ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපනයේ දශක හතරක විකාශය 1969-2009

Historical Development of Education in Sri Lanka 1969 - 2009

2009 වර්ෂයේ දී 6B.1/0137/2009 අංකය යටතේ ආරම්භ කර ක්‍රියාත්මක කළ මෙම ව්‍යාපෘතිය පිළිවෙලින් 2010 වර්ෂයේ දී 6B.1/0140/2010 ද 2012 වර්ෂයේ දී 5.3/0086/2012 සහ 2013 වර්ෂයේ දී 5.3/0084/2013 දරන අංක යටතේ ක්‍රියාත්මක කරන ලදී.

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් සකස් කරන ලද යථෝක්ත ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථය ප්‍රධාන තේමා 4කින් සමන්විත වේ.

1. විෂය මාලාව (ලිපි 15)
2. පාසල් ක්‍රමය (ලිපි 11)
3. තෘතීය අධ්‍යාපනය හා සේවාස්ථ අධ්‍යාපනය (ලිපි 9)
4. අධ්‍යාපන ව්‍යුහය (ලිපි 15)

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍ර නියෝජනය කරන ලිපි 50ක් උක්ත තේමාවන් යටතේ රචනා කර ඇති අතර ඒ සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය හා වෙනත් ආයතන නියෝජනය කරන විෂය ප්‍රවීණ ලේඛක ලේඛිකාවන් අසූ දෙනෙකුගේ ශාස්ත්‍රීය දායකත්වය ලබා ගන්නා ලදී. එබැවින් මෙම ග්‍රන්ථයෙහි ඇතුළත් වන්නේ ඒ ඒ ලිපි සම්පාදකයන්ගේ ස්වාධීන අදහස් මිස ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අදහස නොවන බව කරුණාවෙන් සලකන්න.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය සතු ශාස්ත්‍රීය ලේඛනයක් වන මෙම ග්‍රන්ථය තවදුරටත් සංවර්ධනය වෙමින් පවතින බැවින්, දළ පිටපතක් ලෙස අන්තර්ජාලයට මුදා හැර ඇත. අධ්‍යයන කාර්යය සඳහා උපුටා ගන්නේ නම් පහත දක්වා ඇති ක්‍රමය අනුගමනය කිරීමට කාරුණික වන්න.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (2009). ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපනයේ දශක හතරක විකාශය 1969-2009, පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, මහරගම.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපනයේ දශක හතරක විකාශනය

(1969-2009)

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
පර්යේෂණ සහ සැලසුම් පීඨය
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

2013

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය: දශක හතරක විකාශනය (1969-2009)

© පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම

ISBN 978-955-654-547-0

මේ ග්‍රන්ථයේ ලිපිවල ශාස්ත්‍රීය අයිතිය ඒ ඒ ලිපියේ කර්තෘ සතු ය. ලිපිවලින්, අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික කරුණු ගැන පළ වන මත හෝ නිගමන ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ නිල මතය ප්‍රකාශ නො කරන බව ද සැලකුව මනා ය.

සංස්කාරක මණ්ඩලය: ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස
කේ. ඒ. එන්. එස්. ඇලෙක්සැන්ඩර්
එස්.වී.පී. සිරිසේන
රමණී රේණුකා රණතුංග

පරිගණක අක්ෂර සංයෝජනය: කේ. ඒ. ඒ. ජයරාණි ගුණතිලක, එන්. පී නිසංසලා ජයරාණි, ඩබ්. ඒ. චමරි සෙව්වන්දි, නිලංකා දිල්හානි රාජසේකර, ජේ. පී. ජී. ක්‍රිෂාන්ති, කේ. ඒ. තුෂාරි, රචිත්‍ර රත්නායක, ඩී.සී. ජයකොඩි

කංචුක නිර්මාණය: රවීන්ද්‍ර තේනුවර

කාර්යාලීය කටයුතු: එච්. එස්. පී. විජයලාල්, යූ. සුනිල්

විවිධ සහාය: බිනක යොහාන් රාජපක්ෂ, ඩබ්ලිව්. චින්තක වික්‍රමාරච්චි, රචිත්‍ර රත්නායක

පළමු වන මුද්‍රණය: 2013

මුද්‍රණය: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ මුද්‍රණාලය

ස්තුතිය

- මෙබඳු මහාර්ඝ ග්‍රන්ථයක් අද එළි දකින්නේ මහැදුරු ලාල් පෙරේරා ශ්‍රීමතාණන්ට පිං සිදුවන්නට ය. මෙවන් කටයුත්තක් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය මගින් සිදු කළ යුතු බවට ද යෝජනාව ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ එතුමා අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්වරයා ව සිටිය දී ය. එම යෝජනාව මල්ඵල හට ගන්නා මෙම ප්‍රීතිමත් මොහොතෙහි ගරු මහාචාර්යතුමා අප අතර නො වීම කනගාටුවට කරුණකි. එතුමාට හෘදයාංගම ස්තුතිය පිරි නමමු.
- ඉන් අනතුරු ව මෙම කටයුත්ත පවත්වා ගෙන යාම අධීක්ෂණය කළ, මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්. එම්. අබේරත්න බණ්ඩාර ශ්‍රීමතුන්ටත්, අප දිරිමත් කළ සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් (පර්යේෂණ සැලසුම් සහ සංවර්ධන පීඨය) ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර මහත්මියටත් කෘතඥතාව පළ කරමු.
- මහැදුරු ලාල් පෙරේරාගේ සංකල්පය, ක්‍රියාත්මක කිරීමට උචිත වන පරිදි ක්‍රියාකාරී සැලැස්ම සකසමින්, ආරම්භයේ සිට ම මෙම කාර්යයෙහි අප නියාමනය කළා වූ ද හරබර ලිපි කිහිපයකට ම දායකත්වය ලබා දුන්නා වූ ද කෘතියේ සංස්කරණ රීතිය අපට පහදා දුන්නා වූ ද පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂ ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු මහතාට විශේෂ ස්තුතිය පිරිනැමිය යුතු ය.
- දෙපාර්තමේන්තු මට්ටමින් ලිපි සම්පාදනයේ දී දායකත්වය සැපයූ, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ, ආචාර්ය මාඹුල්ගොඩ සුමනරතන හිමි (ආගම්), ඩබ්. එම්.කේ. වීරකෝන් (අන්තර්කරණ), ලිලානි අමරසිංහ (ආයතනික සංවර්ධන), එස්. අටුගොඩ (ඉංග්‍රීසි භාෂා), ලාල් එච්. විජේසිංහ (ගණිතය), ආචාර්ය නිහාල් වික්‍රමසිංහ (ගුරු බලවන්තකරණය), ඩී.එම්. කීර්තිරත්න (තාක්ෂණ), ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු (පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන), ඩී.එම්.ආර්. අන්තෝති (විද්‍යා), ආචාර්ය නන්දා වන්නි ආරච්චි (විවෘත පාසල්), එම්.ඒ.ඒ. එස්. ඩයස් (සැලසුම්), කුකුරම්පොල ඥානවිමල හිමි (සිංහල භාෂා), මංගලික විරසිංහ (සෞඛ්‍යය), සුදත් සමරසිංහ (සෞන්දර්ය) යන දෙපාර්තමේන්තු අධ්‍යක්ෂවරුන්ට හා සම්බන්ධීකරණය කළ නිලධාරීන්ට අපගේ ස්තුතිය හිමි වෙයි.
- අධ්‍යාපන ආයෝජනය, විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩ සටහන්, අධ්‍යාපන සේවා යන ලිපි තුන සම්පාදනයේ දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ නිලධාරීන්ගේ ඉදිරිපත් වීම අගේ කරමු. එම කටයුත්ත සපුරා දීම වෙනුවෙන් එම ලේඛකයන්ට අපගේ ස්තුතිය පළ කරමු.

- ආචාර්ය ගැමුණුසිරි ගමගේ ලිපි දෙකකට ද එන්.එම්.එම්.ආර් ද සිල්වා ලිපි දෙකකට ද එච්.එස්. පතිරණ ලිපි දෙකකට ද ඩී.ආර්.ඊ. ගජනායක ලිපි දෙකකට ද රමණී රේණුකා රණතුංග ලිපි තුනකට ද ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු ලිපි හතරකට ද දායකත්වය සැපයූ බව කෘතවේදී ව මෙහි දී සිහිපත් කළ යුතු ය.
- පරිගණක අක්ෂර සංයෝජනයේ දී ලිපි 40ක් මැනවින් හා එක ම ලිපිය කිහිප විටක් ම පරිගණක ගත කර දුන් කේ.ඒ.ඒ. ජයරාණි ගුණතිලකට, මෙහි දී එම සුවිශේෂී මෙහෙය වෙනුවෙන් විශේෂ ස්තුතියක් පළ කිරීමට කැමැත්තෙමු. පසු ව ඇයට සහාය වූ එන්.පී. නිසංසලා ජයරාණි, ඩබ්.ඒ. චමරි සෙව්වන්දි හා නිලංකා දිල්හානි රාජසේකර, ජේ.පී.ජී. ක්‍රිෂාන්ති, කේ.ඒ. තුෂාරි, බිනක යොහාන් රාජපක්ෂ සහ රචිත්‍ර රත්නායක ද මෙහි දී සිහිපත් කළ යුතු ය.
- එස්.වී.පී. සිරිසේන මහතා (විශ්‍රාමික විද්‍යාපීඨ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය) මෙහි ලිපි සියල්ලෙහි ම පාහේ ශෝධ්‍ය පත්‍ර බලමින් ද, වියරණයේ සමතාව රැකෙන පරිදි සංස්කරණයෙන් ද සුවිශේෂි මෙහෙවරක නිරත වූ බව මෙහි ලා කෘතවේදී ව සිහිපත් කරමු.
- මෙම ග්‍රන්ථයේ සමස්ත ලේඛක/ ලේඛිකා සංඛ්‍යාව 80කි. ඔවුන් වැඩි දෙනෙක් ම ජීවිතයේ සැඳෑ සමය විශ්‍රාමික ව ගත කරන අත්දැකීමෙන් දැනුමෙන් පරිපාකයට පත් පැසුණු සම්පත් දායකයෝ වූහ. ලිපි සම්පාදනයේ දී මූලාශ්‍ර සොයා පුස්තකාල ගවේෂණයක නිරත වීම දුෂ්කර කටයුත්තක් වුව ද මෙම ලේඛකයෝ එම කටයුත්තෙහි නිරත වීමට මැළි නො වූහ. තමා භාර ගත් කටයුත්ත නිම කිරීමට ද ඔවුහු සමත් වූහ. එසේ කාර්යය නිම කර දුන් විද්වත් සියලු දෙනාට ම හෘදයාංගම කෘතඥතා පූර්වක ස්තුතිය පිරිනැමීමට අපි දු කැමැත්තෙමු.
- පොතෙහි කවර නිර්මාණය කළ රවීන්ද්‍ර තේනුවර මහතා ද මෙහි දී අපේ අගැයුමට ලක් වේ.
- මෙහි මුද්‍රණ කටයුතු කාර්යක්ෂම ව හා සෝබන ලෙස කළේ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ මුද්‍රණ අංශයයි. එහි කළමනාකාර ඩබ්.එම්.යූ. විජේසූරිය මහතා ප්‍රමුඛ සියලු ම කාර්ය මණ්ඩලයට අපගේ නොමඳ ස්තුතිය පිරිනමමු.

එල්.ඒ.ඩී. කරුණාදාස
ප්‍රධාන ව්‍යෘපෘති නිලධාරී

කේ.ඒ.එන්.එස්. ඇලෙක්සැන්ඩර්
සහකාර කථිකාචාර්ය

සංස්කාරක මණ්ඩලයේ සාමාජිකයන්

කෘතිය සම්පාදනය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය

අධ්‍යාපන සංවර්ධනය ප්‍රවර්ධනය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පරමාර්ථයයි. මේ පරමාර්ථය සාධනය කර ගැනීමෙහි ලා ආයතනය සතු අරමුණක් වන "ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා වූ සැලසුම්, වැඩ සටහන් හා කටයුතු පිළිබඳ ව අමාත්‍යවරයාට උපදෙස් දීම" සඳහා, අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික සංවර්ධනය පිළිබඳ ගැඹුරු හා විශද දැනුමක් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ වෘත්තිකයන් සතු විය යුතු ය. පාසල්-ගුරු විෂයමාලා සම්පාදනය සහ අධ්‍යාපන පද්ධතියෙහි නියැළි කාර්ය මණ්ඩලයේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය සතු භූමිකා ද්වයට අදාළ අරමුණු ඉටු කිරීමෙහි ලා ද අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික පදනම සහ අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික සංවර්ධනය පිළිබඳ දැනුම අතිශයින් ඉවහල් වන්නේ ය. ඓතිහාසික පදනම සහ ඓතිහාසික සංවර්ධනය පිළිබඳ දැනුම, පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපනය ලබන විද්‍යාර්ථීන්ට සම්ප්‍රේෂණය ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ වැදගත් අරමුණක් වන්නේ ය. සඳහන් කළ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට පදනමක් සැපයීමට අනිවාර්ය අවශ්‍යතාවක් වන්නේ අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික ධාරාවල විවිධතා පිළිබඳ ව නිරවුල්-පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම ය. සමස්තයක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව, පර්යේෂණ පාදක ව දැනුවත් ව තීරණ ගැනීමට පදනමක් වශයෙන් ද අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික පදනම සහ ඒ හා සබැඳි උරුමය හඳුනා ගත යුතු ව තිබේ.

අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික පදනම සපයා ගැනීමෙහි ලා වන පූර්ව අවශ්‍යතාවක් වන්නේ, වර්තමානය දක්වා අධ්‍යාපනය ගමන් කළ මාර්ගය, ඓතිහාසික පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය පදනම් කොට ගෙන ප්‍රමාණාත්මක ව ද ගුණාත්මක ව ද විග්‍රහ කිරීම ය. ප්‍රමාණාත්මක විශ්ලේෂණයේ දී අවධානය යොමු විය යුත්තේ, බාහිර හා අභ්‍යන්තර වලංගුතාව පදනම් කර ගෙන, මූලාශ්‍ර තුලනාත්මක ව උපුටා දක්වමින්, ඓතිහාසික කතන්දරය විස්තර කිරීමට ය. මේ විස්තර පදනම් කර ගෙන නිශ්චිත ව මතු කර ගත හැකි නිගමන සහ ආධ්‍යාහාරයෙන් ගත හැකි අනුමාන (Hunch) උත්පාදනය කිරීමට ය. ගුණාත්මක විශ්ලේෂණයේ දී ඓතිහාසික සිද්ධිය වූ කාලවකවානුවට සාපේක්ෂ ව ද පසුකාලීන සංවර්ධන ප්‍රවණතා පාදක ව ද ඉතිහාසය නැවත නැවතත් වාස්තවික ව අර්ථනිරූපණය කිරීමේ භූමිකාව රඟ පාන්නට අවශ්‍ය වේ. මේ කෘතියට ඇතුළත් ලිපි සම්පාදනයේ දී මේ ද්විවිධාකාර දෘෂ්ටිය ම පදනම් කර ගන්නා ලදී. දෙ වනු ව කී ගුණාත්මක අර්ථ නිරූපණ පිළිබඳ වැඩි දුරටත් පර්යේෂණ ඇස යොමු කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතින බව ද අවධාරණය කළ යුතු ය. ඊට හේතුව වනුයේ, මේ කෘතියෙහි ඇතුළත් ලිපි සම්පාදනයේ දී, විවිධ මූලාශ්‍ර පාදක කර ගෙන අධ්‍යාපනයේ විවිධ තේමා පිළිබඳ ඓතිහාසික සංවර්ධනය විස්තර කිරීමට ප්‍රමුඛතාව දැක්වීමට යොමු වීම කරණ කොට

ගෙන, අර්ථනිරූපණ ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා අවශ්‍ය කාලය සහ ඉඩ ලබා ගැනීමට අපහසු වීම ය.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපනයේ විකාශනය පිළිබඳ කෘතියක් ලිවීම පිළිබඳ අදහස, 2008 වර්ෂයේ දී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ව සිටි මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරා මහත්මාගෙන් මුලින් ම ඉදිරිපත් වූ අවස්ථාවේ දී අපේක්ෂා කෙරුණේ, 1969 දී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සහ සංස්කෘතික අමාත්‍යාංශය මගින් පළ කෙරුණු, 'ලංකාවේ අධ්‍යාපනය: සියවස ප්‍රකාශනය' ග්‍රන්ථ ත්‍රිත්වයෙහි අන්තර්ගතය ඉදිරියට ගෙන යාමට ය. 1969 සිට 2009 දක්වා කාලයේ අධ්‍යාපනයේ විකාශනය ලේඛනගත කිරීමේ පුළුල් අරමුණ ද එතුමා සතු විය. එහෙත් මේ අපේක්ෂාව අනුව ම කෘතිය සම්පාදනය කි;මේ ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට ඇදී නො ගියේ ය.

පළමු ව, ප්‍රායෝගික දුෂ්කරතා නිසා, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ඒ ඒ දෙපාර්තමේන්තුවේ විෂය පථයට ගැනෙන තේමා-මාතෘකා පමණක් පදනම් කොට ගෙන (උදා: කෘෂිකර්ම අධ්‍යාපනය, ගුරු අධ්‍යාපනය, අධ්‍යාපන විද්‍යා පීඨ, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ) නූතන අධ්‍යාපන ඉතිහාස ප්‍රවණතා ගොනු කිරීමට තීරණය කරන ලදි. එක් දෙපාර්තමේන්තුවකට අවශ්‍ය නම් තේමා-මාතෘකා කිහිපයක් ද තෝරා ගත හැකි විය (උදාහරණ ලෙස පාසල් කළමනාකරණ දෙපාර්තමේන්තුවට පාසල් කළමනාකරණය, විදුහල්පති, පාසල, ප්‍රජාව ලෙස මාතෘකා තෝරා ගත හැකි විය).

දෙවනු ව, මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරා මහත්මා පළ කළ අධ්‍යාශය වූයේ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්වරුන්ගේ සංස්කාරකත්වයෙන් ද දෙපාර්තමේන්තු භාර අධ්‍යක්ෂවරුන්ගේ මූලිකත්වයෙන් ද ලිපි මාලාව සකස් කර ගැනීම සහ එමගින් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ශාස්ත්‍රීය භූමිකාව නිරූපණය කෙරෙන කැඩපතක් සේ මේ කෘතිය සමාජගත කිරීම ය. ඒ අනුව එක් එක් තේමාව-මාතෘකාව ගැන ශාස්ත්‍රීය ලිපි ලිවීමේ වගකීම ඒ ඒ දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂවරයා හෝ අධ්‍යක්ෂවරියට පැවරිණි. ඔහු හෝ ඇයට, එම වගකීම වෙනත් නිලධාරියකුට පැවරිය හැකි විය. පැවරෙන වගකීම අනුව, ඒ ඒ දෙපාර්තමේන්තුව විසින් ලියනු ලබන ශාස්ත්‍රීය ලිපියේ කර්තෘත්වය හිමි විය යුතු අය තීරණය කර (මුල් අපේක්ෂාව වූයේ දෙපාර්තමේන්තු අධ්‍යක්ෂ ඒ ඒ ලිපියේ ප්‍රධාන කර්තෘ විය යුතු බව ය) ඔහු/ඇයගේ ප්‍රධානත්වයෙන් වූ කණ්ඩායමකගේ සහභාගිත්වයෙන් ශාස්ත්‍රීය ලිපිය ලිවිය යුතු විය. ඒ ඒ දෙපාර්තමේන්තුවට, අවශ්‍ය පරිදි, ශාස්ත්‍රීය ලිපිය ලිවීමට සුදුසු සම්පත් පුද්ගලයන්ගේ සේවය ද ලබා ගත හැකි විය. පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ භූමිකාව ලෙස අපේක්ෂා කෙරුණේ ව්‍යාපෘතිය සමායෝජනය කිරීම ය.

මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරාගේ මේ අධ්‍යාශය අනුව ද දෙපාර්තමේන්තු පාදක ලිපි සම්පාදනය නො විණි. මේ සඳහා බලපෑ හේතු දෙකකි. ඒ ඒ දෙපාර්තමේන්තු නිලධාරීන්ට ස්වකීය දෙපාර්තමේන්තුවල ව්‍යාපෘතිවලට අදාළ ඉලක්ක සපුරා ගැනීමට තුබූ හෙයින් ඔවුන් සතු වූ කාර්යබහුල බව එක් හේතුවකි. ඒ ඒ නිලධාරීන් සතු වූ විෂයමාලා සම්පාදනය සහ වෘත්තීය සංවර්ධනය පිළිබඳ අනන්‍ය වෘත්තීය භූමිකා රටා සමඟ, කෘතිය සම්පාදනය කිරීමේ ශාස්ත්‍රීය රටාව නො ගැළපීම දෙ වන හේතුවයි.

xii වන පිටුවේ සඳහන් වගුවෙහි දැක්වෙන දෙපාර්තමේන්තුවලින් පමණක් ලිපි සම්පාදනය සඳහා සම්පත් පුද්ගලයින් නම් කෙරිණි. සමහර දෙපාර්තමේන්තු ලිපි ලිවීමට සමායෝජකයන් ද පත් කළේ ය. එහෙත් දෙපාර්තමේන්තු මට්ටමින් ලිපි සැකසී, සමාලෝචනය වී, අංග සම්පූර්ණ ලිපි නිමැවුමේ අපේක්ෂාව නම් ඉටු නොවිණි.

දෙපාර්තමේන්තුව	අධ්‍යක්ෂ	සමායෝජක	සම්පත් පුද්ගලයන්
අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන	ඩබ්.එම්.කේ. වීරකෝන්	පී.එච්.එස්.පී. ඩයස්	කේ. පියසේන
ආගම	ආචාර්ය මාඹුල්ගොඩ සුමනරතන හිමි	-	-
ආයතනික සංවර්ධන	ලිලානී අමරසිංහ	කේ.ඩී.එල්. විරාජිත්	එම්.එල්.කේ. රඹුක්වැල්ල එච්.එස්. පතිරණ
ඉංග්‍රීසි	එස්. අටුගොඩ	වී.සී.ඩී.සී. පෙරේරා	කමලා විජේරත්න විජිතා යටවත්ත ලක්ෂ්මි කුමාරතුංග චන්දා අමරසේකර
ගණිතය	ලාල් එච්. විජේසිංහ	-	ඩබ්. රත්නායක එච්.එම්.ඒ. ජයසේන ජේ.ඩී.ඩී. ආරියරත්න
ගුරු බලවන්තකරණ	ආචාර්ය නිහාල් වික්‍රමසිංහ	-	එස්. සමරසිංහ සෝමාවතී කලන්සූරිය ඩී.ආර්.ඊ. ගජනායක
තාක්ෂණික අධ්‍යාපන	ඩී.එම්. කීර්තිරත්න		ඊ.එච්.එල්.ආර්. ප්‍රැන්සිස්කෝ ඒ.එම්. කුලසිංහ පී.ඒ.බී. පෙරේරා
පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන	ආචාර්ය ගොඩ්විත් කොඩිතුවක්කු	-	එන්.එම්.එන්.ආර්. ද සිල්වා ආර්.ආර්. රණතුංග
වාණිජ	-	ඩබ්ලිව්.එම්.ඒ.බී. විජේසූරිය	වයි.කේ. මුදලිගේ ඒ. සෙනෙවිරත්න
විද්‍යාව	ඩී.එම්.ආර්. අන්තෝනි	ලලිත කමල් වඩුගේ	සුනන්ද විජේරත්න
විභාග	-	ඒ.අයි.ජී.එල්. ප්‍රේමතිලක	ඒ.එම්.ආර්.බී. අමරකෝන් ආර්.පී. පීරිස් ඒ.අයි.ජී.එල්. ප්‍රේමතිලක
විවෘත පාසල්	ආචාර්ය නන්දා වන්නිආරච්චි	රසික බාලසූරිය	ප්‍රේමසිරි වැලිවිට රූපා විජේසූරිය දීපානි විජේසිංහ
සැලසුම්	එම්.ඒ.ඒ.එස්. ඩයස්	-	එස්.ඒ.ඩී. විනීතා
සිංහල භාෂාව	කුකුරම්පොල ඥානවිමල හිමි	-	ජේ. සෙනෙවිරත්න
සෞඛ්‍යය	මංගලිකා විරසිංහ	-	එස්.එම්.එස්.පී. සේනානායක එස්.වී. සූරියකුමාර
සෞන්දර්ය	සුදත් සමරසිංහ	මරිනා ශිරන්ති ද සොයිසා	ජී.ඩබ්. ජයන්ත අරවින්ද සොලමන් ප්‍රේමානන්ද විජයරත්න පතිරාජ මහාචාර්ය රෝලන්ඩ් අබේපාල ආචාර්ය උපාලි රංජිත් පතිරණ දයා රත්නසේකර කුසුමා කෝමන්ගොඩ මායා අබේවික්‍රම

සැමට අධ්‍යාපන පීඨයේ සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ඩබ්.එම්. ගුණරත්න බණ්ඩා මහතා 'පුස්තකාල, ප්‍රලේඛන සහ විඥාපන සේවා' යන මැය යටතේ වන ලිපිය තෙමේ ම රචනා කළේ ය. පර්යේෂණ, සැලසුම් සහ සංවර්ධන පීඨයේ සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර මහත්මිය 'අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය' පිළිබඳ ලිපිය ලිවීම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ආචාර්ය ජයන්ත බාලසූරිය මහතාගේ නම යෝජනා කර, ඔහුගේ දායකත්වය ලිපිය ලිවීමට ලබා ගෙන, එම ලිපිය සමාලෝචනය කිරීමෙන් ද විශේෂ ලෙස දායක වූවා ය. මේ ශාස්ත්‍රීය කාර්යය ගැන කන වැටුණු මහාචාර්ය සිල්වි සේනාධීර මහත්මිය සහ ඒ.එස්. වීරරත්න මහතා, ස්ව කැමැත්තෙන් ඉදිරිපත් වී, 'විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය' සහ 'අධ්‍යාපන පරිපාලනය' යන ලිපි සම්පාදනය කර දුන්හ.

ඉතිරි දෙපාර්තමේන්තුවලට අදාළ තේමා පදනම් කර ගෙන ලිපි ලිවීම සඳහා, පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව මැදිහත් වී, සම්පත් පුද්ගල කණ්ඩායම තෝරා ගන්නා ලදී. මේ අවස්ථාවේ දී ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරී එල්.ඒ.ඩී. කරුණාදාස මහතා සුවිශේෂ මෙහෙවරක් ඉටු කරමින්, මේ ශාස්ත්‍රීය කාර්ය අඛණ්ඩ ව කර ගෙන යාම සඳහා, ස්වකීය ශ්‍රමය සහ කළමනාකරණ ශක්තිය කැප කළේ ය.

මේ පසුබිම සහ කෘතිය සම්පාදනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියේ විකාශනය අනුව, ඒ ඒ ලිපියේ කර්තෘත්වය ලිපි රචනා කළ විද්වතුන්ට ම ලබා දීමට තීරණය කරන ලදි.

* * *

ලිපි රචනා කිරීමේ දී සහ සංස්කරණය කිරීමේ දී අනුගමනය කරන ලද මූලධර්ම පහත සඳහන් ය.

- ලිපියකට අදාළ අන්තර්ගතය 1969-2009 යන කාල පරාසයට අයත් විය යුතු ය. 1969ට පෙර කරුණු, සම්බන්ධය ගොඩ නැඟීම සඳහා පමණක් කෙටියෙන් ඉදිරිපත් කළ යුතු ය.
- ලිපියක තේමාවට අදාළ වූ 1969ට පෙර කරුණු, 1969 පළ වූ අධ්‍යාපන සියවස සංග්‍රහයෙහි සඳහන් නො වූයේ නම්, 1969ට පෙර කරුණු ද විස්තරාත්මක ව ඇතුළත් කළ හැකි විය.
- ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ඉතිහාසය පිළිබඳ මූලාශ්‍ර, විවිධ ආයතනවල විසිරී ඇති හෙයින් ද මූලාශ්‍රවලට පිවිසීම දුෂ්කර හෙයින් ද පාඨක පහසුව සඳහා එකී මූලාශ්‍ර පිළිබඳ දත්ත ද මූලාශ්‍රවල අඩංගු කරුණු ද හැකි තරම් ලිපිවලට ඇතුළත් කරන ලදී. එහෙයින් සමහර විට අනවශ්‍ය පරිදි කරුණු ඇතුළත් ව ඇතැයි කෙනකුට තර්ක කළ හැකි ය. එහෙත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ මූලාශ්‍රවලට පිවිසීම හැකි තාක් පහසු කරලනු පිණිස වඩ වඩාත් කරුණු ඇතුළත් කරන ලදී.
- ඒ ඒ ලේඛකයාගේ ශෛලිය අනුව, මූලාශ්‍ර, ආශ්‍රේය ග්‍රන්ථ හෝ පාද සටහන් ලෙස සඳහන් කිරීමට නිදහස ලබා දෙන ලදී (*ආශ්‍රේය ග්‍රන්ථ සහ පාද සටහන්වල ඒකමිතිය රක්ෂා කිරීම සඳහා වූ සංස්කරණ ව්‍යායාමයේ දී අපට සහාය වූ රමණී රේණුකා රණතුංග විදුහල්පතිතුමියට සහ ආර්. ඩී. ශාන්තිලතා ගුරුතුමියට විශේෂ ස්තුතිය හිමි වේ).*
- ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් පළ කර ඇති "සිංහල ලේඛන රීතිය" අනුව භාෂාව සංස්කරණය කරන ලදී.
- ලිපිමාලාව සංස්කරණය කිරීමේ දී, ඒ ඒ ලේඛකයන්ගේ අනන්‍යතාව රැක

ගන්නට හැකි සෑම උත්සාහයක් ම ගන්නා ලද අතර ම, පර්යේෂණ ලේඛනයේ මූලධර්මවලට හැකි තාක් අනුගත වන්නට ද ප්‍රයත්න දරන ලදී. ඒ අනුව ලිපිවල අනන්‍යතාව, ඒ ඒ ලේඛක භවතුන්ගේ ශෛලියට ගරු කරමින් රැක ගන්නා අතර ම, පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ සංස්කරණ ක්‍රියාදාමයට ද හසු කර ගන්නා ලදී.

එහි දී පළමු ව භාෂාව සංස්කරණය කරන ලදී. දෙවනු ව ලිපිවල ඒකමිතික සන්දර්භීය ලක්ෂණ රැක ගැනීමේ ලා කටයුතු කරන ලදී. භාෂා සංස්කරණයේ දී පර්යේෂණ භාෂාවට අනුචිත වූ බස් යෙදුම් සංස්කරණය කරන ලදී. ඒ ඒ ලිපියේ ද ලිපි අතර ද වූ පුනරුක්ත දෝෂ මග හරින ලදී. අනවශ්‍ය උදාහරණ සහ විස්තර ඉවත් කරන ලදී. අක්ෂර වින්‍යාස සහ පද බෙදුම් ශෛලියේ සංගතතාව රැක ගන්නා ලදි (මෙහි දී සංගත ව්‍යාකරණ රටා සහිත භාෂා ශෛලියක් රැක ගැනීමට හැකි වන පරිදි ලිපි සංස්කරණයේ නියැළුණු එස්.වී.පී. සිරිසේන මහතාගේ ශාස්ත්‍රීය ඒකාග්‍රතාව බෙහෙවින් අගයමි. සංගත භාෂා ශෛලිය පිළිබඳ එතුමා සමඟ පැවති ශාස්ත්‍රීය සාකච්ඡා, අප සැමගේ භාෂා ඥානය පුළුල් කරන්නට ද ඉවහල් වූ බව කෘතඥතා පූර්වක ව පවසමි. දෙවනු ව ලිපිවල ඒකමිතික සන්දර්භීය ලක්ෂණ රැක ගැනීමේ ලා වූ රමණී රේණුකා රණතුංග මහත්මිය ගේ සුවිශේෂී ශාස්ත්‍රීය දායකත්වය ද කෘතඥතා පූර්වක ව සිහිපත් කරමි).

- ලිපියක් ලිවීමට කර්තෘවරුන් දෙදෙනකු හෝ වැඩි ගණනක් සිටි විට, ලිපියේ පැවතිය යුතු අභ්‍යන්තර සංසක්තිය (Internal coherence) ගොඩ නඟන ලදී. ඒ සඳහා කර්තෘවරුන් දෙදෙනකුට වඩා සිටි ලිපිවල එක් ලේඛකයකුගේ සහාය ලබා ගන්නා ලද අතර සංස්කාරක මණ්ඩලය ද ස්වකීය දායකත්වය දක්වන ලදී (මෙහි දී ජයන්ත අරවින්ද (සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය), කමලා විජේරත්න (ඉංග්‍රීසි), රමණී රේණුකා රණතුංග (වාණිජ්‍ය), ජේ.ඩී.ඩී. ආරියරත්න සහ සුනන්ද විජේරත්න (ගණිතය), ආර්.එස්. මැදගම (අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ) යන මහත්ම මහත්මීන්, ඒ ඒ ලිපිය සංස්කරණයේ දී දක්වූ දායකත්වය වෙසෙසින් අගය කර සිහිපත් කරමි).

* * *

ලිපිමාලාව සංස්කරණය කිරීමේ දී, ඒ ඒ ලේඛකයන්ගේ අනන්‍යතාව රැක ගැනීම සහ පර්යේෂණ ලේඛනයේ මූලධර්මවලට හැකි තාක් අනුගත වන්නට දැරූ ද්විධ්‍රැවාන්ත අරගලයේ නිමග්න වීම සඳහා අනපේක්ෂිත තරම් කාලයක් ගත කිරීමට සිදු වූ හෙයින් කෘතිය නිම කිරීමේ කාර්යය ද ප්‍රමාද විය. නූතන ලේඛන ව්‍යවහාරයේ (සමහර විටෙක ජනමාධ්‍ය කථන සහ ලිඛිත භාෂාවට නැඹුරු වූ විකෘති වූ ව්‍යවහාරයේ) අංගලක්ෂණවලින් සපිරුණු සමහර ලිපිවල අන්තර්ගතයට හානි නො වන පරිදි, පර්යේෂණ ශෛලියට, භාෂා ශෛලිය හරවන්නට ගැනුණු උත්සාහය පෙන්නුම් කෙරෙනුයේ පර්යේෂණ ලේඛනය ගැන දැඩි අවධානය යොමු කිරීමේඅවශ්‍යතාව පවතින බව ය. දුෂ්කර නමුත් ලේඛනකරණයේ මේ ආස්වාදනීය පාර්ශ්වය අත්දැකීමට ලැබීම ගැන එක අතකින් සතුටු වන්නට හැක්කේ, ලේඛනකරණය සහ සංස්කරණය, පර්යේෂණ විෂය ක්ෂේත්‍රයක් සේ සංවර්ධනය විය යුතු ආකාරය ගැන අදහස් ජාලයක් හඳුනා ගන්නට, මේ ව්‍යායාමය උපකාර වීම කරුණ කොට ගෙන ය. මෙහි දී තව ද කරුණක් සිහිපත් කිරීම වටී. එනම් අධ්‍යාපන ඉතිහාසය පිළිබඳ මෙකී කෘතිය සම්පාදනයේ

වගකීම අප වෙත පවරන අතර ම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ හිටපු අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරා, තවත් එබඳු කාර්යයක අවශ්‍යතාව අවධාරණය කර එකී කාර්යය ද කරන්නැයි ඉල්ලා සිටියේ ය. එනම් අධ්‍යාපන පර්යේෂණ නිබන්ධවල භාෂා රටා හඳුනා ගැනීමේ පර්යේෂණයකි. ඒ නිර්දේශයේ අවශ්‍යතාව වැඩිවැඩියෙන් දැනෙන්නට ද, මේ ලිපිවල අන්තර්ගතය ඉදිරිපත් කෙරුණු විවිධ භාෂා රටා ඉවහල් විය.

* * *

විවිධ මාතෘකා පදනම් කොට ගෙන, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සේවය කළ සහ දැනටත් සේවය කරන විශේෂඥයින් පිරිසකගේ දායකත්වයෙන් ලිපි පෙළක් සම්පාදනය කොට, ඒවා කෘතියකට සමාග්‍රහණය කිරීමේ තෘප්තිය සඳහා මග පෑදූ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ හිටපු අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරා මහතා මේ අවස්ථාවේ දී ගෞරව පූර්වක ව සිහිපත් කරමු. එක් එක් ලිපියේ මුල් පිටුවල ආකෘතිය ද එතුමාගේ සිතුවිලි පාදක ව සැකසුණු බව ද මෙහි ලා ගෞරවයෙන් යුතු ව සිහිපත් කරමු. මෙකී ග්‍රන්ථය පිළිබඳ මූලික අදහස ද සාංකල්ප රාමුව ද එතුමාගේ බුද්ධි පාඨවයේ ම අනගි ඵලයක් බව ද අවධාරණය කරමි. ඊට අමතර ව 'විභාග ක්‍රමය' ලිපිය සමාලෝචනය කිරීමෙන් ද එතුමෝ දායකත්වය ලබා දුන්හ.

ලේඛනයේ විවිධ ශෛලි හා අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ විවිධ පැති හඳුනා ගන්නට අවකාශ ලබා දෙමින් ද අපගේ ලේඛන සංස්කරණයේ අතෘප්තිකර ආශාව සපුරාලීමට හැකි වන අයුරින් ද ලිපි සම්පාදනය කළ ලේඛක මණ්ඩලයට, මේ ව්‍යායාමයේ දී ඔවුන් ලබා දුන් ශාස්ත්‍රීය දායකත්වය අගයමින් ස්තුති පූර්වක ව ගරු කරන්නට කැමැත්තෙමි.

නිරන්තර ව සංවර්ධනය වන – වෙනස් වන – සංස්කරණය වන – ව්‍යාකරණ දෝෂ මග හැරෙන ලිපි පෙළ පළමු වරට පරිගණකගත කිරීමේ වෙහෙසකර කාර්යයේ නියැළුණු කේ.ඒ.ඒ. ජයරානී ගුණතිලක මහත්මියගේ ඉවසිලිවන්ත බව ද ඉතසිතින් පසසමි. එන්.පී. නිසංසලා ජයරානී මහත්මිය ලිපි තුනක් ද ගීතිකා ක්‍රිෂාන්ති මෙනෙවිය ලිපි දෙකක් ද පරිගණක ගත කළහ. ඩබ්.ඒ. චමරී සෙව්වන්දී මෙනෙවිය ද පරිගණකයෙන් ලිපි සංශෝධනයට දායක වූවා ය. කෘතියේ අවසන් පිටපත කිහිප වරක් ම සංස්කරණය වෙද්දි, සෝදුපත් පිරික්සීමේ දී එය පරිගණක ආකෘතියේ හොවා රුව ගුණ සහිත ව එළි දක්වන්නට එන්.පී. නිසංසලා ජයරාණි මහත්මිය සහ රචිත්‍ර රත්නායක මහතා අමිල දායකත්වයක් ලබා දුන් බව ස්තුති පූර්වක ව සඳහන් කරමි.

එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස මහතා ලේඛකයන් හඳුනා ගැනීම සහ ඔවුන්ගෙන් ලිපි එකතු කර ගැනීම යන, කෘතියේ පදනම ලෙස සැලකිය හැකි කරුණු ද්වය සමායෝජනයේ දී පළ කළ නිපුණතාව බෙහෙවින් අගය කරමි. කේ.ඒ.එන් සුලෝචනා ඇලෙක්සැන්ඩර් මහත්මිය ව්‍යාපෘතියේ මූල්‍ය කළමනාකරණ කටයුතු ඇතුළත් වූ ව්‍යාපෘති මෙහෙයුමට නවක නිලධාරිනියක ලෙස ලබා දුන් සහාය ද පැසසුම් කටයුතු ය. සමස්තයක් වශයෙන් ව්‍යාපෘතිය සමායෝජනය කළ එල්.ඒ.ඩී. කරුණාදාස මහතා ද සහාය සමායෝජක කේ.ඒ.එන්. සුලෝචනා ඇලෙක්සැන්ඩර් මහත්මිය ද ව්‍යාපෘති කාලයේ දී ශාස්ත්‍රීය වශයෙන් ද, පරිපාලනමය වශයෙන් ද කළමනාකරණමය වශයෙන් ද පැහැදිලි ව ද සුපිරිසිදු ව ද බැතිබර ව ද ඉවසිලිවන්ත ව ද ව්‍යාපෘතියේ නිමග්න වූ අයුරු අගය කරන්නේ මේ ශාස්ත්‍රීය ව්‍යායාමයේ අත්දැකීම් ඔවුන්ගේ වෘත්තීය ජීවිතයේ පහන් වැටක් වන්නට ද ප්‍රාර්ථනා කරමිනි.

* * *

කෘතිය මුද්‍රණයට පෙර, ශාස්ත්‍රීය කටයුතු සභාවේ අනුමැතියට ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා වූ පූර්ව අවශ්‍යතාවක් ලෙස, ලිපි මාලාවේ භාෂාව සහ අන්තර්ගතය පිළිවෙළින් මහාචාර්ය

රත්න විජේතුංග සහ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ආයතන සභාවේ සාමාජික මහාචාර්ය රෝලන්ඩ් අබේපාල මගින් සමාලෝචනය කර, ඔවුන්ගේ දෘෂ්ටියෙන් ඉදිරිපත් වූ සංශෝධන යෝජනා අනුව නැවත සංස්කරණය කරන ලදී. අනතුරු ව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ශාස්ත්‍රීය කටයුතු සභාවේ නිර්දේශය පරිදි ද ආයතන සභාවේ අනුමැතිය පරිදි ද පහත සඳහන්, ඒ ඒ විෂයය පිළිබඳ ප්‍රවීණයන් මගින්, ඒ ඒ ලිපිය නැවත සමාලෝචනය කර සංශෝධනය කරන ලදී.

ලිපියේ නම	සමාලෝචනය
විෂයමාලාව	ආර්. එස්. මැදගම මහතා
ආගමික අධ්‍යාපනය	මහාචාර්ය පූජ්‍ය දේවාලේගම මේධානන්ද හිමි සහ මහාචාර්ය චන්ද්‍රපාල කාරියවසම්
සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය	මහාචාර්ය රත්න විජේතුංග
දෙමළ භාෂාව	මහාචාර්ය එස්. සන්දරසේගරම්
English Education	ආර්. රංජිත් රාමනායක මහතා
දෙවන බස	ආචාර්ය එච්. ඩී. ඒ. ලලිතා
ගණිතය	මහාචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න
විද්‍යාව	මහාචාර්ය එස්. විදානපතිරණ
සමාජ අධ්‍යයනය	මහාචාර්ය මාලනී ඇදගම
සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය	වෝල්ටර් සෙනෙවිරත්න මහතා
වාණිජ විද්‍යා අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය සුසිලා අම්බැක්කේ
පරිගණක අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය එස්.පී. කරුණානායක
තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය	ඩී.එම්. කීර්තිරත්න මහතා
සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය	මහාචාර්ය මුදියන්සේ දිසානායක
ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය	චිත්‍රාංගනී මල්වැන්න මහත්මිය
පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය අයි.එන්.එන්. තලගල
පාඨශාලා ක්‍රමය	මහාචාර්ය ඒ.වී. සුරවීර
වතු පාසල්	ආචාර්ය ආනන්ද ජයවර්ධන
පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති	මහාචාර්ය ආරියදාස ද සිල්වා
ජාත්‍යන්තර පාසල්	මහාචාර්ය ඒ.වී. සුරවීර
විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සඳහා අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය විනීතමාලි වික්‍රමරත්න
පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය	මහාචාර්ය විමල් ජී. බලගල්ලේ
සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්	ආචාර්ය නන්දා වන්නිආරච්චි
Expansion of Non Formal Education in Sri Lanka and Guidelines for Policy Formulation in the Context of	

Mega Trends	ආචාර්ය නන්දා වන්නිආරච්චි
Bilingual Education	මහාචාර්ය ඇෂ්ලි හලපේ
පාසල් නේවාසිකාගාර	ආචාර්ය සුභාෂිණී විජේසුන්දර
විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය	මහාචාර්ය නාරද වර්ණසූරිය
වෘත්තීය අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය ටී.ඒ. පියසිරි
කාර්මික අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය ටී.ඒ. පියසිරි
ගුරු අධ්‍යාපනය: ගුරු විද්‍යාල හා ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යා පීඨ	ඩබ්ලිව්.පී.ආර්. සිල්වා මහත්මිය
පශ්චාත් උපාධි ගුරු අධ්‍යාපනය	මහාචාර්ය චන්ද්‍රා ගුණවර්ධන
දූරස්ථ අධ්‍යාපනය	ආචාර්ය එම්.බී. ඒකනායක
ගුරු මධ්‍යස්ථාන	ආචාර්ය එම්.බී. ඒකනායක
ගුරු උපදේශක	මහාචාර්ය රාජා ගුණවර්ධන
ගුරුවරයා පර්යේෂක ලෙස	මහාචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න
අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ	ආර්.එස්. මැදගම මහතා
අධ්‍යාපන පරිපාලනය	මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්.ජී. කුලරත්න
අධ්‍යාපන කළමනාකරණය	ආචාර්ය සුභාෂිණී විජේසුන්දර
අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය	මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්.ජී. කුලරත්න
අධ්‍යාපන ආයෝජනය	ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර
පෙළපොත්	ඩබ්ලිව්.ඩී. පද්මිණී නාලිකා මහත්මිය
අධ්‍යාපන හා බැඳුණු විභාග	ස්ටර්ලින් පෙරේරා මහතා
පාසල් ගොඩනැගිලි	ආචාර්ය ආනන්ද ජයවර්ධන
අධ්‍යාපන සේවා	මහාචාර්ය ආරියදාස ද සිල්වා
පුස්තකාල, ප්‍රලේඛන සහ විඥාපන සේවා	ඩබ්ලිව්.පී. පද්මිණී නාලිකා මහත්මිය
විද්‍යුත් සන්නිවේදනය	මහාචාර්ය රෝහණ ලක්ෂ්මන් පියදාස
සාරධර්ම අධ්‍යපනය	ආචාර්ය ධම්මික පී. බිබිලේ
අධ්‍යාපන උපදේශනය	ආචාර්ය විනීතමාලි වික්‍රමරත්න
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ	මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය	මහාචාර්ය ආරියදාස ද සිල්වා

* * *

ශාස්ත්‍රීය ලිපි කෙරෙහි, තෙවැනි ඇස්වලින්, පුනර් අවලෝකනයට මග පෑදෙන අදහස් ස්වකීය සමාලෝචනවලින් ඉදිරිපත් කළ ඉහත සඳහන් විද්වත් මණ්ඩලයට ද මගේ ස්තුතිය පිරිනමමි.

ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
අධ්‍යක්ෂ
පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
සංස්කාරක මණ්ඩලයේ සාමාජික

කෘතිය පිළිබඳ මූලික සංකල්පය 2008 වර්ෂයේ දී ඉදිරිපත් කරමින්
කෘතියේ ආකෘතිය සහ අන්තර්ගතය හැඩ ගැස්වීමේ ලා
අනුපමේය මෙහෙයයක් කළ
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ හිටපු අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්
(2008.06.23 සිට 2010.01.22)
මහාචාර්ය ලාල් පෙරේරා මහතාට
පිරිනැමේ.

පටුන

1 වන කොටස: විෂයමාලාව

1. විෂයමාලාව	ඩබ්.එල්.ආර්. ගුණවර්ධන
2. ආගමික අධ්‍යාපනය	ගැමුණුසිරි ගමගේ
	මාඹුල්ගොඩ සුමනරතන හිමි
	දූල්වල රතනසාර හිමි
3. සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය	ජේ. සෙනෙවිරත්න
4. දෙමළ භාෂාව	යූ. නවරත්නම්
5. English Education	කමලා විජේරත්න
	ලක්ෂ්මි කුමාරතුංග
	විජිතා යටවත්ත
	චන්ද්‍රා අමරසේකර
6. දෙ වන බස	කාන්ති කුමාරි ගුණරත්න
7. ගණිත අධ්‍යාපනය	ඩබ්. රත්නායක
	එච්.එම්.ඒ. ජයසේන
	ජේ.ඩී.ඩී. ආරියරත්න
	සුනන්ද විජේරත්න
8. විද්‍යා අධ්‍යාපනය	සුනන්ද විජේරත්න
9. සමාජ අධ්‍යයනය	රංජනී ජයවර්ධන
	සරත් ජයවර්ධන
10. සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය	එස්.එම්.එස්.පී. සේනානායක
	එස්.ඩී. සූරියකුමාර
11. වාණිජ විද්‍යා අධ්‍යාපනය	වයි.කේ. මුදලිගේ
	ඒ. සෙනෙවිරත්න
12. පරිගණක අධ්‍යාපනය	එස්. මල්ලවආරච්චි
	ටී.බී. ඒකනායක
13. තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය	ඊ.එම්.එල්.ආර්. ප්‍රැන්සිස්කෝ
	ඒ.එම්. කුලසිංහ
	පී.ඒ.බී. පෙරේරා
14. සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය	ජී.ඩබ්. ජයන්ත අරවින්ද
	දයා රත්නසේකර
	කුසුමා කෝමංගොඩ
	සොලමන් ප්‍රේමානන්ද
	උපාලි රංජිත් රණවක
	රෝලන්ඩ් අබේපාල
	එස්.එන්.එම්. බණ්ඩාර
	විජයරත්න පතිරාජ
	මායා අබේවික්‍රම
15. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය	කේ.වී. සුදර්මා හරිස්චන්ද්‍ර

2 වන කොටස: පාසල් ක්‍රමය

16. පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය	එන්.එම්.එම්.ආර්. ද සිල්වා මාලනී මුණසිංහ
17. පාඨශාලා ක්‍රමය	එස්.ඒ.ඩී. විනීතා
18. වතු පාසල්	එච්.එස්. පතිරණ
19. පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති	පී.ඩී.ජේ. ගුණසේකර
20. ජාත්‍යන්තර පාසල්	අයි.එම්.එස්. ඉලංගකෝන්
21. විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සඳහා අධ්‍යාපනය	කේ. පියසේන
22. පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය	ගැමුණුසිරි ගමගේ
23. සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්	ප්‍රේමසිරි වැලිවිට ජී.වයි. විජේසූරිය දීපානි විජේසිංහ
24. Expansion of Non Formal Education in Sri Lanka and Guidelines for Policy Formulation in the Context of Mega Trends	එස්. බී. ඒකනායක
25. Bilingual education	ජී.එච්. අශෝකා
26. පාසල් නේවාසිකාගාර	ඩබ්ලිව්.එම්.එම්.බී.බී. විජයකෝන්

3 වන කොටස: තෘතීයික අධ්‍යාපනය සහ සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය

27. විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය	සිල්වි සේනාධීර
28. වෘත්තීය අධ්‍යාපනය	බී.ඒ.ජේ.එච්. බස්නායක
29. කාර්මික අධ්‍යාපනය	ඩබ්.ආර්.ඒ.එම්. රණසිංහ
30 ගුරු අධ්‍යාපනය: ගුරු විද්‍යාල හා ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ	එච්.එස්. පතිරණ එම්.එල්.කේ. රඹුක්වැල්ල
31. පශ්චාත් උපාධි ගුරු අධ්‍යාපනය	ඩී.ආර්.ඊ. ගජනායක කේ.ඒ.ජී. සෝමාවතී එස්.එස්. සමරසිංහ
32. දූරස්ථ අධ්‍යාපනය	එච්.ඩී.ඒ. ලලිතා එස්.ඒ. සුසිලාවතී
33. ගුරු මධ්‍යස්ථාන	රංජනී පතිරගේ ආර්.එම්. දිසානායක
34. ගුරු උපදේශක	ඩී.ආර්.ඊ. ගජනායක එස්. කුමාරගේ
35. ගුරුවරයා පර්යේෂක ලෙස	ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු

4 වන කොටස: අධ්‍යාපන ව්‍යුහය

36. අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ	ඩබ්. ඒ. චාලට්
	ඩබ්.ඒ. දයාපාල
37. අධ්‍යාපන පරිපාලනය	ඒ.එස්. වීරරත්න
38. අධ්‍යාපන කළමනාකරණය	ජයසේන බුත්පිටිය
39. අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය	ආර්.ඒ.එච්.ජී. රණසිංහ
40. ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික මානව සංවර්ධනය	
උදෙසා අධ්‍යාපන ආයෝජනය	මධුරා වේහැල්ල
	ජයන්ත බාලසූරිය
41. පෙළපොත්	චන්ද්‍රා සමරසිංහ
42. අධ්‍යාපනය හා බැඳුණු විභාග	ඒ.එම්.ආර්.බී. අමරකෝන්
	ආර්.පී. පීරිස්
	අයි.ජී.එස්. ප්‍රේමතිලක
43. පාසල් ගොඩනැගිලි	ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
	රමණී රේණුකා රණතුංග
	පී.ජී.ආර්.සී. පියදාස
44. අධ්‍යාපන සේවා	අයි.එම්.කේ.බී. ඉලංගසිංහ
45. පුස්තකාල, ප්‍රලේඛන සහ විඥාපන සේවා	එම්.එම්. ගුණරත්න බණ්ඩා
46. විද්‍යුත් සන්නිවේදනය	ආර්. පියදාස රත්නසිංහ
47. සාරධර්ම අධ්‍යාපනය	එස්.වී.පී. සිරිසේන.
48. අධ්‍යාපන උපදේශනය	රමණී රේණුකා රණතුංග
49. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ	ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
	රමණී රේණුකා රණතුංග
50. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය	ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
	එන්.එම්.එම්.ආර්. ද සිල්වා

2 වන කොටස: පාසල් ක්‍රමය

16. පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය	මාලනී මුණසිංහ එන්.එම්.එම්.ආර්. ද සිල්වා	574
17. පාඨශාලා ක්‍රමය	එස්.ඒ.ඩී. විනීතා	597
18. වතු පාසල්	එච්.එස්. පතිරණ	635
19. පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති	පී.ඩී.ජේ. ගුණසේකර	673
20. ජාත්‍යන්තර පාසල්	අයි.එම්.එස්. ඉලංගකෝන්	702
21. විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සඳහා අධ්‍යාපනය	කේ. පියසේන	738
22. පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය	ගැමුණුසිරි ගමගේ	769
23. සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්	ප්‍රේමසිරි වැලිවිට ජී.වයි. විජේසූරිය දීපානි විජේසිංහ	796
24. Expansion of Non Formal Education in Sri Lanka and Guidelines for Policy Formulation in the Context of Mega Trends	එස්.බී. ඒකනායක	835
25. Bilingual Education	ජී.එච්. අශෝකා	872
26. පාසල් නේවාසිකාගාර	ඩබ්ලිව්.එම්.එම්.බී.බී. විජයකෝන්	939

16
පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය

මාලනී මුණසිංහ

ශාස්ත්‍රවේදී (ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර), පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (කොළඹ), අධ්‍යාපනපති (කොළඹ), අධ්‍යාපන දර්ශනපති (කොළඹ). ගුරුවරියක, විදුහල්පතිවරියක, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සහකාර ව්‍යාපෘති නිලධාරිනියක, ව්‍යාපෘති නිලධාරිනියක, සහ ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරිනියක වශයෙන් සේවය කර ඇත. දැනට ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්යවරියක ලෙස කටයුතු කරයි.

එන්. එම්. එම්. ආර් ද සිල්වා

ගුරු පුහුණුව (උයන්වත්ත ගුරු විද්‍යාලය), ශාස්ත්‍රවේදී උපාධි (පේරාදෙණිය), පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (සම්මාන) (පේරාදෙණිය), අධ්‍යාපන ශාස්ත්‍රපති (පේරාදෙණිය). ගුරුවරියක, ගුරු උපදේශකවරියක, විදුහල්පතිවරියක, ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ උපපීඨාධිපතිවරියක ලෙස සේවය කොට ඇත.

හැඳින්වීම

පෙර පාසල් අධ්‍යාපන පිළිබඳමනෝ විද්‍යාත්මක, සමාජ විද්‍යාත්මක හා අධ්‍යාපනික හේතු මත පූර්ව ළමාවිය අධ්‍යාපනය සඳහා යෝග්‍ය පරිසරයක ළදරුවා තැබිය යුතුයි. ''පූර්ව පාඨශාලීය වයසේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය කවර අධ්‍යාපනික හා සංස්කෘතික ප්‍රතිපත්තියක වුව ද පූර්ව අවශ්‍යතාවකි'' යනුවෙන් දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනුම යන යුනෙස්කෝ වාර්තාවේ ද 1972 සඳහන් වන්නේ එහෙයිනි. දරුවා කෙරෙහි ඉන්ද්‍රිය පුහුණුවක් ඇති කරමින් ඔහුගේ ම නිදහස් ක්‍රියාකාරීත්වය වඩාලන, ක්‍රීඩා ළැදියාව පදනම් කර ගත්, පරිසරය ආශ්‍රයෙන් ඍජු අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට ඉඩ සැලසෙන, මානසික හා ශාරීරික වර්ධනයට යෝග්‍ය ක්‍රියාකාරකම්වලට මැදි වූ අධ්‍යාපනයක් කෙරෙහි දරුවා යොමු කිරීම මෙහි දී අපේක්ෂා කෙරේ. දරුවා සහ වැඩිහිටියන් අතර ඇති කර ගන්නා සමාජීය හා මානසික අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වයන්ගෙන් සහ විවිධ අවස්ථාවන්ට මුහුණ පෑමෙන් ළමයාගේ ඉගෙනුමට ඇති හැකියාව මෙහි දී බෙහෙවින් වර්ධනය වේ.

එසේ ම සාර්ථක පූර්ව ළමා අධ්‍යාපනයක් ලැබූ දරුවා ප්‍රාථමික පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා වඩා හොඳින් සූදානම් වනවා පමණක් නො ව, වඩා සාර්ථක ව පාසලේ දී

අධ්‍යාපනයට මුහුණ දෙන බව ද හෙළි වී ඇත. අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ඇති සමාජීය හා සංස්කෘතික අසමතුලිතතා අවම කිරීමටත්, දරුවා වර්ධනය කර ගත් සහජ කුසලතා මගින් විධිමත් පාසල් අවධියේ දී මනා පෞරුෂ අංග හෙළි දැක්වීමටත්, පාසලෙන් ගිලිහීම හා නැවත රැඳීම වැළැක්වීමටත් යෙදිය හැකි සාර්ථක වැඩ පිළිවෙළක් ලෙස පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දිය හැකි ය.

පූර්ව ළමා අධ්‍යාපනය ලබා දිය යුත්තේ කවුරුන් ද? කෙසේ ද? යන ප්‍රශ්නාවලියට පිළිතුරු වශයෙන් දැක්විය හැක්කේ, ආර්ථික අවශ්‍යතා මත මවුපිය දෙදෙනා ම රැකියාවෙහි නිරත වන න්‍යෂ්ටික පවුල් රටාවෙන් දරුවන්, හුදෙකලා වීම වැළැක්විය නොහැක්කක් හෙයින් දරුවන් සඳහා ඔවුන්ට යෝග්‍ය පරිසරයක් අත් කර දීමට පෙර පාසල් පැවැත්විය යුතු බවයි. තව ද එම පාසල්වල අරමුණ විය යුත්තේ දරුවන්ගේ අවශ්‍යතා තේරුම් ගෙන ඒ අනුව ඔවුන්ගේ හැකියා උපරිම ලෙස වර්ධනය වීමට අවස්ථාව සැලසීමයි.

පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව

කොමීනියස්, පෙස්ටලොසි, ෆ්‍රීබල් වැනි දාර්ශනිකයින් ළමාවියේ වැදගත්කම හා එම අවධියේ දී ළමයාගේ අත්දැකීම් පුළුල් කළ හැකි ආකාරය පෙන්වා දී ඇත. බාලාංශය ලෙස හැඳින්වෙන ළදරු අධ්‍යාපන පන්තිවල නිර්මාතෘවරයා වන ෆ්‍රීබල් කුඩා ළමයින්ට සුදුසු පරිසරයක් ලබා දීමෙන්, ඔවුන්ගේ හැකියා වර්ධනය කළ හැකි බවත්, ක්‍රීඩාව ළදරු අධ්‍යාපනයට ඉතා යෝග්‍ය ක්‍රමයක් බවත් පෙන්වා දෙන ලද අතර, ළමා ගෘහ වශයෙන් ළදරුවන් සඳහා මාරියා මොන්ටිසෝරි විසින් ඇරඹුනු ලැබූ ආයතනවල ඇල්ලීමේ, දැකීමේ, ආඝ්‍රාණය කිරීමේ, ඇසීමේ ඉන්ද්‍රියන් ප්‍රබෝධමත් වන සේ පරිසරය සකස් කොට ළමයින්ගේ නිදහස් ක්‍රියාකාරීත්වයට ඉඩ සැලසීමේ යෝග්‍යතාව පෙන්වා දී ඇත.

එමෙන් ම පියාජේ විසින් ළමා සංවර්ධනයේ විවිධ අවස්ථාවන්, ඒ අවස්ථා හා හැකියාවන්ගේ සංවර්ධනයත්, ඒ ඒ අවස්ථාවේ දී ළමයාට ග්‍රහණය කර ගත හැකි සංකල්පයනුත් පෙන්වා දී ඇත. ළමා කාලයේ දී පරිසරය, ද්‍රව්‍ය හා මිනිසා ඇසුරින් ඉන්ද්‍රීය පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු බව පවසන රූසෝ දරුවාට ස්වභාවධර්මයට අනුව අත්දැකීම් පසක් වීමට සැලැස්විය යුතු බව දක්වයි. තව ද ළමයින් ළමයින් මිස, කුඩා මිනිසුන් නො වන බව ද අධ්‍යාපනය ළමා කේන්ද්‍රීය විය යුතු බව ද ඔහු අදහස් කරයි.

මෙම හැකියා ලබා දීම සඳහා යෝග්‍ය ස්ථානය වන්නේ ළමයාගේ නිවස ම ය. දෙමාපියන්ගේ දයාන්විත භාරකාරත්වය හා ගෘහ පරිසරයේ සුරක්ෂිතභාවය යටතේ ළමයකුගේ අභිවෘද්ධියට අවශ්‍ය උපරිම පහසුකම් ලබා ගත හැක්කේ එහි දී ය. සමාජයේ පවතින සමාජ හා ආර්ථික තත්ත්වයන්ට අනුව බොහෝ පවුල්වල ළදරුවන්ට යෝග්‍ය පරිසරයක් නිවස තුළින් ලබා දීම අපහසු වී තිබේ. එහි දී ඇති වන නොයෙකුත් අඩුපාඩුකම් නිසා පෙර පාසලක අවශ්‍යතාව මතු වේ. ඒ බව කොස්වත්තේ අරිය විමල හිමියන් ද මෙසේ දක්වා ඇත.

> ''බෞද්ධ චින්තනයේ පූර්ව ආචාර්යවරයා ගැන කතා කර තිබුණත් පෙර පාසල් ගැන කතා කර නැත. ළදරු වයසේ ලැබෙන අධ්‍යාපනය

ගැන අමතක කර තිබෙනවා යයි එයින් කියවෙන්නේ නැත. පැරණි සමාජයේ වර්තමානයේ ළදරු පාසලෙන් කෙරෙන කාර්යය මවුපියන්ගේ ම කාර්යයක් වී තිබුණි. විශේෂයෙන් මවු ඇකය මෑතක් වන තුරු ම දරුවන්ට නො අඩුව ඇසුරට ලැබී තිබේ. සමාජය ආර්ථික වෙනස්කම්වලට භාජනය වන විටත්, මිනිසාගේ ආර්ථික බලාපොරොත්තු වෙනස් වන විටත් පියාට පමණක් නො වෙයි මවටත් රැකියාවක් ගැන සිතන්නට වී තිබේ. එතැන දී මවු ඇසුර දරුවාට අඩුවීම දැකිය හැකි ය. අඩුවන මවු ඇකයේ උණුසුම සම්පූර්ණ කිරීමට යෝග්‍ය තැනක් ලෙස ළදරු පාසල සකස් වීම ඉතා ම වැදගත් ය.
අනෙක් පැත්තෙන් ආර්ථික අගහිඟකම් නිසා දරු සම්පත් සීමා කිරීම ජනප්‍රිය වී තිබේ. පවුලේ සාමාජික සංඛ්‍යාව අඩුවීම නිවසේ දී ම සාමාජික ක්‍රියාකාරීත්වයට සහභාගි වීමට ළදරුවන්ට අවස්ථාව නැතිවී යාමකි. ගෙවල් කිහිපයක ළමයින්ට එකතුවෙලා සෙල්ලම් කිරීම වැනි සම්බන්ධතාවකටත් අද ඉඩකඩ ඉතා අඩුයි. එනිසා සමාන වයසේ බොහෝ දෙනෙකුගේ එකතු වීම සඳහා ළදරු පාසල හොඳ ම ස්ථානයකි''
(පූජ්‍ය කොස්වත්තේ අරියවිමල හිමි, 1990: 3 වන පිටුව).

ඇමරිකාවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති කොමිෂම මෙම අවුරුදු කිහිපයේ දී ලබා දෙන අධ්‍යාපනය පුළුල් ක්ෂේත්‍ර 4ක ගැබ් ව ඇතැයි පෙන්වා දේ. එනම්, බුද්ධිමය, චිත්තවේගීය, සමාජීය හා කායික යනුවෙනි. ඉන් බුද්ධිමය නිෂ්ඨාවන්ට කුතුහලය වර්ධනය කිරීම, භාෂා වර්ධනය හා පසුකාලීන බුද්ධිමය ක්‍රියාවන්ට අවශ්‍ය සූදානම උත්පාදනය කිරීම ඇතුළත් වේ. චිත්තවේගීය නිෂ්ඨාවන්හි ළමයින්ගේ ආත්ම ගරුත්වය සහ සුරැකියාව පිළිබඳ හැඟීම් වර්ධනය අඩංගු වේ. සමාජීය වශයෙන් අන් ළමයින් සහ වැඩිහිටියන් සමග ඇති ළමයාගේ සම්බන්ධතා ධනාත්මක ලෙස සංවර්ධනය වීම අවශ්‍ය වන අතර ළමයාගේ ආත්ම කේන්ද්‍රීය බව, අන් අය කෙරෙහි ඇති සැලකිල්ල හා වගකීම සමග තුලනය කර, මගේ ය යන්න අපේ ය, යනුවෙන් පිළිගැනීමට වර්ධනය විය යුතු බව දැක්වේ. කායික වශයෙන් ළමයාගේ කායික සැපතට සහ වර්ධනයට අවශ්‍ය මග සැලසිය යුතු බව පෙන්වා දේ. නිවසේ දී නිර්මාණය කර ගෙන ආ ළදරු චරිතය තවදුරටත් පුළුල් කිරීමටත්, නිවස හා පාසල අතර සම්බන්ධය තහවුරු කිරීමටත් ළදරු පාසලට හැකි විය යුතු ය.

බොහෝ වැඩිහිටියන් දරුවන් පිළිබඳ ව සැලකිලිමත් වන්නේ ඔවුන් විධිමත් අධ්‍යාපනය සඳහා පාසලකට ඇතුළත් කිරීමෙන් පසු ව ය. එනම් දරුවන්ගේ වටිනා සහ තීරණාත්මක මුල් අවුරුදු පහ ගෙවී ගිය පසු ව ය. එහෙත් දරුවා ප්‍රතිභාපූර්ණ අයකු වීමට නම්, ඔහුගේ / ඇයගේ මුල් ළමා විය ඉතා සැලසුම් සහගත ව සංවර්ධනය කිරීම අවශ්‍ය ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පෙර පාසල් ආරම්භය සහ විකාශය

අතීත ලංකාවේ මූලික අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දෙනු ලැබුවේ 'ශික්ෂණය' යන නමිනි. පැරණි ලංකාවේ ගිහි අධ්‍යාපනය ශික්ෂණය ලබා දුන්නේ ළදරු වියේ සිට ළමා වියේ අවසානය දක්වා හෙවත් වයස අවුරුදු 8-9 පමණ වන තෙක් ය. මුල දී දරුවා

තම දෙමාපියන්ගෙන් බොහෝ දේ උගත් අතර ගුරු ගෙදර දී ඒවා තවදුරටත් පෝෂණය කර ගැනුණි. දරුවාට ලබා දුන් අධ්‍යාපනයට අයත් වූයේ සෞඛ්‍ය, සිරිත් විරිත්, ආගම, පරිසරය, කවි ගී හා අකුරු කරවීමයි.

''දත මැද පිරුවට ඇඳ පේවෙන්නේ'' (37 වන කවිය, වදන් කවි පොත)

ආදි වශයෙන් දැක්වෙන්නේ දත් මැදීමත්, පිරිසිදු ඇඳුම් ඇඳීමත්, අකුරට යෑමට පෙර කළ යුතු වූ බවයි. නියමිත වේලාවට අකුරට යෑමේ වැදගත්කමත්, වේලාව වරදවා යෑමෙන් ශාරීරික දඬුවම් විඳීමට පවා සිදු වූ බවත්,

''මෙහැම ඉපල් මගෙ ඇසට නො පෑ යුතු
පමා නො වී එමි අකුරට මෙයින් මතු'' (33 වන කවිය - වදන් කවි පොත)

යන කවෙන් දැක්වේ. වදන් කවි පොතේ ම එන 31 වැනි කවෙන් ඉතා දිළිඳු අය පවා අධ්‍යාපනයෙහි නිරත වූ බව පෙනේ.

''අල්ලට සිඟාවත් රස නැති කැවිලි කකා
වල්කොළ බිම අතුට නිදි නො ලැබ දුක් තකා
කල්ගිය රෙදි වැරලි ඇඳ දැලි තුනෙන් වකා
ඇල්මෙන් අකුරු උගනිව් ඉදිරි වැඩ තකා

ඉතා බාල වියේ දී ම දරුවන්ට නම් පොත, මඟුල් ලකුණ, බුද්ධ ගජ්ජය, සකස්කඩ, ගණදෙවි හැල්ල යන පොත් කියවීමට හුරු කළ අතර, ලිවීම ප්‍රගුණ කිරීම සඳහා වැලිපිල්ල නම් සරල උපකරණයක් භාවිත කර ඇත.

අකුරු ලිවීම, කියවීම ළදරු අවධියේ දී නො කළ යුතු බව පිළිගත් මතයක් වුව ද අතීත ලංකාවේ මූලික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඉහත කී සාක්ෂිවලින් හෙළි වන්නේ ඉතා කුඩා දරුවන්ට වුව ද අකුරු ඉගැන්වූ බවයි. ආගමික හා සමාජ සිරිත් විරිත් පදනම් කොට යම් අධ්‍යාපනයක් මුල සිට ම දරුවා තුළ වර්ධනය කර ඇත. මෙහි දී අනුගමනය කළ පිළිවෙළ නිසා ළදරු වියේ දී ම දරුවන්ට ගුරු ගෙදර දී මූලික අධ්‍යාපනයක් ලැබුණ බව පෙනෙතත් ලංකාවේ ප්‍රකාශිත ළදරු අධ්‍යාපනයට හෙවත් පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයට ඇත්තේ කෙටි ඉතිහාසයකි.

1939-1944 දෙ වන ලෝක සංග්‍රාම කාලය තුළ ළදරු පාසල් පිළිබඳ උනන්දුවක් එංගලන්තයේ ද, එමෙන් ම ඇතැම් යුරෝපා රටවල ද ඇති විය. එසේ වූයේ බොහෝ තරුණ මවුවරුන්ට යුද්ධානුබද්ධ සේවාවන්හි නිරත වීමට සිදු වූ හෙයිනි.

1959 දී ප්‍රකාශයට පත් කරන ලද ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනයෙන් ද ළමයින් සෑම අතින් ම සුරක්ෂිත කොට සෑම අයුරකින් ම වර්ධනය කළ යුතු බව කියවේ. 1967 එංගලන්තයේ පළ වූ ප්ලඩුඩන් වාර්තාව නිසා ද ළදරු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පෙර නො වූ අන්දමේ උද්‍යෝගයක් එරට පුරා ඇති විය. මෙරට කෙරෙහි ද එහි බලපෑම මත, විවිධාකාර ළදරු පාසල් බිහි වන්නට ඇතැයි සිතිය හැකි ය.

පතිරණ (2000) "ශ්‍රී ලංකාවේ ළදරු පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය හඳුනා ගැනීම පිළිබඳ ව ප්‍රයත්නය හා 21 වෙනි සියවසට අදාළ ව සැළකිය යුතු ව තිබෙන ළමා අධ්‍යාපන අදාළ වූ සුවිශේෂතා'' හි දක්වා ඇති පරිදි ශ්‍රී ලංකාවට නිදහස දිනා ගැනීම

පිළිබඳ උත්සාහයන්ට පෙරාතුව සිට ම ළදරු පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව කිසියම් උනන්දුවක් තිබූ බැව් පෙනේ. ඒ සඳහා හේතු සාධක ගෙන හැර පෑමට ඇති ලිඛිත සාක්ෂි අල්ප වේ. එහෙත් ක්‍රිස්තියානි පල්ලි ආශ්‍රිත ව අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක ව තිබුණ බැව් පෙනෙන්නට ඇත.

මෙරට පූර්ව පාසල් පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අදහස් පළ වන්නේ පළමු වරට කන්නන්ගර වාර්තාවෙනි. එහි සඳහන් පරිදි ''අවුරුදු තුනේ සිට පහ දක්වා වයසේ දරුවන් සඳහා ළදරු පාසල් සම්පාදනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව ඇතැම් සාක්ෂිකාරයන් විසින් අප ඉදිරියේ දක්වන ලදී.

> ''ශිෂ්ටාචාරයේ රතාගාර අත්තිවාරම' යයි කිව යුතු කරුණු කොතරම් අගය කොට සලකන්නට පටන්ගෙන තිබේ ද යනු අපි හොඳින් දනිමු. මානසික ස්වස්ථතාවේ අත්තිවාරම, අවුරුදු 2 පටන් 5 දක්වා ඇති වයසේ දී දමනු ලැබේ යයි චිත්ත ධර්ම ශාස්ත්‍රඥයන් විසින් සලකන බැව් අපට දැනගන්නට තිබේ. එහෙත් වෙන් වෙන් වශයෙන් හෝ දිවයින පුරා ඇති ප්‍රාථමික පාඨශාලාවන්ට සම්බන්ධ කොට හෝ ළදරු පාසල් පිහිටුවීමෙහි ලා පාලනය අතින් ද මුදල අතින් ද ඇතිවන නොයෙක් දුෂ්කරතා අපට පෙනේ. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපාදනයේ දී අපට ඉතා ඉක්මනින් වුවමනා දෑ සම්පූර්ණ කර ගත් විගස ම ළදරු පාසල් ප්‍රශ්නය කල්පනාවට භාජනය විය යුතු යි යි අපි කියමු. එවිට ළදරු පාසල් පිහිටුවීමට මහජනයාගෙන් වුවමනා උපස්ථම්භනය ආණ්ඩුවට ලැබෙනවාට අපට සැකයක් නැත. දැනට අපි ඒවා අපේ වර්ග කිරීමේ යෝජනා ක්‍රමයෙන් බැහැර කරමු. අත්හදා බැලීමක් වශයෙන් කම්කරු පන්තියේ දරුවන් සඳහා කොළඹ, මහනුවර, යාපනය, ගාල්ල වැනි ප්‍රධාන නගරවල ද පුළුවන්කම් ඇති වෙන නගරබද ප්‍රදේශයන්හි ද ඒ ඒ පළාත් පාලන මණ්ඩලවල ආධාර මුදල්වලින් මේ වර්ගයේ පාඨශාලා පිහිටුවීම මැනැවැයි අපි දකිමු'' (xxiv වැනි සැසි වාර්තාව, 1943, 60 වන පිටුව: 75 වගන්තිය).

ඉහත සඳහන අනුව මහජනයා තුළ පෙර පාසල් ඇරඹීමේ වුවමනාව පුළුල් ව නොපැවති බවත්, ඉදිරියේ දී ඒ පිළිබඳ අවධානය යොමු කරන බවත්, එතෙක් කම්කරු පන්තියේ දරුවන් සඳහා ප්‍රධාන නගරයන්හි පෙර පාසල් ඇරඹීම අවශ්‍ය බවත් පැහැදිලි වේ. එහෙත් ප්‍රධාන නගරවල වුව ද පුළුල් ව පෙර පාසල් පැතිර ගිය බවට සාධක දක්නට නො ලැබේ. ඒ බව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා අවසන් වාර්තාවේ (1961: 15 වන පිටුවේ) සඳහන් පහත කියමනෙන් ස්ථිර වේ.

> ''පිළිගනු ලැබූ ප්‍රාග් පාඨශාලා අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් දැනට ලංකාවේ නැත. එසේ වුව ද කිසියම් ප්‍රාග් පාඨශාලා අධ්‍යාපනයක් සපයන හෝ සපයතැයි කියනු ලබන ආයතන රාශියක් ම ප්‍රධාන වශයෙන් නාගරික පළාත්වල පිහිටුවා ඇත. මෙයින් කවර ආයතනයක් වුව අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව විසින් පිළිගෙන නැත.''

මේ අනුව කොමිෂන් සභාව විසින් ඊට විකල්පයක් ලෙස පහත සඳහන් යෝජනාව ඉදිරිපත් කොට ඇත.

> ''ප්‍රාග් පාඨශාලා වයස්හි සිටින ළමයකුට ඉතා ම සුදුසු ස්ථානය වූ කලී ඒ ළමයාගේ නිවස ය. දෙමාපියන්ගේ දයාන්විත භාරකාරිත්වය ගෘහ පරිසරයේ සුරක්ෂිත තත්ත්වයන් යටතේ ළමයකුට අනිවාර්යයෙන් ම අවශ්‍ය උපරිම පහසුකම් ලබා ගත හැක්කේ එහි දී ය. එසේ වුව ද ඇතැම් නිවෙස්වල දී රක්ෂාවන් උදෙසා මව නිවසින් බැහැර යාමට සිදුවීම හේතු කොට හෝ එසේ නැතිනම් අනෙක් පරිසරයේ කරුණු හේතුකොට හෝ සෑම අතින් ම හිතකර වූ පරිසරයක් ළමයින් වෙත සපයාලිය නොහැකි බවත් දවසේ එම කාලය තුළ දී ළමයින්ගේ ආරක්ෂාව උදෙසා කිසියම් විකල්ප වැඩ පිළිවෙළක් ඇතිවිය යුතු බවත් අපි දනිමු. ඒ සම්බන්ධයෙන් අවශ්‍ය ප්‍රදේශවල අසල්වැසි මධ්‍යස්ථාන හෝ ප්‍රාග් පාඨශාලා මධ්‍යස්ථාන හෝ පිහිටුවීම අපි නිර්දේශ කරමු.''

1961 වර්ෂයේ නිකුත් වූ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා පහසුකම් සැපයීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරමින් ඉහත සඳහන් කරුණු ප්‍රකාශ කර ඇත.

එවකට බිහි වී ඇති පෙර පාසල් කිසිම ප්‍රමිතියකට අනුව ක්‍රියාත්මක නො වන බවත්, එය වහා සැලකිය යුතු කරුණක් බවත්, ජයසූරිය වාර්තාවේ 17 පිටුවේ තවදුරටත් ප්‍රකාශ වේ.

> ''පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සපයන ආයතන කෙරෙහි අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් කිසිදු පාලනයක් නො කෙරේ. ඕනෑ ම පුද්ගලයකුට ගාස්තු පිළිබඳ ව වැදගත් නීති හෝ ගුරුවරුන්ගේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම් හෝ පන්ති කාමර හෝ ඉන් පිටත ඉඩ ප්‍රමාණය හෝ සම්බන්ධ ව කිසිදු තැකීමක් නොමැති ව පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සපයා දෙන ආයතන ආරම්භ කර පවත්වා ගෙන යා හැකි ය. මෙය ඉතා අසතුටුදායක තත්ත්වයක් බව අපට හැඟේ. එම නිසා පෙර පාසල් ආරම්භ කිරීම සහ ඒවා නඩත්තු කර ගෙන යාම සම්බන්ධයෙන් පාලනය කිරීම සඳහා කෙටුම්පත් නීතිගත කිරීම අප තරයේ යෝජනා කරන අතර පවතින පිළිගත් නීති රීතිවලට අනුකූල ව පෙර පාසල් ක්‍රියා කිරීම කෙරෙහි අවධානය යොමු විය යුතුයි.''

යටත් පිරිසෙයින් පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය වයස අවුරුදු හතරේ ළමයින්ටවත් සපයා දිය යුතු බවත් ඒ සඳහා පුහුණු ගුරුවරුන් සහ ගොඩනැගිලි පහසුකම් ලබා දිය යුතු බවත් ජයසූරිය වාර්තාවේ දක්වා ඇති ප්‍රකාශයෙන් පැහැදිලි වන්නේ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව 1961 වන විට දැඩි ලෙස සැලකිල්ලට ගෙන ඇති බවයි.

> ''අවශ්‍ය ප්‍රදේශවල අසල්වැසි මධ්‍යස්ථාන හෝ ප්‍රාග් පාඨශාලා මධ්‍යස්ථාන පිහිටුවීම වූ කලී ගොඩනැගිලි සහ පුහුණුව ලත් පුද්ගලයින් ද සැපයීම අවශ්‍ය වන්නකි. එය වහා කළ හැක්කේ නො වේ. එහෙයින්

> පළමුකොට ප්‍රාදේශීය පාඨශාලා මධ්‍යස්ථාන සැපයිය යුත්තේ සතර අවුරුදු වියේ සිටින ළමයින්ට පමණි. අවුරුදු 4 න් පහළ වයස්හි සිටින ළමයින් ද ඇතුළු වන සේ මෙම මධ්‍යස්ථාන පුළුල් කිරීම ගැන සලකා බැලිය යුත්තේ හය අවුරුදු වියෙන් ඉහළ සිටින්නන්ට අවශ්‍ය ඉඩ පහසුකම් සපයා දීමෙන් පසුව පමණක් බව ද අපි නිර්දේශ කරමු.''

සතර අවුරුදු වියේ දරුවන්ට පළමු ව පෙර පාසල් මධ්‍යස්ථාන පිහිටුවීමට ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවෙන් එසේ යෝජනා වුව ද රජයේ මැදිහත් වීමෙන් එවැනි ආයතන බිහිවූයේ නැත. එහෙත් පෞද්ගලික මට්ටමෙන් හිතු හිතු ස්ථානවල හිතු හිතු ප්‍රමාණයට ගාස්තු අය කරමින් ළදරු පාසල් ගුරු පුහුණු අවශ්‍යතාව නො සලකා ඕනෑ ම කෙනකුට ඉගැන්වීමෙහි යෙදිය හැකි පෙර පාසල් ආයතන බිහි වුණි. මින් බොහෝ ආයතන කිසිදු ප්‍රමිතියකින් තොර ඒවා විය. මේ අතර 1972 වර්ෂයේ සිට එතෙක් අවුරුදු පහ වයසෙන් දරුවන් පාසලට ඇතුළු වීමේ අවශ්‍යතාව අවුරුදු හය දක්වා දීර්ඝ කිරීමෙන් දරුවන් විශාල සංඛ්‍යාවකට අවු. 5-6 දක්වා කාලය තුළ නිවෙස්වල රැඳී සිටීමට සිදු විය. මෙය සමාජය තුළ ආන්දෝලනයට ලක් වූ විශාල ප්‍රශ්නයක් වූ අතර 1972 අධ්‍යාපන නව මගෙන් මෙම දරුවන් සඳහා යෝජිත වූ පහත විකල්ප ද ක්‍රියාත්මක වූයේ නැත.

> ''පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා ළදරු පාසල් ඇති කිරීම පිළිබඳ වැඩ පිළිවෙළ සමාජ සේවා අමාත්‍යාංශය විසින් සකස් කර ගෙන යනු ලැබේ. මේ වැඩ පිළිවෙළට අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ සම්පූර්ණ සහයෝගය හා ආධාරය ලැබෙනු ඇත. එහෙත් ළමයින් පාසලට ඇතුළු කර ගැනීමේ වයස අවුරුදු 6 හෝ 7 බවට බොහෝ රටවල් පැමිණවූයේ පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයක් ඇති කිරීමෙන් පසු ව ය'' යන මතය සාවද්‍ය ය. වැඩි වයසින් ළමුන් පාසලට ඇතුළු කර ගැනීමත් පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයත් අතර කිසිදු සම්බන්ධයක් නැත. මේ දෙක ම ඒ එක එකට අදාළ වෙනත් සාධක මත තීරණය කළ යුතු වෙන් වෙන් ප්‍රශ්න ය. කවර වයසකින් ළමයකු පාසලට බඳවා ගනු ලැබුව ද, ඒ ළමයාට පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයක් දීම සුදුසු ය. එහෙත් අංග සම්පූර්ණ පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයක් දීමේ නවීනතම අධ්‍යාපන ආධාරවල හා උපකරණවල ද පිහිට ලබා ගත යුතු හෙයින් අධික වියදම් දැරීමට සිදු වේ. මේ සඳහා විශේෂයෙන් පුහුණු කළ ගුරු හෙදි පිරිසක් ද අවශ්‍ය ය. මේ හේතුවෙන් එබඳු පරිපූර්ණ පූර්ව පාඨශාලීය අධ්‍යාපනයක් දිය හැකි වන්නේ ආර්ථික වශයෙන් සංවර්ධිත ඉහළ ජාතික ආදායමක් ඇති රටවල පමණි (අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, 1972 - 5 වන පිටුව).

අධ්‍යාපන නව මගෙහි දැක්වෙන ඉහත සඳහනෙන් පැහැදිලි වන්නේ ආර්ථික අතින් සංවර්ධිත රටවලට මිස සංවර්ධනය වෙමින් පවතින මෙරටට එවැනි පරිපූර්ණ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයක් දීමට හැකියාවක් නොමැති බව හා දරුවන් පාසලට ඇතුළු කිරීමේ වයස වැඩි කිරීම හා පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබා දීම අතර සම්බන්ධතාවක් නොමැති බවයි.

කෙසේ වුවත් මෙම දරුවන් පාසලට ඇතුළු කර ගැනීමේ වයස අවුරුදු 6 දක්වා වැඩි කිරීමෙන්, අවුරුදු 4 ළමයින් කෙරෙහි එතෙක් අවධානය දක්වූ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අවුරුදු 5 ළමයින් කෙරෙහි ද අවධානය දක්වීමට සිදු විය. Cann Dorathy, I. E. ගේ 1974 යුනෙස්කෝ වාර්තාවට අනුව 1972 විධිමත් පාසලට ඇතුළු කර ගන්නා වයස අවුරුදු 6 දක්වා වැඩි කිරීමත් සමග ම 'නර්සරි' පාසල් ශ්‍රී ලංකාව තුළ විශාල වශයෙන් බිහි විය. මෙම පාසල්වල ගුණාත්මක බව බොහෝ විට සතුටුදායක නො වූ බවත්, ගුරුවරුන් විසින් ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ සුදුසුකම් සැක සහිත බවත් එහි ප්‍රකාශ කර ඇත. තව ද මෙම පෙර පාසල්වල අරමුණු මෙන් ම ගුණාත්මක බව එකිනෙකට වෙනස් වූ බව එහි සඳහන් කර ඇත. මින් සමහරක් හුදෙක් මුදල් සඳහා ම ආරම්භ කර තිබූ බව දක්වේ. පෙර පාසල් මගින් රැකියාවල නිරත මව්වරුන්ගේ දරුවන්ට සුබ සාධනය හා රැකවරණය ලබා දෙන වඩා සතුටුදායක පිළිවෙළක අවශ්‍යතාව කෙරෙහි එම වාර්තාව තුළින් අවධානය යොමු කෙරිණ. එසේ ම ශ්‍රී ලංකාවේ පෙර පාසල් පහසුකම් පිළිබඳ ව ජාතික සමීක්ෂණයක අවශ්‍යතාව මෙම වාර්තාව මගින් මතු කර දක්විණ.

1975 දී ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාලයේ බාහිර සේවා මණ්ඩලය මගින් දේශීය තත්ත්වයනට ගැළපෙන පෙර පාසල් ගුරුවරියන් පුහුණු කිරීමේ පාඨමාලාවක් දියත් කෙරිණ. නුපුහුණු ගුරුවරුන් විශාල සංඛ්‍යාවකට පුහුණු පහසුකම් ලබා දීම, තරුණ තරුණියන් පුහුණු කිරීමෙන් පෞද්ගලික පෙර පාසල් අරඹා ස්වයං රැකියාවල නිරත වීම සඳහා අනුබල දීම සහ දෙමාපිය අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ඇරඹීම මෙම පාඨමාලාවේ ප්‍රධාන අරමුණු විය.

තව ද 1979 ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාලයේ බාහිර සේවා ආයතනය මගින් මෙහෙයවන ලද ''ශ්‍රී ලංකාවේ පෙර පාසල් පිළිබඳ සමීක්ෂණයේ ප්‍රධාන අරමුණු තුනක් විය. එනම්

i. ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයින්ට කොතෙක් දුරට පෙර පාසල් පහසුකම් සලසා තිබුණේ දැයි විමර්ශනය කිරීම.

ii. පෙර පාසල් සහ ඒවායේ වැඩ සටහන්වල ගුණාත්මක බව තක්සේරු කිරීම.

iii. පෙර පාසල් වයසේ ළමයින් සඳහා සැපයෙන සේවාවන් ව්‍යාප්ත කිරීමට සහ එම සේවාවන්ගේ ගුණාත්මක බව වැඩි දියුණු කිරීමට යොදා ගත හැකි ප්‍රායෝගික ක්‍රියාමාර්ග යෝජනා කිරීම යනුවෙනි. මෙම පෙර පාසල්වලින් වැඩි ම ප්‍රතිශතයක් පාලනය වූයේ ස්වේච්ඡා සංවිධාන මගිනි. පෙර පාසල් පාලනය කළ ප්‍රධාන ම සංවිධානය වූයේ සර්වෝදයයි. දෙ වන ප්‍රධාන ස්වේච්ඡා සංවිධානය වූයේ ලංකා මහිලා සමිති සංවිධානයයි.

සමීක්ෂණයට භාජනය වූ පෙර පාසල් සමහරක අවම පහසුකම්වත් නොතිබුණ බව හෙළි විය.පෙර පාසල් සඳහා වෙන ම ගොඩනැගිල්ලක් තිබුණේ සමීක්ෂණයට අසු වූ පෙර පාසල්වලින් 1/4 කට පමණි.

එම සමීක්ෂණයට අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ පෙර පාසල් සංවිධානය වූ ආකාරය පහත සඳහන් පරිදි වේ. (මෙම සමීක්ෂණය සඳහා තොරතුරු ලබා ගෙන ඇත්තේ දිවයිනේ දිස්ත්‍රික් 17 ක පමණි.)

පාලනය	සංඛ්‍යාව
සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුව	382
ස්වේච්ඡා සංවිධාන	1458
පුද්ගලික	490
මුළු ගණන	2230

1978 වර්ෂයේ දී ප්‍රාථමික පාසලට ළමයින් ඇතුළත් කර ගන්නා වයස නැවත අවුරුදු පහ දක්වා අඩු කළ ද පෙර පාසල් සංඛ්‍යාවේ වර්ධන වේගයේ අඩුවක් නො වී ය.

ඓතිහාසික ව බලන කල ජාතික ප්‍රතිපත්ති තුළින් විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වැඩි අවධානයක් ලබා දුන්න ද වයස අවුරුදු 5 ට අඩු ළමයින් පිළිබඳ අවධානය යොමුකොට ඇත්තේ ප්‍රධාන වශයෙන් ස්වේච්ඡා සංවිධාන හා පෞද්ගලික අංශයයි. එබැවින් මෑත සිට සේවයේ යෙදී සිටින මවුවරුන්ගේ දරුවන් දිවා කාලයේ රැක බලා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව මත හා ඉංග්‍රීසි භාෂා හුරුවක් දරුවන්ට ලබා දීමේ දෙමාපිය ඉල්ලීම මත, සැලසුමකින් තොර, අසංවිධිත පෙර පාසල් හා දිවා සුරැකුම් මධ්‍යස්ථාන වඩ වඩාත් බිහි වන්නට විය. ජාත්‍යන්තර ළමා දිනය වෙනුවෙන් 1979 දී ළමා ලේකම් කාර්යාලය පිහිටුවීම ළදරු අධ්‍යාපනයේ යහපත් අනාගතය සඳහා මහත් බලාපොරොත්තු තැබිය හැකි සිද්ධියක් විය. පෞද්ගලික අංශයේ සහ ස්වේච්ඡා සංවිධාන මැදිහත් වීමෙන් රට පුරා වඩ වඩාත් පෙර පාසල් බිහි කිරීම සහ පවත්වා ගෙන යාම රජය අගය කළත් ඒවායේ ප්‍රමිතිය පිළිබඳ සැලකිල්ලක් හෝ බලපෑමක් හෝ මැදිහත් වීමක් ඒතාක් දක්වා නැත.

1981 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් ප්‍රකාශ කොට ඇත්තේ ද, පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයක් දරුවාට අවශ්‍ය ම නො වන බව හා එසේ වුවත් එම වැඩ සටහන්වලට අනුබල දෙන බව ය. ඒ හැර, පෙර පාසල් පිළිබඳ සම්පූර්ණ වගකීම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය භාර නො ගන්නා බව එහි දැක්වේ. ඒ බව 1981 ධවල පත්‍රිකාව එහි 78, 79, 80 වගන්ති මගින් ප්‍රකාශ කොට ඇත්තේ මෙසේ ය.

> 78 මේ රටේ පාඨශාලාවලට ළමයින් ඇතුළු කර ගන්නා වයස අවුරුදු 5 වන බැවින් ළමයින්ගේ සංවර්ධනය සඳහා පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය ම යයි සලකනු නො ලැබේ. එසේ වුව ද පෞද්ගලික පෙර පාසල් ආයතනවලින් ප්‍රයෝජනවත් සේවාවක් නගරබද පළාත්වල සිදුවන බව සැලකේ. එක් අතකින් බැලූ කල මේ පාසල් විසින් පවත්වනු ලබන පන්ති මහජනයා අතර ජනප්‍රිය වීම සංවිධිත පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයක් සඳහා ඉල්ලුමක් ඇති බව සාක්ෂ්‍යයක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. මේ අවශ්‍යතාව පිරිමසාලනු පිණිස පෞද්ගලික ආයතන දක්වන උනන්දුව රජය විසින් අගය කරනු ලබන බව සඳහන් කළ යුතු ය.
>
> 79. කෙසේ නමුදු මහජනයාගේ අවශ්‍යතා නිසි අයුරින් හැමවිට ම රැක දීමේ අවශ්‍යතාව සලකාගෙනත් ළමයින්ට සලසනු ලබන පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ළමයින්ගේ සංවර්ධනයට තුඩු දෙන පරිසරයක්

සාදා දෙන්නක් බව සලකාගෙනත්, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය පහත සඳහන් පියවර ගනු ඇත.

(අ) රාජ්‍ය අංශයේ මෙන් ම පෞද්ගලික අංශයේ ද ආයතන විසින් පෙර පාසල් ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා වැඩ සටහන් සංවිධානය කිරීමේ කාර්යයට අනුබල දෙනු ලැබේ.

(ආ) i. පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම ද,

ii.පෙර පාසල් අධ්‍යාපන ආයතන පවත්වා ගැනීම ද යන කාර්ය සෑහෙන සම්මත තත්ත්වයකින් පවත්වා ගෙන යාමට අවශ්‍ය වන නියමාවලී සපයනු ලැබේ.

80. කෙසේ වුවත් පෙර පාසල් ආයතනයකට නොගිය ළමයින්ට ඒ නිසා ප්‍රාථමික පාඨශාලාවට ඇතුළු වීමට හෝ ප්‍රාථමික පාඨශාලා අධ්‍යාපන වැඩ සටහන්වලින් උපරිම ඵල නෙළා ගැනීමට හෝ ඇති ඉඩකඩ සම්බන්ධයෙන් අවාසියක් නො වන ලෙස කටයුතු කරනු ලැබේ. (12 පිටුව)

1981 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවල සඳහන් ඉහත ප්‍රකාශයෙන් පැහැදිලි වන්නේ 1981 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවල දී පෙර පාසල් පිළිබඳ මීට ඉහත රජය මගින් දැරූ අදහසට වඩා විශාල වෙනසක් ඇති නො කළ බවයි.

20 වන සියවසේ 70 දශකයේ සිට ම වතුකරයේ දිවා සුරැකුම් මධ්‍යස්ථාන යුනිසෙෆ් ආයතනයේ ආධාර මත ක්‍රියාත්මක වුණි. මෙම මධ්‍යස්ථාන විශේෂයෙන් වතුකරයේ මුල් ළමා වියේ දරුවන්ගේ සෞඛ්‍ය සහ පෝෂණය පිළිබඳ මැදිහත්වීමේ වැඩ සටහන් සඳහා කේන්ද්‍රස්ථාන විය.

ශ්‍රී ලංකාව වැනි සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටකට එකවර ම රජයේ මැදිහත් වීමෙන් පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සැලසීම සඳහා අවශ්‍ය පිරිවැය දැරිය නො හැකි ය. එබැවින් රජය විටින් විට සංස්කෘතික, සමාජසේවා, පළාත් පාලන හා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට සාර්ථක ලෙස පෙර ළමා විය අධ්‍යාපනය සැලසීම සඳහා අවශ්‍ය උපදෙස් සැපයීමෙන් ආධාර විය. ඒ අනුව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් පෙර පාසල් සඳහා යෝග්‍ය ගුරුවරුන් බිහිකර ගැනීම උදෙසා 1973 සිට කළුතර මියුසියස් ගුරු විද්‍යාලයේ පුහුණු පාඨමාලාවක් ආරම්භ කරන ලදී. දෙමාපිය අපේක්ෂාව වූයේ විධිමත් අධ්‍යාපන තරගයට මුහුණ දීමට සුදුසු පරිදි සියුම් දක්ෂතාවලින් යුත් දරුවන් පූර්ව පාඨශාලා තුළින් බිහිකර ගැනීම ය. එබැවින් පූර්ව පාසල් අධ්‍යාපනයේ දී කියවීම, ලිවීම, ගණිත ගැටලු විසඳීම වැනි දරුවාගේ වර්ධනයට කිසිසේත් ම නොගැළපෙන කාර්යවල දරුවන් නිරත කරවීම සිදු විය. දරුවාගේ ශාරීරික, මානසික, චිත්තවේගීය, සමාජීය හා භාෂා වර්ධනයට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් හි ඔවුන් යෙදවීම පසෙක තබා මුදල් මත යැපෙන ළදරු පාසල්, ඉහත කී දෙමාපිය අපේක්ෂා ඉටුකිරීම කෙරෙහි වැඩි අවධානය දක්වා දරුවන්ගේ යහපත පසෙක තබා ස්වාර්ථ සාධනයෙහි උත්සුක විය.

විවිධ ආයතන මේ වන විට පෙර පාසල් අධ්‍යාපන කාර්යවල නිරත වූ අතර ගුරු පුහුණුවේ හෝ ආයතන ව්‍යුහයේ හෝ මුදල් ප්‍රමාණ අය කිරීමේ කටයුතුවල හෝ ඔවුන් අතර එකඟතාවක් දක්නට නො ලැබුණි.

1987 මාර්ග ප්‍රකාශනයේ සඳහන් පරිදි ඒ වන විට ප්‍රකාශිත ළදරු පාසල් හා ඒවායේ ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණ මෙසේ දැක්වේ.

පාලනය	ආයතන සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
රාජ්‍ය වැවිලි සංස්ථාව	863	53390
සර්වෝදය	3113	1101680
ලංකා මහිලා සමිතිය	100	3000
කොළඹ මහ නගර සභාව	421	10525
ධීවර අමාත්‍යාංශය	16	614
අනෙකුත්	180	45000

මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා මාර්ග ප්‍රකාශනය (1987) - 32 පිටුව

සැමට අධ්‍යාපනය යටතේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් 2012/2013/01/22 සමීක්ෂණ වාර්තාවට අනුව වයස අවුරුදු 2 සම්පූර්ණ වූ සහ වයස අවුරුදු 4 සම්පූර්ණ වූ දරුවන් පෙරපාසල්වලට ඇතුළත් වූ සංඛ්‍යාව පහත වගුවෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත.

පළාත	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව
බස්නාහිර	50311	58210	108521
මධ්‍යඹ	21012	22236	43248
නැගෙනහිර	30499	29407	59906
දකුණු	32345	34842	67187
උතුර	22972	25114	48086
උතුරු මැද	16265	16034	32299
වයස්	21383	23959	45342
ඌව	0	0	34015
සබරගමුව	18130	18883	37013
ශ්‍රී ලංකා	212917	228685	475617

මූලාශ්‍රය : අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය 2012/2013 වාර්තාව

මෙමගින් පැහැදිලි වන්නේ වර්තමානය වන විට විශාල දරු පිරිසක් විධිමත් අධ්‍යානයට පෙර, පෙරපාසල් මගින් මූලික අධ්‍යාපනය ලබන බවයි.

සෑම ළමයකු ම පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයට ඇතුළු කළ යුතු ය යන දෙමාපිය මතය නිසා දිනෙන් දින පෙර පාසල් ප්‍රමාණය වර්ධනය වූ අයුරු 1990 ළමා ලේකම් කාර්යාලය දිස්ත්‍රික් 17ක කරන ලද පෙර පාසල් සමීක්ෂණයෙන් පැහැදිලි වේ.

	දිස්ත්‍රික්කය	පෙර පාසල් සංඛ්‍යාව
1.	පුත්තලම	302
2.	මාතර	442
3.	හම්බන්තොට	308
4.	කළුතර	538
5.	කොළඹ	753
6.	මහනුවර	622
7.	අනුරාධපුර	250
8.	පොළොන්නරුව	190
9.	මාතලේ	224
10.	ගාල්ල	500
11.	රත්නපුර	466
12.	ගම්පහ	733
13.	කුරුණෑගල	762
14.	කෑගල්ල	503
15.	බදුල්ල	361
16.	නුවරඑළිය	197
17.	මොනරාගල	176

මූලාශ්‍රය : පෙර පාසල් සමීක්ෂණ වාර්තාව (1990)

මුල්ළමාවිය හා රැකවරණය ලබා දෙන ආයතන පිළිබඳ ව සැමට අධ්‍යාපනය යටතේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් ශ්‍රී ලංකාවේ කරන ලද 2012/2013/01/22 සමීක්ෂණ වාර්තාවට අනුව පහත සඳහන් තොරතුරු අනාවරණ කර ගෙන ඇත.

පළාත	පුද්ගලික සංවිධාන	රාජ්‍ය අංශය	ආගමික සංවිධාන	ස්වේච්ඡා සංවිධාන	ජාත්‍යන්තර සංවිධාන	වෙනත්	එකතුව
බස්නාහිර	2630	140	195	129	4	32	3130
මධ්‍යම	2125	87	66	79	0	0	2350
නැගෙනහිර	1179	47	88	345	18	88	1765
දකුණු	1331	382	21	65	15	226	2040
උතුරු	152	56	234	86	37	1030	1595
උතුරු මැද	15	1200	53	0	0	0	1268
වයඹ	478	599	174	233	0	460	1944
ඌව	955	170	112	121	52	21	1431
සබරගමුව	1334	60	41	24	3	38	1500
ශ්‍රී ලංකාව	10199	2741	984	1175	129	1895	17023

මූලාශ්‍රය : අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය 2012/2013 වාර්තාව

මෙම පෙර පාසල් පාලනය අනුව කොටස් තුනකට බෙදා දැක්විය හැකි ය.

1. රජය හා සම්බන්ධ ආයතනවල අනුග්‍රහය ඇති ව පවත්වන ළදරු පාසල්
2. රාජ්‍ය නො වන සංවිධාන / ස්වේච්ඡා සංවිධාන පවත්වන ළදරු පාසල්
3. රාජ්‍ය නො වන ජාත්‍යන්තර ස්වේච්ඡා සංවිධාන පවත්වන ළදරු පාසල්
4. පුද්ගලික ළදරු පාසල් යනුවෙනි.

ඉහත වගුවේ දැක්වෙන අන්දමට පෞද්ගලික අංශයේ පෙර පාසල් විශාල සංඛ්‍යාවක් පිහිටා තිබෙන බවත් බස්නාහිර පළාතේ වැඩි ම පෙරපාසල් සඛ්‍යාවක් පිහිටුවා ඇති බවත් පැහැදිලි ව පෙනේ.

රජය හා සම්බන්ධ ආයතනවල අනුග්‍රහය ඇති ව පවත්වන ළදරු පාසල් වශයෙන් බෞද්ධ කටයුතු අමාත්‍යාංශය, මහවැලි සංවර්ධන අමාත්‍යාංශය, ධීවර අමාත්‍යාංශය, ශ්‍රී ලංකා ජාතික සමූපකාර මණ්ඩලය, පළාත් පාලන අමාත්‍යාංශය, වැවිලි අමාත්‍යාංශය (ජනතා වතු සංවර්ධන මණ්ඩලය, රජය වැවිලි සංස්ථාව) ග්‍රාමෝදය සහ නගර සභා, පරිවාස හා ළමා රක්ෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ළමා ලේකම් කාර්යාලය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය ආදී ආයතන දැක්විය හැකි ය.

දෙ වන කොටසට අයත් වන්නේ සර්වෝදය, මහිලා සමිති ව්‍යාපාරය, රෙඩ්බානා, ප්‍රජා සංවර්ධන සංගම්, ඒකාබද්ධ ග්‍රාමීය වැඩ සටහන, ලෝක දර්ශන වැඩ සටහන, එක්සත් රාජධානි ළමා අරමුදල, යොෂිඩා පදනම, ජාතික ළමා අධ්‍යාපන පදනම, ඇලෝසියස් අධ්‍යාපන සංවර්ධන පදනම, නිස්කෝ සංවිධානය ආදියයි. පුද්ගලික ළදරු පාසල් ඒ ඒ සමාජ තලවලට යෝග්‍ය විවිධ මට්ටම්වලින් පවත්වයි.

1986 වසරේ දී පාර්ලිමේන්තුවට ඉදිරිපත් කිරීමට යෙදුනා වූ ''මුල් ළමා විය සත්කාරය සහ අධ්‍යාපනය'' නම් වූ වාර්තාව තුළින්, මුල් ළමා වියේ දරුවනට සංවර්ධනය සඳහා අවශ්‍ය උත්තේජන නොලැබීම පෙන්නුම් කරමින්, ප්‍රාථමික පාසලට ඇතුළු වීමේ අවශ්‍ය පදනම බොහෝ දරුවන් තුළ පහත මට්ටමක පවතින බව මතු කර දක්වා ඇත. පෙර පාසල් කොතෙක් බිහි වුවත් දරුවන් තුළ අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය වීම සඳහා ඒවායෙහි සාර්ථකත්වය කෙබඳු ද යන ප්‍රශ්නය මින් පැන නැගුණි.

ශ්‍රී ලංකා ජනරජ ව්‍යවස්ථාවේ 13 වැනි සංශෝධනය අනුව 1987 අධ්‍යාපනය විමධ්‍යගත වීම නිසා පෙරපාසල් අධ්‍යාපනයේ වගකීම පළාත් සභා වෙතට පත් විය. පෙරපාසල්වල ගුණාත්මක භාවය දියුණු කිරීමටත්, පෙරපාසල් ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමටත් අවශ්‍ය උපකරණ හා ද්‍රව්‍ය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා යුනිසෙෆ් ආයතනය 1990 සිට ළමා ලේකම් කාර්යාලය සමග ඉතා සමීප සම්බන්ධතාවකින් කටයුතු කර ඇත.

1992 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ පළමු වාර්තාවේ 72 වන පිටුවේ එවකට පැවති පෙරපාසල් පිළිබඳ කරුණු පැහැදිලි කර ඇත්තේ මෙසේ ය.

> ''බොහෝ දුරට වෙනස් වන පවුල්වල ප්‍රයෝජනය සඳහා පෙර පාසල් ව්‍යාපෘති රාශියක් බිහි වී ඇත. මෙම පවුල් අර්ධ ග්‍රාමීය පසුබිමක ජීවත්වන අහිංසක පවුල්වල සිට දිවයිනේ තානාපති වරුන් ඇතුළු සමාජීය හා ආර්ථික වශයෙන් ශක්තිමත් කොටස්වල පවුල් දක්වා පැතිර යයි.

පෙර පාසල් වර්ග ද ඉතා සුළු වශයෙන් පවත්වා ගෙන යනු ලබන දවල් කාලයේ දරුවන් බලා ගන්නා මධ්‍යස්ථානයේ සිට අන්තර් ජාතික සම්මුති හා ප්‍රතිපත්ති අනුගමනය කෙරෙන ඉතා ක්‍රමානුකූල අන්දමින් සංවිධානය කරන ලද පෙර පාසල් දක්වා විසිර පවතී. මෙයින් සමහරක් ස්වයං රැකියා කටයුතු වශයෙන් උද්‍යෝගී පුද්ගලයන් විසින් සංවිධානය කරන ලද ඒවා ය. තවත් සැහෙන පිරිසක් මෙම වැඩ සටහන් ආරම්භ කොට ඇත්තේ දක්ෂ සේවයක් සපයා දීම සඳහාත්, පෙර පාසල් කටයුතුවල ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රමවේද අනෙක් අයට හඳුන්වා දීම සඳහාත් ය.

මෙම ආයතන සමාජීය හා ආර්ථික අතින් උසස් මට්ටමක සිටින අයගේ ප්‍රයෝජනය සඳහා වන බැව් සමහර විට සත්‍ය විය හැකි ය. කුඩා දරුවන්ට එම සේවයේ ඇති වටිනාකම ඔවුහු හොඳින් හඳුනති. එනමුත් එතරම් වත් පොහොසත්කමක් නැති අයගේ අවශ්‍යතාවන් කෙතරම් දුරට මෙම ආයතනවලින් ඉටුවේ දැයි ප්‍රශ්නයකි. නමුත් සමහර රජයේ නො වන ආයතන දුප්පත් හා ග්‍රාමීය ජනයාගේ අවශ්‍යතාවන් සපුරාලීමට උත්සාහ දරයි'' (අංක V වැනි සැසි වාර්තාව, 1992).

දිවයිනේ පෙර පාසල් පැවති තත්ත්වය එසේ එම වාර්තාවේ දක්වා ඇත.

පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය දිවයිනේ විවිධ ප්‍රදේශවල විවිධාකාරයෙන් ක්‍රියාත්මක වන බව ''ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් කරා ක්‍රියා, උපනති, ක්‍රමවේදයන් නම් වූ 1995 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ ලේඛනයෙහි 24 ඡේදයෙහි මෙසේ සඳහන් කොට ඇත.

2.4 ''දිවයිනේ විවිධ ප්‍රදේශයන්හි ඉගැන්වීමේ කටයුතු ද කෙරෙන, දිවා සුරැකුම් මධ්‍යස්ථාන මෙන් ම ජාත්‍යන්තර මට්ටමේ ව්‍යවහාර අනුව සංවිධානය වූ පෙර පාසල් ද දක්නට ලැබේ. මේවායේ පහසුකම් හා ගුරුවරුන්ගේ දක්ෂතා මෙන් ම, ඒවා භාර ව සිටින්නන්ගේ අපේක්ෂා ද බොහෝ දුරට විවිධ ය.

පෙර පාසල් රජය විසින් පවත්වා ගෙන යනු නො ලැබේ. එනමුත් රජය විසින් ගුරුවරු පුහුණු කිරීමට ආධාර කරන අතර, ඒවායෙහි අවම ප්‍රමිතීන් පවත්වා ගෙන යාමට අවශ්‍ය රෙගුලාසි සකස් කරනු ඇත. ජාතික සමීක්ෂණයකින් පසුව කරනු ලබන විධිමත් ගැඹුරු අධ්‍යයනයක් පදනම් කර ගෙන පෙර පාසල් පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් සකස් කරනු ලැබේ.''

මෙම ලේඛනයට අනුව ද දිවයිනේ විවිධ ප්‍රදේශයන්හි විවිධ මට්ටමේ පෙර පාසල් පැවති බව පැහැදිලි ය. ඒවායේ අරමුණු විවිධාකාර වූ අතර, ජාතික සමීක්ෂණයකින් පෙර පාසල් සම්බන්ධයෙන් ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් ඇති කරන බව ප්‍රකාශිත ය. එවකට පැවති රජය විසින්, ජනතා අවශ්‍යතාවන්ටත්, ව්‍යාප්ත වන ආර්ථිකයට හා මීළඟ යුගයේ අවශ්‍යතාවලටත් ගැළපෙන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් රටේ ක්‍රියාත්මක නො කළ බැවින් එම අඩුව පිරිමසාලීම පිණිස 1997 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ රටට හඳුන්වා දෙන ලදී. එම කාර්ය සඳහා පත් කරන ලද ජනාධිපති කාර්ය සාධක බළකාය, ජාතික අධ්‍යාපන

කොමිෂන් සභාව හා එක්ව අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් සහ ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රමවේදයක් සැලසුම් කරන ලදී. එහි වාර්තාවේ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ගැන සඳහන් කර ඇත්තේ මෙසේ ය.

> ''වැඩෙන දරුවන්ගේ සම්පූර්ණ සංවර්ධනය පිළිබඳ නව නැම්ම අවුරුදු 3-5 වයස් සීමාවට ඇතුළත් වන හෙයින් එම අවධිය ළදරු අවධියට වඩා අවධානය යොමු විය යුතු අධ්‍යාපනයේ වැදගත් වූවක් ලෙස සැලකේ.
>
> පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය රජයේ පාලනයට යටත් කිරීම අහිතකර විය හැකි බව වටහා ගෙන ඇති අතර, ඒ සඳහා මාර්ගෝපදේශනය ද සුදුසු අධීක්ෂණයන් ද කළ යුතු බව පිළිගැනේ."

දැනට රට පුරා පෙර පාසල් විශාල සංඛ්‍යාවක් තිබේ. පෙර පාසල් අවධියේ සිටින ළමයින්ගෙන් 80%ක් පමණ එම පාසල්වලට යන බැව් හෙළි වී ඇත. එම පෙර පාසල්වලින් සමහරක ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් උසස් තත්ත්වයක පවතින නමුත්, ඒවායින් වැඩි කොටසක් අඩු ලුහුඬුකම්වලින් අනූන ය. 2012/2013 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ සමීක්ෂණයට අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ පෙරපාසල් ගුරුවරියන් 29309 දෙනෙක් සහ පෙරපාසල් ගුරවරුන් ලෙස කටයුතු කරන 32 දෙනෙක් සිටිති. එහි තවදුරටත් සඳහන් කරන අන්දමට 2013 වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ අ.පො.ස (සා.පෙළ) සමත් නො වූ 4821 දෙනකු ගුරුවරුන් ලෙස සේවය කරන අතර අ.පො.ස (සා.පෙළ) සහිත ගුරුවරුන් 12011 දෙනෙක් ද උසස් පෙළ සහිත ගුරුවරුන් 10694 දෙනෙක් ද උසස් පෙළට වඩා වැඩි ඉහළ අධ්‍යාපනය ලැබූවන් 1815 දෙනෙක් ද කටයුතු කරති.

අඩුපාඩුකම් සහිත පෙරපාසල් සම්බන්ධයෙන් ජනාධිපති කාර්ය සාධක බළකායේ පහත සඳහන් යෝජනා දැනටමත් ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබේ.

2.1.1 අවුරුදු 3-5 වයස් සීමාවේ ළමයින්ගේ සහභාගිත්වය වැඩි කිරීම පිණිස පෙර පාසල් සංඛ්‍යාව වැඩි කිරීමට නිසි ක්‍රියාමාර්ග දියත් කිරීම, පෙර පාසල් පිහිටුවා ඒවා නඩත්තු කරන ලෙස පළාත් සභා හා පළාත් පාලන බලධාරීන් දිරිගැන්වීම.

2.1.2 පෙර පාසල් ගුරුවරුන්ගේ හා ඒවායේ පහසුකම් පිළිබඳ ගුණාත්මක භාවය නියාමනය කිරීමට සහ අදාළ බලධාරීන් විසින් ඒවා අධීක්ෂණය කිරීම සඳහා අවශ්‍ය නීති පැනවීම.

2.1.3 විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනය හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, සෞඛ්‍ය අමාත්‍යාංශය හා වෙනත් අදාළ ආයතනවල සහය ලබා ගෙන පෙර පාසල්වල මූලික විෂයමාලාව සකස් කිරීම. එසේ සකස් කරන ලද විෂයමාලාව නියාමක වශයෙන් අත්හදා බලා අවශ්‍ය ලෙස සංශෝධනය කර, අනතුරුව එය පළාත් සභාවලට බෙදා හැරීම. එසේ වුව ද, මේ විෂයමාලා අනිවාර්යයෙන් පිළිපැදිය යුතු උපදෙස් වශයෙන් නිකුත් කරන ලද්දක් නො වන අතර මේ මගින් සිදුවන්නේ ඉගැන්වීමට මග පෙන්වීමක් පමණි.

2.1.4 ළමා සංවර්ධන අධයනාංශයක් හා ළමා අධ්‍යාපන කේන්ද්‍රයක් එක් විශ්ව විද්‍යාලයක පිහිටුවනු ඇත. දැනට ක්‍රියාත්මක වන පෙර පාසල් වැඩ සටහන් ඇගැයීමට දත්ත රැස් කිරීම හා ඒ පිළිබඳ අධ්‍යයනය කිරීමත්, පර්යේෂණ පැවැත්වීමත් එම ආයතන මගින් කෙරෙනු ඇත.

(සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණ, 1997)

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම විසින් මුල් ළමා වියේ පසුවන දරුවන් සඳහා විශේෂ සංවර්ධන වැඩසටහනක් ජාතික මට්ටමින් හඳුන්වා දීමේ අවශ්‍යතාව අවධාරණය කරන ලදි.

ඒ අනුව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම විසින් නිර්දේශ කරන ලද නව අධ්‍යාපන නිර්දේශවලට අනුව දරුවන්ට පූර්ව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා ක්‍රමවත් ලෙස මග පෙන්වීමට සමත්වන පරිදි සුදුසු වැඩ මාලාවක් සකස් කිරීම ළමා ලේකම් කාර්යාලයට පවරනු ලැබී ය.

මුල් ළමා විය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ උපදෙස් ඇතුළත් මෙම වැඩ මාලාව සකස් කිරීමේ දී ළමා අධ්‍යාපන විශේෂඥයන්, පූර්ව පාසල් විෂයෙහි නියුක්ත වූවන් හා පෙර පාසල් ගුරුවරුන් විශාල සංඛ්‍යාවකගේ අත්දැකීම් ඒකරාශී කොට ගැනුණි. නාගරික මෙන් ම ග්‍රාමීය පරිසරයන් සැලකිල්ලට ගෙන දේශීය සංස්කෘතිය හා සමාජ ආර්ථික පසුබිම තුළ සංවර්ධන උපායමාර්ග ඉදිරිපත් කිරීමට සුදුසු නම්‍යශීලී ආකෘතියක් ඇසුරින් මධ්‍යස්ථාන පාලිකාවට දරුවන්ට අවශ්‍ය මග පෙන්වීම කළ හැකි වන ආකාරයට, තම පළාතට අනුකූල වන සේ වැඩ මාලාව සකස් කිරීමට අනුබල දී ඇත.

මෙම වැඩ මාලාව සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියෙන් අපේක්ෂිත යෝජනා ගැනීම සඳහා පෙර පාසල් දරුවන් සාර්ථක ලෙස පාසලට ඇතුළත් කිරීමට අවශ්‍ය පන්නරය ලබා දීම අපේක්ෂා කළ ද රජය කෙළින් ම පෙර පාසල් අධ්‍යාපනයට අත ගසා නොමැත.

එහෙත් පළාත් සභාවලට පෙර පාසල්වල පරිපාලනය සිදුවන ආකාරය අධීක්ෂණය කිරීමේ බලතල ද, පෙර පාසල් සඳහා ප්‍රමිති නියම කිරීමේ බලතල ද, පෙර පාසල් පාලිකාවන් හා ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් හා ඔවුන්ගේ පුහුණුව පරීක්ෂා කිරීමේ බලතල ද පවරා දී ඇත. ඒ සඳහා ඒ ඒ පළාත් සභා මගින් ප්‍රඥප්ති සම්මත කර ගෙන ඒවා ක්‍රියාත්මක කරවීමට බලධාරීන් ද පත් කොට ගෙන ඇත.

උදාහරණ වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ බස්නාහිර පළාතේ පළාත් සභාව අනුමත කර ගෙන ඇති ප්‍රඥප්තිය දක්විය හැකි ය.

එය 2003 අංක 04 දරන පෙර පාසල් ප්‍රඥප්තිය යනුවෙන් එම පළාත් සභාවේ දී 2003 ජූලි මස 8 වන දින සම්මත කර ගෙන ඇත. එය කොටස් අටකින් යුක්ත වන අතර එම කොටස් මෙසේ දක්වා ඇත.

i. කොටස - පෙර පාසල් අරමුණු

ii. කොටස - පෙර පාසල් පරිපාලනය හා අධීක්ෂණය කිරීම

iii. කොටස - පෙර පාසල් පිළිබඳ උපදේශක කමිටු පිහිටුවීම

iv. කොටස - පෙර පාසල් සඳහා ප්‍රමිතීන්

v. කොටස - පෙර පාසල් ලියාපදිංචි කිරීම

vi. කොටස - පෙර පාසල් පාලිකාවන් හා ගුරුවර ගුරුවරියන් සඳහා සුදුසුකම් හා ඔවුන් පුහුණු කිරීම්

vii. කොටස - පෙර පාසල් සඳහා පොදු විධිවිධාන

viii. කොටස - එම ප්‍රඥප්තිය යටතේ සම්පාදනය කරන විධිවිධාන උල්ලංඝනය කිරීම සඳහා පැනවෙන දණ්ඩන.

එම කොටස් අට යටතේ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය පැවැත්විය යුතු ආකාරය පිටු 16 කින් යුත් ප්‍රඥප්තිය මගින් පැහැදිලි කොට දී ඇත. ඒ සඳහා පත්කොට ඇති නිසි බලධාරියා බස්නාහිර පළාත තුළ ඇති සියලු පෙර පාසල්වලට වරින්වර ගොස්, එම පෙර පාසල්වල තත්ත්වය ප්‍රඥප්තියට අනුකූල දැයි පරීක්ෂා කරයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ දකුණු හා වයඹ පළාත් සභා මගින් ද මෙම කාර්යය සාර්ථක ලෙස ඉටු කර ගෙන යයි.

මුල් ළමාවිය සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය පිළිගැනීමත්, එයට සමගාමී ව පළාත් ප්‍රඥප්ති ක්‍රියාත්මක වීම ඇරඹීමත් සමග පෙර පාසල්වල තත්ත්වය යම්කිසි සතුටුදායක මට්ටමක් කරා ගෙන ඒමට, එම ආයතන භාරකරුවන් ප්‍රයත්නයක් දරනු පෙනේ.

නීති රීති පද්ධති, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් උපකරණ, සේවයෙහි යෙදී සිටින ගුරුවරියන් සඳහා සම්මන්ත්‍රණ, වැඩමුළු සහ පුහුණු පාඨමාලා කෙරෙහි යම් තරමක යොමුවීමක් ආයතනවල ක්‍රියාත්මක වන අතර, පෙර පාසල් අතර කටයුතුවල සංගතතාවක් ඇති කිරීමේ ප්‍රයත්නයක ද යෙදී සිටී.

1995 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවට අනුව පෙර පාසල් පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් ඇති කරන බව දැක්වේ.

මේ අනුව පළමු වරට 10.13 2004 දී පාර්ලිමේන්තු අනුමැතිය ලබා දෙමින් මුල් ළමාවිය රැකවරණය සහ සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් ඉදිරිපත් කරන ලදී. මුල්ළමාවිය රැකවරණය හා සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියේ පරමාර්ථ, එහි ක්‍රියාකාරි ක්ෂෙත්‍ර, මුල්ළමාවිය රැකවරණ සහ සංවර්ධන කාර්ය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කළමනාකරණ ව්‍යුහය, මුල්ළමාවිය රැකවරණය හා සංවර්ධනය පිළිබඳ පළාත් සම්බන්ධීකරණ කමිටුව, මුල්ළමාවිය රැකවරණය හා සංවර්ධනය පිළිබඳ පළාත් සම්බන්ධීකරණ කමිටුව, දිස්ත්‍රික්කයේ සම්බන්ධීකරණ කමිටුව, ප්‍රාදේශීය ලේකම් කොට්ඨාස සම්බන්ධීකරණ කමිටුව, ඒ පිළිබඳ ව ග්‍රාමීය කමිටුව යන ප්‍රධාන පාර්ශවකරුවන්ගේ කාර්යභාර හා වගකීම එහි ඉදිරිපත් කර ඇත.

මේ අනුව පෙරපාසල් හා එම දරුවන් සම්බන්ධයෙන් රජය ගෙන ඇති පියවර මෙහි උන්නතියේ ඉදිරි පියවරක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාව තුළ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා යොමු වී ඇති ආයතන

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය පිහිට වූ මුල් අවධියේ සිට ම පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අවධානය යොමු කොට ඇත. අ.පො.ස. සා.පෙළ සමතුන් අතුරින් පෙර පාසල් ගුරු පුහුණුවට ළැදි අය සඳහා පෙර පාසල් සහතික පත්‍ර පාඨමාලාව අරඹා සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කර ගෙන යන අතර, එම පුහුණුව ලැබූවන් සඳහා පෙර පාසල් උසස් සහතික පත්‍ර පාඨමාලාවක් ද ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබේ. පෙර පාසල් ගුරු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ මෙම පාඨමාලා සඳහා න්‍යායාත්මක හා ප්‍රායෝගික අංශ සඳහා පර්යේෂණ පදනම් කොට පිළියෙල කර ගත් විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක වන අතර ඒ සඳහා 1999 දී ළමා අධ්‍යයන මධ්‍යස්ථානයක් ද ඉන් අනතුරුව මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දෙපාර්තමේන්තුවක් ද පිහිටුවා ඇත. අ.පො.ස. උසස් පෙළ සමතුන් අතරින් පෙර පාසල් ගුරු පුහුණුව සඳහා ළැදි අය වෙනුවෙන් 2004 සිට පූර්ව පාසල් හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවක් ද අරඹා ප්‍රායෝගික හා න්‍යායාත්මක අංශයන්ගෙන් යුත් දෑවුරුදු පාඨමාලාවක් ක්‍රියාත්මක වේ. මේ අතර එම ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව සාර්ථක ලෙස හැදෑරූ අය සඳහා පෙර පාසල් හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ උපාධි පාඨමාලාවක් ආරම්භ කිරීමේ ඇති හැකියාව පිළිබඳ 2010 වන විට මුල් ළමාවිය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දෙපාර්තමේන්තුව ඇතුළත් අධ්‍යාපන පීඨයේ අවධානය යොමුවෙමින් පවතී. පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ශ්‍රී ලංකාව තුළ විශේෂයෙන් මැදිහත් ව කටයුතු කරන ආයතනයකි සර්වෝදය ව්‍යාපාරය. 1972 දී ආරම්භ වූ සර්වෝදය සිඟිති හමුව (මුල් ළමා විය මධ්‍යස්ථාන) 2009 වන විට 4000 දක්වා වර්ධනය වී ඇත. එම ආයතනවල සේවය කිරීම සඳහා බැඳුණු අයට ළමා සංවර්ධනයට අදාළ ව පරිපූර්ණ තුන්මස් නේවාසික පුහුණු පාඨමාලා සර්වෝදය ළමා ප්‍රවර්ධන අංශය මගින් සැපයිණි. හැත්තෑව දශකය අග භාගයේ දී පරිවාස හා ළමා රක්ෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, සර්වෝදය තුන්මස් සිඟිති සේවා පුහුණු ගුරුවරියන්ට දිරි දීමනාවක් ලබා දීමට කටයුතු කරනු ලැබී ය. ළමා ලේකම් කාර්යාලය, ළමා සංවර්ධනය පිළිබඳ ගුරුවරියන් පුහුණු කරන ආයතන ලියාපදිංචි කරනු ලබන අතර සර්වෝදය ළමා ප්‍රවර්ධන අංශයට ජාතික මට්ටමේ පිළිගත් පුහුණු ආයතනයක් ලෙස එහි පිළිගැනීමට ලක් වී ඇත.

සර්වෝදය සිඟිති හමු ගුරුවරියන්ට සිඟිති දරුවන් සඳහා මෙහෙවර ඉටු කිරීම සඳහා පොරොන්දු ප්‍රකාශනයක් ඇත. එම පොරොන්දු අතර පහත සඳහන් පොරොන්දු ද වේ.

- සෑම ළමයකුගේ ම පුද්ගලික අයිතියට ගරු කරමි. ළමයාගේ ස්වභාවය පිළිබඳ මා තුළ ඇති අවබෝධය ළමයා රැක ගැනීමට සුදුසු පරිසරයක් ඇති කිරීමට භාවිත කරමි. උපරිම සංවර්ධනයක් සඳහා සෑම ළමයකුට ම අවස්ථාව සලසමි. දෙමාපියන් විසින් ළමයින් රැක බලා ගැනීමේ කටයුත්තට ගරු කරමින් උපකාර කරමි. චිරස්ථායි ව ඉගෙන වර්ධනය වී වෘත්තිකයකු වශයෙන් අපේ සමාජයට දායක වෙමි.
- සංවර්ධනයේ ප්‍රබලතම අවධිය ප්‍රතිසන්ධියේ සිට ජීවිතයේ මුල් අවුරුදු පහ දක්වා යන අවබෝධය ඇති ව පිබිදෙන දරුවාගේ සංවර්ධනය ඇති කිරීමට නො නැවතී ක්‍රියා කරමි.

- මුල් ළමා විය රැකවරණය හා සංවර්ධනය වැඩ සටහන් නවතම පර්යේෂණ හා ක්‍රියාමාර්ග මත සැකසී ඇති බවටත් විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති දරුවන් ඇතුළු ව සෑම දරුවකුගේ ම පූර්ණ සංවර්ධනය සඳහා යෝග්‍ය බවටත් සහතික වෙමි.
- පාසල් වියේ දරුවන්ගේ නායකත්වය, නිර්මාණශීලිත්ව සංවිධාන හා ඉදිරිපත් වීමේ කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා වැඩ සටහන් නිර්මාණය කරමින් ඒවා මෙහෙයවීමට දායක වෙමි.
- උසස් මට්ටමේ වෘත්තීය ලීලාවක් පවත්වා ගෙන යමි.

ඉහත පොරොන්දු නිසියාකාර ඉටු කෙරේ දැයි සර්වෝදය මුල් ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය අධීක්ෂණය කරන අතර එම ගුරුවරියන්ගේ අත්දැකීම් පදනම් කර ගෙන, පර්යේෂණ කාර්යවල නිරත වේ. තව ද විදේශ ආධාර හා විදේශීය විශේෂඥ සහය මත එම ගුරුවරියන්ගේ හැකියා වර්ධනය කිරීම සඳහා පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කරයි.

ළදරු පාසල් ගුරු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ 1985 සිට ම ක්‍රියාත්මක වන ආයතනයකි ජාතික ළමා අධ්‍යාපන පදනම. එහි වාර්ෂික ව ළදරු පාසල් ගුරුවරියන් සියයකට අධික ප්‍රමාණයක් නො මිලයේ පුහුණු කරන අතර ළදරු පාසල් විශාල ප්‍රමාණයක් ජතික ළමා අධ්‍යාපන පදනම යටතේ ලියාපදිංචි ව ක්‍රියාත්මක වේ.

ළදරු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජපානයේ පුහුණුව සඳහා මෙම ආයතනය මගින් ළදරු පාසල් ගුරුවරියන් වරින්වර තෝරා යවනු ලැබේ. මේ අතර බෞද්ධ අධ්‍යාපන දර්ශනය මත ළදරු අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳ ව ඉතා සාර්ථක මෙහෙයක් ඉටු කරන ආයතනයක් ලෙස ශ්‍රී ලංකා රජය මගින් ජාතික ළමා අධ්‍යාපන පදනම පිළිගැනෙන ඇති හෙයින් ළමා ලේකම් කාර්යාලය මගින් එහි ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවේ වියදම් සඳහා දායකත්වය දරයි.

තව ද නැගෙනහිර විශ්ව විද්‍යාලයෙහි මුල් ළමා විය සුරැකීම සහ සංවර්ධනය පිළිබඳ ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවක් ආරම්භ කර ඇති අතර සබරගමුව විශ්ව විද්‍යාලය මගින් ද පෙර පාසල් පුහුණු පාඨමාලාවක් හඳුන්වා දී ඇත. ළමා ලේකම් කාර්යාලය විවිධ අමාත්‍යාංශ යටතේ ක්‍රියාත්මක වෙමින් පැවති අතර 2009 වන විට ළමා සංවර්ධන හා කාන්තා අභිවෘද්ධි අමාත්‍යාංශය යටතේ පවතී. එය ශ්‍රී ලංකාවේ මුල් ළමා විය දරුවාගේ සමස්ත සංවර්ධනය සඳහා රාජ්‍ය නො වන හා පුද්ගලික ආයතන ඒකාබද්ධ කරමින් ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනය, වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම හා සමස්ත වැඩ සටහන් සම්බන්ධීකරණය සඳහා ජාතික මට්ටමේ කේන්ද්‍රීය ආයතනය ලෙස කටයුතු කර ගෙන යයි.

මෙහි දී එහි ක්‍රියාත්මක කරන වැඩ සටහන් අතර පහත සඳහන් කාර්ය හඳුන්වා දිය හැකි ය.

1. මුල් ළමාවිය රැකවරණය හා සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති සකස් කර හඳුන්වා දීම.
2. මුල් ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සංවර්ධනය සඳහා
   - සෙල්ලම් මිදුල සැකසීම

- අධ්‍යාපන උපකරණ ලබා දීම
- ගුරු සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීම

3. නිවස පදනම් කර ගත් මුල් ළමා විය සංවර්ධන වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම.
4. මුල් ළමාවිය සංවර්ධනයට අදාළ පර්යේෂණ සිදු කිරීම.
5. මුල් ළමාවිය සංවර්ධනයට අදාළ දත්ත පද්ධතියක් පවත්වා ගෙන යාම.
6. මුල් ළමාවිය සංවර්ධන ප්‍රමිති සකස් කිරීම.
7. මුල් ළමාවිය සංවර්ධන වැඩ සටහන් එක ම ගුණාත්මක භාවයකින් යුතු ව රට පුරා ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ''මුල් ළමාවිය රැකවරණය හා සංවර්ධන ජාලය පිහිටුවා පවත්වා ගෙන යාම.
8. වයස අවුරුදු 2 - 5 අතර අඩු පෝෂණයෙන් යුක්ත අඩු ආදායම්ලාභී පවුල්වල දරුවන් සඳහා නැවුම් කිරි වීදුරුවක් ලබා දීමේ වැඩ සටහන ව්‍යාප්ත කර ගෙන යාම.

ළමා ලේකම් කාර්යාලයේ මැදිහත් වීමෙන්, දිවයින පුරා දිනෙන් දින වැඩි වැඩියෙන් බිහිවන ළදරු පාසල්වල යම්කිසි ප්‍රමිතියක් පවත්වාලීමට උත්සාහයක් දරයි.

පෙරපාසලක් පවත්වා ගත යුතු අවම ප්‍රමිතින් සහ අධ්‍යාපන පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කර ඇත.

1999 යුනිෂෙෆ් අනුග්‍රහයෙන් වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශයේ ළමා ලේකම් කාර්යාලය මගින් මුල්ළමාවිය සුරැකුම් හා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන (පෙරපාසල්) ලියා පදිංචි කිරීම සඳහා අවම අවශ්‍යතා පැහැදිලි කර ඇත. එහි සඳහන් අන්දමට

1. භෞතික පරිසරය (පිහිටීම, ගොඩනැගිල්ල, ගෘහභාණ්ඩ හා පහසුකම් හා වත්ත)
2. දෛනික වැඩ සැලැස්ම
3. වාර්තා තබා ගැනීම (ළමයින් පිළිබඳ වාර්තා සහ වෙනත් වාර්තා- තොග පොත, ලොග් පොත, ගුරු පැමිණීමේ ලේඛනය- ගුරු පෞද්ගලික ලිපි ගොනු වැඩ සැලැස්ම)
4. අවම කාර්ය මණ්ඩලය අවශ්‍යතා
5. දෙමව්පිය සහාය-සහයෝග සලසා සංවිධානය

කෙසේ විය යුතු ද යන්න පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කර ඇත.

මේ අනුව 2006 දි නිවැරදි ආරම්භයකට ළමා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා ප්‍රමිතින්, ළමා ලේකම් කාර්යාලය මගින් හඳුන්වා දී ඇත. එහි සඳහන් අන්දමට අක්‍රමික ලෙස පෙර පාසල් ව්‍යාප්තිය සීමා කිරීම, ගුණාත්මක වූ සත්කාරක සේවා ප්‍රමාණත්මක ලෙස සැපයීම සහතික කිරීම, පෙර පාසල් පාලිකා පුහුණු පාඨමාලාවල ගුණාත්මක බව හා ප්‍රමිතීන් රැක ගැනීම, දරුවන් ගේ සංවර්ධනාත්මක අවශ්‍යතා පිළිබඳ දෙමාපිය

දැනුවත්භාවය වර්ධනය කිරීම සහ පෙර පාසල් සංවිධානය සහ කළමනාකරණය සඳහා දෙමාපිය සහයෝගය සහ සහභාගිත්වය ලබා ගැනීම වැනි කරුණු කෙරේ අවධානය යොමු කර ඇති අතර පෙරපාසලක් පවත්වා ගත යුතු අවම ප්‍රමිති සහ අවශ්‍යතා පැහැදිලි ව පදිරිපත් කර ඇත.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ඒකකය මගින් ද මුල්ළමාවිය සංවර්ධනය පිළිබඳ විවිධ ව්‍යාපෘති දියත් කොට ඇත.

අවුරුදු 5න් පාසලට ඇතුළු වන ළමයා තුළ වර්ධනය විය යුතු දක්ෂතා මොනවා දැයි 1988 දී ආචාර්ය නාගියේ උපදේශකත්වයෙන් ප්‍රවේශ දක්ෂතා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් කර ඇත. වැඩිදුරටත් පර්යේෂණයෙහි යෙදීමේ අරමුණින් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන පරිශ්‍රය තුළ 1991 දී ළමා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානයක් පිහිටුවීය. එහි ළදරු පාසලක් සහ ළමා සුරැකුම් මධ්‍යස්ථානයක් ක්‍රියාත්මක වන අතර ළදරු අධ්‍යාපනය සකස් විය යුතු ආකාරය පිළිබඳ ඉන් ලබන අත්දැකීම් මත ළමා ලේකම් කාර්යාලයට උපදෙස් සපයයි. තවද ළමා ලේකම් කාර්යාලය සමග ඒකාබද්ධ ව ළදරු පාසල් ගුරු පුහුණුව සඳහා මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ පිළියෙල කරයි.

මුල් ළමා වියේ සංවර්ධනයේ නියැළෙන්න්ගේ ගුණාත්මක වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අංශයේ ළමා සංවර්ධන හා පර්යේෂණ මධ්‍යස්ථානය මැදිහත් ව එක් අවුරුදු ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවක් එහි ක්‍රියාත්මක කරයි. දේශන, සම්මුඛ සැසි, වැඩමුළු, ප්‍රායෝගික පුහුණුවීම්, කාර්ය සාධන ගොනු සැකසීම මෙම පාඨමාලාවේ ප්‍රධාන ක්‍රමවේද වේ.

තව ද ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික මට්ටමෙන් පෙර පාසල් ව්‍යාප්ත කොට ඇති ආයතන තම තමාට අයත් පෙර පාසල් සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කර ගැනීම සඳහා එම පෙර පාසල්වල අරමුණුවලට අදාළ වෙන වෙන ම පුහුණු පාඨමාලා කෙටි කාලීන ව හා දීර්ඝ කාලීන ව පවත්වනු ලැබේ.

කෙසේ වුවත් ළමා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් අතිශය වැදගත්කමකින් යුත් අවධිය වන මෙම මුල් ළමාවිය සංවර්ධනය පිළිබඳ තවදුරටත් පර්යේෂණාත්මක අධ්‍යයන නො කඩවා සිදු විය යුතු අතර, ඒවායේ ප්‍රතිඵල මත ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජීය විවිධත්වය ගැන සලකා සියලු දරුවන්ට, රජයේ උපදේශකත්වය මත සාර්ථක ළදරු අධ්‍යාපන අවධියක් ගත කිරීමට අවශ්‍ය මංපෙත් විවෘත විය යුතු බව පැහැදිලි කරුණකි.

ආශ්‍රේය ග්‍රන්ථ

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1972). *අධ්‍යාපනයේ නව මග.*

අතුකෝරාල, ඩී.ආර්. (1991). *ළදරු පාසල් ගුරු අත්පොත.* ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන.

අබේවීර, අයි. (1975). *අධ්‍යාපනයේ නවෝදය.* කොළඹ 10: රත්න පොත් ප්‍රකාශකයෝ.

උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේත්, යෞවන හා රැකීරක්ෂා අමාත්‍යාංශයේත් සහභාගිත්වය ඇති ව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1981). *අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා සාමාන්‍ය, විශ්ව විද්‍යාල හා තෘතීය (වෘත්තීය, තාක්ෂණික, හා අධිවෘත්තීය).*

කාරියවසම්, තිලෝකසුන්දරී (1992). *පූර්ව පාසල් අධ්‍යාපනය.* කොළඹ 10: ස්පීඩ් ප්‍රින්ටර්ස්.

කුමාරදාස, එච්. (1997). *21 වන ශතවර්ෂය සඳහා අධ්‍යාපනය.* කොළඹ: ගොඩගේ සහෝදරයෝ.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (1997). *පර්යේෂණ සංවාද, ජනවාරි-අප්‍රේල් කලාපය.* මහරගම: පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (1995). *ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් කරා: ක්‍රියා උපනතීන් හා ක්‍රමවේදයන්.*

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003). *ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා.* 120 - 122 වන පිටු.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ පළමු වන වාර්තාව (1992). ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ අවසාන වාර්තාව: xvii සැසි වාර්තාව (1961). අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික අමාත්‍යාංශය.

තලගල, අයි. (1996). *ශ්‍රී ලංකාවේ පූර්ව පාසල් අධ්‍යාපන අරමුණු පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, 1996 පස් වන වෙළුම,* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ධර්මසේන, එස්. (2004). *පෙර පාසල් ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ වැඩසටහන් පිළිබඳව විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්.* අධ්‍යාපනය. අධ්‍යයන අංශය, අධ්‍යාපන පීඨය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.

පූජ්‍ය කොස්වත්තේ අරියවිමල හිමි. (1990). *බෞද්ධ ළදරු අධ්‍යාපන දර්ශනය.*

බද්දේගම විමලවංශ අනුනාහිමි. (1988). *පැරණි ලංකාවේ ගිහි අධ්‍යාපනය.* ප්‍රකාශක එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

මුල් ළමාවිය සත්කාරය සහ අධ්‍යාපනය (1981). *පාර්ලිමේන්තුවට ඉදිරිපත් කරන ලද වාර්තාව.*

මුල් ළමාවිය රැකවරණ සහ සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය (2004). ශ්‍රී ලංකා ප්‍රජාතාන්ත්‍රික සමාජවාදී ජනරජයේ කාන්තා අභිවෘද්ධි හා සමාජ සුභසාධන අමාත්‍යාංශය.

මුල් ළමා විය රැකවරණ සහ සංවර්ධන වාර්තාව 2012/1013 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභාවේ වාර්තාව (1943). xxiv වැනි සැසි වාර්තාව.

ලංකාවේ ක්‍රම සම්පාදන හා රැකී රක්ෂා අමාත්‍යාංශය (1971). *පස් අවුරුදු සැලැස්ම.*

වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශයේ ළමා ලේකම් කාර්යාලය හා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2000). *මුල් ළමා විය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ උපදෙස්.*

වික්‍රමරත්න, ඩබ්ලිව්. (1998). *මුල් ළමාවියේ සංවර්ධනය සහ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලාංකීය අත්දැකීම්.*

ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2006). *නිවැරදි ආරම්භයට, ළමා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා ප්‍රමිතීන්.* ළමා සංවර්ධන හා කාන්තා අභිවෘද්ධි අමාත්‍යාංශය, අනුග්‍රහය යුනිසෙෆ් ශ්‍රී ලංකා.

ළමා ලේකම් කාර්යාලය (1999), *මුල් ළමාවිය සුරැකුම් හා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන (පෙර පාසල්) ලියාපදිංචි කිරීම සහ අවම අවශ්‍යතා.* වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශය.

ෆෝරේ, අයි. (1972). *දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනුම.* යුනෙස්කෝ ආයතනය.

National Institute of Education (1988). *Entry competencies of Sri Lankan Children.*

National Institute of Education (1990). *Pre-school education. Research Digest 6.* Maharagama: Research Division.

17

පාඨශාලා ක්‍රමය

එස්. ඒ. ඩී. විනීතා පියසීලි

සමාජ ශාස්ත්‍රවේදී උපාධි, පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා, අධ්‍යාපනපති, ශ්‍රී ලංකා ගුරු සේවය I; ශ්‍රී ලංකා විදුහල්පති සේවය I; ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවය III

1960 දශකයේ ආරම්භයේ සිට 2008 දක්වා කාල සීමාවේ ශ්‍රී ලංකා පාඨශාලා ක්‍රමය හා සම්බන්ධ ව හමු වන පාඨශාලා වර්ගීකරණය හා ඒ කෙරෙහි බලපෑ සාධක ද පුද්ගල සංවර්ධනය, අධ්‍යාපනික අභිමතාර්ථ, අරමුණු සාධනය හා සමාජ ආර්ථික ක්ෂේත්‍රය කෙරෙහි එම පාඨශාලා වර්ග, ඇති කරන ලද බලපෑම් ද යන තේමා දෙක විග්‍රහ කිරීම ලිපියෙහි අරමුණු වෙයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ගීකරණය හා නාමකරණය පිළිබඳ ව විවිධත්වයක් මෙන් ම පාසල් අතර විවිධ විෂමතා දක්නට තිබීමත් එය සර්වජන අනිවාර්ය අධ්‍යාපන අයිතිය ලබා දීම සම්බන්ධයෙන් විවිධාකාර වූ බලපෑම් ඇති කරනු ලැබීමත් ප්‍රකට කරුණු ය. එසේ ම මෙම විවිධත්වයන් යටපත් කොට අධ්‍යාපන සම අවස්ථා සංකල්පය සාක්ෂාත්කරණය හා එමගින් අධ්‍යාපනයේ පෘථුල අභිමතාර්ථ සාධනය සඳහා විවිධ වූ සංවර්ධන වැඩ සටහන් ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක ව පවත්නා බව 2005 අධ්‍යාපන සංවර්ධන ආංශික වැඩ සටහනත්, 2008 සැමට අධ්‍යාපනය ප්‍රගති වාර්තාවත් පෙන්නුම් කර ඇත.

1960-2010 කාලයේ ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය විමර්ශනයේ දී

- රජයේ පාසල් හා රජයේ නො වන පාසල්; රජයේ ආධාර ලබන පාසල් හා පෞද්ගලික පාසල් (ගාස්තු අය කරන හා ගාස්තු අය නො කරන); පිරිවෙන් (මූලික පිරිවෙන, පිරිවෙන් විද්‍යායතන හා මහා පිරිවෙන)
- වතු පාසල්; විශේෂ පාසල් - රජයේ ආධාර ලබන පෞද්ගලික විශේෂ පාසල්
- පාලනය අනුව 1980 දශකයේ සිට මධ්‍යම රජයෙන් පාලනය වන ජාතික පාසල්; පළාත් අමාත්‍යාංශය මගින් පාලනය වන පළාත් සභා පාසල්
- සංවර්ධන ව්‍යාපෘති අනුව DSD, නවෝද්‍යා, ඉසුරු පාසල්
- දේශීය පාසල්; ජාත්‍යන්තර පාසල් වශයෙන් මෙන් ම දේශීය විෂයමාලා හා විදේශීය විභාග විෂයමාලා සඳහා වූ පාසල්
- 1960 සිට ම මාධ්‍ය භාෂාව අනුව හා ජාතීන් අනුව සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් පාසල්
- ලිංගිකත්වය අනුව බාලක පාසල්, බාලිකා පාසල් හා මිශ්‍ර පාසල්
- ජනප්‍රිය පාසල්; කුඩා පාසල්
- බහුශ්‍රේණි පාසල්

වශයෙන් විවිධාකාර බෙදීම්, නාමකරණ හා ව්‍යවහාර පවතින බවත්, ඒ අනුව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ අර්බුද මතු වී ඇති බවත් අධ්‍යාපනික මූලාශ්‍ර අනුව පැහැදිලි වේ. 1930 සිට මෙරට අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිපත්තිමය ක්‍රියාදාම කෙරෙහි එම විෂමතා බලපා ඇති ආකාරය ද සාකච්ඡා වී තිබේ.

පාසල් වර්ගීකරණය යන්න, පාසල් ව්‍යූහය අනුව ම සිදු විය යුතු බව 1920 ආඥාපනත මගින් ප්‍රකාශ වී ඇති අතර 1955 දී ද එය එලෙස පිළිගෙන ඇත. 1960න් පසු සිදු වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා අනුව ද පාසල් වර්ගීකරණයේ ප්‍රධානතම සාධකය පාසල් ව්‍යූහය බව පිළිගෙන ඇත. එහෙත් ව්‍යූහයේ කාල සීමාව, එහි අනුඅවධි, ශ්‍රේණි, පන්ති සීමාව පිළිබඳ ව වෙනස්කම් කර ඇත.

- එම විවිධත්ව ප්‍රකට කෙරෙන පොදු පිළිගැනීම් අනුව ප්‍රධාන වශයෙන් පාසල් වර්ග 2ක් පමණක් ඇති බව පිළිගෙන ගෙන තිබේ. 2009 කෙටුම්පත් කෙරෙන නව අධ්‍යාපන පනතින් පාසල් වර්ග දෙකක් පිළිගැනේ. එනම් ප්‍රාථමික පාසල හා ද්විතීයික පාසලයි. ද්විතීයික පාසලේ ස්තර 2කි. එනම් කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික වශයෙනි. 1960-2009 දක්වා ඓතිහාසික විකාශනයෙහි ද විවිධ වෙනස්කම් මධ්‍යයේ වුව ද විධිමත් පාසලේ මේ මූලික අවස්ථා තුන ක්‍රියාත්මක වී ඇත.
- මූලික අධ්‍යාපනයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනික අරමුණු ඉටු කිරීම සම්බන්ධයෙන් ප්‍රාථමික පාසලේ විෂයමාලාව, ඉගැන්වීම් ක්‍රම ශිල්ප හා උපකරණ භාවිතය, ඇගයීම් ක්‍රමවේද හා පන්ති කාමර කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් ගනු ලැබූ සංවර්ධනාත්මක ක්‍රියාමාර්ගවල සාර්ථකත්වය සීමාසහිත ව වුව ද විවිධ නිර්ණායකවලින් පෙන්නුම් කෙරේ.
- ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ, කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ විෂයමාලාව ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද හා පන්ති කාමර කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් සංවර්ධනාත්මක පියවර ගැනීම නිසා අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු වන තත්ත්වයක් කරා යොමු ව ඇති නමුදු ක්‍රියාත්මක වශයෙන් පවත්නා දුබලතා මග හරවාලීම මෙන් ම ප්‍රායෝගික නැඹුරු බව හා අදාළ බව තවදුරටත් සංවර්ධනය විය යුතු ය.
- ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවස්ථාවේ පාසල සම්බන්ධයෙන් තවමත් බොහෝ දුරට විෂයමාලා අනුව විවිධාංගීකරණය වීම මගින් දැක්වෙන්නේ සාම්ප්‍රදායික ස්වරූපයකි. විභාග කේන්ද්‍රීය වූ සුදු කරපටි රැකියා හා සමාජය පිළිගත් සීමිත වෘත්තීය නැඹුරුවකින් විෂයමාලා පිළියෙල වී ක්‍රියාත්මක වන බවත් එහෙයින් ද්විතීයික පාසලේ විවිධාංගීකරණය, අරමුණු ඉටු වීම සම්බන්ධයෙන් දුබලතා පෙන්නුම් කරනු ලබන බවත් පිළිගනු ලැබෙයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ගීකරණය හා එහි බලපෑම විමර්ශනයේ දී පාසල් අරමුණු හා කාර්යභාරය, කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ලෙස ඉටු කිරීම සම්බන්ධයෙන් පවත්නා සීමා නිසා, පෞරුෂ සංවර්ධනය, සමාජානුයෝජනය, සංස්කෘතිය පවරා දීම, දේශීය අවශ්‍යතා ඉටු කිරීම, සංවර්ධනයට සෘජු ව දායක වීම යන අංශවලින් ගැටලු මතු කර ඇත. සමාජ පන්ති භේදය තහවුරු කිරීම, සමාජ විෂමතා පුළුල් කිරීම, රැකියා වියුක්තිය, ඌන සේවා නියුක්තිය හා ඒ තුළින් බුද්ධි ගලනය, හා ශ්‍රම ගලනය, ශිල්පී ගලනය සඳහා අධිකතර පෙලඹුමක් ඇති කර ඇත. ඒ වුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ප්‍රගතිය සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පාසල් ඉටු කර ඇති කාර්යභාරය, එහි සාධන මට්ටම ප්‍රසිද්ධ විභාග ප්‍රතිඵල හා විවිධ නිර්ණායක ඔස්සේ අගය කළ යුතු වෙයි.

1960-2010 දශක පහ කාලයේ ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ගීකරණයේ ඓතිහාසික විකාශනය සම්බන්ධයෙන් මූලික අවස්ථා අටක් දක්නට ඇත.

1. 1960 වන විට පැවති තත්ත්වය හා ඊට බලපෑ පසුබිම සහ 1960-1966 දක්වා ගනු ලැබූ ක්‍රියාමාර්ග හා එහි බලපෑම
2. 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් යෝජිත තත්ත්වය හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය
3. 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය
4. 1977 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය
5. 1981 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය; 1986 පරිපාලනමය හා අධ්‍යාපන පරිපාලනමය ප්‍රතිසංස්කරණ බලපෑ ආකාරය
6. 1992 අධ්‍යාපන ජාතික කොමිෂන් සභාවේ නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිමය යෝජනාවලිය හා එහි බලපෑම (1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා)
7. "2003 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ප්‍රතිපත්තිමය රාමුවක් කරා" යෝජනාවලිය හා එහි බලපෑම
8. යෝජිත නව අධ්‍යාපන පනත මගින් යෝජිත තත්ත්වය

1.0 1960 වන විට පැවති තත්ත්වය හා ඊට බලපෑ පසුබිම සහ 1960-1966 දක්වා ගනු ලැබූ ක්‍රියාමාර්ග හා එහි බලපෑම

පාඨශාලා වර්ගීකරණයට පදනම් වන ප්‍රධානතම සාධකය වශයෙන් පිළිගත යුතු වන්නේ අධ්‍යාපන අවධි බෙදීම මත පදනම් වූ පාඨශාලා ව්‍යුහයයි (මුණසිංහ, 1969).

> 1943 කොමිෂන් සභාව, යෝජිත පාසල් ව්‍යුහයත් 1944 සිට පැවතිය යුතු පාසල් පද්ධතියත් පෙන්වා දෙයි. නිදහස ලැබීමෙන් පසු ව 1951, 1962, 1964 සහ 1966 වසරවල දී අධ්‍යාපන ආඥා පනත් සහ ධවල පත්‍රිකා මගින් පාසල් ව්‍යුහය වෙනස් කිරීමට යෝජනා ඉදිරිපත් වුව ද සැලකිය යුතු වෙනසක් ඇති නො වූ බව සැඳහන් කරයි (නාවින්න ජේ. 1992).

ඒ අනුව 1944 පැවති තත්ත්වය ම 1960 දශකය ආරම්භයේ දී ද බොහෝ දුරට පැවති බව පෙන්වා දිය හැකි ය (1 වන වගුව). 1960 අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ පාලන වාර්තාව අනුව පාඨශාලා ව්‍යුහය මත පදනම් වූ වර්ගීකරණය අනුව පාඨශාලා වර්ග 3කි.

1. ප්‍රාථමික පාසල් - බාලාංශයේ සිට 5 දක්වා පන්ති මින් බාලාංශය සිට 2 දක්වා පන්ති සහිත පාසල්, ළදරු පාසල් වශයෙන් නම් කෙරිණි.
2. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල - 6 සිට 8 දක්වා පන්ති
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් - 9 - 10, 11 - 12 පන්ති සහිත පාසල් 11 - 12 පන්ති සහිත පාසල් විද්‍යාලය නමින් හැඳින්විණ.

1 වන වගුව. 1960 දශකය ආරම්භයේ පාසල් පද්ධතියේ ස්වභාවය හා එහි පසුබිම - පාඨශාලා ව්‍යුහය හා වර්ගීකරණය

1	වැඩිදුර අධ්‍යාපනය, විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශ පරීක්ෂණය			කාර්මික විද්‍යාල පරීක්ෂණ, ප්‍රවේශ පරීක්ෂණය		
ශ්‍රේණි H.S.C	12 පන්තිය 11 පන්තිය	ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය අවු. 15-16 - අවු. 17-18	විද්‍යාලයීය 11 - 12 පන්ති උසස් පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය	අවුරුදු 2 කාල සීමාව	විද්‍යා කලා	
S.S.C	10 පන්තිය 9 පන්තිය		ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල 9 - 10 පන්ති ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය	අවුරුදු 2 කාල සීමාව	විද්‍යා, කලා	ප්‍රවේශ පරීක්ෂණය
viii වැන්න JSC vii වැන්න vi වැන්න	8 පන්තිය 7 පන්තිය 6 පන්තිය	මූලික අධ්‍යාපනය 1 - 8 පන්ති අනිවාර්ය පොදු අධ්‍යාපනය - වයස අවුරුදු 5 - 14	කනිෂ්ඨ පාසල 6 - 8 දක්වා පන්ති පැවැත්වෙන කනිෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍රය පාසල් මට්ටම	3 අවුරුදු කාල සීමාව	පොදු විෂය	8 සමත් වීම
v වැන්න iv වැන්න iii වැන්න ii වැන්න	5 පන්තිය 4 පන්තිය 3 පන්තිය 2 පන්තිය		ප්‍රාථමික පාසල 5 පන්තියෙන් අවසන් වෙයි 5 ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය	6 අවුරුදු කාල සීමාව	පොදු විෂයමාලාව	
බාලාංශය	ඉහළ බාලාංශය පහළ බාලාංශය					

අධ්‍යාපන මූලධර්ම මත පදනම් වූ සහ නෛතික පිළිගැනීමක් සහිත පාසල් වර්ගීකරණය ඉහත දැක්වූ පරිදි වෙයි. ඒ වුව ද, කළමනාකරණය මත පදනම් වූ පාසල් වර්ගීකරණයක් ද ඇත. ඒ අනුව ප්‍රධාන වශයෙන්

- රජයේ පාසල්, රජයේ නො වන පාසල් වශයෙන් ද බෙදී ඇති බවත්
- රජයේ නො වන පාසල් යටතේ

උපකෘත පාඨශාලා	(රජයේ ආධාර ලබන පාසල්)
තාවකාලික ව පිළිගත්	(ආධාර ලබා දීම සඳහා යෝග්‍ය යයි පිළිගත්)
ආධාර නො ලබන පාසල්	(පෞද්ගලික පාසල් - ගාස්තු අය කරන හා අය ගාස්තු අය නො කරන පාසල්)

වතු පාසල්

පිරිවෙන්

රජයේ විශේෂ පාසල් සහ උපකෘත විශේෂ පාසල් වශයෙන් ද උපප්‍රභේද කිහිපයක් විය.

ඉහත වර්ගීකරණ දෙකට අයත් පාසල් ඉගැන්වීම් මාධ්‍ය හා ජන වර්ග අනුව ඉංග්‍රීසි, සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් වශයෙන් ද ආගම් අනුව හා ඇතැම් ආගම්වල නිකාය අනුව ද වර්ග කරන ලද බවත් (ප්‍රධාන වශයෙන් කතෝලික, රෝමානු කතෝලික, ක්‍රිස්තියානි, බෞද්ධ, හින්දු යනුවෙන්) පාසලේ ශිෂ්‍ය ජනගහනයේ ස්ත්‍රී, පුරුෂ බව අනුව බාලක, බාලිකා සහ මිශ්‍ර පාසල් වශයෙන් හැඳින්වූ බවත් පාලන වාර්තාව අනුව පෙනී යයි.

පාඨශාලා වර්ගීකරණයේ ආරම්භය හා ඊට පදනම් වූ කරුණු කීපයකි

1. නෛතික පදනමක් වශයෙන් 1920 ආඥා පනත සහ 1929 සංශෝධනය 1951 අංක 5 දරන උපලේඛනය ද සැලකිය හැකි වේ.
2. අධ්‍යාපන මූලධර්ම මත ද පාසල් වර්ගීකරණය පදනම් වූ බව මනෝවිද්‍යාත්මක ව පුද්ගල සංවර්ධන අවධි හා එම කාල සීමාවන්ට අනුගත වන පරිදි පාඨශාලා ව්‍යුහයේ අවධි බෙදීම් සම බවක් පැවතීම අනුව සැලකිය හැකි වෙයි.

- 1905 දී මෙරට ඉංග්‍රීසි පාසල් වර්ගීකරණය ප්‍රථම වරට සිදු වූ බවත්
- 1920 ආඥා පනත මගින් මෙරට ස්වභාෂා පාසල් මූලික පාසල් හා ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් වර්ග කරන ලද බවත් නැවත 1929 සංශෝධනයේ දී

  අ. ආරම්භයේ සිට 5 දක්වා පන්ති පවත්වන පාසල් ප්‍රාථමික පාසල් වශයෙන් ද

  ආ. 8 දක්වා පන්ති සහිත පාසල් කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් ද

  ඇ. 8න් ඉහළ පන්ති පැවතුණු පාසල් ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් ද වර්ග කරන ලද බවත්
- 1951 අංක 5 දරන පනතේ උපලේඛන අංක 3 රෙගුලාසිය අනුව සියලු ම පාසල් ඉහත දැක්වෙන පරිදි වර්ග කිරීම හා එය පිළිගත යුතු බව එම ව්‍යුහය මත පදනම් වූ පාසල් වර්ගීකරණය 1968 දක්වා ක්‍රියාත්මක වූ බවත් පෙන්වා දී ඇත.
- 1929 දී කීල් පැට්‍රික් නම් අධ්‍යාපනඥයා මෙරට පාසල් වර්ගීකරණයේ භාෂා, ආගම් ජනවර්ග අනුව බෙදීම පදනම් විරහිත බව පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව 1929 සංශෝධනය සිදු වන්නට ඇති බව ද එයට අධ්‍යාපනඥයන්ගේ අදහස් බලපෑ බව ද සිතිය හැකි ය.

3. කළමනාකරණය අනුව පාසල් වර්ගීකරණය

බ්‍රිතාන්‍යයන් විසින් 1869 ප්‍රසිද්ධ ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුව පිහිටුවීමත්, ඔවුන් ඇති කළ පාසල් රජයේ පාසල් යටතට පවරා ගනු ලැබීමත් සමග රජයේ පාසල් නම් විශේෂ හැඳින්වීමක් ඇති විය. රජය මගින් ආධාර ලැබූ අනෙක් පාසල් රජයේ ආධාර ලබන පාසල් වශයෙන් හැඳින්විණි. එම දෙවර්ගයට හසු නො වූ ව්‍යවසායකයන් විසින් පවත්වා ගෙන යන ලද පාසල් පෞද්ගලික පාසල් වශයෙන් ද, වතු අධිකාරීන් විසින් වතුකරයේ ළමයින් සඳහා බිහි කර තිබූ පාසල් වතු පාසල් නමින් ද විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සඳහා වූ පාසල්වලින් රජයේ ආධාර ලබා ගත් පාසල් උපකෘත විශේෂ පාසල් නමින් ද, ඍජු ව ම රජය මගින් පාලනය වූ විශේෂ පාසල් රජයේ විශේෂ පාසල් නමින් ද, බෞද්ධ විහාරස්ථාන ආශ්‍රිත ව අතීතයේ සිට බිහි ව පැවත එන සංඝාරාම ආශ්‍රිත ආයතන පිරිවෙන් නමින් ද සවස් කාලයේ සහ රාත්‍රී කාලයේ වැඩිහිටියන් ඉගෙනීම ලැබීම සඳහා වූ පාසල් රාත්‍රී පාඨශාලා නමින් ද හැඳින්විණි.

4. ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය හා ජන වර්ගය

ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය අනුව ඉංග්‍රීසි, සිංහල, දෙමළ යනුවෙන් බෙදීමක් පාසල්වල ඇති විය. දෙමළ මාධ්‍ය පාසල්වල බහුතර ශිෂ්‍ය ජනගහනයේ ජනවර්ගය අනුව දෙමළ හා මුස්ලිම් වශයෙන් ද පාසල් හැඳින්විණි.

5. ආගමික අරමුණු අනුව පාසල් බිහි වීම

පෘතුගීසි පාලන අවධියේ කතෝලික සහ එම නිකායික පාසල් ද ලන්දේසි අවධියේ රෝමානු කතෝලික පාසල් ද තම ආගම සහ සංස්කෘතිය දේශීයයන් තුළ පැතිරවීම අරමුණු කර ගෙන බිහි විය. බ්‍රිතාන්‍ය යුගයේ දී ද එම අරමුණු පදනම් කර ගෙන පාසල් බිහි වූ අතර කොල්බෘක් ප්‍රතිසංස්කරණවලින් පසු ව පරිපාලනමය අවශ්‍යතා මත පදනම් වූ පාසල් බිහි විය. ඒ අනුව ද ප්‍රධාන වශයෙන් බෞද්ධ, හින්දු කතෝලික, රෝමානු කතෝලික, ක්‍රිස්තියානි වශයෙන් පාසල් බෙදීණි. ඒ ඒ ආගමික නිකාය අනුව ද පාසල් බෙදීණි.

6. ස්ථානගත වීම හා පාලනය

1905 නගර සභා පනත මගින් ද 1907 ගම්සභා පනත මගින් ද අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය ලබා දීම සඳහා තම පාලන ප්‍රදේශවල පාසල් ආරම්භ කිරීමට සහ පවත්වා ගැනීමට බලය පවරනු ලැබීම නිසා නගරබද පාසල් සහ ගම්බද පාසල් වශයෙන් පාසල් ප්‍රභේද 2ක් ඇති විය.

7. සමාජ සංස්කෘතික අවශ්‍යතා

බ්‍රිතාන්‍යයන් විසින් මෙන් ම 1931න් පසු දේශීයයන් විසින් ද ආරම්භ කර පවත්වා ගෙන ගිය පාසල් විශේෂයෙන් ම සමාජ පන්ති භේදය මත එම අවශ්‍යතා අනුව බිහි විය. (ඉංග්‍රීසි උගත් මධ්‍යම පන්තිය, කම්කරු පන්තිය, ගොවි ජනතාව, ප්‍රභු ඉහළ ධනපති පන්තිය, කොම්ප්‍රදෝරු ධනපති පංතිය, ජාතික ධනපති පංතිය ලෙස)

මහා බ්‍රිතාන්‍යයේ පැවති අධ්‍යාපන ක්‍රමය ද පංති භේදය පදනම් කර ගත්තක් බවත්, ඉහළ පංතිය සඳහා ප්‍රසිද්ධ පාසල් ද නිව් කාසල් කොමිෂමේ යොජනාව පරිදි සාමාන්‍ය ජනතාව සඳහා මූලික පාසල් ද බිහි වූ බවත්, මෙරට ද පාසල් ක්‍රමය ඒ අනුව සැකසුණු බවත් පෞද්ගලික පාසල් හා වතු පාසල් තීරණාත්මක ලෙස සමාජ් පංති භේදය මත පදනම් ව ඇති බවත් පෙන්වා දී ඇත (ගජනායක - ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ පංති බලපෑම හා අධ්‍යාපනය 1976/ 1977).

රූපසිංහ (1979) පාඨශාලා පෘතුගීසි යුගයේ සිට ම නිරිත දිග බටහිර හා යාපනය මුහුදුබඩ ප්‍රධාන කලාප තුනකට සීමා වන සේ ව්‍යාප්ත ව පැවතීම නිසා ප්‍රාදේශීය වශයෙන් ද පාසල්වල අසමබර බවක් දක්නට ලැබුණු බව දක්වා තිබේ.

2 වන වගුව. 1960 ජුනි 30 වන දිනට පාඨශාලා ව්‍යුහය පදනම් කර ගත් පාසල් වර්ගීකරණයට අනුව පාසල්, ගුරු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යා

පාසල් වර්ගය	පාසල් සංඛ්‍යාව	ගුරු සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
ළදරු පාසල් 1-2 පන්ති සහිත	103	697	24395
ප්‍රාථමික 5 දක්වා පන්ති	1917	6938	249003
කනිෂ්ඨ 6 ඉහළ	2054	10541	336260
ජ්‍යෙෂ්ඨ 10-11 පන්ති සහිත	3524	40022	1282066
විද්‍යාලීය 12-13 පන්ති සහිත	471	12443	
අන්‍ය	208	1187	
මුළු ගණන	**8277**	**72828**	**2248804**

3 වන වගුව. කළමනාකරණය අනුව පාසල් වර්ගවල සංඛ්‍යාත්මක තොරතුරු

පාසල් වර්ගය	ඉංග්‍රීසි	සිංහල	දෙමළ	මුළු ගණන	ගුරු සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
රජයේ පාසල්	446	3250	698	4394	38926	1232941
උපකෘත පාසල්	333	1589	670	2592	29533	880705
තාවකාලික ව පිළිගත්	04	70	14	85	371	26635
පෞද්ගලික පාසල්- ආධාර නො ලබන	-	-	-	-	1403	26635
වතු පාසල්	-	12	862	874	1199	78733
රාත්‍රී පාඨශාලා	-	-	-	20	140	3906
පිරිවෙන්	-	-	-	186	862	9189
රජයේ විශේෂ	-	5	1	6	17	646
උපකෘත විශේෂ	3	1	-	4	52	474
රජයේ ගුරු විද්‍යාල	1	6	5	12	248	3408
උපකෘත ගුරු විද්‍යාල	-	7	3	10	77	1205

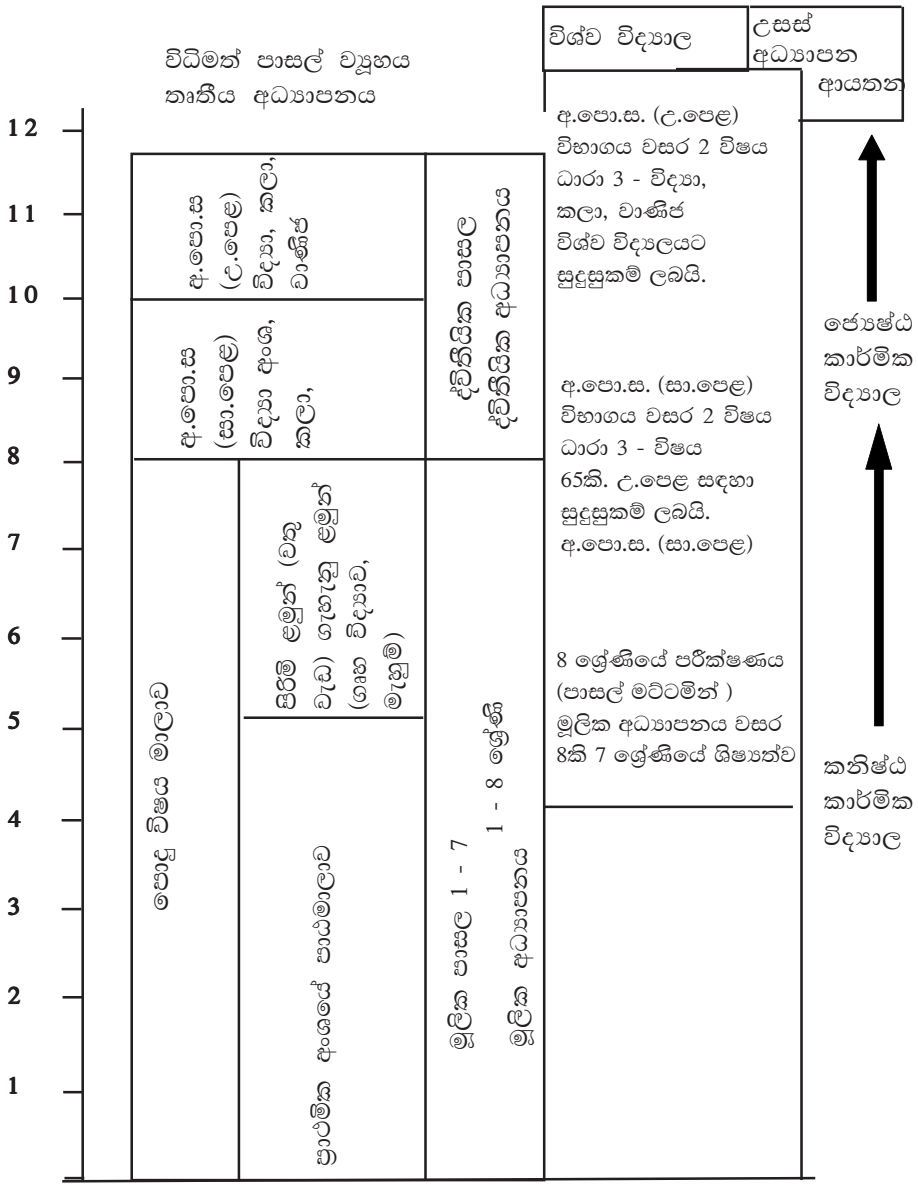
2.0 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් යෝජිත තත්ත්වය හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය

1966 ධවල පත්‍රිකාව මගින් යෝජිත පාඨශාලා ව්‍යුහය අනුව

1. මූලික අධ්‍යාපනය දීම සඳහා කනිෂ්ඨ විද්‍යාල ද
2. ද්විතීයික අධ්‍යාපනය දීම සඳහා
   - ප්‍රදේශීය ප්‍රායෝගික පාඨශාලා (කර්මාන්ත සහතිකය තෙක් වූ පාඨමාලා අනුව ඉගැන්වෙන)
   - කනිෂ්ඨ ප්‍රාථමික පාඨශාලා (කෘෂිකාර්මික හා ධීවර කර්මාන්තය තෙක් වූ සහතික පත්‍රය)
   - කනිෂ්ඨ කාර්මික පාඨශාලා (කර්මාන්ත හා ශිල්ප පිළිබඳ ජාතික ශිල්පීය සහතිකය තෙක් වූ සහතික පාඨමාලා)
   - ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාලය අ.පො.ස. (උපෙළ) ද, ජ්‍යෙෂ්ඨ කාර්මික පාඨශාලා හා ලලිතකලා විද්‍යාල වශයෙන් පාසල් වර්ග 4කි.
3. වැඩිදුර අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රාදේශීය ප්‍රායෝගික පාඨශාලා සහ සවස හා රාත්‍රී පාඨශාලා යනුවෙන් පාඨශාලා වර්ග හඳුන්වා දෙනු ලැබූ බව 1965-1966 පාලන වාර්තාව පෙන්වා දෙන අතර එම යෝජනා ආකෘතිය කේ.

හෙට්ටිආරච්චි පෙන්වා දී ඇත. එහෙත් සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක වූ පාඨශාලා ව්‍යූහය 4 වන වගුවෙහි දැක්වේ.

4 වන වගුව. 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් යෝජිත තත්ත්වය



1960 දශකය ආරම්භයේ දී පැවති පාඨශාලා ව්‍යුහය හා වර්ගීකරණය පිළිබඳ වෙනසක් 1966 ධවල පත්‍රිකාවේ කර ඇත. ඒ අනුව 1968 ජනවාරි මාසයේ සිට 4 වන වගුවේ දැක්වුණු පාසල් ව්‍යුහය අනුව නව පාසල් වර්ගීකරණය ක්‍රියාත්මක විය. වයස අවුරුදු 5-14 අනිවාර්ය අධ්‍යාපන අවධිය ලෙස ද 1-8 ශ්‍රේණි මූලික අධ්‍යාපන අවධිය ලෙස ද 9-12 ශ්‍රේණි ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය ලෙස ද සැලකිණි.

1 වන ශ්‍රේණියේ සිට හත් වැන්න දක්වා ශ්‍රේණි හත ඇති පාසල් මූලික පාසල් යනුවෙන් ද, අට වැන්නේ සිට ඉහළ ශ්‍රේණි ඇති පාසල් ද්විතීයික යනුවෙන් ද, පාසල් වර්ග 2ක් ලෙස ප්‍රතිසංවිධානය කරන ලදී එහෙත් පළමු වැනි ශ්‍රේණි අටෙහි අධ්‍යාපනය මූලික අධ්‍යාපනය යනුවෙන් සැලකිණි (මුණසිංහ, වී.ජී.බී 1969)

මූලික පාසලේ කාල සීමාව අට අවුරුද්දකි. ද්විතීයික පාසල පාඨමාලා අනුව දෑවුරුදු කාලසීමා දෙකකින් යුක්ත සිව් අවුරුදු කාල සීමාවකින් යුක්ත විය. මූලික පාසලෙහි 1-5 දක්වා ප්‍රාථමික අංශය සඳහා වූ සංශෝධනය කරන ලද පොදු විෂය මාලාව එලෙසින් ම ක්‍රියාත්මක වූ අතර 6-8 ශ්‍රේණි සඳහා පොදු හර විෂය සහ ප්‍රායෝගික නැඹුරු තාක්ෂණික විෂය හඳුන්වා දෙනු ලැබිණි.

7 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයක් පැවැත්වීමට ද කටයුතු යෙදිණි. 8 වන ශ්‍රේණියේ දී පාසල් මට්ටමේ තේරීම් පරීක්ෂණයක් පැවැත්විණි.

ද්විතීයික පාසලේ පළමු වන පියවර වූයේ අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය සඳහා වූ දෑවුරුදු පාඨමාලාවකි. එහි විද්‍යා, කලා, වාණිජ වශයෙන් අංශ තුනකි. එමගින් අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සහතිකය ලබා ගැනීමටත් එම යෝග්‍යතාව මත ද්විතීයික පාසලේ ඊළඟ පියවර වූ අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ විභාගය සඳහා සුදුසුකම් ලැබීමටත් හැකි විය. ද්විතීයික පාසලේ දෙ වැනි පියවර වශයෙන් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගය සඳහා දෑවුරුදු පාඨමාලාවක්, විද්‍යා වාණිජ හා කලා අංශ යටතේ පැවැත්විණි. එමගින් අ.පො.ස (උ.පෙළ) සහතිකය ලැබීමටත් විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශය සඳහා සුදුසුකම් ලැබීමටත් අවකාශ සැලසිණි.

මූලික පාසල් අවධිය අවසන් කරන අට වන ශ්‍රේණිය සමත් අයට ප්‍රවේශ පරීක්ෂණයේ නියමයන් සම්පූර්ණ කිරීම අනුව කනිෂ්ඨ කාර්මික විද්‍යාලවලට ද, ද්විතීයික පාසලේ අ.පො.ස (සා.පෙළ) අවසන් කරන අයට ප්‍රවේශ පරීක්ෂණයේ නියමයන් සම්පූර්ණ කිරීම අනුව ජ්‍යෙෂ්ඨ කාර්මික විද්‍යාලවලට ද අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් නමුත් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශයට සුදුසුකම් නො ලබන අය සඳහා උසස් කාර්මික අධ්‍යාපන ආයතනවලට හෝ කනිෂ්ඨ විශ්වවිද්‍යාලවලට ද ඇතුළත් වීමේ අවස්ථා සැලසිණි.

මෙම පාඨශාලා ව්‍යුහය 1960 වර්ෂය ආරම්භයේ දී පැවති ව්‍යුහයට වඩා වැඩි වෙනසක් පෙන්නුම් නො කරයි. එහෙත් ප්‍රාථමික, කනිෂ්ඨ හා ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් පාසල් වර්ග තුන වෙනුවට මූලික පාසල (1-7 දක්වා) සහ ද්විතීයික පාසල (8-12 ශ්‍රේණි) ලෙස හඳුන්වා දෙනු ලැබිණි. මූලික පාසල යන නම භාවිත නො වූ බවත්, කනිෂ්ඨ පාසල්, ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් හැඳින්වූ බවත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ගේ 1960 -66 පාලන වාර්තා පෙන්නුම් කෙරේ. අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ පාලන වාර්තාව අනුව ශ්‍රේණි වශයෙන් පාසල් වර්ගීකරණය පෙර පරිදි ම දැක්වෙන අතර, පාසල්වල සංඛ්‍යාත්මක තොරතුරු පහත දැක්වෙන පරිදි විය.

අ ළදරු පාසල්	150
ආ ප්‍රාථමික පාසල්	2356
ඇ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල්	2470
ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල්	3333
මහා විද්‍යාල	1015

පාලනය අනුව පාඨශාලා වර්ග හා සංඛ්‍යාත්මක තත්ත්වය පහත පරිදි විය.

අ රජයේ පාඨශාලා	8361
ආ පෞද්ගලික පාඨශාලා -	
ගාස්තු අය කරන හා නොකරන	103
ඈ වතු පාඨශාලා	852
ඉ විශේෂ පාඨශාලා	08
ඊ පිරිවෙන්	217

අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය සඳහා පාඨශාලා 524ක ද, එය උසස් පෙළ සඳහා පාඨශාලා 147ක ද, විද්‍යාව උගන්වන ලැබූ අතර අ.පො.ස (සා.පෙළ) විභාගය සඳහා පාඨශාලා 300ක් සඳහා ලී වැඩ හා ලෝහ වැඩ ද, 375ක් සඳහා කලාශිල්ප සඳහා වැඩපොළවල් ද විය. අ.පො.ස. (සා.පෙළ) මට්ටමේ 355ක ද උසස් පෙළ මට්ටමේ අ.පො.ස (සා. පෙ) විභාගය සඳහා පාඨශාලා 524ක ද, උසස් පෙළ සඳහා පාඨශාලා 147ක ද, විද්‍යාව උගැන්විණි. උසස් පෙළ මට්ටමේ දී පාසල් 50ක වාණිජ අධ්‍යාපන පහසුකම් ද අ.පො.ස (සා.පෙළ) 127ක කෘෂිකර්ම අධ්‍යාපනය ද විය (අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් පාලන වාර්තාව 1965/ 1966, 1966/ 1967).

1960-1970 දශකයේ සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ හා පාඨශාලා ක්‍රමයේ සංවර්ධනයට බලපෑ අධ්‍යාපන අරමුණු, පරමාර්ථ සහ ප්‍රතිපත්ති

1960-1970 දශකයේ සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයේත්, පාඨශාලා ක්‍රමයේත් සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් බලපෑ අධ්‍යාපන අරමුණු පරමාර්ථ සහ ප්‍රතිපත්ති විමර්ශනයෙහි දී පහත කරුණු ඉස්මතු වේ.

1. ''අධ්‍යාපනයේ සුවිසල් පරමාර්ථය ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවිතයට යෝග්‍ය වූ අධ්‍යාපනයේ දියුණුව කවර ලෙසකින්වත් සීමා නො කරමු. එමෙන් ම ප්‍රධාන පරමාර්ථ දෙකක් වූ චරිත පුහුණුවත් පුරවැසියකු මෙන් යහපත් පැවැත්මත් අපි තරයේ මතක් කර සිටිමු'', යන 1943 අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කමිටු වාර්තාවේ ප්‍රකාශනය සහ එම වාර්තාවෙහි ම පොදු අරමුණ භෞතික හා ආධ්‍යාත්මික අංශ අතින් ජීවිතය සඳහා සූදානම් කිරීම ය. විශේෂ අරමුණු ලෙස
   - මානසික වර්ධනය
   - චරිත සංවර්ධනය හා සංස්කෘතික සංවර්ධනය හා

- කාර්යක්ෂමතා සංවර්ධනය බව පෙන්වා දී තිබිණි.

(මධ්‍ය කාරක සභා කොමිෂන් වාර්තාව, 1943)

2. 1959 දස අවුරුදු සැලැස්මෙහි අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සම්බන්ධයෙන් දැක්වෙන පොදු සංවර්ධනයට ඇති කිට්ටු සම්බන්ධතාව නිසා අධ්‍යාපන ප්‍රශ්නයට විශේෂ සැලකිල්ලක් දැක්විය යුතු ය යන ප්‍රකාශනයත්, එහි ම දැක්වෙන ලෙසට අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ක්‍රම සම්පාදනය සපුරාලිය යුතු අවශ්‍යතා ලෙස දැක්වෙන පහත සඳහන් කරුණු 3ත් වැදගත් පදනම් ලියවිලි ය.

i පාඨශාලා සඳහා ව්‍යාප්ත වූ වැඩ සැලැස්මෙහි පරිමාණය, පාසල් යන ජන සංඛ්‍යාවේ අනාගත වර්ධනයේ පරිමාණය ඇති යම්කිසි සම්බන්ධතාවක් ඇති විය යුතු බව

ii රටේ සම්පත් කෙරෙහි ප්‍රමාණාධික ඉල්ලීම් නො කෙරෙන ලෙස මේ පරමාර්ථය ඉෂ්ට කර ගැනීමෙහි ලා ඉතාමත් ඵලදායක ක්‍රමය අනුව වැඩ පිළිවෙළ සකස් කර ගත යුතු බව

iii සමහර විට ඉතාමත් වැදගත් වන්නා වූ ද ඔවුන්ට ඉගැන්වෙන අධ්‍යාපන විශේෂය සහ එයින් බිහි කෙරෙන විවිධ දක්ෂතා වර්ග අතර වූ සාපේක්ෂ සමානතා අතර මුළුමහත් සැලැස්මෙහි දක්වා ඇති ආර්ථික වර්ධනයේ අවශ්‍යතාවලට සරිලන ලෙස යෙදවිය යුතු ය.

3. 1961 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවේ සැසි පත්‍රයට අනුව එයින් අපේක්ෂා කළ කාර්යය ලෙස සඳහන් ඒකාබද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පිහිටුවීමේ ලා නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීමේ දී පදනම් කර ගත් පරමාර්ථ ද මෙහි දී වැදගත් ය.

i ජනතාවගේ ජාතික සංස්කෘතිය අපේක්ෂාවලට අනුකූල වීම.

ii රටේ ආර්ථික, තාක්ෂණ සහ සංවර්ධන අවශ්‍යතාවලට අනුකූල වීම.

iii ජාති, ආගම් ආර්ථික තත්ත්ව හෝ සමාජීය මට්ටම් පිළිබඳ සැලකීමක් නොමැති ව සියලු ම දරුවන්ට අධ්‍යාපනික ඉඩ ප්‍රස්තා සමාන බව සහතික කරන එකක් විය යුතු ය (මාර්ග අධ්‍යයන, පරිවර්තන අංක 75).

4. 1940 සිට ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පිළිගැනුණු රජයේ ප්‍රතිපත්ති පහත සඳහන් වේ.

i මානව හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනයෙන් කියැවෙන සර්වජන අනිවාර්ය අධ්‍යාපන අයිතිය

ii බාලාංශයේ සිට විශ්ව විද්‍යාලය තෙක් නිදහස් අධ්‍යාපනය ලබා දීම (1945)

iii බාලාංශයේ සිට විශ්ව විද්‍යාලය තෙක් ස්වභාෂාවෙන් අධ්‍යාපනය ලබා දීම (1956) *(මේ අනුව, අධ්‍යාපනය ප්‍රජාතන්ත්‍රීයකරණය, අධ්‍යාපන සම අවස්ථා සැලසීම හා සාධාරණත්වය අධ්‍යාපනයේ අදාළ බව හා විශිෂ්ටත්වය යන අධ්‍යාපනික ප්‍රතිපත්ති (ජයවීර එස්. 1997) අවධාරණය කෙරිණි.*

5 1960 බලයට පත් රජය මැතිවරණ ප්‍රකාශනයෙන් ඒකාබද්ධ පාඨශාලා ක්‍රමයක් ගොඩ නැගීමට පොරොන්දු දීම

ii ජාතික ඒකාබද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් බිහි කිරීමේ දී මෙම කරුණට රජයේ ප්‍රතිපත්ති අතර ප්‍රමුඛත්වය ලබා දීම (1960 පාලන වාර්තාව අනුව).

6 1966 ධවල පත්‍රිකාවෙහි සඳහන් පුළුල් පදනමක් සහිත සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයක ඇති වටිනාකම දැක්වෙන ප්‍රකාශයක් නම් 'මෙවැනි අධ්‍යාපනයක් මගින් ජාතික යුතුකම් ඉටු කිරීම සඳහා රටවැසියන්ගේ ශක්තිය වඩන ආකල්ප චරිත ලක්ෂණ සහ පිරිපුන් හැඟීම් වර්ධනය වීම' සහ 'ඔවුන් තුළ පුළුල් ජාතික මමායනයක් ඇති වීම' යන්න ය.

7. 1965-1966 පාලන වාර්තාවේ දක්වුණු 'ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේත්, පාසල් සංඛ්‍යාවේත් ඇති වී තිබෙන ශීඝ්‍ර වැඩි වීම පමණක් සලකා සතුටට පත් වීමට නොහැකි බවත් එයට හේතුව පාසල්වල තත්ත්වය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහාත්, විවිධාකාර පාසල් හා අනුරූප පාඨශාලා ඇති කිරීම සඳහාත් විශාල වැඩ කොටසක් කරන්නට තිබෙන බවත්' යන සඳහන මේ ප්‍රතිපත්තියට අදාළ කර ගත හැකි ය.

1960-1969 දශකයේ පාඨශාලා ක්‍රමයෙහි සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ගනු ලැබූ ක්‍රියාමාර්ග හා එහි ප්‍රතිඵල

1. 1960 අංක 5 දරන උපකෘත පාඨශාලා හා ගුරු විද්‍යාල විශේෂ විධිවිධාන පනත සම්මත කර ගැනීම සහ ඒ යටතේ රජයේ ආධාර ලබන පාසල් හෙවත් උපකෘත පාඨශාලා රජයට පවරා ගැනීම සඳහා පියවර ගැනීම, 1961 අංක 8 දරන උපකෘත පාඨශාලා හා ගුරු විද්‍යාල අතිරේක විධිවිධාන පනත 1961 මාර්තු මස සම්මත කර ගැනීම සහ එමගින් උපකෘත පාඨශාලා හා එයට අයත් දේපළ පවරා ගැනීම ද.

- පාඨශාලා ප්‍රතිසංවිධානය යටතේ රජයේ පාඨශාලා අතර විෂමතා මග හරවාලීම සහ ප්‍රාථමික, ද්විතීයික අවස්ථා පුළුල් කිරීම සඳහාත් යෝග්‍ය පාඨශාලා තත්ත්වයෙන් උසස් කිරීම සහ පාඨශාලාවල භෞතික සම්පත් සහ භෞතික වැඩි දියුණු කිරීම, පාඨශාලා අඩු හෝ නො මැති ප්‍රදේශවල අභිනව පාඨශාලා ඉදි කිරීම හා රජයට පවරා ගැනීම

මේ ක්‍රියාමාර්ග දෙක නිසා අවිධිමත් ලෙස පාඨශාලා බිහි කිරීම සහ පාලනය සම්බන්ධයෙන් තිබූ අවසරය අහිමි කිරීම මගින් පාඨශාලා ක්‍රමයේ විධිමත් බවක් ඇති කිරීමට අවකාශ සැලසිණි. රජයට පවරා දීමට අකැමැති වූ පාසල් සහ රජයට පවරා ගනු නොලැබූ පාසල් නීති රෙගුලාසි මගින් සහ රජයේ පරීක්ෂණයට ලක් කිරීමෙන් රජයේ පාලනයට යටත් කර ගැනිණි.

1964-1965 වර්ෂය වන විට පාඨශාලා 2459ක් රජයට පවරා ගැනීම සහ ප්‍රතිසංවිධාන කටයුතු බොහෝ දුරට අවසන් කෙරුණු බව 1964-1965 පාලන වාර්තාව පෙන්වා දෙයි.

2. 1961 ජාතික ඒකාබද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් බිහි කිරීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවත්, කාර්මික අධ්‍යාපනය සඳහා කාර්මික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවත් තෘතීය අධ්‍යාපනය සඳහා කොමිෂන් සභාවකුත් පත් කරනු ලැබිණි. ජාතික ඒකාබද්ධ කොමිෂන් සභාවේ නිර්දේශ අනුව සමස්ත අධ්‍යාපනයේ දියුණුව සඳහා පියවර ගනු ලැබීම ද

3. 1961 ඔක්තෝබර් මස 1 දින සිට පරිපාලනය විමධ්‍යගත කිරීමේ පළමු පියවර

ලෙස අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය පිහිටුවීමත්, අධ්‍යාපනික ප්‍රදේශ 10ක අධ්‍යාපන දිස්ත්‍රික්ක 13ක් පිහිටුවාලීමත්, අධ්‍යාපන ප්‍රදේශයක් උප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයකු යටතේ ද, අධ්‍යාපන දිස්ත්‍රික්කයක් අධ්‍යාපන නිලධාරියකු යටතේ ද පාලනය වීමට සැලැස්වීමෙන් කාර්ය සහ බලය විවිධ දෙපාර්තමේන්තු යටතට පවරනු ලැබිණි (අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ පාලන වාර්තාව 1960-1961).

5 වන වගුව. 1961 පරිපාලනය විමධ්‍යගත කිරීම යටතේ වූ ප්‍රදේශ-දිස්ත්‍රික්ක

අධ්‍යාපන ප්‍රදේශ	අධ්‍යාපන දිස්ත්‍රික්ක
කොළඹ	කොළඹ උතුර, කොළඹ දකුණ
කළුතර	කළුතර
දකුණ	ගාල්ල, මාතර, හම්බන්තොට
මධ්‍යම	මහනුවර, මාතලේ, නුවරඑළිය
ඌව	බණ්ඩාරවෙල, මොනරාගල
සබරගමුව	රත්නපුර, කෑගල්ල
වයඹ	කුරුණෑගල, හලාවත, පුත්තලම
උතුරු මැද	අනුරාධපුර, පොළොන්නරුව
නැගෙනහිර	මඩකලපුව, ත්‍රිකුණාමලය, අක්කරෙයිපත්තුව, අම්පාර
උතුර	යාපනය, වවුනියාව, මන්නාරම

අධ්‍යාපන කටයුතු විමධ්‍යගත වීමෙන් පසු ආරම්භ වුණු දෙ වන වර්ෂය තුළ පරිපාලන කටයුතු පිළිබඳ වඩාත් ස්ථාවර භාවයක් ඇති වූ බවත් ක්‍රමානුකූල ලෙස විධායක කටයුතු සැලසුම් කිරීමත් සමග ම ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන කාර්යාල මගින් දුෂ්කර පළාත්වලට වූ සේවය විශේෂයෙන් සඳහන් කළ යුතු බවත් 1962-1963 අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ පාලන වාර්තාව පෙන්වා දී ඇත.

4. 1962 පත් කරනු ලැබූ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව ඒකාබද්ධ ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පිහිටුවීම සඳහා ඉදිරිපත් කළ නිර්දේශ සහිත පළමු කොමිෂන් සභා වාර්තාව ඉදිරිපත් කිරීමෙන් පසු, ඒ අනුව 1964 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා ඉදිරිපත් කෙරිණි. ඒ තුළ නව පාඨශාලා ව්‍යුහයක් සහ විවිධත්වයෙන් යුතු ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා වර්ග හතරක් සහිත පාඨශාලා වර්ගීකරණයක් ද එහි තුන් වෙනි පරිච්ඡේදයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත.
ඒ වුව ද මෙම පාඨශාලා ව්‍යුහය සහ වර්ගීකරණය සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් වූ සෘණාත්මක ප්‍රතිචාර හා විරෝධතාත්, 1965 රජය වෙනස් වීම නිසාත්

අක්‍රීය බවට පත් වූ බව පෙන්වා දී ඇත (හෙට්ටිආරච්චි, කේ. 1999).

විශේෂයෙන් ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් අදාළ බව ඇති කිරීම යන මූලික අධ්‍යාපනික ප්‍රතිපත්තිය මත සැලසුම් කළ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලියක් ලෙස අගය කරනු ලැබ ඇත (ජයවීර, එස්. 1996).

5. පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් 1960-1970 දශකයේ ගනු ලැබූ ක්‍රියාමාර්ග එම පාලන වාර්තාවලින් ඉදිරිපත් වේ. එම ක්‍රියාමාර්ග කැටි කොට පහත සඳහන් පරිදි දැක්විය හැකි ය.

- විෂයමාලා සංශෝධන හඳුන්වා දීම හා විෂය නිර්දේශ හා පාඨමාලා හඳුන්වා දීම මගින් අධ්‍යාපනයේ සමතාවක් ඇති කිරීමට පියවර ගනු ලැබීම (1962-1963 අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ පාලන වාර්තාව).
- ප්‍රාථමික විෂයමාලාව 1956 නිකුත් කළ අංක 43 චක්‍රලේඛය අනුව පවත්වා ගෙන යාමට තීරණය කළ අතර එම එක් එක් විෂය ක්ෂේත්‍රවල විෂය සීමා සහ අන්තර්ගතය පැහැදිලි ව දැක්වීමටත්, ශිෂ්‍ය ක්‍රියාකාරිත්ව ක්‍රම පදනම් කොට ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීමටත් පියවර ගනු ලැබිණි.
- 1963 අංක 1 චක්‍රලේඛයෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා 8 වෙනි පන්තිය දක්වා විෂයමාලාව සංශෝධනය කර ඉදිරිපත් කර ඇත. 6-8 ශ්‍රේණිවල නව පොදු විෂයමාලාවක් හඳුන්වා දෙනු ලැබූ අතර ඒ අනුව ආගම, පළමු වෙනි භාෂාව (සිංහල/ දෙමළ/ ඉංග්‍රීසි), දෙ වැනි භාෂාව (ඉංග්‍රීසි), අංක ගණිතය, ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව/ ප්‍රජාචාරය, සාමාන්‍ය විද්‍යාව, ජ්‍යාමිතිය, වීජ ගණිතය, තෙ වැනි භාෂාව (පාලි/ සංස්කෘත/ ලතින්), හස්ත කර්මාන්ත (පිරිමි - වඩු වැඩ/ලෝහ වැඩ/ වතු වැඩ, ගැහැනු - ගෘහ විද්‍යාව හා මැහුම්), චිත්‍ර/ ශිල්ප හා කර්මාන්ත. සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය, සංගීතය, ගායනය සහ නැටුම් යන විෂය ඉගැන්වීමට කටයුතු යොදා ඇති බවත් සඳහන් කර ඇත.
- 1968 ජනවාරි 1 දින සිට 6 වෙනි ශ්‍රේණියෙන් ඔබ්බට අනුපිළිවෙළින් ශ්‍රේණි සඳහා ක්‍රියාත්මක කළ යුතු විෂයමාලාව 1967 අංක 48 සංශෝධිත චක්‍රලේඛය අනුව වෙනස් කරන ලදී. එහි ආගම, සිංහල/ දෙමළ, ඉංග්‍රීසි (දෙ වැනි භාෂාව), මූලික ගණිතය, සාමාන්‍ය විද්‍යාව, සමාජ අධ්‍යයනය (1 ඉතිහාසය 2. භූගෝල විද්‍යාව), ශාරීරික අධ්‍යාපනය, පුරවැසි අධ්‍යාපනය, රසික විෂයයන් වන (චිත්‍ර, සංගීත, නැටුම්), කෘෂිකර්මය හා කෘෂිකර්මයේ වැඩ හුරුව/ ධීවර කර්මාන්තය, ගෘහ කර්මාන්ත දෙකක් - පිරිමි ළමයින් සඳහා වඩු වැඩ / ලෝහ වැඩ / වෙනත් ප්‍රාදේශීය හා සාම්ප්‍රදායික කර්මාන්ත ද ගැහැනු ළමයින් සඳහා - මැහුම් (අනිවාර්ය), ගෘහ විද්‍යාව හෝ ගෘහ කර්මාන්තවලින් එකක් ඉගැන්වීම. මෙම විෂයමාලා සංශෝධනයෙන් වැඩහුරු හා ගෘහ කර්මාන්ත වැනි ප්‍රායෝගික විෂය සඳහා වැඩිපුර කාලච්ඡේද යෙදවීම, සාමාන්‍ය විද්‍යා අධ්‍යාපනයේ පුළුල් බවක් ඇති කිරීම, අංක ගණිතය, වීජ ගණිතය සහ ජ්‍යාමිතිය වෙනුවට මූලික ගණිතය යෙදීම, ප්‍රජාචාරය වෙනුවට පුරවැසි අධ්‍යාපනය යෙදීම විශේෂත්ව වන අතර නව වන ශ්‍රේණිය සඳහා

විෂය තෝරා ගැනීමට මග පෙන්නුම් කරන ලෙස සකස් වීම ද දක්නට ලැබේ.

මෙමගින් 6-8 දක්වා ප්‍රායෝගික නැඹුරු බව, වැඩ හුරුව සහ සාමාන්‍ය විද්‍යාව, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි යන විෂය සඳහා වැඩි අවධානයක් යෙදීමෙන් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය සඳහා ක්‍රියාමාර්ග ගනු ලැබිණි.

- 9-10 දක්වා පන්තිවල, 1962 අංක 9 චක්‍රලේඛය අනුව අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විභාගය සඳහා අනිවාර්ය විෂය ලෙස ආගම, සිංහල/ දෙමළ, ගණිතය/ අංක ගණිතය, ඉංග්‍රීසි හා ශාරීරික අභ්‍යාස ද, තෝරා ගන්නා පාඨමාලා අනුව නියමිත වෛකල්පික විෂය කාණ්ඩ අතරින් තෝරා ගත් විෂය තුනක් ද හැදෑරීමට අවකාශ සැලසිණි.
- 1963 දී අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විද්‍යා විෂය නිර්දේශ සංශෝධනය කරන ලද අතර එය 1965 සිට ක්‍රියාත්මක කිරීමට නියමිත විය.
- සම අවස්ථා සැලසීමේ සහ අදාළ බව ඇති කිරීමේ පියවරක් ලෙස ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පාසලේ ඉගැන්වීම් ක්‍රම සමෝධානිත ව ක්‍රියාකාරකම් පාදක ව ශිෂ්‍යයා මුල් කොට සිදු කිරීමට අවශ්‍ය පියවර ගනු ලැබිණි. ඒ සඳහා ගුරු පුහුණු කටයුතු සහ සංස්කරණ පාඨමාලා පැවැත්විණි. ද්විතීයික පාසලේ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් සහ වැඩහුරුව කාර්මික විෂය ඇසුරින් ලබා දී ඊට අදාළ විශේෂ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කෙරිණි.
- ද්විතීයික පාසලේ සාමාන්‍ය විද්‍යාව ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව විශේෂ අවධානයක් දැක්විණි. ඒ සඳහා ඉගැන්වීම දියුණු කිරීම හා විස්තීර්ණ කිරීම සඳහා ගුරු පුහුණුව, විද්‍යා උපශික්ෂකයින් පුහුණු කිරීම, විද්‍යා පරීක්ෂක මණ්ඩල පත් කිරීම, සහ විද්‍යාගාර පහසුකම් හා උපකරණ පාසල්වලට ලබා දීමෙන් විද්‍යා ඉගෙනුම කෙරෙහි වැඩි අවස්ථා සම්පාදනය කරනු ලැබිණි.
- වාණිජ විද්‍යා විෂය ඉගෙනීමේ අවස්ථා පුළුල් කිරීමට 1965න් පසු විශේෂ අවධානයක් යොමු කර ඒ සඳහා ගුරු පුහුණු කටයුතු හා විෂය නිර්දේශ විධිමත් ව සකස් කරන ලදි.
- සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය, සෞන්දර්ය විෂය, හස්ත කර්මාන්ත ජීවිතයට වඩා වැඩි අදාළ බවක් ඇති වන සේ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් සහිත ව ඉගැන්වීම සඳහා විශේෂ පියවර ගැනිණ.
- ඇගයීම් ක්‍රම වශයෙන් මෙතෙක් පැවති 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය ද පැවැත්වූණු අතර 1968න් පසු 7 වෙනි ශ්‍රේණිය අවසානයේ දී ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයක් ද (ජාතික නවෝදය) 8 ශ්‍රේණිය මූලික අධ්‍යාපන අවධිය අවසානයේ පාසල් මට්ටමෙන් තේරීම් පරීක්ෂණයක් ද පැවැත්විණ.
- 1960 ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය වෙනුවට අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගය ද, පසු ව උසස් පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය වෙනුවට අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය ද හඳුන්වා දෙනු ලැබූ අතර සියලු ම පන්ති සඳහා ක්‍රමවත් ලෙස වාර පරීක්ෂණ හා වර්ෂාවසාන ඉහළ දැමීමේ පරීක්ෂණ පැවැත්වීමට පියවර ගනු ලැබිණි.

- ශිෂ්‍යයාගේත්, අධ්‍යාපනයේත් සංවර්ධනයට බෙහෙවින් හේතු වන මාර්ගෝපදේශන සේවා, පුස්තකාල සේවා, ශිෂ්‍ය සුභසාධන සේවා, සෞඛ්‍ය සේවා හා පෝෂණ වැඩසටහන් (දිවා ආහාර සැපයීම) ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය, දිළිඳු දරුවන්ට නොමිලේ පොත් ලබා දීම වැනි අතිරේක සේවා සැපයීමට නිසි පියවර (අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ පාලන වාර්තාව, 1963-66) අනුව ගනු ලැබිණි.
- පාඨශාලාවේ ඉගැන්වෙන විෂය ඇසුරින් සමගාමී විෂය ක්‍රියාකාරකම්වල ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය පුළුල් කරවීම සඳහා ජාතික මට්ටමේ සිට සැලසුම් කරන ලද සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් සහ තරගාවලී පාසල්වලට හඳුන්වා දෙනු ලැබිණි. 1966-1970 නව විෂයමාලා සංශෝධනවලට අනුකූල ව නව පාඨමාලා පිළියෙල කිරීම, 1967 නව අත්හදා බැලීම් ලෙස පාසලට හඳුන්වා දීම සහ ඉන් පසු ක්‍රියාත්මක කිරීම, නව ඉගැන්වීම් ක්‍රම හඳුන්වා දීම සඳහා ගුරු සේවාස්ථ පුහුණු පාඨමාලා, සංස්කරණ සම්මේලන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් පැවැත්වීම සහ අදාළ ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම් කරන ලද බව එම අවධියේ පාලන වාර්තා පෙන්වා දෙන අතර ම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් සකස් කරන ලද ප්‍රශ්න පත්‍ර මගින් වාර පරීක්ෂණ පවත්වන ලද බව ද සඳහන් කර ඇත. 1966 සිට විවිධ දිස්ත්‍රික්කවල 6 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් සඳහා තෝරා ගත් විෂය සඳහා පොදු පරීක්ෂණ පැවැත්වීමට ද 1969 හා 1970 එම වැඩ පිළිවෙළ 7, 8 ශ්‍රේණි සඳහා ව්‍යාප්ත කිරීමට ද එම පරීක්ෂණ අනුව ශිෂ්‍යයන් වර්ග කිරීමේ දී එම සම්මුඛචිත සටහන් යොදා ගැනීමට ද තීරණය කෙරිණි. රජයේ මධ්‍ය පාඨශාලාවල සහ ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලාවල පශ්චාත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ඒවායේ පැවති ඉඩකඩ ඉක්මවූ හෙයින් 6 වන ශ්‍රේණියේ දී ප්‍රවේශ පරීක්ෂණයකින් ළමයින් ඇතුළත් කර ගැනීම සීමා කර ගැනීමට අවශ්‍ය විය. අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් නොමැති හෙයින් විද්‍යා අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කිරීම සීමා වූ අතර විද්‍යා පාඨමාලා නොමැති පාසල්වල 8 වැනි ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යයන් සඳහා වසරක් පාසා පැවැත්වෙන පරීක්ෂණයකින් තෝරා ගන්නා ශිෂ්‍යයනට විද්‍යා පාඨමාලා හැදෑරීම සඳහා ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය කිරීමට කටයුතු කෙරිණි.
- පරිපාලනය විමධ්‍යගත කිරීමේ දෙවැනි අදියර 1966 ඔක්තෝබර් 1 වන දා සිට ක්‍රියාත්මක විය
- 1964 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව හා කාර්මික අධ්‍යාපනය හා පුහුණු කිරීම් දෙපාර්තමේන්තුව ඒකාබද්ධ කර ස්ථානීය වශයෙන් කටයුතුවල කිට්ටු සම්බන්ධතාවක් ඇති කිරීම, දිස්ත්‍රික් කාර්යාලවලට වැඩි බලතල පැවරීම මගින් ප්‍රාදේශීය මට්ටමේ දී වඩාත් පුළුල් ලෙස කටයුතු විමධ්‍යගත කිරීමට සැලැස්ම සකස් කර තිබූ අතර එය ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. ඒ යටතේ 1966 ධවල පත්‍රිකාව මගින් නිර්දේශිත පරිදි රජයේ පාඨශාලා සියල්ල ම කනිෂ්ඨ පාඨශාලා හා ද්විතීයික පාඨශාලා වශයෙන් ප්‍රතිසංවිධානය කිරීම, 1968 සිට ආරම්භ කර ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. මූලික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ මෙහෙයවීම හා පරිපාලනය 1966 ඔක්තෝබර් 1 දින සිට අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ මූලික අධ්‍යාපන ශාඛාවේ ප්‍රධාන කාර්යය බවට

පත් කෙරිණි මේ වන විට 1-7 ශ්‍රේණිවල පන්තිවල ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 1-60 දක්වා විවිධ ප්‍රමාණවලින් යුක්ත වූ නිසා 1968 දී පළමු වන ශ්‍රේණියේ පන්තිවලට ඇතුළත් කර ගත යුතු උපරිම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 40ක් විය යුතු බවට නියෝග කරන ලදී.

- පාඨමාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානයක් පිහිටුවීම මගින් ජාතික අධ්‍යාපන සංවර්ධනය උදෙසා ශක්තිමත් පදනමක් දැමීම, උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික මණ්ඩලයක් පිහිටුවීම, ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය උදෙසා විදේශ ආධාර යොදා ගනිමින් කටයුතු කිරීම, විද්‍යා උපකරණ තැනීම, විශේෂඥ සේවා ලබා ගැනීම.
- කනිෂ්ඨ කාර්මික විද්‍යාල පිහිටුවීමත්, කනිෂ්ඨ විශ්ව විද්‍යාල ආයතන පිහිටුවීමත්, ද්විතීයික අධ්‍යාපනයට පිවිසෙන අයට තෘතීය අධ්‍යාපන අවස්ථා පුළුල් කිරීමට පියවර ගැනීමත් 1966-1969 අවධියේ සිදු වූ තවත් වැදගත් සිදුවීම් ලෙස එම අවධිවල අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් පාලන වාර්තාවල සඳහන් වේ.

5 වන වගුව. 1970 වර්ෂය වන විට කළමනාකරණය අනුව පාසල් සංඛ්‍යා

පාසල් වර්ග	පාසල් සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	ගුරු සංඛ්‍යාව
රජයේ පාසල්	8585	2654503	
පෞද්ගලික ගාස්තු අය කරන	48	28112	
පෞද්ගලික ගාස්තු අය නො කරන	37	35093	
ආධාර ලබන වතු පාසල්	824	84617	
අනුමත විශේෂ පාසල්	8	1214	
පිරිවෙන්	285	25000	
පාසල් මුළු ගණන	9800	2838537	

(මූලාශ්‍රය : ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව (පිටු අංක 45)

3.0 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය

1970 දශකය ආරම්භක තත්ත්වය හා වෙනස් වීම්

1970 දශකයේ පාඨශාලා වර්ගීකරණයේ වෙනස්කම් අති කළ අවස්ථා දෙකකි.

- 1972 නව මග අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලියෙන් ඉදිරිපත් කෙරුණු පාඨශාලා ව්‍යුහය හා ඒ මත පදනම් වූ වර්ගීකරණය
- 1978 ඇති කෙරුණු විශේෂ ප්‍රතිශෝධනය අනුව හඳුන්වා දෙනු ලැබූ ව්‍යුහය සහ පාඨශාලා වර්ගීකරණය සහ ව්‍යුහයෙන් බැහැර ව ජ්‍යෙෂ්ඨ

ද්විතීයික පාඨශාලා විෂය ධාරා හා පහසුකම් ස්වභාවය අනුව හඳුන්වා දෙනු ලැබූ වර්ගීකරණය.

- 1970 වන විට පැවති පාසල් වර්ග හා සංඛ්‍යාත්මක තත්ත්වය විමසීමේ දී පාසල් ව්‍යූහය පදනම් කර ගත් පාසල් වර්ගීකරණය අනුව පාසල් වර්ග 3ක් වූ බව 1969-1970 අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ පාලන වාර්තාවෙන් හෙළි වේ.
  - කනිෂ්ඨ විද්‍යාල - 1-7 ශ්‍රේණි සඳහා අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ආයතන
  - පහළ ද්විතීයික විද්‍යාල - විශේෂ හේතු නිසා ද්විතීයික අංශය ඇතුළත් ව පවත්වා ගෙන යනු ලබූ කනිෂ්ඨ විද්‍යාල (පහළ ද්විතීයික විද්‍යාල)
  - ඉහළ ද්විතීයික විද්‍යාල - 8 වැන්නේ ඉහළ ශ්‍රේණි සහ 12 දක්වා ශ්‍රේණි සඳහා අධ්‍යාපනය දෙනු ලබන ආයතන - ද්විතීයික විද්‍යාල
- කළමනාකරණය අනුව රජයේ පාසල් සහ රජයේ නො වන පාසල් වශයෙන් ද පාසල් වර්ග විය.

රජයේ පාසල් යටතේ රජයේ කනිෂ්ඨ විද්‍යාල, රජයේ ද්විතීයික විද්‍යාල සහ රජයේ තාවකාලික ද්විතීයික විද්‍යාල වශයෙන් ද බෙදී පැවති අතර රජයේ කනිෂ්ඨ විද්‍යාල නැවත මහා විද්‍යාල, අනුබද්ධ කනිෂ්ඨ විද්‍යාල සහ කනිෂ්ඨ විද්‍යාල වශයෙන් දෙකොටසක් ද රජයේ ද්විතීයික විද්‍යාල යටතේ මධ්‍ය මහා විද්‍යාල හා මහා විද්‍යාල යනුවෙන් දෙ කොටසක් ද පැවතිණි. රජයේ සියලු විද්‍යාල සිංහල, දෙමළ සහ මුස්ලිම් යනුවෙන් ජන වර්ගය අනුවත් සිංහල, දෙමළ වශයෙන් මාධ්‍ය අනුවත් බෙදී තිබුණි. රජයේ නො වන විද්‍යාල යටතේ රජයේ ආධාර ලබන පාසල්, පෞද්ගලික ගාස්තු අය නො කරන පාසල්, වතු පාසල්, පිරිවෙන් සහ රාත්‍රී පාසල් වශයෙන් කොටස් කිහිපයකට බෙදා දැක්වුණු බව 1969-1970 පාලන වාර්තාව පෙන්නුම් කරයි.

1972-1977 දක්වා ක්‍රියාත්මක වූ පාඨශාලා සංවිධාන ව්‍යූහය

1972 නව මග අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ යෝජිත තත්ත්වය අනුව විධිමත් අධ්‍යාපනයේ අවස්ථා

1.ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය- 1-5 වූ ශ්‍රේණි සහිත අවධියයි. වයස අවුරුදු 6 සිට 11 තෙක් පස් අවුරුදු කාල සීමාවකින් යුක්ත අනිවාර්ය හා නිදහස් අධ්‍යාපන අවධියකි. එහි පොදු විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වේ. පස් අවුරුදු කාල සීමාව අවසානයේ පස් වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය පැවැත්වේ.

2.කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය- 6-9 ශ්‍රේණි සහිත අවධියයි. වයස අවුරුදු 11 සිට 15 තෙක් සිව් අවුරුදු කාල සීමාවකින් යුක්ත අනිවාර්ය හා නිදහස් අධ්‍යාපන අවස්ථාවකි. අනිවාර්ය වූ හර විෂය 6කින් යුතු පොදු පාඨමාලාවක් සහ වෛකල්පික විෂයවලින් යුක්ත වේ. 9 වන ශ්‍රේණිය අවසානයේ ජාතික පොදු සහතික පත්‍ර විභාගය සඳහා වන පාඨමාලාවකි.

3.ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය 10 සහ 11 ශ්‍රේණි සහිත අවධිය දෑවුරුදු පාඨමාලාවක් විය. (උසස් ජාතික සහතික පත්‍ර පාඨමාලාව - විද්‍යා, ලලිත කලා, තාක්ෂණික හා වාණිජ යන පාඨමාලා අනුව නිර්දේශිත විෂයමාලාවකි).

4. තෘතීය අධ්‍යාපන අවස්ථාව

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවස්ථාවෙහි ලබන යෝග්‍යතාව මත තෘතීය අධ්‍යාපනය සඳහා විශ්වවිද්‍යාල හෝ ඒ සමාන ආයතනවලට ප්‍රවේශ වීමට අවකාශ සැලසේ. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවස්ථාවෙන් හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවස්ථාවෙන් පසු උසස් අධ්‍යාපනයට පිවිසීමට අවකාශ නො ලබන ජාතික සේවාවට යොමු වන අයට ද ක්‍රමයෙන් තෘතීය අධ්‍යාපන අවස්ථාවලට පිවිසීමට අවකාශ සලසා ඇත. ඒ අනුව පාඨශාලා වර්ග 3ක් විය.

- ප්‍රාථමික පාසල - 1-5 ශ්‍රේණි
- කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල - 6-9 ශ්‍රේණි
- ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල - 10-11 ශ්‍රේණි

මෙතෙක් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය වසර 6ක් වූ අතර පාඨශාලාවේ ආරම්භක ශ්‍රේණියට ඇතුළත් කර ගැනීමේ වයස අවුරුදු 5 විය. 1972 ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ ප්‍රාථමික පාඨශාලාවේ කාල සීමාව 1 වන ශ්‍රේණියේ සිට 5 වන ශ්‍රේණිය දක්වා පස් අවුරුදු කාල සීමාවක් විය. එයට පිවිසීමේ වයස අවුරුදු 6 දක්වා ඉහළ නැංවිණ.

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අවධිය 6 සිට 9 දක්වා සිව් අවුරුදු කාල සීමාවක් දක්වා දීර්ඝ කෙරිණි. ඒ අවසානයේ ජාතික පොදු සහතික පත්‍ර විභාගය මෙතෙක් පැවති අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගයට සමාන ලෙසින් විෂය 10කින් යුත් පොදු විෂයමාලාවක් යටතේ පැවැත්වෙන්නක් බවට පත් කෙරිණි.

1970 දශකයේ සමස්ත අධ්‍යාපන පද්ධතියේ-පාසල් පද්ධතියේ වෙනස්වීම් කෙරෙහි බලපෑ හේතු සාධක

1. මෙතෙක් පැවති පාඨශාලා පද්ධතියෙන් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ඉටු වීමේ ස්වභාවය පිළිබඳ ඌනතා දක්නට ලැබීම.

- නිදහස් අධ්‍යාපන වරප්‍රසාදය හිමි ව අවුරුදු කිහිපයක් ගත වී ඇතත් පාසල් යන ශිෂ්‍ය ජනගහනය ද ඉගැන්වීමේ යෙදී සිටින ගුරු සංඛ්‍යාව ද විශ්ව විද්‍යාල, තාක්ෂණික විද්‍යාල, ගුරු අභ්‍යාස විද්‍යාල, මධ්‍ය විද්‍යාල, කනිෂ්ඨ විද්‍යාල යන ආයතන මෙන් ම ඒවායේ ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ද වසරක් පාසා ඉහළ යන අතර ඒ සමග ම අධ්‍යාපනය සඳහා ජාතික ආදායමෙන් වැය වන ප්‍රතිශතය ද වසරෙන් වසර ඉහළ නගිමින් පවතින බවත්, ඒ වුව ද පාඨශාලා අධ්‍යාපනය අවසන් කොට අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර විභාගයෙන් සම්පූර්ණයෙන් හෝ අඩ වශයෙන් සමත් ව පාසල් හැර යන සංඛ්‍යාව වැඩි වුවත් උසස් අධ්‍යාපන ආයතනවලින් බිහි වන සංඛ්‍යාව ද වැඩි වුවත් මේ සියලු දෙනා අතරින් වැඩි දෙනා රැකීරක්ෂා නැති වූවන් කොටසට වැටී පවුලටත් රටටත් ප්‍රශ්නයක් ව කල් ගෙවන බවත් එසේ ම ඔවුන්ගෙන් වැඩි දෙනකු කය නො වෙහෙසා කරන කාර්යාල රැකියා හෝ ඒ හා සමාන රැකියා අපේක්ෂා කිරීමත් එසේ ම ඔවුනට වෙනත් වෘත්තියක යෙදීමට අවශ්‍ය අධ්‍යාපනයක් හෝ වෘත්තීය පුහුණුවක් නො ලැබීමත් රටේ ස්වාභාවික සම්පත් ප්‍රයෝජනයට නො ගෙන අපතේ යාමත් අපගේ අභිලාෂ ආකල්ප

ඇගයීම තවමත් යටත් විජිත යුගයේ පැවති තත්ත්වයට වඩා නො වෙනස් ව පැවතීමත් අනුව අධ්‍යාපනයේ ඵලදායීතාවේ ඌනතා ඇති බව පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබීම (අධ්‍යාපනයේ නව මග, 1972).

- 1972 වර්ෂය වන විට අපේ රටේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාව සම්බන්ධ ව පවත්නා තත්ත්වය විවිධ දර්ශක ඔස්සේ පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. ඒ අනුව ද පාසලින් ලබා දෙන අධ්‍යාපනයෙන් විධිමත් පාසල් ක්‍රමයෙන් අපේක්ෂිත අරමුණු පූර්ණ වශයෙන් ඉටු නො වීම හා ඉටු වීමේ ප්‍රමාණයේ හා ගුණාත්මක බවෙහි ඌනතා මෙන් ම ඒ තුළින් පැන නගින ගැටලු ද ඇති බව පෙන්වා දීම (මාර්ග පරිවර්තන, අංක 75).
- අධ්‍යාපන නව මග නව ප්‍රතිසංස්කරණ කෙරෙහි යොමු වීමට බලපෑ හේතු සාධකය ලෙස මීට පෙර ගන්නා ලද සෑම ප්‍රයත්නයක ම අරමුණ වඩා සුදුසු රටට යෝග්‍ය අධ්‍යාපනයක් ගොඩ නැගීම වුව ද නිරන්තර ව වෙනස් වෙමින් පවත්නා සමාජයක් තුළින් පැන නගින ප්‍රශ්නවලට සැබෑ විසඳුමක් ඇති කරවන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් මෙතෙක් උදා කිරීමට ඒවා අසමත් වීම. (නව මග අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය, 1972)
- 1960-1970 දශකයේ ඉදිරිපත් කෙරුණු අධ්‍යාපනික අරමුණු හා ප්‍රතිපත්තිවලින් අපේක්ෂිත ඉලක්ක සපුරා ගැනීම ද මෙම ප්‍රතිසංස්කරණවල අරමුණ විය.

යන ප්‍රකාශ අනුව 1960 දශකයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයෙහි මෙන් ම ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ද පොදු බව, සමබව මෙන් ම ගුණාත්මක බව ඉහළ නැංවීම සඳහා ගන්නා ලද ප්‍රයත්න වශයෙන් විෂයමාලා සංශෝධන, නව ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද හඳුන්වා දීම, ඉගෙනුම් සම්පත් භාවිතයට යොමු කරවන ගුරු පුහුණුව ආදී වශයෙන් ගනු ලැබූ ක්‍රියා මාර්ග වඩාත් සංවර්ධනාත්මක ලෙස ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා ගන්නා ලද වඩාත් සැලසුම් සහගත ක්‍රියාමාර්ගයක් ලෙස අධ්‍යාපනඥයින් මෙය අගය කරනු ලැබ ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව නිදහස ලැබීමෙන් පසු අධ්‍යාපන ක්‍රමය වරින් වර වෙනස් කළ ද සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම සැලකිල්ලට ගනිමින් පුළුල් ලෙස නවීකරණයක් ඉදිරිපත් වූ අවස්ථාව 1972 බවත්, එවක බලයේ සිටි රජයේ දේශපාලන දර්ශනය වන ඌන සංවර්ධිත රටක් වන ශ්‍රී ලංකාව එම තැනින් ඉහළට නැංවීම අරමුණු කර ගෙන මෙම යෝජනා ඉදිරිපත් කරන ලද බවත් සඳහන් කර ඇත (අල්විස්, එච්.එස්., 1981).

- 1972 අධ්‍යාපන ක්‍රමය සකස් වීම 1970 බලයට පත් වූ සමාජ බලවේගයන්ගේ දර්ශනය මත පදනම් වූ බවත්, 1972ට පෙර අධ්‍යාපනය තුළින් 4%කට අඩු ප්‍රමාණයක පිරිසක් වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, නීතීඥ, ගුරු වෘත්තීය පරිපාලන ක්ෂේත්‍රයේ රැකියා ලබා ඇති බවත් තවත් 10%-16%කට රජයේත්, පෞද්ගලික අංශයේත් රැකියා ලැබීමට අවකාශ සැලසූ බවත්, 1972ට පෙර තිබුණු අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් ඵල ලබා ගැනීමට නො හැකි වූ 80% පමණ වන ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ගොවි, නාගරික හා වතුකරයේ කම්කරු පන්තිවල සිසුනට ප්‍රයෝජනවත් අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම රජයේ ප්‍රතිපත්තිය වූ බවත් එය 1972 පාඨශාලා ක්‍රමයේ සහ විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන් ඇති කළ වෙනස් වීම්වලට පදනම් වූ බවත් පවසා ඇත (ගජනායක, එස්., 1976/ 1977).
- 1971 කැරැල්ල පිළිබඳ ව විමර්ශනය සඳහා පත් කළ කමිටු ඔවුන්ගේ යෝජනා

ඉදිරිපත් කිරීමේ දී කැරැල්ල සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපනයේ ඇති වූ බලපෑම ද පෙන්වා දෙමින් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙන අතර ඒ සඳහා නිර්දේශ ද ඉදිරිපත් කර ඇත (මාර්ග පරිවර්තන, අංක 75, 76).

- අන්තර්ජාතික පසුබිම ද පාඨශාලා ව්‍යුහයේ වෙනස්කම් ඇති කිරීමට බලපෑ හේතුවක් ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය.
- 1972 යුනෙස්කෝ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය හා එහි ඉලක්කය වූ 'දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනුම', පිළිබඳ සංකල්පය අර්ථවත් කිරීමේ අවශ්‍යතාව ඇති වේ (දිවිපැවැත්ම සඳහා ඉගෙනුම, 1972).
- යුනෙස්කෝ සමීක්ෂණ අනුව බොහෝ රටවල ළමයින් පාසල්වලට ඇතුළු කර ගනු ලබන වයස අවුරුදු 6කි. අඩු වශයෙන් පාසලට ඇතුළත් වන ළමයින් දෙ වැනි ශ්‍රේණියට යාමට පෙර පාසල් හැර යාමේ ප්‍රවණතාව වැඩි බවත් එවැන්නන්ගේ 6 වෙනි ශ්‍රේණියට පිවිසීම අඩු බවත් පෙන්වා දෙනු ලැබීම (අධ්‍යාපනයේ නවමග, 1972).
- කියවීම, ලිවීම, සංඛ්‍යා ආදී විෂය ක්ෂේත්‍රවලින් යුක්ත විධිමත් අධ්‍යාපනය ඇරඹීමටත් ඉන් උපරිම ඵල නෙළා ගැනීමටත්, වයස අවුරුදු 5, ළාබාල වැඩි බව විවිධ රටවල පර්යේෂණවලින් හෙළි වී තිබෙන බව සඳහන් වීම.

4. ජේ.ජේ. රූසෝ දක්වන "සිරුර අත් පා ඉන්ද්‍රිය හා ශක්තිය ව්‍යායාමයෙහි යොදවන්නට හැකි තාක් කල් ළමයාගේ මනස ක්‍රියා විරහිත ව තබන්න'' යන අදහසත්, තර්කන ශක්තිය වර්ධනයට අදාළ වයස එළඹෙන තුරු සිටීමේ අවශ්‍යතාවත්, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ සමීක්ෂණවලින් නොමේරූ ළමයින් පාසලට ඇතුළත් කර ගැනීම පොදුවේ ළමා පරපුර කෙරෙහි අනිෂ්ට විපාක ගෙන දීමට හේතු වන්නක් බවත් හෙළි දරව් වී ඇති බව.

- කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අවස්ථාව දීර්ඝ කිරීමට හා විෂයමාලාව වෙනස් කිරීමට හේතු වූයේ පාසල් දරුවකුගේ අභියෝග්‍යතාව හා සාධනය මැන ඔහු යා යුතු හා යැවිය යුතු මග තීරණය කර ගැනීමටත් ඔහුට දිය යුතු අධ්‍යාපනය තීරණය කර ඉදිරියට යැවීම අවශ්‍ය බවත් මෙතෙක් පැවති පශ්චාත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයෙන් එම අරමුණු අවශ්‍ය පමණට ඉටු නො වීම, නිසා නිදහස් ජනතාවකට ගැළපෙන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ගොඩ නැංවීම ප්‍රධාන අරමුණ වන බවත්, දරුවකු ලබන අධ්‍යාපනය ඔහු වෙසෙන සමාජය ද සම්බන්ධ කිරීමට හැකි වන සේ හැකියා මතු කොට, දියුණු කර ඒ ඇසුරෙන් ජීවන මාර්ගයක් සලසා ගැනීමට හැකි වන අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම අවශ්‍ය බවත් එය සඳහා රටේ සම්පත්වලට අදාළ වන විෂයමාලාවක් බවට පත් කිරීම ද ප්‍රායෝගික ස්වරූපයේ විෂයමාලාවක් බවට පත් කිරීම ද අරමුණ වූ බවත් සඳහන් කර ඇත (අධ්‍යාපනයේ නව මග, 1972).

4.0 1977 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසස්කරණ යෝජනාවලින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය

1977 නව රජය බලයට පත්වීමෙන් පසු ව ඉදිරිපත් කළ ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශනයට අනුකූල වන සේ 1977 පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි වෙනසක් ඇති කිරීම සඳහා

ප්‍රතිශෝධන ඉදිරිපත් කර ලදි. ඒ අනුව ඇති කළ විධිමත් අධ්‍යාපන අංශයේ ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව එහි ප්‍රධාන අවස්ථා 3කි.

1. ප්‍රාථමික පාසල - බාලාංශයේ සිට 5 වන ශ්‍රේණිය දක්වා වූ සය අවුරුදු කාල සීමාවකි. එනම්, වයස අවුරුදු 5-10 අවධියයි.
2. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් - 6 වන ශ්‍රේණියේ සිට 10 වැනි ශ්‍රේණිය දක්වා වයස අවුරුදු 11 සිට 15 දක්වා වූ පස් අවුරුදු කාල සීමාවකි. 6 වැනි ශ්‍රේණියේ සිට 8 වැනි ශ්‍රේණිය දක්වා එහි අනුඅවධියක් ලෙසත් 9 වන ශ්‍රේණියේ සිට 10 වන ශ්‍රේණිය දක්වා කාලය අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සඳහා වන අවධියයි.
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් 11-12 ශ්‍රේණි අවුරුදු දෙකක කාල සීමාවකි. වයස අවුරුදු 16-17 කාල සීමාව මෙයට අයත් වේ. අ.පො.ස. උසස් පෙළ අවධියයි.

පාසල් සැලැස්ම දෙස බලන විට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය 1972ට වඩා වසරකින් වැඩි වුව ද එයට සමාන බවක් පෙන්වයි. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය පස් අවුරුද්දක් දක්වා දීර්ඝ වේ. 1972 පැවති තත්ත්වයට හා ඊට පෙර පැවති සීමාවලට වඩා වෙනස් වීමක් දක්නට ඇත. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය වසර දෙකක කාලයකට සීමා වී ඇත. 1972ට පෙර 9-10 ශ්‍රේණි ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියට අයත් කෙරිණි. මෙම සැලැස්මට අනුව එම අවධිය 11-12 ශ්‍රේණිවලට සීමා වී ඇත. විධිමත් අධ්‍යාපන අවධිය ආරම්භක වයස අවුරුදු 5ත් ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අවධිය අවසාන වීම වයස අවුරුදු 17ත් වී ඇති අතර එම කාල සීමාව වර්ෂ 13 දක්වා දීර්ඝ වී ඇත. ඉදිරිපත් කරන ලද එම ව්‍යුහයට අනුව පාසල් වර්ග 3කි.

1 වර්ගය - 1 වර්ගය අ.පො.ස. (උ.පෙ.) දක්වා පන්ති පැවැත්වෙන විදුහල් මෙයට අයත් වේ. මෙම වර්ගයේ පාසල් නැවත ඒවායේ පැවැත්වෙන විෂය ධාරා හා භෞතික පහසුකම්වල තත්ත්වය අනුව වර්ග 3කට බෙදේ. එනම්,

- 1 ඒ (A) වර්ගය - උසස් පෙළ සඳහා විද්‍යා විෂය ධාරාව ඇති නේවාසිකාගාර පහසුකම් සහිත පාසල්
- 1 බී (B) වර්ගය - උසස් පෙළ විද්‍යා විෂය ධාරාව ඇති පාසල්
- 1 සී (C) වර්ගය - උසස් පෙළ කලා සහ වාණිජ, කලා හෝ වාණිජ විෂය ධාරා ඇති පාසල්

2 වර්ගය - අ.පො.ස. (සා.පෙළ) දක්වා පමණක් පන්ති සහිත වූ පාසල්

3 වර්ගය - ප්‍රධාන වශයෙන් 1 සිට 5 දක්වා ශ්‍රේණි සහිත වූ පාසල් (කලාතුරකින් 7, 8 දක්වා පන්ති පැවැත්වුණු පාසල් කිහිපයක් ද මේ වර්ගයට අයත් විය)

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අවධිය වසරකින් දීර්ඝ කර ජාතික පොදු අධ්‍යාපන සහතික පත්‍ර විභාගය වෙනුවට නැවත අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර විභාගය හඳුන්වා දීමට මුල් වූ හේතු ලෙස අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය දක්වන ලද කරුණු වන්නේ,

- විද්‍යාව, සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය, ප්‍රාග් වෘත්තීය වැනි විෂය ඉගැන්වීමට අවශ්‍ය උපකරණවල සහ ගුරු සම්පත්වල හිඟකම, කනිෂ්ඨ පාසල්වල ඉගැන්වීමේ අධීක්ෂණයේ දක්වන ලද අකාර්යක්ෂම බව සහ ළමයින් දක්වන

ලද ප්‍රාප්තිය අපේක්ෂිත මට්ටමට වඩා බෙහෙවින් අඩු වීම.

- ජාතික පොදු අධ්‍යාපන සහතික විභාගයට ඇති පිළිගැනීම බෙහෙවින් දුර්වල වීම. ජා.අ.පො.අ.ස. පත්‍ර විභාගය ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල මගින් පිළිනොගැනීම හා එම විභාගය සඳහා උගන්වන ලද විෂය අනුව විශ්ව විද්‍යාලවලට ඇතුළු වීමේ අවහිරකම් ඇති වීම, එය ලෝකයේ පිළිගත් රටවල් සමග පුළුල් සම්බන්ධකමක් ඇති ව අධ්‍යාපනය ගෙන යාමට බාධාවක් වීම නිසා එම විභාගය අහෝසි කළ බව අධ්‍යාපන ඇමතිතුමා ප්‍රකාශ කර ඇති බව දක්වයි (අල්විස්, එච්.එන්., 1981) (අධ්‍යාපන සංවාද, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පර්ෂදය).

1977 ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ඇති කරන ලද ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පාඨශාලා කෙරෙහි බලපෑ මූලික වෙනස්කම් පහත දැක්වෙයි.

- ප්‍රාථමික පාසලට ළමයින් ඇතුළත් කිරීමේ වයස නැවත අවුරුදු 5 දක්වා අඩු කරන ලදි. මේ අනුව විධිමත් පාසලේ අධ්‍යාපන කාල සීමාව වර්ෂ 13ක් දක්වා දීර්ඝ කෙරිණි.
- පොදු අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව විධිමත් අධ්‍යාපනයත්, අසංවිධිත අධ්‍යාපනයත්, නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයත් පොදු අධ්‍යාපනය යටතට ගැනීම හා ඒවාට ද විධිමත් අධ්‍යාපනයට සමාන සැලකිල්ලක් යොදන ලදි.
- ඇගයීම් ක්‍රම වශයෙන් 1972 කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය අවසානයේ පැවැත්වූ ජාතික පොදු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සහතික පත්‍ර විභාගයත් අවලංගු කර නැවත පෙර පරිදි අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගය ක්‍රියාත්මක කරන ලදි.
- අ.පො.ස. (සා.පෙළ) යෝජිත විෂයමාලාව විෂය 10කින් යුක්ත වෙයි. විෂය 10ක් සෑම පාසලක ම ඉගැන්වීම ද, මාධ්‍ය භාෂාව හා ගණිතය ඇතුළු විෂය 8කට පෙනී සිටීම ද අවශ්‍ය විය. සම්බන්ධීකරණ භාෂාව ලෙස සිංහල හෝ දෙමළ භාෂාව ද, යොදා ගැනිණි. ඉංග්‍රීසි භාෂාව උගන්වනු ලැබූව ද විභාගය සඳහා එය අනිවාර්ය නො වී ය.
- අ.පො.ස (සා.පෙ.) විභාගයෙන් ලබන යෝග්‍යතාව අනුව ශිෂ්‍යයන්ට ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයට ඇතුළු වීමටත්, විද්‍යා විෂය ධාරාව සඳහා නියමිත විෂය හතරක් හෝ කලා විෂය ධාරාවට නියමිත විෂය අතරින් හතරක් හැදෑරීමටත්, වසර දෙකක් කාල සීමාවක් අවසානයේ අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයට පෙනී සිටීමටත් ඉඩ ලැබිණි. මෙම අවධිය සඳහා 1972 යෝජිත විෂයමාලාව අවලංගු කර පෙර පරිදි විද්‍යා විෂයධාරාව යටතේ විෂය 39ක් ද නිර්දේශ කරන ලදි.
- ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියේ දී අභිමත සිසුන්ට ලන්ඩන් අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ විභාගයට නියමිත විෂයමාලාවක් හදාරා 1978 සිට පෙනී සිටීමට ඉඩ දෙන ලදි. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට සමාන තත්ත්වයක් ලබා දීමට කටයුතු කිරීමටත් විදේශ තානාපතිවරුන්ගේ දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතා සඳහා ජාත්‍යන්තර මට්ටමේ විභාග මෙරට පැවැත්වීමත් ඒවාට පෙනී සිටීමට අවකාශ සැලසීමත් අවශ්‍ය බව ද පිළිගෙන ඇත. ඒ

අනුව ජාත්‍යන්තර පාසල් යනුවෙන් හැඳින්වූ පාසල් විශේෂයක් ද ඉංග්‍රීසි භාෂාව අධ්‍යාපන මාධ්‍ය කොට ගෙන බිහි වීමට අවශ්‍ය පදනම මේ අවධියේ දී වැටුණි.

- 1977 සිට 1987 දක්වා අවධියේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය කෙරෙහි මෙන් ම පාඨශාලා දෙවර්ගය කෙරෙහි බලපෑ අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හා රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති, 1977 රජයේ ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශනයෙන් ද 1979 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කමිටු වාර්තාවෙන් ද පෙන්නුම් කරයි. ඒ පිළිබඳ විග්‍රහයක්, අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සහ වෙනස්වීම් 1977-1986 යන ප්‍රකාශනයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒ අනුව රජයේ ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශනය, ඍජු ව ම මානවීය හා සදාචාරාත්මක ඇගයීම පදනම් කර ගත් සමාජයක් බිහි කිරීම රජයේ පරමාර්ථය කර පෙන්වා දෙයි (1977 හැන්සාඩ් වාර්තාව). රජයේ ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශනයේ පරමාර්ථ අතර ඍජු ව ම සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට බලපාන පරමාර්ථ 8කි ඒවා නම්,

- ආගමික අධ්‍යාපනය, අධ්‍යාපනයේ අත්‍යවශ්‍ය මූලික ලක්ෂණයක් ලෙස සලකා ස්වාභාවික හා ආගමික පරිසරයක් තුළ දරුවාට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දීමට සහතික වීම
- පුද්ගල පෞරුෂ සංවර්ධනයට අදාළ ව අධ්‍යාපනික ප්‍රමිති ඉහළ නැංවීම
- වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, තාක්ෂණික, වෘත්තියමය අධ්‍යාපනය, නීතිය හා ගණකාධිකරණය ආදී අවස්ථාවලට පිවිසීමට ආත්ම විශ්වාසයෙන් තරග කිරීමට හැකි වන සේ ග්‍රාමීය පාසල්වලට ද නගරබද පාසල් භුක්ති විඳින ගුරු, විද්‍යාගාර වෙනත් සුවපහසුකම් සහ ශිෂ්‍ය තදබදයෙන් තොර පන්ති කාමර ආදී දේ ව්‍යාප්ත කිරීම
- පාසල් ගොවිපළ පිහිටුවීම මගින් කෘෂිකර්මයේ මූලික මූලධර්ම පිළිබඳ ප්‍රායෝගික දැනුම සංවර්ධනයට ශිෂ්‍යයන් දිරි ගැන්වීම
- වැවිලි කර්මාන්තය, කෘෂිකර්මාන්තය හා මුද්‍රණ කර්මාන්තය සඳහා විශේෂඥ ආයතන පිහිටුවීම සඳහා ක්ෂණික පියවර ගැනීම
- සේවකයන්ට, ගොවීන්ට, තරුණයන්ට හා වෙනත් යෝග්‍යතා ඇති අයට පුහුණු වීමට හා ඔවුන්ගේ නව රැකියාවල වඩාත් හොඳ ගුණාත්මක තත්ත්වයක් ඇති කර ගැනීම සඳහා රාත්‍රී පාඨශාලා, වැඩිහිටි අධ්‍යාපන ආයතන, වෘත්තීය අධ්‍යාපන ආයතන මගින් අවස්ථා හා පහසුකම් සැපයීම
- ශිෂ්‍යයන්ට තම නිවාඩු කාලවල දී අර්ධ කාලීන ව සේවා නියුක්ත වීම සඳහා යෝග්‍ය වන යෝජනා ක්‍රම ඇති වීම.
- අපේ පාසල්වල ප්‍රමාණවත් වෘත්තීය මට්ටම් දක්වා ඉංග්‍රීසි සහ වෙනත් ජාත්‍යන්තර භාෂා ඉගැන්වීම ද අන්‍ය ජාතීන් අතර පවතින විද්‍යාව, තාක්ෂණය, කලාව යන අංශවලින් සම්පූර්ණ අවස්ථා සහ ඉහළ මට්ටමේ වරප්‍රසාද රටට ලබා ගත හැකි වීමත් ය.

මේ අනුව ප්‍රධාන ප්‍රතිපත්තිමය දිශාභිමුඛවීම් 3ක් හඳුනා ගෙන ඇත.

- අධ්‍යාපනය ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය

- විශේෂයෙන් නගරබද හා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශ අතර පවත්නා විසංතුලනය අඩු කිරීමෙන් සහ තවමත් විධිමත් අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් නො වී සිටින්නන් සඳහා ඇතුළත් වීමට අවකාශ සැලසීමෙන් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය
- ආර්ථිකය හා අධ්‍යාපනය අතර මනා සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නැගීම

(සිල්වා, ඩබ්. ඒ., ගුණවර්ධන, සී. පිටු 3-4)

5.0 1981 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලින් යෝජිත හා ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය

මෙම දශකයේ පාඨශාලා ක්‍රමය කෙරෙහි බලපෑ සුවිශේෂී සිදුවීම් දෙකකි.

1. 1981 ධවල පත්‍රිකාව මගින් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරිපත් කිරීම
2. 1984 අධ්‍යාපන කළමනාකරණ ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරිපත් කිරීම

1979 දී අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා පත් කරන ලද බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න කමිටුව විසින් යෝජිත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ නිර්දේශ අනුව 1981 නව අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව ඉදිරිපත් කරන ලද අතර එමගින් නව පාඨශාලා ව්‍යුහයක් ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඒ අනුව විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයේ අවධි 2කි.

1. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අවධිය - අවුරුදු 5-15
2. පශ්චාත් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අවධිය - අවුරුදු 16-17

ඒ අනුව පාඨශාලා වර්ග හතරකි.

1. ප්‍රාථමික පාසල	- 1-5 ශ්‍රේණි	- වයස අවුරුදු 5-9
2. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල	- 6-8 ශ්‍රේණි	- වයස අවුරුදු 10-12
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල	- 10-11 ශ්‍රේණි	- වයස අවුරුදු 13-15
4. විද්‍යාල තලය	- 12 සිට 13 ශ්‍රේණි	- වයස අවුරුදු 16-17

සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අවස්ථාව අවුරුදු 11ක කාල සීමාවකි. ඉන් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය සඳහා ප්‍රාථමික පාසලේ 1 සිට 5 දක්වා ශ්‍රේණි පැවැත්වෙන අතර අවුරුදු පහකින් සමන්විත වේ. වයස අවුරුදු 5-9 දක්වා ප්‍රාථමික පාසල් අවධියයි. සාමාන්‍ය පොදු විෂයමාලාවකි. 5 වන ශ්‍රේණිය අවසානයේ දී 5 ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය පැවැත්වෙයි. (එය සංශෝධනය කළ යුතු බව ද දක්වා ඇත.)

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල - 6-8 දක්වා ශ්‍රේණි, වයස අවුරුදු 10 සිට 12 අවධිය - වසර තුනක කාල සීමාවකි. පොදු විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක විය. ප්‍රථම භාෂාව, ආගම, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව, සමාජ අධ්‍යයනය, සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය, ව්‍යවහාරික කුසලතා හා සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය විෂය වේ. අමතර ව ප්‍රායෝගික සිංහල/ දෙමළ යන විෂය ඉගැන්වීමට පාසලේ කැමැත්ත පරිදි අවකාශ සැලසේ. ව්‍යවහාරික කුසලතා යනුවෙන් ඉගැන්වීමට පාසලේ කැමැත්ත පරිදි අවකාශ සැලසේ. ව්‍යවහාරික කුසලතා යනුවෙන් හැඳින්වෙන අලුත් විෂයය කාර්මික විෂය රාශියක් වෙනුවට කර්මාන්ත ලෝකයට පිවිසීමට, ගෙදර දොර වැඩට, වෘත්තීය නැඹුරු බව සහ ශාස්ත්‍රීය දක්ෂතා අඩු දරුවන්ට විශිෂ්ටත්වයට පත්වීමට යෝග්‍ය ලෙස සැලසුණු විෂයයකි. ශිෂ්‍ය සාධනය

ඇගයීම, පාඨශාලා තුළ කෙරෙන අඛණ්ඩ ඇගයීම සහ පාඨශාලා අවසානයේ දී පවත්වනු ලබන පරීක්ෂණ යනුවෙන් ක්‍රම දෙකකින් පැවැත්වේ. 8 වන ශ්‍රේණිය අවසානයේ දී පාඨශාලා පර්ෂද මට්ටමෙන් ප්‍රාප්ති පරීක්ෂණයක් පැවැත්වීමට නියමිත විය. පාඨශාලා මට්ටමේ පරීක්ෂණයක් ද පැවැත්වේ. සෑම විෂයයක් ම පරීක්ෂණයට භාජනය කෙරෙන අතර ශිෂ්‍ය ප්‍රගති වාර්තාවට

i අවසාන පරීක්ෂණයේ දී ලබා ගත් සාමර්ථ්‍ය ශ්‍රේණි

ii අඛණ්ඩ ඇගයීමේ දී ලබා ගත් ශ්‍රේණි

iii විෂය සමගාමී කාර්ය පිළිබඳ ඇගයීම

ඇතුළත් කිරීමට නියමිත විය.

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල (9 සිට 11 ශ්‍රේණි, වයස අවුරුදු 13 සිට 15 දක්වා අවධිය) තුන් අවුරුදු කාල සීමාවකි. අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සඳහා වූ පොදු පාඨමාලාවකි. ජාතික මට්ටමේ පරීක්ෂණයකට භාජනය කෙරෙන්නේ ප්‍රථම භාෂාව, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව හා සමාජ අධ්‍යයනය පමණි. සෞන්දර්ය හා තාක්ෂණික විෂයට, ප්‍රමිතියකට අනුකූල ව දිස්ත්‍රික්ක මට්ටමෙන් පරීක්ෂණ පැවැත්වේ. එසේ ම සියලු විෂය සඳහා අඛණ්ඩ ඇගයීම් ක්‍රමයක් හඳුන්වා දී ඇත.

පශ්චාත් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අවධිය විද්‍යාල තලය ලෙස නම් කර ඇත. 12-13 ශ්‍රේණි ය. අ.පොස. (උ.පෙ.) දැවුරුදු කාල සීමාවකි. වයස අවුරුදු 16 සිට 17 කාල සීමාව විද්‍යාල තලයේ විෂයමාලාව, කලා හා විද්‍යා යනුවෙන් විෂය ධාරා දෙකකින් යුක්ත වේ. එහි පළමු කොටසට පොදු හරය විෂය සමූහයක් ද දෙ වන කොටසට අදාළ විෂය ධාරාවේ විෂය තුනක් හෝ විෂය ධාරා දෙකෙන් ම විෂය තුනක් තෝරා ගත හැකි ය. පොදු හර විෂය සමූහයට ශ්‍රී ලංකාවේ සංස්කෘතික උරුමය සහ සමාජ, ආර්ථික පරිසරය, ප්‍රථම භාෂාව, ඉංග්‍රීසි හා ප්‍රජා නැඹුරු ව්‍යාපෘති ඇසුරින් වැඩ හුරුව ඇතුළත් වීමට නියමිත විය.

1981 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් පාඨශාලා ව්‍යුහය, වර්ගීකරණය සහ නාමකරණය සම්බන්ධයෙන් කළ වෙනස්කම්

1. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය හා පශ්චාත් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය යනුවෙන් විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන අවධි දෙකක් නම් කිරීම
2. නැවත පළමු ශ්‍රේණියට ඇතුළත් වීමේ වයස අවුරුදු 5 දක්වා අඩු කිරීමෙන් විධිමත් අධ්‍යාපන අවධිය වසර 13ක් දක්වා දීර්ඝ කිරීම
3. ද්විතීයික අවධිය අවුරුදු 6 දක්වා දීර්ඝ වීම සහ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල වසර 3ක් දක්වා දීර්ඝ වීම. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල මුලින් පැවති වසර 4 වෙනුවට වසර 3 දක්වා අඩු වීම
4. 1972 දී ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල 11-12 ශ්‍රේණිවලට සීමා වුණු අතර, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල 9-11 ශ්‍රේණිවලට සීමාවීම සහ 12-13 ශ්‍රේණි විද්‍යාල තලය වශයෙන් නම් කිරීම
5. පාඨශාලා වර්ග වශයෙන් 12-13 ශ්‍රේණි ඇතුළත් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සහිත පාසල විද්‍යාල තලය ලෙස නම් කිරීම

පාසල් කළමනාකරණ යෝජනා

1981 ධවල පත්‍රිකාවෙන් පාඨශාලා කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් ද යෝජනා ඉදිරිපත් වේ. එම යෝජනා අනුව පාසල් කළමනාකරණයෙහි සංවර්ධනය උදෙසා පාඨශාලා පර්ෂද ක්‍රමය හඳුන්වා දෙනු ලැබ ඇත. එම ක්‍රමයෙන් ද පාඨශාලා වර්ගීකරණයෙහි සහ නාමකරණයෙහි වෙනසක් මෙම අවධියේ ඇති කෙරේ. ඒ අනුව පර්ෂද මූලස්ථ පාසල්, පර්ෂද පාසල්, එකීය පාසල්, හුදකලා පාසල්, පෞද්ගලික පාසල් යන පාසල් විශේෂ හඳුන්වා දී ඇත.

පාඨශාලා පර්ෂද ක්‍රමය

එක් භූගෝලීය ලෙස වෙන් කොට ගත හැකි ප්‍රදේශයක පිහිටි පාඨශාලා සියල්ල වඩා කාර්යක්ෂම ලෙස සංවිධානය කොට, කළමනාකරණය කොට සංවර්ධනය කිරීමේ අදහසින් පාඨශාලා පර්ෂද පිහිටුවනු ලැබෙන බවත්, පාඨශාලා පද්ධතියේ සංවර්ධනය හා කාර්ය සංවර්ධනය සැලසුම් කිරීමේ දී කුඩා ම ඒකකය වශයෙන් එය සැලකෙන බවත්, පාඨශාලා පර්ෂදයකට ප්‍රාථමික පාඨශාලා, ද්විතීයික පාඨශාලා, විද්‍යාලීය ශ්‍රේණි ඇති පාඨශාලා ද අයත් විය හැකි බවත් දැක්වේ. එක් පර්ෂදයකට අයත් වන සාමාජික පාසල් පර්ෂද පාසල් (පොකුරු පාසල්) නමින් හඳුන්වා ඇති පර්ෂදයේ කේන්ද්‍රය ලෙස සැලකෙන, මූලස්ථාන පාසල අදාළ පර්ෂදයේ කාර්යභාරය ඉටු කිරීමට ශක්තිය ඇති ද්විතීයික ශ්‍රේණි සහිත විශාල පාඨශාලාවක් ලෙස හැඳින්වෙන බව සඳහන් වේ.

මූලස්ථ පාසල

පාඨශාලා අතර පැවති සම්පත් විෂමතා අවම කිරීම සහ අධ්‍යාපන සංවර්ධනය සහ පාඨශාලා කළමනාකරණයේ සංවර්ධනයක් ඇති කිරීම අරමුණු කොට ගත් මෙම ක්‍රමයෙන් යම්කිසි භූගෝලීය සීමාවකට අයත් සම්පත් හා කළමනාකරණ ශක්තීන්වලින් යුතු පාඨශාලාවක් මූලස්ථ පාඨශාලාව ලෙස හඳුන්වා ඒ මගින් අවට ඇති සම්පත් ඌන සහ විෂමතා සහිත ප්‍රමාණයක් පෝෂණය වීමට සැලැස්වීම අපේක්ෂා කෙරේ.

ඒකීය පාඨශාලා

විශාල පාඨශාලා අතුරින් යම් පාඨශාලා සංඛ්‍යාවක් ඒවායේ විශාලත්වය ද, අයත් සම්පත් ද සැලකිල්ලට ගෙන පාඨශාලා පර්ෂද ක්‍රමයෙන් බැහැර ව පාලනය වීමට අවකාශ සැලසිණ. පාඨශාලාවලට සැපයෙන ප්‍රමාණයට වඩා එහෙත් අමාත්‍යාංශ නියෝග අනුව එවා පවත්වා ගෙන යා යුතු වූ අතර තවදුරටත් විශාල කිරීමට ද අවසර අවශ්‍ය විය. දැනට පවත්නා ජාතික පාසල් ක්‍රමයට, එක් අතකින්, පදනම වැටුණේ මේ මගිනි. මෙම ආධාර ප්‍රමාණයෙන්, අඩු මට්ටමක ප්‍රතිපාදන ලබමින්, ස්වශක්තිය මත ම ද කටයුතු කර ගෙන යාමට අවසර ලැබිණි. අඩුවෙන් රජයේ ආධාර ඇති ව තම කටයුතු කර ගැනීමට ස්වශක්තිය මත ම කටයුතු කිරීමට ඉඩ සැලසෙන විශාල ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සිටින තවදුරටත් විශාල කිරීමට අවසර නො ලබන ප්‍රතිපත්තිමය වශයෙන් හා අමාත්‍යාංශ නියෝගවලට අනුව කටයුතු කරන පාසල් විශේෂයකි.

හුදකලා පාසල්

පර්ෂදයකට අයත් කළ නොහැකි වන සේ එකිනෙකට ඉතා ඈතින් මෙන් ම හුදකලාව ම වාගේ ඈත ප්‍රදේශවල පිහිටි පාඨශාලා ද විශේෂ තනි ඒකක ලෙස සලකනු ලැබූ හෙයින් එම පාඨශාලා හුදකලා පාඨශාලා ලෙස හැඳින්විණි.

1981 ප්‍රතිසංස්කරණයෙන් පාඨශාලා ව්‍යූහයෙහි සහ වර්ගීකරණයෙහි ඇති කළ වෙනස්වීම්වලට පදනම් වූ කරුණු

1. අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන අරමුණ විය යුත්තේ සියලු දෙනාට ම දැනුම; කුසලතා හා ආකල්ප වර්ධනයටත් හා ආධ්‍යාත්මික, බුද්ධිමය, චිත්තවේගීය සහ ආධ්‍යාත්මික වර්ධනයටත් ඒ විවිධ අංශවලින් ඔවුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනයටත් ඔවුන්ගේ අතීත සංස්කෘතික උරුමයන්ට අදාළ නිපුණතා, වර්තමාන සමාජ ආර්ථික අවශ්‍යතාවනට සහ ජාතික අනාගත අපේක්ෂාවන්ට අදාළ වෘත්තිමය හා සමාජමය නිපුණතා වර්ධනයට යෝග්‍ය අවස්ථා පහසුකම් සලසා දීම බව දක්වා ඇත.

3. 1981 නව ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවෙහි සඳහන් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි පාඨශාලා අධ්‍යාපන සීමාව (ව්‍යූහය) පිළිබඳ ඇති කරනු ලබන වෙනසත්, විෂයමාලා සංශෝධනයත් පෙළ පොත් හා විභාග පිළිබඳ සංස්කරණත් යන දැයින් අදහස් කරන්නේ ළමයාගේ සංවර්ධනය සුසංගත ලෙස සිදුවීමට ඉඩ සලසා එමගින් ළමයා සමාජයට සුදුස්සකු කිරීම ය. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයෙහි අවස්ථා තුනෙහි ම එක් එක් අවස්ථාවල පාඨශාලාවෙන් ළමයාට ලැබෙන උදව්ව උපරිම තත්ත්වයකට පත් කිරීමේ අදහස පෙරදැරි කර ගෙන එම අවස්ථාවල පන්ති ව්‍යූහය ද එයට අවශ්‍ය පෙළපොත් ද සපයනු ලැබිණි.

4. පාසල් පර්ෂද ක්‍රමය ඇති කිරීම සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කෙරෙන අරමුණු
   - පාසල් අතරේ සම්පත් අතින් ඇති වී තිබෙන විෂමතා මග හරවා ගැනීමට සීමිත සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජනයක් ලබා ගැනීම
   - සාමූහික ප්‍රයත්නය, මනා සංවිධානය, විධිමත් කළමනාකරණය හා සමීපස්ථ අධීක්ෂණය යනාදී ක්‍රියා මගින් පර්ෂදයකට අයත් පාසල්වල අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනයක් ඇති කිරීම
   - පාසල් අතර දැනට පවත්නා නොයෙකුත් අධ්‍යාපනික අසමානතා අවම මට්ටමකට ගෙන එම
   - පර්ෂදයක් වශයෙන් සංවිධානය කිරීමෙන් දියුණුවෙන් අඩු හා ප්‍රමාණයෙන් කුඩා පාසලකට පවා සමාජමය පිළිගැනීමක් ඇති කරලීමට අවස්ථාව සැලසීම
   - මෙරට වෙසෙන විවිධ ජන කොටස් අතර අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධය සහ සහයෝගය වර්ධනය කිරීම සහ එමගින් පොදු ජාතික හැඟීමක් දියුණු කරලීම
   - පාසල් දියුණු කිරීමේ ක්‍රියාවලියට පොදු ජන සහයෝගය ලබා ගැනීම.
   - පාසල් කළමනාකරණය පිළිබඳ වගකීම විදුහල්පතිවරුන්ට ම පැවරීම

යන අරමුණු පෙරදැරි කර ගත් පාඨශාලා පර්ෂද ක්‍රමයෙන්, ඵලදායි පාසල පිළිබඳ සංකල්පය අර්ථවත් කිරීමේ කළමනාකරණමය ප්‍රතිපත්තිය

5. 1988 ද්විතීයික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ජාතික

සම්මන්ත්‍රණ වාර්තාව ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන අභිමතාර්ථ ලෙස ඉලක්ක කෙරෙන කරුණු වශයෙන් අධ්‍යාපන අවස්ථාවල සම බව ඇති කිරීම, ජාතික ඒකාග්‍රතාව අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය, අධ්‍යාපනය හා සේවා නියුක්තිය අතර අදාළ බව, අධ්‍යාපනයේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඉගෙනුම් සමාජයක් බිහි වීම යන සංකල්ප ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇත.

6. ජාතික මට්ටමේ පරිපාලනමය වෙනස්වීම් ද පාසල් වර්ගීකරණයට බලපා ඇති බව 1987, 13 වැනි ව්‍යවස්ථා සංශෝධනය අනුව පළාත් අමාත්‍යාංශ පිහිටුවීමත්, ඒ යටතේ පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු බිහි වීමත් සමග කළමනාකරණය පදනම් කොට ගෙන තවත් පාසල් වර්ගීකරණයක් දක්නට ලැබීමෙන් පැහැදිලි වෙයි ඒ අනුව රේඛීය අමාත්‍යාංශය මගින් පාලනය කෙරෙන පාසල් (ජාතික පාසල්) හා පළාත් සභා මගින් පාලනය වන පාසල් වශයෙන් පාසල් දෙවර්ගයක් බිහි වී ඇත.

6.0 1992 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති යෝජනා හා එහි බලපෑම (1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා)

1990-2000 දශකයේ පාසල් වර්ගීකරණය සම්බන්ධයෙන් බලපෑ සුවිශේෂී සිදුවීමක් වන්නේ 1992 පත් කරන ලද ස්ථාවර ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව මගින් ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ නිර්දේශ මත නව පාසල් ව්‍යුහයක් හා වර්ගීකරණයක් හඳුන්වා දීමයි. ඒ අනුව අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන අවධි 3කි.

1. ප්‍රාථමික අවධිය - 1-5 ශ්‍රේණි
2. කනිෂ්ඨ අවධිය - 6-9 ශ්‍රේණි
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අවධිය - 10-11 ශ්‍රේණි

ඉහත ව්‍යුහය අනුව ප්‍රධාන වශයෙන් පාඨශාලා වර්ග දෙකකි.

1. කනිෂ්ඨ පාසල
2. ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල

කනිෂ්ඨ පාසල කොටස් දෙකකින් සමන්විත වේ. එනම්,

1. ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි - 1-5 ශ්‍රේණි
2. කනිෂ්ඨ අවධිය - 6-9 ශ්‍රේණි
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල - 10-13 ශ්‍රේණි

ප්‍රාථමික අවධියේ කාලසීමාව අවුරුදු 5කි. මෙම අවධියේ දී ශිෂ්‍යයාට නිපුණතා පාදක අධ්‍යාපනයක් දීම අපේක්ෂා කෙරේ. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වූ අධ්‍යාපනයක් මගින් ළමා මනස සංවර්ධනය සහ දක්ෂතා ආකල්ප හා හැකියා වර්ධනය අරමුණු කරයි. තවදුරටත් සමෝධානිත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කර, පළමු වන ශ්‍රේණියේ සිට ඉංග්‍රීසි භාෂාව අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට භාවිත කිරීමටත්, තුන් වන ශ්‍රේණියේ සිට ඉංග්‍රීසි භාෂාව විධිමත් ලෙස ඉගැන්වීමටත් මව් බසට අමතර ව අනෙක් ජාතික භාෂාවක් භාවිත කිරීමටත්, නිර්දේශ කර ඇත.

1. පළමු වන ප්‍රධාන අවධිය (1 සහ 2 ශ්‍රේණි)

2. දෙ වන ප්‍රධාන අවධිය (3 සහ 4 වන ශ්‍රේණි)

3. තුන් වන ප්‍රධාන අවධිය (5 වන ශ්‍රේණිය)

මෙම අවධි අනුව පන්ති කාමර පරිසරය ද ක්‍රියාකාරකම් සහ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ද දරුවාගේ බුද්ධි වර්ධනයට අනුකූල ලෙස නවීකරණය කරන ලදී. සෑම අවධියක දී ම පොත් පත් ආශ්‍රිත වැඩ, සෙල්ලම් හා ක්‍රියාකාරකම් නිර්දේශ කර ඇත.

පළමු වන ප්‍රධාන අවධියේ දී සැලසුම් කළ විනෝදජනක වැඩ හා සෙල්ලම් ක්‍රියාකාරකම් මගින් ඉගෙනීම සඳහා වැඩි කාලයක් යෙදවීම ද, පොත පත ආශ්‍රිත ඉගෙනුම සඳහා අවම කාලයක් යෙදවීම ද, දෙ වන ප්‍රධාන අවධියේ දී මුලින් සඳහන් කළ අංශ තුනට ම එක සමාන ව කාලය යෙදවීම ද නිර්දේශ කර ඇත. තුන් වන ප්‍රධාන අවධියේ දී පොත පත ආශ්‍රිත වැඩවලට මුල් තැන ලැබෙයි. අවධි තුනෙහි දී ම සදාචාරය, සාරධර්ම හුරුපුරුදු කිරීම, ඉවසීම, වෙනත් ජන කොටස් කෙරෙහි මෛත්‍රී කිරීම, ඔවුන්ගේ සංස්කෘතික පසුබිම අගය කිරීම, එකිනෙකා සමග සමගියෙන් සාමයෙන් ජීවත් වීම වැනි වැදගත් සංකල්ප වර්ධනය කිරීම ද අපේක්ෂා කර ඇත. පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අඛණ්ඩ ව ඇගයීමත්, ඒ සඳහා අදාළ උපකරණ ඇසුරු කිරීමත් නිර්දේශ කර ඇත.

කනිෂ්ඨ අවධිය 6 සිට 9 දක්වා වසර හතරක කාල සීමාවකට දීර්ඝ වේ. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අවධිය අ.පො.ස. (සා.පෙළ) වසර දෙක දක්වා අඩු කෙරේ. මෙතෙක් වසර වශයෙන් වූ හැඳින්වීම, ශ්‍රේණි වශයෙන් වෙනස් කෙරේ.

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අවධියේ කාල සීමා වෙනස් කිරීමට හේතු ලෙස

1. අවුරුදු තුනක කාල සීමාවක වැඩ අළලා විභාගයකට සිසුන් සූදානම් කිරීම අධ්‍යාපනික වශයෙන් මෙන් ම සිසුන්ට ද අහිතකර වීම
2. එම කාල සීමාව තුළ ඉගැන්වීමේ කටයුතු මුළුමනින් ම ගුරුවරයා මත රඳා පැවතීම හා ප්‍රායෝගික වැඩ හා අදාළ සමාජීය අවශ්‍යතාවලට අවකාශ නො ලැබීම.
3. කියවීමේ පුරුද්ද දියුණු කිරීම හා ඉගෙනුම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වන සේ සිදු වීම

පාසල් පද්ධතිය විචාරවත් කිරීම යටතේ කනිෂ්ඨ පාසල්, ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලාවල පෝෂිත පාසල් බවට පත් කිරීමට ද ප්‍රාථමික පන්ති පමණක් ඇති පාසල් වැඩි සංඛ්‍යාවක් අවශ්‍ය වන නිසා ඒවා අසල පිහිටි කනිෂ්ඨ පාසල්වල පෝෂිත පාසල් බවට පත් කිරීමට ද යෝජනා කෙරිණි. පාසල් ව්‍යුහයේ කාලසීමා වෙනස් කිරීමට හේතු වූ කරුණු ලෙස

- රටේ විවිධ ප්‍රදේශවල 1-13 වසර, 6-13 වසර, 1-5 වසර 1-8 වසර වශයෙන් විවිධ වූ පන්ති පරාස සහිත පාසල් පද්ධතියක් දක්නට ලැබීම
- 1 ඒබී පාසල්වල විද්‍යා අංශය ඇතුළු අනෙකුත් අංශවලින් සමන්විත උසස් පෙළ විද්‍යා පන්ති තිබීමත් 1 සී වර්ගයේ පාසල්වල විද්‍යා අංශය උසස් පෙළ පන්ති නො වීමත් වැනි විෂමතා දක්නට ලැබීම පෙන්වා දෙනු ලැබිණ.

මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ පාසල සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව හා එයට බලපෑ පසුබිම ලෙස දිවයිනේ පාසල් 10000කට අධික සංඛ්‍යාවක් ඇතත් ඒවායේ පිහිටීම සැලසුම් සහගත නො වීම, ගුණාත්මක වශයෙන් ද පාසල් අතර සංසන්දනය

කළ නොහැකි තත්ත්වයක් පැවතීම, මධ්‍ය පාසල් සංකල්පය ආරම්භ වූ අවධියේ දී සාර්ථක ව වර්ධනය වුව ද එය විවිධ හේතු නිසා අඛණ්ඩ ව පවත්වා ගෙන යාමට නොහැකි වීම යන කරුණු 1992 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවේ 15.1 ඡේදයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත.

පාසල් සංවර්ධනය සඳහා ජනාධිපති කාර්ය සාධක බළකාය විසින් නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම කෙරෙහි බලපෑ හේතු සාධකය වන්නේ අධ්‍යාපනයේ සම අවස්ථා සැලසීමේ ප්‍රතිපත්තිය බව සඳහන් වේ. ඒ යටතේ ක්‍රියාමාර්ග ගැනීමට අපේක්ෂා කරන බව සඳහන් වේ. ඒ අනුව පාසල් පද්ධතියේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා සෑම ප්‍රාදේශීය කොට්ඨාසයකින් ම එක බැගින් පාසල් 300ක් තෝරා ගෙන සංවර්ධනය කිරීමට DSD ව්‍යාපෘතිය ආරම්භ කර ඇති බවත් එම පාසල්වල ගුරු සංවර්ධනය, භෞතික සම්පත් දියුණු කිරීම, ක්‍රීඩා භූමි, ප්‍රමාණවත් විද්‍යාගාර, ක්‍රියාකාරකම් කාමර හා අවශ්‍ය උපකරණ ඇති කාර්මික අංශ, අංග සම්පූර්ණ කිරීම, පුස්තකාල දියුණු කිරීම, පුහුණු සේවක මණ්ඩල සැපයීම, ගුරුවරුන්ට අඛණ්ඩ සේවාස්ථ පුහුණුවක් ලබා දීම සහ එම පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන්ට අවශ්‍ය කළමනාකරණ පුහුණුව ලබා දීම අපේක්ෂා කෙරෙන බවත් සඳහන් වේ.

1997 සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් පාසල්වල අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය උදෙසා දීපව්‍යාප්ත ව සංවර්ධන ක්‍රියාමාර්ග 3ක් දියත් කරනු ලැබිණි. එනම්

1. පාසල් පාදක ඇගයීම් ක්‍රමය හඳුන්වා දීම
2. පාසල් පාදක කළමනාකරණය හඳුන්වා දීම
3. පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධනය හඳුන්වා දීම.

1997 සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාවලිය කෙරෙහි බලපෑ අරමුණු සහ ප්‍රතිපත්ති

1. අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් 21 වැනි ශතවර්ෂය සඳහා යුනෙස්කෝව හඳුන්වා දුන් අධ්‍යාපනික පරමාර්ථ හා අරමුණු පදනම් කොට ගෙන 1992 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව විසින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය පිළිබඳ ව කරන ලද අධ්‍යයනවලින් හඳුනා ගත් ගැටලු හා අවශ්‍යතා නිරාකරණය කිරීම සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු නවය සහ එම අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා ශිෂ්‍යයා වෙත ළඟා කළ යුතු නිපුණතා සමූහ පහක් ඉදිරිපත් කිරීම (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව, 1992).
2. 21 වෙනි ශතවර්ෂය තුළ සමස්ත ලෝකය මුහුණ දෙන අර්බුදකාරී තත්ත්වයන් සියල්ල කැටි කොට සැකසුණු ප්‍රශ්න 10ක් විසඳීම සඳහා අධ්‍යාපනයෙන් මිනිසාගේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය අත්‍යවශ්‍ය වූවක් බවත් එවන් මානව සංවර්ධනය කේන්ද්‍රීය වූ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් විශ්වාසය තැබිය යුත්තේ විධිමත් පාසල කෙරෙහි ය යන පිළිගැනීමත් නිසා මානව කේන්ද්‍රීය වූ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම විශ්ව ව්‍යාප්ත ප්‍රතිපත්තිය ලෙස UNESCO ව මගින් පිළිගැනීම හා ශ්‍රී ලංකාව ද එම ප්‍රතිප්තියට එකගත්වය දැක්වීම

3. ශ්‍රී ලංකාව විසින් "වසර 2000 දී සැමට අධ්‍යාපනය" යන අධ්‍යාපන සංකල්පය පිළිගැනීම.

7.0 2000 දශකය

2000 දශකය තුළ සමස්ත අධ්‍යාපන පද්ධතිය සම්බන්ධයෙන් ද, පාඨශාලා ව්‍යුහය සහ වර්ගීකරණය සම්බන්ධයෙන් මෙන් ම පාඨශාලා සංවර්ධනය කෙරෙහි ද සුවිශේෂ වූ බලපෑම් සිදු කෙරෙන ප්‍රධානතම සිද්ධි කිහිපයක් හඳුනා ගත හැකි ය. එනම්,

1. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව විසින් 2003 ප්‍රතිපත්තිමය රාමුවක් සහිත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම
2. ඒ අනුව ක්‍රියාත්මක වීම, ඒ අනුව සැලසුම් කළ අධ්‍යාපන ආංශික සංවර්ධන රාමුව සහ වැඩසටහන 2006 සිට දියත් කිරීම
3. 2003 නව ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ජාතික පොදු අධ්‍යාපනික අරමුණු සංඛ්‍යාව 8ක් ලෙසත් නිපුණතා සමූහ 7ක් ලෙසත් සංශෝධනය කර ඉදිරිපත් කිරීම
4. පාසල් පද්ධතියේ පවත්නා විෂමතා අවම කිරීම සඳහාත්, ඒවායේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය සඳහාත් පහත සඳහන් සංවර්ධන වැඩසටහන් සහ ව්‍යාපෘති සැලසුම් කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම
   - ජාතික පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - නවෝද්‍යා පාසල් ව්‍යාපෘතිය (SDS)
   - නව ආදර්ශ ප්‍රාථමික පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - ග්‍රාමීය පාසල් හා නගරබද පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - ඉසුරු පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - වතු පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය
   - පාසල් විචාරවත් කිරීමේ වැඩසටහන, පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන (PSI)
   - පාසල් කළමනාකරණයේ ගුණාත්මක බව සංවර්ධනය - ප්‍රමිති ඒකකය
   - 2000-2015 සැමට අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

2003 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ප්‍රතිපත්තිමය රාමුවක් කරා යෝජනාවලිය හා එහි බලපෑම

2003 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා මගින් පාසල් ව්‍යුහය සහ වර්ගීකරණය පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කරුණු යෝජනා අනුව පාසල් වර්ග තුනකි.

1. ප්‍රාථමික පාසල් 1-5 ශ්‍රේණි
2. ද්විතීයික පාසල් 6-11 ශ්‍රේණි
3. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් 1-13 ශ්‍රේණි

පාසල් වර්ගීකරණය සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කළ වෙනස වන්නේ මුලින් පැවති

කනිෂ්ඨ පාසල් සහ ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල් එනම් ද්විතියික - ද්විස්තර පාසල් වෙනුවට 1-5 ශ්‍රේණි සහිත පාසල් ප්‍රාථමික පාසල් වශයෙන් ද 1-11 ශ්‍රේණි හෝ 6-11 ශ්‍රේණි සහිත පාසල් ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් ද 6-13 හෝ 1-13 ශ්‍රේණි පවත්නා පාසල් (උසස් පෙළ ද සහිත පාසල්) ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් වශයෙන් ද නම් කිරීමයි. නව පාඨශාලා ව්‍යූහය හා වර්ගීකරණය ඉදිරිපත් කිරීමට හේතු වශයෙන්

i කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාඨමාලාවේ අභියෝගවලට මුහුණ දීම සඳහා සංක්‍රාන්තික වර්ෂයක් වන 6 වන ශ්‍රේණියේ විෂය අන්තර්ගතය ප්‍රමාණවත් නො වීම

ii පාසල් වර්ග නාමකරණයේ දී ඒවා එකිනෙක හා සම්මිශ්‍රණය වී තිබීම හා එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ප්‍රතිපත්ති හා වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අවුල් සහගත තත්ත්වයක් පැන නැගීම

iii පාසල් ව්‍යාප්ති රටාවෙහි කැපී පෙනෙන විෂමතා අතර සමානාත්මතාව සමග අත්වැල් බැඳ ගත් විශිෂ්ටත්වය ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව, ඌන වරප්‍රසාද සහිත පවුල්වල ළමයින්ට අධ්‍යාපන අවස්ථා සපයා ගැනීම සඳහා විවෘත ව ඇති ප්‍රධානතම මාර්ගය වන කුඩා පාසල් ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ප්‍රවාහයෙන් ඈත් වී තිබීම, ඊට අතිරේක ව වත්මන් පාසල් වර්ගීකරණය සැලසුමකින් තොර ව සංශෝධනයට ලක්වීම හේතුවෙන් එහි පැහැදිලි ස්වභාවයක් දක්නට නොමැති වීම, විශේෂයෙන් ජාතික පාසල් නම් පාසල් වර්ගයක් නිර්ණායකයන්ට අනුව තේරීමෙන් පසු ව වගකීමෙන් තොර ව ජාතික පාසල් ගණයට පාසල් ඇතුළත් කර ගැනීම නිසා උද්ගත වී ඇති තත්ත්වය

iv ප්‍රාදේශීය ලේකම් කොට්ඨාස මට්ටමෙන් පාසල් සංවර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘතිය (SDC) යටතේ සංවර්ධනය කිරීම සඳහා තෝරා ගත් පාසල් අතර 1සී පාසල් ද, 2 වර්ගයේ පාසල් ද, 3 වර්ගයේ පාසල් ද, ඇතුළත් වීමත් මෙම පාසල්වලින් බහුතරයකට බලාපොරොත්තු වූ පරිදි විශිෂ්ටතා මධ්‍යස්ථානය බවට පත්වීමට ඇති හැකියාව අඩු බව පෙනී යාමත්

v අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විෂය ධාරා අනුව 1ඒබී, 1සී පාසල් අතර ඉස්මතු වී පෙනෙන වෙනස මගින් ශාස්ත්‍රීය විෂය ධාරාවන් පිළිබඳ ව අසම්මත ධුරාවලී ව්‍යූහයක් ප්‍රතිෂ්ඨාපනය වන බවට හැඟීමක් පැවතීම යන කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත (2003 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා)

දැනට ක්‍රියාත්මක වන පාසල් ව්‍යූහය සහ වර්ගීකරණය, අධ්‍යාපන ආංශික සංවර්ධන රාමුව සහ වැඩසටහන නම් කෘතියෙහි පිටු අංක 26හි 2:5:1 රේඛා සටහන මගින් පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව විධිමත් අධ්‍යාපනයෙහි ප්‍රධාන අවධි තුනකි.

1. අනිවාර්ය ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය - 1-9 ශ්‍රේණි. එහි අනු අවධි 2කි.
   - i අනිවාර්ය ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය - 1-5 ශ්‍රේණි
   - ii අනිවාර්ය කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය - 6-9 ශ්‍රේණි
2. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය 10-13 ශ්‍රේණි. එහි ද අනුඅවධි දෙකකි.
   - i ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය 10-11 ශ්‍රේණි

ii ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණි 12-13 ශ්‍රේණි

3. තෘතීයික හා උසස් අධ්‍යාපනයෙහි ද අවධි 3කි.

i විශ්වවිද්‍යාලීය උපාධි සඳහා අධ්‍යාපනය

ii විශ්වවිද්‍යාලීය තෙ වන උපාධි සඳහා අධ්‍යාපනය

iii පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපනය

ඉහත ව්‍යූහයෙහි 1 සහ 2 අවස්ථා විධිමත් පාඨමාලා ව්‍යූහයට පදනම් වේ. ඒ අනුව, විධිමත් පාඨශාලාවේ පාසල් ආයු කාලය අවුරුදු 13කි. වයස අවුරුදු 5-18 දක්වා කාලය මෙයට අයත් වේ.

• ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සහ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය අනිවාර්ය පොදු අධ්‍යාපන අවධියයි. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය (10-11 ශ්‍රේණි) අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ නිර්දේශිත අනිවාර්ය පොදු පාඨමාලාවකි. විෂයය කාණ්ඩ 1, 2, 3 අතුරින් වෛකල්පික ව තෝරා ගත් විෂය 4ක් ද ඇතුළත් විෂය 10ක් සහිත පාඨමාලාවකි. අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගයෙන් ලබන යෝග්‍යතාව අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා වන විද්‍යා, කලා, වාණිජ යන ප්‍රධාන විෂය ධාරාවලට අයත් තෝරා ගත් ප්‍රධාන විෂය 3ක් ද සාමාන්‍ය ඉංග්‍රීසි, සාමාන්‍ය තොරතුරු තාක්ෂණය යන විෂය ද විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශ වීමට අපේක්ෂා කරන අයට සාමාන්‍ය අභියෝග්‍යතාව මැනෙන සාමාන්‍ය පොදු පරීක්ෂණයක් සඳහා ද වන පාඨමාලාවක් හැදෑරිය යුතු වේ. ඉහත ව්‍යූහය අනුව පාඨශාලා වර්ග 3කි.

i ප්‍රාථමික පාසල

ii කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල

iii ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල වශයෙනි

8.0 වර්තමාන තත්ත්වය

1920 සිට යෝජිත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව පාඨශාලා ව්‍යූහය සහ වර්ගීකරණය සම්බන්ධයෙන් මතු වන ප්‍රධාන කරුණු කිහිපයකි.

1. පාඨශාලා වර්ගීකරණයෙහි ප්‍රධානතම සහ න්‍යායාත්මක පදනම ලෙස පාඨශාලා සංවිධාන ව්‍යූහය පිළිගෙන තිබීම.
2. පාඨශාලා වර්ගීකරණය හා නාමකරණය සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපන අවධි බෙදීමේ වෙනස්කම් දක්නට ලැබීම (එනම් අවධි ආරම්භය හා අවසානය යන කාල සීමා පිළිබඳ වෙනස්කම්) සහ ඒ අනුව පාඨශාලා වර්ග කිරීමේ හා නාමකරණයෙහි වෙනස්කම් සිදු කර තිබීමත් ය.

ඇතැම් තැනක මූලික අධ්‍යාපන අවධිය, ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය ලෙස ඉදිරිපත් කර ඇති අතර ඒවා අනු අවධි ලෙසින් දැක්වීම විවිධ ලෙසින් සිදු කර ඇති බව ද පෙන්නුම් කෙරේ.

වර්තමානයේ මෙම ගැටලුව නිරාකරණය සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික වශයෙන් අධ්‍යාපන අවධි 2ක් ලෙස පිළිගත යුතු බවට එකඟතාවක් පළ වී ඇති අතර එය නව අධ්‍යාපන ආඥා පනත මගින් ඒ බව එළිදැක්වීමට නියමිත ය.

වර්තමානයේ දැකිය හැකි පාසල් වර්ග හා නාමකරණ

පාඨශාලා ව්‍යුහය මත පදනම් වූ පාසල් වර්ගීකරණය අනුව ප්‍රධාන පාසල් වර්ග 2කි.

i ප්‍රාථමික පාසල්

ii ද්විතීයික පාසල්. ද්විතීයික පාසලේ ස්තර දෙකකි
කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල
ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් වශයෙනි.

පාඨශාලා ව්‍යුහය හා විෂය ධාරා පදනම් කොට ගත් වර්ගීකරණය හා ඉහත පාසල් වර්ග අතර සබඳතාව අධ්‍යාපන ආංශික සංවර්ධන රාමුව සහ වැඩසටහනෙහි (2005) පිටු අංක 27හි දක්වා ඇත.

1. ප්‍රාථමික පාසල - 3 වර්ගය
2. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල්
3. ද්විතීයික පාසල - 1 - 11 / 6 - 11 ශ්‍රේණි 2 වර්ගය
4. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල - 6 - 11/ 6 - 13 ශ්‍රේණි කලා හා වාණිජ විෂය ධාරා පැවැත්වෙන පාසල් 1සී වර්ගය

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් - 1 - 13 හෝ 6 - 13 ශ්‍රේණි සහිත විද්‍යා, කලා, වාණිජ විෂය ධාරා සහිත පාසල් 1ඒබී වර්ගයට අයත් වේ.

කළමනාකරණය අනුව පාසල් ප්‍රධාන වශයෙන් 2කි. රජයේ පාසල් සහ රජයේ නො වන පාසල් ලෙස ය. රජයේ පාසල් දෙවර්ගයකි;

1. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් සෘජු ව ම පාලනය වන ජාතික පාසල් හා සංවර්ධන ව්‍යාපෘති යටතේ ඇති නවෝද්‍යා හා ඉසුරු පාසල්
2. පළාත් අමාත්‍යාංශ මගින් පාලනය වන පළාත් සභා පාසල්

රජයේ පාසල් ද ජාතික පාසල් සහ පළාත් පාසල් වශයෙන් බෙදේ. රජයේ නො වන පාසල්, රජයේ ආධාර ලබන පෞද්ගලික පාසල් සහ රජයේ ආධාර නො ලබන ගාස්තු අය කරන පෞද්ගලික පාසල්, පිරිවෙන්, විශේෂ පාසල්, වතු පාසල් වශයෙන් බෙදී පවතී. පිරිවෙන් ද මූලික පිරිවෙන, මහා පිරිවෙන හා විද්‍යායතන වශයෙන් බෙදී පවතී. ඒ හැරුණු විට 1980 දශකයෙන් ආරම්භ වී ව්‍යාප්ත වෙමින් පවත්නා විදේශ පාඨමාලා සහ එම විභාග සඳහා සිසුන් යොමු කරවන ජාත්‍යන්තර පාසල් විශේෂයක් ද දක්නට ලැබේ.

ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය, ජනවර්ගය, පාසලේ ශිෂ්‍ය ජනගහනයේ ලිංගිකත්වය හා බහුතරය අදහන ආගම අනුව පාසල් බෙදා දැක්වීම හා නාමකරණය පවතින බව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ සංගනන සංඛ්‍යාලේඛන වාර්තා අනුවත්, ප්‍රායෝගික ව්‍යවහාරය අනුවත් දක්නට ලැබේ. ජනවර්ගය අනුව සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් පාසල් යනුවෙන් ද, ආගම අනුව බෞද්ධ, හින්දු, කතෝලික, ක්‍රිස්තියානි වශයෙන් ද, ලිංගිකත්වය අනුව බාලක, බාලිකා සහ මිශ්‍ර වශයෙන් ද, ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය අනුව සිංහල සහ දෙමළ, සිංහල සහ ඉංග්‍රීසි, දෙමළ සහ ඉංග්‍රීසි, සහ සිංහල, දෙමළ, ඉංග්‍රීසි වශයෙන් ද බෙදීම්-නම් කිරීම් දක්නට ඇත.

පාසල් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය යටතේ සංවර්ධනය වන පාසල් එම ව්‍යාපෘති

නාමවලින් හැඳින්වෙන අතර ඒවා ඒ නම් අනුව සුවිශේෂීකරණය කර දැක්වේ. එනම්,

1. DSD / නවෝද්‍යා පාසල් 2. ඉසුරු පාසල්
3. නව ආදර්ශ ප්‍රාථමික පාසල් 4. නව ආදර්ශ කනිෂ්ඨ පාසල් වශයෙනි.

යෝජිත නව අධ්‍යාපන පනත

යෝජිත නව අධ්‍යාපන පනතින් පාසල් වර්ගීකරණය, නාමකරණය හා ව්‍යවහාර පිළිබඳ ව උද්ගත වී ඇති තත්ත්වය නිරාකරණය කර පාසල් වර්ගීකරණයේ න්‍යායාත්මක පදනම තහවුරු කිරීමට හා නෛතික පදනමක් සැපයීමට කටයුතු කරනු ලබන බව ජනමාධ්‍ය මගින් හා අධ්‍යාපන සම්මන්ත්‍රණවල දී ප්‍රකාශයට පත් කර ඇත. ඒ අනුව මූලික වශයෙන් අධ්‍යාපන අවධි පදනම් කර ගත් පාසල් දෙවර්ගයකි.

(1) ප්‍රාථමික පාසල (2) ද්විතීයික පාසල වශයෙනි.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ගීකරණයෙහි බලපෑම පිළිබඳ ව විමර්ශනය

මෙහි දී පාසල් වර්ගීකරණය ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික වශයෙන් දෙවර්ගයක් ලෙස හඳුනා ගනු ලැබේ. මෙම පාසල් වර්ගයන්හි බලපෑම පිළිබඳ විමර්ශනය ප්‍රවේශ තුනකින් කළ හැකි වේ.

1. අධ්‍යාපනික අරමුණු හා ප්‍රතිපත්තිමය ක්‍රියාමාර්ග ඉටු වීමේ ස්වභාවය හා සාර්ථකත්වය විමර්ශනය කිරීම
2. පාසලට පැවරුණු සුවිශේෂී කාර්යභාරය ඉටු කිරීමේ ස්වභාවය
3. පුද්ගල හා සමාජ පරමාර්ථ ඉටු වීමේ ස්වභාවය ද වශයෙනි. මෙහි දී පාසල

අධ්‍යාපන පද්ධතියේ උපපද්ධතියක් ලෙස සලකා පද්ධති විශ්ලේෂණ ක්‍රමය ඔස්සේ එහි යෙදවුම්, එහි ක්‍රියාවලිය සහ එහි නිමැවුම් ස්වභාවයන්හි ප්‍රමාණාත්මක බව හා ගුණාත්මක ස්වභාවය විමර්ශනය කිරීමෙන් එහි බලපෑම කෙබඳු දැයි පෙන්වා දිය හැකි වෙයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය හා එහි උපපද්ධතියක් වන පාසල් පද්ධතිය අධ්‍යාපනික අරමුණු හා ප්‍රතිපත්තිමය ක්‍රියාමාර්ගය ඉටු කිරීම සම්බන්ධයෙන් බලපා ඇති ආකාරය පිළිබඳ ව 1947 සිට මේ දක්වා විවිධ විද්වතුන් සහ ආයතන තම අධ්‍යයන සහ පර්යේෂණ මගින් විවිධ විග්‍රහ ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒ අතර සුවිශේෂ වැදගත්කමක් දරන අධ්‍යයන සහ කෘතීන් ශාස්ත්‍රීය ලිපි, වාර්තා, අධ්‍යයනයවල ඇතුළත් තොරතුරු විමර්ශනයේ ඉස්මතු වූ වැදගත් කරුණු ප්‍රධාන වශයෙන් පුළුල් අංශ දෙකක් ඔස්සේ ඉදිරිපත් කළ හැකි ය.

1. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ ප්‍රාථමික පාසල් හා ද්විතීයික පාසල් විවිධ නාමකරණයන්ගෙන් යුක්ත ව හඳුන්වනු ලැබුව ද එම පාසල් පද්ධතිය ජාතික ඒකාබද්ධ පාසල් ක්‍රමයක් ලෙස බොහෝ දුරට ක්‍රියාත්මක වන බව ද ජනවර්ග, ආගම්, භාෂා සමාජ පන්ති භේදවලින් තොර ව සියලු දෙනා සඳහා අධ්‍යාපනය ලබා දීම රජයේ වගකීම බව ද පිළිගෙන ක්‍රියාත්මක වෙයි.

   රජයේ නො වන පාසල්වලට ද ආධාර ලබා දීමෙන් පාසල් විෂයමාලාව, පාසල් කළමනාකරණය, ගුරු පුහුණු කටයුතු, පාලන රෙගුලාසි, මෙහෙයවීම් හා අධීක්ෂණය මගින් රජයේ පාලනයට යටත් කර තිබීමෙන් ද අධ්‍යාපන

සමතාව ඇති කිරීමට ප්‍රතිපත්ති තීරණ ගෙන ඇත.

- අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව මානව හිමිකම් ප්‍රකාශනයේත්, ළමා අයිතිවාසිකම් ප්‍රකාශනයේත්, විශ්ව සම්මුතියේත් සඳහන් කොන්දේසි ප්‍රකාර, සර්වජන අනිවාර්ය මූලික අධ්‍යාපනය, ද්විතීයික අධ්‍යාපනය හා තෘතීය අධ්‍යාපනය නොමිලයේ ලබා දෙනු ලැබේ.
- ප්‍රාථමික, ද්විතීයික අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ අවස්ථා සෑම දෙනා සඳහා පුළුල් කොට අධ්‍යාපන සම අවස්ථා හා සාධාරණත්වය ඇති කරයි.
- ප්‍රාථමික, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපනයේ අදාළ බව විශේෂයෙන් ම ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපනයේ ප්‍රායෝගික නැඹුරු බව විවිධාංගීකරණය සඳහා විවිධ ප්‍රතිසංස්කරණ නිර්දේශ කිරීම හා යෝජනා ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් තෘතීය අධ්‍යාපන අවස්ථා පුළුල් කරයි.
- අධ්‍යාපනයේ විශිෂ්ටත්වය හා ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාමාර්ග, ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම්-ඇගයීම් ක්‍රමවේද, පාසල් කළමනාකරණය හා පන්ති කළමනාකරණ සංවර්ධනය යන මාර්ග අනුගමනය කෙරේ,
- ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය වැඩි දියුණු කෙරේ.
- . ජාතික, සංස්කෘතික, සමාජමය අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට අදාළ සංවර්ධනය, විශ්වමය අධ්‍යාපනික අරමුණු සහ ප්‍රතිපත්ති සාක්ෂාත්කරණයට අදාළ සංවර්ධනය උදෙසා ඉමහත් ප්‍රයත්නයක් දරා ඇති අතර එම කාර්යභාරය ඉටු කර දීම සඳහා ශක්තිමත් අඩිතාලමක් දැමීමක් ලෙසට පාසල් පද්ධතියේ අගය වටහා ගැනීම සහ ඒ අනුව පාසල් සහ පාසල් ක්‍රියාදාමය නවීකරණය කරමින් පවතී.

2. ඒ වුව ද පාසල් පද්ධතියෙන් ඉහත අරමුණු, ප්‍රතිපත්ති ඉටු කර ගැනීමට ගනු ලැබූ හා ගනු ලබන නවීකරණ ඇතුළු අනෙකුත් ප්‍රයත්නයවල සාර්ථකත්වය, විවිධ දේශපාලන, සමාජ, ආර්ථික, සංස්කෘතික බලපෑම් මගින් සීමා කර ඇති බව ද අපේක්ෂිත ප්‍රතිපත්ති ඉටු කිරීම වෙනුවට සම අවස්ථා, සාධාරණත්වය, සමානාත්මතාව, සමාජ සඵලතාව, දේශීය ආර්ථිකයට හා රැකියා වෙළඳපොළට ගැළපීම, දේශීය චින්තනය හා ජාතිකත්වය අනුව දේශීය සංස්කෘතිය රකිමින් විශ්ව සංස්කෘතියට අනුවර්තනය වීම යනාදී අංශවලින් ද අධ්‍යාපනයේ ආයෝජනය දේශීය සංවර්ධනයට ප්‍රබල ලෙස දායක වීම යන අංශවලින් ද ප්‍රතිවිරුද්ධ ලක්ෂණ ප්‍රකට කිරීමේ නැඹුරුතාවක් ද පෙන්නුම් කෙරේ.

18
වතු පාසල්

එච්. එස්. පතිරණ

ශාස්ත්‍රවේදී (ගෞරව, දෙ වන පෙළ), (කැලණිය), පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (සම්මාන) (කොළඹ), අධ්‍යාපන දර්ශනපති (කොළඹ). ගුරුවරයෙකු, ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ ප්‍රමුඛාචාර්යවරයෙකු, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ව්‍යාපෘති නිලධාරියකු වශයෙන් සේවය කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ පාසල් වර්ග දක්නට ලැබෙයි. ගම්බද පාසල්, නාගරික පාසල්, කුඩා පාසල්, බාලක පාසල්, බාලිකා පාසල්, මිශ්‍ර පාසල්, දුෂ්කර පාසල්, ජනප්‍රිය පාසල්, ජාතික පාසල්, ජාත්‍යන්තර පාසල්, ඉසුරු පාසල්, නවෝද්‍යා පාසල්, සිංහල පාසල්, දමිළ පාසල්, මුස්ලිම් පාසල්, ප්‍රාථමික පාසල්, කනිටු පාසල්, ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල්, ද්විතීයික පාසල්, ළදරු පාසල්, අඳ ගොළු බිහිරි පාසල්, කාර්මික පාසල්, වඩු පාසල්, පෞද්ගලික පාසල්, රජයේ පාසල්, අනත්දරු පාසල්, මහා විද්‍යාල හා මධ්‍ය මහා විද්‍යාල යනු වර්තමානයේ පාසල වර්ගීකරණයට ලක්වී ඇති ආකාරයෙන් කිහිපයකි. සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් හෝ අන් කවර ජාතියකට අයත් ශිෂ්‍යයකු වුව ද පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන්නේ නම් ඔහු අනිවාර්යයෙන් ම ඉහත කවර වර්ගයක හෝ පාසලකට සම්බන්ධ ය. එසේ වුව ද ඓතිහාසික හේතු නිසා වරප්‍රසාද නොලත් ශ්‍රී ලාංකික ජන කොට්ඨාසයක්, යට කී පාසල් වර්ගීකරණයෙන් බැහැර වූ තවත් පාසල් කොට්ඨාසයක අධ්‍යාපනය ලබයි. ඒවා ''වතු පාසල්'' නමින් හැඳින්වේ. 19 වන සියවස ආරම්භයේ සිට ම කෝපි ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන ආනයනය භෝගයක් විය. අනතුරුව තේ, පොල්, රබර්, යන භෝග එම තත්ත්වයට පත් විය. ඒවා බහුල ව වගා කළ මධ්‍ය කඳුකරයේත් ඒ ආශ්‍රිත ප්‍රදේශවලත් ජීවත් වූ සුවිශේෂ ජන කොටසක් සඳහා වූ පාසල ''වතු පාසල'' නමින් හැඳින්වේ. එකී වගාවන් විසිරුණු දිස්ත්‍රික්කවල පමණක් වතු පාසල් දක්නට ලැබෙයි.

වැඩිදුර අධ්‍යාපන කටයුතුවල නිරත ව සිටින විද්‍යාඥයින් කිහිප දෙනකුගේ පර්යේෂණ නිබන්ධන සමූහයක් සහ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ, කලාප කාර්යාලයක හෝ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ වෙනත් කාර්යාලයක පරිපාලන අවශ්‍යතාවක් උදෙසා තබන ලද වාර්තා ඇත. ඒ හැරෙන්නට අධ්‍යාපන අණ පනත්හි වතු පාසල් පිළිබඳ ව තොරතුරු සඳහන් ව තිබේ. ඒ හැරෙන්නට වතු පාසල් පිළිබඳ ව ලියැවී ඇති සාහිත්‍යය විරල ය. "ලංකාවේ අධ්‍යාපනය" සියවස ග්‍රන්ථයෙහි 66 පරිච්ඡේදයෙහි ''වතු පාසල්'' යටතේ සඳහන් ව ඇතත් ඒවා විවිධ අධ්‍යාපන ආඥා පනත්වලින් උපුටා දක්වන වගන්ති සමූහයකට සීමා වෙයි. සියවස් එකහමාරකටත් වැඩි දිගු ඉතිහාසයක් ඇති ශ්‍රී ලංකාවේ වතු පාසල් පිළිබඳ තොරතුරු මූලාශ්‍ර උපයෝගී කර ගනිමින් සැකසෙන මෙම සටහන එම ඌනතාව මඟහරවාලීමට ගන්නා උත්සාහයකි.

වතු පාසල් හා ඒවාට පදනම

ශ්‍රී ලංකාවේ වතු පාසල් මතු වී එන්නේ බ්‍රිතාන්‍යයින්ගේ ආර්ථික ප්‍රතිපත්තියට සම්බන්ධ වෙමිනි. 1815 දී ශ්‍රී ලංකාව මුළුමනින් අත්පත් කර ගත් බ්‍රිතාන්‍යයින් එවකට මෙහි පැවති ස්වයංපෝෂිත ආර්ථිකය මුළුමනින් ම විනාශ කර දැමීමට පදනම දමමින් දිවයින යැපුම් ආර්ථිකයක් වෙත ගෙන ගියේ වතු වගාවට පදනම දමමිණි.

ආරම්භයේ දී බ්‍රිතාන්‍යයින්ගේ අවධානය කෝපි වගාව වෙතත් අනතුරුව තේ හා රබර් වගා වෙතත් යොමු විය. අවශ්‍ය භූගෝලීය පසුබිමත්, දේශගුණයත්, පසේ සරු සාරත්වයත් නිසා මධ්‍ය කඳුකරය හා ඒ අවට පෙදෙස් තේ, කෝපි, රබර් වගාව සඳහා බෙහෙවින් ම උචිත විය.

ඉංග්‍රීසි පාලනය විවිධ අණපනත් මඟින් රාජකාරි ක්‍රමය අහෝසි කරමින්, මුඩු බිම් පනත් පනවමින් සේවය සඳහා වැටුප් ගෙවීම අරඹමින් වතු වගාව සඳහා උපරිම පහසුකම් සලසා දිණි. කෙතරම් ඇති කරනු ලැබූව ද වතු වගාවට බාධක ද ඇති විය. වතු වගාව සඳහා විශාල වශයෙන් ධනය ආයෝජනය කළ හැකි පිරිස් ලංකාවට පැමිණිය ද ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත් ප්‍රාග්ධනයක් තිබුණ ද වතු වගාව සඳහා පහසුවෙන් ඉඩකඩම් ලබා ගත්ත ද අවශ්‍ය ඉහළ මට්ටමේ නිලධාරීන් පහසුවෙන් ලබා ගත හැකි වූව ද තේ, රබර් හා කෝපි වතුවල සේවය කිරීම සඳහා කම්කරු පිරිස් ලබා ගැනීම ගැටලුවක් විය.

රාජකාරී ක්‍රමය අහෝසි කිරීමෙන් හා වැටුප් ගෙවීම් ආරම්භ කරමින් ස්වදේශීන් වතු වගාවේ කම්කරුවන් ලෙස සේවයට යොදවා ගැනීමේ පරිශ්‍රමයක් රජය විසින් දරනු ලැබූව ද එය එතරම් සාර්ථක නො වී ය. පෘතුගීසීන්ට හා ලන්දේසින්ට පහත රටියන් යටත් ව සිටිය දී පවා දිගු කලක් තිස්සේ තම ස්වාධීනත්වය රැක ගනිමින් උඩරැටියෝ සිය ප්‍රදේශයන්හි අභිමානවත් අන්දමින් ජීවත් වූහ. උඩරට සිංහල සිතුම් පැතුම් හා සාම්ප්‍රදායික චාරිත්‍ර වාරිත්‍ර මඟින් මෙන් ම වැඩවසම් ක්‍රමය මඟින් හික්මවූ ඔවුහු නිරන්තරයෙන් රාජපාක්ෂික බවින් යුතු ව ජීවත් වූහ. ඔවුහු රජුගේත්, රාජ්‍යයේත් සුරක්ෂිත බව වෙනුවෙන් පෙනී සිටිය හ. මෙවැනි පිරිසක් විදේශීය සුදු ජාතිකයින් යටතේ වැටුපකට කුලියට සේවය කිරීමට කැමැත්තක් නො දැක්වූහ. වැටුපකට සේවය කිරීම ඔවුනට නුහුරු නුපුරුදු කටුක අත්දැකීමක් විය. එපමණක් නො ව එම වැටුප ද ප්‍රමාණවත් නො වීය. තරමක් උදාසීන දිවිපෙවෙතකට හුරු පුරුදුව සිටි උඩරැටියන් වතුවල සේවය දුටුවේ සේවාවක් ලෙසිනි. එසේම හුරුපුරුදු ජීවන රටාවෙන් ඉවත් ව වතුවල පදිංචි ව යම් යම් නීති රිති යටතේ සේවය කිරීම ද උඩරැටියන්ට නුරුස්සන්නක් වූයේ ය. සාම්ප්‍රදායික ඉඩම් භුක්තිය මත පදනම් ව දිගුකලක් තිස්සේ තමන්ට හුරුපුරුදු වූ ජීවන රටාවක කටයුතු කළ උඩරැටියන් එයින් බැහැර වීමට කිසිසේත් කැමති ද නො වී ය. උඩරට ප්‍රදේශයන්හි වතු වගාව ආරම්භ කිරීමේ දී පැවති බොහෝ බාධක පහසුවෙන් විසඳුණ ද ප්‍රධාන ම ප්‍රශ්නය වූ කම්කරුවන් ලෙස යොදා ගැනීමට ගත් උත්සාහය සිහිනයක් විය. මෙම බාධකය මඟ හරවා ගැනීමට ඉංග්‍රීසීන්ගේ අවධානය යොමු වූයේ විදේශීය කම්කරුවන් ලබා ගැනීම වෙත ය. අඩු වියදමකින් විදේශීය කම්කරුවන් ලබා ගත හැකි බව වතු වගා කරන්නන්ට පෙනී ගියේ ය. එය වඩාත් වාසිදායක සහ ලාභදායි විසඳුමක් ලෙස ද ඔවුහු තේරුම් ගත්හ. මේ සඳහා චීන

කම්කරුවන් ගෙන්වා ගැනීමට ආරම්භයේ දී උත්සාහ ගත්ත ද එය එතරම් සාර්ථක නො වීය. ඒ සඳහා අධික වියදමක් දැරීමට සිදු වීම එයට හේතුව විය. අනතුරු ව ඔවුන්ගේ අවධානය යොමු වූයේ දකුණු ඉන්දියාව වෙත ය. පහසුවෙන් අඩු වැටුපකට දකුණු ඉන්දියානුවන් කම්කරුවන් ලෙස සිය වතුවල සේවයට යොදවා ගත හැකි බව ඉංග්‍රීසි වතු වගා කරන්නන්ට පෙනී ගියේ ය. මෙහි දී වතු වගා කරන්නන්ගේ සහායට බ්‍රිතාන්‍ය රජය ද ඉදිරිපත්වනු දැකිය හැකි ය.

"එපමණක් නො ව, බ්‍රිතාන්‍ය රජය විසින් 1866 දී බොම්බායේ පිහිටුවා තිබුණු එක්තරා සමාගමකට ඉන්දියාවේ වරායවලින් කොළඹට කම්කරුවන් ගෙන ඒම සඳහා අවුරුදු තුනක ආධාර මුදලක් දුන් බව සඳහන් වේ. දේශීය කම්කරු මෙහෙයේ අඩුපාඩු පිරිමසාලනු වස් අවශ්‍ය කම්කරුවන් දකුණු ඉන්දියාවෙන් ලංකාවට ගෙන ඒම වතු කර්මාන්තය ආරම්භ වූ දා සිට පැවති බව සඳහන් වේ. මේ සිරිත ලංකාවේ පමණක් නො ව, සෑම බ්‍රිතාන්‍ය විජිතයක ම වගේ සිදු වූ දෙයකි"[1]

බ්‍රිතාන්‍ය රජයේ මෙම අනුග්‍රහය නිසා පහසුවෙන් දකුණු ඉන්දියාවේ සිට කම්කරුවන් ප්‍රවාහනය කර ගත හැකි විය. දුගී බවේ අනන්තයට පත්ව සිටි දකුණු ඉන්දීය ද්‍රවිඩ ජනතාව අනේකවිධ දුක් කම්කටොළුවලටත් කටුක ජීවිතයටත් බෙහෙවින් ම හුරු පුරුදු ව සිටියේ ය. එහෙයින් දකුණු ඉන්දියානු ද්‍රවිඩයන් ශ්‍රී ලංකාවේ වතුවල කම්කරුවන් ලෙස සේවයට යොදවා ගත හැකි වීම භාග්‍යයක් ලෙස බ්‍රිතාන්‍යයෝ සැලකූහ. ආරම්භයේ දී තේ වතුවල කම්කරුවන් ලෙස පැමිණි දකුණු ඉන්දියානු කම්කරුවෝ පසු කාලයේ දී මංමාවත් හා පාලම් ඉදිකිරීම, ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීම, පමණක් නොව වරාය ඉදිකිරීම් කටයුතු සඳහා ද යොදවා ගත්හ.

වාර්ෂික ව දකුණු ඉන්දියානු ද්‍රවිඩ ජාතිකයින් නිරන්තරයෙන් ම ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණි අතර බ්‍රිතාන්‍ය රජය සලසා තිබූ ප්‍රවාහන අනුග්‍රහය නිසා ටික කලක් මෙහි සේවය කොට පෙරළා තම රටට යාමට ද ඔවුහු පුරුදු වූහ. එහෙත් බහුතරයක් මෙහි රැඳුනාහ. 1843 සිට ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණි දකුණු ඉන්දියානු ද්‍රවිඩ කම්කරුවන් පිළිබඳ 1 වන වගුව ඔවුන්ගේ ගලා ඒමේ ස්වරූපය පෙන්වා දෙයි.

1922 දී ඉන්දියානු රජය මඟින් සම්මත කළ විගමන පනත හා එයට අදාළ නීතිරීති හේතුවෙන් වතු කම්කරුවන් ගෙන්වා ගැනීමේ දී යම් යම් බාධකයන්ට මුහුණ දීමට වතු වගාකරන්නන්ට සිදු විය. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ ද්‍රවිඩ කම්කරුවන් ගෙන්වා ගැනීමේ කෙටිකාලීන අඩු වී යාමකි. ඒ වෙනුවෙන් අනුගමනය කළ හැකි වෙනත් විකල්පයක් ද නො වීය. දකුණු ඉන්දියානුවන් ගෙන්වා ගැනීමෙන් වතු කම්කරු ප්‍රශ්නය නිරාකරණය කර ගත හැකි විය. එය උචිත ම විසඳුම ද වූයේ ය. ඔවුන් අඩු වැටුපකට සේවයේ නිරත කර ගත හැකි විය. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් වැඩිකල් නො යාම දකුණු ඉන්දියානු ද්‍රවිඩ කම්කරු පිරිස උඩරට සමාජයේ බහුතර පිරිසක් බවට පත් විය. 2 වන වගුව දකුණු ඉන්දියානු කම්කරුවන් උඩරට වතුකරයේ ශීඝ්‍රයෙන් ව්‍යාප්ත ව ගිය ආකාරය දක්වයි.

1 වන වගුව: ඉන්දීය කම්කරුවන්ගේ ආගමනය[2]

කාලය	ආගමනය
1843 – 1850	47,028
1851 – 1860	57,462
1861 – 1870	68,415
1871 – 1880	102,511
1881 – 1900	57,856
1901 – 1910	95,324
1911 – 1920	87,388
1921 – 1930	106,880
1931 – 1940	51,784
1941 – 1950	47,252

2 වන වගුව: ඉන්දීය වතු කම්කරුවන්ගේ වර්ධනය[3]

වර්ෂය	වතු කම්කරු සංඛ්‍යාව	වර්ධනය
1827	10,000	-
1847	50,000	40,000
1877	146,000	96,000
1911	457,756	311,756
1921	483,944	26,188
1931	692,540	208,596
1946	665,853	-
1961	949,684	283,831
1971	951,785	2101

ආරම්භයේ දී කම්කරුවන් ලෙස දකුණු ඉන්දියානුවන් පමණක් සේවයේ නිරත වූව ද පසු කාලයේ දි පහතරට ප්‍රදේශවල ද වතු වගාව ව්‍යාප්ත ව යාම නිසා ඉන්දියානු මුස්ලිම්, ලංකා මුස්ලිම්, ලංකා ද්‍රවිඩ හා උඩරට, පහතරට සිංහලයින් හා වෙනත් ජන කොටස් ද වතුකරයේ කම්කරුවන් ලෙස සේවයට එක් විය. 1971 ජන සංගණනය අනුව 12,711,143ක් මුළු ජනගහනයෙන් දහයෙන් එකකට වැඩි කොටසක් වූයේ වතු කම්කරුවන් ය. ඔවුන් ජන කොටස් වශයෙන් බෙදී ගිය ආකාරය 3 වන වගුව පැහැදිලි කරයි. විවිධ ජන කොටස් වතුකරයේ කම්කරුවන් ලෙස ලබා දුන් දායකත්වය මෙමඟින් අනාවරණය වේ.

3 වන වගුව: 1971 වතු කම්කරු සංයුතිය[4]

ජන වර්ගය	ජනගහනය	ප්‍රතිශතය
ඉන්දීය ද්‍රවිඩ	951,785	81.9
ඉන්දීය මුස්ලිම්	6,610	0.6
ලංකා ද්‍රවිඩ	71,191	6.1
ලංකා මුස්ලිම්	6,402	0.5
සිංහල	122,566	10.6
අනෙකුත්	3,057	0.3
එකතුව	1,161,611	100.0

මධ්‍යම පළාතේ පමණක් නො ව ඌව, සබරගමුව,වයඹ, බටහිර හා දකුණු ප්‍රදේශයන්හි ද වතු වගාව ව්‍යාප්ත ව ගියෙන් වතු කම්කරුවන් එම පළාත්වල ද කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයක් බවට පත් විය.[5]

ආරම්භයේ දී දකුණු ඉන්දියානූන් උඩරට සීමිත ප්‍රදේශයක, ඉතා අඩු වැටුපකට, අවම පහසුකම් යටතේ, නොයෙක් දුක් කම්කටුලු යටතේ වහලුන් ලෙස සේවයේ යොදවා ගත හැකි විය. එහෙත් වතු වගාව පහතරට ප්‍රදේශයන් පවා ව්‍යාප්ත ව ගොස්, කම්කරුවන් ලෙස විවිධ ජන වර්ගයන් සේවයේ නිරත වීම නිසා වතු වගාකරුවන්ට සිය කම්කරුවන් කෙරෙහි සිතා බලා සැලකිලිමත් ව වෙනත් දෘෂ්ටියකින් කටයුතු කිරීමට සිදු විය.

වතු කම්කරුවන්ගේ දරුවන් සඳහා අධ්‍යාපනය - වතු පාසල්

වතු කම්කරුවන්ගේ ළමයින්ට අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමේ අදහසක් ඉංග්‍රීසීන්ට නො තිබිණි. ඔවුන්ගේ අභිප්‍රාය වූයේ වහලුන්ගෙන් මෙන් කම්කරුවන්ගේ සේවය ලබා ගැනීම මිස කම්කරු ජනයාගේ ළමයින්ට කිසියම් අධ්‍යාපනයක් දෙමින් ඔවුන් අභිමානවත් ජන කොටසක් ලෙස ඉදිරියට ගැනීම නො වී ය.[6]

තත්ත්වය එසේ වුව ද වතුකරයේ සේවය කළ වතු කම්කරු නො වන කංකානිවරුන්ගේ (conductors) හා වතු වගාවට සම්බන්ධ සෙසු නිලධාරීන්ගේ ළමයින්ට කිසියම් අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමේ අවශ්‍යතාවක් පැවතිණි. මෙම කංකානිවරුන්ගේ හා සුළු නිලධාරීන්ගේ මැදිහත් වීමෙන් වතු හිමියන්ගේ හෝ ඉංග්‍රීසි රජයේ කිසිදු මැදිහත් වීමකින් තොර ව වතු ළමයින් (කම්කරු පේළි නිවාස) පාසල් ආරම්භ කරනු ලැබී ය. මෙම පාසල්වල ලබා දුන්නේ තම වෘත්තිය අනාගතයේ තම දරුවන්ට හිමිකර දීමට ප්‍රමාණවත් සුළු අධ්‍යාපනයක් පමණි. පසු කාලයේ දී මෙම පාසල්වලට කම්කරු ජනයාගේ ළමයින් පවා සීමිත පිරිසක් ඇතුළත් කරනු ලැබී ය. මෙම පාසල්හි ගුරුවරුන් ලෙස කටයුතු කළේ වතු කංකානිවරුන් ය. ඔවුන්ට විවේක අවස්ථාවන්හි දී, සන්ධ්‍යා රාත්‍රී හෝ නිවාඩු දිනවල දී සුළු වේලාවක් මේවායේ පංති පැවැත් විණි.[7] කම්කරු දරුවන් සඳහා සාම්ප්‍රදායික ද්‍රවිඩ සදාචාරය මූර්තිමත් කරන ශ්ලෝක ඉගැන්වීම, ලිවීම හා කියවීම, වැනි විෂයමාලාවකුත්, කංකානිවරුන්ගේ ළමයින් සඳහා මඳක් වර්ධනය වූ විෂයමාලාවකුත් මෙම පාසල්වල ක්‍රියාත්මක විය.[8] ලයින් පාසල්හි සමාජ පංති

ක්‍රමයක් මතු වන පරිදි අධ්‍යයන කටයුතු සැලසුම් ව තිබුණ ද දකුණු ඉන්දියානු ද්‍රවිඩ කම්කරු ජනයාට තම ජාතික කලා මාධ්‍ය රැක ගැනීමට පවත්වා ගෙන යාමට උපකාරී වන ආකාරයෙන් "අතිසෝදි" (Asthisoddi) නම් වූ ශ්ලෝක කටපාඩම් කරවීම මඟින් ආගමික නැඹුරුවක් දක්වා තිබිණි. පිරිමි ළමයින් සඳහා සාම්ප්‍රදායික "කෝලක්කම්" (Kolattam) හා ගැහැනු ළමයින් සඳහා "කුම්මි" (kummi) නැටුම් ඉගැන්වීමත් පැවරුණි. ජනප්‍රවාද ඉගැන්වීමටත් කටයුතු කරනු ලැබී ය. කම්කරුවන්ගේ සාම්ප්‍රදායික සංස්කෘතිය අනාගත පරම්පරාවට ලබා දීමේ දී ලයින් පාසල් සේවය වැදගත් ස්ථානයක් හිමිකර ගත්තේ ය. වතු පාලකයින් වතු පාලනය සඳහා තම දරුවන්ට අවශ්‍ය වන්නා වූ ඉංග්‍රීසි දැනුම ලබා දීමට රාත්‍රි කාලයේ සුළු ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමක් කළ අතර වැවිලි දිස්ත්‍රික්කයන්හි රජයේ හා පෞද්ගලික පාසල්වලට යවා තම දරුවන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීමට ඔවුහු කටයුතු කළහ. එහෙයින් මෙම අධ්‍යාපනය කංකානි ආදීන්ගේ දරුවන්ට අනාගතයේ උසස් අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට ගත් උත්සාහයක ස්වරූපය ගත්තේ ය. එහෙත් සාමාන්‍ය කම්කරුවන්ට එවැනි වරප්‍රසාද නො ලැබුණි.ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය බෙහෙවින් ම කනගාටුදායක විය. බහුතරයක් වූ වතු කම්කරුවන්ගේ සියලු දරුවන් සඳහා ලිවීමට හා කියවීමට අදාළ ඉගැන්වීමක් වුව ද වතුකරයේ නො වීය.[9]

වතු කම්කරුවන්ගේ ළමයින් සඳහා වූ අධ්‍යාපනයට ආරම්භයේ දී වතු වගා කරන්නන්ගේ හෝ රජයේ අවධානය යොමු නො වූව ද මෙම පාසල් නිසා ඔවුන්ට වක්‍ර ව කිසියම් වාසිදායක තත්ත්වයක් ද උදා කර දුන්නේ ය. කුඩා දරුවන් තම දෙමාපියන් වූ වතු කම්කරුවන්ගෙන් සුළු කාලයකට හෝ මෙම පාසල් නිසා ඉවත්කර තැබීමට හැකි විය. තම කුඩා දරුවන් සමග සේවා ස්ථානයට යාම මෙමඟින් වැළකී ගියේ ය. ළමයින් සම්බන්ධ ව විමසිලිමත් වීමකින් තොර ව සේවයේ නිරතවීමට කම්කරුවන්ට හැකි විය.මෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ කම්කරු සේවාවේ ඵලදායීතාව තරමක් ඉහළ යාමයි. හේතු විරහිත ව දරුවන් දෙමාපියන්ගෙන් වතු පාලකයන්ට ද හැකියාවක් නො වී ය. එහෙත් මෙබඳු පාසල් ආරම්භ වීම වෙස්වලා ගෙන පැමිණි අශිර්වාදයක් ලෙස වතු හිමියෝ සැලකූහ. මේ වෙනුවෙන් වතු හිමියන් කිසිදු විය පැහැදමක් නො කිරීම ඔවුන් ලැබූ තවත් වාසියක් විය.

පසු කලෙක මෙම "ලයින් පාසල්" ලයින් කාමර නිවාසයන්ට යාබද ව ඉදි කළ කුඩා ගොඩනැගිලිවල ස්ථාපනය කළ අතර, ඒ සඳහා වතු හිමියන්ගේ ආධාර උපකාර ද ලැබිණි. අනතුරු ව මෙම පාසල් මහජන ඉගැන්වීමේ ආධාර ඇතිව පවත්වා ගෙන ගිය පාසල් බවට පත් විය. 1904 වන විට වතු හිමියන් ගොඩනඟන ලද පාසල් 120ක් ද රජයේ ආධාර ලැබූ පාසල් 60ක් ද කංකානි පාලනය යටතේ වූ පාසල් 179ක් ද වශයෙන් වතු ලයින් පාසල්වලින් ඇරඹි වතු පාසල් 359ක් දිවයිනේ වැවිලි කර්මාන්ත ප්‍රදේශයන්හි ව්‍යාප්ත ව තිබිණි.[10]

උඩරට වතු පාසල් හා ඒවායේ අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි මිෂනාරි සංවිධානවල දායකත්වය

ආරම්භයේ දී සඳහන් කළ "වතු පාසල්" නමින් හඳුන්වන ලද වතු වගා ප්‍රදේශයන්හි (Plantation Areas) කම්කරු ජනයාගේ දූ පුතුනට අකුරු කරනු වස් අහම්බෙන් ඇරඹි අධ්‍යාපන ආයතනයන්හි ව්‍යාප්තිය ක්‍රමයෙන් සිදු විය. වතු පාසල්වල අභිවෘද්ධියට විවිධ මිෂනාරි සමාගම්වල අවධානය ද යොමු විය. පෘතුගීසීන්, ලන්දේසීන් හා අනතුරු

ව ඉංග්‍රීසීන් යටතේ විවිධ මිෂනාරි සමාගම් ආගම් ප්‍රචාරය අරමුණු කර ගනිමින් ආරම්භයේ දී මුහුදුබඩ පෙදෙස්හි අධ්‍යාපන කටයුතු ව්‍යාප්ත කරනු ලැබී ය. 1815 උඩරට රාජ්‍යය ඉංග්‍රීසීන්ට යටත් වූ පසු ඔවුන්ට අයත් මිෂනාරි සමාගම් උඩරට ප්‍රදේශවල ද අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා යුහුසුලු ව මැදිහත් විය. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස උඩරට වතුකරයේ ද්‍රවිඩ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතුවලට මැදිහත් වීමට මිෂනාරි සමාගම්වලට ඉඩකඩ සැලසිණ. වතුකරයේ ළමයින් පාසල් හා ඒ හා සම්බන්ධ කංකාණි පාලනය වෙනස් කරලීමට එමඟින් මිෂනාරීන්ට අවස්ථාව ලැබිණි. ඒ බව "වතු කම්කරුවන්ගේ ළමයින්ට අධ්‍යාපනයක් දීමට පුරෝගාමී ව කටයුතු කරන ලද්දේ ක්‍රිස්තියානි මිෂනාරීන් බව පෙනේ." ප්‍රථමවරට වතු පාසල් ඇති කර වතු කම්කරු ළමයින්ට අකුරු ඉගැන්වීම ආරම්භ කළේ වෙස්ලියන් සහ චර්චි මිෂනාරි සමාගමය[11] යන්නෙන් පැහැදිලි ය.

උඩරට, වතු පාසල්හි කටයුතු සඳහා මිෂනාරින් මැදිහත් වීම වතුකරයේ අධ්‍යාපනයේ කිසියම් ප්‍රගතියක් ඇති කිරීමට හේතු විය. මේ පිළිබඳ ව තොරතුරු " මහජන ඉගැන්වීමේ දෙපාර්තමේන්තුවේ" වාර්ෂික වාර්තාවලින් ද පැහැදිලි වේ. මිෂනාරිවරුන් වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතුවලට සහභාගි වීම නිසා වතු හිමියන් ද වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි විමසිලිමත් වූයේ ය. වතු පාසල් සඳහා ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීමට වතු කළමනාකරුවෝ ඉදිරිපත් වූහ. ඒවාට අතිරේක ආධාර ලබාදීමට මිෂනාරි සමාගම් ඉදිරිපත් විය.[12] මෙම පාසල් මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ ලියාපදිංචි වූ අතර ඒවා එහි අධීක්ෂණයට ද යටත් විය. එසේ ම පාසල් වර්ග කිරීමට ද ලක් විය. "A" ශ්‍රේණියට අයත් පාසල් හොඳ ම තත්ත්වයේ ඒවා විය. "B" සහ "C" ශ්‍රේණිවල පාසල්, සංඛ්‍යාවෙන් බහුල වූයේ ය. ඇතැම් පාසල් සඳහා මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුව ආධා රමුදල් ද සපයනු ලැබී ය. 1890 වන විට ඇබොට්ස්ෆෝඩ් (Abotsford) වතු යායේ පාසල දින සියයකට වඩා පවත්වා තිබිණ. එසේම එම පාසලට විභාග සඳහා සුදුසු වූ සිසුන් විශාල සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් ව සිටි බව ද සඳහන් ය. එය "A" ශ්‍රේණියේ පාසලක් මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුව පිළිගෙන තිබිණ.[13] අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා වතු පාසල්හි ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව සෑහීමකට පත්වූවා පමණක් නො ව වතු පාසල් දියුණුවෙමින් පවත්නා බවට ද නිමිති පහළ කර ඇත.[14] ඇති වූ විවිධ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හේතුවෙන් දිවයිනේ වෙනත් ප්‍රදේශයන්හි අධ්‍යාපනය ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් දියුණුවෙමින් පවතිද්දී, විවිධ මිෂනාරි සමාගම් තරගකාරී ස්වරූපයකින් වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතුවලට සම්බන්ධ වීම එම පෙදෙස්හි අධ්‍යාපනයේ පුනර්ජීවයක් ඇතිවීමට හේතු විය. මිෂනාරි සමාගම්වලට අමතර ව හින්දු හා බෞද්ධ සංවිධාන හා පුද්ගලයින් ද උඩරට වතුකරයේ අධ්‍යාපන උන්නතියට කටයුතු කිරීමට ඉදිරිපත් වූයේ ය. එම කටයුතු ක්‍රිස්තියානි මිෂනාරින්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු අබිබවා යාමට සමත් නො වීය. එහෙයින් උඩරට වතුකරයේ අධ්‍යාපන උන්නතියට විවිධ මිෂනාරි සමාගම්හි දායකත්වය පිළිබඳ කෙටියෙන් සලකා බැලීම ද අවශ්‍ය වේ.

ඉංග්‍රීසි පාලනය යටතේ උඩරට වතුකර ප්‍රදේශයන්හි අධ්‍යාපන කටයුතු දියුණු කිරීමට පෙරමුණ ගෙන ක්‍රියාකළ මිෂනාරි සමාගමක් ලෙස බැප්ටිස් සමාගම හඳුන්වා දිය හැකි ය. ඔවුන්ගේ අවධානය වැඩි වශයෙන් යොමු වූයේ මහනුවර හා මාතලේ වැනි වතුකර දිස්ත්‍රික්ක වෙත ය. 1842 දී මහනුවර වතුකර ප්‍රදේශයන්හි ඇරඹි බැප්ටිස් මිෂනාරි සමාගමේ අධ්‍යාපන කටයුතු 1850 වන විට මාතලේ දිස්ත්‍රික්කය දක්වා ම

ව්‍යාප්ත ව ගියේ ය. දෙමළ සිසුන් සඳහා පමණක් නොව සිංහල සිසුන් සඳහා ද එහි පාසල් විවෘත විය. බැප්ටිස් මිෂනාරි සමාගමට අයත් මිෂනාරීන් සමග සම්බන්ධතා පැවැත් වූ ඇතැම් සහකරුවෝ පවා පාසල් ඇරඹීමට ඉදිරිපත් වූහ. කුණ්ඩසාලේ සහ ලිඳුල පිහිටි ඇබොට්ස්ෆෝඩ් වතුයායේ පාසල් දෙකක් ආරම්භ කළේ ඔවුන්ගේ වියදමිනි. රජය බැප්ටිස් මිෂනාරිවරුන්ගේ මෙම අධ්‍යාපන කටයුතුවලට එතරම් එකඟතාවක් දැක්වූ බවක් නො පෙනේ. එයට බොහෝදුරට හේතු වූයේ මොවුන්ගේ පාසල්වල ආගමික අධ්‍යාපනයට වැඩි නැඹුරුතාවක් දැක්වීමයි. එසේ වුව ද බැප්ටිස් මිෂනාරි සමාගම ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබා දෙන රත්නපුරයේ පර්ගියුසන් උසස් පාසලත් මාතලේ උසස් පාසලත් ආරම්භකර පවත්වා ගෙන යනු ලැබී ය.[15] බැප්ටිස් මිෂනාරි සමාගම වතුකරයේ අභ්‍යන්තරයට වඩා වතු දිස්ත්‍රික්කයන්හි නගරවල අධ්‍යාපන කටයුතුවලට සම්බන්ධ වීමට වැඩි කැමැත්තක් දැක්වීය. මෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතුකරයේ සාමාන්‍ය ළමයින්ට වතුකරයේ නිලධාරීන්ගේ ළමයින්ට අධ්‍යාපන වරප්‍රසාද හිමි වීම ය.

ඇනග්ලිකන් මිෂනාරි සමාගම ද උඩරට වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි උනන්දුවක් දැක් වීය. එහෙත් ඔවුන් අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි ඍජු මැදිහත් වීමක් කළේ නැත. 1854දී වතු කම්කරුවන්ගේ "ද්‍රවිඩ කම්කරු මිෂනාරි සංවිධානය" නමින් වූ ආගමික සංවිධානයට සහාය දක්වමින් බලාපචාරීන් සඳහා කාර්මික පුහුණු පාසල් පිහිටු වීම මෙතෝදිස්ත සමාගම වතු අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ගත් වැදගත් පියවරකි. 1927 මෙතෝදිස්ත මිෂනාරි වාර්තාවක සඳහන් වන පරිදි සිසුන් 1022කින් සමන්විත වතු පාසල් 23ක් පවත්වා ගෙන ගොස් ඇත.[16] දෙමළ හා සිංහල ඉගැන්වීම් මාධ්‍ය විය. විෂයමාලාව බෙහෙවින් ම ඇන්ග්ලිකන් පාසල්හි විෂයමාලාවට සමාන වූයේ ය. එසේ වුව ද මෙම පාසල්හි අධ්‍යාපනය බෙහෙවින් අඩපණ විය. යාපනය වැනි ප්‍රදේශයන්ගෙන් අවශ්‍ය ගුරුවරුන් ගෙන්වා ගැනීමට තරම් වැඩ පිළිවෙළක් මෙතෝදිස්ත මිෂනාරිවරුන්ට නො වී ය. දකුණු ප්‍රදේශයේ අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම හා කාර්මික අධ්‍යාපනය කෙරෙහි යොමු වීම හේතුවෙන් මෙතෝදිස්ත සමාගම වැදගත් වේ. වෙනත් මිෂනාරි සමාගම් මඟින් වතු අධ්‍යාපනයට එතරම් සේවාවක් සිදුවූයේ නැත. එහෙත් ලූතර්වාදීන් ලබුකැළේ වතුයායෙහි සිසුන් 50ක් පමණ ඇති ව ආරම්භ කරන ලද සන්ධ්‍යා පාසල වතු අධ්‍යාපනයේ නව පියවරක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

මිෂනාරි සමාගම්හි අධ්‍යාපන කටයුතු නිසා වතුකරයෙහි වෙනස්කම් කිහිපයක් දක්නට ලැබිණි. විෂයමාලාවේ වර්ධනය, ආගමික අධ්‍යාපනය කෙරෙහි සැලකීමක් වීම, සිංහල භාෂාවෙන් දෙමළ බසින් ඉගැන්වෙන පාසල් ඇරඹීම, බාලාපචාර සිසුන් නඟා සිටුවීම කෙරෙහි උනන්දුවක් දැක්වීම කාර්මික අධ්‍යාපනය ගැන සැලකිලිමත් වීම නිසා සිදුවූ වැදගත් දේ ලෙස දැක්විය හැකි ය. මිෂනාරි සමාගම් අධ්‍යාපන කටයුතුවල සහභාගී වීම හේතුවෙන් සිදු වූ අනෙකුත් වැදගත් කරුණ වූයේ වතු පාසල්වල කංකාණි ගුරුසේවය අවසන් වීමයි. පූජකයින් හා යාපනයේ උගත් තරුණයින් ගුරුවරුන් ලෙස මිෂනාරි සමාගම් මඟින් යොදා ගැනීම මෙයට ප්‍රධාන හේතුවක් විය.

විටින් විට ලංකාවට පැමිණි ඉංග්‍රීසි ආණ්ඩුකාරවරු මිෂනාරි අධ්‍යාපන කටයුතු පිළිබඳ විවිධාකාර ප්‍රතිපත්ති අනුගමනය කළහ. මිෂනාරි සමාගම් වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතුවල නිරත වීම නිසා රජය වතු පාසල් කෙරෙහි එතරම් උනන්දුවක් දැක් වූයේ නැත. මිෂනාරි සමාගම් වතුකර ප්‍රදේශයන්හි අධ්‍යාපන කටයුතුවල නිරත වීම රජයට සහනයක් වූයේ ය. එවැනි තත්ත්වයක් පවතිද්දී මිෂනාරිවරුන් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පැවති උනන්දුව දිගට ම ඒකාකාරී ව පවත්වා ගෙන ගිය බවක් ද නො

පෙනේ. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතු අඩපණ ව ඒවායේ වගකීම වතු හිමියන් වෙත පැවරීම ය.

වතුකර ප්‍රදේශයන්හි බෞද්ධ හා හින්දු ආයතන සුපුරුදු පරිදි අධ්‍යාපන කටයුතු කර ගෙන ගියේ ය. වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සඳහා බෞද්ධ හා හින්දු සංවිධානයන්හි ක්‍රියාකාරීත්වය හා සහභාගීත්වය පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගැනීම සඳහා පහත උපුටනය උපකාරී වේ.

> "19 වන සියවසේ අවසාන භාගයේ සිට බෞද්ධයින් හා හින්දු වතු කම්කරු ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා සක්‍රීය දායකත්වයක් ලබා දී තිබේ. බෞද්ධ පාඨශාලාවන්ට දමිළ ළමයින් ඇතුළත් ව ඇති අතර ඔවුනට එරෙහි ව කුමන අන්දමේ හෝ ජාතික වෙනස්කමක් පෙන්වා නැත. ද්‍රවිඩ ජාතීන් ද මෙම පාසල්වල ගුරු මණ්ඩලයෙහි, ඇතැම් විට විදුහල්පතිවරුන් ලෙස සේවය කිරීම පිළිගෙන ඇත. නිදසුනක් ලෙස හැටන් ශ්‍රී පාද විද්‍යාලය, බදුල්ලේ ධර්මදූත විද්‍යාලය සහ නුවර ධර්මරාජ විද්‍යාලය සඳහන් කළ හැකි ය.
>
> ප්‍රධාන වශයෙන් රජයේ සේවකයින් හා වෙළෙන්දන්ගේ ආධාරය හා ඇතැම් අයගේ විශාල ආධාර ඇති ව 'හින්දු තරුණයින්ගේ සංගමය'හා 'ශිව වාදයේ ආරක්ෂක සංගමය' මඟින් හින්දු පාඨශාලා ආරම්භ කරන ලදී. නාවලපිටියේ කදිරේෂන් විද්‍යාලය, බදුල්ලේ සරස්වතී විද්‍යාලය හා මාතලේ පාතියා විද්‍යාලය නිදසුන් හැටියට දක්විය හැකි ය."[17]

ආරම්භයේ දී විවිධ විදේශීය මිෂනාරි සමාගම් හා දේශීය බෞද්ධ හින්දු සංවිධාන මෙන් ම ක්‍රිස්තු මිෂනාරි සංවිධාන වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතු පිළිබඳ ව මන්දෝත්සාහ වීමත්, වතු හිමියන් පාසල් පිළිබඳ ව උනන්දුවක් නො දැක්වීමත් නිසා වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතු පිරිහීයාමට හේතු විය. ඇතැම් පාසල් වසා දැමූ අතර ගුරුවරුන් පාසල් අතහැර යන්නට ද යෙදිණ. මෙහි දී වතුකරයේ අධ්‍යාපනය වළක්වා ගැනීමේ අභියෝගයට මුහුණ දීමට සිදු වූයේ ඉංග්‍රීසි රජයට ය.

වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සඳහා රජයේ මැදිහත් වීම

විවිධ මිෂනාරි සංවිධාන වතුකරයේ අධ්‍යාපන කටයුතුවලින් ඉවත් වීම, විටින් විට ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණි ඉංග්‍රීසි ආණ්ඩුකාරවරුන් මිෂනාරි අධ්‍යාපන කටයුතු පිළිබඳ ව විවිධ ප්‍රතිපත්ති අනුගමනය කිරීම, මිෂනාරි සංවිධාන සමග සම්බන්ධතා පැවැත්වූ වතු පාලනය හා සම්බන්ධ බලවතුන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව මන්දෝත්සාහී වීම වතු පාලකයින්ගේ නිසි අවධානය වතු අධ්‍යාපනය කෙරෙහි යොමු නො වී ම හේතුවෙන් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය ලක්වී ඇත් පසුබෑම වළක්වා ගත යුතු ව තිබිණි. මේ සඳහා දේශපාලඥයෝ හා වතු සුභසාධනය කෙරෙහි අවධානය යොමු වූවෝ රජයේ අවධානය වතුකරයේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි යොමු කරවා ගැනීමට විවිධ උද්ඝෝෂණ ව්‍යාපාර මෙහෙය වූහ. සර් පොන්නම්බලම් අරුණාචලම් වැනි නායකයෝ මෙහි දී විශේෂයෙන් කැපී පෙනේ. වතුකරයේ අධ්‍යාපනය බිඳ වැටීම මඟහරවා ගත යුතු බව මෙම නායකයෝ රජයට පෙන්වා දුන්හ. රජයේ රෙජිස්ටාර්වරයා සහ රජයේ සංගණන අධිකාරීවරයා

මේ පිළිබඳ ව රජයට කරුණු ඉදිරිපත් කළහ. 1901 දී රජයේ සංගණන අධිකාරීවරයා ඉදිරිපත් කළ වාර්තාවකට අනුව පාසල් යා යුතු වතුකරයේ ළමයින් සංඛ්‍යාව 650,000ක් වූ අතර එයින් හතරෙන් තුනකට පාසල් යාමේ වරප්‍රසාද අහිමි ව තිබිණි.එවකට පැවති වතු පාසල් සංඛ්‍යාව 500ක් පමණ වූ අතර එය කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් ද නො වීය. මෙවැනි පෙන්වා දීම් හා උද්ඝෝෂණ නිසා නැගෙනහිර ඉන්දියානු වෙළඳ සමාගමේ සභාපති සර් පිලීල් ග්‍රිෂින් විසින් බ්‍රිතාන්‍ය රාජ්‍ය ලේකම්වරයාට ද කරුණු ඉදිරිපත් කරනු ලැබී ය. සර් පිලීල් ග්‍රීෂින් ඉදිරිපත් කළ වැදගත් කරුණු මෙසේ ය. ලංකාවේ වතු 1857ක් ඇත. එයින් අධ්‍යාපන පහසුකම් ඇත්තේ වතු 43ක පමණි. ඒවායේ ළමයින්ගෙන් ද අධ්‍යාපනය ලබන්නේ සිසුන් 1840ක් පමණි. එහෙත් උඩරට කඳුකරයේ ඉන්දියානු දෙමළ ජනයා ලක්ෂ පහක් පමණ වේ. ඔවුන්ගෙන් සුදුසු ළමයින්ට හෝ අධ්‍යාපන පහසුකම් සැපයීම සඳහා නීති රීති අනුගමනය කිරීම අවශ්‍ය ය. සෑම වත්තක ම පාසල් පිහිටු විය යුතු ය. සුදුසු කාලයක් තුළ දී ස්වභාෂාවෙන් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබාදීම ඇරඹිය යුතු ය.[18]

මේ පිළිබඳ ව බ්‍රිතාන්‍ය මහජන මන්ත්‍රීවරු ද 1903 දී පාර්ලිමේන්තුවට කරුණු ඉදිරිපත් කරමින් ලක්ෂයකට අධික ඉන්දියානු කම්කරුවන්ගේ ළමයින්ට අධ්‍යාපන පහසුකම් කිසිත් නො මැති බව ප්‍රකාශ කර සිටියෝ ය.[19] මෙයට අමතර ව නොයෙක් පුද්ගලයින් විසින් වතුකර ප්‍රදේශයන්හි අධ්‍යාපනයේ පිරිහීම පිළිබඳ ව රජයට කරුණු ඉදිරිපත් කරන ලදී. මෙහි අවසාන ප්‍රතිඵලය වූයේ මේ පිළිබඳ සොයා බලා කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට එවකට ශ්‍රී ලංකාවේ සිවිල් සේවයේ නියුක්ත ව සිටි එස්. එම්. බාරොස්ගේ ප්‍රධානත්වයෙන් යුත් කමිටුවක් බ්‍රිතාන්‍ය රජය විසින් පත් කිරීමයි.

බාරොස් වාර්තාවෙන් හෙළි වන වතුකරයේ වතු පාසල්, ඒවායේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය හා බාරොස් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් දැක්වූ ආකල්ප

වතුකරයේ පාසල් හා ඒවායේ පිරිහී යාම වළක්වා ගැනීමේ අරමුණින් රජයේ උසස් නිලධාරීන් ඒ බව රජයේ අවධානයට යොමු කරද්දී, දේශීය විදේශීය දේශපාලඥයින් මේ පිළිබඳ ව පාර්ලිමේන්තුවල පවා කරුණු ඉදිරිපත් කරද්දී, ඇතැමුන් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් උද්ඝෝෂණ පවා කරද්දී, නැගෙනහිර ඉන්දීය වෙළඳ සමාගමේ සභාපතිවරයා බ්‍රිතාන්‍ය ලේකම්වරයාට පවා කරුණු ඉදිරිපත් කරද්දී, පත් කළ සිවිල් නිලධාරී බාරොස් ඇතුළු කමිටුව විසින් තත්ත්වය විමර්ශනය කර වාර්තාවක් ඉදිරිපත් කරනු ලැබී ය. වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීම සඳහා එතරම් ඵලදායී නිර්දේශ එම වාර්තාවෙන් ඉදිරිපත් නො වූ බව එය පරීක්ෂා කරන විට අනාවරණය වේ.

මහත් බලාපොරොත්තු ඇතිකර ගත් බාරොස් කමිටු වාර්තාව අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ මුළු දෙමළ ජනගහනය 406,821කි. පාසල් යා යුතු වයසේ ළමයින් සංඛ්‍යාව (වයස අවුරුදු 6-10 දක්වා) 25,00 කි. වතු සංඛ්‍යාව 1857කි. රජයේ ලියා පදිංචි පාසල් සංඛ්‍යාව 43කි. රජයේ පාසල් 02කි. පෞද්ගලික පාසල් 05කි. මිෂනාරි සංවිධාන යටතේ පාලනය වූ පාසල් 36කි. මෙම සියලු ම පාසල්වලට ගිය ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව (1903) 1765කි. එයින් 1598ක් පිරිමි ළමයි වූහ.[20]

ලියාපදිංචි කළ නො කළ මෙන් ම රජයේ හා මිෂනාරීන්ගේ පාලනයට යටත් වූ දිවයිනේ සියලු වතු පාසල් සංඛ්‍යාව 725කි. පාසල් යා යුතු වයසේ ඉන්දියානු දෙමළ

ළමයින් සංඛ්‍යාව 21,045කි. මූලික අධ්‍යාපනය ලැබූ ළමයින් සංඛ්‍යාව 7,721කි. ඉගැන්වීම් පහසුකම් ඇති වතු සංඛ්‍යාව 409කි. ආසන්න ව පිහිටි පාසල් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා වතු සංඛ්‍යාව 119කි. ආසන්න පාසල් ප්‍රයෝජනයට නො ගන්නා වතු සංඛ්‍යාව 89කි. කුමන ආකාරයක හෝ ඉගැන්වීමක් නො කරන වතු සංඛ්‍යාව 145කි. කංකානිවරුන් ඉගෙනීම සඳහා තම දරුවන් වෙනත් ස්ථානවලට යවන වතු සංඛ්‍යාව 65කි.[21]

බාරොස් වාර්තාවේ ඉහත තොරතුරු කිහිපය වුව ද එදා වතුකරයේ පැවති අධ්‍යාපනයේ කනගාටුදායක තත්ත්වය මැනවින් ප්‍රකට කරයි. එහෙත් බාරොස් කමිටු වාර්තාව මෙම තත්ත්වය වළක්වා ගැනීම සඳහා ඵලදායී යමක් නිර්දේශ කළ බවක් පෙනෙන්නට නැත. ඔවුන්ගේ නිර්දේශ වතුකරයේ අධ්‍යාපන අභිවෘද්ධිය කෙරෙහි බලාපොරොත්තු ඇති කර ගෙන සිටි හැමගේ අප්‍රසාදයට හේතු විය.

බාරොස් කමිටු වාර්තාවේ ඇතුළත් තොරතුරු හා නිර්දේශ පරීක්ෂා කිරීමෙන් බාරොස් ඇතුළු පිරිස ශ්‍රී ලංකා වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් දැරූ ආකල්ප මතුකර ගත හැකි ය. තම නම අත්සන් කිරීමට, එය හඳුනා ගැනීමට, සරල වාක්‍ය කිහිපයක් මවු බසින් ලිවීමට හා කියවීමට, දෛනික ජීවිතයට අවශ්‍ය ගණන් සෑදීමට ප්‍රමාණවත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් බාරොස් වාර්තාව නිර්දේශ කරයි.[22] පාසල්වල ඉහළ පංති ඇති කිරීමත් අපේක්ෂා නො කළ ඔහු එදිනෙදා ජීවිතයට අවශ්‍ය ලිවීම, කියවීම, සරල ගණිත ක්‍රම ඉගැන්වීම ඉක්මවා ගිය මූලික අධ්‍යාපනයක් වතුකරයට ලබා දීමට අපේක්ෂා නො කළේ ය. බාරොස් කමිටු වාර්තාව අනුව

> "තේ පඳුරකට උස ඕනෑ ම ළමයකුට වැඩ කිරීමට හැකි ය. සෑම දිනයක ම දේශගුණය සුවදායක වන අතර විටෙක එය චමත්කාරජනක වේ. කිසි ම අන්දමක හිංසාවකින් තොර ව ළමයින්ට තම දෙමාපියන්ට වැඩ කිරීමෙන් වටිනා සහයෝගයක් දිය හැකි වේ. කෝපි වගාව පැවති කාලයේ පවා මෙලෙස වැඩ කිරීම බාලයන්ට හිංසා කිරීමක් නො වේ. තේ වැවීමේ තත්ත්වය යටතේ එය අමුතු වෙනස් දෙයක් නො වේ. ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය උදෙසා බරපතළ පියවරක් ගැනීම, වැඩ කිරීමේ දී ස්වකීය ළමයින්ගෙන් තම දෙමාපියන්ට ලැබෙන ආධාරය කෙරෙහි තදින් බලපෑමක් වන්නේ ය. දිවයිනේ අති බහුතරය යැපෙන තේ ආර්ථිකය විසින් ගොඩනඟා ඇති සෞභාග්‍යමත් තත්ත්වයට එමඟින් පහරක් වෙයි. බාල පරපුර කෙරෙහි හිංසා කිරීමක් බලාපොරොත්තු නො වන ඉංග්‍රීසි පරාර්ථකාමී මහත්වරුන් මෙම ත්ත්වය යටතේ සිත් තැවුලට පත්විය හැකි ය."[23]

වතුකරයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව බාරොස්ගේ දර්ශනය කෙබඳු ද යන්න ඔහුගේ වාර්තාවේ ඉහත කොටසින් පැහැදිලි කර ගත හැකි ය. වතු කම්කරු දරුවන් අධ්‍යාපනය ලැබීම සඳහා සුදුසු පදනමක නැත. තම ජාතියේ ළමයින් ලබන අධ්‍යාපන වරප්‍රසාද බුක්ති විඳීමට මෙම ළමයින් සුදුසු නැත යන්න වතුකරයේ ළමයින් සම්බන්ධයෙන් බාරොස්ගේ ආකල්පය විය.

ආධාර ලබන වතු පාසල් ක්‍රියාත්මක කිරීමට මැදිහත් වීම කම්කරුවන්ගේ නො කැමැත්ත ඇති කිරීමකි. මෙම ළමයින්ට ඉංග්‍රීසි ජාතික ළමයින්ට මෙන් සැලකීමට අවශ්‍ය ශිෂ්ටත්වය කරා ළඟා වී නැත. එංගලන්තයේ දරුවන් වැඩිදෙනකු භුක්ති විඳින තත්ත්වයකට වඩා මෙම කම්කරු ළමයින්ගේ වර්තමාන තත්ත්වය බෙහෙවින් ම සනීපදායක හා සතුටුදායක ය. ඒ ගැන ඉංග්‍රීසි පරාර්ථකාමීන් සතුටට පත්ව ඇත.[24]

මෙයින් පැහැදිලි වන්නේ ස්වකීය දරුවන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීම දෙමාපියන්ගේ ආර්ථිකයට පහරක් සේ සලකා එම දරුවන්ට අධ්‍යාපනය ලබා නො දීමෙන් දෙමාපියන්ට යම්කිසි වරප්‍රසාදයක් ලබා දීමට බාරොස් අපේක්ෂා කළ බවයි.

> "බාරොස්ගේ නිර්දේශ බාල පරම්පරාවේ අනාගත අධ්‍යාපන ජීවිතය මොට කරන්නක් විය. උසස් ශිෂ්ටාචාරයකින් යුතු මිනිසකු ගොඩ නැඟීම අධ්‍යාපනයෙන් අපේක්ෂාකළ ද මොහුගේ නිර්දේශයන්ගේ ඉලක්කය වූයේ නො දියුණු සමාජ තත්ත්වයක් මත ඒ අයුරින් ම වතු කම්කරුවන්ගේ ජන ජීවිතය පවත්වා ගෙන යාමයි. උසස් ශිෂ්ටාචාරයක් බිහි කිරීම සඳහා වූ අධ්‍යාපනයේ මෙහෙවර වැළලීමකි."[25]

වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් බාරොස් දැරූ ආකල්පය කෙබඳුද යන්න ඉහත ප්‍රකාශයෙන් ද පැහැදිලි ය. එංගලන්තයේ නව කාර්මික කම්කරු පංතියේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය හා වතුකරයේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය සංසන්දනය කරන බාරොස් ශ්‍රී ලංකා වතුකරයේ වඩා උසස් තත්ත්වයක අධ්‍යාපනයක් පවතින බව ප්‍රකාශ කර ඇත. එමඟින් ලංකාවේ වතුකරයේ අධ්‍යාපන මට්ටම සාධාරණීකරණය කිරීමට ද උත්සාහ දරා ඇත.එහෙත් මෙහි දී අමතක නො කළ යුත්තක් වන්නේ එංගලන්තයේ ඉතාමත් දියුණු මට්ටමක අධ්‍යාපනයක් පවතිද්දී කම්කරු පංතියේ අධ්‍යාපන මට්ටම බෙහෙවින් ම පහත් මට්ටමක පැවතීමයි. එවැනි තත්වයක් පවතිද්දී නො දියුණු ලංකාවේ අධ්‍යාපනය දියුණු එංගලන්තයේ කම්කරු අධ්‍යාපනය හා සැසඳීම යථාර්ථය විදහා දැක්වීමක් නො වේ.

වතු වගාවේ උන්නතියට පහර නො වදින අන්දමින් එහි අධ්‍යාපනය සකස්විය යුතු බව බාරෝස්ගේ කමිටු වාර්තාවේ අපේක්ෂාව විය. උපරිම වශයෙන් අධ්‍යාපනයෙන් අපේක්ෂා කළ යුත්තේ දෛනික ජීවිතයේ පැවැත්මට අදාළ වන ලිවීම, කියවීම හා සරල ගණිතය ක්‍රම වැනි මූලික කුසලතා ලබා දීම හැර වෙනත් යමක් නො වන බව කමිටුවේ අදහස විය. වතුකරයේ ළමයින්ට උසස් අධ්‍යාපනය අදාළ නො වන අතර ඔවුනට වෙනම ම අධ්‍යාපන පහසුකම් ඇති කිරීම අවශ්‍ය නො වන බව ද කමිටුවේ තර්කය විය. බාරොස් කමිටුව පෙන්වා දෙන පරිදි ගැහැනු ළමයින්ට හා වැඩිහිටියන්ට අධ්‍යාපන පහසුකම් අවශ්‍ය නො වේ. එම කමිටුව වැඩි අවධානය යොමු කර ඇත්තේ බහුතරයක් වූ දිළිඳු කම්කරුවන්ගේ දරුවන් වෙත නො ව අතළොස්සක් වූ වරප්‍රසාද ලත් පිරිසට උසස් අධ්‍යාපනයක් සඳහා ඉඩකඩ සලසා දීමට ය. වතුකම්කරුවන්ගේ දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය නංවාලීම නො ව, ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපනය පවත්නා තත්ත්වයෙන් වතු පාලනය ආරක්ෂා කිරීම බාරොස් කමිටුවේ එක ම අරමුණ වූ බවක් පෙනේ.

බාරොස්ගේ අදහසට අනුව වතු පාසල් රජයේ ආධාර පවත්වා ගෙන යාමට සැලසුම් කිරීම අපහසු ය. එමෙන් ම එසේ සැලසුම් කිරීම නුසුදුසු ය. රජයේ ආධාර ලබන වතු පාසල් ඇරඹීමෙන් විවිධ දුෂ්කරතා හා ගැටලු ඇති විය හැකි ය. වතු කම්කරුවන්ගේ දරුවන් දිනකට පැය 2ක් හෝ 3ක කාලයක් වතු පාසල්හි ඉගනීමට යොමු කිරීම පවා ඔවුන්ගේ වෘත්තියට කරදරයකි. එමඟින් දෙමාපියන්ට ලැබෙන ආදායම අඩුව යයි. එම නිසා සමහර විට දෙමාපියන්ගේ විරුද්ධතා පවා ඇති විය හැකි බවට බාරොස් තර්ක කර ඇත. අනෙක් පැත්තෙන් වතු පාසල් ඇරඹීම වතු හිමියන්ට විශාල වියදමක් දැරීමට සිදු වන කාර්යයක් ලෙස ද එය ඔවුනට අනවශ්‍ය කරදරයක් බව ද බාරොස්ගේ අදහස විය. ද්‍රවිඩ මාධ්‍යයෙන් ඉගැන්වීමට සුදුසු ගුරුවරුන්

නො මැති වීම, වතු පාසල් පිළිබඳ ව වතු හිමියන් දරන ආකල්ප, වතු අධ්‍යාපනය නඟා සිටුවීම ඔවුන්ගේ අභිප්‍රාය නො වීම යන යන කරුණු ද හේතුවෙන් වතුකරයේ ක්‍රමවත් අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළක් අනුගමනය කිරීම අපහසු බව බාරොස්ගේ අදහස විය. වතුකරයේ කම්කරු දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය නො ව වතු ආර්ථිකය ගැන පමණක් කල්පනා කළ බාරොස් වතුකරයේ අනිවාර්ය අධ්‍යාපනයක් ක්‍රියාත්මක කිරීම කිසිසේත් ම නො ගැළපෙන බව නිර්දේශ කළේ ය.

බාරොස් කමිටුවේ නිර්දේශය වූයේ නො දියුණු ලයින් පාසල් කේන්ද්‍ර කර ගනිමින් වතු අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම ය. පාසල් යායුතු වයසේ ළමයින් 10 දෙනකුට වඩා සිටින සෑම වත්තක ම ලයින් පාසල් ක්‍රියාත්මක විය යුතු බව යි. සතියේ ප්‍රමාණවත් දින ගණනක් ඇතුළත පාසල් පවත්වා මවු බස ලිවීම, කියවීම හා අංක ගණිතය පිළිබඳ සරල අවබෝධයක් ලබා දීමයි. මෙම නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා කමිටුව පහත ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කළ යුතු බව ද පෙන්වා දී ඇත.

(අ) එවකට පැවති ලයින් පාසල් හා ඒවායේ උපකරණ පාවිච්චි කිරීම

(ආ) එම පාසල් රජයේ සෘජු මැදිහත් වීමෙන් තොර ව වතු හිමියන් හා වතු පාලකයින් විසින් පරිපාලනය කිරීම.

(ඇ) ළමයින්ගේ වයස් මට්ටම් අනුව ඒ ඒ වතුවල ළමයින්ට ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට සරිලන අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම.[26]

මෙම සියලු යෝජනාවන් හා නිර්දේශවලින් පැහැදිලි වන්නේ බාරොස් කමිටුව වතු ආර්ථිකයේ ස්ථාවරත්වය කෙරෙහි පමණක් සැලකිලිමත් වූ බවයි. එහෙයින් මෙම කමිටුවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සියල්ල බිඳ වැටෙන යටත් විජිත ආර්ථික ක්‍රමය ආරක්ෂා කෙරෙන උපදේශයකට වැඩි යමක් නො වන බව සිතීම නිවැරැදි ය. වතුකරයේ පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමය කිසිදු වෙනසකට ලක් නො කොට පවත්වා ගෙන යාම එක ම අභිලාෂය විය.

ශ්‍රී ලංකාවේ ගම්බද අධ්‍යාපනය නංවාලීමේ අදහසින් 1905දී බ්‍රිතාන්‍ය රජය පත් කළ හර්බට් වේස් කමිටුව පත් කරන ලදී. ජේ. හර්වර්ඩ්, ඩී. බී. ජයතිලක, ජේ. එන්. හැම්බල් හා එච්. හයිෆල්ඩ් කමිටුවේ සෙසු සාමාජිකයෝ වූහ. වේස් කමිටුව එවකට පැවති වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සොයා බැලී ය. එම වාර්තාව සඳහන් කරන පරිදි 1900 වනවිට වතු ජනගහනය 308,465කි. පාසල් යායුතු වයසේ පිරිමි ළමයින් සංඛ්‍යාව 23,690කි. ගැහැනු ළමයින් සංඛ්‍යාව 22,510කි. එහෙත් 1904 වන විට වතු පාසල්වලට ඇතුළත් ව සිටියේ පිරිමි ළමයින් 1936ක් හා ගැහැනු ළමයින් 203ක් වශයෙන් ළමයින් 2,139කි. එය පාසල් යායුතු ළමයින්ගෙන් 4.6%කි. 1905 වන විට රජයේ වතු පාසල් පැවතියේ 02කි. ආධාර ලැබූ වතු පාසල් සංඛ්‍යාව 58 කි. ආධාර නො ලැබූ වතු ලයින් පාසල් සංඛ්‍යාව 179කි. මෙම පාසල්හි පිරිමි ළමයි 6,940ක් ද ගැහැනු ළමයි 65ක් ද අධ්‍යාපනය ලැබූහ.[27]

වේස් කමිටුව සිය වාර්තාවෙන් වතුකරයේ පැවති අධ්‍යාපනය සැබෑ තත්ත්වය ඉදිරිපත් කර ඇත. එසේ වුව ද වතු අධ්‍යාපනය නංවාලීම සම්බන්ධ ව නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීමේ දී බාරෝස් කමිටුව මෙන් වතු ආර්ථිකයේ ප්‍රගතියට බාධාකාරී නො වන ලෙස කටයුතු කිරීමට වග බලා ගෙන ඇත.[28] එසේ වුව ද බාරෝස් කමිටුවට පටහැනිව යමින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීම වතු හිමියන් වෙත පවරා ඇත.

එසේම වතුකරයේ අනිවාර්ය අධ්‍යාපනයක් ක්‍රියාත්මක නො වීම පිළිබඳ ඉමහත් කම්පාවට ද පත් විය. වතු හිමියන් විසින් තමන්ගේ වතුවල සිටින ළමයින්ට යටත් පිරිසෙන් කියවීම, ලිවීම සහ සංඛ්‍යා පිළිබඳ කිසියම් මූලික අධ්‍යාපනයක් හෝ දීම ඔවුන්ගේ යුතුකමක් යයි ප්‍රකාශ කළේ ය.[29] වතු පාසල් රජයේ ආධාර ලබන පාසල්වලට බල පවත්නා නියෝගවලට අනුව පවත්වා ගෙන යා යුතු නම් ඒ සඳහා රජයේ ආධාර ලබා දිය යුතු බව වේස් කමිටුව යෝජනා කළේ ය. වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව නීති සම්පාදනයේ දී රජය බාරොස් කමිටු වාර්තාවේ නිර්දේශයන්ට වඩා වේස් කමිටු වාර්තාවේ නිර්දේශවලට සැලකිල්ල දක්වා ඇත. මේ සම්බන්ධයෙන් වැදගත් වන්නේ 1907 අංක 8 දරන ග්‍රාමීය පාසල් ආඥා පනත ය.

1907 අංක 8 දරන ග්‍රාමීය පාසල් ආඥා පනත

වතු පාසල්වලට අදාළ මුල් ම ව්‍යවස්ථාපිත නීතිය මෙම ආඥා පනත මඟින් ඉදිරිපත් විය. මෙම ආඥා පනත වතු පාසල්වලට අදාළ වූවක් නො වීය. දිවයිනේ ගැමි පාසල් කෙරෙහි අදාළ නීති සැකසීමේ දී වතු පාසල් පිළිබඳව ද නීති ඇතුළත් කිරීම මෙහි දී සිදු විය. එහි දී වැඩි අවධානය යොමු කර ඇත්තේ වේස් කමිටු නිර්දේශ වෙත ය. 1908 සිට ක්‍රියාත්මක වූ 1907 ආඥා පනත මඟින් පාසල් යා යුතු වයස් සීමාව, විෂය මාලාව, ගොඩනැගිලි හා පරිපාලනය යන අංශ වෙත පැවරීමට නීති සම්පාදනය වී තිබීම මෙහි වැදගත් ලක්ෂණයක් වේ. එහි 29වන ඡේදයට අනුව වතුවල සේවය කම්කරුවන්ගේ වයස අවුරුදු 6-10 අතර වූ ළමයින්ට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දීමට සුදුසු පාසල් ප්‍රතිසංස්කරණය කොට පවත්වා ගෙන යාම වතු පාලකයින්ගේ කාර්යභාරය විය යුතු ය. මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂවරයාගේ අනුමැතිය ඇති ව පොදු පාසලක් පවත්වා ගෙන යාමට ඒකාබද්ධ කළමනාකරුවකු යටතේ වතු දෙකක් හෝ කීපයක් එකට සම්බන්ධ කළ හැකි ය.[30] 1924 ආරම්භයේ සිට ම ක්‍රියාත්මක වූ වතු පාසල් ප්‍රතිසංස්කරණවල ද ඇතුළත් ව ඇත්තේ 1920 පනතට ඇතුළත් කළ 1907 පනතේ මූලධර්මයන් ම ය.

මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂවරයාගේ පරිපාලනයට යටත් ව පාසල් ක්‍රියාත්මක විය යුතු බවට විධි විධාන සැලසී ය. අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී අවශ්‍ය ස්ථානවල සුදුසු තත්ත්වයේ පාසල් ගොඩනැගිලි ඉදිකරවා ඒ සඳහා සියලු මුදල් වතු හිමියන්ගෙන් අය කර ගැනීමට අධ්‍යක්ෂවරයාට බලය පැවරී ය. ළමයින් ඇතුළත් කර ගැනීමේ හා ළමයින් දිනපතා පැමිණීමේ ලේඛන ක්‍රමවත් ව පවත්වා ගෙන යාමටත්, වතු හිමියන්ට කම්කරු ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව වගකීමෙන් සොයා බැලීමටත් හැකිවන පරිදි නීති සකස් විය. මෙවැනි වැදගත් නීති වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පැනවූව ද ඒවා නියෝගයන්ට හා නියමයන්ට වඩා නිර්දේශාත්මක ස්වරූපයක් ගැනිණ. එහෙයින් පනතේ පරමාර්ථ ඒ ආකාරයෙන් ම ඉටු කර ගැනීම අපහසු විය. වතු හිමියන් සඳහා පනවන ලද නියෝග ඔවුහු පැහැර හැරිය හ. ඒ සඳහා බාධාවක් ද ඔවුන්ට නො වී ය. එහෙයින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ලැබීම අපහසු විය.

1908 ක්‍රියාත්මක වූ 1907 ආඥා පනත මඟින් පනවන ලද නියෝග ඒ ආකාරයෙන් ම ක්‍රියාත්මක නො වීය. එහි දුර්වලතා මඟහරවා ගැනීමට 1924 සිට ක්‍රියාත්මක වූ 1920 අංක 1 දරන ආඥා පනත ඉදිරිපත් විය. එම පනතට වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නියෝග

ගණනාවක් ද ඇතුළත් කරන ලදී. මෙම පනතේ පස් වන කොටසෙහි ඇතුළත් ප්‍රතිපත්ති 1907 අංක 8 දරන ආඥා පනතෙහි පස්වැනි කොටසෙහි සඳහන් කරුණුවලට බෙහෙවින් සමාන ය.මෙම පැනවීම් දෙකෙහි ම මූලික පරමාර්ථය වූයේ වතු කම්කරුවන්ගේ ළමයින්ට අනිවාර්ය ස්වභාෂා අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම ය. 1920 අංක I දරන ආඥා පනතේ පස්වැනි කොටසේ 30-37 වගන්ති වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් වැදගත් වේ. 30වන වගන්තිය අනුව යම් කිසි වත්තක වැඩ කරන කම්කරුවන්ට වයස අවුරුදු 6 සහ 10 අතර ළමයින් 25 දෙනකුට වැඩි සංඛ්‍යාවක් සිටී නම් එම වත්ත සම්බන්ධයෙන් මෙම ආඥා පනතේ II, III, හා IV කොටස් අදාළ නො වේ. අදාළ වන්නේ V කොටස ය. එසේම යම්කිසි වත්තක සේවය කරන කම්කරුවන්ගේ ළමයින් එම වත්තට ආසන්න හෝ එම වත්ත පිහිටි පාසල් දිස්ත්‍රික්කයේ හෝ ඇති පාසල්වල ඉගෙනීම වඩා පහසු බව පෙනෙන අවස්ථාවල දී රජයේ ගැසට් පත්‍රයේ පළ කරනු ලබන නිවේදනයක් මඟින් එවැනි වත්තක් එවිට ආඥා පනතේ V කොටසේ බලපෑම්වලින් නිදහස් කිරීමට ආණ්ඩුකාරවරයාට හැකි ය. එවැනි වත්තක් එවිට ආඥා පනතේ II, III, IV කොටස්වලට යටත් වේ. 31 වගන්තියට අනුව වතු දෙකක හෝ වැඩි ගණනක ළමයින්ට අධ්‍යාපනය සලසා දීම පිණිස සම කළමනාකරුවකු යටතේ පොදු පාසලක් පිහිටු වීම සඳහා මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂවරයාගේ ලිඛිත අවසරයක් ඇති ව වතු දෙකක් හෝ වැඩි ගණනක ළමයින්ට අධ්‍යාපනය සලසා දීම පිණිස සම කළමනාකරුවකු යටතේ පොදු පාසලක් පිහිටුවීම සඳහා මහජන ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂවරයාගේ ලිඛිත අවසරයක් ඇතිව වතු දෙකක් හෝ වැඩි ගණනක් හෝ සම්බන්ධ කළ හැකි ය. 32 වගන්තියට අනුව වත්තේ වැඩ කරන කම්කරුවන්ගේ වයස අවුරුදු 6 සහ 10 අතර ළමයින්ට ස්වභාෂා අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා දක්ෂ ගුරුවරුන් පත් කිරීම හා සුදුසු පාසල් ගොඩනැගිල්ලක් වෙන් කර එය මනා තත්ත්වයකින් පවත්වා ගෙන යාම හැම වත්තක ම අධිකාරීවරයා සතු යුතුකමක් වන්නේ ය. 33 වගන්තියට අනුව වයස 6 සහ 10 අතර කිසි ම ළමයකු පෙරවරු 10ට පෙර කිසි ම වත්තක කවර හෝ වැඩක නිරත කරවා ගැනීම නො කළ යුතු ය. මෙය කඩකරන වතු අධිකාරීවරයකු රුපියල් සියයකට නො වැඩි දඩයකට යටත් වේ. 34 වගන්තිය අනුව අවුරුදු 6 සහ 10 අතර ළමයින්, දෙමාපියන් වත්තේ සේවයේ යෙදී සිටිය දී අධ්‍යාපන විධායක කමිටුව විසින් සම්පාදිත නීති රීති යටතේ නියම කර ඇති කාල සීමාව තුළ වත්තේ පාසලට යැවිය යුතු වේ. එය පැහැර හරින දෙමාපියන්ට රුපියල් දහසකට නො වැඩි දඩයකට හෝ දඩය නො ගෙවන්නේ නම් දින දාහතරකට නො වැඩි කාලයක් දෙආකාරයෙන් එක් ආකාරයකට බන්ධනාගාර ගත කිරීමට යටත් වේ. 35 වගන්තිය අනුව වත්තේ නියුක්ත කම්කරුවන්ගේ දරුවන් වන වයස අවුරුදු 6 සහ 10 අතර වයසැති සියලු ම පිරිමි හා ගැහැනු ළමයින්ගේ නම් සහ වයස් ප්‍රමාණ පෙන්නුම් කරන ලේඛනයක් පවත්වා ගෙන යාමට එම ගුරුවරයාට හැකි වන පරිදි එම පාසල් ගුරුවරයාට අවශ්‍ය තොරතුරු සැපයීම වතු අධිකාරීවරයා සතු යුතුකම වේ. එවැනි ලේඛනයක් තබා ගැනීම සහ පාසල පවත් වන ලද දිනයක් දිනයක් පාසා ඒ එක් එක් ළමයකුගේ පැමිණීම හෝ නො පැමිණීම පෙන්නුම් කරන පැමිණීමේ ලේඛනයක් තබා ගැනීම පාසල් ගුරුවරයකු සතු යුතුකම වන්නේ ය. මෙයින් පළමු ලේඛනය එක් එක් මාසයක 10 දිනට හෝ එයට පෙර යාවත්කාලීන කළ යුතු වේ. මෙම වගන්තියේ නීති රීතිවලට පටහැනි ව කටයුතු කරන වතු අධිකාරීවරයකු හෝ ගුරුවරයකු රුපියල් විස්සකට නො වැඩි දඩයකට හෝ මාසයකට නො වැඩි කාලයක් බරපතළ වැඩ ඇති

ව හෝ නැති ව බන්ධනාගාර ගත කළ හැකි ය. 36 වන වගන්තිය අනුව වතු පාසල් පරීක්ෂා කිරීම සඳහා අධ්‍යක්ෂවරයා වරින් වර කටයුතු සැලැස්විය යුතු වන අතර පරීක්ෂණ පැවැත් වීම යටත් පිරිසෙයින් දින තුනකට කලින් ඒ පිළිබඳ ව නිවේදනයක් ලබන වතු අධිකාරීවරයා විසින් එම පරීක්ෂණයේ දී තබා ගත යුතු ලේඛන සහ වත්තේ සිටින ළමයින් පරීක්ෂා කිරීම සඳහා පහසුකම් පරීක්ෂණ නිලධාරියාට සලසා දිය යුතු වේ 37 වගන්තියට අනුව යම්කිසි වත්තක ළමයින්ට ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය ලබාදීමට සුදුසු පංති කාමරයක් සපයා දීම වතු අධිකාරීවරයා විසින් කළ යුතු වේ. අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා සෑහීමකට පත්වන අන්දමේ පංති කාමරයක් සපයා නො මැති විටෙක පංති කාමරයක් හෝ පහසුකම් සපයන ලෙස වතු අධිකාරීවරයාට නියෝගයක් නිකුත් කළ හැකිය. එවැනි නියෝගයක් නිකුත් කර හය මාසයක් ඇතුළත එම නියෝග ඉටු නො කළහොත් සුදුසු පංතිකාමරයක් ඉදිකර ළමයින්ට සුදුසු අධ්‍යාපනයක් ලබාදෙන ලෙස ආණ්ඩුකාරවරයා විසින් කිසියම් පුද්ගලයකුට නියෝග කළ හැකි ය. පංති කාමරය ඉදිකිරීම, පවත්වා ගෙන යාම සහ ළමයින්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීම සඳහා යන වියදම වතු අධිකාරීවරයාගෙන් අය කළ යුතු ය.

මේ හැරෙන්නට උපකෘත ස්වභාෂා පාඨශාලා පිළිබඳ ව ව්‍යවස්ථා සංග්‍රහය ද වතුකරයේ අධ්‍යාපන උන්නතිය සඳහා යම් යම් පියවර ගෙන ඇත. මෙමඟින් විශේෂයෙන් ම විධි විධාන යොදා ඇත්තේ වතු පාසල්වලට රජයෙන් ආධාර ලබාදීම පිළිබඳ ව ය. මේ සම්බන්ධ ව 22,23,58 හා 59 වගන්ති වැදගත් ය. "ලංකාවේ අධ්‍යාපනය" සියවස ප්‍රකාශයෙහි මේ පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් තොරතුරු අන්තර්ගත ය.[31]

1907 ආඥා පනතේ අන්තර්ගත කරුණු ම බොහෝ දුරට 1920 ආඥා පනතේ ද ඇතුළත් ව ඇති බවක් මෙන් ම, 1920 ආඥා පනතින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය වඩාත් ස්ථාවර තත්ත්වයකට ගෙන ඒමට උත්සාහයක් ගෙන ඇති බවක් පෙන්නුම් කරයි. එසේ වුව ද ඒවා ඉටු කර ගැනීම අපහසු විය. පාසල් ගොඩනැගිලි බොහෝමයක් අසතුටුදායක තත්ත්වයක පැවති අතර සුදුසු ගුරුවරු ද නො වූහ. වතුකරයේ දෙමාපියන්ගේ නූගත්කම හේතුකොට ගෙන ළමයින් පාසල් යැවීම ද සතුටුදායක මට්ටමක නො වීය. ශ්‍රී ලංකාවේ වතුකරයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව බී. එච්. ෆාමර් කරන පහත සඳහනින් ඒ බව මැනවින් පැහැදිලි වේ.

> "එහෙත් වතු පාසල්වල තත්ත්වය බලාපොරොත්තු වූ ලෙසට දියුණු වූ බවක් නො පෙනේ. රජයේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් නො ව, වතු අධ්‍යාපන ක්‍රමයක සාර්ථකත්වය බෙහෙවින් ම රඳා පවතින්නේ වතු හිමියන්ගේත් වතු පාලකයින්ගේත් මෙන් ම දෙමාපියන්ගේත් ආකල්ප මත ය. මේ හේතුන් නිසා වතුවල පැවති අධ්‍යාපන තත්ත්වය අස්ථිර බවක් ඉසිලී ය."[32]

මෙම තත්ත්වය වෙනස් කර වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීම සඳහා යළි ප්‍රයත්නයක් ගනු ලබන්නේ 1939 අංක 31 දරන ආඥා පනතිනි.

1939 අංක 31 ආඥා පනත

මෙම ආඥා පනත මඟින් 1920 අංක 1 දරන ආඥා පනතේ පැවති දුර්වලතා ගණනාවක් ම සංශෝධනය කෙරිණ. එමෙන් ම 1931 ප්‍රදානය කෙරුණ නව ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව පදනම් කොට ගෙන වතු ජනතාවට වාසි ගණනාවක් ම අත් විය. එය

වතුකරයේ අධ්‍යාපන උන්නතියට ද හේතු වූයේ ය. විශේෂයෙන් ව්‍යවස්ථාදායන සභාවේ වතු කම්කරු නියෝජනය පවා සෑහෙන මට්ටමකින් පැවතිණ. එය ම වතුකරයේ අධ්‍යාපන උන්නතියට හේතු විය.

1920 ආඥා පනතේ "ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය" නමින් හැඳින් වූ වතු අධ්‍යාපනය 1939 අංක 31 දරන ආඥා පනතේ හඳුන්වා ඇත්තේ "වතු ළමයින් සඳහා සුදුසු අධ්‍යාපනයක්" යනුවෙනි. එම සුදුසු අධ්‍යාපනය කුමන ස්වරූපයේ එකක් ද යන්න තීරණය කිරීම අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාට භාර කටයුත්තක් වූයේ ය. විෂය මාලාවේ නම වෙනස්කිරීමත් මෙමඟින් අපේක්ෂා කරනු ලැබූ අතර ළමයින් 25 දෙනකුට වඩා සිටින වතු කෙරෙහි මෙම නීතිය අදාළ විය. වතු හිමියන් වෙත අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කලින් පවරා තිබූ වගකීම ඒ අයුරින් ම අපේක්ෂා කිරීම 1939 පනත මඟින් ද සිදු කෙරිණ. ළමයින් පාසල් යැවීම සම්බන්ධ වගකීම දෙමාපියන් සතු වූ අතර වතු හිමියන් ඒ බව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාට දැනුම් දිය යුතු විය. සිය දරුවන් පාසල් නො යවන දෙමාපියන් දඩයකට පවා යටත් කරනු ලැබී ය. 1939 ආඥා පනතේ 34-41 දක්වා වූ ඡේද වතු පාසල් පිළිබඳ නීති විග්‍රහ කර ඇත. පාසල් යා යුතු වයසේ අවමය අවුරුදු 6 දක්වා වැඩි කිරීමත් උපරිමය අවුරුදු 14 දක්වා වැඩි කිරීමත් සිදු වූයේ මෙම පනත මඟිනි. මෙම පනතේ නීති ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතිද්දී, සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගරගේ ප්‍රධානත්වයෙන් "අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කමිටුව" පත් කරන ලදී. 1947 අංක 26 දරන ආඥා පනතින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වෙනස්කම් කිහිපයක් ඇති කරනු ලැබී ය.

1947 අංක 26 දරන ආඥා පනත

දිවයිනේ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කීපයකට මඟ විවර කළ 1947 අංක 26 දරන පනතෙහි මුල් කෙටුම්පතට වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නීති ඇතුළත් කොට නො තිබිණි. පනත පිළිබඳ විවාදයේ දී වතු අධ්‍යාපනයට අදාළ කොටස් අන්තර්ගත කිරීමට සිදු විය. එම විවාදයේ දී පනතට සංශෝධන ගෙන එමින් එස්. පී. වෛත්‍යලිංගම් වෙනුවෙන් අයි. එස්. පෙරෙයිරා ජාතික අධ්‍යාපනයේ කොටසක් ලෙස රජයේ ප්‍රාථමික පාසල් තුළට සියලු ප්‍රාථමික පාසල් ඇතුළත් කළ යුතු බව[33] යෝජනා කරනු ලැබී ය. බී. එච්. අළුවිහාරේ මෙම සංශෝධනය ස්ථිර කරනු ලැබී ය. මෙම සංශෝධන පනතේ VI කොටස යටතේ වතු පාසල් පිළිබඳ නියෝග ලෙස ඇතුළත් කරනු ලැබී ය. එම නියෝග මඟින් පාසල් යායුතු වයස අවුරුදු 6-16 දක්වා වෙනස් කරනු ලැබී ය. පාසල් යා යුතු වයසේ ළමයින් 27ට වඩා සිටින සියලු ම වතුවල පාසල් ආරම්භ කළ යුතු විය. ඒ සඳහා වතු හිමියෝ බැඳී සිටියහ. රජයේ නිර්දේශයන්ට අනුව පාසල් ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීම, විවාහක මුල් ගුරුවරුන්ට සුදුසු ගුරු නිවාස සැපයීම, ක්‍රීඩා භූමිය සඳහා මෙන් ම වතු සඳහා බිම් ප්‍රදේශ ලබා දීම, වතු කීපයක් එක් කර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාගේ ලිඛිත අනුමැතියක් ඇති ව වතු ළමයින් සඳහා පොදු පාසලක් ඇරඹීම, පාසල් ඉදිකිරීම අතපසු වූ අවස්ථාවල දී ඒ වෙනුවෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා මැදිහත් ව පාසල් ඉදිකරවා ඒ වෙනුවෙන් වැය වූ මුදල වතු හිමියන්ගෙන් අයකර ගැනීමට හැකි විය. වත්තක වෙන් කර ඇති භූමි භාගයේ රජයේ පාසල් ඉදිකර පවත්වා ගෙන යාමට අධ්‍යක්ෂවරයාට බලය හිමි විය. එසේ පවත්වා ගෙන යන රජයේ පාසල් සඳහා අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා වතු අයිතිකරුවන්ට නියමිත කුලියක් ගෙවිය යුතු ය. එම පාසල් ගොඩනැගිලි වතු අයිතිකරුවන් විසින් මනාව නඩත්තු කරමින් පවත්වා ගෙන යා යුතු ය. එසේ නො

වන විට ඒවා අලුත්වැඩියා කර වියදම් වූ මුදල් රජය වතු අයිතිකරුවන්ට ගෙවිය යුතු කුලියෙන් අඩු කර ගත හැකි ය. කුලිය ගෙවන තාක් පාසල් භූමියෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා හෝ ඔහුගේ බලය ක්‍රියාත්මක කරන තැනැත්තා ඉවත් කිරීමට උසාවියක නඩු පැවරීමට වතු අයිතිකරුවන්ට බලයක් නැත. එසේම පාසල් යා යුතු වයසේ ළමයින් පාසල් යැවීමට වතුවල දෙමවුපියෝ බැඳී සිටිය හ. එසේ නො කරන විට ඔවුන් දඩයකට යටත් වන බව ද ප්‍රකාශිත ය. පාසල් පරීක්ෂා කිරීමේ බලය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාට පැවරිණ.

දිවයිනේ පොදු අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් කෙසේ වෙතත් 1947 අධ්‍යාපන ආඥා පනතේ VI කොටසේ කරුණු විමසීමේ දී වතුකරයේ හිතකර අධ්‍යාපනයක් පවත්වා ගෙන යාමට උත්සාහ ගෙන ඇති බව බැලූ බැල්මට පෙනී යයි. 1947 අධ්‍යාපන ආඥාපනත නිදහස් අධ්‍යාපනය ඇති කිරීම පිළිබඳ මුළු දිවයින තුළ ක්‍රියාත්මක වූ වැදගත් ම අධ්‍යාපනය නීතිය බවට පත් වූව ද වතු ක්ෂෙත්‍රය සම්බන්ධයෙන් එය අදාළ කර නො ගැනිණි. එසේ වුව ද පසුව විටින් විට කරනු ලැබූ සංශෝධනවලින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනයේ කිසියම් ප්‍රගතියක් ඇති විය. එසේ වුවත් 1947 අධ්‍යාපන ආඥාපනත ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් පසුව වුව ද වතු අධ්‍යාපනය නංවාලීමට එම පනත යොදා ගැනීමට එම නිලධාරීන් උත්සාහ ගෙන ඇති බවක් නො පෙනේ. වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමට මෙම පනත කදිම අවස්ථාවක් වූව ද ඒ වන විට රජය පවත්වා ගෙන තිබූ පාසල් සංඛ්‍යාව 24කි. උපකෘත පාසල් ලෙස ආධාර ලබමින් පවත්වා ගෙන ගිය පාසල් සංඛ්‍යාව 879කි.[34]

1947 පනතට අනුව වතුකරයේ පාසල් සම්බන්ධයෙන් වතු හිමියන්ට විශේෂ වගකීමක් පවරා ඇත. එහෙත් එයින් උපරිම ප්‍රයෝජන ලබමින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීමට එවකට සිටි බලධාරීන් කටයුතු කළ බවක් පෙනෙන්නට නැත. වතුකරයේ අලුතින් පිහිටවන ලද්දේ පාසල් සුළු සංඛ්‍යාවකි. ඒවා ද වතු හිමියන්ගේ අභිමතය පිරිදි පාලනය විය. වතු පාසල් වෙනුවෙන් අධාර මුදල් ගෙවීම හේතුවෙන් වතු පාසල් රජයට පැවරීම සම්බන්ධයෙන් වතු හිමියෝ ද එතරම් උනන්දුවක් නො දැක්වූහ. එහෙයින් සමස්තයක් ලෙස ගත් විට 1947 පනතින් වුව ද වතුකරයේ අධ්‍යාපනයෙහි සුවිශේෂි ප්‍රගතියක් ඇති නො වීය.[35]

1948 දී ක්‍රියාත්මක කළ පුරවැසි පනත හේතුවෙන් ද වතු කම්කරුවන්ට හෝ වතුකරයේ අධ්‍යාපන දියුණුවට යමක් සිදු නො වීය. 1948 නව ආණ්ඩුක්‍රම සංශෝධන මඟින් පුරවැසියන් සඳහා විශේෂ අයිතිවාසිකම් ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කරනු ලැබී ය. පුරවැසියන් සඳහා බාලාංශයේ සිට විශ්ව විද්‍යාලය දක්වා නො මිලේ අධ්‍යාපනය ලැබීමේ වරප්‍රසාදය මෙම නව ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාවෙන් හිමි විය. එහෙත් පුරවැසියන් නො වූ වතු කම්කරුවන්ගේ දරුවන්ට එම අවස්ථාව අහිමි විය. එමඟින් වතුකරයේ ළමයින්ට නොමිලයේ අධ්‍යාපනය ලැබීම අහිමි ව ගියා පමණක් නොව වතුකරයේ අධ්‍යාපනය තවදුරටත් පිරිහීයාමට අවස්ථා සැලසිණි. 1948න් පසුව ද අධ්‍යාපන ක්ෂෙත්‍රය තුළ විවිධ ප්‍රතිසංස්කරණ ඇති වුව ද ඒවා වතුකරයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ බලපෑවේ නැත. 1950 දී අධ්‍යාපනයට අදාළ විශේෂ ධවල පත්‍රිකාවක් වූව ද එහි වතු පාසල් පිළිබඳ ව කිසිදු සඳහනක් නො වී ය.

1951 අංක 05 දරන ආඥා පනත

මෙම ආඥා පනත මඟින් වතු පාසල්වලට අදාළ අවස්ථා උප ලේඛනයකට ඇතුළත් කරමින් ප්‍රකාශයට පත්කර ඇත. ඒවායින් වඩාත් උත්සාහ කර ඇත්තේ 1947 අංක 26 ආඥා පනතේ ඇතැම් වගන්ති ශක්තිමත් කිරීම ය. එසේ කිරීමට අධ්‍යාපන බලධාරීන් වඩාත් යොමු වූයේ 1947 අංක 26 දරන ආඥා පනත මඟින් වතු පාලකයින් වෙත පවරන ලද වගකීම් නිසි පරිදි ඉටු නො වීමයි. උදාහරණයක් ලෙස 1947 අංක 26 ආඥා පනතෙහි 35 වගන්තියේ පාසල් ගොඩනැගිලි, මුල් ගුරු නිවාස හා ක්‍රීඩා භූමි හා පාසල් ගෙවතු ඉදිකිරීම පිළිබඳ ව සඳහන් කර ඇති වගන්තිය සඳහන් කළ හැකි ය. 1951 දී එම වගන්තිය තව දුරටත් නිශ්චිත කරමින් පාසල් ගොඩනැගිල්ලේ පංති කාමරයන්හි එක් ළමයකුට වර්ග අඩි 10 ක් වෙන් විය යුතු බව, මනා ආලෝකයක් හා වාතාශ්‍රයක් තිබිය යුතු බව, පංති කාමර සුළඟින් හා වැස්සෙන් ආරක්ෂාවිය යුතු බව හා පාසල් ගොඩනැගිල්ලට යාබද ගුරු නිවාසය හැර අන් කිසිදු ගොඩනැගිල්ලක් ඉදි නො කළ යුතු බව ප්‍රකාශ කරයි. මේ අන්දමින් 1947 අංක 26 දරන ආඥා පනතින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනයට අවශ්‍ය යම් යම් වගන්ති 1951 අංක 5 දරන ආඥා පනත මඟින් ශක්තිමත් කර ඇත. එවැනි පියවරක් ගැනීමට සිදු වූයේ 1947 අංක 26 දරන ආඥා පනතින් වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීමට කවර පියවරක් ගත්ත ද වතු පාලකයින් හෝ අදාළ අධ්‍යාපන බලධාරීන් එම පනතේ වගන්ති නිසියාකාර ව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපොහොසත් වීම විය හැකි ය. එසේම 1951 අංක 5 දරන ආඥා පනතින් ඇති කළ සංශෝධන හේතුවෙන් වතු පාසල්වල "ලයින් පාසල්" ක්‍රමය පිටු දැකීමට ද උත්සාහ කළ බව ද සිතිය හැකි ය. ඒ හැරෙන්නට වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් වෙනත් වැදගත් යමක් මෙම පනතින් ද සිදු නො වී ය.

අනතුරුව අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වැදගත් පනත් දෙකක් 1960, 1961 යන වර්ෂවල දී ඉදිරිපත් වූයේ ය. ඒවායින් සිදු වූයේ උපකෘත පාසල් හා ගුරු විද්‍යාල රජයට පවරා ගැනීමයි. එසේ වුව ද වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් එම පනත් අදාළ නො වීය. 1962 දී පත් කරන ලද ජයසූරිය කොමිසම වතු පාසල් කෙරෙහි ද සැලකිලිමත් විය. එම වාර්තාව ප්‍රකාශ කළේ වතු පාසල් ද ඇතුළත් කර ගනිමින් මාණ්ඩලික පදනමක් යටතේ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බව යි. වතු අධ්‍යාපනය සිංහල භාෂා මාධ්‍යයෙන් ද පවත්වා ගෙන යා යුතු බව එම වාර්තාවෙන් ප්‍රකාශ කර සිටියේ ය. එම නිර්දේශයන් ද අපේක්ෂිත මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක නො වීය. වතු පාසල්හි අධ්‍යාපනය නංවාලීම සඳහා විවිධ අධ්‍යාපන ආඥා පනත් මඟින් කවර පියවර ගත්ත ද ඒවා අපේක්ෂිත මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක නො වීය.

වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීම සඳහා අවශ්‍යයෙන් ම කළ යුතු ව තිබුණේ සියලු වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමයි. අධ්‍යාපන බලධාරීන් මේ පිළිබඳ ව පැහැදිලිව ම අවබෝධ කර ගෙන තිබුණ ද ඒ සඳහා දීර්ඝ කාලයක් ගත වූයේ ය. මේ සඳහා තිබුණ හොඳ ම අවස්ථාව වූයේ 1947 අංක 26 ආඥා පනත මඟින් සලසා තිබූ ප්‍රතිපාදන උපයෝගී කර ගනිමින් වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම ය (34). ඒ සම්බන්ධ ව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා එතරම් උනන්දුවක් නො දැක්වීම නිසා ඔහු පාසල් 24ක් පමණක් තෝරා ගැනිණ. ක්‍රියාත්මක වීම ප්‍රමාද වුව ද වතු පාසල් නංවාලීම සඳහා කළ යුතු හොඳ ම දේ ඒවා රජයට පවරා ගැනීම බව රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවේ දී පවා ප්‍රකාශ වී ඇත (35). "1926 අංක 26 අධ්‍යාපන ආඥා පනත අනුව යමින් සුදුසු තත්ත්වයේ

පවතින පාසල් රජයට පවරා ගැනීමට පියවර ගනිමින් සිටින බව" ඊ. ඒ. නුගවෙල මහතා 1949 මාර්තු 01 දින රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවේ දී පවා ප්‍රකාශ කර සිටියේ ය.[36] එසේ ප්‍රකාශ කළ ද "පියවර" ගැනීම ප්‍රමාද වූයෙන් යළි රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවේ දී ම විවේචනයන්ට මුහුණ දීමට ඊ. ඒ. නුගවෙල මහතාට සිදු විය. 1951 අගොස්තු 01 දින ඔහු කියා සිටියේ 1951-1952 කාලය තුළ දී පාසල් 150ක් රජයට පවරා ගැනීමට කටයුතු කර ඇත්තෙමු කියායි.[37] එහෙත් ඔහු 1949 මාර්තු 01 දින කළ ප්‍රකාශයට අනුව "සුදුසු තත්ත්වයේ පවතින, රජයට පවරා ගැනීමට පියවර ගනිමින් සිටී යැයි" ප්‍රකාශ කළ අවස්ථාවේ දී රජයට පවරා ගැනීමට තිබූ පාසල් සංඛ්‍යාව 720කි. එසේ පාසල් සංඛ්‍යාව 720 බවට පත් කරන ලද්දේත් එවකට පැවති පාසල් 905කින් ඇතැම් ඒවා වසා දැමීමෙන් හා ඇතැම් ඒවා යාබද වතුවල පාසල් සමග ඒකාබද්ධ කිරීමෙනි.[38]

වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම පිළිබඳ ව ඉහත සඳහන් කළ ඇතැම් කවර ප්‍රකාශ කළ ද, කවර යෝජනා ඉදිරිපත් වූව ද, කවර සංශෝධන කළ ද වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමක් සිදු නො වීය. 1954 අගෝස්තු 16 දින අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා ද සහතික කර සිටියේ වතු පාසල් රජයට පවරා ගන්නා බවයි.[39] එය ද ඉටු නො වූ සහතිකයක් පමණක් විය. එම කාර්යය ක්‍රමයෙන් අනාගතයට භාර විය. 1964 ධවල පත්‍රිකාවෙන් ද වතු පාසල් රජයට පවරා ගත යුතු බව නිර්දේශ කර ඇත.[40] ඒ අනුව වුව ද වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමක් සිදු නො වීය. 1965 මැයි 04 දින "දැනට සූදානම් කරමින් පවතින ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් සඳහා වන යෝජනාවක් වතු පාසල් සම්බන්ධ ව සුදුසු යෝජනා ඇතුළත් කිරීමට සැලසුම් කර"[41] ඇති බවක් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා විසින් සඳහන් කරන ලදී. එය ද ඉටු නො වී ය.

රජය වතු පාසල් සම්බන්ධ ව මෙවැනි ප්‍රතිපත්තියක් අනුගමනය කරද්දී, වතු හිමියන් ද ඒ සම්බන්ධයෙන් අනුගමනය කළ ප්‍රතිපත්තිය වතු පාසල්හි ප්‍රතිපත්තියට හිතකර නො වීය. වතු හිමියන් වඩාත් උත්සුක වූයේ වතු ආර්ථිකය දියුණු කළ හැකි තරම් ලාභ ලැබීමට මිස වතු කම්කරුවන්ගේ හෝ ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ අභිවෘද්ධිය සඳහා නො වේ. එහෙයින් ඔවුන්ට වතුකරයේ අධ්‍යාපනය නංවාලීමේ අවශ්‍යතාවක් නො වීය. ඔවුන් වඩාත් උත්සාහ ගත්තේ වතුකරයේ කිසියම් අධ්‍යාපන දියුණුවක් ඇති කර ගන්නේ නම් ඒ පිළිබඳ වගකීම රජයට පැවරීමයි. 1947 හා 1951 අධ්‍යාපන ආඥා පනත් කෙරෙහි වතු හිමියෝ සිය අප්‍රසාදය හා කෝපය ප්‍රකාශ කළහ. තේ ගස් කිහිපයක් හෝ රබර් ගස් කිහිපයක් වගා කළ හැකි ඉඩමක අක්කරයක් ක්‍රීඩා පිටියක් හා තවත් ඉඩම් ප්‍රමාණයක ගෙවත්තක් වෙනුවෙන් මිඩංගු කිරීමට වතු හිමියන්ට හෝ වතු පාලකයන්ට අවශ්‍යතාවක් නො විය. ඔවුන් එය දුටුවේ වතු ආර්ථිකයට කිසියම් හානියක් ලෙස ය. එක් ශිෂ්‍යයකුට වර්ග අඩි දහයක පංති කාමරයක් වෙන් කිරීමට ද ඔවුහු විරුද්ධ වූහ. පාසල් දිනකට දෙවරක් පවත්වන ලෙස ඔවුහු රජයෙන් ඉල්ලා සිටිය හ. ගුරුවරුන් පත් කිරීමට, ඔවුන් පාලනය කිරීමට ඔවුහු අකමැත්ත ප්‍රකාශ කළහ. 1953 දී වැවිලිකරුවන්ගේ සංගමය සිය වාර්ෂික සංග්‍රහයේ වතු පාසල් රජයට භාර දීම තමාට වාසියක් බව සඳහන් කර ඇත. රජයට පවරා ගැනීමට සුදුසු පාසල් 63ක් පවතින බව ද එහි සඳහන් කර ඇත. ඒ පිළිබඳ ව වතු හිමියන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට ද දැනුම් දී ඇත.

රජය හා වතු හිමියන් පාසල් සම්බන්ධයෙන් එසේ කටයුතු කරද්දී වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් සෙසු පාර්ශ්වකරුවන් වූ වතුකරයේ දෙමාපියන් හා ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ

මෙන් ම වතු පාසල්හි ගුරුවරුන්ගේ අදහස් උදහස් මෙන් ම ඔවුන් වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් ක්‍රියා කළ ආකාරය ද වතු පාසල්හි අභිවෘද්ධියට හේතු වූයේ නැත. 4 වන වගුවෙන් වතුකරයේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වර්ධනය වී ගිය ආකාරය පිළිබඳ ව අවබෝධයක් ලැබිය හැකි වේ. එපමණක් නො ව එම සටහනේ අන්තර්ගත සංඛ්‍යා වතු පාසල් පිළිබඳ වඩාත් පැහැදිලි චිත්‍රයක් නිර්මාණය කර ගැනීමට උපකාරී වෙයි. මෙම වගුවෙන් වතුකරයේ පාසල් යායුතු වයසේ පසු වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වසර පහෙන් පහට වර්ධනය වී ගිය ආකාරයක් පැහැදිලි වේ.

4 වන වගුව: 1945 - 1970 වතු පාසල් ගුරුවරු හා ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව[42]

වර්ෂය	පාසල් සංඛ්‍යාව	ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව	මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	පිරිමි	ගැහැනු
1945	911	-	45290	29956	15334
1950	945	1079	59415	38228	21187
1955	891	1078	67110	42933	24177
1960	874	1199	78733	48623	30110
1965	852	1276	79911	47382	32529
1970	803	1263	82247	47790	34457

1953 වැවිලිකරුවන්ගේ සංගමයේ වාර්ෂික සංග්‍රහයේ 4 වන පිටුවේ සටහනින් වතුකරයේ කම්කරුවන් සංඛ්‍යාව වර්ධනය වී ගිය ආකාරය පැහැදිලි වේ. එම වර්ධන වේගයට සමානුපාතික ව ළදරු හා ළමා වර්ධනය ද සිදු වූවත් එයට සමානුපාතික පරිදි වතුකරයේ ළමයින් සම්බන්ධ ව අධ්‍යාපන පහසුකම් ඇති වූ බවක් පෙනෙන්නට නැත. ජනගහනයට සාපේක්ෂ ව සියලු පාසල් යා යුතු සිසුන් එම වකවානුවල පාසල්වලට ඇතුළත් වී යයි සිතීම අපහසු බව මෙම සංඛ්‍යා ලේඛන දෙක සසඳා බලන විට පැහැදිලි වේ. එයට අමතර ව මූලාශ්‍රයන් අනුව මෙවකට වතු පාසල්හි අධ්‍යාපන තත්ත්වය පිළිබඳ ව තවත් වැදගත් කරුණු කීපයක් ම අනාවරණය කරයි. 1964න් පසුව පාසල්වලට වතුකරයේ සිසුන්ගේ ඇතුළත් වීමේ පසුබෑමක් පෙන්නුම් කරයි. එයට බොහෝ දුරට සිරිමා ශාස්ත්‍රී ගිවිසුම නිසා උදා වූ තත්ත්වය හේතු වී යැයි සිතිය හැකි ය. ඉහත ලේඛනයේ පෙන්නුම් කරන ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයට අනුපාතික ව පාසල් ගුරුවරුන් හා වෙනත් යටිතල පහසුකම් වර්ධනයක් සිදු වී නැත. පාසල් ගොඩනැගිලිවල තත්ත්වය සතුටුදායක වූ බවක් නො පෙනේ. 1946-1963 කාල පරිච්ඡේදය තුළ වේගවත් වූ ශිෂ්‍ය වර්ධනය හමුවේ එයට සාපේක්ෂ ව ගුරුවරුන්ගේ වර්ධනයක් සිදු වී නැත. එම කාලය තුළ ගුරු සංඛ්‍යාවේ වර්ධනය 40%කි. 1946 දී මුළු වතු පාසල් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 35, 886ක් වූ අතර ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව 840කි. 1963 දී වතු පාසල් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 80853ක් වූ අතර ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව 1197කි. ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේ වර්ධනයට ගැළපෙන ආකාරයට ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව වර්ධනය නො වූ අතර, පත්ව සිටි ගුරුවරුන්ගේ ද සුදුසුකම් ඉතා පහත් මට්ටමක පැවතිණි. 1948 මුළු ගුරු සංඛ්‍යාවෙන් 55%ක් ම සහතික නො ලත් ගුරුවරුන් වූ අතර 1963 වන විට එම සංඛ්‍යාව 64% දක්වා ඉහළ ගොස් තිබිණ.[43]

1958 වන විට වයස අවුරුදු 5-14 වයසේ පාසල් යා යුතු වතුකරයේ ළමයින්ගේ සංඛ්‍යාව 132,000ක් පමණ වූ අතර එයින් පාසලට ඇතුළත් ව ඇත්තේ සිසුන් 75,000ක් පමණ වූ ප්‍රමාණයකි. එයින් ද අති බහුතරයක් 5 ශ්‍රේණියෙන් පසු පාසල් අධ්‍යාපනය අවසන් කරති. බොහෝ වතු පාසල්හි ඉහළ ම ශ්‍රේණිය වූයේ 5 වැන්න ය. ඒ නිසා ම 5 ශ්‍රේණියෙන් ඉහළට අධ්‍යාපනය ලැබීමට බොහෝ සිසුන්ට අවස්ථාව නො ලැබුණි. 5 ශ්‍රේණියෙන් පසු උසස් අධ්‍යාපනය ලැබුවේ සුළු පිරිසකි. එය ද වතුකරයේ ඉහළ නිලධාරීන්ට හිමි වූ වරප්‍රසාදයකි. 1967 වන විට විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලැබීමේ භාග්‍ය හිමි වූයේ ඉන්දියානු සම්භවයක් ඇති ඉතාමත් සුළු පිරිසකි. 1970-1971 කාලයේ දී විශ්ව විද්‍යාලයට ඇතුළත් ව ඇත්තේ සමස්ත වතුකරයේ ම සිසුන් 18 දෙනෙකි. පසුව එය ද සිසුන් 11 දක්වා අඩු වී ගියේ ය. එපමණක් නො ව මෙහි දී වතුකරයේ කාන්තා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය. එහි දී පැහැදිලි වන්නේ සෙසු ප්‍රදේශයන්හි කාන්තා අධ්‍යාපනයට සාපේක්ෂ ව වතුකරයේ පාසල්හි ගැහැනු දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය ඉතා පහළ මට්ටමක පැවති බවයි. වතු පාසල්හි ගුරුවරුන්ගේ අවම අධ්‍යාපන සුදුසුකම් පිළිබඳ ව ද නිල ප්‍රකාශයක් කර නො තිබිණි. මුල් ම අවධියේ දී බොහෝ ගුරුවරුන්ගේ ලිවීම, කියවීම හා අංක ගණිතය පිළිබඳ සුළු අවබෝධයකට සීමා විය. පසුව මෙම තත්ත්වය මඟ හරවා ගැනීමට ප්‍රයත්නයක් දැරී ය. 1936 වන විට වතු පාසල් ගුරුවරයකුගේ අවම අධ්‍යාපන සුදුසුකම කනිෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍රය වූයේ ය. සුදුසු ගුරුවරුන් පත්කිරීම වගකීමෙන් ඉටු නො කළ බවක් පෙනේ. ඇතැම් තැනක ගුරුවරුන් පත් කිරීම වතු හිමියන් විසින් තම අභිමතය පරිදි සිදු කරන ලදී. ආධාර ලබන වතු පාසල්හි ගුරුවරුන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාගේ අනුමැතියට යටත් ව වතු හිමියන් විසින් ඉටු කරනු ලැබී ය.

වතුකරයේ ගුරුවරුන් සඳහා ප්‍රමාණවත් වැටුපක්, සේවාස්ථ පුහුණුවක්, උසස්වීම්, වාසස්ථාන හා සේවා ස්ථිරත්වය වැනි පහසුකම් වතුකරයේ නො තිබීම ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මක බව පමණක් නො ව ප්‍රමාණාත්මක බව ද අඩු වීමට හේතු විය. එක් ශිෂ්‍යයකුට පංතිකාමරයේ වර්ග අඩි 10ක ප්‍රමාණයක් වෙන් කිරීම වතු පාලකයින් දුක්වීම හා වෙනත් වතු පාලනයට බාධාකාරී හේතූන් නිසා වතුවල ගුරුවරුන්ට දෙවරු පාසල් පැවැත් වීමට සිදු වූයේ ය. සහතික නො ලත් පාසල් ගුරුවරුන්ගේ මාසික වැටුප වූයේ රුපියල් 35.00කි. සහතික ලත් ගුරුවරයකු සම්බන්ධයෙන් මෙය රුපියල් 45.00ක් විය. දෙවරු පාසල් පවත් වන අවස්ථාවන්හි දී මෙම ගුරුවරුන්ට මූලික වැටුපට අමතර ව 25%ක පාරිතෝෂිත මුදලක් ලැබිණි.

1963 වන විට දී වතුකරයේ පාසල්හි සේවය කළ ගුරුවරුන්ගේ බොහෝ අය සහතික නොලද්දෝ වූහ. ඇතැම්හු තාවකාලික පත්වීම් ලත් අය වූහ.පාසල් 857ක සිටියේ පුහුණු ගුරුවරුන් 443කි. 80,853ක් වූ වතු පාසල් සිසුන් සඳහා සිටියේ ගුරුවරුන් 1,197කි. ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය ගැන විශේෂයෙන් සඳහන් නො වූව ද බොහෝ පාසල්හි ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය වූයේ දෙමළ භාෂාවයි. පාසල් කිහිපයක ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ද ඉගැන්වීම කළ අතර එය වතුවල ඉහළ නිලධාරීන්ගේ ළමයින්ට සීමා විය. එම වතු දිස්ත්‍රික්කවල පිහිටි විද්‍යාල ලෙස හැඳින් වීය. මෙම පාසල්හි ඉගැන්වීම සිංහල භාෂා මාධ්‍යයෙන් කළ යුතු බව ඇතැම් පුද්ගලයින් හා කමිටු පෙන්වා දී තිබිණි. ආරම්භයේ දී වතුවල බහුතරය ද්‍රවිඩ වූ හෙයින් ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය ද්‍රවිඩ භාෂාව වීම ගැටලුවක් නො වීය. එහෙත් පසු කාලයේ දී මෙම තත්ත්වය වෙනස් ව ගොස් උඩරට පහතරට

සිංහලයින් ද, ලංකා ඉන්දියා මුස්ලිම් ද වතුකර ජනයා නියෝජනය කිරීම නිසා වතු පාසල්හි ඉගැන්වීම් මාධ්‍ය පිළිබඳ ව යම් යම් ගැටලු උද්ගත විය.

ක්‍රමවත් විෂයමාලාවක් ද වතු පාසල්හි ක්‍රියාත්මක නො වීය. කියවීම, ලිවීම හා දෛනික ජීවිතයට අදාළ සුළු සුළු ගණිත ගැටලු හැර වෙනත් යමක් විෂයමාලාවට ඇතුළත් නො වීය. වතු පාලකයින් ද එයට වඩා යමක් පාසල්වල ඉගැන්විය යුතු යැයි අපේක්ෂා නො කළේ ය. දෙමාපියන්ට වුව ද එවැන්නක අවශ්‍යතාවක් පිළිබඳ අවබෝධයක් නො වීය. 1936න් පසුව මෙම තත්ත්වය වෙනස් කිරීමට පියවර ගන්නා ලදී. එසේ වුව ද වතුකරයෙන් බැහැර පැවති පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වූ ආකාරයේ අධ්‍යාපනයක් හෝ විෂයමාලාවක් වතු පාසල්හි ක්‍රියාත්මක නො වී ය.[44]

වතුකරයේ පැවති මෙම අධ්‍යාපන තත්ත්වය ඒ ආකාරයෙන් ම පවත්වා ගෙන යාම වතු හිමියන්ගේ හා වතු පාලකයන්ගේ අභිප්‍රාය වූයේ ය. වතු පාසල්හි අධ්‍යාපනය හැම අංශයක ම වෙනසක බරපතළ අවශ්‍යතාව පැවතිණි. එහෙත් ඒ පිළිබඳ වෙනසක් කිරීමට වතුකරයේ විවිධ ජාතික කම්කරු පිරිසට දැනුමක් නො වීය. එමෙන් ම ඔවුන්ට ඒ පිළිබඳ ව උනන්දුවක් ද නො තිබිණි.

1970න් පසු වතුකරයේ අධ්‍යාපනය

දිවයිනේ ආර්ථිකය කෙරෙහි විශාල දායකත්වයක් ලබා දුන් ශ්‍රී ලංකාවේ වතුකරය වෙත 1960 තරම් කාල පරිච්ඡේදය දක්වා පාලකයින්ගේ අවධානය ප්‍රමාණවත් පරිදි යොමු නො වී ය. ඒ නිසා වතුකරයේ ජීවත් වූ ලක්ෂ සංඛ්‍යාත ඉන්දීය හා ශ්‍රී ලාංකික දමිළ ජනතාව මෙන් ම උඩරට සෙසු ජන කොටස් ද අන්ත අසරණ දුගී තත්ත්වයට පත් විය. ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන, සෞඛ්‍ය, නිවාස වැනි මූලික ප්‍රශ්න නො විසඳී පැවතිණි. 1970 කාල පරිච්ඡේදයේ සිට මෙම තත්ත්වය ක්‍රමයෙන් වෙනස් වන්නට වූයේ ය. එයට බෙහෙවින් ම හේතු වූයේ දේශපාලන වශයෙන් වතුකරය ක්‍රමයෙන් වැදගත් වීමයි. මෙම කාල පරිච්ඡේදයේ සිට බලයට පත් දේශපාලන පක්ෂවලට වතුකරයේ දමිළ ජනතාවගේ සහයෙන් තොර ව රාජ්‍යයන් පිහිටුවීම අසීරු කරවන්නක් බවට පත් විය. මෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතුකරයේ කම්කරු ජනතාවගේ සෞඛ්‍ය, නිවාස හා අධ්‍යාපනය වැනි නො විසඳී ඇති ප්‍රශ්න විසඳා ගැනීමට හැකි මංපෙත් විවර වීමයි. වතුකරයේ දමිළ ජනතාවගේ සහයෙන් තොර ව තමන්ට බලයට පත්වීම හෝ රජයන් පවත්වා ගෙන යාම අසීරු බව දේශපාලඥයින්ට පෙනී ගිය නිසා ඔවුහු දමිළ ජනතාවගේ ගැලවුම්කරුවන් ලෙස පෙනී සිටිය හ. 1970 බලයට පත් රජය සිය මැතිවරණ ප්‍රකාශයෙන් වතු පාසල් රජයට පවරා ගෙන ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ ඒවාට වැදගත් තැනක් හිමිකර දෙන බවට පොරොන්දු දෙන ලදී. සිය රජයේ ප්‍රථම රාජාසන කතාවෙන් ද මෙම පොරොන්දුව තහවුරු කළේ ය.

මෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතුකරය සම්බන්ධ වෘත්තීය සමිති දේශපාලන පක්ෂ වතුකරයේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි වඩාත් උනන්දු වීමයි. රජයට පවරා ගත යුතු වතු පාසල් හා ඒවා පිළිබඳ යොජනා කරන ලෙස වෘත්තීය සමිතිවලින් රජය ඉල්ලා සිටියේ ය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් කටයුතු කිරීමට "දෙමළ ඒකකයක්" ද ආරම්භ කළේ ය. එක් එක් පාසලක සිසුන් 500 සිට 800 දක්වා ප්‍රමාණයකට ඉඩකඩ සැලසෙන පරිදි වතුකරයේ පාසල් 100 පිහිටුවීම එවකට සිටි වැවිලි කර්මාන්ත

ඇමතිවරයාගේ අදහස විය.[45] මේ සඳහා අමාත්‍යාංශයෙන් කළ යුතු වූයේ වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම ය. 1972 දී ශ්‍රී ලංකාවේ පුළුල් ලෙස ක්‍රියාත්මක වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලට වතු පාසල් අදාළ නො වූ අතර 1975 වන විටත් රජයට පවරා ගත හැකි වූයේ පාසල් 14ක් පමණි. රජයට පවරා ගැනීමට සුදුසු පාසල් 52ක් වූ බව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සඳහන් කළ ද ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත් මුදල් ප්‍රතිපාදන නො වූයෙන් වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම මන්දගාමී වූයේ ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ සිදු වූ වැදගත් සිද්ධියක් ලෙස, 1972-1975 කාල පරිච්ඡේදය තුළ දී සිදු වූ ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණ කටයුතු සඳහන් කළ හැකි ය. මේ සඳහා දේශීය හා විදේශීය සමාගම් හා පුද්ගලයන් සතු ව තිබූ අක්කර 50ට වැඩි සියලු ඉඩම් රජයට පවරා ගනු ලැබී ය. මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ බොහෝ වෙනස්කම් සිදු විය. වතුවල අයිතිය, වගකීම හා කළමනාකාරීත්වය ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ රජය සතු විය. මෙමඟින් වතුකරයේ පාසල් ද රජයට පැවරී ඒවායේ කටයුතු අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට පැවරීම සිදුවිය යුතු ව තිබුණ ද වතුකරයේ පාසල් රජයට පවරා ගැනීමක් සිදු නො වී ය. වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් එතෙක් පැවති පෞද්ගලිකත්වය ද ඉවත් විය. රජය සතු ව තිබුණ හා සෙසු සියලු ම වතු පාසල් ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලිය හරහා වැවිලි කර්මාන්ත අමාත්‍යාංශයට යටතට පත් විය. පසුව සිදු වූ වතු ඉඩම් බෙදා දීම හේතුවෙන් වතුවල පිහිටි ඇතැම් පාසල් වසා දමන ලදී. ඇතැම් වතු පාසල් ඒකාබද්ධ කරනු ලැබී ය. ඇතැම් දෙමළ වතු පාසල් සිංහල පාසල් බවට පත් විය.[46]

වතුකරයේ පැවති අධ්‍යාපන පරිහානියත්, අර්බුදකාරී තත්ත්වය පිළිබඳවත් විවිධ සංවිධාන අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට පැමිණිලි ඉදිරිපත් කරනු ලැබී ය.[47] ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණය හේතුවෙන් උදා වූ මෙම තත්ත්වය වළක්වා ගැනීමට අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට සිදු විය. කළ යුතු ව තිබුණේ වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම ය. ඒ අනුව 1972-1975 කාලය තුළ දී වතු පාසල් 14ක් රජයට පවරා ගනු ලැබී ය.(48) එසේ වුව ද වතු පාසල් කෙරෙහි වැදගත් කාල පරිච්ඡේදයක් උදා වන්නේ 1977-1980 සිට ය. මේ නිසා කාලයක් තිස්සේ ඔඩු දුවමින් පැවති ප්‍රශ්නයක් නිරාකරණය කිරීමේ සැබෑ උත්සාහයකින් පියවර ගැනීමට රජය ඉදිරිපත් විය. 1977 දී පවරා ගත් පාසල් සංඛ්‍යාව 391කි. තවත් විශාල ප්‍රමාණයක් වතු පාසල් 1980 දී රජයට පවරා ගැනිණ. 1980 අවසන් වන විට පවරා නො ගත් පාසල් 39 ක් හා ලියාපදිංචි නො වූ වතු පාසල් 108ක් ද ශේෂ ව තිබිණි.[49] 1977-1980 කාල පරිච්ඡේදය තුළ දී රජයට පවරා ගත් සියලු පාසල් සංඛ්‍යාව 721ක් විය.[50] පවරා ගත් එම පාසල් සියල්ලෙහි මානව හා භෞතික සම්පත් හිඟය උග්‍රව පැවතිණි. එම තත්ත්වය මඟ හරවා ගැනීමට ඉදිරිපත් වන්නේ සීඩා (1986) ව්‍යාපෘතිය ය.[51]

ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණ කටයුතු හේතුවෙන් කෙටිකාලීන ව වතු පාසල්හි කිසියම් අර්බුදකාරී තත්ත්වයක් ඇති කළේ ය. එසේ වුව ද ක්‍රමයෙන් රජය මැදිහත් ව වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනිම හේතුවෙන් වතු පාසල් ද දිවයිනේ සෙසු පාසල්හි ක්‍රියාත්මක වූ පොදු අධ්‍යාපන රටාව යටතට පත් විය. මෙමඟින් වතු කම්කරු ජනතාවගේ දරුවන්ට අධ්‍යාපන වරප්‍රසාද ලැබීමේ අයිතිය තහවුරු වූයේ ය. එවැනි නීතිමය තත්ත්වයක් වතු පාසල්වලට උදා වූව ද එන්න එන්න ම වතු පාසල් සංඛ්‍යාව, ගුරු සංඛ්‍යාව මෙන් ම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ද වසරින් වසර අඩුව ගිය බවක් පහත සටහනින් පෙන්නුම් කරයි.

මෙවැනි තත්ත්වයක් ඇති වූයේ අධ්‍යාපනයේ වරදකින් ම නො ව 1970-1980 දිවයින තුළ උග්‍ර ආර්ථික පරිහානිය, ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණ කටයුතු යටතේ ඉඩම් බෙදා දීම, ඇතැම් පාසල් වසා දැමීම සහ යාබද වතුවල පිහිටි පාසල් ඒකාබද්ධ කිරීම, විශාල පිරිසකට රැකියා අහිමි වී යාම සහ සිරිමා ශාස්ත්‍රී ගිවිසුම යටතේ 1978 වන විට ලියා පදිංචි ව සිටි ඉන්දීය පුරවැසියන් 309,926කින් 229,925 දෙනකු මව් රටට පිටත් කර යැවී ම ය. ඉතිරි පිරිසට ශ්‍රී ලාංකික පුරවැසි බව ලැබිණි. එම පිරිස තම දූ දරුවන්ට විධිමත් අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට පෙලඹෙන අතර එකී දරුවන් වතුකරයෙන් බැහැර ව පිහිටි පාසල්වලට පවා ඇතුළත් කරනු ලැබී ය. එසේ වුව ද මෙම කාලයේ දී ඇතිවූ සිංහල - දෙමළ ජාතිවාදී අරගලය වතුකරය වෙත ද ව්‍යාප්ත ව ගොස් එහි අධ්‍යාපනය කටයුතුවලට යම් යම් බාධාකාරී තත්ත්ව උදා විය. අනතුරුව ශේෂ ව පැවති පාසල් ද රජයට පවරා ගැනීම හෝ වසා දැමීම සිදු කරන ලදී. මේ අන්දමින් සියලු වතු පාසල් රජයට පවරා ගනිමින් දිගු කලක් තිස්සේ පැවති වතු පාසල් පිළිබඳ ව වැදගත් ම ගැටලුවක් විසඳා ගැනීමට හැකි විය.

5 වන වගුව: 1971 - 1978 දක්වා වතු පාසල් අන්තර්ගතය[52]

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
පාසල් සංඛ්‍යාව	824	779	774	770	720	725	XX	XX
ගුරු සංඛ්‍යාව	1,296	1,185	1,219	XX	1,105	984	XX	XX
ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	84,617	74,376	74,376	62,517	58,614	50,816	46,721	26,230

X සංඛ්‍යාමය තොරතුරු නැත.

වතුකරයේ සියලු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම එහි අධ්‍යාපනය නංවාලීම සම්බන්ධ ව වැදගත් පියවරක් විය. එහෙත් එම පාසල්හි අධ්‍යාපන කටයුතුවල ගුණාත්මක බව ඇති කිරීමට බාධාකාරී වූ එකිනෙකට බැඳුණු ගැටලු සමූහයක් පැවතිණි. පාසල් ගොඩනැගිලි ප්‍රමාණවත් නො වීම, පැවති ගොඩනැගිලි අබලන් ව අසතුටුදායක තත්ත්වයක පැවතීම, ගුරු නිවාස, ක්‍රීඩා පිටි, වැසිකිළි, කැසිකිළි, ඩෙස්, පුටු, බංකු වැනි භෞතික සම්පත් ඌනතාව, ගුරු හිඟය සේවාස්ථ ගුරු පුහුණුව, ගුරු උසස්වීම් වැනි ඒවා ඒ අතර ප්‍රමුඛස්ථානයක් ගනී. මේවා මඟ හරවා ගැනීමට දැඩි පරිශ්‍රමයක් දැරිය යුතු විය.

රජයට පවරාගත් වතුකරයේ පාසල්හි අඩු පාඩු මඟ හරවා ගැනීමට රජය 1975 දී වෙන් කළ මුදල වූයේ රුපියල් විසි ලක්ෂයකි. එය කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් නො වීය. 1977 වර්ෂයේ රජයට පවරා ගත් පාසල් 391ත් පාසල් 250කට මධ්‍යගත කෙරිණි. ඒ සඳහා රජයෙන් ඇස්තමේන්තු කළ මුදල පනස්පන් ලක්ෂ පනස් අට දහසකි. එම මුදල 1978 අනතුරුව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට නො ලැබුණ බව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ දෙමළ ඒකකයේ වාර්තාවන්හි සඳහන් වේ. 1978 වර්ෂය සඳහා 1977 වර්ෂයේ දී වතුකරයේ පාසල්හි ගොඩනැගිලි, ලී බඩු හා වැසිකිළි වෙනුවෙන් පමණක් ඇස්තමේන්තු කළ මුදල රුපියල් ලක්ෂ හැට පහක් පමණ වේ. එම මුදල ද ඒ ආකාරයෙන් ම නො ලැබීම හේතුවෙන් වතු පාසල්හි අවශ්‍ය භෞතික සම්පත් සපුරාලීමට අපහසු විය. වතු

පාසල් සඳහා අලුතින් ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීම අවශ්‍ය වූව ද ඒ සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සූදානම් වූව ද ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීමට අවශ්‍ය ඉඩම් ලබා ගැනීම අපහසු කරුණක් විය. වතු පාසල් දියුණු කිරීමට මෙවැනි පාසල් සමූහයක් ම පැවතිණි. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස වතු පාසල්වල පැවති පරිහානි තත්ත්වය පහත සටහන්වලින් තව දුරටත් පැහැදිලි කර ගත හැකි වේ.

> "...පාසලට යන විට වසා තිබිණි. කලින් සිටි ආචාර්යවරයා ජනවාරියේ සිට ගුරු අභ්‍යාස විද්‍යාලයට යන විට මෙය වැසීමට සිදු ව ඇත. 1978/10/11 දින නව ගුරුවරයෙක් පැමිණ සිටී. නමුත් කිසි ම ලීබඩු උපකරණාදියක් නැත. මේවාට වූ දෙයක් හඳුනා ගත නො හැකි ය. කලින් සිටි තැනැත්තා අභ්‍යාස විද්‍යාලයට එන විට ඒවා කිසිවකුට භාර දී ගොස් නැත. වහල බිඳ වැටීමට ආසන්න ය. කුඩා ස්ටෝරු කාමරය ආරක්ෂාකර ගතහොත් නාම ලේඛන ආරක්ෂා කර ගැනීමට විදුහල්පතිවරයාට හැකි ය".[53]

> "දිග බංකු හා ඩෙස්ක්, කළු ලෑලි, එක් එක් පංතිය සඳහා අවශ්‍ය හොඳ ම පාසල් උපකරණ වුවත් එබඳු තත්ත්වයක් මේ ස්ථානවල දක්නට නොමැති අතර අධික ළමයින් ප්‍රමාණයක් එකට හිඳ ගත් දිග බංකු හැර (ඩෙස්ක් නො මැති බව) වෙන කිසිවක් නො මැත.[54] බොහෝ දෙනා බිම පවා හිඳ ගනිති."

දිවයිනේ වතුකරයෙන් බැහැර රජයේ පාසල්හි මානව හා භෞතික සම්පත්හි තත්ත්වය හා සසඳන විට වතුකරයේ රජයේ පාසල්වලට කිසියම් අසාධාරණයක් සිදු වී ඇති බව පැහැදිලි ය. වර්තමානයේ වුව ද මෙම තත්ත්වය සම්පූර්ණයෙන් මඟ හැරී ඇති බවක් පෙනෙන්නට නැත. වතු පාසල්හි මානව හා භෞතික සම්පත් හිඟය තදින් දක්නට ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වලට ඇතුළත් වීමේ අවම වයස අවුරුදු පහ වුව ද වතුකරයේ බොහෝ සිසුන් එම වයස් සීමාවේ දී පාසල්වලට ඇතුළත් වූයේ නැත. වතුකරයේ බොහෝ පාසල්හි වූ ඉහළ ම පංතිය 5 ශ්‍රේණියයි. අවුරුදු 5-9 වයස් සීමාවේ 59%ක් පමණ ද, අවුරුදු 10-14 සීමාවේ 70%ක් ද පිරිමි ළමයි පාසල්වල අධ්‍යාපනය ලැබූහ. අවුරුදු 15-19 වයස් සීමාවේ දී පිරිමි ළමයින් අධ්‍යාපනය ලැබුවේ 21%ක් වු සුළු පිරිසකි. වතු පාසල්හි 5 ශ්‍රේණියෙන් ඉහළ පන්ති නො තිබීම මෙන් ම 5 ශ්‍රේණිය අවසන් කර වතුවල කම්කරු වෘත්තියේ නිරත වීම ද මෙසේ පාසල්වලට ඇතුළත් වීමේ ප්‍රමාණය අඩුවීමට හේතු විය. ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය සම්බන්ධයෙන් සලකන විට කාන්තා පක්ෂය ඉහත සෑම සීමාවක දී ම වැඩි වශයෙන් පාසල් හැර ගිය බවක් පෙන්නුම් කරයි. මෙයට සංස්කෘතික හේතුන් ද බලපෑ බවක් දක්නට ඇත.[55]

ගුරුවරුන්ගේ තත්ත්වය

පාසල් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා ගුරුවරුන්ගේ බලපෑම අසීමිත ය. ගුරුවරුන්ගේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම්, සේවාස්ථ පුහුණුව, උසස්වීම්,සේවා ස්ථිරත්වය, ගුරු වැටුප්, ගුරු නිවාස, ගුරු මාරු, ගුරුවරුන්ගේ පැමිණීම, ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය,

ගුරු ආකල්ප හා ගුරු නිවාස ආදිය ගුරු වෘත්තියේ ගුණාත්මක බව රැකෙන නිර්ණායක කිහිපයකි. පාසල් පද්ධතිය තුළ ඔවුන්ගේ රැඳීම පවා මෙමඟින් තීරණය කරනු ලබයි. වතුකරයේ පාසල් සම්බන්ධයෙන් සලකනවිට මෙම සෑම සාධකයක් ම පිළිබඳ පැවති තත්ත්වය එතරම් හිතකර නො වේ. පහත සටහින් පෙන්නුම් කෙරෙනුයේ 1973 හා 1977 යන වර්ෂවල දී වතු පාසල්හි සේවය කළ ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව හා ඔවුන්ගේ සුදුසුකම් ය.

6 වන වගුව: 1973 හා 1977 වතු පාසල්හි සේවය කළ ගුරුවරුන් හා ඔවුන්ගේ සුදුසුකම්[56]

සුදුසුකම්	**1973**	**1977**
සාමාන්‍ය ගුරු පුහුණුව	8	8
ඩිප්ලොමා සහතික	51	100
සහතික නො ලත් විද්‍යා ගණිත	4	82
සහතික නො ලත් ඉංග්‍රීසි	61	99
උපාධිධාරී	4	-
සෙසු ගුරුවරුන්	1091	889
එකතුව	**1219**	**1178**

මෙහි වඩා කැපී පෙනෙන ලක්ෂණය වනුයේ වතු පාසල්හි සේවය කළ බොහෝ ගුරුවරුන් සුදුසුකම් නො ලත් පිරිසට අයත් ව ඇති බවයි. සහතික නො ලත් විද්‍යා ගුරුවරුන් සිටිය ද සමූහ ඉගැන්වීම සඳහා විද්‍යා අධ්‍යාපනයක් මෙම පාසල්හි නො වීය. ඉතා ම සුළු සංඛ්‍යාවක් උපාධිධාරී ගුරුවරුන් සිටිය ද ඔවුන් ගේ නිසි සේවය ලබා ගැනීමට ඉහළ පංති වතු පාසල්හි නො තිබිණි.

වතුකරයෙන් බැහැර පාසල් පද්ධතියේ ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව වසරින් වසර ඉහළ ගිය ද වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් තත්ත්වය එසේ නො වීය. වතු පාසල්හි ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව එන්න එන්නම අඩුවී ගොස් ඇති බව පහත සටහනින් පැහැදිලි වේ.[57]

7 වන වගුව පාසල් වර්ගය අනුව ගුරුවරුන්

වර්ගය	**1965**	**1970**	**1975**
රජයේ පාසල්	85953	90675	99067
පිරිවෙන්	1715	1843	1847
වතු	1276	1263	1105

1975 දී වතු පාසල් 720ක් පැවති අතර ඒවායේ සේවය කළ මුළු ගුරු සංඛ්‍යාව 1105කි. මෙම පාසල් සංඛ්‍යාවෙන් 2/3කම සේවය කර ඇත්තේ එක් ගුරුවරයකු බැගිනි. බොහෝ පාසල්හි සිටියේ මුල් ගුරුවරයා පමණි. ඔහු පාසලේ පැවති සියලු ශ්‍රේණිවල ඉගැන්වීමෙහි නිරතවෙමින් පාසලේ පරිපාලන කටයුතු ද මෙහෙය වනු ලැබී ය.[58]

පොදු අධ්‍යාපනයේ පිළිගැනීම අනුව සිසුන් 27කට එක් ගුරුවරයකු බැගින් සිටිය යුතු වුව ද වතු පාසල් සම්බන්ධයෙන් පැවතියේ එයට හාත්පසින් වෙනස් තත්ත්වයකි. 1965 දී වතු පාසල්හි සිසුන් 65කට සිටියේ එක් ගුරුවරයෙකි. 1970 දී එය 64ට එකක් වූයේ ය. 1975 දී සිසුන් 53කට එක් ගුරුවරයකු බැගින් සිටි බව සඳහන් ය.[59] මෙම ගුරු හිගය පාසල් රජයට පවරා ගැනීමෙන් පසුව ද විද්‍යාමාන විය. එම නිසා වතුකරයේ පාසල්හි ලිවීම, කියවීම, මූලි ගණිත සංකල්පය හා ක්‍රීඩා හැර වෙනත් ඉගැන්වීමක් නො වීය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ දෙමළ ඒකකයේ වාර්තා අනුව 1978 වතු පාසල්හි සමස්ත ගුරු හිඟය 589කි.

වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමත් සමග සේවයේ යෙදී සිටි බොහෝ ගුරුවරුන්ට සේවය අහිමි විය. අවුරුදු 20ට වඩා සේවය කළ ගුරුවරු විශාල පිරිසක් මේ අතර වූහ. ඔවුන් සඳහා විශ්‍රාම වැටුපක් වුව ද ක්‍රියාත්මක නො වූ බව ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ලේඛනවලින් පැහැදිලි වේ. අවම සුදුසුකම් පවා නො වූ ගුරුවරුන්ගේ සේවය අහිමි ව යන්නට යෙදිණ. දිගු කලක් සේවය කරමින් සිටි ස්වේච්ඡා ගුරුවරුන් පවා ස්ථිර කරනු ලැබුවේ 1980න් පසුව ය. ඉහත සියලු තොරතුරුවලින් වතුකරයේ පාසල්හි ගුරුවරුන්ගේ තත්ත්වය මැනවින් පැහැදිලි කර ගත හැකි වේ.

ගුරුවරුන් පිළිබඳ පැවති මෙම ගැටලු සහගත තත්ත්වයත් ඉන් බැහැර අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නිලධාරීන්ගේ ක්‍රියාකලාපයත් නිසා ක්‍රමවත් විෂයමාලාවක් වතු පාසල්හි ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපහසු වූයේ ය. පාසල් කාල සටහන නිසි ආකාර ව ක්‍රියාත්මක නො වීය.

වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමට පෙර වතුකරයේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීම වතු හිමියන්ට පැවරී තිබිණි. වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමෙන් පසු වතු හා පාසල් අතර සම්බන්ධතාව දුරස්ථ විය. වතු, වැවිලි කර්මාන්ත අමාත්‍යාංශය යටතේත්, පාසල් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය යටතේත් පාලනය වීම ඇරඹිණි. මෙම තත්ත්වය වතුවල දියුණුවට තරමක බාධාවක් බව රජයට අවබෝධ විය. ඒ අනුව යළිත් වතු හා පාසල් අතර සම්බන්ධයක් ඇති කිරීමට 1979 දී වතු පාසල් සඳහා නව සංශෝධන ඇති කළේ ය. පාසල් සංවර්ධන සමිති මඟින් වතු පාලකයින් වෙත පාසලේ මූලික වගකීම් කිහිපයක් ම පවරා දෙනු ලැබී ය. වතු පාලකයා පාසල් සංවර්ධන සමිතියේ සභාපති ධූරයට පත් වූ අතර ඔහුට පාසල් කටයුතු පිළිබඳ ව සොයා බැලීමට සිදු විය. අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව හා වතු පාසල් සම්බන්ධ කරන පුරුක බවට වතු පාලකයා පත් විය. පාසලට අවශ්‍ය භෞතික සම්පත් සැපයීමේ ප්‍රධාන පුද්ගලයා මොහු විය. පාසල් ලොග් පොතෙහි පවා සටහන් තැබීමට මොහුට බලතල ලැබිණි. මෙවැනි ප්‍රතිසංස්කරණ තුළින් රජය පාසල් සංවර්ධනය අපේක්ෂා කළ ද බොහෝ ආයතන හා සංවිධාන මෙම පියවරට විරුද්ධත්වය ප්‍රකාශ කරන ලදී.

ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී කම්කරු සංගමයේ අසීස් මහතා, වතු ක්ෂේත්‍රයට අයත් තවත් වෘත්තීය සමිති ගණනාවක් සමග වතුකරයේ අධ්‍යාපනය වතු අධිකාරීන් යටතට පත් කිරීම හෙළා දකිමින් ජනාධිපති ජේ. ආර්. ජයවර්ධන මහතා වෙත විරුද්ධත්වය ඉදිරිපත් කොට තිබේ. වතු අධිකාරීහු වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සැලකිල්ලක් හෝ වැදගත්කමක් නො දක්වති. ඔවුහු අධ්‍යාපන ක්ෂෙත්‍රය තුළ කිසිදු විශේෂ පුහුණුවක් ලබා නො මැත. මෙය වතු පාසල් ආපසු යටත් විජිත කාලයට ගෙන යනු ලබන ප්‍රතිගාමී පියවරකි. කම්කරු නායකයකු වූ අසීස් ඉහත ප්‍රතිසංස්කරණයන්ට විරුද්ධත්වය දැක්වූ ආකාරයයි. එහෙත් එය එතරම් ඵලදායී නො වීය.

වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමෙන් පසුව වුව ද ඒවායේ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය සඳහා තිබූ පහසුකම්හි වර්ධනයක් නො වීය. බොහෝ වතු පාසල්හි අධ්‍යාපනය 5 ශ්‍රේණියෙන් නිමා විය. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතු කම්කරුවන්ගේ ළමයින් එතනින් සිය අධ්‍යාපන කටයුතු අවසන් කිරීම ය. 5 ශ්‍රේණියෙන් ඉහළට අධ්‍යාපනය ලැබීම සඳහා ඈත නගරවල දෙමළ මහා විද්‍යාලවලට යා යුතු විය. අනෙක් අතට දෙමළ මහා විද්‍යාල පැවතියේ සීමා සහිත ගණනකි. ඒවාට තම දරුවන් යැවූයේ වතුකරයේ නිලධාරී මට්ටමට අයත් පිරිස ය. සාමාන්‍ය කම්කරුවන්ට එවැන්නක් කිරීමට ශක්තියක් නො තිබිණි. උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වතු කම්කරු පිරිස්වලට ඇති අයිතිය බෙහෙවින් ම සීමා විය. වතුකරයේ ඒ සඳහා අධ්‍යාපන පහසුකම් නො තිබීම හැරෙන්නට ආර්ථික අපහසුතා එයට තදින් බලපෑවේ ය. වතුකරයේ වැඩිදෙනා ඉන්දියානු වූහ. ඔවුන්ට පුරවැසි අයිතිවාසිකම් නො වීය. පුරවැසි නො වන ඉන්දියානු කම්කරුවන්ගේ දරුවන්ට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය නො මිලයේ ලැබුණ ද උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ගාස්තු අය කරනු ලැබී ය. මුළු උසස් අධ්‍යාපනය ම තම වියදමින් කිරීමට මෙම පිරිසට අපහසු විය. එහෙයින් ඔවුනට උසස් අධ්‍යාපනය සිහිනයක් වූයේ ය. උසස් අධ්‍යාපනය ලැබීමට හැකි වූයේ සීමිත පිරිසකට පමණි. වතු වෘත්තීය සමිතිවලින් හෝ ඉන්දීය මහ කොමසාරිස් කාර්යාලයෙන් හෝ ආධාර ඇති ව ශිෂ්‍යත්ව ලැබූ සුළු පිරිසක් උසස් අධ්‍යාපනය ලැබී ය. වතුකරයේ බහු තාක්ෂණික අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා කෙතරම් සුලභ වූව ද ඒ සඳහා අධ්‍යාපන පහසුකම් නො වී ය.

වතු පාසල් පිළිබඳ ව කෙරෙන විමසුමක දී එහි පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව යමක් සඳහන් නො කිරීම කිසියම් අඩුපාඩුවක් ලෙස පෙනී යා හැකි ය. එයට හේතුව මුළු වතුකරය පුරා ම තැනින් තැන "පුල්ලේ මඩු" නමින් මෙවැනි ආයතන සුලභ ව දක්නට ලැබීමයි. වතුවල සේවය කළ වතු කම්කරුවන්ගේ පූර්ව ළමා වියේ පසු වන දරුවන් රැක බලා ගැනීම ගැටලුවක් වූයේ ය. මෙයට විසඳුම් දුන්නේ වයසක හෝ විශ්‍රාමික කාන්තාවන් යටතේ පුල්ලේ මඩු ඇරඹීමෙනි. මෙම පුල්ලේ මඩු බහුල ව පිහිටා තිබුණේ කාන්තාවන් වැඩකරන දිනයන්හි තේ දලු හා රබර් කිරි බාර දීම සඳහා කිහිප වරක් පැමිණෙන මඩු සමීපයේ පිහිටි භාවිතයට නො ගැනෙන මඩුවල ය. ඒවායේ එල්ලන ලද සාරිවල කුඩා දරුවන් නිදි කරවා ඔවුන් රැක බලා ගැනීම සිදු වූ අතර තේ දලු හා රබර් කිරි භාරදීමට පැමිණෙන මවුවරුන්ට තම දරුවන්ට මව්කිරි දීමට අවස්ථාව සැලසිණ. දරුවන් අවදි ව සිටින විට ඔවුන් සමග කතාබහ කරමින් ක්‍රීඩා කරමින් භාරකාර කාන්තාවන් මෙම දරුවන්ට ආරක්ෂාව හා රැකවරණය ලබා දිණි. පුල්ලේ මඩුවල මෙම තත්ත්වය හොඳින් දියුණු කළ හැකි ව තිබුණ ද වතු පාලකයින්ට ඒ සම්බන්ධයෙන් අවශ්‍යතාවක් නො වීය. එහෙත් 1975 පමණ සිට මේ සම්බන්ධයෙන් උනන්දු වූ බව පෙනේ. මේ පිළිබඳ සක්‍රීය දායකත්වයක් ලබා දෙන්නේ සර්වෝදය ව්‍යාපාරය යි. පසුව ලංකා කම්කරු කොංග්‍රසය, එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අරමුදල ද මේ සම්බන්ධයෙන් වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරනු ලැබී ය. මේවායේ ප්‍රතිඵලය වූයේ ළමයින් රැක බලා ගැනීමේ කිසියම් විධිමත් ආයතන පද්ධතියක් වතුකරයේ ආරම්භ වීමයි.[60]

ශ්‍රී ලංකාවේ වතු පාසල්වල අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වැදගත් ම කාල පරිච්ඡේදය වනුයේ 1977-1980 දක්වා වූ කාලයයි. වතු කම්කරුවන්ගේ පමණක් නො ව වතුකරයේ වෙනත් බොහෝ පිරිස් ද අපේක්ෂා කළණි එසේම අධ්‍යාපන බලධාරීන්

දිගු කලක් තිස්සේ ඉටු කිරීමට අපොහොසත් වූ වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීම මෙම කෙටි කාලයේ සිදු විය. වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමෙන් ප්‍රධානතම ගැටලුවකට විසඳුම් ලැබුණ ද ඉහත සඳහන් කළ පරිදි වතු පාසල් පද්ධතිය තුළ විවිධ මානව හා භෞතික සම්පත් පිළිබඳ ව බරපතළ ඌනතාවක් කැපී පෙනෙන පරිදි වර්ධනය වී තිබිණි. එම ඌනතා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනයට අසීමිත අනිසි බලපෑම් කරනු ලැබී ය. ඒවා විසඳීමට රජය කෙතරම් කටයුතු කළ ද මේ දක්වාමත් ඒවා කිසියම් ප්‍රමාණයකින් නො විසඳී ඇත. එවැනි ඌනතා අතර විද්‍යා ගණිත හා ඉංග්‍රීසි පුහුණු ගුරු හිඟය, විද්‍යා උපාධිධාරි ගුරුවරුන්ගේ හිඟය, අධ්‍යාපන පරිපාලන නිලධාරීන්ගේ හිඟය, ගුරු උපදේශක හිඟය, වෘත්තීය පුහුණුව හා සේවාස්ථ පුහුණුව වතු පාසල්හි ගුරුවරුන්ට ප්‍රමාණවත් ව නො ලැබීම කැපී පෙනෙන කිහිපයක් පමණි. සෙසු යටිතල පහසුකම් ද ප්‍රමාණවත් නැත. වතුකරයේ ප්‍රවාහන කටයුතු ද ප්‍රමාණවත් නො වේ. උපකාරක පංති පහසුකම් නො වීම අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය කෙරෙහි බාධාකාරී ව ඇත. වතුකරයේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය දියුණුකරලීම සම්බන්ධයෙන් කවුරුන් වුව ද කළ යුතු එක ම ප්‍රතිකර්මය වන්නේ පවත්නා වතු පාසල්හි මානව හා භෞතික හා යටිතල පහසුකම් සපුරාලීම පමණි. එම කාර්යය ඉටුකරලීමට විවිධ රජයන් දරනු ලැබූ ප්‍රයත්නයන්හි දී රජයට අමතර ව විවිධ දේශීය හා විදේශීය ආයතන හා ව්‍යාපෘති ආධාර කරනු ලැබී ය. එබඳු ව්‍යාපෘති අතර අවශ්‍යයෙන් ම සඳහන් කළ යුතු වන්නේ ස්වීඩන් ජාත්‍යන්තර සංවර්ධන අධිකාරිය හෙවත් සීඩා (Swedish International Development Authority - SIDA) ව්‍යාපෘතියයි. 1984 සිට ම බදුල්ල සමෝධානිත ග්‍රාම සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය (Intergrated Rural Development Project – IRDP) යටතේ වතුකරයේ බදුල්ල දිස්ත්‍රික්කයෙහි අධ්‍යාපන සංවර්ධන කටයුතුවල නිරත ව සිටි සීඩා සංවිධානය 1986 සිට 1998 දක්වා දොළොස් වසරක පමණ කාලයක් තුළ දී වතුකරයේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය නංවාලීම සඳහා ලබා දුන්නේ ප්‍රබල දායකත්වයකි. සීඩා ව්‍යාපෘතිය මේ සඳහා විශාල ධනස්කන්ධයක් ආයෝජනය කරමින් වතු පාසල්හි මානව හා භෞතික සම්පත් සංවර්ධනය කිරීමට කටයුතු කරනු ලැබී ය. වර්තමානයේ (2009) වතුකර පාසල්හි දක්නට ලැබෙන අධ්‍යාපන දියුණුවෙහි ප්‍රබල දායකත්වය සැපයූවේ සීඩා සංවිධානය මඟිනි. එමඟින් වතු පාසල්හි අධ්‍යාපන සංවර්ධන කටයුතු පිළිබඳ දායකත්වය ලබා දුන් සීඩා ව්‍යාපෘතිය පිළිබඳ යමක් විස්තර වශයෙන් විමසා බැලීමට අවශ්‍ය ය. ඒ හැරෙන්නට 1977 සිට 2001 දක්වා කාල පරිච්ඡේදයේ දී රජයට අමතර ව වෙනත් දේශීය විදේශීය සංවිධාන වතුකරයේ පාසල් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා අනුග්‍රහය දැක් වීය. වර්තමාන වතුපාසල් දියුණුව මේ සියල්ලගේ ම අනුග්‍රහයේ ප්‍රතිඵලයකි.

සීඩා ව්‍යාපෘතිය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් නඟා සිටුවීමේ බාරදූර කර්තව්‍යයට සම්බන්ධ වන්නේ 1986 දී ය. එහෙත් එයට කලින් සිට ම එනම් 1984 සිට බදුල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ වතු පාසල් සංවර්ධන කටයුතුවල එම සංවිධානය නිරත ව සිටියේ ය. 1986 මහා පරිමාණයෙන් සමස්ත වතුකරයේ ම වතු පාසල් නඟා සිටුවීමේ බදුල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ එම ව්‍යාපෘතියට අයත් ව පාසල් 66ක සංවර්ධන කටයුතු කළ යුතු ව තිබිණි. ඒවා සීඩා ව්‍යාපෘතියේ මෙම මහා පරිමාණ සංවර්ධන කාර්යයට ඇතුළත් කරනු ලැබී ය.

සීඩා ව්‍යාපෘතිය යටතේ වතුකරයේ පාසල් සංවර්ධනය කිරීමේ කටයුතු ආරම්භ කිරීමට මත්තෙන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය ඒ සඳහා තොරතුරු රැස්කිරීමේ සමීක්ෂණයක් 1985 දී පවත්වනු ලැබී ය. එම සමීක්ෂණයෙන් ලබා ගත් තොරතුරු වාර්තාව වතු පාසල්

රජයට පවරා ගැනීමෙන් පසුව සීඩා ව්‍යාපෘතිය අරඹන තෙක් (1977-1985) වතු පාසල්වල පැවති තත්ත්වය අවබෝධ කර ගැනීමට ප්‍රමාණවත් තොරතුරු සපයයි. එපමණක් නො ව සීඩා ව්‍යාපෘතියේ අවධානය යොමු කළ යුතු වතු පාසල්හි විවිධ ක්ෂෙත්‍රයන් පිළිබඳව ද මෙම සමීක්ෂණ වාර්තාවේ තොරතුරු ඇතුළත් ය. එම වාර්තාව අනුව 1984 වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ පරිපාලන දිස්ත්‍රික්ක 11 පිහිටි රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාව 558කි. ඒවායේ සිටි ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 63,389කි.[61] එහෙත් 1980 වන විට රජයට පවරා ගත් පාසල් 721ක් තිබිණි.[62] මෙවන් තත්ත්වයක් උදා වූයේ රජය ඇතැම් පාසල් වසා දැමීමත් යාබද ව පිහිටි පාසල ඒකාබද්ධ කිරීමත් නිසා ය. සමීක්ෂණ වාර්තාව සඳහන් කර පරිදි 1984 දී වතු පාසල්හි සිටි ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව 1148කි. ඔවුන් අධ්‍යාපන හා වෘත්තීය සුදුසුකම් මත පහත පරිදි වර්ග කර ඇත.

8 වන වගුව: 1984 රජයේ වතු පාසල් ගුරුවරුන්[63]

අධ්‍යාපන/ වෘත්තීය සුදුසුකම්	සංඛ්‍යාව
• දෙමළ පුහුණු	332
• අ.පො.ස.(සා.පෙ.) දෙමළ	617
• අ.පො.ස.(සා.පෙ.) සිංහල	90
• ඉංග්‍රීසි	22
• වෙනත්	87
එකතුව	**1148**

මෙම ගුරුවරුන් දිස්ත්‍රික්ක 11ක පාසල්වල විසිරී සිටි අතර ගුරු ඌනතාව 3,271කි.[64] ඉදිරි වර්ෂ 05 තුළ වසරකට ගුරුවරුන් 40 බැගින් ලබා දුනහොත් වසරකට සිසුන් 1000ක් බැගින් පාසල්වලට ඇතුළත් වෙතැයි මෙම වාර්තාව පෙන්වා දී ඇත.[65] එසේ ම මෙම ගුරුවරුන් ලබා ගන්නා ආකාරය ද මෙහි පැහැදිලි කර ඇත.[66] 1988 න් පසුව වතු පාසල් සඳහා අලුත් ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීමේ ක්‍රමවේදයක් නො වුවහොත් එම පාසල්හි ගුරු අවශ්‍යතාව ඉහළ යා හැකි බව ද මෙහි සඳහන් ය.[67] 1985 දී වතුකරයේ ප්‍රාථමික පාසල්හි සිසුන් සඳහා ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් හඳුන්වා දී ඇත. ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීමට සිසුන් 100ක් සඳහා ඔවුන් අපේක්ෂා කරන මහා විද්‍යාලයන්ට ඇතුළත් ව අධ්‍යාපන කටයුතු කිරීමට ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය කිරීමට පියවර ගෙන ඇත. මෙම ශිෂ්‍යත්ව සඳහා ජනතා වතු සංවර්ධන මණ්ඩලය හා ශ්‍රී ලංකා වැවිලි සංස්ථාව මූල්‍ය අනුග්‍රහය දක්වා ඇත.[68] වතු පාසල් රජයට පවරා ගැනීමේ සිට ඒවායේ නඩත්තුව සඳහා මධ්‍යම රජයෙන් මෙන් ම දිස්ත්‍රික් විමධ්‍යත අයවැයෙන් ලබා දිණි. ගුරු වැටුප්, ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීම්, නඩත්තුව හා යටිතල පහසුකම් සැපයීමත් එමගින් සිදු කරන ලදී. 1970 දී යුනිසෙෆ් ආයතනය කුඩා ව්‍යාපෘතියක් යටතේ වතුකරයේ ප්‍රාථමික පාසල් සමූහයක් සංවර්ධනය කිරීමට ආධාර කරනු ලැබී ය. 1985 දීත් වතු පාසල් 19කට ගොඩනැගිලි උපකරණ, ජලය හා සනීපාරක්ෂක පහසුකම් සපයමින් සිටි බව මෙම වාර්තාව තවදුරටත් සඳහන් කරයි. සීඩා සංවිධානය බණ්ඩාරවෙල අධ්‍යාපන කොට්ඨාසයේ පාසල් 44ක් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ආධාර ලබා දී ඇත. වතුකරයේ

පාසල් සඳහා ගුරුවරුන් සපයා ගැනීමේ ගැටලුවට විසඳුම් සෙවීමේ අරමුණින් වතුකරයේ සිසුන් ගුරු වෘත්තියට පුහුණු කිරීම සඳහා කොටගල ගුරු විදුහලක් ඇරඹීමට ඉදි කිරීමට ජර්මන් රජය (gtz) ආධාර කරයි. එසේම ජර්මන් රජය ප්‍රාථමික පාසල් 11 සංවර්ධනය කිරීමටත් එක් පාසලක් තෙවන ශ්‍රේණියේ සිට දෙවන ශ්‍රේණියට උසස් කිරීමට කටයුතු කරයි.[69] ඕලන්ද රජය නුවරඑළිය සමොධ්නික ග්‍රාමීය සංවර්ධනය ව්‍යාපෘතිය යටතේ වතු පාසල් 50ක් සංවර්ධනය කර ඇත. එසේ ම ශ්‍රී ලංකා රාජ්‍ය වැවිලි සංස්ථාව වතු පාසල් සංවර්ධනය සඳහා අනුග්‍රහය දක්වා ඇත. මේ තුළින් වතුකරයේ පාසල් සංවර්ධනය සඳහා දේශීය මෙන් ම විදේශීය සංවිධාන උපකාර කර ඇත.

PSEDP (Plantation Schools Educational Development Project) සමීක්ෂණ වාර්තාවට අනුව සීඩා ව්‍යාපෘතිය යටතේ වතු පාසල් සංවර්ධනය කරවා ගැනීමට අවශ්‍ය විවිධ අංශ වෙත ද අවධානය යොමු කර ඇත. එවැනි අංශ අතර ප්‍රාථමික පාසල් සංවර්ධනය, ගුරු හිඟය හා ගුරු පුහුණුව, පවත්නා 1c, 2 හා 3 වර්ගවලට අයත් වතු පාසල් ඉහළ ශ්‍රේණිවලට පත් කිරීම, පංති කාමර, ගුරු නිවාස, වෙනත් ගොඩනැගිලි ඉදිකිරීම,පාසල් සඳහා ඉඩම් අත්පත් කර ගැනීම, විදුලිය, ජලය, ලී බඩු උපකරණ හා වැසිකිළි ලබා ගැනීම, පාසල්වල සෞඛ්‍ය හා සනීපාරක්ෂක කටයුතු දියුණු කිරීම, පාසල හා සමාජය අතර සම්බන්ධතා තහවුරු කිරීම, නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය යන කරුණු වැදගත් ය.

සීඩා සංවිධානය මඟින් ඉටුකරවා ගැනීමට අපේක්ෂිත කරුණු අනුව පැහැදිලි වන්නේ රජය වතු පාසල් පවරා ගත්ත ද ඒවායේ තවත් බොහෝ දේ කළ යුතු ව ඇති බවයි.[70] මේ සඳහා කටයුතු කිරීම ව්‍යාපෘතියේ අපේක්ෂාව විය. ඒ අනුව 1986 ඔක්තෝබර් 01 දින සීඩා ව්‍යාපෘතියේ හා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ බලධාරීන් ගිවිසුම් අත්සන් කරනු ලැබී ය. විශේෂයෙන් නො දියුණු තත්ත්වයක පවත්නා ප්‍රාථමික පාසල් හා පොදුවේ වතුකරයේ සියලු පාසල් සංවර්ධනය කිරීම සීඩා ව්‍යාපෘතියේ මූලික අරමුණ විය. එම ව්‍යාපෘතියේ පළමු කොටස 1986 ජූලි සිට 1990 දක්වා වූව ද 1988 හා 1989 කාලය තුළ රටේ පැවති නො සන්සුන්තා හේතුවෙන් එම කාල පරිච්ඡේදය 1986 සිට 1992 දක්වා දීර්ඝ කිරීමට සිදු විය. මෙම කාල පරිච්ඡේදය තුළින් කළුතර, නුවරඑළිය, මහනුවර, ගාල්ල, කොළඹ යන දිස්ත්‍රික්කයන්හි වතු පාසල් 219ක් සංවර්ධනය කිරීමට අපේක්ෂා කළේ ය. දෙවන කොටස 1992 සිට 1994 දක්වා විය. මේ යටතේ රත්නපුර, නුවරඑළිය, මහනුවර තවත් පාසල් 134ක් ද සංවර්ධනය කිරීම ඉලක්ක විය. අවසන් පියවර වූයේ 1994 සිට 1998 දක්වා ය. රත්නපුර, නුවරඑළිය, මාතලේ, බදුල්ල, මහනුවර හා ගාල්ල පාසල් 280ක් සංවර්ධනය කිරීම අපේක්ෂාව විය. සංවර්ධනය කිරීමට අපේක්ෂා කළ සියලු පාසල් සංඛ්‍යාව 633කි.[71]

මෙම ව්‍යාපෘතිය අවසන් වන විට අපේක්ෂිත ඉලක්කය වෙත ඒ ආකාරයෙන් ම ළඟා වීම අපහසු කරුණක් වුව ද වතුකරයේ පාසල් 422ක් 1986-1998 කාලය තුළ සංවර්ධනය කර තිබිණි. වෙනත් සංවර්ධන ව්‍යාපෘති මඟින් වතු පාසල් 141ක් 1977-2001 කාලය තුළ දී සංවර්ධනය කරනු ලැබී ය. එසේ ම සංවර්ධනය කිරීම පිණිස තවත් වතු පාසල් 270ක් ශේෂ ව තිබිණි.[72] එපමණක් නො ව නො නිමි කාර්යයන් නිම කිරීම සඳහාත්, ඉටු කළ කාර්යයන්හි තව දුරටත් සංවර්ධනය කිරීම සඳහාත්, සංවර්ධනය කළ දේ ඒ ආකාරයෙන් ම පවත්වා ගෙන යාම සඳහාත් නිර්දේශ රැසක් ම සීඩා ව්‍යාපෘති වාර්තාවේ ඉදිරිපත් කර ඇත.[73]

වතු පාසල් රජයට පවරා ගන්නා අවස්ථාවේ පැවති තත්ත්වයට වඩා ඒවායේ මානව හා භෞතික සම්පත් දියුණු කිරීමට සීඩා ව්‍යාපෘතිය මෙන් ම දේශීය හා විදේශීය සංවිධානයන්ගේ සහයෝගය රජයට ලැබිණ. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ වතු පාසල්හි මානව, භෞතික සම්පත් මෙන් ම යටිතල පහසුකම් සංවර්ධනය වී වතු පාසල්වල සිසුන්ගේ ඇතුළත් වීම පමණක් නො ව පාසල්හි රැඳී සිටීම ද වැඩි වීමයි. මේ සඳහා සීඩා ව්‍යාපෘතිය අනුගමනය කළ විවිධ ක්‍රමෝපායයන් මෙන් ම දැරූ දැඩි පරිශ්‍රමය දීර්ඝ වශයෙන් සීඩා අවසන් වාර්තාවේ සඳහන් ය.[74]

සීඩා ව්‍යාපෘතියේ මෙන් ම වෙනත් දේශීය විදේශීය සංවිධානයන්හි අනුග්‍රහය ලැබ වසර කිහිපයක් තුළ වතු පාසල් ලැබූ ප්‍රගතිය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ වතු පාසල් ඒකකය පසුගිය වර්ෂ වෙනුවෙන් නිකුත් කළ විවිධ සංඛ්‍යා ලේඛනවලින් පැහැදිලි වෙයි.

9 වන වගුව: ශ්‍රී ලංකාවේ වතු පාසල් ශ්‍රේණිගත කිරීම[75]

වර්ග / වර්ෂ	1 AB	1C	I වර්ගය	II වර්ගය	එකතුව
1986	3	13	41	755	812
1996	10	13	110	665	819
2007	18	92	236	484	830
2008	19	97	256	558	830

සීඩා ව්‍යාපෘතිය ආරම්භ වන විට 1986 දී දිවයිනේ පැවතියේ වතු පාසල් 558 කි. ව්‍යාපෘතිය යටතේ කෙටි කාලයක් තුළ ක්‍රමයෙන් එම පාසල් සංඛ්‍යාව වර්ධනය වූයේ ය. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් 2008 වන විට විවිධ ශ්‍රේණිවල පාසල් 830ක් වතුකරයේ ක්‍රියාත්මක විය. වතුකරයෙන් බැහැර පාසල් පද්ධතිය මෙන් වගුවේ සඳහන් පරිදි මේවා විවිධ ශ්‍රේණිවලට වෙන් කරනු ලැබී ය. එසේ ම 2008 වන විට මහනුවර, මාතලේ හා බදුල්ල යන දිස්ත්‍රික්කයන්හි වතු පාසල් දෙක බැගින් "ජාතික පාසල්" හයක් තිබීම වතු පාසල් තුළ ඇති වූ අධ්‍යාපන දියුණුව විදහා දක්වයි. මෙය වතුකරයෙන් බැහැර අධ්‍යාපන තත්ත්වය සම්බන්ධයෙන් සලකන විට තෘප්තිමත් තත්ත්වයක් නො වේ. එසේ වුව ද 1985 දී පැවති අධ්‍යාපන තත්ත්වය මෙනෙහි කරන විට වතුකරයේ අධ්‍යාපනය ලැබූ විශාල දියුණුවකි.

සීඩා ව්‍යාපෘතිය ආරම්භ කරන විට සියලු වතු පාසල් සිටියේ දෙමළ පුහුණු, අ.පො.ස.(සා.පෙ.)දෙමළ හා සිංහල මාධ්‍ය, ඉංග්‍රීසි හා වෙනත් සුදුසුකම් ඇති ගුරුවරුන් 1,148 දෙනකු පමණි. සිටි ගුරුවරුන්ගේ ඉහළ ම සුදුසුකම වූයේ දෙමළ පුහුණු සහතිකයයි. එවකට පැවති ගුරු ඌනතාව 3,271කි.[76] එම තත්ත්වය 2007 හා 2008 වර්ෂ වන විට විශාල ලෙස වෙනස් ව ගියේ ය. විවිධ සහතික ලත් ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව දසදහස ඉක්මවා ගොස් තිබිණි. පහත වගුව පැහැදිලි කරන්නේ වතු පාසල්හි ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රමාණාත්මක මෙන් ම ගුණාත්මක වර්ධනය යි.[77]

10 වන වගුව: අධ්‍යාපන හා වෘත්තීය සුදුසුකම් අනුව ශ්‍රී ලංකා වතු පාසල්හි ගුරුවරුන් වර්ගීකරණය[78]

සුදුසුකම් / වර්ෂය	උපාධි	පුහුණු	නුපුහුණු	අභ්‍යාසලාභී	වෙනත්	එකතුව
2007	755	6,511	2,979	167	48	10,460
2008	738	6,524	3,075	192	24	10,553

ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාත්මක වර්ධනයක් පමණක් නො ව උපාධිධාරී ගුරුවරුන් විශාල සංඛ්‍යාවක් ද අධ්‍යාපනය අමාත්‍යාංශයේ වතු පාසල් ඒකකයේ ඉහත මූලාශ්‍රයෙහි අදාළ වර්ෂ සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත.

1985 දී ශ්‍රී ලංකා වතුකරයේ පැවති තත්ත්වය මෙනෙහි කරන විට 2008 වන විට ජයග්‍රහණයන් සමූහයක් ම වතුකරයේ අධ්‍යාපනය ලබා තිබිණි. එය බෙහෙවින් ම තෘප්තිමත් තත්ත්වයකි. එසේ වුව ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ වතු පාසල් ඒකකය සඳහන් කරන පරිදි වර්තමානයේ වතු පාසල්හි අඩුපාඩු ඇත. බොහෝ දුරට එයට ප්‍රධාන හේතුව සීඩා ව්‍යාපෘතිය එහි කාර්යභාරය අවසන් කරමින් වතු පාසල්හි අභිවෘද්ධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක නො වීමයි. වර්තමානයේ (2009) වතු පාසල්හි විද්‍යා, ගණිත හා ඉංග්‍රීසි පුහුණු ගුරු හිඟයක් ඇත. විද්‍යා උපාධිධාරින්ගේ අවශ්‍යතා කැපී පෙනේ. වතුකරය සඳහා අධ්‍යාපන පරිපාලන නිලධාරින් මෙන් ම ගුරු උපදේශකයින් ලැබිය යුතු ව ඇත. වතුකරයේ ගුරුවරුන් සඳහා වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා පුළුල් ඉඩ ප්‍රස්තා අවශ්‍ය ය. සේවාස්ථ ගුරු පුහුණුව වඩාත් සක්‍රීය විය යුතු ය. ඒ හැරෙන්නට වතු පාසල් සිසුන් සඳහා ගමනාගමන කටයුතු ද ගැටලුවකි. වතුකරයෙන් බැහැර අධ්‍යාපනයේ දී උපකාරක පංති විවාදාත්මක කරුණක් වුව ද වතුකරයේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් උපකාරක පංති නො වීම එම සිසුන් සම්බන්ධයෙන් සලකන විට සිතා බැලිය යුත්තකි.

සැ.යු.

වතු පාසල් පිළිබඳ මෙම ලිපිය සැකසීමේ දී ප්‍රධාන වශයෙන් එල්. මානගේ මහත්මිය 1982 දී අධ්‍යාපන දර්ශනපති නිබන්ධය සඳහා කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයට ඉදිරිපත් කරන ලද ''වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව දෙනියාය ප්‍රදේශය ඇසුරෙන් කරන ලද සමීක්ෂණ'' නිබන්ධය පාදක කර ගත් බව ස්තුති පූර්වක ව සඳහන් කරමි. අදාළ මූලාශ්‍ර ද එම ග්‍රන්ථයෙන් උපුටා ගනු ලැබී ය.

ආශ්‍රේය ග්‍රන්ථ

1. කොඩ්රින්ටන්, එච්.ඩබ්ලිව්. (1961). *සංක්ෂිප්ත ලංකා ඉතිහාසය.* රාජ්‍ය භාෂා දෙපාර්තමේන්තුව.
2. Kodikara S.U. (1965). *Indu Ceylon relation since indipendence.* Colombo.p.14.

3. *වතු කම්කරුවෝ. ආර්ථික විමසුම, 1980 මාර්තු 05.* 12 වන වෙළුම, 5 වන පිටුව.

4. ජන හා සංඛ්‍යාලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව (1971). *ජන සංගණන වාර්තාව.*

5. Ganamuttu, G.A. (1977). *Education & the Indian plantation worker in Sri Lanka.* Colombo, P.12.

6. වීරසිංහ, එච්. (1980). *අධ්‍යාපන මූලධර්ම.* උදය පබ්ලිෂර්ස්.

7. මානගේ, එල්. (1982). *ශ්‍රී ලංකාවේ වතු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව දෙනියාය ප්‍රදේශය ඇසුරෙන් කෙරෙන සමීක්ෂණයක්.* කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන දර්ශනපති නිබන්ධය, 21 වන පිටුව.

8. ඥානසිරි, එස්. (1971). *වෘත්තීය අධ්‍යාපනය.* සීමාසහිත ලේක් හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට් සමාගම.

9. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 22 වන පිටුව

10. *Elementary Education in Ceylon – Report of the Commission appointed by his Excellency Governor on January 21, 1905 Sessional Paper XXVIII P.11.*

11. ද සිල්වා, එස්.එෆ්. (1960). *නවීන භූගෝල විද්‍යාව.* සීමාසහිත ඇපොතිකරි සමාගම.

12. *ආර්ථික විමසුම, 5 වන කලාපය, (1976) අගෝස්තු.* මහජන බැංකු ප්‍රකාශය, 02 වන පිටුව.

13. *ආර්ථික විමසුම, 4 වන වෙළුම,* අංක 10, 11,1979 ජනවාරි/පෙබරවාරි.

14. *ආර්ථික විමසුම, 4 වන වෙළුම,* අංක 12, 1979 මාර්තු.

15. *ආර්ථික විමසුම, 4 වන වෙළුම,* අංක 05,06, 1979 අගෝස්තු/සැප්තැම්බර්.

16. ආර්ථික විමසුම, 5 වන වෙළුම, අංක 12, 1980 මාර්තු.

17. සිමාසහිත කොළඹ මුද්‍රණ ශිල්පීන්ගේ සමූපකාර සංගමය (1975). *රජය-මාක්ස්වාදී ත්‍රෛයිමාසිකය 3.*

18. -එම-

19. මාර්ග ප්‍රකාශකයෝ (1975). *පාසල් නැති සමාජයක්.* කොළඹ.

20. විමුක්ති ප්‍රකාශන 7. *ලංකාවේ ජාතිවාදී ප්‍රශ්නය.* කොළඹ.

21. ශ්‍රී ලංකා ජාතික යුනෙස්කෝ මණ්ඩලය හා පැරීසියේ යුනෙස්කෝ සංවිධානය (1978). *දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනුම.* අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ පරිවර්තනයකි.

22. සියවස ප්‍රකාශනය (1969). *ලංකාවේ අධ්‍යාපනය.*

23. ශ්‍රී ලංකා කම්කරු සංගමයේ වාර්ෂික වාර්තාව (1975).

24. Bond, E.M (1974). *The estate of tea "A war on want ivestigation into Sri Lnka's tea industry & the plight of estate wokers.* London.

25. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 35 වන පිටුව

26. Cumpston, I.M. (1954). *Indians Overseas in British lecturers 1834–1854.* London.

27. Elementary Education in Ceylon - *Report of the appointed by his excelleíy the governor on January 21st 1905.* Sessional Paper P.11.

28. De Silva, C.R. (1942). *Ceylon under the British Occupation 1795-1833. volume II,* Colombo.

29. De Silva, C.R. (1942). *Ceylon under the British occupation 1795-1833.* volume II, Colombo.

30. De Silva, K.M. (1965). S*ocial policy & missionary organisaashans in Ceylon.* 1840 -1855.London.

31. සියවස ප්‍රකාශනය (1969). *ලංකාවේ අධ්‍යාපනය. 11 කාණ්ඩය.* 732-733 වන පිටු.

32. Farmer, B.H. (1963). *Ceylon a divided nation.* London.

33. Forrest, D.N. (1967). *A hundred years Ceylon tea 1967-1976.* London.

34. Ganamuttu, G.A. (1979). *The child in the plantation Colombo.*

35. Ganamuttu, G.A. *A child as a servent Colombo.*

36. Ganamuttu, G.A. (1979). *On Human Right Colombo.*

37. Ganamuttu, G.A. (1979). *Education and the Indian plantation worker in Sri Lanka.* Colombo.

38. Helan, C.A. (1978). *Labour avaiability, Government of Sri Lanka, Tea master plan study.* position Paper No.14 ,Colombo.

39. Hulugalle, H.A.J. (1963). *British Government in Ceylon.*

40. Proposals for a National System of Education (1964)."*All Estate Schools will be taken over the state and will be…"* p. 20-21.

41. Jayawardena, V.K. (1972). *The rice of the labour movement in Ceylon North Carolina.*

42. *Statistical abstract of Ceylon 1954-1960, 1963, 1964, 1973 & 1977.*

43. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 53 වන පිටුව.

44. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 53-58 වන පිටු.

45. Kuruppu, N.S.G. (1951). *Labour and the rise of the capitalism on outline to the year 1935, Ceylon Historical Journal,Vol,I* No 02 October 1951.

46. Ludowyk, E.P.C. (1966). *The mordern history of Ceylon.* London.

47. Pakeman, S.A. (1964). *Ceylon.* London.

48. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 60 වන පිටුව.

49. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 64-65 වන පිටු.

50. Ministry of Education & Higher Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project - Project Completion Report 1986 - 1998* Special Implementation Unit. P. 05.

51. Ministry of Education & Higher Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project - Project Completion Report 1986 - 1998* Special Implementation Unit. P. 06.

52. සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව, *ශ්‍රී ලංකා සංඛ්‍යා නිබන්ධනය. 1973-1976.* අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, දෙමළ ඒකකය.

53. Sleplen, C. & Wcelke, W. (1979). *The Education of the future on introduction to the theory and practice of socialist education.* Pulfe Press.

54. Sumathipala, K.H.M. (1963). *History of Education in Ceylon.* Tisara Prakasakayo.

55. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 74-75 වන පිටු.

56. සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව, *ශ්‍රී ලංකා සංඛ්‍යා නිබන්ධනය.* 1977.

57. සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව, *ශ්‍රී ලංකා සංඛ්‍යා නිබන්ධනය.* 1969, 1973, 1977.

58. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 85-86 වන පිටු.

59. Marga Institute (1975). *Needs of Children and Adolescents: A Case Study & Sri Lanka.* Colombo.

60. මානගේ, එල්. (1982). *ඉහත පරිදි.* 87-88 වන පිටු.

61. Ministry of Education (1985). *Plantation School Education Development Programe (PSEDP)*. P. 4.

62. Ministry of Education & High Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project - Project Completion Report 1986 - 1998 Special Implementation Tamil.* Battaramulla. P. 05.

63. *PSEDP MOE (1985).* P. 8.

64. *PSEDP MOE (1985)*. P. 9.

65. *PSEDP MOE (1985).* P. 9.

66. *PSEDP MOE (1985).* P. 9.

67. *PSEDP MOE (1985)*. P. 9.

68. *PSEDP MOE (1985).* P. 10.

69. *PSEDP MOE (1985)*. P. 10.

70. *PSEDP MOE (1985).* P. 14-45.

71. Ministry of Education & High Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project-Project Completion Report 1986 - 1998 Special Implementation Tamil.* Battaramulla. P. 07.

72. Ministry of Education (2008). *The Number of Plantation Schools Workshop and Remains to be developed.* Plantation Schools Unit.

73. Ministry of Education & High Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project-Project Completion Report 1986 - 1998 Special Implementation Tamil.* Battaramulla. P. 33.

74. Ministry of Education & High Education (1998). *Plantation Schools Educational Development Project-Project Completion Report 1986 - 1998 Special Implementation Tamil.* Battaramulla. Pp.16-32.

75. Ministry of Education (2008). *Plantation schools particulars 1986, 1996, 2007 & 2008*-Plantation School Unit.

76. PSEDP. P. 8-9.

77. Ministry of Education (2008). S*chools ceusus 2007 & 2008,* Plantation School Unit.

78. Ministry of Education (2008). *Schools ceusus 2007 & 2008,* Plantation School Unit.

19
පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති

පී. ඩී. ජේ. ගුණසේකර

ගුරු පුහුණු (පොල්ගොල්ල), ශාස්ත්‍රවේදී (පේරාදෙණිය), පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (සම්මාන), (පේරාදෙණිය), ශාස්ත්‍රපති (අධ්‍යාපන), (පේරාදෙණිය). ගුරුවරියක, ගුරු උපදේශකවරියක, ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්යවරියක, ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ උපපීඨාධිපතිනියක ලෙස සේවය කර ඇත. අධ්‍යාපන පර්යේෂණවල නියුක්ත වී, විවිධ ක්ෂේත්‍ර අළලා ග්‍රන්ථ සහ ලිපි සම්පාදනය කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන පාසල් වපසරියෙන් සහ පාසල් කාල සීමාවෙන් බැහැර ව, අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වීම, ''ටියුෂන් ඉගෙනුම" හෙවත් "පෞද්ගලික අතිරේක හෙවත් පරිපූරක පන්ති ඉගෙනුමට" අයත් වේ. ඉංග්‍රීසියෙන් Private fee levying supplementary tutoring නම් වූ පදයට ශ්‍රී ලංකාවේ ව්‍යවහාර වනුයේ Private tution හෙවත් පෞද්ගලික පන්ති යන නමයි. ජනප්‍රිය ව්‍යවහාරය වනුයේ ටියුෂන් පන්ති යනු ය. නොයෙකුත් ආකාරයේ ටියුෂන් පන්ති තිබේ. මේ ලිපියේ දී අවධානය යොමු කරනුයේ රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්තිය අනුව නොමිලයේ ලැබෙන පාසල් ඉගෙනුමට අමතර ව, පාසල්වල ඉගෙනුම ලබන අතර ම පාසල් ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් පාසල් විෂයමාලාවේ වන විෂයයන් ම සඳහා මුදල් ගෙවා ද අතිරේක පන්තිවල ඉගෙනුම ලැබීමයි.

විශේෂ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා සහිත ළමයින්ට ඉගෙනුම් ඉලක්ක කරා ළඟා වීමට ද විශේෂ විෂය කොටසක් (උදා: වියුක්ත ගණිත සංකල්පයක්) පිළිබඳ නොපැහැදිලි ශිෂ්‍යයකුට ඒ පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට ද මුදල් ගෙවා අමතර ඉගෙනුමක් ලැබීම, අවශ්‍ය විය හැකි ය. සමහර පාසල්වල පන්ති භාර ගුරුවරුන් විසින් ම පාසල් කාලයෙන් පසු අමතර පන්ති ස්වේච්ඡාවෙන් පවත්වනුයේ මේ අරමුණු දෙක ඉටු කර ගැනීමට ය. මේ ලිපියේ දී එකී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ප්‍රවණතාව පිළිබඳ කරුණු ආවරණය නොවේ.

එවැනි පරිපූරක ඉගෙනුමක්, මුදල් ගෙවා ලබන ටියුෂන් ඉගෙනුමෙන් ලැබේ ද? ලැබෙන්නේ නම් කෙබඳු අයුරින් ද? යනු පර්යේෂණාත්මක ව මෙතෙක් තහවුරු කර ද නැත.

එහෙත් පාසල් වෙලාවෙන් පසු ව සහ සමහර විට පාසල් වේලාව තුළ ම, ළමයින් පාසල් නොගොස්, අමතර ඉගෙනුමක් ලැබීමට මුදල් ගෙවීම වර්තමාන පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විවාදාපන්න ගැටලුවක් වී තිබේ. ''ටියුෂන් පන්ති යාම" යන ජනප්‍රිය වචනයෙන් හැඳින්වෙන ටියුෂන් ඉගෙනුම ලබා ගැනීම ද එයට සම්බන්ධ වන පිරිස ද

එමගින් ආවරණය වන විෂය ක්ෂේත්‍ර සහ ක්‍රමවේද ද ඉගෙනුම පැවැත්වෙන ස්ථාන ද වර්තමානයේ පුළුල් පරාසයක ක්‍රියාත්මක වේ. ''ටියුෂන් ඉගෙනුම'' පවතින අධ්‍යාපන ක්‍රමයට දැඩි අභියෝගයක් එල්ල කළ හැකි සෙවණැලි අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් හෝ සමාන්තර අධ්‍යාපන ක්‍රමයක්[1] ලෙස සැලකීමට තරම් ශක්තිමත් ව සහ ව්‍යාප්ත වී ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක වේ.

ටියුෂන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඓතිහාසික ප්‍රවණතා

1969 දී ප්‍රකාශිත 'සියවස' මුල් ග්‍රන්ථ කාණ්ඩවල, ටියුෂන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ගැන කිසිවක් සඳහන් වී නැත. එහෙත් ටියුෂන් ක්‍රමයේ ඉතිහාසය ගැන විමසීමේ දී ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අධ්‍යාපන අමාත්‍යතුමා සභාපතිත්වය දැරූ 1943 අධ්‍යාපන විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව ඉදිරිපත් කළ, කාලය දක්වා ආපසු විමසීම වටී.

එකල පැවැති අධ්‍යාපන ක්‍රමය, විවිධ ප්‍රතිසංස්කරණවලට භාජනය විය යුතු යෝජනා ඉදිරිපත් කරන ලද අතර, පැවැති පාසල් වර්ග ඉන් ප්‍රමුඛ විය. (අ) රජයේ පාසල්, (ආ) ආධාර ලබන පාසල් (ආගමික පාසල්) (ඇ) පෞද්ගලික සහ ආධාර නොලබන පාසල් වශයෙන් තිබූ පාසල් වර්ගවලින් පෞද්ගලික ආධාර නොලබන පාසල් යටතේ කරුණු පැහැදිලි කිරීමේ දී, පෞද්ගලික ටියුටරි (Prirate Tutories)[2]යන යෙදුමක් තිබීම ගැන විමසිය යුතු වේ.

රජය මඟින් පාලනය වන පාසල්වලට සමගාමී ව ආගමික පාසල් ද පවත්වා ගෙන යෑම අනුමත කළ අතර, ඒවායේ තිබූ පාලනය, මූල්‍ය ගැටලු ආදිය නිසා සැමට ම අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබාදීම සිදු වී නැත. ඇතැම් පෞද්ගලික හා ආගමික පාසල් මුදල් අය කළ බැවිනි. ඒ ක්‍රමය පැවැති අධ්‍යාපන ක්‍රමයට බලපා ඇති මුත්, "නිදහස් අධ්‍යාපනය" ගැන ප්‍රකාශිත නිර්වචනය හා අභිප්‍රේරණාර්ථ මඟින් "කවර විධියේ අධ්‍යාපනයකට වුව ඉගැන්වීම් ගාස්තු අය කළ යුතු නොවේ යැයි" සඳහන් කර ඇත. යටත් විජිත පාලකයන් යටතේ බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන පද්ධතිය අත්හළ නොහැකි අධ්‍යාපන දායාදයක් බව ප්‍රකාශිත වේ. පැවැති විභාග ක්‍රමය හා විෂයමාලාව මඟින් සිසුන් වෙත බොහෝ බරක් පටවා සිසුන් ගුරුවරුන් හා මාපියන් තුළ, විභාග මානසිකත්වයක් උද්ගත වී, එහි ප්‍රතිඵල වශයෙන් පාසලේ ඉගැන්වීමට අමතර ව පෞද්ගලික ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක වී ඇති බව දක්වන වාර්තාව, "දෙමාපියෝ දරුවන් සඳහා පෞද්ගලික ගුරුවරුන්ගේ සේවය ලබා දෙති, ඔවුන්ගේ සේවය සාධාරණීකරණය කෙරෙනුයේ ළමයින් විභාග සමත් කරවීමට සහාය වීම මගිනි"[3] යයි දක්වා ඇත.

මේ අනුව අතිරේක ඉගෙනුම් හෙවත් ටියුෂන් ඉගෙනුම් 1943 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජිත කාලයේ දී ද ලංකාවේ ව්‍යාප්ත වී තිබුණි. එම ඉගෙනුම් ක්‍රමයේ අනිටු විපාක ගැන ද එහි සඳහන්ය.

"පාසලේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියට අමතර ව බොහෝ දෙමව්පියන් විසින් අනුග්‍රහයක් දක්වනු ලබන පෞද්ගලික ඉගැන්වීම (Private coaching) අපි තරයේ හෙළා දකිමු. අන්තිමේ දී ශිෂ්‍යයා ස්වාධීන චින්තන ශක්තියෙන් හා නිර්මාණත්වයෙන් දුර්වලයෙකු බවට පත් කෙරේ."[4] යැයි 1943 වර්ෂයේ දී ටියුෂන් ගැන අනාවැකි කියන ලද මුත්, පෞද්ගලික ව මුදල් ගෙවා අධ්‍යාපනය ලබා දීම පැවැති පාසල් අධ්‍යාපනය සමඟ ම ක්‍රියාත්මක වී ඇත.

1945 ඔක්තෝබර් 01 දින සිට ප්‍රාථමික අවධියේ සිට විශ්වවිද්‍යාල දක්වා නිදහස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත ව 1960 ජූලි මාසයේ ආධාර ලබන පාසල් රජයට පවරා ගැනීම ක්‍රියාත්මක වූව ද මුදල් අය කරන පෞද්ගලික පාසල් ජාත්‍යන්තර පාසල් හා වෙනත් පෞද්ගලික පාසල් ආදිය මඟින් ද අධ්‍යාපනය ලබා දී ඇත.

1958 දී ඇරඹී පළමු වන ජාත්‍යන්තර පාසල අද පවතින අතිවිශාල ජාත්‍යන්තර පෞද්ගලික පාසල් සංඛ්‍යාවක් ඇති වීම දක්වා වර්ධනය වී ඇත. දේශීය විභාග හෝ විදේශීය විභාග සඳහා මේවායේ අධ්‍යාපනය ලබා දීම මුදල් අයකිරීම ප්‍රමුඛ ව සිදු කරන්නකි.

"ටියුෂන් නමින් හැඳින්වීම නොකළ ද, මුදල් අය කර ඉගැන්වීම් ක්‍රමයේ විකාශනයක් 1940 දශකයේදීත් තිබී ඇත.

නවසිය හතලිස් ගණන්වල මෙන් ම එතැන් සිට දශක කීපයක් ඉකුත් වන තෙක් ද, වර්තමානයේ ව්‍යාප්ත වී ඇති සැටියෙන් ටියුෂන් ව්‍යාපාරයක් ගැන අසන්නට ලැබුණේවත් නැත."[5]

''ටියුෂන් පන්ති'' විශාල වශයෙන් වර්ධනය වූයේ 70 දශකයේදීත්, 80 දශකයේදීත් ය. 1947 නිදහස් අධ්‍යාපනය ලැබ, 1950 දශකයේ දී ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය ආරම්භ වීම නිසා ඇති වූ අධ්‍යාපනික වෙනස්කම් සමග ම ග්‍රාමීය පරිසරය තුළ, අධ්‍යාපනය කෙරේ වූ නැඹුරුව වැඩිවන්නට විය.[6] සංඛ්‍යාත්මක ව වර්ධනය වූ අධ්‍යාපන ඉල්ලුමට සාපේක්ෂ ව ගුණාත්මක අධ්‍යාපන සංවර්ධනයක් නො වීමෙන් උසස් අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබා ගැනීමේ තරගය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට ප්‍රවිෂ්ට විය. විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශය සඳහා වූ, දැනුම සාධනය මත ලබා ගත යුතු වූ සුදුසුකම්වල සීමා මායිම් ගැඹුරු විය. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඉල්ලුම වැඩිවීම ද, උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ අවස්ථා සීමිත වීම ද නිසා පාසල් අධ්‍යාපනය ගැන එතෙක් සමාජය තුළ පැවැති විශ්වාසය හීනවීමෙන් ඇරඹී ටියුෂන් අධ්‍යාපනය යටතේ වර්තමානයේ මුළු පාසල් පද්ධතිය ම වසා ගොස් ඇති තරම් ආයතන බිහි වීමට හේතු වී ඇත.

පළමු වන ශ්‍රේණියේ සිට 13 වන ශ්‍රේණිය දක්වා පාසල්වල ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ට විධිමත් අධ්‍යාපන පහසුකම් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් (2008 දී) 9662ක[7] පමණ දැනට සලසා ඇති අතර, අනුමත වාර ප්‍රවේශ ගමනාගමන පහසුකම්, පෙළපොත්, නිල ඇඳුම්, ඇතැම් විට ආහාර ඇතුළු ව අධ්‍යාපනය සඳහා රජයේ වියදම රුපියල් බිලියන 100.5ක් ඉක්මවා වාර්ෂික ව වැය කරන බව මහ බැංකු වාර්තා (2009) පළ කරයි. රජයේ පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන සිසුන්ගෙන් පාසලට ඇතුළත් කිරීමේ දී පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු හා පාසල් සංවර්ධන සමිති සාමාජික මුදල පමණක් අය කෙරේ. ඒ හැර වෙනත් ගාස්තු හෝ ආධාර මුදල්, වෙනත් යම් බඩු බාහිරාදියක් ලබා ගැනීම තහනම් වේ.

විධිමත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ක්‍රියාත්මක ඉහත පහසුකම් සහිත ව සිසු දරුවන්ට රජයේ පාසල්වලින් අධ්‍යාපනය ලබා දෙන අතර, මාසික හෝ දෛනික ගාස්තු මුදලින් ගෙවා, එම පාසල් සිසු කැල ම උපකාරක ටියුෂන් පන්තිවල ඉගෙනීම ලබති. මෙසේ ටියුෂන් ඉගෙනීම ලබන ආකාර කීපයක් විද්‍යමාන වේ. එම ආකාර විවෘත ව දැකිය හැකි ඒවා පමණි.

- එක් ගුරුවරයකු විසින් එක් ශිෂ්‍යයකුට ගුරු නිවසේ දී හෝ සිසු නිවසේ දී ඉගැන්වීම.
- ගුරු නිවසේ දී හෝ සිසු නිවසේ දී හෝ වෙනත් තැනක කුඩා කණ්ඩායමක් ලෙස ඉගැන්වීම.
- පාසල් ගුරුවරයකු විසින් පෞද්ගලික පන්තියක් ලෙස ඉගැන්වීම.
- අධ්‍යාපනඥයකු හෝ එසේ නො වන ව්‍යවසායකයකු විසින් පන්තියක් ලෙස ඉගැන්වීම
- රජයේ ප්‍රසිද්ධ විභාග ආසන්නයේ දී, විෂය ප්‍රවීණයකු විසින් අතිවිශාල ප්‍රමාණයක විභාගාපේක්ෂකයන් එක්රැස් කර උපදෙස් දේශන පැවැත්වීම

යනාදී වශයෙනි.

ටියුෂන් ආයතන විවිධ නම්වලින් හැඳින්වෙන අතර, යාපන අර්ධද්වීපයේ පමණක් 1980 දී ටියුෂන් මධ්‍යස්ථාන 39ක් හඳුනාගෙන ඇත. කලාගම්, විද්‍යායතන, ටියුටරි, විද්‍යාල, මධ්‍යස්ථාන, ඇකඩමි යන නම්වලින් ඒවා හඳුන්වා ඇත. වර්තමානයේ උදාරතර ශබ්ද ධ්වනි නඟන නම්වලින් විවිධ විෂය ආයතන ගතකර අතිරේක ඉගැන්වීම් ප්‍රචලිත කර ඇත. අග නගරය ආසන්න වූ ටියුෂන් ආයතනයක, සිසුන් 3000ක් එකවර ඉගෙනීම ලබන විට උපදේශකවරයා විද්‍යුත් මාධ්‍ය පරිහරණයෙන් සිසුන් නිරීක්ෂණය කරමින් තිරයේ පෙනී සිටිමින් ඉගැන්වීම කරයි. මෙබඳු ස්ථාන හා ක්‍රමවේද සහිත මහා පරිමාණයෙන් ක්‍රියාත්මක උපකාර පන්ති, මහනගර හා සුළු නගරවල බහුල ව ක්‍රියාත්මක වේ. පාසල්තලය ප්‍රාථමික, ද්විතීයික, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික ලෙස බෙදා ඇත. මේ සෑම තලයකට අයත් වන සිසුහු, රජයේ ප්‍රධාන විභාග වන 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ (අ.පො.ස. සා.පෙළ) විභාගය, හා අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ (අ.පො.ස. උ.පෙ.) විභාගය සඳහා පාසල් අධ්‍යාපනය ලබමින් ම වැඩි දැනුම සොයා ටියුෂන් යති.

ටියුෂන් ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් බිහිවීමට හේතු

ටියුෂන් පන්ති ක්‍රමයක් බිහිවීමට මූලික හේතුව පවතින විභාග රටාවට අනුකූල වන ආකාරයට පරිපූර්ණ අධ්‍යාපනයක් පාසල් තුළින් ලබාගත නො හැකිවීමයි.[8] ඊට බලපා ඇති හේතු කීපයකි. දිවයිනේ පාසල්වලට සමසේ, සම සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන් නො ලැබීම, ගුරුවරුන් සතු විෂය දැනුම යාවත්කාලීන නො වීම, පුස්තකාල පරිහරණය තුළින් දැනුම සොයා යෑමෙන් සිසුන් ඈත් වීම, පාසලේ විෂය බාහිර කටයුතු විෂය නිර්දේශ සම්පූර්ණ කිරීමට බාධාකාරී වීම, ගුරු මාරු සම්බන්ධ අක්‍රමිකතා ආදිය ද පාසල් තලයෙන් පරිපූර්ණ දැනුම ලබා ගැනීමට හරස් වෙයි. පාසලින් ලබා දෙන විෂය දැනුම ජාතික මට්ටමේ විභාගවලින් වැඩි ලකුණු ලබා ගැනීමට ප්‍රමාණවත් නො වීම, වසරින් වසර උග්‍ර විය. ඊට සාපේක්ෂ ව ටියුෂන් පන්තිවල සහභාගිත්වය වර්ධනය විය.

ජාතික මට්ටමේ විභාග තුනක් වන 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය, අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය, සමස්ත ජාතික අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙන් පරිබාහිර ව ක්‍රියාත්මක ටියුෂන් ඉගෙනුම් ලබා ගැනීම් කෙරේ ප්‍රමුඛ වී ඇත.[9]

වර්ෂයේ අගෝස්තු මස පවත්වනු ලබන 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගයේ ප්‍රතිඵල මත, ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබාගත හැකි ය. මූල්‍ය පහසුකම් රහිත ව

හෝ සහිත ව උසස් යැයි පිළිගන්නා පාසලකට ඇතුළත් වීමට වරමක් ඉන් උදාකර ගත හැකි වේ. අ.පො.ස. (සා.පෙ) විභාගයෙන් "A" සාමර්ථ්‍යතා ලබා ගැනීමේ තරම අනුව විද්‍යා හෝ වාණිජ විෂය ධාරා ඉගෙන ගැනීමට හැකි වීම හා ඉහළ ම විභාග ප්‍රතිඵල මත වඩා හොඳ වෘත්තියකට සුදුසුකම් හිමි වන විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයකට ප්‍රවිෂ්ට වීමට ද හැකි වෙයි.

1 වන වගුව : 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයෙන් ලද ප්‍රතිඵල (2002, 2003, 2004 වර්ෂවල)

වර්ෂය	මාධ්‍යය	අයදුම්කරුවන්ගේ සංඛ්‍යාව	විභාගයට පෙනී සිටි සංඛ්‍යාව	සීමා ලකුණින් ඉහළ ලකුණු ලද සංඛ්‍යාව	ඉහළ ම ලකුණු	ශිෂ්‍යත්ව ලද සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍යත්ව ලද %
2002	සිංහල	240764	227005	17939	192.2	7490	3.3
	දෙමළ	65517	56437	4263	177.1	2492	4.41
	එකතුව	306281	283442	24202		9982	7.71
2003	සිංහල	242493	232468	18945	193.1	7486	3 22
	දෙමළ	68449	60015	4260	182.1	2486	4 14
	එකතුව	310942	292483	23205		9972	7 36
2004	සිංහල	237341	227981	19081	192.1	7494	3 28
	දෙමළ	68846	61836	4207	182.1	2497	4 03
	එකතුව	306187	289817	23288		9991	7 31

මූලාශ්‍රය: සංඛ්‍යා ලේඛන - දත්ත අත්පොත 2002-2004 ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව.

පස් වන ශ්‍රේණියේ ඉගෙනීම ලබන සියලු ම සිසුන්, රජයේ ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය කරන විභාගයට පෙනී සිටිය ද, විභාගයට පෙනී සිටින විභාගාපේක්ෂකයන්ගෙන් අවශ්‍ය සමත්කම 3.3%ක් පමණ[10] ලබා ගන්නා නිසා, විභාගයට තිබිය යුතු දක්ෂතා ප්‍රගුණ කිරීමට ටියුෂන් අවශ්‍ය බව සමාජය පිළිගෙන ඇත.

එක් වර්ෂයක් තුළ පාසල් අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වන දරුවන්ගේ සංඛ්‍යාව දෙලක්ෂයක් පමණ[11] වේ. ටියුෂන් යෑම වර්තමානයේ පෙර පාසල් අවධියේ සිට ම ක්‍රියාත්මක වෙයි. සුභාෂණය (එලකියුෂන්) අකුරු ලිවීම, කතාව ආදී විෂය සඳහා පෙර පාසල් වයසේ දරුවන් ඔසවා ගෙන යනු පෙනේ. විභාගයේ උග්‍ර තරගය මත සිසු දරුවන්ගේ ළදරුවිය සංවර්ධනය[12] නො තකා 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව තරග විභාගය සඳහා පළමු වන ශ්‍රේණියේ පටන් 2, 3, 4, 5 යන ශ්‍රේණිවල පන්තිවලදීත් නො කඩවා අතිරේක ඉගෙනුම් ලබා දීමට කටයුතු කරති. තම දරුවන්ට ඉහළ පිළිගැනීමක් ඇති පාසලක් හිමිකර දීමේ පරමාර්ථය ඉටුකර ගැනීම, දෙමාපියන්ගේ ප්‍රමුඛ අභිප්‍රායක් වී ඇති බැවිනි.

5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයේ ප්‍රතිඵල සාර්ථක හෝ අසාර්ථක වුවත් එම සියලු ම සිසු දරුවන් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගයට අනිවාර්යයෙන් ඉදිරිපත් විය

යුතු ය.[13] හර විෂය 6ක් හා වෛකල්පික විෂය 3ක් සඳහා පාසල් තලයේ දී ඉගෙනීම ලබන අතර, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව යන විෂයයන්ට අතිරේක ඉගෙනීම ලබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය බව විශ්වාස කරති. එසේ වුවත්, 2002, 2003, 2004 වර්ෂවල විභාග ප්‍රතිඵල අනුව ලබා ගෙන ඇති සාමර්ථ්‍යතා ගැන සෑහීමට පත්විය නො හැකි ය.

වර්ෂ 3ක විභාග ප්‍රතිඵල අනුව හර විෂය 6ක් සඳහා ලබා ඇති ප්‍රතිඵල අංක 2 වන වගුවේ දැක්වෙයි. A හා B යනු සම්මාන ශ්‍රේණි ය. අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා ඉගෙන ගැනීමට පාසලේ පන්තියකට ඇතුළත් වීමට සම්මාන තුනක් අවශ්‍යය ය. වර්ෂ 3ක ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණය අනුව 55%කට වැඩි සිසු පිරිසක් සම්මාන ලබා ගැනීමට අසාමර්ථ්‍යතා දක්වා ඇත (3 වන වගුව).

2 වන වගුව : අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාග ප්‍රතිඵල, 2002, 2003, 2004

වර්ෂය	2002			2003			2004		
ප්‍රතිඵල / විෂය	පෙනී සිටි N	% A	% B	පෙනී සිටි N	% A	% B	පෙනී සිටි N	A %	B %
බුද්ධාගම	239774	23.26	15.82	232148	20.73	12.09	233750	18.53	11.51
සිං. භාෂාව හා සාහිත්‍යය	262749	9.84	14.42	253665	7.2	11.52	256202	13.08	13.76
ඉංග්‍රීසි	408611	4.13	3.03	406977	6.24	3.62	402347.45	5.07	
ගණිතය	341638	8.0	4.68	366607	8.29	4.42	362100	7.13	5.15
විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය	319395	6.01	5.7	3252475	4.25	4.75	326258	4.6	5.36
සමාජ අධ්‍යයනය	329031	9.71	10.17	321020	10.67	10.52	319172	6.04	9.22

මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා විභාග හා ඇගයීම් සේවා දත්ත. 2002, 2003, 2004

3 වන වගුව : පාසල් අයදුම්කරුවන්ගෙන් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) ට සුදුසුකම් ලද සංඛ්‍යාව

විස්තර	2002 වර්ෂය	2003 වර්ෂය	2004 වර්ෂය
විෂය 5 ට වැඩියෙන් පෙනීසිටි සංඛ්‍යාව	3,65,518	3,00,205	2,99,516
අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සඳහා සුදුසුකම් ලද සංඛ්‍යාව	1,26,812	1,32,107	1,34,906
ප්‍රතිශතය	41.51	44.0	45.04

මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා විභාග හා ඇගයීම් සේවා දත්ත. 2002, 2003, 2004

වසර 10ක් 1, AB පාසල් 646ක හා 1C පාසල් 1810[14] පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන සිසු පිරිසගෙන් 55%ක් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) පන්තිවලට ඇතුළත් වීමට සුදුසුකම් නො ලැබ

පාසල් හැර යති.[15] ටියුෂන් ඉගෙනුම් ලබා ගන්නා, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව විෂයට අඩු සාධනයක් සටහන් වීමෙන්, පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් සෑහීමට පත් නො වීම ද ලබා ගන්නා ටියුෂන්වලින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල නො ලබන විට, ටියුෂන් ගැනීමට ඇති අවශ්‍යතාව ද තවත් උග්‍ර වෙයි.

අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයට පාසල් අයදුම්කරුවෝ 2,50,000ක් පමණ වාර්ෂික ව ඉදිරිපත් වෙති. අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විෂය ධාරා විද්‍යා, වාණිජ්‍යය, කලා වශයෙන් විෂය 33කින් රජයේ විභාගය පැවැත්වේ.[16] එම විෂය ධාරා විශ්ව විද්‍යාලවල උපාධි විෂය ක්ෂේත්‍ර සමග සම්බන්ධ වන පරිදි, විෂය තුනක් හදාරා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයට පෙනී සිට, ඉහළ ම ලකුණු ලබා ගත යුතු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්ක 25 හි 1AB පාසල් 646ක විද්‍යා, වාණිජ්‍ය, කලා යන විෂය ධාරා තුන ඉගැන්වීම ද, 1C පාසල් 1810ක වාණිජ්‍ය හා කලා විෂය ධාරා ඉගැන්වීම ද කෙරේ.[17] එහෙත් විෂය 33ක් ඉගැන්වීම සඳහා සුදුසුකම් හා වෘත්තීය පුහුණුව ලත් උපාධිධාරි ගුරුවරුන් සමසේ දිස්ත්‍රික්කවල බෙදී ගොස් නැත. නගරබද හා ගම්බද හා දුෂ්කර පාසල්වල ද මානව හා භෞතික සම්පත් බෙදී යාම සමාන නො වීම[18] නිසා සිසුන්ට ලැබෙන අධ්‍යාපන අවස්ථා අසමාන වේ. 4 වන වගුවෙන් දිස්ත්‍රික්ක 4ක විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශයට සුදුසුකම් ලද සිසුන්ගේ සංඛ්‍යා ලේඛනවල අසමාන බව පෙන්වයි. දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්කයක් වන පොළොන්නරු දිස්ත්‍රික්කයේ අධ්‍යාපන සාධන මට්ටම මෙන් ම, විභාගයට ඉදිරිපත් වන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ද අඩු බව 4 වන වගුවෙන් පැහැදිලි වේ. විෂය ධාරා 4කින් සුදුසුකම් ලද අ.පො.ස. (උ.පෙ.) 2004 වර්ෂයේ විභාගය සමත් සංඛ්‍යාව, 96,356 කි. එහෙත් ඒ පිරිසගෙන් විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශ වන්නේ ඉතා ම ඉහළ ලකුණු ලබා ගත් සුළු පිරිසක් පමණි.

පසුගිය වර්ෂ කීපයක විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශය ලද පිරිසගේ දත්ත 4 වන වගුවේ දැක්වේ.

4 වන වගුව : අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාග ප්‍රතිඵල අනුව විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශයට දිස්ත්‍රික්ක 4කින් සුදුසුකම් ලද අයදුම්කරුවන් (සිංහල/දෙමළ මාධ්‍ය) 2004 වර්ෂය

දිස්ත්‍රික්කය	භෞතික විද්‍යා		ජීව විද්‍යා		වාණිජ්‍ය		කලා	
	සිංහල	දෙමළ	සිංහල	දෙමළ	සිංහල	දෙමළ	සිංහල	දෙමළ
කොළඹ	2032	220	1946	161	4851	616	2003	196
ගම්පහ	759	0	805	12	3323	98	2182	173
මහනුවර	629	37	898	79	2046	339	3394	448
පොළොන්නරුව	36	0	99	0	398	19	712	34
ශ්‍රී ලංකාව	7371	1296	8931	1533	26319	5296	35400	10210

මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා විභාග හා ඇගයීම් සේවා දත්ත. 2004

5 වන වගුව : වර්ෂ කීපයක අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයට පෙනී සිටි සංඛ්‍යාව සුදුසුකම් ලද සංඛ්‍යාව හා විශ්ව විද්‍යාලයට ප්‍රවේශ වූ සංඛ්‍යාව

වර්ෂය	පෙනී සිටි සංඛ්‍යාව	සුදුසුකම් ලද සංඛ්‍යාව	විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශ සංඛ්‍යාව
1986	98,873	24,004	6208
1990	1,25,000	35,000	6500 (ආසන්න)
1991	1,22869	37374	8970
1996	1,41,161	71822	6500
2002/3	1,85,825	93292	12331
2006	2,45,667	93,000(ආසන්න)	17287

මූලාශ්‍රය : විභාග හා ඇගයීම් සේවා දත්ත හා විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් වාර්තා

5 වන වගුවට අනුව වාර්ෂික ව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටි සංඛ්‍යාව වැඩි වීමත්, සුදුසුකම් ලබන සංඛ්‍යාව වැඩි වීමත් පෙන්වයි. එහෙත් විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශ අවස්ථා සුදුසුකම් ලබන පිරිස සාපේක්ෂ ව වැඩි වී නැති බැවින් ඉහළ ම ලකුණු ලබා ගැනීමේ උත්සාහය වැඩි විය යුතු වේ. මේ ප්‍රවණතාවට අනුව සිසුන්, දෙමාපියන් පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් නොසෑහී, ටියුෂන් කෙරේ වැඩි නැඹුරුතාවක් ඇති කර ගන්නා බව හෙළිදරව් වී ඇත.[19] ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්ක 25 හි පාසල්වල මානව, භෞතික සම්පත් සම ව ව්‍යාප්ත වී නැති බැවින් දුෂ්කර යැයි හඳුනා ගත් දිස්ත්‍රික්ක 13ක සිසුන්ට සාධාරණයක් ඉටු වීම සඳහා විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශයේ දී අඩු ලකුණු මට්ටම තීරණය කර ප්‍රවේශ අවස්ථා සලසා ඇත. විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂම ක්‍රියාත්මක කරන දිස්ත්‍රික් පංගු ක්‍රමයට (District quata system) අයත් වීම සඳහා සුපිරි නාගරික දරුවන් දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්කවල පාසල්වලට නම් ඇතුළත් කොට, පූර්ණ කාලීන ව, ප්‍රධාන නගරවල අතිරේක පන්තිවල ඉගෙනීම ලබති.[20] තව ද දුෂ්කර ප්‍රදේශවල පාසල් සිසුන් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයට ටියුෂන් ගැනීමට බ්‍රහස්පතින්දා හවස පාසලෙන් පිටත් වී කොළඹ, මහනුවර, කුරුණෑගල යන නගරවල අතිරේක පන්තිවලට ගොස්, පසු සතියේ අඟහරුවාදා යළි පාසල් එන බව උතුරු මැද පළාතේ ටියුෂන් ගැන කළ සමීක්ෂණය (2003) ප්‍රකාශ කරයි.

විභාග මූලික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ජාතික අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ක්‍රියාත්මක නිසා[21] ද ලබා ගන්නා උසස් විභාග ප්‍රතිඵල මත දරුවන්ගේ අනාගතය තීරණය වන නිසා ද සමාජය ඒකමතික ව තම දරුවන්ගේ විභාග ප්‍රතිඵල ඉතා ඉහළින් ම ලබා ගැනීමට තීන්දු කර, ඊට කළ හැකි සියලු ම පළියම් යොදති. නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින්[22] පාසල් සිසුන්ගේ, සන්නිවේදන, මනෝචාලක, සමාජ, පෞරුෂ, කුසලතා, හැකියා වර්ධනය කිරීමට අවශ්‍ය සැලසුම් පන්ති කාමරයට ගෙනැවිත් ක්‍රියාත්මක කළ ද විභාගවල දී මිනුමට ලක් වන්නේ ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රයේ පහළ මට්ටමේ හැකියා පමණක් බැවින්,[23] අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන පරමාර්ථය විවිධ අරමුණු ඉටු වීම අභිබවා විභාග ඉදිරියට පැමිණීම නිසා, යළි පාසල් ඉගෙනුමට වඩා වැඩි ප්‍රමුඛතාවක් ටියුෂන් ඉගෙනුමට හිමි වේ.

ටියුෂන් ඉගෙනුම් (ටියුෂන්) අධ්‍යාපනයේ ව්‍යාප්තිය

නවසිය හතලිස් ගණන්වල මෙන් ම එතැන් සිට දශක කීපයක් ඉකුත් වන තෙක් ද, වර්තමානයේ ව්‍යාප්ත වී ඇති සැටියෙන් ටියුෂන් ව්‍යාපාරය ගැන අසන්ට ලැබුයේවත් නැත.[24] ටියුෂන්, විවෘත ව මීට වසර හතළිහකට පමණ පෙර ආරම්භ වී ඇත. අතීත ගුරුවරු, ඉගැන්වීමට පාසලට පැමිණීමට නො හැකි වී නිවාඩු ගත් දින අතපසු වූ පාඩම්, ස්වේච්ඡාවෙන් ඉගැන්වීමට පාසල් වේලාවෙන් පසු කාලයක් යොදා ගත්හ. ඒ හැර ආර්ථික ප්‍රතිලාභ තකා ඉගැන්වීමක් ගැන නො ඇසේ.

මුල දී ප්‍රධාන නගරවල ආරම්භ වූ අතිරේක ඉගෙනුම් පන්ති සති අන්ත සෙනසුරාදා, ඉරිදා දිනවල පැවැත්විණි. විහාරස්ථානවල, දේවස්ථානවල, ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය සඳහා ගණිතය, ඉංග්‍රීසි වැනි අසීරු විෂයවලට පිං තකා පන්ති පැවැත්වූහ. ඒ සඳහා මුදල් අය කිරීම සමාජයේ නො කළ යුතු පිළිවෙත් අතර රැඳුණත් වර්තමානයේ අතිරේක පන්ති ඉගැන්වීම් ප්‍රමුඛතම ආදායම මාර්ගයක් සේ වර්ධනය වී හා වාර්තා වී ඇත. මීට හේතුව අධ්‍යාපන සැලසුම්කරුවන්ගේ පාලනයෙන් එවිට බැහැර වූ හේතු සාධක පසුබිම් කර ගෙන මාපියන්ගේ අපේක්ෂා සහ ප්‍රාර්ථනා ද වෙනස් වී ඇත්තේ ය. සපුරාලීම කෙතරම් අර්ථවත් වුවත්, වෙනත් සමාජයීක හේතු සාධක නිසා අධ්‍යාපන අරමුණු හා අපේක්ෂා යටපත් වී ඇත්තේ ය.[25]

ටියුෂන් ඉගෙනුම් සඳහා සිසුන්ගේ සහභාගිත්වය

1980 වර්ෂයේ දී යාපනය අර්ධද්වීපයේ පමණක් අතිරේක ඉගෙනුම් ආයතන 39ක් තිබූ බව ද,[26] ඉන් 27කට පාසල් අධ්‍යාපනය ලබමින් සිසුන් 236ක් සහභාගි වූ බව ද කියැවේ. මුල් අවධියේ සිට සිසුන් පාසල් යන අතරතුර ම ටියුෂන් ඉගෙනුම් ලබා ගෙන ඇත.

යාපන අර්ධද්වීපය පළමු වන ටියුෂන් ආයතනය 1947 දීත්, දෙවැන්න 1967 දීත් පිහිටුවූ බව[27] සඳහන් වේ. ඊට පසු කාලය තුළ, ආයතන සංඛ්‍යාව, පිහිට වූ නගර, ඉගැන් වූ විෂය, යෙද වූ කාලය, අය කළ ගාස්තු, ඉගැන්වූ ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව, සහභාගි වූ සිසුන් සංඛ්‍යාව යන විචල්‍ය සංඛ්‍යාත්මක ව වර්ධනය වී ඇත.

1980 වර්ෂයේ දී, සිසු නියැදියකින් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගය සඳහා හා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා ටියුෂන් ලබා ගත් සංඛ්‍යා 6 වන වගුවේ දැක්වේ.

6 වන වගුව : 1980 දී ටියුෂන් සඳහා සහභාගිත්වය

විස්තර	අ.පො.ස. (සා.පෙ.)	අ.පො.ස. (උ.පෙ.)
නියැදියේ සංඛ්‍යාව	275	271
ටියුෂන් ලබා ගත් ගණන	200	236
ප්‍රතිශතය	72.7	87.1

මූලාශ්‍රය : පරරාජසිංහම් (1980)

වෙසෙසි වෙනසක් රහිත ව, පිරිමි හා ගැහැනු සිසුන් ටියුෂන් සඳහා සහභාගි වූ බව ද, අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගයට වඩා 15%ක් පමණ අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා සහභාගි වූ බව ද පෙනේ. 1982 වර්ෂය වන විට, කොළඹ නගරය හා කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ ටියුෂන් සඳහා සහභාගිත්වය අනුව, 1980 වඩා වර්ධනයක් දක්නට ලැබෙයි. අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සිසුන්ගෙන් 60%ක හා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගෙන් 84%ක් ද, කොළඹ නගරයේ සිසුන් ද, අ.පො.ස. (සා.පෙ.) 47% හා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) 61%ක් කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන් ද ටියුෂන් සඳහා සහභාගි වී ඇත. විෂය ධාරා අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ සහභාගිත්වය 7 වන වගුවෙන් අනාවරණය වේ.

7 වන වගුව : විෂය ධාරා අනුව (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ ටියුෂන් ඉගෙනුම් සහභාගිත්වය

කොළඹ නගරයේ සහභාගිත්වය%					
	භෞතික විද්‍යා	ජීව විද්‍යා	වාණිජ්‍ය	කලා	එකතුව
% ගණන	99	96	69	32	84
කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කය සහභාගිත්වය %					
% ගණන	85	68	45	53	61

මූලාශ්‍රය : හේමචන්ද්‍ර (1982)

කොළඹ නගරයේ සිසුන්ගේ ටියුෂන් පන්තිවලට සහභාගිත්වය කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ට වඩා වැඩි ය. කලා විෂයට වඩා වාණිජ්‍ය විෂයටත්, වාණිජ්‍ය විෂයට වඩා ජීව විද්‍යා විෂයටත්, ජීව විද්‍යා විෂයයට වඩා භෞතික විද්‍යා විෂයයටත් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ ටියුෂන් ඉගෙනුම් සඳහා සහභාගිත්වය වැඩි ය. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ ටියුෂන් සහභාගිත්වය 77.2%ක් දක්වා වැඩි විය.[28] අ.පො.ස. 1990-91 වර්ෂයේ දී ටියුෂන් ඉගෙනුම් ලබා ගත් සංඛ්‍යාවල ප්‍රතිශත විෂය අනුව පහත දැක්වේ.

ශුද්ධ ගණිතය අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විද්‍යා	- 100%
ව්‍යවහාරික ගණිතය අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විද්‍යා	- 100%
රසායන විද්‍යාව අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විද්‍යා	- 84.4%
භෞතික විද්‍යාව අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විද්‍යා	- 83.5%
ගණිතය 11 වසර	- 74.3%
ගණිතය 6 වසර	- 69.5%
සිංහල 11 වසර	- 68.5%
සිංහල 5 වසර	- 67.7%
ගණාකාධිකරණය අ.පො.ස. (උ.පෙ.) වාණිජ	- 67.3%
විද්‍යාව 11 වසර	- 66.6%

මූලාශ්‍රය : ද සිල්වා (1994).

1990 දශකය වන විට, 5 ශ්‍රේණිය සිට අ.පො.ස. (උ.පෙ.) පන්ති දක්වා ම විෂය ධාරා අනුව ටියුෂන් සඳහා විවිධ ප්‍රමාණයෙන් සිසුන් සහභාගි වී ඇත.

N = 2358ක නියැදියක 93%ක් 1992 වර්ෂයේ දී ටියුෂන් ලබා ගෙන ඇති අතර, දිස්ත්‍රික්ක අනුව 100%ක් මොනරාගල, 95.4%ක් කොළඹ, 94.3%ක් මාතර, 83.2%ක් මහනුවර යන දිස්ත්‍රික්කවල සිසුන් ටියුෂන් ලබා ගෙන ඇත. තව ද, ගම්බද සිසුන් 83.1%ක් ද, නගරබද සිසුන් 96.8%ක් ද, විෂය ධාරා අනුව විද්‍යා සිසුන් 97.7%ක් ද, වාණිජ්‍ය සිසුන් 98.2%ක් ද, කලා සිසුන් 83.6%ක් ද, ශිෂ්‍යයින් 93.7ක් ද, ශිෂ්‍යාවන් 92.2%ක් ද ටියුෂන් ලබා ගෙන ඇත.[29]

1996 අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගෙන් 100%ක් ම ටියුෂන් ලබා ගත් බව N = 180ක නියැදියක් යොදා ගත් පර්යේෂණ අනාවරණ දක්වයි.[30]

1999 වර්ෂයේ දී අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන් 100%ක් ටියුෂන් ලබා ගන්නා අතර ම, වාර්ෂික ව 80% ට වැඩි දින ගණනක් පාසල් පැමිණීම 35.7ක් දක්වා අඩු වී ඇත.[31] වසරින් වසර ටියුෂන් ලබා ගැනීමත්, පාසල් නො පැමිණීමත්, වැඩි වීම පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරේ අහිතකර දෘෂ්ටියක් හෙළීමකි.[32]

කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්ක හතර පාදක කොට, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමෙහි ස්වභාවය ගැන 2007 දී කරන ලද අධ්‍යයනයෙන්[33] ටියුෂන් ගැනත්, පාසල් පැමිණීම ගැනත් ලද අනාවරණ ටියුෂන් ගැන නව ප්‍රවණතා හෙළි කරයි. සිංහල, දෙමළ මාධ්‍ය දෙකෙන් N = 890ක් යොදා ගත් මෙම පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව 12 වන ශ්‍රේණියට වඩා 13 වන ශ්‍රේණියේ පාසල් පැමිණීම අඩු වේ. 13 වන ශ්‍රේණියේ පාසල් පැමිණීමේ සාමාන්‍ය 0.24%ක් දක්වා අඩු වී ඇත. නියැදියේ සිසුන් 90ක ගෙන් සිසුන් 15ක් 13 ශ්‍රේණියේ දී පාසල් පැමිණ ඇත. අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා පාසලෙන් බැහැර ටියුෂන් ලබා ගැනීම නිසා පාසලට නො පැමිණෙති. උක්ත පර්යේෂණය අනුව, නියැදියේ සිංහල මාධ්‍ය 100%ක් ද, දෙමළ මාධ්‍ය 67%ක් ද ටියුෂන් ලබා ගනී. 8 වන වගුව දිස්ත්‍රික්ක, නගරබද/ගම්බද, පහසුතාව, පාසල් වර්ග, විෂයධාරා, ලිංගිකතාව, භාෂා මාධ්‍ය අනුව 12 හා 13 ශ්‍රේණිවල සිසුන් පාසල් පැමිණීමේ දත්ත පෙන්වයි.

8 වන වගුව අනුව, 2006 වර්ෂයේ දී, කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම අඩු වීමෙන්, ටියුෂන් වැඩියෙන් ලබා ගන්නා බව පළ වේ. ගම්බද සිසුන්ට වඩා නගරබද සිසුන්ගේ ටියුෂන් සහභාගිත්වය වැඩි ය. විද්‍යා විෂය ධාරාව හදාරන සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සෙසු විෂය ක්ෂේත්‍ර හදාරන සිසුන්ට වඩා අඩු ය. පාසල් පැමිණීම අඩු වීමෙන් ටියුෂන් යෑම වැඩි බවට කළ උපකල්පන තහවුරු වී ඇත.[34]

මේ අනාවරණ අනුව ටියුෂන් සඳහා සහභාගි වන පාසල් සිසුන්ගේ ප්‍රමාණය 100% දක්වා වැඩි වී ඇත. 5 ශ්‍රේණිය ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයටත්, අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගයටත් වඩා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා ටියුෂන් ලබා ගැනීමේ වගවීම වර්ධනය වී ඇත. නන් අයුරින් ව්‍යාප්ත වී ඇති බවට සාක්ෂි ඇත.

8 වන වගුව : අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම

N = 890 (2004 ජූනි සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා)

විචල්‍ය		පැමිණීමේ එකතුවේ $\bar{X}$		
	උපනියැදි	N	12 ශ්‍රේණිය	13 ශ්‍රේණිය
දිස්ත්‍රික්කය	කොළඹ	240	181.5	73.1
	ගම්පහ	220	212.5	57.18
	මහනුවර	340	248.2	127.63
	පොළොන්නරුව	90	51.6	17.06
පාසල පිහිටි ප්‍රදේශ	නගරබද	644	526.6	377.2
	ගම්බද	246	175	78.1
පහසුතාව	දුෂ්කර නො වන	80	703.4	427
	දුෂ්කර	90	61.4	17.06
පාසල් වර්ග	1 AB	640	483	356.2
	1 C	250	218	99.3
විෂය ධාරා	විද්‍යා	236	189.4	85.4
	වාණිජ්‍ය	342	273.8	79.4
	කලා	312	190.2	83.1
ලිංගිකතාව	පිරිමි	436	258.5	103
	ගැහැනු	454	337.7	134.9
භාෂා මාධ්‍ය	සිංහල	766	537.1	211.5
	දෙමළ	124	58.9	26.4

මූලාශ්‍රය - ගුණසේකර (2007).

ජාතික කොමිෂන් සභාවේ සමීක්ෂණ ප්‍රතිඵල අනුව, අ.පො.ස.(සා.පෙළ) හා (උ.පෙ.) විභාග සඳහා ටියුෂන් ඉගෙනුම සඳහා සහභාගිත්වය ඉහළ ගොස් ඇති බව ද, ලද ප්‍රතිඵල අනුව 2010 වර්ෂයේ අ.පො.ස (සා.පෙළ) විභාගයට සමස්ත සහභාගිත්ව ප්‍රතිශතය 92.24%කි. උ.පෙ. සහභාගිත්වය 98%කි.[35]

9 වන වගුව : ටියුෂන් පන්ති සහභාගිත්වය විෂය අනුව - 2010

අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ		අ.පො.ස උසස් පෙළ	
විෂයය	ප්‍රතිශතය	විෂයය	ප්‍රතිශතය
ගණිතය	91%	ගණිතය	79%
විද්‍යාව	73%	රසායන විද්‍යාව	99%
		භෞතික විද්‍යාව	99%
		ජීව විද්‍යාව	100%
ඉංග්‍රීසි	68%	අර්ථික විද්‍යාව	98%
සිංහල	18%	සිංහල	77%
ඉතිහාසය	13%	ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය	95%
සෞන්දර්ය	11%	ගණකාධිකරණය	99%

මූලාශ්‍රය : සුරවීර (2011)

ටියුෂන් ඉගෙනුම් සඳහා ගත කරන කාලය

1989 වර්ෂය වන විට 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සඳහා සතියට ගත කළ පැය ගණන 10 වන වගුව ඉදිරිපත් කරයි.

10 වන වගුව : 5 ශ්‍රේණියේ සිසුන් ටියුෂන් ඉගෙනුම සඳහා ලබා ගත් කාලය, (සතියකට පැය) (1989)

	1 - 3 පැය		3 - 5 පැය		පැය 5 ට වැඩි	
විෂයය	ප්‍රමාණය	%	ප්‍රමාණය	%	ප්‍රමාණය	%
සිංහල	68	68	30	30	2	2.0
ගණිතය	77	73.3	25	23.8	3	2.9
ඉංග්‍රීසි	93	92.8	8	7.1		

මූලාශ්‍රය : ද සිල්වා (1994)

5 ශ්‍රේණිය ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය, කන්නන්ගර අධ්‍යාපන යෝජනා අනුව, දක්ෂයා, අදක්ෂයාගෙන් තෝරා ගන්නා විභාගයක් ලෙස 1941 දී ආරම්භ වී ගම්වල දරුවන්ට සමාජයේ ඉදිරියට ඒමට අවස්ථාවක් උදාකරන ලද්දකි (හැන්සාඩ් වාර්තාව, 1940, 2936 පිටුව). නේවාසික පහසුකම් හා ශිෂ්‍යාධාර දීම නිසා බුද්ධිමත් දරුවන්ට අධ්‍යාපන අවස්ථාවක් ලැබුණි. අද දවස වන විට විභාගයේ අරමුණු වෙනස් වී දරුවන් පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනීමේ අසීරුතාව මත, ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය සමත් කර හෝ හොඳ,

ජනප්‍රිය, නාගරික පාසලක් ලබා ගැනීමට දැඩි උත්සාහයක දෙමාපියෝ නිරත ව සිටිති. එක් එක් වයසට උරුම වූ ජීව විද්‍යාත්මක, මානසික, සාමාජික සංවර්ධන ක්‍රියාවලීන්ට ඉඩක් නො තබා 1 වන ශ්‍රේණියේ සිට ම ටියුෂන් ලබා දීමට පුරුදු කරති. 1 වන වගුව දක්වන පරිදි 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයෙන් සමත් වන 3.0%ක් පමණ වන පිරිසට ඇතුළත් කර ගැනීමට අරමුණුගත ව 2, 3, 4, 5 ශ්‍රේණිවල දී සතියේ දිනවල පාසල් වේලාවෙන් පසුව ද, සති අන්තයේ ද ටියුෂන් ලබා දෙන පැය ගණන සතියට පැය 06ක් පමණ වේ. සිසු නිවසට පැමිණ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය සඳහා පෞද්ගලික ව උගන්වන කාලය සතියට පැය 12කි.

1982 දී අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් දෙපිරිස ම, කොළඹ නගරයේ සතියකට පැය 9 සිට 10 දක්වා කාලයක් අතිරේක ඉගෙනුම් සඳහා වැය කර ඇත. කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන් සතියකට පැය 6 සිට පැය 9 1/2 දක්වා කාලයක් ගත කර ඇත.[36]

මංචනායක හා නානායක්කාර (1986) දී ටියුෂන් ගැනීම පිළිබඳ ව 8 වන ශ්‍රේණියේ සිට 9, 10, 11, 12, 13 යන ශ්‍රේණිවල N = 1024ක් යොදා ගෙන කළ අධ්‍යයනයෙන්, ටියුෂන් ගන්නා විෂය හා ඒ සඳහා ගත කරන කාලය විග්‍රහ කරයි. ඉංග්‍රීසි, ගණිතය, විද්‍යාව යන විෂය සඳහා සෙසු විෂයට වඩා කාලයක් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සිසුන් ගෙනඇත. අ.පො.ස (උ.පෙ.) ටියුෂන් සඳහා සතියට පැය 7 1/2කට වැඩියෙන් ගත කර ඇත.

අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාග සඳහා අතිරේක ඉගෙනුම් ලබා ගන්නා කාලය විෂය අනුව හා ප්‍රාදේශීය පහසු/අපහසු බව අනුව විවිධ වේ. තෙන්නකෝන් (1991) අධ්‍යයනය හුදකලා වූ දුර බැහැර නගරවල ටියුෂන් සහභාගිත්වය, ප්‍රධාන නගරවලට වඩා, ශ්‍රේණි අනුව ද, විෂය අනුව ද අඩු බව පළ කර ඇත.[37]

1989 වර්ෂයේ IDRC පර්යේෂණය අනුව 11 වසර සිසුන් සතියට පැය 8.6ක් ටියුෂන් සඳහා ගත කර ඇත. 1996 දී කළ අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සාධනය පිළිබඳ සන්සන්දනාත්මක අධ්‍යයනයකින්, අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සිසුන්ගේ ටියුෂන් ලබා ගැනීම එළිදරව් වී ඇත. 400ක සිසු නියැදියෙන් 68%ක් විද්‍යාව, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි විෂය සඳහා සතියකට පැය 6ක් ටියුෂන් ලබා ඇත.[38] මෙම නියැදියේ සිසුන් ප්‍රධාන නගර දෙකක (කොළඹ හා මහනුවර) ජනප්‍රියතම ප්‍රමුඛ පාසල් 4ක සිසුන් ය. ඉහත තෙන්නකෝන් (1991) පර්යේෂණයේ නිගමන මෙම අනාවරණ සමග සැසඳේ. පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන කාල සීමාව හැරුණු විට, හවස් වරුවේ අතිරේක පන්ති සඳහා අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සිසුහු දිනපතා පැය 3ක හෝ 4ක කාලයක් ගත කරති. සති අන්ත පන්තිවල සහභාගිත්වය සඳහා උදේ 8.00 සිට හවස 5.00 දක්වා කාලය ගත කෙරේ.

අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයේ තරගකාරී බව, අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගයට වඩා වැඩි බැවින් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාග ප්‍රතිඵල පිටවීමට ද පෙර අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා විෂයධාරා තෝරා ගෙන, ටියුෂන් ඉගෙනීම ආරම්භ කරති.[39] මහා පරිමාණ, උසස් යැයි පිළිගන්නා පන්තිවල ඉඩකඩ ලබා ගැනීමේ උග්‍ර තදබදය නිසා එබඳු පියවර ගැනීම වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක වේ.

විද්‍යා, වාණිජ, කලා විෂය ක්ෂේත්‍රවල අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන් අතිරේක ඉගෙනුම් සඳහා ගත කරන කාලය, ප්‍රමාණය කළ නො හැකි තරමට වර්තමානයේ සංකීර්ණ වී ඇත. 4 වන වගුව අනුව වසරින් වසර විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශයේ ඉඩකඩ ඇහිරී යාම

පැහැදිලි විය. ඒ නිසා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුහු ටියුෂන් කෙරෙහි සම්පූර්ණ විශ්වාසය තබා පාසල් නො ගොස් පූර්ණ කාලීන ව ටියුෂන් ලබා ගනිති. 8 වන වගුවේ දත්ත සිසුන්ගේ පාසල් නො යෑමේ ප්‍රමාණ පෙන්වයි.

11 වන වගුව : අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන් ටියුෂන් සඳහා ගත කරන කාලය (1989 දී)

ශ්‍රේණිය	ටියුෂන් ලද සංඛ්‍යාව	සතියට ටියුෂන් සඳහා ගත කළ කාලය එකතුව	සතියට ගත කළ කාලයේ මධ්‍යන්‍ය
13 ශ්‍රේණිය කලා	376	1608	4.3
13 ශ්‍රේණිය වාණිජ	262	1607	6.1
13 ශ්‍රේණිය විද්‍යා	278	3199	11.5

මූලාශ්‍රය : ද සිල්වා (1994)[40]

11 වන වගුවට අනුව, 1989 වර්ෂයේදීත් විද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රයේ ටියුෂන් සඳහා, සෙසු විෂය ක්ෂේත්‍ර දෙකට වඩා (වාණිජ්‍ය/ කලා) වැඩි කාලයක් ගෙවා ඇත.

රඹුක්වැල්ල (1996) අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන් සම්බන්ධ ව, විභාග හා පෞරුෂ වර්ධනය ගැන කළ අධ්‍යයනයෙන්, විද්‍යා, වාණිජ්‍ය, කලා සිසුන් N = 180ක් යොදා ගෙන ටියුෂන් ගැන ද අනාවරණය කරයි. නගරබද හා ගම්බද සිසුන් සියලු දෙනා ම 100%ක් ටියුෂන් ලබා ගත් බවත්, 12 වන ශ්‍රේණියට වඩා 13 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් ටියුෂන් ඉගෙනුම් සඳහා වැඩි කාලයක් යොදවන බවත්, සතියකට පැය 04 සිට පැය 15 දක්වා කාලයක් යොදන බවත් පළ කර ඇත. කලා විෂය ක්ෂේත්‍රයට වඩා වාණිජ්‍ය විෂය ක්ෂේත්‍රයේ සිසුන් ද, වාණිජ්‍ය විෂය ක්ෂේත්‍රයේ සිසුන්ට වඩා විද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රයේ සිසුන් ද ටියුෂන් ඉගෙනුම් සඳහා වඩා වැඩි කාලයක් වැය කර ඇත.[41]

1999 දීත්, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ පාසලට සහභාගිත්වය අඩුවීමට හේතුව, සෑම විෂය ක්ෂේත්‍රයක ම සෑම විෂයයක් සඳහා ම 100%ක් අතිරේක ඉගෙනුම් ලබා ගැනීමයි.[42]

විභාගයට ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවීමට පෙර හා පසු පාසල් පැමිණීම ශීඝ්‍රයෙන් අඩු වී ඇති අයුරු 12 වන වගුවෙන් පැහැදිලි වේ.

පිළියන්දල, මහරගම අධ්‍යාපන කොට්ඨාසවල පාසල් 4ක සිසුන් ගැන දින 180කට කාලයක් තුළ පාසල් පැමිණීම ක්‍රමයෙන් අඩු වී යාමට හේතුව, උපකාරක පන්ති සඳහා සහභාගි වීමයි.

12 වන වගුව : අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාග ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවීමට පෙර හා පසු පාසල් පැමිණීම

පැමිණි දින ගණන අනුව ශ්‍රේණි කිරීම	80% ට වැඩි	71 - 79 %	61 - 70 %	51 - 60 %	6 - 50 %	අත්හල
13 ශ්‍රේණිය-පැමිණීම සිසුන් සංඛ්‍යාව	65	53	41	12	11	-
ප්‍රතිශතය	35.7%	29.1%	22.5%	6.6%	6%	
ඉල්ලුම්පත් යැවූ පසු පැමිණීම	38	36	41	23	39	5
ප්‍රතිශතය	20.9%	19.8%	22.5%	12.6%	21.4%	2.8%

මූලාශ්‍රය- රණසිංහ (1999)[43]

2006 වර්ෂය වන විට පාසල් නො පැමිණීම දෙමාපියන්, ගුරුවරුන්, සිසුන් ඇතුළු ව සමාජය අනුමත කළ රටාවක් බවට පත් වූ බව ''අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා'' පර්යේෂණය විග්‍රහ කරයි.[44] කොළඹ හා ගම්පහ (සිංහල මාධ්‍ය) මහනුවර (සිංහල/දෙමළ මාධ්‍ය) පොළොන්නරුව (සිංහල/දෙමළ මාධ්‍ය) සිසුන් N = 890කගේ වර්ෂ 2ක් තුළ උපරිම මාසික පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 88.2%කි. හෙවත් සිසුන් 785කි. අවම මාසික පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 0.24%කි. හෙවත් සිසුන් 15කි. 8 වන වගුව, දිස්ත්‍රික්ක හතරෙහි, පැමිණීමේ සාමාන්‍ය විවිධ විචල්‍යවලට අනුව දක්වයි. 13 වන වගුව, දිස්ත්‍රික්ක 4හි (කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව) පාසල් පැමිණීමේ රටා විග්‍රහ කරයි.

13 වන වගුව : දිස්ත්‍රික්ක 4ක (කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව) අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා

දිස්ත්‍රික්ක	සිසුන් ගණන N	උපරිම පාසල් පැමිණි % ගණන	අවම පාසල් පැමිණීම % ගණන	පැමිණීමේ සාමාන්‍ය වර්ෂ 2ක් තුළ %	සිසුන් ගණන ආසන්නව)
කොළඹ	සි:. 240	88.1	0.04	44.07%	106
ගම්පහ	සිං: 220	88.4	0.05	44.2%	194
මහනුවර	සිං: 248	85.0	2.4	43.7%	269
	දෙ: 92	84.8	2.4	43.6%	40
පොළොන්නරුව	සිං. 58	70.0	0.02	35.01%	20
	දෙ: 32	66.1	0.0	33.05%	11

සිං: සිංහල මාධ්‍ය දෙ: දෙමළ මාධ්‍ය

මූලාශ්‍රය : ගුණසේකර (2007)

වර්ෂ 2ක පාසල් පැමිණීමේ නාමලේඛනවල සංඛ්‍යා එකතුවල සාමාන්‍යය ගණනය කිරීමේ දී ලත් ඉහත දත්ත අනුව සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම වර්ෂ 2 අවසානයේ දී ශූන්‍ය වේ. රජයේ පාසල්වලින් විභාගයට ඉල්ලුම්පත්‍ර ඉදිරිපත් කළ යුතු නිසා පාසල් නාම ලේඛනවලට නම ඇතුළත් කර ගන්නා මුත්, ක්‍රමයෙන් පාසල් නො පැමිණීම වර්ධනය වී, පාසල් නො පැමිණ, පූර්ණ කාලීන ව විවිධ ආකාරයෙන් ටියුෂන් ඉගෙනීම පමණක් ලැබීමේ රටාවක් දක්නට ලැබේ. දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්ක සතු විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශ සලාක ලබා ගැනීමට කළ උපක්‍රම[45] තවත් ව්‍යාප්ත වී ඇති බව තහවුරු වේ.

14 වන වගුව, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය සඳහා විද්‍යා, වාණිජ්‍ය, කලා යන විෂය ක්ෂේත්‍ර තුනට අයත් වන කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කවල සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය 12 ශ්‍රේණියේ සිසුන් 445ක් අතිරේක පන්ති ඉගෙනුම් සඳහා ගත කරන කාලය (සතියට පැය ගණන) දක්වයි.

දත්ත ඉදිරිපත් වනුයේ නගරබද (න) සහ ගම්බද (ග) වසයෙනි.

14 වන වගුව අනුව දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන් 38/124ක්, (30.6%) ටියුෂන් පන්ති නො යන බව අනාවරණය වී ඇත.

14 වන වගුව අනුව කොළඹ, ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කවල, වාණිජ්‍ය විෂයයන් හදාරන සිසුහු විද්‍යා විෂය හදාරන අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන්ට වඩා වැඩි කාලයක් ටියුෂන් සඳහා ගත කරති. නගරබද (උ.පෙ.) සිසුහු, ගම්බද සිසුන්ට වඩා ටියුෂන් සඳහා සතියට පැය 28කට වඩා 11.92% දෙනෙක් කාලය ගත කරති. නියැදියේ සිසුන්ගෙන් 166 දෙනකු පැය 15-21 අතර කාලයක් ටියුෂන් සඳහා ගත කරති. මීට වර්ෂ 25කට ඉහත ටියුෂන් කාලයට වඩා බොහෝ සෙයින් වර්තමානයේ කාලය වර්ධනය වී ඇත. ගම්පහ නගරයේ එක් විද්‍යා විෂයයක් පෙ. ව. 6.00 ට පන්ති ආරම්භ වී දහවල් 11.30 දක්වා උගන්වන බව අනාවරණය විය.[46]

ටියුෂන් පන්තිවලට නිවසේ සිට ඇති දුර

පාසල් වේලාවෙන් පසු, 5 ශ්‍රේණියේ සිසුහු තම පන්ති භාර ගුරුවරුන්ගේ ටියුෂන් පන්තිවලට පැය 1 1/2ක් / 2ක් සතියකට දින 2ක් පමණ ගත කරති. මෙම ස්ථාන පාසලෙන් පිටත පාසලට ඉතා ආසන්න ස්ථානවල පිහිටුවා ගෙන ඇත. සති අන්තයේ දිනවල 3 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන්ට පැය 1 1/2ක්, 4 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන්ට පැය 2-2 1/2ක්, 5 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන්ට පැය 3-4ක් පන්ති පවත්වයි. මෙම පන්තිවල ඉගැන්වීම පාසල් ගුරුවරුන් විසින් හෝ ගුරු වෘත්තියේ යෙදී නැති උපාධිධාරීන් විසින් සිදු කෙරෙයි.

ගුරුවරුන් නිවසට කැඳවා ගන්නා දෙමාපියන් විසින් තම දරුවන්ගේ ශ්‍රමය හා කාලය ඉතිරි කර ගැනීමට ටියුෂන් සඳහා වැඩිපුර මුදල් ගෙවා ලබා ගැනේ. 1989 වර්ෂයේ දී පමණ නගරාසන්න ව පැවැති ටියුෂන් මධ්‍යස්ථාන කරා සැතපුම් 5 කට වඩා අඩු දුරක් ගිය බව 11 වසර සිසුන් 77% ප්‍රකාශ කර ඇත. දුර ප්‍රමාණය වැඩිවීම සමග ටියුෂන් ලබා ගන්නා සංඛ්‍යාව අඩු වුව ද, වර්තමානයේ වෙනත් විවිධ ක්‍රමවලින් ටියුෂන් ලබා ගැනීමට හැකි වී ඇත. ඒවා අතර, නගරවල ටියුෂන් ප්‍රදේශ (Tuition Area) පිහිටුවා තිබීම සෑම ප්‍රධාන හා උපප්‍රධාන නගරවල සියලු ම විෂයවලට ටියුෂන් සඳහා වෙන් කළ අඩු පහසුකම් සහිත විශාල ශාලාවලින් සමන්විත ටියුෂන් ප්‍රදේශ (Tuition

14 වන වගුව : අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සිසුන් (445ක්) සතියකට ටියුෂන් පන්තිවල ඉගෙනීම ලබන කාලය (පැය)

සතියට ටියුෂන් පන්තිවල ඉගෙනීම ලබනකාලය		8-14 පැය		15-21 පැය		22-28 පැය		28 ට වැඩි පැය		එකතුව	
ප්‍රාදේශීය බව	සිසුන්	න	ග	න	ග	න	ග	න	ග	න	ග
කොළඹ දිස්ත්‍රි											
විද්‍යා	පි			8	2	5		2		15	2
	ගැ			3	2	8		3		14	2
වාණිජ	පි	3		3	1	10	3	4	1	20	5
	ගැ			5	2	8	1	6	2	19	5
කලා	පි	2	1	2	2	4	2	2		10	5
	ගැ	2		3	3	7	4	3	1	15	8
ගම්පහ දිස්ත්‍රි											
විද්‍යා	පි	3		6	2	3				12	2
	ගැ	3		6	1	4				13	1
වාණිජ	පි	2		1	1	11	1	6	1	20	3
	ගැ	4	2	10	1	2	1	4		20	4
කලා	පි		2	7	1	3	2			10	5
	ගැ	2	1	7	2	3	2	2	1	14	6
මහනුවර දිස්ත්‍රි											
විද්‍යා	පි	5	1	11	1	5				21	2
	ගැ	9	1	8	1	3				20	2
වාණිජ	පි	6	2	4	2	4	2	2		16	8
	ගැ	2	1	4	2	3	2	3		12	5
කලා	පි	6	2	2	1	3	1			11	4
	ගැ	8	3	2	4	2	3	1		13	10
(දෙමළ) මාධ්‍ය											
විද්‍යා	පි					1	1			2	1
	ගැ	1	1		1	2				2	2
වාණිජ	පි	1	1	2	4					3	5
	ගැ	1		1		1	1			3	1
කලා	පි	2		3						5	0
	ගැ			2		2				4	0
පොළොන්න											
විද්‍යා	පි			2						2	0
	ගැ			2						2	0
වාණිජ	පි			4	2					4	2
	ගැ			1	1					1	2
කලා	පි	1	3	2						3	5
	ගැ	1	3	2	2	2				5	5
දෙමළ මාධ්‍ය											
විද්‍යා	පි	1		1						2	0
	ගැ									0	0
වාණිජ	පි	1	1	1	1					2	2
	ගැ									1	0
කලා	පි			2	2					2	2
	ගැ		1	1	1	1	0			3	3
එකතුව		**67**	**25**	**122**	**44**	**97**	**29**	**36**	**07**	**302**	**1 0 5**

මූලාශ්‍රය : ගුණසේකර (2007)

Area) ඇත. අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සිසුන්ට පාසලේ දී මෙන් ම විභාගයට පෙනී සිටින සියලු ම විෂය එක් ස්ථානයකින් ඉගෙන ගැනීමට හැකි ය. සැතපුම් 20 - 30 දුරක් ගෙවා ඉහළ ප්‍රතිඵල ලද ටියුෂන් ස්ථාන සොයා සිසුහු දුර බැහැර යති. අනුරාධපුර සිට ගම්පහට අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විද්‍යා විෂයට ටියුෂන් ගැනීමට සිකුරාදා සිසුන් පැමිණෙන අතර, රාත්‍රි 2ක් ගම්පහ ගත කර, ඉරිදා රෑ ආපසු දුම්රියෙන් යන බව ද, ශිෂ්‍යාවන්ගේ රැකවරණයට මව්වරුන් පැමිණෙන බව ද එළිදරව් විය.[47] සිසුහු පුද්ගලික වාහනවලින් ගමනාගමනය කර, කාලය ඉතුරු කර ගනිති.

ටියුෂන් සඳහා ගත කරන කාලය, ගෙවන මුදල, යන දුර ප්‍රමාණය සමග දෙමාපිය ආර්ථිකය හා සමාජ පන්තිය බැඳී ඇත.

ටියුෂන් සඳහා කෙරෙන වියදම්

5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සඳහා ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ගේ ගාස්තු ප්‍රමාණ, ශ්‍රේණිය සමග ඉහළ යයි. ශිෂ්‍යත්ව හොඳ ප්‍රතිඵල ප්‍රතිශත අනුව ගුරුවරුන්ගේ අය කිරීම් වාර්ෂික ව වැඩි වෙයි. 70 දශකයේ දී 5 ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය සඳහා අතිරේක ඉගෙනුම් ලබා ගත් බවට සාක්ෂි විරල ය. ශිෂ්‍යත්ව පිරිනැමීමේ පරමාර්ථය වන්නේ සිසුන්ට අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබා දීම හා ඒ අයගේ හිමිකම් රැක දීමෙන් ජාතික සංවර්ධනයට අවශ්‍ය විශේෂිත මිනිස් බලය සැපයීම ය.[48] ''බුද්ධිමය හැකියා හා දක්ෂතා අතින් උසස් ගණයේ අයට ශිෂ්‍යත්ව පිරිනැමීම සාමාන්‍ය සම්ප්‍රදායයි''. ශිෂ්‍යත්ව ලද අයගේ බුද්ධි ඵලය සෙසු අයට වඩා වැඩි වන බව අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාඥයන්ගේ මතය වේ. ටියුෂන් ආරම්භ කාලයේ දී සමාජයේ පිළිගැනීම අනුව, ශිෂ්‍යත්ව විභාග සඳහා ටියුෂන් ලබා දීම අරඹා නැත.

ආරම්භක වකවානුවල දී ටියුෂන් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) සඳහා රු. 200 ට අඩුව ද, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) ටියුෂන් සඳහා රු. 250 ට වැඩි ප්‍රමාණයක් ද මසකට ගාස්තු ලෙස ගෙවා ඇත.

1994 වර්ෂයේ දී 11 වසර, ටියුෂන් සඳහා රු. 124.31ක් ද, 13 කලා විෂයයට රු. 77.56ක් ද, 13 වාණිජ විෂයයට රු. 121.78ක් ද, 13 විද්‍යා විෂයයට රු. 288.67ක් ද අය කර ඇත. විද්‍යා විෂයයට සෙසු විෂයට වඩා වැඩි වියදමක් දැරිය යුතු විය.[49] වර්තමානයේ දී 5 ශ්‍රේණිය ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණ ටියුෂන් පන්ති සඳහා රු. 300 - 500 අතර ගාස්තු අය කරන අතර, පෞද්ගලික ව නිවෙස්වලට පැමිණ ඉගැන්වීමට රු. 3500 සිට රු. 6000 පමණ අය කෙරේ.[50]

අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විෂය සඳහා එක් විෂයකට රු. 300 ට වැඩි මුදලක් අය කෙරේ. පෞද්ගලික ව ඉගැන්වීම සඳහා එක් විෂයයකට රු. 2500 පමණ අය කරයි. අ.පො.ස. (උ.පෙ.) සඳහා විශාල සංඛ්‍යාවක් සිටින පන්තිවල එක් විෂයයකට රු. 500ක් පමණ ද, පෞද්ගලික පන්ති සඳහා එක් විෂයයකට රු. 3000 කට වඩා වැඩියෙන් අය කෙරේ.

වර්තමානයේ අධ්‍යාපනය සඳහා විශාල ලෙස මුදල් වැය කිරීමේ තත්ත්වයක් ටියුෂන් නිසා උද්ගත වී ඇත. උසස් අධ්‍යාපනයේ දොරටු විවෘත කර දීම සඳහා පොහොසත් මෙන් ම සාමාන්‍ය පුරවැසියන්ට තම දරුවන් ටියුෂන් පන්තිවලට යැවීම අත්‍යවශ්‍ය වී ඇත. ගාස්තුව පන්තියේ ස්වරූපය, ශ්‍රේණිය, විෂයය, ප්‍රදේශය, ගුරුවරයාගේ

ජනප්‍රියත්වය යන කරුණු මත තීරණය වේ. වර්ෂයෙන් වර්ෂය ගාස්තු ප්‍රමාණ වැඩි වන සේ ම ප්‍රතිඵල ප්‍රතිශත ඉහළ යන අනුපාතයට ගාස්තු ප්‍රමාණය ද වැඩි වෙයි. 2010 වර්ෂයේ ටියුෂන් ගාස්තුවල සාමාන්‍ය ප්‍රමාණ 15 වන වගුවෙන් දැක්වේ.

ටියුෂන් ලබා ගන්නා ක්‍රමවේද හා ස්ථාන අනුව දෙමාපිය සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය හා සමාජ ස්තරායනය ප්‍රකාශ වෙයි. පවුලේ ආර්ථිකය කෙරේ අතිරේක ඉගෙනුම් බලපා ඇති අතර, සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය අතර ඍජු සම්බන්ධතාවක් දරුවන්ගේ ටියුෂන් ඉගෙනුම්වලින් ප්‍රකාශ වේ. පාසල් වියදම්, ප්‍රවාහන ගාස්තු වැය කරමින් ටියුෂන් සඳහා විශාල මුදලක් සෙවීමට දෙමව්පියන්ට සිදු වී පවුල් ආර්ථිකය අසහනකාරී තත්ත්වයකට පත් වී ඇත. රජයේ පාසල්වල සේවා හා පහසුකම් ගාස්තු ප්‍රමාණ විවෘත නමුත්, ටියුෂන් ගාස්තු සංවෘත ය, සංකීර්ණ ය.

15 වන වගුව : විෂය අනුව ශිෂ්‍යයන් විසින් මාසිකව ගෙවනු ලබන ගාස්තුවල සාමාන්‍යය

විෂය	අ.පො.ස. (සා.පෙළ)	අ.පො.ස. (උ.පෙළ)
ගණිතය	300.00	750.00
විද්‍යාව	275.00	
භෞතික විද්‍යාව	-	800.00
රසායනික විද්‍යාව	-	750.00
ජීව විද්‍යාව	-	700.00
ඉංග්‍රීසි	330.00	-
වාණිජ්‍ය/ගණකාධිකරණය	285.00	450.00
සිංහල	250.00	450.00
සෞන්දර්ය	475.00	-
ඉතිහාසය	325.00	-
තොරතුරු - තාක්ෂණය	465.00	-
ඉංග්‍රීසි සාහිත්‍යය	500.00	-

මූලාශ්‍රය : සුරවීර (2011)

සටහන

1. මුළු රටේ ම ගාස්තුවල සාමාන්‍යයකි

2. බොහෝ ශිෂ්‍යයන් සෑම විෂයකට ම ටියුෂන් යන්නේ නැත

ටියුෂන් පිළිබඳ විවිධ අදහස්

දෙමාපිය අදහස්

1980 දශකයේ දී, දෙමාපියන්ගෙන් 27%ක් විභාග සමත් වීම සඳහා ටියුෂන් අවශ්‍ය බවට අදහස් පළ කර ඇත. 33% අනවශ්‍ය බව පැවසුවත් ඉතිරි අය ස්ථිර අදහසක් දරා නැත. ටියුෂන් වියදම දරා ගත හැකි වුව ද, පාසල් සිසු දරුවන් ටියුෂන් කරා යොමු කිරීම ගැන 65.7%ක් එකඟ නො වූහ. 11.9% අදහස් පළ නො කළ අතර, ළමයින් විසින් ලබා නො ගත යුතු දෙයක් ලෙස නො සලකන බව කියමින් 23.3%ක් පමණක් එකඟ වී ඇත.[51] ටියුෂන් තහනම් කිරීමට දෙමාපියන්ගෙන් බහුතරය එකඟ වී නැත. ප්‍රායෝගික වාසි තකා ටියුෂන් පිළිගන්නා බව ද පළ විය.

විභාග ප්‍රතිඵල හා දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය බද්ධ වී ඇති තරම අනුව, ලැබෙන ප්‍රතිඵල දරුවන් කෙරේ අහිතකර ලෙස බලපෑව ද ඒ ගැන නො තකා දරුවන් ටියුෂන් සඳහා යොමු කිරීම වර්තමානයේ ප්‍රමුඛතම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් වී ඇත. එකිනෙකා අභිබවා වැඩි ලකුණු ගැනීමෙන්, හොඳ පාසලක් හිමි කර ගැනීම (5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය), උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ඉහළ විෂය ක්ෂේත්‍රයකින් සුදුසුකම් ලැබීම (අ.පො.ස. සා.පෙ.), විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශය (අ.පො.ස. උ.පෙ.), ප්‍රමුඛතම දෙමාපිය අපේක්ෂණ වේ. මේ නිසා පාසල් අධ්‍යාපනය ගැන සෑහීමට පත් නො වීම, පාසල් ගුරුවරුන් 75%ක් පමණ අතිරේක ඉගැන්වීමෙහි නිරත වීම, වැඩිපුර දැනුම ලබා ගැනීම අවශ්‍ය බව පිළිගැනීම යන හේතු තම දරුවන් ටියුෂන් ඉගැන්වීම් කෙරේ යොමු කිරීමට ප්‍රමුඛ වී ඇත. ටියුෂන් සඳහා අවශ්‍ය වියදම් දැරීම කිසිදු මැසිවිල්ලකින් තොර ව කිරීමට දෙමාපියන් එකඟ වී ඇති අතර, පාසල් ඉගැන්වීම ගැන නො සෑහීමට පත් වීම හා චෝදනා නැඟීම ද සිදු වෙයි.

පාසල් ගුරුවරුන්ගේ අදහස්

පාසල් ගුරුවරු, දුර්වල විෂයයට පමණක් සිසුන් ටියුෂන් ලබා ගත යුතු බව අවුරුදු තිහකට පෙර කීහ.[52] එහෙත් වර්තමානයේ ඉහළ සාමර්ථ්‍යතා (ශ්‍රේණි) ලබා ගැනීමට ටියුෂන් අවශ්‍ය බව අවධාරණය කරති. තමා උගන්වන උපකාරක පන්තිවලට පැමිණෙන ලෙස ගුරුවරුන් ම කීම ද ලක්ෂණයකි. එයින් පාසලේ විෂය නිර්දේශ ආවරණය කිරීමට හැකි වන බව ද පළ වේ.

තමා පන්තියේ හොඳින් ඉගැන්වීම කරද්දී පන්තියේ සෙසු සිසුන් ටියුෂන් ඉගැන්වීම්වලට සහභාගි වන නිසා දරුවන් නවතම මෝස්තරයක් ලෙස ටියුෂන් ඉගැන්වීම්වලට සහභාගි වන බව ද කියති. සමාජය අනුමත කර ඇති, ටියුෂන් සඳහා යෑමට සිසුන් උනන්දු කිරීම, විභාගයට ලැබෙන ප්‍රශ්න, මාතෘකා, නො ඉගැන්වීම, විභාගය සමත් වීමට පාසල් ඉගැන්වීම ප්‍රමාණවත් නො වීම, විෂය නිර්දේශ සම්පූර්ණ නො කිරීම යන අදහස් ගුරුවරු 100%ක් අනුමත නො කරති.

පාසල් ගුරුවරුන් ටියුෂන් පන්තිවල ඉගැන්වීම, සමාජයේ සමහර කණ්ඩායම්, සිසුන්ගේ විෂය නිර්දේශ හා විෂය සීමා ගැන යාවත්කාලීන වීම හා ලැබෙන පුහුණුව අගය කරමින් අනුමත කරති. එනිසාත් අතිරේක ආදායමක් ලැබීමත්, දෙමාපිය ඉල්ලීමත් නිසා ගුරුවරුන් ටියුෂන් පන්තිවල ඉගැන්වීම් කෙරේ යොමු වී ඇත.

ටියුෂන් ගුරුවරුන්ගේ අදහස්

සිසුන්ගේ විභාග සමත් වීමේ අපේක්ෂාව ටියුෂන් ගුරුවරුන්ගෙන් 90%ක් අනුමත කරන නිසාත්, ටියුෂන් ගුරුවරුන්ගෙන් 60%ක් දෙමාපියන් තමාගේ පන්තියට තම දරුවා ඇතුළත් කර ගැනීමට බල කරන නිසාත් ටියුෂන් පන්ති පවත්වති. ටියුෂන් ගුරුවරුන්ගෙන් 50%ක් පවසනුයේ පාසලේ දී විෂය නිර්දේශ සම්පූර්ණ නො කරන නිසා අමතර පන්ති අවශ්‍ය බව ය. 40%ක් ටියුෂන් ගුරුවරු, විභාග ඉලක්ක කොට පාසලේ දී නූගැන්වීම නිසා ටියුෂන් ගැනීමේ අවශ්‍යතාවලට එකඟ ව අදහස් පළ කරති.[53]

උපාධි ලද පසු විරැකියාවට පිළියමක් ලෙස රජයේ හෝ පෞද්ගලික ආයතනගත නො වී ස්වයං කර්මාන්තයක් ලෙස ටියුෂන්වල නියැළී සිටින උපාධිධාරීන් අද සමාජයේ දී හමු වේ. උදා වී ඇති ප්‍රවණතා මත, ටියුෂන් සැපයීම කර්මාන්තයක් හෝ ව්‍යාපාරයක් බවට පත් වී බොහෝ දෙනකුට යටිතල පහසුකම් සැපයීම මත රැකියා දීමට හැකි වී ඇති බව ප්‍රකාශ වේ. වෛද්‍ය වෘත්තීන්ට සමාන මූල්‍ය ඉපැයීම් සහිත කර්මාන්තයක් බවට පත් වී, විවිධ මාධ්‍ය මගින් ප්‍රචාර කටයුතු කරමින් තම වෘත්තික භාවය සුරක්ෂිත කර ගැනීමට අද ටියුෂන් පන්තිවල උගන්වන ගුරුවරු කටයුතු කරති.[54]

ටියුෂන් පන්ති ගැන සිසුන්ගේ අදහස් (අ.පො.ස. උ.පෙ.)

ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාර අනුව 69% සිට 93% දක්වා පිරිසක් ටියුෂන් ප්‍රයෝජනවත් ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් ලෙස පිළිගනිති.[55] උසස් ශ්‍රේණි ලබා ගැනීම, අපේක්ෂා ඉටුකර ගැනීමට හැකිවීම, වැඩි දැනුම ලබා ගැනීම, පාසලේ පසු ඉගෙනුම් අවස්ථා හා ඉගෙනුම දීර්ඝ කිරීමට (Home Work) උපකාරී වීම යන කරුණු මත ටියුෂන් අවශ්‍යතාව දැඩි වී ඇත. විභාග සමත් වීම පමණක් ප්‍රමාණවත් නො වන බැවින්. ඉහළ ම ශ්‍රේණි ලබා ගැනීම සඳහා ටියුෂන් ලබා ගත යුතු ය. පාසල් යාම මෙන් ම ටියුෂන් යාම ද අනිවාර්ය කාර්යයක් බව පාසල් සිසුන් පිළිගෙන ඇත. අ.පො.ස. (සා.පෙ.) දක්වා ටියුෂන් අත්‍යවශ්‍ය බව අනුමාන කළ ද, අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගයේ සියලු ම ක්ෂේත්‍රවලට අයත් විෂය සඳහා ටියුෂන් ලබා ගත යුතු බව 100%ක් දෙනා පිළිගනිති.[56]

සම වයසකයන්, විරුද්ධ ලිංගිකයන් හමු වීම මාස්ලෝගේ ''අවශ්‍යතා න්‍යායට'' එකඟ වුව ද, වර්තමාන ගැටවර වියේ දරුවන් විභාගවල හොඳ ප්‍රතිඵල අවශ්‍යතාව ප්‍රමුඛ ව සලකා ඇත. සමාජ සම්බන්ධතාවලින් දුරස් වීම, විනෝද කටයුතුවලින් ඈත් වීම, ආගමික කටයුතුවලින් බැහැර වීම ටියුෂන් නිසා සිදු වන බව අනුමත කරති.

ඉගෙනීමට ඇති විෂය නිර්දේශ ඉතා පුළුල් බැවින්, කාලය ප්‍රමාණවත් නො වන බව ද දවසේ වැඩි කාලයක් ඉගෙනීම් සඳහා යෙදීමට වෙන්කර ඇති බව ද සිසු ප්‍රතිචාරවලින් අනාවරණය වේ.

පොදු නිගමන

ටියුෂන් පන්ති නිසා සිසු දරුවන්ගේ විවේකය විනෝදය දුරස් වී, ආවේදන ක්ෂේත්‍රය දියුණු නො වූ පිරිසක් සමාජයට එකතු වීම වැළැක්විය නො හැකි ය. පාසල් සිසුන්ගේ කියවීමේ පුරුද්ද සීමා වී ඇත්තේ විවේකය ටියුෂන් මගින් සීමා කර ඇති

බැවිනි. එම නිසා පුවත්පත් කියවීම, විද්‍යුත් මාධ්‍ය නැරඹීම, විනෝදය හෝ අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට යොදා ගැනීමට නොහැකි වී ඇත. පාසල් තලයේ විවිධ ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගේ අදහස්වල සමස්තය එබඳු ය.

දීප ව්‍යාප්ත විභාගවල දී උද්ගත වන පීඩනයේ ප්‍රතිඵල ලෙස ටියුෂන් ක්‍රමය ව්‍යාප්ත වී ඇත. මේ නිසා ටියුෂන් ලබා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව උත්සන්න වී, පෞද්ගලික ටියුෂන් ක්‍රමය ශීඝ්‍රයෙන් දියුණු වෙමින් පවතින බව අනාවරණය වේ. ටියුෂන් ලබා ගැනීම හා ගාස්තු ගෙවීමේ හැකියාව මත පාසලෙන් පරිබාහිර හොඳ ම ටියුෂන් ලබා දීමට මාපියෝ මුදල් වැය කරති. එම සමාජයේ ම තවත් කොටසක් අයකිරීම් අඩු පන්තිවලට තම දරුවන් යවති. අධ්‍යාපනය තුළින් අපේක්ෂිත, සමාජ සචලතාව සඳහා ගන්නා ප්‍රයත්න ටියුෂන් ප්‍රභේද නිසා ව්‍යර්ථ වෙයි.

2007 වර්ෂයේ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය කළ පර්යේෂණයක ප්‍රතිඵල අනාවරණ හා 2010 කරන ලද ජාතික කොමිෂන් සභා සමීක්ෂණ ප්‍රතිඵල අනාවරණ මඟින් අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස.(උ.පෙළ.) සිසුන්ගේ ටියුෂන් ගැනීම ගැන ඇති පිළිගැනීම් බොහෝ දුරට සමීප බවත් ප්‍රකාශ වේ.

ටියුෂන් ඉගෙනුම් ක්‍රමයේ ප්‍රතිවිපාක

1943 කන්නන්ගර විශේෂ අධ්‍යාපන කොමිෂන් වාර්තාවේ සඳහන් පරිදි පෞද්ගලික ව පුහුණු කිරීම (Private Coaching) යනුවෙන් හැඳින්වූ ටියුෂන් ක්‍රියාවලියෙහි ආදිනව ඉවෙන් මෙන් දැන ගෙන, "පාසලේ දී දෙනු ලබ ගෙදර වැඩවලට අතිරේක වශයෙන් දෙමාපියන් විසින් අනුගමනය කරනු ලබන පෞද්ගලිකව පුහුණු කිරීමේ පුරුද්ද අපි හෙලා දකිමු"[57] "තම දරුවන් විභාගවලින් සමත් කරවීමේ අරමුණ ඇතිව දෙමාපියන් විසින් පෞද්ගලිකව ඉගැන්වීම්කරුවන් යොදවනු ලබන බව පෙනේ. කිසිසේත් අධ්‍යාපනය දීමක් සිද්ධ නොකරන පුහුණු කරවීමේ ආයතන බොහෝ සේ දියුණු වන්නේය"[58] වශනේ ටියුෂන් විපාක මීට වර්ෂ 70කට පෙර දැක ඇත.

තව ද ළමා වියේ සිට ම, අහිතකර ලෙස විභාග භීතිකාව බලපෑම හේතුවෙන් ටියුෂන් ලබා ගැනීමට ශ්‍රමය වැය කරන නිසාත්, අවිවේකී බව නිසාත් දරුවන්ට විවිධ රෝග වැළඳේ.[59] වැඩ කටයුතුවල අධිකතාවත්, දෙමාපිය, ගුරුවර, අපේක්ෂා ඉටුකිරීමට අපොහොසත් වීමෙන් උද්ගත වන මානසික පීඩාත් නිසා 5 වන ශිෂ්‍යත්ව විභාගයට සූදානම් වන දරුවන්ට හිසරදය, ඇස් නිලංකාර වීම, බඩ රිදුම, ක්ලාන්තය, නින්ද නො යාම වැනි රෝග බහුල ව වැළඳේ.[57] නින්ද අඩුකම, විනෝද ක්‍රීඩා කටයුතුවල නිරත නො වීම සමග 'ළමාවිය' අහිමි වූ එක් එක් වයස් කාණ්ඩ හා බැඳි, කායික, මානසික, සාමාජික හා පෞරුෂය සංවර්ධනය නො වූ දරුවන් සමාජයට එකතු වීම කුඩා කල සිට ම ටියුෂන් නිසා ඇරඹේ.

අ.පො.ස. (සා.පෙ.) විභාගයට සූදානම් වන ගැටවර වියේ පාසල් දරුවන් පිබිදුණු යෞවනය නිසා, නිදහස සොයා යන ජීවිතයේ 'කුණාටු සමය'[60] ගත කරන අය ය. පාසලෙන් හා නිවසින් පනවා ඇති තහංචි මැද හැඳෙන දරුවන් උපකාරක ඉගෙනුම් නිසා නිදහස ලබා රිසි සේ තම කායික මානසික අවශ්‍යතා ඉටුකර ගනිති. ක්‍රීඩාවට ඉඩක් නො තබා හවස් වරුව උපකාරක ඉගෙනුම් කරා යොමු කිරීමෙන්, ශාරීරික

නීරෝගිකම, බුද්ධිමය සාවධානතාව, සමාජ අනුරූපතාව, භාවමය පරිණත බව ගැටවර වියේ දරුවන්ගෙන් පලා යයි.[61] අ.පො.ස. (සා.පෙ.) හා අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගවල ඇති විභාග පීඩනය නිසා සමබර පෞරුෂ වර්ධන අවස්ථා ඇහිරී ඇත.

පාසල් ගුරුවරුන් තම පාසල් සිසුන්ට හෝ වෙනත් සිසු කණ්ඩායම්වලට ටියුෂන් පන්ති පැවැත්වීමෙන් 'ගුරු වෘත්තීය' ගෞරවනීය බව මැකී ගොස් ඇත. ටියුෂන් දෙමාපියන් විසින් තම දරුවන් ටියුෂන් වෙත යොමු කරනුයේ උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය පුහුණුව, අධ්‍යාපන සුදුසුකම් දැන හඳුනා ගෙන නො වේ. සමාජ පන්තිය රැක ගැනීමට ටියුෂන් සඳහා දිය කරන මුදල, ටියුෂන් ගුරුවරයාගේ වෘත්තික භාවය සුරැකීමට හේතුවක් වී ඇත.

ටියුෂන් ක්‍රමය අධ්‍යාපන සාර්ථකත්වයේ නියත සාධකයක් ලෙසට සමාජය පිළිගෙන තිබීම නිසා ඉදිරියටත් විවිධාංගීකරණය සමඟින් ටියුෂන් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය අතික්‍රමණය කරනු ඇත.

මේ සමඟ ම ටියුෂන් පන්ති තුළ ඇරඹී විනය විරෝධී ක්‍රියාදාම වත්මන වන විට සමාජයීය ගැටලුවක් ලෙසට වර්ධනය වී ඇත. ගුරුවරුන් හා ශිෂ්‍යයන් අතර ද, අපචාර පිළිබඳ පැමිණිලි බහුල ලෙස මතු වී ඇත. එමෙන් ම මේ තත්ත්වය නිසා සංස්කෘතික හර පද්ධති දියාරු වී ඇති බවට සාධක මතු වී ඇත. ටියුෂන් පන්ති ආරම්භ වන වෙලාව, ඊට ගත කරන කාලය, විෂය අතර කාල පරතරය ආදිය නිසා නිකරුනේ නගරයේ කල් ගෙවීම නිසා, තරුණ වයසේ සිසු දරුවන් අපචාර කටයුතුවලට යොමුවෙන බව අනාවරණය වී අත. අපචාර මත් ද්‍රව්‍ය භාවිතය, අසභ්‍ය චිත්‍රපටි බැලීම, ලිංගික අපචාර ක්‍රියා ආදිය සඳහා පෙලඹවීම සිදු කෙරෙයි. ටියුෂන් දීම වර්තමානයේ දී දරුවනට යහපතක් සිදුවන බව පිළිගෙන තිබෙන සේ ම ඉන් නැගී එන තම දරුවන්ගේ ජීවන අඳුරු කරන සෙවනැලි ගැන ද, අවදියෙන් සිටීමට කාලය එළඹ ඇත.

ටියුෂන් ආශ්‍රිත ආනුෂාංගික ගැටලු ආශ්‍රිත ව අනු මාතෘකා යටතේ සංඛ්‍යාලේඛන එක් රැස් කිරීමට අසීරු වන්නේ මේ අංශය සම්බන්ධ, ශිෂ්‍ය, වැරදිකරු, මාපිය, පාසල් බලධාරි ටියුෂන් ව්‍යාපාරික යන සියලු දෙනා ගැටලු යටපත් කිරීමට මුනිවත රැකගෙන සියලු දෝෂ විඳ දරා ගෙන සිටීම ප්‍රඥාගෝචර බව කල්පනා කිරීම ය. එසේ ම ආරක්ෂක හා නීතිමය අංශ ද, වරදට දඬුවම් වෙනුවට සමථයට පත් කිරීම මානුෂික ව කිරීමත්, ජනමාධ්‍ය නිහඬ වීමත් නිසා ටියුෂන් සමඟ උද්ගත වන අපරාධ නිහඬව රහසේ ක්‍රියාත්මක වෙයි.

පොලිස් වර්තාගත සිද්ධි අවම වීම, සමාජයීය තත්ත්වයකි. 2010 වර්ෂයේ වාර්තාගත ටියුෂන් පන්ති සම්බන්ධ වූ අපරාධ සංඛ්‍යා ලේඛන ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. පොලිස් සටහන හා අපරාධ සිද්ධි ගණන මෙසේ ය. රත්නපුර - 06, කුරුණෑගල - 03, මාතලේ - 03, මහනුවර - 03, කෑගල්ල - 03, තංගල්ල - 03, ගම්පහ - 03, අම්පාර - 03, අනුරාධපුර - 02, බණ්ඩාරවෙල - 02, පුත්තලම - 02 නිකවැරටිය - 02, යාපනය - 01 වශයෙනි.

නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියාගේ අපේක්ෂා අනුව, "මානසික ශික්ෂණය, චරිත සංර්ධනය හා සංස්කෘතික ශික්ෂණය හා කාර්යක්ෂමතාව අධ්‍යාපනයෙන් සපුරා ගත යුතු වේ. විභාග සමත් වීම මිස, ඉගෙන ගැනීම හා ඉගැන්වීම අතර පවත්නා සම්බන්ධතා ලංකාවාසී ජනයා හරි හැටි අවබෝධ කර ගෙන ඇද්ද යනු අපගේ අනුමානයයි"[62]

ඒ නිසා ම අධ්‍යාපනයේ අරමුණු බැහැර ව දරුවන්ට අමතර ලෙස පුහුණුව ලබා දෙන ආයතන සමෘද්ධියට පත් ව ඇත්තේ ය. ශිෂ්‍යයන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයීමෙහි සමතුන් වී ඇත. එහෙත් ඔවුහු ඒ පිළිතුරු ගැන ප්‍රශ්න නැගීමට සමත් නොවෙති.[63] යන කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ අනාවැකිය අද සත්‍යයක් ව ඇත. මේ ගැන අවදියෙන් කටයුතු කිරීම වත්මන ටියුෂන් ආශ්‍රිත ප්‍රබල අවශ්‍යතාවක් වී ඇත.

සමාලෝචනය

ටියුෂන් ව්‍යාපාරය, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට තර්ජනයක් වී ඇති තරමට නො නැවතී ව්‍යාප්ත වෙයි. මේ තත්ත්වය කෙරෙහි පාලකයන්, ආගමික නායකයන් මැදිහත් වී කටයුතු කිරීමට කාලය එළඹ ඇත. ටියුෂන් ක්‍රමයේ හොඳ ප්‍රතිඵල රජයේ ප්‍රසිද්ධ විභාග තුන මත පැටවීම සමග ම, අනිසි ප්‍රතිඵලවලින් උද්ගත වන සමාජ ව්‍යසනය හඳුනා ගෙන ඊට පිළියම් යෙදීම ප්‍රමාද නො කළ යුතු ය. ආගමික පූජ්‍යස්ථාන මගින් දෙමාපියන්ගේ විභාග පිළිබඳ ඇති මානසික දෘශ්‍ය අන්ධතාව හා ලෝභය/මෝහය දුරු කිරීමට උපදේශන සේවා සැපයීම සුදුසු ය. ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය මත ම රැඳෙන විභාග ක්‍රමය නිසා දරුවන් පීඩාවට පත් නො කර, තම දරුවන්ගේ සහජ කුසලතා, විභව්‍යතා හඳුනා ගෙන, ඊට ගැළපෙන අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍ර කරා යොමු කිරීමෙන්, විභාග පීඩනය ඉවත් වෙයි. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ තරගය ලිහිල් කළ හොත්, දෙමාපියන්ගේත්, සිසුන්ගේත් අ.පො.ස. (උ.පෙ.) විභාගය ගැන ඇති අසහනය ක්‍රමයෙන් ඉවත් කළ හැකි ය. 2009 වර්ෂයේ විශ්වවිද්‍යාල 15කට ප්‍රවේශ වූ සංඛ්‍යාව 12,958ක්[51] වුව ද, 2010 වර්ෂයට විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ සංඛ්‍යාව 21,111ක් බව 2010 ජූනි මස 08 වන දින විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසම ප්‍රකාශයට පත් කිරීම, පවතින විභාග සම්බන්ධ ධනාත්මක ප්‍රතිචාරයකි. තව ද, ඉරු දින හා පෝය දින අ.පො.ස. (සා.පෙ.) දක්වා අතිරේක ඉගෙනුම් තහනම් කිරීමෙන් සිසු දරුවන්ට යම් කිසි සහනයක් සැලසෙනු ඇත. එහෙත් ඒ පිළිබඳ නියෝග සාර්ථක වී නැත. අතිරේක පන්තිවල දී ඉගැන්වීමට සමාන ව පාසල් කාලයේ දී තම සේවා කටයුතු කරන්නේ නම් සමාජයේ ගෞරවනීය පිළිගැනීම ගුරු වෘත්තියට පුනරාගමනය වනු ඇත.

ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය මූලික වූ විභාග ක්‍රමය වෙනුවට, නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් යෝජිත ආවේදන, මනෝචාලක, පෞරුෂ හා සමාජ කුසලතා හිමිකර ගැනීමේ ක්‍රමවේද ඉගැන්වීමේ දී මෙන් ම, විභාගවල දී ද ක්‍රියාත්මක විය යුතු ය. එමගින් සමාජීය ආකල්ප සංශෝධනය කර, පවතින ගැටලු විසඳා ගැනීමට ප්‍රතිකාර්ය පියවර ගත යුතු ව ඇත. පාලකයන්, ආගමික නායකයන්, සමාජ ශෝධකයන් ටියුෂන් ගැන විරෝධී අදහස් දැක්වුව ද ඊට එරෙහි ව ස්ථිරසාර විසඳුම් ගෙන නැත. ටියුෂන් ඉගෙනුම් ව්‍යසනයක් බවට පත් ව තිබීම, අවබෝධයෙන් ක්‍රියා කළ හොත් දෙමව්පියන් හා ගුරුවරුන්ට ඉවත් කළ හැකි සේ ම විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය බලගැන්වෙන කේන්ද්‍රස්ථානය, පාසල බවට පත් කළ හැකි ය. සිසුන්ගේ දෙමව්පියන්ගේ, ගුරුවරුන්ගේ සියලු අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීමෙන්, සමාජීය විෂමතා අඩු වනු ඇත. ගුරුවරුන්ට ඉගැන්වීමට පහසුකම් ද, සිසුන්ට ඉගෙන ගැනීමට අවශ්‍ය පහසුකම් ද දීප ව්‍යාප්ත ව ඇති කිරීමේ පියවර ගත් කල අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය පුනර්ජීවනයකට පත්වීම සමග ටියුෂන් ඉගැන්වීම් අර්ථවත් ව ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය.

පාදක සටහන්

1. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම, 1994. මැයි-ජූනි කලාපය.*

2. *Report of the Special Committee on Education, Sessional Paper XXIV (1943).* Sec.68, p.30, Ceylon Government Press, Colombo.

3. Ibid Sec.140, p. 55.

4. Ibid Sec. 116, p.48.

5. සුරවීර, ඒ.වී. (2011). *ආචාර්ය සී.ඩබ්ලිව්.ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය.* 22 පිටුව.

6. ද සිල්වා, ඩබ්.ඒ., ගුණවර්ධන, සී., ජයවීර, එස්., පෙරේරා, එල්., රූපසිංහ, එස්., විජේතුංග, එස්. (1994). අතිරේක පාසල් උපදෙස්, සමාජ සාධාරණත්වය සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක භාවය (අයි. ඩී. ආර්. සී.). *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම 1994 මැයි-ජූනි කලාපය.*

7. *මහ බැංකු වාර්තාව (2009).* (මුද්‍රණය 2010 මාර්තු). මුදල් අමාත්‍යාංශය.

8. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම, 1994. මැයි-ජූනි කලාපය.*

9. කොඩිතුවක්කු, ජී. (1992). *ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්හි 13 වසරේ සිංහල මාධ්‍ය ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් මුදල් ගෙවා පෞද්ගලික පන්තිවල අධ්‍යාපනය ලැබීම, සිසුන්, විදුහල්පතිවරුන්, එම ගුරුවරුන්, දෙමාපියන්, අධ්‍යාපනඥයින් විසින් විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයට සාපේක්ෂ ව සංජානනය කරන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* කොළඹ: ජාතික විද්‍යා සභාව.

10. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (1996). *පළමු වන වසර ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් වන සිසුන්ගේ හා 5 වසර ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය සමත් ව ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් වන සිසුන්ගේ අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සාධනය පිළිබඳ සංසන්දනාත්මක අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

11. de Silva, W.A. (1994). *Extra - school tutoring in the Asian context with special reference in Sri Lanka.* Maharagama: Department of Educational Reserch, National Institute of Education.

12. Havingharst, R.J. (1972). *Human development task and education*. 3rd ed., New york: Dari Mckay.

13. *චක්‍රලේඛ අංක 2004.08/2004.05.*31. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල.

14. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2004-2005-2006). *පාසල් සංගණන වාර්තා.*

15. ගුණවර්ධන, බී. (1994). *පවතින ජාතික අධ්‍යාපන රටාව තුළ උපකාරක පන්ති ක්‍රමයේ අවශ්‍යතාව.* සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම, 1994 මැයි-ජූනි කලාපය.

16. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1998). *අ.පො.ස. (උ.පෙ.) නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා.*

17. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2004-2005-2006). *පාසල් සංගණන වාර්තා.*

18. කුලරත්න, එන්. ජී., කොඩිතුවක්කු, ජී. (1991). *ශ්‍රී ලංකාවේ ගම්බද හා නගරබද පාසල්වලට මානව හා භෞතික සම්පත් ගලා යාම පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

19. ගුණසේකර පී.ඩී.ජේ. (2007). *අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

20. ගුණවර්ධන, ආර්. (1994). *ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාලවලට ශිෂ්‍යයන් ඇතුළත් කර ගැනීමේ ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රියා පිළිවෙළ පිළිබඳ සමාලෝචනයක්. සඳහන් වූයේ, අධ්‍යාපන සඟරාව, අංක 24,* කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

21. රණසිංහ, ඩබ්ලිව්.කේ. (1999). *තෝරා ගත් 1 AB පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්තිවල සිසුන් පාසලට ඇති සහභාගිත්වය ක්‍රමයෙන් අඩුවෙමින් පැවතීමේ ගැටලුව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් (බස්නාහිර පළාත තුළ උසස් පෙළ පන්ති 4ක් ඇසුරෙන්).* උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා කළමනාකරණ පාඨමාලාව, මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

22. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003). *මානව සංවර්ධන සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම (සමාලෝචන වාර්තාව).*

23. රූපසිංහ, එස්. (1995). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පහළ සමාජ ආර්ථික ස්තරයන්ට පවත්නා අවස්ථා. සඳහන් වූයේ, අධ්‍යාපන විද්‍යා. වෙළුම, 3.1 කලාපය, පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය, අධ්‍යාපන අංශ ප්‍රකාශනය.

24. සුරවීර, ඒ.වී. (2011). *ආචාර්ය සී.ඩබ්ලිව්.ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය.* 22 පිටුව.

25. -එම-

26. Pararajasingham, G. (1980). *A study of the growth and development of private tutories in the city of Jaffna.* A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of M. Phill (Education) Univer sity of Jaffna (Unpublished).

27 -do-

28. -do-

29. කොඩිතුවක්කු, ජී. (1992). පෙර පරිදි

30. රඹුක්වැල්ල, එල්.එම්.කේ. (1995). *විභාග අවධාරණය කෙරෙන අධ්‍යාපනය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනය කෙරෙහි බලපා ඇති ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

31. රූපසිංහ, එස්. (1995). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පහළ සමාජ ආර්ථික ස්තරයන්ට පවත්නා අවස්ථා. *සඳහන් වූයේ, අධ්‍යාපන විද්‍යා වෙළුම, 3.1 කලාපය,*

පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය, අධ්‍යාපන අංශ ප්‍රකාශනය.

32. ද සිල්වා, ඩබ්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. සඳහන් වූයේ, *ආර්ථික විමසුම, 1994, මැයි-ජූනි කලාපය.*

33. ගුණසේකර පී.ඩී.ජේ. (2007). *අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

34 -එම-

35. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2009). *කොළඹ හා ගම්පහ නාගරික පාසල් ආශ්‍රිත ටියුෂන් ගැන සොයා බැලීමක්.*

36. Hemachandra, H.L. (1982). *Growing phenomena of tuition classes: The perceived reasons and some latest social factors in Sri Lanka. Journal of Social Sciences, Vol 5. No. 2, 1982.*

37. Tennakoon, T.M.B.M. (1991). *Tuition: Is it a real need?* Maharagama: Department of Educational Research, National Institute of Education.

38. *මහ බැංකු වාර්තාව (2009).* (මුද්‍රණය 2010 මාර්තු) මුදල් අමාත්‍යාංශය.

39. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1998). *අ.පො.ස. (උ.පෙ.) නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා.*

40. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. සඳහන් වූයේ, *ආර්ථික විමසුම, 1994, මැයි-ජූනි කලාපය.*

41. රඹුක්වැල්ල, එල්.එම්.කේ. (1995). *විභාග අවධාරණය කෙරෙන අධ්‍යාපනය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනය කෙරෙහි විභාග බලපා ඇති ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

42. රණසිංහ, ඩබ්ලිව්.කේ. (1999). *තෝරා ගත් 1 AB පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්තිවල සිසුන් පාසලට ඇති සහභාගිත්වය ක්‍රමයෙන් අඩුවෙමින් පැවතීමේ ගැටලුව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් (බස්නාහිර පළාත තුළ උසස් පෙළ පන්ති 4ක් ඇසුරෙන්).* උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා කළමනාකරණ පාඨමාලාව, මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

43. -එම-

44. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2007). *අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

45. රූපසිංහ, එස්. (1995). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පහළ සමාජ ආර්ථික ස්තරයන්ට පවත්නා අවස්ථා. සඳහන් වූයේ, *අධ්‍යාපන විද්‍යා වෙළුම, 3.1 කලාපය,* පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය, අධ්‍යාපන අංශ ප්‍රකාශනය.

46. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2009). *කොළඹ හා ගම්පහ නාගරික පාසල් ආශ්‍රිත ටියුෂන් ගැන සොයා බැලීමක්.*

47. -එම-

48. රඹුක්වැල්ල, එල්.එම්.කේ. (1995). *විභාග අවධාරණය කෙරෙන අධ්‍යාපනය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනය කෙරෙහි විභාග බලපා ඇති ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

49. de Silva, W.A. (1994). *Extra-school tutoring in the Asian context with special reference in Sri Lanka.* Maharagama: Department of Educational Reserch, National Institute of Education.

50. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2009). *කොළඹ හා ගම්පහ නාගරික පාසල් ආශ්‍රිත ටියුෂන් ගැන සොයා බැලීමක්.*

51. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994).

52. මංචනායක, ඒ., නානායක්කාර, ජී.එල්.එස්. (1986). *ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ ද්විතීයික පාසල් සිසුන් ටියුෂන් ගැනීම පිළිබඳ විමසීමක්.* කොළඹ: විෂයමාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය.

53. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2009).

54. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම, 1994, මැයි-ජූනි කලාපය.*

55. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2007). *අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

56. ද සිල්වා, ඩබ්ලිව්.ඒ. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම, 1994, මැයි-ජූනි කලාපය.*

57. *Report of the Special Committee on Education, Sessional Paper XXIV-1943.* Sec.116, Ceylon Government Press, Colombo. p. 48.

58. -do- Sec.n140, p.55.

59. -do- Sec. 9, p.11.

60. ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ. (2007). *අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

61. වික්‍රමසිංහ, එච්.ටී. (1994). තරගකාරී විභාග නිසා දරුවන් තුළ හටගන්නා මානසික පීඩනය. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම. 1994 මැයි-ජූනි කලාපය.*

62. විජේතුංග, එස්. (1994). පෞද්ගලික ටියුෂන් ක්‍රමයේ ඇතැම් විද්‍යාත්මක අංශ. *සඳහන් වූයේ, ආර්ථික විමසුම. 1994 මැයි-ජූනි කලාපය.*

63. සුරවීර, ඒ.වී. (2011). *ආචාර්ය සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය.* පි.22.

64. *Report of the Special Committee on Education, Sessional Paper XXIV-1943.* Sec.141, Ceylon Government Press, Colombo. p.55.

65. *මහ බැංකු වාර්තාව (2009).* (මුද්‍රණය 2010 මාර්තු) මුදල් අමාත්‍යාංශය.

20
ජාත්‍යන්තර පාසල්

අයි. එම්. එස්. ඉලංගකෝන්

අධ්‍යාපනවේදී විශේෂ උපාධිය (දෙ වන පන්තිය ඉහළ පෙළ) (1979); අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධි (කොළඹ - 1999). ගණිත ගුරුවරියක, නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරියක, ගුරු විද්‍යාල කථිකාචාර්යවරියක ලෙස කටයුතු කර ඇත. දැනට ගිරාගම සෞන්දර්ය ගුරු විදුහලේ කථිකාචාර්යවරියක ලෙස කටයුතු කරයි.

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවට නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීමත් සමග ම අධ්‍යාපනය ලබා දෙන වැදගත් ම ආයතනය ලෙස පාසලට විශේෂ ස්ථානයක් හිමි විය. පාසල ලබා දෙන අධ්‍යාපනය වඩාත් ඵලදායී බවට පත්කරලීමත්, පාසල් ප්‍රමාණය වැඩි කර ගැනීමත් සඳහා භාෂා මාධ්‍යය සහ අනෙකුත් අධ්‍යාපන සංවර්ධන කාර්ය පිළිබඳ ව විශේෂ අවධානයක් මේ අවධියේ යොමු විය. එමගින් ස්වභාෂා අධ්‍යාපනයේ වර්ධනයට ඉඩ සැලසිණ.

1943 අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාර්ය සභාවේ නිර්දේශ මත 1945 ඔක්තෝබර් 01 දා සිට ගාස්තු ගෙවීමෙන් තොර ව අධ්‍යාපනය ලැබීමට ඉඩ ලැබුණි.[1] එවකට ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය අනුව, පාසල් සිංහල, ඉංග්‍රීසි, දෙමළ වශයෙන් ප්‍රධාන කොටස් තුනකට බෙදා තිබිණ. වර්ගය අනුව රජයේ පාසල් සහ පෞද්ගලික පාසල් වශයෙන් ප්‍රධාන වර්ග දෙකක් විය. පෞද්ගලික පාසල් උපකෘත හා අනුපකෘත වශයෙන් බෙදී තිබුණු අතර, 1960 අංක 5 දරන උපකෘත පාසල් හා ගුරු විද්‍යාල විශේෂ විධි විධාන පනත මගින් උපකෘත පාසල් රජයට පවරා ගැනිණ. මේවායේ ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය සිංහල, ඉංග්‍රීසි සහ දෙමළ භාෂා වේ. අවශ්‍යතාව අනුව භාෂා තුනෙන් එකක් හෝ දෙකක් හෝ සියල්ල ම හෝ භාවිත කිරීමට හැකි විය.

1968 දී පිළිගන්නා ලද මූලික පාසල් සහ ද්විතීයික පාසල් ක්‍රමය සැමට සමාන අධ්‍යාපන ඉඩ ප්‍රස්තා ලබා දීමට ගත් උත්සාහයකි. එහෙත් ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කිරීමට උත්සාහ කෙරෙන අතර වාරයේ ''උසස් අධ්‍යාපන මාධ්‍යය සිංහල හා දෙමළ භාෂාව නො විය යුතු ය'' යන අදහසක් ස්වභාෂා අධ්‍යාපනයට විරුද්ධ මත දැරූ අය ඉදිරිපත් කළ බව ද දක්නට තිබුණි.[2]

මේ තත්ත්වය මත ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය වරප්‍රසාද ලත් පන්තියට සහ දුප්පත් ජනතාවට වෙන් වෙන් වශයෙන් පවතින්නා වූ සම්ප්‍රදාය දෙකකට බෙදී තිබීම ස්වාභාවික නියමයක් ලෙස එම වකවානුවේ පිළිගෙන තිබිණ.[3]

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ රජයට අයත් නො වූ රජයේ පාසල්වලට පරිබාහිර වූ සම්පූර්ණ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යය පමණක් භාවිත කෙරෙන 'ජාත්‍යන්තර පාසලක්' කොළඹ නගරයේ විය. එය ලාභ අපේක්ෂාවෙන් තොර ව, විදේශික දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් තම අධ්‍යාපන කටයුතු කර ගැනීම සඳහා බ්‍රිතාන්‍ය මහ කොමසාරිස් කාර්යාලයේ මෙහෙයවීමෙන් 1957 දී බිහිවූවකි.[4]

1965 සිට 1982 දක්වා ම ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ තිබුණු පාසල් වර්ග වූයේ රජයේ සහ පෞද්ගලික පාසල් පමණකි. ඒ හැර විදේශික දරුවන් සඳහා එක් ජාත්‍යන්තර පාසලක් ද විය. 1982න් පසුව අධ්‍යාපන මාධ්‍යය ඉංග්‍රීසි බස වන ජාත්‍යන්තර පාසල් බිහි වූයේය.

'ජාත්‍යන්තර පාසල' යන සංකල්පය පිළිබඳ පැහැදිලි වූ අර්ථකථනයක් දැන ගැනීම අසීරු ය. ඊට හේතුව මෙම පාසල් සමාගම් ආඥා පනත යටතේ අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලයක් මගින් කළමනාකරණ කටයුතු සංවිධානය කරන්නා වූ ලියාපදිංචි ව්‍යාපාරික ආයතනයක ස්වරූපයෙන් පවත්වා ගෙන යනු ලබන බැවිනි.

එබැවින් ජාත්‍යන්තර පාසල යන්න ''ඕනෑ ම ජාතියකට අයත් දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් විදේශීය විෂයමාලා ඉගෙනීම සඳහා රජයේ බලපෑමෙන් තොර ව පෞද්ගලික ආයෝජන මූලික වී බිහි ව ඇති පෞද්ගලික අධ්‍යාපන ආයතන'' යනුවෙන් හැඳින්වීමට පුළුවන.

ජාත්‍යන්තර පාසල් ආරම්භ වීම

1948 ලංකාව යටත් විජිත පාලනයෙන් මිදී ස්වාධීන රාජ්‍යයක් බවට පත් විය. 1945 නිදහස් අධ්‍යාපන පනත සම්මත වීමෙන් පසුව, ප්‍රාථමික පාසල්වල ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය මවුබස ලෙසත්, අනිවාර්ය දෙ වන බස ඉංග්‍රීසි ලෙසත් විය යුතු යයි තීරණය විය.[5] එම පියවර විශ්ව විද්‍යාලය දක්වා ම අධ්‍යාපන මාධ්‍යය මවු බස කර ගැනීමට හැකිවන සේ ඉදිරියට ගෙන යනු ලැබී ය. එසේ ම ප්‍රධාන ජාතීන්ට අයත් නො වන්නා වූ ජාතිවල දෙමව්පියන්ගේ දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබා ගත හැකි වුවත් ඒ වරප්‍රසාදය 1972 ජනවාරි පළමු වන දා සිට ඉවත් කෙරිණ.[6]

1977 මහා මැතිවරණයෙන් පසුව ඇති වූ දේශපාලන වෙනස්කම් ඔස්සේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ව්‍යුහාත්මක හා ගුණාත්මක වෙනස්කම් සිදු විය. ඇතැම් ක්ෂේත්‍රවල ව්‍යුහාත්මක සහ ගුණාත්මක ප්‍රතිසංවිධාන ක්‍රියාත්මක කරන ලදි.

ශ්‍රී ලංකාව ලෝකයේ වෙනත් රටවල් සමග පවත්වා ගෙන යනු ලබන ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා හමුවේ එම රටවල සිදු කෙරෙන විවිධ ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිමය වෙනස්කම්වල බලපෑමට ද නිතැතින් ම හසු වේ. එක් ජාත්‍යන්තර පාසලක වාර්තාවක මෙසේ සඳහන් කර ඇත.

''ශ්‍රී ලංකාව තවමත් නව කාර්මික රටක් ලෙස බොහෝ නිරීක්ෂකවරුන් විසින් නොසලකනු ලබන අතර ආසියාවේ ප්‍රබලයන් හතර දෙනා අතරට සම්බන්ධ වීමට ද කල්ගත වනු ඇත. එසේ ම... විශාල ලෙස විදේශීය පෞද්ගලික ආයෝජකයන් මෙරටට ගෙන්වා ගත යුතු ය.... පෞද්ගලීකකරණය හා පිස්කල් ප්‍රතිපත්ති යම් තාක් දුට සාර්ථක ව හඳුන්වා දී තිබේ.... තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිතයට අදාළ වන විදේශීය ආයෝජන

මෙරටට ගෙන ඒමට සූදානම් වීමත්, නිමි ඇඳුම් කර්මාන්ත සඳහා ආයෝජකයන් කොරියාව වැනි රටවලින් මෙරටට පැමිණීමත් නිසා විදේශික පිරිස් ඒ සමග මෙරටට පැමිණෙනු ඇත. ඒ අයගේ දරුවන් සඳහා ද ජාත්‍යන්තර පාසල් බිහි වනු ඇත.[7]

එම වාර්තාවේ ම පහත දැක්වෙන කරුණු කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කර තිබේ.

> ''ලෝක බැංකු උපදෙස් අනුව විදේශීය පෞද්ගලික ආයෝජන ප්‍රසාරණය කිරීමටත්, අරමුදල් ලබා දී යටිතල පහසුකම් සංවර්ධනය කරනු වෙනුවට, විදේශීය කණ්ඩායම් විසින් පෞද්ගලික මුදල් යොදවන ක්‍රමවේදයනට මාරු වීමටත් අවධානය යොමු කර ඇත.[8]"

ඒ ඇසුරින් ද ජාත්‍යන්තර පාසල් අවශ්‍යතාව තහවුරු වන කරුණු ඉදිරිපත් වන්නේ පෙර කී කාර්යයන් සඳහා විදේශික පිරිස් මෙහි පැමිණෙන නිසා ය.

කළමනාකරණ සහ උපදේශක මට්ටමේ කාර්ය සඳහා ශ්‍රී ලාංකිකයන් යොදවනු ලැබූ අතර විදේශීය ආයෝජන ඇති තැන්වලට විදේශ උපදේශකවරුන් ලබා ගැනීම කිසිසේත් ප්‍රතික්ෂේප කර නැත. ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන හුවමාරුව හා ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනයේ බලපෑම නිසා ඒවා අවශ්‍ය විදේශීය හා දේශීය පිරිසට සේවය ලබා දීම සඳහා ජාත්‍යන්තර පාසල් අවශ්‍ය විය.

එම්. ජේ. පෙරේරා විසින් සම්පාදිත ''ජාත්‍යන්තර පාසල්වල නීතිමය පදනම'' නමැති ලිපියෙහි මෙසේ සඳහන් කර තිබේ.

> ''ජාත්‍යන්තර පාසලක් ලෙස රජයේ අවසරය ඇති ව ආරම්භ කරන ලද මුල් ම පාසල වන්නේ 'කොළඹ ජාත්‍යන්තර පාසල ය.' මෙය වෙළෙඳ ව්‍යාපාර පවත්වා ගෙන යන සමාගමක් ලෙස සමාගම් ලේඛකාධිකාරීවරයා වෙත ලියාපදිංචිය සඳහා යොමු කළ ආයතනයකි. විදේශීය අනුග්‍රහය යටතේ, කණ්ඩායමක් විසින්, විදේශීය ආයෝජන උපදේශක කමිටුවට, පාසලක් ආරම්භ කිරීම සඳහා ඉල්ලීමක් කෙරුණු අතර එම කමිටුව මුදල් හා ක්‍රම සම්පාදන අමාත්‍යාංශය යටතේ පවත්නා අධිකාරියකි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට අයත් නොවේ. එහි සභාපතිවරයා අධ්‍යාපන බලධාරීන්ගේ උපදෙස් ලබා ගෙන 1982 අගෝස්තු මාසයේ මේ ආකාරයේ ප්‍රථම පාසල ආරම්භ කරන ලදි..[9]

1982න් පසුව මෙවැනි පාසල් රාශියක් රට තුළ ව්‍යාප්ත විය. වර්තමානයේ ඕනෑ ම පෞද්ගලික ආයතනයකට, කෙනකුට හෝ කණ්ඩායමකට, 1982 අංක 17 දරන සමාගම් ආඥා පනතේ 30 වන වගන්තියේ පළමු වන උපවගන්තිය යටතේ, වෙළෙඳ ව්‍යාපාරයක් ලෙස ජාත්‍යන්තර පාසල් ආරම්භ කිරීමට හැකියාව ඇත.

ජාත්‍යන්තර පාසල් ආරම්භ වීමට බලපෑ හේතු

මේවා බිහි වීමට බලපෑ හේතු පිළිබඳ අවධානය යොමු කරන විට විවිධ හේතු අනාවරණය කර ගැනීමට පිළිවන. නිදහසට පෙර විදේශීය බලපෑමත්, නිදහසින් පසුව රජයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියත් නිසා අධ්‍යාපනයේ සම අවස්ථා සැපයීම පිළිබඳ මතවාද තිබුණි. ඊට හේතු වූයේ පාසල් අධ්‍යාපනයට හඳුන්වා දුන් විෂයමාලාවේ විවිධතා

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද සහ සැපයූ සම්පත් අනුව සමාජයේ අධ්‍යාපන සම අවස්ථා සඳහා සඳහා සුදුසු පරිසරයක් නො තිබීමයි.

'අධ්‍යාපනයේ මූලික පරමාර්ථය වන්නේ ජාතිය ගොඩනැඟීමයි' යනුවෙන් අතීතයේ සිට පිළිගත් අදහස් ඇත. ඒ තුළින් රජයට සේවය කිරීමට කැමති පුරවැසියන් පිරිසක් ජාතික අනන්‍යතාවකින් යුතු ව අධ්‍යාපනයෙන් බිහිකරන බව ද පිළිගත් සත්‍යයක් වුවත් අසූව දශකයේ විවෘත ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය නිසා ජාතියේ වැට මායිම්වලට 'ලෝක ආර්ථිකය' මගින් බලපෑම් එල්ල කරන්නට විය. සෝවියට් සමාජවාදී ආකෘතිය බිඳ වැටීමෙන් පසු ලොව බොහෝ රටවල් විවෘත ආර්ථිකය කෙරෙහි විශ්වාසය තැබීමට වැඩි වැඩියෙන් පෙලඹිණ. ඒ නිසා විශ්ව ව්‍යාප්ත වෙළෙඳ පොළක් කරා යාමට හැකිවන පරිදි තම රටවල ආර්ථික ප්‍රතිපත්ති ව්‍යුහාත්මක වශයෙන් ගැළපීමට අවශ්‍ය කටයුතු සකස් කර තිබේ. ලින් අයන් ''ලෝක වෙළෙඳ පොළට හුරුවීම සඳහා ව්‍යුහාත්මක ගැළපීම සහ අධ්‍යාපනය'' නමැති පෙර සඳහන් ලිපියෙන් ධනවත් රටවල් විශ්ව වෙළෙඳ පොළ තුළින් වඩාත් ලාභදායී ප්‍රතිඵල අත්කර ගැනීමේ වාසනාව උදාකර ගෙන ඇති බව දක්වා ඇත.[10] එමගින් ම කුඩා රටවල් තම ජාතික ආර්ථිකය ජාත්‍යන්තර ආයෝජන සහ වෙළෙඳාම සඳහා විවෘත කළ යුතු බව ද සඳහන් කර තිබේ.

ඒ අනුව සමාජීය අවශ්‍යතා සපුරාලීම ඉලක්ක කරන ලද රජයේ වැඩසටහන් පෞද්ගලික වෙළෙඳ පොළ බලවේග සමග සමබර ව පවත්වා ගත යුතු විය. සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවට ද මේ බලපෑම අනුව කටයුතු කිරීමට සිදු විය. 1982 වන විට අධ්‍යාපනය කෙරෙහි රජයේ වියදම් අඩුවීමේ ප්‍රවණතාවක් දක්නට තිබිණ. 1982 අංක 17 දරන 'සමාගම් ආඥා පනත' ද රජය විසින් සම්මත කරනු ලැබූ නිසා ආයෝජන මණ්ඩල අනුමැතිය ලබා ගෙන සමාගම් ලේඛකාධිකාරීවරයා වෙත අදාළ ලියකියවිලි නිවැරැදි ව සම්පූර්ණ කොට බාර දීමෙන් පෞද්ගලික ව්‍යාපාරයක් ලියාපදිංචි කිරීමට හැකි වේ. ඒ ක්‍රමයට ම අධ්‍යාපන ආයතන ද පෞද්ගලික ආයෝජකයන් හට ආරම්භ කිරීමේ ඉඩකඩ මේ පනතින් ලබා දී ඇත. ඒවා රජයට අයත් නො වන අතර ලාභ උපයන වෙළෙඳ ආයතන ස්වරූපයෙන් පවත්වා ගෙන යනු ලබන අධ්‍යාපන ආයතන වේ.

මෙවැනි පරිසරයක් තුළ ජාත්‍යන්තර පාසල් බිහිවීමට බලපෑ හේතු පිළිබඳ ව විමසා බලන විට 'ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ ජාත්‍යන්තර පාසල්වල කාර්යභාරය' යනුවෙන් රචිත පර්යේෂණාත්මක කෘතියේ සඳහන් වන කරුණු පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කිරීම ප්‍රයෝජනවත් වේ.[11] එහි දැක්වෙන හේතු කිහිපයකි. ඒවා නම්,

I රජයේ පාසල් පද්ධතිය කෙරේ බොහෝ රටවල දෙමාපියන්ගේ විශ්වාසය පළුදු වීමේ ස්වභාවය ශ්‍රී ලංකාව තුළ ද දක්නට ලැබීම.

II ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා අධික වීම හා විදේශ රැකියාවල නිරත වීම නිසා විශ්ව ව්‍යාප්ත අධ්‍යයනයක අවශ්‍යතාව පැන නැඟීම.

III අධ්‍යාපනයේ තරගකාරී බව නිසා දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව දෙමව්පියන් තුළ වූ උද්‍යෝගය.

IV ඕනෑ ම ළමයකුට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමේ නිදහස ලැබීම යනුවෙනි.

මීට අමතර ව දෙමාපියන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා අතරින් අනාවරණය වූ වැදගත් හේතුවක් මෙහි ලා සඳහන් කළ යුතු වේ.

රජයේ පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමට යාමේ දී පවතින දැඩි නීති රීති, තමන් කැමති පාසලකට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමට නො හැකි වීම, පාසලට ඇතුළත් කිරීමෙන් පසු වරින්වර ගෙවිය යුතු විවිධ මුදල් එකතු කිරීම් සහ අමතර උපකාරක පන්ති සඳහා ගෙවිය යුතු මුදල් සියල්ල සලකා බලන විට පෙනී යන්නේ ජාත්‍යන්තර පාසලකට ගෙවිය යුතු මුදල්වලට සමාන තරමේ මුදලක් වැය කිරීමට දෙමාපියන්ට සිදු වන බවයි. ඒ සියල්ල ම ජාත්‍යන්තර පාසල විසින් ම ඉටු කරන බැවින් එම පාසල්වලට දරුවන් ඇතුළත් කිරීමට කාර්ය බහුල දෙමාපියන්ට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් ය.

1982 ආරම්භ කළ කොළඹ ජාත්‍යන්තර පාසල, ශ්‍රී ලංකාවේ පවතින මෙම වර්ගයේ පාසල් ජාලයේ දෙවනුවට ආරම්භ කළ පාසල වේ. එසේ ම රජයේ අනුග්‍රහය ලැබූ එක ම පාසල ද වේ. මීට පෙර 1957 සිට 1982 දක්වා ම ලංකාවේ තිබුණේ බ්‍රිතාන්‍ය මහ කොමසාරිස් කාර්යාලය මූලිකත්වයෙන් ලංකාවේ විදේශ දූත මණ්ඩල දරුවන් සඳහා ආරම්භ කරන ලද ලාභ ඉපැයීමේ චේතනාවෙන් තොර වූ ''ඕවර්සීස් චිල්ඩ්රන් ස්කූල්'' නමැති ජාත්‍යන්තර පාසලයි. 1982 රජය හා විදේශීය ආයෝජන එකතු වී කළ කොළඹ ජාත්‍යන්තර පාසල නමැති ව්‍යාපාරයෙන් 61% ක් රජය විසින් ජර්මන් සමාගමකට විකුණනු ලැබී ය. එමගින් රජය මැදිහත් වූ පෞද්ගලීකරණ වැඩ පිළිවෙළ අධ්‍යාපනය සමග සම්බන්ධ වූ බව වඩා තහවුරු කරන ලදි. එසේ ම ඉන්පසුව බිහි වූ කිසිදු ජාත්‍යන්තර පාසලකට රජයේ අනුග්‍රහයක් ලැබී නොමැත.[12]

මෙම නව පාසල බිහිවීමත් සමග ම 1982 සමාගම් ආඥා පනතේ 30 වන වගන්තියේ පළමු වන උපවගන්තිය යටතේ. අවශ්‍ය කරන ලියකියවිලි ඉදිරිපත් කර අධ්‍යාපනය පෞද්ගලික ව මුදල් අයකරමින් ලබා දිය හැකි අධ්‍යාපන ආයතන පිහිටු වීමට බලය ලැබිණ. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පෞද්ගලික ආයෝජකයන් විසින් 'ජාත්‍යන්තර පාසල්' නමින් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ගාස්තු අය කරන අධ්‍යාපන ආයතන ලංකාවේ නගර කේන්ද්‍රගත ව පිහිටුවනු ලැබී ය. මෙම පාසල් රජයේ කිසි ම බලපෑමකට යටත් නො වේ. ලොව බොහෝ රටවල අධ්‍යාපනය පෞද්ගලිකකරණය කිරීමේ වැඩසටහන් ඇත. එහෙත් ඒවා කෙරෙහි කිසියම් හෝ ආකාරයක බලපෑමක් කිරීමේ හැකියාව රජය සතු වේ. සිංගප්පූරුවේ ස්වාධීන පාසල් මීට නිදසුනකි.[13]

එසේ ම ආසියානු රටවල් වන තායිවානය, දකුණු කොරියාව, හොංකොං සහ සිංගප්පූරුව ප්‍රතිව්‍යුහකරණ වැඩ පිළිවෙළ යටතේ, අපනයන මූලික ආර්ථික ක්‍රියාවලියක් අනුගමනය කරමින් දියුණු තත්ත්වයකට පත් විය.[14] ඉහළ පෙළේ ජාත්‍යන්තර පාසලක වාර්තාවක ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථිකය ගැන දක්වා ඇති අදහස් ද මෙම තත්ත්වය සනාථ කරන බව පෙනේ.[15] එමගින් ''1999 වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික වර්ධනය 4% - 6% අපේක්ෂා කර ඇත. එය 10% දක්වා වර්ධනය කර ගත යුතු ය. එයට කලාපීය වශයෙන් දැඩි තරගකාරී තත්ත්වයකට මුහුණ දීමට අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම සිදු වන බව ද සඳහන් කර ඇත. රජයේ වියදම්, අධ්‍යාපනය හා සමාජ සුබසාධනය සඳහා යහපත් ආකාරයට යෙදවිය හැකි වේ නම් විදේශ ආයෝජන දිරිගැන්වීමෙන් ආර්ථික වර්ධනය අපේක්ෂා කරන ඉලක්ක කරා යොමු කිරීම අසීරු නො වේ. එහෙත් දේශපාලන බලපෑම්, විනිවිද භාවය පිළිබඳ ගැටලු සහ ප්‍රතිපත්ති තීරණය කිරීමේ දී මතුවන ගැටලු නිසා ජනතාව

අපේක්ෂා කරන මට්ටමින් අධ්‍යාපනයට හා සමාජ සුබසාධනයට කරනු ලබන වියදම් ඵලදායීතාවට පැමිණ නැත. මෙයින් වැඩි ම බලපෑමක් සිදු වන්නේ රටේ බහුතර ජනතාවට ය. ධනවත් පිරිසට මෙය ආර්ථික වාසි සමග අත්වැල් බැඳ ගැනීමට අවස්ථාවක් වී ඇති අතර එතුළින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට, තම අභිමතය පරිදි පෞද්ගලික ආයෝජන ගලා ඒමට අවශ්‍ය පරිසරය සකස් කර ගත හැකි වී තිබේ. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ පෞද්ගලික ව්‍යාපාරික පිරිස, විශ්‍රාම ලැබූ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඇතැම් පිරිස සමග එක් වී රට පුරා ව්‍යාප්ත කර ඇති ජාත්‍යන්තර පාසල් ජාලයක් බිහි වී තිබීමයි.

ජාත්‍යන්තර පාසල් ව්‍යාප්තියට බලපෑ තවත් හේතුවක් වන්නේ රජයේ පාසල් පද්ධතිය කෙරේ දෙමාපියන්ගේ විශ්වාසය කඩ වීමේ ස්වභාවයක් දක්නට ලැබීමයි. වැඩි ප්‍රමාණයක් ජාත්‍යන්තර පාසල් ප්‍රජාව වී ඇත්තේ ධනවත් වූ, ඉංග්‍රීසි භාෂාව භාවිත කිරීමට කැමති, විදේශ සම්බන්ධතා සහිත, ඉහළ සමාජ පන්තියට අයත් පිරිසකි. ඉලංගකෝන්ගේ පෙර සඳහන් අධ්‍යයනයෙහි ''මෙම පාසල් කරා තම දරුවන් යැවීමට විශේෂ හේතුවක් ලෙස රාජ්‍ය පාසල් ක්‍රමය අවසානයේ උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්වාසයක් නොමැති වීම'' පිළිබඳ ව සඳහන් කර තිබිණ.

එසේ ම 1980 දශකයේ ජාත්‍යන්තර සබඳතා අධික වීම නිසා රටවල් අතර උපදේශකවරුන්, ඉහළ වෘත්තිකයන් හුවමාරු වීම, විදේශගත වීම්, විදේශ රැකියා ව්‍යාප්තිය පුළුල් අන්දමින් සිදු විය. මේ හේතුව නිසා උසස් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සඳහා විදේශ විශ්ව විද්‍යාල කරා යැවීමට හැකිවන පරිදි ජාත්‍යන්තර පාසල් විෂයමාලා විවිධාංගීකරණයට ලක් විය. ලෝකයේ ඕනෑ ම රටකට යාම් ඊම් සඳහා 'විශ්ව ගම්මාන' සංකල්පය යටතේ දොරටු විවර වීමේ ක්‍රමවේද හඳුන්වා දුන් අවධියක ''ධනවතුන් සඳහා එය ඉක්මන් කර ගැනීමට'' මෙම ජාත්‍යන්තර පාසල් ''පාලමක්'' ලෙස ක්‍රියා කරන බව පෙනේ.

අධ්‍යාපනයේ තරගකාරී බව නිසා තම දරුවන්ට වඩා හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට දෙමාපියන් යොමු වීමත් මේ පාසල් බිහි වීමට බලපෑ තවත් කරුණකි. රජයේ පාසල් මගින් දෙන අධ්‍යාපනය පවතින තරගයට මුහුණදීම සඳහා ප්‍රමාණවත් නොවන බව දෙමාපියන් තුළ දැඩි ව පවතින අදහසක් වන අතර එයට සූදානම් කිරීම සඳහා දරුවනට පෞද්ගලික අධ්‍යාපනයක් පෞද්ගලික පන්ති මගින් ලබා දීමට සිදුව තිබේ. ලංකාවේ පෞද්ගලික පන්ති පිළිබඳ පුවත්පත් දැන්වීම් පරීක්ෂා කරන විට මෙහි සත්‍යය මැනවින් තහවුරු වේ. ඉතා දැඩි වෙහෙසක් දරා විභාග සමත් වුව ද අපේක්ෂා කරන ඉලක්කය කරා යාමට නො හැකි වන අවස්ථා වැඩි බැවින්, ඒ ගැටලු නොමැති පාසලකට තම දරුවන් යැවීමට ඇති හැකි අය නිතැතින් ම පෙලඹෙති. අඩු සිසුන් සංඛ්‍යාව, අඩු අධිකාරී බලය, දෙමාපියන්ට පාසල සමග ඉතා සමීප ව සම්බන්ධ වීමට ඇති නිදහස සහ පහසු පාසල් පරිසරයක ඉගෙනීමට ඉඩ ලබා දීමට මේ පිරිස කැමති වී ඇති බව පෙනේ.

අනෙක් වැදගත් ම හේතුව ලෙස ඕනෑ ම අයකුට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට ඇති නිදහස පෙන්වා දිය හැකි ය. එංගලන්තයේ පබ්ලික් පාසල් ආකාරයේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල් ලංකාවේ බිහි වූයේ 1833 සිට ය. එදා සිට අද දක්වා කවර දේශපාලන පෙරළි මැද රජයන් මාරු වුව ද ප්‍රභූ පන්තිය සිය පැවැත්ම සංරක්ෂණය කිරීමේ ප්‍රධාන අවිය ලෙස ඉංග්‍රීසි භාෂාව තෝරා ගෙන තිබේ.[16]

තවද ජාතික විෂයමාලාව හදාරා පෙනී සිටින විභාග තුළින් සම වයසේ දරුවන් ජාත්‍යන්තර වශයෙන් සැසඳීම අසීරු ය. මේ නිසා ලෝකය ගම්මානයක් වන මේ අවධියේ ලොව සැම සම වයස් කාණ්ඩ දරුවනට ජාත්‍යන්තර පිළිගැනීමක් ඇති වන ආකාරයේ අධ්‍යාපනයක් දිය යුතු බව 21 වන සියවසේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අදහස් පළ කළ අධ්‍යයනයක දක්වේ.[17]

එසේ ම විවෘත ආර්ථික පිළිවෙත සමග පෞද්ගලික අංශයේ ව්‍යාප්තිය නිසා ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනයට විශාල ඉල්ලුමක් නැවත වරක් ඇති විය. මුල් පෙළේ සිටි ඉංග්‍රීසි උගත් ප්‍රභූ පන්තිය ඉංග්‍රීසි උගත් පිරිසට වඩාත් වැඩි ඉල්ලුමක් සමාජය තුළ ඇති බව ප්‍රකට වන සේ කටයුතු කළහ. මේනිසා ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට ආර්ථික හැකියාව ඇති වැඩි පිරිස කැමැත්ත පළ කළහ. ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල්වලින් පැවත එන පිරිසගේ පරම්පරාව රට තුළ සියලු ම වැදගත් මාධ්‍ය හරහා ඉංග්‍රීසි භාෂාව භාවිත කිරීම සඳහා වැඩි උත්සාහයක් ගන්නා අතර දෙමාපියන් ද ඒ ඇසුරෙන් තම දරුවන්ට මේ අධ්‍යාපනය ලබා දීමට පෙලඹීම පැහැදිලි ව දක්නට ඇත. ලංකාවේ ජාත්‍යන්තර පාසල් ජාලය තමා හඳුන්වනු ලබන නම් දෙස විමසිල්ලෙන් බලන විට එංගලන්තයේ ස්ථාන හා පුද්ගල නාම ඒවාට භාවිත කර ඇති බව පෙනේ.

මේ සියලු හේතුවලට අමතර ව වර්තමාන ජාත්‍යන්තර පාසල් පිළිබඳ තොරතුරු පිරික්සීමේ දී සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් අනාවරණය වූ විශේෂ හේතු කීපයක් වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රමුඛ පෙළේ ජාතික පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීම වර්තමානයේ ඉතා තරගකාරී මෙන් ම ගැටලුකාරී තත්ත්වයක පවතී. මෙම පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමට නො හැකි වූ මධ්‍යම පාන්තික දෙමව්පියන්ගේ දරුවන් ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට ඇතුළත් වීමට පටන් ගැනීම නිසා නව පාසල් ආරම්භ කිරීමට ව්‍යාපාරික ප්‍රජාව යුහුසුලු විය. ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ශ්‍රේණි කීපයක් ඉගෙන ගත් පසු, රජයේ හෝ පෞද්ගලික වූ ප්‍රමුඛ පෙළේ පාසල්වල ඉඩකඩ ලබා ගත් සැණින් එම දරුවන් මේ පාසල්වලින් ඉවත් කර ගැනීමක් සිදු වන බව එහි දී අනාවරණය වූ කරුණකි.

රජයේ පාසල් පද්ධතිය තුළ පවතින්නා වූ නීති රීති සීමා යටතේ ඉටු කිරීමට අසීරු ඇතැම් ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා ජාත්‍යන්තර පාසල් වෙතින් ලබා ගැනීමට හැකියාව තිබෙන අවස්ථා ද පවතී. දේශීය විභාග ක්‍රමය තුළ පවතින සුදුසුකම් පිළිබඳ සීමා ඉහළ මට්ටමක පවතින බවත්, ලන්ඩන් විභාග ක්‍රමය ඊට වඩා විවෘත ස්වරූපයක් ගෙන ඇති බවත් ඒ අනුව සනාථ වේ. එබැවින් ඉංග්‍රීසි භාෂාව සමග සාමාන්‍ය මට්ටමේ සුදුසුකම් ශ්‍රී ලංකාවේ විභාගවලින් ලබා ගත් විට එය ලන්ඩන් විභාග සඳහා පෙනී සිටීමට විශේෂ වාසියක් වන බව ද මේ අනුව පැහැදිලි වේ. එවැනි අවස්ථා පවතින විට එම ස්ථානවලට ප්‍රවේශ වීමට ඉදිරිපත් වන පිරිස සඳහා ජාත්‍යන්තර පාසල් ආරම්භ කිරීම ව්‍යාපාරික ප්‍රජාවට ප්‍රයෝජනවත් වේ.

ජාත්‍යන්තර පාසල් අරමුණු

ජාත්‍යන්තර පාසල් අරමුණු පරීක්ෂා කිරීමේ දී රජයේ පාසල්වල මෙන් නො ව එක් එක් ආයතනයට දායකත්වය සපයන පෞද්ගලික ආයෝජන හිමිකරුවන් හා අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල අපේක්ෂණ අනුව අරමුණු ඉදිරිපත් කර තිබේ. ජාත්‍යන්තර පාසල් පද්ධතියක් ලෙස ගෙන අරමුණු සකස් කර නොමැත. ජාත්‍යන්තර පාසල් විසින් ඒ ඒ

පාසල් පිළිබඳ තොරතුරු අත්පොත්වල ඇතුළත් කරන ලද අරමුණු අතර

- ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ සංස්කෘතික පරිසරය තුළ ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම.
- අධ්‍යාපනයේ සාර්ථකත්වය සඳහා අවශ්‍ය මූලික කුසලතා වර්ධනය කිරීම.
- අධ්‍යාපනික හා සමාජීය වශයෙන් යහපත් පුරවැසියන් බිහි කිරීම.
- විවිධ ආගමික සහ විවිධ ජාතීන් අතර සහයෝගීතාව සහ සම්බන්ධතාව වර්ධනය කිරීම.
- ජීවිතයේ සාර්ථකත්වය කරා ළඟා වූ යහපත් වගකිව යුතු පුද්ගලයකු ලෙස සමාජයේ ජීවත්වීමට අවශ්‍ය අධ්‍යාපනික තත්ත්වයක් ලබා දීම.
- ආත්ම විශ්වාසය ඇති වන ආකාරයෙන් කටයුතු කිරීම සඳහා අවශ්‍ය නායකත්වය පිළිබඳ පුහුණුවක් ලබා දීම.
- යහපත් ආකල්ප සහ සදාචාර වර්ධනය මගින් සමාජයේ උසස් තල කරා යොමු කිරීම.
- ශ්‍රී ලංකාවෙන් පිටත විශ්ව විද්‍යාල සඳහා සිසුන් සූදානම් කිරීම.
- ලෝකයේ පුරවැසියන් වශයෙන් 21 සියවසට ගැළපෙන අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමට උපකාර කිරීම[18] වෙයි.

මෙම අරමුණු අතර සියලු ම ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට පොදු වූ විශේෂිත අරමුණ වන්නේ ''ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ පරිසරය තුළ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනය ලබා දීමයි.''

එසේ ම රජයේ පාසල් මෙන් නො ව බහු ආගමික සහ බහු සංස්කෘතික ස්වභාවයක් මේ පාසල්වල පවතින අතර ''ජාතිය ගොඩනැංවීම'' හෝ ''දේශීය සංස්කෘතිය'' පිළිබඳ ව හෝ විශේෂ අවධානයක් යොමු කර නොමැත.

ගාස්තු අය කිරීමත් විවිධ ජාතීන්ට අයත් ශිෂ්‍ය ජනගහනයක් සිටීමත් නිසා, සියලු ම දෙනාට සමාන පහසුකම් සැලසීමට විශේෂ අවධානයක් යොමු වේ. පාසලේ පැවැත්ම ශිෂ්‍ය ජනගහනය මත රඳා පවතින බැවින් ඒ අයගේ බලාපොරොත්තු උපරිම මට්ටමකින් ඉටු කිරීමට හැකි වන පරිදි කටයුතු කිරීමට අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල අරමුණ වී තිබේ.

පාසල්වල පොදු ලක්ෂණ අනුව සෑම පාසලක ම මූලික පරමාර්ථය වී ඇත්තේ ආයෝජනය කරන ලද සම්පත්වලට සරිලන ලාභයක් ලබමින්, ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනයක් සිසුන්ට ලබා දීමයි.

ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ස්වභාවය

ශ්‍රී ලංකාවේ ව්‍යාප්ත ව ඇති ජාත්‍යන්තර පාසල් නමින් හඳුන්වනු ලබන ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පෞද්ගලික පාසල්වල ස්වභාවය අනුව ඒවායේ පවත්නා ලක්ෂණ පහත කරුණු ඔස්සේ වෙන් කොට දැක්වීමට පුළුවන.

- සාමාන්‍ය කළමනාකරණය
- මානව හා භෞතික සම්පත්
- විෂයමාලා හා විභාග ක්‍රමය

- ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම හා සංවර්ධනය
- ශිෂ්‍ය සේවා හා ගාස්තු අය කිරීම
- විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්

මේ ලක්ෂණ පදනම් කර ගෙන දැනට ශ්‍රී ලංකාවේ පවතින ජාත්‍යන්තර පාසල් කොටස් තුනකට බෙදිය හැකි වේ.

A වර්ගය - විදේශ සිසුන් ප්‍රමාණය වැඩි පහසුකම් ඉහළ

B වර්ගය - දේශීය සිසුන් ප්‍රමාණය වැඩි මධ්‍යස්ථ පහසුකම් සහිත

C වර්ගය - දේශීය සිසුන් පමණක් සාමාන්‍ය පහසුකම් සහිත

මෙම තුන් වර්ගයේ පාසල් සතු පෙර සදහන් කළ එක් එක් ලක්ෂණ පිළිබඳ ව වෙන් වෙන් ව අවධානය යොමු කිරීම ප්‍රයෝජනවත් වේ.

සාමාන්‍ය කළමනාකරණය

සෑම ජාත්‍යන්තර පාසලක් ම අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලයක් මගින් පාලනය කරනු ලැබේ. එම මණ්ඩලයේ අනුමැතිය යටතේ පූර්ණ වගකීමකින් යුතු විදුහල්පතිවරයෙක් පාසල පාලනය කරයි. එක් එක් පාසලට වෙන් වූ 'මෙහෙවර' සහ 'දැක්ම' සකස් කර ඇත.

පාසලෙන් පාසලට සාමාන්‍ය කළමනාකරණ කටයුතු ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය වෙනස් වේ. A වර්ගයේ පාසල්වල සාමාන්‍ය කළමනාකරණ කටයුතු බෙහෙවින් සංවිධානාත්මක ය. වාර්ෂික වැඩ සැලැස්මක් ඇත. කාර්යාලය, භෞතික පරිසරය ක්‍රමානුකූල ව පවත්වා ගෙන යයි. ලිපි ලේඛනවල සිට සමස්ත පාසල් ප්‍රජාවට අවශ්‍ය කරන මූලික කළමනාකරණ කටයුතු සියල්ල ම මැනවින් සංවිධානය කර තිබේ. විදේශ සිසුන් වැඩි බැවින් කළමනාකරණ කටයුතු අධීක්ෂණයට විදේශිකයන් ද යොදවා ඇත.

ගාස්තු අය කරන බැවින් මනා සැලසුම් සහගත මූල්‍ය කළමනාකරණයක් පවත්වා ගෙන යයි. කාලය කළමනාකරණය සිට සියලු ම තොරතුරු පද්ධති නඩත්තු කිරීම බෙහෙවින් කාර්යක්ෂම වේ. විදේශීය සම්බන්ධතා වැඩි බැවින් පාසලේ සමස්ත කටයුතු සඳහා කළමනාකරණය සමග ඍජු සම්බන්ධතා පැවැත්වීමට හා අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලයට අයත් විදේශිකයන්ට උපදෙස් සැපයීමට විශේෂඥ සහාය ද ලබා ගනී. පාසල් ප්‍රධානියා විදේශිකයකු වීමත් කළමනාකරණයේ අවධානය යොදන විශේෂ ලක්ෂණයකි.

B වර්ගයේ පාසල් මධ්‍යම පාන්තික (ඉහළ) දරුවන් සඳහා වෙන් වී ඇත. විවිධ ජාතීන්ට අයත් ළමයින් මේවායේ සිටින අතර අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලය දේශීය, ඉහළ ව්‍යාපාරික ප්‍රජාවට සම්බන්ධ පිරිසගෙන් සමන්විත වේ. ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඉහළ පෙළේ නිලධාරීන් ද මීට සම්බන්ධ අවස්ථා ඇත. කළමනාකරණය අරමුණු ඉටු කර ගත හැකි ආකාරයට, පාසලේ සියලු ම අංශ ආවරණය වන පරිදි සංවිධානය කර තිබේ. A වර්ගයේ පාසල් තරමට ම සංවිධානය නො වූවත්, පිළිගත හැකි සංවිධානාත්මක කළමනාකරණ ව්‍යුහයක් පවත්වා ගෙන යයි. විදුහල්පති වෙත අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලය විසින් පූර්ණ බලතල පවරා ඇත. අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල අධීක්ෂණය යටතේ විදුහල්පති සහ අනෙකුත් කාර්ය මණ්ඩල, පාසලේ කළමනාකරණ කටයුතු කරයි.

C වර්ගයේ පාසල් ආරම්භ කොට ඇත්තේ කෙටි කාලයකට පෙර ය. වැඩි

වශයෙන් දේශීය මධ්‍යම පාන්තික දරුවන්, වෙළෙඳ ප්‍රජාව, නියෝජනය කරන පිරිසගේ දරුවන්ගෙන් යුක්ත ය. දේශීය අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල විසින් පත් කරන ලද විදුහල්පතිවරුන් මගින් කළමනාකරණ කටයුතු කෙරෙහි අයකරන ගාස්තු A හා B වර්ගවලට වඩා අඩු ය. එම නිසා A හා B වර්ගවල් පාසල්වල ව්‍යුහයට වඩා සංකීර්ණතා අඩු කළමනාකරණ ව්‍යුහ පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ.

මානව හා භෞතික සම්පත්

මානව සම්පත් සහ භෞතික සම්පත්වල ස්වභාවය 1 වන වගුවේ පරිදි වේ.

මානව සම්පත් කළමනාකරණයට සහ භෞතික සම්පත් කළමනාකරණයට A වර්ගයේ පාසල් විශේෂ අවධානයක් දී ඇත. ඉතා ඉහළ ගාස්තු අය කරන බැවින් මානව හා භෞතික සම්පත්වල ගුණාත්මක බව ඉහළින් තබා ගැනීමට හැකියාව ලැබී ඇත.

B වර්ගයේ පාසල්වල අයකරන ගාස්තු පළමු වර්ගයට වඩා අඩු ය. භෞතික හා මානව සම්පත් සැපයීමේ දී පළමු වර්ගයට සමාන වන අවස්ථා නැතත් ඒ ආසන්න මට්ටමෙන් පවත්වා ගැනීමට උත්සාහ කර ඇත.

C වර්ගයේ පාසල් මෑතක බිහි වූ අඩු ගාස්තු අයකරන ඒවා වේ. වැඩි වශයෙන් ප්‍රාථමික පන්ති සහිත වන අතර ඉඩ පහසුකම් විවිධ මට්ටමේ වේ. මානව හා භෞතික සම්පත් ඉහළ මට්ටමෙන් පවත්වා ගැනීමට ඇති හැකියාව අඩු වී ඇත්තේ අයකරන ගාස්තු අඩු නිසා ය.

කෙසේ වුව ද එක් පාසලක් අනෙක් පාසලට සමාන නො වේ. සසඳා බලන විට රාජ්‍ය පාසල් පද්ධතියේ මෙන් නො වේ. ශිෂ්‍යයන්ගේ සමාජ තත්ත්වය, පාසල ස්ථානගත වී ඇති ප්‍රදේශය හා පාසලේ අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලයේ ස්වභාවය අනුව මානව හා භෞතික සම්පත්වල විවිධ වෙනස්කම් ඇත.

විෂයමාලාව සහ විභාග ක්‍රමය

ප්‍රථමයෙන් ම බිහි වූ පාසල් විදේශීය විභාග ඉලක්ක කරගත් විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබූ ඒවා වේ. එහෙත් මෑත කාලීන ව දේශීය විෂයමාලාව ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගැන්වීමෙන් දේශීය විභාගවලට සිසුන් යොමු කරන්නා වූ පාසල් ද තිබේ. මෙහි දී ජාත්‍යන්තර පාසල් සංකල්පය පදනම් කොට ගෙන විදේශ විභාග ඉලක්ක කරමින් ඉගැන්වෙන විෂයමාලාව පිළිබඳ විශේෂ අවධානයක් යොමු කර ඇත.

විෂයමාලාව කොටස් තුනකින් සමන්විත ය.

I ප්‍රාථමික අංශය සඳහා

II ද්විතීයික අංශය සඳහා

III ජ්‍යෙෂ්ඨ අංශය සඳහා

ප්‍රාථමික අංශය සඳහා ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාව 2 වන වගුවෙහි දක්වා ඇත.

1 වන වගුව : ජාත්‍යන්තර පාසල්වල සම්පත් ව්‍යාප්තිය
භෞතික / මානව

පාසල් වර්ගය

සම්පත්	A වර්ගය	B වර්ගය	C වර්ගය
මානව සම්පත්	• විදේශික ගුරු පිරිස සහ ශිෂ්‍ය පිරිස වැඩි වශයෙන් සිටිති. • ඉහළ අධ්‍යාපන සුදුසුකම් ඇති ගුරු මණ්ඩලයක් ඇත. • ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අදාළ ව උපරිම කාර්ය මණ්ඩල යොදවා ඇත. • මානව සම්පත් සංවර්ධන සැලැස්මක් ඇත. (කෙටිකාලීන /දිගුකාලීන වූ) • අනධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩල අවශ්‍යතා හොඳින් සම්පූර්ණ කර ඇත. • ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ කිරීමට ප්‍රමාණවත් මානව සම්පත් යොදා ගෙන ඇත.	• විදේශික ගුරු හා ශිෂ්‍ය පිරිස අඩු ය. • ඉහළ සුදුසුකම් සහිත දේශීය ගුරු පිරිස් වැඩි ය. • පවත්නා පහසුකම් යටතේ ප්‍රමාණවත් කාර්ය මණ්ඩල යොදවා ගනී. • මානව සම්පත් සංවර්ධනය පිළිබඳ සැලසුමක් ඇත. • අනධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩල යෙදවීම මධ්‍යස්ථ මට්ටමේ පවතී.	• දේශීය පිරිසගෙන් සමන්විත ය. • දේශීය විභාග සමත් පිරිස වැඩි ය. • ප්‍රමාණවත් තරම් අනධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩල නොමැත. • මානව සම්පත් සංවර්ධන සැලැස්ම සැලසුම් සහගත බව අඩු ය. • ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ කිරීමේ දී ප්‍රමාණවත් මානව සම්පත් යොදා ගැනීමේ ගැටලු ඇති අතර විසඳීම සඳහා යෝජිත වැඩ පිළිවෙළක් ඇත.
භෞතික සම්පත්	• ශිෂ්‍යයන්ට ප්‍රමාණවත් තරමේ ගොඩනැගිලි ඇත. • වායු සමීකරණ පහසුකම් සහිත ය. • විද්‍යාගාර, පුස්තකාල, තොරතුරු තාක්ෂණ, පිහිනුම් තටාක, ක්‍රීඩාගාර වැනි පහසුකම් ඉහළ මට්ටමේ වේ. • යටිතල පහසුකම් සියල්ල ඉතා මැනවින් සපයා ඇත. • ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සපයා දීම උපරිම මට්ටමේ වේ. • මනා ඉගෙනුම් පරිසරයක් පාසල් පිරියතේ පවතී.	• ප්‍රමාණවත් තරම් ගොඩනැගිලි පාසල සතු වේ. විශාල නිවාස පාසල් බවට පරිවර්තනය කරන ලද අවස්ථා වැඩි ය. • විද්‍යාගාර, පුස්තකාල, තොරතුරු තාක්ෂණ පහසුකම් ඇත. • යටිතල පහසුකම් සපයා ඇත. • ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සපයා ඇත.	• බොහෝ විට මධ්‍යම ප්‍රමාණයේ නිවාස පාසල් බවට පත් කර ඇත. • සීමිත ඉඩකඩ සහිත ය. • යටිතල පහසුකම් සපයා තිබේ. • පවත්වන පන්ති ප්‍රමාණය මත අදාළ භෞතික පහසුකම් සපයා ගෙන ඇත.

මූලාශ්‍රය: ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා හා සම්මුඛ සාකච්ඡා

2 වන වගුව. ප්‍රාථමික අංශයේ විෂයමාලාව

විෂයමාලාව	පන්තිය	විෂයය
ප්‍රාථමික	පෙර පාසල	ක්‍රියාකාරකම් මූලික විෂයයන්
	පහළ බාලාංශය	සංගීතය, නර්තනය
	ඉහළ බාලාංශය	චිත්‍ර/අත්වැඩ, ක්‍රීඩා
	1-2 ශ්‍රේණි	ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව, සමාජ අධ්‍යයනය, සිංහල, දෙමළ
	3-5	සිංහල, දෙමළ, චිත්‍ර, අත්වැඩ, ක්‍රීඩා, පිහිනීම (වෛකල්පික) කියවීම, ගායනය, අත්අකුරු, ඉංග්‍රීසි, ගණිතය, භූගෝලය, පරිසර අධ්‍යයනය, චිත්‍ර, ඉතිහාසය, ආගම් අධ්‍යයනය, සිංහල, දෙමළ

මූලාශ්‍රය: ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා

ප්‍රාථමික අංශයේ විෂයමාලා ඉගැන්වීමේ දී පාසල් අතර සාපේක්ෂ ව වෙනස්කම් ඇත. එහෙත් ඉගෙනුම් සම්පත් ලෙස සංගීතය, නර්තනය, චිත්‍ර, අත්වැඩ ආදිය හොඳින් ප්‍රගුණ කරන ලද තරුණ ගුරු පිරිසකගේ සහාය ලබා ගෙන ඇත. ප්‍රාථමික අංශයේ සිසුන්ට ඉගැන්වීම් සඳහා දරුවන් තේරුම් ගැනීමට හැකි පුහුණු ගුරු පිරිසක් සහාය කර ගැනීමට එක් පන්තියකට ගුරුවරුන් 2-3 දක්වා යොදන පාසල් ද තිබේ. ගාස්තු අය කරන බැවින්, දෙමාපියන්ගේ අපේක්ෂණ ඉටු කිරීම සඳහා දැඩි කැපවීමකින් යුක්ත ගුරු භවතුන් ම යොදා ගැනීමට මෙම පාසල් උත්සාහ කරයි. එසේ ම සියලු ම පාසල්වල එක ම ක්‍රමවේදයක් අනුගමනය නො කරන බව ද සඳහන් කළ යුතු ය.

ද්විතීයික අංශයේ විෂයමාලාව 3 වන වගුවෙන් දැක්වේ.

3 වන වගුව. ද්විතීයික අංශයේ විෂයමාලාව

ශ්‍රේණිය	විෂයය
6-8	ඉංග්‍රීසි, ඉංග්‍රීසි සාහිත්‍යය, භෞතික විද්‍යාව, රසායනික විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, ගණිතය, ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව, ශාරීරික අධ්‍යාපනය • ආගම, සිංහල, ප්‍රංශ/ජර්මන්/ජපන් • පරිගණක විද්‍යාව • චිත්‍ර/නාට්‍ය සංගීතය/සෞඛ්‍යය

මූලාශ්‍රය: ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා

යොදා ඇති විෂය සෑම පාසලක ම එක ම ආකාරයට නූගැනවේ.

මෙම වගුවේ සඳහන් විෂය සමග වෛකල්පික විෂය ද එකතුව විෂය එකොළහක් තිබෙන අතර විෂය 8-11 අතර ප්‍රමාණයක් උගන්වනු ලැබේ. විෂයයන් තේරීම එක් එක් පාසලට සාපේක්ෂ ව වෙනස්කම් සහිත ය.

අට වන ශ්‍රේණියෙන් පසුව ලන්ඩන් සාමාන්‍ය පෙළ සඳහා විෂය තෝරා ගැනේ. ලන්ඩන් සාමාන්‍ය පෙළ සඳහා හැදෑරීමට ඇති විෂයමාලාව වගු අංක 4න් දැක්වේ.

4 වන වගුව : ලන්ඩන් සාමාන්‍ය පෙළ සඳහා විෂයමාලාව

ශ්‍රේණිය	විෂයය
9 - 10	ඉංග්‍රීසි, ඉංග්‍රීසි සාහිත්‍යය, ගණිතය, භෞතික විද්‍යාව, රසායනික විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, චිත්‍ර, ගණකාධිකරණය, වාණිජ්‍යය, නවීන ලෝක ඉතිහාසය, ප්‍රංශ/මානුෂ ජීව විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව / පරිගණක විද්‍යාව • ජර්මන් • ජපන් • සිංහල

මූලාශ්‍රය: ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා

• වෛකල්පික විෂය

ඉහත විෂයයන් අතරින් ප්‍රධාන විෂය හයක් හැදෑරිය යුතු වේ. මෙම විභාගයට විභාග ගාස්තු බ්‍රිතාන්‍ය මණ්ඩලය හරහා ගෙවීම් කළ යුතු ය.

එහෙත් 2009 සිට ලන්ඩන් සාමාන්‍ය පෙළ විෂයමාලාව වෙනස් කර ඇති අතර 2009 සැප්තැම්බර් මාසයේ සිට නව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට නියමිත ය.[19]

විෂයය අන්තර්ගතයේ වෙනස්කම් සිදු කර යාවත්කාලීන කිරීමටත්, ලන්ඩන් සාමාන්‍ය පෙළ සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර පොදු සහතික පත්‍ර විභාගය (IGCSE) යන විභාග දෙක ම වෙනුවට 2009 පෙබරවාරි 16 සිට ප්‍රතිශෝධිත විෂයමාලාවට අනුව Edexcel සහ Cambridge විභාග IGCSE ලෙසින් ප්‍රතිසංවිධානය කර ඇත. එහි ප්‍රථම විභාගය 2010 දී පැවැත්වීමට නියමිත ය. ඉන් ඇතැම් විෂය 2011 දී ප්‍රථම වරට පැවැත්වීමට අදහස් කර ඇත. මෙම සංශෝධනයේ ප්‍රධාන අරමුණ වන්නේ විශ්ව ව්‍යාප්ත ව පිළිගන්නා සුදුසුකම් සහිත පුද්ගලයන් බිහි කිරීමයි.

තමන්ගේ පළමු බස ඉංග්‍රීසි නො වන ශිෂ්‍යයන් සඳහා කේම්බ්‍රිජ් IGCSE විභාගය සංවිධානය කර ඇත. 2008 වර්ෂයේ විෂය 70ක් සඳහා ප්‍රශ්න පත්‍ර ලෝකයේ රටවල් 120 කට යවා ඇති අතර තම රටේ පවත්නා පහසුකම් යටතේ එම විෂය ඉගැන්වීමට ඉඩ සලසා තිබේ. මෙම විභාගය සඳහා භාෂාව, මානව සුබසාධනය, ගණිතය, නිර්මාණ, තාක්ෂණය ආදී විෂය ඇතුළත් කර ඇත. සිසුන් සතුව විවිධ කුසලතා මට්ටම් පවතින හෙයින් කේම්බ්‍රිජ් විභාග මණ්ඩලය මගින් අමතර ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කිරීමක් ද සිදු කෙරේ. එසේ ම Edexcel මගින් වඩා දුෂ්කර මට්ටමේ ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කරනු ලැබේ.

මේ විවිධ මට්ටමේ ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයන්ගේ උපරිම සාධන හැකියා වෙන් කොට දැක්වීම අපේක්ෂා කරයි.

මෙහි දී වඩාත් අවධාරණය කළ යුතු ලක්ෂණයක් ඇත. විෂයමාලා සංශෝධන ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර නො මිලයේ පවත්වනු ලබන ඉගැන්වීම් පුහුණුව සඳහා ලියාපදිංචි වන ලෙස දන්වා තිබේ. ගුරු මාර්ගෝපදේශ සහ නව විෂයමාලා ලැබී නොමැති නම් වහා ම ඒවා ලබා ගත හැකි ස්ථාන පිළිබඳ ව පුළුල් දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහනක් දියත් කර තිබේ. එය ඉතා ම හොඳ ලක්ෂණයකි. පද්ධතියේ ඵලදායීතාව සඳහා අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම තිබිය යුතු වැදගත් කාරණයක් වන්නේ සංශෝධන පිළිබඳ ව ගුරුවරුන් නියමිත වේලාවට දැනුවත් කළ යුතු වීමයි. ඒ අනුව මේ වන විට ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට මේ වෙනස්වීම පිළිබඳ ව දැනුවත් කර ඇති බව සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී ද සනාථ විය. අන්තර්ජාලය හරහා ද මේ දැනුවත් කිරීම කර ඇත.

එසේ ම උසස් පෙළ විෂයමාලාව ද සංශෝධනයට ලක් ව ඇති අතර ආර්ථික විද්‍යාව, ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය, සම්භාව්‍ය ශිෂ්ටාචාරය, ගණිතය ආදී විෂයයන් එහි අන්තර්ගත වේ. ලෝකයේ ඕනෑ ම උසස් අධ්‍යාපන ආයතනයකට ඇතුළු වී උසස් අධ්‍යාපන හැදෑරීමටත් AS මට්ටම (Advanced Subsidiary) සහ A2 මට්ටම (Advanced) දක්වාත් ඉගෙනීම සඳහා IGCSE විෂයමාලාව හදාරා විභාගය සමත් විය යුතු ය.

විෂයමාලාව සඳහා අවශ්‍ය පෙළ පොත් සපයා ගැනීම අතීතයේ ඉතා අසීරු වුව ද වර්තමානයේ ඍජු ව ම බ්‍රිතාන්‍යයෙන් හෝ ඉන්දියාවෙන් ගෙන්වා ගැනීමට හැකියාව ලැබී තිබේ. වටිනාකම් අය කර ගෙන පාසල මගින් ගෙන්වා දෙන අවස්ථා ද ඇත. එසේ ම ඡායා පිටපත් ලබා දීම, වර්ෂ අවසානයේ පොත් කට්ටල වෙන්දේසි කිරීම සහ මිල අධික දුර්ලභ පොත් පුස්තකාලයට යොමු කොට පරිහරණයට ඉඩ සලසා තිබේ.

විභාග සඳහා යොමු කිරීමේ දී, විභාග ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවීම සහ විමර්ශන සඳහා බ්‍රිතාන්‍ය මණ්ඩලයේ විභාග අංශය හරහා කටයුතු කළ යුතු වේ. ඒ පිළිබඳ ව පුවත්පත් දැන්වීම් සහ අන්තර්ජාලය මගින් සිසුන් දැනුවත් කරනු ලැබේ.[20]

එසේ ම ඇමරිකානු උසස් අධ්‍යාපන ආයතනවලට ඇතුළු වීම සඳහා අවශ්‍ය වන TOFEL සහ SAT පරීක්ෂණ සඳහා ද සූදානම් කිරීමේ පන්ති පවත්වන පාසල් ද ඇත.

තව ද, ජාත්‍යන්තර ඩිප්ලෝමා පිරිනමන IB (International Baccalaureate) අංශය සහිත ජාත්‍යන්තර පාසල් කීපයක් වේ. එහි පැරණි ම පාසල බත්තරමුල්ල ඕවර්සීස් පාසල වේ. මේවා ජිනීවාහි ජාත්‍යන්තර පාසල් කවුන්සිලයේ ලියාපදිංචි වී ඇත.

විදේශ විභාග සඳහා සිසුන් සූදානම් කරන බැවින් එම ආදර්ශ අනුව ඇගයීම් ක්‍රම ද ක්‍රියාත්මක වේ. ඒ සඳහා පියවර ගණනාවක් ඔස්සේ ඇගැයීම් කරනු ලැබේ. ඒකකයක් අවසානයේ, මාසයකට දෙවරක්, වාරය මැද සහ වාරාවසාන වශයෙන් මේවා සංවිධානය කර තිබේ. එසේ ම ව්‍යාපෘති, ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන සහ විශේෂ වැඩමුළු සංවිධානය කර ඒ තුළින් ද ඇගැයීමක් කරන බව අනාවරණය විය.[21]

ජාත්‍යන්තර විභාග සඳහා අය කරනු ලබන විභාග ගාස්තු ඉහළ ය. 2008 නොවැම්බර් විභාගවලට අදාළ විභාග ගාස්තුවලින් කොටසක් වගු අංක 5 හි දැක්වේ.

6 වන වගුව : විභාග ගාස්තු 2008 නොවැම්බර්

විභාගය	ගාස්තුව LE
IGCSE	LE 865
IGCSE IT	LE 925
AS	LE 720
A2	LE 720
AS ප්‍රායෝගික	LE 780
ALevel	LE 975
එම ප්‍රායෝගික	LE 1035
අපේක්ෂිත ගාස්තු	LE 250

මූලාශ්‍රය : විදේශ විභාග ගාස්තු[22] අන්තර්ජාලය

ගාස්තු ඉහළ යාමට හේතු ද විභාග මණ්ඩලය විසින් පෙන්වා දී ඇත.

- සංවිධානය කිරීමේ වියදම් ඉහළ යාම.
- පරීක්ෂක ගාස්තු ඉහළ දැමීම.

යන හේතු ප්‍රධාන වශයෙන් ම කැපී පෙනෙයි.

ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම සහ ගුරු සංවර්ධනය

ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම සඳහා එක් එක් පාසලට සාපේක්ෂ ව වැඩ පිළිවෙළක් තිබේ. එම වැඩ පිළිවෙළ අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලය සහ විදුහල්පති ප්‍රමුඛ ව ගන්නා වූ තීරණ මත බොහෝ දුරට පදනම් වී ඇත. පොදුවේ දක්නට ලැබෙන ලක්ෂණ වන්නේ,

- පුවත්පත් දැන්වීම් මගින් ඇබෑර්තු ප්‍රසිද්ධ කිරීම.
- විදුහල්පති ප්‍රමුඛ ව සම්මුඛ පරීක්ෂණ මණ්ඩලයක් මගින් සම්මුඛ පරීක්ෂණ පැවැත්වීම.
- ප්‍රායෝගික ව ඉගැන්වීම් හැකියාව පරීක්ෂාව (ඇතැම් විශේෂ අවස්ථා සඳහා)
- ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් වැඩ කිරීමේ විශේෂ හැකියාව පරීක්ෂාව ය.

පුවත්පත් දැන්වීම් මගින් ඇබෑර්තු ප්‍රසිද්ධ කිරීමේ දී වැඩි පිරිසකගෙන් වඩාත් සුදුස්සා තෝරා ගත හැකි වේ යැ'යි අපේක්ෂා කරන බව මේ පිළිබඳ අදහස් විමසීමේ දී දැන ගැනීමට හැකි විය. එසේ ම ඉහළ වැටුප් පරිමාණයක තැබීමට අවශ්‍ය සියලු සුදුසුකම් සම්පූර්ණ කිරීම පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කර තිබේ. නො ගන්නා නිවාඩුවලට වැටුප් ගෙවීම, පාසල කරා යාම් ඊම් සඳහා ප්‍රවාහන පහසුකම් ලබා දීම යන දිරිගැන්වීම් ගුරුවරුන් සඳහා සකස් කර ඇත. ඉහළ දක්ෂතාවලින් යුත්, ඉංග්‍රීසි භාෂාව මැනවින් උගත් අය බඳවා ගැනීමට වැඩිපුර උනන්දු වී තිබේ.

පෙර පාසල් ඩිප්ලෝමාධාරීන්ගේ සිට පුහුණු උපාධිධාරීන් දක්වා සුදුසුකම්වලින් යුත් පළපුරුදු දක්ෂ අය තෝරා ගැනීමට පෙලඹේ. කවර හෝ ජාතියකට අයත් අයට මේ සඳහා ඉල්ලුම් කිරීමට හැකි වේ. මෙහි දී විදේශීය හා දේශීය යන දෙපිරිස ම ගුරු මණ්ඩලයට බඳවා ගෙන ඇත.

අනුගමනය කරන අධීක්ෂණ ක්‍රමවේද මෙසේ ය.

- අධීක්ෂණය සඳහා විශේෂ උපදේශකවරයකු පත් කිරීම.
- අධීක්ෂණ කණ්ඩායමක් පත් කිරීම.
- සතිපතා නිම කරන ලද කාර්ය ගුරුවරුන් ලවා ම කළමනාකරණය වෙත ලබා ගැනීම.
- අහඹු, වක්‍ර සහ ඍජු අධීක්ෂණ

ගාස්තු අයකරමින් පවත්වා ගෙන යනු ලබන ආයතන වන බැවින් සෑම පාසලක් ම පාහේ උපරිම අන්දමින් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක ව පවත්වා ගෙන යාම සඳහා කළමනාකරණ කටයුතු සංවිධානය කර ඇත.

ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් ඉහළ නංවාලීම සඳහා ද විවිධ ක්‍රමවේද අනුගමනය කිරීමට පියවර ගෙන ඇත. ප්‍රමුඛ පෙළේ පාසල් ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් අදියර දෙකකින් හෝ තුනකින් නිම කිරීමට සැලසුම් කර තිබිණ.[23]

- සියලු ම ගුරුවරුන් උපාධිධාරීන් බවට පත් කිරීම.
- උපාධිධාරීන් පුහුණු උපාධිධාරීන් බවට පත් කිරීම.
- පුහුණු උපාධිධාරීන් විශේෂඥයන් බවට පත් කිරීම.

යන වැඩසටහන් සැලසුම් කර ඇත්තේ පාසලේ ආයතනික අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ය. අභියෝගවලට සාර්ථක ව මුහුණ දිය හැකි, විශ්ව ගම්මානයක පුරවැසියකු බවට ජාත්‍යන්තර පාසල් ශිෂ්‍යයා පත්විය යුතු ය යන්න අවසාන අරමුණ බැවින් ගුරු සංවර්ධනයට විශේෂ අවධානයක් ප්‍රමුඛ පෙළේ පාසල් යොමු කර ඇත.

ආකල්ප සංවර්ධනය සඳහා විශේෂයෙන් අවධානය යොමු කරන ලද කරුණු දෙකකි. ඒවා නම්,

- පාසලේ ම සිසුන්ට අමතර ඉගැන්වීම් (Private Tuition) කිරීමට නො හැකි වීම.
- සෑම ශිෂ්‍යයකුට ම සමාන ලෙස සැලකීමට වගබලා ගැනීම.

මේ තුළින් ගුරුවරයාගෙන් තමාට හිමි කාර්යය පිළිබඳ ව දැඩි කැපවීමක් බලාපොරොත්තු වන අතර ම ශිෂ්‍යයන් අමතර පෞද්ගලික පන්තිවලට යොමු වීමේ ප්‍රවණතාවෙන් මුදවා ගැනීමටත් අපේක්ෂා කර ඇත.

ගුරුවරයා තමා පිළිබඳ ව කටයුතු කළ යුතු ආකාරය කෙසේ ද යනුවෙන් පූර්ණ උපදෙස් මාලාවක් ද ඇතැම් ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ලබා දී තිබේ.

පාසලේ විනය නීති මාලාවක් ක්‍රියාත්මක කරන අතර පුද්ගලයා, දේපළ සහ කාලය යන සියල්ලට ම බෙහෙවින් ගරු කළ යුතු බවත්, විනාශ නො කළ යුතු බවත් අවධාරණය කරන එක් ජාත්‍යන්තර පාසලක් එහි ගුරුවරයා තුළින් ඉතාමත් ඉහළ

මට්ටමේ දැනුවත් භාවයක් බලාපොරොත්තු වේ. ශිෂ්‍යයා නිසි අයුරින් මෙහෙයවීම පමණක් නො ව, ඔහු හෝ ඇය අනුන් ගැන බෙහෙවින් සැලකිලිමත් වන ආධ්‍යාත්මික හා සාදාචාරාත්මක වටිනාකම් හඳුනා ගත් දරුවකු බවට පත්කරලීමේ භාරදූර වගකීම ගුරුවරුන් වෙත පවරා ඇත. ඒ නිසා ම ගුරු සංවර්ධනය කෙරෙහි විශේෂයෙන් ම නිරන්තර අවධානයක් අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල විසින් යොමු කර තිබේ.

දේශීය හා විදේශීය විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨවල ඉහළ ම විශේෂඥයන් සහභාගි කර ගත් වැඩමුළු ගුරුවරුන් සඳහා සංවිධානය කොට ''ගුණාත්මක ගුරුවරයෙක්-ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක්'' වැනි තේමා අනුව ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙලඹී ඇත. කෙටිකාලීන වැඩමුළු සඳහා සියලු ම ගුරුවරුන් සහභාගි කර, ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද ගැන ඔවුන් දැනුවත් කිරීම සඳහා නිදර්ශන ද ඇත.

ජාත්‍යන්තර පාසල්, ජාලයක් ලෙස එකමුතු ව කටයුතු නො කරන බැවින් ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් ද තම තමන්ගේ පාසලට සාපේක්ෂ ව ම සංවිධානය කරනු ලැබේ. 2009 වසර වන විට ගුරු සංවර්ධනය පිළිබඳ ව ප්‍රගතියක් අත්කර ගෙන ඇති බව ජාත්‍යන්තර පාසල් පිළිබඳ ව කළ සමීක්ෂණයේ දී පැහැදිලි විය. ගේට්වේ පාසලේ ගුරුවරුන් 300ක් සඳහා කරන ලද ගුරු සංවර්ධන වැඩමුළුව මීට නිදසුනකි. අන්තර්ජාලය භාවිතය, විවිධ විදේශ රටවල සහාය, පාසල තුළ කළමනාකරණ රටාව ව්‍යාප්ත වීම මෙන් ම අධ්‍යාපනය ආර්ථික සංකල්ප සමග බැඳී යාම නිසා ආයෝජනය, යෙදවුම් හා නිමවුම් පිළිබඳ ව ද, ජාත්‍යන්තර පාසල් ගුරු සංවර්ධනයේ දී සැලකිල්ලට ගනු ලැබේ.

ජාත්‍යන්තර පාසල් සඳහා කරන වියදම්වල ඵලදායීතාව රඳා පවතින්නේ කාර්යක්ෂම පාසලක් තුළින් ශිෂ්‍යයන්ගේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය ඉහළ නැංවූවොත් පමණි. ඊට සෘජුව ම දායක වන්නේ ගුරුවරයා බැවින් ගුරු සංවර්ධනය සඳහා වාර්ෂික අයවැයෙන් විශේෂ මුදලක් වෙන් කරනු ලැබේ. මේ සඳහා එම පාසල් කෙතරම් අවධානයක් දී තිබේ ද යන්න තහවුරු කරන එක් නිදසුනක් ලෙස එම පාසල් තුළ ම විශේෂඥ පුහුණුව ලබා දිය හැකි ආයතන, විදේශ විශ්ව විද්‍යාලවලට අනුබද්ධ ව පිහිටුවා තිබීම පෙන්වා දීමට පිළිවන. එහෙත් පාසල් අතර සම්බන්ධතාව අඩු හෙයින් සංවර්ධනයේ ක්‍රමවේද ගණනාවක් දක්නට ලැබේ.

වර්තමාන ජාත්‍යන්තර පාසල් ජාලය තුළ සම්පත් ව්‍යාප්තිය ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සහ එම පාසල්වල සමාජ ආර්ථික පරිසරය අනුව ඉගැන්වීමේ කාර්යයේ නිරත ගුරු පිරිසගේ ගුණාත්මක බවේ සාපේක්ෂ වෙනස්කම් ඇත. අපේක්ෂිත ඉලක්ක කරා යා නො හැකි ගුරු භවතුන්ට පද්ධතියේ දිගින් දිගට රැඳී සිටිය නො හැකි ය. එසේ ම ගුරුවරුන්ගේ සියලු ම කටයුතු අධීක්ෂණය සඳහා ද සැලසුම් සහගත වැඩසටහන් ඇති බැවින් යාවත්කාලීන ව තමාට නියමිත රාජකාරි කටයුතු නිසි වේලාවට නිම කිරීමට මේ ගුරු පිරිසට අනිවාර්යයෙන් ම සිදු වී තිබේ.

ශිෂ්‍ය සේවා හා ගාස්තු අය කිරීම

සිසුන් බඳවා ගැනීමේ සිට අධ්‍යාපනය ලබා දීම, ඊට අවශ්‍ය යටිතල පහසුකම් ලබා දීම, ගුරු අවශ්‍යතා සපයා දීම, එක් එක් ශ්‍රේණි අතර සම්බන්ධතා, විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය, අති දක්ෂ සිසුන් සඳහා විශේෂ වැඩසටහන් ආදිය සංවිධානය කිරීම ශිෂ්‍ය සේවාවනට අයත් වේ.

පාසල්වල පොදු අරමුණ වන්නේ ගුණාත්මක බවින් පිරිපුන් අධ්‍යාපනයක් ලබා දී යහපත් වූත්, සෙසු අය සමග මනා සම්බන්ධතා ගොඩ නගා ගත් ලෝකයට අවශ්‍ය පුද්ගලයකු නිර්මාණය කිරීමයි. එමනිසා මේවායින් ලබා දෙන සේවාව එම අරමුණ ඉලක්ක කොට සංවිධානය විය යුතු වේ.

ජාත්‍යන්තර පාසලක් පිහිටුවීමේ දී එහි සේවය ලබා ගන්නා ශිෂ්‍ය ජනගහනය අතිශයින් ම වැදගත් ය. දෙමාපියන් මේ පාසල්වලට තම දරුවන් ඇතුළත් කරන්නේ තම අනාගත අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සමත් වන්නා වූ වැඩසටහන් ඒවායේ පවතින්නේ යැ'යි අපේක්ෂා කරන නිසා ය.

නියමිත පාසල් වේලාවෙන් පසු විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් සහ වෙනත් විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සඳහා කාලයක් වෙන් කර ඇත. ගුරුවරුන් ද මේ සඳහා රැඳී සිටිය යුතු ය.

ගුරු ශිෂ්‍ය අන්තර් සම්බන්ධතා වර්ධනය කෙරෙන, එක් එක් ශ්‍රේණි අතර සම්බන්ධතා ගොඩනැගෙන ආකාරයේ විවිධ කටයුතු සම්බන්ධීකරණයට අදාළ වැඩසටහන් එක් එක් පාසලේ පවතින ස්වභාවය අනුව විවිධ මට්ටම්වලින් සංවිධානය කර තිබේ.

දෙමාපිය හමුවීම් අනිවාර්යයෙන් පවත්වන අතර ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ ඍජුව ම කරුණු සාකච්ඡා කිරීමට ඉඩ ලැබේ. ඒ හැර දෙමාපිය අවශ්‍යතා මත ගුරුවරුන් මුණ ගැසීමට නිදහස ලබා දී ඇත.

පාසලෙන් පාසලට මේවායේ තත්ත්වයන් වෙනස්කම් සහිත වන අතර ඒ ඒ පාසල්වල අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලය සහ දෙමාපිය හැකියා ඊට ඍජු ව ම බලපායි.

ගාස්තු අය කිරීම

ජාත්‍යන්තර පාසල් නඩත්තු කිරීම සම්පූර්ණයෙන් ම සිසුන්ගෙන් අයකරනු ලබන්නා වූ ගාස්තු මත තීරණය වේ. මෙම ගාස්තු,

I ගොඩනැගිලි අරමුදල

II ඇතුළත් වීමේ ගාස්තු

III පාසල් සංවර්ධන අරමුදල

IV අධ්‍යයන ගාස්තු

V ආපසු ගෙවන ලබන ගාස්තු

VI පුස්තකාල ගාස්තු

වශයෙන් කොටස් කිරීමට පිළිවන. ගාස්තු අයකිරීම තීරණය වී ඇත්තේ සපයන පහසුකම්, ගොඩනැගිලි, ක්‍රීඩා හා විෂය බාහිර කටයුතු සහ සියලු ම නඩත්තු කටයුතු, වැටුප් ගෙවීම් ආදී සියලු දෑ ගැන සලකා බැලීමෙන් අනතුරු ව වේ. සමීක්ෂණය කළ පාසල් අතරින් පවතින වෙනස්කම් පදනම් කර ගෙන ජාත්‍යන්තර පාසල් හතරක පාසල් වාර ගාස්තු සහ අනෙකුත් ගාස්තු 6 වන වගුවේ දැක්වේ. පාසල්වලට ABCD ලෙස ව්‍යාජ නම් යොදා තිබේ.

6 වන වගුව : ජාත්‍යන්තර පාසල් ගාස්තු

(5-12 ශ්‍රේණි)

පාසල හා පන්තිය	අධ්‍යයන ගාස්තු වාරයකට	ඇතුළත් වීමේ ගාස්තුව	ගොඩනැගිලි අරමුදල රු.	ආපසු ගෙවන රු.	පොත් රු.	පාසල් සංවර්ධන රු.
5 ශ්‍රේණිය						5 ශ්‍රේණිය
A පාසල	වසරකට ඇ.ඩො 3100-13299	ඇ.ඩො. 575	-	-	-	100000
B පාසල	රු. 55795-76500	රු. 25000	-	-	3000	-
C පාසල	රු. 36960-57904	රු. 12000-22400	60000	-	-	-
D පාසල	රු. 14950-16950	රු. 18500	-	40000	-	-
6-10 ශ්‍රේණි						6-10 ශ්‍රේණි
A පාසල	ඇ.ඩො. වසරකට 14541-17037	-	101200	-	-	25000
B පාසල	රු.76500-98500	-	-	-	3750	-
C පාසල	රු.68992-70334	රු. 4600	5500	-	-	-
D පාසල	රු. 17950-18950	-	-	-	-	-
11-12 ශ්‍රේණි						11-12 ශ්‍රේණි
A පාසල	ඇ.ඩො. වසරකට 17197	-	-	-	-	50000
B පාසල	රු. 98500-113275	-	-	-	4500	-
C පාසල	රු. 35000-36400	-	-	40000	-	-
D පාසල	රු. 18000	රු. 35000	-	-	-	-

* මෙම ගාස්තු ඒ ඒ පාසල්වල තීරණ මත වෙනස්කම්වලට භාජනය වී තිබිය හැකි ය.

මූලාශ්‍රය: අන්තර්ජාලය හා ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා

වගු අංක 6න් දැක්වෙන පාසල් හතරකට අදාළ අධ්‍යයන ගාස්තු පිළිබඳ ව පාසලෙන් පාසලට අයකරන ගාස්තු අතරේ කැපී පෙනෙන වෙනස්කම් පවතී. D

පාසලේ පෙර පාසලේ සිට උසස් පෙළ දක්වා වාරයකට රුපියල් 14950-18000 මුදලක් වැය කරන විට B පාසල වාරයකට රු. 55795-113275 දක්වා අය කරනු ලැබේ. මෙම මුදල් ප්‍රමාණ ගැන විමසා බලන විට එම පාසල්වල ධනවත් භාවය සහ දෙමාපියන්ගේ විශ්වාසය කෙසේවේ දැයි අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට පිළිවන.

එසේ ම ඇතුළත් වීමේ ගාස්තු ද රු. 12000 සිට රුපියල් 185000 ක් දක්වා වෙනස් වේ. ඇතුළත් වීමේ ගාස්තු ඉතා ඉහළ වන විට වාර ගාස්තුවල අඩු බවක් දක්නට ඇත. මේ පාසල්වල යටිතල පහසුකම් ගොඩනැගිලි නඩත්තු ආදියට මේ මුදල් ම යෙදවිය යුතු බැවින් මෙසේ ඉහළ ඇතුළත් වීමේ ගාස්තු අයකර අරමුදල් තරකර ගැනීමේ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක වේ.

තවද ආපසු ගෙවනු ලබන අරමුදල් ද මෙහි සමහර පාසල් අයකරනු ලබන අතර ඇතැම් පාසල් විසින් ගොඩනැගිලි අරමුදල සහ ආපසු ගෙවනු ලබන අරමුදල යන දෙකොටස ම අය කරනු ලැබේ. එසේ ම පාසල් සංවර්ධන අරමුදල සඳහා ගාස්තු අය කරන පාසල් ද තිබේ. ඒවා ඇතුළත් වීමේ දී අය කරනු ලැබේ. මීට අමතර ව පොත් සඳහා ද ගාස්තු අය කරන පාසල් ඇත.

නව පාසල් ගාස්තු සහ 1994 අය කරන ලද ගාස්තු[24] සසඳා බලන විට ඉතා විශාල වෙනස්කම් සිදුවී ඇත.

7 වන වගුව : ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ගාස්තු වෙනස් වීම

	B		C	
	1994	2009	1994	2009
ඇතුළත්වීමේ ගාස්තු	10,000	25,000	2,000	12,000-22400
වාර ගාස්තු	16,200	113275	2000	36900-57904

මූලාශ්‍රය - ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා සහ අන්තර්ජාලය

පාසලේ ස්වභාවය අනුව මුදලේ අගය වෙනස් වීමත් අනුව ගාස්තු වෙනස් වී ඇති ආකාරය මෙයින් පැහැදිලි වේ. ගාස්තු අය කිරීමේ දී වාර ගාස්තු සඳහා විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්වල වියදම් ද අන්තර්ගත ව තිබේ. ගොඩනැගිලි නඩත්තුව හා වැඩිදියුණු කිරීම, භෞතික පහසුකම් දියුණු කිරීම ආදිය සඳහා අරමුදල් සම්පාදනයේ දී පාසල් ගාස්තු ඉහළ නැංවීමට අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල තීරණවලින් හැකි වේ. නියමිත වේලාවට ගාස්තු අයකර ගැනීමට බෙහෙවින් සැලකිලිමත් වන මේ ආයතන පාසල් කටයුතු නොමැති කාල සඳහා ද අදාළ වන සේ ගාස්තු අය කරනු ලැබේ.

විදේශික ශිෂ්‍යයන් වැඩි පාසල්වල සිට දේශීය ශිෂ්‍යයන් වැඩි පාසල් දක්වා සලකා බලන විට ගාස්තු අයකිරීම ද විශාල වෙනසකට ලක් ව ඇත. එසේ ම ගාස්තු ගෙවීමේ ප්‍රමාදතා ඇතිවන අවස්ථාවල ඒ සඳහා දඩ මුදලක් ගෙවීමට නියම කිරීමෙන් අමතර මුදලක් එකතු කර ගැනීමේ වැඩ පිළිවෙළක් සහිත පාසල් ද වේ.

විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්

ජාත්‍යන්තර පාසල්වල විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් පුළුල් පරාසයක ව්‍යාප්ත වී ඇත.

විවිධ ක්‍රීඩා, සෞන්දර්යාත්මක වැඩසටහන්, ප්‍රදර්ශන, විවිධ නිර්මාණාත්මක කුසලතා වර්ධන කෙරෙන විවිධ සංගම් හා වැඩසටහන් මේ අතර වේ.

ක්‍රීඩා අංශයෙන් මලල ක්‍රීඩා, කණ්ඩායම් ක්‍රීඩා, පිහිනීම යන සියලු ම ක්‍රීඩාවලට සහභාගි වීමට තම කැමැත්ත අනුව සිසුන්ට ඉඩ ලැබී තිබේ. පාසල තුළ පහසුකම් නොමැති ක්‍රීඩා වේ නම් ඒවාට අවශ්‍ය ස්ථානවලට සිසුන් රැගෙන යාම ද පාසල විසින් කරනු ලැබේ.[25] සෑම පාසලක ම පාහේ එක් ක්‍රීඩාවකට හෝ සිසුන් සහභාගි විය යුතු ය. එමගින් කායික හා මානසික නිරෝගී භාවය ආරක්ෂා කර ගැනීම, නායකත්වයට හුරුවීම සහ ගරු කිරීම, ජය පරාජය ඉවසීම, කණ්ඩායම් හැඟීම් වර්ධනය, සහයෝගය ආදී ගුණාංග රාශියක් පුහුණුවීම අපේක්ෂා කරන බව සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් අනාවරණය විය.

අන්තර් - ජාත්‍යන්තර පාසල් ක්‍රීඩා තරගාවලිය සෑම වසරක ම ඉහළ මට්ටමකින් පවත්වන අතර ජාතික පාසල් අතර තරගාවලියට ද ජාත්‍යන්තර පාසල් සිසුන්ට සහභාගි වීමට අවස්ථාව සැලසී තිබේ. එසේ ම එක් එක් ජාත්‍යන්තර පාසල් විසින් සංවිධානය කරන්නා වූ මලල ක්‍රීඩා තරග, ක්‍රිකට් තරග, පාපන්දු තරග, පැසිපන්දු තරග ආදී වශයෙන් බොහෝ තරග පැවැත්වේ. ඒ එක් එක් ක්‍රීඩා සංවර්ධනයට විශේෂ පුහුණුකරුවන්ගේ සහ උපදේශකයන්ගේ සේවය ලබා ගන්නා පාසල් ද තිබේ.

සෞන්දර්යාත්මක වැඩසටහන් ද පුළුල් පරාසයක විහිදෙන ලෙස සංවිධානය කර තිබේ. සංගීතය, චිත්‍ර සහ නර්තන අංශවල වර්ධනය ශිෂ්‍ය තේරීම මත සංවිධානය වේ. ප්‍රදර්ශන නාට්‍යමය ක්‍රියාකාරකම්, බහුවිධ ජාතීන්ට අයත් සංස්කෘතික අංග මෙම පාසල්වල නිර්මාණාත්මක ක්‍රියා ලෙස එළිදැක්වෙන වැඩසටහන් රැසකි. විදේශික සිසුන් සමග දේශීය සිසුන් සාමූහික ව සංවිධානය කරනු ලබන සෞන්දර්යාත්මක වැඩසටහන් ද මීට අයත් වේ. එ සේ ම ශ්‍රී ලාංකික විවිධ උත්සව සමයට සමගාමී ව සංවිධානය කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකම් ද මේ අතර වේ. ජාතීන් අතර සහයෝගීතාව වර්ධනය හා සාමය පිළිබඳ සංකල්පය තහවුරු කිරීම මේ ක්‍රියාකාරකම්වල අපේක්ෂාවයි.[26]

එ සේ ම පාසල තුළ තිබෙන විවිධ සංගම් ඇසුරින් නිර්මාණාත්මක කුසලතා එළිදැක්වීමට හැකි වී ඇත. වාර්ෂික සඟරා, රචනා නිර්මාණ, බිත්ති පුවත්පත්, විවිධ මාතෘකාවලට අදාළ කුඩා ව්‍යාපෘති වාර්තා, ජාත්‍යන්තර වශයෙන් ඉතා වැදගත් තොරතුරු ආශ්‍රිත නිර්මාණ මේ අතර විය. නිර්මාණශීලී හැකියා සහිත විශිෂ්ට ගණයේ සිසු නිර්මාණ මේ අතර තිබිණ.

පාසලෙන් දෙන අධ්‍යාපනයේ ශිෂ්‍යයා සතු විවිධ කුසලතා අවදි කිරීමට සුදුසු අවස්ථා සලසා දීම ඉතා වැදගත් ය යන කාරණය අවධානයට යොමු කර ඇති බව සෑම පාසලක ම දක්නට ලැබුණි. විෂයානුබද්ධ ව ලැබූ කුසලතා ඉන් බැහැර ව යොමු කිරීමේ දී ''බාහිර සමාජයේ ආයතන සමග කටයුතු කිරීමේ දී ප්‍රයෝජනවත් වන අවස්ථා පිළිබඳ ඍජු අත්දැකීම් ලැබෙන ආකාරයට අදාළ වැඩසටහන් සම්පාදනය කරනු ලැබේ.

විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ව සංවිධානාත්මක වැඩපිළිවෙළ අනුව ඇතුළත් වීමේ සිට නිවාසවලට බෙදීම තුළින් පාසලේ අභ්‍යන්තර ක්‍රියාකාරකම් සහ ක්‍රීඩා නිවාස පදනමේ පිහිටා සිදු කරන පාසල් ද තිබේ. ක්‍රියාශීලී සහ සෞඛ්‍ය සම්පන්න ජීවිතයකට සූදානම් කිරීමේ අරමුණ ඇති ව සංවිධානය කරන ලද ක්‍රීඩා ක්‍රියාකාරකම් අතර පිහිනීම, මලල ක්‍රීඩා හා කරාටේ ක්‍රීඩාවට ප්‍රමුඛ ස්ථානයක් හිමි වේ. ශිෂ්‍යයන් පාසලෙන් පිට ව යන විට ඔවුන්ගේ විවේකය සඳහා එක් වර්ගයක ක්‍රියාකාරකමක් හෝ මනාව පුහුණු වී තිබීම මෙහි අරමුණ වේ.

ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් පොදුවේ ගත් කල ක්‍රීඩා, සංගීතය, චිත්‍ර සහ අත්වැඩ, පාසල් සඟරා, බටහිර සංගීතය, කථනය හා නාට්‍ය කලාව, විවාද, චෙස්, සාමාන්‍ය දැනීම, හරිත සංගමය, පාසල් තූර්ය වාදක, බටහිර වාදක කණ්ඩායම්, බාලදක්ෂ සහ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මේලන මාධ්‍ය කව, බිත්ති පුවත්පත් අංශය ආදී වශයෙන් රාශියක් ම ඇති අතර තමන්ගේ කැමැත්ත අනුව එකක් හෝ කීපයක් තෝරා ගැනීමට අවස්ථාව දී තිබේ. ඇතැම් පාසල් තෝරා ගන්නා ලද ක්‍රියාකාරකම් සඳහා වෙන් කරන ලද කාල වේලාවන් පවා වසර මුල දී ම බෙදා දී දැනුවත් කර ඇත.

මෙයට අමතර ව, වෙනත් ජාත්‍යන්තර පාසල් සමග ඒකාබද්ධ වෙමින් ඉදිරිපත් කරන විවාද, සෞන්දර්යාත්මක කටයුතු, ක්‍රීඩා ආදී විශේෂ ක්‍රියාකාරකම් ද පවතී.

එසේ ම නිර්මාණාත්මක කුසලතා වර්ධනයට අවශ්‍ය මඟ පෙන්වීමත් ස්වයං අධ්‍යයන සහ ඉදිරිපත් කිරීම් තුළින් ගවේෂණාත්මක නිර්මාණ කාර්යයන්ට අවස්ථාව දීමත් දක්නට ලැබේ. විවිධ ජාතීන්ගේ සංස්කෘතිකමය වටිනාකම් සහිත ඇදහිලි සහ සැරසිලි ඇසුරින් නව නිර්මාණ බිහිකිරීමටත්, සෞන්දර්ය හැකියා ඉහළ මට්ටමේ තිබුණු විවිධ ප්‍රසංග සංවිධානයටත් නිදහස සිසුන්ට ලැබී ඇත.

ත්‍යාග හා සම්මාන සහතික වර්ණ ප්‍රදාන උත්සවවල දී ද, ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණාත්මක කුසලතා වර්ධනය කිරීමට උපකාරී වන ආකාරයට ඒවා සංවිධානය කිරීමට ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් වෙත වගකීම් පවරා ඇති පාසල් දවිය.

ශිෂ්‍යයන් තුළ ඇති දරාගැනීමේ හැකියාව, අන් අයට උපකාර කිරීම, කරුණාව වැනි ඍජු ව මැනීමට අසීරු වන කුසලතා රාශියක් හඳුනා ගැනීමට ද මේ ක්‍රියාකාරකම් ප්‍රයෝජනවත් වී ඇත.

ප්‍රජා සම්බන්ධතා

විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් සමග ම ප්‍රජා සම්බන්ධතා ද ගොඩ නැංවෙන වැඩසටහන් රාශියක් පාසල් විසින් අනුගමනය කරනු ලැබේ. ආර්ථික තත්ත්වය යහපත් පිරිසක් බැවින් මේවාට ඉතා හොඳ දායකත්වයක් දක්නට ලැබේ.

මෙම වැඩසටහන්වල ප්‍රධාන අරමුණ වී ඇත්තේ සමාජ සම්බන්ධතා පුළුල් කර ගැනීමත්, ශිෂ්‍යයන්හට එවැනි අවස්ථා මගින් ලබාගත හැකි ජීවිතාවබෝධය ඍජු ව ලබා දීමත් ය. A වර්ගයේ පාසල්වලින් සංවිධානය කරන වැඩසටහන් අතර

- රෝහල් වාට්ටු නඩත්තු කිරීම

- පහසුකම් අඩු රජයේ පාසල් තෝරා ගෙන සංවර්ධනය කිරීම
- ළමා වාට්ටු නඩත්තු කිරීම
- මහරගම පිළිකා රෝහලේ ළමා රෝගීන්ගේ පෙර පාසල නගා සිටුවීමේ ව්‍යාපෘති
- වැඩිහිටි දින සංවිධානය සහ
- ආබාධිත පිරිස් සඳහා සුබසාධන වැඩසටහන් ද

විය. ශිෂ්‍ය නායක සංසදය, ශිෂ්‍ය සංසද මගින් ඉහත ආකාරයේ වැඩසටහන් සංවිධානයට තම දෙමාපිය සහයෝගය ද ලබා ගනිමින් දැඩි කැපවීමකින් කටයුතු කරන ලද අවස්ථා දැක ගැනීමට හැකි විය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පැවති ජනවාර්ගික යුද්ධය නිසා අවතැන් වූ අයට ත්‍යාග සහ මුදල් ආධාර පිරිනැමීමේ වැඩසටහන් ද මෙම ජාත්‍යන්තර පාසල් මගින් සංවිධානය කර තිබිණ. බාහිර ආයතන සමග සම්බන්ධ වීමේ දී සිසුන් විසින් ලබාගත් විවිධ ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ අත්දැකීම් වැඩිහිටි පුරවැසියන් ලෙස කටයුතු කිරීමේ දී තම යුතුකම් සහ වගකීම් ඉටුකිරීම සඳහා හොඳ මග පෙන්වීමක් ද වනු ඇත.

එසේ ම ජාත්‍යන්තර පාසල් සංස්කෘතිය තුළ තිබෙන සැපදායක බව බාහිර පරිසරයේ සෑම තැන ම නොමැති බව ද අවබෝධ කර ගැනීමට මේ ප්‍රජා සේවාවල නිරතවීමේ දී එම සිසුන්ට අවස්ථා සලසා තිබේ.

දෙමාපියන් සහ පාසල අතර සම්බන්ධතා

දෙමාපිය වගකීම සහ කැපවීම ඉතා ම ඉහළින් අගය කරන පාසල් සැමවිට ම සමීප සම්බන්ධතාවක් දෙමාපියන් සමග පවත්වා ගනී.

කළමනාකරණය, ගුරුවරුන් සහ දෙමාපියන් එක් අයකු ලෙස එකට එක් වී ශිෂ්‍යයන්ගේ දියුණුව සඳහා කටයුතු කිරීමට පෙලඹෙති. පාසල් වසරකට දෙවතාවක් හෝ තුන් වතාවක් දරුවාගේ ප්‍රගතිය සහ දක්ෂතා පිළිබඳ සම්පූර්ණ වාර්තාවක් දෙමාපියන් වෙත ලබා දේ. එසේ ම මාසික වාර්තා, ගෙදර වැඩ සහ තොරතුරු පත්‍රිකා මගින් නිරන්තර සම්බන්ධතා දෙමාපියන් සමග පවත්වා ගනී.

ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධනය, විශේෂ දක්ෂතා, දුර්වලතා දෙමාපියන් සමග සාකච්ඡා කරන අතර, පාසල් වර්ෂය තුළ දෙමාපිය රැස්වීම් සැලසුම් කරන ලද දින දෙමාපියන් වෙත දැනුම් දෙනු ලැබේ. ඇතැම් පාසල් පුවත්පත් මාසික ව නිකුත් කරන අතර දෙමාපියන්ට කරන ඇතැම් දැන්වීම් එහි ඇතුළත් කර තිබේ. සාමාන්‍යයෙන් එක් වාරයකට එක් වතාවක් දෙමාපිය - ගුරු හමුවක් ශිෂ්‍ය ප්‍රගතිය සාකච්ඡා කිරීමට සංවිධානය කරනු ලැබේ. එම දිනවලට හැර දෙමාපියන් හමුවීමට අවශ්‍යතාවක් වේ නම් දැනුම් දීමකින් පසුව, පාසල ආරම්භ වීමට පෙර හෝ අවසන් වීමෙන් පසුව ගුරුවරයා හමු වී කථා කළ හැකි වේ. පාසලේ ලිඛිත දැන්වීමකින් තොර ව කිසිදු මුදලක් හෝ ද්‍රව්‍යයක් ශිෂ්‍යයන් වෙත දෙමාපියන් විසින් පාසලේ දියුණුව සඳහා ලබා දීම නො කළ යුතු බව ද දැනුම් දී ඇත.

එසේ ම ශිෂ්‍යයන්ගේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා මගපෙන්වීමත්, රැකියා අවස්ථා

පිළිබඳ මග පෙන්වීමත් මේ පාසල් විසින් සිදු කරනු ලැබේ. පාසලින් පිට ව යන සිසුන් සමග ද සමීප සම්බන්ධතා පවත්වන අතර, හැකි සෑම විටක ම දෙමාපිය සහභාගිත්වය දායක කර ගනී. මෙම පාසල්වලින් පිට ව යන සිසුහු ජාත්‍යන්තර තලයේ රැකියාවලට හෝ වෙනත් පෞද්ගලික අංශයේ උසස් රැකියාවලට බොහෝ විට යොමු වෙති. ඒ අයගෙන් තම පාසලේ උන්නතියට දායකත්වයක් ගැනීමට ද හැකියාව ඇති බැවින් මේ දෙමාපියන්ගේ සහයෝගය තුළින් ඒවා පහසුවෙන් ඉටු කර ගත හැකි ය.

දක්ෂතා පෙන්වීමට අවස්ථා සපයන බාහිර සමාජ සම්බන්ධතාවල දී ශිෂ්‍යයන්ගේ මනෝ සමාජීය සංවර්ධනය, උපදේශන සේවාව සඳහා ද අවශ්‍ය මඟපෙන්වීම්වලට දෙමාපියන් හා සම්බන්ධ වෙති. දෙමාපියන් හරහා සිසුන් ගැන සොයා බැලීම ඉතා ඉහළ මට්ටමක් ඇත. එසේ ම ජාති, ආගම් භේද අනවශ්‍ය බවත් ශිෂ්‍ය අන්තර් සබඳතාවලට ඒවා බලපෑමක් නො වන පරිදි සියලු ම ජාතික උත්සව පැවැත්වීමටත් අවස්ථාව සලසා දී ඇත. ඒ සඳහා ද සියලු ම දෙමාපියන්ට ආරාධනා කෙරේ.

ශිෂ්‍ය ප්‍රගති වාර්තා පොතත් මේ පාසල්වල ද පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ. ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා උදව් කිරීමට දෙමාපියන් දැනුවත් විය යුතු බැවින්, දෙමාපියන් සමග සුහදශීලී වූ අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධයක් පවත්වා ගැනීමට මේ පොත මගින් දැනුවත් කෙරේ. ශිෂ්‍යයාගේ කලට වේලාවට පැමිණීම, පාසලට නො පැමිණි දින, පාසල් වාර විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් සඳහා පැමිණීම, පැවරුම්, පරීක්ෂණ සහ දෙමාපිය විමසීම් ද, විනය නීති සහ දෙමාපියන් වෙත පාසලෙන් කරන දැනුම්දීම් මෙහි අඩංගු වේ. පාසලෙන් දැනුම් දෙන තොරතුරු දෙමාපියන් පරීක්ෂා කර මෙම පොතෙහි තම අත්සන යෙදිය යුතු ය. දෙමාපියන් දරුවා පිළිබඳ අවධානයෙන් සිටින බව තහවුරු කිරීමට යොදා ගන්නා එක් ක්‍රමවේදයක් ලෙස එය සැලකේ.

ජාත්‍යන්තර පාසල්වල වර්තමාන ව්‍යාප්තිය

පාසල් ව්‍යාප්තිය 20 සියවසේ අග භාගයට වඩා 21 වන සියවසේ මුල දී කැපී පෙනෙන ආකාරයෙන් වෙනස් වී ඇත. 1993 වන විට මෙම පිළිබඳ තොරතුරු ලබා ගැනීම අතිශයින් ම අපහසු විය. එහෙත් 2007 වන විට අන්තර්ජාලයේ ජාත්‍යන්තර පාසල් නාම ලේඛනයේ සිට විවිධ තොරතුරු ඇතුළත් කර තිබේ. පාසලකට සිසුන් ඇතුළු කර ගැනීමට අවශ්‍ය කෙනකුට ඊට අදාළ වන මූලික තොරතුරු එමගින් සපයා ගැනීමට අවස්ථාව සලසා ඇත.

වැඩි ම පාසල් ප්‍රමාණයක් ස්ථානගත වී තිබෙන්නේ බස්නාහිර හා මධ්‍යම පළාත්වල ය. 1994 වන විට එක ද ජාත්‍යන්තර පාසලක්වත් නො තිබූ ඌව දකුණු පළාත්වල ද 2007 වන විට පාසල් ඇරඹී තිබේ.

කොළඹ සිට ශ්‍රී ලංකාවේ ඈතට යන විට පාසල් ව්‍යාප්ත ව නොමැත. ප්‍රධාන නගරවල පාසල් කේන්ද්‍රගත වීමට සුවිශේෂී හේතුවක් ඇත. විදේශීය අධ්‍යාපනයට යොමු වූ දරුවන් විශාල ප්‍රමාණයක් නගරබද ඉහළ පන්තියට අයත් වන අතර ප්‍රධාන නගර කේන්ද්‍රගත ව ජීවත් වීම ඊට හේතුවයි.

8 වන වගුව : ශ්‍රී ලංකාවේ ජාත්‍යන්තර පාසල් ව්‍යාප්තිය

පළාත	වර්ෂය	
	1994	2007
බස්නාහිර	21	54
මධ්‍යම	09	14
වයඹ	01	04
සබරගමුව	02	05
ඌව	-	03
දකුණ	-	03
උතුර	තොරතුරු සපයා ගැනීම අසීරු වේ.	
නැගෙනහිර	-	02
උතුරු මැද	-	02
එකතුව	33	87

මූලාශ්‍රය - අන්තර්ජාලය හා සමීක්ෂණ වාර්තා

සියලු ම ජාත්‍යන්තර පාසල් මෙහි අඩංගු වී නොමැත.

1994 සිට 2007 වන විට බස්නාහිර පළාතේ ජාත්‍යන්තර පාසල් සංඛ්‍යාව දෙගුණයකටත් වඩා ඉහළ ගොස් ඇත. මෙතරම් වේගවත් ව එම පාසල් නගරබද ව ව්‍යාප්ත වීමට බලපා ඇති නව හේතු ලෙස කැපී පෙනෙන කාරණයක් වන්නේ ''එම පාසල්වල ඉගෙනීම අවසන් කළ පිරිස ලබන වරප්‍රසාද හඳුනා ගැනීම නිසා ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ලන්ඩන් විභාගවලට පෙනී සිටීම සඳහා ඇති වී තිබෙන නව ප්‍රවණතාවයි. ලාභ ඉපැයීමේ චේතනාවක් ද මේ ආයතන තුළ ගැබ් වී ඇති බැවින් නවීන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද පිළිබඳ ව ද ඉතා දැඩි අවධානයක් යොමු කර තිබේ.

පාසල්වල ''මෙහෙවර'' පිළිබඳ ව සලකා බැලීම නව ව්‍යාප්තිය සඳහා හේතු සෙවීමේ දී ඉතා වැදගත් වේ.[27] ශ්‍රී ලංකාවේ ඔවරසීස් ජාත්‍යන්තර පාසලේ 'මෙහෙවර' වී තිබෙන්නේ,

- ගුණාත්මක බවින් ඉහළ අඛණ්ඩ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම.
- ජාත්‍යන්තර වශයෙන් පිළිගත් සුදුසුකම් ලබා ගැනීම සඳහා විදේශ විශ්ව විද්‍යාලවලට ඇතුළත් වීමට සුදුසුකම් ලබා දීම.
- අනෙකුත් වෘත්තිකයන් සහ රැකියා අවස්ථා (ලෝක ව්‍යාප්ත) සඳහා සූදානම් කිරීම - යන කරුණු වේ.

2008 වන විට විෂයමාලා අනුව පහත දැක්වෙන ආකාරයේ බෙදීම් සහිත ජාත්‍යන්තර පාසල් ශ්‍රී ලංකාවේ ව්‍යාප්ත ව පැවතිණ. 1994ට වඩා වෙනස්වීම් මෙහි ඇත.

9 වන වගුව: විෂයමාලා අනුව ජාත්‍යන්තර පාසල් වර්ගීකරණය

පාසල් වර්ගය	ඉගැන්වෙන විෂයමාලා
A වර්ගය	විදේශීය විෂයමාලා, ජාත්‍යන්තර ඩිප්ලෝමා, IB හා පශ්චාද් උපාධි (විදේශ අනුබද්ධ)
B වර්ගය	විදේශීය විෂයමාලා පමණක්
C වර්ගය	දේශීය හා විදේශීය විෂයමාලා ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන්
D වර්ගය	දේශීය විෂයමාලාව පමණක් (ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යය)

මූලාශ්‍රය- ජාත්‍යන්තර පාසල් තොරතුරු පත්‍රිකා

1990 දශකයේ ආරම්භ කළ ජාත්‍යන්තර පාසලක් මව් පාසල ලෙස යොදා ගෙන නගර කේන්ද්‍රගත ව ව්‍යාප්ත වූ එක ම ලක්ෂණ සහිත පාසල් ජාලයක් ද ඇත. ඒ අනුව කොළඹ පවතින මධ්‍යස්ථාන පාසලේ ශාඛා විවිධ නගරවල පිහිටුවා ශාඛ ජාල පිහිටුවා ඇත.[28] එම ව්‍යාප්තිය විමසා බැලීමේ දී වර්තමානයේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනය සමග ම ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පවතින දැඩි උනන්දුව මනා ව අවබෝධ වේ. 10 වන වගුව මගින් මෙම පාසල්වල ව්‍යාප්තිය දක්වා තිබේ.

10 වන වගුව: නව ජාත්‍යන්තර පාසලක ව්‍යාප්තිය*

ආරම්භ කළ වර්ෂය	ස්ථානය	ශිෂ්‍ය ජනගහනය	ආචාර්ය මණ්ඩලය
1999	කඳාන	360	36
2000	පානදුර	1100	150
2001	වත්තල	3400	300
2005	රත්නපුර	385	65
2006	ගම්පහ	750	60
එකතුව		5995	606

***එක ම අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩලයක් යටතේ පවතින පාසල් ජාලයකි.**

10 වන වගුව අනුව එම පාසල් 1999 සිට 2006 වන විට පහක් දක්වා වැඩි වී ඇත. ශිෂ්‍ය ජනගහනය 5995 ද ගුරුවරු 606ක් ද වෙති. ගුරු - ශිෂ්‍ය අනුපාතය 1 : 10 පමණ වේ. මෙතරම් සිසුන් ප්‍රමාණයක් මේවාට ඇතුළත් කිරීමට දෙමාපියන් යොමු වී ඇත්තේ ඒ අයගේ බලාපොරොත්තු ඉටුකර ගැනීමේ හැකියාව මේ පාසල් සතු ව තිබේ යන විශ්වාසය මත පදනම් වූ අධ්‍යාපනයක් මෙම පාසල්වලින් ලැබෙන නිසා විය යුතු ය. එක් ගුරුවරයකුට ශිෂ්‍යයන් 10ක් පමණ අඩු සංඛ්‍යාවක් පිළිබඳ විශේෂ අවධානය යොමු කිරීමට ඉඩ ලැබීමත් දෙමාපියන් සතුටු කරවන තවත් කාරණයකි.

එ සේ ම මෙම පාසල් ව්‍යාප්තිය සඳහා විශේෂයෙන් බලපාන ලද කෙටි කලක් තුළ වැඩි සිසුන් ප්‍රමාණයක් ඇතුළත් කර ගැනීමට හැකිවීමට ද හේතු වූ විශේෂ කාරණයක් තිබේ. පාසලේ මූලික ස්වභාවයේ සිට පරිපාලනය, ගුරු මණ්ඩලය, පාසල් නීති, නිල ඇඳුම්, සිසුන් ඉහළ දැමීමේ පිළිවෙළ, ගාස්තු ක්‍රමය, නවක සිසුන් ඇතුළත් කර ගැනීමේ ක්‍රමය, පාසලේ අරමුණු සහ අභිමතාර්ථ, විෂයමාලාව, ක්‍රීඩා සහ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්, ප්‍රජාව හා පාසල සම්බන්ධ වන ආකාරය, පාසලේ පවතින පහසුකම්, විභාග ප්‍රතිඵල සමාලෝචනය යන සියලු ම කරුණු ඇතුළත් කරන ලද ගොනුවක් දෙමාපියන්ට පාසල වෙතින් ලබා ගත හැකි ය. ඉතා ම පහසුවෙන් පාසල පිළිබඳ මූලික දැනුවත් කිරීමක් එමගින් ලැබේ. එය ඉතා ම ක්‍රමානුකූල ව සැලසුම් සහගත ව සකස් කර තිබීමත්, බොහෝ ජාත්‍යන්තර පාසල් විසින් අඩංගු නො කරන ඇතැම් තොරතුරු ද මෙහි අඩංගු වී තිබීමත් නිසා ධනවත් දෙමාපියන් මෙම පාසල් කෙරේ යොමු කරවන ආකාරයේ හොඳ පෙලඹීමක් එමගින් සිදු කර ඇත.[29]

විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් යටතේ ඒ වර්ෂයට අදාළ සියලු ම සැලසුම් මේ සමග අන්තර්ගත කර තිබේ. එමනිසා දෙමාපියන්හට ඒ පිළිබඳ ව දැනුවත් වී දරුවන් වෙනුවෙන් නියමිත දින වකවානු වෙන්කොට ගෙන තම දෛනික වැඩසටහන් සංවිධානය කර ගැනීමට පහසුකම් සැලසේ. මේවාට බොහෝ දෙමාපියන්ගේ සහභාගීත්වය පාසල විසින් මෙන් ම දරුවා විසින් ද අපේක්ෂා කරන බැවින් එය ඉතා හොඳ ලක්ෂණයකි. එසේ ම දරුවාට වර්තමාන සමාජය තුළ පවතින නවීන ප්‍රවණතාවලට හසුවීමට තිබෙන ඉඩකඩ පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කොට පාසල් විනය පවත්වා ගැනීමට කළ යුතු සහ නො කළ යුතු දේවල් ද මෙම තොරතුරු තුළ ම අඩංගු කර ඇත. ගාස්තු අය කිරීම නිසා පූර්ණ නිදහස ලබා දීමේ අවස්ථාව වැඩි බවක් මෙහි දී දක්නට නොමැත. කළමනාකරණ මණ්ඩලය නව සමාජ ප්‍රවණතා පිළිබඳ ව ද විශේෂ අවධානයක් යොමු කර තිබීම ද දෙමාපිය තේරීම උපරිම වීමට බලපා ඇති බව පෙනේ. එමනිසා රජයේ හෝ පෞද්ගලික අංශවල ඉහළ මට්ටමේ කටයුතු කරන ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාව අගය කරමින් ජාත්‍යන්තර ප්‍රවණතාවලට මුහුණ දීමට හැකිවන පිරිසක් බවට තම දරුවන් පත්කිරීමට කැමති පිරිස මේ පාසල් පිළිබඳ විශ්වාසය තබා ඇත.

වර්තමානයේ ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ව්‍යාප්තියට හේතු වන තවත් කාරණාවක් වනුයේ, හොඳ සංවිධානාත්මක වැඩපිළිවෙළකින්, කුඩා දරුවන්ගේ හැකියා පිළිබඳ ව ව්‍යාපෘති ආකාරයට කරනු ලබන විවිධ වැඩසටහන් ය. මෙම වැඩසටහන්වල ප්‍රධාන ඉලක්ක වී තිබෙන්නේ සැලසුම් කරන ලද ඉලක්ක කරා සිසුන් මෙහෙයවීමේ දී, වයස අවුරුදු 2 1/2 සිට 18 වයස් සීමාවල සිසුන් සඳහා ස්වයං විනයකින් යුක්ත, වගකීම් දැරිය හැකි, සියලු දෙනාගේ ගරුත්වය ආරක්ෂා කරන, තමාගේ මෙන් ම අන් අයගේ ද දක්ෂතා පිළිබඳ අගය කරමින් සතුටු වන දරුවකු සමාජයට දායාද කිරීම ය. ඒ සඳහා එම පාසල්වල ඉගෙනුම ලබා පිටවන පිරිස ලබා ගන්නා වරප්‍රසාද පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කර ඇත. කුඩා දරුවා වැඩිහිටි මිනිසා වන බැවින් පියවරෙන් පියවර ඒ ඒ වයස් හා බුද්ධි මට්ටම් අනුව විෂය මූලික වැඩවලට අමතර ව, විෂය සමගාමී හා විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ද සපයා තිබේ. ඒවායින් විෂය සමගාමී කටයුතු යටතේ නවීකරණය වූ වැඩසටහන්වලට නිදසුන් ලෙස එක් ජාත්‍යන්තර පාසලක් ඉදිරිපත් කළ "Jolly Phonics" වැඩසටහන්, තවත් පාසලක් මගින් ඉදිරිපත් කළ පස් වන ශ්‍රේණිය වන විට ප්‍රංශ භාෂාව කථා කිරීමට හුරු කිරීමත් - යන වැඩසටහන් සලකා බැලීමට පිළිවන.

කියවීමේ කුසලතා නියමිත අවධියට පෙර දියුණු කිරීම සඳහා කරන ලද්දා වූ Jolly Phonics වැඩසටහන මගින් කෙටිකාලීන ඉලක්කයක් ලෙස සිසුන්ට කියවීමේ කුසලතා ලබා දීමට පියවර ගෙන ඇත.

එක්සත් රාජධානිය, ඇමරිකාව, කැනඩාව, ඕස්ට්‍රේලියාව හා නවසීලන්තය යන රටවල ද මේ වැඩසටහන් ව්‍යාප්ත ව පවතී. කුඩා දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි අකුරු 26 උගන්වනවා වෙනුවට ශබ්ද 42ක් හඳුන්වා දීම මේ වැඩසටහනින් සිදු කෙරේ.

වයස අවුරුදු 2 1/2 සිට 5 දක්වා දරුවන්ගෙන් කාරණා 6ක් ඉගෙන ගැනීමට ඉවහල් වන බව අපේක්ෂා කර ඇත. ඒවා නම්,

- සන්නිවේදන හැකියාව භාෂාව හා සාක්ෂරතාව.
- ගණිතය හා සංඛ්‍යා වර්ධනය.
- නිර්මාණාත්මක සංවර්ධනය.
- භෞතික සංවර්ධනය.
- පෞරුෂ, සමාජීය හා චිත්තවේගීය සංවර්ධනය.
- ලෝකය තේරුම් ගැනීම.

යනුවෙනි.[30]

මේවායින් පළමු කරුණ ඉලක්ක කොට 'Jolly Phonics' වැඩසටහන හඳුන්වා දී තිබේ.

- අකුරු ශබ්දය ඉගෙනීම.
- අකුරු ගොඩනැගීම.
- තෝරා ගැනීම.
- වචනවල ශබ්ද හඳුනා ගැනීම.
- වචන කියවීම.

මේ ක්‍රමයට සිසුන් හුරු කිරීමෙන් පසුව ප්‍රතිඵලය වූයේ නියමිත කාලයට වඩා මාස 11 කට පෙර සිසුන් කියවීමේ කුසලතාව ලබා ගත් බව ය. එය ඉතා ජනප්‍රිය වැඩසටහනක් බව ද අනාවරණය විය.

ජාත්‍යන්තර පාසල් ව්‍යාප්තිය සඳහා යොදා ඇති ක්‍රමවේද

වර්තමාන ව්‍යාප්තිය යටතේ මෙම පාසල්වලට ශිෂ්‍ය පිරිස සපයා ගැනීම සඳහා අනුගමනය කරන ක්‍රමවේද පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කිරීම ප්‍රයෝජනවත් වේ.

අතීතයේ මෙන් නො ව දෙමාපියන් දැනුවත් කිරීම සඳහා

- අන්තර්ජාලය මගින් දැන්වීම් කිරීම.
- පුවත්පත් දැන්වීම් පළ කිරීම.
- ලංකාවේ තිබෙන විදේශීය ආයතනවලට දැනුම් දීම.

- ඒ ඒ පාසලට අදාළ තොරතුරු පත්‍රිකා මුද්‍රණය කර බෙදා හැරීම.

යන ක්‍රමවේද යොදා ගනී.

ජාත්‍යන්තර පාසල්වල පාසල් වර්ෂය, සෑම වසරක ම සැප්තැම්බර් මාසයෙන් ආරම්භ වන බැවින්, දේශීය සිසුන් සඳහා පුවත්පත් දැන්වීම් සහ විස්තර පත්‍රිකා යොදා ගන්නා අතර විදේශික සිසුන් සඳහා පෙර කී ක්‍රම භාවිත කරයි.

එසේ ම පාසල් ඉදිරි සංවර්ධන කටයුතු සඳහා කෙටිකාලීන සහ දිගුකාලීන සැලසුම් ඇත. මෙය පාසලෙන් පාසලට වෙනස් වේ. සමහර පාසල් සමස්ත පාසල අරමුණු කරන අතර සමහර පාසල් එක් කාරණයක් නිශ්චිත කාලයකට වශයෙන් ද, සමහර පාසල් තුන් අවුරුදු, පස් අවුරුදු සැලසුම් වශයෙන් ද මෙම කාර්යය සංවිධානය කර ගනී. අධ්‍යක්ෂ මණ්ඩල, ශිෂ්‍යයන්ගේ සමාජ, ආර්ථික පරිසරය සහ පාසල ස්ථාන ගතවීම හා උගන්වන විෂයමාලාව යන කරුණු පදනම් කර ගෙන මේ සැලසුම් සකස් කරන නිසා මේ වෙනස්කම් ඇති වේ.

මෙම සංවර්ධන සැලසුම් එක් විෂයයකට හෝ කොටසකට හෝ සමස්තයකට වශයෙන් සැලසුම් කළ ද ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා මුදල් අවශ්‍ය වේ. විදේශ රටවල මෙන් නො ව මෙම පාසල්වලට රජයේ මැදිහත් වීමක් නොමැති බැවින් අරමුදල් තර කර ගැනීමට පෞද්ගලික ව ම මෙහෙයවීම අවශ්‍ය වේ. සියලු ම පාසල්වල ප්‍රධාන ආදායම 'පාසල් ගාස්තු' මත පදනම් වේ. ඒවා බැංකුගත කිරීමෙන් ලැබෙන පොලිය ද ආදායමට එකතු වේ.

ඒ හැර පහත සඳහන් ක්‍රමවේද අනුගමනය කරන පාසල් වේ. ඒවා නම්

- පෞද්ගලික පරිත්‍යාග
- අරමුදල් රැස්කිරීමේ විශේෂ වැඩසටහන් සංවිධානය කිරීම
- පාසල් ගාස්තු අය කරන අතිරේක සේවා සැපයීම
- ආදායම් ලබා ගත හැකි ආකාරයේ ආයෝජනවල යෙදීම
- පාසල් ගාස්තු වැඩිකිරීම / ප්‍රමාදවීම්වල දී දඩ මුදලක් අය කිරීම
- ආපසු ගෙවනු ලබන තැන්පත් මුදල වැඩි කිරීම
- ගොඩනැගිලි අරමුදල වැඩි කිරීම
- පාසල් සංවර්ධන අරමුදලක් පිහිටුවීම

(මූලාශ්‍රය - ජාත්‍යන්තර පාසල් විස්තර පත්‍රිකා)

මේ යටතේ එක් එක් පාසල් ආදායම් ඉපයීම සඳහා යොදා ගැනීමට අපේක්ෂා කරන ක්‍රමවේද විස්තරාත්මක ව පහත දැක්වෙන ආකාරයට දැක්වීමට හැකි වේ.

- විවිධ ප්‍රසංග පැවැත්වීම
- සුහද ක්‍රීඩා තරග සංවිධානය
- සිහිවටන අලෙවිය

- සිසුන්ට අතිරේක සේවා සැපයීම සඳහා අමතර ගාස්තු අය කිරීම
- පාසල් ගොඩනැගිලි කෙටිකාලීන ව කුලියට දීම
- වෙනත් භෞතික පහසුකම් කෙටිකාලීන ව කුලියට දීම.

මෙවැනි වැඩ පිළිවෙළක් මගින් මෙම පාසල් ඉදිරියටත් ව්‍යාප්ත වීම සඳහා අවශ්‍ය පසුබිම සකස් කර ගෙන තිබේ.

ජාත්‍යන්තර පාසල් පිළිබඳ මතවාද

ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසල් පද්ධතියට පරිබාහිර වූ ජාත්‍යන්තර පාසල් ජාලයක් රට තුළ නගර කේන්ද්‍රගත ව ව්‍යාප්ත ව ඇත. මේ ව්‍යාප්තිය පිළිබඳ ව විවිධ මතවාද පවතී. වර්තමාන ලංකාවේ ඉංග්‍රීසි භාෂාවට හිමි වී ඇති තැන බ්‍රිතාන්‍ය පාලන සමය තුළ පැවති තත්ත්වයට වඩා බොහෝ සෙයින් ඉහළ ගොස් ඇත. රාජ්‍ය පාසල් පද්ධතිය තුළ ද හය වන ශ්‍රේණියේ සිට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් විෂය 05ක් ඉගැන්වීමට 2003/18 අංක දරන 2001/02/23 දිනැති චක්‍රලේඛය මගින් අවසර දී තිබේ.

ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන සංකල්ප යටතේ විශ්ව විද්‍යාල ශිෂ්‍යයන් සහ ආචාර්ය මණ්ඩල හුවමාරු කර ගැනීම සඳහා පුළුල් වැඩ පිළිවෙළක් දියත් ව ඇත. කලාපීය වශයෙන් තුලනාත්මක අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථාන ලෝකයේ විවිධ ස්ථානගත ව බිහි විය. මේවාට සම්බන්ධ ව උපාධි ලබා ගැනීමට විදේශගත වී ඉගෙනීම සඳහා යොමු වන පිරිස වැඩි බව ද පැහැදිලි ව දක්නට ලැබේ. ලෝකයේ මේ ආකාරයේ විවිධ අධ්‍යාපන පෙරළි සිදුවෙමින් පැවතිය ද, ශ්‍රී ලංකාවේ එම නවීකරණ සමග ගමන් කිරීමට තරම් පැහැදිලි වැඩ පිළිවෙළක් රාජ්‍ය ආයතනවල සකස් වී නොමැත.

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනය තුළ ඉංග්‍රීසි උගත් වෘත්තීය සුදුසුකම් ලද විශේෂඥයන් සහ උගතුන් රට හැර යාමේ තර්ජනය ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන සංකල්පය සමග ඉතා සමීප ව බැඳී ඇති ගැටලුවකි. 21 වන සියවසේ ලෝකයේ විශාලත්වය, ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා නිසා අඩුවෙමින් පවතී. බොහෝ රටවල සාම්ප්‍රදායික විෂය සඳහා තිබෙන වැදගත්කම හීනවෙමින් පවතී. එහෙයින් සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන ආයතන නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සමග එකතු විය යුතු කාලය එළඹ ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ තෘතීයික අධ්‍යාපනයට අදාළ ව විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපන පාඨමාලා වෙනස් කිරීම පිළිබඳ වාර්තාවක් 2009 ඉදිරිපත් කර තිබේ.[31] එමගින් සිදු කළ යුතු නවීකරණ ''අදාළ බව සහ වෙනස්වීම්'' යන සංකල්ප පිළිබඳ හොඳින් අවධානය යොමු කරමින් කළ යුතු බව දැක් වේ. අධ්‍යාපනය, ආයෝජනය හා රැකියා අවස්ථා අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් තිබෙන බව නව ආර්ථික සංකල්ප හා පෞද්ගලික අංශය ප්‍රසාරණය වීම මත අවශ්‍ය වන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව මනාව හැසිරවිය හැකි පිරිසකි.

ශ්‍රී ලංකාවේ උපාධිධාරීන් වැඩි පිරිසකට ඉංග්‍රීසි මනා ව හැසිරවීමේ හැකියාව නැති බවත් ඒ නිසා ම පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා නො ලැබෙන අවදානමක් තිබෙන බවත් 2009 උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක බැංකු වාර්තාවෙහි දක්වා තිබේ. එසේ ම අනුගමනය කරන ආර්ථික ප්‍රතිපත්ති අනුව පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා වෙළෙඳ පොළ ද ප්‍රසාරණය වෙමින් පවතින බැවින් ජාත්‍යන්තර පාසල් ශිෂ්‍යයන්ට වඩා වාසිදායක තත්ත්වයක් ඇති විය හැකි ය. එ සේ ම දේශීය විශ්ව විද්‍යාලවලට ඇතුළත් වීමට ඇති

අවම සුදුසුකම් ඉහළ මට්ටමක තිබීමත්, අතිවිශාල ශිෂ්‍ය පිරිසක් ඒ සඳහා තරග කිරීමත් නිසා ධනවත් පිරිස තම දරුවන් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර පොදු සහතික විභාගය (IGCSE) සහ ජාත්‍යන්තර ඩිප්ලෝමා හැදෑරීමට ජාත්‍යන්තර පාසල් කරා යොමු කිරීමට පෙලඹී ඇති අතර එය නැවත වෙනස් වේ යැයි උපකල්පනය කිරීම අසීරු ය.

ජාත්‍යන්තර පාසල් විදුහල්පතිනියක වූ ජී. ගුණසේකර විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති අදහස් 'ශික්ෂා' සඟරාවේ සඳහන් වේ.[32] ඇය දක්වා තිබෙන්නේ ''මේවා ප්‍රභූ පන්තියට සේවය කරන පාසල් ලෙස විවේචන එල්ල වුවත් මේවායේ නිවැරදි දර්ශනය කෙබඳු ද යන්න තේරුම් ගැනීම වැදගත්'' බව ය. ඉහළ පන්තියේ ධනවත් අයගෙන් කොටසක් මේවා නියෝජනය කළත්, ඉන් වැඩි පිරිසක් ඉංග්‍රීසි කතා නො කරන අතර ඉන් සිදු වූ පාඩුව මඟහරවා ගැනීමට දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ අවශ්‍යතාව තිබෙන බවත්, ඇය පෙන්වා දී තිබේ. ප්‍රභූ පන්තියේ බොහෝ දරුවන් තවමත් ප්‍රමුඛ පෙළේ පෞද්ගලික පාසල්වල ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ ඉගෙනුම ලබන බව ද සඳහන් කර ඇත.

රජය විසින් ලබා දිය නො හැකි ඉල්ලුමකට පෞද්ගලික අංශය විසින් දායක වී ඇති බව දක්වන ඇය ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ප්‍රයෝජන පහත ආකාරයට දක්වා තිබේ.

I සිංහල හා දෙමළ භාෂාවලින් වැඩ කිරීමට නො හැකි අයට අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමේ පහසුව.

II රජයේ ප්‍රධාන පාසල්වලට දරුවන් ඇතුළත් කිරීමට නො හැකි වූ අයට පාසල් නොමැති වීම නිසා ඊට පිළියමක් ලෙස විකල්ප මාර්ගයක් වීම.

III සිංහල මාධ්‍යයෙන් විශ්ව විද්‍යාලවලට ඇතුළුවීමට ඇති විශාල තරගය සහ අපහසුතාව ඔස්සේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් උසස් අධ්‍යාපනයට යොමු වීමට හැකි වීම.

IV දේශීය නවක වද භීතිකාව නිසා ලන්ඩන් උසස් පෙළ හරහා විදේශ විශ්ව විද්‍යාලවලට දරුවන් යැවීමට ඉඩ සලසා ගැනීම.

V ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනයට අදාළ පතපොත හිඟ නො වීම.

VI පරිගණක දැනුම ලබා ගැනීමට ඉංග්‍රීසි අත්‍යවශ්‍ය වීම හා ඉංග්‍රීසි දැනුම ඇති අයට රැකියා අවස්ථා හිඟ නො වීම.

VII ජාතීන් අතර සමගිය ඇති කරන ලෝක භාෂාවක් ලෙස ඉංග්‍රීසි භාෂාව යොදාගත හැකි වීම.

ඇය වර්තමාන සංකල්පයක් වන ''විශ්වමය පන්ති කාමරය'' යන තේමාවෙන් ලියැවුණු ජාත්‍යන්තර පාසල් පිළිබඳ අතිරේකයකට සමහර පාසල් පිළිබඳ විවේචන ඉදිරිපත් කර තිබේ.

උසස් අධ්‍යාපනයට යාමට ඇති 'කෙටි මාර්ග' පිළිබඳ එහි දී ඇය සිය විරෝධතාව පළකර ඇත. විශ්ව විද්‍යාලයක පාඨමාලාවක් හැදෑරීමට උසස් පෙළ වසර 02ක් ඉගෙනීම ඉතා වැදගත් වේ. මාස අටක පදනම් පාඨමාලාවකින් පසු විශ්ව විද්‍යාලයට යාමේ දී වසර දෙකක් අත්හැරීම සුදුසු නො වන්නේ සංස්කෘතික හා සමාජීය වශයෙන් නො මේරූ ශිෂ්‍යයන් විශ්ව විද්‍යාලයට යැවීම සිදු වන නිසා ය.

ඇයගේ පාසල් ත්‍යාග ප්‍රදානෝත්සව වාර්තාවේ ඇය සඳහන් කර ඇත්තේ ''ඇතැම් අධ්‍යාපන ආයතන ශිෂ්‍යයන්ගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහ ඔවුන්ගේ අනාගතය සමග භයානක සෙල්ලමක් කරන බව ය.''[33] ඒ මගින් ඇය පෙන්වා දෙන්නේ ජාත්‍යන්තර පාසල්වල ඇතැම් ඒවා මෙවැනි කෙටි ක්‍රම අනුගමනය කිරීම අනාගතයට සුබදායක නො වන බව ය.

බටහිර හොඳ ම දේ ශිෂ්‍යයන්ට ඉගැන්වීමටත්, බටහිරකරණය නො වී නවීකරණය වීමටත් ජාත්‍යන්තර පාසල් වෙහෙස වීම වැදගත් බව ඇගේ අදහසයි.

2009 ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක බැංකු වාර්තාවේ අඩංගු කරුණු පිළිබඳ ව අදහස් දක්වන උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන පද්ධතිය විවිධාංගීකරණය කළ යුතු බවත් එමගින් 'ගුණාත්මක භාවය' සහ අදාළතාව පිළිබඳ ව විශේෂ අවධානයක් යොමු කළ යුතු බවත් දක්වා ඇත.[34]

එසේ ම උපාධිධාරීන්ට පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා ලබා ගැනීම අසීරු වී ඇත්තේ ඔවුන් එම රැකියාවලට නො ගැළපෙන නිසා බවත් රජයේ අනුග්‍රහයෙන් පවත්වා ගෙන යනු ලබන උසස් අධ්‍යාපන ආයතන වෙනුවට රජයේ මෙන් ම පෞද්ගලික අංශයේ ආයෝජන මෙම ආයතන සඳහා සිදු කළ හොත් තරගකාරී ප්‍රවේශයකින් ගුණාත්මක බව හා අදාළ බව වර්ධනය කළ හැකි යැයි ද සඳහන් කර තිබේ. එමගින් විශිෂ්ට ගණයේ ලෝක ව්‍යාප්ත අධ්‍යාපන ආයතන පිහිටුවීමට ද හැකි වනු ඇත.

එසේ ම 1983 යුනෙස්කෝ සමුළුව මගින් ආසියාවේ අධ්‍යාපනයේ අනාගතය පිළිබඳ අදහස් දක්වා ඇත. එම අදහස් මගින් ''...තමන්ගේ රටේ ඉතිහාසය හා සම්ප්‍රදාය තේරුම් ගත් තමන්ගේ රට ගැන ආඩම්බර වන පුරවැසියන් තම සමාජයට සේවය කිරීමට කැප වේ. රාජ්‍ය පාසල්වලට මේ කරුණ සත්‍ය වුව ද, රාජ්‍ය අධීක්ෂණයක් නොමැති මෙම ස්වාධීන පාසල් මෙවැනි අරමුණක් සාක්ෂාත් කරගන්නේ කෙසේ ද? යනුවෙන් ප්‍රශ්න කර තිබේ.[35] මෙම පාසල්වල විෂයමාලාවේ යුරෝපීය ඉතිහාසය හා සමාජ අධ්‍යයන විෂය කරුණු අඩංගු වේ. දේශීයත්වය පිළිබඳ ව හා මෙම රටට අදාළ තොරතුරු ඉගැන්වීම මේවායෙන් සිදු වන්නේ නැත. රටක ඉතිහාසය රටක් පිළිබඳ හැඟීම් ඇති කිරීමට ඉතා ම වැදගත් වන විෂයයකි. මේ නිසා දේශීය අනන්‍යතාව පිළිබඳ අදහස් හඳුනා නො ගන්නා දරුවන් පිරිසක් මේවායින් බිහිවන බවට විවිධ මත පළ වී තිබේ. යුනෙස්කෝ අදහස තහවුරු කෙරෙන පරිසරයක් මේ තුළ පවතින බවට පැහැදිලි කාරණා මෙහි අන්තර්ගත ව පවතී යැයි මේ නිසා සඳහන් කළ හැකි ය.

විසි එක් වන සියවස සඳහා අධ්‍යාපනය මැයෙන් රචිත ග්‍රන්ථයේ ''අධ්‍යාපනය සහ නව ආර්ථික තත්ත්ව'' පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කර ඇති කරුණු ජාත්‍යන්තර පාසල් පද්ධතියේ වර්ධනයට බලපෑ ආකාරය පැහැදිලි කරනු ලැබ ඇත.[36] මේ අදහස් අනුව පාසලට කර්මාන්තශාලාවක ස්වරූපයක් ආරෝපණය කිරීමේ වටපිටාවක් ගොඩනැගී ඇති බව පෙන්වා දී ඇත. අධ්‍යාපනයේ පුහුණුව වෙළෙඳ පොළ තේරීම, තරගය, මිලට ගැනීමේ වෙළෙඳ පොළ, පෞද්ගලීකරණය, බහුවිධකරණය, විශිෂ්ට බව ආදී සංකල්ප සමග සම්බන්ධ වේ. මේ නව තත්ත්ව යටතේ අධ්‍යාපන ආයතන මෙහෙයවන ආර්ථික කළමනාකරුවන් ව්‍යාපාර වෙළෙඳාම සහ මූල්‍ය ආයතන සතු උපාය මාර්ග තම ආයතන සඳහා ද රැගෙන ඇත. මේ තත්ත්වය ශ්‍රී ලංකාවේ ජාත්‍යන්තර පාසල් පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමේ දී ඒවායේ ස්වභාවය සමග සමීප බව හොඳින් පැහැදිලි වේ.

අධ්‍යාපනය, ආර්ථික සංකල්ප ඔස්සේ විස්තර කිරීම සියලු දෙනාට ම වෙනත් උවදුරු ගෙන ඒමට සමත් වන බව එහි ම සඳහන් වේ.[37] කාර්යක්ෂමතාව, ඵලදායීතාව, සාධාරණත්වය හා විශිෂ්ටත්වය යන අධ්‍යාපනයේ ['E' හතරක් යනුවෙන්] සංකල්ප හතරක් වඩා වර්ධනයට යොමු වී තිබෙන අතර ම එහි අදාළත්වය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පොදු සංකල්පය 'ආර්ථික රාමුවකට' දැමීමට ගත් උත්සාහයකි. එය වෙළෙඳ පොළ පිළිබඳ අදහස් මත පදනම් වූ 'පාසල' පිළිබඳ නව වාග් මාලාවක් භාවිත කරමින් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පොදු සංකල්පය නැවත අර්ථ කථනය කිරීමේ රටාවකට පරිවර්තනය වීමකි. මේ පිළිබඳ විග්‍රහ කරන අය මේ 'මාරුව' නොමඟට පොලඹවනසුලු බවත් නිශ්චිත හැඩයක් නොමැති වංකගිරියක් බඳු ආකුල ව්‍යාකුල වූ ආයතනයක් නව අධිෂ්ඨාන සහ අරමුණු සමග සම්බන්ධ කිරීමක් ලෙසත් පෙන්වා දී තිබේ.[38]

ව්‍යුහාත්මක ගැළපුම සහ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කළ අධ්‍යයනවලින් ද අධ්‍යාපනය ආර්ථික ප්‍රතිපත්ති සමග ගැළපීමේ දී උද්ගත වී ඇති තත්ත්ව පැහැදිලි කර තිබේ.[39] මේ යටතේ පාසල් පෞද්ගලීකරණයෙන් පොදු පාසල් පද්ධතියෙහි විවිධ වර්ග සහ විවිධ ගුණාත්මක තත්ත්ව ඇති වේ. විශ්වමය ප්‍රවේශයකින් සිතීමටත් විෂයමාලා සකස් කිරීමටත් සිදු වේ. වෘත්තිකයන්ගේ පන්තිය භූගෝලීය වශයෙන් විසිරී යාමත් දක්නට ලැබේ. තව ද පෞද්ගලික ආයෝජකයන් මගින් අධ්‍යාපනයට ආයෝජනය කරන විට පෞද්ගලික ''පාසල් වෙළෙඳ පොළ'' වර්ධනය වේ. මෙය ධනවත් පිරිස අරමුණු කොට ව්‍යාප්ත වේ. ධනවතුන්ට ලෝක ව්‍යාප්ත රැකියා සඳහා ඉඩ ලැබෙන අතර ලෝක මට්ටමේ සන්නිවේදන හා ගමනාගමන පහසුකම් ව්‍යාප්තිය නිසා මිනිසුන්ට ''නිවස'' යන සංකල්පය ද අර්ථ විරහිත වීමට ඉඩ තිබේ. මේ තත්ත්වයට අදාළ පිරිස කුඩා වුවත් ප්‍රතිපත්තිමය බලපෑම් කිරීමට ඇති හැකියාව අතින් බලවත් ය. ඒ අය පිටස්තර ලෝකය සමග සම්බන්ධ වීමට අධ්‍යාපනය පාලමක් කර ගෙන ඇත. ලෝක මට්ටමේ අධ්‍යාපනය ලබා දෙන පෞද්ගලික පාසල් ව්‍යාප්ත ව ඇත්තේ මේ නිසා ය.

ඉන්දියාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ද ජාත්‍යන්තර පාසල් රාශියක් ඇත. දේශීය විදේශීය ශිෂ්‍යයන් දෙපිරිසට ම ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපනය ඉලක්ක කොට පවත්වා ගෙන යන මේ පාසල්වලට අන්තර්ජාලය හරහා ඇතුළත් වීමේ කටයුතු සිදුකිරීමට තරම් දියුණු වූ ව්‍යාප්තියක් ඇත. ඒ අය 'නිවැරැදි පාසලක්' සැබෑ අනාගතය තීරණය කරන බව විශ්වාස කරන බැවින් ජාත්‍යන්තර පාසල්වලින් ලබා දෙන සැබෑ අධ්‍යාපනය මෙසේ විස්තර කර ඇත. ''ආත්ම විශ්වාසයෙන් යුතු අධිෂ්ඨානශීලී පෙලඹීමක් ඇති ඉහළ ම තලයේ ධනාත්මක හැකියාවන් සහ අභ්‍යන්තරගත කරගත් කුසලතාවලින් හෙබි ඉදිරියට ම යා හැකි පුද්ගලයකු බිහි කිරීම සඳහා දරුවකුගේ භෞතික හා මානසික හැකියා සමෝධානිත ව වර්ධනය කිරීමයි''.[40]

එහි ම ඉන්දියාවේ හිටපු ජනාධිපති අබ්දුල් කලාම් ''පර්යේෂණ, නිර්මාණාත්මක බව, තාක්ෂණය, ආයෝජනය සහ සදාචාරාත්මක නායකත්වය යන අංග අධ්‍යාපනයෙන් සංවර්ධනය විය යුතු ය'' යනුවෙන් දක්වා ඇත.[41]

කෙසේ වුව ද දේශීය මෙන් ම විදේශීය අදහස් පිළිබඳ ව සලකා බලන විට ජාත්‍යන්තර පාසල්වල යහපත් ලක්ෂණ මෙන් ම විවාදයට ලක් වන ලක්ෂණ ද පවතී. තව ද ගණනින් කුඩා වුව ද, ධනවත් පිරිස, බලවත් බැවින් බලවත් රටවල බලපෑම හමුවේ ජාතික අනන්‍යතාව සංස්කෘතිය අගයයන් හා වටිනාකම්වලට වඩා ''ලාභය'' පිළිබඳ චේතනාව මූලික වී ඇති පරිසරයක පෞද්ගලික ආයෝජන ප්‍රසාරණය කිරීම සිදු

වේ. මේ නිසා පෞද්ගලික වූ, තනි තනි ව තරගයට ඉදිරිපත් වී ඇති, ශ්‍රී ලංකාවේ ජාත්‍යන්තර පාසල් තම පැවැත්ම තහවුරු කර ගැනීමේ පරිසරය සකස් කර ගෙන ඇති බවත් එහි සේවය ලබා ගන්නා පිරිසගේ අවශ්‍යතා මත ඉදිරියට වඩාත් තහවුරු වන ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරන බවත් අවසාන වශයෙන් සඳහන් කළ හැකි ය.

යෝජනා

පාසල් ඵලදායී කර ගැනීමට හැකි ප්‍රවේශ කීපයකි.

- ජාත්‍යන්තර පාසල් අධීක්ෂණය සඳහා රජයේ මැදිහත්වීමට සුදුසු ක්‍රමවේදයක් සකස් කිරීම.
- දේශීය අනන්‍යතාව ආරක්ෂා වන රාමුවක කටයුතු කිරීමට සුදුසු වැඩසටහන් හඳුන්වා දීම.
- පාසල් පිහිටුවීමේ දී ගුණාත්මක බව ආරක්ෂා කිරීමට අදාළ වන සීමා පැනවීම.
- රජයේ පාසල් සමග දක්ෂ සිසුන් හුවමාරු කිරීමේ වැඩ පිළිවෙළක් දියත් කිරීම.
- ජාත්‍යන්තර පාසල් පද්ධතියක් ලෙස ප්‍රතිසංවිධානය කිරීම පිළිබඳ ක්‍රමවේදයක් සකස් කිරීම.
- ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශය සඳහා දේශීය පාසල් තුළට උකහා ගත හැකි යහපත් ලක්ෂණ පිළිබඳ පුළුල් අධ්‍යයනයක් කිරීම.

පාදක සටහන්

1. මුණසිංහ, වී.ජී.බී. (1969). *මූලික අධ්‍යාපනය, ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය: සියවස ප්‍රකාශන III.* කොළඹ: අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික දෙපාර්තමේන්තුව. 780 වන පිටුව.
2. අල්විස්, ඊ.එච්.ද. (1969). *භාෂාව හා අධ්‍යාපනය ඇගයීමක්. ලංකාවේ අධ්‍යාපනය: සියවස ප්‍රකාශනය III.* කොළඹ: අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික දෙපාර්තමේන්තුව, 949 වන පිටුව.
3. -එම- 949 වන පිටුව.
4. *Wikipedia, The free encyclopedia.*
5. සිරිසේන, යූ.ඩී.අයි. (1973). *අධ්‍යාපන නීතිය.* කොළඹ: ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට් xx වන පිටුව.
6. එම. xxii - xxiii වන පිටු.
7. Executive committee (1993). *Content Paper, Overseas School Colombo*, Colombo: pp. 22-23.

8. ibid. p. 23.

9. Perera, M.J. (1995). The legal base of International Schools. *Shiksha 2.* Education Magazine of SLAAED, pp. 11-12.

10. Ilon, L. (1994). 'Structural adjustment in education to a growing global malket': *International Journal of Educational Development. Vol 14.* Great Britain: p. 99.

11. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. (1997). *ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ ජාත්‍යන්තර පාසල්වල කාර්යභාරය.* අප්‍රකාශිත දර්ශනපති උපාධි නිබන්ධය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, 75 වන පිටුව.

12. එම. 75 වන පිටුව.

13. Tan, J. (1993). "Independent - Schools in Singapore, Implications for social and educational inequalities". *International Journal of Educational Development. Vol. 13.* pp. 239-251.

14. ILon, L. Op cit. p. 101.

15. *Executive Commitee (1993).* Op cit . p. 22.

16. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. පෙර සඳහන් 80 වන පිටුව.

17. Beare, H., Slaugbter, R. (1993). *Education for 21st century.* London: Routh ledge, P. 76.

18. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. පෙර සඳහන් 87 වන පිටුව.

19. *Wikipedia, The free encyclopedia.*

20. *www. britishcouncil. org/sril.*

21. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. පෙර සඳහන් 119 වන පිටුව.

22. *Wikipedia, The free encyclopedia.*

23. *Executive Commitee,* Op cit . p. 14.

24. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. පෙර සඳහන්. 104 පිටුව.

25. *Wikipedia, The free encyclopedia.*

26. *Colombo International School, Sri Lanka - News and Events/Sports. Archives* pp. 1-2.

27. *Executive Commitee,* Opcit . p. 4.

28. "Know thyself", An introduction to Lyceum Intertiol School.

29. Op cit. pp.1-21

30. Abeywardane, J.S. (2009). *"Gateway believes in getting children to read early" The Sunday Observer, July 19. 2009.* Supplement on International Schools. P. i.

31. Warnapala, W. (2009). Reforms strategy in higher education, *The Sunday Observer. 19 July, 2009. Opinion.*

32. Goonasekera, G. (1995). Case for International Schools. *Shiksha 2*. SLAAED. pp. 29-30.

33. Ibid pp. 29-30.

34. Warnapala, W. (2009). loccit.

35. *Beare,H.* et al., Op cit. p. 32.

36. ibid. p.35

37. Beare, H. et al., Op cit. p. 32.

38. ibid. p.35.

39. Ilon, L. Opcit P. 103.

40. www. treamis. org.//

41. ibid

41. ඉලංගකෝන්, අයි.එම්.එස්. පෙර සඳහන් 131 වන පිටුව.

21
විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සඳහා අධ්‍යාපනය

කේ. පියසේන

ශාස්ත්‍රවේදී ගෞරව (ලන්ඩන්), අධ්‍යාපනවේදී - (විශේෂ අධ්‍යාපන) (ලංකා), පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (විශේෂ අධ්‍යාපන, එඩින්බරෝ), ඩිප්ලෝමා (ප්‍රතිකාර්ය අධ්‍යාපන, මොරේහවුස්), ඩිප්ලෝමා (නූතන ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය, බ්‍රිස්ටල්), ඩිප්ලෝමා (සුභග ළමා අධ්‍යාපන, බ්‍රයිටන්). විශේෂ අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයකු, යුනෙස්කෝ උපදේශකවරයකු, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අධ්‍යාපන උපදේශකවරයකු වශයෙන් කටයුතු කර ඇත. විශේෂ අධ්‍යාපනයට අදාළ කෘති කීපයක කර්තෘවරයෙකි.

හැඳින්වීම

විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා සුවිශේෂී පහසුකම් සැපයීම 'විශේෂ අධ්‍යාපනය' යනුවෙන් සැකෙවින් හැඳින්විය හැකි ය.

විශේෂ අධ්‍යාපනය සඳහා 1983 දී යුනෙස්කෝ ආයතනය විසින් පළ කර ඇති විශේෂ අධ්‍යාපන වදන් මාලාවේ දක්වා ඇති වඩාත් නවීන වූ අර්ථකථනය මෙසේ ය.

> ''විශේෂ අධ්‍යාපනය යනු තමන්ගේ වයසට අනුව ලබා ගත යුතු වන අධ්‍යාපන සාධන මට්ටම හා සමාජයෙන් ලැබිය යුතු වූ අනෙකුත් සාධන මට්ටම් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන රටාව තුළින් සම්පූර්ණ කර ගත නො හැකි හෝ ඉෂ්ට කර ගත නො හැකි හෝ තත්ත්වයේ සිටින අයට එම මට්ටම ළඟා කර ගැනීමේ අරමුණ ඇති ව සැපයෙන අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළකි.''

කෙනකු තුළ ඇති වන කායික හා මානසික ආබාධ තත්ත්ව නිසා ද චිත්තවේගී ගැටලු හා ඌනතා නිසා ද නිවසේ හා පාසලේ පාරිසරික ආදී වශයෙන් ඇති වන වෙනත් විවිධ හේතු නිසා ද ළමයින් තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති වේ. ඇතැම් දරුවන් සහජයෙන් ම ඇති වන විශිෂ්ට කුසලතා නිසා සුභගයන් වන බැවින් ඔවුන්ගේ සහජ කුසලතා උපරිම වශයෙන් වර්ධනය කර ගැනීම සඳහා ඔවුනට ද විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් ලබා දිය යුතු බව අද ලොව බොහෝ රටවල් විසින් පිළිගෙන ඇත.

විසි වන ශත වර්ෂය මැද භාගය පසු කරන විට ඇමෙරිකාව, රුසියාව සහ ඇතැම් යුරෝපීය රටවල් සුභග ළමයින් ද ඇතුළු ව ඉහත සඳහන් සියලු ම වර්ගවල විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ආරම්භ කරනු ලැබ ඒවා දැන් වඩාත් පුළුල් වෙමින් පවතී. එහෙත් ශ්‍රී ලංකාවේ මේ අවධිය වන විට විශේෂ අධ්‍යාපනය සඳහා සැලකිල්ල යොමු ව තිබුණේ අන්ධ, බිහිරි, කොර හා

මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා පමණකි. ඒ ද සෘජුව ම රජයේ වගකීමක් ලෙසින් නො වේ. ක්‍රිස්තියානි, කතෝලික, බෞද්ධ ආදී ආගමික සංවිධානවල හා වෙනත් පුණ්‍යායතන සහ සමාජ සේවා ආයතනවල ප්‍රයත්න වශයෙනි. පසුව ඇතැම් පුද්ගලයන් විසින් ද මෙම පාසල් හා නේවාසික 'මඩම්' ආරම්භ කිරීමේ ප්‍රවණතාවක් මෙරට ඇති විය.

මඩම් හා පුණ්‍යායතන වශයෙන් එකල හැඳින්වෙමින් තිබුණු මෙම ආයතනවල විවිධ ආබාධ හා වෙනත් අසරණ තත්ත්වයේ නේවාසික ව සිටි ළමයින්ට ආහාර හා යැපීම් සඳහා ආධාර මුදලක් වශයෙන් සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුව විසින් මාසික ව රු. 25/=ක මුදලක් දෙන ලදි. එවකට සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුව විසින් එම ළමයින් හා තරුණයන් හඳුන්වන ලද්දේ 'බෙලහීනයන්' ලෙසිනි. පසුව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් මෙම ආයතන කීපයක් අමාත්‍යාංශයේ ආධාර ලබන උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යටතේ ලියාපදිංචි කර ඒ අනුව ළමයින් 10 කට එක් ගුරුවරයකු බැගින් වන සේ ගණන් බලා ඒවායේ සිටි මූලික සුදුසුකම් සපුරා ඇති ගුරුවරුන් තෝරා එම ගුරුවරුනට වැටුප් වශයෙන් ආධාර මුදලක් ගෙවීම ආරම්භ කෙරිණි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය එම උපකෘත පාසල්වල ළමයින් හැඳින්වූයේ අඳ, බිහිරි, අපස්මාර හා මන්ද මානසික වශයෙන් හා පොදුවේ ''ආබාධිත ළමයින්'' වශයෙනි. දැන් ඔවුහු ආබාධ සහිත ළමයින් වශයෙන් හැඳින්වෙති. කලින් කල ජාත්‍යන්තර ආයතන විසින් හඳුන්වන ලද පරිදි ඇතැම් අවස්ථාවල දී ශ්‍රී ලංකාව තුළ ද මෙම ළමයින් 'විශේෂිත' (Special) අය වශයෙන් ද අසාමාන්‍ය (Exceptional) අය වශයෙන් ද හඳුන්වා ඇති අවස්ථා තිබේ. යුනෙස්කෝ වැනි ජාත්‍යන්තර ආයතනවල හැඳින්වීමේ ක්‍රමය අනුව යමින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් වඩාත් පුළුල් පරාසයක දරු පිරිසක් හැඳින්වීම සඳහා මෙම ළමයින් විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් වශයෙන් දැන් හඳුන්වනු ලැබේ.

ආරම්භක අවධියේ පැවැති විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම්

පහත දැක්වෙන්නේ ප්‍රධාන වශයෙන් අඳ, බිහිරි, ළමයින් සඳහා 1971 වර්ෂය වන විට පැවැති උපකෘත පාසල් සහ ඒවා පිළිබඳ තොරතුරු සමහරකි.

1. කො / රත්මලාන අන්ධ විද්‍යාලය (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1912
පාලක මණ්ඩලය	-	ලංකා ක්‍රිස්තියානි අඳ බිහිරි පාසල් සමාගම, සභාපති කොළඹ බිෂොප්තුමා වේ.
ගුරුවරුන් ගණන	-	20 යි
සිසුන් ගණන	-	206 යි
ගොඩනැගිලි	-	පාසල් ගොඩනැගිලිව ව. අ. 5000ක් පමණ වේ.
		ශිෂ්‍ය නිවාස ගොඩනැගිලි ව. අ. 13,410 කි. රැස්වීම් ශාලාව, මුල්ගුරු නිවාසය, පුස්තකාලය, වැසිකිළි ආදී පහසුකම්වලින් සම්පූර්ණ ය.
භූමි ප්‍රමාණය	-	ක්‍රීඩා පිටියක් ඇතුළු ව ඉඩමේ මුළු වර්ග ප්‍රමාණය අක්: 04 රූඩ් 03 පර්චස් 18 කි.

වෙනත්	-	1 වැනි ශ්‍රේණියේ සිට 10 ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති පැවැත්වේ. 1971 වර්ෂයේ දී අධ්‍යාපන හා සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තු දෙකින් මෙම පාසලට වැය කර ඇති මුදල රු. 1,18,301.21 කි.

2 කො/ද රත්මලාන බිහිරි විද්‍යාලය (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1912
පාලක මණ්ඩලය	-	ලංකා ක්‍රිස්තියානි අඳ බිහිරි පාසල් සමාගම
ගුරුවරුන් ගණන	-	23 යි
සිසුන් ගණන	-	206 යි
ගොඩනැගිලි	-	තට්ටු දෙකේ ගොඩනැගිලි 4 කි. ඒවායේ වර්ග ප්‍රමාණය ව. අ. 2000ක් පමණ වේ. ඊට අමතර ව බාලාංශ ගොඩනැගිල්ල, සයනාගාරය, කර්මාන්ත ශාලා ගොඩනැගිල්ල, විදුහල්පති නිවාසය ආදී වශයෙන් ගොඩනැගිලි පහසුකම් තිබේ.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 5 කි.
වෙනත්	-	1971 දී මෙම පාසලේ නඩත්තුව සඳහා රු. 1,23,3.02.92ක් රජයෙන් වැය කර තිබේ.

3 යා/කයිතඩි නෆීල්ඩ් අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි) ආරම්භය 1958

පාලක මණ්ඩලය	-	ලංකා ක්‍රිස්තියානි අඳ බිහිරි පාසල් සමාගම
ගුරුවරුන් ගණන	-	14 යි
සිසුන් ගණන	-	අඳ සිසුන් 18 යි. බිහිරි සිසුන් 122 යි.
ගොඩනැගිලි	-	ප්‍රධාන පාසල් ගොඩනැගිල්ල ව. අ. 4000 යි.
		ගැහැනු නිවාසය ව. අ. 3200 යි. පිරිමි නිවාසය ව. අ. 2592 යි. මුල් ගුරු නිවාසය, කාර්මික වැඩ පළ, මුළුතැන්ගෙය, වැසිකිළි කැසිකිළි ආදී සියලු අංගයන්ගෙන් සම්පූර්ණ වේ.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 05 යි.
වෙනත්	-	විදේශ මුදල් ආධාර ඇති ව සිසුන් ලවා පාසල් වත්ත වගා කිරීමේ කෘෂි කාර්මික වැඩපිළිවෙළක් ආරම්භ කර තිබේ. 1971 වර්ෂයේ දී මෙම පාසල සඳහා රජය විසින් වැය කර ඇති මුළු මුදල රු. 1,00,285.34 කි.

4. හලා/ මහවැව සිවිරාජ අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි) ආරම්භය 1958

පාලක මණ්ඩලය	-	සමස්ත ලංකා බෞද්ධ මහා සම්මේලනයේ අඳ බිහිරි පාසල් පාලක මණ්ඩලය

ගුරුවරුන් ගණන	-	08 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 54 යි. බිහිරි සිසුන් 32 යි.
ගොඩනැගිලි	-	පාසල් ගොඩනැගිලි ව. අ. 2639 කි. පිරිමි සහ ගැහැනු ළමයින් සඳහා නේවාසිකාගාර ගොඩනැගිලි දෙකක්, මුළුතැන්ගෙය, වැසිකිළි ආදියෙන් යුක්ත වේ.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 03 පමණ වේ. පිරිමි නේවාසිකාගාරය අක්කරයක පමණ වෙන ම ඉඩමක පිහිටා තිබේ.
වෙනත්	-	මෙම පාසල සඳහා 1970 වර්ෂයේ දී රජය විසින් වැය කර ඇති මුළු මුදල රු. 50,329.20 කි.

5. අනු/අනුරාධපුර අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1962
පාලක මණ්ඩලය	-	සීමාසහිත අනුරාධපුර අඳ බිහිරි සමිතිය
ගුරුවරුන් ගණන	-	08 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 19 යි. බිහිරි සිසුන් 67 යි.
ගොඩනැගිලි	-	පාසල් ගොඩනැගිලි ව. අ. 1600 කි. පිරිමි නිවාසය ව. අ. 1000 කි. ගැහැනු නිවාසය ව. අ. 2084 කි. කාර්මික ගොඩනැගිල්ල, ගුරු නිවාසය, මුළුතැන්ගෙය හා වැසිකිළි කැසිකිළි ආදියෙන් ද සම්පූර්ණ වේ.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 04කි.
වෙනත්	-	පාසල් නඩත්තුව සඳහා 1970 දි රජයෙන් වැය කර ඇති මුදල රු. 45,744.48කි.

6. මහ/ සෙංකඩගල දොඩම්වල අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1962
පාලක මණ්ඩලය	-	සෙංකඩගල අඳ බිහිරි පාසල් සංගමය
ගුරුවරුන් ගණන	-	08 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 11 යි. බිහිරි සිසුන් 83 යි.
ගොඩනැගිලි	-	මහා භාරකාරතුමා යටතේ පාලනය වූ විශාල ගොඩනැගිල්ල අවුරුද්දට රු. 10=ක බද්ධක් මත මෙම පාසල පවත්වා ගෙන යාමට පවරා ගෙන ඇත. පිරිමි නේවාසිකාගාරය ව. අ. 1600 යි. ගැහැනු නේවාසිකාගාරය ව. අ. 1600 යි. මුළුතැන්ගෙය වැසිකිළි, කැසිකිළි ආදියෙන් ද යුක්ත ය.

භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 05 1/2 කි. මැංගුස්, දූරියන්, තැඹිලි, කෙසෙල්, අඹ වැනි වගාවලින් යුක්ත වේ.
වෙනත්	-	1971 දී මෙම පාසලේ නඩත්තුව සඳහා රජය වැය කර ඇති මුළු මුදල රු. 52,043.10 කි.

7. මා/ මාතර රෝහණ අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1964
පාලක මණ්ඩලය	-	රෝහණ අඳ බිහිරි සුබ සාධන සංගමය
ගුරුවරුන් ගණන	-	04 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 14 යි. බිහිරි සිසුන් 32 යි.
ගොඩනැගිලි	-	පාසල හා නේවාසිකාගාරය පවත්වා ගනු ලබන්නේ කුලියට ගන්නා ලද ගොඩනැගිල්ලක ය. ස්ථිර ගොඩනැගිල්ලක් තැනීම සඳහා පාලක මණ්ඩලය රු. 60,000/= ක අරමුදලක් තැන්පත් කර ඇත.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 02කි.
වෙනත්	-	ප්‍රදේශවාසීහු මෙහි අඳ බිහිරි ළමයින්ට දානය සපයති. බිහිරි සිසුහු කර්මාන්ත පුහුණුව සඳහා බැහැර යවති. 1971 දී මෙම පාසල සඳහා රජය දරා ඇති වියදම රු. 23,615.35 කි.

8. ර/ බලන්ගොඩ යසෝදරා අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි) කලින් පාලනය ගෙන යනු ලැබුවේ යසෝදරා අඳ බිහිරි පාසල් සුබ සාධක සංගමයයි.

ආරම්භය	-	1960
ගුරුවරුන් ගණන	-	08 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 24 යි. බිහිරි සිසුන් 58 යි.
ගොඩනැගිලි	-	පාසල් ශාලා දෙකකි. ව. අ. 2800ක් පමණ වේ. ගැහැනු සහ පිරිමි ළමුන්ගේ නිදන ශාලා වෙන ම ඇත. කෑම ශාලාව හා වඩු කර්මාන්ත අංශ ද වේ. මුළුතැන්ගෙය, වැසිකිළි කැසිකිළි ආදිය ද ඇත.
වෙනත්	-	පාසල අධ්‍යක්ෂ පාලිත වුව ද පාලක මණ්ඩලය තවමත් පාසලේ දියුණුව සඳහා උනන්දුවෙන් ක්‍රියා කරයි. අන්ධ අංශය සහ බිහිරි අංශය වෙන ම පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ. 1971 දී මෙම පාසල සඳහා රජය වැය කර ඇති මුළු මුදල රු. 24,079.46 කි.

9. කළු/ හොරේතුඩුව ශ්‍රී චන්ද්‍රසේකර බිහිරි බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලකි)

ආරම්භය	-	1962
පාලක මණ්ඩලය	-	ජාතික බිහිරි සේවා මණ්ඩලය
ගුරුවරුන් ගණන	-	07 යි.
සිසුන් ගණන	-	බිහිරි සිසුන් 72 යි.
ගොඩනැගිලි	-	පාසල හා නේවාසිකාගාරය පැවැත්වෙන්නේ එක ම ගොඩනැගිල්ලක ය. මෙම ගොඩනැගිල්ල හා ඉඩම පාලක මණ්ඩලයට පරිත්‍යාගයක් වශයෙන් ලැබී ඇත. ගොඩනැගිල්ල ව. අ. 3300 කි.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 1 1/2 කි.
වෙනත්	-	1971 වර්ෂයේ දී මෙම පාසල සඳහා රජය වැය කර ඇති මුළු මුදල රු. 26,393.14 කි.

10. කු/ උහුමීය සඳගල අඳ බිහිරි පාසල (උපකෘත පාසලක් වශයෙන් ලියාපදිංචි වීමට ඉල්ලා තිබේ.)

පාලක මණ්ඩලය	-	කුරුණෑගල අඳ, ගොළු, බිහිරි සුබ සාධක සංගමය
ගුරුවරුන් ගණන	-	03 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 10 යි. බිහිරි සිසුන් 37 යි.
ගොඩනැගිලි	-	තට්ටු දෙකේ පැරණි නිවාස ගොඩනැගිල්ලකි. එහි ප්‍රමාණය ව. අ. 2894 කි. අලුත් ගොඩනැගිල්ලක් දැනට සාදවා ගෙන යනු ලැබේ.
වෙනත්	-	1971 වර්ෂයේ දී සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුවෙන් ලැබී ඇති නඩත්තු මුදල රු. 27,175.00 කි.

11. කොළ/ රාගම ශාන්ත ජෝශප්ගේ අඳ බිහිරි පාසල (පෞද්ගලික පාසලකි)

ආරම්භය	-	1962
පාලක මණ්ඩලය	-	කතෝලික කන්‍යා සොයුරියන් විසින් පාලනය කරනු ලැබේ.
ගුරුවරුන් ගණන	-	03 යි.
සිසුන් ගණන	-	අන්ධ සිසුන් 10 යි. බිහිරි සිසුන් 114 යි.
ගොඩනැගිලි	-	ඇත.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 04ක් පමණ වේ.
වෙනත්	-	1971 වර්ෂයේ දී ළමයින්ගේ නඩත්තුව සඳහා සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුවෙන් ලැබී ඇති මුළු මුදල රු. 36,050 කි.

12. මාතලේ/ කයිකාවල බිහිරි පාසල (පෞද්ගලික පාසලකි)

ආරම්භය	-	1965
පාලක මණ්ඩලය	-	මාතලේ සමාජ සේවා මණ්ඩලය
ගුරුවරුන් ගණන	-	01 යි.
සිසුන් ගණන	-	බිහිරි සිසුන් 17 යි.
ගොඩනැගිලි	-	ඉඩකඩ ඇති එක් ගොඩනැගිල්ලක පන්ති, නිදන කාමර, මුළුතැන්ගෙය ආදිය වේ.
භූමි ප්‍රමාණය	-	අක්කර 3 1/2 කි.
වෙනත්	-	උපකෘත පාසලක් වශයෙන් ලියාපදිංචි වීමට ඉල්ලා ඇත. 1971 දී මෙහි නේවාසික සිසුන්ගේ නඩත්තුව සඳහා සමාජ සේවා දෙපාර්තමේන්තුව රු. 3875/= ක් වැය කර තිබේ.

13. කු/ අඹන්පිටිය විකලාංග ළමා පාසල (කෙළින් ම රජය විසින් පාලනය කරනු ලබන පාසලකි)

ආරම්භය	-	1965

කෑගල්ලේ අංග විකල ළමා පුනරුත්ථාපන සංගමයේ ආධාර ලැබේ.

ගුරුවරුන් ගණන	-	02 යි.
සිසුන් ගණන	-	කොර 39 යි. අන්ධ ළමයි 02 යි.
ගොඩනැගිලි	-	තට්ටු දෙකේ ගොඩනැගිල්ලක් ඇත. නේවාසිකාගාරය සහ පාසල එහි පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ.

14. කො. ද/ ජෝසප් බිහිරි පාසල (පෞද්ගලික පාසලකි)

ආරම්භය	-	1962
පාලක මණ්ඩලය	-	මෙහි පාලනය එක් පුද්ගලයකු යටතේ සිදු වේ.
ගුරුවරුන් ගණන	-	06 යි.
සිසුන් ගණන	-	12 යි.
ගොඩනැගිලි	-	මෙය තිඹිරිගස්යායේ පෞද්ගලික නිවසක දිවා පාසලක් වශයෙන් පැවැත්වේ.

ඉහත විස්තර ඇතුළත් සමීක්ෂණ වාර්තාවේ මෙම පාසල් පිළිබඳ ව දක්වා ඇති සමාලෝචනයෙහි මෙසේ ද සඳහන් වේ.

ඉහත සඳහන් පාසල් 09ක් උපකෘත පාසල් ය. 01ක් අධ්‍යක්ෂ පාලිත හා 01ක් රජයේ පාසලක් වශයෙන් පැවැත්වේ. ඒවායේ අනුමත ගුරු සංඛ්‍යාව 99 කි. ඒවායේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 1144 කි. ළමයින් ටික දෙනකු හැර අනෙක් අය පාසල්වලට අයත් නේවාසිකාගාරවල නතර වී සිටිති. ඔවුන්ගේ නඩත්තුව සඳහා සමාජ සේවා

දෙපාර්තමේන්තුව විසින් එක් අයකුට මසකට රු. 25/= බැගින් ගෙවනු ලැබේ. අනුමත ගුරුවරුන්ගේ වැටුප් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව විසින් ග්‍රාන්ට් මුදලක් වශයෙන් ගෙවනු ලැබේ. මෙහි පාසල් කීපයක හැර ඉතිරි ඒවායේ අධ්‍යාපන තත්ත්වය දුර්වල ය.

මෙහි සඳහන් අඳ බිහිරි පාසල් 06 ක නොයෙක් ආරවුල් පවතී. ඒවා බොහෝ විට ගුරු මණ්ඩලය හා පාලක පන්තිය අතර හෝ ගුරු මණ්ඩලය හා නේවාසික පාලිකාවන් අතර සිදුවන ගැටුම් ය. පාලක මණ්ඩල ඇතුළු කළමනාකාරවරු ළමයින් ගැන හෝ ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන නො තකා අත්තනෝමතික ලෙස හෝ තම සිතැඟි පරිදි ක්‍රියා කරති. රජයේ පූර්ණ වගකීම යටතේ රටේ අධ්‍යාපනය ජාතික මට්ටමින් පවතිද්දී අඳ, බිහිරි, ළමයින් සඳහා වූ මෙම පාසල් කීපය පමණක් පැරණි යල්පැන ගිය ආධාර (උපකෘත) පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යටතේ, නවීන අධ්‍යාපන සැලසුම් ගැන හෝ අධ්‍යාපනය ගැන හෝ පාසල් පරිපාලන කටයුතු ගැන හෝ කිසිවක් නො තකා පාලක මණ්ඩල මගින් පවත්වා ගෙන යාමට ඉඩ හැරීමේ අනිෂ්ට විපාක දැන් ප්‍රත්‍යක්ෂ වශයෙන් පෙනෙන්නට තිබේ. තවමත් මෙම පාසල් බොහොමයක් පවත්වා ගෙන යනු ලබන්නේ අධ්‍යාපන ආයතන වශයෙන් නො ව අනාථයන් පිරිසකට කෑම බීම සහ ඉඳුම් හිටුම් සපයන අනාථ ''මඩම්'' හෙවත් පුණ්‍යායතන වශයෙනි.

එම වාර්තාවේ තවදුරටත් මෙසේ සඳහන් වේ.

''අනේකවිධ පෞද්ගලික ලාභ ප්‍රයෝජන මුඳුන් පමුණුවා ගැනීමේ අභිලාෂයෙන් රිංගන උදවිය පාලක මණ්ඩල තුළත් ගුරු මණ්ඩල තුළත් සිටිති. ඇත්ත වශයෙන් ම මේවායේ ළමයි බලවත් සේ අසරණ ව සිටිත්. පාලක මණ්ඩලවල අත්තනෝමතික පාලනයට හසු වූ ගුරුවරු ඇතැම් විට ඊටත් වඩා අසරණ ව සිටිත්.''

''අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් මේ පාසල්වලට උපකරණ සැපයීමටත්, ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමටත්, දැන් (1971 සිට) පටන් ගත්තා පමණකි. එසේ කිරීමෙන් පමණක් මෙම පාසල්වල තත්ත්වය සතුටුදායක අතට හරවා ගැනීම අසීරු බව පෙනේ.

ඉහත දක්වා ඇත්තේ 1970 දශකය වන විට රජයේ ආධාර ලබමින් පවත්වා ගෙන යනු ලැබූ අඳ බිහිරි පාසල්වල සැබෑ තත්ත්වයයි.

පහත පළවන්නේ මේ අවධිය වන විට ප්‍රධාන වශයෙන් මන්ද මානසික ළමයින් හා එම තරුණයන් සඳහා පවත්වා ගෙන යනු ලැබූ නේවාසිකාගාර සමහරක නිවැරැදි තත්ත්වය දක්වෙන සටහනකි.

		ළමයින් සංඛ්‍යාව	වයස	ගුරුවරු
1.	මන්ද මානසික පිරිමි ළමයින් සඳහා මාදිවල නිවාසය මාදිවල පාර, උඩහමුල්ල, නුගේගොඩ පාලනය ළමා හා තරුණ ජාතික සුබ සාධක සංගමය	40 (පිරිමි)	7-30	03
2.	විශේෂ රැකවරණ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සඳහා වූ ප්‍රීතිපුර නිවාසය හැඳල, වත්තල. පාලනය - ලංකා සේවා සුහද සමාජය	61 (මිශ්‍ර)	8-25	20

3.	සම්බෝධි නිවාසය 227, මාතර පාර, මාගාල්ල, ගාල්ල පාලනය - ගාල්ලේ සුබ සාධක සංගමය	41 (මිශ්‍ර)	5-23	03
4.	රොටරි නිවාසය 109/1 ධර්මාලෝක මාවත, ලේවැල්ල, මහනුවර පාලනය - ළමා හා තරුණ ජාතික සුබ සාධක සංගමය	13 (පිරිමි)	11-13	05
5.	මන්ද මානසික ගැහැනු ළමයින් සඳහා වූ මොරටුව නිවාසය 6, කටුකුරුන්ද, මොරටුව. පාලනය-ළමා හා ජාතික සුබ සාධක සංගමය	35 (ගැහැනු)	5-12	01
6.	මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා සාමවාස නේවාසික පාසල, 12, ජම්බුගස්මුල්ල පාර, නුගේගොඩ.	22 (මිශ්‍ර)	8-16	02
7.	මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ නිමල්කා උද්‍යාන දිවා මධ්‍යස්ථානය 9, නිමල්කා උද්‍යානය, කොල්ලුපිටිය. පාලනය-මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ ලංකා සංගමය			
8.	මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ පාසල 53, ලෝරිස් පාර, කොළඹ 04 පාලනය-මන්ද මානසික ළමා පාසල සඳහා වූ සුබ සාධක සංගමය	12 (මිශ්‍ර)	5-12	03
9.	පමුණුව සුචරිතෝදය නිවාසය පමුණුව, මහරගම. පාලනය-සුචරිතෝදය සමාජ සේවා සංගමය	43 (පිරිමි)		03
10.	මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ කෝට්ටේ නිවාසය 147, ප්‍රධාන වීදිය, ඇතුල් කෝට්ටේ, කෝට්ටේ පාලනය - මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ ලංකා සංගමය	7 (මිශ්‍ර)	8-11	04
11.	සුපෙමි උයන මන්ද මානසික ළමා නිවාසය ගෝනාපීනුවල පාලනය - කතෝලික කන්‍යා සොයුරියන් විසිනි.	25 (මිශ්‍ර)	5-12	

12. චෙසයර් නිවාසය
17, සිරිපාල පාර, ගල්කිස්ස — 21 (මිශ්‍ර) 9-25
පාලනය - ලංකාවේ චෙසයර් නිවාස පදනම

13. මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ නල්ලූරුව
නිවාසය, නල්ලූරුව, පානදුර. — ළමයින් ඇතුළත් කරන්නේ මේ වර්ෂයේ දී ය (1971)

පාලනය - මහලු හා අනාථයන් සඳහා වූ
V වැනි ජෝර්ජ් රජුගේ රජත ජයන්ති සංගමය

ලෙඩ සුව වන තුරු ලෙඩුන් රඳවා ගෙන සිටින නිවාස තුනක් ගැන ද මෙහි වාර්තා වේ. ඒවා මෙසේ ය.

1. වත්තේගම නිවාසය - මන්ද පෝෂිත ළමයි 29 (පිරිමි) 37 (ගැහැනු) කාර්ය මණ්ඩලය
2. පමුණුගම නිවාසය - ක්ෂය රෝගී ළමයි 19 (පිරිමි) 19 (ගැහැනු) කාර්ය මණ්ඩලය
3. ශ්‍රී ෆ්‍රැන්ක් ගුණසේකර - ක්ෂය රෝගී ළමයින් 13 (පිරිමි) 21 (ගැහැනු) නිවාසය, මොරටුව

මෙසේ බලන විට මේ වන විටත් අඳ, බිහිරි, මන්ද මානසික හා කොර ආදී ආබාධ ඇති අයගේ අධ්‍යාපන හා වෙනත් සේවාවන් කෙළින් ම රජයේ වගකීමක් ලෙසින් අධ්‍යාපන ආයතන වශයෙන් නො ව ඉහත විස්තර කරන ලද පරිදි ආගමික සමාජ සේවා ආයතන හා ත්‍යාගශීලී පුද්ගලයන් විසින් සමාජ සේවා හෝ පුණ්‍යායතන වශයෙන් පවත්වා ගෙන යමින් පැවැති බව පැහැදිලි ය. ආබාධ සහිත හා වෙනත් විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීම රජය විසින් කෙළින් ම පවරා ගෙන ක්‍රියා කිරීම ආරම්භ කළේ මෙම අවධියෙන් පසුව ය.

නීතිමය හා ප්‍රතිපත්තිමය විධිවිධාන සහ කොමිෂන් සභා නිර්දේශ

1931 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පනතින් අන්ධ, බිහිරි, අපස්මාර ආදී ආබාධ ඇති ළමයින් සඳහා ද අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම නීත්‍යනුකූල කටයුත්තක් බැව් ප්‍රකාශයට පත් කර තිබේ.

1944 දී සකස් කරන ලද උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව අනුව ද අන්ධ, බිහිරි, අපස්මාර, අංග විකල ආදී ආබාධ ඇති ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා වූ උපකෘත පාසල් ආරම්භ කිරීමට නිර්දේශ කර ඇත. 1912 දී ආරම්භ කර තිබුණු රත්මලාන අඳ පාසල සහ රත්මලාන බිහිරි පාසල ද, 1958 දී ආරම්භ කර තිබුණු මහවැව සිව්රාජ අඳ බිහිරි පාසල සහ කයිතඩි නෆීල්ඩ් අඳ බිහිරි පාසල ද එම උපකෘත ව්‍යවස්ථා මාලාව අනුව මුල දී ම ලියාපදිංචි කර ඇත. 1960 දී උපකෘත පාසල් රජයට පවරා ගැනීමේ පනතින් අනෙක් සියලු පාසල් රජයට පවරා ගත්ත ද අඳ බිහිරි පාසල් හා රාත්‍රී පාසල්

එම පනතින් ඉවත් කරනු ලැබ තිබේ. මෙහි රාත්‍රී පාසල් වශයෙන් හඳුන්වනු ලැබුවේ විශේෂයෙන් රාජ්‍ය සේවයේ නියුතු අයගේ පහසුව සඳහා රාත්‍රී කාලයේ ක්‍රියාත්මක කරන ලද ඉංග්‍රීසි භාෂා උගන්වන පාසල් ය. දැන් එම පාසල් අහෝසි වී ගොස් ඇත.

අඳ බිහිරි පාසල්වලට අදාළ වන රෙගුලාසි වරින්වර අමාත්‍යාංශය විසින් මෙම උපකෘත ව්‍යවස්ථාමාලාවට ඇතුළත් කර ඇතත් වර්තමාන අධ්‍යාපන හා අධ්‍යාපන පරිපාලන ගැටලු ඉදිරියේ උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව දැන් යල් පැන ගිය පනතක් බවට පත් ව තිබේ. කාලීන ව සකස් කෙරුණු අලුත් උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාවක් සකසා පාර්ලිමේන්තුවේ අනුමැතිය ලබා ගැනීම සඳහා මේ දක්වා අවස්ථා කිහිපයක දී ගන්නා ලද උත්සාහ සියල්ල නිෂ්ඵල ප්‍රයත්න බවට පත් ව ඇත.

1961 දී පත් කරන ලද අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව සිය අවසාන වාර්තාවේ (1962) ''මානසික හා ශාරීරික දුබලතාවන්ගෙන් පෙළෙන ළමයින් සඳහා යෝජිත අධ්‍යාපනය'' නමින් වෙන ම පරිච්ඡේදයක් එක් කර ඇත. එහි ඉතා කාලීන වශයෙන් අගනා නිර්දේශ සහිත යෝජනා කීපයක් ම ඇතුළත් ව තිබේ. මානසික හා ශාරීරික ආබාධ සහිත ළමයින් පිළිබඳ නිවැරැදි සංඛ්‍යා ලේඛන අවශ්‍ය බවත් එංගලන්තයේ මෙන් මෙරට ද එබඳු ළමයින් ලියාපදිංචි කිරීම නීතිගත කළ යුතු බවත් එහි නිර්දේශ කර ඇත. බිහිරි ළමයින් වයස අවුරුදු තුනේ දී පාසල්වලට ඇතුළත් කළ යුතු බව පළමුවරට නිර්දේශ කර ඇත්තේ මෙම වාර්තාවෙනි. අන්ධ ළමයින් 150කට ද, බිහිරි ළමයින් 150කට ද බැගින් බිහි කිරීමට මෙම වාර්තාවෙහි යෝජනා කර තිබේ. මෙම කොමිෂන් සභා වාර්තාවේ නිර්දේශ කොතරම් සාරගර්භ වුවත් ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ අනුමැතිය ලැබුණේ නැත.

1966 හා 67 න් පසුව මෙරට තුළ ඇති වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති විධිවිධාන හා කමිටු නිර්දේශ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ ආබාධ සහිත වූවන්ගේ අධ්‍යාපනය විප්ලවකාරී ලෙස නව ගමන් මගකට පත් වන්නට විය.

1966 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ අනුමැතිය ඇති ව ඇමෙරිකානු එක්සත් ජනපදයේ විදේශ රටවල අන්ධයන් සඳහා වූ ඇමරිකානු පදනම විසින් එහි අධ්‍යක්ෂිකා ආචාර්ය ජීන් ආර්. කෙන්මෝර් මහත්මිය ලංකාවට එවා එවකට ශ්‍රී ලංකාව තුළ පැවැති අඳ බිහිරි පාසල් හතක අධ්‍යාපන තත්ත්වය අධ්‍යයනයට ලක් කරන ලදි. ඇය මෙරට අන්ධ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන වර්ධනයට අදාළ නිර්දේශ ඇතුළත් වාර්තාවක් එකල අධ්‍යාපන අමාත්‍ය ව සිටි අයි. එම්. ආර්. ඊරියගොල්ල මහතා වෙත ඉදිරිපත් කළා ය.

එහි නිර්දේශිත ප්‍රධාන යෝජනාව වූයේ අන්ධ ළමයින් සාමාන්‍ය පාසල්වලට ඇතුළත් කොට ඔවුන්ට සාමාන්‍ය පාසල්වල ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ යටතේ අධ්‍යාපනය දීමේ නියාමක ව්‍යාපෘතියක් ආරම්භ කිරීමයි. ඒ සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ පාඨමාලාවක් පැවැත්වීමට ද අන්ධ ළමයින් සොයා ගැනීම සඳහා සමීක්ෂණ පැවැත්වීමට ද අවශ්‍ය බ්‍රේල් පොත් ලබා ගැනීමේ වැඩ පිළිවෙළක් ඇති කර ගැනීමට ද යෝජනා කරන ලදි. මෙම වැඩ පිළිවෙළ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විදේශ අන්ධයන් සඳහා වූ ඇමරිකන් පදනම (AFOB) අවුරුදු තුනක කාලයක් සඳහා අධ්‍යාපන උපදේශක කෙනකුගේ සේවය ලබා දීමට ද ව්‍යාපෘති සඳහා අවශ්‍ය උපකරණ ලබා දීමට ද එකඟ වී ඇත. මීට අමතර ව විශේෂ අඳ, බිහිරි පාසල්වල පවත්නා අඩුපාඩු පෙන්වා ඒවා සකස් කර ගැනීමට අවශ්‍යයෙන් ගත යුතු ක්‍රියා මාර්ග ගැන ද කෙන්මෝර් වාර්තාවේ යෝජනා ඉදිරිපත් කර තිබේ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය අන්ධ ළමයින් සඳහා ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළක් ආරම්භ කිරීමට අදාළ සියලු යෝජනා පිළිගෙන ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමට වහා පියවර ගත්තේ ය. ඒ අනුව 1967 වර්ෂය අග භාගයේ දී විද්‍යෝදය විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපනවේදී උපාධි පාඨමාලාව හා සම්බන්ධ කොට අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන පාඨමාලාව ආරම්භ කරන ලදි. මෙම පාඨමාලාවේ අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යයන අංශයට අදාළ සියලු විෂය පිළිබඳ කථිකාචාර්යවරයා වශයෙන් ඇමරිකාවේ ටෙනසි විශ්ව විද්‍යාලයේ ආචාර්ය රැන්ඩල් හාලි මහතා අවුරුද්දක කාලය සඳහා මෙහි එවනු ලැබී ය.

පළමු වන පාඨමාලාව සඳහා ජ්‍යෙෂ්ඨ උපාධිධාරී ගුරුවරුන් 10 දෙනකු හා නවක උපාධිධාරීන් 05 දෙනකු තෝරා ගනු ලැබුව ද පළමු වැනි අවුරුද්ද අවසන් වන විට ඉතිරි ව සිටියේ ජ්‍යෙෂ්ඨ උපාධිධාරී ගුරුවරුන්ගෙන් 06 දෙනකු හා නවක උපාධිධාරීන්ගෙන් දෙදෙනකු පමණි. මුල් අවුරුද්ද අවසානයේ දී ආචාර්ය හාලි මහතාගේ මග පෙන්වීම යටතේ එම අට දෙනා විසින් කොළඹ ප්‍රදේශයේ එකල මුඩුක්කු වශයෙන් හැඳින්වුණු ප්‍රදේශ කීපයක අන්ධ ළමයින් සෙවීමේ සමීක්ෂණයක් පවත්වනු ලැබී ය. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් කොළඹ හා ඒ අවටින් අන්ධ ළමයින් 17 දෙනකු සොයා ගැනීමට හැකි විය. ඔවුන් දහහත් දෙනා ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ පළමු වැනි වරට ඔවුන්ගේ නිවෙස් සමීපයෙහි පිහිටි සාමාන්‍ය පාසල්වලට යවා ප්‍රථමයෙන් අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ ආරම්භ කෙරිණ. ඒ පහත සඳහන් පාසල්වල ය.

1. කොළඹ ඉසිපතන කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය
2. රාජගිරිය හේවාවිතාරණ කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය
3. ඔබේසේකරපුර ප්‍රාථමික විද්‍යාලය
4. මොරටුව, සොයිසාපුර කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය
5. ඇතුල් කෝට්ටේ ප්‍රාථමික විද්‍යාලය සහ
6. කොටහේන කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය

එම අන්ධ ළමයින් එම පාසල්වලට ඇතුළත් කිරීමට පෙර පුහුණු උපාධිධාරී ගුරු කණ්ඩායම විසින් මාස තුනක පමණ කාලයක් ඔවුන්ගේ නිවෙස්වලට ගොස් ඔවුන්ට හා ඔවුන්ගේ දෙමාපියන්ට උපදේශන සේවා කටයුතු ආරම්භ කළේ ය.

ආචාර්ය හාලි මහතාගේ අවුරුද්දක සේවයෙන් පසු විදේශ අන්ධයන් සඳහා ඇමරිකානු පදනම විසින් ඊළඟ උපදේශක සේවය සඳහා එවන ලද්දේ ප්‍රාන්සස් ඩබ්ලිව්. වීසන්ෆෙල්ඩ් මහත්මියයි. ඒ මහත්මිය 1968 අග භාගයේ සිට අවුරුදු තුනක කාලයක් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට අනුයුක්ත ව ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කිරීම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සමග සමීප ව ක්‍රියා කළා ය. ඊට අමතර ව අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ මැනවින් පවත්වා ගෙන යාම සඳහා විද්‍යෝදය විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපනවේදී පාඨමාලාව යටතේ දෙ වැනි උපාධිධාරී ගුරු කණ්ඩායම ද පුහුණු කළා ය. පසුව එම පාඨමාලාව මහරගම ගුරු විද්‍යාලය තුළ ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කරන ලදි. මෙසේ පළමු ව කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ සාමාන්‍ය පාසල්වලින් ආරම්භ කළ අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ දෙ වනුව කළුතර දිස්ත්‍රික්කයෙන් ද පසුව ගම්පහ හා වෙනත් දිස්ත්‍රික්කවල ද ක්‍රමයෙන් ව්‍යාප්ත

කෙරිණ. එම වැඩපිළිවෙළ භාර ව ක්‍රියා කිරීම සඳහා 1971 අප්‍රේල් මාසයේ ආරම්භයේ සිට පළමු උපාධිධාරී ගුරු කණ්ඩායම් ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරුවරයකු වැඩ බලන මාණ්ඩලික අධ්‍යාපන නිලධාරියකු වශයෙන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට අනුයුක්ත කරන ලදි.

1971 අරම්පත්ත විශේෂ අධ්‍යාපන කමිටුව

විශේෂිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා වූ විශේෂ අධ්‍යාපන කමිටුව නමින් කමිටුවක් (Committee on Special Education for Exceptional Children) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ලේකම් ප්‍රේමදාස උඩගම මහතා විසින් පත් කරන ලද්දේ මේ කාලය තුළ දී ම ය. එම කමිටුවේ සභාපති වශයෙන් විද්‍යෝදය විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන අංශයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය ධර්මසේන අරම්පත්ත මහතා ද ලේකම් වශයෙන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ භාර ව සිටි මාණ්ඩලික අධ්‍යාපන නිලධාරිවරයා ද පත් කරනු ලැබූහ. කමිටුවේ අනෙක් සාමාජිකයින් වූයේ, අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වී. නඩරාජා මහතා. රත්මලාන බිහිරි විදුහලේ විදුහල්පති කේ. ජී. කුරේ මහතා, මහවැව අඳ බිහිරි පාසලේ විදුහල්පති රියන්සි අලගියවන්න මහතා (පසුව ඔහු වෙනුවට සෙංකඩගල අඳ බිහිරි පාසලේ එස්. එම්. බෙන්ජමින් මහතා, මන්ද මානසිකයන් සඳහා වූ ලංකා සංගමයේ සභාපති කොනී වැලිකල මහත්මිය සහ රත්මලාන ධර්මරාජ විද්‍යාලයේ ආචාරිණී පී. ටී. කුමාරසිංහ මහත්මිය යන අයයි. අන්ධ ළමයින්ගේ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළේ උපදේශිකා ඩී. ඩබ්ලිව්. විසන්ෆෙල්ඩ් සහ රත්මලාන අන්ධ විද්‍යාලයේ විදුහල්පති සී. එච්. ගුණවර්ධන මහතා ද නිරීක්ෂකයන් වශයෙන් මෙම කමිටුවට එක් වූහ.

1971 අප්‍රේල් කැරලි සමයේ දී නිතර නිතර ඇඳිරි නීතිය ක්‍රියාත්මක වූයෙන් කමිටු රැස්වීම් පැවැත්වීම මසක් පමණ ප්‍රමාද විය. කමිටු රැස්වීම් හයක් පැවැත්වීමෙන් පසු ඔක්තෝබර් මාසයේ දී පළමුවැනි විශේෂ අධ්‍යාපන කමිටු වාර්තාව නිකුත් විය. එහි නිර්දේශිත ප්‍රධාන යෝජනා මෙසේ ය.

1. රට තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන කටයුතු දියුණු කිරීම සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය නමින් වෙන ම ඒකකයක් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ පිහිටුවීම. එහි දක්වා ඇති වගකීම් සමහරක් මෙසේ ය.
   - විශේෂ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සකස් කිරීම හා විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සියලු පරිපාලන කටයුතු
   - විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සෙවීම සඳහා රට පුරා සමීක්ෂණ පැවැත්වීම. ඔවුන් හඳුනා ගැනීම හා සේවා කටයුතු සඳහා යොමු කිරීම.
   - අධ්‍යාපන දිස්ත්‍රික්ක තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන සම්පත් මධ්‍යස්ථාන ආරම්භ කිරීම.
   - සාමාන්‍ය පාසල්වල හා විශේෂ පාසල්වලට අවශ්‍ය විශේෂ අවශ්‍යතා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා මහරගම ගුරු විදුහලේ ගුරු පුහුණු පාඨමාලා ආරම්භ කිරීම.
   - තෝරා ගනු ලැබූ විශ්ව විද්‍යාලයක විශේෂ අධ්‍යාපන පරිපාලන හා පර්යේෂණ කටයුතු ආදිය සඳහා උපාධිධාරීන් බිහි කිරීම.

2. ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් ඉටු කළ යුතු යැයි නිර්දේශ කර ඇති කාර්ය සමහරක් මෙසේ ය.

- අදාළ ප්‍රදේශයේ සිටින විශේෂ අධ්‍යාපන සේවය අවශ්‍ය සියලු ළමයින් සංගණනය කොට ඔවුන්ට විශේෂ අධ්‍යාපන සේවය ලබා දීම.
- විශේෂ අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා සාමාන්‍ය පාසල් තෝරා ගැනීම හා ඒවාට අවශ්‍ය පහසුකම් සැලසීම.
- විශේෂ අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා එම පාසල්වලට ගුරුවරුන් පත් කිරීම.
- විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම ප්‍රාදේශීය මට්ටමින් අධීක්ෂණය කිරීම.

3. විශේෂ අධ්‍යාපනය සඳහා පහත සඳහන් වර්ගවල විශේෂිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු වෙනුවෙන් ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමට ද අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී ඒ සඳහා විදේශ උපදේශකවරුන්ගේ සේවය ලබා ගැනීමට ද මෙම වාර්තාවේ නිර්දේශ කර ඇත.

- මන්ද මානසික ළමයින්
- ශ්‍රව්‍යාබාධිත ළමයින්
- දෘශ්‍යාබාධිත ළමයින්
- ශාරීරික ආබාධ සහිත ළමයින්
- භාෂා හා කථන දෝෂ ඇති ළමයින්
- චර්යා ගැටලු ඇති ළමයින්
- සුභග ළමයින්

මෙම ප්‍රථම විශේෂ අධ්‍යාපන වාර්තාවේ නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු යැයි අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් අනුමත කරන ලදි.

ඒ අනුව 1971.10.01 දින සිට ක්‍රියාත්මක වන පරිදි විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයක් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කෙරිණි. එහි භාර නිලධාරී වශයෙන් කමිටුවේ ලේකම් වශයෙන් හා අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ භාර නිලධාරී වශයෙන් සේවය කළ මාණ්ඩලික අධ්‍යාපන නිලධාරියා පත් කරනු ලැබී ය. එම වාර්තාවේ නිර්දේශිත ඉතිරි යෝජනා ද ඇතැම් විට කාලීන ව වෙනස්කම්වලට භාජනය කරමින් ඒකකය විසින් ක්‍රියාත්මක කිරීම ආරම්භ කෙරිණි.

විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය පිහිටුවීමෙන් පසු බිහිරි (ශ්‍රව්‍යාබාධිත) ළමයි සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම පිණිස බ්‍රිතාන්‍ය මණ්ඩලය මගින් ගෙන්වා ගනු ලැබූ උපදේශකවරයා වූයේ අභ්‍යන්තර ලන්ඩන් අධිකාරියේ බිහිරි ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන පරීක්ෂක මයිකල් රීඩ් මහතා ය. ශ්‍රවණාබාධිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා 1972 දී ආරම්භ කරන ලද දෙවැනි විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවේ උපදේශකවරයා වශයෙන් ඔහු ටික කලක් සේවය කළේ ය. ශ්‍රව්‍යාබාධිත ළමයින් සාමාන්‍ය පාසල්වලට ඇතුළත් කොට ඒකීකරණ ක්‍රමය යටතේ ඉගෙනීමට අදාළ නිර්දේශ ඇතුළත් ඔහු විසින් පිළියෙල කර ඉදිරිපත් කරන ලද වාර්තාව ''රීඩ් වාර්තාව - 1972'' නමින් දැන් හැඳින්වේ.

මන්ද මානසික හෙවත් සෙමින් මනස වැඩෙන ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම පිණිස පොදු රාජ්‍ය මණ්ඩලීය අරමුදල යටතේ එක්සත් රාජධානියේ ගුරු ආයතනයක විදුහල්පතිවරයකු වූ මැක් ග්‍රැගර් මහතා 1973 දී මේ රටට ගෙන්වා ගනු ලැබී ය.

මන්ද මානසික ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් නිකුත් කළ වාර්තාව මැක් ග්‍රැගර් වාර්තාව - 1973 නමින් හැඳින්වේ. ඔහුගේ වාර්තාවෙහි නිර්දේශිත ව ඇත්තේ එවකට ලංකාවේ ස්වේච්ඡා ආයතන මගින් පාලනය වන මන්ද මානසික ළමා නිවාස කීපයට අදාළ ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමට හා එම අධ්‍යාපන කටයුතු පිළිබඳ පර්යේෂණ පැවැත්වීමට අදාළ කරුණු පමණක් බැවින් මන්ද මානසික හෙවත් සෙමෙන් මනස වැඩෙන ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු සාමාන්‍ය පාසල්වල ඒකීකරණ වැඩ පිළිවෙළ යටතේ සිදු කළ යුතු බවත්, ප්‍රමුඛ වශයෙන් ඒ සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කළ යුතු බවත් විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් යෝජනා කරන ලදි. එම යෝජනාව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය අනුමත කළෙන් පොදු රාජ්‍ය මණ්ඩලීය අරමුදල යටතේ එක්සත් රාජධානියේ කාර්ලියන් ගුරු ආයතනයේ සෙමෙන් මනස වැඩෙන ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්යවරයා වූ ආචාර්ය ජෝන් එම් හියුස් මහතා ගෙන්වා ගෙන අමාත්‍යාංශයට අනුයුක්ත කරනු ලැබ 1976 දී කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලාවක් වශයෙන් විශේෂ අධ්‍යාපන පාඨමාලාව ද ආරම්භ කරන ලදි.

උපකෘත විශේෂ පාසල්වලත් අධ්‍යාපන තත්ත්වය නගා සිටුවීම හා සුදුසුකම් සපුරා ඇති විශේෂ පෞද්ගලික පාසල් උපකෘත පාසල් බවට පත් කිරීම පරමාර්ථ කොට ගෙන විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයේ යෝජනාවක් පරිදි 1976 දී ම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් තවත් කමිටුවක් පත් කෙරිණ. එහි සභාපති වශයෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ඒ. ජේ. එස්. ගුණවර්ධන මහතා ද ලේකම් වශයෙන් නියෝජ්‍ය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ආර්. විජේදාස මහතා ද පත්වීම් ලද අතර එහි අනික් සාමාජිකයන් වූයේ අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ඩී. එස්. ඉද්දමල්ගොඩ හා අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ඩී. අරම්පත්ත යන මහත්වරුන් ය.

විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් ප්‍රාථමික පාසල් කීපයක විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ව ඉගෙනීමේ පසුබට ව සිටි ළමයින් තෝරා ඔවුන් පිළිබඳ ව අධ්‍යයන දෙකක් (1981 දී සහ 1984 දී) නිම කොට අමාත්‍යාංශය වෙත ඉදිරිපත් කරන ලදි. එම වාර්තාව හා එහි ඇතුළත් යෝජනා ද ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අමාත්‍යාංශය විසින් අනුමැතිය දී ඇති අතර ප්‍රාථමික පාසල්වල පසුබට හෙවත් හෙමින් ඉගෙන ගන්නාසුලු ප්‍රමාණයේ විවිධ ආබාධ සහිත ළමයින් සඳහා වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක විය.

ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඊළඟට නිර්දේශ ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ 1979 දී බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කමිටුවෙන් ය. එහි විශේෂ අධ්‍යාපනය හා සුභග ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය යන පරිච්ඡේදයේ මේ පිළිබඳ නිර්දේශ ඉදිරිපත් කර තිබේ. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් මෙම විෂය පිළිබඳ කොමිෂන් සභාවේ කලින් ලියා තිබූ පරිච්ඡේදයේ කරුණු පිළිබඳ ව විරෝධතාව පළ කරන ලදින් එම පරිච්ඡේදය ඉවත් කොට අලුත් පරිච්ඡේදයක් ලියා කමිටු වාර්තාවට ඇතුළත් කර ඇත. විශේෂ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ලියා ඇති ඊළඟ වාර්තාව වනුයේ 2003 දී අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ටැංජරීන් හෝටලයේ පවත්වන ලද ජාතික සම්මේලනයෙන් පසුව ලියා ඇති අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වාර්තාවයි.

පහත සඳහන් ජාත්‍යන්තර සාකච්ඡා සම්මේලන වාර්තා හා ඒවායේ ඇතුළත් නිර්දේශ ද ලංකාව ඇතුළු බොහෝ රටවල විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් අර්ථවත් ලෙස සකස් කර ගැනීම සඳහා මහෝපකාරී වූ බව සඳහන් කළ යුතු ය.

- එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් ප්‍රකාශය - 1989
- සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා වූ (යුනෙස්කෝ) වාර්තාව - 1990
- සලමන්කා ප්‍රකාශය (යුනෙස්කෝ) - 1994
- අනිවාර්ය අධ්‍යාපන රෙගුලාසි - 1997
- සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඩකාර් ක්‍රියාකාරී සැලැස්ම - 2000

පවත්නා විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම්

1969 දී කැබිනට් අනුමැතිය ලබා අන්ධ හා දෘශ්‍යාබාධ ඇති ළමයින් සාමාන්‍ය පාසල්වලට යවා අධ්‍යාපනය දීම ආරම්භ කිරීමෙන් හා 1971 දී විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති සියලු ම ළමයින් සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් ඇති කොට ඒවා රට තුළ ව්‍යාප්ත කිරීම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයක් ආරම්භ කිරීමෙන් පසුව මෙරට තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ ක්‍රමානුකූල පදනමක් මත ව්‍යාප්ත විය.

දෘශ්‍යාබාධිත, ශ්‍රව්‍යාබාධිත, මන්දමානසික ආදී ආබාධ සහිත ළමයින් සඳහා ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලා තුනක් පිළිවෙළින් 1971, 1972 සහ 1978 යන වර්ෂවල දී මහරගම ගුරු විදුහලේ ආරම්භ කෙරිණ. විවිධ ආබාධ සහිත සිසුන් සඳහා සාමාන්‍ය පාසල්වල විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ආරම්භ කිරීම පිණිස එසේ පුහුණු වන ගුරුවරුන් යොදා ගනු ලැබූ අතර විශේෂ පාසල්වල සුදුසුකම් ලැබූ ගුරුවරු ද එම පාඨමාලා යටතේ පුහුණුව ලැබූහ. දෘශ්‍යාබාධිත, ශ්‍රව්‍යාබාධිත හා මන්ද මානසික ළමයින් මෙන් ම ශාරීරික ආබාධ ඇති ළමයින් සඳහා ද ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ යටතේ සාමාන්‍ය පාසල්වල වැඩසටහන් ආරම්භ කෙරිණ. 1980 දශකය වන විට ඒවා ලංකාවේ සියලු ම පළාත්වල ව්‍යාප්ත වෙමින් පැවැති බව වාර්තා වී ඇත. ශාරීරික ආබාධ ඇති ළමයින් සඳහා වෙන ම ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක් ආරම්භ කිරීම අවශ්‍ය නො වූ හෙයින් සාමාන්‍ය ගුරුවරුන් විසින් ම ඔවුන්ට සාමාන්‍ය පාසල් තුළ අධ්‍යාපන සේවය සලසා දෙනු ලැබී ය.

විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට අවශ්‍ය ආබාධ හා වෙනත් විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් ගම් නියම් ගම්වලින් සමීක්ෂණ මගින් හඳුනා තෝරා ගනු ලැබ ඔවුන් ඉහත වැඩසටහන්වලට හා අවශ්‍ය වූ විට විශේෂ පාසල්වලට ද යොමු කිරීම ආරම්භයේ සිට ම සිදු වී ඇත. ඉගෙනීමෙහි පසුබට ළමයින්ට අවශ්‍ය විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් සඳහා ප්‍රාථමික පාසල් තුළින් ම හඳුනා ගන්නා ලද ළමයින් තෝරා ගනු ලැබූහ. මෙම වැඩසටහන් ආරම්භ කිරීම සඳහා ප්‍රාථමික පාසල් ගුරුවරු කෙටිකාලීන ගුරු පුහුණු පාඨමාලා මගින් පුහුණු කරනු ලැබූහ.

විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් මෙරට විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ අදියර තුනක් යටතේ ක්‍රියාත්මක කිරීම ආරම්භ කර තිබේ.

එම අදියර තුන මෙසේ ය.

අදියර 01 - ආබාධ සහිත හා පාසල් නො යන අනෙකුත් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින්ට අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම.

අදියර 02 - පාසල් යන විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති (ඉගෙනීම පසුබට හෙවත් හෙමින් ඉගෙන ගන්නා) ළමයින් තෝරා ඔවුන්ට විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම.

අදියර 03 - සුභග ළමයින් සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය ආරම්භ කර මුල් දශක දෙක තුන තුළ දී ඉහත පළමුවැනි අදියර යටතේ ඒකීකරණ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් දිවයින පුරා සාමාන්‍ය පාසල් දහස් ගණනක ව්‍යාප්ත විය. එසේම ආබාධිත සිසුන් සඳහා වූ පෞද්ගලික හෙවත් මඩම් වශයෙන් පවත්වා ගෙන ගිය ආයතන රැසක් ද උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යටතේ රජයේ ආධාර ලබන පාසල් බවට පත් කර ඒවායේ ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමට හා අවශ්‍ය ව තිබූ තවත් විශේෂ පහසුකම් ලබා දීමට ද ක්‍රියා කෙරිණ. විශේෂයෙන් දිවයින පුරා සිටි දෘශ්‍යාබාධිත, ශ්‍රව්‍යාබාධිත, මන්ද මානසික හා ශාරීරික ආබාධ ඇති ළමයින් දහස් ගණනක් සඳහා මෙම විශේෂ පාසල් හා සාමාන්‍ය පාසල්වල ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පළමු වැනි අදියර යටතේ ක්‍රියාත්මක කර ඇත. දෙවැනි අදියර යටතේ විවිධ විශේෂ අවශ්‍යතා නිසා පාසල් තුළ හෙමින් ඉගෙන ගන්නා, බොහෝ විට ප්‍රාථමික අවධිය සම්පූර්ණ කිරීමටත් පෙර, පාසල් හැර යාමට සිටින සිසුන් සඳහා වැඩ පිළිවෙළ ක්‍රියාත්මක කරන ලදි.

මෙම අදියර දෙක යටතේ ම ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා දීර්ඝ කාලීන හා කෙටි කාලීන ගුරු පුහුණු පාඨමාලා පැවැත්විණ. දීර්ඝ කාලීන පාඨමාලා ආරම්භයේ දී ජයවර්ධනපුර හා කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලවල පවත්වා පසුව මහරගම ගුරු විද්‍යාලයේ සහ ඊටත් පසුව විද්‍යා පීඨ කීපයක පවත්වා ගෙන යාමට කටයුතු සලසා ඇත. පසුබට හෙවත් හෙමින් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් සඳහා විවිධ පළාත්වල කෙටි කාලීන ගුරු පුහුණු පාඨමාලා පැවැත්විණ.

ඉහත සඳහන් අදියර දෙකට අදාළ උපකාරක සේවා රැසක් ද මෙම කාලය තුළ දී ක්‍රියාත්මක කර ඇත. ස්වීඩනයේ 'ෂියා' ආයතනයේ ආධාර ඇති ව මහරගම ගුරු විද්‍යාල භූමිය තුළ අංග සම්පූර්ණ බ්‍රේල් මුද්‍රණාලයක් පිහිටුවීම, එක්සත් රාජධානියේ අන්ධයන් සඳහා වූ පොදු රාජ්‍ය මණ්ඩලීය සංගමයේ හා දේශීය ස්වේච්ඡා ආයතනවල සහාය ඇති ව බණ්ඩාරගම රජයේ රෝහල් භූමිය තුළ අංග සම්පූර්ණ ඌන දෘෂ්ටි චිකිත්සාගාරයක් පිහිටුවීම, රජයේ රෝහල්වල දීර්ඝ කාලීන ව නැවතී ප්‍රතිකාර ලබන සිසුන් සඳහා කොළඹ, රාගම රෝහල්වල විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකක පිහිටුවා ඒවා පවත්වා ගෙන යාම, සංඥා භාෂාව දියුණු කිරීම සඳහා සංඥා භාෂා ව්‍යාපෘතියක් ආරම්භ කිරීම, ප්‍රජා මූලික පුනරුත්ථාපන (සී. බී. ආර්.) වැඩසටහන් ආශ්‍රිත ව විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් ගම් දනව් තුළින් සොයා පාසලට ඇතුළත් කිරීම සඳහා ව්‍යාපෘතියක් ආරම්භ කිරීම හා එම ව්‍යාපෘතිය යටතේ විශේෂ අධ්‍යාපන සම්පත් මධ්‍යස්ථාන පිහිටුවීම හා ආබාධිත ළමයින්ගේ දෙමාපියන් සඳහා උපදේශ සේවාවක් ආරම්භ කිරීම ද සොයා ගනු ලැබූ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති පෙර පාසල් ළමයින් සඳහා පෙර පාසල් වැඩසටහන් ජයිකා ආධාර ආරම්භ කිරීම ද ඉන් සමහරකි.

පළමු වැනි හා දෙ වැනි අදියරට අයත් සියලු ව්‍යාපෘති කටයුතු දීර්ඝ කාලීන ව පවත්වා ගෙන යාම සඳහා යුනෙස්කෝ, සීඩා හා ජයිකා ආධාර නො කඩවා ම ලැබෙන්නට වීම මෙම කටයුතු වඩාත් සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට මහත් පිටිවහලක් විය.

තුන් වන අදියරට අයත් සුභග ළමයින් සඳහා වූ විශේෂ අධ්‍යාපන කටයුතු ආරම්භ කිරීමට පෙර 1994 ප්‍රකාශය යටතේ පිළිගනු ලැබූ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය අනුව විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් ආරම්භ කිරීමට යාම නිසා ඉහත කී තුන් වන අදියර යටතේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට නියමිත විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළෙහි යම් වෙනස්කම් ඇතිවන්නට වූ බව පෙනේ.

විශේෂ පාසල් අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීම කෙළින් ම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය භාරයට ගෙන ක්‍රියා කිරීම ආරම්භ කිරීමෙන් පසු විශේෂ පාසල්වල ශීඝ්‍ර ප්‍රගතියක් ඇති වන්නට විය. උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යටතේ ලියාපදිංචිය ලැබූ අඳ බිහිරි පාසල්වල ගණන හතරේ සිට විසිපහක් දක්වා සංඛ්‍යාවක් ලියාපදිංචිය ලැබී ය. එම මූලික සුදුසුකම් ලබා සිටි සියලු ගුරුවරු දැන් විශේෂ අධ්‍යාපන පුහුණුව ලැබූ අය වෙති. අඳ, බිහිරි ළමයින් සඳහා පමණක් නො ව කායික දුබලතා, බුද්ධිමය දුබලතා හා වෙනත් අන්දමේ දුබලතා ඇති ළමයින් සඳහා ද මෙම උපකෘත පාසල් දැන් පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ. ඒවා නේවාසික පාසල් හා දිවා පාසල් වශයෙන් දෙවර්ගයකි. මෙම පාසල්වල අනුමත ගුරුවරුන්ගේ වැටුප් රජයේ ගුරු වැටුප් ක්‍රමයට සමාන ව ගෙවනු ලැබේ. පවත්නා උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථාවට අනුව මෙම පාසල්වලට අවශ්‍ය බ්‍රේල් පොත් ඇතුළු වෙනත් පහසුකම් සමහරක් ද සැපයීමට හැකි ව ඇත. දැන් පවත්නා උපකෘත පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යාවත්කාලීන කිරීම සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් ප්‍රයත්න කීපයක් දරා ඇත. මෙම පාසල්වල සාමාන්‍ය පාලන කටයුතු සඳහා සෑම පාසලකට ම කළමනාකරුවකු හා පාලක මණ්ඩලයක් ද ඇත. 2005 වර්ෂය වන විට රට තුළ ක්‍රියාත්මක වෙමින් තිබුණු උපකෘත විශේෂ පාසල් හා ඒවා පිළිබඳ විස්තර පහත පළ වේ.

පළාත	උපකෘත හෙවත් ආධාර ලබන විශේෂ පාසල් ගණන	ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව	විශේෂිත සිසුන් ගණන
1. බස්නාහිර	10	167	1258
2. මධ්‍යම	02	30	231
3. දකුණ	04	93	483
4. උතුරු නැගෙනහිර	01	21	200
5. වයඹ	02	48	409
6. උතුරු මැද	01	17	91
7. සබරගමුව	02	18	176
8. ඌව	03	35	245
එකතුව	**25**	**429**	**3086**

වර්ෂ 1968 ට පෙර හා ඊට පසුව ලියාපදිංචි කර ඇති විශේෂ පාසල් මෙසේ ය.

- 1968 ට පෙර ලියාපදිංචි කර ඇති විශේෂ පාසල්

1. රත්මලාන අඳ විදුහල
2. රත්මලාන බිහිරි විදුහල
3. මහවැව සිවරාජ අඳ බිහිරි පාසල
4. කයිනඩි අඳ බිහිරි පාසල

- 1968 දී හා ඊට පසුව ලියාපදිංචි කරන ලද විශේෂ පාසල්

1. රාගම, ශා. ජෝසප් බිහිරි පාසල
2. හොරේතුඩුව, ශ්‍රී චන්ද්‍රසේකර බිහිරි පාසල
3. බලංගොඩ, යශෝධරා අඳ බිහිරි පාසල
4. මාතර, රෝහණ අඳ බිහිරි පාසල
5. තංගල්ල, අඳ පාසල
6. බෙලිඅත්ත, බිහිරි පාසල
7. බණ්ඩාරවෙල, අඳ බිහිරි පාසල
8. ගාල්ල, මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ සම්බෝධි පාසල
9. කළුතර, ගල්පාත සුබිත මන්ද මානසික ළමයින්ගේ පාසල
10. මාතලේ, කොස්වාන බිහිරි පාසල
11. කෑගල්ල, කොටගල මන්ද මානසික ළමයින්ගේ පාසල
12. සෙංකඩගල, අඳ බිහිරි පාසල
13. කුරුණෑගල, සඳගල අඳ බිහිරි පාසල
14. කොළඹ, චිත්‍රා පටුමඟ මන්ද මානසික ළමා පාසල (මෙය දිවා පාසලකි)
15. කෝට්ටේ, සෙවණ ශාරීරික දුබලතා ඇති ළමයින්ගේ පාසල
16. අනුරාධපුර, අඳ බිහිරි පාසල
17. මොරටුව, සර්වෝදය සවන් සහන බිහිරි පාසල
18. තිහාරිය, කායික ආබාධ සහිත මුස්ලිම් ළමා පාසල
19. යක්කල, සුසිත සුව සෙවණ විශේෂ පාසල
20. මතුගම, මයුර විශේෂ පාසල
21. දික්කුඹුර, පංචාලිය නෙත් සවන් සහන විශේෂ පාසල

ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් සාමාන්‍ය පාසල්වල පළමුවෙන් ම දියත් කරන ලද විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන වූයේ පාසල් නො යන අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ

ඒකීකරණ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහනයි. ඒකීකරණ අධ්‍යාපනය යන්නෙන් අදහස් කෙරෙන්නේ අන්ධ හා වෙනත් අන්දමේ ආබාධ සහිත ළමයින් සාමාන්‍ය පාසල්වල සාමාන්‍ය ළමයින් සමග එක ම පන්තියේ එකට හඳුන්වා දෙනු ලබන අධ්‍යාපනය වේ.

පළමු වරට 1968 නොවැම්බර් මාසයේ දී කොළඹ අවට එකල පැවැති මුඩුක්කු නමින් හඳුන්වන ලද ප්‍රදේශවලින් හඳුනා ගනු ලැබූ අන්ධ ළමයින් පිරිසක් ඔවුන්ගේ නිවෙස් අසල වූ සාමාන්‍ය පාසල් හතකට යවා මෙම වැඩසටහන ආරම්භ කරන ලදි. මෙය මෙරට අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඇති කරන ලද විප්ලවකාරී පියවරක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. එසේ අන්ධ ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ පළමුවෙන් ම ආරම්භ කළ ප්‍රාථමික පාසල් හත මෙසේ ය.

1. කො/ඉසිපතන කනිටු විදුහල
2. කො/හේවා විතාරන කනිටු විදුහල
3. කො/ඇතුල්කෝට්ටේ ප්‍රාථමික විදුහල
4. කො/ඔබේසේකරපුර කනිටු විදුහල
5. කො/මට්ටක්කුලිය ශා. ජෝන්ගේ කනිටු විදුහල
6. කො/ ද සොයිසා විදුහල

යන පාසල් ය. අවුරුදු පතා මෙම අංශයේ පුහුණුව ලබා පිටවන ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව අනුව මෙම වැඩ පිළිවෙළ දෙ වනුව කළුතර, ගම්පහ යන දිස්ත්‍රික්කවල ද පසුව ලංකාව පුරා පාසල්වල ද ව්‍යාප්ත වී ගියේ ය.

පළමු ව දෘශ්‍යාබාධිත ළමයින් සඳහා 1968 දී ආරම්භ කරන ලද මෙම වැඩසටහන එසේ ව්‍යාප්ත වෙද්දී බිහිරි හා ශ්‍රවණ ඌනතා ඇති ළමයින් සඳහා ද 1975 දී ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහනක් පළමු ව සාමාන්‍ය පාසල් කීපයක ආරම්භ කෙරිණ. කො/මහනාම විදුහලේ සහ කො/ලුම්බිණි විදුහලේ ද, කළු/ හොරණ ශ්‍රීපාලි විදුහලේ ද එම වැඩසටහන පළමු ව ආරම්භ විය. මෙම වැඩසටහන ද ක්‍රමයෙන් රට පුරා පාසල් බොහෝ ගණනක පැතිරී ගියේ ය.

නැවතත් 1978 දී ප්‍රථම වරට මන්ද මානසික හෙවත් හෙමින් මනස වැඩෙන ළමයින් සඳහා ද පහත සඳහන් සාමාන්‍ය පාසල් පහේ ඒකීකරණ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකක ආරම්භ කරන ලදි. ඒවා නම් කො/අශෝක කනිටු විදුහල, කො/සුසමයවර්ධන විදුහල, කො/ඉසිපතන විදුහල, කො/හේවාගම් කනිටු විදුහල සහ කළු/මතුගම ආනන්ද විදුහල යන පාසල් ය. මෙම ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහන ද අවුරුදු පතා මෙම අංශයේ පුහුණුව ලබා පිටවන ගුරු සංඛ්‍යාව අනුව රට පුරා පාසල් රැසක ව්‍යාප්ත වීම ආරම්භ විය.

ප්‍රථම වරට විශේෂ ගුරු පුහුණුවකින් තොර ව 1979 දී කොර ළමයින් සඳහා ද කෝට්ටේ ශාන්ත තෝමස් විදුහලෙහි විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයක් ආරම්භ කෙරිණි. ඒ අනුව පසුව විශේෂ පුහුණු ගුරුවරුන්ගෙන් තොර ව සාමාන්‍ය පන්ති පාසල් ගුරුවරුන් යටතේ ම රට තුළ සිටි කොර හෙවත් ශාරීරික ආබාධ ඇති ළමයින් දහස් ගණනකට ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළෙහි දොර විවර විය.

ශාරීරික හා මන්ද මානසික ආබාධවලින් පෙළෙන ළමයින් සඳහා මෙසේ සාමාන්‍ය පාසල්වල ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ආරම්භ කිරීම හා ඒවා රට තුළ ව්‍යාප්ත

කිරීම මෙරට අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ ඉතා වැදගත් සන්ධිස්ථානයක් වූවා මෙන් ම දීර්ඝ කාලීන ව මනා ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන විශිෂ්ටතම අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණයක් ද වූයේ ය. අවුරුදු පතා අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සහ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් වන හා එසේ සමත් වී විශ්ව විද්‍යාලවලට ඇතුළත් වන දෘශ්‍යාබාධිත හා ශ්‍රව්‍යාබාධිත, ශාරීරික ආබාධ හා වෙනත් විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් සංඛ්‍යාව ගැන සිතා බලන විට ඒ බව ප්‍රත්‍යක්ෂ වනු ඇත.

ඒකීකරණ විශේෂ අධ්‍යාපන සේවා පිළිබඳ තොරතුරු - 2005

පළාත	ජාතික පාසල්			පළාත් පාසල්		
	පාසල් සංඛ්‍යාව	ගුරු සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	පාසල් සංඛ්‍යාව	ගුරු සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
බස්නාහිර	14	32	785	91	137	2000
මධ්‍යම	15	16	1600	218	220	4035
දකුණ	11	16	300	63	63	800
උතුරු නැගෙනහිර	04	04	103	07	07	3000
වයඹ	09	12	300	214	217	2207
උතුරු මැද	06	06	100	72	76	1300
සබරගමුව	11	21	328	74	74	1400
ඌව	12	14	400	31	35	4000
එකතුව	**82**	**124**	**3916**	**770**	**829**	**18742**

- විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරුවරුන් :- 1983
- ඒකීකරණ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පවත්වනා පාසල් :- 877
- විශේෂ අවශ්‍යතාවන් සහිත දරුවන් :- 25744
- ගුරු උපදේශකවරුන් :- 70

දෘශ්‍යාබාධිත, ශ්‍රව්‍යාබාධිත, මන්ද මානසික හා කොර ළමයින් සඳහා ආරම්භ කරන ලද පළමු වැනි විශේෂ අධ්‍යාපන අදියරට අයත් වැඩසටහන්වලට පසුව දෙ වැනි අදියර යටතේ පාසල් තුළ ඉගෙනීමෙන් සිටි අඩු වැඩි වශයෙන් විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති සියලු ම ළමයින් තෝරා ඔවුන් සඳහා ද ප්‍රතිකාර්ය අධ්‍යාපන වැඩසටහනක් ක්‍රියාත්මක කෙරිණ. එම ළමයින් ඉගෙනීමේ පසුබට ළමයින් වශයෙන් හඳුන්වනු ලැබේ. ඔවුහු නොයෙක් අන්දමේ හේතු නිසා විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති අය වූහ.

පළමු වරට 1976 දී ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ යටතේ අන්ධ ළමයින්ට ඉගැන්වීම කරන සංචාරක ගුරුවරුන්ගේ සේවය පාසල් දෙකකට පමණක් සීමා කිරීම සඳහා ඔවුන් වෙනුවෙන් පාසල් කීපයක පමණක් මෙම වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීම ආරම්භ කෙරිණ. 1976 දී ස්වීඩනයේ ජාත්‍යන්තර සංවර්ධන ආයතනය (SIDA) ශ්‍රී ලංකාවේ මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා වූ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළට

ප්‍රමුඛතාව ද සාමාන්‍ය පාසල්වල ඉගෙනීම පසුබට ළමයින්ගේ ප්‍රතිකාර්ය අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළට දෙ වැනි ප්‍රමුඛතාව ද දී එම වැඩසටහන් දියුණු කිරීම සඳහා අමාත්‍යාංශයට උපදේශ සේවය හා මූල්‍යාධාර සැපයී ය. ස්වීඩනයෙන් ලැබුණු උපදේශ සේවය යටතේ පළමු ව දිස්ත්‍රික් තුනක ප්‍රාථමික ගුරුවරුන් සඳහා කෙටි කාලීන (සති තුනක) පුහුණු පාඨමාලා තුනක් පවත්වනු ලැබී ය. එම පාඨමාලා තුනෙන් පුහුණුව ලද ගුරුවරුන් නියාමක අය වශයෙන් ගෙන ඔවුන් ලවා තවත් ප්‍රාථමික ගුරුවරු රැසක් පුහුණු කරනු ලැබූහ. එම ගුරුවරු, පන්තිභාර ගුරුවරුන්ගේ නිරීක්ෂණ මගින් තෝරා ගනු ලැබූ ළමයින් සමාන්තර පන්ති අනුව කණ්ඩායම් වශයෙන් ගෙන දිනකට කාල පරිච්ඡේද එකක් හෝ දෙකක් ඔවුන්ට ප්‍රතිකාර වශයෙන් ඉගැන්වීම ආරම්භ කළහ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් අහඹු ලෙසින් තෝරා ගනු ලැබූ පාසල් කීපයක් අළලා 1975 දී සහ 1981 දී කරන ලද සමීක්ෂණයක් හා අධ්‍යයනයක් මගින් සොයා ගන්නා ලද පරිදි ප්‍රාථමික පාසල් ළමයින්ගෙන් 15.8.%ක් විවිධ හේතු නිසා ඉගෙනීමේ පසුබට සිටි අතර අවුරුදු හයකට පසු එම පසුබට ළමයින්ගෙන් 64%ක් පාසල් හැර ගොස් සිටියහ. එම පාසල්වල ප්‍රාථමික පන්තිවල සිටි සාමාන්‍ය ළමයින්ගෙන් එම කාලය තුළ පාසල් හැර ගොස් සිටියේ 10% කටත් අඩු පිරිසකි.

ප්‍රාථමික අවධිය ඉකුත් වීමටත් පෙර අවුරුදු පතා පාසල් හැර යන සිසුන් සංඛ්‍යාව අවම කිරීම සඳහා ඒකීකරණ ක්‍රමය යටතේ ඉගෙනීමේ පසුබට ළමයින් සඳහා ක්‍රියාත්මක වූ මෙම විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ මහෝපකාරී විය. සාමාන්‍ය පාසල් ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ යටතේ ක්‍රියාත්මක කරන ලද ඉහත සඳහන් සියලු ම විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සඳහා ගම් දනව්වලින් හා පාසල්වලින් විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් ගවේෂණ හා සමීක්ෂණ මගින් තෝරා ගැනීම අවුරුදු පතා පැවැති සිරිතකි. එහෙත් ඉගෙනීමේ පසුබට ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ ආරම්භ කිරීමත් සමග ගම් දනව් තුළින් හා පාසල් තුළින් විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් තෝරා ගැනීම දිස්ත්‍රික් අනුව ක්‍රමානුකූල ලෙස ආරම්භ කෙරිණ. 1983 සිට විශේෂිත ළමයින් සොයා ගැනීමේ එම වැඩ පිළිවෙළ අනුරාධපුර, පොළොන්නරුව කළුතර සහ කුරුණෑගල යන දිස්ත්‍රික්කවල ඉතා මැනවින් ක්‍රියාත්මක කරන ලද අතර ඒ සඳහා දිගට ම මූල්‍යාධාර සපයන ලද්දේ එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අරමුදල (UNICEF) විසිනි.

ඊළඟ පිටුවේ පළ වන්නේ එබඳු ක්‍රමානුකූල සමීක්ෂණයක් මගින් කුරුණෑගල දිස්ත්‍රික්කයේ ගම් නියම් ගම්වලින් හා පාසල් තුළින් සොයා ගනු ලැබූ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් පිළිබඳ සංඛ්‍යා ලේඛන සටහනකි.

මෙකී අන්දමින් ක්‍රමානුකූල සමීකරණ මගින් එම දිස්ත්‍රික්කය තුළ සිටි විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සියලු දෙනා ම වාගේ තෝරා ගැනීමට හැකි නිසා එම දිස්ත්‍රික්ක තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් බහුල වශයෙන් ව්‍යාප්ත වන්නට විය. ඇතැම් විශේෂිත ළමයින් විශේෂ පාසල්වලට ද යොමු කරන ලදි. සොයා ගනු ලැබූ විශේෂිත ළමයින් සංඛ්‍යාව පුහුණුව සිටි ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාවට වැඩි වූ විට කෙටි කාලීන ව අවශ්‍ය ගුරුවරුන් පුහුණු කරවා ඔවුන් ද විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සඳහා යොදවනු ලැබ ඇත. මෙම වැඩ පිළිවෙළ සැමට අධ්‍යාපනය ළඟා කර දීම සඳහා බෙහෙවින් සාර්ථක මගක් විය.

කුරුණෑගල දිස්ත්‍රික්කයේ ප්‍රාථමික පාසල්වල සහ ගම්වල සිටි දුබලතා සහිත ළදරුවන් හා දරුවන් පිළිබඳ තොරතුරු														
ප්‍රාදේශීය ලේකම් කොට්ඨාසය	අවු 5 ට අඩු	පාසල් නො යන	ශ්‍රවණ දෝෂතා	දෘෂ්ටි දෝෂතා	සෞඛ්‍යමත් මානස වැඩෙන	කායික ආබාධ	අපස්මාරය	භාෂණ දුබලතා	හදවත් හා පෙණහලු ආබාධ	මන්ද පෝෂණය	ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා	පාසල් පැමිණීමේ අඩු පාඩු	වෙනත් රෝග	එකතුව
වාරියපොල	399	645	394 335	441 941	277 323	294 379	397 236	271 271	309 253	428 420	526	204	189	2,811 3,777
කුරුණෑගල	655	912	789 287	787 975	489 239	273 66	414 149	323 160	550 288	201 178	267	114	846 846	4,674 3,313
මාවතගම	220	299	264 349	224 1007	120 211	83 116	141 183	98 196	129 252	32 166			198 183	1,289 2,663
අලවිය	510	674	564 363	548 1193	437 291	204 203	342 228	295 255	373 226	237 395	143	101	593 265	3,593 3,663
පොල්ගහවෙල	499	770	609 343	622 726	384 228	212 197	366 279	294 204	414 329	252 370	465	248	241	3,973 3,633
ඉබ්බාගමුව	428	724 647	438 366	367 299	334 291	255 214	316 212	216 186	410 403	179 162	162	98	312 216	2,827 2,609
රිදීගම	393	522 310	396 249	324 304	478 386	104 98	124 104	112 81	217 127	220 179	204	106	161	2,192 1,999
														43,3016

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය, ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩපිළිවෙළ තුළින් ම උපන් සංකල්පයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. අන්තර්කරණය සංකල්පයක් වශයෙන් ප්‍රථම වරට ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ 1994 දී යුනෙස්කෝ ආයතනය විසින් සලමන්කා ප්‍රකාශය මගිනි. ඒකීකරණ අධ්‍යාපනයක් ප්‍රජා පාදක පුනරුත්ථාපන (CBR) වැඩසටහනක අන්තර් කරණ සංකල්පය මත පදනම් ව ඇති බව එම ප්‍රකාශය මගින් තහවුරු කර තිබේ.

ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන විශේෂඥයන් කීප දෙනකු විසින් අන්තර්කරණ සංකල්පය විග්‍රහ කිරීමට උත්සාහ ගෙන ඇති ආකාරය පහත දැක්වෙන ප්‍රකාශ මගින් හෙළි කෙරේ.

1. විශාල ප්‍රමාණයේ විවිධත්වයෙන් යුතු ළමයින් වුව ද ඇතුළත් කර ගත හැකි වන පරිදි සාමාන්‍ය පාසල් විෂය පථය පුළුල් කිරීමට යොමු කෙරෙන වැඩ පිළිවෙළක් වශයෙන් අන්තර්කරණය අවබෝධ කර ගත හැකි වේ (CIARK ETAL, 1995).
2. පාසලක සංවිධානය හා එහි ප්‍රතිපාදන සැලකිල්ලට ගෙන සියලු ම සිසුන් වෙන් වෙන් පුද්ගලයින් ලෙස සලකා කරනු ලබන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් අන්තර්කරණය විග්‍රහ කළ හැකි ය (SEBBA, 1996).
3. ප්‍රධාන ප්‍රවාහයට අයත් සමාජ පරිස්ථිතිවලින් බැහැර වීම අවම කිරීම හා සහභාගිත්වය වැඩි කිරීම මෙයින් අදහස් කෙරේ (POTTS, 1997).
4. අන්තර්කරණ පාසලක් යනු ප්‍රභේදයෙන් තොර ව සියලු ම ළමයින් ඇතුළත් කර ගනු ලබන පාසලකි. (THOMAS, 1997) ප්‍රභේදයකින් තොර ව සියලු ම ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන අයිතිය සැමට සලකා සැමට සමාන ව අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම. අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළෙහි ප්‍රධාන අරමුණ වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය බිහිවීම පිළිබඳ නැඹුරුව සොයා බැලීමේ දී මේ රටට අයත් විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ වාර්තා කීපයක් ගැන සඳහන් කළ හැකි ය. කෙන්මෝර් වාර්තාව (1996) විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව අරම්පත්ත වාර්තාව (1971), ශ්‍රව්‍ය ඌනතා ඇති ළමයින් සාමාන්‍ය පාසල් තුළ ඒකීකරණය කිරීම පිළිබඳ රීඩ් වාර්තාව (1972), බුද්ධිමය ඌනතා ඇති ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන පිළිබඳ මැක් ග්‍රෙගර් වාර්තාව (1973) ප්‍රාථමික පාසල්වල සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව ද විශේෂ අධ්‍යාපනය ඒකකයේ අධ්‍යාපන වාර්තා (1975 සහ 1981), ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සීඩා වාර්තාව (1978) ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ යුනෙස්කෝ වෙත ඉදිරිපත් කළ අධ්‍යාපන වාර්තාව (1980), ළමයින්ගේ දුබලතා කල් ඇති ව හඳුනා ගැනීම, ඒවා වළක්වා ගැනීම හා පාලනය කර ගැනීම පිළිබඳ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයේ වාර්තාව (1985) සහ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන පිළිබඳ ටැංජරීන් වාර්තාව යන වාර්තා උදාහරණ වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

ඉහත සඳහන් අධ්‍යයනයන්ගේ ආභාසය නිසා ආරම්භයේ සිට ම සාමාන්‍ය පාසල්වල ආරම්භ කර ඇති ඒකීකරණ ඒකකවල අන්තර්කරණ නැඹුරුවක් ඇති කර තිබේ. විශේෂ ඒකකවල සිටි උග්‍ර තත්ත්වයේ ආබාධ සහිත ළමයි පවා උදේ රැස්වීමේදීත්, ක්‍රීඩා සහ ගෙවතු වැඩ ආදියේදීත් සාමාන්‍ය ළමයින් සමග මිශ්‍ර වීමට අවස්ථා ලැබූහ. ටික කලකට පසු විශේෂ ඒකකවල ප්‍රගතියක් ලැබූ අන්ධ, ශ්‍රව්‍යාබාධිත ශිෂ්‍යයෝ සාමාන්‍ය ළමයින් සමග එකට හිඳ ඉගෙනීම ලැබූහ. ශාරීරික ආබාධ හා ඉගෙනීමේ පසුබට

ළමයින්ට පූර්ණ කාලය ම සාමාන්‍ය ළමයින් සමග එක් ව හිඳ සාමාන්‍ය ගුරුවරුන් මගින් අධ්‍යාපන අවස්ථාව ලබා දී තිබිණ.

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ යටතේ විශේෂ අධ්‍යාපන සේවා අවශ්‍ය සැමට අධ්‍යාපන සැලසීමේ අවස්ථාව උදා කර ගැනීම සඳහා පාසල්වල සිටින විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් ද පාසලෙන් බැහැර ව සිටින එබඳු ළමයින් ද සමීක්ෂණ මගින් හඳුනා ගැනීමේ වැඩ පිළිවෙළක් ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකක විසින් සෞඛ්‍ය හා සමාජ සේවා අමාත්‍යාංශවල ද සහාය ඇතිව දියත් කර තිබීම වැදගත් පියවරකි.

මේ අනුව බලන විට ශ්‍රී ලංකාවේ ඒකකීරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ අන්තර්කරණ සංකල්පයට අනුගත කොට තිබිණ. මේ වන විටත් ශ්‍රී ලංකාවේ සමස්ත විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ වඩ වඩාත් අන්තර්කරණය කරා ගෙන ඒම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් මං සොයමින් සිටින බව කිව යුතු ය.

විශේෂිත දරුවන් සඳහා ගුරු අධ්‍යාපනය

විශ්ව විද්‍යාල අනුබද්ධ විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු පාඨමාලා

විශේෂ අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රථමයෙන් ම මෙරට තුළ විධිමත් ලෙස ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක් ආරම්භ කළේ 1967 දී ය. එකල විද්‍යෝදය (දැන් ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර) විශ්ව විද්‍යාලයේ දී පළමු ව දෘශ්‍යාබාධිත ළමයින්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව ගුරු පුහුණු පාඨමාලාව ආරම්භ කරන ලදි. අධ්‍යාපනවේදී උපාධි පාඨමාලාව වශයෙන් මෙය ආරම්භ කෙරුණු අතර පළමු ශිෂ්‍ය ගුරු කණ්ඩායම උපාධිධාරී ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරු පිරිසකගෙන් හා නවක උපාධිධාරී කීප දෙනෙකුගෙන් ද සමන්විත වූහ.

මෙම අධ්‍යාපනවේදී උපාධි පාඨමාලාව යටතේ අධ්‍යාපන මූලධර්ම, අධ්‍යාපන ඉතිහාසය වැනි සාමාන්‍ය විෂයයන් අධ්‍යාපන පීඨයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්යවරුන් විසින් ද දෘශ්‍යාබාධ අංශයට අයත් බ්‍රේල්, විශේෂ අධ්‍යාපන මූලධර්ම වැනි විෂය ඉගැන්වීම ඒ සඳහා ගෙන්වා ගනු ලැබූ විදේශ උපදේශකයකු විසින් ද කරනු ලැබී ය.

විදේශ උපදේශක වශයෙන් එසේ පළමුවෙන් ගෙන්වා ගනු ලැබුවේ අමෙරිකා එක්සත් ජනපදයේ ටෙනසි විශ්ව විද්‍යාලයේ කථිකාචාර්යවරයකු වූ රැන්ඩල් හාලි මහතා ය. විදේශ අන්ධයන් සඳහා වූ ඇමෙරිකානු පදනම මගින් අවුරුද්දක කාලයක් සඳහා ඔහු මෙහි එවනු ලැබී ය. අවුරුද්දකින් පසු ඔහු සේවය නිම කොට සිය රට බලා ගියෙන්, ඉහත කී ජාත්‍යන්තර ආයතන විසින් ම එම පාඨමාලාව දිගට ම පවත්වා ගෙන යාම සඳහා ෆරාන්සස් වීසන්ප්‍රෙල්ඩ් මහත්මිය මෙහි එවන ලදි. දෘශ්‍යාබාධ සහිත ළමයින් සඳහා විද්‍යෝදය විශ්ව විද්‍යාලය දෙ වැනි උපාධිධාරී ගුරු කණ්ඩායම පුහුණු කරන ලද්දේ ඇය විසිනි.

දෘශ්‍යාබාධ සහිත ළමයින් සඳහා උපාධිධාරීන් අධ්‍යාපනවේදී පාඨමාලාව යටතේ පුහුණු කිරීම එයින් පසු නවතා සාමාන්‍ය ගුරුවරුන් ඒ සඳහා පුහුණු කිරීම පිණිස 1970 සිට දෘශ්‍යාබාධිත අංශයට අයත් ගුරු පුහුණු පාඨමාලාව ගුරු විදුහලේ ආරම්භ කෙරිණ. වීසන්ප්‍රෙල්ඩ් මහත්මියගේ ප්‍රධානත්වයෙන් එය එහි ආරම්භ කෙරුණු අතර පසුව දෙ

වැනි උපාධි පුහුණු ගුරු කණ්ඩායමේ බී. සිරිසේන මහතා පළමුව ද බී. එල්. රාජපක්ෂ මහතා දෙ වනුව ද ඇයට සහාය වූහ.

එයින් පසුව හෙමින් මනස වැඩෙන හෙවත් මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථමයෙන් ඒ සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන පශ්චාද් උපාධි ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවක් 1976 දී කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ ආරම්භ කෙරිණ. ඒ සඳහා පොදු රාජ්‍ය මණ්ඩලීය තාක්ෂණ සහයෝගීතා අරමුදල යටතේ එක්සත් රාජධානියේ කාර්ලියන්, අධ්‍යාපන ආයතනයේ ආචාර්ය ජෝන් එම් හියුස් මහතා මෙහි ගෙන්වා ගනු ලැබී ය. ඔහුගේ ප්‍රධානත්වයෙන් ආරම්භ කරන ලද එම පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලාව, පළමු උපාධි ගුරු කණ්ඩායම පුහුණු කිරීමෙන් පසු නතර විය. එම විෂයය පිළිබඳ හත් අවුරුදු ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක් ආරම්භ කෙරුණේ 1985 දී මහරගම ගුරු විදුහලේ ය.

මහරගම ගුරු විදුහලට අනුබද්ධ විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු පාඨමාලා

මහරගම ගුරු විදුහලේ ප්‍රථමයෙන් ම ආරම්භ කරන ලද්දේ දෘශ්‍යාබාධිත ළමයින් සඳහා වූ දැවුරුදු ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවයි. එය 1970 සිට සාමාන්‍ය ගුරු පුහුණුව ලැබූ ගුරුවරුන් සඳහා ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. පළමුවෙන් අවුරුදු පතා ගුරුවරුන් පහළොවකට සීමා වූ එම කණ්ඩායම පසුව දෘශ්‍යාබාධිත අංශයේ ඒකීකරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ව්‍යාප්තවත් ම තිහ (30) දක්වා වැඩි විය. ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා විද්‍යාපීඨ ආරම්භ කරන තෙක් දෘශ්‍යාබාධ සහිත ළමයින් සඳහා මහරගම ගුරු විද්‍යාලයේ ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම එම තත්ත්වයේ ම පැවතිණ. විද්‍යාපීඨ ආරම්භ කිරීමෙන් පසුව මහරගම ගුරු විදුහලේ එම පාඨමාලාව කුඩා කණ්ඩායමක් සඳහා දැනුදු පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ.

මහරගම ගුරු විදුහලේ ආරම්භ කළ දෙ වැනි විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු පාඨමාලාව වූයේ ශ්‍රව්‍යාබාධ සහිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා වූ ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවයි. එම පාඨමාලාව 1972 දී බ්‍රිතාන්‍ය මණ්ඩලය මගින් ගෙන්වා ගනු ලැබූ අභ්‍යන්තර ලන්ඩනයේ ශ්‍රවණාබාධ සහිත ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන පරීක්ෂක මයිකල් එම්. රීඩ් මහතාගේ උපදේශකත්වය ඇති ව ආරම්භ කරන ලදි. එක්සත් රාජධානි මැන්චෙස්වර් විශ්ව විද්‍යාලයේ ශ්‍රව්‍යාබාධිත අංශයේ පුහුණුව ලත් දේශීය ගුරුවරුන් දෙදෙනෙකුගේ ද සහාය ආරම්භයේ සිට මෙම පාඨමාලාව සඳහා ලබා ගත හැකි විය. විශේෂ පාසල්වල ශ්‍රව්‍යාබාධිත අංශයේ ගුරුවරු සහ සාමාන්‍ය පාසල් ගුරුවරු කණ්ඩායම් වශයෙන් අවුරුදු පතා මෙහි පුහුණුව සඳහා තෝරා ගනු ලැබූහ. පුහුණු කාලය අවුරුදු දෙකකි. දැනුදු කුඩා කණ්ඩායමක් සඳහා මෙම පුහුණුව මහරගම ගුරු විදුහලේ පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ.

හෙමින් මනස වැඩෙන නොහොත් මන්ද මානසික ළමයින් සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ දෑ අවුරුදු පාඨමාලාව මහරගම ගුරු විදුහලේ ආරම්භ කරන ලද තුන් වැනි විශේෂ අධ්‍යාපන පාඨමාලාවයි. මෙම පාඨමාලාව සීඩා ආධාර යටතේ 1984 දී ආරම්භ කරන ලදි. ස්වීඩනයේ ගොතෙත්බර්ග් විශ්ව විද්‍යාලයේ ආචාර්ය චුලී රාබේ සහ අයිරින් ලෝපස් මහත්මීහු එහි දේශකයන් වශයෙන් ක්‍රියා කළහ. ආචාර්ය චූලි රාබේ පසුව පසුබට ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළට අවශ්‍ය සාමාන්‍ය ගුරුවරුන් පුහුණු

කිරීමේ කෙටි කාලීන පාඨමාලාවේ උපදේශකවරිය වශයෙන් ක්‍රියා කළා ය.

විද්‍යාපීඨවලට අනුබද්ධ විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු පාඨමාලාව

වර්ෂ 1986 අංක 30 දරන පාර්ලිමේන්තු පනත යටතේ ගුරු පුහුණු කටයුතු සඳහා විද්‍යාපීඨ පිහිටුවීම ආරම්භ විය. ඒ අනුව දැනට විද්‍යාපීඨ 18ක් දිවයිනේ විවිධ පළාත්වල පිහිටුවා තිබේ.

එම විද්‍යාපීඨ අතරින් විශේෂ අධ්‍යාපනය සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම මුලින් ම ආරම්භ කළේ හාපිටිගම විද්‍යාපීඨයේ ය. එහි පුහුණු කරනු ලබන්නේ සිංහල මාධ්‍ය සිසුන් ආරම්භයේ දී වරකට සිසුන් පහළොස් දෙනකුගෙන් යුතු කණ්ඩායමක් අවුරුදු පතා තෝරා ගෙන පුහුණු කෙරිණ. එහෙත් 2009 වර්ෂයේ සිට වරකට 90 කින් යුත් කණ්ඩායමක් තෝරා ගෙන පුහුණු කරනු ලැබේ.

යාපනය විද්‍යාපීඨයෙන් අඩ්ඩාලච්චේනයි විද්‍යාපීඨයේත් දෙමළ මාධ්‍යයෙන් විශේෂ අධ්‍යාපනය හදාරන ගුරු සිසුන් සඳහා පාඨමාලා දෙකක් නොබෝදා ආරම්භ කර ඇත.

විද්‍යාපීඨ විශේෂ අධ්‍යයන ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවල විශේෂත්වය වන්නේ දරුවන් දුබලතා වශයෙන් බෙදා ඒ අනුව ඒ ඒ ක්ෂේත්‍ර යටතේ ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම වෙනුවට අන්තර්කරණ සංකල්පය පදනම් කර ගත් පොදුවේ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීමට යෝග්‍ය නිපුණතා ලත් ගුරුවරුන් පිරිසක් බිහිකිරීම අපේක්ෂාව කර ගෙන විෂය නිර්දේශය සැලසුම් කොට ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. ඒ අනුව විද්‍යා පීඨවලින් බිහිවන විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරුවරුන්හට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව මෙන් ම කායික, බුද්ධිමය, ඉන්ද්‍රියමය හා සමාජාර්ථික හා වෙනත් හේතුන් නිසා විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව නිපුණතා ලබා දේ. මේ අනුව අනාගතයේ දී ගුරු විද්‍යාල ගුරු පුහුණු පාඨමාලා අහෝසි කිරීම අපේක්ෂා කරන ලදි.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය හා එහි විශේෂ අධ්‍යාපන කාර්ය

1985 දී පාර්ලිමේන්තු පනතක් මගින් බිහිකරන ලද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය නිසා පොදුවේ ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේත් විශේෂයෙන් ම විශේෂ අධ්‍යාපනයේ විප්ලවීය වෙනස්කම් ඇති වූ බව සඳහන් කළ හැකි ය.

මේ අනුව අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයෙන් කෙරුණු කාර්යවලට අමතර ව ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දර්ශනය, ඉලක්කය හා අරමුණු කැපී පෙනෙන අයුරින් වෙනස් විය. මෙයට ප්‍රධානතම හේතුන් ලෙස සඳහන් කළ හැක්කේ සම්ප්‍රදායීය චක්‍රලේඛ හා නීතිරීතිවලින් මිදී විශේෂ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් අරමුණු කර ගත් ව්‍යාපෘතීන් ක්‍රියාවට නැංවීමට අවස්ථාව උදාවීමත් එම ව්‍යාපෘතීන් ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා දීර්ඝ කාලීන වශයෙන් මූල්‍යාධාර හා තාක්ෂණික සහාය ලබා දීමට සීඩා ආයතනය ඉදිරිපත් වීමත් ය. එමෙන් ම මීට අමතර ව ජයිකා, යුනිසෙෆ් වැනි ජාත්‍යන්තර සංවිධානවල සහාය විශේෂ අධ්‍යාපනයේ සංවර්ධනය සඳහා දායක කර ගැනීමට ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයට හැකි විය.

මෙම රාජ්‍ය අනුග්‍රහය හා ජාත්‍යන්තර ආයතනවල සහයෝගී බව ලබා ගෙන ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය මගින් පහත දැක්වෙන වැඩසටහන් පුළුල් වශයෙන් දිවයින පුරා ම ව්‍යාප්ත වන සේ ක්‍රියාවට නංවනු ලැබී ය. මෙය විශේෂ අධ්‍යාන ඒකකයක් වශයෙන් ද අනතුරු ව 1990 දී විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවක් ලෙස ද ඉන් අනතුරු ව 2004 දී අන්තර්රේඛා අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවක් වශයෙන් ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සේවා ක්‍රියාත්මක වේ. එනම්,

1. විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව විෂයමාලා සංවර්ධනය
2. විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්
3. විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ
4. ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් - ද්‍රව්‍ය හා ගුරු අත්පොත් සැකසීම
5. කාර්ය මණ්ඩල සංවර්ධනය
6. විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ තොරතුරු හා දැනුම ව්‍යාප්ත කිරීම
7. දරුවන්ගේ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම හා තක්සේරුව

විෂයමාලා සංවර්ධනය

මේ යටතේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ගුරු විද්‍යාල ගුරු පුහුණු විෂයමාලාව සංශෝධනය කරන ලද අතර විද්‍යාපීඨ සඳහා අන්තර්කරණ සංකල්පය මූලික කර ගත් පුළුල් නිපුණතා පාදක විෂය නිර්දේශයක් සකසන ලදි. එමෙන් ම මෙතෙක් ප්‍රමුඛත්වය ලබා දුන් දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම හා ශ්‍රවණ ඌනතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීමට අමතර බුද්ධිමය දුබලතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම, කායික දුබලතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම යන ක්ෂේත්‍ර ඇතුළත් වන සේ විෂය නිර්දේශ හා ගුරු අත්පොත් සකසා පාසල් අධ්‍යාපනයට ලබා දෙන ලදි.

එමෙන් ම අල්ප දෘෂ්ටික දරුවන්, භාෂා හා භාෂණ ඌනතා සහිත දරුවන් ඔටිසම් දරුවන් යනාදී සුවිශේෂ ක්ෂේත්‍ර ඇතුළත් වන සේ විෂයමාලා සංවර්ධනය කරනු ලැබී ය. තව ද ඒ ඒ දරුවන්ගේ විශේෂ අවශ්‍යතා අනුව සාමාන්‍ය විෂයමාලාව අනුවර්තනය කිරීම පිළිබඳ ව කටයුතු ආරම්භ කරන ලද්දේ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය මගිනි.

විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන සේවා යටතේ එන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් - කෙටිකාලීන හා - දිගුකාලීන වශයෙන් කොටස් දෙකකට බෙදා දැක්විය හැකි ය.

කෙටිකාලීන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්

අල්ප දෘෂ්ටික දරුවන්ට ඉගැන්වීම, දරුවන්ගේ ශ්‍රවණ පරීක්ෂණ, විශේෂ අධ්‍යාපන උපකරණ, නඩත්තු කිරීම, බ්‍රේල් පුහුණුව, චාලක හා දිසානති පුහුණුව, සංජානන පුහුණුව, සංඥා පුහුණුව ආදී වශයෙන් විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සුවිශේෂී ක්ෂේත්‍ර අළලා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ දින 4 - 5 වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබී ය. මීට අමතර ව දිවයිනේ සියලු ම ගුරුවන්ට විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම සඳහා ප්‍රාථමික ගුරුවරුන්ගේ පුහුණු කිරීමේ දින 10ක වැඩසටහනක් දිවයින පුරා පළාත් මට්ටමින් දෙමළ මාධ්‍යයෙන් මෙන් ම සිංහල මාධ්‍යයෙන් ක්‍රියාවට නංවනු ලැබී ය. මෙම වැඩසටහන් ක්‍රමක්‍රමයෙන් අවුරුදු පතා ඔට්සම්, ඉගෙනුම් දුබලතා ආදී සුවිශේෂී ක්ෂේත්‍ර අළලා පුළුල් වීම නිරන්තර ව සිදු විය.

දිගුකාලීන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්

දිගුකාලීන විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් අතර දිවයිනේ ප්‍රථම වරට විශේෂ අධ්‍යාපන ගුරුවරුන් සඳහා ආරම්භ කරන ලද අධ්‍යාපනවේදී පාඨමාලාව හඳුන්වා දිය හැකි ය. ස්වීඩනයේ ගොතන්බර්ග් විශ්ව විද්‍යාලයේ සහාය ඇති ව ශාස්ත්‍රීය කාර්ය මණ්ඩලයේ උපදේශකත්වය යටතේ මෙරට විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අධ්‍යාපනවේදී පාඨමාලාව ආරම්භ විය. විශේෂ අධයාපනය පිළිබඳ ව දැවුරුදු / තුන් අවුරුදු ගුරු පුහුණුව ලත් ගුරුවරුන්ට මෙම පාඨමාලාව හැදෑරිය හැකි ය. තව ද සමාජ සේවා අමාත්‍යාංශයේ සහාය ලබා ආරම්භ කරන ලද ශ්‍රවණ ඌනතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව සහතික පත්‍ර පාඨමාලාව තවත් දිගුකාලීන වැඩසටහනකි.

මෙම දිගුකාලීන වැඩසටහන් තවදුරටත් පුළුල් වී 2003 වසර වන විට දිවයිනේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ගුරු පුහුණුවක් ලැබීමට ගුරුවරුන්, දෙමාපියන් හා වෙත් වෘත්තිකයින්ට හැකිවන පරිදි විශේෂ අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව ආරම්භ කරන ලදි. මේ පාඨමාලාව මේ වන විට සිංහල මාධ්‍යයෙන් හා දෙමළ මාධ්‍යයෙන් ද පැවැත්වේ. මෙය එක් අවුරුදු පාඨමාලාවකි. එමෙන් ම 2008 සිට සංඥා භාෂාව එක් අවුරුදු පිළිබඳ ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවක් ද පැවැත්වේ.

විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන අංශය මගින් විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ දියත් කරනු ලැබී ය. ඉන් ප්‍රථම පර්යේෂණය වූයේ සංඥා භාෂා පර්යේෂණයයි. මේ මගින් දිවයින පුරා භාවිත වන සංඥා ඒකරාශී කොට ශ්‍රී ලාංකීය සංඥා භාෂාවක් නිපදවන අතර එම සංඥා ක්ෂේත්‍ර වශයෙන් (1 - 5 දක්වා) නිකුත් කරනු ලැබී ය.

මීට අමතර ව ක්ෂේත්‍රයේ සංවර්ධනය උදෙසා පහත දැක්වෙන පර්යේෂණ දියත් කොට වාර්තා ප්‍රසිද්ධ කර ඇත.

- ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පිළිබඳ අධ්‍යයනය
- අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කාර්ය මූලික පර්යේෂණය

- විශේෂ අධ්‍යාපනයේ ගමන් මග
- අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ගුරු නිපුණතා අධ්‍යාපනය
- බ්‍රේල් කියවීමේ හැකියාව පිළිබඳ කාර්ය මූලික පර්යේෂණ
- ශ්‍රී ලංකා බිහිරි සංස්කෘතිය

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම ද්‍රව්‍ය හා ගුරු අත්පොත්

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් පහත දැක්වෙන ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් උපකරණ ද්‍රව්‍ය හා ගුරු අත්පොත් සකසා ඇත.

1. 1 ශ්‍රේණියේ සිට 5 ශ්‍රේණිය දක්වා විෂයමාලා අනුවර්තන
2. ශ්‍රව්‍ය දුබලතා දියුණු කිරීමේ ගුරු අත්පොත
3. බුද්ධිමය දුබලතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ ගුරු අත්පොත
4. කියවීමේ - ලිවීමේ හැකියා දියුණු කිරීම
5. භාෂාව හා භාෂා කුසලතා දියුණු කිරීම
6. සංජානන කුසලතා දියුණු කිරීම
7. සෞන්දර්ය කුසලතා දියුණු කිරීම
8. අල්පදෘෂ්ටික දරුවන්ට ඉගැන්වීම
9. බ්‍රේල් ... සුචී සංග්‍රහය
10. ශ්‍රව්‍ය ඌනතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම
11. ඔටිසම් තත්ත්වය සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම
12. බුද්ධිමය දුබලතා සහිත දරුවන් සඳහා ක්‍රියාකාරකම්
    - පෙර කියවීම
    - පෙර ලිවීම
    - කියවීම
    - ලිවීම
    - ගණිත සංකල්ප

කාර්ය මණ්ඩල සංවර්ධනය

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන අංශය මගින් විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නිරත ඉහළ පෙළේ හා පාසල් මට්ටමේ වෘත්තකයින් සංවර්ධනය සඳහා ආරම්භ කරන ලද වැඩසටහන් පහත දැක්වේ.

- සති 3 කෙටිකාලීන විදේශීය පාඨමාලා හා සංචාර
- විශේෂ අධ්‍යාපන පිළිබඳ අධ්‍යාපනපති පාඨමාලාව

සීඩා, යුනිසෙෆ්, ජයිකා, රෙඩ්බානා වැනි ජාත්‍යන්තර ආධාරක ආයතනවල අනුග්‍රහයෙන් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේත් පාසල් මට්ටමේත් වෘත්තිකයින් සඳහා

විදේශීය සංචාර හා කෙටිකාලීන පාඨමාලාවලට සහභාගි වීමට ඉඩකඩ ලැබිණි.

එමෙන් ම ස්වීඩනයේ ගොතම්බර්ග් විශ්ව විද්‍යාලය මගින් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ සියලු ම නිලධාරීන්ට ද අධ්‍යාපන ආයතනයේ සහ පළාත්වල සේවය කරන තෝරා ගත් නිලධාරීන් 10 සඳහා ද 1999, 2000 යන වසරවල විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව අධ්‍යාපනපති පාඨමාලාව හැදෑරීමට අවස්ථාව ලබා දෙන ලදි.

විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ තොරතුරු ව්‍යාප්ත කිරීම

විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නව ප්‍රවණතා හා පර්යේෂණ තොරතුරු ශ්‍රී ලාංකීය ජනතාව අතර ප්‍රචලිත කිරීමේ අරමුණින් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන අංශය මගින් 'පූරණ' නමින් වාර්ෂික සඟරාවක් ද විශේෂ අධ්‍යාපනය නමින් මාසික පුවත්පතක් ද පළකරනු ලැබී ය.

විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් හඳුනා ගැනීම හා තක්සේරුව

පළාත්බද ව වෙසෙන දරුවන්ගේ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම අරමුණු කර ගෙන පළාත් මට්ටමින් විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සම්පත් මධ්‍යස්ථාන ආරම්භ කරනු ලැබී ය. සීඩා ආධාර යටතේ උපකරණ හා මෙවලම් සැපයූ අතර ඒ සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම ද කරනු ලැබී ය. මෙම සම්පත් මධ්‍යස්ථානවල කේන්ද්‍රස්ථානය වශයෙන් විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ හඳුනා ගැනීමේ හා තක්සේරු කිරීමේ පරීක්ෂණාගාරය කටයුතු කරන ලදි.

විභාග දෙපාර්තමේන්තුවේ කාර්ය

මේ වන විට ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව සහකාර විභාග කොමසාරිස්වරුන් පත් කර තිබේ. ඒ අනුව දෘෂ්ටි ඌනතා, ශ්‍රව්‍ය ඌනතා, කායික දුබලතා හා බුද්ධිමය දුබලතා සහිත දරුවන්ට රජයේ විභාගවලට පෙනී සිටීමේ දී අවශ්‍යවන්නා වූ පහසුකම් සැපයීම ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව මගින් සිදු කෙරේ. ප්‍රසිද්ධ පුවත්පත්වල ඒ පිළිබඳ තොරතුරු පළ කරනු ලබන අතර, දෙමාපියන්ට හා ගුරුවරුන්ට ඒ පහසුකම ලබා ගැනීම සඳහා අයදුම් කළ හැකි ය.

22
පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය

ආචාර්ය ගැමුණුසිරි ගමගේ

පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (කොළඹ), රාජකීය පණ්ඩිත, දර්ශන විශාරද (කැලණිය). ගුරුවරයකු වශයෙන් රජයේ සේවයට බැඳී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරියකු වශයෙන් විශ්‍රාම ලබා සිටී. ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුවේ සහකාර අධිකාරිවරයකු වශයෙන් ද අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේතුවේ සංස්කාරක ලේඛකයකු වශයෙන් ද ශ්‍රී ලංකා රූපවාහිනී සංස්ථාවේ පරිවර්තක හා සංස්කාරකයකු වශයෙන් ද කටයුතු කර ඇත. ශ්‍රී ජයවර්ධන පුර විශ්වවිද්‍යාලයේ ද පාලි හා බෞද්ධ අධ්‍යයන පශ්චාත් උපාධි ආයතනයේ සංස්කෘතික අධ්‍යයනය පිළිබඳ ව ද බාහිර කථිකාචාර්යවරයකු වශයෙන් ක්‍රියා කර ඇත.

ප්‍රවේශය

ශ්‍රී ලංකාවට සුවිශේෂ වූ චිරන්තන අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය වන පිරිවෙන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය මෙරට සිංහල බෞද්ධ ජන ජීවිතය කෙරෙහි දැඩි ලෙස බලපෑවකි. ප්‍රධාන වශයෙන් ම භික්ෂු අධ්‍යාපනය අරමුණු කර ගත්තක් වුව ද සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම පැවිදි පක්ෂය භාරයේ පැවැති අතීත යුගවල දී ගිහි ශිෂ්‍යයන්ට ද එම බලපෑමෙන් තොර ව ඉගෙනීමක් ගැන සිතිය නොහැකි විය. මේ අනුව මේ රටේ ජාතික අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය පිරිවෙන් මගින් ම සකස් වූ බවට විවාදයක් නැත. කාලානුරූප වෙනස්කම්වලට භාජනය වෙමින් වුව ද අද දක්වා ම ජාතික අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අංශයක් වශයෙන් එය පවත්වා ගෙන එනු ලැබේ.

එම අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ආරම්භය විකාශය හා වර්තමාන තත්ත්වය පරීක්ෂා කරන මෙම ලිපියෙන් පිරිවෙන්වලට සුවිශේෂ වූ සාම්ප්‍රදායික ලක්ෂණත් එම විෂය මාලාවේ විකාශයත් ගැන අවධානය යොමු කරනු ලැබේ. වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාවේ ජාතික අධ්‍යාපන පද්ධතියේ කොටසක් ලෙස එහි පැවැත්මේ ස්වභාවය විමසා බැලීමෙන් පසු වඩාත් සංකීර්ණ අනුමාතෘකා කරා යොමු වීම මෙම ලිපියේ අනුගමනය කෙරෙන ක්‍රමවේදයයි.

වර්තමාන තත්ත්වය

භික්ෂූන් වහන්සේගේ විධිමත් අධ්‍යාපනය අරමුණු කර ගෙන පවත්වා ගෙන යනු ලබන 'පිරිවෙන්' යනු රජය මගින් අධීක්ෂණය කරනු ලබන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් සහිත එයින් පිරිනැමෙන ආධාරවලින් යැපෙන ආයතන වර්ගයක් ලෙස වර්තමානයේ හඳුනා ගනු ලැබේ. පිරිවෙන් පාලනය සඳහා කැප වූ නිලධාරි මණ්ඩලයකින් සමන්විත පිරිසක් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අංශයක සේවය කරන අතර දිවයින පුරා ඇති පිරිවෙන් පාලනය සඳහා ප්‍රදේශීය අධ්‍යාපන කාර්යාලවල නිලධාරීහු ද ක්‍රියා කරති.

මේවායේ ගුරුවරුන්ට වැටුප් ගෙවීමත් පුස්තකාලය වැනි විවිධ පහසුකම් සඳහා මුදල් වැය කිරීමත් රජයෙන් ඉටු වේ. එසේ ම කාලසටහන් අනුමත කිරීම, අධ්‍යාපන පටිපාටිය පරීක්ෂා කිරීම, ගුරුවරුන් අනුමත කිරීම මෙන් ම පරිවෙණාධිපතිවරුන් සහ කෘත්‍යාධිකාරීවරුන් පත් කිරීම ද රජයේ අනුමතියට යටත් ව සිදු වේ. මේ සියල්ල සිදු වන්නේ පාර්ලිමේන්තුව සම්මත කළ පනතකට අනුව ය. එනම් 1979 අංක 64 දරන පිරිවෙන් අධ්‍යාපන පනත ය.

එහි නිර්දේශ අනුව භික්ෂූන් වහන්සේලාටත් බෞද්ධ පරිසරයක ඉගෙනීම අපේක්ෂා කරන වයස 14 ඉක්මවූ ගිහි පිරිමි ශිෂ්‍යයන්ටත් අධ්‍යාපන පහසුකම් සැලසීම පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ අරමුණු වෙයි. ඒ භික්ෂූන් අතර පරියත්ති, පටිපත්ති, පටිවෙධ යන ත්‍රිවිධ ශාසනය රැක ගැනීමට උනන්දුවක් ඇති කිරීම ද ත්‍රිපිටකය ගැන දැනීම දියුණු කරන අතර දේශීය හා විදේශීය ධර්මදූත කටයුතුවල යෙදීමට අවශ්‍ය ප්‍රායෝගික ශික්ෂණයක් ලබා දීම හා බෞද්ධ දර්ශනය, බෞද්ධ සංස්කෘතිය, බෞද්ධ ඉතිහාසය හා සිංහල, පාලි, සංස්කෘත ඇතුළු භාෂාන්තර හා විෂයාන්තර පිළිබඳ ගැඹුරු දැනීමක් ලබා ගැනීම සඳහා භික්ෂූන් වහන්සේලාට පහසුකම් සලසා දීම ද පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථය වෙයි.

පිරිවෙන් පාලනය අධීක්ෂණය කරනු ලබන්නේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා විසින් පත් කරනු ලබන පිරිවෙන් අධ්‍යාපන මණ්ඩලය මගිනි. එහි නිල බලයෙන් පත් වන නියෝජිතයෝ ද වෙති. එහි සභාපති වන්නේ භික්ෂූන් වහන්සේ නමකි. අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්වරයා ද නිල වසයෙන් එහි සාමාජිකයෙක් වේ. ලේකම් ධුරය හිමි වන්නේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය භාර අධ්‍යක්ෂවරයාට ය.

පිරිවෙන් වර්ග තුනකි. එනම්, මූලික පිරිවෙන්, මහ පිරිවෙන් සහ පිරිවෙන් විද්‍යායතන ය. මින් **මූලික පිරිවෙනක** 1 වන ශ්‍රේණියේ සිට 5 වන ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති පැවැත්වේ. එය නේවාසික නවක භික්ෂූ ශිෂ්‍යයන්ගේ පුහුණුවට ප්‍රමුඛත්වය දෙන්නක් වුව ද එහි ගිහි ශිෂ්‍යයින්ට ද පන්ති පැවැත්විය හැකි ය.

මූලික පිරිවෙන් අවසාන විභාගය සමත් ශිෂ්‍යයන් **මහ පිරිවෙනට** ඇතුළත් කර ගනු ලැබේ. එය සුදුසුකම් ඇති ගිහි පිරිමින්ට ද විවෘත ය. මහ පිරිවෙන්වල පන්ති පැවැත්වෙන්නේ ශ්‍රී ලංකා ප්‍රාචීන භාෂොපකාර සමාගමේ විභාග සඳහා ය.

තෙ වන වර්ගය වන **පිරිවෙන් විද්‍යායතනවල** ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගමේ මෙන් ම විශ්වවිද්‍යාලවල ද විභාග වෙනුවෙන් පන්ති පැවැත්වේ. මෙම පිරිවෙන්වලට මූලික පිරිවෙන් අවසාන විභාගය සමත් භික්ෂූන්ට මෙන් ම රජයේ පාසලක අට වන ශ්‍රේණිය සමත් ගිහි පිරිමි ශිෂ්‍යයින්ට ද ඇතුළු විය හැකි ය.

මේ හැර පිරිවෙන් අභ්‍යාස ආයතන පිහිටුවීමේ බලය ද මණ්ඩලයට ඇති අතර, මේ වන විට පිරිවෙන් ගුරු අභ්‍යාස ආයතනයක් හා සමාජ සේවා අභ්‍යාස ආයතනයක් ක්‍රියාත්මක ව පවතී.

වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදය

පිරිවෙන් ව්‍යවස්ථාව අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයත්, පාසල් අධ්‍යාපනයත් අතර ඇත්තේ සුලු පරතරයකි. සිසුන්ගේ වර්තමාන උසස් අධ්‍යාපන අපේක්ෂා මල්පල ගැන්වෙන්නේ විශ්වවිද්‍යාලය ප්‍රවේශයෙනි. ඒ සඳහා පාසල් සිසුන්ට (අ.පො.ස.) උසස්

පෙළ සමත් වීමෙන් සුදුසුකම් ලැබිය හැකි ය. පිරිවෙන් සිසුන්ට ද ඒ තත්ත්වය පොදු වන අතර වෙනසකට ඇත්තේ පිරිවෙන් සිසුන්ට අභිමතය පරිදි ත්‍රිපිටක ධර්මය පාලි, සංස්කෘත, සිංහල, ඉතිහාසය වැනි විෂය හදාරා ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගමේ විභාගවලට පෙනී සිටීමට හැකි වීමත් පිරිවෙන් විෂයමාලාවේ විද්‍යා හා තාක්ෂණික විෂයවලට ප්‍රමුඛත්වය දී නැතිකමත් ය. එහෙත් සෞන්දර්ය විෂය පිරිවෙන් විද්‍ය ායතනවල ඉගැන්වේ.

මේ අතර පාසල් විෂයමාලාවේ අනෙකුත් විෂය ද පිරිවෙන්වල ඉගැන්වේ. ත්‍රිපිටක ධර්මයට හා සිංහල, පාලි, සංස්කෘත භාෂාවලට අමතර ව, ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගැන්වීමට පිරිවෙන්වලින් විශේෂ උත්සාහයක් ගනු ලැබේ. දෙමළ වැනි වෙනත් භාෂා ගැන ද අවධානය යොමු කෙරේ. පාසල් විෂයමාලාවේ ඇතුළත් ඉතිහාසය හා සමාජ අධ්‍යයනය, ගණිතය, සෞඛ්‍ය විද්‍යාව වැනි විෂය පිරිවෙන් විෂය අතර වෙයි. මේ අනුව ජාතික පරීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අ.පො.ස. සා.පෙළ සහ අ.පො.ස. උසස් පෙළ ප්‍රශ්න පත්‍රවලින් පිරිවෙන් සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම මැනීම සාමාන්‍ය ක්‍රමයට සිදු වේ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් නූතන පරිගණක අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කරලීමේ උත්සාහයේ දී පිරිවෙන් මගහැර නැති අතර රජය මගින් පිරිවෙන් සඳහා පරිගණක යන්ත්‍ර බෙදා හැරීම ද සිදු වේ. මේ අනුව නවීන විෂයධාරාවලින් විශාල කොටසක් පිරිවෙන්වල ද ඉගැන්වීම සිදු වෙයි.

මේ අනුව පනතින් අපේක්ෂිත ඇතැම් අරමුණු සමග ම පිරිවෙන් සිසුන් ද පාසල් සිසුන් මෙන් ම ආර්ථික ලාභ අරමුණු කර ගෙන ඉගෙනීම කර ගෙන යන ආකාරය දක්නට ලැබේ. උපාධියක් ලබා ගැනීමෙන් පසු ගුරු වෘත්තියට යාම හෝ විශ්වවිද්‍යාලවලින් පශ්චාත් උපාධි ලබා වෙනත් උසස් සමාජ ස්තරයකට හිමිකම් කීමට ඔවුන් පෙලඹවීමක් පෙනී යයි. ඒ අතින් පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයින්ගේ අනාගත අපේක්ෂා කවර හෝ රැකියාවක් අරමුණු කර ගත් සාමාන්‍ය පාසල් සිසුන්ට වඩා ඉහළින් පවතී.

මේ වන විට රජයේ ලියාපදිංචි පිරිවෙන් සංඛ්‍යාව 600ක් පමණ වෙයි. ඒවායේ ගිහි-පැවිදි ගුරුවරු 5000ක් පමණ රජයේ වැටුප් ලබමින් උගන්වති. ගිහි පැවිදි සිසුන්ගේ සංඛ්‍යාව පනස් දහසක් පමණ ය. පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය වර්තමාන ජන ජීවිතය කෙරෙහි කෙතරම් බලපෑමක් කරයි ද යනු ඉන් සිතා ගත හැකි ය. විධිමත් ජාතික අධ්‍යාපන ව්‍යූහය තුළට මේ තරමට පිරිවෙන් ඇතුළු වූ අවස්ථාවක් මෑත අතීතයේ දී දක්නට නො වී ය.

ආරම්භය හා විකාශය

ගමගේ (2009) පිරිතෙහි පරිණාමය පර්යේෂණයෙහි දක්වා ඇති පරිදි අද 'පිරිවෙන්' යන්න දක්වන අදහස මුල සිට ම අධ්‍යාපන ආයතනයකට සම්බන්ධ ව ව්‍යවහාර වූ බවට සාධක නැත. විශේෂයෙන් ම සාමාන්‍ය විශ්වාසයේ එන පරිදි පාලි 'පරිවෙණ' යන්නෙන් බිඳී සිංහල 'පිරිවෙණ' යන්න බිහි වූ බවට නෛරුක්තික සාධක නැත. මෙය තහවුරු වන්නේ සාමාන්‍ය සිංහල වචනවල මාතෘ භාෂා ප්‍රභවය හෙළි කරන භාරතීය පදවල මෙන් මෙහි සංස්කෘත භාෂාමය මූලයක් දක්නට නොවීමෙනි. උදාහරණ වශයෙන් පාලි 'ගෙහ' යන්නේ මූලය සංස්කෘත 'ගෘහ' යන්න ද එහි සිංහල රූපය ලෙස 'ගෙය' යන්න ද දැක්විය හැකි ය. සිංහල 'දහම' යන්න පාලි 'ධම්ම' යන්නෙන් බිඳී ආ ලෙස සලකන විට, ඊට සමීපතම සංස්කෘත පදය වන්නේ 'ධර්ම' යන්න ය. සිංහල 'ඇදුරු'

යන්න පාලි 'ආචරිය' යන්නෙන් බිඳී එන බව සැලකූ විට 'ආචාර්ය' යන සංස්කෘත රූපය ද අවධානයට ලක් වේ.

මේ අනුසාරයෙන් සිංහල 'පිරිවෙණ' යන්න පාලි 'පරිවෙණ' යන්නෙන් බිඳී ආවක් නම් සංස්කෘතයේ ද ඊට සමාන රූපයක් දැක්ක හැකි විය යුතු ය. එහෙත් එබන්දක් නැත. එ සේ ම භාරතීය සම්භාව්‍ය අධ්‍යාපනයේ එම වචනය හා සම්බන්ධ කිසිවක් නො පෙනේ.

මෙයට සමාන යෙදුමක් වන්නේ 'පිරිත' යන්න ය. එය පාලි 'පරිත්ත' යන්නෙන් බිඳී ආ බව සාමාන්‍ය විශ්වාසය වුවත් ඇත්ත වශයෙන් සිදු ව ඇත්තේ සිංහල 'පිරිත්' යන්නට පාලි මුහුණුවර දී 'පරිත්ත' යන්න තනා ගැනීම බව අප වෙනත් තැනක දී පැහැදිලි කර ඇත.[1] ඒ අනුසාරයෙන් අප නිගමනය කරන්නේ පිරිවැහීම හෙවත් කටපාඩම් කිරීම සිදු කළ ස්ථානය 'පිරිවෙණ' ලෙස සිංහල ව්‍යවහාරයේ පැවැති බවත් එයට වංශකථාකරුවන් 'පරිවෙණ' ලෙස පාලි මුහුණුවරක් දුන් බවත් ය. ත්‍රිපිටකාගත දේශනවලට 'පරිවෙණ' යන්න ඇතුළත් ව ඇත්තේ ලංකාවේ දී පසු කලක බව ද එයින් ම නිගමනය කළ හැකි ය.[2]

අපේ වංශකථාවල සහ පාලි භාෂාමය වෙනත් මූලාශ්‍රයවල 'පරිවෙණ' යන පාලි පදය යෙදී ඇත්තේ විද්‍යාස්ථානයක් නො ව ගොඩනැගිල්ලක් හැඟවීමට ය. සිංහල 'පිරිවෙන්' යන්න ද එසේ ය. එහෙත් ක්‍රමයෙන් එම පදය භික්ෂූන්ගේ අධ්‍යාපන ආයතනය හැඟවීමට භාවිත වන්නට පටන් ගැනිණ. වර්තමානයේ භික්ෂු අධ්‍යාපන ආයතන පිරිවෙන් නමින් හැඳින්වීමේ හේතුව මේ නයින් අවබෝධ කර ගත යුතු වෙයි.

සාමාන්‍ය බෞද්ධ ආරාමික අධ්‍යාපනය පුද්ගලයන් වෙන වෙන ම භික්මවීමට සීමා වන අතර පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය යනු සාමූහික ඉගෙනීමක් හඟවන්නකි. ශ්‍රී ලංකාවේ හෝ භාරතයේ මේ අංශ දෙකේ ප්‍රභේදය කවදා සිට ආරම්භ වී ද යනු කීමට සාධක දුලභ ය. මේ අනුව පිරිවෙන් යන වචනය සහිත ව හෝ රහිත ව පවත්වා ගෙන එනු ලැබූ ආරාමික පැවිදි අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන වසයෙනුත් එයට ම අනුබද්ධ ගිහි අධ්‍යාපනය ද්විතීය වසයෙනුත් විමසා බැලීම මේ ලිපියෙන් සිදු වන බව සැලකුව මනා ය.

කෙසේ වුවත් භික්ෂු අධ්‍යාපනයේ මූලික ලක්ෂණ ආරම්භ වන්නේ බුද්ධ කාලයෙන් බව තීරණය කළ නො හැකි ය. එයට හේතු වන්නේ භාරතීය බ්‍රාහ්මණ අධ්‍යාපන ක්‍රමය එයට පෙර පටන් ඇරඹී තිබීමත් බුද්ධ කාලයේ භික්ෂු සමාජයත් එම බ්‍රාහ්මණ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ආභාසය ලබා සිටි බව තහවුරු වීමත් ය. එහෙත් භික්ෂු අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය බ්‍රාහ්මණ ක්‍රමයෙන් වෙන් ව ස්වාධීන ව ඉදිරියට ගොස් ඇති අයුරු කරුණු විමසා බලා අවබෝධ කර ගත යුතු වන්නේ ය.

බ්‍රාහ්මණ සම්ප්‍රදාය

බුදු සමය බිහි වූ ක්‍රි. පූ. 6 වන සියවස වන විට භාරතය පුරා ම පැතිර තිබුණේ බ්‍රාහ්මණ ආධිපත්‍යය යි. එයට හේතුව වර්ණශ්‍රම ධර්ම අනුව ඔවුන්ට අධ්‍යයන (=ඉගෙනීම) අධ්‍යාපන (=ඉගැන්වීම) යජන (=යාග කිරීම) යාජන (=යාග කරවීම) යන ක්‍රියාවල අයිතිය හිමි ව පැවතීම ය. ඍග්, යජුර්, සාම යන ත්‍රිවේදය හැදෑරීමට අමතර ව පසු කලෙක අථර්වන් වශයෙන් සකස් වුණු ශාන්තිකර්ම ක්‍රම පවත්වා ගෙන යාමේ

ඒකාධිකාරය ඔවුන් පවරා ගෙන තිබුණි. ඔවුන්ගේ ජ්‍යෙෂ්ඨයන් වූයේ ගුරු කුල පරම්පරාවල සමකාලීන නායකයන් ය. අට්ඨක, වාමක, වාමදේව වැනි ගුරු කුල අටක් ගැන පාලි සාහිත්‍යයේ ද සඳහන් ය.[3]

ත්‍රිවේදය යනු බ්‍රාහ්මණයන්ගේ ආගමික සාහිත්‍යයයි. එය එක් පුද්ගලයකුගේ ඉගැන්වීමක් නො වූ අතර පරම්පරා ගණනාවක් තිස්සේ සංවර්ධනය කරනු ලැබූවකි. ඒ අනුව සකස් වූ වෙද සාහිත්‍යය ක්‍රමයෙන් බ්‍රාහ්මණ සහ උපනිෂද් සාහිත්‍යය වශයෙන් පසුව විකාශයට පත් විය. බුද්ධ කාලය වන විටත් එම විකාශ අවස්ථා සම්පූර්ණ වී නො පැවැති අතර එතෙක් සකස් ව පැවැති කොටස් ස්මෘතියෙන් රැක ගැනීම බ්‍රාහ්මණයන්ගේ වගකීම ලෙස සලකන ලදි. එය පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට නො කඩවා කර ගෙන එන ලදි.

මේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ස්වභාවය අවබෝධ කර ගැනීම වර්තමානයෙහි පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රම අනුව සකස් වූ කෙනෙකුට පහසු නො වේ. එයට හේතුව වර්තමාන අධ්‍යාපනය යනු පොතපත ඉගෙනීම මුල් කර ගත්තක් වීම ය. එහෙත් එදා ඉගෙනීම යනු කවර හෝ ඉගෙනීමේ - ඉගැන්වීමේ උපකරණයකින් තොර ව සිදු කරන ලද්දක් විය.

එහි ලක්ෂණ කීපයක් හඳුනා ගැනීම අවශ්‍ය වෙයි. ඉන් එකක් නම් ගුරු ශිෂ්‍ය සම්බන්ධය ය. බ්‍රාහ්මණ ගුරුවරයා බ්‍රාහ්මණ ශිෂ්‍යයාට ආගමික සාහිත්‍යය ප්‍රගුණ කරවූයේ ශිෂ්‍යයා ඒ සඳහා සුදුසුකම් ලබා සිටි බවට සහතික විය හැකි වූ විට ය. මේ සඳහා මූලික සුදුසුකම වූයේ ශිෂ්‍යයා උභතොකුල සුජාත බ්‍රාහ්මණ වංශිකයකු වීම ය. එබන්දකු බාල වියේ දී ම ගුරුවරයාට බාර දෙනු ලැබූ පසු උපනයන නම් ආගමික කාර්යයෙන් පසු ඔහු ආගමික අධ්‍යාපනය ලැබීමට කැප වෙයි. ඒ අනුව ඔහු දෙ වන උපතක් ලබයි. ද්විජ (= දෙවරක් උපන් තැනැත්තා) ලෙස බ්‍රාහ්මණයා හැඳින්වෙන්නේ ඒ අනුව ය.

බ්‍රාහ්මණ ශිෂ්‍යයා බ්‍රාහ්මණ ගුරුවරයාට දෙවියකුට ලෙසින් සැලකිය යුතු වෙයි. 'ගුරුදේව' සංකල්පයේ මුල එහි රැඳී ඇත. එපමණක් නො ව යාවජීව ව (දිවි ඇති තෙක්) ගුරු - ශිෂ්‍ය සම්බන්ධය පැවැත්විය යුතු වෙයි. ශිෂ්‍යයා ගුරුවරයකු වූ පසු ද තම ශිෂ්‍යයන් සමග එබඳු සම්බන්ධයක් පවත්වයි. බ්‍රාහ්මණ නො වන කුලවලට ද ඉගැන්වීම බ්‍රාහ්මණයාගේ අයිතියක් විය. එහෙත් ශූද්‍රයන්ට ඉගෙනීමේ අයිතියක් නො වීය.

ශිෂ්‍යයා ජීවත් වන්නේ ගුරු නිවසේ ම ගුරුවරයාගේ ආවතේව කරමිනි. ඒ අනුව ගුරුවරයාගේ සිත් දිනා ගැනීම ශිෂ්‍යයාගේ වගකීම ය. ගුරු ප්‍රසාදය ලද ශිෂ්‍යයා ගුරුවරයා විසින් අධ්‍යාපනය - ඉගැන්වීම සඳහා කැඳවනු ලැබේ. අවශ්‍ය දේව පූජා කිරීමෙන් පසු ඇරඹෙන මෙම කාර්යයේ ස්වරූපය වන්නේ වෙද පාඨ ටිකෙන් ටික ගුරුවරයාගෙන් ශිෂ්‍යයා අසා ඉගෙනීම ය. 'ඇසීම' යනු, භගවන සංස්කෘත වචනය නම් 'ශ්‍රැති' යනු ය. මෙසේ අසා ඉගෙනීම කළ සාහිත්‍යය වන පාඨ ග්‍රන්ථ ද හඳුන්වනු ලැබූයේ ශ්‍රැති නමිනි.

මෙහි දී ගුරුවරයා වරක් කියූ දේ ශිෂ්‍යයා ද පුනරුච්චාරණය කරයි. මෙසේ පාඨයෙන් පාඨය වාර ගණනක් කියවීමට සෑහෙන කාලයක් ගත වන බව නිසැක ය. ගුරුවරයා තම එක් එක් ශිෂ්‍යයා වෙනුවෙන් එසේ ඉගැන්වීම කිරීමෙන් පසු ලබන ප්‍රගතිය වන්නේ උගත් දේ අමතක නො වන ලෙස ධාරණය කර ගැනීම ය.

ගුරුවරයා ඉදිරියේ තමා උගත් කොටස ධාරණය කර ගත් බව ඔප්පු කළ ශිෂ්‍යයා ඉන් පසු ව විවේක ස්ථානයකට ගොස් උගත් දේ ධාරණය වීම තහවුරු කරමින් එය නැවත නැවත හඬ නගා කියයි. එක ම පාඨය මැනවින් ප්‍රගුණ වූ පසු ඊළඟ පාඩම (= පාඨය) ඉගෙනීම ඇරඹේ. එය ද ප්‍රගුණ වූ පසු අනතුරු කොටසට යාම සිදු වෙයි.

දැන් මතු වන ප්‍රශ්නය වන්නේ මෙසේ නො කඩවා දීර්ඝ පාඨ සමූහයක් ඉගෙනීමේ දී මුල් කොටස් අමතක වී යාමට ඇති ඉඩ ප්‍රස්තාව ය. මේ සඳහා ද පරම්පරාගත පිළියමක් ඇත. එනම් දිනපතා ම නියමිත කාලයක් තුළ දී කලින් උගත් දේ නැවත උච්චාරණය කරමින් මතකය හෙවත් ධාරණය අලුත් කිරීම ය. කලින් ගුරුවරයාගෙන් ඉගෙනීම සඳහා 'අධ්‍යාය' යන්න භාවිත කරන ලද හෙයින් ගුරුවරයාගෙන් ඇත්ව තනිව ම තමා ඉගෙනීම හැඳින්වූයේ 'ස්වාධ්‍යාය' යනුවෙනි. (ස්ව = තමා, අධ්‍යාය = ඉගෙනීම) මෙසේ දිනපතා ස්වාධ්‍යාය කිරීම යාවජීව වශයෙන් සියලු ම උගතුන් විසින් කර ගෙන යන ලද බව සිතිය හැකි ය. අමතක වීම වැළැක්වීමට ඇති එක ම පිළියම එය නිසා ය.[4]

වෛදික පාඨ ස්වාධ්‍යයනය කිරීමේ දී එම ක්‍රියාවට ශුද්ධ ආගමික කාර්යයක තත්ත්වය ආරෝපණය විය. ආගම් පාඨවලට දෙවියන් සවන් දෙතැයි යන විශ්වාසය එයට හේතු විය.

මහාභාෂ්‍යයේ දැක්වෙන පරිදි වෙද අධ්‍යාපනයේ අවස්ථා 04 කි. ඉන් ප්‍රථමය වන පාඩම ගුරු මුඛයෙන් මුලින් ම අසා ගැනීම ය. එය **ආගම** වෙයි. එසේ අසා ගත් දේ ප්‍රගුණ කිරීම **ස්වාධ්‍යාය** නම්. එය අනුන්ට උගන්වා තහවුරු කිරීම **ප්‍රවචන** ය. පූජා මගින් එය භාවිත කිරීම **ප්‍රයෝග** වෙයි. මේ අනුව ස්වාධ්‍යාය යනු වෙදය ඉගෙනීමේ අවස්ථාවකට වෛදිකයන් දුන් නමකි.[5]

වෙද පාඨ ඉගෙනීමේ පිරිසිදු බව රැකුණේ ගුරු මුඛයෙන් අසා ගත් දේ අකුරක වත් වෙනසක් නැතුව රැක ගැනීම මත ය. පරම්පරා ගණනක් ගත වුවත් මුල් පාඨය වෙනස් නො වී රැක ගැනීමේ ක්‍රමය බ්‍රාහ්මණයින් විසින් ම සකස් කර තිබිණ. මෙය ද උච්චාරණ විධියකි. ඒ අනුව එක ම පාඨය තවත් පද සමග ගැට ගසා තබා උච්චරණය කරන ලද්දේ ද කට පාඩමෙනි. මෙම ක්‍රම හඳුන්වන ලද්දේ ජටා පාඨ ක්‍රම ලෙස ය.[6]

වෙද පාඨ හැදෑරීමේ දී උච්චාරණයට වැදගත් තැනක් හිමි විය. උදාත්ත, අනුදාත්ත, ස්වරිත වැනි නම්වලින් හැඳින්වුණු ස්වරයේ උස් පහත්කම් පාලනය කිරීම ද අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදායේ ම කොටසක් විය.[7] මේ සියල්ලෙන් ම හෙළි වන්නේ බ්‍රාහ්මණ අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය ශ්‍රවණය මුල් කර ගෙන පවත්වා ගෙන ගිය ගුරුකුල අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් වූ බව ය.

මෙහි දී වර්තමාන යුගයේ පාඨකයකුගේ සිතට නැගෙන ප්‍රශ්න කීපයක් වෙයි. එනම් වෙද ග්‍රන්ථ ලේඛනගත කරන ලද්දේ නම් ඒවා රැක ගැනීමට මේ තරම් ආයාසයක් ගැනීම අවශ්‍ය නො වන්නේ නො වේ ද? එසේ නො කෙළේ එකල ලේඛනය නොදැන සිටි නිසා ද යන ආදි වශයෙනි. එයට පිළිතුර නම් එකල ලේඛනය භාවිත වුවත් ආගමික සාහිත්‍යය ලේඛනගත කිරීම පවක් වශයෙන් සලකන ලද බව ය.[7] අපේ ත්‍රිපිටක ධර්මය වළගම්බා සමය තෙක් ම කට පාඩමින් ගෙන එන ලද්දේ මෙරට දී පවා භික්ෂූන් බ්‍රාහ්මණ සම්ප්‍රදායයේ බලපෑමට ලක් ව සිටි හෙයින් විය යුතු ය.

මේ බ්‍රාහ්මණ සම්ප්‍රදාය අනුව ශ්‍රැතිය නම් වූ ආගමික ග්‍රන්ථ රැකීම මිස ධ්‍යාන භාවනා වැඩීමක් බමුණන් විසින් අනුමත නො කරන ලද යි කෙනකුට සිතෙන්නට ඉඩ ඇත. එහෙත් එය එසේ නො වීය. වනගත ව ධ්‍යාන වැඩූ ඍෂිවරුන් ගැන සාහිත්‍යයේ නිතර සඳහන් වන හෙයිනි. ඔවුන්ට ශ්‍රැතිය ප්‍රගුණ කිරීම අවශ්‍ය නොවූයේ අධ්‍යාත්ම සංවර්ධනයට බට ඔවුන් ගුරුවරුන්ගෙන් වෛදික ඥාන මාර්ගය උගත් හෙයිනි. බෞද්ධ පොතපතේ ද ඔවුන් ගැන සඳහන් වන්නේ ත්‍රිවේදයෙහි පාරප්‍රාප්ත වූවන් වශයෙන් නො ව තුන් කල් දක්නා නුවණ ඇත්තන් වශයෙනි.[8]

ඉහත කරුණු දක්වන ලද්දේ බෞද්ධ ආරාමික අධ්‍යාපනය ගැන කරන සාකච්ඡාවක දී මෙම වෛදික අධ්‍යාපන පසුබිම ගැන ද දැන සිටීම ප්‍රයෝජනවත් වන හෙයිනි.[8]

බෞද්ධ අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදායේ මුල් යුගය

බුදුරදුන් භික්ෂු ශාසනය පිහිටවූයේ බ්‍රාහ්මණයින් මෙන් ශ්‍රැතිය පවත්වා ගෙන යාමට නො ව සත්වයින්ට නිර්වාණය අවබෝධ කරවීමට උපකාරී වීම සඳහා බව පළමු ව අවධාරණය කළ යුතු ය. එහෙත් දීර්ඝකාලීන ව ආගමික සංස්ථාවක් වශයෙන් පවත්වා ගෙන යාමේ පිළිවෙළක් අවශ්‍ය විය. එහෙත් එබඳු ක්‍රියාපටිපාටියක් බුදුරදුන් අනුදැන වදාළ බවට සාධක ලැබෙන්නේ සසුන පිහිටුවා කලක් ගත වීමත් සමග බව පෙනේ.

මේ සම්බන්ධ වූ ප්‍රධාන සාධකය නම් උපස්ථායක ධුරයට පත් ආනන්ද ස්ථවිරයන් වහන්සේ බුදුරදුන්ගෙන් කරන ඉල්ලීමකි. එනම්, කවර හෝ තැනක කරන ධර්ම දේශනයක් නැවත වරක් තමන්ට ප්‍රකාශ කරන ලෙස ය. එයින් අපේක්ෂා කරන ලද්දේ තමන්ගේ සුවිශේෂ වූ ධාරණ ශක්තිය උපයෝගී කර ගෙන ධර්මය රැක ගැනීමයි. මෙහි දී උන් වහන්සේ තමන් පෘථග්ජන ව සිටිය ද බ්‍රාහ්මණයින් මෙන් ධර්මය ස්වාධ්‍යාය කළ බවක් සඳහන් නො වේ. එහෙත් ධර්ම භාණ්ඩාගාරික නම් තනතුරකින් ගෞරව ලබා සිටි උන්වහන්සේ ප්‍රථම සංගායනාවේ දී නැතුව ම බැරි කෙනකු වූයේ මේ සුවිශේෂ ධර්මය රැක ගැනීමේ ස්වභාවය නිසා ය.

කෙසේ වුව ද බොහෝ භික්ෂූන් බුද්ධ ධරමාන සමයේ දී ම ධර්මය ස්වාධ්‍යාය කිරීමට පුරුදු ව සිටියහ.[9] එසේ ධර්මය ස්වාධ්‍යාය කිරීම විමුක්තියට හේතු වෙයි.[11]

ස්වලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම

'පිරිවෙන' යනු භික්ෂූන් විසින් පාලනය කරනු ලබන පැවිදි ශිෂ්‍යයන් සඳහා වූ අධ්‍යාපන ආයතනය එයට ම ආවේණික වූ සුවිශේෂ සම්ප්‍රදායක් යටතේ පවත්වා ගෙන එනු ලබන්නකි. වර්තමාන යුගයක් සමග සංසන්දනය කළ විට එහි ඇති සුවිශේෂ ලක්ෂණ රාශියකි. දීර්ඝ කාලයක් තිස්සේ පරිණාමයට පත්වීම නිසා එය විවිධ මුහුණුවර දරමින් වෙනස් වුවත් අද වුව අප එම ලක්ෂණ හඳුන්වන්නේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ 'ස්වලක්ෂණ' හෙවත් සුවිශේෂ අනන්‍යතා ලක්ෂණ වශයෙනි. එම අධ්‍යාපන ආයතන සතු අනන්‍යතා ලක්ෂණ රාශියක් හඳුනා ගත හැකි ව පවතී. ඒ අනුව අධ්‍යාපන ඉතිහාසය හෝ භාෂා සාහිත්‍යයේ විවිධ පැතිකඩ හදාරන්නකුට පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ගැන කරුණු හැදෑරීම අත්‍යවශ්‍ය වෙයි.

මුල්වරට භික්ෂූ ආවාස ගොඩනැගිල්ලක් 'පරිවෙණ' නාමයෙන් හැඳින්වීමට යෙදුණේ දෙවනපෑතිස් රජු කර වූ කාලපාසාද පිරිවෙණ වෙනුවෙන් බව මහාවංසයෙන් පෙනේ. මේ අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ආරම්භය එම පිරිවෙනින් වූ ලෙස සලකන්නෝ ද වෙති.

පසු කලක සිංහල සාහිත්‍යයේ 'පිරිවෙන' යන්න යෙදුණේ විද්‍යායතනයක් හැඟවීමට ය. තොටගමුවේ විජයබා පිරිවෙන ගැන හෝ කෑරගල පද්මාවතී පිරිවෙන ගැන සංදේශ කාව්‍යවල එන විස්තරවලින් ඒ බව සනාථ වේ. පදයේ නිරුක්තිය ගැන විමසීමක් කිරීම ප්‍රස්තුතයෙන් ඔබ්බට යාමක් විය හැකි වෙතත්, 'පිරුවනා පොත් වහන්සේ' වැනි තැන්වල එන 'පිරුවාන' යන්න ම පිරිවෙන ලෙස සකස් වුණු බවත්, එයට පාලි මුහුණුවර ගැන්වීමෙන් 'පරිවෙන' යන්න නිපදවා ගැනීම පසුව සිදු වූ බවත් සිතමු. සංස්කෘතයේ හෝ වෙනත් ඉන්දියානු භාෂාවක මෙයට සමාන පදයක් එම අර්ථයෙන් දක්නට නො ලැබීම එයට හේතුව ය. පාලියේ නම් වංශකථාවල හැර එම වචනය යෙදුණු දෙතුන් පළක් දක්නට ඇතත් ඒවා මෙරට දී පාලියට එකතු වූ පද ලෙස සැලකීම වඩාත් සුදුසු වන්නේ සිංහල 'පිරුවන' යන්න කට පාඩම් කිරීම යන තේරුම ඇත්තක් නිසාත් පිරිවෙන් නම් ආයතන කට පාඩමින් ඉගෙනීම සඳහා වෙන් වුණු තැන් ලෙස මුල් කාලයේ පටන් ම සැලකුණු නිසාත් ය.

එහි භාවිත වුණු කටපාඩම් ක්‍රමය පසුව ලේඛනය, අර්ථ කීම හෙවත් සන්න කීම වැනි අංග සහිත ව දිගු කලක් සංවර්ධනය වීමෙන් මෙරට බුද්ධධර්මයත් භාෂා ශාස්ත්‍රත් පිළිබඳ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන වශයෙන් සකස් වූ ආකාරය ගැඹුරු අධ්‍යාපනයකින් අනාවරණය කර ගත යුත්තකි. එවිට මෙරට භික්ෂු ජීවිතයත් බෞද්ධ අධ්‍යාපනයත් විවිධ සංකීර්ණතාවලට මුහුණ පෑමත් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ස්වරූපය ඒවාට අනුකූල ව වෙනස් වීමත් වටහා ගත හැකි වනු ඇත.

අවිධිමත් අධ්‍යාපන රටාව

පිරිවෙන් නම් විශේෂ අධ්‍යාපන ආයතන වර්ගයක් පසු කලක ඇති වූ පසු එනමින් හැඳින්වුණේ පිරිසක් එක් තැනක රැස්වී නේවාසික ව ඉගෙනීම ය යන අදහස තහවුරු විය. මුල් අනුරාධපුර යුගයේ භික්ෂූන් ඉගෙනීම කළ ඇතැම් ස්ථානවල දහස් ගණනක පිරිස් වූ බව තහවුරු වී තිබේ. අභයගිරිය සහ මිහින්තලේ එබඳු තැන් ය. ඒ බව පාහියන්ගේ දේශාටන වාර්තාවෙහි විස්තර වෙයි. එහෙත් අද හුරු වී ඇති ආකාරයට එදා පන්ති ක්‍රමයට එක් ගුරුවරයකුගෙන් විශාල ශිෂ්‍ය පිරිසක් ඉගෙනීම සිදු වී ද යනු ප්‍රශ්නයකි. මක්නිසා ද යත් භාරතයේ පැවැති ගුරුකුල අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ සිදු වූයේ එක් එක් ශිෂ්‍යයා වෙන වෙන ම ගුරුවරයා හමු වී ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමයට ඉගෙනීම නිසා ය. භික්ෂූන්ට ද ආචරිය - උපජඣාය යන ගුරුවරුන් දෙදෙනකු යටතේ භික්ෂීම බුදුන් අනුදැන ඇත.[11] එය සිදු වූයේ පිරිසක් ලෙස නො ව වෙන වෙන ම ය. ඒ අනුව ග්‍රන්ථධුරය පිරීමට බට ශිෂ්‍යයා අවශ්‍ය කොටස් වෙන වෙන ම ගුරුවරයාගෙන් උගනී. පසුකලක පන්සල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ලෙස හැඳින්වුණේ ද මෙම අධ්‍යාපන රටාව ය.

එක් අතකින් මෙය යාවජීව අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් විය. ශිෂ්‍යයා ප්‍රවීණයකු වූ පසු ඔහුට ස්වාධීන ව ක්‍රියා කිරීමට අවසර ලැබුණ ද ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා ජීවිතාන්තය

දක්වා ම බැඳී සිටියහ. බුදුන් අනුදැන වදාළේ ගුරු ශිෂ්‍ය දෙපොළ අතර සම්බන්ධතාව පිය පුතු සම්බන්ධය මෙන් ඔවුනොවුන් කෙරෙහි සෙනෙහසකින් යුක්ත විය යුතු බව ය.[12]

වාචනාමාර්ගය

ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමයෙන් ඉගෙනීමේ දී සියල්ල කට පාඩමින් පවත්වා ගත යුතු වීමත්, ඉගෙනීම යනු පාඨ සමූහයක් එසේ පරම්පරාගත ව පවත්වා ගැනීමට සීමා වීමත් නිසා ගුරු කුල අනුව ශාස්ත්‍රීය මතවාද ඇති වීම නො වැළැක්විය හැකි විය. අනිකකුගේ අදහසක් ලේඛන මාර්ගයෙන් හැදෑරීමේ අවස්ථාවක් එකල නො වූ හෙයිනි. මේ අනුව ගුරු කුලයේ අර්ථකථන ක්‍රමය හැඳින්වුණේ වාචනා මාර්ගය ලෙස ය. බුදුගොස් හිමියන් මෙරටට පැමිණ අටුවා ලියූවේ මහා විහාරවාසී භික්ෂූන්ගේ වාචනානය ඇසුරු කර ගෙන ය.[13]

එහෙත් පසු කලක දඹදිව පැවති ධර්මය පිළිබඳ මතවාද මෙරටට ද පැමිණියේ ය. ඒවා වෛතුල්‍යවාද ලෙස නම් කොට මිථ්‍යාමත ලෙස බැහැර කිරීමට මහා විහාර ගුරු කුලය ක්‍රියා කළත් ඔවුන්ගේ ව්‍යවහාර භාෂාව වූ සංස්කෘතයත් මතවාදත් මෙරටින් තුරන් කළ නො හැකි විය. ක්‍රමයෙන් පිරිවෙන් විෂයමාලාවට සංස්කෘතය ඇතුළු වූයේ මේ තත්ත්වය යටතේ ය.

මෙරට ඈත අතීතයේ සිට සංස්කෘතය භාවිත වීමත් අසල්වාසී භාරතයේ එම අධ්‍යාපනය අඛණ්ඩ ව ප්‍රචලිත වීමත් මේ සඳහා උපස්තම්භක වූ බව ද පෙනේ. පිරිවෙන්වල පසුකලක සංස්කෘත භාවිතය කෙතරම් ප්‍රචලිත වී ද යත් ලෝක ප්‍රසිද්ධ සංස්කෘත භාෂා විශාරදයෝ මෙරට පිරිවෙන්වලින් බිහි වූහ. තොටගමුවේ රාහුල හිමියෝ ඉන් එක් අයෙකි.

සංස්කෘත භාෂාවත් සමග පිරිවෙන්වලට ලෞකික ශබ්ද ශාස්ත්‍ර රාශියක් එක් විය. කාව්‍ය, නාටක, ඡන්දස්, අලංකාර, වෛද්‍ය, ජ්‍යොතිෂ යනු ඉන් සමහරකි. මේ ග්‍රන්ථ හැදෑරීමට බට ශිෂ්‍යයාට වෛදික සංකල්පවලට ඍජුව ම එරෙහි වීමේ අවස්ථාවක් නො වී ය. හේතුව සංස්කෘත සාහිත්‍යය බ්‍රාහ්මණයන්ගේ විෂයයක් වීම ය. ඒ නිසා ලෝක නිර්මාණය දේවකථා සහ කවිසමය පිළිබඳ සාහිත්‍ය සංකල්ප තාවකාලික ව ග්‍රහණය කර ගැනීමට පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයන්ට සිදු විය. ඇතැම් මෙරට සිංහල සාහිත්‍යයේ විශිෂ්ට ග්‍රන්ථවල එම බලපෑම කැවිසිළුමිණ වැනි ගී කාව්‍යවලත් සංදේශ කාව්‍යවලත් තදින් පෙනේ.

මුල දී පාලි භාෂාවට සමීප ව පැවැති සිංහලය මිශ්‍ර සිංහලය ලෙස වැඩුණේ ද සංස්කෘත බලපෑමෙනි. අමිශ්‍ර සිංහලය වෙනමත්, මිශ්‍ර සිංහලය වෙනමත් වැඩී ගිය අයුරු දැන ගැනීමට අපේ පැරණි පද්‍ය ග්‍රන්ථත් පසු කලක රචිත ගද්‍ය ග්‍රන්ථත් විමසීමට ලක් කළ යුතු වේ. පිරිවෙන් විෂයමාලාවේ පසු කලක මේ සියලු ම වර්ගවල ග්‍රන්ථ භාවිත වී ඇත.

ගිහි අධ්‍යාපනය

පිරිවෙන් යනු පැවිදි පක්ෂය වෙනුවෙන් කැප වූ අධ්‍යාපන සංස්ථා විශේෂයක් බව යළි යළිත් විස්තර කළ යුතු නො වේ. එහෙත් මෙරට මහින්දාගමනයෙන් පසු

අධ්‍යාපනයේ භාරකාරත්වය භික්ෂූන්ට පැවරීම හේතුවෙන් ගිහි පිරිමින්ගේ අධ්‍යාපනය ද පිරිවෙන් ක්‍රමයට ම අන්තර්ගත විය. මෙය පැහැදිලි වන්නේ මෙරට භාෂා සාහිත්‍ය ඉතිහාසය හුදු භික්ෂූන්ගේ කාර්ය පමණක් විස්තර නො කරන්නක් වීමත් ධර්මධරයින්, සාහිත්‍යධරයන් හා ශාස්ත්‍රඥයන් වශයෙන් ප්‍රකට ව සිටි ගිහියන්ගේ ප්‍රමාණය විශාල වීමත් හේතුවෙනි. සියබස්ලකර නව වන සියවසේ විසූ අබාසාලමෙවන් රජුගේ කෘතියකි. දස වන සියවසේ ධම්පියා අටුවා ගැටපදය කෙළේ දෙබිසවජා කසුප් රජු ය. දඹදෙණි යුගයේ දෙ වන පැරකුම්බා රජ කව්සිළුමිණ කෙළේ ය. කෝට්ටේ යුගයේ නන්නූර්තුනයා උගත් රාජකීයයෙකි. මෙම නිදසුන් හෙළි කරන්නේ ගිහියන් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයෙන් පෝෂිත වූ බව පමණක් නො ව රාජකීයයන් පවා ඒවායේ අධ්‍යාපනය හදාළ බව ය. මහින්දාගමනයෙන් පසු මෙරට අධ්‍යාපනය කෙරෙහි තවදුරටත් බ්‍රාහ්මණ ආධිපත්‍යයක් නො පැවති බව මෙහි දී සිහි කළ යුත්තකි.

කෝට්ටේ යුගයේ දී පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය පතා විදේශිකයෝ ද පැමිණියහ. තොටගමුවේ ශ්‍රී රාහුල හිමියන්ගේ පාණ්ඩිත්‍යය පිළිබඳ කීර්තිරාවයෙන් ආකර්ෂණය ව මෙරටට පැමිණි ශ්‍රී රාමචන්ද්‍ර කවිභාරතී එවැන්නෙකි. ඔහු බෞද්ධ ශතකය නම් සංස්කෘත ශතක ග්‍රන්ථය රචනා කළේ ද මෙහි දී ය. මේ ශාස්ත්‍රාලෝකයෙන් පසු ව බිහි වූ අලගියවන්න මුකවැටි වැනි ගිහි උගතුන්ගේ සාහිත්‍ය සේවයට සාධක ප්‍රකට ය.

මහනුවර යුගයේ දී ශාස්ත්‍රාලෝකය යළි දැල්වූ වැලිවිට ශ්‍රී සරණංකර සංඝරාජ හිමිපාණන් වහන්සේගේ ශාස්ත්‍රීය සේවය ද පැවිදි පක්ෂයට සීමා නොවීය. ඒ වන විට නටබුන් ව පැවැති පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයට ජීව වායුව ලබා දුන් උන්වහන්සේගේ ගිහි ශිෂ්‍යයෝ පොතපත ලියා ශාස්ත්‍ර ප්‍රදීපය පවත්වා ගෙන ගියහ. එහෙත් වැලිවිට සඟරජතුමන් ඇරඹූ ශාස්ත්‍රශාලා පිරිවෙන් නමින් හඳුන්වා නැත. මාතර සාහිත්‍ය යුගයේ කැපී පෙනෙන සව්සත් දම්වාදය පවා සරම් මුදලි නම් ගිහියකුගේ කෘතියකින් ආරම්භ වූවකි. පාසල් ක්‍රමය ආරම්භ වූ පසුව වුව ද පන්සල් අධ්‍යාපනයෙන් විද්වතුන් බිහි වූ බවට මේවා සාක්ෂි වෙයි.

"පිරිවෙන" යන්න වර්තමාන ව්‍යවහාරයේ එන අර්ථයෙන් භාවිතය ඇරඹුණේ හික්කඩුවේ සුමංගල නාහිමියන් 1873 දී ඇරඹූ විද්‍යෝදය පිරිවෙනිනි. රත්මලානේ ශ්‍රී ධම්මාලෝක නාහිමියන් 1875 දී ඇරඹූ විද්‍යාලංකාර පිරිවෙණ සමකාලීන එම අධ්‍යාපනයේ දෙවන පියවර විය. විද්‍යෝදය විද්‍යාලංකාර පිරිවෙන්වලින් බිහි වූ ගිහි විද්වත්තු රාශියක් වෙති. සර් ඩී. බී. ජයතිලක විද්‍යාලංකාර පිරිවෙනේ ශිෂ්‍යයකු වූ අතර විද්‍යෝදය පිරිවෙනෙන් බිහි වූ වියතුන් අතර මහාචාර්ය ගුණපාල මලලසේකර වැනි පඬිවරු. ආයුර්වේද වෛද්‍යවරු හා ජ්‍යොතිෂ ශාස්ත්‍රඥයෝ රැසක් වෙති. ගම්පහ වික්‍රමාරච්චි වෙද රාළහාමි ඉන් බිහි වූ පණ්ඩිත උපාධිධරයෙක් විය. මේ හැර පුවත්පත් කතුවරුන්, නොතාරිස්වරුන් වැනි සමකාලීන සමාජයේ ප්‍රභූත්වයක් දැරූ ගිහි වියත්තු ද පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයින් අතර වූහ.

ප්‍රාචීන භාෂොපකාර සමාගමේ විභාග ක්‍රමය ආරම්භ වූ පසු ප්‍රාචීන මධ්‍යම විභාගය සමත් වූවන් නොතාරිස් විභාගයේ සිංහල විෂයයෙන් නිදහස් කිරීමත් සිංහල ගුරු විභාගයට එම සහතික පිළිගැනීමත් සිදු විය. රජයේ ආයුර්වේද විද්‍යාලයේ ප්‍රවේශ පරීක්ෂණයේ දී පිරිවෙන් සහතිකය මූලික සුදුසුකමක් ලෙස පිළිගැනිණ.[14] මේ අනුව ප්‍රාචීන භාෂා ශාස්ත්‍ර පිළිබඳ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය තවදුරටත් සුදුසුකමක් සේ පිළිගැනීම ගිහි ශිෂ්‍යයන්ට පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ලැබීමට රුකුලක් විය. නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ

යටතේ පිරිවෙන් විද්‍යායතනවල අධ්‍යාපනය අ.පො.ස. (සා.පෙළ) අරමුණු කර ගැනීමත් ඉන් ඔබ්බට උසස් පෙළට හා උපාධි පරීක්ෂණවලටත් ඉගෙනීමට පිරිවෙන්වල ම පහසුකම් ලැබීමත් පිරිවෙන් ගිහි ශිෂ්‍යයින්ට ආශිර්වාදයක් වී තිබේ.

ආරම්භක අවධිය

මෙරට මහින්දාගමනයට පෙර පැවැති ශිෂ්ටාචාරයේ ස්වභාවය අවබෝධ කර ගැනීමට පණ්ඩුකාභය සමය පිළිබඳ තොරතුරු බෙහෙවින් ම ප්‍රයෝජනවත් වේ. පණ්ඩුකාභය කුමරුවන්ට අධ්‍යාපනය දුන්නේ පණ්ඩුල නම් බ්‍රාහ්මණයෙකි. දඹදිව දී මෙන් ම මෙරටත් අධ්‍යාපනයේ අධිකාරී බලය බ්‍රාහ්මණයන් සතු ව පැවැති බවට එය සාධකයකි. භාරතයේ එවකට පැවැති අධ්‍යාපන ක්‍රමයට සමාන ව මෙරට ද බ්‍රාහ්මණ අධ්‍යාපනය පැවැති බව ඉන් අනුමාන කළ හැකි ය.

එහෙත් මිහිඳු හිමියන් පැමිණි පසු බ්‍රාහ්මණ බලය තුරන් ව යාමත් අධ්‍යාපන අධිකාරිය භික්ෂූන් සතු වීමත් ක්‍රමයෙන් සිදු වූ බව පෙනේ. කෙසේ වුව ද මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ මුල් යුගයේ ස්වභාවය තේරුම් ගැනීමට උපයෝගී කර ගත හැකි සාධක දුර්ලභ ය. මහනුවර යුගයේ දී සිදු වූ කිසියම් නවීකරණයක් මත පන්සල් අධ්‍යාපනය ද සකස් වූ බවක් පළ කරන ඉගැන්වීමේ උපකරණ වූ පොතපත ගැන නම් සාක්ෂ්‍ය දක්නට ලැබේ. මේවා පන්සල්වල උගත් ගිහි ශිෂ්‍යයන් වෙනුවෙන් සකස් වූ බව පැහැදිලි ය.

දරුවකු ඉගෙනීම අරඹන්නේ හෝඩිය නම් අක්ෂරමාලාව ප්‍රගුණ කිරීමෙනි. මහනුවර යුගයේ භාවිත වූයේ මිශ්‍ර සිංහල හෝඩිය ය. පසුව නම් පොත, මඟුල් ලකුණ, ගණදෙවි හැල්ල, වදන් කවිපොත, බුද්ධ ගජ්ජය, සකස්කඩ සහ ව්‍යාසකාරය, ප්‍රත්‍යශතකය වැනි ශතක පොත් යන පොත් ඉගෙනීමට සලස්වන ලද්දේ නිසි උච්චාරණයෙන් එම හෝඩිය ප්‍රගුණ කිරීම අවශ්‍ය වූ හෙයිනි.

අකුරු ලිවීම පුරුදු කරන ලද්දේ වැලිපිලේ ලිවීමෙනි.[15]

මුල් යුගයේ දී උච්චාරණයට මුල් තැනක් දී අකුරු ඉගැන්වීම නිසා පසුකලක සංස්කෘත භාෂාව ඉගෙනීමට ශිෂ්‍යයාට පහසු විය. එහි දී යොදා ගන්නා ලද්දේ සංස්කෘත ශතක ග්‍රන්ථ ය. ශතක යන්නෙහි තේරුම සීයේ කොටස යනු ය. ඒ අනුව මේ ග්‍රන්ථවල ශ්ලෝක සීය බැගින් විය. පළමු ව ශ්ලෝකය කට පාඩම් කර පාඩම් දීමත් දෙවනු ව අර්ථය සිංහලෙන් කීමට ඉගෙනීමත් මෙම පාරම්පරික අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ලක්ෂණ විය. පැවිදි ශිෂ්‍යයින් ධර්ම පාඨ සජ්ඣායනා කිරීමත් පසුව සන්න සහිත ව ඒවා ඉගෙනීමත් මේ ක්‍රමයේ ම ඉදිරි පියවරක් වූ බව පැහැදිලි ය.

පහළොස් වන සියවස ගෙවීයත් ම මෙරට බටහිර ආක්‍රමණවලට ගොදුරු වීම ඇරඹිණ. 1505 දී සිදු වූ පෘතුගීසි ආක්‍රමණයත් 1658 දී සිදු වූ ලන්දේසීන්ගේ බලය ඇල්ලීමත්, 1815 දී සමස්ත ශ්‍රී ලංකාව ම ඉංග්‍රීසි බලයට නතු වීමත් මෙරට සමාජයේ ක්ෂේත්‍රයේ සියලු ම අංශ කෙරෙහි පරිවර්තනකාරී බලපෑමක් එල්ල කළේ ය.

මේ අනුව ආදියේ සිට ම පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ගිහි පිරිමි අංශය වශයෙන් සැලකිය හැකි පන්සල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණයෙන් ම විනාශ වී ගිය අතර ඒ වෙනුවට බිහි වූ පාසල් අධ්‍යාපනය මගින් භික්ෂූන්ගේ භූමිකාවෙන් තොර නව අධ්‍යාපන රටාවක්

හඳුන්වා දෙන ලදි. පෘතුගීසි ලන්දේසි යුගවලට වඩා විධිමත් ව ඉංග්‍රීසි යුගයේ දී පාසල් ක්‍රමය පවත්වා ගෙන යාමට එම රජයට හැකි විය. කෝල්බෘක් ප්‍රතිසංස්කරණවලින් ඇරඹි පාසල් ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් පන්සල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය සම්පූර්ණයෙන් ම බැහැර කිරීමට මග පැදුණි.

පැවිදි අධ්‍යාපනයේ මුල් පියවර

පැවිදි දිවියට හුරු වන ශිෂ්‍යයාට මුල දී ම අකුරු ඉගෙනීම අවශ්‍ය වූ බවට සාධක මෙරට ඉතිහාසයෙන් ලැබේ. මෙය දඹදිවදීත් එ සේ ම වූ බව සිතිය නො හැක්කේ එරට මුල් යුගයේ අධ්‍යාපනය පැවතියේ ස්වාධ්‍යාය නම් කට පාඩම් කිරීමේ ක්‍රමය පදනම් කර ගෙන වූ හෙයිනි. එහෙත් මෙරට පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ලේඛනයට තැනක් තිබුණි. එහෙත් ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය වඩාත් බලවත් ව මතු වූයෙන් ප්‍රධාන වශයෙන් අවශ්‍ය පාඨ කොටස් කට පාඩම් කිරීම අනිවාර්ය සේ සැලකිණ.

මෙහි දී තොරතුරු සපයා ගත හැකි මූලාශ්‍රය කිහිපයක් වෙයි. ඉන් බුද්ධ කාලයට අයත් සේ සැලකෙන සාමණේර පඤ්හ නම් පාඨ කොටස විශේෂයෙන් වැදගත් වෙයි. එහි ඇත්තේ ප්‍රශ්න සහ පිළිතුරු දසයකි. එ මගින් නවක ශිෂ්‍යයාට ධර්මය ගැඹුරින් හැදෑරීමට ආරම්භයක් ලැබේ. මෙරට සාමණේරයන්ගේ අධ්‍යාපනයේ ආරම්භක අවස්ථාවේ ස්වාධ්‍යාය කිරීමට සකස් කරන ලද ග්‍රන්ථයක් ද වෙයි. එනම් ඛුද්දක පාඨයයි. එහි සරණාගමනය දස සික්ඛා (දස සිල් පද) ද්වත්තිංසාකාරය (පිළිකුල් භාවනාව) සාමණේර පඤ්හ, කරණීය මෙත්ත, රතන, මංගල, නිරොකුඩ්ඩ, නිධිබණ්ඩ යන පාඨ දක්නට ලැබේ. මේවා වාචෝද්ගත කිරීම නවක ප්‍රව්‍රජිත (අලුත පැවිදි වූ) හෙරණුන්ගෙන් අපේක්ෂා කරන ලදි.[16]

මින් පසුව හෙරණුන් උගත යුතු සේ දැක්වෙන පාඨ අවධාරණය කරන ලේඛනයක්, හේරත් හල්මිල්ලෑව ලිපිය නමින්. මෙරට සෙල්ලිපි අතරින් හමු වී ඇත. මහසෙන් රජු කල කරන ලදැයි සැලකෙන මෙහි ආටානාටිය, අනුමෝදනා, සතර බණවර යන කොටස් වාචොද්ගත කරන සේ නිර්දේශ කර ඇත්තේ හෙරණුන්ට ය.[18]

අනතුරු ව දස වන සියවසේ කරන ලද පස් වන කාශ්‍යපගේ පුවරු ලිපියෙහි සඳහන් වන්නේ 'සතර බණවර' පිණිස් වූවන් මහණ කරන ලෙස ය. සතර බණවර නම් දැන් මහපිරිත්පොත ලෙස හැඳින්වෙන ග්‍රන්ථය යි. එය කට පාඩම් කිරීම පැවිද්දට පළමු කෙනකු අනිවාර්යයෙන් කළ යුතු සේ දක්වා ඇති අතර මෙය රාජ නියෝගයක ස්වරූපය දරයි.[18]

මේ ආකාරයට වාචොද්ගත ව පාඨ අධ්‍යයනය කිරීමේ ඉදිරි පියවරවල් යම්කිසි විධිමත් ආකාරයකින් සිදු වී ද නැතහොත් භාණක ක්‍රමයට ඉදිරියට පවත්වා ගෙන යාමක් වශයෙන් ධර්ම කොටස් මුල සිට අගට තම ආචාර්යවරයාගේ මග පෙන්වීම අනුව කට පාඩමින් ඉගෙනීමට එය සීමා වී ද යනු මෙරට මුල් යුගයේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් සිතා ගැනීමට සාධක දැලබ ය. දඹදෙණි යුගයේ රචිත යැයි සැලකෙන දින චරියාව නම් ගද්‍ය ඡේදය ද අද දක්වා ම සාමණේරවරුන්ට වාචොද්ගත කිරීමට නියමිත ව පවතී. සිංහල පාඨයක් වන එහි ඇත්තේ නවක පැවිද්දකු ශාසනානුලෝමික ව දවස ගත කළ යුතු අයුරු ය. අලුයමින් නැගිට නින්දට යන තුරු ම පැවිදි දම් පිරිය යුතු අයුරු එහි විස්තර වේ.

ඉගෙනීමේ - ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේදය

I ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය

පුරාණ භාරතීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ප්‍රධාන ලක්ෂණය වූයේ ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය යි. මෙය බුද්ධ කාලයට පෙර පටන් ම වේදය ඉගෙනීම සඳහා යොදා ගන්නා ලද ක්‍රමය විය. වර්තමාන ව්‍යවහාරයේ මෙය කටපාඩම් කිරීම නමින් හැඳින්වෙයි. විශේෂයෙන් ම භාරතයේ ආගමික අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් ලේඛනය භාවිත නො වීම නිසා සියල්ල කට පාඩමින් හදාරන්නට සිදු විය. ඒ අනුව උගතා යනු බොහෝ ඇසූ හා දරා ගත් තැනැත්තා ය. ඇසූ පිරූ තැන් ඇත්තා ය යි සිංහලයේ එන්නේ එම ව්‍යවහාරයේ ම එක් ස්වරූපයකි. ඇසූ = ශ්‍රැත පිරූ = පර්යාප්ත = කට පාඩම් කළ යනු එහි අරුත යි. (පා) බහුස්සුත (සං) බහුශ්‍රැත යන පදවලින් හැඟවෙන්නේ එසේ ඇසීමෙන් උගත්කම් ලබා ඇති අය යි.

බුද්ධ කාලයේ භික්ෂු අධ්‍යාපනය ධර්මය ස්වාධ්‍යාය කිරීමට හා අර්ථ හැදෑරීමට සීමා විය. ඉන් අදහස් වන්නේ පසු කලක පිරිවෙන් විෂය වූ ව්‍යාකරණ ජාන්‍රෙලංකාර වැනි විෂය එකල නො වූ බව ය. මෙරටට බුදු සමය ගෙන ආ මිහිඳු හිමියන් ද එම අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම මෙරට පැවිදි වූ භික්ෂූන්ට හුරු කරවූ බව පැහැදිලි ය. එකල සිදු කරන ලද විනයසංහිතිය මෙසේ මෙරට භික්ෂූන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ මුල් පියවර විය. මෙසේ වාචෝද්ගත ව උගත් පාඨවල තේරුම් ඉගෙනීම ඊළඟ පියවර විය. අටුවා ග්‍රන්ථ සකස් කරන ලද්දේ ඒ සඳහා ය. ඒවා නො වෙනස් ව පවත්වා ගෙන යාම හඳුන්වන ලද්දේ ගුරුවරයාගෙන් කියවා ලද උගත් මග යන අරුත ඇති වචනා මාර්ගය යන්නෙනි. මේ වාචනා මාර්ගය වෙනස් නො වී රැක ගැනීම නිසා මෙරට භික්ෂූහු ථෙරවාදයේ ආරක්ෂකයින් ලෙස හඳුනා ගැනෙති. මුල් යුගයේ පිරිවෙන්වල අධ්‍යාපනය මේ වචනා ක්‍රමය අනුව සිදු වූ බව සිතාගත හැකි ය.

II ලේඛනය

බුද්ධ කාලය වන විට භාරතීය අධ්‍යාපනයේ ලේඛනය අංගයක් ව නො පැවතිණ. කට පාඩම් ක්‍රමයට එතරම් සුවිශේෂ තැනක් හිමි වූයේ ඒ නිසා ය. මිහිඳු හිමියන් මෙරට භික්ෂූන්ට ධර්මය පවරා දී ඇත්තේ ඒ ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය මගින් බවත් එසේ ඉගෙනීමට මෙරට පැවිදි වූ භික්ෂූන් ගෞරව පෙරදැරි ව සූදානම් වූ බවත් නිසැක ය. භාණක සම්ප්‍රදායට මෙරට භික්ෂූන් හුරු වූයේ ඒ අනුව ය.

එහෙත් වළගම්බා සමයේ ධර්මය ග්‍රන්ථාරූඪ කිරීමෙන් පසු පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ස්වභාවය නව මුහුණුවරක් ගත්තේ ය. ධර්ම ග්‍රන්ථ පුස්කොළවල හෝ තඹපත්වල හෝ රන් පත්වල ලිවීම මහා පුණ්‍ය කර්මයක් වශයෙන් සලකන ලද අතර පොත්ගුල්වල එසේ ලියන ලද ග්‍රන්ථ තැන්පත් කර වන්දනාමාන කිරීම ද සිදු විය.

මෙරට හමු වූ ක්‍රි. පූ. 3 වන සියවසට තරම් අයත් සෙල්ලිපිවල එන බ්‍රාහ්මී අක්ෂර සහ අශෝක යුගයේ ඉන්දියානු සෙල් ලිපිවල එම අක්ෂර සමාන වීම ගැන සැලකූ උගතුන් මහින්දාගමනයත් සමග ම මෙරටට අක්ෂර මාලාව පැමිණි බවත් ලේඛනය මෙරට ප්‍රචලිත වූයේ ඉන් පසුව බවත් තීරණය කර තිබේ. එහෙත් දැන් ලැබී ඇති පුරාවිද්‍යාත්මක සාධක අනුව මෙරට අකුරුවල ඉතිහාසය මීට බොහෝ ඈතට ගමන්

කරයි. පාලි අටුවා සිංහලට පෙරළීම ලේඛනය මාර්ගයෙන් මිස වාචික ව සිදු නො වුණු බව ධම්පියා අටුවා ගැටපදයෙහි ශේෂ වී ඇති හෙළටුවා පාඨවලින් පැහැදිලි වෙයි. 5 වන සියවසේ දී බුද්ධඝෝෂ හිමියන් යළි පාළියට පෙරළුවේ ඒවා ම ය. මේ අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමයට සමගාමී ව ලේඛනය ද සහිත ව පවත්වා ගෙන යන ලද බව නිසැක ය.

සාමණේර නමකගේ දින චර්යාව සකස් විය යුතු ආකාරය දක්වන 'දින චරියාව' නම් පාඨයේ ''පොත කියවා පත ලියවා'' නම් කොටසක් එයි. එයින් අදහස් වන්නේ ගුරු මුඛයෙන් පොත අසා ඉගෙනීම මෙන් ම ලේඛනය ද ගුරුවරයාගෙන් ඉගෙනීම ශිෂ්‍යයා විසින් දවසේ නියමිත වෙලාවක දී කළ යුතු බව ය.

මහනුවර යුගයේ දී ද ලේඛනය අධ්‍යාපනයේ දී කෙතරම් බහුල ව භාවිත වී ද යත් බාලාවතාරය නම් පාලි ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථය ඉගෙනීමට ලියන සන්නය නම් ග්‍රන්ථයක් රචනා කර තිබේ. පාලි ව්‍යාකරණ ඉගෙන ගන්නා පද සිද්ධි හදාරන්නේ ව්‍යාකරණ සූත්‍ර අනුව පද විසන්ධි, විග්‍රහ ක්‍රමවලින් කොටස්වලට බෙදීමෙනි. මෙහි දී ධාතු ප්‍රකෘති හෝ නාම ප්‍රකෘති ඒවා සමග බැඳුණු ප්‍රත්‍යයවලින් වෙන් කර හඳුනා ගැනීමත් සූත්‍රානුසාරයෙන් නැවත එක් කිරීමත් සිදු වේ. මෙය ලියා කළ යුතු අභ්‍යාසයක් වන අතර බාලාවතාර ලියන සන්නය ශිෂ්‍යයාට ඒ සඳහා මග පෙන්වයි.

ක්‍රි. ව. 6-12 කාලය තුළ සීගිරි ගී ලියා ඇත්තේ රටේ සාමාන්‍ය ජනයා ය. ඔවුන් අතර ලේඛනය කෙතරම් පැතිර ඇත්තේ ද යනු එයින් හෙළි වේ. මෙය ප්‍රකට වන්නේ මෙරට මහින්දාගමනයෙන් පසු පොත් ලිවීම පිරිවෙන්වලින් ඉටු වූ විශිෂ්ට සේවාවක් බව සැලකූ විට ය. එසේ නම් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ දී ලේඛනය භාවිත වීමට කිසිදු බාධාවක් නො පැවැති බව නිගමනය කළ හැකි ය.

III භාෂා මාධ්‍යය ද්විත්ව වීම

ත්‍රිපිටකය පවත්වා ගෙන ඒමේ දී සහ ඊට අර්ථකථන දැක්වීමේ දී මහාවිහාර වංශික භික්ෂූන් යොදා ගත් භාෂා ව්‍යවහාරය වූයේ මාගධියයි. මෙය එවකට ඉන්දියාවේ බ්‍රාහ්මණයන්ගේ ආගමික භාෂාව වූ සංස්කෘතයට වෙනස් වූ අතර වඩාත් සමීප වූයේ එරට භාවිත වූ ප්‍රදේශීය ව්‍යවහාර වූ ප්‍රාකෘත භාෂාවලට ය. ප්‍රථම ධර්ම සංගායනාවේ දී පටන් ධර්මය මෙම භාෂාවෙන් පවත්වා ගෙන ඒමේ සම්ප්‍රදාය ථෙරවාදීන් විසින් ආරක්ෂා කරන ලදී. මෙම භාෂා මාධ්‍යය මගින් ධර්මය කට පාඩමින් ගෙන ඒමේ ප්‍රතිඵලයක් නම් මිහිඳු හිමියන් මෙරටට එම භාෂාව හඳුන්වා දීමයි. එසේම මෙරට පැවිදි වූ භික්ෂූහු ද ධර්මය එම බසින් ම රැක ගත්හ. ඒ අනුව මෙරට ථෙරවාදී මූලස්ථානය වූ මහා විහාරය එම බස් වහරේ ආරක්ෂකයා ද විය.

මිහිඳු හිමියන් විසින් ධර්මය මෙරට දී රැක ගැන්මට හඳුන්වා දුන් තවත් පියවරක් වූයේ එයට මගධ බසින් සකස් ව තිබූ අර්ථකථන සිංහලයට පෙරළීමයි. ඒවා හෙළ අටුවා නමින් හඳුන්වන ලදි. මේ අනුව ත්‍රිපිටකය හැදෑරීමේ මෙරට සම්ප්‍රදාය බවට පත් වූයේ සූත්‍ර විනය ධර්ම එනම්, පෙළ මාගධී භාෂාවෙන් ස්වාධ්‍යාය කර දරා ගන්නා අතර සිය බසින් එයට අර්ථ කීම ය. මේ අනුව පිරිවෙන්වල මාගධී සහ සිංහල යන භාෂා දෙක ම අධ්‍යාපනයේ දී භාවිත කරන ලදි.

වළගම්බා සමයේ ත්‍රිපිටකය ග්‍රන්ථාරූඪ කරනු ලැබූ පසු ද සිදු වූයේ මේ භාෂා දෙකින් ම අධ්‍යාපනය පවත්වා ගෙන යාම ය. මේ අතර පස් වන සියවසේ දී බුද්ධඝෝෂ හිමියන් හෙළටුවා පාලියට පෙරළූ පසු එම ක්‍රමයේ වෙනසක් විය. එනම් ත්‍රිපිටක අටුවාවලට ද සිංහල තේරුම් ඉගෙනීමට ශිෂ්‍යයන්ට සිදු වීම ය. මෙසේ අටුවාවල අර්ථ ඉගෙනීමට පොත් ලිවීම පසුව සිදු විය. ඒවා හැඳින්වුණේ 'සන්න' නමිනි. මේ ආකාරයේ පාලි භාෂාවට වුණේ සන්න කීමේ ක්‍රමය පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ආරාමීය වූ මුල් යුගයේ දී දක්නට නො වී ය. ඒ වෙනුවට තිබුණේ පාලි වචන සිංහලෙන් විස්තර කිරීම ය.

දැනට ධම්පියා අටුවා ගැටපදයේ ඉතිරි ව ඇති හෙළටුවා පාඨ මේ කරුණ තේරුම් ගැනීමට උපකාරී වෙයි. ''රහදො වදානකි ආවාටහි නැමි'' (රහදෝ නම් වචනය වළට නමකි) යනු එබඳු පාඨයකි. දැනට ඉතිරි ව ඇති පැරණි ම සන්න පොත ධම්පියා අටුවා ගැටපදයයි. එය දහ වන සියවසේ දී රචනා කරන ලද්දකි. එහි පෙනෙන්නේ පාලි ධම්මපදට්ඨකථාව සන්න කීමේ ක්‍රමය මගින් ඉගෙන ගැනීමේ විධි ක්‍රමයයි. දේශීය පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය මගින් හුරු කරන ලද ද්විභාෂා අධ්‍යාපන ක්‍රමය ලෙසත්, පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ඇති භාෂා ඉගෙනීමේ අනන්‍යතාව දක්වන්නක් ලෙසත් මේ සන්න ක්‍රමය දැක්විය හැකි ය.

IV සන්න කීමෙන් භාෂා ඉගෙනීම

මෙරට මාගධී, සංස්කෘත සහ එළු (අමිශ්‍ර සිංහල) යන භාෂාවලින් ලියැවුණු ග්‍රන්ථ රාශියකට සන්න ග්‍රන්ථ ද ලියවී ඇත. මුලදී ගැටපද හෝ ව්‍යඛ්‍යාන ලෙස ලියවුණු මෙම ග්‍රන්ථ පසුව සන්න ලෙස නම් කැරුණු බව පෙනේ. ඒවා භාවිත කර ඇත්තේ මුල් පොත ඉගෙනීමේ උපකාරක ග්‍රන්ථ ලෙසිනි.

ගුරු ඇසුරෙන් ඉගෙනීමේ දී ශිෂ්‍යයා නියමිත පාඨ කොටසට සන්න කියා නිම වුණු පසු ගුරුවරයා එහි අර්ථය වැඩි දුරටත් විස්තර කර දීමත් ගැටලු තැන් පැහැදිලි කිරීමත් සිදු කරයි. පද්‍යයක නම් පළමුව ක්‍රියාකාරක පද සම්බන්ධයත් අන්වයත් පැහැදිලි කෙරේ. ඉන් පසු ශිෂ්‍යයා උගත් සන්නය නිවැරදි ව පහදා දෙනු ලැබේ. පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ මෙම සම්ප්‍රදාය ඉතා මෑතක් වන තුරු ම නො වෙනස් ව පවත්වා ගෙන එන ලද බව අවධාරණයෙන් දැක්විය යුතු කරුණකි.

සන්න කීමේ ක්‍රමයේ සුවිශේෂතා කීපයක් නිසා පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ස්වලක්ෂණ ස්වරූපය හඳුනා ගත හැකි වේ. ඒවා අතර එක් ලක්ෂණයක් වන්නේ පහසු වචනයකට අමාරු වචනයකින් අර්ථ කීමත් අමාරු වචනයකට පහසු වචනයකින් අර්ථ කීමත් ය. මම = අස්මද්වාච්‍ය තෙම, තුඟු = උස් වූ යන ගණයේ සන්න කීමක් එහි දැක්ක හැකි ය. එය එළු වචනවලට සන්න කීමේ දී දක්නට ලැබුණු ලක්ෂණයකි.

මුල දී මාගධී භාෂාමය වචනවලට අර්ථ කීමට යොදා ගත් සන්න ක්‍රමය පසුව සංස්කෘත සහ එළු භාෂාවල ග්‍රන්ථ හැදෑරීමට ද ව්‍යාප්ත විය. මේ හැම අවස්ථාවක ම සියබස වූ සිංහලය ම අධ්‍යාපන මාධ්‍යය වීම නිසා ඇති වූ ප්‍රතිඵලයක් නම් ශිෂ්‍යයා ඉතා පෘථුල වාක් කෝෂයකට හිමිකම් කීම ය. සිංහල භාෂාවේ ඉතා දියුණු සුනම්‍ය ප්‍රකාශන ක්‍රමයක් බිහි වීමට පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ මෙම ලක්ෂණය හේතු වූ බව බොහෝ දෙනකුගේ අවධානයට යොමු වී නැත.

සිංහල ව්‍යවහාරය කෙරෙහි මෙම සන්න කීම බලපෑ තවත් අවස්ථා තිබේ. පාලි ''භික්ඛවෙ'' යන්නට ''මහණෙනි,'' යයි සන්න කියනු ලැබේ. එය කිසිසේත් 'භික්ෂුවරුනි හෝ 'භික්ෂූනි' යයි වෙනස් වන්නේ නැත. මේ නිසා මාගධී භාෂාවේ ව්‍යවහාරය වෙනුවෙන් ඇණ ගැසුණු ආදේශක භාෂා ව්‍යවහාරයක් බිහි විය. එය වෙන ම විමසීමට ලක් කළ යුතු කරුණකි. වර්තමාන භාෂා අධ්‍යාපනයේ දී වැදගත් සේ සැලකෙන අංගයක් වන සමානාර්ථවත් පද හැදෑරීමට ද මේ නිසා ශිෂ්‍යයාට අවස්ථාවක් ලැබේ. එය විශේෂයෙන් ප්‍රයෝජනවත් වන්නේ සංස්කෘත සහ එළු වචනවලට සන්න කීමේ දී ය. මිශ්‍ර සිංහලය යනු සංස්කෘත භාෂා වාක්කෝෂය මිශ්‍ර කොට සකස් වූවක් වන හෙයිනි. ගස = වෘක්ෂය යයි උගන්නා ශිෂ්‍යයා 'වෘක්ෂ' යන්නට ගස යයි අර්ථ කියන ආකාරය සැලකිල්ලට ලක් විය යුතු ය.

V අවිධිමත් ස්වභාවය

වර්තමානයේ සියලු ම විද්‍යායතනවල පිළිගැනෙන විධිමත් අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදායේ ලක්ෂණ රාශියක් මුල් යුගයේ පිරිවෙන්වල දක්නට නො වීය. ඒවා අතර i. පහසු දෙයින් අමාරු දෙය කරා ක්‍රමයෙන් ඉහළ යන විෂය ාලාව, ii. වයසට ගැළපෙන සේ පන්ති සඳහා සකස් කරන ලද පාඨ්‍ය ග්‍රන්ථ, iii. නියමිත කාල පරාසයක් තුළ පාඨ්‍ය ග්‍රන්ථ කොටස් හෝ විෂය උගන්වා අවසන් කිරීම සහ iv. කාලසටහනක් අනුව සමාගමී ව විෂය සහ පාඨ්‍ය ග්‍රන්ථ කිහිපයක් ඉගැන්වීම යන ලක්ෂණ එම යුගයේ පිරිවෙන්වල දක්නට නො වීය. විශේෂයෙන් ම විවිධ වයස් පරතරවල සිටි ශිෂ්‍යයින් වෙනුවෙන් එබඳු වැඩපිළිවෙළක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දුෂ්කරතා පැවතිණ. සාමාන්‍ය ක්‍රමය වූයේ එක් එක් ශිෂ්‍යයා වෙන වෙන ම ඉගෙනීම ය. එහි දී එක් පොතක් ඉගෙන අවසන් කළ පසු තවත් පොතකට මාරු වීම ඒ ක්‍රමයේ ලක්ෂණ විය. පාලි වරනැගිල්ල පාඩම් කර අවසන් කළ පසු ධම්මපදට්ඨකථාව ඉගෙනීම අරඹන ශිෂ්‍යයා පාලිය තරමක් ප්‍රගුණ කර සංස්කෘත වරනැගිල්ල පාඩම් කිරීම අරඹයි. ඉන් පසු හිතෝපදේශය හෝ පඤ්චතන්ත්‍රය උගනී. මේ ක්‍රමය දක්ෂ ශිෂ්‍යයකු සම්බන්ධයෙන් මීට තරමක් වෙනස් විය හැකි වුව ද සාමාන්‍යයෙන් එක් පොතක් අවසන් නොකර වෙනත් පොතක් ඉගෙනීමේ ක්‍රමයක් එකල නො වීය. මේ තත්ත්වය වෙනස් වූයේ රජයේ නිර්දේශ අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ප්‍රතිසංවිධානය වීමත් සමග ය.

භාෂා හැදෑරීමේ පරිචය විධි

එළු නමින් හැඳින්වුණු අමිශ්‍ර සිංහලයත් පාලි හා සංස්කෘත භාෂාත් හැදෑරීම පසු කලක පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ මූලික කාර්යය විය. එහි භාවිත වූ අධ්‍යාපන ක්‍රම වේදයට අනුව ස්වාධ්‍යාය නම් වූ කට පාඩම් කිරීම හුදු ගුරු මුඛයෙන් අසා ගත් පාඨ ධාරණය කර ගෙන පවත්වා ගැනීමට උපකාරී වූවක් මිස පාඨවල අර්ථය අවබෝධ කර ගැනීමට තුඩු දෙන්නක් නො වී ය. මේ නිසා සාර්ථක ධර්මය හැදෑරීමේ දී අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයක් ලෙස භාෂා අධ්‍යාපනය අවශ්‍ය විය.

පිරිවෙන්වල භාෂා අධ්‍යාපනයේ සුවිශේෂ අංග වූයේ i. ශබ්දකෝෂය ii පද සිද්ධි iii පද්‍ය රචනය යන ඒවා බව පෙනී යයි. මේවා භාරතීය අධ්‍යාපනයෙන් අප රටට ලැබුණු දායාද වූ අතර මෙරටෙහි දේශීය අවශ්‍යතා අනුව සකස් කර ගන්නා ලදී. ශබ්ද

කෝෂය ඉගෙනීමට කෝෂ ග්‍රන්ථ ස්වාධ්‍යාය කිරීම එක් භාවිත ක්‍රමයක් විය. පාලි අභිධානප්පදීපිකා නම් ග්‍රන්ථය එක් වචනයක් සඳහා ඇති සමානාර්ථවත් පද රාශියක් එක් කරමින් පද්‍යයෙන් ඉදිරිපත් කළ කෘතියකි. බුදු රජ යන තේරුම ඇති 'බුද්ධො' යන්නට

බුද්ධො දසබලො සත්ථා
සබ්බඤ්ඤූ දිපදුත්තමො
මුනින්දො භගවා නාථො
චක්ඛුමාංගීරසො මුනී

යනු සමානාර්ථවත් පද රාශියක් එක් කර ගාථාවක් රචනා කිරීමට නිදසුනකි. ශිෂ්‍යයා මෙය වාචෝද්ගත කරන්නේ 'බුදුරජ' යන වචනය පළමු ව සිංහලෙන් කියවමිනි. මෙසේ ශබ්ද කෝෂය උගනිමින් පාලි ඉගෙනීමේ ක්‍රමය භාවිත විය. මේ කෝෂ ග්‍රන්ථ හැදෑරීමත් සන්න කීමත් නිසා සිංහල මාධ්‍යයෙන් මාගධී සමානාර්ථවත් පද ඉගෙනීමේ ක්‍රමයක් ඉබේ ම පුරුදු වීම ශිෂ්‍යයා භාෂා පටුත්වය ලැබීමේ මගක් විය. එසේ ම සංස්කෘත භාෂාව සඳහා අමරකෝෂයත් සිංහලය සඳහා පියුම්මලත් භාත කරන ලදී.

පද සිද්ධි ක්‍රමය හැදෑරීම අවශ්‍ය වූයේ වචනයක සහබද්ධ අර්ථය නිවැරදි ව තේරුම් ගැනීමට ය. මේ සඳහා උපයෝගී වූයේ ව්‍යාකරණයයි. එය සංස්කෘතය සඳහා වෛදික ඍෂිවරුන් විසින් සකස් කරන ලද්දකි. එහෙත් ත්‍රිපිටකය සඳහා ද ව්‍යාකරණ හැදෑරීම අවශ්‍ය වූ හෙයින් භික්ෂූන් වහන්සේලා ඒ වෙනුවෙන් වෙන ම ග්‍රන්ථ සකස් කළහ. එහි දී මූලාශ්‍රය වූයේ පාණිනී ව්‍යාකරණයයි. හෝ චානදූ ව්‍යාකරණයයි. ඒවා සංස්කෘත භාෂාව වෙනුවෙන් සකස් වූවක් වූ හෙයින් පාලියට අදාළ ලෙස එම ග්‍රන්ථ සකස් කර ගන්නා ලදි. ධාතු ප්‍රකෘති හෝ ශබ්ද ප්‍රකෘති අගට ප්‍රත්‍යය යොදා පද සකස් කර ගැනීම, පදවල මුලින් උපසර්ග යොදා පදවල අර්ථය සකස් කිරීම වැනි ක්‍රමවලින් පදයකින් අවශ්‍ය අර්ථය ලැබෙන සේ එය වෙනස් කර ගන්නා පිළිවෙළ මින් හඳාරන ලදි. මුල දී පාලියට සීමා වුණු ව්‍යාකරණ හැදෑරීම පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ දී පසුව සංස්කෘත සහ සිංහල = (එළු) භාෂාවලට ද පැතිරිණි.

ව්‍යාකරණ ඉගෙනීම වෙනුවෙන් මුල් අවධියේ දී ම කච්චායනය, රූප සිද්ධිය හා මොග්ගල්ලායනය පාඩම් කිරීමත් වරනැගිලි හා වෙනත් ව්‍යාකරණයට අදාළ කොටස් ස්වාධ්‍යාය කිරීමත් අවශ්‍ය විය. මේ නිසා මුල දී ශිෂ්‍යයා අවබෝධයකින් තොර ව කරන කට පාඩම ඔස්සේ අවබෝධය කරා ළඟා වීම පිරිවෙනින් සිදු විය.

VI කාව්‍යරචනය

භාරතීය අධ්‍යාපනයේ කාව්‍යකරණය සුවිශේෂ තැනක් දැරී ය. 'කවි' යන සංස්කෘත වචනය උගතා සහ කවියා යන තේරුම් දෙකක් දැරීමෙන් හෙළිවන්නේ කවියාත් උගතාත් එක් අයකු ම වන බව ය. මේ නිසා භාෂා පටුත්වය නැති කවියකු ගැන සිතිය නො හැකි විය. උගතකු වීමට ඡන්දස් අලංකාර ශාස්ත්‍ර හැදෑරීම අනිවාර්ය වූයේ මේ නිසා ය. තවත් අතකින් ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය සඳහා ද පද්‍ය රචනය ප්‍රගුණ වීම අවශ්‍ය විය. යමක් ධාරණය කර ගැනීමට එය පද්‍යයට නගා ගායනය කර හුරු වීම වැදගත් කරුණක් විය.

ත්‍රිපිටකය ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමයෙන් පවත්වා ගෙන ඒමේ දී ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමයෙන් ගාථා වශයෙන් සකස් කර ගැනීම මෙහි දී නිදසුන් කළ හැකි ය. මේ නිසා ම ව්‍යාකරණයත් පද්‍ය රචනයත් එකට බැඳුණු විෂය දෙකක් විය. සිදත් සඟරාව නම් සිංහල ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථය ලියා ඇත්තේ කිවියන් සඳහා බව මෙහි දී සිහිපත් වේ.[19]

පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ඉදිරියට ආයේ භාෂා අධ්‍යාපනය පදනම් කර ගෙන ය. මුල දී මාගධී (පාලි) භාෂාව එහි ප්‍රධාන විෂය වුවත් පසුව සංස්කෘත සහ එළු (අමිශ්‍ර සිංහල) යන ප්‍රධාන විෂය ද ව්‍යාකරණ, ඡන්දස් අලංකාර යන අනු අංග ද සහිත ව එය විකාශනය විය. සන්න කීම සහ කෝෂ ග්‍රන්ථ හැදෑරීම මගින් ශිෂ්‍යයා විශිෂ්ට භාෂා පටුත්වයක් ලැබී ය. මේ තත්ත්වයේ උපරිමය පැරැන්නන් හැඳින්වූයේ වශ්‍යවචීභාවය සාක්ෂාත් කිරීමක් වශයෙනි. එයින් අදහස් වන්නේ වචනයේ වසඟ බව ලැබීම ය. ඕනෑ ම අදහසක් නිශ්චිත ව වචන මාර්ගයෙන් ප්‍රකාශ කළ හැකි වන්නේ එවිට ය.

පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ලෞකිකත්වය නැගීම

පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පෙනී යන ඓතිහාසික තත්ත්වයක් වන්නේ භික්ෂූන් අතර පැවැති වනවාසී ගණවාසී භේදය පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි බලපෑ බව ය. සංස්කෘතයේ මාර්ගයෙන් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ආවේණික සම්ප්‍රදායෙන් බැහැර ලෞකිකත්වයට බරවීම ඇරඹුණේ කෝට්ටේ යුගයටත් කලිනි. දඹදෙණි කතිකාවතේ භික්ෂූන්ට 'කාව්‍ය නාටකාදී ගර්හිත විද්‍යා නූගත යුතු නූගැන්විය යුතු යැ'යි තහනමක් පනවා තිබීමෙන් ඒ බව තහවුරු වේ. මේ තත්ත්වය පැහැදිලිව ම දැක්ක හැක්කේ කෝට්ටේ යුගයේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය විස්තර වන සන්දේශවල ය. එකල ග්‍රාමවාසී නිකායේ ප්‍රධාන ව සිටි තොටගමුවේ ශ්‍රී රාහුල හිමියෝ ෂඩ් භාෂා පරමේශ්වර උපාධිය ලබා සිටියහ. එ පමණක් නො ව වෛදික අධ්‍යාපන ක්‍රමවල ද විශාරද වූහ. එහෙත් වනවාසී නිකායේ ප්‍රධාන වූ වනරතන හිමියෝ තෙවළා දහමට අදාළ නො වන දෑ ඉගෙනීම ප්‍රතික්ෂේප කළහ. රහල් හිමියන්ගේ ප්‍රධානත්වයෙන් පැවැති තොටගමුවේ විජයබාහු පිරිවෙනේ විෂයමාලාව කෙතරම් පුළුල් වී ද යන්න දක්වන විස්තරයක් ගිරා සන්දේශයේ එයි.

ඒ අනුව ප්‍රධාන විෂයය වූ ත්‍රිපිටක ධර්මයට අමතර ව සකු (සංස්කෘත) මගධී (පාලි), එළු (අමිශ්‍ර සිංහල) දෙමළ යන භාෂා එහි ඉගැන්විණ. ඒ හැර සංස්කෘත අෂ්ටාධ්‍යායී, පාණිනී ව්‍යාකරණය, දස අට පුරාණය (වෛදික) ෂඩ් භාෂා (ප්‍රාකෘත භාෂා සයක්) චතුර්වේදය (ඍග්, යජුර්, සාම, අථර්වන්) වෛද්‍ය ශාස්ත්‍රය, අර්ථ ශාස්ත්‍රය (එනම් කෞටිල්‍යගේ සංස්කෘත ග්‍රන්ථය) ඡන්දස් අලංකාර, ව්‍යාකරණ හා සංස්කෘත නාට්‍ය ග්‍රන්ථ තර්ක යන විෂයාන්තර එහි ඉගැන්විණ.[20]

මේ අතර රහල් හිමියනට සමකාලීන ව හෝ දශක කීපයකට පසු ව කෑරගල පද්මාවතී පිරිවෙනේ අධිපති ධුරය දැරූ වනරතන හිමියෝ පිරිවෙන් විෂය පිළිබඳ ව සංශෝධනවාදී පිළිවෙතක් දැරූහ. ඒ හිමියෝ වනවාසී නිකායේ නාහිමියෝ ද වූහ. ඒ අනුව ශ්‍රමණ සාරූප්‍ය නො වන විෂය පිරිවෙනේ ඉගැන්වීම අනුමත නො කළහ.

එම පිරිවෙන් විෂයමාලාව පිළිබඳ හංස සන්දේශයෙන් හෙළි වන කරුණු රැසකි. ඒ අතර හෙරණ සික මුන්සික (මුල් සික්ඛා) සිකවළඳ විනිස, ටීකා, විනිස, කසයින් පිරිත, නිස බණ විනිස, තෙර බණ, විජම් (අභිධර්මය) පෙළ හා අරුත්, සූත්‍ර පෙළ සහ අරුත්

විනය පිටකය, තර්ක, ව්‍යාකරණ, ඡන්දස් අලංකාර හා කාව්‍ය නාටක වේ.[21]

ගිරා සන්දේශයේ රහල් හිමියන්ගේ විශාරද බව දක්වන විස්තරයට පිළිතුරු දෙන හංස සංදේශය වනරතන මාහිමියන් ද වෛදික ශාස්ත්‍රවල පාරප්‍රාප්ත වී සිටියත් ඒවා ප්‍රලාප සේ සලකා දුරු කළ බව කියයි. මෙසේ වනරතන හිමියන්ගේ පිරිවෙනේ සූත්‍ර විනය, අභිධර්ම, පෙළ, අටුවා ටීකා යන ධර්ම කොටස්වලට මුල්තැන ලැබුණත් තර්ක, ව්‍යාකරණ, කාව්‍ය, නාටක යන විෂය ද ඉගැන්වී ඇත. එසේ නම් දඹදෙණි කතිකාවතේ තහනම කෝට්ටේ යුගයේ දී සම්පූර්ණයෙන් ම සාර්ථක වී නැත.

ගණවාසී වනවාසී භේදයේ පදනම

කෝට්ටේ යුගය වන විට පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ගණවාසි වනවාසී භේදය කැපී පෙනෙන අයුරින් වර්ධනය වී තිබිණ. මේ භේදයට පදනම වූයේ බුද්ධ කාලයේ සිට ම පැවැත ආ ග්‍රන්ථ ධුර විදර්ශනා ධුර භේදය යැයි සිතිය හැකි ය. ග්‍රන්ථ ධුර හෙවත් පොත්පත් ඉගෙනීම ළමා වියේ පැවිදි වූවනට පමණක් කළ හැක්කක් යැයි ද විදර්ශනා ධුරය දෙපක්ෂයට ම පොදු වූවක් යැයි ද සලකන ලදි.

කෝට්ටේ යුගයේ දී ග්‍රාමවාසී නිකායට අයත් පිරිවෙන් ලෙස

තොටගමුවේ විජයබා පිරිවෙන

දෙවිනුවර ගතාර පිරිවෙන

පැපිලියානේ සුනේත්‍රාදේවි පිරිවෙන

ලංකාතිලකයේ ලංකා සෙනෙවිරත් පිරිවෙන යන ආයතන පැවතිණ. මේ අතර වනවාසී නිකායේ පිරිවෙන් වූයේ

කෑරගල පද්මාවතී පිරිවෙන

එරබත්ගොඩ ධර්මරාජ පිරිවෙන

පඤ්චමූල පිරිවෙන

ශ්‍රී නිවාස පිරිවෙන

වීදාගම ශ්‍රී ඝනානන්ද පිරිවෙන යන ආයතන ය.[22] මේ තරම් පිරිවෙන් සංඛ්‍යාවක් දෙකොටසකට බෙදී ශාස්ත්‍ර ප්‍රදීපය දල්වාලීමෙන් හෙළි වන්නේ කෝට්ටේ යුගයේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය කෙතරම් ප්‍රචලිත ව පැවැත්තේ ද යන්න ය.

හංස සන්දේශයේ පහත සඳහන් කවිය මෙකල පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ අවස්ථාවක් විස්තර කරයි.

සරණ වැඳ ගුරුන් කියවා දිනෙන්	දින
පරණ අලුත් පොත් පෙරළන පනින්	පන
දරන කරන ලෙස ඉඳගෙන වෙනින්	වෙන
හෙරණ සික කියති හෙරණෝ තැනින්	තැන

දිනපතා ගුරුවරුන්ගේ දෙපා නමැද පාඩම් කියවා ගෙන පැරණි සහ අලුත් (පුස්කොළ) පොත් කොළයෙන් කොළය කියවමින් තැනින් තැන වෙන වෙන ම සිට

ඉඳ ගෙන පාඩම් කරමින් ධාරණය කරන්නා වූ හෙරණ පිරිස තැනින් තැන සිටිති යන්න එහි අරුත යි.

මුල් කාලයේ දී පොත් නැතු ව උගත් පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයින් මේ වන විට පුස්කොළ පොත්වල පත්ඉරු පෙරළමින් පාඩම් කළ අයුරුත් ගුරුන්ට වැඳ පාඩම් අසා ගත් අයුරුත් කදිමට දක්වන කවි සිතුවමක් ලෙස මෙය දැක්විය හැකි ය.

මහනුවර යුගයේ පුනරුදය

සිංහල රාජ්‍යයේ පරිහානි සමය වන මහනුවර යුගයේ දී බුදු සසුන ද පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ද පසුබෑමට ලක් වූ බව ප්‍රකට ය. උපසපන් භික්ෂුවක් රටේ ම නැති තරමට භික්ෂු සමාජය පිරිහී ගිය අතර ඒ තැන ගත්තේ ගණින්නාන්සේලා නම් නූගත් පිරිස ය. මේ අතර වැලිවිට සරණංකර සංඝරාජ මාහිමියෝ ශාස්ත්‍රප්‍රදීපය දල්වාලීම මගින් සසුන පුනරුත්ථාපනය කිරීමට ඉදිරිපත් වූහ. ස්වෝත්සාහයෙන් ම පාලි භාෂාවත්, ව්‍යාකරණත් උගත් උන්වහන්සේ පොත්පත් ලියමින් ධර්ම ශාස්ත්‍රය නගා සිටුවන අතර තම ශිෂ්‍ය පිරිසක් ද බිහි කළහ. ඒ සඳහා නියම කන්දේ පිහිටුවන ලද ශාස්ත්‍රාලය, පිරිවෙන් නාමයෙන් නොහැඳින්වුව ද ඒ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පුනර්ජීවනයේ ආරම්භය ලෙස සැලකිය හැකි ය. උන්වහන්සේ සංස්කෘත භාෂාව ද ප්‍රගුණ කළ ආකාරය ජනප්‍රවාදවලින් හෙළි වේ. මෙම ශාස්ත්‍රශාලාවේ ශිෂ්‍ය ගාල්ලේ මේධංකර හිමියන් (1826-1836) විසින් පැල්මඩුල්ලේ ශාස්ත්‍රශාලාවක් ඇරඹීමෙන් ද ඉන් බිහි වූ උගතකු වන වලානේ සිද්ධාර්ථ නාහිමියන්ගේ ශිෂ්‍යයකු වූ ද විද්‍යෝදය පිරිවෙනේ ඉගෙනීම කළා වූ ද වලානේ ධම්මානන්ද හිමියන් 1858 දී රත්මලානේ පරමධම්ම චේතිය ශාස්ත්‍රශාලාව ඇරඹීමෙන් ද විහාරීය අධ්‍යාපනය මගින් ධර්ම ශාස්ත්‍රය බෙදා හැරීම ඉදිරියට ගෙන යන ලදී. වඩාත් දීප්තිමත් නව යුගයක් ඇරඹෙන්නේ මින් පසු ව ය.

1873 දී කීර්තිමත් පඬි රුවනක් වූ හික්කඩුවේ ශ්‍රී සුමංගල නාහිමියෝ මාලිගාකන්දේ විද්‍යෝදය පිරිවෙන ඇරඹූහ. 1875 දී රත්මලානේ ධර්මාලෝක නාහිමියන් විසින් පැලියගොඩ විද්‍යාලංකාර පිරිවෙන පිහිටුවන ලදී. තොටගමුවේ ශ්‍රී රාහුල මාහිමියන්ගේ ශාස්ත්‍රීය දීප්තිය සිහි ගන්වන සංස්කෘත උගතුන් මෙරට යළි බිහි වූයේ මින් පසුව ය. රත්මලානේ ධර්මාරාම නාහිමියෝ ඒ අතින් විශේෂයෙන් සඳහන් කරනු ලබති. ඇතැම් විට ඉන්දියාවෙන් ගෙන්වා ගන්නා ලද බමුණු පඬිවරුන්ගෙන් සංස්කෘත භාෂාව ඉගෙනීමට මෙරට පැවිදි වියතුන්ට අවස්ථාව උදාකිරීමට විද්‍යාලංකාර පිරිවෙන උත්සුක වූ අයුරු ප්‍රකට ය. පසුව එම පිරිවෙනේ ශිෂ්‍යයන් බවට පත් භාරතීය උගත්තු ද වෙති. මේ දෙපිරිවෙනින් බිහි වූ උගත්තු දිවයිනේ නොයෙකුත් ප්‍රදේශවල පිරිවෙන් පිහිටුවා නව ශිෂ්‍ය පරම්පරා බිහි කළහ. එයින් යටපත් ව පැවැති ශාස්ත්‍රාලෝකය කෙතරම් බැබළෙන්නට වී ද යන්නට හොඳ නිදසුනක් නම් පුවත්පත් මගින් පසුකලක සිදු වූ ශාස්ත්‍රීය විවාද ය. පාරුපණ, නණ, ලළ වැනි විවාදවල දී විද්‍යෝදය - විද්‍යාලංකාර ගුරු කුලවල වෙන වෙන ම එකිනෙකට වෙනස් මතවාද ඉදිරිපත් කිරීම මේවායේ දී කැපී පෙනිණ. මෙහි දී පැරණි පොතපත හැදෑරීම නිසා තමන් ලද ප්‍රවීණත්වය ප්‍රදර්ශනය කිරීමට මෙම ලේඛකයන්ට හැකි වූයේ නව ශාස්ත්‍ර ප්‍රබෝධය නිසා ය.

බටහිර විදේශීය ආක්‍රමණවල බලපෑම

ලංකාව පෘතුගීසීන්ගේ ආක්‍රමණයට ලක් වූයේ 1505 දී ය. 1658 දී ඕලන්ද ජාතිකයෝ ද 1796 දී ඉංග්‍රීසි ජාතිකයෝ ද මෙරට මුහුදුබඩ පළාත්වල බලය තහවුරු කර ගෙන සිටියහ. 1815 දී ඉංග්‍රීසීන් මුලු රට ම සිය අණසකට නතු කර ගැනීම පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය කෙරේ දැඩි බලපෑමක් එල්ල කළේ ය. පෘතුගීසි පාලන කාලය තුළ මුහුදුබඩ ප්‍රදේශවල පාසල් ආරම්භ කර ක්‍රිස්තු ධර්මය ප්‍රචාරය කිරීමට ප්‍රයත්න දරන ලද්දේ එවකට පැවැති පන්සල් අධ්‍යාපනය නමින් හැඳින්වුණු ගිහියන් සඳහා වූ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයෙන් දරුවන් වෙන් කිරීමෙනි. මෙය ක්‍රිස්තියානිය වැළඳගත් අය සම්බන්ධයෙන් සම්පූර්ණයෙන් ම සාර්ථක විය. ඕලන්ද යුගයේදීත් එය වෙනස් නො වී ය. විශාල වෙනස්කම් සහිත පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් මුලු දිවයිනට ම හඳුන්වා දෙන ලද්දේ පාසල් යාම දරුවන්ට අනිවාර්ය කළ ඉංග්‍රීසි ආණ්ඩුව විසිනි.

ඉංග්‍රීසි භාෂාව හා ක්‍රිස්තු ධර්මය ඉගැන්වීම බ්‍රිතාන්‍ය යුගයේ පාසල්වල ප්‍රධාන පරමාර්ථය වූ අතර බටහිර පාලන සමයේ මුල් යුගයේ සිට ම පාසල් පාලනය පැවතියේ මිෂනාරි ආධිපත්‍යයට යටත් වීමෙනි. මේ නිසා ගිහියන් කෙරෙහි පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ බලපෑම විශාල වශයෙන් ගිලිහී ගියේ ය. කෙසේ වුව ද මහනුවර යුගයේ පැවැති උච්චාරණයට මුල්තැන දෙමින් කියවීමට හුරු කරන නම් පොත, ගණදෙවි හැල්ල, බුද්ධ ගජ්ජය, සකස්කඩ, වදන්කවි පොත වැනි අධ්‍යාපනයේ ආරම්භක අවධියේ භාවිත කළ පොත් සහ ශතක පොත් ඉගෙනීම සිංහල සමාජයෙන් තුරන් නො වී ය. අනිවාර්ය පාසල් අධ්‍යාපනයේ ඉදිරියට ගිය අතළොස්සක් පමණක් එම අධ්‍යාපනයේ පල නෙලා ගත් හෙයින් අකුරු ඉගෙනීමෙන් අධ්‍යාපනය නතර කළ වැඩි දෙනාට පන්සල් අධ්‍යාපනයේ බලපෑම ලැබුණේ ය.

පුනර්ජීවන සමයේ ආභාසය

මේ කාලය ගැන බ්‍රිතාන්‍ය ජාතිකයන්ට ප්‍රශංසා මුඛයෙන් කරන යම් යම් සඳහන් කිරීම් සමහරක් ගැන මුලු බ්‍රිතාන්‍ය අධිරාජ්‍යයට යටත් සියලු ම රටවල ඒකමතිකත්වයක් පවතින බව කිව හැකි ය. කෙටියෙන් එය දැක්විය හැක්කේ යුරෝපයේ පහළ වූ පුනර්ජීවන සමයේ මතු වුණු විද්‍යාත්මක චින්තන ධාරාව පදනම් කර ගත් ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය ලොව ව්‍යාප්ත කිරීමට බ්‍රිතාන්‍ය ආධිපත්‍යය හේතු වූ බව ය. මේ අතර මැක්ස්මුලර් වැන්නෝ සංස්කෘත භාෂාව මැනවින් හදාරා එම සාහිත්‍යයේ අගය ලොවට ඉංග්‍රීසියෙන් කියා පෑහ. මෙරට සිටි රීස්ඩේවිඩ්ස් ගණයේ වියත්තු පන්සල්වලින් පාලි භාෂාව ඉගෙන එය ඉංග්‍රීසිය මගින් ව්‍යාප්ත කළහ. බටහිර සහ පෙරදිග බිහි වූ විශ්වවිද්‍යාලයවල පෙරදිග භාෂා අධ්‍යාපනයට දොර විවෘත විය.

ප්‍රධාන පිරිවෙන් විෂය වූ එළු, පාලි, සංස්කෘත සහ බුද්ධ ධර්මය ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගෙනීමේ දී ගතානුගතික කට පාඩම් ක්‍රමය භාවිත කිරීමේ අපහසුව කාටත් දැනිණ. ඒ වෙනුවට වඩාත් නවීන ඉගැන්වීම් ක්‍රම සකස් කර ගැනීම නව උගතුන්ගේ වගකීමක් විය. එම භාෂා, පරිවර්තන ක්‍රමය මගින් ඉගෙනීමට මං පෑදුණේ ඒ අනුව ය. මේ ක්‍රමය බටහිර ග්‍රීක්, ලතින් භාෂා ඉගෙනීම සම්බන්ධයෙන් ද මේ වන විට යොදා ගෙන තිබීම විශේෂයෙන් මෙහි දී සැලකිය යුත්තකි.

රජයේ අනුග්‍රහය

මේ අතර ඉංග්‍රීසින් මෙරට අත්පත් කර ගත් මුල් යුගයේ සිට ම රටේ බුද්ධි ප්‍රබෝධයක් ඇති කිරීමට පියවර ගත් බව පෙනී යයි. 1833 දී පිහිටුවන ලද ව්‍යවස්ථාදායක මණ්ඩලය කෝල්බෲක් වාර්තාව ක්‍රියාත්මක කරමින් පාසල් අධ්‍යාපනය වැඩිදියුණු කළේ ය. මේ නිසා ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනයත් මිෂනාරි බලයත් එක සේ දියුණු වුව ද නවීන අධ්‍යාපන ක්‍රමවලට පාසල්වල දොර විවෘත විය. 1867 දී පත් කරන ලද අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව පාසල්වල සියබස ඉගැන්වීම විධිමත් කිරීමට ක්‍රියා කොට ඇත. පසුව ඇරඹුණු ගුරු පුහුණු වැඩ පිළිවෙළ නිසා භාෂා අධ්‍යාපනය නවීන මුහුණුවරින් දියුණු වන්නට විය. කට පාඩමට මුල්තැන දෙමින් දියුණු වුණු එළු (=මිශ්‍ර සිංහලය) බස ඉගෙනීමට පන්සල් අධ්‍යාපනයේ තිබුණු තැන මින් පසු පාසල්වලට හිමි වූයෙන් සමකාලීන ප්‍රායෝගික භාෂා ව්‍යවහාරයට අදාළ භාෂා විෂයමාලාවට ලියුම් ලිවීම, සාරාංශකරණය, ලිහිල් බසින් ලිවීම, රචනය වැනි ලේඛනමය හැකියා දියුණු කිරීම ඇතුළත් විය. කියවන විට ලිවීම, කතන්දර කීම වැනි භාෂාමය හැකියා ද මේ සමග දියුණු විය. භාෂා අධ්‍යාපනය පාසල් විෂයමාලාවේ ජනප්‍රිය අංශයක් වීමට මේ තත්ත්වය හේතු විය. ඒ සමග ම පන්සල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය රජයේ විවේචනයට ලක් විය.

1888 වන විට රටේ පන්සල් පාසල් 1769ක් පැවැති බවත්, ඒවායේ අධ්‍යාපනය නිසරු බවත් පුස්කොළවල ලියන ලද ආගමික ග්‍රන්ථ අරුත් නො දැන පාඩම් කිරීම ඉන් සිදු වන බවත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ග්‍රීන් සිය පාලන වාර්තාවේ දක්වා ඇත.

1869 දී මෙරට පාසල් අධ්‍යාපනය විධිමත් කිරීමේ අරමුණින් ප්‍රසිද්ධ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව ඇරඹිණ. ඒ අනුව පාසල් අධ්‍යාපනය දියුණු වීම පිරිවෙන් ක්‍රමය කෙරෙහි ද දැඩි ලෙස බලපෑම් ඇති කළේ ය. මෙතෙක් අවිධිමත් ලෙස පවත්වා ගෙන එනු ලැබූ පිරිවෙන් විධිමත් කිරීමේ අවශ්‍යතාව රටේ ප්‍රධාන ගණයේ පැවිදි පඬිවරුනට දැනිණ.

පිරිවෙන් ප්‍රතිසංස්කරණ දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂ එච්. ඩබ්ලිව්. ග්‍රීන් 1886 පාලන වාර්තාවේ සටහන් කරන ආකාරයට පිරිවෙන් ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීමේ වැඩපිළිවෙළක් රජයේ අවධානයට ලක් වී තිබේ. එය ඉදිරියට ගෙන යන ලද්දේ පිරිවෙන් ඉතිහාසයේ බ්‍රිතාන්‍ය යුගයේ දී ගෞරවයෙන් සලකනු ලබන, ඉන්පසු එම තනතුරට පත් එස්. එම්. බාරෝස් විසිනි.

මෙම යුගය පිරිවෙන් නවීකරණය හා රජයේ අවධානයට ලක්වීම පිළිබඳ කාල පරිච්ඡේදයක ආරම්භක අවධියයි. 1878 වර්ෂයේ දී රජය විද්‍යෝදය පිරිවෙනට රුපියල් හයසීයක වාර්ෂික ආධාරයක් ගෙවීම ඉදිරි ගමනක ආරම්භය විය. ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගම නමින් ප්‍රාචීන භාෂා අධ්‍යාපනය නගා සිටුවීම සඳහා වන රාජ්‍ය අනුග්‍රහය ලැබූ ආයතනය ආරම්භ කිරීම සඳහා පුරෝගාමී වූයේ බාරෝස් ය. 1902 දී ආරම්භ කරන ලද එම සංගමයට විද්‍යෝදය පරිවේණාධිපති හික්කඩුවේ සුමංගල නාහිමි, විද්‍යාලංකාර පරිවේණාධිපති රත්මලානේ ශ්‍රී ධර්මාරාම නාහිමි යන ප්‍රධාන පරිවේණාධිපතීන් වහන්සේලා ද හෙයියන්තුඩුවේ දේවමිත්ත නාහිමි, වස්කඩුවේ ශ්‍රී සුභූති නාහිමි වැනි එවකට රටේ සිටි පැවිදි පඬිවරුන් මෙන් ම සර් ඩී. බී. ජයතිලක, මුදලි මැන්දිස් ගුණසේකර, මුදලිඳු ඩබ්.එෆ්. ගුණවර්ධන වැනි ගිහි බෞද්ධ ප්‍රාචීන භාෂා විශාරදයන් ද දේවගැතිවරුන් දෙදෙනකු ද ප්‍රධාන සිංහල හා ඉංග්‍රීසි පුවත්පත් කතුවරුන් ද වීම නිසා

මෙය හුදු බෞද්ධ ව්‍යාපාරයක් නො වන බවත් ශාස්ත්‍රීය සංවිධානයක් ම බවත් ඔප්පු විය. සංගමයේ ප්‍රථම සභාපති වශයෙන් පත් වූ බරෝස් මහතා මෙම රැස්වීමේ පරමාර්ථය විස්තර කරමින් කළ කථාවේ සාරාංශය අපේ අවධානයට ලක් විය යුතු ය.[23]

''ලංකාවේ නොයෙක් පැතිවල සැරිසරන විට මට නිතර පිරිවෙන් දැකගත හැකි විය. මේවා පිහිටුවා ඇත්තේ සංස්කෘත පාලි හා උසස් හෙළය හැදෑරීම පිණිස ය. මේ තැන්වල අධ්‍යාපනය ලද්දෝ වැඩිහිටියෝ ය. ස්වීය ප්‍රගමනය සඳහා ඇති කරන ලද සැබෑ පරිශ්‍රමයක ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් මේ ව්‍යාපාර බොහෝ දුරට ව්‍යාප්ත වී ඇත. මට කල්පනා වන අයුරු ප්‍රාචීන පඬිවරයන් විසින් විවිධාකාරයෙන් කර ගෙන යනු ලබන ශාස්ත්‍ර දානය එක ම සාධාරණ නිර්දේශයක් අනුව කිරීම මෙම දෙපාර්තමේන්තුව විසින් පිළිගෙන ඒවායේ ගැබ් වී ඇති මාහැඟි කර්තව්‍ය එක් ක්‍රමයකට හැඩ ගැස්වීමෙන් මේ උතුම් අරමුණ සාර්ථක කිරීම ඉතා ම වටනේ ය.''

මෙම කථාවේ අන්තර්ගතය අනුව හෙළි වන ප්‍රධාන කරුණු නම්,

I එකල පිරිවෙන්වල ඉගෙනීම කළේ වැඩිහිටියන් බව

II පිරිවෙන්වල විධිමත් පොදු අධ්‍යාපන පටිපාටියක් නුවූ බව

III ඒවා පවත්වා ගෙන යන ලද්දේ පාලි සංස්කෘත හා එළු බස්වල ප්‍රවීණ උගතුන් විසින් බව යන ඒවා ය.

ප්‍රාචීන විභාග හා පිරිවෙන්

මෙම අධ්‍යාපනය විධිමත් කර විභාග ක්‍රමයක් අනුව සමත් වන්නන්ට සහතික දීම සමාගමේ අරමුණ විය. මේ අනුව ප්‍රාචීන භාෂොපකාර සමාගමේ විභාග පැවැත්වුණේ පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයින් සහ එම විෂය හදාළ වෙනත් අපේක්ෂකයන් වෙනුවෙනි. මට්ටම් අනුව විභාගයේ අධ්‍යාපන කොටස් තුනක් විය. 1. ප්‍රාරම්භ 2. මධ්‍යම 3. පණ්ඩිත වශයෙනි. ඒවා සමත් විය යුතු වූයේ අනුපිළිවෙළිනි. එළු, පාලි සහ සංස්කෘත භාෂා සාහිත්‍යය ඒවායේ පොදු විෂය වූ අතර ක්‍රමයෙන් ඒවායේ අනුකොටස් හැදෑරීමට ශිෂ්‍යයා යොමු කරන ලදී.

1909 වර්ෂය සඳහා ප්‍රසිද්ධ කර ඇති විභාගයේ නිර්දේශ පත්‍රය අනුව ප්‍රාරම්භ විභාගයට ලංකාවේ ඉතිහාසය හා පුරා විද්‍යාව ද සමග සිංහල, පාලි, සංස්කෘත යන විෂය සඳහා ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් වේ. සිංහල වෙනුවෙන් සිදත් සඟරා (මුලු පොත) ජාතක පොත පිටු 100ක්, ලෝකෝපකාරය හා හංස සංදේශය, මහවාංශයේ පරිච්ඡේද 1 - 36 යන ග්‍රන්ථ නිර්දිෂ්ට ය. පාලි විෂයට බාලාවතාර (මුළු පොත) සිංහල වාක්‍යයක් පාලියට නැගීම, විභාගයේ දී සඳහන් කරනු ලබන පහසු වූ කාරණයක් උපන්‍යාස කර ගෙන කඩදාසි පිටු එකකට නො අඩු වන සේ වාක්‍යයක් බුද්ධියෙන් ලිවීම, අංගුත්තර නිකාය පඤ්චක නිපාතය, ථූපවංසය හා දාඨාවංසය යන කරුණු නිර්දිෂ්ට ය. සංස්කෘත සඳහා සාරස්වතය (මුළු පොත), සිංහල වාක්‍යයක් සංස්කෘතයට නැගීම, පඤ්ච තන්ත්‍රය ප්‍රථම පරිච්ඡේදය යන දෑ නිර්දේශ කර තිබේ. මධ්‍යම විභාගයට සඳහා සිදත් සඟරාව හා විශේෂ සම්බන්ධය ඇති ව සිංහල ව්‍යාකරණ ශාස්ත්‍රය නිර්දිෂ්ට ය. ස්ඵුටීකරණය යනුවෙන් උපසිරසක් සහිත ව එහි මෙසේ දැක්වේ. ''මෙහි අදහස නම් සිදත් සඟරාවෙහි දැන ගැනීම පමණක් මේ විභාගයට ප්‍රමාණ නො වේ. නමුත් එහි සිද්ධාන්තයට විරුද්ධ

නො වන සේ භාෂාවත් ව්‍යාකරණ රීතිත් දැන සිටිය යුතු ය. විභාගකරුවන් විසින් භාෂාවෙන් ද පුළුවන් පමණ බාහිර ව ප්‍රශ්න අසනු ලබනවා ඇත.'' මේ අනුව ප්‍රාචීන විභාග අපේක්ෂකයින් විෂය කරුණු කෙතරම් විචාරශීලී ව ඉගෙනීමට මෙම විභාග ක්‍රමය මගින් යොමු කර ඇද්ද යනු සිතිය හැකි ය. පණ්ඩිත විභාගයට ප්‍රධාන විෂය යටතේ වාක්‍ය රචනය, තර්ක ශාස්ත්‍රය, ලංකා ඉතිහාසය හා පුරාවිද්‍යාව, අශෝකාක්ෂර, ඡන්දොලංකාර, ව්‍යාකරණ යන විෂය ද නිර්දිෂ්ට ය.

ප්‍රාචීන විභාග පොදුවේ පෙරදිග භාෂා ශාස්ත්‍ර දැනුම වර්ධනයට ඇති කරනු ලැබූව ද ඇත්ත වශයෙන් ම ඒවා ක්‍රියාත්මක වූයේ පිරිවෙන් වෙනුවෙනි. මේ නිසා එම විභාග පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයින් සඳහා වූ සේ සැලකේ. අවසාන වශයෙන් පණ්ඩිත විභාගය සමත් වූ පිරිවෙන් ශිෂ්‍යයකු කෙතරම් නම් විචාරශීලී ව විෂය ප්‍රවීණත්වයට පත් වී ද යනු ඉහත සඳහන් විෂය නිර්දේශය අනුව සිතාගත හැකි ය.

ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගමේ විභාග අරමුණු කර ගෙන ඉගැන්වීම නිසා පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය වඩා පුළුල් ව සහ විධිමත් ව සකස් වෙමින් තිබිණ. 1917 දී අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව පිළිගත් පිරිවෙන්වල සංඛ්‍යාව 62ක් විය. එසේ ම අවිධිමත් ආකාරයට අධ්‍යාපනය පවත්වා ගෙන ගිය පිරිවෙන් රැසක් පැවතුණු බව ද දෙපාර්තමේන්තුව සැලකිල්ලට ගෙන තිබිණ. 1919 දී පිරිවෙන් පරීක්ෂකවරයකු පත් කිරීමට රජය ගත් තීරණය වැදගත් පියවරක් විය. එම වර්ෂයේ ම රජයේ පරීක්ෂාවට ලක් වූ පිරිවෙන් සඳහා රුපියල් 400/=ක වාර්ෂික දීමනාවක් ගෙවීම ආරම්භ විය. 1947 වන විට එබඳු පිරිවෙන් 124ක් පැවතීම මේ වන විට විධිමත් පිරිවෙන් සංඛ්‍යාත්මක ම මෙන් ම ගුණාත්මක ව ද දියුණු වී පැවති අයුරු පළ කරන්නකි.

පිරිවෙන් ව්‍යවස්ථා

1943 අධ්‍යාපන ඇමැතිවරයා පිරිවෙන් උපදේශක සභාවක් පත් කර එහි නිර්දේශ අනුව පිරිවෙන් ව්‍යවස්ථා සංග්‍රහයක් රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවට ඉදිරිපත් කළේ ය. එය සම්මත වීම රජයත්, පිරිවෙනුත් අතර සම්බන්ධතාවේ සන්ධිස්ථානයකි. මේ ව්‍යවස්ථාව අනුව පිරිවෙන් මූලික, උපරිම යයි කොටස් දෙකකට බෙදිණ. එසේ ම පිරිවෙන් පැවැත්වීමට දැඩි රෙගුලාසි මාලාවක් පැනවිණ. ඒ අනුව ඒවා වඩාත් විධිමත් විය. මෙයින් අනුමත කර ඇති පිරිවෙන් විෂය මාලාව විශේෂ අවධානයට ලක් කිරීම සුදුසු ය.

ඒ අනුව ප්‍රධාන පිරිවෙන් විෂය වන්නේ සිංහල, පාලි, සංස්කෘත භාෂා හා ඡන්දස් අලංකාර, වාග් විද්‍යා (නිරුක්ති) ධර්ම හා දර්ශන, තර්ක න්‍යාය හා ඉතිහාසය යන ඒවා ය.

අතිරේක විෂය වන්නේ ඉංග්‍රීසි, දෙමළ, හින්දි, භූගෝල විද්‍යාව, මනෝ විද්‍යාව, ස්වස්ථතාව හා කායික විද්‍යාව හා අංක ගණිතය යන ඒවා ය.[24]

රජයේ අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා 1947 පාලන වාර්තාවෙන් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය හා පාසල් අධ්‍යාපනය අතර සංසන්දනාත්මක අගය කිරීමක් කර ඇත. ඒ අනුව මූලික පිරිවෙනේ දෙවන වර්ෂයේ අධ්‍යාපනයේ දී අදාළ විෂයයන් පාඨශාලා ජ්‍යෙෂ්ඨ සහතික පත්‍රයේ මට්ටමට ද තෙවන වර්ෂය අවසානයේ දී උසස් පාඨශාලා සහතික පත්‍රයේ මට්ටමට ද සමාන අධ්‍යාපන තත්ත්වයක් දැරිය යුතු විය.

සංස්කෘතික නවෝදය හා පිරිවෙන්

1956 වර්ෂය දේශපාලන වශයෙන් පමණක් නො ව සාමාජික හා සංස්කෘතික වශයෙන් ද විශාල පරිවර්තනයක් රට තුළ ඇති කළ අයුරු අමතක කළ හැකි නොවේ. සිංහලය රජයේ බස කිරීමට අමතර ව සංස්කෘතික විපර්යාස ගණනාවක් කිරීමට රජය ඉදිරිපත් වූයේ කලක් තිස්සේ ඉටු නො වුණු ජනතා අපේක්ෂා ඉටු කිරීමක් වශයෙනි. මෙහි ප්‍රතිඵල වශයෙන් පිරිවෙන්වලට ගෙවන ලද රජයේ ආධාරය දෙගුණ කිරීමත්, තවත් හිතකර පියවර ගැනීමත් සිදු විය. පුස්තකාලය දීමනා හා පිරිවෙන් ගුරු පුහුණු ආයතනය රජයේ ආධාර යටතේ දියුණු කිරීම ද මෙයට අයත් විය.

මේ හැර පිරිවෙන් සම්බන්ධයෙන් රජය ගත් ඉතා වැදගත් තීරණයක් නම් විද්‍යෝදය හා විද්‍යාලංකාර පිරිවෙන්වලට විශ්ව විද්‍යාලය තත්ත්වය ලබා දීමට ය. මේ නිසා මෙතෙක් පැවැති ප්‍රධාන පිරිවෙන් විෂයමාලාව විශ්ව විද්‍යාලය මට්ටමින් පුළුල් හා නවීන ආකාරයට ඉගැන්වීම ඇරඹිණ.

ඒ හැර නව ව්‍යවස්ථා මාලාවක් අනුව පිරිවෙන් වර්ග කිරීමත්, අනුමත උපාධිධාරී ගුරුවරුන්ට රජයෙන් වැටුප් ගෙවීමත් සිදු විය. නව වර්ග කිරීම අනුව ජ්‍යෙෂ්ඨ, කනිෂ්ඨ හා විශ්ව විද්‍යාලය පිරිවෙන් වශයෙන් පිරිවෙන් කොටස් විය. මෙයින් විශ්ව විද්‍යාලය අනුබද්ධ ආයතන වූ පිරිවෙන්වල විශ්වවිද්‍යාලය අවසාන විභාගය තෙක් පන්ති පැවැත්විණ. මේ නිසා ඒවායේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ශීඝ්‍රයෙන් වැඩී යන්නට විය. බටහිර විදේශීය ආක්‍රමණවලට පසු දේශීය අධ්‍යාපන පද්ධතිය කෙරෙහි පිරිවෙන්වල බලපෑම මෙතරම් දැඩි වූ ප්‍රථම අවස්ථාව එය විය. කෙසේ වුව ද මේ සමග ම පිරිවෙන්වල සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපනයේ පසුබැස්මක් සිදු වූ බව බොහෝ අයගේ මතය විය. පසුව විශ්ව විද්‍යාලය අනුබද්ධ ආයතන වශයෙන් පිරිවෙන්වල තත්ත්වය නතර වීම නිසා ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ද හීන වන්නට විය. මේ අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණයක් අවශ්‍ය බවට උද්ඝෝෂණ මතු විය.

1967 වර්ෂයේ දී පිරිවෙන් ව්‍යවස්ථාව සංශෝධනය කරමින් පිරිවෙන් වර්ග තුනකට බෙදීම සිදු විය. ඒ අනුව මූලික පිරිවෙන්, මහ පිරිවෙන් හා පිරිවෙන් විද්‍යායතන යන වර්ග කිරීම සිදු විය. එහෙත් පිරිවෙන්වල අධ්‍යාපන මට්ටම පහත වැටීමත් මුල සිට පැවැත ආ සාම්ප්‍රදායික භාෂා අධ්‍යාපනය දුර්වල වීමත් ගැන උද්ඝෝෂණ ඇති විය. මෙයට පිළියම් යෙදුණේ 1979 වර්ෂයේ දී අංක 64 පනත යටතේ ය.

පිරිවෙන් අධ්‍යාපන පනත

මේ වනතුරු ම පිරිවෙන් පාලනය සඳහා රජයේ නීති රීති ක්‍රියාත්මක කරන ලද්දේ රටේ පොදු අධ්‍යාපන පනත් යටතේ ය. පිරිවෙන් සඳහා වෙන ම අධ්‍යාපන පනතක් සකස් කිරීම මගින් ඒවායේ ස්වාධීනත්වය නීතියෙන් තහවුරු කිරීම අවශ්‍ය බවට තීරණයක් ගන්නා ලද්දේ 1979 වර්ෂයේ දී ය. මෙය පිරිවෙන් ඉතිහාසය සම්බන්ධයෙන් ගන්නා ලද ඓතිහාසික පියවරකි.

මේ අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපන මණ්ඩලයක් පිහිටුවීම, පිරිවෙන් අභ්‍යාස ආයතන ඇති කිරීම සහ ත්‍රිපිටක ධර්මයට හා පෙරදිග භාෂා අධ්‍යාපනයට පුනර්ජීවයක් දීම මේ ප්‍රතිසංස්කරණවල ප්‍රතිඵල ය. මේ තත්ත්වය විස්තර කරන අධ්‍යාපන අමාත්‍ය වි. ජ. මු.

ලොකු බණ්ඩාර මහතා පසු කලක කරන පහත සඳහන් ප්‍රකාශය පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ නව දියුණුව ගැන කරන උදන් ඇතීමක් වැන්න.

''ශ්‍රී ලංකා ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගමේ නිර්දේශවලට අනුකූල ව සම්මත කොට ඇති 1979 අංක 64 දරන අධ්‍යාපන පනත හා එහි 1980 අංක 1 දරන නියෝග අනුව රජයේ ලියාපදිංචි පිරිවෙන් 540 ද ඉක්මවා අද ක්‍රියාත්මක වේ. ශිෂ්‍ය හිමිවරු 24000ක් පමණ උගනිති. ආචාර්යවරු 5000 ඉක්මවා උගන්වති. පරිවේණාධිපති, කෘත්‍යාධිකාරී මහතෙරවරු 1000 ඉක්මවා ස්වකීය කටයුතුවල නිරත ව සිටිති. රජය වසරකට රුපියල් පනස් පන් කෝටිය ද ඉක්ම වූ වැයක් මෙම උතුම් අධ්‍යාපනය සඳහා වෙන් කරයි.''

අද්‍යතන යුගය

මෙබඳු පුරාතන අධ්‍යාපන මාර්ගයක් නවීකරණය කිරීමේ දී මතු වන පොදු සම්මතයක පිහිටීමේ දුෂ්කරතාව ගැන ද සඳහන් කළ යුතු ය. කෝට්ටේ යුගය වන විට වනවාසී ගණවාසී භෙදය අනුව පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ මතභේද පැවැති ආකාරය කලින් සඳහන් විය. පිරිවෙන් ලියාපදිංචි කිරීමට රජය උනන්දු වන විට එය නො රිස්සූ ආචිර්ණ කල්පික මතවාදීන් වූ බව ද ඇතැම් භික්ෂු අධ්‍යාපන ආයතන අදත් සාර්ථක ව පවත්වා ගෙන යනු ලබන්නේ රජයේ ආධාර නො ලබමින් ස්වාධීන ව බව ද දැකිය හැකි ය. මහරගම ශාසන සේවක සමිතියෙන් පාලනය වන භික්ෂු අභ්‍යාස මධ්‍යස්ථානය එබන්දකි. එහෙත් දැන් එබඳු ආයතන ඇත්තේ දෙක තුනක් පමණි. එහෙත් ඒවා වුව ද ගණිතය, ඉංග්‍රීසි වැනි විෂය බැහැර කර නැති අතර ප්‍රාචීන විභාගවලට සිසුන් පුහුණු කිරීම අරමුණු කර ගෙන ඇත.

මුල් යුගයේ පැවැති වාචනා මාර්ගය, ස්වාධ්‍යාය ක්‍රමය හා අනතුරු යුගවල ප්‍රචලිත වුණු සන්න කීම දැන් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ නැති තරම් ය. රජයේ විභාග වන අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා (උ. පෙළ) විභාගවලට පිරිවෙන් සිසුන් ඉදිරිපත් වීම දැන් අනිවාර්ය තත්ත්වයක් වී තිබේ. ඒ අනුව පිරිවෙනින් ඔබ්බට විශ්වවිද්‍යාලය අධ්‍යාපනය ලැබීම අධ්‍යාපන අරමුණක් වී ඇත. ප්‍රාචීන විභාගවලට ඉදිරිපත් වීම මගින් අදාළ භාෂා පිළිබඳ වැඩිදුර ඉගෙනීමේ සහතික ලැබීමට දක්වන උනන්දුව කලකට පෙර තිබුණු තත්ත්වය හා සැසඳූ විට ප්‍රශංසනීය ය. එහෙත් විෂයමාලාව පුළුල් වීමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදය නවීකරණය වීමත් සමග කලින් පැවැති ගැඹුරු විෂය ඥානය අපේක්ෂා කළ නො හැකි වන බව සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ.

වසර දෙදහසකට වැඩි කලක් තිස්සේ අඛණ්ඩ ව මෙරට ජන ජීවිතයට බුද්ධිමත් මාර්ගෝපදේශකත්වය ලබා දුන් පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය විසි එක් වන සියවසට පිවිස ඇත්තේ යම් යම් වෙනස්කම් සහිත ව වුව ද එහි මූලික පරමාර්ථවලින් ඈත් නොවෙමිනි. ත්‍රිපිටක ධර්මයත් පෙර දිග භාෂාත් අද එහි ප්‍රධාන විෂයධාරාව වෙයි. ඒ නිසා ම පැවිදි ශිෂ්‍යයන්ට අනිවාර්ය දැනුම ඉන් ලැබේ. එහෙත් ඉංග්‍රීසි සහ ගණිතය විෂයමාලාවේ අනිවාර්ය වීමෙන් නව ලොවට අවශ්‍ය කාලීන දැනුමෙන් ද එම ශිෂ්‍යයෝ පොහොසත් වෙති. රජය සම්බන්ධයෙන් බැලූ විට ද පෙනී යන කරුණක් වන්නේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනයේ සාම්ප්‍රදායික අරමුණු ඉෂ්ට කර ගැනීමට අමාත්‍යාංශයේ උනන්දුව ප්‍රශංසනීය මට්ටමක පවතින බව ය. නවතම ආධ්‍යාපනික උපකරණය වන පරිගණකය භාවිත කිරීමට පිරිවෙන් සිසුන් පුහුණු කිරීමත් නව විදේශ භාෂා විෂයමාලාවට හඳුන්වා දීමත්

මගින් මෙම අධ්‍යාපන පද්ධතියේ නිම් වළලු පුළුල් වෙමින් පවත්නා බවක් පෙනී යයි. සම්ප්‍රදායයේ හා නවීනත්වයේ මනා සංකලනයකට හොඳ ම නිදර්ශනයක් ලෙස මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමය දැන් ඉදිරියෙන් සිටින බව මේ අනුව කිව හැකි ය.

ආශ්‍රේය ග්‍රන්ථ

1. ගමගේ, ජී. (2009). *පිරිතෙහි පරිණාමය.* 27 වන පිටුව.
2. අදිකාරි, ඒ. (1999). *භික්ෂුව හා ලංකා සමාජය.* 292 වන පිටුවේ සිට.
3. *අම්බටඨ - සෝණදණ්ඩ සූත්‍රය - දීඝ නිකාය.* බු. ජ.
4. Chatergy, K.C. (1957). *Mahabhashya Pashya Santhika.* Culculta. p.40.
5. තිලකසිරි, ජේ. (1957). *වෛදික සාහිත්‍යය.* කොළඹ. පළමු වන පිටුව.
6. -එම- අධොලිපිය. 39 වන පිටුව.
7. -එම-
8. *ධම්මපදට්ඨ කථා, කාල දේවල කථාව.* හේවාවිතාරණ මුද්‍රණය.
9. *පිරිතෙහි පරිණාමය සහ සංයුක්ත නිකාය.* නව වන පරිච්ඡේදය.
10. *මහාවග්ග - සංගීති සුත්ත - දීඝ නිකාය.* බු. ජ.
11. *ප්‍රස්තාවනා ගාථා, ධම්මපදට්ඨ කථා.* කොළඹ: හේවාවිතාරණ මුද්‍රණය.
12. *ප්‍රාචීන භාෂෝපකාර සමාගමේ ශතසංවත්සර කලාපය (2002).* කොළඹ, 5 වන පිටුව.
13. කුමාරස්වාමි, ඒ. *මධ්‍යකාලීන සිංහල කලා* (පරිවර්තනය). කොළඹ.
14. *පිරිතෙහි පරිණාමය* - දෙ වන පරිච්ඡේදය.
15. -එම-
16. *සිදත් සඟරා, ඉති වියරණ දැන කිවියර පදී බඳනා. සංස්: රැයිපියල් තෙන්නකෝන්*
17. *ගිරා සන්දේශය.* 225 සිට කවි.
18. *හංස සන්දේශය.* 184-245 දක්වා කවි.
19. රුබේරු, ආර්. (1971). *ලංකා අධ්‍යාපනයේ බ්‍රිතාන්‍ය යුගය.* කොළඹ: ඇපොතිකරිස් සහ සමාගම.
20. *1979 අංක 64 දරන පිරිවෙන් අධ්‍යාපන පනත සහ අංක 1980 01 දරණ නියෝග මාලාව.*
21. -එම-
22. -එම-
23. -එම-
24. -එම-

23
සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

ප්‍රේමසිරි වැලිවිට

ශාස්ත්‍රවේදී (කළමනාකරණ, ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර); පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා (පේරාදෙණිය), ශාස්ත්‍රපති කැලණිය)

ජී. වයි. විජේසූරිය

ශාස්ත්‍රවේදී විශේෂ කලා උපාධිය පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා අධ්‍යාපනපති (අවසන් පරීක්ෂණය) නියෝජ්‍ය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ (නොවිධිමත් අධ්‍යාපය) (ශ්‍රී.ලං.අ.ප.සේ II)

දීපානි විජේසිංහ

විද්‍යාවේදී (Bsc) උපාධිය පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා ව්‍යාපෘති නිලධාරි (නොවිධිමත් අධ්‍යාපන)

1.0 හැඳින්වීම

විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය ආවරණය වන සීමාවන්ට ඌන පූරණයක් පරිශිෂ්ටයක් සහ විකල්පයක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ ආරම්භ වී සංවර්ධනය වන නොවිධිමත් හා විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පිළිබඳ ශාස්ත්‍රීය තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීම මෙම ලිපියෙන් අපේක්ෂා කෙරේ.

එබැවින් 'සැමට අධ්‍යාපනය' යන පුළුල් සංකල්පය තුළ විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වල අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම සලකා බැලීම, නොවිධිමත් අධ්‍යාපන

වැඩසටහන්වල ඉතිහාසය හා විකාශය විමසීම, නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සංකල්ප, මූලධර්ම ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රමවේද පරීක්ෂා කිරීම, ඒ සඳහා ඇති ආයතන වැඩසටහන් සහ නවීකරණ පියවර සහිත සංවර්ධනය පරීක්ෂාවට ලක් කිරීම, ජාතික, කලාපීය, ජාත්‍යන්තර හා ගෝලීය ප්‍රවණතාවලට ප්‍රතිචාර දක්වා ඇති ආකාරය අධ්‍යයනය කිරීම සහ විවෘත පාසල් ක්‍රමය ආදී නව ප්‍රවේශ මාර්ග හඳුනා ගැනීම යනාදී වශයෙන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට අයත් යැයි සැලකෙන විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වල යෝග්‍යතාව ද අනාගත අපේක්ෂාවන් අභියෝග ආදිය ද මෙම ලිපිය මගින් පරීක්ෂාවට අන්තර්ගත කරනු ලැබේ. අධ්‍යාපනය ලැබීමට සුදුසු පාත්‍ර ජනතාවට මෙම වැඩසටහන්වලින් ලැබී ඇති විශේෂ ඵලයක් ඇත් ද? එය කොතරම් දුරට ජාතික අධ්‍යාපන ව්‍යායාම තුළ පිළිගැනීමක් ලබා ගත හැකි වී ද? යන කරුණු ගැන අලෝකයක් ලැබීම ද අතිරේක ඉලක්කයකි. ජාත්‍යන්තර වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සහ විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ඇගයීමට ලක්වන ආකාරය සහ ශ්‍රී ලංකාවේ සංවර්ධන අභියෝග ඉදිරියේ විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වල දායකත්වය පරීක්ෂා කිරීම ද පොදුවේ සියලු අධ්‍යාපන ව්‍යායාම තුළ විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට තබා ඇති බර පිළිබඳ යුක්ති යුක්තභාවය විමසීම ද මෙම අභ්‍යාසය තුළින් ම ඉටු වේ යැයි අපේක්ෂා කරනු ලැබේ.

1.1 රාජ්‍ය අධ්‍යාපන සේවාව

1869 වර්ෂයේ දී බ්‍රිතාන්‍ය රජය විසින් සංවිධිත අධ්‍යාපන පාලන කාර්යාංශයක් (දෙපාර්තමේන්තුවක්) පිහිටුවීම සමග ම, රජයේ එකල අරමුණුවලට අදාළ ව පොදු ජන අධ්‍යාපන සේවයක් ඇති වීම නිසා පොදු ජනතාව අතර අකුරු ලිවීමේ, කියවීමේ ශක්තිය දියුණු කරලීමට හැකි වූ බව 1969 දී **"අධ්‍යාපන සියවස"** නමැති කාණ්ඩ තුනකින් යුත් විශිෂ්ට සංග්‍රහයට පෙර වදනක් ලියමින් එවකට අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික කටයුතු පිළිබඳ අමාත්‍ය වූ අයි.ඇම්.ආර්.ඒ. ඊරියගොල්ල මහතා පවසයි. [1]අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව පිහිටුවීමෙන් පසුව ශ්‍රී ලංකාව තුළ සංවර්ධනය වූ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය ආසියාවේ ම සෙසු රටවලට වඩා වේගවත් සහ ඵලදායක ප්‍රතිඵලයක් පෙන්නුම් කළ ආකාරය ද එම සාර්ථක භාවයට උදක් ම හේතු වූ කරුණ ලෙස ඓතිහාසික වශයෙන් ඉතා ඈත අතීතයේ පටන් ම ප්‍රචලිත ව තිබූ බෞද්ධ සංස්කෘතිය හා බැඳි අධ්‍යාපන රටාව පසු කාලයේ වෙනත් සමයයන් සමග ද බද්ධ වෙමින් ප්‍රචලිත වූ ආකාරය ද ඉතා මැනවින් එම ''සියවස'' කාණ්ඩවල විග්‍රහ කර පෙන්වා දී තිබේ. කෙසේ වුව ද බ්‍රිතාන්‍ය රජය විසින් ආරම්භ කරනු ලැබූ ඒ ''පොදු ජන අධ්‍යාපන සේවාව'' පොදු ජනතාව අතර දැන උගත්කම වැඩි දියුණු කිරීමේ ලා බොහෝ ඉදිරියට පා තබා ඇතත් රටේ ආර්ථික සංවර්ධනයට සහ ජාතික සෞභාග්‍යයට අධ්‍යාපනයෙන් ඉටු වී ඇති මෙහෙය ගැන සර්වප්‍රකාරයෙන් සතුටු විය නොහැකි බව ද එහි සඳහන් වේ. අපේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටත් විජිත යුගයෙන් උරුම වුණු දායාදයක් ලෙස විග්‍රහ කර ඇතත් දේශීය පුරාතන අධ්‍යාපන රටාවේ බලපෑම නවීන මිනුම් දඬු ඔස්සේ වුව ද ඉහළ අගයක් ගනී. රජයේ ප්‍රමුඛ ඉලක්ක වූ ක්‍රිස්තියානි ආගම ප්‍රචලිත කිරීම සහ පාලනයට සුදුසු සේවකයින් පුහුණු කිරීමට ඉංග්‍රීසි භාෂා ප්‍රවීණත්වය ලබා දීමට ද දේශීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම යොදා ගැනීමෙන් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලබා ගත හැකි විය. විධිමත් පාසල් ක්‍රමය මෙම අරමුණු දෙකට සම්බන්ධ කරන ලද අතර රජයේ පාසල් අධ්‍යාපන

ක්‍රමයට අතිරේක ව විකල්ප අධ්‍යාපන අවස්ථා බෞද්ධ ආගමික ආයතන හා සංවිධාන ආශ්‍රයෙන් පවත්වා ගෙන යාම ද පසු කාලීන ව දේශීය සහ අධිරාජ්‍යවාදී අභියෝග ඉදිරියේ දී අද්විතීය ලෙස ප්‍රතිචාර දැක්වීම ද එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ආසියාවේ අන් රටවල දක්නට නො වූ විරූ අධ්‍යාපන ප්‍රබෝධයක් ඇති වීම ද[2] සැලකිය යුතු ය.

1.2 නිදහස් අධ්‍යාපනය හා නව ප්‍රවණතා

1945 සිට (එනම් නිදහස ලැබීමට පෙර සිට ම) සර්වජන නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් මේ රටේ ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කරනු ලැබීම, දේශීය අධ්‍යාපනය අපේ සංස්කෘතිය තුළ මුල් බැස ගත් බටහිර පන්නයේ අධ්‍යාපන රටාවක් රෝපණය වීමටත්, දේශීය වූ ද, අධිරාජ්‍යය හා සම්බන්ධ වූ ද ගෝලීය හා ජාත්‍යන්තර වශයෙන් මුහුණ දුන්නා වූ අභියෝග ඉදිරියේ ප්‍රතිචාර දැක්වීමටත් විධිමත් අධ්‍යාපනයට විකල්ප හා පරිශිෂ්ට වශයෙන් නොවිධිමත් හා අවිධිමත් ඉගෙනීම් රටා රාශියක් ගොඩ නැගීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. අධ්‍යාපනය විමර්ශනයේ දී නවීන මිනුම් දඬු වශයෙන් සලකනු ලබන අධ්‍යාපනය මානව අයිතියක් , සැමට ම අධ්‍යාපනය, විධිමත් අධ්‍යාපනයට ප්‍රතිචාර දැක්විය නොහැකි අභියෝග හමුවේ විකල්ප අධ්‍යාපන අවස්ථා උපයෝජනය, ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය, විවෘත අධ්‍යාපනය, යාවජීව අධ්‍යාපනය ලෞකික සහ අලෞකික විමුක්තිය සඳහා අධ්‍යාපනය, වරප්‍රසාද අහිමි වූවන්ට අධ්‍යාපනය, ස්ත්‍රීන් සඳහා අධ්‍යාපනය, සාමය සඳහා අධ්‍යාපනය, ගැටලු නිරාකරණය හා ගැටුම් නිරාකරණය සඳහා අධ්‍යාපනය, ළදරු අධ්‍යාපනය, වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය, දෙගුරු අධ්‍යාපනය, අඛණ්ඩ අධ්‍යාපනය, වෘත්තීය අධ්‍යාපනය, උසස් අධ්‍යාපනය යනා දී වශයෙන් ද විද්‍යා තාක්ෂණ විප්ලව සහ සන්නිවේදන තාක්ෂණයේ ප්‍රසාරණය හමුවේ ඉගෙනීමේ සමාජය/දැනුම් කේන්ද්‍රීය සමාජය වැනි යෙදුම් රාශියකින් අධ්‍යාපනයේ එක් එක් ගුණාංගයක් ඉස්මතු කර දැක්වීමට සිදුව තිබෙන අතර පොදු ගැටලු හා විසඳුම් පිළිබඳ ව එකඟතා ඇති කර ගැනීමට මෙන් ම එම ආලෝකයෙන් ඉදිරි ගමන් මඟ හෙළි කර ගැනීමට ද යුනෙස්කෝ සංවිධානය විසින් වරින් වර සංගායනා, පරීක්ෂණ සහ වාර්තා ද සකස් කිරීමට පුරෝගාමී වී ඇත. අවසාන යුනෙස්කෝ ප්‍රයත්නයක් වන විසි එක් වැනි ශතවර්ෂය සඳහා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර කොමිෂම සිය වාර්තාව ''ඇතුළාන්තයේ නිධානය - ඉගෙනීම'' යනුවෙන් 1996 දී නිකුත් කරන ලදි.

1.3 ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයට නව මූලධර්ම - යුනෙස්කෝ මග පෙන්වීම

ප්‍රංශයේ හිටපු ආර්ථික හා මුදල් අමාත්‍ය වූ ද යුරෝපා කොමිෂමේ හිටපු සභාපතිවරයකු වූ ද ප්‍රංශ ජාතික ජැකොස් ඩෙලෝර්ස් (සභාපති) ඇතුළු 15 දෙනකුගෙන් යුත් වූ උක්ත කොමිෂම 21 වන සියවස සඳහා නිර්දේශ කරන ලද මූලධර්ම ස්තම්භ හතරක් ලෙස හඳුන්වා දී තිබේ. එනම් දැනීම ලබා ගැනීමට ඉගෙනීමත්, ක්‍රියා කිරීමට ඉගෙනීමත්, අන්‍යයන් සමග සහයෝගයෙන් සහ සමගියෙන් ජීවත්වීමට ඉගෙනීමත්, දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනීමත් වේ. වැඩිමනත් ම මෙම මූලධර්ම ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා සුදුසු වැඩ පිළිවෙළ සහ මාර්ගෝපදේශ නිර්දේශ කරමින් පුද්ගලයාගේ ඇතුළාන්තයේ සැඟවී තිබෙන නිධානය හඳුනා ගෙන ගෝලීය ගම්මානයක් බඳු ජාත්‍යන්තර සහයෝගය මත ගොඩ නැගෙන පුළුල් ලෝකයකට සූදානම් වීම එහි

අවධාරණය කර තිබේ. ඉගෙනීම අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් ලෙස දැකීම, ජීවිතාන්තය දක්වා ඉගෙනීම මූලික අධ්‍යාපනයේ පටන් උසස් ම අධ්‍යාපනය යාවජීව ක්‍රියාවලියක් කර ගැනීම හා කොන් කිරීම් සහ වෙනස්කම් කිරීමෙන් වැළකී පිටුපෑම වෙනුවට අධ්‍යාපනය මගින් එක්සත් වීමටත්, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ව ක්‍රියා කිරීමටත් පුරුදු වීම අත්‍යවශ්‍ය ගුණාංග ලෙස මෙම අධ්‍යයනය පෙන්වා දෙයි.[3] ශ්‍රී ලංකාවේ ඉතා පුරාණ යුගයේ සිට ම පැවති අධ්‍යාපනයෙහි දිගට ම පැවති ගුණාංගවලට මෙම නිර්දේශ බොහෝ දුරට එකඟ වන බව සිහියේ තබා ගනිමින් මෙම පරිච්ඡේදයේ අන්තර්ගතය සහ ඉදිරිපත් කිරීමේ විශේෂයක් වන්නේ අධ්‍යාපනය පෝෂණය වන්නේ විධිමත් අධ්‍යාපන අරටුව වටා ගොඩ නැගෙන විකල්ප හා අතිරේක කොටස්වල අලංකරණයෙන් යන අදහස පෙරදැරි කර ගැනීම ය.

1.4 ක්ෂිතිජය පුළුල් වීම

1969න් පසුව ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන් වර්ධනය වූ ආකාරය පිළිවෙළින් විමසීමට පෙර අධ්‍යාපනය පූර්ණ ක්‍රියාවලියක් වීමට විධිමත් අධ්‍යාපනය සහ අතිරේක අධ්‍යාපන ප්‍රයත්න හැඩ ගැසීමට බලපෑ නොයෙකුත් සංකල්ප මූලධර්ම, අභියෝග සහ සංවර්ධන මාර්ග ගැන සලකා බැලීම උචිත වේ. ඒ ඒ අවස්ථාවේ ශ්‍රී ලංකාවට ම ආවේණික වූ ගුණාංගවලින් එක් එක් ප්‍රවේශයක් පෝෂණය වීම, සන්තර්පණය වීම හෝ ප්‍රතිපෝෂ්‍ය වීම ද සුදුසු තන්හි වැඩි දුරටත් සලකා බැලීම ද අපේක්ෂා කෙරේ. 1960 දශකය එක්සත් ජාතීන් විසින් පළමු වැනි සංවර්ධන දශකය ලෙස ප්‍රකාශයට පත් කිරීමත් සමග ම මානව සම්පත් සංවර්ධනය ඉලක්ක කර ගත් වැඩසටහන්වල අධ්‍යාපනයට සුවිශේෂ තැනක් හිමි වීම ලොව පුරා දිස්වන්නට විය. ඊටත් පෙර ආසන්න දශක කීපය තුළ ජාතික හා ජාත්‍යන්තර තලයන්හි මතුවුණු අර්බුද හා අභියෝග හමුවේ අධ්‍යාපන මාධ්‍යය ප්‍රතිචාර දක්වා ඇත්තේ සියලු රටවල ඒකාකාර ව නො වේ. එබැවින් පොදු ලක්ෂණ එකඟතා හෝ සුවිශේෂතා වශයෙන් තේරුම් ගැනීමට අදාළ ප්‍රමිතීන්, මිනුම් දඬු හා කැපවීම් විශ්ලේෂණය කිරීමට මාර්ගෝපදේශ එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය විසින් ද එහි විශේෂඥ මණ්ඩල විසින් හෝ අනෙකුත් ජාත්‍යන්තර හා ගෝලීය ප්‍රයත්න මගින් ද ඉදිරිපත් කර රාජ්‍යවල කැපවීම ලබා ගෙන තිබේ.

1.5 විධිමත් අධ්‍යාපනයේ සීමා

අධ්‍යාපනය නිරතුරු ව ම ප්‍රතිසංස්කරණයට ලක් කිරීම අධ්‍යාපනයේ ම ස්වරූපය ලෙස පිළිගනු ලැබේ. 1972 දී යුනෙස්කෝව, මගින් නිකුත් කරන ලද දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනීම ලෝක අධ්‍යාපනය වර්තමානය හා අනාගතය නමැති වාර්තාව ප්‍රංශයේ හිටපු අගමැතිවරයකු සහ අධ්‍යාපන ඇමතිවරයකු වූ එඩ්ගා ෆෝරේගේ ප්‍රධානත්වයෙන් යුත් කොමිෂම - අධ්‍යාපනය මුළුමනින් ම ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීමට කාලය එළඹ ඇතැයි ද අද අධ්‍යාපනය ඉතා වැදගත් අභියෝගයකට මුහුණ දෙන්නේ යැයි ද, ඒ ගැන අලුතින් ම සිතිය යුතු යැයි ද - ඒ නිසා අන් කවර කලෙකටත් වඩා අන්තර්ජාතික සාමග්‍රිය සහ ලෝක සහයෝගය අවශ්‍ය බව ඉතා පැහැදිලි යැයි - ජාත්‍යන්තර සහයෝගය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමේ දී පෙන්වා දෙයි.[4] මෙය වෙනත් තේමාවල දී ද ඒ ආකාරයට

ම වලංගු ය. 1971 වන විට ලෝකය පුරා ම විවිධ රටවල ශිෂ්‍ය අරගල සහ තරුණයන්ගේ කැලඹීම් රාශියක් වාර්තා විය. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ ප්‍රතිසංස්කරණ මාලාවක් දීර්ඝ කාලයක් තිස්සේ විවිධ ගැටලුවලට සහ අභියෝගවලට ප්‍රතිචාර වශයෙන් හෝ ලෝක ප්‍රවණතා අනුව යමින් සිදු වී තිබේ. 1971 වර්ෂය ශ්‍රී ලංකාවේ ද පළමු වන තරුණයින්ගේ කැලඹීම සිදු වූ අතර ම අධ්‍යාපනය සහ වැඩ ලෝකයට හුරුවීම අතර නොගැළපීම තේමා කර ගත් අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කීපයක් ඇති වූ වකවානුවකි. ඊට පෙර 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම පත් කිරීම ඇතුළු ද්විතීයික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නිර්දේශ 1967 දී නව යොවුන් වියේ දරුවන් ඉලක්ක කර ගනිමින් යෝජනා කරන ලද අතර ශීඝ්‍ර ලෙස වැඩී යන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවට ලබා දෙන ලද අධ්‍යාපනය ශිෂ්‍යයාට මෙන් ම රටට ද ප්‍රයෝජනවත් බව ඔප්පු කළ නොහැකි වීම නිසා අධ්‍යාපන සාධනයේ දී අප පරාජයට පත් වී ඇති බවට ද ධවල පත්‍රිකාව මගින් ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කරමින් පැහැදිලි කරයි.[5]

1.6 සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය තුළ අතිරේක වැඩසටහන්

1972 දී ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය සියලු තලයන්හි දැඩි ප්‍රතිසංස්කරණයකට පාත්‍ර වීමට දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගෙනීම වාර්තාවේ නිර්දේශ මෙන් ම එවක සමාජයේ දැඩි ලෙස ඉදිරිපත් වූ විරෝධතා සහ පීඩනය ද දේශපාලනික වශයෙන් වූ පෙරළි ද හේතු විය. අධ්‍යාපනයට අදාළ වූ හැම අංශයක් ම එක ම දේහයක අංගෝපාංග වශයෙන් සලකා එකිනෙකට අනුකූල වන පරිද්දෙන් ක්‍රියා කිරීමට හැකි වන සේ මුළු මහත් අධ්‍යාපන ප්‍රාණනාලිය දැන් ප්‍රතිසංවිධානය වී ඇත. මූලික අධ්‍යාපනය, ද්විතීයික අධ්‍යාපනය, කාර්මික අධ්‍යාපනය යන හැම අංශයක් ම එක ම ශරීරයක අඟපසඟ වශයෙන් සලකා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය යටතට ගෙන තිබේ. මෙතෙක් එතරම් වැදගත් තැනත් නොලැබුණු කාර්මික හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය සඳහා විශේෂ වැදගත්කමක් දීම ප්‍රතිසංස්කරණවල එක් ප්‍රධාන ලක්ෂණයක් බව එවකට අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා වූ අයි.එම්. ආර්.ඒ. ඊරියගොල්ල මහතා ප්‍රකාශ කර ඇත. එම වැඩසටහන යටතේ ම සාමාන්‍ය විධිමත් පාසල තුළ දී ම කය වෙහෙසා වැඩ කිරීමේ ඇති ශ්‍රේෂ්ඨ වටිනාකම නැත හොත් ශ්‍රම අභිමානය අපේ යෞවන පරම්පරාවේ සිත් තුළට කා වැද්දීම සඳහා පාඨශාලා වැඩහුරුව ප්‍රබල ව්‍යාපාරයක් ලෙස පාසල් දරුවන් වැඩිහිටියන් සමග ගොවිපළවල සහ වැඩපළවල තම තමන් ද එකට එකතු වී ප්‍රජා සංවර්ධන වැඩ සඳහා ද ජාතියේ පොදු යහපත සඳහා ශ්‍රමය හා කාලය මිඩංගු කිරීම ද අත්හදා බලන ලදි. සාමාන්‍ය විධිමත් පාසලේ විෂයමාලාවට සහ ඉගෙනුම් ක්‍රමවලට අතිරේක විකල්ප සහ ඌන පූර්ණ වශයෙන් විවිධ කොටස් ඇතුළු කිරීම අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක ම දක්නට ලැබුණි.

1972 දී හඳුන්වා දෙනු ලැබූ ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් සාමාන්‍ය විධිමත් පාසල තුළ ම කනිෂ්ඨ ද්විතීයික සිසුන්හට ප්‍රාග් වෘත්තීය අධ්‍යාපනය ප්‍රායෝගික ව්‍යාපෘති අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් වශයෙන් හඳුන්වා දෙන ලදි. 1979 දී පළපුරුදු අධ්‍යාපනඥයකු වූ බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න මහතාගේ ප්‍රධානත්වයෙන් පත් වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කමිටුව අධ්‍යාපනය අදාළ කිරීම දෙසට යොමු කිරීම යනුවෙන් සිය වාර්තාව ප්‍රකාශයට පත් ළේ ය. අපේ රටේ එවකට උග්‍ර ප්‍රශ්නයක් වූ විරැකියාව (එවකට ශ්‍රම බළකායෙන් 20%) සම්බන්ධයෙන් පොදු පරිදි ඊට ප්‍රධාන හේතුව විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයේ

දුර්වලතා සහ වැඩ ලෝකයට නොගැළපීම යන මතය කොමිෂම විසින් නිරීක්ෂණය කරන ලද නමුත් විධිමත් පාසල තුළ තිබෙන අවස්ථා ඉතා සීමිත බව සලකන ලදි. අධ්‍යාපනය ආර්ථික හා සමාජ සංවර්ධන වැඩසටහනක කොටසක් වශයෙන් සලකා සාමාන්‍ය පාසල තුළ ඊට ප්‍රමාණවත් ලෙස ක්‍රියා කිරීමට ඇති හැකියාව, සාක්ෂරතාව, අංක දැනීම සමග විනය ගරුක වීම වැනි ප්‍රධාන ගුණාංගවලට සීමා වන බව පිළිගෙන තිබේ. එම වාර්තාවෙන් පාසල තුළ ම ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය වැඩ ලෝකයට අදාළ කර ගැනීම උදෙසා ඇති අවශ්‍යතාව අවධාරණය කර ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍යයින් පාසල තුළ ම ජාතික සේවයෙහි යෙදීම නිර්දේශ කර තිබේ. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සහ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සුවිශේෂ වැදගත්කමක් මෙම කොමිෂම විසින් පිළිගෙන තිබීම විශේෂ ලක්ෂණයකි.[6]

1.7 විකල්ප අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

1981 දී ප්‍රකාශයට පත් කරන ලද අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් ද ඉහත කී ගැටලු සම්බන්ධයෙන් ගත යුතු ක්‍රියා මාර්ග යෝජනා කර තිබේ. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය විධිමත් පාසලේ දී පවත්වා ගෙන යන ආකාරයෙන් පාසල් හැර යාමේ දී ප්‍රමාණවත් දක්ෂතා සහ නිපුණතා ගොඩ නගා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව හඳුනා ගෙන පාසලේ අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කර හෝ නොකර හෝ පාසල් හැර යන සිසුන් පුනරාවර්තන අධ්‍යාපනයෙහි නිරත වීමේ වැදගත්කම එහි පිළිගෙන තිබේ. අවශ්‍ය අවස්ථාවක විධිමත් පාසලෙන් අස්වීම මෙන් ම නැවත ඊට ඇතුළු වීමට විකල්ප ක්‍රියා මාර්ග විවිධ මට්ටමේ ඇති කිරීම අවධාරණය කර තිබේ. එය උසස් අධ්‍යාපනයට ද දීර්ඝ වීමට විධිවිධාන සැලසීමේ වැදගත්කම ද පිළිගෙන තිබේ.[7] විවෘත පාසල් ජාලයක් පිහිටුවීම සහ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය කෙරෙහි බර තැබීම මෙම යෝජනාවල කැපී පෙනෙන ගුණාංග අතර වේ.

1.8 සමාජ ඉල්ලුමට ප්‍රතිචාර දැක්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය ඉමහත් ලෙස අභියෝගයට ලක් කරමින් සන්නද්ධ අරගලවලට තරුණයින් පෙලඹවීමේ ප්‍රවණතාවක් 1980 දශකයේ දී පැහැදිලි විය. ඊට ප්‍රතිචාරයක් ලෙස 1990 දී තරුණයින් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභාවක් පත් කරමින් තරුණයින්ගේ මත විමසීමක් කරන ලදුව කොමිෂමේ වාර්තාව මහාචාර්ය ලක්ෂ්මන් ජයතිලක මහතාගේ ප්‍රධානත්වයෙන් සකස් කර තිබූ අතර එහි ආරම්භක වැකිය ම ''කොළඹට කිරි අපට කැකිරි'' යනුවෙන් තරුණයන් අතරේ ජනප්‍රිය ව පවතින උද්ඝෝෂණ පාඨයෙන් ප්‍රබලව ම ප්‍රකාශ වන පරිදි තම තමන්ගේ දියුණුව සලසා ගැනීම සඳහා ගම්බද තරුණයන්ට ලැබෙන අවස්ථාත්, නාගරික තරුණයන්ට ලැබෙන අවස්ථාත් අතර දිගින් දිගට ම පුළුල් වෙමින් පවතින අසමානතාව තරුණයන්ගේ සිත් අධෛර්යට පත් වීම කුළු ගැන්වෙන පරිදි රැකියා ලබා දීමේ දී ප්‍රධාන වශයෙන් දේශපාලනඥයන්ගේ අනුශාසනා පිට ක්‍රියා කිරීම නිසා සර්ව ව්‍යාප්ත ලෙස පැන නැගී ඇති අසාධාරණය නාගරික ප්‍රභූ පැලැන්තිය විසින් ගම්බද තරුණයන්ට තමන්ගේ ප්‍රගතිය අහිමි කරනු වස් ඔවුන් පීඩාවට පත් කිරීමේ කඩුව වශයෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂාව පාවිච්චි කිරීම ඇතුළු තවත් කරුණු තරුණයන්ගේ අතෘප්තියට හේතු භූත වූ බව ය. තරුණයන්ගේ ප්‍රශ්න ගැටලු උග්‍ර වීමට හේතුව වී ඇත්තේ ද දශක පහක් පමණ තිස්සේ

දියුණු වූ අධ්‍යාපනය ම වී ඇති අතර සුදුසු පිළියම් සෙවීමේ කාර්යයේ දී අධ්‍යාපනයට අයිති වගකීම භාර ගෙන එයින් මිදීමට හැක්කේ අධ්‍යාපනයේ ම මාර්ගයෙන් ම පමණක් බව ද බොහෝ අංශවලින් අධ්‍යාපනය අති වැදගත් කරුණ බව ද කොමිෂම වාර්තා කරයි.[8] කොමිෂමේ නිර්දේශ අතර ඉතා වැදගත් වන්නේ අධ්‍යාපනය හා සේවා නියුක්තිය අතර නොගැළපීම සම්බන්ධ ව පාසල් මට්ටමේ විධිමත් විෂය මාලාව ඉගැන්වීමට ගත යුතු පියවර සහ සමාජ අසාධාරණය පිළිබිඹු වන භාෂා නිපුණතා සහ වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශනය නොමැතිකම ද සමාජ අසමානතා උග්‍ර කරන්නා වූ වෙනස්කම් ද ජන වාර්ගික සමගිය පළුදු වීම යන කරුණුවලට මැදිහත් විය හැකි විකල්ප සහ අතිරේක වැඩසටහන්වල වැදගත්කම ද, තරුණයන්ගේ සහභාගිත්වය ද පුනරාවර්තන අධ්‍යාපනික අවස්ථා ද ගැන සඳහන් කර තිබෙන කරුණු ය. මේ අනුව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවක් පිහිටු වීමෙන් ද, ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් සැකසීමට පියවර ගැනීමෙන් ද සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ සහ උසස් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා හා ක්‍රමවේද පන්තියක් ම රජය විසින් 1994 පටන් අනුගමනය කර තිබේ. ඉතා දැඩි ලෙස පවත්නා අධ්‍යාපනය පරීක්ෂාවට ලක් කිරීමෙන් පසුව සෑම තලයක ම අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා පියවර ගැනීමේ දී සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනයට අතිරේක ව එකතු විය යුතු ඉගැන්වීම් ක්‍රම, අන්තර්ගත කරුණු සහ විද්‍යා තාක්ෂණ, භාෂාව හා සන්නිවේදන නවීකරණයන් උපයෝජනය කිරීම ද වැදගත් වන්නේ ය. වෙනත් පරිච්ඡේදවලින් එක් එක් පියවර විස්තර කෙරෙන බැවින් ඒවා නැවත සඳහන් කිරීම අවශ්‍ය නො වේ. එහෙත් බොහෝ නවීකරණ සහ ප්‍රතිසංස්කරණවලට අභිප්‍රේරණය වී ඇත්තේ ජාත්‍යන්තර සහ ඓතිහාසික වූ ද සංස්කෘතික හා සමාජ ආර්ථික ප්‍රවණතාවන් ද වීම හේතුවෙන් ඒ සම්බන්ධයෙන් බලපෑමක් ඇති කළ හැකි පියවර ගැන සැලකිලිමත් වීම ගැළපෙන බව පැහැදිලි ය. ඒ සංකල්ප ඔස්සේ ගත යුතු අධ්‍යාපනික පියවර අතර මූලික හා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පෝෂණය කෙරෙන විකල්ප හා පරිශිෂ්ටමය ප්‍රවේශ ගැන ද සැලකිලිමත් වීම සුදුසු ය. එයින් ද වෙන ම සලකා බැලිය යුත්තේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය යනු අන්‍ය කොටස්වල අවධානයට යොමු නො වූ අංශය ගැන ය.

2.0 සැමට අධ්‍යාපනය

2.1 අධ්‍යාපනය මානව අයිතියක්

අධ්‍යාපනය මානව අයිතියක් බවට එක්සත් ජාතීන්ගේ මානව හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනයේ 26 වැනි වගන්තිය මගින් පැහැදිලි ලෙස දක්වා ඇති පරිදි 'සෑම කෙනෙකුට ම අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අයිතියක්' ඇත්තේ ය. අධ්‍යාපනය සෑම දෙනාට ම නොමිලේ සහ නිදහසේ ම ලැබිය යුතු අතර එයින් මූලික හා ආරම්භක අධ්‍යාපන පියවර විශේෂිත වේ. මූලික අධ්‍යාපනය අනිවාර්ය විය යුතු ය. තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය සහ වෘත්තීමය අධ්‍යාපනය පොදුවේ ලබා ගත හැකි විය යුතු අතර උසස් අධ්‍යාපනය කුසලතා පදනම් කර ගෙන සමාන ව ප්‍රවේශ විය හැකි විය යුතු ය.[2]

මිනිස් අයිතිවාසිකම් සහ අවශ්‍ය නිදහස පිළිබඳ ව සැලකීම ශක්තිමත් කරමින් මානව පෞරුෂය පූර්ණ ලෙස වර්ධනය කිරීමට අධ්‍යාපනය යොමු විය යුතු ය. එය

සියලු ජාතීන් අතර මෙන් ම වාර්ගික හෝ ආගමික කොටස් අතර අවබෝධය ඉවසීම ගරු කිරීම හා මිත්‍රශීලීත්වය වැඩි දියුණු කරමින් සාමය උදෙසා වූ එක්සත් ජාතීන්ගේ අවශේෂ ක්‍රියාකාරකම් වර්ධනය කිරීමට ද කටයුතු කළ යුතු ය.[3] තමාගේ දරුවන්ට ලබා දිය යුතු අධ්‍යාපනය කවර ආකාරයේ විය යුතු ද යන්න තීරණය කිරීමේ පරම අයිතිය දෙමාපියන්ට හිමි වන්නේ ය.''[9]

''එමෙන් ම තමාගේ අභිමානය සහ පෞරුෂය වර්ධනය කර ගැනීම පිණිස සමාජයේ සෑම සාමාජිකයකුට ම අවශ්‍ය වන ආර්ථික, සාමාජික හා සංස්කෘතික වගකීම් පිළිබඳ අයිතිවාසිකම් ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගැනීමේ අයිතියක් ද ඇති බව'' වැඩි දුරටත් එහි සඳහන් වේ.

ආර්ථික සාමාජික සහ සංස්කෘතික අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර සම්මුතියේ 14 වන වගන්තියෙන් ද එය පිළිගෙන තිබේ. අධ්‍යාපනය සඳහා වූ අයිතිය 1960 දී අධ්‍යාපනයේ වෙනස්කම්වලට එරෙහි වූ යුනෙස්කෝ සම්මුතියේ තව දුරටත් සහතික කර තිබේ. මානව හිමිකම් පිළිබඳ යුරෝපා සම්මුතියේ පළමු වන ප්‍රකාශනයෙන් ද 1981 ස්ත්‍රීන් හට කෙරෙන සියලු ආකාරයේ වෙනස්කම් තුරන් කිරීම පිළිබඳ සම්මුතිය මගින් ද එය පිළිගෙන තිබේ.

2.2 ළමා අයිතිවාසිකම්

1989 දී එක්සත් ජාතීන්ගේ මහා මණ්ඩලය මගින් සම්මත කරනු ලැබූ, ළමයින්ගේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ප්‍රඥප්තිය මගින් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව ළමයින් සතු වන අයිතිවාසිකම් එහි 28 වන වගන්තියේ සවිස්තර ව දක්වා තිබේ. එනම්,

අධ්‍යාපනය සඳහා වූ දරුවන්ගේ අයිතිවාසිකම්වලට ගරු කරමින් එය සංවර්ධනාත්මක ව සම අවස්ථා පදනම මත ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගැනීම පිණිස පහත සඳහන් කරුණු ගැන විශේෂයෙන් ක්‍රියා කළ යුතු ය.

අ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය අනිවාර්යයෙන් සහ නොමිලේ සැමට ම ලබා දීම

ආ සාමාන්‍ය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය අඩංගු විවිධ ආකෘතීන්වලින් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට දරුවන් උනන්දු කරවමින් ඒවා සෑම දරුවකුට ම ලබා ගත හැකි වන පරිදි අවශ්‍ය ආකාරයට නොමිලේ ලබා දීම හෝ අදාළ පරිදි මුදල් ආධාර ලබා දීම

ඇ දක්ෂතාව හා ධාරිතාව ඇති දරුවන්ට සිය ශක්‍යතාව අනුව උසස් අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීම සඳහා අවස්ථා ලබා දීම

ඈ සෑම දරුවකුට ම පහසුවෙන් පරිහරණය කළ හැකි වන පරිදි අධ්‍යාපන හා වෘත්තීය තොරතුරු සහ මාර්ගෝපදේශය සපයා දීම සහ

ඉ අඛණ්ඩ ව සහ නිතිපතා පාසල් යාමට උනන්දු කරවා ගිලිහීමේ අනුපාත අඩු කිරීම.

මෙම ප්‍රඥප්තියේ 29 වන වගන්තිය මගින් වැඩි දුරටත්

''මානව හිමිකම්වලට, නන් වැදෑරුම් නිදහසට සහ එක්සත් ජාතීන්ගේ ප්‍රඥප්තියේ පිළිගත් ප්‍රතිපත්තිවලට ගරු කිරීම වර්ධනය කිරීමේ වැදගත්කම පිළිගෙන තිබෙන

අතර එම වගන්තියෙන් අවධාරණය කර ඇත්තේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය ඉලක්ක විය යුත්තේ ළමයින්ගේ පෞරුෂය, ලැදියා සහ කායික මානසික දක්ෂතා තම උපරිම විභව්‍යතාවට අදාළව වර්ධනය කිරීමට ය.''[10] යනුවෙනි. සාමාන්‍ය විධිමත් පාසලෙන් මෙම කරුණු ගැන දැනුම ලබා දිය හැකි වුවත් ඒවා ඉටුකිරීමට නම් විකල්ප ලෙස නොවිධිමත් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පැවැත්විය යුතු ය.

2.3 සැමට අධ්‍යාපනය සංකල්පය

වර්තමාන ව්‍යවහාරයේ පවත්නා 'සැමට අධ්‍යාපනය' යන අදහස ආරම්භ වූයේ, 1990 මාර්තු මස තායිලන්තයේ ජොම්ටියන් නුවර, රාජ්‍ය 155ක් අන්තර් රාජ්‍ය ආයතන 33ක් සහ රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන 125ක් නියෝජනය කරමින් රැස් වූ ලෝක අධ්‍යාපන සමුළුවේ දී ගන්නා ලද නිගමනයක ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. එහි දී නියෝජිතයෝ සැවොම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය අනුමත කළහ. මෙම ප්‍රකාශනයට මූලික වූ ආදර්ශය වූයේ අධ්‍යාපනය මිනිසාගේ මූලික හා අවශ්‍ය අයිතියක් වීම හා සියලු ම ජාතීන් සැමගේ ම මූලික ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට දරන ප්‍රයත්න මුවහත් කර ගත යුතු වීම යන කරුණු ය. සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය යනුවෙන් ප්‍රචලිත මෙම සම්මුතියට පාර්ශවකරුවන් ලෙස ශ්‍රී ලංකාව හා යුනෙස්කෝ සංවිධානය ද සිය ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රියාමාර්ග සඳහා ප්‍රතිපත්තිමය මූලධර්ම ලෙස පිළිගන්නා ලදි. මෙම විශ්ව ප්‍රකාශනය හා මූලික ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ කර ගැනීමට ක්‍රියාමාර්ග රාමුවක් නම් වූ ප්‍රකාශනය මගින් මෙම සැමට ම අධ්‍යාපනය වසර දහයකින් සියලු ම රාජ්‍යවල සියලු පුද්ගලයන් සඳහා තහවුරු කර දීමට අධ්‍යාපනය ලබා දීම සහ නූගත්කම විශේෂයෙන් ම නිරාක්ෂරභාවය (අකුරු බැරිකම) අවම කිරීම විශාල අභියෝගයක් විය. එමගින් වැඩිහිටි නිරාක්ෂරභාවය තුරන් කිරීම, සියලු ආකාරයේ වෙනස්කම් සමාජයෙන් පිටු දැකීම, ගැටුම් නිරාකරණය, සමානාත්මතාව සහ සාමය, ළමයින්ගේ සහ කාන්තාවන්ගේ අයිතිවාසිකම් සුරැකීම, ආර්ථික සංවර්ධනය සහ සමෘද්ධිය, පූර්ණ සේවා නියුක්තිය සහ දිළිඳුකම තුරන් කිරීම, සූරා කෑම ඉවත් කිරීම, ජාතීන් අතර සමගිය, වාණිජමය, තාක්ෂණික සහ සන්නිවේදන ප්‍රගතිය, ඉගෙනීමේ යෙදෙන සමාජයක් වෙතට යොමු වීම, ජාත්‍යන්තර සම්මුති, කලාපීය සහයෝගිතා වැඩසටහන්, එක්සත් ජාතීන්ගේ විශේෂිත නියෝජිතායතනවල මාර්ගෝපදේශ යනාදී ගුණාංග රාශියක් මගින් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දැක්ම පුළුල් සහ තීව්‍ර කිරීමට බලපෑම් රාශියක් සිදු විය. අධ්‍යාපනය ලබාදීමේ සහ ලබා ගැනීමේ මාර්ග සහ ක්‍රමවේද මෙන් ම ආයතන සහ පාර්ශ්වකරුවෝ ද විශාල වශයෙන් වෙනස්වීම්වලට භාජන වූහ. මේ අනුව දශක පූර්ණ ප්‍රගතිය සහ ප්‍රතිඵල සලකා බැලීමේ ජාත්‍යන්තර සමුළුවක් UNDP - UNESCO UNFPA, UNICEF ලෝක බැංකුව යනාදී ආයතනවල මූලිකත්වයෙන් 2000 අප්‍රේල් මස (26-28) සෙනගල්හි ඩකාර් නගරයේ දී පවත්වන ලදි.[11]

2.4 සැමට ම අධ්‍යාපනය - සමාලෝචනය හා නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශවල අගය

ඊට පෙර සූදානමක් ලෙස කලාපීය සමුළු කීපයක් පවත්වා යෝජනා නිර්දේශ ඩකාර් සමුළුවට ඉදිරිපත් කිරීම විශේෂයකි. 1999 දෙසැම්බර් සහරා ආශ්‍රිත අප්‍රිකානු

සමුළුව ජොහැන්නස්බර්ග්හි දී ද, 2000 ජනවාරි ආසියානු හා පැසිපික් කලාපීය සමුළුව තායිලන්තයේ බැංකොක්හි දී ද, 2000 ජනවාරි අරාබි රාජ්‍ය සහ උතුරු අප්‍රිකානු රාජ්‍යවල කලාපීය සමුළුව ද, 2000 පෙබරවාරි මුල දී ජනගහනය අධික රටවල් නවයේ අමාත්‍ය සමුළුව බ්‍රසීලය රෙසිපේ නගරයේ දී ද, යුරෝපීය සහ උතුරු ඇමෙරිකානු කලාපයේ සමුළුව 2000 පෙබරවාරි පෝලන්තයේ මෝසෝ නගරයේ ද ඇමෙරිකානු රාජ්‍යවල 2000 පෙබරවාරි ඩොමිනිකන් සමූහාණ්ඩුවේ සැන්ටා ඩොමින්ගෝ නගරයේ ද පවත්වා සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සියලු රටවල කැපවීම සහ උදා කර ගත් ප්‍රතිඵල ද ඇති වූ බාධක ආදිය ද සමාලෝචනය කරන ලදි. සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා රටවල් අතර වූ පිළිගැනීම හා කැපවීම ද ඊට අනුරූප ව සංවිධානමය සහ ආයතනික සහයෝගය ඒකරාශි කිරීම ද අති විශාල උනන්දුවකින් සිදු වී තිබීම වැදගත් ලක්ෂණයකි. මුල් දශකය සඳහා ක්‍රියාමාර්ග හා ක්‍රමවේද පිළිබඳ රාමුව තුළින් හඳුනා ගෙන තිබූ අරමුණු හා ඉලක්ක තව දුරටත් සුවිශේෂ කර ගනිමින් සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශිෂ්ට ඉලක්කය 2015 දී සාක්ෂාත් කර ගැනීමේ නිගමනය මෙම දශක පූර්ණ සමුළුවේ දී එළඹි තීරණ අතර ප්‍රධාන විය. ඉන් පසු සැමට ම අධ්‍යාපන අරමුණු[6] මෙසේ ප්‍රකාශයට පත් විය.

1. සමාජයේ උග්‍ර ලෙස පීඩාවට පත් දරුවන් ගැන විශේෂ සැලකීමෙන් යුතු ව මුල් ළමා විය සංරක්ෂණ සහ අධ්‍යාපන වැඩසටහන විස්තීරණ ලෙස පුළුල් කිරීම.
2. නොමිලේ සහ අනිවාර්ය මූලික අධ්‍යාපනය 2015 වන විට ගැහැනු දරුවන්, උග්‍ර පීඩාවට පත් දරුවන් විවිධ සුළු ජන කණ්ඩායම් ද ඇතුළත් වන පරිදි සියලු දරුවන්ට සම්පූර්ණ, අනිවාර්ය මෙන් ම උසස් තත්ත්වයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දීම.
3. යොවුන් සහ වැඩිහිටි වියේ අය ද ඇතුළු ව සැමට ම සිය ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා යෝග්‍ය ජීවන කුසලතා හා යාවජීව අධ්‍යාපන අවස්ථා ආදියට සමාන ප්‍රවේශ සහතික ලෙස ලබා දීමෙන් තහවුරු කිරීම.
4. සියලු වැඩිහිටියන්ට සමාන අවස්ථා සඳහා ප්‍රවේශ ඇති කරමින් කාන්තාවන් සහ වරප්‍රසාද අඩු කණ්ඩායම් විශේෂයෙන් ඉලක්ක කර වර්ෂ 2015 වන විට වැඩිහිටි නිරාක්ෂරභාවය සියයට පනහකින් ඉවත්කර වැඩිහිටි සාක්ෂරතාව දියුණු කිරීම.
5. ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ස්ත්‍රී පුරුෂ අසමානකම් ඉවත් කරමින් 2015 වන විට දැරියන්ට සම්පූර්ණ සහ සමාන අවස්ථා සහතික කරමින් මූලික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කර සාධනය උසස් කිරීම.
6. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය සියලු අංශවලින් වැඩි දියුණු කරමින් සාක්ෂරභාවය, සාංකිකභාවය ද අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනීමේ ජීවන කුසලතා ඇතුළු ව පිළිගත් සහ මිනිය හැකි අධ්‍යාපන සාධනය සැමට ම තහවුරු කර අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම.

මෙම අරමුණුවලින් බොහෝ දුරට ඉහළ සාර්ථකත්වයක් ලබා ගත් ජාතීන් යොදා ගත් ක්‍රමවේද හුදු සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනයට වඩා විකල්ප අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ හෙවත් නොවිධිමත් අධ්‍යාපන මාර්ග බව අදාළ සියලු සමුළුවල දී කැපී පෙනුණි.

2.5 සැමට අධ්‍යාපනය - ශ්‍රී ලංකා අත්දැකීම

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක සමුළුවේ පාර්ශ්වකරුවකු ලෙස පමණක් නො ව ආසියාවේ අධ්‍යාපනික ප්‍රගතිය සම්බන්ධ ව ශ්‍රී ලංකාවේ දශක කීපයක නොමැකෙන දායකත්වය හේතු කොට ගෙන අධ්‍යාපනය පුරෝගාමී සංවර්ධන ක්‍රියාමාර්ගයක් ලෙස සාර්ථක ව අනුගමනය කරන ලද අතීත අත්දැකීම් පදනම් කර ගෙන අද්‍යතන සහ අනාගත අධ්‍යාපන සැලසුම් හා ක්‍රියාමාර්ග සැකසීමේ දී ගුරු උපදේශකත්වය වශයෙන් සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ සම්මුතිය හා ක්‍රමවේද මනා පිටුවහලක් ලෙස පසුගිය දශක දෙකේ දී පිළිගෙන තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ ඈත සහ මෑත අතීත අධ්‍යාපන සංවර්ධන ප්‍රයත්නවල දී ද ඓතිහාසික සමාජ සංස්කෘතික හා අධ්‍යාපනික කටයුතුවල දී ද මීට සමාන සිතුවිලි සහ සංකල්ප ඍජු ව හෝ වක්‍ර ව පිළිබිඹු කර තිබේ.

ලෝක අධ්‍යාපන සමුළුවේ සම්මත හා ගෝලීය ප්‍රවණතාවල බලපෑම අභ්‍යන්තර අධ්‍යාපන සැකැසුම් කෙරෙහි බලපෑම් කර ඇති බැව් පැහැදිලි ව පෙනේ. තරුණයින් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂමේ නිර්දේශ අතර ප්‍රමුඛතාවක් ලැබෙන රාජ්‍ය ක්‍රියාමාර්ගයක් වූයේ අධ්‍යාපනික ගැටලු සම්බන්ධ ව ක්‍රියා කිරීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවක් පිහිටුවීම ය. එහි පළමු වන සභාපති වශයෙන් තරුණ කමිටුවේ සභාපති ම තෝරා ගනිමින් පළමු වන ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම 1991 (ජූලි) දී පත් කරන ලදී. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති අඛණ්ඩ ව හා අනුගාමී ව පවත්වා ගෙන යාමේ දී සමාජයේ වෙනස්කම්වලට අනුරූප ව ප්‍රතිචාර දක්වමින් කලින් කල විචාරයට ලක් කරමින් ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය සැකසීම හා අදාළ ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කිරීම එහි පරමාර්ථයයි. ජාත්‍යන්තර සහ ජාතික වශයෙන් ද අධ්‍යාපනයේ වැඩි අවධානය විධිමත් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට යොමු වී තිබීම ද සමාජ ආර්ථික සහ පුද්ගලික සංවර්ධනය සඳහා නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය උපයෝගී කර ගැනීමෙන් පමණක් දුෂ්කර ම අධ්‍යාපන අරමුණු සමහර කලාපවල සහ රටවල සාර්ථක වී තිබීම ද විශේෂයි. ශ්‍රී ලංකාවට පොදු ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු හා වැඩසටහන් හඳුනා ගැනීම ඒ සමග ම ආරම්භ විය.

2.6 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ රැල්ලක්

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම ජනතා අදහස් විමසීමෙන් සහ සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීමෙන් පසුව 1997 දී ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් සකස් කළේ ය. එය රජය පිළිගෙන වහා ම අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පියවර ගන්නා ලදී. එම යෝජනා ප්‍රධාන වශයෙන් අංශ හතරකින් යුක්ත ය. එනම්,[12]

1. අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශය සහ සමානතාව වර්ධනය කිරීම
2. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීම
3. ගුරු සංවර්ධනය
4. කළමනාකරණ සංවර්ධනය

2.7 විධිමත් රාමුවෙන් ඉවත් වීමේ දුෂ්කරතාව

1998 සිට ක්‍රියාත්මක කරන ලද මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා 2003 දක්වා

අදියර කීපයකින් අවසන් වීමට නියමිත වූ අතර මෙම යෝජනා පන්ති කාමරයේ දී උගන්වන ක්‍රියාවලිය වෙනස් කිරීම සඳහා වඩා ළමා කේන්ද්‍රීය වූ විෂයමාලාවක් ද ක්‍රියාකාරකම් මූලික ක්‍රම වේදයක් ද පැරණි ගුරු කේන්ද්‍රීය සහ පෙළපොත් මූලික ක්‍රමය වෙනුවට අවධාරණය කෙරිණි. වර්ෂ පහක ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාලයකට පසුව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම අධ්‍යයනක් කර අධ්‍යාපනය සඳහා ආංශික සංවර්ධන වැඩසටහනක් සඳහා රාමුවක් අමාත්‍යාංශය වෙත යෝජනා කරන ලදි. 2006 සිට 2010 දක්වා ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත එම වැඩසටහන ප්‍රතිපත්ති තේමා හතරක් පිළිගන්නා ලදි. එනම්,

(අ) ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයට සමානතාව මත ප්‍රවේශය වැඩි දියුණු කිරීම

(ආ) මූලික සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම.

(ඇ) සම්පත් වෙන් කිරීමේ දී ආර්ථික කාර්යක්ෂමතාව සහ සමානතාව උසස් කිරීම

(ඉ) අධ්‍යාපන කළමනාකරණය සහ බෙදාහැරීම ශක්තිමත් කිරීම.[13]

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව විශේෂ නිර්දේශ ද එහි සඳහන් වේ.

සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ විශ්ව සම්මුතියේ පරමාදර්ශවලට සමීප වීමේ වෑයමක සමකාලීන ව නිරත වීමට අධ්‍යාපන අංශවල වෙනස්කම්වල ක්‍රියාත්මක වෙමින් තිබෙන බව පැහැදිලි ය. මෙම ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධීකරණය සහ නියාමනය කිරීම ද ඇගයීම ද වාර්තා කිරීම ද අරමුණු කර ගෙන 2001 පටන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් සැමට අධ්‍යාපන ඒකකය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ එහි ප්‍රතිපත්ති සැලසුම් ශාඛාවට අනුබද්ධිත ව ඇති කරන ලදි. එතෙක් ශ්‍රී ලංකාවේ මෙම කාර්යය අදාළ විෂය කරුණුවලට සම්බන්ධ විවිධ ශාඛා සහ ඒකක සමග එක් ව ශ්‍රී ලංකා යුනෙස්කෝ ජාතික කොමිෂම මගින් සම්බන්ධීකරණ කරන ලදි. දේශීය වශයෙන් සිංහල භාෂාවෙන් මෙය සැමට අධ්‍යාපනය යනුවෙන් භාවිතයට ද අමාත්‍යාංශ ව්‍යුහය තුළ විධිමත් නියාමන ඒකකයක් එම නමින් ඇති වීම ද එහි සන්ධිස්ථානයක් විය. සැමට අධ්‍යාපනය නිල වශයෙන් විවිධ අධ්‍යාපන අංශ විසින් ද අධ්‍යාපන කටයුතුවලට සහයෝගය සහ ආධාර ලබා දෙන රාජ්‍ය හෝ රාජ්‍ය නොවන ජාත්‍යන්තර සංවිධාන ද දේශීය සංවිධාන සහ නොයෙකුත් සංවර්ධන වැඩසටහන් ද විශ්ව විද්‍යාල ඇතුළු අධ්‍යාපන ආයතන ද සිය කාර්යවල දී යොදා ගෙන ඇත්තේ මෙම පොදු මූලධර්ම වේ.

2.8 අවස්ථා අහිමි විශේෂ දුෂ්කරතාවලට ලක් වූ අයට අධ්‍යාපනය

ළදරුවන්, දරුවන් සිසුන්, යෞවනයන්, වැඩිහිටියන් ස්ත්‍රීන් දුෂ්කරතාවලට ලක් වූවන්, වරප්‍රසාද අහිමි වූවන්, දිළින්දන්, විරැකියාවට හසු වූවන්, විපතට පත් වූවන්, ගැටුම්වලට සහ ව්‍යසනවලට මැදි වූවන් ඇතුළු විවිධ විශේෂ කණ්ඩායම් ඉලක්ක කර ගත් විශේෂිත මෙන් ම කාලීන ව පැන නගින අවස්ථා අනුව ඉලක්ක වන පිරිස් ද වෙනුවෙන් සැමට අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට අදාළ ව විවධ ක්‍රියාකාරකම් දිගට ම ගොඩ නැගෙමින් තිබේ.

2.9 විශේෂ අවශ්‍යතාවලට ප්‍රතිචාර

ශාරීරික මානසික හෝ අධ්‍යාපනික දුෂ්කරතා ඇති අය සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපනයට ද වැඩිදුර ඉගෙනීම පිණිස අඛණ්ඩ ව හා සන්තතික ව ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීම ද වෘත්තීය කුසලතා ව්‍යවසායකත්වය, වැනි කුසලතා වර්ධන වැඩසටහන් ද මධ්‍යගත ව හෝ විමධ්‍යගත නොයෙක් මට්ටමෙන් පැවැත්වේ. තාක්ෂණය, ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා, වෙළඳාම හා සංක්‍රමණය අරමුණු කරගත් මෙන් ම සන්නිවේදන ක්ෂේත්‍රයේ දැක්වෙන දැවැන්ත ප්‍රසාරණය ඉදිරියේ පෞද්ගලික සහ පොදු යහපත පිණිස විධ වැඩසටහන්වල අවශ්‍යතාව කැපී පෙනේ. අධ්‍යාපන බලධාරීන් පමණක් නො ව විවිධ කොටස්කරුවන් මේ සඳහා උපයෝගී කර ගනු පෙනේ. සැමට අධ්‍යාපන පිළිබඳ ඉලක්ක ජය ගැනීම සඳහා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පොදුවේ හඳුන්වනු ලබන්නේ විධිමත් අධ්‍යාපනය යනුවෙනි. කෙසේ වුව ද විධිමත් අධ්‍යාපනය සියලු අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට පූර්ණ ශක්‍යතාවෙන් යුක්ත නො වේ. අන්තර්ගතය හා ආයතන වශයෙන් පමණක් නො ව ක්‍රමවේද සහ ප්‍රවේශ මාර්ග වශයෙන් ද එහි සීමා බෙහෙවින් දැඩි ය. මේ නිසා විකල්ප මාර්ගවලට අවශ්‍යතාවක් පැන නගී.

3.0 ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ ඉතිහාසය

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවක් පිහිටුවා අවුරුදු සියයක් පිරීම නිමිති කොට ගෙන 1969 වසරේ දී එවකට අධ්‍යාපන විෂය භාර අමාත්‍යවරයා වූ අයි. ඇම්.ආර්.ඒ. ඊරියගොල්ල මහතාගේ මෙහෙයවීමෙන් සමරු කෘතියක් ලෙස කාණ්ඩ තුනකින් යුක්ත ව අධ්‍යාපන සියවස නම් ග්‍රන්ථය ප්‍රකාශයට පත් කරන ලදි. එය ලංකාවේ අධ්‍යාපනය ඉතා පුළුල් ව විමසා බැලීමට කරන ලද විශිෂ්ට උත්සාහයක් විය. අධ්‍යාපනයේ විවිධ අංශ ගැන අදාළ කාලසීමාව තුළ පමණක් නො ව ඉතා ඈත කාලයේ පටන් කරුණු මනා ව ගොනු කරන ලද මෙම කෘතියේ අද භාවිත වන අදහසින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ගැන වාර්තා කර නැත. එහෙත් ඉතා පුරාණ කාලයේ පටන් පැවැති අධ්‍යාපන ව්‍යවහාරවල සැලකිය යුතු ප්‍රමාණයක් අද මිම්මෙන් බලන කල නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ගණයට වැටෙන බව ද පෙනේ. ඒ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ ආරම්භය දෙආකාරයකින් සැලකිය යුතු වේ.

1. ශ්‍රී ලංකාවේ ඉතා පුරාණ කාලයේ සිට පැවැති අධ්‍යාපන කාර්යවල ආභාස ලැබ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ලෙස අද ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රම සහ
2. වෙනත් රටවල බිහි වූ වර්තමාන නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සංකල්ප ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අංශය තුළ ක්‍රියාත්මක වීම හා ව්‍යාප්ත වීම

යනුවෙනි.

3.1 පැරණි සිංහල අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන වූ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය

පුරාතන අධ්‍යාපන කාර්යය ආයතනවලට ව්‍යාප්ත වීමට පෙර නිවාසවල සහ ආවාසවල ද රජවාසල ආශ්‍රයේ ද වැඩපළේ ද බිහි වී සමාජයට පැතිරී යාම ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතාව අනුව ඇති විය. ගුරු ගෙදර, ගුරු කුල සහ පන්සල මුල් කර ගෙන ආරම්භ වී පසුව වැඩවලට සම්බන්ධ වීම ද පරපුර ගෙන යාමේ වගකීමක් ලෙස දරුවන්ට

ව්‍යාප්ත කිරීම ද දක්නට ලැබුණි එහෙත් අධ්‍යාපනය ලබා දුන් පිරිස වැඩිහිටියන් වූ ජ්‍යෙෂ්ඨයින් වූ අතර ඉගෙනීමේ ලබා ගත් අය තරුණ වියේ හෝ වැඩිහිටි අය වූහ. ළමයින්ට ඉගැන්වීම එතරම් බැරෑරුම් කරුණක් වූයේ කල්යාමේ දී ය. එබැවින් අධ්‍යාපන කාර්ය විධිමත් ස්වරූපයකින් ගැනීම මධ්‍යතන කාලය සමග ඇති විය. දියුණු වූ ශිල්ප ක්‍රම බෞද්ධාගම ආශ්‍රිත පූජනීය ස්ථාන තැනීම සඳහාත්, කෘෂිකර්මයට අදාළ වාරි මාර්ග, ගොවිතැන් හා අවශ්‍ය ආම්පන්න සකසා ගැනීම, හුවමාරු කිරීම සඳහාත්, වෙදකම, නක්ෂත්‍ර, යාගහෝම හා වන සතුන්ගෙන් ආරක්ෂා වීම සඳහාත්, පරිසරයට අනුගත වීම සඳහාත්, නිවාස හා ඇඳුම් පැළඳුම් අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීම සඳහාත් ක්‍රම සොයා ගැනීම සහ එම ක්‍රම කියා දීම හා ඉගෙන ගැනීමත් එසේ දැකිය හැකි නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ගුණාංගවල මුල් කාලයේ ලක්ෂණ වේ.

අකුරු ලිවීම හා කියවීම මුල දී ශිලා ලිපි ඇති කිරීම පටන් ගත් පසු ව පුස්කොළ පොත් හා මෑත යුගයේ කඩදාසි භාවිතයත් සමග දියුණු වූයේ ක්‍රමික විකාශයක් වශයෙනි. අකුරු කියවීම කෙනෙකුගේ ජීවිතයේ එක් මංගල අවස්ථාවක් ලෙස සැලකීම සංස්කෘතික ලක්ෂණයක් ලෙස ගොඩ නැගිණි. සාක්ෂරතාව පොදුවේ ව්‍යාප්ත වීම කල් යාමේ දී සිදු වුවත් මුල දී ම ගලේ කෙටූ අකුරු සහ ලිපි ද කියවීමට හැකි අය සිටියහ. ඉගෙනීමේ ක්‍රමය වූයේ අද නොවිධිමත් ලක්ෂණයක් සේ සලකන ශිල්ප මගින් ඉගෙනීම ය. ශිල්පීය ආධුනිකයකු වශයෙන් යෙදීමෙන් ක්‍රියාවෙන් ඉගෙනීම භාවිත විය. දැනුම උදෙසා ඉගෙනීම භාවිත වූයේ ඊටත් පසුව දේශකවරුන් දක්වා ඉගෙනීමට අවශ්‍යතාව ඇති පැවිදි පිරිස් මුල් කර ගෙන ය. පැවිදි නොවන අයගේ ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතාව වූයේ ද ආගම හෝ වෛද්‍ය ශාස්ත්‍රය නක්ෂත්‍රය ආදී ශාස්ත්‍ර ප්‍රගුණ කිරීම ය. ඒ ඒ කාර්යට අදාළ ව සුවිශේෂ ව ඉගෙනීමේ ක්‍රම, ක්‍රමයෙන් දියුණු වූ නමුත් ශිල්පීය ක්‍රමය මූලික හා ප්‍රධාන පිළිවෙළ ලෙස වර්තමානය දක්වා අපේ සිංහල අධ්‍යාපන ක්‍රමවල රැඳී පවතී. පසුකාලීන ව විධිමත් අධ්‍යාපනයට ද වඩා ඵලදායක විධි ක්‍රමය ලෙස ක්‍රියාවෙන් ඉගෙනීම නිර්දේශ කිරීම බහුල ලෙස පෙර අපර දෙදිග ම අධ්‍යාපන ක්‍රමවල දක්නට ලැබේ. නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අංශය අධ්‍යාපනයේ ප්‍රබල අංශයක් ලෙස හඳුනා ගැනීමට හේතු වූයේ ද මෙම ක්‍රියාව මුල් කර ගෙන හා ඉගෙන ගන්නාගේ වුවමනාව සහ ශක්‍යතාව සැලකිල්ලට ගෙන ඔවුන්ට සරිලන වේගය නො ඉක්මවා ඉගෙනීමේ අවස්ථා සැලසී ම ය.

දිවි පැවැත්ම සඳහා අධ්‍යාපනය බොහෝ විට සිදු වූයේ පවුල සහ ප්‍රජාව තුළ ය. සාමාන්‍ය අර්ථචර්යාව සහ කුටුම්භ රක්ෂණය පියාගෙන් පුතාට යාවජීව පුහුණුවක් වූ අතර එයින් ඔබ්බට අවශ්‍යතාව ළැදියාව හෝ දක්ෂතාව නිසා විශේෂිත අංශ ඔස්සේ ප්‍රාගුණ්‍යය ලැබීමට විශේෂ ගුරුහරුකම් ලබා ගැනීමේ හැකියාව, ප්‍රවීණත්වය කුල භේදය ලෙස පසු කාලීන ව හඳුනා ගැනෙන සුවිශේෂ ශිල්පි පරම්පරා සහ සමහර විට ගම්මාන බිහිවීමෙන් විධිමත් අධ්‍යාපනයටත් වඩා විශේෂ වූ නිදහසේ ඉගෙනීමේ වාතාවරණ ගොඩ නැගී ඇත. පර්යේෂකවරුන් මෙම විශේෂිත කුල පරම්පරා ආශ්‍රිත ව ව්‍යාප්ත වූ දියුණු වූ නොයෙකුත් කලා ශිල්ප හා කර්මාන්ත පිළිබඳ ව තොරතුරු වාර්තා කර තිබේ. පුද්ගලයින්ටත්, සමාජයටත් ඉමහත් සේවයක් මෙසේ ගොඩ නැගුණු දේශීය ගෘහ ආශ්‍රිත ශිල්පි අධ්‍යාපන ක්‍රමය වෛද්‍ය විද්‍යාවේ විශේෂිත අංශවල විශේෂත්වය දක්වා ප්‍රගුණ කිරීමේ හැකියාව නිශ්චිත පාඨමාලා, උපකරණ, ස්ථාන, ආයතන, පරිපාලන ක්‍රම හෝ විභාග ක්‍රමයකින් තොර ව දියුණු වෙමින් යාම විශේෂයෙන් සැලකිල්ලට ගත

යුතු ය. මෙම අංශයේ ශාස්ත්‍රීය හා විද්‍යාත්මක දියුණුව ඒ පිළිබඳ ව විධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ ඇති වීමෙන් ලත් දියුණුව හා සමග සංසන්දනය කර බැලීම වටිනා අනාගත අභ්‍යාසයක් විය හැකි ය. පැරණි අධ්‍යාපනයේ මෙම ලක්ෂණ වැඩිපුර ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය සහ ශිෂ්‍ය පුරෝගාමී ක්‍රමයක් විය. මුදලින් ගෙවීමක් නොකළත්, ඉගෙනීම ප්‍රවීණ කර ගන්නා තුරු නොයෙකුත් සේවා සහ ද්‍රව්‍ය මගින් ගුරුවරුන්ට ගෙවීම සිදු විය. එහෙත් ඒවා ඉගෙනීම බැඳීමකින් තොර ව කර ගෙන යාමට ද සාර්ථකභාවය තරමට සිසුන්ට සැලකීම සහ ප්‍රදාන, වරප්‍රසාද, තාන්න මාන්න ලබා දීම ද ඉගැන්වීම් ක්‍රම තුළ ම ගැබ් වී තිබිණි.

3.2 දේශීය අධ්‍යාපනයේ පරිවර්තනය

මෙම අවේණික ලක්ෂණ අදටත් දේශීය අධ්‍යාපන ක්‍රමවල ගැබ් වී තිබේ. කල්යාමේ දී සමාජ අවශ්‍යතාව හා බාහිර බලපෑම ද හේතුවෙන් විධිමත් පාසල් ක්‍රමයේ ලක්ෂණ මෙම නොවිධිමත් ක්‍රමය ද වසා ගෙන යාමක් දක්නට ලැබිණි. පන්සල ආශ්‍රිත ව සිදු කරන ලද අධ්‍යාපන සේවාව ගුරු පරපුර ගෙන යාමට ගෝලයකු දෙන්නකු පුහුණු කිරීමට අතිරේක ව, වැඩි දෙනකුට උගෙනුම ලබා දීම සඳහා පන්සල අධ්‍යාපන ආයතනයක් විය. ධර්මදේශනා හා ආගමික වතාවත් තුළින් අවිධිමත් හා නොවිධිමත් ක්‍රම ඔස්සේ වැඩි දෙනකුට ඉගෙනීමේ අවස්ථා ලබා දීම ද ඊට බැඳුණු කණ්ඩායම් නිතිපතා සෑහෙන කාලයක් රඳවා ගෙන ආගමික කාල සටහනකට ද දේශීය සංස්කෘතියේ හා ආර්ථිකයේ කාල චක්‍රයට ද ගැළපෙන ආකාරයට හැඩ ගැස්වීම පසු කාලීන ව සිදු විය. එක්කෙනාගෙන් එක්කෙනාට ලෙස මුල දී ඇති වුණු අධ්‍යාපන රටා එක්කෙනාගෙන් ටික දෙනාට හා පසුව බොහෝ දෙනාට බෙදී යාමට ද ක්‍රම සහ විධි ගොඩ නැගෙන්නට විය. තව දුරටත් නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදවලට වඩා ප්‍රබල ක්‍රමය ලෙස ප්‍රචලිත වීමෙන් තෝරා ගත් ටික දෙනකුට නිතිපතා ම හැම විට ම ද, හැම දෙනාට ම තෝරා ගත් අවස්ථාවල විටින් විට ද අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කිරීම ආගම සහ සමාජය සම්බන්ධ කටයුතු සමග දියුණු විය.

ළමයින්ට අධ්‍යාපනය අනිවාර්ය නො වූ නමුත් ඉගෙනීම අවශ්‍ය ලෙස තමා ම හෝ වැඩිහිටියන් තීරණය කළ විට ඔවුන්ට එය නොවලහා ලබා දීමට ශ්‍රී ලංකාවේ අවකාශ තිබිණි. අධ්‍යාපනයට වෙන් වූ යටිතල ආයෝජන නො තිබිණි. එසේ වීම ද අත්‍යවශ්‍ය නො වී ය. එළිමහනේ පරිසරයේ බොහෝ ක්‍රියාකාරකම් සිදු විය. බහුශ්‍රැත භාවය සහ පුළුල් අවබෝධය සඳහා සංචාරය ද සන්දර්ශන ද සමාජ චාරිත්‍ර ද උපයෝගී කෙරිණි. තරුණ වයසට,

නව යොවුන් වියට එළඹෙන විට තමාගේ වුවමනාව මත ඉගෙනීම සොයා යාමට සමාජයෙන් හා පවුලෙන් බලපෑම ඇති වූ අවස්ථා ඇත. පැවිදි ගුරුවරුන් විශේෂ ක්‍රම ප්‍රගුණ කළ බැවින් අදටත් වලංගු ඉතා ම ප්‍රබල සහ ඵලදායක ප්‍රතිඵල උදා කර ගැනීමට පන්සල ආශ්‍රිත ක්‍රම දිගට ම දියුණු විය. පිරිවෙන වශයෙන් පන්සල ඉගෙනීමේ මධ්‍යස්ථානයක් වීමේ දී අද ක්‍රමයට සමානකම් ඇති විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමවේද ක්‍රමයෙන් බෞද්ධ අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ විය.

බෞද්ධ අධ්‍යාපන ආයතන රටා බිහිවීමට ද ධර්ම ප්‍රචාර මුල් කර ගෙන ව්‍යාප්ත සේවා ඇති වීමට ද මුද්‍රණ පහසුකම් ලැබීමත් විදේශ බලපෑම් හේතුවත් බලපෑවේ ය.

නවීකරණ වූ අධ්‍යාපන රටා බිහිවීමේ දී මෙම මූලික ලක්ෂණය නොනැසී පැවතීම නිසා පන්සල ඇසුරෙන් සමාජ, ආර්ථික, සංස්කෘතික සංවර්ධනයට ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතාවට සහ සහයෝගයට ඉමහත් සේවයක් සිදු විය. විදේශ ආක්‍රමණ යටතේ ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා සඳහා අධ්‍යාපනය උපායක් ලෙස යොදා ගත් අවස්ථාවල විදේශ ක්‍රමවලට වඩා දේශීය ක්‍රම ඔවුන්ගේ භාවිතයට ගැනීම අධ්‍යාපනයේ උන්නතියට හේතු වූ අතර අනිසි තරගයකට සහ මැඩ පැවැත්වීමේ ප්‍රවණතාවකට ද ලක් විය.

ලන්දේසීන් සහ ඉංග්‍රීසීන් සිය පාලන කාලවල දී තම අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීමට දේශීය ප්‍රජාවගේ සේවය ලබා ගැනීමටත් ඔවුන්ගේ ධර්මතා අප සමාජයට කාවැද්දීමටත් ආගමික ස්ථාන හා පූජ්‍ය පක්ෂය ගෙන ගිය ක්‍රමය ඔවුන්ගේ ආගම ඔස්සේ ව්‍යාප්ත කිරීම පැහැදිලි ව පෙනෙන අතර සමහර ආණ්ඩුකාරවරුන්ගේ වාර්තාවල ද සඳහන් වේ. අධ්‍යාපන වැය අවම මට්ටමක පැවතීමට ද එම ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ලදි.

පිරිවෙන ආශ්‍රිත ව, බෞද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ තිබූ නොවිධිමත් ගුණාංග විසින්, දේශීය චින්තනය ගොඩ නැගීම, සිංහල සාහිත්‍යය හා අනෙකුත් කලා ශිල්ප වර්ධනය, සියල්ලට ම වඩා ගුණගරුක විනීත සමාජයක් පැවැත්වීම උදෙසා, විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයකට නොහැකි තරම් ප්‍රබල බලපෑමක් සිදු කරනු ලැබ තිබේ. අදටත් පිරිවෙන හා පන්සල ආශ්‍රිත ව පවත්වා ගෙන යන ඉතා ප්‍රබල සහ කාර්යක්ෂම ඉගැන්වීම් ක්‍රම, විධිමත් අධ්‍යාපනය උරුමකම් කියන සාර්ථකභාවයට වඩා බෙහෙවින් ඉහළින් පැවැතීම, ලෝකයේ අන්‍ය රටවලට ද පෙන්වා දිය යුතු ය. ලොව හෙල්ලූ පඬිවරුන් ශ්‍රී ලංකාවේ බිහි වී හැඩ ගැසී ඇත්තේ විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් **නො ව පන්සලේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙනි.** නවීන අධ්‍යාපනය ඉහළින් සලකන නමුත් පහසුවෙන් අධ්‍යාපන ආයතන හෝ ක්‍රමවලට සම්බන්ධ කර ගත නොහැකි ව වෙර දරන උපධ්‍යාය ක්‍රමය සිංහල බෞද්ධ අධ්‍යාපනයේ තරම් ප්‍රබල ව වෙනත් ක්‍රමයක නැත.

ඉගෙනීමට ශක්‍යතාව නැති අය ලෙස ජ්‍යොතිෂය, චර්යාව, පසුබිම සහ සමාජ බලපෑම යන කරුණු අනුව තීරණය කරන ලද අය ව, අවසාන බලාපොරොත්තුව ලෙස බාර දෙනු ලැබුවේ පන්සලට ය. ඉගෙනීමට ශක්‍යතාව නැති අයට, ගිහි ගෙදර අවකාශයක් නොමැති බව ද ඔවුන් සමාජ පිළිල වීමට හැකි බව ද ලෙස සලකා මෙවැන්නන් හතර කේන්ද්‍රය පාළු වූ අය ලෙස සලකා පන්සල්වලට කොන් කරනු ලැබූ කල්හි, ඔවුන්ගේ සම වයස්කාර වාසනාවන්තයෝ පාසල්වල විධිමත් අධ්‍යාපනය ලැබූහ. එහෙත් කොන් කරනු ලැබූවෝ, පන්සල්වල, විධිමත් අධ්‍යාපනයට සමාන්තර ව වෙන ම ධාරාවක ඉතා විශිෂ්ට ලෙස උගත්හ. ඔවුන්ට විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ඉහළ ම අවස්ථා ලබා දුන් අයට ද කාලයකට පසුව උපදෙස් දෙන්නට ද දණ්ඩ නමස්කාර ලැබ බණ දෙසන්නට ද තරම් දිලිසෙන තරු බවට පත් කළ අත්දැකීම් රාශියක් සහිත උදාහරණ බෞද්ධ පන්සල් අධ්‍යාපනයේ ඕනෑ තරම් සොයා ගත හැකි ය. පන්සල්වලින් ලද සාධනය, විධිමත් අධ්‍යාපනයේ අසමත් ප්‍රතිශතය තරම් විශාල නොවුණු අතර ප්‍රතිඵල ද ඉතා ඉහළ විය.

ඉගෙනීම නොනවතින ක්‍රියාවලියක් ලෙස පවත්වා ගෙන යාමට හා ස්වයං ව ඉගෙනීමට ද ඉහළ තැනක් දෙමින් විමුක්තිය සඳහා ඉගෙනීමට ද අන්‍යයන්ට හිරිහැර නොකිරීමෙන් අහිංසාවෙන්, කරුණාවෙන්, ගරු සරු දැක්වීමෙන් ප්‍රජාතන්ත්‍රීය ගති ලක්ෂණ ඉහළ ම මානයෙන් පැවැත්වීමට ද පැරණි දේශීය අධ්‍යානයේ ආභාසය අදටත් වැඩි බලපෑමක් කරයි. වැඩිහිටියන්ට ඉගෙනීමට සහ ආදායම් වර්ධනයට ජීවිතය උසස් කර ගැනීමට අවිධිමත් සහ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාමාර්ග හේතු විය.

3.3 සාමාන්‍ය පාසල් ක්‍රමය තුළ ම විකල්ප අධ්‍යාපන අවස්ථා සැලසීම/ කාර්යබද්ධ අධ්‍යාපන අවස්ථා සැලසීම

මෙකී ගති ලක්ෂණවල අගය වටහා ගත් සමහර ප්‍රාඥයන් අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල දී සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයට මේවා ඇතුළත් කිරීමට උපදෙස් ලබා දී ඇති අවස්ථා අපමණ ය. සුප්‍රසිද්ධ කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ක්‍රමය සහ 1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනත මගින් ද අධ්‍යාපනය විධිමත් රටාවක් තුළින් බැලීමේ ප්‍රවණතාව තහවුරු වූ නමුත් ගම්බද අධ්‍යාපනය, විශ්ව සාධාරණ සර්වජන අධ්‍යාපනය, අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය, භාෂා නිපුණතාව සිසුන් වර්ගීකරණය කර ඔවුන්ගේ අභිප්‍රාය සහ අභියෝග්‍යතාව අනුව ඉහළට ඉගෙනීමට අවස්ථා සැලසීම, සෞඛ්‍යය, ස්වභාව අධ්‍යයනය හා ග්‍රාමීය විද්‍යාව හැදෑරීමට විධි විධාන සැලසීම දක්ෂතා වැඩි සිසුන්ට වැඩියෙන් ඉහළට ඉගෙනීමට මධ්‍ය පාසල්, ශිෂ්‍යත්ව, දුර බැහැර අයට නවාතැන් හා ආහාර, ඇඳුම් පැළඳුම් සැපයීම විමධ්‍යගත ව ජාතිය පුරා ම ගුණාත්මක පාසල් ව්‍යාප්ත කිරීම පාසල් තුළ දී ම වැඩ හා කර්මාන්තවලට පිවිසීමේ මූලික හැකියා සහ නවීන උපකරණ හා ආම්පන්න හඳුන්වා දීමේ කාර්මික අංශ ඇති කිරීම ද ඉංග්‍රීසි භාෂාව හැදෑරීමට සහ ප්‍රගුණ කිරීමට අවස්ථාව සැලසීම ද පොදුවේ ව්‍යාප්ත ව නො තිබූ උසස් යැයි සම්මත රැකියා සහ උසස් අධ්‍යාපනයට අවස්ථා ගම්බද සිසුන්ට උදාකර ගැනීම ද සාමාන්‍ය පාසල් පද්ධතිය තුළ ම ස්ථාපනය කිරීමට වටිනා උත්සාහයක් ගෙන තිබුණි. ආසියාවේ ම ඉදිරියෙන් සිටින ප්‍රගතිශීලී අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මාලාවක් දෙ වැනි ලෝක යුද්ධයේ පීඩනය මත අගතියට පත් අප ජාතිය ගොඩනැගීමට සෘජුව ම මෙන් ම අනෙක් අංශවලට ද අභිප්‍රේරණයක් සහ ගැළපීමක් සහිත ව ඒකාබද්ධ ප්‍රයත්නයක් ලෙස ජාතිය සංවිධානය කිරීමට මෙම පියවර විශාල පිටිවහලක් විය. එම අධ්‍යාපන ඉදිරි පිම්ම ගුණාත්මක සහ සමාජ හිතකාමී වීමට අද දක්නා ආකාරයේ නොවිධිමත් අවිධිමත් හා විකල්ප අධ්‍යාපන මාර්ග සඳහා එකවර අවකාශ ලබා දීම එවැන්නක් සෘජු ව මෙහෙයවීමට වඩා සාර්ථක ක්‍රමයක් විය. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට අවශ්‍ය වන්නේ හිතකර පරිසරයක් විනා විධිමත් ව්‍යුහයක් නො වේ. එහෙත් විධිමත් ව්‍යුහ මගින් ඉවතට තල්ලු නොකිරීමට එය තුළ ම වර්ධනයට උදවු වන අවකාශ තිබීම අත්‍යවශ්‍යතාවකි. මේ දක්වා වරින්වර පැලැස්තර මාර්ගයෙන් ප්‍රතිසංස්කරණ යෙදීමට ඉතුරුව ඇත්තේ මෙම කන්නන්ගර අධ්‍යාපනයේ නො දිරා පවත්නා අරටුව ය. මෙතෙක් අවස්ථා ගණනාවක දී ම නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය විධිමත් ක්‍රමය තුළ ආරක්ෂා කිරීමට අප ගත් පියවර වඩා නම්‍ය ලෙස හා නිදහස් ව නොවිධිමත් අධ්‍යාපන මාර්ග යොදා ගත් ආසන්න අසල්වාසී රාජ්‍යවල, වඩා සාර්ථක ප්‍රතිඵල ගෙන දීමට සමත් වීම සමයාන්තර ව සලකා බැලීමට සැමට අධ්‍යාපනය වැනි ජාතීන් හරහා එකඟ වී ඇති පොදු මිනුම් දඬු ඔස්සේ ද සලකා බැලිය හැකි ය.

3.4 පාසලෙන් බාහිර ව අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ ක්‍රම සැකසීම

කන්නන්ගර යෝජනා සර්ව ප්‍රකාරයෙන් ම ක්‍රියාත්මක නොවුණු කාරණා සලකා බැලීමේ දී මෙම ප්‍රායෝගික අංශය මග හැරී ඇති ආකාරය පසුකාලීන අධ්‍යයනවලින් ප්‍රකාශ වී ඇති අතර අධ්‍යාපන සියවස මුල් කාණ්ඩවල ද සාකච්ඡාවට ලක් කර තිබේ. එසේ වුව ද කන්නන්ගර යෝජනා ක්‍රියාත්මක වීමත් සමග සමාන්තර ව දියුණු වූ තවත් ප්‍රවණතා රාශියක් ප්‍රාග් යුද්ධ සමයේ ගැටලු හමුවේ ශ්‍රී ලංකාවේ සාර්ථක ව ක්‍රියාත්මක

වූ බව ද සඳහන් කළ යුතු ය. අධ්‍යාපන සියවස ප්‍රකාශනයේ 75 සහ 77 වන පරිච්ඡේදවලින් සාකච්ඡා කර ඇති පරිදි වැඩිදුර අධ්‍යාපනයට හන්දෙස්ස ක්‍රමය හෙවත් ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය යනා දී නවාංග අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍ර තුළ එක ම කුඩයක් යටතේ අනුග්‍රහයක් දැක් වූ වැඩසටහන් විය. නිදහස් අධ්‍යාපනයට නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් දිය හැකි වූ රුකුල පිළිබඳ අද්විතීය ආදර්ශයක් හන්දෙස්ස ක්‍රමයෙන් සාර්ථක ව ඉදිරිපත්විය.[14]

වඩා වැදගත් වන්නේ සමාජයට වඩා තදින් කාවැදුණු සහ කාලීන ප්‍රශ්නවලට විසඳුම් සෙවීමට සමත් වූ මෙන් ම අන්‍ය වූ අංශ හා ආයතන අධ්‍යාපන මාර්ගයෙන් මැදිහත් වීමේ ගුණාංගය පැරණි අධ්‍යාපනයෙන් සහ වෙනත් රටවලින් ද ආභාසය ලබා නවීකරණයෙන් ඉදිරිපත් වීමට සියලු අංශ කැප කර ගැනීමේ හැකියාව සහ ප්‍රාග් යුද්ධ සමයේ රජය - දේශපාලන නිදහස හා වගකිවයුතු ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී රාජ්‍ය සඳහා ජාතියේ ඉල්ලීම ඒකරාශී කිරීමට රජයේ හා ජාතික නායකයින්ගේ ඒකාබද්ධ චින්තනය සමත් වීම ය.

3.5 සමාජ පීඩාවලට ප්‍රතිචාරාත්මක අධ්‍යාපනය

මෙයින් ප්‍රධාන වශයෙන් පෙළ ගැස්විය හැකි වූයේ යුද කාලයේ විනාශයෙන් පීඩාවට පත් ජනතාවගේ මූලික අවශ්‍යතාව වන වැඩියෙන් ආහාර වගා කිරීමේ ව්‍යාපාරය අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් ලොව ගම් නියම්ගම් හරහා ව්‍යාප්ත කරවීම ය. ආහාර හා කෘෂිකර්ම අංශවලින් ඊට විශාල උත්සාහයක් ගන්නා විට අධ්‍යාපන අංශය ප්‍රමාණවත් ලෙස එය අගය කර බාල පරම්පරාවට ද එම මධ්‍යස්ථාන හරහා වැඩහිටියන්ට ද ව්‍යාප්ත සේවා සඳහා උපකාර වීම ය. ඒ සමග ම ඊළඟ ප්‍රමුඛතාව වූයේ එවකට වසංගතයක් වූ මැලේරියාව ප්‍රමුඛ උග්‍ර සෞඛ්‍ය ගැටලුවලින් ජාතිය මුදා ගැනීම ය. ඉතා සාර්ථක සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපන වැඩසටහනක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී නොවිධිමත් ක්‍රමවේද තුළින් ලබා ගත් අත්දැකීම් අදටත් වලංගු වන අතර දියුණු රටවල පවත්නා ක්‍රමවලට ගුණයෙන් අඩුවක් නැත. ඊට සමානව ම සමූපකාර ක්‍රමයෙන් අත්‍යවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය හුවමාරු කර ගැනීම සහ බෙදා ගැනීම ද සාමූහික ව ආර්ථික ක්‍රියාමාර්ග යොදා ගැනීමට ද ග්‍රාම සංවර්ධනය පිණිස මිනිස් ශ්‍රමය සහ ගම්බද සම්පත් උපයෝගී කර ගැනීමට ද ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජ සංස්ථා ගොඩනගා ගැනීමට ද අධ්‍යාපන හා පුහුණු ක්‍රම රාශියක් ගොඩනැගිනි. සුළු කර්මාන්ත, ධීවර කර්මාන්ත සහ පරිසරය සුරැකීමට ද සංස්කෘතික හා කලා ශිල්ප වර්ධනයට ද කියවීම, ලිවීම හා සන්නිවේදන මාර්ග ගම්බද දක්වා ව්‍යාප්ත කිරීමට ද උනන්දුවක් ඇති වීමෙන් ගුවන් විදුලිය, පුස්තකාල, කෞතුකාගාර ගොඩනැගීම ද අධ්‍යාපන අංශයෙන් ම වැඩිහිටි ඉගෙනීමේ පන්ති, ඉංග්‍රීසි වැනි අතිරේක භාෂා පන්ති වැඩිදුර ඉගෙනීම සඳහා අතිරේක පන්ති ආදිය ව්‍යාප්ත විය.

3.6 විධිමත් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අසීමිත බැඳීම හා පාසල තුළ ම වැඩහුරුව

නිදහස ලැබීමෙන් පසු ස්වභාෂා මාධ්‍යයට අධ්‍යාපනය මාරු වීමෙන් ද පාසල් සියල්ල රජය සතු කර ගැනීමෙන් ද වඩා ප්‍රජතන්ත්‍රවාදී සහ ප්‍රගතිශීලී පියවර කීපයක් ඇති වී කාර්මික විද්‍යාල, විශ්ව විද්‍යාල ආයතන පුළුල් විය. අනෙක් රටවලට සාපේක්ෂ ව පොදු සංවර්ධන සැලැස්මකට ජාතික කැපවීමක් බොහෝ කාලවල නොතිබීම හේතුවෙන් අධ්‍යාපනය සතු බලපෑමේ ශක්තිය දුරස්ථ ක්‍රමයෙන් පමණක් අන්‍ය අංශවලට දික් විය.

එයින් ද වැඩිපුර බලපෑමේ සියලු අංශ උපයෝගී කර ගෙන ඇත්තේ විධිමත් අධ්‍යාපනය වෙනුවට නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය වීම ය. කෘෂිකර්ම අංශය පමණක් දෙක ම භාවිත කළ අතර අනෙක් අංශ නොවිධිමත් පුහුණු අධ්‍යාපන ක්‍රම දැඩි ලෙස භාවිත කළහ. මෙය අධ්‍යාපනයේ ඌනතාවක් ලෙස සලකා බැලීමට විධිමත් අධ්‍යාපනය මගින් ම පන්නරය ලැබූ අධ්‍යයන බලධාරීන් පෙලඹීම නිසා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය තුළට විධිමත් ව්‍යුහයට ම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය කැලි කැලි වශයෙන් අතුළු කිරීමට ගත් උත්සාහ රාශියකි. 1950 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව ප්‍රායෝගික හා වැඩ හුරුවට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් යෝජනා කළ අතර 1966 ධවල පත්‍රිකාවෙන් පසු ව කෙළින් ම වැඩ හුරුව පාසල තුළට ආරෝපණය කෙරිණි. ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මාලාවක් ක්‍රියාත්මක වූ 1972 සමයේ ප්‍රාග් වෘත්තීය අධ්‍යාපනය විෂයමාලාවට ඇතුළු කරන ලදි.

3.7 ජනතා අධ්‍යාපන අංශය සහ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය

පාසල් හැර ගිය අයගේ සහ ගිලිහුණු අයගේ අවශ්‍යතාව ද වැඩිහිටියන්ගේ අවශ්‍යතාව සැලකිල්ලට ගෙන 1970 දශකයේ දී පළමුවරට ජනතා අධ්‍යාපනය නම් අංශයක් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ඇති කර, පාසල්වල පහසුකම් නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සේවා සඳහා පාසල් තලයෙන් පසු ලබා දීමට ආධාරක වශයෙන් අධ්‍යාපන කාර්ය මණ්ඩලවල සහාය ලබා දීමට පළමු විධිමත් පියවර ගන්නා ලදි. මීට පෙර 1947 පටන් වෙනත් අංශවලින් කෙරුණු වැඩිහිටි අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සම්බන්ධ කිරීම පිණිස ද ගුවන්විදුලි වැඩසටහන් නියාමනය ද සඳහා වැඩිහිටි අධ්‍යාපන නිලධාරියකු අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ පත් කර 1978 වන විට එය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ තනතුරක් ලෙස උසස් කර වාර්ෂික ප්‍රතිපාදන වෙන් කිරීමට ද පියවර ගෙන තිබේ. 1949 පමණ සිට අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ (අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ) වාර්ෂික වාර්තාවල වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයට ලබා දුන් සහාය සහ ප්‍රතිඵල වාර්තා කර තිබේ. 1984 ධවල පත්‍රිකාව සහ 1990 තරුණ කමිටු වාර්තාව ඉතා දැඩි ලෙස නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාව ඉස්මතු කර දක්වා අත. ප්‍රමාණවත් ක්‍රියාමාර්ග ගන්නා ලද්දේ 1978 වර්ෂයේ එක් ඡන්ද කොට්ඨාසයකට එක් අයකු බැගින් වැඩිහිටි අධ්‍යාපන නිලධාරීන් පත් කිරීම මගින් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ පිහිටි ජනතා අධ්‍යාපන ශාඛාවට විමධ්‍යගත ව්‍යුහයක් සහ විශේෂ පාඨමාලා පෙළක් ම හඳුන්වා දීමෙන් ද මෙම නිලධාරීන්ට විදේශ පුහුණුව ලබා දීමෙන් ද ඉන්පසුව පළල් දැක්මක් තුළින් ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් අධ්‍යාපන ව්‍යුහය තුළ සංවර්ධනය විය. එයින් අදට ද වෙනස් වෙමින් පවත්නා වැඩසටහන් රාශියකි.

3.8 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ මූලිකත්වයෙන් පවත්නා නොවිධිමත් අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

1. මූලික අධ්‍යාපනය මග හැරුණු බාල තරුණ වැඩිහිටි සැමට වෙන් වෙන් වූ සාක්ෂරතා වැඩසටහන්
2. අනිවාර්ය අධ්‍යාපන රෙගුලාසි පනවා පාසල් යායුතු වයසේ අවුරුදු 14ට අඩු ළමයින් සමීක්ෂණය කර අධ්‍යාපනයට යොදා ගැනීමේ විධිවිධාන යෙදීම (මේ වයස අවු. 16 දක්වා ඉහළ නැංවීමට ක්‍රියාමාර්ග රෙගන ඇත) .

3. ඉගෙනුම් කාර්ය මධ්‍යස්ථාන මගින් උපකාරක සේවා සමග බහුකාර්ය ඉගෙනුම් පහසුකම් සැපයීම.

4. මූලික අධ්‍යාපනයෙන් පසු ව ද්විතීයික අධ්‍යාපනයට නොගිය අයට වෘත්තීය අභිමුඛ පාඨමාලා තුළින් වෘත්තීය කුසලතා වැඩසටහන්

5. මුල් ළමා විය සංවර්ධනය සහ දෙගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

6. ළැදියා කණ්ඩායම් සංවිධානය කර ළැදියාව අනුව දිගට ම ඉගෙනීමේ සහ කඩිනම් වෘත්තීය කුසලතා අත් කර ගැනීමේ වැඩසටහන්

7. ඉංග්‍රීසි හා අන්‍ය භාෂා හැකියා වර්ධන වැඩසටහන්

8. ප්‍රජා ඉගෙනුම් මධ්‍යස්ථාන මගින් ප්‍රජාවේ අවශ්‍යතා ඉටුකර ගැනීමේ මාර්ගෝපදේශ වැඩසටහන

9. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සපයන්නන් වෙත මාර්ගෝපදේශය සැපයීම.

10. සම්බන්ධීකරණය සහ ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සම්පාදනය හා බෙදා හැරීම

11. පුද්ගලයින් හා ආයතන වෙත ක්‍රමවේද පිළිබඳ පුහුණු වැඩසටහන්

12. වීදි දරුවන් අතවරවලට ලක්වූවන්, අවතැන්වූවන් සහ පීඩා විඳින කණ්ඩායම් සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සැලසීම.

13. අධ්‍යාපන අංශවලින් පිටස්තර ආයතනවලට ප්‍රජා සේවයක් ලෙස මෙම වැඩසටහන් කර ගෙන යාමට ආධාරක සේවා ලබා දීම සහ ඔවුන්ගේ සම්පත් ඵලදායක ලෙස යෙදවීමට සම්බන්ධීකරණය ලබා දීම

14. සැමට අධ්‍යාපනය වැනි ජාත්‍යන්තර මූලධර්ම අනුව ප්‍රමාණාත්මක සහ ගුණාත්මක අධ්‍යාපන සේවා ව්‍යාප්ත කිරීමට අවධානය යොමු කිරීම.

15. දිළිඳුකම, වාර්ගික ගැටලු ස්වාභාවික සහ අනෙක් ව්‍යසන අවස්ථාවල විසඳුම් සෙවීම ආදියට ද අධ්‍යාපනය දිගට ම හෝ අවශ්‍යතාව අනුව දීර්ඝ කර ගැනීමට ද මාර්ගෝපදේශ හා සම්බන්ධීකරණය

16. වැඩිහිටියන් සහ යෞවනයින් හෝ සේවා නියුක්තිකයන් සඳහා සති අන්ත ඉංග්‍රීසි පාඨමාලා

17. නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අදාළ සමීක්ෂණ කිරීම

අධ්‍යාපන අංශයට බාහිර ව අනෙකුත් අංශවලින් සහ ආයතන හෝ සංවිධානවලින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සාර්ථක ව ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය තවමත් දක්නට ලැබේ.

1. හෙක්ටර් කොබ්බෑකඩුව ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු ආයතනයේ ප්‍රජා අධ්‍යාපන වැඩසටහන්

2. ග්‍රාම සංවර්ධන අභ්‍යාස හා පර්යේෂණ ආයතනයේ නියාමනයෙන් ක්ෂේත්‍රයේ ක්‍රියාත්මක වන ග්‍රාම සංර්ධන වැඩසටහන්

3. ශ්‍රී ලංකා සංවර්ධන පරිපාලන ආයතනයේ මෙහෙයවීමෙන් රාජ්‍ය සේවකයන් හරහා ඔවුන්ගේ ක්ෂේත්‍රවල කරන ප්‍රජා අධ්‍යාපන හා පුහුණු වැඩසටහන්

4. ශ්‍රී ලංකා සමුපකාර විද්‍යාලය හා සමුපකාර දෙපාර්තමේන්තුව මෙහෙය

වීමෙන් ප්‍රජාව වෙත ව්‍යාප්ත කරන ප්‍රජා අධ්‍යාපන සේවාවන්

5. ශ්‍රී ලංකා සමෘද්ධි අධිකාරිය සහ සමෘද්ධි නිලධාරීන් මගින් දිළිඳුකම පිටු දැකීම සඳහා ගෙන යන අධ්‍යාපන වැඩසටහන්
6. ශ්‍රී ලංකා තරුණසේවා සභාව සහ ප්‍රාදේශීය තරුණ සේවා අංශ මගින් ක්‍රියාත්මක කරන වෘත්තීය, කලා, සන්නිවේදන හා උසස් අධ්‍යාපන වැඩසටහන්
7. කෘෂිකර්මය, ධීවර කර්මාන්තය, හස්ත කර්මාන්තය, ආදී ක්ෂේත්‍රවල පුහුණු වැඩසටහන
8. සර්වෝදය ශ්‍රමදාන සංගමය, ළමා රක්ෂක අරමුදල, ප්ලෑන් ඉන්ටර්නැෂනල් ආයතනය, ජාතික පූර්ණ අධ්‍යාපන සංගමය, ශ්‍රී ලංකා මහිලා සමිතිය, ආගමික සංවිධාන, පෞද්ගලික වාණිජ ව්‍යාපාර හා බැංකු සේවා විසින් පවත්වනු ලබන පුහුණු වැඩසටහන් ද ජාතික ආධුනිකත්ව මණ්ඩලය හා නිපුණතා සංවර්ධන අමාත්‍යාංශය හා අරමුදල විසින් වඩා විධිමත් අංග ද සහිත ව ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු වැඩසටහන් ද සමාන්තර සේවා ගණයට අයත් වේ.

3.9 නූතන ප්‍රවණතා සමග නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්තිය

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම පළාත් සහා ක්‍රමය තුළ විමධ්‍යගත ව තිබෙන අතර සම්පත් සැපයීම නිලධාරීන් පත්කිරීම හා පුහුණු කිරීම ද ජාතික වැඩසටහන් හා ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබේ. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන නිලධාරීන් වෙනත් සේවාවලට අන්තර්ග්‍රහණය කිරීමෙන් ඇති වූ පුරප්පාඩුව සඳහා 1994 සිට ව්‍යාපෘති නිලධාරීන් ලෙස උපාධිධාරීන් 300ක් පත්වීමෙන් ද අනිවාර්ය අධ්‍යාපන රෙගුලාසි ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කමිටු මෙහෙයවීම ද පාසල් තුළ සහ පිටත කාර්ය ඒකාබද්ධ කිරීම පිණිස නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ගුරු උපදේශකවරුන් පත් කිරීම ද සිදු වූ අතර 90 දශකයේ දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් මෙහෙය වන ලද නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සම්පාදන අංශය වසා දමා එය ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයට පවරන ලදි. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් ප්‍රකාශන රාශියක් සම්පාදනය කර තිබේ. ක්ෂේත්‍ර නිලධාරීන් සහ උපදේශකවරුන්ට අත්පොත් මාලාවක් ද සාරථී නම් වාර ප්‍රකාශනයක් ද නිකුත් කරන ලද අතර ඊට පෙර 40 දශකයේ සිට ඉංග්‍රීසි හා සිංහල භාෂාවලින් ඉතා ඉහළින් ප්‍රකාශයට පත් කරන ලද වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය නම් වූ පුවත් සඟරාවේ දීර්ඝ පියවරක් විය. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සපයන්නන්ගේ නාමාවලිය, නොවිධිමත් අධ්‍යාපන පුහුණු කරන්නන් පුහුණු කිරීමේ අත්පොත, සාක්ෂර මාවත නම් වූ සාක්ෂරතාව පිළිබඳ පාඨ ග්‍රන්ථය ඉතා ඉහළ පිළිගැනීමට ලක් වූ ග්‍රන්ථ වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ප්‍රවේශ මාර්ග සහ වැඩසටහන් යුනෙස්කෝවේ පැසසුමට ලක් වී තිබෙන අතර බැංකොක්හි පිහිටි යුනෙස්කෝ ආසියා පැසිපික් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් නිර්මාණයේ දී අඛණ්ඩ දායකත්වයක් හා ජර්මනියේ හැම්බර්ග්හි පිහිටි යුනෙස්කෝ අධ්‍යාපන ආයතනයේ දීර්ඝකාලීන සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නැගීමට ද ශ්‍රී ලංකාවේ සහ ජාත්‍යන්තර නොවිධිමත් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පවත්වන සංවිධාන රාශියකට සම්පත් දායකත්වය සහ උපදේශකත්වය සැපයීමට ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අංශයට හැකි වී තිබේ. දේශීය වශයෙන් සංවිධාන රාශියකට සේවා සැපයීමට ද යුනිසෙෆ් ආයතනය, යුනෙස්කෝ

ජාතික මණ්ඩලය ඇතුළු සංවිධානවලට ප්‍රාරම්භකත්වය ලබා දීමට ද අවස්ථා උදා වී තිබේ.

3.10 ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට සමාන්තර ව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සඳහා අංශයක් එහි ආරම්භයේ පටන් ම පවත්වා ගෙන ගොස් තිබේ. පුහුණු කාර්ය හා කාර්ය බද්ධ පර්යේෂණ කීපයක් පැවැත්වීමට ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කරන්නන් පුහුණු කිරීමට ද ඔවුන්ගේ උසස් අධ්‍යාපනයට ද උපාධි පාඨමාලාවක් දක්වා පුහුණු වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කරන ලද නමුත් ඒවා ක්‍රමයෙන් ගිලිහී ගියේ ය. කෙසේ වුව ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය මගින් ද ප්‍රකාශන කිහිපයක් ම නිකුත් කර තිබේ. අත්හදා බැලීම් සඳහා වෘත්තීය පුහුණු වැඩසටහන් කීපයක් ද පවත්වන ලදි. සාක්ෂරතාව සහ වෘත්තීය නිපුණතාව පිළිබඳ අත්හදා බැලීම් සඳහා ද විශේෂ අධ්‍යාපනය සමග නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ඒකාබද්ධ කිරීම පිණිස ද මානව සංවර්ධනය සඳහා නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය වැදගත් වන ආකාරය පිළිබඳ ව ද පුරෝගාමී අධ්‍යයන කීපයක් 90 දශකයේ දී පවත්වන ලදි. විධිමත් අධ්‍යාපනයේ විෂය නිර්දේශ වෙනස් වීමේ දී නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අංශයට වෙන ම වර්ධනය වීමට තිබූ අවස්ථා සීමා කරමින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය හා තාක්ෂණ අධ්‍යාපනය එක ම අංශයක් වීම තුළ නැවතත් නොවිධිමත් අංශය අඩු වැදගත්කමට පත්වන ලදි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ප්‍රතිපත්ති සැකසීමට සහ පළාත් සභා අධ්‍යාපන අංශවල ක්‍රියාත්මක කිරීමට සිදු වූ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වෙනස්වීම්වලට යථාවාදී ගැළපීමේ යාන්ත්‍රණයක් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන වැඩසටහන් තුළ නොවීම කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයක් විය. අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ රෙගුලාසි ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ද ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ සාධනය අඩු වූ අවස්ථාවල සහ ගිලිහීම ඊට ඉහළ පන්ති දක්වා ව්‍යාප්ත වීමේ දී නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ මාර්ගවල දායකත්වය ලබා දීමට එක් එක් අංශයකින් සිදු වූ දායකත්වය ඒකාබද්ධ නොවීම එම කාලය තුළ විශේෂ ඌනතාවකි. සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර සහ ජාතික කැපවීම තුළ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් සියලු අංශවල උනන්දුවක් දැක්වීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය-විවාත පාසල් දෙපාර්තමේන්තුවක් පිහිටුවීම මෑත කාලීන විශේෂ පියවරකි.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සහ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය අධ්‍යාපනය නියාමනය කිරීමේ දී නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට සිය ව්‍යුහයන් තුළ වැඩි පිළිගැනීමක් ලබා නො දී තිබීම අධ්‍යයන අංශවලින් පිට වෙනත් අංශ රාශියක් මගින් නොවිධිමත් ක්ෂේත්‍රයට පිවිසීමට හේතුවක් වී තිබේ. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ ව්‍යුහයේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට නාම මාත්‍ර හෝ පිළිගැනීමක් අඛණ්ඩ ව පිළිගෙන තිබීමෙන් එය සම්පූර්ණයෙන් ම නො සලකා හැරීමට වඩා හොඳ ය. ආසියාවේ අධ්‍යාපනය අතින් ශ්‍රී ලංකාව අබිබවා සාධන මට්ටම හා ව්‍යාප්තිය ළඟා කර ගත් රටවල නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අංශයට එම ව්‍යුහවල ඉතා ඉහළ පිළිගැනීමක් ලබා දීම විශේෂ කරුණකි. තායිලන්තය ඉතා වේගයෙන් සංවර්ධන රටාවකට ප්‍රජාව ගැනීමට නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය 1960 ගණන්වල සිට සාර්ථක ව යොදාගත් රටක නිදසුනකි. පිලිපීනය කෘෂිකර්මය හරහා සංවර්ධනයට ද ඉන්දුනීසියාව විශාල භාෂා සංඛ්‍යාවක් භාවිත කරමින් සිටි රටක් එක පොදු භාෂාවක්

ගොඩ නගා නිරක්ෂරතාව පිටු දැකීමට ද ඉන්දියාව ළංවීමට අපහසු දුර්ග ප්‍රදේශවලට විවෘත පාසල් ක්‍රමයෙන් සහ දුරස්ථ ක්‍රමයෙන් ද, ජාතික සාක්ෂරතා බලවේගය වැනි කඩිනම් ව්‍යාපාර හරහා ද මැලේසියාව ද්විතීයික ඉගැන්වීමට නම්‍ය සහ හවුල්කාර ක්‍රම භාවිතයෙන් ද සිය ව්‍යුහ තුළ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශවලට පිළිගැනීම හා සම්පත් සාර්ථක ව යොමු කළ අවස්ථා පිළිබඳ නිදසුන් ය. බංග්ලාදේශය උග්‍ර දරිද්‍රතාව ව්‍යසනයට ප්‍රතිචාර දැක්වීම, දේපළ හා මූල ධනය අහිමි ස්ත්‍රීන්ගේ ගැලවීම හා ශීඝ්‍ර සංවර්ධනය උදෙසා අධ්‍යාපනයේ වැඩි අවධානය නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට ද රාජ්‍ය නො වන මැදිහත්වීම්වලට ලබා දීම ද විශේෂ ය. මාලදිවයින විද්‍යුත් මාධ්‍යය විශේෂයෙන් දුරකථන මගින් අධ්‍යාපනය දීම ගැන අත්හදා බලා ඇත.

4.0 නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සංකල්පය

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පොදුවේ භාවිත වන උපකල්පන තුනක් ප්‍රධාන වේ. එනම්,

1. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය විධිමත් අධ්‍යාපනයට වඩා වියදම් අඩු ය. මෙය දේශපාලනඥයින්ට සහ අධ්‍යාපන සැලසුම් කරුවන්ට හිතකර කරුණක් වශයෙන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට සාමාන්‍ය පිළිගැනීම ලබා ගැනීමට හේතු වේ (කුම්බ්ස් හා මන්සූර් 1974).
2. තමන්හට තර්ජනයක් විය හැකි බවට විධිමත් අධ්‍යාපනයේ කළමනාකරුවන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සැලකීම සහ
3. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය වැඩිපුර වැඩිහිටි සාක්ෂරතා වැඩසටහන්වලට සීමා වන නිසා ප්‍රධාන ආයෝජන සැලැස්මට ඇතුළත් කිරීමට තරම් උපයෝජනය අඩු යැයි සැලකීම.

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ලාබ සහ විනාශකාරී නම් ඒවාගේ ම දෙ වැනි පන්තියේ අගයකින් යුක්ත නම් එය අසාර්ථක සහ ඵලදායක නො වන ක්‍රමයක් විය හැකි ය. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ප්‍රකාශිත අධ්‍යාපන ඉලක්ක ජය ගැනීමට යොදා ගන්නා ව්‍යාප්ත ක්‍රමයක් පමණක් වීමෙන් එය විධිමත් අධ්‍යාපනයට අතිරේක සහ අනුග්‍රාහක ක්‍රමයක් බැව් පිළිගැනීමෙන් එය විධිමත් අධ්‍යාපනයට තර්ජනයක් නො වන බව වටහා ගත හැකි ය. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය වැඩිහිටි සාක්ෂරතා වැඩසටහන්වලට සීමා නො වී ලොව පුරා විවිධ මට්ටමේ අධ්‍යාපන මට්ටම්වලට සහාය වෙමින් විවිධ වර්ගවල වෘත්තිකයින් පුහුණු කිරීමට යොදා ගන්නා ක්‍රමයකි. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් ලැබෙන ප්‍රතිලාභ රටේ පොදු සංවර්ධනයට කෙටිකාලීන ව සහ ඉලක්කගත ව යොමු වන බැවින් එය විවිධ අංශ විසින් භාවිත කරනු ලැබේ. දියුණු රටවල පවා අධ්‍යාපනය විධිමත් ව ලැබෙන ප්‍රමාණයෙන් ඔබ්බට යාමේ අවශ්‍යතාව තිබේ. ඒ නිසා දියුණු නොදියුණු සමාජවල නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ඌනතා සම්පූර්ණ කිරීමට පහසුවෙන් යොදා ගත හැකි ක්‍රමයක් ලෙස සැලකේ. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට වැය කරන මුදලට සරිලන ප්‍රතිලාභ කෙටිකාලීන ව ලැබීම නිසා එය ප්‍රියජනක ක්‍රමවේදයක් ලෙස සැලකේ. පෙනෙන නොපෙනෙන සීමාවන්ට ළංවීමේ හැකියාව සහ නව සංවර්ධන ප්‍රතිඵලවලින් ප්‍රයෝජන ගත හැකි වීම අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් වාසියක් ලෙස ද දැක්වේ. ලොව පුරා සීමා බාධක සහිත ව අඛණ්ඩ ව සහ ඕනෑ ම වේලාවක ලබා ගත හැකි ක්‍රමයක් වීම

ද විශේෂයකි. බෙදා හැරීමේ පහසුව, තාක්ෂණ භාවිතය සහ පර්යේෂණවලට සහභාගිත්වය නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ සැපයුම සහ පරිභෝජනය යන දෙඅංශයට ම එක හා සමාන ව වාසියකි.

අධ්‍යාපනය වර්ග කිරීමේ සම්මත වර්ගීකරණයට අනුව නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය යනු අනුක්‍රමික ව සංවිධානය කරන ලද සන්නිවේදනයක් මගින් ඉගෙනීමට උනන්දු කරවීමකි. මෙම නිර්වචනය අනුව පාසලෙන් පිට ඉගෙනීමේ ක්‍රම සහ ක්ෂණික ව සිදු වන ඉගෙනීම් පැහැදිලි නො කෙරේ. දැනට ලොව පුරා නොයෙකුත් මූලාශ්‍රවලින් සහ සමාජයේ විවිධ අංශ විසින් සපයනු ලබන ඉගෙනීමේ අවස්ථා ද පැහැදිලි නො කෙරේ. ජන මාධ්‍යය, කෞතුකාගාර, විද්‍යා මන්දිර, දෙගුරුන් සහ සම වයස්කයන් ද, වැඩ මූලිකයන් ද මගින් කෙරෙන ඉගෙනීම මෙයින් ආවරණය නො වේ. එම නිසා මෙම නිර්වචනය වඩා පුළුල් කිරීම පුද්ගලයාගේ ආකල්ප සහ චර්යා නව දැනුම හා කුසලතා නිසා වෙනස් කිරීමට හේතු වන සෑම දෙයක් ම අයත් අධ්‍යාපනය වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය.

4.1 නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ඉෂ්ට වන අවස්ථා කිහිපයකි

1. ව්‍යුහගත නො කරන ලද අධ්‍යාපනය හා ඉගෙනීම සැලසෙන අවස්ථානුකූල අධ්‍යාපනය - එය අහම්බෙන් සිදු වන අධ්‍යාපනය හා අවිධිමත් අධ්‍යාපනය ලෙස දෙයාකාර ය. [2] අවස්ථානුකූල අධ්‍යාපනය ඉගෙනීමට ද ඉගැන්වීමට ද හිතා මතා යොදා ගන්නා අවස්ථාවල දී හැර සිදුවන අධ්‍යාපනය වේ. ඉගෙනීම ප්‍රගුණ කිරීමට දෙඅංශයෙන් ම අදහසක් නැත. අවිධිමත් අධ්‍යාපනය සිදුවන්නේ ඉගෙනීම ලබන්නා හෝ ඉගැන්වීම කරන්නා හෝ හිතාමතා අධ්‍යාපන අරමුණකින් ක්‍රියා කිරීම නිසා ය.
2. පාසලෙන් (හෝ අධ්‍යාපන ආයතනයකින්) පිටත දී කෙරෙන අධ්‍යාපනය - මෙය ඉගෙන ගන්නා සහ ඉගැන්වීම සපයන්නා යන දෙදෙනා ම අධ්‍යාපන (ඉගෙනීමේ) අරමුණකින් සිදු කරන ක්‍රියා ය.

පිලිප්ස් කුම්බ්ස් විසින් විස්තර කරන ලද ශාස්ත්‍රීය විග්‍රහයට අනුව නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය නම් විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයට පිටස්තර ව සිදු වන සංවිධානය වූ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ, පළල් අධ්‍යාපන වැඩසටහනක කොටසක් ලෙස හෝ වෙන ම ක්‍රියාත්මක වන කාර්ය මගින් හඳුනා ගත් පාරිභෝගිකයින්ට හෝ ඉගෙනුම් අරමුණු සපුරා ලීමට හෝ ක්‍රියා කිරීම ය. මෙම විග්‍රහය තුළින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය, අවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් වෙන් කර හඳුනා ගැනීමට උපකාර වේ. අවිධිමත් අධ්‍යාපනය නම් නියම වශයෙන් ම යාවජීව ලෙස සිදු වන ක්‍රියාවලියක් මගින් පුද්ගලයා ආකල්ප අගයයන්, කුසලතා හා දැනුම එදිනෙදා අත්දැකීම්වලින් ද පරිසරයෙන් ද ඉගෙන ගැනීම ය. එය පවුලෙන්, අසල්වැසියන්ගෙන්, වැඩවලින්, ක්‍රියාවලින්, වෙළඳපොළෙන්, පුස්තකාලයෙන් හෝ ජනමාධ්‍යයෙන් විය හැකි ය. විධිමත් අධ්‍යාපනය යනු අනුපිළිවෙළින් සංවිධානය කරන ලද කාල පරාසය අනුව පෙළ ගසන, ශ්‍රේණිගත කරන ලද සිරස් ව්‍යුහ සහිත අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් මගින් ප්‍රාථමික පාසලේ සිට විශ්ව විද්‍යාලය හෝ උසස් අධ්‍යාපන ආයතන හරහා දිවෙන ශාස්ත්‍රීය සහ විශේෂිත පාඨමාලා ආයතන හා පුහුණු ක්‍රියා පද්ධතියකි. විධිමත් අධ්‍යාපනය සහ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය අතර

මායිම් පැහැදිලි කිරීම දුෂ්කර ය. විධිමත් අධ්‍යාපනය තුළ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපන තුළ විධිමත් අධ්‍යාපනය ද තිබීම සාමාන්‍ය ලක්ෂණයකි. නොවිධිමත් අධ්‍යාපන සංකල්පය ඉතා පුළුල් සහ සාපේක්ෂ ව නොපැහැදිලි බැවින් පාත්‍ර කණ්ඩායම්වල වුවමනා සහ අවශ්‍යතා අනුව එය ක්‍රියාකරන ආකාරය තේරුම් ගත යුතු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පමණට වඩා විධිමත් වී විභාග කේන්ද්‍රීය සහ තරගකාරී වීම නිසා වූ අනිටු විපාකවලට හේතුව මෙම අනවබෝධය වේ.

4.2 නිශ්චිත අවශ්‍යතාවලට චිකිත්සක මාර්ග

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙහි විවිධ ලක්ෂණ හඳුනා ගත හැක්කේ විවිධත්වය, ඒකාකාර නොවීම මෙන් ම බහුවිධ භාවයත්, පරිසරයට උචිත ලෙස කාර්යබද්ධ වීමත්, නිශ්චිත අරමුණු සහිත වීමත් පාත්‍ර වර්ගය වෙන් ව හඳුනාගත හැකි වීමත් ඉගෙනීම ලබන්නා කේන්ද්‍රීය වීමත්, නම්‍ය වීමත්, සම්බන්ධ වීමට පහසු නීතිරීතිවලින් නිදහස් ක්‍රමානුකූල වුවත් සංවිධාන වූ ක්‍රියාකාරකම් සහ කෙටි කොටස්වලින් යුක්ත වීමත් තමාගේ ම වුවමනාව හා සහභාගිත්වය මත යැපීමත් යන කරුණු අනුව ය. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට මුල සිට ම දායක වූවන් අතර ප්‍රමුඛයකු වන්නේ අධ්‍යාපන ක්‍රම සම්පාදනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර ආයතනයේ අධ්‍යක්ෂ වශයෙන් සිටි පිලිප්ස් කූම්බ්ස් ය.[15] විධිමත් අධ්‍යාපනයට ළඟාවීමට හෝ ජය ගැනීමට හෝ කිසිසේත් ම අපොහොසත් වන සුවිශේෂ කාර්ය සම්පාදනය කර ගැනීමට විභව්‍යයක් ඇති ක්‍රමය නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ලෙස ඔහු හඳුන්වයි.

1985 දී බොක් සහ බොක් විසින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ ඉලක්ක කිහිපයක් ම හඳුනා ගන්නා ලදි.

(අ) ඉහළට යාමේ මාර්ගයක් ලෙස දිළිඳු කොටස්වල තත්ත්වය උසස් කර ගැනීමට විධිමත් අධ්‍යාපනයට මෙතෙක් නොහැකි වීම නිසා නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය විකල්ප මාර්ගයක් ලෙස සැලකීම

(ආ) නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් වෘත්තීය කුසලතා වැඩි දියුණු කර ගැනීම හා එමගින් ඵලදායක වීමට ද සමාජයේ තම තත්ත්වය උසස් කර ගැනීමට ද හැකි වීම.

(ඇ) වැඩ කිරීමේ ශ්‍රම තත්ත්වය නවීකරණ වීමට පුහුණු විය හැකි වීම. විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් නිශ්චිත වෘත්තියකට පුහුණු කිරීමේ හැකියාව අඩු බැවින් නවීන කර්මාන්තවල අවශ්‍යතා අනුව ශ්‍රම බළකාය දියුණු කර ගැනීමට සුදුසු ක්‍රමයක් ලෙස සංවර්ධන සැලසුම්කරුවන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට වැඩි ඇල්මක් දැක්වීම

(ඉ) ග්‍රාමීය දිළිඳුභාවය තුරන් කිරීමට සුදුසු ක්‍රම වේදයක් ලෙස නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය සමාජ සැලසුමේ දී තෝරා ගැනීම සහ

(ඊ) සමාජ ආර්ථික වශයෙන් අවාසිදායක තත්ත්වයක සිටින කණ්ඩායම්වලට සමාජයේ ඉහළට යාමට යන්ත්‍රයක් ලෙස අවශ්‍ය කරන නිපුණතා හා වටිනාකම් ලබා දීම මගින් යළි සමාජගත කිරීමේ හැකියාවක් ඇති මෙම ක්‍රමය තරුණයන්ගේ සහ වැඩිහිටියන්ගේ විධිමත් පාසලේ අවකාශ නොලැබෙන කොටස්වලට සේවය කිරීමට හැකියාව.

මුල දී වැඩිහිටි අධ්‍යාපන මට්ටම පහළ මට්ටමේ සිටින විධිමත් අධ්‍යාපනය ප්‍රමාණවත් ව නොලැබූ අය සඳහා ප්‍රතිකාර්ය වැඩ පිළිවෙළක් ලෙස සලකන ලදි. තරුණ හා වැඩිහිටියන් වූ පාසලෙන් පිටස්තර ව සිටින අයගේ නිරාක්ෂරතාව තුරන් කිරීමට සුදුසු ක්‍රමයක් ලෙස ද සලකා ඇත. මෙම අදහස අධ්‍යාපන සැලසුම්කරුවන් හා නිලධාරීන් ද දරන බව පෙනේ. සාක්ෂරතා වැඩසටහන්වල මූලික සාක්ෂරතා හා අපර සාක්ෂරතා කොටස් සමග මූලික අධ්‍යාපනය හා වෘත්තීය පුහුණු අවස්ථා ලබා දී වැඩ ලෝකයට හුරු කිරීමට ද උපකාර වේ. මේ නිසා නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය දිළිඳු අය සඳහා වූ අධ්‍යාපනයක් යන අදහසක් ඇති නො විය යුතු ය. සමහර දියුණු රටවල පවා දිළිඳු කොටස්වලට සීමා නො කර ඉතා උසස් හා ප්‍රවීණ වෘත්තිකයින්ට ද සිය අංශවල ඉහළට යාමට උපකාරයක් ලෙස නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම භාවිත කෙරේ. අයිතිවාසිකම්, යුතුකම් හා සමාජ වගකීම් ඉටු කිරීමට සූදානම් කිරීම සඳහා ද ජන කණ්ඩායම් අතර ගැටුම් නිරාකරණය සහ සාමය ගොඩ නැගීම සඳහා ද අවතැන් වූ හෝ අතවරවලට ලක් වූ අය පුනරුත්ථාපනය වීමට ද මෙම ක්‍රමය සාර්ථක ව භාවිත වේ.

4.3 පූර්ණ අධ්‍යාපනයට විකල්පයක් නො ව එහි සමහර ඌනතාවලට විකල්පයක්

විධිමත් සහ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය එකිනෙකට පරිශිෂ්ට වන්නා වූ ලෙස ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය විධිමත් අධ්‍යාපනය සමග සම්බන්ධතා ගොඩනැගිය යුතු බව ද සැලකිය යුතු ය. අධ්‍යාපන ක්‍රම දෙක අතර නිවැරදි සම්බන්ධතාව තබා ගැනීමෙන් එකිනෙකට උපකාරක වශයෙන් කටයුතු කරන ආකාරය පැහැදිලි කර ගැනීම ද විධිමත් අධ්‍යාපනයට ඉටු කළ නොහැකි දේවලට එයින් දායක වීමට හැකි ආකාරය පැහැදිලි කර ගත යුතු ය. ජාතිය පුරා ම ඉගෙනීමේ ජාලය එක ම ක්‍රමයක් ලෙස අර්ථවත් යාව ජීව සහ පුනරාවර්තන ඉගෙනුම් අවස්ථා ඇති කිරීමෙහිලා විධිමත්, නොවිධිමත් හා අවිධිමත් ක්‍රමවලට ඇති හැකියාව පිළිගත යුතු ය.

මෙම ඉගෙනුම් ජාලය වඩා ඵලදායක ලෙසත්, විස්තීර්ණ ලෙසත් එකතු කිරීමේ සුදුසු ම ක්‍රමය විවෘත ඉගෙනුම් ක්‍රමයයි. ශ්‍රී ලංකාවේ සාක්ෂරතාව මග හැරී හෝ කලින් පාසලෙන් ගිලිහී යාමෙන් අවශ්‍ය වූ ප්‍රවීණතාව ලබා නැති හෙයින් ඔවුන්ට දෙ වැනි අවස්ථාවක් අවශ්‍ය වේ. එම නිසා විවෘත ඉගෙනුම් ක්‍රමයෙන් සිය ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා හෝ සහතිකකරණය සකසා ගැනීමට නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම වේදය සඳහා අවශ්‍යතාවක් තිබේ. විධිමත් පාසලෙන් ක්ෂණික හා නිශ්චිත ඉගෙනීම් අවශ්‍යතා ඉටු කර දීමට නො හැකි වන අවස්ථාවල විවෘත ඉගෙනුම් ක්‍රමවල වැදගත්කම පැහැදිලි ය.

විවෘත ඉගෙනීමේ ක්‍රමය නම් ඇතුළත් වීමේ මූලික සුදුසුකම් ගැන සැලකිල්ලකින් තොර ව ලබා දිය හැකි ඕනෑ ම සංවිධාන ඉගෙනීම් ක්‍රියාවලියකි. එය විධිමත් අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් වීමේ සුදුසුකම් ලබා ගත නො හැකි වූ අයට සේවය ලබා දෙන ක්‍රමයකි. විභාග සහතික මගින් පවත්නා දැඩි නීති රීති එහි නැත. විවෘත අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙහි සියලු ඉගෙනුම් සහ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලි අන්තර්ගත වේ. තොරතුරු හා අත්දැකීම් හුවමාරු කිරීමෙන් ද ඒකාබද්ධතාව තහවුරු කිරීමෙන් ද ප්‍රතිවිරෝධතා යළි යළිත් එක ම දෙය කිරීම වළක්වමින් අනවශ්‍ය තරගයට මග හැරීම ද එහි ලක්ෂණ වේ. සියලු ම ප්‍රධාන පාත්‍ර වර්ගවලට සේවය කිරීමට එය සමත් වෙයි.

එමෙන් ම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය උපයෝගී කර ගන්නා රාජ්‍ය, රාජ්‍ය නොවන සහ වෙනත් සංවිධාන අතර සම්බන්ධතා ගොඩ නගයි. සැමට ම අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ අභියෝගයෙහි දුෂ්කර ම සහ ගැටලු සහිත වූ කණ්ඩායම් කෙරෙහි වැඩි බරක් යෙදීමට ඇති හැකියාව අතින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ සහ විවෘත අධ්‍යාපනයේ සක්‍යතාව ඉතා වැදගත් වෙයි. සියලු මාර්ගවලින් විධිමත් අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කළත් එයින් රාජ්‍ය වැය වැඩි වන අතර උගත් සහ දක්ෂ යොවුන් පිරිසක් ඇති කිරීමට අපොහොසත් වන අතර ම ගිලිහෙන සහ මගහැරෙන සංඛ්‍යාව ද වැඩි වේ.[16]

ඒ අනුව නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය යනු කාලයක් නිශ්චිත නැති, වයසක් නිශ්චිත නැති ඉගෙනීමේ ක්‍රමයක් ලෙස පිළි ගත යුතු ය. ආසියාවේ නොයෙකුත් රටවල් එයින් විශාල ප්‍රතිඵල ලබා ගෙන තිබේ. එක සමාන ව උසස් පාඨශාලාවල අධ්‍යාපනය සාර්ථක කර ගැනීමට විවිධ මාධ්‍ය යොදා ගනිමින් විශිෂ්ට ප්‍රතිඵල ද ලබා ගෙන තිබේ. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් වැඩි දෙනකුට අධ්‍යාපනය දීමටත් ළඟාවීමටත් අන් ක්‍රම වේද අබිබවා යාමටත් පකිස්ථානයට හැකි වී ඇත. තායිලන්තය, ඉන්දුනීසියාව, පිලිපීනය, බංග්ලාදේශය හා ඉන්දියාව මූලික අධ්‍යාපනය, සාක්ෂරතාව, වෘත්තීය සංවර්ධනය යනා දී අංශවලින් ආදර්ශවත් ප්‍රතිඵල සෑම වයස් කාණ්ඩයක් ම සෑම ප්‍රදේශයක් ම හා ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපක්ෂයක් ම උසස් ප්‍රතිඵල ලබා දී ඇත. ජනවාර්ගික සමගිය සහ ඵලදායක වෘත්තීන් සඳහා පුහුණුව ද ලබා තිබේ. මැලේසියාව සිංගප්පූරුව, චීනය, කොරියාව සහ ජපානය උසස් අධ්‍යාපනය, සාම අධ්‍යාපනය, තාක්ෂණ අධ්‍යාපනය වැඩිදුර ඉගෙනීම යන අංශවල සාර්ථක ප්‍රතිඵල මෙම ක්‍රමවේද මගින් ලබා ඇත. විවෘත ඉගෙනීම් ක්‍රම හා දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රම ව්‍යාප්ත වීමට තාක්ෂණය හා සන්නිවේදන මාර්ග උපයෝජනය ද මේ නිසා වර්ධනය වී ඇත. අන්තර් ක්‍රියා මගින් ඉගෙනීමට විවෘත අධ්‍යාපනය සහ ජන මාධ්‍ය ආසියාවේ උපයොගී කර ගැනීමේ උදාහරණ කීපයක් ම තිබේ. විද්‍යුත් මාධ්‍යය, ගුවන්විදුලිය, රූපවාහිනිය, ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය උපකරණ භාවිතය, දුරකථනය, පරිගණකය, චන්ද්‍රිකා තාක්ෂණය සහ මුද්‍රිත මාධ්‍යයෙන් මීට විශාල රුකුලක් ලැබේ.

4.4 නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය - විවිධ අර්ථකථනය

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විවිධ සමාජවල අනුගමනය කර ඇති කාර්ය අනුව වැඩ ඩසටහන් හඳුනා ගැනීම සහ විග්‍රහ කිරීම තුළින් ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අර්ථකථන ගොඩ නගා ගත හැකි ය.[17] එවැනි වැඩසටහන් අතර පොදුවේ දැකිය හැකි සමහරක් මෙසේ ය. වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය - සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනය පුනරාවර්තන අධ්‍යාපනය - සාක්ෂරතා වැඩසටහන - කුසලතා වර්ධන වැඩසටහන - ග්‍රාම සංවර්ධනය සඳහා වැඩසටහන - ප්‍රජා සංවර්ධන අධ්‍යාපනය - සමූපකාර සහ ව්‍යාපාර අධ්‍යාපනය - අවස්ථාවට උචිත අධ්‍යාපනය - ප්‍රජා සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය - ග්‍රාමීය මූල්‍ය අවබෝධය සඳහා අධ්‍යාපනය - සමාජ සජීවිකරණය - දිළිඳුකම තුරන් කිරීමේ පුහුණු වැඩසටහන් - ශිල්පීය කුසලතා වර්ධනය පුහුණු කිරීම් - කෘෂිකර්ම සහ කර්මාන්ත පුහුණු කිරීමේ සහ ව්‍යාප්ත කිරීමේ පුහුණු හා දැනුවත්භාවය සඳහා වැඩසටහන් - නව තාක්ෂණ හඳුන්වා දීමේ පුහුණු වැඩසටහන් - විනෝදය සහ ක්‍රීඩා සඳහා පුහුණුව - සංස්කෘතික ගුණාංග - පරිසර සංරක්ෂණය සහ ප්‍රාදේශීය සංරක්ෂණ වැඩසටහන් - ආගමික හා සාරධර්ම පුහුණු වැඩසටහන් - විවේක කාලයේ

ඉගෙනීම රාත්‍රී පාසල් - වැඩ පළ ඉගෙනීමේ මධ්‍යස්ථානය කර ගැනීමේ වැඩසටහන් - අතිරේක භාෂා සහ සන්නිවේදන තාක්ෂණය මගින් ඉගෙනීම යනාදියයි. සමහර සමාජවල සාර්ථක ව කර ගැනීමට නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය ඉවහල් කර ගෙන තිබේ. රාජ්‍ය නො වන අංශවලින් නොයෙකුත් නවීකරණ සහ රාජ්‍ය හරහා අත්දැකීම් බෙදා ගැනීමට ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය විධිමත් අධ්‍යාපනයට වඩා උපයෝජනය කර ගැනීම නිසා ස්වාභාවික හෝ සාමාජික විපත් - ව්‍යසන ආදිය මැඩලීමට සහ පුනරුත්ථාපනයට නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය කාර්යක්ෂම ක්‍රමවේදයක් වී තිබේ. නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය කිසියම් ව්‍යුහයක් හෝ තනි වැඩසටහනක් ලෙස අර්ථ නිරූපණය කිරීම දුෂ්කර ය. එය අධ්‍යාපනයේ අත්‍යවශ්‍යක ගුණාංගයක්, සංස්කෘතියක් සහ සජීවි ආලෝක තරංගයක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය.

4.5 නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ගැටලු අභියෝග සහ අනාගත අපේක්ෂා

ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව පවත්නා ගැටලුව උග්‍ර ගැටලුවකි. කාලාන්තරයක් තිස්සේ අධ්‍යාපනයට එල්ල වූ තර්ජන විවේචන සහ යෝජනාවල පොදු කරුණ වූයේ තදානන්තර ව සහ කාලීන ව අධ්‍යාපනයේ නොගැළපීම් අතපසුවීම් හෝ මගහැරීම් මෙන් ම අසාර්ථකතා පිළිබඳවත්, ඌනතා පිළිබඳවත් තොරතුරු සොයා බැලීම හා ප්‍රතිකර්ම සොයා යාමත් අවශ්‍ය බව ය. කන්නන්ගර කමිටුව පත් කිරීම ද ඉන් අනතුරුව අධ්‍යාපනය තුළින් ම ප්‍රතිකාර සොයා ගැනීමට ප්‍රයත්න යෙදූ වාර ගණන ද විශාල ය. වැඩට හුරු, වැඩ අගය කරන සහ සංවර්ධනයට රුකුල් දෙන අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට අපොහොසත් වූ බවට අධ්‍යාපනය ගැන විවේචන කළහ. සමාජයේ කිසියම් අංශයක උග්‍ර ගැටලුවක් ඇති වුවහොත් මෙයට කල්තියා සැලසුම් නො කිරීම ගැන අධ්‍යාපනය දෝෂ දර්ශනයට ලක් විය. මානව සම්පත් සංවර්ධනයට සමාන අයිතිවාසිකම්වලට, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී පැවැත්මට, යහගුණ සහ සාරධර්ම වර්ධනයට අධ්‍යාපනය සිතා බලා කටයුතු නො කිරීම හෝ වැරදි ක්‍රියාමාර්ග ගැනීම හෝ මග හැරීම හෝ රෝග ලක්ෂණ ලෙස දුටුවන් වඩා පුළුල් සහ සියුම් අධ්‍යයන නො කර ඉදිරිපත් කරන බොහෝ කරුණුවල වලංගුතාව ද ප්‍රශ්නයක් වී තිබේ. ජේ.ඊ. ජයසූරිය, ඊ. ඩබ්ලිව් අදිකාරම්, ප්‍රේමදාස උඩගම, කේ.එච්.එම්. සුමතිපාල, බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න, ඩබ්ලිව්.එම්.කේ. විජයතුංග, මහින්ද රණවීර, ඩී.ඒ. පෙරේරා, ලක්ෂ්මන් ජයතිලක වැනි අධ්‍යාපනඥයින් කොමිෂන් සභා, කාර්ය පත්‍රිකා, සංග්‍රහ ආදියෙන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට අදාළ කොටස් ගැන ද විමසමින් අදහස් ඉදිරිපත් කර තිබේ.

කෙසේ වුව ද අධ්‍යාපනයේ ගුණාගුණ විමසීමට එක ම අධ්‍යාපන ක්‍රමයකින් පමණක් හැදී එම ක්‍රමය ගැන පමණක් දැනුම සහ විශ්වාසය ඇති ව නිදහස් අදහස් ඇති කර ගැනීම දුෂ්කර බවත් කිසියම් ආකාරයක එළියක් ලැබුණත් අධ්‍යාපන බලධාරීන් අතර පුළුල් දැක්මක් නැති විට නොදන්නා ප්‍රදේශයට අතුළු වීමට චකිතයක් සහ ප්‍රමාදයක් හෝ අකමැත්තක් ඇති වීම සාමාන්‍ය තත්ත්වයක් විය හැකි ය. එබැවින් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට නිසි පිළිගැනීම අධ්‍යාපන ව්‍යුහ තුළත් ඒ නිසා ම විශ්ව විද්‍යාල වැනි විද්වත් මණ්ඩලවල ප්‍රමාණවත් සැලකීමක් ඊට නො ලැබීමත් හේතුවෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය තවමත් හඳුනා නොගත් සහ ගවේෂණය නො කළ නිධානය ලෙස පවතී. එබැවින් සමාජය ඉල්ලා සිටින සංවර්ධන ක්‍රියාදාමයට අධ්‍යාපනය යොමු කිරීමට තිබෙන අවකාශය අධ්‍යාපනය විසින් ම වසා තැබීම ආසන්න

අසල්වැසි රාජ්‍යයන් හෝ දියුණු රටවල් වන ඇමෙරිකාව ජර්මනිය, එක්සත් රාජ්‍යය, ජපානය, කැනඩාව යන රටවල් ආශ්‍රයෙන් හෝ තේරුම් ගත හැකි ය. ජොමිටියන් සහ ඩකාර් ගෝලීය සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සමුළුවල දී එකඟත්වයට පත් වූ මූලධර්ම අනුව බලන කල්හි ද ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනයේ ඌනතාවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට විධිමත් ක්‍රමයේ අති සාර්ථක අසාර්ථක කතා විමසිය යුතු වන අතර සුදුසු ම ක්‍රමවේද සොයා ගත යුතුයි. අධ්‍යාපනය වැඩියෙන් බලපාන පරිදි ජනනය වී ඇති ප්‍රශ්න මෑත කාලයේ දී තරුණ අසහනය සහ ජනවාර්ගික ගැටලු ආශ්‍රිත ව සමාජයට පීඩනයක් ලබා දුන් අතර දිළිඳුකම හා විරැකියාව ඉහළ අගයන් ගැනීම දැක්විය හැකි ය. අධ්‍යාපනය බෙදා හැරීමේ දියුණුවක් තිබිය දී පවා ප්‍රදේශ අතර අසමානතා තවමත් උග්‍ර තත්ත්වයේ පවතී. පාසල්වලට ඇතුළු වීම මෙන් ම විවිධ මට්ටම්වල ප්‍රවීණතාව ලබා ගැනීමේ ද උග්‍ර විෂමතා දිස් වේ.

පාසල් වර්ග කිරීමේ දී වැඩි සැලකිලි ලබන, ඒ.බී. පාසල්, පද්ධතියෙන් 6.8%ක් වන අතර අඩු ම සැලකිල්ල ලබන 3 වර්ගයේ, පාසල් පද්ධතියෙන් 3.6%ක් වේ. සියලු පාසල් අතුරින් 92%ක් සම්පත් උත්පාදනය නො කරන පළාත් සහා යටතේ පවත්නා අතර 3.3%ක් ජාතික පාසල් වේ. පළාත් අතර විෂමතාව ඊටත් වඩා උග්‍ර ය. උසස් වර්ගයේ පාසල් 659න් බස්නාහිර පළාත තුළ 160ක් වන අතර ඌව පළාතේ 43ක් පමණක් වේ. ගුරුවරුන් 100ට වැඩි පාසල් 1.8%ක් වන අතර තනි ගුරුවරයකු පමණක් සිටින පාසල් 1.3%ක් වේ. මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් 30%ක් ඉගෙනීම ලබන්නේ මුළු ගණන 100ට අඩු පාසල්වල ය. ගුරු වර්ග සහ සම්පත් සැපයීම අතින් විෂමතා මීට වැඩි ය. පාසල්වලට බැඳෙන සංඛ්‍යාව 1 වන ශ්‍රේණියේ සිට 7 වන ශ්‍රේණිය දක්වා සමාන ව ඉහළට යාමක් දක්නට ලැබෙන අතර ඉන් පසු ව ශ්‍රේණියෙන් ශ්‍රේණියට අඩු වීමක් ද 10 වන ශ්‍රේණියට පෙර ඉහළ සංඛ්‍යාවක් ඉවත් වීම ද සාමාන්‍ය ප්‍රවණතාව ය. 2006 වර්ෂයේ දී එක ම සිසුවකුවත් ඇතුළත් නො වූ පාසල් සංඛ්‍යාව 9714න් 466ක් වේ. මේ අනුව පාසලට ඇතුළත් නො වීමෙන් හෝ පාසලෙන් ඉවත් වීමෙන් හෝ අවස්ථා නො සැපයීමෙන් අධ්‍යාපනය අහිමි ව සිටින පිරිසක් විධිමත් පාසල් ක්‍රමය තුළ සිටින බැව් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ම 2006 පාසල් සංගණන වාර්තාවේ සඳහන් වේ.

අනිවාර්ය අධ්‍යාපන රෙගුලාසි ක්‍රියාත්මක කිරීමට විධිවිධාන, 1997 අංක 1003/5 දරන අති විශේෂ ගැසට් පත්‍රය මගින් නිවේදනය කර ඇත. ඒ අනුව චක්‍රලේඛ උපදෙස් ද සහිත ව ළමයින් පාසලට කැඳවා ගැනීමේ කමිටු පත් කර ඇතත් තවමත් පාසල්වලට නො බැඳෙන ළමයින් සංඛ්‍යාවක් සිටිති. 2006 සංගණන වාර්තාව පෙන්වා දෙන පරිදි පාසල් 466කට ම එක ම ළමයකුවත් ඇතුළත් වී නැත. 329,000ක් 1 වන වසරට ඇතුළත් වී ඇති අතර ඇතුළත් වීමට නො ලැබුණු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සිටින බවට පුවත්පත් ඇතුළු ජනමාධ්‍ය වාර්තා කරයි. 1996/1997 කාලයේ වයස අවුරුදු 13ට අඩු ළමයින් ජනගහනයෙන් 25%ක් විය. ජනගහනයෙන් 1%ක් කිසිසේත් ම පාසල් නො ගිය අය වී අති අතර ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ලබා ඇත්තේ 2.3%ක් පමණි. සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා උගත් (වයස 18න් ඉහළ) පිරිස 14%ක් වූ අතර උසස් පෙළ දක්වා 23%ක් ද උපාධිය දක්වා 9.3%ක් වන බව මහ බැංකුවේ සමාජ ආර්ථික සංඛ්‍යා වාර්තාව 2001 පෙන්වා දෙයි. 5 වන ශ්‍රේණිය, සාමාන්‍ය පෙළ සහ උසස් පෙළ පොදු විභාගවලින් ප්‍රවීණතාව සතුටුදායක මට්ටමට ලබා නො ගන්නා පිරිස ද වැඩිහිටියන් වී ශ්‍රම බළකායට ඇතුළු වන පිරිස ද විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් තව දුරටත් සේවය ලබා ගත නො හැකි පිරිස වෙති.

නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අංශයට ප්‍රතිපාදන, නිලධාරීන් හා පිළිගැනීම නිසි අන්දමින් ලබා ගැනීමට තව කලක් ගත විය හැකි ය. දිළිඳුකම පිළිබඳ ව මෙන් ම විරැකියාව පිළිබඳව ද වෙනත් වෙනස්කම් සම්බන්ධයෙන් ද ප්‍රතිකාර කටයුතු සඳහා විධිමත් අධ්‍යාපනය තුළ ම සංකල්ප අතර එකිනෙකට ගැටීම නිසා අවශ්‍යතාව අනුව නම්‍යශීලී ව කටයුතු කිරීමට නො හැකි ය. සංගණන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුවේ 1990 -2006 දිළිඳුකම නිර්ණායක පිළිබඳ වාර්තාවට අනුව පවුල් 20%ක් දිළිඳු ගණයට වැටේ. දිළිඳුකම උග්‍ර ප්‍රදේශ ඌව, සබරගමුව සහ වයඹ පළාත්වල ද අඩුම දිළිඳුකම බස්නාහිර පළාතේ ද ප්‍රාදේශීය ලේකම් කොට්ඨාසවල වේ. තවදුරටත් විෂමතා තිබීම තුළින් අධ්‍යාපනයෙන් වී ඇති සේවය ධනාත්මක ව සලකා බැලිය හැකි වුවත් අඩුපාඩු සහිත ස්ථානවල තත්ත්වය සුවිශේෂ ප්‍රවේශ මාර්ගවලින් ම ජය ගත යුතු ය. කොළඹ වැනි දියුණු නගර මධ්‍යයේ ද පැල්පත් මුඩුක්කු ආදිය ද මාවත්වාසී දරුවන් හා පවුල් ජීවත් වීම ද උතුරු නැගෙනහිර පළාත්වල කාලයක් තිස්සේ පැවැති ජනවාර්ගික අරගලයට මැදිහත් වී අවතැන් වූ දරුවන් ද වැඩිහිටියන් ද ඉගෙනීමේ වුවමනාව පසුව දැනුණු අය ද ඉගෙනීම දීර්ඝ කිරීම අවශ්‍ය අය ද අධ්‍යාපනය කඩා කප්පල් වූවන් ද පාසල් ක්‍රමය බිඳ වැටුණු ප්‍රදේශවල ද ස්වාභාවික හා තාවකාලික ව්‍යසනවලට සමාජ විරෝධී ක්‍රියාවලින් පීඩා විඳින කොට්ඨාස ද විශේෂ අධ්‍යාපන ක්‍රම ඍජු ව හෝ වක්‍ර ව ඉල්ලා සිටින පිරිස වෙති. මේ සංඛ්‍යාව ශ්‍රී ලංකාවේ සුළුපටු නො වේ. පවුල් අවුල් වීම, දෙමාපියන්ගෙන් කෙනකු හෝ අහිමි වීම හෝ තාවකාලික ව වෙන් වීම හා වරදවලට හසු වී දඬුවම් විඳීමට ලක් වූවෝ ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ නිත්‍ය ඉල්ලුම් කරුවෝ ය. ඉතා අඩු වියදමින් සහ ගැටලු විසඳීමේ ශක්‍යතාවෙන් බලන කල නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශවලින් ප්‍රයෝජන ගත හොත් ශ්‍රී ලංකාවට ගෝලීය වශයෙන් සුවිශේෂ ප්‍රවීණතාවක් ආදර්ශයක් පෙන්නුම් කිරීම කළ හැකි ය. උගත් අය වඩාත් ඉහළට ඉගෙනීමට විවිධ මාර්ග තෝරා ගැනීම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ නිරායාස ගමන් මග වේ.

ඉතා නවීන ක්‍රමවේදයක් වන දූරස්ථ අධ්‍යාපනය සහ විවෘත අධ්‍යාපනය තවමත් ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රමාණවත් ව ප්‍රයෝජනයට නො ගත් නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයකි. සාමාන්‍ය පාසල්වලට සන්නිවේදන තාක්ෂණය හඳුන්වා දීම තුළින් මෙම ප්‍රවේශයට ළංවීමේ හැකියාව පැහැදිලි වී තිබේ. ගම්බද ව පාසල් ආශ්‍රිත ව ව්‍යාප්ත වී ඇති පරිගණක ආශ්‍රිත විද්‍යුත් අධ්‍යාපනය ද, දිවයින පුරා ආයතන හෝ පවුල් හරහා යන රූපවාහිනී හා ගුවන් විදුලි වැඩසටහන් ද අධ්‍යාපන මාධ්‍යයක් වශයෙන් විශේෂයෙන් ම අධ්‍යාපනය වැඩි දුරටත් කාර්යක්ෂම ව ලබා දීමේ හැකියාවක් ඇතත් 1940 ගණන්වල හෝ ඊළඟ දශක තුනක පමණ කාලයේ තරම්වත් ප්‍රජා සේවා කාර්යක්ෂම ව නොපැවතීම දියුණු කළ හැකි අවකාශයකි. මෙය ඉතා හොඳින් ජාත්‍යන්තර වැඩසටහන් සමග බද්ධ විය හැකි ක්‍රම වේදයකි. ඉන්දියාව, තායිලන්තය, ජර්මනිය, ඕස්ට්‍රේලියාව, කැනඩාව, සවිට්සර්ලන්තය මේ අංශයේ ඉතා ඉහළ ප්‍රගතියක් දක්වා ඇත. බ්‍රිතාන්‍ය බී.බී.සී සේවය ද විශාල නවීකරණ සොයා ගෙන ඇත. ජෝර්දානය, ඊජිප්තුව වැනි රටවල ද බොහොමයක් දියුණු වැඩසටහන් සකස් වී ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ සිසුන්ට, තරුණයින්ට සහ වැඩිහිටියන්ට ප්‍රායෝගික ව අත්දැකීම් හුවමාරු කර ගැනීමට ද ව්‍යවසායකත්වය හරහා ගෝලීය අර්ථ ක්‍රමයට පිවිසීමට ද තිබෙන අවකාශය ඉගෙනීමේ මාධ්‍යයක් ලෙස ව්‍යාප්ත කිරීම හා භාවිතයට ගැනීම ඉක්මනින් කළ යුතු ය. සියලු ම බලවේග ඒකරාශි කිරීම තුළින් එම මෙහෙය වීමට බලධාරීන් පියවර ගැනීමට කාලය එළඹ තිබේ.

ත්‍රස්තවාදය පරාජය කර ගැටුම් අවසන් කළ පසු ව යෝග්‍ය අධ්‍යාපන මැදහත්වීම් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් සිදු නොවීම උග්‍ර ගැටලුවක් ලෙස ද ඵලදායක නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට විශේෂ අවධානයක් යොමුවිය යුතු බව ද යුනෙස්කෝ මණ්ඩලය පෙන්වා දෙයි.[17]

විශ්ව විද්‍යාල අතුළු අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ විද්වත් ආයතන මගින් මෙම ප්‍රවේශය ශ්‍රී ලංකාවට අදාළ කර ගැනීම සම්බන්ධ ව පර්යේෂණ, අධ්‍යයන සමුළු, පුහුණු සහ සැලසුම් ගැන උනන්දු කරවීම අවශ්‍ය ය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ ව්‍යුහය තුළ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට අදාළ ක්‍රියාවක් ලෙස නො ව අමාත්‍යාංශ අතර සහ මානව සම්පත් සංවර්ධනය සමාජ ආර්ථික සහ ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතාවලට අදාළ පුළුල් ආයෝජන හා සමායෝජන ක්‍රියාවලියක් ලෙස මූලික වගකීමක් නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට ලබා දීම පිණිස ජාතික කවුන්සලයක් ඉක්මනින් අවශ්‍ය වේ.

4.6 අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම

සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ව සම්මුතියේ හඳුනා ගත් දශකයේ ඉලක්ක සහ දශකය අවසානයේ යළි සකස් කර ලද ඉලක්ක දෙස බැලීමේ දී මෙම සියලු ඉලක්ක 2015 වන විට සාක්ෂාත් කර ගත යුතු ව තිබේ. ඉලක්කවල ස්වභාවයෙන් ම ඒවා සාමාන්‍ය විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් ම ජය ගත හැකි නො වන බව ප්‍රත්‍යක්ෂ ය. නිදසුන් වශයෙන් 1 වන ඉලක්කය වන මුල් ළමාවිය සංවර්ධනය සහ සංරක්ෂණය හුදෙක් ම දෙගුරුන්ට ද පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය සහ ළමා සුරැකුම් සේවා සපයන්නන් හට අදාළ වේ. මෙය වැඩිහිටි අධ්‍යාපන හෝ යාවජීව අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ ය. 2 වන ඉලක්කය වන නොමිලේ සහ අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය සැපයීමෙන් 2015 වන විට ගැහැනු දරුවන් උග්‍ර පීඩාවට පත් දරුවන් විවිධ සුළු ජන කොටස්වල දරුවන් අනිවාර්යයෙන් ම පාසලට කැඳවා ගැනීම සහ උසස් ගණයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දීම පාසල මගින් ම ක්‍රියාත්මක කළ නොහැකි ය. ඊට හේතුව බොහෝ අවස්ථාවල ඔවුන්ට පාසල්වල දොර වැසී තිබීම හෝ ඔවුන් පාසලට ප්‍රවේශ වීමට අවස්ථා නොතිබීම නිසා වඩා නම්‍ය වූ ද දරුවන් සොයා යා හැකි වූ ද ඔවුන් පිටමං වීමට හේතු සොයා ඒවා ද විසඳමින් අධ්‍යාපනය ලබා දීම ද සාමාන්‍ය විධිමත් පාසලේ දී නො කෙරේ. එමෙන් ම පසු වී පාසලට ඇතුළු වීමට හෝ ඉවත් වී නැවත පාසලට ඒමට හෝ උපකාරක ඉගෙනීම් සැපයීම විශේෂ ක්‍රම, නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම භාවිතයෙන් කළ යුතු ය. 3 වන ඉලක්කය වන යොවුන් වියේ සහ වැඩිහිටි වියේ අයට ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීමට මූලික අධ්‍යාපනය සඳහා වූ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය, යාවජීව අධ්‍යාපනය, වැඩිදුර අධ්‍යාපනය ආදී දාමයන් සාමාන්‍ය විධිමත් පාසලේ නැත. 4 වන ඉලක්කය වූ වැඩිහිටියන්ගේ විශේෂයෙන් ස්ත්‍රීන්ගේ නිරක්ෂරතාව සියයට පනහකින් අඩු කිරීමේ ඉලක්කය පාසලෙන් ඉටු කළ නො හැකි ය. ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාන අවස්ථා පාසලේ දී ලබා දිය හැකි වුවත් සුවිශේෂ හේතු නිසා ප්‍රවේශ නො වී සිටින කණ්ඩායම් සඳහා විශේෂ විධිවිධාන සැලසිය යුතු වේ. මූලික අධ්‍යාපනයේ සාධනය සහතික කර දීමට සහභාගිත්වය මූලික වේ. කිසියම් හේතුවක් නිසා පාසලට සහභාගි නො වූ අයට දෙවැනි අවස්ථාවක් සැපයීම හෝ ඔවුනගේ ගැටලු විසඳන ගමන් ම ඉගෙනීමට උදවු දීම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් දිය හැකි ය. සූදානම් කරවීමෙන් පසු ව ප්‍රධාන ධාරාවට සම්බන්ධ කිරීම ද කළ හැකි ය.

2015 දී සැමට ම අධ්‍යාපනය සැපයීමේ හා සාධනය තහවුරු කිරීමේ වැඩසටහනක අවශ්‍යයෙන් ම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට බලවත් ස්ථානයක් හිමි වේ. මෙම හේතුව නිසා ම බොහෝ රටවල අධ්‍යාපන නවීකරණ සහ විකල්ප සොයා යාමේ අත්හදා බැලීම් ද ජාත්‍යන්තර වශයෙන් අත්දැකීම් බෙදා ගැනීම් ද නිත්‍ය කටයුත්තක් බවට අධ්‍යාපන බලධාරීන් සහ නියාමන නියෝජිතයින් ද සම්පත් සපයන්නන් ද සැලකීමට පටන් ගෙන ඇත. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන සංරචකය, සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපන සංරචකය සහ ඉගෙනීමට ඉගෙනීමේ සංරචකය බොහෝ රටවල තව දුරටත් ළඟා වී නොමැති අංශ වේ. ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය තවදුරටත් ළඟා වීමට නො හැකි වීම සහිත ව සැමට ම අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලින් අනිටු විපාක ද ලෝකයේ ඉතුරුවට හෝ වැඩිවෙමින් තිබේ. මෙම අංශ දෙස බැලීමේ දී වඩා උසස් ප්‍රතිඵල ලබා ගත් ජාතීන් නොවිධිමත් සහ අවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ කෙරෙහි වැඩි බරක් තබා ඇති අයුරු දැක ගත හැකි ය. තවමත් අති විශාල සංඛ්‍යාවක් වැඩිහිටියන් ලොව පුරා (මිලියන 900ක් පමණ) නිරාක්ෂරතාවේ ම සිටීම ද දිළිඳුකම වැඩි වර්ධනය වීම ද සමාජයේ පන්ති භේදය පුළුල් වීම ද නිසා එක් පොදු ක්‍රමයකින් විශ්ව සාධාරණ ක්‍රමයක් ඇති කිරීම සඳහා විකල්ප ප්‍රවේශ නම් වූ නැතිව ම බැරි ගුණාංග ගැන විශ්වාසය වැඩි කිරීමට හේතු වේ. සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් ලැබී ඇති ප්‍රතිඵල දිරි ගන්වනසුලු වුව ද ඒවායේ ප්‍රතිඵල දිගුකාලීන වන හෙයින් ද අසමත් වූවන් විසින් ගැටලු වැඩි කිරීම හේතුවෙන් ද පාසල කෙරෙහි විශ්වාසය බිඳ වැටෙමින් තිබෙන අවස්ථා සහ ස්ථාන ද පෙනේ. සමහර අධ්‍යාපනඥයින් පාසල යල් පැන ගිය ආයතනයක් ලෙස සැලකීමට මෙම තත්ත්වය තුඩු දී තිබේ. 1960 ගණන්වල යුනෙස්කෝවේ ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන ක්‍රම සම්පාදන ආයතනය හා විශේෂයෙන් ම එහි අධ්‍යක්ෂ ව සිටි පිලිප් කුම්බ්ස්ගේ මතය අනුව පාසලේ හා අධ්‍යාපන ආයතනයේ ද අධ්‍යාපනඥයන්ගේ ද දර්ශනය වෙනස් මගකට යොමු විය යුතු ය.

සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ සමුළුව මූලික අධ්‍යාපන ලෝකයේ දේශපාලන න්‍යාය පත්‍රයේ ඉහළ තැනක තැබීමට ද ආණ්ඩුවලට සහ පාර්ශ්වකරුවන්ට ද නො නවතින සංවාදයක් පවත්වා ගෙන යාමේ පහසුකම් සැපයෙන සාකච්ඡා මණ්ඩපයක් ද සකසා තිබේ. රටවල් 180කට වඩා තම අධ්‍යාපන ප්‍රයත්න වරින්වර පරීක්ෂා කිරීමට සහ ගණන් බැලීමට සමුළුව මෙන් ම ජාත්‍යන්තර සංවිධාන ද ක්‍රියාමාර්ග ගනිමින් තිබේ. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවර්ධන වැඩසටහන (UNDP) එක්සත් ජාතීන්ගේ අධ්‍යාපනික, විද්‍යාත්මක සහ සංස්කෘතික සංවිධානය (UNESCO) එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අරමුදල (UNICEF) ලෝක බැංකුව, ද්වීපාර්ශවීය ආධාර වැඩසටහන්, රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන සහ මූලික අධ්‍යාපනය ගැන සැලකිලිමත් වන වෙනත් පාර්ශ්වකරුවන් ද සැමට ම අධ්‍යාපනය උදා කර ගැනීම සඳහා පාර්ශ්වකරුවන් වී ඇත. ජාතික ආණ්ඩුව ද බාහිර බලපෑම් මෙන් ම ජාතික අරමුණු ඔස්සේ ද සිය අධ්‍යාපන සංවර්ධන මූලධර්ම සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ ප්‍රඥප්තිය ගුරු කොට ගැනීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. යුනෙස්කෝ ආයතනය අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයෙහි විශේෂඥ නියෝජිතායතනය වශයෙන් සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වැඩසටහන් ජාත්‍යන්තර වශයෙනුත් ජාතික වශයෙනුත් නියාමනය කිරීම පිණිස පියවර ගනී.

සැමට අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ඉලක්ක හයක් මගින් උදා කර ගැනීමට සැලසුම් කර තිබේ. එනම්,

1. දිළිඳු සහ ආබාධිත ජනයාට විශේෂයෙන් අවධානය යොදමින් පවුලේ සහ ප්‍රජා මට්ටමේ සහභාගිත්වය ද සහිත ව මුල් ළමාවිය සුරැකුම් සහ සංවර්ධන වැඩ පිළිවෙළවල් පුළුල් කිරීම.
2. මූලික අධ්‍යාපනයට ගණන් ගන්නා ප්‍රාථමික හෝ ඊට ඉහළ මට්ටමේ අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ්‍ය විශ්ව සාධාරණ ලෙස ව්‍යාප්ත කිරීම සහ එම මට්ටමේ අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීම ක්‍රි.ව. 2000 වන විට උදා කර ගැනීම.
3. ඉගෙනීමේ සාධනය උසස් කිරීමෙන් කිසියම් වයස් කාණ්ඩයක් (නිදසුන් ලෙස වයස අවුරුදු 14 අයගෙන් 80%ක්) අපේක්ෂා කරන ලද සාධන මට්ටම සාක්ෂාත් කිරීම.
4. එක් එක් රටක් විසින් තීරණය කරන වයස් සීමාව අනුව වැඩිහිටි නිරාක්ෂරතා අනුපාතය 1990 මට්ටමෙන් 50%ක් 2000 වන විට අඩු කිරීම සමග ම දැන් පවතින ස්ත්‍රී පුරුෂ නිරක්ෂරතා අසමානකම් සැලකිය යුතු අන්දමින් අඩු කිරීම.
5. අනෙකුත් දක්ෂතා සඳහා අධ්‍යාපනය සහ පුහුණුව සැපයීම දියුණු කිරීම මගින් තරුණයින්ට සහ වැඩිහිටියන්ට සිය සෞඛ්‍යය රැකියා නියුක්තිය, ඵලදායිකත්වය පිළිබඳ බලපෑමක් ඇති වන පරිද්දෙන් මූලික අධ්‍යාපනය සැපයීම පුළුල් කිරීම.
6. පුද්ගලයින්ට සහ පවුල්වලට වඩාත් යහපත් ජීවිතයකට සහ තිරසාර සංවර්ධනයකට අවශ්‍ය වන දැනුම, කුසලතා සහ අගයයන් දියුණු කර ගැනීමේ අවස්ථා වැඩියෙන් උකහා ගැනීමට හැකි වන පරිදි ජනමාධ්‍යය, නවීන හා සාම්ප්‍රදායික සන්නිවේදනය, සමාජ ක්‍රියාකාරකම් ආදිය ද මගින් චර්යාමය වෙනස්කම්වලට අවකාශ සැකසෙන අනෙකුත් අධ්‍යාපන නාලිකා උනන්දු කරවීම.

ජොම්ටියන් සමුළුවේ අපේක්ෂා ඉතා උසස් මට්ටමක පැවැති නමුත් සියලු ම රටවලට සම්පූර්ණයෙන් ම එම ඉලක්ක උදා කර ගැනීමට නො හැකි වූ අතර සෑම රටක ම පාහේ මෙන් ම සමස්තයක් ලෙස ලෝකයේ ම උසස් ප්‍රතිඵල ලබා තිබේ. ක්‍රි.ව. 2000 දී සෙනෙගල්හි ඩකාර් නගරයේ දී සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක සමුළුවක් පවත්වා මෙතෙක් ලබා ඇති ප්‍රගතිය සමාලෝචනය කර ඉලක්ක සහ වැඩසටහන් අදාළ පරිදි වෙනස් කර ගැනීමට තීරණය විය. ඒ ඒ රටවල යොදා ගෙන ඇති ක්‍රමවේද සහ තීරණය කර ගෙන ඇති ඉලක්ක තථාවාදී කර ගැනීමේ උනන්දුව නිසා 2000 දී සපුරා ගැනීමට සැලසුම් කර තිබූ ඉලක්ක 2015 දක්වා දීර්ඝ කිරීමට තීරණය විය. ඒ අනුව සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ ඉලක්ක ද නැවත කරුණු හයක් යටතේ සකස් කරන ලදි.

වෙනත් බොහෝ රටවල මෙන් ම ශ්‍රී ලංකාවේ ද අධ්‍යාපන ඉදිරි ගමන නිර්ණය කිරීමේ දී සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රඥප්තියේ මූලධර්ම බෙහෙවින් උපකාර විය. අධ්‍යාපන අධිකාර තුළ ද සැමට ම අධ්‍යාපනයට සම්බන්ධ කර දකින ලද විවිධ විෂය හා කාර්ය ක්‍රියාත්මක කිරීමට හා නියාමනය කිරීමට විධිවිධාන හා ප්‍රතිපාදන සැලසීම වැදගත් කරුණකි.

දියුණු වෙමින් පවතින රටවල් ආසියාවේ සහරා අරාබි ප්‍රදේශයේ, අප්‍රිකාවේ, ලතින් ඇමෙරිකාවේ ද දියුණු වූ රටවල් අමෙරිකාවේ, ජර්මනියේ සහ වෙනත් යුරෝපීය රටවල ද එවැනි අත්හදා බැලීම් ගණනාවක් කර වාර්තා කර තිබෙන අතර විකල්ප හා නම්‍යශීලී අධ්‍යාපන අවස්ථාද ජීවිතය පුරා ම ඉගෙනීමේ ප්‍රවනතාව ද ජාත්‍යන්තර සහයෝගය සහ සාමය සඳහා සූදානම් කරවීම ද නව තාක්ෂණය, විද්‍යාව සහ සන්නිවේදනය අධ්‍යාපන මාධ්‍ය වශයෙන් උපයෝගි කර ගැනීම ද එවැනි ක්‍රමවල විශේෂ ලක්ෂණ විය.

සමහර රටවල සාර්ථක භාවයට ආර්ථික සහ සමාජ සංවර්ධන වැඩසටහන්වලට ඒකාබද්ධ වූ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් වඩා හොඳින් ගැටලුවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීම ද නවීකරණය වීම ද දැකිය හැකි ය. අධ්‍යාපනය, උත්පාදනය සහ විකාශනය බහුපාර්ශ්වවලින් ද සියතින් ම ද දියුණු කර ගනිමින් තමාත්, ප්‍රජාවත් උසස් මට්ටමකට ළංවීම අධ්‍යාපනය ලබන්නන් විවිධාංගිකරණයට ලක්වෙමින් වේගවත් කර ගැනීම අවශ්‍යතාවකි.

මෑත කාලයේ බොහෝ රටවල හඳුන්වා දෙනු ලැබූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල දී ද ජාතික අධ්‍යාපන සැලසුම්වල ද සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වූ විශ්ව ප්‍රඥප්තියේ මූලධර්ම නිශ්චිත ව නියාමනය කළ හැකි නිර්ණායක ඔස්සේ යළි සැකසීමේ උනන්දුවක් ද, අධ්‍යාපනයට වක්‍ර ව දායක වන්නා වූ වෙනත් ආංශික සංවර්ධන ප්‍රවේශවල ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි ද බලපා තිබේ. විශේෂයෙන් ම දිළිඳුකම පිටු දැකීම, ස්ත්‍රී අයිතිවාසිකම් හා තත්ත්වය දියුණු කිරීමට ළමා අයිතිවාසිකම්, ප්‍රජාතන්ත්‍රිකරණය සෞඛ්‍යය හා පරිසර සංරක්ෂණය ද ප්‍රජා සංවර්ධනය ද ව්‍යවසායකත්වය හා රැකියා නියුක්තිය ද සාමය හා සංයෝගය වර්ධනය ද ඉලක්ක කර ගත් වැඩසටහන්වල එම තත්ත්වය පිළිබිඹු විය. ඒ හැම අංශයක ම පාහේ අධ්‍යාපනික සේවාව විධිමත් අධ්‍යාපනයට වඩා නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට, විකල්ප ක්‍රමවේදවලට සහ ක්‍රියා උපනත ක්‍රමවේදවලට ද නව තාක්ෂණ හා සන්නිවේදන මෙවලම් භාවිතයට ද බෙහෙවින් සමීප වීමක් දක්නට ලැබේ. කාලීන ප්‍රශ්නවලට මුහුණ දීමේ ශක්‍යතාව ද නොවිධිමත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ මාර්ගයෙන් සහ නිර්දේශ කිහිපයක් ඉදිරිපත් කර තිබේ. අධ්‍යාපනය හා සේවා නියුක්තිය අතර අසමානකම් යන තේමාව යටතේ සාකච්ඡා කර සේවා නියුක්තිය පැත්තෙන් නිර්දේශ ඉදිරිපත් කර තිබේ. ආර්ථික වර්ධනය හා මිනිස් බල සැපයුම යන නිර්දේශය යටතේ උග්‍ර ලෙස වැඩිවෙමින් පවත්වා තරුණයන්ගේ විරැකියා ප්‍රශ්නය ඉලක්ක කර නිර්දේශ සකසා තිබේ. භාෂාව, ප්‍රදේශ, කුලය හෝ ජනවර්ගය යනාදිය මුල් කර ගෙන උග්‍ර කරන්නා වූ සමාජ අසමානතා ගැන ද සැලකිලිමත් වී තිබේ. මේ වන විට ලෝක අධ්‍යාපන සමුළුවේ සම්මත හා ගෝලීය ප්‍රවණතාවල බලපෑම අභ්‍යන්තර අධ්‍යාපන සැකසුම් කෙරෙහි බලපෑම් කර ඇති බැව් පැහැදිලි ව පෙනේ. තරුණ කමිටුවේ නිර්දේශ අතර ප්‍රමුඛතාවක් ලැබෙන රාජ්‍ය ක්‍රියාමාර්ගයක් වූයේ අධ්‍යාපනික ගැටලු සම්බන්ධ ව ක්‍රියා කිරීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවක් පිහිටුවීම ය. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති අඛණ්ඩ ව හා අනුගාමී ව පවත්වා ගෙන යාමේ දී සමාජයේ වෙනස්කම්වලට අනුරූප ව ප්‍රතිචාර දක්වමින් කලින් කල විචාරයට ලක් කරමින් ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය සැකසීම හා අදාළ ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කිරීම එහි පරමාර්ථයයි. දීර්ඝකාලීන ත්‍රස්තවාදී තර්ජනයක් පැවති ප්‍රදේශ නිදහස් වීම සමග ම කඩිනම් සහ නව මුහුණුවරේ අධ්‍යාපන මැදහත් වීම් අවශ්‍ය වී තිබේ.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම ජනතා අදහස් විමසීමෙන් සහ සම්මන්ත්‍රණ පැවැත් වීමෙන් පසු ව 1997 දී ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් සකස් කළේ ය. එය රජය පිළිගෙන වහා ම අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පියවර ගන්නා ලදි. ඉලක්ක කීපයක් ද හඳුනාගෙන ඇත.

1. අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශය සහ සමානතාව වර්ධනය කිරීම
2. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීම
3. ගුරු සංවර්ධනය
4. කළමනාකරණ සංවර්ධනය

1998 සිට ක්‍රියාත්මක කරන ලද මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා 2003 දක්වා අදියර කීපයකින් අවසන් වීමට නියමිත වූ මෙම යෝජනා පන්තිකාමරයේ දී උගන්වන ක්‍රියාවලිය වෙනස් කිරීම සඳහා වඩා ළමා කේන්ද්‍රීය වූ විෂය මාලාවක් ද, ක්‍රියාකාරකම් මූලික ක්‍රම වේදයක් ද පැරණි ගුරු කේන්ද්‍රීය සහ පෙළපොත් මූලික ක්‍රමය වෙනුවට අවධාරණය කෙරිණි. වර්ෂ පහක ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාලයකට පසුව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම අධ්‍යයනයක් කර අධ්‍යාපනය සඳහා ආංශික සංවර්ධන වැඩසටහන් සඳහා රාමුවක් අමාත්‍යාංශය වෙත යෝජනා කරන ලදි. 2006 සිට 2010 දක්වා ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත එම වැඩසටහන ප්‍රතිපත්ති තේමා හතරක් පිළිගන්නා ලදි. එනම්,

(අ) ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයට සමානතාව මත ප්‍රවේශය වැඩි දියුණු කිරීම

(ආ) මූලික සහ ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම

(ඇ) සම්පත් වෙන් කිරීමේ දී ආර්ථික කාර්යක්ෂමතාව සහ සමානතාව උසස් කිරීම

(ඉ) අධ්‍යාපන කළමනාකරණය සහ බෙදා හැරීම ශක්තිමත් කිරීම

එහෙත් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය සඳහා සමාන හෝ ප්‍රමාණවත් බරක් නොතැබීම විශේෂ ඌනතාවකි.

සැමට ම අධ්‍යාපනය සඳහා වූ විශ්ව සම්මුතියේ පරමාදර්ශවලට සමීප වීමේ වෑයමක සමකාලීන ව නිරත වීමත් අධ්‍යාපන අංශවල වෙනස්කම් හරහා ක්‍රියාත්මක වෙමින් තිබෙන බව පැහැදිලි ය. මෙම ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධීකරණය සහ නියාමනය කිරීම ද ඇගයීම ද වාර්තා කිරීම ද අරමුණු කර ගෙන 2001 පටන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් 'සැමට අධ්‍යාපන ඒකකය' අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය තුළ එහි ප්‍රතිත්ති සැලසුම් ශාඛාවට අනුබද්ධිත ව ඇති කරන ලදි. එතෙක් ශ්‍රී ලංකාවේ මෙම කාර්යය අදාළ විෂය කරුණුවලට සම්බන්ධ විවිධ ශාඛා සහ ඒකක සමග එක් ව ශ්‍රී ලංකා යුනෙස්කෝ ජාතික කොමිෂම මගින් සම්බන්ධීකරණයෙන් කරන ලදි. දේශීය වශයෙන් සිංහල භාෂාවෙන් මෙය **සැමට අධ්‍යාපනය** යනුවෙන් භාවිතයට ද අමාත්‍යාංශ ව්‍යුහය තුළ විධිමත් නියාමන ඒකකයක් එම නමින් ඇති වීම ද එක් සන්ධිස්ථානයක් විය. සැමට අධ්‍යාපනය නිල වශයෙන් විවිධ අධ්‍යාපනික කටයුතුවල දී රජය විසින් ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් ද පළාත් අධ්‍යාපන අංශ විසින් ද අධ්‍යාපනික කටයුතුවලට සහයෝගය ලබා දෙන රාජ්‍ය හෝ රාජ්‍ය නොවන ජාත්‍යන්තර සංවිධාන, දේශීය සංවිධාන සහ නොයෙකුත්

සංවර්ධන වැඩසටහන් සහ විශ්ව විද්‍යාල ඇතුළු අධ්‍යාපන ආයතන විසින් සිය කාර්යවල දී යොදා ගෙන ඇත්තේ මෙම දිශාභිමුඛ කිරීමේ පොදු මූලධර්ම වේ.

ළදරුවන්, දරුවන්, සිසුන්, යෞවනයන්, වැඩිහිටියන්, ස්ත්‍රීන්, දුෂ්කරතාවලට ලක් වූවන්, වරප්‍රසාද අහිමි වූවන් දිළින්දන්, විරැකියාවට හසු වූවන්, විපතට පත් වූවන්, ගැටුම්වලට සහ ව්‍යසනවලට මැදි වූවන් ඇතුළු විවිධ විශේෂ කණ්ඩායම් ඉලක්ක කර ගත් විශේෂිත මෙන් ම කාලීන ව පැන නගින අවස්ථා අනුව ඉලක්ක වන පිරිස් ද වෙනුවෙන් සැමට අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට අදාළ ව විවිධ ක්‍රියාකාරකම් දිගට ම ගොඩ නැගෙමින් තිබේ.

ශාරීරික මානසික හෝ අධ්‍යාපනික දුෂ්කරතා ඇති අය සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපනය ද වැඩිදුර ඉගෙනීම පිණිස අඛණ්ඩ ව හා සන්තතික ව ඉගෙනීමේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීම ද වෘත්තීය කුසලතා ව්‍යවසායකත්වය වැනි කුසලතා වර්ධන වැඩසටහන් ද මධ්‍යගත ව හෝ විමධ්‍යගත ව නොයෙක් මට්ටමෙන් පැවැත් වේ. තාක්ෂණය, ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා, වෙළඳාම හා සංක්‍රමණය අරමුණු කර ගත් මෙන් ම සන්නිවේදන ක්ෂේත්‍රයේ දැක්වෙන දැවැන්ත ප්‍රසාරණය ඉදිරියේ පෞද්ගලික සහ පොදු යහපත පිණිස විවිධ වැඩසටහන්වල අවශ්‍යතාව කැපී පෙනේ. අධ්‍යාපන බලධාරීන් පමණක් නොව විවිධ කොටස්කරුවන් මේ සඳහා උපයෝගී කර ගනු පෙනේ. සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඉලක්ක ජය ගැනීම සඳහා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට පසුගිය දශක කීපය තුළ දරා ඇති ප්‍රයත්න නොයෙකුත් තේමා යටතේ අනෙකුත් පරිච්ඡේදවල විස්තර කෙරේ. එම වැඩසටහන් පොදුවේ හඳුන්වනු ලබන්නේ විධිමත් අධ්‍යාපනය යනුවෙනි. කෙසේ වුව ද විධිමත් අධ්‍යාපනය සියලු අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට පූර්ණ ශක්‍යතාවෙන් යුක්ත නො වේ. අන්තර්ගතය, හා ආයතන වශයෙන් පමණක් නොව ක්‍රමවේද සහ ප්‍රවේශ මාර්ග වශයෙන් ද එහි සීමා බෙහෙවින් දැඩි ය. මේ නිසා විකල්ප මාර්ගවලට අවශ්‍යතාවක් පැන නගී.

4.7 විවෘත පාසල් අධ්‍යාපනය

විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් ආවරණය වන සීමාවන්ට ඌන පූරණයක් පරිශිෂ්ටයක් සහ විකල්පයක් වශයෙන් නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය තැපැල් මාර්ගික අධ්‍යාපනය හෙවත් දුරස්ථ අධ්‍යාපනය හා විවෘත පාසල් අධ්‍යාපනය ආරම්භ කර ඇති බැව් විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන සංකල්පය හඳුන්වා දෙමින් 2005 වසරේ සී.ඩබ්ලිව්.ඩබ්ලිව් කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය පවත්වමින් ඉන්දියාවේ නවදිල්ලි නුවර විවෘත පාසල් ආයතනයේ සභාපති ඇම්.සී. පාන්ට් මහතා පෙන්වා දෙන්නේ විවෘත පසල් අධ්‍යාපනය හා දුරස්ථ අධ්‍යාපනය යන යෙදුම් දෙක මාරුවෙන් මාරුවට යෙදෙමින් භාවිතයේ පවතින බව ද දුරස්ථ අධ්‍යාපනය නම් ගුරුවරයාගේ ඍජු සම්බනධතාවකින් තොර ව ශිෂ්‍යයන් වෙත අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ක්‍රමයක් ලෙස ය.[18] සාම්ප්‍රදායික පාසල්වල ගුවන් විදුලිය, රූපවාහිනිය ආදී මාධ්‍ය යොදා ගෙන අධ්‍යාපනයට ඌන පූරණයක් සැපයීමේ ක්‍රියාවෙන් දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ආරම්භය ඇති විය. දුරස්ථ අධ්‍යාපනය දියුණු කර ගෙන අධ්‍යාපන ක්‍රම වේදයක් වශයෙන් භාවිත කිරීම එම මාධ්‍යයේ ස්වාධීන වර්ධනයට හේතු විය. 1993 දී නවදිල්ලියේ රැස් වූ අධික ජනගහනය සහිත රටවල් 9ක නියෝජිතයෝ ළඟා වීමට දුෂ්කර කොන් වී සිටින ප්‍රාන්තීය ජන කොටස් වෙත

ඉක්මනින් සහ අඩු වැයකින් ළං විය හැකි ක්‍රමය ලෙස දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රමය යොදා ගැනීමේ වැදගත්කම පිළිගත්හ. මෙම ප්‍රවේශය 1986 - 1992 කාලයේ දී භාවිත කළ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය තුළ ඉන්දියාවේ විශේෂ පිළිගැන්වීමකට ලක් විය.

විවෘත පාසල වශයෙන් කල්යාමේ දී දියුණු වූ දුරස්ථ අධ්‍යාපනය වඩාත් නම්‍යශීලී වූ ද විධිමත් පාසලට වඩා පහසුවෙන් ඇතුළත් විය හැකි සහ ඉවත් විය හැකි ක්‍රමයක් ලෙස ද නිදහසේ ඉගෙනීමට ශිෂ්‍යයාට ඇති අයිතිය අර්ථවත් කරන ක්‍රමයක් ලෙස ද පිළිගැනීමට ලක් විය.

විවෘත පාසල් අධ්‍යාපනය සියලු මට්ටමේ අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට සමත් සාර්ථක ක්‍රමයක් ලෙස සැලකුව ද සැමට ම අධ්‍යාපනය සංකල්පය යටතේ යාවජීව අධ්‍යාපනය, වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය යනා දී අවශ්‍යතා සඳහා පාසල් හැර ගිය සිසුන්, ගිලිහුණු සිසුන් සහ උසස් අධ්‍යාපනය හෝ වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශ අවශ්‍ය සිසුන් සඳහා තනියම ඉගෙනීම උනන්දු කරවීමට වඩා කාර්යක්ෂම ක්‍රමයක් ලෙස පිළිගනු ලැබේ. කලකට පෙර තැපැල් මාර්ගික අධ්‍යාපනය වශයෙන් ද මුල් අවස්ථාවේ දී තිබූ දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රමය මුද්‍රණ කර්මාන්තය, සන්නිවේදන උපකරණ හා තාක්ෂණය දියුණු වීම, සන්නිවේදන ප්‍රසාරණය ආදිය මගින් නවීකරණය වී ඇති අතර අධ්‍යාපනය සපයන්නන් සහ අධ්‍යාපනය ලබන්නන් අතර වඩා සමීප සම්බන්ධතා, පුද්ගලික හමු වීමට ද වඩා දක්ෂ ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ද, දේශසීමා හෝ භාෂා සීමා ඉක්මවා යාමට ද ඉගෙන ගන්නා අයගේ වේගයෙන් ඉගෙනීම කර ගෙන යාමට ද කඩ ඉමෙන් කඩ ඉමට ඉගෙනීම දීර්ඝ කර ගැනීමෙන්, උසස් කර ගැනීමෙන්, විශිෂ්ටත්වයට යාමට පවත්නා ඵලදායක ක්‍රමය ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික පාසලේ ඉගෙනීම ලබන දරුවන්ගේ ප්‍රාප්ති මට්ටම ඉහළින් තබා ගැනීමට අතිරේක අනුබලයක් ලෙස ගෙදරට ම හෝ පන්ති කාමරයට දියුණුව, තාක්ෂණය හා - ළඟා වීමට අපහසු අත්දැකීම් ගෙන ඒමට ද නොදක්නා අනාගතය මවා ගැනීමට ද විද්‍යා තාක්ෂණ ලෝකයේ සොයා ගැනීම්වලට ද පරිසරය හා මානව වර්ගයා අතර ඍජු ව නො පෙනෙන සම්බන්ධතා තේරුම් ගැනීමට ද දුරස්ථ හා විවෘත අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඉතා උසස් අනුබලයක් ලබා දෙන අතර වැඩිහිටියන්ට විශ්ව විද්‍යාල වැනි උසස් ආයතන සමග සමීප සම්බන්ධතා තබා ගනිමින් ඉගෙනීමේ සමාජය ඉදිරියට ගෙන යාමට ප්‍රබල බලපෑමක් කිරීමට සමත් ය. විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයත් සමග ම ප්‍රජා සංවර්ධනය සහ මානව සම්පත් සංවර්ධනයට අදාළ විවිධ අංශයන්හි ප්‍රගමනයට විශාල රුකුලක් ලැබේ. සන්නිවේදන තාක්ෂණය ගමට ව්‍යාප්ත වීමට ද තාක්ෂණික හා කාර්මික නිපුණතා දියුණු කර ගැනීමට ද ශීඝ්‍රගාමී ක්‍රමයක් ලෙස විවෘත පාසල් ක්‍රමය භාවිත වේ. ගුරුවරයා, පොත පත සහ පාසල ද නවීකරණය වීමට මෙම ක්‍රමය පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයට බලවත් පරිශිෂ්ටයක් වේ. ඉගෙනුම් ලාභියාගේ ළැදියා සහ ඇල්ම ද අභිලාෂ හා අපේක්ෂාවන් ද පෞද්ගලික හා සාමාජික වශයෙන් දියුණු කර ගැනීමට වැඩි ම බලපෑමක් කරන මෙවලම ලෙස විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය හඳුන්වා දිය හැකි ය. සන්නිවේදන මධ්‍යස්ථාන සහ පහසුකම් ව්‍යාප්තිය තුළින් ජාතික සංවර්ධනයට ද, පෞද්ගලික ව නිරත විය හැකි නව රැකියා බිහිවීමට ද විශාල අනුබලයක් ලබා දෙන ක්‍රමයකි. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ මෙන් ම විෂයමාලා ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සහ අධ්‍යාපන සැලසුම් විභාග සහතික හා ආයතන ආදිය වඩාත් නවීන ව පවත්වා ගෙන යාමට ද

සාපේක්ෂ ලෙස ජාත්‍යන්තර මට්ටමේ ඇගයීම්වලට පාත්‍ර වීමට ද සුදුසු වඩා නම්‍යශීලී ස්වරූපයක් ගන්නා ක්‍රමයකි. බහු මාධ්‍යය භාවිතය නිසා එක ම මගක යාමේ දුර්වලතා මග හැරවිය හැකි මෙන් ම අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් පෝෂණය වන ක්‍රමයකි. ගුවන් විදුලිය, රූපවාහිනිය, දුරකථනය, ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය මෙවලම්, සංයුක්ත තැටි, පරිගණක, අන්තර්ජාල වෙබ් අඩවි, සජීවි සංවාද, දුර බැහැර ඉක්මවා ළං විය හැකි ප්‍රගතිශීලී මෙන් ම සමාජය ඉදිරියට තල්ලු කර ගෙන යා හැකි ක්‍රමයකි.

ඒ ඒ සමාජයට ආවේණික, පාසල්වලට බැඳීම, ප්‍රාප්ති මට්ටමට ළඟා වීම, ගිලිහී යාම, මඟ හැරීම හෝ පියවරකින් ඊළඟ පියවරට පිවිසීමේ ගැටලු නිරාකරණය කර ගැනීමට ද ආපසු අධ්‍යාපනයට තම දායකත්වය ලබා දී සතුටු වීමට ද විවෘත පාසල් ක්‍රමය ඉවහල් වේ. ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය යහ පාලනය, සිවිල් අයිතිවාසිකම් වගකීම් සහ නිදහස අර්ථවත් කර ගැනීමට ද විවෘත අධ්‍යාපන ක්‍රමය විශාල රුකුලකි. උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විවෘත අධ්‍යාපනය වඩාත් වැදගත් වන්නේ එය ලොව පුරා අධ්‍යාපනික වැඩසටහන්වලට පහසුවෙන් ප්‍රවේශ වීමට ද තනිව ම සොයා යාමට ද පහසු මගක් නිසා ය. ශ්‍රී ලංකාවේ විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විවෘත පාසල ද සාර්ථක උත්සාහ වී තිබේ.

ආශ්‍රය ග්‍රන්ථ

1. ඊරියගොල්ල, අයි. එම්. ආර්. ඒ. (1969). *ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සියවස - පෙරවදන* අධ්‍යාපන සහ සංස්කෘතික දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.
2. අධ්‍යාපන සහ සංස්කෘතික දෙපාර්තමේන්තුව (1969). *අධ්‍යාපන සියවස I කාණ්ඩය.*
3. යුනෙස්කෝ ප්‍රකාශනය (1996). *Learning the treasure within (1996) Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century.*
4. *දිවි පැවැත්ම සඳහා ඉගනේීම - ලෝක අධ්‍යාපනය - වර්තමානය හා අනාගතය අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව ප්‍රකාශනයක් ලෙස පරිවර්තනය කර 2007 නව සංස්කරණය* - 1972 නිකුත් කළ Learning to be නමැති යුනෙස්කෝ වාර්තාව.
5. අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික දෙපාර්තමේන්තුව (1996). *අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා - ධවල පත්‍රිකාව.*
6. Ministry of Education (1979). *Towards relevance in education (April 1982). Report of the Education Reforms Committee*. Department of Government Printing, Sri Lanka.
7. Minstry of Education (1981). *White paper on education reforms*
8. *තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් වාර්තාව 1 වැනි සැසි වාර්තාව* (1990). ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.
9. *මානව හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය.* ස්වදේශ කටයුතු අමාත්‍යාංශය - රජයේ මුද්‍රණාලය.

10. මානව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ මහ කොමසාරිස් කාර්යාලය (1989). *ළමයින්ගේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ප්‍රඥප්තිය. මහා මණ්ඩල යෝජනා-44/25.* ජිනීවා, ස්විට්සර්ලන්තය.

11. *සැමට ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඩකාර් සමුළුව - ප්‍රවෘත්ති මාධ්‍ය කට්ටලය* යුනෙස්කෝ ලේකම් කාර්යාලය, පැරිස් - ප්‍රංශය සහ Education for all. website www education Unesco. org/efa

12. *ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ පළමුවන වාර්තාව අංක v වැනි සැසි වාර්තාව* (1992). ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.

13. *සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම - ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා* - ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව 2003.

14. Ekanayake, S. B. (1990). *Non formal education for human resource development - Action research project - Ridimaliyadde.* Maharagama: Non Formal and Technical Education Division, National Institute of Education.

15. David, R. E. (1981). *Planning of Non formal Education.* UNESCO International Institute of Educational Planning - EP p. 27

16. Marcel Hictor (1972). An alternative to Universal Primary Education for a changing world - Quartarly Review of Education. *Prospects - Vol. 11, No. 3* Autumn, 1972 Unesco - Paris p. 295

17. *Anual Report* (2008). Sri Lanka National of Commission for UNESCO. p.2

18. Pant, M. C. (2005). *Open schooling: Concept, evolution application. New Delhi - India: National Institute of Open Schooling*. Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture conducted at National Institute of Education, Sri Lanka.

24

Expansion of Non Formal Education in Sri Lanka and Guidelines for Policy Formulation in the Context of Mega Trends

Dr. S.B. Ekanayake

Dr. S.B. Ekanayake served as Basic Education Advisor for UNESCO and UNHCR in Pakistan and Afghanistan for over 10 years. Prior to joining the UN Civil Service he was the Director of Non-Formal and Technical Education Department at the National Institute of Education. Dr. Ekanayake is credited with publishing over 25 books and a large number of research papers, most of which are based on his practical experiences in the Asian Region and published in reputed journals world over. He has been cited in several international publications. He has contributed towards educational policy in Bhutan, Afghanistan and Viet Nam and has spearheaded several innovative educational projects in NFE in Sri Lanka and in the Region. After retirement from the UN he served as Technical Advisor to both GTZ and CIDA on Afghan refugee education in Pakistan. He is a specialist in evaluation of education and rural development projects. Dr. Ekanayake served as Consultant to BMZ /GTZ Bonn on a study of Education Development of Fragile States in the world. Earlier he had served as a Research Fellow at the Unesco Institute for Education Hamburg. Currently he serves as Consultant to NIE on the project on the Development of a Model on Small Schools in Sri Lanka. In 1993 he was Advisor to the University of Colombo on Human Rights Education. He also served as a member of the Governing Council, University of Peradeniya.

Summary

There is no other force that has influenced education and development in the recent past as that of Non-Formal Education (NFE). The concept in its current form did not exist in Sri Lanka or elsewhere in the world till the 1960's. This paper focuses on this major dimension of education which transcendes and influences both formal education and education for development. The concepts of NFE and the relationships to fields of development are discussed, both from a historical perspective and current operational approaches and practices. The extent of involvement of both the State and the NGOs are highlighted while focusing on the need for articulating the tools of NFE for the improvement of formal education and

other sectors in Sri Lanka. The imperative need for National Coordination of NFE programmes of all actors is underscored and how this could be orchestrated to achieve qualitative and quantitative out puts in achieving quality of life and Millennium Development Goals are looked into in this paper. Although NFE is as old as the hills integrally incorporated into the societal milieu, its integration as a force is a new phenomena through which educational and socioeconomic changes are to occur at all levels. Currently it is embroiled passionately in a vision to combat poverty, ignorance , inequality, ill health and oppression. This is the relevance to developing countries. The paper discusses these ideas for possible changed scenarios in policy formulation in Sri Lanka in the context of mega trends and challenges in the field of educational development.

1.0 Background

Non-formal education (NFE) system is as old as mankind. NFE incorporates most forms of learning and covers concepts related to lifelong, recurrent, adult, out-of –school education practices, open school and even includes some aspects in the formal education (FE) system. Originally NFE formed the main source of learning but with the advent of formal education NFE receded. However, disillusionment has arisen with the FE universally, especially since the 1970's due to the inherent limitations of this system to meet the demands of the expansion of knowledge and new skills which had to be provided through other systems . Or could it be that FE has reached the plateau and its limits to service the needs of humanity? Hence the compulsion to look for alternatives.

Definition of Terms

The process of defining NFE involves an analysis of the entire range of educational methods and situations. The related terms include adult education, non-formal education, informal education, incidental education, recurrent education and lifelong education etc. The distinction between NFE and FE is clearly marked by the distinction between school and what takes place outside the school. NFE refers to non-school learning where both the source and learner have conscious intent in promoting learning (Evans, 1981). The 1982 Education Reforms Committee (MOE 1982) takes a wider sweep in this and refers to adult education which includes, NFE, continuing education, community education out-of-school youth education, social education and lifelong education. According to this report, NFE includes all of the above and even includes extra-curricular activities under this category. For policy makers, what is important is to know the range of options to understand the benefits and the clientele group to plan for choices among the alternatives. The definition issue may, therefore, recede in importance. What would be more important is the planning of workable designs.

Seemingly, as a result of the limitations and inherent flaws of FE, NFE has

emerged to fill the lacuna and service the needs of larger clientele group as had never been earlier. Although NFE has a history dating to the origins of humankind, NFE as an alternative addendum to FE is of very recent origin, which emerged specially during the War II. Thus institulisation of NFE as a response to conflicting needs . It is a new force through which educational and socio-economic changes are to be brought about for both individuals and society levels. It is an exciting strategy for combating social deprivations , oppressions and supporting empowerment of an all inclusive nature (Bock et al 1983). The purpose of this new strategy was also to provide assistance to those in war and conflict affected areas to be literate. At the initial phases these activities were not specifically known as NFE but education programmes for adults outside the formal school, somewhat of an open school. The term NFE itself originated in Africa as a result of a workshop organized by UNESCO in the 1960s. NFE is a self explanatory term to indicate that it was not to be similar to 'education provided in the formal schools'. Thus, the key characteristics of NFE at the time of its origin were exclusively related to literacy since it was the critical need of the day.

There were several key characteristics of NFE at the time of its origin. It had the flexibility to adjust to any clientele irrespective of age. No rigidity in terms of commencement, cessation and duration of learning and learning could be performed at any time of the day, morning, evening or night, to suit the convenience of the participants. No set time tables to use as in formal schools. Learning-teaching contents were related to the needs of the participants. The venue of learning was any conveniently located place in the village / community. Participation was made voluntary and participants could drop in or dropout at his / her convenience. Evaluation was purely verbal without any formal record keeping. Although these characteristics were of the order at the initial phases of NFE, universally, these seem to be more formalized today due to commercialization and complexities of the needs of the clientele.

Nevertheless, NFE consisted of planned teaching learning modules / lessons / activities and processes all leading to a set goal of achieving skills in literacy. These lessons were more related to daily needs and issues. Some view that the term NFE is not very appropriate since it conveys a negative perception / feeling / understanding of learning. In translating the term to local languages the concept / meaning may still be confused and misunderstood. However, in the developing world where the level of literacy is low the concept is mainly related to literacy, knowing the 3 Rs – reading, writing and arithmetic. Since FE is knowledge based education (KBE) NFE would be more of skills based education (SBE). May be that SBE is a better term to explain NFE activities and avoid the current disillusionment and confusion in some quarters over the term FE. Could we suggest Skills Based Education (SBE) instead of NFE against Knowledge Based Education (KBE) for FE? However, it should be noted that some skills in both

KBE and SBE are interchangeable in both these concepts to some degree' dependant on the need.

Currently, the concept of NFE has evolved into a wide spectrum and covers many disciplines and activities. In fact, NFE seems to be an important vehicle of getting information and developing skills to all those who have no access to formal means in many fields which are provided in formal highly compartmentalised settings. The information explosion during the last few decades has increased the need for NFE approaches to keep a breast of the sea of multi-disciplinary knowledge and information. Hence why, in the developed world NFE is an important source of information provided through media and technology. The elders seem to be the major participants in these programmes who, irrespective of age and sex, are keen to seek knowledge and develop skills through out their life in relation to their changing needs. Thus NFE has become a close ally of lifelong education as well. Considering its use, applicability and capacity to be flexible NFE or SBE is now considered as a tool for rural development.

NFE, though not organized like the FE, follows a set pattern with clear objectives and targets. It is more flexible than FE but, as you will see, more organized than Informal Education (IE). IE intercepts through both FE and NFE Although NFE is more associated with literacy programmes of the developing countries, it addresses to many development needs of the communities, specially in connection with activities of the NGOs.

NFE and FE Linkages

UNESCO had been very particular in its attempts to bring about the linkage between these two concepts. Various workshops were organized and documents developed in relation to the nature of bridging the two areas. Some have remained theoretical but practical approaches of a pragmatic nature have also emerged over the years. The methods of collaboration specifically in relation to literacy and knowledge based education (KBE) could be summarized as below.

a) Use of FE materials at the primary level for NFE programmes.
b) Use / adapt tests of FE for NFE students for comparability.
c) FE activities to incorporate NFE programmes as parts of extra curriculum work.
d) NFE students to be absorbed into formal schools at various levels.
e) FE teachers to be trained and provided skills in NFE methods and assist in NFE programmes.
f) Upgrading in subject matter / academic areas of NFE teachers to be in par with FE teachers, in quality and knowledge. .

NFE and Informal Education (IE) / Learning

In this section other concepts connected with NFE are discussed in order to

provide the similarities and differences in structures and other elements between and NFE and IFE including formal education and lifelong education.

Informal education (IE) is a term that is used commonly along with FE and NFE. What does it mean? Unlike the other forms, IE has the longest history and is the most ancient form of learning. It dates back to the origin of the human being. IE is part of the natural process of learning. Teaching and learning together had been a part of life and that is how humans progressed throughout the ages. It was a learning process through guidance, observation, imitation, repetition, trial and error and success and failure. In the modern days IE occurs all over, mostly through media. By definition IE is the main source through which learning takes place from one another, informally, any time, any where and from any source. It is the most ill defined form of learning and does not lead any one to a common set of goals . The learning depends on a person's desires and objectives and the amount learnt will vary with the capacity of the individual. In fact, IE is the most common form of learning seen today.

2.0 Alternatives to fill gaps created by FE

Non Formal Education has to take cognizance of the issues that are left out and or neglected by FE. Hence responsibility would be related to:

a) providing alternatives,

b) developing awareness of the people about themselves and the environment, and

c) participating in developmental process more at the micro level.

In these aspects, FE has succeeded only to a limited extent for the following reasons.

a) Narrowness in scope and objectives.

b) Exclusive certification targets.
c) Limitations imposed by age and institutional factors.
d) Leading to more educated unemployment.
e) Lacking a democratization nature in relation to achievements, faci1ities etc.
f) Legitimizing and perpetuating inequities. and
g) Increasing contradictions.

These were the experiences of all countries which accepted the western education system willy nilly and Sri Lanka is no excep-tion. The earliest writings of P.H.Coombs (1964) and later Coombs and Manzoor Ahamed (1974) high light the limitations of FE in meeting the challenges of modern

world. Hence NFE and its strategies were sought to face the new development and issues related to youth and adults who had succumbed to limited capacities of FE. Further, failure of the system of FE especially after the 1970's has in-creased criticisms from sociologists, economists and developmental planners from developing countries. In this connection, 'Learning To Be' (1972), 'No Limits To Learning' (1979) and more recently Delor's Report, UNESCO (1996) highlights the flaws of FE and the importance of alternatives of which NFE with its SBE approach is the most critical. Perhaps FE was more suitable to developed economies, which had the capacity to absorb the products of the system. For whom is FE? Who benefits more? Why more drop out, keep out, and become misfits in the labor market? What counts knowledge? etc. are some of the very pertinent questions that have been raised by these critics.

Expectations from FE have not been matched in the provision of employment opportunities creating a wide spasm. In this the greatest victims are the poorest, powerless and disadvantaged groups. This is the biggest contradiction in FE. Factors related to the value crisis and attitudes are other areas where people are becoming more sceptical about the contributions and role of FE. Apart from the above, the major problem of FE is that, it has raised more hope against hope among greater numbers than it could fulfil due to the rigidity and unseen social and economic prerequisites demanded by FE for its success. Economic deve1opment has also an important responsibility in making the education sys-tem to succeed.

3.0 NFE as an alternative

As a result alternatives are being developed by developing countries to overcome these problems through changes in FE in combining more NFE into FE or strengthening the NFE programs or combining both for mutual strength. UNESCO too has strongly advocated the combination of FE and NFE. It has also raised some very pertinent questions about the role of FE and NFE for all actors. These include the following.

a) How can learning with in formal education systems take into account the diversity of learning situations and urgency of the economic, social and welfare needs of socially excluded communities and individuals.?

b) How could we ensure representation of the most vulnerable and encourage their participation?

c) Can the quality of non-formal education be assured with in the same frameworks, models, systems and standards that ensure the success of formal schooling?

d) In what ways are partnership arrangements helpful?

e) What are the innovative elements in different types of synergies?

f) Why many countries may be still missing from the reform process in terms of advancing the broad aims improving access to education and educational management? (UNESCO, Paris, 2006).

Interestingly, the concept of NFE in the South emerged at a time when the North was grappling with the problems of finding methods to improve the quality of life applying educational goals to social development goals. This brought in the need for NFE.

One could see that NFE as an educational programme is capable of promoting rapid changes through short term strategies as used in NFE rather than unwieldy FE processes which bring results in the long run and to a few. The imperative to use NFE to raise the economic and social level of the vast majority of the people who fail to gain from literacy programmes was justified and led to the rise of the need for work oriented literacy and training programmes. Non-formal education provided the needed structures to fill this lacunae. Thus, the role of NFE in the developing world is deemed to be of a different order, inter alia, forming bridges to developmental in the context of development and related social issues.

4.0 Sri Lankan context – Progress from traditional learning to modern systems

The traditional modes of learning when analysed provide us insights as to how educational programmes commenced with the support of NFE in the traditional societies. Clearly in these societies NFE is found integrally incorporated and passionately attached into its functions. In the traditional societies every function was part of a whole. Thus agricultural practices were associated with cultural norms and religious practices , all of which were part and parcel of life long learning passed down for generations from parents to children and so forth (Ekanayake 1990, *Robert Knox , Coomaraswamy 1900)*. These prevailed long before the west marched into the east and brought with them practices which were of a commercial nature andinconsistant with the traditions and norms.

What were the educational elements of the traditional society ? How did these operate and pass down to the next generations? Answers to these questions would provide guidance as to how skills were passed down informally . These were more related to occupational skills, codes of behaviour, initiation into the value system within which the learner could relate to the social complexities of the community and varied situations that confront the learner in the context of religious practices and social norms. Education in such a society was a combination of all informal, non-formal and formal mechanisms and formed part of a whole well knit

structure. Learning and working were closely knit and there was a regular interaction amongst the groups which included elders, craftsmen, religious teachers. They set the standards and imparted the skills as part of a continuing process of adult learning. This simple economy formed the background for a more complex and sophisticated formal learning that was introduced in the later centuries.

These traditional elements prevailed through out the colonial periods specially with the British up to the time of the free education scheme in the 1940's. Up to that time the education system moved to accommodate the prevailing needs in the economy and social demands as it had the capacity to absorb the out puts. But later there were conflicts of what was taught and the knowledge needed for of the economy resulting in large numbers left in the lurch. Even of those who succeeded did not develop the cultural traits , values and behavioural norms that were part and parcel of the traditional forms of learning. The social institutions that provided the above qualities became subservient to the new formal institutions and their roles became relatively irrelevant. Technology demanded new skills which were not provided by the formal systems or from the traditional forms. National development plans demanded these new skills. The new skills had to be part of the demands of the various services of the State like health, agriculture and other service providers such as news media, political parties.

All these demanded new and challenging modes to educate the community and flexible enough to accommodate varied types of clientele groups. Hence the demand from non-modern sectors, sometimes of a conflicting nature, had to be satisfied which the formal education structures could not perform. On the other hand, the traditional learning systems too became despairingly inadequate to satisfy the changing demands of the society. Hence, the need for new forms of educational programmes more oriented to development tasks emerged in the form of a non-formal nature with 'an effort to educate the whole community for development' (Marga.1974).

There were other social changes that took place in the Sri Lankan community. Increase of population, changing of the age structures of the population where more dependant and economically non- active groups increased, while at the same time increase of a backlog of unemployment and under employment was seen during the period immediately after independence. (Marga ibid). All these required to look at education differently from what took place in the earlier decades. One could state that this change arose from about the 1940s to accommodate the growing changes in the overall socio-economic patterns of Sri Lanka.

Tracing the steps of NFE in Sri Lanka

When did NFE formally emerged into the system in Sri Lanka? One should remember that Sri Lanka has long experiences in attempts to introduce NFE in the

modern context though not directly referred to as NFE. These go back to the 1940's especially with the Kannagara Education Reforms (1943) which advocated 'rural education' and 'school and community' programs to be incorporated into the FE system. It would be pertinent to look at this programme, referred to as the 'Handessa scheme'. Its aim was to develop skills related to vocational aspects, bring about changes in the value systems as dignity of labour introducing the child to the world of work. It was expected that the child would develop responsibilities related to contributing to the development of the country. The activities contained elements of NFE since developing the above skills led the teacher and the child to be involved with the community as well reducing formalities in both learning and teaching, as is the nature of the traditional curriculum. (Administrative Report of the Director Education 1935, quoted from (*Siyawasa*, Centenary Volume III,1967, Janatha Education Centres MOIE, 1978). The embryo of NFE was seen earliest in the curriculum and the related work experiences in the following subject contents. However, these aspects were never referred to as any thing to be related to NFE since the concept of NFE itself was not in existence at this time in Sri Lanka or elsewhere in the world.

The new curriculum introduced in 1943 included the following subject atreas.

a) Health
b) Environmental Studies
c) Vocational Training
d) Aesthetic Studies

Although this curriculum was an advanced and pro-development oriented programme it was not linked to industry, lacked co-relation to practices and was not precisely linked to scientific approaches and practices. However, this programme was not properly evaluated to identify its positive elements and its long term contributions to the development of the country. One could certainly identify the embryo of NFE and new diversions to relate to development tasks which were not seen in the earlier traditional curriculum. This formed as part of the formal curriculum of the school. If this curriculum and practices followed later in the school system the education system would have been useful to all and reduced the current issues which we experience to day.(M S de Silva 1967)

Unfortunately these progressive policies never emerged as accepted practices in the education system due to machinations of the western educated elite. In the 1960's there were some elements of NFE incorporated into the school system in the form of 'work experience' but these too were ineffectively implemented and the objectives were wrongly inter-preted (Arulnandi K.S., Siyawasa Volume III, 1967).

Through the '1972 Educational Reforms', Sri Lanka had attempted to introduce a heavy dose of NFE concepts incorporated in the 'pre-vocationa1 studies'. It was a more advanced form compared to 1945 Educational Reforms. In

brief pre-vocational studies were aimed at providing opportunities about vocations but not moving to develop any specific professional skills. These introductory skills were to be in relation to the level of the student. Unfortunately, like the earlier reforms in 1943, the philosophy of these was not understood properly by the sub-sequent policy makers. The Education Reforms Commission in Sri Lanka, (Ministry of Education, Sri Lanka, 1979, NFE in Sri Lanka, Marga 1974) the White Paper, Sri Lanka (MOE, 1982) and Education Report Sri Lanka (MOE, 1997) have strongly advocated these concepts as supportive elements of NFE hypothesis.

5.0 The need for NFE in Sri Lanka?

The need for NFE is related to finding solutions to aspects that cannot be solved only through FE, to provide a large array of skills arising rapidly from scientific changes, development needs and consumption patterns. These issues also relate to reducing high dropouts, arresting educational wastage, assisting young school leavers, providing women's training needs and combating high unemployment rates etc. The NFE should also be flexible to incorporate a policy related to exit, re-entry and continuation at any level of a child's life. Cultural gaps and humanness are other aspects for which answers have to be sought through NFE. Such a policy should take into consideration the combining of FE with NFE at the school level, as is done in a number of develop-ing countries, provision of NFE programmers as part of the secon-dary and higher education systems. This policy should also facilitate training of professionals at all levels enabling them to undertake NFE activities and strengthen the resource base of the nation, develop the capacity for integration between programmers, and institutions and non-government organizations. The training package should contain practical work in different socio-economic and cultural settings .

In relation to organization, a Master Body to overseer the progress, provide faci1ities, coordinate activities , conduct research and training should be established. At the grassroots level facilities of the school should be made use of for all purposes and at all times. This institution should be so developed that its services are made available to all NFE activities that would take place around the area. For this, the facilities related to libraries, workshops, sports etc. should be developed. The school, as envisaged by Kannangara Reforms and all subsequent reforms and proposed policies, should form the nucleus of NFE development with capacity to in-tegrate the lives of the people.

6.0 Recent attempts in the road map to NFE in Sri Lanka 1970s

NFE has not played a prominent role in the education system in Sri Lanka and was very subservient to FE through out. This dominance of FE was a result

of the influence of the western systems and important role played by the formal certification. However, one would note that NFE was considered an important contributor to development through out by the professionals in the country. This was seen, though implicitly stated, in the education reports and commissions all of which highlighted the significant role that NFE could play in the development of economy of Sri Lanka since 1940's. The following paragraphs will discuss these aspects in greater detail.

Though not explicitly indicated, the reforms of 1972, as indicated earlier, too contained elements of NFE programmes and activities in the pre—vocational studies. This was especially so in .relation to aspects that required children to learn from the people. These may have influenced the Education Reforms Commission of 1979 to make specific proposals related to NFE.

The activities related to adult education that were initiated during the 1970's included a Report on *Janatha* (Community) Education. programmes and activities related to community development in Teacher Colleges. The objectives of these programmes had been clearly indicated by the then government when it stated that "while producing a new generation through our reforms (1972), it is necessary to provide opportunities for the school drop-outs, unemployed school-leavers and unemployables, found in the community. In this respect, the school as an institution has an important role to play and teachers should be prepared to take over social responsibi1ites over and above their traditional roles. The Ministry is now formulating plans to make the school the nucleus for development programs for the vi11age. "(*Janatha* Education Report, MOE, 1976.) These Community education programmes had a clear message on development which were to be developed mainly through NFE strategies. This was a very radical departure and a change from the educational norms and practices that existed in our country. In fact if these came into operation this would have brought in drastic changes in the educational structures of the country.

These were some of the initial and practical steps in the direction of bringing in NFE to teacher training programs in the country. The *Janatha* Education program included a proposal for training of selected heads of schools in rural areas in community development. For this, a training college was earmarked, namely Hingurakgoda Teachers' College, in 1976. A national seminar was conducted in collaboration with UNESCO to train the trainers (*Janath*a Education Report, 1976). On the other hand since the 1970's a number of Teacher Colleges had also launched individual programs on a voluntary basis to provide training and expose the teachers to activities related to NFE . All these apparently influenced and strengthened the conviction of the 1979 Education Reforms Committee to advocate adult education on a national scale.

The proposed reforms in 1979 refer to the significance of aspects re1ated to all forms of adult education that prevai1ed in the traditional system of education

(Towards Relevance in Education, MOE, 1979). Apparently during that time more hope had been placed on the NFE for the development of society than on the formal system which catered mostly to the young. The need for a proper balance in education for both young and old was emphasized by the methods of teaching the adults adopted by Anagarika Dharmapala, at an earlier period, who went around the countryside teaching adults and emphasizing the importance of social consciousness, cultural awakening and national awareness for a balanced socio-economic development of the country. Unfortunately today the emphasis is heavily on formal education and the thinking in relation to the national crisis has been invariably related to the changes in the school curriculum. The responsibilities placed on the school are, therefore, heavy and invariably , other forms of education have become secondary. This is evident in the allocation of funds. For the same reason the same report had argued very cogently about a value crisis and a clash of interests resulting in the generation gap. This could have been avoided through NFE programmes. "Adults need education of different sorts to be able to form an intelligent and sympathetic society in which the youth will be happy to play its proper role "(Towards Relevance in Education, MOE, 1979). Taking into consideration the importance of NFE, the commission had recommended the establishment of the National Coordinating Council for Adult Education (NCCAE.). The council was to be represented by a number of Ministries, relevant non-governmental agencies and specialists in this field.

The functions of this Council were related to;

a) reviewing and evaluation of the activities of various agencies;
b) p1anning ways of co-ordination for better efficiency, economy;
c) formu1ation of programs;
d) promotion of research into the needs of communities; and
e) deve1oping linkages at nationa1 and international level.

Clear indication as to the acceptance of NFE as a policy was seen in the fund allocation of 1980's by the MOE, Sri Lanka. For the first time, this allocation of funds indicated the concern of the State in the educational needs of the adult community. These were seen in the approval of the following programs during this period.

a) Setting of adult and education centers and appointing of adult education officers.
b) Promoting technical courses, short term and full time.
c) Organizing English teaching courses for adults.

Although all of these were not successful the initial germ of NFE formally had been accepted and was on its way on its way for confirmation of its role in development. .

The 1982 Education Proposals for Reforms (White Paper)., which followed the report of 1979 reiterated, in a different form, with a new concept of 'open school'. It emphasized the importance of learning programs for those of all ages who have left the formal education system. The proposed courses were related to:

a) personal enrichment;

b) vocational training; and

c) programs that assist re-entry into the education system.

The last proposal apparently is very significant in that for the first time, concern is shown for the majority of those who leave school to enter the world of work. The period between leaving school and finding employment is the critical period of the youth. Nearly 80% of the labor force falls into this age group (LFSES, 1985/86). The implementation process regarding the open school has also been detailed out in the White Paper of 1982. The "open school" would use the existing infrastructural facilities of the schools, when they are free. The deputy principal of the school will be in charge of the open school, on a full time basis. The open school will seek (a) the cooperation of all line officers in various departments, (b) provision to use the extension service of State, and private organizations, and (c) to solicit the professional services of all personnel in the locality. Thus, the open school is to be kept more open than usual, which is unusual in FE.

Under this, a special emphasis is to be laid on agriculture and related activities. For this, an Agricultural Education Board (AEB) is to be established which will have power and resources to develop training programs relevant to the needs and resources of the locality. The training programs will be designed to cater to school leavers as well to higher levels.

In addition, the policies of various political parties in their manifestos have referred to the importance of NFE. For example, the UNP manifesto (1980) specifically refers to the provision of a system of recurrent education which will enable:

a) the people to enter the education system from time to time;
b) to provide new skills needed for development of the youth; and
c) provide funding for research in relation to job opportunities

Mahinda Chintanaya, "SLFP Manifesto 2005". underscores the need for enhanced opportunities for the benefit of the young school leavers to develop their skills using the resources of the existing technical colleges. In addition it proposes the increase of vocational training centres for the benefit of the rural youth (Mahinda Chintanaya, 2005).

6.1 Training of NFE personnel – School and Community

As a result of the acceptance of the principle of NFE and related various forms of activities, there arose a need to provide training for teachers. This would be the preliminary step for any NFE program to commence in the formal school structure In this regard, the introduction of a course on, 'School and Community' in teacher education, in 1984, indicated the acceptance of this principle for the first time in Sri Lanka (Ekanayake, 1986).

The Non-Formal Education Department of the Ministry of Education concentrates on programs for out-of-schoo1 youth. Some of these are of a modest technical and vocational type programmed on a part-time basis. These are still at the formative stage and not in a position to cater to all the needs at the moment. In the light of the demand, a number of other state organizations have stepped in to fill some of the gaps. Some of these programs are nation-wide in their coverage and provide a considerable variety in the objectives of the programs. Agricultural extension programs and co-operative development programs are two such ones where they concentrate on adults. The National Youth Services Council (NYSC) is another important organization which concentrates on the needs of the youth of both sexes. The newly established Science and Technical Centers under the Ministry of Science and Technology in Sri Lanka are the most recent such grassroots level organizations responsible for NFE programmes.

Apart from the State directed institutions, various non-governmental organizations have undertaken programs which definitively possess elements of NFE. Most of them are on-going programmes, providing skills needed in life situations and related attitudinal changes and additional social skills. These NGO's are making use of the various structures available in the rural community. They also conceive education in a totality encompassing all stages of learning, both vertical and horizontal and also taking the environment into its orbit.

6.2 Studies on NFE programmes in Sri Lanka

There are two important documents that have studied and evaluated the on going NFE programmes of Non-State Agencies. One undertaken by Marga Institute under the title 'Non Formal Education in Sri Lanka' (1974) and the other, more recent, by National Education Commission titled 'Implementation of Non-Formal Education in Sri Lanka' (Study Series No. 08, 2004). The former, been an entire publication on NFE, has delved in greater detail on the various types of NFE programme which service the rural sector. Hence agriculture based programmes are highlighted. The other document is an evaluation of NFE in Sri Lanka commissioned by the National Education Commission focussing on the more salient features on some selected NFE activities and organisations in Sri Lanka. Both are contributions towards a greater understanding of the concept of NFE in Sri Lanka. According to the above publications / reports the major organisations that provide

NFE programmes are a Sarvodaya Sangamaya b) Sanasa Campus for Cooperative and Development studies c) Christian Children's Fund

All these focus on a) technical skills, b) service oriented activities, c) personality development programmes, d) para professional development activities, e) vocational development projects. Some are training focussed programmes while others are manual skills development projects. These courses / programmes are for both sexes and to all age groups. Certification as in FE is provided to all the participants. Of the above Sarvodaya and Sanasa movements are widespread thorough out the country and service the needs of rural and socially deprived communities. Sarvodaya Movement is the oldest and most widespread of the NFE movements in the country. Some of these programmes are free while others are paid for by the participants. All these organisations receive foreign funds and large number of personnel are employed in these organisations.

Some of the other smaller organisations are the Sri Lanka Technical Institute, Diyagala Boys Town, Lanka Mahila Samiti Organisation, Sri Lanka Red Cross Society, etc. All these NG0's, along with a number of other governmental organizations, deal with non-forma1 education and training programs, which cover a wide range of activities and areas. These include, skills in regard to formation and attitude development such as the creation of a sense of discipline, self-reliance, skills on animal husbandry, mixed farming, trades, crafts, etc. Some of the skills are focused towards the demands of the foreign markets as well. After the closure of the NFE Department at the National Institute of Education prematurely, mainly due to the lack of understanding of the role of NIE in NFE by the new management in the early 1990's a new department was created to take over some of its functions, namely the Open School. This was a major tragic decision without a rationale. The Open School (OS) with a few characteristics of NFE provides access to those have left school with a second chance. However, OS is expected to carry on where formal system has failed but not develop new dimensions in the field of education to promote development. All these is a result of short sighted understanding and skewed interpretation of the NFE in development.

6.3 Coordinating Body for NFE

Thus, one could see clearly that various elements that relate to the concept of NFE prevai1 in various forms without exp1icit reference to NFE. Many of these could be considered as sources of the concept, but they are disunited and disorganized. Hence, there is a need for a body to be developed which would be capable of' development and designing projects to achieve objectives in NFE programs. It would be seen, that, in all the programmes implemented, not all elements that come in the concept of lifelong education are covered. Certainly none of the formal educational programs are directed to achieve most of the objectives set by this concept. The need is, therefore, to conduct an in-depth study of the structures

and identify areas that could be strengthened by various institutions, under one organization. This would avoid overlapping, repetition and undue competition and focus on the problems better, meaningfully and in an integrated manner to strengthen the existing practices enabling to make such experiences more common. In addition, there is also the need to commence projects directed purposefully to develop NFE programs, which would lead to strength non-formal system.

Over the decades one could see that there has been an evolution of the concept of NFE with its wide array of different programs in Sri Lanka since the 1930's. Initially, these commenced as either alternatives, or as part of the formal education system. In either case, the objective was to enhance the individual by exposing him/her to a wide variety of activities, which normally do not take place in the formal-school.

However, it is seen that the acceptance of the principle of NFE over the years has been lukewarm until the 1970's. With 1970 reforms, innovative education programs related to NFE conducted by different institutions had bolstered the acceptance of this concept. This also reflects the scenario in international circles where 'de schoolers' and those who were looking for 'efficiency' ' in education were becoming active in relation to social and economic development. In this respect, the significance of UNESCO's contribution to strengthen the importance of NFE both as an important parallel as well as an alternative, also had a great impact on the member countries '(UNESCO, 2006).

Thus the 1980's commenced with a great conviction about the need for alternative programs for out-of-schoolers and NFE became an acceptable alternative answer.

Apart from being acceptable as a matter of policy, introduction of programs related to NFE as part of course work and activities helped to recognize NFE as an important component of the development of the country. The wide range of programs and possibilities that could be brought into the NFE network also expanded since the 1980's which is seen in the NFE programmes developed by NIE in the early 1990's, discussed in detail later in the essay.

7.0 NFE from a Developmental Perspective

Non-Formal education could be defined as any organized educational activity outside the established formal system that is intended to serve identifiable learning clientele and learning objectives (Coombs, 1973). This definition of NFE, although propounded four decades ago, is still pertinent to current realities. The advantages of this definition are that a) it relates to organized structured activities; b) its applicability is assigned for any identifiable target group outside the school system; c) it achieves specific targets / objectives; and d) it is carried outside the established formal educational institutions. One has to realize that the concept of NFE is broad and even ambiguous. NFE can be better articulated with respect to

its functions specific to the context. Some examples of NFE includes pre-school day care centres, school equivalency programmes, adolescent and adult literacy classes, school based extra curricular activities, occupational training for adults in agriculture and construction. In brief, NFE includes educational components designed to serve developmental goals as well as academic objectives. Since of late there is a confusion on the definition of terms where some preferring to call NFE a 'Skills Based Education' (SBE) because of the current diversity of forms, its conceptual framework and the difficulties in drawing a line between formal and non-formal (Hoppers / IIEP, 2006). For Bock et al. (1983) NFE is a process through which educational and socio-economic change believed to occur at both national and individual level and the vision of it as an exciting new strategy for combating poverty, ignorance, inequality, ill health and oppression (Bock, et al. 1983). Seemingly, the scope of NFE is widening taking some of the functions of FE and relieving FE of its complex issues which are increasingly emerging in the new millennium.

7.1 Issues and Scope of NFE in the New Millennium

As stated above, in view of the pressing needs, alternative measurers in formal education systems have become mandatory in order to provide opportunities to greater numbers and attend to enormous issues that are encountered regularly. Hence, education has to be viewed more from a direct development perspective rather than, as it is today, an indirect source of human resource development. Invariably, the latter process takes a longer period of time and serves the interests of a few.

It is now seen that NFE could facilitate this alternative more easily than FE. The latter assist HRD leading to overall development of a country but invariably takes a longer time and at a high cost. The issues which cover a large array of social, economic and cultural needs, that are seen today and growing on a regular basis, are briefly indicated below. These are indicated under mega issues and micro issues, the former focusing on larger issues covering the universe and the latter to localized ones. However, the list of such needs is not exhaustive and could keep on changing and increasing with time and environment.

Mega Issues

1. Challenges of the 21st century which cannot be attended to by a single vertical approach as through FE and the traditional structures. The complex nature require integrated approaches. The vertical approaches have to be supported by horizontal structures. The latter include environmental issues, human rights related problems and entrepreneurship.
2. Dilemmas of immobility beyond the 'golden plateau' of a high literacy rate in some countries such as Sri Lanka.

3. Emerging literacies related to ecology, technology, informatics, globalization etc.
4. Conflicts and conflict resolutions including 'To Ability To Live Together'
5. Importance of human competency / human capital development to meet and social needs.
6. Increasing population and longer life expectancy while decreasing resources locally and globally.
7. Generating youth as a resource needing to reduce tension and turbulence of youth.
8. Importance of the overall development of total society to enjoy and contribute to the democratic process improving the quality of life in all aspects unlike in previous decades.

Micro Issues

1. Minimalist approaches of FE where the focus is learning a few 'basics' or learning less.
2. Lack of the use of multiple approaches in FE to provide learning through NFE and similar methods to deprived groups.
3. Formal education is devoid from development needs and is exclusively focussed on knowledge based education (KBE).
4. Failure of schools to provide and encourage the use of tools for change, creativity and innovative..
5. Unreserved faith in the formal systems – formal examinations, formal curricula, formal evaluations, formal management, formal structures including duration of schooling, (compulsory education acts), teacher training, (school holidays), inability to exploit NFE resources and mechanisms for FE, need for flexibility to shorten the duration of schooling from the current 13 years by 1-2 years through a condensed curriculum.
6. FE structured for rigorous examinations with harsh / failure norms.
7. FE burying failures without a second chance and absence of opportunities for a re-entry systems.
8. Low internal efficiency and waste in educational resources.
9. FE promoting inequalities, caters only to elites both at the centre and the periphery.
10. Lack of responsiveness of FE to rapid changes in the socio-economic scenarios.
11. Faith in traditional FE programmes without providing skills to engage tcommunity resources.

8.0 Dilemmas in Education -Policy Directions Proposed National Policies

In the light of the above what should be the future policy directions related to NFE in Sri Lanka? In the same breadth one may even raise questions related to the present issues and the dilemmas in relation to both development and education. This is because NFE is a possible solver of development issues while, paradoxically, FE in its efforts to solve problems is a cause of them, somewhat surreptitiously, due to its inherent flaws in structure and content. To state briefly some of the critical issues are related to the following.

a) Formal education provided training mostly for urban, white-collar jobs.
b) The poor receive usually an inferior form of forma1 education,
c) Lack of education for critical awareness and organization,
d) Increasing inefficiency within the school's educational system.
e) Existence of a mismatch between schoo1 products and what employers require and resources in relation to deprived groups.
f) Prevalence of inequalities in the distribution of educational opportunities and resources in relation to deprived groups.
g) Formal education enhances the power of those who already have social and economic advantages than those who are without.

(Coombs, 1973, Todaro, l980, Jayaweera, 1989, Ekanayake 2010).

In view of some of the limitations of the formal system of education listed above, policies related to NFE shou1d be formulated to meet those shortcomings as far as possible.

8.1 New Directions in NFE Policies- Ministry of Education, NIE and other Government Agencies and NGOs

A) Ministry of Education

The MOE is at the apex of all educational implementation programmes. For this MOE seeks the assistance of NIE for policy directions .in most of educational activities. However, in reality this was never realized vis-à-vis NFE. In the context of NFE programmes collaboration and involvement of other state agencies and national level NGOs become of prime importance for effectiveness and efficiency. Thus the imperative need for collaboration and integrated approaches both institutionally and activity wise.

It also happens that the MOE commissions various outside agencies to guide them. Thus a Master Plan for the development of NFE was launched in

1995 with the assistance of UNICEF. As a result NFE was activated as a special *program* at the MOE commencing in 1997. The main NFE programmes established under this policy included the establishment of a) full time technical units b) part time technical units c) week end English schools and d) adult education programmes The main objective of the above programmes was to provide a second chance to those who have dropped out of the formal schools. With the establishment of the Provincial Councils the functioning of the NFE programmes were too decentralized and funding was to be the responsibility of the latter. The implementation of the programmes were the responsibility of the Provincial Councils. This dual responsibility had affected the progress of the NFE activities since there were grey areas which fell into no mans land. It affected the innovative approaches and new directions needed to use NFE for development purposes and to bring about synergies between NFE and FE. Further, the stability and development of the staff of the NFE at the provinces was affected since there was no permanent cadre for NFE. Since these officers fell into the general cadre and only covered the subject of NFE was likely to be transferred to other divisions at the provincial levels depending on the exigencies of the department (NEC Study Series No8, (2004) DA Perera).

Traditional requirements in NFE were related to literacy and non-economic and non-monetary oriented activities. Therefore, the role of the state, NG0s and other institutions confined their program initially to the above activities that did not require sophistication in organization, methodology and infrastructural needs. There was also a lesser need for high quality training of trainers.

Economic Changes

By the end of the 1990's the scenario had changed due to the complexity and the propensity of changes in the economic policies. These demanded new skills to meet a host of many challenging requirements, which were changing rapidly, in addition to some of the traditional needs provided by NFE. The need for courses at the technical and craft level were some of the new demands. Functional nature of the literacy needs, especially in relation to English, became prominent. These were results of job opportunities created as a result of the increase in tourism, hotel business, masons, carpenters and skilled and semi-skilled persons needed in various construction works in Sri Lanka as well as in the Middle East. These were areas not looked after generally by the FE system or by the traditional NFE programs conducted both by the state and NGOs. The lack of such opportunities has delayed the development process of a country like Sri Lanka , specially so vis-à-vis skills and competencies in technical education (Warnapala, 2009). Therefore, the new policies related to NFE should be mindful of the changes of the economy. in Sri Lanka and elsewhere in the aorld.

These relate both to agriculture and industry. A new wave of commercialism has crept into both agricultural and semi-industrial activities. These demand new skills needed by all in every sector both in the rural and the urban sectors.

Social Changes

The role of women is changing fast and simultaneously the awareness of the new role by men has to be understood. Media has tremendous impact on the people especially after the introduction of TV in the 1980's to Sri Lanka. Values are also changing rapidly. Human relationships, both inter and communal, have taken new forms and directions. The youth are more dynamic and aware of socio-economic issues than ever before. "Problems related to energy crises, ecological imbalances, changing demographic structures, value crises, malnutrition, poverty, peace are some of those major issues. Unlike in the ancient days where one could live throughout a generation possessing the same quantum of knowledge, skill and awareness with the least disruption, today the need for regular exposure to changes is, *sine qua non*, both in the interest of the individual and of the total society" (Ekanayake, 1986). These are areas for which FE alone cannot provide answers. Hence, the need for new directions in NFE policies and programs. From the above, it is seen that, NFE came to be accepted as an important parallel form of education. The clientele included not only the drop outs of the school system at different levels but also those who want to improve their status and seek new information at all stages of life. Therefore, it is proposed that:
a) NFE structures/ forms should be incorporated as a part of training programs for all professional courses at all levels:viz. teachers, doctors, engineers etc.;
b) the training package should be more practical oriented and designed to be integrated with other disciplines more closely as well;
c) formal education programmes , which leads from GCE to University degrees, should include a strong section on NFE and the experiences of other countries in the region could be made use of this in this regard: and
d) in-cooperation of such NFE components to higher education would enhance and facilitate the extensions services in futuristic regional development plans.

B) National Institute of Education

Unlike the NFE Department of the MOE which was following a traditional path, the Department of the Non-Formal and Technical Education Department of the NIE established in 1990 commenced its work based on a conceptual framework (NFE Strategies for Human Resource Development,1992) focussing on non formal education as a development tool. It attempted to move away from the traditional NFE programmes of the MOE and made diversions into the needs of the clientele from new dimensions. It looked at development issues of the country in the context of a global dimension attempting to restore the neglected aspects of the formal education system. These included a) filling the gaps created by the FE b) providing

leadership programmes c) focussing on national issues and responsibilities of the youth d) linking programmes to occupational needs and upgrading the skills to national levels e) coordinating with similar organisations f) providing training to the staff of the Department of NFE, locally and internationally, g) developing a course on NFE leading to B.Ed degree to be conducted at the NIE –first of its nature in the country h) developing a framework for an national coordinating body for NFE in Sri Lanka and i) encouraging research and adopting action research approaches in NFE (Action Research Series 2, 'Non-Formal Education For Human Resource Development', NIE, 1990).

All of the above concepts are detailed out in the following paragraphs in order to highlight the significance of NFE as a development tool, enabling to break even with other developing countries in the region. In addition, the innovative activities and the principles derived from these activities are presented in order to provide the reader the amorphous nature of NFE and the possibility of its application in a wider canvass serving the community to meet their needs not served by the formal systems or through alternative strategies. These exemplar materials given below would highlight how NFE could be used to synergise with FE programmes supporting one another while adding new dimensions to its fold..

Action Research Practices of the NIE -1990-1994

Since there were no guidelines provided for the newly formed NFE and TE (Technical Education) department the first step was to develop its vision and the scope of its active ities. In this the initial step was to study the NFE programmes carried out by INGOs and NGOs and the extension activities of some ministries in Sri Lanka and elsewhere in the world. Based on these the following objectives were arrived at to meet the lacunae of the NFE system in Sri Lanka.

a. Research into NFE needs in Sri Lanka
b. Developing NFE methodologies
c. Establishing peripheral NFE centres in Sri Lanka
d. Dissemination of information and providing services to the communities
e. Establishing linkages with other similar organisations in the country.

The established NFE programmes were of an action research type. There were nearly 60 centres with over 60 activities all over the country with around 2000 participants which included youth, adults, middle aged both males and females The activities were focussed on the following areas / themes.

a. Production oriented project –this activity supported youth / school leavers using para professionals and others in the locality to develop technical skills related to building technology, mechanical skills related electrical technology and other crafts
b. Mothers development project focused guiding mothers to assist their children in improving competencies in language and mathematics as well as providing

basic knowledge about child behaviour and health needs conducted in collaboration with teacher colleges

c. Home management projects aimed at developing skills in managing electrical appliances with a view to seek employment abroad. The course was for three months conducted in collaboration with reputed hotels included provision of knowledge of personnel hygiene and the culture of the countries commonly seeking employment by Sri Lankan personnel.
d. Village *vihara* (temple) integration projects were also to provide technical skills but under auspicious of priests following religious norms helping to develop moral behaviour and ethics
e. Human resource development programmes for undergraduates. The project aimed to develop skills in understanding development issues and socio-cultural norms amongst the undergraduates,

Other activities included B.Ed programme on NFE, first of its nature any where in the world, seminars, workshops. The themes for the latter were on Entrepreneurship, How adults learn, Project formulation, NFE planning etc. These programmes were for supervisory groups but some themes were for youth as well. Development of the staff included short term exposures to NFE programmes in India (NCERT) and Thailand (UNESCO).

A few publications were also developed which were based on activities and others related to quality improvement of the staff such as ' Evaluation Methods of NFE', 'Learning From the People: Strategy for Rural Development', Non-Formal Education for Human Resource Development'.

Further as a result of the innovative approaches, Director, NFE, NIE was invited by UIE Hamburg to be a participant writer on the project developed for undergraduates along with two other representing the continents. The objective of the UIE project was to produce an exemplar document titled 'Making a Difference :Innovations in Adult Education'. This was based on experiences in adult education which was presented at the UNO International Adult Education Conference held in1998.

In most of the programmes, apart from the main activity, additional components related to personality development, skills related to banking, management of business, entrepreneurship skills, moral and cultural inputs, recreational aspects ect. were brought in on a regular basis with what ever resources available. This was to enhance the confidence and expose to whole array of soft skills of the participant. Follow up of the trainees was part of the programme. Encouraging organisation of cooperation among centers were encouraged with the hope of making centres self reliant. On the other hand, encouragement of sales of products had very encouraging results such as some centres opening Bank accounts totalling up to US $ 2,500 (1993). Some trainees in

skills development project were provided national level competencies in recognised institutions enabling them to handle modern equipment, expose to modern designs improving their quality.

Regular monitoring and supervision was followed which motivated the youth. Adoption of different locations such as temples, local government institutions, village level voluntary organisations, abandoned schools and using of school premises after school hours etc. provided experiences to both NIE and the participants new opportunities for collaborating with different institutions. All these if continued would have changed the rural scenarios converting them into village level mini production centres. These would have been the embryo of future development programmes. The hasty and irrational decision of the leadership of the institution destroyed the golden opportunity.

Of the projects that appealed to an international audience was the one related to exposing of undergraduates (UGs) to human resources development. It meant providing practical exposure to UGs in working and serving people in a selected village. Three universities were involved in this experiment where the UGs had to live in remote villages for a period of 3 months. By and large, the universities are institutions that provide the key personnel, to propel the country's development machine. Although the UG s are talented and proficient in the cognitive domains the learning that is provided in the universities is more of a theoretical nature. This is always a disadvantage to the products and all of them have to relearn more on the job to be of use to the communities. Even then the UGs gather only a cursory glance at issues since they are unable to come into grips with the realities.

The UGs lack practical wisdom and the insights about issues related to working with people. Such aspects are not brought in to the learning processes at the universities as part of practices. It is to fill this gap that the NFE department of the NIE developed this project in collaboration with three of the universities to provide experiences from living with communities. The project referred to 'Graduate Resource Advancement Project' (GREAT) aimed to strengthen the social and other related soft skills of the UGs. It was a way of learning from the people. In this project the UGs had to a) identify the resources b) understand the nature of the development needs of the community c) design and implement relevant development programmes in collaboration with the community and other service providers – state and voluntary organisations and d) learn from the people in the process. Both the members of the community and the UGs were free to socialise and express themselves in relation to all their issues amicably.

The project involved university staff, NGO personnel, local community leaders in the implementation while regular evaluations were in place both at the field and university.

.8.2 Proposed Policy Approaches

The development of a policy framework of the NFE Department of the NIE had two major objectives. Firstly to provide guidelines to facilitate the MOE as the authority empowered to formulate national policies for NFE in the country. This was in keeping with the protocol of the NIE Act which expects NIE to provide research based activities for policy formulation and action at national level. In this the NIE followed an action research approach. Hence, why action research was considered the basis for development of NFE programmes at the NFE department at the NIE to enable to identify best options for education and development. Thus the NIE NFE programmes had multiple objectives.

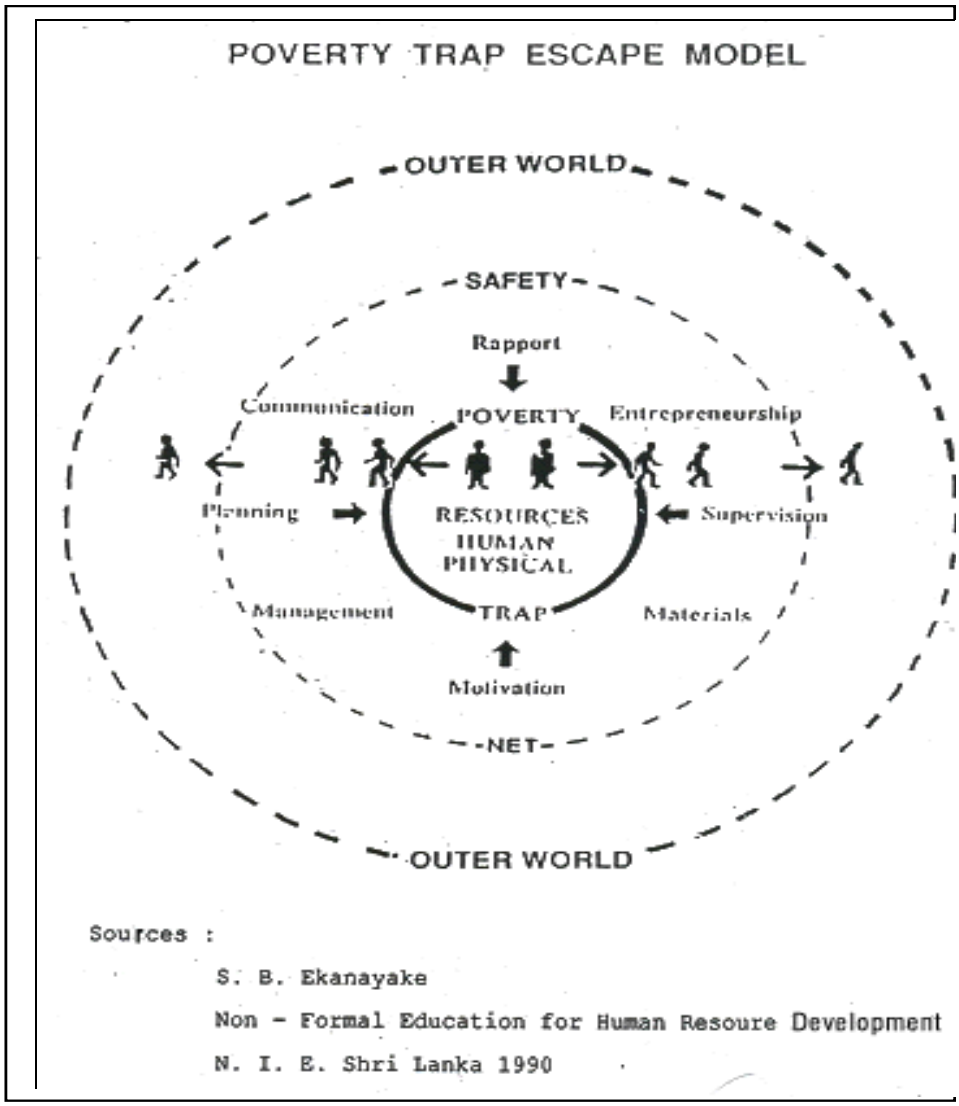
Firstly to provide action oriented activities enabling youth to gain technical and social skills and gather lessons for scaling the activities at national level through the MOE at a later stage.

Secondly ,to provide guidelines to other agencies such as NGOs and State organisations that are involved in extension services to look at development and extension programmes as educational activities.

The third objective relates to introducing new dimensions to NFE, which to date had been either unaware or ignored.

On the other hand, the overarching benefits that would emerge as part of the collaboration with FE programmes of the institutions at all levels in the context of the future regional development plans. This will support the emerging concept of regional development and collaboration with technology in the Higher Education Institutes, breaking the current isolation that prevail in development today.

The ultimate objective was to develop a base for agro based industries and human resource capacities for all at the periphery. With this vision in view the possible inter-relationships between education and development is highlighted in the model below. This model is based on the action research activities conducted by the NFE Department of the NIE between 1989-1995 (see model I).



Model 1: Poverty Trap Escape Model (Non-formal Education Model of Development

The above model (1) is based on the activities carried out by the National Institute of Education, Sri Lanka. It attempts to develop a conceptual framework for further action by interested catalysts. It was stated earlier that the overall objective of NFE is to improve the quality of life of the community and this model provides the basic principles derived from the experiment based on a number of activities carried out in village communities in Sri Lanka (Ekanayake, 1992). As

discussed in the earlier pages it highlights the methodologies that could be adopted to break the poverty trap seen in the rural communities of the developing countries. Poverty is defined to include not only material poverty but also lack of self – confidence and initiatives that are seen amongst the youth and the communities in rural and deprived communities. The poverty syndrome encompass all elements related to social, economic and cultural factors. The exogenic factors and elements used should generate motivation in the beneficiaries in terms of economic gains and social and psychological development aspects. It should lead to confidence building as shown in the above diagram. This diagram shows that the this poverty syndrome which could be reduced through persistent and concerted efforts using various processes over a period, guiding the clientele into the 'safety net' relieving them from the prevailing 'poverty trap'. Once the stakeholders are aware of their capacities it may be possible for the more energetic to venture into the highly competitive 'outer world' moving across the 'safety net'. One of the major flaws in NFE in Sri Lanka is the 'absence of a well defined conceptual framework for NFE providing a place and its contribution to the total development effort'. They conceive NFE from the perspective of FE which sends wrong signals and not helpful for either. Another lacuna, an outcome of the above, is the absence of a coordinating body / institution to bring about sanity, avoiding duplication and wastage of resources, bringing better quality and focus seen today in NFE activities in Sri Lanka. These aspects in operational coordination terms, as conceptualised in relation to NF development processes, are dealt in detail below. The major policy approaches could be described under

a) clientele based and
b) institutional based approaches.

a) C1ientele Based Policy (CBP)

The main objective of this CBP would be to provide the individual learner skills that he/she would not be able to acquire from the FE system. The policy should be to assist in the development of competencies that would enhance the capacity of the individual for improving his/her quality of life. Though the competencies are individualistic these could be part of a strand combining similar skills to a larger group of clientele in the community. The approaches could even lead to an integration of methods. The policy could be flexible to accommodate many options. The policy should lead to appropriate action, with relevant resources assisting the participant to develop skills relevant to his/her needs. Some of these policy options are as follows.

1. Combination of formal and non-formal education programs at all levels of learning from primary level to university level.
2. Parallel NFE program offered for young out-of-schoo1 leavers, during their 'waiting period' for employment or till such time they want to stay to deve1op skil1s before entering the job market.

3. The NFE needs to enhance skills of adults and improve their status in employment or for those who want to develop new skills as a matter of personnel need.
4. Introduce programmes related to farming and other self-employed activities which would improve their economic life and or provide self-employment opportunities.
5. Develop programmes related to overall improvement of the community.
6. Encourage projects related to the needs of women.
7. Continue the unfinished task of the forma1 school through the concept of the 'Open School'.
8. Service the neg1ected groups such as pre-schoo1ers and those who are not in school and now are adolescents such as street children.
9. Provide basic technical skills enabling the participants to enter higher technical institutions as part of regional development programmes now available at the technical tertiary education units in the provinces
10. Establish model NFE centres at district levels

b) Organization Policy (OP)

Unlike in CBP the focus of OP would be to perceive a policy framework superseding other institutions that render services of this nature. Its purpose is to bring about an overall integration and co-ordination of all programmes that are operating in a country without specific goals. It is expected that the products of these NFE programmes are, as far as possible, inter linked and form part of development grid of a nation. Such an approach would, to a great extent, enhance the development programmes and reduce wastage of resources. This could enhance the Mini Knowledge Hubs (MKH) in development. A policy of this nature could lead to the development of the following.

1. A national level planning secretariat, as a work horse, with the objective of;
   a) coordination between NFE: activities; and
   b) setting up a council for exchange of information and support etc.
2. The method of control in relation to goals such as self reliance, local initiative and increased social consciousness for effective mobilization of local resources control must remain at the local level.
3. The NFE should be able to appropriate both private and public finances. Since international agencies are also involved certain amount of supervision by the State would be necessary as to avoid duplication of activities without wetting the enthusiasm of NGOs thereby making NFE ineffective.
4. Coordination of resources and mechanisms of different ministries appropriate to tasks to get the maximum benefits.

5. Developing cooperation of personnel dealing with NFE at regional levels / grassroots levels and avoiding hidden agendas of NGOs
6. Provision of parity of status between formal and non-formal education in relation to allocation of resources, funds and institutional power.
7. Researching into new hybrids of FE and NFE and developing 'home grown' models'
8. Adopting participatory and multi-sectorial approach to planning at national, regional and especially at village levels in particular.
9. Training of personnel from different Ministries and in different sectors in inter-disciplinary approaches and integrated activity planning in rural areas and the development of a cadre of specialists at all levels.
10. Planning for sharing of resources of FE and NFE to address the employment patterns, self employment activities and leadership building etc.
11. Initiating a course leading to a degree in NFE at the NIE and continue the earlier effort of the NIE in 1994
12. The above new policies should integrate with universities assisting to break their 'ivory tower\ approaches resulting isolations and be part of the regional development mechanisms

Each of the above policies could be developed and elaborated in terms of plans, programs and activities to suit the regions.

Since most programmes form a part of the continuum in relation to age or activity or purpose, programmes are not exclusive. Hence, the need for interaction between programs and organizations to avoid duplication.

8.3 Policy Related to Identification of Goals of NFE

Goals of NFE do not and should not remain the same for long periods of time. Since NFE is a flexible structure its purpose would be lost if changes are not accommodated as and when needed in the field of development This aspect needs to be activated regularly in order to keep abreast with the changes that occur locally and internationally. Hence the importance of following the guidelines indicated below (Model 1).

1. Planning programmes in collaboration with formal education planners.
2. Studying the costs and benefits of alternative programs.
3. Research into the learning needs of different groups, sectors and prioritizing programs. Developing a data base on the out of school groups.
4. Designing pilot study projects to ascertain the strengths and weaknesses of policies.

5. Compilation of the existing non--formal learning programmes, both government and non-government. This could be one of the major functions of the National Institute of Education or the MOE, Sri Lanka.

8.4 Need for an Institution on NFE

In the next few pages the writer proposes a further step in the direction of formalizing the concept of Non-Formal Education into the main stream of development education. The discussion so far presented indicates the possibilities which included the theoretical aspects, the growing unmet challenges and issues in the globalization process, the limitations of FE seen over the centuries and the importance of combining FE with development through the use of NFE enabling to meet the unmet issues. For all these to operationalise there is the imperative requirement to bring about radical changes in legislation related to education in the country. The following paragraphs attempt to provide some preliminary guidelines in this direction for policy makers.

Some countries such as Thailand (kit pen), South Korea, (Samuael) Philippines (accion cultural popular). Senegal (animation rural) Tanzania (ujama0 have given a high priority to NFE in their national development plans. This has resulted in improving their literacy rates and levels of development including quality of life of the community. Countries that had lower literacy levels and low per capita income relative to Sri Lanka in the 1960's had improved beyond these levels in both areas by the 1990s . These improvements in their economies were attributed to the use of NFE and related development strategies in their development plans. Sri Lanka had paid only lip service to NFE all along the years, focusing only on literacy and rudimentary vocational skills , never attempting to look for new paths. It is in this light the following suggestions are developed to bring new dimensions to the development processes, using NFE as the basis of approach. These include the establishment of an Institute at the national level for NFE, viz. National Institute of Non-Formal Education, (NINFE) and related programmes which will form the apex of a planned NFE comprehensive development education centres in the country.

8.41 Rationale

The rationale consists of the recognition of:

a) the importance of continuing education for socio-economic development;
b) the importance of the improvement of the overall quality of life in the society;
c) the presence of a wide range of clientele;

d) acknowledgment of the inability and the helplessness of the formal system to cater to drop-aouts at various cycles; and

e) the prevalence of high drop out rates at key cycles at the formal system viz primary and, secondary.

8.42 Objectives

1. Assist school leavers at different levels.
2. Bring coordination between agencies at local level.
3. Act as a clearing house of information about resources, opportunities for employment, facilities for training etc.
4. Provide opportunities as a social service centre for the local people.
5. Provide general community services.
6. Upgrade skills including leadership aspects.

8.43 Organisation

1. Appointing a national task force (NTF) from different disciplines.
2. Linking the organization at the national level to the National Institute of Education.
3. At the periphery the centres to be based in the Central Colleges and Senior Secondary Schools which have facilities for technical education. Leading to bring about a synergy between FE AND NFE
4. Heads of schools and teachers to be oriented to the new programme.
5. A committee of competent and dedicated persons from the community to serve in an advisory capacity
6. Developing linkages with resource institutions at local and national levels.

Clientele for the above would include both those attending schools and school leavers in addition to members of the community, irrespective of age and sex. The resources for these centres would be mostly from the locality such as institutional resources both material and human, local level technical support services, use of para- professionals including traditionally skilled persons and similar resources, NGOs and religious establishments. The functions could vary with the needs of the community such as functional literacy, human development skills, service coordination with the state and upgrading technical and social development skills through collaboration with Higher Educational Institutions . specially with the Ministry of Technical and Vocational Education leading to strengthening the regional development processes.

8.44 Possible Co-ordination Levels – Roles and Functions

Apex Level Co-ordination

1. Provide overall policy coordination and planning and development services.
2. Develop and implement a framework for quality assurances, including financial aspects.
3. Provide supervisory services across the board vis-à-vis management, teacher education and development and, professional improvement in collaboration with NIE and other institutions referred to above.
4. Undertake a policy of affirmative action in relation to disadvantaged persons and vulnerable groups.
5. Widen the scope for participation in educational and economic opportunities.
6. Mobilise people's own resources and capabilities.
7. Development of NFE methodologies using action research approaches

8.45 Operational level Co-ordination Functions

1. Assist school leavers at different levels.
2. Provide the community information through publications and other media facilities.
3. Upgrade technical and personality enhancement skills development.
4. Develop linkages at local , national and international levels.
5. Accept inclusive principles and practices in community which will consider poverty, deprivation, disabilities, conflicts, family chores, health and nutrition.
6. Reconstruct NFE to incorporate FE structures and vice versa.
7. Be responsive to development needs, define stakeholders and circumstances.
8. Establish trade centres / outlets for sale of products of the participants

8.46 Policy Options and Political Isues

The above coordination of NFE / FE programmes should encompass the needs of education policymakers at national and provincial levels, professional and interest groups, civil society and community level organizations. Funding and technical aspects are equally important in the development of objectives for NFE. The type of activities to be introduced through institutional and non-institutional channels should depend on the stage of development of the specific community. Social mobility is greatly facilitated through FE .The expectations of the young are more to be fulfilled through FE, although only a few succeed. However, NFE programmes that face serious competition from FE programmes designed for young people should be avoided.

Political pressure is likely to ensure that the bulk of the resources are directed to FE. In such situations, NFE stands a better chance in implementation programmes firstly in areas where the government is not in a position to keep pace with the demand for FE. Thus programmes designed for formal qualifications through NF alternative means such as correspondence courses etc. would have an advantage. Another option would relate to programmes that address the needs of the adults which would not compete with FE programmes especially in rural areas. Rural productivity and quality of life can be increased by using extension programmes.

9.0 Agenda for Research and Development Work of NFE

The above will include researching into

: a) the political economy of alternative forms of learning;
b) the nature of integrated forms of learning;
c) the establishment of a common core curriculum and identifying learning outcomes;
d) the study of forms (institutional and systems), of integrating;
e) the role of the state and partnership processes;
f) the nature of quality, equity and networking; and
g) the prospects of examining UNESCO's Four Pillars of education (Delorrs, UNESCO,1996) in operation in the planned activities of NFE includingTE

10.0 Policy Options and Political Issues

10.1 Changes Needed in Policy in the Context of Sri Lanka

Since Sri Lanka has achieved a very high rate of literacy and is almost now on the threshold of achieving universal literacy there is a great need to look at NFE from other perspectives beyond the traditional literacy requirements. Other countries in the region which have had lower percentages in literacy in the 1960's than Sri Lanka, commenced diversions and as a result they are economically stronger and viable than Sri Lanka.

There are already stack piles of unsolved questions in education demanding new strategies which should begin on the principles of 'people-centeredness'. Hence, the need to identify a range of organized educational reforms. On the other hand, FE in its traditional form has lost its rigidity and communities are influencing the directions in the policy. Further, with the impact of EFA and related objectives, limitations of FE are realized and alternative approaches for both local and family circumstance are been sought, demanding equivalence in the programmes. The concept of integration of systems and institutions and totality of learning opportunities are other emerging demands. Of these, it is relatively easy to bring about an integration of learning opportunities, which includes all forms of learning, while the former would be too complex to be handled at the moment in Sri Lanka. However,

integration of both, FE and NFE, would reinforce mutually and bring about better results providing equal opportunities of access to education, training and the labour market. It is here, as stated earlier, that the establishment of an Institute of Non-Formal Education (INFE) becomes an imperative need of the hour. An INFE would widen the scope and participation in educational opportunities, enhances the diversity of educational provisions, build a system that looks into the relevance, inclusiveness and diversity, support democratic participation and foster inclusiveness at the periphery, and mobilize community participation at all levels meaningfully.

The new policy on NFE should be geared to a) foster community development centres; b) attached *to Madya Maha Vidyalayas- Senior Secondary Schools,* with full collaboration of the other departments; c) be non-political ; d) lend learning to develop skills needed for the area but also to be outward looking to meet national and international markets in the region; e) launch policy oriented research on NFE to be undertaken by the NIE and MOE, Sri Lanka; f) support innovation; and g) incorporate development oriented social and life skills.

The policy should have three major roles. These should be complementary, supplementary and promotional looking for viable alternatives. Finally, the NFE programmes of the school should not be viewed in terms of traditional school structures – age level, grade level, time bound and fixed programmes for ever. The NFE programmes envisaged under the NFE centres, ultimately turning out to be LLE centers, should encompass all youth, both in and outside schools, including adults. The NFE centers of learning have to provide opportunities for all to gain information and technology at the door step in the next few decades as part of the dynamics of globalization. Sri Lanka 's high level of literacy which provides the solid base for this envisaged high profile technology based on NFE centers in the years to come, require meticulous planning taking into consideration the existing institutional frameworks and the gaps that should be bridged through NFE centres. The 'Vidatha Centres', referred to earlier in the essay, could be excellent sources for this purpose. Apart from the above NFE should be seen as a new approach to learning. This would bring in dynamism to the classroom ' with the teacher playing many different roles and with the students taking very active part in the process' (NEC Study Series , 2004) Thus NFE apart from been a development tool could be harnessed to improve the teaching processes inside the school campus, for which of course the teachers have to be trained and skilled in the art of development oriented education.

10.2 NFE and Development Trends - Macro picture and its role in the modern day

The development trends relate to globalisation, world as a village, exploitation of resources, issues connected with environment and pollution, increasing

illiteracy and population and many more related issues specifically in relation to poverty alleviation programmes in the developing world. In the process of development it is seen that rich nations become richer while the poor are forced to circumvent to living in ghettoes with decreasing and reduced quality in life. The international communities emphasis the significance of literacy as a basis for improvement in quality of life and co-relates social indicators to levels of literacy. Illiteracy breeds ignorance, subjected to exploitation and humiliation. Out of a total of illiterate one billion in the world of which 90 per cent live in the developing world while illiterate numbers are still increasing. This is due to the increase in poverty. It is seen that one way to attract the non-schooling population to schools is to develop mechanisms that will help the family economy and motivate the children to learn at their will and pleasure. The FE is structured in such a way that there is no room for flexibility in terms of participation. This acts as a barrier to many of those children who are 'economic' supporters of the family and in this girls suffer the most. NFE been a flexible outfit and inclusive could be used to accommodate the needs of those children who have to be the family bread winner supporting at early stages in their life. NFE materials could be developed to take care of their needs as well. In the modern world, literacy is essential for survival to gather information and latest knowledge in relation to day –to- day requirements for the improvement of quality of life. NFE would be a key vehicle in this regard.

11.0 Mega Trends in NFE in the Context of Knowledge Economy

The earlier focus of NFE on literacy which prevails even to date, in countries where the literacy level is low is not the option for Sri Lanka. NFE is a strong supporter of FE .It is also seen that NFE clientele includes persons of all ages, both male and female. Combining literacy with life skills has been a new trend to encourage the beneficiaries to participate and stay long in the programme. NFE has also been used to provide latest information and knowledge about the aspects that affect the people daily in relation to health, environment, pollution, agricultural activities, new concepts on human rights, conflicts, and other social and political issues. Thus NFE has moved from its pure literacy approach, at the beginning, to educate masses on many and varied subjects that affect them in their day to day life. It is more closer to Lifelong Education. NFE is an easy way to change the life styles of the community. It is also cost friendly and learner friendly. NFE is flexible and adaptable to any situation and any environment much easily than the formal systems. The envisaged changes in life styles, increasing demands of the humanity and the dark clouds that hang over the future of mankind can be understood and their adverse effects mitigated for survival through greater involvement of NFE. More important is its role in the modern day as centres and vehicle of transforming regional development programmes at the grassroots levels.

References

Administrative Report of the Director Education 1935, quoted from (Siyawasa) Centenary Volume III,1967

Arulnandi, K.S. *Attempts at diversifying the education system,* Centenary Volume III, 1967, pp 911-918

Bock, J.C. & George J.Papagiannis, *NonFormal Education and National Development, A Critical Assessment of Policy / Research, and Practice, Praeger Special Studies,* 1983, pp 161-166

Coombs, Phillip H., et al., *New Paths to Learning, For Rural Children and Youth*, UNICEF, 1973, pages 9-20

Delors, Jacques et .al., *Learning: The Treasure Within,* UNESCO, Paris, 1996

De Silva, M.S, Experimenting in Education, *Education in Ceylon, Centenary Volume, III,*1967, pp 901-910

Ekanayake S.B., *Lifelong Education :The Mega Changes in the New World Orde*r, Pradeep Publishers , Sri Lanka, 2009

Ekanayake S.B., *Failed Pedagogy: Need for New Paradigms*, Pradeep Publishers, Sri Lanka, 2010

Ekanayake S.B., Kulatunge, J.A.K. *Non-Formal Education Strategies for Human Resource Development*, National Institute of Education, Sri Lanka, 1992, pages 1- 27

Ekanayake S.B., *Guidelines for Policy Formulation on Non-Formal Education,* Paper presented at a seminar, Marga Institute, Colombo, Sri Lanka, 1986, 21 pages

Ekanayake S.B., *Human Resource Development, Action Research Project*, National Institute of Education, Sri Lanka, 1990

Ekanayake S.B. *Rural Pedagogy. A Grassroots approach to rural development, Prospects 73,* UNESCO 1990

Ekanayake S.B., *Leaarning From The People, Strategy for Development,* Non-Formal Education Department, NIE, Sri Lanka,1993, pgs ix-x

Evans, David R., P*lanning of Non-Formal Education*, UNESCO, IIEP, Paris, 1981

GTZ / Basic Education for Afghan Refugees (BEFARe), Workshop for NFE Master Trainers, Pesahwar, Pakistan, 2004

Hoppers, Wim, , *Non-Formal Education and Basic Education Reform,* UNESCO, IIEP Paris, 2006, pp 103-117

Jayaweera, Swarana, *Kanangara Reforms : The Unfinished Task,* National Institute of Education, Sri Lanka, 1989

Labour Force Socio-Economic Survey, 1985/86, Sri Lanka

Mahinda Chintanaya, Towards a New Sri Lanka, 2005, p. 74

Marga Research Studies – 1, Non- Formal Education in Sri Lanka, 1974, pp 1-19, 179-181

Mauch Werner, Uta Papen, Editors, *Making a Difference : Innovations in Adult Education*, UNESCO Institute of Education, Hamburg, 1997, pgs 48-61

Ministry of Education, Report on 'Towards Relevance in Education', Sri Lanka , 1979 , pp 10l, 137-142.

Ministry of Education, *Education Report,* Sri Lanka, 1997

Ministry of Education, *Educational Proposals for Reforms,* Sri Lanka, 1982, p 20

Ministry of Education, *Janatha* (community) Education Seminar Report, 1976

Ministry of Science and Technology, Sri Lanka .2008

National Education Commission Study Series No. 4, 2004, pp 86-101, 102-104

Report of the Special Committee on Education, Ceylon, Colombo, 1943 pp 94-95,134-137.

Knox, Robert *Coomaraswamy* 1908, Ralph Peiris

Todaro Michel, *Economic Development in the Third World*, Longman New York, 1980

UNESCO, *Synergies between Formal and Non-Formal education, An Overview of Good Practices,* UNESCO, Paris, March 2006, p.30

Waranapala, Wiswa, *Tertiary Education in Sri Lanka- Relevance in the Global Context*, Lassana Printers, Sri Lanka, 2009

Wijemanne, E.L. *Curriculum Development, Education in Ceylon, Centenary Volume, III*, 1967, pp 919 - 929

25

Bilingual Education in Sri Lanka

G.H. Asoka

G.H.Asoka has been a Chief Project Officer in the National Institute of Education since the year, 2005 after her services as a teacher of English and English Literature in the Sri Lankan government school system and a few foreign funded projects on diverse disciplines such as teacher education and materiial development on teacher education, curriculum development, learning and learner material development based on pedagogical and androgogical aspects and monitoring. She has been a student of the Universities of Peradeniya, Kelaniya and Colombo, Sri Lanka. Her current responsibility is promoting bilingual education (BE) in the Sri Lankan general education system. She has been able to convince educational authorities about the need for bilingual education in place of 'English medium education' and consequently to introduce an academic discipline specialized for Sri Lankan bilingual education. Her major interests are teacher education, educational research including action research, language education within curriculum development addressing language planning in education and writing academic papers on various educational aspects.

1. Introduction

Bilingual education (BE) is a novelty to Sri Lankan education only in its technical term. The associated literature of bilingual education which shows the need for academic advancement parallel to linguistic development had been a common educational practice in the Sri Lankan Buddhism-based monastic (Piriven) education in the pre-colonial era since the 3rd BC.

The current demand for bilingual education in Sri Lanka is multifaceted in its role in development addressing diverse socio-politico-economic and cultural targets mediating the local set up with international and global contexts. Yet the novelty of the term, 'bilingual education' has not yet allowed the Sri Lankan education system to identify it properly with practical realities in relation to curriculum development aspects. bilingual education is a highly advantageous, dual focused educational practice. It carefully and methodically integrates content-friendly cognitive demands with content-friendly, cognition-influencing, language demands in a curriculum in return addressing language use as an authentic practice: hence, any bilingual education programme targets achieving learners' content-related cognitive demands (thinking) and linguistically important needs in an integrated manner. bilingual education is,

therefore, neither a content-development approach to education alone nor a language–development approach alone. Its integrated nature combines languages and cognitive demands in education through different models focusing on different outcomes.

This practice has nowadays been identified in education worldwide as an efficient and effective mechanism for fulfilling multifarious needs in a society, especially addressing different levels of cognitive targets across the use of different languages. David Graddol's voice through his *English Next* (2006) and *English Next in India* (2010), emphasis of the British Council and documents of the European Council on Education are evidence of this in Western countries. The third policy dialogue on 'English for Progress' conducted by the British Council, India in November, 2009 promoted awareness regarding the need for promoting plurilingual and multilingual capabilities to bilingual eductaion in the South Asian region. In each policy dialogue, the Sri Lankan bilingual eductaion was also discussed.

Bilingual education is sometimes mistaken in the Sri Lankan context for 'English medium education'. Yet these two approaches are quite different practices in their language planning in education and how achievement of learning outcomes is facilitated. bilingual eductaion, in its additive aspects, does not replace learners' first languages (Sinhala or Tamil) by English, but 'English medium education' does so with its subtractive aspects resulting in devalorization of local languages.

David Graddol mentions in his *English Next in India* after his seminal research, 'the dangers of having English as the medium of instruction from Grade 1 itself through which learners are put through an unprepared transition', which in return can result in education failure. Clarifying the idea further in relation to the three-language formula in India, Graddol mentions that 'the three language formula as presently implemented [in India] does not properly support multilingual development [and] a new approach is necessary.' In his repeated emphasis, Graddol maintains that

'English medium education is one cause of education failure. Children do not learn English simply by being taught through English. A hasty shift to English medium without appropriate teaching of the language causes educational failure. Sustained education in, and development of, the [L1] remains important' Graddol, David, (2010: 14-15) *English Next India* by the British Council.

The situation in India vividly shows that monolingual education (ME) in a foreign language in the while neglecting learners' first language (L1) would be a failure. At the same time, education in a foreign language other than in learners' L1 at the beginning is a risk with a lot of dangers and disadvantages for learners' total personality development, especially through thinking. Above extracts indicates that sustainable development through sustainability in education depends on learners' L1. This situation is further supported by the experience in African countries where a foreign language (English) has been in use as the only medium of instruction from the beginning of learners' education:

"One of the fundamental reasons for the economic failure of post-colonial Africa, South of the Arabic Zone is the fact that, with a few important exceptions, mother tongue (home language) education is not practised in any of the independent African states." (Neville Alexander, Project for the Study of Alternative Education in South Africa at the University of Cape Town, November 2006.)

Thus monolingual education (ME) even in a politically strong foreign language like English in a given context is educationally unwise. Monolingual education either locally or internationally powerful languages is also inadequate today. As David Graddol reads that 'there is a growing belief among language professionals that the future will be a bilingual one'. Therefore BE has today become an essential educational approach to enhance and promote plurilingualism and multilingualism with other advantages linked with them such as the need for diverse languages and cultures for maintaining bio-diversity, possibility of maintaining the educational value attached to learners' L1 parallel to L2, socialization and so on.

2. What is Bilingual Education (BE)?

Bilingual eductaion is a world-popular educational strategy which ensures cognitive enhancement in subject areas parallel to language-development related requirements in education. This links languages and education for multifarious advantages allowing learners to acquire and learn languages **across the curriculum by using languages as media of instruction and in the curriculum as subjects respectively**.

Any educational programme involving two or more languages as media of instruction in varying degrees are taken into consideration under bilingual eductaion. A major educational purpose in bilingual eductaion is cognitive advancement of individuals through the use of using minimum two languages as media of instruction. The minimum linguistic outcome expected through BE is the capacity of using two languages in their primary skills (bilingualism) or / and secondary skills (biliteracy). Yet depending on the number of languages introduced under the curriculum of a bilingual eductaion programme as subjects or/ and media of instruction, a student can be proficient in more than two languages, too. Psychologists have shown the practical **importance of bilingual eductaion as the best way for teaching a second language and a useful tool for improving cognitive processes due to development of metacognitive awareness linking with metalinguistic awareness**.

Currently various individuals and groups argue in various ways both for and against bilingual eductaion. The majority of the arguments in English speaking countries are product-oriented limiting the outcome/s as bilingualism and the monoliteracy in an L2 (subtractive purposes). The process of achieving the target objectives is not widely discussed, and outcomes have not been specified highlighting type of bilingualism and need for literacy. Thus Sri Lanka, in its national bilingual eductaion programme, has to verify which sort of model is necessary for accessing prescribed desirable outcomes at policy level.

Depending on the needs in different socio-politico-economic and cultural contexts, a bilingual eductaion programme in any country needs a properly structured national policy on BE emphasizing a suitable model for reaching the expected, desirable outcome/s of it. Otherwise semilingualism paraliyses learners' education as a result, especially when aiming at subtractive aspects.

When studying the paths available to achieve desirable educational targets under bilingual eductaion, the **immersion** model possesses comparatively a longer history in Western countries than the other models; this model mostly establishes monoliteracy in L2 replacing learners' L1 by an L2. It harms learners' culture, identity and cognition, too. When negative criticisms arose against immersion, especially in America, **transitional and developmental models** were introduced through research findings of different areas such as importance of learners' L1 in education (Jim Cummins, Tove Skutnab Kangass and Robert Phillipson), empirical evidence on maturity of language development parallel to that of learners' age and cognition, deficiencies due to early exit from L1 to L2 in education and so on. Consequently various countries have designed **different models of BE** as amalgamations of these three basic models selectively. Table 1 shows how different models of bilingual eductaion are linked with different outcomes in terms of linguistic achievements. Nevertheless the two-way bilingual education model, irrespective of its long history, has still not lost its strong positive impact in the presence of the others. That is the model mostly practised in precolonial, Sri Lankan Buddhism based education available in Pali and Sanskrit parallel to use of Sinhala (and Tamil) as media of instruction.

Table 1: How various models of BE link with their outcomes in terms of linguistic outcomes

Models of BE			Linguistic Outcomes of BE		
Time spent with L1 before immersion	**Concerning child development aspects and other universally accepted legal and political rights**		**In terms of improving language skills with competency in L1 and L2**		**In terms of literacy in L1 and L2**
Late exit models →	Developmental models →	Immersion models →	Plurilingualism Multilingualism →	Balanced bilingualism →	Biliteracy
Early exit models →	Transitional models →		Plurilingualism Multilingualism →	Subtractive bilingualism/ Semilingualism →	Monoliteracy

Various advantages identified through research on BE in its **additive aspects** assures **balanced bilingualism (and biliteracy) as linguistic outcomes at individual (bilinguality/ individual bilingualism) and societal (societal bilingualism) levels.** This promotes the use of learners' first languages (in the Sri Lankan situation, Sinhala and Tamil) parallel to their less familiar languages (in Sri Lanka, English) unlike in monolingual eductaion available in English (English medium eductaion) in

international schools and some of the government assisted private schools in Sri Lanka. Yet neo-colonial ideas of certain Sri Lankan parents and elders have led them to facilitate their children's education from the beginning in an L2 (mostly in English), and some want to shift their children's studies to be solely in English from Grade 6 onwards.

2.1 Curriculum Development Aspects under BE

Curriculum development aspects under bilingual edcucation are different from those of Monolingual edcuation, mainly in the dual targets linked with BE learners' (BELL's) studies, instructional design for them and evaluation: These dual targets represent cognitive enhancement parallel to content areas under the prescribed subjects in a curriculum and L2 development parallel to L1 development. These are discussed under the umbrella term, Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a desirable 4Cs curriculum (Coyle). In the Sri Lankan context, CLIL indicates the desirable methodology under BE and 4Cs are governing principles interrelated with each other for strengthening curricular aspects in BE stream.

According to Coyle's 4Cs curriculum prescribed under CLIL, a successful lesson of CLIL combines four elements: 1. Content: progress in knowledge, skills and understanding related to the specific elements of a defined curriculum, 2. Communication: using language to learn whilst learning to use language, 3. Cognition: developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language and 4. Culture: exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of others and self. This is common to any learning material under bilingual edcucation. Figure-1 graphically shows how these four major aspects can be interrelated under 4Cs curriculum.

In this curriculum, communication is related to language aspects considering both L1 and L2 of BELL. **Necessary language for communication is usually decided by subject content and learners' age and grade appropriate cognitive demands.** Language is considered not only as **a tool for communication**, but also as **a powerful cognitive enhancement supporter** under CLIL.

As a result of that, BE teachers (BETT) keenly consider the language necessary to be used in a particular, content-specialized context, and BELL are exposed to it through its content. Hence, the BELL are conveniently exposed to **acquire** language in its BICS and to **learn** their CALP through using language in three ways across the curriculum (Language Triptych, Coyle, Hood, Marsh, 2010): **language of learning, language through learning and language for learning** as Figure 2 indicates. The same idea was originally presented by the author as 3As. According to Do Coyle, **language of learning** refers to 'analysis of content, thematic syllabus demands such as grammar, vocabulary, structures and functions.

L**anguage for learning** 'builds up learner repertoire linked to meta-cognitive skills and talk for learning in contexts real for the learners' (language functions). She refers

to ‘emergent knowledge building and skill development, cognitive development and BICS and CALP in **language through learning**. Thus ‘language through learning’ (both use and usage) is the outcome gained via language of learning (linguistic input) activated by language for learning (functions achieved through language). These three facets of language learning can be interpreted keeping them all in one basket, language in learning which is more or less an input and output of process orientation and product orientation through BE.

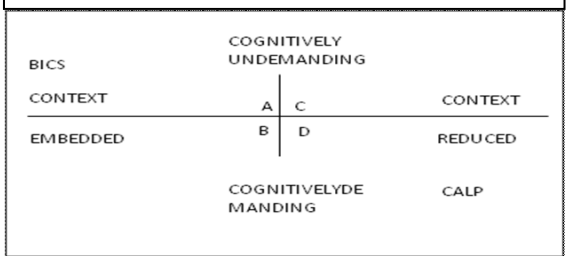
Figure 2: Language Triptych

Figure 1: How 4Cs are integrated in a desirable curriculum under BE (Extract of Coyle’s 4Cs approach to integrated curriculum under BE):

The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005).

Thus CLIL is a combination of subject specific methodology methodically and systematically connected with facilitation of language improvement (related to applied linguistics) of BELL. Figure -9 further shows how these dual aspects are interrelated in CLIL. Sometimes this aspect is misused by conducting teacher development workshops for content development aspects alone ignoring language development aspects and vice versa in Sri Lanka. It is a common error in curricular material, too in the Sri Lankan context in addition to language/s in a curriculum.

Figure 3: Cummin’s Four quadrants:



When educational and content dimensions under bilingual edcuation are together, it can be interpreted in two ways: first on the basis of socio-constructivist ideas and then in linguistic dimension. The former is related to Do Coyle's 4Cs curriculum under CLIL and it suggests that ' it is through **progression** in the knowledge, skills and understanding of the content, **engagement** in associated cognitive processing and **interaction** in the communicative context that learning takes place' (Coyle, 1998 and 2000). The linguistic dimension focuses on the view of language pedagogy which reads '**languages** across and through the curriculum' instead of '**language** across the curiculum' (Wolf, 1998). Thus BICS of an additional language which is used as a medium of instruction in builingual edcutation is a natural gift through acquisition and CALP is a learnt product. Consequently the language used in evaluation is direct or free translations of the material originally developed in L1. As a result, language demands have not been properly addressed to make matters convenient for the learner without deviating from the material developed for learners of monolingual edcuation (MELL).

3. Justification for the Need for Bilingual Eductaion in term of its Advantages in the Sri Lankan Context

Nowadays, communication with blessings of development aspects in science and technology does need the use of an international language like English for any country's multiple development purposes. In the Sri Lankan education system, language planning in education had been carefully addressed as a need for achieving plurilingualism and/ or multilingualism even in ancient times due to the country's international relationships in the world for various purposes through popular foreign languages such as Pali and Sanskrit.

Currently, English, which has become a popular international language, plays a major role in Sri Lankan society as a consequence of being a British colony from the year, 1833 to 1948. This difference in language use in education is still common even in independent Sri Lanka irrespective of its educational independence since 1945. Therefore, the need for promoting capability of using several languages including English parallel to learners' L1 (Sinhala or Tamil) has been a common element in the Sri Lankan education system throughout its history since its independence from the British. This has been achieved through teaching the target language as a subject and/ or using it as a medium of instruction in addition to introducing its literature as an optional subject in the curriculum of Sri Lankan general education system.

Proper use of any language cannot be achieved by learning it in a formal curriculum allocating usually five periods, each with 35 minutes per week. Learning a language mostly supports learners to know the target language (usage) rather than using it: as a consequence, even the small number of learners who become successful more in their secondary skills than in primary skills in English as an L2 are unable to handle the language properly in four skills due to lack of opportunities for them to use it in their day-to-day work. Yet BELL are exposed to use English parallel to their L1 with

the actual need for using the languages, in return, to address learning of the recommended content of recommended subjects. **Hence, the naturalistic approach to language development in the curriculum is fulfilled by allowing BELL to use English in and across the curriculum**. This condition exposes them to develop their L2 competencies through a contrastive analysis and metalinguistic awareness. This situation further allows Sri Lankan BELL to be competent in their general English language fluency (BICS) within first three to four years of their BE studies. Meanwhile, parallel low achievements of CALP in first three to four years provide a strong base for learning academic aspects and for gaining a speedy progress in cognitive development parallel to inguistic development. Thus in BE classes, fluency of general English is a by-product and a gift for BELL to become a plurilingual person subconsciously. Currently English language teaching as a subject has become a failure even after learners have studied English for nearly nine or eleven years in monolingual education stream commencing from Grade 3-13. One major reason for this situation is absence of facilitating MELL with use of the target language for acquisition in day-to-day activities.

Another significant reason of recommending bilingual education is its dual role in educational aspects: facilitation of content-learning through language improvement. This opportunity allows BELL to realize importance of a language for communication rather than for learning language as a subject to gain marks in an examination. **Thus bilingual education with additive aspects facilitates a learning environment for BELL to use language while raising their conscious-awareness of using a language for other learning aspects such as developing cognition including divergent thinking, convergent thinking, cognitive flexibility other than expressing ideas in communication.**

Cognitive advantages of additive aspects of bilingualism with biliteracy have been confirmed relating them to various aspects of cognition through more than 150 researches. Yet the widespread belief till around the late 1960s among the general public in the world and researchers was negative about bilingual education: consequently bilingual education was mostly criticized as a hindrance to both 'innate intelligence and success in' learning. However, challenging these contemporary myths, later in the 1970s, this situation was turned upside down through research realities on cognitive benefits of balanced bilingualism with biliteracy as follows and Table 2 reads the three-level progression of gaining cognitive benefits through bilingual education:

i. **Greater meta-linguistic awareness**: at an early age, learners become aware of the symbolic nature of language as a convention rather than an inherited property. Their awareness of a language as an arbitrary system claims that no 'right language' which other languages can be judged.

ii. Meta-linguistic awareness creates **mental flexibility** in the use of language which in return gifts BELL's great insight to the potential diversity of languages and creativity in their own use of languages.

iii. Mental flexibility gears BELL gradually to general **cognitive flexibility** which is an asset of a world of constant change and variation. This is an essential need for sensitivity and problem solving capabilities. Cognitive benefits gained through bilingual education are visible as a gradual process in terms of three-level progression.

Convergent thinking, divergent thinking and creative thinking have been identified as major skills which can de nourished through mental flexibility. Researchers have revealed that BELL consistently perform better than their peers of monolingual edcuation in both convergent and divergent thinking. Convergent thinking refers to 'the ability to synthesize a number of pieces of information to arrive at the right answers' in a particular context while divergent thinking provides 'the ability to generate a whole series of permissible solutions from a given starting point.'

Table 2: Gradual process in three-level progression of BELL's cognitive benefits gained through BE

Level-1 (weak in both L1 and L2)	Level-2 (weak in L2)	Level-3 (strong in both L1 and L2)
Learners' Low levels of competence in both L1 and L2 and difficulties in processing information in either language	Learners' age-appropriate level of competence in L1 with weak L2, similar in cognitive development of a monolingual learner of similar age and in similar circumstances	Learners' age-appropriate level of competence in both L1 and L2 with thinking advantages over monolinguals

i. **High concept formation** is another reason for making BELL better and higher in their performance in day-to-day studies than their peers of monolingual education. This happens so, due to BELL's participation in minimum two linguistic systems belonging to minimum two cultures.

ii. **Conceptual reorganization** (thinking about things in tasks in a new way) is another exceptionality of BELL because of the ability of code switching which is particularly visible in their early stages of language development stages with code mixing, in their conversations and thinking pattern, especially using forward language transfer from L1 to L2 in concept formation.

Bialystock (1992) explains analytical advantages of BELL in this way: '… experience with two languages may lead [BELL] to develop more sensitive means for controlling attention to linguistic input. They are used to learning things reflected in two different ways.' Disputes, if such occurs through bilingual education, happen usually over various shortcomings of goals, models and instructional designs and other curricular aspects unrealistically planned and implemented in a given context or a society.

Another advantage of bilingual education with additive aspects is that it does not allow learners to lose their national identity and national integrity by exposing only to a foreign language and its culture through education. The aspects such as internationalization and localization through adaptation of language aspects in education support BETT to keep their learners in the central value system in a country. As a consequence, BELL in any country in the world are able to become strong in their national and ethnic identities by diverting towards 'world Englishes' from 'The English' when English as the L2 is other medium of instruction in the curriculum. Bilingual education aiming at balanced bilingualism and biliteracy is a convenient tool for fair integration of any country's population with globalization and internationalization demonstrating patriotism and deviating from chauvinism. Thus bilingual education is a motive for positive attitude-engineering towards development through use of different languages in different cultures for different aspects in different contexts without losing BELL's national and cultural identity.

On the other hand, the demands under globalization and internationalization cannot be achieved today through competency of local languages alone or monolingualism in local languages alone. bilingual education valorizes languages and therefore, people can celebrate democratization of their citizenship in local and international contexts through bilingual education. Monolingualism even in any powerful language such as English is an inadequacy today. This is read in David Graddol's research on languages and his warnings on the myth of believing superiority of English over other languages.

In the presence of language-politics and language policy planning also, bilingual education provides pragmatically realistic and useful outcomes without allowing local languages to be dead languages or less-powerful languages in the presence of internationally powerful languages. Consequently the politically biased justification, 'superiority of English over local languages' can be alleviated when bilingual education is recommended to reach its targets with additive aspects. Linguistic imbalance which a powerful language like English would cause, can also be minimized through bilingual education. Commencement of bilingual education from Grade 6 onwards in the Sri Lankan school curriculum with a strong five year learning background in L1 (either Sinhala or Tamil) allows BELL, in their tertiary level, to continue education using both local languages and English with an equal competence achieved in **natural and gradual order addressing individual differences of learners**.

Thus, bilingual education is a vehicular mode and a motive for BELL to be plurilingual with self-confidence and metalinguistic awareness**. On the other hand, instrumental motivation** that BELL are geared to, permits them to intrinsically motivate themselves to use plurilingualism for socially beneficial activities targeting multilingualism later.

Plurilingual capacities of an individual always allow that person to use horizontal social mobility for better opportunities in studies and employment for enhancing life conditions. These academically and economically important advantages provide a person nowadays an opportunity to move up in the society through both horizontal and vertical social mobility.

Another advantage of bilingual education is the possibilities offered for cross-cultural understanding and peaceful living. A monolingual persons' way of thinking is comparatively narrower than that of a plurilingual person. Social flexibility, tolerance and balance are developed through cross-cultural understanding. Therefore plurilingualism as a definite goal under bilingual education allows BELL to be socially cohesive personalities at local, global and international perspectives.

4. How the Sri Lankan Society has fulfilled its needs through bilingual education

Use of bilingual education in the Sri Lankan context has been evident in four eras: in pre colonialism, colonialism, post-colonialism and in modernity. The reasons behind its implementation are different from one situation to the other depending on social-political, cultural, economic and educational matters as follows:

- When a totally new discipline such as Buddhism or Information and Communication Technology (ICT) in a foreign language is introduced to the country with political willingness at a time when local languages are not developed up to the standards of addressing language skills. Until the local languages are enriched through its corpus planning and acquisition planning to satisfy needs through education, bilingual education has been implemented in its two way bilingual education model in ancient Sri Lanka to study Buddhist philosophy unlike it is today attempted with subtractive aspects when teaching subjects such as ICT. If bilingual education, in its subtractive aspects, is used allowing learners to use the alien language alone to study the new discipline due to local languages' lower strength in its corpus, the latter becomes dead for that particular discipline. Thus language planning in education is expected to pay careful attention especially when addressing new disciplines to general school education through bilingual education.

- In the need for making alien languages politically powerful either forcefully or not in return to achieve other targets which are linguistically, culturally, religiously and economically biased. This situation was prevailing under British colonialism in Sri Lanka due to changes in status planning of languages and through the Colebrooke-Cameron Commission which placed English as the official language and then through acquisition planning as the language of education, administration, law and contemporary agrarian economy. Till 1831, Missionary schools retained control in education implementing bilingual education through domination of English from secondary level onwards after learners' primary education in Swabhasha. In addition, the mixed schools later replaced by the term Anglo Vernacular schools, too provided BE. Yet both instances promoted more or less immersion model of bilingual education designing acquisition planning in curriculum development to strengthen English more than local languages with subtractive aspects. Nevertheless the Anglo-Vernacular schools were able to produce later since 1932, more or less balanced bilinguals through changes in their curriculum because of

realizing failures experienced through English medium monolingual education and the bilingual education implemented in an immersion model.

- When changes are placed through acquisition planning in education to divert monolingual education available in an alien language to monolingual education in learners' first language which are country's official and national languages, use of bilingual education is evident in a certain transitional period. This facilitates the vital features of independence of a nation such as promoting nationalism and nationism through language planning addressing educationally sound theoretical rationale further strengthened by political rationale of successive governments in a country. This was what happened in immediate pre-independent and post-independent Sri Lanka.

- In the need for making human resources in a country strong through plurilingualism (individual bilingualism) and multilingualism (societal bilingualism) to address diverse needs of knowledge economy and technological movements in modernity. Current changes in industrialization and technological changes through knowledge and cognitive expansion via various social channels such as globalization and internationalization is concrete evidence for this situation. When the need for an international and global language like English is heightened, acquisition planning is maintained in such a way establishing either subtractive or additive aspects through bilingual education. Sri Lanka, in its transition from a developing country to a middle-income-country, additive aspects of bilingual education are used in more or less a developmental model without harming either status of its national and official languages or valorization of them through acquisition planning.

- To promote national identity through education without divorcing country friendly local language and cultural development together from globally and internationally friendly developments deviating from diverse myths, prejudices and generalizations of neo-colonial spirit attached to a certain powerful international L2 as a 'panacea' or 'pandemic'

- To eradicate monolingualism of a nation either in an internationally or locally strong language by establishing plurilingualism and multilingualism for successful merging of localization with internationalization and globalization without losing national identity and devalorization of local languages.

5. Importance and Relevance of L1 based Bilingual Education over English-only Monolingual Education

One among many reasons for admiring educational value of bilingual education is its outcome as balanced bilingualism and biliteracy which reflect additive aspects of bilingualism. This confirms the need and recommendation for using learners' L1 as an asset, bridge and a resource avoiding subtractive aspects of bilingualism and semilingualism (weak competency in both languages).

Development of BELL's L1 is a must to achieve desirable success in learning an L2 or learning in an L2. Thus their L1 is always prioritized in a bilingual education stream because it has been identified as the central to all sorts of learning including any linguistically important aspects. Progress of working in L2 is therefore mirrored in the progress of L1 prior and parallel to progress in L2. Hence this prevents learners from subtractive aspects of bilingualism: however the model developed to reach desirable targets in bilingual education paves the way for this.

In any model used to achieve desirable targets of bilingual education, importance of proficiency in L1 is essential. One among many supportive findings for this is the psychological process called language transfer through which BELL usually transfer their identified familiar learning strategies in their L1–learning to their studies in an L2. Importance of L1 has been emphasized when needs of BELL are discussed in a number of researches: *Advances in Research in Bilingual Education* in its Page no: 1 mentions five areas of direct relevance to meeting the needs of [BELL]. The first of them is the importance of learners' L1. The comprehensive research carried out for the World Bank by Dutcher, too, in 1994 on the use of L1 and L2 in education reveals that 'cognitive/ academic language skills, once developed and content subject- material, once acquired, transfer readily takes place from one language to another'. He further mentions that the best predictor of cognitive/academic language development in an L2 is the level of development of cognitive/ academic language proficiency in the L1. Development of L1 is encouraged to promote cognitive enhancement in an L2, and as a basis for learning an L2.

In addition to the cognitive advantage of the L1 under bilingual education, various scholars have highlighted the importance of BELL's L1 in personality development and maintaining language and cultural diversity: Gustavo Gonzalez and Lento F. Maez (1995) mention that '… [Learners'] ability in their native language must be nurtured. … Aside from its linguistic value, the child's first language is critical to his/her identity. …'. *The Complete Encyclopedia: Bilingual Education on Anthropological Perspectives,* too, in its page no: 1 describes the risk of losing languages as 'However, in settings where children's native languages are not esteemed or widely used, approach … is likely to contribute the loss of those languages.'

The pedagogy based research also highlights several myths behind overemphasis of using English as an L2 while downgrading the use of politically less powerful, local languages for global attractions in the presence of the purposes of marketing each and every product of any field including education and language education. This is evident when highlighting multiple uses and advantages of an developments in war), 'lingua economica'(the language widely practiced for economic development aspects), 'lingua emotiva'(language across human hearts for addressing the emotional side through music, songs and other aesthetic aspects) and 'lingua cultura'(the language quite common in use for intercultural understanding and intercultural exchange of experiences). **Though it is true that use of English has nowadays become wide in various fields, it should not lead** to the neglect of the importance of learners' first language in education.

Native speakers of English and their neo-colonial supporters who market the former group's language in other lands, attempt to attract people using, according to Phillipson, various fallacies: Robert Philipson, in his *Imperialism of English* mentions several fallacies identified through his research: 'English is best taught monolingually (the monolingual fallacy)', 'Native speaker fallacy' which indicates that 'the ideal teacher of English is a native speaker', 'early start fallacy' with the idea that 'the earlier English is taught the better the results', 'the maximum exposure fallacy' which highlights the fact that 'the more English is taught the better the results' and 'the subtractive fallacy' indicating that 'if other languages are used much, the standards of English will drop'. This extraordinary outlook created for English is mainly political and target economic purposes (earning through language). In the presence of the reality that English is an important international language, the myths regarding pedagogic aspects need to be identified and rejected using research findings.

Another importance and necessity of first language is paramount in bilingual education to maintain learners' intimate relationships with their families as the primary socialization agent and one of the primodal social institutions. The first language usually used at home background oils formal learning through informal experiences and unity in family cohesion. This becomes very significant when learners' individual identity and personality are nurtured with the support of language and religion in a certain cultural atmosphere in return for addressing cultural identity in their own society first. This is the characteristic that learners are expected to extend at international and global levels later. Hence, improvements such as competency of communication in first language, the confidence gained through communication in strong first language and awareness of learners' native culture and language with self-esteem establish a strong bridge between 'owners' and others. This situation, in return, valourizes learners' first languagess, too in terms of globalization and internationalization. At the same time, BELL's first languages are a must in education for respecting and maintaining diversity in unity in the world naturally and in manmade culture. Research findings of Wong Fillmoe (1991) extend the support regarding importance of the family mentioning that 'When the school does not support maintenance of the first language, the impact on the child's life away from the school can be profound. As children abandon their native language, important links to family and other members of the social infrastructure are gradually weakened and lost altogether. Parents are hampered in their ability to pass on family values and cultural traditions to their children.' **Wong Fillmore's findings further prove that convenient possibility of losing learners' first language is, there**fore, a negative outcome and a great loss caused by wrong language planning in education in formal school education.

Peregoy and Boyle (2001), in their research, show that both BELL and native speakers of an L2 have fundamentally similar processes in their reading and writing. BELL's first language literacy forms a solid foundation for L2 learning, and first allows them to comprehend difference between the length of a word and the size of a referent. Prior knowledge of the print in an L1 naturally makes learners aware of the font of their L2 as an embodiment of the symbol, meaning and pronunciation. It also provides

learners the experience that reading and writing **are a** purposeful enterprise. These metalinguistic outcomes usually occur through the inevitable process called 'language transfer' in the brain.

6. Bilingual Education in Sri Lanka

Use of bilingual education in Sri Lanka, as it has already been mentioned, is not a new educational practice to its society: this has been evident in four eras: in the pre-colonial, colonial, post colonial and modern eras since 2001. Yet the languages used as media of instruction, expected outcomes and models used in bilingual education have been different from time to time addressing contemporary socio-economic, political, cultural and educational needs of the country. Unfortunately bilingual education practices have not yet been paid attention to: practically and pedagogically important practices of the model used in ancient Sri Lanka can influence the current system of bilingual education.

6.1 Glory of the Bilingual Education Practised in the Pre-colonial Sri Lanka

Plurilingualism had been a way of demonstrating erudition and knowledge in ancient Sri Lanka. When the Theravada Buddhism in Pali was introduced to the country in the 3rd BC, there was the need for introducing the unknown content of Buddhism in an unknown language, Pali to the Sinhala speaking community. By that time, Sinhala language had not been developed with an alphabet for addressing secondary skills of communication. Later the *Maha Vihara* became the centre of the Theravada Buddhism based, religious education popularized in the country in a network of local authorities as well.

After that, introduction of Sanskrit in the 1st BC added another language as a medium of instruction in education. Influence of Sanskrit through the *Mahayana* tradition of the *Abhayagiriya* and *Jetawanaramaya*, had further expanded the need for education in a combination of several languages as media of instruction.

'The *Bikkhus* who seceded from the *Mahavihara*, that is to say, the *Abhayagiri* sect and other *Vaithulayavadins* studies *Vaithulayavadaya* through the medium of Sanskrit and thus Sanskrit became a medium of education from very early times.' (P.42).

In this sort of social context, Sinhala was not devalorized: instead, it became a linguistically sound language while Pali and Sanskrit were being used as media of instruction parallel to it for making learners aware of different content areas. Consequently, Pali and its literature were mainly used for doctrinal purposes of religious education while Sanskrit was used for secular purposes such as medicine, astrology, mathematics, law, politics, architecture, arts and crafts and verse and drama in addition to its use for religious purposes.

'... it is clear that from very early times, Pali language and literature were popular in Ceylon for doctrinal purposes and that Sanskrit was widely used for both religious and secular purposes.' (*Education:Centenary Volume-1*, P 43). Medium parallel to Pali and Sinhala in ancient Sri Lanka, had widely been used as the language of culture. It had also been the language which allowed Sinhala and Pali to reflect their linguistic opulence.

Yet the significant practice was that Pali or Sanskrit alone had not been used as the medium of instruction for learning either languages or content of Buddhism in education. Irrespective of the linguistic poverty of Sinhala in in comparison with Pali and Sanskrit, it had been the language used for lubricating purposes of education in collecting knowledge, comprehending and other meta-cognitive skills: thus the known language had been used as a bridge and a resource while developing languages through language contact. This learner-friendly, psychologically appropriate practice has allowed learners to shift from the known to the unknown, the familiar to the unfamiliar, the simple to complex and from the general to specific in education. Use of Sinhala as media of instruction parallel to foreign language/s might be supportive to make the unfamiliar content comprehensible through language transfer without negative interference.

Language development across language contact in additive aspects of bilingual education is another noticeable advantage in the ancient Sri Lankan Buddhism based education. Outcomes of such different language contact are complementary to development of languages in language-contact despite changes in political positions of languages in a society from time to time. This way of language contact fulfils several needs at local and international level. Thus the language-contact with Pali and Sanskrit in ancient Sri Lanka had significantly influenced development of the Sinhala language, and plurilingualism had consequently been more common than multilingualism in the precolonial Sri Lanka. Totagamuwe Sri Rahula Thera, who was competent in six foreign languages such as Sanskrit, *Prakrit*, *Magadhi, Paisaci*, *Sauraseni* and *Aphabbramsa* besides his proficiency in Sinhala, Tamil and Pali, is a popular evidence plurilingualism. Buddhist Priests' plurilingual capacities in the contemporary society were employed for propagating Buddhism in neighbouring countries. Fa Hien Thera's visit from China to Sri Lanka was a result of studies available on Buddhism through bilingual education at international level. Thus the possibilities available in the contemporary bilingual education in Sri Lanka had strengthened diplomatic relationships. This was a support for international trade as well.

Analysis of the ancient Sri Lankan bilingual education model indicates use more or less the characteristics of two-way bilingual education. Unlike other models, two-way bilingual education has today been identified as the most reliable model of bilingual education for achieving balanced bilingualism irrespective of its time consuming nature. Yet equity of access to education was an issue in the past. Within the reign of the King *Dutugemunu* and after that, the formal method of teaching

applied by the local Ministries of Religion was composed of three stages in its procedure in *Damma Desana* (lessons of Buddhism). The *Manorathapurani*, the commentary to *Anguttara Nikaya* provides evidence for this. Further analysis of documentary evidence shows that the contemporary approach to instructional design in education reflects the use of 4Cs curriculum linking cognition, communication, content and community with a cultural base. '*Sanyas*', which were not direct, mechanical translations, were composed of content of subject aspects with adaptations enriched by contemporary socially significant incidents to explain matters further in a simple manner.

Use of various other measures to enrich religious education through practices of BE can also be evident. Commentarial literature consisting three types of *Sihalatthakatha* is one among many such and can be interpreted as adaptations strengthened through localizing and appropriating learning contexts. These commentaries were first developed to explain the intricacies of the Buddhist doctrine during the life-time of Arhath Mahinda himself' (*Education: Centenary Volume-1on* Education, p: 41).

Mahaatthakathanceva Mahapaccarimevaca,

Kurundincati tissopi sihalaatthakatha ima-

Another very significant characheristic reflected in the ancient model of bilingual education is pretty use of supplementary material. Application of linguistic knowledge in its different areas such as phonology, morphology, semantics and syntax was another vivid practice to address different cognitive demands through combining content with language in supplementary material. The senior lecturer of the Department of Sinhala in the University of Colombo, Agalakada Sri Sumana Thera, in his dialogue with Niroshan Hendalage (*Divaina*, dated 13.05.2010, P. 1 on *Watamandala*), has mentioned that palm leaf manuscripts of *Sihala Atuwa* upto the height of five elephants had been destroyed after Buddhagosha Thera's involvement in retranslating them into Pali. These commentaries developed first in Sinhala in Sihala Atuwa can nowadays be interpreted as explanations or the first supplementary material to the content available in Pali. This content in Sinhala consisted of three components as explanations of difficult words and phrases of the Pali Canon, doctrinal interpretations and judgments on disputed points of ecclesiastical law. *Sihala Atuwas* were the direct, original commentaries to what had been available in Pali.

Later new '*Atuwa*' in Pali were developed as commentaries in the Anuradhapura period. '*Tika*' and '*Tippani*' in Pali were introduced as sub-commentaries to Atuwa in the Polonnaruwa period. These materials were alternatives to *the already destroyed Sihatthakatha* and *played the role of supplementary material to* Buddhagosha Thera's Attakatha in Pali. These supplementary material were bridges between the *Sihala Atuwa* and doctrines originally available in Pali. '*Tikas*' were documents more or less similar to glossaries nowadays, but they consisted of paraphrasing. Evidence of the importance of vocabulary when learning in a second or foreign language is emphasized by the following 'stanza' in Pali:

Yo niruttim najānāti- janāti pitakattayan

Pade pade vikhankheyya- vane andha gajo viya

Classification of the supplementary of ancient literary works in Sinhala to the Pali and Sanskrit literature are found in seven types of texts: *Vyakyana* (explanatory texts to explain Pali literature), *Gadya* (prose texts), *Padaya* (Verse texts), *Chandolankara* (rhetorical texts), *Waidya* and *Jotis* (medical and astrological texts), *Vyakarana* (grammatical texts) and *Kosa* (lexicons).These literary and language texts had been in use for minimizing difficulty-gaps between Sinhala and Pali and Sinhala and Sanskrit using the known language-support for understanding the content written in an unfamiliar foreign language.

In the conventional Buddhist and Buddhism based education, learning material development and delivery of lessons in its instructional design vividly depict the use of the features in the popular instructional approach, CLIL (Content and language Integrated Learning) under BE. It is, therefore, evident that ancient educationists, Sri Lanka had realized the importance of language not only as a vehicle of instruction, but also as an instrument for cognitive enhancement. It is also vivid that language had been used as an instrument for developing behaviour with new experiences addressing cognitive, affective and psycho-motor domains with the sole purpose of education as directing laymen and priests towards 'right way of living'.

6.2. Need for BE in Colonial Era in Sri Lanka

At the beginning of the British colonialism, there had been the need for propagating their religion and expanding the use of their language, English through education. In addition, education in English was used to find cheap labour from the local society to serve under the colonial masters mostly at clerical level, and to fulfill their other subordinate jobs. Colebrooke-Cameron Commission Report, in 1801, recommended English as the primary medium of education in secondary school and university. It also recommended that government status would be available to the Sri Lankans who had received education and were able to demonstrate proficiency in English in English. The main objective of this nature of education was to cultivate a native class fluent in English and instilled with western culture. Opening the path for this, the British established new English schools in Colombo, Kandy, and Galle. The pedagogical practices of these schools were highly influential in other secondary schools and universities. When Ediriwira Sarachchandra attended school in the early 1900s, according to his autobiographical notes, that students were punished with a monetary fine for speaking their own language, either Tamil or Sinhala in classrooms. Educational and academic atmosphere of the Royal College that Sarathchandra later attended was coloured with the awards of recognition based on conventional Western scholarships such as the Governor-General's Prize for Western Classics, the Stubbs' Prize for Latin Prose, the Shakespeare Prize, and the Prize for the English Essay (Goonetilleke 338).

Hence, development of language was limited to a narrow focus, and language capacities were not expected at a high standard, but the Colonial rulers' fancy in attracting students of the opulent in the country was carried on in a shrewd way. As a result of that, colonial masters' language, English conveniently became politically more powerful than local languages. Yet they were unable to proceed in the same educational framework after World War II.

'The study of English as a language was, no doubt, accepted as essential for complete education, but the practice of employing it as a vehicle for conveying all knowledge, attitudes and skills was certainly regarded as educationally unsound.' (Bogoda Premarathne: p 572)

There was thus the need for filling in gaps in their contemporary education system consisting two types of schools, English medium schools and *Swabhasha* schools. They opened 'bilingual schools' as a new mechanism to address social changes experienced in industrialization through employment of people with better knowledge and skills, but it did not happen at once. Missionaries retained control of most English educational institutions in the country until 1831. These schools conducted instruction bilingually, while a few private schools for the social elite providing instruction solely in English.

The period from 1841 to about 1847 witnessed several innovations in Sri Lanka's educational system. The system of grants-in-aid for missionary schools was introduced and the principle was introduced the need for a child to be first taught in his own language before he was taught in English. Meanwhile the post civil rebellion and the financial depression in 1848 caused strong criticism against the existing system of government cum missionary education. By this time the elementary education provided as English education in government schools in two ways the group of schools separated for education only in English and the other group implemented education first in L1 and then in L2.

The sub-committee of the Legislative Council appointed in 1865 to study on the state of education in Sri Lanka issued in their report in 1867 recommending to replace mixed schools by Anglo-vernacular schools since the arrival of J.S. Laure in 1869 as the first Director of Public Instruction. Religious bodies were pleased with teaching the religions they pleased. These were two of the six suggestions of the report. Furthermore, they believed promotion of the language would further strengthen English interests in the colony by cultivating a bilingual elite capable of serving as intermediaries between the British and native population. In his 1803 *Account of the Island of Ceylon,* British missionary Robert Percival wrote that a "zealous effort on the part of our government to introduce our learning and religion among the natives is he surest means of improving and consolidating our empire in the island" (qtd. in Dharmasadasa 28).

The introduction of 'Anglo-vernacular schools' increased the number of different types of schools to three by 1870: vernacular schools, 'mixed' or 'Anglo-vernacular

schools' and English schools. This division of schools represented contemporary social stratification in three classes. Those who learnt in English schools, were 'the children of the rich, landowners and the professional men in the hope of enabling them to enter one of the learned professions or at least fit them for a career in the subordinate grades in government service such as a clerkship in a provincial *Kachcheri*'. In 'Vernacular' schools, only elementary education was available and children of peasantry and the poor studied in them. 'The Anglo-vernacular school was a compromise between the Vernacular and the English and catered for the children of the petty landed proprietors and small traders in the villages.' (*Education Centenary Volume Part 1*: P iv.) This was the foundation of implementing BE within the colonial era. They were later called 'bilingual schools'.

In the 1920's, the establishment of 'bilingual schools' in the place of 'Anglo-vernacular schools' became very obvious with the support of several scholars and political personalities: Dr. Killpatrick (a professor of education from Colombia University) and several prominent figures. Among them, A.G. Frazer- the then Principal of Trinity College, Kandy, Mr. F.L. Woodward-the then Principal of Mahinda College, Galle, Mr. H.W. Green (July 1906) - a Director of Public Instruction, Mr. P. Arunaclalam-the Superintendent of Census in 1884, Mr. J.J.R. Bridge-the H.M. Inspector of Secondary schools in the early years of the twentieth century, Mr. M.C. Hartley-the then Principal of Royal College, Dr. G. Stanley Hall and Hon. Mr. A. Kanagarathnam were prominent. Their observations highlighted educationally disadvantageous impact of English medium education. Bogoda Pemarathne reads this in the *Education Centenary Volume- Part: ii* as follows:

'General education considerations militated against a system that employed a foreign tongue to introduce a growing child to his physical and social environment and to provide his emotional and intellectual nourishment. But the people were accustomed to look upon education as something that brought the individual a closer contact with the ruling class and the learning of the English language came to be regarded as a basically good education. The lure of better employment, social prestige and power was sufficient to undermine all other considerations and subject the child from its early formative years to an illogical and wasteful exercise in education.' (*Education Centenary Volume: Part –ii*, p 571, 572)

It is worthwhile to bring in here the view of Mr. J.J.R. Bridge's (H.M. Inspector of Secondary schools) ideas, too in the early years of the twentieth century regarding the contemporary English School System which offered English-only education:

'It is evident that by reason of the large proportion of non English speaking children the English Speaking school System in Ceylon involves a striking departure from the accepted principle that the early education of a child must be in its mother tongue. Clearly, education based on a medium other than that in which the whole of a child's ideas is contained is in reality education limited to the acquisition of the new language. The teacher gives new names to the things familiar to a child and the child learns them and gradually secures vocabulary in the new tongue, but it is obviously impossible

to add to the medium except by means of the concrete, viz, objects and actions which the child identifies and understands. This is necessarily a slow process in which the whole of the mental faculties are occupied with language, new names, are given to the old ideas, but no new ideas can be added. It seems obvious that approach-to-the-mind-education is absolutely conditioned by the extent to which the child has progressed in the new medium, and that anything added outside the range of that progress can only be added mechanically as a matter of verbal memory. The English school System in Ceylon disregards this essential limitation on progress, and, proceeding independently of understanding, bases its work largely on the mechanical use of the memory. The result is evident in the very small proportion of pupils who attain to the standard of success indicated by the results of the Local Examinations, and in the absence of almost all prospect of progress in the majority of those who fail to reach even that standard.' (*Education Centenary Volume: Part –ii*, p. 576- 577)

On his ideas against sacrificing the subjects to medium in education curricula, A.G. Frazer of Trinity College, Kandy had empathetically mentioned drawbacks, especially when addressing learners' minds through education totally in English:

'… the use of a foreign language as teaching medium in the primary classes ... was destructive to the vigorous mental growth of students of eight to ten years, who came to school knowing little or no English and fluent only in their national language … This system inevitably tended to make the mind concentrate on the medium of expression rather than on the idea expressed. It greatly increased the emphasis laid on memorizing rather than on understanding. Also it fostered a shallowness of mind which was ready to accept any pleasing statement without injury. In the classroom the boys [students] were trained to accept statements without understanding and then an immoral habit of mind which finally made its victim on easy prey to any unscrupulous writer was fostered. Truth became little valued. The critical habit of mind and the sober judgment were left undeveloped.' (*Education Centenary Volume: Part –ii*, p. 577)

Before introducing bilingual education, in the Legislative Council Debate on *Swabhasha* on the 25th Feb 1926, Hon. A. Canagarathnam speaking on the Education Policy of the Government has brought out in his motion several important aspects as consequences in relation to the monolingual education in the contemporary two types of schools called 'English Schools' and 'vernacular schools' (Refer to the Table 3).

Thus there are plenty of occasions to show negative effects of English-only education (monolingual education in a foreign language) from the colonial period in the Sri Lankan history. They also highlight that the modifications suggested, were more or less related to necessity of bilingual education through which both L1 and L2 could be equally valourized. This can be further read when studying the last two proposals out of the three suggested in the Sessional Paper xxviii of 1929 Commission Report presented by the Committees appointed on the 17th, July 1926.

Table 3: Several Negative consequences of prevailing monolingual education in 1920s under the British in the two types of schools called, 'English Medium' and 'vernacular Schools' accordingly Hon. A. Canagarathnam's Motion to the Parliament

- Limiting learners' language capacities for just reading and writing without supporting them to proceed with language for imparting knowledge
- Impossibility of making modern ideas feasible to the learners in their familiar language as a property of the Sri Lankan people through Sri Lankanization
- Possibility of bringing other languages and cultures to a dead stop without allowing them to work and develop with them
- Possibility of alienating learners from their traditions and advancement on their foundations on which the learners are expected to proceed.
- Showing paths to be adjusted to a foreign culture which is not suited to the learners' traditions and culture while devaluing the learners' own
- Possibility of developing social irregularities, inequalities and increased cost of living by indiscriminate European patterns merged with contemporary economic and social revolution
- Causing to create a false sense of dignity and distaste to manual labour of the superior class of people who are produced by the English schools
- Creating an undesirable mental strain on the new ideas acquired in an unknown language and a consequent waste of time and energy

b. … the medium of instruction in all subjects should be the [L1] upto a definite stage of school life when an L2 could be introduced.

c. …the medium of instruction at the beginning of school life should be the L1 and that introduction of an L2 should be done in a carefully graded and progressive manner, thus avoiding the abrupt change in the medium of instruction which appeared to be a defect in the then existing system.' (*Education Centenary Volume: Part –ii*, p.580-581)

Analysis of the school system introduced under the British highlights the importance of education in a minimum of two languages (bilingual education): learners' first language and an important international language. It also clarifies negative effects of using an L2 as the only medium of instruction in a curriculum and disadvantages of monolingual education both in an L1or an L2 of learners. Another significant aspect is the importance of learners' L1 at early stages of education and continuous use of it parallel to use of an L2 as a medium of instruction to be successful in any education system.

6.3 Bilingual Education in Post-colonial Era in Sri Lanka

When the Sri Lankan education was restructured under the Kannagara reforms, the need for development of using English among local community was not neglected: especially the central school system was blessed by this decision. As the central schools were established in remote areas, this approach facilitated learners of low income families and middle class families in such areas to be benefited through social mobility, both horizontally and vertically. Consequently bilingual education was identified as a mode which could reduce gaps between the 'Haves' and 'Have Nots'. Consequently,

this approach was made available for the learners in central schools commencing their education in their L1s and diverting to BE when they were moved to Grade 7 by learning several subjects in L1 and the rest in L2 (English). Students had the opportunity to read all the subjects in L2 in the university entrance, but they were exposed to five literary texts for enriching their competencies in L1; success of demonstrating language competencies in L1 using the recommended literary books was essential for passing the examination.

The UNESCO report of education from 1948-1949 (p: 88) mentions the failure of the then Ministry of Education in introducing bilingual education instead of totally shifting learners to monolingual education in local languages after completion of their primary education totally in L1 (either in Sinhala or Tamil). It also mentioned that there was a huge effort on this in 1947 as well.

'On leaving the primary schools, a large number of children join English post-primary schools in which the medium of instruction is English. This change in the medium caused several transitional difficulties in sixth and seventh standards, and efforts have been made to evolve a bilingual technique. A bilingual system has not yet been formulated, but there has been much experimenting and development in this subject in the past year.'

The term, 'bilingual technique' which had been in use to title the use of minimum two languages as media of instruction consecutively in the school education (after completing primary education in L1) indicates the attempt of applying BE in the Sri Lankan school system. Until commencement of using local languages as the only medium of instruction in the school curriculum since 1956, BE had been in practice in various ways. It seems as if the country was solely interested in establishing monolingual education at school level in local languages. Science and mathematics were the two subjects with the longest life-span making the Sri Lankan school curriculum with minimum requirements of BE programme (UNESCO report on Ceylon, 1953-1954, p: 111-112).

6.4 Bilingual Education Programme Implemented Since 2001 in the Modern Sri Lankan Government School System

Introduction of bilingual education in 2001 to the system of Sri Lankan general education represents the fourth era of practising the target discipline in the Sri Lankan general education. Since that, bilingual education has undergone various modifications including its title.

Yet careful analysis of the existing education system shows that use of bilingual education had been common in education even before 2001 in the country at inter-curricula level across one's education: the tertiary education courses such as engineering and medical science conducted in English (L2) at university level provide learners an opportunity for learning in an L2 after completing their monolingual education at school level totally in Sinhala or Tamil. Learning English literature in

L2 at school level has been another instance where learners simultaneously use two languages as media of instruction. Yet none of the two opportunities was called bilingual education or treated with principles of bilingual education. The former practice, exposing a learner to use L2 as the medium of instruction after completing his or her general education totally in an L1 for approximately 11 to 13 years is not an educationally sound practice.

Nevertheless commencement of bilingual education in 2001 from GCE (A/L) under different misleading terms such as 'National Amity School Programme' and 'English medium education' explicitly indicates the 'fear coupled with neo-colonial spirit' in the Sri Lankan community. This situation is further evident in the objectives of the programme and implementation of it without a clear policy. The following extract of the 'National Amity School Project' is a clue for this:

'… it would be easier to foster national unity among children than among adults. Also it is easier to develop new attitudes in younger people than in the older ones. Amity Schools' idea as a strategy to build national unity was conceived by Her Excellency the President in 2001 (Final Report, National Amity Project, 2004: p.01).

This situation has officially been changed since 2009 with the introduction of the circular 2008/ 12 by the Ministry of Education (MOE), Sri Lanka as a collaborative effort of the Unit of Language Coordination, National Institute of Education (NIE). It introduced three major aspects: use of bilingual education in the place of 'English medium education', conducting mixed classes in the place of 'English medium classes' and prescribing learners' L1 for learning the subjects which read their primodal social institutions. Findings of the two surveys conducted by the NIE and MOE were reliable foundation for these changes.

Yet the familiar misleading term, 'English medium education' is still alive in popular use. Its various interpretations have misled many local stakeholders of education having various myths behind them: the need for exposing BELL to study in only in English from the beginning of their studies for better results, necessity of teaching all subjects in the curriculum in L2 for high recognition in education and use of BELL's L1 as a negative practice are some such myths. On the other hand, these myths caused various generalizations, prejudices and negative criticism against bilingual education: as a way of devalorization of local languages, a strategy of closing doors to free education, privatization of education closing doors to the majority, violation of Child Rights, a non-necessity, a barrier for cognitive development and so on. It was sometimes questioned whether Sri Lanka has not produced scientists, doctors, engineers and other veterans to work in English by learning in L1.

The criticisms and malpractices behind bilingual education as 'English medium education' are evidence to prove that bilingual education was initiated without proper planning and critical thinking at its outset in 2001 in the Sri Lankan government school system. The Ministry of Education, Sri Lanka first allowed a selected set of learners in the science stream of GCE (A/L) classes in a few selected schools to learn

in English. The contemporary term, 'National Amity School Programme' interpreted its sole aim as developing interethnic harmony through language. This was later realized as a misinterpretation.

In 2002, opportunities of learning in a bilingual education stream were expanded commencing from Grade 6 onwards. It recommended BELL to learn a prescribed set of subjects in English (L2) and the rest in Sinhala/ Tamil (L1) after completing their primary education only in L1(either Sinhala or Tamil). Table 4 shows the way languages planning is visible in the curricula under monolingual education and bilingual education streams to promote learners' plurilingual competencies, and how BELL are benefitted through languages more than their peers in monolingual education. Table 4 depicts that BELL have more opportunities to use English in addition to the similar in the curriculum. This way of exposure to use languages facilitates BELL with both acquisition and learning. The former ensures natural way of improving language-use while the latter supports formal way of knowing languages. BELL have comparatively more time and exposure than MELL for actual, subconscious improvement through use of their L2. This is further accelerated with the need for using L2 for day-to-day communication in content area learning at least in several periods in addition to learning L2 as a language alone.

Table 4: How BELL are benefitted more than their peers of ME through the school curriculum

Use of Language/s	In ME stream	In BE stream
Medium/ media of instruction	One language is used as the medium of instruction: national languages- either Sinhala or Tamil	Two languages of two political positions used as media of instruction: Sinhala/ Tamil and English at intra- curriculum level and inter-curricular level within general education
As subjects	Sinhala and Tamil as first languages Sinhala and Tamil as second national languages English as an L2 and a link language French, Japanese, German as modern foreign languages Pali, Sanskrit, Latin, Arabic as classical languages	Sinhala and Tamil as first languages Sinhala and Tamil as second national languages English as an L2 and a link language French, Korean, Japanese, Hindi, German as modern foreign languages Pali, Sanskrit, Latin, Arabic as classical languages
As literature	Sinhala and Tamil literature	Sinhala and Tamil literature English literature

At the beginning of 2001, there was no special component in the organigramme of the NIE to work on BE. Establishment of the Unit of Language Co-ordination in 2007 on the Council Approval on the 30th Oct 2006 was a landmark to divert contemporary situation of bilingual education under the term, English medium education' straight towards bilingual eductaion. The project implemented by the NIE on bilingual education initially identified its general objectives in line with the mandate, NIE as mentioned in Table 5.

In its initial steps, the project on bilingual education, NIE identified personnel for its Advisory Board consisting of educationists, language experts, bilingual education expert and administrators from related organizations including universities and the

MOE. The need for translation was also identified and personnel selected through a competitive test for it.

Table 5: National Objectives identified in 2007 by the NIE on bilingual eductaion

National Objectives of the Project on BE implemented by the Unit of Language Coordination, NIE:

*To upgrade and update quality of BE.
*To enhance quality of learning material available on BE.
*To develop quality of continuing teacher education of the teachers of BE.
*To motivate learners towards a bilingual learning culture.
*To adapt learners for a self-directed learning culture within BE.
*To create interest in bilingual culture and the value of bilingualism/ multilingualism.
*To promote vocational interests and economic perspectives in global society through BE.
*To gain feedback for design and development of BE.

Meanwhile the MOE, in collaboration with the NIE, identified the national objectives on bilingual education in 2009 as a part of its Three Year-Master Plan on bilingual education prepared for the World Bank. This was a very significant juncture which indicated the needs of the country to be achieved through bilingual education. The identified national objectives of the Three-year Master Plan are mentioned opportunities available for language development through using languages and literature as subjects in Table 6.

Table 6: National Objectives of bilingual eductaion in the Three Year Master Plan developed in 2009 by the MOE

National Objectives of the Sri Lankan BE Programme in its Master Plan on Developing BE in Sri Lanka, 2009:

•To develop social harmony and social cohesion in a pluralistic society using English as a link language in global and local contexts
•To provide opportunity for all students, irrespective of socio-economic and regional disparities, to acquire proficiency of both the first and English without devalourization of national and official languages, Sinhala and Tamil.
•To enable students to use English as a source and means to reach knowledge society through information literacy
•To link academic aspects with socio-economic political and cultural aspects of the world of work through national languages and the link language at local and global level.

6.4.1 Sri Lanakn Friendly Linguistic Outcomes and Bilingual Education Model for Sri Lanka

Alienation within local education

Language planning aspects and philosophical aspects of the Sri Lankan bilingual education are still not documented at policy level other than in the *Teacher Development Manual-1 on Bilingual Education* introduced by the NIE in 2007. As the academic hand of the MOE, the NIE has made relevant stakeholders aware of these aspects in various development programmes especially delivered for teachers and administrators of bilingual education. Yet public awareness is an essential social requirement in this venture addressing what Sri Lankan bilingual education is, its linguistic outcomes and the model. The documentary evidence of the National Education Commission (NEC), too is not rich and accurate in this regard: as a consequence, it is possible to find contradictory ideas regarding the prescribed nature of bilingual education in their documents as policy proposals.

Nevertheless what is meant by bilingual education, its linguistic outcomes and desirable model currently implemented in the Sri Lankan government school system are reflected through the circulars of the MOE, Sri Lanka. The linguistic outcomes of the current system more or less aim to achieve balanced bilingualism with biliteracy without devalorizing Sinhala/ Tamil. Yet the model at present used needs country-friendly modifications which would be discussed later. The developmental model explicitly addresses child rights strengthening the national policy of languages, too. Sri Lankan primary education has been made compulsory in learners' L1 (Sinhala and Tamil) in the government schools. Thus the BELL also commence their bilingual education stream with a strong knowledge base and thinking capacity in their L1. Prescribing several subjects of the curriculum (science, mathematics, health and physical education, geography, and life competencies and civic education) to be learnt in English (L2) from Grade 6 onwards opens learners the first opportunity of learning in a bilingual education stream. The opportunity for selecting Western music, Information Technology and English Literature from Grade 10 onwards to be learnt in L2 provides the second opportunity for learners to commence their BE or the BELL already in the bilingual education stream to increase their number of subjects to be learnt in L2. BELL are allowed to select any number out of the prescribed to be learnt in L2 while the rest of the subjects are expected to be handled in L1. Yet this nature of large number of subjects possible to be learnt in L2 in the school curriculum will result with undesirable linguistic and cognitive outcomes as it allows BELL to deviate from balanced bilingualism and biliteracy. Such a situation is a socially, politically, culturally, and economically undesirable practice for learners to maintain their national identity and age appropriate and grade appropriate cognitive development due to loss of balanced bilingualism and biliteracy. Thus the model needs immediate attention of the policy developers and administrators for placing necessary modifications by reducing the maximum number of subjects to be learnt in L2 as two in their public examinations in both Grade 11 and 13 within the school education.

Figure 4 reads the nature of bilingual education and language planning in the currently utilized bilingual education model in the country. It is clear that there are two educational streams available in terms of using languages as media of instruction from Grade 1 onwards in the school education: monolingual education stream and bilingual education stream. The subjects and syllabi are the same in both streams. The major difference between them depicts the use of languages as media of instruction from secondary education onwards. Using this situation, it is possible to present an operational definition on the bilingual education implemented in the government school system, Sri Lanka: 'an educational approach to which learners are willingly exposed to learn a prescribed set of subjects in the curriculum in English (L2) and the rest in their L1 (either Sinhala or Tamil) from Grade six onwards in a developmental model in addition to learning same languages as subjects, too in the curriculum after completing learners' primary education totally in L1 ensuring balanced bilingualism and biliteracy (additive aspects) as final linguistic outcomes' (Asoka, 2012).

Figure 4: Currently available Sri Lankan government education system with its models of Bilingual Education and Monolingual Education in L1 depicting the use of languages as media of instruction commencing from pre-school education to tertiary education

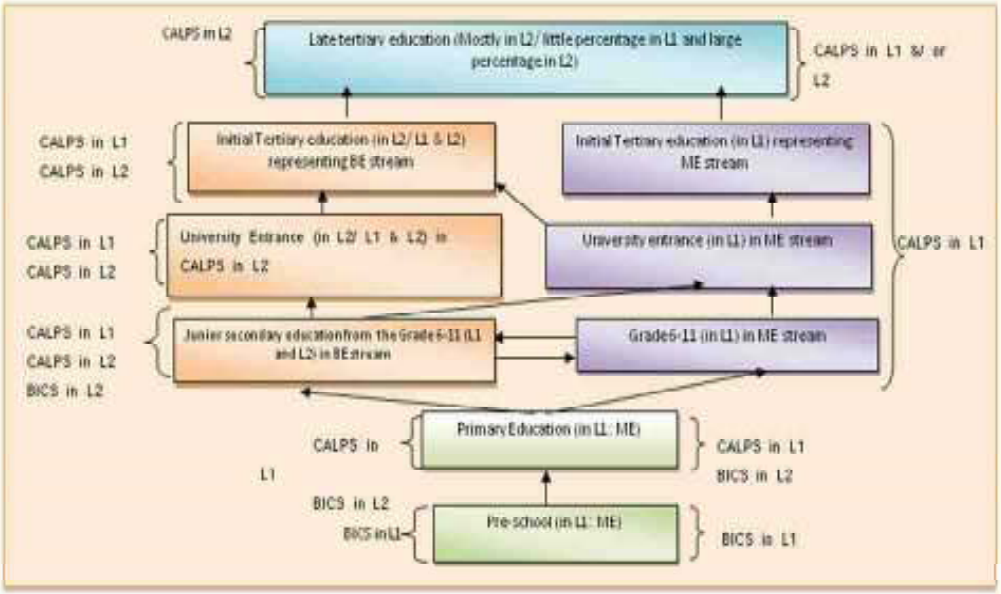


Table 7: How Percentages of Instruction in L1 and L2 Ranges at Inter-curricula Level from Pre-school to Late Tertiary Education in the Prevailing Model of BE stream commencing from Grade 6 onwards since 2001

Pre-school	Primary Edu:	Grade 6-9	Grade 10-11	Grade 12-13	Initial tertiary	Tertiary	**Lan:**
100%	**100%**	58.4%- 91.7%	75% %-91.7%	0% -100%	0% - 20%	0% - 20%	**L1**
		08.3%- 41.6%	08.3%- 25%	33.3% - 100%	80%-100%	80%-100%	**L2**

The process, according to Figure 4 and Table 7, contributes to maintain the Sri Lankan model of BE more or less as a developmental model. This situation either prevails from GCE (A/L) and/ or tertiary education onwards or changed by diverting to immersion. Therefore fairly a late exit model is visible allowing BELL to totally divert their education in an L2 from GCE (A/L) or tertiary education onwards. **Yet this developmental model deviate a little from research realities** especially on cognitive development aspects parallel to language development aspects addressing age appropriate and grade appropriate cognitive and linguistic demands of BELL. **However allowing BELL to study all the subjects in their university entrance (GCE A/L) is not wise in the current bilingual education model.** This is obviously a malpractice of the current model of Sri Lankan Bilingual Education. Circulars are expected to prescribe that minimum one subject is necessary to be learnt in L1 in the GCE (A/L) curriculum, and this is expected even in the first year of tertiary education to fulfill comprehensive cognitive development through balanced bilingualism and biliteracy. This necessity covers three years for development of Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) in the Sri Lankan context and five-seven years (mostly in seven years) for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in L2 from Grade 6 onwards in the available bilingual education model. This requirement also facilitates BELL through language transfer between more mature and stronger L1and comparatively less mature L2: stronger metacognitive and metalinguistic development taken place prior in L1 is an essential need in this regard without paralyzing language harmony for cognitive development and the process of achieving additive aspects of bilingual education.

Arranging studies totally in an L2 (English) at tertiary level for MELL of Sinhala or Tamil immediately after completing their whole school education as MELL (either Sinhala or Tamil medium learners) is extremely harmful and educationally ignorant. This is also vivid evidence to prove the fear coupled with neo-colonial experience in the Sri Lankan higher education. Deviating from educational aspects when curricula of higher education are developed to manage mainly with lecturing has caused this significant mistake in the Sri Lankan universities. Table 8 shows how the use of L1 and L2 is evident in this conventional model.

Table-8: How Percentages of Instruction in L1 and L2 Ranges at Inter-curricula Level from Pre-school to Late Tertiary Education in the conventional, Sri Lankan Model of education stream

Pre- school	Primary Edu.	Grade 6-9	Grade 10-11	Grade 12-13	Initial tertiary	Tertiary	**Lan:**
100%	**100%**	100%	100%	100%	33.3%-66.6%	0%	**L1**
		0%	0%	0%	33.3%- 100%	100%	**L2**

Comparing the situation regarding the malpractice already mentioned in the paragraph before the previous with this, anybody is able to realize that the latter is educationally not wise at all. The desirable modifications needed in the Sri Lankan bilingual education model is suggested in the Figure 5 and Table 9 to avoid the current malpractices.

Among the recent Sri Lankan educational policy documents on general Education, bilingualism and practices of bilingual education have been mentioned in the policy proposal of the National Education Commission, published in the year, 2003.

"Bilingualism should be promoted by using English as the medium of instruction in selected subjects such as Mathematics, Science, Technology including Computer literacy, Social Science in secondary grades, year by year from Grade 6, depending on the availability of teachers. It is expected that students will reach an acceptable level of proficiency in English at the end of junior secondary education without jettisoning Sinhala and Tamil which will continue to be the medium of instruction in selected subjects." (P.116-117)

This policy statement of the National Education Commission (NEC) needs modifications and clarity:

Figure 5: Desirable Late Exit Model of Bilingual Education suitable for the Sri Lankan education System parallel to ME available in L1 combining General Education with Pre-school education and tertiary education

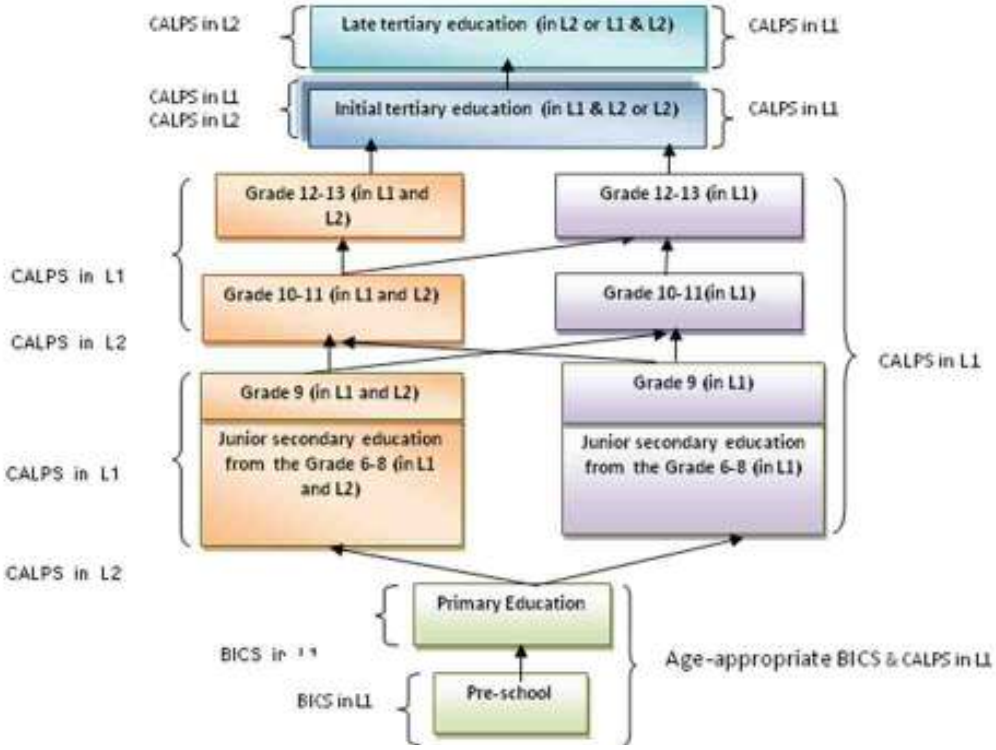


Table 9: Desirable percentages of Instruction ranges in L1 and L2 in the curriculum of bilingual eductaion at inter-curricula level from Pre-school to Late Tertiary Education (Asoka, 2011 to Educational Centenary Volume)

Pre-school	Primary Edu	Grade 6-9	Grade 10-11	Grade 12-13	Initial tertiary	Tertiary	Lan:
100%	100%	83.4%-91.7%	66.8%-91.7%	33.3%66.7%	33.3% in the first year only		L1
					0% from second year onwards	0%	
		08.3%-16.6%	08.3% 33.2%	33.3%-66.7%	66.6% in the first year only		L2
					100% from second year onwards	100%	

What is meant by 'bilingualism', position of biliteracy, the educational approach necessary for that, the type of bilingualism and the model through which the desirable targets are to be achieved through bilingual education need further details. It is also necessary to emphasize that achievement of language competency alone should not be the target of BELL: learning target content in their subjects in the curriculum in L2 should be discussed as an integrated aspect with the development of plurilingualism. In discussion of linguistic outcomes, it has been narrowed to only bilingualism (fluency in primary skills in a minimum of two languages) neglecting importance of literacy-related margins. The report needs to be free from its contradictory ideas, too. It is expected that the National Educational Act which is currently in preperation will look into these aspects. Yet in this attempt, the NEC has not yet officially discussed the target discipline with relevant officer/s of the NIE.

6.4.2 Islandwide Needs Survey on Bilingual Education, 2007:

In its first attempt of the NIE on bilingual education, an islandwide needs survey was conducted in 2007 on BE with nine objectives. Its sample consisted of 53 schools (representing 10% of the target category of schools) in its sample representing provincial and national schools belonged to 1 AB, 1 C and Type-2 in categories of all the provinces in the island. In this sample, BELL, BETT, parents of BE learners, ISA s and principals where bilingual education was implemented by that time were included representing 10% of them. Use of four data collection techniques (questionnaires, documentary studies, semi-structured interviews and classroom observations) supported to develop a comprehensive understanding through findings of the survey. Figure 9 depicts a coherent view of the nine objectives, different findings in brief and the five areas where suggestions and recommendations were presented.

The findings of the survey, according to Figure 7, imply that the actual voice of contemporary bilingual eductaion Programme in Sri Lanka could be appreciated in terms of BELL's positive experience and the stakeholders' positive attitudes of learner performance which depicts mainly through observations of learners' progress in their

use of English in Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). The programme has motivated BELL to learn English and learn in English indicating it as a learner-awakening programme to use and learn English for instrumental purposes despite all the worries and queries. Therefore, the bilingual education programme in Sri Lanka is a learner-pleasing programme with a lot of challenges for all its stakeholders. Yet the Sri Lanka friendly bilingual education programme is supposed to aim of overall personality development of BELL addressing cognitive, affective and psychomotor domains with a balance without focusing attention only on linguistic development of L2. In addition, the programme has created positive attitudes among all the participated stakeholders. Future-oriented nature and rural-community- attraction of the programme were also vivid through BELL's experience. Its gender-sensitiveness has attracted more females than males to be in the programme.

Yet it was very obvious that Sri Lankan BETT were aprofessionally isolated body. They were provided with teacher development pro-grammes. They were introduced to the system under the wrong title, 'English medium tea-chers'. Consequently professional isolation has become severe in the school community through discrimination against. No teacher develop-ment programme was offered to them introdu-cing them to right discipline, bilingual education or its relevant Sri Lankan friendly teacher deve-lopment framework.

The proposed suggestions and recommendations of this Needs Survey are of five areas: policy development, administrative aspects, teacher empowerment, learner empowerment through teacher empowerment and the need for learning and teaching material paying special attention on the supplementary. The details of this survey is available for further information as a printedreport published by the NIE and in the NIE web site, www.nie.lk.

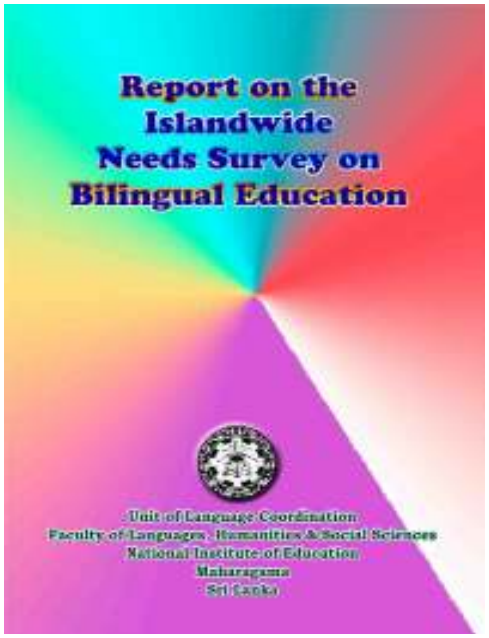
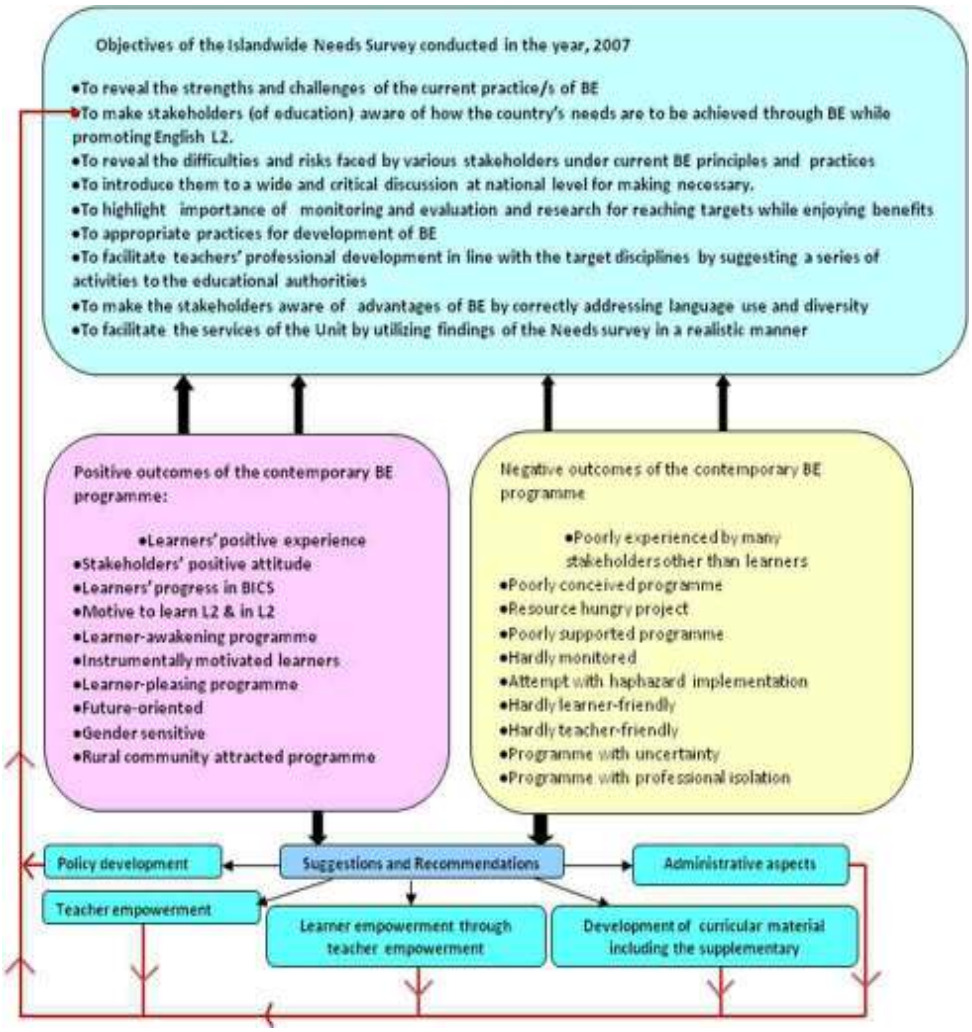


Figure 6: Cover page of the Report of the Island-wide Needs Survey on Bilingual Education

Figure 7: Objectives, findings and areas of suggestions and recommendations of the Islandwide Needs Survey conducted in the year, 2007



6.4.2. 1. Post Needs Survey Activities

6.4.2.1.a Two Conceptual Frameworks

The project on bilingual eductaion, NIE commenced its teacher development and learner empowerment programmes by introducing two complementary conceptual frameworks: one on teacher and the other on learner empowerment (through teacher

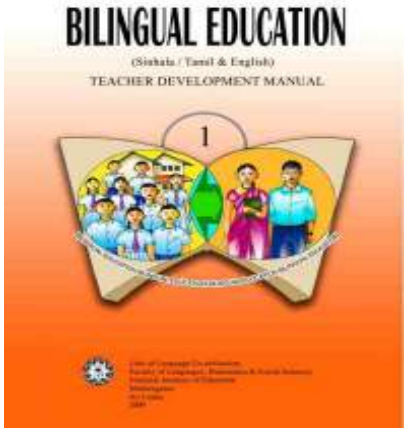
empowerment). They were finalized in collaboration with the scholars of related disciplines in education and approval of the Academic Affairs Board and the Council, NIE in 2008 for them strengthened progress of the two disciplines in an integrated manner. The two sets of national objectives identified in the two documents show their integrated nature (Table 10).

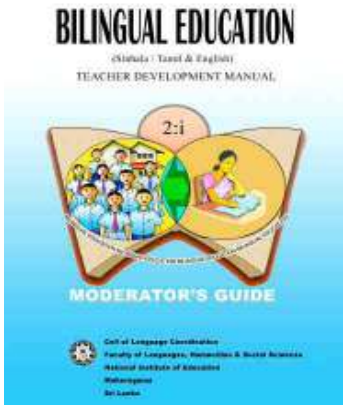
Addressing the Conceptual Framework on Teacher Development on Bilingual Education two teacher development manuals have been developed: first *Teacher Development Manual-1 on Bilingual Education* in 2008 and the second as a package, *Teacher Development Manual-1 on Bilingual Education* with three components in 2009 (Figure 7). The latter intends to make BETT aware of CLIL (Content and Language Integrated Learning) as the methodology of bilingual eductaion and promote action research as a professionalism-development tool for BETT.

Table 10: Objectives Set under Teacher Empowerment and Learner Empowerment through Teacher Empowerment in the Two Conceptual Frameworks developed by the NIE under bilingual education

Objectives under the teacher empowerment programme on BE	Objectives under the Learner empowerment through teacher development programme on BE
• To explain BE in its global and local perspectives • To examine the characteristics of prospective bilingual co- learners and the learning process with regard to BE • To examine the characteristics and needs of the teachers of BE • To develop a methodology for teaching through BE • To develop a research culture in relation to BE in the bilingual teacher community in Sri Lanka; • To develop an appropriate assessment and evaluation culture for BE in the country; • To create a sense of pride in the Sri Lankan identity while valuing English as a global and local language	• To develop language for day-to-day communication (BICS) • To develop Cognitive Academic Language proficiency Skills (CALPS) • To demonstrate self-directed learning skills • To promote and cater to individual learning styles • To encourage the spirit of working together • To inculcate interdisciplinary thinking • To create a sense of pride in the Sri Lankan identity while valuing English as a global and local language

Figure 7: *Teacher Development Manuals 1* and *2 on Bilingual Eductaion*:





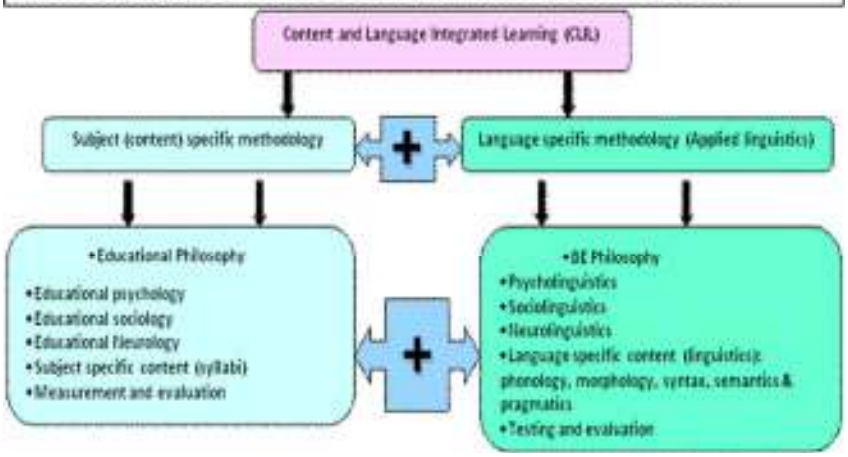
The first model *Bilingual Eductaion Teacher Development Resource Package* developed in 2013 aims to facilitate BETT with how to make their BELL self-directed in their CLIL. This package consists of three different items: Workbooks, Word Association Cards and Memory Addressing Cards (Figure 8).

Figure 8: A few pages of the Model Supplementary Package developed for BETT for their professional development:

There are three workbooks introduced as Units with several modules in each focusing on selected subject content prescribed for Grade 6. BETT are made aware of the need for supplementary material for BELL using practicing tasks and activities for application in these workbooks. Cognitive development in an L2 using content obligatory language (vocabulary) and mnemonics addressing different cognitive levels are addressed through the other two different items. Thus this package is expected to be a both teacher and learner supportive material.

In its services, the NIE planned to support the government assisted private schools (wherever bilingual education is preferred to monolingual educationin English) and Piriven Education, too for implementing bilingual education in collaboration with the MOE. Meanwhile the MOE has also implemented a piloting programme to assist METT identified in the system with L2 capacities to become BETT by promoting their L2 skills and teacher capacities on bilingual education. In this attempt, conceptualization of teacheducation background of bilingual education has been conceptualized under the instructional design of CLIL as in the Figure 9.

Figure-9: How subject specific pedagogy is interrelated with language specific pedagogy under CLIL in BE:



The Figure depicts how teacher development of bilingual education becomes different from that of monolingual eductaion. The dual role expected from a teacher of bilingual education is necessary to be enriched through relevant teacher education courses as well with necessary linkages such as language planning aspects in education, psycholinguistics, sociolinguistics, linguistics and testing and evaluation.

6.4.2.1. b School and Cluster based Bilingual Education Development Programme (SCBEDP) initiated since the Year, 2010

SCBEDP was newly introduced in the year, 2010 under the objectives mentioned in the Table 11 to promote BETT's professionalism linking national level institutes

with the school community. In this process, the NIE reached school clusters, and later workshops were conducted addressing both theoretical and pragmatic aspects of bilingual education.

Table-11: Objectives of the SCBEDP Initiated by the NIE on BE:

Objectives of the Initiated SCBEDP since 2010:

- To institutionalize the model of using school as a unit for ongoing professional development
- To create collective awareness on the need for promoting BE according to the way it is needed and benefitted in the country
- To identify a core-cadre of school-staff as models of excellence and potential leaders in career guidance under BE having links with the NIE and the MOE
- To enhance individual creativity in a collective mode to create job-satisfaction, enhanced self-worth and professional pride in teaching within a community at local and national level.
- To address schools in remote areas expanding opportunities of BE for learners of rural set-up
- To strengthen BE teachers' professionalism through reflective practice and action research on BE
- To develop an information network among teachers and school communities to share knowledge, skills and practices through intra- and inter-school social cohesion
- To establish a strong team of mentors of BE
- To decentralize instructions for teachers in a collaborative and cooperative manner
- To minimize discrepancies or inequalities of human resource allocation through sharing and caring both human and physical resources
- To develop the idea of the need for promoting on-site and off-sit career development of BE teachers
- To develop links with the NIE in such a way opening paths for continuous critical dialogue with constructive criticism for curriculum development aspects regarding BE
- To communicate professional input directly with the bilingual teachers by minimizing drawbacks in communication gaps through the prevailing cascade which has already become poor in its quality, efficiency and effectiveness.
- To address quality improvement of bilingual teachers with sound awareness of what they do and what BE in Sri Lanka should be.

The rationale behind this programme depicts several important aspects of two types: loopholes of the current system and strengths of SCBEDP. Currently the system of BE has not identified ISA s (In-service Advisors) on BE other than the two ISAs appointed by the Sothern Provincial Education Department. The cascade model used at present to reach BE teachers is less efficient and hardly effective in ensuring their professional development. On the other hand, SCBEDP is a proved efficient and effective teacher development mechanism in the world with empirical evidence for Continuous Professional Development (CPD) of teachers. Promoting quality of education linking its vision with transformative potential, consistency and concept-of-use are pragmatically praiseworthy characteristics of it. It is expected that the target SCBEDP would be able to minimize prevailing professional isolation of BETT in Sri Lanka, too.

6.4.2.1. c Extending Bilingual Eductaion to Piriven Education in the 21st Century, Sri Lanka

The current need for developing plurilingual and multilingual capacities of Buddhist priests, with an internationally powerful language like English, is essential because of the need for internationalization of Buddhism as a way of life and a philosophy for understanding and developing human mind. The world today demands Buddhism, its philosophy, cognition-awakening practices through meditation by linking and contrasting Buddhist practices with novel practices and discoveries of science. Thus Sri Lankan Buddhist priests' capacities of explaining, clarifying, describing and

critically commenting on Buddhism in an international language like English should be promoted through bilingual eductaion. This cannot be done by teaching General English as a subject alone because of the acquisition-poor-environment and the number of opportunities available in the timetable of Piriven education for promoting the use of English. Bilingual Education, as a multifaceted, versatile approach, would facilitate Buddhist priests' both general and academic language development in English in the presence of their future challenges in communication. Hence this approach would fulfill needs of communication through development of plurilingual talents of Buddhist priests.

Attention of His Excellency the President of Sri Lanka, Mahinda Rajapaksha was another significant support for promoting bilingual eductaion in Piriven Education. On the 3rd Sep 2009, He insisted on ITN news, Sri Lanka the need for promoting bilingual eductaion in Piriven sector in return to propagate Buddhism in the world by empowering Buddhist Bikkus with plurilingual capacities. This encouraged the Project on bilingual eductaion plan for supporting Piriven education for promoting desirable language competencies of priests in collaboration with the Piriven Branch, MOE. Consequently, natonal objectives (Table 12) were set for the NIE and teacher development programmes were commenced. In a short period, 100 Piriven teachers were trained in 2010 by conducting three 4-day workshops at Thakshila Mulika Pirivena at Kaduwela, Asgiri maha Pirivena in *Mahanuwara* (Kandy) and Sunethra Devi Maha Pirivena, *Kolamba* (Colombo) in collaboration with the Department of Piriven Education, MOE.

Table 12: National Objectives of the Bilingual Education Programme Implemented on Bilingual Education in Piriven Education, Sri Lanka

National Objectives of the NIE on the BE programme Implemented under the Piriven Sector, Sri Lanka:

- **To create collective awareness on the need for promoting BE according to the way it is needed for propagating Buddhism**
- **To identify a core-cadre of Piriven staff as models of excellence and potential leaders in career guidance under BE having links with the NIE and the MOE**
- **To enhance individual creativity in a collective mode to enhance self-worth and professional pride in teaching within Piriven community under BE**
- **To strengthen Piriven bilingual teachers' professionalism through reflective practice**
- **To develop information networks among Piriven teachers to share knowledge, skills and practices through social cohesion within Pirivenas**
- **To develop the idea of the need for promoting on-site and off-sit career development of BE teachers under Piriven Section**
- **To develop links with the NIE in such a way opening the path for continuous critical dialogue with constructive criticism for curriculum development aspects regarding BE under Piriven education**
- **To offer professional input directly to the bilingual teachers by minimizing drawbacks in communication through a cascade (such as with Directors or ISA s)**
- **To address quality improvement of bilingual teachers with sound awareness of what they do, what they should do and nature of BE needed for Piriven Education, Sri Lanka.**
- **To institutionalize the model of using Piriven as a unit for ongoing professional development**

Then in 2012, the NIE developed a conceptual framework on bilingual eductaion on Piriven Education and introduced it to the Piriven Committee held under Rev. Welamitiyawe Kusaladhamma, the Chairman of the Piriven Committee in the presence of the Secretary of the Ministry of Education, Minister of Education, Director General of the NIE, Additional Secretary, Director (Bilingual Education (MOE) and other relevant members and officers of the MOE and the Piriven Sector. It was highly appreciated, accepted and approved in the Committee marking another land mark of bilingual eductaion in Piriven Education. Its minutes read that the Minister of Education announced the national level need for government circulars to implement the programme in the Sri Lankan Piriven network. Development of this conceptual framework was based on three objectives: to systematize Pirivena Education system to achieve the objectives of bilingual education Programme suggested on Pirivena Education, to make relevant authorities aware of the importance of implementing bilingual eductaion in pirivena education sector and to strengthen pirivena **BETT** and students to achieve their desirable targets.

The proposed operational definition in the paper is ‘ bilingual eductaion proposed under the piriven education is a total educational approach (parallel to its monolingual education system) in which Sinhala as the first language and English as the second language are used as media of instruction (in addition to use of them as subjects in the curriculum) to facilitate learning the prescribed subjects, (Thripitaka Dharmaya and Buddhist Civilization) using Two Way bilingual eductaion as the reliable and desirable model for overall personality development of Buddhist monks ensuring desirable cognitive advancement levels and standards in combination with simultaneously supportive ultimate linguistic targets as the balanced bilingualism and biliteracy.’

The goal of the Piriven Bilingual Eductaion Programme is to develop a harmonious, peaceful and ethical society by internationalization of Buddhist Doctrines through balanced personality and desirable discipline of the Buddhist monk. Reflecting this goal, the eight objectives set in the concept paper regarding bilingual eductaion in Piriven sector are mentioned in Table13. Figures 10 and 11 depict the model of bilingual eductaion for Piriven Education and how it is expected to work as a system respectively.

6.4.2.1.d Action research programme

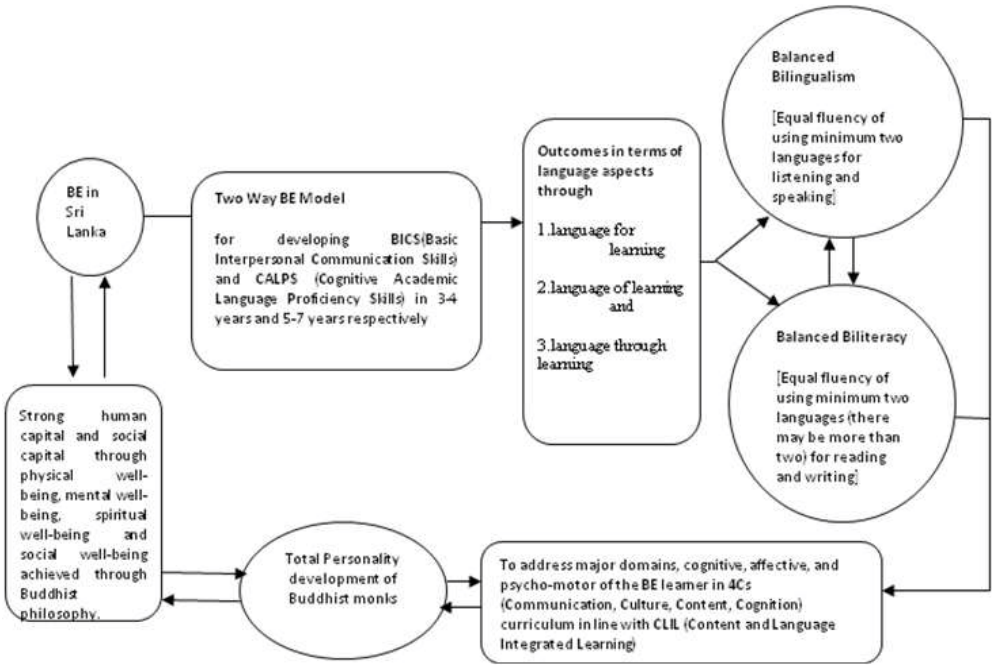
Conducting research in the discipline of bilingual education has been felt as an essential requirement at the moment. Its novelty with new implications in the Sri Lankan context is very much useful at the moment for making necessary changes and other developmental aspects. Under teacher development on bilingual education, the NIE implemented its action research programme mainly in 2011 in two provinces (Central and Eastern provinces). The programme allowed BETT who were involved in it to pragmatically observe and gain evidence for their planned practices in the classroom pedagogy. It improved teacher-quality and encouraged others in their schools, too for conducting action research and to evaluate their practices with a research basis as a rationale. The trainer manual and two supportive material (*Action Research Guide*

and *Reflective Journal*) produced by the NIE under the writer's invention were quite helpful in this attempt (Figure 12). From 2012 onwards, the NIE would like to introduce its bilingual education Research Journal for its stakeholders.

Table 13: Objectives set in the concept paper on bilingual eductaion in Piriven sector

i.	To introduce a group of model Buddhist Doctrine representatives to work across societies locally, globally and internationally.
ii.	To develop peace-loving messengers to make societies aware of Buddhist Doctrines for creating spiritual well-being.
iii.	To make societies aware of the Buddhist Doctrines for physical, mental and social well-being in its optimum.
iv.	To make societies aware of the need for individual well-being in its optimum by achieving physical and mental well-being through Buddhist Doctrines.
v.	To strengthen human capital and social capital through social well-being achieved through Buddhist philosophy.
vi.	To emphasize the need for sustainable development by attitudinal development of human race through balancing human attention between the living and non- living components of our environment.
vii.	To bring forward Sri Lanka as the centre of Theravada Buddhist philosophy through social integration and social cohesion with international societies by means of Buddhist Doctrines.
viii.	To experience pragmatically realistic and valuable effects of balanced Bilingualism and biliteracy for communication.

Figure 10: Proposed Bilingual Eductaion Stream of Piriven Sector in a nutshell



6.4.2.1. e Publishing the Annual Newsletter on Bilingual Education:

The Needs Survey conducted in the year, 2007 has revealed that the majority of the stakeholders are unaware of many aspects of bilingual eductaion accurately. Bilingual Eductaion is a systematic process which has to be carefully planned and implemented to reach the expected targets. It needs constant dialogue among the stakeholders as it is fairly new to the system of education in Sri Lanka.

Figure 11: Proposed Developmental Model of Bilingual Eductaion for Piriven Bilingual Education (Extract: Asoka, 2012)

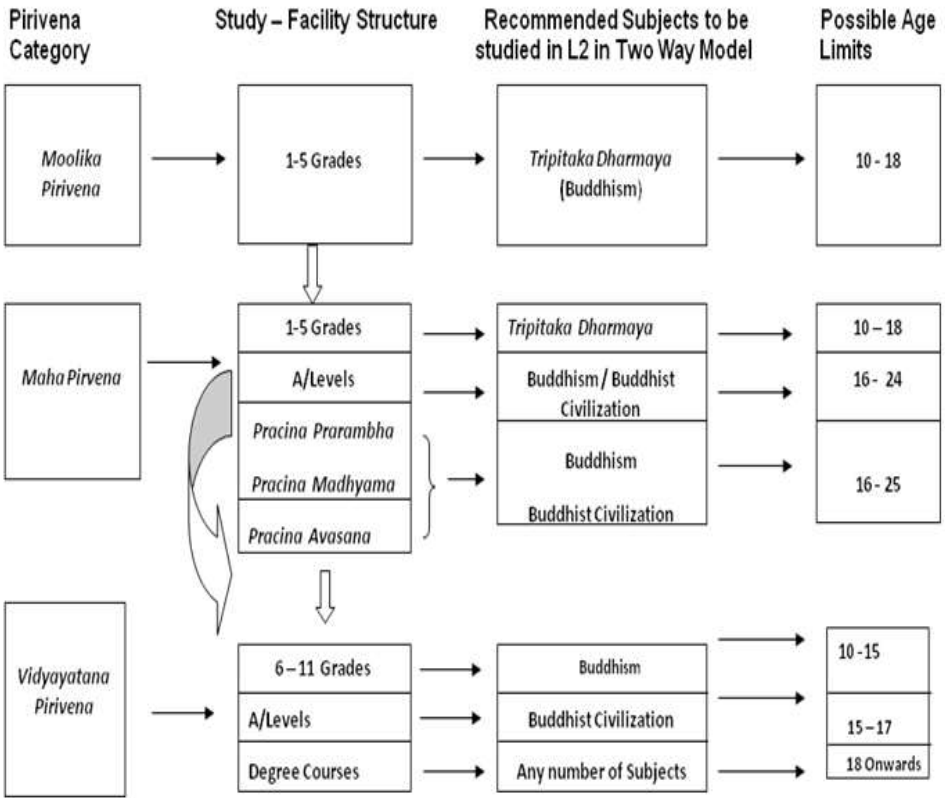
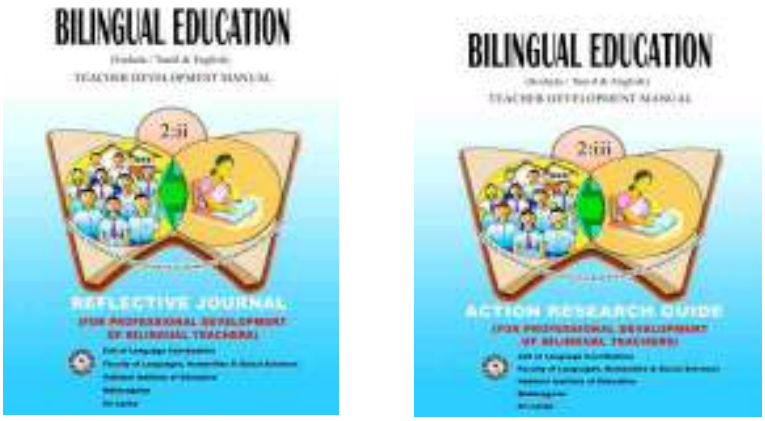


Figure 12: Cover pages of *Action Research Guide* and *Reflective Journal*



The Unit decided to publish an annual newsletter annually on bilingual eductaion from the year, 2009 (Figure 13) as a means of provoking critical dialogue among stakeholders to enhance their ideas and allow them to use their ideas for the development of bilingual eductaion in the country for supporting the use of English as a link language at local and global level. Its objectives are mentioned in the Table 10.

Figure 13: Cover pages of the First Newsletter in English, Sinhala and Tamil

Table 14: Objectives of Publishing the Annual Newsletter on Bilingual Education

Objectives of Publishing the annual Newsletter on BE:

- **To make stakeholders aware of the target discipline, BE**
- **To address and develop critical conversations among stakeholders for sharing experience on BE**
- **To address professional development of teachers of the target discipline**
- **To make administrators, planners and community aware of their contribution and participation in upgrading and updating BE**
- **To motivate stakeholders by publicizing their practically beneficial experience in relation to BE as a way of forwarding information for developing the new and sharing and caring experience**
- **To arouse interest and enthusiasm on BE for development of the target discipline**
- **To use the journal as a way of receiving feedback to the Unit of Language Coordination at interinstitute and interpersonal levels for promoting BE**
- **To be a coordinator at collaborative and cooperative levels to others in BE and a model for promoting BE**
- **To make others aware of the way BE is necessary for the country for its socio-politico and economic development.**

Table 15: Objectives of the Report Forwarded to the Parliamentary Committee, 2010

Objectives of forwarding the report to the Parliamentary Committee in 2010:

- To make stakeholders aware of the need for BE and need for promoting BE in the country as a multiple goal-achievement programme in terms of country's development in its every facet.
- To convince authorities that BE is an essential educational approach needed in the 21st century to make future generation to act locally and think globally.
- To make stakeholders inquisitive and constructively critical on BE.
- To convince stakeholders with desirable changes necessary in curriculum development, testing and evaluation, development of materials, teacher empowerment, research, language planning in education and monitoring on BE.
- To systematize current BE programme by suggesting to construct a clear policy on BE with a suitable model and clear objectives for the country

  To make suggestions and recommendations to be implemented as a properly integrated programme for gaining and enjoying desirable outcomes through BE.

  To convince stakeholders with desirable changes necessary in curriculum development, testing and evaluation, development of materials, teacher empowerment, research, language planning in education and monitoring on BE.

5.4.2.1.e Modifications suggested on Bilingual Education to the Committee on New Educational Act based on National Education Policy in 2010

Developing a National Education Policy with New Educational Act is a major goal of the Honourable Minister of Education, Bandhula Gunawardene when he was assigned with development of general education in Sri Lanka. The Unit of Language Coordination forwarded its observations with the objectives mentioned in the Table 11 to the Parliamentary Committee on developing the New Educational Act in the year, 2010.

2011. They are distributed in nine areas: national policy on bilingual eductaion, extending bilingual eductaion from general education to tertiary education, administrative aspects, teacher development aspects, curricular material on bilingual eductaion, supplementary material necessary in bilingual eductaion, testing and evaluation, developmental committees and research as Figure 14 depicts.

However the responsible Unit, NIE was not called for discussions in this regard. Never-theless, the suggestions and recommendations forwarded to the Committee are described in this article as they would one day be histori-cally valuable on bilingual education though they would be considered or not by the committee.

Regarding the Policy on bilingual education, several matters were pointed out in the report. One among them was introducing bilingual education to the schools in remote areas in the country with the purpose of introducing use of English parallel to learners' national langu-ages as it would definitely allow learners to be competent in both in L1 and L2 conve-niently.

Figure-14: Major areas of the Suggestions Forwarded to the Parliamentary Committee

Need for a national policy on bilingual education with a suitable model and clear objectives was emphasized as urgent and compulsory. It was sugested to authorities to take this into consideration when forming the New Educational Act paying keen attention on contextual variables, operational variables and outcome variables which would influence this approach in the Sri Lankan context. Considering implementation of bilingual education in a profitable manner to the country, necessity of a late exit model (developmental model) with a suitable combination of features of transitional and immersion models of bilingual education to ensure balanced bilingualism and balanced biliteracy with additive aspects was recommended (not subtractive bilingualism and early exit programmes) for ensuring plurilingualism and mulilingualism in the Sri Lankan society as a part of the policy itself.

It was suggested to authorities to provide all school learners with the opportunity of learning in bilingual education stream: at least learning one subject as they prefer from Grade 6-9. Later they are able to decide continuation of their studies in bilingual education stream beyond Grade 9. At the same time, it was suggested to allow learners, if they wish, to shift to monolingual education in Sinhala or Tamil after learning at least first four years (from grade 6-9) in their bilingual education stream. After shifting, it is wise to encourage them to continue their habit of reading documents and books in English even for finding information for completing their assignments or projects in their L1.

Activity Based Oral English (ABOE) currently used from Grade 1-2 was suggested to be expanded and strengthened addressing CLIL methodology as a foundation for bilingual education commencing in secondary classes. Instead of subject separation in studies, it was suggested to curriculum developers to integrate subject-contents both vertically and horizontally as much as possible for bilingual education . In this regard, life competencies and civic education, geography, health and physical education and science were suggested as more suitable subjects to be instructed in L2 in bilingual education than the others. Learning input was suggested to be well

organized linking them at intra- and inter-subject levels to make learner-intake rich for creativity addressing cognition.

Changes in the timetable and classroom structure were suggested instead of official recommendations of increasing the number of students per class. 45 students currently recommended for each class is not feasible for ensuring effectiveness and efficiency in both learning and teaching in its optimum or minimum. Students of bilingual education from Grade 6-9 were suggested to be provided with text books in both L1 and L2 supporting learners to smoothly move across their transitional period of gaining fluency in BICS and successfully reaching the door-step of CALP. The material introduced to the system of education on bilingual education were suggested to be forwarded to the Academic Affairs Board and the Council, NIE for their recommendation and approval before introducing them to the system by any institute within each institute's mandate.

Developing an additional, sound Sinhala/ Tamil programme from Grade 9 -10 Bilingual Education classes is also a necessity to extend support in the transitional period of understanding importance of L1 in bilingual education. This would in return support learners to improve their interest in L1 and use of L1 as a supporter of cognitive transfer addressing metacognition with metalanguage and to maintain the need for balanced bilingualism.

All bilingual teachers were supposed to be teachers of both subject and language (dual role). Teacher profile and learner profile were suggested to be developed under bilingual education as a part of the policy on bilingual education at national level. The need for establishing developmental Committees on bilingual education at inter and intra-institute levels and awareness of their role was also mentioned.

Continuation of bilingual education in higher and tertiary education was another important practice considered when suggestions were forwarded to the Committee. Instead of English medium education, universities were suggested to implement bilingual education principles with a suitable model which links general education with higher education. In addition, students of universities at undergraduate and postgraduate levels were encouraged to be engaged in research on bilingual education stream both at school level and in higher studies.

Under administrative aspects also, bilingual education needs changes to promote the discipline through proper implementation of it in the country. Encouraging schools to establish their own bilingual education Empowerment Boards in collaboration with the NIE, MOE, NEC and other related institutes and personalities were suggested as a novel step for implementing bilingual educationwith sound awareness of it. Each zone and province were suggested to establish their own pool of bilingual education Empowerment-Pools with potentially rich officers for development of bilingual education in their areas collaboratively and cooperatively. These pools should consist of subject directors, relevant subject leaders, scholars of Sinhala, Tamil and English,

talented teachers of bilingual education/ CLIL, dedicated principals in addition to the other officers identified by the NIE and the MOE.

MOE was strongly suggested to develop a programme to monitor administrative aspects related to bilingual education programme implemented at school level. MOE's systematic and well organizedvisits to schools would support the schools to maintain their enthusiasm and interest in work and promote bilingual education. In this regard, the already implemented SCBEDP by the NIE would be an ideal channel for developing collaborative atmosphere for working with integration of aspects.

Teacher Development under bilingual education is a vast area which needs immediate attention of the authorities. Systematization of teacher development addressing CLIL and bilingual education principles is urgent in this regard. BETT should be able to teach in both monolingual education and bilingual education streams. It is not wise to appoint teachers of bilingual education as 'English medium teachers' because this practice misleads many without knowing teacher profile of bilingual education is. Timetable in the school system was suggested to be arranged for BETT to facilitate in both languages: to teach in monolingual education classes and bilingual education classes. Buddy programme (use of the teachers of English as a support for promoting learning in bilingual education classes with subject teachers) may be effective technique to use in its various modes for development of bilingual education eradicating shortages of different aspects including teachers with equal competence in both their L2 and subject content.

Curriculum of teacher education in National Colleges of Education (NCOEs) on bilingual education needs urgent renewal in line with the principles of bilingual education allowing subject teachers to be competent in L2 pedagogy and androgogy in addition to their competence at professional level for combining subject matter to be taught in L2. Therefore formal courses in terms of continuing education are suggested to be developed and utilized in large scale for the teachers who have been already out of the NCOEs. Lesson planning under bilingual educationshould be modified instead of direct translations introduced in Teachers' Instructional Manuals (TIMs) developed in L1 for monolingual education. Continuing teacher education is necessary to be promoted and strengthened by conducting teacher development programmes based on teacher development manuals introduced by the NIE.

Converting professionally qualified teachers of English to teach in bilingual education classes would be easy by providing opportunities for non-graduate teachers of English to be graduates in English and another relevant subject taught in L2 at school level. It was suggested to facilitate them with study leave with payments for their period of learning in a university.

Observation of classroom practices is recommended to be based on a properly structured observation sheet introduced by the NIE through short training programme. Classroom observation is needed to be converted to a developmental process addressing continuous professional development and constant professional dialogue among stakeholders.

Supportive material for learning and teaching in bilingual education also needs attention: need for a supplementary material bank for each subject taught in the L2, was suggested. Material with tasks and activities were suggested to be developed on the prescribed methodology letting learners provide practice of what they newly learn and finally apply in real life to critically see their impact in local contexts. Curricular material was strongly suggested to be converted to bilingual education using principles of bilingual education. Adaptation was suggested to be used when developing material on bilingual education instead of direct translations from L1.The officers selected to the translator pool, NIE were suggested to be strengthened in this practice, and the NIE, NEC, MOE, Dept of Publications and Dept of Examinations were suggested to use the individuals of this pool for translations.

Testing and Evaluation on bilingual education should be renewed addressing bilingual education principles. Assessment or evaluation criteria were suggested to be developed for bilingual education making them grade-appropriate addressing 4C's curriculum. Testing items on bilingual education were strongly suggested to be converted using principles of adaptation and bilingual education.

Developmental Committees on bilingual education at inter and intra institute Levels with awareness of their role is another necessity. Director General, NIE was suggested to strengthen the bilingual education programme and services offered by the Unit of Language Coordination, NIE by strengthening intra institute and interinstute collaborative work. The Academic Affairs Board of the NIE should have at least one expert who is able to address language in education and education in language on curriculum development: that member should have knowledge and skills related to language, linguistics and its other branches and bi/ multilingual education.

Appointing a committee for curriculum development, teacher education, material development including text books and evaluation on bilingual education by the NIE is essential: the members of that committee are expected to be project leaders of relevant subjects and several suggested from the system of education already identified by the Unit of Language Coordination. They are expected to appear at official level representing relevant institutes such as the National Education Commission (NEC), MOE, Department of Publications and Dept of Examinations for working on bilingual education. Other than that, the representatives suggested by the Unit of Language Coordination are expected to be employed in relevant branches at the NIE as a support for promoting BE. Relevant Departments of the NIE are expected to develop coordination with the Unit of Language Coordination through the Director General and the Assistant Director General-1, and they are suggested to fulfill their duties according to the NIE Act without waiting for other organizations to do them.

Duplication of the material produced by the NIE on teacher empowerment, Teacher Instructional Manuals (TIMs) and printing the same without permission of the NIE by extracting and adopting the material should be discouraged as it is legally undesirable, promotes official chaos and wastes resources.

T

Awareness programme on bilingual education is another need to be addressed soon among the public and stakeholders of education because the public does not have a proper understanding about what bilingual education is. Adequate propaganda with relevant, realistic and accurate information on bilingual education is a need at the moment, especially for parents, principals and other relevant stakeholders of education for eradicating neo-colonial supremacy and ethnocentric ideas on languages based on various fallacies, myths, prejudices and generalizations on bilingual education.

Conducting continuous research including action research was recommended to equip the system of bilingual education at local level for further enhancements. Establishment of a research pool is a need in this regard and encouraging the members of it for continuous research is recommended. This pool is suggested to be linked with an international organization for sharing local experience with global experience on bilingual education. Reflective practice is recommended by encouraging teachers to use reflective journals and action research guide produced by the Unit of Language Coordination, NIE for implementation of them in collaboration with the Unit of BE, MOE. NEC is encouraged to promote research on bilingual education in the country.

6.5. The Way Forward on BE, Sri Lanka

In the second phase of the World Bank support for educational upliftment, the requirement of developing a National CLIL Framework (CLILF) has been identified as the target in its five-year period commencing from 2012 upto 2016. The outline of the target national CLILF is briefly depicted in the Figure 15.

Figure 15: Graphical Presentation depicting the proposed National CLILF

In the Sri Lankan National CLIL Framework un-der BE, the NIE would like to convince the need for integration of three major sub-systems of education: national policy aspects on bilingual education, national curricular aspects and aspects of implementation at national level to reach a common set of goals and objectives under a common vision and mission. The proposed integration is expected to fulfill these three sub-systems to work as one system. As it is now observable, many aspects of education are not interactively linked, and consequences of this situation are not praiseworthy or positively affect necessary developments or stakeholders through education. Regarding curriculum development, fragmentary conditions are very obvious leading it to compartmentalize curricular activities in bilingual education: this is very evident in development of textbooks, evaluation procedures and TIMs. The proposed Sri Lankan CLIL Framework is expected to be country friendly and focus its attention on necessary and possible merging with the non-country atmospheres at international and global levels.

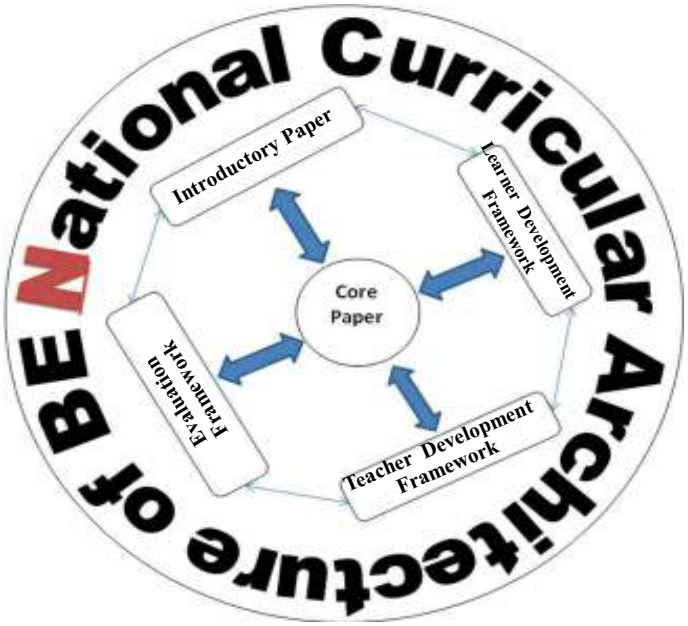
6.5.1. National Curricular Architecture of Bilingual Education

The conceptual framework on curricular aspects is expected to be with five papers as the figure depicts: **core paper**, **paper clarifying Bilingual Education** with its principles and aspects related to language planning in education highlighting commonalities and differences between bilingual education and monolingual education**, learning material development** addressing especially the textbooks and the need for supplementary material, **teacher education** with a common guideline and an outline for developing Teachers' Instructional Manuals and the fifth paper on **evaluation aspects in Bilingual Education** including continuous assessment, formative and summative evaluation at school and public level.
These papers can be organized as a package called Strategy Package of Bilingual Education Curricular Architecture combining the three major curricular components in an integrated manner in connection with the same set of vision, mission, goals and objectives identified in the National CLIL Framework: syllabus design and learning material development, teacher education and teacher development material and measurement and evaluation as the Figure 16 shows. Organizational structure of this will be presented to the MOE in its attempt of developing the National CLILF and to the international consultant, and then developed further with necessary details in a comprehensive way. The proposed National BE Curricular Architecture is visualized in the Figure as a major sub component of the National CLILF.

It is vivid that the National Curricular Architecture will be and should be an extension of the National CLIL Framework and National Curriculum Framework (Figure 17). Yet as a sub system of the National CLILF and a complementary system to the National Curriculum Framework, the National Bilingual Education Curricular Architecture would reflect its own features addressing curriculum development aspects. A significant aspect of this attempt would be the identification of the Sri Lankan Bilingual Education Stream parallel to the Sri Lankan Monolingual Education System (SRMES). This aspect will be convincingly argued through this paper. At the moment, this

situation is not evident in the system of Sri Lankan Education, and consequently Bilingual Education is considered as a subsidiary component to the MES, paying less attention to it as a possible path to be tackled only with the translated curricular material developed for the MES: the only difference identified by the majority is use of English in the place of using L1.

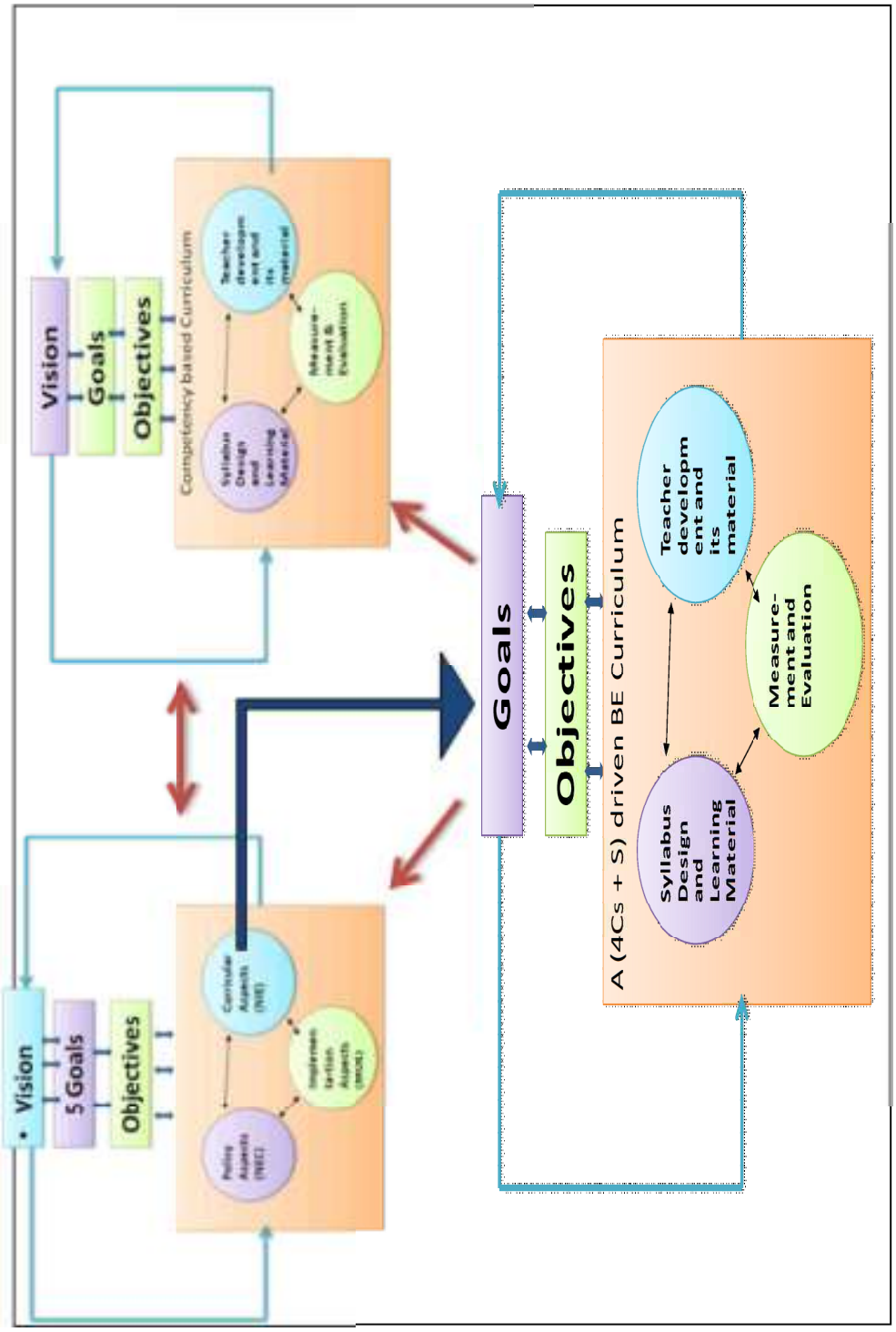
Figure 16: Physical Structure of the Proposing Strategy Package of National Bilingual Education Curricular Architecture



It is essential to make the stakeholders aware of the fact that the Sri Lankan Bilingual Education System has its own independent and significant unique features while sharing a few commonalities such as its subjects recommended in the curriculum and syllabi of the MES.

When discussing unique features which differentiate SLBES from SLMES, the National Bilingual Education Curricular Architecture is expected to reflect its suitablity and applicability in Sri Lankan friendly manner without deviating from the basic aspects which are to be shared with the curriculum of monolingual education. Coyle's 4Cs curriculum, hence, is suggested to be adopted as it is in the Figure 18 under the title A (4Cs + S) curriculum. Coyle's original 4Cs curriculum considers 'culture' mostly with assimilationist purposes to the target culture and language in the place of 'community and culture' suggested in the Sri Lankan model considering social and psycholinguistic aspects in education. Sri Lankan bilingual education does not target subtractive bilingualism by replacing local languages with L2, English. Ensuring additive aspects, thus, the Sri Lankan A (4Cs + S) curriculum of bilingual education is expected to assimilate its learners to the Sri Lankan culture first and foremost while allowing them to appreciate and work with diverse international and global contexts.

Figure 17: Links of the National Bilingual Education Curricular Architecture with National CLILF and National Curriculum Framework



the key competency areas, domain con

The other major aspect is the informal socialization which is linked with formal socialization through education to ensure learners' progress in recommended competency areas. This is very important to bring both tacit and learnt knowledge to the classroom from different sources of several generations. In the Sri Lankan context, family still plays a key role in children's education. Children are still fortunate enough to be facilitated with the extended family system found in both rural and urban set ups unlike in the Western metropolitan social atmosphere with nuclear, single parent or 'zero parent' families. Community and culture, therefore, still plays a great role in education of the young in Sri Lanka. This has to be highly considered in the bilingual education stream, too. Hence both 'community' and culture were taken together in the place of 'culture' alone.

Discussing the commonalities shared with the National Curricular Architecture, the National Bilingual Education Curricular architecture is expected not to deviate from the recommended subjects, prescribed time limits and syllabi, and design of national evaluation tools. In addition,the key competency areas, domain competency areas and content focused performance levels, content focused performance criteria, content focused-criteria referenced performance standards and content focused proficiency levels should also be the same. The other two major philosophical aspects shared with monolingual education are competency and constructivism based philosophy. Figure 19 shows major diferences and commonalities.

In the target curricular revisit, bilingual education curricular architecture is expected to be in its competency based nature with a more comprehensive outlook than that is currently available. Thus the curriculum grid is expected to be with a wide and deep conceptualization of competencies and the proposed curriculum grid is depicted in Figure 20. Competency has been currently interpreted only in behavioural terms narrowing its view only to three aspects: knowledge, skills and practices.

This needs immediate modifications to create a holistic conceptualization of competencies which isable to promote a sound theoretical rationale. Thus this paper aims to convey that message to create as a communication channel for suggestions regarding competency based curriculum which is shared in the BE curriculum, too.

With special reference to the functional approach introduced by D.S. Rychen and A. Tianna (2004) on defining what a competency is, a competency can be interpreted as '**a proven, complex, innate potential** of an individual experienced through **the ability of showing a series of due performance evels** and **proficiency level/s. It can be utilized for flexible performance** by drawing on **efficientmobilization** of an individual's **various internal and external resources** in **combination within a given situation/s in return to cause personal development** which diverts a person **towards professional expertise** to cater/ be prepared to cater **demand orientation in societies'** (Asoka, 2012). In this operational definition, the phrase, '**proven, complex, innate**

Figure 19: Commonalities and differences between the curriculum of Bilingual Education and the same on monolingual education

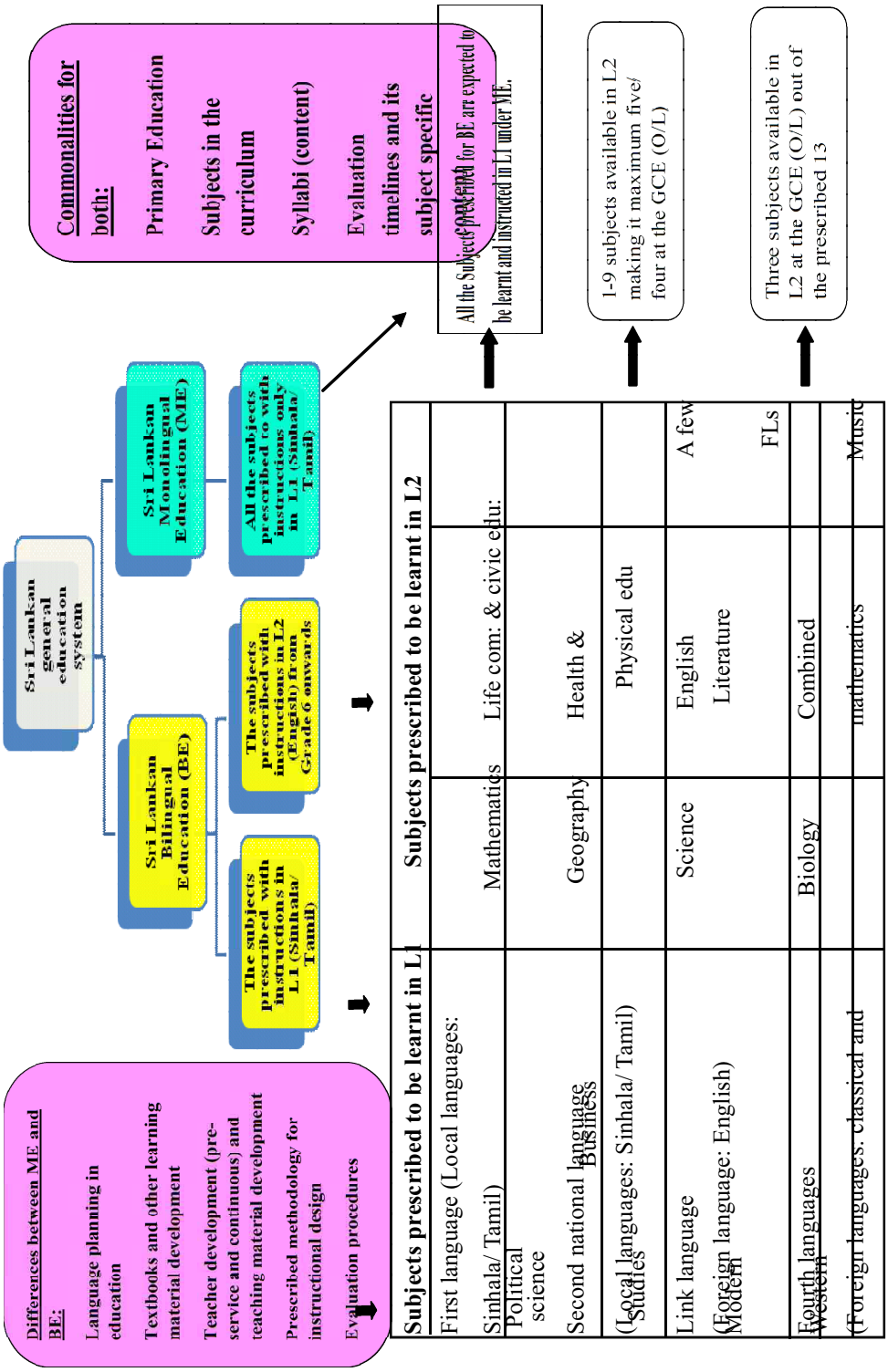
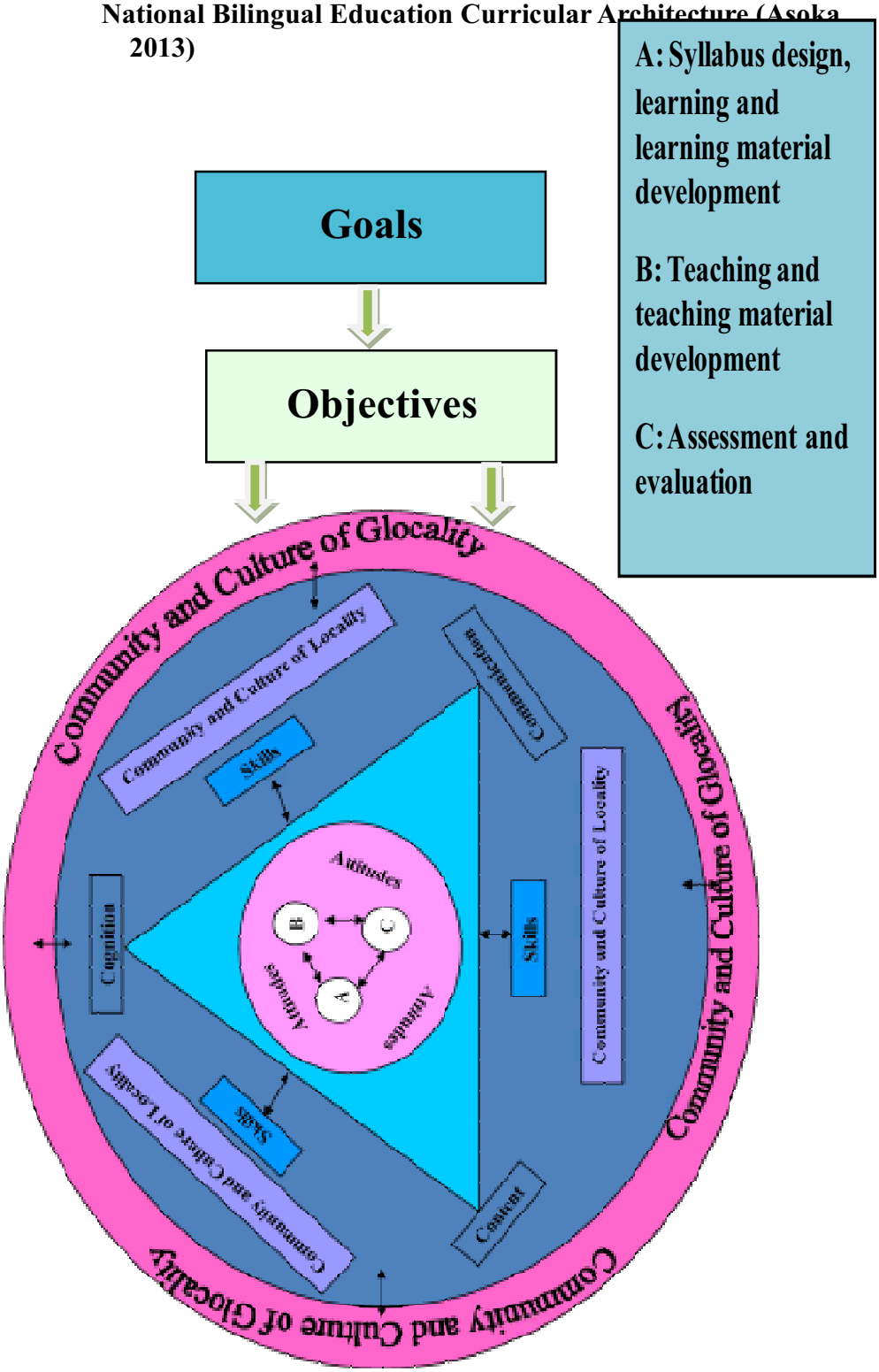


Figure 20: An Elaboration of the Curriculum Rationale, A (4Cs + S) in National Bilingual Education Curricular Architecture (Asoka 2013)



potential' indicates an individual's 'revolutionary capacity/ ability in terms of cognitive rationale' combined with affective domain which strengthen his or her performance. 'Performance levels' refer to 'age-appropriate and grade-appropriate limits in reaching the target competency', and 'proficiency level/s' are related to 'developmental aspects'.Flexible performance indicates the need for 'knowing how to take action upto the expected criterion referenced performance standards'. In this process, various internal and external resources such as knowledge, attitudes and skills (in terms of behaviourist rationale) become behavioural indicators through efficient mobilization across transfer and transformation for service or action (in terms of constructivist rationale). These behavioural indicators are combinatory in mode. At the same time, they are contextually dependent and formal or informal in nature (socio-constructivist rationale).

Table 21: Proposed Curriculum Grid to depict National Bilingual Education Curricular Architecture (Asoka, 2012)

Key competency areas	Specific competency area	Performance level	Target audience/grade	Content limits	Time limits	Instructional design	Learning material	Teaching material	Assessment		Proficiency levels	Others
									Performance criteria	Performance		

Combination of the proposed curriculum grid with the proposed operational definition would be a rich background for developing competency based constructivist National Bilingual Education Curricular Architecture in 2012. Another important fact in this curricular atmosphere is providing a rationale for combining the world of learning through competency based nature of curriculum with world of work. For developing this, a competency model is necessary as shown in Figure 23. Competency models are normally developed for institutes and working atmospheres to depict which sort of competencies are required from employees. Likewise common competency models can be developed in education for identifying required human potential generally or specifically to a particular context. It shows the link between the competency and

constructivism based bilingual education curricular architecture with the world of work. At school level, education can mostly contribute to achieve foundational competencies in a competency model as specific competencies (Figure 24).

Figure 22: Foundational competency areas in the proposed competency model

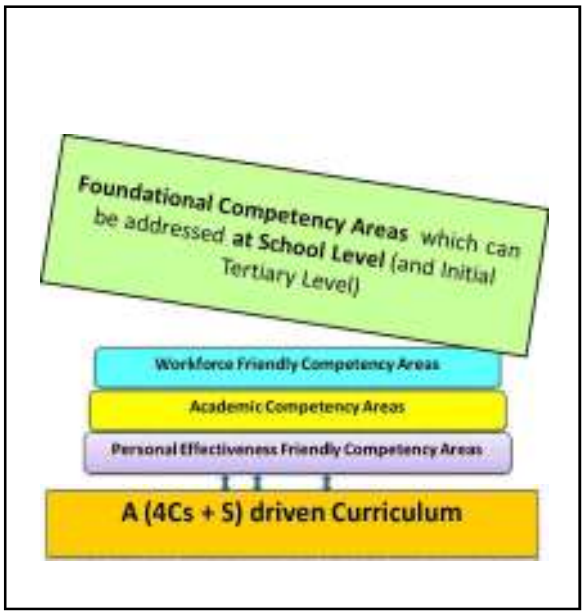


Figure 23: Link between the World of Work and the world of learning through competency

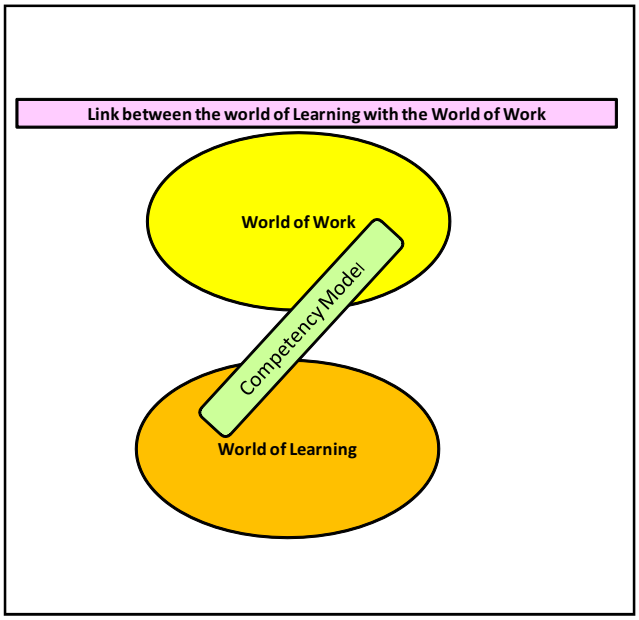
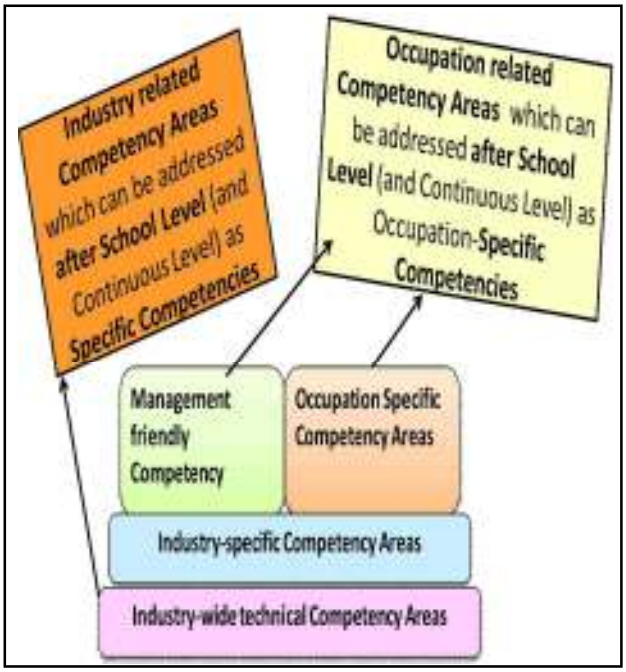


Figure 24: Link between A(4Cs+S) driven Curriculum and Competency Model

Figure 25: Two types of competencies linked with Competency areas in upper positions in a competency Model



The complete competency model which connects its foundational competencies with industry related competency areas and occupation related competency areas provides a composite picture of the need for possibilities in general education in return to address an individual's future challenges in the working fields in the job market (Figures 24 and 25). Though school education is unable to cater to these two categories of competencies directly, it is a necessity to make prepare individuals capable of foundational competencies and make them aware of their future challenges.

Key competencies, indicating their need for all the sectors, cross the other competency levels as cross-curricular or core-curricular competencies. This feature ensures the need for key competency areas in other competency areas as well. Hence the nature of competency achievement needs for a life-long learning atmosphere strengthened with self-directed learning as an essential requirement.

Linking the competency and constructivism based bilingual education curricular architecture with the National Curriculum Framework and the National CLILF would be an ideal place to see practical advantages and logically realistic juxtaposition to view profitable links within these three frameworks as in Figure 24.

National curricular Framework covers both bilingual education curriculum and multilingual education curriculum which share commonalities already discussed previously in this article in addition to their unique features. Thus the vision and mission are suggested to be the same for both. Yet goals and objectives of these two would be little different creating inter-relation with each other. Meanwhile goals and objectives of the bilingual education curricular architecture possesses its direct links with National CLILF, too by sharing the latter's vision, goals and objectives with the former's goals and objectives.

Figure 26: How Key competencies cross competency areas of a Competency based Curriculum Framework

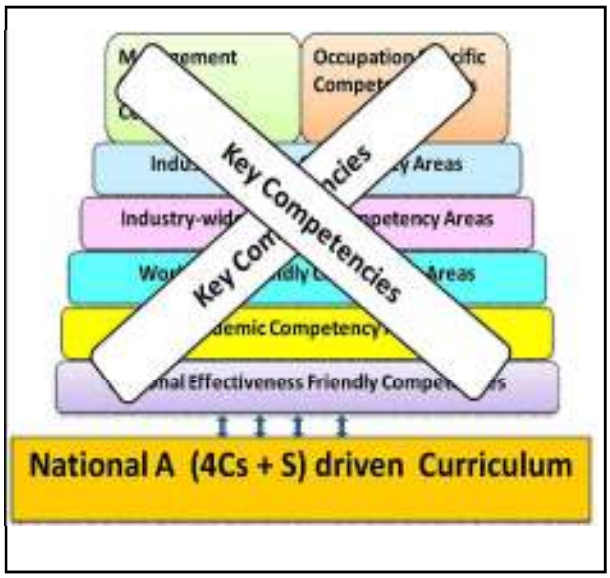
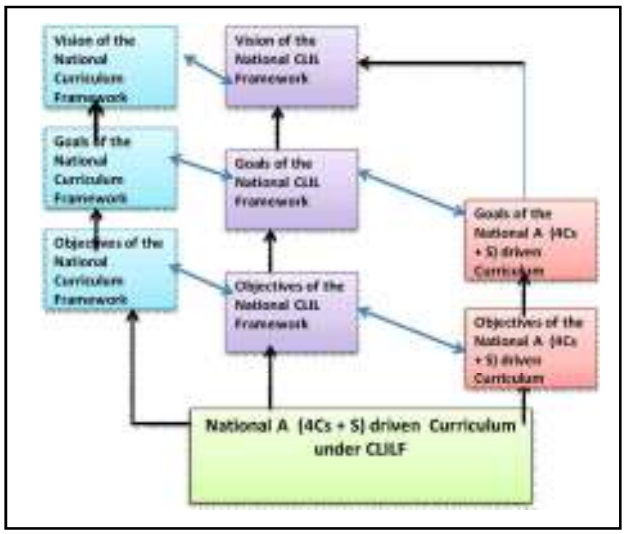


Figure 28: Links of National BE Curricularn Architecture with National CLILF and National Curriculum Framework



7. Conclusion

From 2001-2011, though bilingual education has been implemented in the general education system of Sri Lanka, it still needs its further developments with necessary modifications. Attitude engineering towards bilingual education in proper manner has become a vividly important necessity as various stakeholders of education express their views about bilingual education without having proper awareness and deviating from research realities. They are mostly geared with wrong attitudes, and their unawareness of bilingual education which has in return created prejudices and wrong generalizations thinking bilingual education is another sort of 'English medium education' (monolingual education in English only).

According to David Graddol, the future of the world will be a bilingual one in which each person has to be thorough with at least two languages: in their L1 and another language as an L2 which possesses social, political, economic, global and international importance. In addition to that, consequences of knowing at least two languages would empower mental capacities needed for academic aspects to become pragmatically realistic with what people are expected to do with knowledge in the world today.

Monolingualism is today liable to be rejected in educational spheres due to its poor strength in the presence of the global market and international requirements. Monolingual education has been unable to strengthen individuals with plurilingual capacities as it is required by the practical realities.

Today plurilingualism and multilingualism are norms, and monolingualism is an exception. The latter even in an internationally and globally powerful language like

English may be a less qualification or a disqualification for a person in local, global and international development enterprise: thus English medium education is totally a misnomer to development. The need in Sri Lanka is maintenance of plurilingalism and multilingualism pairing with English in its harmonious balance with strong proficiency in local languages and required proficiency standards in other languages. This would, in return and vice versa, contribute to democratic citizenship, maintenance of linguistic diversity, social cohesion and mutual understanding. This is ensured through bilingual education with its outcomes, as balanced bilingualism and biliteracydevelopmental mode in education.

Anyhow the bilingual education programme has already been experienced in Sri Lanka with learner interest, self-directed learning and positive attitudes of the majority of the stakeholders in Sri Lanka. Thus implementation of this programme in line with a proper model and a suitable policy for the country based on research, a sound teacher empowerment programme, a sound awareness programmme, effective learner facilitation and comprehensive curricular material will provide versatile benefits to the country's development in every facet. The NIE seeks support, attention and constructive ideas based on constructive criticism from everybody at local and international level to implement this programme successfully in the country.

Bibliography

Adam, L. N. 2006. Language diversity and Linguistic Identity in Brittany: a critical analysis of the changing practice of Breton. www.scribd.com/doc/13420719/Language-Diversity

Adams, J. 2005. Why First Language Ought to be Maintained. http://wik.ed. uiuc. edu/index.php/Bilingual_Education

Allexander, N. 2002. Language, Class and Power in Post-Apartheid South Africa. www.yale.edu/.../apartheid/apartheid_part1/alexander.pdf

Amy, D. 2001. The Experience of Puerto Ricans in United States Schools: A Truly Bilingual One? http://www.sccs.swarthmore.edu/org/thesis/LING.2002.ADiBenedetto.htm

Ananda W.P.G. in cooperation with K.D. 1977. Ariyadasa. Planning the Locations of the School: Sri Lanka. UNESCO.

Ann, F. Feb, 2009. Content and Language Integrated Learning (CLIL) Overview. Power Point Presentation

Appel, R. and Muysken, P. (1987) *Language Contact and Bilingualism*. Division of Hodder & Stoughton Ltd, 41, Bedford Square, London.

APISE. 2008. Language and Content Meet. www.chubut.edu.ar/.../ingles/language_and_content_meet.pdf

Asoka, G. H. 2010. Suggestions and ideas on Bilingual Education to be considered when Drafting Educational Act based on national Education Policy.

Asoka, G.H. 2011. School and Cluster Based Bilingual Education Development Programme (SCBEDP). Published in the Sri Lankan Newspaper, Daily News on the 20th, 22nd, 23rd, 26th and 27th, Feb.

Asoka, G.H. 2012. A Part of the Article being developed on Competencies and Competency based Curriculum of General Education, Sri Lanka. www.nie.lk

Bandara, W.A.W. 2004. A Study of the Issue of Changing the Medium of Instruction to English and the Problems related to the Learning Material at Junior Secondary Level. archive.cmb.ac.lk/research/bitstream/70130/2307/1/tesol.pdf

Basu, I. 2006. 'Native English is Losing its Power'. Asia Times Online Ltd. http://www.sundayobserver.lk/2006/09/17/fea12.asp

Bertaux, P., Frigols-Martin, M.J., Mehisto, P. 2009.Core CLIL Activators. http://image.ee/core/

Bialystock, H. 1991.Langugae processing in Bilingual Children. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilinguaism and Intelligence. www.ektra.ac.th/academic/Bilingualism-and-Intelligence.doc

Bower, B. 1993. Brain shows signs of two bilingual roads. http://brainconnection.positscience.com/topics/?main=sci-news/bilingual

Bremer, P. Benefits of Bilingual Education: Balanced Bilingual education in Cognitive, linguistic nd Social Advantages. http://www. Obersee bilingual school.ch/en/index.cfm?treeiD=65

Canagarajah, A.S. 1999. Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford University Press

Carmen, Perez-Vidal. 2007. The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approach: An Exploratory Study. Volumen Monografico.

Carol, B. 2004. He Importance of Mother-tongue based Schooling for educational Quality. unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf

Chipongian, L. 2000. The Cognitive Advantages of Balanced Bilingualism. http://brainconnection.positscience.com/topics/?main=fa/cognitive_bilingualism

Chipongian, L. 2000. Is there a critical period for learning a foreign language? brainconnection.positscience.com/.../critical-period

Chumbow, B.S. 2009. Linguistic Diversity, Pluralism and National Development in Africa. Africa Development, Vol. xxxiv, No.2, 2009, pp. 21-45. Council for the Development of social Science Research in Africa.

Competency Model Clearing House. 2013. U. S. Department of Labor,Employment and Training Administration. http://www.careeronestop.org/Competency Model/

Corcoran, J. 2009. Linguistic Imperialism and the Political Economy of Global English Language Teaching. Delivered at the 2009 Meeting of the latin American Studies Association, Rio de Janeiro.

Coyle, D. 2001. Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. CLIL Teachers Tool Kit: a classroom guide. Do.coyle@nottingham.ac.uk.

Coyle, D. 2010. The 4 C's model. http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models- 3/the-4-cs-model-docoyle/

Criss, J.D. 1997. Bilingualism, Biliteracy and Beyond. In Bilingualism: in the conference on European commission. 2009. Executive Summary on Study on the Contribution of Multilingua-lism to Creativity. Europublic sca/cva, Avenue Emile De Mot 8, Box 4 1000 Brussels.

European Commission. Europublic sca/cva. 2009. Compendium Part Two (Inventory). Avenue Emile De Mot B8, Box 4. 1000. Brussles

Graddol, D. , Meinhof, U.H. 1999. English in a Changing World. Biddles Ltd. Guidford, U.K.

Graddol, D. 2006. English Next. For the British council. Theoretical CLIL Framework-Presenta-tion Transcript. www.scribd.com/doc/47565440/Graddol-English-Next

Graddol, D. 2010. English Next in India. India: for the British council. Theoretical CLIL Frame-work-Presentation Transcript.

Grosjean, F.1994. Individual Bilingualism. In the Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press.

Hakuta, K. (1998) *Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective*. http://www.ncela.gwu.edu/pubs/focus/focusl.htm

Hakuta, K. (1998) Bilingualism-*The Complete Encyclopaedia. Elsevier ScienceLtd.*

Building Blocks for Biliteracy held at the University of Western Sydney. (pp.7-25). http://www.abcd.org.au/newsletters/PDF/Biling_conf.pdf

Crosby, R., Prescod, R. Effects of Bilingualism on Cognitive Abilities. 41-48. http://www.shotoku.ac.jp/data/facilities/library/publication/education-gaikoku48_02.pdf

Cummins, J. 1981. BICS and CALP. http://www.wce.wwu.edu/Resources/CIRCLE/Articles/Jim%20Cummins.pdf

Cummins, J. 1998. *Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students.* http://ourworld.cumpuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins.htm

Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction

Cummins, J. 2009. Bilingual Children's Mother tongue: Why is it Important for education? http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm

Darn, S. 2006. CLIL: Content and Language Integrated Learning. http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-language-integrated-learning

Desmond, K. 2009. Educating the Better Brain. http://www.flanderstoday.eu/content/educating-better-brain

European Commission. 2009. The Contribution of Multilingualism to Creativity-Science report for European Year of creativity and Innovation-2009.

Halpe, A. (2007) *Fifty Years of Language Policy in Sri Lanka: The State of the English Langu-age*. Dialogue (NS) Vol. xxxiv 2007 Colombo

Hayness, J. 1998-2009. Challenges for ELLs in Content Area learning. www.verythingESL.net.

Hiroyuki, M. 2002. Colonial Language Policies and Their Effects. www.linguapax.org/congres/taller/taller1/miyawaki.html

Holland, S. 2001. Talents in the Left Brain. sholland@softwaves.net.

Sarathchandra, W. English Education and Estranged Intellectual in Colonial Sri Lanka: The case of james Alwis (1823-1878)

Jean, Brewster. 2009. http//www.Onestopenglish.com/clil/methodology/study-stails-for-clil/thinking-skills-for-clil/ 501197.article.

Jirage, R. 2010. Benefits of Being Bilingual. http://www. Buzzle.com/articles/ benefits-of-being-bilingual.html

Karunakaran, T. 2013. International Journal for English Language and Literature Studies: Volume:2, Issue:1, January. Reintroduction of English as a Medium of Instruction in Sri Lanka: with special reference to Jaffna. http:// www.aessweb.com/journal-detail.php?id=5019.

Kate, M. 2006. Big Gender differences in Language Learning. Georgetown University Medical Centre. www.scienceagogo.com/news/ 20061029224800 data_trunc_sys.shtm

Kecskes, I. 2006. Synergic Concepts in the Bilingual Mind. www.unige.ch/lettres/ linguistique/edsdl/2006/m7/Springer.

Kharkhurin, A.V. 2008. The Effects of Linguistic Proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. Bilingualism: Language and Cognition 11. (pp 225-243). Cambridge University Press.

Kilgour, D. 1999. The Importance of Language. Remarks by the Honourable David

Kilgour, P.C., M.P. Edmonton Southeast. Secretary of State (Latin America and Africa). Southern Alberta Heritage Language Association. www.david-kilgour.com/mp/sahla.htm

Kissau, S. 2006. Gender differences in Second Language Motivation: An Investigation of micro-level influences. In Vol 09: No: 01. (pp. 73-96). www.aclacaal.org/Revue/vol-9-no1-art-kissau.pdf and www.aclacaal.org/ Revue/vol-9-no1-TOC.pdf

Krashen, S. (1999) *Bilingual Education: Arguments for and (Bogus) Arguments Against*. http://ourworld.cumpuserve.com/homepages/JWCRAW-FORD/ Krashen3.htm

Krashen, S. 1996. Why Bilingual Education? ERIC Digest. http:// www.ericdigests.org/1997-3/bilingual.html

Krashen, S. 2007. What is academic Language Proficiency? www.sdkrashen.com/ articles/Krashen_Brown_ALP.pdf

Krashen, S. *Why Bilingual Education.* Eric Digest. File://A:/CALDigests A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education.htm

Krashen, S. (2005) *What Works? Reviewing the Latest Evidence on Bilingual Education.*

Language policy division, Council of Europe. 2007. From Linguistic diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education: Policies in Europe. www.coe.int/lang

LEAP. 2010. Is Bilingualism an Advantage? http://leap.tki.org.nz/Is-bilingualism-an-advantage

Margeret, G. 2005. Improving Cognitive/ Academic Language Proficiency (CALP) of Low- achieving Sixth Grade Students: A Catalist for Improving Proficiency scores? http://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=education_th..

Mahawattha, M.D.N.M.U. April, 2012. Journal of Education and Vocational Research: Vol-3: No: 04. BE in Sri Lankan Schools: An Analysis of Difficulties in Speaking English experienced by Students in selected schools in Sri Lanka.

Maithree, W. 2009. ASAIHL. Rejuvenating and Restructuring the Discipline of English Education in Sri Lanka: A Concept paper. www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeC1.pdf

Maria, E.T. Bilingual Education to Gale Encyclopedia of US history http://www.answers.com/topic/bilingual-education.

Markus, M. 2008. Practical Bilingual Education. dspace.mah.se:8080/.../Practical%20Bilingual%20Teaching.pdf

Mehisto,P., Marsh, D., Frigols, M.G. 2008. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. A division of Macmillan Publishers Ltd in China.

Meskill, C., Mossop, J., Bates, R. 2000. Bilingualism, Cognitive flexibility and Electronic Literacy in Bilingual Research Journal. www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication

Michelle, N. 2010. Bilingualism: Personal Advantages and World benefits. http://www.suite101.com/content/bilingualism-personal-advantages-and-benefits-a

Ministry of Education, Sri Lanka. 1969. Education in Ceylon. A Centinerary Volume: Part 1. The Present Day. Colombo: The Government Press.

Ministry of Education, Sri Lanka. 1969. Education in Ceylon. A Centinerary Volume: Part 2. The Present Day. Colombo: The Government Press.

Mora, J.K. Metalinguistic transfer in Biliteracy Instruction: Theory, Research and effective practice. www.moramodules.com/MoraModules/SpanEngWordStdy-2Way.

Oleap, J.N.F. Chemical Education in Sri Lanka. http://www.t.soka.ac.jp/chem/CEAP/SriLanka17.html

Patil, Z.N. On the Nature and Role of English in Asia in the Journal of English as an International Language Vol.1. (pp. 25-46)

Pennycook, A. 1999. Development, Language and Culture: ethical concerns in a postcolonial world. www.oppapers.com/subjects/postcolonialism-page2.htm

Phillipson, R. 2008. Keynote Lecture on English, panacea or pandemic in International conference, Language Issues in English Medium Universities: a global concern. www.cbs.dk/staff/phillipson

Ranasinghe, A. 2012. A Pearl of Great Price, the Free Education System, Sri Lanka. www.cmb.ac.lk/academic/arts/econ/staff-details/5

Rebecca, S. 2003. Global English: Lingua Franca or Hegemony. http://homes.chass. utoronto.ca/~cpercy/courses/6362Schwarz2.htm

Reeta, M, David, M and Maria J. Frigols. 2008. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education China: A division of Maclillan Publishers Limited.

Robert, P. June, 2008. English, Panacea or Pandemic. www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Robert_Phillipson_full_publication_list.pdf

Sandagomi, K. Colonialism and Problems of Language Policy: Formulation of a Colonial Language Policy in Sri Lanka in the Sri Lankan Journal of Advanced Social Studies- Volume-1: No-1:2011: http://www.sljol.info/index.php/SLJASS/article/view/3814

Senarathna, C.D. 2009. Sinhala-English Code Mixing in Sri Lanka: A Sociolinguistic Study. LOT Netherlands. www.kln.ac.lk/units/eltu/ index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=73

Strategies of divergent Thinking. http://faculty.washington.edu/ezent/imdt.htm

Unit of Language Coordination, National Institute of Education.2009. Newsletter on BE. Press, National Institute of Education.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education.2007. Conceptual framework on Teacher Empowerment through Learner Empowerment on BE.

UNESCO. 2007. Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education. Including the excluded. Policy Makers' booklet. www2.unescobkk.org/elib/publications/110/Booklet%203%20...

Unit of Language Coordination, National Institute of Education.2007. Conceptual framework on Teacher Empowerment on BE.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education. 2007. Conceptual framework on Learner Empowerment through Teacher Empowerment on BE.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education.2009.Newsletter on BE. Press, National Institute of Education.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education. 2007. Report of the Islandwide Needs Survey on BE. Press, National Institute of Education.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education. 2007. Teacher Development Manual-1 on BE. Press, National Institute of Education.

Unit of Language Coordination, National Institute of Education. 2009. Teacher Development Manual-2 on BE: Moderators' Guide. Press, National Institute of Education.

University of Cambridge. 2009. TKT CLIL. www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html

Washinton, DC. 2005. Childhood Bilingualism: Current Status and Future Direction. www.nichd.nih.gov/.../upload/Childhood-Bilingualism_2005.pdf

Wikipedia. 2011. Divergent Thinking. http://en.wikipedia.org/wiki/Divergent_thinking

Wolff, D. 2007. Some educational and Methodological Principles of CLIL. http://www. Goethe.de/ges/spa/dos/ifs/met/en2747826.htm

Wolfgang, B.Winter, 2003. Language Learning Journal: No:28, 29-39. We Only Learn Language Once. The Role of the Mother tongue in the FL Classrooms: death of a Dogma. http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/programmatisches/pachl.html

World Bank Information (*2005)*. Note-*Sri-Lanka Sets Goals for Achieving Excellence* in *Education.*

Yvonne, S.F., and David E. F. 2009. Academic Language for English Language Learners and struggling readers. http://www.heinemann.com/shared/onlineresources%5CE01136%5Cnew_Academ_Lang_sample.pdf

26
නේවාසිකාගාර අධ්‍යාපනය

මහේන්ද්‍ර බෝධිගුප්ත විජයකෝන්

බී. ඒ. (ගෞරව); ශාස්ත්‍රපති, දර්ශනපති (ජන සන්නිවේදන) (කැලණිය), ජනමාධ්‍ය ඩිප්ලෝමා - ප්‍රථම පෙළ (කොළඹ). මාධ්‍යවේදියකු, නාට්‍ය පිටපත් රචකයකු ලෙස කටයුතු කරන අතර ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සහකාර ව්‍යාපෘති නිලධාරිවරයකු ලෙස සේවය කරයි.

බුද්ධ උත්පත්තියටත් පෙර නේවාසික අධ්‍යාපනය භාරතයේ පැවතිණි. එයට හොඳ ම උදාහරණය වන්නේ දිසාපාමොක් ඇදුරුතුමන්ගේ තක්ෂිලාවයි. බ්‍රහ්මදත්ත රජු හා බැඳි කථා වස්තු බොහොමයක දිසාපාමොක් ඇදුරුතුමාගේ තක්ෂිලාව ගැන සඳහන් වී තිබේ.

සිද්ධාර්ථ කුමරු ගිහි ගෙය අත හැර ගොස් පළමු ව කෙළේ උද්දකරාමපුත්ත, ආලාරකාලාම වසයෙන් ශාස්තෘවරුන් කිහිප දෙනකු ළඟට ගොස් විවිධ දර්ශන පිළිබඳ ඉගෙන ගැනුම ය. මෙයින් ගම්‍ය වන්නේ බුද්ධත්වයට පෙර සමයේ සිට භාරතයේ නේවාසික අධ්‍යාපනය දක්නට ලැබුණු බවයි. එහෙත් සිද්ධාර්ථ කුමරුට ශිල්ප ශාස්ත්‍රය ඉගැන්වීමට ගුරුවරයකු මාළිගාවට කැඳවූ බව සඳහන් වේ.

> ''සිය දරුවන්ට සිප් සතර ඉගැන්මට කාලය යැයි සැලකූ ශුද්ධෝදන රජතුමා සුදුසු ඇදුරෙකු සොයනුයේ එදා පැවතී හැම සිප් සතරෙහි ප්‍රවීණ සර්වමිත්‍ර (විශ්වාමිත්‍ර) නම් බමුණු පඬිවරයා ගැන අසා ඔහු ගෙන්වා මාළිගාවෙහි රඳවා ගෙන සිදුහත් කුමරු, නන්ද කුමරු ආදි රජ පවුලේ දරුවන්ට ඉගැන්වීම ය. ඔවුන් අතුරෙන් සිදුහත් කුමරුවාණෝ කල් නොයාදි ම ඇදුරු බමුණා දත් සියලු සිප් සතර උගත්හ''[1]

බුද්ධත්වයෙන් පසු බුදුන් වහන්සේ ධර්ම ප්‍රචාර කටයුතුවල නිරත වෙමින් මහජනයා සසර මගින් මුදවා ගත් සමයේ ද භාරතයේ පැවති නේවාසික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව සඳහන් ව තිබේ. එයට හොඳ ම උදාහරණය අංගුලිමාල කථා වස්තුවයි. ගුරුළුගොමීන් විසින් රචිත අමාවතුර කෘතියෙහි මෙසේ සඳහන් වේ.

> ඔහු වියපත්කල්හි මවුපියෝ ශිල්ප උගන්නට තක්සලා නුවර යවූහ. හේ ධර්මාන්තවාසික ශිල්ප උගත්හි වත්සපන කී දැයක් වහා සපයයි. වන වචන කියායෙන් හැසිරෙයි පෙම් වඩන බෙරොයි සෙසු දරුවෝ පිටත් වූහ''[2]

> ''එසේ බැවින් ශිල්පසමාහාරයට උපචාරය යි කියා මිනිස් දහස් මරන්නට කියමි.ව එකාන්තයෙන් එයින් එකෙක් ඔහු මරා යි සිතා වූහ. මිනිස් දහසක් මරුව මැනැව. එසේ වන්නා ශිල්පයට උපචාර කළා වෙයි කිය[3]''

මෙහි සරල අරුත අනුව අහිංසක කුමාරයා ශිල්ප ශාස්ත්‍රය ඉගෙන ගැනීමට දෙමාපියන් විසින් දිසාපාමොක්ගේ තක්ෂිලාවට යවනු ලබයි. එහි දී කුමරා දක්ෂ ලෙස

ශිල්ප ශාස්ත්‍රය ඉගෙන ගනිමින් ගුරුවරයාට කීකරු ව යහපත් ලෙස නේවාසික අධ්‍යාපනය ලබමින් සිටිය දී ඔහුට ඊර්ෂ්‍යා කරනු ලබන තවත් ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායමක් ඇදුරා හා අහිංසක කුමාරයා අතර ඇති ගුරුගෝල සම්බන්ධය විනාශ කර, ගුරුවරයාට කේලාම් පවසයි. එවිට ගුරුවරයා, අහිංසක කුමරාට පවසන්නේ මිනිසුන් දහසක් මරා, එක් අයකුගෙන් එක් ඇඟිල්ලක් ගෙන මාලයක් සාදා ගුරු පූජාව කළ විට, තමන්ගේ ශිල්පය ඉගෙන ගෙන අවසන් බවයි.

මීට අමතර ව ඉතිහාසය පදනම් කොට ගෙන නිර්මාණය වූ පර්යේෂණාත්මක ලාංකේය නිර්මාණවලින් ද නේවාසික අධ්‍යාපනය පැවති බවට සාධක සපයා ගත හැකි ය. මෙයට හොඳ ම උදාහරණය මහාචාර්ය එදිරිවීර සරත්චන්ද්‍රයන් විසින් නිර්මාණය කරන ලද මනමේ නාට්‍යයයි. එහි ඇත්තේ දිසාපාමොක් ඇදුරු තුමන් ළඟ අධ්‍යාපනය ලබා, දක්ෂතම ශිෂ්‍යයා වී, ගුරුතුමාගෙන් ලැබෙන සතුටු පඬුරු වශයෙන් ගුරුතුමාගේ දියණිය ද සරණ පාවා ගෙන තම රාජ්‍යයට ගමන් ගන්නා අතර වූ සිදු වීමයි.

මේ අනුව පෙර පැවති නේවාසික අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ දී එක් ආකාරයකට හොඳ ම දක්ෂතම ශිෂ්‍යයාට ගුරුවරයාගේ දියණිය ද සරණ පාවා ගැනීමට අවකාශ ලැබිණි.

බුදුරජාණන්වහන්සේ පිරිනිවන් පෑමෙන් පසු වකවානුවේ එක් තැනකට හා එක් ගුරුවරයකු කේන්ද්‍රගත ව තිබූ නේවාසික අධ්‍යාපන ක්‍රමය සංවර්ධනය වී වඩා හොඳ කළමනාකාරිත්වයකින් යුතු ව අධ්‍යාපනය ලබා දීමට නේවාසික පහසුකම් සහිත විශ්වවිද්‍යාල බිහි විය. නාලන්ද විශ්වවිද්‍යාලය මීට උදාහරණයයි.

> ''නාලන්දාව විශාල සිසු පිරිසක්, ධර්ම විනය, අභිධර්මය භාෂා ශාස්ත්‍රය, ජන්දය අලජකාර ක්ෂේත්‍ර, ගණිතය, තර්ක න්‍යාය, සාහිත්‍ය අයුරුවේ ද, ආදී විවිධ විෂයයන් අධ්‍යයනය කළ අධ්‍යාපන ආයතනයකි. මෙම ආයතනයට ක්‍රි. ව. 415-455 කාලයේ රාජ්‍ය විවාල සක්‍රාදිත්‍ය රජතුමා විසින් භික්ෂු නේවාසිකාගාරයක් ලබා දී ඇත. මීට අමතර ව වික්‍රමශිලා විශ්ව විද්‍යාල සිත්ත පුරි විශ්ව විද්‍යාලය ජගද්දලා විශ්ව විද්‍යාලය වලභි විශ්ව විද්‍යාලය ආදි විශ්ව විද්‍යාල නේවාසික ව අධ්‍යාපනය ලබා දුන් බවට සාක්ෂි තිබේ.[4]

පැරණි ලංකාවේ නේවාසික අධ්‍යාපනය

ලංකාවේ නේවාසික අධ්‍යාපන ක්‍රමය හා පොදුවේ අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ලද්දේ පන්සල් හා විහාර මුල් කරගෙන ය. මේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ නේවාසික අධ්‍යාපන ලක්ෂණ විය.

> ''විහාර ආශ්‍රයෙන් වෙදකම වෘත්තිය ලෙස තම ශිෂ්‍යයන්ට උගන්වන්නට ඇතැයි සිතාගත හැකි ය. එවිට ශිෂ්‍යයා ගුරුවරයා සමග ඔහුගේ නිවසෙම වසමින් සියැසින් ම බලා තම ඉගෙනීම ලබා ගත්තේ ය. මෙලෙසින් මෙහි අනුගමනය කෙරුණු බෙහෙත් නියම කිරීම දකිමින් ගුරුවරයාගේ පරික්ෂාකාරී කාරුණික මගපෙන්වීම හා සැලකිල්ල ආශ්‍රය කොට ගෙන ඔහු ප්‍රායෝගික පාඩම්වල මාර්ගයෙන් තම ශාස්ත්‍රය ඉගෙන ගන්නට ඇත. කට පාඩමින් දැනගත යුතු වූ බෙහෙත් නියම කිරීම් රාත්‍රි කාලයේ දී හෝ අලුයම් කාලයේ දී තමා ඉඩ පහසුකම් ඇති විට දී ඉගෙන ගත යුතු විය. පැරණි ගුරුකුලවල පැවති චාරිත්‍රයක් හැටියට ශිෂ්‍යයා ගුරුවරයා සමග වෙදකමෙහි හෝ ස්වකීය පොතපත පාඩම් කර ගැනීමේ කාර්යයෙහි හෝ නොයෙදෙන විට ගුරුවරයාගේ ගෙදර දොරේ කටයුතු සාමාන්‍ය සිරිතක් වශයෙන් යෙදෙන්නට ඇත''.[5]

යටත් විජිත යුගයේ නේවාසික අධ්‍යාපනය

විහාරස්ථාන මුල් කර ගෙන ප්‍රථමයෙන් ආරම්භ කළ ලාංකීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය, බටහිර ජාතින්ගේ යටත් විජිතයක් වීමත් සමග වෙනස් විය. කෝල්බෲක් කොමිෂමේ සඳහන් ආකාරයට ඉංග්‍රීසි අධිරාජ්‍යවාදින්ගේ කාලසීමාවේ අධ්‍යාපනය පැරණි ලංකාවේ පැවති අධ්‍යාපන ක්‍රමයට වඩා වෙනස් විය. කොළඹ රාජකීය විද්‍යාලය, ශාන්ත තෝමස් විද්‍යාලය, ගාල්ල රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලය ආදි විද්‍යාල ගණනාවක් ඉංග්‍රීසි පාලන කාලයේ බිහි විය.

> 1812 දී රොබට් බ්‍රවුන්රිග් ආණ්ඩුකාර ධුරයට පත්වීමෙන් පසුව ලංකාවේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ඉමහත් බලපෑමක් කළ ක්‍රිස්තියානි මිෂනාරි නිකාය කිහිපයක් ලංකාවට සැපත් විය. 1812 බැප්ටිස්ට් නිකාය ද 1814 වෙස්ලියන් මෙතොදිස්ත නිකාය ද 1816 ඇමෙරිකානු නිකාය ද 1818 ඇන්ග්ලිකන් නිකාය ද පැමිණි අතර පෘතුගිසි පාලන සමයේ පැමිණි රෝමානු කතෝලික නිකාය ද මන්දගාමී ව නමුත් ක්‍රියාත්මක වෙමින් පැවතිණ.[6]
>
> ''1829 දී කෝල්බෲක් කොමිෂම පැමිණෙන විට රජයේ පාසැල් 97ක් ද මිෂනාරි පාසැල් 236ක් ද රෝමානු කතෝලික පාසල් 60ක් ද වෙනත් පෞද්ගලික සහ පන්සල් පාසල් ක්‍රම සංඛ්‍යාවක් ද ක්‍රියාත්මක විය. මේ අවධියේ මිෂනාරි සමාගම්වල ප්‍රධාන අරමුණු වූයේ බෞද්ධයන් ක්‍රිස්තියානි ආගමට හරවා ගැනීමයි.''[7]

මෙම මිෂනාරි විද්‍යාලවල නේවාසිකාගාර පවත්වා ගෙන ගියේ ය. ඒ ඔවුන්ගේ ආගමට සිසුන් හරවා ගැනීමේ උපක්‍රමයක් වශයෙනි. මිෂනාරි පාසල්වල නේවාසික අධ්‍යාපනය ලාංකීය ජනතාවට ලබාදීමට උත්සාහ කළ ද එහි බලාපොරොත්තුව වූයේ අධිරාජ්‍යවාදි ගැති පිරිසක් බිහිකිරීම ය.[8]

> ''ආගම ඉගැන්වීමට අදාළ හෘදය සාක්ෂ්‍ය වගන්තිය ගැන සඳහන් කරමින් මිෂනාරි පාසල්වල පාලකයන් මේ වගන්තිය උල්ලංඝනය කරන ආකාරය ද හෙළි කළේ ය. සමහරු නේවාසිකාගාරයේ දී ම ආගම උගන්වති. ඊට අකැමැති වන ශිෂ්‍යයන් නේවාසිකගාරවලට ඇතුළත් කර නො ගනිති. තවත් සමහරු ශුද්ධ ලියැවිලි ඉගැන්වීමට දෙමාපියන් ගෙන් අවසර පතා ලියුම් යවති. මේ ශුද්ධ ලියැවිල්ල කියන්නේ කුමක් ද? බයිබලයටයි.''[9]
>
> මේ තත්ත්වයෙන් ලාංකීය සිසු දරුවන් මුදවා ගැනීමට මුල් වූයේ අනගාරික ධර්මපාලතුමා, ඔල්කට් තුමා යන ජාතිමාමක හැඟීම්වලින් යුත් අයයි. ඔවුහු පරම විඥානාර්ථ සමාගම පිහිටුවා ගත්හ. බෞද්ධ පරම විඥානාර්ථ සමාගමයේ ප්‍රථම පියවර වූයේ දහම් පාසැල් ඇරඹීම ය. පිටකොටුවේ ආරම්භ කර පවත්වා ගෙන ගිය දහම් පාසල 1886 නොවැම්බර් 1 වැනි දින බෞද්ධ ඉංග්‍රිසි පාසලක් බවට පරිවර්තනය විය. පසු කලෙක ආනන්ද විද්‍යාලය බවට පත් වූයේ මේ පාසලයි. සියවස අවසාන වන විට නාලන්ද, ධර්මරාජ, මහින්ද, මාලියදේව, ආදි ඉංග්‍රිසි මාධ්‍ය පාසල් කිහිපයක් ම බිහි විය. ගම්බද සිංහල මාධ්‍ය පාසල්

142ක් පමණ විවෘත කිරීමට බී. ටී. එස්. (B. T. S.) සමාගම සමත් විය. නගරබද ව පිහිටුවූ ආනන්ද, නාලන්ද ආදි ඉංග්‍රිසි මාධ්‍ය පාසල්වල ක්‍රිස්තියානි පාසල්වල මෙන් මුදල් අය කෙරිණ. එහෙයින් ඒවායින් සෙත සැලසුණේ වත් පොහොසත්කම් ඇති පවුල්වල දරුවන්ට ය. සමස්තයක් වශයෙන් උසස් අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමේ වරම ගම්බඳ දිළිඳු පවුල්වල දරුවන් වෙත ගලා ගියේ නැත.''[10]

බෞද්ධ පරම විඥානාර්ථ සමාගමේ ආරම්භ කළ විද්‍යාලවල නේවාසික අධ්‍යාපනය දක්නට ලැබුණ ද ලංකාව පුරා විහිදි නේවාසික අධ්‍යාපන ක්‍රමයත් හඳුන්වා දෙනු ලැබුයේ ලංකාවේ ප්‍රථම අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා වූ සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මහතාය. 1944 මැයි 30 වැනි දින අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවට ඉදිරිපත් කරමින් අමාත්‍යවරයා නව ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දෙනු ලැබී ය.

මධ්‍ය විද්‍යාල සහ නේවාසිකාගාර සංකල්පය

''පළමුවෙන් ම අත්හදා බැලීමේ මට්ටමෙන් මධ්‍ය විද්‍යාල ලෙස ක්‍රියාත්මක වූයේ පාසල් තුනකි. මේ නියාමක ව්‍යාපෘතිය ආරම්භ වූයේ 1941 දී ය. අකුරම්බොඩ, වීරකැටිය සහ මතුගම ඒ විද්‍යාල තුනයි. මාතලේ දිස්ත්‍රික්කයේ අකුරම්ගොඩ ගමේ එවකට පැවති මිශ්‍ර පාසලේ ගොඩනැගිලිවල අකුරම්බොඩ මධ්‍ය විද්‍යාලය ආරම්භ විය. 1964 දී මෙය අකුරම්බොඩ වීර කැප්පිටිපොල මධ්‍ය විද්‍යාලය නමින් නම් විය. ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන වැඩ සටහන යටතේ කෘෂිකාර්මික පාසලක් ලෙස ආරම්භ වූ විද්‍යාල ගොඩනැගිලිවල විරකැටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය ස්ථාපිත විය. පසු කලෙක එය වීරකැටිය රාජපක්ෂ මධ්‍ය විද්‍යාලය යනුවෙන් නම වෙනස් විය. මතුගම, කන්නන්ගර නියෝජනය කළ ආසනයයි. එහි ආරම්භ කරන මධ්‍ය විද්‍යාලය පසුව සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මධ්‍ය විද්‍යාලය නම් විය.''[11]

''මෙසේ ආරම්භ වූ මධ්‍ය විද්‍යාල සංඛ්‍යාව ශීඝ්‍රයෙන් ඉහළ ගියේ ය. 1943 අවසාන වන විට, මිනුවන්ගොඩ, වේයන්ගොඩ, මාවතුගොඩ, කලවන්චිකුඩි, ඉබ්බාගමුව, දික්වැල්ල, යන මධ්‍ය විද්‍යාල බිහි විය. 1944 ඉරුක්කල්ලවිකුයි, කරන්දෙනිය, දෙණියාය, පිළියන්දල, යාපනය, වඳුරඹ, වලල, හංවැල්ල, හික්කඩුව, හේනේගම, ගලහිටියාව යන විද්‍යාල ස්ථාපිත විය. 1945 අවසාන වන විට කළුතර, තිස්ස, කැකිරාව, තාලාතුඔය, පොරමඩුල්ල, මරදාන, රුවන්වැල්ල, වාද්දුව, වැලිමඩ, වේලනෙයි, සඳලංකාව, හුණුමුල්ල මධ්‍ය විද්‍යාල ද 1946 වන විට කොළඹ හිල්විදිය, ගම්පොල ගිනිගත්හේන, නෙල්ලිඅඩි, තෙලිජ්ජවිල, දෙහිවල පස්සර, පැල්මඩුල්ල බිබිල, මාදම්පේ, වාසවිලාන්, හැඳුනාව, හොරණ, අනුරාධපුරය, කුලියාපිටිය යන මධ්‍ය විද්‍යාල ද බිහි වී තිබිණි. 1952 වන විට ආරම්භ වී තිබුණ මධ්‍ය විද්‍යාල සංඛ්‍යාව 54ක් විය.''[12]

මධ්‍ය විද්‍යාලවල සුවිශේෂී ලක්ෂණයක් නම් නේවාසික ව අධ්‍යාපනය ලබා දීම ආරම්භ කිරීමයි. ඉංග්‍රීසි උගතුන් හා සම ව කටයුතු කළ හැකි පිරිසක් මධ්‍ය විද්‍යාලවලින්

බිහි කිරීම කන්නන්ගර අමාත්‍යවරයාගේ අරමුණු විය. නේවාසික ව අධ්‍යාපනය ලබා දීමෙන් සමාජ අවබෝධය හා පුද්ගල කළමනාකාරිත්වය දත් පිරිසක් ඇති කිරීමට මෙමගින් බලාපොරොත්තු විය.

> ''ඒ වන විටත් පරිපාලන කටයුතුවල නිරත ව සිටි ඉංග්‍රීසි උගතුන් හා කරට කර සිටීමට හැකියාවක් ලබා දිය යුතු ව තිබිණ. එසේ නො වුණ හොත් මධ්‍ය විද්‍යාලවලින් බිහිවුවනට කඩුව හරස් වෙන්නටත් ගොඩයන් ලෙස හඳුන්වනු ලබන්නටත් තිබුණු පරිසරය ශක්තිමත් විය. ඒ හෙයින් මධ්‍ය විද්‍යාලය ඉගැන්වීමේ භාෂාව ඉංග්‍රීසි විය. ආහාර ගැනීමට සැලසුවේ හැඳි ගෑරුප්පුවලිනි. මධ්‍ය විද්‍යාලවල ක්‍රියාත්මක වූයේ සහමුලින්ම මිශ්‍ර අධ්‍යාපනයකි. අනෙක නේවාසිකාගාර ජීවිතයයි. විනය ගරුක කලට වේලාවට වැඩ කරන සහජීවනය අගයන විධිමත් හැඩගැස්මක් ඇති උගතුන් පිරිසක් බිහි කිරීම මේ වැඩ පිළිවෙළේ දූරස්ථ අරමුණ විය.''[13]
>
> ''මධ්‍ය විද්‍යාල සංකල්පයට අනුගාමී ව ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමය ද ක්‍රියාත්මක විය. මධ්‍ය විද්‍යාලවලට ඇතුළත් කරගන්නා ලද දක්ෂ ශිෂ්‍යයයන් අතර වත් පොහොසක්කම් ඇතියවුන් මෙන් ම නැතියවුන් ද සිටීම අනිවාර්ය විය. වත් පොහොසත්කම් අඩුවුවනට වත් පොහොසත්කම් ඇතියවුන් සමග ගැළපීම දුෂ්කර වෙයි. එය කන්නගරගේ ද අත්දැකීම විය. එම තත්වයට ඔහුට රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලයේ ද නේවාසිකගාරයේ සිටීය දී මුහුණ දීමට සිදුවිය. ඒ තත්ත්වයට පිළියමක් වශයෙන් වත් පොහොසත්කම්වලින් අඩු ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවනට ඇඳුම් පැළඳුම් හා පොත පත ආදිය සපයා ගැනීම සඳහා ශිෂ්‍යාධාරයක් පිරිනැමිණ.''[14]

1940 සිට 1960 වන විට මධ්‍ය විද්‍යාල 56ක් දක්වා වැඩි විය (5 වන වගුව සහ 1 වන රූපය). 1959න් පසු වර්ෂවල දී මධ්‍ය විද්‍යාල, මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ලෙස නම් කෙරුණු අතර 1985 දක්වා ක්‍රමයෙන් මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සංඛ්‍යාව වැඩි විය.[15] එහෙත් මෙසේ අලුතින් ඇති වූ මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයවල නේවාසිකාගාර ඉදි නො කෙරිණි.

1978 වන විට නේවාසිකාගාර සහ උසස් පෙළ විද්‍යා විෂය ධාරා පැවැත්වූ පාසල් 104ක් විය. ඒවා 1978 පාසල් වර්ග කිරීම අනුව 1 ඒ වර්ගයේ පාසල් ලෙස හඳුන්වන ලදි. කන්නන්ගර යුගයේ දී පිහිටුවන ලද මධ්‍ය පාඨශාලා සියල්ල ම පාහේ මේ ගණයට ඇතුළත් විය. එහෙත් එම පාසල් 104 මැතිවරණ කොට්ඨාස 43කට සීමා වී තිබුණි. ඒ හේතුවෙන් මැතිවරණ කොට්ඨාස 78කට නේවාසිකාගාර හා උසස් පෙළ විද්‍යාධාරා සහිත 1A පාසල් නො තිබිණි.[16] මෙසේ උසස් පෙළ විද්‍යා විෂයධාරා සහ නේවාසිකාගාර සහිත මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ඇති වූ ජන්ද කොට්ඨාසවලට එවැනි පහසුකම් ඇති පාසල් ලබා දීමට ගත් උත්සාහයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස 1978 පසු මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සංඛ්‍යාව වැඩි වූයේ ය. 1978 දී පාසල් 1A, 1B, 1C, 2 හා 3 ලෙස වර්ග කිරීමේ දී 1A වූ පාසල් මුල් කාලයේ දී ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික මධ්‍ය විද්‍යාලය නමින් ද හඳුන්වන ලදි.

මේ අනුව නාගරික ජනප්‍රිය පාසල් බොහොමයක් ද මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ගණයට වැටුණි. එහෙත් පසුව ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාඨශාලා ලෙස හැඳින්වීම වෙනුවට 1A පාසල් ලෙසින් උසස් පෙළ විද්‍යා ධාරා හා නේවාසිකාගාර තිබූ පාසල් හැඳින්වීමට පටන් ගති. මේ නිසා මධ්‍ය මහා විද්‍යාල නාමයට 1978 පාසල් නැවත බෙදා වෙන් කිරීමේ ප්‍රතිසංස්කරණවල දී ලැබීමට ගිය විශේෂ අර්ථයක් නැති වී ගියේ ය.

1 වන වගුව. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල වැඩි වීම

වර්ෂය	මධ්‍ය විද්‍යාල ගණන
1960	56
1963	57
-	-
1970	66
1971	-
1972	66
1973	59 - අඩු විය -
1974	58 - අඩු විය -
1974	58
1977	59
1978	97 - 3 අඩු විය
1979	94
1980	103
1981	107
1982	106 - අඩු විය
1985	188

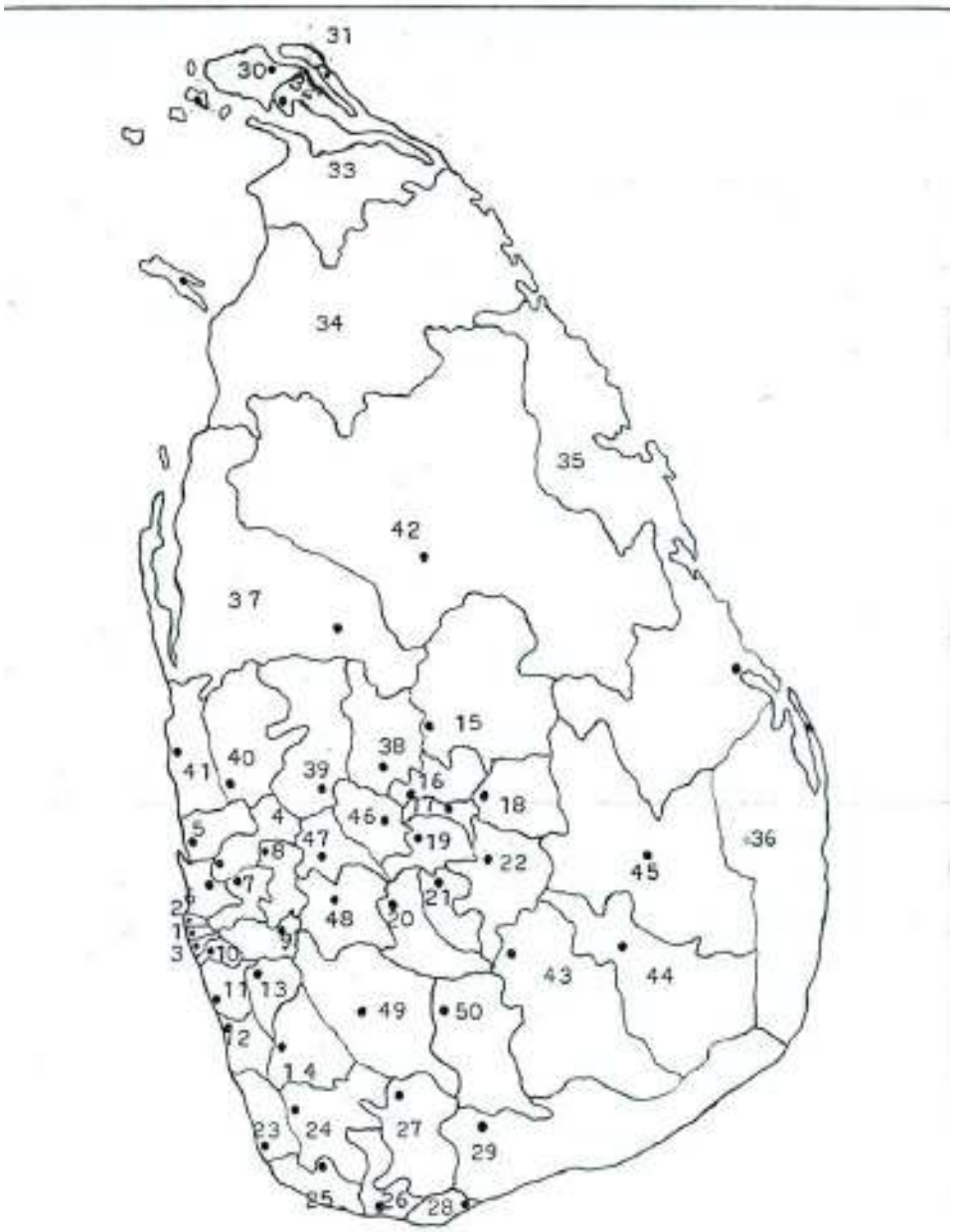
නේවාසික පහසුකම් සහිත ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ඇති කිරීම

මධ්‍ය පාසල්වලින් නිදහස් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා පුළුල් කිරීමට ගත් වැදගත් පියවරක් නම් ඒවායේ අධ්‍යාපනය ලැබීමට ශිෂ්‍යත්ව පිරිනැමීමයි. මේ මගින් ගම්බද දුප්පත් දරුවන්ට උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා දොර, වඩා හොඳින් විවෘත කිරීමට අපේක්ෂා කරන ලදී. කන්නන්ගර මහතා විසින් මධ්‍ය පාසල් පිහිටුවන ලද්දේ දිවයින පුරා සිටින දක්ෂතම ශිෂ්‍යයන්ට නිදහස් අධ්‍යාපනය ලබා දීමට උදව්වක් වශයෙනි. මධ්‍ය පාසලක සිට සැතපුම් තුනේ අරයක ඇති පාසල්වල පස් වන ශ්‍රේණියේ පරීක්ෂණයෙන් තෝරා ගත් ශිෂ්‍යයන්ට ශිෂ්‍යත්ව පිරිනැමීමේ ක්‍රමයක් එහි වේ.[17]

මධ්‍ය පාසලට සැපයූ ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමය යටතේ නොමිලේ නේවාසික පහසුකම්වලට අමතර ව පොත් පත්, ලිපි ද්‍රව්‍ය, සහ ඇඳුම් ද නොමිලේ සැපයිණි.[18] මේ අනුව නේවාසිකාගාර පහසුකම් සහිත ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ඇති කිරීම කන්නන්ගර යුගයේ පිහිටුවන ලද මධ්‍ය පාඨශාලාවල වැදගත් අරමුණක් වූ බව කිව හැකි ය. මීට පෙර පාසල්වලට සැපයුණු ශිෂ්‍යත්වවල දී ශිෂ්‍යාධාර පමණක් ලබා දුන් අතර නේවාසික පහසුකම් ලබා දීම මධ්‍ය විද්‍යාල පිහිටුවූ පසු ඇරඹුණු සම්ප්‍රදායකි.

උදාඃ- ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ලබා දුන් රජයේ රාජකීය විද්‍යාලය 1930 වන විට දෙයාකාරයකින් ශිෂ්‍යත්ව පිරිනමා තිබේ.[19]

- වයස අවුරුදු 16ට නො වැඩි ශිෂ්‍යයත් සඳහා තරග විභාගයකින් පසු පිරිනැමූ මූ ලෝරන්ස් ශිෂ්‍යත්වය අවුරුදු තුනක් සඳහා වලංගු විය. ශිෂ්‍යත්වධාරීන්ට නොමිලේ අධ්‍යාපනය සහ වාර්ෂික ව 220/-ක දීමනාවක් ලැබුණි.



1 වන රූප සටහන: ලංකාවේ පිහිටුවන ලද මුල් ම මධ්‍ය පාසල් පනහ, ඩොනමෝර් ආණ්ඩු ක්‍රම යුගයේ පැවති මැතිවරණ කොට්ඨාස අනුව ව්‍යාප්ත වූ ආකාරය

මූලාශ්‍රය: කොඩිතුවක්කු, 1989

- තරග විභාගයකින් පසු පිරිනැමූ ආණ්ඩුකාරවරුන්ගේ ශිෂ්‍යත්වය (Governor's scholarships) විස්සෙන් දහයක් වාර්ෂික ආදායම රු 2500/-ට අඩු දෙමාපියන්ගේ දරුවන්ට පිරිනැමිණි.

පළමු ව මේ මගින් ඕනෑ ම ගම්බද පිරිමි ළමයකුට ඉංග්‍රීසි පාසලකට ඇතුළු වීමේ හැකියාව ලැබී ඔහුගේ ගාස්තු හා නේවාසික ගාස්තුවෙන් කොටසක් කනිෂ්ඨ පාසල් සහතිකය තෙක් පියවනු ඇත. ඉන් පසු මාසයකට රු 40/-ක් පිරිනැමෙන රුපියල් 480 ශිෂ්‍යත්වය ලබා ගෙන ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික හෝ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසලකට ඇතුළු විය හැකි ය.[20]

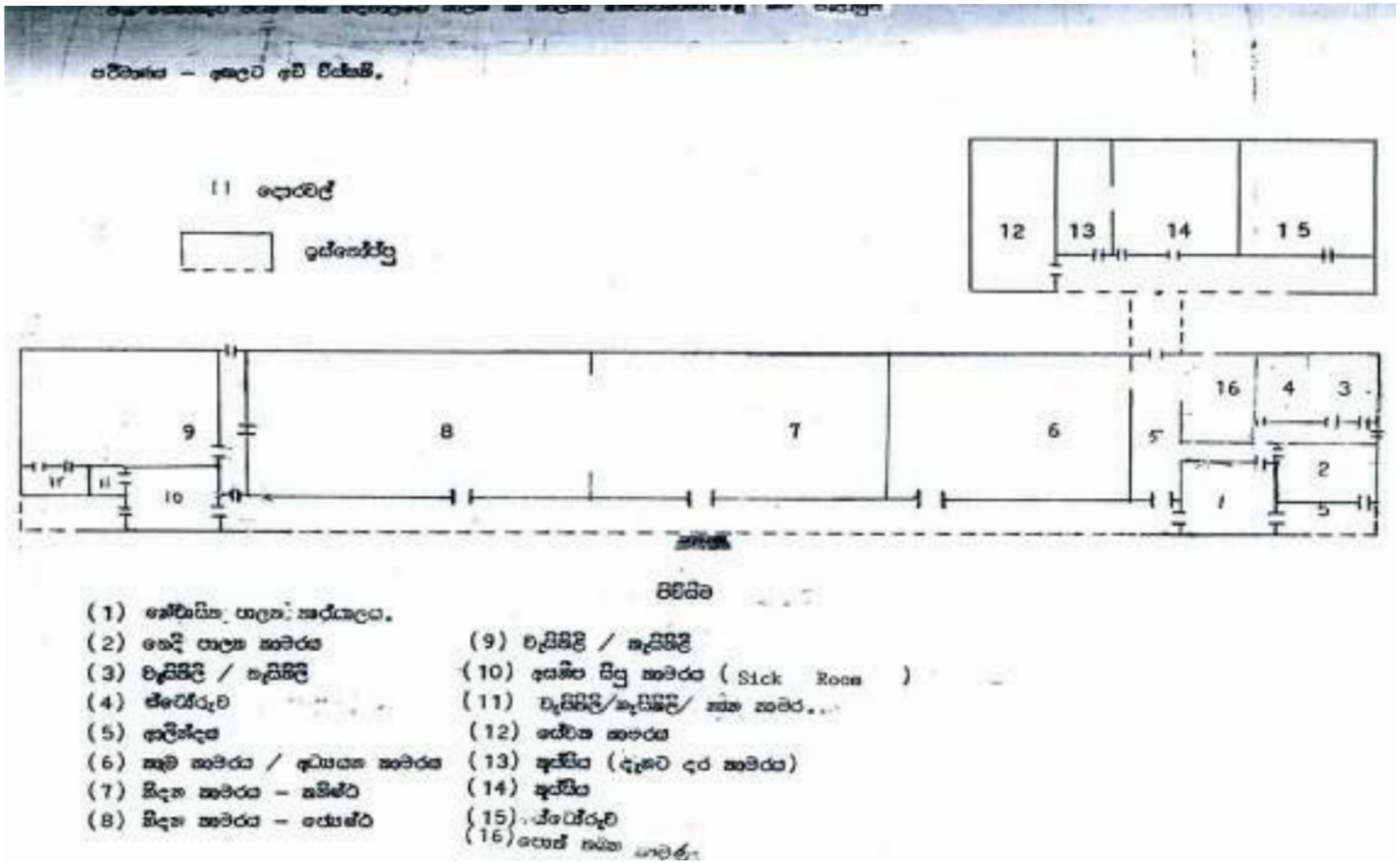
මධ්‍ය පාසල්වල පිරිනැමූ ශිෂ්‍යත්වවල විශේෂ ලක්ෂණ දෙකක් නම් ඒ මගින් වැඩි ශිෂ්‍යත්ව සංඛ්‍යාවක් පිරිනැමීමත් රජය මගින් ඒ සඳහා වැඩි මුදලක් වැය කිරීමත් ය. 1943 දී මධ්‍ය පාසල් සම්බන්ධ ඉදිරි පියවරක් ලෙස ප්‍රථම වරට නොමිලේ, නේවාසික පහසුකම් සහිත ශිෂ්‍යත්ව 40 බැගින් එක පාසලකින් පිරිනමා තිබේ.[21] ඉන් 2140ක් පිරිමි ශිෂ්‍යයන් විය. 1515ක් ශිෂ්‍යාවන් විය

පළමු වරට 1943 දී ශිෂ්‍යත්ව හතළිහ බැගින් පිරිනැමීම සඳහා 1943-44 වර්ෂයේ වැය ඇස්තමේන්තුවල රුපියල් 1,35,00/-ක මුදලක් වෙන් කර තිබේ.

ගුණාත්මක අතින් ද මධ්‍ය පාසලක ශිෂ්‍යත්ව උසස් මට්ටමක පැවතියේ ය. ශිෂ්‍යත්ව ධාරීන්ට නොමිලේ නේවාසික පහසුකම්වලට අමතර ව පොත් පත් ලිපි ද්‍රව්‍ය සහ ඇඳුම් ද නොමිලේ සැපයුණු නිසා ද රජය මගින් ආරම්භ කළ නිසා ද මධ්‍ය පාසලේ ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමය අඛණ්ඩ ව වැඩී වර්ධනය කරමින් පවත්වා ගෙන යාමට හැකි විය. 1959 දී ශිෂ්‍යත්ව ගැන අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ තොරතුරු දක්වන්නේ මෙසේ ය.

> ''රජයේ ශිෂ්‍ය නිවාසවල නේවාසික ශිෂ්‍යත්ව ලබා සිටින්නන් උදෙසා ගෙවන ආධාර මුදල ද එක ශිෂ්‍යයකුට මසකට රුපියල් විස්සේ සිට තිහ දක්වා මේ වර්ෂය තුළ දී වැඩි කරන ලදී. වර්ෂය තුළ මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල ඉගෙනීම සඳහා ශිෂ්‍යයන් 1000කට ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය කරන ලදී. මේ ශිෂ්‍යත්වවලට ශිෂ්‍යන් තෝරා ගන්නා ලද්දේ දිවයින පුරා පිහිටි ප්‍රාථමික පාඨශාලවලිනි. මේ ශිෂ්‍යත්ව සඳහා උපරිම වයස ප්‍රමාණය අවුරුදු 11ක් වූ අතර ඔවුන් තෝරා ගන්නා ලද්දේ තරග පරීක්ෂණයකිනි. මෙම ශිෂ්‍යත්ව 6 වැනි ප්‍රමාණයේ සිට උසස් පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගය දක්වා වර්ෂ අටකට සීමිත වූ ඒවා ය.[25] මධ්‍ය පාඨශාලවලට ලබා දුන් ශිෂ්‍යත්ව නිසා ප්‍රදේශයේ ඉතා ම බුද්ධිමත් ශිෂ්‍යයන් මධ්‍ය පාසල්වලට ඇදී ආයේ ය.[22]
>
> ''නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ප්‍රතිඵල නියම වශයෙන් රටට ලබා දුන් ආයතන වූයේ මධ්‍ය විද්‍යාලයි. සෑම ජන්ද කොට්ඨාසයක් පාසා ම පිහිටුවනු ලැබූ යම් ආයතන නිසා ඒ අවට සැතපුම් පහක් හයක් හෝ ඈතින් පිහිටි පාසල්වල සිසුන්ට පවා විශේෂ අධ්‍යාපන පහසුකම් ලබා ගෙන සරසවි පිවිසුම් පෙළ දක්වා ඉගෙනීමේ වරප්‍රසාද ලැබිණි. අධ්‍යාපනය නොමිලේ ලැබුණු පමණින් නගරයේ විදුහලකට හෝ සරසවියකට ඇතුළු වී ඉගෙනුම ලැබීමට හැම ශිෂ්‍යයකුට නුපුළුවන් විය. එහෙයින් මේ තත්වය මග හරවා විශ්ව විද්‍යාලයට යන තෙක්

1 වන ඇමුණුම. මහ/ හේවාහැට මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයයේ බාලක බාලිකා නේවාසිකාගාර සැලසුම්



අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීම දීප්තිමත් ශිෂ්‍යයන්ට අවස්ථාව සලයනු පිණිස පුළුල් ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ද ඇති කරන ලදී.[23]

මෙසේ ඇති කරන ලද ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයෙන් දීප්තිමත් ශිෂ්‍යයන් මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවලට ඇදී ආවා සේ ම වෙනත් යහපත් අධ්‍යාපනික ප්‍රතිඵල ද ඇති කිරීමට එය ඉවහල් වූයේ ය. ප්‍රාථමික පාසලේ පැමිණීම වැඩි වීම කෙරෙහි ද එය බලපෑවේ ය.

ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමය ප්‍රාථමික පාසලේ පැමිණීම කෙරේ බලපා ඇතැයි සඳහන් කළ යුතු ය. වයස වැඩිකම නිසා විභාගය ගැනීමට නො හැකි වේ ය යන බියෙන් දෙමාපියෝ තම දරුවන් වයස පහ හා හයේ දී පාසලට ඇතුළු කිරීමට උනන්දු වෙති. මේ අනුව පේන්නේ මධ්‍ය පාසල් පිහිටුවන විට අධ්‍යාපනික ගැටලුවක් වී තිබූ අධ්‍යාපන නාස්තිය මදකින් හෝ අඩු කිරීමට ද ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමය ඉවහල් වූ බවයි.[24]

ශිෂ්‍යත්වලාභීන්ට නවාතැන් පහසුව ලබා දුන් නේවාසිකාගාර ලෙස මධ්‍ය පාසල් බොහෝමයක භාවිත වූයේ කුලියට ගත් නිවාස හෝ අර්ධ අස්ථිර ගොඩනැගිලි ය. සවිමත් සහ සිත්ගන්නාසුලු ගොඩනැගිලිවලින් සමන්විත නේවාසිකාගාර මධ්‍ය විද්‍යාවල ඉදිවන්නට පටන් ගත්තේ 1948න් පසු එලැඹි වර්ෂ කිහිපයේ දී ය. මේ නේවාසිකාගාර ඉදි කිරීමේ දී විශාල මුදලක් වැය කර තිබේ. එ වැනි විශාල මුදලක් ඊට පෙර හෝ පසු කිසි දිනක පාසල් නේවාසිකාගාර වෙනුවෙන් වැය නො කරන ලදී.

නේවාසිකාගාර ගොඩනැගිලි හැකි තරම් චාම් ලෙස අධික වියදම්වලින් තොර ව ද නිර්මාණ විය යුතු බවත් එහෙත් හිතකර ජීවන තත්ත්ව ගැන ද විශේෂයෙන් නියම පවිත්‍රගාර (වැසිකිළි නාන කාමර) පහසුකම් හා ගිලන් කාමරවල ඉඩකඩ ගැන ද අවශ්‍ය පරිදි සැලකිලිමත් විය යුතු බවත් 1962 දී ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් සභාව ස්වකීය වාර්තාවෙන් පැවසීමෙන් ඒ බව පැහැදිලි වේ.

නේවාසික පාලක පාලිකාවන්ගේ රාජකාරි

සියලු ම ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන කාර්යාලය භාර
ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ/ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන
නිලධාරිවරුන් මගින් අදාළ විදුහල්පතිවරුන් වෙත.

නේවාසික පාලක/ පාලිත රාජකාරි ලැයිස්තුව

ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි/ සහකාර ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි/ මේට්‍රන්/ බාලිකා ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි සහකාර මේට්‍රන් තනතුරු දරන නේවාසිකාගාර පාලක/ පාලිකාවන් සඳහා නියමිත රාජකාරි ලේඛනය අවශ්‍ය කටයුතු සඳහා මේ සමඟ එවමි.

අත්සන් කළේ/ එම්. බී. සී. සිල්වා
පරිපාලන නිලධාරි — අතිරේක ලේකම් (පාලන)
අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ලේකම් වෙනුවට

පිටපත් :- 1. අ. අ. ශ්‍ර. අ. ඔබේ. ගුරු/ අධ්‍යා./6. 15 හා 1985. 12. 17. අනුව
2. අදාළ විදුහල්පතිවරුන් වෙත
3. අ. වි. පීඨාධිපතිවරුන් වෙත් - ඔබ ආයතනයටද සුදුසු පරිදි සංශෝධන ඇතුළත් කර මෙය ක්‍රියාත්මක කරන්නේ නම් මැනවි.

1986 මැයි මස 13 වන දින, අංක 4/සහ 9/243 දරන චක්‍රලේඛය යටතේ එම්. බී. සී. සිල්වා (අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පාලන අතිරේක ලේකම්) විසින් නේවාසිකාගාර රාජකාරි ලැයිස්තුව නිකුත් කරනු ලැබූ ලිපිය හා රාජකාරී ලැයිස්තුව පහත දැක්වේ

ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි/ සහකාර ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි/ බාලිකා ශිෂ්‍ය නිවාසාධිකාරි/ මේට්‍රන් සහකාර මේට්‍රන් තනතුරුවලට අදාළ නේවාසිකාරගාර පාලක/ පාලිකා රාජකාරි ලේඛනය

නේවාසිකාගාර පාලක පාලිකාවන් රජයේ පාලක රෙගුලාසි හා මුදල් රෙගුලාසිවලට අනුකූල ව කටයුතු කිරීමට බැඳී සිටින අතර, පහත සඳහන් විශේෂ රාජකාරි ඔවුන් වෙත පැවරේ.

1. විදුහල්පති යටතේ නේවාසිකාගාර පවත්වා ගෙන යාම හා එහි සියලු ම පාලන කටයුතු පිළිබඳ වගකීම
2. නේවාසික ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ සහකරු ලෙස ක්‍රියාකිරීම
3. නේවාසික ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ පොදු ශුභ සිද්ධිය ගැන කටයුතු කිරීම හා විෂය පවත්වා ගෙන යාම.
4. නේවාසිකාගාරයට අවශ්‍ය ආහාර ද්‍රව්‍ය මිලදී ගැනීමට හා එහි නඩත්තු ව සඳහා අවශ්‍යතා අනුව විදුහල්පතිගෙන් නේවාසික අරමුදලින් වරින් වර ලැබෙන මුදල් වැය කිරීමේ දී වියදම් සනාථ කිරීමට විධිමත් බිල්පත් ලබා, ඒවා ක්‍රමවත් ව ගොනුකර තැබිම යුතු ය එම වැය කිරීම් විදුහල්පතිගේ අධීක්ෂණය හා ඇගයීම් කමිටුවේ පරීක්ෂණ යටතේ සිදු කළ යුතු යි. සියලු ම ලැබීම් හා වියදම් මුදල් පොතේ සටහන් කර මාසයේ අවසානයේ දී තුලනය කර, එම සටහන් නිවැරදි බවට සහතික කර විදුහල්පතිගේ ද අනුමැතිය ලබාගත යුතු යි. මුදල් පොත හා බිල්පත් සහ අදාළ ලියවිලි රජයේ විගණන නිලධාරීන්ට හා අභ්‍යන්තර විගණන නිලධාරීන්ට අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී පරීක්ෂා කිරීමට ඉදිරිපත් කළ යුතු ය.
5. ආහාර පාන සඳහා ද්‍රව්‍ය මිලට ගැනීම, ආරක්ෂා කිරීම හා මුළුතැන් ගෙට නිකුත් කිරීම, ආහාර කමිටු මගින් කරවීම (සතියකට එක ආහාර කමිටුව බැගින් පත්කර මාසික ශිෂ්‍ය සංගම් රැස්වීමේ දී ලැබීම් හා වියදම් පිළිබඳ සාකච්ඡා කළ යුතු ය. විදුහල්පති හෝ ඔහුගේ නියෝජිතයකු සහභාගි කරවා ගැනීම වැදගත් ය).
6. ආහාර පාන පිසීම පිළිබඳ පරීක්ෂා කිරීම හා සිසුන් ආහාර ගන්නා අවස්ථාවේ කෑම ශාලාවේ රැඳී සිටීම (රසවත් පෝෂ්‍යදායි ලෙස ආහාර පාන සකස් කිරීමට වග බලා ගත යුතු ය.)
07. අරක්කැමියන්ට හා සහකාර අරක්කැමියන්ට ආහාර පාන පිළියෙල කිරීමේ දී උපදෙස් දීම හා මුළුතැන් ගෙය ඒ අවට ද කෑම ශාලාව ද උපකරණ ද ඔවුන් ලබා පිරිසිදු කරවීම, අනිකුත් නේවාසිකාගාර කාර්ය මණ්ඩලය අදාළ රාජකාරිවල නියැළීම් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම ඔවුනට නිවාඩු නිර්දේශ කිරීම. (කෑම ගැනීමට බොහෝ වේලාවකට පෙර පිසින ලද පරණ වූ ආහාර පාන සිසුන්ට ලබා නො දීමට වග බලා ගත යුතු ය).

8. නේවාසිකාගාරයේ මනා පිරිසිදු බව හා ක්‍රමවත් පැවැත්ම සඳහා සුදුසු විධිවිධාන යෙදීම.
9. විදුහල්පති අනුමත කරන ලද දින චර්යාවක් අනුමත නේවාසික සිසුන් නේවාසික ගාරයේ සිටින බවට වග බලා ගැනීම.
10. නේවාසික සිසුන්ගේ ආරක්ෂා පිළිබඳ කටයුතු කිරීම (දෛනික නාම ලේඛන පවත්වා ගෙන යා යුතු ය. නියමිත භාරකරුවන් මගින් සිසුන් යාම් ඊම් කරන බවට සැහීමට පත් විය යුතු ය. ඒ සඳහා විස්තර සටහන් පවත්වා ගෙන යා යුතු ය. ගුරු විද්‍යාල සිසුන්ට භාරකරුවන් අවශ්‍ය නො වේ නම් නේවාසිකාගාරයෙන් බැහැර වන සෑම අවස්ථාවක දී ම එහි ඇති අවශ්‍යතාව පිළිබඳ සැහීමකට පත් වී දිනය පිට වූ වේලාවට පැමිණි වේලාව ආදි විස්තර සටහන් පොතක පවත්වා ගෙන යා යුතු ය.
11. නේවාසික සිසුන් රෝගාතුර වූ විට වෛද්‍යාධාර ලබා දීම හා ඒ සඳහා අවශ්‍ය වූ විට කැටුව යාම
12. නේවාසිකාගාරයට අයත් රජය සතු දේ හා සිසුන් සතු දේ ආරක්ෂා කිරීම
13. නේවාසික සිසුන් සමූහ වශයෙන් අධ්‍යාපන චාරිකා හෝ වෙනත් ගමන් බිමන්වලට සහාගී වන විට ඔවුන් කැටුව යාම.
14. සිසුන් හමුවට පැමිණෙන සියලු ම අමුත්තන් තමා මගින් ඔවුන් හමුවීමට සැලැස්වීම
15. සිසුන් සඳහා වන තැපෑල බෙදා හැරීම
16. තමාට කනිෂ්ඨ නේවාසිකාගාර පාලක/ පාලිකා රාජකාරි සාමාන්‍යයෙන් පරීක්ෂා කිරීම (එක ම නිවාස පාලක පාලිකාවන් පමණක් සේවා නියුතු වේ නම් නේවාසික ගුරු මහත් ම මහත්මියක සහාය ලබා නේවාසිකාගාරය පවත්වා ගෙන යාම සුදුසු ය).
17. වාරය අවසානයේ සෑම ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවක ම නේවාසිකාගාරයෙන් පිට ව යන තෙක් ද, වාර ආරම්භයේ දී නියමිත දිනට පෙර දින නේවාසික සිසුන්ගේ පැමිණීම අපේක්ෂා වෙන් ද නේවාසිකාගාරයේ රැඳී සිටිය යුතු වේ.
18. පාසල් නිවාඩු කාලයේ දෙපාර්තමේන්තුව මගින් සංවිධානය කරන සේවාස්ථ පුහුණු වැඩසටහන් යොදා ගෙන ඇත්නම් පවත්වා ගෙන යාම පිළිබඳ කටයුතු විදුහල්පතිගේ උපදෙස් අනුව ඉටුකළ යුතු ය. ඒ සඳහා ආහාර පාන සැපයීම ආදී නේවාසිකාගාරය පවත්වා ගෙන යාම පිළිබඳ කටයුතු විදුහල්පතිගේ උපදෙස් අනුව ඉටුකළ යුතු වේ. පාලක/ පාලිත එක් අයකුට වැඩියෙන් සේවා නියුතු වූ විට වරකට එක් අයකුට ද අනතුරු අවස්ථාව තවත් අයකුට වශයෙන් එවැනි කටයුතු සමසේ බෙදා ගැනීම සුදුසු වේ. (පාසැල් නිවාඩු කාලය නිවාඩු ලෙස සැලකෙන්නේ ගුරුවරුනට හා ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට පමණි. අනිකුත් සියලු ම කාර්ය මණ්ඩල නිවාඩු කාලයේ දී යෙදීමට රාජකාරි නොමැති නම් පමණක් විදුහල්පතිගේ පූර්ව අනුමැතිය ලබා නේවාසිකාගාරයෙන් බැහැර ව සිටිය හැකි බව සැලකිය යුතු ය).
19. නේවාසිකාගාරයේ පදිංචි ව සිටීම අනිවාර්ය වේ. නේවාසිකාගාරය සමීපයේ නිල නිවසක් වේ නම් නේවාසිකාගාරයේ නිල කාර්යාලයක් පවත්වා ගෙන

යා යුතු අතර, එහි රැඳී සිටීම කළ යුතු වේ. වෙන් වූ නිල නිවාසයක් නො මැති අවසථාවල නේවාසිකාගාරයේ පදිංචි ව සිටීමේ දී තමන්ගෙන් හෝ තම පවුලේ අයගෙන් නේවාසික සිසුන්ගේ දින චරියාවට බාධා නො පැමිණෙන ලෙස කටයුතු කළ යුතු වේ. එසේ ම නේවාසික සිසුන් හෝ නේවාසිකාගාර කාර්ය මණ්ඩලය තමාගේ හෝ පවුලේ පෞද්ගලික කටයුතුවලට යොදා නොගැනීමට තරයේ වග බලා ගත යුතු වේ.

20 රජයේ නිවාඩු දිනක හෝ විවේක දිනයේ දී හෝ නිවාඩු ලබා ගන්නා අවස්ථාවල දී නේවාසිකාගාරයෙන් බැහැර වීමට ප්‍රථම නේවාසිකාගාරය පවත්වා ගෙන යාමට විදුහල්පතිගෙන් උපදෙස් ලබා කටයුතු කර නේවාසිකාගාරයෙන් බැහැර විය යුතු වේ.

(සැ. යු. :- මෙම රාජකාරි ලැයිස්තුවේ සඳහන් වූ නේවාසිකාගාරයේ පැවැත්මට අදාළ වන දෙපාර්තමේන්තුව හෝ විදුහල්පති විසින් පනවනු ලබන යම් යම් කොන්දේසි ද නේවාසික ශිෂ්‍ය සංගමය ගනු බලන තීරණ විදුහල්පතිගේ අනුමැතිය පරිදි ඒ අයුරින් ම පිළිපැදිය යුතු අතර, ආචාරශීලී ව හැසිරීමෙන් ද ආදර්ශවත් ලෙස ක්‍රියා කිරීමෙන් ද දෝෂ දර්ශනයට හා විවේචනයට ලක් කොට අයුරින් ක්‍රියා කිරීමෙන් ද දෝෂ, දර්ශනයට හා විවේචනයට ලක් නො වන අයරින් ක්‍රියා කිරීමෙන් ද කටයුතු කළ යුතු වේ.

නේවාසිකාගාර කළමනාකරණය

පාසලේ අනික් කටයුතු සේ ම, ශිෂ්‍ය නේවාසිකාගාර මනා කළමනාකරණයකින් පවත්වා ගෙන යාම විදුහල්පති භූමිකාවට අයත් අංගයක් වේ. 1980 සැප්තැම්බර් මස 5 වන දින එවකට කොළඹ 2 මැලේ විදියේ ස්ථානගත කර තිබූ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ දී නිකුත් කරන ලැබූ ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය අංක/ප්‍ර/763 හා 76.10.12 දින නිකුත් කරන ලද සම්පූර්ණ චක්‍රලේඛය පහත දැක්වේ.

1980 සැප්තැම්බර් මස 9 වැනි දින,
කොළඹ 2, මැලේ වීදියේ,
අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ,
මුදල් ශාඛාවේ දී ය.

සියළුම විදුහල්පතිවරුන් වෙත,

ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය

හැඳින්වීම

ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය අංක : මු/ 7/ 63 හා 76.10.12 දින දරන චක්‍රලේඛයෙන් සංශෝධිත පරිදි දැනට අංක: 328 (මු/7/63 යොමු) හා 74. 02. 18 වැනි දින දරන අමාත්‍යාංශ චක්‍රලේඛ මගින් පාලනය වේ. ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන්, පහත සඳහන් නීති සහ රෙගුලාසි 81.01.01 වැනි දින සිට අදාළ වේ. විදුහල්පතිවරුන් විසින් පහත සඳහන් උපදෙස් තරයේ පිළිපැදීම අවශ්‍ය ය. මෙම රෙගුලාසිවලින් බැහැර ව කටයුතු කරන්නේ නම් මෙම අමාත්‍යාංශයේ පූර්ව ලිඛිත අනුමැතිය ලබා ගත යුතු ය.

නව ශිෂ්‍ය නිවාස පිහිටුවීම හා පවත්නා ශිෂ්‍ය නිවාස වසා දැමීම

02 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පූර්ව ලිඛිත අනුමැතිය නොමැති ව, නව ශිෂ්‍ය නිවාසයක් පිහිටුවීම නොපවත්නා ශිෂ්‍ය නිවාසයක් වසා දැමීම හෝ නො කළ යුතු ය. ප්‍රාදේශිය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ දිස්ත්‍රික්කයේ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරියාගේ ලිඛිත අනුමැතිය නොමැති ව පාසලේ ගොඩනැගිල්ලේ කොටසක් ශිෂ්‍ය නිවාසයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා පරිවර්තනය කිරීම හෝ ශිෂ්‍ය නිවාසයක කොටසක් පාසලේ ගොඩනැගිල්ලේ කොටසක් වශයෙන් පන්ති පවත්වා ගෙන යෑම සඳහා හෝ නොගත යුතු ය.

උපදේශක කමිටුව

03 මේ චක්‍රලේඛයේ විධි විධානයන්ට යටත්ව ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරයාට උපදෙස් දීම සඳහා පහත දැක්වෙන අයගෙන් සමන්විත කමිටුවක් තිබිය යුතු ය. මෙම කමිටුව, උපදෙස් දීම සඳහා පමණක් ක්‍රියාකළ යුතු බව සටහන් තබාගත යුතු අතර කාර්යක්ෂම ලෙස ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය, නීති හා රෙගුලාසි නිසියාකාර ව පිළිපැදීම නිවැරදි වාර්තා හා ගිණුම් පවත්වා ගෙන යෑම, ආදිය විදුහල්පතිවරයාගේ පූර්ණ වගකීම යටතට පැවරේ.

උපදේශක කමිටු සංයුතිය

04 උපදේශක කමිටුව පහත සඳහන් අයගෙන් සමන්විත විය යුතු ය.

(අ) විදුහල්පති - නිල බලයෙන් සභාපති

(ආ) නියෝජ්‍ය විදුහල්පති හෝ ජ්‍යෙෂ්ඨ උපගුරු

(ඇ) ශිෂ්‍ය නිවාස අධිකාරි හෝ ශිෂ්‍ය නිවාස භාරකරු

(ඈ) ශිෂ්‍ය නිවාසයේ නේවාසික ගුරු මණ්ඩලයේ සාමාජිකයෙක් හෝ එවැනි කෙනෙක් නොමැති අවස්ථාවන්හි දී ගුරු මණ්ඩලයේ සාමාජිකයෙක්

(ඉ) ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසිකයන් විසින් ම තෝරා ගනු ලබන ජ්‍යෙෂ්ඨ පන්තියේ දෙදෙනකුට නොවැඩි නේවාසික ශිෂ්‍යයන්.

ගුරු මණ්ඩලයෙන් පත් වන සාමාජිකයා උපදේශක කමිටුවේ ලේකම් වශයෙන් කටයුතු කළ යුතු ය. පාසලේ උන්නතිය සඳහා, කමිටුවක් විසුරුවා හැරීමට හෝ අවශ්‍ය නම් නව කමිටුවක් පිහිටුවීමට හෝ පාසලේ විදුහල්පතිවරයාට බලය ඇත්තේ ය. කෙසේ වුව ද ඉහත සඳහන් කමිටු සංයුතිය වෙනස් නො කළ යුතු ය.

උපදේශක කමිටුවේ කාර්යයෝ

05 කාර්යක්ෂම ලෙස හා අරපරිස්සමින් ශිෂ්‍ය නිවාස, කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරයාට උපදේශක කමිටුව උපදෙස් දිය යුතු ය. කමිටුවේ කාර්යයන්ට අමතර ව පහත සඳහන් කරුණු ද ඊට ඇතුළත් විය යුතු ය.

(අ) මිල දී ගැනීම, ගබඩා කිරීම හා බඩු බාහිරාදිය නිකුත් කිරීම

(ආ) සතිපතා ආහාර සටහන් පිළියෙල කිරීම

(ඇ) ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුම් නිසි ලෙස පවත්වා ගෙන යෑම

(ඈ) ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසිකයන්ගේ පැමිණිලි බේරුම් කිරීම

(ඉ) විනයානුකූල කටයුතු

ශිෂ්‍ය නේවාසිකයින් ඇතුළත් කර ගැනීම

06 දුර පළාත්වලින් පැමිණෙන ශිෂ්‍ය නිවාසයට ඇතුළත් වීම බලාපොරොත්තු වන ශිෂ්‍යයින්ට ඉඩකඩ ඇති ප්‍රමාණය අනුව අනුග්‍රහය දැක්වීය යුතු ය. ශිෂ්‍ය නිවාස අයත් පාසල්වලට අදාළ ශිෂ්‍යයන්, ගුරුවරුන් හා වෙනත් සේවකයින් ඒවාට ඇතුළත් කර ගැනීම සීමාකළ යුතු ය. ශිෂ්‍ය නිවාසවලට ඇතුළත්වීම සඳහා වන අයදුම්පත් විදුහල්පතිවරයාට එවිය යුතු අතර, ඒ පිළිබඳ ව ඔහු කෙළින් ම කටයුතු කරනු ඇත. ශිෂ්‍යත්වධාරීන්ට ප්‍රමුඛත්වය දිය යුතු ය.

කලින් තැන්පත් කළ යුතු මුදල්

07 ශිෂ්‍ය නිවාසයට සිසුන් ඇතුළත් කර ගැනීමේ දී, ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු වශයෙන් මසක තැන්පතුවක් සෑම ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසික ශිෂ්‍යයකුගෙන් ම ලබා ගත යුතු අතර ම, ඒ වගට අධ්‍යාපන සී. 100 ආකෘති පත්‍රය මගින් කුවිතාන්සියක් නිකුත් කළ යුතු ය. එසේ තැන්පත් කරනු ලබන මුදල, ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍ය නිවාසය හැර යන අවස්ථාවේ දී, ඔහුගෙන් අයවිය යුතු මුදලට හිලව් කර ගත හැකි වනු ඇත.

ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු ගිණුම් ගත කිරීම

08 (අ) එක් ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසික ශිෂ්‍යයකුගෙන් මසකට අය කළ හැකි උපරිම මුදල රු 250/- නො ඉක්මවිය යුතු ය. කිසියම් පාසලක් දැනට මෙම මුදල් ප්‍රමාණයට වැඩි මුදලක් අය කරනු ලබන්නේ නම් ඒ බැව් ප්‍රදේශය භාර ප්‍රාදේශීය අධ්‍යක්ෂ වෙත දන්වා අනුමැතිය ලබා ගත යුතු ය.

09 ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයාගේ/ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරියාගේ අනුමැතිය නොලබා නේවාසික ශිෂ්‍යයන්ගෙන් ද්‍රව්‍යවලින් හෝ මුදලින් හෝ වෙනත් අයුරකින් හෝ අය කිරීමක් නො කළ යුතු ය. නේවාසික සිසුන් හෝ අයකරනු ලබන පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුමට බැර නො කළ යුතු අතර පාසලේ පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු ගිණුමට එම මුදල් බැර කළ යුතු ය.

සුළු ගෙවල් කුලිය

10 ශිෂ්‍ය නිවාසය පවත්වා ගෙන යනු ලබන ගොඩනැගිල්ල රජයට අයත් වන විට ශිෂ්‍ය නේවාසික ගෙවල් කුලිය වශයෙන් එක් පාසල් වාරයක් සඳහා එහි නේවාසික ශිෂ්‍යයකුගෙන් රු 1/-ක් ආදායමට බැර කළ යුතු ය. සුළු ගෙවල් කුලිය වන රු 1/- ක නේවාසිකයන්ගෙන් අතිරේක මුදල් වශයෙන් අය නො කළ යුතු අතර එම මුදල නේවාසික ශිෂ්‍යයන්ගෙන් අයකර ගනු ලබන නේවාසික ශිෂ්‍ය ගාස්තුවල දී පියවා ගත යුතු යි. ආදායමට බැර කළ යුතු සුළු ගෙවල් කුලිය වන රු1/- ක අදාළ පාසල් වාරයේ

අවසාන වැඩ කරන දිනට පෙර පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂට ප්‍රේෂණය කළ යුතු ය. ශිෂ්‍ය නිවාසයෙහි නේවාසික ව සිටින සංඛ්‍යාව සහ ප්‍රේෂණය කරනු ලබන මුළු මුදල සඳහන් කරමින් ආවරණය ලිපියක් ද ඒ සමග යැවිය යුතු ය. එසේ ප්‍රේෂණය කළ මුදල් වෙනුවෙන් මුද්‍රිත කුවිතාන්සියක් පළාත් අධ්‍යක්ෂවරයාගෙන් ලබා ගෙන පාසලෙහි ගොනුකර තැබිය යුතු යි. ශිෂ්‍ය නිවාසයෙහි නැවතීමට පහසුකම් ලබා සිටින ගුරුවරුන්ගෙන් සහ වෙනත් සේවකයින්ගෙන් ගෙවල් කුලී අය කිරීම මෙහි 15 වන ඡේදයෙහි විස්තර කර ඇති පරිදි අය කළ යුතු ය.

ශිෂ්‍ය නිවාස ගොඩනැගිලි පවත්වා ගැනීම

11. (අ) ශිෂ්‍ය නිවාස පවත්වාගෙන යාමේ දී ලැබෙන ලාබයෙන් කොටසක් ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලකට එකතු කළයුතු අතර ශිෂ්‍ය නිවාස නඩත්තුව හා දියුණු කිරීම සඳහා මෙම අරමුදලින් මුදල් වැය කළ හැකි ය.

පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ නිශ්චිත වශයෙන් අනුමත කරන්නේ නම් මෙම අරමුදලින් හෝ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ වෙනත් සමුච්චිත ඉතිරි කිරීම්වලින් පාසලේ ඕනෑ ම ප්‍රාග්ධන වියදමක් සඳහා මුදල් වැය කළ හැකි ය. රු 1000/- කට වැඩි ගොඩනැගිලි වැඩ හෝ පවත්වා ගැනීමේ වැඩ හෝ කර ගෙන යෑමට අදහස් කරන්නේ නම් මුදල් පළාත් අධ්‍යාපන කාර්යාලයේ තැන්පත් කර ඔහුගේ නියමයන් පරිදි සහ දෙපාර්තමේන්තුවේ කාර්මික නිලධාරින්ගේ අධ්‍යාපන යටතේ මෙහි වැඩය කළ යුතු ය.

(ආ) ශිෂ්‍ය නිවාස ගොඩනැගිලිවල විශාල අලුත්වැඩියාවක් හා දියුණු කිරීම් සඳහා ශිෂ්‍ය නිවාස මුදල් ප්‍රමාණවත් නොවන්නේ නම්, එම කාර්යය දෙපාර්තමේන්තු වැය ශීර්ෂ හා විමධ්‍යගත අයවැය ශීර්ෂ යටතේ කරවා ගැනීමේ හැකියාව ගැන පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාගෙන් බැලිය යුතු ය.

ගිණුම් පොත් සහ වාර්තා

12 පහත සඳහන් ගිණුම් පොත් සහ වාර්තා තැබීමට හෝ තබවා ගැනීමට විදුහලේ ලිපිකරු සහාය ලබා ගත හැකි ය.

(අ) ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු මාස්පතා අයකර ගනු ලබන අතර, මාසයක් තුළ ශිෂ්‍යයකු ශිෂ්‍ය නිවාසය හැර යන්නේ නම් හෝ මාසයෙන් කොටසක දී පාසල වසා දමන්නේ නම් එම මාසයට අය විය යුතු ශිෂ්‍ය නේවාසික ගාස්තුව සම්පූර්ණයෙන් අයකර ගත යුතු ය. තව ද ශිෂ්‍ය නිවාසයට සම්පූර්ණ මාසයක් හෝ 30 දිනකට වැඩිය හෝ දිගට ම වසා තබන්නේ නම්, එහි මාසය සඳහා අයකරගත යුතු ගාස්තුව සාමාන්‍යයෙන් ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තුව වශයෙන් මාස්පතා අය කරන ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තුවෙන් (50%)ක් විය යුතු ය.

(ආ) මෙහි 8 (අ) ඡේදයේ සඳහන් ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු සීමාව වැඩි කිරීමට කිසියම් පාසලක විදුහල්පතිවරයකුට අවශ්‍ය කෙරේ නම් ප්‍රාදේශීය

අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ ලිඛිත අනුමැතිය ඉල්ලා සිටිය යුතු ය. එවැනි පියවරක් ගැනීමට කලින්, ඔහුගේ යෝජනාව සඳහා, ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණ කමිටුවේ, සහ පාසල් සංවර්ධන මණ්ඩලීය විධායක කමිටුවේ, එකඟත්වය ලබාගත යුතු ය. එසේ ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ අනුමැතිය අපේක්ෂා කරන විට විදුහල්පතිවරයා විසින් කලින් වර්ෂයේ අයවැය ගිණුම් ප්‍රකාශයක් ඉදිරිපත් කරමින් යොජිත ගාස්තු වැඩිකිරීමට හේතු දැක්විය යුතු ය. කිසියම් පාසලක අයකරනු ලබන ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු වැඩි කිරීමට හෝ අඩු කිරීමට ප්‍රාදේශීය අධ්‍යෘපන අධ්‍යක්ෂකට/ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරියාට බලය තිබිය යුතු ය.

ලබා ගන්නා මුදල් සඳහා කුවිතාන්සි නිකුත් කිරීම

(ඇ) එකතු කරනු ලබන සියලු ම මුදල් සඳහා අධ්‍යාපන සී. 100 ආකෘති පත්‍රය මගින් කුවිතාන්සි නිකුත් කළ යුතු අතර ම, එසේ එකතු වූ මුදල් ලැබුණ බවට එදින ම මුදල් පොතේ ගිණුම් ගත කළ යුතු ය. අධ්‍යාපන සී 100 ආකෘති පත්‍ර නොමැතිනම්, ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ/ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරියාගේ පූර්ව අනුමැතිය ලබා ගෙන, පාසලේ ප්‍රයෝජනය සඳහා වෙන ම කුවිතාන්සිය පොත් කට්ටලයක් මුද්‍රණය කරවා ගත්තාට විරුද්ධතාවක් නැත.

ශිෂ්‍ය නිවාසය වෙනුවෙන් වෙන ම බැංකු ගිණුමක් පවත්වා ඇති අතර, නේවාසික සිසුන්ගෙන් ලබා ගන්නා සියලු ම මුදල් එම ගිණුමෙහි හැකි ඉක්මනින් තැන්පත් කළ යුතු ය. බැංකු ගිණුමෙන් මුදල් ආපසු ලබා ගැනීමේ දී විදුහල්පති/ නියෝජය විදුහල්පති හෝ ජ්‍යෙෂ්ඨ උපගුරු හෝ විසින් අත්සන් කළ යුතු ය. චෙක්පත් අත්සන් කිරීමේ දී විදුහල්පති සහ නියෝජ්‍ය විදුහල්පති හෝ ජ්‍යෙෂ්ඨ උපගුරු හෝ විසින් අත්පත් කරනු ලැබිය යුතු ය.

(ඉ) පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු අයකිරීම් සඳහා උපයෝගි කර ගන්නා අධ්‍යාපන සී. 100 කුවිතාන්සි පොත් සමග මිශ්‍ර ව ගිණුම් අවුල් වීම වළක්වාලනු පිණිස ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුම් කටයුතු සඳහා වෙන ම අධ්‍යාපන සී. 100 කුවිතාන්සි මාලාවක් පවත්වා ගනු ලබන්නේ නම් වඩාත් යෝග්‍ය ය. පොදු 320 ආකෘතියට සමාන ව සකස් කරගත යුතු වන්නා වූ උපපත්‍රිකා ලේඛනයක සියලු ම කුවිතාන්සි පොත් (ශිෂ්‍ය නිවාස මෙන් ම පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු ඇතුළත් කළ යුතු ය.)

(ඊ) ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසික සිසුන් නියමිත දිනට ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු ගෙවිය යුතු ය. ශිෂ්‍ය නිවාස ගාස්තු අතපසු නොකර අයකර ගන්නා බවට විදුහල්පති වගබලා ගත යුතු ය.

(ඉ) **අනියම් ආහාර වේල් පිළිබඳ ලේඛන**

මෙය නේවාසික ශිෂ්‍යයින්ට හා කාර්ය මණ්ඩලයට අනියම් වශයෙන්

සපයන ලද ආහාර වේල සම්බන්ධ විස්තර මෙම ලේඛනයේ සටහන් කරනු ලැබේ. ලැබෙන සියලු ම මුදල් සඳහා රිසිට් පත් නිකුත් කළ යුතු අතර එම එකතු කර ගන්නා ලද මුදල් ප්‍රමාණය ශිෂ්‍ය නිවාස මුදල් පොතේ වම් පැත්තේ සටහන් කළ යුතු ය. අනියම් කෑම වේලක් සම්බන්ධයෙන් අය කළ හැකි මුදල් ප්‍රමාණය කළමනාකරණ කමිටුව තීරණය කරනු ඇත. පාසල වෙනත් පාසල් කණ්ඩායමක් පිළිගන්නා අවස්ථාවේ දී එවැනි කණ්ඩායම්වල කෑම සඳහා කරන ලද වියදම් ආපසු අය කර ගත යුත්තේ පහසුකම් හා සේවා ගාස්තුවලිනි.

(ඊ) **බඩු තොග පොත**

අමු ආහාර පිළියෙල කිරීම සඳහා ගනු ලබන අමු ද්‍රව්‍ය සඳහා බඩු තොග පොතක් තබාගත යුතු ය. එක් එක් කාණ්ඩයක් වෙනුවෙන් වෙන ම පිටුවක් වෙන්කර තැබිය යුතු අතර, ලැබුණු ප්‍රමාණය, ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ලද ප්‍රමාණය සහ අතේ ඉතිරි ප්‍රමාණය එහි දැක්විය යුතු ය.

(එ) **බඩු වට්ටෝරු පොත**

මුළුතැන්ගෙයි හා ශිෂ්‍ය නිවාසයේ දී ඇති සියලු ම ලී බඩු හා උපකරණ හා බඩු වට්ටෝරු පොත් අංක 44 දරන පොදු ආකෘති පත්‍රය මගින් ලබාගත යුතු ය. පාසල මගින් ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලින් මිල දී ගන්නා ලද හෝ දෙපාර්තමේන්තුව මගින් සපයන ලද හෝ සියලු ම පරිභෝජනයට ගනු නො ලබන භාණ්ඩ බඩු වට්ටෝරුවෙහි සටහන් කළ යුතු ය. පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ විසින් යථා පරිදි සංස්ථාපනය කරන ලද සමීක්ෂණ මණ්ඩල යන් විසින් වර්ෂාවසානයේ දී මෙම බඩු පිළිබඳ ව වාර්ෂික බඩු පිළිබඳ ව වාර්ෂික සමීක්ෂණ පැවැත්විය යුතු ය.

(ඒ) **යෝජනා පොත**

අවශ්‍ය වුවහොත් නේවාසික ශිෂ්‍යයන්ට නිරීක්ෂණය කිරීමට හැකිවනු පිණිස යෝජනා සටහන් කිරීමේ පොතත් තිබිය යුතු ය.

(ඌ) **සති ආහාර සටහන**

සතියෙහි දෙන ආහාර පිළිබඳ සටහන් සකස්කර නේවාසිකයින්ගේ දැන ගැනීම සඳහා එය ශිෂ්‍ය නිවාස දැන්වීම් පුවරුවේ ප්‍රදර්ශනය කළ යුතු ය.

වියදම්

13 (අ) සියලු ම වියදම් බිල්පත් හා අදාළ කුවිතාන්සි මගින් සඳහන් කළ යුතු ය. රු. 100/-ක් හෝ ඊට වැඩි ගෙවීමක් සඳහා මුද්දරයක් ඇලවූ කුවිතාන්සියක් අවශ්‍ය වේ.

සැපයුම් කරුවන්ගෙන් කුවිතාන්සි ලබා ගත නොහැකි විශේෂ අවස්ථාවන්හි දී මිල දී ගැනීම කරනු ලබන පුද්ගලයා විසින් අත්සන් කොට විදුහල්පතිවරයා විසින් නිසි පරිදි සහතික කොට ලබා ගන්නා ලියවිල්ලක් ඒ වෙනුවෙන් බාර ගැනීම මැනවි. කෙසේ වුව ද විශාල මුදල් ප්‍රමාණයක් සම්බන්ධයෙන් එවැනි ලියවිලි බාරගනු නො ලැබේ. හැකි සෑම විට ම ප්‍රදේශයේ සමුපකාර සමිතිය සමුපකාර තොග වෙළඳ, ඇලෙවි සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, වෙනත් රජයේ දෙපාර්තමේන්තු හෝ රජයේ අනුග්‍රහයලත් වෙනත් ආයතනවලින් හෝ මිළයට මිල දී ගැනීම කළ යුතු ය.

(අ) **ඇතුළත් කර ගැනීමේ ලේඛනය**

ශිෂ්‍ය නිවාසයට ඇතුළත් කර ගන්නා සිසුන්ගේ නම් සහ ඔවුන් පිළිබඳ වෙනත් විස්තර මෙම ලේඛනයේ සටහන් කරනු ලැබේ. ලේඛනයෙහි කෙරෙන සටහන් ඇතුළත් කළ දිනය අනුව අනු පිළිවෙළින් අංක කළ යුතු ය. මෙම ලේඛනය අවිච්ඡින්න ලේඛනයක් වන අතර එහි වෙනත් කරුණු අතර පහත සඳහන් විස්තර යටතේ කෙරෙනු ඇත. එනම්, දිනය, අනුක්‍රමික, අංකය, ළමයාගේ දෙමාපියන්ගේ හෝ භාරකරුගේ හෝ නම, ලිපිනය තිබේ නම්, දුරකථන අංකය, ඇතුළත් වූ දිනය අත්තිකාරම් වශයෙන් ගෙවූ මුදල් සහ එහි කුවිතාන්සි අංකය, අස්වූ දිනය අස්වීමට හේතුව, අස්වන අවස්ථාවේ දී ළමයාගේ පියාගේ/ භාරකරුගේ අත්සන ආදිය.

(ආ) **ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසිකයන්ගේ ලේඛනය**

ශිෂ්‍ය නිවාසයේ ලැගුම් ගෙන සිටින ශිෂ්‍ය නේවාසිකයන්, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍ය නිවාස භාරකරු, ශිෂ්‍ය නිවාස පාලිකා, අරක්කැමියන්, සහ වෙනත් අයගේ නම් සහ වෙනත් විස්තර මෙම ලේඛනයෙහි සටහන් කරනු ලැබේ. එක් එක් පාසල් වාරය සඳහා වෙන වෙන ම පිටු සිටින සේ පාසල් වාර අනුව මෙම ලේඛනය පවත්වාගත යුතු ය. ශිෂ්‍ය නේවාසික සම්බන්ධයෙන් පහත සඳහන් විස්තර සටහන් කිරීම මැනැවි. නම ශ්‍රේණිය, ශිෂ්‍ය නිවාස ප්‍රවේශ අංකය, ගෙවූ ගාස්තු, ගෙවූ දිනය, කුවිතාන්සි අංකය ආදිය ගුරුවරුන් සහ ශිෂ්‍ය නිවාස කාර්ය මණ්ඩලයට අයත් වෙනත් අය සම්බන්ධයෙන් ඇතුළත් වූ දිනය, අස් වූ දිනය සහ ගෙවූ යම් ගාස්තු පිළිබඳ කුවිතාන්සි අංකය ආදී විස්තර සැපයීම ප්‍රමාණවත් වේ.

(ඉ) **ශිෂ්‍ය නිවාස මුදල් පොත**

මෙය ප්‍රධාන මුදල් පොත වන අතර පහසුකම් හා සේවා ගාස්තු සම්බන්ධයෙන් පවත්වා ගෙන යනු ලබන මුදල් පොතට එය සමාන ය. අත්තිකාරම් වශයෙන් සහ ශිෂ්‍ය නේවාසික ගාස්තු වශයෙන් නේවාසිකයන්ගෙන් අය කරන මුදල් සහ ශිෂ්‍ය නිවාසය අයත් වෙනත් ආදායම් මෙම පොතෙහි වම් පැත්තේ සටහන් කොට අදාළ කුවිතාන්සි මගින් ඒවා සනාථ කළ යුතු ය.

මුදලින් කෙරෙන ගෙවීම් කිසිවක් මෙහි සටහන් නො කළ යුතු අතර චෙක්පත් මගින් කෙරෙන ගෙවීම් පමණක් සටහන් කළ යුතු ය. මුදලින් කෙරෙන ගෙවීම් පහත විස්තර කෙරෙන දෛනික වියදම් පොතෙහි සටහන් කළ යුතු ය.

නේවාසික ශිෂ්‍යයින් 101 සිට 150 දක්වා

	ප්‍රධාන අරක්කැමියන්	01යි.
	සහකාර අරක්කැමියන්	03යි.
සහ	මෙහෙකරුවන්	01යි.

නේවාසික ශිෂ්‍යයින් 151 සිට 200 දක්වා

	ප්‍රධාන අරක්කැමියන්	01යි.
	සහකාර අරක්කැමියන්	03යි.
සහ	මෙහෙකරුවන්	02යි.

නේවාසික ශිෂ්‍යයින් 200ට වැඩි

	ප්‍රධාන අරක්කැමියන්	01යි.
	සහකාර අරක්කැමියන්	04යි.
සහ	මෙහෙකරුවන්	02යි.

කිසියම් පාසලක සිටින අරක්කැමියන් සහ මෙහෙකරුවන් සංඛ්‍යාව ඉහත දැක්වෙන සංඛ්‍යාව ඉක්මවා යන්නේ නම් ඔවුන් පිළිබඳ විස්තර විස්තර ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ, ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරි වෙත වාර්තා කොට වැඩි වී ඇති සේවක සංඛ්‍යාව තවදුරටත් සේවයේ යෙදවීමට ඔවුන්ගේ අනුමැතිය ලබාගත යුතු ය. ඒ කෙසේ වුව ද කාර්ය මණ්ඩලවලට අලුතෙන් බඳවා ගැනීම ඉහත නිශ්චිත සීමාවන් ඉක්ම නොවිය යුතු ය.

(ඇ) ඉහත සඳහන් සේවකයින්ට ගෙවනු ලබන උපරිම වැටුප් සීමාවන් (සියලු දීමනාවන් සහිත ව) පහත සඳහන් පරිදි විය යුතු ය.

ප්‍රධාන - අරක්කැමි - ආහාර පාන සහිත ව මාසික ව රු. 250/-
සහාය අරක්කැමි - ආහාර පාන සහිත ව මසකට රු. 200/-
මෙහෙකරු - ආහාර පාන සහිත ව මසකට රු. 150/-

ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලේ ඇති මුදල් ප්‍රමාණය අනුව ඉහත නිශ්චිත උපරිම සීමාවන්ට යටත්ව වැටුපක් තිරණය කිරීමට විදුහල්පතිවරයාට බලය පැවරි ඇත.

(ඇ) නේවාසික ශිෂ්‍ය නිවාස භාරකරුවකු/ පාලිකාවක පත්කිරීම

ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුමේ ඇති අරමුදල් ප්‍රමාණය අනුව මුදල් යෙදවිය හැකිනම් නේවාසික ශිෂ්‍ය නිවාස භාරකරවරයකු/ පාලිකාවක පත් කිරීම සම්බන්ධයෙන් විරුද්ධත්වයන් නොමැත. එසේ පත් කරනු ලබන

ශිෂ්‍ය නිවාස භාරකාරවරයකු/ පාලිකාවකට ආහාර පාන සහිත ව මසකට රු 300/-ක ට නොවැඩි මුදලක් ගෙවිය හැකි ය.

(ඉ) ලිපිකාර දීමනාව

පූර්ණකාලීන ශිෂ්‍ය නිවාස ලිපිකරුවකු නොමැති පාසල්වල නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 25 ඉක්මවන කල්හි රු. 150/- කට නොවැඩි ලිපිකරු දීමනාවක් ගෙවීමට ඉඩ සලසා ඇත.

(ඊ) මසකට රුපියල් 150/- දීමනාවක් සහිත ව අනියම් පදනමක් මත සනීපාරක්ෂක කම්කරුවන් සේවයේ යොදවා ගත හැකි ය.

(උ) කිසියම් පාසලක ඉහත සඳහන් සීමාවන් ඉක්මවා දැනට ගෙවීමක් කරනු ලබන්නේ නම් විදුහල්පති විසින් එය ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ අවධානයට යොමුකොට ඒ සඳහා ඔහුගේ ආවරණ අනුමැතිය ලබාගත යුතු ය. ඒ කෙසේ වුව ද මින් ඉදිරියට කරනු ලබන පත්වීම ඉහත නිශ්චිත උපරිම සීමාවන්ට යටත්විය යුතු ය.

සුළු මුදල් ගිණුමක් ස්වරූපයෙන් ඇත්තකි. මෙයට අවශ්‍ය අග්‍රිමය ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණ කමිටුව විසින් තීරණය කළ යුතු ය. කුමන අවස්ථාවක දී වත් කෙසේ වුව ද එය (රුපියල් 1000/-ට) වැඩි නොවිය යුතු ය. ගෙවීම කරනු ලබන අවස්ථාවේ දී ඒ බැව් සනාථ කිරීමේ බිල්පත් හා කුවිතාන්සි ලබාගත යුතු අතර, අග්‍රිමය අලුත් කරන අවස්ථාවේ දී වවුචරයට බිල්පත් හා කුවිතාන්සි අමුණා ඉදිරිපත් කළ යුතු ය. ගෙවා තිබෙන ප්‍රමාණයට අනුව අග්‍රිමය අලුත් කිරීමට වග බලාගත යුතු අතර අලුත් කිරීමේ වවුචරයේ ම එවැනි විස්තර සටහන් කළ යුතු ය. නිවාස ලිපිකරු විසින් පවත්වා ගෙන ආ යුතු ය. අතේ ඉතිරි මුදල් ශිෂ්‍ය නිවාසයේ හෝ/ පාසලේ තැබිය යුතු අතර පරීක්ෂා කර බැලීම සඳහා ඉල්ලා සිටි විටක ඒවා ඉදිරිපත් කළ යුතුය.

14 **(අ) විදුලිබලය සනීපාරක්ෂක කටයුතු සඳහා ගෙවීම්**

ශිෂ්‍ය නිවාස විදුලිය බල බිල්පත් සහ ජලසැපයුම් සනීපරක්ෂක කටයුතු, පෙර දුරකථන බිල්පත් ආදිය පිළිබඳ වියදම් ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලින් පියවීමට විදුහල්පති විශේෂයෙන් ම වගබලා ගත යුතු ය. ශිෂ්‍ය නිවාසය හා පාසල සඳහා පොදු මීටරයක් ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ නම් ශිෂ්‍ය නිවාසය සඳහා මෙය මීටරයක් සවිකරවා ගැනීමට විදුහල්පති ක්‍රියා කළ යුතු ය. එසේ වෙන ම මීටරයක් සවි කරන තෙක් බිල්පත් සමානුපාතික ව ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදල්වලින් පියවිය යුතු ය. ඉහත සඳහන් සේවාවන් පිළිබඳ බිල්පත් සඳහා ගෙවීම් හිඟ නොකොට කලට වේලාවට ගෙවිය යුතු ය.

15 ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලින් වැටුප් ගෙවනු කාර්ය මණ්ඩලය

(අ) ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලින් සේවයෙහි යොදවා ඇති සේවකයින් රජයේ සේවකයින් නො වේ. ඔවුන්ගේ පත්වීම් අනියම් පදනමක් මත වන අතර කිසිදු දැන්වීමක් නොකර ඕනෑ ම අවස්ථාවක ඔවුන්ගේ සේවය නතර කළ හැකි ය. මෙම නේවාසිකයින්ට සිය සේවාවන් ස්ථිර කරවා ගැනීමේ කිසිදු අයිතිවාසිකමක් නොමැත. ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලින්

වැටුප් ගෙවනු ලබන සියලු ම සේවකයින් සේවක අර්ථසාධක අරමුදලට දායක විය යුතු ය.

(ආ) **අරක්කැමියන්**

ශිෂ්‍ය නිවාසයට සේවයෙහි යොදවාගත හැකි උපරිම අරක්කැමියන් සංඛ්‍යාව පහත සඳහන් කෙරෙන නියමයන්ට අනුකූල ව විය යුතු ය.

නේවාසික ශිෂ්‍යයන් 50ක් හෝ ඊට අඩු

	ප්‍රධාන අරක්කැමියන්	01යි
	සහකාර අරක්කැමියන්	01යි
සහ	මෙහෙකරුවන්	01යි

නේවාසික ශිෂ්‍යයින් 51 සිට 100 දක්වා

	ප්‍රධාන අරක්කැමියන්	01යි
	සහකාර අරක්කැමියන්	02යි
සහ	මෙහෙකරුවන්	01යි

(උ) **නේවාසික අධීක්ෂණ කාර්ය මණ්ඩලය (ගුරුවරු):**

නේවාසික ගුරුවරුන් ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණයෙහිලා සහාය වන්නේ නම් පහත සඳහන් සීමාවන්ට යටත් ව කෑම - බීම සහිත ව පහසුකම් සැපයීය හැකි ය.

නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 100ට අඩුනම් - දෙකයි
නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 100ට වැඩිනම් - තුනයි
යටත් පිරිසෙයින් එක් නේවාසික ගුරුවරයකුටත් පත් කිරීම වැදගත් ය.

16 වෙනත් අයට ඉඩ පහසුකම් සැලසීම

පාසලට නුදුරින් පහසුකම් සපයා ගැනීමට නො හැකි වන අවස්ථාවන්හි දී ගුරුවරුන් සහ වෙනත් සේවකයින්ට ශිෂ්‍ය නිවාසවල ඉඩපසුකම් සලසා දිය හැකි ය. ඔවුන්ගෙන් අධ්‍යාපන බී. 20 ආකෘති පත්‍රයේ අවශ්‍ය ප්‍රකාශයක් ලබාගැනීමටත් ගෙවල් කුලී අඩු කර ගත හැකි වන පරිදි ඒවා අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ ගණකාධිකාරි වෙත ඉදිරිපත් කරන බවටත් විදුහල්පති වගබලා ගත යුතු ය. ගෙවල් කුලී සඳහා වූ අයකර ගැනීම් තම වැටුපෙන් අඩුකර ගනු ලබන බවට ගුරුවරන් වගබලා ගත යුතු ය. 14 (ඌ) ඡේදයේ සඳහන් නේවාසික ගුරුවරයා/ ගුරුවරිය සම්බන්ධයෙන් ගෙවල් කුලී අය කිරීමක් පැන නොනගී.

වෙනත් පාසලක ගුරුවරයකුට හෝ සේවකයකුට ශිෂ්‍ය නිවාසයේ ඉඩ පහසුකම් සැලසිය නොහැකි බව සලකන්න.

17. අරක්කැමි සහ මෙහෙකරුවනට අයත් කාර්යයන්

(i) ආහාර තේ ආදිය පිළියෙල කිරීම.
(ii) බඳුන් සේදීම, ශිෂ්‍ය නිවාස භූමිය ශුද්ධ පවිත්‍ර කිරීම
(iii) ආහාර බෙදා දීම

(iv) ශිෂ්‍ය නිවාස පවත්වා ගෙන යාමට අදාළ වන වෙනත් කාර්යයන්

(අ) ශිෂ්‍ය නිවාස අරමුදලෙන් වැටුප් ගෙවනු ලබන සේවකයින්ට කිසිදු නිවාඩු වරප්‍රසාදයක් හිමි නොවන්නේ ය. ඒ කෙසේ වුව ද විදුහල්පතිගේ අභිමතය පරිදි සතියකට වරක් දිනක නිවාඩුවක් ලබා දිය හැකි ය. සහන අරක්කැමියන්ට ආහාර පාන සහිත ව දිනකට රු 10/- බැගින් ගෙවිය හැකි ය. එක් වරකට එක් අරක්කැමියකුට පමණත් දිනක නිවාඩු ලබාගත හැකි වන පරිදි දින නිවාඩු මුර ලේඛණය සකස් කිරීමේ වගකීම් විදුහල්පතිවරයාට පැවරේ.

(ඇ) ශිෂ්‍ය නිවාස සේවකයින් පාසල් නිවාඩු කාලය වැටුප් ලබා ගැනීමේ හිමිකම් ඇත. එතෙකුදු වුවත්, නිවාඩු දිනවල හෝ පාසල් නිවාඩු කාලය තුළ හැර (සේවය කිරීමට අවශ්‍ය නම්) සේවයට වාර්තා නොකරන යම් සේවකයන් නිවාඩු කාලයේ වුවද, අවශ්‍ය ඕනෑ ම අවස්ථාවක දී ශිෂ්‍ය නිවාස සේවකයින්ට සේවයෙහි නිරතවන ලෙස නියම කළ හැකි ය.

18. විගණන පිරික්සුම සහ අර්ධ වාර්ෂික ප්‍රකාශ ඉදිරිපත් කිරීම

(අ) ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුම් පරීක්ෂණය ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවට ගණකාධිකාරි විසින් බාරගනු ලැබේ. මෙම ගිණුම් විදුහල්පති විසින් නම් කරනු ලබන පුද්ගලයකු ලවා ගෙවීමකින් තොර ව පරීක්ෂා කරවා ගැනීම ගැන ද විරුද්ධත්වයක් නොමැත. කෙසේ වුව ද අමාත්‍යාංශය යටතේ ඇති අභ්‍යන්තර විගණන අංශය මගින් විටින් විට මෙම ගිණුම් පරීක්ෂා කර බලනු ලැබේ (2 වන වගුව).

නේවාසිකාගාර ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණයේ දී එක් ශිෂ්‍යයකුගෙන් මාසයකට අය කළ කළ හැකි උපරිම මුදල වරින් වර සංශෝධනය කෙරිණි. රජයට පවරා ගත් පාසල්වල නේවාසික ශිෂ්‍යයකුගෙන් අය කළ හැකි උපරිම මුදල පිළිබඳ සංශෝධනයක් පහත දැක්වේ.

මගේ අංකය : මුදල්/ 63,
අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය,
මැලේ වීදිය, කොළඹ 2
1983 දෙසැම්බර් මස 12 වැනි දින.

පවරාගත් සියලු ම විදුහල්වල විදුහල්පති වෙත,

රජයට පවරා ගත් පාසල්වල ශිෂ්‍ය නිවාස කළමනාකරණය

ඉහත සඳහන් කාරණය සම්බන්ධයෙන් මාගේ සමාංක හා 1980.09.09 වෙනි දින නිකුත් කර ඇති චක්‍රලේඛ ලිපියේ (8) සහ (14) ඡේදයන් කෙරෙහි ඔබේ අවධානය යොමු කරවමි.

අර්ධවාර්ෂික අය වැය වාර්තාව/ ශිෂ්‍ය නිවාස ගිණුම

පාසලේ නමඃ .....

.....දිනට අවසන් වූ හය මස සඳහා ගිණුම් වාර්තාව

ආදායම (මාසිකව)	වියදම (කරුණු අනුව)
	1. ආහාර .....
	2. ශිෂ්‍ය නිවාස සේවක දීමනා .....
	3. නිවාස කුලිය .....
	4. විදුලි බලය .....
	5. සනීපරක්ෂක සේවා .....
	6. උපකරණ .....
	7. ....
	8. ....
	9 ....
	10. ....
	එකතුව .....
	රු. ශත

බැංකු තැන්පත්	වලින් හය මාස අවසානයේ ශේෂය.....	
අත ඉතිර මුදල	මෙම හය මස තුළ ලැබීම	.....
.....	එකතුව . . .	.....
නිවැරදි බවට සහතික කරමි	මෙම හය මස තුළ වියදම	.....
විදුහල්පතිගේ අත්සනඃ.....	ශේෂය	.....
දිනයඃ		

02 එම ඡේදයන් මෙසේ සංශෝධනය විය යුතු ය. :-

(අ) 08 (අ) ඡේදය - ශිෂ්‍ය නිවාස නේවාසික ශිෂ්‍යයෙකුගෙන් මසකට අය කළ හැකි උපරිම මුදල වන රු 200/-, රු250/- දක්වා සංශෝධනය කර ඇත.

(ආ) 14 වෙනි ඡේදයේ ඇති (ඇ) (ඈ) (ඉ) (ඊ) උපඡේදවල සඳහන් වේතන රු 50/-කින් වැඩි වී ඇති අතර සංශෝධිත නව ගාස්තු ප්‍රමාණයන් මෙසේ ය.ඃ

(ඇ)	ප්‍රධාන අරක්කැමි	රු 300/- මසකට
	සහාය අරක්කැමි	රු250/- මසකට
	මෙහෙකරු	රු200/- මසකට
(ඈ)	නේවාසික ශිෂ්‍ය නිවාස	රු300/- මසකට
	භාරකරු/ පාලිකාව	රු200/- මසකට
(ඉ)	ලිපිකරු දීමනාව	රු200/- මසකට
(ඊ)	සනීපාරක්ෂක කම්කරුවන්	රු200/- මසකට

03 ඉහත සඳහන් සංශෝධිත ගාස්තු ප්‍රමාණයන් 1984 ජනවාරි 01 දින සිට ක්‍රියාත්මක වේ.

අ.කළේ/ එම්. බී. සී. සිල්වා
අති. අධ්‍යාපන ලේ. (පා. හා මු.)

අ.කළේ/ ඊ. එල්. විජේමාන්න
ලේකම්
අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය

පිටපත් :1. ප්‍රා. අධ්‍යා. අ./ප්‍ර. අධ්‍යා. නි
2. ගණකාධිකාරින්
3. විගණකාධිපති
4. ගණකාධිකාරී (අභ්‍යන්තර ගිණුම් පරීක්ෂණ)

විශේෂ සටහන: මෙම චක්‍රලේඛයේ සඳහන් ලැබීම් හා ගෙවීම් සම්බන්ධ නියමිත මුදල් ප්‍රමාණයන් කාලීන ව ප්‍රමාණවත් නොවන්නේ නම් ඒ පිළිබඳ විස්තර සපයා අවශ්‍ය විධිමත් අනුමැතිය ලබා ගත යුතු ය

නේවාසිකාගාරවල නව ප්‍රවණතා

මධ්‍ය පාසල් නේවාසිකාගාරවල වර්තමාන තත්ත්වය හඳුනා ගැනීම සඳහා ප්‍රශ්නාවලියක් (1 වන ඇමුණුම) භාවිතයෙන් දත්ත රැස් කරන ලදී. ප්‍රතිචාර ලබා දුන් පාසල් පදනම් කර ගෙන හඳුනා ගත් ලක්ෂණ පහත විස්තර වේ.

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර ප්‍රතිපත්ති අනුව පිහිටුවූ මධ්‍ය පාසල් සමහරක වර්තමානයේ දී නේවාසිකාගාර නැත.

උදාහරණ:

01) කළුතර විද්‍යාලය (ජාතික පාසල කළුතර)

02) බප/ ගම්/ ගලහිටියාව මධ්‍ය විද්‍යාලය

03) මිනු/ නාලන්දා පිරිමි මධ්‍ය විද්‍යාල - මිනුවන්ගොඩ

පහත සඳහන් පාසල්වල ආරම්භ කළ නේවාසිකාගාර තවමත් පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ.

01. මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය

02. ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය විද්‍යාලය

03. ව/ ගිරි සඳලංකාව මධ්‍ය විද්‍යාලය

04. බ/ පස්සර මධ්‍ය විද්‍යාල (ජාතික පාසල - පස්සර)

05. කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය

06. මහ/ ඒ රත්නායක මධ්‍ය විද්‍යාලය

07. වික්‍රමබාහු ජාතික පාසල - ගම්පල

මධ්‍ය පාසල් සමහරක නේවාසිකාගාරවල ස්වභාවය නිරූපණය කරන දත්ත අනුව ලබා ගත හැකි නිගමන පහත දැක්වේ.

මධ්‍ය පාසල් ඇරඹුණු වර්ෂයේ ම නේවාසිකාගාර ආරම්භ කර නැත. පාසල පවත්වා ගෙන යන අතරතුර නේවාසිකාගාර අරඹා ඇති බව 3 වන වගුව අනුව පැහැදිලි වේ.

3 වන වගුව: නේවාසිකාගාර ආරම්භ කළ දිනය

විද්‍යාලයේ නම	ආරම්භ කළ දිනය	
	ගැහැනු	පිරිමි
1. මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය	1965	1965
2. ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය විද්‍යාලය	1949.01.18	1949.01.18
3. ව/ ගිරි/ සදලංකා මධ්‍ය විද්‍යාලය	-	-
4. බ/ පස්සර මධ්‍ය විද්‍යාලය	1946. 01. 13	1946. 01. 13
5. කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය	1977. 02. 07	1977. 07. 07
6. කු/ පොල්ගහවෙල පරාක්‍රමබාහු	1988. 09. 02	1988. 09. 02
7. මහ/වලල ඒ. රත්නායක මධ්‍ය විද්‍යාලය	-	-
8. වික්‍රමබාහු ජාතික පාසල - ගම්පහ	-	-

නේවාසිකාගාරවල ගොඩනැගිලි ප්‍රමාණය හා එකී ගොඩනැගිලිවල වර්ග අඩි ප්‍රමාණය විවිධ විය (4 වන වගුව). ලබා ගත් දත්තවල අනුව ව/ගිරි මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය වැඩි ම ගොඩනැගිලි සංඛ්‍යාවක් සහිත මධ්‍ය පාසැල වේ. එම විද්‍යාලයේ නේවාසිකාගාරවලින් ගැහැනු නේවාසිකාගාරයට ගොඩනැගිලි 03ක් හා පිරිමි නේවාසිකාගාරයට ගොඩනැගිලි 03ක් ඇත.

4 වන වගුව: නේවාසිකාගාර ගොඩනැගිලිවල ප්‍රමාණ-2009

පාසලේ නම	ගොඩනැගිලි ගණන		වර්ග අඩි ප්‍රමාණය	
	ගැහැනු	පිරිමි	ගැහැනු	පිරිමි
1. මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය	03	03	120 x 20 100 x 20 100 x 20	90 x 30 20 x 30 70x 30
2. ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය විද්‍යාලය	05	05	11651	11651
3. ව/ ගිරි/ සදලංකා මධ්‍ය විද්‍යාලය	03	03	3219.75 883.77 883.77	3665.9 682.682
4. බ/ පස්සර මධ්‍ය විද්‍යාලය	02	02	3025	3025
5. කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය	01	01	15590	15590
6. කු/ පොල්ගහවෙල පරාක්‍රමබාහු	03	-	6375 3454 3233 588	
7. මහ/ ඒ රත්නායක මධ්‍ය විද්‍යාල	02	දෙමහල් 1		
8. වික්‍රමබාහු ජාතික පාසල - ගම්පහ 03	-	02		2750

එක් එක් නේවාසිකාගාරවල ගැහැනු පිරිමි නේවාසික සංඛ්‍යාව අනුව ගැහැනු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 259ක් ද පිරිමි නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 195ක් ද වෙති. වැඩි ම නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සිටින්නේ ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයේ ය. 5 වන වගුවට අනුව එය ගැහැනු 43 හා පිරිමි 47 ද වේ. එක් එක් නේවාසිකාගාරවල ගැහැනු පිරිමි නේවාසික සංයුතිය අනුව බහුතරය ශිෂ්‍යාවෝ වෙති.

5 වන වගුව. නේවාසික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යා- 2009

පාසලේ නම	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	
	ගැහැනු	පිරිමි
1. මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය	40	14
2. ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය විද්‍යාලය	43	47
3. ව/ ගිරි/ සඳ ලංකා මධ්‍ය විද්‍යාලය	27	12
4. බ/ පස්සර මධ්‍ය විද්‍යාලය	42	15
5. කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය	45	38
6. කු/ පොල්ගහවෙල පරාක්‍රමබාහු	26	-
7. මහ/ ඒ රත්නායක මධ්‍ය විද්‍යාලය	46	42
8. වික්‍රමබාහු ජාතික පාසැල - ගම්පහ	-	27

ශ්‍රේණි අනුව නේවාසිකාගාරවල වැඩි ම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් 13 වන ශ්‍රේණියට අයත් වෙති (6 වන වගුව).

6 වන වගුව. නේවාසිකාගාරවල ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යා

පාසලේ නම	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව															
	6 වසර		7 වසර		8 වසර		9 වසර		10 වසර		11 වසර		12 වසර		13 වසර	
	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි	ගැ	පි
1. මයුරපාද මධ්‍ය විද්‍යාලය	12	02	08	01	06	04	05	01	04	01	-	05	03	-	-	02
2. ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය විද්‍යාලය	03	-	08	-	04	02	04	03	06	03	05	03	09	12	04	24
3. ව/ ගිරි/ සඳ ලංකා මධ්‍ය විද්‍යාලය	03	01	07	-	-	02	01	01	07	03	01	03	03	02	05	-
4. බ/ පස්සර මධ්‍ය විද්‍යාලය	02	-	04	01	04	-	05	02	08	02	08	05	05	05	05	-
5. කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය	06	04	02	-	08	02	09	04	07	08	10	15	01	03	02	02
6. කු/ පොල්ගහවෙල පරාක්‍රමබාහු	05	-	03	-	05	-	05	-	03	-	-	02	03	-	-	-
7. මහ/ ඒ රත්නායක මධ්‍ය විද්‍යාලය	01	01	01	01	03	04	06	04	11	11	07	04	12	06	04, 04	04, 06
8. වික්‍රමබාහු ජාතික පාසල - ගම්පහ	-	02	-	01	-	06	-	01	-	03	-	02	-	08	-	04

නේවාසිකාගාර පාලක පාලිකාවේ ගණන පාසලකට එක් අයකු හෝ දෙදෙනෙකි.

මධ්‍ය පාසල්වල ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ දෛනික කාල සටහන් අනුව නිගමනය කළ හැක්කේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් සතියේ දිනවල අවදි වන්නේ පෙ. ව. 4.00-පෙ.ව. 5.00 අතර බව ය. නේවාසිකාගාරයෙන් පාසලට පිටත් වීම උදැසන 7.00ට ය. සතියේ දිනවල දී පාසල් අවසන් වූ විගස ම සියලු නේවාසිකාගාරවල ප. ව. 1.45 සිට 2.15 අතර දවල් ආහාරය සපයනු ලැබේ.

සතියේ දිනවල පාඩම් කළ යුතු වේලාව උදැසන පෙ.ව. 4.30-පෙ.ව. 5. 45 සවස නැවත පෙ.ව. 6.00 ප.ව. 8.00 දක්වා වේ. බෞද්ධාගමික පාසල්වල සවස බුදුන් වැඳීමට කාලයක් වෙන්කර ඇති අතර පාසල් වේලාවෙන් පසු දහවල් ආහාරය ගෙන ක්‍රීඩා කටයුතුවලට පිටත් වීමට ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට අවසර ලැබේ.

එය ප.ව. 2.45-ප.ව 4.15 දක්වා වේ. අධ්‍යාපන වැඩ කටයුතු අවසන් වී ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් නින්දට යනුයේ රාත්‍රී 10.00ට ය

සති අන්තයේ හා නිවාඩු දිනවල දී උදැසන අවදි ව පෙ.ව. 5.00 සිට පෙ.ව. 6.00 අතර කාලසීමාවේ දී ය. උදැසන ආහාර ලබා ගැනීම පෙ.ව. 7.15 -පෙ.ව. 7.45 අතර කාලසීමාවක දී වන අතර සති අන්ත දිනයේ දී හා නිවාඩු දිනවල දී පාඩම් කිරීමට උදැසන 5.00-6.00 වෙන් කර ඇත. සවස පාඩම් කිරීම ප.ව. 6.00- 8.00 දක්වා ය.

දහවල් ආහාරය මධ්‍යහන 12.00 සිට මධ්‍යහන ප.ව. 1.00 දක්වා ය. රාත්‍රී ආහාරය 8.00 ප.ව. - 8.30 ප.ව. අතර ය.

සති අන්ත දිනවල දී ක්‍රීඩා කටයුතුවල යෙදීමට 8.30 පෙ.ව. - සිට 12 මධ්‍යාහ්න දක්වා ඉඩ ලැබෙන අතර සවස් කාලයේ දී ද දහවල් ආකාරයෙන් පසු ක්‍රීඩා කටයුතුවල නිරත විය හැකි ය.

සතියේ දිනවල හා සති අන්ත දිනවල දී උදැසන තේ පානය හා උදැසන ආහාර වේලෙන් පසු මෙන් ම දහවල් ආහාරයෙන් පසු තේ පානය ලැබේ.

නේවාසිකාගාරවල දැනට පවත්නා ගැටලු

නේවාසිකාගාරවල දැනට පවත්නා විනය ගැටලු හා පරිපාලක ගැටලු කිපයකි.

නොයෙක් අවස්ථාවල වසර මැද භාර ගන්නා ළමයින් නේවාසිකාගාරයට භාර දෙන්නේ දෙමාපියන්ට එම ළමයින් ආරක්ෂා කිරීමට නොහැකි වූ අවස්ථාවල දී ය. එම ළමයින් නිසා නේවාසිකාගාරයේ අධ්‍යාපනය හදාරන අනෙක් ළමයින්ට ද බාධා පැමිණි අවස්ථා ඇත. දෙමාපියන්ගේ ප්‍රාග්න ගැටලුවලින් නිදහස් වීම සඳහාත් ළමයින් නේවාසිකාගාර ගත කිරීමෙන් විනය ප්‍රශ්න පැන නැගුණු අවස්ථා ඇත.

ළමයින් පිළිබඳ ඇති වන විනය ගැටලු විසඳීමේ දී සහාය පාලක වරයකු නොමැති නිසා අදහස් විමසා බලා එම ගැටලු විසඳීම අපහසු වේ. ළමයින් ආර්ථිකමය ප්‍රශ්න හේතුවෙන් අවශ්‍ය කාලයට ම මුදල් නොගෙවීම හේතු කොට ගෙන මූල්‍යමය ප්‍රශ්න පැන නැගි ඇත.

- මාසයේ මුල් දිනවල දී නියමිත නේවාසිකාගාර ගාස්තු අය කර ගැනීමට අපහසු විමෙන් හා ප්‍රමාද විමෙන් ආහාර ද්‍රව්‍ය මිල දී ගැනීමේ දී දුෂ්කරතා ඇති වීම.

- ජීවන වියදම ඉහළ යාමත් සමග මූල්‍ය ගැටලු වැඩිවෙමින් පවතී.
- අය කර ගන්නා මුදල් ප්‍රමාණවත් නො වීම තම නේවාසිකාගාරයේ පවතින මූල්‍ය ගැටලුව බව ය.
- වැසි කාලයට නේවාසිකාගාරයේ වහල උළු දමා ඇති බැවින් තැන් තැන් තෙමෙන නිසා මෙය ගැටලුවකි.
- පැරණි ගොඩනැගිලි ප්‍රතිසංස්කරණය නො කිරීම නිසා සමහර නේවාසිකාගාර ගොඩනැගිලි අබලන් ව තිබේ.
- ළමයින් නේවාසිකාගාරයට භාර දීමේ දී මව හෝ පියා හෝ භාරකරුවකු පමණක් ලේඛන ගත කරන අතර ටික කාලයක දී දෙමාපියන්ගේ ප්‍රශ්න මත භාරකාරත්වය වෙනස් කිරීමේ දී ළමයි මානසික ප්‍රශ්නවලට මුහුණ දෙති.
- නිලධාරින්ගේ ගැටලුව තදින් ම නේවාසික ශිෂ්‍යයාට දැනෙන අතර දරුවන්ගේ දෙමාපියන්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට හෝ අසනීප තත්වයක දී නිවසට යෑමට හෝ නේවාසිකාගාරයේ රැඳවීමට කෙනකු නොමැති බව.
- යම් පාසල්වලට ක්‍රමවත් පත් වීම ලබා නොදීම නිසා නේවාසික නිලධාරින්ගේ ගැටලුවක් දක්නට ලැබේ.
- බාලිකා නේවාසිකාගාරවල අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට පාලිකාවන්ගේ අවශ්‍යතාවක් පවතී.
- නේවාසිකාගාරවල ජල පහසුකම් ක්‍රියාවිරහිත වීම මෙන් ම වැසිකිළි ප්‍රශ්නයක් ද දක්නට ලැබේ.
- නේවාසිකාගාරය පාරිපාලනයට කටයුතු අවස්ථා ගෙන යෑමට අවශ්‍ය කාර්යාලයක් මෙහි අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට ගොඩනැගිලි නොමැති බව.

පාදක සටහන්

1. බලන්ගොඩ ආනන්ද මෛත්‍රී හිමි (වර්ෂය නොසඳහන්). *සිද්ධාර්ථ ගෞතම චරිතය.* 16 වන පිටුව.
2. වැලමිට්ටියේ සෝරත හිමි (2000). *ගුරුළුගෝමින් විසින් රචිත අමාවතුර: අංගුලිමාල දමනය.* ශ්‍රී ලංකා ප්‍රාචීන භාෂොපකාර සමාගමේ සංස්කරණය. කොළඹ: එස්. ගොඩගේ සහ සහොදරයෝ. 88 වන පිටුව.
3. වැලමිට්ටියේ සෝරත හිමි (2000). *ගුරුළුගෝමින් විසින් රචිත අමාවතුර: අංගුලිමාල දමනය.* ශ්‍රී ලංකා ප්‍රාචීන භාෂොපකාර සමාගමේ සංස්කරණය. කොළඹ: එස්. ගොඩගේ සහ සහොදරයෝ. 89 වන පිටුව.
4. ගමගේ, එස්. අයි. (1995). *බෞද්ධ ශිෂ්ටාචාරය.* 301 වන පිටුව.
5. ජයසේකර, යූ. ඩී. (1995). *ශ්‍රී ලංකාවේ පැරණි අධ්‍යාපන ඉතිහාසය: විෂයමාලා ඉගැන්වීම් ක්‍රම හා වනිතා අධ්‍යාපනය.* කොළඹ: එස්. ගොඩගේ සහ සහොදරයෝ. 279 වන පිටුව.

6. වන්නිආරච්චි, ජේ. පී. (2009). *සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර චින්තනය හා නිදහස් අධ්‍යාපන කතා පුවත.* කර්තෘ ප්‍රකාශන. 44 වන පිටුව.
7. -එම- 46 වන පිටුව.
8. -එම- 107 වන පිටුව.
9. -එම- 50 වන පිටුව.
10. -එම- 147 වන පිටුව.
11. -එම- 147 වන පිටුව.
12 -එම- 148 වන පිටුව.
13. -එම- 148 වන පිටුව.
14. -එම- 148 වන පිටුව.
15. Central Bank of Ceylon. *Economic, Social Statistics of Sri Lanka.* Statistics Department. Vol. J. 1979/ Vol., V 1982/ Vol. VIII.
16. Ministry of Education (1979). *Develompenet of Schools to Status: Working Paper Prepared by School Organization Branch of Sri Lanka.* p. 16.
17. *Administrative Report of the Director Genaral of Education*. 1945. p.5.
18. *Administrative Report of the Director Genaral of Education*. 1945. p.16.
19. *Hansard,* 1931. 08 Oct. p. 511.
20. *Administrative Report of the Director Genaral of Education.* 1945. p.5
21. *Administrative Report of the Director Genaral of Education.* 1945. p.5
22. *Administrative Report of the Director Genaral of Education.* 1945. p.21
23. *Administrative Report of the Director Genaral of Education*. 1945. p.21
24. *Administrative Report of the Director Genaral of Education.* 1945. p.21
25. *ලංකාවේ අධ්‍යාපනය. සියවස ප්‍රකාශනය.* 701 වන පිටුව.
26. *අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්ගේ පරිපාලන වාර්තාව.* 1959. 25 වන පිටුව.
27. *කන්නන්ගර, සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. සිංහල විශ්වකෝෂය. vi කාණ්ඩය.* 190 වන පිටුව.
28. *Administrative Report of the Director Genaral of Education.* 1945. p.18

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ 15-27 උපුටා ගැනීම

කොඩිතුවක්කු, පී. (1989). *මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල අපේක්ෂිත කාර්යභාරය සහ මූල්‍ය සම්පාදනය පිළිබඳ ඇගයීමක්.* පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ ශාස්ත්‍රපති (අධ්‍යාපන) උපාධිය සම්බන්ධ අවශ්‍යතා පූර්ණය කිරීම සඳහා ඉදිරිපත් කෙරෙන පර්යේෂණාත්මක නිබන්ධනය.

1 වන ඇමුණුම. **නේවාසිකාගාර අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රශ්නාවලිය**

පාසලේ නම : .....

1. නේවාසිකාගාර ආරම්භ කළ දිනය :

ගැහැනු නේවාසිකාගාරය

පිරිමි නේවාසිකාගාරය

2. නේවාසිකාගාරවල ඇති ඉඩ ප්‍රමාණය

-	ගොඩනැගිලි ගණන	වර්ග අඩි ප්‍රමාණය
ගැහැනු		
පිරිමි		

3. 2009 නේවාසික සිසුන් : ගැහැනු ☐ පිරිමි ☐

4. ශ්‍රේණි අනුව සිසු සංඛ්‍යාව

අංකය	ශ්‍රේණිය	සිසුන් ගණන	
		පිරිමි	ගැහැනු
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			

5. නේවාසික පාලකයන් ගණන :- .....

6. නේවාසිකාගාරයේ දෛනික කාලසටහන ද සති අග කාලසටහන ද (අමුණන්න)

7. නේවාසිකාගාරයේ ඉතිහාසය : 1965 - 2009 තෙක්

වර්ෂය	ගොඩනැගිලි	සිසුන්		නේවාසිකාගාර වසා තැබීම
		ගැහැනු	පිරිමි	
1965 - 1970				
1971 - 1975				
1976 - 1980				
1981 - 1985				
1986 - 1990				
1991 - 1995				
1996 - 2000				
2001 - 2005				
2006 - 2009				

8. නේවාසිකාගාර පවත්වා ගෙන යද්දී මතු වන ගැටලු

8.1 විනය පිළිබඳ ගැටලු - .....

8.2 මූල්‍යමය ගැටලු - .....

8.3 ගොඩනැගිලි පිළිබඳ ගැටලු- .....

8.4 නේවාසික ළමුන්ගේ සත්වීම පිළිබඳ ගැටලු - .....

8.5 නිලධාරීන්ගේ ගැටලු (පාලක/ පාලිකාවන්) - .....

8.6 ආහාර හා වෙනත් අවශ්‍යතා සඳහා ගැනීම ගැන ගැටලු- .....

8.7 පරිපාලනමය ගැටලු - .....