ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය

29

සමානතාවට එරෙහිව සමතාව

ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න

ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රථම මහාචාර්ය

2018 ඔක්තෝබර් 15

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය - 29

සමානතාවට එරෙහි ව සමතාව

ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න

(ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රථම මහාචාර්ය)

2018 ඔක්තෝබර් 15

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

මහරගම

www.nie.lk

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය - 29

සමානතාවට එරෙහි ව සමතාව

ප්‍රථම මුද්‍රණය - 2018

© ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

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

සමානතාවට එරෙහි ව සමතාව

මෙම දේශනය සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන භූමියට පැමිණි මා හට සිහිපත් වූයේ ප්‍රථම අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්වරයා වූ ඩී. ඒ. පෙරේරා මැතිතුමා යටතේ මා වැඩ බාර ගත් දිනයයි. ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරිනියක ලෙස මෙහි පැමිණීමෙන් පසු ව, මා හට රාජකාරි කිරීමට සිදු වූයේ පර්යේෂණ අංශයේ අධ්‍යක්ෂ ආචාර්ය ජී. බී ගුණවර්ධන මැතිතුමා යටතේ ය. එහි දී එතුමාගේ සංකල්පයක් වශයෙන් ආරම්භ වූ කන්නන්ගර දේශන මාලාව වර්ෂයක් පාසා පැවැත්වීමට ඇවැසි විය. අමරා පීරිස් මැතිනියට පවරන ලද මෙම භාරදූර කාර්යය විශ්‍රාම යන තෙක් ඇයගේ උපරිම ශක්තියෙන් සාර්ථක ව ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. මෙම දේශනය සඳහා ආරාධනා කිරීම පිළිබඳ ව දැනට අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ධුරය හොබවන ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර මැතිණියට ද කෘතඥ වෙමි.

අද පවත්වන මෙම අනුස්මරණ දේශනය නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා යන විරුදාවලියෙන් පුදන ආචාර්ය ක්‍රිස්ටෝපර් විලියම් විජේකෝන් කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන් පිළිබඳවයි. ඔහු දකුණු පළාතේ බලපිටිය ප්‍රදේශයේ රන්දොඹේ නම් ග්‍රාමයේ 1884 වර්ෂයේ ඔක්තෝබර් 13 වැනි දින මෙලොව එළිය දුටුවේ ය. පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීමට මුල පිරුවේ රන්දොඹේ වෙස්ලියන් මිෂනාරි පාසලෙනි. එම පාසලෙහි ත්‍යාග ප්‍රදානෝත්සවයට ආරාධිත අමුත්තා ලෙස පැමිණියේ ගාල්ල රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලයේ විදුහල්පති ධුරය දැරූ ඩැරල් (J. H. Darrel) පියතුමා ය. ඔහු කන්නන්ගර ශිෂ්‍යයා ලබා ගත් ත්‍යාග සමූහය දැක පවසා ඇත්තේ එම ත්‍යාග තොගය ගෙදර ගෙන යෑමට මේ ශිෂ්‍යයාට බරකරත්තයක් අවශ්‍ය බවයි. ඩැරල් පියතුමාගේ උපදෙස් ලැබූ කන්නන්ගර ශිෂ්‍යයා රිච්මන්ඩ්

විද්‍යාලයේ ඉගෙනුම ලැබීම සඳහා ශිෂ්‍යත්ව විභාගයකට පෙනී සිටියේ ය. එහි දී ගණිතයට දක්වූ විශිෂ්ටතාව සලකා සුපිරි පාසලක් වන රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලයේ ඉගෙනුම හා නේවාසික පහසුකම් මුදලක් අය කිරීමකින් තොර ව ලබා ගැනීමට ඔහුට වරම් ලැබිණි. මෙවැනි පාසල් නගරබද ව පිහිටි අතර, ඒවායේ ඉගෙනුම ධනවත්, උගත් දෙමව්පියන්ගේ ළමයින්ට සීමා විය. බොහෝ විට එම පාසල්වල විදුහල්පති ධුරය දැරුවේ බ්‍රිතාන්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල උපාධිය ලත් ක්‍රිස්තියානුවෙකි (De Silva, 1969). එවක පාසල්, ඉංග්‍රීසි භාෂා පාසල් සහ ස්වභාෂා පාසල් ලෙස දෙවර්ගයකට බෙදා තිබිණි. පිරිවෙන් අයත් වූයේ ද ස්වභාෂා පාසල් ගණයට ය.

1 වැනි රූපය. රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලයේ ඉදිරිපස

කන්නන්ගර ශිෂ්‍යයාගේ දක්ෂකම් ගණිතයට පමණක් සීමා නො විණි. පාසල් ක්‍රිකට් කණ්ඩායමේ නායක ධුරය ද පාපන්දු කණ්ඩායමේ හා විවාද කණ්ඩායමේ සාමාජිකත්වය ද දැරූ කන්නන්ගර ශිෂ්‍යයා නාට්‍ය රංගන කුසලතා ද පෙන්නුම් කළේ ය. පාසල් කටයුතුවල දී ඉමහත් සහභාගිත්වයක් දක්වූ මෙම ශිෂ්‍යයාට නිරන්තරයෙන් වද දුන් ප්‍රශ්නයක් වූයේ අවට පාසල්වල සිසුනට තමා භුක්ති විඳින පහසුකම් නොමැති වීම ය. ස්ථිර ගොඩනැගිල්ලක් නොමැති එම පාසල්වල ගොඩනැගිලි වරිච්චි බිත්තිවලින් සමන්විත වූ අතර, වහල අතු සෙවිලි කර තිබිණි.

2 වැනි රූපය. පහසුකම් රහිත පාඨශාලාවක්

සුදු කමිසය හා නිල් කලිසම ද සුදු මේස් සහ ලේස් ගැට ගසන ලද කලු සපත්තුවලින් ද යුතු පාසල් නිල ඇඳුමින් සැරසුණු රිච්මන්ඩ් දරුවන් මෙන් නො ව එම පාසල්වලට පැමිණි සිසුන් සඳහා නිල ඇඳුමක් නො තිබිණි. බොහෝ දරුවන් පාසලට පැමිණියේ පාවහන්වලින් තොර දෙපයිනි.

3 වැනි රූපය. රිච්මන්ඩ් විද්‍යාලයේ සිසුන්

අංග සම්පූර්ණ පංතිකාමරවල ඉගෙන ගත් සැම සිසුවකුට ම ඩෙස්ක් එකක් සහ පුටුවක් තිබුණ ද පහසුකම් රහිත සමහර පාසල්වල සිසුන්ට හා ගුරුවරුන්ට වාඩි වීමට පුටුවක් වත් නො තිබිණි. පාසල් කාලයේ දී සිසුහු ඉටිරෙදි කැල්ලක් මත වාඩි වී අධ්‍යාපනය ලැබූහ. ක්‍රීඩාවල යෙදීමට සුදුසු ක්‍රීඩාපිටි නො තිබිණි. මේ සියල්ල කන්නන්ගර ශිෂ්‍යයාට දැවෙන ප්‍රශ්න විය.

4 වැනි රූපය. පහසුකම් සහිත ඉගෙනුම

5 වැනි රූපය. පහසුකම් රහිත ඉගෙනුම

පාසල් අධ්‍යාපනය ඉතා සාර්ථක ව අවසන් කිරීමත් සමග ම තමා ඉගෙන ගත් පාසලේ ගණිත ගුරුවරයකු ලෙස ක්‍රියා කිරීමට කන්නන්ගර මැතිතුමාට අවස්ථාව ලැබිණි. එහි සේවය කිරීමෙන් අනතුරු ව හෙතෙම මොරටුවේ වේල්ස් කුමර විදුහලේ හා කොළඹ වෙස්ලි විද්‍යාලයේ ගුරුවරයකු ලෙස ද කටයුතු කළේ ය. මෙම කාලයේ දී ඔහු නීතිය හදාරා 1910 දී නීතිඥයකු ලෙස දිවුරුම් දී ගාලු උසාවියේ වැඩ කළේ ය.

ලංකා දේශපාලනයට පිවිසුණු කන්නන්ගර මැතිතුමාට 1924 දී රාජ්‍ය ව්‍යවස්ථාදායක සභාවට ඇතුළත් වීමට වරම් ලැබිණි. බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත පාලකයන් විසින් 1931 දී ලක් වැසියනට

සර්වජන ඡන්ද බලය ප්‍රදානය කිරීමත් සමඟ, ඩොනමෝර් ව්‍යවස්ථාවට අනුව කන්නන්ගර මැතිතුමා මහජන ඡන්දයෙන් රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවට තේරී පත් විණි. එම ව්‍යවස්ථාවට අනුව මෙම සභාවේ විධායක සභාපතිවරයකු ඇතුළත් සභාපති ධුර හතක් තිබිණි. ඉන් එකක් වූයේ අධ්‍යාපන ඇමති ධුරයයි. ලංකාවේ ප්‍රථම අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා වූයේ කන්නන්ගර මැතිතුමා ය. ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ 1942 වර්ෂයේ දී පැවැත් වූ ප්‍රථම උපාධි ප්‍රදානෝත්සවයේ දී එවක උපකුලපති ව සිටි ශ්‍රීමත් අයිවෝ ජෙනිංස් (Sir Ivor Jennings) විසින්, කන්නන්ගර මැතිතුමාට අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් කරන ලද සේවය අගයමින් සම්මාන ආචාර්ය උපාධියක් ද පිරිනමන ලදි. ඔහු අධ්‍යාපන විධායක සභාපතිවරයා ලෙස ද, 1937 සිට 1946 දක්වා සේවය කළේ ය. 1944 දී ඉදිරිපත් කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලට මහජන ඡන්දයෙන් බලයට පත් වූ රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභිකයන් කිහිප දෙනකු විරුද්ධ වුව ද, අත්පොලසන් මධ්‍යයේ එය සම්මත විය. එදින නිදහස් අධ්‍යාපන පනතට සවන් දීම සඳහා ඉන්දීය නියෝජිතයකු ලෙස පැමිණි ආනි (M. S. Aney), ආචාර්ය කන්නන්ගර වෙත පැමිණ ප්‍රකාශ කළේ ඉන්දියානුවකු ලෙස මෙම පනත ඉන්දියාවේ දී ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ නම්, හෙතෙම දෙවියකු සේ පූජනීයත්වයට පත් වන බව ය. ලංකාවේ සියලු ම දරුවනට නිදහස් අධ්‍යාපනය දීම 1945 ඔක්තෝබර් 01 වැනි දා සිට ක්‍රියාත්මක විණි.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පරිවර්තනීය වෙනස්කම් සිදු වූයේ 1937 සිට 1946 දක්වා කාලයේ දී ය. ඒවා නම්:

- බාලාංශයේ සිට විශ්වවිද්‍යාලය දක්වා නිදහස් අධ්‍යාපනය
- ප්‍රාථමික අවධියේ දී ඉගැන්වීම මව් බසින් සිදු කිරීම
- තුන් වැනි ශ්‍රේණියේ සිට සෑම පාසලක ම ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගැන්වීම

- දරුවාගේ හිස, හදවත හා අත් (Head, Heart, Hand.- 3H) සංවර්ධනය වන පරිදි විෂයමාලාවක්

එදා කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන් විසින් එළි දක්වන ලද 1939 අංක 31 දරන අධ්‍යාපන ආඥාපනත අද දක්වා ම ක්‍රියාත්මක කෙරේ. සුළු සුළු වෙනස්කම් කිරීමට යත්න දැරූ ව ද, මෙම ආඥාපනතේ වෙනසක් අද දක්වා සිදු වී නැත. මෙම දේශනයේ දී කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන්ගෙන් අධ්‍යාපනයට මෙතෙක් සිදු වූ දායකත්වය, සමානතාව හා සමතාව යන තේමා යටතේ ඉදිරිපත් කරමි.

සමානතාව සහ සමතාව යන පද විවිධ පුද්ගලයන් විවිධ ලෙස අර්ථනිරූපණය කර ඇත. Jacob and Holsinger (2008, p. 4) පවසන පරිදි සමානතාව (Equality) යනු ප්‍රමාණය අනුව, තරාව අනුව, පවතින තත්ත්වය අනුව, අගයයන් අනුව හෝ තානාත්තර අනුව භේද නොසලකා, සමාන ව සැලකීමයි. සමතාව (Equity) යනු සාධාරණත්වය, යුක්තිය, අපක්ෂපාතිත්වය යන කරුණු පදනම් කර ගෙන, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ උප ව්‍යූහ හා අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධාකාර ව විහිදෙන අංශවලට අදාළ වන පරිදි, සමාජ සාධාරණත්වය දෙස අවධාරණය යොමු කර සම්පත් විවිධාකාර ව බෙදා හැරීමයි.

සමතාව අනුව සම්පත් බෙදා හැරීම සාධාරණ සහ යුක්ති සහගත විය යුතු ය. එහි දී සම්පත් උප ව්‍යූහ අනුව බෙදා හැරීම සඳහා පොදු විනිශ්චයක් ගනු ලැබේ. එහෙත් ඒ විනිශ්චය පිළිබඳ ව විවිධ අදහස් සමාජයෙන් ම මතු විය හැකි ය.

XXIV **වැනි සැසි වාර්තාවේ සමානතාව සහ සමතාව අවධාරණය වන අයුරු**

1943 වර්ෂයේ XXIV වැනි සැසි වාර්තාවේ අධ්‍යාපනයේ සමතාව පිළිබඳ කරුණු සමස්තයක් ලෙස ද, සුවිශේෂ ව ද අවධාරණය කර තිබේ. සමානතාව යන සංකල්පය පුළුල්

දෘෂ්ටියකින් XXIV වැනි සැසි වාර්තාවේ විග්‍රහ කර ඇති ආකාරය ද, වර්තමාන සමාජයට අදාළ කර ගත හැකි පරමාදර්ශී ලක්ෂණවලින් යුතු ය. වාර්තාවේ තුන් වැනි පරිච්ජේදයෙහි සුවිශේෂී අධ්‍යාපන පරමාර්ථ තුනක් සඳහන් වේ.

1 මානසික සංවර්ධනය හෙවත් මානසික විනය

2 චරිතය ද ඇතුළත් සංස්කෘතිය සහ

3 කාර්යක්ෂමතාව වශයෙනි.

මේ සුවිශේෂී පරමාර්ථ තුන විග්‍රහ කර ඇති ආකාරයෙන් පැහැදිලි වන්නේ සමානතා සංකල්පය මෙන් ම, පරමාර්ථ තුනට සමබර අවධානයක් දීමෙන් සමතාව ඇති කිරීමේ අවශ්‍යතාව ද අවධාරණය කර ඇති බවයි. මානසික සංවර්ධනය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමේ දී සැසි වාර්තාව දක්වන පහත සඳහන් අදහස් වර්තමාන සන්දර්භයට ද අදාළ විවාදාපන්න ගැටලු වන ආකාරය සලකා බැලීම වැදගත් ය.

> මුල් වයස්වල දී ම විභාග මූලික විෂය ඉගැන්වීමට කේන්ද්‍රගත වීමෙන් ඇති විය හැකි අයහපත් ප්‍රතිඵල අවධාරණය කළ යුතු ය. මේ අවස්ථාවේ දී අප වඩාත් සැලකිලිමත් වනුයේ පාසලේ සමස්ත සිසු පරපුරට අදාළ වන අධ්‍යාපන මූලධර්ම පිළිබඳ ව ය. සම්පරීක්ෂණ පර්යේෂණ පෙන්වා දී තිබෙන්නේ බුද්ධිමය මෙන් ම, අත්හුරු පුහුණුව ද ලැබිය යුතු බවයි. විශේෂයෙන් මුල් අවධියේ දී ශාස්ත්‍රීය විෂය කෙරෙහි පමණක් නාභිගත වීම අසමබර හා එමගින් අර්ධ ව පලදායී වූ සංවර්ධනයකට හේතු වේ (12 වැනි පිටුව, 14 වැනි ඡේදය).
>
> අත්හුරු පුහුණුව (Manual training) වඩු වැඩ, ලෝහ වැඩ, වතු වැඩ, සූපශාස්ත්‍රය (Cooking) සහ අනෙකුත්

ආකාරයේ ගෘහ කාර්ය අවධාරණය කරනුයේ සමබර මානසික සංවර්ධනයකට එය මගක් වන නිසා ය (12 වැනි පිටුව, 15 වැනි ඡේදය).

අත්හුරු විෂයයන් ළඟට විවිධ රටාවල කලාව හා සංගීතය අවධාරණය කළ යුත්තේ ඒවායේ අවශ්‍යතාව මෙන් ම, ඒවා සතු ඉහළ සංස්කෘතික වටිනාකම නිසා ය... ළමයින්ට අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමේ විවිධ මාර්ග සපයා දීමේ උපායක් ලෙස ද, කලාව සහ සංගීතය සැලකිය හැකි ය. එහෙත් සංගීත ඛණ්ඩයක් දහස් වර අභ්‍යාස කර විභාගයට පුහුණු කිරීම ආත්ම ප්‍රකාශනය නො වේ. එමගින් වන්නේ ආත්ම ප්‍රකාශනය මරා දැමීමකි. එය මානසික පුහුණුවක් නො ව අන්ත නීරස, යාන්ත්‍රික කටයුත්තකි (12 වැනි පිටුව, 16 වැනි ඡේදය).

මේ උපුටා ගැනීම් අනුව, ශාස්ත්‍රීය පාර්ශ්වයට බර වූ වර්තමාන විෂයමාලාවේ අසමබර බවත්, විභාගය මූලික කරගත් පුහුණු වැඩසටහන්වල යාන්ත්‍රික බවත් ශිෂ්‍යයාගේ සමබර සංවර්ධනයකට බාධා වන අයුරු, වර්තමාන සන්දර්භයට අදාළ ව විග්‍රහ කර විසඳුම් හඳුනා ගැනීම වැදගත් ය.

සමානතාව (Equality) පිළිබඳ සංකල්පයේ දී අවධාරණය වන්නේ අවම සම්මත (Minimum standards) ළඟා කර ගැනීම පිළිබඳ ව ය. සැමට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය දීම, ද්විතීයික අධ්‍යාපනය දීම, නැත හොත් සැමට සාක්ෂරතා ඥානය දීම යනුවෙන් 2015ට පෙර වූ සහස්‍රක සංවර්ධන ඉලක්ක (Millenium Development Goals, MDGs), අධ්‍යාපන සමානතාවට උදාහරණ ය. එහෙත් එම ඉලක්ක කරා ළඟා වීමේ දී පුද්ගලයා හෝ ළමයා සමත් හෝ අසමත් ලෙස වර්ග කිරීමෙහි අසාධාරණ බවක් පවතී. සමත් හෝ අසමත් බව පුද්ගල සාධකය අනුව පමණක් මැනීම නිසා ළමයා 'දක්ෂ ය' හෝ අදක්ෂ ය' වශයෙන්

ද්විධාකාර ලෙසින් වර්ග වන නිසා ය. එසේ ම එහි දී සමත් හෝ අසමත් යන දර්ශකය පැවරීමට බලපෑ ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවය, ජනවර්ගය, ධනය, පදිංචි ප්‍රදේශය යන බාහිර සාධක අමතක කිරීමක් සිදු වන්නේ ය. මෙවැනි බාහිර සාධක ඔස්සේ ද අධ්‍යාපන ඉලක්ක කරා ළඟා වීමට ඇති ශක්‍යතා අධ්‍යයන සහ ඒ අනුව අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනය, සමතා ප්‍රතිපත්තියෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ ය. මේ පදනම අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සහ උසස් අධ්‍යාපනය හදාරන ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් අතර අනුපාත සහ නිදහසින් පසු ව ඒ අනුපාතවල ඇති වූ ප්‍රවණතා ද හඳුනාගෙන ඔවුන්ගේ ජනවාර්ගික රටා ද පදිංචි දිස්ත්‍රික්කය ද, සමාජ ආර්ථික පසුබිම ද පදනම් කරගෙන නැවත අනුවිශ්ලේෂණය කිරීම අවශ්‍ය වේ. ඒ අනුව 2030 හා 2050 වන විට අධ්‍යාපනයේ දිශානති අනුව ඉදිරි සැලසුම් ක්‍රමානුකූල ව සකස් කිරීම අවශ්‍ය වේ. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් දැනට ක්‍රියාත්මක සමතා ප්‍රතිපත්තිය වන දිස්ත්‍රික්ක කෝටා ක්‍රමය 1970-1980 දශකයෙන් පසු ශිෂ්‍ය ප්‍රගතියට බලපෑ ආකාරය ද, විද්‍යාත්මක ව විග්‍රහ කර, එහි විය යුතු වෙනස්කම් නිර්දේශ කිරීම අවශ්‍ය වේ. UNESCO–UIS (2018)ට අනුව අධ්‍යාපන සමතාව පිළිබඳ මිනුම් පස් ආකාරයකිඃ

1. කුසලතාතන්ත්‍රය (Meritocracy)
2. අවම සම්මත (Minimum standards)
3. අපක්ෂපාතිත්වය (Impartiality)
4. තත්ත්ව සමානතාව (Equality of condition)
5. ප්‍රතිව්‍යාප්තියේ සමානතාව (Equality of redistribution)

සම්පත් අඩු, ගම්බද, දුප්පත් පාසල්වලට පහසුකම් සැපයීම සඳහා 2000 දී ශ්‍රී ලංකාවේ දියත් කරන ලද ගුණාත්මක යෙදවුම් ව්‍යාපෘතිය අධ්‍යාපනයේ සමතා වැඩි කිරීමට ගත් ප්‍රතිපත්තියක්

ලෙස පෙන්වා දිය හැකි ය. සමතාව යන පදය සෘජු ව වාර්තාවේ සඳහන් කර නැතත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සමතාව ඇති කිරීමට ගත යුතු පියවර පිළිබඳ අදහස්වලින් වාර්තාව පොහොසත් ය. සමානතාව හා සමතාව යන සංකල්ප දෙක පිළිබඳ උදාහරණ මෙසේ සාකච්ඡා කෙරේ.

දෙ වැනි පරිච්ඡේදයේ සඳහන් කරුණු අනුව, 'ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයට පළමු ව අවශ්‍ය වන්නේ අවම සම්මත සහිත අධ්‍යාපනයකි. එයින් ඔබ්බට වුවමනා වන්නේ සම අධ්‍යාපන අවස්ථා ය' (9 වැනි පිටුව, 3 වැනි ඡේදය). වාර්තාවේ සඳහන් ප්‍රබල ප්‍රකාශයක් නම් 'ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවන රටාවට හානි නොවන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවන රටාවට සමපාත වන අධ්‍යාපන සංවර්ධනයකට අප සීමා පනවන්නේ නැත' (9 වැනි පිටුව, 4 වැනි ඡේදය) යන්නයි. මේ අනුව එය, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයකට අවශ්‍ය සමානතා සංකල්පය මෙන් ම සමතා සංකල්පය ද ක්‍රියාවට නැංවීමේ අවශ්‍යතාව වක්‍ර ව පෙන්වා දී ඇත.

> අපේ විවිධත්වය නිරූපණය කරන සංඛ්‍යා ලේඛන උපුටා දැක්වීමෙන්, බෙදී සිටීම මූලික දෙයක් යැයි අපි නො පිළිගනිමු... උඩරට වැසියන්ගේ හා මුස්ලිම් ජාතිකයන්ගේ විශේෂ අවශ්‍යතා අප උපුටා දක්වන්නේ, ජන කණ්ඩායම් වශයෙන් ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා ඉදිරිපත් කිරීමට නොව, රටක් වශයෙන් දැරිය හැකි පහසුකම් අන් අය සමඟ සම ව බෙදා ගැනීමට ඇති හැකියාව ඔවුන්ටත් ලබා දීමටයි (10 වැනි පිටුව, 6 වැනි ඡේදය).

මේ ප්‍රකාශය ගැඹුරට විග්‍රහ කළ විට සමතා සංකල්පය අවශ්‍ය බවට ඉඟි එහි ඇතුළත් ය. අඩු හැකියා ඇති කණ්ඩායමක් කෙරෙහි විශේෂ සැලකිල්ල දැක්වීමේ අවශ්‍යතාව ඉස්මතු කරන නිසා ය.

ජාතීන් පිළිබඳ ගැටලුවලට (Communal problems) අවධාරණය දක්වන්නේ අප ජාතිවාදයට හිතවත් නිසා නො වේ. ඉතිහාසයේ සිදු වූ අහඹු සිදු වීම් නිසා, සමහර ප්‍රජා කණ්ඩායම්වල සාමාජිකයන්ට සමානතාවට අදාළ කරුණුවලට ඉල්ලුම් කළ නොහැකි නිසා ය. අපේ අත්‍යවශ්‍ය අරමුණ, ජාතියේ එකමුතුව පිළිබඳ සංවේදනාව ආරක්ෂා කිරීමයි. කිසියම් සුවිශේෂ ජන කොටසක් අසහනය නිසා දුක් විඳිත් නම් ඔවුන්ට මෙන් ම, අන් අයට ද ජාතිවාදී කෝණයෙන් හැර, සමස්ත දෘෂ්ටියෙන් සිතන්නට නොහැකි වනු ඇත. අපේ උත්සාහය විය යුත්තේ අසමානතා ඉවත් කිරීමෙන් ජාතික සමඟිය තවදුරටත් සංවර්ධනය කිරීම ය (10 වැනි පිටුව, 7 වැනි ඡේදය).

මේ උපුටනයෙන් පැහැදිලි වන්නේ අසමානතා ඉවත් කිරීමට එදා ගත් උත්සාහයකි. ඉන් ජනිත වන සමතා සංකල්පය නිදහසින් පසු ශ්‍රී ලාංකික සන්දර්භයට ද අදාළ ය. මේ පිළිබඳ ප්‍රබල සාධකයක් නම්, විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් වීමේ දිස්ත්‍රික් ක්‍රමය ආශ්‍රිත ව ඉතිහාසයේ ඇති වූ ගැටලු සහ වර්තමානයේ පැන නැගී ඇති ගැටලු ය. දිස්ත්‍රික්ක අනුව විෂමතා ඉවත් වන තෙක් තාවකාලික ව ගත යුතු ව තිබූ පියවරක්, විධිමත් විමර්ශනයකින් තොර ව දිගින් දිගට ම පවත්වාගෙන යෑමෙන්, සමානතා ප්‍රතිපත්තියට ඇති වන හානිය ද අධ්‍යාපන සමතා සංකල්පය විකෘති වී ඇති අයුරු ද නැවත සමාලෝචනය කර, විකල්ප අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සකස් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී.

'අපට ඉවසීම යන මූලික ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී මූලධර්මයට අනුගත විය හැකි නම්, අප සංස්කෘතිවල විවිධත්වයට වඩාත් වැදගත් තැනක් හිමිවනු ඇත' (10 වැනි පිටුව, 8 වැනි ඡේදය). සමතාවට අදාළ තීරණ ගැනීමේ දී ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී මූලධර්මයක් ලෙස ඉවසීමෙන් කටයුතු කිරීමේ වැදගත්කම මෙහි දී

අවධාරණය වේ (දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නිසා කිලිනොච්චිය, මන්නාරම සහ මුලතිව් දිස්ත්‍රික්කවලට වූ යහපත ගැන ආචාර්ය ප්‍රේමදාස උඩගම වෙත සතුට පළ කළ දෙමළ මන්ත්‍රීවරුන් ඒ පිළිබඳ ව ප්‍රසිද්ධියේ නිල වශයෙන් කතා නොකිරීම මේ මූලධර්මය නොසලකා හැරි බවට උදාහරණයකි).

පළමු වැනි පරිච්ඡේදයේ දෙ වැනි ඡේදයේ සඳහන් පරිදි, ගුරු සංගම්වලින්ද, පාසල්වල කළමනාකරුවන්ගෙන්ද, ජනතාවගෙන්ද අදහස් ලබා ගැනීමට සකස් කළ ප්‍රශ්නාවලියෙහි (149 වැනි පිටුවේ 1 වැනි උපග්‍රන්ථය) ද සමතාව යන පදය ඍජු ව සඳහන් නොවුණ ද, ඊට අදාළ සංකල්ප ඇතුළත් ප්‍රශ්න ඉන් විමසනු ලැබ තිබේ. ඊට උදාහරණ මෙසේ යः

- සියලු පාසල් රජය සතු විය යුතු ද? පාලනය කළ යුතු ද? රජයේ නො වන පාසල් රජය විසින් කෙතරම් දුරකට පාලනය කරනු ලැබිය යුතු ද? රජයේ නො වන පාසල්වලට මහජන මුදලින් ආධාර කළ යුතු ද? එසේ නම් කෙතරම් දුරකට ද?
- පාසල් දැනට පවතින පරිදි ඉංග්‍රීසි සහ ස්වභාෂා ලෙස තවදුරටත් බෙදිය යුතු ද? එය ඉදිරියේ දී බෙදිය යුත්තේ ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය අනුව නොව, විෂයමාලාව අනුව ද?
- ප්‍රාථමික පාසල්, පශ්චාද් ප්‍රාථමික පාසල්වලින් වෙන් කළ යුතු ද? වෙන ම ළදරු පාසල් තිබිය යුතු ද?
- පශ්චාද් ප්‍රාථමික පාසල තිබිය යුත්තේ විවිධ පැති සහිත ව එක් වර්ගයක් පරිදි ද නැත හොත් විවිධ වර්ග තිබිය යුතු ද?
- සියලු දෙනාට පශ්චාද් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය දීමට ඔබ පක්ෂ ද? එසේ නැති නම් පශ්චාද් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සීමා කළ යුතු ද? සීමා කළ යුතු නම්, ඒ සඳහා වන පදනම කුමක් ද?

එදා ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් විසින් අසන ලද ප්‍රශ්න අද ද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කිරීමේ දී විවාදවලට භාජන වේ. ගුරුවරුන්ට අදාළ ප්‍රශ්න ද ප්‍රශ්නාවලියේ සඳහන් ව ඇත.

- ගුරුවරයකුගේ වැටුප තීරණය විය යුත්තේ ඔහු සේවය කරන පාසල් වර්ගය අනුව ද? පාසලේ ඔහු දරන තනතුර අනුව ද? ඔහුගේ සුදුසුකම් අනුව ද?
- ශ්‍රේණි ගත තනතුරු අනුව ගුරු සේවය අධ්‍යාපන සේවාවක් ලෙස සකස් කළ යුතු ද?

මේ ප්‍රශ්නවලින් අසන ලද විවාදාපන්න ප්‍රස්තුත සමහරක් මේ වන විට විසඳී ඇතත්, පාසල් අධ්‍යාපනයේ සමානතාව මෙන් ම සමතාවට ද බලපෑම් කරන සාධක තවමත් ඉතිරි ව තිබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් සියලු දෙනාට පශ්චාද් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය දීම ප්‍රතිපත්තිමය වශයෙන් පිළිගෙන තිබුණ ද, ශිෂ්‍ය නිපුණතා අනුව පශ්චාද් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය හැඩගැස්විය යුතු ආකාරය තවමත් විවාදාපන්න ගැටලුවක් වශයෙන් පවතී. ගුරු වෘත්තිය ද සේවාවක් වශයෙන් ශ්‍රේණි ගත කර තිබුණ ද, වෘත්තිකභාවය පදනම් වූ සේවාවක් වශයෙන් සහ අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවාව සමඟ ගුරු වෘත්තිය සම්බන්ධ විය යුතු ආකාරය සමතා ප්‍රතිපත්තිය අනුව ගැඹුරු විශ්ලේෂණයට බඳුන් කර, දැනට පවතින ගැටලු විසඳීමේ අවශ්‍යතාව පවතී. උදාහරණයක් වශයෙන් විශ්වවිද්‍යාල උපාධිධාරීන්, තරග විභාගය යන සරල නිර්ණායකය අනුව පරිපාලන නිලධාරීන් ලෙස තෝරා ගෙන, ගුරු වෘත්තියේ අවුරුදු 10ක හා 20ක අත්දැකීම් ඇති ගුරුවරුන් අධීක්ෂණයට යෙදවීමේ වර්තමාන ප්‍රවණතාව, අධ්‍යාපන සමතා ප්‍රතිපත්තියට පටහැනි සංකල්පයකි.

> මූලධර්ම අනුව අධ්‍යාපනය සිදු විය යුත්තේ දන්නා දෙයින් නො දන්නා දෙයට යැමෙනි. ඒ අනුව පාසල එය අවට පරිසරයේ භූගෝලීය සහ ආර්ථික පදනම

අවධාරණය කරමින් ඉගෙනුම පටන් ගත යුතු ය. මේ අනුව පාසලක විෂය අවධාරණය, කොළඹ, යාපනය, පහතරට ගමක පාසලක්, වතු පාසලක් අනුව වෙනස් විය හැකි බව පැහැදිලි ය. එහෙත් මේ නිසා ඉගැන්වීමේ ගුණාත්මක බව කිසිදු ලෙස වෙනස් නො විය යුතු ය. උගන්වන විෂයයෙහි එතරම් වෙනසක් නො විය යුතු ය. වෙනස් විය යුත්තේ අවධාරණයයි. උදාහරණයක් වශයෙන් ග්‍රාමීය පාසලක වතු වැඩට දක්වන අවධාරණය නාගරික පාසලක දී දැක්විය යුතු නැත. මේ වෙනස්කම් අවශ්‍ය වන්නේ අධ්‍යාපනය ජීවිතයට සම්බන්ධ කිරීමට ය (14 වැනි පිටුව, 22 වැනි ඡේදය).

මේ ප්‍රකාශයෙන් ද සමානතාව හා සමතාව අවධාරණය වී ඇත. වෙසෙසින් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධියේ දී අධ්‍යාපනය සහ විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන් විය යුතු ප්‍රතිපත්තිය මේ අනුව සලකා බැලිය යුතු ය. 1905 තුන් වැනි සැසි වාර්තාවෙන් රොඩී ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන ද, හතර වැනි සැසිවාරයේ දී වතුවල ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන ද තීරණ ගෙන ඇත (17 වැනි පිටුව, 33 වැනි ඡේදය). මෙය සමතා ප්‍රතිපත්තියට අදාළ ය.

පස් වැනි පරිච්ඡේදයේ දැක්වෙන වර්තමානයේ පවතින ප්‍රධාන අඩුපාඩු හතර (50-57 ඡේද) සහ අනෙකුත් අඩුපාඩු අට (58 වැනි ඡේදය) විග්‍රහ කරන විට ද පැහැදිලි වන්නේ සමානතාව සහ සමතාවට අදාළ ගැටලු විග්‍රහ වී ඇති බවයි. ප්‍රධාන අඩුපාඩු හතර නම්:

1. ඉගැන්වීමේ භාෂාව අනුව ක්‍රම දෙකක අධ්‍යාපනයක් පැවතීම
2. අධිකතර ඒකාකාරී අධ්‍යාපනයක් පැවතීම
3. අධ්‍යාපනය සඳහා සමාන අවස්ථා නොතිබීම

4. අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය සැලකිය යුතු මට්ටමෙන් අනිවාර්ය ලෙස ක්‍රියාත්මක නොවීම

සමාන අවස්ථා නොතිබීම ලෙස සමානතාවට අදාළ සංකල්පයක් වෙන ම දක්වා තිබෙන්නා සේ ම අනෙකුත් කාරණා තුනෙන් ම සමානතාවට අදාළ කරුණු මෙන් ම සමතාවට අදාළ ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක කිරීමේ වැදගත්කම අවධාරණය වී ඇත. උදාහරණයක් ලෙස දෙ වැනි කරුණ වන Excessive Uniformity හෙවත් 'අධිකතර ඒකාකාරී අධ්‍යාපනයක් පැවතීම' මගින් අවධාරණය කරනුයේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සැලකිය යුතු ප්‍රමාණයකින් ඒකාකාරී විය යුතු වුවත් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ශිෂ්‍ය හැකියා, ඔවුන්ගේ නැඹුරුතා සහ රටේ අවශ්‍යතා අනුව විවිධාංගීකරණය වීම අවශ්‍ය බව ය.

අනෙකුත් අඩුපාඩු වනුයේ;

- පිට්ටනි, ගොඩනැගිලි සහ විශේෂයෙන් ප්‍රායෝගික වැඩ සඳහා උපකරණ ප්‍රමාණවත් නොවීම;
- විභාග විසින් විෂයමාලාව යටපත් කරගෙන සිටීම;
- වෙසෙසින් ද්විතීයික පාසලේ විෂයමාලාව පටු වීම;
- බාහිර විභාගවල නුසුදුසු බව;
- සිංහල-දෙමළ මාධ්‍ය පොත්වල ගුණාත්මක බව අඩු වීම;
- අඳ, බිහිරි වැනි ආබාධිත පසුබට ළමයින්ට පහසුකම් ප්‍රමාණවත් නොවීම;
- වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රමාණවත් පියවර නොවීම
- ප්‍රාථමික අවධිය අවසානයේ දී අසාමාන්‍ය ප්‍රතිශතයකින් ළමයින් ඉවත් වීම ය.

මේ බොහොමයක් ගැටලුවලට හේතුව ප්‍රමාණවත් මූල්‍ය සම්පත් නොතිබීමයි. ඒ අනුව අනුගැටලුවලට විසඳුම් දීමේ දී සමතා ප්‍රතිපත්තිය අනුව ප්‍රතිපත්ති තීරණ ගැනීමේ අවශ්‍යතාව එකල පැවතිණ. එහෙත් වර්තමානයේ දී අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට ප්‍රමාණවත් මුදල් වෙන් වුව ද සමතා ප්‍රතිපත්ති අනුව, ඒවා නිශ්චිත මූල්‍ය ප්‍රතිපත්තියක් අනුව පළාත් අතර බෙදුණ ද, පාසල් අතර විෂමතා දුරලන පරිදි භාවිතයේ ඌනතා පවතී.

හය වැනි පරිච්ඡේදයේ අධ්‍යාපන පාලනය යටතේ ඇති සමානතාවට අදාළ කරුණු;

- අධ්‍යාපනයේ රාජ්‍ය පාලනය යනු හුදෙක් රාජ්‍ය පාලනය පමණක් ම නො වේ. ආගමික නිකාය පාසල් ද කිසියම් රාජ්‍ය පාලනයකට යටත් විය යුතු ය. එමගින් අවම කාර්යක්ෂමතා මට්ටමක් සහතික කළ යුතු ය (62 වැනි ඡේදය).

මේ අනුව වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාවේ අන්තර්ජාතික පාසල් පිළිබඳ ව ද සමතාව රැකීමට රාජ්‍ය පාලනය යොමු කිරීම අවශ්‍ය ය.

- අධ්‍යාපන සමානතාව යනු සැම ළමයාට ම එක සමාන අධ්‍යාපනයක් දීමට ඇති සමාන අවස්ථා නො වේ. එහි අදහස ඒ ඒ පුද්ගලයාට වඩා උචිත අධ්‍යාපනයක් දීමයි (63 වැනි ඡේදය).

මේ අනුව වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාවේ පශ්චාද් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය, පුද්ගල අවශ්‍යතාව අනුව ගැළපීමේ හා විවිධාංගීකරණය කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී. පන්තිකාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ද පුද්ගල විවිධතා අනුව හැඩ ගැස්විය යුතු ය.

මෙහි සිටින අප සැම දෙනෙකු ම වාගේ ඉගෙන ගෙන ඇත්තේ ගතානුගතික පන්තිකාමරයක ය. ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම්

ක්‍රමවේද විෂයයේ දී මම බොහෝ විට සිසුන්ට පන්තිකාමරයක් ඇඳ පෙන්වන්නට කියමි. ඔවුන්ගෙන් 90%කට වැඩි පිරිසක් අඳින්නේ අර සුපුරුදු ගතානුගතික පන්තිකාමරයයි. ගුරු ශිෂ්‍යයන්ගේ පාඩම් අධීක්ෂණයේ දී ද දක්නට ලැබෙන්නේ එවන් පන්තිකාමර ය.

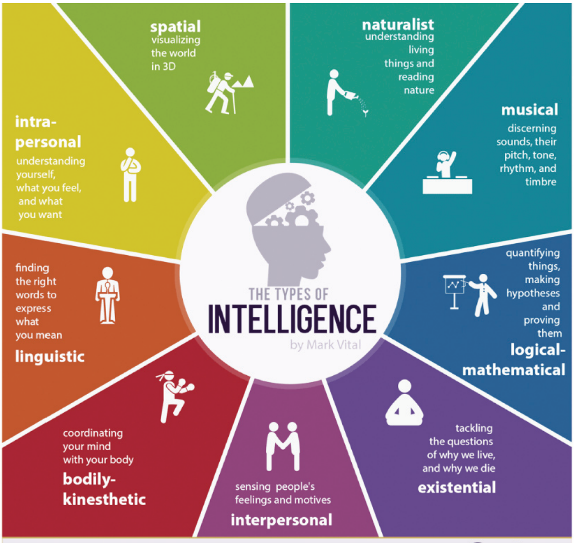
6 වැනි රූපය. ගුරු සිසුවෙකු විසින් අඳින ලද ගතානුගතික පන්තිකාමරයක රූපසටහන

7 වැනි රූපය. ගුරු කේන්ද්‍රීය පන්තිකාමර

ගුරු කේන්ද්‍රීය-ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ප්‍රවේශ ගැන අප ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ සම්මන්ත්‍රණ, දේශන, වැඩමුළු හා පාඨමාලාවල කෙතරම් සාකච්ඡා කළ ද, පුහුණුව ලබා පැමිණෙන නවක ගුරුවරුන් ද ක්‍රියාවට නංවන්නේ ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයයි. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයකට නැඹුරු පාඩමක් දකිය හැක්කේ ඉතාමත් කලාතුරකිනි. මින් අපට පැහැදිලි වන කරුණක් නම් අඛණ්ඩ ඇගයුමක් අවශ්‍ය වන්නේ සිසුනට පමණක් නොව ගුරුවරුන් උදෙසා ද බව ය. ක්‍රියාකාරකම් පාදක වැඩමුළු මගින් ගුරුවරුන්ගේ ශක්‍යතා වර්ධනයක් ඇති කළ හැකි ය (Karunaratne, 2008). බොහෝ ගුරුවරුන්ගේ මතය නම් සේවාස්ථ සැසි ද දේශන ස්වරූපයක් ගන්නා බැවින් ඉන් නව අදහසක්/අත්දැකීමක් ලබා ගත නොහැකි බවත් ය. කෙනෙකු මා මේ කියන දේට විරුද්ධ වුවත්, මා මේ ප්‍රකාශ කරනුයේ එක් පුද්ගලයෙකුගේ හෝ දෙදෙනෙකුගේ යහපත් ක්‍රියාකාරකම් ගැන නොව පොදුවේ දක්නට ලැබෙන දේ පිළිබඳ ව ය. ගුරුවරයා, ශිෂ්‍යයාට සමීප වීම වැඩිවත් ම ඉගෙනුමට ශිෂ්‍යයාගේ ඇති ආශාව, උනන්දුව වැඩි වේ.

8 වැනි රූපය. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය පන්තිකාමර

එක් ශිෂ්‍යයෙක් තවත් ශිෂ්‍යයකුට සමාන නො වේ. නිවසේ පරිසරය, සමාජ පරිසරය, ආශා, ලැදියා හා බුද්ධිඵල එකිනෙකාට වෙනස් වේ. හවර්ඩ් ගාඩ්නර් (Howard Gardner, 1983) ඉදිරිපත් කර ඇති බහුවිධ බුද්ධිඵල න්‍යාය අනුව මෙය ඉතා පැහැදිලි ය.



9 වැනි රූපය. ගාඩ්නර්ගේ බහුවිධ බුද්ධිය

හත් වැනි පරිච්ඡේදයේ පාසල් ශ්‍රේණිගත කිරීම, වර්ගීකරණය සහ සංවිධානය පිළිබඳ ව කරුණු දැක්වීමේ දී අවධාරණය කරන අදහස මෙසේ යඃ

> මෙහි දී එක වර්ගයක් අනික් වර්ගයකට වඩා සුපිරි යයි අදහස් නො කෙරේ. අපේ වැඩපිළිවෙළ යටතේ පාසල් වර්ග තුන ම සමතා තත්ත්වයෙන් (Parity of status) සලකනු ලැබේ. මේ සඳහා පාසල් සංවිධානය, උපකරණ සහ කාර්ය මණ්ඩල සමාන සම්මත (Standards) යටතේ සැපයීම අවශ්‍ය වේ (89 වන ඡේදය).

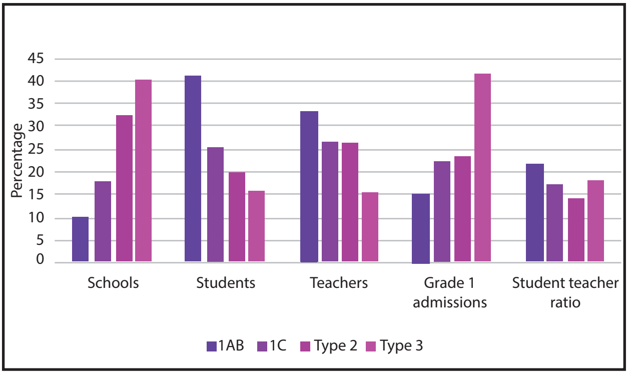
අද බොහෝ විට පාසල් සඳහා භාවිත කරන වර්ගීකරණය පාසල් වර්ග හතරකින් යුක්ත ය.

1AB වර්ගය - උසස් පෙළ විද්‍යා විෂයධාරාව සහිත පාසල්

1C වර්ගය - උසස් පෙළ කලා, වාණිජ විෂයධාරාව සහිත පාසල්

2 වර්ගය - සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා පන්ති පැවැත්වෙන පාසල්

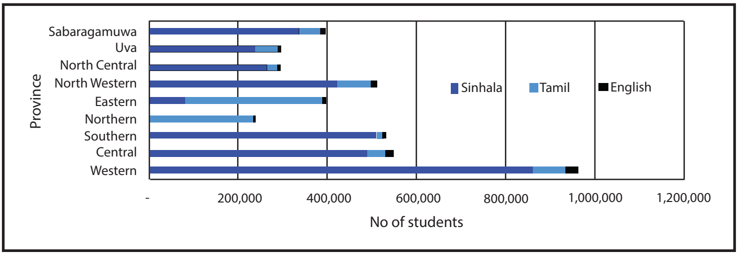
3 වර්ගය - 1-5 ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති පැවැත්වෙන පාසල්



10 වැනි රූපය. පාසල් වර්ගය අනුව ගුරු - සිසු ප්‍රතිශත, පළමු ශ්‍රේණියට ඇතුළත් වීම් හා ගුරු - සිසු අනුපාත ප්‍රතිශතය

Source: MoE (2018) Annual Census Report-2017, Policy Planning and Performance Review Division

10 වැනි රූපයෙන් පාසල් වර්ගය අනුව, 2017 වර්ෂය අවසාන වන විට තිබූ පාසල් සංඛ්‍යාව, ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව,



11 වැනි රූපය. පළාත් හා ඉගෙනුම් මාධ්‍ය අනුව ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව

Source: MoE (2018) Annual Census Report-2017, Policy Planning and Performance Review Division

ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව, පළමු වැනි ශ්‍රේණියට ඇතුළත් වීම සහ ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය ප්‍රතිශත ලෙස දැක්වේ. වැඩි ම පාසල් සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් වන්නේ තුන් වැනි වර්ගයේ පාසල්වලට ය. මේවායෙහි පස් වැනි ශ්‍රේණිය දක්වා පමණක් පන්ති පැවැත්වෙන බැවින් සිසුන් හා ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාවේ අඩුවක් දැකීම සාධාරණ මුත්, ගුරු-ශිෂ්‍ය අනුපාතයේ අඩුවක් නොදැකීම කනගාටුවට කාරණයකි.

පළාත් අනුව සැලකීමේ දී පෙනී යනුයේ ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය බෙදී යෑමේ අසමානතා ය (11 වැනි රූපය). උතුරු හා නැගෙනහිර පළාත්වල සිංහල හා ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගෙනුම ලබන සිසු පිරිස ඉතාමත් අල්ප ය. පාසල් වර්ගය අනුව විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් පෙනී යනුයේ මාධ්‍ය තුනෙන් ම ඉගෙනීමට පහසුකම් ඇති පාසල් සංඛ්‍යාව 558ක් බව ය (1 වැනි වගුව). ඉන් 437ක් ම 1AB වර්ගයේ පාසල් ය. 1AB වර්ගයේ පාසල් අතුරින් පාසල් 801ක් මිශ්‍ර පාඨශාලා වන අතර, 92ක් පිරිමි පාසල් හා 136ක් ගැහැනු පාසල් වේ.

1 වැනි වගුව. ඉගැන්වෙන මාධ්‍ය අනුව පාසල් වර්ගවල විසිරීම -2017

ක්‍රියාත්මක පාසල්	ඉගැන්වීම් මාධ්‍ය						පාසල් වර්ගය			
	සිංහල මාධ්‍යය පමණක්	දෙමළ මාධ්‍යය පමණක්	සිංහල සහ දෙමළ මාධ්‍යය	සිංහල සහ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යය	දෙමළ සහ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යය	සිංහල දෙමළ සහ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යය	බාලක	බාලිකා	මිශ්‍ර	එකතුව
1AB	296	114	9	437	142	31	92	136	801	1029
1C	1121	545	22	94	26	10	24	66	1728	1818
Type 2	2303	939	22	20	2	2	20	28	3240	3288
Type 3	2612	1411	22	7	3	4	18	21	4020	4059
එකතුව	6332	3009	75	558	173	47	154	251	9789	10194

Source: MoE (2018) Annual Census Report-2017, Policy Planning and Performance Review Division

ඉගැන්වීම් මාධ්‍ය තෝරා ගැනීම පිළිබඳ ව තවමත් නොයෙකුත් ගැටලු ඇත. පළාත් අනුව මාධ්‍ය තෝරා ගැනීම

හා පාසල්වල සිසු සංඛ්‍යා 11 වැනි රූපයෙන් නිරූපණය වේ. සැම පළාතක ම ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගන්නේ ඉතා සුළු පිරිසකි. පාසල් 10,194න් සියලු පාසල් සඳහා සම අවස්ථා දීම (සමානතාව) අපහසු බව ඉතා පැහැදිලි ය. එහෙත් අසමානතා අවම කර ළමයින්ගේ අභිවෘද්ධිය සඳහා සමතා ප්‍රතිපත්තියක් අනුගමනය කිරීම ඉතා අවශ්‍ය වේ.

මධ්‍ය පාසල්

පාසල් අවධියේ සිට ම ඇති නැති පරතරය අවම කිරීමට හෝ විසඳීමට ගත් චින්තාවලියේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් මධ්‍ය පාසල් සංකල්පය ඉදිරිපත් කරන ලදි. මෙය කන්නන්ගර විශේෂ අධ්‍යාපන කමිටු වාර්තාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කිරීමේ වැදගත් ම සංකල්පය ලෙස සලකමි.

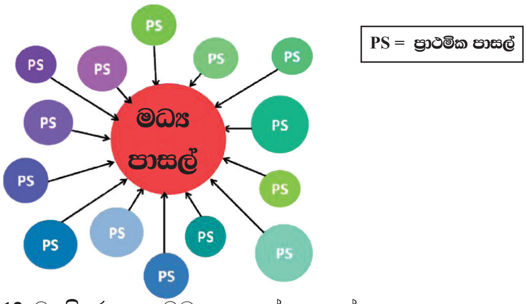
අනුරාධපුර යුගයේ දී නිදහස් අධ්‍යාපනයක් සහිත අධ්‍යාපන පද්ධතියක් තිබී ඇත. මේවා ස්වභාෂා පාසල් විය. දහ සය වැනි සියවසේ සිට යටත්විජිතවාදී පාලනයක් තිබූ හෙයින් මෙම ස්වභාෂා පාසල් අවතක්සේරුවකට භාජන විණි. එවක රජයේ සියලු ම වැඩ ඉංග්‍රීසි බසින් සිදු වූ බැවින් වැඩි මුදලක් ගෙවා ඉංග්‍රීසි බසින් තම දරුවනට අධ්‍යාපනය දීමට දෙමව්පියෝ උනන්දු වූහ. වැඩිදුර අධ්‍යාපනය ඉංග්‍රීසි හෝ වෙනත් බටහිර භාෂාවකින් ලැබිය යුතු විය. ඉංග්‍රීසි පාසල්වල ඉගෙනුම ධනවත්, උගත් දෙමව්පියන්ගේ දරුවනට සීමා විය. ඩොනමෝර් ව්‍යවස්ථානුකූල ව පාලනය වූ අවධියේ දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා වූයේ කන්නන්ගර මැතිතුමා ය. ඔහු මෙම අසමානතාව පිළිබඳ අදහස් මෙසේ දක්වා ඇත.

> එක් වර්ගයක පාසලක් තව වර්ගයකට වඩා සුපිරි යැයි නොසැලකිය යුතු බව අපි අවධාරණය කරමු. වයස 16 දී ළමයකු පාසල හැර යන කල්හි, ලිපිකාර තනතුරකට ඔහු යොමු කරන ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය, හෙතෙම කාර්මික ශිල්පියකු බවට පත් කරන කාර්මික අධ්‍යාපනයට හෝ ගොවිපළක බුද්ධිමත් කාර්ය සඳහා

ඔහු සූදානම් කරන කෘෂිකාර්මික අධ්‍යාපනයට හෝ වඩා උසස් හෝ හිතකර හෝ වන්නේ නැත (15 වැනි පිටුව, 24 වැනි ඡේදය).

ස්වභාෂා පාසල්වල ඉගෙනුම ලබන දරුවනට සිදු වන කුඩම්මාගේ සැලකිල්ල තුරන් කිරීමට පියවරක් ලෙස සැම ඡන්ද කොට්ඨාසයක ම මධ්‍යයේ මධ්‍ය පාසලක් ආරම්භ කිරීම සිදු විණ. මෙම නම හුදෙක් භූගෝල විද්‍යාත්මක අර්ථයෙන් පමණක් නොව, විවිධ වූ අධ්‍යාපන පහසුකම් එක ම පාසලක දී ලබා දීම යන අරුතින් ද භාවිත කෙරේ. එය අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාව මැනවින් කල්පනා කර ගන්නා ලද තීරණයකි. අධ්‍යාපන පද්ධතිය හුදෙක් ශාස්ත්‍රීය රටාවකින් යුතු වීමෙන් මුදවා ගැනීමට ගන්නා ලද, කොතරම් දුබල වුවත් අවංක උත්සාහයකි (32 වැනි පිටුව, 71 වැනි ඡේදය).

මෙමගින් සමානතාව ළඟා කර ගැනීමට ඇති බාධක ඉවත් කිරීමක් සිදු වන හෙයින් සමතා ප්‍රතිපත්තියකි. කේන්ද්‍රීය ලෙස පවතින මධ්‍ය පාසලෙහි දොර, ඒ අවට පහසුකම් රහිත පාසල්වල ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය අවසන් කරන දක්ෂ ළමයින්ට අධ්‍යාපනය අඛණ්ඩ ව කරගෙන යෑමට විවෘත කර ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ද ඇරඹිණි. සැම මධ්‍ය පාසලක් වටා ඇති ප්‍රාථමික පාසල්වල සිසුන් 40 දෙනකුට නිදහස් අධ්‍යාපනය හා නේවාසික පහසුකම් ලැබිණි.



12 වැනි රූපය. මධ්‍ය පාසල් සංකල්පය

අද අප රටෙහි පවත්වන පස් වැනි ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය මෙම උතුම් අදහසින් ඇත් වී ගොස් ය. එය ආර්ථික පහසුකම් රහිත දක්ෂ ශිෂ්‍යයන්ට වැඩිදුර අධ්‍යාපනය සැපයීමට වඩා පස් වැනි ශ්‍රේණියේ සිසුනට ජනප්‍රිය පාසලකට ඇතුළු වීමට අවස්ථාවක් දීම මුල් කරගෙන ඇත. එහෙයින් පස් වැනි ශ්‍රේණියේ ළමයින්ට දැරිය නොහැකි බරක් යොදවා ශිෂ්‍යත්වය සමත් කරවා ගැනීම දෙමාපියන්ගේ සහ ගුරුවරුන්ගේ අවශ්‍යතාවකි. සුමතිපාල (1968) පවසනුයේ මධ්‍ය විද්‍යාල ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනය ගමට ගෙනයෑමට සමත් වූවා පමණක් නොව, දුප්පත් සිසුනට ආහාර හා නේවාසික පහසුකම් ද සැලසීම නිසා ඔවුනට සමාජයේ උසස් තලවලට යෑමට උපකාරී වූ බව ය.

1880 දී මනහර භූමියක ආරම්භ කළ මතුගම පාසල, 1941 දී කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියට අනුකූල ව සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මධ්‍ය විද්‍යාලය ලෙස නම් කරන ලදි. එහි ප්‍රථම විදුහල්පති ධුරය දරන ලද්දේ ජී. ඩී. කුලතුංග මහතා විසිනි.

13 වැනි රූපය.

සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මධ්‍ය විද්‍යාලය (එදා සහ අද)

එහි විදුහල්පති ධුරය දෙ වැනි හා තුන් වැනි වර හොබවන ලද්දේ පිළිවෙළින් එච්. එල්. විමලසූරිය සහ ජේ. ඊ. ජයසූරිය මහතුන් විසිනි. පසු ව ජයසූරිය මහතා ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ මහාචාර්යවරයකු ලෙස අධ්‍යාපනයට මහත් සේවයක් ඉටු කළේ ය. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ කන්නන්ගර සමරු දේශන මාලාවේ මුල් ම දේශකයා වූයේ ද ඔහු ය.

1941 දී ආරම්භ කළ මධ්‍ය විද්‍යාල, 1947 වන විට 54ක් දක්වා වැඩි විය. ඉංග්‍රීසි පාසල් සහ ස්වභාෂා පාසල් අතර තිබූ පරතරය අවම කරමින් මේවායේ ඉගෙනුම ඉංග්‍රීසි බසින් සිදු කරන ලදි. කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන්ට අවශ්‍ය වූයේ මධ්‍ය විද්‍යාල කොළඹ රාජකීය විද්‍යාල ආකෘතියට සමාන ව බිහි කිරීමට ය. බොහෝ මධ්‍ය විද්‍යාලවල ආකෘතිය වූයේ 14 සහ 15 වැනි රූපවල දක්වා ඇති ආකෘතියයි.

14 වැනි රූපය. වලල මධ්‍ය විද්‍යාලය

15 වැනි රූපය. පේරාදෙණිය මධ්‍ය විද්‍යාලය

සුපිරි පාසල්වල ළමයින්ට ලැබෙන සියලු වරප්‍රසාද මධ්‍ය විද්‍යාල සිසුනට ද සපයා දීමෙන් සමානතාව ළඟා කිරීමට ඇති බාධක මැඩලීමට කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන්ට අවශ්‍ය විය. එහෙයින් මධ්‍ය විද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි විශේෂ සැලකිල්ලක් දක්වන ලදි. ඒ සඳහා මධ්‍ය විද්‍යාලවල ඉගෙනුම අධීක්ෂණය කිරීම සඳහා නිලධාරියකු පත් කරන ලදි. ඔහු දිස්ත්‍රික් පාසල් පරීක්ෂකවරුන්ගේ ද සහාය ලබා ගනිමින්, නිරතුරු ව පාසල් සංවිධානය, විෂයමාලාව, ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ගැන සොයා බැලී ය. 1943 ජූනි මාසයට පසු එතෙක් පැවති ලන්ඩන් මැට්‍රිකියුලේෂන් (London Matriculation) සහ කේම්බ්‍රිජ් ජ්‍යෙෂ්ඨ විභාගය (Cambridge Senior Examination) වෙනුවට ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතිකය (Senior School Certificate) යෝජනා විය (47 වැනි පිටුව, 11 වැනි ඡේදය). 1946 වන විට මධ්‍ය විද්‍යාල 14කින් සිසුන් 121ක් ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල් සහතිකය සඳහා ඉදිරිපත් කර ඇත. ඉන් 61ක් සමත් වූ අතර නව දෙනෙක් ඉංග්‍රීසි භාෂාව සඳහා විශිෂ්ට සාමර්ථ්‍යය ලදහ. මධ්‍ය පාසල් අරඹා වර්ෂයකින් මෙවැනි ප්‍රතිඵලයක් ලබා ගැනීම අති විශිෂ්ට ය.

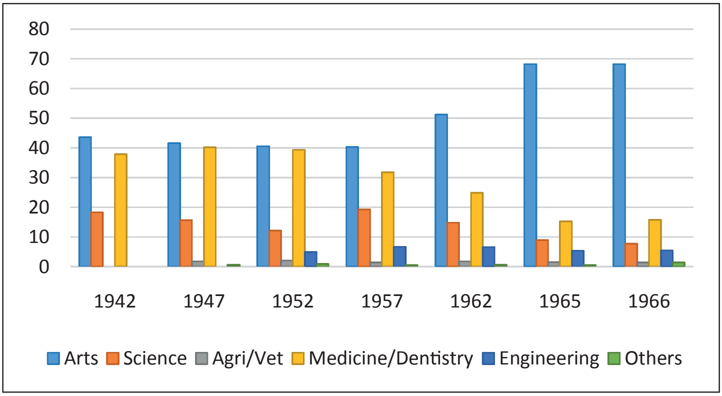
විෂය බාහිර කටයුතු සඳහා විශේෂ අවධානයක් යොමු කෙරිණි. දේශීය නැටුම්, සංගීතය හා ක්‍රීඩා විෂයමාලාවට එකතු විණි. මෙම පාසල්වල ගැහැනු සහ පිරිමි ළමයි නිදහස් දින සැමරුම් උත්සවවල සෞන්දර්යාත්මක ක්‍රියාකාරකම්වලට සහභාගි වූහ. දීප ව්‍යාප්ත බාලදක්ෂ තරගයක දී කුලියාපිටිය මධ්‍ය විද්‍යාලය ප්‍රථම ස්ථානය ලබා ගැනීම ද මධ්‍ය විද්‍යාල ජයග්‍රහණයකි. දියතලාව පුහුණු කඳවුරේ පැවති තරගවල දී කිහිප වරක් ම මධ්‍ය විද්‍යාල ශිෂ්‍යභට කණ්ඩායම් මුල් තැන ලබා ගත්හ. මධ්‍ය විද්‍යාල සමතා ප්‍රතිපත්තිය නිසා සමානතාවට ළං වීමත් සමඟ දෙමාපිය උනන්දුව ද වැඩි විය. බොහෝ දෙමව්පියෝ තම ශ්‍රමයෙන්, ද්‍රව්‍යවලින් හා මුදලින් මධ්‍ය විද්‍යාල දියුණු කිරීමට සහභාගි වූහ (De Silva, 1969). අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ලෙස 1957 සිට 1964 දක්වා ක්‍රියා කළ ආචාර්ය එස්. එෆ්. ද සිල්වා මහතා මධ්‍ය විද්‍යාල ගැන සොයා බැලීමේ දී,

දෙමව්පියන් පවසා ඇත්තේ "මේ අපේ දරුවන්ගේ පාසල ය" යන්න ය. 1980 දශකයේ අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයකු ලෙස සේවය කළ රූපසිංහ මහතා ද "මේ මගේ දරුවාගේ පාසල ය" යන ව්‍යාපෘතිය මගින් පාසල් දියුණු කිරීම සඳහා මෙම අදහස භාවිතයට ගත්තේ ය.

විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය

මධ්‍ය විද්‍යාල ගම්බද දක්ෂ ශිෂ්‍යයනට තෘතීයික අධ්‍යාපනයට මගපෑදීම නිසා විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් වන සිසුන්ගේ ශීඝ්‍ර වර්ධනයක් ඇති විණි. නිදහස් අධ්‍යාපනය දීමෙන් පසු ව ද, උසස් අධ්‍යාපනය හා උසස් යැයි සම්මත රැකියා සඳහා සුදුසුකම් ලද්දේ ඉංග්‍රීසි පාසල් හා මධ්‍ය පාසල්වලින් ඉංග්‍රීසි බසින් අධ්‍යාපනය ලත් 7%ක් පමණ පිරිසකි. 1957 දී ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික විභාගය සඳහා සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍යයෙන් ද පෙනී සිටීමට අවසර ලැබිණි. විශ්වවිද්‍යාල සඳහා බඳවා ගැනීමේ විභාග යට ද, 1959 සිට සිංහල හා දෙමළ බසින් පෙනී සිටීමට අවසර ලැබීමත් සමග විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ද ඉංග්‍රීසි භාෂාවට අමතර ව ස්වභාෂාවලින් දීම සිදු විය. 1958 දී ආරම්භ කළ විද්‍යෝදය, විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාලවල අධ්‍යාපනය මුළුමනින් ම වාගේ සිදු වූයේ ස්වභාෂාවෙනි. ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් විසින් මෙහි දී ඉංග්‍රීසි බසින් ඉගැන්වීම නොකළ යුතු ය යන ප්‍රතිපත්තියක් ඉදිරිපත් නො කෙරිණි. ඔහු ඉංග්‍රීසි බස දැන ගැනීම අගය කළ අතර, තුන් වැනි ශ්‍රේණියේ සිට ඉංග්‍රීසි භාෂාව අනිවාර්ය විෂයයක් ලෙස ඉගෙනීම යෝජනා කළේ ය. සමහරකු ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් ඉංග්‍රීසි බස හැදෑරීම නොකළ යුතු යැයි කී බවට දුර්මතයක් ඉදිරිපත් කිරීම අතිශයින් කනගාටුවට කරුණකි. පසුකාලීන ව ඉංග්‍රීසි බස ඉගෙනුම කෙරෙහි දක්වූ අඩු සැලකිල්ල නිසා ඉගැන්වීම සඳහා දක්ෂ ඉංග්‍රීසි ගුරුවරුන් යෙදවීම අසීරු කරුණක් විය.

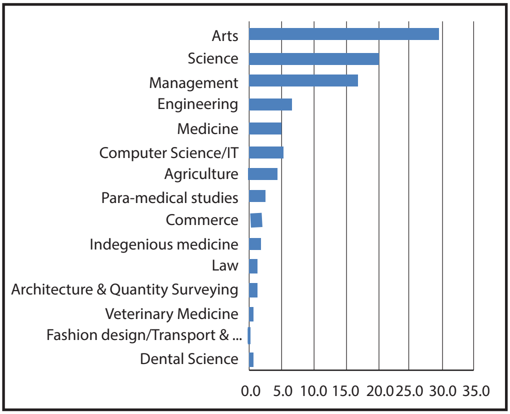
මුල් කාලවල දී, එනම් 1942 සිට 1966 දක්වා, විශ්වවිද්‍යාලවල ඉගෙනුම සඳහා තිබුණේ කලා, විද්‍යා, වාණිජ, වෛද්‍ය/දන්ත වෛද්‍ය හා කෘෂිකර්ම පීඨ පමණකි (16 වැනි රූපය).



16 වැනි රූපය.

1942 සිට 1966 දක්වා විශ්වවිද්‍යාල පීඨවලට ඇතුළත් වූ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශත

Source: Constructed using Malalasekera Centenary Volume (1969)

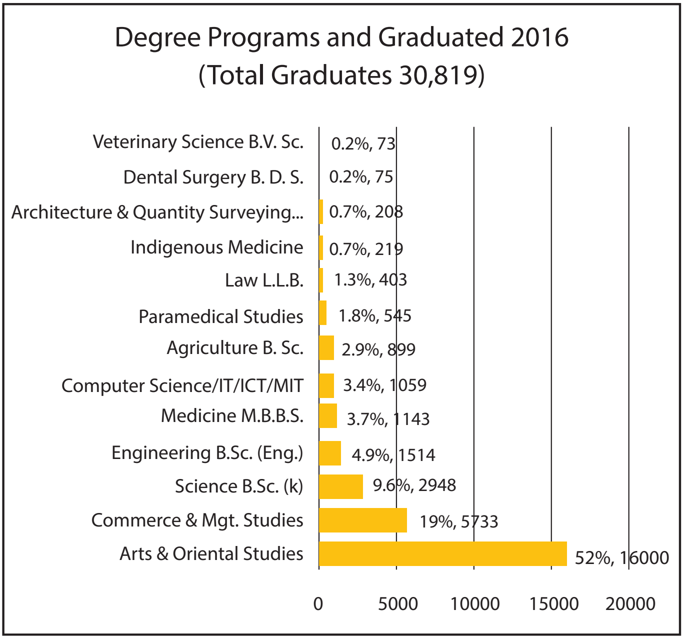


17 වැනි රූපය. විෂයය අනුව විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් වූ සිසුන්

Source: Constructed using UGC, University admissions academic year 2012/2013.

විවිධ විෂයධාරා ආරම්භ කිරීම පසු ව සිදු විණි. විශ්වවිද්‍යාල සංඛ්‍යාව වැඩි වීමත් සමඟ පීඨ සංඛ්‍යාව ද වැඩි විය. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාවේ දත්ත අනුව 2012/2013 වන විට විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩි වූ අතර ඔවුන්ට විවිධ විෂය තෝරා ගැනීමේ වැඩි අවකාශ ලබා දෙමින් පීඨ සංඛ්‍යාව ද වැඩි වූ බව 17 වැනි රූපයෙන් දක්වේ.

2016 වන විට විවිධ පීඨවලින් උපාධි ලබාගත් සංඛ්‍යාව 18 වැනි රූපයෙන් දක්වේ (Embuldeniya, 2018). ඒ අනුව කලා විෂය ධාරාවෙන් උපාධාරීන් බහුතරයක් බිහි වුව ද (16,000) අනෙකුත් පීඨවලින් බිහි වන උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව 50%කට වඩා අඩු බව පැහැදිලි වේ.



18 වැනි රූපය. පාඨමාලා අනුව උපාධි ලැබූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව

අද ද විෂයයන් පිළිබඳ පිළිගැනීම හා තක්සේරුව විෂයයන් තෝරා ගැනීමට බලපා ඇත. දිවයිනේ සෑම තැනක ම පාසල් විසිරී ඇතත්, ගුරුවරුනට අධ්‍යාපනවේදී උපාධිය හෝ අධ්‍යාපනපති හා දර්ශනශූරී උපාධි ලබා ගැනීමට අධ්‍යාපන පීඨ හෝ දෙපාර්තමේන්තු ඇත්තේ විශ්වවිද්‍යාල කිහිපයක පමණි (IPS, 2017). සෑම විශ්වවිද්‍යාලයක ම අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවක් හෝ පීඨයක් තිබීම දූයේ අනාගත පරපුර බිහි කරන ගුරුවරුනට මහඟු උපකාරයකි.

කාන්තා අධ්‍යාපනය

කන්නන්ගර විශේෂ කමිටු වාර්තාවේ 321 ඡේදයේ "ගැහැනු ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය" මාතෘකාව යටතේ කාන්තා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කර ඇත. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ගැහැනු හා පිරිමි ළමයින්ගේ කායික වෙනස්කම් සහ අනාගතයේ දී යෙදිය හැකි රැකියා පිළිබඳ ව ද එය දැඩි අවධානයක් යොමු කර ඇත. අධ්‍යාපනයේ අරමුණ ගැහැනු හෝ පිරිමි ළමයෙකුගේ මානසික වර්ධනයයි. ගැහැනු දරුවකුගේ මනස පිරිමි දරුවකුගේ මනසින් දැඩි වෙනස්කම් දක්වන බව පර්යේෂණවලින් සොයාගෙන නැත. වෙනස් වනුයේ ලැදියාවන් ය. ඒ ඔවුන් වර්ධනය වන පරිසර අනුව ය. පිරිමි දරුවකු බෝනික්කන් සමඟ සෙල්ලම් කිරීම හෝ ගැහැනු දරුවකු බොක්සිං ක්‍රීඩාවට ආශාවක් පෙන්වීම පරිසරය අනුව සිදු විය හැකි ය. පාසලේ දී ලබන අධ්‍යාපනය නිවසේ දී ලබන අත්දැකීම්වලට පසුබිමක් වන මුත් ගැහැනු දරුවා නිවසේ දී ලබන්නේ සීමිත අධ්‍යාපනයකි.

කමිටු වාර්තාවේ දක්වා ඇත්තේ සෑම පිරිමි සහ ගැහැනු ළමයකුට ම කායික, අධ්‍යාත්මික සංවර්ධනය ලබා දිය යුතු බව ය. ඒ මෙසේ යඃ

> අප සිතේ තිබෙනුයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයකි. එහි සියලු මිනිසුන් සමාන යැයි සලකනු ලැබේ. එහෙත් සෑම

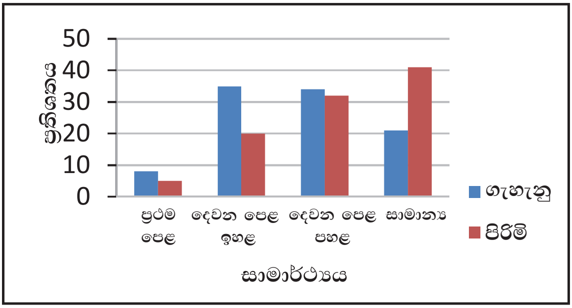
මිනිසකු ම, සෑම පාර්ශ්වයකින් ම සමාන නැත. ශක්‍යතා, කායික ලක්ෂණ, බුද්ධිමය හැකියා සහ ගුණධර්ම අනුව අසමාන ය. එහෙත් මිනිසුන් අතර සමානතාවලට වඩා පුද්ගලයන් අතර ඇති වෙනස්කම් අඩු වටිනාකමක් ඇති දෙයක් ලෙස සැලකිය යුතු ය. මෙවැනි සමානතාවක් වැදගත් කොට සලකන්නේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයක පමණි. එනිසා සෑම පුද්ගලයකු ම රටේ සංවර්ධනයට දායක කර ගැනීම අවශ්‍ය වේ. එබැවින් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයක පරමාර්ථය විය යුත්තේ සෑම පිරිමි සහ ගැහැනු ළමයකුට ම කායික, ආධ්‍යාත්මික සංවර්ධනය ඉහළ ම මට්ටමින් අත්පත් කර ගැනීමට සහාය දීම ය (11 වැනි පිටුව, 12 වැනි ඡේදය).

මෙය සමානතාවේ වැදගත්කම අවධාරණය වන ප්‍රකාශයකි.

ගැහැනු ළමයි හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලැබිය යුතු වීම වැදගත් වන්නේ ඔවුන් අනාගත පරම්පරාවේ මව්වරුන් වන නිසා ය. එසේ ම චරිතය ගොඩනැංවීම හා සංස්කෘතියේ සංවර්ධනය උදෙසා පාසලින් කෙරෙන බලපෑම, නිවසේ බලපෑම සමඟ ගැළපිය යුතු ය (13 වැනි පිටුව, 19 වැනි ඡේදය).

මේ ප්‍රකාශය දෙ ආකාරයකින් වැදගත් වේ. පළමු ව ගැහැනු ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය අවධාරණය කිරීම සමතා ප්‍රතිපත්තිය පිළිගැනීමේ සංරචකයක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස වර්තමානයේ දී ශ්‍රී ලංකාවේ ගැහැනු ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනයේ සැලකිය යුතු ප්‍රගතියක් දක්නට ලැබේ. එහෙත් විශ්වවිද්‍යාල උපාධි අපේක්ෂකයින්ගේ කාර්යසාධනය අනුව ගැහැනු ළමයින් පළමු පෙළ හා දෙ වැනි පෙළ සාමර්ථ්‍යය වැඩි වශයෙන් ලබා ගෙන ඇති අතර සාමාන්‍ය සාමර්ථ්‍යය වැඩි

වශයෙන් ලබා ගෙන ඇත්තේ පිරිමි ළමයින් ය (19 වැනි රූපය). මින් ප්‍රකට වන තවත් කරුණක් වන්නේ විශ්වවිද්‍යාල පාඨමාලා ගැහැනු හා පිරිමි දෙපාර්ශ්වයට සමතාව සැලසෙන අයුරින් ක්‍රියාත්මක නොවන බව ය.



19 වැනි රූපය.

සාමර්ථ්‍යය අනුව ගැහැනු හා පිරිමි උපාධිධාරීන්ගේ ප්‍රතිශත (2012)
Source: Constructed using Ramanayaka et al. (2012)

දෙවනු ව තිවස සමග සම්බන්ධතාව අවධාරණය කර පෙන්වා දීම වර්තමාන සන්දර්භය අනුව අතිශයින් වැදගත් ය. වර්තමාන පාසල් සංස්කෘතියෙහි පවතින නිෂේධාත්මක ආකල්පයක් අනුව නිවසේ පරිසරය ළමයාගේ සංවර්ධනයට බලපාන ඍණ සාධකයක් ලෙස සලකා ළමයින් කොන් කරන රටාවක් දක්නට ලැබේ. මෙය සමතා ප්‍රතිපත්තියට පටහැනි ය. කුඩා පාසල්වලට යන ළමයින්, තේරුණු ළමයින් ලෙස හංවඩු ගැසීමේ ප්‍රවණතාවක් ද දක්නට ලැබේ. දෙමව්පියන් නාගරික පාසල්වලට යොමු වීමටත් අලුත ධනවත් වූ දෙමව්පියන් අන්තර්ජාතික පාසල්වල ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනයට යොමු වීමටත් මේ කාරණය බලපා ඇත. එම නිසා උක්ත ප්‍රකාශය වැදගත් වන්නේ එමගින් සමානතාව පෙන්වා දෙන අතර ම, අනාගතයේ දී සමතාව පිළිබඳ ප්‍රතිපත්තියට අදාළ ගැටලු ඇති නොවන සේ ප්‍රතිපත්ති සැකසිය යුතු බවට අදහස් පළ ව ඇති නිසා ය.

ජාතියේ ඉරණම සාක්ෂාත් කර ගැනීම අරමුණු කරගත් ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ගොඩනැංවීම අපි ආරම්භ කරමු. අපි මෙරටෙහි ජාතික වශයෙන් සිටීමට අදහස් කරන්නෙමු ද? එසේ නම් අපි එය පාසල්වලින් ආරම්භ කරමු. අප ජාතික අධ්‍යාපනයක් බිහි කරනවා නම් එය අනිවාර්යයෙන් ම ජීවයෙන් ආගමික විය යුතු ය. ස්වරූපයෙන් ජාති හිතෛෂී විය යුතු ය. ඒ සඳහා ආදර්ශය මෑත අතීතයෙන් නොව අපගේ ඓතිහාසික අතීතයෙන් ලබා ගත යුතු වේ. එය සාධාරණත්වය, සමානත්වය යන මූලධර්ම මත පදනම් විය යුතු ය. එමෙන් ම එය ජාතික පාලනයක් යටතේ තිබිය යුතු අතර, ජාතියේ සෑම දරුවකුට ම අධ්‍යාපනක් ලැබීමට අවස්ථා තිබිය යුතු ය (Hansard, 1947, පිටුව 946).

අනුරාධපුර යුගයේ පැවති අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ද, කාන්තාවනට අධ්‍යාපනය ලැබීමේ කිසිදු බාධාවක් නො තිබිණි. පිරිමි ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා ආරාම සහ පිරිවෙන් ද, ගැහැනු ළමයින්ට භික්ෂුණී ආරාම ද තිබුණු බව ප්‍රකාශ වේ. අධ්‍යාපනය වෙන වෙන ම ලැබූ ව ද ඔවුන් අතර අසමානතාවක් නොතිබූ බව පෙනෙන්නේ ඔවුන් බණ ඇසීමේ දී එකට හිඳගත් බැවිණි (ඇඳගම, 1992). එහෙත් අධිරාජ්‍යවාදීන්ගේ පාලන ක්‍රමයේ දී ඇති කළ ඉංග්‍රීසි පාසල් නිසා ස්වභාෂා පාසල් වැසී යෑමක් ද, අවතක්සේරුවකට ලක් වීම ද සිදු විණ. මෙය කාන්තාවන්ට දැඩි ලෙස බලපෑවේ ය. එවක පාසල් ගිය ගැහැනු ළමයින් ප්‍රමාණය ඉතා සුළු සංඛ්‍යාවක් වූ අතර, කාන්තාවන්ගේ සාක්ෂරතාව ද අඩු විය. 1901 දී කාන්තා ජනගහනයෙන් සාක්ෂරතාව තිබුණේ 8.3%කට පමණි. සියලු මිනිසුන් සමාන ලෙස සැලකූ කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන්ට කාන්තාවන් පීඩාවට පත් කළ අසමානතා ඉවත් කිරීමේ දැඩි අවශ්‍යතාවක් තිබිණි. කාන්තාවන්ට වූ අසාධාරණය ගැන ආචාර්ය කන්නන්ගර ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ පහත දැක්වෙන අයුරිනි.

මේ රටේ කාන්තාවන් සලකනුයේ වහලුන් හෝ අප්‍රාණික බඩු බාහිරාදිය වශයෙන් බව ප්‍රචලිත කරුණකි. මේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී යුගයේ දී අපට කාලය සමඟ ඉදිරියට යෑමට සිදු වී තිබේ. කාන්තාවන්ට සමාන තත්ත්වයක, සමාන පදනමක සිට පුරුෂයන් සමඟ තරග කළ හැකි ය. මිනිස් වර්ගයාගෙන් අර්ධයක් වහල් මට්ටමෙන් හා පීඩාකාරී තත්ත්වයෙන් තබා ගැනීම නො කළ යුතු ය. අසමාන ලෙස ඔවුන්ට පහත් මට්ටමකින් සැලකුව හොත්, නිෂ්පාදනවල ස්වභාවය කෙබඳු විය හැකි ද? අනාගත පරම්පරාව ගැන සලකා සැම දෙනා ම සමාන ලෙස සැලකීමට පියවර ගත යුතු ය (Hansard, 1947: පිටුව 4294).

අසමානතා ඉවත් කිරීමට කාන්තාවන් සවිබල ගැන්වීම (Empowerment) වැදගත් වූ බව ස්ට්‍රොම්ක්විස්ට් (Stromquist) 2015 දී පවසා ඇති අතර, ස්වයං-උදව් කණ්ඩායම් (Self-help groups) භාවිතය නිසා කාන්තාවන්ගේ සාක්ෂරතාව වැඩි කර ගැනීමට හැකි වූ බව ඝෝෂ් (Ghosh) 2015 දී ප්‍රකාශයට පත් කර ඇත.

UNESCO–UIS ආයතනය පුම්තිරි අසමානතාව (Gender inequality) පෙන්නුම් කිරීමට විද්‍යුත් ලේඛනයක් (eAtlas) සකසා ඇත. මෙය ගැහැනු දරුවන් හා කාන්තාවන් දක්වන ප්‍රගතිය ද, අධ්‍යාපනය ලැබීමේ දී ඇති වන බාධක ද විස්තර කරයි. පසුගිය දශක දෙකෙහි ගත් ප්‍රයත්න සහ සිදු වූ ප්‍රගතිය මධ්‍යයේ වුව, තවමත් පිරිමි දරුවනට වඩා ගැහැනු දරුවන් වැඩි ප්‍රමාණයක් අධ්‍යාපනයෙන් ඉවත් වී ඇත. UNESCO–UIS දත්ත අනුව වයස් පරතරය 6-10 අතර මිලියන දහයක් පමණ ගැහැනු දරුවන් පාසල් පන්තිකාමරයකට ගොස් නැත. එහෙත් පාසලට ඇතුළු වන ගැහැනු දරුවෝ සියල්ලෝ ම වාගේ කරදර මධ්‍යයේ වුව ද අධ්‍යාපනය ලබති. තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්කවල 4.5 ඉලක්ක කරනුයේ ස්ත්‍රී-පුරුෂ සමතාවේ විෂමතා තුරන් කරන

අධ්‍යාපනයේ සියලු ම තලවලට පිවිසීම සඳහා සමාන අවස්ථා සම්පාදනයයි.

කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය ක්‍රියාත්මක වීමෙන් පීඩාවට පත් ව සිටි කාන්තාවනට යහපතක් සිදු විය. 1931 දී පාසල් ගිය මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් ගැහැනු ළමයින්ගේ ප්‍රතිශතය වූයේ 36.4%කි. මෙය ක්‍රමයෙන් වර්ධනය වූ ආකාරය 2 වැනි වගුවෙන් දැක්වේ. වර්තමාන තත්ත්වය මෙයට වඩා වෙනස් ස්වරූපයක් ගනී.

2 වැනි වගුව.

වර්ෂ අනුව පාසල් ගිය ගැහැනු ළමයින් සංඛ්‍යාවේ ප්‍රතිශතය

වර්ෂය	1931	1947	1963	1970	1979	1983
ගැහැනු ළමයින් ප්‍රතිශතය	36.4	43	46	48	49.26	49.68

නිදහස් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වීමත් සමඟ ගම්බද ළමයින්ට පමණක් නොව සියලු ගැහැනු දරුවනට ද, අධ්‍යාපනයේ දොරටු විවෘත විය. කාන්තා වර්ෂය වූ 1975 දී කාන්තාවන්ට සිදු වන අසමානතාව දෘශ්‍යමාන විය.

කාන්තාවන්ගේ රැකියා වියුක්තිය පිරිමින්ගේ රැකියා වියුක්තිය මෙන් දෙගුණයකි. දේශීය හා විදේශීය ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළේ දී කාන්තාවන්ට බොහෝ විට ලැබෙනුයේ අඩු වැටුප් සහිත රැකියා ය. රැකියා තෝරා ගැනීමේ දී ගැහැනු හා පිරිමින් අතර වෙනසක් ඇති වන්නේ කුඩා කල සිට ම බලපාන විෂමතා නිසා ය යන මතය, දුර්මතයක් බව කර්සි සහ පිරිස (Kersey et al., 2018) ළමයි 507ක් (ගැහැනු ළමයි 256ක් සහ පිරිමි ළමයි 251ක්) සමඟ කරන ලද පර්යේෂණයකින් පෙන්වා දුන්හ. විවිධ විෂය කෙරෙහි ගැහැනු ළමයි ආකර්ෂණය කර ගැනීමට අධ්‍යාපන පද්ධතිය සහ පාසල විශාල බලපෑමක් කරයි. එම නිසා සම

අවස්ථා සම්පාදනයෙන් හා ගුණාත්මක STEM අධ්‍යාපනයක් මගින් කාන්තා සවිබල ගැන්වීමක් ඇති කර ගැනීමට පුළුවන (UNESCO, 2017).

ලෝකයේ ප්‍රථම අගමැතිනිය බිහි කළ ශ්‍රී ලංකාවේ අදට ද, ස්ත්‍රී-පුරුෂ අසමානතාවන් දක්නට ලැබේ (Jaywardena, 2015; Madurawela, 2015). ගෙදර සාමය පවත්වාගෙන එදිනෙදා කටයුතු සාර්ථක ව සම්පූර්ණ කිරීම කාන්තාවකගේ හා මවකගේ යුතුකමක් ලෙස අප සමාජය අද ද පිළිගනී. තමාට අසාධාරණයක් වන බව හඳුනා ගැනීම ද වැදගත් ය. විශ්වවිද්‍යාල කාන්තාවන් සඳහා වූ ඇමරිකානු සංගමය (American Association of University Women, AAUW) ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාලවල පශ්චාද් උපාධියට ඉගෙන ගන්නා අන්තර් ජාතික කාන්තාවන්ට ශාස්ත්‍රීය විශිෂ්ටතාව පදනම් කරගෙන සැම වර්ෂයක දී ම AAUW ප්‍රදාන පිරිනමයි. එම ප්‍රදානය ලබා ගැනීමට 1990 දී වොෂින්ටන්හි පැවති ප්‍රදානෝත්සවයට සහභාගි වූ අවස්ථාවේ දී අනෙකුත් ප්‍රදානලාභීන්ගේ ජීවන කතාවලට සවන් දීමෙන් මට පසක් වූයේ කාන්තාවක් වීම නිසා මට ද ශ්‍රී ලංකාවේ දී ලැබිය යුතු වරප්‍රසාද, තනතුරු අහිමි වී ඇති බව ය. එනමුත් පිරිමි පාසලක් වන ගාල්ල මහින්ද විද්‍යාලයේ ශිෂ්‍යාවක් ලෙස අසමානතාවන්ට මා බඳුන් වූයේ නැත. කාන්තාවන්ට සම අයිතිවාසිකම් දීම වගකිවයුතු කාර්යයකි.

විද්‍යා අධ්‍යාපනය

ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන සන්දර්භයේ ගැටලුවක් වනුයේ ගණිතය හා විද්‍යාව මුල් තැන සලකා කටයුතු කරන විෂයමාලා රාමුවක් සහ විභාග ක්‍රමයක් තිබීමයි. එහෙත් සැසි වාර්තාවේ අධ්‍යාපන අන්තර්ගතය ඉදිරිපත් කිරීමේ දී විෂය සන්ධාරය අංශ ලෙස (Section) අනුපිළිවෙළ ගත කර තිබෙන ආකාරය අනුව පැහැදිලි වනුයේ අධ්‍යාපන පරමාර්ථ දෙස පුළුල් දෘෂ්ටියෙන් විමසා බලා ඇති බව ය.

- පෞද්ගලික සහ පොදු සෞඛ්‍ය
- අත්හුරු පුහුණුව
- සංගීතය හා කලාව
- භාෂාව හා සාහිත්‍යය
- ගණිතය
- ස්වභාව අධ්‍යයනය හා ස්වාභාවික විද්‍යාව
- ඉතිහාසය සහ භූගෝලය
- පුරවැසිභාවය

සැසි වාර්තාවේ සඳහන් ව ඇත්තේ විෂයමාලාව දැනුම මුල් කර ගත්තක් නො ව ක්‍රියාකාරකම් හා අත්දැකීම් මත සංවර්ධනය විය යුත්තක් බව ය. තව ද එය විභාග මූලික නොවිය යුතු ය (47 වැනි පිටුව, 13 වැනි ඡේදය). ඒ ඒ සන්දර්භයට අනුකූල වන පරිදි මෙම ක්‍රියාකාරකම් සිසුන්ගේ අත්දැකීම් එළි දැක්වෙන ලෙස සැකසිය යුතු බැවින්, එය ද සමතා ප්‍රතිපත්තියට අනුකූල වන්නකි. 1948 දී නිදහස ලබා ගැනීමෙන් පසු ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියේ විවිධ වෙනස්කම් සිදු කර ඇත. ලංකාවේ කාර්මික හා කෘෂිකාර්මික දියුණුව සඳහා විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික කුසලතාවන්හි අවශ්‍යතාව විවිධ ආයතන මගින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනවලින් අවධාරණය කර ඇත (Wanasinghe, 1981). ඒ අනුව උසස් අධ්‍යාපනයේ දී පමණක් නොව, පාසල් අධ්‍යාපනයේ දී ද එම කුසලතා සංවර්ධනය අත්‍යවශ්‍ය බව පැහැදිලි කර ඇත.

විද්‍යාව ඉගැන්වීම සිදු වූයේ ඉංග්‍රීසි බසින් ඉගැන්වූ උපකෘත පාඨශාලාවල ය. නිදහස් අධ්‍යාපනය ස්ථාපිත කිරීමත් සමඟ මධ්‍ය විද්‍යාල ආරම්භ කිරීම නිසා ගම්බද සිසුන් සීමිත සංඛ්‍යාවකට විද්‍යා අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමේ අවස්ථාව උදා විය. මේ ප්‍රතිපත්තිය සමානතාව ඉලක්ක කර ගත් සමතා ප්‍රතිපත්තියකි.

මා සාමාන්‍ය පෙළ පංතියේ සිටින අවධියේ සැම පාසලක ම විද්‍යාව හැදෑරීමට පහසුකම් නො තිබිණි. තව ද සාමාන්‍ය පෙළේ දී විද්‍යාව හැදෑරීමට සුදුසුකම් ලබා ගැනීම සඳහා වාර විභාගවලට අමතර ව 8 වැනි ශ්‍රේණිය අවසානයේ දී ද විභාගයක් පැවැත්විණි. මම ද පාසලෙන් පවත්වන ලද එවැනි විභාගයකින් සමත් වී සාමාන්‍ය පෙළ විද්‍යා විෂයධාරාව හැදෑරුවෙමි. එවක උසස් පෙළ විද්‍යා ධාරාව හැදෑරීමට අවකාශ ලැබුණේ ඉතාමත් සීමිත පාසල් සංඛ්‍යාවකට ය. ගැහැනු පාසල්වල ඉගෙනගත් ශිෂ්‍යාවෝ බොහොමයක් පිරිමි පාසලකට හෝ මධ්‍ය විද්‍යාලයකට ගොස් තවදුරටත් විද්‍යා අධ්‍යාපනය හැදෑරූහ. මෙයින් පෙනී යනුයේ ගැහැනු ළමයින්ට විද්‍යාව ඉගෙන ගැනීමට තිබූ අසමානතාවයි.

1956 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් ගන්නා ලද ප්‍රතිපත්තිමය තීරණ පසුකාලීන විද්‍යා අධ්‍යාපනයේ ප්‍රවර්ධනයට හේතු විය. එම ප්‍රතිපත්තිමය තීරණ මෙසේ ය;

- අවුරුදු 11-14 වයසේ සිසුන්ට සාමාන්‍ය විද්‍යාව ඉගැන්විය යුතු ය.
- අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ මට්ටමේ දී විද්‍යාව ඉගැන්වෙන පාසල් සංඛ්‍යාව වැඩි කළ යුතු ය.
- පහත් ආර්ථික මට්ටමේ ශිෂ්‍යයින්ගේ විද්‍යා අධ්‍යාපනය දිරිමත් කිරීම සඳහා ශිෂ්‍යත්ව ක්‍රමයක් ආරම්භ කළ යුතු ය.

ලෝක බැංකුව විසින් කරන ලද සමීක්ෂණයක ප්‍රතිඵලයක් ලෙස 1957 සිට ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා අධ්‍යාපන සංවර්ධනය සඳහා යුනෙස්කෝ ආධාර ලැබීමෙන් පසු ව බී. ජේ. පී. අලස් මහතාගේ සභාපතිත්වයෙන් යුතු කමිටුවක් රජයෙන් පත් කරන ලදි. ඩබ්. ආර්. ක්ලාක් මහතා සඳහන් කර ඇති පරිදි වැඩි සඵලතාවක් පිණිස සමාජයට හොඳ තාක්ෂණික පදනමක් සැපයීම සඳහා

විද්‍යා අධ්‍යාපනය පුළුල් අරමුණක් සහිත ව සංවර්ධනය කිරීමට ප්‍රධාන සාධක දෙකක් සැලකිල්ලට ගෙන තිබේ.

1. විද්‍යාව ඉගැන්වීමේ පුළුල් අරමුණු පිළිබඳ ව දැනුමක්, අවබෝධයක් හා හැඟීමක් අවම වශයෙන් ගුරුවරයා සතු ව තිබිය යුතු ය.

2. විද්‍යාව ඉගැන්වීමේ නිවැරදි රටාවක් සඳහා පෙලඹවීමක් විභාග මගින් ඇති කළ යුතු ය.

මෙම ව්‍යාපෘතිය අනුව 6, 7 සහ 8 ශ්‍රේණිවල දී සාමාන්‍ය විද්‍යාව ද 9, 10 සහ 11 ශ්‍රේණිවල දී ජීව විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව හා භෞතික විද්‍යාව ද 12 සහ 13 (උසස් පෙළ) ශ්‍රේණිවල දී උද්භිද විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව, සත්ත්ව විද්‍යාව හා භෞතික විද්‍යාව ද ඉගැන්වීමට තීරණය විය. එබැවින් ඒ සඳහා උචිත උපදේශන ක්‍රියාවලි සහ විභාග සැලසුම් කළ යුතු විය. සම්ප්‍රදායික විද්‍යා ඉගෙනීම පරීක්ෂා කෙරෙන විභාග ක්‍රමය වෙනස් කළ යුතු විය. පාසල් පාදක ඇගයුම නිසි අයුරින් සිදු කිරීමෙන් සිසුන්ගේ දුර්වලතාවලට ඒ ඒ අවස්ථාවේ දී ප්‍රතිකර්ම සලසා ඒවා ප්‍රබලතාවන් බවට පත් කිරීමට හැකි ය (Sedere et al., 2014; Karunaratne, 2012).

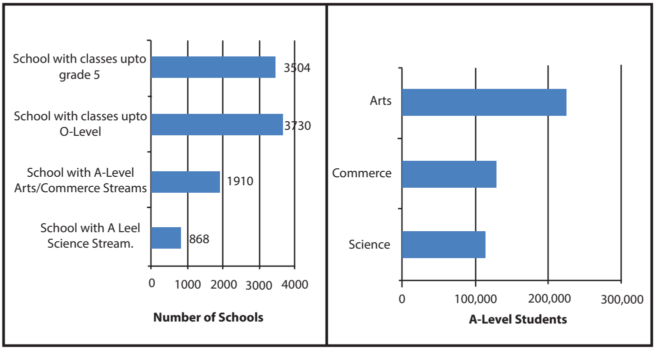
1950 දශකයේ දී ජිනපාල අලස් මහතාගේ මෙහෙයවීමෙන් පාසල් විද්‍යාගාර සඳහා සම්පත් බෙදා දීමත් සමඟ ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා අධ්‍යාපනය විධිමත් ලෙස ආරම්භ කෙරිණි. එහි දී පාසල් 158ක "ද්වි ඒකක විද්‍යාගාර" ද තවත් පාසල් 158ක "තනි ඒකක විද්‍යාගාර" ද ඉදිකිරීමට පියවර ගැනිණි. 1972 දී මහා පරිමාණ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණයක් ඇති කෙරිණ. මෙමගින් විද්‍යා අධ්‍යාපනයේ ප්‍රබල වෙනසක් සිදු විය. එහි ආදර්ශ පාඨය වූයේ "සැමට විද්‍යාත්මක දැනුම සැපයීම" යන්නයි. අද හය සිට එකොළහ දක්වා ශ්‍රේණිවල සැම සිසුවෙක් ම විද්‍යාව හදාරයි. මෙය සතුටට කරුණක් මෙන් ම සමානතාවට ළගා වීමකි. ඒ අනුව අනාගත පරපුරට එදිනෙදා ජීවිත අභියෝගවලට සාර්ථක ව

මුහුණදීම සඳහා අත්දැකීම් දීම අපේක්ෂා කෙරිණි. ඒ සඳහා කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ ශ්‍රේණිවලට සමෝධානිත විද්‍යාව හඳුන්වා දෙන ලදි. මේ වන විට විද්‍යා අධ්‍යාපන පහසුකම් අතින් ප්‍රාදේශීය විෂමතා පැවති අතර කලා හා වාණිජ අංශවලින් උසස් අධ්‍යාපනය හදාරන සිසුන්ට මෙන් ම එය අහිමි වන බහුතරයට එදිනෙදා ජීවිතයට අදාළ විද්‍යා අධ්‍යාපනයක් නො ලැබිණි. සීමිත පිරිසකට ලැබුණු විද්‍යා අධ්‍යාපනය ඉහළ ශාස්ත්‍රීය ස්වරූපයක් දැරූ අතර කුසලතා හා ආකල්ප වර්ධනයට එය දායක වූයේ ඉතා සුළු වශයෙනි. මේ නිසා විද්‍යාව විෂයමාලාව නැවත සංශෝධනය කෙරිණි. ඒ අනුව ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල දී සමෝධානිත විෂයමාලාවක් යටතේ මිනුම් හා නිරීක්ෂණ හැකියා වර්ධනය කිරීමටත් කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ ශ්‍රේණිවල දී සමෝධානිත විද්‍යාව ඉගැන්වීමටත් ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ ශ්‍රේණිවල දී ජීව විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව හා භෞතික විද්‍යාව ඉගැන්වීමටත් කටයුතු කෙරිණි. මෙම නව විෂයමාලාව 1972 සිට වසරින් වසර අනුක්‍රමයෙන් ඉහළට ක්‍රියාත්මක විය.

රණවීර (1976) සඳහන් කර ඇති පරිදි මෙම නව විෂයමාලාව පරිසරයට සම්බන්ධ කිරීමටත් එදිනෙදා ජීවිතයට අත්දැකීම් ලබා දීමටත් සැලසුම් කර ඇති අතර එහි සමෝධානිත බව මතු වී ඇත. මේ අවධිය වන විට පාසල් 600ක පමණක් විද්‍යාගාර පහසුකම් පැවති අතර තවත් පාසල් 5000කට පමණ එම පහසුකම් දිය යුතු ව තිබිණි. 1971 හා 1972 වර්ෂවල දී පාසල් 3766කට අත්‍යවශ්‍ය අවම උපකරණ කට්ටල සපයා ඇති අතර පාසල් 1500කට පමණ කිසිම උපකරණයක් සැපයීමට හැකි වී නැත. මින් පෙනී යන්නේ විද්‍යා අධ්‍යාපනයෙහි ඒ වන විටත් පැවති අසමානතාවයි. 1985 සිට පාසල් සිසුන්ට නොමිලේ පෙළපොත් බෙදා දීම ද විද්‍යා අධ්‍යාපනයට රුකුලක් විය. මෙය සමානතා ප්‍රතිපත්තියකි.

1990 දශකයේ මුල් භාගයේ දී විද්‍යාව ඉගැන්වීමේ ප්‍රවේශයෙහි වෙනසක් ඇති කිරීමට උත්සාහ කෙරිණි. ඒ

අනුව පන්තිකාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාම්ප්‍රදායික ගුරු-කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයෙන් ශිෂ්‍ය-කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයට නැඹුරු විය (පෙරේරා, 2010). විද්‍යා අධ්‍යාපනය පුළුල් කිරීමේ අවශ්‍යතාව හඳුනා ගත් පසු ව, 2003 දී ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම මගින් උසස් පෙළ ශ්‍රේණි පවතින සෑම පාසලක ම විද්‍යා හා ගණිත විෂයධාරා ආරම්භ කිරීම නිර්දේශ කර ඇත. කෙසේ වුව ද 2003-2013 දක්වා කාලය තුළ පාසල් 262ක පමණක් උසස් පෙළ විද්‍යා විෂයය ආරම්භ කර ඇත. උසස් පෙළ විද්‍යා විෂයධාරාව ඇති පාසල් දිවයින පුරා සමාන ව ව්‍යාප්ත වී නැත. ඒවා බහුල ව පිහිටා ඇත්තේ නාගරික ප්‍රදේශවල ය. එයින් 1/5ක් බස්නාහිර පළාතේ පිහිටා ඇත. 2018 වන විට උසස් පෙළ විද්‍යා ධාරාව ඇත්තේ පාසල් 10,194කින් 1017ක පමණි. කලා සිසුන්ගේ ප්‍රමාණය, විද්‍යා සිසුන්ගේ ප්‍රමාණය මෙන් දෙගුණයකි.

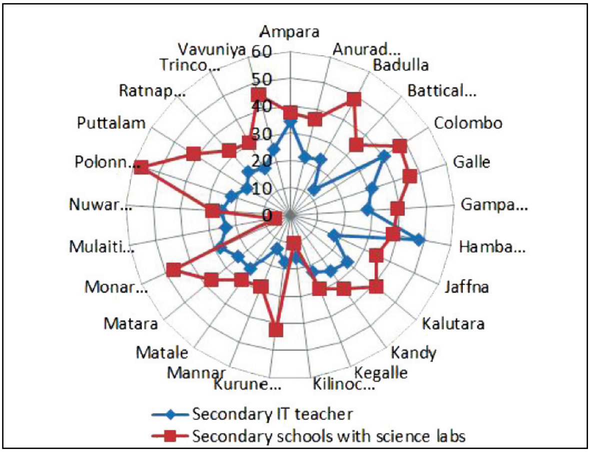


20 වැනි රූපය.

අ.පො.ස උසස් පෙළ විද්‍යා අධ්‍යාපනට ඇති අවස්ථා සහ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යා

Source: Jayawardena (2015). Constructed using Sri Lanka Education Information, 2013.

මෑතක දී ආරම්භ කළ තාක්ෂණ විද්‍යා විෂය ධාරාව ඉගැන්වීම ද විවාදාපන්න ගැටලු සහිත තත්ත්වයක පවතී. 21 වැනි රූපයෙන් පෙන්වනුයේ ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්කවල ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලැබීමේ දී මානව හා භෞතික සම්පත්වල විෂමතාවයි; තාක්ෂණ විද්‍යාගාර සහ තොරතුරු තාක්ෂණ ගුරුවරුන් සමානුපාතික ව බෙදී ගොස් නොමැත.

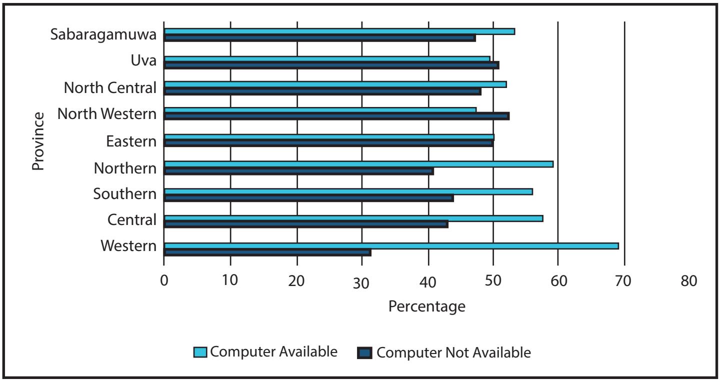


21 වැනි රූපය. ද්විතීයික පාසල්වල විද්‍යාගාර සහ තොරතුරු තාක්ෂණ විෂයයට ගුරුභවතකු සිටීම

Source: Madurawela (2015). Constructed using Ministry of Education School Census data, 2011.

පරිගණක සැපයීම පිළිබඳ ව ද විෂමතාවක් පවතී. බස්නාහිර පළාතේ පාසල්වලින් සියයකට ආසන්න ප්‍රමාණයකට පරිගණක පහසුකම් ඇත. එහෙත් ඌව, නැගෙනහිර හා උතුරු මැද පළාත්වල පාසල්වලින් පරිගණක පහසුකම් ඇත්තේ 50%කට ආසන්න ගණනකට ය. මෙම විෂමතාව අවම තත්ත්වයකට ගෙන ඒම රජයේ වගකීමකි.

කොතෙකුත් ප්‍රතිසංස්කරණ හා වෙනස්කම් සිදු කළ ද, අද ද විද්‍යාව හා ගණිතය ඉගැන්වීම, ඉගෙනුම හා ඇගයීම නව ඉගෙනුම් ක්‍රම හා ඇගයීම් ක්‍රම භාවිතයෙන් සිදු නො කෙරේ. 2030 දී තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක ළඟා කර ගැනුමට, 21 වැනි ශත වර්ෂයේ කුසලතා පෙරදැරි කරගෙන අද සිටින සිසුන්ගේ ඉගෙනුම සිදු කළ යුතු ය. විද්‍යාව හා ගණිතය ඉගෙන ගන්නා සිසුන් බොහොමයක් විද්‍යාව, ගණිතය අමාරු විෂය ලෙස හඳුන්වන්නේ එම සංකල්ප ඉගෙනුම එදිනෙදා ජීවිතයට සම්බන්ධ



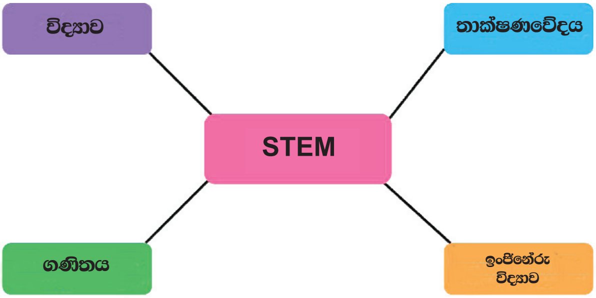
22 වැනි රූපය.

පළාත් අනුව පරිගණක පහසුකම් සහිත හා රහිත පාසල් ප්‍රතිශතය

Source: MoE (2018) Annual Census Report-2017, Policy Planning and Performance Review Division

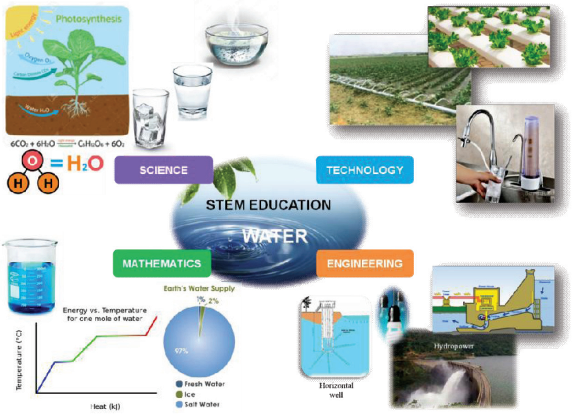
කර නොගැනීම නිසා ය. තමා ඉගෙන ගන්නා දේ ජීවිතය හා සම්බන්ධ වන අයුරු දැනගැනීමෙන් සිසුන්ට පූර්ණ අර්ථාන්විත ඉගෙනුමක් ලබාගත හැකි ය. සිසුන්ට අභියෝගාත්මක ගැටලු විසඳීමට ඉඩ දීමෙන් නිර්මාපණ හැකියාව හා තාර්කික චින්තනය ගොඩනැංවීමට හැකි ය (Karunaratne et al. 2009 a). ගැටලු විසඳීම කණ්ඩායම් ලෙස සිදු කිරීමෙන් මෙම හැකියා තවදුරටත් වර්ධනය වේ (Karunaratne et al. 2009 b).

විද්‍යාව ඉගෙනුම සඳහා STEM අධ්‍යාපනය ලෝකයේ බොහෝ රටවල භාවිත වන්නකි. මෙහි දී විද්‍යාව, තාක්ෂණවේදය, ඉංජිනේරු විද්‍යාව සහ ගණිතය සමෝධානාත්මක ව ඉගෙනීමට සලසා සිසුන්ගේ සංකල්ප වර්ධනය ශක්තිමත් කෙරේ. එමගින් අර්ථාන්විත ඉගෙනුමක් ලබා ගත හැකි ය (23 වැනි රූපය). මෙම සමෝධානය පාසල, ප්‍රජාව, දේශය හා ගෝලීය ගම්මානය කරා පැතිර යන හෙයින් අනාගතයේ දී ශිෂ්‍යයාට තම දක්ෂතා මතු කරමින් සාර්ථක දිවියක් ගෙවීමට පිළිවන් වේ.



23 වැනි රූපය. STEM සංකල්පය හා බැඳුණු විෂය

වඩාත් වැදගත් වනුයේ මෙම ක්‍රියාවලියේ දී එනම් තාර්කික චින්තනය (Critical thinking), සන්නිවේදන කුසලතා (Communication skills), සහයෝගී කුසලතා (Collaborative skills) හා නිර්මාපණ හැකියාව (Creativity) යන කුසලතා හතර (4Cs) වර්ධනය වීමයි. ය. එම නිසා STEM අධ්‍යාපනය ලැබූවෙක් නිර්මාණකරුවකු වනවා මෙන් ම පොදුවේ සෑම විෂයයක් සම්බන්ධ ව ද දැනුමක් ලබයි. එම නිසා ඔහුට/ඇයට විවිධ රැකියා කෙරෙහි යොමු වීමට පුළුවන.



24 වැනි රූපය.

STEM අධ්‍යාපනයට අනුව ජලය පිළිබඳ සංකල්ප ඉගෙනුම

ජලය යන සංකල්පය එහි භෞතික හා රසායනික ගුණ ඉගෙනීමට සීමා නොකර විද්‍යාව, තාක්ෂණවේදය, ඉංජිනේරු විද්‍යාව සහ ගණිතය විෂය සමඟ සමෝධනය කර වඩාත් ඵලදායී ලෙස ඉගැන්විය හැකි ආකාරය 24 වැනි රූපයෙන් පෙන්නුම් කෙරේ. STEM අධ්‍යාපනය විෂය හතරකට පමණක් සීමා නොකර ඊට නර්තනය, ගායනය, කලාව එකතු කිරීමෙන් ජලය පිළිබඳ ව අර්ථවත් ඉගෙනුමක් සිදු කළ හැකි ය. එබැවින් STEM ප්‍රවේශය සමහරෙක් STEAM ලෙස ද හඳුන්වති. STEM අධ්‍යාපනය ලැබීමෙන් විද්‍යා සාක්ෂරතාව පමණක් නොව, අභියෝගවලට මුහුණ දෙමින් ගැටලු විසඳීමට හැකි වීම හා තීරණ ගැනීම ද ලෝකය පිළිබඳ අවබෝධයකින් සිටීම ද පුරුද්දක් බවට පත් වේ.

තිරසාර සංවර්ධනය

යුනෙස්කෝ ආයතනය විසින් හඳුන්වා දුන් සහස්‍රක සංවර්ධන ඉලක්ක (Millenium Development Goals, MDG) 2015න් අවසන් වීමත් සමඟ ම තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක (Sustainable Development Goals, SDG) හඳුන්වා දෙන ලදි. තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක 17න් හතර වැනි ඉලක්කයෙන් අවධාරණය වන්නේ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් දීම ය. සමතාව යනු තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්කවල හරය ලෙස පවතින සංකල්පයකි. තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක 4.5න් අපේක්ෂා කරනුයේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සමතාවේ විෂමතා තුරන් කර අධ්‍යාපනයේ සියලු ම තලවලට පිවිසීම සඳහා සමාන අවස්ථා සම්පාදනයයි. ඒ අතර ම ආබාධිත වීම නිසා හෝ ආදිවාසී වීම නිසා (උදා: ශ්‍රී ලංකාවේ වැදි ජනතාව) අනතුරට පත් විය හැකි අය ද, අනතුරුදායක තත්ත්වවල සිටින ළමයින් ද සඳහා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය ද එහි දී අවධාරණය කළ යුතු ය.

සමානතාව යන සංකල්පය අන්තර්කරණය (Inclusion) යන සංකල්පය පාදක කරගෙන ද විශ්ලේෂණය වී තිබේ.

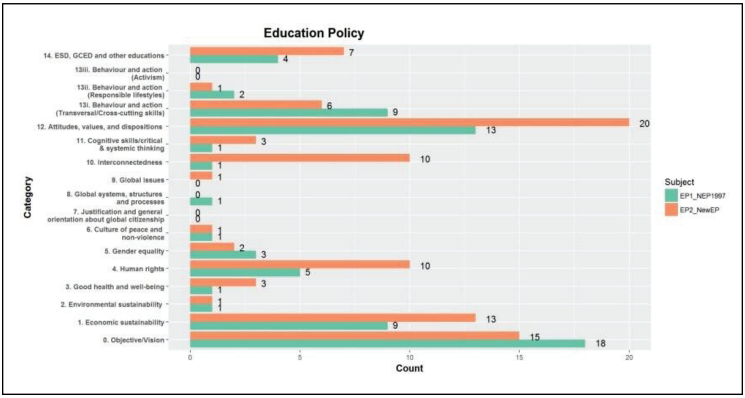
ලෝක ප්‍රවණතා අනුව, කොන් වූ ජන කොටස් (Marginalized groups) අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ගෝලීය සහ දේශීය දත්ත රාමුවලට ඇතුළත් නොවන අවස්ථා තිබේ. ආබාධිත වැඩිහිටියන්, ගැටුම්වලින් අවතැන්වූවන්, සොල්දාදුවන්, ළමා කම්කරුවන් සහ සංචාරක ජන කොටස් කොන් වූ ජන කොටස්වලට ඇතුළත් ය. ශ්‍රී ලාංකික සන්දර්භය අනුව ස්ත්‍රී පුරුෂ සමතාවට අදාළ බොහෝ ගැටලු විසඳී ඇතත් (සමහර මුස්ලිම් ජන කණ්ඩායම්වල හැර), සාමාන්‍ය ආබාධිත සංගහනය මෙන් ම තිස් වසරක යුද්ධය නිසා ආබාධිත වූ සෙබලුන් ද ළමා සොල්දාදුවන් ලෙස සේවය කළ දෙමළ ළමයින් ද, දේශපාලන රැවටිලිවලට රැගෙන යන ළමයින් ද, අභිගුණ්ඨික වැනි ජන කණ්ඩායම්වල ළමයින් ද පිළිබඳ විධිමත් සංඛ්‍යා ලේඛන, අධ්‍යාපන පරමාර්ථ දෘෂ්ටි කෝණයෙන් හා අධ්‍යාපන සමතාව ඇති කිරීම සඳහා ගත යුතු පියවර හඳුනා ගැනීමේ පරමාර්ථයෙන් ගොනු කර නැත (Karunaratne, 2014). මේ නිසා, 2030 වන විට තිරසාර සංවර්ධන අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සහායක් ලෙස ඇරඹි යුනෙස්කෝවේ සංඛ්‍යා ලේඛන ආයතනයේ (UNESCO Institute of Statistics:UIS) ආදර්ශය පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ ද, තිරසාර සංවර්ධනයට සහ අධ්‍යාපන සමතාවට අදාළ සංගහන දත්ත එකතු කිරීම හා ඒවා අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සහ අදාළ විකල්ප ප්‍රතිපත්ති නිර්ණය කිරීමේ දී භාවිතයට ගැනීම කළ යුතු ය. යුනෙස්කෝවේ සංඛ්‍යා ලේඛන ආයතනයේ අරමුණු ද, ශ්‍රී ලාංකික සන්දර්භය අනුව වැදගත් ය. ඒ අරමුණු අනුව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයත්, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයත් කටයුතු කිරීම අවශ්‍ය වේ. ඉන් සමහරක් නම්,

- ජීවිත කාලය පුරා ඒ ඒ පුද්ගලයාගේ සමතාව සුරැකෙන අයුරු පිළිබඳ මාර්ගෝපදේශයක් සැකසීම
- අධ්‍යාපනයේ සමතාව මැනීම සඳහා උචිත විස්තීර්ණ රාමුවක් සැකසීමට පර්යේෂණයේ නියැළීම

- පර්යේෂණ සහ ප්‍රතිපත්ති ඉලක්ක කර ගැනීමට ශක්තිමත් හා අදාළ දත්ත දේශීය සහ ජාත්‍යන්තර වශයෙන් ප්‍රචලිත කිරීම.

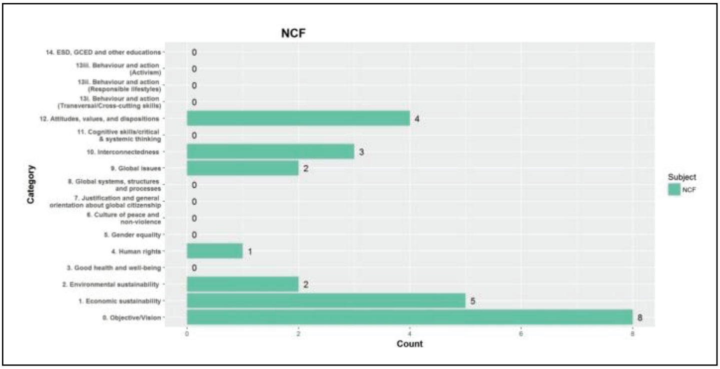
තිරසාර සංවර්ධන 4.7 අරමුණින් බලාපොරොත්තු වනුයේ සැම ළමයකුට ම තිරසාර සංවර්ධනයක් ළඟා කර ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුම හා කුසලතා ලබා දීම ය. එනම් තිරසාර සංවර්ධනයක්, තිරසාර ජීවන රටාව, ගැහැනු පිරිමි සමානාත්මතාව, මිනිස් අයිතිවාසිකම්, සාමය හා ගැටුම් රහිත සංස්කෘතිය, ගෝලීය පුරවැසිබව හා සංස්කෘති විවිධත්වය අගය කරන්නේ ය.

සාමය සහ තිරසාර සංවර්ධනය පිළිබඳ මහත්මා ගාන්ධි ආයතනය (MGIEP) තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක පිළිබඳ ව ආසියාතික රටවල් 22ක් ආශ්‍රයෙන් කළ පර්යේෂණයේ දී ප්‍රවර්ග 14ක් ඔස්සේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති, ජාතික විෂයමාලා රාමුව හා විෂය පිළිබඳ ව දත්ත රැස් කරන ලදි. 25 වැනි රූපයෙන් නිරූපණය වනුයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති පිළිබඳ ව පෙන්නුම් කරන ලද ප්‍රවර්ග ය (අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සඳහා සලකන ලද්දේ 1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හා 2013 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ය).



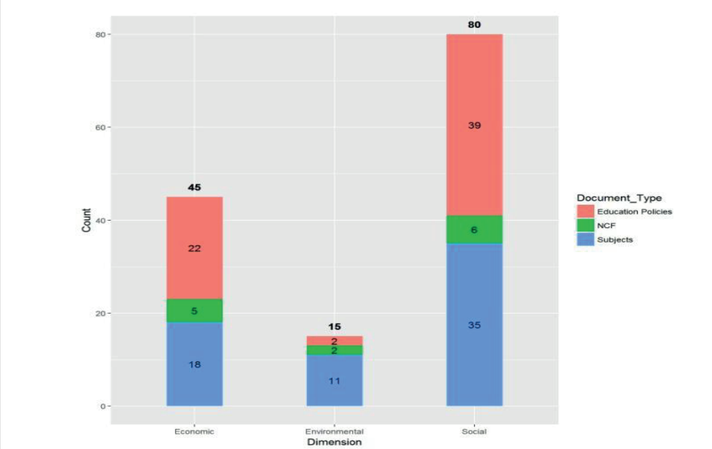
25 වැනි රූපය. ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලින් නිරූපිත ප්‍රවර්ග

එහෙත් ජාතික විෂයමාලා රාමුව සැලකීමේ දී නිරූපණය වන්නේ ප්‍රවර්ග හතක් පමණි (26 වැනි රූපය).



26 වැනි රූපය. ජාතික විෂයමාලා රාමුවෙන් නිරූපණය වූ ප්‍රවර්ග

ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති, ජාතික විෂයමාලා රාමුව සහ විෂය පිළිබඳ ව ලබා ගත් දත්ත පරිසරය, ආර්ථිකය හා සමාජය පිළිබඳ තිරසාර සංවර්ධනය යන ප්‍රධාන තේමා තුනක් යටතේ ගොනු කර ඇති ආකාරය 27 වැනි රූපයෙන් නිරූපිත ය.



27 වැනි රූපය. ප්‍රධාන තේමා තුනෙහි අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති, විෂයමාලා රාමුව හා විෂය අන්තර්ගත ව ඇති ආකාරය

මෙම අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය වූයේ සමාජය පිළිබඳ තේමාව සඳහා වැඩි අවධානයක් යොමු කර ඇති බවයි (27 වැනි රූපය). එම තේමාවේ ද ජාතික විෂයමාලා සැලැස්මට දක්වා ඇත්තේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලට හා විෂයනට වඩා අඩු අවධානයකි. මෙය පරිසරය හා ආර්ථික තේමා යටතේ ද දක්නට ලැබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව සහ පෙළපොත්වල ද තිරසාර සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනය හා ගෝලීය පුරවැසිබව පිළිබඳ ව සඳහන් ව ඇත්තේ ඉතාමත් අල්ප වශයෙනි (Karunaratne, 2017). මින් පිළිබිඹු වන්නේ ජාතික විෂයමාලා රාමුව ශක්තිමත් කළ යුතු බව ය. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවල ප්‍රවර්ග 14න් බොහෝ ප්‍රවර්ග සඳහන් වුව ද (25 වැනි රූපය) ජාතික විෂයමාලා රාමුවේ (26 වැනි රූපය) සහ විෂයවල ඒ සැම ප්‍රවර්ගයක් ම සඳහන් නොවීමට හේතු විමසා බැලීම අවශ්‍ය වේ. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති මෙන් ම විෂයමාලා රාමුව හා විෂය අන්තර්ගතය යන සියලු අංශවල සංවර්ධනයකින් තොර ව තිරසාර සංවර්ධන ඉලක්ක ළඟා කර ගැනීම අසීරු කරුණකි. එම අධ්‍යයනයේ දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් විවිධ අනාවරණ මතු කර ගත් අතර, ප්‍රධාන අනාවරණයක් වූයේ මෙම රටවල විෂයමාලාවල සාමය, තිරසාර සංවර්ධනය සහ ගෝලීය පුරවැසිබව සඳහන් ව ඇත්තේ ඉතා සීමිත ලෙස බව ය (UNESCO-MGIEP, 2017).

අද අප රටට අවශ්‍ය වන්නේ 21 වැනි සියවසේ දී තිරසාර පැවැත්මක් ලබා ගැනීමට ය. විෂයමාලාව සැකසීමේ දී ඉන් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් පල අනාගතයේ දී රටට හා ලෝකයට සේවය කරන යහපත් පුරවැසියන් තැනීම ඉලක්ක කළ යුතු ය. අද ලෝකයේ සංවර්ධිත රටවල් බොහොමයක් 21 වැනි සියවසේ ඉගෙනුම් රාමුවට අනුකූල ව අධ්‍යාපන පද්ධතිය සකසා ගනුයේ දැනුමට අමතර ව කුසලතා වර්ධනයේ ඇති ප්‍රයෝජන නිසා ය. ආචාර්ය සේදර 2016 වසරේ දී පවත්වන ලද කන්නන්ගර සමරු දේශනයෙන් එය මැනවින් පහදා දුනි.

මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා (2009) හා ආචාර්ය ජී. බී. ගුණවර්ධන (2012) කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ සමාලෝචනය කරමින් පවසා ඇත්තේ ප්‍රතිසංස්කරණ එලදායී අයුරින් ක්‍රියාත්මක කිරීමට අප අසමත් වී ඇති බව ය. මම ද එය සනාථ කරමි.

මෙම දේශනය සඳහා ආරාධනා කිරීම පිළිබඳ ව නැවත වරක් වර්තමාන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ධුරය හොබවන ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර මැතිනියට ද, දේශනය සඳහා අවශ්‍ය තොරතුරු සම්පාදනය කළ පර්යේෂණ අංශයේ විශ්‍රාමික අධ්‍යක්ෂවරයකු සහ පර්යේෂණ හා සැලසුම් පීඨයේ නියෝජ්‍ය අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්වරයකු ලෙස කටයුතු කළ ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු මැතිඳුන්ට ද බෙහෙවින් ස්තුතිවන්ත වෙමි. පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ වර්තමාන අධ්‍යක්ෂ ආචාර්ය දයානන්ද කැප්පෙටිගොඩ මහතා සහ කාර්ය මණ්ඩලයටත් මෙම කාර්ය සම්බන්ධීකරණය කළ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය ශිරානි පුෂ්පමාලා මෙනවියට හා වාර්තාවේ අත්පිටපත පරිගණක ගත කර දුන් පී. නිල්මිණි ප්‍රනාන්දු මහත්මියටත් ඉතාමත් ස්තුතිවන්ත වෙමි. සිංහල භාෂාවෙන් සකස් කළ වාර්තාව ඉංග්‍රීසි භාෂාවට පරිවර්තනය කිරීමෙන් සහයෝගය ලබා දුන් පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ විශ්‍රාමික ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරී එම්. ඒ. පී. මුණසිංහ මහතාට සහ එය දෙමළ භාෂාවට පරිවර්තනය කළ ගුරු සේවයේ නිරත පී. එස්. මෝහන් මහතාටත් බෙහෙවින් ස්තුතිවන්ත වෙමි. මේ දේශනය ප්‍රකාශනයක් ලෙස එළි දැක්වීමට උපකාරී වූ මුද්‍රණ හා ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුවේ වැඩ බලන අධ්‍යක්ෂ ඩබ්ලිව්. එම්. යූ. විජේසූරිය මහත්මාට හා පරිගණක පිටු සැකසුම කළ කේ. කන්දයියා මෙනවියට හා ඒ. ඩී. අනුෂා තරංගනී මහත්මියටත් මම කෘතඥ වෙමි.

References

ඇඳගම, එම්. (1992). *නිදහස් අධ්‍යාපනය සහ කාන්තාව. සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර නිදහස් අධ්‍යාපනයේ වංශ කතාව.* පි. 31-32. කොළඹ: අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

සුමතිපාල, කේ. එච්. එම්. (1969). *ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ඉතිහාසය 1796-1965.* කොළඹ: අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

ෆොන්සේකා, සී. (2009). *කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල නොනිමි කර්තව්‍ය පූර්ණය කිරීම.* *කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනමාලාව*, 20 වැනි සමරුව. මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ගුණවර්ධන, ජී. බී. (2012). කන්නන්ගර දැක්ම: අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අභියෝග. *කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනමාලාව*, 23 වැනි සමරුව. මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

සේදර, යූ. එම්. (2016). කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බට: 21 වැනි සියවස සඳහා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ. *කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනමාලාව*, 27 වැනි සමරුව. මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

De Silva, S. F. (1969). Dr. C W W Kannangara- His contribution to the education of the people. *In Education in Ceylon – A centenary volume, Part II*, Chapter 54, p.621-628. Ministry of Education and Cultural Affairs, Colombo: Government Press.

Embuldeniya, C. (2018). *Education budget forum 2019.* Paper presented at the National Human Resources Development Council. Ministry of National Policies and Economic Affairs.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.*

Ghosh, R. (2015). Women's empowerment and education: Panchayats and women's self-help groups in India. *Policy Futures in Education, 13(3)*.

Government of Ceylon (1943). Sessional paper xxiv. *Report of the special committee on education.* Colombo: Government Press.

Hansard (1944). *Parliament of Sri Lanka.* Retrieved from http://www.parliament.lk/business of parliament/hansards

Institute of Policy Studies (2017). Providing quality teachers for all classrooms in Sri Lanka, *Policy Insights, 30 November,* Colombo: IPS.

Jacob, W. J. and Hoisinger, D. B. (2008). "Inequality in education: A critical analysis" In D. B. Hoisinger and W.J. Jacob (eds.) *Inequality in education: Comparative and international perspectives,* pp. 1-34, Hong Kong: Springer. Retrieved from http://sociologia.davidjustino.com/content/2012/05/HOLSINGER2008 inequality-in-education-pdf

Jayawardena, P. (2015). *Sri Lanka needs equal access to science education.* Retrieved from *www.ips.lk/talking economics/2012/13*

Karunaratne, S. (2017). *Human Rights : Enhancing Equal Citizenship Rights in Education (Sri Lanka)*. Paper presented at Palai des Nations Geneva Centre for Human Rights Advancement and Global Dialogue, Switzerland

Karunaratne, S. (2014). Implementation of learning to live together in Sri Lanka. In UNESCO (2014) *Learning to live together: Education policies and realities in the Asia-Pacific.* (Contribution of Sri Lanka) UNESCO Bangkok Office. ISBN 978-92-9223-472-0

Karunaratne, S. (2012). *Implementation of school-based assessment (SBA) in grades 7-11 science classrooms.* Research Series 2011, Sri Lanka, Colombo: National Education Commission.

Karunaratne, S., Parker, J., Lundeberg, M., Eberhardt, J., & Koehler, M. (2009a). *Multiple paths chosen by teachers in a Professional Development (PD) project based on Problem-Based Learning (PBL) and teacher research.* Proceedings of the Intercultural Education (IAIE) conference held in Athens, Greece.

Karunaratne, S., Vitharana, P., Mahagamage, P, Irani, U. & Yatigammana, S. (2009b). Knit together for a better service; Towards a culture of collegiality in teaching science in Sri Lanka. In M. T. Tatto (Ed.) *Reforming teaching and learning: Comparative perspectives in a global era.* Rotterdam: Sense Publishers. ISBN 978-94-6091-033-3

Karunaratne, S. (2008). Capacity building through activity-based workshops (pages 153-166) In F. Adly (Ed.) *Community participation, decentralization and education to democracy in the Mediterranean area/countries* ISBN 977-438-557 Alexandria: The Modern University Office.

Kersey, A. J., Braham, E. J., Csumitta, K.D., Libertus, M. E., & Cantion, J. F. (2018). No intrinsic gender differences in children's earliest numerical abilities. *Science of Learning,* 12, p. 1-10.

Madurawela, S. (2015). *Economically empowering Sri Lankan women: One strategy does not fit all.* Retrieved from www.ips.lk/ talking economics/2012/13.

Malalasekera, G. P. (1969). Expansion of university education. In *Education in Ceylon* – A centenary volume, Part III, Chapter 74, p.886. Ministry of Education and Cultural Affairs, Colombo: Government Press

Ministry of Education (2018). *Annual census report-2017.* Isurupaya, Battaramulla: Policy Planning and Performance Review Division.

Perera, D. A. (Ed.) (2010). *Reforms in science education in the Sri Lankan school system.* 1st Ed., Maharagama : National Institute of Education.

Ramanayake, A., Jayamanne, I., Dewapriya, R. Y., & Perera, K. L. R. H. (2013). *Graduands employment census, 2012.* HETC. Retrieved from http://www.researchgate.net.

Ranaweera, A. M. (1976). *Integrated science in junior secondary schools in Sri Lanka.* Experiments and innovations in education, No. 27, IBE, Paris: UNESCO.

Sedere, M.U., Karunaratne, S., Karunanithy, M., and Jayasinghe-Mudalige, U.K. 2014. *Study on evaluation and the assessment system in general education in Sri Lanka. Research Series No. 3.* Colombo: National Education Commission

Stromquist, N. P. (2015). Women's empowerment and education: Linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education,* 50 (3)

University Grants Commission (2013). UGC university admission 2012/2013. www.ugc.ac.lk.../admissions/2012/2013.

UNESCO-MGIEP (2017). *Rethinking schooling for the 21st century. The state of education for peace, sustainable development and global citizenship in Asia.* UNESCO, New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP).

UNESCO-UIS (2018). *Handbook on measuring equity in education. .* Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).

UNESCO (2017a). *Cracking the code: Girls' and women's education in Science Technology Engineering and Mathematics (STEM).* Paris: UNESCO.

UNESCO (2017b). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development.* Paris: UNESCO Task Force on the 2030 agenda for sustainable development. http://en.unesco.org/sdgs.

Wanasinghe, J. (1981). *Science education in Sri Lanka.* Colombo: Institute of Fundamental Studies.

දේශකයා පිළිබඳ ව . . . . .

විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාලයෙන් ජීව විද්‍යා විද්‍යාවේදී උපාධිය ලැබූ සුනේත්‍රා කරුණාරත්න සිය වෘත්තීය ජීවිතය ඇරඹූයේ පළමු ව ඇල්පිටිය ආනන්ද මහා විද්‍යාලයේ ද අනතුරුව තමා අධ්‍යාපනය ලද ගාල්ල මහින්ද විද්‍යාලයේ ද උපගුරුවරියක ලෙස සේවය කරමිනි. පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පශ්චාද් උපාධිය හැදෑරූ ඇය විශිෂ්ට සාමාර්ථ්‍යයක් සහිත ව ඉන් සමත් වූයේ විශිෂ්ට කාර්ය සාධනය සඳහා වන කාන් රන් පදක්කම ද හිමි කර ගනිමිනි. වැඩිදුර අධ්‍යාපනය සඳහා යොමු වූ ඇය අනතුරුව විද්‍යාපති උපාධිය ද, බ්‍රිස්ටල් විශ්වවිද්‍යාලයෙන් විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ශාස්ත්‍රපති උපාධිය ද, පසුව ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ මිචිගන් ප්‍රාන්ත විශ්වවිද්‍යාලයෙන් දර්ශනසූරී උපාධිය ද ලබා ගත්තා ය.

ශාස්ත්‍රීය වශයෙන් විශිෂ්ටතම සේවයක නිරත වූ ඇගේ සේවා කාලය තුළ ඇගේ සේවය ලද ආයතන අතර පත්තලගෙදර ගුරු විද්‍යාලය, විෂයමාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පර්යේෂණ අංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ අංශය හා පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය ද වේ. මින් ඇය අවසානයට සේවය කළ පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ විද්‍යා පීඨයෙහි මහාචාර්ය ධුරයට ඇය 2009 දී පත් වූයේ විද්‍යා අධ්‍යාපන මහාචාර්ය ධුරයට පත් පළමුවැන්නා වෙමිනි. මේ ආයතනවලට ඇය දුන් දායකත්වය අනුස්මරණීය වේ. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ දී ඇය විසින් ආරම්භ කරන ලද භූමිගත න්‍යාය පාදක ගුණාත්මක පර්යේෂණ කුසලතා ප්‍රවර්ධනය හා 'සමාජ නිර්මාණවාදය' පිළිබඳ ඇගේ දේශන බෙහෙවින් ජනප්‍රිය විය. විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියට මුල්වරට විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ උපාධි පාඨමාලා හා පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලා හඳුන්වා දෙන ලද්දේ විද්‍යා අධ්‍යාපනයෙන් ආචාර්ය උපාධියක් හිමි කර ගත් පළමු වැන්නිය වූ ඇය විසිනි.

ජාතික සහ අන්තර්ජාතික සම්මන්ත්‍රණවල දී පර්යේෂණ අනාවරණ ප්‍රචලිත කිරීමට ද මූලික වූ මහාචාර්ය කරුණාරත්න විද්‍යා පෙළපොත් සම්පාදනය පිළිබඳ උපදේශිකාවක ලෙස කටයුතු කරමින් පෙළපොත්වල හා විවිධ ප්‍රකාශනවල පරිච්ඡේද රචනා කිරීමට ද දායක වී තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ හා එතෙර වෘත්තීය සංවිධාන ගණනාවක සාමාජිකාවක වූ ඇය එක්සත් ජනපදයේ මිචිගන් විශ්වවිද්‍යාලයේ ද, මැලේසියාවේ ඉපොව් විශ්වවිද්‍යාලයේ ද ගැටලු පාදක ඉගෙනුම් ව්‍යාපෘතියේ ආරාධිත විශේෂ ගුරුවරියක ලෙස සේවය කළා ය. ඉන්දියානු සාගර තුලනාත්මක අධ්‍යාපන සමාජය (IOCES) ගොඩනැගීමේ ලා මුල් වූ ඇය එහි සභාපතිනිය ලෙස පළමු සම්මන්ත්‍රණය ශ්‍රී ලංකාවේ පැවැත්වූවා ය. විද්‍යාව පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි ආයතනය සහ ෂෙෆීල්ඩ් හැලම් විශ්වවිද්‍යාලය අතර උසස් අධ්‍යාපන සම්බන්ධීකාරක ලෙස විද්‍යා අධ්‍යාපන ක්‍රියාකාරකම් ව්‍යාප්ත කළ ඇය කර්ටින් තාක්ෂණික විශ්වවිද්‍යාලය, ඊඩිත් කෝවන් විශ්වවිද්‍යාලය හා සසෙක්ස් විශ්වවිද්‍යාලය යන ආයතනවල විද්‍යාව හා ගණිතය පිළිබඳ පරීක්ෂකවරියක ලෙස ස්වකීය විශේෂඥ දැනුම බෙදා හැරියා ය.

සාමය, තිරසාර සංවර්ධනය සහ ගෝලීය පුරවැසිභාවය පිළිබඳ අධ්‍යාපනය “The State of Education for Peace Sustainable Development and Global Citizenship (EPSG) පිළිබඳ UNESCO/MGIEP ව්‍යාපෘතියේ හා බැන්කොක්හි එක් ව ජීවත් වීමට ඉගෙනුම පිළිබඳ යුනෙස්කෝ බහුජාතික සිතියම්කරණ ව්‍යාපෘතියේ (Involvement of Sri Lanka in a multi-country mapping on learning to live together) උපදේශිකාවක ලෙස ද මහාචාර්ය කරුණාරත්න සේවය කළා ය. “Human Rights: Enhancing Equal Citizenship Rights in Education.” යන තේමාව යටතේ අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමට, ජිනීවා නගරයේ Centre for Human Rights Advancement and Global Dialogue ආයතනයෙන් ද ඇරයුම් ලද ඇය කළ සේවය පදනම් කර ගෙන, ජගත් HRA කොන්ග්‍රසය ඇයට 2016 දී

South Asian Partnership Summit and Business Awards ප්‍රදාන උලෙළෙහි දී “අධ්‍යාපන නායකත්ව සම්මානය” ප්‍රදානය කළේ ය. විශ්‍රාමික වුව ද ඇය විවිධ ආයතනවල උපදේශිකාවක ලෙස කටයුතු කරන්නී ය. දකුණු ආසියානු ගුරු සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානයේ සැලසුම් කමිටුවෙහි සාමාජිකාවක් ලෙස කටයුතු කරන ඇය ශ්‍රී ලංකාවේ ස්ටෙම් (STEM) අධ්‍යාපන වැඩසටහනේ ක්‍රියාකාරී සාමාජිකාවක ද වන්නී ය.

සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව් කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශන මාලාව

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

26. මහාචාර්ය එස්. සන්දරසේගරම්. (2015). කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ හා උදා වන ශ්‍රී ලාංකික දැනුම් ආර්ථිකය.

27. ආචාර්ය උපාලි එම්. සේදර. (2016). කන්නන්ගර යුගයෙන් ඔබ්බටඃ 21 වැනි සියවස සඳහා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ.

28. ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය සුජීව අමරසේන (2017). වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය සහ කන්නන්ගර දර්ශනය.