

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර
අනුස්මරණ දේශනය - 2014

**“පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ
පිළිබඳ සමාලෝචනයක්”**

ආර්. එස්. මැදුගම මහතා

2014 ඔක්තෝබර් 13



පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
කොරගම

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය -
2014

“පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ
පිළිබඳ සමාලෝචනයක්”

ප්‍රථම මුද්‍රණය - 2014

සී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

මුද්‍රණය : මුද්‍රණාලය
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම
www.nie.lk
දුරකථන : 011 7 601601

පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ සමාලෝචනයක්

දුරදර්ශී නායකයකු වන ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මැතිඳුන් වෙනුවෙන් විසිපස්වන වරටත් සංවිධානය කරන ලද දේශනය පැවැත්වීමෙන් එතුමාට උපහාර දැක්වීමටත්, බුහුමන් දැක්වීමටත්, මට ආරාධනය කිරීම ගැන මම අතිශය සන්තෝෂයට පත්වෙමි. පුද්ගලික වශයෙන් එතුමන් විසින් ආරම්භ කරනු ලැබූ නිදහස් අධ්‍යාපනයේත්, ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදාන සැලැස්මේත් ප්‍රතිලාභ ලැබුවකු වශයෙන් මම අද දින භුක්ති විදින තත්ත්වය සම්බන්ධයෙන් එතුමන්ට කෘතඥ වෙමි. 1947 වර්ෂයේ දී මම එකල "පහේ ශිෂ්‍යත්වය" වශයෙන් හැඳින්වුණු තරග විභාගයෙන් සමර්ථ ව, 1948 දී ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය හැදෑරීම උදෙසා මධ්‍ය විද්‍යාලයකට ඇතුළු වීමි. එදා සිට විශ්වවිද්‍යාලයෙන් උපාධිය ලබාගන්නා තෙක් නිදහස් අධ්‍යාපනයේ ඵල ප්‍රයෝජන භුක්ති වින්දෙමි. නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා වෙත මෙලෙස මගේ කෘතඥතාව ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාව සලසා දෙමින්, මට මෙම දේශනය පැවැත්වීමට ආරාධනය කළ, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අධ්‍යක්ෂ ජනරාල්තුමාටත්, පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුවේ නිලධාරීන්ටත් මගේ අවංක ස්තූතිය පළ කරමි.

ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මැතිඳුන් විසින් මෙරට අධ්‍යාපනය උදෙසා ලබා දී ඇති මහඟු දායකත්වයත්, විශේෂයෙන් ම සාමාන්‍ය ජනයාගේ බහුතරයක දූ දරුවන් උදෙසා කරන ලද සේවයත්, දේශපාලනඥයන්ගේ, අධ්‍යාපනඥයන්ගේ සහ විද්වතුන්ගේ ද, නොමඳ පැසසුමට ලක් ව ඇත. 1931 - 1947 දක්වා එතුමන් අධ්‍යාපන ඇමති ලෙස රාජකාරි කළ කාලයේ දී, රාජ්‍ය සභාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විධායක කාරක සභාවේ සභාපති ලෙස කටයුතු කරමින් රට තුළ සාමාජයීය විප්ලවයකට තුඩු දුන් වැඩසටහන් ගණනාවක් ම දියත් කොට ක්‍රියාත්මක කෙරිණි. එතුමන්ගේ එම ප්‍රයත්නය නිසා ජාතික අධ්‍යාපනයට ක්‍රමවත්

සැලැස්මක පදනම වැටී තිබේ. එම හේතුවෙන් දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් පසුව නිදහස ලැබ වර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල් අතර, සමාජ වර්ධන සම්බන්ධයෙන් ආදර්ශයක් බවට ශ්‍රී ලංකාව පත් ව ඇත. ලෝක බැංකුව වැනි ජාත්‍යන්තර සංවිධාන ආචාර්ය කන්නන්ගර වැනි පුරෝගාමීන් ගේ දුරදර්ශී බව පිළිගැනීම තහවුරු කරමින් මෙසේ පවසා ඇත. "1930 - 1940 අවධියෙහි දී ම අධ්‍යාපන සැලැස්මක මූලික රාමුව සැකසීමෙන්, ලාංකේය ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින්, මිනිස් ප්‍රාග්ධනය පාඨල පරාසයක් තුළ වටිනා ආර්ථික සහ සාමාජීය වාසි සැපයීමේ ශක්‍යතාව ඇති, එම අපේක්ෂා සාක්ෂාත් කර ගත හැකි උපාය මාර්ගයක් බව අවබෝධ කොට ගැනීමටත්, තත්කාලීනයන්ට වඩා බොහෝ ඉදිරියෙන් සිටීමටත් සමර්ථ වූ බව පෙන්වුම් කොට ඇත" (ලෝක බැංකුව, 2005).

නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම, ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය ජාතික භාෂා මාධ්‍යයට මාරු කිරීම, මධ්‍ය විද්‍යාල පිහිටුවීම වැනි මූලික ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි අවධානය යොමු වීම නිසා, අධ්‍යාපනයේ විවිධ පැතිකඩ සම්බන්ධයෙන් ආචාර්ය කන්නන්ගර මැතිතුමන් තුළ වූ සම්පූර්ණ දැක්ම සැලකිල්ලට යොමු වී ඇත්තේ කිහිප දෙනෙකුට පමණි. එසේ වුව ද, විෂයමාලා සංශෝධන ද්විතීක අධ්‍යාපනය තුළ විවිධාංගකරණයක් ඇති කිරීම, ගුරු සංවර්ධනය, එක්වුණ සමාජ ඒකාග්‍රතාවය ගොඩ නැගීම ඉහත සඳහන් දෑ පමණට ම වැදගත් වේ.

අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය - හන්දෙස්ස යෝජනා ක්‍රමය

විෂයමාලා සංශෝධනයක් කිරීමෙහි ලා ගත් ප්‍රථම පියවර වූයේ හන්දෙස්ස යෝජනා ක්‍රමය යනුවෙන් හැඳින්වූ ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන සැලැස්ම හඳුන්වා දීම ය. ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් ගේ සභාපතිත්වය යටතේ ක්‍රියාත්මක වූ විධායක කාරක සභාවට අවශ්‍ය වූයේ අධ්‍යාපනයත්, ජන ජීවිතයේ ආර්ථික හා සමාජ ක්ෂේත්‍ර අතරත් සහ සම්බන්ධයක් ඇතිකර ලීම ය. අත්හදා බැලීමක් වශයෙන් මහනුවරට ආසන්නව පිහිටි හන්දෙස්ස ප්‍රදේශයේ ගම්බද

පාසලක අලුත් මාදිලියේ නිර්මාණශීලී පාඨමාලාවක් ආරම්භ කරන ලදී. මෙම යෝජනා ක්‍රමයට සහභාගි වූ 6, 7, 8 පන්තිවල සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය - ජීවන කුසලතා, සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය, තම ප්‍රදේශය ගැන ඉගෙනුම සහ සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය වශයෙන් ක්ෂේත්‍ර හතරකට අයත් විය. ජීවන කුසලතා යටතේ වඩු කර්මාන්තය, මැටි කර්මාන්තය, ගඩොල් තැනීම, වේවැල් වැඩ, කෘෂි කර්මාන්තය, සත්ව පාලනය, මී මැසි පාලනය හඳුන්වා දෙනු ලැබී ය. පාසල් වත්තේ එළවළු වගා කිරීමත්, පාසල් ලී බඩු අලුත් වැඩියා කිරීමත්, පාසල් සිසුන් විසින් කරන ලදී. සිසුහු ප්‍රජාව සමඟ සක්‍රීයව, ගොවීන් සහ අනෙකුත් ශ්‍රමිකයන් සමඟ එක් ව වැඩ කළහ. සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය යටතේ ජලාපවහනයන් පිරිසිදු කිරීමටත්, පවත්වාගෙන යෑමටත්, වැසිකිළි කැසිකිළි තැනීමටත්, පවිත්‍ර කිරීමටත්, මැලේරියා මර්දන වැඩකටයුතුවලටත් සහභාගි වූහ; සහාය දුන්හ. අද දින පාසල් සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධන වැඩසටහන යටතේ ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානයේ ප්‍රජා සෞඛ්‍ය කටයුතු ප්‍රවර්ධනය කිරීමෙහි දී සිසු සහභාගිත්වය නිර්දේශ කරන බව සඳහන් කිරීම උචිත වන බව නො අනුමාන ය. ප්‍රදේශය හැදෑරීම යටතේ, ප්‍රදේශයට අදාළ භූගෝලීය සාධක, නිවැසියන්ගේ, ජනගහන ගති ලක්ෂණ සහ ආර්ථික කටයුතු ද, සෞන්දර්ය යටතේ, සාහිත්‍යය, චිත්‍ර, සංගීතය සහ නැටුම් ද හඳුන්වා දෙන ලදී.

උදය වරුවේ මේ කාර්යයන් හි නියුක්ත වූ සිසුහු හවස් වරුවේ ඔවුන් විසින් උදය වරුවේ කරන ලද ප්‍රායෝගික වැඩවලට අදාළ ශාස්ත්‍රීය දැනුමත්, කියවීම, ලිවීම, කථනය සහ ගණිතයන් ඉගෙන ගත්හ.

අත්හදාබැලීම සාර්ථක වූයෙන්, එය වෙනත් පාසල්වලටත් ක්‍රමයෙන් හඳුන්වා දෙන ලදී. ඒ නයින් එම මුල් දශකය අවසානයේ දී එම ක්‍රමය පාසල් 253ක ක්‍රියාත්මක විය. මෙම ක්‍රමය අනුගමනය කළ සිසුන් ප්‍රාදේශීය විභාගවල දී වුව උසස් ප්‍රතිඵල ලබාගත් බව පෙනේ. එසේ වුව ද, ඉහළ පැළැන්තියේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල් මෙම

යෝජනා ක්‍රමයට සම්බන්ධ නො වූයෙන් එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ මහජන සහයෝගය නො ලැබී යාම ය. කෙසේ වුව ද, ඊට පසුව අලුතින් ආරම්භ කරන ලද මධ්‍යම පාසල් විෂයමාලාව මගින් මෙම විෂයයන් හඳුන්වාදීමට, ආචාර්ය කන්නන්ගරයෝ සමත් වූහ.

1939 - අංක 31 දරන අධ්‍යාපන ආඥාපනත පැනවීම

ආචාර්ය කන්නන්ගරයන්ගේ අවධානය යොමු වූ එක් ක්ෂේත්‍රයක් වූයේ රටේ උගැරුව සමඟ පැහෙන අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් ක්‍රියාත්මක කිරීම පහසු කරවන නීති මාලාවක් සකස් කිරීම ය. මේ අදහස විශේෂ කාරක සභා වාර්තාවෙන් ප්‍රකාශ විණි. "ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් අදාළ ජාතික උගැරුවෙන් මතු වී එය තුළ ම සකස් විය යුතු ය." එකල පැවතුණු අධ්‍යාපන නීතිය 1920 අධ්‍යාපන ආඥාපනත විය. ඒ අනුව ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනයේ සියලු බලතල හිමි වූයේ අධ්‍යාපන මණ්ඩලයේ සභිකයන්ට ය. එසේ වුව ද, මණ්ඩල සභිකයන් සහ අනෙකුත් නිලධාරීන් ආණ්ඩුකාර තැන විසින් නම් කරන ලදී. ඔවුන් විසින් නියෝජනය කරන ලද්දේ උපකාත පාසල් බොහොමයක පාලනය අත්පත් කරගන්නා වූ ආගමික කණ්ඩායම්වල බලතල එලෙස ම රැකගැනීමේ අධිෂ්ඨානය ඇති වරප්‍රසාද ලත් පන්තියේ උවමනා එපාකම් වේ. ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් විසින් අපේක්ෂා කරන ලද නීති සම්පාදනය එළි දැක්වීමට අවුරුදු හතක් ම ගත විය. ඉන් පසුව ද වරප්‍රසාද ලත් පන්තියෙන් එල්ලවුණු විරෝධතා ඉදිරියේ ඔහුට සමහර ප්‍රතිපත්ති සම්බන්ධයෙන් සමඟි සම්මුතිවලට එළඹීමට සිදු විය. එසේ වුව ද එමගින් බලධරයන්ට අධ්‍යාපනය පාලනය කිරීමෙහි ලා වැදගත් බලතල ලැබිණ. එහි වැදගත්කම ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය සියවස් වෙළුමෙහි මෙසේ සඳහන් වේ. "1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනතෙහි වැදගත්කම ඇත්තේ පසුව කළ ආයතනික අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනය සඳහා ඇති කරන ලද කොන්දේසි මත ය. අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කිරීමටත්, එහි පාලනය තමා වෙත රඳවා ගැනීමටත් අවශ්‍ය බලය එමගින් අධ්‍යාපන විධායක මණ්ඩලයට ලබා දෙන ලදී. ඉතික්ඛිති ව

අධ්‍යාපනය උදෙසා රජයේ වගකීමට පැහැදිලි නීතිමය පදනමක් වැටුණි"(අධ්‍යාපන සහ සංස්කෘතික කටයුතු අමාත්‍යාංශය, 1969). අද දින මෙම ආඥා පනතේ බොහෝ කොටස් කාලෝචිත නො වන බවක් පෙනේ. කළත්, මෙම ආඥා පනත අවුරුදු 75ක් පමණ අඛණ්ඩ ව ක්‍රියාත්මක වූ අතර, අද දින ද, එය රටේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ඇති ප්‍රධාන නීතිය වෙයි.

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව

දැනට සහාය ලබාගත හැකි රටෙහි පිළිගත්, අධ්‍යාපනඥයන් ද සමග තත්කාලීන අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අඩුපාඩු පිරික්සා බැලීමත් වෙනස් වූ සමාජ තත්ත්වයන් නිසා අවශ්‍ය වී ඇති සංශෝධන නිර්දේශ කිරීමත් කළ යුත්තේ කාරක සභාව විසින් ම බවට තීරණය - 1940 අප්‍රේල් මාසයේ විධායක සභාව විසින් පිළිගන්නා ලදී. ඒ අනුව විශේෂ කාරක සභා සංයුතියට, විධායක කාරක සභා සාමාජිකයන් කිහිප දෙනෙකු ද, රටේ විවිධ ක්ෂේත්‍ර නියෝජනය කරන අධ්‍යාපනඥයන් කිහිප දෙනෙකු ද අයත් විය. මෙම කාරක සභාවේ සභාපතිත්වය, විදේශ විශේෂඥයකු වෙත පැවරිය යුතු ය, යන යෝජනාව ආචාර්ය කන්තන්ගරයන් විසින් අනුදක්වනු නො ලැබී ය. එසේ වුවහොත් එම කාරක සභාව නිත්‍ය වශයෙන් ම වරප්‍රසාද ලත් පන්තියේ බලපෑම්වලට නතු වන බව එතුමන් අවබෝධ කොටගෙන තිබුණි. කාරක සභාව තත්කාලීන අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ තොරතුරු සහ දත්ත ප්‍රශ්නාවලියක් මගින් ද, මහජන අදහස් විමසීමෙන් ද රැස් කර ගන්නා ලදී. අවසාන වාර්තාව වසර 3ක් ඇතුළත 1943 දී, ඉදිරිපත් කරන ලදී.

රටෙහි අධ්‍යාපන ක්‍රමය ගැන විවේචනාත්මක අධ්‍යයනයක් කෙරුණු ප්‍රථම වතාව මෙය වෙයි. එම නිර්දේශ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ සියලු අංගයක් ම ආවරණය කර තිබුණි. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අදටත් වලංගු වැදගත් අදහස් එහි අඩංගු විය. එහි මූලික නිර්දේශ වන පෙර අවස්ථාවල අවධාරණය කරන ලද නිදහස්

අධ්‍යාපනයක් ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යයයන් හැර පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන සංශෝධන යන මාගේ මාතෘකාවට අදාළ පාසල් සැලැස්මේ ව්‍යුහයන් පාඨමාලා නවීකරණයන් ආදිය අවධාරණය කිරීමට කැමැත්තෙමි.

පසුකාලීන අධ්‍යාපන සංශෝධකයන් විසින් ක්‍රියාවට නැංවීමට වැයම් කළ අදහස් බොහොමයක් ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාවේ (ලේඛනය XXIV, 1943) අන්තර්ගත වී තිබුණි. අවාසනාවකට, වාර්තාව පළ කිරීමෙන් පසුව වැඩි කලක් ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් ට අධ්‍යාපනයේ නියමුවා ලෙස කටයුතු කිරීමට නො හැකි විය. දශක හතකින් පසුව ද, පශ්චාත් නිදහස් යුගයේ දරන ලද ප්‍රයත්න බොහොමයකින් ද, කන්නන්ගර චින්තනය තත්ත්වාකාරයෙන් ක්‍රියාවේ යෙදවීමට ශ්‍රී ලංකාව අසමත් වී ඇත.

මම දැන් ආචාර්ය කන්නන්ගර විසින් ජනනය කරන ලද අදහස් කිහිපයක් විභාග කිරීමට අදහස් කරමි. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පුරෝගාමී අදහස් කොතෙක් දුරට මෙම වාර්තාවේ අන්තර්ගත වී තිබේ දැයි පෙන්නුම් කරනු වස් ලංකා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාවෙන් (ලේඛනය XXIV, 1943) ගත් උපුටන කිහිපයක් ගෙනහැර දැක්වීමට කැමැත්තෙමි.

පොදු සමාලෝචනය යටතේ එහි මෙසේ සඳහන් වෙයි. "සෑම පුරවැසියකුට ම තම ජාතියේ ජීවය උදෙසා තමන්ට අයිති සම්පූර්ණ භූමිකාව සපුරා ලීමට ඉඩ සලස්වන ක්‍රමයක් ගොඩනගා ගැනීමට සෑම ප්‍රයත්නයක් ම දැරිය යුතු ය. මෙයට කරුණු දෙකක් අයත් වේ. පළමුව, පුද්ගලයෙකුගේ ධනය, සමාජීය තත්ත්වය කුමක් වුව ද, ඔහුගේ කායික, මානසික, ආධ්‍යාත්මික වර්ධනය උපරිමයෙන් ලබා ගැනීමට ඔහුට උපකාර විය යුතු ය. දෙවනුව පුද්ගලයකු ලබන අධ්‍යාපනය හේතු කොටගෙන තමන්ගේ හැකියාවන් තම ජාතියේ සුභ සිද්ධිය උදෙසා, උපරිමයෙන් උපයෝගී කර ගැනීමට හැකි විය

යුතු ය. රජය විසින් කෙරෙන කටයුතු සම්බන්ධයෙන් නිගමනයන්ට එළඹීමට හැකි විය යුතු ය. රජය විසින් තමන් වෙත පවරන ලද ඡන්ද බලය ඥානාන්විත ව භාවිත කිරීමේ හැකියාව සතු විය යුතු ය (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව - XXIV, 1943).

ජාතික ඒකාබද්ධතාව වර්ධනය කිරීම කෙරෙහි අධ්‍යාපනයට ඇති භූමිකාව සම්බන්ධයෙන් වාර්තාවෙහි මෙසේ සඳහන් වේ. "අපේ මූලික අවශ්‍යතාව වනුයේ ජනගහනයේ ඇති විවිධ කොටස් එක් ජාතියක් සේ බද්ධ කිරීම ය. විවිධ ආගමික, ජනවර්ගීය, භාෂාමය සම්භවයෙන් යුත් පිරිසක් එක ම රටක ජීවත් වීම ලංකාවට සුවිශේෂ වූවක් නො වේ. අප වැනි විවිධ වර්ගයන්ගෙන් සැදුම් ලත් ජනගහනයකටත්, එක ම ජාතියක් ලෙස එක ම විඥානයක් වර්ධනය කිරීම අපහසු කාර්යයක් නො වන බව ඉතිහාසය පෙන්වුම් කර ඇත. ඇත්ත වශයෙන් ම අප සංස්කෘතියේ දැනටමත් අප හට පොදු වූ විශාල සංරචකයන් ඇත. අධ්‍යාපන වර්ධනයෙන් ලත් උත්තේජනය යටතේ ජාතික ඒකාබද්ධතාවක් පිළිබඳ අවදියක් දැනටමත් අප අතර ගොඩ නැගෙමින් පවතී. ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ අනාගතය සැකසීමේ දී අප විසින් මෙම පොදු සංරචකයන් වර්ධනය කොට ජනගහනය පිළිබඳ අදහස් පෝෂණය කිරීමට වැයම් කළ යුතු ය.

විවිධත්වය දුර්වලකම් උත්පාදනය කරන්නක් නොව, ශක්තින් උත්පාදනය කරන්නක් බවට පත්කර ගත යුතු ය. සෑම ජන කොට්ඨාසයකට ම, පොදු මූලයට සැපයිය හැකි සුවිශේෂ වූ දායකත්වයක් ඇත. එසේ වුව ද, එය කාර්යක්ෂම ව ලබාදිය හැක්කේ සෑමට සම අවස්ථා තිබේ නම් පමණි. අපගේ එක් කාර්යයක් වනුයේ අසමානකම් සමනය කොට, සෑම පුද්ගලයෙකුට ම තමන් ගේ උපරිමයෙන් දායක වීමට හැකි වන වාතාවරණයක් සපයා දීම ය."

අප අපේක්ෂා කරන ජාතිකත්වය සංස්ථාපිත විය යුත්තේ; අවබෝධය සහ ඉවසා දරා සිටීම යන ධර්මතා මත ය. අප වැනි මෙවන් විවිධත්වයකින් හෙබි සමාජයක වෙනත් ආකාරයකින් ඇතිවන්නේ ජාතික සමගිය නොව ජාතික අවුලකි. එක් වර්ගයක් විසින් අනෙකා කෙරෙහි දැක්විය යුතු ඉවසා දරා සිටීම, අනෙක් ජාතීන් කෙරෙහි ද, අදාළ විය යුතු බව සැලකිල්ලට භාජනය වනු දැක්ම, අපේ ප්‍රාර්ථනයයි. ඇත්ත වශයෙන් ම මේ ඉවසා දරා සිටීම අපේ පුරවැසියන් ගේ ලක්ෂණයකි. මෙම දිවයිනේ විවිධ ජන කොට්ඨාස බොහෝ කාලයක් රිසිසේ සාමකාමීව මිත්‍රත්වයෙන් ජීවත් වී ඇත. මෙම ඉවසා දැරීමේ හැකියාවක් සෑම ජාතියක් අතර ම සාමය ඇති කරලීමේ අභිලාෂයත්, නව අධ්‍යාපන ව්‍යුහය මගින් කෙරෙන ඉගැන්වීමට උත්තේජනයක් වේ යැයි අපේක්ෂා කරමු (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV , පිටුව 10, 1943).

එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මේලනය බිහිවීමටත් පෙර ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගරයන් ජාතීන් අතර අවබෝධයත්, ජාතික සමගියත් ප්‍රවර්ධනය කිරීමෙහි ලා අධ්‍යාපනයට හිමි භූමිකාව ගැන අවදියෙන් සිටියේ ය.

අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සම්බන්ධයෙන් වාර්තාව පාඨුල ක්ෂේත්‍ර 3ක් හඳුන්වා දී ඇත. ඒවා නම්, මානසික වර්ධනය, සංස්කෘතිය සහ කාර්යක්ෂමතාව යි. මානසික වර්ධනය යටතේ කායික වර්ධනය ද ඇතුළු වන අතර විෂයමාලා සංශෝධන ය යටතේ මුල්තැන දී ඇත්තේ පුද්ගලික හා පොදු සෞඛ්‍යය ට ය. "නිරෝගී ශරීරයක නිරෝගී මනසක් ඇත" යන ආච්ඡාදන අවධාරණය කර ඇත. විශේෂයෙන් ම අදට උචිත තේමාවක් වන ඉතා ලාබාල වයසක දී සිට විභාග කෙරෙහි මනස යොමු කිරීම නිසා වන විපත්තිය අවධාරණය කරයි. සමබර මානසික වර්ධනයකට මග සලසන ශ්‍රම කාර්යයන් හි නියුක්තවීමේ අවශ්‍යතාව ද අවධාරණය කෙරේ. තව ද මෙයට අමතරව, ස්වයං ප්‍රකාශනයටත් පෞරුෂ වර්ධනයටත් තුඩු දෙන, විත්‍ර සහ සංගීතය හැදෑරීමේ වැදගත්කමත් පිළිගැනේ.

සාරාංශයක් ලෙස පහත සඳහන් ප්‍රකාශය සලකා බලමු.
 "සමාජයකට ඉතා ම අවශ්‍ය පුද්ගලයා වනුයේ, නව අභියෝගයන්ට මුහුණ දීමට හැකි, ඒවා හමුවේ තමන් විසින් ම විසඳුමක් සොයා ගත හැකි පුද්ගලයා ය. ප්‍රතිභාව අවුළුවන ගිනි පුපුර කිසිවක් නොව, නිර්මාණශීලීත්වයේ ගිනි පුපුරයි. (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV , පිටුව 12, 1943).

අද දින අපි මාදු කුසලතා සහ ජීවන කුසලතා ගැන කතා කරමු. නමුත් ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් මේවා කෙරෙහි අවධානය යොමු කළේ වර්තමාන වක්තෘන්ට බොහෝ පෙර ය.

මහත් මතභේදයකට තුඩුදුන් එක් නිර්දේශයක් වූයේ 5වන පන්තියට පසු පාසල් ක්‍රමය ද්විතීය ජ්‍යෙෂ්ඨ සහ ප්‍රායෝගික පාසල් වශයෙන් තුනකට බෙදීම ය. එසේ වුව ද, එම යෝජනාව සැලකිල්ලෙන් විභාග කිරීමේ දී ප්‍රායෝගික පාසල්වල ඉගෙනුම ලබන පසුබට සිසුනට කල්යෑමේ දී ප්‍රායෝගික පාසල්වලින් අවස්ථානුකූලව ජ්‍යෙෂ්ඨ හෝ ද්විතීය හෝ පාසලකට මාරුවීමට ප්‍රමාණවත් ඉඩකඩ සලසා දී ඇති බව පෙනී යයි. ප්‍රාථමික පාසල් අවධිය - වසර 6ක කාලයක් වූ බැවින්, දරුවකු ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය අවසන් කරන විට වයස 12ක් හෝ 13ක් විය. කිසියම් ශිෂ්‍යයකු වෙනත් හැකියා සහ කුසලතා පෙන්නුම් කෙරේ නම්, එම නිසා ඔහුට පාසල මාරු කිරීමට අවසර දිය යුතු බවට, ප්‍රධානාචාර්ය-වරයන් වෙත උපදෙස් දී තිබුණි. භය සිට අට ශ්‍රේණි සඳහා තිබූ විෂයමාලාව සමාන වූ අතර වෙනස සිදු වූයේ ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුව ය. වාර්තාවෙහි මෙසේ සඳහන් වී ඇත." ද්විතීක පාසලත්, ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලත් අතර වෙනස විය යුත්තේ හැකියා වර්ගය උඩ විභා හැකියා ප්‍රමාණය මත නොවේ (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV , පිටුව 45, 1943). තව ද අටවන ශ්‍රේණිය අවසානයේ පරීක්ෂණයක් තිබිය යුතු විය. එහි දී ප්‍රායෝගික දෙයට වඩා ශාස්ත්‍රීය දෙයට නැඹුරුවක් පෙන්නුම් කළ සිසුන් ද්විතීක හෝ ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලට මාරු කළ හැකි

විය. මේ ආකාරයෙන් යෝජන සැලැස්මේ නමාශීලී බවක් තිබිණ. මෙම යෝජනා ක්‍රමය අවශ්‍ය නම් තවත් නමාශීලීව ක්‍රියාත්මක වුණි නම්, පසු කාලයක දී මහත් මතභේදයකට තුඩුදුන් ගැටුමක් ලෙස හඳුනාගත් අධ්‍යාපනයත් විරැකියාවත් අතර ඇති වූ නොගැළපීම ඇති නො වනු ඇත.

කාරක සභාව එක් ජාතික විභාග ක්‍රමයක් පමණක් පවත්වා ගෙන යෑමේ " ධනාත්මකය සහ සෘණාත්මකය" පිළිබඳ අවදියෙන් සිටි බව පෙනේ. එබැවින් වාර්තාව මගින් අවධාරණය කරනු ලැබුවේ පාසල් මට්ටමේ විභාගවලට විනා සාධන විභාගවලට නො වේ. එකල බොහෝ පාසල් තම සිසුන් සුදානම් කළේ ලන්ඩන් විභාගවලට ඉදිරිපත් කිරීමට ය. ඒ අනුව පාඨමාලාවන් එංගලන්තයේ තත්ත්වයන් ට ගැළපෙන ආකාරයට සකසා තිබුණි. මේ තත්ත්වය යටතේ සිසුන්ට අනුවිත පාඨමාලා හැදෑරීමට සිදු වීම අරුමයක් නොවී ය. වාර්තාවෙහි මෙසේ සඳහන් වේ. "ද්විතීක පාසල, විභාගය විසින් විෂයමාලාව පාලනය වීමට ඉඩ නොදිය යුතු ය. එසේ නමුදු විභාග මගින් විෂයමාලාව කිසියම් දුරකට පාලනය වේ නම්, එසේ විය යුත්තේ රටේ අවශ්‍යතා සහ තත්ත්වයන් උඩ සකස් වූ විභාගයන් මගින් පමණක් විය යුතු ය" (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV, පිටුව 47, 1943). සිසුන් විභාගවලට සුදානම් කිරීමේ දී ඔවුන්ට දෙන ගෙදර වැඩ ප්‍රමාණයට වඩා වැඩි බව, වාර්තාවේ සැලකිල්ලට යොමු වී ඇත. අධික ගෙදර වැඩ නිසා සිසුන්ගේ කායික වර්ධනය අඩාල වන අතර, ඔවුන් ගේ ප්‍රතිභාව සහ ශක්‍යතා විනාශ කරලයි. සාමාන්‍ය කියවීම, විනෝදාස්වාද, ක්‍රීඩා, සමාජ ආශ්‍රය වැනි දෙයින් ලැබෙන අධ්‍යාපනයෙන් විශාල කොටසක් ඔවුන්ට අහිමි වේ. පුද්ගලික ඉගැන්වීම (ටියුෂන්) සම්බන්ධයෙන් මෙසේ සඳහන් වේ. "දෙමාපියන් විසින් වුවමනාවට වඩා, නිරන්තරයෙන් ම අනුගමනය කෙරෙන, පාසල් ගෙදර වැඩ සඳහා අතිරේක ආධාරයක් ලෙස පුද්ගලික ගුරුවරුන් යොදා ගැනීම ගැන අපගේ තදබල නො සතුට ප්‍රකාශ කරමු. අවසානයේ දී එමගින් ශිෂ්‍යයා විසින් කිසි ම තමාගේ යැයි හැඳින්විය හැකි නිර්මාණශීලීත්වයක් හෝ කුසලතාවක්

ගොඩනගා ගැනීමට අපොහොසත් වේ. එයින් මුල් පරමාර්ථය ම නැතිවී යයි" (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV, පිටුව 48, 1943).

අභ්‍යාස විදුහල්වලත්, පාසල්වලත්, අත්හදා බැලීම් සහ පර්යේෂණ කළ යුතු යැයි කාරක සභාව නිර්දේශ කරන ලදී. මේ ක්‍රියා මාර්ගය දිරි ගන්වනු වස් අධ්‍යාපනික පර්යේෂණ උපදේශක සභාවක් පිහිටු විය යුතු යැයි නිර්දේශ කරන ලදී. පර්යේෂණ සඳහා එයට මූල්‍යාධාර සැපයිය යුතු අතර, පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල ප්‍රවේශිත කිරීමටත් අධ්‍යාපනික පුවත් සහ තොරතුරු එක්රැස් කිරීමටත් කාර්යාල කාර්යාංශයක් ද පිහිටු විය යුතු යැයි නිර්දේශ කරන ලදී. එමගින් වෙනත් රටවල කෙරෙන අධ්‍යාපන පර්යේෂණවල ප්‍රගතිය ගැන දැනුවත් විය යුතු අතර, පර්යේෂණවල ප්‍රතිඵල එක් රැස් කොට ඒවා විටින් විට ප්‍රකාශයට පත් කළ යුතු වේ.

අධ්‍යාපනයේ අනාගතයට ද ප්‍රයෝජනවත් වැදගත් කරුණු රැසක් ද වාර්තාවේ අන්තර්ගත වෙයි. එය ආරම්භ වනුයේ සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම විස්තර කිරීමෙනි. සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය මූලික අවශ්‍යතාවක් ලෙස හඳුන්වා දී ඇත. මෙයින් ආවරණය වන අනෙක් ක්ෂේත්‍ර නම්, ශ්‍රම පුහුණුව, සංගීතය සහ චිත්‍ර, භාෂාව සහ සාහිත්‍යය, ගණිතය, ස්වභාව අධ්‍යයනය, ස්වාභාවික විද්‍යාව, ඉතිහාසය සහ භූගෝල ශාස්ත්‍රය, සහ පුරවැසි භාවය වේ. තව ද එමගින්, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම, නිවස සහ පාසල, ගුරුවරයා, විෂයමාලාවේ විවිධත්වය, ගැහැනු ළමුන් ගේ අධ්‍යාපනය, පාසල සහ ප්‍රජාව ආදී පොදු ක්ෂේත්‍රයන් ද ආවරණය කෙරේ.

මෙසේ මෙම කාරක සභා වාර්තාව අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අදට ද, වලංගු කරුණු කාරණා රැසක් අන්තර්ගත වූ කෝෂ ග්‍රන්ථයකි. දැනුම් නිධානයකි. අවාසනාවකට ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් මෙම අදහස් ක්‍රියාවට නැගීමට තරම් අවශ්‍ය කාලයක් බලයේ නො සිටියේ ය. අහිත ප්‍රහාරකයකු වූ ආචාර්ය කන්නන්ගරයෝ බාධක මැඩලීමෙහි සමත් වූහ. ඔහුගේ අනුප්‍රාප්තිකයන්ට විවිධ බාධක

මැඩපවත්වා ගෙන ඉදිරියට ඒමට තරම් තත්ත්වයක් හෝ පෞරුෂයක් නො තිබුණි. මෙම වාර්තාවේ අධ්‍යාපනික වටිනාකම සලකා බැලීමෙන්, මෙය අපේක්ෂිත සෑම ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක් උදෙසා නිර්දේශිත ග්‍රන්ථයක් ලෙස භාවිත කළ යුතුයැයි නිර්දේශ කරමි.

1950 දශකයේ දී අධ්‍යාපනයේ ප්‍රමාණාත්මක දියුණුවක් තිබුණ ද, ක්‍රියාත්මක කරන ලද එක ම සංශෝධනය වූයේ, ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය ලෙස ජාතික භාෂාව යොදා ගැනීම ය. මේ සම්බන්ධයෙන් ද, ආචාර්ය කන්නන්ගරයන්, ජාතික භාෂා මගින් අධ්‍යාපනය දිය යුතු යැයි නිර්දේශ කර තිබුණ ද, ඉංග්‍රීසිය ජාත්‍යන්තර භාෂාවක් ලෙස අත්හැර දැමීමේ වුවමනාවක් ප්‍රකාශ කර නො තිබුණි. එසේ වුව ද ජාතික භාෂා ප්‍රතිපත්තිය ක්‍රියාවට නැංවූ ආකාරය හේතුවෙන්, එය ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගෙනීම පිරිහීමට මග පෑදුවේ ය. එය ජාතික සංවර්ධනයට අනර්ථකාරී විය.

පශ්චාත් කන්නන්ගර යුගයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පාසල් පවරා ගැනීම - 1960 - 1961

1960 දශකයේ වූ ඉතා ම වැදගත් සිද්ධිය වූයේ, උපකෘත හා ආගමික පාසල් හා ගුරු විද්‍යාල, ආධාර ලැබූ පාසල් සහ ගුරු පුහුණු විද්‍යාල (විශේෂ කොන්දේසි) 1960 පනත යටතේ රජයට පවරා ගැනීම යි. මෙම පනත යටතේ කිසියම් පළමුවන හෝ දෙවන ශ්‍රේණියක පාසලක හිමිකරුවෙකු එම පාසල ගාස්තු අය නො කරන පුද්ගලික පාසලක් ලෙස පවත්වාගෙන යෑමට කීරණයක් ගෙන ඇත්තේ නම් ඒ හැර අනෙක් සියලු ම පාසල් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ කළමනාකාරිත්වයට නතු කරන ලදි. පාසල් 48ක් හැර අන් සියලු ම එක හා දෙක ශ්‍රේණිවලට අයත් පාසල් රජයේ කළමනාකාරිත්වය යටතට ගැණුනි. ඊළඟ වර්ෂයේ දී, පාසල් ක්‍රියාකාරිත්වය බාධා අවහිර ඉවත් කර ගැනීමේ වස්, උපකෘත පාසල් සහ අභ්‍යාස විදුහල් (අතිරේක කොන්දේසි) 1961 අංක 8 පනත මගින්, පාසල්වලට අයිති

සියලු වත්කම්, රජයට පවරා ගන්නා ලදී. වයස අවුරුදු 5 - 14 දක්වා සිසුන් සඳහා නව පාසල් ආරම්භ කිරීම මෙම පනත මගින් තහනම් කරන ලදී. මෙසේ මෙරට තුළ ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක වර්ධනයට අවශ්‍ය පදනම දමන ලදී.

ආචාර්ය කන්නන්ගරයෝ විරුද්ධ පාක්ෂික මන්ත්‍රී කෙනෙකු වුවත්, යෝජනාවට සම්පූර්ණ සහයෝගය දුන්හ. විශේෂ කාරක සභාව ස්චාර්ථ සාධනයේ නියැලුණුවන්ගේ බලපෑම් හේතු කොටගෙන රජයේ ආධාර ලබන ආගමික පාසල් දිගට ම පවත්වාගෙන යෑම නිර්දේශ කළ ද, ආචාර්ය කන්නන්ගරයෝ ඊට විරුද්ධ වූහ. ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද අතුරු නිර්දේශයේ මෙසේ සඳහන් කර ඇත.

"අධ්‍යාපනය ආගමික පාලනයට නතු කිරීමේ විෂය සම්බන්ධයෙන් සඳහන් කර ඇති අදහස් සහ අවශ්‍ය තීරණ පිළිබඳ මගේ විරෝධය වාර්තා ගත නො කළ හොත් මා මගේ යුතුකම ඉෂ්ට කිරීමට අපොහොසත් වූ බවක් මට හැඟෙයි. මගේ යොමුව ඡේද 63,64,65 සහ 67 යන්තෙහි සඳහන් නිර්දේශ සහ තත්කාලීනව පැවතෙන ආගමික පාසල් ක්‍රමය, එලෙස ම පවත්වා ගෙන යෑමට සහයෝගය දෙමින් උදාහරණ ලෙස ගෙන හැර දක්වා ඇති තර්ක වෙත ය. මේ කරුණු 345 සහ 347 ඡේද මගින් සාරාංශ කොට ඇත. දක්ෂතා මත විභාගයක දී ඉහළින් සාමාර්ථය ලත් අපේක්ෂකයන්ට වඩා, කිසියම් ආගමික නිකායකට අයිති අපේක්ෂකයකුට එම හේතුවෙන් වැඩි මනාපය මත ගුරු පත්වීම් ලබා දීමට ආගමික පාසල්වල කළමනාකරුවන්ට ඉඩදීම සඳහන් වන 163 වන ඡේදයටත් මම එකඟ නො වෙමි. බොහෝ කාලයකට පෙර 1911 දී අපක්ෂපාති නිරීක්ෂකයකු ආගමික පාසල් ක්‍රමයේ ඇති දුර්වලතා පෙන්වුම් කර ඇත. ඔහු ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපන මණ්ඩලයේ පාසල් නිරීක්ෂකයකු වූ ඡේ. ඡේ. ආර්. බ්‍රිජ් මහතා ය. ආගමික පාසල්වල කිසියම් දියුණුවක් ඇති වී තිබෙනවාට සැකයක් නැත. නමුත් මේ ක්‍රමය මගින් උත්පාදනය කර ඇති විවිධ ආගමික ප්‍රජාවන් අතර දිස්වන තරගකාරිත්වය,

ප්‍රතිවාදීත්වය, සහ අප්‍රසන්න බව, මෙම ඒක පාක්ෂික දියුණුව මගින් සමනය කළ නො හැකි ය. බ්‍රිතාන්‍ය සම්බන්ධය ආරම්භ වූවාට පසු අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ මතු වී ඇති හෙළා දැකිය යුතු වූත් හිංසාකාරී වූත් ලක්ෂණයක් නම් - එම අවස්ථා නොලැබී යෑමේ ප්‍රවණතාව උග්‍රවීම ය. හිඟ සම්පත් සහ අඩු සංවිධාන ශක්තිය වැනි හේතූන්ගෙන් පෙළෙන සමහර ආගමික කොටස්, බොහෝ කලෙක සිට අසාධාරණයන් ගෙන් ද, ඉවිඡා භංගත්වයෙන් ද පෙළෙමින් සිටිති. මගේ අදහස නම්, ඕනෑ ම තරා තීරමක අනාගත අධ්‍යාපනයක් වී නම් එය සම්පූර්ණයෙන් ම නිවහල් පොදු පාලනයක් යටතේ විය යුතු බවයි (විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව XXIV, පිටු 138,139, 1943)."

ආචාර්ය කන්නන්ගරයන් ඉදිරිපත් කළ තවත් එක් කරුණක් නම්, සදාචාර සංවර්ධනයට ආගමික පසුබිමක අවශ්‍යතාව ය. තමා ඉගෙන ගන්නා පාසලේ ආගමට වෙනස්, අනුගාමිකයන් හෝ අන්‍ය නිකායකට අයිති සිසුන් සම්බන්ධයෙන් කිව හැක්කේ කුමක් ද? ආගමික පාසල්, පාසලේ කළමනාකාරනැත අයිති ආගමට පමණක් සීමා කෙරේ නම්, එමගින් අනාගත පුරවැසියන් ආගම් අනුව වෙනස් කරනු ලැබෙයි. මෙමගින් ජාතික එකඟතාව, සුසංගමය හානියට පත් කෙරෙයි. රජයේ පාසල මගින් ආගමික අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට පක්ෂව ඔහු කථා කරයි. "රජයේ අධ්‍යාපනය යනු ඒ නිසා ම දෙව්වරු නැති ආත්මයක්, මනසක් නැති අධ්‍යාපනයක් නො වේ." මෙම ආගමික ක්‍රමය මගින් පුරවැසියන්ගේ රැකියාවන් සම්බන්ධයෙන් ද බලපෑම් කෙරේ. ගුරුවරුන්ගේ විනය පාලනය, රැකියා අහිමි කිරීම, ආදිය සම්බන්ධයෙන් ද පාසලේ කළමනාකරුවන් ලබා ඇති බලයට ඔහු විරුද්ධ වෙයි. සමහර කළමනාකරුවන්, ගුරුවරයකු තම ආගම වෙනස් කිරීම හේතුවෙන් හෝ වෙනත් ආගමිකයකු සමඟ විවාහ වීම හේතු කොටගෙන හෝ සේවයෙන් පහ කළ බවට චෝදනා ද ඇත. ගුරු අභ්‍යාස විද්‍යාල ආගමික පදනමක් උඩ තබාගෙන යෑමට ද ඔහු විරුද්ධ විය. කිසි ම ගුරුවරයකුට මෙසේ ආගමික ගුරු පුහුණු පාසලකින් පුහුණුව

ලැබීමේ දී, වෙනත් ආගමිකයන් ආශ්‍රය කිරීමට අවස්ථාව නොලැබේ. ගුරුවරයකුගේ අත්‍යවශ්‍ය ලක්ෂණය වන, වෙනත් අයකුගේ අදහස් ඉවසා දරා සිටීමට වත්, ඒ සම්බන්ධයෙන් සානුකම්පාවෙන් බැලීමටවත් අවශ්‍ය ආකල්ප අවශෝෂණය කිරීමටවත් අවකාශ නොලැබේ.

මෙසේ රජයට පාසල් පවරා ගැනීම මගින් එකල ආගමික පාසල් ක්‍රමය නිසා ප්‍රචලිත ව තිබූ සමහර අසමානකම් - අසාධාරණකම් නැති වූණි. තව ද ඒ මගින් ඒකාබද්ධ ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් හඳුන්වා දීමටත් මග සැකසුණි.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම 1961

1961 දී, සම්පූර්ණ අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම සමාලෝචනය කොට, ලංකාවට ඒකාබද්ධ ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ස්ථාපිත කිරීමට නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා ජේ. ඊ. ජයසූරිය මහාචාර්යතුමන්ගේ සහාපතිත්වය යටතේ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමක් රජය විසින් පිහිටුවන ලදී. කොමිසම අතුරු වාර්තාව 1961 ඔක්තෝබර් මාසයේ දී නිකුත් කළ අතර අවසන් වාර්තාව වාර පත්‍රිකා XVII - 1962 ලෙස 1962 දී නිකුත් කළේ ය. නිර්දේශ මගින් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ සියලු අංශ ආවරණය විය. සමහර ප්‍රධාන අංග පහත සඳහන් වේ.

- අනිවාර්ය පාසල් වයස - වයස අවුරුදු 6 සිට අවුරුදු 14 දක්වා
- ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යය - පුරවැසියන් සඳහා ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය - සිංහල හෝ දෙමළ
- ඉංග්‍රීසි - වෛකල්පික විෂයයක් ලෙස පහ ශ්‍රේණියේ සිට හඳුන්වා දීම
- පාසල් ව්‍යුහය - 1 - 8 දක්වා වූ ශ්‍රේණි ඇතුළත් කනිෂ්ඨ පාසල නමින් හැඳින්වෙන පොදු මූලික පාසලක්, අධ්‍යාපන සාමාන්‍ය පෙළ සහ උසස් පෙළ සඳහා ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසල්

වර්ග 4කි. ඒවා නම් කෘෂිකර්මය, ඉංජිනේරු විද්‍යාව සහ තාක්ෂණ විද්‍යාව, විද්‍යා සහ කලා, වාණිජ විද්‍යාව සහ මානව ශාස්ත්‍රය

- පාසල් කලාප - කලාපයක ළමුන් ආසන්න පොදු ප්‍රාථමික පාසලට පළමුව ද, හැකියාවන් අනුව දෙවනුව ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලකට
- අධ්‍යාපන අන්තර්ගතය - මූලික පාසලට පොදු විෂය-මාලාවක්, ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලට - ඒ ඒ විෂය ධාරා අනුව විෂයමාලා
- ශ්‍රම පුහුණුව - කිසියම් වැඩපලක අත්දැකීමක්
- ගුරු වෘත්තිය - බඳවා ගැනීම්, පුහුණුව
- ශිෂ්‍ය සුභ සාධනය - සෞඛ්‍ය පහසුකම්, දිවා ආහාර
- විභාග - පස්වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්වය අටවන ශ්‍රේණියේ දී ලබා දීම
- පාසල් මනෝවිද්‍යාත්මක සේවාව
- අධ්‍යාපන කළමනාකාරිත්වය
- පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා

ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයකට යෝජනා 1964 ලෙස නම් කෙරුණු ධවල පත්‍රිකාවක් මගින් මෙම නිර්දේශ බොහොමයක් නීතිගත කිරීමට මහජන මත ද විමසනු වස් අධ්‍යයන මණ්ඩල පත්‍රිකාවක් ප්‍රකාශ කළ ද, වර්ෂයේ පැවති මහජන ඡන්දයෙන් විරුද්ධ පක්ෂය බලයට පත් වූයෙන් ධවල පත්‍රිකාව එයින් අවසාන විය.

ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා : සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සහ තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය - 1966

අලුත් ආණ්ඩුව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් වාර්තාවක්, 1963හි තාක්ෂණික අධ්‍යාපන කොමිසන් වාර්තාවක් දෙක ම සලකා බලා නව ධවල පත්‍රිකාවක් කෙටුම් පත් කළේ ය. අටවන ශ්‍රේණිය

තෙක් පොදු මූලික පාසලක් තිබිය යුතු බවත්, ඒ අවධිය අවසානයේ තෝරා ගැනීම් විභාගයකින්, සිසුන් ප්‍රාදේශීය ප්‍රායෝගික පාසලකට, කනිෂ්ඨ තාක්ෂණික පාසලකට හෝ ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලකට යොමු කළ යුතු බවත්, නිර්දේශ කෙරුණි. විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් වී, උසස් අධ්‍යාපනයක් හැදෑරීමේ අවස්ථාව ලැබෙන්නේ ද්විතීක පාසලකට ඇතුළත් වීමේ සුදුසුකම් ලැබූ ශිෂ්‍යයන්ට පමණි.

අටවන ශ්‍රේණිය සමත් වූවන් ට පමණක් අධ්‍යාපනය තවදුරටත් කරගෙන යාමට අවස්ථාව ලබා දීමෙන්, උසස් අධ්‍යාපනයට ඇති අවස්ථා කපා දැමීමක් සිදු වන බැවින්, සමහර අංශවලින් විරෝධතාවක් පැන නැගුණි. රජයට ධවල පත්‍රිකාව ආපසු ගැනීමට සිදු විය. ඒ අනුව 1967 දී මූලික පාසල් විභාගය 7වන ශ්‍රේණියේ දී පැවැත්වීමත්, සිසුන් ජ්‍යෙෂ්ඨ පාසලකට හෝ තාක්ෂණික විද්‍යාලයකට හෝ ලලිත කලා ආයතනයකට හෝ ඇතුළු වීමත් වශයෙන් සංශෝධනය කරන ලදී.

මේ කැළඹිලි සහිත කටයුතු මධ්‍යයන්හි, වඩා හිතකර ක්‍රියාවලියක් ආරම්භ වූයේ විෂයමාලා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ගත් ක්‍රියාමාර්ගයන් ය. ජාත්‍යන්තර ප්‍රවණතා සැලකිල්ලට ගෙන නිලධාරීන් කණ්ඩායමක් විසින් ක්‍රමක්‍රමයෙන් අලුත් පන්තියක විෂයමාලා නවීකරණ හඳුන්වා දෙමින් - ප්‍රථමයෙන් විද්‍යාව සහ ගණිතය යන විෂයයන් ද පසුව අනෙක් විෂයයන්හි පුහුණුවක් ගුරුවරුන්ට දුන්හ. එය පසුව අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක දියුණුවට සැලකිය යුතු අන්දමකින් දායක වෙමින්, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ම නියෝජිත අංශයක් වශයෙන් විෂයමාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය (CDC) ලෙස වර්ධනය විය.

අධ්‍යාපන පරිපාලනය සංවිධානයේ කිසියම් වෙනසක් ඇති කිරීමෙන්, වැඩි වෙමින් පවතින වැඩ කටයුතු ඉටු කර ගැනීම ඉෂ්ටවේ යයි බලාපොරොත්තු විය. 1960 වනතුරු සියලු ම පාසල් කළමනාකරණය සඳහා වගකීම, අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව සතු විය. ක්ෂේත්‍ර නිලධාරීන්ගේ ආධාර ඇතිව අධ්‍යාපන

දෙපාර්තමේන්තුව විසින් ම කරගෙන යන ලදී. අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව ඒ සඳහා 1961 දී සහකාර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් යටතේ පළාත්වල, එම පළාතේ අධ්‍යාපන කාර්යාලත් අධ්‍යාපන නිලධාරීන් යටතේ එම දිස්ත්‍රික්කයේ උප කාර්යාලත් පිහිටුවන ලදී. 1966 දී අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට ඒකාබද්ධ කරන ලද අතර අමාත්‍යාංශයේ ලේකම් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ද විය. ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන කාර්යාල දෙපාර්තමේන්තු බවට උසස් කරන ලද අතර, සහකාර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් දෙපාර්තමේන්තුවක ප්‍රධානියකුගේ බලසහිත ව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ තනතුරට උසස් කරන ලදී. ප්‍රධාන අධ්‍යාපන නිලධාරීන් යටතේ පැවති උප කාර්යාල එලෙස ම පවත්වාගෙන ගිය ද, පාසල් පරීක්ෂකවරුන් මාණ්ඩලික අධ්‍යාපන නිලධාරීන් වශයෙන් නව නිල නාමයකින් හඳුන්වන ලදී. සංඛ්‍යාව ද වැඩි කරන ලදී.

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ: 1972

1970 දී වූ ආණ්ඩු වෙනසත් සමඟ නව සංශෝධන යෝජනාවලියක් සකස් කිරීමේ ක්‍රියාවලිය ආරම්භ කරන ලදී. මේ අවධියේ තිබූ ප්‍රධානත ම ප්‍රශ්නය වූයේ තරුණ විරැකියාව යි. මෙයට ප්‍රධාන හේතුව ලෙස හඳුනාගෙන තිබුණේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අඩුපාඩුකම් ය. ආණ්ඩුවේ පස් අවුරුදු සැලැස්මේ මෙය විශේෂයෙන් සඳහන් කොට හුවා දක්වා තිබිණ. ඩිඩ්ලි සියර්ස් මහාචාර්යතුමා ඇතුළු ILO විශේෂඥයන් කණ්ඩායමක් මෙම ප්‍රශ්නය හැඳූරීමට යොමු විය. සාමාන්‍ය මහජන මතය වූයේ අධ්‍යාපනයත්, රැකියාවත් අතර නොගැලපීමක් තිබෙන බව ය.

1971 තරුණ කැරැල්ල හටගත්තේ මේ සන්ධිස්ථානයේ ය. මේ නිසා බලධාරීහු අධ්‍යාපන ක්‍රමය සංශෝධන කිරීමේ ක්‍රියා මාර්ගයට කඩිනමින් පිවිසියහ. කැරැල්ල ඇති වූයේ අප්‍රේල් මාසයේ ය, මාස දෙකක් ඇතුළත එය මැඩ පවත්වන ලදී. ඉක්බිතිව අධ්‍යාපන බලධාරීහු අලුතින් සංශෝධන සැලැස්මක් සැකසූහ; ක්‍රියාත්මක කිරීම 1972 ජනවාරි මාසයේ පටන් ගැනීමට නියමිත විය.

ධවල පත්‍රිකාවක්වත්, මහජන මත සාකච්ඡා කිරීමක්වත් නැතිව මේ යෝජනාවලිය කඩිනමින් සැලසුම් කෙරුණ ද, එහි ධනාත්මක ලක්ෂණ බොහොමයක් ම දිස්විය.

1992 සංශෝධනයේ ප්‍රධාන සංරචකයන් :

1. පාසල් ක්‍රමයේ ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම් - අලුත් ව්‍යුහයට අනුව, ප්‍රාථමික අවුරුදු පහෙන් ද, කනිෂ්ඨ ද්විතීය අවුරුදු හතරෙන් ද, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය අවුරුදු දෙකකින් ද සමන්විත විය. පළමු වසරට ඇතුළු කිරීම අවුරුදු 5 වෙනුවට අවුරුදු 6 තෙක් දීර්ඝ කරන ලදී. ඒ නයින් ප්‍රාථමික අවධිය අවසානයේ දී දැරුවාගේ වයසෙහි වෙනසක් නොවී ය. එනම් වයස අවුරුදු 11ම විය. කනිෂ්ඨ ද්විතීය අවධිය අවසානයේ දී සිසුහු පොදු අධ්‍යයන ජාතික සහතිකය (NCGE) විභාගයට පෙනී සිටිය හ. එම විභාගය සමත් වූවන්ට ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීක පාඨමාලාව කරගෙන යෑමට අවස්ථාව තිබුණි. අවුරුදු දෙක අවසානයේ දී ඔවුන්ට ඉදිරිපත් වීමට තිබූ විභාගය වූයේ, උසස් ජාතික අධ්‍යාපන සහතිකය යි (HNCE). එම ප්‍රතිඵල උඩ විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු කර ගත්ත ද, ඇතුළු වීමට පෙර ඔවුන් සඳහා "දිශානුගත කිරීමක්" පිළියෙල කරන ලදී.

2. විෂයමාලා සංශෝධන - එක් එක් අවධියට අදාළ විෂයමාලා සිසුන්ගේ වයස් සීමා අනුව සංශෝධනය කරන ලදී. ප්‍රාථමික විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය වූයේ, ආගම, මාධ්‍ය භාෂාව (සිංහල හෝ දෙමළ) දෙවන බස(තෙවන ශ්‍රේණියේ සිට), ගණිතය, ශාරීරික හා සෞන්දර්යය ක්‍රියාකාරකම්, නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම් සහ පරිසර ක්‍රියාකාරකම් ය. එසේ වුව ද, ඉගැන්වීමේ දී සමෝධාන ආකල්පයකින් ක්‍රියාකාරකම් මත පිහිටි ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයක් අනුගමනය කළ යුතු විය.

කනිෂ්ඨ ද්විතීක අවධියෙහි පොදු විෂයමාලාවට අන්තර්ගත වූයේ ආගම, මාධ්‍ය භාෂාව, දෙවන බස, ගණිතය, විද්‍යාව, සමාජ අධ්‍යයනය, සෞන්දර්යය, සෞඛ්‍ය සහ ශාරීරික අධ්‍යාපනය, ප්‍රාග්

වෘත්තීය අධ්‍යයනය I, සහ ප්‍රාග් වෘත්තීය අධ්‍යයනය I සහ II ය. වෙනස වූයේ අ.පො.ස (සා.පෙළ) තිබූ භෞතික විද්‍යාව, රසායනික විද්‍යාව සහ ජීව විද්‍යාව, වෙනුවට NCGE උදෙසා සමෝධානික විද්‍යාව විෂයයක් ලෙස හඳුන්වා දීම ය. එසේ ම ඉතිහාසය, භූගෝල ශාස්ත්‍රය, ප්‍රජාවාරය වෙනුවට සමාජ අධ්‍යයනයන්, තාක්ෂණික විෂය වෙනුවට ප්‍රාග්වෘත්තීය විෂයන් හඳුන්වා දී තිබුණි. ප්‍රාග්වෘත්තීය අධ්‍යයනයේ නවතාව වූයේ, තම තමන්ගේ ප්‍රදේශවල තිබූ රැකියා සම්බන්ධයෙන් ඉගෙනීම හේතු කොටගෙන එමගින් වෘත්තීයට අදාළ පසුබිම් දැනුම සිසුන්ට ලැබීම ය. මීට අමතරව සිසුන් රටේ සම්පත් ගැන ද, ජ්‍යාමිතිය සහ යාන්ත්‍රික ඇදීම ද ඉගෙන ගත්හ. විද්‍යාලීය මට්ටමේ විෂයමාලාව කොටස් 3කින් සමන්විත විය.

- හර විෂයයන්
- වෛකල්පික විෂයයන්
- ව්‍යාපෘති වැඩ

හර විෂයයන් :

- පළමු බස (සිංහල / දෙමළ)
- දෙවන බස
- ප්‍රාථමික/ මූලික සංඛ්‍යායනය සහ මූලික කළමනාකරණ සිද්ධාන්ත
- අපේ සංස්කෘතික උරුමය සහ ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජීය ආර්ථික පසුබිම
- සමාජ විද්‍යාවේ මූලික සිද්ධාන්ත

වෛකල්පික විෂයයන්, විෂයධාරා හතරට කොටස් කරන ලදී.

- විද්‍යාව
- වාණිජ්‍යය සහ ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය
- සමාජ විද්‍යාව
- භාෂා, මානව ශාස්ත්‍ර සහ සෞන්දර්යය

තමන් තෝරා ගන්නා එක් ධාරාවකින් විෂයයන් දෙකක් අධ්‍යයනය කිරීම අවශ්‍ය විය.

3. අධ්‍යාපන පරිපාලනයේ සංශෝධන - 1971 වන තෙක් අධ්‍යාපන පරිපාලන දුරාවලිය සැකසී තිබුණේ, පාසල් පරීක්ෂකවරුන් (ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන නිලධාරීන්), දිස්ත්‍රික්ක පරීක්ෂකවරුන් (අධ්‍යාපන උපදේශකවරුන්), සහකාර අධ්‍යක්ෂවරුන්, නියෝජ්‍ය අධ්‍යක්ෂවරුන් සහ අධ්‍යක්ෂවරුන් එක් ප්‍රවර්ගයක් ලෙසත්, පාසල් ප්‍රධාන ආචාර්යවරුන් සහ ආචාර්යවරුන් තවත් ප්‍රවර්ගයක් ලෙසත් ය. නිලධාරී සෑම ප්‍රවර්ගයකට ම අධ්‍යාපන පරිපාලනයේ සියලු ක්ෂේත්‍රයන්හි අත්දැකීමක් ලබා දීම සඳහා, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන සේවය නමින් වූ ඒකාබද්ධ සේවයක් ඇති කරන ලදී. පසුව එය ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවය වශයෙන් නම් කරන ලදී.

1972 දී කරන ලද සංශෝධනවලින් වැයම් කරන ලද්දේ වඩාත් අදාළ විෂයමාලාවක් ගොඩ නැගීමටත් වැඩලෝකයට අවශ්‍ය හැකියා දියුණු කර ගැනීමට සිසුනට අවස්ථා සලසා දීමත් ය. මේ වෙනස්කම් ධනාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති උඩ සකසන ලදී. විශේෂයෙන් ම ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන සංශෝධන, අධ්‍යාපන පිළිබඳ ප්‍රගතිගාමී අදහස් උඩ සැකසුණි. පරිසරයේ අවශ්‍යතාවනට ගැළපෙන පරිදි විෂයමාලාව නම්‍යශීලී ව පුළුල් කරගැනීමේ නිදහස ගුරුවරුනට දී තිබුණි. කනිෂ්ඨ ද්විතීක අවධියට පොදු වූ විෂයමාලාව සෑම පුරවැසියකුට ම අවශ්‍ය වන පුළුල් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයක් සපයා දුනි. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීක විෂයමාලාව සාමාන්‍ය පොදු කොටසකින් ද, උසස් අධ්‍යාපනයට අවතීර්ණ වන සිසුවකුට අවශ්‍ය වන විෂය විශේෂකරණය සපයන කොටසකින් ද සමන්විත විය. උසස් අධ්‍යාපනයට ඇතුළු වීමට අපොහොසත් වූ විශාල සිසු සංඛ්‍යාවකගේ අවශ්‍යතා එමගින් ඉටුකරන ලදී. විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු වන සිසුනට කිසියම් රික්තයක් වී නම්, එය පුරවාලනු වස් පදනම් වර්ෂයක් ද යෝජනා වී තිබිණි.

කෙසේ වුව ද මේ සංශෝධන සම්බන්ධයෙන් විවේචන කිහිපයක් විය. පාසල් අවධිය වයස 12 සිට 11 දක්වා අඩු කිරීමත්, පළමු ශ්‍රේණියට ඇතුළු කිරීම වයස 6 කිරීමත් අධ්‍යාපනය උදෙසා

වන වැය අඩුකර ගැනීමේ ප්‍රයත්නයක් ලෙස විවේචනයට භාජනය වුණි. පාසල් අවධිය අඩු කිරීම හේතුවෙන් ලංකාවේ සහතික පිටරට විශ්වවිද්‍යාල නො පිළිගන්නා තත්ත්වයකට පත්වේ යයි, ද සමහරු අනුමාන කළහ. ප්‍රාග්වෘත්තීය විෂයයන් හැදින්වීම වැඩිවසම් යුගයට යෑමක් ලෙස ද අර්ථකතනය කරන ලදී. මහජන මත විමසීමකින් තොරව, අවශ්‍ය මූල්‍ය ප්‍රතිපාදන නැතිව කඩිනමින් මෙම සංශෝධන හැදින්වීම, තවත් අඩුපාඩුවක් විය. 1977 දී මෙයින් සමහර විවේචන ඡන්ද වේදිකාවල සාකච්ඡාවු කරුණු අතරට එක් විය.

1977 දී හඳුන්වා දෙන ලද වෙනස්කම්

මහජන ඡන්දයෙන් විරුද්ධ පක්ෂය බලයට පැමිණියේ ය. ඡන්ද වේදිකාවල සාකච්ඡා කිරීමට ලක්වූ කරුණු ගැඹුරු අධ්‍යයනයකින් තොරව ක්‍රියාවේ යෙදවිණි. පළමු ශ්‍රේණියට ඇතුළත් කිරීමේ වයස අවුරුදු පහට අඩු කරන ලදී. අ.පො.ස. (සා. පෙළ) සමහර විෂය වෙනස්කම් සමඟ නැවත එලෙස ම පවත්වාගෙන යන ලදී. සමෝධානික විද්‍යාව සහ සමාජ අධ්‍යයනය නො වෙනස් ව තබා ගත් අතර, තාක්‍ෂණික විෂයයන් නැවත හඳුන්වා දීමත්, ප්‍රාග් වෘත්තීය විෂයයන් අත්හැර දැමීමත් සිදු වුණි. පාසල් අවධිය 6 + 3, 2 + 2 වශයෙන් අවුරුදු 13ට දීර්ඝ කරන ලදී. වඩාත් ම භානිකර ක්‍රියාව වූයේ විෂයමාලා නවීකරණය සහ ගුරු සංවර්ධනය උදෙසා වැඩසටහන් දියත් කළ විෂයමාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය බෙලහීන කිරීම ය. මෙම ආයතනයෙහි සිටි සමහර ප්‍රධාන නිලධාරීන් වෙනුවට අලුත් මුහුණු ගෙන්වන ලදී.

රජය විසින් ගන්නා ලද ප්‍රතිපත්තිමය තීරණයක් මත මේ යුගයේ දී පාසල් ගාස්තු අය නො කළ පාසල්වලට ආධාර දීම නැවත ඇති කළ අතර 1981 අංක 65 පනතින් එය නීතිගත කරන ලදී. කෙසේ වුව ද 1980 වූ ඇමති වෙනස්කමින් පසුව වඩා යහපත් තත්ත්වයක් උදා විය. බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න මහතාගේ සභාපතිත්වයෙන් පැවැත් වූ අධ්‍යාපන සංශෝධන කාරක සභාවේ වාර්තාව ප්‍රකාශයට පත් කරන ලදී. එසේ ම ආචාර්ය ඥානලිංගම්ගේ

සභාපතිත්වයෙන් පැවැත් වූ තාක්ෂණ අධ්‍යාපන කාරක සභාවේ වාර්තාව ද එච්. ඩී. සුගතපාල ද සිල්වා මහතාගේ සභාපතිත්වයෙන් පැවැත්වූ ජාතික අධ්‍යුනිකත්ව පුහුණු කාරක සභාවේ වාර්තාව ද නිකුත් කෙරුණි.

1981 ධවල පත්‍රිකාව

ඉහත සඳහන් වාර්තා තුන පදනම් කර සකස් වූ අධ්‍යාපනය සඳහා සංශෝධන යෝජනා යනුවෙන් අධ්‍යාපන සංශෝධන අන්තර්ගත ධවල පත්‍රිකාව ප්‍රකාශයට පත් කරන ලදී. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට අදාළ ප්‍රධාන නිර්දේශයන්:

1. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අදියර, ප්‍රාථමිකයේ දී අවුරුදු පහකින් ද, කනිෂ්ඨ ද්විතීකයේ දී අවුරුදු තුනකින් ද, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීකයෙහි දී අවුරුදු තුනකින් ද, විද්‍යාලයීය තලයේ දී අවුරුදු දෙකකින් ද සමන්විත විය.
2. පාසල් පහසුකම් අතර විෂමතා අඩු කර ගැනීමට ද, කාර්යක්ෂමතාව, තර්කානුකූල ව වර්ධනය කරගැනීමට ද, පාසල් “පර්ෂද” ලෙස සංවිධානය කරන ලදී. “පර්ෂදයක්” යනු කිසියම් ඒකාබද්ධ භූගෝලීය ප්‍රදේශයකට අයත් පාසල් සමූහයකි. එම මුලු ප්‍රදේශයේ ම අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සැපයීම් වස්, එහි ඇති සම්පත් උපරිමයට ප්‍රයෝජනය ගනිමින්, එය සංවර්ධනය කොට, කළමනාකරණය කරනුයේ ඒකකයක් ලෙසට ය.
3. ගුරු සේවය - ගුරු සේවයට අලුතින් බඳවා ගැනෙන අය පාසලකට යොමු කිරීමට ප්‍රථම පූර්ව සේවා පුහුණුවක් දෙනු ලැබේ. දිස්ත්‍රික් ගුරු සේවයක් ද ස්ථාපිත කෙරෙනු ඇත.
4. විෂයමාලා වෙනස්කම්:
 ප්‍රාථමික විෂයමාලාව - තම නිවස හැර පාසලට පැමිණෙන කුඩා දරුවාට එම අත්දැකීමට ආධාර කිරීමටත්, ඉඟි නළුව, රඟපෑම, ගැයීම, විත්‍ර ඇදීම සහ ස්වභාව ධර්මය නිරීක්ෂණය

කිරීම ආදියට ඇති සහජ කුසලතා මගින් තම තමන්ගේ පෞරුෂය ප්‍රකාශ කිරීමටත් ආධාර කිරීමට අපේක්ෂා කරන ලදී.

කනිෂ්ඨ ද්විතීක අවධිය - මේ අවධියේ පොදු විෂයමාලාවට, පළමු භාෂාව, ආගම, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව, සමාජ අධ්‍යයනය, සෞන්දර්ය අධ්‍යයනය, ජීවන කුසලතා, සෞඛ්‍යය සහ ශාරීරික සහ කායික අධ්‍යාපනය යන විෂයයන් 9ක් අයත් විය. ජීවන කුසලතා හඳුන්වා දෙන ලද්දේ තාක්ෂණික විෂයය වෙනුවට ය. ඇගයීම සඳහා අඛණ්ඩ ඇගයීමේ සංකල්පය හඳුන්වා දුණි. අට වසර අවසානයේ දී අඛණ්ඩ ඇගයීම්වල ද, වාර අවසාන විභාගවල ද, ප්‍රතිඵල ඒකාබද්ධව වාර්තාවක් සැපයිය යුතු විය.

ද්විතීය ජ්‍යෙෂ්ඨ අවධිය - මෙම අවධියේ දී ද, සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයක අරමුණ ඵලෙස ම අවධාරණය කෙරුණි. මෙම අවධිය අවසානයේ පැවැත්වෙන විභාගය අවසාන පරීක්ෂණයක් වූයෙන්, තාක්ෂණික විෂයයන් මගින් වැඩ ලොවට අවතීර්ණය පහසු කරවන ලදී. පාඨමාලාව අවසානයේ දී සිසුහු ජාතික මට්ටමේ විභාගයක් වන අ. පො. ස. (සා. පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටිය හ. පළමු බස, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව සහ සමාජ අධ්‍යයනය ජාතික මට්ටමක දී පරීක්ෂා කරන ලද අතර, අනෙක් විෂයයන් පරීක්ෂා කරනුයේ දිස්ත්‍රික්ක හෝ පර්ෂද මට්ටමට ය.

විද්‍යාලයීය තලය - මේ අවධිය විශ්ව විද්‍යාලයීය හෝ තාක්ෂණික මට්ටමකට යොමු කරවන විශේෂඥ මට්ටමකි. විෂයමාලාව හර සහ විශේෂිත වූ යනුවෙන් කොටස් දෙකකට අයත් විෂයයන්ගෙන් සමන්විත විය. හර කොටසට අයත් වූ විෂයයන් වූයේ සංස්කෘතික උරුමය, ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජීය ආර්ථික පසුබිම, පළමු බස, ඉංග්‍රීසි, ප්‍රජා මූල්‍ය ව්‍යාපෘති මගින් ලබන ශ්‍රම අත්දැකීම් ය. විශේෂ විෂයයන්, විද්‍යා සහ කලා වශයෙන් ධාරා දෙකක් යටතේ සංවිධානය කරන ලදී. සිසුන්ට එක ධාරාවකින් හෝ ධාරා දෙකෙන් ම විෂයයන් තුනක් තෝරා ගැනීමට හැකි විය.

ධවල පත්‍රිකාව ප්‍රකාශයට පත් කෙරුණු විට එම යෝජනාවලිය අන්තගාමී ශිෂ්‍ය ක්‍රියාකාරිත්වය විසින් දැඩි ලෙස විවේචනය කරන ලදී. මෙම විවේචන මෙහෙයවන ලද්දේ දේශපාලන අපේක්ෂා සහ අභිප්‍රේරණය විසින් විනා, සැබෑ හේතූන් විසින් නො වේ. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් සැලසුම් කළ පරිදි යෝජනාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීමට නො හැකි විය.

ශ්‍රේණි ව්‍යුහයටත්, පර්ෂද පාසල් සංවිධානයටත් අදාළ යෝජනා ක්‍රියාත්මක කෙරුණ ද, පසුව නොයෙක් දිශාවන්ගෙන් එල්ල වුණු විරෝධතා නිසා, එය අහෝසි විය. පර්ෂද ක්‍රමයට අනුව කේන්ද්‍රීය පාසලේ විදුහල්පතිවරයාට පාසල් පර්ෂදයේ ම නියමුවාගේ භූමිකාව සතු විය. ඔහුගෙන් බලාපොරොත්තු වූයේ අනෙක් පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන්ට නායකත්වය සපයා දෙමින් සියලු සම්පත් බෙදා හදා ගැනීම ය. නමුත් ඇත්ත වශයෙන් ම සිද්ධ වූයේ ඔහු තම බලය ඒකාධිපතියෙකු ලෙස යොදා ගනිමින්, සම්පත් බෙදා හදා ගැනීම වෙනුවට සෑම සම්පතක් ම තම පාසලට ම බදා ගැනීම ය. මෙයින් අනෙක් පාසල්වල මුල් ගුරුවරුන් කෝපයට පත් විය. නගරාශ්‍රිත විශාල ජනප්‍රිය පාසල්වලට පර්ෂදයෙන් බැහැරව තනි තනිව ඒකීය පාසල් ලෙස වර්ධනය වීමට ඉඩ සලසන ලදී. පසුව මේවා ජාතික පාසල් ලෙස නම් කරන ලදී. එම පාසල් මූල්‍යමය වශයෙන් ස්වෛරීය යන මතය පසුව නිදහස් අධ්‍යාපනය කප්පාදු කිරීමක් ය යන චෝදනාවට මග පෑදී ය. අඛණ්ඩ ඇගයීම් නිසා ගුරුවරුන්ගේ වැඩ බර අධික වී යයි, ගුරු සංගම් ඊට සහයෝගය නුදුන් හ.

මෙම යෝජනාවලියේ ධනාත්මක ප්‍රතිඵල දෙකක් විය. ඒවානම් 1985 දී පාර්ලිමේන්තු පනතක් මගින්, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (NIE) ආරම්භ කිරීමත් පූර්ව සේවා ගුරු අධ්‍යාපනය උදෙසා ජාතික අධ්‍යාපන පීඨ ආරම්භ කිරීමත් ය.

පාසල් කළමනාකරණය දියුණු කිරීම සම්බන්ධයෙන් පියවර කිහිපයක් ම ගන්නා ලදී. පද්ධතියෙහි ප්‍රථම පුරුක පාසලක මුල් ගුරුවරයා යැයි අවබෝධ කොටගෙන පාසල්වලට බලය ලබා දීමේ

සැලැස්මක් දියත් කරන ලදී. කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාල, අධ්‍යයන උපකාරක මධ්‍යස්ථාන ලෙස පිහිටුවීමට අත්හදා බැලීමක් කරන ලද්දේ මුත්, එය පසුව අත්හරින ලදී. එම දශකය අවසානය වනවිට, පර්ෂද පාසල් ක්‍රමය අත්හැර, දිස්ත්‍රික්කයක ම වගකීම, කොට්ඨාස අධ්‍යක්ෂවරුන් වෙත පවරා දෙන ලදී.

13 වන සංශෝධනය යටතේ අධ්‍යාපනය විමධ්‍යගත කිරීම

13 වෙනි ආණ්ඩුක්‍රම සංශෝධනය 1987 දී නීතිගත කර පළාත් සභා පිහිටුවන ලදී. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට තිබූ බොහෝ ක්‍රියාකාරකම් පළාත්වලට විමධ්‍යගත කරන ලදී. මෙම සංශෝධනයේ ලැයිස්තු 1 උපග්‍රන්ථය 111 යටතේ පළාත් පාසල්වල සියලු කළමනාකාරිත්වය ඒ ඒ පළාත් සභා වෙත පවරන ලදී. රජයට තිබූ පාසල් 9732ත් 9370ක් පළාත් නිලධාරීන් ට අයත් වූ අතර, කේන්ද්‍රස්ථානයට - අමාත්‍යාංශයට - හිමිවූයේ 342ක් පමණි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට පැවරුණ ක්‍රියාවන් වූයේ, ප්‍රතිපත්ති සැකසීම, සංවිධානය, ජාතික විෂයමාලා සැකසීම, ගුරු අධ්‍යාපනය, විභාග, පෙළපොත් සැකසීම හා බෙදා හැරීමත් ය. අමාත්‍යාංශ විසින් 1AB සහ 1C පාසල්වලට ප්‍රධානාචාර්යවරුන් පත් කළ යුත්තේ, රාජ්‍ය සේවා කොමිසම් උපදෙස් මත ය.

පළාත් සඳහා නව පළාත් අධ්‍යාපන කළමනාකරණ ව්‍යුහයන් ආරම්භ කරන ලදී. පළාත් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාල, කොට්ඨාස අධ්‍යාපන කාර්යාලවලින් එය සමන්විත විය. පාසල් 1000ක කළමනාකාරිත්වය උදෙසා, මෙවන් සංඛ්‍යාවක විස්තරාත්මක ව්‍යුහයක් අවශ්‍ය දැයි යන්න ප්‍රශ්නයකි. කිසියම් පද්ධතියක බොහෝ තල හෝ මට්ටම් තිබේ නම්, එයින් තීරණ ගැනීම පමා කෙරේ; කාර්යක්ෂමතාව දුර්වල කෙරේ. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ප්‍රතිපත්ති අනුව පර්යන්තයට බලය පැවරීම ප්‍රගතිගාමී ලක්ෂණයක් වන නමුදු ආරම්භයේ සිට ම පළාත් සභා ක්‍රියා කර ඇති ආකාරය අපේක්ෂාවන්ගෙන් බොහෝ දුරස් වූ බව පෙනේ. මෙම විමධ්‍යගත

කිරීම නිසා පැහැදිලිව පෙනෙන සංසිද්ධි දෙකක් වේ. ඒවා නම්, පරිපාලනය සඳහා ම වැය ශීර්ෂයන්, ඉහළ යාමක් දේශපාලන ඇඟිලි ගැසීම් වැඩිවීමත් වේ.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම - සංශෝධන - 1997

1988 - 1989 කාලය තුළ දකුණේ දෙවන තරුණ කැරැල්ල ඇති විය. එය මැඩ පැවැත්වීමටත් අනතුරුව රජය, මෙවැන්නක් ඇති වීමට හේතු වග විභාග කිරීමටත්, ඒ පිළිබඳ නිර්දේශ කිරීමටත් ජනාධිපති කොමිසමක් පත් කළේ ය. කොමිසම, තරුණ අසහනයට මූලික හේතුව වශයෙන් හඳුනාගන්නේ අධ්‍යාපනය යි. අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති පක්ෂ දේශපාලනය මත තීන්දු නො කළ යුතු බවටත්, අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති පක්ෂ මාරුවීම් ගැන නො සලකා දිගටම ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බවටත්, නිර්දේශ කරන ලදී. එක ම පක්ෂය තුළ ද, ඇමති වෙනස්වීම් මගින් වෙනස්කම්වලට භාජනය වී ඇති සැටි පෙන්වා දුන්නේ ය. රජය විරුද්ධ පක්ෂයේ අදහස් ද විමසා, ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් සැකසීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම පත් කිරීමට තීරණය කළේ ය. ඒ අනුව 1991හි අංක 19 දරන පනත මගින් ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම පිහිටුවන ලදී. ද්වි පාක්ෂික පොදු සම්මුතියක් අනුව කොමිසන් සභාවේ සාමාජිකයන් ද, තෝරා ගත් හෙයින්, එය හොඳ පෙර නිමිත්ත ය. මෙසේ වරින් වර පත් කෙරෙන කොමිසම් සභා වෙනුවට රජයට අධ්‍යාපන කටයුතු සම්බන්ධයෙන් උපදෙස් දීමට ස්ථිර මධුල්ලක් පිහිටුවන ලදී.

1992 දී මහජන මත විමසීමෙන් අනතුරුව කොමිසම තම පළමු වාර්තාව (සැසි වාර්තා අංක V, 1992) ප්‍රකාශයට පත් කළේ ය. මෙම වාර්තාවෙන්, අධ්‍යාපනයට අදාළ අරමුණු සමූහයක් සකස් කරන ලදී. මෙම ජාතික අරමුණු කරා එළඹීමට අවශ්‍ය වන ප්‍රවේශයක් ලෙස කුසලතා සමූහයක් ද හඳුනා ගත්තේ ය. “මානව සංවර්ධනය උදෙසා අධ්‍යාපනයට දර්ශනයක් (2003)” ප්‍රකාශනයෙහි සුළු වෙනස්කම් කරන ලදී. මෙහි සඳහන් ව ඇති අරමුණු සහ කුසලතා, ප්‍රතිපත්ති සකසන්නන්ට ද, විෂයමාලා සැලසුම්

කරන්නන්ට ද, මාර්ගෝපදේශය සපයා ඇත. 1995 දී “ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාවට නැගීමේ උපාය මාර්ගයක්” යනුවෙන් ප්‍රකාශනයක් කොමිසම විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදී. මේ ප්‍රකාශනය පහත සඳහන් ක්ෂේත්‍ර සලකා බැලීමට යොමු කර තිබුණි.

- අධ්‍යාපන ප්‍රවේශ අවස්ථා වර්ධනය කිරීම
- අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය
- ගුරු වෘත්තිය
- අධ්‍යාපනයේ තාක්ෂණික සහ ප්‍රායෝගික කුසලතා
- අධ්‍යාපනයේ කළමනාකරණය සහ සම්පත් සැපයීම.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම් පනතෙහි කොන්දේසි අනුව මෙම ප්‍රකාශය ජනාධිපතිට පිළිගන්වන ලදී. ඒ අනුව එහි ඇති යෝජනා සලකා බලා, ක්‍රියාවේ යෙදවීමේ සැලැස්මක් සැකසීම සඳහා ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකායක් පත්කරන ලදී. ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකාය මෙම නිර්දේශ විභාග කිරීම සඳහා අනුකාරක සභා 12ක් පත් කළේ ය. මේ අනුකාරක සභා 12 විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද නිර්දේශ “සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන සංශෝධන - 1997” වශයෙන් ප්‍රකාශයට පත් විය. 1997 වර්ෂය ජනාධිපති විසින් අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ වර්ෂය ලෙසින් නම් කරනු ලැබූ, ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවේ යෙදවීමේ වර්ෂය 1998 ජනවාරි මාසයෙන් ආරම්භ විය.

වයස අවුරුදු 5 - 14 දක්වා අනිවාර්ය පාසල් අවධිය තුළ දරුවන්ගේ පාසල් යෑම සාර්ථක කිරීම උදෙසා, අනිවාර්ය පැමිණීමේ නියෝග නීති ගත කරන ලදී. මේ සඳහා පාසල් පැමිණීමේ කාරක සභා, ග්‍රාම නිලධාරී කොට්ඨාස මට්ටමින් ද, අධීක්ෂණ කාරක සභා කොට්ඨාස ලේකම් කාර්යාල මට්ටමින් ද, පිහිටුවන ලදී. මාධ්‍ය ව්‍යාපාර සැලකිය යුතු බලපෑමක් ඇති කළ හෙයින්, පාසල් නො ගිය දරුවන් විශාල සංඛ්‍යාවක් විධිමත් පාසල්වලට සහ නොවිධිමත් අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථානවලට ඇතුළු කරගන්නා ලදී.

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ පවත්නා ව්‍යවහාරයන්ට සුළු වශයෙන් වෙනස්කම් එකතු කරන ලදී. පස් අවුරුදු ප්‍රාථමික අවධිය මූලික වශයෙන් පහත සඳහන් ආකාරයට කොටස් 3කට බෙදන ලදී.

මූලික පළමුවන අවධිය - ශ්‍රේණි 1 - 2 : ඉගෙනුම: අවධාරණය - ක්‍රීඩා මෙහෙයවීමෙන් ඉගෙනුම කෙරෙහි ය.

මූලික දෙවන අවධිය - ශ්‍රේණි 3 - 4 : ඉගෙනුම: ක්‍රියාකාරකම් සහ විධිමත් ගෛලියක ඉගෙනුමක් මඟින්

මූලික තෙවන අවධිය - ශ්‍රේණි 5 : ඉගෙනුම: විධිමත් වූ ඉගෙනුම් වැඩ සඳහා අවධාරණයක් යොමු කරමින් සහ ඊට තුඩු දෙන ක්‍රියාකාරකම්

ප්‍රාථමික විෂයමාලාවේ විෂයයන් වූයේ, පළමු බස, ගණිතය, ආගම සහ පාරිසරික ක්‍රියාකාරකම් ය. පාරිසරික ක්‍රියාකාරකම්වලට විද්‍යාව, නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම්, සෞන්දර්යය, සෞඛ්‍යය සහ ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් අනුකලනය කරන ලදී. ඊට අමතරව අදහස් හුවමාරුව උදෙසා ක්‍රියාකාරකම් පදනම් වූ වාචික ඉංග්‍රීසි (ABOE) හඳුන්වා දෙන ලදී. මෙම විෂයමාලාව ද, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම විසින් හඳුනාගෙන තිබූ කුසලතා දියුණු කිරීමට උචිත පදනමක් සඳහා සැලසුම් කරන ලද්දකි. මෙම වැඩසටහනට වාසියක් තිබිණ. එනම් “ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සහ ප්‍රාථමික ගණිතය උදෙසා පරිපූර්ණ ව්‍යාපෘතියක්” යනුවෙන් නම් කෙරුණු වැඩසටහන යටතේ එක්සත් රාජධානියේ විදේශ ආධාර (DfID) ලබා ගැනීමට හැකි වීම ය. නියමු පදනමක් උඩ මෙම ප්‍රාථමික සංශෝධන ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේ ක්‍රියාවට නැංවූ අතර, ඊළඟ වර්ෂයේ දී එය මුළු රටට ම ව්‍යාප්ත කරන ලදී.

ද්විතීක තලයේ දී, ද්විතීක ජ්‍යෙෂ්ඨ තලයෙන් එක් වර්ෂයක් අඩු කිරීමෙන්, ද්විතීක කනිෂ්ඨ අවධිය වසර 4කට දීර්ඝ කරන ලදී. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් කනිෂ්ඨ ද්විතීක අවධිය 6වන ශ්‍රේණියේ සිට 9වන ශ්‍රේණිය දක්වා දීර්ඝ වූ අතර, අ. පො. ස. (සා. පෙළ) පාඨමාලාව වර්ෂ දෙකකට අඩු විය. ජීවන කුසලතා වෙනුවට, තාක්ෂණික සහ ප්‍රායෝගික කුසලතා යනුවෙන් නව විෂයයක් ආරම්භ කරන ලදී. පාසල් පාදක ඇගයීම් මගින් අඛණ්ඩ ඇගයීම් ශක්තිමත් කරන ලදී. අ. පො. ස. (සා. පෙළ)ට විද්‍යාව සහ ගණිතය උදෙසා බහු විෂය නිර්දේශයක් යෝජනා වූව ද, පසුව එය ප්‍රශ්න පත්‍ර දෙකක් වශයෙන් වෙනස් කරන ලදී. අ. පො. ස. (උසස් පෙළ) විෂයයන් 4, 3 දක්වා අඩු කරන ලදී. සත්ව විද්‍යාව සහ උද්භිද විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව ලෙස වෙනස් කළ අතර ගණිතයෙහි විෂය නිර්දේශ කිහිපයක් වෙනුවට, උසස් ගණිතය සහ සංයුක්ත ගණිතය වශයෙන් විෂයයන් දෙකක් හඳුන්වා දෙන ලදී. විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු වීම සඳහා සාමාන්‍ය පොදු ප්‍රශ්න පත්‍රය සමර්ථ වීම අනිවාර්ය කරන ලදී. උසස් පෙළට තාක්ෂණික විෂය ධාරාවක් ද තිබිය යුතු යැයි යෝජනා වුණි. මෙය විශේෂයෙන් ම වැඩ ලෝකයට ඇතුළු වන කලා ධාරා සිසුන්ට ආරක්ෂා දැලක් සැපයීම සඳහා විය.

යෝජනා කරන ලද අනෙක් වෙනස්කම් අතර, පාසල් පාදක කළමනාකරණය හැඳින්වීම, ගුරු අධ්‍යාපනය ශක්තිමත් කිරීම, ගුරු කාර්ය සාධනය ඇගයීම, සහ ගුරු වෘත්තීය විධිමත් කිරීම උදෙසා වෘත්තික උපදේශක මණ්ඩලයක් පිහිටුවීමට ද යෝජනා විය.

1998 දී පිළිගත් ජාතික විෂයමාලා ප්‍රතිපත්තිය අනුව, විෂයමාලා වක්‍රය අවුරුදු 8කට සීමා විය. ඒ අනුව විෂයමාලාව ප්‍රතිශෝධනය කිරීමටත්, අවශ්‍ය වෙනස්කම් ක්‍රියාවේ යෙදවීමටත්, විස්තාර්ථ මෙහෙයවීමකට කටයුතු සැලසුම් කරන ලදී. එසේ වුව ද නායකත්වයේ වෙනසක් නිසා, යෝජිත වෙනස්කම් අත්හරින ලදී.

අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සඳහා විදේශ ආධාර ආයතනවල බලපෑම

2004 වර්ෂයේ දී ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම “මානව සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයට දැක්මක් ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය උදෙසා ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවකට යෝජනා” (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, 2004), යනුවෙන් ප්‍රකාශනයක් ඉදිරිපත් කළේ ය. පසු අවධියේ අධ්‍යාපන සංශෝධන සඳහා වන යෝජනා මෙහි අන්තර්ගත වී තිබුණි. මේ වනවිට විශාල වශයෙන් පිරවවලින් අරමුදල් ලැබුණි. ලෝක බැංකුවත්, ආසියානු සංවර්ධන බැංකුවත් ඒ අතර වැඩි ම ප්‍රදාන ලබා දුනි. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම විසින් කරන ලද සමහර නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඔවුහු උත්සුක වූහ. ලෝක බැංකුව යෝජනා කළ පරිදි, “අධ්‍යාපන ආංශික සංවර්ධන රාමුව සහ වැඩසටහන” (ESDFP) සකස් කිරීමට අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය එකඟ විය. එහි ප්‍රධානතම ක්ෂේත්‍ර පහත දැක්වේ.

1. මූලික සහ ද්විතීක අධ්‍යාපනයට සාධාරණ ප්‍රවේශයක් ප්‍රවර්ධනය කිරීම
2. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය කිරීම
3. ආර්ථික කාර්යක්ෂමතාව සහ සම්පත් බෙදා හැරීමේ සාධාරණත්වය වැඩි දියුණු කිරීම
4. අධ්‍යාපන පාලනය සහ සේවා සැපයීම ශක්තිමත් කිරීම

2006 දී අමාත්‍යාංශය විසින් සැලසුම් කරන ලද අධ්‍යාපන ආංශික සැලසුමට පදනම සපයන ලද්දේ මෙම තේමාවන්ගෙන් ය. මෙම සැලැස්ම යටතේ, රජයත් ලෝක බැංකුවත්, ආංශික ප්‍රවේශ සැලැස්මට (SWAp) එකඟ විය. එමගින් ලැබෙන මුදල් ප්‍රදානයන් රජයේ අයවැය ලේඛනය මගින් ම අධ්‍යාපන ආංශික වර්ධන රාමුවට ලබාදෙන ලදී. එතෙක් පැවතුණ ක්‍රමය වූ වෙන වෙන ම ව්‍යාපෘති ඒකක ආරම්භ කිරීම අතහැර දමන ලදී. මේ මගින් දේශීය මට්ටමින්, රජයටත් ප්‍රදානය ලබා දෙන කාරකාදීන්ටත්, පිළිගත් දර්ශක මත සම්පූර්ණ අධ්‍යාපන ආංශික සැලසුම, එකතු ව

අධීක්ෂණය කිරීමට අවස්ථාව සැලසිණි. මෙසේ එමගින් අධ්‍යාපන සැලසුම් අධීක්ෂණය සඳහා වඩාත් කාර්යක්ෂම යාන්ත්‍රණයක් බිහි විය. එසේ වුව ද ආසියානු සංවර්ධන බැංකුව මේ SWAp ක්‍රමයට එකඟ නුවූයෙන් එය පෙර පැවති ව්‍යාපෘති ක්‍රමය මගින් ම තම ආධාර ලබා දුණි.

මෙම පිළිවෙළ යටතේ සැලකිය යුතු සහභාගිත්වයක් දක්නට ලැබුණේ ය. පාසල් නොගිය ළමයි විශාල සංඛ්‍යාවක් විධිමත් පාසල්වලට සහ සාක්ෂරතා මධ්‍යස්ථානවලට ඇතුළු කිරීම, කුසලතා වර්ධනයට යොමු වූ විෂයමාලා සංශෝධන, විද්‍යාගාර, සන්නිවේදන සහ තොරතුරු මධ්‍යස්ථාන, පාසල් පුස්තකාල වැනි ඉහළ ගුණාත්මක යෙදවීම් සඳහා අරමුදල් යොමු කිරීම, පාසල් සංවර්ධනය සඳහා වැඩසටහන් හැඳින්වීම, සපුරාලීමේ සැලසුම්කරණයක් තෝරා ගැනීම, සහ වඩාත් යහපත් මුදල් ගෙවීම් සහ පියවීමටත් ය. 2012 දී මෙම වැඩ සටහන අවසානවත් ම, ඊළඟ අදියර වන 2012 - 2016ට ද මෙලෙස ම මෙම සංවිධානාත්මක වැඩ සටහන සැලසුම් කොට ඇත.

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සමාලෝචනය - 1960 - 2006

දැන් මම මේ එක් එක් සංශෝධන කාරකාදීන් විසින් ඒ ඒ අවධිවල සකස් කරන ලද අරමුණු සහ ක්‍රියාවේ යොදවන ලද උපාය මාර්ග පිළිබඳ මගේ අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමට කැමැත්තෙමි. සංශෝධනයන් හි සෑම අවධියක් පුරා ම දිවෙන අරමුණු දෙක වූයේ, සමානාත්මතාවය සහ ගුණාත්මක බව ය. සමානාත්මතාව යන්නෙන් අදහස් කරනුයේ, සාමාජීය ආර්ථික තත්ත්වයන් හෝ කුලය හෝ, ආගම හෝ, වර්ගය හෝ, සැලකිල්ලට නො ගෙන සෑම දරුවකුට ම එක සමාන අවස්ථා සපයා දීම ය. අධ්‍යාපනය සැපයීම පුළුල් කිරීමෙන් මෙය සැලකිය යුතු ප්‍රමාණයකට අප විසින් මුදුන්පත් කරගෙන ඇත. නිදහස් අධ්‍යාපනය ලබාදෙන පාසල් ජාලය මගින් සම්පූර්ණ රට ම ආවරණය කර ඇත. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් රටේ සෑමට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීම සම්පූර්ණත්වයට ම

පැමිණ ඇත. වැඩිහිටි සාක්ෂරතාව 94%කි. ද්විතීය ඇතුළත් කිරීම 90%කි. අප රටට සමාන ඒක පුද්ගල ආදායමක් ඇති අනෙක් රටවලට වඩා අප ඉහළ ජීවන ගුණාත්මක බවක් භුක්ති විඳිනු දක්නට ලැබේ. නොමිලේ ඉගැන්වීමට අමරන ව, නිර්දේශිත පොත්, පාසල් නිල ඇඳුම්, සෞඛ්‍ය සායනය, ප්‍රාථමික සිසුනට දිවා ආහාරය, අඩු ආදායම් සහිත පවුල්වල දක්ෂ සිසුන්ට ශිෂ්‍යාධාර ආදියෙන් සමන්විත සිසු සුබ සාධක යෝජනා පෙළක් ද ඇත. එසේ වුව ද, ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයට සෑමට ප්‍රවේශයක් තිබේ දැයි යන්න නම් සැක සහිත ය.

ගුණාත්මක බව සාමාන්‍යයෙන් නිර්වචනය කෙරෙනුයේ ප්‍රයෝජනයට සුදුසු බව උඩ ය. අධ්‍යාපනයෙන් අපේක්ෂා කරනුයේ, පාසල් පද්ධතියේ ප්‍රගමනය කරා සිසුන්හට ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයක පුරවැසියන් ලෙස සාර්ථක ජීවිතයක් ගත කිරීමට හැකි වීම ය. පාසලින් පිටවන ශිෂ්‍යයාගේ සාර්ථකත්වය මිනිය හැක්කේ දීර්ඝ කාලයක ඇවැමෙන් පසුව බැවින්, වඩාත් වැදගත් වන්නේ ක්‍රියාවලිය ය. අධ්‍යාපනඥයන් විෂයමාලාව කෙරෙහි මහත් සැලකිල්ලක් දක්වනුයේ එබැවිනි. දරුවකුගේ අනාගතය හැඩ ගන්වන්නේ, විෂයමාලාව, අන්තර්ගතය සහ ඉගැන්වීමේ විධික්‍රමයෙන් මත ය. අධ්‍යාපන සංශෝධන යනු අවශ්‍යයෙන් ම, විෂයමාලා සංශෝධන වේ.

මේ සම්බන්ධයෙන් සංශෝධන කාරකාදීන් විසින් උපයෝගී කරගන්නා ලද උපාය මාර්ග කවරේ ද? එක් උපාය මාර්ගයක් වූයේ පාසල් පද්ධතිය තුළ ඇති කරන ලද වෙනස්කම් ය. සාමාන්‍යයෙන්, සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන අදියර ප්‍රාථමික, ද්විතීය වශයෙන් අදියර දෙකකට බෙදනු ලැබේ. ප්‍රාථමික අදියර වසර 5ක් හෝ 6ක් වන අතර ද්විතීක අදියරට තවත් වසර 6ක් හෝ 7ක් අයත් වේ. පාසල් ව්‍යුහය සංවිධානය කරනුයේ මෙම මූලික ප්‍රතිස්ථාපට ගැලපෙන පරිදි ය.

විශේෂ කාරක සභාවේ නිර්දේශ අනුව, ප්‍රාථමික අදියරට වර්ෂ 6ක පරාසයක් තිබුණි. 5වන ශ්‍රේණියෙහි දී එය ද්විතීය, ජ්‍යෙෂ්ඨ සහ ප්‍රායෝගික පාසල් වශයෙන් කොටස් තුනකට වෙන් කිරීම නිර්දේශ කර තිබුණි. ඒ ක්‍රමයට අනුව ළමුන් 5%ක් විශ්වවිද්‍යාල සහ අනෙකුත් උසස් අධ්‍යාපන ආයතනවලට ඇතුළු වීමට ඉඩකඩ සලසන ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනයක් ලබාදෙන ද්විතීක පාසල්වලට ඇතුළු වෙයි. 15%ක් බහුතාක්ෂණික ආයතන සහ කාර්මික විද්‍යාලවලට ඇතුළු වීමට අවශ්‍ය, තාක්ෂණික සහ වාණිජ්‍ය නැඹුරුවක් ඇති අධ්‍යාපනයක් සපයන ද්විතීක පාසල්වලට ඇතුළු වේ. 80%ක් පමණ සිසුන් සංඛ්‍යාවක් ප්‍රායෝගික පාසල්වලට ඇතුළු වේ. විශේෂ කාරක සභාව මගින් කරන ලද නිර්දේශයන්ගෙන් වඩාත් ම විවේචනයට ලක් වූ යෝජනාව මෙය විය. තර්ක කරන ලද්දේ සිසුවකු යොමු කළ යුත්තේ, ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනයට ද, වෘත්තීය පුහුණුවකට ද යන තීරණ ගැනීමට වයස අවුරුදු 11 ලාබාල වැඩි බවයි. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ධාරාකරණය අත්හැර දැමීමට සිදු විය.

1961 දී ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, 8වන ශ්‍රේණිය දක්වා පොදු කනිෂ්ඨ පාසලක් ද, අනතුරුව ද්විතීක පාසල් ධාරා 4ක් ද, නිර්දේශ කළේ ය. මෙය සුළු වෙනස්කම් සහිතව ක්‍රියාත්මක කිරීමට රජය එකඟ වී තිබුණි. නමුත් රජය වෙනස් වීමත් සමඟ ම එය එසේ ඉටු නොවුණි. 1966 ධවල පත්‍රිකාව මගින් විවිධාංගීකරණය 7වන ශ්‍රේණියේ දී කළ යුතු බවට යෝජනා කර තිබුණි. එය 1968 දී ක්‍රියාත්මක කරන ලද මුත් 1972 සංශෝධන මගින් වෙනස් විය. එම වර්ෂයේ දී ව්‍යුහය 5 + 4 + 2 ලෙස වෙනස් කර තිබුණි. එය නැවත 1977 දී 5 + 3 + 3 + 2 ලෙස වෙනස් කරන ලදී. 1981 යෝජනා, මේ ක්‍රමය ම එලෙස ම පවත්වා ගනිමින් විෂයමාලා තාක්ෂණික සංරචකය ශක්තිමත් කළේ ය. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම 9වන ශ්‍රේණිය දක්වා මූලික පාසලක් ද, ද්විතීක පාසල් ශ්‍රේණි 10-13 දක්වා ද විය යුතු යැයි නිර්දේශ කළේ ය. පද්ධතියේ විවිධත්වය සලකා බැලීමෙන්, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම ද අදහස්

කළේ භූගෝලීය සාධක සහ ජනගහන සන්නිවේදන සලකා බලා වෙනස්කම් ඇති කළ හැකි බව ය.

වෙනත් රටවල පාසල් ව්‍යුහයන් පරීක්ෂා කිරීමේ දී පෙනී යන්නේ ඒවා තීන්දු වී ඇත්තේ ඓතිහාසික සාධක මත බව ය. බ්‍රිතාන්‍යය සහ යටත් විජිත වශයෙන් පැවැති රටවල්වල ඇත්තේ, මූලික වශයෙන් ප්‍රාථමික සහ ද්විතීක අධ්‍යාපන වයස අවුරුදු 11 දී බෙදී ඇති ව්‍යුහයකි. යුනෙස්කෝ නිර්දේශය වූයේ, එක් වහලක් යට, අනිවාර්ය පාසල් අධ්‍යාපනය සැපයීම ය. ඒ සඳහා 7 හෝ 8 හෝ ශ්‍රේණිය තෙක් මූලික අධ්‍යාපනය සැපයීම, ආරම්භක පාසලක් මගින් ලබාදිය යුතු බව ය. අධ්‍යාපනයේ විවිධාංගීකරණය විය යුත්තේ පසුව බව ය. විවිධ ආගමික සමාගම් හා රජය මගින් ද සැලසුම්කරණයෙන් තොරව පාසල් ආරම්භ කර ඇති ලංකාව වැනි රටකට අවශ්‍ය වන්නේ, සමාන ප්‍රවේශයක් හා පිරිමහින උපරිම සම්පත් භාවිතය ද තහවුරු වන පරිදි එම පද්ධතිය සාධාරණීකරණය කිරීම ය. මෙය කළ යුතු ව තිබුණේ 1961 දී ආධාර ලබන පාසල් රජයට අත්පත් කර ගැනීමත් සමඟ ය. එය බොහෝ සංශෝධකයන් විසින් යෝජනා කර තිබුණි. විශේෂ කාරක සභාව එක් ද්විතීය පාසලක් සඳහා ප්‍රාථමික පාසල් ගණනාවක් තිබිය යුතු යැයි යෝජනා කළේ ය. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් සභාව 1961 දී පාසල් කලාප පිහිටුවිය යුතු යැයි නිර්දේශ කළේ ය. අධ්‍යාපන සංශෝධන කාරක සභාව 1979 දී යෝජනා කළේ පාසල් සංකීර්ණ පිහිටුවීම ය. 1981 දී ධවල පත්‍රිකාව, පාසල් කිසියම් කාර්යයක් උඩ පදනම් කර පර්ෂද පාසල් පිහිටුවූයේ ය. නමුත් එය පසුව අත්හරින ලදී. 1998 සංශෝධන “පාසල් පවුල්” සෑදීම යෝජනා කළේ ය. දැන් රජය ද්විතීක පාසල් 1000කුත්, ප්‍රාථමික පාසල් 5000කුත්, ඇති කරලීමේ ක්‍රියාවලියක නියැලී සිටී. කෙසේ වුව ද මෙය සම්පූර්ණ රට ම ආවරණය වන සේ කළ යුතු ය. මේ මගින් සෑම දරුවකුට ම ප්‍රාථමික පාසලක ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ද පූර්ණ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අවශ්‍ය පහසුකම් ඇති ද්විතීක පාසලක් ද ස්ථිර වශයෙන් ලැබෙන බව තහවුරු විය යුතු ය.

පාසල් පද්ධතිය දෙස සුපරීක්ෂාකාරීව බැලීමේ දී පාසල් දැවිකරණයකට පත්වෙමින් ඇති බව පෙනේ. ලොකු පාසල් පාලනය කර ගැනීමට උගහට වන පමණට තව තවත් විශාල වෙමින් ද, පොඩි පාසල් තව තවත් කුඩා වී වසා දැමීමේ තත්ත්වයක් කරා ඇදෙමින් ද ඇති බව ද පෙනේ. 2013 පාසල් සංගනණය ට අනුව සිසුන් 50ට අඩු පාසල් 1614 ද, 51-100 අතර සිසුන් ඇති පාසල් 1516 ද ඇත. ද්විතීක ලොකු පාසල්වල සිසුන් සංඛ්‍යාව ඉහළ ගොස්, ලොකු පාසල් පාලනය කර ගැනීමට අපහසු වීමේ තත්ත්වයක් කරා එළඹ ඇත. ශ්‍රේණි 1 සිට 11 දක්වා පැවැත්වෙන IIවන වර්ගයේ පාසල් 4230ක් ඇත. මේ පාසල්වල 6 ශ්‍රේණියේ සිට 11 ශ්‍රේණිය දක්වා ඇති ද්විතීක අංශය සඳහා සිසුන් ඇතුළත් කිරීම් ඉතා අල්ප වේ. මේ සෑම අවස්ථාවක ම පිරිවැය ඉහළ අතර, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව පහළ මට්ටමක පවතී. එබැවින් කිසි ම දරුවකුට ප්‍රවේශය අහිමි නො වන, ආර්ථික වශයෙන් ප්‍රායෝගික වන, පාසල් විචාරවත් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. අනෙක් අතට 3000ට වැඩි සිසු සංඛ්‍යාවකගෙන් සැදුම් ලත් පාසල් 77ක් ඇත. මේවා කළමනාකරණය කිරීමේ දී ප්‍රශ්න නිර්මාණය වී ඇත. සෑම සිසුවකුට ම වෙන් වෙන් වශයෙන් අවධානය යොමු කිරීම උගහට වීමෙන් සිසුන් අතර හුදකලා බවට පත් වී ඇතැයි යන හැඟීම ඇති වී තිබේ. ඊටත් වඩා මෙයින් සමහර පාසල් වරප්‍රසාද ලැබුවන්ගේ මධ්‍යස්ථාන බවට පත් ව ඇත. නිදහස ලැබීමට පෙර දිස්වුණු 'ද්විකාරත්වය' නැවත ප්‍රදර්ශනය වී ඇත. මේ සමහර පාසල්, පහේ ශිෂ්‍යත්වය සමත් වූ සිසුන් භාර නොගෙන, පාසලට ඇතුළු කිරීමේ විධි විධාන උල්ලංඝනය කරමින් සිසු ඇබැර්තු පුරවන බව ගරු අධ්‍යාපන ඇමතිතුමා ද සඳහන් කළේ ය.

පාසල් පද්ධතියේ අනෙක් අඩුපාඩුව නම්, විද්‍යා විෂය ධාරාව ඉගෙනීමේ පහසුකම් ද ඇති පාසල් පිහිටා ඇති අසාධාරණ පිළිවෙළ ය. උසස් පෙළ විද්‍යා පන්ති ඇති 1AB පාසලක්වත් නැති අධ්‍යාපන කොට්ඨාස 73ක් ඇත. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන්

විද්‍යාලයීය මට්ටමේ දී 50%ට වැඩි සිසු සංඛ්‍යාවකට කලා ධාරාව හැදෑරීමට සිදු වේ. පාසල් 1000 පිහිටුවීමෙන් මෙම විෂමතාව මග හැරේ යැයි අපේක්ෂා කළ හැකි ය. තාක්ෂණික විෂය ධාරාවක් ආරම්භ කිරීම ද තවත් ප්‍රශංසනීය පියවරකි.

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කාරකයන් විසින්, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය කිරීම සඳහා යොදා ගන්නා ලද අනෙක් උපාය මාර්ගය නම් විෂයමාලාව ප්‍රතිශෝධනය කිරීම ය. ජාතික විෂයමාලා ප්‍රතිපත්තිය අනුව විෂයමාලාව ප්‍රතිශෝධනය කළ යුත්තේ අවුරුදු අටෙන් අටට ය. සෑම වරක ම කරන ලද සංශෝධනයටත් සිදුවී ඇත්තේ, පද්ධතිය එහෙන් මෙහෙන් පුට්ටු කිරීමත්, විෂයයන් අතනට මෙතැනට මාරු කිරීමත් ය. අන්තර්ගතයට අලුත් මාතෘකා එකතු කිරීමත් පමණ ය. නමුත් වඩාත් වැදගත් වනුයේ ඉගැන්වීමේ විධික්‍රමයේ වෙනසකි. ඉගෙනීම ක්‍රියාකාරකම් මත පදනම් ව සිසු කේන්ද්‍රීය විය යුතු වේ. පසුගිය ශතවර්ෂ දෙකහමාරක කාලයක් තුළ ම අධ්‍යාපනඥයන් විසින් මෙය අවධාරණය කර ඇත. අලුතින් එකතු කරන ලද එක ම අංගය වූයේ තොරතුරු සන්නිවේදන හා තාක්ෂණවේදය හඳුන්වා දීම ය. ප්‍රාථමික අංශය හැර අපේ පන්ති කාමරවල එක ම ලෙස එක ම ආකෘතියකට ඉගැන්වීම කෙරෙයි. මේ පන්ති කාමර දැනුම බෙදා හරින කර්මාන්තශාලා හා සමාන ය. සිසුන්, වර්තමාන සමාජයේ සාර්ථකත්වයට අත්‍යවශ්‍ය ගැටලු නිරාකරණය, නිර්මාණශීලීත්වය, උත්පාදන ක්‍රම ශක්තිය, අන්තර්පුද්ගල කුසලතා, නායකත්වය සහ සංවේදී බව වැනි මෘදු කුසලතා වර්ධනය කර නො ගනී. මෙවන් ඉගෙනීමේ සංස්කෘතියක් දිගට ම මෙසේ පැවතීමට එක් හේතුවක් නම් ඇගයීම් ක්‍රමය ය. පාසල් පාදක ඇගයීම් හඳුන්වා දී තිබුණත් තව ම වැදගත් වන්නේ, විවිධ විභාගවලට ලබා ගන්නා ලකුණු තරාතිරම ය; මට්ටම ය.

සෑම දරුවකුගේ ම අභිප්‍රාය වී ඇත්තේ, විභාගය සමත් වී විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු වීම ය. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් තරගකාරී බව උත්සන්න වී ඇත. පුද්ගලික ඉගැන්වීම් පාසල් පද්ධතියට

සමාන්තරව කර්මාන්තයක් බවට පත්වී ඇත. මෙම අභියෝගයට මුහුණ දීමට විභාග ක්‍රමයේ වෙනසක් අත්‍යවශ්‍ය වේ. පාසල් පාදක ඇගයීම් ශක්තිමත් කළ යුතු ය. ප්‍රසිද්ධ විභාගවල දී, සමාන්‍යයෙන් දැනුම විභාග කිරීම පරීක්ෂාවට භාජනය කිරීම වෙනුවට දැනුම උපයෝගී කිරීම පරීක්ෂාවට භාජනය කිරීමෙන් ප්‍රශ්න වර්ගය වෙනස් කළ යුතු ය. ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම් ද අවශ්‍ය වේ. අ.පො.ස.(සා. පෙළ) ට ලබාදී ඇති වැදගත්කම අඩු විය යුතු ය. අද දින ශාස්ත්‍රීය සුදුසුකමක් ලෙස අ.පො.ස. (සා. පෙළ) ට කිසි ම වටිනාකමක් නැත. සේවාදායකයන් ඉල්ලුම් කරනුයේ අ.පො.ස. (උසස් පෙළ) සහතික ය. පහළ මට්ටමේ රැකියා උදෙසා ජාතික වෘත්තීය සුදුසුකම් සහතික වඩාත් යෝග්‍ය වේ. එබැවින් අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය පාසල් මට්ටමින් පැවැත්විය හැකි ය. එසේත් නැත්නම් 1981 දී ධවල පත්‍රිකාව යෝජනා කළ පරිදි, අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවටත් පළාතටත් එක්ව එය පැවැත්විය හැකි ය. එවිට අ. පො. ස. (උසස් පෙළ) විභාගය, විද්‍යාලීය අදියර අවසානයේ දී පවත්වනු ලබන සාධන විභාගයක් බවට පත් වේ. එය විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ විභාගයක් නො විය යුතු ය. වර්තමාන දහතුන් අවුරුදු පාසල් අවධිය වසර 12කට අඩුකොට, 12හි ශ්‍රේණිය අවසානයේ දී එම විභාගය පැවැත්විය හැකි ය. යම්කිසි මට්ටමකට අ. පො. ස. (උසස් පෙළ) විභාගය සමර්ථ සිසුන්ට විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු වීම සඳහා පදනම් පාඨමාලාවක් අත්‍යවශ්‍යයෙන් හැදෑරිය යුතු වේ. විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළු කිරීම අභියෝගතා පරීක්ෂණයක ප්‍රතිඵල මත විය හැකි ය.

අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය කිරීම උදෙසා, ගුරුවරයකු විසින් තීරණාත්මක වැඩ කොටසක් ඉටු කෙරේ. එබැවින්, ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම, පුහුණු කිරීම සහ රාජකාරියෙහි යෙදවීම ඉතා ම වැදගත් වේ. ගුරුවරුන් සේවයට බඳවා ගැනීම සිදු කරනුයේ අවශ්‍යතාව පදනම් කොටගෙන හෝ, ඉල්ලුම්කරුගේ සුදුසුකම් හෝ යෝග්‍යතාව මත නොව, විටෙක වෙනස් විකල්පයක් වත් නැති උපාධිධාරියාට රැකියා සපයාදීමේ අවශ්‍යතාව මත ය. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන්, බහුතරය, ඉගැන්වීම වැනි වෘත්තීයක සාමාජිකයන් වීමට සුදුස්සෝ නො වෙති. ඔවුන් රාජකාරියේ

යොදවනු ලබන්නේ ද, පාසල්වල ඇති ඇබැර්තු අනුව හෝ, අවශ්‍ය විෂයයන් අනුව හෝ නො වේ. සමස්ත ගුරු සිසු අනුපාතය 1:17 වුව ද, බොහෝ ගම්බද පාසල්වල ප්‍රමාණවත් ගුරු සංඛ්‍යාවක් නැත. ගුරු පුහුණු ආයතන බොහෝ තිබුණ ද, එයින් දෙනු ලබන පුහුණුවෙහි ගුණාත්මක බව, අපේක්ෂාවන් ගෙන් බොහෝ දුරස් ව ඇත. සේවාස්ථ ගුරු පුහුණුව “දිය ඇල්ලක” ආකෘතිය ආකාරයෙන් ක්‍රියාත්මක වුව ද, ගුරු ආකල්පයන් හි වෙනසක් දකින්නට නැත. අලුතින් හඳුන්වා දෙන ලද, පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධනය (SBTD) සංකල්පය, ශක්තිමත් කළ යුතු ය. ගුරුවරුන්ගේ චිත්ත දෛර්‍යය ඉතා ම පහත් අඩියකට වැටී ඇත. දෛනික වශයෙන් ගත් කළ ගුරුවරුන්ගෙන් 1/3ක් පාසලට නො පැමිණේ.

“ගුරුකම” පිළිගත් වෘත්තීයක මට්ටමකට ගෙන ඒම අත්‍යවශ්‍ය ය. ඒ සඳහා නියම පුහුණුවක්, විවේචනයක්, සහ සේවයේ වෘත්තිකත්වයන් අවශ්‍ය වේ. උපාධියක් ලැබූ ඕනෑ ම පුද්ගලයකුට සාර්ථක ගුරුවරයෙකු විය නො හැකි ය. අනාගත ගුරුවරුන් අධ්‍යාපනවේදී උපාධි පාඨමාලා වැනි පාඨමාලා මගින් පුහුණු කළ යුතු ය. නිවැරදි මාර්ගයක් ඔස්සේ, වත්මන් ජාතික අධ්‍යාපන පීඨ, උපාධි ප්‍රදානය කරන ආයතන බවට පත්කළ යුතු ය. අනෙක් ගුරු පුහුණු ආයතන, ගුරු මධ්‍යස්ථාන හෝ සේවාස්ථ ගුරු පුහුණු ආයතන බවට පත්කළ යුතු ය. වර්තමානයෙහි ඉතිරිව ඇති නුපුහුණු උපාධිධාරීන්ගේ පුහුණුව අවසන් වූ විට, අධ්‍යාපනවේදී උපාධිධාරීන් සැපයීම පිළිබඳව විශ්වවිද්‍යාලයේ අවධානය යොමු විය යුතු ය. වේතනය ගැන සලකා බැලීමේ දී රාජ්‍ය සේවයේ අඩුවෙන් ම වැටුප් ලබන කාණ්ඩය ගුරුවරුන් බව පෙනී යයි. වේතනය වර්ධනය කරනවා සේ ම ඔවුන් විසින් අවංක සේවයක් ලබා දීම ද සහතික කිරීමට ඔවුන් අධිකෘතිය කිරීම ද ශක්තිමත් කළ යුතු ය. යෝජනා කර ඇති පරිදි වෘත්තීය උපදේශක සභාවක් පිහිටුවීමෙන් ඔවුන්ගේ වෘත්තිකභාවය උද්දීපනය කළ හැකි ය.

කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපන කොට්ඨාස, කලාප, දෙපාර්තමේන්තු වශයෙන් අමාත්‍යාංශයේ ධුරාවලි ව්‍යුහය තුළ බොහෝ සංශෝධන ක්‍රියාත්මක කොට තිබුණි. එනමුදු අධ්‍යාපනික කටයුතු වශයෙන් අධ්‍යාපනය ලබාදෙන ස්ථානය වන පාසල වෙනස්කම්වලට භාජනය වී ඇත්තේ මද වශයෙනි. පාර්ලිමේන්තුව විසින්, පාසල් සංවර්ධන මණ්ඩලය පිහිටුවීම සඳහා පනතක් සම්මත කර ඇත. නමුත් එය ක්‍රියාත්මක නො වේ. පාසල් පාදක කළමනාකරණයට යොමුවන වෙනස්කම් මදින් මද ආරම්භ කොට ඇතත්, ඒවා තීරණාත්මක සාර්ථක අවසානය දක්වා ගෙන යෑම අවශ්‍ය වේ. මේ පිළිබඳ අවබෝධයක් ඇති කිරීමෙන් සුදුසු වාතාවරණයක් සුදානම් කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

අධ්‍යාපන සංශෝධනවල සාර්ථකත්වයට දායක වන සාධක

මේ කාලය තුළ බලයේ සිටි සෑම රජයක් ම අධ්‍යාපන පද්ධතිය සංශෝධනය කිරීමට ප්‍රයත්නයක් දැරුවේ ය. අධ්‍යාපන පහසුකම් සැපයීමෙහි ඔවුන් සැහෙන දුරකට සාර්ථක වී ඇත. රටේ සෑම අස්සක් මුල්ලක් ම ආවරණය කෙරෙන පාඨල පාසල් ජාලයක් ඇත. සංවර්ධනය වූ හෝ සංවර්ධනය වෙමින් පවතින හෝ වෙනත් ඕනෑ ම රටක් හා සංසන්දනය කිරීමේ දී ඉතාමත් ඉහළ ම ඉහළ ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය ශ්‍රී ලංකාවට ඇති බව පෙනේ. එනමුත්, පද්ධතියෙන් බිහිවන්නන් තුළ, මතු වී එන ගෝලීයකරණය වූ තාක්ෂණික සමාජයක සාර්ථක ජීවිතයක් ගත කිරීමට අවශ්‍ය කුසලතා සහ ආකල්ප ලබාගෙන තිබේ ද? ගුණාත්මක මානයේ උචිත බව පෙන්වුම් කරනුයේ මෙතැන් හි ය.

OECD අධ්‍යාපනඥයකු වූ ටොර්ස්ටන් හුසන් IIEP, යුනෙස්කෝ (පැරිස්) ආයතනයන් හි පාලක මණ්ඩලවල ආරම්භක සභාපති විය. ඔහු එම තනතුරේ වසර 17ක් පමණ සේවය කළේ ය. ඔහුට අධ්‍යාපන සැලසුම්, කළමනාකරණය, තුළනාත්මක අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පාඨල පළපුරුද්දක් තිබිණ. ඔහු IEA ආයතනයේ සභාපති

ලෙස ද කටයුතු කළේ ය. “අධ්‍යාපනය ගෝලීය ඕනෑකමක්” (1990), යන ප්‍රකාශනයෙන් අධ්‍යාපන සංශෝධන උදෙසා උපයෝගී කොටගත හැකි ප්‍රතිපත්ති හා නීති රීති මාලාවක් සූත්‍ර ගත කළේ ය. මෙම නීති පරීක්ෂා කොට, එමගින් කොපමණ දුරට ශ්‍රී ලංකාවට යමක් ඉගෙන ගත හැකි දැයි සලකා බැලීම වටී.

ඔහු ආරම්භ කරන්නේ, අධ්‍යාපනික සංශෝධන සඳහා විශ්වයට ම පොදු රටාවක් නැති බව අවධාරණය කරමිනි. ඓතිහාසික, සංස්කෘතික සහ ආර්ථික තත්ත්වයන්, රටින් රටට ද, එක් එක් රට තුළ ද, එකසමාන නො වේ. එබැවින් සෑම එකක් ම සුවිශේෂ ලෙස, සලකා බැලිය යුතු ය. එසේ වුව ද, සංශෝධන සඳහා ගන්නා උපාය මාර්ගයක් ගොඩ නගා ගැනීමට හැකි වන පොදු නීති රීති කට්ටලයක් ඇත. ටෝස්ටන් හුසේන් ප්‍රකාශ කරන ප්‍රධාන ප්‍රතිපත්ති කෙරෙහි අපගේ අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

1. අධ්‍යාපන සංශෝධන සාමාජීය සංශෝධනයේ ම එක් කොටසකි - අධ්‍යාපන සැලැස්ම ගොඩනැගිය යුත්තේ ද, ක්‍රියාත්මක කළ යුත්තේ ද, සාමාජීය - ආර්ථික වෙනස නැමති විශාල රාමුව තුළ ය. අධ්‍යාපනික සංශෝධනයන්ට සාමාජීය ආර්ථික වෙනස්කම්වල ආදේශකයක් ලෙස ක්‍රියා කළ නො හැකි ය.

2. සංශෝධන එක් දිනකින් ක්‍රියාවේ යෙදවිය නො හැකි ය - අධ්‍යාපනික ආයතන, විශේෂයෙන් ම පාසල “කුසිත කමින් සහ තද ආයතනික දරදඩුකමින් පෙළෙන ස්ථාන වේ. අධ්‍යාපනික ව්‍යුහයන් සහ පුරුදු දීර්ඝ කාලීන සම්ප්‍රදායන්ගෙන් හැඩ ගැසුණේ වෙයි. මේ හැඩගැස්වීමේ ක්‍රියාවලියේ දී එම සම්ප්‍රදායයන් කාලයා විසින් ගෞරවයට පාත්‍ර කරනු ලැබුවේ වෙයි.” පාර්ලිමේන්තුව මගින් අලුත් පනතක් ගෙන ඒමෙන් පද්ධතිය වෙනස් නො වේ. කර්තෘ ස්විඩන් රටින් උදාහරණයක් සපයයි, 1940 දී කාරක සභා දෙකක්, යෝජනා සැලසුම් කිරීමට අවුරුදු දහයකුත්, එම වැඩසටහන නියාමනය කිරීමට තවත් අවුරුදු 10කුත්, එය ක්‍රියාවේ යෙදවීමට තවත් අවුරුදු 10කුත් ගත කළ හ. සම්පූර්ණ ක්‍රියාදාමයට අවුරුදු 30ක් ගත වුණි.

ප්‍රතිඵල සාර්ථක විය. ඔහු එම රටෙන් ම අයහපත් ලෙස ක්‍රියාවේ යෙදවුණු සංශෝධනයකට උදාහරණයක් සපයයි. සංශෝධනය උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ය. 1968 දී අධිකාරිය පත් කරන ලදී. 1973 දී වාර්තාව පිට කරන ලදී. 1975 දී යෝජනා තීරණය කරන ලදී. 1977 දී යෝජනා ක්‍රියාවේ යොදවන ලදී. මුලු වකුයට ම අවුරුදු 10ක් ගතවුණි, නමුත් එය අසාර්ථක විය. අධ්‍යාපනික සංශෝධන ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ක්‍රියාවේ යෙදවිය යුතු ය.

3. සම්පත් අවශ්‍ය වේ - සම්පත් යනු මූල්‍යමය සහ මානව වශයෙන් කොටස් දෙකම ය. සංවර්ධිත රටවල අධ්‍යාපනයේ ස්වර්ණමය යුගය වූයේ, 60 දශකයේත් 80 දශකයේ මුල් කාලයේ දී ය. මේ කාලවල අධ්‍යාපනය උදෙසා දරන ලද වියදම ශීඝ්‍රයෙන් වැඩි විය. ඒක පුද්ගල ආදායම මෙන් දෙගුණයක් විය. අධ්‍යාපනය සඳහා ආයෝජනය යනු, දුරස්ථ කාල ක්ෂිතිජයක් සහිත ව්‍යාපාරයකි. අධ්‍යාපන පද්ධතියේ නිමැයුම්වල දායකත්වය මිණිය හැක්කේ, ආයෝජනයෙන් පසු දශක කිහිපයක ඇවැමෙනි. මානව සම්පත් පුහුණු කිරීමටත්, සම්පත් සඳහා ගෙවීම් කිරීමටත්, උපකරණ සහ ද්‍රව්‍යවලටත්, යටිතල පහසුකම්වලටත් මුදල් අවශ්‍ය වේ. නමුත් එහි ලාභ ප්‍රයෝජන රටට ලැබෙන්නේ පසුව ය.

4. මධ්‍යම ආණ්ඩුව සහ ප්‍රාදේශීය මට්ටමේ සහභාගිත්වය වැදගත් ම සාධක වේ - සාමාන්‍යයෙන් අධ්‍යාපනික සංශෝධන ආරම්භ කරනුයේ මධ්‍යම ආණ්ඩුවේ මට්ටමෙන් ය. එය සම්පත් ද, විශේෂයෙන් ම අවශ්‍ය වන මූල්‍යමය සම්පත් ද සපයයි. මෙවන් මැදිහත්වීම්, ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම් කිරීමෙන් ද, ආසන්න මායිමේ සංවිධානවලට අවශ්‍ය මූල්‍යමය ආධාර සැපයීමෙන් ද, අධ්‍යාපන පද්ධතියේ පොදු රාමුවෙහි වෙනසක් කිරීමට සමත් වේ. මෙය කළ යුත්තේ සියලු සම්බන්ධ කාරකාදීන්ගේ අදහස් උපදෙස් සමඟ ය. පුළුල් ප්‍රතිපත්ති සම්බන්ධයෙන් එකඟතාවක් ඇති වූණු පසු ප්‍රාදේශීය මට්ටමෙන් ඒ සම්බන්ධයෙන් අභිප්‍රේරණය සහ කැපවීම ඇති කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. සංශෝධන ක්‍රියාවේ යෙදවීමෙහි දී ක්ෂේත්‍රයෙහි නියුතු වූවන්ගේ උපරිම සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමෙන්

සාර්ථකත්වය ළඟා කරගත හැකි බව අත්දැකීමෙන් පෙනී ගොස් ඇත.

5. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ සංවර්ධනය අවශ්‍ය වේ - මූලික සැලසුම කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම, ප්‍රතිඵල ඇගයීම වැනි සෑම අදියරක දී ම පර්යේෂණ කිරීම මගින් අධ්‍යාපනික සංශෝධනයන්හි සංවර්ධනයට උපකාර බෙහෙවින් අත්වෙයි. සම්පූර්ණ දත්ත සංචිතයක් මධ්‍යම වශයෙන් පවත්වා ගෙන යෑම අධීක්ෂණය සඳහා ද, ක්‍රියාමාර්ගය වරද නිවරද කිරීම සඳහා ද, අත්‍යවශ්‍ය වේ. අරමුණු ඉෂ්ට වී ඇති දැයි සොයා බැලීම පිණිස විශේෂිත වූ අධ්‍යයන අවශ්‍ය වේ. අය වැය සැලසුම්කරණය සඳහා මූල්‍යමය තොරතුරු අවශ්‍ය වේ. මෙම තොරතුරු නිවැරදි තීන්දු ගැනීම සඳහා ප්‍රාදේශීය සහ පළාත් මට්ටමින් ලබා ගැනීමට අවකාශ සැලසිය යුතු ය.

අපේ රට දෙස ආපසු හැරී බලන විට අපට පෙනී යන්නේ සෑම අවස්ථාවක දී ම සංශෝධන පක්ෂ දේශපාලනයේ කොටසක් වූ බවයි. පාලන බලය ඇති බලධාරීන්ගේ අදහස් උදහස් මත මනාපයන් අනුව වෙනස්කම් ඇති කරන ලදී. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ලේකම් ධුරය ඉසුලූ එම්. ඩී. ඩී. පීරිස් මහතා “In the Pursuit of Governance” (2002) නමැති ඔහුගේ මතක සටහන්වල මෙවන් සිද්ධියක් සඳහන් කරයි. පාසල් නිල ඇදුම් නොමිලේ සැපයීමට තීන්දුව ගන්නා ලද්දේ ඊට අදාළ මූල්‍යමය බැඳීම ගැන කිසිවක් නො දැන පොලොන්නරුවේ ප්‍රසිද්ධ රැස්වීමක දී ය. මෙය සිදුවූයේ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතින සමයේ දී ය. එක ම රජයේ ඇමති වෙනස් වීම හේතුවෙන් ප්‍රතිපත්ති වෙනස් වූ අවස්ථා ද ඇත. තරුණ කටයුතු පිළිබඳ කොමිසම ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සැලැස්ම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමක් පිහිටු වීම නිර්දේශ කළේ එම නිසා ය. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමක් පත් කිරීමෙන් පසුව ද, අධ්‍යාපන සංශෝධන දෙස බලා ඇත්තේ, ඒවා පක්ෂ ප්‍රතිපත්ති ලෙස ය. විරුද්ධ පක්ෂය සැමවිට ම රජය විසින් ගෙනෙන ලද යෝජනාවලට විරුද්ධ විය.

ඊළඟ ඡන්දයට පෙර ප්‍රතිඵල පෙන්වනු වස් සංශෝධන සැලසුම් කොට කඩිනමින් ක්‍රියාත්මක කිරීම තවත් අඩුපාඩුවකි. ප්‍රමාණවත් සුදානමකින් තොරව සංශෝධන ක්‍රියාත්මක කිරීම, අසාර්ථකත්වය ස්ථිර කරවන්නකි. විෂයමාලා සංශෝධන සලකා බලමු. සමාජ අධ්‍යයනය, ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව, සහ ප්‍රජාවාරය වෙනුවෙන් හඳුන්වා දුන් කල එම විෂයයන් තුන ම හදාරා තිබූ ගුරුවරුන් විරල විය. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ ඉතිහාසය ගුරුවරයකුට සමාජ අධ්‍යයනය බාර දුන්විට, ඉතිහාසය නිසා (ශිෂ්‍යයාට) භූගෝල ශාස්ත්‍රය සම්බන්ධයෙන් පාඩු විඳීමට සිදු වීම ය. දිරිගැන්වීමකින් තොරව අක්‍රමවත් පුහුණුවකින්, ගුරුවරුන් අලුත් විෂයයන් හැදෑරීමට පොලඹවා ගත නො හැකි ය. තවත් නිදර්ශනයක් ලෙස උද්භිද සහ සත්ත්ව විද්‍යාව වෙනුවට ජීව විද්‍යාව ආරම්භ කිරීම ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. විෂයයන් දෙකෙහි ම නිපුණතාවයක් ගුරුවරුන්ට නො තිබිණ. ක්‍රියාවේ යෙදවීමට පළමු ගුරු සුදානම නො තිබෙන විට ප්‍රතිඵල සම්පූර්ණ නො වේ. අධ්‍යාපනයේ වෙනස්කම් සම්බන්ධයෙන් දෙමාපියෝ බොහෝ සෙයින් සංවේදී වෙති. එබැවින් වෙනස්කම් ඇති කළ යුත්තේ අත්‍යවශ්‍ය නම් පමණි. සංශෝධන පිළිබඳ අවදියක් ඇති කිරීමත්, පොදු සම්මුතියකට එළඹීමත් අවශ්‍ය වේ. එසේ නැතිනම්, පාලකයන්, දරුවන්ගේ අනාගතය පරදුවට තබා තමන්ගේ අත්තනෝමතික අදහස් ක්‍රියාවේ යෙදවීමට දරන ප්‍රයත්නයක් ලෙස, අධ්‍යාපන සංශෝධන පෙනීයෑම වැලැක්විය නො හැකි ය.

තවත් සැලකිල්ලට ගත යුතු අංගයක් වන්නේ සම්පත් සැපයීම ය. 1960 දශකයේ දී, අධ්‍යාපනයට ඒක පුද්ගල ආදායමෙන් 5%කට ආසන්න ප්‍රතිශතයකුත්, වාර්ෂික අයවැයෙන් 15%කට ආසන්න වූ මුදලකුත් වෙන් කෙරුණි. නමුත් 1977ත් පසු එය ඒක පුද්ගල ආදායමෙන් 2%ටත්, වාර්ෂික අයවැයෙන් 8%ටත් අඩු විය. අද එය ඒක පුද්ගල ආදායමෙන් 1.86 ද, අයවැයෙන් 7% ද වේ. තර්කය වී ඇත්තේ වාර්ෂික මුදල් වෙන් කිරීම් වැඩි වී ඇති බවත්, ඒක පුද්ගල ආදායම කොටසක් ලෙස රජයේ ආදායම ද පහත

ගොස් ඇති බවත්, යටිතල පහසුකම් උදෙසා රජයේ වියදම් ඉහළ ගොස් ඇති බවත් ය. ප්‍රමාණවත් නො වන මුදල් වෙන් කිරීම් සහ මුදල් ගලායෑම පිළිබඳ ඇතිකර ඇති සීමා අධ්‍යාපනය සඳහා කෙරෙන වියදම් කෙරෙහි අහිතකර ලෙස බලපා ඇත. සීමිත මුදල් වඩාත් නිසිලෙස ප්‍රයෝජනයට ගෙන නැත. අවශ්‍යතාවට වඩා සංඛ්‍යාවක් ගුරු පත්වීම් ලබා දීම එක නිදර්ශනය කි. එසේ ම අවශ්‍ය නො වන පාසල් පවත්වා ගැනීම සඳහා දරන වියදම ද තවත් නිදර්ශනයකි. රජයට අවශ්‍ය සම්පත් ලබා දීමට නො හැකි නම්, එක් විසඳුමක් විය හැක්කේ පොදු පුද්ගලික හවුලකට ඒ සම්බන්ධයෙන් අවස්ථාව සැලසීම යි. ධෛර්යමත් කිරීම යි. පුද්ගලික ඉගැන්වීම් මගින් ලබන ප්‍රතිලාභ මේ දිශානතිය පෙන්නුම් කරන්නෙකි.

අධ්‍යාපනයෙහි කාර්යක්ෂමතාවත් සාඵලයත් කෙරෙහි බලපාන තවත් සාධකයක් සම්බන්ධයෙන්, විචාරකයන් කිහිප දෙනෙකු තම අදහස් පවසා ඇත. ඒ බලපෑම විස්තර කර ඇත්තේ දේශපාලනිකරණය යනුවෙනි. අධ්‍යාපන පරිපාලනයේ දීර්ඝකාලීන පළපුරුද්දක් ඇති ශාස්ත්‍රඥයකු ද, වෘත්තිකයෙකු ද වූ ආචාර්ය ආනන්ද ගුරුගේ, පස්වන සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය පවත්වමින් මෙසේ පැවසී ය. “සෑම අවස්ථාවක දී ම, ප්‍රබල බාධකයක් වූයේ, අධ්‍යාපනය අනෙක් සියලු ක්ෂේත්‍රයන්ට වඩා දේශපාලනික වශයෙන් සංවේදී වීම ය. පසුගිය කාලය තුළ ධවල පත්‍රිකා සම්බන්ධයෙන් ඇති වූ විවාද තුනේ ම ප්‍රතිඵලය වූයේ, පූර්ණ අධ්‍යාපන පනතක් හැඳින්වීම කඩාකප්පල් වීම ය. දේශපාලන කෙළිබිම උදෙසා අපට කරන්නට සිදු වූ විපර්යාසය අපේ ජාතියේ වඩාත් ම දුක්ඛ දායක කතාන්තරය වනවාට සැක නැත (පිටුව 134).” ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම තම 2003 ප්‍රකාශයෙන් (මානව සංවර්ධනය උදෙසා අධ්‍යාපනයට දැක්මක්) මෙසේ පවසයි. “මේ තත්ත්වය වළක්වා ලීමට ඉහළ ම මට්ටමක දේශපාලන අධීක්ෂණයක් අවශ්‍ය වේ. දේශපාලනිකරණය අධ්‍යාපන පද්ධතියෙන් තුරන් කරන තුරු, ප්‍රතිපත්ති සංශෝධන, ව්‍යුහාත්මක සහ සංවිධානාත්මක වෙනස්කම්, මේ කිසිවකින්

පද්ධතියේ වැටීම වළක්වා ලිය නො හැකි ය. දේශපාලන පක්ෂ සියල්ලක ම නායකයන් එක්ව, අධ්‍යාපන පද්ධතියෙන් දේශපාලන ඇඟිලි ගැසීම් තුරන් කිරීමට එකඟ විය යුතු ය. ජාතියේ යහපත සඳහා ප්‍රමුඛතා පදනමක් උඩ මේ සම්බන්ධයෙන් ඒකාබද්ධ ප්‍රකාශයක් කොට අරමුණු ඉටු කර ගැනීම් වස්, පැහැදිලි පිළිතුරක් දියත් කළ යුතු ය (පිටුව243). හිටපු අධ්‍යාපන ලේකම්වරයකු වූ එරික් ජේ. ද සිල්වා මහතා මෙසේ පවසයි. “ව්‍යුහාත්මක සහ සංවිධානාත්මක දුර්වලතා ප්‍රශ්නයේ කොටසක් පමණි. පද්ධතියේ අකාර්යක්ෂමතාව සහ ප්‍රතිඵල රහිත බව ඇති කරවන ප්‍රධාන දායකත්වය ඇත්තේ වෙනත් ප්‍රභවයක ය. එය බොහෝ දෙනා දන්නා නමුත් මෙවන් වාර්තාවන්හි එවන් දෙයක් සඳහන් නො වේ. එය නම් පද්ධතියේ සම්පූර්ණ අණසක අයත් අන්ත දේශපාලනීකරණය යි” (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, 2004 අධ්‍යයන මාලාව 24 - අධ්‍යාපනයේ කළමනාකරණය)

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් සභාව පිහිටුවීමේ දී මතුවුණු ඒකාබද්ධ එකඟතාව බොහෝ කලක් යනතුරු එලෙස නො පැවැත්වීම ආභාග්‍යයකි. දැන් අපි මුල් තැනට ම පෙරළා පැමිණ සිටිමු. එසේ වුව ද, එක් රිදී රේඛාවක් ඇත. සෑම පක්ෂයක ම සහභාගිත්වය ඇති ව, යෝජනාවලියක් සකස් කිරීම සඳහා ආරම්භක පියවර තැබීමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පාර්ලිමේන්තු උපදේශක කාරක සභාව සමත් වී ඇත. එක් පක්ෂයක් හැර අනෙක් සියලු ම පාක්ෂිකයන් මෙම ලියවිල්ලට අත්සන් තබා ඇත. රටේ වෘත්තිකයන්ගේ වගකීම වන්නේ, මේ යෝජනා උඩ, ජාතික සංවාදයක් ගොඩ නගා ගැනීම ය; සම්මුතියකට එළඹීමෙන් අනතුරු ව රටේ අනාගත පරම්පරා වෙනුවෙන් එය ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් ලෙස ක්‍රියාත්මක කරවීම ය. ආචාර්ය කන්නන්ගරයන්ගේ ප්‍රතිපත්ති නිසා ප්‍රතිලාභ ලැබුවන්ගේ භූමිකාව විය යුත්තේ එය ය.

ස්තූතියි !

References

- Centre for Research and Development. (2003). *Education and Culture: Three Speeches by Dr. C. W. W. Kannangara*. Maharagama: National Institute of Education
- Centre for Research and Development. (2003). *Dogged Perseverance Coupled with Fearless Advocacy*. Maharagama: National Institute of Education
- Eric J. de Silva. (2004). *Management of Education Sectoral Education Review, Study Series No. 23*. Sri Lanka: National Education Commission
- Eric J. de Silva. (2013). *Politics of Education Reform and Other Essays*. Nugegoda: Sarasavi Publishers
- Guruge, A. W. P. (1992). *Control of Education: Implications for Quality and Relevance Dr.C.W.W.Kannangara Memorial Lecture 5*. Maharagama: National Institute of Education
- Jayasuriya, J. E. (1977). *Educational Policies and Progress During British Rule in Ceylon.1796-1948*. Colombo: Associated Educational Publishers.
- Jayasuriya, J. E.(1969). *Education in Ceylon Before and After Independence1939-1969* Colombo: Associated Educational Publishers
- Jayaweera, S. (1988). *Educational Policies and Change from the Mid Twentieth Century to 1977 – Occasional Papers in Education*. Maharagama: National Institute of Education
- Ministry of Education and Cultural Affairs. (1964). *Proposals for a National System of Education*. Colombo: Government Press
- Ministry of Education and Cultural Affairs. (1969). *Education in Ceylon - A Centenary Volume*. Colombo: Government Press.
- Ministry of Education. (1973). *Medium term Education Development Plan 1973-1977*. Ministry of Education Mimeographed.
- Ministry of Education. (1979). *Report of the Education Reforms Committee – Relevance in Education* Colombo: Government Press
- Ministry of Education. (1981). *Education Proposals for Reform – General, University and Tertiary*. Sri Lanka: State Printing Cooperation

- Ministry of Education. (2006). *Education Sector Development Framework and Programme*. Battatramulla: Ministry of Education, Sri Lanka
- Ministry of Education. (2012). *The National Strategic Plan for the General Education Sector (ESDFP- 2012 to 2016)*. Battatramulla: Ministry of Education, Sri Lanka
- National Education Commission. (1992). *First Report of the National Education Commission – S.P V of 1992*. Sri Lanka: Department of Government Printing
- National Education Commission. (1995). *An Action-oriented Strategy Towards a National Education Policy Mimeographed*.
- National Education Commission. (2003). *Envisioning Education for Human Development – Proposals for a National Policy Framework on General Education in Sri Lanka*. Sri Lanka: National Education Commission
- National Institute of Education. (2001). *Reforming Education Unfinished Task*. Maharagama: Centre for Research and Development, National Institute of Education
- Peiris, M. D. D. (2002). *In the Pursuit of Governance*. Stamford Lake Publications
- Sessional Paper XXIV. (1943). *Report of the Special Committee on Education*. Ceylon: Government Press.
- Sessional Paper XXVI. (1962). *Final Report of the National Education Commission- 1961*. Ceylon: Government Press
- Sessional Paper 1. (1990). *Report of the Presidential Commission on Youth*. Sri Lanka: Department of Government Printing
- The World Bank. (2005). *Treasures of the Education System in Sri Lanka*. South Asia Region: Human Development Unit
- The World Bank. (2011). *Transforming School Education in Sri Lanka*. South Asia Region: Human Development Unit

දේශකයා පිළිබඳ ව

ආර්. එස්. මැදගම මහතා 1960 දී ජේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයෙන් උපාධිය ලබා, ගුරුවරයකු වශයෙන් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවට බැඳුණේ ය. එම විශ්වවිද්‍යාලයෙන් ම 1962 - 1963 දී අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි ඩිප්ලෝමා ලබා ගත් ඔහු, පාසලක විදුහල්පති පදවියට පත් විය. අනතුරුව මාණ්ඩලික අධ්‍යාපන නිලධාරියකු ලෙස අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවයට බැඳුණු ඔහුට, පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ජාතික පාසල් අධ්‍යක්ෂ ලෙස උසස් වීම් ලැබුණි.

මැදගම මහතා 1976 දී විද්‍යෝදය විශ්වවිද්‍යාලයේ සමාජ සංඛ්‍යානය පිළිබඳ ඩිප්ලෝමාවක් ලබා ගත්තේ ය. 1978 - 1979 දී පිලිපීනයේ ලොස් බැනොස් විශ්වවිද්‍යාලයෙන් වෘත්තීය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දර්ශනපති උපාධිය ලබා ගත්තේ ය. 1983 - 1984 දී ෂෙෆල්ඩ් විශ්වවිද්‍යාලයෙන් අධ්‍යාපන විද්‍යාව පිළිබඳ විද්‍යාපති උපාධියක් ලබා ගත්තේ ය.

මැදගම මහතා නියමිත කාලයට පෙර රජයේ සේවයෙන් විශ්‍රාම ගියේ, මාලදිවයින රජයේ මාලේ පිහිටි අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථානයේ ප්‍රධානියා ලෙස පත්වීමක් භාර ගැනීම සඳහා ය. එම තනතුරේ වසර 5ක සේවයට පසු ඔහු ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණියේ ය.

1995 දී ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමේ ලේකම් ලෙස කටයුතු කිරීමට ආරාධනා ලැබ, එම තනතුරේ 1999 දක්වා සේවය කළේ ය. 1997 - 1998 අධ්‍යාපන සංශෝධන සකසන ලද්දේත් ක්‍රියාත්මක කිරීම ආරම්භ කරන ලද්දේත් මේ කාලය තුළ දී ය. ඔහු ඒ සම්බන්ධයෙන් වැදගත් වැඩ කොටසක් ඉටු කළේ ය. මෙම සංශෝධන ක්‍රියාත්මක කිරීම උදෙසා පත් කරන ලද ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකායේ සමාජිකයකු ලෙස ද ඔහු සේවය කළේ ය.

1999 දී මෙම සංශෝධන මෙහෙයවීම සඳහා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් ලෙස ඔහු, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට

කැඳවනු ලැබී ය. එම තනතුරෙහි රාජකාරි කළ ඔහු පසු ව 2007 වන තුරු අමාත්‍යාංශයේ ප්‍රධාන උපදේශක ලෙස කටයුතු කළේ ය.

යුනෙස්කෝ, අයි.බී.ඊ., යුනිසෙෆ්, සාක් සහ ලෝක බැංකුව වැනි ආයතන මගින් සංවිධානය කරන ලද සම්මේලන, ජාත්‍යන්තර සම්මන්ත්‍රණ විශාල සංඛ්‍යාවකට ඔහු ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ නියෝජිතයා ලෙස සහභාගී වී ඇත.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ඔහුගේ දීර්ඝ සේවා කාලය තුළ, ඔහු ශ්‍රී ලංකාවේ විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ නෙරෙක් ආයතනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ ජීව රසායන විද්‍යාව, අනුක ජීව විද්‍යාව, ජීව තාක්ෂණ විද්‍යාව ආයතනය, වෘත්තීය පුහුණු අධිකාරිය වැනි ආයතනවල පාලක මණ්ඩල සභිකයකු ලෙස කටයුතු කොට ඇත.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයෙන් විශ්‍රාම ගිය ඔහු, ලෝක බැංකුවේත්, ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානයේත්, උපදේශකයකු ලෙස කටයුතු කොට ඇත. වර්තමානයෙහි ඔහු ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ශාස්ත්‍රීය කටයුතු මණ්ඩලයේ සමාජිකයකු වන අතර, අධ්‍යාපනය සංවර්ධනය උදෙසා ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යයන ප්‍රවර්ධන සංගමයේ සභාපතිත්වය ද උසුලයි.

සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශන මාලාව

01. මහාචාර්ය ජේ. ඊ. ජයසූරිය. (1988). අධ්‍යාපනයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය: ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගෙන් ඉටුටු සේවය.
02. මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර. (1989). අධ්‍යාපන අවස්ථා ව්‍යාප්ත කිරීම- නොනිමි කර්තව්‍යය.
03. මහාචාර්ය කේ. ඩබ්ලිව්. ගුණවර්ධන. (1990). අතීතය පිළිබඳ කන්නන්ගර දර්ශනය - යටත් විජිත පාලන සමයේ අධ්‍යාපනය ආගම, සංස්කෘතිය හා සමාජය.
04. දේශබන්දු බෝගොඩ ප්‍රේමරත්න. (1991). අධ්‍යාපනය, නිදහස රැකගැනීම පිණිස විය යුතු ය: නිදහස් අධ්‍යාපනයට නව අර්ථකථනයක්.
05. දේශමාන්‍ය, කලාකීර්ති ආචාර්ය ආනන්ද ඩබ්ලිව්. පී. ගුරුගේ 1992 අධ්‍යාපනය මෙහෙයවීමේ බලය: අදාළ බව හා තත්ත්වය කෙරෙහි ඇති ආභාෂය.
06. මහාචාර්ය ජී. එල්. පීරිස්. (1993). ජාතික සංවර්ධනයට පදනමක් වූ කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ.
07. මහාචාර්ය ලක්ෂ්මන් ජයතිලක. (1994). ස්වාධීනත්වය උදෙසා අධ්‍යාපනය - සංවර්ධනය, පෞද්ගලික නිෂ්ඨාවන් හා සමාජ ප්‍රමුඛතාවන් සම්බන්ධ ගැටලු.
08. මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්. ආරියදාස ද සිල්වා. (1995). ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පිළිබඳ සංකල්ප.
09. මහාචාර්ය වන්ද්‍රා ගුණවර්ධන. (1996). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය බලවත් කිරීමේ මෙවලමක් ද? නැතහොත් සමාජ සවලතාව 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 භාෂාවක්: සිංහල භාෂාවේ වර්තමාන තත්ත්වය ගැන විමර්ශනයක්.
14. මහාචාර්ය ඒ. ඩී. ඩී. ද එස්. ඉන්දුරත්න. (2003). අධ්‍යාපනය සහ සංවර්ධනය: සී ඩබ්ලිව් ඩබ්ලිව් කන්නන්ගරයන්ගේ භූමිකාව.
15. සුසිල් සිරිවර්ධන. (2004). ශ්‍රී ලාංකික සමාජය හා රාජ්‍ය ප්‍රතිනිර්මාණයට කන්නන්ගර දායාදය සම්පතක් හා පාඨයක් වශයෙන්
16. ඇම්. සී. පාන්ටි. (2005). විවෘත පාසල් අධ්‍යාපන සංකල්පය, පරිණාමය හා භාවිතය (ඉන්දියානු පර්යාලෝකය).
17. ජනාධිපති නීතිඥ එච්. එල්. ද සිල්වා. (2006). බහු සංස්කෘතික සමාජයක් තුළ ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාවක ඉදිරි සැලැස්මක් ප්‍රතිශ්ඨාපනය කිරීම.
18. ආචාර්ය ඒ. ජී. හුසේන් ඉස්මයිල්. (2007). ජනවර්ග අතර අධ්‍යාපනයේ සම අවස්ථා සහ ශ්‍රී ලංකාවේ මුස්ලිම් ප්‍රජාවගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක්.
19. මහාචාර්ය නාරද වර්ණසූරිය. (2008). වර්තමාන සන්ධර්භය තුළ කන්නන්ගර උරුමය: උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ රාජ්‍ය භූමිකාව.
20. මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා. (2009). කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල නොනිමි කර්තව්‍ය පූර්ණය කිරීම.
21. මහාචාර්ය ගාමිණී සමරනායක. (2010). ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනයේ ගැටලු හා අභියෝග පිළිබඳ සමස්තාවලෝකනයක්.
22. මහාචාර්ය ඒ. ඩී. සුරවීර. (2011). ආචාර්ය කන්නන්ගර නිදහස් අධ්‍යාපන යෝජනා හා විසුෂන් ව්‍යාපාරයේ පශ්චාත්කාලීන ව්‍යාප්තිය.
23. ආචාර්ය ජී. බී. ගුණවර්ධන. (2012). කන්නන්ගර දැක්ම: අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අභියෝග.
24. මහාචාර්ය ඒ. කේ. ඩබ්ලිව්. ජයවර්ධන. (2013). අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් දැනුම කේන්ද්‍රීය වූ පුරවැසි ගුණාංග සපිරුණු අධ්‍යාපනයක් කරා.