கலாநிதி சி. டபிள்யு. டபிள்யு. கன்னங்கர
நினைவுப் பேருரை

29

சமத்துவமும் ஒப்புரவும்

கலாநிதி சுனேத்திரா கருணாரத்ன

இலங்கையின் விஞ்ஞானக் கல்விக்கான முதல் பேராசிரியர்

2018 ஒக்டோபர் 15

கலாநிதி சி. டப்ளியு. டப்ளியு. கன்னங்கர
அவர்களின் நினைவுப் பேருரை - 29

சமத்துவமும் ஒப்புரவும்

கலாநிதி சுனேத்ரா கருணாரத்ன

(இலங்கையின் விஞ்ஞானக் கல்வி தொடர்பான முதல் பேராசிரியர்)

2018 ஒக்டோபர் 15

ஆய்வு மற்றும் அபிவிருத்தித் துறை
தேசிய கல்வி நிறுவகம்
மகரகம
இலங்கை
www.nie.lk

கலாநிதி சி. டப்ளியு. டப்ளியு. கன்னங்கர
அவர்களின் நினைவுப் பேருரை - 29

சமத்துவமும் ஒப்புரவும்

முதற் பதிப்பு - 2018

© தேசிய கல்வி நிறுவகம்

வெளியீடு: அச்சகம்
தேசிய கல்வி நிறுவகம்
மகரகம
இலங்கை
www.nie.lk
Tel: 011 7601601

சமத்துவமும் ஒப்புரவும்

இந்த நினைவுப் பேருரைக்காக தேசிய கல்வி நிறுவகத்தின் வளாகத்திற்கு வருகை தந்த போது, இந்த நிறுவகத்தின் முதலாவது பணிப்பாளர் நாயகமாக பதவி வகித்த டீ. ஏ. பெரேரா அவர்களின் தலைமையின் கீழ் நான் எனது பணியினைப் பொறுப்பேற்ற அந்த முதல் நாள் என்னுடைய நினைவுக்கு வந்தது. செயற்றிட்ட அதிகாரியாக இங்கு வந்தபோது ஆய்வுகள் பிரிவின் பணிப்பாளராக அப்போது கடமையாற்றிய கலாநிதி ஜி. பீ. குணவர்தன அவர் களிடத்தில் பணியாற்றினேன். அப்போது அவர் வருடந்தோறும் கன்னங்கர நினைவுப் பேருரை நிகழ்த்துவதற்கான எண்ணக்கருவினை கொண்டிருந்தார். இம்மகத்தான பணியினை அவர் அமரா பீரிஸ் அம்மையாருக்கு ஒப்படைத்திருந்தார். அம்மையார் தாம் ஓய்வு பெறும் வரை இந்நிகழ்ச்சித் திட்டத்தை உயரிய அர்ப்பணிப்போடு வெற்றிகரமாக செயற்படுத்தினார். இந்த நினைவுப் பேருரைக்காக என்னை அழைத்ததையிட்டு தற்போதைய பணிப்பாளர் நாயகமாக திகழும் கலாநிதி ஜயந்தி குணசேகர அவர்களுக்கு எனது நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொள்கின்றேன்.

இன்று இடம்பெறும் இந்த நினைவுப் பேருரையானது, இலவசக் கல்வியின் தந்தை எனப் போற்றப்படுகின்ற மேன்மை தங்கிய கலாநிதி கிறிஸ்தோபர் வில்லியம் விஜேகோன் கன்னங்கர அவர்களைப் பற்றியதாகும். அவர் தென் மாகாணத்தின் பலபிட்டிய பிரதேசத்தில் ரன்தொம்பே எனும் கிராமத்தில் 1884 ஆம் ஆண்டு ஒக்டோபர் மாதம் 13ஆம் திகதி அவதரித்தார். ரன்தொம்பே வெஸ்லியன் மிஷனரி பாடசாலையில் இவர் தனது பாடசாலைக் கல்வியை ஆரம்பித்தார். அப்பாடசாலையின் பரிசளிப்பு விழாவொன்றிற்காக பிரதம விருந்தினராக வருகை தந்தவர் காலி றிச்மண்ட் கல்லூ ரியின் அதிபராகப் பதவி வகித்த ஜே. எச். டெறல் (J. H. Darrel) பாதிரியார் ஆவார். அவர் கன்னங்கர எனும் மாணவர் பெற்றுக்

கொண்ட பரிசுகளைப் பார்த்துவிட்டு அப்பரிசுகளைச் சுமந்து செல்வதற்கு இம்மாணவருக்கு வண்டியொன்று தேவைப்படும் எனக் குறிப்பிட்டார். டெறல் பாதிரியாரின் அறிவுரைகளைப் பெற்ற கன்னங்கர றிச்மண்ட் கல்லூரியில் கல்வியைத் தொடர்வதற்கான புலமைப் பரிசில் பரீட்சைக்குத் தோற்றினார். அதிசிறந்த பாடசாலையான றிச்மண்ட் கல்லூரியில் கற்பதற்கான வாய்ப்பும் விடுதி வசதியும் எதுவித கட்டணமுமின்றி பெற்றுக் கொள்ளும் பாக்கியம் அவருக்கு கிடைக்கப் பெற்றது. இத்தகைய பாடசாலைகளானது நகர்ப்புறங்களில் அமையப் பெற்றிருந்ததுடன் அவற்றில் கல்வி கற்பதற்கான வாய்ப்பும் செல்வமும், கல்வியறிவுமுடைய பெற்றோர்களின் பிள்ளைகளுக்கு வரையறுக்கப்பட்டிருந்தது. அந்தப் பாடசாலைகளின் தலைமைத்துவப் பதவி பிரித்தானியப் பல்கலைக்கழகங்களில் பட்டம் பெற்ற கிறிஸ்தவர்களுக்கே உரித்தானது (De Silva - 1969). அக்காலத்தில் இருந்த பாடசாலைகள் ஆங்கில மொழி மூலமான பாடசாலைகள் எனவும் சுதேச மொழி மூலமான பாடசாலைகள் எனவும் இருவகையாக வகைப்படுத்தப்பட்டிருந்தன. பிரிவெனாக் கல்வி நிலையங்கள் சுதேச பாடசாலைகள் எனும் வகைக்குட்பட்டிருந்தது.

உரு 1. றிச்மண்ட் வித்தியாலயத்தின் முகப்புத் தோற்றம்

கன்னங்கரவின் திறமைகள் கணித பாடத்துடன் நின்று விடவில்லை. பாடசாலை கிரிக்கட் அணியின் தலைமைப் பதவியும், காற்பந்தாட்டம் மற்றும் விவாதக் குழுக்களில் அங்கத்துவத்தினையும் பெற்றிருந்த இவர் நடிப்புத் திறனையும் வெளிப்படுத்தி வந்தார். பாடசாலையின் செயற்பாடுகளில் மகத்தான பங்களிப்பினை வழங்கி

வந்த கன்னங்கரவிற்கு, தமக்கு அருகிலுள்ள பாடசாலைகளில் பயிலும் மாணவர்களுக்கு தான் அனுபவிக்கும் இந்த வசதிகள் எதுவுமே இல்லை என்பது அடிக்கடி மனதை வருத்திக் கொண்டிருந்தது. நிரந்தரமான கட்டடம் ஒன்றில்லாத அப்பாடசாலைக் கட்டடங்களின் சுவர்கள் மண், தடிகளால் ஆக்கப்பட்ட சுவர்களால் கட்டப்பட்டிருந்ததுடன் அதன் கூரை ஓலைகளினால் வேயப்பட்டிருந்தது.

உரு 2. வசதிகளற்ற பாடசாலை

வெள்ளை நிற மேற்சட்டையும் நீல நிறக் காற்சட்டையும் கறுப்பு நிறத்திலான பாதணியும் கொண்ட சீருடையில் காணப்பட்ட றிச்மண்ட் பாடசாலையின் பிள்ளைகளைப் போன்று வசதி குறைந்த பாடசாலைப் பிள்ளைகளுக்குச் சீருடையொன்று இருக்கவில்லை. அவர்களில் பெரும்பாலானோர் காலுக்கு செருப்புகளின்றி நடந்தே பாடசாலைக்கு வருகை தந்தனர்.

உரு 3. றிச்மண்ட் கல்லூரி மாணவர்கள்

சகல வசதிகளும் நிறைந்த வகுப்பறைகளைக் கொண்ட றிச்மண்ட் கல்லூரியில் பயின்ற ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் தனியான ஒரு மேசையும் கதிரையும் இருந்தது. ஆனால் வசதிகளற்ற

பின்தங்கிய பாடசாலைகளில் கல்வி கற்ற மாணவர்களுக்கும் கற்பித்த ஆசிரியர்களுக்கும் இருப்பதற்கு கதிரைகளும் இருக்கவில்லை. பெரும்பாலும் அவர்கள் விரிப்பொன்றை விரித்து தரையில் அமர்ந்தே கற்றல் நடவடிக்கைகளை மேற்கொண்டனர். விளையாடுவதற்கான மைதானம் அவர்களுக்கு இருக்கவில்லை. இப்பிரச்சினைகள் கன்னங்கரவின் மனதில் தொடர்ச்சியாக எழுந்தன.

உரு 4. வசதிகளுடன் கூடிய கற்றல் நடவடிக்கைகள்

உரு 5. வசதிகளற்ற கற்றல் நடவடிக்கைகள்

தனது பாடசாலைக் கல்வியினை வெற்றிகரமாக நிறைவு செய்த கன்னங்கரவுக்கு தாம் கற்ற பாடசாலையிலேயே கணித ஆசிரியராக பணிபுரியும் வாய்ப்புக் கிட்டியது. அப்பாடசாலையில் பணியாற்றிக் கொண்டிருக்கும்போதே மொரட்டுவ வேல்ஸ் கல்லூரி

யிலும், கொழும்பு வெஸ்லி கல்லூரியிலும் ஆசிரியராகக் கடமை புரிந்தார். இக்காலப்பகுதியில் சட்டக்கல்வியைத் தொடர்ந்த இவர், 1910இல் சட்டத்தரணியாகச் சத்தியப்பிரமாணம் செய்து கொண்டு காலி நீதிமன்றில் பணியாற்றினார். பின்னர் இலங்கை அரசியலுக்குள் பிரவேசித்த கன்னங்கர அவர்களுக்கு 1924ஆம் ஆண்டில் சட்டவாக்கக் கழகத்திற்கு பிரவேசிப்பதற்கான வாய்ப்பு கிட்டியது. 1931இல் பிரித்தானிய காலனித்துவ ஆட்சியாளர் களால் இலங்கையர்களுக்கு சர்வசன வாக்குரிமை வழங்கப் பட்டதன் விளைவாக டொனமூர் அரசியலமைப்பின் கீழ் கன்னங்கர அவர்கள் அரசக்கழகத்திற்கு மக்கள் வாக்குகளால் தெரிவு செய்யப்பட்டார். அந்த யாப்பின்படி அரசுக்கழகத்தில் நிறைவேற்றுத் தலைவர் பதவி உட்பட மேலும் ஏழு தலைமைப் பதவிகள் காணப்பட்டன. அதில் கல்வியமைச்சர் பதவியும் ஒன்றாகும். அதன்படி இலங்கையின் முதலாவது கல்வியமைச்சராக கன்னங்கர அவர்கள் நியமனம் பெற்றார். 1942இல் இலங்கைப் பல்கலைக் கழகத்தில் முதல் தடவையாக இடம்பெற்ற பரிசளிப்பு வைபவத்தில் அப்போதைய துணைவேந்தராக இருந்த மேன்மை தங்கிய சேர் ஐவோ ஜெனிங்ஸ் (Sir Ivo Jennings) அவர்களால் திரு. கன்னங்கர அவர்கள் கல்வித் துறைக்காற்றிய மகத்தான சேவையினைப் போற்றி கௌரவ கலாநிதிப் பட்டம் வழங்கப்பட்டது. கன்னங்கர அவர்கள் 1937 தொடக்கம் 1946 வரை கல்வி நிர்வாகக் குழுவின் நிறைவேற்றுத் தலைவராகச் சேவையாற்றினார். 1944இல் முன்வைக்கப்பட்ட கல்வி மறுசீரமைப்பை எதிர்த்து சர்வசன வாக்குரிமையால் தெரிவு செய்யப் பட்ட அரசுக்கழக உறுப்பினர்கள் சிலர் வாக்களித்திருந்தாலும் பெரும் பான்மையானோரின் கரகோசத்தின் மத்தியில் அது நிறைவேற்றப்பட்டது. அன்றைய தினம் இலவசக் கல்விச் சட்டத்தை அவதானிப்பதற்காக வருகை தந்திருந்த இந்தியப் பிரதிநிதியான எம். எஸ். அனே (M. S. Aney) அவர்கள், கலாநிதி கன்னங்கரவிடம் வந்து, ''இந்தியன் என்ற வகையில் இவ்விலவசக் கல்வித் திட்டத்தினை இந்தியாவில் நான் முன்வைத்திருந்தால் என்னைக் கடவுளுக்குச் சமமாக

போற்றியிருப்பார்கள்'' என்று கூறினார். அந்த வகையில் இலங்கையில் எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் இலவசக் கல்வியை வழங்கும் திட்டம் 1945 ஒக்டோபர் 1ஆம் திகதியில் இருந்து செயற்படுத்தப்பட்டது.

1937 தொடக்கம் 1946 வரையான காலத்துள் கல்வித்துறையில் குறிப்பிடத்தக்க நிலைமாற்றங்கள் ஏற்பட்டன. அவையாவன:

- பாலர் வகுப்பு முதல் பல்கலைக்கழகம் வரையிலான இலவசக் கல்வி
- ஆரம்பப் பிரிவுகளில் தாய்மொழி மூலம் கல்வியை கற்பித்தல்
- மூன்றாம் தரத்தில் இருந்தே எல்லாப் பாடசாலைகளிலும் ஆங்கில மொழியினைக் கற்பித்தல்
- பிள்ளையின் தலை, இதயம், கைகள் (Head, Heart, Hands) என்ற 3H எண்ணக்கருவிற்கேற்ப பாடத்திட்டத்தை விருத்தி செய்தல்

அன்று மேன்மை தங்கிய கன்னங்கர அவர்களால் முன்வைக்கப் பட்ட 1939ஆம் ஆண்டு 31ஆம் இலக்கக் கல்விச் சட்டமூலம் இன்று வரை நடைமுறையில் உள்ளது. சிறுசிறு மாற்றங்களை மேற்கொள்வ தற்கான எத்தனங்கள் மேற்கொண்டிருந்தாலும் இச்சட்ட மூலத்தில் குறிப்பிடத்தக்க மாற்றங்கள் இன்றுவரை இடம்பெறவில்லை. இவ்வுரை யில் நான் மேன்மை தங்கிய கன்னங்கர அவர்களின் கல்விக்கான பங்களிப்பு மற்றும் 'சமத்துவமும் ஒப்புரவும்' என்ற கருப்பொருள்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு எனது கருத்துக்களை முன்வைக்கின்றேன்.

சமத்துவத்தையும் ஒப்புரவையும் பற்றி நபர்கள் வெவ்வேறு வகையில் பொருள் விளக்கமளித்துள்ளனர். Jacob and Holsinger (2008, P. 4) என்போரின் கூற்றுப்படி சமத்துவம் (Equality) என்பது அளவுக்கேற்பவோ, தாக்கத்திற்கேற்பவோ, பெறுமானத்திற்கேற்பவோ, பதவி நிலைகளுக்கேற்பவோ பாகுபாடு காட்டாது சமமாக மதித்தல் ஆகும்.

ஒப்புரவு (Equity) என்பது நீதி, நேர்மை, பக்கசார்பின்மை போன்ற விடயங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு, கல்வித்துறையில் ஏனைய கட்டமைப்புக்களுக்கும், கல்வித்துறையில் பல்வேறு வகையில் பரவலடைந்திருக்கும் பிரிவுகளுக்கும் ஏற்ற வகையில் சமூக நீதியின் மீது கரிசனைக் கொண்டு வளங்களைப் பல்வகையில் பகிர்ந்தளித்தலாகும்.

ஒப்புரவிற்கேற்ப வளங்களைப் பகிர்ந்தளிக்கும் போது அது நேர்மையாகவும் நீதியானதாகவும் இடம்பெற வேண்டும். அவ்வாறு வளங்களைக் கீழ்நிலைக் கட்டமைப்புகளுக்குப் பகிர்ந்தளிப்பதற்காகப் பொதுவான தீர்மானம் ஒன்று மேற்கொள்ளப்படும். எவ்வாறாயினும் அத்தீர்மானங்கள் தொடர்பில் சமூகத்தில் இருந்து பல்வேறு கருத்துக்கள் தோற்றம் பெறக்கூடும்.

XXIV **ஆவது அமர்வின் அறிக்கையில், சமத்துவமும் ஒப்புரவும் வெளிப்படுத்தப்படும் விதம்**

1943 ஆம் ஆண்டு XXIV ஆவது அமர்வறிக்கையில் கல்வியில் ஒப்புரவு பற்றிய கருத்துக்கள் விஷேடமாக வெளிப்படுத்தப்பட்டிருந்தது. அவ்வறிக்கையில் ஒப்புரவு எனும் எண்ணக்கருப் பற்றி விரிவான கண்ணோட்டத்தில் விபரிக்கப்பட்டுள்ளது. அது தற்கால சமூகத்திற்கு பொருந்தக்கூடிய தூரநோக்குப் பண்புகளைக் கொண்டுள்ளமை குறிப்பிடத்தக்க அம்சமாகும். இவ்வறிக்கையில் மூன்றாவது அத்தியாயத்தில் கல்வியின் விசேடமான இலக்குகள் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளன. அவை,

1. உளவிருத்தி எனும் மன ஒழுக்கம்
2. நடத்தைகளுடன் கூடிய பண்பாடு
3. செயற்றிறன் போன்றவாறு அமைந்திருந்தன.

மேற்குறித்த மூன்று விஷேட நோக்கங்களினதும் விவரிப்புக்கு ஏற்ப, சமத்துவ எண்ணக்கருவைப் போலவே ஒப்புரவு மீதும் கவனத்தை செலுத்துவது அவசியமாகும் என்பது உணர்த்தப்பட்டுள்ளது. உளவிருத்தி தொடர்பில் கலந்துரையாடும்

போது அறிக்கையில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள கீழ்வரும் கருத்துக்கள் தற்காலச் சந்தர்ப்பங்களுக்கும் பொருந்துகின்ற பிரச்சினைகளாகக் காணப்படுகின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது.

> ஆரம்பப்பிரிவுகளிலேயே பரீட்சையை மையப்படுத்திய கற்றல் - கற்பித்தல் முறையின் காரணமாக ஏற்படக்கூடிய பாதகமான விளைவுகளை விளங்கிக்கொள்ள வேண்டும். இச்சந்தர்ப்பத்தில் நாம் அதிக கவனம் செலுத்துவது பாடசாலையின் அனைத்து மாணவர்களுக்கும் பொருந்து கின்ற கல்விக் கொள்கை தொடர்பிலாகும். பல்வேறு ஆய்வுகள் மற்றும் பரிசோதனைகளுக்கு ஏற்ப உளவிருத்தி யைப் போலவே கைவினைப் பயிற்சியும் ஏற்பட வேண்டும் என்பதை பல பரிசோதனைகளும் ஆய்வு முடிவுகளும் குறிப்பிடுகின்றன. குறிப்பாக ஆரம்பப் பருவத்தில் எழுத்தறிவை மாத்திரம் விருத்தி செய்யும் பாடங்களை புகட்ட நினைப்பதால் சமமற்றதும் பூரணமற்றதுமான அபிவிருத்தி இடம்பெறக் காரணமாக அமையும் (12ஆம் பக்கம், 14ஆவது பந்தி).
>
> கைவினைப் பயிற்சிகளான (Manual Training) தச்சுவேலை, உலோகவேலை, தோட்டவேலைகள், சமையற்கலை மற்றும் வேறு வகையான வீட்டுப் பணிகள் என்பன சமநிலையான உளவிருத்திக்கு வழிகாட்டுகின்றன (12ஆம் பக்கம், 15ஆவது பந்தி).
>
> கைவினைப் பாடங்களை அடுத்து பல்வேறு கலைகள் மற்றும் சங்கீதம் போன்றவற்றை விஷேடமாகக் குறிப்பிடக் காரணம் அவை உயர் கலாசாரப் பெறுமானங்களைக் கொண்டிருப்பதினாலும், பிள்ளைகள் தமது கருத்தை வெளிப்படுத்துவதற்கான பல்வேறு வழிகளை ஏற்படுத்தும் நுட்பமுறையாக அமைந்திருப்பதினாலுமாகும். எனினும் சங்கீதத்தை பல தடவைகள் மனனம் செய்து பரீட்சையில் ஒப்புவிப்பது உள்ளார்ந்த வெளிப்பாடாக அமையாது.

அதனால் உள்ளார்ந்த உணர்வுகள் செயலிழக்கச் செய் கின்றன எனலாம். அது ஓர் உளப்பயிற்சியல்ல. எந்தவித இரசனையும் இல்லாத, இயந்திரமயமான செயற்பாடாகும் (12ஆம் பக்கம், 16ஆவது பந்தி).

இந்த மேற்கோள்களுக்கேற்ப ஏட்டுக் கல்விக்கு மாத்திரம் வரையறுக்கப்பட்டுள்ள நடைமுறைப் பாடத்திட்டத்தின் சமமற்ற நிலையும், பரீட்சையை மையப்படுத்திய பயிற்சி நிகழ்ச்சிகளின் இயந்திர மயமான தன்மையும் மாணவனின் சமநிலையான அபிவிருத்திக்குத் தடையாக இருக்கும் விதத்தை நடைமுறைச் சூழ்நிலைகளுக்கு ஏற்ப பகுப்பாய்வு செய்து அதற்கான தீர்வுகளை இனங்கண்டு கொள்வது முக்கியமாகும்.

சமத்துவம் (Equality) தொடர்பான எண்ணக்கருவினால் வெளிப் படுத்தப்படுவது குறைந்தப்பட்ச தராதரம் (Minimum Standards) ஒன்றை அடைந்து கொள்வது தொடர்பிலாகும். அனைவருக்கும் ஆரம்பக் கல்வியைப் பெற்றுக் கொடுத்தல், இடைநிலைக் கல்வியை வழங்குதல் அன்றேல் அனைவருக்கும் எழுத்தறிவினை வழங்குதல் போன்ற 2015ஆம் ஆண்டுக்கு முன்னதான மில்லேனிய அபிவிருத்தி இலக்குகளை (Millennium Development goals MDGS) கல்வியில் சமத்துவத்திற்கான உதாரணமாகக் குறிப்பிடலாம். எனினும் அந்த இலக்கினை நோக்கிப் பயணிக்கும்போது குறித்த நபரைச் சித்தியடைந்துள்ளார், சித்தியடையவில்லை எனப் பாகுப்படுத்துவதில் அநீதி நிலவுகின்றது. சித்தியினை தனிநபர் அடைவினை மாத்திரம் கொண்டு அளவிடுவதனால் பிள்ளையை திறமையானவர், திறமை யற்றவர் என இரண்டு முறைகளில் வேறுபடுத்தப்படுகின்றார். இதன் போது சித்தியடைந்துள்ளமை, சித்தியடையாமை எனும் சுட்டியினை வழங்குவதில் செல்வாக்குச் செலுத்திய பால்நிலை, இனம், செல்வம், வதியும் பிரதேசம் போன்ற காரணிகள் கருத்தில் கொள்ளாது விடப்பட்டுள்ளன. இவ்வாறான புறக்காரணிகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு கல்வியின் இலக்கினை அடைந்து கொள்வதற்கான ஆற்றல், அதற்கேற்ப கல்விக் கொள்கைகளை உருவாக்குதல்

போன்றன ஒப்புரவுக் கொள்கையினூடாக எதிர்ப்பார்க்கப்படுகின்றது. இந்த அடிப்படையில் பாடசாலைக் கல்வியையும் உயர் கல்வியையும் தொடரும் மாணவர்களுக்கு இடையிலான விகிதாசாரத்தையும், சுதந்திரத்தின் பின்னர் அவ்விகிதாசாரத்தில் ஏற்பட்ட வளர்ச்சியினையும் இனங்கண்டு அவர்களுடைய இனம், வதியும் மாவட்டம் மற்றும் சமூக பொருளாதாரப் பின்னணி ஆகியவற்றையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு மீண்டும் பகுப்பாய்வு செய்வது அவசியமாகும். அந்த வகையில் 2030ஆம் ஆண்டு மற்றும் 2050ஆம் ஆண்டாகும் போது கல்வியின் போக்கிற்கேற்ப எதிர்காலத் திட்டத்தினை முறையாகத் தயாரிப்பது காலத்தின் தேவையாகும். பல்கலைக்கழக அனுமதி தொடர்பில் தற்போது நடைமுறையில் உள்ள ஒப்புரவுக் கொள்கையான மாவட்ட அனுமதிப்பங்கு முறை 1970 தொடக்கம் 1980 வரையான தசாப்தத்தின் பின் எவ்வாறான செல்வாக்கினைச் செலுத்தியுள்ளது என்பதை விஞ்ஞான ரீதியாகப் பகுப்பாய்வு செய்து அதில் மேற்கொள்ள வேண்டிய மாற்றங்களைப் பரிந்துரைப்பது அத்தியாவசியமாகும்.

UNESCO – UIS (2018) இற்கு ஏற்ப கல்வியில் ஒப்புரவினை அளவிடுவதற்கு 05 முறைகள் காணப்படுகின்றன.

1. திறமை - Meritocracy
2. குறைந்தபட்ச தராதரம் - Minimum Standarts
3. பக்கச்சார்பின்மை - Impartiality
4. சமத்துவமான தன்மை - Equality of Condition
5. பகிர்வில் சமத்துவம் - Equality of Redistributions

2000ஆம் ஆண்டில் இலங்கையில் அறிமுகஞ் செய்யப்பட்ட தரவுள்ளீட்டுச் செயற்றிட்டமானது (வளங்கள் பற்றாக்குறையாகவிருக்கும் ஏழ்மையான கிராமப்புறப் பாடசாலைகளுக்கு வசதியளிப்பதற்காக) கல்வியில் ஒப்புரவினை அதிகரிப்பதற்காக மேற்கொள்ளப்பட்ட முயற்சியாக எடுத்துக்காட்ட முடியும். ஒப்புரவு எனும் சொல்லை நேரடியாகப் பயன்படுத்தியிருக்காவிட்டாலும் கல்வித்துறையில்

ஒப்புரவினை ஏற்படுத்த மேற்கொள்ள வேண்டிய படிமுறைகள் தொடர்பான கருத்துக்களுக்கூடாக அவ்வறிக்கை வளம் பெற்றது. சமத்துவம் மற்றும் ஒப்புரவு எனும் எண்ணக்கருக்கள் தொடர்பான எடுத்துக்காட்டுகள் பின்வருமாறு கலந்துரையாடப்படுகின்றது.

இரண்டாவது அத்தியாயத்தில் உள்ள கருத்துக்களின்படி ‘‘ஜனநாயகம் எனும் அம்சத்திற்கு முதலாவதாகத் தேவைப்படுவது குறைந்தபட்ச தேர்வினையுடைய கல்வியாகும். அதற்கும் அப்பால் தேவைப்படுவது சமனான கல்வி வாய்ப்புக்கள் ஆகும்’’. (9ஆம் பக்கம், 3ஆம் பந்தி) இவ்வறிக்கையில் காணப்பட்ட புகழ்மிக்க கூற்றாக ‘‘ஜனநாயக வாழ்க்கைக் கோலத்திற்கு நிகராகக் கல்வி அபிவிருத்தியின் மீது நாம் கட்டுப்பாடுகளை விதிக்கமாட்டோம்’’ (9ஆவது பக்கம் 4ஆம் பந்தி) எனும் கூற்றினை எடுத்துக்காட்டலாம். இதற்கேற்ப அது ஜனநாயக சமூகம் ஒன்றிற்குத் தேவையான சமத்துவ எண்ணக்கருவினையும் ஒப்புரவு எனும் எண்ணக்கருவினையும் செயல்நிலைப்படுத்தும் தேவையினை மறைமுகமாக எடுத்துக் காட்டுகின்றது.

> ‘‘எமது பல்வகைமையினை வெளிப்படுத்துகின்ற புள்ளி விபரங்களைக் கோடிட்டுக் காட்டுவதன் நோக்கம் மலைநாட்டு மக்களினதும், முஸ்லிம்களினதும் விஷேடத் தேவைகளை நாம் குறிப்பிட்டுக் கூறுவது, இனக்குழுவென்ற அடிப்படையில் அவர்களுடைய தேவைகளை முன்வைப்ப தற்கு அல்ல. ஒரு நாடு என்ற வகையில் காணப்படும் வளங்களை ஏனையோருடன் சமமாக பகிர்ந்து கொள்வ தற்கான சந்தர்ப்பத்தை அவர்களுக்கும் வழங்குவதாகும்’’. (10ஆவது பக்கம், 6ஆவது பந்தி)

இக்கூற்றினை ஆழமாக விவரிக்கும் போது அது ஒப்புரவு எனும் எண்ணக்கருவின் தேவையை குறிப்பாக உணர்த்துகின்றது. குறைவான ஆற்றலுடைய குழுவொன்றின் மீது விஷேட கவனத்தை செலுத்த வேண்டியதன் தேவையினை எடுத்தியம்புவதனாலாகும்.

இனரீதியான பிரச்சினைகளை (Communal Problems) வெளிப்படுத்தக் காரணம் நாம் இனவாதத்தினை விரும்பு வதனாலன்று, வரலாற்றில் நடந்த தற்செயலான சில நிகழ்வுகள் காரணமாக ஒரு சில மக்கள் குழுக்களின் உறுப்பினர்களுக்கு சமத்துவத்திற்குரிய விடயங்கள் தொடர்பில் கேள்வியெழுப்ப முடியாதிருப்பதனால் எமது கட்டாய இலக்கு தேசத்தின் ஒற்றுமை தொடர்பான உணர் வினைப் பாதுகாப்பதாகும். யாதேனுமொரு விஷேடமான குழுவினரின் விரக்தியின் காரணமாக துன்புறுவார்களாயின் அவர்களுடன் சார்ந்த ஏனையோரும் இனவாதப் பார்வை யிலன்றி ஒட்டுமொத்தச் சமூகக் கோணத்தில் சிந்திக்க முடியாது போயுள்ளது. எமது முயற்சியானது சமனற்றத் தன்மையினை நீக்குவதனூடாகத் தேசிய ஒற்றுமையினை மேலும் விருத்தி செய்வதாகும். (10ஆம் பக்கம், 8ஆவது பந்தி)

மேற்படி கூற்றினூடாக சமனின்மையை நீக்குவதற்காக அன்று மேற்கொண்ட முயற்சி தெளிவாகின்றது. அதிலிருந்து தோற்றம் பெறும் ஒப்புரவு எனும் எண்ணக்கரு சுதந்திரத்திற்கு பிற்பட்ட கால இலங்கைக்குப் பொருந்தும். இது தொடர்பான சிறந்ததொரு சான்றாக அமைவது பல்கலைக்கழக பிரவேசம் தொடர்பான மாவட்டத் தெரிவு முறையில் கடந்த காலங்களில் எழுந்த பிரச்சினைகளும், நடைமுறையில் எழுந்துள்ள சிக்கல்களையும் குறிப்பிடலாம். மாவட்ட ரீதியில் நிலவுகின்ற ஏற்றத்தாழ்வுகள் நீங்கும் வரை தற்காலிகமாக முன்வைக்கப்பட வேண்டிய படிமுறையானது, முறையானதோர் ஆய்வின்றி தொடர்ந்தும் முன்னெடுத்துச் செல்வதினால் சமத்துவ எண்ணக்கருவிற்கு ஏற்பட்டுவரும் பாதிப்பு மற்றும் கல்வியில் ஒப்புரவு எண்ணக்கருவில் ஏற்பட்டுள்ள மாற்றங்கள் பற்றியும் மீளவும் ஆராய்ந்து மாற்றுக் கல்விக் கொள்கைகளை உருவாக்க வேண்டிய தேவையும் நிலவுகின்றது.

‘‘ஜனநாயகத்திற்கு அடிப்படையாக அமையும் பொறுமை எனும் மூலத்தத்துவத்திற்கு எம்மால் இசைவாக்கமடைய இயலுமாயின், எமது கலாசாரத்தின் பல்வகைமைக்கு மிக முக்கியமானதோர் இடம் கிடைக்கப் பெறும்.’’ (10ஆம் பக்கம், 8ஆவது பந்தி) ஒப்புரவிற்கு ஏற்ப தீர்மானங்களை மேற்கொள்ளும் போது ஜனநாயகத்தின் அடிப்படையான பொறுமையுடன் செயற்படுவதன் முக்கியத்துவம் இங்கு உணர்த்தப்படுகின்றது. (மாவட்ட அனுமதிப்பங்கு முறையினால் கிளிநொச்சி, மன்னார், முல்லைத்தீவு ஆகிய மாவட்டங்களுக்கு ஏற்பட்ட நன்மையைப் பற்றி கலாநிதி பிரேமதாச உடகம அவர்களுக்கு நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொண்ட தமிழ்ப் பிரதிநிதிகள் அதனை உத்தியோகபூர்வமாக பகிரங்கப்படுத்தாமை இத்தத்துவத்தை கவனி யாது விட்டதற்கானதோர் எடுத்துக்காட்டாகும்.)

முதலாவது அத்தியாயத்தில் இரண்டாவது பந்தியில் குறிப்பிடப் பட்டிருப்பதைப் போன்று ஆசிரிய சங்கங்களிடமிருந்தும், பாடசாலை முகாமையாளர்களிடமிருந்தும், பொது மக்களிடம் இருந்தும் கருத்துக் களைப் பெற்றுக் கொள்வதற்கென தயாரிக்கப்பட்ட வினாக்கொத்திலும் (149ஆவது பக்கத்தில், 01ஆவது உபபிரிவில்) ஒப்புரவு எனும் பதம் நேரடியாக பயன்படுத்தப்படாவிட்டாலும் அதற்கீடான எண்ணக்கருக்கள் அடங்கிய வினாக்கள் வினவப்பட்டிருந்தன. எடுத்துக்காட்டாக:-

- அனைத்துப் பாடசாலைகளும் அரசுடைமையாக்கப்பட வேண்டுமா? நிர்வகிக்கப்பட வேண்டுமா? அரச சார்பற்ற பாடசாலைகள் அரசினால் எந்தளவிற்கு நிர்வகிக்கப்பட வேண்டும்? அரசு சாராத பாடசாலைகளுக்கு பொது நிதியிலிருந்து நன்கொடை வழங்க வேண்டுமா? அவ்வாறாயின் எந்தளவிற்கு?
- தற்போது நிலவும் ஆங்கில மொழி மூல மற்றும் தாய்மொழி மூல பாடசாலை வகைப்படுத்தல் தொடர்ந்தும் காணப்பட வேண்டுமா? எதிர்காலத்தில் அவை வகைப்படுத்த வேண்டியது கற்பிக்கும் மொழி மூலத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டா? கலைத்திட்டத் திற்கேற்பவா?
- ஆரம்பப் பாடசாலைகள், பிந்திய ஆரம்பப் பாடசாலைகளிலிருந்து வேறுபடுத்தப்பட வேண்டுமா? ஆரம்பப் பிள்ளைகளுக்கான

தனியான பாடசாலைகள் காணப்பட வேண்டுமா? பிந்திய ஆரம்பப் பாடசாலைகளானவை ஒரே வகையாகக் காணப்பட வேண்டுமா? அல்லது பல்வேறு வகையில் அவை காணப்பட வேண்டுமா?

- அனைவருக்கும் பிந்திய ஆரம்பக் கல்வியை வழங்குவது தொடர்பாக நீங்கள் உடன்படுகின்றீர்களா? அல்லது பிந்திய ஆரம்பக் கல்வி வரையறை செய்யப்பட வேண்டுமா? வரையறுக்க வேண்டுமாயின் அதற்கான அடிப்படை யாது?

அன்று கலாநிதி கன்னங்கர அவர்களால் கேட்கப்பட்ட கேள்விகள் இன்றைய கல்வி மறுசீரமைப்புகளின் போது விவாதத்திற்குரிய விடயங்களாக மாறியுள்ளன. ஆசிரியர்களுக்கு உரிய கேள்விகளும் அவ்வினாக்கொத்தில் அடங்கியுள்ளன.

- ஆசிரியர் ஒருவரின் ஊதியம் தீர்மானிக்கப்படுவது அவர் கடமையாற்றும் பாடசாலையின் வகையின் அடிப்படையிலா? பாடசாலையில் அவர் ஏற்கும் பதவியின் அடிப்படையிலா? அவரின் தகுதியின் அடிப்படையிலா?

- தரப்படுத்தப்பட்ட பதவிகளுக்கு ஏற்ப ஆசிரியர் சேவையும் கல்விச் சேவையாக மாற்றியமைக்கப்பட வேண்டுமா?

இவ்வினாக்களுள் தர்க்கரீதியான தீர்வு காணப்பட்டிருப்பினும், பாடசாலைக் கல்வியில் சமத்துவத்தைப் போன்று ஒப்புரவிற்கும் சவாலாக அமையும் காரணிகள் சில இன்னும் எஞ்சியிருக்கின்றன. உதாரணமாக, அனைவருக்கும் தேவையான ஆரம்பக் கல்விக்கு பிற்பட்ட கல்வியினை வழங்குவது, கொள்கை ரீதியாக ஏற்றுக் கொண்டிருந்தாலும் மாணவர்களின் தேர்ச்சிகளுக்கு ஏற்ப ஆரம்பக் கல்விக்கு பின்னரான கல்வியானது ஒழுங்கமைய வேண்டிய முறையானது இதுவரை விவாதத்திற்குரிய விடயமாக உள்ளது. ஆசிரியத் தொழிலும் ஒரு சேவையாகத் தரப்படுத்தப்பட்டிருந்தாலும் தொழில் வாண்மையினை அடிப்படையாகக் கொண்ட சேவையாகவும்,

கல்வி நிர்வாகச் சேவையுடன் ஆசிரியத் தொழில் தொடர்புற வேண்டிய விதத்தினை ஒப்புரவுக் கொள்கைக்கு ஏற்ப ஆழமான பகுப்பாய்விற்குட்படுத்தி, தற்பொழுது நிலவுகின்ற பிரச்சினைகளுக்குத் தீர்வு காண வேண்டிய தேவை ஏற்பட்டுள்ளது. உதாரணமாகப் பல்கலைக்கழக பட்டதாரிகள் போட்டிப் பரீட்சை எனும் எளிமையான நியதியினூடாக நிர்வாக அதிகாரிகளாக தேர்ந்தெடுத்து கற்பித்தலில் 10, 20 வருடங்கள் அனுபவமிக்க ஆசிரியர்களை மேற்பார்வை செய்வதில் ஈடுபடுத்தும் தற்போதைய போக்கானது கல்வியில் ஒப்புரவுக் கொள்கைக்கு எதிரான எண்ணக்கருவாகும்.

> ‘‘மூலாதாரங்களின் கருத்துப்படி கல்வியானது தெரிந்த விடயத்திலிருந்து தெரியாத விடயத்திற்கு செல்வதாக அமைய வேண்டும். அதன்படி பாடசாலையானது அதன் அயற்சூழலின் பூகோளரீதியான மற்றும் பொருளாதார ரீதியான காரணிகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு கற்பித்தலை ஆரம்பிக்க வேண்டும். எனவே பாடசாலை யொன்றில் கற்பித்தலானது கொழும்பு, யாழ்ப்பாணம், கீழ்நாட்டு கிராமப்புற பாடசாலை, தோட்டப்புறப் பாடசாலை என வேறுபட முடியும் என்பது தெளிவாகிறது. ஆயினும் இக்காரணிகளால் கற்பித்தலில் தரம் எவ்வகையிலும் வேறுபடக் கூடாது. கற்பிக்கும் விடயங்களிலும் பாரிய மாற்றங்கள் ஏற்பட முடியாது. மாற்றமடைய வேண்டியது கற்பித்தல் முறையாகும். உதாரணமாகக் கிராமப்புற பாடசாலை ஒன்றில் தோட்ட வேலைகளுக்குக் காட்டும் ஈடுபாட்டினை நகர்ப்புற பாடசாலைகளில் வெளிப்படுத்த வேண்டிய தேவை இல்லை. இவ்வேறுபாடுகள் கல்வியை வாழ்க்கையோடு தொடர்புப்படுத்துவதற்காகவே தேவைப் படுகின்றது’’. (14ஆம் பக்கம், 22ஆவது பந்தி)

இக்கூற்றிலிருந்தும் சமத்துவமும் ஒப்புரவும் வெளிப்படுத்தப்பட் டுள்ளது. குறிப்பாக ஆரம்பப்பிரிவில் கற்பித்தலிலும், பாடத்திட்டத்திலும் இடம்பெற வேண்டிய கொள்கை ரீதியான மாற்றங்களை மேற்குறித்த அடிப்படையில் கருத்திற் கொள்ள வேண்டும். 1905 மூன்றாவது

கூட்டத்தொடர் அறிக்கையில் தாழ்த்தப்பட்ட பிள்ளைகளின் கல்வித் தொடர்பிலும், நான்காவது கூட்டத்தொடரில் தோட்டப்புற பிள்ளை களின் கல்வித் தொடர்பிலும் தீர்மானங்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. (17ஆவது பக்கம், 33ஆவது பந்தி) இது ஒப்புரவுக் கொள்கையுடன் தொடர்புடையதாகும்.

ஐந்தாவது அத்தியாயத்தில் காணப்படுகின்ற நடைமுறையில் நிலவும் பிரதான குறைபாடுகள் நான்கும் (50 - 57ஆவது பந்திகள்) ஏனைய குறைபாடுகள் எட்டையும் (58ஆவது பந்தி) பற்றி விவரிக்கும் போதும் சமத்துவம் மற்றும் ஒப்புரவுக்குரிய பிரச்சினைகள் விவரிக்கப்பட்டுள்ளன என்பது தெளிவாகிறது. பிரதான நான்கு குறைபாடுகளாவன:-

1. கற்பிக்கும் மொழிக்கேற்ப இருமுறைகளைக் கொண்ட கல்வி நிலவுகின்றமை.
2. குறிப்பிட்ட அளவையும் விட ஒரே மாதிரியான கல்வி நிலவுகின்றமை.
3. கல்விக்கான சமவாய்ப்புகள் இன்மை.
4. கட்டாயக் கல்வியானது எதிர்ப்பார்க்குமளவிற்கு கட்டாயப் படுத்தப்படாமை.

சமமான வாய்ப்புகள் நிலவாமை எனும் சமத்துவத்துடன் தொடர்புடைய எண்ணக்கருவொன்று புறம்பாகக் காட்டப்பட்டிருப்பது போன்று ஏனைய மூன்று விடயங்களிலும் சமத்துவத்திற்குரிய காரணிகளைப் போன்றே ஒப்புரவிற்கேற்ற விடயங்களையும் செயற்படுத்தப்பட வேண்டியதன் முக்கியத்துவம் வெளிப்படுத்தப்படுகிறது. உதாரணமாக இரண்டாவது காரணியான Excessive Uniformity எனும் அதீத சீர்தன்மை கொண்ட கல்வி நிலவுகின்றமையால் வெளிப்படுவது, ஆரம்பக்கல்வியானது குறிப்பிடத்தக்களவு ஒரே சீரானதாக காணப் பட்டாலும் இடைநிலைக் கல்வியானது மாணவர்களின் ஆற்றல், அவர்களுடைய ஈடுபாடு மற்றும் நாட்டின் தேவைகளுக்கு ஏற்பப் பல்வகைப்படுத்துவது அவசியமாகும்.

ஏனைய குறைபாடுகளாவன;

1. விளையாட்டு மைதானம், கட்டடங்கள் குறிப்பாக செயற்பாடு களுக்கான உபகரணங்கள் போதுமானளவு இன்மை.
2. பரீட்சைகள் மூலம் கலைத்திட்டம் மூழ்கடிக்கப்படல்.
3. குறிப்பாக இடைநிலைப் பாடசாலைகளின் பாடத்திட்டம் குறுகியதாகவிருத்தல்.
4. வெளிவாரிப் பரீட்சைகளின் பொருத்தப்பாடற்றத் தன்மை.
5. சிங்கள - தமிழ் மொழி மூலமான பாடநூல்களின் தரம் குறைவாகக் காணப்படல்.
6. விழிப்புலன், செவிப்புலன் குறைபாடுடைய பின்தங்கிய பிள்ளைகளுக்கு போதியளவு வசதியின்மை.
7. வளர்ந்தோர் கல்விக்குப் போதிய ஒழுங்கின்மை.
8. ஆரம்பக்கல்வியின் இறுதியில் குறிப்பிட்டளவு சதவீதமான மாணவர்கள் விலகிச் செல்லல்.

இத்தகைய பல பிரச்சினைகளுக்கான காரணம் போதியளவு நிதி வளமின்மையாகும். அதன்படி ஏனைய பிரச்சினைகளுக்கு தீர்வு காணும் போது ஒப்புரவுக் கொள்கைக்கு ஏற்ப தீர்மானங்களை மேற்கொள்ள வேண்டிய தேவை அக்காலத்தில் நிலவியது. எனினும் தற்காலத்தில் கல்வித்துறைக்கு போதுமானளவு நிதி ஒதுக்கப்பட்டு ஒப்புரவுக் கொள்கையின்படி அவை குறித்த நிதிக் கொள்கைக்கு ஏற்ப மாகாணங்களுக்கு இடையில் பகிர்ந்தளிக்கப்பட்டாலும் பாடசாலைகளுக்கிடையிலான ஏற்றத்தாழ்வுகளை நீக்கும் வகையில் பயன்படுத்துவது தொடர்பில் குறைபாடுகள் நிலவுகின்றன.

ஆறாவது அத்தியாயத்தில் கல்வி நிர்வாகத்தின் கீழ் காணப்படு கின்ற சமத்துவத்திற்குரிய விடயங்கள்.

- கல்வியில் அரச நிர்வாகம் என்பது தனியான அரசாங்கத்தின் நிர்வாகம் மாத்திரமன்று, மதப்பிரிவுப் பாடசாலைகளும்

குறித்ததோர் அரச நிர்வாகத்திற்குட்பட வேண்டும். அதனூடான செயற்றிறனை உறுதிப்படுத்த வேண்டும். (62ஆவது பந்தி)

இதன்படி இலங்கையில் தற்போதுள்ள சர்வதேச பாடசாலைகள் தொடர்பிலும் ஒப்புரவினை உறுதிப்படுத்த அரச நிர்வாகம் பொறுப்பாதல் அவசியம்.

- கல்வியில் சமத்துவம் என்பது எல்லாப் பிள்ளைகளுக்கும் சமனான கல்வியினைப் பெற்றுக் கொடுப்பதற்குள்ள சமவாய்ப்பன்று. அதன் கருத்து அந்தந்த நபர்களுக்குரிய கல்வியினைப் பெற்றுக் கொடுப்பதாகும். (63ஆவது பந்தி)

உரு 6. ஆசிரிய மாணவர் ஒருவரால் வரையப்பட்ட மரபு ரீதியான வகுப்பறை ஒன்றின் உருவப்படம்.

இதன்படி தற்போது இலங்கையில் ஆரம்பக்கல்விக்கு பின்னரான கல்வி, நபர்களின் தேவைகளுக்குப் பொருத்தப்பாடுடையதாகவும், பல்வகைமைப்படுத்த வேண்டிய தேவையும் நிலவுகின்றது. வகுப்பறைக் கற்றல் - கற்பித்தல் தனியாள் பல்வகைமைக்கு ஏற்ப ஒழுங்கமைக்கப்பட வேண்டும்.

இங்குள்ள அனைவரும் கல்வி கற்றிருப்பதான மரபு ரீதியான வகுப்பறைகளிலாகும். கற்றல் - கற்பித்தல் செயற்பாட்டின் போது பெரும்பாலும் மாணவர்களிடம் வகுப்பறையொன்றை வரைந்து காட்டும்படி கூறினால், அவர்களில் 90%ற்கும் அதிகமானோர் வழமையான மரபு ரீதியான வகுப்பறையினை வரைந்து காட்டுகின்றனர். ஆசிரிய மாணவர்களின் கற்பித்தல் மேற்பார்வையிலும் காணக் கிடைப்பது அவ்வாறான வகுப்பறைகளாகும்.

உரு 07. ஆசிரியர் மைய வகுப்பறை

ஆசிரியர் மைய - மாணவர் மைய கற்பித்தல் அணுகுமுறைத் தொடர்பில் எமது நாட்டில் பல்வேறு கருத்தரங்குகள், விரிவுரைகள், செயலமர்வுகள் மற்றும் பாடநெறிகளில் பெருவாரியாக கலந்துரை யாடி இருந்தாலும், பயிற்சியினை நிறைவு செய்துவிட்டு வரும் புதிய ஆசிரியர்களும், ஆசிரியர் மையக் கல்வியினையே செயற்படுத்து கின்றனர். மாணவர் மைய கற்பித்தல் செயன்முறையினை மிகவும் அரிதாகவே காணக் கிடைக்கின்றது. இதிலிருந்து எமக்குப் புலப்படுவது யாதெனில், தொடர்ச்சியான மதிப்பீடானது மாணவர்களுக்கு மாத்திரமல்ல ஆசிரியர்களுக்கும் அவசியம் என்பதாகும். செயற்பாட்டுடன் கூடிய செயலமர்வுகளுடாக ஆசிரியர்களின் ஆற்றலை விருத்தி செய்ய முடியும். (Karunarathna, 2008) அநேகமான சேவைக்கால கருத்தரங்குகள், விரிவுரை முறையில் இடம்பெறுவதால் அதிலிருந்து புதிய கருத்துக்களையோ, அனுபவங்களையோ பெற்றுக் கொள்ள முடியாது என்பது பெரும்பாலான ஆசிரியர்களின்

கருத்தாகும். யாராவது ஒருவர் என்னுடைய இந்தக் கூற்றினை ஏற்றுக்கொள்ளாது போகலாம். ஆனால் நான் இவ்வாறு கூறுவது ஓரிரண்டு நபர்களின் நலனை கருத்திற் கொண்டல்ல. பொதுவாகக் காணக்கிடைக்கின்ற இத்தகைய பிரச்சினைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டாகும். ஆசிரியர் - மாணவர்களுக்கிடையிலான பிணைப்பு அதிகரிக்கும் போது கற்றலில் மாணவர்கள் காட்டும் ஆர்வமும் ஈடுபாடும் அதிகரிக்கும்.

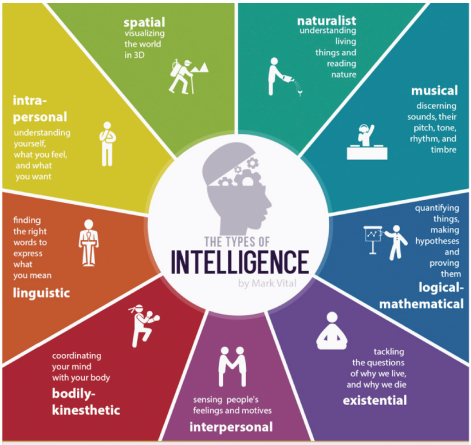
ஒரு மாணவர் மற்றைய மாணவருக்கு சமமானவர் அல்ல. வீட்டுச்சூழல், சமூகச்சூழல், ஆர்வம், ஈடுபாடு, அறிவுமட்டம் ஆளுக்காள் வேறுபடும். ஹவார்ட் காட்னர் (Howard Gardner, 1983) முன்வைத்த பன்முக நுண்மதி கோட்பாட்டின்படி இது மிகவும் தெளிவாகின்றது.

உரு 8. மாணவர் மைய வகுப்பறை

ஏழாவது அத்தியாயத்தில், பாடசாலைகளைத் தரப்படுத்தல், வகைப்படுத்தல் மற்றும் ஒழுங்கமைப்புத் தொடர்பான காரணிகளை முன்வைக்கும் போது வெளிப்படுத்தும் கருத்துக்கள் பின்வருமாறு காணப்படுகின்றன.

> இங்கு ஒருவகை மற்றுமொரு வகையிலும் பார்க்க மிக சிறப்பானதெனும் கருத்தினை வெளிப்படுத்தவில்லை. எமது வேலைத்திட்டத்தின் கீழ் பாடசாலை வகைகள் மூன்றும் ஒப்புரவு நிலைமையின் கீழ் (Parity of Status) நோக்கப்படுகின்றன. இதற்காக பாடசாலையின்

ஒழுங்கமைப்பு, உபகரணங்கள் மற்றும் பணிக்குழுவினர் சமமான ஏற்புடைமையின் (Standarts) கீழ் வழங்குதல் அவசியமாகும் (89ஆவது பந்தி).



உரு 9. காட்னரின் நுண்மதிக் கோட்பாடு

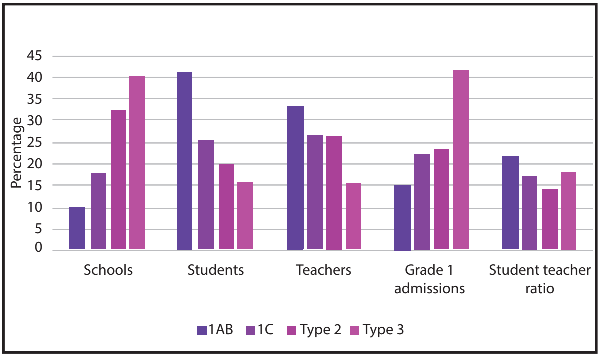
இன்று பாடசாலைகள் தொடர்பில் பயன்படுத்தப்படும் வகைப்படுத்தலுக்கு ஏற்ப பாடசாலைகளின் வகைகள் நான்கும் பின்வருமாறு:-

1 AB வகை - உயர்தர விஞ்ஞானப் பாடத்துறையுடனான பாடசாலைகள்

1 C வகை - உயர்தர கலை, வணிகப் பிரிவுகளைக் கொண்ட பாடசாலைகள்

2ஆவது வகை - க.பொ.த சாதாரண தரம் வரையிலான வகுப்புகள் காணப்படும் பாடசாலைகள்

3ஆவது வகை - தரம் 1 - 5 வரையிலான வகுப்புகள் காணப்படும் பாடசாலைகள்

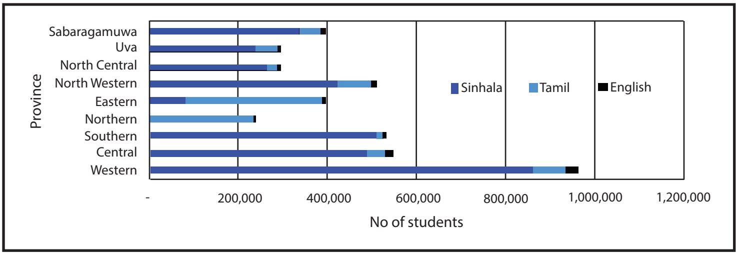


உரு 10. பாடசாலை வகைப்படுத்தலுக்கு ஏற்ப ஆசிரியர் - மாணவர்களின் சதவீதம், முதலாம் தரத்திற்கு உள்வாங்கப்படுதல் மற்றும் ஆசிரியர் - மாணவர் வீதாசாரம்.

மூலம்:- Annual Census Report - 2017, Policy planning and performance Review Division MoE (2018)

10ஆவது உருவில் 2017ஆம் ஆண்டு இறுதியாகும் போது காணப்பட்ட பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை, மாணவர்களின் எண்ணிக்கை, ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை முதலாம் தரத்திற்கு சேர்த்துக் கொள்ளப்படுவோர் மற்றும் ஆசிரிய மாணவர்கள் விகிதாசாரமாகக் காட்டப்பட்டுள்ளது. இதில் அதிகமான பாடசாலைகள் உள்ளடங்குவது 3ஆவது வகையிலாகும். இவற்றுள் ஐந்தாம் தரம் வரையிலான வகுப்புக்கள் மாத்திரம் காணப்படுகின்றமையால் ஆசிரியர்களினதும் மாணவர்களினதும் எண்ணிக்கை குறைவாகக் காணப்படுகின்றமை நியாயமானதாயினும் ஆசிரியர் - மாணவர் விகிதாசாரத்தில் உள்ள குறையினைக் கண்டு கொள்ளாதிருப்பது கவலைக்குரிய விடயமாகும்.

மாகாண மட்டத்தில் நோக்கும் போது கற்பித்தல் மொழி மூலமான பாடசாலைகளுக்கு இடையில் சமத்துவமற்ற நிலை (உரு 12) காணப்படுகின்றது. குறிப்பாக வடக்கு, கிழக்கு மாகாணங்களில் சிங்களம் மற்றும் ஆங்கில மொழியில் கல்விக் கற்கும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை மிகவும் குறைவாகும். பாடசாலை வகைப்படுத்தலுக்கு



உரு 11. மாகாண மற்றும் கற்கும் மொழி மூலத்திற்கேற்ப மாணவர்களின் எண்ணிக்கை

மூலம்:- Annual Census Report – 2017, Policy planning and performance Review Division MoE (2018)

ஏற்ப மேற்கொள்ளப்பட்ட பகுப்பாய்வின்படி மூன்று மொழிகளிலும் கற்கக்கூடிய வசதியினைக் கொண்ட பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை 558 ஆகும். அதில் 437 பாடசாலைகள் 1AB பாடசாலைகள் ஆகும். 1AB பாடசாலைகளில் கலவன் பாடசாலைகள் 801 உம், 92 ஆண்கள் பாடசாலைகளும், 136 பெண்கள் பாடசாலைகளும் காணப்படுகின்றன.

அட்டவணை 1. கற்பிக்கும் மொழி மூலத்தின்படி பாடசாலையின் பரம்பல் 2017

Functional grade	Medium of Instruction						Sex of School			
	Sinhala medium only	Tamil medium only	Sinhala and Tamil medium	Sinhala and English medium	Tamil and English medium	Sinhala Tamil and English medium	Boys	Girls	Mixed	Total
1AB	296	114	9	437	142	31	92	136	801	1,029
1C	1,121	545	22	94	26	10	24	66	1,728	1,818
Type2	2,303	939	22	20	2	2	20	28	3,240	3,288
Type3	2,612	1,411	22	7	3	4	18	21	4,020	4,059
Total	**6,332**	**3,009**	**75**	**558**	**173**	**47**	**154**	**251**	**9,789**	**10,194**

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

கற்பிக்கும் மொழி மூலத்தை தெரிவு செய்வது தொடர்பில் பல்வேறு சிக்கல்கள் காணப்படுகின்றன. மாணவர்களின் அடிப்படையில் மொழி மூலத்தை தெரிவு செய்தலும், அப்பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை பற்றியும் உரு 11 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது. எல்லா

மாகாணங்களிலும் ஆங்கில மொழி மூலம் கற்போரின் அளவு மிகக் குறைவாகவும், நாட்டிலுள்ள 194 பாடசாலைகளுக்கும் சமவாய்ப்புக்களை (சமத்துவம்) வழங்குவது கடினமான காரியம் என்பது இதனூடாக தெளிவாகின்றது. எனினும் சமமின்மையினை இழிவளவாக்கி பிள்ளைகளின் அபிவிருத்திக்காக ஒப்புரவுக் கொள்கை யினை பின்பற்றுவது கட்டாயத் தேவையாகும்.

மத்திய பாடசாலைகள்

பாடசாலைக் காலத்தில் இருந்த ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கு இடையிலான இடைவெளியினை குறைப்பதற்கு அல்லது தீர்வுக் காண்பதற்கு முன்வைக்கப்பட்ட சிந்தனையின் விளைவாக கன்னங்கர அவர்களால் மத்திய பாடசாலைகள் எனும் எண்ணக்கரு முன்வைக்கப்பட்டது. இது கன்னங்கர விஷேட கல்விக் குழுவின் அறிக்கையில் இலவசக் கல்வியை உறுதிப்படுத்துவதில் முக்கியமான ஓர் எண்ணக்கருவாக எண்ணுகிறேன்.

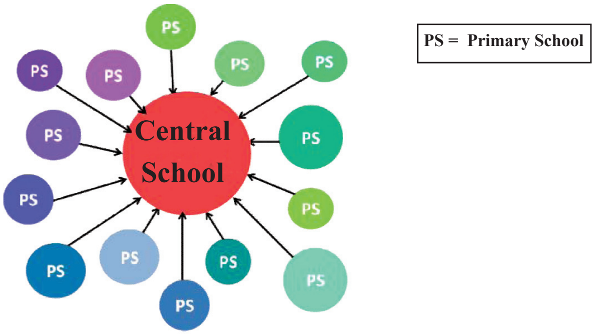
அனுராதப்புர காலத்திலும் இலவசக் கல்வியுடன் கூடியதோர் கல்விமுறை இருந்துள்ளது. அவை தாய்மொழிப் பாடசாலைகளாகும். 16ஆம் நூற்றாண்டில் இருந்து குடியேற்றவாத ஆட்சிக் காணப்பட்டதால் இத்தகைய தாய்மொழிப் பாடசாலைகள் கருத்திற் கொள்ளாது விடப்பட்டன. அப்போதைய அரசின் சகல செயற்பாடுகளும் ஆங்கில மொழி மூலம் இடம் பெற்றமையால் பெற்றோர் அதிக பணத்தை செலவிட்டுப் பிள்ளைகளுக்கு கல்வி கற்பிக்க அக்கறைக் காட்டினர். உயர் கல்வியினை ஆங்கில மொழியில் அல்லது வேறொரு மேலைத்தேய மொழியில் கற்க வேண்டியிருந்தது. ஆங்கிலப் பாடசாலைகளில் கற்கும் வாய்ப்பு பணம் படைத்த, கல்வியறிவுடைய பெற்றோர்களின் பிள்ளைகளுக்கு மாத்திரம் மட்டுப்படுத்தப்பட்டிருந்தது. டொனமூர் சீர்த்திருத்தத்தின் கீழ் ஆட்சி இடம்பெற்ற காலக்கட்டத்தில் கல்வியமைச்சராக திரு. கன்னங்கர அவர்கள் பணியாற்றினார். அவர் இந்த சமமின்மைத் தொடர்பாக பின்வருமாறு கருத்து வெளியிட்டிருந்தார்.

குறித்த ஒரு வகைப் பாடசாலை மற்றொரு பாடசாலையிலும் சிறந்த பாடசாலை எனக் கருதக்கூடாது என்பதை விளங்கிக் கொள்ள வேண்டும். 16 வயதில் பாடசாலையை விட்டு வெளியேறும் பிள்ளையை எழுதுவினைஞர் தொழிலுக்கு இட்டுச் செல்லும் ஏட்டுக் கல்வியானது அவரை ஓர் உற்பத்தியாளராக மாற்றியமைக்கும் தொழிற் கல்விக்கோ, விவசாயப் பண்ணையில் மூளை உழைப்புடன் பணிபுரியும் விவசாயக்கல்விக்கோ வழிப்படுத்தக்கூடிய மிகவும் உயர் தரமானதும், விரும்பத்தக்கதுமானதாக இல்லை (15ஆவது பக்கம், 24ஆவது பந்தி).

தாய்மொழிப் பாடசாலைகளில் கல்வி கற்கும் பிள்ளைகளுக்கு ஏற்படும் மாற்றான்தாய் மனப்பான்மையை இல்லாதொழிப்பதற்கான முயற்சியால் அனைத்து தேர்தல் பிரிவுகளின் மத்தியிலும் மத்திய பாடசாலையொன்றை ஆரம்பிப்பதற்கான நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டன. இப்பெயரானது, வெறுமனே புவியியல் ரீதியான அர்த்தத்தில் மாத்திரமின்றி பல்வேறு வகையான கல்வி வசதிகளை ஒரே பாடசாலையில் பெற்றுக் கொடுத்தல் எனும் கருத்தில் பயன்படுத்தப்பட்டது. அது கல்வி நிறைவேற்று நிர்வாகக் குழுவினால் நன்கு விளங்கிக் கொண்டு மேற்கொண்ட தீர்மானமாகும். இது கல்வித் துறையினை தனித்து ஏட்டுக் கல்விக் கோலத்தில் இருந்து விடுவித்துக் கொள்வதற்கு மேற்கொள்ளப்பட்ட நியாயமான முயற்சியாகும் (32ஆம் பக்கம், 71ஆவது பந்தி).

இதனூடாக சமத்துவத்தை அடைந்து கொள்வதற்கான தடை களை நீக்கும் செயற்பாடு இடம் பெறுவதனால் இது ஓர் ஒப்புரவுக் கொள்கையாகும். பிரதேசத்தின் மத்தியில் அமைந்துள்ள மத்திய பாடசாலையின் கதவுகள், அயற்சூழலில் உள்ள வசதிகளற்ற பாடசாலைகளில் ஆரம்பக் கல்வியை நிறைவு செய்யும் திறமையான மாணவர்கள் தமது கல்வியை தொடர்ந்து முன்னெடுப்பதற்காக திறந்துவிடப்பட்டிருந்ததுடன் அவர்களுக்கான புலமைப்பரிசில் முறை யொன்றும் ஆரம்பிக்கப்பட்டது. ஒவ்வொரு மத்திய பாடசாலையையும்

சூழவுள்ள ஆரம்பப் பாடசாலைகளில் இருந்து வரும் 40 மாணவர் களுக்கு இலவசக் கல்வியினையும், விடுதி வசதிகளையும் பெற்றுக் கொள்ளும் வாய்ப்பு கிடைக்கப் பெற்றது.



உரு 12. மத்திய பாடசாலைகள் எண்ணக்கரு

எமது நாட்டில் நிலவுகின்ற ஐந்தாம் தர புலமைப் பரிசில் பரீட்சையானது இத்தகைய உன்னதமான சிந்தனையிலிருந்து விலகிச் சென்றுள்ளது. அது பொருளாதார வசதியற்ற திறமையான மாணவர்கள் தொடர்ந்தும் கல்வியை வழங்குவதை விடவும் ஐந்தாம் தர மாணவர்களுக்கு பிரசித்தி பெற்ற பாடசாலைகளில் வாய்ப்பினைப் பெற்றுக் கொடுப்பதை நோக்காகக் கொண்டுள்ளது. எனவேதான் ஐந்தாம் தர மாணவர்களுக்கு அதிகளவான சுமையினை சுமத்தி புலமைப் பரிசில் பரீட்சையை சித்தியடையச் செய்வதற்கு ஆசிரியர்களும், பெற்றோர்களும் முயற்சிக்கின்றனர். சுமதிபால (1968) குறிப்பிட்டதன்படி மத்திய பாடசாலைகள் ஆங்கிலக் கல்வியை கிராமத்திற்கு கொண்டு வருவதற்கு துணை நின்றது மாத்திரமின்றி, ஏழை மாணவர்களுக்கு உணவு, விடுதி வசதிகள் போன்றவற்றை பெற்றுக் கொடுத்ததன் மூலம் அவர்கள் சமூகத்தில் உயர் நிலைகளுக்கு செல்வதற்கும் உறுதுணையாக இருந்தது.

1880இல் சிறப்பான ஒரு சூழலில் ஆரம்பமான மத்துகம பாடசாலை, 1941இல் முன்வைக்கப்பட்ட கன்னங்கர கல்விச் சீர்திருத்தத்திற்கு ஏற்ப

சி. டப்ளியு. டப்ளியு கன்னங்கர மத்திய பாடசாலை எனப் பெயரிடப்பட்டது. அதில் முதலாவது அதிபராக பதவியேற்றவர் ஜி. டி. குலதுங்க அவர்களாவார்.

உரு 13. சி. டப்ளியு. டப்ளியு கன்னங்கர மத்திய வித்தியாலயம் (அன்றைய நிலையும், தற்போதைய நிலையும்)

தொடர்ந்து அப்பதவியினை முறையே திரு. எச். எல். விமலசூரிய அவர்களும், ஜே. ஏ. ஜயசூரிய அவர்களும் வகித்தனர். இதில் ஜே. ஏ. ஜயசூரிய அவர்கள் இலங்கைப் பல்கலைக்கழகத்தில் பேராசிரியராக பதவியுயர்வினைப் பெற்றுக் கல்வித்துறைக்கு மகத்தான சேவையினை வழங்கினார். தேசிய கல்வி நிறுவகத்தின் கன்னங்கர நினைவுப் பேருரையினை நிகழ்த்திய முதலாவது கல்விமானும் இவராவார்.

1941இல் ஆரம்பிக்கப்பட்ட மத்திய பாடசாலைகள் 1947 ஆகும் போது 54 ஆக அதிகரித்தன. ஆங்கிலப் பாடசாலைகளுக்கும் தமிழ் பாடசாலைகளுக்கும் இடையில் நிலவிய இடைவெளியைக் குறைத்து ஆங்கில மொழி மூலம் கற்பித்தலை மேற்கொள்வதற்கு

இப்பாடசாலைகளுக்கு இயலுமாக இருந்தது. கன்னங்கர அவர்களின் எதிர்பார்ப்பு மத்திய பாடசாலைகளை கொழும்பு றோயல் கல்லூரிக்கு நிகரான பாடசாலைகளாக மாற்றியமைப்பதாகும். பெரும்பாலான மத்திய பாடசாலைகளின் மாதிரியமைப்பு 14ஆம், 15ஆம் உருக்களில் காட்டப்பட்டுள்ளது போன்று அமைந்திருந்தன.

உரு 14. வலல மத்திய கல்லூரி

உரு 15. பேராதெனிய மத்திய கல்லூரி

அதிசிறந்த பாடசாலைகளின் பிள்ளைகளுக்கு கிடைக்கின்ற சலுகைகள் மத்திய பாடசாலைகளின் பிள்ளைகளுக்கும் வழங்குவதன் மூலம் சமத்துவத்தை அடைந்து கொள்வதற்கான தடைகளை இல்லாதொழிக்க வேண்டிய தேவை கன்னங்கர அவர்களுக்கு இருந்தது. ஆதலால் மத்திய பாடசாலைகளின் தரத்தின் மீது விஷேட கவனம் செலுத்தப்பட்டது. மத்திய பாடசாலைகளை மேற்பார்வை

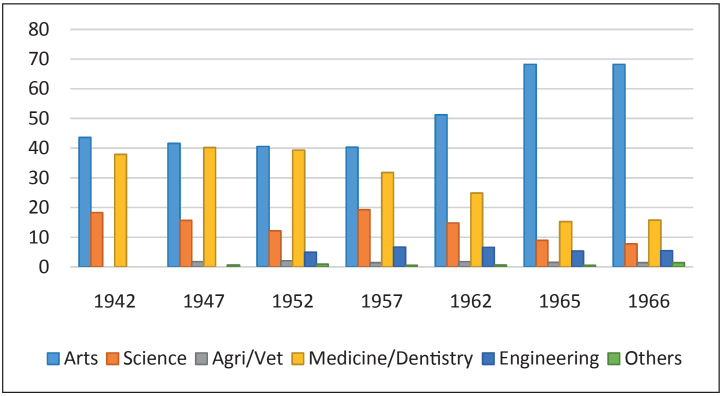
செய்வதற்காக அதிகாரி ஒருவரும் நியமிக்கப்பட்டார். அவர் மாவட்ட பாடசாலை பரிசோதகர்களின் உதவியுடன், பாடசாலை ஒழுங்கமைப்பு, பாடத்திட்டம், கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறை தொடர்பாக இடையறாது கண்காணித்தார். 1943 ஆனி மாதத்தின் பின் அதுவரை நிலவிவந்த லண்டன் மெட்றிகியூலேஷன் (London Metriculation) மற்றும் கேம்பிரிஜ் சிரேஷ்ட சோதனை (Cambridge Senior Examination) என்பதற்கு பதிலாக சிரேஷ்ட பாடசாலைச் சான்றிதழ் (Senior School Certificate) (47ஆவது பக்கம், 11ஆவது பந்தி) முன்மொழியப்பட்டது. (47ஆவது பக்கம், 11ஆவது பந்தி) 1946ஆம் ஆண்டாகும் போது 14 மத்திய பாடசாலைகளில் இருந்து 121 மாணவர்கள் சிரேஷ்ட பாடசாலைகள் சான்றிதழுக்காகத் தோன்றினர். அதில் 61 மாணவர்கள் சித்தியடைந்ததுடன் 9 மாணவர்கள் ஆங்கிலப் பாடம் தொடர்பான அதியுயர் சித்தியினைப் பெற்றனர். மத்திய பாடசாலைகள் ஆரம்பிக்கப்பட்டு ஓராண்டிலேயே இத்தகைய பெறுபேற்றினைப் பெற்றுக் கொண்டமையானது மிகச் சிறப்பான விடயமாகும்.

இணைப்பாட விதான செயற்பாடுகளுக்காக விஷேட கவனம் செலுத்தப்பட்டது. தேசிய நடனம், சங்கீதம் மற்றும் விளையாட்டு போன்றன பாடத்திட்டத்தினுள் சேர்க்கப்பட்டன. இப்பாடசாலைகளின் ஆண், பெண் மாணவர்கள் இருபாலாரும் சுதந்திரத்தின கொண்டாட்ட நிகழ்வுகளின் போது கலையம்சங்களுடன் கூடிய செயற்பாடுகளில் பங்கேற்றனர். நாடளாவிய ரீதியில் நடைபெறும் சாரணர் இயக்கப் போட்டிகளின் போது குளியாபிட்டிய மத்திய பாடசாலை வெற்றிப் பெற்றமையானது மத்திய பாடசாலைகள் அடைந்த வெற்றியாகும். தியதலாவையில் பயிற்சி முகாம்களில் இடம்பெற்ற போட்டிகளில் பல தடவை மத்திய பாடசாலைகளின் இளைஞர் படையணி முதலாமிடத்தை பெற்றது. மத்திய பாடசாலைகளின் ஒப்புரவுக் கொள்கையின் காரணமாக சமத்துவத்தை அண்மிக்கக் கூடியதாக இருந்ததுடன் பெற்றோரின் ஆர்வமும் அதிகரித்தது. பெரும்பாலான பெற்றோர்கள் உழைப்பையும் பொருட்களையும், பணத்தையும் வழங்கி மத்திய பாடசாலைகளின் வளர்ச்சிக்கு பங்களிப்பு செய்தனர் (De Silva, 1969). டீ சில்வா கல்விப் பணிப்பாளராக 1957இல் இருந்து

1964 வரை செயலாற்றிய கலாநிதி எப். எஸ். சில்வா அவர்கள் மத்திய பாடசாலைகள் தொடர்பில் கவனம் செலுத்திய போது ''இது எமது பிள்ளைகளின் பாடசாலையாகும்'' என பெரும்பாலான பெற்றோர்கள் கூறியிருந்தனர். 1980 தசாப்தங்களில் கல்விப் பணிப்பாளராக பணியாற்றிய திரு. ரூபசிங்ஹ அவர்களும் '' இது எனது பிள்ளை யின் பாடசாலையாகும்'' எனும் வேலைத்திட்டத்தின் மூலம் பாடசாலை களின் அபிவிருத்திக்காக இக்கருத்தினை பயன்படுத்திக் கொண்டார்.

பல்கலைக்கழகக் கல்வி

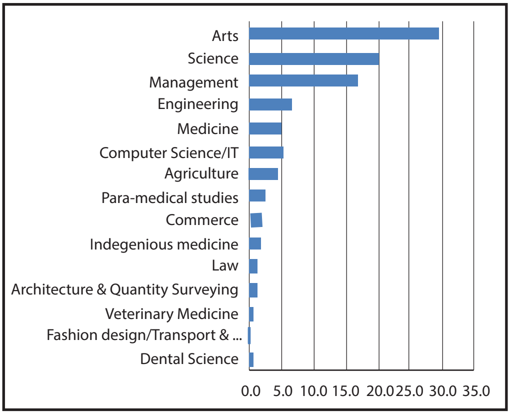
மத்திய பாடசாலைகள் ஊடாகக் கிராமப்புற மாணவர்களுக்கு இடைநிலைக் கல்வியினைப் பெற்றுக் கொள்வதற்கான வழி ஏற்பட்டதால் பல்கலைக்கழகங்களுக்குப் பிரவேசிக்கும் மாணவர்களில் துரித வளர்ச்சி ஏற்பட்டது. இலவசக் கல்வியினை பெற்றுக் கொடுத்த பின்னரும் கூட உயர் கல்வி மற்றும் உயர் பதவிகளுக்கு ஆங்கிலப் பாடசாலைகளிலும் மத்திய பாடசாலைகளிலும் ஆங்கில மொழி மூலம் கல்வி கற்ற 7% மானோர் மாத்திரமே தகுதி பெற்றிருந்தனர். 1957இல் சிரேஷ்ட பாடசாலைச் சான்றிதழ் பரீட்சைக்காக சிங்களத் தமிழ் மூலமும் தோற்றுவதற்கு வாய்ப்பு கிட்டியது. 1959இல் சிங்களம் மற்றும் தமிழ் மொழி மூலம் தோற்றுவதற்கு அனுமதி கிடைக்கப் பெற்றதுடன் பல்கலைக்கழக கல்வியும் ஆங்கில மொழிக்கு புறம்பாக சிங்களம், தமிழ் மூலமும் இடம்பெற்றன. 1958இல் ஆரம்பிக்கப்பட்ட வித்யோதய, வித்தியாலங்கார பல்கலைக்கழகங்கள் முழுமையாகத் தேசிய மொழியிலேயே கல்வியை மேற்கொண்டன. ஆங்கில மொழியில் கற்பித்தலை மேற்கொள்ளக் கூடாது எனும் கருத்தினை கலாநிதி கன்னங்கர அவர்கள் முன்வைக்கவில்லை. அவர் ஆங்கில மொழியினை அறிந்திருத்தல் போற்றுதற்குரிய விடயம் என்பதோடு, மூன்றாம் தரத்தில் இருந்து ஆங்கிலப் பாடத்தை கட்டாயப் பாடமாக்கும் படியும் பரிந்துரைத்தார். சிலர் கலாநிதி கன்னங்கர ஆங்கில மொழியினை கற்கக்கூடாது எனும் சிந்தனையை கொண்டிருந்தார் எனும் தவறான கருத்தினை வெளிப்படுத்தியிருந்தமையானது கவலைக்குரிய விடயமாகும். பிற்காலத்தில் ஆங்கில மொழியினை கற்பிப்பதற்கான திறமையான ஆசிரியர்களை நியமிப்பதில் சிக்கல்கள் ஏற்பட்டன.



உரு 16. 1942 - 1966 வரை பல்கலைக்கழக பீடங்களில் சேர்ந்த மாணவர்களின் வீதம்

மூலம்:- Constructed using Malalasekara Centenuary volume (1969)

ஆரம்பக் காலங்களில் அதாவது 1942 - 1966 வரை பல்கலைக் கழகங்களில் கலை, வணிக, விஞ்ஞான, வைத்திய / பல்வைத்திய மற்றும் விவசாய பீடங்கள் மாத்திரமே காணப்பட்டன.

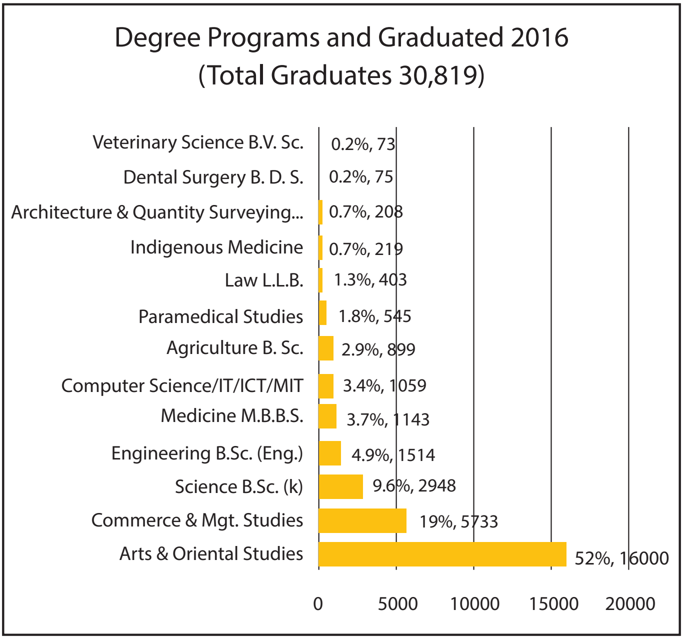


உரு 17. பாடத்துறைகளுக்கேற்ப பல்கலைக்கழகப் பிரவேசம்

மூலம்:- Constructed using UGC, University admissions accademic year 2012/2013.

பல்வேறு பாடத்துறைகள் பிற்காலத்தில் ஆரம்பிக்கப்பட்டன. பல்கலைக்கழகங்களின் எண்ணிக்கை அதிகரித்ததுடன் பீடங்களின் எண்ணிக்கையும் அதிகரித்தன. பல்கலைக்கழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவின் தரவுகளுக்கு ஏற்ப 2012 / 2013 ஆண்டாகும்போது பல்கலைக்கழக பிரவேசம் கணிசமான அளவு அதிகரித்ததுடன் அவர்கள் பல்வேறு துறைகளைத் தெரிவு செய்வதற்கான வாய்ப்பு கிட்டியது (உரு 17இல் இது காட்டப்பட்டுள்ளது).

2016 ஆம் ஆண்டில் பல்வேறு பீடங்களில் பட்டத்தினைப் பெற்றுக் கொண்டவர்களின் எண்ணிக்கை 19ஆவது உருவில் காட்டப்பட்டுள்ளது (எம்புல்தெனிய, 2016). அதன்படி கலைத்துறையில் அதிகளவான பட்டதாரிகள் உருவானதுடன் (16 000), ஏனைய பீடங்களில் பட்டம் பெற்றோரின் எண்ணிக்கை 50% இலும் குறைவான தொகையாகும்.



உரு 18. பாடநெறிகளுக்கேற்ப பட்டத்தினை நிறைவு செய்த மாணவர்களின் எண்ணிக்கை

இன்றைய நிலையில் பாடங்கள் தொடர்பான கணிப்பு மற்றும் மதிப்பீடுகளுக்கு ஏற்பவே பாடநெறிகள் தெரிவு செய்யப்படுகின்றன. நாட்டில் சகல இடங்களிலும் பாடசாலைகள் பரம்பியிருந்தாலும் ஆசிரியர்கள் கல்விமாணிப் பட்டம் அல்லது கல்வி முதுமாணி, பட்டத்தினைப் பெற்றுக் கொள்வதற்கு கல்வியியல் பீடங்கள் அல்லது துறைகள் சில பல்கலைக்கழகங்களில் மாத்திரமே காணப்படுகின்றன (IPS, 2017). எல்லாப் பல்கலைக்கழகங்களிலும் கல்வித் துறை அல்லது பீடம் இடம்பெறுமாயின் எதிர்கால சந்ததியினரை உருவாக்கும் ஆசிரியர்களுக்கு பெருந்துணையாகவிருக்கும்.

பெண்களுக்கான கல்வி

கன்னங்கர விஷேட குழு அறிக்கையில் 321ஆவது பந்தியில் ‘‘பெண் பிள்ளைகளின் கல்வி’’ எனும் தலைப்பின் கீழ் பெண்களின் கல்வி தொடர்பான கருத்துக்களை முன்வைத்துள்ளார். கல்வித் துறையின் பெண் பிள்ளைகளினதும் ஆண் பிள்ளைகளினதும் உடல் ரீதியான மாற்றங்கள் மற்றும் எதிர்காலத்தில் ஈடுபடக்கூடிய தொழிற்துறைகள் தொடர்பில் அதீத கவனம் செலுத்தப்பட்டுள்ளது. கல்வியின் நோக்கம் பெண் பிள்ளைகளினதோ, ஆண் பிள்ளை களினதோ உளவிருத்தியாகும். பெண் பிள்ளையின் மனமானது, ஆண் பிள்ளைகளின் மனதைவிட மாறுபட்டதாகும். அது அவர்கள் வாழும் சூழலின் அடிப்படையில் இடம்பெறுகிறது. ஆண் பிள்ளைகள் பொம்மைகளுடன் விளையாடுதல் அல்லது பெண் பிள்ளைகள் குத்துச் சண்டை விளையாட்டின் மீது ஆர்வம் காட்டுதல் என்பது வாழும் சூழலுக்கு ஏற்ப இடம்பெறுகின்றது. பாடசாலைக் கல்வி வீட்டில் அவர் பெறும் அனுபவங்களுக்கு பின்னணியாக அமைந்தாலும் பெண் பிள்ளைகளுக்கு வீட்டிலிருந்து பெற்று கொள்ளும் கல்வி வரையறைக்குட்பட்டது.

இக்குழு அறிக்கையின்படி ஆண்கள், பெண்கள் இருசாராருக்கும் உடல், உள விருத்தியை ஏற்படுத்த வேண்டும் என்கிறது.

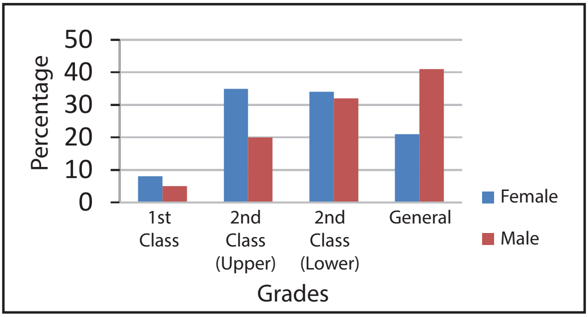
> எமது மனதில் இருப்பது ஜனநாயக ரீதியான சமூகமாகும். அதில் அனைத்து மனிதர்களும் சமமானவர்கள் என கருதப்படுவர். எனினும் எல்லா மனிதர்களும் எல்லா வழிகளிலும் சமமானவர்கள் அல்ல. திறன்கள், உடலியல் பண்புகள், நுண்ணறிவாற்றல் மற்றும் ஒழுக்க பண்புகளுக்கு ஏற்ப சமமற்றவர்கள் ஆவர். எனினும் மனிதர்களுக்கிடையில் சமத்துவத்தை விடவும் தனிநபர்களுக்கிடையில் காணப்படும் வேறுபாடுகளை பெறுமதி குறைந்தவையாக கருத வேண்டும். ஜனநாயக சமூகத்தில் மட்டுமே இத்தகைய சமத்துவம் முக்கியமானதாக கருதப்படுகிறது. ஆதலால் அனைவரையும் நாட்டின் அபிவிருத்தியில் பங்குபற்றச் செய்வது அவசியமாகும். ஆகையால் ஜனநாயக சமூகம் ஒன்றின் பிரதான இலக்கு எல்லா ஆண், பெண் பிள்ளைகளுக்கும் உடல், உள விருத்தியினை உயர்த்துவதற்கு உதவி செய்வதாகும். (11ஆம் பக்கம், 12ஆவது பந்தி)

இது சமத்துவத்தின் முக்கியத்துவத்தினை வெளிப்படுத்தும் கூற்றாகும்.

> பெண் பிள்ளைகள் சிறந்த கல்வியறிவினை பெற்றிருப்பதன் முக்கியத்துவம் யாதெனில் அவர்கள் எதிர்கால சந்ததி யினரின் தாய்மார்களாக இருப்பதாகும். அதற்கான நடத்தை யைக் கட்டியெழுப்புவதற்கும், பண்பாட்டினை விருத்தி செய்வதற்கும் பாடசாலையிலிருந்தும், வீட்டிலிருந்தும் ஏற்படுத்தப்படும் தாக்கங்கள் ஒன்றுடன் ஒன்று பொருந்திச் செல்ல வேண்டும். (13ஆம் பக்கம், 19ஆவது பந்தி)

இக்கூற்று இருவழிகளில் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது. முதலில் பெண் பிள்ளைகளின் கல்வியினை உறுதிப்படுத்துவதானது ஒப்புரவுக்

கொள்கையினை ஏற்றுக் கொண்டமையாகக் கருத முடியும். அதன் விளைவாகத் தற்போது இலங்கையில் பெண்களின் கல்வியறிவு விருத்தியில் வளர்ச்சிப் போக்கினைக் குறிப்பிடலாம். எனினும் பல்கலைக்கழக தேர்வாளர்களின் அடைவுக்கு ஏற்ப முதலாவது, இரண்டாவது தரத்தில் சித்தியடைந்திருப்பவர்கள் பெண்களாவர். சாதாரண சித்தியினை அதிகமாக பெற்றிருந்தவர்கள் ஆண்களாவர் (உரு 19) இதன் மூலம் வெளிப்படுவது ஒப்புரவு இருசாராருக்கும் இடையில் நிலவவில்லை என்பதாகும்.



உரு 19. அடைவிற்கேற்ப ஆண், பெண் பட்டதாரிகளின் சதவீதம்
மூலம்:- Ramanayaka et al (2012)

இரண்டாவதாக வீட்டுச் சூழலுக்கு இடையிலான தொடர்பினை கோடிட்டுக் காட்ட வேண்டியது தற்கால நிலைமைகளுக்கு ஏற்ப மிகவும் அவசியமான விடயமாகும். தற்காலப் பாடசாலை கலாசாரத்தில் காணப்படுகின்ற எதிர்மறையான மனப்பாங்கிற்கு ஏற்ப வீட்டுச் சூழல் பிள்ளையின் அறிவு விருத்திக்குத் தடையாக இருக்கும் பிரதான காரணி அவர்களை மட்டந்தட்டுவதாகும். இது ஒப்புரவுக் கொள்கைக்கு நேர்மாறான ஒரு விடயமாகும். சிறிய பாடசாலைகளுக்கு செல்லும் மாணவர்களை இயலாத மாணவர்கள் என வஞ்சிக்கும் ஒரு போக்கினைக் காணக்கூடியதாகவுள்ளது. பெற்றோர்கள் நகர்ப்புற பாடசாலைகளை நோக்கிச் செல்வதற்கும் அண்மையில் செல்வந்தர்களாகிய பெற்றோர்கள் சர்வதேச

பாடசாலைகளில் ஆங்கில மொழி மூலம் கல்வியினை நோக்கிச் செல்வதற்கு இந்நிலை காரணமாகியுள்ளது. மேற்குறித்த காரணி முக்கியத்துவம் பெறுவது ஏனெனில், அதனூடாக ஒப்புரவினை எடுத்துக் காட்டுவதோடு, எதிர்காலத்தில் ஒப்புரவுக் கொள்கை சார்ந்த பிரச்சினைகள் ஏற்படாதவாறு கொள்கைகளை வகுக்க வேண்டும் எனும் கருத்தினை வெளிப்படுத்தியிருப்பதனால் ஆகும்.

> தேசத்தின் தலைவிதியினை தீர்மானித்துக் கொள்வதற்கான இலக்காகக் கொண்ட தேசிய கல்வி முறையொன்றினைக் கட்டியெழுப்புவதை நாம் ஆரம்பிப்போம். நாம் இந்த நாட்டில் ஒரே தேசிய இனத்தவர்களாக வாழ நினைக்கின்றோமா? அப்படியானால் அதனை நாங்கள் பாடசாலைகளில் இருந்தே ஆரம்பிப்போம். நாம் தேசிய ரீதியான கல்வியை உருவாக்குவோமாயின் அது நிச்சயமாக சமயம் சார்ந்ததாக வேண்டும். அமைப்பில் அது தேசியம் சார்ந்ததாக வேண்டும். அதற்கான முன்மாதிரியினை எமது புராதன கால வரலாற்றில் இருந்து நாம் பெற்றுக்கொள்ள வேண்டும். அது நீதி மற்றும் சமத்துவம் எனும் அடிப்படையினை கொண்டமைய வேண்டும். அத்துடன் அது தேசிய ஆட்சியுடன் இடம்பெற வேண்டும். நாட்டின் சகல பிள்ளைகளுக்கும் கல்வி பெறுவதற்கான சந்தர்ப்பம் காணப்பட வேண்டும் (ஹன்சாட், 1994, பக்கம் 946).

அனுராதபுர காலத்தில் இடம்பெற்ற கல்வி முறைமையிலும் பெண்கள் கல்வி பெறுவது தொடர்பில் எவ்விதக் கட்டுப்பாடும் இருக்கவில்லை. ஆண்களின் கல்விக்கான ஆராமைகளும் பிரிவெனாக்களும், பெண்களின் கல்விக்காகப் பிக்குணி ஆராமைகளும் காணப்பட்டதாக குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. கல்வியை வெவ்வேறாக பயின்றாலும் அவர்களுக்கிடையில் ஏற்றத்தாழ்வு காணப்படவில்லை என்பது அவர்கள் ஒன்றாக இருந்து சமய அனுட்டானங்களில் ஈடுபட்டதன் மூலம் தெரிய வருகிறது (எந்தகம, 1992). எனினும் காலனித்துவ ஆட்சியின் கீழ் ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் உருவெடுத்ததோடு

தாய்மொழி பாடசாலைகள் வீழ்ச்சியடைந்து சென்றமையும், குறை மதிப்பீட்டுக்குட்பட்டதையும் காணக்கூடியதாக இருந்தது. இந்நிலை பெண்களைப் பெரிதும் பாதித்த விடயமாகவிருந்தது. அப்போது பாடசாலைக்குச் சென்ற பெண்களின் எண்ணிக்கை மிகவும் குறைவாக இருந்ததுடன், அவர்களின் எழுத்தறிவும் குறைந்து விட்டது. 1901இல் மொத்த பெண்களின் சனத்தொகையில் 8.3% இற்கே எழுத்தறிவு காணப்பட்டது. அனைத்து மக்களையும் சமமாகக் கருதிய கன்னங்கர பெண்களை இன்னல்களுக்குட்படுத்திய சமமின்மையை இல்லாதொழிப்பது கட்டாயமெனக் கருதினார். பெண்களுக்கு இழைக்கப்பட்ட அநீதி தொடர்பில் கலாநிதி கன்னங்கர பின்வருமாறு குறிப்பிட்டிருந்தார்.

> இந்த நாட்டுப் பெண்களை அடிமைகளாகவும், சடங்களாகவும் கணிக்கப்பட்டமை யாவரும் அறிந்த விடயம். இந்த ஜனநாயக யுகத்தில் கால ஓட்டத்துடன் முன்செல்ல வேண்டிய தேவை எமக்குள்ளது. பெண்களுக்குச் சமமான நிலையில் இருந்தும் போட்டியிட அவர்களை அடிமைப்படுத்தினால், உற்பத்தியின் தன்மை எவ்வாறாக அமையக்கூடும்? எதிர்கால சந்ததியினரை கருத்திற் கொண்டு அனைவரையும் சமமாகக் கருதி செயற்படுவதற்கான நடவடிக்கைகளை மேற்கொள்ள வேண்டும் (ஹன்சாட் 1947, பக்கம் 4244).

''சமமின்மையை நீக்குவதற்காக பெண்களை வலுவூட்டுவது (Empowerment) முக்கியமானதாகும்'' என 2015இல் ஸ்ரொம்கியுஸ்ட் (Stromquist) குறிப்பிட்டுள்ளதோடு சுய உதவிக் குழுக்களை (Self help groups) பயன்படுத்தியதினால் எழுத்தறிவினை அதிகரித்துக் கொள்ளக்கூடியதாக இருந்தது என்பதை கோஸ் (Ghosh) 2015இல் வெளியிட்டார்.

UNESCO - UIS நிறுவனத்தில் பால்நிலை சமத்துவமின்மை (Gender inequality)யைக் காட்டுவதற்கு இலத்திரனியல் ஆவணம் ஒன்றைத் தயாரித்தார். இது பெண் பிள்ளைகளும் பெண்களும்

வளர்ச்சியுறும் விதத்தினைக் காட்டும் அதே நேரம் கற்றலில் எதிர்நோக்கும் தடைகளையும் விபரிக்கின்றது. கடந்த இரண்டு ஆண்டுகளில் மேற்கொண்ட முயற்சி, ஏற்பட்ட வளர்ச்சியின் அடிப்படையில் ஆண்களை விட அதிகமான பெண்கள் பாடசாலைக் கல்வியை விட்டு விலகியுள்ளனர். UNESCO - UIS தரவுகளின்படி, 6 - 10 வயதுக்குட்பட்ட பத்து மில்லியன் அளவான பெண் பிள்ளைகள் பாடசாலை வகுப்பறையொன்றிற்கு சென்றதில்லை. எனினும் பாடசாலை யில் சேரும் அனைத்து மாணவர்களும் பல்வேறு தடைகளுக்கு மத்தியிலும் தமது கல்வியை நிறைவு செய்கின்றனர். பேண்தகு அபிவிருத்தி இலக்குகளில் 4.5 சதவீதமானவை ஆண்- பெண் ஏற்றத்தாழ்வுகளை இல்லாதொழிக்கின்ற கல்வியின் பல்வேறு பதவி நிலைகளுக்கு செல்வதற்கான சமவாய்ப்புக்களை உருவாக்குவதையே நோக்காகக் கொண்டுள்ளது.

பல்வேறு அவலங்களுக்கு முகங்கொடுத்து கொண்டிருந்த பெண்களுக்கு கன்னங்கர சீர்த்திருத்ததினூடாக நன்மைகள் கிடைக்கப் பெற்றது. 1931இல் பாடசாலைக்குச் சென்ற பெண்கள் 36.4 சதவீதமாக இருந்தனர். இந்நிலை படிப்படியாக வளர்ச்சியடைந்த வீதம் கீழ்வரும் அட்டவணை 2இல் காட்டப்படுகின்றது. தற்போதைய நிலைமை இதைவிடவும் மாற்றமடைந்துள்ளது.

அட்டவணை 2 : பாடசாலை சென்ற பெண் பிள்ளைகளின் எண்ணிக்கையின் சதவீதம்

வருடம்	1931	1947	1963	1970	1979	1983
பெண்கள் சதவீதம்	36.4	43	46	48	49.26	49.68

இலவசக் கல்வி அறிமுகத்துடன் கிராமப்புறத்திலுள்ள பெண்கள் மாத்திரமின்றி எல்லா பெண் பிள்ளைகளுக்கும் கல்வி கற்பதற்கான சந்தர்ப்பங்கள் ஏற்படுத்தப்பட்டன. பெண்களுக்கான வருடமான 1975 இல் பெண்களுக்கு ஏற்பட்ட ஏற்றத்தாழ்வினை நன்கு விளங்கிக் கொள்ளக்கூடியதாக இருந்தது.

பெண்களுக்கான தொழில் வாய்ப்புகள் ஆண்களை விட இரு மடங்காகும். உள்நாட்டு, வெளிநாட்டு தொழிற் சந்தைகளில் பெண்களுக்கு குறைந்தளவான சம்பளமே வழங்கப்பட்டது. தொழில்களை தெரிவு செய்யும் போது ஆண், பெண் இருபாலாருக்கும் இடையில் வேற்றுமை நிலவக் காரணம் சிறுவயதில் இருந்தே செல்வாக்குச் செலுத்தி வருகின்ற ஏற்றத் தாழ்வாகும் எனும் கருத்தினை கர்ஸி மற்றும் குழுவினர் (Kersey atalog, 2018) 507 பிள்ளைகளைக் கொண்டு (256 பெண் பிள்ளைகள், 251 ஆண் பிள்ளைகள்) மேற்கொண்ட ஆய்வினூடாக எடுத்துக் காட்டினர். பல்வேறு துறைகள் தொடர்பில் பெண்களை ஈர்த்துக் கொண்டதில் கல்வித்துறையும், பாடசாலையும் கணிசமான அளவு செல்வாக்கு செலுத்துகின்றது. ஆகவே சமமான வாய்ப்புக்களை உருவாக்குவதிலும், தரமான STEM கல்வியினை வழங்குவதனூடாகவும் பெண்களை வலுவூட்ட முடியும் (UNESCO, 2017).

உலகிற்கு முதலாவது பெண் பிரதமரை அளித்த இலங்கையில் இன்றும் ஆண் - பெண் சமத்துவமின்மை காணப்படுகின்றது (ஜயவர்தன, 2015, மதுராவல, 2015). ஒரு பெண்ணை, ஒரு தாயை வீட்டில் சமாதானத்தை பேணிக் கொண்டு நாளாந்தம் செயற்பாடுகளை வெற்றிகரமாக நிறைவேற்றுவது அவருடைய கடமையாகும் என்பதை எமது சமூகம் இன்றும் ஏற்றுக் கொண்டிருக்கிறது. தமக்கு அநீதி இடம் பெறுகின்றது என்பதை விளங்கிக் கொள்வது முக்கியமான விடயமாகும். பல்கலைக்கழக பெண்களுக்கான அமெரிக்கச் சங்கம் (American Association of University women, AAUW) அமெரிக்கக் பல்கலைக்கழகங்களில் பட்டப்பின் கல்வியை தொடரும் பெண்களுக்கு வருடந்தோறும் கல்விக்கான சிறப்பு விருதினை AAUW வழங்கி வருகிறது. அந்த விருதினைப் பெற்றுக் கொள்வதற்காக 1990 இல் வாசிங்டனுக்கு சென்றபோது அங்கு உரையாற்றிய ஏனையவர்களின் உரையை கேட்டதும் என்னுள் தோன்றியது இலங்கையில் எமக்கு கிடைக்கவேண்டிய சலுகைகள் கிடைக்கவில்லை என்பதுதான். எனினும் ஆண்கள் பாடசாலையான காலி மஹிந்த கல்லூரியில் மாணவி என்ற வகையில் நான் பாகுபாட்டுக்கு உட்படவில்லை பெண்களுக்கான சம உரிமையினை வழங்குவது பொறுப்புள்ள பணியாகும்.

விஞ்ஞானக்கல்வி

இலங்கையின் தற்போதைய சூழ்நிலையில் கணித மற்றும் விஞ்ஞானப் பாடங்களை மையப்படுத்திய பாடத்திட்டமும் பரீட்சை முறையும் பிரச்சினையாகக் காணப்படுகின்றது. எனினும் கூட்டுக் குழுவின் அறிக்கையில் கல்வியின் உள்ளடக்கம் பற்றிக் குறிப்பிடுகையில் பாட உள்ளடக்கத்தின் பிரிவுகள் (Section) ஒழுங்குப்படுத்தப்பட்டுள்ள விதத்திற்கு ஏற்ப, கல்வியின் குறிக்கோளினை பரந்த கோணத்தில் ஆராய்துள்ளமை தெளிவாகின்றது.

- தனிப்பட்ட மற்றும் பொதுச் சுகாதாரம்
- கைவினைப் பயிற்சி
- இசை மற்றும் கலை
- மொழியும் கலையும்
- கணிதம்
- இயற்கைசார் கற்கையும் இயற்கை விஞ்ஞானமும்
- வரலாறு மற்றும் புவியியல்
- குடியுரிமை

கலைத்திட்டத் திட்டமானது அறிவை மட்டும் மையமாகக் கொள்ளாது செயற்பாடு மற்றும் அனுபவங்களின் ஊடாக விருத்தி செய்யப்பட வேண்டும் என கூட்டு அறிக்கையில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. மேலும் பரீட்சையினை மையமாகக் கொள்ளக் கூடாது (47ஆம் பக்கம், 13ஆம் பந்தி) என்கிறது. அந்தந்த சூழ்நிலைகளுக்கு ஏற்ப இச்செயற்பாடுகள் மாணவர்களின் அனுபவங்களை வெளிக்காட்டும் வகையில் ஒழுங்கமைக்கப்பட வேண்டியதோடு இது ஒப்புரவுக் கொள்கைக்கு ஏற்புடையதாகும். 1948இல் சுதந்திரத்தைப் பெற்றுக் கொண்டதன் பின்னர் இலங்கையின் கல்வி கட்டமைப்பில் பல்வேறு மாற்றங்கள் ஏற்படுத்தப்பட்டுள்ளன. இலங்கையின் கைத்தொழில் மற்றும் விவசாய விருத்திக்காக விஞ்ஞான தொழில்நுட்பத் திறனின் தேவை குறித்து பல்வேறு நிறுவனங்களால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகளின் மூலம் கவனம் செலுத்தப்பட்டுள்ளது (Wanasinghe, 1981). இதன்படி உயர்கல்வியில் மாத்திரமன்றி பாடசாலைக் கல்வியிலும் இத்திறன்களின் விருத்தி அத்தியாவசியமானது என்பது தெளிவுபடுத்தப்பட்டுள்ளது.

ஆங்கில மொழி மூலமான துணைப் பள்ளிகளிலேயே விஞ்ஞான கல்வியானது போதிக்கப்பட்டது. இலசவக் கல்வி உருவாக்கப்பட்டதன் பின்னர் மத்திய கல்லூரிகள் ஆரம்பிக்கப்பட்டமையால் கிராம மட்டத்தில் உள்ள வரையறுக்கப்பட்ட எண்ணிக்கையிலான மாணவர் களுக்கு விஞ்ஞானக் கல்வியினைப் பெற்றுக் கொள்ளும் வாய்ப்பு கிட்டியது. இக்கொள்ளையானது சமத்துவத்தை இலக்காகக் கொண்ட ஒப்புரவுக் கொள்கையாகும்.

நான் சாதாரணதர வகுப்பில் இருக்கும்போது எல்லா பாடசாலைகளிலும் விஞ்ஞானத்தைக் கற்பதற்கான வாய்ப்புக் காணப்படவில்லை. மேலும் சாதாரணத் தரத்தில் விஞ்ஞானத்தினைக் கற்பதற்கான தகைமையினைப் பெற்றுக்கொள்ள தவணைப் பரீட்சைகளுக்கு மேலதிகமாக 8ஆந் தரத்தின் இறுதியில் பரீட்சை யொன்றும் நடைபெறும். நானும் பாடசாலையில் நடைபெற்ற இவ்வாறானதொரு பரீட்சையில் சித்தியடைந்து சாதாரண தரத்தில் விஞ்ஞானத்தைக் கற்றேன். அப்போது உயர்தரத்தில் விஞ்ஞானத் துறையினைக் கற்பதற்கான வாய்ப்பு மிகச் சில பாடசாலைகளில் மாத்திரமே கிடைத்தது. பெண்கள் பாடசாலையில் கற்ற மாணவர்கள் பெரும்பாலும் ஆண்கள் பாடசாலைக்கு அல்லது மத்திய கல்லூரிகளுக்குச் சென்றே விஞ்ஞானக் கல்வியினைக் கற்றனர். இதன் மூலம் பெண் பிள்ளைகளுக்கு கற்பதில் காணப்பட்ட சமத்துவமின்மைகள் வெளிப்படுத்தப்பட்டது.

1956இல் கல்வி அமைச்சினால் எடுக்கப்பட்ட கொள்ளைத் தீர்மானங்கள் பிற்கால விஞ்ஞானக் கல்வியின் வளர்ச்சிக்குக் காரணமாகியது. அக்கொள்கைத் தீர்மானங்கள் வருமாறு:

- 11 - 14 வயது மாணவர்களுக்கு பொது விஞ்ஞானம் போதிக்கப்பட வேண்டும்.
- க.பொ.த. சாதாரண தர மட்டத்தில் விஞ்ஞானத்தைக் கற்பிக்கும் பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கையை அதிகரித்தல்.
- குறைந்த பொருளாதார மட்டத்தில் காணப்படும் மாணவர்களின் விஞ்ஞானக் கல்வியினை மேம்படுத்துவதற்காக புலமைப் பரிசில் முறை ஒன்றினை ஆரம்பித்தல் வேண்டும்.

உலக வங்கியினால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வொன்றின் பெறுபேறாக 1957ஆம் ஆண்டு முதல் இலங்கையில் விஞ்ஞானக் கல்வியின் விருத்திக்காக யுனெஸ்கோ உதவி கிடைத்ததன் பின்னர் பி. ஜே. பீ. அலஸின் தலைமையிலான குழுவொன்று அரசினால் நியமிக்கப்பட்டது. டப்ள்யு. ஆர். கிளார்க் அவர்கள் குறிப்பிட்டுள்ளபடி பயன்மிக்க சமூகத்திற்கு சிறந்த தொழில்நுட்ப அடித்தளம் ஒன்றிற்காக விஞ்ஞானக் கல்வியை பரந்த நோக்கத்துடன் அபிவிருத்திச் செய்வதற்கு பிரதான காரணிகள் இரண்டு கவனத்தில் கொள்ளப்பட்டன.

1. விஞ்ஞானத்தைக் கற்பிக்கும் பரந்த நோக்கம் தொடர்பான அறிவு, தெளிவு மற்றும் உணர்வு குறைந்தபட்சம் ஆசிரியரிடம் காணப்படல் வேண்டும்.

2. விஞ்ஞானத்தை போதிக்கும் சரியான முறையினை பரீட்சையின் மூலம் தூண்டுதல் வேண்டும் என்பனவே அவையாகும்.

இச்செயற்றிட்டத்திற்கு ஏற்ப 6, 7 மற்றும் 8ஆந் தரங்களில் பொது விஞ்ஞானமும் 9, 10 மற்றும் 11ஆந் தரங்களில் உயிரியல், இரசாயனவியல் மற்றும் பௌதிகவியல் 12 மற்றும் 13ஆந் தரங்களில் (உயர்தரம்) தாவரவியல், இரசாயனவியல், விலங்கியல் மற்றும் பௌதிகவியல் போன்றன கற்பிக்கத் தீர்மானிக்கப்பட்டன. இதனால் அதற்குத் தேவையான ஆலோசனை செயற்பாடு மற்றும் பரீட்சைகள் திட்டமிடப்படல் வேண்டும். பாரம்பரிய விஞ்ஞான கற்றல் மற்றும் சோதனை முறைகள் மாற்றியமைக்கப்படவும் வேண்டும். பாடசாலை மையக் கணிப்பீட்டினை சரியான முறையில் மேற்கொண்டு மாணவர்களின் பலவீனங்களுக்கு அவ்வச் சந்தர்ப்பங்களில் பரிகாரம் வழங்குதல் மூலம் அவற்றை பலங்களாக மாற்றிக் கொள்ள முடியும் (Sedere et al, 2014; Karunaratne, 2012).

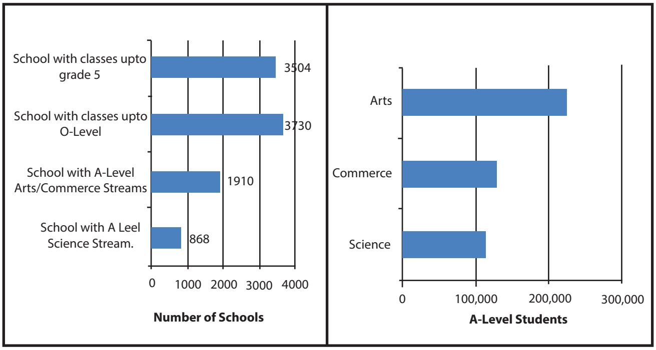
1950 தசாப்தங்களில் பீனபால அலஸ் அவர்களின் பங்களிப் போடு பாடசாலை விஞ்ஞானக் கூடங்களுக்காக வளங்கள் பகிர்ந் தளிக்கப்பட்டதோடு இலங்கையின் விஞ்ஞானக் கல்வி முறையாக

ஆரம்பிக்கப்பட்டது. இதன்போது 158 பாடசாலைகளுக்கு ‘‘இரு தள ஆய்வு கூடங்களும்’’ மேலும் 158 பாடசாலைகளுக்கு ‘‘ஒரு தள ஆய்வு கூடமும்’’ நிர்மாணிக்க நடவடிக்கை எடுக்கப்பட்டது. 1972 இல் பாரிய கல்வி மறுசீரமைப்பொன்று ஏற்படுத்தப்பட்டது. இதன் மூலம் விஞ்ஞானக் கல்வியில் பாரிய மாற்றமொன்று ஏற்பட்டது. இதன் காரணமாக ‘‘அனைவருக்கும் விஞ்ஞான அறிவினை வழங்குதல்’’ காணப்பட்டது. இன்று 6 - 11ஆம் தரங்கள் வரை சகல மாணவர்களும் விஞ்ஞானம் கற்கின்றனர். இது மகிழ்ச்சிகரமான விடயமொன்றாவதோடு இது சமத்துவத்தினை அண்மித்ததுள்ளமையையும் காட்டுகின்றது. இதன்படி அடுத்த சந்ததியினர் நாளாந்த வாழ்க்கையில் முகங்கொடுக்கும் சவால்களுக்கு வெற்றிகரமாக முகங்கொடுப்பதற்கான அனுபவங் களை வழங்க எதிர்பார்க்கப்பட்டது. இதற்காக கனிஷ்ட இடைநிலை மட்டத் தரங்களுக்கும் இணைந்த பாடமாக விஞ்ஞானம் அறிமுகப் படுத்தப்பட்டுள்ளது. தற்போதைய நிலையில் விஞ்ஞானக் கல்வி வசதிகள் சார்ந்து பிரதேச இடைவெளி காணப்பட்டப்போதும் கலை மற்றும் வணிகப் பிரிவுகளில் கல்வியினைத் தொடரும் மாணவர்களைப் போன்றே அது கிடைக்காத பெரும்பாலான மாணவர்களுக்கு நாளாந்த வாழ்க்கைக்குத் தேவையான விஞ்ஞானக் கல்வி கிடைக்கவில்லை. வரையறுக்கப்பட்ட தொகையினருக்கே கிடைத்த விஞ்ஞானக் கல்வி உயர் கல்விசார் இயல்பினைக் கொண்டதோடு திறன்கள் மற்றும் மனப்பாங்கு விருத்திற்கு இது மிகவும் குறைந்தளவிலேயே பங்களித்துள்ளது. இதனால் விஞ்ஞானப் பாடநெறி மீள மறுசீரமைக்கப்பட்டது. இதன்படி ஆரம்பப் பிரிவுகளில் இணைந்த பாடமாக அளத்தல் மற்றும் அவதானிக்கும் திறன்களை வளர்ப்பதற்கும் கனிஷ்ட இடைநிலைப் பிரிவுகளில் இணைந்த விஞ்ஞானத்தைக் கற்பதற்கும் சிரேஷ்ட இடைநிலைத் தரங்களில் உயிரியல், இரசாயனவியல் மற்றும் பௌதிக விஞ்ஞானத்தைக் கற்பிப்பதற்கும் நடவடிக்கை எடுக்கப்பட்டது. இப்புதிய பாடத்திட்டங்கள் 1972இல் இருந்து ஒவ்வொரு வருடமும் முறையாக மேல்நோக்கி செயற்பட்டது.

ரணவீர (1976) குறிப்பிட்டுள்ளபடி இப்புதிய பாடத்திட்டத்தை சூழலோடு தொடர்புபடுத்தவும் நாளாந்த வாழ்க்கை அனுபவங்களைப் பெற்றுக்கொடுப்பதற்கும் திட்டமிடப்பட்டுள்ளதோடு இதில் இணைந்த

தன்மை வெளிப்பட்டுள்ளது என்றார். அப்போதைய நிலையில் 600 பாடசாலைகள் வரை விஞ்ஞான ஆய்வுகூட வசதிகள் காணப்பட்டதோடு மேலும் 5 000 பாடசாலைகளுக்கு இவ்வசதிகளை வழங்க வேண்டி யிருந்தது. 1971 மற்றும் 1972 ஆம் ஆண்டுகளில் 3 766 பாடசாலைகளுக்கு மிகவும் முக்கியமான உபகரணத் தொகுதிகள் வழங்கப்பட்டுள்ள தோடு 1 500 பாடசாலைகளுக்கு ஏதேனும் உபகரணங்கள் வழங்கப்பட முடிந்தது. விஞ்ஞானக் கல்வி அவ்வேளையிலும் சமத்துவமற்ற நிலையில் காணப்பட்டமை இதன் மூலம் தெளிவாகின்றது. 1985ஆம் ஆண்டு முதல் பாடசாலை மாணவர்களுக்கு இலவச பாடநூல் பெற்றுக் கொடுக்கப்பட்டமையும் விஞ்ஞான கல்விக்குத் துணையாக அமைந்தது. இதுவொரு சமத்துவக் கொள்கையாகும்.

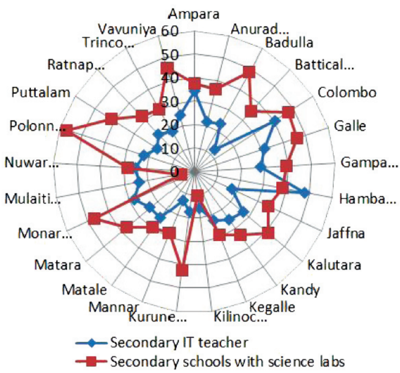
1990 தசாப்பதங்களின் முன்னரைப் பகுதியில் விஞ்ஞானத்தை போதிக்கும் அணுகுமுறையில் மாற்றத்தை ஏற்படுத்த முயற்சி செய்யப்பட்டது. இதன்படி வகுப்பறை கற்றல் - கற்பித்தல் செயன்முறை பாரம்பரிய ஆசிரியர் மைய அணுகுமுறைகள் மாணவர் மைய அணுகுமுறையாக மாற்றமடைந்தது (பெரேரா, 2010). விஞ்ஞானக் கல்வியினை விரிவுபடுத்தும் தேவையினை விளங்கிக் கொண்டதன் பின்னர் 2003 ஆம் ஆண்டு தேசிய கல்வி ஆணைக்குழுவினால் உயர்தர வகுப்புகள் காணப்படும் எல்லா பாடசாலைகளுக்கும் விஞ்ஞான மற்றும் கணிதப் பாடத்துறைகளை ஆரப்பிப்பதற்கான பரிந்துரை செய்யப்பட்டது. எவ்வாறாயினும் 2003-2013 ஆகிய காலங்களில் 262 பாடசாலைகளில் மாத்திரமே உயர்தர விஞ்ஞானப்பிரிவுகள் ஆரம்பிக்கப்பட்டன. இவை பெரும்பாலும் நகரங்களிலேயே உருவாக்கப்பட்டுள்ளன. இதில் 1/5 பங்கிற்கு மேல் மாகாணத்தில் உருவாக்கப்பட்டுள்ளது. 2018 ஆம் ஆண்டாகும்போது 10 194 பாடசாலை களில் 1 017 பாடசாலைகளில் மாத்திரமே விஞ்ஞானப் பிரவு காணப்படு கின்றது. கலைத்துறை மாணவர்களின் எண்ணிக்கை விஞ்ஞானத்துறை மாணவர்களின் எண்ணிக்கையின் இரு மடங்காகும்.



உரு 20. க.பொ.த உயர்தர விஞ்ஞானக் கல்விக்கான சந்தர்ப்பங்களும் மாணவர் எண்ணிக்கையும்

மூலம்:- Jayawardena (2015). Constructed using Sri Lanka Education, 2013.

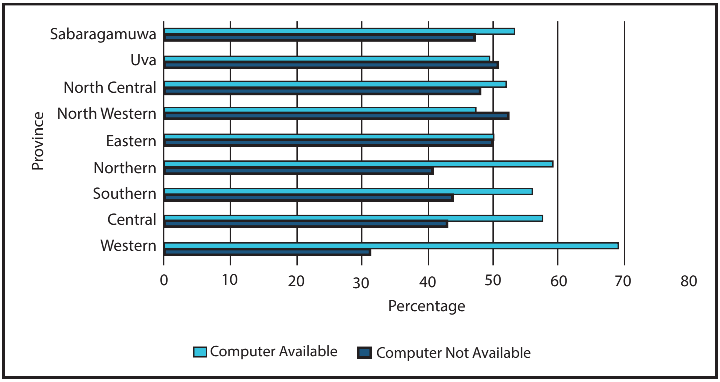
அண்மையில் உருவாக்கப்பட்ட தொழில்நுட்பப் பாடங்களைக் கற்பதும் விவாதத்திற்குரிய பிரச்சினைகளுடன் கூடிய நிலையில் காணப்படுகின்றது. உரு 21இல் இலங்கையின் மாவட்டங்களின் தரமான கல்வியினைப் பெற்றுக்கொள்ளும்போது மானிட மற்றும் பௌதிக வளங்களின் காணப்படும் ஏற்றத்தாழ்வு காட்டப்பட்டுள்ளது. தொழில்நுட்ப ஆய்வுகூடம் மற்றும் தகவல் தொழில்நுட்ப ஆசிரியர்கள் விகிதாசாரத்திற்கு ஏற்ப பிரிக்கப்படவில்லை.



உரு 21. இடைநிலைப் பாடசாலைகளின் விஞ்ஞான ஆய்வுகூடங்களும் தகவல் தொழில்நுட்ப பாடத்துக்கான ஆசிரியர்களும்

மூலம்:- Madurawela (2015). Constructed using ministry of Education School census data, 2011.

கணினிகளை வழங்குவதிலும் ஏற்றத்தாழ்வு காணப்படுகின்றது. ஊவா, கிழக்கு, வடமத்திய மாகாணங்களில் கணினிகள் உள்ள பாடசாலைகள் 50% வரை காணப்படுவதோடு மேல்மாகணத்தில் 70% பாடசாலைகள் கணினி வசதிகளுடன் காணப்படுகின்றன. இந்த இடைவெளிகளை குறைப்பது அரசாங்கத்தின் பொறுப்பாகும்.



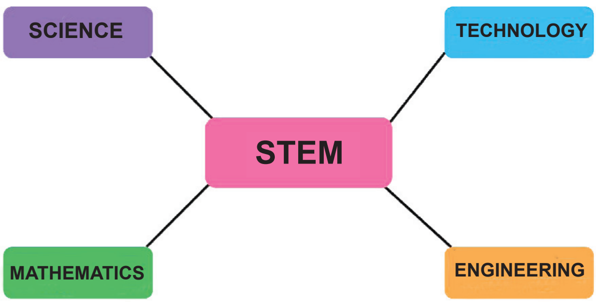
உரு 22. மாகாணங்களுக்கேற்ப கணினி வசதிகளைக் கொண்டுள்ள, கொண்டிராத சதவீதம்

மூலம்:- MoE (2018). Annual Census Report - 2017, Policy Planning and Perfermance Review Division

எவ்வகையான மறுசீரமைப்புகள் மற்றும் மாற்றங்களை ஏற்படுத்தினாலும் இன்றளவிலும் விஞ்ஞான மற்றும் கணித கற்பித்தல், கற்றல் மற்றும் கணிப்பீடு என்பவற்றில் புதிய கற்றல் மற்றும் கணிப்பீட்டு முறைகள் பயன்படுத்தப்படவில்லை. 2030 நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குகளை அடைந்துகொள்ள 21ஆம் நூற்றாண்டின் திறன்களை முன்னிலைப்படுத்தி இன்றுள்ள மாணவர்களுக்கு கற்பித்தல் வேண்டும். விஞ்ஞான மற்றும் கணிதத்தை கற்கும் பெரும்பாலான மாணவர்கள் விஞ்ஞான, கணிதத்தை கடினமான பாடமொன்றாகக் கருதக் காரணம் இவ்வெண்ணக்கருக்கள் அன்றாட வாழ்க்கையோடு இணைந்த வகையில் தொடர்புபடுத்தப்படாமையினாலேயே ஆகும். தாம் கற்கும் விடயம் தமது வாழ்க்கையோடு தொடர்புபடும் விதத்தை அறிந்து கொள்வதன் மூலம் மாணவர்களுக்கு பூரணமான அர்த்தமுள்ள

கற்றலைப் பெற்றுக் கொள்ள முடியும். மாணவர்களுக்கு சவாலான பிரச்சினைகளைத் தீர்ப்பதற்கு வாய்ப்பு வழங்கி ஆக்கபூர்வ திறன் மற்றும் தர்க்க சிந்தனையை உருவாக்க முடியும் (Karunaratne et ai. 2009 a). முரண்பாடுகளைத் தீர்ப்பதில் குழுவாக செயற்படும்போது இத்திறன் மேலும் விருத்தியடையும் (Karunaratne et al., 2009 b).

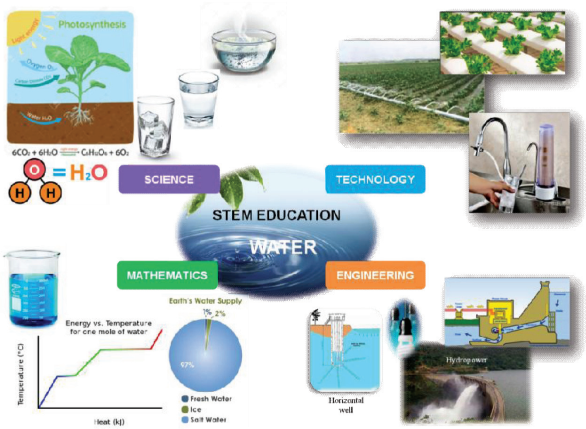
விஞ்ஞானக் கல்விக்காக STEM கல்வி முறை உலகில் பெரும்பாலான நாடுகளில் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இதன்போது விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பவியல், பொறியியல் மற்றும் கணிதம் என்பவற்றை இணைந்த பாடங்களாக மாற்றி மாணவர்களின் எண்ணக்கரு வலுப்படுத்தப்பட்டுள்ளது. இதன் மூலம் அர்த்தமுள்ள கற்றல் ஒன்றை பெற்றுக்கொள்ள முடியும் (உரு 23). இந்த இணைப்பு பாடசாலை, சமூகம், தேசம் மற்றும் உலக கிராமம் வரை பரந்து செல்வதால் எதிர்காலத்தில் மாணவர்கள் தமது திறமைகளை வெளிக்காட்டி வெற்றிகரமான வாழ்க்கையினை கொண்டு செல்ல முடியும்.



உரு 23. எண்ணக்கருவோரு இணைந்த பாடங்கள்

இச்செயற்பாட்டின்போது திறன்கள் நான்கு (4Cs) விருத்தியடைவது அதாவது தர்க்க சிந்தனை (Critical thinking), தொடர்பாடல் திறன் (Communication Skill), ஒத்துழைக்கும் திறன் (Collaborative Skills) மற்றும் ஆக்கத்திறன் (Creativity Skills) என்பன இங்கு முக்கியமானதாகும். இதனால் STEM கல்வியினைப் பெற்றவர்

ஆக்கத்திறன் மிக்கவராக இருப்பதோடு பொதுவில் எல்லா விடயங்கள் தொடர்பாகவும் அறிவினைப் பெற்றுக்கொள்வார். இதனால் அவர் / அவள் பல்வேறு தொழில் துறைகளில் ஈடுபட முடியும்.



உரு 24. STEM கற்கைக்கு ஏற்ப நீர் பற்றிய எண்ணக்கரு

நீர் எனும் எண்ணக்கருவில் அதன் பௌதிக மற்றும் இரசாயனப் பண்புகளைக் கற்பதோடு மட்டுப்படுத்தாமல் விஞ்ஞான, தொழில்நுட்பவியல், பொறியியல் மற்றும் கணித விடயங்களுடன் தொடர்புபடுத்தி மிகவும் பயனுள்ள வகையில் கற்கக்கூடிய முறையினை உரு 24 காட்டுகின்றது. STEM கல்வியானது நான்கு பாடங்களுக்கு மாத்திரம் மட்டுப்படுத்தப்படாமல் நடனம், பாடல், இசை, கலையினை சேர்த்து நீர் தொடர்பில் அர்த்தமுள்ள கற்றல் ஒன்றை மேற்கொள்ள முடியும் என்கிறது. இதனால் STEM அணுகுமுறையை சிலர் STEAM என அடையாளப்படுத்துகின்றனர். STEM கல்வியினை பெறும்போது விஞ்ஞானக் கல்வி அறிவு மட்டுமன்றி சவால்களுக்கு முகங்கொடுத்து முரண்பாடுகளைத் தீர்த்தல் மற்றும் தீர்மானம் எடுத்தல் தொடர்பிலும், உலகம் தொடர்பில் தெளிவுடன் இருக்க வேண்டும் என்பதும் பண்பொன்றாக மாறிவிடும்.

நிலைபேண் அபிவிருத்தி

யுனெஸ்கோ நிறுவனத்தினால் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டுள்ள மில்லேனிய அபிவிருத்தி இலக்குகள் (Millenium Development Goals, MDG) 2015 உடன் நிறைவடைந்ததுடன் நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குகள் (Sustainable Development Goals. SDG) அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது. நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குகள் 17 இல் நான்காவது இலக்கானது தரமான கல்வியினை வழங்குவதில் கரிசனைக் கொண்டுள்ளது. பூரணத்துவமிக்க மனிதன் என்பது நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குகளின் உயிர் போன்றதொரு எண்ணக்கருவாகும். நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்கின் 4.5இல் ஆண் - பெண் சமநிலையில் காணப்படும் ஏற்றத்தாழ்வுகளை இல்லா தொழித்து கல்வியின் எல்லா மட்டங்களிலும் நுழைவதற்கான சமமான வாய்ப்பினை ஏற்படுத்துவதே எதிர்பார்க்கப்படுகின்றது. இதனோடிணைந்த வகையில் விசேட தேவையின் காரணமாகவோ அல்லது பழங்குடியினர் என்பதாலோ (உதாரணம்: இலங்கையின் வேடுவ மக்கள்) பாதிப்புக்குள்ளாகக் கூடியவர்கள், ஆபத்தான நிலையில் உள்ள சிறார்கள் பத்தாயிரம் பேருக்கான தொழிற்கல்வி தொடர்பிலும் இதன்போது கவனம் செலுத்தப்படல் வேண்டும்.

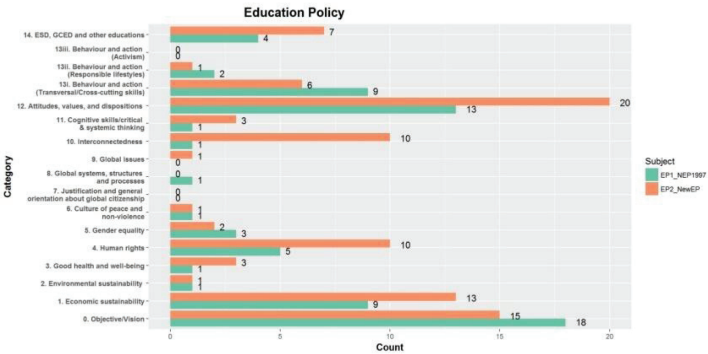
சமத்துவம் எனும் எண்ணக்கரு உள்ளடக்கல் (Inclusive) எனும் எண்ணக்கருவினை மையமாகக் கொண்டு பகுப்பாய்வு செய்யப்பட்டுள்ளது. உலக போக்கிற்கு ஏற்ப விளிம்பிலுள்ள மக்கள் குழுக்களின் (Marginalized Groups) கல்வி தொடர்பில் உலகம் மற்றும் தேசிய தகவல் கட்டமைப்பிற்குள் உள்ளடக்கப்படாத சந்தர்ப்பங்களும் உண்டு. விசேட தேவையுடைய முதியோர், முரண்பாடுகளால் அனாதரவாக்கப்பட்டவர்கள், இராணுவ சிப்பாய்கள், சிறுவர் தொழிலாளர்கள் மற்றும் இடம்பெயரும் மக்கள் குழு என்பன விளிம்பிலுள்ள மக்கள் குழுவில் அடங்கும். இலங்கையின் சூழ்நிலைக்கு ஏற்ப ஆண் - பெண் சமத்துவத்துடன் தொடர்புடைய பல்வேறு பிரச்சினைகள் தீர்க்கப்பட்டிருந்தாலும் (சில முஸ்லிம் மக்கள் பிரிவினரைத் தவிர்த்து) பொதுவான குறைபாடுகள் போலவே

முப்பதாண்டு கால யுத்தத்தினால் அங்கவீனர்களான சிப்பாய்கள், சிறுவர் படையினராக பணியாற்றிய தமிழ் சிறுவர்களும், அரசியல் சதிக்காக அழைத்துச் செல்லப்படும் சிறுவர்களும், இடம்பெயரும் மக்கள் குழுவின் பிள்ளைகள் தொடர்பில் முறையான தகவல் ஆவணங்கள், கல்விக் குறிக்கோள்கள் ஊடாகவும், கல்வியில் ஒப்புரவை ஏற்படுத்துவதற்காகவும் எடுக்கப்பட வேண்டிய நடவடிக்கைகளை விளங்கி கொள்ளும் நோக்கில் அமையவில்லை (Karunaratne, 2014). இதனால் 2030 ஆம் ஆண்டு ஆகும்போது நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குகளை அடைந்துகொள்ள ஒத்துழைப்பு வழங்கும் வகையில் யுனெஸ்கோவின் புள்ளிவிபர நிறுவனம் (UNESCO Institute of Statistics: UIS) மாதிரிக்கு ஏற்ப இலங்கையிலும் நிலைபேண் அபிவிருத்திக்கும் கல்வி ஒப்புரவுக்கும் தேவையான புள்ளிவிபரங்களைத் திரட்டுதலும் அவற்றை கல்விக் கொள்கைகளை நடைமுறைப்படுத்தும்போதும் குறிப்பிட்ட மாற்று கொள்கைகளை தீர்மானிக்கும்போதும் பயன்படுத்த வேண்டும். யுனெஸ்கோவின் புள்ளிவிபர நிறுவனத்தின் நோக்கமும் இலங்கையின் சூழ்நிலைக்கு முக்கியமானதாகும். இந்நோக்கத்திற்கு ஏற்ப கல்வி அமைச்சும் தேசிய கல்வி நிறுவகமும் செயற்படவேண்டியது அவசியமாகும். அவற்றில் சில பின்வருமாறு:

- வாழ்நாள் முழுவதும் அவ்வவ் நபர்களின் நியாயத்தன்மை யினை பாதுகாக்கும் வகையில் வழிகாட்டல் ஒன்றை உருவாக்குதல்.
- கல்வியின் நியாயத்தன்மையை அளவிடுவதற்கு பொருத்தமான கட்டமைப்பொன்றை உருவாக்குவதற்கான ஆய்வொன்றில் ஈடுபடல்.
- ஆய்வு மற்றும் கொள்கைகளை அடைந்து கொள்வதற்கு வலுவானதும், குறித்த தகவல்களை தேசிய மற்றும் சர்வதேச மட்டத்திற்கு பரவச் செய்தல்.

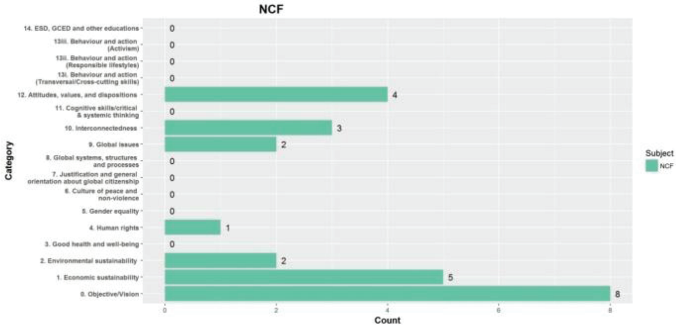
எல்லா பிள்ளைகளுக்கும் நிலைபேண் அபிவிருத்தியினை அடைந்து கொள்வதற்குத் தேவையான அறிவு மற்றும் திறன் களைப் பெற்றுக்கொடுக்க வேண்டும் என்பதையே நிலைபேண் அபிவிருத்தியின் 4.7 எனும் நோக்கத்தினூடு எதிர்பார்க்கப்படுகிறது. அதாவது நிலையான அபிவிருத்தி, நிலையான வாழ்க்கைக் கோலம், ஆண் - பெண் சமத்துவம், மனித உரிமைகள், சமாதானம் மற்றும் முரண்பாடுகள் அற்ற கலாசாரம், பூகோள பிரசை மற்றும் பல்வகைமையை போற்றுதல் என்பனவே அவையாகும்.

சமாதானம் மற்றும் நிலைபேண் அபிவிருத்தி தொடர்பான மகாத்மா காந்தி நிறுவனம் (MGIEP) நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்குத் தொடர்பில் ஆசிய நாடுகள் 22இல் மேற்கொண்ட ஆய்வில் 14 வகைகளின் கீழ் கல்விக் கொள்கை, தேசிய பாடத்திட்ட கட்டமைப்பு மற்றும் கலைத்திட்டம் தொடர்பில் தகவல்களை சேகரித்தது. கல்விக் கொள்கைத் தொடர்பான வகைப்பாடுகளையே 26ஆம் வரைபடம் காட்டுகின்றது. (1997ஆம் ஆண்டு கல்வி மறுசீரமைப்பு மற்றும் 2013 ஆம் ஆண்டு கல்வி மறுசீரமைப்பு என்பன கல்விக் கொள்கையில் கவனம் கொள்ளப்பட்டது)



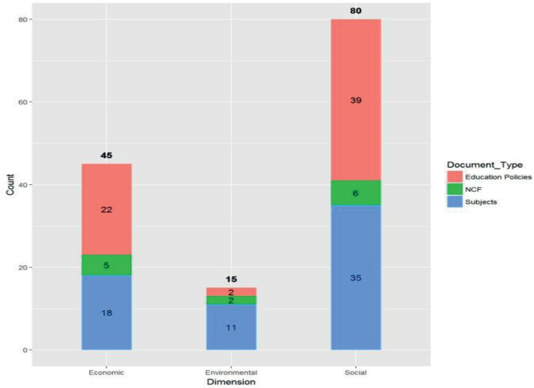
உரு 25. தேசிய கல்விக் கொள்கையின் வெளிப்படுத்தப்பட்ட வகைகள்

எனினும் தேசிய பாடத்திட்டக் கட்டமைப்பினைப் பார்க்கும்போது ஏழு வகைகள் மட்டுமே கவனத்தில் கொள்ளப்பட்டுள்ளது.



உரு 26. தேசிய பாடத்திட்டத்தில் வெளித்தெரிந்த வகைகள்

தேசிய கல்விக் கொள்கை, தேசிய பாடத்திட்டக் கட்டமைப்பு, விடயம் தொடர்பில் சேகரிக்கப்பட்ட தகவல் சூழல், பொருளாதார மற்றும் சமூகம் தொடர்பான நிலைபேண் அபிவிருத்தி போன்ற பிரதான தலைப்புக்கள் மூன்றின் கீழ் ஒழுங்குப்படுத்தப்பட்டுள்ள முறைமையை உரு 27 காட்டுகின்றது.



உரு 27. பிரதான தலைப்புகள் மூன்றில் கல்விக் கொள்கை, பாடத்திட்டக் கட்டமைவு மற்றும் விடய உள்ளடக்கம் அடங்கியுள்ள விதம்

இத்தலைப்புகள் மூன்றிலும் சமூகம் தொடர்பான தலைப்புகள் தொடர்பாக கூடுதல் கவனம் செலுத்தப்பட்டுள்ளமையே தெளிவா

கின்றது (உரு 27). அத்தலைப்புகளில் தேசிய பாடத்திட்டமிடல் வரையில் கல்விக் கொள்கைக்கும் விடயத்திற்கும் அப்பால் குறைந்த அவதானமே செலுத்தப்பட்டுள்ளது. இதனை சூழல் மற்றும் பொருளாதார தலைப்புகளின் கீழ் காணக் கிடக்கின்றது. இலங்கையின் கலைத்திட்டம் மற்றும் பாடநூல்களிலும் நிலைபேண் அபிவிருத்தி தொடர்பான அவதானம் மற்றும் உலகலாவிய பிரசை என்பன மிகவும் குறைந்த அளவிலேயே குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது (Karunaratne, 2017). தேசிய பாடத்திட்ட சட்டகத்தை வலுப்படுத்த வேண்டும் என்பதே இதன் மூலம் வெளிப்படுத்தப்படுகின்றது. கல்விக் கொள்கையின் வகைகள் 14இல் பெரும்பாலானவை குறிப்பிடப்பட்டிருப்பினும் (உரு 25) தேசிய கலைத்திட்ட சட்டகத்திலும் (உரு 26) கலைத்திட்டத்திலும் அவை ஒவ்வொன்றும் குறிப்பிடப்படாமைக்கான காரணங்களைத் தேடியறிதல் வேண்டும். கல்விக் கொள்கை போன்றே கலைத்திட்ட சட்டகம், விடய உள்ளடக்கம் போன்ற எல்லா அங்கங்களிலும் அபிவிருத்தியொன்று ஏற்படாமல் நிலைபேண் அபிவிருத்தி இலக்கினை அடைந்து கொள்வது கடினமாகும். அக்கல்வியின் தரவுப் பகுப்பாய்வு பல்வேறு கண்டுபிடிப்புகளை வெளிக்கொண்டு வந்துள்ளதோடு இந்நாடுகளின் கலைத்திட்டம் சமாதானம், நிலைபேண் அபிவிருத்தி மற்றும் உலகளாவிய பிரசை என்பன தொடர்பில் மிகவும் குறைந்தளவிலேயே குறிப்பிட்டுள்ளது என்பது பிரதான கண்டுபிடிப்பாக அமைந்துள்ளது (UNESCO – MGIEP, 2017).

21ஆம் நூற்றாண்டில் நிலையான இருப்பினைப் பெற்றுக் கொள்வதே இன்று எமது நாட்டின் தேவையாகும். கலைத்திட்டத்தை தயாரிக்கும்போது இங்கு எதிர்பார்க்கப்பட்ட கற்றற்பேறுகள் எதிர்காலத்தில் சிறந்த பிரசையாக நாட்டுக்கும் உலகிற்கும் சேவை செய்யும் இலக்கினை வைத்திருத்தல் வேண்டும். இன்று உலகில் அபிவிருத்தியடைந்த நாடுகள் பல 21ஆம் நூற்றாண்டின் கற்றல் சட்டகத்திற்கு ஏற்ப கல்வி கட்டமைப்பினை அறிவுக்கு அப்பால் திறன் விருத்தியில் உள்ள பலன்களுக்கு ஏற்பவே ஒழுங்கமைத்துள்ளன. கலாநிதி சேதர 2016ஆம் ஆண்டு நடைபெற்ற கன்னங்கர நினைவுப் பேருரையில் இதனை மிகவும் சிறப்பாக எடுத்துக்காட்டியுள்ளார்.

பேராசிரியர் காலோ பொன்சேகா (2009) மற்றும் கலாநிதி ஜீ. பி. குணவர்தன (2012) கன்னங்கரவின் சீரமைப்புகளைப் பொழிப்பாக்கி மறுசீரமைப்புகளை வெற்றிகரமாக நடைமுறைப்படுத்துவதில் நாங்கள் தோல்வியடைந்துள்ளோம் என குறிப்பிட்டுள்ளனர். நானும் அதனை உறுதிப்படுத்துகின்றேன்.

இவ்வுரைக்காக அழைத்தமையிட்டு நான் மீண்டுமொரு முறை தற்போதைய பணிப்பாளர் நாயகமாக கடமையாற்றும் கலாநிதி ஜயந்தி குணசேகர அவர்களுக்கும், இவ்வுரைக்குத் தேவையான தகவல்களை வழங்கிய ஆய்வுப் பிரிவின் ஓய்வுநிலை பணிப்பாளரும், ஆய்வு மற்றும் திட்டமிடல் பீடத்தின் உதவி பணிப்பாளர் நாயகமுமாக கடமை புரிந்த கலாநிதி கொட்வின் கொடிதுவக்கு அவர்களுக்கும் எனது மனமார்ந்த நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொள்கின்றேன். ஆய்வு மற்றும் அபிவிருத்தித் துறையின் தற்போதைய பணிப்பாளர் கலாநிதி. டி. கெப்பட்டிகொட மற்றும் அதன் குழுவினருக்கும் இணைப்பாக்கம் செய்த சிரேஷ்ட விரிவுரையாளர் சிரானி புஸ்பமாலா அவர்களுக்கும் சிங்கள மொழியில் தயாரிக்கப்பட்ட அறிக்கையினை ஆங்கில மொழிக்கு மொழிபெயர்ப்பதில் ஒத்துழைப்பு வழங்கிய ஆய்வு மற்றும் அபிவிருத்தித் துறையின் ஓய்வுநிலை பிரதான செயற்றிட்ட அதிகாரி எம். ஏ. பீ. முனசிங்ஹ அவர்களுக்கும் அதனைத் தமிழில் மொழிபெயர்த்த ஆசிரியர் சேவையில் உள்ள பீ. எஸ். மோகன் அவர்களுக்கும் எனது நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொள்கின்ற அதேவேளை இவ்விரிவுரையை வெளியீடொன்றாகப் பெற்றுத் தருவதற்காக உதவிபுரிந்த அச்சக வெளியீட்டுத் துறையின் பதிற் பணிப்பாளர் டப்ளியு. எம். யு. விஜேசூரிய அவர்களுக்கும் கணினி மயப்படுத்திய செல்வி. கமலவேணி கந்தையாவுக்கும் திருமதி. ஏ. டி. அனுஷா தரங்கணிக்கும் எனது நன்றிகளைத் தெரிவித்துக் கொள்கின்றேன்.

உசாத்துணைநூல்கள்

ඇැඳගම, 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.

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.

Fonseka, C. (2009). *Reforming Education: Finishing the Unfinished Task.* Kannangara Memorial Lecture, 20. Maharagama: National Institute of Education.

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.

Gunawardena, G. B. (2012). *Kannangara vision: Challenge in Reforming Education.* Kannangara Memorial Lecture, 23. Maharagama: National Institute of Education.

Hansard (1944). *Parliament of Sri Lanka*. Retived 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, U. M. (2016). *Educational Reforms Beyond Kannangara for the 21st Century.* Kannangara Memorial Lecture, 27. Maharagama: National Institute of Education.

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.

பேருரையாளர் தொடர்பாக...

வித்தியலங்கார பல்கலைக்கழகத்தில் உயிரியல் தொடர்பான விஞ்ஞானமாணி பட்டத்தைப் பெற்ற சுனேத்ரா கருணாரத்ன, எல்பிடிய ஆனந்த மகா வித்தியாலயத்தில் உதவி ஆசிரியராக தனது தனிப்பட்ட தொழில் வாழ்க்கையினை ஆரம்பித்தார். பின்னர் காலி மஹிந்த வித்தியாலயத்திலும் உயர்தர இரசாயனவியல் மற்றும் விலங்கியல் பாடத்தின் பாட ஆசிரியராக சேவையாற்றினார். பேராதனைப் பல்கலைக்கழகத்தில் கல்விக்கான பட்டப் பின்படிப்பை பயின்ற அவர், பாடநெறியில் அதிதிறமை சித்தியினைப் பெற்றுக்கொண்டு அதிதிறன் சாதனைக்கான கான் (Kahn) தங்கப் பதக்கத்தினைப் பெற்றுக் கொண்டார். பத்தலகெதர கல்வியியற் கல்லூரியில் விரிவுரையாளராக சேவையாற்றிய அவர், விஞ்ஞானமாணி பட்டத்தினை வெற்றிகரமாக நிறைவு செய்ததன் பின்னர் கல்வியமைச்சின் தொலைநிலைக் கல்விப் பிரிவில் சேவை செய்தார். அக்காலத்தில் பிரிட்டிஷ் கவுன்சிலின் புலமைப்பரிசில் பெற்று ஐக்கிய இராச்சியத்தின் பிரிஸ்டல் பல்கலைக்கழகத்திற்குள் பிரவேசித்து விஞ்ஞானக் கல்வி தொடர்பான முதுமாணி பட்டத்தைப் பெற்றுக்கொண்டார். அவர் மீண்டும் இலங்கைக்குத் திரும்பி கலைத்திட்ட அபிவிருத்தி மத்திய நிலையத்திலும் கல்வி அமைச்சின் ஆய்வுப் பிரிவிலும் கல்வி நிருவாக சேவையின் தரம் மூன்று அதிகாரியாக கடமையாற்றினார்.

தேசிய கல்வி நிறுவகம் ஆரம்பிக்கப்பட்டதன் பின்னர், அதன் ஆய்வுப் பிரிவில் இணைந்து கொண்ட அவர் ஐக்கிய அமெரிக்க குடியரசின் மிச்சிகன் பிராந்திய பல்கலைக் கழகத்தில் கலாநிதிப் பட்டத்தினைப் பூர்த்தி செய்தார். கற்றல் திறமையின் காரணமாக அவர் Phi beta Delta Honor Society ஆசிரியர் ஒன்றியத்திலும் அங்கத்துவத்தைப் பெற்றுக்கொண்டார். மீண்டும் தேசிய கல்வி நிறுவகத்தின் ஆய்வுப் பிரிவுக்கு வருகை தந்த அவர் புவிசார் கோட்பாட்டினை மையப்படுத்திப் பண்புத்தரமிக்க ஆய்வுகள்

தொடர்பான ஆய்வுத் திறன்களை மேம்படுத்திக் கொள்வதில் பங்களிப்பு வழங்கினார். ''சமூக கட்டமைவுவாதம்'' தொடர்பான அவரின் மாநாட்டு விரிவுரைகள் மிகவும் பிரசித்திப் பெற்றவை. நாட்டுக்காக மிகவும் சிறப்பான சேவையினை ஆற்றுவதற்காகப் பேராதனைப் பல்கலைகழகத்தின் விஞ்ஞான பீடத்தில் சிரேஷ்ட விரிவுரையாளராக இணைந்து கொண்ட அவர், விஞ்ஞான கல்வி தொடர்பான முதலாவது கலாநிதியாக பல்கலைக்கழகக் கட்டமைப்பில் நுழைந்து, முதன் முறையாக விஞ்ஞானக் கல்வி தொடர்பான கலாநிதி மற்றும் பட்டப்பின் கல்விப் பாடநெறிகளை ஆரம்பித்தார். விஞ்ஞானம் தொடர்பான பட்டப்பின் கல்வி நிறுவனம் (PGIS) பட்டப்பின் படிப்பு பாடநெறிகள் இரண்டினை (விஞ்ஞானக் கல்வி தொடர்பான பட்டப்பின் படிப்பு டிப்ளோமா மற்றும் விஞ்ஞானமாணி) ஆரம்பித்த அவர் விஞ்ஞானமாணி மற்றும் தத்துவமாணி கற்கைக்கான மாணவர்களின் ஆலோசனையாளராகவும் கடமையாற்றினார்.

NARST, CIES, IOCES, CESA, MESCE, AERA and SLAAS போன்ற செயற்றிட்ட நிறுவனங்களில் அங்கத்தவராகவும் இலங்கை திறந்த பல்கலைக்கழகத்தின் விஞ்ஞானப் பீட சபையின் அங்கத்தவராகவும் 10 வருடங்கள் பணியாற்றினார். தேசிய மற்றும் சர்வதேச மாநாடுகளில் ஆய்வு அறிக்கைகளை முன்வைத்த கலாநிதி கருணாரத்ன, விஞ்ஞானப் பாடநூல்களைத் தயாரிக்கும்போது அதன் ஆலோசனையாளராகவும் செயற்பட்டு பாடநூல்கள் மற்றும் பல்வேறு வெளியீடுகளில் கட்டுரைகளை எழுதியும் பங்களித்துள்ளார். மிச்சிகன் பிராந்திய பல்கலைக்கழகத்தில் வருகைதரு ஆலோசனையாள ராகவும், ஐக்கிய அமெரிக்க குடியரசின் தேசிய விஞ்ஞான மன்றத்தின் அனுசரணையுடன் நடைபெற்ற பிரச்சினைசார் கற்றல் செயற்றிட்டத்திலும் பங்களிப்பு வழங்கினார். பிரச்சினைகள்சார் கற்றல் தொடர்பான ஆலோசகராக மலேசியாவின் ஈபோ பல்கலைக்கழகத்திற்கும் அழைக்கப்பட்டார். இந்து சமுத்திரத்தின் ஒப்பீட்டு கல்விச் சமூகத்தைக் (IOCES) கட்டியெழுப்புவதில் முன்நின்ற அவர், அதன் முதலாவது தலைவராக இலங்கையில் அதன் மாநாட்டை நடத்தினார். விஞ்ஞானம் தொடர்பான பட்டப்பின்

படிப்பு நிறுவனம் மற்றும் சேபில்ட் ஹலாம் (Sheffield Hallam) பல்கலைக்கழகத்திற்கிடையில் உயர் கல்வி இணைப்பாளராக இருந்து விஞ்ஞானக் கல்வி செயற்பாடுகளை பரவலடையச் செய்தார். Science and Mathematics Centre of Curtin University of Technology, School of Education of Edith Cowen University, Perth, Western Australia மற்றும் MA in Iternational Education programme of the University of Sussex, U.K. போன்ற நிறுவனங்களில் விஞ்ஞானம் மற்றும் கணிதம் தொடர்பான ஆய்வாளராக தமது சுய அறிவினைப் பகிர்ந்துக் கொண்டார். 2009இல் விஞ்ஞானக் கல்வி தொடர்பான பூரணத்துவமிக்க பேராசிரியர் பதவி பெற்ற அவர் அத்துறையில் பேராசிரியர் பதவியினைப் பெற்ற முதலாம் நபர் என்ற பெருமையைப் பெற்றார்.

சமாதானம், நிலைபேண் அபிவிருத்தி மற்றும் பூகோள பிரசை தொடர்பான கல்வி "The State of Education for Peace, Sustainable Development and Global Citizenship (EPSG) தொடர்பான UNESCO/ MGIEP செயற்றிட்டங்களின் ஆலோசனையாளராக பேங்கொக் யுனெஸ்கோவின் ''இணைந்து வாழ்வதற்கான கற்றல் தொடர்பான பன்னாட்டு வரைபட செயற்றிட்டத்தில் (Involvement of Sri Lanka in a multi – country mapping of learning to live together) சேவையாற்றினார். "Human Rights: Enhancing Equal Citizenship Rights in Education" எனும் தொனிப்பொருளின் கீழ் கருத்துக்களை முன்வைப்பதற்கு ஜெனிவா நகரின் Centre for Human Rights Advancement and Global Dialogue நிறுவனத்திற்கும் அழைக்கப்பட்டார். கல்வி கட்டமைப்பிற்கு அவர் செய்த சேவையினை மையப்படுத்தி உலகின் HRA காங்கிரஸ் அவருக்கு 2016இல் South Asian Partnership Summit and Business Awards விருது விழாவில் ''கல்வி தலைமைத்துவம்'' எனும் விருதினை வழங்கியது. ஓய்வு பெற்றாலும் அவர் பல்வேறு நிறுவனங்களின் ஆலோசனையாளராக செயற்படுகின்றார். ஆசிரியர் அபிவிருத்திக்கான தெற்காசிய நிலையத்தின் திட்டமிடல் குழுவின் அங்கத்தவராக செயற்படும் அவர் இலங்கையின் ஸ்டெம் (STEM) கல்வி நிகழ்ச்சித் திட்டத்தின் செயற்பாட்டு உறுப்பினருமாவார்.

C. W. W. Kannangara Memorial Lectures in the Series

01. Prof. J. E. Jayasooriya (1988). Democratization of Education: Contribution of Dr. C. W. W. Kannangara

02. Prof. Swarna Suraweera (1989). Extension of Educational Opportunity – The Unfinished Task.

03. Prof. K. W. Gunawardena (1990). Dr. C. W. W. Kannangara's Vision of the Past- Education, Religion, Culture and Society under Colonial Rule

04. Deshabandu Bogoda Premaratne (1991). Free Education Redefined: Education in Defense of Freedom

05. Dr. Ananda W. P. Guruge (1992). Control of Education: Implications for Quality and Relevance

06. Prof. G. L. Peiris (1993). The Kannangara Reforms: A Foundation for National Development

07. Prof. Lakshman Jayathillake (1994). Education for Freedom – Issues of Development, Individual Goals and Social Priorities

08. Prof. W. Ariyadasa de Silva (1995). The Concept of National System of Education.

09. Prof. Chandra Gunawardena (1996). Education in Sri Lanka: A Tool for Empowerment or an Instrument of Society Mobility

10. Mr. D. A. perera (1997). The Freedom to Teach and the Freedom to Learn

11. Ms. Sivanandiri Duraiswamy (1998). Hindu Perspectives on Education and Dr. Kannangara's Educational Philosophy

12. Dr. Premadasa Udagama (2001). Colonialism, Globalization and Education

13. Prof. J. B. Dissanayake (2002). A Language at the Crossroads: The Case of Sinhala
14. Prof. A. V. D. De S. Indraratna (2003). Education and Development Role of C. W. W. Kannangara
15. Susil Siriwardana (2004). The Kannangara Legacy- As Source Text for Re-Constructing Sri Lanka Society and State
16. Mr. M. C. Pant (2005). Open Schooling Concept, Evolution Application (Indian Perspective)
17. Deshamanya H. L. de Silva (2006). Envisioning a Sri Lankan Identity in a Multicultural Society
18. Dr. A. G. Hussain Ismail (2007). Equal Opportunity in Education between Communities A Vision Of Kannangara. Some Reflections on the Education of the Muslim Community in Sri Lanka
19. Prof. Narada Warnasuriya (2008). The Kannangara Legacy in Today's Context: The Role of the State in Higher Education
20. Prof. Carlo Fonseka (2009). Reforming Education: Finishing the Unfinished Task
21. Prof. Gamini Samaranayake (2010). Problems and Challenges in University Education in Sri Lanka: An Overview
22. Prof. A.V. Suraweera (2011). Dr. Kannangara's Fee Education Proposals in relation to the subsequent expansion of the Tuition Industry
23. Dr. G. B. Gunawardena (2012). Kannangara vision: Challenge in Reforming Education
24. Prof. A. K. W. Jayawardane (2013). Towards knowledge Hub and Citizen Attributes Aimed Education through Education Reforms

25. Mr. R. S. Medagama (2014). A Review of Educational Reforms in the post Kannangara Era
26. Mr. S. Sandarasegaram (2015). Dr. Kannangara's Reforms and Emerging Knowledge Economy in Sri Lanka
27. Dr. Upali M. Sedere (2016). Educational Reforms Beyond Kannangara for the 21st Century
28. Prof. Sujeewa Amarasena (2017). Medical Education and Kannangara Philosophy