

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල

විලාසිතාව සහ යථාර්ථය

අනුරුද්ධ ප්‍රදීප් කර්ණසූරිය

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල
විලාසිතාව සහ යථාර්ථය

කර්තෘගේ වෙනත් කෘති

- සිකුරාදාවක කතාවක් (කෙටිකතා)

- සැපට්ස්ටා - රැඩිකල් දේශපාලනයේ අනාගත රූපය

- ග්‍රාමීය සමාජවාදයේ දේශපාලනය : ශිෂ්‍ය දේශපාලනය තුළ බලය ගොඩනැගෙන ආකාරය සහ එහි ගැටලු

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල
විලාසිතාව සහ යථාර්ථය

අනුරුද්ධ ප්‍රදීප් කර්ණසූරිය

සුහුරු ප්‍රකාශන

දෙවන මුද්‍රණය : 2016
ප්‍රථම මුද්‍රණය : 2011

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විලාසිතාව සහ යථාර්ථය

© අනුරුද්ධ ප්‍රදීප් කර්ණසූරිය
ISBN - 978-955-4088-00-9

පිටකවරය සැකසුම
කේ. ඩබ්ලිව්. ජනරංජන

පරිගණක අක්ෂර සංයෝජනය
ජයලිය ජීවන්ති ජයසේකර

ප්‍රකාශනය
සුහුරු ප්‍රකාශකයෝ,
ජයශේඛරාරාමය, රාජගිරිය.
071-8124505, 077-3071950

මුද්‍රණය
කේ.එස්.යූ. ග්‍රැෆික්,
අංක510, රාජගිරිය පාර,
රාජගිරිය.

ඉන්දිරාට...

පටුන

දෙවන මුද්‍රණය සඳහා පෙරවදන 1

හැඳින්වීම 9

1. නිදහස් අධ්‍යාපනය : සංකල්පය, භාවිතය සහ අනාගතය 19

නිදහස් අධ්‍යාපනය වැරදි සංකල්පයක් ද?,

නිදහස් අධ්‍යාපනය නිදහස් නැත් ද?

නිදහස් අධ්‍යාපනය අසාර්ථක ද?

නිදහස් අධ්‍යාපනය ද, ටියුෂන් අධ්‍යාපනය ද?

2. උසස් අධ්‍යාපනයේ ගැටලු : මිථ්‍යාව හා යථාර්ථය 69

උසස් අධ්‍යාපනයේ ගැටලුවල සැබෑ තත්ත්වය කෙබඳු ද?

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැත්ද?

ගුණාත්මකභාවය අඩු ද?

පාඨමාලාවල ගැටලුවක් තිබේ ද?

3. මිථ්‍යාවෙන් යථාර්ථයට : සැබෑ ප්‍රශ්න මොනවාද? 109

ප්‍රමාණාත්මකභාවය පිළිබඳ සැබෑ ප්‍රශ්න

ගුණාත්මකභවය හා බැඳුණු සැබෑ ගැටලු මොනවාද?

කලා උපාධියේ ගැටලු

බාහිර උපාධි ව්‍යසනය

ඉංග්‍රිසි පිළිබඳ ගැටලුව

ශිෂ්‍ය දේශපාලනයෙහි ස්වභාවය

ආචාර්යවරුන් හා සම්බන්ධ ගැටලු

පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය

තැන් තැන්වල අලුතින් පිහිටුවන විශ්වවිද්‍යාල

විදේශ ශිෂ්‍යයන් හා ආචාර්යවරුන් නොමැතිවීම

4. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව වැරදි සහගත එකක් වන්නේ ඇයි? 173

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඔයතරම් සුලභ ද?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය සහතික කළ හැකි ද?

අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ගුණාත්මක බව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මගින් වැඩි කළ හැකි ද?

ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳිය හැකි ද?
විදේශ විනිමය ඉතිරි කරන්නටත්, උපයන්නටත් හැකි වේද?
පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීම සමාජ අසාධාරණයට මඟපාදන්නේ නැත්ද?

5. කළ යුත්තේ කුමක්ද? **225**
ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳිය හැක්කේ කෙසේද?
දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය වෙනස් කිරීම
කලා ශිෂ්‍යයන් අඩු කොට ඒ මුදල් වෙනත් පාඨමාලා සඳහා භාවිත කිරීම
විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ වැඩිකොට එය ප්‍රවේශය නොලැබූවන්ට ගාස්තු ගෙවීමේ පදනම මත ලබාදීම.
ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලු විසඳාගත හැක්කේ කෙසේද?
කලා උපාධියේ ගුණාත්මක භාවය ඉහළ නැංවීම
ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව ඉහළ නැංවීම
ශිෂ්‍ය දේශපාලනයෙහි අධිකාරිවාදී හා ප්‍රචණ්ඩ ස්වරූපය නැති කිරීම
විශ්වවිද්‍යාලවල ස්වාධීනත්වය සුරක්ෂිත කිරීම
ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම
පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය සංශෝධනය කිරීම
අලුත් විශ්වවිද්‍යාල සුදුසු තැන්වල සුදුසු පරිදි පමණක් පිහිටුවීම
පශ්චාත් උපාධි අංශය විධිමත් කිරීම
නව පාඨමාලා හඳුන්වා දීම
අරමුදල් හිඟයට විසඳුම් මොනවාද?

විලාසිතාව වෙනුවට යථාර්ථය හා කෘතවේදීත්වය **301**

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ, ලිපි සහ වෙබ් අඩවි **307**

දෙවන මුද්‍රණය සඳහා පෙරවදන

මේ පොතෙහි දෙවන මුද්‍රණයක් නිකුත් කිරීමට ලැබීම සතුටට කරුණකි. ඒ සඳහා මූලික වූ අපගේ කල්‍යාණ මිත්‍ර පූජ්‍ය බුදුගල ජිනවංශ ස්වාමීන්වහන්සේටත්, සුහුරු ප්‍රකාශන ආයතනයටත් කෘතඥ වෙමි.

මේ පොත පළමුවරට ප්‍රකාශයට පත් වූ 2011 වර්ෂයේ සැප්තැම්බරයේදී 'පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල' යන්න පැවතියේ බෙහෙවින් නොවැදගත් මාතෘකාවක් වශයෙන් නමුත් ඉන් පස් වසරකට පසු අද වන විට, විශේෂයෙන්ම සයිටම් නමින් හැඳින්වෙන පුද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලය කේන්ද්‍ර කර ගනිමින් එය ඉතා උණුසුම් සහ විවාදාපන්න මාතෘකාවක් බවට පත්ව තිබේ. කෙසේවෙතත්, ඉතා පැහැදිලිව පෙනෙන කරුණක් වන්නේ, පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට සහ සයිටම් වැනි ආයතනවලට පක්ෂ වෙන බොහෝ දෙනා එසේ කරනුයේ අති මූලික කරුණු පිළිබඳව හෝ සොයා බැලීමකින් හෝ දැනුවත්භාවයකින් තොරව බවයි. නිදසුනක් ලෙසට, මේ බොහෝ දෙනා සිතන්නේ ලෝකය පුරා පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඉතා සුලබව තිබෙන බවත් මේ රටේ සිටින අන්තවාදීන් සහ අනුවණයන් පිරිසක් අපේ රටේ පමණක් එබඳු පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල දමන්නට ඉඩ නොදෙනා බවත්ය. නමුත්, සැබෑ තත්ත්වය වන්නේ ලෝකයේ පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සුලබ නැතිය යන්නයි. විශේෂයෙන්ම දියුණු රටවල ලාභ අපේක්ෂිත පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇත්තේම නැති තරම් වන අතර, ඒවා දැකිය හැකි වන්නේ නීතියක්, ප්‍රමිතියක් හෝ වර්ධිත අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් නැති දුප්පත් රටවල් අතලොස්සකයි. මේ සරල සහ ඉතා පහසුවෙන් සොයා දැන ගත හැකි කරුණම වුව, අවංක සහ තාර්කික අයෙකුට පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිලිබඳ යෝජනාවේ ඇත්ත තත්ත්වය තේරුම් ගැනීමට ප්‍රමාණවත්ය. එහෙත් අවාසනාව වන්නේ, බොහෝ දෙනා කරුණු සහ දත්ත නොසලකමින්, අදානග්‍රාහී ලෙස තමන් කලින් හදිසියේ එළඹුණු මතයන්හිම එල්බ සිටිනු දැකිය හැකි වීමයි.

මේ පොත ලියනු ලැබුවේ පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවේ අතාර්කිකබව සහ හානිකරබව එසේ පෙන්වාදෙන අතරතුරම, ගුණාත්මකභාවයද, සමාජ සාධාරණත්වයද රැක ගනිමින්ම විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය වැඩි කළ හැකි යෝජනාවක් ඉදිරිපත් කරනු පිණිසය. අප කවුරුත් දන්නා පරිදි දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය මගින් 'දුෂ්කර' දිස්ත්‍රික්කවල සිසුන්ට යම් සානුකම්පිත පදනමක් යටතේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ලබා දෙන්නට යාමෙන්, අනෙකුත් දිස්ත්‍රික්කවල ඉතා දක්ෂ සිසුන් විශාල ගණනකට විශ්වවිද්‍යාලයට හෝ තමන් කැමති පීඨයකට ඇතුලත්වීමේ අවස්ථාව අහිමි වී යයි. ඇත්තෙන්ම, පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවේ යෝජකයෝ තම යෝජනාව සාධාරණීකරණය කරනු පිණිස භාවිත කරන ප්‍රධානතම 'කරුණ' වන්නේද, මෙසේ දක්ෂ වී තිබියදීත්, විශ්වවිද්‍යාලයට යාමට නොහැකිවන්නවුන්ගේ සාධාරණ දුක්ගැනවිල්ලය.

ඒ අනුව, යම් හෙයකින් අප පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල එපා කියන්නේනම් ඒ වෙනුවට සාධාරණ විකල්පයක් ඉදිරිපත් කළ යුතුමය. එහෙත් ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන කරුණක් වන්නේ කවුරුන් කුමක් කීවත් පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමෙන් ඔය කියන ඊළඟට සිටින දක්ෂයින්ගේ ප්‍රශ්නය විසඳෙන්නේ නොමැති බවයි. නිදසුනකට, මාළඹේ සයිටම් ආයතනයෙහි ගුණාත්මකභාවයෙන් ඉතාම අඩු වෛද්‍ය උපාධියක් වුව දීම සඳහා රුපියල් ලක්ෂ 120 ක් අය කරනු ලැබේ. එයින් පෙනෙන්නේ ගුණාත්මකභාවය ප්‍රමාණවත් පරිදි වැඩි කිරීමට ගන්නා උත්සාහයකදී එය තවත් වැඩි වීමට නියමිත බවයි. ඒ අනුව, මේ පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මගින් උපාධි ලැබෙන්නේ දක්ෂයාට නොව දක්ෂකම් කෙසේ වෙතත් හුදෙක් මසකට අඩුම තරමින් රුපියල් ලක්ෂ දෙකක මුදලක් ගෙවන්නට හැකියාව තිබෙන කෙනාට පමණක් බව පැහැදිලිවම පෙනී යයි. ඒ අනුව, දක්ෂයාගේ සාධාරණ දුක් ගැනවිල්ල පෙන්වමින් මේ කරන්නේ වෙනත්ම දෙයක් බව පැහැදිලිය. දෙවනුව, ලෝකයේ අත්දැකීම් ඉතා නිශ්චිතව පෙන්වා දෙන්නේ, ලාභය අරමුණු කරගත් වෙළඳපොල ආකෘතියකට විශේෂයෙන්ම උසස් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය රැකීමට කිසිසේත්ම නොහැකි බවයි. සමීප ඉන්දියාවේ තත්ත්වය

කදිම නිදසුනකි. ඉන්දියාවේ වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ආරම්භ කිරීම සහ පවත්වාගෙන යාම සම්බන්ධයෙන් වූ ඉතාමත්ම දීර්ඝ සහ විස්තරාත්මක කොන්දේසි මාලාවක් සංග්‍රහ කොට නීති ගත කොට තිබියදීත්, එරට මේ වනවිට පුද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාල ක්‍රියාත්මක වෙමින් ඇත්තේ, ඒ සියලු නීතිමය විධිවිධානයන්ගෙන් සූක්ෂම ලෙස රිංගමින් ඉතාමත්ම වංචනික ආකාරයෙන් බව ලෝකයේ කීර්තිමත් මාධ්‍ය ආයතන දෙකක් වන NDTV සහ රොයිටර්ස් ආයතන ගවේශනාත්මක වැඩසටහන් ගණනාවක් මගින් සාක්ෂි සහිතවම පෙන්වා දී ඇත. එකී ගවේෂනයන්ගෙන් තහවුරු වී ඇත්තේ ඉන්දියාවේ බොහෝ පුද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලවලට අනුබද්ධ 'රෝහල්' ඇත්තෙන්ම සංවිධානාත්මක ප්‍රයෝගයන් පමණක් බවයි. ඒවායෙහි රෝගීන් නැත. වෛද්‍යවරුද නැත. එහෙත්, බලධාරීන් විසින් විමර්ශනයන් සඳහා පැමිණෙන විට ඒවා එම දිනට පමණක් රෝහල් ලෙස මවා පෙන්වීමේ කාර්යය ඉටු කිරීමේ පාතාල පන්නයේ ව්‍යාපාරික සමාගම් දැන් එරට ක්‍රියාත්මක වේ. ඔවුන් කරන්නේ වට පිටාවේ දුගී ගම්වැසියන්ට මුදල් දී ඔවුන්ව එක් දිනකට එකී 'ශික්ෂණ රෝහල්වලට' ඇතුලත්කරගෙන ඔවුන්ව රෝගීන් ලෙස ව්‍යාජ ලෙස පෙන්වීමයි. වෛද්‍යවරුන්වද එසේම 'හයර්' කිරීම සිදුවේ. හඬපටද, වීඩියෝ පටද සහිතව පෙරකී මාධ්‍ය ආයතන පෙන්වා දුන් කරුණුවලින් ඔප්පු වන්නේ අන් කිසිවක් නොව, කෙතරම් සවිස්තරාත්මක රෙගුලාසි මාලාවන් පැනවූවත්, වෙළඳපොල තර්කයට හසු කළ විට උසස් අධ්‍යාපනයට විය හැකි ව්‍යසනයේ තරමයි.

සයිටම් අත්දැකීම විසින් අපට පෙන්වා දෙනුයේ ලංකාවේ පුද්ගලික විශ්විද්‍යාල යාමට නියමිතව ඇත්තේද එම මාවතේම බවයි. සයිටම් ආයතනය ආරම්භ කිරීමේදී, වෛද්‍ය උපාධියක් දීම සඳහා කිසිදු සූදානමක් ඔවුනට තිබුනේ නැත, කොටින්ම SAITM යන්නෙන් කියවුනේ සවුත් ඒෂියන් ඉන්ස්ටිටියුට් ඔෆ් ටෙක්නොලොජි ඇන්ඩ් මැනේජ්මන්ට් යන්න වන අතර ආයෝජන මණ්ඩලයේ ලියාපදිංචිය සඳහා 2008 වර්ෂයේදී ඉල්ලුම් කරන විටවත් වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ඇති කිරීමේ අදහසක් ඔවුනට නොවීය. හදිසියේම වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ඇති කිරීමේ අදහස

ඔවුනට ඇති වූයේ, දෙමව්පියන් විසින් වෛද්‍ය උපාධියකුත් තිබේදැයි ඔවුන්ගෙන් අසන්නට වූ විට යැයි කියවේ. ඒ අනුව SAITM යන්නෙහි අග M අකුරෙන් එතෙක් හැඳින්වූ 'මැනේජ්මන්ට්' යන්න ලොප්කර ඒ වෙනුවට 'මෙඩිසින්' යන්න ආදේශ කරන ලද අතර සයිටම් ආයතනය වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් බවට පත්වූයේ එතරම් අහම්බෙන් සහ හදිසියෙනි. ඉන්දියාවේ පවා වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ආරම්භ කිරීමට පෙර සුදුසු රෝහලක් පවත්වාගෙන ගොස් පෙන්විය යුතුය. ඒ සුදුසුකම සම්පූර්ණ වීම සඳහා එකී රෝහල සතුටුදායක ලෙස රෝගී විවිධත්වය සහිතව එනම් විවිධ රෝග සහිත රෝගීන් සහිතව ක්‍රියාත්මක විය යුතුය. එසේම ප්‍රමාණවත් රෝගීන් සංඛ්‍යාවක් අඛණ්ඩව එහි සිටිය යුතුය. ප්‍රමාණවත් සහ සුදුසුකම් සහිත කාර්ය මණ්ඩලයක් සිටිය යුතුය. වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් දැමීම සඳහා ඉල්ලුම් කිරීමටවත් ලැබෙනුයේ ඉන් පසුවය. (ඉන්දියාවේ පෙර කී ලෙස අක්‍රමිකතාවන් සිදු වෙන්නේ එබඳු නීති තිබියදීත්ය) සයිටම් හිමිකරු වන නෙවිල් ප්‍රන්නන්දු මහතාට (වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් උදෙසා ප්‍රමාණවත් නොවූවත්) පුද්ගලික රෝහලක් හිමිව පැවතුනි. ඔහු ඇත්තෙන්ම කළේ එම රෝහල විකුණා එම මුදලින් සයිටම් ආයතනය ආරම්භ කිරීමයි. ඉන්දියාවේ පවා වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ඇරඹීමේ මුල් පියවර රෝහලක් ඇරඹීම වී තිබියදී ලංකාවේ ඔහු වෛද්‍ය විද්‍යාලය ඇරඹුවේ රෝහල විකුණා ලද මුදලින් වීමම කෙතරම් බේදනීයද? ඒ අනුව, ලෝකයේ රෝහලක් නොමැතිව ආරම්භ කොට පවත්වාගෙන ගිය එකම වෛද්‍ය විද්‍යාලය බවට සයිටම් පත් විය.

එසේ තිබියදීත් ඔවුන් කිසිදු බියකින් හෝ සැකයකින් තොරව ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගැනීම සඳහා පලකළ පුවත්පත් දැන්වීම් මගින් ප්‍රකාශ කළේ තමන්ට ශ්‍රී ලංකා වෛද්‍ය සභාවේ අනුමැතිය ද තිබෙන බවකි. එහෙත් ඇත්ත වශයෙන්ම මෙබඳු කිසිදු අනුමැතියක් වෛද්‍ය සභාව මගින් ලබා දී තිබුනේ නැත. තවත් විටෙක ඔවුන් පැවසුවේ, තමන් රුසියාවේ විශ්වවිද්‍යාලයක් සමග අනුබද්ධව කටයුතු කරන බවත්, ඒ අනුව සිසුන්ගේ සායනික පුහුණුව සඳහා තමන්ට රෝහලක් නැතත් එම අඩුව එම රුසියානු වෛද්‍ය විද්‍යාලයේ රෝහලෙන් විසඳෙන බවත්ය. එහෙත්, එකී

රුසියානු විශ්වවිද්‍යාලය පසුව දන්වා සිටියේ තම විශ්වවිද්‍යාලයට මේ සයිටම් ආයතනය සමග ඒ කියන ආකාරයේ සම්බන්ධයක් නොමැති බවයි. මෙසේ රෝහලක් නොමැතිව වසර කිහිපයක්ම මේ අරුම පුදුම 'වෛද්‍ය විද්‍යාලය' ක්‍රියාත්මක විය. කෙසේවෙතත්, රෝහලක් පැවතීම වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය වූ බැවින්, පසුව ඔවුන් විසින්ම රෝහලක් ආරම්භ කරන්නට කටයුතු කරන ලද අතර එය හඳුන්වනු ලැබුවේ 'නෙවිල් ප්‍රනාන්දු ශික්ෂණ රෝහල' ලෙසිනි. එසේ හදිසියේ ආරම්භ කරනු ලැබූ මේ රෝහල තුළ වෛද්‍ය අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා අවශ්‍ය අවම තත්වයවත් නොවූ අතර එය කිසිසේත්ම 'ශික්ෂණ' රෝහලක් නොවීය. මේ රෝහල ශික්ෂණ රෝහලක් නොවන බවට සෞඛ්‍ය අමාත්‍යාංශය දන්වා සිටි විට සයිටම් ආයතනයෙන් ලැබුණු පුදුම සහගත පිළිතුර, මේ පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලය ක්‍රියාත්මක වන විශ්මිත ආකාරය කදිමට හෙළිකරයි. ඔවුන් කීවේ 'ශික්ෂණ' යනු තම රෝහලේ නමෙහි කොටසක් පමණක් බවත් එනිසා එසේ භාවිත කිරීමට විශේෂ අවසරයක් අවශ්‍ය නොවන බවත්ය ! මෙසේ මේ ආයතනය පවත්වාගෙන යන්නේ මහ දවල් කෙරෙන වංචාවක් වශයෙනි.

සමහරුන් සිතන්නේ මෙය සයිටම් ආයතනයට පමණක් සුවිශේෂී තත්ත්වයක් බවත්, ඊට වඩා ගුණාත්මක පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අවශ්‍යනම් පිහිටුවිය හැකි බවත්ය. එහෙත්, පෙරදී සඳහන් කළ ඉන්දියාවේ තත්ත්වය පෙන්වා දෙන්නේ, ලාභයට මුල් තැන දුන් විට බිහිවන්නේම සයිටම් වර්ගයේ ආයතනම බවයි. ඉන්දියාවේ නොව, ඇමරිකාවේ දක්නට ලැබෙන ලාභ අපේක්ෂිත පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල පවා ගුණාත්මකභාවය පිලිබඳ බරපතල ප්‍රශ්න පැන නැඟී ඇත. මෙය ලෝකයටම පොදු තත්ත්වයකි. ජපානයේත්, ඇමරිකාවේ ආන්තිකව ඉතා ස්වල්ප වශයෙනුත් හැරුණු විට, බටහිර දියුණු රටවල ලාභ අපේක්ෂිත පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇත්තේම නැති තරම් වී ඇත්තේ මේ නිසාම විය හැකිය. ඒ රටවල උසස් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන්නේ සමාජයීය ආයතන වශයෙන් විනා වෙළඳපොල බලවේගවලට නතු වූ ලාභ සොයන ව්‍යාපාර වශයෙන් නොවේ. අපද උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ගුරු කොට ගත යුත්තේ

එම ආකෘතියයි. ශ්‍රී ලංකාවේදී එම ආකෘතිය වන්නේ නිසැකවම රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියයි. ගුණාත්මකභාවය සහ සමාජ සාධාරණත්වය යන දෙකම රැක ගත හැකි අන් ක්‍රමයක් නොමැත.

අප කළ යුත්තේ, රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය තුළම දැනට පවත්නා ධාරිතාව වැඩි කොට, විශේෂයෙන් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නිසා විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය නොලබන ඊ ලඟට සිටින දක්ෂතම ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමට, සහන ගාස්තු ක්‍රමයක් යටතේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ලබා දීමයි. මේ සහන ගාස්තුව යනු අන් කිසිවක් නොව, යම් පීඨයක් සඳහා වූ පුනරාවර්තන ඒකක වියදම පමණක් ගාස්තුව ලෙස අය කිරීමයි. නිදසුනක් ලෙස වෛද්‍ය අධ්‍යාපනයම ගතහොත් එවිට අවුරුදු පහක වෛද්‍ය උපාධියක් සඳහා එබඳු ශිෂ්‍යයෙකු වැය කළ යුතු වන්නේ රුපියල් ලක්ෂ විස්සක පමණ මුදලක් පමණකි. එමෙන්ම මෙහිදී සඳහන් කළ යුතු වැදගත්ම කරුණක් වන්නේ, මෙසේ ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍යයන් සඳහා යොදා ගත යුතු වන්නේ දැනට පවත්නා ඉඩ නොව, මේ අරමුණ වෙනුවෙන්ම විශ්වවිද්‍යාලවල ධාරිතාව වැඩි කර එසේ වැඩි කිරීමෙන් ලබා ගන්නා අමතර ඉඩ ප්‍රමාණය බවයි. ඒ අනුව, මෙම වැඩ පිළිවෙල කිසිදු ලෙසකින් දැනට ක්‍රියාත්මක නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයට හානියක් නොවන ලෙස ක්‍රියාවට නැගෙන්නක් වනු ඇත. මේ සඳහා ශිෂ්‍යයන් තෝරා ගත යුතු වන්නේ, දැනට විශ්වවිද්‍යාලයට බඳවා ගන්නා ක්‍රමය වැනිම වූ සාධාරණ සහ විනිවිද පෙනෙන සුළු ක්‍රමයකටයි. මෙසේම, ජාත්‍යන්තර පාසල්වලින් පිටවන ශිෂ්‍යයන් අතුරින් දක්ෂතම කණ්ඩායමටද මේ ගාස්තු ගෙවන ක්‍රමය යටතේ කෝටාවක් වෙන් කළ යුතු වන්නේ ඔවුන්ද අවසාන වශයෙන් ගත්කල මේ රටේම දරුවන් වන බැවිනි. ජාත්‍යන්තර පාසල් හැකි ඉක්මනින් දේශීය විෂය නිර්දේශය ඉගැන්වෙන පාසල් බවට පරිවර්තනය විය යුතු වුවත් එතෙක් ඒ සිසුන් සඳහා අවස්ථාවක් අපේ විශ්වවිද්‍යාල තුළම ඇති විය යුතුය. තුන්වනුව, විදේශීය ශිෂ්‍යයන් සඳහාද කෝටාවක් වෙන් කළ යුතුවන්නේ එය අපේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයේ ගුණාත්මකභාවය සහ ජාත්‍යන්තර කීර්තිය ඉහල නැංවීමට හේතුවන බැවිනි. දෙවනුව කී දෙපිරිස සඳහා ඉහල ගාස්තු ක්‍රමයක් නියම කිරීමෙහි වරදක් නැත.

අප තේරුම් ගත යුතු වැදගත්ම කරුණ වන්නේ, ගුණාත්මකභාවය සහ සමාජ සාධාරණත්වය යන ගුණාංග දෙකම රැකෙන පරිදි ජාතික අවශ්‍යතාවන්ට අනුකූල ලෙස ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කළ හැකි එකම ක්‍රමය රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ආකෘතිය පමණක් බවය. විශේෂයෙන්ම උසස් අධ්‍යාපනය වෙළඳපොල තර්කනයට හසු කළහොත් ඉන් අනතුරේ හෙලෙන්නේ සමාජ සාධාරණත්වය පමණක් නොවේ. ගුණාත්මකභාවයද නිසැකවම පිරිහී යයි. ඒ අනුව, අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය අනිවාර්යයෙන්ම ප්‍රතිසංස්කරණයකට භාජනය විය යුතු වුවද, එය කළ යුත්තේ නිදහස් සහ සාධාරණ අධ්‍යාපනයක මූලික කොන්දේසි උල්ලංඝනය කිරීමකින් තොරවය. අන් කුමක් පෞද්ගලීකරණය කළත්, වෙන ඕනෑම දෙයක් වෙළඳපොළට භාර දුන්නත් අධ්‍යාපනය, ඉතුත් විශේෂයෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ව්‍යාපාරිකයන්ටවත්, වෙළඳපොලටවත් කිසිසේත්ම භාර නොදිය යුතුයි. නිදහස් අධ්‍යාපනයත් නිදහස් සෞඛ්‍යයත් යනු මේ ජාතික උරුමයන්ය. ජාත්‍යන්තර වශයෙන් අපේ රටට කුමන හෝ කීර්තියක් හිමිව ඇත්නම් ඒ මේ අභිමානවත් උරුමයන් දෙක නිසාය. අප දියුණු ලෝකය ඉදිරියෙහි දෙවැනි නොවන තැනක් වේනම් ඒ අධ්‍යාපනය සහ සෞඛ්‍යයයි. අද ඉතා පහසුවෙන්, නිදහස් අධ්‍යාපනය විවේචනය කරන සියලු දෙනා මේ සරල යතාර්ථය තේරුම් ගත යුතුව ඇත. අප අනාගතය වෙත පිය මැනිය යුත්තේ තිබෙන දේ රැක ගනිමින් විනා, ඒ ක්‍රමයෙහි කුමන හෝ අඩුපාඩුවක් පෙන්වමින් මෙතෙක් සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත් කර දුන් ඒ ක්‍රමය අනුවන ලෙස සහමුලින්ම අහකට විසි කරමින් නොවේ.

මේ පොත පළමුවරට මුද්‍රණය වීමෙන් අනතුරුව මගේ ජීවිතයට දුර්දසාසම්පන්න සහ අභියෝගාත්මක කාලයක් උදා විය. මේ පොතෙහි අදහසුත්, එමෙන්ම එසමයෙහි ආචාර්යවරුන්ගේ වෘත්තීය සමිති සම්මේලනය විසින් දියත් කළ 'දින සියයේ සටනෙහි' උද්‍යෝගීමත් සාමාජිකයෙකු වීමත් නිසා මා සහ එවකට සිටි උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා අතර මාධ්‍ය හරහා ඇති වූ මතභේදය පසුව පුද්ගලික ගැටුමක් බවට පත්විය. එහි කුටප්‍රාප්තිය බවට පත්වූයේ ඇමතිවරයාත්, ඔහුගේ යටහත්

හිතේෂීවන්තයන්ව සිටි ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ උපකුලපතිවරයා සහ පාලක සභාවෙහි දෙතුන් දෙනෙකුත් එක්ව මා සේවයෙන් පහ කිරීමට කටයුතු කිරීමයි. මේ සිදුවීම මා හට නොමිනිසුන් අතුරින් සැබෑ මිනිසුන්වත්, මිත්‍ර ප්‍රතිරූපකයන් අතුරින් සැබෑ මිතුරන්වත් හඳුනාගැනීමට ලැබුණු ස්වර්ණමය අවස්ථාවක් බවට පත්විය. ඇත්තෙන්ම බොහෝ දෙනෙකුගෙන් ලැබුනේ බලාපොරොත්තු නොවූ තරම් ඉහළ සහයෝගයකි. නම් වශයෙන් සඳහන් නොකළත් ඒ සියලු යහපත් මනුෂ්‍යයින්ට කෘතවේදී වීමට මෙය අවස්ථාවක් කර ගනිමි.

අනුරුද්ධ ප්‍රදීප් කර්ණසූරිය
2016 සැප්තැම්බර්

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවිය යුතු ද නැත් ද යන විවාදය අප සමාජයෙහි වරින් වර මතුවෙමින් යට යන්නකි. විටෙක එම විවාදය කොතෙක් තීව්‍ර එකක් වූයේ ද යත් 1980 දශකයේ මැද භාගයේ දී එය ලේ වැකි ප්‍රචණ්ඩ ගැටුමක් බවට ද පත් විය. එහිදී එවකට පැවති ජේ. ආර්. ජයවර්ධන රජය පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ආරම්භ කිරීම දක්වා දුරක් යාමට සමත් වූ බව සැබෑ මුත් ඇත්තෙන්ම සමාජයෙන් කැපී පෙනෙනසුලු බහුතරයක් ද විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරුන් හා ශිෂ්‍යයන් මුළුමනින්ම පාහේද ඉඳුරාම සිටියේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ සංකල්පයට මාරාන්තිකව එරෙහි වන ස්ථාවරයකයි. එහෙයින් ද එමෙන්ම මේ හා බැඳෙමින් ම වර්ධනය වූ තරුණ කැරැල්ල 88-89 වසරවලදී අතිශය උත්සන්න තැනකට වර්ධනය වීම මගින් ද පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලය අවලංගු කර දැමුණේ රජය තීරණාත්මක පරාජයකට ලක් කරමිනි. එය කොතෙක් තීරණාත්මක වී ද කිවහොත් මහා පරිමාණ පෞද්ගලීකරණ ක්‍රියාවලියකට අත ගැසූ අනුප්‍රාප්තික ප්‍රේමදාස ජනාධිපතිවරයාවත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීමට තරම් එඩිතර වූයේ නැත.

ඇත්තෙන්ම එය ආර්ථිකය සඳහා වූ පෞද්ගලික අංශයේ සහභාගිත්වයට එරෙහි වීම, විලාසිතාවක් ලෙස සමාජය තුළ ස්ථාපිතව පැවති සමයකැයි කිව හැකිය. රාජ්‍ය බලය එක්සත් ජාතික පක්ෂය සතුව පැවතිය ද සමාජ මතවාදය සකසන්නවුන්ගෙන් අති බහුතරයක් ආණ්ඩු විරෝධීන් වූ අතර රජයේ ප්‍රධානතම වැඩපිළිවෙළක් වූ විවෘත ආර්ථිකය ඔවුන්ගේ නිර්දය විවේචනයට ලක් විය. විශ්වවිද්‍යාල කොහොමටත් පැවතියේ වාමවාදී හෝ සමාජ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී මතවාදයන්හි කේන්ද්‍රස්ථාන වශයෙනි. එහෙයින් අන් කොතැනටත් වඩා වැඩි උද්‍යෝගයකින් පෞද්ගලික අංශයට එරෙහි විරෝධය විශ්වවිද්‍යාල තුළදී ප්‍රකාශයට පත්වීම තේරුම් ගැනීමට අපහසු දෙයක් නොවේ. මෙය වඩාත්ම තීව්‍ර වූයේ තමන්ගේ දෙය වන උසස් අධ්‍යාපනයටත් එකී 'අපකීර්තිමත්' ක්‍රමය පැමිණෙන බව පෙනුණු විටයි. මේ සමගම විවෘත ආර්ථිකයට එරෙහි මතවාදය වඩාත් උත්කර්ශයට නැංවුණු බවක් දැකිය හැකි විය. මෙය විලාසිතාවක

ආකාරයක් ගත්තේ යැයි පැවසිය යුතු වන්නේ අවස්ථාවෙන් අවස්ථාව වෙන වෙනම සලකා බලනවාට වඩා එවකට සිදුවූයේ පෞද්ගලික අංශයේ පැමිණීම කොහොමටත් අයහපත්ය යන ආකල්පයකින් සෑම දෙයකටම එරෙහි වීම වන බැවිනි. ව්‍යවසායකයා හෝ ව්‍යාපාරිකයා සාමාන්‍යයෙන් චිත්‍රණය වූයේ මහත බඩකින් ගොරෝසු උඩු රැවුළකින් හා රකුස් මුහුණකින් යුත් කළු කඩ මුදලාලි කෙනෙකු ලෙසිනි. දැන් සිදුව ඇත්තේ පුදුම සහගත පරිවර්තනයකි. මතවාදී සමාජය එක් විලාසිතාවක සිට ඊට සම්පූර්ණයෙන්ම ප්‍රතිවිරුද්ධ විලාසිතාවට මාරු වී තිබේ. එදා තිබුණේ පෞද්ගලික අංශයේ සහභාගීත්වයට යාන්තමින් හෝ පක්ෂපාතී වීම ද්‍රෝහීකමක් ලෙස සැලකුණු තත්ත්වයක් නම් අද ඇත්තේ ඒ පිළිබඳ යාන්තමින් හෝ සැකකිරීම මෝඩකමක්, ළිං මැඩි චින්තනයක්, පසුගාමීත්වයක්, ලෝකය පිළිබඳ අනවබෝධයක් ලෙස සලකන තත්ත්වයකි.

මෙය ආරම්භ වූයේ චන්ද්‍රිකා කුමාරතුංග මහත්මිය ජනාධිපති ධුරයට පත්වීමත් සමගිනි. එතෙක් කල් දාහත් අවුරුද්දක් තිස්සේ ශ්‍රී ලංකා නිදහස් පාක්ෂිකයන් ද ඒ හා බැඳුණු වාමාංශිකයන් ද එ.ජා.ප.යට එරෙහි ප්‍රධාන චෝදනාවක් ලෙස නඟමින් තිබුණේ විවෘත ආර්ථිකයයි. රාජ්‍ය අංශය හා සමාන්තරව ආර්ථිකයට මැදිහත් වීමට ජයවර්ධන ජනාධිපතිවරයා පෞද්ගලික අංශයට ඉඩ සලසා තිබූ අතර රාජ්‍ය ව්‍යවසායන් පෞද්ගලීකරණය කරන තාක් දුරටම ප්‍රේමදාස ජනාධිපතිවරයා ගමන් කර තිබුණේය. එසේ පෞද්ගලීකරණයක් සිදුවන සෑම අවස්ථාවකදීම එවකට සිටි විපක්ෂය ආවේගයෙන් ද කෝපයෙන් ද ඊට ප්‍රතිචාර දැක්වීය. එහෙත් එ.ජා.ප. පාලනය අවසන් කිරීමේ ප්‍රාර්ථනය යථාර්ථයක් බවට පත්කිරීමේ විභවය සහිත එකම නායිකාව ලෙස පහළ වූ චන්ද්‍රිකා කුමාරතුංගගේ ප්‍රතිපත්තීන් අතර දෛවෝපගත ලෙසින් විවෘත ආර්ථිකය පිළිගැනීම ද විය. ඒ වන විට එ.ජා.ප. ආණ්ඩුව කෙසේ හෝ පලවා හල යුතුය යන්න අනිවාර්ය අවශ්‍යතාවක් සේ පෙනුණු බැවින් චන්ද්‍රිකාගේ ඒ සුළු ප්‍රතිපත්ති 'ප්‍රශ්නය' බාධාවක් කර ගැනීමට කිසිවෙකුත් සිතුවේ නැත. ඒ වෙනුවට චන්ද්‍රිකාගේ ප්‍රතිරූපය වඩා පිරිසිදුව සහ යුක්ති සහගතව තැබීමේ අරමුණින් සිදුවූයේ මානුෂික කරන ලද විවෘත ආර්ථිකයක් රටට වැඩදායක වේය යන තර්කය ඉදිරිපත් කරමින් අලුත් තත්ත්වය සාදරයෙන් වැළඳ ගැනීමේ

පිළිවෙතකට මාරුවීමයි. මේ වන විට නැගෙනහිර යුරෝපයේ කොමියුනිස්ට් ආදර්ශය ද ස්ථිර ලෙසින්ම බිඳ වැටී තිබූ බැවින් මේ පරිවර්තනය ඉතා පහසු දෙයක් බවට පත්ව තිබිණි.

විවෘත ආර්ථිකයට 'මානුෂික මුහුණුවරක් දීම' යන්න හුදු අලංකාරෝක්තියක් පමණකි. ඇත්තෙන්ම නම් සිදුවූයේ ඇය ප්‍රේමදාස ජනාධිපතිවරයාටත් එහා යමින් පෙර නොවූ විරූ පෞද්ගලීකරණයකට යොමුවීමයි. ඒ අනුව එය ආරම්භ කළේ තමන් බැවින් එ.ජා.ප.ය ද දැන් එය මහා පරිමාණයෙන් කරන්නේ තම නායිකාව බැවින් ශ්‍රී.ල.නි.ප.ය ද රැඩිකල් භාවය හා ඊට අවශ්‍ය ශක්තිය සිඳී ගොස් තිබූ බැවින් වාමාංශය ද නව තත්ත්වය ඉදිරියෙහි නිහඬ වූ බැවින් ක්‍රමයෙන් පෞද්ගලීකරණය පිළිගත් දෙයක් බවට පත්විය. එහෙයින් ඒ හා බැඳී සිදු වූ සමහර අක්‍රමිකතා හා වංචා දූෂණ පිළිබඳව විනා ප්‍රතිපත්තිය පිළිබඳ විවේචනයක් තවදුරටත් එතරම් ශක්තිමත්ව ඉදිරිපත් නොවීය.

රාජ්‍ය ආයතනයන් පෞද්ගලීකරණය කරන්නට ගත් සමහර උත්සාහයන් ඒ ඒ ආයතනයන්හි වෘත්තීය සමිතිවල ශක්තිය මත වැළකුණු බව සැබෑය. එහෙත් ඒ හැමවිටකම වාගේ සමාජ මතය වූයේ මෙම ආයතනවලින් මීට වඩා හොඳ සේවයක් ඒවා පෞද්ගලීකරණය කළහොත් ලබාගත හැකි බවයි. ''ඕවා පෞද්ගලීකරණය කරන්නමයි තියෙන්නෙ'' යනුවෙන් සුලබව ඇසුණු, දැනටමත් ඇසෙන වාක්‍යයෙන් කියැවෙන්නේ කරුණු දෙකකි. පළමුවැන්න එකී ආයතනවල හරියට සේවය නොකරන, උද්දච්ඡ නිලධාරීන්ට එමගින් පාඩමක් ඉගැන්විය යුතු බවයි. දෙවැන්න පෞද්ගලීකරණය මගින් එම ආයතන කාර්යක්ෂම හා ලාභදායී කළ හැකි බවයි. රාජ්‍ය ආයතනයකින් සිදුවිය යුතු සේවය අපේක්ෂිත මට්ටමකින් සිදු නොවන්නේ නම් ඊට ඇති එකම විසඳුම පෞද්ගලීකරණ වන බවට බලවත් සමාජ මතයක් දැන් ඇති වී තිබේ. එහෙත් මෙය අනතුරුදායක ලෙසින් සාමාන්‍යකරණය කරන ලද එමෙන්ම එතරම් තාර්කික නොවන අදහසකි. වෙනත් අයුරකින් කිවහොත් විලාසිතාවකි.

ඇත්තෙන්ම නම් නොපමාව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මෙරට පිහිටුවිය යුතු යැයි කියන අය ද බොහෝ විටම මේ විලාසිතාවේ අචේතනික ගොදුරු විනා දැනට ක්‍රියාත්මක උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි

ජයග්‍රහණ හා ගැටලු පිළිබඳ විධිමත් අධ්‍යයනයක යෙදුනවුන් ලෙස නොපෙනේ. අසාමාන්‍ය ලෙස ලියුම් ප්‍රමාද වන විට තැපැල් දෙපාර්තමේන්තුව ද, දුම්රිය ප්‍රමාද වන විට දුම්රිය දෙපාර්තමේන්තුව ද වහාම පෞද්ගලීකරණය කළ යුතු යැයි තැපැල්හලේ හෝ දුම්රිය පොළේ සිටම යමෙක් කෝපයෙන් යෝජනා කරන්නේ යම් සේ ද උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ගැටලු දකින විට වහාම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවිය යුතු යැයි යෝජනා කරන්නේ ද එසේමය. උසස් පෙළ ඉහළින්ම සමත් සමහරු සරසවි වරම් නොලබති. විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයෝ ඉගෙන ගන්නවාට වඩා ගහ මරා ගන්නා බවක් රූපවාහිනී ප්‍රවෘත්ති බලන විට පෙනී යයි. කෙසේ හෝ උපාධිය ලබා ගත්ත ද රැකියාවක් නොලැබෙන බව ද ප්‍රචලිතය. තවත් ප්‍රශ්න බොහෝය. ඉතින් මේවාට විසඳුමක් අවශ්‍යය. මෙයාකාරයේ රාජ්‍ය අංශයේ අකාර්යක්ෂමතාවන්ට නොවරදින සුළු ප්‍රතිකර්මය වන පෞද්ගලීකරණය තිබෙත්දී තවත් ප්‍රමාද වෙමින් සිටින්නේ ඇයි? 80 දශකයේදී රජය බැණුම් ඇසුවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමට උත්සාහ කළ නිසාය. දැන් බැණුම් අසන්නේ එය ප්‍රමාද කරමින් සිටින නිසාය.

අද පවත්නා තත්ත්වය 1980 දශකයෙහි පැවති තත්ත්වයට වඩා ඉතාමත්ම අයහපත් හා බරපතළ එකක් වී තිබෙන්නේ එහෙයිනි. සමාජයෙන් සැලකිය යුතු පිරිසක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම පිළිබඳ යෝජනාව සාදරයෙන් වැළඳගෙන තිබේ. තවත් පිරිසක් සිටින්නේ මෙහි යම් යම් වැරදි තිබිය හැකි වුවත් ඒවා එතරම් තීරණාත්මක ඒවා නොවේ යැයි කල්පනා කරන තැනකය. ඒ අනුව දැන් මේ යෝජනාවට ලැබී ඇත්තේ බලවත් සහයෝගයක් සහ නිහඬ අනුමැතියකැයි කිව හැකි තත්ත්වයකි. එහෙත් අවාසනාව වන්නේ මේ කිසිවෙක් මේ පිළිබඳවත් ඒ හා බැඳුණු ගැටලු පිළිබඳවත් කිසිදු අධ්‍යයනයක නොයෙදුණු සමහරවිට ඒ සම්බන්ධව අඩුම තරමින් පැය කිහිපයක් කල්පනා කිරීමට තරම්වත් මහන්සි නොවූ පිරිසක් වීමයි. මාගේ පෞද්ගලික අත්දැකීම වන්නේ ඉතා තදබල ලෙස පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවට සහාය පළ කරන අයෙකුගෙන් තීරණාත්මක ප්‍රශ්න කිහිපයක් ඇසීමෙන් හා ඉතා කෙටි කරුණු පැහැදිලි කිරීමක් කිරීමෙන් ඔහුව හෝ ඇයව එක්කෝ පහසුවෙන් වෙනස් කළ හැකි නැතිනම් අඩුම තරමින් නිහඬ කළ හැකි බවයි. යම් සමාජයක් යම් වැදගත් සංසිද්ධියක් හා සම්බන්ධ

වන්නේ මෙබඳු විලාසිතාමය නැතිනම් අන්ධ ස්වභාවයකින් නම් එහි තේරුම එය කිසිසේත්ම පුරවැසි සමාජයක් නොවන බවයි. එකඟ වීමට හෝ විරුද්ධ වීමට පෙර ඒ පිළිබඳ බලවත් විමර්ශනයක් අත්‍යවශ්‍යය. අද පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාවට සමහර විට බලවත් උද්‍යෝගයෙන් යුතුව සහාය පළකරන්නවුන් අතර දැකිය නොහැක්කේ ද එයමය. මෙය සාමාන්‍ය පොදු ජනතාව අතර පමණක් නොව උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා සහ එම අමාත්‍යාංශයේ ලේකම්වරයා වැනි මෙම යෝජනාවෙහි ප්‍රධාන යෝජකයන් අතර ද දැකිය හැකි තත්ත්වයකි.

අනෙක් අතට මෙම යෝජනාවට විරුද්ධ වීම පවා සිදුවිය යුත්තේ හැඟීම්බර, ආවේගකාරී සහ අතාර්කික ආකාරයකට නොව තාර්කික හා සබුද්ධික ආකාරයකටය. ''පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල එපා'' යන හුදු සටන් පාඨය හඬ නැඟීමෙන් පමණක් ඵලක් නැත. එසේ එපා කියන්නේ ඇයිදැයි පැහැදිලි කළ යුතුය. එසේ නම් කළ යුත්තේ කුමක්දැයි යෝජනා විය යුතුය. ඇත්තෙන්ම මෙබඳු කරුණු සාකච්ඡා වීම මෙවර මෙසේ අතපසු වී ගියේ අන් කිසිවක් නිසා නොව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව අරභයා ප්‍රමාණවත් සංවාදයක් ඇති නොවූ නිසාය. කිහිප දෙනෙකුගේ මැදිහත්වීමෙන් පුවත්පත් ලිපි කිහිපයක් වරින් වර ලියැවුණ ද කන්නන්ගර මහතා විසින් නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය හඳුන්වා දීමෙන් පසු සිදුකරන්නට යන ප්‍රධානතම අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය ලෙස සැලකිය හැකි මෙය මෙසේ ඉදිරිපත් වන අවස්ථාවේදී එහි බරපතළකමට තරම් වන සංවාදයක් කිසිසේත්ම ඇති නොවූ බව කණගාටුවෙන් යුතුව සඳහන් කරන්නට සිදු වේ. මේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයට ඉමහත් සේ බලපාන මේ නව හඳුන්වාදීම පිළිබඳව පක්ෂව හෝ විපක්ෂව කරුණු දක්වන්නට ඉදිරිපත් වූයේ පුදුමයකට මෙන් කථිකාචාර්යවරුන් අතරින් කෙනෙකු දෙන්නෙකු පමණකි. එමෙන්ම අමාත්‍යවරයා සහ එම අමාත්‍යාංශයේ නිලධාරීන් සිටින්නේ ද පොහොසත් සංවාදයක් තුළින් මතුවන කරුණු මත නිගමනයකට එළඹීමේ විවෘත මනසකින් නොව තමන් කිසියම් දිනෙක හදිසියෙන් එළඹුණු නිගමනයක් කෙසේ හෝ ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය යන අනම්‍ය සහ උද්දච්ඡ පිළිවෙතකය. ඒ අනුව ඔවුන් සිතන්නේ සංවාදයක් යනු අනවශ්‍ය ලෙස කාලය කා දැමීමක් බවයි. මීට අමතරව බොහෝ ජනමාධ්‍යයන් ද මෙය එතරම් වැදගත් මාතෘකාවක් ලෙස

නොසලකති. එහෙයින් සංවාදයක් සඳහා වූ අවස්ථාව තව තවත් හැකිළී ගොස් තිබේ.

දැනුම, බුද්ධිය හා තාර්කික බව යට යන විට රජ කරන්නේ විලාසිතාවන්ය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ වත්මන් විලාසිතාව සමාජය සිසාරා ඉතා ආධිපත්‍යධාරී අයුරින් මෙසේ පැතිර යමින් ඇත්තේ ද දැනුමට, බුද්ධියට හා තාර්කික බවට ඉඩ සැලසෙන සංවාදයක් එසේ ඒ අරභයා නිර්මාණය වී නැති බැවිනි. ඒ අනුව මේ පොත ලිවීමෙහි මූලික පරමාර්ථය වන්නේම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ විධිමත් සංවාදයකට ප්‍රවේශයක් ලබාදීමයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව ක්‍රියාත්මක කරන්නට උත්සාහ කරන උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා ඇතුළු පිරිස එය කරන්නට යන්නේ හැකිතරම් දුරට එබඳු සංවාදයක් ඇතිවීමත්, ඊට සහභාගි වීමත් වළක්වමින් හා මඟ හරිමින් බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. එහෙත් එම යෝජනාවෙහි නිශ්ඵල බව සහ හානිකර බව පෙන්වා දෙන ශක්තිමත් මහජන හඬක් ඒකපාක්ෂිකව හෝ නැගේ නම් එය එසේ සම්පූර්ණයෙන් ම මඟ හැර යාමට ඔවුනට නොපුළුවන. එහෙයින් මේ පොත එබඳු මහජන හඬක් අවුලුවාලීම සඳහා අල්ප මාත්‍රයකින් හෝ දායක වේවාය යනු අපගේ ප්‍රාර්ථනයයි. විවෘත සංවාදයක් දැඩිව ප්‍රතික්ෂේප කරන කණ්ඩායමක් එවැන්නකට ඇද ගැනීමට හැක්කේ එලෙසින්ම පමණකි.

ඒ අනුව මේ පොත එක් නිශ්චිත අරමුණක් මත ලියැවුණකි. එනම් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවෙහි නිශ්ඵල බව සහ හානිකර බව පෙන්වා දීමයි. ඒ නිසා මෙහිදී සාකච්ඡාවට හසුකර ඇත්තේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය පමණක් බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. එහෙත් උසස් අධ්‍යාපනය යනු හුදෙකලා දූපතක් නොව අනෙකුත් ක්ෂේත්‍ර සමඟ විශේෂයෙන්ම පාසල් අධ්‍යාපනය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය ආදී අනෙකුත් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍ර සමඟ ඉතා තදින් බැඳුණකි. එහෙයින් උසස් අධ්‍යාපනය වෙනම ගෙන කරනු ලබන ඕනෑම සාකච්ඡාවක් අසම්පූර්ණ එකක් බවට පත්වෙයි. විශේෂයෙන්ම අද උසස් අධ්‍යාපනයේ ගැටලු ලෙස පෙනී යන කරුණුවල සැබෑ මුල් ඇත්තේ එහි නොව පාසල් අධ්‍යාපනයෙහිය. නැත්නම් වෘත්තීය අධ්‍යාපනයෙහිය. ඉංග්‍රීසි පිළිබඳ ගැටලුව මීට කදිම නිදසුනකි. උපාධිධාරීන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම

හොඳ මදි යැයි පෙන්වා දෙන අය එහි වරද දකින්නේ විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයෙහිය. එහෙත් ඇත්ත තත්ත්වය නම් සිසුන්ට ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ වගකීම ඇත්තේ විශ්වවිද්‍යාලයට නොව පාසලටය යන්නයි. ඒ අනුව වරදක් ඇත්නම් ඇත්තේ එතැනය. මෙවැනි තවත් උදාහරණ රාශියක් පෙන්විය හැකිය. ඒ නිසා උසස් අධ්‍යාපනය වෙනම ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස ගෙන එහි ගැටලු පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමට ගන්නා උත්සාහයෙහි විවිධ අඩුලුහුඬුතා පවතින බව පැහැදිලිය. එහෙත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු මෙරට උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි යහ පැවැත්මට එල්ල වී ඇති දරුණුතම මෙන්ම ආසන්නතම තර්ජනය වන බැවින් එහි සැබෑ තත්ත්වය නිරාවරණය කිරීම මේ මොහොතෙහිම අත්‍යවශ්‍යම කටයුත්ත බවට පත්ව ඇත. කොතෙක් සීමාකම් පැවැතිය හැකි නමුත් උසස් අධ්‍යාපනය පමණක් මේ පොතෙහි විෂය ක්ෂේත්‍රය ලෙස තෝරාගෙන ඇත්තේ එහෙයිනි.

කෙසේ වෙතත් අපේ රටේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය දැන් පසුවන්නේ විධිමත් ප්‍රතිසංස්කරණයක් අවශ්‍ය මොහොතකය. මෙහිදී වැදගත්ම කරුණ වන්නේ එය සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයම එනම් පෙර පාසල්, පාසල්, විශ්වවිද්‍යාල හා වෘත්තීය පුහුණු යන සෑම අංශයක්ම ආවරණය වන පරිද්දෙන් සිදුවිය යුතු වීමයි. මේ සඳහා ජාතික අවශ්‍යතා පිළිබඳ නිවැරදි අවබෝධයක් මුලින්ම ඇතිකර ගත යුතුය. ඉන්පසුව ඊට ගැලපෙන ජාතික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දර්ශනයක් ඇති කරගත යුතුය. පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ශක්‍යතා මෙන්ම දුබලතා ද හඳුනාගත යුතුවන්නේ එම දැක්ම සමඟ සසඳා බලමින්ය. මෙය පුළුල් සංවාදයකින් ද, අධ්‍යයනයකින් ද පසුව ඉතා ඉවසීමෙන් සහ ප්‍රවේශමෙන් කළ යුත්තක් බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. පසුගිය කාලය පුරාම සිදුවූයේත්, දැන් සිදුවෙමින් තිබෙන්නේත් හිතෙන හිතෙන විදියට ඔහේ තැනින් තැනට එක් එක් යෝජනා ක්‍රියාත්මක කිරීමකි. සමහරවිට එබඳු යෝජනා ඉදිරිපත්වන්නේ විදේශයන්හි ඇති දේවල් අන්ධ ලෙස කොපි කිරීමෙනි. උසස් පෙළට විෂයයන් තුනක් කිරීම එවැන්නකි. තවත් සමහර ඒවා ගැටලුවවත්, විසඳුමවත් හරි හැටි අවබෝධ කර නොගෙන ඔහේ විලාසිතාවට ඉදිරිපත් කරන ඒවාය. මේ පොතෙහි මාතෘකාව බවට පත්ව ඇති පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව ඊට කදිම උදාහරණයකි. මෙබඳු විසඳුම් දෙන්නට ඉක්මන් වනු වෙනුවට මුලින් කළ යුත්තේ

ප්‍රශ්න මොනවාදැයි හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ කිරීමයි. එබඳු උත්සාහයන් සඳහා වූ විවෘතභාවයකින් හා සූදානමකින් තොරව අධ්‍යාපනයේ අභියෝග ජයගත හැකි වේ යැයි විශ්වාස කිරීම අසීරු ය.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල වෙතට මාගේ අවධානය මුලින්ම යොමු වූයේ මීට වසර පහකට පමණ ඉහත දීය. ඒ කාලයේදී පිළියන්දල ප්‍රදේශයේ පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ඇරඹීම පිළිබඳ යෝජනාවක් ඉදිරිපත්ව තිබූ අතර 1980 දශකයේදී උතුරු කොළඹ වෛද්‍ය විද්‍යාලයට එරෙහි සටනේ නායකයෙකුව සිටි මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා මහතා ඒ වෙනුවෙන් ඉතා තදින් පක්ෂපාතී වී සිටියේ බොහෝ දෙනෙකු පුදුමයට පත්කරවමිනි. ඒ අනුව 2006 නොවැම්බර් 19 වෙනි දින දිවයින ඉරිදා සංග්‍රහයට ඒ පිළිබඳව වූ මගේ පළමු ලිපිය ලීවෙමි. එතැන් සිට ගත වූ කාලය පුරා ලියූ ලිපි සංඛ්‍යාව තිහකට අධිකය. විශේෂයෙන්ම පසුගිය වර්ෂයේදී එස්. බී. දිසානායක මහතා උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා වීමෙන් පසුව ඔහු ඉතා උද්‍යෝගීමත්ව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල වෙනුවෙන් පෙනී සිටින්නට වීමත් සමඟම ඊට එරෙහිව කරුණු දැක්වීම අත්‍යවශ්‍ය දෙයක් බවට පත්විය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳව පෙරටත් වඩා විශේෂ උනන්දුවකින් යුතුව කරුණු අධ්‍යයනය කරන්නටත්, අදහස් දක්වන්නටත් සිදුවූයේ එහෙයිනි. කෙසේවෙතත් බලධාරීන්ගේ අභිප්‍රාය වී තිබුණේ කිසිදු සංවාදයකට ලක් නොකොට, විරෝධයකට ඉඩක් නොතබා බලහත්කාරයෙන්ම වාගේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම වුවත් එය මේ තරමින් හෝ මාතෘකාවක් බවට පත්වූයේ පුවත්පත් ස්වල්පයක් පමණක්වත් මේ පිළිබඳ සංවාදයකට ඉඩක් ලබාදුන් නිසාය. එහෙයින් මීට වසරකට පෙර තිබුණාට වඩා කුමන හෝ සුබදායී වෙනසක් මේ මාතෘකාව සම්බන්ධයෙන් සමාජයෙහි ඇතිවී ඇත්නම් ඊට හිමි ප්‍රශංසාවෙන් වැඩි කොටසක් ඒ පුවත්පත් කිහිපයට හිමිවිය යුතුමය. ඉනුත් විශේෂ තැනක් රාවය පුවත්පතට හිමිවිය යුත්තේ මාධ්‍ය කටගැස්මකින් ඔබ්බට මෙම මාතෘකාව ගැඹුරු සංවාදයක් දක්වා වර්ධනය වීමට ඔවුන් ඉඩ සලස්වා දුන් බැවිනි. ඊට අමතරව දිවයින සහ දි අයිලන්ඩ් යන පුවත්පත් ද මතක් කළ යුතුව ඇත්තේ මේ මාතෘකාව පිළිබඳව පෞද්ගලිකව ගත් කල අපගේ අදහස් සමාජගත කිරීමට කිසිදු බාධාවකින් තොරව ඒවා විසින් ඉඩ ලබාදුන් නිසා ය.

මීට අමතරව පසුගිය කාලය පුරා බොහෝ දෙනෙකුගේ සහාය විවිධාකාරයෙන් මට ලැබිණ. එහෙයින් ඔවුනට ස්තුති කිරීම අත්‍යවශ්‍යය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳව මාගේ විවේචනයන්ට ඉවසීමෙන් යුතුව ඇහුම්කන් දීමටත්, මා දිරිමත් කිරීමටත් මුලින්ම කටයුතු කළ ජ්‍යෙෂ්ඨ ආචාර්යවරයා වන්නේ ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍රපීඨයේ පීඨාධිපති මහාචාර්ය පියදාස අතුකෝරාල මහතාය. දැන් ඒ දිරිය ලැබෙන්නේ ආචාර්ය චන්ද්‍රකුමාර පතිරගේ මහතාගෙනි. කවදත් අවශ්‍ය නිදහසත්, ස්වාධීනත්වයත් ලබා දෙන්නේ දේශපාලන විද්‍යා අධ්‍යයනාංශයේ අංශාධිපති ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය ටෙරන්ස් පුරසිංහ මහතාය. කොපමණ ජ්‍යෙෂ්ඨ වුවත් මිතුරන් ද වන මේ තිදෙනාටත් එමෙන්ම මාගේ කල්‍යාණ මිත්‍ර අජන්ත කල්‍යාණරත්නටත් ස්තුති කිරීම පළමුවෙන්ම අවශ්‍යය. විශ්වවිද්‍යාලයෙන් බාහිරව ගත් කල මුල් කාලයේදී මා හට වැඩිම ධෛර්යයක් ලබාදුන්නේ අමාත්‍ය උදය ගම්මන්පිල සහ නිශාන්ත ශ්‍රී වර්ණසිංහ යන මහත්වරුන්, එමෙන්ම ආචාර්ය කුමුදු කුසුම් කුමාර මහතාත්ය. මීට අමතරව ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය දර්ශන ලියනගේ, බන්දුල චන්ද්‍රසේකර, චමීර පෙරේරා, නීතිඥ රංජිත් විජේකෝන්, ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය ලසන්ත නවරත්න, ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය නේරන්ජ බණ්ඩාර, ධනුෂ්ක ගයාන් සහ ප්‍රසාද් මංගල ආදීන්ගෙන් විවිධාකාරයෙන් ලැබුණු සහාය ද අමතක කළ නොහැකි ය. පරිගණක අක්ෂර සංයෝජනය කළ ජයලිය ජීවන්ති ජයසේකර වැරදි නොකරන පමණක් නොව අක්ෂර වින්‍යාසය සම්බන්ධයෙන් අප කරන වැරදි ද නිවැරදි කරන වර්ගයේ කෙනෙකි. සහකාර කථිකාචාර්යවරුන් සහ වරියන් වන ඉමංගා නදීෂානී, සුජීවා පුෂ්පකුමාරි, දීපානි රෝහිනී, අනුර ජයසිංහ, හසුනි මේනකා සහ පද්මා ශිරෝමි ඉතා වෙහෙසකර කාර්යයක් වන සෝදුපත් බැලීමට සහභාගි වූහ. ඔවුන්ටත් එමෙන්ම අප අධ්‍යයනාංශයන්හි සේවය කරන අජිතා හේවගේ, සැමී හේවාගමගේ, අයි. කේ. ධර්මදාස සහ විශේෂයෙන්ම ප්‍රේමදාස ද සිල්වා සහ බී.ඩබ්ලිව්.ජී. මිගෙල් යන මහත්ම මහත්මීන්ටත් ස්තුති කළ යුතු වන්නේ මේ කාර්යයේදී පමණක් නොව අන් සැම විටෙකම ඔවුන්ගෙන් අප ලබන සහයෝගය ඉතාමත්ම ඉහළ එකක් බැවිනි.

මේ පොත ප්‍රකාශයට පත්වන්නේ රාවය ප්‍රකාශනයක් වශයෙනි. එය මා හට උදව්වකටත් වඩා ගෞරවයකි. ගැඹුරු අධ්‍යයනයන් සම්බන්ධයෙන් රාවයට ඇති මහත් කීර්ති නාමය මේ පොතට අමතර ආලෝකයක් එක් කරන බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. එහෙයින් මේ ස්වර්ණමය අවස්ථාව සලසා දීම සම්බන්ධයෙන් වික්ටර් අයිවන් මහතා ඇතුළු රාවයේ සැමට මාගේ ස්තුතිය හිමිවෙයි.

මාගේ බිරිඳටත්, දෙදරුවන්ටත් ස්තුති කළ යුතුම වන්නේ සාම්ප්‍රදායිකව එවැන්නකින් තොරව මෙබඳු ස්තුතියක් අසම්පූර්ණ වන නිසා නොවේ. මාගේ ජීවිතයට බිරිඳ ඉන්දිරා සම්බන්ධ වී සිටින්නේ එය කිසිදු ලෙසකින්වත් හසුරුවන්නට උත්සාහ කරන්නියක ලෙස නොව එය මා කැමති අයුරින් පවත්වාගෙන යන විට ඊට හැකි සෑම අයුරකින්ම සහයෝගය දෙන්නියක වශයෙනි. දේශපාලන වශයෙනුත්, වෘත්තීය වශයෙනුත් මෙතරම් අවදානම් සහගත සහ දුෂ්කර, එහෙත් මෙසේ මා ප්‍රිය කරන අයුරින් ජීවත්වීමට මා වරම් ලබා ඇත්තේ ඇගේ ඒ ආශ්චර්යමත් ගුණය නිසාමය. මේ පොත ලියන කාලයේදී ඒ සඳහා වැඩිම කාලයක් මට හිමිකර දෙනු පිණිස ඇය මාගේ වගකීම් ද ඉටු කළාය. දෙදරුවන් ඇගේ අත්අඩංගුවෙහිම තබා ගත්තාය. එහෙත් පෙර පාසල් වියෙහි සිටින මියුනි දියණියත්, මේ පොත ලියන අතරතුර ඇවිදින්නට ඉගෙන ගත් ගිතිර පුතණුවනුත් ඒ අත්අඩංගුවෙන් මිදී මගේ කාමරයට වරින්වර පැමිණ ගියේ මාගේ මානසික වෙහෙස ද, පීඩනය ද දුරු කරලනු පිණිස ය. ප්‍රශස්තම උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් සඳහා විවිධ ආකෘතීන් තිබිය හැකි වුවත් ජීවිත සෞන්දර්යය සම්බන්ධයෙන් පවුල වෙනුවට වෙනත් විකල්පයක් සිතාගත නොහැකි ය.

අනුරුද්ධ ප්‍රදීප් කර්ණසූරිය
දේශපාලන විද්‍යා අධ්‍යයනාංශය
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලය
නුගේගොඩ
077 - 3249624
anuruddha88@gmail.com

1.
නිදහස් අධ්‍යාපනය : සංකල්පය, භාවිතය සහ අනාගතය

නිදහස් අධ්‍යාපනය වැරදි සංකල්පයක්ද?

ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය මෑතක් වනතුරුම අවිවාදයෙන් යුතුව පිළිගැනුණේ යහපත් දෙයක් වශයෙනි. විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත්වීමට ප්‍රමාණවත් අවස්ථාවක් නැතැයි මැසිවිලි නැගුණ ද, ජනප්‍රිය පාසල්වලට ළමුන් ඇතුළත් කිරීම යුද්ධයක් බඳු තරගයක් බවට පත්ව තිබුණ ද හැමවිටම පැවති පොදු අදහස වූයේ නිදහස් අධ්‍යාපනය හොඳ දෙයක් බවත් එහෙත් එය තවත් දියුණු විය යුතු නැතිනම් ව්‍යාප්ත විය යුතු බවත් ය. එහෙත් මෑතක සිට දක්නට ලැබෙන්නේ තරමක වෙනස් තත්ත්වයකි. නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය නැතිනම් එම සංකල්පය තදබල ලෙස විවේචනය කිරීමේ ප්‍රවණතාවක් දැන් ඇති වී තිබේ. ඔවුන් තිරව පවසා සිටින්නේ නිදහස් අධ්‍යාපනය යනු වර්ධනය කළ යුතු යමක් නොව හැකි ඉක්මනින් අත්හැර දැමිය යුතු එකක් බවයි.

නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ප්‍රබලතම විවේචකයෝ සාමාන්‍යයෙන් සිය යෝජනාව සාධාරණීයකරණය කිරීම පිණිස කරුණු දෙකක් දක්වති. ඉන් පළමු කරුණ වන්නේ මෙම ක්‍රමය නිදහස් හෙවත් නොමිලේ දෙනු ලබන අධ්‍යාපනයක් ලෙස හඳුන්වාදෙනු ලැබූවත් යථාර්ථමය වශයෙන් ගත් කල එය සත්‍යයක් නොවන බවයි. එනම් එක් අතකින් මෙය රජය විසින් නොමිලේ සපයන්නක් නොව ජනතාව

විසින් ගෙවන බදු මුදලින් ලැබෙන දෙයක් හෙවත් ජනතාව විසින් කරන වක්‍ර ගෙවීමක් වෙනුවෙන් සැපයෙන භාණ්ඩයක් වන්නේය යන්නයි. අනෙක් අතට අධ්‍යාපනය පාසල්වලදී නොමිලේ ලැබුණත් ප්‍රායෝගිකව ගත් කල විශේෂයෙන්ම පෞද්ගලික ට්‍යුෂන්වලට ආදී වශයෙන් දෙමාපියන්ට දරන්නට සිදුවන වියදම අතිවිශාල එකක් බැවින් මේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ සෘජුවම කරනු ලබන ගෙවීමක් ද දැකිය හැකිය යන්නයි. නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි විවේචකයින් පෙන්වා දෙන දෙවන කරුණ වන්නේ මෙසේ නොමිලේ අධ්‍යාපනය දීම මගින් එහි ගුණාත්මක බව පිරිහී ඇති බවයි. විශේෂයෙන්ම ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනයෙහි ප්‍රධාන කඩ ඉමක් වන අ.පොෙ.ස සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයෙන් අසමත් වන්නවුන්ගේ ඉහළ අනුපාතය මෙහිදී ඔවුහු නිදසුනක් ලෙස දක්වා සිටිති. නිදහස් තරගකාරී වෙළඳපොලක ඇති තර්කයන්ගෙන් හා බලවේගයන්ගෙන් ඈත් කර ඇති බැවින් අධ්‍යාපනය නමැති භාණ්ඩය නිෂ්පාදනය කරන්නා එහි පාරිභෝගිකයාට සෘජුව වග නොකියන පරිසරයක් මේ ක්‍රමය යටතේ ඇති වී තිබෙන අතර ඒ නිසාම රාජ්‍ය අංශයට ආවේණික අකාර්යක්ෂමතාව හා අඩු ගුණාත්මක මට්ටම මේ රටේ අධ්‍යාපනය තුළත් දැන් දැකගත හැකි බව ඔවුහු වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙති.

නිදහස් අධ්‍යාපනය නිදහස් නැත් ද?

නිදහස් අධ්‍යාපනය යන නමින් හැඳින්වුවත් මෙම ක්‍රමය නිදහස් නැතිනම් නොමිලේ ලබා දෙන්නක් නොවේය යන්න මෑතක සිට තරමක් සුලභව නැඟෙමින් පවතින චෝදනාවකි. ''නිදහස් අධ්‍යාපනය හා නොමිලේ බොරුව'' යන ශීර්ෂ පාඨය යටතේ ලියන ලිපියක රාවය කර්තෘ වික්ටර් අයිවන් මෙසේ පවසයි. ''නිදහස් අධ්‍යාපන විෂයේදී නූගත් මහජනතාව අතර පමණක් නොව, උගත් මහජනතාව අතර පවා රජ කරන මහා බොරුවක් පවතී. විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය දක්වා වන අධ්‍යාපනය ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ වියදමෙන් නොමිලේ ලබා දෙන්නේය කියන මතය ජනප්‍රිය මහා බොරුවකි. ඒ සඳහා යන වියදම දරන්නේ රජය නොව මහජනයා ය.''[1] ජ්‍යෙෂ්ඨ මෙන්ම බලවත් මාධ්‍යවේදියෙකු ලෙස අවිවාදයෙන්

1. වික්ටර් අයිවන්, ''නිදහස් අධ්‍යාපනය සහ 'නොමිලේ' බොරුව' '', *රාවය* 2010-07-11, 9 පි.

පිළිගැනෙන වික්ටර් අයිවන් වැන්නෙකුගෙන් මෙවැනි අදහසක් ඉදිරිපත්වීම තුළ ඊට නිරායාසයෙන්ම යම් බරක් හා පිළිගැනීමක් ලැබිය හැකි වුවද මෙය එතරම් තාර්කික ප්‍රකාශයකැයි කිව නොහැකි ය. ඇත්තෙන්ම ''රජයේ මුදල් නොව මහජනතාවගේ මුදල්ය'' යන ප්‍රකාශය තුළ ඇත්තේ විශාල ව්‍යාකූල බවකි. කොටින්ම රජයේ මුදල් කියා අමුතු දෙයක් නැත. න්‍යායාත්මක හා ප්‍රායෝගික යන පැතිකඩ දෙකින් කොයි අතින් බැලුවත් ඇත්තේ මහජන මුදල් ය. ඒ අනුව පළමුවනුව රාජ්‍යය යනු මහජනයා දේශපාලනමය ලෙස සිදු කරන සංවිධානය වීමෙහි උපරිමයයි. එහෙයින් රාජ්‍යයත් එනයින්ම රාජ්‍ය බලය හසුරුවනු ලැබීම පිණිස කලින් කලට පත්වන ආණ්ඩුත් යනු මහජනයා නියෝජනය කිරීම පිණිස ඇති උත්තරීතරම ආකාරය යැයි කිව හැකි ය. ඒ නිසා මහජනයාගේ නොවන එහෙත් ආණ්ඩුවට අයත්වන කිසිදු දෙයක් සංකල්පීය වශයෙන් කිසිදු රටක දක්නට නොහැකි ය.

දෙවනුව ශ්‍රී ලංකාවේ රාජ්‍ය ආදායමෙන් 88% ක්ම කොහොමටත් බදු ආදායම් ය. එහි තේරුම රජයේ ආදායම ලෙස සැලකෙන ආදායමින් 88% ක්ම මහජනයාගෙන් බදු වශයෙන් එකතු කරගන්නා මහජනයාගේම මුදල් බවයි. එපමණක් නොව බදු නොවන ආදායම් කොටස වන ඉතිරි 12% ද පුළුල් අර්ථයෙන් ගත්කල මහජන හෙවත් පොදු මුදල්ම ය. මේ සියයට දොළහට ගැනෙන්නේ රාජ්‍ය ව්‍යවසායයන්ගේ ලාභ, රජය අය කරන විවිධ ගාස්තු හා දඩමුදල් යනාදියයි. ඒ නිසා ඒවා ද මහජන හෙවත් පොදු මුදලක් ලෙස නොසැලකීමට කිසිදු හේතුවක් නැත. සිංහල භාෂාවෙහි 'රාජ්‍ය', 'මහජන' හෝ 'පොදු' වශයෙන් යම් විභේදනයක් වචන මගින් පෙනෙන්නට තිබුණ ද ඉංග්‍රීසි භාෂාවේදී මේ වචන තුනටම public යන වචනය භාවිත කළ හැකි ය. ඒ අනුව මහජන හෝ පොදු ලෙස නොසැලකිය හැකි රජයේ මුදලක් පිළිබඳ සිතුවිල්ලක් එහිදී ඇතිවීමට නොපුළුවන. අනෙක් අතට මහජන මුදල් විනා සිය පෞද්ගලික මුදල් පාලකයෙකු විසින් රජයේ කටයුතු සඳහා යොදා නොගන්නේය යන්න විශේෂයෙන් කිව යුතු දෙයක් නොවේ.

වික්ටර් අයිවන් මහතාගේ ඉහත උදෘතයේ පරිද්දෙන් සරලව හා කෙටියෙන් කී විට එම අදහසේ විසංවාදී බව අපට පහසුවෙන්

වැටහී ගිය ද වඩා විස්තරාත්මකව සහ සමහරවිට විශේෂඥ බසකින් මේ කරුණේම දිගුවක් ඉදිරිපත් වෙන මොහොතකදී ඊට වඩා යම් ආකර්ෂණයක් හා යම් එකඟතාවක් ඒ පිළිබඳව අප තුළම ද ඇතිවිය හැකිය. එබඳු හැකියාවක් ඇති අවස්ථාවකට උදාහරණයක් ලෙසට ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධන මහතා පළ කළ 'Economic wisdom for babies' නම් ලිපි එකතුවෙහි එන ''නිදහස් අධ්‍යාපනය ඇත්තෙන්ම නිදහස් ද? එමගින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් සහතික කළ හැකි ද? (Is free education really free and can it guarantee quality too?) නම් ලිපිය දැක්විය හැකිය. ආර්ථික විද්‍යාව පිළිබඳ ප්‍රමාණිකයෙකු වන ඔහු එවකට මහ බැංකුවෙහි ජ්‍යෙෂ්ඨ නියෝජ්‍ය අධිපතිව සිටියේ ය. එහෙයින් ඔහුගේ අදහස්වලට ශාස්ත්‍රීය පිළිගැනීමක් ද ලැබෙන බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැති අතර එකී ලිපියෙන් මීට අදාළ අදහස දැක්වෙන කොටස පහත දැක්වේ. විජේවර්ධන මහතා මේ අදහස් ප්‍රකාශ කරන්නේ ඉන්දියාවේ පැවැත් වූ අධ්‍යාපනඥයින්ගේ සමුළුවකදී ඒ රටේ 'කීර්තිමත් මහාචාර්යවරයෙකු' විසින් ශ්‍රී ලංකාව මෙන් තමන් ද නිදහස් අධ්‍යාපනයක් තම රටේ දරුවන්ට ලබාදිය යුතු යැයි යෝජනා කරන ලද අවස්ථාවෙහි ඊට ප්‍රතිචාරයක් වශයෙනි. (මෙම උදෘතය 'පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ' නමින් පළවූ එම පොතෙහි සිංහල පරිවර්තනයෙනි. පරිවර්තක - අනිල් පෙරේරා)

''එවර එළඹුණේ මා මැදිහත්විය යුතු අවස්ථාවයි. ''නිදහස් අධ්‍යාපනය ගැන ප්‍රසිද්ධ වෙලා තියෙන අදහස් එච්චර නිවැරදි නෑ.'' මම කීවෙමි. මේ ලෝකෙ කිසිම දෙයක් නොමිලේ ලැබෙන්නෙ නෑ. කවුරු හරි කෙනෙක් මුදලින් හරි වෙනත් විදිහකින් හරි මොකුත් කැප කරන්නෙ නැතිව යම් දෙයක් ලබනවා වෙන්න පුළුවන්. එහෙත් එහෙම කැප කිරීමක් නැතිව එයාට ඒ දේ ලබන්න පුළුවන් වෙලා තියෙන්නෙ තවත් කෙනෙක් ඒ වෙනුවෙන් යම් කැප කිරීමක් කරන නිසයි. අධ්‍යාපනය ගැන හිතල බැලුවොත්, ශිෂ්‍යයන්ට ගාස්තුවක් ගෙවන්න වෙන්නෙ නැති එක ඇත්ත. ඒත්, බදු ගෙවන අය විදියට රජයේ අයවැය හරහා මුළු වියදමම දරන්න රටේ ජනතාවට සිද්ධ වෙනවා. මතක තියා ගන්න, අධ්‍යාපනයට අපි රුපියලක් වියදම් කරද්දි, අපේ වෙන මොනව හරි අවශ්‍යතාවයක් ඉෂ්ඨ කරගන්න තියෙන අවස්ථාව නැති වෙනවා. සමහර විට ඒ අපේ ගමට යන පාර වෙන්න පුළුවන්.

ඒ නිසා මොන විදිහෙන්වත් අධ්‍යාපනය නිදහසේවත්, නොමිලේවත් ලැබෙන දෙයක් නෙමෙයි.'' ඇතැම් දෙනා මා හා එකඟ වන නියාවෙන් සිය හිස් වනන්නට වූහ. ඔවුන්ගේ එකඟතා ඉරියව්වලින් මම තව තවත් දිරිමත් වීමි. මම යළිත් කතා කළෙමි. ''හැමදේම නොමිලේ ලැබෙන්න පුළුවන් එකම තැනකදි විතරයි. ඒ ශක්‍ර දෙයියන්ගෙ දිව්‍ය ලෝකෙදි විතරයි. එහෙ තියෙනවා ගහක්. කල්ප වෘක්ෂය කියල. ඒක අල්ලලා ප්‍රාර්ථනාවක් කළාම තමන්ට ඕනෑ ඕනෑම දෙයක් ලැබෙනවා. ඒත් එහෙදි උනත් කැප කිරීමක් කරන්නට වෙනවා. කල්ප වෘක්ෂය අල්ලන්න තමන්ගෙ ශක්තිය වැය කරන්න වෙනවා. ඇරත් දිව්‍ය ලොකෙට යන්න නම් සෑහෙන්න පින්රැස් කරන්න වෙනවා. පින් රැස් කරන්න කොච්චර කැප කිරීම් කරන්න ඕනෙ ද?'' මුළු සභාවම සිනහ ගන්වමින් මම ඇඟට පතට නොදැනී කීවෙමි.''[1]

ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධනගේ ලිපියෙන් මෙහි උපුටා දක්වා ඇති මේ කොටස තුළ මූලික අදහස් දෙකක් අඩංගුය. ඉන් පළමුවැන්න තරමක් දුරට වික්ටර් අයිවන් මතු කළ අදහසට සමානය. එනම් නිදහස් හෙවත් නොමිලේ ලෙස හැඳින්වුව ද නිදහස් අධ්‍යාපනය යනු එසේ නොමිලේ ලැබෙන්නක් නොවන බව විජේවර්ධන ගේ ද තර්කයයි. ඒ වෙනුවෙන් සමාජය යම් කැප කිරීමක් කරන බව ඔහු පෙන්වා දෙයි. මෙහිදී ද කිව යුත්තේ මේ කරුණ අමුතුවෙන් ඇඟිල්ලෙන් ඇන පෙන්විය යුතු කරුණක් නොවන බවයි. අධ්‍යාපනය නොමිලේ ලැබෙන්නේ ඒ වෙනුවෙන් මහජනයා කරන සාමූහික ගෙවීමක් නිසා බව ආර්ථික විද්‍යාව පිළිබඳ කිසිදු න්‍යායාත්මක දැනුමක් නැති සාමාන්‍ය මිනිසුන් ද හොඳින්ම දන්නා දෙයකි. සරසවි ශිෂ්‍යයන් අනවශ්‍ය යැයි සිතන කළ කෝලාහලවලට සම්බන්ධ වනු දකින විට 'මිනිස්සුන්ගෙ සල්ලිවලින්' ඔවුන් ඉගෙන ගන්නා බව මතක් කරමින් හන්දි කඩපිල් ගානේ සාමාන්‍ය මිනිස්සු ශිෂ්‍යයින්ට බැණ වදින්නේ එහෙයිනි. නිදහස් අධ්‍යාපනය යනුම සංකල්පයක් වශයෙන් ගත්කල අධ්‍යාපනය යනු පුද්ගල වගකීමක් පමණක් නොව රාජ්‍ය වගකීමක් (හෙවත් සාමූහික හෝ සාමාජයීය වගකීමක්) ලෙස කල්පනා කිරීමයි. ඒ අනුව සිදුවන්නේ මුළු සමාජයම එක් වී ඒ මොහොතේ අධ්‍යාපනය ලබමින් සිටින

---

1. ඩබ්ලිව්.ඒ. විජේවර්ධන, *පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ*, (පරි: අනිල් පෙරේරා) නුගේගොඩ, සංහිඳ මුද්‍රණ හා ප්‍රකාශන, 2009, 103, 104 පිටු.

නිශ්චිත පිරිසට එය නොමිලේ ලබා දීමයි. එහෙයින් මෙය ඉටු කිරීමට නම් රජයට අනිවාර්යයෙන්ම ඒ සඳහා වූ වියදම සොයා ගැනීමට සිදුවන අතර එහිදී බදු ගෙවන මහජනයාගෙන්ම එය අයකර ගැනීම හැර අන් කිසිදු විකල්පයක් රජයට නැති බව විශේෂයෙන් සඳහන් කළ යුතු දෙයක් නොවේ.

කෙසේ වෙතත් විජේවර්ධන මහතාගේ කරුණු දැක්වීම තුළින් පැන නඟින දෙවන අදහස පිළිබඳව ඊට වඩා වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීම සුදුසු ය. එනම් අධ්‍යාපනය නොමිලේ සපයන්නට යාම නිසා අපට දැනට කරන්නට සිදු වී ඇති කැපකිරීම් (ගමට යන පාර හදන්නට නොහැකි වීම වැනි) හා සැසඳීමේදී නිදහස් අධ්‍යාපනය ප්‍රයෝජනවත් දෙයක් වන්නේ ද යන්නයි.

මෙම කරුණ ඔහුගේ එකී ලිපියෙහි සඳහන් වන්නේ ඉතා යාන්තමින් මෙන් වුව ද මේ අදහස ශාස්ත්‍රීය හා ප්‍රතිපත්ති සම්පාදන ක්ෂේත්‍රයන්හි ඉතා ප්‍රබලව පවත්නා සංවාදයක එක් පාර්ශ්වයක් නියෝජනය කරන්නකි. කෙටියෙන්ම කිවහොත් ඔහු මේ ප්‍රශ්න කරන්නේ සුබසාධනවාදයෙහි වලංගු භාවයයි. සුබසාධනවාදී ක්‍රමය ලිබරල්වාදය තුළින් පැන නැගුණේ 19 වන සියවසේ ඉතා බලවත්ව පැවති සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදී හෙවත් නිර්බාධවාදී ක්‍රමය මගින් ඇති වූ අහිතකර ප්‍රතිඵලයන්ට ප්‍රතිකර්මයක් වශයෙනි. සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදීන් තරයේම විශ්වාස කළේ ආර්ථිකයක් හොඳින්ම ක්‍රියාත්මක වන්නේ රජය ඊට කිසිදු බලපෑමක් නොකරන විටය යන්නයි. ආර්ථිකයක ස්වයං සංවිධානය වීමක් තිබේ. එය සිදුවන්නේ වෙළඳපොල බලවේග මගිනි. ඒ අනුව ආර්ථිකයක් තුළ සම්පත් ජනනයට හා බෙදාහැරීමට ඇති හොඳම ක්‍රමය වන්නේ රජය ඒ ස්වයං නියාමනයට හැකිතාක් ඉඩ සලසමින් හෙවත් වෙළඳපොල ක්‍රමයට බලපෑම් නොකරමින් ආර්ථික කටයුතුවලින් ඈත්ව සිටීමය යන්න සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදී මතය විය. ඒ අනුව රජයේ කටයුතු යනු පුද්ගලයාට කිසිසේත් ක්‍රියාත්මක කළ නොහැකි ජාතික ආරක්ෂාව සැපයීම, නීතිය හා සාමය සුරැකීම, යුක්තිය පසිඳලීම, රාජ්‍ය පරිපාලනය ආදියත් පොදු මාර්ග හෝ වීදි ලාම්පු වැනි දේ සැපයීමත් බවට පත්විය. අන් ලෙසකින් කිවහොත් පුද්ගලයන්ට ඉටු කරගත හැකි කිසිවක් රජය විසින් ඉටු නොකළ යුතුය යන්න නිර්බාධවාදයේ ප්‍රධාන අදහස විය.

ඇත්තෙන්ම මේ නිර්බාධවාදී ක්‍රමය සම්පත් ජනනය අතින් ප්‍රාතිහාර්යමය සාර්ථකත්වයක් අත්කර ගත් බව කිව හැකිය. ඉතිහාසයේ ඉන් පෙර කවර කලෙකවත් නොදුටු අන්දමේ මහත් ධනයක් මෙය ක්‍රියාත්මක වූ 19 වන සියවසේදී නිපැයීමට බටහිර ව්‍යවසායකයන්ට ඒ අනුව හැකිවිය. එහෙත් චිත්‍රය සම්පූර්ණයෙන්ම සතුටුදායක එකක් නොවී ය. මේ ප්‍රාතිහාර්යයට යටින් වූයේ එපරිද්දෙන්ම ඉතිහාසයේ කවර කලෙකවත් අත් නොදුටු මහා මානව ඛේදවාචකයකි. එක් අතකින් ධනය ගොඩගැහෙද්දී අනෙක් අතින් ගොඩගැසුණේ මින් පෙර නොදුටු දරිද්‍රතාවකි. මෙය වඩාත් අමිහිරි එකක් වූයේ ආශ්චර්යමත් සශ්‍රීකත්වයක් හා අනුවේදනීය දරිද්‍රතාවක් මෙතරම් එකිනෙකට සමීපව අන් කිසිදු කලක මානව සමාජය අත්දැක නොතිබූ බැවිනි. මාක්ස්වාදය ඇතුළු සියලු සමාජවාදයන් බිහි වූයේ මේ ඛේදවාචකයට පිළිතුරක් සෙවීමට ගත් උත්සාහයේදී ය. එමෙන්ම මෙය කෙතරම් බටහිර සමාජය කම්පනයට පත් කළේ ද කිවහොත් අනම්‍ය යැයි පෙනුණු කොන්සර්වේටිව්වාදය තුළ පවා දුප්පතුන්ගේ සුබසිද්ධිය ගැන අවධානය යොමු කළ යුතු යැයි අවධාරණය කෙරෙන ජීතෘක කොන්සර්වේටිව්වාදය නම් ධාරාව ඇති විය. මේ සියල්ලෙන් පැහැදිලි වන්නේ එක් දෙයකි. එනම් සුබසාධනවාදය යනු ඕපපාතිකව හෝ ඓතිහාසික වැරදීමකින් ඇතිවූවක් නොව ඉතා බැරෑරුම් සමාජ වියවුලකට ඉදිරිපත් වූ උත්තරයක් බවයි. ලිබරල්වාදය තුළම අවශ්‍ය ප්‍රතිසංස්කරණය සිදුවිය යුතු බවට අවසානයේදී නිගමනය විය. වෙළඳපොල බලවේගවලට ඔහේ නිදහසේ ක්‍රියාත්මකවීමට ඉඩ දීම වෙනුවට එය යම් නියාමනයකට ලක්කිරීම මගින් වැඩිම දෙනෙකුගේ වැඩිම යහපත උදාකළ හැකි බව ප්‍රකාශ විය. ධනවතුන්ගෙන් බදු අයකරමින් ඉන් දිළිඳු ජනයා ඉලක්ක කරගත් සුබසාධනයන් ක්‍රියාත්මක කෙරෙන ක්‍රමය ඇරඹුණේ එලෙසයි. මීට සමාන්තරව ආර්ථික ස්ථාවරත්වය උදෙසා ආර්ථිකය යම් කළමනාකරණයකට ලක්කිරීමේ අවශ්‍යතාවය ද අවධාරණය විය. ඊට හේතුව ආර්ථිකයේ දැතිරෝද කරකවන වෙළඳපොල බලවේග මගින්ම සමහර විටෙක එහි විශාල අර්බුදයන් ඇතිකරන බව පෙනී යාමයි. 1929 මහා ආර්ථික අවපාතය ඊට කදිම නිදසුනක් විය. දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් නටබුන් බවට පත් වූ යුරෝපයේ ආර්ථිකය යළි නඟා සිටුවන වැඩ පිළිවෙළෙහි වැදගත් කොටසක් වූයේ මේ සුබසාධනවාදයත් ආර්ථික කළමනාකරණයත්

අඩංගු වූ නූතන ලිබරල්වාදයි. ඉන් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබිණ. යුරෝපය ඉතා කෙටි කලකින්ම යළිත් ලෝක යුද්ධයට පෙර වූ සමෘද්ධිය අත් කර ගත්තේ ය. ඒ සමගම නූතන ලිබරල්වාදය ලෝකයේ වඩාත්ම ජනප්‍රිය ක්‍රමය බවට පත්වන්නට විය.

ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳව වූ පෙර සඳහන් කළ ලිපිය ද ඇතුළත් ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධනගේ 'පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ' නම් කෘතිය පුරාම වාගේ මේ ක්‍රමය පිළිබඳව වූ නිරනුකම්පිත විවේචනයක් දැකගත හැකිය. ඇත්තෙන්ම මේ පොත පළවී ඇත්තේ 2008 වර්ෂයේදී වුව ද එහි ඇතුළත් මෙම අදහස් ලෝකයෙහි පැතිරෙන්නට පටන් ගත්තේ 1970 දශකයේදී ය. යම් ක්‍රමයක සාර්ථකත්වය දුටුවිට එම ක්‍රමය බදා වැළඳගැනීම ලෝක ස්වභාවයක් විය යුතුය. එහෙයින් ඇත්තෙන්ම සිදුවන්නේ එකී ක්‍රමයෙහි අන්තයටම ගමන් කිරීම වන අතර 'හොඳ දේ වඩා හොඳින් හා වැඩියෙන් කිරීම' වැඩි වැඩියෙන් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබීමට හේතුවෙතැයි යන පිළිගැනීම ඇති වෙයි. 19වන සියවසේදී නිර්බාධවාදය සම්බන්ධයෙන් යුරෝපය අනුගමනය කළේ එම පිළිවෙතම වන අතර 1960 හා 70 දශක වන විට සුබසාධනවාදය අරභයා ද බොහෝ රටවල් ක්‍රියාත්මක කරන්නට පටන් ගත්තේ එකී බදා වැළඳගැනීමේ ප්‍රතිපත්තියමය. එවිට සිදුවන්නේ හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබීමකට වඩා ඉතා අහිතකර ප්‍රතිඵල ලැබෙන්නට පටන් ගැනීමයි. නිර්බාධවාදය මගින් සම්පත් ජනනය හා එය බෙදාහැරීම අතර අත්‍යාවශ්‍ය තුලනය බිඳ දමමින් මහා දරිද්‍රතාවක් ඇතිකළාසේම 1970 දශකය වනවිට සුබසාධනවාදය මගින් ද එබඳුම විෂම තත්ත්වයක් ඇති කළේ ය. මෙවර එය ඇති වූයේ සපුරාම ප්‍රතිවිරුද්ධ අතටයි. එනම් සම්පත් බෙදාහැරීම නම් ඉතා හොඳින් සිදු වූ නමුත් ටික කලක් ගතවන විට පෙනී ගියේ එසේ බෙදා හරින්නට ප්‍රමාණවත් අයුරින් සම්පත් ජනනය වීමක් මේ ක්‍රමය තුළ සිදු නොවන බවයි.

රජය අනවශ්‍ය ලෙස ආර්ථික කටයුතුවලට මැදිහත් වෙන්නට වූ විට ආර්ථිකයට සිදුවන්නේ යහපතක් නොව මහත් අයහපතකි. 1960, 1970 දශකවල සිදුවූයේ එයයි. ලෝකයේ වඩාත් අවධානයට ලක් වූ උදාහරණය වන බ්‍රිතාන්‍ය ආර්ථිකය මේ පිළිවෙත නිසා එකතැන පල්වන ඉරණමකට ලක් වූ අතර එහෙයින්ම එරට බටහිර යුරෝපයේ

ලෙඩා ලෙස ද හැඳින්වෙන්නට පටන් ගත්තේ ය. 1970 දශකයේ අපේ රටේ ඉරණම ද එයම විය.

1906 වර්ෂයේදී බ්‍රිතාන්‍යයේ සුබසාධනයන් ආරම්භ වූයේ නිර්බාධවාදය හේතුවෙන් මේ ආර්ථික ක්‍රමයෙන් පිටතට විසිවන්නවුන් රැකදෙන සමාජ ආර්ථික ආරක්ෂක දැලක් (Socio economic safety net) වශයෙන් වුවද විශේෂයෙන්ම දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් පසුව හැකි සෑම ආර්ථික ක්‍රියාවක්ම රජය විසින් කළහොත් හොඳය වැනි තැනකට එරට ප්‍රතිපත්තිය මාරුවිය. මෙය සිදුවූයේ සමාජවාදී රටක නොවේ. ලිබරල් රාජ්‍යයක් තුළ ය. සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදයෙන් ප්‍රකාශ වන්නේ වෙළඳපොලට නැතහොත් පුද්ගලයන්ට කළ නොහැකිම දේ පමණක් රජය විසින් කළයුතුය යන්නයි. ඒ අනුව පෙර සඳහන් කළ පරිදිම රාජ්‍යයේ කාර්යභාරය ජාතික ආරක්ෂාව සැපයීම, නීතිය හා සාමය සුරැකීම, යුක්තිය පසිඳලීම ආදී කටයුතු කිහිපයකටත්, මහාමාර්ග හා වීදි ලාම්පු සැපයීම් වැනි දේවල් අතලොස්සකටත් සීමා වේ. ඉතිරි කටයුතු සියල්ලම වෙළඳපොල තුළින් ඉටුකර ගත හැකි ය. 1906 වන විට බ්‍රිතාන්‍යයෙහි අත්දැකීම වූයේ පුද්ගලයින්ට සපයා ගත හැකි යැයි න්‍යායිකව ප්‍රකාශවන සමහර දේද ප්‍රායෝගික වශයෙන් එසේ සාර්ථක ලෙස සපයා ගත නොහැකි බවයි. එහෙයින් යම් රාජ්‍ය මැදිහත්වීමක් අවශ්‍ය විය. පසු කලෙක හැකි සෑම දෙයක්ම රජය කරන තැනකටම ගමන් ගත්තේ මේ කුඩා ආරම්භයයි. එසේ සෑම දෙයක්ම කරන්නට නම් රජයට මුදල් අවශ්‍යය. එවිට බදු පනවන්නට සිදු වේ. එයින් ව්‍යවසායකයන්ටත්, ව්‍යවසායන්ටත් ගැටලු මතුවේ. එමෙන්ම බොහෝ දේ නොමිලේම හෝ සහන මිලකට ලැබෙන්නට වූ විට වෙහෙස වී වැඩ කිරීමේ උනන්දුව මිනිසුන් තුළින් ගිලිහී යයි. මේ අතරම රජය ව්‍යාපාරයන් හසුරුවන විට ඒවා සිදුකරන්නට වෙන්නේ රාජ්‍ය නිලධාරීන් හරහා ය. ලාභ පාඩු ගැන වගකීමක් ඔවුන්ට නැති බැවින් එවිට ඒවායෙහි කාර්යක්ෂමතාව ඉබේම අඩු වී යයි. හේතු ගණනාවක් නිසාම භාණ්ඩ හා සේවාවල ගුණාත්මක බවද පිරිහේ. අනෙක් අතට රජය හැම දෙයක්ම ඉටුකරන්නට යනවිට රජය විසින් කළයුතුම දේවල් සමහර විට මගහැරෙන්නට ද ඉඩ තිබේ. 1970 දශකය වනවිට බ්‍රිතාන්‍ය හා ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටවල අර්ථිකයන් අබල දුබල වී ගියේ මේ හේතු සියල්ලේම එකතුවෙනි.

1979 න් පසුව මාග්‍රට් තැචර්ගේ ද 1980 න් පසු රොනල්ඩ් රේගන්ගේ ද මූලිකත්වයෙන් සිදු වූයේ මේ තත්ත්වය ආපසු හැරවීමකි. ඒ සඳහා ඔවුන්ට ෆ්‍රෙඩ්රික් (ෆ්‍රිඩ්රීහ්ක්) හයෙක් සහ මිල්ටන් ෆ්‍රීඩ්මාන් වැනි අයගේ අදහස් මහත් බලපෑමක් කරණු ලැබිණ.[1] ඇත්තෙන්ම නම් (ලිබරල්වාදීන් නොව) කොන්සර්වෙටිව් වාදීන් වූ තැචර් හා රේගන් අතින් සිදුවූයේ සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදයේ ආර්ථික කොටසට පුනර්ජීවනයක් ලබා දීමයි. එහෙයින්ම මෙම අලුත් පිළිවෙත හැඳින්වෙන්නට වූයේ නව ලිබරල්වාදය වශයෙනි. මීට පෙර සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදය (නිර්බාධවාදය) සහ නූතන ලිබරල්වාදය (සුබසාධනවාදය) මගින් සිදුවූවක් මෙන්ම නව ලිබරල්වාදය ද එය ක්‍රියාත්මක කළ රටවල ආර්ථිකයන් නඟා සිටුවන්නට සමත් වූ බව කිව යුතු ය. 1990 වන විට කොමියුනිස්ට් විකල්පය ද ප්‍රායෝගික වශයෙන් බිඳ වැටුණෙන් මෙය ලෝකයේ එකම ක්‍රමය නොවේ නම් ජනප්‍රියම ක්‍රමය බවට පත්විය.

ඩබ්ලිව් ඒ. විජේවර්ධන ගේ 'පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ' කෘතිය කියවන විට ඔහු මේ නව ලිබරල් වෙළඳපොල ප්‍රතිපත්තීන්ට දක්වන මහත් ළැදියාව පැහැදිලිවම පෙනී යයි. වෙළඳපොල ආර්ථිකයහි කිසියම්ම හෝ දොසක් ඇතැයි ඔහු සිතන්නේ නැත. හුදු ආර්ථික කරුණු වලින් නොනැවතී වෙනත් ක්ෂේත්‍රයන්ට අදාළ සංසිද්ධීන් පවා වෙළඳපල තර්කයන් මගින් විග්‍රහ කිරීමට උත්සාහ කිරීම මගින්ම ඒ බව පැහැදිලි වෙයි. (මංසංධියක රථවාහන පාලනය පවා නිදහස් වෙළඳපොල ක්‍රමය ඇසුරෙන් විස්තර කිරීමට ගත් උත්සාහයක් ඔහුගේ එක් ලිපියක අඩංගු ය.)[2] කෙසේ හෝ වේවා විජේවර්ධන මහතා කුමක් සිතුවත් වෙළඳපොල ක්‍රමය පරිපූර්ණ, පරමාදර්ශී එකක් නොවේ.

---

1. හයෙක් ඔහුගේ ප්‍රසිද්ධ කෘතිය වන 'The Road to Serfdom' ප්‍රකාශයට පත් කළේ 1944 දීය යන්න වැදගත් කරුණකි. එයින් සුබසාධනවාදය දැඩිව විවේචනය කෙරුණු නමුත් ඇත්තෙන්ම නම් සුබසාධනවාදය යන්න ලොව පුරා මහත් පිළිගැනීමකට ලක්වීම සිදු වූයේ ඉන් වසර කිහිපයකට පසුවයි. තැචර්, හහෙක් ගේ කෘතීන් අත්පොත් ලෙස භාවිත කළ බවක් පැවසේ. හයෙක් සුබසාධනවාදයේ අනතුර කල්තබාම එනම් එය හරි හැටි ආරම්භ වන්නටත් පෙරම තේරුම් ගෙන ඇති බව ඇයට ඊළඟ දශක තුනේදී අවබෝධ වන්නට විය.

2. *පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ*, 87 පිට.

දෙවයේ සරදමකට මෙන් ඔහු සිය පොත පළ කළ 2008 වර්ෂයේදීම නව ලිබරල්වාදයේ දුර්වලතා සමහරක් හෙළිදරව් කරමින් ඇමරිකානු ආර්ථිකයේ විශාල ගැටලුකාරී තත්ත්වයක් මතු විය.

මෙම ආර්ථික ප්‍රතිපත්තීන් පිළිබඳව දීර්ඝ විස්තරයක් කරන්නට සිදුවූයේ කරුණු දෙකක් නිසාය. ඉන් පළමු වැන්න නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය මෙම ආර්ථික ආකෘතීන් සමඟ බැඳී පැවතීමයි. දෙවැන්න ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධන සිය පොතෙහි අවස්ථා කිහිපයකදීම නිදහස් අධ්‍යාපනය ගැන අදහස් දක්වා ඇති බැවින් ඔහුගේ අදහස් විචාරයට ලක් කිරීමේදී ඔහු පදනම් කර ගන්නා ආර්ථික දෘෂ්ටිය පිළිබඳව ද අවබෝධයක් තිබිය යුතු වීමයි.

විවිධ ආර්ථික ආකෘතීන් කිහිපයක් පිළිබඳ සාකච්ඡාවකට අප පිවිසුණේ අධ්‍යාපනය නොමිලේ සැපයීමේ ප්‍රයෝජනවත්භාවය පිළිබඳව විජේවර්ධන මහතා ප්‍රශ්න කර තිබූ බැවිනි. ඔහු සඳහන් කර තිබුණේ රජය විසින් නොමිලේ අධ්‍යාපනය සපයන්නට යාමෙන් අපට යමක් කැප කරන්නට සිදු විය හැකි බවයි. එය ගමට යන පාරක් විය හැකි බව ඔහු පෙන්වා දී තිබිණි. ඔහු මේ ප්‍රකාශ කරන්නේ රජය කළ යුතුම දේවල් හා පුද්ගලයන්ට කළ හැකි දේවල් පිළිබඳ සම්භාව්‍ය (හෝ නව) ලිබරල්වාදයේ එන අර්ථකථනයයි. අධ්‍යාපනය යනු පුද්ගලයන්ට සපයා ගත හැකි දෙයකි. එනම් යම් පුද්ගලයෙකුට හෝ කණ්ඩායමකට පාසලක් ආරම්භ කළ හැකි ය. එබදු පාසල් බොහෝ ගණනක් බිහි වීමෙන් ඇතිවන තරගය තුළින් හොඳම (ගුණාත්මකම) පාසල් බිහි වේ. පුද්ගලයන්ට අදාළ ගාස්තු ගෙවීමෙන් තම දරුවන්ට එම අධ්‍යාපනය ලබා දිය හැකි ය. ඒ අනුව අධ්‍යාපනය යනු පුද්ගලිකව සපයා ගත හැකි භාණ්ඩයකි. එහෙත් 'ගමට යන පාර' එබඳු දෙයක් නොවේ. එය පොදුවේ සපයන්නටම සිදු වේ. එහෙයින් එය වැටෙන්නේ රජය විසින් ඉටුකළ යුතුම කාර්යයන්ගේ කොටසකට ය. දැන් විජේවර්ධන මහතා තර්ක කරන්නේ රජය අධ්‍යාපනය වැනි පුද්ගලයන්ට සපයා ගත හැකි දෙයක් නොමිලේ සපයන්නට යාමෙන් 'ගමට පාර' වැනි රජය කළ යුතුම දේවල් මඟහැරී යාමට ඉඩ ඇති බවයි.

මෙය සිද්ධාන්තමය වශයෙන් ගත් කල සත්‍යයක් බව සැබෑවකි. එහෙත් අධ්‍යාපනය යන්න හුදෙක් පුද්ගල වගකීමක් ලෙස පමණක්ම සලකන ස්වභාවයක් ලෝකයේ දැකිය නොහැකි ය. විජේවර්ධන වැනි

අය අධ්‍යාපනය පෞද්ගලීකරණය කිරීම වඩා හොඳ යැයි විශ්වාස කරන්නේ නව ලිබරල්වාදය මත පදනම් වෙමින් බව පැහැදිලි ය. එහෙත් නවලිබරල්වාදය ප්‍රායෝගික වශයෙන් ලොවට හඳුන්වා දුන් මාග්‍රට් තැචර් අන් කුමක් පෞද්ගලීකරණය කළත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් තමන් නොසැලී පෙනී සිටි එකී ප්‍රතිපත්තිය ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් වැලකී සිටී බව මෙහිදී මතක තබා ගැනීම වැදගත් ය. ඇගේ අනුප්‍රාප්තික ජෝන් මේජර්ගේ කොන්සර්වේටිව් රජය යටතේ ද එය සිදු නොවීය. උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය සම්බන්ධයෙන් ගත් කල එරට තවමත් සම්පූර්ණයෙන්ම පෞද්ගලික යැයි කිවහැක්කේ එකම එක විශ්වවිද්‍යාලයක් පමණකි (බකිංහැම් විශ්වවිද්‍යාලය). එමෙන්ම පෞද්ගලික පාසල්වල අධ්‍යාපනය ලබන්නේ සමස්ත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් 7% ක් පමණක් වන අතර එකී පාසල්වලින් අතිශය බහුතරය ද දීර්ඝ ඉතිහාසයක් සහිත මනා සේ ස්ථාපිත වූ ආයතනයන් මිස නුදු ලාභ අපේක්ෂිත ඒවා නොවේ. ඒවා බොහෝමයක් සියවස් පහ හයක් පැරණිය. රජයට පවරා ගැනීමට පෙර අපේ රටේ ආනන්ද, ධර්මරාජ වැනි පාසල් ද එබඳු 'පෞද්ගලික පාසල්' විය. ඒවා රජයට අයත් නොවූවද මුදලාලිලාට අයත් නොවන බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නොවේ. පෞද්ගලීකරණය ලොවට හඳුන්වා දුන් මාග්‍රට් තැචර්වත් අධ්‍යාපනය පෞද්ගලීකරණය කිරීමට කල්පනා නොකිරීම තුළ ඇති පණිවුඩය කුමක් ද?

ඉන් ප්‍රධාන වශයෙන් කිය වෙන්නේ අන් කිසිවක් නොව අධ්‍යාපනය පිළිබඳව රජයට ඇති වගකීම තැචර්ද පිළිගත් බවයි. ඉතා යාන්ත්‍රික ලෙස සලකන කල ලිබරල්වාදය තුළ අධ්‍යාපනය සැලකෙන්නේ පුද්ගලයන්ට සපයා ගත හැකි දෙයක් වශයෙන් වුවද ලිබරල්වාදයේ මූලික මූලධර්මයන් සැලකිල්ලෙන් යුතුව අධ්‍යයනය කරන විට පෙනී යන්නේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලිබරල් දෘක්ම ඊට වඩා වෙනස් එකක් බවයි.

ලිබරල්වාදය යනු නිදහස අවධාරණය කරන දෘෂ්ටිවාදයයි. දේශපාලන, ආර්ථික, සමාජයීය, සංස්කෘතික, පෞද්ගලික ආදී සෑම ක්ෂේත්‍රයකදීම පුද්ගලයාට තම අභිමතය අනුව කටයුතු කිරීමට නිදහස තිබිය යුතු යැයි ලිබරල්වාදය මගින් යෝජනා වෙයි. විජේවර්ධන මහතා වැනි අයගේ ප්‍රශංසාවට ලක්වන වෙළඳපොළ ක්‍රමය සඳහා වූ

පදනම වැටෙන්නේම පුද්ගලයාට තම ආර්ථික තීන්දු ගැනීම සඳහා නිදහස තිබිය යුතුය යන ලිබරල්වාදී විශ්වාසය මතයි. පුද්ගලයාට තම පාලකයා කවුදැයි තීරණය කිරීමට නිදහස තිබිය යුතුය යන අදහස මත දේශපාලන ක්ෂේත්‍රයේදී ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයට ඉඩ සැලසී ඇත. ලිබරල්වාදයේ මේ ප්‍රධාන පැතිකඩයන් දෙක හැරුණුවිට මෙයාකාරයෙන්ම තමන් කැමති ආගමක් ඇදහීමට ආගමික වශයෙන් ද තමන් කැමති කලාවක් රස විඳීමට සංස්කෘතික වශයෙන් ද පුද්ගලයාට ඉඩ සැලසෙන්නේ ලිබරල්වාදය ඒ සෑම ක්ෂේත්‍රයකම පුද්ගල නිදහස පිළිගන්නා බැවිනි. එහෙත් මේ සෑම අවස්ථාවකදීම එබඳු නිදහසක් පුද්ගලයාට හිමිවන්නේ එබඳු දේ තීරණය කිරීමේ හැකියාවක් පුද්ගලයාට ඇතැයි ලිබරල්වාදීන් විශ්වාස කරන නිසා ය. එනම් තාර්කික හා බුද්ධිමය හැකියාවකි. ඒ අනුව ලිබරල්වාදයේ ප්‍රධානම තේමාව වන නිදහස ඉතා තදින් තර්කය (reason) හා බැඳී පවතී. පුද්ගලයාට ආර්ථික තීන්දු ගැනීමට ඉඩ දෙන්නේ ඔහුට එවැනි තීරණයක් ගැනීමේ හැකියාවක් පවතින බැවිනි. එනම් එපමණකට ඔහු තාර්කික, බුද්ධිමත් හා දැනුවත් බැවිනි. පුද්ගලයාට ඡන්ද අයිතිය දෙන්නේ ඔහුට සබුද්ධික දේශපාලන තීරණයක් ගත හැකි බැවිනි. අනෙක් ක්ෂේත්‍රවල තත්ත්වය ද එසේමය.

එහෙයින් ලිබරල්වාදයට අනුව ලිබරල් සමාජයක පූර්ණ හා පොහොසත් ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා හුදු පුද්ගලයන් නොව තාර්කික පුද්ගලයන් අවශ්‍යය. සෑම ක්ෂේත්‍රයකදීම තමන්ගේ යහපතටත් සමාජයේ වර්ධනයටත් හේතුවන තීරණ ගැනීමේ හැකියාව පවතින්නේ එබඳු තාර්කික පුද්ගලයන්ට පමණකි. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලිබරල් අවධාරණය පැමිණෙන්නේ මෙතැනිනි. අධ්‍යාපනය විසින් දැනුම ලබාදෙන අතර එමගින් පුද්ගලයාව අවිචාරශීලී ලබ්ධීන්ගෙන් ද, මිථ්‍යා විශ්වාසයන්ගෙන් ද, අතාර්කික සම්ප්‍රදායන්ගෙන් ද මුදවයි. ලෝකය පිළිබඳ අවබෝධයක් සහිත, එමෙන්ම තමන් පිළිබඳ තීරණයක් ගතහැකි තත්ත්වයකට ඔහුව පත් කරයි. ලිබරල්වාදය විසින් සෑම පුද්ගලයෙකුටම සමාන අවස්ථාවක් විශේෂයෙන්ම දේශපාලන හා ආර්ථික තීරණ ගැනීම සම්බන්ධයෙන් පිරිනමයි. එකී තීරණ මුළු මහත් සමාජයටම බලපායි. ඒ අනුව තීරණ ගැනීමේ සමාන අයිතියක් සැමටම හිමි බැවින් ඒ තීරණ ගැනීම සම්බන්ධයෙන් සමාන හැකියාවක් තිබීම ද ලිබරල්වාදය අපේක්ෂා කරයි. සැමට අධ්‍යාපනයක් තිබිය යුතු බවට ලිබරල්වාදය ඉතා තදින්

අවධාරණය කරන්නේ එහෙයිනි. තීරණ ගැනීමේ තාර්කික හැකියාව පුද්ගලයන්ට ලැබෙන්නේ ආගමික විශ්වාසයෙන් (ඇදහිල්ලෙන්), සම්ප්‍රදායෙන් හෝ අධිකාරියකට අවනත වීමෙන් නොව තමා අත්කර ගන්නා දැනුම තුළිනි. දැනුම එන්නේ අධ්‍යාපනයෙනි. එහෙයින් මුළු මහත් සමාජයටම තමන් වෙනුවෙන් තීරණ ගැනීමේ අයිතිය ලබා දෙන්නේ නම් එවිට ඒ සඳහා අවශ්‍ය මූලික හැකියාව ලබාදෙන අධ්‍යාපනය ද ඒ මුළු මහත් සමාජයටම ලබාදීමේ වගකීමකින් රාජ්‍යය නිසැකවම බැඳෙයි.

ලිබරල්වාදයේ තවත් ප්‍රධාන තේමාවක් වන්නේ සමානාත්මතාවයි. මෙය සමාජවාදයේ එන සමානාත්මතාවට වඩා වෙනස් එකකි. සමාජවාදය අපේක්ෂා කරන්නේ සමස්ත සමාජයම සමාජ ආර්ථික වශයෙන් සමානවනු දැකීමයි. එනම් අවසානයේදී සියල්ලෝ සමාන වී සිටිය යුතුයි. අන් ලෙසකින් කිවහොත් සමාජවාදය අපේක්ෂා කරන්නේ ඵලයේ සමානාත්මතාවයි. එහෙත් ලිබරල්වාදය මගින් යෝජනා කරන්නේ එබඳු සමාජ ආර්ථික හෙවත් ඵලයේ සමානාත්මතාවක් නොව අවස්ථාවන්ගේ සමානාත්මතාවකි. එනම් සෑම කෙනෙකුටම සෑම මොහොතකදීම සමාන තත්ත්වයන් යටතේ තරගයට මුහුණ දීමට හැකිවිය යුතු බවයි. ඒ අනුව ලිබරල්වාදය සමානාත්මතාව අපේක්ෂා කරන්නේ ආරම්භක මොහොතෙහි වන අතර එහෙයින් එය අවසාන මොහොතේදී සමානාත්මතාව අපේක්ෂා කරන සමාජවාදයෙන් බෙහෙවින්ම වෙනස් යැයි කිව හැකිය. ලිබරල්වාදයට අනුව කිසිදු අසාධාරණ සැලකීමකින් තොරව සියලු දෙනාට සමාන තරගයකට මුහුණදීමට අවස්ථාව තිබිය යුතු අතර කුසලතාව හා කැපවීම යන සාධක දෙක මත ජයග්‍රාහකයන් තීන්දුවීමට ඉඩ සැලසිය යුතුය.

ලිබරල්වාදී සමාජයක් යනු සමාජ ආර්ථික වශයෙන් ගත්කල සමාන සමාජයක් නොවේ. එහි දුප්පතුන් මෙන්ම පොහොසතුන් ද සිටිති. ඔවුන් එකිනෙකා එසේ සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය අතින් විවිධ වී සිටින්නේ ඒ එකිනෙකා කුසලතාව හා කැපවීම අතින් විවිධ වීම නිසාය යන්න ලිබරල්වාදීන්ගේ අදහසයි. විවිධ එනම් අසමාන අය සම්පත් ලැබිය යුත්තේ ද අසමානවයි. සමාන අය ලැබිය යුත්තේ සමානවයි. දැන් අපි මෙසේ සිතමු. කුසලතාව හා කැපවීම අතින්

සමාන දරුවන් දෙදෙනෙකුගෙන් එක් අයෙකු දුප්පත් පවුලකත් අනෙක් දරුවා පොහොසත් පවුලකත් ඉපදී ඇත. දැන් ඔවුන්ගේ අනාගතය සමාන වනු ඇත් ද? තම ඉරණම පුද්ගලයන්ටම නැතිනම් පවුල්වලටම භාර දුනහොත් සිදුවනු ඇත්තේ දුප්පතාගේ දරුවා දුප්පතෙකුම වීමත් පොහොසතාගේ දරුවා පොහොසතෙකු වීමත් ය. ලිබරල්වාදය පැමිණියේ වැඩවසම් ක්‍රමය විවේචනය කරමින් හා එය පෙරලා දමමිනි. උරුමයෙන් නැතිනම් දෙමව්පියන්ගේ ජීවිතය මතින්ම දරුවන්ගේ ඉරණම ද තීරණය වීම පිළිගැනෙන්නේ වැඩවසම් හෝ මුල් කොන්සර්වේටිව්වාදය තුළ විනා කිසිසේත්ම ලිබරල්වාදය තුළ නොවේ. වැඩවසම් ක්‍රමය තුළදී ගොවියාගේ දරුවා ගොවියෙක්ම විය. වඩුවාගේ දරුවා වඩුවෙක්ම විය. ඉතින් දැන් සමාජය විප්ලවීය වෙනසකට ලක් කළා යැයි කියන මේ ලිබරල්වාදය තුළ සිදුවිය යුතු එකම වෙනස දුප්පත් ගොවියාට සිය දරුවා වෙනුවෙන් දුප්පත් කමේම වෛකල්පිත අවස්ථාවන් කිහිපයක් විවෘත වීම පමණක් ද? එනම් දැන් ගොවියාගේ දරුවාට ගොවියෙක්ම වෙනවාට අමතරව වඩුවෙක්, කම්මල්කරුවෙක් හෝ වලං සාදන්නෙක් (නැතිනම් රියදුරෙක් හෝ කම්කරුවෙක්) වීමේ අවස්ථාව ලැබීම පමණ ද? ලිබරල් ක්‍රමය යටතේත් වෛද්‍යවරු වන්නේ වෛද්‍යවරුන්ගේ නැතිනම් ඉංජිනේරුවන්ගේ, නීතිඥයින්ගේ හෝ ඉඩම් හිමියන්ගේ දරුවන් පමණ ද?

ලිබරල්වාදයේ ප්‍රධාන තේමාවක් වන පුද්ගලවාදය අනුව පුද්ගලයා වැදගත් ය. එමෙන්ම ස්වාධීන ය. සෑම දරුවෙක්ම වැඩිහිටියකු ලෙස සමාජයට ප්‍රවේශ විය යුත්තේ නිදහස් ස්වාධීන අනන්‍ය පුද්ගලයෙකු ලෙස විනා 'අහවලාගේ පුතා' ලෙස නොවේ. දෙමව්පියන්ගේ සමාජ ආර්ථික දායාදය හෝ කරුමය දරුවන්ට උරුම විය යුතු නැත. එසේ සෑම දරුවෙකුටම තම දෙමව්පියන්ගේ සමාජ ආර්ථික තත්ත්වයෙන් මිදුණු, තම කුසලතාව හා කැපවීම මතම තීරණය වන අනාගතයක් සහතික කළ හැක්කේ කෙසේ ද? නිසැකවම එය අධ්‍යාපනයයි. එහෙයින් ලිබරල්වාදය තුළ එන සමානාත්මතාවයේ යතුර සමාන අධ්‍යාපන ඉඩ ප්‍රස්තාවන් යැයි කිව හැකි ය.

මේ කරුණු දෙකට අමතරව තවත් ආකාරයකින් අධ්‍යාපනය ලිබරල්වාදය හා සම්බන්ධ වේ. ඒ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය පැත්තෙනි. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය රඳා පවතින්නේ සිය යුතුකම්, වගකීම් සහ අයිතිවාසිකම්

හඳුනන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ප්‍රජා සංස්කෘතියක සාමාජිකයන් වීමට සූදානම් පුද්ගලයන් සමූහයක් මතයි. මෙබඳු ලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන් 'පුරවැසියන්' ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය. මෙම යහ ලක්ෂණ බෙහෙවින්ම පවතින්නේ යම් අධ්‍යාපන මට්ටමක් සහිත වූවන්ටය යනුවෙන් වූ පිළිගැනීමක් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ලෝකයෙහි තිබේ. ඡන්ද බලය හඳුන්වා දී සෑහෙන කලක් ගත වන තුරුම ධනවතුන්ට අමතරව උගතුන්ට පමණක් එය සීමා කොට තිබුණේ මේ පිළිගැනීම නිසාම ය.[1] අද සර්වජන ඡන්දබලය (එනම් සෑම දෙනාටම ඡන්ද බලය හිමිවීම) පිළිගත් ක්‍රමයක් බවට පත්ව තිබුණ ද, එය ආරම්භ වූ මුල් කාලයේදී ප්‍රමාණවත් අධ්‍යාපනයක් නොලද්දවුන්ට ඡන්ද බලය නමැති මේ බලසම්පන්න අවිය ලබාදීමෙහි යෝග්‍යතාව පිළිබඳ බරපතළ විවේචන හා සැක සංකා මතුවිය. 'පුරවැසියන්' නොවන එබඳු හුදු ඡන්දදායකයන් නිසා ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයෙහි සත් පරමාර්ථයන්ට හානි පැමිණෙතැයි යන අදහස ඊට මුල් විය. වර්තමානයෙහි පවා දේශපාලන විද්‍යාව තුළදී උගත් ඡන්දදායකයන්ගේ විශේෂත්වය ඉස්මතු කොට දැක්වීමත්, ප්‍රශංසාවට ලක්කිරීමත් සිදු වේ. ශාස්ත්‍රීය නොවන හුදු නිරීක්ෂණයකට පවා උගත් හා නූගත් ඡන්දදායකයන්ගේ දේශපාලන හැසිරීමෙහි වෙනස හසුවේ. ඡන්දබලය උගතුන්ට පමණක් සීමා කිරීම ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී හා මානුෂික නොවන බව සැබෑමුත් ප්‍රමාණවත් උගතුන් සංඛ්‍යාවකින් සමන්විත නොවන සමාජයක් තුළ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය සාර්ථක වීමට ඇත්තේ අඩු ඉඩක් බව ද ඒ තරමටම සැබෑ ය. හේතුව ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය මගින් අපේක්ෂා කරන්නේ ඉහළ සිට තීරණ ගෙන ඒවා සමාජය මත පටවනු ලබන ක්‍රමයක් නොව තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය සමාජය මගින්ම සිදුවීමකි. එහෙයින් ඒ බැරෑරුම් කාර්යයට සුදුසු හා සූදානම් සමාජයක් යන්න ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයක පැවැත්මට ඇති මූලිකම සාධකය ලෙස සැලකිය හැකි ය. එබඳු සමාජයක් සකස් කිරීමෙහිලා එකම නොවේනම් ප්‍රමුඛතම සාධකය අධ්‍යාපනයයි.

මේ කරුණ තුනට අමතරව තවත් ආකාර ගණනාවකින්ම අධ්‍යාපනය හා ලිබරල්වාදය එකිනෙක හා තදින් බැඳී තිබෙන බව කිව

[1] ධනවතුන්ට එය ලබාදීම වැඩවසම් ක්‍රමයෙහි පිළිගැනීම් හා බැඳේ. ඊට අමතරව ධනවතුන් යම් උගත්කමක් හා අවබෝධයක් සහිත අය ලෙස එකල සලකන ලදී. එමෙන්ම මුල්කලීන ලිබරල් චින්තනයෙහි දේපළ පිළිබඳ අදහස් ද මීට බලපෑවේය.

හැකිය. එමෙන්ම 18 හා 19 වන සියවස්වල යුරෝපා ඉතිහාසය හදාරන විට ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන කරුණක් වන්නේ අධ්‍යාපනය හා ලිබරල් රාජ්‍ය ක්‍රමය යන දෙක එකිනෙකින් පෝෂණය වෙමින් වර්ධනය වූ බවයි. මේ යුගයේදී අන් සෑම ක්ෂේත්‍රයක්ම වෙළඳපොල බලවේගයන් මගින් හැසිරවෙන්නට පටන් ගත්තත් අධ්‍යාපනය ඉන් පැහැදිලි ලෙසම වෙන්ව වර්ධනය වීම මෙහිදී දැකිය හැකි තවත් විශේෂ ලක්ෂණයකි. අධ්‍යාපනය වෙත මැදිහත් වූයේ රාජ්‍යයත් එමෙන්ම ආගමික ආයතන (පල්ලි) වැනි සමාජ සංවිධානත් ය. ඒ විනා පෞද්ගලික ව්‍යවසායකයන් ලාභය අරමුණු කරගෙන අධ්‍යාපනය වෙත කිසිදු විටෙක මැදිහත් වූයේ නැත. අධ්‍යාපනය හැමවිටම සැලකුණේ සමාජ අරමුණක් වශයෙනි. සමාජ සංවිධාන විශාල වශයෙන් අධ්‍යාපනය වෙත දායක වූ ඇමරිකාව වැනි රටකදී රාජ්‍යයට ඊට මැදිහත් වීමේ අවශ්‍යතාවයක් නොවුණි. එහෙත් එබඳු සමාජ සංවිධාන අඩුවෙන් ක්‍රියාත්මක වූ බ්‍රිතාන්‍යයේදී රාජ්‍යය මුළුමණින්ම වාගේ ඊට මැදිහත්විය. නිර්බාධවාදය යන්න අන්තයටම ක්‍රියාත්මක වූ 19 වන සියවසේ මැදදීවත් එහි වෙනසක් නොවුණි. එමෙන්ම පෙරද සඳහන් කළ පරිදි නව ලිබරල්වාදය ඉතාමත්ම ආක්‍රමණික ආකාරයකින් හඳුන්වා දුන් මාග්‍රට් තැචර්වත් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ මේ ප්‍රතිපත්තීන්හි සැලකිය යුතු වෙනසක් සිදු කළේ නැත.

ඩබ්ලිව්. ඒ විජේවර්ධන මහතාට වැරදී ඇත්තේ ලිබරල්වාදයේ සිද්ධාන්ත පොතේගුරුවාදී ආකාරයෙන් අවබෝධ කර ගැනීමටත්, ඒ මත පිහිටා තර්ක කිරීමටත් උත්සාහ කිරීමෙනි. සිද්ධාන්තවල කුමක් සඳහන් වුවත් ලෝකයේ ප්‍රධාන ලිබරල් රාජ්‍යන් සියල්ලම පාහේ හැසිරී ඇත්තේ අධ්‍යාපනය ද පාරවල් තැනීම මෙන්ම පොදු කටයුත්තක් ලෙස සලකමිනි. එහෙත් ඒ ඒ රටවල ඉතිහාසය හා සම්ප්‍රදායන් වර්ධනය වූ ආකාරය අනුව මෙය සිදුවී ඇත්තේ සමහර විට එකිනෙකට තරමක් වෙනස් ආකාරයෙනි. ඒ මතුපිට ස්වරූපය පමණක් දැකීමෙන් බොහෝ දෙනා රැවටෙන බවක් පෙනෙයි. උදාහරණයක් ලෙසට ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාල බොහෝමයක් හැඳින්වෙන්නේ පෞද්ගලික ඒවා වශයෙනි. එසේම බ්‍රිතාන්‍යයේ ඉතාමත්ම කීර්තිමත් පාසල් ගණනාවක්ම ද එසේ පෞද්ගලික ලෙස හැඳින්වෙයි. එහෙත් ඒවා ඇත්තෙන්ම නම් (රාජ්‍යයට අයත් නැති බව සැබෑමුත්) සාමාජයීය ආයතනයන් ය. ඒවා පාලනය කරනුයේ කිසිසේත්ම ලාභය අරමුණු කර නොගන්නා කීර්තිය හා ගුණාත්මකභාවය ඉතා ඉහළින් අගය

කරන පුළුල් සාමාජයීය පදනමක් සහිත පාලක මණ්ඩලවලිනි. හරය අතින් ගත්කල ඒවා කිසිසේත්ම රාජ්‍ය ආයතනයන්ට වඩා වෙනස් නැත. සිංගප්පූරුවේ තත්ත්වය තවත් පැතිකඩක් නිරාවරණය කරයි. එනම් එහි පෞද්ගලික ලෙස හැඳින්වෙන විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවා ඇත්තේ රාජ්‍ය අරමුදල්වලිනි. ඒ විනා සම්පූර්ණයෙන්ම පෞද්ගලික ලෙස හැඳින්විය හැකි (එනම් පෞද්ගලික අයිතිය යටතේ වූ) විශ්වවිද්‍යාල එරට නැත. එහෙයින් මෙබඳු ආයතන පෞද්ගලික ලෙස සැලකීම ඇත්තෙන්ම නම් ඉතා වැරදි සහගතය. කොටින්ම මේවා වෙළඳපොල බලවේග මගින් හැසිරවෙන්නේ නැත.

අධ්‍යාපනය නොමිලේ දීමෙහි වලංගුතාව ප්‍රශ්න කිරීමට ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධන ඇතුළු තවත් බොහෝ දෙනෙක් හදිසි වී ඇත්තේ සම්භාව්‍ය හෝ නව ලිබරල්වාදී අදහස් අති සරල ලෙසින් අවබෝධ කරගැනීමට උත්සාහ කිරීම නිසාය. මේ අය සියලු සුබසාධනයන්ට එරෙහි වීමේදී ඒ ගොඩෙහි ලා ගෙනම නිදහස් අධ්‍යාපනයට ද එරෙහි වෙමින් සිටිති. නිදහස් සෞඛ්‍යය, සමෘද්ධි සහනාධාරය හා පොහොර සහනාධාරය යන දේවල් නිසැකයෙන්ම සමාජ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී හෝ සුබසාධනවාදී වේ. එහෙත් නිදහස් අධ්‍යාපනයේ විශේෂත්වය වන්නේ එය ඒ සමගම සම්භාව්‍ය හෝ නව අර්ථයෙන් ලිබරල්වාදී ද වීමයි. නිදහස් සෞඛ්‍යය සමෘද්ධි සහනාධාරය වැනි දේ ඵලයේ සමානාත්මතාව හෙවත් සමාජ ආර්ථික සමානාත්මතාව බිහිකිරීම සඳහා වූ උපකරණයන් ය. එහෙත් නිදහස් අධ්‍යාපනය යනු ඊට වෙනස්ව අවස්ථාවන්ගේ සමානාත්මතාව උදෙසා වූ උපකරණයකි. ඒ අනුව රජය සියලු සුබසාධනයන්ගෙන් ඉවත් විය යුතු යැයි කියන විට එය අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ද එයම කළ යුතු යැයි කීම එතරම් බුද්ධිමත් යෝජනාවක් නොවේ.

අනෙක් අතට අධ්‍යාපනය පෞද්ගලිකව සපයා ගත හැකි දෙයකැයි සිද්ධාන්තමය ලෙස කියවුණ ද ලෝකයේ සුලබ අත්දැකීම් මගින් පෙන්වා දෙන්නේ වෙනස් චිත්‍රයකි. එනම් දුප්පත් රටවල් සැලකූ විට අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් රාජ්‍ය අවධානය යොමු නොවූ සෑම රටකම අධ්‍යාපන දර්ශක ඉතා පහළ අගයන් ගෙන ඇත. පෞද්ගලිකව සපයා ගත හැකි යැයි කොයිතරම් ශක්තිමත් ලෙස න්‍යායිකව තහවුරු කළ හැකි වුවත් ඇත්තන්ම එසේ සපයා ගැනීමක් සිදුවී නැතිය යන්න

ඇත්ත අත්දැකීමයි. රාජ්‍ය මැදිහත්වීමකින් තොරව පාරවල් හදන්නට නොහැකි ය. ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්කල අධ්‍යාපනය ද එසේම ය. එහෙයින් පෙර දැක් වූ අයුරින් ලිබරල් සමාජයකට අධ්‍යාපනය අත්‍යවශ්‍යම නම් ද, එසේම රජය මැදිහත් නොවන විට එය හොඳින් සිදු නොවේ නම් ද සියලු අති සරල සිද්ධාන්ත පසෙක තිබිය දී අධ්‍යාපනය රජය විසින් නොමිලේ සැපයීම සංවර්ධනයේ මුල් අවධීන් ගත කරන රාජ්‍යයන්හි අනිවාර්යයෙන්ම සිදුවිය යුත්තකැයි නිගමනය කිරීමේ වරද කුමක් ද?

මෙතෙක් වේලා කෙරුණේ කෙනෙකු සම්භාව්‍ය හෝ නව ලිබරල්වාදියකු වීම ඔහුට නිදහස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පක්ෂ වීමට න්‍යායික හෝ ප්‍රායෝගික බාධාවක් නොවන බව විස්තර කිරීමයි. නමුත් මේ සමඟ ම කිව යුත්තේ නව ලිබරල්වාදය පසුගිය දශක දෙක තුනක කාලයෙහි ඉතා වැදගත් ඓතිහාසික කාර්ය භාරයක් කර ඇති බව සැබෑමුත් එය දේවභාෂිතයක් ලෙස ගැනීම එතරම් ප්‍රඥාගෝචර නොවන බවයි. විජේවර්ධන මහතා රථවාහන තදබදය වැනි දේ පවා වෙළඳපොල තර්කයෙන් විස්තර කොට විසඳුම් ද යෝජනා කර තිබූ පෙර කී පොත පළකොට යාන්තම් දෙතුන් මසක් ඉක්ම යත්ම ඇමරිකාව විශාල ආර්ථික අර්බුදයක පැටළුණි. 2008 සැප්තැම්බර් 15 වෙනිදා Lehman Brothers මූල්‍ය සමාගම කඩා වැටීමෙන් කුටප්‍රාප්තියට පත් වූ මෙම මූල්‍ය අර්බුදය මගින් වෙළඳපොල යාන්ත්‍රණය පිළිබඳව දශක තුනක් පමණ තිස්සේ ලොවපුරා ගොඩනැගෙමින් තිබූ විශ්වාසය බරපතළ දෙදරීමකට ලක්විය. යළිත් කේනීසියානු ප්‍රතිපත්තීන් සාකච්ඡාවට ලක්වන්නට වූ අතර මේ වෙනස වඩාත් කැපී පෙනෙන්නට වූයේ ජාත්‍යන්තර මූල්‍ය අරමුදල පවා සුබසාධන ප්‍රතිපත්තීන්හි අවශ්‍යතාව අවධාරණය කිරීමත් සමගයි.[4]

2008 වසරේ ඇති වූ මේ ආර්ථික අවපාතයත්, ඊට දැක්වුණු ප්‍රතිචාරයනුත් මගින් අපට පෙන්වා දෙන්නේ සරල සත්‍යයකි. එනම් ඕනෑම ක්‍රමයක් ඉතා අන්තවාදී ආකාරයෙන් වැළඳ ගැනීම හා

4. www.imf.org/external/np/exr/facts/changing.html හි Emphasis on Social Protection යන කොටස හා Helping the world's poorest යන කොටස සහ en.wikipedia.org/wiki/Late--_2000s_recession හි IMF Recomendations කොටස බලන්න.

ක්‍රියාත්මක කිරීම එතරම් නුවණට හුරු දෙයක් නොවන්නේය යන්නයි. 1980 දශකය තුළ අපේ රටේ මතවාදී තලයෙහි ආධිපත්‍යධාරීව පැවතුණේ පෞද්ගලික අංශයේ කුමන හෝ මැදිහත්වීමක් අනවශ්‍ය නැතිනම් හානිකරය යන ආකල්පයයි. දැන් දක්නට ලැබෙන්නේ සපුරාම එහි අනෙක් පැත්තයි. ඒ කාලයේ පෞද්ගලික අංශයට මාරාන්තික විරෝධය පෑ වාමාංශිකයෝ පවා දැන් එහි ගුණම පමණක් දකිමින් සිටිති. එහෙත් අප අවබෝධ කර ගත යුතු වන්නේ ආර්ථිකයේ සමහර අංශ ක්‍රියාත්මක කිරීම සම්බන්ධයෙන් පෞද්ගලික අංශය උචිත වන අතරම සමහර අංශ සම්බන්ධයෙන් එය කිසිසේත්ම සුදුසු නොවන බවයි. ඒ අනුව වෙළඳපොල ආර්ථිකයක් තුළම පවා සමහර දේවල් සුබසාධනමය ලෙස සැපයීමත් එසේම සමහර ආර්ථික කටයුතු රජය විසින් හැසිරවීමත් අයහපත් දෙයක්වත්, විසංවාදයක්වත් නොවන බවයි. එහෙයින් අප කොතෙක් වෙළඳපොල ආර්ථික ප්‍රතිපත්තීන්ට තල්ලු වී ගියත් නිදහස් අධ්‍යාපනය, නිදහස් සෞඛ්‍යය වැනි 'පැරණි' සුබසාධන කටයුතු තවදුරටත් පවත්වාගෙන යාමෙහි වරදක් නැත. විමසිය යුත්තේ ඒවා ඵලදායක ද යන්න පමණකි.

නිදහස් අධ්‍යාපනය අසාර්ථක ද?

ශ්‍රී ලංකාව ලෝකයේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ඇති රටවල් අතලොස්සෙන් එකකි. එහෙත් අවාසනාවකට ඒ පිළිබඳ ප්‍රසාදජනක හැඟීමක් සමාජයෙහි ඇති බවක් නොපෙනේ. මෙවන් දුර්ලභ දායාදයක් උරුම වී ඇති විට සාමාන්‍යයෙන් සිදුවිය යුත්තේ ඒ පිළිබඳව රටක් හා සමාජයක් ලෙස ආඩම්බරවීම වුවත් අපේ රටෙහි දක්නට ඇත්තේ එහි අනෙක් පැත්තයි. ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වන නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ලෝකයේ ඉතාමත්ම දුර්ලභ එකක් බව සමහරු නොදන්නා අතර ඔවුන් සිතන්නේ ලෝකයේ හැම තැනම ඇති දෙයක් අප රටෙහි ඉතාමත්ම සවුත්තුවට ක්‍රියාත්මක වෙමින් තිබෙන බවකි. තවත් සමහරෙකුට නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය නිසා අප ලබා ඇති ජයග්‍රහණ පිළිබඳ හැඟීමක් නැත. අපේ රට අධ්‍යාපන දර්ශක අතින් ඉහළම තැනක සිටින අතර විශේෂයෙන්ම දකුණු ආසියානු කලාපයේ අන් රටවල් ද, සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා රටවල් ද සමඟ සංසන්දනයේදී අපේ මට්ටම අතිශයින්ම යහපත් යැයි කිව හැකිය. එහෙත් පුවත්පත්වලට ලිපි ලියන සමහරුන් තුළ පවා ඇත්තේ ඊට පටහැනි විශ්වාසයකි.

1943 දී සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර මහතා විසින් ශ්‍රී ලංකාවට නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම විප්ලවීය මෙන්ම අතිශයින්ම දූරදර්ශී ක්‍රියාවකැයි කිව හැකි ය. එමගින් මෙරට තුළ විශාල සමාජ සංචලනයක් ද දියුණුවක් ද ඇති විය. ඉන්දියාවෙහි මෙන් මුල්බැසගත් උග්‍ර හා සමාජ විෂමතාවක් හා අසාධාරණයක් මෙරට දක්නට නොමැති වීමට එක් ප්‍රධානතම හේතුවක් වන්නේ නිදහස් අධ්‍යාපනයයි. පහළ සමාජ ස්ථරයක සිට ඉතා ඉහළ තැනකට ගමන් කිරීම් පිළිබඳ උදාහරණ ඉන්දීය සමාජයෙහි අතිශයින්ම දුර්ලභය. එසේම එරට පහළ කුලවල ජනයා ද, මුස්ලිම් ප්‍රජාව ද සිටින්නේ ආර්ථික වශයෙන් දුර්වල අවවරප්‍රසාදිත තත්ත්වයක ය. ඉතා හොඳ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයකැයි හැඳින්වුණ ද ඉන්දියානු සමාජයේ මේ විෂමතාවන් කිසිවක් සමනය නොවී පවතින්නේ එහි සමාජ සංචලනයට හිනිමඟක් නොමැති බැවිනි. ඊට වෙනස්ව ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයේ අඩුලුහුඬුතා ගැන කොතෙක් විවේචන එල්ල වුව ද සමාජ ආර්ථික වශයෙන් ගත්කල වඩා සාධාරණ සමාජයක් මෙහි බිහිවී ඇත. කුල වශයෙන් ද ජනවර්ග වශයෙන් ද වන ආර්ථික විෂමතා ඉතා අඩුය. මේ තත්ත්වයට බෙහෙවින්ම හේතු වී ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනයයි.

නිදහස් අධ්‍යාපනය නිසා අප ලබා ඇති ජයග්‍රහණ පිළිබඳ ක්ෂණික හැඟීමක් ලබා දෙන්නේ අප ලබා ඇති ඉහළ සාක්ෂරතා මට්ටමයි. අපට සමාන හෝ අපට වඩා අඩු ඒකපුද්ගල ආදායමක් සහිත කිසිදු රටක අපට වඩා හොඳ සාක්ෂරතා මට්ටමක් නැත. සාක්ෂරතාවය යනු අධ්‍යාපනයේ සෑම අංශයක්ම ආවරණය වන ආකාරයේ පරිපූර්ණ දර්ශකයක් නොවන බව සැබෑ මුත් රටක අධ්‍යාපනයේ සාමාන්‍ය තත්ත්වය පිළිබඳ දළ අදහසක් ගැනීමට සුදුසුම නිර්ණායකය එයයි.

	රට	ඒක පුද්ගල ආදායම (ඩොලර්)	වැඩිහිටි සාක්ෂරතාව % වයස අවුරුදු 15 ට වැඩි	තරුණ සාක්ෂරතාව % වයස අවු. 15-24
කලාපයේ රටවල්	ඉන්දියාව	1061	65	81
	පකිස්ථානය	1010	54	69
ශ්‍රී ලංකාවට සමාන සාක්ෂරතාවක් ඇති රටවල ඒක පුද්ගල ආදායම	චීනය	3,292	94	99
	මැලේසියාව	8,197	92	98
	තායිලන්තය	4,187	94	98
	සිංගප්පූරුව	39,423	95	100
ශ්‍රී ලංකාවට සමාන ඒක පුද්ගල ආදායමක් ඇති රටවල සාක්ෂරතාව	මොරොක්කෝව	2,740	56	77
	ඇන්ගෝලාව	1,942	70	73
	භූතානය	1,933	53	74
	ඊජිප්තුව	2,031	66	85
	ගෝතමාලාව	2,848	74	86
	ශ්‍රී ලංකාව	2,030	92	98

(එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ දත්ත ඇසුරෙන් සකස් කළ වගුවකි.)[1]

මෙහිදී විශේෂයෙන් අවධානයට ලක්විය යුතු කරුණක් වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ තරුණ සාක්ෂරතාව 98% ක් ය යන්නයි. එනම් පරම්පරාවක කාලය ඇතුළත අපේ රට සාක්ෂරතාව අතින් ලෝකයේ සංවර්ධිතම රටක මට්ටමට ළඟාවීමට නියමිතය. ශ්‍රී ලංකාවට සමාන ආර්ථික මට්ටම් සහිත අනෙකුත් බොහෝ රටවල් සිටින්නේ සාක්ෂරතාව පිළිබඳ මිණුම් දෙකින්ම අපට වඩා බොහෝ පසුපසින් බව පැහැදිලිය. එසේම ක්ෂුද්‍ර රාජ්‍යයක් ලෙස සැලකෙන මාලදිවයින හැරුණු විට දකුණු ආසියානු කලාපයේ කිසිදු රටකට අප අසලටවත් ළංවීමට නොහැකි වී ඇත.

සාක්ෂරතාවය වැනි නිර්ණායක මගින් කොතෙක් සුබවාදී චිත්‍රයන් පෙන්වූව ද අපේ රටෙහි මුල්බැසගත් අසුබවාදය විසින් උත්සාහ ගන්නේම මෙහි කුමන හෝ වරදක් දකින්නටයි. ප්‍රතිපත්ති අධ්‍යයන ආයතනයෙහි පර්යේෂිකාවක වන නිශා අරුණතිලක විසින් එම

1. unstats.un.org වෙබ් අඩවියේ ඒක පුද්ගල ආදායම හා සාක්ෂරතාව පිළිබඳ වගු (unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/literacy/htm සහ inc.eco/htm

ආයතනයේ වෙබ් අඩවියෙහි පළකොට තිබූ ලිපියක මෙසේ සඳහන් කර තිබිණ. ''අධ්‍යාපනය සඳහා පුද්ගලික අංශයේ සහභාගිත්වයට එරෙහිව නැගෙන ප්‍රධානතම තර්කය වන්නේ එමගින් දුප්පතුන් සහ පොහොසතුන් අතර අසමානතාවක් ඇතිකරගන්නේය යන්නයි. න්‍යායාත්මකව ගත්කල රජය මගින් සපයන අධ්‍යාපනය සමානාත්මතාවයෙන් වඩා වැඩි එකක් විය යුතු නමුත් සංඛ්‍යා දත්ත මගින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් දෙන සහනාධාරයන්හි වැඩි ප්‍රතිලාභය ලබන්නේ පොහොසතුන් බවයි. මේ සමඟ දැක්වෙන වගුවෙන් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ සමාජ පංතියට අනුරූපව විවිධ අධ්‍යාපන තලයන් සඳහා වූ සහභාගීත්ව අනුපාතයන් ය. මෙහි පෙන්නුම් කරන ආකාරයට දුප්පත් පවුල් සඳහා වූ සහභාගීත්ව අනුපාතයන් අධ්‍යාපනයෙන් ඉහළට යත්ම තියුණු ලෙස පහළ වැටෙයි. උසස් පෙළ සඳහා සැලකූ විට දුප්පත්ම කොටසෙහි එම අනුපාතය 11%ක් පමණක් වන අතර ධනවත්ම කොටස සඳහා එය 28% කට ආසන්නය.''[1]

ඒ සමගම පලකොට තිබූ HIES 2006/07 දත්ත උපයෝගී කොට ගෙන ඇය විසින්ම සකස් කළ වගුව මෙසේය.

සමාජ පංතියට අනුව ප්‍රධාන අධ්‍යාපන තල සඳහා ශුද්ධ සහභාගීත්ව අනුපාත (2006/07)

	පෙර පාසල් (වයස අවු. 3-5)%	ශුද්ධ ප්‍රාථමික සහභාගීත්වය (1-5 ශ්‍රේණි) %	ශුද්ධ කනිෂ්ඨ ද්විතියික සහභාගීත්වය (6-9 ශ්‍රේණි)%	(10 - 11 ශ්‍රේණි) %	(12- 13 ශ්‍රේණි) %
දුප්පත්ම 1/5	44.6	95.7	82.6	47.6	11.0
දෙවන 1/5	49.5	95.9	85.7	50.2	18.5
තුන්වන 1/5	54.3	96.5	89.5	50.0	15.7
සිව්වන 1/5	57.8	96.8	89.8	59.1	23.4
පොහොසත්ම 1/5	61.4	97.9	94.0	62.9	27.7
ශ්‍රී ලංකාව	53.3	96.5	88.2	53.6	19.3

1. Nisha Arunatilake, "Revitalizing Sri Lanka's Tertiary Education : The Need to Involve the Private Sector" (www.ipslk. blogspot.com / 2010/ 06/revitalizing – Sri – Lankas – tertiary.html) (2011-01-30)

ඇය ඉදිරිපත් කරන දත්ත මගින්ම ඔය කියන තරම් විෂමතාවක් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ නැත. 12-13 ශ්‍රේණි සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ ජාතික අනුපාතය 19.3 වෙත් දී රටේ දුප්පත්ම 20% හි එකී අනුපාතය 11% ක් වීම ඇත්තෙන්ම නම් සතුටු විය යුතු කරුණකි. නිදසුනක් ලෙසට ශ්‍රී ලංකාවේ වැනි නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් නොමැති ඉන්දියාවේ මීට සමාන්තර සංඛ්‍යා දත්තයන් පරීක්ෂා කර බැලිය හැකිය. එහි තෘතීය අධ්‍යාපනය සඳහා වූ දළ සහභාගීත්ව අනුපාතයෙහි සමාජ තලයන්ට අනුරූපීව දැකිය හැකි වෙනස මෙසේ ය. එරට පහත් කුලවලට අයත් දුප්පත් ග්‍රාමීය කොටස් සඳහා එකී අනුපාතය 1.34% ක් වන අතර එරට ජාතික අනුපාතය 12.81% කි. (මෙම දත්ත 2006 නොවැම්බර් 24 මුම්බායි විශ්වවිද්‍යාලයේදී එරට විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසමේ සභාපති සුඛදියෝ තෝරාත් - Sukhadeo Thorat – විසින් පැවැත් වූ නේරු අනුස්මරණ දේශනයෙනි)[1] නිශා අරුණතිලක විසින් බරපතළ විෂමතාවක් ඇතැයි පෙන්වන්නට උත්සාහ කළ ද ඇගේම දත්ත පෙන්වන්නේ ඊට වෙනස් චිත්‍රයකි. ශ්‍රී ලංකාවේ දුප්පත්ම කොටසෙහි සහභාගීත්ව අනුපාතය, අපේ රටේ ජාතික අනුපාතයට සාපේක්ෂව 56.99% ක් හෙවත් 60% කට ආසන්නය. ඉන්දියාවේ (තෘතීය අංශය සඳහා) එය 10.14% ක් පමණකි. මෙසේ ඉන්දියාවට වඩා හය ගුණයක් පමණ ඉහලින් සිටීමට අපට හැකිවී ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනය නිසාය. (ඉන්දියාව සඳහා තෘතිය අංශයේ දත්ත භාවිත කර ඇත්තේ උසස් පෙළ සඳහා වූ දත්ත සපයා ගැනීමට නොහැකි වූ නිසාය. මූලික ස්වභාවය තේරුම් ගැනීමට එයින් බාධාවක් නොවනු ඇත).

අනෙක් අතට ඇගේ කරුණු දැක්වීමෙහි තවත් බරපතළ අඩුපාඩුවක් තිබේ. එනම් ඇය ධනවත්ම හා දුප්පත්ම කොටස් සංසන්දනය කරමින් දෙන නිගමන, දෙවන සියයට විස්ස සැලකූ විටම බිඳී යාමයි. දෙවන පහෙන් එකෙහි උසස් පෙළ සඳහා සහභාගීත්ව අනුපාතය 18.5% කි. එය හා ජාතික අනුපාතය (එනම් 19.3%) අතර වෙනස කෙතරම් සුළු ද? එසේම මෙහිදී ඇය යොදා ගන්නා දුප්පත්ම පහෙන් එක තුළ දැකිය හැකි අඩු අධ්‍යාපන සහභාගිත්වයට විවිධ හේතු තිබිය හැකිය. අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන ප්‍රමුඛතාවක් ලෙස එබඳු සමාජ පංතීන් විසින් නොසලකනු ලැබීම ඉන් ප්‍රධානය. එහෙත් එසේ සලකන

1. www.ugc.ac.in/more/chairman–nehru–lecture.pdf (p 9)

ස්වල්ප පිරිසට මෙමගින් විශාල සහනයක් ලැබී ඇති බව පිළිගත යුත්තකි. අනෙක් අතට සමාජය අධ්‍යාපනය වෙත නැඹුරු වන්නේ ක්‍රමිකවයි. කිසිම අධ්‍යාපනයක් නොලැබූ දෙමව්පියෝ හුදෙක් අධ්‍යාපනය නොමිලේ සැපයෙන නිසාම (මීට දශක කිහිපයකට පෙර නම් පාසලෙන් නොමිලේ කිරි වීදුරුවක් ද දෙන නිසා ද) සිය දරුවන් පාසල් යවති. දෙමව්පියන්ට ඒ හැටි උනන්දුවක් හා අවබෝධයක් නැති නිසාම ඒ දරුවන් ලබන්නේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් පමණක් විය හැකිය. එහෙත් ඔවුන් දෙමව්පියන් වූ විට තම දරුවන්ට ඊට වඩා වැඩි අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය යුතුය යන අවබෝධය දැන් ඔවුන්ට තිබේ. එහෙත් නිවසේ අධ්‍යාපන සංස්කෘතියක් නොමැති බැවින් ද, දෙමව්පියන්ට දරුවන් අධ්‍යාපන තරගයට නිසි පරිදි සූදානම් කිරීමේ කුසලතාව නොමැති බැවින් ද සමහර විට ඒ දරුවන් මධ්‍යම පාංතික දරුවන් තරම් ඉගෙනීමේ දක්ෂ නොවීමට පුළුවන. ඒ අනුව ඔවුහු එක්කෝ සාමාන්‍ය පෙළ නැතිනම් උසස් පෙළ දක්වා පමණක් ඉගෙන ගනිති. එසේත් නැතිනම් කලා වැනි තරගකාරිත්වයෙන් අඩු ධාරාවකින් විශ්වවිද්‍යාලයට යති. එහෙත් මේ අය දෙමව්පියන් වන විට ඔවුන්ගේ දරුවන් අධ්‍යාපන තරගයේදී උපරිම දක්ෂතා දක්වන පිරිස වීමේ විශාල ඉඩක් පවතී. ඒ අනුව එක රැයින් ප්‍රතිඵල නොලැබුණ ද පරම්පරා දෙකකින් හෝ තුනකින් බලාපොරොත්තු වන උපරිම ප්‍රතිඵලය ලැබීමට නිදහස් අධ්‍යාපනය හේතුවන බව නිසැකවම කිව හැකි ය. නිශා අරුණතිලකගේ වගුවෙහි ප්‍රාථමික අංශය සඳහා වන දුප්පත්ම සමාජ පංතියෙහි සහභාගීත්ව අනුපාතය 95.7% ක් බව දකින විට මට නම් ඇතිවන්නේ සතුටකි. නිදහස් අධ්‍යාපනයක් නොවූයේ නම් එකී ප්‍රතිශතය කුමක් විය හැකිව තිබුණි ද?[1]

නිදහස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳව නැගෙන තවත් චෝදනාවක් වන්නේ මෙය රජය විසින් ඉටුකරන්නක් බැවින් සාමාන්‍යයෙන් ඊට ආවේණික අකාර්යක්ෂමතාව සහ අඩු ගුණාත්මක මට්ටම මෙහිද දක්නට ඇති බවයි. ඒ සඳහා බොහෝ විට ඉතා සුලබව භාවිත වන

1. අධ්‍යාපනය සඳහා ශ්‍රී ලංකාව විසින් කරනු ලැබූ රාජ්‍ය වියදමෙහි සුබවාදී ප්‍රතිඵල පිළිබඳව හර්ෂ අතුරුපාන කළ විග්‍රහය සඳහා බලන්න : Harsha Aturupane, "Public investment in education : Conceptual foundations", Saman Kelegama, ed. ***Economic Policy in Sri Lanka : Issues and Debates***, Colombo, Vijitha Yapa Publications, 2004. Pp. 445-446.

නිදර්ශන දෙක වන්නේ අ.පොෘ.ස සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේදී විශාල ශිෂ්‍ය පිරිසක් අසමත්වීමත්, උපාධිධාරීන් අතුරින් සැලකිය යුතු පිරිසකට විශේෂයෙන්ම කලා උපාධිධාරීන් අතර විරැකියාව බහුලවීමත් ය. මෙයින් උපාධිධාරී විරැකියාව පිළිබඳ කරුණ පිළිබඳව පසුව සාකච්ඡා කෙරෙයි. සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයෙන් විශාල පිරිසක් අසමත්වීම පිළිබඳ කාරණයෙහි සත්‍යතාවක් තිබේ. විශේෂයෙන්ම ගණිතය, ඉංග්‍රීසි හා විද්‍යාව යන විෂයන් අසමත්වීම ඉතා ඉහළ ය. උදාහරණයක් වශයෙන් 2009 වර්ෂයේදී ශිෂ්‍යයින්ගේ සමත්වීමේ ප්‍රතිශතය වූයේ ගණිතය 51%ක් විද්‍යාව 45% ක් සහ ඉංග්‍රීසි 28% ක් වශයෙනි.[1]

මෙය අවධානය යොමුවිය යුතුම තත්ත්වයක් බව ඇත්ත ය. එහෙත් සංකල්පයක් ලෙස නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයම වැඩක් නැති එකක් ලෙස ඉවත දැමීමට මෙය හේතුවකැයි සිතිය නොහැකි ය. ඇත්තෙන්ම ඕනෑම ක්‍රමයක දුර්වලතා පැන නඟී. ඉන් සමහරක් සැමදාම පවතින ඒවා විය හැකි ය. තවත් සමහරක් යම් අවස්ථාවකදී පමණක් මතුවන වර්ගයේ ඒවා ය. එවැනි දේ ඇතිවන්නේ ඇයි ද යන්න විමසා බලමින් ඒ තත්ත්වය විසඳා ගැනීමට උත්සාහ කළ යුතු වේ. නිදසුනක් ලෙසට සමහරු දක්වන්නේ සාමාන්‍ය පෙළ විභාගය සඳහා වන ගණිතය හා විද්‍යාව විෂය නිර්දේශයෙහි ගැඹුර ඒ වයසේ ශිෂ්‍යයින්ට ඔරොත්තු නොදෙන්නක් වන බවයි. ආචාර්ය හිරාන් අමරසේකර මෙසේ පවසයි. ''ඇත්ත ගැටලුව වන්නේ විෂය නිර්දේශය ගැඹුරු වීමත් සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේදී එන ප්‍රශ්න ගැඹුරු වීමත් ය. නිදසුනක් ලෙසට සාමාන්‍ය පෙළ විද්‍යාව ප්‍රශ්න පත්‍රයේ ඇති බොහෝ ප්‍රශ්න උසස් පෙළ දී ඇසිය යුතු ඒවා ය'' [2] ඇත්තවශයෙන්ම විෂය නිර්දේශ සංශෝධනයන්ගේ නාමයෙන් ඒවා වරින් වර වඩ වඩාත් ගැඹුරු කිරීම මගින් සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ යන විභාග දෙකේම සමහර විෂයයයන්ට මේ ඉරණම අත් වී ඇත. විමසා බැලීමකින් තොරව ගන්නා එබඳු ක්‍රියාමාර්ගයන්ගේ අනිටු ප්‍රතිඵල නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ වරදක් ලෙස දැකීම වැරදි සහගත ය.

---

1. Hiran Amarasekara, "High failure rate in Sri Lankan GCE O Level examination" (student lanka.com / 2010/05/05/ high – failure – rate – in Sri – Lankan – gce – O – Level – examination) (2011-02-05)
2. Ibid

මීට පෙර ද උපුටා දැක් වූ ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධනගේ ලිපියෙහි ද නිදහස් අධ්‍යාපනය වෙත අඩු ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ දෝෂාරෝපණය එල්ල කොට ඇති අතර සුපුරුදු පරිදිම ලිබරල් මූලධර්මවාදී ඇසකින් ඒ ප්‍රශ්නය විග්‍රහ කිරීමට ද උත්සාහ දරා ඇත. ඔහු එකී ලිපිය ආරම්භ කරන්නේ එක් ඉන්දියානු මහාචාර්යවරයෙකුගේ (ඔහු ද එකඟ වන) අදහසක් උපුටා දක්වමිනි. ''අවශ්‍ය කරන ගුණාත්මක තත්ත්වය තියා ගන්න බැරිවෙලා තියෙන නිසා අද වෙනකොට නිදහස් අධ්‍යාපනය කියන සංකල්පය තදබල විදිහට විවේචනය කෙරෙනවා. විභාගවලදී අසමත්වන ප්‍රතිශතය දවස ගානෙ ඉහළ යන එකෙන් මේක හොඳට පැහැදිලි වෙනවා. ඒ නිසා දෙමව්පියන්ට සිද්ධ වෙලා තියෙන්නෙ හොඳ උගත්, බුද්ධිමත් දරුවෙක් ගැන බලාපොරොත්තු තියා ගන්න නෙවෙයි. වැඩකට නැති රොඩු බොඩුවලින් සෑහීමකට පත්වෙන්න''[1]

යළිත් කිව යුත්තේ (විජේවර්ධන සඳහන් කරන පරිදිම) මෙය ඉන්දියානු මහාචාර්යවරයෙකුගේ අදහසක් බවයි. ඉන්දියාවේ කීර්තිමත් පාසල් සියල්ලම පාහේ පෞද්ගලික (එසේත් නැතිනම් රජයට අයත් නොවන සංවිධාන මගින් පාලනය වන) පාසල් ය. ඒවායෙහි ඇත්තේ මුදල් අයකරමින් ලබා දෙන අධ්‍යාපනකි. රජයේ පාසල් හා රජය මගින් ලබා දෙන ආධාර මත විවිධාකාර ස්වේච්ඡා සංවිධාන මගින් පවත්වන පාසල්වල පමණක් නිදහස් අධ්‍යාපනයක් පවතී. ඒ අනුව ඉන්දියාවේදී බැලූ බැල්මට පෙනෙන කාරණය වන්නේ මුදල් අයකරමින් අධ්‍යාපනය ලබා දෙන පෞද්ගලික අංශයේ පාසල් ගුණාත්මක බවත්, නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලබාදෙන රජයේ හෝ රජයේ ආධාර ලබන පාසල් ගුණාත්මක භාවයෙන් ඉතාමත්ම අඩු බවත් ය. ඇත්ත වශයෙන්ම කිවහොත් ඉන්දියාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන්නේ සමස්ත සමාජය සඳහාම වූ ක්‍රමයක් වශයෙන් නොව කිසිදු කීර්තිමත් පාසලකට ඇතුළුවීමට වත්කමක් හෝ සමාජ පසුබිමක් නොමැති අන්ත පීඩිතයන් වෙත 'දුර සිට විසිකරන' පිළිණු කෑමක් වශයෙනි. කිසියම්ම හෝ ආර්ථික හැකියාවක් ඇති කිසිවෙක් තම දරුවන්ව ඒ පාසල්වලට ඇතුළත් කරනු ඇතැයි සිහිනෙන්වත් සිතිය නොහැකිය.

---

1. *පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ*, 102 පි.

මෑතක මා ඉන්දියාව වෙත ගිය ගමනකදී නාග්පූර් නගරයේ රජයේ ආධාර ලබන පාසල් කිහිපයක් (හතරක්) බලන්නට ගියෙමි. ඒවා පවත්වාගෙන ගියේ එහි සිටින තරමක් වැඩිමහල් බෞද්ධ භික්ෂූන් වහන්සේ නමක් විසින් වන අතර පෙර කී ලෙසට ඒවා නොමිලේ අධ්‍යාපනය දෙන ඒවා විය. කෙටියෙන් කිවහොත් අප රටේ කිසිදු පාසලක් එතරම් ඛේදනීය තත්ත්වයක ඇතැයි මම නොසිතමි. ඒ සෑම පාසලකම වූයේ දුහිවිල්ලෙන් වැසී ගිය, ඉතා අපිරිසිදු, සමහර විට බිමට සිමෙන්ති පවා නොදැමූ තනි ගොඩනැගිල්ල බැගිනි. නිසි අධ්‍යාපනයක් තබා පාසලක තිබිය යුතු අවම පිළිවෙලවත් ඒවායෙහි දක්නට නොවී ය. ජ්‍යෙෂ්ඨ සිසුන් (උසස් පෙළ) පමණක් ඉගෙන ගන්නා එයින් එක් පාසලක වෘත්තීය පුහුණු ආයතනයක් වශයෙන් හැඳින් වූ අංශයක් ද (කාමර දෙකක පමණ ඉඩ ප්‍රමාණයක්) තිබූ අතර එහි වූ ප්‍රමාණයට වඩා ආම්පන්න අපේ සාමාන්‍ය නිවසකත් ඇතැයි මට සිතුණි. එහි තිබුණේ ඉන්දියානු ප්‍රමිතිය අනුව සැලකූ කල පවා ඉතා අපිරිසිදු යැයි කිව හැකි වැසිකිලියකි. බැලූ බැල්මට ම පෙනී ගියේ මේවා කිසිසේත්ම නියාමනයට හෝ සුපරීක්ෂණයට ලක් නොකෙරෙන බවයි. මෙසේ තිබියදීත් ඒවා අපට පෙන්වන්නට එකී භික්ෂූන් වහන්සේ පියවර ගෙන තිබුණේ ඒවායෙහි තත්ත්වය හොඳය යන විශ්වාසය උන්වහන්සේට තිබූ බැවිනි. අධ්‍යාපන බලධාරීන් ද ඒවා පිළිබඳ ප්‍රසාදයෙන් සිටින බවක් කියවිණ. හොඳ පාසලුත් මෙසේ නම් නරක ඒවා කෙබඳු විය හැකිද?

ඉතින් පෙර කී ඉන්දියානු මහාචාර්යවරයා නිදහස් අධ්‍යාපනයට එසේ සපුරා එරෙහිවීම කිසිසේත්ම පුදුමයට කරුණක් නොවේ. එහෙත් අවාසනාවකට ඩබ්ලිව්. ඒ. විජේවර්ධන වැනි අය ඉන්දියානුවෙකු තම රට ගැන සිතා කී දෙය භාරගන්නේ විශ්ව සත්‍යයන් ලෙසිනි. අපේ රටේ තත්ත්වය නම් ඒ තරම්ම නරක නැතැයි කියාවත් ඔහු කියා නැත. ඇත්ත වශයෙන්ම අපේ රටේදී අධ්‍යාපනය අතින් ගත්කල නොමිලේ උගන්වන රාජකීය විද්‍යාලය, (රජයේ ආධාර ලබන මුත් යම් ගාස්තුවක් අයකරන) ශාන්ත තෝමස් විද්‍යාලයට වඩා ඉතාමත්ම ඉදිරියෙන් සිටී. ධර්මරාජය, ත්‍රිත්ව විද්‍යාලයට වඩා ඉදිරියෙනි. විශාකා විද්‍යාලය, මියුසියස් විද්‍යාලයට වඩා ඉදිරියෙනි. එසේ තිබියදීත් විජේවර්ධන කියන්නේ කුමක් ද? (තරමක් දිගු වුවත් උපුටා දැක්වීම සුදුසු ය.)

''අඩු ගුණාත්මක බව කියන එක නිදහස් අධ්‍යාපන ආකෘතියට ආවේණික ලක්ෂණයක්. සබන් නිෂ්පාදකයෙක්ගේ ගුණාත්මක ප්‍රමිතිය ගැන ඔබට ප්‍රශ්න තියෙනවාද? නැහැ. හේතුව තමයි පෞද්ගලික නිෂ්පාදන ආකෘතිය ඇතුළේ නිෂ්පාදකයා ම තමයි මුදල් යොදවන්නෙත්. අනික් පැත්තෙන් මුදල් ගෙවන කෙනාත්, සබන් පාවිච්චි කරන කෙනාත් එක්කෙනෙක්. ඒ නිසා කණ්ඩායම් දෙකේ ආශාවල්, බලාපොරොත්තු අතර ගැටුමක් නෑ. මුදල් ගෙවන කෙනාට එහෙම නැත්නම් පාවිච්චි කරන කෙනාට පුළුවන් ඉල්ලුම් නොකර ඒ සබන් නිෂ්පාදකයාට දඬුවම් දෙන්න. ඒ නිසා ගුණාත්මක ප්‍රමිතියට සබන් නිෂ්පාදනය කරන්න නිෂ්පාදකයා උනන්දු වෙනවා. නැත්නම් එයාට සිද්ධ වෙන්නේ එයාගෙ ව්‍යාපාරය නැති කර ගන්නයි.''

''නිදහස් අධ්‍යාපනය ගත්තොත් වෙනත් නිෂ්පාදන ආකෘතිවල තියෙන සෘජු වෙළඳපොල සම්බන්ධතාව විකෘති වෙච්ච බවක් තමයි පේන්නේ. නිදහස් අධ්‍යාපනය නිෂ්පාදනය කරන්න කණ්ඩායම් කිහිපයක් එකතු වෙනවා. ඒත් ඒ කවුරුවත් පාවිච්චි කරන අයට වග කියන්නෙ නැහැ. ඒ ආකෘතිය ඇතුළෙ කිසිම උනන්දුවක් ඇති වෙන්නෙ නැහැ.''

''මෙතැනදී මුදල් සපයන්නෙ බදු ගෙවන කෙනායි. ඒ වුණත් නිෂ්පාදනය කරන නිලධාරි තන්ත්‍රය, ඒ කියන්නෙ පාසල් පද්ධතිය පාලනය කරන්න ඒ අයට බෑ. අධ්‍යාපනය ඉල්ලුම් කරන්නෙ දෙමව්පියෝ. ඒත් පරිභෝජනය කරන්නෙ එයාල නෙවෙයි. ඒ නිසා ගුණාත්මක බව ගැන නිගමනයකට එන්න දෙමව්පියන්ට බැහැ. අධ්‍යාපනය ලබන්නෙ ශිෂ්‍යයෝ. ඒත් ගුණාත්මක බව ගැන එයාලට මුකුත් කියන්න බැහැ. එක හේතුවක් තමයි. අවශ්‍ය මොකක් ද කියන එක එයාලට තේරෙන්නේ, එයාල දන්නේ නැහැ. අනික තමයි, අධ්‍යාපනය ප්‍රයෝජනයට ගන්නෙ එයාල නෙමෙයි. ශිෂ්‍යයො නිකම්ම නිකම් අතරමැදි යෙදවුමක් විතරයි. ඒ කියන්නෙ එයාල අධ්‍යාපන යාන්ත්‍රණය තුළින් හරියට ගමන් කරන යෙදවුමක් නෙවෙයි. එයාල එක කෙළවරකින් ඇතුළු වෙනවා. අනික් කෙළවරින් එලියට එන්නෙත් ඒ විදිහටමයි. යන්ත්‍රයකට ඇතුල් කළාම පිටවෙන අලුත් භාණ්ඩයක් විදිහට නෙමෙයි එලියට එන්නෙ! ටිකක් ඔප මට්ටම් කරල අනිත් අයගෙ පාවිච්චියට මේ අයව එළියට දානවා. මේ අතරමැදි යෙදවුම

අන්තිමට පාවිච්චි කරන්නෙ, කුලියට ගන්නෙ සේවායෝජකයො. තමන් කුලියට ගත්තු සේවකයන්ට විකුණන්න පුළුවන් නිෂ්පාදනයක් කරන්න බැරි බව එයාල ඉක්මනින්ම තේරුම් ගන්නවා.''[1]

විජේවර්ධන තර්ක කරන පරිදි අඩු ගුණාත්මකභාවය යනු නිදහස් අධ්‍යාපන ආකෘතියට ආවේණික ලක්ෂණයක් නම් ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනය ලබාදෙන පාසල් අතුරින් දෙසිය ගණනක්ම අතිශය ජනප්‍රිය පාසල් ලෙසත් තවත් විශාල ගණනක් ජනප්‍රිය පාසල් ලෙසත් පවතින්නේ කෙසේ ද? එමෙන්ම දෙමව්පියන්ගෙන් සාතිශය බහුතරය තම දරුවන්ව ජාත්‍යන්තර පාසලකට ඇතුළත් කරන්නට හිතන්නේ හුදෙක්ම ජනප්‍රිය පාසලකට ඇතුලත් කර ගැනීමට බැරිම වුවහොත් පමණක් බවට පත්ව ඇත්තේ කෙසේ ද? විජේවර්ධන කුමක් කීවත් දැනට ජනප්‍රිය වී ඇති පාසල්වලට යම් පමණකටවත් කිට්ටු වන තරමට පහසුකම් සහිත තවත් පාසල් ප්‍රමාණවත් ගණනක් ඇති කළහොත් දැනට රටේ ක්‍රියාත්මක ජාත්‍යන්තර පාසල්වලින් අති බහුතරයක්ම වැසී යාමට නියමිතය. ඒ අනුව විජේවර්ධනගේ 'සබන්' තර්කයට පදනමක් නොමැති බව පැහැදිලි වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන පාසල් වර්ග තුනක් දැකිය හැකි ය. එනම් රජයේ පාසල්, පෞද්ගලික පාසල් හා ජාත්‍යන්තර පාසල් වශයෙනි. මෙයින් වෙළඳපොල තර්කයට අනුව ක්‍රියාත්මක වන (විජේවර්ධනගේ සබන් ෆැක්ටරි මෙන්) පාසල් වන්නේ ජාත්‍යන්තර පාසල් පමණකි. පෞද්ගලික ලෙස හැඳින්වෙන පාසල්වලින් සියයට අනූනමයක් ම ඇත්තෙන්ම රජයේ ආධාර ලබන ඒවා වන අතර ඒ සියල්ලටම පාහේ දීර්ඝ ඉතිහාසයන් තිබේ. ඇත්තෙන්ම සාමාන්‍ය ජනතාවට ඒවා රජයේ පාසල් ද නැත් ද යන දෙගිඩියාව පවා විටෙක ඇතිවේ. 1962 දී පාසල් රජයට පවරා ගැනීමේ දී යම් යම් හේතු මත රජය යටතට පත් නොවූ ක්‍රිස්තියානි පාසල් බහුතරයකින් මෙය සමන්විත ය. ඉතා ජනප්‍රිය ලෙස සැලකෙන රජයේ පාසල්වලින් අති බහුතරයකට ඇත්තේ ද මීට සමාන ඉතිහාසයකි. ඒවාද පෙර කී 'පෞද්ගලික' ලෙස හැඳින්වෙන ශාන්ත තෝමස්, ත්‍රිත්ව ආදී පාසල් මෙන්ම බොහෝ විට 19 වන සියවසේදී හෝ 20 වන සියවස මුලදී ආරම්භ වූ ඒවාය. ඒ වර්ග දෙකම ඇති වූයේ ක්‍රිස්තියානි ආගමික සංවිධාන මගිනුත් බෞද්ධ හා

1. *පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ*, 104 - 106 දක්වා පිටු.

හින්දු වැනි දේශීය පුනර්ජීවන ව්‍යාපාර මගිනුත් ය. 1962 වනතෙක්ම ඒවා පැවතියේ 'පෞද්ගලික' (නිවැරදිවම කිවහොත් රජයට අයත් නොවන ලෙස) වුවද කිසිදු විටෙක ඒවා වෙළඳපොල බලවේගයන් මගින් පාලනය වූයේ නැත. ''සෘජු වෙළඳපොල සබඳතා විකෘති වීම'' මගින් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව අඩු වෙතැයි විජේවර්ධන පැවසුවත් කිසිසේත්ම වෙළඳපොල සබඳතාවලට හසු නොවූ මේ පාසල්වලින් අතිශය ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලැබිණ.

විජේවර්ධනට බෙහෙවින්ම වැරදී ඇත්තේ ඔහු සියල්ල ඉතාමත්ම මූලධර්මවාදී ආකාරයකින් වෙළඳපොල තර්කනයෙන්ම විස්තර කරන්නට උත්සාහ ගන්නා බැවිනි. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳව තේරුම් ගැනීමේ යතුර 'ලාභය' නොව 'කීර්තිය' යි. ලංකාවේ හොඳම පාසල් සියල්ල බිහිවූයේ ඒ අනුව වෙළඳපොල තර්කයට අනුව ලාභය සොයා යාමෙන් නොව වෙළඳපොල තර්කයට පටහැනිව ඉතා උද්‍යෝගිමත් ආකාරයෙන් කීර්තිය සොයා යාමේදී ය. මෙරට ක්‍රිස්තියානි පාසල් බිහිකළ මිෂනාරිවරු මෙරටට පැමිණියේ ලාභ උපයන්නට නොව සිය ආගම ප්‍රචලිත කරන්නට ය. ඒ සමාජයීය අරමුණ වෙනුවෙන් ඔවුහු තමන් අත තිබූ ධනය ද තම මව් රටෙහි සුවපහසුවෙන් ගත කරන්නට තිබූ ජීවිතය ද කැප කළහ. බෞද්ධ පාසල් ඇති වූයේ ක්‍රිස්තියානි පාසල්වලට මුහුණ දිය හැකි ආකාරයේ දේශීය බෞද්ධ පාසල් පද්ධතියක් ගොඩ නඟා ගැනීම පුනර්ජීවන ව්‍යාපාරයේ අත්‍යවශ්‍ය අංගයක්ය යන අදහස බෞද්ධ නායකයන්ට වූ බැවිනි. ඒ සඳහා ඔවුන්ගේ ද පෞද්ගලික ධනය වැය විය. ඊට අමතරව ගම් නියම් ගම්වල ඇවිදිමින් සම්මාදම් මුදල් ද එකතු කෙරිණ. ඒ අනුව ක්‍රිස්තියානි වුව ද බෞද්ධ වුවද මේ පාසල් පොදු හෙවත් සමාජයීය අරමුණක් සහිතව බිහි වූ ඒවා විය. මේවා ආරම්භයේ පටන්ම වර්ධනය වූයේ කීර්තිය මුල් කොට ගනිමිනි. එහෙයින් ගුණාත්මකභාවය හා අනන්‍යතාවය සුරැකෙන සම්ප්‍රදායන් බිහි විය. මේ සියල්ල සිදු වූයේ ඒවා ආරම්භ කරන ලද නිශ්චිත ආගමික හෝ සමාජයීය සංවිධානයේ දැඩි අධීක්ෂණය මතයි. 1962 දී මේවායින් සමහරක් (විශේෂයෙන්ම බෞද්ධ පාසල්) රජයට පවරා ගැනුණු අතර අනෙක්වා රජයේ ආධාර ලබන පෞද්ගලික පාසල් වශයෙන් දිගටම පැවතුණි. මේ පෞද්ගලික පාසල් සඳහා බොහෝ සම්පත් රජයෙන් ද තවත් යම් සැලකිය යුතු ප්‍රමාණයක් ආදි ශිෂ්‍යයන්ගේ අනුග්‍රහයෙන් ද ලැබෙන බැවින් එම

පාසල් මගින් අය කරන්නේ ඉතාමත්ම සුළු ගාස්තු වේ. ඒ අනුව පාසල් දෙවර්ගයම අඩු වැඩි වශයෙන් නිදහස් අධ්‍යාපනය යටතට ගැනීමෙහි වරදක් නැත.

ඒ අනුව මේ තත්ත්වය තුළම ඇති සමහර පාසල් ඉතා ගුණාත්මක වන්නටත් අනෙක්වා එසේ නොවන්නටත් හේතුව කුමක් ද? ඒ ද අන් කිසිවක් නොව කීර්තිය පිළිබඳ සාධකයමයි. ජනප්‍රිය ලෙස අද සැලකෙන පාසල්වලින් අති බහුතරයක් ඇරඹුණේ මීට සියවසකට පමණ පෙරයි. ලාභය වෙනුවට කීර්තිය අරමුණු කරගත් බැවින් ශක්තිමත් සම්ප්‍රදායන් ඒ ඒ පාසල් ආශ්‍රිතව බිහිවිය. එසේම කාලය ගතවීමත් සමගම ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් ද බිහි වූ අතර ඒවා ද එකී පාසල්වල ගුණාත්මකභාවය පවත්වාගෙන යාමට සහාය දෙන හා ඒ පිළිබඳව විමසිලිමත්වන ආයතන බවට පත්විය. ක්‍රිස්තියානි පාසල් ඊට අමතරව අදටත් ඒ ඒ ආගමික ආයතන (පල්ලි) වලට සම්බන්ධිතය. මේ පසුබිම මත මෙබඳු පාසල්වලට පත්වන විදුහල්පතිවරු ද, ගුරුවරු ද පාසලේ කීර්තිය රැක ගැනීමට හා වර්ධනය කිරීමට ස්වේච්ඡාවෙන්ම කටයුතු කරන ස්වභාවයක් දැකිය හැකි අතර එය තමන්ගේ වගකීමක් ලෙස සලකන බවක් ද පෙනේ. වෙනත් ලෙසකින් කිවහොත් ජනප්‍රිය පාසලක විදුහල්පතිවරයා හෝ ගුරුවරයා ඒ පාසලේ ජනප්‍රියත්වය නිසා යම් පිළිගැනීමක් ලබන අතර ඒ ජනප්‍රියත්වය (කීර්තිය) රැක ගැනීමට සිය දායකත්වය ද උපරිමයෙන් ලබා දෙයි. ඒ සමගම මේවාට හොඳ සිසුන් ද ලැබීමෙන් ඒ සිසුන් නිසා පාසල ද පාසල නිසා සිසුන් ද ප්‍රතිලාභ ලබමින් පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට ඒවයෙහි ගුණාත්මකභාවය රැකෙන ක්‍රමයක් ඇති වී තිබේ.

ජනප්‍රිය නොවන පාසල්වලට සිදුවී ඇත්තේ මෙහි අනෙක් පැත්තයි. ඒවාට පැමිණෙන්නේ ජනප්‍රිය පාසලකට ඇතුළත්වීමට නොහැකි වූ බොහෝ විටම දුප්පත් දරුවන් ය. ඔවුන්ගේ පවුල්වලින් ඉගෙනීම සම්බන්ධයෙන් ලොකු තල්ලුවක් ලැබෙන්නේ ද නැත. ඒ දෙමව්පියන්ගෙන් පාසලට බලපෑමක් එල්ලවන්නේ ද නැත. ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් ද නැත. රැකගන්නට කියා අමුතු කීර්තියක් ද නැත. ඒවාට පත්වන විදුහල්පතිවරු ද ගුරුවරු ද පාසල නිසා කිසිදු කීර්තියක් නොලබන අතර ඒ නිසාම පෙරළා ඒ වෙත යමක් කරන්නට උද්‍යෝගයක් ඇති වන්නේ ද නැත. යම් කැපවීමක් කළත් ශිෂ්‍යයන්ගේ ප්‍රතිඵල

එතරම්ම යහපත් නොවීමෙන් බොහෝ විටම කෙටි කලකින් මන්දෝත්සාහී වීම සිදු වේ. ඒ අනුව මේ පාසල්වල ඇති වී ඇත්තේ අඩු ගුණාත්මක භාවය පිළිබඳ විෂම චක්‍රයකි. ඒ විනා කිසිසේත්ම මීට හේතුව නිදහස් අධ්‍යාපන ආකෘතියෙහි විජේවර්ධනලා තර්ක කරන ආකාරයේ උපන් ගෙයි රෝගයක් තිබීම නොවේ.

සමහර විශේෂ චරිත ස්වභාව ඇති විදුහල්පතිවරු වැහෙන්නට ඔන්න මෙන්න ඇති පාසල් යළිත් නගා සිටුවනු සමහර විට අපි දකිමු. ඒ අරමුණ, ඒ උද්‍යෝගය ඇති වන්නේ ද කීර්තිය පිළිබඳ හැඟීම නිසා ය. වෙළඳපොල තර්කයට අනුව නම් වඩා 'ලාභ' වනු ඇත්තේ ඉක්මණින්ම ගෙදර ගොස් ටියුෂන් එකක් කිරීම හෝ වෙනත් ව්‍යාපාරයක් කිරීම වුවත් එබඳු විදුහල්පතිවරු දවසට පැය දහ අට විස්ස කැපකරමින් තම පාසල දියුණු කිරීමට වෙහෙසෙනු දැකිය හැකි ය. කෙසේ වෙතත් එබඳු අවස්ථා තරමක් දුර්ලභය. එහෙයින් මෙබඳු දුර්වල පාසල්වල පවත්නා අඩු ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ විෂම චක්‍රය කැඩීමට අවශ්‍ය නම් කළ යුත්තේ අධ්‍යාපනය වෙළඳපොලට භාරදීම නොව මධ්‍යම පංතියට ආකර්ෂණය වන, භෞතික පහසුකම් සහිත නව පාසල් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් ක්‍රමක්‍රමයෙන් ඇති කිරීමයි. දැන් සිදුවන්නේ පෙර කී විෂම චක්‍රයට හසුවී ඇති පාසල්වලට කලින් කලට 'නවෝද්‍යා' නැතිනම් සමහරවිට 'ජාතික පාසල්' වැනි බෝඩ් ලෑලි එල්ලමින් යෑම විනා එකී විෂම චක්‍රය කැඩීමට හැකි ආකාරයේ සංවර්ධනයක් සිදු කිරීම නොවේ. ඇත්ත වශයෙන් කිවහොත් ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්කල දැනට තිබෙන එබඳු බොහෝ පාසල්වල එයාකාරයේ දැනෙන සංවර්ධනයක් කිරීමට නොහැකි බවක් ද පෙනේ. ඒවා එසේ පණ අදින නැතිනම් ස්වාභාවික මරණයකට පත්වීමේ ඉරණම ලබා ඇති සෙයකි. මෙය ඉතා සාහසික ප්‍රකාශයක් ලෙස බොහෝ දෙනෙකුට පෙනේනට පුළුවන. එහෙත් නරක ප්‍රසිද්ධියක් තිබෙන පාසලක් ඒ තත්ත්වයෙන් මුදාගෙන යළි නඟා සිටුවීම එතරම් පහසු නැත.

ශ්‍රී ලංකාවේ පසුගිය දශක දෙක තුනක කාලයේදී වේගයෙන් ප්‍රසාරණය වූ මධ්‍යම පංතිය සිය දරුවන්ට වඩාත්ම හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමේ මහත් අභිලාෂයෙන් මැඩී සිටිති. පාසල් වර්ග දෙකක් ඔවුන් අභිමුව ඇත. එකක් ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ කීර්තියක් උසුලන ජනප්‍රිය පාසල් ය. අනෙක තියෙන්නං වාලේ පවතින, කීර්තියක සේයාවකුදු

නොමැති දිරාගිය පාසල් ය. මේ දෙක අතර ඇති පරතරය අති මහත් ය. අපේ රටේ පාසල් ක්‍රමය සම්බන්ධයෙන් දැන් පැන නැගී ඇති ගැටලුව වන්නේ පාසල් හිඟවීම නොව මධ්‍යම පංතිය සොයන පාසල් හිඟවීමයි. ඒ නිසා මේ ගැටලුව විසඳීමට නම් අනිවාර්යයෙන්ම ඊට පිළිතුරක් එනම් මධ්‍යම පංතියට පාසල් සැපයීම සිදු කිරීමට සිදු වේ. ජනප්‍රිය නොවන කුඩා පාසලකට තවත් පුස්තකාලයක් සාදා දීමෙන්, ක්‍රීඩා භාණ්ඩ කිහිපයක් බෙදා දීමෙන් හෝ තාප්පයක් බැඳ දීමෙන් සිදුවන්නේ මුදල් නාස්තියක් පමණක් වන අතර ඒ පාසල් සමඟ ගවයා පසුපස එන රිය සක මෙන් ඇදී එන අපකීර්තිමත් භාවය එයින් පහව යන්නේ නැත. ඒ නිසා කළ යුතු හොඳම දෙය වන්නේ ක්‍රම ක්‍රමයෙන් අලුත්ම පාසල් දැනෙන සුළු සංඛ්‍යාවක් ඇති කිරීමයි. එසේ අලුතින් ආරම්භ වූ ඩී. එස්. සේනානායක විද්‍යාලය ජනප්‍රිය පාසල් කාණ්ඩයට සාර්ථක ලෙස එකතු වීමට සමත් විය. ඊටත් මෑතකදී බිහි වූ මහනුවර ගන්නෝරුවේ රණබිම රාජකීය විද්‍යාලය ද දැන් ජනප්‍රිය පාසල් ගොන්නට එක්ව තිබේ. මිනුවන්ගොඩ ජාපාලවත්ත ජනාධිපති විද්‍යාලයට ද ප්‍රදේශයේ බොහෝ පාසල් අබිබවන්නට හැකි විය.

ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන කරුණ වන්නේ කොතෙක් උත්සාහ කළත් කුඩා (බොහෝවිට ග්‍රාමීය) පාසල් වැසෙමින් පවතින බවයි. ඒවාට ඉල්ලුමක් නැති නිසා ඒවා වැසෙයි. ඉල්ලුමක් තිබුණත් ජනප්‍රිය පාසල් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් නොමැති හෙයින් ඊනියා ජාත්‍යන්තර පාසල් වෙත හැරෙන්නට දෙමව්පියන්ට සිදුව ඇත. පාසලක් වැසෙන විට හිරගෙයක් ඇරෙන බව කියමින් අ.වි.ගි.බ.ම. වැනි සමහර බලවේග මේ කුඩා පාසල් වැසීයාම ගැන විස්සෝප වෙති. එහෙත් හිරගෙවල් අරින්නට වෙන්නේ මේ වැඩකට නැති පාසල් තවදුරටත් පවත්වාගෙන ගියහොත් ය. ඒවායින් ලැබෙන අධ්‍යාපනයක්වත්, ශික්ෂණයක්වත් නැත. පාසල් පද්ධතිය අනවශ්‍ය ලෙස ජනප්‍රිය හා ජනප්‍රිය නොවන ලෙස මහා පරතරයකින් යුතුව බෙදී යාම තුළ මෙකී කුඩා පාසල්වල දැන් ඉතිරි වී ඇත්තේ බොහෝ විට අන්ත අසරණ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන දරුවන් පමණකි. ඔවුන් ද අනෙක් දරුවන් හා එකම පාසලකට ගියේ නම් ඒ අනෙක් ළමයින්ගේ ආභාසයෙන් ඔවුන් ද ශික්ෂණය වීමටත්, ඔවුන් සමගම අධ්‍යාපනයෙහි ඉහළට තල්ලු වී යාමටත්, කැපවුණු ගුරුවරුන්ගේ පොදු සැලකිල්ලෙන් ඵල ලබන්නටත් අවකාශ තිබුණි. එහෙත් ඒ වෙනුවට මේ කුඩා පාසල් තවදුරටත් බලහත්කාරයෙන්

පවත්වාගෙන යාමට උත්සාහ කිරීම තුළ සිදුව ඇත්තේ 'අපාතයිඩ්' වැනි ක්‍රමයක් මෙරට අධ්‍යාපනය තුළ ඇතිවීම පමණකි.

අධ්‍යාපනයෙහි අරමුණ විය යුත්තේ පාසල් වැඩි සංඛ්‍යාවක් තිබීම නොව සෑම දරුවෙකුටම හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලැබෙන බවට සහතික වීමයි. ඒ නිසා දැන් ගමක් ගානේ තිබෙන පාසල් ගැන දෙවරක් සිතිය යුතු කාලය පැමිණ ඇත. සෑම ගම්තුලානකටම පාසලක් තිබිය යුතුය යන ප්‍රතිපත්තිය පිළිගැනුණේ 19 වන සියවස අගදීත් 20 වනසියවස මුලදීත් මූලික අධ්‍යාපනය පුළුල් කිරීමේ අවශ්‍යතාව තිබූ අවධියේ ය. සෑම දෙනාටම කියවන්නට ලියන්නට පුළුවන් තත්ත්වයක් ඇති කිරීම එහි අපේක්ෂාව විය. දැන් බොහෝ තුන්වෙනි ලෝකයේ රටවලට වෙනස්ව අපි සාර්ථක ලෙස ඒ ඉලක්කය ජය ගෙන ඇත්තෙමු. එහෙයින් දැන් අපේ පාසල් ව්‍යුහයෙහි වෙනසක් අවශ්‍යය. දැන් මෙරට පුළුල් මධ්‍යම පංතියක් සහිත සමාජයක් බිහි වී ඇති බැවින් ඔවුන්ගේ අපේක්ෂාවන් තේරුම් ගැනීම අත්‍යවශ්‍යය. ඔවුනට අවශ්‍ය තමන්ගේ දරුවාට හුදෙක් අකුරු ලිවීමේ හා කියවීමේ හැකියාව (සාක්ෂරතාව) ලබාදීම නොවේ. අධ්‍යාපනයෙහි තරගකාරී ලෙස ඉදිරියට යාමයි. ඊටත් වඩා (ප්‍රචලිත යෙදුමෙන්ම කිවහොත්) 'පොෂ්' දරුවෙකු බවට තම දරුවා පත්කර ගැනීමටයි. ගමක් ගමක් ගානේ විසිරී ඇති පාසල් පද්ධතිය ඊට නොගැළපෙන බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. මෙහිදී මතක තබා ගත යුතුම කරුණක් වන්නේ ගමේ පාසලට දරුවා යැවීමේ උවමනාවක් දැන් දෙමව්පියන්ට නොමැති බවයි. පෙරදී මෙන් නොව පොදුවේ ද පෞද්ගලිකව ද දැන් ප්‍රවාහන ක්‍රම දියුණු වී ඇති බැවින් කිලෝ මීටර් හය හතක් දුරින් ඇති පාසලකට දරුවා යැවීම මේ කාලයේ එතරම් ප්‍රශ්නයක් නොවේ. ඇත්තෙන්ම අද අපේ දෙමාපියන් සොයන දේවල් වඩා හොඳින් තිබෙන්නේ නගරයන්හි ය. ඒ නිසා ගම්වල ඇති වැරහැලි වී ගිය 'නමට පාසල්' වසා දමා පුළුල් ප්‍රදේශයකට එකක් වනසේ හොඳ පාසල් බිහි කළයුතු ය. ඒවා ප්‍රමාණයෙන් යම් තරමකට විශාල වීම තුළ අවශ්‍ය සම්පත් ලබා දීම ද පහසුවනු ඇත. එසේම යම් ආයතනයක් ප්‍රමාණවත් තරමට විශාල වූ විට ඒ තුළ විධිමත්භාවයක් ඇති වේ. පිළිවෙළක් හා ආයතනික ස්වභාවයක් බිහි වේ. දරුවකුට හුදු අධ්‍යාපනය ඉක්මවා ගිය ශික්ෂණයක් ලබා දිය හැකිවන්නේ එබඳු තැනක ය. ඇත්ත වශයෙන්ම ලංකාවේ දෙමව්පියෝ මේ බව ඉවෙන් මෙන් දනිති. අධ්‍යාපන බලධාරීන් හා දේශපාලනඥයින්

විසින් ගමේ පාසලේ ගුණ කොපමණ වර්ණනා කළත් දෙමව්පියෝ තම දරුවන්ව නගරයේ පාසලට යවන්නේ එහෙයිනි. යථාර්ථය මෙය නම් දැන් කළ යුත්තේ ඒ බව පිළිගනිමින් එය ක්‍රමවත්ව සිදු කිරීමයි. එවිට දැන් ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට දරුවන් යවන බොහෝ දෙනෙකු නැවත නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළට ඇදී එන බව සහතිකය.

ඒ අනුව මේ රටේ මේ මොහොතෙහි පවතින්නේ නිදහස් අධ්‍යාපන සංකල්පයෙහි දුර්වලතාවක් නොව දෙමව්පියන්ට අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට හොඳ පාසල් බිහි නොවීම පිළිබඳ ගැටලුවක් පමණකි. එහෙයින් විජේවර්ධන තර්ක කරන ආකාරයෙන් වෙළඳපොල බලවේග අධ්‍යාපනය තුළට ලිහා දැමීමක් කිසිසේත්ම අවශ්‍ය වන්නේ නැත. පෙරදා කීවාක් මෙන් ලාභය වෙනුවට කීර්තිය පදනම් කර ගැනීමෙන් මේ රටේ හොඳම පාසල් බිහි වී තිබේ. ඒ අතරම දෙමව්පියන් වෙතින් ද තව තවත් එබඳු හොඳ රජයේ පාසල් වෙත ඉල්ලුමක් ඇති බව පාසල්වලට ළමුන් ඇතුළත් කර ගැනීම සඳහා ඇති මාරාන්තික තරගයෙන්ම පසක් වේ. එහෙයින් කළ යුත්තේ දැනට ජනප්‍රිය පාසල් බිහිවී ඇති තර්කයම උපයෝගී කර ගනිමින් එකී හොඳ පාසල් ප්‍රමාණය ව්‍යාප්ත කිරීමයි.

අපි දැන් පෞද්ගලික පාසල්වල තත්ත්වය විමසා බලමු. ලංකාවේ පෞද්ගලික ලෙස සැලකිය හැක්කේ ජාත්‍යන්තර පාසලුත්, ලාභය අරමුණු කරගෙන (බොහෝ විට මෑතකදී) පිහිටුවා ඇති දේශීය විෂය නිර්දේශයන් උගන්වන පෞද්ගලික පාසල් කිහිපයකුත් ය. විජේවර්ධනට අනුව නම් මේවා ගුණාත්මක බවෙන් ඉහළ තිබිය යුතු ය. නමුත් ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ ස්වල්පයක් හැරුණු විට බහුතරයක් ජාත්‍යන්තර පාසල් ගුණාත්මක බවෙන් ඉතා අඩු මට්ටමක පවතින බවයි. මේ තත්ත්වය ඇති වී ඇත්තේ නම් අන්කිසිවක් නිසා නොව වෙළඳපොල බලවේග නිසාම ය. මේ පාසල්වලින් ලබාදෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය තීරණය වන්නේ ගෙවන මිලට අනුවයි. ලංකාවේ හොඳ ආර්ථික හැකියාවක් ඇති පවුල්වල දරුවන්ගෙන් විශාල ප්‍රමාණයක් නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පිහිටි පෙර කී කීර්තිමත් ජනප්‍රිය පාසල්වලට ඇතුළත් වෙති. එසේ යාමට නොහැකිවන හා සමහර විට අකමැතිවන අය හොඳ ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට යති. ඒවා ගුණාත්මක ය. නමුත් මිළ ඉහළ ය. එවිට ජනප්‍රිය පාසලක් සොයා

ගැනීමට නොහැකිවන එහෙත් ඉතා දුර්වල පාසල්වලට යාමටත් අකමැතිවන පිරිසට ඉතිරිවන්නේ දෙවන තුන්වන පෙලේ ජාත්‍යන්තර පාසල් ය. අපේ දෙමව්පියන් කරන්නේ 'ඉංග්‍රීසිවත් හැදෙනවනේ' කියමින් දරුවන්ව ඒවාට ඇතුළත් කිරීමයි. නමුත් ඒවායෙහි අඩු ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ මැසිවිලි සුලබ ය. මෙසේ මේ ජාත්‍යන්තර පාසල්වල අඩු ගුණාත්මක බවක් ඇති වී තිබෙන්නේ ඇයි ද යන්න තේරුම් ගැනීම එතරම් අපහසු නැත. ලංකාවේ ආර්ථික මට්ටම සැලකූ විට ඉහළ මිලට ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් සපයන පෞද්ගලික පාසල් පැවතිය හැක්කේ ස්වල්පයක් පමණකි. ඉතිරි ඒවායෙහි මිල ද ගුණාත්මක බව ද අඩුවීම එහෙයින් නියතයකි. උදාහරණයක් ලෙසට රජයේ පාසල් කිසිවක්ම නොමැති තත්ත්වයක් ඇති වුවහොත් දැනට තියෙන නරකම රජයේ පාසලට වඩා ඉතා නරක පෞද්ගලික පාසල් දැකිය හැකිවනු ඇත. අධ්‍යාපන විෂයයේදී වෙළඳපොල බලවේග මත ගුණාත්මකභාවය සහතික වීමට නම් අනිවාර්යයෙන්ම එහි ඉලක්ක සමාජ කණ්ඩායමට හොඳ ආර්ථික පදනමක් තිබිය යුතුම ය. නැතිනම් සිදුවන්නේ අඩු ආර්ථික හැකියාවක් සහිත අයට අඩුමිලට අධ්‍යාපනය සපයන්නට උත්සාහ කිරීමේදී ඒ උදෙසා ගුණාත්මක භාවය කැපකිරීමයි.

මා මේ මොහොතේ මේ රටේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීමට විරුද්ධ වුවත් මේ රටේ පෞද්ගලික පාසල් තිබීම සම්බන්ධයෙන් ප්‍රතිපත්තිමය ලෙස විරුද්ධ වන්නේ නැත.[1] එහෙත් ඒවා තිබිය යුත්තේ රජයේ පාසල් මගින් ඇති කරන තරගකාරිත්වය තුළ ය. දැන් සිදුව ඇත්තේ මධ්‍යම පංතියට ගැලපෙන හොඳ රජයේ පාසල් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් නොමැති වීමෙන් දෙවන හා තුන්වන පංතියේ පෞද්ගලික පාසල්වලට (විශේෂයෙන්ම ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට) අයථා වාසියක් ඇති වී තිබීමයි. දෙමව්පියන්ගේ බලාපොරොත්තුව රජයේ පාසල්ම වුවද අවශ්‍ය තරමට ඒවා

[1] එහෙත් පෞද්ගලික පාසල් යන්නෙන් ජාත්‍යන්තර පාසල් ඉවත් කළ යුතුය. රටකට තිබිය යුත්තේ පොදු වූත් ජාතික වූත් එක් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියකි. මේ රටේ සියලු පුරවැසියන් ගොඩනැගිය යුත්තේ එකී පොදු ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළින්ය. ඒ නිසා දේශීය ශිෂ්‍යයන් මේ 'ජාත්‍යන්තර' නමින් හැඳින්වෙන පාසල්වලට යාම කිසිසේත්ම සුදුසු දෙයක් නොවේ. මෙමගින් ලංකාව තුළ 'ඇමරිකානුවන්' බිහි කෙරෙන තත්ත්වයක් ඇතිවී තිබෙන අතර එය වහා වෙනස් විය යුතුය.

නොමැතිවීමෙන් අඩුමිලට අඩු ගුණාත්මක තත්ත්වයක් සහිතව එකී පාසල් පවත්වාගෙන යාමට පෞද්ගලික අංශයට පහසු ඉඩක් සැලසී ඇත. රජයේ පාසල්වල ගුණාත්මක භාවය ඉහළ දැමීමට විජේවර්ධන යෝජනා කරන්නේ ඒවා පෞද්ගලික පාසල් සමඟ තරගයකට යොමු කිරීමයි.[1] එහෙත් ඇත්ත වශයෙන්ම නම් කළ යුතුව ඇත්තේ සපුරාම එහි අනෙක් පැත්තයි. එනම් පෞද්ගලික අංශයේ පාසල්වල ගුණාත්මකභාවය රැක ගැනීමට නම් ඒවාට හොඳ රජයේ පාසල් මගින් තරගයක් දිය යුතු ය. දැන් සිදුව ඇත්තේ හොඳ රජයේ පාසල්වල ප්‍රමාණාත්මක අඩුව නිසා සමහර ජාත්‍යන්තර පාසල්වලට ඉතා අඩු ගුණාත්මක තත්ත්වයක් පවත්වාගෙන යාමට ඉඩ සැලසී තිබීමයි.

ඇත්තෙන්ම ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ශක්තිමත් එකකැයි කිව හැකි ය. සමහර අඩුලුහුඬුතා ඇතැයි පෙනී යන්නේ මේ සංකල්පයෙහි ප්‍රශ්නයක් නිසා නොව නිසි කලට සමහර වෙනස්කම් සිදු නොවීම නිසා ය. ඉන්දියාවේ සිදුව ඇත්තේ යම් හෝ ආර්ථික හැකියාවන් ඇති අය වෙනුවෙන් පෞද්ගලික පාසල් පවතින්නට ඉඩ දී බැරිම අය වෙනුවෙන් 'හිඟන පාසල්' සමූහයක් රජය විසින් පවත්වාගෙන යාමයි. ඒවායෙහි සම්ප්‍රදායක්වත්, කීර්තිය පිළිබඳ අදහසක්වත්, අධ්‍යාපනයට පෙළඹවීමක් ඇති කරන පසුබිම්වලින් පැමිණෙන ශිෂ්‍යයන්වත් නොමැති බැවින් ඒවා ඉතා ඛේදනීය ඉරණමකට ගොදුරු වී ඇත. පෙර කී ඉන්දියානු මහාචාර්යවරයාගේ අත්දැකීම එය බැවින් ඔහු නිදහස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අසුබවාදී අදහසක් දැරීම එහෙයින් ස්වාභාවික ය. විජේවර්ධන වැනි ලංකාවේ අයට වරදින්නේ ප්‍රධාන වශයෙන් කරුණු දෙකක් නිසා ය. ඉන් පළමුවැන්න ලංකාව පිළිබඳව ඇති අසුබවාදයයි. මෙය බොහෝ ශ්‍රී ලාංකිකයන් තුළ දක්නට ඇති උපන්ගෙයි රෝගයකැයි කිව හැකි ය. ඔවුනට අනුව ලංකාව තරම් නරක රටක් ලෝකයේ නැත. හරිනම් ආඩම්බරවිය යුතු නිදහස් අධ්‍යාපනය හා නිදහස් සෞඛ්‍යය වැනි දේ පවා ලෝකයේ නරකම දේවල් ලෙස පෙනෙන්නේ මේ අසුබවාදය නිසාම ය. අනෙක් කරුණ වන්නේ ලිබරල්වාදයේ එක් අර්ධයක් පමණක් අන්ත මූලධර්මවාදී ආකාරයෙන් වැළඳගැනීමයි. මිනිසා යනු ලාභ උපරිමය වෙනුවෙන්ම වෙහෙසෙන සත්ත්වයෙකැයි යන පැරණි ලිබරල්වාදී අදහස සපුරා

---

1. *පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ*, 106 පිට

ඉවත දැමිය යුතු එකක් නොවූවද එය සෑම තැනකටම සාධාරණ දේව භාෂිතයක් ද නොවන බව මතක තබා ගත යුතු ය. එහෙත් එයාකාරයෙන් කල්පනා කිරීමෙන් බිහිවන වෙළඳපොල මූලධර්මවාදය දැන් බෙහෙවින් සුලබ වැරැද්දක් බවට පත්ව ඇති බැවින් ඒ පිළිබඳව කෙටියෙන් නමුත් සාකච්ඡා කිරීම උචිත ය.

මනුෂ්‍ය ස්වභාවය පිළිබඳ ලිබරල් අදහස හුදෙක් ආර්ථික අර්ථකථනයක පමණක් සිරකොට තැබීමේ වරද සහ අප්‍රමාණවත්භාවය පිළිබඳව හොඳම මෑතකාලීන විග්‍රහය කළේ ප්‍රකට ඇමරිකානු චින්තකයෙකු වන ෆ්‍රැන්සිස් ෆුකුයාමා ය.[1] මෙහිදී ඔහු භාවිත කළේ ප්ලේටෝ සිය සමූහාණ්ඩුව කෘතියේ දී මනුෂ්‍ය ආත්මයෙහි කොටස් තුනක් ඇති බවට කළ විග්‍රහයයි. ඒවා නම් ආශාව පිළිබඳ කොටස, තර්කය පිළිබඳ කොටස සහ තිමෝස් (Thymos) හෙවත් (ආසන්න වචනයකින් කිවහොත්) ස්වාභිමානය පිළිබඳ කොටසයි. මනුෂ්‍ය හැසිරීමෙන් සෑහෙන ප්‍රමාණයක් මෙයින් මුල් කොටස් දෙකෙන් එනම් ආශාව හා තර්කය පිළිබඳ කොටස්වලින් පැහැදිලි කළහැකි ය. මිනිසුන්ට ප්‍රධාන වශයෙන්ම සිය ජීවිතය ආරක්ෂා කර ගැනීමට ද එමෙන්ම විවිධ දේ ලබාගැනීමට ද වශයෙන්වූ ආශාවන් ඇත. එකී ආශාවන් තෘප්ත කර ගතහැකි හොඳම මාවත නැතිනම් ක්‍රමය පෙන්වා දෙන්නේ තර්කය මගිනි. කවදා හෝ වෛද්‍යවරයකු වීම ශිෂ්‍යයෙකුට තිබිය හැකි ආශාවකි. ඒ සඳහා ඇති තාර්කිකම ක්‍රමය නම් වෙහෙස වී ඉගෙණීමේ කටයුතු කිරීමයි. නිවසක් තනා ගැනීම තවත් එබඳු ආශාවකි. එවිට කළ යුත්තේ මුදල් ටිකෙන් ටික එකතු කර, නැතිනම් ණයක් ගෙන එසේත් නැතිනම් තමන්ට ඇති අන් දේපලක් විකුණා දමා එමගින් තම නිවස ඉදි කිරීමයි. එසේ නිවස ඉදිකර ගැනීමට ඇති මාවත පෙන්වා දෙන්නේ තර්කයයි. මෙසේ තේ කෝප්පයක් බීමේ සිට සිය ජීවිතය ආරක්ෂා කර ගැනීම දක්වා වූ විවිධාකාර ආශාවන් මිනිසුන්ට තිබේ. ඒ සඳහා ඇති හොඳම මාවත තර්කය විසින් පෙන්වා දෙයි. සාමාන්‍ය ජීවිතය ලෙස අපට පෙනෙන්නේ මේ කරුණු දෙකේ එකතුව වන අතර මුල් කාලීන ලිබරල්වාදීන් බොහෝ විටම අවධාරණය කළේ ද මනුෂ්‍ය ජීවිතයේ මේ පැතිකඩයි. ඇත්තවශයෙන්ම මිනිසාගේ සමස්ත

---

1. බලන්න. Francis Fukuyama ***'The End of History and the Last Man'*** New York, Penguin Books, 1992.

ආර්ථික ජීවිතයම මෙමගින් විස්තර කළ හැකි අතර වෙළඳපල යාන්ත්‍රණය යනු මිනිසාගේ එකී මූලික ස්වභාවයන් ඉතාමත්ම නිදහසේ ක්‍රියාත්මක වීම සඳහා ගොඩ නැගුණු ආර්ථික ආකෘතියයි.

එහෙත් ඉහත සාධක දෙකට අමතරව මිනිස් හැසිරීම තීරණය වීමෙහි ලා තවත් කරුණක් බලපායි. එනම් ස්වාභිමානයයි. මිනිසුන්ට තමන්ව අනෙක් අය විසින් පිළිගනු ලැබීම අවශ්‍යය. සෑම මිනිසෙකුටම තමන් පිළිබඳ වටිනාකමක් ඇති අතර ඊට අනුරූපී පිළිගැනීමක් සමාජයෙන් තමන් වෙත ලැබේ යයි ඔහු අපේක්ෂා කරයි. යම් පුද්ගලයෙකුට කුසගිනි ඇතිවිට ඔහුට ආහාර පිළිබඳ අවශ්‍යතාවක් නැතිනම් ආශාවක් තිබේ. එවිට වෙනත් යමෙකු විසින් ඔහුට ලබාදෙන ආහාරයක් වේ නම් එය පිළිගැනීම තාර්කික දෙයකි. එහෙත් එකී ආහාරය ඉතා හොඳ එකක් වී තිබියදීත් ඉතා අවමන් සහගත ආකාරයකට එය පිරිනැමුවහොත් එවිට පෙරකී පුද්ගලයාට කොතෙක් කුසගිනි තිබුණත් ඔහු එය පිළි නොගෙන සිටීමට ඉඩ ඇත. බල්ලෙකු වෙත කෑමක් පූජා කළ ද එසේ නැතිනම් විසි කළ ද ඒ සතාට එහි වෙනසක් නැත. එහෙත් මිනිසාට කෑමට අමතරව තවත් යමක් අවශ්‍ය ය. එය අන්කිසිවක් නොව ගරුත්වය හෙවත් පිළිගැනීමයි. මිනිසුන් සතුන්ගෙන් වෙන් කෙරෙන්නේ මිනිසුන් සතු මේ විශේෂ ස්වභාවය විසිනි.

ෆුකුයාමා විසින් මුළු මානව ශිෂ්ටාචාරයේම ගමන විස්තර කිරීමට මනුෂ්‍ය ස්වභාවයේ මේ විශේෂිත පැතිකඩ පිළිබඳ විග්‍රහය භාවිත කර ඇත. සමහර මිනිස්සු ස්වාභිමානය පිළිබඳ කරුණ මනුෂ්‍යයාගේ ප්‍රධාන ආශාව වූ ජීවිතාශාවට ද වඩා වැදගත් කොට සලකති. ඔවුහු අභිමානය හා කීර්තිය වෙනුවෙන් දිවි දෙති. ඒ තරමටම අභිමානය පිළිබඳව සාමාන්‍ය මිනිසුන් සැලකිලිමත් නොවන බව සැබෑමුත් ඔවුනට ද එහි අවශ්‍යතාව තදින් තිබේ. ඒ අනුව මානව සමාජය ක්‍රියාත්මක වන්නේ ලාභය පිළිබඳ අරමුණ පමණක් නොව කීර්තිය පිළිබඳ වුවමනාව ද පදනම් කර ගනිමිනි. ලිබරල්වාදයේ ආර්ථික අංශය වන වෙළඳපොල ක්‍රමය විශ්ව ව්‍යාප්ත වෙමින් පවතින්නේ ආශාව හා තර්කය නිසා බව ප්‍රකාශ කළ ෆුකුයාමා එහි දේශපාලන අංශය වන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය ලොව පැතිරෙන්නේ 'පිළිගනු ලැබීමට මිනිසුන් තුළ ඇති ආශාව' නිසා බව පැවසීය. එහෙයින් යම් කිසිවෙක්

ආර්ථිකමය ලෙසින්ම පමණක් සියල්ල දකින්නට උත්සාහ කළහොත් ඔහු දකිනු ඇත්තේ චිත්‍රයෙන් අර්ධයක් පමණකි.

නිදහස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳව විජේවර්ධන වැනි අය ලිබරල්වාදයෙන්ම තර්ක කරන්නට උත්සාහ කළත් ඔවුන්ට එහිදී බරපතළ ලෙස වැරදී ඇත්තේ ඔවුන් අසම්පූර්ණ ලෙස ලිබරල්වාදය තේරුම් ගෙන ඇති බැවිනි. ''නිදහස් අධ්‍යාපනය ගත්තොත් වෙනත් නිෂ්පාදන ආකෘතිවල තියෙන සෘජු වෙළඳපොල සම්බන්ධතාව විකෘති වෙච්ච බවක් තමයි පේන්නෙ.'' යැයි කියමින් ඒ නිසාම නිදහස් අධ්‍යාපනය අනිවර්යයෙන්ම අසාර්ථක ක්‍රමයකැයි විජේවර්ධන තර්ක කළ ද වෙළඳපොල ක්‍රමයට සම්පූර්ණයෙන්ම පටහැනිව යමින් වුව ද එකී අධ්‍යාපන ක්‍රමය සාර්ථක ලෙස පවත්වාගෙන යා හැකි බව ලිබරල්වාදය අපට කියා දෙයි. මේ අනුව සියලු ලිබරල්වාදීන් අවබෝධකර ගත යුත්තේ තමන් ලිබරල්වාදී වූ පමණින් නිදහස් අධ්‍යාපනයට එරෙහිවීමේ අවශ්‍යතාවක් නොමැති බවයි.

නිදහස් අධ්‍යාපනය ද? ටියුෂන් අධ්‍යාපනය ද?

නිදහස් අධ්‍යාපනයට එරෙහිව නැගෙන තවත් ප්‍රධාන විවේචනයක් වන්නේ මෙය සම්පූර්ණයෙන්ම නොමිලේ ලබා දෙන අධ්‍යාපනයක් සේ හැඳින්වුවද දෙමව්පියන්ට විශාල අමතර වියදමක් විශේෂයෙන්ම උපකාරක පංති (ටියුෂන් පංති) සඳහා දැරීමට සිදුවන බවයි. එසේ විශාල මුදලක් අතිරේකව වියදම් කිරීමට සිදුවන බැවින් මෙය නිදහස් (නොමිලේ) අධ්‍යාපනයක් ලෙස නොසැලකිය හැකි බවත්, එමෙන්ම එසේ සිසුන්ට ටියුෂන් යාමට ඇත්තේ පාසල් අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නැති නිසා බවත් ඉතාමත්ම සුලබව නැගෙන චෝදනා බවට පත්ව ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවෙහි උපකාරක පංති ව්‍යාප්ත වී ඇති ආකාරය ගැන අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. සමත් වීමේ අරමුණින් විභාගවලට මුහුණ දෙන සෑම සිසුවෙක්ම පාහේ අමතර පංතිවලට ද සහභාගි වෙතැයි කිව හැකි ය. එහෙත් මීට හේතුව පාසල් අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නොවීම යැයි කීම එතරම්ම පිළිගත හැකි කරුණක් නොවේ. ඒ ඒ පාසල් අනුව සහ ඒ ඒ ගුරුවරු අනුව පාසල් අධ්‍යාපනයෙහි විවිධ විෂමතා හා අඩුපාඩුකම් තිබෙන බව සත්‍යයකි. එහෙත් සිසුන් ටියුෂන්

යන්නේ පාසල් අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නොවන නිසා නොව එය එතරම් හොඳින් සිසුන්ව විභාගයට සූදානම් නොකරන නිසාය. ටියුෂන්වලින් කෙරෙනුයේ සිසුන්ට විෂය දැනුම ලබාදීමට වඩා ඔවුන්ව විභාගයට මුහුණ දීමට හොඳින් සූදානම් කිරීමයි. බොහෝ දෙනෙකුට යම් පටලැවිල්ලක් සිදුව ඇතැයි පෙනෙන්නේ මේ දෙක අතර සමීප සබඳතාවක් ඇති බැවිනි.

සාමාන්‍යයෙන් අධ්‍යාපනයේදී සිදුවිය යුත්තේ කෙළින්ම විභාගය ඉලක්ක කරගෙන ඉගැන්වීම නොවේ. ගුරුවරයා ඉගැන්විය යුත්තේ විෂයයයි. ශිෂ්‍යයා එවිට එම විෂය එහි සෑම තැනක්ම ආවරණය වන පරිදි ඉගෙන ගත යුතු ය. විභාග පවත්වන්නේ හුදෙක් ශිෂ්‍යයෙකු කොතෙක් සාර්ථක ලෙස විභාගයට මුහුණ දෙන්නේ ද යන්න මැන බැලීමට නොව ඔහු කොතෙක් එකී විෂය ඉගෙන ගෙන ඇත්දැයි මැන බැලීමටයි. සාමාන්‍ය තත්ත්වය යටතේ නම් යම් ප්‍රශ්නයකට ශිෂ්‍යයෙකු විසින් පිළිතුරු ලිවීමේ දී ඔහු ඒ පිළිතුර සඳහා තවත් බොහෝ පුළුල් පසුබිම් දැනුමක් සහිතව සිටිය යුතුය. ඇත්තෙන්ම පිළිතුරු පත්‍ර පරීක්ෂකවරයා ශිෂ්‍යයාගේ පිළිතුර මගින් ඔහුගේ සමස්ත දැනුම පිළිබඳ අවබෝධයක් ඇතිකර ගනියි. දැන් සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ වැනි විභාග සඳහා බිහිවී ඇති ටියුෂන් මගින් සිදුකරන්නේ එකී පසුබිම් දැනුම ඇතුව හෝ නැතිව විභාගයට පිළිතුරු ලිවිය හැකි ලෙස ශිෂ්‍යයන්ව කෘත්‍රිමව සූදානම් කරවීමයි. එය සිදු කළ හැකිව ඇත්තේ ටියුෂන් ගුරුවරයා යම් නිශ්චිත විෂයක ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසෙන ආකාරය පිළිබඳව වසර ගණනාවක් තිස්සේ අධ්‍යයනය කිරීමෙන් ලබාගෙන ඇති අත්දැකීම් හා දැනුම ඔහු සතු බැවිනි. ඒ අනුව ඒ ගුරුවරයා කරන්නේ විෂය දැනුම වෙනුවට විභාගයට ලිවීමේ හැකියාව වියුක්ත ලෙස ශිෂ්‍යයාට ලබා දීමයි. එහෙයින් එහිදී විභාග පරීක්ෂකවරයා ඇත්තෙන්ම යම් රැවටීමකට ලක්වෙයි. ටියුෂන් නිසා දැන් සෑම විභාගයකදීම පාහේ සිදුව ඇත්තේ විෂය දැනුම නොමැතිව විභාග සමත්වීමේ හැකියාවක් ශිෂ්‍යයන්ට ලැබීමයි.

මේ තත්ත්වය පිළිබඳව යමෙකු තුළ යම් හෝ සැකයක් ඇත්නම් එය දුරුකරලීම පිණිස මාගේ පෞද්ගලික අත්දැකීමක් ඉදිරිපත් කිරීමට කැමැත්තෙමි. උසස් පෙළ විෂයයන් හතරෙන් එකක් ලෙස මා විසින් 'ඉතිහාසය' තෝරාගත්තත් අපේ පාසලේ ඒ වන විට දශක එක

හමාරක් තිස්සේම ඒ විෂයට ගුරුවරයෙකු සේවය කර තිබුණේ නැත. අනෙක් විෂයන් තුන සඳහා පාසලට අමතරව ටියුෂන් පන්තිවලට ද ගියත් (අඩුම තරමින්) ඒ විෂය සඳහා පොතක්වත් ඒ කාලයේ නොතිබිණි. ඇත්තම කිවහොත් විභාගයට මාස හතරක් පමණ ආසන්න වනතෙක්ම මා ද සිටියේ ඒ ගැන අඩුම තරමින් හිතන්නේවත් නැතිවයි. විභාගය ඉතා ආසන්න වූ විට කලබල වී ගුරුවරයකු සොයද්දී අහම්බෙන් මෙන් උඩුගම්පල මහා විද්‍යාලයේ ඉතිහාසය උගන්වමින් සිටි පියසේන නම් අති දක්ෂ ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරු මහතා මුණ ගැසිණි. කිසිසේත්ම කළ නොහැකි යැයි සිතෙන අභියෝගයක් වන ඉතිහාසය විෂයයෙන් තුන් මසක් ඇතුළත මා සමත් කිරීමේ අභියෝගය ඔහු භාර ගත්තේ ය.

සම්පූර්ණ විෂය ඉගැන්වීමට කාලයක් දැන් කිසිසේත්ම නොමැති බව පැවසූ ඔහු විෂයට අදාළ ප්‍රශ්න පත්‍ර දෙකින් (ලංකා ඉතිහාසය හා ඉන්දියානු ඉතිහාසය) මා කැමති කොටස් කිහිපයක් ඔහුට කියන්නැයි මට නියම කළේ ය. එකී විෂය පිළිබඳව මා කිසිවක් දැන නොසිටියෙන් (විශේෂයෙන්ම ඉන්දියානු ඉතිහාසය ගැන මල පොතේ අකුරක්වත් දැන නොසිටි බැවින්) ඔහු කළේ එක් දිනකදී ලංකා ඉතිහාසය මුල සිට අග වනතුරුත් තවත් දිනකදී ඉන්දියානු ඉතිහාසය එසේම මුල සිට අග වනතුරුත් ඉතා සංක්ෂිප්ත ලෙස කතාන්දර ලෙස කියාගෙන යෑමයි. මා කළේ එයින් මා සිත් ගත් කොටස් නම් කිරීමයි. ඔහුට ඒ වන විට ඉතිහාස විෂය ඉගැන්වීම පිළිබඳ තිස්වසරක පමණ අත්දැකීමක් තිබිණි. ඒ නිසා ඔහුට ප්‍රශ්න ඇසෙන්නේ කුමන කොටස්වලින් ද, ඒ එක් කොටසකින් ඇසිය හැකි සියලුම ප්‍රශ්න මොනවාද? සහ සාමාන්‍යයෙන් උත්තර පත්‍ර සමීක්ෂණයේදී ගුරුවරුන් අතින් වැඩිපුර ලකුණු ලැබෙන්නේ කුමන කොටස්වලින් ඇසෙන ප්‍රශ්නවලට ද යනාදිය පිළිබඳ විශේෂඥ අවබෝධයක් විය. එහෙයින් ඔහු කළේ එක් ප්‍රශ්න පත්‍රයක් සඳහා ප්‍රශ්න හතකට උත්තර හත බැගින් ඉතා හොඳ උත්තර දහ හතරක් ඉගැන්වීමයි. ඊට අමතරව කෙටි ප්‍රශ්න කොටසක් ද ඒ ප්‍රශ්න පත්‍රයේ විය. ඇසිය හැකි සියලුම කෙටි ප්‍රශ්න මොනවාද යන්න පිළිබඳව ද ඔහුට අවබෝධයක් වූයෙන් ඔහු ඒ ප්‍රශ්න ද ඒවා සඳහා වන පිළිතුරු ද මට ලබාදුන් අතර මම යාන්ත්‍රික ආකාරයෙන් ඒවා කටපාඩම් කළෙමි. ප්‍රධාන ප්‍රශ්නවලින් පිළිතුරු සැපයිය යුතුව තිබුණේ (මාගේ මතකයේ හැටියට) තුනකට පමණි. ඒ සියල්ලට මා ඉතා හොඳින්

පිළිතුරු දුන්නෙමි. කෙටි ප්‍රශ්න සියල්ලටම ද නිවැරදිව පිළිතුරු දුන්නෙමි. අවසන් ප්‍රතිඵලය වූයේ 'ඒ' සාමාර්ථ ඉතා දුර්ලභ ඒ සමයෙහි මට ඉතිහාසය විෂය සඳහා 'ඒ' සාමාර්ථයක් ලැබීමයි.

මට ඉතිහාසය පිළිබඳ ප්‍රමාණවත් දැනුමක් තිබුණේ නැත. එහෙත් මාගේ ගුරුවරයාට ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසෙන ආකාරය පිළිබඳ විශේෂඥ දැනුමක් තිබුණේ ය. ඒ සමගම මට ද යම් වේගයකින් යුතුව යමක් ග්‍රහණය කර ගැනීමට හැකියාවක් තිබුණෙන් දැනුමෙන් තොරව හොඳින් සමත් වීමට මට හැකි විය. ඉතිහාසය පිළිබඳව මට වඩා ඉතා ඉහළ දැනුමක් තිබූ බොහෝ දෙනා මට වඩා අඩු ලකුණු ගන්නට ඇත. එහෙත් මට හොඳ ගුරුවරයෙක් මගින් ටියුෂන් ලබා ගන්නට හැකිවීමෙන් විභාගයේදී සාර්ථක වීමි. ටියුෂන් පිළිබඳ ඇත්ත මෙයයි.

පාසලේදී සමහර විට ඉතා හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලැබුණත් ඒ නිසා ශිෂ්‍යයන් අමතර පංති යාම නතර වෙන්නේ නැත. විභාග සමත්වීමේ විශේෂඥ සහාය ලැබෙන්නේ ටියුෂන් පංතියේදී වීම ඊට හේතුවයි. ඇත්තෙන්ම ටියුෂන් නිසා ශිෂ්‍යයින්ගේ නිර්මාණශීලීත්වයට හා විෂයාවබෝධයට යම් හානියක් සිදු වේ. එය සිදුවන්නේ ශිෂ්‍යයෙකු විසින් යම් විෂය ප්‍රදේශයක් අවබෝධ කර ගනිමින් ඒ අවබෝධය මත අසා ඇති ප්‍රශ්නයට පිළිතුරක් නිර්මාණය කර ගැනීම වෙනුවට මෙහිදී ප්‍රශ්නය දුටු විගසම සාදා නිමකළ පිළිතුරක් යාන්ත්‍රික ලෙස සැපයීම සිදුවන බැවිනි. එහෙත් තවමත් පාසල් අධ්‍යාපනය ද ටියුෂන් අධ්‍යාපනයට සමාන්තරවම ක්‍රියාත්මක වන බැවින් මෙහි හානිකර ප්‍රතිඵල යම් ප්‍රමාණයකට අඩු වී ඇති බව ද කිව යුතු ය. එබඳු විධිමත් සමාන්තර අධ්‍යාපනයක් නොමැති බාහිර උපාධිවලදී සිදු වී ඇත්තේ එය සම්පූර්ණයෙන්ම ටියුෂන්කරණය වීමෙන් කිසිම දැනුමක් නැති පිරිසක් බාහිර උපාධිධාරීන් ලෙස පිටවීමයි. කෙසේ වෙතත් ටියුෂන් නිසා අපේ රටේ අධ්‍යාපනය යම් සමානාත්මතාවකට පිවිස ඇති බව ද මේ සමගම කිව යුතු ය. විශේෂයෙන්ම උසස් පෙළදී සමහර විට කුමන පාසලකට ගියත් ඔවුන් බොහෝ විට එකම ටියුෂන් ගුරුවරුන් වෙත යාමෙන් පාසල් අතර විෂමතාව තිබියදීම එය අබිබවා යම් සමානාත්මතාවක් ඇති වී තිබේ. ටියුෂන් ගුරුවරු බොහෝමයක් අතිදක්ෂ ගුරුවරුන් බවට විවාදයක් තිබිය නොහැකි ය.

කෙසේ වෙතත් වැදගත්ම කරුණ වන්නේ ටියුෂන් යනු පාසල් අධ්‍යාපනයට අනුපූරකයක් විනා විකල්පයක් බවට පත්වීමේ සේයාවකුදු දක්නට නොමැති වීමයි. ජපානයේ ද මෙබඳු අමතර පංති විශේෂයක් තිබේ. ජුකු (Juku) යනුවෙන් හැඳින්වෙන එය එසේ පවතින්නේ එරට පාසල් අධ්‍යාපනය ද ගුණාත්මක බවෙන් අඩු නිසා ද? ඇත්තෙන්ම අධ්‍යාපනයට ඉතාම වැදගත් කමක් දෙන සමාජයන්හි අනිවාර්යයෙන්ම අධ්‍යාපන තරගයට වඩාත්ම හොඳින් මුහුණදීම සඳහා වූ විවිධ ක්‍රියාමාර්ග අත් හදා බැලේ. ඒවා එසේ පවතින්නේ ඒ රටවල අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් නිසා නොව සිසුන් අතර තරගය ද උනන්දුව ද අධික නිසා ය. එහෙයින් ඒ වෙනුවෙන් දෙමව්පියන්ට අමතර මුදලක් වියදම් කිරීමට සිදුවීම ද කණගාටු විය යුතු කරුණක් නොවේ.

නිදහස් අධ්‍යාපනයට අනාගතයක් තිබිය හැකි ද?

අධ්‍යාපනය නොමිලේ ලබාදෙන සමාජවාදී නොවන ලොව එකම සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා රට ශ්‍රී ලංකාවයි. ඒ නිසාම මේ රටට තවදුරටත් එම පිරිවැය දැරිය හැකි ද යන ප්‍රශ්නය නිතර මතු කෙරේ. අප වැනි රටක් අධ්‍යාපනය නොමිලේ ලබාදීම රටෙහි හැකියාව ඉක්මවා යන එනම් අපේ තරමට වඩා වැඩි දෙයක් ලෙස එක්වරම පෙනී ගියත් සංඛ්‍යා දත්ත පෙන්වා දෙන්නේ එසේ අධ්‍යාපනය නොමිලේ ලබා දෙත්දීත් ශ්‍රී ලංකාව ඒ වෙනුවෙන් කරන වියදම එතරම් විශාල එකක් නොවන බවයි. 2009 වර්ෂය සඳහා ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනය සඳහා කළ රාජ්‍ය වියදම සමස්ත රාජ්‍ය වියදමෙන් 8.4% ක් පමණක් වූ අතර එය දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස 2.08% ක් පමණක් විය.[1] මෙය ඉතාමත්ම පහළ අගයක් බව ලෝකයේ අනෙකුත් රටවල් සමඟ සන්සන්දනය කිරීමේදී පැහැදිලි වෙයි. ඇත්තෙන්ම නම් මීට වඩා අඩුවෙන් අධ්‍යාපනය සඳහා වියදම් කරන රටවල් ලෝකයෙහි ඇත්තේ අතේ ඇඟිලි ගණනටත් වඩා අඩු සංඛ්‍යාවකි.

---

1. Central Bank of Sri Lanka, ***Sri Lanka Socio Economic Data***, Colombo CBSL, 2010, p 62.

අධ්‍යාපනය සඳහා කරන රාජ්‍ය වියදම

	රට	සමස්ත රාජ්‍ය වියදමෙන් ප්‍රතිශතයක් ලෙස[1]	දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස[2]
සංවර්ධිත රටවල්	අමෙරිකා එක්සත් ජනපදය	14.13	5.45
	කැනඩාව	12.55	4.91
	ස්විට්සර්ලන්තය	16.08	5.18
	බ්‍රිතාන්‍යය	11.65	5.46
ශ්‍රී ලංකාවට සමාන සාක්ෂරතාවක් සහිත රටවල්	චීනය	12.96	1.9
	මැලේසියාව	18.24	4.54
	තායිලන්තය	25.71	4.7
	සිංගප්පූරුව	11.63	3.01
ශ්‍රී ලංකාවට සමාන ඒක පුද්ගල ආදායමක් ඇති රටවල්	මොරොක්කෝව	25.7	5.56
	ඇන්ගෝලාව	6.35	2.64
	ඊජිප්තුව	11.93	3.76
	ගෝතමාලාව	-	3.19
දකුණු ආසියානු කලාපයේ රටවල්	ඉන්දියාව	10.73	3.07
	පාකිස්ථානය	11.15	2.67
	බංගලාදේශය	13.90	2.39
	නේපාලය	19.46	3.96
	ශ්‍රී ලංකාව[3]	8.4	2.08

සමස්ත රාජ්‍ය වියදමෙන් අධ්‍යාපනය වෙත වෙන් කෙරෙන පංගුව සලකා බැලූ කල ශ්‍රී ලංකාවට වඩා පහළින් සිටින්නේ ඇන්ගෝලාව පමණකි. එහෙත් එහි පවා දළදේශීය නිෂ්පාදිතයේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස වූ අගය ශ්‍රී ලංකාවට වඩා ඉහළ ය. දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස අධ්‍යාපනය සඳහා වූ රාජ්‍ය වියදම ගණනය කිරීමේ දී අපට වඩා පහළින් සිටින්නේ චීනය පමණකි. එහෙත් එහිදී ද සමස්ත රාජ්‍ය වියදමෙන් පංගුවක් ලෙස වන අගය අතින් ගත්කල එරට සිටින්නේ

---

1. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ සංඛ්‍යා දත්ත වෙබ් අඩවිය. (data.un.org / Data.aspx?d=UNESCO & f = series % 3AXGOVEXP
2. data.un.org / Data.asp x ?d = UNSECO & f = Series % 3AX GDP – FSGOV
3. Central Bank of Sri Laka, ***Sri Lanka Social Economic Data***, P 62.

අපට ඉහළිනි. (මෙහි චීනයට අදාළ සංඛ්‍යා දත්තයේ යම් අඩුපාඩුවක් පවතින බව ද කිව යුතු ය. එනම් එය 1999 ට අදාළ දත්තයකි. එසේ තිබියදීත් එය මෙහි ඇතුළත් කළේ මීට පෙර වගුවක ශ්‍රී ලංකාවට සමාන සාක්ෂරතාවක් සහිත රටවල් කාණ්ඩයට චීනය ද ඇතුළත් කොට තිබූ බැවිනි). ඉහත වගුවෙහි ඇතුළත් රටවල් 16 පමණක් නොව එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය මගින් ප්‍රකාශිත සියලුම රටවල්වලට අදාළ දත්ත විමසීමේදී ද පෙනී යන්නේ අධ්‍යාපනය සඳහා කරන වියදම අතින් අප සිටින්නේ ඉතා පහළම තැනක බවයි. එසේ හෙයින් ජනප්‍රිය අදහස කුමක් වුවත් නිදහස් අධ්‍යාපනය යන්න ශ්‍රී ලංකාවේ රජයට දරාගත නොහැකි අන්දමේ මහා බරක් බවට පත්ව තිබෙන්නේ ය යන අදහස සත්‍යයක් නොවන බව පැහැදිලි ය. මේ සමගම තවත් කරුණක් සඳහන් කළ යුතුම ය. එනම් ශ්‍රී ලංකාවේ දළ උපත් අනුපාතය කැපී පෙනෙන සුළු අන්දමින් පහත වැටෙමින් තිබීමයි. එනම් ළමා ජනගහනයේ වැඩිවීම අඩුවෙමින් පවතී. උදාහරණයක් ලෙසට 1953 දී 38.7 ක් වූ මෙරට දළ උපත් අනුපාතය[1] 2008 වනවිට 18 දක්වා අඩුවී තිබේ.[2] එමෙන්ම දැන් ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික පාසල් සඳහා දළ ඇතුළත්වීමේ අනුපාතය 99% ක් පමණ වේ. මේ කරුණු දෙකෙහි එකතුවෙන් ලැබෙන නිගමනය වන්නේ පාසල් අධ්‍යාපනය යනු රජයට දරාගත නොහැකි ආකාරයෙන් එන්න එන්නම වැඩිවෙමින් පවත්නා බරක් බවට සමහරුන් දරන මතය වැරදි සහගතය යන්නයි. මීට සමාන්තරවම පුද්ගලික පාසල් ද බිහි වෙමින් පවත්නා නිසා ප්‍රමාණාත්මක වශයෙන් ගත්කල දැන් තිබෙන්නේ රජයේ බර ලිහිල් වෙමිනි. ඒ නිසා එහි ගුණාත්මකභාවය ඉහළ දැමීම සඳහා දැන් රජයට හොඳ අවස්ථාවක් ලැබී තිබේ.

මේ සමගම පැහැදිලිවන අනෙක් ඉතා වැදගත් කරුණ වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනය අඩුම තරමින් මූලික මට්ටමේදීවත් කාර්යක්ෂම එකක් වන්නේය යන්නයි. පෙර ද සඳහන් කර ඇති පරිදිම සාක්ෂරතාව යනු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පරිපූර්ණ හෝ ප්‍රමාණවත් මිනුම් දණ්ඩක් නොවේ. එහෙත් එයින් අඩුම තරමින් අධ්‍යාපනයේ මූලික අදියර පිළිබඳ ප්‍රමාණාත්මක අගයක් ලබාගත හැකි ය. වගුවෙහි දක්වෙන පරිදි ශ්‍රී ලංකාවට සමාන සාක්ෂරතාවක් සහිත සෑම රටකම අධ්‍යාපනය

1. ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, *නිදහස් ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික ප්‍රගතිය*, කොළඹ, 1998, 34 පි.
2. data.un.org / Data.asp x ?d = SOWC & f = inID % 3A 90

සඳහා කෙරෙන රාජ්‍ය වියදම අප රටට වඩා ඉහළ අගයක් ගෙන ඇත. ඒ සමගම ශ්‍රී ලංකාවට සමාන ඒක පුද්ගල ආදායමක් සහිත එමෙන්ම අපට වඩා ඉහළ වියදමක් අධ්‍යාපනය සඳහා කරන රටවල සාක්ෂරතා මට්ටම අපට වඩා පහළ අගයක් ගෙන ඇත. එහි සරල තේරුම වන්නේ අපේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය එහි පිරිවැයට සාපේක්ෂව ඉතා කාර්යක්ෂම එකක් වී ඇති බවයි. රාජ්‍ය අංශය සමඟ අකාර්යක්ෂමතාව යන්න වෙන් කළ නොහැකි පරිද්දෙන් බැඳී ඇතැයි පෙනෙන රටක හා යුගයක මෙය ආදර්ශමත් තත්ත්වයකැයි කිව හැකි ය.

එසේම පාසල් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ගත්කල නිදහස් අධ්‍යාපනය ආකෘතියක් වශයෙන් දුර්වල හෝ අයහපත් එකක් නොවන බව රටේ හොඳම පාසල් ඒ ආකෘතිය මත පදනම්ව පැවතීම මගින් පෙන්නුම් කෙරේ. එසේම පෙරට වඩා ඉතාමත්ම කැපී පෙනෙන සුළු අයුරින් කොළඹින් පිට ප්‍රදේශවල නාගරික පාසල් කොළඹ ප්‍රධාන පෙලේ පාසල් සමඟ තරගකාරී වීම සමානාත්මතාව දෙසට වූ වර්ධනයකැයි සැලකිය හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙසට උසස් පෙළ ඉහළම ලකුණු ලබා ගන්න ශිෂ්‍යයන් අතර පිට ප්‍රදේශවල ශිෂ්‍යයන්ගේ පංගුව මෑත කාලයේදී වැඩිවී තිබේ. එසේම ක්‍රිකට් වැනි ක්‍රීඩාවන්ගෙන් මෑතක සිට පිට ප්‍රදේශවල ශිෂ්‍යයන් වැඩි ප්‍රමාණයක් ජාතික මට්ටමට ළඟාවනු දැකිය හැකි ය. මීට අමතරව ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය සම්බන්ධයෙන් මීට දශක දෙක තුනකට පෙර ග්‍රාමීය පාසල් සිටි අසතුටුදායක මට්ටම දැන් දක්නට නැත. මේ සියලු කරුණු නිදහස් අධ්‍යාපන ආකෘතිය තුළ මෑත කාලීනව දැකිය හැකි සුබදායී ලක්ෂණයන් ය.

එහෙත් අනිවාර්යයෙන්ම මේ රටේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පුළුල් හා දූරදර්ශී ප්‍රතිසංස්කරණයක් අවශ්‍යමය. පෙර සඳහන් කළ පරිදිම පාසල් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ගත්කල මධ්‍යම පංතියට උචිත පාසල් ආරම්භ කිරීම හදිසි ජාතික අවශ්‍යතාවයක් බවට පත්ව ඇත. එසේම සාමාන්‍ය පෙළින් පසුව විශේෂිත හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනයන් වෙත යොමුවීම පිළිබඳව සිසුන් තුළ ඇත්තේ ඉතාමත්ම අවුල්සහගත තත්ත්වයකි. සමස්ත සමාජයම සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා අධ්‍යාපනය ලැබීම අත්‍යවශ්‍ය ය. එහෙත් ඉන් පසුව විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය පිළිබඳව කිසිසේත්ම බලාපොරොත්තු තබා ගත නොහැකි

අය පවා උසස් පෙළ විභාගය දක්වා ඔහේ තල්ලු වී යාම ඒ සිසුන්ට ද රටට ද අවැඩකි. ඒ වෙනුවට ශක්තිමත් වෘත්තීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ඇතිවිය යුතු අතර ඒ පිළිබඳ නිසි මඟ පෙන්වීමක් ද ආරම්භ විය යුතු ය. විශ්වවිද්‍යාල ක්ෂේත්‍රය තුළ ද ප්‍රතිසංස්කරණ අත්‍යවශ්‍ය ය. මෙහිදී සඳහන් කළ යුතු වැදගත්ම කරුණ වන්නේ මේ ප්‍රතිසංස්කරණ කුමක් ද යන්න තීරණය කිරීම සඳහා වූ පොහොසත් සංවාදයක් ඇතිවිය යුතු ය යන්නයි. දැන් සිදුවන ලොකුම වරදවන්නේ සමහර ක්ෂේත්‍ර අරබයා සංවාදයකින් තොරව ප්‍රතිසංස්කරණ සිදුවීමත්, තවත් සමහර ක්ෂේත්‍ර අරඹයා සංවාද සහ ප්‍රතිසංස්කරණ යන දෙකම දක්නට නොවීමත් ය. ඉන් සිදුව ඇත්තේ ඉතා යහපත් ආකෘතියක් වන නිදහස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අහේතුක ලෙස විවේචන එල්ල වන තත්ත්වයක් ඇති වී තිබීමයි. එහෙයින් කළ යුතුව ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනය ප්‍රතික්ෂේප කිරීම නොව අත්‍යවශ්‍ය ප්‍රතිසංස්කරණ කරමින් එය රැක ගැනීමයි.

2.

උසස් අධ්‍යාපනයේ ගැටලු : මිථ්‍යාව හා යථාර්ථය

උසස් අධ්‍යාපනයේ ගැටලුවල සැබෑ තත්ත්වය කෙබඳු ද?

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය සංකල්පීය වශයෙන් සලකන කල ශක්තිමත් සහ යහපත් එකක් බව සැබෑ ය. එහෙත් එහි ගැටලු නැති බවක් එයින් කියවෙන්නේ නැත. ලෝකයේ අන් සෑම ක්‍රමයකම මෙන්ම මෙහිද ගැටලු තිබේ. විශේෂයෙන්ම දැන් මාතෘකාව බවට පත්ව ඇති උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ගත්විට මේ මොහොතේ කළ යුතු පළමු දෙය වන්නේ ඒ හා බැඳුණු ගැටලු මොනවාද යන්න පිළිබඳව නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා ගැනීමයි. එහෙත් මෑතක සිට දැකිය හැකි ඉතා නරක ප්‍රවණතාවක් වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය එනම් විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය ඉතා අයහපත් එකක් ලෙස හුවා දක්වෙන ආකාරයෙන් පදනම් විරහිතව හා අතාර්කිකව විවේචනය කිරීමේ රැල්ලක් ඇති වී තිබීමයි. විවිධ හේතු ගණනාවක් මත මීට දශකයකට හමාරකට ඉහත දී ආරම්භ වූ මේ තත්ත්වය මෑතක සිට උත්සන්න වී ඇති අයුරක් පෙනෙන්නට තිබේ. ඒ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව ඉදිරිපත් වීමත් සමඟ ය. විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ රාජ්‍ය ඒකාධිකාරය බිඳිමින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීමට නම් දැනට ක්‍රියාත්මක ඒ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය අප්‍රමාණවත් හා වැදගැම්මකට නැති දෙයක් ලෙස පරිභව කොට පහත හෙලන්නට සිදු වේ. දැන් බොහෝ විටම සිදුවෙමින් පවතින්නේ එයයි. සමහර විට විවෘතවම ද

තවත් සමහර විටෙක ශාස්ත්‍රීය බවක් ආරෝපණය කරමින් ද යන කොයි ආකාරයෙන් සිදුවුවත් මේවා විග්‍රහයන්ට වඩා අවලාදයන් යැයි කිව හැකි ය. තවත් සමහර දෙනෙකු එසේ මෙරට විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය පිළිබඳව අසුබවාදී චිත්‍රයක් මවාගෙන ඇත්තේ ඔවුනට මේ ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳව ප්‍රමාණවත් අවබෝධයක් නොමැති හෙයිනි. ඔවුන් අවංකය. එහෙත් එක් අතකින් සැබෑ කරුණු සොයන්නට නොවෙහෙසෙන බැවින් ද අනෙක් අතට මේ යුගයේ මහත් ජනප්‍රියත්වයක් අත් කරගෙන ඇති පෞද්ගලීකරණ විලාසිතාවට ඔහේ හසුවීමෙන් ද ඔවුහු රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල දෙස වපර ඇසින් බලන තැනකට පත්ව සිටිති.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවිය යුතුමය වශයෙන් වූ අදහසක් ද එමෙන්ම උද්‍යෝගයක් ද යම් යම් සමාජ කොටස් තුළ ඇති වී තිබෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනයේ තත්ත්වය පිළිබඳව වූ මේ වැරදි නිගමන හේතුකොටගෙන යැයි කිව හැකි ය. පසුගිය වසරක පමණ කාලයේ දී මා පෞද්ගලිකව ලද අත්දැකීම වූයේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳව මහත් අභිරුචියෙන් කතා කරන්නට එක් වනම ඉදිරිපත් වන බොහෝ දෙනෙකු ඉතා කෙටි කරුණු පැහැදිලි කිරීමකින් පසුව තමා එතෙක් දැරූ මතයේ වැරදි සහගත බව අවබෝධ කරගන්නා බවයි. ඉතාමත්ම අවාසනාවන්ත තත්ත්වය වන්නේ උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා, එම අමාත්‍යාංශයේ ලේකම්වරයා ඇතුළු මේ පිළිබඳව තීරණ ගැනීමේ බලය ඇති බොහෝ දෙනෙකු දක්වන අදහස්වලින් ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන්නේ ඔවුන් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමට තීරණය කර ඇත්තේම පෙර කී ආකාරයෙන් ඉතා පහසුවෙන් බිඳ හෙලිය හැකි නිගමන මත පදනම් වෙමින් බවයි. ඔවුන් මේ තීරණවලට එළඹුණේ නිසි අධ්‍යයනයකින් තොරවයි. සාමාන්‍ය මනුෂ්‍ය ස්වභාවය අනුව දැන් සිදුවෙමින් පවතින්නේ ඊට එරෙහිව කොතෙක් ශක්තිමත් කරුණු ඉදිරිපත් වුවත් ඒවා නොසලකා අනම්‍ය ආකාරයෙන් තමන් මුලින් හදිසියෙන් එළඹුණු තීරණයෙහිම පිහිටා සිටීමයි. මේ අවාසනාව දෙගුණ තෙගුණ වී තිබෙන්නේ පොදු මහජනයාගෙන් මතු නොව අඩුම තරමින් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රජාවගෙන්වත් මීට එරෙහිව ප්‍රමාණවත් විරෝධයක් එල්ල නොවන බැවිනි. විරුද්ධ වන්නට නම් මුලින්ම ඒ පිළිබඳ අවබෝධයක් ඇතිවිය යුතු ය. ඒ සඳහා සංවාදයක් අවශ්‍ය ය. දැන් අවශ්‍ය වී ඇත්තේ එකී සංවාදය මතුකර ගැනීමටයි. එබඳු සංවාදයක් හරහා නිවැරදි අවබෝධයක් සියලුම පාර්ශ්වයන්ට ඇති වූ පසුව

සුදුසුනම් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කළ ද එය ගැටලුවක් නොවේ. ගැටලුව වී ඇත්තේ කිසිදු සොයා බැලීමකින් තොරව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විශාල සංඛ්‍යාවක් එකවර ඇතිකරන්නට යාමයි.

පෙර ද සඳහන් කළ පරිදි අන් සෑම ක්‍රමයකට මෙන්ම ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයේ ද යම් යම් ගැටලු පවතී. අපට දැන් අවශ්‍යවන්නේ මෙරට උසස් අධ්‍යාපනය ප්‍රශස්තම මට්ටම කරා ගෙන ඒම නම් එහිදී පළමුවෙන්ම කළ යුත්තේ එම ගැටලු මොනවාද යන්න පිළිබඳව විමසා බැලීමයි. එබඳු විමර්ශනයකදී දැනට මහා ගැටලු ලෙස ප්‍රචලිතව පවත්නා සමහර දේවල් ගැටලු නොවන බව අපට අවබෝධවනු ඇත. එසේම අලුත් ගැටලු හඳුනාගැනීමට ද හැකිවනු ඇත.

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැද්ද?

විවිධ කාරණා පසුව එකතු කරන ලද්දේ වුවත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹිය යුතුය යන අදහසට පදනම් වූයේම ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නොවේය යන කරුණයි. ඇත්තෙන්ම මෙය යම් පදනමක් සහිත අදහසකි. එහෙත් ඒ හා බැඳුණු වැරදි වැටහීම් ගණනාවක්ම තිබෙන බව ද ඒ හා සමගම කිව යුතු ය.

විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත්වීමට අපේක්ෂා කරන සහ ඊට සුදුසුකම් ඇති බොහෝ දෙනෙකුට ඒ අවස්ථාව අහිමිවන බව කැපී පෙනෙන සුළු අයුරින් පෙනෙන්නට පටන් ගත්තේ 1980 දශකයේ අග භාගයේ සිටයි. අද වන විට මෙය ජාතික මට්ටමේ ගැටලුවක් බවටම පත්ව ඇත. විශේෂයෙන්ම ජීව විද්‍යාව (ඉනුත් වෛද්‍ය විද්‍යාව) සහ ගණිතය (ඉනුත් ඉංජිනේරු විද්‍යාව) යන ධාරාවන්හි සමහර විට ඉතා ඉහළ දක්ෂතා පෙන්වන සිසුනට පවා තමන් බලාපොරොත්තුවන පීඨයට ඇතුළත්වීමට නොහැකි වීමෙන් ඉතාමත්ම විශාල අපේක්ෂා භංගත්වයක් සහ අසහනයක් එකී ශිෂ්‍යයන් තුළ ද ඔවුන්ගේ දෙමාපියන් තුළ ද ඇති වී තිබේ. වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි වෘත්තීන්ට සමාජයෙහි සැලකිය යුතු කොටසක් තුළ (විශේෂයෙන්ම මධ්‍යම පංතියෙහි) ඇත්තේ උමතුවකැයි කිව හැකි තරමේ ආශාවකි. ඉතා කුඩා කල සිටම දරුවන්ට එකී ඉලක්කය දෙමාපියන් විසින් ලබාදෙන අතර එතැන් සිට එය වෙහෙසකර හා දිගු ප්‍රයාණයක් බව ට පත් වේ. විශේෂයෙන්ම සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයෙන් පසුව එළැඹෙන වසර දෙක හමාරක කාලය

යුද්ධයකැයි කිව හැකි ය. මෙබඳු මහා ව්‍යායාමයකින් අනතුරුව උසස් පෙළ විභාගයෙන් A සාමාර්ථම තුනක් නැතිනම් A සාමාර්ථ 2ක් හා B සාමාර්ථයක් වැනි ඉතා ඉහළ ප්‍රතිඵලයක් ලබා ගත්ත ද වෛද්‍ය හෝ ඉංජිනේරු පීඨයට ඇතුලත්වීමට නොහැකි වන බව දැනගත් විට ඇතිවන තත්ත්වය අමුතුවෙන් විස්තර කළ යුතු නැත.

ඇත්ත වශයෙන්ම මීට වසර කිහිපයකට පෙරදී එසේ A සාමාර්ථ තුන බැගින් ලබාගත් ජීව විද්‍යා සිසුන් පිරිසකට වෛද්‍ය පීඨය අහිමි වූ අතර එය මහත් සමාජ අවධානයකට ලක්වි ය. 1980 දශකයෙන් පසුව පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් ඇරඹිය යුතුය යන අදහස යළිත් ඉස්මතු වීමට එම සිද්ධිය ද තීරණාත්මක ලෙස බලපෑවේ ය. එබඳු තත්ත්වයක් ඇතිවන්නේ ජීව විද්‍යා ධාරාවේදී නම් බොහෝවිට භෞතික විද්‍යා විෂයට ද, ගණිත ධාරාවේදී නම් රසායන විද්‍යා විෂයට ද සාපේක්ෂව අඩු ලකුණු ලැබුණ විට ය. ජීව විද්‍යා සිසුන්ට ජීව විද්‍යාව හා රසායන විද්‍යාව වඩා පහසු බැවින් ඔවුහු පොදුවේ ඒවාට වැඩි ලකුණු ලබති. ඒ නිසා ඒ විෂයන්ට ලැබෙන ඉසෙඩ් අගය සාපේක්ෂව අඩු එකක් වන අතර වැඩි බරක් තැබෙන්නේ ඔවුනට වඩා දුෂ්කර භෞතික විද්‍යාවටයි. එවිට එම විෂයට 'බී' සාමාර්ථයක් හෝ අඩු ලකුණු සහිත 'ඒ' සාමාර්ථයක් හෝ ලැබුණහොත් වෛද්‍ය පීඨය අහිමි වීමට ඉඩ ඇත. ගණිත ශිෂ්‍යයන්ට රසායන විද්‍යාව සම්බන්ධයෙන් සිදුවන්නේ ද මෙයමයි. එමෙන්ම උසස් පෙළ විෂයයන් තුනක් බවට පත්කිරීමෙන් පසුව පොදුවේ ශිෂ්‍යයන්ගේ සමත්වීමේ ප්‍රතිශතයන් ඉහළ ගොස් තිබේ. මූලික සුදුසුකම ලබන ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය 1980 හා 1990 දශක දෙකේදීම පොදුවේ 44% ක පමණ මට්ටමේ වූ අතර 2001 වර්ෂයේදී ද එය 43.35% ක් පමණක් විය. නමුත් ඉන්පසුව දශකයක් තුළ දැන් එය 62.78% (2009 වර්ෂය) දක්වා කැපී පෙනෙන අයුරින් ඉහළගොස් ඇත.[1] ඒ අනුව සෑම සාමාර්ථ මට්ටමක්ම ඉහළ යාමෙන් A හා B වැනි ඉහළ සාමාර්ථ ලබන ප්‍රමාණය ද ඉහළ ගොස් තිබේ. උසස් පෙළ යනු තරග විභාගයක් බැවින් ලබන සාමාර්ථයට (grade) වඩා වැදගත් වන්නේ ඔහු ලබා ඇති ස්ථානයයි (Rank). එහෙත් සාමාන්‍ය ජනමතය සැකසී ඇත්තේ තවමත් ලබන සාමාර්ථයට ඉතා ඉහළ වටිනාකමක්

---

1. University Grant's Commission, ***Sri Lanka Univesity Statistics 2009***, Colombo. UGC, 2010, p 3

ලැබෙන පරිද්දෙනි. ඒ අනුව පෙරදී සඳහන් කළ පරිදි A සාමාර්ථ තුනක්ම ලබාගෙනත් වෛද්‍ය පීඨයට යාමට යම් සිසුන් පිරිසකට නොහැකි වූ විට එය සමාජය යම් පමණකට කම්පනය කිරීමට සමත් වන බව කිව හැකි ය.

අනෙක් අතට ඉසෙඩ් ලකුණ හෝ ස්ථානය පැත්තෙන් සලකා බැලුවත් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නිසා විශාල විෂමතාවක් ඇති වී තිබේ. මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා වරෙක පෙන්වා දී තිබුණේ වෛද්‍ය පීඨ සඳහා වසරකට ශිෂ්‍යයන් දහසක් ඇතුළත් කර ගන්නා විට දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය යටතේ අවම ලකුණ ලබමින් ඇතුළත්වන ශිෂ්‍යයාට වඩා වැඩියෙන් ලකුණු ලබමින් නමුත් වෛද්‍ය පීඨයකට ඇතුළත් වීමට නොහැකිවන ශිෂ්‍යයන් ප්‍රමාණය දෙදහසක් පමණ වන බවයි. විශේෂයෙන්ම ජීව විද්‍යා ධාරව සැලකුවිට වෛද්‍ය පීඨයකට හෝ අඩුම තරමින් දන්ත වෛද්‍ය පීඨයට හෝ ඇතුළත් වීමට නොහැකි වුවහොත් වෙනත් පීඨයකට අතුළත් වීමට හැකි වුව ද එය සැලකෙන්නේ මහා පරාජයක් ලෙසිනි. ඒ අනුව ඉහත කී දෙදහසක් පමණ වන ශිෂ්‍යයන්ගේ මානසිකත්වය තේරුම් ගැනීමට අපහසු නැත. මේ පිරිසෙන් අති බහුතරයක්ම සිටින්නේ නාගරික දිස්ත්‍රික්ක කිහිපයකට සංකේන්ද්‍රණය වී වන බැවින් විශේෂයෙන්ම කොළඹ වැනි දිස්ත්‍රික්කයක දී මෙබඳු අවාසනාවන්ත ශිෂ්‍යයන් සුලබව හමුවේ. එය ද විශ්වවිද්‍යාලවල අප්‍රමාණවත් භාවය පිළිබඳ පුළුල් සමාජ අවධානයක් ඇති වීමට හේතු වී ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය ඉතාමත්ම අප්‍රමාණවත් බවට බිඳ හෙලිය නොහැකි නැතිනම් අවිවාදාත්මක මතයක් ස්ථාපිතව ඇත්තේ මේ කරුණු මතයි. එහෙත් මේ ගැටලුව මෙසේ මතුපිටින් පෙනෙන තරමටම සරල නැත.

මේ ගැටලුවේ සංකීර්ණත්වය පිළිබඳ යම් අදහසක් ඇති කර ගැනීම සඳහා පහත දැක්වෙන කරුණු අවධානයට ලක් කිරීම සුදුසු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි කීව ද මේ රටේ උපාධිධාරී හිඟයක් තිබේ ද? අන් ලෙසකින් කිවහොත් උපාධිධාරීන් සඳහා රැකියා තිබියදීත් ඒ සඳහා උපාධිධාරීන් නොමැතිව සේවා යෝජකයින් බලා සිටින තත්ත්වයක් තිබේ ද? එසේ නැත්නම් ඇත්තටම මේ රටේ ඇත්තේ උපාධිධාරීන්ට රැකියා නොමැති තත්ත්වයක් ද?

වඩාත්ම අවධානයට ලක්ව ඇත්තේ වෛද්‍ය වෘත්තීය වන නමුත් ඇත්තටම මේ රටට දොස්තරලාගේ හිඟයක්වත් ඇතැයි එදිනෙදා ජීවිතයේදී අපට දැනෙනවා ද? මේ ගැටලුවේ තවත් මානයක් පෙන්වීම සඳහා දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය (Gross Enrolment Ratio – GER) පිළිබඳ තත්ත්වය විමසා බැලීම සුදුසු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වූ දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය 21% කි. ඉන්දියාවේ එය 11% කි. ආර්ථික වශයෙන් ශක්තිමත් චීනයේත් එය 22% ක් පමණකි. අපේ ආර්ථික මට්ටමම ඇති අන් බොහෝ රටවල් ද සිටින්නේ අපට පිටුපසිනි. දැන් ප්‍රශ්නය මෙයයි. දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය මෙතරම් ඉහළ අගයක් වාර්තා වී තිබියදීත් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි ඉතාමත්ම බරපතළ ලෙස අපට දැනෙන්නේ ඇයි? පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කරන්නට යන්නේම දැනට පවත්නා විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි යන උපකල්පනය මත වන බැවින් ඊට පෙර අඩුම තරමින් මේ ගැටලු පිළිබඳවවත් විමර්ශනාත්මකව සලකා බැලිය යුතුම නොවේ ද?

බැලූ බැල්මට පෙනෙන්නේ කුමක් වුවත් ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ඔය කියන තරම් බරපතළ ලෙස අඩු එකක් නොවන බවයි. දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය 21% ක් තරම් ඉහළින් තිබෙද්දීත් එමෙන්ම උපාධිධාරීන්ගේ හිඟයක් ඇතැයි එදිනෙදා ජීවිතයේදී අපට දැනෙන්නේවත් නැතිව තිබියදීත් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි හැඟෙන්නේ වෙනත් කරුණු කිහිපයක් නිසා ය. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය මගින් ඇතිකොට ඇති විකෘතියයි. (දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයේ හොඳ නරක සහ වර්තමානයට ඇති අදාළත්වය පිළිබඳව පසුව සාකච්ඡා කරමි) යම් කෙනෙක් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයට පක්ෂ වුවත් විපක්ෂ වුවත් එමගින් කුසලතාවෙන් වැඩි නාගරික (පහසුකම් වැඩි) දිස්ත්‍රික්කවල ශිෂ්‍යයන් පිරිසක් වෙනුවට දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්කවලින් තෝරා ගන්නා ඊට අඩු කුසලතා මට්ටමක් ඇති ශිෂ්‍ය පිරිසකට අවස්ථාව සලසා දෙන්නේය යන සත්‍යය පිළිගත යුතුම ය. ඒ අනුව අප හැමවිටම දකින්නේ ඉතා ඉහළින් උසස් පෙළ සමත්වන ශිෂ්‍යයන් ගණනාවකට විශ්වවිද්‍යාලය අහිමිවන බව පමණක් වුවත් අපේ අවධානයට එතරම් ලක් නොවූව ද දුෂ්කර යැයි සම්මත දිස්ත්‍රික්කවලින් ඊට වඩා ඉතා අඩු දක්ෂතා සහිත වෙනත් සිසු

පිරිසක් විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් වෙති. අන් ලෙසකින් කිවහොත් විශ්වවිද්‍යාලයට යා යුතු පිරිසක් නොයන අතර නොයා යුතු පිරිසක් එහි යති. මේ කරුණ මනුෂ්‍යත්වය, සමානාත්මතාවය වැනි දේවල් සමග පටලවා නොගන්න. මේ කතා කරන්නේ එබඳු සදාචාරාත්මක දෙයක් ගැන නොව පවත්නා යථාර්ථය ගැනයි. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය පවතින තාක් දුරට අප ඊට කැමති වුවත් අකමැති වුවත් මේ ගැටලුව එසේම පවතිනු ඇත. එනම් මෙහි ඇත්තේ ප්‍රමාණාත්මක ගැටලුවකට වඩා සංයුතිය පිළිබඳ ගැටලුවකැයි කිව හැකි ය. එනම් ජාතික මට්ටමෙන් ගත්කල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් වුවත් නාගරික දිස්ත්‍රික්කවලදී එය අප්‍රමාණවත් ය. මෙය දැනෙන සුළු නිදසුනක් ඇසුරින් මෙසේ පැහැදිලි කළ හැකි ය. 2008/2009 අධ්‍යයන වර්ෂය සඳහා වෛද්‍ය පීඨවලට බඳවා ගත් මුළු ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 1166 කි. ඉන් 455 ක් කුසලතා පදනමින් ද, 711 ක් දිස්ත්‍රික් හා දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් පදනමින් ද බඳවා ගැනිණ. ඒ අනුව කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් බඳවාගත් මුළු ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 235 කි. (එනම් කුසලතා පදනමින් 158 ක් ද දිස්ත්‍රික් පදනමින් 77 ක් ද වශයෙනි)[1] මේ සංඛ්‍යා දත්ත අනුව ගණනය කළවිට, යම් හෙයකින් කුසලතා පදනමින් පමණක්ම වෛද්‍යපීඨ සඳහා බඳවා ගැනුණේ නම් එවිට කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් තෝරා ගන්නා මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 405 ක් විය යුතුව තිබිණි.[2] එහි තේරුම දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නිසා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ශිෂ්‍යයන් 170 කටම වෛද්‍ය පීඨකට ඇතුළත්වීමේ වරම් අහිමි වී ඇති බවයි. මුළු ශ්‍රී ලංකාවෙන්ම වෛද්‍ය පීඨ සඳහා තෝරාගන්නා සංඛ්‍යාව 1166 ක් පමණක් බව සලකන විට 170 යනු ඉතා විශාල ගණනක් බව අවබෝධවනු ඇත. මෙහි අනෙක් අන්තය එනම් දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්ක පිළිබඳ තත්ත්වය සලකා බැලුවහොත් පුත්තලම් දිස්ත්‍රික්කයෙන් එම වසර සඳහා 35 ක් ඇතුළත් වී තිබුණ ද කුසලතාව අනුවනම් ඊට හිමි සංඛ්‍යාව 13ක් (12.8) ක් පමණකි. නුවරඑළියෙන් 30ක් ඇතුළත්ව තිබුණ ද කුසලතාවට අනුව නම් ඇතුළත් විය යුතුව තිබුණේ ශිෂ්‍යයන් 5 කි (5.11) (ගණනය සිදු කළේ පෙර ආකාරයෙන්ම ය). යළි යළිත් ප්‍රකාශ කළ යුතුව ඇත්තේ මේ කියන්නේ දිස්ත්‍රික්

---

1. ***Sri Lanka Univesity Statistics 2009***, p 33.
2. මේ ගණනය සිදු කළේ මෙසේය. කුසලතා පදනමින් තෝරා ගන්නා මුළු සංඛ්‍යාවෙන් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් තෝරා ගත් ප්‍රතිශතය 34.72% කි. ඒ අනුව මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වන 1166 න් 34.72% ක් යනු 405.41 කි.

කෝටා ක්‍රමයේ හොඳ නරක හෝ යෝග්‍යතාව පිළිබඳව නොව හුදෙක්ම එහි ප්‍රතිඵලය පිළිබඳව පමණක් බවයි.

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැත්දැයි මැන ගැනීමට ඇති තවත් ක්‍රමයක් වන්නේ ඒ ඒ වෘත්තීන්ට අවශ්‍ය උපාධිධාරීන්ගේ හිඟයක් ඇත් ද යන්න සොයා බැලීමයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව මතු වූයේම වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වන බැවින් මේ රටේ වෛද්‍යවරුන්ගේ හිඟයක් ඇත් ද යන්න විමසා බැලීම සුදුසු ය. සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් ගත්කල වෛද්‍යවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව අතින් අප සිටින්නේ මධ්‍යස්ථ තැනක ය. මෙය මනිනු ලබන සාමාන්‍ය මිම්ම වන වෛද්‍යවරයෙකු සඳහා වන රෝගීන් සංඛ්‍යාව (Patients per Doctor) යන්නට අනුව හොඳම ස්ථානයේ සිටින්නේ කියුබාව (170යි. එනම් සෑම 170 දෙනෙකුටම එක් වෛද්‍යවරයෙකු සිටී.) වන අතර නරකම ස්ථානයේ සිටින්නේ මලාවි හා ටැන්සේනියාවයි (50, 000 කට එක් වෛද්‍යවරයෙකි). ශ්‍රී ලංකාවේ එම සංඛ්‍යාව 1800 ක් පමණ වේ. මේ පිළිබඳ අදහසක් ලබා ගැනීම සඳහා අපට ආසන්න සංඛ්‍යාවන්ගෙන් යුත් රටවල් කිහිපයක් පහත දැක්වේ.[1]

ලාඕසය	1700	ශ්‍රී ලංකාව	1800
ඉන්දියාව	1700	පිලිපීනය	1800
ඉරාකය	1500	ඊජිප්තුව	1900
පාකිස්ථානය	1400	වියට්නාමය	1900
මැලේසියාව	1400	මොරොක්කෝව	2000
දකුණු අප්‍රිකාව	1300	ඉරානය	2200

ශ්‍රී ලංකාවේ වෛද්‍යවරුන්ගේ ප්‍රමාණය ඉන්දියාව හා පාකිස්ථානය වැනි අපේ කලාපයේ රටවලට වඩා ඉතා ස්වල්ප වශයෙන් වුවත් අඩුවීම පිළිබඳව යම් හෝ කණගාටුවක් ඇති කර නොගත යුත්තේ එසේ තිබියදීම අපේ රටේ සෞඛ්‍ය තත්ත්වය ඒ රටවලට වඩා ඉතා යහපත් තැනක තිබීම නිසා ය. ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානයේ වර්ගීකරණයට අනුව සෞඛ්‍යය අතින් අප සිටින්නේ රටවල් 190 ක්

1. bigthink.com / ideas / 21237 (2011-03-08)

අතුරින් 76 වන ස්ථානයේ ය. මැලේසියාව (49 වන ස්ථානය) හැරුණුවිට ඉහත වගුවේ අපට වඩා වෛද්‍යවරු සිටින අන් සෑම රටක්ම සෞඛ්‍ය තත්ත්වය අතින් සිටින්නේ අපට පහළිනි. එනම් ඉන්දියාව (112) ඉරාකය (103) පාකිස්ථානය (122) දකුණු අප්‍රිකාව (175) සහ ලාඕසය (165) ආදී වශයෙනි.[1] සෞඛ්‍යය සම්බන්ධයෙන් රටක් ජාතික වශයෙන් ගත්කල අවසාන වශයෙන් සාධනය කරගත යුතු ඉලක්කය වන්නේ රටට සිටින වෛද්‍යවරු සංඛ්‍යාව හෝ රෝහල් ඇඳන් සංඛ්‍යාව නොව එම රටේ ජනතාවගේ සෞඛ්‍ය තත්ත්වයයි. ඒ අතින් අප සිටින්නේ ඉතා ඉදිරියෙනි.

පෙර සඳහන් කළ දත්ත සැලකූ කල වෛද්‍යවරු සංඛ්‍යාව අතින් ද අප සිටින්නේ පහළ තැනක නොවන බව පැහැදිලි ය. ඒ නිසා පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාල විශේෂයෙන් ආරම්භ කිරීමට තරම් ප්‍රශ්නයක් කොහොමටත් නැත. එසේම අපේ රටේ වෛද්‍යවරු සංවිධානය වී ඇති ආකාරය නිසාම ඔවුන්ගේ සංඛ්‍යාත්මක ප්‍රමාණයට වඩා සේවයක් සිදුවන බව ද මේ සමගම නිරීක්ෂණය කළ හැකි ය. අපේ වෛද්‍යවරුන්ගෙන් අති බහුතරයක් රැකියා දෙකක් කරන බව කිව හැකි ය. ඒ උදේ 8 සිට සවස 4 දක්වා (නැතිනම් වෙනත් වැඩමුර ක්‍රමයකට) රජයේ රෝහල්වලත් ඊට පෙර (උදෑසන) හෝ ඊට පසුව (සවස 4 න් පසුව) පෞද්ගලික වෛද්‍ය මධ්‍යස්ථානවලත් වශයෙනි. මේ තත්ත්වය නිසා එකී වෛද්‍යවරු තමන් විසින් තමන්වම සූරාකන තත්ත්වයකට නැතිනම් පුද්ගල ජීවිතයක් නැති තත්ත්වයකට පත්ව ඇති බව සැබෑ ය. එහෙත් එයින් රටට සේවයක් සිදු වේ. ඒ අනුව සේවාකාලය අනුව ගණනය කරන්නේ නම් ලංකාවේ ඇත්තෙන්ම සිටිනවාක් මෙන් දෙගුණයක් වෛද්‍යවරු සිටින සේ සැලකිය යුතු ය. අපේ රටේ වෛද්‍යවරුන්ගේ හිඟයක් නොතිබීමට මෙය ද හේතුවකි. අප වෛද්‍යවරු සංඛ්‍යාව තවත් යම් ප්‍රමාණයකින් වැඩි කළ යුතුමය. එහෙත් එම සංඛ්‍යාව තීරණය කළ යුත්තේ මේ රටේ සෞඛ්‍ය අංශය විධිමත්ව හා අවිධිමත්ව සංවිධානය වී ඇති ආකාරය හොඳින් අධ්‍යයනය කිරීමෙන් පසුව පමණකි. අනවශ්‍ය හා අන්ධ ලෙස ජාත්‍යන්තර නිර්ණායක පසුපස හඹා යාමට උත්සාහ කිරීමෙන් සමහර විට අප මෙතෙක් ලබා ඇති ජයග්‍රහණ ආපසු හැරෙන්නට පවා පුළුවන. අප

4. www.photius . com / rankings / healthranks.html (2011-03-08)

දැන්ම ඇමරිකාව, ප්‍රංශය හෝ නෝර්වේ මට්ටමට වෛද්‍යවරු වැඩිකර ගතයුතු නැත. (අපේ රටේ දැනෙන සුළු හිඟයක් ඇත්තේ සමහර ක්ෂේත්‍ර සඳහා වන විශේෂඥ වෛද්‍යවරුන්ගේ වන අතර ඊට හේතු සොයා බලා ප්‍රතිකර්ම යෙදීම අවශ්‍ය ය.)

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් ද නැත් ද යන්න පිළිබඳව ජාතික මට්ටමෙන් සාමාන්‍ය අදහසක් ඇතිකර ගැනීමට භාවිත කළ හැකි තවත් ක්‍රමයක් වන්නේ දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය (Gross Enrollment Ratio – GER) කොපමණදැයි විමසා බැලීමයි. ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වූ මෙම අගය 21% ක් වේය යන්න මා ද භාවිත කරන පොදුවේ පිළිගත් දත්තය වන බව සැබෑ මුත් මෙකී අනුපාතය මැන ගැනීම ඉතාමත්ම අවුල් සහගත එකක් බව මුලින්ම කිව යුතු ය. කෙසේ වෙතත් මෙසේ පොදුවේ පිළිගත් අගය වන 21% වෙනත් රටවල එකී අගයන් (ඒවා මැන ඇත්තේ ද අපේ මෙන්ම අවුල් සහගත ආකාරයන්ටමය) සමඟ සන්සන්දනය කරන විට පෙනී යන්නේ උසස් අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් වන්නවුන්ගේ ප්‍රමාණය අතින් ඉහළින්ම සිටින දකුණු ආසියානු රට ශ්‍රී ලංකාව බවයි. ඒ අනුව එම අනුපාතයේ අගය පිළිගන්නේ නම් ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුවක් නොමැති බව පිළිගන්නට සිදු වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වන සහභාගීත්ව අගය ප්‍රමාණවත් නැතැයි කියමින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ගෙන එන්නට උත්සාහ කරන උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය අපට ලබා දී ඇති මෙම දත්තය (21%) මෙසේම භාවිත කිරීම මාගේ තර්කය සඳහා වඩාත්ම වාසිදායක බව සැබෑ මුත් එසේ නොකරමින් එකී ගණනය කිරීමේ දෝෂ සහගත බව පෙන්වා දීමට දැන් උත්සාහ කරමි. ඇත්තෙන්ම මා මේ කරන්නේ එක් අතකින් මට අවාසිදායක දෙයකි. එහෙත් අප මේ රටට අවශ්‍ය උසස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ යෝජනා ඉදිරිපත් කළ යුත්තේ කරුණු වසංගමින් නොව ඒවා මතුකරමින් සහ හැකිතරම් දුරට විශ්ලේෂණය කරමිනි. ඒ අනුව මාගේ තර්කයන්ට අවාසි වුවත් මට නම් පෙනෙන්නනේ ශ්‍රී ලංකාවේ දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය 21% ක් නොව ඊට වඩා අඩු අගයක් විය යුතු බවයි. මෙම අනුපාතය ගණනය කිරීම අවුල් සහගත එකක් බව මුලදීමත් කීවෙමි. ඉන්දියාවේ තත්ත්වයත් එසේම බව එරට විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාවේ

සභාපතිවරයාමත් කියා තිබිණි.[1] ශ්‍රී ලංකාවේ මෙය මීට වඩා අඩුඅගයක් විය යුතු වීමේ ප්‍රධානතම හේතුව වන්නේ ඊට බාහිර උපාධි වැඩසටහන ද ඇතුළත්කර තිබීමයි. සිද්ධාන්තමය වශයෙන් ගත්කල එය 'උසස් අධ්‍යාපනයක්' වීම ද එමෙන්ම 'සහභාගීත්වය' (enrollment) ද යන සාධක දෙක සම්පූර්ණ වුවත් එසේ සහභාගීත්වය අරඹන අයගෙන් අති විශාල ප්‍රමාණයක් උපාධිය සම්පූර්ණ නොකරන බව අපි අත්දැකීමෙන් දනිමු. අනෙකුත් කිසිදු උපාධි වැඩසටහනක (සමහරවිට ලෝකයේමත්) ආරම්භ කරන්නන් හා සම්පූර්ණ කරන්නන් අතර මෙතරම් ඉහළ පරතරයක් තිබිය නොහැකි ය. එහෙයින් මෙමගින් අපේ සහභාගීත්ව අනුපාතය අධිප්‍රමාණ කොට ගණනය කෙරී ඇති බව පැහැදිලි වේ.

කෙසේ වෙතත් මෙහි අනෙක් පැත්තක් ද වේ. එනම් විදේශගතව උසස් අධ්‍යාපනය ලබන්නවුන්ගේ සංඛ්‍යාව මේ ගණනයට ඇතුළත් වී නැත. අනෙක් අතට ශ්‍රී ලංකාවේම විශේෂයෙන්ම විවිධ පුද්ගලික ආයතන විසින් පවත්වාගෙන යනු ලබන උසස් අධ්‍යාපන පාඨමාලාවන්හි සම්පූර්ණ ප්‍රමාණය ද මීට ඇතුළත් නැත. ඒ අනුව යම් අවප්‍රමාණය වීමක් ද සිදුව ඇති බව පිළිගැනීමට සිදු වේ. උසස් අධ්‍යාපනය යනුවෙන් නිශ්චිතවම සැලකිය යුත්තේ කුමක් ද යන්න පිළිබඳව පොදු පිළිගැනීමක් නොමැති වීම අප පමණක් නොව ලෝකයේ අනෙක් සෑම රටක්ම පාහේ පොදුවේ මුහුණ දෙන ගැටලුවකි. ලංකාවේ බාහිර උපාධිවල තත්ත්වය සැලකූ විට ඒවාට වඩා කොහොමත් බොහෝ ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවන් උසස් යැයි කිව හැකි ය. එහෙත් සහභාගීත්ව අනුපාතයට බාහිර උපාධි ගණන් ගැනෙන අතර සමහර ඩිප්ලෝමා නොසැලකෙන්නට ඉඩ ඇත.

කෙසේ වෙතත් මේ කිසිදු කරුණක් නිසාවත් අපේ රටේ උසස් අධ්‍යාපනය ලබන ප්‍රමාණය අසාමාන්‍ය ලෙස අඩු යැයි කියවෙන්නේ නම් නැත. නිදසුනක් ලෙසට ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ කිසියම්ම හෝ උපාධියක් හිමි පිරිස වයස අවුරුදු 25 ට වැඩි ජනගහනයෙන් 30% කි (2009 වර්ෂය සඳහා).[2] ශ්‍රී ලංකාවේ මීට සමාන්තර

1. Sukhadeo Thorat, ***Nehru Memorial Lecture*** (November, 24, 2006) (www.ugc.ac.in/more/chairman–nehru–lecture.pdf) (2011-02-05)
2. ඇමරිකා එක්සත් ජනපද සංගණන කාර්යංශ වෙබ් අඩවිය (www.census.gov/news room/release/archives/education/cb10–55–html) (2011-03-06)

දත්තයන් ගතහොත් වයස අවුරුදු 20-24 වයස් කාණ්ඩයෙන් 4.1% ක් ම විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලබමින් සිටිති.[1] මෙම සංඛ්‍යාවට ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපනය ලබමින් සිටින 24, 697 ක් වන ශිෂ්‍ය පිරිස[2] ඇතුළත් නොමැති බව පෙනී යයි. මීට අමතරව බාහිර උපාධිය සම්පූර්ණ කරන පිරිස ද ඇතුළත් නැත. එය ද දහස් ගණනකි. එමෙන්ම නීතිවිද්‍යාලය වැනි සමහර ආයතන උපාධි මට්ටමේ අධ්‍යාපනයක් ලබා දෙන අතර එබඳුම පිළිගැනීමක් එවැනි ආයතනවලින් පිටවන ඩිප්ලෝමාධාරීන්ට ද සමාජයෙන් හිමිවන නමුත් එම සංඛ්‍යාවන් ද මීට ඇතුළත් නැත. භෞත චිකිත්සක වැනි පාඨමාලාවන් ද මෙබඳුමය. ඇමරිකාවේදී නම් මේ බොහෝවකට (ලැබෙන්නේ අප රටේ වැනිම පුහුණුවක් හා අධ්‍යාපනයක් වුවත්) ඩිප්ලෝමා වෙනුවට පිරිනැමෙන්නේ උපාධිය. ඒ අනුව ඩොලර් 46, 381 ක ඒක පුද්ගල ආදායමක් සහිත ඇමරිකාවේ උපාධිධාරී සංඛ්‍යාව වන 30% සමඟ සසඳන විට ඩොලර් 2,029 ක් වන ශ්‍රී ලංකාවේ අඩුම තරමින් 6% ක් හෝ 7% ක් වන එකී සංඛ්‍යාව කිසිසේත්ම අප්‍රමාණවත් ගණනක් නොවේ. අපේක්ෂිත දළ සහභාගීත්ව අනුපාතයන් සකසන්නේ ඒ ඒ රටවල ඒක පුද්ගල ආදායමට අනුරූපීවය යන්න මෙහිදී මතක තබා ගත යුතුම කරුණකි. එහෙයින් දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය පිළිබඳ පිළිගත් දත්තය එසේම භාවිත කළත්, ඒ වෙනුවට එය විචාරාත්මකව විමසමින් භාවිත කළත්, එමෙන්ම උපාධිධාරීන්ගේ සංඛ්‍යාව පිළිබඳ දත්ත භාවිත කළත් යන කුමනාකාරයකින් බැලූව ද අපේ රටේ උපාධිධාරීන්ගේ සංඛ්‍යාව බරපතළ ලෙස අඩු එකක් නොවන බව නම් පැහැදිලි ය.

කෙසේ වෙතත් විශ්වවිද්‍යාලයට යාමට නොහැකිවන ප්‍රමාණය කෘත්‍රිම ලෙස විශාල කොට දක්වන එක්තරා 'ගණිත විජ්ජාවක්' දැන් ප්‍රචලිත ය. එනම් විශ්වවිද්‍යාල සඳහා සුදුසුකම් ලබන්නවුන් අතුරින් විශ්වවිද්‍යාලවලට යාමට වරම් ලැබෙන්නේ 16% ක් පමණක් බවත් ඒ අනුව 84% ක් වැනි අතිවිශාල දක්ෂයින් පිරිසකට සරසවි දොර වැසෙන බවත් ය. මේ සංඛ්‍යා දත්තය දුටු පමණින්ම යමෙකු වියරු වැටීම වුව සාධාරණය. විශ්වවිද්‍යාලයට තේරුණු පසුවත් 84% ක් තරම් අති බහුතරයකට ඒ අවස්ථාව සැලසීමට නොහැකිනම් 'නිදහස් අධ්‍යාපනය'

7. www.ugc.ac.lk/en/statistics/educational–indicators.html (2011-03-22)
8. en.wikipedia.org/wiki/open–university–of-Sri–Lanka (2011-03-18)

නම් මේ 'මහා ව්‍යාජය' තවදුරටත් කර තබාගෙනයන්නේ කුමටදැයි ඔවුහු කෝපයෙන් ප්‍රශ්න කරති. වහාම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අරඹා ඒ අවාසනාවන්ත සිසු දරුවන්ට ද සරසවි වරම් ලබා දෙන්නැයි ඒ අනුව ඔවුහු තරයේ ඉල්ලා සිටිති.

එහෙත් මෙය දැන හෝ නොදැන නැතිනම් වංකව හෝ අවංකව කරන ගණිත විජ්ජාවකි. ඇත්තෙන්ම මේ අන්කිසිවක් නොව අපේ රටේ උසස් පෙළ විභාගයම විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය සඳහා වූ විභාගය ද ලෙස සැලකීම මගින් සිදුව ඇති සංඛ්‍යාමය විකෘතියකි. ලෝකයේ සමහර රටවල පාසල් ක්‍රමයේ අවසාන විභාගය (උසස් පෙළ වැනි) වෙනමත් විශ්වවිද්‍යාල සඳහා තෝරාගැනීම සඳහා වූ විභාග හෝ වෙනත් ක්‍රමවේද ඊට වෙනස්වත් පැවැත් වේ. තවත් සමහර රටවල මේ දෙකම එකම විභාගයකින් සිදු වුවත් සාමාන්‍ය පෙළ වැනි විභාගයකින් පසුව එළඹෙන විශේෂ අධ්‍යාපන අවස්ථා (උසස් පෙළ වැනි) සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයකට යාමට බලාපොරොත්තු නොවන සිසුන් සාමාන්‍යයෙන් පෙනී සිටින්නේ නැත. ඒ වෙනුවට ඔවුහු වෘත්තීය පාඨමාලාවක් තෝරා ගනිති. එහෙත් ශ්‍රී ලංකාවේදී සිදුවන්නේ සිසුන් පාසල් ක්‍රමය තුළ උසස් පෙළ දක්වාම ඔහේ තල්ලු වී යාමයි. පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණවන්නේ උසස් පෙළට ද පෙනී සිටීමෙන් පමණකැයි ඔවුහු විශ්වාස කරති. ඒ අනුව උසස් පෙළට වාඩිවෙන සියලු දෙනා එසේ කරන්නේ විශ්වවිද්‍යාලයකට යාමේ බලාපොරොත්තුවෙන් හෝ උවමනාවෙන් නොවේ. මේ බොහෝ දෙනෙකුට විශ්වවිද්‍යාල සඳහා සැබෑ ලෙස අවශ්‍ය ලකුණු ප්‍රමාණය ලබාගැනීමට නොහැකිවන නමුත් උසස් පෙළ විභාගයේ අවම සමත්වීමේ ලකුණ පහසුවෙන් පසු කර යති. ඊට හේතුව එය ඉතා පහත් ලකුණු මට්ටමක් වීමයි. ඇත්තෙන්ම මෙහිදී අවශ්‍ය වන්නේ විෂයයන් තුනටම 'S' සාමාර්ථ ලබා තිබීම පමණකි.[1] 'S' සාමාර්ථ තුනක් ලබා ගැනීම කිසිසේත්ම දක්ෂකමක් ලෙස සැලකිය නොහැකි නමුත් මේ අවම සමත්වීමේ ලකුණ තාක්ෂණික ලෙස හැඳින්වෙන්නේ 'විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය සඳහා මූලික සුදුසුකම ලැබූවන්' වශයෙන් වන බැවින් එය විශාල වැරදි වටහාගැනීමකට මඟ පාදයි.

---

1. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාව, ***ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රථම උපාධි පාඨමාලා සඳහා ප්‍රවේශය, 2007/2008***, කොළඹ, 6 පි.

මේ තත්ත්වය තවත් උග්‍ර වූයේ විෂයයන් තුන හඳුන්වා දීමෙන් පසුව මෙම අවම ලකුණ ලැබීමේ ප්‍රමාණය කැපී පෙනෙන සුළු ලෙසින් ඉහළ ගිය බැවිනි. එනම් 2003 වර්ෂයේ 43.92% ක් වූ එය 2009 වර්ෂය වනවිට 62.78% බවට පත්ව ඇත. මෙය සිදුවූයේ හදිසියේම ශිෂ්‍යයන්ගේ බුද්ධි මට්ටම සාමූහිකව ඉහළ යාම නිසා නොව හුදෙක් විභාග ව්‍යුහයේ සිදුකළ වෙනස නිසා බව පැහැදිලි ය. මේ නිසා සිදුව ඇත්තේ එම සංඛ්‍යාවට සාපේක්ෂව ගණනය කරන බැවින් සහභාගීත්ව අනුපාතයන් අවප්‍රමාණය වී පිළිඹිබු වීමයි. එනම් 2001 වර්ෂයේදී විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත්කර ගත් ප්‍රමාණය 11, 962 ක් වූ අතර එය 2009 වර්ෂය වනවිට 20, 846 ක් දක්වා 74.27% ක් වැනි විශාල ප්‍රතිශතයකින් වැඩි වී තිබියදීත් පෙරකී සහභාගීත්ව අනුපාතය (එනම් සුදුසුකම් ලැබූවන්ගෙන් ඇතුළත් කරගත් ප්‍රමාණය) සුළු ප්‍රමාණයකින් අඩුවී ඇත. එනම් 2001 වර්ෂයේදී 16.26% ක් වූ ඇතුළත් කර ගැනීමේ අනුපාතය 2009 දී පෙන්වන්නේ 16.01% ක අගයකි.[1] ඒ කාල පරාසය තුළ දී උසස් පෙළට පෙනී සිටි ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ඉහළ ගොස් ඇත්තේ ඊට බෙහෙවින් අඩු ප්‍රතිශතයකිනි. එනම් 2001 වර්ෂයේදී 171,544 0ක් [2] වූ එම සංඛ්‍යාව 2009 දී වර්ධනය වී ඇත්තේ 207,400 ක් [3] දක්වා 20.9% කින් පමණකි. ඒ අනුව මෙහිදී සිදුව ඇති සංඛ්‍යාමය මායාව පැහැදිලිවනු ඇත. එනම් විශ්වවිද්‍යාලයට බඳවා ගන්නා ප්‍රමාණය වැඩි වෙද්දීත් ඊට අදාළව නිතර උපුටා ගැනෙන අනුපාතය පහළ ගොස් ඇත. මෙහි බරපතළකම අවුරුදු 20-24 වයස් කාණ්ඩයේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව පිළිබඳ අනුපාතය දෙස බැලීමෙන් හොඳින්ම පැහැදිලි වේ. 2001 වර්ෂයේදී අවුරුදු 20-24 වයස් කාණ්ඩයෙන් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලබමින් සිටියේ 2.8% ක් පමණකි. එය 2009 වර්ෂය වනවිට 4.1% දක්වා වූ ඉහළ වර්ධනයක් පෙන්නුම් කරයි.[4] ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය පහත හෙලා කතාකරමින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවට පක්ෂව අදහස් දක්වන අය 16.01% නම් වූ මේ රැවටිලිකාරී දත්තය භාවිත කරන්නේම ගැටලුව සැබෑ ලෙස වටහා ගැනීමේ වුවමනාවෙන් නොව තම තර්කය සාධාරණීකරණය කිරීම සඳහා ය. එමගින් ලංකාවේ සරසවිවල ප්‍රවේශය

1. www.ugc.ac.lk/en/statistics/educational–indicators.html (2011-03-18)
2. www.statistics.gov.lk/education/performance.pdf (2011-03-20)
3. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසමේ දත්ත මත ගණනය කර ඇත.
4. www.ugc.ac.lk/en/statistics/educational–indicators.html (2011-03-18)

පිළිබඳ බරපතළ ගැටලුවක් ඇතැයි විචිත්‍රවත්ව පෙන්වීමට ඔවුනට අවකාශ ලැබී ඇත. එහෙත් මේ සංඛ්‍යා දත්තය නොමඟ යවන සුළු ව්‍යාජයක් පමණි.

මෙම අනුපාතයේ නොමඟ යවන සුළු බවක් ඇත්තේ ඉහත කරුණු නිසා පමණක් නොවේ. සංඛ්‍යා දත්තයන් පිරික්සන විට පෙනී යන්නේ සුදුසුකම් ලද ප්‍රමාණය හා ඇතුළත් කරගන්නා ලද ප්‍රමාණය අතර පරතරය මේ සා ඉහළ අගයක් ලෙස පොදුවේ පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ කලා හා වාණිජ ධාරාවන්හි ඇති පරතරයේ බලපෑමෙන් බවයි. මේ ධාරා දෙක සඳහාම අවම ලකුණ පසුකර යාම ඉතා පහසුවෙන් සිදුවෙයි. මෙහිදී මතක තබාගත යුතුම කරුණක් වන්නේ මේ ධාරා දෙකින් උසස් පෙළ හදාරන සිසුහු බොහෝ විට සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා වූ අධ්‍යාපනයේදී ඉහළම දක්ෂතා පෙන්වූ කණ්ඩායමට අයත් නොවූවන් බවයි. මේ ධාරා දෙකෙහි බලපෑම අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා පහත සටහන බලන්න.[1]

	සුදුසුකම් ලද ප්‍රමාණය	ඇතුළත් කරගත් ප්‍රමාණය	ප්‍රතිශතය
කලා	65,235	6,693	10.26
වාණිජ	36,707	4,337	11.82
ගණිතය	10,408	4,493	43.17
ජීවවිද්‍යා	17,886	5,323	29.76
සමස්තය	130,236	20,846	16.01

මෙහිදී ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන්නේ ගණිත හා ජීව විද්‍යා අංශ සඳහා ඇතුළත්වීමේ ප්‍රතිශතයන් පිළිවෙලින් 43.17% ක් හා 29.76% ක් තරම් ඉතා ඉහළ ඒවා බවයි. එසේ තිබියදීත් සමස්ත අනුපාතය 16.01% ක් වී ඇත්තේ වැඩි සිසු පිරිසක් ඔහේ උසස් පෙළට වාඩිවීම සඳහා තෝරාගන්නා කලා ධාරාවේ 10.26% ක් වන ඉතා පහළ අගය

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 17

නිසා බව පැහැදිලි ය. මේ තත්ත්වය ඇතිවී ඇත්තේ ඒ සිසුන්ට සාමාන්‍ය පෙළින් පසු තෝරා ගැනීම සඳහා වෘත්තීය පුහුණු පාඨමාලා වැනි රටටත් තමන්ටත් වැඩදායක වන මාවත් ප්‍රචලිත වී නොමැති බැවිනි. කලා අංශයෙන් මූලික සුදුසුකම ලබා ඇති සංඛ්‍යාව ඉතිරි අංශ තුනෙන්ම මූලික සුදුසුකම් ලබා ඇති සංඛ්‍යාවන්ගේ සමස්ත එකතුව ද ඉක්මවා යන්නකි. මෙතරම් විශාල පිරිසක් කලා අධ්‍යාපනය හැදෑරීමේ කිසිදු ප්‍රයෝජනයක් රටටත් ඔවුනටවත් නැති අතර ඒ පිළිබඳව ඉදිරියේදී සාකච්ඡා කරමි. මෙතැනදී කිවයුත්තේ ශ්‍රී ලංකාවේ සරසවි ප්‍රවේශයේ අප්‍රමාණවත්භාවය පිළිබඳ බොහෝ දෙනෙකු මහත් අභිරුචියෙන් උළුප්පා දක්වන සංඛ්‍යා දත්තය එතරම් තාර්කික එකක් නොවන බව පමණකි.

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශයේ අප්‍රමාණවත් භාවයක් පිළිබඳ ගැටලුවක් ඇතැයි බරපතළ ලෙස හැඟෙන්නට තවත් එක් සාධකයක් බලපා තිබේ. එනම් අපේ රටේ දක්නට ඇති අධ්‍යාපනයට ඉතා ඉහළ සමාජ වටිනාකමක් ලබා දෙන්නා වූ සංස්කෘතියයි. කෙටියෙන් කිවහොත් රටට උගතුන් අවශ්‍ය වී ඇති ප්‍රමාණයට වඩා දෙමව්පියන්ට තම දරුවන් උගතුන් කිරීමට අවශ්‍ය වී ඇත. මෙය පෙර කරුණ මෙන් සංඛ්‍යා විජ්ජාවක් නොව සැබෑ ප්‍රශ්නයකි. අපේ සමාජය තුළ ඉනුත් විශේෂයෙන්ම සිංහල හා ශ්‍රී ලාංකික දෙමළ ජනවර්ගයන් තුළ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ඇත්තේ මහත් අගය කිරීමක් හා බලාපොරොත්තුවකි. සමාජයේ ඉහළට ගමන් කිරීම සඳහා නොවරදිනම සුළු හිනිමග ලෙස පිළිගැනී ඇත්තේ අධ්‍යාපනයයි. මේ නිසා රටේ ජාතික අවශ්‍යතාවයන්ට වඩා, අතිශයින් වැඩි ප්‍රමාණයකින් අධ්‍යාපනය වෙත ඉල්ලුමක් ඇති වී තිබේ. මූලික අධ්‍යාපනය පිළිබඳව එබඳු උනන්දුවක කිසිදු අයහපතක් නැතත්, ඉල්ලුමේ හැටියටම උසස් අධ්‍යාපනය සැපයීම රටකට හානිකරය. ඒ පිළිබඳව පසුව සාකච්ඡා කෙරේ. කෙසේ හෝ වේවා මේ අධික උනන්දුව නිසා සිදුව ඇත්තේ අධ්‍යාපන ඉඩ ප්‍රස්තා ප්‍රමාණවත් තරම් නැතැයි බලවත් සමාජ මතයක් ඇතිවීමයි.

මේ කරුණම හා බැඳුණු තවත් දෙයක් තිබේ. එනම් නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය නිසාත් පෙර කී අධ්‍යාපන උනන්දුව නිසාත් පහළ සමාජ තීරුවලින් ඉහළ යැයි සැලකෙන වෘත්තීන්ට අදාළ විශ්වවිද්‍යාල

පීඨවලට සිසුහු පැමිණෙති. (එනම් ගොවියෙකුගේ දරුවෙකු වෛද්‍ය පීඨයට ඇතුළත්වීම වැනි) සියයට සියයක්ම නිවැරදි ආකාරයට ක්‍රියාත්මක වන ලිබරල් සමාජයක නම් මෙහි අනෙක් පැත්ත ද සිදුවිය යුතු ය. එනම් වෛද්‍යවරයාගේ පුතාට අධ්‍යාපන කුසලතාවක් නොමැති නම් ඔහු කම්කරු වැනි පහළ රැකියාවකට වුව යා යුතු ය. තමන්ගේ දරුවා තමන්ට වඩා ඉහළට ගමන් කිරීම සතුටට හේතුවක් නමුත් තම දරුවා තමන්ට වඩා පහළ රැකියාවකට යාම ලිබරල් නොව කුමන තත්ත්වයක් යටතේවත් දෙමාපියෙකුට ඉවසීමට නොහැකි ය. ඒ අනුව දැන් ඇත්තෙන්ම සිදු වෙමින් ඇත්තේ ගුරුවරයාගේ හා ලිපිකරුවාගේ පුතා වෛද්‍යවරයෙකු වන අතරම වෛද්‍යවරයාට ද තම දරුවා වෛද්‍යවරයෙකුම කර ගැනීමට අවශ්‍ය වී තිබීමයි. ගුරුවරයෙකුගේ පුතෙකුට වෛද්‍ය පීඨයකට ඇතුළුවීමට නොහැකි වුවහොත් ඔහු වෙනත් රැකියාවකට යාමට හිත හදා ගනී. එහෙත් වෛද්‍යවරයා ඒ සඳහා විකල්ප මාර්ග සොයයි. 'අප්‍රමාණවත්භාවය' පිළිබඳ දුක් ගැනවිල්ලේ සිට විදේශ විශ්වවිද්‍යාල සොයායාම දක්වා වූ සියලු දේ නිර්මාණය වීමට එය බලපා ඇත. නිදහස් අධ්‍යාපනය වැනි ප්‍රතිපත්තීන් මගින් සමාජය සංචලනය කර ඇති ප්‍රමාණයට සමානුපාතික ලෙස අපේ සමාජය ලිබරල් අර්ථයේ සමානාත්මතා සමාජයක් බවට පත්ව නැත. වෘත්තීන් අතර අහසට පොලව තරම් මහත් පරතරයක් තවමත් පවතින්නේ එහෙයිනි. වෛද්‍යවරයාට තම දරුවා වෛද්‍යවරයෙකුම කළයුතු යැයි මාරාන්තික වුවමනාවක් ඇතිවන්නේ මේ සමාජ පසුබිම විසින් ඇති කරන බලපෑම නිසා ය.

මේ සියලු කරුණු මගින් පැහැදිලි කෙරෙන්නේ එක් දෙයකි. එනම් ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රමාණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුව ඉතා බරපතළ එකක් නොවන බවයි. එබඳු ගැටලුවක් කිසිසේත්ම නැතැයි ඉන් කියවෙන්නේ නැත. එබඳු ගැටලුවක් ඇත. එහෙත් සරසවි ප්‍රවේශය විප්ලවීය ලෙස වැඩි කිරීමේ අවශ්‍යතාවක් මේ මොහොතේ නැත. අවශ්‍යවන්නේ යම් සීරු මාරු කිරීම් කිහිපයක් කිරීමටයි. නිදසුනක් ලෙසට දැනට සමස්ත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් 60% ක්ම තෝරා ගන්නේ දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය යටතේ ය. එය 30% දක්වා අඩු කළහොත් දැනට විශේෂයෙන්ම ජීව විද්‍යා හා ගණිත ධාරාවන් තුළ ඇති පීඩනය අඩුවනු ඇත. අනෙක් අතට ප්‍රවේශය වැඩිකිරීම ද තවත් පියවරකි. මෙය පවත්නා විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය තුළම කිරීම අපහසු දෙයක් නොවේ.

උදාහරණයක් ලෙසට 2001 වර්ෂයේදී 11,962 ක් වූ වසරකට ඇතුළත් කර ගන්නා ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 2009 දී 20,846 ක් ලෙස 74.27% කින් වැඩිකර ගැනීමට සමත්ව ඇත. ඊළඟ වසර කිහිපය තුළ ද එබඳුම සංඛ්‍යාවකින් එය වැඩිකර ගැනීම අපහසු දෙයක් නොවේ. ශ්‍රී ලංකාව දැනට විශ්වවිද්‍යාල සඳහා වැය කරන්නේ දළ දේශීය නිෂ්පාදනයෙන් 0.31% ක් ද රාජ්‍ය වියදමින් 1.42% ක් ද තරම් ඉතා සුළු මුදල් ප්‍රමාණයකි (2008 වර්ෂය).[1] මෙය ජාත්‍යන්තර සාමාන්‍යය දක්වා වැඩිකළහොත් ඉතා පහසුවෙන් පෙර කී ඉලක්කයන් සපුරා ගත හැකි ය. මේ තත්ත්වය ළඟාකර ගැනීම සඳහා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවිය යුතු නැත. විශේෂයෙන්ම එස්.බී.දිසානායක ඇමතිවරයා පවසන ආකාරයට පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 25ක් නම් කෙසේවත් අවශ්‍ය නොවේ. (දැනට අපේ රටේ ඇත්තේ විශ්වවිද්‍යාල 15ක් පමණකි) මෙබඳු යෝජනා ඉදිරිපත් වී ඇත්තේම ගැටලුව නිසි පරිදි අධ්‍යයනය නොකිරීම නිසා බව පැහැදිලි ය.

ගුණාත්මකභාවය අඩු ද?

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය බරපතළ ලෙස ප්‍රශ්න කිරීමේ ප්‍රවණතාවක් මෑතක සිට වර්ධනය වෙමින් පවත්නා බව පෙනී යයි. මෙහි විශේෂත්වය වන්නේ මෙසේ ප්‍රශ්න කරන්නවුන්ගෙන් අති මහත් බහුතරය එසේ කරන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කිරීම සාධාරණීයකරණය කිරීම සඳහා වූ හේතුවක් වශයෙන් වීමයි. මෙසේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අවශ්‍යයැයි කියන බොහෝ දෙනෙක් මේ මෑතක් වනතුරුම කියමින් සිටියේ ඒවා අවශ්‍ය වන්නේ හුදෙක්ම අපේ විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියේ ඉඩ ප්‍රස්ථාවන් අප්‍රමාණවත් වීම නිසා බවයි. එහෙත් දැන් හදිසියේම වාගේ ඊට ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුවක් ද එක් කරගෙන තිබේ. මෙය කොතෙක් දුර ගමන් කොට ඇත් ද යත් අපේ රටේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹිය යුත්තේම පවත්නා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක බවෙන් හීන නිසා යැයි ද, පෞද්ගලික ඒවා මගින් තරගයක් දුන් විටවත් ඒවා ගුණාත්මක වනු අතැයි ද කියන පිරිසක් දැන් බිහිවී තිබේ. මගේ නිරීක්ෂණයේ හැටියට

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 2

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල කඳවුරේ බහුතරය බවට දැන් පත්ව ඇත්තේ මේ කණ්ඩායමයි.

ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳව කරන මේ චෝදනාව ප්‍රමාණාත්මකභාවය පිළිබඳ දුක්ගැනවිල්ල තරම්වත් පදනමක් ඇති එකක් නොවේ. සමහරු මේ චෝදනාව ගෙන එන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම කුමනාකාරයකින් හෝ සාධාරණීකරණය කර ගැනීම සඳහා දරන වංක ප්‍රයත්නයක් වශයෙනි. තවත් සමහරෙකුට සිදුව ඇත්තේ නිධන්ගත අසුබවාදයෙන් ගැලවී ගත නොහැකි වීමයි. ඒ අතර තවත් අය විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම් ආදිය පිළිබඳව හරිහැටි අවබෝධයක් නොමැතිවීමෙන් ඒවා මත වැරදි නිගමනවලට එළඹ සිටිති. ඉතිරි අය සිටින්නේ අනෙක් අයගේ ප්‍රචාරණයන්ට හසුවී තමන්ට ඇසෙන අදහස් විචාරයකින් තොරව පුනරුච්ඡාරණය කරමිනි. එසේ නොවී යථාර්ථය තේරුම් ගැනීම සඳහා සුළු හෝ පරිශ්‍රමයක් දැරීමට යමෙකු කැමතිවන්නේ නම් ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මක භාවය පිළිබඳ සැබෑ තත්ත්වය තේරුම් ගැනීම දුෂ්කර දෙයක් නොවේ.

මෙසේ චෝදනා කරන අය බොහෝ විට අපේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක නැතැයි සාමාන්‍යකරණය කරන ලද මතයක් ඔහේ ප්‍රකාශ කරනවා විනා නිශ්චිත පාඨමාලාවන් නිදර්ශන ලෙස පෙන්වන්නේ නැත. ඇත්තෙන්ම මේ කිසිවෙක් ලංකාවේ වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නැතැයි පවසන්නේ නැති බව අපි දනිමු. දන්ත වෛද්‍ය පාඨමාලාවන් සම්බන්ධ තත්ත්වය ද එසේම ය. ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ වෛද්‍ය, දන්ත වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, නීති, තොරතුරු තාක්ෂණය, කළමනාකරණ ආදි බොහෝ පාඨමාලාවන් මේ කිසිවෙකුගේවත් සැලකිය යුතු විවේචනයකට ලක් නොවන්නේය යන්නයි. කොටින්ම මේ හැම දෙනෙක්ම පාහේ අන්තිමේදී ප්‍රකාශ කරන්නේ අන්කිසිවක් නොව කලා අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නැතිය යන්නයි.

ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලයන්හි ක්‍රියාත්මක වන පාඨමාලා ගණන 80 කට ආසන්න ය. එයින් කලා යනු එකක් පමණකි. ඒ හා සම්බන්ධිත වෙනත් පාඨමාලා ද ඇත්තේ තුන හතරක් පමණකි. එහෙයින් ලංකාවේ සමස්ත කලා අධ්‍යාපනයම කිසිම වැදගැම්මකට නැති එකක් ලෙස සැලකුව ද එමගින් මේ රටේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ගුණාත්මක

නැතැයි පොදු නිගමනයකට එළඹීමට නම් නොහැකිවන බව පැහැදිලි ය. ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවල තත්ත්වය පිළිබඳ අදහසක් ලබා ගැනීමට උපකාරීවන තවත් මෙබඳුම සාමාන්‍ය නිරීක්ෂණයක් තිබේ. එනම් අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාලවලින් සිය ප්‍රථම උපාධිය ලබාගෙන පශ්චාත් අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා විදේශගත වන ශිෂ්‍යාවන්ට තමන්ගේ විෂය සම්බන්ධයෙන් විශේෂ දුෂ්කරතාවකට පත්වීමට සිදු නොවීමයි. අපේ රටේ සහ ඒ රටවල උපාධි මට්ටම් අතර බරපතළ පරතරයක් තිබුණේ නම් අපේ ශිෂ්‍යයන් වෙතින් පොදු පසුබැස්මක් ඒ රටවල දී පෙන්නුම් කළ යුතුව තිබිණි. එහෙත් සිදුවන්නේ එහි අනෙක් පැත්තයි. අපේ ශිෂ්‍යයන් වැටෙන්නේ ඒවායෙහි දක්ෂම ශිෂ්‍යයන්ගේ ගොඩටයි. තවත් උදාහරණයක් වන්නේ අපේ රටේ ප්‍රථම උපාධි ලබා විදේශ රැකියාවන් සඳහා සංක්‍රමණය වන උපාධිධාරීන් ඒ රටවල දී වෘත්තීය කුසලතාව අතින් ගැටලුවලට මුහුණ නොදීමයි. අපේ ප්‍රථම උපාධි මට්ටම ගුණාත්මක නොවීනම් අද අපට මහත් ගැටලුවක් බවට පත්ව තිබෙන බුද්ධි ගලනය කිසිසේත්ම සිදු නොවනු ඇත. පුදුමය වන්නේ අපේ උපාධිවල ගුණාත්මක භාවය පිළිබඳව අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා එදිනෙදා ජීවිතයේ මෙතරම් සරල උදාහරණ තිබියදීත් ඉතා සැහැල්ලුවෙන් ඒවා නොසලකා හැරීමයි. කෙටියෙන් කිවහොත් කලා අධ්‍යාපනය හැරුණු විට අපේ ප්‍රථම උපාධි (undergraduate) මට්ටම ගැන අඩුම තරමින් සැලකිය යුතු මට්ටමේ චෝදනාවක්වත් කළ නොහැකිය. කලා අධ්‍යාපනය ගැන බරපතළ චෝදනා තිබෙන බව ඇත්තය. ඒ පිළිබඳ පසුව දීර්ඝව සාකච්ඡා කරමි. වැදගත්ම කරුණ වන්නේ අපේ රටේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනා වී ඇත්තේ කලා අධ්‍යාපනය නැංවීමට නොවීමයි. එක්කෝ වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු ආදී වැඩි ඉල්ලුමක් සහිත ඒවා සඳහායි. නැතිනම් පොදුවේ සියලුම පාඨමාලාවන් සඳහායි. පාඨමාලා අසූවක් පවත්වාගෙන යන උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් තුළ හුදෙක් එක් පාඨමාලාවක් හෝ දෙකක් අසාර්ථක වූ පමණින් මුළු ක්‍රමයම ඉවත හෙලන්නට නැතිනම් ඉවතට විසි වී යන ආකාරයේ ''ප්‍රතිසංස්කරණ'' කරන්නට ඇති අවශ්‍යතාව කුමක් ද?

අපේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි විවේචකයෝ ඒවා ගුණයෙන් අඩු යැයි පෙන්වීම සඳහා භාවිත කරන සුලබ කරුණු දෙකක් තිබේ. ලෝක විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම් තුළ අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල කිසිදු සැලකිය යුතු ස්ථානයක් හිමිකර ගෙන නොතිබීම ඉන් පළමු

වැන්නයි. දෙවැන්නවන්නේ උපාධිධාරී විරැකියාව හෙවත් අපේ උපාධිධාරීන් වෙළඳපොලට නොගැලපීමයි. ඉතාමත්ම කෙටියෙන් කිව හැකි වන්නේ මේ 'කරුණු' යොදාගනිමින් තර්කකරන්නට උත්සාහ කරන සියලුම දෙනා පාහේ ඒ 'කරුණු' මොනවාදැයි හරිහැටි අවබෝධ කරගෙන නැති බවයි.

අපේ විශ්වවිද්‍යාලයක් ලෝක ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල සැලකිය යුතු ස්ථානයක් හිමිකරගෙන නොමැති බව තරමක් දුරට සත්‍ය ය. එහෙත් ඒ කරුණ මතම අපේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක නොවේයැයි කීම ඉතාමත්ම වැරදි සහගත වන්නේ හේතු ගණනාවක්ම නිසා ය. ඒ තත්ත්වය නිවැරදිව තේරුම් ගැනීම සඳහා ප්‍රථමයෙන්ම කළ යුත්තේ ශ්‍රේණිගත කිරීම් යනු මොනවාදැයි හරිහැටි අවබෝධ කරගැනීමයි. විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගතකිරීම් (university rankings) යන්න ප්‍රචලිත වන්නට පටන් ගත්තේ මීට දශකයකට පමණ පෙර කාලයේ සිටයි. ලෝක මට්ටමින්, කලාපීය මට්ටමින්, සහ විවිධ රටවල ජාතික මට්ටමින් ආදී ලෙස විවිධාකාරයෙන් සැකසුණු ශ්‍රේණිගත කිරීම් රාශියක් පවත්නා අතර විශේෂයන්ම මතක තබා ගත යුතු කරුණ වන්නේ මේ කිසිවක් දේවභාෂිතයන් ලෙස නොසැලකෙන බවයි. මේ හැම එකක්ම පාහේ විවිධ කරුණ මත ඉතාමත්ම බරපතළ ලෙස විවේචනයට ලක්ව තිබේ. ක්‍රමවේදයන්හි දුර්වලතා, මධ්‍යස්ථ නොවීම ආදිය ඒ අතර ප්‍රමුඛය. නිදසුනක් ලෙසට ජනප්‍රියත්වයෙන් දෙවන තැන සිටින ශ්‍රේණිගත කිරීම වන QS World University Rankings හි දී 40% ක් ම ලකුණු දෙන්නේ වෙනත් විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරු යම් විශ්වවිද්‍යාලයකට ලබාදෙන අගයකිරීමටයි (Academic peer review). පක්ෂපාතිත්වය පිළිබඳ කරුණ තවත් එබඳු දුර්වලතාවකි. එය කොතෙක් වැදගත් ද යත් රුසියාවේ ශාස්ත්‍රඥයින් විසින් පවත්වාගෙන යන Global University Ranking හිදී හාවඩ් හා කේම්බ්‍රිජ් විශ්වවිද්‍යාල පසුකරමින් මොස්කව් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලය පස්වන තැනට පැමිණියේ ය.[1] මෙයාකාරයෙන්ම QS ශ්‍රේණිගත කිරීමේදී සාමාන්‍යයෙන් බ්‍රිතාන්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ඉහළට එන බවක් දැකිය හැකි ය. ශ්‍රේණිගත කිරීම්වලින් ලැබෙන ප්‍රතිඵල භාවිත කිරීමේදී සැලකිලිමත් විය යුතු වන්නේ ඒවා තුළ මෙබඳු අකටයුතු සිදුවන නිසාම නොවේ. ඉතා නිවැරදිව සිදු කරන විට ද එම ශ්‍රේණිගත

1. www.globaluniversityranking.org (world ranking හි Top 100 බලන්න)

කිරීම්වලදී භාවිත කර ඇත්තේ කුමන නිර්ණායක ද යන්න අනිවාර්යයෙන්ම විමසා බැලිය යුතුම ය. විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත වී ඇත්තේ එකී නිර්ණායකවලට සාපේක්ෂව පමණක්ම බව හොඳින්ම මතක තබා ගත යුතුවේ. අපේ රටේ සිදුවන වරද නම් එසේ නිර්ණායක ගැන කිසිම අවබෝධයකින් තොරව එකී ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල ප්‍රතිඵල ඔහේ භාවිත කිරීමයි.

එකී නිර්ණායක පිළිබඳව දීර්ඝව විමසීමට පෙර මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල ශ්‍රී ලංකාවට හා අනෙකුත් රටවලට හිමි තත්ත්වයන් ගැන යම් අවබෝධයක් ලබාගැනීම සුදුසු ය. අපේ විශ්වවිද්‍යාලයකට මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල ඉතා ඉහළ ස්ථානයකට පත්වීමට නොහැකිවීම ගැන උළුප්පා දැක්වීමට උත්සාහ ගැණුන ද ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ කොහොමත් කුඩා හා දුප්පත් රටවල විශ්වවිද්‍යාලවලට මේ වර්ගීකරණයන්හි ඉහළ ස්ථාන හිමි නොවන බවයි. ඒවා හිමිවන්නේ දියුණු බටහිර රටවලට පමණි. නිදසුනක් ලෙසට ලෝකයේ වඩාත් පිළිගැනීමට ලක් වූ ශ්‍රේණිගත කිරීම වන Academic Ranking of World Universities හෙවත් ARWU ශ්‍රේණිගත කිරීමේ පළමු ස්ථාන සියයෙන් පනස්හතරක් ම හිමිව ඇත්තේ ඇමරිකාවටයි. 'බටහිර' ලෝකයෙන් පිට එහි ස්ථාන හිමිව ඇත්තේ ජපානය (5) රුසියාව (1) සහ ඊශ්‍රායලය (1) යන රටවලට පමණකි. චීනය, ඉන්දියාව හා බ්‍රසීලය වැනි දැවැන්ත හා වේගයෙන් සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා රටවලට පවා පලමු 100 අතර කිසිදු ස්ථානයක් හිමිව නැත. මේ පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබා ගැනීම සඳහා ප්‍රථම ස්ථාන 100 බෙදී ගිය ආකාරය දැක්වෙන පහත සටහන උපකාරීවනු ඇත.[1]

ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය	54
එක්සත් රාජධානිය	11
ජර්මනිය හා ජපානය	5 බැගින්
කැනඩාව	4
ප්‍රංශය, ස්විට්සර්ලන්තය, ස්වීඩනය, ඕස්ට්‍රේලියාව	3 බැගින්
ඩෙන්මාර්කය, නෙදර්ලන්තය	2 බැගින්
රුසියාව, ෆින්ලන්තය, ඊශ්‍රායලය, නෝර්වේ, බෙල්ජියම	1 බැගින්

1. www.arwu.org/ARWU 2010–jsp (2011-04-05)

ARWU ශ්‍රේණිගත කිරීමේ පළමු ස්ථාන 500න් කිසිවක් ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලයකට හිමිව නැති බව ඇත්තකි. එහෙත් ඉන්දියාවට හිමිව ඇත්තේ ද ස්ථාන දෙකක් (Indian Institute of Science සහ Indian Institute of Technology Kharagpur) පමණකි. ජවහර්ලාල් නේරු විශ්වවිද්‍යාලය, දිල්ලි විශ්වවිද්‍යාලය, පූනේ විශ්වවිද්‍යාලය, කල්කටා විශ්වවිද්‍යාලය වැනි අප දන්නා කිසිදු ප්‍රසිද්ධ විශ්වවිද්‍යාලයක් ඒ අතර නැත. පළමු 500 තුළ චීන විශ්වවිද්‍යාල ඇත්තේ ද 22 ක් පමණකි. මෙ රටවල් දෙකම දැවැන්ත ජනගහණයක් හා ආර්ථික බලයක් හිමි ඒවා බව මෙහිදී සැලකිය යුතුමය. මුළු ආසියාවෙන්ම පලමු 500 ට අයත් විශ්වවිද්‍යාල එකක් හෝ ඇත්තේ ජපානය, කොරියාව, චීනය, ඉන්දියාව හා සිංගප්පූරුවට පමණකි. මුළු අප්‍රිකාවෙන්ම එම 500 ට අයත් විශ්වවිද්‍යාල ඇත්තේ ද.අප්‍රිකාවට (3 ක්) පමණක් වන අතර දකුණු ඇමරිකාවේම ඇත්තේ බ්‍රසීලය (6), ආර්ජන්ටිනාව (1) සහ චිලී (2) යන රටවලට පමණකි. ඇත්ත තත්ත්වය මෙයයි. මැලේසියාව, තායිලන්තය, ඊජිප්තුව, ඉන්දුනීසියාව, පිලිපීනය ආදී අනෙක් බොහෝ රටවලට මෙන්ම ලංකාවට ද එහි ස්ථානයක් නැත. ඒ ගැන කණගාටුවිය යුතුවත් අමුතුවෙන් කලබල විය යුතුවත් නැත.

මේ තත්ත්වයට හේතු වී ඇති කරුණු විමසා බැලීමට පෙර තවත් ශ්‍රේණිගත කිරීමක ප්‍රතිඵල විමසා බැලීම සුදුසු ය. ජනප්‍රියත්වයෙන් දෙවන තැනට පත්ව ඇති ශ්‍රේණිගත කිරීම වන්නේ QS World University Rankings ය. මෙහි ප්‍රතිඵල ද එතරම් වෙනස් නැති නමුත් පළමු ස්ථාන සියය අතර චීන විශ්වවිද්‍යාල දෙකක් තිබේ. මීට අමතරව දකුණු කොරියානු, සිංගප්පූරු හා හොංකොං විශ්වවිද්‍යාල කිහිපයක් ද තිබේ. එහෙත් සුපුරුදු පරිදිම කිසිදු දුප්පත් හා කුඩා රටක කිසිදු විශ්වවිද්‍යාලයක් පළමු සියය අතර නැත. කෙසේ වෙතත් මෙහිදී වැදගත් කරුණක් වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයට 601 + ස්ථානය හිමිව තිබීමයි. ඒ අනුව ඉහළ ස්ථාන නැතැයි නැගෙන චෝදනාව එතරම්ම නිවැරදි එකක් නොවන බව ද අවබෝධකරගත හැකි ය. පහත දැක්වෙන ප්‍රසිද්ධ විශ්වවිද්‍යාල, QS ශ්‍රේණිගත කිරීමෙහි හිමිකරගෙන ඇති ස්ථාන විමසා බැලීමෙන් ඒ බව තවදුරටත් තහවුරු කරගත හැකි ය.[1]

1. www.topuniversities.com / universityrankings / world – university – rankings (බලන්න- view the full 2010 QS world University Rankings)

විශ්වවිද්‍යාලය	රට	ස්ථානය
දිල්ලි විශ්වවිද්‍යාලය	ඉන්දියාව	371
ඔක්ලහෝමා විශ්වවිද්‍යාලය	ඇමරිකාව	401 - 450
හල් විශ්වවිද්‍යාලය	බ්‍රිතාන්‍ය	451 - 500
ප්‍රිටෝරියා විශ්වවිද්‍යාලය	ද.අප්‍රිකාව	451 - 500
තමාසාට් විශ්වවිද්‍යාලය	තායිලන්තය	501 - 550
මෝදනා විශ්වවිද්‍යාලය	ඉතාලිය	501 - 550
කල්කටා විශ්වවිද්‍යාලය	ඉන්දියාව	501 - 550
පූනේ විශ්වවිද්‍යාලය	ඉන්දියාව	551 - 600
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය	ශ්‍රී ලංකාව	601 +

ලෝකයේ තුන්වනුවට ජනප්‍රියම ශ්‍රේණිගත කිරීම වන Times Higher Education හෙවත් THE ලෝක විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම්හි තත්ත්වය ද මෙසේම ය. එනම් ඉන්දියාවට එහි පළමු 200 තුළ කිසිදු ස්ථානයක් නොමැති අතර චීනයට ඇත්තේ 4 ක් පමණකි. ජපානයට 3 කි. කොරියාවට 4 කි. සිංගප්පූරුවට 2 කි. සුපුරුදු පරිදිම මෙහි පළමු ස්ථාන 200 න් 72 ක් ම ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාලවලට ද 29 ක් බ්‍රිතාන්‍ය ඒවාට ද හිමිව ඇති අතර සමස්තයක් ලෙස ගත්කල අති බහුතරයක්ම හිමිව ඇත්තේ බටහිර රටවලටයි.[1] වෙනත් ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල තත්ත්වය ද මීට වෙනස් නැත. ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාලවලට මුල් සියයේ, දෙසීයේ හෝ පන්සියයේ තැනක් හිමි නොවීම මහා ලොකු ඛේදවාචකයක් ලෙස සලකා විශාල ඝෝෂාවක් නඟන අය ඒවායේ මේ යථා ස්වභාවය තේරුම් ගෙන නැත. හුදෙක් ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල ප්‍රතිඵල මත පිහිටා අපේ විශ්වවිද්‍යාල වැදගැම්මකට නැතැයි තීරණය කරනවානම් ඉන්දියාව, චීනය, බ්‍රසීලය, රුසියාව ආදී අති දැවැන්තයින්ගේ සිට තායිලන්තය, මැලේසියාව ආදිය දක්වා වූ ලෝකයේ අතිබහුතරයක් රටවල විශ්වවිද්‍යාල වසා දමන්නැයි යෝජනා කරන්නට

1. www.timeshighereducation.co.uk/world–university–rankings/2010–2011 top–200.html (2011-04-08)

සිදුවනු ඇත. ලෝකයේ ජනප්‍රියම ශ්‍රේණිගත කිරීම වන ARWU හි ක්‍රමවේදය සකස් කළ එන්. සී. ලියූ (N.C. Liu) සහ වයි. චෙන්ග් (Y. Cheng) යන විද්වතුන්ම ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ මෙම ශ්‍රේණිගත කිරීම් හි ප්‍රතිඵල භාවිත කළ යුත්තේ ඉතා ප්‍රවේශමෙන් බවත් එකී ප්‍රතිඵල භාවිත කිරීමට පෙර ඒවා සඳහා උපයෝගී කරගත් ක්‍රමවේදයන් හොඳින් අවබෝධකර ගත යුතු බවත් ය.[1] අපේ රටේ නොකරන්නේම ඒ දෙයයි.

මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම් පිළිබඳවත් අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල තත්ත්වය පිළිබඳවත් නිවැරදි අදහසක් ඇතිකර ගැනීම සඳහා ඒ අනුව දැන් අපි ඒවායේ ක්‍රමවේදයන් විමසා බලමු. ARWU ශ්‍රේණිගත කිරීමේ නිර්ණායකයන් පහත පරිදි ය.

1. නොබෙල් ත්‍යාග හා ගණිතය සඳහා වූ ෆීල්ඩ්ස් පදක්කම් (Fields Medals) දිනා ඇති උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව - (ලකුණු 10%)
2. නෝබෙල් ත්‍යාග හා ෆීල්ඩ්ස් පදක්කම් දිනා ඇති ආචාර්යවරු ගණන - (ලකුණු 20%)
3. ඉතා බහුල ලෙස උපුටා දැක්වෙන පර්යේෂණ (විෂය කාණ්ඩ 21 කට අයත්) - (ලකුණු 20%)
4. Nature සහ Science යන ජර්නලයන්හි පළවන ලිපි සංඛ්‍යාව - (ලකුණු 20%)
5. Science Citation Index සහ Social Science Citation Index සඳහා - (ලකුණු 20%)
6. යම් ආයතනයක ඒක පුද්ගල ශාස්ත්‍රීය දක්ෂතා (ඉහත දර්ශනයකයන්ට අනුව) - (ලකුණු 10%)

මේ නිර්ණායක දුටු සැණින්ම අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල ස්ථානයක් හිමිව නැත්තේ ඇයිදැයි පැහැදිලි වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ කිසිම පුද්ගලයෙක් අද වනතුරු නොබෙල් තෑග්ග හෝ ෆීල්ඩ්ස් පදක්කම දිනා නැත. ඒ අනුව පළමු ලකුණු 30 ගැන බලාපොරොත්තුවක්වත් තබාගත නොහැකි ය. 3, 4, 5 යන නිර්ණායකයන් මගින් ආවරණය වන්නේ පර්යේෂණයන් ය. ශ්‍රී ලංකාව වැනි දුප්පත්, අසංවර්ධිත රටවල

1. en.wikipedia.org/wiki/Academic–Ranking–of–world–universities (2011-03-12)

ද පර්යේෂණ සිදුවුව ද ඒවා මේ 3, 4 හා 5 මගින් බලාපොරොත්තු වන තරම් විශාල ඒවා නොවේ. උදාහරණ වශයෙන් අංක 3 යටතේ බලාපොරොත්තු වන්නේ 'ඉතා බහුල ලෙස උපුටා දැක්වෙන පර්යේෂණ'යි. අංක 4 මගින් බලාපොරොත්තු වන්නේ බෙහෙවින්ම විද්‍යා විෂයන්ට අයත් ලිපියි. ලෝකයේ බහුල ලෙස උපුටා දැක්වෙන අන්දමේ දැවැන්ත විද්‍යා පර්යේෂණ අපට පහසුවෙන් කළ නොහැකි බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත.

ඇත්තෙන්ම මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල අපට ඉහළ ස්ථාන නොලැබීමේ හේතුව ඇත්තේ මෙතැනය. මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම් මගින් මැන බැලෙන්නේ විශ්වවිද්‍යාලවල පර්යේෂණ නොඑසේනම් පශ්චාත් උපාධි මට්ටමයි. ඒවායින් ප්‍රථම උපාධි මට්ටම මැනෙන්නේ ඉතාමත්ම අඩු ප්‍රමාණයකිනි. අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල බෙහෙවින්ම පවතිනුයේ ප්‍රථම උපාධි (undergraduate) සඳහා වූ ආයතන වශයෙන් වන අතර විවිධ හේතු නිසා අපේ පශ්චාත් උපාධි හා පර්යේෂණ මට්ටම දියුණුවී නැත. ඇත්තෙන්ම අපට සාර්ථක ලෙස පශ්චාත් උපාධි හා පර්යේෂණ මට්ටමක් පවත්වාගෙන යාමට නොහැකි බව මගේ අදහසයි. ඒ ඊට අවශ්‍ය ආර්ථික හැකියාව අපට නැති බැවිනි. පර්යේෂණ සිදුවන පශ්චාත් උපාධි විශ්වවිද්‍යාල සියල්ලම පාහේ ඇත්තේ එක්කෝ ආර්ථික වශයෙන් දියුණු රටවල ය. නැත්නම් දුප්පත් වුවත් ඒ සඳහා ප්‍රාග්ධනයක් වෙන් කිරීමට හැකි තරම් විශාල වූත්, එමෙන්ම යම් පමණකට හෝ කාර්මික අංශයක් සහිත වූත් රටවල ය. අපේ රටේ හැටියට ඉහළ ගුණාත්මක තත්ත්වයක් සහිතව අපට පවත්වාගෙන යා හැක්කේ ප්‍රථම උපාධි විශ්වවිද්‍යාල යි. මෙය දුක්විය යුතු දෙයක් නොවේ. මාලදිවයින හා භූතානය වැනි රටවල් විශ්වවිද්‍යාල පවත්වාගෙනයන්නේ නැත. ඒ ඒවා කුඩා බැවින් ගුණාත්මක විශ්වවිද්‍යාල පවත්වාගෙනයාමේ ආර්ථික හෝ සමාජ පසුබිමක් ඒවාට නැති බැවිනි. එහෙයින් ඒවා හොඳ පාසල් පද්ධතියක් පමණක් පවත්වාගෙන යමින් අවශ්‍ය උපාධිධාරීන් ප්‍රමාණය විදේශ අධ්‍යාපනය මගින් නිපදවා ගනිති. අපේ රටේ හැටියට අපට ප්‍රථම උපාධි විශ්වවිද්‍යාල පවත්වගෙන යා හැකි ය. එහෙත් සාර්ථක ලෙස පශ්චාත් උපාධි විශ්වවිද්‍යාල පවත්වාගෙන යා නොහැකි ය. ඒ නිසා අවශ්‍යම නම් පමණක් විශ්වවිද්‍යාල එකක් හෝ දෙකක් හැකි උපරිම ගුණාත්මක මට්ටමින් පශ්චාත් උපාධි සඳහා පවත්වාගෙන යා යුතු අතර පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපනය සඳහා අප වැඩි වශයෙන් යොමුවිය යුත්තේ විදේශ විශ්වවිද්‍යාල කෙරෙහි ය.

කෙසේ හෝ වේවා අප උත්සාහ කළත් පශ්චාත් උපාධි ක්ෂේත්‍රයේදී අප අසාර්ථක වී ඇත්තේ මෙහි විස්තර කර ඇති ආකාරයට ඒ සඳහා වූ පසුබිමක් අපට නැති බැවිනි. රටේ ආර්ථික සංවර්ධනය සඳහා පර්යේෂණ අත්‍යවශ්‍යයය යන මතය සමහරුන් දරන බව පෙනෙයි. එහෙත් මට නම් පෙනෙන්නේ එය වැරදි අදහසක් බවයි. විද්‍යාත්මක පර්යේෂණ හා සොයා ගැනීම් ආර්ථික දියුණුව සඳහා අත්‍යවශ්‍ය ලෙස සැලකුවේ 19 වන සියවසේදී හා 20 වන සියවසේ මුල භාගයේදී ය. අද විද්‍යාත්මක දැනුම යනු පොදු දෙයකි. සංවර්ධනයේ මුල් යුගයේ සිටින රටකට අවශ්‍ය විද්‍යාත්මක දැනුම හා තාක්ෂණය ඒ අනුව 'දැනුම පිළිබඳ විවෘත වෙළඳපොලෙන්' පහසුවෙන් ගත හැකි ය. 19 වන සියවසේදී විද්‍යාත්මක සොයාගැනීම් පසුපස ආර්ථික දියුණුව පැමිණෙන බව පෙනුනත් අද සිදුවන්නේ එහි අනෙක් පැත්තයි. දැන් ආර්ථික සංවර්ධනය මුලින් සිදුවෙයි. එසේ ආර්ථික හැකියාවන් අත්පත් කර ගැනීමෙන් පසුව ඒ රටවල් දැනුම නිෂ්පාදනය කිරීමට ද පටන් ගනී. හොඳම උදාහරණය චීනයයි. ඒ රට නව ආර්ථික ගමනක් ඇරඹූ 1979 වන විට ලෝක දැනුම් නිෂ්පාදනයට චීන දායකත්වයක් නොවූ තරම් ය. එහෙත් දැන් ඇසෙන්නේ චීනය 2013 වන විට දැනුම නිෂ්පාදනය අතින් ඇමරිකාව අබිබවා යන බවකි.[1] මෙපරිද්දෙන්ම බ්‍රසීලය, ඉන්දියාව හා දකුණු කොරියාව දැනුම නිෂ්පාදනය අතින් ප්‍රංශය හා ජපානය අබිබවා යාමට නියමිත බව ද සඳහන් ය. මෙහි සරල තේරුම වන්නේ අපේ රටේ පර්යේෂණ සිදු නොවීම විශ්වවිද්‍යාලවල ප්‍රශ්නයක් නොව අපේ රටේ ආර්ථික සංවර්ධනය පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් පමණක් බවයි.

අප ARWU ශ්‍රේණි ගත කිරීමේදී පහළට තල්ලු වී යන්නේ මේ නිසා ය. එයින් නොබෙල් ත්‍යාගලාභීන් සඳහා ලකුණු දුන්න ද අපේ ඉතිහාසයේවත් නොබෙල් ත්‍යාගලාභියෙක් සිට නැත. පර්යේෂණ සඳහා ලකුණු 60 ක්ම දුන්න ද අපේ රටේ එබඳු විශාල පර්යේෂණ සිදුවීමට පසුබිමක් නැත. එහෙත් අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාලවල ප්‍රථම උපාධි මට්ටම ගුණයෙන් අඩු යැයි මෙයින් කිසිසේත් කියවෙන්නේ නැත. ඇත්තෙන්ම අපේ ප්‍රථම උපාධි මට්ටම (undergraduate) ඉතාමත්ම ඉහළ යැයි කිව හැකිය. පෙර සඳහන් කළ පරිදිම අපේ

---

1. Jack clark "china to overtake US in Science Research" (March 29, 2011) (www.zdnet.co.uk) (2011-04-02)

ප්‍රථම උපාධි ලැබූවන් පශ්චාත් උපාධි සඳහා ගියවිට ඒවායෙහි හොඳම ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම්වලට අයත් වන්නේත්, කිසිදු ගැටලුවකින් තොරව විවිධ විදේශීය වෘත්තීන්හි නියැලෙන්නේත් එබැවිනි. එහෙත් මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම්වලින් ප්‍රථම උපාධි මට්ටම කිසිසේත්ම මැනෙන්නේ නැති බැවින් අපට හිමිවන්නේ පහළ අගයකි.

ජනප්‍රියත්වයෙන් දෙවන තැන සිටින QS world university rankings නම් ශ්‍රේණිගත කිරීම මගින් ඇතිකරන ප්‍රශ්න තරමක් වෙනස් ය. එහෙත් සුපුරුදු පරිදිම අපවැනි රටවලට අවාසි සහගත ය. එහි නිර්ණායකයන් පහත පරිදි ය.[1]

නිර්ණායකය	ලකුණු
1. වෙනත් විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරුන්ගේ නිරීක්ෂණ (Academic peer review)	40%
2. රැකියා සපයන්නවුන්ගේ නිරීක්ෂණ (Recruiter review)	10%
3. ආචාර්ය මණ්ඩල ශිෂ්‍ය අනුපාතය (Faculty student ratio)	20%
4. එක් ආචාර්යවරයෙකු සඳහා වන උපුටාගැනීම් සාමාන්‍යය (Citation per faculty)	20%
5. අන්තර්ජාතික නැඹුරුව (International orientation)	10%

QS විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීමේ වැඩිම විවේචනයකට ලක්ව ඇත්තේ එහි පළමු කොටසයි. එහිදී විශ්වවිද්‍යාලවල ආචාර්යවරු තමන් දන්නා ක්ෂේත්‍රයන් සම්බන්ධයෙන් හොඳ මට්ටමක ඇතැයි තමන් සිතන වෙනත් විශ්වවිද්‍යාලයකට ලකුණු දෙති. ලකුණුවලින් 40% ක්ම වෙන්ව ඇත්තේ ඒ සඳහායි. මෙහිදී ද සිදුවන්නේ අපේ විශ්වවිද්‍යාල පශ්චාත් උපාධි විශ්වවිද්‍යාල නොවීම අපට ඉතා අවාසි සහගත ලෙස බලපෑමයි. වෙනත් රටවල විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරු අපේ විශ්වවිද්‍යාල ගැන දැනගැනීමට නම් ඔවුන් අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට පැමිණිය යුතු ය. එය සිදුවීමට ශක්තිමත් හා පුළුල් පශ්චාත් උපාධි හා

1. en.wikipedia.org/wiki/Qs–world–university– Rankings (2011-03-28)

පර්යේෂණ අංශයක් තිබිය යුතුම ය. අපට එය නැත. ඉතින් අප ආරම්භ කරන්නේම ලකුණු 40 ක් පසුපසිනි. අපේ රටේම කථිකාචාර්යවරුන්ගේ ලකුණු යම් විශ්වවිද්‍යාලයකට හිමිවිය හැකි වුවත් එක් අතකින් ඔවුන් නියැදියට ඇතුළත්දැයි පැහැදිලි නැත. අනෙක් අතට විවිධ ආකල්පමය හේතු මත එම ලකුණු ද විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයකට හිමිවීමේ ඉඩ වැඩි ය. කොහොමටත් පොදුවේ ගත්කල මෙම නිර්ණායකය පුද්ගල නිස්ශ්‍රීත (subjective) වීමේ වැඩි ඉඩක් පවතී. සාමාන්‍යයෙන් යමෙක් කීර්තිමත් විශ්වවිද්‍යාලයකටම වැඩි ලකුණු දීමට පෙළඹීම ස්වාභාවිකය. අංක 2 යටතේ ඇති නිර්ණායකය ද මීට සමානය. එනම් සේවා යෝජකයන් තමන් විසින් රැකියා සපයනු ලැබූ උපාධිධාරීන් ගැන සිතන ආකාරයයි. මේ සේවා යෝජකයින් ලෝක මට්ටමින් තෝරා ගන්නා අය බව ඔවුන්ම සඳහන් කරන බැවින් අපේ සේවා යෝජකයන් ඒ නියැදියට ඇතුළත් වීමේ ඉඩකඩ සීමිත ය. එසේම නියැදිය ද ඉතා කුඩා ය (5007 දෙනෙකු), ලෝකයේ විශ්වවිද්‍යාල දහස් ගණනක ලක්ෂ සංඛ්‍යාත උපාධිධාරීන් ප්‍රමාණයක් මැන ගැනීම සඳහා මේ ක්‍රමය කිසිසේත්ම ගැලපෙන්නේ නැත. මේ අනුව මේ ශ්‍රේණිගත කිරීමේ 50% ක්ම ලකුණු ලැබෙන්නේ මෙබඳු පුද්ගල නිස්ශ්‍රීත වූත් පශ්චාත් උපාධි නොවන විශ්වවිද්‍යාලවලට අවාසිදායක වූත් එමෙන්ම ඉතා කුඩා නියැදි මගින් දත්ත ලබාගන්නා වූත් ක්‍රමවේදයක් මගිනි.

මෙම QS ශ්‍රේණිගත කිරීමේ අංක තුන යටතේ ඇති ආචාර්ය මණ්ඩල අනුපාතය මගින් යම් ප්‍රමාණයකට හෝ ප්‍රථම උපාධි මට්ටම මැනිය හැකි ය. සමහර විට කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයට 601 + ස්ථානය මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම තුළ ලැබී ඇත්තේ මේ නිසාද විය හැකි ය. නමුත් සමහර නිර්ණායක අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය සංවිධානය වී ඇති ආකාරය අනුව කිසිසේත්ම සපුරා ගැනීමට නොහැකි ආකාරයේ ඒවා ය. අංක 5 උදාහරණයකි. එනම් විදේශ ශිෂ්‍යයන් සඳහා ලකුණුවලින් 5% ක් ද විදේශ ගුරුවරුන් සඳහා තවත් 5% ක් ද ඉන් වෙන් කර තිබුණ ද අපගේ ක්‍රමය යටතේ (ඉතා සුළු ප්‍රමාණයක් හැරුණු විට) විදේශ ශිෂ්‍යයන් ගන්නේ නැත. අපේ ඇත්තේ උසස් පෙළ මතම පදනම් වන සංවෘත වූ ඇතුළත්වීමේ පටිපාටියක් වීම ඊට හේතුවයි. මේ ශ්‍රේණිගත කිරීම තුළ පර්යේෂණ සඳහා 20% ක් වෙන්ව ඇත. එය අපට ඉතා පහසුවෙන් සපුරා ගත හැකි එකක් නොවන බව යළිත් කිව යුතු නැත.

මෙසේ දිගින් දිගමට 'පර්යේෂණ' යන්න මඟහැර යාම නිවැරදිදැයි කෙනෙකුට ගැටලුවක් පැන නැඟිය හැකි ය. අපට අපේ රටේ සියළුම විශ්වවිද්‍යාල පර්යේෂණ විශ්වවිද්‍යාල බවට පත්කර ගත හැකිනම් එය ඉතා යහපත් ය. නමුත් එසේ කළ නොහැකි ය. අපට පමණක් නොව පෙරදීද පෙන්වා දුන් පරිදි ලෝකයේ අති බහුතරයක් රටවලට ද එසේ කර ගත නොහැකි ය. එහෙත් එය හා ප්‍රථම උපාධි මට්ටම අතර එතරම් ලොකු සම්බන්ධයක් නැත. පශ්චාත් උපාධි මට්ටම පර්යේෂණ හා සම්බන්ධ වන අතර ප්‍රථම උපාධි මට්ටම වැඩියෙන් සම්බන්ධ වන්නේ ඉගැන්වීම සමඟයි. ඒ නිසා කිසිම පර්යේෂණයක් නොකරන විශ්වවිද්‍යාලයක පවා හොඳ ප්‍රථම උපාධි මට්ටමක් තිබිය හැකි ය. ලංකාවේ දැන් සිදුවෙමින් පවතින්නේ පශ්චාත් උපාධි මට්ටම ගැන සැකසූ නිර්ණායක යොදා ගනිමින් ප්‍රථම උපාධිය ගැන නිගමන දීමට යම් පිරිසක් ජනප්‍රියවාදී ආකාරයෙන් උත්සාහ කිරීමකි. අප කියන්නේ එය වැරදි බව පමණකි.

තවත් ශ්‍රේණිගත කිරීමක නිර්ණායක විමසා බැලීම වෙහෙසකර දෙයක් විය හැකි ය. එහෙත් Times Higher Education හෙවත් THE ලෝක විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම් ද ප්‍රධාන ශ්‍රේණිගත කිරීම් තුනෙන් එකක් ලෙස සැලකෙන බැවින් ඒ පිළිබඳව ද කෙටියෙන් වුව සඳහන් නොකළහොත් අඩුවකි. එහිදී ලකුණු බෙදී යන්නේ පහත පරිදි ය.[1]

		ලකුණු
1. ඉගැන්වීම	- අධ්‍යාපන පරිසරය	30%
2. පර්යේෂණ	ප්‍රමාණය , ආදායම හා කීර්තිය	30%
3. උපුටා ගැනීම්	- පර්යේෂණයන්හි බලපෑම	32.5%
4. කර්මාන්ත	මගින් ලැබෙන ආදායම	2.5%
5. අන්තර්ජාතික	මිශ්‍රණය - ශිෂ්‍ය හා ගුරු	5%

1. www.timeshighereducation.co.uk / world – university – rankings / 2010 – 2011 analysis – methodology.html (2011-04-02)

මෙහිදී ද පර්යේෂණවලට ලැබී ඇති මුළු අගය 65% ක් වේ. (2, 3, 4 හි එකතුව) අන්තර්ජාතික මිශ්‍රණයට 5% කි. මේ 70% ම අපට ලබා ගැනීම පහසු නැත. අපට ලබාගත හැක්කේ ඉගැන්වීම සඳහා වූ 30% පමණකි. (දෙවයේ සරදමකට මෙන් මෙම 30% න් 2.25% ක් වෙන්ව ඇත්තේ ආචාර්යවරුන්ගේ ආදායම නම් අයිතමයටයි. ඒ අනුව ඒ 2.25% ලැබෙන්නේ නැත).

ශ්‍රේණිගත කිරීම් පිළිබඳව මීට වඩා විස්තර කිරීම අවශ්‍ය යැයි නොසිතමි. ශ්‍රේණිගත කිරීම් මගින් ලැබෙන ප්‍රතිඵලවලින් තාර්කික නිගමනවලට එළඹීමේ වරදක් නැත. වරද ඇත්තේ ඒවා දේවභාෂිතයන් ලෙස සැලකීමේ ය.

පාඨමාලාවල ගැටලුවක් තිබේ ද?

අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මකභාවයෙන් පහළ යැයි දැක්වීම සඳහා යොදාගන්නා තවත් එක් කරුණක් වන්නේ රැකියා විරහිත උපාධිධාරීන් පිළිබඳ ගැටලුවයි. තරගකාරී පරිසරයක් මැද රැකියාවක් ලබා ගත හැක්කේ දක්ෂයින්ට බැවින් උපාධිධාරීන්ට රැකියා නොමැති වීමේ හේතුව අන්කිසිවක් නොව ඔවුන් දක්ෂ නොවීම නැතිනම් ඔවුන් ලද අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක එකක් නොවීම ලෙස නිගමනය කෙරේ. මෙම ගැටලුව හා බැඳුණු සමහර කරුණු සත්‍යයැයි කිව හැකි ය. එහෙත් තවත් සමහර ඒවා අසත්‍යයන් වන අතර මේ ගැටලුව නිසි පරිදි අවබෝධකර ගැනීමට නම් ඇත්ත හා බොරුව ප්‍රවේශමෙන් වෙන්කර ගත යුතු ය. ඒ පිළිබඳ නිවැරදි චිත්‍රයක් සකසා ගත හැක්කේ එවිට පමණකි.

පළමුවෙන් කිව යුත්තේ උපාධිධාරීන් යම් ප්‍රමාණයක් රැකියා විරහිත වූ පමණින් ඊට හේතුව ඔවුන් ලද අධ්‍යාපනය ගුණාත්මක නොවීම යැයි නිගමනය කිරීම වැරදි සහගත බවයි. අධ්‍යාපනය ඉතා ගුණාත්මක වී තිබියදීත් රැකියා විරහිතභාවයක් පැවතිය හැකි ය. ඊට හේතුව විය හැක්කේ අධි සැපයුමයි. යම් විෂය ක්ෂේත්‍රයක් සම්බන්ධයෙන් වෙළඳපොලෙහි ඇති ඉල්ලුමට (රැකියා අවස්ථා ප්‍රමාණයට) වඩා වැඩි උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාවක් බිහි කළහොත් එවිට ඒ අය අතුරින් යම් පිරිසකට රැකියා විරහිත වන්නට සිදුවීම පුදුමවන්නට

දෙයක් නොවේ. සමහර කාලයන්හිදී ගොවීන් වවන වට්ටක්කා, දෙහි ආදියට සිද්ධ වන්නේත් මේ ටිකම ය. වෙළඳපොල පිළිබඳ අවබෝධයකින් තොරව වැඩියෙන් වැවීම, (කාලගුණය වැනි විවිධ හේතු මත) සමහර කාලවල අස්වැන්න අසාමාන්‍ය ලෙස වැඩිවීම හෝ ඉල්ලුම හිටි අඩියේ පහත යාම වැනි කරුණු නිසා ඒ බෝගවල සැපයුම ඉල්ලුමට වඩා වැඩිවී අධි සැපයුමක් ඇති වේ. එවිට ඒවා ගිනිතබා විනාශ කරන්නට හෝ අලින්ට හෝ ගවයන්ට කන්නට දෙන්නට ගොවීන්ට සිදුවේ. එසේ වන්නේ ඒවායෙහි අධි සැපයුමක් ඇතිවීම නිසා මිස ඒවායෙහි ගුණය හදිසියේ පහළ යාම නිසා නොවන බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. උපාධිධාරීන් පිළිබඳ කරුණ ද මෙසේම ය. ඔවුන්ට රැකියා නැති වී ඇත්තේ වට්ටක්කාවලට සිදු වූ පරිද්දෙන්ම අවශ්‍ය පමණට වඩා වැඩියෙන් නිෂ්පාදනය කිරීම නිසා විය හැකි ය. ඒ නිසා හුදෙක් ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීමෙන් රැකියා විරහිතභාවය තුරන් කළ හැකි යැයි සමහරුන් තුළ ඇති කල්පනාව එතරම් තාර්කික වූවක් නොවන බව කිව යුතු ය.

කෙසේ වෙතත් මෙහි තවත් පැති කඩක් තිබේ. එනම් අධි සැපයුම පිළිබඳ ගැටලුව පැන නගින්නේ උපාධියේ විෂය සහ රැකියාව අතර සෘජු හා දැඩි සම්බන්ධයක් තිබේ නම් පමණකි. එනම් වෛද්‍ය උපාධිය හා වෛද්‍ය වෘත්තිය අතර සම්බන්ධය වැනි තත්ත්වයක් තිබේනම් ය. එවැනි තත්ත්වයක දී වැඩිපුර වෛද්‍ය උපාධිධාරීන් බිහි කළහොත් ඔවුනට රැකියා විරහිත වන්නට (හෝ ඌණ රැකියාවන්හි නියුතු වීමට) සිදු වේ. නමුත් දැන් උපාධි හා රැකියා අතර එබඳු සෘජු සම්බන්ධයක් පවතින්නේ ඉතා අඩු මට්ටමකිනි. එනම් දැන් ජීව විද්‍යා උපාධිධාරීන් ද, ඉංජිනේරු උපාධිධාරීන් ද එමෙන්ම දර්ශනය උපාධිධාරීන් ද බොහෝ විට රැකියා ලෙස කරන්නේ කළමනාකාරකමක් විය හැකි ය. ඒ අනුව ජීව විද්‍යාව හෝ ඉංජිනේරුවිද්‍යාව ආශ්‍රිත රැකියා හිඟ වූ පමණින් ජීව විද්‍යා හෝ ඉංජිනේරු උපාධිධාරියෙකුට රැකියා විරහිත වන්නට සිදුවන්නේ නැත. දැන් රැකියා සඳහා ඇත්තේ එක්තරා ආකාරයක විවෘත වෙළඳපොලකි. එනිසා පෙර ඡේදයේදී සිද්ධාන්තමය ලෙස සඳහන් කළ අධි සැපයුම් තත්ත්වය ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්විට හැමවිටම සිදුවන්නක් නොවිය හැකි ය. එසේනම් මෙහි තේරුම උපාධිවල ගුණාත්මක මට්ටම ඉහළ නැංවීම මගින් මේ රැකියා විරහිතභාවය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳා ගතහැකිය යන්න ද? නැත.

ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම යනු අන් කිසිවක් නොව ඒ ඒ විෂයයන්ට අදාළව පාඨමාලාවල තත්ත්වය ඉහළ නැංවීමයි. එනම් ජීව විද්‍යා සිසුවාට ඉතා හොඳින් ජීව විද්‍යාවත්, දර්ශනය සිසුවාට ඉතා හොඳින් දර්ශනයත් ඉගැන්වීමයි. එහෙත් මෙහි විස්තර කළ රැකියා පිළිබඳ විවෘත වෙළඳපොලේදී උපාධිධාරීන්ගෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ එබඳු විෂය දැනුමක් නොවේ. ඇත්තෙන්ම එහිදී බලාපොරොත්තුවන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂා නිපුණත්වය, පෞරුෂය, බාහිර පෙනුම, කාර්යාලීය කටයුතු සඳහාවන පරිගනක දැනුම ආදියයි. ඒ අනුව විෂය පිළිබඳ විශේෂඥ දැනුමක් ඇති එහෙත් පෙර කී කුසලතා නැති උපාධිධාරියෙකු සහ එබඳු කුසලතා ඇති එහෙත් විෂය දැනුම ඉතා දුර්වල උපාධිධාරියෙකු අතර තරගයකදී රැකියා අවස්ථාව නිසැකවම දිනාගනු ඇත්තේ දෙවනුවට කී උපාධිධාරියායි. උදාහරණයක් කිවහොත් ඇරිස්ටෝටල් වැන්නෙකුට රැකියා විරහිත වන්නට සිදු විය හැකි අතර 'පොෂ්' යැයි සාමාන්‍යයෙන් හඳුන්වන හිරිමල් තරුණයෙකුට හෝ තරුණියකට ඉතා පහසුවෙන් රැකියාවක් හිමිවනු ඇත. උපාධිධාරී විරැකියාව හා පාඨමාලාවල තත්ත්වය අතර කිසිදු සැලකිය යුතු අන්දමේ සබඳතාවයක් නැතැයි අප කියන්නේ එහෙයිනි. උපාධිධාරීන්ට රැකියා අවස්ථා සහතික කිරීම පිණිස කරනවානම් කළ යුත්තේ ඔවුනට පෙර කී කුසලතා අත්පත් කර දීමයි. මේ පිළිබඳව පසුව වැඩිදුරටත් විස්තර කරමි.

ඇත්ත තත්ත්වය එය වුව ද පාඨමාලා ගුණාත්මක නැතැයි ද එහි ප්‍රතිඵලය ලෙස උපාධිධාරීන්ට රැකියා නොමැතිව ඉන්නට සිදුව ඇතැයි ද වශයෙන් වූ ඉතා බලවත් මතයක් සමාජයෙහි පවතින බවක් පෙනේ. පෙර කී ලෙසින් පාඨමාලා හා රැකියා අතර සම්බන්ධයක් නැතිවා පමණක් නොව දැනට පවත්නා බොහෝ පාඨමාලාවන්හි ඔය කියන අන්දමේ ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුවක් ද නොමැත. මේ කරුණ වරදවා වටහා නොගැනීම වැදගත්ය. මේ කියන්නේ 'පාඨමාලා අන්තර්ගතය' නම් කරුණ පිළිබඳව පමණකි. සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහිම (එනම් පාසල් අධ්‍යාපනය ද ඇතුළු) ඇති වෙනස, සංස්කෘතියෙහි ඇති වෙනස, ආර්ථික හා සමාජ තත්ත්වයන්හි වෙනස සහ විශ්වවිද්‍යාලයන්හි ඇති වෙනත් වෙනස්කම් ආදිය නිසා බටහිරත් අපේ රටත් අතර උපාධිධාරීන්ගේ ගුණයෙහි වෙනස්කම් ඇතිවීමට

ඉඩ ඇති බව පිළිගත හැකිය. එහෙත් පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් අතර නම් ඔය කියන අන්දමේ වෙනසක් නැත.

මෙය තේරුම් ගැනීමට පහසු ඉතා සරල කරුණකි. අපේ රටේ ඇත්තේ බටහිර ආකෘතියේ විශ්වවිද්‍යාලයයි. අපේ රටේ පමණක් නොව ඉතාමත්ම ස්වල්ප අවස්ථාවක් දෙකක් හැරුණුවිට ලෝකයේම තත්ත්වය එයයි. එමෙන්ම බටහිර දැනුම අද වනවිට ඉතාමත්ම ආධිපත්‍යධාරී හා ප්‍රමුඛ බවට පත්වී විශ්වීය දෙයක් බවට පත්ව ඇත. මේ දෙකෙහි එකතුවෙහි ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ අඩුවැඩි වශයෙන් ගත්කල එකම වර්ගයේ පාඨමාලාවන් මුළු ලෝකයේම දැන් ඉගැන්වෙමින් පැවතීමයි. මුළු ලෝකයේම ජීව විද්‍යාව යැයි විෂයයක් තිබේ. එමෙන්ම එය එකම ජීව විද්‍යාවකි. චීනයේ හා ලිබියාවේත්, මොරොක්කෝවේ හා ආර්ජන්ටිනාවේත් ඇත්තේ බටහිර රටවල ජීවවිද්‍යාව යැයි හැඳින්වෙන විෂයම ය. ලෝකයේ ප්‍රධාන කේන්ද්‍ර දෙක තුනක මීට අදාළ දැනුම නිෂ්පාදනය වන අතර ලෝකයේ ප්‍රධාන භාෂා කිහිපයකින් ඒ හා සම්බන්ධ පාඨ ග්‍රන්ථ (text books) ලියැවීම ද එමෙන්ම නිරන්තරයෙන් සංස්කරණය වෙමින් අලුත් වීම ද සිදු වේ. විශේෂයෙන්ම උසස් අධ්‍යාපනයේ දී ලෝකයේ ප්‍රධාන ජාත්‍යන්තර භාෂාවන් ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය හෝ සහායක භාෂා මාධ්‍යයක් ලෙස වෙනත් රටවල ද භාවිතවන බැවින් එකී පාඨ ග්‍රන්ථ විශ්වවිද්‍යාල ගුරුවරුන් මෙන්ම ශිෂ්‍යයන් අතර ද සුලබ ය. (ලංකාවේ වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු වැනි ශිෂ්‍යයන් නිරතුරුව භාවිත කරන පාඨ ග්‍රන්ථ මීට උදාහරණය කි.) ඒ අනුව නව දැනුම යනු තවදුරටත් ගුරු මුෂ්ටියෙන් හෝ ගුප්ත ලෙස පවතින්නක් නොව බැලූ බැල්මට ම පෙනෙන දෙයකි. මේ සමගම සෑම කුඩා රටකම විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරු කරන්නේ ප්‍රධාන රටවල පාඨමාලා කොපි කිරීමයි. එය එක්කෝ පශ්චාත් උපාධි සඳහා ඒ රටවලට යෑමෙන් සිදු වේ. නැතිනම් අන්තර්ජාලය පිරික්සීමෙන් පසුව ඒ ඒ රටවල පාඨමාලා ක්‍රම දැකීමෙන් සිදු වේ. ඒ අනුව දැනුම ද එය බෙදාදීම සඳහා භාවිතවන පාඨමාලා ක්‍රමය ද දැන් පෙරටත් වඩා පහසුවෙන් යාවත්කාලීන වෙමින් පවතින බව කිව හැකි ය.

විද්‍යා හා කළමනාකරණ වැනි විෂයයන් සම්බන්ධයෙන් ගත්කල මෙය ශ්‍රී ලංකාවේදී ඉතාමත්ම පහසුවෙන් සිදුවේ. එක් අතකින් මේවායේ විශ්වීය ස්වභාවය වැඩි ය. අනෙක් අතට මේවායෙහි

ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය බොහෝ විට ඉංග්‍රීසි භාෂාව නිසා ප්‍රධාන පාඨ ග්‍රන්ථ වෙත වඩා වැඩියෙන් නිරාවරණය වීම සිදුවේ. කලා විෂයයන් ගත්විට ඉහත සාධක දෙකෙහි යම් අඩුවක් දක්නට හැකි බව සත්‍යයකි. එහෙත් පාඨමාලා නවීකරණය වීමට එය එතරම් තදබල ලෙස බලපා නැත. දැන් කලා පීඨවල සිදුවන්නේ විදේශ විශ්වවිද්‍යාලවල පාඨමාලා අනුගමනය කරමින් තම පාඨමාලා සකස් කර ගැනීමයි (කොපි කිරීමයි). ඒ සමගම එකී පාඨමාලා උගන්වන බොහෝ ගුරුවරු කරන්නේ ඒ ඒ විෂය ක්ෂේත්‍රයන් පිළිබඳ ලියැවුණු ලොව පිළිගත් ඉංග්‍රීසි පාඨ ග්‍රන්ථ ඇසුරෙන් තම දේශන මාලා සකස් කර ගැනීමයි. මෙය අමුම අමු කොපි කිරීමක් විය හැකි බව ඇත්තකි. මෙහි නිර්මාණශීලිත්වයක් නැති බවද ඇත්තකි. ඇත්තෙන්ම මේ නිසාම මේ අය කථිකාචාර්යවරු නොව හුදු පරිවර්තකයන් පිරිසකැයි යනුවෙන් පරිහාසයට පවා ලක්වන බවද ඇත්තකි. එහෙත් අපේ ප්‍රස්තුත කරුණ නම් මෙයින් හොඳින්ම ඉටුවන බව ඒ සමගම පිළිගත යුතු ය. එනම් අප දැන් ජයවර්ධනපුරයෙහි උගන්වන්නේත්, ඇමරිකාවේ උගන්වන දේශපාලන සමාජ විද්‍යාවමයි. ඒ තුලනාත්මක දේශපාලනයම ය. ඒ ගැටුම් අධ්‍යයනයම ය.

අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල ඉගැන්වෙන පාඨමාලා ගුණාත්මක නැතැයි බොහෝ අය කියන්නේ ඇත්තෙන්ම පාඨමාලා හොඳ නැති නිසා නොවේ. මේ බොහෝ දෙනෙක් සමහර විට අපේ පාඨමාලා වෙනත් රටවල පාඨමාලා සමඟ ක්‍රමානුකූලව සසඳා බලාවත් නොමැති විය හැකි ය. මෙය හුදෙක් බුද්ධිමය අනුමානයකි. එය මෙසේ ය. 'උපාධිධාරීන්ට රැකියා නැත. එසේ රැකියා නැතිවෙන්නට නම් හේතුවක් තිබිය යුතු ය. ඒ හේතුව උපාධිධාරියා ගුණාත්මක නොවීමයි. උපාධිධාරියා ගුණාත්මක නැත්නම් ඊට හේතුව විය යුත්තේ ඔහු ලද අධ්‍යාපනයේ දුර්වලතාවයි. අධ්‍යාපනය දුර්වල වන්නට හේතුව අන් කිසිවක් නොව ඉගැන්වෙන දෙය එනම් පාඨමාලා ගුණාත්මක බවින් අඩුවීමයි.' පාඨමාලා පිළිබඳ මහා කලබැගෑනියක් ඇතිවීමට හේතු වී ඇත්තේ මේ අති සරල එහෙත් අතිශයින්ම වැරදි සහගත තර්කයයි.

ඉතින් උපාධිධාරීන්ට රැකියා නැතැයි පෙනෙන හැමවිටකම සමහරු විලාසිතාවක් පරිද්දෙන් දැන් යෝජනා කරන්නේ 'පාඨමාලා සංවර්ධනයයි.' මේ පාඨමාලා සංවර්ධන ව්‍යාපෘති දැන් කොතෙක් දුර ගොස් ඇත් ද යත් අපේ ප්‍රථම උපාධි පාඨමාලාවල දැන් සමහර විට

උගන්වන්නේ වෙනත් රටවල නම් පශ්චාත් උපාධි මට්ටමේ උගන්වන ඒවායි. මීට හොඳ උදාහරණයක් තිබේ. වරෙක ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ ආර්ථික විද්‍යා අධ්‍යයනාංශයේ එවකට සිටි අංශාධිපතිවරයා (ආචාර්ය ඩී.පී.එස්. චන්ද්‍රකුමාර) එකල ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණ සිටි ආර්ථික විද්‍යාව පිළිබඳ ඇමරිකානු මහාචාර්යවරයෙකුට තම අධ්‍යයනාංශයේ පාඨමාලා පිළිබඳ අධ්‍යයනය කොට ඒවා බටහිර රටවල මට්ටමට ගැලපෙන ලෙස සංවර්ධනය කිරීම සඳහා අවශ්‍ය නිර්දේශ ඉදිරිපත් කරන්නැයි ආරාධනා කොට සිටියේ ය. එකී මහාචාර්යවරයා සිය අධ්‍යයනයෙන් පසුව ප්‍රකාශ කර සිටියේ පාඨමාලාවල කිසිදු වරදක් නොමැති බවයි. එපමණක් නොව ඔබට ඔබේ පාඨමාලා බටහිර රටවල මට්ටමට ගැනීමට අවශ්‍යනම් කළ යුත්තේ තවත් දේ එකතු කිරීම නොව සමහර දේවල් අඩු කිරීම යැයි ඔහු වැඩිදුරටත් කියා තිබිණ. ඒ මහාචාර්යවරයා සේවය කරමින් සිටි ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාලයේ පශ්චාත් උපාධි මට්ටමේ සමහර කරුණු ද ජයවර්ධනපුරයෙහි ප්‍රථම උපාධිය සඳහා ඉගැන්වෙමින් තිබිණ. දැනුදු එහි වෙනසක් නැත.

පාඨමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ දැනුවත් වැඩසටහන් හැරුණු විට නිරුත්සාහිකව මෙන් සිදුවන දෙයක් ද මීට බලපා ඇත. අපේරටේ විශ්වවිද්‍යාලවල ශක්තිමත් පශ්චාත් උපාධි අංශයක් නැත. ඒ නිසා ප්‍රථම උපාධියේ මට්ටම නැතිනම් එහි සීමාව කුමක් ද යන්න ඊට ඉහළ උපාධි පාඨමාලා මට්ටමකින් පාලනය වීමක් සිදු නොවේ. ඒ අනුව අපේ රටේ ප්‍රථම උපාධි පාඨමාලාවලට ඇත්තේ සීමාවිරහිත විවෘත අවකාශයකි. එහෙයින් බොහෝවිට විදේශගතව පශ්චාත් උපාධි හදාරා එන කථිකාචාර්යවරු තමන් එහිදී උගත් නැතිනම් ප්‍රිය කළ විෂය ක්ෂේත්‍රයන් හඳුන්වා දීමට යාමෙන් ද, නැතිනම් පවත්නා පාඨමාලාවන්ට අනවශ්‍ය ලෙස කොටස් එකතු කිරීමෙන් ද ක්‍රම ක්‍රමයෙන් අපේ ප්‍රථම උපාධි මට්ටම පශ්චාත් උපාධි සීමාව පවා ආක්‍රමණය කරමින් පවතී. අපේ රටේ පශ්චාත් උපාධි අංශයක් සංවර්ධනය වී තිබුණානම් එකී ආචාර්යවරුන්ට තමන් ලද දැනුම බෙදාදීම සඳහා නියමිත ස්ථානයම ලැබීමට ඉඩ තිබිණි. දැන් සිදුවන්නේ ඊට සුදුසු තැන නැති නිසා තියෙන තැනදී හෝ ඒවා ඉගැන්වීමට පෙළඹීමයි. මෙසේ අපේ පාඨමාලා සීමා මායිම් ඉක්මවමින් පවා 'සංවර්ධනය' කොට තිබුණත් එයින්

රැකියා ප්‍රශ්නය විසඳී නැති බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. මෙය මීටත් වඩා 'සංවර්ධනය' කළ ද වෙනස් ප්‍රතිඵලයක් ලැබෙන්නේ නැත. නිදසුනක් ලෙසට ඇමරිකාවේ හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලයේ ඇති පාඨමාලාවන් එහෙම පිටින්ම මෙහේ ඉගැන්නුවත් එයින් රැකියා අවස්ථා නම් සහතික කළ නොහැකි ය.

කරුණු මත නිගමනවලට එලඹෙතැයි ජනප්‍රිය ලෙස ප්‍රකාශ වුවත් බොහෝ දෙනෙකු කරන්නේ නිගමනවලට පළමුව එළඹී ඒ සඳහා අවශ්‍ය කරුණු පසුව එකතුකර ගැනීමයි. නැතිනම් එබඳු 'කරුණු' නිර්මාණය කිරීමයි. පාඨමාලා පිළිබඳ ප්‍රශ්නයට ද දැන් සිදුව ඇත්තේ මෙයයි. මේ තත්ත්වය කොතෙක් දුරදිග ගොස් ඇත් ද යත් වරෙක ශ්‍රී ජයවර්ධනපුරයෙහි ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්යවරයෙකු වන නවරත්න බණ්ඩා මහතා අපේ පාඨමාලා කෙතරම් පරණදැයි කියා පෑම සඳහා 'කරුණක්' ලෙස පෙන්වා සිටියේ අප තවමත් කර්මාන්තශාලා නිෂ්පාදන ආකෘතිය (Factory production model of education) අධ්‍යාපනය සඳහා උපයෝගී කර ගනිමින් ඉන්නා බවයි.[1] ඇත්තම තත්ත්වය නම් ලෝකයේ කිසිම රටක් ඊට වෙනස් ආකෘතියක් දැන් අධ්‍යාපනය සඳහා යොදා නොගන්නේය යන්නයි. සරලව කිවහොත් කර්මාන්තශාලා නිෂ්පාදන ආකෘතිය යනු අප පාසල් අධ්‍යාපනය ලද ආකාරයයි. හොඳින් සිතා බැලුවහොත් අප බාලාංශයේ සිට උසස් පෙළ දක්වා ගමන් කළේ කර්මාන්තශාලාවක ඇති නිෂ්පාදන පථයක (Production line) භාණ්ඩයක් ගමන් කරන ආකාරයට බව අවබෝධවනු ඇත. විවිධ ශ්‍රේණිවලදී අපට විවිධ කුසලතා විධිමත් ආකාරයකට ලබාදෙන ලදී. ඉහළ පංතිවලදී නම් විවිධ කාලච්ඡේද සඳහා විවිධ ගුරුවරු පැමිණ තම කාර්ය කොටස ඉටුකර ගිය හ. එය නිෂ්පාදන පථයක් ළඟ සිටින කම්කරුවෙකු විසින් එම පථය දිගේ එන භාණ්ඩයට තමන්ට නියම කර ඇති පරිදි මුරිච්චියක් සවිකිරීම නැතිනම් ලේබලයක් ගැසීම වැනි දෙයකි. අවසානයේ නිමි භාණ්ඩයක් එළියට එන පරිද්දෙන් අමුද්‍රව්‍යයක් ලෙස පාසලට භාරදුන් අප ද උසස් පෙළින් එන්නේ නිමි භාණ්ඩයක් ලෙසටයි. 18 හා 19 වන සියවස්වල යුරෝපයේ සිදු වූයේ ඒ වන විට

---

1. එච්.එම්. නවරත්න බණ්ඩා, ''පාසල් හා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය 20 වන සියවස තුළ සිරවී තිබීම තුළ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සාර්ථක වේද?'', *රාවය*, 2010 ඔක් : 31, 10 පි.

භාණ්ඩ නිෂ්පාදනය අතිශය වේගවත් හා විධිමත් කිරීමට සාර්ථකව උපයෝගී කරගත් ක්‍රමය අධ්‍යාපනය සඳහා ද භාවිත කිරීමට පටන් ගැනීමයි. ඒ අනුව එතෙක් පැවති තනි කාමරයේ පාසල් ආකෘතිය හෙවත් එකම ශාලාවක එක් ගුරුවරයෙකු විසින් විවිධ මට්ටම්වල සිටින ශිෂ්‍යයන් පිරිසකට එකම මොහොතේ දී ඒ ඒ ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතාව පරිදි අවධිමත් ලෙස ඉගැන්වීමේ පැරණි ආකෘතිය අභාවයට ගියේ ය.

මේ අනුව කාර්මාන්තශාලා නිෂ්පාදන ආකෘතිය යනු කිසිසේත්ම පාඨමාලාවන් හෙවත් අන්තර්ගතය හා බැඳුනක් නොව ඒවා ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය හෙවත් ආකෘතිය සමඟ බැඳුනක් බව ඉතා පහසුවෙන් අවබෝධකර ගත හැකි ය. නවරත්න බණ්ඩා කොතෙක් වැරදි සහගත වී තිබුණේ ද යත් ඔහු ඔහුගේ මුළු ලිපියම ලියා තිබුණේ කර්මාන්තශාලා ආකෘතිය මගින් දෙන්නේ කාර්මික යුගයට ගැළපෙන අධ්‍යාපනයක් ය යන නිගමනය මත පදනම් වෙමිනි. කර්මාන්තශාලා ආකෘතියට ඒ නම වැටුණේ නවරත්න මහතා සිතූ අයුරින් එහි අන්තර්ගතය පිළිබඳ සැලකීමෙන් නොව ක්‍රමවේදය (ආකෘතිය) පිළිබඳ සැලකීමෙනි. ඔහු සිතා තිබුණේ එය කාර්මික යුගයේ ඇරඹුණක් බැවින් දැන් සේවා හෝ දැනුම වැනි අංශයක් ඉදිරියට පැමිණ ඇති විට නියතවම ඒ සමඟ අලුත් අධ්‍යාපන ආකෘතියක් ද (ඔහු එය පාඨමාලා සමඟ පටලවා ගැනීමෙන් මහා වියවුලක් ඇති වී තිබිණ) ඇති වී තිබිය යුතු බවයි. දැන් එවැන්නක් අනෙක් රටවල් අනුගමනය කරතැයි ඔහු සිතා තිබිණ. එය කරුණුමය වශයෙන් පමණක් නොව තර්කයක් ලෙස ද වැරදි සහගතය. බටහිර ලෝකයෙහි ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය බිහිවූයේ ද කාර්මීකරණය සමගමයි. දැන් පශ්චාත් කාර්මික යුගයකට පිවිසුණායැයි කියා බටහිර විසින් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය අතහැර නැත. තවමත් ඔවුනට අනුව හොඳම ආණ්ඩුක්‍රමය එයමයි. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ තත්ත්වය ද එසේම ය. සමහර විට තවත් සියවස් ගණනාවකටම මේ තත්ත්වය වෙනස් නොවනු ඇත.

අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ගැන කෙරෙන සමහර විවේචනයන්හි ඇත්තේ බරපතළ ද්වේශසහගත බවකි. එච්.එම්.නවරත්න බණ්ඩාගේම පහත සඳහන ඊට හොඳ උදාහරණයකි. ''සිසුන්ට උගන්වනු ලබන ඉපැරණි පාඨමාලාවලින් පළමු පන්තියේ උපාධියක් ලැබූව ද ඒ ප්‍රතිඵල

සමඟ විදෙස් දියුණු පර්යේෂණ විශ්වවිද්‍යාලයක පශ්චාත් උපාධි පාඨමාලාවලට අයදුම් කළහොත් ඒ සියල්ල ප්‍රතික්ෂේප කිරීම නිශ්චිතවම සිදුවන අතර ඊට හේතු ලෙස ඔවුන් අපට කියන්නේ ඔබලාට උපදේශකත්වය සැපයීමට සිටි මහාචාර්යවරු දැනට වසර සිය ගණනකට පෙර අභාවප්‍රාප්ත වී ඇති බව හා එම අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රයන් ද දැන් පුරාවස්තු බවට පත්ව ඇති බවයි.'' [1] මේ මහතා විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරයෙකි. කොපමණ පිරිසක් ඔය කියන දියුණු විශ්වවිද්‍යාලවලට පශ්චාත් උපාධි සඳහා යන්නේදැයි ඔහු හොඳ හැටි දනියි. ඒ කිසිවෙකුටත් මුදල් හදල් පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් විනා පාඨමාලා පිළිබඳ ගැටලුවක් නම් කිසිවිටෙක ඇති වී නොමැති බව ද ඔහු දනියි. ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ ගාස්තු ගෙවීමට හැකිනම් සහ ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ මූලික කුසලතාව තිබේනම් පංති සාමාර්ථයක් සහිත ඕනෑම කෙනෙකුට පාහේ පශ්චාත් උපාධි සඳහා විදේශ දියුණු විශ්වවිද්‍යාලයකට යා හැකි බවයි. මෙවැනි ඉතා බරපතළ අසත්‍යයන්හි සැබෑ තත්ත්වය මේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල අභ්‍යන්තරය පිළිබඳ නොදන්නා අයෙකුට අවබෝධවන්නේ නැති අතර ඒවා මහා සත්‍යයන් ලෙස පිළිගැනීම නිතැතින්ම සිදු වේ. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව මතුකරමින් ඇත්තේ මෙවැනි මහා බොරු කන්දක්, පාදම ලෙස භාවිත කරමිනි.

---

1. එච්.එම්. නවරත්න බණ්ඩා, ''21 ශත වර්ෂය 19 ශතවර්ෂය ලෙස දකින අනුරුද්ධ මහතාට'', *රාවය*, 2010 නොවැ : 14, 13 පිටු.

3.

මිථ්‍යාවෙන් යථාර්ථයට : සැබෑ ප්‍රශ්න මොනවාද?

මෙතෙක් උත්සාහ කළේ අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය තුළ ඇතැයි ප්‍රචලිත වී ඇති ගැටලුවල සැබෑ තත්ත්වය තේරුම් ගැනීමටයි. ඒ කෙසේ වෙතත් අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඉතා හොඳ එනම් ගැටලු කිසිවක් නැති පරමාදර්ශී එකක් යැයි එයින් කිවෙන්නේ නැත. මෙහි ඕනෑතරම් ප්‍රශ්න හා දුර්වලතා තිබේ. අපේ උසස් අධ්‍යාපනය දියුණු කිරීමට සැබෑ වුවමනාවක් ඇත්නම් පළමුවෙන්ම කළ යුත්තේ ඒ ගැටලු මොනවාද යන්න නිසි පරිදි අවබෝධ කර ගැනීමයි. විසඳුම සොයා ගත යුත්තේ ඒ ගැටලුවලට පිළිතුරු ලැබෙන ආකාරයෙනි. අවාසනාවකට දැන් සිදුවෙමින් පවතින්නේ පළමුවෙන් විසඳුම නිර්මාණය කොට ඊට ගැළපෙන ආකාරයෙන් 'ගැටලු' නිර්මාණය කිරීම නැතිනම් අර්ථකථනය කිරීමයි.

ප්‍රමාණාත්මකභාවය පිළිබඳ සැබෑ ප්‍රශ්න

ප්‍රමාණාත්මකභාවය පිළිබඳ ජාතික මට්ටමින් ගත්විට බරපතළ ගැටලුවක් නොමැති බව සැබෑය. එහෙත් දිස්ත්‍රික් කෝට්ඨ ක්‍රමය තිබෙන තාක් නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල ශිෂ්‍යයන්ට විශාල ප්‍රශ්නයක් පවතිනු ඇත. ජාතික මට්ටමේ අනුපාතයන් ජාත්‍යන්තර අනුපාතයන් හා සංසන්දනය කර පෙන්වීමෙන් ද එමෙන්ම දිස්ත්‍රික් කෝට්ඨ ක්‍රමයෙහි මානුෂික පදනම පිළිබඳ දේශනා පැවැත්වීමෙන් ද ඒ ශිෂ්‍යයන්ගේ සිත් සනසාලිය

නොහැකි ය. ඒ අනුව දැන් මතුවන අභියෝගය නම් ජාතික මට්ටමින් අනවශ්‍ය ප්‍රමාණයකින් (අධි සැපයුමකින්) උපාධිධාරීන් බිහි නොකරන අතරතුරම පෙර කී ශිෂ්‍යයන්ගේ ගැටලුව විසඳන්නේ කෙසේ ද යන්නයි.

මීට විසඳුමක් පිළිබඳ යෝජනාවක් පසුව ඉදිරිපත් කරමි. කෙසේ වෙතත් මේ ගැන කරුණු දක්වන්නට සිදුව ඇත්තේ අනුමාන වශයෙන් බව කිව යුතු ය. ඊට හේතුව අපේ රටට අවශ්‍ය උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව, ඔවුන් බිහිවිය යුතු ක්ෂේත්‍ර ආදිය පිළිබඳ කිසිදු අධ්‍යයනයක් තවමත් සිදු වී නොමැති බැවිනි. විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයන්ට ඉන්දියාවෙහි ශාඛා ඇති කිරීමට අවසර දීමේ තීරණය ගැනීමට පෙර එරටෙහි එබඳු අධ්‍යයනයක් සිදුවිය. ඒ අනුව ඉදිරි වර්ෂ පහ ඇතුළත ඉන්දියාවෙහි ලක්ෂ 5 ක උපාධිධාරී හිඟයක් ඇතිවන බවට පුරෝකථනය කෙරී තිබිණ.[1] එමෙන්ම එරටෙහි කොහොමටත් දළ සහභාගීත්ව අනුපාතය පවතින්නේ පහළ මට්ටමක යි. ඊට අමතරව ඕස්ට්‍රේලියාවේ සිදු වූ ඉන්දියානු විරෝධී ප්‍රහාර නිසා එරටට අධ්‍යාපනය සඳහා යන ශිෂ්‍ය සංඛයාව ද තීරණාත්මක ලෙස පහත බැස තිබිණි. ඒ සමගම දැන් ඉන්දියාව ප්‍රධාන ආර්ථික බලවතෙකු බවට පත්වෙමින් පවතින බැවින් දැනුම් කේන්ද්‍රයක් වීමේ විභවය ද එය සතු ය. ඉන්දියාව තම තීරණය ගත්තේ මේ සියලු කරුණු තුලනාත්මකව සලකා බැලීමෙනි. අපේ රටේ මේ පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්වත්, සංවාදයක්වත් සිදු වී නැත. ඒ නිසා දත්තද නැත. පුරෝකථනද නැත.

ඒ නිසා පළමුවෙන්ම එබඳු අධ්‍යයනයක් සිදුවීම අත්‍යවශ්‍ය ය. උදාහරණයක් ලෙසට වෛද්‍ය ක්ෂේත්‍රය ගතහොත් තව යම් ප්‍රමාණයකින් වෛද්‍යවරු වැඩිකිරීමට හැකි බව බැලූබැල්මට පෙනී යයි. එක් අතකින් විදේශ අධ්‍යාපනය ලබා පැමිණෙන වෛද්‍ය උපාධිධාරීන් ද අවශ්‍ය දේශීය වෘත්තීය කඩඉම් සමත් වූ පසුව බඳවා ගැනීමට තරම් තවමත් අපේ රටේ වෛද්‍ය පුරප්පාඩු කිසියම්ම හෝ සංඛ්‍යාවක් තිබෙන බවක් පෙනේ. අනෙක් අතට බොහෝ ප්‍රදේශවල 'හොර වෛද්‍යවරු' යම් හෝ ප්‍රමාණයක් දක්නට හැකි ය. එයින් බහුතරය වන්නේ ආයුර්වේද වෛද්‍ය පීඨවලින් පිට වූ උපාධිධාරීන් ය. ඔවුන් සුදුසුකම් සපුරා ඇත්තේ ආයුර්වේදය පිළිබඳව බැවින් බටහිර

1. 'Indian bill to allow foreign universties to operate' (news.bbc.co.uk/2/hi/South_asia 4 8567737. stm) (2011-01-05)

වෙදකමෙහි යෙදීමේ නීතිමය අවසරයක් ඔවුනට නැත. ඒ නිසා නීතිය නිවැරදිවම ක්‍රියාත්මක වන්නේ නම් එවිට ඔවුන් බටහිර වෛද්‍ය ක්ෂේත්‍රයෙන් ඉවත් කෙරෙන තත්ත්වයක් තුළ තවත් රැකියා අවස්ථා ප්‍රමාණයක් සෞඛ්‍ය වෙළඳපොල තුළ නිර්මාණය වීම අනිවාර්යයෙන්ම සිදු වේ. තවත් පැත්තක් වන්නේ දැන් සමහර පෞද්ගලික රෝහල්වල ඉන්දියානු වෛද්‍යවරු සේවයේ නියුක්ත වී සිටීමයි. ඒ අතරම ලංකාවේ පෞද්ගලික රෝහල් ක්ෂේත්‍රය සැලකිය යුතු වේගයකින් ප්‍රසාරණය වෙමින් තිබෙනු ද දැකිය හැකි ය. මේ සියල්ලටම සමගාමීව ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථිකය ද වර්ධනය වෙමින් පවතී. එවිට අනෙකුත් පාරිභෝජන රටාවන් සේම සෞඛ්‍ය සේවා ලබාගැනීමේ පාරිභෝජන රටාව ද නිසැකවම වෙනසකට ලක්වේ. කෙටියෙන් කිවහොත් එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස වෛද්‍ය-රෝගී අනුපාතයෙහි වර්ධනයක් (එනම් වෛද්‍යවරයෙකුට සිටින රෝගී සංඛ්‍යාවේ අඩුවීමක් හෙවත් වෛද්‍යවරු සංඛ්‍යාවේ වැඩිවීමක්) අපේක්ෂා කෙරේ. මේ සියලු කරුණු සලකා බලන විට ශ්‍රී ලංකාවෙහි වෛද්‍යවරු සඳහා තව ඉඩප්‍රස්ථාවන් යම් ප්‍රමාණයක් හෝ පවතින බවට උපකල්පනය කළ හැක. අන් ලෙසකින් කිවහොත් වෛද්‍ය පීඨ සඳහා තවත් සිසුන් බඳවා ගැනීමට අපට පුළුවන. ඒ අනුව අප සොයා ගත යුත්තේ ඒ සඳහා ඇති යහපත්ම ක්‍රමය කුමක් ද යන්නයි. තවත් පැහැදිලිව කිවහොත් එය කළ යුත්තේ පෞද්ගලික වෛද්‍යවිද්‍යාල ඇතිකිරීමෙන් ද නැත්නම් වෙනත් ක්‍රමයකින් ද යන්නයි.

මෙලෙස අපට අනුමානයෙන් වුවත් වෛද්‍ය උපාධිධාරී ඉල්ලුම පිළිබඳ යම් අදහසක් ඇතිකර ගත හැකි ය. එහෙත් අනෙකුත් බොහෝ ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳව එසේ බැලූ බැල්මට නිගමනයන්ට එළඹීම අපහසු අතර ඒවා පිළිබඳ විධිමත් අධ්‍යයනයක් අත්‍යවශ්‍ය ය. උදාහරණයක් ලෙසට ආයුර්වේද වෛද්‍ය උපාධිධාරීන් ද නීති විරෝධී අයුරින් බටහිර වෛද්‍ය ක්‍රමයෙහි නිරත වීම මගින් පෙනෙන්නේ අපට උවමනා ප්‍රමාණයට වඩා ආයුර්වේද වෛද්‍යවරුන් සිටින බවයි. ඒ නිසා ඒ උපාධිධාරීන්ගේ සංඛ්‍යාව අඩු කළ යුතු යැයි නිගමනය කළ හැකි ය. එහෙත් ඒ අතරම දැනට වර්ධනය වෙමින් පවත්නා සංචාරක ව්‍යාපාරය හා බැඳුණු ආයුර්වේද වෛද්‍ය සේවාවක් සඳහා වූ ඉඩ ප්‍රස්ථාවන් වැඩිවෙමින් පවතී. ඒ නිසා ආයුර්වේද උපාධිධාරීන් වැඩි කළ යුතු ද නැතිනම් අඩු කළ යුතු ද යන්න පිළිබඳ තීරණයක් ගැනීමට පෙර ඒ පිළිබඳ සමීක්ෂණයක් අත්‍යවශ්‍ය ය.

ඇත්තෙන්ම ප්‍රවේශය වැඩි කිරීම සඳහා මීට වඩා අවධානය යොමු කළ යුත්තේ නව ක්ෂේත්‍රයන් කෙරෙහිය. පාඨමාලා සංවර්ධනය ලෙස සමහරුන් වැරදියට වටහාගෙන ඇත්තේ ද මෙයමය. දැනට ක්‍රියාත්මක පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් විප්ලවීය ලෙස වෙනස් කිරීමේ අවශ්‍යතාවක්වත් හැකියාවක්වත් නැති අතර එසේ කිරීමෙන් දැනට තිබෙන ප්‍රශ්න විසඳෙන්නේ ද නැත. එහෙයින් වඩා වැදගත්වන්නේ අලුතෙන් නිර්මාණය වී ඇති අවස්ථාවන් හා අවශ්‍යතාවන් සලකාබලා නව අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍ර නිර්මාණය කිරීමයි. මේවායින් සමහරක් උපාධි පාඨමාලා විය හැකිය. තවත් සමහරක් ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවන් විය හැකිය. වඩා වැදගත් වන්නේ ඒවා කොතෙක් ජාතික සංවර්ධනයට අදාළ වන්නේ ද යන්නත් එමෙන්ම ශිෂ්‍යයන්ගේ අනාගත අභිවෘද්ධියට හේතුන්නේ ද යන්නය. මෙහිදී විශේෂයෙන්ම සඳහන් කළ යුතු වන්නේ මේ සඳහා විශ්වවිද්‍යාල තුළ ඇති කරන ප්‍රතිසංස්කරණ පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවන්නේය යන්නයි. සාමාන්‍ය පෙළින් පසුව කෙරෙන අධ්‍යාපනය විශේෂිත එකක් බව අවබෝධ කර ගැනීම මෙහිදී අත්‍යාවශ්‍යය. සියලු දෙනාට පොදුවේ ලබා දිය යුතු වන්නේ සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා වන අධ්‍යාපනය පමණකි. දැනට පැවැත්වෙන උසස් පෙළ වැනි විභාගයකට මුහුණ දිය යුතු වන්නේ ඇත්තෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලැබීමට අපේක්ෂා කරන පිරිස පමණක් වන අතර අනෙක් අයට සුදුසු මාවත් සාමාන්‍ය පෙළින් පසුවම තෝරා ගැනීමට අවකාශ සැලසිය යුතුවේ. කාර්මිකයෙකු වීමට සුදුසු සහ බලාපොරොත්තු වන තරුණයෙකු ද ඔහේ කරන්නං වාලේ උසස් පෙළ කරන්නට දැන් මෙන් පෙළඹවිය යුතු නොවේ. ඔහුට සුදුසු හා පිළිගත් කාර්මික පාඨමාලාවක් වෙත යොමුවීමේ ඉඩද පෙළඹුමද තිබිය යුතුය. මෙමගින් දැනට ප්‍රවේශය පිළිබඳව ඇති වී ඇති මහා පීඩනය ලිහිල් වනවා පමණක් නොව එය රටටද ඒ තරුණයන්ට වඩා වැඩදායකය.

එපමණක් නොවේ. ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව මෙතරම් බරපතළ දෙයක් බවට දැන් පත්ව ඇත්තේ අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශයෙහි දක්නට ඇති සංවෘත හා අනම්‍ය ක්‍රමවේදය නිසාය. එනම් දැන් විශ්වවිද්‍යාලයකට යා හැක්කේ උසස් පෙළින් ඒ මොහොතෙහි සමත් වීමට හැකි වුවහොත් පමණක්මය. එසේ නොහැකි වුවහොත් ඔහු කිසිදා උපාධියක් නොලබනු ඇත. මෙය විශ්වවිද්‍යාල වැනි ව්‍යුහයකටත් එමෙන්ම අද වැනි කාලයකටත් කිසිසේත්ම උචිත ක්‍රමයක් නොවේ.

සාමාන්‍ය පෙළින් පසුව වෘත්තීය පුහුණුව සඳහා යොමුවන්නවුන්ටත්, එමෙන්ම උසස් පෙළදී විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ලබා ගැනීමට නොහැකි වූවන්ටත් ජීවිතයේ යම් මොහොතක යම් අවශ්‍යතා ප්‍රමාණයක් සපුරාලීමෙන් පසුව ඒ අවස්ථාව යළි ලබා ගැනීමට හැකි විය යුතුය. නිදසුනක් ලෙස යම් තාක්ෂණික ප්‍රවීණතා මට්ටමක් ඇති අයෙකුට ඉංජිනේරුවෙකු වීම සඳහා පසු අවස්ථාවක් තිබිය යුතුය. දැන් උසස් පෙළ ප්‍රතිඵලය ජීවිතය හා මරණය අතර තීන්දු ප්‍රකාශයක් බඳු තත්ත්වයකට පත්ව ඇත්තේ වර්තමානයෙහි ක්‍රියාත්මක මේ සංවෘත හා අනම්‍ය ප්‍රවේශ ප්‍රතිපත්තිය නිසාය. ඒ නිසා එය වෙනස් විය යුතුමය.

ගුණාත්මකභාවය හා බැඳුණු සැබෑ ගැටලු මොනවා ද?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව පැමිණයේ අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නොවේය යන අදහස මත ය. එහෙත් අපේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි පවත්නා ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ සමහර ගැටලු හඳුනා ගැනීමට මේ මොහොත බාධාවක් නොවිය යුතුය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇතත් නැතත් අනාගතයට ශක්තිමත්ව මුහුණ දීම සඳහා පවත්නා දුර්වලතා හඳුනා ගනිමින් අවශ්‍ය ප්‍රතිසංස්කරණ අනලස්ව සිදුකළ යුතුම ය.

කලා උපාධියේ ගැටලු

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක නැතැයි කියන අයගෙන් එක දිගට ප්‍රශ්න කිහිපයක් විමසීමෙන් ඉතා පහසුවෙන් ඔවුහු එක් පොදු නිගමනයකට පමුණුවාගත හැකිය. ඒ අන් කිසිවක් නොව ගුණාත්මක නැත්තේ කලා උපාධිය ය යන නිගමනය යි. කලා උපාධිය කෙසේ වෙතත් වර්තමානය වනවිට කලා උපාධිධාරීන් නම් ගුණාත්මකභාවයෙන් ඉතා අඩු පිරිසක් බවට පත්ව ඇති බව සත්‍යයකි. මේ සම්බන්ධයෙන් වහාම නිරාකරණය කරගත යුතු ප්‍රශ්න කිහිපයක්ම තිබේ. කලා අධ්‍යාපනයක් රටට අවශ්‍යය ද? ශ්‍රී ලංකාවේ කලා අධ්‍යාපනයට සිදුව ඇත්තේ කුමක් ද? පවත්නා ගැටලු විසඳා ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ කුමක් ද යනු ඒ ප්‍රශ්න අතුරින් වැදගත්ම ඒවා

ලෙස සැලකිය හැකි ය. ඒ අනුව දැන් අප කලා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වඩා සවිස්තරාත්මක සාකච්ඡාවකට එළඹීම සුදුසු ය. ඒ සඳහා මේ පොතෙහි සැලකිය යුතු ඉඩ ප්‍රමාණයක් වෙන් කොට ඇත්තේ කලා අධ්‍යාපනය පිළිබඳව සමාජයෙහි මුල් බැසගෙන ඇති දුර්මතයන් ඉතා බලවත් නිසාත් එමෙන්ම කලා ධාරාවෙහි වර්තමාන දුර්වලතා සමස්ත උසස් අධ්‍යාපනයෙහිම දුර්වලතා ලෙස සමහර විටෙක හඳුනා ගනු ලැබීමත් නිසා ය. මාගේ පෞද්ගලික මතය වන්නේ ද අපේ කලා අධ්‍යාපනයෙහි අඩු ලුහුඬුකම් විසඳා ගැනීම රටටත් එමෙන්ම අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයටත් තීරණාත්මක ලෙස වැදගත් වන්නේය යන්නයි.

කලා අධ්‍යාපනයක් රටට අවශ්‍යය ද?

කලා අධ්‍යාපනය යන යෙදුම ලෝකය තුළ භාවිත වන්නේ එකිනෙකට වෙනස් අර්ථ ගෙන දෙන්නක් වශයෙනි. වෘත්තීය හෝ තාක්ෂණික පුහුණුවක් වෙනුවට ශිෂ්‍යයාගේ තාර්කික චින්තනය හා බුද්ධිමය කුසලතාව වර්ධනය කිරීම අරමුණු කරගත් විෂයන් බොහෝ විට කලා (එනම් Liberal arts) යන්නෙන් හැඳින් වේ. එවිට ඊට සාහිත්‍යය, භාෂා අධ්‍යයනය, දර්ශනය, ඉතිහාසය ආදී විෂයයන් පමණක් නොව ගණිතය හා විද්‍යාව (ව්‍යවහාරික නොවන විද්‍යාව) යනාදිය ද ඇතුළත් ය. වෛද්‍ය විද්‍යාව, ඉංජිනේරු විද්‍යාව, නීතිය, කෘෂි විද්‍යාව, පුරා විද්‍යාව ආදියෙහි පටන් මෝටර් කාර්මික ශිල්පය, විදුලි කාර්මික ශිල්පය, වඩුවැඩ ආදිය දක්වා වන වෘත්තීමය, තාක්ෂණික හෝ ශිල්පීමය ස්වභාවයක් ගන්නා විෂයයන් එවිට ඊට (එනම් කලා ධාරාවට) අයත් නොවන විෂය ක්ෂේත්‍රයන් ලෙස සැලකිය හැකි ය. අධ්‍යාපනය යන්නට යෙදෙන තවත් යෙදුමක් වන ශිල්පශාස්ත්‍ර යන්න සෑදී ඇත්තේ ද මේ අංශ දෙක ආවරණය වන පරිදි යැයි සිතිය හැකි ය. කෙසේ වෙතත් අපේ රටේ මේ මොහොතේ කලා යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ මීට වෙනස් විෂය ගොනුවකි. ඊට අයත්වන්නේ මානව ශාස්ත්‍ර සහ සමාජ විද්‍යා යන කොටස් දෙකයි. මානව ශාස්ත්‍ර යනු භාෂා අධ්‍යයනය, සාහිත්‍යය, දර්ශනය, ආගමික අධ්‍යයනය, සංගීතය, නාට්‍ය, නර්තනය ආදී මානව තත්ත්වය හා බැඳුණු විෂයයන් ය. සමාජයීය විද්‍යා යනු දේශපාලන විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව හා භූගෝල විද්‍යාව

වැනි සමාජය අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා ඇති විෂයයන් ය. (අවශ්‍ය නම් මෙය ස්වාභාවික විද්‍යාවන් නොවන විද්‍යාවන් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. ස්වාභාවික විද්‍යාවන් යනු භෞතික විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව, භූ විද්‍යාව වැනි ඒවා ය) ලෝකයේ සමහර රටවල මානව ශාස්ත්‍ර හා සමාජ විද්‍යා යනු එකිනෙකින් දුරස් විෂය ගොනු ලෙස සලකනු ලැබේ. එසේම තවත් තැනක ගණිතය ගැනෙන්නේ කලා විෂයයක් වශයෙනි. කෙසේ වෙතත් මේ පොතෙහි අරමුණ සඳහා 'කලා අධ්‍යාපනය' යනු අන්කිසිවක් නොව මේ රටේ කලා හෙවත් ශාස්ත්‍ර පීඨයන්හි (නැතිනම් මානව ශාස්ත්‍ර හා සමාජ විද්‍යා පීඨයන්හි) ඉගැන්වෙන විෂයයන් ප්‍රමාණයයි.

වර්තමානයේ දී ශ්‍රී ලංකාව තුළ කලා අධ්‍යාපනය සැලකෙන්නේ කිසිම වැදගැම්මකට නැති දෙයක් වශයෙනි. කලා කිරීමෙන් තමන්ට හෝ රටට ඇති ප්‍රයෝජනය කුමක් දැයි බොහෝ විට සෝපහාසයෙන් යුතුව ප්‍රශ්න කෙරෙනු දැකිය හැකි ය. එක් නවකවද සමයකදී පේරාදෙණියෙහි ජ්‍යෙෂ්ඨ ඉංජිනේරු සිසු පිරිසක් නවක කලා සිසුන්ගෙන් 'කවි සිංදු පාඩම් කරන්න නම් උඹලා කැම්පස් එන්නේ මොකටදැයි'' විමසා තිබිණ. පසු කලෙක මේ වාක්‍යය මෙපරිද්දෙන්ම එහි වැසිකිලි බිත්තියක ලියා තිබෙනු දැකිය හැකි විය. මේ අදහස දරන්නේ මෙබඳු යෞවනයන් පමණක් නොවේ. ජයවර්ධනපුර කළමනාකරණ පීඨයෙහි එක් ආචාර්යවරයෙකු ප්‍රසිද්ධියේම පවසා තිබුණේ රටේ සියලුම කලා පීඨ වසා දමා ඒ සම්පත් ප්‍රමාණය ද අනෙකුත් විෂයයන් ඉගැන්වීම සඳහා යොදා ගතයුතු බවයි. මෙබඳු නිශ්චිත උදාහරණ දැක්වීම තවදුරටත් අවශ්‍ය නොවන්නේ කලා ගැන ඇති තත්කාලීන සමාජ මතය කුමක්දැයි අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා බැවිනි.

එහෙත් යථාර්ථය වන්නේ කලා අධ්‍යාපනය යනු රටකට අතිශයින්ම වැදගත්, සමහර විට වැදගත්ම අධ්‍යාපන අංශය වන්නේ ය යන්නයි. එම වැදගත්කම තේමාවන් කිහිපයක් ඔස්සේ සාකච්ඡා කළ හැකි ය. මෙහිදී ඒ ඒ විෂයයන්ගේ සෘජු කාර්යභාරය අමුතුවෙන් විස්තර කිරීමෙහි තේරුමක් නැත. එනම් දේශපාලන විද්‍යාවෙන් දේශපාලනය ගැනත්, ආර්ථික විද්‍යාවෙන් ආර්ථිකය ගැනත්, එමෙන්ම සංගීත විෂයයෙන් සංගීතය ගැනත් අධ්‍යයනය කරන්නේය යන්න අමුතුවෙන් විස්තර කළ යුතු නොවන්නේ ඒවායෙහි කාර්යභාරය එයම

වන බැවිනි. එය හරියටම ජීව විද්‍යාවෙන් ජීවය ගැන අධ්‍යයනය කරන්නේය යන්නට සමානය. එසේම ඒ ඒ ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයනය කිරීමට ඒ ඒ විෂයයන් කොහොමටත් අවශ්‍ය වේ. මෙහිදී සාකච්ඡා කිරීමට බලාපොරොත්තු වන්නේ ඒ විෂය පරිමාවෙන් හා අරමුණෙන් ඔබ්බට කලා විෂයයන් වෙතින් සමාජයට ලැබෙන දායකත්වයයි. මෙය තරමක් දීර්ඝය. එහෙත් පෙර සඳහන් කළ පරිදිම ගුණාත්මකභාවයේ අඩුව පිළිබඳ චෝදනාවෙහි කේන්ද්‍රය කලා අධ්‍යාපනය වන බැවිනුත් ඒ සමගම කලා අධ්‍යාපනය ඉතා තීරක වැදගත්කමක් සහිත එකක් බැවිනුත් එසේ දීර්ඝව සාකච්ඡා කිරීමෙහි වරදක් නැත.

රටකට ජාතික දර්ශනයක් ඇති කර ගැනීමට

කලා අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවන විශාලතම 'බාහිර' සේවය අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ දැනට ශක්තිමත්ව බැබලෙන බලවත් රාජ්‍යයන් ඒ තැනට පත්ව ඇත්තේ කෙසේදැයි දැනගනු පිණිස ඒ ඒ රටවල ඉතිහාසයන් විමර්ශනාත්මකව අධ්‍යයනය කිරීමයි. එවිට අපේ රටේ 'කලා' යැයි හැඳින්වෙන ධාරාවට අයත් විෂයයන් ඒ රටවල විජයග්‍රාහී ප්‍රයාණයන්හි මුල්ම පියවර තැබීම සඳහා වූ අඩිතාලම සකස් කර දී ඇති බව මනාව පැහදිලි වනු ඇත. බටහිර රටවල් ද, ජපානය, සිංගප්පූරුව හා තායිලන්තය ද, එමෙන්ම නැගී එන චීනය ද සිය ඉතිහාසයන් ඇසුරෙන් අපට කියාදෙන, අප වහා ඉගෙනගත යුතු පාඩම එයයි. පහත දැක්වෙන්නේ මෙය වචනයෙන්ම ප්‍රකාශ වී තිබූ අවස්ථාවකට උදාහරණයකි. ඔහු අන් කිසිවෙක් නොව ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය බලවත් රාජ්‍යයක් බවට පත්කිරීමෙහිලා මූලික වූ ප්‍රධාන පීතෘවරු (Founding fathers) සත් දෙනාගෙන් කෙනෙකු වන ජෝන් ඇඩම්ස් ය (John Adams). මේ සඳහන 1780 දී ඔහු සිය බිරිඳට යැවූ ලිපියකින් උපුටා ගත්තක් වන අතර පෙර කී යථාර්ථය තේරුම් ගැනීම සඳහා මෙය මහඟු කවුලුවකැයි සිතමි. ''අද මම දේශපාලනය හා යුද්ධය ඉගෙන ගත යුතුව ඇත. එයින් මාගේ පුතුන් ගණිතය හා දර්ශනය ඉගෙනගැනීමට අවශ්‍ය නිදහස ලබාගනු ඇත. මාගේ පුතුන් ගණිතය, දර්ශනය, භූගෝල විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, නාවික ඉංජිනේරු විද්‍යාව, නාවික ශාස්ත්‍රය, වාණිජ්‍යය සහ කෘෂිකර්මය ඉගෙන ගත යුත්තේ ඔවුන්ගේ පුතුන්ට චිත්‍ර ශිල්පය, කාව්‍ය ශාස්ත්‍රය, සංගීතය, ගෘහ

නිර්මාණ ශිල්පය, ප්‍රතිමා කලාව සහ ගෙත්තම් කලාව ඉගෙනගැනීමේ අයිතිවාසිකම හිමිකර දෙනු පිණිස ය.''[1]

මෙම සඳහන විමසා බලන විට ජෝන් ඇඩම්ස් එවකට ළඳරු වියෙහි සිටි සිය සමාජය අධ්‍යාපනයෙන් ලැබිය යුතු ප්‍රයෝජන තුනක් ගැන අවධාරණය කරන බව පෙනී යයි. පලමුවැන්න දේශපාලන වශයෙන් ස්වාධීන හා ස්ථාවර රාජ්‍යයක් ගොඩනැංවීමයි. දෙවැන්න එසේ ගොඩනගන රාජ්‍යය ආර්ථික වශයෙන් සංවර්ධනය කිරීමයි. තුන්වැන්න එහි සමාජය සංස්කෘතික වශයෙන් පොහොසත්, දියුණු සමාජයක් බවට පත් කිරීමයි. මීට වසර 230 කට පෙර විෂයයන් සංවර්ධනය වී තිබූ හා බෙදී වෙන් වී තිබූ ආකාරය ඇසුරෙන් මේ විශිෂ්ට මිනිසා ඉදිරිපත් කොට තිබුණේ නිදහස ලබා යාන්තම් සිව් වසක් ගෙවා තිබූ තම රාජ්‍යය ගොඩනැංවීම සඳහා වූ ස්වර්ණමය සූත්‍රයකැයි කිව හැකි ය. රටක් පළමුව ස්ථාවර විය යුතු ය. පළමුවෙන් සම්පාදනය විය යුත්තේ ඒ උදෙසා වූ දැනුමයි. දෙවනුව ඒ රට ආර්ථික සංවර්ධනය ලබා ගත යුතු ය. එවිට ඒ සඳහා වූ දැනුම අත්පත් කර ගත යුතුය. තුන්වනුව එය පුද්ගල ජීවිතය තෘප්තිමත් කරන පොහොසත් සංස්කෘතියක් සංවර්ධනය කරගත යුතු ය. අවසාන වශයෙන් ළඟාකර ගත යුත්තේ ඒ සඳහා වූ නිපුණතාවයි. මෙහිදී පළමු අදියරට අදාළ වන්නේ 'කලා' ධාරාවේ සමාජයීය විද්‍යා විෂයයන් ය. දෙවන පියවර සම්බන්ධ වන්නේ ස්වාභාවික විද්‍යා විෂයන්ටයි. තුන්වනුව යළිත් කලා ධාරාවට සම්බන්ධ විෂයයන් වන මානව ශාස්ත්‍රයන් පැමිණෙයි. රටක්, සභ්‍යත්වයක් ගොඩනැංවීම සඳහා අධ්‍යාපනයෙහි ඇති වැදගත්කමත්, එහිදී විවිධ අධ්‍යාපන ධාරාවන්ට ඇති කාර්යභාරයත් පිළිබඳව ජෝන් ඇඩම්ස් වෙත මීට සියවස් දෙකකටත් පෙර කාලයක තිබූ දැක්ම විශිෂ්ට යැයි කිව හැකි ය. රටකට සිය මූලාරම්භක මොහොතේදී හෝ සංධිස්ථානමය මොහොතකදී කලා විෂයයන් මහත් සේ ප්‍රයෝජනවත් වේ. එබඳු මොහොතක රටකට විසඳා ගැනීම සඳහා ඉතාමත්ම තීරණාත්මක ප්‍රශ්න රාශියක් ඉස්මතු වීම ඊට හේතුවයි. එම රටෙහි එසේත් නැතිනම් එළඹෙන සමය සඳහා ආණ්ඩුක්‍රම දර්ශනය කුමක් විය යුතු ද සහ ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය කුමක් විය යුතු ද ආදිය එසේ විසඳා ගැනීමට සිදුවන ප්‍රධානතම ප්‍රශ්නයි. ඇමරිකානු උදාහරණයම

1. www.quotationspage.com / Quote / 33545.html (2011-03-02)

ගතහොත් 1776 දී නිදහස් සටන ජයගැනීමෙන් පසුව ආණ්ඩුව හා පුරවැසියා අතර සබඳතාව, මධ්‍යය හා ප්‍රාන්ත අතර සබඳතාව, විධායකය, ව්‍යවස්ථාදායකය හා අධිකරණය අතර සබඳතාව, රාජ්‍යය හා ආගම අතර සබඳතාව, විදේශ ප්‍රතිපත්තිය, ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය, සුබසාධනය ආදී දහසකුත් එකක් කරුණු පිළිබඳ දැක්මක් සකසා ගැනීමට සිදු විය. ඒ පිළිබඳව ඉතාමත්ම දීර්ඝ වාද විවාද පැවැත්විණ. මේවාට අවශ්‍ය දැනුම සපයා දෙනු ලැබුණේ දේශපාලන විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව, ඉතිහාසය, සමාජ විද්‍යාව ,දර්ශනය ආදී වශයෙන් අද හැඳින්වෙන විෂයයන් මගිනි. සන්ධීය රාජ්‍යය, සමූහාණ්ඩු ක්‍රමය, බලතල වෙන්කිරීම හා සංවරණ හා තුලන ක්‍රමය, මැදිහත් නොවීමේ විදේශ ප්‍රතිපත්තිය, ලෞකික රාජ්‍යය, ශක්තිමත් පුරවැසියා හා දුර්වල ආණ්ඩුව පිළිබඳ ප්‍රතිපත්තිය, පුරවැසි නිදහස පිළිබඳ සංකල්පය, නිර්බාධවාදී ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය ආදී වශයෙන් ඇමරිකානු සමාජයේ අනාගතය සඳහා වූ ශක්තිමත් අත්තිවාරම ගොඩනැගුණේ කලා විෂයන්ගේ සීමා මායිම් තුළ ගැඹුරින් සිදු වූ එකී සංවාදය තුළිනි. එම සංවාදයට සක්‍රියව දායක වූ මහා පුරුෂයන් හත් දෙනෙකු ඇමරිකානු රාජ්‍යය ගොඩ නැඟූ පියවරුන් (Founding fathers) ලෙස අදටත් බහුමානයට ලක් වේ. ඇමරිකාවට පළමුව අවශ්‍ය වූයේ සමාජ විද්‍යා දැනුමයි. විද්‍යා දැනුම පිළිබඳ අවශ්‍යතාව මතු වූයේ සමාජ විද්‍යා දැනුම මගින් රාජ්‍යයෙහි මූලික අත්තිවාරම ශක්තිමත් ලෙස ගොඩනැඟූ පසුවයි. ජෝන් ඇඩම්ස්ගේ 'මුනුපුරන්' විසින් තුන්වන පියවර ද තබා ඇති බව මෙහිදී කිව යුතුමය. එනම් ලෝකයේ විශාලතම කලාගාර ද, ලෝකයේ ජනප්‍රියම සිනමා කර්මාන්තය ද දැන් ඇමරිකාව සතු ය.

අපේ රට සංවර්ධනය කිරීම සඳහා විද්‍යාත්මක දැනුම අවශ්‍යයැයි පවසනු අපට සුලබව ඇසෙයි. එහෙත් මෙය සත්‍යයක් නොවේ. රටක් සංවර්ධනය වන්නේ හොඳ ආර්ථික ප්‍රතිපත්තීන් නිසා මිස ඔය කියන විද්‍යාත්මක දැනුමක් නිසා නොවේ. මුදල් ඇත්නම් විද්‍යාත්මක දැනුම ද තාක්ෂණික හැකියාව ද ඉතා පහසුවෙන් මිලට ගත හැකි ය. සිංගප්පූරුව හා මැලේසියාව යන රටවල් දෙකම මුල් කාලයේදී යැපුණේ විදේශීය තාක්ෂණික වෘත්තිකයන් මතයි. ඔවුහු ආර්ථිකය නිසි පරිදි කළමනාකරණය කිරීමෙන් මුදල් ඉපයූ අතර ඒ මුදල් යෙදවීමෙන් ඉතා පහසුවෙන් ඉංජිනේරුවන්, වෛද්‍යවරුන්, ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පීන් ආදීන් ගෙන්වාගනු ලැබිණි. මෙහිදී ඉතා වැදගත් කරුණක් සඳහන්

කළ යුතුමය. විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික දැනුම විශ්වීය ය. එහෙත් දේශපාලන, ආර්ථික හා සමාජ විද්‍යාත්මක දැනුම ඒ ඒ සමාජයෙන් සමාජයට වෙනස් වේ. එනම් අපට ඇමරිකානු ඉංජිනේරුවෙක් මගින් අපට අවශ්‍ය හොඳම පාලමක් සාදාගත හැකි ය. එහෙත් අපට හොඳ ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය, අපට අවශ්‍ය ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යුහය ආදිය පමණක් නොව සමහරවිට අපට ගැළපෙන කළමනාකරණ ක්‍රමය පවා එසේ සපයා ගත නොහැකි ය. ඇමරිකාව හෝ සිංගප්පූරුවේ ඇති මෝටර් රථ කම්හලක් ලංකාවේ සවි කළහොත් ඒ රටවලදී මෙන්ම ඒ තත්ත්වයේම මෝටර් රථ නිෂ්පාදනය කරගත හැකි ය. එහෙත් ඇමෙරිකානු ආණ්ඩුක්‍රමය අපේ රටට එලෙසින්ම හඳුන්වා දීමෙන් අපට ඇමරිකාව ලද දේශපාලන ස්ථාවරත්වය ලද නොහැකි ය. සිංගප්පූරු ආර්ථික ආකෘතිය එලෙසම ක්‍රියාත්මක කළ ද අප රටට සිංගප්පූරුව මෙන් දියුණුවීමට නොහැකි වූ බව අපි හොඳින්ම දනිමු. සිංගප්පූරුව ජපානය මෙන් දියුණු වූයේ එරට සමාජයට, ආර්ථිකයට හා දේශපාලන සංස්කෘතියට ගැලපෙන ආකාරයෙන් අනන්‍ය ආර්ථික ප්‍රතිපත්තියක් සකසා ගැනීමට සමත් වූ බැවිණි. ජපානයේ තාක්ෂණය කොපි කිරීමට සිංගප්පූරුවට පුළුවන. එහෙත් ආර්ථික ප්‍රතිපත්තිය එසේ කොපි කළ නොහැකි ය. ජපානයේ කයිරෙට්සු වෙනුවට සිංගප්පූරුව තෙමාසෙක් හඳුන්වා දුන්නේ එහෙයිනි. රටක් පළමුවෙන් හොඳම ඉංජිනේරුවා වෙනුවට හොඳම ආර්ථික විද්‍යාඥයා නිර්මාණය කර ගැනීමට වෙහෙස විය යුත්තේ ද එහෙයිනි.

පසු කලෙක සාර්ථකත්වයක් අත්කරගත් සෑම රටක්ම පාහේ ඉතිහාසයේ යම් නිශ්චිත මොහොතකදී සිය රටෙහි දේශපාලන, සමාජ, ආර්ථික හා ඓතිහාසික පසුබිම පිළිබඳ ප්‍රශස්ත දැක්මකින් යුතුව සිය අනාගත ගමන්මඟ පිළිබඳව තීරණාත්මක වැඩපිළිවෙළකට එළඹ ඇති බැව් පැහැදිලිවම පෙනී යයි. ජපානයෙහි මෙයිජි ප්‍රතිස්ථාපනයත් තායිලන්තයේ සිව්වන රාම රජුගේ කාලයෙහි සිදුකළ ප්‍රතිසංස්කරණයත්, ලී ක්වාන් යූ විසින් සිංගප්පූරුවෙහි හා මහතීර් මොහොමඩ් විසින් මැලේසියාවේ කළ ප්‍රතිසංස්කරණත් මීට පෙර සඳහන් කළ ඇමරිකානු රාජ්‍යය ගොඩනැංවීමෙන් අනතුරුව සිදු වූ එබඳු සුප්‍රකට සංධිස්ථානමය ප්‍රතිසංස්කරණයන් ය. මේ සෑම තැනකදීම ඒ ඒ නායකයෝ සිය රටෙහි හා ජාතියෙහි සම්ප්‍රදායන් හා ශක්‍යතාවන් ද එපරිද්දෙන්ම සීමාවන් ද මනා කොට දැන හඳුනා ගත්හ. ඊට අමතරව මේ සියලු

දෙනාට තත්කාලීන ලෝකය පිළිබඳව ප්‍රමාණවත් තක්සේරුවක් තිබූ අතර එපමණටම ලෝක ඉතිහාසයේ අත්දැකීම් පිළිබඳ අවබෝධයක් ද විය. මේ සියලු ප්‍රතිසංස්කරණයන්හි දැක ගත හැකි ඉතා කදිම සාමාන්‍යයක් තිබේ. එනම් මේ හැම තැනකදීම පිටස්තර ලෝකයෙහි දියුණුව සිය රටෙහි සම්ප්‍රදාය සමඟ මුසු කර ගැනීමට සමත් වැඩපිළිවෙළක් ඔවුන් අතින් යෝජනා වීමයි. මෙයිජි යන වචනයෙහි තේරුමම 'සබුද්ධික පාලනය' යන්න වන අතර එහි ඉලක්කය වූයේ බටහිර ලද දියුණුව පෙරදිග සම්ප්‍රදායික වටිනාකම් සමඟ මුසුකර ගැනීමයි. මීට සමකාලීනවම තායිලන්තයෙහි එම කටයුත්ත ඉටු කළේ විසිහත් වසරක් භික්ෂුවකව සිටි, එමෙන්ම ශාසන ශෝධනයක නායකත්වය ද හොබවා පසුව උපැවිදිව රජකමට පත් වූ සිව්වන රාම හෙවත් මොන්ග්කුට් (Mongkut) රජු විසිනි. මහාතීර් මොහොමඩ් විසින් බටහිර දියුණුව අත්පත්කර ගත්තේ බටහිර විවේචනයන් ඉදිරියේ නොසැලෙමින් මැලේ ජාතියට අන් ජනවර්ගයන්ට වඩා වැඩි වරප්‍රසාද ලබාදීම ද ඇතුළත් වූ ක්‍රමයක් අනුගමනය කරමිනි. ජපානය පුද්ගලික අංශය ඇසුරෙන් ලද ජයග්‍රහණයම ලබා ගැනීම සඳහා ලී ක්වාන් යූ රාජ්‍ය අරමුදල් යෙදවූ අතර ඔහු බටහිර පන්නයට එරෙහි දක්ෂිණාංශික ඒකාධිපතිත්වයක් සිය දේශපාලන මොඩලය ලෙසට භාවිත කළේ ය.

මේ සියල්ලට වඩා ඩෙන් ෂියාඕපෙන් යටතේ චීනය තුළ වූ ප්‍රතිසංස්කරණ චිත්තාකර්ෂණීය ය. එය ඇමරිකාව ගොඩනැගීමේදී සකස් කරගත් පදනම තරම් පුළුල් හා විස්තරාත්මක එකක් නොවන බව සැබෑ මුත් ඩෙන් ෂියාඕපෙන්ගේ ප්‍රතිසංස්කරණ, එබන්දක තීරණාත්මක වැදගත්කම උළුප්පා දැක්වීමට සමත් එකකි. ඊට වඩාත්ම හේතු වූයේ එය සිදුවූයේ මාඕ සේතුං විසින් ගනු ලැබූ නිශ්ඵල සහ විනාශකාරී පියවරයන් ගණනාවකට පසුව වීම නිසා ය. මාඕ ඉතා අදූරදර්ශී ලෙසින් වෑයම් කළේ වෙනත් රටවල මොඩලයන් ඒ හැටියෙන්ම කොපි කිරීම මගින් චීනයට අවශ්‍ය ක්‍රමය සකසා ගැනීමටයි. එහෙත් එය අසාර්ථක වූවා පමණක් නොව ප්‍රතිඵල ද බිහිසුණු විය. මාඕ සේතුං විසින් දියත් කළ 'මහා ඉදිරි පිම්ම' (Great Leap Forward) උත්සාහ කළේ සාම්ප්‍රදායික කෘෂිකාර්මික සමාජයක් වූ චීනය කෘෂිකාර්මීකරණය, කාර්මීකරණය සහ සාමූහිකත්වය මගින් 'නවීන කොමියුනිස්ට් රාජ්‍යයන්' බවට පරිවර්තනය කිරීමටයි. එසේ පවුල් ක්‍රමය ඇතුළු චීන සම්ප්‍රදායට බලවත් සේ පටහැනි සමාජවාදී සාමූහික

වාදයක් ක්‍රියාත්මක කරන්නට යාමෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ මහා සාගතයකින් කෝටිගණනක් ජීවිත විනාශවීම පමණකි. ඉන්පසුව එහි ඊළඟ පියවර පැමිණයේ ය. එනම් සංස්කෘතික විප්ලවයයි. ඉහළ තලයේ දී ධනපති ක්‍රමය වළලා දැමීම අරමුණු කරගත් එය බිම් මට්ටමේදී ක්‍රියාත්මක වූයේ පවුල් ක්‍රමය සහ ග්‍රාමීය සම්ප්‍රදායන් මුලිනුපුටා දැමීමේ ව්‍යාපාරයක් ලෙසනි. සමාජවාදී සාමූහිකත්වය ගොඩනැගීමට මේ වැඩවසම් සම්ප්‍රදාය බාධාවක් සේ රතු නායකයන් විසින් 'මහා ඉදිරි පිම්ම' යුගයේදී හඳුනා ගනු ලැබීම ඊට හේතුව විය. මේ කිසිවකින් චීනය අඟලක්වත් ඉදිරියට නොගිය අතර අත් වූයේ විනාශයම පමණකි. ඩෙන් ෂියාඕපෙන් නැඟී එන්නේ මේ පසුබිමෙන් ය. ඔහු ඒ වනවිටත් ගම්බද ගොවීන් අතර ආරම්භ වී තිබූ 'කුටුම්භ වගකීම් දැරීමේ ක්‍රමය' (Household Responsibility System) ජාතික වැඩපිළිවෙළක් බවට පරිවර්තනය කළේ චීන පවුල් ක්‍රමයත් සමඟ එහි තිබූ මනා ගැලපීම අවබෝධ කරගත් බැවිනි. සාමූහික සම්පත් පෞද්ගලික වගකීමෙන් යුතුව කළමනාකරණය කිරීමෙන් සිදු කෙරෙන පවුල් ව්‍යවසායන්ට ඉහළ තැනක් හිමිවන 'චීන ක්‍රමය' ඇරඹුණේ එසේ ය. සංස්කෘතික විප්ලවයෙන් මුලිනුපුටා දමන්නට උත්සාහ කළ පවුල් ක්‍රමයම දැන් ආර්ථිකයේ දැතිරෝදය බවට පත් කෙරිණ. කෘෂිකර්මය තුළ ඇරඹුණු මේ ක්‍රමය නිසා චීන ආහාර නිෂ්පාදනය ආශ්චර්යමත් ආකාරයකින් ඉහළ ගියේ ය. එහෙයින්ම එය ඉන්පසුව අනෙකුත් අංශවලට ද යොදා ගැනීමෙන් සියවස් ගණනක් අබිං මතෙන් මරනින්දක ලැඟ සිටිතැයි ගර්හාවට ලක්ව සිටි චීනය යෝධයකු ලෙස නඟා සිටුවන්නට ඩෙන් සමත් විය. තාක්ෂණය හෝ යන්ත්‍ර සූත්‍ර ඔහේ ගෙන ඒමෙන් නැතිනම් ඉංජිනේරුවන් හෝ කළමනාකරුවන් නිපදවීමෙන් රටක් දියුණුවන්නේ නැත. වෙනත් රටක ආරථික හෝ දේශපාලන ප්‍රතිපත්තියක් කොපි කර ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් ද රටකට ඒ දියුණුව අත්කර ගත නොහැකි ය. මාඕ සේතුං අවබෝධ කර නොගත් එහෙත් ඩෙන් ෂියාඕපෙන් අවබෝධ කරගත් සත්‍යය එයයි.

ඩෙන් ෂියාඕපෙන් චීනය ගොඩ නැගුවේ බටහිර කොපි කිරීමෙන් නොවේ. ආර්ථිකයේ දී ඔහු බටහිර ප්‍රතිඵලයම ලැබෙන එහෙත් චීන සංස්කෘතියට අනුයාතවන නවතම ක්‍රමයක් හඳුන්වා දුන්නේ ය. දේශපාලනයේදී ඔහු අනුගමනය කළේ ඊටත් වෙනස් ක්‍රමයකි. ඔහු ආර්ථිකයේදී බටහිර ලිබරල්වාදය පිළිගත්තත් (එනම් පුද්ගලයාට ආර්ථික

නිදහස දුන්නත්) දේශපාලනයේදී ඇති කරන ලද්දේ ඊට විරුද්ධ මධ්‍යගත ඒකාධිකාරී ක්‍රමයකි. චීනයේ ඓතිහාසික විකාශනය හා දේශපාලන සංස්කෘතිය පිළිබඳව ඔහුට වූ මනා දැක්ම ඊට හේතුවිය. මුළු ඉතිහාසයෙහිම චීනය පාලනය වී තිබුණේ ඒකාධිපති පාලකයන් යටතේ ය. එහෙයින් අදටත් චීන සමාජය මධ්‍යගත පාලනයක් ඉවසන අතර එහි ඇති 'ශක්තිමත් බව' සහ 'ස්ථාවර බව' අගයන බව අබෝධකරගත් ඩෙන් ආර්ථිකය මෙන් දේශපාලනය ප්‍රජාතන්ත්‍රීකරණය කිරීමේ අවශ්‍යතාවක් නැති බව නිගමනය කළේ ය. ඔහු තම ආර්ථික ප්‍රතිපත්තීන් වෙනුවෙන් සිරබත් කෑ මිනිසෙකි. එමෙන්ම මාඕ ගේ ඒ අපකීර්තිමත් සංස්කෘතික විප්ලවයේදී ඩෙන්ගේ අදහස් නිසා තම පුතුට දුන් තිරස්චීන දඬුවමක ප්‍රතිඵලය වූයේ ඔහු සදා ආබාධිතයෙකු බවට පත්වීමයි. මේ කිසිවකින් ආර්ථිකය පිළිබඳ ඔහුගේ ලිබරල් අදහස් වෙනස් කළ නොහැකි විය. ඔහු දේශපාලනයේදී බටහිර ලිබරල් ක්‍රමයට එරෙහි වීමට ද මෙවැනිම ධෛර්යයක් පෙන්වන ලදැයි කිව හැකි ය. මුළු ලෝකයේම කොමියුනිස්ට් පාලනයන් බිඳ වැටෙමින් තිබූ 1989 දී චීනයේ ද ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය ඉල්ලා කෙරෙන උද්ඝෝෂණ ඇති විය. මෘදු ලිබරල් මිනිසෙකු ලෙස පෙනුණු ඩෙන් මේ සිසු අරගලය අනුකම්පා විරහිතව තලා දමන්නැයි අණ කළේ ය. තියන් ආන් මෙන් චතුරස්‍රයේදී ඒ තීරණය නිසා මියගිය සිසුන් ගණන තුන් දහසකැයි කියැවේ. අදටත් චීනයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයක් නැත. ඔහු ලිබරල්වාදය කොපි කළානම් ඔහු මුළු චීනයම ලිබරල් කිරීමට ඉඩ තිබිණි. එහෙත් ඒ වෙනුවට ඩෙන් කළේ තම රටට අවශ්‍ය ප්‍රතිපත්තිය නිර්මාණය කිරීමයි. එහිදී විටෙක ලිබරල්වාදයෙන් ද, විටෙක කොමියුනිස්ට්වාදයෙන් ද තමන්ට අවශ්‍ය දේ ගැනීමට ඔහු සමත් වූයේත් ඒ ප්‍රතිපත්ති මත නොසැලී සිටියේත් ඔහුව දර්ශනයක් මගින් මෙහෙයවුණු බැවිනි. දේශපාලන මාර්ගයෙන් පිටව නොයන ජනතා ආවේග පුපුරා යාම වැලැක්වීම පිණිස චීනය දැන් කර ඇත්තේ සංස්කෘතික හා සමාජ ක්ෂේත්‍රයන්හි අසීමිත නිදහසක් ඇති කිරීමයි. මේ සූත්‍රය සදාතනික නැත. එහෙත් චීනය ලෝකයේ සුපිරි බලවතා කිරීමට එය සමත් වනු ඇත. ඩෙන් ෂියා ඕ පෙන් මෙන්ම චීනයේ දේශපාලන, ආර්ථික, සමාජ හා ඓතිහාසික පසුබිම පිළිබඳ දැනුමෙන් අගතැන්පත් නිර්මාණශීලී මිනිසෙකු විසින් එයින් පසු චීනය කෙබඳු විය යුතු ද යන තීරණය යම් දිනෙක ගනු ඇත.

මාගේ අදහස වන්නේ ශ්‍රී ලංකාව තවමත් මේ සන්ධිස්ථානමය ප්‍රතිසංස්කරණය සිදුකරගෙන නොමැත්තේ ය යන්නයි. ආණ්ඩුක්‍රමයක සිට රටට අවශ්‍ය දේශපාලන ආර්ථික හා සමාජ ප්‍රතිපත්තීන් දක්වා වූ කරුණු පිළිබඳව නිදහස ලබාගත් වහාම ඇමරිකාව ඇති කරගත් ආකාරයේ දැක්මක් ඇතිකර ගැනීමට ඩී.එස්.සේනානායක අපොහොසත් විය. ඔහුගෙන් රටට සේවයක් සිදු වුව ද ඒවා හුදෙකලා පියවරයන් විනා පුළුල් වැඩ පිළිවෙලක කොටස් නොවී ය. ඉන්දියානු හා ඇමරිකානු ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාවන්හි ඇති නිර්මාණශීලිත්වය සමඟ පමණක් වුව සසඳන විට අප හැමවිටම පාහේ කළේ කොපි කිරීම් විනා රටට ගැළපෙන ක්‍රමයක් වෙත ගමන් කිරීම නොවන බව පෙනෙයි. රටෙහි සමාජ සම්ප්‍රදාය හඳුනා ගැනීමේ කටයුත්තේ දී ඩී.එස්. සේනානායක මාඕ සේතුංටත් වඩා අසාර්ථක වී යැයි කිව හැකි ය. යම් ප්‍රතිපත්තියක් සාර්ථක වීමට එය කොතෙක් දුරට දේශීය තත්ත්වයන් හා ගැළපෙන්නේ ද යන්න කෙතරම් වැදගත් වේදැයි අවබෝධ කර ගැනීමට 1977 දී අපේ රටේ සිදුවූ ආර්ථික ප්‍රතිසංස්කරණයන් පිළිබඳ අධ්‍යයනය කිරීම ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත. ජේ. ආර්. ජයවර්ධන සංවර්ධනය සඳහා වූ ආකෘතිය අමු අමුවේ කොපි කරගත්තේ නැගෙනහිර ආසියාවෙනි. (විශේෂයෙන් සිංගප්පූරුවෙනි.) සරලව කිවහොත් එකී සූත්‍රය 'මධ්‍යගත නැතිනම් ඒකාධිකාරී දේශපාලනයක් සහ ලිබරල් ආර්ථිකයක්' ලෙස දැක්විය හැකි ය. ප්‍රජාතන්ත්‍ර විරෝධී ඒකාධිකාරී පාලනයක පැවැත්ම සිංගප්පූරුවේ මහජනයා ඉවසුව ද ලංකාවේ සිදුවූයේ එහි අනෙක් පැත්තයි. ඊට විශාල මහජන විරෝධයක් ඇති වූ අතර ආණ්ඩුවට වූ පිළිගැනීම සම්පූර්ණයෙන්ම වාගේ බිඳ වැටුණි. කැරලිවලින් හෙම්බත් වූ රට 'දෙකොණ ඇවිලෙන විලක්කුවක්' බවට පත්වූ අතර එහි ප්‍රමුඛ අරමුණ වන සිංගප්පූරුවක් වීමේ ආර්ථික සිහිනය ඇස්පනාපිටම බොඳ වී ගියේ ය. සාර්ථක රටක් එලෙසම කොපි කිරීමෙන් රටක් සංවර්ධනය කළ නොහැකි ය. ඒ ඒවායෙහි සමාජ දේශපාලන තත්ත්වයින් එකිනෙකට වෙනස් බැවිනි. ලංකාවේ දේශපාලන සංස්කෘතිය පිළිබඳ පුළුල් අවබෝධයක් වී නම් ඔහුගේ දේශපාලන වැඩපිළිවෙල මීට බෙහෙවින්ම වෙනස්වන්නට ඉඩ තිබිණි.

සාර්ථක වූ රටවල පෙර කී සන්ධිස්ථානමය ප්‍රතිසංස්කරණ සිදු කර ඇත්තේ බොහෝ විටම එක් තීරණාත්මක පුද්ගලයෙකු හෝ

කිහිප දෙනෙකු විසින් බව පෙනී යන නිසා ඒ කාර්යයේදී සමාජ විද්‍යාවන්ට ඇති කාර්යභාරය කුමක්දැයි කෙනෙකුට සාධාරණ ප්‍රශ්නයක් පැන නැගිය හැකි ය. (අනෙක් අතට මේ නායකයන් බොහෝ විට ඒ ඒ විෂයයන් සම්බන්ධ ශාස්ත්‍රාලීය බුද්ධිමතුන් ද නොවිය හැකි ය) ඒ කාර්යය අන්කිසිවක් නොව එබඳු තීරණයක් ගැනීමට පසුබිම්වන පාදක දැනුම සම්පාදනය කිරීමයි. මෙය ලංකාව ඇසුරෙන්ම පැහැදිලි කළ හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාවට නිදහස ලබා ගත්තේ එක්සත් ජාතික පක්ෂය විසින් වන නමුත් මේ නව රාජ්‍යයෙහි අනාගතය සඳහා දැක්මක් සම්පාදනය කිරීමට තරම් නිර්මාණශීලී මනසක් එනම් අප පෙර උදාහරණවලදී දැක් වූ නායකයන්ට තිබූ අන්දමේ නිර්මාණශීලීත්වයක් ඩී.එස්. සේනානායක ඇතුළු නායකයන්ට නොවූ බව අපි දනිමු. මීට තුඩු දුන් හේතු දෙකක් නිරීක්ෂණය කළ හැකි ය. ඉන් එකක් වන්නේ පෙර සඳහන් කළ ආකාරයේ ප්‍රමාණවත් පාදක දැනුමක් ඒ වන විට ශ්‍රී ලංකාව තුළ නිර්මාණය වී නොතිබීමයි. දෙවැන්න ජාත්‍යන්තර අත්දැකීම් සහ ප්‍රවණතා ඇසුරු කර ගනිමින් බුද්ධිමය ලෙස හෝ එවැන්නක් අවබෝධ කර ගැනීමට අවශ්‍ය ශාස්ත්‍රීය ශික්ෂණය සහ පෙළඹුම ඩී.එස්. සේනානායක තුළ නොතිබීමයි. පළමුවැන්න විස්තර කරන්නේ නම් එයින් කියැවෙන්නේ 'ශ්‍රී ලංකාව යනු කුමක් ද?' යන්න පිළිබඳ අවබෝධ කර ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුම ඒ වන විට සම්පදනය වී සුලබ දෙයක් බවට පත්ව නොතිබුණ බවයි. එසේම අනන්‍ය සම්ප්‍රදායක් පිළිබිඹු කරන කලාංගයන් වැනි දේ ද ඒ වන විට නිර්මාණය වී නොතිබිණ. එනම් ඒ වනතාක්ම රේඛාවත්, මනමේවත්, ගම්පෙරළියවත් නිර්මාණය වී නොතිබිණ. එමෙන්ම අපේ ඉතිහාසය නිරාවරණය කෙරෙන අධ්‍යයනයක් ද සිදුව නොතිබිණ. කොටින්ම සිංහල සංස්කෘතිය යන්න පැවතියේ ගැමි, නොදියුණු හා නොගැඹුරු ලෙස පෙනෙන මට්ටමකයි. ඒ නිසා ඩී.එස්.ට ශ්‍රී ලංකාව පෙනෙන්නට ඇත්තේ රටක් හා ජාතියක් ලෙස නොව යම් නිශ්චිත භූමි ප්‍රදේශයක සිටින මිනිසුන් පිරිසක් වශයෙනි. රටට අනන්‍ය එමෙන්ම සම්ප්‍රදාය වෙත නැඹුරු වූ ජාතික පක්ෂයක් හා ජාතික දර්ශනයක් නිර්මාණය කිරීමට වෙහෙස වනු වෙනුවට තමන් ඇලුම් කළ බ්‍රිතාන්‍ය කොන්සර්වේටිව් පක්ෂයේ කාබන් කොපියක් වැනි පක්ෂයක් බිහි කිරීමටත් එමෙන්ම හුදු ආර්ථික මානයක් පමණක් ඇති ප්‍රතිපත්තියක් අනුගමනය කිරීමටත් ඔහුව පොළඹවන්නට ඇත්තේම පෙර කී අයුරින්ම අපේ රටෙහි ඒ වන විට සමාජවිද්‍යා

දැනුමත්, සාහිත්‍ය කලා ආදියත් ප්‍රමාණවත් පරිදි වර්ධනය වී සුලබ නැතිනම් පහසුවෙන් ඇස ගැසෙන දෙයක් බවට පත්ව නොතිබීමත් විය යුතුය.[1] එමෙන්ම දෙවැන්නෙන් කියැවෙන පරිදි ඩී.එස්. සේනානායකට ශාස්ත්‍රීය හුරුවක් සහ බුද්ධිමය උනන්දුවක් වූයේ නම් රටෙහි තත්ත්වය කුමක් වුව ද වෙනත් රටවල ප්‍රවණතා අධ්‍යයනය කිරීම මගින් අපේ රටට සන්ධිස්ථානමය ප්‍රතිසංස්කරණයක අවශ්‍යතාවත් එමෙන්ම එය කළ යුතු ආකාරයත් පිළිබඳ අදහසක් ඇති වන්නට ඉඩ තිබිණි. එහෙත් අධ්‍යාපනයට අලස වූ ඔහු තුළ එබඳු චරිත ලක්ෂණයක් නොවීම තේරුම් ගත හැකිය.

එ.ජා.ප.යට කිසිදු දිනෙක මේ වරද නිවැරදි කර ගැනීමට නුපුළුවන් විය. එමෙන්ම ශ්‍රී.ල.නි.ප.ය බිහිකිරීමේදී බණ්ඩාරනායක ද කළේ පැවැති තත්ත්වයන් තම බල ව්‍යාපෘතිය වෙනුවෙන් කළමනාකරණය කර ගැනීම විනා රටට දිගුකාලීන දර්ශනයක් සම්පාදනය කිරීමට වෙහෙස වීම නොවේ. ඇත්තෙන්ම ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රබලතම ජනනායකයෝ පවා හුදෙක්ම මූලෝපායිකයින් (Strategists) වූවා විනා රටට දිගුකාලීන දැක්මක් හා මාර්ගයක් නිර්මාණය කරන යුග පුරුෂයෝ බවට පත් නොවූහ. මෙය වික්ටර් අයිවන් ද නිරීක්ෂණය කොට තිබේ. ඔහු ප්‍රකාශ කොට ඇත්තේ අපේ රටේ නායකයන් කිසිවෙක් වැදගත් පොතක් ලියා නැති බවයි. ලෝකයේ සන්ධිස්ථානමය ප්‍රතිසංස්කරණයන් සිදුකළ සෑම රාජ්‍ය නායකයෙකුම පාහේ සිය දැක්ම ප්‍රකාශයට පත් කෙරෙන කෘතියක් සම්පාදනය කොට ඇත. දැක්මක් තිබෙන සෑම දෙනාම පොත් නොලියන බව ඇත්තය. අනෙක් අතට පොත් ලියන සමහරුන්ට දැක්මක් නොතිබිය හැකි බව ද ඇත්ත ය. එහෙත් දැක්මක් ඇතිවිට එය පොතක් ලෙස පලකරන්නට ගන්නා උත්සාහයේදී ඒ දැක්මෙහි අඩුපාඩු තමන්ටම පෙනෙයි. අවුල් ලිහෙයි. තවත් කරුණු සොයන්නට සිදුවීමෙන් එය වඩා විධිමත් වී සම්පූර්ණත්වයට පත්වෙයි. අනෙක් අතට එය එසේ ප්‍රකාශයට පත් වූ විට එය පාදක කරගත් සංවාදයක් බිහිවෙයි. සමහර විට එකී අදහස් ක්‍රියාවේ යොදවන්නට පෙරම ශාස්ත්‍රීය ක්ෂේත්‍රයෙහි එහි වලංගුතාව විමසා බැලෙන බැවින් සමාජය මත කෙරෙන අනවශ්‍ය හා භයානක

1. බලන්න "එ.ජා.ප යට ඇත්තේ උපන් ගෙයි රෝගයකි." *රාවය* 2010 මැයි 09 සහ 16

අත්හදා බැලීම් වැලකී යයි.[1] හුදෙක් අවස්ථාව කළමනාකරණය කිරීමට වඩා යුගයක් සඳහා වූ දර්ශනයක් සැපයීමට අපේ නායකයන් වෙහෙස නොවූ බව පෙරකී ආකාරයේ පොත් මෙරට දක්නට නොමැතිවීමෙන්ම අවබෝධ වෙයි.

සමහරු තවමත් කල්පනා කරන්නේ එබඳු විශේෂ උත්සාහයක් මගින් රටට උචිත ගමන් මගක් පිළිබඳ දැක්මක් ඇතිකර ගැනීම අනවශ්‍ය දෙයක් වශයෙනි. සාර්ථක වූ රටවල අකෘතීන් එලෙසින්ම අනුගමනය කිරීම ප්‍රමාණවත් වෙතැයි ඔවුහු කල්පනා කරති. ඔවුන් තේරුම් ගත යුතුව ඇත්තේ එය එසේනම් බ්‍රිතාන්‍යයෙන් ඇමරිකාව නිදහස ලද විට ඔවුන් ද ඇංග්ලෝ සැක්සන් ප්‍රොතෙස්තස්ත සුද්දන් වී තිබියදීම බ්‍රිතාන්‍ය ආණ්ඩුක්‍රමය එලෙසම ක්‍රියාත්මක කිරීම වෙනුවට නවතම ආණ්ඩුක්‍රමයක් බිහිකර ගැනීම සඳහා අප්‍රමාණ වෙහෙසකින් යුතුව ඇමරිකානු නායකයන් කටයුතු කළේ ඇයි ද යන්නයි. මෙලෙසින්ම ඉන්දියාව නිදහස ලබන විට ඒකීය ආකෘතියක් ලෙස බ්‍රිතාන්‍ය ක්‍රමයත් සංධීය ආකෘතියක් ලෙස ඇමරිකානු ක්‍රමයත් යන දෙකින් එකක් ඉතා පහසුවෙන් තෝරා ගැනීමේ (කොපි කිරීමේ) හැකියාව අම්බෙඩ්කාර් සතු වුවද ඔහු ඒ වෙනුවට කළේ ඉන්දියානු දේශපාලන, ආර්ථික, සමාජ සහ ඓතිහාසික පසුබිමට ගැළපෙන නවතම ආකෘතියකින් යුත් ආණ්ඩුක්‍රමයක් නිර්මාණය කිරීමයි. යළි යළිත් කිව යුතු වන්නේ විද්‍යාව හා තාක්ෂණය ඉතා පහසුවෙන් හා සාර්ථකව කොපි කළ හැකි වුවත් රටකට අවශ්‍ය දේශපාලන, ආර්ථික හා සමාජ ආකෘතීන් කිසිසේත්ම එසේ කොපි කළ නොහැකි බවයි. එය තමන් විසින්ම නිපදවා ගැනීමට සිදු වේ. ඒ සඳහා අනිවාර්යයෙන්ම දේශපාලන, ආර්ථික, සමාජ හා ඓතිහාසික යථාර්ථයන් තේරුම් ගැනීමටම සිදු වේ. ඊට අදාළ විෂයයන් දියුණු තලයකට වර්ධනය වී තිබීම අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ එහෙයිනි. ඇමරිකාවේ ජෝන් ඇඩම්ස් 1780 දීම තේරුම් ගත් සත්‍යය මෙයයි.

---

1. දැන් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමෙන් කරන්නට යන අත්හදා බැලීමද සංවාදයකින් තොරව කෙරෙන එබඳු භයානක අත්හදා බැලීමකි.

ජාතික පෞරුෂය ගොඩ නඟා ගැනීමට

කලා විෂයයන්ගෙන් රටකට ලැබෙන අනෙක් ප්‍රධාන ප්‍රයෝජනය වන්නේ රටක ජාතික පෞරුෂය නැතිනම් ජාතික චරිතය ගොඩ නඟා ගැනීමට ඒවායින් ලැබෙන මහත් දායකත්වයයි. රටකට හෝ ජාතියකට අන් රටවල් හෝ ජාතීන් අතර කැපී පෙනීමට නැතිනම් ඔවුන්ගේ පිළිගැනීම ලබා ගැනීමට බලපාන හේතු කිහිපයක් තිබේ. ආර්ථික, දේශපාලන හා මිලිටරි බලය එයින් ප්‍රධානතම එකයි. ඒ සඳහා වූ ගමන දැනටමත් සාකච්ඡා කොට ඇත. දෙවැන්න වන්නේ විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික නැතිනම් කාර්මික හැකියාවයි. තුන්වැන්න වන්නේ රටක සංස්කෘතියයි. පෙරදී උපුටා දැක්වූ ජෝන් ඇඩම්ස් ගේ සඳහනට අනුව රටක් දේශපාලන වශයෙන් ස්ථාවර වී අනතුරුව ආර්ථික වශයෙන් සංවර්ධනය වූ පසුව ඒ රටට සංස්කෘතික ජීවිතයක් ගොඩ නඟා ගැනීමේ අවස්ථාව (නිදහස) හිමි වෙයි. සංස්කෘතික වර්ධනය මගින් එනම් සාහිත්‍ය කලා ආදියෙහි ඇතිවන දියුණුව මගින් සමාජයක වෙසෙන පුද්ගලයින්ගේ පෞද්ගලික ජීවිත රසවත් වනවා පමණක් නොව එයින් රටකට අනන්‍යතාවක් සහ පිළිගැනීමක් ද ඇති වෙයි.

සෝවියට් දේශය ආර්ථික හා දේශපාලනික වශයෙන් බිඳ වැටුණ ද රුසියානු සාහිත්‍යය මගින් ලෝ වැසියන් තුළ ඒ රාජ්‍යය කෙරෙහි ඉහළ පිළිගැනීමක් හා ගෞරවයක් ජනිත කොට ඇති බව අපි දනිමු. අප වැනි රටවලට රුසියානු විද්‍යාව හෝ තාක්ෂණයට වඩා සිය ගුණයකින් එහි සාහිත්‍යය බලපා තිබේ. සෝවියට් දේශය බිඳ වැටෙන විට ඒ පිළිබඳ මහත් කම්පනයක් වෙනත් ජාතිකයන් තුළ ඇති කළේ රුසියානු සාහිත්‍යය මගින් ඇති කොට තිබූ ඒ හෘදයාංගම බැඳීම හේතුකොටගෙන ය. එසේම චිංගීස් ආයිත්මාතව් නම් තනි සාහිත්‍යධරයාට කිර්ගිස්ථානය නම් කුඩා මධ්‍යයම ආසියානු රාජ්‍යය ලොව පතළ කිරීමට හැකි වී ඇති බැව් අපි දනිමු. අපි දන්නා එකම කිර්ගීස් ජාතිකයා සමහර විට ආයිත්මාතව් විය හැකි වුවත් ඔහුගේ කෘතීන් නිසා සුළඟට සෙලවෙන පොප්ලර් ගස්වලින් යුත් කුඩා අයිලයන් අපේ අසල්වැසි ගම් මෙන් අපට දැනෙයි. කිර්ගිස්ථානයේ කිසිම විද්‍යාඥයෙකුට මේ වික්‍රමය කළ නොහැකි වී ඇති බව පැහැදිලි ය. අනෙක් අතට ඉන්දියාව ආර්ථික වශයෙන් නැඟ එන්නට පටන් ගත්තේ

මෑතකදී වුවත් දශක ගණනනාවක් තිස්සේම ලෝකය තුළ නමක් දිනා ගැනීමට ඉන්දියාව සමත් වූයේ එහි සංස්කෘතිකාංගයන් හේතුකොටගෙන ය. හින්දි සිනමාව හා සංගීතය විසින් ඉන්දියාවෙහි කීර්තිය වෙනුවෙන් සිදුකර ඇති සේවය එරට කිසිදු තානාපතිවරයෙකුට සිදුකිරීමට අපහසු වී ඇති බැව් අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. මෙපරිද්දෙන්ම විවිධත්වයෙන් ගහණ එමෙන්ම හින්දි ආධිපත්‍යය සහිත ඉන්දියාව තුළ බෙංගාලි ජාතිකයන් ගොඩ නගා ගෙන ඇති ප්‍රසිද්ධියට හා පෞරුෂයට ප්‍රධානතම හේතුව අන් කිසිවක් නොව බෙංගාලි සාහිත්‍යය හා සිනමාවයි. අවසාන වශයෙන් කිවහොත් ඇමරිකාව අද උසුලන ලෝක ආධිපත්‍යය සඳහා යම් විශාල දායකත්වයක් එරට සංස්කෘතික අංශයෙන් ලැබී ඇති බව පිළිගැනේ. චීනය, ජපානය හා ජර්මනිය යන රටවල් ද ප්‍රබල ආර්ථික බලවතුන් වන නමුත් ඒ සියලු රටවලට වඩා ලෝක ජනතාවට බලපෑමට ඇමරිකාව සමත්ව ඇත්තේ විශේෂයෙන්ම ජනප්‍රිය සංස්කෘතිය තුළ ඊට ඇති නොසෙල්වෙන ආධිපත්‍යය නිසා ය.

රටක සාහිත්‍ය කලාවන් ඇතිවීම හා වර්ධනය වීම ඉබේ සිදුවන්නේ නැත. එයට එක් අතකින් නිර්මාණකරුවන් විධිමත්ව පුහුණු කරන ක්‍රමවේදයක් අවශ්‍ය ය. එහෙත් එපමණකින් පමණක් හොඳ නිර්මාණ බිහි නොවේ. ඒ සඳහා පුහුණු රසික පිරිසක් ද අවශ්‍යම ය. නිර්මාණකරුවන්ට ගුණාත්මකභාවයෙන් වැඩි නිර්මාණ බිහිකිරීම සඳහා පෙළඹුම ඇතිවන්නේ පුහුණුවක් ලද උසස් රසවින්දනයක් සහිත රසිකයන් ප්‍රමාණවත් කණ්ඩායමක් සමාජයක සිටින්නේ නම් පමණකි. අනෙක් අතට හොඳම නිර්මාණකරුවන් බිහිවීමට නම් ද විශාල පිරිසක් වෙත ඒ පිළිබඳ පුහුණුව ලැබිය යුතුම ය. ව්‍යත්තීය නිර්මාණකරුවන් බවට අවසානයේදී පත්වන්නේ ඉතා ස්වල්ප දෙනෙක් පමණක් වුව ද ඒ පිරිස ඉස්මතුවීමට නම් විශාල පිරිසක් ඒ අරමුණින් තරගකාරී අයුරින් ඉදිරිපත් විය යුතුම ය. උදාහරණයක් ලෙසට අවසාන වශයෙන් ජාතික කණ්ඩායමට ක්‍රීඩා කරන්නේ ක්‍රිකට් ක්‍රීඩකයන් 11 දෙනෙකු පමණක් බව සැබෑමුත් 11 දෙනෙකු පමණක් තෝරාගෙන හොඳ පුහුණුවක් ලබා දීමෙන් කිසිදු දිනක ක්‍රිකට්වලින් හොඳ තත්ත්වයක් ලබා ගත නොහැකිවාක් මෙනි. ඒ අනුව රටකට අනිවාර්යයෙන්ම ශක්තිමත් කලා අධ්‍යාපනයක් අත්‍යවශ්‍ය ය.

විධිමත් නැතිනම් ශාස්ත්‍රාලීය ස්වරූපයක් දරන කලා අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය වන්නේ එබඳු නව කලාංගයන්ට පමණක් නොවේ. ලෝකය තුළ පිළිගැනීමක් ලබා ගැනීමට නව කලාංගයන් උපකාරීවන බව සැබෑ මුත් රටක හෝ ජාතියක අනන්‍යතාව ප්‍රකට කරන්නේ ඊට හිමි සාම්ප්‍රදායික සංස්කෘතිය විසින් වන අතර ඒ සඳහා ද කලා අධ්‍යාපනය වැදගත් වේ. ඒ එබඳු සාම්ප්‍රදායික කලාංගයන් හා අනෙකුත් සංස්කෘතික අංගයන් හොඳින් ඔප මට්ටම් කර ගත හැක්කේ එබඳු විධිමත් ශාස්ත්‍රාලීය ශික්ෂණයකට හසුකරලීමෙන් වීම නිසා ය. එසේම සාම්ප්‍රදායික කලාවන් පවා ශාස්ත්‍රාලීය විෂයයන් බවට පත් කරලීමෙන් ඒවා විධිමත් වීම ද ඒවායෙහි නියැලෙන පිරිස් වෘත්තීයභාවයක් අත් කර ගැනීම ද සිදු වේ.

රටක පෞරුෂය ගොඩනැගීම සම්බන්ධයෙන් කලා අධ්‍යාපනයෙන් වන සේවය මෙබඳු සංස්කෘතික ක්ෂේත්‍රයට පමණක් සීමා නොවේ. රටක කීර්තිය ප්‍රචාරය කිරීමට ද එය ඉවහල් වේ. එහිදී සමහර විට වඩා වැඩි මෙහෙයක් කරනු ලබන්නේ සමාජ විද්‍යා විෂයයන් විසිනි. ඉන්දියාව සහ පාකිස්ථානය අතර ඇති දේශපාලන ආරවුලේදී ලෝකය නොදැනුවත්වම වාගේ පිළිගෙන තිබෙන්නේ ඒ ගැටුම පිළිබඳ ඉන්දියානු අර්ථකථනයන් බව පෙනී යයි. හේතුව ඉතා සරල එකකි. ඊට අදාළව ශාස්ත්‍රීය භාෂාවකින් යුතුව මධ්‍යස්ථ සේ පෙනෙන අයුරින් වැඩියෙන්ම පොතපත ලියා ඇත්තේ ඉන්දියානු විද්වතුන් වීම එකී හේතුවයි. අපට පාකිස්ථානු පොතක් ඇස ගැටෙන්නේ ඉතාමත්ම අඩුවෙනි. මේ ගැටලුව පිළිබඳව පමණක් නොව ඉන්දියානු ආණ්ඩුක්‍රමය ද ඇතුළත් 'ඉන්දීය ක්‍රමය' පිළිබඳ මධ්‍යස්ථ සේ පෙනෙන ශෛලියකින් ලියූ පොතපත දහස් ගණනක් අපට නිතර ඇස ගැටේ. ඒ අනුව දැන් හින්දි චිත්‍රපට තරමටම ඉන්දීය සන්ධිය ආකෘතිය ද ලොව ප්‍රචලිත කිරීමට ඉන්දියාව සමත් වී ඇත. මෙය මීට පෙර ඇමරිකාව විසින් ද අත්හදා බලා සාර්ථක කරගත් උපක්‍රමයකි. දෙවන ලෝක යුද්ධයේදී වැඩි බරක් ඇද්දේත්, වැඩිම ජයග්‍රහණ ප්‍රමාණයක් අත්කර ගත්තේත් සෝවියට් දේශය වන නමුත් අප අතර ප්‍රචලිත වී ඇත්තේ ඇමරිකානු වික්‍රමයන් ය. පොත පත හා චිත්‍රපට ඊට හේතුවයි. එමෙන්ම සීතල යුද සමයේදී රුසියානු පොත පත හුදු ප්‍රචාරක රචනා ලෙස පෙනෙද්දී ඇමරිකානු පොත පත වඩා ශාස්ත්‍රීය හා මධ්‍යස්ථ විග්‍රහයන් ලෙස පෙනුණු බව පැහැදිලි ය. අරමුණ එකම වූ නමුත් වඩා 'දේශපාලන

විද්‍යාත්මක' බවක් පෙනුනේ ඇමරිකන් පොත්වල වන අතර එහෙයින් එම අර්ථකථනය ලොවෙහි වැඩි පිළිගැනීමකට ලක්විය.

රටක් යම් යම් ජයග්‍රහණ ලැබීම පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවේ. එම ජයග්‍රහණ ලෝකය තුළ 'දැනුමක්' ලෙස ස්ථාපිත කිරීමට ද සමත් විය යුතු ය. මේ දෙවන කරුණේ දී ශ්‍රී ලංකාව සාර්ථක වී නැත. ලංකාව විසින් එල්.ටී.ටී.ඊ. යට එරෙහි යුද්ධය ජයගැනීම ත්‍රස්තවාදී ව්‍යාපාරයකට එරෙහිව සම්පූර්ණ ජයක් ලැබූ ලෝක ඉතිහාසයේ විරල සිදුවීමකි. අනෙක් අතට කොටි සංවිධානය යනු ලොව බලවත්ම රාජ්‍ය නොවන සන්නද්ධ සංවිධානය වී සිටියේ ය. ඒ යුද්ධයේදී ඉතාමත්ම දක්ෂ ක්‍රියාන්විතයන් සිදුවිය. එහෙත් ඒ කිසිවක් ශාස්ත්‍රීය අන්දමින් රචනා වී ලෝක යුද සාහිත්‍යයට එක්වී නැත. ඉන්දියාව පාකිස්ථානය සමඟ කළ ඉතා සුළු ක්‍රියාන්විතයන් පිළිබඳව පවා විචිත්‍රවත් විස්තර සහිත එමෙන්ම ඒවා ලෝකයේ අංක එකේ ක්‍රියාන්විතයන් සේ හුවා දැක්වෙන පොත් සිය ගණනක් ලියැවී ඇත. දැන් ඒවා ලෝක යුද සාහිත්‍යයෙහි කොටස් වන අතර එමෙන් සිය ගුණයක ජයග්‍රහණ ලද ශ්‍රී ලංකා හමුදාවන්ගේ දක්ෂතා තව දශකයක් යන විට ලෝකයට අමතකව යනු ඇත. මෙපරිද්දෙන්ම යුද්ධය පැවති සමයේද එල්.ටී.ටී.ඊ. යට පක්ෂපාතී ලෙස විශේෂයෙන්ම ඉංග්‍රීසි බසින් ලියැවුණු ශාස්ත්‍රීය පොත් සංඛ්‍යාවෙන් සියයෙන් එකක්වත් ලංකාවේ අර්ථකථනය වෙනුවෙන් ලියැවුණේ නැත. අදටත් ජාත්‍යන්තර වශයෙන් අවාසිදායක තැනකට පත්වීමට අපට සිදුව ඇත්තේ මේ නිසා ය.

සංස්කෘතිය හා ප්‍රචාරණය යන අංශ දෙක මගින් සිදුවන්නේ ලෝක ප්‍රජාව ඉදිරියෙහි තමන්ව හොඳින් නිරූපණය (present) කර ගැනීමට රටකට හැකියාව ලැබීමයි. මෙය පුද්ගලයෙකු ඇසුරෙන් පැහැදිලි කළහොත් සංස්කෘතිය යනු ඇඳුම් පැළඳුම් ලෙසත්, ප්‍රචාරණය යනු කතා කිරීමේ විලාසය ලෙසත් විස්තර කළ හැකි ය. පුද්ගල පෞර්ෂය සඳහා යමෙකුගේ ඇඳුම සහ කතාබහ යන කොටස් දෙක කෙතරම් තීරණාත්මකදැයි අමුතුවෙන් විස්තර කළ යුතු නැත. යමෙකු කෙතරම් දක්ෂයෙකු වුව ද සමහරවිට ඔහුට තමන්ව නිසි පරිදි සමාජය වෙත ඉදිරිපත් කර ගැනීමට නොහැකි නම් සිදුවන්නේ අසාර්ථක වන්නටයි. මෙය සම්මුඛ පරීක්ෂණයකට ඉදිරිපත් වන සාමාන්‍ය තරුණයෙකුගේ සිට ජනාධිපතිවරණයට ඉදිරිපත්වන දේශපාලනඥයකු

දක්වාම පොදු සත්‍යයකි. එපරිද්දෙන්ම ලොකු කුඩා සෑම රටකටම සංස්කෘතිය හා ප්‍රචාරණය මගින් ගොඩනැගෙන ජාතික පෞරුෂය වැදගත්වේ. මීට අදාළ අධ්‍යාපනික වැඩ කොටස ඉටු කරනු ලබන්නේ කලා අධ්‍යාපනය මඟිනි.

පුද්ගලයාට සංස්කෘතික ජීවිතයක් ලැබීමට

'සාහිත්‍යය කන්නදැයි' රාජ්‍ය නායකයෙකු විසින්ම අසන ලද අවස්ථාවක් පිළිබඳ අපේ රටේ මෑත ඉතිහාසයෙහි සඳහන් ය. 'කවි සිංදු ගැන ඉගෙන ගන්නට විශ්වවිද්‍යාල කුමකට දැයි' ඇසූ ඉංජිනේරු සිසුන් පිරිසක් පිළිබඳව මීට පෙර සඳහන් කළෙමි. මනුෂ්‍ය ජීවිතය කෑමෙන් බීමෙන් හා නිවසකින් වැනි දෙයින් පමණක් පරිපූර්ණ වේදැයි යන ගැටලුවට විසඳුම් සෙවීමට සුදුසු අවස්ථාව මෙය නොවේ. කෙසේ වෙතත් ඇමරිකානු ජාතියේ පීතෘවරයෙකු වූ ජෝන් ඇඩම්ස් ගේ පෙරදී උපුටා දැක්වූ සඳහනට අනුව නම් සංස්කෘතික ජීවිතය යනු සභ්‍යත්වයක දියුණු බවෙහි ලකුණකි. දේශපාලන ස්ථාවරත්වය ගොඩනගා ගැනීමෙන් ද ආර්ථික සංවර්ධනය ළඟා කර ගැනීමෙන් ද රටක් අපේක්ෂා කරන්නේ උසස් සංස්කෘතික ජීවිතයක් හිමි පුරවැසි සමාජයක් සඳහා අවශ්‍ය පසුබිම නිර්මාණය කිරීමය යන්න ඇඩම්ස් ගේ කතාවෙන් කියැවෙයි. වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාවෙහි සමහර පිරිස් අතර සාහිත්‍ය කලා ආදිය පිළිබඳව ඇති තක්සේරුව කුමක් වුවත් පුද්ගල ජීවිතය අර්ථපූර්ණ කිරීම පිණිස ඒවායින් ලැබෙන මෙහෙය කිසිසේත්ම සුළුකොට තැකිය නොහැකි ය. ලෝකයේ සෑම දියුණු රටක්ම පාහේ අති දැවැන්ත කලාගාර ඉදිකොට විශාල වියදමක් දරමින් ඒවා පවත්වාගෙන යන්නේ ජීවිතයෙහි සෞන්දර්ය පක්ෂය පිළිබඳව ඉහත සඳහන් කළ අපේ රාජ්‍ය නායකයාගේත්, ඉංජිනේරු සිසුන්ගේත් දැක්මට වඩා වෙනස් දැක්මක් ඒ රටවල්වලට ඇති නිසායැයි අවබෝධ කරගත හැකි ය.

ජනප්‍රිය වේවා විදග්ධ වේවා ඕනෑම කලාවක නිර්මාණ කාර්යය සඳහා විධිමත් පුහුණුවක් අවශ්‍ය බව පැහැදිලි ය. ඒ නිසා උසස් නිර්මාණ බිහිවීමට නම් අනිවාර්යයෙන්ම හොඳ කලා අධ්‍යාපනයක් පැවතිය යුතු වේ. කෙසේ වෙතත් පුහුණුවක් අවශ්‍ය වන්නේ නිර්මාණ කටයුත්තට පමණක් නොවේ. විශේෂයෙන්ම විදග්ධ කලාවන් රස

විඳීමට ද බොහෝ විට පුහුණුවක් අවශ්‍ය වේ. මීට පෙර පුහුණු රසිකයන් යැයි හැඳින්වූයේ එබඳු පුහුණුවකින් ඔප මට්ටම් වූ රසිකත්වයක් සහිත වූවන් ය. චිත්‍ර කලාව, සම්භාව්‍ය සංගීතය, සමහර නෘත්‍යාංග ආදිය එබඳු පුහුණු රසිකත්වයක් අත්‍යවශ්‍ය වන කලාංගයන් ය. එසේම උසස් සාහිත්‍ය නිර්මාණ, චිත්‍රපට ආදියට ද එබඳු පුහුණු රසිකත්වයක් අවශ්‍ය ය. රසිකත්වය පුහුණු කළ හැක්කේ විධිමත් කලා අධ්‍යාපනයක් තුළිනි. මෙසේ අමාරුවෙන් පුරුදු පුහුණු වී නිර්මාණ රස විඳිය යුත්තේ ඇයිදැයි සමහරු ප්‍රශ්න කරන අතර සරල වින්දනයක් ලබාදෙන නිර්මාණ පමණක් නොසෑහෙන්නේදැයි විමසති. මෙයට පිළිතුර ක්‍රීඩාවන් ඇසුරෙන් සකසා ගත හැකි ය. ක්‍රිකට්, ගෝල්ෆ් වැනි ක්‍රීඩාවන්ට වඩා ඔට්ටු සෙල්ලම් හෝ හැංගිමුත්තන් සරල ය. කිසිදු පුහුණුවකින් තොරව ඒවා කිරීමට ද අවශ්‍ය නම් අනෙක් අය කරනු බලා සතුටු වීමට ද පුළුවන. ක්‍රිකට් හා ගොල්ෆ් වැනි ක්‍රීඩාවන්හි යෙදීමටත් ඒවා නැරඹීමටත් පුහුණුවක් අවශ්‍ය වේ. එහෙත් අප හොඳින්ම දන්නා කාරණය නම් ඔට්ටු සෙල්ලම්වලට වඩා වැඩි වින්දනයක් අපට ක්‍රිකට්වලින් ලැබෙන්නේය යන්නයි. සරල වින්දනය ලබාදෙන කලාවන් යනු නරක හෝ මුලිනුපුටා දැමිය යුතු දෙයක් නොවූවත් අප විසින් උසස් කලාවන් ප්‍රචලිත කිරීමට වෙහෙස විය යුතු වෙමු.

උසස් කලාවන් රසවිඳීම පිළිබඳ පුහුණුවක් ලැබීමෙන් තවත් අමතර කලාංගයන් ප්‍රමාණයක් රසවිඳීමට අවස්ථාවක් ලැබෙනවා විනා ජනප්‍රිය කලාවන් රස විඳීමට ඇති හැකියාව අහෝසි වී යන්නේ නැත. ඇත්තෙන්ම සිදුවන්නේ එයින් යමෙකුගේ වින්දනයෙහි සීමා මායිම් පුළුල් වීම පමණකි. එසේම විධිමත් කලා අධ්‍යාපනයක් ඇතිවිට ජනප්‍රිය කලාවන්හි පවා ගුණාත්මක බව ඉහළ යයි. හින්දි සහ හොලිවුඩ් චිත්‍රපටවල අපේ 'වාණිජ' චිත්‍රපටවලට වඩා මටසිළුටු බවක් දැකිය හැකි ය. ඊට හේතුව ඒවාට කරන ලද වියදම හෝ භාවිත කරන ලද තාක්ෂණය ඉහළ එකක් වීමම නොවේ. බුඩී කීර්තිසේනගේ වචනයකින් කිවහොත් ඒවයෙහි හොඳ 'කතාන්දරයක්' තිබේ. එම චිත්‍රපට නිර්මාණය කරන්නේ මනා පුහුණුවක් ලද උසස් නිර්මාණකරුවන් විසිනි. අපේ රටේ සිනමාකර්මාන්තය 80 දශකයේදී බිඳ වැටුණේ විදග්ධ - ජනප්‍රිය ලෙස ඇති වූ අනවශ්‍ය බේදයක් නිසා උසස් නිර්මාණකරුවන් ජනප්‍රිය චිත්‍රපට අධ්‍යක්ෂණයට අත නොතැබීම නිසා ය. ළමයින් සඳහා කතාන්දර ලිවිය යුත්තේ ළමයින් නොව වැඩිහිටියන් ය. එපරිද්දෙන්ම පොදු

ජනයා සඳහා නිර්මාණ කළ යුත්තේ ද 'පොදුජනයාගෙන්ම කෙනෙකු' වන සාමාන්‍ය මිනිසෙකු නොව උසස් නිර්මාණාත්මක හැකියාවක් සහිත වූවෙකි. ඒ අනුව ජනප්‍රිය වේවා විදග්ධ වේවා කලා නිර්මාණයන් සඳහා පුහුණු පිරිසකගේ දායකත්වය අවශ්‍ය ය. ඒ පුහුණුව ඇති කළ හැක්කේ කලා අධ්‍යාපනය තුළින්ම පමණකි. රසිකත්වය වඩ වඩාත් දියුණුවීම සම කළ හැක්කේ ආර්ථික දියුණුවත් සමගම පාර්භෝජන රටාවන් වෙනස්වීමට ය. ආදායම වැඩිවීමත් සමගම යමෙක් උසස් පාරිභෝජන රටාවකට ගමන් කරන්නාක් මෙන්ම සමාජය ක්‍රම ක්‍රමයෙන් උසස් රසවින්දන මට්ටම් වෙත ගමන් කළ යුතු ය. ඔට්ටු සෙල්ලම් වැනි කලාවන් සඳහා අනවශ්‍ය වුව ද උසස් කලාවන් රසවිඳීමට නම් විධිමත් කලා අධ්‍යාපනයක් තුළින් ලැබෙන පුහුණුව අත්‍යවශ්‍ය ය.

පුරවැසි සංස්කෘතියක් ගොඩනැංවීමට

'පුරවැසියා' යන වචනයෙහි අර්ථය වන්නේ යම් රාජ්‍යයකට අයත් පුද්ගලයා යන්නයි. ලෝකයේ යම් රාජ්‍යයක සාමාජිකයෙකු නොවන පුද්ගලයෙකු නැති තරම් වන බැවින් පුරවැසියා යන්න අමුතුවෙන් ගොඩනැගිය යුතු දෙයක්දැයි යමෙකු ප්‍රශ්න කළ හැකි ය. එහෙත් මෙහිදී සලකා බැලෙන්නේ රාජ්‍යය හා පුද්ගලයා අතර වන එකී සම්බන්ධය සවිඥාණික, සක්‍රීය හා ප්‍රතිජනනාත්මක එකක් වන්නේද යන්නයි. දේශපාලන විද්‍යාවෙහිදී පුරවැසිභාවය යන්න ප්‍රකට ලෙස අර්ථකථනය වන්නේ අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් පිළිබඳ දැනුවත්භාවය වශයෙනි. ඒ අනුව පුරවැසියා පිළිබඳ සංකල්පය 'රාජ්‍යය' හා 'ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය' යන ඉලක්කයන් දෙකම සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ප්‍රයෝජනවත් වේ. එනම් රටක් හෙවත් සමූහයක් ලෙස ඉදිරියට යන්නටත් එමෙන්ම ඒ රට ඇතුලෙහි නිදහසේ ජීවත් වන්නටත් යන දෙකටම ය.

අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් පිළිබඳ ප්‍රමාණවත් අදහසක් ඉබේ ඇතිවන්නේ නැත. ඒ සඳහා දැනුම හා පුහුණුව අවශ්‍ය ය. මේ පිළිබඳව මූලික හැඳින්වීමක් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලිබරල්වාදී අදහස ඉදිරිපත් කිරීමේදී සිදු කෙරිණ. සියලු විෂයධාරාවන් අතුරින් පුරවැසිභාවය හා සෘජුවම සම්බන්ධවන්නේ සමාජ විද්‍යා විෂයයන් ය. ඒ අධ්‍යාපනයෙන් කොටසක් සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා වූ පොදු අධ්‍යාපනයට ද ඇතුළත්

කර ඇති බැවින් මූලික අධ්‍යාපනයක් ලබන සෑම කෙනෙක්ම පුරවැසි සංස්කෘතියකට අවශ්‍ය මූලික පුහුණුව ලබයි. එහෙත් එපමණක් ප්‍රමාණවත් වන්නේ නැත. රටක් තුළ සමාජයීය ස්වභාවයක් යන්න සංකීර්ණ මෙන්ම සංවේදී ගැටලු නිරන්තරයෙන්ම පැන නගී. ඒ අනුව පුරවැසි අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් යන්න නිරතුරුව අලුතින් අර්ථකථනය කළ යුතු එමෙන්ම යාවත්කාලීන කළයුතු දේ බවට පත්වෙයි. නිදසුනක් ලෙසට එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය හෝ බටහිර රාජ්‍යයන් විසින් ශ්‍රී ලංකාවෙහි පැවති යුද්ධයේදී සිදු වූවා යැයි කියන මානව හිමිකම් උල්ලංඝනය වීම් සඳහා ගතයුතු පියවරයන් යෝජනා කරත් දී ශ්‍රී ලංකාවේ පුරවැසියෙකු ඊට ප්‍රතිචාර දැක්විය යුත්තේ කෙසේදැයි සාමාන්‍ය පෙළ දී උගන්වන දෙයින් තීරණය කළ නොහැකි ය. ජපානයේ විකිරණ කාන්දුවෙන් අපට ඇති බලපෑම හා අප එහිදී ක්‍රියාකළ යුතු අන්දම පිළිබඳව ඒ විෂය පිළිබඳ විශේෂඥයෙකුගේ උපදෙස් අවශ්‍ය වනවාවක් මෙන්ම මෙහිදීද විශේෂඥ අදහස් සමාජය වෙත ලැබිය යුතුම ය. සමාජ විද්‍යාවන්ගේ ස්වභාවය නිසා බොහෝ විට එක් මතයක් පමණක් පිළි නොගැනීමට ඉඩ ඇතත් විශේෂඥයින් ගෙන් මතුවන අදහස් යම් පුරවැසියෙකුට ඒ පිළිබඳ තාර්කික අදහසකට පැමිණීමට උපකාරී වෙයි. මෙසේ එදිනෙදා මතුවන දේශපාලන, ආර්ථික, සමාජයීය හා සංස්කෘතික ප්‍රශ්න සම්බන්ධයෙන් තාර්කික මතයක් ඇතිවීමට නම් ඒ ඒ විෂය ක්ෂේත්‍ර දේශීය මට්ටමින් හොඳින් දියුණු වී තිබිය යුතු ය. පුරවැසි සහභාගිත්වය ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය යටතේ ඉතා ඉහළින් අපේක්ෂා කරන බැවින් එකී සහභාගිත්වය තාර්කික හා බුද්ධිමත් එකක් වීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

මේ හා සම්බන්ධිත තවත් කරුණක් වන්නේ කලා අධ්‍යාපනය රටක 'සමාජය' ගොඩ නැගීම කෙරෙහි උපකාරී වීමයි. නිශ්චිත භූමි ප්‍රදේශයක් තුළ මිනිසුන් මිලියන කිහිපයක් සිටීමෙන් රටක් හෝ සමාජයක් බිහිවන්නේ නැත. එක් අතකින් ඒ මිනිසුන් තුළ තමන් එක් රංචුවක් ය යන අදහස තිබිය යුතු ය. අනෙක් අතට තමන් ඒ රටට අයත්ය යන අදහස තිබිය යුතු ය. ඉතිහාසය, පුරා විද්‍යාව හා දේශපාලන විද්‍යාව යන විෂයයන්ගෙන් ද එමෙන්ම මානව ශාස්ත්‍රයන්ගෙන් ද මේ කාර්යයට මහත් මෙහෙයක් සිදු වේ. නිදසුනක් ලෙස සමාජය යන්න අර්ථකථනය කිරීමේ දී පොදු ඉතිහාසයක් තිබීම වැදගත් ය. ඒ නිසා ඉතිහාසය හා පුරාවිද්‍යාව යන විෂයයන්ගෙන් ඒ විෂයයන්ගේ අරමුණට අමතරව දේශපාලන කාර්යයක් ද සිදුවන බව කිව හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ කලා අධ්‍යාපනයට සිදුව ඇත්තේ කුමක් ද?

ශ්‍රී ලංකාවේ කලා අධ්‍යාපනය තුළ විශාල ගැටලුවක් තිබෙන බව පැහැදිලි ය. එහෙත් ඒ ගැටලුව බොහෝ දෙනෙකු පවසන පරිදි පාඨමාලා හා සම්බන්ධ එකක් නොව කලා විෂයයන් හදාරන ශිෂ්‍යයන් සම්බන්ධ ගැටලුවකි. ඉතා කෙටියෙන් කිවහොත් දැන් සිදුව ඇත්තේ දක්ෂ ශිෂ්‍යයන් කලා අධ්‍යාපනයට නොපැමිණීමයි. අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා පරිදි දැන් කලා කරන්නට එන අයගෙන් බහුතරය සාමාන්‍ය පෙළදී ඉතාමත්ම පහළ ප්‍රතිඵල ලැබූ උසස් පෙළ සඳහා වෙන කිසිම විෂය ධාරාවක් හැදෑරීමට නොහැකි වූ අයයි.

දැන් අපේ රටේ කලා හදාරන්නට යොමුවන්නේ දුර්වලම ශිෂ්‍ය පිරිස වන නමුත් ඇත්තෙන්ම නම් කලා හැදෑරිය යුත්තේ දක්ෂතම ශිෂ්‍ය පිරිසයි. ඊට ප්‍රධාන හේතු දෙකක් තිබේ. පළමුවැන්න පෙර සඳහන් කළ පරිදි සංවර්ධනයෙහි මුල් අදියරෙහි සිටින රටකට කලා අධ්‍යාපනය ඉතා වැදගත් එකක් වීම ය. දෙවැන්න කලා විෂයන්හිදී පුද්ගල සාධකය විද්‍යා විෂයන්ට වඩා තීරණාත්මක ලෙස බලපෑමයි. ස්වාභාවික විද්‍යාවන් (එනම් ජීව විද්‍යාව, රසායනවිද්‍යාව, භෞතික විද්‍යාව ආදිය) සමඟ කරන සැසඳීමක දී සමාජයීය විද්‍යාවන් (එනම් දේශපාලන විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව ආදිය) 'විද්‍යාත්මක භාවයෙන්' ඉතා අඩු බව පැහැදිලි වෙයි. එනම් පළමුවෙනුව සාමාජයීය විද්‍යාවන්හි මූලධර්මවල විශ්වීය ස්වභාවයක් නොමැත. නිදසුන් ලෙසට ජනාධිපති හා කැබිනට් ආණ්ඩුක්‍රම අතුරින් වඩා හොඳ කුමක් ද, රටකට වඩා සුදුසු ඒකීය රාජ්‍යයක් ද නැතිනම් සන්ධීය රාජ්‍යයක් ද, කුමන භාණ්ඩ මත කුමන ප්‍රමාණයකින් ආනයන බදු පැනවිය යුතු ද වැනි කරුණු සම්බන්ධයෙන් සියලු දෙනාට එකඟවිය හැකි පොදු මූලධර්ම සාමාජයීය විද්‍යාවන්හි දැකිය නොහැකි ය. නිදසුනක් ලෙස සූර්යග්‍රහණයක් ගැන මිස විප්ලවයක් හෝ කැරැල්ලක් ගැන නිශ්චිත අනාවැකියක් කිව නොහැකි ය. එමෙන්ම ස්වාභාවික විද්‍යාවන්හිදී මෙන් සාමාජීය විද්‍යාවන්හිදී විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේද එතරම් හොඳින් යොදාගත නොහැකි ය. අප කවුරුත් දන්නා පරිදි සමාජය අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා ද විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේද යෙදාගත යුතුය යන අදහස ඇතිවුයේ 18 හා 19 සියවස්වලදී ස්වභාවික විද්‍යාවන් අත්කරගත් විශ්මිත වර්ධනය නිසා ය. එහෙත් කිසිදු දිනෙක විද්‍යාත්මක බව අතින් සමාජයීය විද්‍යාවන්ට

ස්වාභාවික විද්‍යාවන් අසළටවත් ළඟාවීමට නොහැකි විය. ඊට හේතුව ස්වාභාවික විද්‍යාවන්හි නිරීක්ෂ්‍යයන් ඒකීය ස්වභාවයක් දරන නමුත් සාමාජයීය විද්‍යාවන්හි නිරීක්ෂ්‍යයන් වන සාමාජයීය ප්‍රපංචයන් එබඳු ඒකීය ස්වභාවයක් නොදැරීමයි. නිදසුනක් ලෙස ජලය ගතහොත් එය ඇමරිකාවේදී රත් කළත් ශ්‍රී ලංකාවේදී රත් කළත්, දහවලදී හෝ රෑ යෙහිදී රත් කළත්, රත් කරන්නේ කවුරුන් විසින් වුවත් සෙන්ටිග්‍රේඩ් අංශක සියය යැයි හඳුන්වන අගයේ දී එය වාෂ්ප වන්නට පටන් ගනී. එහෙත් මානව හැසිරීම තුළ මෙබඳු නිශ්චිත රටාවක් දැකිය නොහැකි බැවින් ඒ පිළිබඳ සාමාන්‍යකරණය කරන ලද නියතීන් ගොඩනැඟිය නොහැකි ය. එක් පුද්ගලයෙකුට කණට ගැසූ විට ඔහු තමන්ට පහරදුන් පුද්ගලයා ඉදිරියෙහි වැඳ වැටීමට ඉඩ තිබේ. එහෙත් වෙනත් පුද්ගලයෙකු එබඳු අවස්ථාවකදී පෙරලා පහර දිය හැකි ය. සමහර විට පහරදුන් පුද්ගලයාව මරා දැමීමට ද පුළුවන. එකම පුද්ගලයා වුව අවස්ථාවෙන් අවස්ථාවට හැසිරෙන ස්වරූපය වෙනස් ය. විද්‍යාවක් ගොඩ නඟා ගන්නට නම් නිරීක්ෂ්‍යයෙහි නිශ්චිත රටාවක් තිබිය යුතුම බැවින් සමාජය අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා ශක්තිමත් විද්‍යාවක් බිහි නොවීම පහසුවෙන් වටහා ගත හැකි ය.

යමක් සම්බන්ධයෙන් ඇති ක්‍රමවේදය ඉතා ශක්තිමත් නම් ඊට සහභාගිවන පුද්ගලයා එතරම් දක්ෂයෙකු වීම අවශ්‍ය වන්නේ නැත. නිදසුනක් ලෙස අපට යම් රූපයක් සටහන් කර ගැනීම සඳහා ක්‍රම දෙකක් තිබේ. පළමුවැන්න එය චිත්‍රයට නැඟීමයි. දෙවැන්න එහි ඡායාරූපයක් ගැනීමයි. චිත්‍රශිල්පයේදී එය කරන්නට සිදුවන්නේ වර්ණ හා පින්සල් භාවිතයෙනි. එහෙත් ඡායාරූපකරණයේදී අපට ඒ සඳහා කැමරාවක් තිබේ. වර්ණ හා පින්සල් යනු ශක්තිමත් ක්‍රමවේදයක් නොවන බැවින් ඊට සම්බන්ධ වන පුද්ගලයා (චිත්‍ර ශිල්පියා) දක්ෂයෙකු වීම අනිවාර්ය ය. ඇත්තෙන්ම රූපය සටහන් කර ගැනීමේ කාර්යයේ සාර්ථකත්වයෙන් ඉතා ඉහළ ප්‍රතිශතයක් තීරණය වන්නේ ඔහුගේ කුසලතාව මතයි. එහෙත් එම රූපයම ඡායාරූපයට නැඟීමට අවශ්‍ය නම් එවිට එය සිදුකරන්නා විශේෂ කුසලතාවක් සහිත පුද්ගලයෙකු වීම කිසිසේත්ම අවශ්‍යවන්නේ නැත. ඊට හේතුව එහි ක්‍රමවේදය වන 'කැමරාව' දියුණු උපකරණයක් බැවින් කාර්යයෙහි සාර්ථකත්වයෙන් වැඩිම ප්‍රමාණය ඒ මත රඳා පවතින බැවිනි. ජීව විද්‍යාව හෝ

රසායනවිද්‍යාව වැනි ස්වාභාවික විද්‍යාවන්හි ක්‍රම වේදය ඉතාමත්ම ඉහළ ය. එහෙයින් ඇත්තෙන්ම නම් යමක් ග්‍රහණය කරගෙන එය භාවිත කරන්නට අවශ්‍ය මූලික හැකියාව තිබෙන ඕනෑම අයෙකුට විද්‍යාව හා සම්බන්ධ කටයුතුවලින් අතිබහුතරයක් දේ කළ හැකි ය. එහිදී ඊට සහභාගිවන පුද්ගලයා විශේෂ නිර්මාණශීලිත්වයක් හෝ අන්තර්ඥානයක් තිබෙන අයෙකු වීම අවශ්‍ය නොවේ. එහෙත් සමාජයීය විද්‍යාවන්හි ක්‍රමවේදය ඉතා දුර්වල බැවින් එම ක්‍රියාවලියෙහි සාර්ථකත්වය තීරණය වන්නේ බෙහෙවින්ම පුද්ගලයා මතයි. අදාළ ඉංජිනේරුමය දැනුම ඇති ඕනෑම කෙනෙකුට අවශ්‍ය උපකරණ හා සම්පත් තිබේනම් පොතේ ඇති හැටියටම ඒ දැනුම යොදාගැනීමෙන් ගුවන් යානයක් නිෂ්පාදනය කළ හැකි නමුත් අපේ රටේ ගුවන් යානා නිෂ්පාදන කර්මාන්ත ශාලාවක් දැමීම ආර්ථික වශයෙන් ඵලදායී ද යන්න තීරණය කිරීම සඳහා නිශ්චිත මඟ පෙන්වීමක් ආර්ථික විද්‍යාවෙන් ලැබෙන්නේ නැත. එම තීරණය ගැනීමට ආර්ථික විද්‍යාවෙන් ලැබෙන දැනුම තැනට ඔබින පරිදි යොදා ගැනීමේ විශේෂ කුසලතාවක් අදාළ පුද්ගලයාට තිබිය යුතුමය. වෙනත් ලෙසකින් කිවහොත් ස්වාභාවික විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයන්හි නියැලෙන්නන් වෙතින් බලාපොරොත්තු වන්නේ නිපුණතාව වන අතර සාමාජයීය විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයන්හි නියැලෙන්නවුන් තුළ අන්තර්ඥානයක් හා නිර්මාණශීලිත්වයක් තිබිය යුතු ය. එබඳු කුසලතාවක් පවතින්නේ සමාජයෙහි ඉතාමත්ම ස්වල්පදෙනෙකුට පමණක් බැවින් කලා අධ්‍යාපනය වෙත ඒ අය අතුරින් යම් පිරිසක් පැමිණිය යුතුම ය.

දැන් සිදුව ඇත්තේ එබඳු විශේෂ දක්ෂතාවන් ඇති ශිෂ්‍ය පිරිසක් තබා මැද මට්ටමේ කණ්ඩායමක්වත් කලා ධාරාව වෙත නොපැමිණීමයි. මේ ගැටලුවේ වර්තමානය පැහැදිලි ය. කලා උපාධිධාරීහු විශාල පිරිසක් රැකියා විරහිතව සිටිති. ඒ නිසා මේ කීර්තිය අහිමි වී ගිය කලා විෂයන් ඉගෙන ගන්නට අන් කුමන හෝ විෂයක් කරන්නට කරන්නට සුදුසුකම් ඇති අයෙක් ලෙහෙසියෙන් තීරණය කරන්නේ නැත. දැන් මේ ඇසුරෙන් විෂම චක්‍රයක් නිර්මාණය වී තිබේ. රැකියා නැති හෙයින් දක්ෂ සිසුහු නොපැමිණෙති. පෙරලා මේ උපාධිධාරීන් දක්ෂයින් නොවන හෙයින් රැකියා නොලැබී යයි. ඒ අනුව දැන් ඇත්තේ තත්ත්වය එන්න එන්නම නරක අතට හැරෙමිනි.

කලා ධාරාව පිළිබඳ තිබූ විශ්වාසය හා කීර්තිය බිඳ වැටීම ආරම්භ වූයේ අද ඊයේ නොව හැටේ දශකයේ දී ය. ඊට පෙර කලා අධ්‍යාපනය (Liberal Arts) වෙත තිබුණේ ඉතා ඉහළ පිළිගැනීමක් වන අතර කලා උපාධිධාරීහු බොහෝ විටම පරිපාලන නිලධාරීහු බවට පත්වූහ. නමුත් එක් අතකින් ඉංග්‍රීසි වෙනුවට ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය ආරම්භ වීමත් ඒ සමගම විශ්වවිද්‍යාල සඳහා කලා සිසුන් බඳවා ගැනීම විශාල වශයෙන් වැඩිකිරීමත් නිසා පරිපාලකයන් වන්නට බලාපොරොත්තුවූවන්ට අඩුම තරමින් ගුරු වෘත්තියටවත් ඇතුලුවන්නට නොහැකි තත්ත්වයක් උදාවිය. මේ කාලය වනවිට උපාධිධාරීන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියාවන්ට යාමේ ක්‍රමයක් නොතිබුණාක් මෙන්ම පෞද්ගලික අංශය ද එවැනි තත්ත්වයකට වර්ධනය වී නොතිබිණ. එහෙයින් වෙනත් උපාධි ලැබූවන් තමන්ට අදාළ රැකියා බොහෝවිට රාජ්‍ය අංශයෙන්ම ලබද්දී කලා උපාධිධාරීන්ට එබඳු නිශ්චිත රැකියාවක් නැති බවත් එහෙයින්ම ඔවුන් රැකියා විරහිත වන බවත් සමාජයට පෙනී ගියේ ය. ඒ අනුව කලා අධ්‍යාපනය කෙරෙහි තිබූ විශ්වාසය වේගයෙන් බිඳවැටෙන්නට පටන් ගැනුණි.

එහෙත් තවත් දශක දෙක තුනක් පමණ යන තෙක්ම කලා ධාරාව වෙත යම් දක්ෂ සිසු පිරිසක් පැමිණි බව පෙනෙයි. ඊට හේතු දෙකක් ඇතැයි සිතමි. පළමුවෙනුව ඒ කාලයේදී විද්‍යා අධ්‍යාපනය දැන් තරම් ව්‍යාප්තව නොතිබිණි. එහෙයින් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල දක්ෂ සිසුන්ට වුව බොහෝ විට කලා හැර වෙනත් දෙයක් තෝරා ගැනීමේ අවකාශයක් තිබුණේ නැත. ඒ අනුව සිදුවූයේ කලා ධාරාවට අවශ්‍ය දක්ෂ පිරිස ගමෙන් සැපයෙන තත්ත්වයක් ක්‍රියාත්මක වීමයි. අනෙක් අතට නාගරික ප්‍රදේශවල වුවද කලා ධාරාවට අයත් විෂයයන්ට තදින්ම කැමැත්තක් දැක් වූ සිසුහු අදට වෙනස්ව තමන් ප්‍රිය කරන විෂයයන්ම තෝරාගත්හ. දැන් මේ සියල්ල වෙනස් වී ගොසිනි. පසුකාලීනව විද්‍යා අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්තවීමත් සමගම දැන් සිදුවී ඇත්තේ හැකි සෑම කෙනෙක්ම පාහේ ඒ වෙත ඇදී යාමයි. එමෙන්ම 80 දශකයේ සිට වාණිජ ධාරාවට ඇති රැකියා ප්‍රමාණය කැපී පෙනෙන සුළු ලෙස වැඩිවීමෙන් දැන් තවත් ප්‍රබල විකල්පයක් ද බිහි වී ඇත. ඒ හා සමගම 1991 වනවිට කොමියුනිස්ට් රාජ්‍යයන් බිඳවැටීම නිසා කලා විෂයයන් හදාරන්නට එකල සමහරුන් තුළ දක්නට තිබූ තදබල ආශාව ('උණ') ද දැන් සුලබ නැත. අනෙක් අතට කලා කරන්නන්ට රැකියා නොලැබෙන

බව දශක කිහිපයක ඇවෑමෙන් දැන් සහසුද්දෙන්ම ඔප්පු වී ඇති බැවින් කැමැත්ත හා හැකියාව තිබුණ ද කලා කිරීම නැමති සියදිවි නසාගැනීමක් වැනි තීරණය ගැනීමට ධෛර්යය උපදවා ගන්නවුන් විරල වෙමින් පවතී. මීට සමාජ සාධක ද බලපායි. පවුලෙන් ද අවට සමාජයෙන් ද කලා හැදෑරීම තීරණාත්මක ලෙස අධෛර්යමත් කෙරේ. මේ සියලු සාධකවල එකතුවෙන් දැන් සිදුව ඇත්තේ ඉතා දුර්වල ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමක් කලා පීඨවල දක්නට ලැබීමයි.

මේ තත්ත්වය තවදුරටත් උග්‍ර කරවන සාධක කිහිපයක් තිබේ. ඉන් පලමුවැන්න වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල විසින් අනවශ්‍ය තරම් වැඩි ප්‍රමාණයක් කලා උපාධිධාරීන් බිහිකිරීමයි. නිදසුනක් ලෙසට 2007 වර්ෂයේදී අභ්‍යන්තර ලෙස පිට වූ සම්පූර්ණ උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව 11,178 ක් වනවිට ඉන් 4435 ක් ම කලා උපාධිධාරීන් විය.[1] බාහිර උපාධිධාරීන් සැලකූ විට ඇත්තේ වඩා උග්‍ර තත්ත්වයකි. 2008 වර්ෂයේදී බාහිර වශයෙන් උපාධි ලැබූ පිරිස 6755 ක් වන අතර එයින් 5754 ක්ම කලා උපාධිධාරීන් විය.[2] අභ්‍යන්තර සහ බාහිර යන දෙකෙහිම එකතුව වන 17, 933 න් 10, 189 ක්ම කලා උපාධිධාරීන් වීමෙන් මේ ගැටලුවෙහි ස්වභාවය හොඳින්ම අවබෝධ වෙයි.[3] එනම් සමස්ත උපාධිධාරී සංඛ්‍යාවෙන් කලා උපාධිධාරීන් ගේ ප්‍රතිශතය 56.82% කි.

කලා නොව වෙන ඕනෑම ධාරාවකින් මෙතරම් විශාල උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාවක් බිහිකළහොත් එහි අනිවාර්ය ප්‍රතිඵලය වන්නේ එම උපාධියෙහි තත්ත්වය පහළ යාමයි. නිදසුනක් ලෙස කළමනාකරණ රැකියා විශාල ප්‍රමාණයක් දැන් රටේ පවතිද්දී වුවද කළමනාකරණ උපාධිධාරීන් මෙතරම් විශාල සංඛ්‍යාවක් බිහිකළහොත් ඔවුනට ද කිසිදු තැනක් නැතිවනු ඇත. එමෙන්ම දැන් වසරකට දහසක් පමණ වන වෛද්‍ය උපාධිධරයන්ගේ සංඛ්‍යාව කලා උපාධිධාරී සංඛ්‍යාව වන දස දහස දක්වා වැඩි කළහොත් ඒ වෛද්‍යවරුන්ට ෆාමසියක ඖෂධවේදියකු වීමටවත් සමහර විට දේශපාලනඥයන් පසු පස්සේ

---

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 72
2. Ibid, pp 84, 85.
3. මෙහිදී අභ්‍යන්තර උපාධිධාරීන් සඳහා 2007 වර්ෂයේ දත්තයන් ද බාහිර උපාධිධාරීන් සඳහා 2008 වර්ෂයේ දත්තයන් ද භාවිත කර ඇත. අදහසක් ලබා ගැනීමට එන බාධාවක් නොවේ.

යාමට සිදුවනු ඇත. දැන් කලාධාරාවෙහි පාඨමාලා සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව ගැන නිතර දෙවේලේ හඬ නගන පිරිස් එවිට කියනු ඇත්තේ 'නවලොවට ගැලපෙන පරිදි ඖෂධවේදය වැනි පාඨමාලා ඒකක වෛද්‍ය උපාධියට ඇතුළත් කළ යුතුය' යන්න විය හැකි ය.

මෙහිදී අප මතක තබාගත යුතු වැදගත්ම කරුණක් වන්නේ රටට අවශ්‍යවන්නේ කලා උපාධිධාරීන් ඉතාමත්ම ස්වල්ප සංඛ්‍යාවක් ය යන්නයි. කලා ධාරාවට අයත් විෂයයන් සහ ඒවා හා සම්බන්ධ වන රැකියාවන් පිළිබඳ විමසීමෙන් මේ බව ඉතා පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගත හැකි ය. එහෙත් පෙර සඳහන් කර ඇති පරිදි විෂයය හා රැකියාව අතර දැන් ඇත්තේ දැඩි අනම්‍ය සබඳතාවක් නොව යම් විවෘත ස්වභාවයක් බැවින් (එනම් ජීවවිද්‍යාව හැදෑරුවන් බැංකු කළමනාකරුවන් වීම වැනි) මේ උපාධිධාරීන්ට වෙළඳපොලෙහි ඇති වෙනත් රැකියා සොයාගත නොහැක්කේ මන්දැයි යමෙකු විමසිය හැකි ය. එසේ නොහැකිවීමේ පළමු හේතුව නම් කලා ශිෂ්‍යයන් බොහෝ දෙනෙකුට රැකියා වෙළඳපොළේදී විමසා බැලෙන සමහර ගුණාංග නොමැති වීමයි. මේවායින් සමහරක් ඇත්තෙන්ම ප්‍රයෝජනවත්, නැතිනම් රැකියාවට අදාළ ඒවා ය. එහෙත් තවත් සමහරක් දේ සැලකිය හැක්කේ හුදු ආලවට්ටම් අංග වශයෙනි. පරිගණක කුසලතාව නැතිනම් ඉංග්‍රීසි භාෂා හැකියාව සමහර රැකියාවන්ට අත්‍යවශ්‍ය විය හැකි ය. නිදසුනක් ලෙසට විශ්වවිද්‍යාලයෙහිදී අප 'අන්තර් ජාතික සබඳතා' නම් විෂයයක් ප්‍රමාණවත් ගැඹුරකින් යුතුව උගන්වන නමුත් හරිනම් ඔවුන් යා යුතු විදේශ සේවයේ රැකියා සඳහා ඔවුන්ව තෝරා ගැනෙන්නේ නැත. (ඇත්තෙන්ම ඔවුන් ඊට ඉදිරිපත් වන්නේවත් නැත). ඊට හේතුව මේ සිසුන් ඉංග්‍රීසි බසෙහි නිපුණ නොවීමයි. ඒ අනුව පාඨමාලාව කෙතරම් රැකියාවන්ට අදාළ වුවත් එය කොතෙක් හොඳින් ඉගෙන ගත්තත් ඒ සිසුනට රැකියා අහිමිවීම තේරුම් ගතහැකි ය.

එහෙත් රැකියා වෙළඳපොළේදී එසේ විමසා බැලෙන තවත් සමහර ඒවා සැලකිය හැක්කේ හුදු ආලවට්ටම් අංග ලෙසිනි. පෙනුම, ඇඳුම, කතාවිලාසය, වෙළඳ ඉංග්‍රීසි හැකියාව, සමහර විට උගත් පාසල, ප්‍රදේශය ආදිය එවැනි දේ ය. මේවා ඒ රැකියාවන්ට බොහෝ විට කිසිදු අදාළකමක් නැත. එහෙත් අපේ රටේ වාණිජ සමාජය තුළ මේවා ඉතා තීරණාත්මක අයුරින් සලකා බැලේ. නිදසුනක් ලෙස 'වෙළඳ ඉංග්‍රීසි'

යැයි මා හැඳින්වූයේ හොඳ උච්චාරණ ශෛලියකින් පළමු විනාඩිය දෙක නැතිනම් වෘත්තියට අදාළ මූලික කරුණු කිහිපය ඉංග්‍රීසියෙන් කතා කිරීමේ හැකියාවයි. මෙසේ ඉංග්‍රීසියෙන් කතා කිරීම ව්‍යාපාරයේ අරමුණට සෘජුව අදාළ නැත. මේ කතා කරන අයට මෙන්ම ඊට 'ගොදුරුවන' පාරිභෝගිකයන්ට ද බොහෝ විට ඉංග්‍රිසි නුපුලුවන. එහෙත් එබඳු ඉංග්‍රීසියක් ව්‍යාපාරික ලෝකයට අවශ්‍ය යැයි අපේ අය කල්පනා කරති. උදාහරණයකින් කිවහොත් මෙය සමාන වන්නේ ලංකාවේ බොහෝ වෙළඳසැල්වල නාමපුවරු ඉංග්‍රීසි බසින් ප්‍රදර්ශනය කිරීමටයි. එය සම්පූර්ණයෙන්ම සාටෝපකාරී දෙයක් විනා අවශ්‍ය දෙයක් නොවේ. එහෙත් රැකියා වෙළඳපොළේදී මේවා ඉතා ඉහළින් සලකා බැලෙන බැවින් කලා සිසුනට හැමවිටම පසුබසින්නට සිදු වේ. ඊට හේතුව බොහෝ විට කලා සිසුන් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලින් නැතිනම් පහළ සමාජ තීරුවලින් පැමිණියවුන් වීම නිසා එබඳු ආලවට්ටම් අංග ඔවුන්ට බෙහෙවින්ම ආගන්තුක වීමයි.

මෙය අනවශ්‍යම දෙයක් විය හැකි වුවත් දැන් රැකියා වෙළඳපොල සකස් වී ඇත්තේ එයාකාරයට නම් උපාධිධාරීන් කළ යුත්තේ ලෝකය වෙනස් කිරීමට උත්සාහ කිරීම නොව තමන් ඊට ගැළපෙන පරිදි සකස් වීම බව අමුතුවෙන් කිය යුතු නැත. එහෙත් පවත්නා තත්ත්වය යටතේ එසේ වෙනස් වීමක් ආයතනික වශයෙන් නැතිනම් පොදු වශයෙන් සිදුවීම අපේක්ෂා කළ නොහැකි දෙයකි. එය පසුව විස්තර කරමි.

කෙසේ වෙතත් මේ රැකියා ප්‍රශ්නයේ තවත් ඉතාමත්ම කණගාටුදායක පැතිකඩක් තිබේ. එනම්, කිසිදු සාධාරණ පදනමකින් තොරව බොහෝ රාජ්‍ය ආයතන කලා උපාධිධාරීන්ට සමහර වෘත්තීන්ට ප්‍රවේශවීම වළක්වා තිබීමයි. නිදසුනක් ලෙසට රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුවෙහි ඉහළ තනතුරු වන සුපිරින්ටන්ඩ් වරු (සංශෝධිත නීතිය යටතේ සහකාර රජයේ මුද්‍රණාලයාධිපතිවරු) වීම සඳහා අනිවාර්යයෙන්ම තිබිය යුත්තේ රසායන විද්‍යාව සඳහා උපාධියකි. මුද්‍රණ කාර්යය සඳහා භාවිත කෙරෙන යන්ත්‍ර සූත්‍ර ප්‍රමාණය සැලකූ විට ඉංජිනේරු උපාධිය අනිවාර්ය කර තිබුණා නම් එහි කුමන හෝ පදනමක් තිබේ. මෙම තීරණයේ පදනම් විරහිතභාවය හොඳින්ම අවබෝධවන්නේ මා දන්නා තරමින් ලංකාවේ කිසිදු පෞද්ගලික

මුද්‍රණාලයක ඉහළ කළමනාකාරිත්වය සඳහා මෙබඳු ආකාරයේ උපාධි අවශ්‍යතාවයක් නොසලකන බැවිනි. එහෙත් ඒවා ඉතාමත්ම හොඳින් ක්‍රියාත්මක වේ. එමෙන්ම මෑතක් වනතුරුම රජයේ හෙද සේවාව සඳහා වූ තරග විභාගයට මුහුණ දීමට උසස් පෙළදී කරන ලද විෂය ගැටලුවක් වූයේ නැත. ඒ කාලයේදී කලා හා වාණිජ විෂයයන් හැදෑරූ පිරිස් මෙම විභාගය සමත් වී කිසිදු වෙනසකින් තොරව අනෙක් ශිෂ්‍යයන් හා සම සමව අභ්‍යන්තර කඩඉම් පසුකොට හෙද හෙදියන් බවට පත් වූහ. උසස් පෙළට කලා හදාරන ලද එබඳු එක් ශිෂ්‍ය හෙදියක තම වසර කණ්ඩායමෙහි ඉහළම ප්‍රතිඵල ලැබූයෙන් ඇය දැන් හෙද විද්‍යාලයේ උපදේශිකාවක ලෙස කටයුතු කරන බව මම දනිමි. නමුත් දැන් සිදුව ඇත්තේ කුමක් ද? දැන් ඒ සඳහා ජීව විද්‍යාව අනිවාර්ය කර තිබේ. ලෝකයේ දියුණු රටවල උසස් පෙළ දී කලා හදාරා පසුව වෛද්‍යවරු වීමට ද බාධාවක් නැති නමුත් අපේ රටේදී හෙදියන් වීමට තිබූ අවස්ථාවත් දැන් අහුරා තිබේ. මේ අයුරින්ම යක්කල පිහිටි ආයුර්වේද වෛද්‍ය පීඨයට දැන් බඳවා ගන්නේ ද ජීවවිද්‍යාව හැදෑරුවන් පමණකි. බටහිර ජීව විද්‍යාව හා ආයුර්වේදය යනු එකිනෙකට පටහැනි දැනුම් පද්ධති දෙකකි. මගේ අවබෝධයේ හැටියට නම් (අප ලබන දැනුම සමහර විට අනම්‍ය චින්තන ආකෘතියක් වීමට ඉඩ ඇති බැවින්) ජීවවිද්‍යාව හදාරා තිබීම ආයුර්වේදය හැදෑරීමට පහසුවක් නොව බාධාවක් වීමේ ඉඩ වැඩි ය. එහෙත් අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා පරිදි මේ ශිෂ්‍යයන්ට අවශ්‍ය ආයුර්වේද වෛද්‍යවරු වීමට නොව බටහිර වෙදකමෙහි නියැලීමට හොර පාරක් සොයා ගැනීමයි. ශිෂ්‍ය ඉල්ලීමක් හැටියටම 1990 දශකයේදී පෙර කී 'ජීව විද්‍යා' ඉල්ලීම පැමිණයේම ආයුර්වේදයෙන් දුරස් වී බටහිර වෛද්‍ය වෘත්තියට හැකිතාක් දුරට සමීපවීමේ වුවමනාවෙනි. මෙය එකල තවදුරටත් ප්‍රකට වූයේ එම වෛද්‍යවිද්‍යාලය හැඳින් වූ සාම්ප්‍රදායික නම වන 'ගම්පහ වික්‍රමාරච්චි ආයුර්වේදය' යන්න වෙනුවට යක්කල යන්න අලුතෙන් හඳුන්වා දෙනු ලැබීමෙනි. ඒ එය භූගෝලීය වශයෙන් 'යක්කල' පිහිටි නිසා නොව 'ගම්පහ' සමඟ ආයුර්වේදය යන්න සාම්ප්‍රදායිකව තදින් බැඳී ඇති බැවින් ඒ කරදරකාරී උරුමයෙන් ගැලවෙනු පිණිස ය. කෙසේ වෙතත් මෙයින් පහර වැදුනේ විශේෂයෙන්ම කලා ඇතුළු අනෙකුත් ධාරාවන් හැදෑරූ ශිෂ්‍යයන්ටයි.

මෙවැනි උදාහරණ තව ඕනෑ තරම් තිබේ. ලංකාවේ දුම්රිය රියැදුරෙකු වීමට නම් උසස් පෙළ ගණිතය හැදෑරූ පපුව අඟල් 32 ක් ඇති පිරිමියෙකු විය යුතු ය. ලංකා විදුලි බල මණ්ඩලයෙහි පරිපාලන තනතුරු හෙබවීමට විදුලි ඉංජිනේරු උපාධියක් තිබිය යුතු ය. නීති පීඨයට ඇතුලුවීමට සෞන්දර්ය විෂයයන් හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකුට අවස්ථාවක් නැත. ඔවුනට අඩුම තරමින් ශාරීරික අධ්‍යාපනය/ක්‍රීඩා විද්‍යාව හා කළමනාකරණය යන උපාධි පාඨමාලාවට ඉල්ලුම් කිරීමට ද නොහැකි ය. (සෞන්දර්ය විෂයයක් හැදෑරීම නීතිය හෝ ක්‍රීඩා විද්‍යාව හැදෑරීමට බාධාවක් වන්නේ කෙසේද යන්න පැහැදිලි නැත) එහෙත් මේ සියල්ල මෙසේ සිදුවෙත් දී සාම්ප්‍රදායිකව කලා අංශයට වෙන්ව තිබූ බොහෝ වෘත්තීන් වෙනත් ධාරාවන්ට විවෘත කෙරෙනු දැකිය හැකි ය. රාජ්‍ය පරිපාලනය විෂය ද, අන්තර්ජාතික සබඳතා විෂය ද ඉගැන්වෙන්නේ කලා ධාරාව තුලයි. එහෙත් ශ්‍රී ලංකා පරිපාලන සේවයට ද, විදේශ සේවයට ද ඕනෑම විෂය ධාරාවකින් උපාධිධාරීන් බඳවා ගනු ලැබේ. නීතිය සම්පූර්ණයෙන්ම පාහේ කලා විෂය ක්ෂේත්‍රයට අයත් වුව ද උසස්පෙළට ඕනෑම ධාරාවක් හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකුට නීති පීඨයට ඇතුලු විය හැකි ය. මෙහි හාස්‍යජනකම කරුණ නම් කලා ශිෂ්‍යයෙකු නීතියට ඉතා සමීප දේශපාලන විද්‍යාව, සමාජවිද්‍යාව. තර්කශාස්ත්‍රය ආදිය සමඟ එක් සෞන්දර්ය විෂයක් හෝ හදාරා තිබුණහොත් එය නීතිපීඨයට ඇතුළත්වීමට නුසුදුසුකමක් වෙත් දී ගණිතය, ජීවවිද්‍යාව හෝ වාණිජ විද්‍යාව වැනි කිසිසේත්ම නීතිය හා සම්බන්ධ නැති විෂයයන් හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකුට ඒ සඳහා කිසිදු බාධාවක් නොතිබීමයි. ආර්ථික විද්‍යා දැනුම තීරණාත්මක ලෙස අවශ්‍ය වන මහබැංකුව ආදි ආයතනවලට ද දැන් බඳවා ගැනීම් කරන්නේ විවෘත ස්වභාවයකිනි. මෙබඳු විවෘතභාවයක් තිබීමෙහි වරදක් නැත. එහෙත් ගැටලුව ඇත්තේ කලා ධාරාවට සම්බන්ධ ඒවා විවෘත කරන අතරතුර අනෙක් ඒවා බොහෝ විටම කලා ධාරාවට තහනම් කර තිබීමයි.

මේ තත්ත්වය ක්‍රියාත්මක කර ඇත්තේ කොතෙක් සූක්ෂමවද හා අප්‍රසන්නවද යන්න පැහැදිලි කිරීම සඳහා එක් උදාහරණයක් දක්වමි. මොරටුව විශ්වවිද්‍යාලය මගින් ක්‍රියාත්මක කෙරෙන 'නිර්මිත පරිසරය /වාස්තු විද්‍යාව/ මෝස්තර නිර්මාණ ශිල්පය (වාස්තු විද්‍යාව) සහ විලාසිතා නිර්මාණය හා නිපැයුම් ප්‍රවර්ධනය' යන පාඨමාලාවන් සඳහා අවශ්‍ය සුදුසුකම් මෙසේ ය. අපේක්ෂකයා විසින් චිත්‍ර, භූගෝල

විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, උසස් ගණිතය, රසායන විද්‍යාව, භෞතික විද්‍යාව සහ සංයුක්ත ගණිතය යන විෂයයන් අතුරින් අවම වශයෙන් එකකට සාමාර්ථයක් ලබා තිබිය යුතු ය. ඉන් පසුව තවත් විෂයයන් 23ක් සඳහන් කරමින් ඒවායින් එකකට හෝ දෙකකට සාමාර්ථ ලබා තිබිය යුතු බව දක්වයි. (එම විෂයයන් වන්නේ ගිණුම්කරණය, හින්දු ශිෂ්ටාචාරය, ව්‍යාපාර සංඛ්‍යානය, ඉස්ලාම් ශිෂ්ටාචාරය, ග්‍රීක හෝ රෝම ශිෂ්ටාචාරය, දේශපාලන විද්‍යාවේ මූලිකාංග, ඉංග්‍රීසි, සිංහල, හින්දි, බෞද්ධ ශිෂ්ටාචාරය, ගෘහ ආර්ථික විද්‍යාව, චීන, තර්ක විද්‍යාව හා විද්‍යාත්මක ක්‍රමය, ගණිතය, සංස්කෘත, ජර්මන්, අරාබි, ඉතිහාසය, ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය, ජපන්, ආර්ථික විද්‍යාව, පාලි, ප්‍රංශ)[1] මෙහි අරමුණ ඉතා පැහැදිලි ය. මොරටුව විශ්වවිද්‍යාලයේ මෙම පාඨමාලාවන් කලා ධාරාවට බෙහෙවින්ම සමීප නමුත් එය සෘජුවම විවෘත කොට ඇත්තේ ගණිත හා විද්‍යා ධාරාවන්ටයි. උසස් පෙළට ගණිතය හෝ විද්‍යාව හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකුට තමන් හදාරන ලද විෂයන් තුනම පළමු කොටස තුළින්ම අනිවාර්යයෙන්ම හමුවන බව ඉතා පැහැදිලි ය. මේ පාඨමාලාවන් සඳහා චිත්‍ර කොතෙක් අදාළ වුවත් චිත්‍ර විෂය හදාරන ලද ශිෂ්‍යයෙකුට පවා දී ඇත්තේ අවදානම් සහගත ඉඩකි. ඔහු උසස් පෙළට හැදෑරූ අනෙක් විෂයයන් දෙකෙන් එකක් දෙවන ලැයිස්තුවෙහි නොතිබීමට විශාල ඉඩක් ඇත. (නාට්‍යකරණය, ජන සංනිවේදනය ආදිය) අනෙක් අතට දෙවන ලැයිස්තුවට ගිණුම්කරණය, ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය යන විෂයයන් දෙක ඇතුළත් කර ඇත්තේම සැරසිල්ලක් වශයෙන් විනා ඇත්ත වුවමනාවකින් නොවේ. වාණිජ්‍ය සිසුන් හදාරන්නේ මේ විෂයයන් දෙක සහ ආර්ථික විද්‍යාවයි. ඒ අනුව පළමු ලැයිස්තුවෙහි වාණිජ සිසුන් සඳහා අදාළවන එකම විෂයයක්වත් නොමැති බැවින් කිසිදු වාණිජ සිසුවෙකුට මේ පාඨමාලාවන් සඳහා ඉල්ලුම් කිරීමට ප්‍රායෝගිකව කිසිසේත්ම නොහැකි බව ඉතා පැහැදිලි ය. එමෙන්ම ගිණුම්කරනය සහ ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය යන විෂයයන් දෙක කලා ශිෂ්‍යයන් හදාරන්නේ ඉතාමත්ම දුර්ලභව බැවින් ඒවා එසේ දෙවන ලැයිස්තුවට ඇතුළත් කිරීමේ කිසිදු ප්‍රයෝජනයක් නැත. ඇත්තෙන්ම සිදුකර ඇත්තේ මේ පාඨමාලවන් ගණිතය හා විද්‍යාව සිසුන්ට මුළුමණින්ම විවෘත කොට කලා ධාරාවට ඉතා සීමිත ඉඩක්

---

[1] *ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රථම උපාධි පාඨමාලා සඳහා ප්‍රවේශ 2007 / 2008*, 35, 36 පිටු.

පමණක් ලබාදීමයි. (බොහෝ ප්‍රධාන කලා විෂයයන් පළමු ලැයිස්තුවෙන් බැහැර කොට තිබියදී භූගෝල විද්‍යාව ඊට ඇතුළත් කර තිබීම පුදුමසහගත බව ද කිව යුතු ය.) දෙවන ලැයිස්තුව ලෙස ඉතා විශාල විෂයයන් ප්‍රමාණයක් ඇතුළත් කොට ඇත්තේ හුදෙක්ම සැරසිල්ලක් වශයෙනි. චිත්‍ර හෝ භූගෝල විද්‍යාව නොකරන ලද කිසිදු ශිෂ්‍යයෙකුට ප්‍රායෝගිකව මෙම පාඨමාලාවන්ට ඉල්ලුම් කළ නොහැකි ය. එම ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය කලා සිසුන් අතුරින් ඉතා සුළු ප්‍රතිශතයකි.

මෙසේ බොහෝ වෘත්තීන්ද, වෘත්තීය පාඨමාලාවන් ද කලා ධරාවේ සිසුන්ට තහනම් කලාප බවට පත්කොට තිබේ. ඒවායින් සමහරක් එසේ කලා සිසුන්ට තහනම් කොට ඇත්තේ ඒවා කලාධාරාවට අයත් ව තිබියදීම ය. තත්ත්වය එසේ වෙද්දී කලා හැදෑරීමට ඇති පෙළඹුම තව තවත් අඩුවන බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. ඒ අනුව පෙර විස්තර කළ පරිදි විවිධ හේතු නිසා පෞද්ගලික අංශයේ දොර කලා සිසුන්ට වැසී ගොසිනි. රාජ්‍ය අංශයේ දොරටුවද ඇත්තේ වැසෙමිනි. එසේ හෙයින් කලා විෂයයන් හැදෑරීමට දැන් දක්ෂ සිසුන්ගෙන් අතිබහුතරයක් හිතන්නේවත් නැත.

ඒ නිසා කලා අධ්‍යාපනයේ දැන් මතුව ඇති අර්බුදය පාඨමාලාවල ප්‍රශ්නයක් හෝ වෙනයම් කරුණක් නොව දක්ෂ සිසුන් මේ ධාරව වෙත නොපැමිණීම මගින් ඇති වූවකි. කලා නොවන විෂයයන් සඳහා බොහෝ විටම උගන්වන දෙය පමණක් හොඳින් ඉගෙන ගැනීම සෑහේ. උදාහරණයක් ලෙස වෛද්‍ය පීඨයේදී උගන්වන දෙය සියයට සියයක් හොඳින්ම ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍යයා හොඳම වෛද්‍යවරයෙකු බවට පත්වේ. එහෙත් කලා අධ්‍යාපනයේදී දේශන ශාලාවේදී උගන්වන දෙයට අමතර වශයෙන් තවත් විශාල දැනුම් සම්භාරයක් අත්පත්කර ගැනීම ශිෂ්‍යයෙකු වෙතින් අපේක්ෂා කෙරෙන්නේ පෙර සඳහන් කළ පරිදිම කලා විෂයයන් සඳහා විෂයෙහි නුදු නිපුණතාව පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවන හෙයිනි. ඇත්තෙන්ම කලා පීඨයන්හි අධ්‍යාපන කටයුතු සංවිධානය කර ඇත්තේම එහි ගත කරන කාලයෙන් අඩක් පමණ උගන්වන දෙය ඉගෙන ගැනීමටත් ඉතිරි අඩ ස්වයං අධ්‍යයනයක යෙදීමටත් සිසුනට ඉඩ ලැබෙන පරිද්දෙනි. (කලා සිසුන් නිකං සිටිතැයි චෝදනා නැගෙන්නේ බොහෝ අය මෙහි තාර්කික පසුබිම අවබෝධකර නොගන්නා බැවිනි) අපේ කලා සිසුහු

ඔවුනට උගන්වන දෙය නම් ඉතා හොඳින් ඉගෙන ගනිති. ඔවුන් සතුව නැත්තේ අමතර නැතිනම් පසුබිම් දැනුමයි. හොඳින් විභාග සමත් වෙන අපේ සමහර සිසුන්ගෙන් පන්ති කාමරයේදී යම් අමතර ප්‍රශ්නයක් ඇසූවිට ඔවුන්ගේ නියම තත්ත්වය පෙනෙන්නට පටන් ගනී. මීට වසර කිහිපයකට පෙර ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයෙහි දේශපාලන විද්‍යාව විශේෂවේදී දෙවන වසර පන්තියකට උගන්වමින් සිටිය දී එහි සිටින කිසිදු ශිෂ්‍යයෙකු නලින් ද සිල්වා නම් පුද්ගලයෙකු මේ රටෙහි ජීවත්වන බව නොදන්නා බව දැන ගැනීමට ලැබීමෙන් මම පුදුමයට පත්වීමි. ඊටත් වසර ගණනාවකට පෙර චේ ගෙවාරා (ගුවේරා) නම් පුද්ගලයෙකු ලොව සිටි බව නොදැන සිටි දේශපාලන විද්‍යාව අවසන් වසර ශිෂ්‍යාවක මට මුණ ගැසී තිබිණ. එවකට එක් ශිෂ්‍යාවක් පමණක් වුව ඒ බව නොදැනීම ගැන මහත් පුදුමයකට පත් වූ මම දැන් දකින්නේ නලින් ද සිල්වා නැමැත්තෙකු මේ රටේ සිටින බව දන්නා එකම ශිෂ්‍යයෙකු හෝ නැති පංති කාමරයි.

විශේෂයෙන්ම සමාජ විද්‍යා විෂයයන් හදාරන ශිෂ්‍යයන් හට අමතර දැනුමෙහි ඇති වැදගත්කම අපි හොඳින්ම අවබෝධ කරගත යුතු වෙමු. නිදසුනක් ලෙසට අන්තර්ජාතික සබඳතා විෂයේදී රටක ජාතික බලය තීරණය වීමට බලපාන සාධකයක් ලෙසට 'බලය යෙදවීමට ඇති කැමැත්ත' (political will) යන්න සාකච්ඡා වේ. මෙහිදී රජයට ඒ පිළිබඳ අධිෂ්ඨානයක් ද ඊට මහජනයා වෙතින් සහයෝගයක් ද අවශ්‍ය කරන බව ඉගැන් වේ. මේ දෙක අතර සමාන්තර බවක් නොතිබීමෙන් යුද්ධයක් පරාජය විය හැකි අතර ඊට උදාහරණයක් ලෙසට වියට්නාම් යුද්ධය දැක්විය හැකි යි. අපට පංති කාමරයේදී කිව හැක්කේ වියට්නාම් යුද්ධය මීට උදාහරණයක් බව පමණකි. ඒ අප උගන්වන දෙයයි. එවිට එය හොඳින් අවබෝධවීමට නම් ඇමරිකාව හා වියට්නාමය පිළිබඳ භූගෝලීය පිහිටීමේ සිට ඒවායෙහි ඉතිහාසය, දේශපාලනය සහ සමකාලීන ලෝක ප්‍රවණතා ආදිය දක්වා වූ අමතර අවබෝධයක් ශිෂ්‍යයනට අවශ්‍යමය. ඇමරිකාවේ මහජනයා අතුරින් මීට සහයෝගය නොදක් වූ කොටසක් වන කලු ජාතිකයන් එසේ හැසිරුණේ මන්දැයි අවබෝධ කර ගැනීමට නම් ඇමරිකාවේ කලු ජාතිකයන්ගේ ඉතිහාසය එනම් යටත් විජිත අවදියේ සිට 1861 සිවිල් යුද්ධය හරහා මාටින් ලූතර් කිං ගේ සිවිල් අයිතිවාසිකම් ව්‍යාපාරය දක්වා වූ ඉතිහාසය පිළිබඳ

අවබෝධයක් ශිෂ්‍යයාට තිබිය යුතු ය. ඇමරිකානු වැසියන්ට ලෝක ජනමතය පොදුවේ බල පෑ ආකාරය තේරුම් ගැනීමට නම් සමකාලීන ලෝක ප්‍රවණතා පිළිබඳ අවබෝධයක් අවශ්‍ය ය. වියට්නාමයේ තත්ත්වය තේරුම් ගැනීමට නම් හෝ චි මිං ගේ සිට ගියාෆ් සෙනෙවියා හරහා ක්වන්ඩක් හිමියන් දක්වා වූ අවබෝධයක් තිබිය යුතු ය. ඉගැන්වීම හා ස්වයං අධ්‍යයනය පිළිබඳ මේ අත්‍යවශ්‍ය මිශ්‍රණයෙන් තොරව හොඳ කලා සිසුවෙක් බිහි නොවෙයි. Political will පිළිබඳව අපි ඇමරිකාවේ තරමටම උගන්වමු. එහෙත් එය සම්පූර්ණ වශයෙන් තේරුම් ගැනීමට අවශ්‍ය පසුබිම් දැනුමක් සහිත ශිෂ්‍යයෙක් පන්ති කාමරයෙහි නැත. ගැටලුව ඇත්තේ එතැනයි.

මේ තත්ත්වය තව තවත් උග්‍ර කිරීමට තවත් සාධක දෙකක් බලපා ඇති බව සිතිය හැකි ය. ඉන් පළමුවැන්න උසස් පෙළ සඳහා ගොඩ නැඟී ඇති ටියුෂන් ක්‍රමයයි. ඒ පිළිබඳව මීට පෙර සාකච්ඡා කළ අතර මේ නිසා දැන් සිදුව ඇත්තේ නිශ්චිත යමක් කට පාඩම් කොට එයම විභාගයට ලියන පුරුද්දක් ඇති වී තිබීමයි. අන් සියලු ධාරාවන්ට වඩා මෙහි හානිකර ප්‍රතිඵල ඇති වී ඇත්තේ කලා ධාරාවටයි. දෙවැන්න වන්නේ පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමයයි (Course Unit System) ටියුෂන් ශෛලියට මේ පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය ජාඩියට මූඩිය මෙනි. පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තුළදී විභාග මගින් මැන බැලෙන්නේ එම සෙමෙස්ටරයේ (එනම් මාස තුන හමාරකදී) උගන්වන ලද දෙය පමණක් බැවින් ගිරවුන් මෙන් කට පාඩම් කොට එය විභාගයේදී ඔහේ වැමෑරීම පමණක් ප්‍රමාණවත් වී ඇත. අනෙක් අතට පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය යටතේ ප්‍රායෝගිකව සිදු වී ඇත්තේ සිසුන්ට හැමදාම වැඩ තියෙන ක්‍රමයක් ඇතිවීම බැවින් කොහොමටත් ස්වයං අධ්‍යයනයක් සඳහා කාලවේලාවක්වත් ඒ පිළිබඳ අදහසක්වත් දැන් නැත. ඉතින් දැන් කලා පීඨයන්ට හොඳ සිසුන් එන්නේ නැතුවා පමණක් නොව පැමිණෙන ශිෂ්‍යයන්ට එසේ 'හොඳ සිසුන්' වීමට අවශ්‍ය පරිසරයක් හෝ වුවමනාවක් ද පවත්නා ක්‍රමය විසින් ඇති නොකෙරෙයි. කලා අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන ගැටලුව මෙයයි.

බාහිර උපාධි ව්‍යසනය

අපේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය ගුණාත්මකභාවය නිශ්ඨනීය ලෙස බලපා ඇති තවත් ප්‍රධාන කරුණක් වන්නේ විශේෂයෙන්ම කලා ධාරාවට සම්බන්ධ බාහිර උපාධියයි. දැන් ක්‍රියාත්මක වන ස්වරූපය සලකා බැලීමේදී එය හැඳින්විය හැක්කේ වංචාවක්, වසංගතයක් හා ව්‍යසනයක් වශයෙනි.

වංචනිකව ක්‍රියාත්මක නොවන තත්ත්වයක් තුළ පවා බාහිර උපාධිය ගුණාත්මක භාවයෙන් ඉතා අඩු එකක් බවට පත්වීමේ විභවයක් එහි ව්‍යුහය තුළම පවතී. කුමන දුර්වලතා තිබිය හැකි වුවත් අභ්‍යන්තර කලා ශිෂ්‍යයෙකු වසර 3ක් හෝ 4 ක් පුරා විධිමත් ආයතනික ශික්ෂණයක් ලබයි. ඔහු විශ්වවිද්‍යාලය නමැති සංවිධිත ආයතනය දකියි. එහි හැසිරෙන අයුරු ඉගෙන ගනියි. ආචාර්ය, මහාචාර්යවරු පමණක් නොව තම සහෝදර ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් ද සහිත එමෙන්ම පුස්තකාල හා පරිගණක ඒකකවලින් යුත් ශාස්ත්‍රාලීය පරිසරයක් ඔහුට මුණගැසෙන අතර කුමන මට්ටමකින් හෝ ඒ සමඟ ගනුදෙනු කරන්නටද ඔහුට සිදුවෙයි. ඊට අමතරව විවිධ විධිමත් හා අවිධිමත් අවස්ථාවන්ට ඔහු සම්බන්ධ වෙයි. ඒ අනුව අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍යයෙක් උපාධිය ලබා ගන්නේ විධිමත් ආයතනික හා ශාස්ත්‍රීය ශික්ෂණයකට පසුවයි. බාහිර ශිෂ්‍යයාට මේ කිසිත් නැත. ඔහු බොහෝ විට ටකරන් මඩුවක බංකුවක හිඳගෙන අඟල් අටක් හෝ දහයක් පළල ඩෙස්ක් එකක් මත තබාගත් කඩදාසි ගොන්නක, කවුරුන් හෝ ටියුෂන් ගුරුවරයෙකු දෙන සටහන් ටිකක් ලියා ගනියි. ඒ ශිෂ්‍යයා ලබන එකම ආයතනික ශික්ෂණය එයයි.

මේ හා බැඳුණු දෙවන වරද වන්නේ බාහිර උපාධිය මුළුමණින්ම 'ටියුෂන්කරණය' වී තිබීමයි. සාමාන්‍යයෙන් නිතර මතු කරන තර්කයක් වන්නේ බාහිර ශිෂ්‍යන් ද ලියන්නේ විශ්වවිද්‍යාලය විසින් සකස් කරනු ලබන ප්‍රශ්න පත්‍රවලටම බැවින් එහිදී අවශ්‍ය ප්‍රමිතිය යම් පමණකට හෝ සුරැකෙන බවයි. එහෙත් ටියුෂන්කරණය පිළිබඳ ගැටලුව මතුවන්නේ මෙහිදී ය. පෙර ද විස්තර කර ඇති පරිදි ටියුෂන් නොවන ගුරුවරයෙකු සාමාන්‍යයෙන් උගන්වන්නේ කෙලින්ම විභාගය ඉලක්ක කරගෙන නොවේ. ඔහු යම් විෂයයක් උගන්වයි. ශිෂ්‍යයා ඒ විෂය ඉගෙන ගනියි. ප්‍රශ්න අසන්නේ විෂයෙහි කුමන තැනකින් ද, එමෙන්ම එම ප්‍රශ්නය ඇසෙන්නේ කුමන කෝණයකින් ද යන්න පිළිබඳව එම

විෂයට ආධුනිකයෙකු වන ශිෂ්‍යයාට (එනම් ශිෂ්‍යයා එම විෂය මුල්වරට ඉගෙන ගන්නේ ඒ අවස්ථාවේදී බැවින්) අවබෝධයක් නැත. ඇත්තෙන්ම යම් ශිෂ්‍යයෙකුව එකී විෂයෙහි නිපුණයෙකු කරන්නේම එසේ අසන්නට නියමිත ප්‍රශ්න පිළිබඳව ඔහුට ඇති අනවබෝධය විසින්ම ය. වෙනත් අයුරකින් කිවහොත් ශිෂ්‍යයන්ව මැනෙන්නේ 'හදිසියේ' අසන ප්‍රශ්නවලට (එනම් ශිෂ්‍යයා ප්‍රශ්න පත්‍රය දකින්නේ විභාග ශාලාවේදීම ය.) ඔහු කොතෙක් සාර්ථක ලෙස පිළිතුරු දෙන්නේ ද යන්න මතයි. ඒ අනුව ඇගයුම් ක්‍රියාවලියක දී සිදුවන්නේ පිළිතුරු පත්‍ර පරීක්ෂකයා ශිෂ්‍යයාගේ පිළිතුරු මගින් ඔහුගේ සමස්ත දැනුම පිළිබඳ තක්සේරුවකට එළඹීමයි. දැන් සාමාන්‍ය පෙළ, උසස් පෙළ හෝ බාහිර උපාධිය වේවා ටියුෂන් මගින් සිදුවී ඇත්තේ අවශ්‍ය දැනුම ඇතිව හෝ නැතිව විභාගයට පිළිතුරු ලිවිය හැකි ලෙස ශිෂ්‍යයන්ව කෘත්‍රිමව සූදානම් කිරීමයි. එය සිදුකළ හැකි වන්නේ ටියුෂන් ගුරුවරයා යම් නිශ්චිත විෂයක ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසෙන ආකාරය පිළිබඳ වසර ගණනාවක් තිස්සේ අධ්‍යයනය කිරීමෙන් ලබා ඇති අවබෝධය තුළිණි. ඒ අනුව ගුරුවරයා කරන්නේ විෂය දැනුම වෙනුවට විභාගයට ලිවීමේ හැකියාව වියුක්ත ලෙස ශිෂ්‍යයාට ලබා දීමයි. මේ තත්ත්වය 'ප්‍රශ්න පත්‍රය කලින් පිට කිරීමකට' සමාන ය. එමෙන්ම මෙහිදී හොඳම ආදර්ශ පිළිතුරක් ද ලබා දී එය කටපාඩම් කිරීමට සැලැස්වීමෙන් දැන් සිදුවන්නේ ඇත්ත වශයෙන්ම පිළිතුරු පත්‍ර පරීක්ෂකයන් මහා පරිමාණ රැවටීමකට ලක් කිරීමකැයි කිව හැකිය.

අධ්‍යාපනය ටියුෂන්කරණය වීමේ ප්‍රතිවිපාක වඩාත්ම තීව්‍ර ලෙස පෙනෙන්නේ බාහිර උපාධියේදී ය. ඊට හේතුව සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ වැනි අවස්ථාවන්හිදී ටියුෂන් අධ්‍යාපනයට සමාන්තරව පාසල් අධ්‍යාපනය ද පවතින බැවිනි. එහෙත් බාහිර උපාධියේදී එම ශිෂ්‍යයන්ට කිසිදු ආයතනික ශික්ෂණයක්වත්, විෂය දැනුමක්වත් ලැබෙන්නේ නැත. ඒ අනුව ටකරන් මඩුවල පවත්වන අමුතුම ආකාරයක පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියක් බවට දැන් මේවා පත්ව ඇත. ටියුෂන්කරණය වූ උපාධියක් යනු ඔය කියන තරම් බරපතළ ප්‍රශ්නයක් නොවේ යැයි යමෙකු පවසන්නේ නම් එහි බරපතළකම තේරුම් ගැනීම සඳහා සරල උදාහරණයක් දැක්විය හැකි ය. යම් ශිෂ්‍යයෙකු කිසිදු දිනෙක පාසල් නොයවා ටියුෂන් මගින් පමණක් කුඩා කල සිට උසස් පෙළ දක්වා ඉගැන්වුවහොත් කෙබඳු ප්‍රතිඵලයක් ලැබෙනු ඇත්

ද? ඔහු විභාග සමත්වනු ඇත. එහෙත් අධ්‍යාපනයක් ලැබුවායැයි කිව හැකි ද? දැන් බාහිර උපාධියට සිදු වී ඇත්තේ හරියටම ඒ දෙයයි.

ආයතනික ශික්ෂණයක් නොමැතිවීම හා ටියුෂන්කරණය වීම යනාදී ව්‍යුහය තුළින්ම පැන නගින ගැටලු තව තවත් තීව්‍ර වීමට මෙහි සමහර ප්‍රායෝගික පැතිකඩයන් බලපා ඇත. ඉන් එකක් වන්නේ බාහිර උපාධි ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසීමට සම්බන්ධවන විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරුන්ගෙන් සමහරෙක් අනියම් ආකාරයෙන් බාහිර උපාධි සඳහා වන ටියුෂන් පන්ති හා සම්බන්ධ වී සිටීමයි. බාහිර උපාධි 'ව්‍යාපාරය' සම්බන්ධයෙන් කුප්‍රකට සමහර විශ්වවිද්‍යාවල සමහර අධ්‍යයනාංශයන්හි මෙය ඉතා වංචනික ආකාරයෙන් සිදුවෙයි. ඒ පිළිබඳ එක් උදාහරණයකට අනුව අධ්‍යයනාංශයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ ආචාර්යවරු කිහිප දෙනා මහා පරිමාණයෙන් බාහිර උපාධි ටියුෂන්හි නියැලෙන අතර එවිට ඔවුනට ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසීමට නොහැකි බැවින් ඒ කටයුත්ත කනිෂ්ඨ ආචාර්යවරයෙකුට පවරා ඇත. එහෙත් මේ ජ්‍යෙෂ්ඨයින් සිය ජ්‍යෙෂ්ඨත්වයේ හයිය සහ මිත්‍රත්වයේ හෘදයාංගම බව භාවිත කරමින් ඇත්තෙන්ම කරන්නේ තමන්ට අවශ්‍ය ප්‍රශ්න පත්‍රයම එකී තම අධ්‍යයනාංශයේ තම කනිෂ්ඨයා ලවා සකසා ගැනීමයි. ඔවුන් බොහෝ විට පෙරදී මේ ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ගේ ශිෂ්‍යයන්ව සිට ඔවුන් විසින්ම විශ්වවිද්‍යාල සේවයට බඳවා ගත් අයයි. ඒ නිසා මෙය ඉතා පහසු ය. මේ ආචාර්යවරු හරියටම විභාගයට එන ප්‍රශ්නවලටම උගන්වන බව දැන් ප්‍රචලිත බැවින් කුමන ගාස්තුවක් අය කළ ද සිසුහු වැල නොකැඩී ඒ පංතිවලටම පැමිණෙති.

ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ආචාර්යවරුන් විසින් බාහිර උපාධි සිසුන් සඳහා පවත්වන ප්‍රතිපෝෂණ සම්මන්ත්‍රණ ද දැන් එහි මුල් අරමුණින් පිට පැන විකෘති හා හානිකර ආකාරයකින් ක්‍රියාත්මක වන බව ප්‍රසිද්ධ ය. ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ කලා උපාධිය බාහිර වශයෙන් හදාරන ශිෂ්‍යයන්ට තරුණ සේවා සභාව මගින් රටපුරා පිහිටුවා ඇති ඔවුන්ගේ මධ්‍යස්ථාන හරහා පන්ති පවත්වන ක්‍රමයක් තිබේ. එම පන්ති අවසාන වන කාලයට විශ්වවිද්‍යාලයේ එකී විෂයයන් උගන්වන ආචාර්යවරුන්ම ඒ ඒ තැන්වලට කැඳවාගෙන ගොස් ඔවුන් මගින් ද ඒ ඒ විෂයට එක් සම්මන්ත්‍රණය බැගින් පවත්වන්නට තරුණ සේවා සභාව කටයුතු කරන අතර ප්‍රතිපෝෂණ සම්මන්ත්‍රණ යනු

ඒවායි. මෙහි අරමුණ මේ බාහිර ශිෂ්‍යයන් වෙත විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරයෙකුගේ දේශනයක් පිළිබඳ යම් අත්දැකීමක් ද ලබා ගැනීමට අවස්ථාව සැලසීමයි. එහෙත් දැන් බොහෝ අවස්ථාවලදී සිදුවන්නේ මෙම අවස්ථාව 'ප්‍රශ්න පත්‍රය කලින් පිට කරන අවස්ථාවක්' බවට පත්වීමයි. බොහෝ විට ප්‍රශ්න පත්‍රය සකස් කරන්නේ මේ ආචාර්යවරුම බැවින් ඔවුන් මෙහිදී කරන්නේ ප්‍රශ්න පත්‍රයෙහි අඩංගු ප්‍රශ්නවලට අවශ්‍ය පිළිතුරු සාකච්ඡා කිරීමයි. මෙය සිසුන් හොඳින්ම දන්නා බැවින් තරමක් විශාල අමතර මුදලක් ගෙවා ඔවුහු මේ 'විශේෂ අවස්ථාවට' සහභාගි වෙති. එසේ කෙලින්ම ප්‍රශ්න පත්‍රය සාකච්ඡා නොකරන ආචාර්යවරු සිසුන්ගේ චෝදනාවට ලක්වන අතර එකී විෂයයන් හි ජනප්‍රියත්වය පිරිහීමට ද එය සෘජුවම බලපායි. එසේ තම විෂය හදාරන ශිෂ්‍ය පිරිස අඩු වූ විට 'පිළිතුරු පත්‍ර පරීක්ෂාවෙන්' ද එමෙන්ම 'පෙළපොත් විකිණීමෙන්' ද ලැබෙන විශාල ආදායම අඩුවන බැවින් මේ කාර්යය පිළිබඳ කුප්‍රකට ආචාර්යවරු කිහිප දෙනා කරන්නේ හැමවිටම ප්‍රශ්න පත්‍රයේ අඩංගු ප්‍රශ්නම සාකච්ඡා කිරීමට පෙළඹීමයි.

මෙසේ සෘජු හා වක්‍ර ක්‍රම මගින් බාහිර උපාධිය යනු ශිෂ්‍යයන්ට ඉතා පහසුවෙන් සමත් විය හැකි ක්‍රමයක් බවට පත්ව තිබුණ ද මේ තත්ත්වයන් යටතේ පවා ශිෂ්‍යයන්ගේ කාර්ය සාධනය පවතින්නේ ඉතා පහළ මට්ටමකයි. කලා බාහිර උපාධිය පවත්වාගෙන යන ප්‍රධානතම විශ්වවිද්‍යාල තුනෙහි 2007 වර්ෂය හා 2008 වර්ෂය සඳහා නව ලියාපදිංචි වීම් සහ උපාධි ලැබූ සංඛ්‍යාවන් පහත දැක්වේ.[1]

විශ්වවිද්‍යාලය	වර්ෂය	නව ලියාපදිංචිවීම්	උපාධි ලැබූවන්
පේරාදෙණිය	2007	6378	1661
	2008	8546	1651
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර	2007	6826	901
	2008	6550	1217
කැළණිය	2007	13959	1159
	2008	12663	2057

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 84

මේ සමත්වන පිරිස පවා එසේ සමත්වන්නේ අවශ්‍ය අවම ලකුණ වන 40 පමණක් ලබා ගනිමින් බව විභාග සමීක්ෂකයන් නිතර පෙන්වා දෙන කරුණකි. එහි තේරුම ඔවුහු එම විෂයයෙන් 60% ක්ම නොදන්නා බවයි. එහෙත් අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍යයන් අතර එසේ 'යාන්තමින් ගොඩ යන්නවුන්' ඇත්තේ ඉතාමත්ම සුළු ප්‍රතිශතයකි. මේ සමගම අවධානයට ලක්විය යුතු තවත් කරුණක් වන්නේ අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍යයෙක්ට තම උපාධිය සම්පූර්ණ කිරීමට නම් විභාග සහ ඇගයීම් අවස්ථා අඩුම තරමින් 76 කට මහුණ දෙන්නට සිදු වුව ද බාහිර ශිෂ්‍යයෙකු මුහුණ දෙන්නේ 18 කට පමණක් බවයි. විශේෂවේදී අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍යයෙකුට නම් එම සංඛ්‍යාව 96 ක් තරම් ඉහළ ය. අන් සියලු කාරණා අත්හල ද අභ්‍යන්තර හා බාහිර උපාධිය අතර පවත්නා භයානක පරතරය තේරුම් ගැනීමට මේ කරුණ පමණක් වුව ද ප්‍රමාණවත් ය.

මෙසේ ඉතා අඩු ගුණාත්මක බවකින් යුත් උපාධියක් පිරිනැමීම මගින් අහිතකර ප්‍රතිඵල ගණනාවක්ම ඇති වී තිබේ. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ මෙම බාහිර කලා උපාධිය ප්‍රමාණයෙන් විශාල සංඛ්‍යාවක් වීමෙන් ගුණයෙන් ඉතා අඩු උපාධි විශාල ප්‍රතිශතයක් එදිනෙදා සමාජයට දක්නට ලැබීමෙන් උපාධිය පිළිබඳ ඇති සමාජ විශ්වාසය බිඳ වැටීමයි. 2008 වර්ෂයෙහි උපාධි ලබාගත් මුළු සංඛ්‍යාව 18696 ක් වනවිට එයින් 5754 ක්ම එනම් 30.77% ක්ම බාහිර කලා උපාධිධාරීන් විය. මෙය සමස්ත කලා උපාධිධාරී සංඛ්‍යාවෙන් 60.01% කි.[1] ඒ අනුව මෙම සංඛ්‍යාත්මක විශාලත්වය නිසාම උපාධිධාරීන් පිළිබඳව ඉනුත් විශේෂයෙන්ම කලා උපාධිධාරීන් පිළිබඳව සමාජ මතය සකස්වීමට මෙය ඉතා තීරණාත්මක ලෙස බලපාන බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. මෙහි තත්ත්වය වඩාත් උත්සන්න වන්නේ බාහිර උපාධිධාරීන් සෑම කෙනෙක්ම පාහේ තමන් බාහිර උපාධිධාරීන් බව සැඟවීමට ක්‍රියාකරන නිසා ය. කිසිදු ආයතනික ශික්ෂණයක් ලබා නොමැති මේ බොහෝ දෙනෙක් උපාධිධාරී රැකියාවන් ලබාගත් විට ඔවුන්ගේ ඉතා අඩු ගුණාත්මක බව දැකීමෙන් එම ආයතනවල උසස් නිලධාරීහු මවිත වෙති. වරක් එක් රාජ්‍ය ආයතනයක ප්‍රධානියකු මා හා පැවසවේ මේ අය සාමාන්‍ය රාජකාරී ලිපියක්වත් ලියන්නට නොදන්නා පිරිසක් බවයි. මේ අය බාහිර උපාධිධාරීන් බව වෙන්කොට හඳුනාගන්නට ඔහුට

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, pp 72, 84

මාස කිහිපයක් ගත වී ඇති අතර එතෙක් ඔහු සිතමින් සිට ඇත්තේ ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල වසා දැමිය යුතු මට්ටමකට ඒවායෙහි ගුණාත්මකභාවය පිරිහී ඇතැයි කියා ය. එතරම් දිගු කලක් උපාධිධාරීන් දෙස නිරීක්ෂණාත්මකව බලන්නට අවකාශයක් අන් අයට නොලැබෙන බැවින් ඔවුන්ගේ සාමාන්‍ය මතය වන්නේම ලංකාවේ උපාධිධාරීන් විශේෂයෙන්ම කලා උපාධිධාරීන් යනු කිසිදු වැදගැම්මකට නොමැති කණ්ඩායමක්ය යන්නයි. පෙර දී විස්තර කළ පරිදි කලා උපාධිධාරීන් පිළිබඳව ශාස්ත්‍රීය පැත්තෙන් සලකන විට විශාල අර්බුදයක් තිබෙන නමුත් ආයතනික ශික්ෂණයක් ලබන බැවින් ඔවුනට කාර්යාලීය රැකියාවකට අවශ්‍ය මූලික හැකියාවන් තිබේ. බාහිර උපාධිධාරීන්ට ඒ ටිකවත් නැත.

අද ඇත්තෙන්ම බාහිර උපාධිය ක්‍රියාත්මක වන්නේ රැකියා ලබා ගැනීමේ හා දැනට කරන රැකියාවන්හි උසස්වීම් ලබා ගැනීමේ ඉතා පහසු උපක්‍රමයක් වශයෙනි. මුලින් රැකියා විරහිත උපාධිධාරීන් ලෙස හැඳින් වූ සහ පසුව රජයේ ව්‍යාපෘතියක් යටතේ රැකියා හිමි වූ හතලිස් දහසෙන් විශාලතම කණ්ඩායම ඔවුන් විය. කිසිදු නියාමනයකින් තොරව තොග ගණනින් බාහිර උපාධි සහතික නිකුත් කිරීමෙහි අවසන් ප්‍රතිඵලය වූයේ දැනටමත් දරාගත නොහැකි ආකාරයට විශාල වී තිබෙන රාජ්‍ය අංශයටම ඔවුන්ට රැකියා ලබා දීමට ද සිදුවීමයි. අනෙක් අතට මේ බොහෝ දෙනෙක් ගුරු වෘත්තියට සම්බන්ධ වී සිටිති. එම පාසල්වල සිටින අනෙක් ගුරුවරු බොහෝ විට අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ වැනි විධිමත් ආයතනයක ශික්ෂණය ලැබුවෝ වෙති. ඒ කිසිදු ශික්ෂණයක් නැති මේ පිරිස ඒ අයටත් වඩා ඉහළින් සිටින උපාධිධාරී ගුරුවරු බවට පත්ව සිටිති. එහෙත් මේ අයට උසස් පෙළට ඉගැන්වීමේ හැකියාවක් නැත. එහෙයින් ඔවුහු බොහෝ විට ප්‍රාථමික අංශ ඉල්ලා සිටිති. එමෙන්ම මේ බාහිර උපාධිය පොලිස් සේවයෙහි සහකාර පොලිස් අධිකාරී තනතුරු සඳහා සෘජුව ගමන් කිරීමේ හොර පාරක් ද වී තිබේ. උපාධිධාරීන්ට සෘජුව සහකාර පොලිස් අධිකාරී තනතුරට පත්වීම සඳහා ක්‍රමයක් සකස් කර ඇත්තේ උපාධිධාරියකු සතු කුසලතාවන් පොලිස් සේවයට ද එක් කර ගැනීමට ය. නමුත් දැන් සිදුවන්නේ නිසි උපාධියක් ලෙස කිසිසේත් හැඳින්විය නොහැකි මේ බාහිර උපාධිය ඒ සඳහා යොදා ගැනීමයි. සමහර විට මෙය සිදුවන්නේ පොලිසියේ

ඉහළ නිලතල හොබවන පියවරු තම පුතුන්ට පොලිසියේ ඉහළ තැනකින්ම තම වෘත්තිය ජීවිතය පටන් ගැනීමට ලබාදෙන අවස්ථාවක් ලෙසිනි. කෙසේ හෝ බාහිර උපාධිය සමත් කරවා ගත් පසු ඇතුළත සම්මූඛ පරීක්ෂණ තම දරුවන්ට වාසි දායක ලෙස ක්‍රියාත්මක කරවා ගැනීම මේ පොලිස් පියවරුන්ට එතරම් අපහසු දෙයක් නොවේ.

බාහිර උපාධිය මගින් කෙරෙන තවත් කටයුත්තක් වන්නේ උසස් වීම් ලබා ගැනීම සඳහා එය භාවිත කිරීමයි. එය සිදුවන්නේ යම් ආයතනයක උපාධිධාරී පුරප්පාඩු ඇති වූ විට එම ආයතනයේ සිටින පිරිස්ම කෙසේ හෝ බාහිර උපාධි ලබාගනිමින් ඒ තනතුරුවලට පත්වීමයි. මීට එම ආයතනවල හිතවත් නිලධාරීන්ගේ සහාය ද ලැබෙයි. එහෙත් එයින් උපාධිධාරියකුගෙන් ලබාගත හැකි සේවය නම් කිසිදා ලබා ගත නොහැකි ය. සිදුවන එකම දෙය නිසි පරිදි උපාධි ලැබූවන්ට ඇති රැකියා අවස්ථාවන් සීමා වීම පමණකි.

විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයන්ට හා ආචාර්යවරුන්ට මේ බාහිර උපාධි වසංගතයේ අනිටු විපාක කිසිවක් රහසක් නොවේ. සියල්ලෝ මේවා දනිති. එහෙත් තම ඡන්ද පදනමෙන් කොටසක් අහිමි වෙතැයි යන සාධාරණ බියෙන් ජ.වි.පෙ. කිසිදු දිනෙක අන්තර් විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍ය බලමණ්ඩලයට හෝ ශිෂ්‍ය සංගම්වලට බාහිර උපාධියට එරෙහිව කටක් අරින්නටවත් ඉඩ දෙන්නේ නැත. අනෙක් අතට බොහෝ ආචාර්යවරු තම සොච්චම් වැටුපෙන් ජීවත්වීමට නොහැකි බැවින් මේ තරමක් විශාල අමතර ආදායම් මාර්ගයට එරෙහිව කිසිවක් කිරීමට ඉඩ නොදෙති. විශ්වවිද්‍යාල පරිපාලනය ද බාහිර උපාධිය රැක ගැනීමට කටයුතු කරන්නේ එමගින් විශ්වවිද්‍යාලයට සැලකිය යුතු ආදායමක් ලැබෙන බැවිනි. අපේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි නොයෙක් දුර්වලතා තිබිය හැකි ය. එහෙත් බාහිර උපාධිය දුර්වලතාවක් නොව දැනුවත්ව කෙරෙන වංචාවකි. ඒ නිසා දුර්වලතා නිවැරදි කර ගැනීමට පෙර මේ වංචනික ක්‍රමය සම්පූර්ණයෙන්ම මුලිනුපුටා දැමීම සඳහා කටයුතු කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

ඉංග්‍රීසි පිළිබඳ ගැටලුව

අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ සාකච්ඡාවන්හි හිදී නිතර සඳහන් වන කරුණක් වන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව පිළිබඳ ගැටලුවයි. මෙය ශිෂ්‍යයන් හා ආචාර්යවරුන් යන

දෙකොටසම පොදු ගැටලුවකි. එමෙන්ම මෙය එක් අතකින් ශාස්ත්‍රීය කාර්ය සාධනය හා සම්බන්ධ වන අතර අනෙක් අතට උපාධිධාරී සේවා නියුක්තිය හා බැඳෙයි.

ශිෂ්‍යයන්ගේ හා ආචාර්යවරුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය කාර්යසාධනය සඳහා ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි ඇති වැදගත්කම පුන පුනා විස්තර කළ යුතු දෙයක් නොවේ. ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳව සැලකීමේ දී ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව වඩා තීරණාත්මක ලෙස බලපාන්නේ විද්‍යා ශිෂ්‍යයන්ටය යන්න ප්‍රචලිත මතය වුවත් එය වැරදි සහගත ය. එය ඒ තරමටම නැතිනම් ඊටත් වඩා කලා ශිෂ්‍යයන්ට වැදගත් ය. එහෙත් අවාසනාවකට මෙන් පොදුවේ ගත්කල අඩුම ඉංග්‍රීසි දැනුමක් දැකිය හැකි වන්නේ ද කලා ශිෂ්‍යයන් අතරයි. විද්‍යා හා ගණිත ධාරාවන්හි බොහෝ විෂයයන් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගැන්වුව ද ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ මූලික දැනුමක් සහ පාරිභාෂික වචන පිළිබඳ දැනුමක් තිබේ නම් ඒවා හැදෑරීමට අපහසු නැත. වෛද්‍ය විද්‍යාව, දන්ත වෛද්‍ය විද්‍යාව, පශු වෛද්‍ය විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව, ගණිතය, තොරතුරු තාක්ෂණය ආදී බොහෝ විෂයන් දෙස බැලීමේදී මෙය අවබෝධ වේ. එහෙත් කලා ධාරාවෙහි බොහෝ විෂයන් වඩා විස්තරාත්මක ස්වභාවයක් ගන්නා අතර ඒවාට භාෂාව ඉතා තීරණාත්මක ලෙස බලපායි. දේශපාලන විද්‍යාව, දර්ශනය, ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව, ආදිය උදාහරණ වේ. එමෙන්ම මේ විෂයයන් සම්බන්ධයෙන් 'පසුබිම් දැනුම' අතිශයින් වැදගත් බව පෙරදී ද සඳහන් කළෙමි. ඒ අනුව ප්‍රචලිත විශ්වාසයට පටහැනි ලෙස පෙනී යන්නේ කලා ශිෂ්‍යයන්ට ඉංග්‍රීසි භාෂා දැනුම බෙහෙවින්ම තීරණාත්මක බවයි. කෙසේ වෙතත් වැදගත්කමෙහි ප්‍රමාණය කුමක් වුවත් උසස් අධ්‍යාපනයේදී ප්‍රධාන ජාත්‍යන්තර භාෂාවක් හොඳින් දැන සිටීමෙහි ප්‍රයෝජනවත්භාවය පිළිබඳ විවාදයක් තිබිය නොහැකි ය. එය දැනුම ලබාගැනීමටත්, දැනුම බෙදා හැරීමට හෝ දැනුම භාවිත කිරීමටත් අවශ්‍ය වෙයි.

විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම පහළ මට්ටමක පැවතීමට බලපා ඇති හේතු පැහැදිලි ය. ඔවුන්ගෙන් අති බහුතරයක් පාසල් අධ්‍යාපනය ලබා ඇත්තේ සිංහලෙන් හෝ දෙමලෙනි. එමෙන්ම නිදහස් අධ්‍යාපනක්‍රමය නිසා විවිධ පංතීන්ට අයත් ශිෂ්‍යයන්ට විශ්වවිද්‍යාලය දක්වාම පැමිණීමට ඉඩ ලැබී ඇති නිසා අපට විශ්වවිද්‍යාල

තුළ දැකිය හැකි වන්නේ පවුල් පසුබිමෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂා නිපුණත්වය නොලැබූ බහුතරයකි. (ඉන්දියාවෙහි විශ්වවිද්‍යාල සිසුන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම අපේ ශිෂ්‍යයන්ට වඩා කැපී පෙනෙන සුළු ලෙස ඉහළින් පවතින්නේ සමහරුන් සිතන පරිදි ඒ රටේ ක්‍රමය අපට වඩා හොඳ නිසා නොව ඇත්තෙන්ම නම් අපට වඩා නරක නිසා ය. නිදහස් අධ්‍යාපනයක් නොමැති හෙයින් එරට පහළ පංතිවලින් අධ්‍යාපන හිනි මඟෙහි ඉහළටම නැඟ ගන්නට සමත්වන්නේ ස්වල්පයක් පමණකි. එහෙයින් අපට වෙනස්ව එරට විශ්වවිද්‍යාලවල බහුතරය ඉංග්‍රීසි භාෂා නිපුණත්වය සහිත වූවන් ය.) අනෙක් අතට ලංකාවේ අධ්‍යාපනයට පවත්නා මහත් තරගය නිසා ශිෂ්‍යයන් වඩා උනන්දු වන්නේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශයට සෘජුව බලනොපාන ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට නොව අදාළ විෂයයන් තුන හැකිතාක් හොඳින් සමත්වීමටයි. මේ සමගම ඉංග්‍රීසි භාෂාව හා බැඳුනු සංස්කෘතික තත්ත්වයන් ද වත්මන් තත්ත්වයට හේතු වී ඇති බව පැහැදිලි ය. ඉංග්‍රීසි යනු භාෂාවකට වඩා සමාජ මිම්මකැයි කිව හැකි ය. එහි කුසලතාව අනුව පුද්ගලයෙකුගේ සමාජ තරාතිරම තීරණය වීම අපේ රටේදී සුලබව දැකිය හැකි ය. එහෙයින් වරද්ද වරද්දා අත්හදා බලමින් ඉගෙනගැනීමක් ඉංග්‍රීසියෙහිදී කළ නොහැකි දෙයක් බවට පත්ව ඇත. ඒ නිසා දැන් සිදුව ඇත්තේ කුඩාකලදීම එනම් සමාජයට පිවිසීමට පෙරම ඉංග්‍රීසි ඉගෙන නොගතහොත් අතරමඟදී එය කිරීමට සංස්කෘතික හා සමාජයීය වශයෙන් ගත්කල අපේ රටේදී ඉඩක් නොමැතිවීමයි.

මේ කරුණු හතරට අමතරව විශ්වවිද්‍යාලය තුළ ඇති තත්ත්වයන් ද මීට බලපාන බව කිව හැකි ය. විශේෂයෙන්ම කලා ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳව සලකන විට විශ්වවිද්‍යාලය තුළදී ද ඔවුනට 'ඉංග්‍රීසි' යනු ප්‍රධාන ඉලක්කය නොවේ. පාඨමාලාවන් සිංහල හෝ දෙමළ මාධ්‍යයෙන් හැදෑරිය හැකි බැවින් ද ඉංග්‍රීසි විෂය සඳහා ලැබෙන ලකුණු ප්‍රමාණය අවසාන සාමාර්ථයට ගණන් නොගැනෙන බැවින් ද එසේ ඉංග්‍රීසි ඉගෙනීම පිළිබඳ සිසුන් බරපතළ ලෙස අවධානයට ලක් නොකිරීම තේරුම් ගත හැකි ය. අනෙක් අතට විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීම කෙරෙන ආකාරය ද සතුටුදායක නැත. එහි පොදු ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවක් තිබුණ ද එයද ඇරඹෙන්නේ අධ්‍යාපන කටයුතු ද සමගම බැවින් ශිෂ්‍යයන් ස්වභාවයෙන්ම මුල් තැනක් දෙන්නේ

තමන් තෝරාගත් විෂයයන් හැදෑරීමටයි. විශේෂයෙන් විද්‍යා හා ගණිත අංශයන්හි අධ්‍යාපන මාධ්‍යය ද බොහෝ විට ඉංග්‍රීසි බැවින් කලා ශිෂ්‍යයන්ට වෙනස්ව එම ශිෂ්‍යයන්ට ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීම ද ප්‍රධාන ඉලක්කයක් ලෙස පවතී. එමෙන්ම එම පීඨයන්හි ශිෂ්‍යයන්ගේ පවුල් පසුබිමද කලා පීඨයට වඩා තරමක් ඉහළ ය. මේ සියල්ලේ ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ ඉංග්‍රීසි අවශ්‍යම පීඨය වන කලා පීඨයෙහි සිසුන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම ඉතා දුර්වල වීමත්, ප්‍රමාණවත් යැයි කිව නොහැකි වුව ද ඊට වඩා තරමක් හෝ හොඳ ඉංග්‍රීසි දැනුමක් අනෙක් පීඨවල සිසුන්ට තිබීමත් ය. කලා පීඨවල ද අවශ්‍ය නම් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලද හැකි වුවත් බහුතරයක් කලා සිසුන් ඊට මැලි වන්නේ විද්‍යා හෝ ගණිත විෂයයන්ට වඩා ඉතා ඉහළ ඉංග්‍රීසි දැනුමක් බොහෝ කලා විෂයයන් හැදෑරීමට අවශ්‍ය කරන බැවින් එම තෝරාගැනීම පහසු එකක් නොවන බවට ඇති අවබෝධය නිසා ය.

අඩු ඉංග්‍රීසි දැනුම සිසුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය කටයුතු සඳහා කිහිප ආකාරයකින්ම අයහපත් ලෙස බලපායි. ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් පමණක් ඉගැන්වීම සිදුකරන පීඨයන්හි දී ඒවාට පැමිණෙන එබඳු සිසුනට ඉතා දුෂ්කර ආරම්භක අවධියක් පසු කිරීමට සිදු වේ. සමහර විට භාෂා ප්‍රශ්නය නිසාම ඔවුනට තම සම්පූර්ණ කුසලතාව ප්‍රදර්ශනය කිරීමට ද නොහැකි වෙයි. කලාපීඨ ගත් විට අමතර දැනුම ලබාගැනීම ඒවායෙහිදී අත්‍යවශ්‍ය වුව ද ඉංග්‍රීසි ගැටලුව නිසාම අතිබහුතරයක් සිසුන්ට එයකළ නොහැකි දෙයක් වී තිබේ. අන්තර්ජාලයේ සිට අලුත් පොත පත දක්වා වූ නව දැනුම පවතින්නේ ඉංග්‍රීසියෙන් වීම ඊට හේතුවයි.

ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි දුර්වලවීම උපාධිධාරී සේවා වියුක්තියට ද හේතු වී ඇත. පෙර දී විස්තර කළ පරිදි රැකියා වෙළඳ පොලේදී සලකා බැලෙන ප්‍රධානතම ආලවට්ටම් අංගය වන්නේ ඉංග්‍රීසියි. ඇත්තෙන්ම සමහරු ගුණාත්මකබව යැයි හඳුන්වන්නේම උපාධිධාරීන්ගේ විෂය දැනුමෙහි ප්‍රමාණය නොව ඔවුනට කොතෙක් දක්ෂ ලෙස ඉංග්‍රීසි හැසිරවිය හැකි ද යන්නයි. (මෙය කොතෙක් අතාර්කික හා අසාධාරණ තත්ත්වයක් වුව ද අපට වෙළඳපොල හෝ සංස්කෘතිය වෙනස් කළ නොහැකි ය.) මීට වෙනස්ව සමහර වෘත්තීන් හා ඉංග්‍රීසි නිපුණතාව සෘජුව සම්බන්ධවෙයි. පෙරදී ද දැක්වූ පරිදි විදේශ සේවය එවැන්නකි. ඒ නිසා 'ජාත්‍යන්තර සබඳතා' විෂයෙහි

කොතෙක් දක්ෂ වුවත් ඉංග්‍රීසි කුසලතාවෙන් තොර නම් ඔහුව ඒ සඳහා බඳවා නොගැනීම සාධාරණ ය.

ආචාර්ය මණ්ඩල සමාජිකයන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව පිළිබඳව ද සැලකිය යුතු ගැටලු තිබේ. කෙසේ වෙතත් එයින් විශාල බහුතරයකට ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් පළ වී ඇති ශාස්ත්‍රීය පොත පත පරිශීලනය කිරීමේ හැකියාව තිබේ. නැත්තේ යමක් ඉදිරිපත් කිරීමේ හැකියාවයි. සැලකිය යුතු පිරිසකට ඉංග්‍රීසියෙන් දේශන පැවැත්වීමේ හැකියාව ද නොමැත. විශේෂයෙන්ම දැනුම බෙදාහැරීමේ කටයුත්ත සම්බන්ධයෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂාවට ඇති තීරක වැදගත්කම අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. ඒ නිසාම ආචාර්යවරුන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ දුර්වලතා ඔවුන්ගේ දැනුම මෙන්ම විශ්වවිද්‍යාලයේ නියම තත්ත්වය ද බාහිර ලෝකයට නිසි පරිදි පිළිබිඹු වීම වළකාලන බාධකයක් බවට පත්ව ඇත.

මෑතක පටන් ශිෂ්‍යයන් හා ආචාර්ය මණ්ඩලය අතර ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව නැංවීමට ගෙන ඇති පියවරයන් ද එතරම්ම ඵලදායකයැයි කිව නොහැකි ය. සමහර විශ්වවිද්‍යාලයන්හි කලා පීඨවල යම් පාඨමාලා ඒකක ප්‍රමාණයක් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගැන්වීමට ආරම්භ කොට තිබීම එවැන්නකි. මෙහිදී තමන් කැමති භාෂාවකින් විභාගයට මුහුණ දිය හැකි හෙයින් මෙසේ දේශන පමණක් ඉංග්‍රීසියෙන් පැවැත්වීම මගින් ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීම පිළිබඳ අමුතු උනන්දුවක් ශිෂ්‍යයන්ට ඇතිවන්නේ නැත. සිදුවන එකම දෙය නම් විෂය කරුණු නිසි පරිදි ඉගැන්වීමට නොහැකි වීමම පමණකි. විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ඉංග්‍රීසි භාෂා මට්ටම ඉහළ නැංවීමට අවශ්‍ය නම් කළ යුත්තේ මෙබඳු සුළු ක්‍රියාකාරකම්වලට යොමුවීම නොව බරපතළ හා දැනෙන සුළු ප්‍රතිසංස්කරණයකට යොමු වීමයි. ඒ පිළිබඳව පසුව සාකච්ඡා කෙරේ.

ශිෂ්‍ය දේශපාලනයෙහි ස්වභාවය

වර්තමානයෙහි ශ්‍රී ලංකාවේ ශිෂ්‍ය දේශපාලනය ක්‍රියාත්මක වන ස්වභාවය ද විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවයට හානි ගෙන දෙන සාධකයක් බවට පත් වී තිබේ. සෘජුවම පවසන්නේ නම් මේ අන් කිසිවක් නොව ජනතා විමුක්ති පෙරමුණේ අධිකාරිවාදී ආධිපත්‍යයට යටත්ව ඇති ශිෂ්‍ය දේශපාලනයයි.

ජ.වි.පෙ. විසින් වර්තමානයෙහි සිය ආධිපත්‍යයට යටත්ව ඇති විශ්වවිද්‍යාල පාවිච්චි කරමින් සිටින්නේ අධ්‍යාපන ආයතනයන් වශයෙන් නොව සිය දේශපාලන කාඩර්වරු පුහුණු කිරීමේ ආයතන වශයෙනුත් තමන්ගේ දේශපාලන උද්ඝෝෂණ පෙරමුණක් වශයෙනුත් ය. එහෙයින් ඊට ගැළපෙන ආකාරයෙන් විශ්වවිද්‍යාලවල අභ්‍යන්තර තත්ත්වය පවත්වාගෙන යාමට ඔවුන් උත්සුක වීම තේරුම් ගත හැකි ය. මෙහි ප්‍රතිඵලය බවට පත්ව ඇත්තේ අන් කිසිදු දේශපාලන පක්ෂයකට හෝ අදහසකට විශ්වවිද්‍යාලය තුළට පැමිණීමට ඉඩ නොදීමත්, තමන් අනුදත් සංස්කෘතිකාංග හැර අන් කිසිවකට අවසර නොදීමත් ය. මෙය සිදු කෙරෙනුයේ නවක ශිෂ්‍යයන්ව විශාල බුද්ධි ශෝධනයකට ලක් කිරීමෙනුත්, යම් හෙයකින් එය අසාර්ථක වුවහොත් ප්‍රචණ්ඩත්වය භාවිත කිරීමෙනුත් ය. මේ සඳහා ඔවුන් විශේෂයෙන්ම භාවිත කරන ක්‍රමවේදයක් වන්නේ සංවිධානාත්මක නවක වදයයි. දේශපාලන තහනමකට අමතර වශයෙන් සංස්කෘතික නැතිනම් කලා චාරණයක් ද ඉතා තදබල ආකාරයකින් ඔවුන් විසින් ක්‍රියාත්මක කරනු ලබමින් තිබෙන්නේ ජ.වි.පෙ. ශිෂ්‍ය දේශපාලනය සම්පූර්ණ දේශපාලන ක්‍රියාකාරිත්වයකට වඩා අර්ධයක් දේශපාලන ද, අනෙක් අර්ධය සංස්කෘතික එකක් ද වශයෙන් සකස් වී ඇති බැවිනි. ඒ අනුව දැන් විශ්වවිද්‍යාලවල කිසිදු සංවාදයකට ඉඩක් නැත. විවිධ සංස්කෘතීන් මගින් ලැබෙන ආලෝකය ද එහි දක්නට නැත. හොඳ විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයෙකු වීමේ අපේක්ෂාවෙන් පැමිණෙන නවකයන් ඉතා සංවිධානාත්මකව සකසා ඇති නවකවද කාල පරිච්ඡේදය ගෙවා හමාර කරන විට අඩුම තරමින් ඊ ළඟ වර්ෂ දෙක සඳහා ජ.වි.පෙ. ට අවශ්‍ය කරන දේශපාලන රොබෝවරයෙකු, හුදු උද්ඝෝෂකයෙකු, සංස්කෘතික අන්ධයෙකු බවට පත්වී අවසානය.

උපාධිධාරීන් සම්බන්ධයෙන් ආයතනික ශික්ෂණයෙහි ඇති වැදගත්කම මීට පෙර ද විස්තර කර ඇත. මේ අන්තවාදී ශිෂ්‍ය දේශපාලනය නිසා සිදුව ඇත්තේ එකී ආයතනික ශික්ෂණය දැන් විකෘති ආකාරයකින් ක්‍රියාත්මක වෙමින් තිබීමයි. නවක ශිෂ්‍යයා මුල් මාස කිහිපය ගත කරන්නේ තමන් අලුතින් ඇතුලු වූ ආයතනයට අනුගත වීමේ ක්‍රියාවලිය සඳහා ය. අවාසනාවකට මෙන් මේ කාලයේදී ආචාර්යවරුන් සමඟ මේ ශිෂ්‍යයන් සම්බන්ධ වන්නේ ඉතා සුළු කාලපරිච්ඡේදයන්ට පමණක් වුව ද ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍යයන්ට ඔවුහු දවසේ

වැඩිම කාලයක් නිරාවරණය වෙති. එමෙන්ම මේ ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍යයෝ මහා ශිෂ්‍ය සංගමයේ මඟ පෙන්වීම යටතේ ඉතා සංවිධානාත්මක ය. එහෙයින් නව ආයතනයේ සංස්කෘතිය, සම්ප්‍රදාය හා හැසිරිය යුතු පිළිවෙල ලෙස මේ නවකයන් අවබෝධ කරගන්නේ තමන්ට මේ ජ්‍යෙෂ්ඨයින් විසින් පුහුණුවක් සේ ලබාදෙන දැනුමයි. එය අරමුණු කර ඇත්තේ කිසිසේත්ම හොඳ විද්‍යාර්ථියෙකු බිහිකිරීම නොව හොඳ දේශපාලන අනුගාමිකයෙකු බිහි කිරීම බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. මෙසේ සංවිධානාත්මක ලෙස වගා කරනු ලබන සංස්කෘතියෙහි නැතිනම් චින්තනයෙහි නිශ්ඵල බව, හානිකර බව හා සමහර විට ලඳ බොලඳ බව බොහෝවිට වසර එක හමාරක් දෙකක් යනවිට ශිෂ්‍යයෝ අවබෝධ කර ගනිති. නමුත් හොඳ ශිෂ්‍ය ජීවිතයක් ඇරඹීමට එවිට ප්‍රමාද වැඩි ය. විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් වෙනවාත් සමගම දල්වාගත යුතු ශාස්ත්‍රවන්තභාවය, ඒ උද්‍යෝගය කල්ගතව 'ඇට්ටකුණා' වූ පසුව කිසිසේත් ඇතිකර ගත නොහැකි ය. විශ්වවිද්‍යාල ජීවිතයෙන් අඩක්ම ස්වයං අධ්‍යයනයට සූදානමක් නැතිව ගත කළ ශිෂ්‍ය පිරිසකගෙන් ප්‍රාතිහාර්යයන් බලාපොරොත්තු විය නොහැකි ය. ශිෂ්‍ය දේශපාලනය පිළිබඳව සළකන විට වැඩි සමාජ අවධානයක් යොමුව ඇත්තේ එමගින් ඇති කරන ප්‍රචණ්ඩත්වයට වුවද එහි බලවත්ම ප්‍රතිවිපාකය වන්නේ ශිෂ්‍යයන් තුළ ශාස්ත්‍රීය ගමනකට බෙහෙවින්ම සතුරු ආකල්ප මාලාවක් එමගින් ජනනය කර තිබීමයි.[9]

ආචාර්යවරුන් හා සම්බන්ධ ගැටලු

විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරුන්ට වෙනත් රැකියාවන් කරන්නවුන්ට මෙන් පැය අටේ සේවා මුර ක්‍රමයක් පැනවී නැත. සතියකටම ඔවුන්ට ඉගැන්වීම සඳහා නියම වී ඇති පැය ගණන දොළහකට පමණක් එසේ සීමා වී ඇත්තේ ඉතිරි කාලය පොත් කියවීම, පර්යේෂණ කිරීම, ඒවා ප්‍රකාශයට පත් කිරීම ආදී ශාස්ත්‍රීය කටයුතු වෙනුවෙන් වෙන්කිරීමට ඉඩ සැලැස්වීම පිණිස ය. එහෙත් දැන් සිදුව ඇත්තේ එසේ ලැබී ඇති නිදහස් කාලය එබඳු දේ වෙනුවෙන් යෙදවීම වෙනුවට වෙනත් ආර්ථික වශයෙන් ප්‍රතිලාභ ගෙන දෙන කටයුත්තක් වෙනුවෙන් යොදවන

9. බලන්න අනුරුද්ධ ප්‍රදීප්, *ග්‍රාමීය සමාජවාදයේ දේශපාලනය*, තරංගා ප්‍රකාශකයෝ, 2003.

ආචාර්යවරු ප්‍රමාණය එන්න එන්නම වැඩිවෙමින් පැවතීමයි. ඊට ප්‍රධානතම හේතුව දේශීය තත්ත්වයන් සැලකුව ද ජාත්‍යන්තර තත්ත්වයන් සැලකුව ද දැන් විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරුන් ලබමින් සිටින්නේ ඉතාමත්ම අඩු වැටුපක් වීමයි. දේශීය වශයෙන් ගත්කල ශ්‍රී ලංකා වරාය, ලංකා විදුලි බල මණ්ඩලය, ඛනිජ තෙල් සංස්ථාව, ලංකා බැංකුව, මහජන බැංකුව ආදී ආයතනවල ලිපිකරුවන් ද අනිවාර්යයෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරුන්ට වඩා ඉහළ වැටුප් ලබමින් සිටිති. ඉතාමත්ම පුදුම සහගත දෙය වන්නේ මෙබඳු ආයතනවල කම්කරුවන්ගේ මුළු වැටුප (take home salary) පවා සමහර විට කථිකාචාර්යවරුන්ගේ වැටුප් ඉක්මවා තිබීමයි. එසේම මේ බොහෝ ආයතනවල සේවකයන්ට වැටුපට අමතරව වෙනත් ප්‍රතිලාභ රාශියක් (සෞඛ්‍ය ආවරණ, ප්‍රසාද දීමනා, පහසු ණය ක්‍රම ආදී) හිමි වේ. වසර ගණනාවකට වරක් හිමිවන රථවාහන බඳු සහනය හැරුනු විට කථිකාචාර්යවරු වැටුපට අමතර එබඳු ප්‍රතිලාභ කිසිවක් නොලබති. ජාත්‍යන්තර වශයෙන් ගත්කල අපේ රටේ ඒක පුද්ගල ආදායමෙන් අඩක තත්ත්වයෙහි සිටින ඉන්දියාවේ කථිකාචාර්යවරුන්ගේ වැටුප අපේ රටේ මෙන් තුන් ගුණයටත්, හතර ගුණයටත් අතර ගණනකි. ඒ අනුව ක්‍රය ශක්ති සාම්‍යය සමඟ ගැලපූ විට ඉන්දියානු කථිකාචාර්යවරයෙකුගේ වැටුප අපේ රටේ මෙන් හත් අට ගුණයකැයි කිව හැකිය.

අපේ රටේ කොහොමටත් රාජ්‍ය සේවයෙහි ඉහළ සහ පහළ ශ්‍රේණි අතර වැටුප් පරතරය ඉතා අඩු එකකි. රාජ්‍ය සේවයෙහි ඉහළම වැටුප්ලාභියා සහ පහළම වැටුප්ලාභියා අතර පරතරය මීට දශක කිහිපයකට පෙර 12:1 අනුපාතයට පැවති අතර අද එය පවතින්නේ 4:1 තරම් පහළ අගයක බව පැවසේ. වෘත්තීය සමිතිවල බලපෑමෙන් ඇති වී ඇති මේ 'සමාජවාදී' වැටුප් ක්‍රමය රටකට ඉතා හානිකර යැයි කිව හැකි ය. අපේ රටේ ඉහළ බුද්ධි ගලනයට ප්‍රධානතම හේතුවක් වී ඇත්තේ මෙයයි. දැන් මේ තත්ත්වය තරමක් හෝ සමහන් කරමින් පවතින්නේ විවිධ දීමනා ලෙස ඉහළ ශ්‍රේණිවල නිලධාරීන්ගේ වැටුපට අමතර මුදලක් එකතු කිරීම මගිනි. වෛද්‍යවරුන් සඳහා වන 'පැමිණ සිටීමේ දීමනාව' කථිකාචාර්යවරුන්ට ලබාදෙන 'පොත් මිලදී ගැනීම සඳහා වන දීමනාව' ලෙස ප්‍රචලිත දීමනාව ආදිය මීට උදාහරණ වේ. කෙස් වෙතත් මේවාට වුව සීමාවක් පවතී. ඒ නිසා දැන් ඉහළ වැටුප්

මට්ටම්වල රාජ්‍ය සේවකයන් වැඩිවශයෙන් යොමුව ඇත්තේ අතුරු ආදායම් මාර්ග ඇතිකර ගැනීමටයි. වෛද්‍යවරු පෞද්ගලික වෛද්‍ය සේවයෙහි යෙදීම එවැන්නකි. කථිකාචාර්යවරු දැන් මේ ක්‍රියාත්මක කරමින් තිබෙන්නේ එබඳු අතුරු ආදායම් ප්‍රතිපත්තියකට යොමුවීම මිස අනෙකක් නොවන බව පැහැදිලි ය. එහෙත් එය කථිකාචාර්යවරුන්ගේ හා විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි ඉතා අයහපත් ආකාරයකට බලපා තිබේ.

බොහෝ කථිකාචාර්යවරු දැන් උසස් පෙළ හෝ බාහිර උපාධි සඳහා වන ටියුෂන් පන්තිවල උගන්වති. තවත් අය රාජ්‍ය නොවන සංවිධානවල කටයුතුවලට මැදිහත් වෙති. තවත් පිරිසක් විවිධ උපදේශක තනතුරු සඳහා යොමුව සිටිති. දැන් මේ අතුරු ආදායම් ප්‍රවණතාව කොතෙක් දුර ගොස් ඇත් ද යත් සමහර කථිකාචාර්යවරු මේ වනවිට රථවාහන ගෙන්වීම හා අලෙවිය වැනි කිසිසේත්ම ශාස්ත්‍රීය කටයුතු හා සම්බන්ධයක් නොමැති දේවලට ද සම්බන්ධ වී සිටිති. මෙබඳු දේ සඳහා කථිකාචාර්යවරු යොමුවීම නිසා තම වැටුප් වැඩිකරන ලෙස එල්ලවන පීඩනය බොහෝ සෙයින් අඩුවීමේ වාසිය රජයට හිමිවන නමුත් මෙයින් උසස් අධ්‍යාපනයට නම් සිදුවන්නේ යහපතක් නොව අයහපතකි.

විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරු උසස් පෙළ ටියුෂන් කළයුතු නැත. සතියෙහි දින කිහිපයක්ම ඊට වෙන්කළ විට ශාස්ත්‍රීය කටයුත්තකට යොමුවීමට ඔවුනට විවේකයක් නොමැති වී යයි. ඊටත් වඩා මෙසේ විශාල කාලයක් එබඳු තරගකාරී ක්ෂේත්‍රයකට අවශ්‍ය නිපුණතා ඇතිකර ගැනීමට වෙහෙස වීමේ දී කථිකාචාර්යවරුන්ගේ චින්තනය ද උසස් පෙළ රාමුවෙහිම කොටුවන බවක් පැහැදිලිවම දැකගත හැක. පසුගිය කාලයෙහි රාජ්‍ය නොවන සංවිධානවලට කථිකාචාර්යවරු සම්බන්ධ වීමෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ ද මීට සමානම එකකි. විවිධ ශාස්ත්‍රීය ක්ෂේත්‍රයන්හි පර්යේෂණ සඳහා එසේ කථිකාචාර්යවරු දායකවීම සිද්ධාන්තමය වශයෙන් ගත් කල යහපත් වුව ද අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා පරිදි පසුගිය කාලයෙහි ලංකාවේ සිදුවූයේ එබඳු පර්යේෂණ හෝ ශාස්ත්‍රීය දේ නොව හුදෙක් ප්‍රචාරණ කටයුතු ය. යුද්ධය පවතිද්දී ඒ හා සම්බන්ධ මාතෘකාවලට ඉතා විශාල ලෙස මුදල් වෙන්ව තිබුණේ ය. ඒ කාලයෙහි ආර්ථික විද්‍යාව, දර්ශනය, ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව,

ජනසංනිවේදනය වැනි වෙනත් විෂයයන්ට අදාළ ආචාර්යවරු පවා දේශපාලන විද්‍යා මාතෘකා සම්බන්ධ විශේෂඥයින් බවට හදිසියේම වාගේ පත්වූ බවක් පෙණින. එමෙන්ම ඒ කාලයෙහි ෆෙඩරල්වාදය හා ගැටුම් නිරාකරණය ආදී රාජ්‍ය නොවන සංවිධානයන්ට ප්‍රියජනක මාතෘකා සම්බන්ධයෙන් පොත් සියදහස් ගණනක් ලියවුණි. ඒවා බොහෝ විට එකම දේ යළි යළිත් කියන වර්ගයේ ප්‍රචාරණවාදී ඒවා මිස ශාස්ත්‍රීය අගයක් තිබූ ඒවා නොවේ. තමන්ට අදාළ විෂයය සම්බන්ධයෙන් කිසිදු පත්‍රිකාවක් හෝ නොලියූ ආචාර්යවරු පවා සමහර විට ඉහත කී ප්‍රියජනක මාතෘකා සම්බන්ධයෙන් විශාල පොත් ලියන ලද්දේ ඇත්තම කිවහොත් අමතර ආදායම් මාර්ගයක් වශයෙන් එහි තිබූ වටිනාකම සලකමිනි. දක්ෂ ආචාර්යවරු පවා මෙසේ රාජ්‍ය නොවන සංවිධානවල ප්‍රචාරක පත්‍රිකා ලියන්නවුන් බවට පත්වීමෙන් සිදුවූයේ ඔවුන්ගෙන් තම තමන්ගේ විෂයයන්ට සිදුවිය යුතුව තිබූ දායකත්වය සම්පූර්ණයෙන්ම පාහේ මඟහැරී යාමයි. අමාත්‍යාංශ වැනි තැන්වල උපදේශකවරුන් බවට පත්වීමෙහිද මීට වඩා විශාල වෙනසක් නැත. ඇත්තෙන්ම ඔවුන් සත්‍ය උපදේශකයන් බවට පත්වනවා නම් එය ඉතා ප්‍රයෝජනවත් ය. එහෙත් බොහෝ විට සිදුවන්නේ එක්කෝ ඔවුන් යම් ආකාරයක පරිපාලකයන් පිරිසක් බවට පත්වීම නැතිනම් අදාළ දේශපාලනඥයාගේ බලව්‍යාපෘතියෙහි මෙහෙයුම්කරුවන් පිරිසක් බවට පත්වීම ය. ඒ විනා එහි තමන් ලද දැනුම ජාතික සංවර්ධනයට දායක කිරීමේ අභිලාෂයක් හෝ අවකාශයක් බොහෝ විට දැකිය නොහැකි ය.

පෙරදී ද සඳහන් කළාක් මෙන්ම උසස් අධ්‍යාපනයට පිළිලයක් බවට පත්ව ඇති බාහිර උපාධි ක්‍රමයට සමහර ආචාර්යවරු ඉතා උද්‍යෝගිමත් ලෙස සහාය දෙන්නේද අන්කිසිවක් නිසා නොව අතුරු ආදායම් මාර්ගයක් ලෙස එහි ඇති වටිනාකම සලකා ය. සමහර ආචාර්යවරු බාහිර උපාධි සිසුන්ම ඉලක්ක කර ගත් පාඨ ග්‍රන්ථ පවා ප්‍රකාශයට පත් කොට ජයවර්ධනපුරයේදී නම් 'ප්‍රතිපෝෂණ සම්මන්ත්‍රණ' වලදී ඒවා විභාගයට අත්‍යවශ්‍යම වන්නේ යැයි ඉතා තදින් නිර්දේශ කොට සිය දහස් ගණනින් විකුණා ගැනීමට කටයුතු කරති. නැතිනම් අන් අය ලවා එය කරවති. ඒ අනුව විශ්වවිද්‍යාලවල දැන් දක්නට ඇත්තේ බාහිර උපාධිය මගින් සිදුවන හානිය පිළිබඳ සංවාදයක් නොව එයින් තමන්ට වැඩි ලාභ ලැබීම සඳහා වූ තරගයකි.

මේ සියල්ල මෙසේ සිදුවෙමින් ඇත්තේ අන් කිසිවක් නිසා නොව ආචාර්යවරුන්ට ලැබෙන වැටුප කිසිසේත්ම ප්‍රමාණවත් එකක් නොවන බැවිනි. මේ පරිභෝජනවාදී සමාජයෙහි කෙතරම් විශාල ආදායමක් ලැබුව ද යමෙක් තෘප්තිමත් නොවන බව සැබෑ ය. එහෙත් මෙතැන ඇත්තේ එබඳු තත්ත්වයක් නොව කුමන ආකාරයෙන් බැලුවත් ඔවුන් ලබන්නේ ඉතා අඩු වැටුපක් වීමයි. ඒ නිසා විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකබව ඉහළ නැංවීමට අවශ්‍ය නම් පළමුවෙන්ම කළයුතු දෙයක් වන්නේ ආචාර්යවරුන්ට ස්වාධීන හා ගෞරවාන්විත ජීවිතයක් සහතික කිරීමයි. උසස් විශ්වවිද්‍යාල සම්ප්‍රදායක කොටස්කරුවන් බවට ඔවුන්ව පත්කර ගත හැකි වන්නේ එලෙසින්ම පමණකි.

ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මක භාවයට ඉතාමත්ම හානිකර ලෙස බලපාන තවත් කරුණක් වන්නේ ඔවුනට පුහුණුව ලබාදීමේ විධිමත් ක්‍රමයක් නොතිබීමයි. මෙහිදී පුහුණුව යනු බෙහෙවින්ම විදේශ පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපනයක් ලැබීමේ අවස්ථාව බව කිව යුතු ය. අපේ රටේ ප්‍රථම උපාධි මට්ටම ඉතා ඉහළ තත්ත්වයකින් පැවතියත් පශ්චාත් උපාධි මට්ටම එසේ දියුණුවීමේ අවකාශයක් දැනට නොපවතින බව ඉහත පරිච්ඡේදයකදී පෙන්වා දුන්නෙමි. ඒ අනුව හොඳ මට්ටමේ පශ්චාත් උපාධි පුහුණුවක් ලැබීමට නම් ඒ සඳහා විදේශ රටක උසස් පර්යේෂණ විශ්වවිද්‍යාලයකට යොමුවීමේ ඉඩ ප්‍රස්තාව කථිකාචාර්යවරයෙකුට තිබිය යුතු ය. දැන් සිදුවන්නේ සේවය ස්ථිරවීම සඳහා උපරිම වසර අටක් ඇතුළත පශ්චාත් උපාධියක් සම්පූර්ණ කළ යුතු ය යනුවෙන් කොන්දේසියක් දමා එය ඉටුකර ගැනීමේ වගකීම සම්පූර්ණයෙන්ම ආධුනික කථිකාචාර්යවරයා මත පටවා තිබීමයි. එහි ප්‍රතිඵලය ලෙස බොහෝ විට තරුණ ආචාර්යවරු දේශීය විශ්වවිද්‍යාලයකින් පශ්චාත් උපාධි අවශ්‍යතාව සම්පූර්ණ කිරීමට කටයුතු කරති. විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයකට ඇතුළත්වීමේ සඳහා අවශ්‍යවන අති විශාල මුදල සොයා ගැනීමේ හැකියාවක් කථිකාචාර්යවරයෙකුට නොමැත. පෙරදී මේ සඳහා තරමක් සුලබ ලෙස විදෙස් රටවලින් ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය කිරීමක් දක්නට ලැබුණ ද දැන් එය සිදුවන්නේ යාන්තමිනි. ඊට හේතුව එක් අතකින් සීතල යුද සමයේදී බටහිර හා කොමියුනිස්ට් යන කඳවුරු දෙකේම රටවලට වෙනත් රටවල් තුළ තම දෘෂ්ටිවාදයන් පැතිරවීමට තිබූ උද්‍යෝගය දැන් දක්නට නොමැති වීමයි. අනෙක් අතට බොහෝ බටහිර රටවල දැන් වියදම් අඩුකිරීමේ ප්‍රතිපත්තීන්

ක්‍රියාත්මක වේ. නිදසුනක් ලෙස බ්‍රිතාන්‍යයෙහි දැන් දේශීය ශිෂ්‍යයන්ගෙන් ද විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා ගාස්තු අය කිරීම ඇරඹී ඇත. එබඳු තත්ත්වයක් තුළ පෙරදී මෙන් දුප්පත් රටවල ශිෂ්‍යයන්ට ශිෂ්‍යත්ව දීමක් බහුල ලෙස සිදුවීමේ අවකාශයක් නොමැති බව පැහැදිලි ය. තරුණ කථිකාචාර්යවරුනට විදේශ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සිහිනය අතහැර දමා කුමන හෝ දේශීය විශ්වවිද්‍යාලයකින් තම රැකියා අවශ්‍යතාවන් වන පශ්චාත් උපාධිය ලබා ගැනීමට සිදුව ඇත්තේ එහෙයිනි.

විශ්වවිද්‍යාල කථිකාචාර්යවරුන්ට අවශ්‍ය විදේශ පශ්චාත් උපාධි පුහුණුව නිවැරදිව සිදුවීමට නම් එය රජයේ වගකීමක් විය යුතුව තිබිණ. මෙපමණක් නොව ආචාර්යවරුන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා දැනුම ඉහළ නැංවීම ආදී කටයුතු සම්බන්ධයෙන් ද නිශ්චිත පුහුණු වැඩපිළිවෙලක් දැනට නැත. විදේශ උසස් අධ්‍යාපන පුහුණුව, ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව සහ පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය පිළිබඳ පුහුණුව ආදිය ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මකභාවයට අත්‍යවශ්‍ය ය. ඒ පිළිබඳ වගකීමක් කිසිවෙකුන් විසින් වත් නොදැරීම බලවත් අඩුපාඩුවකි.

ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මකභාවය හා බැඳුණු තවත් දෙයක් වන්නේ ප්‍රමාණවත් තරමින් පර්යේෂණ සිදු නොවීම හා ඒවා සුදුසු පරිදි එලි නොදැක්වීමයි. ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික මට්ටමත් සමඟ සලකන විට සමහර පර්යේෂණයන් අපට කළ නොහැකි වුවත් කළහැකි ඒවාද තිබේ. එමෙන්ම ඉදිරිපත් කිරීම් හා පර්යේෂණ පත්‍රිකා ආදී ආකාරයන්ගෙන් ඒවා ප්‍රකාශයට පත්වීම ද සිදුවිය යුතු ය. මේ දෙකටම මුදල් අවශ්‍ය ය. පර්යේෂණ සඳහා ආධාර ලබා දීම දැනට යම් මට්ටමකට සිදු වුව ද එය ප්‍රමාණවත් යැයි කිව නොහැකි ය. පර්යේෂණ සඳහා වෙන් කරන මුදල් අතින් ගත්කල ශ්‍රී ලංකාව සිටින්නේ ඉතා පහළ තැනකයි. ඒ නිසා එය අපේ වර්ධනය විය යුතු පැත්තකි. අනෙක් අතට පර්යේෂණ තොරතුරු හා සොයාගැනීම් ප්‍රකාශයට පත්කිරීම ද පහසු නැත. විදේශයන්හි පැවැත්වෙන බොහෝ පර්යේෂණ සැසි සඳහා දැන් ලංකාවේ මුදලින් නම් රුපියල් 50, 000 ත් 80, 000 ත් අතර වන මුදලක් අය කෙරේ. ඒවා සඳහා ගුවන් ගාස්තු ද සොයා ගැනීමට සිදුවන්නේ ඊට ඉදිරිපත් වන්නාටමයි. ලබන වැටුපෙහි හැටියට මෙබඳු කටයුතු සඳහා යොමුවීම ආර්ථික වශයෙන් ඉතා අපහසු බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. ඒ නිසා මෙවැනි කටයුතුවලට යම් පමණකට හෝ රජයේ මැදිහත් වීමක් අවශ්‍ය ය.

මෙවැනි ව්‍යුහාත්මක ස්වභාවයක් ගන්නා ගැටලු හැරුණු විට ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මකභාවයට ඔවුන්ගේම දුර්වලතා ද බලපාන බව කිව යුතුම ය. විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරයෙකු විය යුත්තේ මුදල් හෝ ලාභ ජනප්‍රියත්වය පසු පස හඹායන පිරිස් නොව කීර්තිය හා වෘත්තීය ආචාරධර්ම වැදගත් කොට සලකන්නා වූත් එමෙන්ම ශාස්ත්‍රීය ශික්ෂණයෙන් පොහොසත් හා ශාස්ත්‍රීය කටයුතු පිළිබඳ දැල්වෙන උද්‍යෝගයකින් යුක්ත වූත් අය යි. ලෝක ඉතිහාසය පුරාම දැනුම බිහිකොට ඇත්තේ එබඳු වෙනස් ගති ස්වභාවයන් සහිත කැපවුණු පිරිස් විසිනි. මීට වෙනස්ව දැන් සමහර කථිකාචාර්යවරු උත්සාහ කරන්නේ 'කෙක්කෙන් හෝ කොක්කෙන්' ආකාරයට නිර්ණායකයන් සපුරමින් හැකි ඉක්මන් උසස්වීම්, තනතුරු නැතිනම් මහාචාර්ය පදවි ලබන්ටයි. මේ තත්ත්වය දැන් කොතෙක් උග්‍ර හා අප්‍රසන්න තැනකට පත්ව ඇත්දැයි කිවහොත් සමහරු වෙනත් අයගේ පොත් වංචනික ලෙස කොපි කරමින් පොත් ලියති. තවත් සමහරු කිසිදු වැදගත්කමක් හෝ ශාස්ත්‍රීයභාවයක් නැති එහෙත් නිර්ණායක අනුව පොතක් ලෙස පිළිගැනෙන අවම පිටු ගණන යාන්තම් පසුකරන පොත් පිංචවල් කිහිපයක් ලියා පලකරති. නිර්ණායකයන් මගින්ම සියලු දේ කළ නොහැකි ය. නිර්ණායකයන් පැනවීමෙන් සපුරාගැනීමට අපේක්ෂා කරන ඉලක්කයන් සාධනය කර ගත හැකිවන්නේ ආචාර්යවරුන්ට ද ශික්ෂණයක්, විනයක් නැති නම් අවම වශයෙන් ලැජ්ජා බය දෙකවත් තිබේනම් පමණකි. මෙබඳු පහත් ආකාරයෙන් කටයුතු කරන්නේ ඉතා ස්වල්ප දෙනෙක් පමණක් වන නමුත් විශ්වවිද්‍යාලයන්හි කීර්ති නාමයට එයින් සිදුවන කැලල අතිමහත් ය.

පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවලට පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය (Course Unit System) හඳුන්වා දෙනු ලැබුයේ මීට වසර දහයකට දොළහකට උඩදී ය. එය ක්‍රියාත්මක වීමේ ව්‍යුහය ලෙස අර්ධවාර්ෂික (semester) ක්‍රමය හඳුන්වා දෙනු ලැබීම ද ඒ සමගම සිදුවිය. පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය සහ සෙමෙස්ටර් ක්‍රමය අවශ්‍යයෙන්ම එකිනෙක හා බැඳුණු දේවල් නොවූව ද ලෝකයේ සෑම තැනකම පාහේ පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන්නේ අර්ධවාර්ෂික ලෙස අධ්‍යාපන වාර බෙදා

වෙන් කිරීම මඟිනි. ඊට හේතුව එක් පාඨමාලා ඒකකයක් සඳහා බහුල ලෙස යොදා ගැනෙන්නේ ක්‍රෙඩිට් 3ක් බැවින් එවිට ඊට අදාළ සම්බන්ධිත පැය (contact hours) ගණන 45 ක් වන නිසා ය. (ක්‍රෙඩිට් ගණන පැය ගණන හා බැඳී පවතී. පැය 15 ක් නම් ක්‍රෙඩිට් එකක් ද, 45 ක් නම් 3 ක් ද 90 ක් නම් 6 ක් ද වශයෙනි). එනම් පැය 45 ක් යනු සතියකට පැය දෙකේ දේශනය සහ පැයක සාකච්ඡා කාලයක් බැගින් වන සේ ගත්විට සති 15 කි. එනම් සාමාන්‍යයෙන් මාස තුන හමාරකට සමාන කාලයකි. ඊට අධ්‍යයන නිවාඩු, විභාග පැවැත්වෙන මාසයක හමාරක කාලය ආදිය එක් කළවිට ලැබෙන්නේ මාස හයක් හෙවත් අර්ධවාර්ෂික කාලයකි. එකිනෙක හා අවශ්‍යයෙන්ම සම්බන්ධ නැතත් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය සහ අර්ධ වාර්ෂික ක්‍රමය එක්ව ගමන් කරන්නේ මේ නිසා ය.

අපේ රටේ එතෙක් ක්‍රියාත්මක වෙමින් පැවති බ්‍රිතාන්‍ය ක්‍රමය වෙනුවට මේ නව 'ඇමරිකානු ක්‍රමය' අප ද ආරම්භ කරනු ලැබුවේ එය ඒ වනවිට ජනප්‍රිය හා ආධිපත්‍යධාරී වෙමින් පැවති නිසා මිස එහි අපේ රටට විශේෂයෙන් ගැළපෙන අමුතු ගුණයක් තිබූ නිසා නොවේ. මෙය වරදක්ම නොවේ. අධ්‍යාපනය වැනි කාරණාවන්හිදී අපට සමහර විට නව ප්‍රවණතාවන් සමඟ අනුගත වීමට සිදු වේ. එහෙත් දශකයකට වඩා වැඩි කාලයක් මෙය ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් පසුව දැන් මේ ක්‍රමයේ සමහර දුර්වලතා පෙනෙන්නට පටන් ගෙන ඇති බව ප්‍රකාශ කළ යුතු ය.

එබඳු එක් ප්‍රධානතම දුර්වලතාවක් වන්නේ ශිෂ්‍යයන් තුළ ගැඹුරු හා කල්පවත්නා දැනුමක් සෙමෙටර් ක්‍රමයේදී ඇති නොවන බවක් පෙනී යාමයි. මීට හේතුව තේරුම් ගත හැකි ය. පැරණි ක්‍රමයේදී යම් විෂයයක් එක දිගට අවුරුද්දක (මාස දහයක පමණ) කාලයක් උගන්වනු ලැබිණ. ඒ අනුව ශිෂ්‍යයෙකු එම විෂය සමඟ වසරක පමණ දීර්ඝ කාලයක් සම්බන්ධිතව හිඳින්නට සිදුවීමෙන් එම විෂය සිසුවා තුළ පැලපදියම් වීමක් නැතිනම් පත්තියම් වීමක් සිදුවිය. ඒ සමගම සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් ගත්කල එකල විෂයයන් තිබුණේ සුළු ගණනකි (ඊට හේතුව එකල එක් විෂයයක් යනු බොහෝ විට දැන් පාඨමාලා ඒකක දෙකක් බැවිනි). ඒ නිසා සිසුවාගේ පැත්තෙන් යම් විෂයයකට හිමිවන අගය සහ අවධානය දැනට වඩා ඉහළ ය. අනෙක් අතට විභාග පැවැත්වුණේ වසර අවසානයේදී පමණකි. ඒ නිසා විභාගයට හිමිවන වැදගත්කම ඉතා ඉහළ එකක් වීමෙන් සාමාන්‍යයෙන් සිසුහු දෙතුන්

මසක කාලයක් පාඩම් කිරීම වෙනුවෙන් වෙන් කළහ. එය විෂය ශිෂ්‍යයා තුළට කා වැදීමට හේතුවෙයි.

දැන් පවතින්නේ මීට හාත්පසින්ම වෙනස් තත්ත්වයකි. ඉගැන්වෙන්නේ එක දිගට මාස තුනහමාරක කාලයකි. ඉන්පසු ප්‍රධාන විභාග පැමිණෙයි. ඒ අතරතුර අඩුම තරමින් සෑම විෂයයකටම එක් ප්‍රධාන ඇගයීම් අවස්ථාවක් (මධ්‍ය වාර පරීක්ෂණය) තිබේ. වෙනත් ලෙසකින් කිවහොත් උගන්වන්නේ කෙටි කලකි. ස්වල්ප දෙයකි. එසේම හැමදාමත් විභාගයි. මේ නිසා දැන් සිදුවී ඇත්තේ උගන්වන සුළු දෙය ඉතා කෙටිකලක් තුළ පාඩම් කර (යාන්තම් අලවාගෙන) ඉතා ඉක්මනින් එලඹෙන විභාගයේදී පිළිතුරු දී ඒ හා සමගම අමතක කර දැමීමයි. ඒ නිසා ශිෂ්‍යයන් සාමාන්‍යයෙන් හොඳින් විභාග සමත් වුව ද ඔවුන් තුළ ගැඹුරු හා කල්පවත්නා දැනුමක් දැන් නොපවතී.

මෙම ක්‍රමයෙහි තවත් අයහපත් පැත්තක් වන්නේ මෙගින් ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලිත්වය හා විචාරවත්බව මොට වී යාමයි. මෙය විශේෂයෙන් අදාළවන්නේ කලා පීඨයන්ටයි. ඊට හේතුව වන්නේ ශිෂ්‍යයෙකුට යම් විෂයයක් හොඳින් ප්‍රගුණ කිරීමටත් එමෙන්ම ස්වයං අධ්‍යයනයකටත් අවශ්‍ය නිදහස් කාලය මේ ක්‍රමය යටතේ නොමැති බැවිනි. ශිෂ්‍යයන් දැන් හැසිරෙන්නේ යන්ත්‍ර පරිද්දෙනි. ඔවුන් වැඩ කරන්නේ ඉතා කෙටිකාලීන ඉලක්ක මත වන අතර නිදහස් මනසක් සහ ස්වාධීන චින්තනයක් බිහිවීමේ කිසිදු ඉඩක් දැන් නැත. විෂය බාහිර කටයුතු සඳහා යොමුවීමේ ඉඩක් ද නොපවතී.

සෙමෙස්ටර් ක්‍රමය නිසා ශිෂ්‍යයන්ට අමතරව ආචාර්යවරු ද වෙහෙසට පත්වන බවක් දැකිය හැකි ය. වසර පුරාම එක්කෝ උගන්වන්නට නැතිනම් විභාග පවත්වන්නට දැන් සිදුවී ඇත. එසේම ශිෂ්‍යයන් සහභාගී කරගෙන යම් පර්යේෂණයක් වැනි දෙයක් කිරීමේ ඉඩ ප්‍රස්ථාව ද දැන් ඇහිරී ගොසිනි. මේ නිසා සෙමෙස්ටර් ක්‍රමය යටතේ දැන් විශ්වවිද්‍යාල තවදුරටත් විශ්වවිද්‍යාල නොව හුදෙක් උගන්වන ආයතන කොටසක් පමණක් බවට පත්ව තිබේ.

තැන්තැන්වල අලුතින් පිහිටුවන විශ්වවිද්‍යාල

දශකයක දෙකක සිට ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල සංඛ්‍යාත්මකව වැඩි කිරීමේ උත්සාහයක් දැකිය හැකි ය. ඒ අනුව බොහෝ විට ප්‍රධාන නාගරික ප්‍රදේශවලින් බැහැරව එමෙන්ම ප්‍රමාණවත් විශාලත්වයකින් තොරව විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේ ප්‍රවණතාවක් ඇති වී ඇත. ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ගුණාත්මකභාවයට මෙය ද හානිකර ලෙස බලපා තිබේ.

කරුණු විමසා බැලීමේදී පැහදිලි වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ සාර්ථක විශ්වවිද්‍යාලක් බිහිවීමට කරුණු කිහිපයක් බලපාන බවයි. ඉන් එකක් වන්නේ ප්‍රධාන නාගරික ප්‍රදේශයක පිහිටීමයි. ඊට එක් හේතුවක් වන්නේ හොඳ ආචාර්යවරුන්ගේ සේවය ලබා ගැනීමට එය පිටිවහලක් වීමයි. තමන්ගේ පෞද්ගලික ජීවිතයේ දුෂ්කරතා මතුවන බැවින් බොහෝ අය පහසුකම්වලින් අඩු ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලට යාමට කැමති නැත. දැන් රජරට වෛද්‍ය පීඨයට සිදු වී ඇත්තේ මෙයයි. අනෙක් අතට සමහර විෂයයන් හදාරන ශිෂ්‍යයන්ට ද යම් සමාජ නිරාවරණයක් අවශ්‍ය ය. තවත් විෂයයන් සඳහා බාහිර සම්පත්දායකයන්, බාහිර ආයතනික සහායයන් ආදිය අවශ්‍ය වේ. මේ සියල්ල සපුරා ගත හැක්කේ නගරාසන්න විශ්වවිද්‍යාලයන්ටයි. ප්‍රමාණවත් තරම් විශාලවීම වැදගත් වන්නේ එය ආයතනික සම්ප්‍රදායක් හා ශික්ෂණයක් ගොඩ නැගීමට උදව්වන බැවිනි. මේ පිළිබඳව මේ පොතෙහි මීට පෙර සාකච්ඡා කර ඇත. දැන් සිදුවී ඇත්තේ දුෂ්කර ප්‍රදේශ දියුණු කිරීම සඳහා හොඳ මහාමාර්ග, පාලම්, ප්‍රජාශාලා හා පාසල් ලබා දෙන ආකාරයෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල ද ලබාදීමට ක්‍රියාකිරීමයි. යම් දුෂ්කර පලාතකට විශ්වවිද්‍යාලයක් ලබා දීමෙන් ඒ පලාත් හෝ දිස්ත්‍රික්ක දියුණු කළ නොහැකි ය. සිදුවන එකම දෙය නරක විශ්වවිද්‍යාලයක් ඇතිවීමත් එය එයින් ඉගෙනගන්නා ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට ඉතා අහිතකර ලෙස බලපෑමත් ය. කළයුත්තේ පවත්නා ප්‍රධාන විශ්වවිද්‍යාල තව තවත් දියුණු කිරීමත් අවශ්‍යම නම් නගරාසන්නයේ (විශේෂයෙන්ම කොළඹට ආසන්නව) නව විශ්වවිද්‍යාල ඇතිකිරීමත් ය. එසේම එසේ පිහිටුවන විශ්වවිද්‍යාල මනා සේ සැලසුම් කරන ලද ඒවා වීම අතිශයින්ම වැදගත් ය. අපේ රටේ සමහර විශ්වවිද්‍යාල නගරාසන්නව පිහිටි එහෙත් නගරයටත් වඩා කලබලකාරී සහ ඇහිරුණු ඒවා ය. විශ්වවිද්‍යාල

අධ්‍යාපනය යනු පුළුවන් තරම් විශාල ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමක් කොහේ හෝ තැනකට ගාල් කොට ඉගැන්වීම සිදුකිරීමක් නොව ශිෂ්‍යයා හා ආචාර්යවරයා වෙත විවේකී ශාස්ත්‍රීය පරිසරයක් සම්පාදනය කිරීම බව තේරුම් ගත යුතු ය.[1]

විදේශ ශිෂ්‍යයන් හා ආචාර්යවරුන් නොමැතිවීම

ජනප්‍රියත්වයෙන් දෙවන හා තුන්වන තැන් ගන්නා අන්තර්ජාතික විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම් වන QS World University Rankings සහ THE විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම් යන දෙකෙහි පිළිවෙලින් 10% ක් හා 5% ක් ලෙස ලකුණු දී තිබෙන්නේ විදේශ ශිෂ්‍යයන් හා ආචාර්යවරු සිටින්නේ ද යන්නටයි. මෙය ඇත්තෙන්ම විශ්වවිද්‍යාලයක ගුණාත්මකභාවයට බලපාන සාධකයකි.

පෙරකී ශ්‍රේණිගත කිරීම් මගින් මේ කාරණය සලකා බලා ඇත්තේ යම් විශ්වවිද්‍යාලයකට කොපමණ අන්තර්ජාතික කීර්තියක් ඇත් ද යන්න මැන ගැනීමට විය හැකි ය. එහෙත් මෙයින් යම් විශ්වවිද්‍යාලයකට ගුණාත්මක වටිනාකමක් ද එක්වෙයි. විදෙස් ආචාර්යවරු පමණක් නොව ශිෂ්‍යයන් විසින් ද නවදැනුම ගෙන ආ හැකි ය. විශේෂයෙන් කලා පීඨයන්ට මෙය ඉතාමත්ම වැදගත් වේ. එසේම අපේ ශිෂ්‍යයන් තුළ ආකල්පමය වෙනසක් ඇති වීමට ද එය බලපානු ඇත. කෙසේ නමුත් දැනට අපේ විශ්වවිද්‍යාල සංවිධානය වී ඇති ආකාරය එනම් විශේෂයෙන්ම ඒවයෙහි ප්‍රවේශය සකස් වී ඇති ආකාරය නිසා විදේශ ශිෂ්‍යයන්ට ඒවාට ඇතුලුවීමට නොහැකි ය. විදේශ ආචාර්යවරුන්ගේ සේවය ලබා ගැනීම පිළිබඳව නම් ඇත්තේ අප ඊට උනන්දු නොවීමයි. මේ කරුණු දෙකින්ම සිදුව ඇත්තේ අපේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කර ගැනීමට අපට ඇති එක් මාර්ගයක් වැසී තිබීම යැයි කිව හැකිය.

---

1. විශ්වවිද්‍යාල අවකාශය නිසි පරිදි සැලසුම් කිරීමේ වැදගත්කම නීරා වික්‍රමසිංහ සිය ලිපි කිහිපයකින් විස්තරාත්මකව පෙන්වා දී ඇත. බලන්න : නීරා වික්‍රමසිංහ, ***විශ්වවිද්‍යාල අවකාශය හා අගයන්, රචනා තුනක්,*** (පරිවර්තනය : කෞශල්‍ය කුමාරසිංහ), කොළඹ, ජනවාර්ගික අධ්‍යයන සඳහා වූ ජාත්‍යන්තර කේන්ද්‍රය, 2007.

විසඳුම් දිය යුත්තේ ඇත්ත ප්‍රශ්නවලටයි

මගේ නිරීක්ෂණය අනුව නම් අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි පවත්නා සැබෑ ප්‍රශ්න මේවායි. විසඳුම් දිය යුත්තේ සැබෑ ප්‍රශ්නවලට මිස සිතෙන් මවා ගත් ඒවාට නොවේ. මේ ඇත්ත ප්‍රශ්නවලට පිළිතුර සෙවීමේදී සමහරුන්ට අමිහිරි විය හැකි ක්‍රියාමාර්ග ගැනීමට සිදුවනු ඇත. සමහර ක්ෂේත්‍ර තුළ රැඩිකල් වෙනස්කම් ඇතිකිරීමට ද සිදුවනු ඇත. එමෙන්ම මේ සඳහා අපේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වන රාජ්‍ය වියදම් යම් ප්‍රමාණයකින් වැඩිකිරීමට ද සිදුවනු ඇත. එහෙත් මේ සියල්ල කළ යුතුම වන්නේ උසස් අධ්‍යාපනය රටක හදවත තරම් වැදගත් වන බැවිනි.

4.
පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව වැරදි සහගත එකක් වන්නේ ඇයි?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේ යෝජනාව ඉදිරිපත්ව ඇත්තේ ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි ඇතැයි ප්‍රචලිත වී ඇති ගැටලුවලට විසඳුමක් වශයෙනි. මෙතෙක් කළ සාකච්ඡාවේදී හෙලි වූයේ මේ ගැටලුවලින් බොහොමයක සැබෑ තත්ත්වය ඒ පිළිබඳව ජනප්‍රිය වී ඇති අදහස් හා අර්ථකථනයන්ගෙන් බෙහෙවින්ම වෙනස් බවයි. අවාසනාවකට මෙන් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව ඉදිරිපත්ව මෙපමණ දුරක් ගමන් කොට ඇත්තේ ඒ පිළිබඳව නිසි අධ්‍යයනයකින් පසුව නොවන බැවින් එහි පදනම් හේතු ලෙස සුලබව දැක්වෙන්නේම මෙසේ වරදවා වටහා ගත් කරුණුම ය. අනෙක් අතට සත්‍ය ගැටලුවලින් බොහොමයකට වුව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විසඳුම සැබෑ විසඳුමක් නොවන බව ඒ පිළිබඳව කරුණු සොයා බැලීමේදී ඉතා පහසුවෙන් අවබෝධ වෙයි. එමෙන්ම මේ කරන්නට යන දෙයින් අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයටත්, රටටත් ඇතිවිය හැකි ප්‍රතිවිපාක ද භයානක ය. එහෙත් මේ පිළිබඳව ඇති සමාජ මතය එක්කෝ එම යෝජනාවට පක්ෂපාතී ය. නැතිනම් විරුද්ධ නමුත් නිහඬ ය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාවෙහි සැබෑ තත්ත්වය ඉවසීමෙන් යුතුව විමසා බැලීම අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ එහෙයිනි. ඒ අනුව මේ පරිච්ඡේදයේදී සලකා බැලෙන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම සාධාරණීකරණය කිරීම සඳහා ඉදිරිපත්ව ඇති හේතූනුත් එමෙන්ම එයින් ඇතිවිය හැකි ප්‍රතිවිපාකයනුත් ය.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඔය තරම් සුලබ ද?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු අපේ රටේ බොහෝ දෙනා සිතන තරම් ම ලෝකයේ සුලබ දෙයක් නොවේ. එසේම 'පෞද්ගලික' ලෙස හැඳින්වෙන විශ්වවිද්‍යාලවලින් අති බහුතරයක්ම අපේ අය සිතන තරම් පෞද්ගලික ද නැත. වෙනත් අයුරකින් කිවහොත් අපේ රටේ දැන් මේ පිහිටුවන්නට උත්සාහ කෙරෙන ඒවාත්, ලෝකයේ පෞද්ගලික යැයි හැඳින්වෙන බොහෝ විශ්වවිද්‍යාලත් අතර සමානකමක් ඇත්තේ නැත.

සංඛ්‍යාත්මක සීමිත බවට හොඳම උදාහරණ දෙකක් වන්නේ බ්‍රිතාන්‍යය හා ඕස්ට්‍රේලියාවයි. මේ රටවල් දෙකම ලොව ප්‍රමුඛතම උසස් අධ්‍යාපන සැපයුම්කරුවන් ලෙස ප්‍රචලිත ය. එමෙන්ම බ්‍රිතාන්‍යය යනු අපේ රටේ දැනට ක්‍රියාත්මක අධ්‍යාපන ක්‍රමය හඳුන්වා දුන් රටවන අතර කොපමණ වෙනස්කම් සිදුව තිබුණත් අපේ රටේ ක්‍රියාත්මක වන්නේ බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදායයැයි කිව හැකි ය. මේ රටවල් දෙකෙන් බ්‍රිතාන්‍යයෙහි ඇත්තේ එක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක් පමණකි. ඒ බකිංහැම් විශ්වවිද්‍යාලයයි (University of Buckingham). මීට අමතරව BPP University College of Professional Studies නමින් වන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල කොලීජියක් ද එහි ඇත. ඒ අනුව කුමනාකාරයකින් හෝ පෞද්ගලික යැයි කිවහැකි විශ්වවිද්‍යාල එක්සත් රාජධානියෙහි ඇත්තේ දෙකක් පමණකි.[1] ඕස්ට්‍රේලියාවෙහි ඇත්තේ ද දෙකකි. එනම් 1987 දී ආරම්භ කළ Bond University Australia සහ 1989 දී ආරම්භ කළ University of Notre Dame Australia යන විශ්වවිද්‍යාල දෙකයි.[2] අත්හදා බැලීමක් ලෙසට මෙල්බර්න් විශ්වවිද්‍යාලය විසින් ඊට අයත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක් Melbourne University Private නමින් 1998 දී ආරම්භ කළත් 2005 වර්ෂයේදී එය වසා දමන්නට සිදුවූයේ ඕස්ට්‍රේලියානු ඩොලර් මිලියන 20ක් පාඩු ලැබීමට සිදුවීමෙනි.[3] ඒ අනුව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු එතරම් කීර්තිමත් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලක් ඇති ඕස්ට්‍රේලියාවේදී දැන් පිළිගැනෙන්නේ අසාර්ථක

---

1. en.wikipedia.org/wiki/Private–University (2011-02-09)
2. Ibid.
3. Rood David "Merger spells end of Melborne Uni Private" (www.theage.com.au) (2011-04-20)

දෙයක් වශයෙනි. බැලූ බැල්මට සිංගප්පූරුවෙහි පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල දෙකක් ඇතැයි පෙනුන ද ඇත්තෙන්ම නම් ඒවා පවතින්නේ රාජ්‍ය අයිතිය යටතේ ය. ඒ විශ්වවිද්‍යාල වන්නේ Singapore Management University සහ SIM University යන දෙකයි. මෙයින් පළමුවැන්න කෙළින්ම රජය විසින් මුදල් ආයෝජනය කරන ලද්දකි.[1] දෙවැන්න Singapore Institute of Management (SIM) සමාගමෙහි කොටසක් වන අතර එකී SIM සමාගම පිහිටුවනු ලැබුවේ සිංගප්පූරු ආණ්ඩුවේ ආර්ථික සංවර්ධන මණ්ඩලය (Economic Development Board – EDB) මගින් 1964 දී ය.[2] මෙම විශ්වවිද්‍යාල දෙකම ශ්‍රී ලංකාවේ නම් ලංකා විදුලි පෞද්ගලික සමාගම (LECO) හෝ ශ්‍රී ලංකා ටෙලිකොම් වැනි යැයි කිව හැකි ය. කෙසේ වෙතත් යම් තරමකට හෝ පෞද්ගලික යැයි සැලකිය හැක්කේ මෙයින් SIM විශ්වවිද්‍යාලය පමණකි. කැනඩාවේ විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ තොරතුරු සපයන ප්‍රධානතම වෙබ් අඩවිය වන University – Canada.net හි ප්‍රධාන විශ්වවිද්‍යාල 14ක් ද, මධ්‍ය ප්‍රමාණයේ ඒවා 10ක් ද ප්‍රථම උපාධි අධ්‍යාපනයට පමණක් සීමා වූ ඒවා 11ක් ද වශයෙන් විශ්වවිද්‍යාල 35 ක තොරතුරු අඩංගු නමුත් එහි කිසිදු පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක් අඩංගු නැත.[3] සමහර වෙබ් අඩවිවල පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල කිහිපයක් ගැන කියැවෙන නමුත් විමසීමේදී පෙනී යන්නේ ඒවායින් බොහොමයක් ඉතා කුඩා විශ්වවිද්‍යාල කොලීජ් නැතිනම් ක්‍රිස්තියානි පල්ලිවල ආගමික අධ්‍යාපන ආයතන පමණක් බවයි. චීනය පිළිබඳව අන්තර්ජාලයෙහි ඇති තොරතුරු තරමක් පරස්පර යැයි කිව හැකි ය. විකිපීඩියාහි දැක්වෙන්නේ එරට ඇත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල තුනක් පමණක්ය යනුවෙන් වුවත් සමස්ත විශ්වවිද්‍යාල සංඛ්‍යාවෙන් 15% ක්ම පෞද්ගලික ඒවා ලෙස දැක්වෙන ලිපියක් ද අන්තර්ජාලයෙහි ඇත.[4] කෙසේ වෙතත් තවමත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල සිටින්නේ නම් එරට සමස්ත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් 7% කට වඩා අඩු ගණනක් ය යන්න පොදුවේ බොහෝ ලිපිවල දක්නට ලැබෙන සංඛ්‍යා දත්ත යයි. නිදසුනක් ලෙසට University World News වෙබ් අඩවියට අනුව එය 6.6% කි.[5] ජර්මනියෙහි ඇත්තේ ද මීට

1. en.wikipedia.org/wiki/Singapore Management–University (2011-04-20)
2. en.wikipedia.org/wiki/Singapore Institute–of-Management (2011-03-21)
3. www.university–canada.net (2011-03-22)
4. english.cri.cu/7146/2011/03/20/2361s627411.html (2011-04-20)
5. www.universityworldnews.com/article.php? story = 20080501160239834

සමානම තත්ත්වයකි. එරට පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විශාල සංඛ්‍යාවක් තිබුණ ද ඒවා ප්‍රමාණයෙන් කුඩා, කීර්තියෙන් අඩු ඒවා බැවින් ඒවායෙහි අධ්‍යාපනය ලබන්නේ සමස්ත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවෙන් 1% ක් පමණකි.[1] ලෙබනනයෙහි 19ක් තිබුණ ද ජාත්‍යන්තරව පිළිගනු ලබන්නේ එයින් දෙකක් පමණකි. (අපේ රටේ සෑම විශ්වවිද්‍යාලයකටම ජාත්‍යන්තර පිළිගැනීම තිබේ) අයර්ලන්තයේ ඇත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල දෙකකි. නෙදර්ලන්තයේ හා හොංකොං හි එක බැගිනි.

ඇත්තෙන්ම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ සැලකිල්ල යොමු කිරීමේදී අපගේ අවධානය වඩාත්ම යොමුවිය යුත්තේ මේ සංඛ්‍යාත්මකභාවය පිළිබඳ කරුණටත් වඩා ඒවායේ ස්වභාවය පිළිබඳ කාරණයටයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු ලෝක මට්ටමෙන් ගත්විට අපේ අය හිතන කරම් සුලබ දෙයක් නොවන බව සත්‍යයක් නමුත් ඒවා සුලබව දැකිය හැකි සමහර රටවල් ද තිබේ. ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය මීට ඇති හොඳම උදාහරණයයි. අපේ බොහෝ දෙනෙක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳව ප්‍රසාදජනක හැඟීමක් ඇති කරගෙන ඇත්තේම ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවයත් ඒවා අන්තර්ජාතික මට්ටමින් ලබා ඇති අතිමහත් කීර්තියත් දෙස බැලීමෙනි. හාවර්ඩ්, යේල්, ප්‍රින්ස්ටන් වැනි විශ්වවිද්‍යාල පෞද්ගලික ඒවා වන බැවින් අප ද පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මේ රට තුළ ඇති කළහොත් එබඳු කීර්තිමත් ආයතන හිමිකර ගැනීමේ වාසනාව අපට ද හිමි වෙතැයි මේ අය විවෘතවම පවසති.[2] නමුත් සත්‍ය තත්ත්වය වන්නේ මේ කිසිදු විශ්වවිද්‍යාලයක් අපේ අය හිතන අන්දමේ නැතිනම් දැන් අපේ රටේ පිහිටුවන්නට යන අන්දමේ 'පෞද්ගලික' ඒවා නොවන බවයි.

අපේ රටේදී පෞද්ගලික අංශය විසින් විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමට සැරසෙන්නේ එයින් ලාභ ලැබීමේ පරමාර්ථයෙනි. එය සිල්ලර කඩයක සිට පෞද්ගලික රෝහලක් නැතිනම් පෞද්ගලික මාධ්‍ය ආයතනයක් ඇති කිරීමේදී පෞද්ගලික ව්‍යාපාරිකයෙකු තුළ පවත්නා පරමාර්ථයම ය. එහෙත් මීට සපුරාම වෙනස්ව ඇමරිකාවේ දැනට පවත්නා පෞද්ගලික

---

1. en.wikipedia.org/wiki/Private–University (2011-04-20)
2. එච්.එම්. නවරත්න බණ්ඩා, ''ඇරිස්ටෝටල්ලාට ඉගැන්වීමට යාම'', *රාවය*, 2010-11-28, 14, 15 පිටු.

යැයි හැඳින්වෙන විශ්වවිද්‍යාලයන්ගෙන් අතිමහත් බහුතරයක් ක්‍රියාත්මක වන්නේ ලාභ අපේක්ෂා නොකරන ආයතන (nonprofit organizations – NPOs) වශයෙනි. එනම් මේවායින් ඉපැයෙන අතිරික්ත ධනය කිසිසේත්ම එහි හිමිකරුවන් හෝ කොටස්කරුවන් වැනි පිරිසක් අතර බෙදා නොහැරෙන අතර ඒවා එම ආයතනයේම සුබසිද්ධිය සඳහා යෙදවෙන වර්ගයේ ආයතනයි. ඇමරිකාවේ වැඩිම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සංඛ්‍යාවක් පිහිටා ඇති ප්‍රාන්ත තුනෙහි තත්ත්වය, මෙය අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා නිදසුන් ලෙස භාවිත කළ හැකි ය. ඒ අනුව නිව්යෝක් ප්‍රාන්තයෙහි පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 188 ක් පිහිටා ඇති අතර එයින් ලාභ ලැබීමේ පරමාර්ථය ඇත්තේ 18 කට පමණකි. එපරිද්දෙන්ම මේ ගණන පෙන්සිල්වේනියාවෙහිදී 128 න් 9 ක් ද, මැසචුසෙට්ස්හිදී 88 න් 4 ක් ද වශයෙන් ඉතාමත්ම අඩු සංඛ්‍යාවන් වේ. සමස්තයක් ලෙස ගත් කල මේ ප්‍රාන්ත තුනෙහි පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 404 ක් පිහිටා ඇතත් ඒවායින් ලාභ අපේක්ෂිත ඒවා ඇත්තේ 31 ක් පමණකි.[1] මේ පිළිබඳව දැකිය හැකි අනෙක් වැදගත් ලක්ෂණය වන්නේ එබඳු ලාභ අපේක්ෂිත ඒවා කිසිවක් අන්තර්ජාතික මට්ටමින් තබා ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය තුළවත් කිසිදු කීර්තියක් හිමිකර ගත් ඒවා නොව හුදෙක්ම ඌණපූරකයන් පමණක් බවයි. හාවර්ඩ්, ප්‍රින්ස්ටන් සහ යේල් පමණක් නොව කීර්තිමත් අයිවි ලීගයට (Ivy League) අයත් කිසිදු විශ්වවිද්‍යාලයක් ඒ ගොඩහි නැත.

ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ ක්‍රියාත්මක උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ස්වභාවය තේරුම් ගැනීමට හුදෙක් ඒවා මතුපිටින් අලවා ඇති ලේබලය දෙසබැලීම පමණක් කිසිසේත්ම ප්‍රමාණවත් නොවන අතර ඒවායෙහි ඓතිහාසික හා සමාජ පසුබිම පිළිබඳ විමසීමක් කළ යුතුමය. හාවර්ඩ් වැනි විශ්වවිද්‍යාල 'පෞද්ගලික' ලෙස හැඳින්වෙන නමුත් ඒවා කිසිසේත්ම අපේ රටේ පිහිටුවන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට සමාන වන්නේ නැත. ඉතිහාසය හා පරමාර්ථ අතින් ගත් කල ඒවා සමාන වන්නේ 19 වන සියවසේදී ශ්‍රී ලංකාවේ ආරම්භ වූ ආනන්ද, ධර්මරාජ, ශාන්ත තෝමස් හා ත්‍රිත්ව වැනි බෞද්ධ හා ක්‍රිස්තියානි පාසල්වලටයි. නිදසුනක් ලෙසට ආනන්ද විද්‍යාලය 1886 දී ආරම්භ වූයේ එවකට ක්‍රියාත්මක වෙමින් පැවති සිංහල බෞද්ධ ජාතික හා ආගමික පුනරුදයෙහි ප්‍රතිඵලයක් ද එහි එක් පියවරක් ද වශයෙනි.

1. communitycollegesim.higher.com /private_university.html (2011-03-15)

එහෙයින් හික්කඩුවේ සුමංගල හිමි, මිගෙට්ටුවත්තේ ගුණානන්ද හිමි, අනගාරික ධර්මපාල හා හෙන්රි ස්ටීල් ඕල්කට් වැනි නායකයින්ගේ මූලිකත්වයෙන් ඇරඹී මහා සමාජ ව්‍යාපාරයක් හා ව්‍යායාමයක් ආනන්ද විදුහල බිහිවීම පිටුපස පැවතුණි. ඊට සහභාගි වූ කිසිවෙකුටත් ලාභය පිළිබඳ අරමුණක් තිබුණේ නැත. සමාජ අරමුණක් උදෙසා එසේ දායක වූ අයට තිබූ ධනයත් නැතිවිය. එමෙන්ම සිංහල බෞද්ධ පුනර්ජීවනයක් සඳහා බෞද්ධ පාසලක් පිහිටුවීමේ වැදගත්කම පහදා දෙමින් සිංහල නායකයෝ ගමින් ගමට යාමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙසට සාමාන්‍ය මිනිස්සු ද හැකි පමණින් මුදල් ආධාර පරිත්‍යාග කළහ. ඒ අනුව ආනන්ද විද්‍යාලයට මුල සිටම වැදගත් වූයේ සිංහල බෞද්ධ දරුවන් හැකිතාක් ඉහළ උගතුන් බවට පත්කිරීම විනා ලාභයක් ලැබීම නොවේ. 1962 දී රජයට පවරා ගන්නා තෙක්ම ආනන්ද විද්‍යාලය පෞද්ගලික පාසලක් විය.

අපේ රටේ ත්‍රිත්ව සහ ශාන්ත තෝමස් ආදි ක්‍රිස්තියානි පාසල්වල තත්ත්වය ද මීට වෙනස් නැත. ආනන්දයට වෙනස්ව මේවා 1962 දී රජයට පවරා නොගැනුණු බැවින් අදටත් මේවා 'පෞද්ගලික' පාසල් ලෙසට පවත්නා අතර ඒ නිසාම බෞද්ධ පාසල්වලටත් වඩා මේවා සමඟ ඇමරිකාවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සැසඳීම පහසු ය. ගල්කිස්සේ ශාන්ත තෝමස් විද්‍යාලය 1849 දී ඇරඹුණේ ඇංග්ලිකන් ක්‍රිස්තියානි ආගම දේශීය ප්‍රජාව අතර ප්‍රචලිත කිරීමේ අරමුණ ඇතිව ය. අදටත් එහි නිල වෙබ් අඩවියෙහි මේ ආගමික අරමුණ පැහැදිලිවම සඳහන් කර ඇත. ඒ අනුව මෙහි අපේක්ෂාව ලාභය නොව සිය ආගම ප්‍රචාරණය කිරීම නම් පොදු හෙවත් සමාජ අරමුණයි. ත්‍රිත්ව විද්‍යාලය, කොළඹ කාන්තා විද්‍යාලය, ශාන්ත බ්‍රිජට් කන්‍යාරාමය ආදී අනෙකුත් සෑම ක්‍රිස්තියානි පාසලකම අරමුණ ද එබඳු ආගමික එකකි. මේ බොහෝ පාසල් යම් ක්‍රිස්තියානි සභාවක් මගින් පාලනය කෙරෙන අතර ඒවායෙහි කීර්තිය රැක ගැනීම පිළිබඳව එම සභාවන් නිතර දෙවේලේ අවධානයෙන් පසුවෙති. හිතුමතේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩි කිරීම වැනි ක්‍රියාවන්ට කිසිසේත්ම ඉඩක් නැත්තේ එබැවිනි. නමින් පෞද්ගලික වුව ද බැලූ බැල්මට මේවා පෞද්ගලික යැයි සාමාන්‍යයෙන් නොසිතෙන්නේම මේ පාසල් ලාභය වෙනුවට සමාජ අරමුණක් සහිතව බිහිවී ශක්තිමත් සම්ප්‍රදායන් මත වර්ධනය වී තවමත් කීර්තිය අරමුණු කොටගෙන පවතින බැවිනි. ඒ අනුව මේවා රජයේ නොවන බව

සැබෑමුත් 'පෞද්ගලික' ද නොවන සමාජයීය ආයතන විශේෂයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

ඇමරිකාවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලින් අති මහත් බහුතරයක තත්ත්වය ද එසේම ය. අයිවි ලීගයට අයත් විශ්වවිද්‍යාල අටෙන් හතක්ම බිහිව ඇත්තේ 17 හා 18 වන ශතවර්ෂවලදී වන අතර ඒ හතම ඇරඹුණේ එක්කෝ යම් ආගමික නිකායකට අයත් වූ නැතිනම් එවැන්නක මූල්‍යාධාර ලබන ආයතන වශයෙනි.

අයිවි ලීගයට අයත් විශ්වවිද්‍යාල[1]

විශ්වවිද්‍යාලය	ආරම්භක වර්ෂය	ආගමික සම්බන්ධය
හාවඩ්	1636	කැල්වින්වාදී
යේල්	1701	කැල්වින්වාදි
පෙන්සිල්වේනියා	1740	එංගලන්ත සභාව
ප්‍රින්ස්ටන්	1746	ප්‍රෙස්බිටේරියන්
කොලොම්බියා	1754	එංගලන්ත සභාව
බ්‍රවුන්	1764	බැප්ටිස්ට්
ඩාට්මත්	1769	කැල්වින්වාදී
කෝනල්	1865	——

මේ අනුව මේ විශ්වවිද්‍යාල බිහිවූයේ ලාභ ලබන්නට නොව අපේ රටේ බෞද්ධ හා ක්‍රිස්තියානි පාසල් බිහිවූ ආකාරයටම ආගමික අරමුණක් ඉටු කර ගන්නට ය. නිදසුනක් ලෙසට හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලය ඇරඹුණේ 'නිව් ඉංග්ලන්ඩ්' ප්‍රදේශයට සංක්‍රමණය වී සිටි පියුරිටන්වරුන්ගේ ආගමික අරමුණු ඉටකර ගැනීම සඳහා ය. මුල්කාලීනව එයින් බිහිවූවෝ පියුරිටන් පූජකවරු වූහ. මේ ආයතනය මුල්කාලීනව ගොඩනැගුණේ දානපතීන්ගේ ආධාරයෙන් වන අතර

1. en.wikipedia.org / wiki / IVY – League (2011-05-02)

හාවඩ් යන නම ඊට ලැබුණේත් ඒ සඳහා වූ පළමු පරිත්‍යාගය සිදුකළ ජෝන් හාවඩ් ට කරනු ලබන ගෞරවයක් වශයෙනි. ඉතාම කෙටි ජීවිත කාලයක් ගතකළ ජෝන් හාවඩ් පියුරිටන් පූජකයෙකු වූ අතර ඔහු තම පොත් එකතුව සහ බූදලයෙන් අඩක් එවකට අභිනවයෙන් පිහිටුවා තිබූ මේ ශාස්ත්‍රීය ආයතනයට ලැබෙන්නට සලස්වා තිබිණ. හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලය සිය ආරම්භයේ සිට අද දක්වාම වර්ධනය වී ඇත්තේ ජෝන් හාවඩ් වැනි ලාභය වෙනුවට සමාජ අරමුණක් උදෙසා ක්‍රියාත්මක වූ පිරිසකගේ උද්‍යෝගීමත් දායකත්වය මගිනි. ඇමරිකාවේ ඇති පෞද්ගලික යැයි කියන අනෙක් බොහෝ විශ්වවිද්‍යාලවල ඓතිහාසික පසුබිම ද මෙබඳුම ය.

ඇත්තවශයෙන්ම දානපතියන්ගේ හා සමාජ නායකයන්ගේ මූලිකත්වයෙන් මෙසේ පොදු අධ්‍යාපන ආයතන ඇරඹීම 18 හා 19 වන සියවස්වල ලෝකය පුරාම දැකගත හැකි වූ දෙයක් බව පෙනේ. ඊට ප්‍රධාන කරුණු දෙකක් බලපෑ බව සිතිය හැකි ය. පළමුවැන්න වන්නේ තම ආගම හෝ සංස්කෘතිය ප්‍රචලිත කිරීමට තිබූ උනන්දුවයි. දෙවැන්න වන්නේ 18 වන සියවසේ පමණ සිට අධ්‍යාපනය පොදු මහජනයා සඳහා විවෘත විය යුතු ය යන අදහස ඇතිවීමයි. මෙයින් පළමුවැන්න සිදුවූයේ විශේෂයෙන්ම යුරෝපයෙහි 16 වන සියවසේ සිට ඇති වූ ආගමික ප්‍රතිසංස්කරණයන් හේතුකොට ගෙන ය. එතෙක් කතෝලික ආගමට යුරෝපය තුළ තිබූ ආධිපත්‍යය ඒ කාලයේදී දෙදරීමකට ලක් වූ අතර ප්‍රොතෙස්තන්ත ව්‍යාපාරය ඇරඹුණේත් පැතිර ගියේත් දේව වාක්‍යය (බයිබලය) හැදෑරීම මුල්කර ගනිමිනි. ඒ අනුව තම මතය ප්‍රචලිත කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනයට ඇති වටිනාකම කාටත් අවබෝධ විය. පසුව පොදුවේ සුදු සංස්කෘතිය හා ක්‍රිස්තියානි ආගම යටත් විජිතයන්හි පැතිරවීම සඳහා යොදා ගත්තේ ද අධ්‍යාපනයම යි. මේ දෙස විමසිල්ලෙන් බලා සිටි දේශීය ජාතිකවාදීහු තම අරමුණ සාධනය කර ගැනීමේ මාවත වැටී ඇත්තේ ද අධ්‍යාපනය තුළින්ම බව අවබෝධකරගත් හ. විවිධ ක්‍රිස්තියානි නිකායන්ටත්, බෞද්ධ, හින්දු, ඉස්ලාම් ආගම්වලටත් අයත් අධ්‍යාපන ආයතන අපේ රටෙහිත් ලෝකයෙහිත් දැකිය හැක්කේ එහෙයිනි. දෙවැන්න වන අධ්‍යාපනය පොදු ජනයා අතර පැතිරවීමේ උනන්දුවක් 18 වන සියවසේදී ඇතිවීම, විශේෂ ආගමික හෝ සංස්කෘතික අනුරාගයකින් තොරව කටයුතු කරන්නවුන්ව මේ ක්ෂේත්‍රය තුළ සමාජ ක්‍රියාකාරිත්වයක් වෙත

යොමුකරවීමට හේතු විය. දුප්පතුන්ට යමක් දීම සදාචාර ධර්මයක් ලෙස අනාදිමත් කාලයක සිට සැලකුනේ යම් සේ ද නූගතුන්ට අධ්‍යාපනයේ ආලෝකය ලැබෙන්නට සැලැස්වීම ද 18 වන සියවසේ සිට සැලකෙන්නට පටන් ගත්තේ පින්කමක් වශයෙනි. ගුරු ගීතයෙහි දුයිමෙන් මෙබඳු අනාගමික අදහසකින් අධ්‍යාපන ආයතනයක් ඇරඹූවෙකු පිළිබඳ යම් අහිංසක උදාහරණයකැයි කිව හැක. කෙසේ හෝ වේවා 18 හා 19 වන සියවස්වල ද 20 වන සියවසේ මුල් දශකය දෙක තුළ ද අධ්‍යාපනය වෙත මැදිහත් වූ සියලුම දෙනා පාහේ එය කළේ ශ්‍රද්ධාවන්ත නැතිනම් සමාජ අරමුණකින් විනා ව්‍යාපාරික අදහසකින් නොවේ. අද දක්නට ඇත්තේ මීට හාත්පසින්ම වෙනස් තත්ත්වයකි. පෙර කී ආගමික අරමුණු සපුරා ගැනීම සඳහා දැන් 'පොදු අධ්‍යාපනය' වෙනුවට යොදා ගැනෙන්නේ වෙනත් දේ ය. අනෙක් අතට 'අධ්‍යාපනය' පිළිබඳ අදහසෙහි එදා දක්නට තිබූ නැවුම්බව අද දක්නට නොලැබේ. ඊටත් වඩා පසුගිය සියවසෙහි පොදුවේ මුළු ලෝකයම පාරිභෝජනවාදයෙහි හා වෙළඳපොල ක්‍රමයෙහි ගමන්කොට ඇති විශාල දුර ප්‍රමාණය නිසා ද සමාජයීය අරමුණු පිළිබඳ එදා තිබූ උද්‍යෝගිමත් බව අද දක්නට නැත. කොටින්ම 18 හා 19 වන සියවස්වල තත්ත්වය 21 වන සියවස වන විට දැකගත නොහැකි ය.

කෙසේ හෝ වේවා මේ ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාල අද පවත්නා තත්ත්වය කරා පැමිණ ඇත්තේ දිගුකලක් තිස්සේ ක්‍රමික විකාශනයකට ලක්වීමෙනි. ඒවා ඇරඹුණේ බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදායෙහි තිබූ ගුණාත්මක බව ගුරු කොට ගනිමිනි. ඒ අනුව ඒවාට මුල් වූ දානපතීන්ගේ හා සමාජ ක්‍රියාකාරීන්ගේ ව්‍යායාමය වූයේ බ්‍රිතාන්‍යය රාජ්‍ය මැදිහත්වීමෙන් කරන ලද දෙය ඇමරිකාවේදී සමාජ මැදිහත්වීමක් හරහා සාක්ෂාත් කර ගැනීමටයි. ඒ අනුව මේවා ගුණාත්මකභාවය රැකගනිමින් අනන්‍ය සම්ප්‍රදායන් ඔස්සේ වර්ධනය විය. මේ විශ්වවිද්‍යාල මුල පටන්ම පාලනය වූයේ ව්‍යාපාරිකයන් අතින් නොව ගුණය හා කීර්තිය පිළිබඳව මහත් අවධානයකින් යුතුව කටයුතු කළ සාමාජයී ය ස්වභාවයක් ගත් පාලක මණ්ඩල වලිනි. එසේම ශක්තිමත් සමාජ ව්‍යුහය හා රාජ්‍ය නියාමනය ආදිය ද පසුබිමින් විය. මේ සියල්ල හේතුකොටගෙන 19 වන සියවස මැද භාගය වනවිට මේ විශ්වවිද්‍යාල හොඳින් ස්ථාපිතව තිබූ බැවින් පසුව ඇති වූ ආර්ථික රැලි හමුවේ පවා ඒවා නොසෙල්විණ.

අනෙක් අතට මේ විශ්වවිද්‍යාල 'පෞද්ගලික' ලෙස හැඳින්වෙන්නේ ඒවා 'රජයට අයත් නොවේ ය' යන අර්ථයෙන් පමණකි. ඇත්තෙන්ම නම් මේවා සමාජයීය ආයතන විශේෂයකි. මේ තත්ත්වය වඩා හොඳින් තේරුම් ගත හැක්කේ ඇමරිකානු ලිබරල් චින්තනය හොඳින් අවබෝධකර ගැනීම මගිනි. ඇමරිකානු සමූහාණ්ඩුවාදී චින්තනය ගොඩ නැගුණේ රාජ්‍යයෙහි ක්ෂේත්‍රය සීමාකරමින් වඩා වැඩි කාර්යභාරයක් හා නිදහසක් පුරවැසියන්ට ප්‍රදානය කෙරෙන පරිදි ය. ඒ අනුව රාජ්‍යයෙහි කටයුතු මොනවාද යන්න පිළිබඳව නිශ්චිතව අර්ථකථනය කොට ඉතිරි සියල්ල පුරවැසියන්ට පවරා ඇත. රාජ්‍යයට අයත් දේ සහ රාජ්‍යයට අයත් නොවන දේ ලෙස මූලික බෙදීම ඇති වී ඇත්තේ එහෙයිනි. අපේ වැනි රටවලදී මෙය පුද්ගලයා මූලික කොටගෙන බෙදී ඇත. එනම් පුද්ගලයාට අයත් දේ සහ පුද්ගලයාට අයත් නොවන දේ වශයෙනි. ඒ අනුව හාවර්ඩ් විශ්වවිද්‍යාලය 'පෞද්ගලික' වන්නේ එය රාජ්‍යයේ ක්ෂේත්‍රට නොව පුද්ගල ක්ෂේත්‍රයට (සමාජ ක්ෂේත්‍රයට) අයත්ය යන අදහසිනි. එහෙත් ලංකාවේදී 'පෞද්ගලික' ලෙස හැඳින්වෙන්නේ 'සාමාජයීය නොවේය' යන අර්ථයෙනි. ඇත්තෙන්ම අපේ රටේ ප්‍රායෝගික තත්ත්වය ද එයයි.

ඇමරිකාවේ 'පෞද්ගලික' විශ්වවිද්‍යාලවල සාමාජයීය ස්වභාවය හොඳින්ම අවබෝධ කර ගත හැකි ක්‍රමයක් වන්නේ ඒවා පාලනය වන ආකාරය විමසා බැලීමයි. නිදසුනක් ලෙසට හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලයම ගතහොත් එය පාලනය වන්නේ ප්‍රධාන පාලක මණ්ඩල දෙකකිනි. එයින් එදිනෙදා පාලනයට වඩාත්ම සම්බන්ධ වන්නේ Harvard Corporation නම් මණ්ඩලය වන අතර විශ්වවිද්‍යාලයේ ප්‍රධානියා වන 'ප්‍රසිඩන්ට්' ද එහි සාමාජිකයෙකි. මෙහි දැනට සාමාජිකයන් හතක් සිටින අතර ඒ අය හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලයට සෘජු සබඳතාවක් නොමැති කීර්තිමත් පසුබිමක් සහිත අයයි. එනම් වෙනත් කීර්තිමත් විශ්වවිද්‍යාලවල ජ්‍යෙෂ්ඨයින්, බුද්ධි මණ්ඩලයන්හි ප්‍රධානීන් ආදීහු මීට ඇතුළත් ය. දෙවැන්න වන්නේ Harvard Board of Overseers නම් මණ්ඩලයයි. එය පත් කෙරෙනුයේ ආදි ශිෂ්‍යයන් මගින් වන අතර මුළු සාමාජිකත්වය තිහකි. සේවා කාලය වසර හයකි.[1] මේ මණ්ඩල දෙකෙහිම සිටින්නේ ඉතා කීර්තිමත් පුද්ගලයන් වන අතර ඇත්තෙන්ම

1. en.wikipedia.org / wiki / Harvard – University (2011-04-28)

ඔවුන්ගේ වගකීම වන්නේ ගොඩනැඟී ඇති ශක්තිමත් සම්ප්‍රදාය මත පිහිටමින් ආයතනයේ සුභසිද්ධිය උදෙසා ක්‍රියාකිරීමයි. ව්‍යාපාරිකයෙකුට සිය ව්‍යාපාරය අයත් පරිද්දෙන් මේ මණ්ඩල දෙකේ සාමාජිකයන්ට හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලය අයත් නැත. වෙනත් අයිතිකරුවන් පිරිසක් ඇත්තේ ද නැත. හුදෙක් සමාජයට අයත් ආයතනයක් ඔවුන් විසින් යම් කාලයකට පරිපාලනය කරනු ලබනවා පමණකි. එසේම හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලය ඉතා තදින් විමධ්‍යගතකරණය වී ඇති තැනකි. එහෙයින් ඒ ඒ අධ්‍යයනාංශයන් සම්බන්ධ තීරණයන් ගනු ලබන්නේ මේ පාලක මණ්ඩල දෙක මගින් නොව ඒ අධ්‍යයනාංශයන්ට සම්බන්ධ ආචාර්යවරුන්ම විසිනි. ඒ සඳහා අවශ්‍ය ස්වාධීනත්වය ඔවුන්ට තිබේ. ඇමරිකාවේ මේ 'පෞද්ගලික' විශ්වවිද්‍යාල සමානවන්නේ ලංකාවේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලටම විනා පිහිටුවන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට නොවේ.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය සහතික කළ හැකි ද?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ සාකච්ඡාවකදී අවශ්‍යයෙන්ම අවධානය යොමුකළ යුතු කරුණක් වන්නේ ගුණාත්මකභාවයයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේ යෝජනාව ගෙන එන්නවුන් මේ සම්බන්ධයෙන් අදහස් දෙකක් දරන බව පෙනේ. එක් පිරිසක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක අතින් පහළ වැටීමේ අනතුරක් තිබෙන බව යම් තරමකට පිළිගන්නා නමුත් එය විවිධ ක්‍රම මගින් (රාජ්‍ය නියාමනය වැනි) පාලනය කර ගත හැකි බවට විශ්වාස කරති. එහෙත් තවත් පිරිසක් කල්පනා කරන්නේ අනෙක් පැත්තටයි. එනම් පෞද්ගලික අංශයට ව්‍යාපාරික වශයෙන් සාර්ථක වීමට නම් කොහොමටත් ගුණාත්මකභාවය රැකීමටම සිදුවන බැවින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ස්වභාවයෙන්ම ගුණාත්මක වෙතැයි විශ්වාස කරන ඔවුහු එපමණකින් නොනැවතී පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල හා තරගකාරී කරවීමෙන් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පවා ගුණාත්මක කළ හැකි යයි පවසති. එහෙත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයන්හි ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳව ඇති මේ මහා සුභවාදය ප්‍රාර්ථනාවක් මිස තාර්කික නිගමනයක් නොවේ.

සාමාන්‍යයෙන් ගත් කල පෞද්ගලීකරණයෙහි ප්‍රධාන වාසියක් වන්නේම ගුණාත්මක තත්ත්වයෙන් උසස් භාණ්ඩ හා සේවාවන් ලබා

ගැනීමට පාරිභෝගිකයන්ට හැකිවීමයි. ඊට හේතුව වන්නේ තමන් නිපදවන භාණ්ඩයෙහි ගුණාත්මකභාවය පවත්වාගෙන යාමට නොහැකි වන්නේ නම් එවිට පාරිභෝගිකයා එය මිල දී ගැනීමට නොපෙළඹෙන බැවින් තම සුභසිද්ධිය තකන ව්‍යාපාරිකයාට කළ හැකි තාර්කිකම දේ වන්නේ හැකි අඩුම මිලට හැකි තරම් උසස් භාණ්ඩයක් නිෂ්පාදනය කිරීම වීමයි. රාජ්‍ය ව්‍යවසායන්හි මේ ආකාරයේ සෘජු සබඳතාවක් හෝ වගකීමට සිදුවීමක් ඇත්තේ නැත. රාජ්‍ය අංශය අකාර්යක්ෂම වන්නේත් රාජ්‍ය ව්‍යවසායන් මගින් නිපදවෙන භාණ්ඩ ගුණාත්මක බවින් අඩුවීමේ අවදානමක් හැමවිටම පවතින්නේත් එහෙයිනි. බොහෝ දෙනෙක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳව ඉතා ඉහළ බලාපොරොත්තුවක් තබා සිටින්නේම පෞද්ගලික ව්‍යවසාය පිළිබඳ මේ පොදු තත්ත්වය මීට ද අදාළ යැයි සිතා ගැනීමෙනි. ඒ අනුව මීට සමානම සැක සංකා මධ්‍යයෙහි පෞද්ගලීකරණය කරන ලදුව සාර්ථක වූ ආයතන පිළිබඳව උදාහරණ ඔවුහු දක්වති. ශ්‍රී ලංකා ටෙලිකොම් සමාගම එක් නිදසුනකි. දුරකථනයක් ලබා ගැනීම සඳහා අවුරුදු ගණන් පෝලිමේ සිටි යුගය නව කළමනාකාරිත්වය යටතේ අවසන් වූ අතර පාරිභෝගික සේවාවෙහි ගුණාත්මක බව ද ඉහළ ගියේ ය. පෞද්ගලික රෝහල් යනු තවත් ප්‍රචලිත නිදසුනකි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මගින් ද සිදුවන්නේ පෞද්ගලීකරණයක් නොව සමාන්තර සහභාගිත්වයක් සඳහා පෞද්ගලික අංශයට ද ඉඩදීමක් වන බැවින් මීට වඩාත් අදාළ වන්නේත් පෞද්ගලික රෝහල් පිළිබඳ උදාහරණයයි. ඉතින් මෙහිදී ද සිදුවූයේ ජනතාවට සෞඛ්‍ය පහසුකම් ලබා ගැනීමේ ඉඩ ප්‍රස්තා වඩා පුළුල් වීමයි. මෙබඳු උදාහරණ දක්වමින් ඔවුහු පෙන්වා දෙන්නේ අද පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අරභයා පැන නැගී ඇත්තේ ද පෙර කී පියවරයන් ගැනීමේ දී මතු වූ ආකාරයේ පුහු සෝෂාවක් බවයි. ඒ අනුව ''පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල කෙරෙහි හුඹස් බියක් ඇතිකරමින් ළිං මැඩියන් සේ තමන්ගේ ලෝක තුළ හිරවී අදෝනා නොනඟන ලෙස''[1] ඔවුහු උදක්ම ඉල්ලා සිටිති.

මේ අය අවබෝධ කරගෙන නොමැති සත්‍යය වන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය අනතුරේ හෙලන්නට නියමිතව ඇත්තේම අනෙකුත් අංශවලදී ඒවායෙහි ගුණාත්මකභාවය

1. හෙන්රි වර්ණකුලසූරිය, ''සටන්කාමීන් කළ යුත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල රජයේ අධීක්ෂණයට යටත් කර ගැනීමයි'', ***ලක්බිම***, 2010-12-19, 27 පි.

සහතික කිරීමට මූලික වන වෙළඳපොල බලවේග විසින්මය යන්නයි. පෞද්ගලික රෝහල් හොඳනම් පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාල නරක ඇයි යනුවෙන් අසන සුලබ ප්‍රශ්නයට පිළිතුර ඇත්තේ එතැන ය. පෞද්ගලික රෝහලක් වෙතින් යමෙකු අපේක්ෂා කරන්නේ තම රෝගයට හොඳම ප්‍රතිකාරයයි. ඒ අනුව ඕනෑම කෙනෙක් තෝරා ගන්නේ තමන්ට යා හැකි හොඳම රෝහල විනා ලාභම තැන නොවේ. මෙයාකාරයෙන්ම පාරිභෝගිකයෙකු දුරකථන සමාගමකින් බලාපොරොත්තු වන්නේ හොඳම සන්නිවේදන සබඳතාවකි. එනම් මේ දෙතැනදීම ඒවායෙහි ගුණාත්මකභාවය අංක එකට පැමිණේ. කොතෙක් මිල අඩුකළත් ප්‍රතිකාර අයහපත් නම් කිසිවෙක් පෞද්ගලික රෝහලකට යන්නේ නැත. ගාස්තු කොතෙක් අඩු වුවත් ඇමතුමකදී කුරු කුරු ගායි නම් එමෙන්ම ආවරණය ඇත්තේ සීමිත ප්‍රදේශයකට නම් කිසිවෙක් එබඳු දුරකථන සබඳතා ගන්නේ නැත. ගාස්තු ඉතා අඩුකොට තිබියදීත් දිනෙන් දින අසාර්ථකත්වය කරා යන ජංගම දුරකථන සමාගම් අපේ රටෙත් තිබේ. ඒ අනුව කිසිදු නියාමනයක් නැතත් මෙබඳු සේවාවන්හි ගුණාත්මකබව වෙළඳපල යාන්ත්‍රණය මගින්ම සහතික කෙරේ.

එහෙත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයකින් ශිෂ්‍යයෙකු බලාපොරොත්තු වන්නේ කුමක් ද? ඉතා පැහැදිලි ලෙසම එහිදී ඉල්ලුම ඇත්තේ ගුණාත්මක බවින් වැඩිම අධ්‍යාපනය දෙන ආයතනයට නොව අඩුම මිලට ලාභ වෘත්තීය සහතිකයක් දෙන ආයතනයටයි. ඉතා ගුණාත්මක වෛද්‍ය අධ්‍යාපනයක් රුපියල් ලක්ෂ 100 කට දෙන ආයතනයක් හා කිසිදු ගුණාත්මක බවක් නැති වෛද්‍ය උපාධියක් රුපියල් ලක්ෂ විස්සකට දෙන තැනක් අතුරින් ශිෂ්‍යයෙකු තෝරාගන්නේ දෙවැන්නයි. එකම කරුණ ඔහුට එමගින් උසස් හා ලාභදායී වෘත්තියකට පිවිසීමට අවශ්‍ය ප්‍රවේශ පත්‍රය ලැබෙන්නේ ද යන්න පමණකි. දැනට ශ්‍රී ලංකාවේ ඇති ප්‍රායෝගික තත්ත්වයන් දෙස බැලීමෙන් පවා මේ කරුණ පහසුවෙන් අවබෝධ කරගත හැක. ලෝකයේ හොඳම වෛද්‍ය අධ්‍යාපන ආයතනයන් ලෙස සැලකෙන්නේ පිළිවෙළින් හාවඩ්, කේම්බ්‍රිජ් හා ඔක්ස්ෆර්ඩ් යන විශ්වවිද්‍යාලයන්හි වෛද්‍ය පීඨයන් ය. නමුත් වෛද්‍ය උපාධි හැදෑරීම පිණිස විදේශගතවන අපේ ශිෂ්‍යයන් අති බහුතරයක් ඒවාට නොයා බංග්ලාදේශය, පිලිපීනය හා පාකිස්ථානය

වැනි රටවල වෛද්‍ය විද්‍යාලයන් තෝරා ගන්නේ ඇයි? ඊට හේතුව ඇමරිකාවේ හාවඩ් ගියත් බංගලාදේශයේ චිතගොන් ගියත් අන්තිමේදී මේ රටේ වෛද්‍ය වෘත්තිකයෙකු විය හැකිවීමයි. ශිෂ්‍යයන් බාහිර උපාධි හැදෑරීම විස්තර කළ හැකිවන්නේ ද මෙපරිද්දෙන්ම ය. අන් සැම ක්ෂේත්‍රයකටම වඩා වෙනස්ව උසස් අධ්‍යාපනයේදී 'පාරිභෝගිකයා' සලකන්නේ ගුණය නොව මිල පමණකි.

උසස් අධ්‍යාපනයෙහි ගුණාත්මකභාවය මෙසේ වෙළඳපොල බලවේග මගින් සුරක්ෂිත නොවීමට, අධ්‍යාපනයට ආවේණික එක් විශේෂ ලක්ෂණයක් බලපායි. එනම් එහි ඇති නූ - උපයෝගීතාමය ස්වභාවයයි. යම් පාරිභෝගිකයෙක් අයිස්ක්‍රීම් එකක් මිලදී ගැනීමේ දී ගතහැකි හොඳම එක ලබාගැනීමට අපේක්ෂා කරන්නේ, හොඳම අයිස්ක්‍රීම් එක මගින් ඉහළම තෘප්තියක් ලබා ගත හැකි බැවිනි. එහෙත් අධ්‍යාපනය හදාරන ශිෂ්‍යයාට එය ලබා ගන්නා මොහොත කිසිසේත්ම එයාකාරයේ වින්දනීය මොහොතක් වන්නේ නැත. ඇත්තෙන්ම අධ්‍යාපනය යනු ශිෂ්‍යයාට හිරිහැරයකි. ඒ අනුව ඔහුගේ අභ්‍යන්තරික පෙළඹුම වන්නේ එම හිරිහැරය නැතිනම් වෙහෙස අවම කරගැනීමටයි. එහෙයින් ශිෂ්‍යයාගේ (පාරිභෝගිකයාගේ) පැත්තෙන් හැමවිටම එන්නේ එය හැකිතාක් පහසු කරන ලෙසට එනම් බාලකරන ලෙසට (හෙවත් ගුණාත්මකබව අඩු කරන ලෙසට) වන තෙරපුමකි. ඒ අනුව ගුණාත්මක බව අඩුවීම මගින් ඉල්ලුම්කරු හා සැපයුම්කරු අතර 'අරමුණු අතර ගැටුමක්' ඇතිවන්නේ නැත. ඇතිවන්නේ සාම්‍යයකි.

ගුණාත්මකභාවය අඩුවීම මේ අනුව ස්වාභාවිකව ගත්විට ශිෂ්‍යයෙකුට සතුටක් වුවත් වෙනත් කරුණු නිසා ශිෂ්‍යයන් විසින් අධ්‍යාපනයෙහි ගුණාත්මකබව අපේක්ෂා කරන තත්ත්වයක් ඇතිවිය හැකි ය. පාසල් අධ්‍යාපනයේදී සිදුවන්නේ එබන්දකි. ඊට හේතුව විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය යනු බොහෝවිටම අවසාන අවස්ථාවක් හෙවත් නිශ්ඨාවක් වුව ද පාසල් අධ්‍යාපනය යනු ඊට වෙනස්ව නුදෙක් යම් නිශ්ඨාවක් වෙත වැටී ඇති මාර්ගයක් වීම ය. නිදසුනක් ලෙසට ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලයකට ඇතුල්වීමට නම් අතිශය තරගකාරී උසස්පෙළ විභාගයෙන් ඉහළ ලකුණු ලබා ගැනීමට සිදු වේ. ඒ නිසා උසස් පෙළ සඳහා තමන් ලබන අධ්‍යාපනයේ ඇති ගුණාත්මක බව එහිදී ශිෂ්‍යයාට තීරණාත්මක ලෙස වැදගත් වේ. කොතෙක් අප්‍රසන්න හෝ කටුක

වුවත් වඩාත්ම හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමට අපේක්ෂා කරන්නේ එබැවිනි. මෙය සමානවන්නේ රෝගියෙකු වෛද්‍ය ප්‍රතිකාර ලබන අවස්ථාවකටයි. ඉතා වේදනාකාරී ප්‍රතිකාරයන් වුව ඉවසා සිටින්නේ නැතිනම් ඉල්ලා සිටින්නේ රෝගය සුව වීමට නම් එය අත්‍යවශ්‍ය නිසා ය. මොන්ටිසෝරියේ සිට උසස් පෙළ දක්වා ඇති තත්ත්වය ද එසේම ය. ඒ අනුව ඒ අවධියේදී ශිෂ්‍යයෙකු (හෝ දෙමව්පියන්) විසින් තෝරා ගනු ලබන්නේ ම හොඳම පාසලයි. එහෙත් මේ තත්ත්වය විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අදාළ වන්නේ නැත. එහිදී තමන් සඳහා වූ විභාග පවත්වන්නේ එම ආයතනය විසින්ම ය. ඒ අනුව පවතින්නේ අභ්‍යන්තර තරගකාරිත්වයක් විනා බාහිර ආයතන සමඟ වන තරගයක් නොවේ. එහෙයින් මෙය අවසාන අවස්ථාවකි. මෙබඳු තත්ත්වයක් යටතේ දුෂ්කර අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමට තීරණය කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයෙකුට ලැබෙන විශේෂ වාසියක් නැත. කොහොමත් ලැබෙන්නේ උපාධියක් නම් ඒ වෙනුවෙන් අමතර වෙහෙසක් හා අමතර මිලක් දැරීමෙහි ඇති ඵලය කුමක් ද? පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට ඉතා තදින් විරුද්ධ විය යුතු වුවත් පෞද්ගලික පාසල් සම්බන්ධයෙන් එබඳු බරපතළ විරෝධයක් අවශ්‍ය නොවන්නේ ඒ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් දෙකෙහි ඇති මේ තීරණාත්මක වෙනස නිසා ය. (පෞද්ගලික පාසල් යනු ජාත්‍යන්තර පාසල් නොවේ) .

වෙළඳපොල බලවේග විසින් ඇතිකරන මේ තත්ත්වය ලෝකයටම පොදු දෙයක් වුවත් ඒ අහිතකර ප්‍රතිඵල විශේෂයෙන්ම සංවර්ධිත රටවල දක්නට නොලැබෙන්නේ හේතු කිහිපයක් නිසා ය. ඉන් පළමුවැන්න ඒ රටවල මේ වනවිට ඉතා ශක්තිමත් විශ්වවිද්‍යාල සම්ප්‍රදායන් ගොඩ නැඟී තිබීමයි. පෙරදී සඳහන් කළ පරිදිම 18 හා 19 වන ශතවර්ෂයන්හි වෙනස් ඓතිහාසික හා සමාජ පසුබිමක් තුළ, ගුණාත්මකබව පිළිබඳ මහත් අවධානයකින් යුතුව, කීර්තිය ඉලක්ක කර ගනිමින්, ලාභ අපේක්ෂාවන්ගෙන් තොරව ඇරඹුණු විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියක් මත ඒ රටවල උසස් අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය ගොඩනැඟී තිබේ. ඒ අනුව ඌණපූරක ලෙස සම්බන්ධ වන විශ්වවිද්‍යාලයන්ට ඒ මහා සම්ප්‍රදාය සෙලවිය නොහැකි ය. දෙවන හේතුව වන්නේ ඒ රටවල පවත්නා ශක්තිමත් සමාජ ව්‍යුහයයි. විශේෂයෙන්ම බටහිර රටවල් අද පවත්නා තත්ත්වය වෙත පැමිණ ඇත්තේ දීර්ඝ දුරක් ගමන් කිරීමෙන්

පසුව වන බැවින් ඒ ගමනේදී වර්ධනය වූ ශක්තිමත් සම්ප්‍රදායන් සමාජය තුළ දක්නට ලැබේ. එමනිසා සමාජය යම් ආකාරයක නියාමන අධිකාරියක් ලෙස කටයුතු කිරීම දක්නට පුළුවන. තුන්වනුව ඒ රටවල රාජ්‍ය ව්‍යුහය ද ශක්තිමත් ය. ඒ අනුව රාජ්‍ය නියාමනය බාහිර බලපෑම්වලින් තොරව ප්‍රශස්ත ආකාරයෙන් ක්‍රියාත්මක වීමක් ඒ රටවලදී දැකිය හැකි ය. මේ කිසිවක් එයාකාරයෙන් අපේ රටවල දක්නට නොමැති බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත.

වෙළඳපොල බලවේග විසින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයන්හි ගුණාත්මකභාවයට කරන බලපෑම වඩාත් තීව්‍ර එකක් වීමට අපේ රටේ පවත්නා සීමාසහිත වෙළඳපොල ද තීරණාත්මක සාධකයක් වනු ඇත. ශ්‍රී ලංකාව දුප්පත් මෙන්ම කුඩා රටකි. ඉන්දියාව අපටත් වඩා දුප්පත් රටක් වුව ද එය ප්‍රමාණයෙන් විශාල ය. ඒ නිසා ඒ රටේ සියයට තිහක් පමණවන මධ්‍යම පංතිය සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් ගත්කල කෝටි 35 ක් පමණ වේ. එනම් සාමාන්‍ය ඇමරිකානුවෙකුගේ ජීවන මට්ටම සහිත ඉන්දියානු ජනයාගේ ප්‍රමාණය ඇමරිකාවේ මුළු ජනගහනයටත් වඩා වැඩි ය. ඒ නිසා කොතෙක් දුප්පත් වුව ද ඒ රටෙහි ප්‍රමාණවත් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලක් ඇති බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. අනෙක් අතට ඕස්ට්‍රේලියාව ජනගහනය අතින් ගත්කල ශ්‍රී ලංකාවට සමාන ජනගහනයක් සහිත 'කුඩා' රටක් වුවද එය අතිශයින්ම ධනවත් රාජ්‍යයකි. එනම් අපේ රටේ ඒක පුද්ගල ආදායම ඩොලර් 2,257 ක් වනවිට ඒ රටෙහි එය ඩොලර් 55,589 කි. එනම් ධනවත්භාවය අතින් ගත්කල ඕස්ට්‍රේලියාව අපේ රට මෙන් විසිපස් ගුණයක් විශාල යෝධයෙකැයි කිව හැකි ය. එහෙයින් අධ්‍යාපනය සඳහා වියදම් කිරීමේ හැකියාව ඇති ජනගහන ප්‍රමාණය අතින් සලකන කල ඕස්ට්‍රේලියාව වැනි ජනගහනය අතින් කුඩා රාජ්‍යයන්හිද අධ්‍යාපන වෙළඳපොල විශාල බව පෙනී යයි. එසේම මෙබඳු ධනවත් රටවල් වෙත නිරායාසයෙන්ම විදේශ ශිෂ්‍යයෝ ද ඇදී එති. එය ද ඒ රටවල අධ්‍යාපන වෙළඳපොල පුළුල් එකක් වීමට හේතු වී ඇත. මේ සෑම අතකින්ම ගත්කල ශ්‍රී ලංකාවේ ඇත්තේ කුඩා වෙළඳපොලකැයි කිව හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන වෙළඳපොල කුඩා එකක් වීමට තවත් සාධකයක් බලපායි. එනම් නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ ක්‍රියාත්මක රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය මගින් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා යොමුවීමට

අපේක්ෂා කරන පිරිසෙන් සැලකිය යුතු කොටසකට නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අවස්ථාවක් ලබාදීමයි. උදාහරණයක් ලෙසට 2008/2009 වර්ෂය සඳහා වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා සිසුන් 1166කට ද, ඉංජිනේරු අධ්‍යාපනය සඳහා 1317 කට ද, කළමනාකරණය සඳහා 3569 කට ද නොමිලේ අධ්‍යාපන වරම් හිමිවී ඇත.[1] ඒ අනුව මේ පිරිස මුදල් ගෙවිය යුතු අධ්‍යාපන වෙළඳපොලට පිවිසෙන්නේ නැති බව පැහැදිලි ය. එයින් එය තවත් කුඩා එකක් බවට පත්වෙයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට තරගකාරී ලෙස අද්දවා ගැනීමට සිදුවන්නේ මෙසේ ඉතිරිවන පිරිසයි. එහෙත් ඒ පිරිස අතර වඩා වැඩි තෙරපුමක් සහිත වෛද්‍ය වැනි අංශ වෙත වියදම් දැරීමට හැකියාව ඇති පිරිස ද හිතන තරම් විශාල නැත. උදාහරණයක් ලෙසට මාලඹේ පිහිටුවා ඇති පෞද්ගලික වෛද්‍ය විද්‍යාලයේ පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ හැටපහකි. එස්. බී. දිසානායක උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයාම වරෙක හෙළි කර තිබුණේ අපේ රටට එන්නට කැමැත්ත පළකර ඇති මනිපාල් විශ්වවිද්‍යාලයේ වෛද්‍ය පීඨයේ පාඨමාලා ගාස්තුව ලක්ෂ සියයක් බවයි. මෙබඳු වියදමක් දැරීමට සමත් විශාල පිරිසක් අපේ රටේ නැත. ඒ අනුව අපේ රටෙහි අධ්‍යාපන වෙළඳපොලෙහි ප්‍රමාණය ගැන ඉතා පහසු තක්සේරුවක් කරගත හැකි ය.

අපේ අධ්‍යාපන වෙළඳපොලෙහි දක්නට ලැබෙන මේ සීමිතබව ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි ඉතා අයහපත් ලෙස බලපායි. මේ ඉතා කුඩා වෙළඳපොළ ඉලක්කකරගෙන තවත් වෛද්‍යවිද්‍යාල බිහි වූ විට එම ආයතනයන් අතර ඇතිවන තරගකාරිත්වය කෙබඳු එකක්වනු ඇත් ද? ඔවුන් වැඩි ශිෂ්‍ය පිරිසක් ආකර්ෂණය කර ගැනීම සඳහා කළයුතුවන්නේ වැඩි මිලකට ඉහළ ගුණාත්මකභාවයක් සහිත වෛද්‍ය උපාධියක් පිරිනැමීම ද නැතිනම් ගුණාත්මකභාවය කැප කරමින් මිල අඩු උපාධියක් පිරිනැමීම ද? පිළිතුර ඉතා සරල ය. පෙරදී විස්තර කළ පරිදිම ගුණාත්මකභාවය ඉල්ලුම සඳහා බලපාන සාධකයක් නොවන අතර වැඩි පිරිසක් ඇදගත හැකිවන්නේ නිසැකවම මිල අඩු කිරීමෙනි. වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි පීඨවල ගුණාත්මකබව අනිවාර්යයෙන්ම ඒවාට සැපයෙන මානව හා භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණය මත රඳා පවතී. ඒ නිසා මිල අඩු කිරීම නිසැකවම ඒවායෙහි ගුණාත්මකබව කෙරෙහි බලපායි.

---

1. *Sri Lanka University Statistics 2009*, p 19-22

වෙළඳපොල බලවේගයන්ගේ හැසිරීම මගින් මෙසේ ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාවල ගුණාත්මකභාවයට කරන බලපෑම පිළිගන්නා බොහෝ අය එය ආපසු හැරවීම සඳහා විශ්වාසය තබන්නේ රාජ්‍ය නියාමනය කෙරෙහි ය.[1] එහෙත් වෙළඳපොල බලවේග විසින් සපුරාම ප්‍රතිවිරුද්ධ දිශාවකට පොළඹවන අතරතුර නියාමන ක්‍රමවේදයක් මගින් පමණක් ගුණාත්මක බව සුරක්ෂිත කළ හැකි යැයි බලාපොරොත්තුවීම එතරම් යථාර්ථවාදී නැත. විශේෂයෙන් අප වැනි රටවල රාජ්‍ය යාන්ත්‍රණය මෙබඳු කරුණු සම්බන්ධයෙන් එතරම් විශ්වාසනීය නොවේ. එය අල්ලසට ද, දේශපාලන හිතවත්කම්වලට ද, බලවත් වෘත්තීය සමිතිවල බලපෑමට ද ඉතා පහසුවෙන් නැමෙයි. පෞද්ගලික බස්වල ප්‍රමිතිය සහතික කිරීමට අප අපොහොසත්ව තිබීම අපේ රාජ්‍ය යාන්ත්‍රණයේ තරම පෙන්වන හොඳ උදාහරණයකි. ජාත්‍යන්තර පාසල් බොහොමයක තත්ත්වය ද එසේම ය. ඉහළ මිලක් අයකරමින් උසස් පංතිය ඉලක්ක කරගිනිමින් පවත්වාගෙන යන ජාත්‍යන්තර පාසල් අතළොස්සක ගුණාත්මකභාවය වෙළඳපොල බලවේග මගින්ම සහතික කර තිබුණ ද හුදෙක් ඌණපූරකයන් සේ ක්‍රියාත්මකවන 'ජාත්‍යන්තර පාසල්' යැයි කියාගන්නා ඒවායෙහි තත්ත්වය අතිශයින්ම අසතුටුදායක ය. ඒවාට නියාමනයක් නැත. පෞද්ගලික රෝහල්වල ගුණාත්මකභාවය ද එපරිදිම ය. නියාමනයට වඩා ඒ පිළිබඳ ගෞරවය ලැබිය යුත්තේ වෙළඳපොල බලවේග යි.

අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වන මා හැඟි උදාහරණ දෙක වන්නේ බාහිර උපාධිය හා සම සෞඛ්‍යය උපාධියයි. (බාහිර උපාධියේ තත්ත්වය පෙරදී සාකච්ඡා කර ඇත) සමසෞඛ්‍ය උපාධිය ආරම්භ වූයේ සිව් වසරක උපාධියක් වශයෙනි. පාඨමාලාව එසේ සැලසුම්කරනු ලැබුවේ විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයෙහි එබඳු පාඨමාලා අධ්‍යයනය කිරීමෙන් පසුව යම් විශේෂඥ මණ්ඩලයක් විසිනි. ඒ අනුව එකී සිව් අවුරුදු පාඨමාලාවට ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගැනීම සිදුවිය. එහෙත් මේ රටේ අතිශයින්ම බලවත් වෘත්තීය සමිතියක් වන රජයේ වෛද්‍ය නිලධාරීන්ගේ සංගමය මේ පාඨමාලාව ක්‍රියාත්මක වන අතරතුරදී තම විරෝධය පලකරන්නට වූයේ එම පාඨමාලාව සිව්වසරක් වීමෙන්,

---

1. හෙන්රි වර්ණකුලසූරිය, ''සටන්කාමීන් කළ යුත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල රජයේ අධීක්ෂණයට යටත් කර ගැනීමයි'', ***ලක්බිම***, 2010-12-19, 27 පි.

පස් වසරක් වන වෛද්‍ය උපාධි පාඨමාලාවට යම් සමාන කමක් ඇතිවන බවත් එමගින් රාජකාරි අතර යම් පටලැවිල්ලක් සිදුවන බවත් වශයෙන් වූ ඉතාමත්ම අයුක්ති සහගත තර්කයක් ඉදිරිපත් කරමිනි. තර්කය ඉතා දුර්වල එකක් වුවත් එය ගෙන ආවේ ඉතා බලවත් මෙන්ම නිරනුකම්පිත වෘත්තීය සමිතියක් විසිනි. ඒ අනුව අවසානයේදී සිදුවූයේ සිව්වසරක උපාධියක් හදාරන්නට විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණි සම සෞඛ්‍ය විද්‍යා සිසුනට තම පාඨමාලාව අතර මගින් නවත්වා තුන්වසරකින් ගෙදරයාමටයි. ශ්‍රී ලංකාවේ රාජ්‍ය නියාමනයේ තරම පෙන්වන්නට මෙතරම් රමණීය උදාහරණයක් තවත් නැත. ඉතින් රජයේ විශ්වවිද්‍යාලයක තමන් විසින්ම ඇරඹූ පාඨමාලාවක පාඨමාලා කාලයවත් රැකගැනීමට නොහැකි වූ රාජ්‍ය යාන්ත්‍රණයකින් ධනවතුන්, බලවතුන් හා බලවත් විදේශ රාජ්‍යයන් මගින් ඇතිකරන විශ්වවිද්‍යාල නියාමනය කිරීමක් ගැන බලාපොරොත්තු වීම කොතරම් යථාර්ථවාදී ද?

අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ගුණාත්මකබව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මගින් වැඩිකළ හැකි ද?

ඉහත දැක්වූ කරුණු සැලකුවිට පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පවතිනු ඇත්තේ තම මූලික ගුණාත්මකභාවයවත් සහතික කර ගත නොහැකි මට්ටමක බව පැහැදිලි වේ. එහෙත් පුදුම සහගත ලෙස සමහරුන් කල්පනා කරන්නේ අපේ රටේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේම ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කර ගැනීම සඳහා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල උපයෝගී කරගැනීමටයි. පෙර ද සඳහන් කර ඇති පරිදි මෙවැනි බරපතළ 'වගකීමක්' මූලාරම්භයේදී පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල වෙතින් අපේක්ෂා නොකෙරිණි. ඒවා පිහිටුවීමට යෝජනා වූයේම අන් කිසිවක් නිසා නොව අපේ රටේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩකඩ මදිවීම නිසා විශාල ශිෂ්‍ය පිරිසකට සරසවි වරම් අහිමිවීම නැමති ගැටලුව විසඳා ගැනීමේ ක්‍රමයක් ලෙසට ය. එහෙත් තම යෝජනාව යුක්තිසහගත කිරීමේ හා දිනවීමේ නොතිත් ආශාවෙන් මැඩුණු එහි යෝජකයෝ ක්‍රමක්‍රමයෙන් අපේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මක නැතැයි කියන්නට ද පටන් ගත් හ. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මේ රටට අවශ්‍යය යන්නට දැක්වෙන හේතු අතරට ගුණාත්මකභාවය යන්න පැමිණියේ ඒ අනුව මෙසේ අහම්බෙනි.

කෙසේ හෝ වේවා දැන් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අවශ්‍ය යැයි තර්ක කරන පිරිස් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ අඩුපාඩු පෙන්වාදීම තම ලිපි හෝ සම්මුඛ සාකච්ඡාවන්හිදී ඉතා බලවත් උනන්දුවකින් යුතුව සිදුකරන්නේ මේ සියල්ලට ද පිළියම ඇත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේ ය යන්න නියමින් හා අනියමින් ප්‍රකාශ කරමිනි. එහෙත් අප ඉහතදී දුටුවේ අවශ්‍ය මූලික ගුණාත්මකභාවයවත් සහතික වීමේ ඉඩක් ඒවායෙහි නොපවතින බවයි. තත්ත්වය එසේ වී තිබියදී රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ඉක්මවා යාමක් ගැන සිතීමම විහිළුවකි. නිදසුනක් ලෙස අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල ප්‍රමාණවත් තරමින් පර්යේෂණ සිදු නොවීම බලවත් සේ අවධානයට ලක් වූ කරුණකි. එහෙත් ඉතාමත්ම තාර්කික නිගමනය වන්නේ ඒ තරමටවත් පර්යේෂණ සිදුවීමේ ඉඩක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල නොපවත්නා බවයි. ඒවා ක්‍රියාත්මකවන්නේ ලාභය ඉලක්ක කර ගිනිමිනි. එහෙයින් ඉක්මණින් හා සෘජුව ආදායම් ඉපයිය හැකි උපාධි පාඨමාලා පැවැත්වීම වැනි කටයුතු විනා (එනම් ඉගැන්වීම විනා) විශාල වියදමක් දරන්නට සිදුවන සහ සෘජුවම ආදායම් ඉපදවිය නොහැකි පර්යේෂණ වැනි දේ පිළිබඳව අඩුම තරමින් සලකා බලාවියැයි කියාවත් සිතිය නොහැකි ය.

එසේම යම් විශ්වවිද්‍යාලයක පර්යේෂණ සංස්කෘතියක් ඇතිවීමට තවත් සාධක ගණනාවක් අවශ්‍ය ය. හොඳ පුස්තකාල පහසුකම් තිබීම, ස්ථිර හා නිපුණ ආචාර්ය මණ්ඩලයක් සිටීම, පහසුකම් සහිත විද්‍යාගාර තිබීම, ප්‍රමාණවත් තරම් විශාල විශ්වවිද්‍යාලයක් වීම ආදිය ඒ මොහොතේ කරන මුදල් වෙන්කිරීමට අමතරව අවශ්‍ය කෙරෙයි. සුළු සන්සන්දනයකින් මෙහි ඇති සැබෑ තත්ත්වය අවබෝධ කර ගත හැකි ය. පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ඇති පොත් සංඛ්‍යාව (සඟරා හා වාර ප්‍රකාශන හැර) 433, 211 කි.[1] කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයෙහි එම සංඛ්‍යාව ද ලක්ෂ හතරක් පමණ වේ.[2] එමෙන්ම පේරාදෙණියේ ශාස්ත්‍ර පීඨය සඳහා වෙන්ව ඇති පොත් සංඛ්‍යාව ද 297,041 කි. මේ රටේ පිහිටුවන්නට යන කිසියම්ම හෝ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක මීට වඩා විශාල පුස්තකාල බිහිවෙතැයි සිතීමම අනුවණ කමකි. විද්‍යාගාර, පරිගණක විද්‍යාගාර, ඉංජිනේරු වැඩපල, සත්ත්ව හා කෘෂි ගොවිපල ආදිය පිළිබඳ තත්ත්වය ද එසේම ය.

1. www.lib.pdn.lk/About_us/stat_prof/stat_prof.html (2011-05-02)
2. www.lib.cmb.ac.lk/tlt. htm # Library Resources (2011-05-02)

අනෙක් අතට මේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයන්හි ස්ථිර ආචාර්ය මණ්ඩලයක් සේවය කිරීමේ ඉඩ ඉතාමත්ම අඩු ය. උදාහරණයක් ලෙසට දැනට පිහිටුවා ඇති මාලඹේ වෛද්‍ය විද්‍යාලයෙහි අධ්‍යාපන කටයුතු පවත්වාගෙන යන්නේ පේරාදෙණිය, කොළඹ හා කැලණිය යන වෛද්‍ය පීඨයන්හි මහාචාර්යවරුන්, හුදෙක් බාහිර කථිකාචාර්යවරුන් ලෙස කරන සේවා සැපයීම මගින් බව එම වෛද්‍ය විද්‍යාල වෙබ් අඩවියෙහි සභාපතිගේ පණිවුඩයෙහිම සඳහන් ය.[1] මෙවැනි පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ස්ථිර කථිකාචාර්යවරු යම් ප්‍රමාණයක් බඳවා ගැනීමට ඉඩ ඇතත් ඔවුන් වැඩි වශයෙන් යැපෙනු ඇත්තේ බාහිර කථිකාචාර්යවරුන් මත ය. මේ අය 'ටියුෂන්' එකක් කරන ආකාරයෙන් මේවායෙහි පැය ගණනට උගන්වා ආපසු යනවා මිස එම විශ්වවිද්‍යාලවලට ඓන්ද්‍රිය ලෙස බැඳෙතැයි සිතිය නොහැකි ය. ඉතින් පහසුකම් ද, ආචාර්යවරුන් ද, අවශ්‍ය මුදල් ද ඒ සියල්ලට වඩා එබඳු දේක අවශ්‍යතාව ද නැති තැනෙක පර්යේෂණ වෙතැයි සිතීම කිසිසේත්ම යථාර්ථවාදී නැත.

ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳිය හැකි ද?

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව ඉදිරිපත් වූයේම අන්කිසිවක් නිසා නොව පවත්නා විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමයෙහි ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නොවීමේ ගැටලුවට විසඳුමක් වශයෙනි. එහෙත් මේ මගින් ඊට පිළියමක් ලැබේද යන්න සැක සහිත ය.

පෙර ද සඳහන් කළ පරිදි මාලඹේ දැනට පිහිටුවා ඇති වෛද්‍ය විද්‍යාලයෙහි පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ හැට පහක් වන අතර එස්.බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයා අනාවරණය කර තිබූ ආකාරයට ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණෙතැයි කියන මනිපාල් විශ්වවිද්‍යාලයේ වෛද්‍ය පීඨයේ පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ සීයකි. රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත්වීමට නොහැකිවූවන්ට අවස්ථාවක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලින් ලැබෙතැයි කීවත් මේ තත්ත්වය දෙස බලන විට පෙනී යන්නේ එය හරියටම 'තරුපහේ හෝටල් පොදු මහජනතාවට විවෘතයි' කීමට සමාන දෙයක් බවයි. රුපියල් ලක්ෂ හැට පහක් හෝ

1. www.saitm.edu.lk/faculty–medicine/message–from–the–president (2011-05-08)

සීයක් ගෙවා එබඳු වෛද්‍ය පීඨයකට ඇතුළත්විය හැක්කේ කීයෙන් කී දෙනාට ද? එනම් එවිට ඇත්තෙන්ම නම් සිදුවනු ඇත්තේ විශ්වවිද්‍යාලවලට නොතේරුණු ලැයිස්තුවේ උඩින්ම සිටින පිරිස හෙවත් සරසවි යායුතු නමුත් නොගිය පිරිස වෙනුවට ඇත්තටම නම් එබඳු අසාධාරණයකට ලක් නොවූ එහෙත් මුදල් ඇති පිරිසකට අවස්ථාවක් ලැබීමයි. එසේනම් මෙම විසඳුම ඇත්ත විසඳුමක් වන්නේ කෙසේ ද?

නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල ශිෂ්‍යයන්ට බලපා ඇති විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නොවීම පිළිබඳ ගැටලුව මහා ප්‍රශ්නයක් ලෙස දැනෙන්නේ වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු වැනි අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රයන් සම්බන්ධයෙනි. ඒ අනුව ප්‍රවේශය පිළිබඳ මේ ගැටලුව විසඳිය යුතු වන්නේත් ඒ ක්ෂේත්‍රයන් අරභයාම ය. එහෙත් එබඳු පීඨයන් පිහිටුවීමේ දී දරන්නට සිදුවන පිරිවැය සුළුපටු නැත. එසේම පවත්වාගෙන යාමේ වියදම් ද අධික ය. වෛද්‍ය වැනි පාඨමාලාවක ගාස්තු ඉතා ඉහළ අගයක් ගන්නේම මෙසේ විශේෂයෙන්ම ඒ සඳහා වන ප්‍රාග්ධන වියදම විශාල එකක් වීම නිසා ය. පෙර දී විස්තර කළ පරිදිම ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන වෙළඳපොල සීමිත ය. එයින් සැලකිය යුතු පිරිසකට රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ සේවය සැපයෙයි. මෙබඳු ඉතා කුඩා වෙළඳපොලක් ඉලක්ක කර ගැනීමේ දී විශාල වෛද්‍යපීඨ පිහිටුවීමේ හැකියාවක් නොපවතී. එබඳු හැකියාවක් තිබුණානම් විශාලත්වය නිසාම ඒකක වියදම (Unit Cost) අඩුකර ගත හැකිව තිබුණි. මෙයින් සිදුවන්නේ ගාස්තු අධික එමෙන්ම කුඩා පරිමාණයේ වෛද්‍ය විද්‍යාල, ඉංජිනේරු විද්‍යාල ආදිය ඇතිවීමයි. ශ්‍රී ලංකාවේ වෙළඳපොලේ ප්‍රමාණය හා ස්වභාවය සැළකුවිට මේවා විශාල සංඛ්‍යාවක් ඇතිවීමේ ඉඩක් නැත. යම් හෙයකින් ඇතිවූවත් ඊට ඇතුල්වීමේ හැකියාව ලැබෙන්නේ ඇත්තෙන්ම අසාධාරණයට ලක්වූ පිරිසට නොව ඉහළ වත්කමක් ඇති අයටයි. ඒ අනුව උසස් පෙළ විභාගය ඉහළින් සමත්ව තිබියදීත් වෛද්‍ය හෝ ඉංජිනේරු වැනි පීඨයකට යාමට නොහැකි වී සිටින ශිෂ්‍යයන්ගේ දුක්ගැනවිල්ල තවදුරටත් නොවිසඳී පවතිනු ඇත.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමට අවසර දුනහොත් මේ රටේ බිහිවනු ඇත්තේ වෛද්‍ය හෝ ඉංජිනේරු පීඨ නොව කළමනාකරණය, නීතිය, සමාජවිද්‍යා, මානවශාස්ත්‍ර, තොරතුරු තාක්ෂණය ආදී උපාධි සපයන ඒවා ය. ඊට හේතුව ඒවා සඳහා වන

පිරිවැය ඉතා අඩුවීමයි. නිදසුනක් ලෙසට කළමනාකරණ උපාධියක් පිරිනැමීමට සාමාන්‍ය නිවසක ප්‍රමාණයේ 'විශ්වවිද්‍යාලයක්' ප්‍රමාණවත් ය. පරිගණක කිහිපයක්, ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක්, මල්ටි මීඩියා ප්‍රොජෙක්ටරයක්, වයිට් බෝඩ් එකක් සමඟ දේශන ශාලාවක් හෝ දෙකක් තිබීම සෑහෙන අතර වායුසමීකරණය සහිතව අභ්‍යන්තර අලංකරණය නවීන ලෙස සිදුකිරීමෙන් නව්‍ය හා ඉහළපෙලේ ව්‍යාපාරික පෙනුමක් ද ලැබේ. වැඩිම වුවහොත් ඊට අවශ්‍යවන්නේ බ්‍රිතාන්‍ය කවුන්සිලය (British Council) වැනි තැනක ඇති ප්‍රමාණය සහ පෙනුමයි. ඉන්දියාව, බංගලාදේශය වැනි රටවල සමහර පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ස්වභාවය ඇත්තෙන්ම මෙබඳු ය. මා මේ කියන්නේ හැමවිටම එබඳු කුඩාම ආයතන බිහිවන්නට නියමිත බව නොවේ. මේවා පිහිටුවීම මෙතරම් පහසු නිසා ද, එමෙන්ම ලංකාවේ ආදායම් මට්ටම සැලකූ විට මෙවැනි උපාධි සඳහා ශිෂ්‍යයන් ආකර්ෂණය කර ගැනීම ඉතාමත් පහසුවන නිසාද මේ රටේ බිහිවන්නේ එබඳු උපාධි දෙන ආයතන වන බවයි. එහෙයින් යමෙකු යම් තරමකට හෝ විශාල ආයතනයක් ආරම්භ කළහොත් ඊට ඉතා ඉහළ ශිෂ්‍ය පිරිසක් අද්දවා ගත හැකි ය. ඒ අනුව කවුරුන් කොපමණ සුභවාදී බලාපොරොත්තු තබාගෙන සිටියත් ලංකාවේ බිහිවීමට ඉඩ ඇත්තේ කලා හා කළමනාකරණ උපාධි ලබාදෙන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයි. මෙය අපට පමණක් ඇතිවන තත්ත්වයක් නොවේ. නිදසුනක් ලෙසට කැනඩාවේ ඇති කුඩා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 16 න්ම කලා හා කළමනාකරණ නොවන පාඨමාලාවන් ඇත්තේ එකම එක විශ්වවිද්‍යාලයක පමණකි.[1] එනම් Fairleigh Dickinson University නම් විශ්වවිද්‍යාලයෙහි පමණකි.[2]

ඒ අනුව වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු පීඨවලට බඳවා ගන්නා සංඛ්‍යාව ප්‍රමාණවත් නොවන්නේ ය යන ගැටලුවට පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමෙන් විසඳුමක් දෙන්නට ගියද සිදුවන්නට යන්නේ එසේ වෛද්‍ය පීඨ වරම් අහිමිවන අය ගෙදර සිටිද්දී මුදල් තිබෙන අයට හෝ කළමනාකරණ හා කලා සිසුන්ට උපාධි ලබාගැනීමේ අවස්ථාවන් හිමිවීමයි. එහෙයින් මෙයින් විසඳන්නට යන්නේ නැති ප්‍රශ්නයකැයි කිව හැකි ය.

---

1. en.wikipedia.org/wiki/List–of-Private–Universities–in–Canada (2011-05-08)
2. www.fdu.edu (2011-05-08)

විදේශ විනිමය ඉතිරිකරන්නටත්, උපයන්නටත් හැකි වේ ද?

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවල ඇති ඉඩකඩ සීමිත වීමේ ගැටලුව නිසා විශාල ශිෂ්‍ය පිරිසකට උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගත වන්නට සිදුවන බවත් එයින් විශාල විදේශ විනිමය ප්‍රමාණයක් නිරපරාදේ රටින් පිටට යන බවත් පෙන්වා දෙන සමහරු ඊට විසඳුම වන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇතිකොට ඔවුන්වත්, විදේශ විනිමයත් යන දෙකම රට තුළම රඳවා ගැනීම බව ප්‍රකාශ කරති. තවත් සමහරෙකු ඊටත් වඩා ඉදිරියට යමින් පවසන්නේ විශේෂයෙන්ම ආසියාවෙහි විශාල ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් (මිලියන 2.5 ක් පමණ) වාර්ෂිකව උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගත වන බැවින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කළහොත් අපට ද එයින් යම් ප්‍රමාණයක් ආකර්ෂණය කර ගැනීමට හැකිවීමෙන් විදේශ විනිමය ඉපයීමට ද හැකි බවයි.[1]

පළමුවෙන්ම කිවයුත්තේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ ශිෂ්‍යයන් විදේශගතවීම පිළිබඳව වැරදි මත කිහිපයක්ම ඇති බවයි. මේ අරභයා ප්‍රචලිත මතය වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය සීමාසහිත වන බැවින් ශිෂ්‍යයන් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වෙනත් රටවල් කරා යන බවත් එමගින් විශාල විදේශ විනිමයක් වැයවන බවත් ය. එහෙත් මෙම ගැටලුවේ සත්‍ය තත්ත්වය තේරුම් ගැනීමට නම් එය ලිහා විමසා බැලිය යුතු ය. ඒ සඳහා පහත දැක්වෙන ප්‍රශ්න කිහිපය ඇසීම සුදුසුය.

1. අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගතවන සියල්ලෝ එසේ කරන්නේ අපේ සරසවි ප්‍රවේශය අප්‍රමාණවත් නිසා ද?
2. මේ සඳහා විශාල විදේශ විනිමය ප්‍රමාණයක් වැය වෙනවා ද?
3. මෙම වියදම අනවශ්‍ය වියදමක් ද?
4. මෙබඳු දෙයක් දැකිය හැක්කේ අප රටෙහි පමණක් ද?

කොපමණ ශ්‍රී ලාංකික ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශ ගත වන්නේ ද යන්න පිළිබඳව නිවැරදි සංඛ්‍යා දත්ත නැත. එස්.බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයා පවසා තිබුණේ හය දහසත් හත් දහසත් අතර ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් විදේශයන්හි අධ්‍යාපනය ලබන

---

1. අමින්ද මෙත්සිල පෙරේරා, ''ජාතික ආර්ථික වර්ධනය සහ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල'', ***ලක්බිම***, 2010-08-01, 09 පි.

බවත් ඒ සඳහා වාර්ෂිකව රුපියල් බිලියන 12 ත් 15 ත් අතර මුදලක් වැයවන බවත් ය.[1] ඔහු පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමට මහත් වුවමනාවකින් කටයුතු කරන බැවිනුත් ඒ සඳහා පවත්නා 'අර්බුදය' හුවා දක්විය යුතු බැවිනුත් ඔහු අතින් අදාළ කරුණු අතිශයෝක්තියෙන් යුතුව ඉදිරිපත්වීමේ ඉඩකඩ බෙහෙවින්ම වැඩි බව පිළිගතයුතු ය. කෙසේ හෝ වේවා ඇත්ත සංඛ්‍යාවන් මීට වඩා අඩු වුවත් වැඩි වුවත් මේ ශිෂ්‍ය පිරිස තුළ කණ්ඩායම් කිහිපයක්ම සිටින බව නම් පැහැදිලි ය. ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ පහසුකම් මදිවීම නිසා විදේශගත වන ප්‍රමාණය නිසැකවම ඉන් එකක් වන නමුත් ඊට අමතරව කොහොමටත් විදේශ අධ්‍යාපනයක් ලැබීමට කැමති පිරිසක් ද, එසේම පශ්චාත් උපාධි සඳහා විදේශගතවන පිරිසක් ද, ඊටත් අමතරව සංවර්ධිත රටකට පැන ගැනීම සඳහා උසස් අධ්‍යාපනය ආවරණයක් ලෙස යොදා ගන්නා පිරිසක් ද සිටින බව අමතක නොකළ යුතු ය.

මේ කියන්නේ කිසිදු ගැටලුවක් නැති බව නොවේ. යම් ගැටලුවක් තිබේ. යම් ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් විදේශ ගත වන්නේ ඒ සඳහා කැමැත්තවත්, යහමින් මුදල් හදල් ඇති නිසාවත් නොව වෙන කරන්නට දෙයක් නැති නිසා ය. විශේෂයෙන්ම මේ තත්ත්වය දක්නට ඇත්තේ වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු වැනි පාඨමාලා සම්බන්ධයෙන් වන අතර ඔවුනට ලංකාවේ කීර්තිමත් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලයකට ඇතුළත්වීමට ඉඩ තිබුණානම් කිසිසේත්ම විදේශගත නොවන බව සත්‍යයකි. මේ ගැටලුවට විසඳුමක් අවශ්‍ය ය. එහෙත් දැන් මේ සිදුවන්නේ තත්ත්වය අතිශයෝක්තියෙන් ඉදිරිපත් කිරීමකි. ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය මොන තරම් පුළුල් කළත් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගතවන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවත් ඒ සඳහා වන වියදමත් මුළුමණින්ම නතර කළ නොහැකි ය. මේ තත්ත්වය ඉතා පහසුවෙන් තේරුම් ගැනීම සඳහා ඇමරිකාවේ ප්‍රධාන විශ්වවිද්‍යාල කිහිපයක අධ්‍යාපනය ලබන ශිෂ්‍යයන් අයත්වන රටවල් පිළිබඳ පහත සංඛ්‍යා දත්තය හොඳ පිටුවහලකි.[2]

---

1. www.lankabusinessonline.com/fullstory.php?nid=418857813 (2011-02-09)
2. www.localcollegeexplorer.com/Top–Private–Universities.htm (2011-02-09)

හාවඩ් විශ්වවිද්‍යාලය	
ශිෂ්‍යයන් අයත් රට	**ප්‍රතිශතය**
ඇ. එක්සත් ජනපදය	40.9
ඉන්දියාව	10.2
ජර්මනිය	5.8
එක්සත් රාජධානිය	3.8
පාකිස්ථානය	3.0
චීනය	2.5
ඉරානය	2.1
කැනඩාව	1.8
ඉන්දුනීසියාව	1.6
දකුණු කොරියාව	1.5
ඕස්ට්‍රේලියාව	1.3
රුසියාව	1.3
දකුණු අප්‍රිකාව	1.1
තුර්කිය	0.9
ස්වීඩනය	0.9
ජපානය	0.8
නෙදර්ලන්තය	0.7
ස්පාඤ්ඤය	0.7
මෙක්සිකෝව	0.7
ප්‍රංශය	0.6
බ්‍රසීලය	0.6
ඔස්ට්‍රියාව	0.5
අයර්ලන්තය	0.5
ග්‍රීසිය	0.5
වෙනත්	14.5

ප්‍රින්ස්ටන් විශ්වවිද්‍යාලය	
ශිෂ්‍යයන් අයත් රට	**ප්‍රතිශතය**
ඇ. එක්සත් ජනපදය	42.4
ඉන්දියාව	11.3
එක්සත් රාජධානිය	4.6
ජර්මනිය	3.7
චීනය	2.8
පාකිස්ථානය	2.0
කැනඩාව	1.9
ඕස්ට්‍රේලියාව	1.8
නයිජීරියාව	1.7
ඉන්දුනීසියාව	1.3
රුසියාව	1.2
ඉතාලිය	1.2
ඉරානය	1.1
ද. කොරියාව	1.1
ද. අප්‍රිකාව	1.1
තුර්කිය	1.0
ස්වීඩනය	0.9
ඝානා	0.8
මෙක්සිකෝව	0.7
ස්පාඤ්ඤය	0.6
ජපානය	0.6
පිලිපීනය	0.6
අයර්ලන්තය	0.5
මැලේසියාව	0.5
නෙදර්ලන්තය	0.5
වෙනත්	14.0

යේල් විශ්වවිද්‍යාලය	
ශිෂ්‍යයන් අයත් රට	**ප්‍රතිශතය**
ඇ. එක්සත් ජනපදය	46.4
ඉන්දියාව	10.0
පාකිස්ථානය	3.5
එක්සත් රාජධානිය	2.9
ජර්මනිය	2.7
චීනය	2.7
කැනඩාව	1.7
ඕස්ට්‍රේලියාව	1.7
ඉරානය	1.5
නයිජීරියාව	1.4
ඉන්දුනීසියාව	1.4
ඉතාලිය	1.3
තුර්කිය	1.0
දකුණු අප්‍රිකාව	1.0
රුසියාව	1.0
ස්වීඩනය	1.0
මෙක්සිකෝව	0.9
ද. කොරියාව	0.9
ජපානය	0.7
සව්දි අරාබිය	0.7
නෙදර්ලන්තය	0.6
මැලේසියාව	0.6
ස්පාඤ්ඤය	0.6
බ්‍රසීලය	0.6
බංග්ලාදේශය	0.5
වෙනත්	12.6

පෙන්සිල්වේනියා විශ්වවිද්‍යාලය	
ශිෂ්‍යයන් අයත් රට	**ප්‍රතිශතය**
ඇ. එක්සත් ජනපදය	47.1
ඉන්දියාව	14.3
එක්සත් රාජධානිය	3.7
ජර්මනිය	2.9
චීනය	2.4
පාකිස්ථානය	2.1
කැනඩාව	1.7
ද. අප්‍රිකාව	1.7
ඕස්ට්‍රේලියාව	1.6
ඉරානය	1.3
ඉන්දුනීසියාව	1.1
ඉතාලිය	0.9
තුර්කිය	0.8
ද. කොරියාව	0.8
රුසියාව	0.7
මෙක්සිකෝව	0.7
ජපානය	0.6
බංග්ලාදේශය	0.6
ස්වීඩනය	0.6
නෙදර්ලන්තය	0.6
අයර්ලන්තය	0.6
ස්පාඤ්ඤය	0.5
සව්දි අරාබිය	0.5
වෙනත්	12.2

මෙබඳු ප්‍රධාන විශ්වවිද්‍යාලවල පමණක් නොව අති බහුතරයක් විශ්වවිද්‍යාලවල තත්ත්වය මෙබඳු ය. ඒ බව Local College Explorer වෙබ් අඩවියට ගොස් ඉතා පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගත හැකි ය. මෙයින් කියවෙන්නේ කුමක් ද? මේ ලැයිස්තුවල උඩින්ම ඇති රටවල් සියල්ලෙහිම පාහේ ඉතා පුළුල් උසස් අධ්‍යාපන ඉඩ ප්‍රස්ථාවන් තිබේ. එක්සත් රාජධානිය, ඕස්ට්‍රේලියාව, කැනඩාව, ජර්මනිය, ඉන්දියාව, ප්‍රංශය, ජපානය, රුසියාව, චීනය, ස්වීඩනය හා බංගලාදේශය යනු අපේ ශිෂ්‍යයන් උසස් අධ්‍යාපනය අපේක්ෂාවෙන් යන රටවල් ය. අපේ අය ඒවාට යන අතරතුර ඒ ශිෂ්‍යයන් ඇමරිකාවට යන බව මේ දත්තයන්ගෙන් පැහැදිලි වේ. ඕස්ට්‍රේලියාවේ හා එක්සත් රාජධානියේ ශිෂ්‍යයන් ඇමරිකාවට යන්නේ ඒ රටවල උසස් අධ්‍යාපනයේ කුමන හෝ ආකාරයක ප්‍රමාණාත්මක හෝ ගුණාත්මක අඩුවක් ඇති නිසාද? නැත. වර්තමාන අධ්‍යාපන වෙළඳපොලෙහි ස්වභාවය එයයි. උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය සැලකිය යුතු වන්නේ 'ආනයන හා අපනයන' යන දෙකම සිදුවන තැනක් ලෙස මිස අනුවණ අයුරින් 'ආනයන ආදේශන කර්මාන්ත' ලෙස විශ්වවිද්‍යාල බිහිකිරීමෙන් උසස් අධ්‍යාපනය සොයා විදේශගතවන ශිෂ්‍යයන් සම්පූර්ණයෙන්ම රටතුළ රඳවා ගත හැකි තැනක් ලෙස නොවේ. ඕස්ට්‍රේලියාවට ලෝකයේ නන් දෙසින් ශිෂ්‍යයන් පැමිණෙන්නේත් ඒ අතරම එරට ශිෂ්‍යයන් වෙනත් රටවලට යන්නේත් උසස් අධ්‍යාපනයෙහි ඇති මේ සුවිශේෂ ලක්ෂණය නිසා ය.

ඒ අනුව අප කෙතරම් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය පුළුල් කළත් අපේ දෙමව්පියන් තම දරුවන් විදෙස් අධ්‍යාපනය සඳහා යවනු ඇත. විශේෂයෙන්ම අප ආර්ථික වශයෙන් සංවර්ධනය වෙද්දී මේ තත්ත්වයෙහි වර්ධනයක් ද දැකිය හැකි වනු ඇත. අප වැනි රටවල ශිෂ්‍යයන් විදේශ අධ්‍යාපනය සඳහා යොමුවීමෙහි එක් ප්‍රධාන හේතුවක් වන්නේ ඉන් ලැබෙන අත්දැකීම හෙවත් නිරාවරණයයි. මෙය විශේෂයෙන්ම පශ්චාත් උපාධි සඳහා අදාළ වේ. ඇත්තවශයෙන්ම පෞද්ගලිකව මාගේ මතය වන්නේ ද උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් හොඳම සූත්‍රයවන්නේ ප්‍රථම උපාධිය දේශීයවත් පශ්චාත් උපාධිවලින් එකක් විදේශීයවත් ලැබීම සුදුසු බවයි. කෙසේ වෙතත් සමහර දෙමව්පියෝ ද, ශිෂ්‍යයෝ ද ප්‍රථම උපාධිය සඳහාත් විදේශගතවීම සුදුසුයැයි සලකන අතර ඒ සඳහා අවශ්‍ය ධනය ද ඔවුනට තිබේ. එහෙයින් ඒකාධිපති පාලනයකට මිස උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා

විදෙස්ගතවීම නවතන්නට නොහැකි ය. අනෙක් අතට විශේෂයෙන්ම පශ්චාත් උපාධි මට්ටමේ දී යම් පිරිසක් විදේශ ගතවන්නේ හොඳ පශ්චාත් උපාධියක් කිරීමට නොව ඊට මුවා වී විදේශ රටකට පැන ගැනීම විය හැකි ය. (සමහර විට ඒ දෙකටමයි) මේ රටේ පශ්චාත් උපාධි මට්ටමේ ඉඩකඩ පිළිබඳ ගැටලුවක් නොමැති බව අපි කවුරුත් දනිමු. එහෙයින් මේ අය යන්නේ එක්කෝ හොඳ පශ්චාත් උපාධියක් කිරීමටයි. (එනම් විශේෂයෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරු, වෙනත් පශ්චාත් උපාධි අවශ්‍යතා සහිත වෘත්තීන්හි නියැලෙන්නන් වැනි පිරිස්) නැතිනම් ඒ රටවල පදිංචි වීමටයි. එය නවත්වන්නට නොහැකි ය. ගැටලුව වන්නේ ලංකාවෙන් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගතවන්නන් හා ඒ සඳහා යන වියදම පිළිබඳ ඇඟ කිලිපොලා යන සංඛ්‍යා දත්තය සකසා තිබෙන්නේ මේ පිරිස් ද එකතුකිරීමෙන් වීමයි. මාගේ අවබෝධයේ හැටියට නම් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගත වන්නවුන්ගෙන් බහුතරය අයත්වන්නේ මේ කොටසටයි.

තමන්ගේ දරුවෙක් විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයකට යවන්නට වීම ඇතැම් දෙමව්පියන්ට විශාල ගැටලුවක් වී ඇති බව සැබෑ ය. එහෙත් රටක් වශයෙන් ගත් කල විදේශ අධ්‍යාපනය සඳහා යම් මුදලක් වැයවීම සමහරුන් පෙන්වන්නට උත්සාහ කරන අන්දමේ නිරපරාද වියදමක් වන්නේ නැත. එස්.බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයා කියන ලෙස උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වැයවන විදේශ විනිමය ප්‍රමාණය බිලියන පහලොවක් නම් එහි තේරුම අප ඒ සඳහා වියදම් කරන්නේ අපේ රට වසරකට කරවල හා ටින්මාළු ගෙන්වන්නට කරන වියදමට තරමක් සමාන මුදලක් පමණක් බවයි. 2009 වර්ෂය සඳහා කරවල ගෙන්වීමට බිලියන 8 ක් ද, ටින්මාළුවලට බිලියන 6 ක් ද වශයෙන් බිලියන 14 ක් වැයකොට තිබේ.[1] ඒ අපේ රට වටේම ඉහළ මත්ස්‍ය සම්පතක් ඇති සාගරයක් තිබිය දී ය. අප ඉන්දියාවෙන් ගෙන්නුවත්, ලංකාවේම හැදුවත් කරවල, කරවලම වන බැවින් විදේශ විනිමය ඉතිරිකර ගැනීම වෙනුවෙන් ඒවා අපේ රටේම නිපදවා ගැනීමට කටයුතු කිරීම හැම අතකින්ම යහපත් ය. එහෙත් උපාධිධාරියෙකු විදේශ අධ්‍යාපනය තුළින් බිහිකර ගන්නවා යනු අප අලුත් දැනුමක් සහ නව ලෝකයක් වෙත විවෘත වීමකි. සතයක්වත් පිටරට නොයවා අපේ රටේම ඉතිරිකර ගැනීම කරවල

1. ***Economic and Social Statistics of Sri Lanka***, p 80

සම්බන්ධයෙන් උචිතම දෙය වුවත් උසස් අධ්‍යාපන පිළිබඳ අපේ දැක්ම ඊට වඩා බෙහෙවින්ම වෙනස් එකක් විය යුත්තේ එහෙයිනි.

අනෙක් අතට බටහිර රටවලට උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා යන අයගෙන් අති බහුතරයක්ම ඇත්තෙන්ම කරන්නේ අපේ රටෙන් මුදල් ගෙනගොස් ඉගෙන ගන්නවාට වඩා ඒ රටවලින්ම මුදල් උපයාගෙන ඉගෙන ගැනීමයි. සමහරු ආපසු එද්දී තම අනාගත ජීවිතය වෙනුවෙන් යම් මුදලක් ඉතිරි කරගෙන ද පැමිණෙති. අපේ රටේ මුදල් වියදම් කරන්නට සිදුවන්නේ බොහෝවිටම මැලේසියාව, බංගලාදේශය, ඉන්දියාව, රුසියාව වැනි රටවලට යවන සිසුන්ටයි. මෙය පෞද්ගලික වශයෙන් ගත්කල ඒ පවුල්වලට විශාල බරක් බව සත්‍යයක් වන අතර මීට යම් විසඳුමක් අවශ්‍ය ය. එහෙත් පෙරදී දැක්වූ ආකාරයටම අපේ රටේ ඇති කරන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ගාස්තු පිළිබඳව සළකන විට ඒවායින් මේ දෙමව්පියන්ගේ බර ඔය කියන තරමට සැහැල්ලු වේ යැයි බලාපොරොත්තු විය නොහැකි ය. ඒ අනුව දැන් විමසා බැලිය යුත්තේ අඩුම තරමින් ජාතික වශයෙන් ගත් කලවත් සමහරුන් අපේක්ෂා කරන ආකාරයට විදේශ විනිමය ඉතිරි කිරීමට සහ ඊටත් එහා ගොස් විදේශ විනිමය අද්දවා ගැනීමට ඒවාට හැකිවන්නේ ද යන්නයි. අවාසනාවකට මෙන් ඊට පිළිතුර වන්නේ ද නැත යන්නමයි.

විදේශ විනිමය ඉතිරිකර ගැනීමේ අරමුණු ඉටු නොවීමට ප්‍රධානතම හේතුවක් වන්නේ උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයාම පවසන ආකාරයට මෙරටට පැමිණෙන්නේ විදේශ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල බැවිනි. නිදසුනක් ලෙසට මානිපාල් වෛද්‍ය විද්‍යාලය ඉන් එකක් වන අතර එහි පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ සියයකි. එයින් ශ්‍රී ලංකාව තුළ ඉතිරිවනු ඇත්තේ වැටුප් ආදායම් පමණකි. (ඒද විදේශ ආචාර්යවරු නොගෙන්වන්නේ නම් පමණකි. ඉන්දියාවට අයත් පෞද්ගලික රෝහල්වල සේවය කරන්නේ ඉන්දියානු කාර්ය මණ්ඩල බව අමතක නොකළ යුතු ය) එසේම මේ විශ්වවිද්‍යාලවලට නොමිලේ ඉඩම් ද, බදු සහන ද දීමට නියමිත ය. ඒ නිසාද ලැබෙන ආදායම තවත් අඩුවන බවට අවශ්‍ය නම් තර්ක කළ හැකි ය. මේ සියලු අතුරු කාරණා නොවැදගත් යැයි සලකා අත්හල ද මේවා විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයන් වීම නිසාම ඒවායින් සිදුවන්නේ දැන් සිදුවන ආකාරයටම විදේශ විනිමය

1. www.lankabusinessonline.com/fullstory.php?nid=418857813 (2011-02-09)

පිටට ඇදී යාමම ය. ඇත්තෙන්ම නම් විදේශ ගතවීම වෙනුවට දේශීය පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයකට යාමේ වාසිය වන්නේ ඒ අනුව විදේශ විනිමය ඉතිරිවීම නොව එම ශිෂ්‍යයන්ට ගෙදර සිටම විශ්වවිද්‍යාලයට යාමට හෝ සති අන්තයේ ගෙදර යාමට අවස්ථාවක් ලැබීම පමණකි. මීට වෙනස්ව යම් හෙයකින් විදේශ විශ්වවිද්‍යාල වෙනුවට දේශීය පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇතිවුවහොත් විදේශ විනිමය ඉතිරිවන බව සැබෑ ය. එහෙත් එවිට ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුව වඩාත් බලවත්ව ඉස්මතුවනු ඇත. (ඒ පිළිබඳව පෙරදී විස්තර කර තිබේ)

මෙපරිද්දෙන්ම විදේශ විනිමය උපයා ගැනීම පිළිබඳ අපේක්ෂාව ද පදනමක් සහිත එකක් නොවේ. එහෙත් ඒ බලාපොරොත්තුවේ ප්‍රමාණය තේරුම් ගැනීම සඳහා එස්. බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයාගේ පහත දැක්වෙන අදහස් දැක්වීම ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත. ''අපි බැංගලෝර්හි මානිපාල් වෛද්‍ය විද්‍යාලය උදාහරණයකට ගත්තොත් එයාලට අවුරුද්දකට ඉල්ලුම්පත්‍ර 7000 ක් ලැබෙනවා. ඒත් එයාල අවුරුද්දකට ගන්නෙ 1500 ක් විතරයි. ඉතින් එයාල ශ්‍රී ලංකාවෙ ශාඛාවක් ආරම්භ කළොත් අමතර ඉන්දියානු වෛද්‍ය සිසුන් දාහකට මෙහෙදි වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය දෙන්න පුළුවන්''[1] මේ ගැන අසන්නට ඇත්තේ සරල ප්‍රශ්න කිහිපයකි. මානිපාල් වෛද්‍ය විද්‍යාලයට ඉන්දියානු සිසුන් ගැනීමට අවශ්‍ය නම් ඔවුන් ඒ ශාඛාව ලංකාවේ පිහිටුවන්නේ කුමට ද? අයදුම්පත්‍ර 7000 එන්නේත් ඉන්දියාවෙන් නම් මානිපාල් කියන්නේත් ඉන්දියානු විශ්වවිද්‍යාලයක් නම් ඉතා පහසුවෙන් ඒ රටේ ඒ වෛද්‍ය විද්‍යාලය පිහිටුවීමට හැකියාව තිබියදී එසේ නොකොට අල්ලපු රටට තකහනියේ දුවගෙන එන්නට යම්කිසි උන්මාදයක් වැනි තත්ත්වයක් තිබිය යුතු ය. අනෙක් අතට දහසකට ඉඩ ඇති වෛද්‍ය විද්‍යාලයක් පිහිටුවීම පිළිබඳ අදහස ද වුවමනාවට වඩා චිත්තාකර්ෂණීය එකකි. අපේ රටේ දැනට ඇති වෛද්‍ය පීඨ අට සඳහාම ගන්නේ ශිෂ්‍යයන් 1150 ක් පමණ සංඛ්‍යාවකි.[2] එනම් කොළඹ වෛද්‍ය පීඨයට 191 ක්, පේරාදෙණියට 195 ක්, ජයවර්ධනපුරට 151 ක්, කැළණියට 161 ක් ආදී වශයෙනි. එසේම එස්.බී. දිසානායක ඇමතිතුමා මේ කියන්නේ මානිපාල් (ලංකා) වෛද්‍ය විද්‍යාලයට එන ඉන්දියානු සිසුන් ගණන

---

1. www.lankabusinessonline.com/fullstory.php?nid=418857813 (2011-02-09)
2. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 19

පමණක් දහසක් බවයි. එවිට ඊට ශ්‍රී ලාංකික සිසුන් ද එක් වූ විට එම සංඛ්‍යාව 1500 ක් හෝ 2000 ක් විය යුතු ය. එතුමා කියන පරිදි 20% ක ප්‍රමාණයක් කුසලතා ශිෂ්‍යත්ව මත බඳවා ගන්නා බැවින් අඩුම තරමින් ඒ පිරිසවත් ශ්‍රී ලාංකික විය යුතු අතර එවිට මුළු ගණන 1250 ක් විය යුතු ය. (එනම් ඉන්දියානු ශිෂ්‍ය පිරිස මුළු සංඛ්‍යාවෙන් 80% ක් වූ විට මුළු ශිෂ්‍ය පිරිස) ඒ අනුව මේ බිහිවන්නට යන්නේ හිතාගන්නට බැරි තරම් විශාල වෛද්‍ය විද්‍යාලයකි. (මෙතැනට එතරම්ම අදාළ නොවුනත් යමෙකුට ඇසිය හැකි ප්‍රශ්නවලින් එකක් වන්නේ එවිට ඒ සඳහා වෙන් කෙරෙන ශික්ෂණ රෝහල කුමක් ද යන්නයි)

එම ලිපියේම එස්. බී. දිසානායක ඇමතිවරයා චීනයෙන් සිසුන් ගෙන ඒම ගැන ද කතා කරයි. ''බෙයිජින් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලය ශ්‍රී ලංකාවෙ ශාඛාවක් අරිනවනම් ඒ ගොල්ලන්ට පුළුවන් සියයට විස්සක අමතර ශිෂ්‍ය පිරිසක් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගැනීම පිණිස ගේන්න. දැන් චීන අය ගොඩක් උනන්දුයි ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට''[1] මේ ඉංග්‍රීසි කතාන්දරය ද මානිපාල් වෛද්‍ය උපාධි කතාවටම සමානය. චීනයට ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට අවශ්‍ය නම් කළ යුත්තේ යම් ශිෂ්‍ය පිරිසක් ඉංග්‍රීසි කතා කරන රටකට යැවීමටයි. (දැනටමත් එය සිදුවන බව ඇමරිකානු විශ්වවිද්‍යාලවල අධ්‍යාපනය ලබන විදේශ ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳ පෙර දැක්වූ වගුවෙන් පැහැදිලි වනු ඇත) එසේ නැතිනම් ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි නිපුණ විදේශිකයන් ප්‍රමාණවත් පිරිසක් ශිෂ්‍යයන් හෝ ආචාර්යවරුන් ලෙස තම රටට ගෙන්වා ගැනීමයි. චීන විශ්වවිද්‍යාලයක්ම, චීන ශිෂ්‍යයන් සිය දහස් ගණනක් සමඟ කොහේවත් ඇති ඉංග්‍රීසි පළමු බස නොවන දුප්පත් රටකට පැමිණ ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට වෑයම් කරන්නේ කුමන තර්කයක් මත පිහිටා ද? ඇත්තෙන්ම අපේ උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යතුමා සමහර විට නොදන්නවා විය හැකි නමුත් දැන් බෙයිජින් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලය ඉංග්‍රීසි ඇතුළු අරමුණු කිහිපයක් සාධනය කර ගැනීම සඳහා කරමින් සිටින්නේ (දුප්පත් දූපතක චීන කොලනියක් වන විශ්වවිද්‍යාල ශාඛාවක් ඇරීම වෙනුවට) බටහිර විශ්වවිද්‍යාල කිහිපයක් සමඟ විධිමත් ශිෂ්‍ය හුවමාරු වැඩසටහන්වලට එළඹීමයි. ඒ අනුව යේල් හා කෝනල් වැනි විශ්වවිද්‍යාල සමඟ එක් අර්ධවාර්ෂිකයක් සඳහා ශිෂ්‍යයන් හුවමාරු කර ගැනේ.[2] අපට කීමට ඇත්තේ ඔවුන් තම

1. www.lankabusinessonline.com පෙර වෙබ් ලිපිනයම.
2. en.wikipedia.org/wiki/Peking–University (2011-05-02)

අරමුණු ඉටුකර ගැනීමෙහිලා අපේ බලධාරීන්ට වඩා බෙහෙවින්ම සබුද්ධික බව පමණකි.

මේ තරම් අප්‍රායෝගික අන්ත සුබවාදයකට නොගියත් අපේ රටේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇතිවුවහොත් යම් ප්‍රමාණවත් විදේශ ශිෂ්‍ය පිරිසක් ඒවාට එනු ඇතැයි සමහරු බලාපොරොත්තු වේ. අමින්ද මෙත්සිල පෙරේරා මෙසේ පවසයි. ''මේ හා සමගාමීව මෙන්ම නොදෙවෙනි ශුද්ධ විදේශ විනිමයන් උපයා ගත හැකි අනෙක් ක්ෂේත්‍රය තෘතිය අධ්‍යාපනික වෙළඳපොලයි. ලෝක ආර්ථික පුරෝකථනයන්ට අනුව 2012 වන විට ආසියාතික කලාපවල උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදෙස්ගත වන්නන්ගේ ප්‍රමාණය මිලියන 2.5 කි. අපගේ අධ්‍යාපනික ක්‍රමවේදයන්ගේ ගුණාත්මකභාවය නිසා මෙයින් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් ආකර්ෂණය කර ගැනීමට අපට හැකියාවක් ඇත. මේ බව තේරුම්ගත් නිසාදෝ, මෙරටට කාලයක් තිස්සේ අවැසිව තිබුණු පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සංකල්පය ගැන රජයේ අවධානය යොමුවීම ප්‍රශංසනීය ය.''[1] එස්. බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයාගේ අදහසට වඩා මෙහි විවෘත සහ ප්‍රායෝගික බවක් ඇත. ඔහු කියන්නේ ඉල්ලුමක් ඇති බැවින්, සැපයීමේ ඉඩ ප්‍රස්ථාවක් අපට ඇති බවයි. එහෙත් මෙහිදී ඔහු නොසලකන කාරණය වන්නේ එකී ඉල්ලුම සහ ඔහු යෝජනා කරන සැපයුම අතර විශාල නොගැලපීමක් තිබෙන්නේය යන්නයි.

විදේශගතව අධ්‍යාපනය ලැබීමට සූදානම් ශිෂ්‍යයෙකු තමන් යා යුතු තැන තීරණය කිරීමේ දී බලපාන සාධක මොනවාද? සමහරු හොඳම රටක හොඳම විශ්වවිද්‍යාලයකට යති. හාවඩ්, ඔක්ස්ෆර්ඩ්, මෙල්බර්න් වැනි විශ්වවිද්‍යාල එබඳු ඒවා ය. තවත් සමහරුන් විශ්වවිද්‍යාලයට වඩා වැදගත් කොට සලකන්නේ රටයි. බටහිර දියුණු රටවල විශ්වවිද්‍යාලයන්ට යාමට ශිෂ්‍යයන් පොරකන්නේ ඒ රටවල ඇති චිත්තාකර්ෂණීය බව හේතුකොටගෙන ය. තවත් සමහරු වැදගත් කොට සලකන්නේ විශ්වවිද්‍යාලයයි. එනම් සමහරු ගුණය ද තවත් සමහරු ලාභය ද සලකති. නිදසුන් ලෙස සමහර ශිෂ්‍යයන් ජවහර්ලාල් නේරු විශ්වවිද්‍යාලය හෝ දිල්ලි විශ්වවිද්‍යාලය තෝරා ගන්නේ රට කෙසේ වෙතත් විශ්වවිද්‍යාලය හොඳය යන අදහසිනි. අපේ ශිෂ්‍යයන්

---

1. අමින්ද මෙත්සිල පෙරේරා, ''ජාතික ආර්ථික වර්ධනය සහ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල'', ***ලක්බිම***, 2010-08-01, 9 පි.

බංගලාදේශයේ වෛද්‍ය විද්‍යාලවලට යන්නේ රට හොඳ නිසාවත්, එම වෛද්‍යවිද්‍යාලය ගුණාත්මක නිසාවත් නොව අප කවුරුත් දන්නා පරිදි එය ලාභ නිසාය.

තත්ත්වය මෙසේ තිබිය දී අපේ රටේ පිහිටුවන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට පැමිණීමේ හේතුවක් විදේශ ශිෂ්‍යයන්ට තිබිය හැකි ද? 'රට' පිළිබඳ සාධකය මෙහිදී අපේ වාසියට නැති බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත. ශ්‍රී ලංකාව ධනවත් රටක් නොවනවා පමණක් නොව විශාල හෝ බලවත් රටක් ද නොවේ. ඉන්දියාව ධනවත් නැතත් දේශපාලන, ආර්ථික හා සංස්කෘතික වශයෙන් එය හිමිකරගෙන ඇති ආධිපත්‍යධාරී හා කැපී පෙනෙන සුළු තත්ත්වය නිසා අපට නැති ආකර්ෂණයක් ඉන්දියාවට ද තිබේ. අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අප සැලකිය යුතු ජයග්‍රහණ ලබාගෙන තිබුණ ද ඒවා තේ, ක්‍රිකට්, සංචාරක ස්ථාන හා ථේරවාදී බුදුදහම වැනි දේ මෙන් ප්‍රචලිත වී නැත. ඒ නිසා තවමත් රටක් ලෙස ශ්‍රී ලංකාව පවතින්නේ උසස් අධ්‍යාපනය සොයා විදේශ ගත වීමට කැමති වෙනත් රටවල සිසුනට ඇස නොගැටෙන තැනක ය. මේ අයගෙන් සැලකිය යුතු කොටසක් ආකර්ෂණය කර ගැනීමට නම් එහෙයින් ගුණාත්මකභාවය හෝ ලාභදායී බව මුල් කරගත් ප්‍රචාරණ ව්‍යාපාරයකට යාමට අපට අනිවාර්යයෙන්ම සිදු වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු එසේ උසස් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලට තරගකාරී ලෙස ඉදිරිපත් කළ හැකි භාණ්ඩයක් ද යන්න දැන් මතුවන ප්‍රශ්නයයි.

මේ යෝජනාව ඉදිරිපත් කරන අමින්ද මෙත්සිල පෙරේරාම කියන්නේ ''අපගේ අධ්‍යාපනික ක්‍රමවේදයන්ගේ ගුණාත්මකභාවය නිසා මෙයින් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් ආකර්ෂණය කර ගැනීමට අපට හැකියාවක් ඇති'' බවයි. දැන් මතුවන සරල ප්‍රශ්නය මෙයයි. ඔහුම පිළිගන්නා පරිදි මෙතෙක් කල් මේ රටේ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබා දුන්නේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියෙන් නම් අප වෙළඳපොලට දැමිය යුත්තේ ඒ කීර්තිමත් ඉතිහාසයක් සහිත භාණ්ඩය විනා එබඳු කිසිදු සහතිකයක් හෝ විශ්වාසයක් නැති අලුත්ම එකක් වන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය වන්නේ කුමන සාධාරණ තර්කයක් මත ද? ඇත්තවශයෙන්ම තුන්වන ලෝකයේ රටක අලුතින්ම පටන් ගන්නා ඉතිහාසයක් නැති විශ්වවිද්‍යාලයක් පිළිබඳව යමෙක් ඒ හැටි විශ්වාසයක්

තබතැයි සිතීම දුෂ්කර ය. එය පෞද්ගලික ලාභ අපේක්ෂිත විශ්වවිද්‍යාලයක් වූ විට තත්ත්වය තවත් උග්‍ර වේ. ගුණාත්මක උසස් අධ්‍යාපනයක් පිළිබඳව රාජ්‍ය අංශය කෙරෙහි වැඩි විශ්වාසයක් තැබීම ලෝකයේ බහුතරයක් රටවල දැකිය හැකි සුලබ ලක්ෂණයකි. ලංකාවේම වුව විදෙස් වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය ගැන පළකරන දැන්වීම්වල 'රුසියාවේ පිලිගත් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලයක' නැතිනම් 'ජෝර්ජියාවේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලයක' ආදි වශයෙන් සඳහන් කරන්නේම ඒ නිසා ය. පෞද්ගලික ඒවායින් ඒ විශ්වාසය අත්කර ගෙන ඇත්තේ ලාභ නොලබන ඒවා ය. ලාභයම හඹා නොයමින් ප්‍රමිතීන් සුරක්ෂිත කිරීමට වෙහෙසෙන ගතියක් මේ දෙවර්ගයෙහිම දක්නට හැකිවීම ඊට හේතුවයි.

අනෙක් සාධකය ලාභදායී බවයි. එහෙත් එහිදී ද අප සිටිනු ඇත්තේ ඉතා අවාසි සහගත තැනකයි. දැනටමත් අපේ රටේ යෝජිත පෞද්ගලික වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය රුපියල් ලක්ෂ හැට පහක් සීයක් අතර ගණනකට තීන්දු වී තිබීමෙන්ම ලක්ෂ හතලිහක් පනහක් පමණ මුදලකට එය ලබා දෙන බංගලාදේශය වැනි රටවල් සමඟ අපට තරග කිරීමේ ඉඩක් නොපවතින බව පැහැදිලි වේ. සාමාන්‍ය වෙළඳපොල තත්ත්වයන් යටතේ දී කොහොමටත් ඉන්දියාව, බංග්ලාදේශය හා වියට්නාමය වැනි රටවල්වලට වඩා අඩු පිරිවැයකින් එය කිරීමේ හැකියාවක් අපට නැති බව නිසැක ය.

ඇත්ත වශයෙන්ම ගුණාත්මකභාවය හා ලාභදායී බව යන දෙඅංශයෙන්ම තරගකාරී ලෙස උසස් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලට පිවිසීමේ හැකියාව අපට ඇත්තේ ඔය කියන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලින් නොව පවත්නා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලින්ම ය. ඕස්ට්‍රේලියාව, බ්‍රිතාන්‍යය වැනි ජාත්‍යන්තර උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය ජයගත් රටවල්වල ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රමවේදය ද එයම ය. අමින්ද මෙත්සිල පෙරේරා පවා නිවැරදිව නිරීක්ෂණය කර ඇති පරිදි අපේ අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයන්ගේ ගුණාත්මකභාවය විදෙස් සිසුන් ආකර්ෂණය කර ගැනීම සඳහා සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ය. මේ පිළිබඳව පසුව විස්තරාත්මකව සාකච්ඡා කෙරේ. කෙසේ වෙතත් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල නම් විදේශ විනිමය ඉපයීමේ මාර්ගයක් ලෙස උපයෝගී කර ගැනීමට ඇති ඉඩකඩ ඉතාමත්ම සීමිත බව කිව යුතු ය.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීම සමාජ අසාධාරණයට මගපාදන්නේ නැත් ද?

අපේ අධ්‍යාපන වෙළඳපොලෙහි ස්වභාවය අනුව මේ රටට වැඩියෙන් පැමිණෙන්නේ වෛද්‍ය හෝ ඉංජිනේරු පීඨ නොව කලා හා කළමනාකරණ පීඨ බව පෙරදී විස්තර කෙරිණ. වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු පාඨමාලාවල ගැටලුව වනු ඇත්තේ ගුණාත්මකභාවය නම් කලා හා කළමනාකරණ උපාධිවලින් ඇති කරනු ඇත්තේ සමාජ අසාධාරණයයි. ඊට හේතුව අන් කිසිවක් නොව රැකියා වෙළඳපොලේදී රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල උපාධිධාරීන් පරදවා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල උපාධිධාරීන් ජය ගැනීමේ වැඩි ඉඩක් තිබීමයි. මේ වාක්‍යය ඇසෙත්ම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට පක්ෂ පිරිස් උද්දාමයෙන් ඉපිලෙමින් අසනු ඇත්තේ ඊට හේතුව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල උපාධිධාරීන් වඩා ගුණාත්මක වීම නොවේ ද කියා ය. නැත. ඊට හේතුව ඒ අය ඉහළ ගුණාත්මකභාවයකින් යුක්ත වීම නොව ඔවුන් වඩා 'පොෂ්' වීමයි. (මීට ඇති සිංහල තේරුම් වන්නේ ජේත්තුකාර, තන්වැසි හා නාගරික ආදියයි. එහෙත් අරුත හොඳින් දනවන්නේ 'පොෂ්' යන්න මගින්ම ය.) ශ්‍රී ලංකාවේ සම්මුඛ පරීක්ෂණවලදී ඉතා අනවශ්‍ය වටිනාකමක් දෙමින් සලකා බැලෙන 'වාණිජමය අගයන්' නැතිනම් 'ආලවට්ටම් අංග' රජයේ උපාධිධාරීන්ට වඩා දැකිය හැකිවනු ඇත්තේ සාපේක්ෂව ඉහළ සමාජ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල උපාධිධාරීන් අතර ය. ඒ අනුව අද කලා උපාධිධාරීන් අතර පමණක් දක්නට ලැබෙන විරැකියා ප්‍රශ්නය ඒ අනාගතයේදී කළමනාකරණ, නීති, තොරතුරු තාක්ෂණ පමණක් නොව විද්‍ය උපාධිධාරීන් අතර ද (ඔවුන් ද බොහෝ විට යන්නේ කළමනාකරණ රැකියාවන්ටම වන බැවින්) දක්නට හැකිවනු ඇත. මෙහිදී මතක තබාගත යුතු ම දෙයක් වන්නේ මේ රටේ උගත් විරැකියාව යනු ඉන්දියාවේදී මෙන් බිම බලාගෙන ඉවසන දෙයක් නොව අවි අතට ගෙන සටන් කරන්නට හා ලේ හලන්නට පොළඹවන දෙයක් බව ඔප්පු වී ඇති බවයි.

මේ තත්ත්වයට සාධක ගණනාවක් බලපායි. එක් අතකින් අප රටෙහි මේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවන්නට උත්සාහ කරන්නේ කිසිදු විධිමත් අධ්‍යයනයකින් පසුව නොවේ. ඉන්දියාව වැනි රටවල

තත්ත්වය මීට වඩා හාත්පසින්ම වෙනස් ය. විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයන්ට තම රටේ ශාඛා පිහිටුවීම සඳහා අවසර දීමට ඉන්දියාව තීරණය කළේ ඒ පිළිබඳව කෙරුණු සමීක්ෂණයකදී ඉදිරි වර්ෂ පහ තුළ ඒ රටෙහි ලක්ෂ පහක උපාධිධාරී හිඟයක් ඇතිවන බවට කරුණු හෙලි වූ පසුව ය.[1] ඒ අනුව ඉන්දියාවෙහි විශ්වවිද්‍යාල පුළුල් කිරීම යනු ඒ රටේ ආර්ථික සංවර්ධනයේ සහ වෙළඳපොලෙහි අවශ්‍යතා සමඟ මනා ලෙස සම්බන්ධ වූවකි. එහෙත් අපේ රටෙහි එය කරන්නට යන්නේ කිසිදු අධ්‍යයනයකින් පසුව නොව බැලූබැල්මට පෙනෙන දේවල් යථාර්ථයන් ලෙස වරදවා වටහා ගැනීම නිසා ය. ඉන්දියාවෙහි දළ සහභාගිත්ව අනුපාතය (GER) 11% ක් පමණක් වන අතර එය ඉතාමත්ම පහළ අගයක් වන බැවින් ඔවුනට එය 15% මට්ටම දක්වාවත් ඉහළ නංවා ගැනීමට අවශ්‍ය ය. අපේ එම අනුපාතය 21% ක් වන අතර ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාවේ සභාපතිතුමාමත් කියන්නේ එය දකුණු ආසියාවේ ඉහළම අගය බවයි.[2] ඉතින් දැනට විශ්වවිද්‍යාල 15 ක් පමණක් ඇති අප ඉදිරි වර්ෂය දෙක තුළ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 25 ක්ම අරඹමින් අපේ රටේ උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව විප්ලවීය ලෙස වැඩි කරන්නට යන්නේ සැබෑ අවශ්‍යතාවක් ඇති නිසා නොව වචනයේ පරිසමාප්ත අර්ථයෙන්ම කිවහොත් නිකමට ය. එහෙත් කිසිදු සෙවිල්ලක් බැලිල්ලක් නොමැතිව මෙසේ නිකමට ගන්නා පියවරයන්හි ප්‍රතිඵල අති භයානක විය හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාව යනු ලෝකයේ බිහිසුණම කැරලි තුනකට මුහුණ දුන් රටකි. ඊට ප්‍රධානතම හේතුවක් ලෙස නිදහස් අධ්‍යාපනය මගින් ඇතිකරන ලද සමාජ සංචලනය, විද්වතුන් විසින් හඳුනාගෙන ඇති බව ප්‍රකට ය. එහි තේරුම නිදහස් අධ්‍යාපනය යනු නරක දෙයක් බව නොවේ. එය ඉතා හොඳ දෙයකි. එහෙත් හොඳ දේ මගින් ඇති වන්නේ හොඳ ප්‍රතිඵල පමණක්ම නොවේ. නිදහස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය මගින් පහළ සමාජ පංතීන්වල තරුණයන්ව ද උගතුන් බවට පත් කරනු ලැබූව ද ඒ අයගේ අපේක්ෂාවන් තෘප්තිමත් වන අයුරින් ඔවුනට රැකියා සැපයීමට හැකියාවක් ආර්ථිකයට නොවුණි. මෙය සිදුවූයේ අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්තවීමට සාපේක්ෂව ආර්ථිකය

---

1. news.bbc.co.uk / 2 / hi / South – asia / 8567737.stm (2011-01-05)
2. ගාමිණී සමරනායක, ***ශ්‍රී ලංකා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයේ ගැටලු හා අනියෝග පිළිබඳ සමස්ථාවලෝකනයක්***, මහරගම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2010, 19 පි.

ප්‍රසාරණය නොවීම හේතුවෙනි. වඩා නිවැරදිව කිවහොත් ආර්ථික වර්ධනයේ වේගය අභිබවා අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කිරීමේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. ඒ අනුව විශාල උගත් රැකියා වියුක්තියක් ද එමගින් විශාල අපේක්ෂා භංගත්වයක් හා අසහනයක් ද ඇතිවිය. 1973 ජනසංගණනයට අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ සාක්ෂරතාව 80.8% ක් (පිරිමි සඳහා 86.9%ක්) තරම් ඉහළ අගයක් ගත් අතර ඒ වර්ෂය සඳහා රැකියා වියුක්තිය අ.පො.ස (සා/පෙ) සමත්වූවන් අතර 47.4% ක් ද, උසස් පෙළ සමත්වූවන් අතර 44.4% ක් ද උපාධිධාරීන් අතර 16.2% ක් ද තරම් ඉතා ඉහළ අගයක් ගෙන තිබිණ.[1] ඉතින් ඊට වසර දෙකකට පෙර කැරැල්ලක් ඇති වී තිබීම ගැන පුදුම විය යුතු නැත. ඉතා කෙටියෙන් කිවහොත් නූගතුන් අතර විරැකියාව මගින් සොරුන් හා මංකොල්ලකරුවන් ද උගතුන් අතර විරැකියාව මගින් කැරලිකරුවන් හා විප්ලවවාදීන් ද බිහිවෙතැයි කිව හැකි ය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විසි පහක් හදිසියේම පිහිටුවීමේ එස්. බී. දිසානායක අමාත්‍යවරයාගේ ව්‍යාපෘතිය එබඳු කැරලිකරුවන් හා විප්ලවවාදීන් බිහිකිරීමේ කටයුත්තක් වීමේ ඉඩ ඉතා ඉහළ ය.

අපේ රටේ පවත්නා විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියෙන් බිහිවන උපාධිධාරීන්ගේ තත්ත්වය කෙබඳු ද? පෙරදී සඳහන් කළ අයුරින්ම කලා හැරුණු විට අනෙක් පීඨයන්හි ශිෂ්‍යයන්ගේ ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ බරපතළ ගැටලු නැත. එහෙත් මේ අයට හොඳින් ඉංග්‍රීසි කතා කළ නොහැකි ය. අනෙක් ආලවට්ටම් අංග බොහෝමයක් ද ඔවුන් තුළ දක්නට නැත. එය බරපතළ අඩුපාඩුවක්වත් පුදුමයට කරුණක්වත් නොවන්නේ නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය හා තරගකාරී උසස් පෙළ විභාගය මගින් සිදුවන්නේ දක්ෂයින් තෝරාගෙන විශ්වවිද්‍යාලයට එවීමක් මිස 'පොෂ්' අයව තෝරාගැනීමක් නොවන බැවිනි. අඩු වැඩි වශයෙන් ගත්විට විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයන්ගෙන් අති බහුතරයකටම ඉංග්‍රීසි පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් තිබේ. එය සමහර විටෙක ඉංග්‍රීසි දැනුම පිළිබඳ ප්‍රශ්නයකි. තවත් සමහර විටෙක උච්චාරණ විධිය පිළිබඳ ප්‍රශ්නයකි. එහෙත් වාසනාවකට මෙන් විශේෂයෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල මට්ටමේදී පවතින්නේ දක්ෂයාගෙන් ඉංග්‍රීසි ද අපේක්ෂා කරන තත්ත්වයක් මිස ඉංග්‍රීසි දන්නා පුද්ගලයා දක්ෂයා ලෙස සලකන ක්‍රමයක් නොවේ. ඒ සමගම උසස්

---

1. ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, ***වාර්ෂික වාර්තාව 2006***, විශේෂ සංඛ්‍යාලේඛණ පරිශිෂ්ටය, 9 වන සංඛ්‍යා සටහන.

අධ්‍යාපනය රාජ්‍ය ඒකාධිකාරයක් බැවින් තවමත් මේ තත්ත්වයට සැලකිය යුතු බාහිර අභියෝගයක් නැත. ඒ අනුව සාමාන්‍යයෙන් සිදුවන්නේ උපාධිධාරියා වසර කිහිපයක ඇවෑමෙන් අත්‍යවශ්‍ය ඉංග්‍රීසි කුසලතාවය ද එමෙන්ම වාණිජ ඉංග්‍රීසිය ඇතුළු ආලවට්ටම් අංග ද ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ග්‍රහණය කර ගැනීමයි. පසුගිය දශක පහ තිස්සේ ක්‍රියාත්මක වූ අපේ සමාජ ක්‍රමයට විශේෂ ප්‍රශංසාවක් පිරිනැමිය යුතු වන්නේ කුමන බාධා පැවතිය ද දක්ෂයින්ට 'පොෂ්' වීමටත් ඒ හරහාම සමාජයේ පහළ තට්ටුවල සිට මතු මහලට නැග ගැනීමටත් අවස්ථාවක් එනම් විශේෂයෙන්ම ප්‍රමාණවත් කාලයක් එමගින් ප්‍රදානය කර දී තිබූ බැවිනි.

ඇත්තවශයෙන්ම කුමන දුර්වලතා සහ අඩුලුහුඬුතා පවතින්නේ වී නමුදු නිදහස් අධ්‍යාපනය හා ස්වභාෂා ප්‍රතිපත්තිය නිසා ශ්‍රී ලංකා සමාජය තුළ පැහැදිලි ප්‍රතිජනනාත්මක වෙනසක් සිදුව ඇත. ඒ වෙනස අන් කිසිවක් නොව සමාජයේ බොහෝ ක්ෂේත්‍රවල ඉංග්‍රීසි කතා කරන්නවුන්ට එතෙක් තිබූ අනවශ්‍ය ආධිපත්‍යය බිඳ වැටී යාමයි. එය වඩාත් ප්‍රකටව පෙනෙන්නේ ක්‍රිකට් සහ දේශපාලනය යන ක්ෂේත්‍ර දෙකේදී යැයි කිව හැකි ය. 1970 දශකයේ අගභාගය වනතෙක්ම ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රිකට් තුළ පැවතියේ ඉංග්‍රීසිය හා පොෂ්කම තීරක මිම්මක් සේ භාවිත වන ක්‍රමයකි. ගමේ පාසලට නොව රාජකීය - සාන්ත තෝමස් ආධිපත්‍යයෙන් ආනන්දයට හා නාලන්දයට ක්‍රිකට් නායකත්වය මාරුවීමේදී පවා ඇති වූ ප්‍රතිරෝධයන් පිළිබඳව ඉතිහාසයේ සඳහන් ය. දැන් තත්ත්වය කොතෙක් වෙනස් ද යත් වර්තමානයේ ක්‍රිකට් කණ්ඩායම පිරී ඇත්තේ ඉංග්‍රීසි වරද්දන බහුතරයකිනි. ශ්‍රී ලංකාවට ලෝක ශූරයන් හා අනුශූරයන් වීමට මග පාදන ලද්දේ මේ ප්‍රජාතන්ත්‍රීය වෙනස බවට සැකයක් තිබිය නොහැකි ය.

දේශපාලනයෙහි ද දැන් මේ වෙනස ඇතිවී තිබේ. මීට දශක තුනකට හතරකට පෙර කැබිනට් මණ්ඩලයක ප්‍රභූ පසුබිමකින් නොපැමිණි අයෙක් වූයේ නම් ඒ ඉතා කලාතුරකිනි. කොටින්ම කම්කරු හා වාමාංශික ව්‍යාපාරයන්ට පවා එකල නායකත්වය දුන්නේ ප්‍රභූන් ය. එහෙත් දැන් ඒ තත්ත්වය සම්පූර්ණයෙන්ම වාගේ කණපිට හැරී ඇත. යුද හමුදාව තුළත් දැන් ඇත්තේ මීට සමානම තත්ත්වයකි. රැජිනගේ ඉංග්‍රීසි කතා නොකරන ජනාධිපතිවරයෙක්, ආරක්ෂක ලේකම්වරයෙක්

හා යුද හමුදාපතිවරයෙක් යටතේ එතෙක් කල් කළ නොහැකි දෙයක් සේ පෙණුනු එල්.ටී.ටී.ඊ. ය පරාජය කරනු ලැබිණ. එහි තේරුම කාර්ය සාධනය සම්බන්ධයෙන් ගත්කල ඉංග්‍රිසි දැනුම යන්න කොහෙත්ම වැදගත් වී නැති බවයි. තරග දිනන ක්‍රිකට් කණ්ඩායමක් මෙන්ම යුද්ධ දිනන ත්‍රිවිධ හමුදාවක් ද ඇති වී ඇත්තේ ඉංග්‍රීසි වැනි අනවශ්‍ය සීමාවන් නොමැතිව සිවුදෙසින් පැමිණෙන දක්ෂයින්ට ඒවායෙහි දොරටු දැන් විවෘත වී ඇති බැවිනි. මේ තත්ත්වය ඇති වූයේ නිදහස් අධ්‍යාපනය හා ස්වභාෂා ප්‍රතිපත්තිය නිසා අධ්‍යාපනයේ ඉහලටම ගමන් කළ ප්‍රමාණාත්මක වශයෙන් අතිවිශාල සංඛ්‍යාවක් වූ 'උගත් ජන ගඟක්' සෑම ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍රයක් ඉදිරිපිටම අපේක්ෂා සහගතව පෙළගැසෙන්නට වූ නිසා ය. එතෙක් ප්‍රභූ දරුවන්ට සීමා වී තිබූ මේ බොහෝ ක්ෂේත්‍ර වෙත දැනුමින් හා කුසලතාවෙන් සන්නද්ධ මේ නව බලවේගය සම්ප්‍රාප්ත වෙත්ම ඒවායෙහි එතෙක් පැවති ගතානුගතික රීතීන්, සම්ප්‍රදායන් හා මිනුම් දඬු වෙනස් කරගන්නට සිදුවිය. 'ඉංග්‍රීසි' යනු එසේ වෙනස් වූ ප්‍රධානතම මිණුම් දණ්ඩක් හා රීතියකි. පෙර දැක් වූ ක්ෂේත්‍රවලට අමතරව තවත් බොහෝ තැන්වල ඉංග්‍රිසි හා පොෂ්කම පිළිබඳ අනවශ්‍ය හා හානිකර වැට කඩුල්ල බිඳ වැටීමෙන් දැන් කුසලතාපූර්ණ කණ්ඩායමකට ඉඩ ලැබී ඇත. සිනමාව, වෙළඳ දැන්වීම් නිර්මාණ ක්ෂේත්‍රය ආදිය මීට හොඳ නිදසුන් ය. එහෙත් අවාසනාවකට මෙන් ක්ෂේත්‍ර බොහෝ ගණනක තවමත් පවතින්නේ 'ඉංග්‍රීසි පුළුවන් කෙනා යනු දක්ෂයා ය' යන නිර්ණායකය මත පිරිස් බඳවා ගන්නා ක්‍රමයකි.

රටකට භාෂා ප්‍රතිපත්තියක් අවශ්‍ය ය. ඇත්තෙන්ම අපේ භාෂා ප්‍රතිපත්තිය තරම් විවාදාපන්නවූවා වූත් අත්හදා බැලීම්වලට ලක් වූවාවූත් තවත් දෙයක් නැති තරම් ය. 1948 දී නිදහස ලැබුව ද ඉංග්‍රීසියම රාජ්‍ය භාෂාව ලෙස තවදුරටත් පවත්වාගෙන යාමට අපේ මුල්ම රජය කටයුතු කළේ ය. ඒ වරද නිවැරදි කරන්නට 1956 දී සිංහල රාජ්‍ය භාෂාව කළ ද එහිදී ඇති වූ උද්ඝෝෂය නිසා සිදුවූයේ ඉංග්‍රීසිය සම්පූර්ණයෙන්ම ඉවත හලන ප්‍රතිපත්තියකට යාමයි. එහෙත් 1980 දශකය පමණ වන විට නීතිමය තත්ත්වයන් කෙසේ වෙතත් ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්කල ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජය තමන්ට වඩාත් ගැළපෙන භාෂා ප්‍රතිපත්තිය සකසා ගැනීමට සමත් වූ බව කිව හැකි ය. එනම් ස්වභාෂාවන්ගෙන් ඉගෙන ගන්නා හා එදිනෙදා කටයුතු කරන අතරතුර ප්‍රමාණවත් ඉංග්‍රීසි දැනුමක් සහිතවීමයි. රටකට හා ජාතියකට අනන්‍යතාවක්

ඇතිවීමට භාෂාව ද ප්‍රධානතම සාධකයකි. සියලු අනන්‍යතා අත් හැර අනවශ්‍ය තරම් 'ජාත්‍යන්තර' වන්නට ගියහොත් ඉතිරිවන්නේ ඉඩමක සිටින මිනිසුන් පිරිසක් විනා රටක සිටින ජාතියක් නොවේ. එමෙන්ම ජනගහනයෙන් අතිබහුතරයක් දෙනා කතා කරන භාෂාව වෙනුවට ඉංග්‍රීසිය පරිපාලන භාෂාව වන්නේ නම් එය සමූහාණ්ඩුවක් නොව කල්ලි පාලනයකි. නැතිනම් රදල වැඩවසම් පාලනයකි. ඒ අනුව මේ රටෙහි සියලු කටයුතු සිදුවිය යුත්තේ සිංහලෙන් හා දෙමළෙන් වන අතර අන්තර්ජාතික කටයුතු, ඉහළ ශාස්ත්‍රීය කටයුතු, දැනුම ලබා ගැනීම ආදියට පමණක් ඉංග්‍රීසිය භාවිත විය යුතු ය. දශක කිහිපයක අත්දැකීම් ඇසුරෙන් මේ රටේ ප්‍රායෝගික වශයෙන් ඇති වූයේ මේ මහඟු ප්‍රතිපත්තියයි. පෙර සඳහන් කළ පරිදිම දේශපාලනය, හමුදාව, ක්‍රිකට් ඇතුළු ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක ඇති වූ වෙනස්කම් මගින් පිළිබිඹු වූයේ ද ඇතිව තිබූ මේ සමාජ වෙනසයි.

ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ගේ දැනුවත් මැදිහත්වීමකින් නිර්මාණය නොවූවත්, 1990 දශකය වනවිට ශ්‍රී ලංකාවේ භාෂා ප්‍රතිපත්තිය එසේ එය ප්‍රවේශ විය යුතු හොඳම මාවතට පිවිස තිබිණ. (13 වන සංශෝධනය මගින් දෙමළ භාෂාව ද රාජ්‍ය භාෂාවක් කිරීමෙන් සුළු ජාතියට තිබූ ප්‍රධාන දුක් ගැනවිල්ලට ද විසඳුම් ලැබී තිබූ බව අතුරු කාරණයක් වශයෙන් සඳහන් කළ යුතු ය.) සිංහල හා දෙමළ ප්‍රධාන භාෂාවන් ලෙසත් අවශ්‍ය තැන දී ඉංග්‍රීසියත් යන්න එම සූත්‍රයයි. 1990 වන විට මෙය පරිපූර්ණ වී තිබුණේ යයි මෙයින් නොකිය වෙයි. එහෙත් නිශ්චිතවම ඒ මාවතට ප්‍රවේශ වී තිබිණ. තව දශක කිහිපයක් එයාකාරයෙන්ම ගමන් කළා නම් 'ඉංග්‍රීසි' යනු සමාජ පෙළැන්තිය නිර්ණය කිරීමේ මිනුම් දණ්ඩක් ලෙස නොව ලොව සමඟ සම්බන්ධ වීමේ උපක්‍රමයක් ලෙස භාවිතවන සමාජයක් යම් ප්‍රමාණයකට හෝ ඇතිවිය හැකිව තිබිණ. එහෙත් මේ ක්‍රියාවලියට පළමු මාරක පහර එල්ල වූයේ මධ්‍යම පංතියට සරිලන ප්‍රමාණවත් රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාවක් නොවීමෙන් දෙමව්පියන් සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාවකට ඒ වෙනුවට විකල්පයක් සෙවීමට සිද්ධවීමෙනි. ඒ විකල්පය වූයේ ජාත්‍යන්තර පාසල් ය. හොඳ අධ්‍යාපනයක් සොයා ගිය ඔවුන්ට ලැබුණේ අධ්‍යාපනයට වඩා ඉංග්‍රීසි භාෂා පුහුණුවකි. 1970, 80 දශකවලදී පැවතියේ ඉංග්‍රීසි කතා කරන පවුල්වලින් පැමිණි දරුවන් පවා පාසලේදී ස්වභාෂා අධ්‍යාපනයක් ලබන තත්ත්වයකි. එහෙත් දැන් සිදුවන්නේ එහි අනෙක්

පැත්තයි. එනම් ස්වභාෂා කතාකරන පසුබිම්වලින් පැමිණෙන ළමයි ජාත්‍යන්තර පාසල්වලදී ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගනිති. ඒ අනුව එතෙක් කල් යට යමින් පැවති ආලවට්ටම් ඉංග්‍රීසිය (වාණිජ ඉංග්‍රීසිය) පිළිබඳ උනන්දුව යළිත් ජීවමාන වීමට අවශ්‍ය ප්‍රමාණාත්මක සාධකය දැන් සම්පූර්ණ වී ඇත. අඩුම තරමින් සමහර රැකියාවන් සඳහාවත් ඉංග්‍රීසිය වෙනුවට දක්ෂතාවම සලකා බලන්නට සිදුවන තත්ත්වයක් 90 දශකය වනවිට නිර්මාණය වෙමින් පැවතුණි. එයින් යහපත් ප්‍රතිඵල දෙකක් ඇති විය. එක් අතකින් එනම් ජාතික වශයෙන් ගත්කල දක්ෂතම පිරිස ජාතික සංවර්ධනයට දායක කර ගැනීමට මෙයින් ඉඩ ලැබුණි. අනෙක් අතට සාමාජයීය වශයෙන් ගත්කල පහළ පංතිවලින් පැමිණි දක්ෂ තරුණයින්ට බාධාවකින් තොරව තම ජීවිත ජය ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්තා විවරව පැවතුණි. එහෙත් ජාත්‍යන්තර පාසල්වල මේ විකෘති ව්‍යාප්තියත් සමගම දැන් ඇරඹෙමින් ඇත්තේ මේ සියල්ල ආපසු හරවන තත්ත්වයකි. එයින් වුව මෙතෙක් කල් සමහර රැකියාවන්ට බලපෑමක් නොවූයේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තවදුරටත් රාජ්‍ය ඒකාධිකාරයක් වශයෙන් පවත්නා බැවිනි. දැන් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කිරීම මගින් මේ සිදුකරන්නට යන්නේ ඒ 'අඩුවත්' සම්පූර්ණ කිරීමටයි.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීම සමාජ අසාධාරණයක් වන්නේ මෙතැනදී ය. මෙයින් සිදුවන්නේ එකම රටක පෙළැන්ති දෙකක අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ඇතිවීමයි. වැඩවසම් සමාජයකදී කුසලතාව අනුව නොව යමෙකු අයත් පෙළැන්තිය මගින් ඔහුට ලැබිය යුතු දේ තීරණය වනවාක් මෙන් මෙහිදී ද ජාත්‍යන්තර පාසල්, පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ධාරාවේ පැමිණෙන එක්තරා පෙළැන්තියකට අයත් අයට පමණක් රැකියා හිමිවනු ඇත. මෙය ක්‍රියාත්මක වනු ඇත්තේ දක්ෂ නමුත් දුප්පත් දරුවන්ට ඒ මොහොතේ රැකියාව අහිමි කරමින් පමණක් නොව රැකියා වෙළඳපොලේ ස්වභාවය ද දීර්ඝකාලීනව වෙනස් කරමිනි. ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමටත්, ඒ හා බැඳුණු සමහර සමාජ චර්යාවන් තරමක් දුරට හෝ උකහා ගැනීමටත් අද උපාධිධාරීන් ලබමින් සිටින සමාජ අවසරය හා ප්‍රමාණවත් කාලය අනාගත රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල උපාධිධාරීන් නොලබනු ඇත. අද විවිධ ක්ෂේත්‍රවල ඉහළට පැමිණ සිටින බොහෝ දෙනෙකුට ඇත්තේ ප්‍රභූ නොවන එමෙන්ම සමාජයීය වශයෙන් ගත්කල අසරණ අතීතයන් ය. නිදහස් අධ්‍යාපනයත් ස්වභාෂා ප්‍රතිපත්තියත්

නිසා මේ අයට අවහිරයකින් තොරව විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළුවන්නට ඉඩ ලැබිණ. කලා හැරුණු විට බොහෝ පාඨමාලාවන් විශ්වවිද්‍යාල මට්ටමේදී උගන්වනු ලබන්නේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් වුව ද ඒ පාඨමාලාවන් හැදෑරීමට අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසි ප්‍රමාණය මේ උපාධි අපේක්ෂක ශිෂ්‍යයෝ සාර්ථක ලෙස ඉගෙන ගනිති. මේ ව්‍යායාමය වඩා පහසු එකක් වී ඇත්තේ ඉංග්‍රීසි වැරැද්දීමේදී බාහිර සමාජයේදී තරම් පීඩනයක් හෝ අවමානයක් විශ්වවිද්‍යාල පරිසරය තුළ දී එල්ල නොවීමයි. ඊට හේතුව මේ සිසුන්ගෙන් අති බහුතරයකගේ දෙමව්පියන් ලිපිකරුවන්, ගුරුවරුන් වැනි ගෙදර දොරේදී ඉංග්‍රීසි කතා නොකරන මැද පංතියේ වීමයි. මේ පවුල් පසුබිමත්, යොවුන් වියේ සමවයස් මිත්‍රශීලිත්වයත් විසින් ලබාදෙන අවසරය ඔවුනට යම් පමණකට ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට ප්‍රමාණවත් ය. ලංකාවේ ඇත්තේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ඒකාධිකාරිත්වයක් බැවින් උපාධිධාරීන් කවුරුත් මෙබඳුම ය. එහෙයින් උපාධිධාරීන්ට අවශ්‍ය රැකියා සඳහා වෙනත් විකල්පයක් නැත. ඉංග්‍රීසියට ඇති අනවශ්‍ය සමාජ තත්ත්වය කොතෙක් ඉහළ එකක් වුවත් ඒ රැකියා සඳහා ඒ අනුව තෝරා ගන්නට වන්නේ වරද්ද වරද්දා ඉංග්‍රීසි කතාකරන මේ අය අතරින්ම යම් පිරිසකි. 1960 දශකයේ පමණ සිට ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වූ තත්ත්වය මෙයයි. මෙසේ ඉහළ රැකියා සඳහා තේරෙන පිරිස් ඉන් පසුව එළඹෙන වර්ෂ කිහිපය තුළදී ඒ රැකියාව සඳහා අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසියද වෙනත් සමාජ හැසිරීම් පිළිබඳ අවබෝධය ද අත්පත් කර ගනිති. දැන් සිටින බොහෝ ඇමතිවරු ඇතුළු දේශපාලනඥයෝ ද, විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරු ද, පරිපාලන නිලධාරීහු ද, කළමනාකරුවෝ ද මේ මාවතෙහි ඉදිරියට පැමිණියවුන් ය. පෞද්ගලික අංශය සම්බන්ධයෙන් ද මෙය අදාළ ය. රටට අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසියෙහි ස්වභාවය හා මට්ටම පිළිබඳ ප්‍රායෝගික සම්මතය ඇතිවීමට දශක කිහිපයක් තිස්සේ ක්‍රියාත්මක වූ මේ ක්‍රියාවලිය බලපෑවේ ය.

දැන් මේ සිදුවන්නට යන්නේ කුමක් ද? මෙතෙක් කල් ක්‍රම ක්‍රමයෙන් මේ රටෙහි ඇතිවූ ප්‍රතිජනනාත්මක වෙනස ආපසු හැරවීමයි. මීට කරුණු කිහිපයක් බලපායි. පෙරදී විස්තර කළ පරිදි පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මහත් රාශියකට ඉඩදීම මගින් ඇතිවන පළමු අයහපත් ප්‍රතිඵලය වන්නේ අපේ රටට අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට වඩා උපාධිධාරීන් බිහිවීමයි. ඒ අනුව උපාධිධාරී රැකියා වෙළඳපොලෙහි දැනට පවත්නා තරගය තවත් තීව්‍ර වනු ඇති අතර එහිදී ප්‍රධාන කණ්ඩායම් දෙකක්

තරග වැදීමට නියමිත ය. උසස් පෙළ විභාගයේදී බොහෝ විට වැඩි ලකුණු ලබමින් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලට බැඳී උපාධිධාරීන් වූ පිරිස පළමුවැන්නයි. ඊට වඩා බොහෝ විට අඩු ලකුණු ලබමින් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් වීමට නොහැකි වූ මුදල් ඇති හෙයින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත්ව උපාධි ලබන පිරිස දෙවැන්නයි. සමස්තයක් වශයෙන් ගත්කල දෙවන පිරිස වඩා ඉහළ සමාජ පසුබිම්වලින් පැමිණීමට නියමිත බව අමුතුවෙන් කිව යුතු නැත.

ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව, පෙනුම හා උගත් පාසල ආදිය කෙරෙහි අප සමජයේ පවත්නා මහත් ළැදියාව නිසා විශේෂයෙන්ම කළමනාකරණ වැනි රැකියා සඳහා එකී සාධක ප්‍රධාන නිර්ණායකයන් බවට නියමින් හෝ අනියමින් සලකා බැලෙන බව රහසක් නොවේ. දැනට එය මේ පමණටවත් සීමාවී ඇත්තේ උපාධිධාරීන්ම ගතයුතු රැකියා සඳහා සිටින උපාධිධාරීන් අතුරින්ම බඳවාගතයුතු වීමෙන් ඒ උපාධිධාරීන්ගේ පොදු ස්වභාවය සම්මුඛ පරීක්ෂණවල නිර්ණායක සකස් කිරීමට ද පෙරලා හේතු වී ඇති බැවිනි. එහෙත් දැන් කරන්නට යන්නේ ඉංග්‍රීසි, පෙනුම වැනි දේ ඇති ඉහළ සමාජ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන සිසුන්ට, මෙතෙක් කලක් අඩුවක්ව පැවති උපාධි සුදුසුකම් ද සපයා දීමකි. මෙය හරියටම සමානවන්නේ පොලිසියේ ඉහළ නිලතල දරන පියවරු තම පුතුන්ව සහකාර පොලිස් අධිකාරී නිලයට සෘජුවම බඳවා ගැනීමට දැනට කටයුතු කරන ආකාරයටම ය. පෙර සඳහන් කොට ඇති පරිදිම ඔවුනට තම පුතුන් ඉඳුරාම සමත්වන ලෙසට ඇතුළත පැවැත්වෙන සම්මුඛ පරීක්ෂණ මෙහෙයවා ගත හැකි ය. එහෙත් ඊට කුමන හෝ උපාධියක් අවශ්‍ය ය. අවාසනාවකට මේ පොලිස් පුත්තු සමහරවිට අධ්‍යාපනයෙහි දක්ෂ නැති බැවින් විශ්වවිද්‍යාල වරම් ලබා නැත. එවිට පිහිටට එන්නේ බාහිර උපාධියයි. ඒ අනුව දැන් සිදුවන්නේ විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයක් ලත් උගත් බුද්ධිමත් තරුණයින් පොලීසියට බඳවා ගන්නවාට වඩා, තමන්ට බඳවා ගන්නට ඕනෑ කෙනාට පහසු උපාධියක් කෘත්‍රිම ලෙස අරන් දීමකි. මෙබඳු දේ සඳහා අනාගතයේදී බාහිර උපාධි වැනි බාල වැඩ අවශ්‍ය නොවන්නේ ඒ සඳහා වඩා ජේත්තුකාර පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පැමිණීමට නියමිත බැවිනි.

සම්මුඛ පරීක්ෂණවලදී ඉංග්‍රීසියට හා පෙනුමට තීරක අගයක් ලැබෙන්නේ එබඳු වංචනික ක්‍රියාදාමයක් නිසා නොව අපේ රටේ මිනිසුන් අතර එබඳු සාධක කෙරෙහි ඇති උමතුවක් බඳු ළැදියාව නිසා ය.[1] සම්මුඛ පරීක්ෂණයේදී ඉංග්‍රීසි භාෂා හැකියාව මනින්නට උත්සාහ කරන විට 'ලකුණු අඩුවන්නේ' ඉංග්‍රීසි සඳහා පමණක්ම නොවේ. යමෙකුට තමන්ට නුහුරු බසකින් යමක් කියන්නට වූ විට බාහිර කෙනෙකුට සාමාන්‍යයෙන් පෙනී යන්නේ ඔහු ප්‍රමාණවත් බුද්ධියක් හා දැනුමක් නැත්තෙකු ලෙසයි. වඩා කර්කශ වචනයකින් කිවහොත් මෝඩයකු ලෙසයි. ඒ අනුව ඉංග්‍රීසි හොඳින් හසුරුවා ගත හැකි පිරිසක් ඉදිරිපත්වන සම්මුඛ පරීක්ෂණයකදී එසේ නොවන උපාධිධාරියාට සෑම තීරයක් සඳහාම වූ ලකුණු අඩුවී යාම ස්වාභාවික ය. විද්‍යා හා ගණිත ධාරාවන්ට වඩා වාණිජ හා කලා ධාරාවන් තුළ පහළ සමාජ තීරුවලින් පැමිණෙන ප්‍රතිශතය වඩා වැඩි බැවින් මේ සමාජ අසාධාරණයෙහි බලවත් බව වඩාත් දැඩිවීමට නියමිත බව කිව හැකි ය. ඊට හේතුව පෙර ද සඳහන් කළ පරිදි ඉංග්‍රීසි වැනි ජේත්තුකාර අංග පිළිබඳව වඩා වැඩියෙන් සලකා බැලීම සිදුවන්නේ ඒ ක්ෂේත්‍රවලම වන බැවිනි.

ඒ අනුව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල හරහා අප මේ පියවර තබන්නට සැරසෙන්නේ උගත් විරැකියාවේ නව යුගයකටයැයි කිව හැකි ය. එය මහා සමාජ අසාධාරණයකට පමණක් නොව ජාතික ව්‍යවසනයකට ද මග පාදන්නක් වීමේ ඉඩ වැඩි ය. 1960 හා 70 දශකවල උද්ගත වූ මෙබඳු තත්ත්වයක ප්‍රතිඵලය වූයේ බිහිසුණු තරුණ කැරලි කිහිපයකින් සමාජය දෙදරුම් කෑමයි. ඒ උගත් විරැකියා අර්බුදයට හේතු වූයේ සමාජ සාධාරණත්වය අරමුණ කරගත් යහපත් ප්‍රතිපත්තියක් වූ නිදහස් අධ්‍යාපනය අනපේක්ෂිත ලෙස හානිකර ප්‍රතිඵලයක් ජනනය කිරීමයි. මෙවර වෙනස වන්නේ ඒ ප්‍රතිඵලයම අප ලබාගන්නට යන්නේ සමාජ සාධාරණය ද කැප කරමින් වීම යැයි කිව හැකි ය.

මෙය එනම් ඉංග්‍රීසිය යළිත් සමාජයේ තීරක සාධකය බවට පත් කිරීම අසාධාරණයක් වන්නේ රැකියා වෙළඳපොලෙන් ඉවතට

1. ඉංග්‍රීසි භාෂාවට ඇති සමාජ ළැදියාව හෙලි කරන උදාහරණයක් වන්නේ මංගල ආරාධනා පත්‍ර ඉංග්‍රීසි බසින් පිළියෙල කිරීමයි. බොහෝ විට එකී මංගල උත්සවවලට එන්නවුන් අතර සිංහල නොදන්නා කිසිවෙක් නැත. සමහර විට ඉංග්‍රීසි දන්නවුන් ද දුලබය.

විසි කොට දැමෙන මේ උපාධිධාරීන්ට පමණක් නොවේ. පසුගිය දශක තුන හතර තිස්සේ උපාධිධාරීන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම දුර්වලවීමෙන් සමජයට විශාල ප්‍රතිලාභයක් අත් වූ බව අමතක නොකළ යුතු ය. අධිකරණ හා නීති ක්ෂේත්‍රය මීට හොඳ උදාහරණයකි. නිදහස ලබද්දී අධිකරණය යනු සම්පූර්ණයෙන්ම ඉංග්‍රීසියෙන් වැඩ කටයුතු සිද්ධ වූ සාමාන්‍ය මිනිසාට විදේශ රටක් බඳුවූ තැනකි. නමුත් දැන් පහළ උසාවිවල සිට ක්‍රමක්‍රමයෙන් සිංහල හා දෙමළ භාෂා භාවිතවන්නට පටන්ගෙන තිබේ. ඊට හේතුව නීතිඥයින්ගේ හා විනිසුරන්ගේ පරහිතකාමීත්වය නොව හුදෙක්ම සාමාන්‍ය පංතියේ මිනිසුන් එකී වෘත්තීන්ට පැමිණීමෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂා භාවිතය පෙර තරම් පහසුවෙන් පවත්වාගෙන යාමට නොහැකිවීමයි. කොළඹ නීති පීඨයේ එක් වසර කණ්ඩායමක ශිෂ්‍යයන් 250 ක් පමණ අධ්‍යාපනය ලබද්දී එයින් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය සිසුන් ඇත්තේ 25 ක් පමණක් වීමෙන් නීති ක්ෂේත්‍රයෙහි සිදු වූ මේ ප්‍රජාතන්ත්‍රීය වෙනසෙහි පදනම පැහැදිලි වේ. එහෙත් දැන් සිදුවන්නට යන්නේ කුමක් ද? වඩ වඩා වැඩියෙන් ඉංග්‍රීසි නිපුණ නීතිඥයින් ක්ෂේත්‍රයට පිවිසීම අනාගතයේදී සිදුවනු ඇත. එයින් අධිකරණ ක්ෂේත්‍රයෙහි ඉංග්‍රීසි භාවිතය යළිත් හිස ඔසවනු ඇත. දැනට පවත්නා තත්ත්වයෙන්ම තවත් දශක කිහිපයක් ගමන් කළා නම් සම්පූර්ණ ස්වභාෂාවන්ට හැරීමට නියමිතව තිබූ අධිකරණය, ආපසු අති සුළුතර ප්‍රභූ ආධිපත්‍යයික බසක් වන ඉංග්‍රීසියට හැරෙන්නට නියමිත බව සංවේගයෙන් යුතුව සඳහන් කිරීමට සිදු වේ. මෙතරම් විවෘත නොවිය හැකි නමුදු අනෙක් ක්ෂේත්‍රවලට උරුම ඉරණම ද මෙයම ය. විදේශික පාලනයකින් මිදී හැට වසරකට පසුව ජාත්‍යන්තර පාසල්වලින් ආරම්භ වූ ක්‍රියාවලිය දැන් මෙසේ සම්පූර්ණ කරමින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල හරහා අප මේ කරන්නට යන්නේ විදේශික බසකින් කෙරෙන පාලනයක් වෙත පිවිසීමටයි. මේ කියන්නේ මේ රටට ජාත්‍යන්තර භාෂාවක් වන ඉංග්‍රීසි අනවශ්‍ය බව නොවේ. එය අවශ්‍ය ය. නමුත් ඒ අවශ්‍ය ප්‍රමාණයටයි. උදාහරණයක් ලෙසට අධිකරණයම ගතහොත් සම්පූර්ණයෙන් අභ්‍යන්තර (දේශීය) කටයුත්තක් වූ යුක්තිය පසිඳලීමේ ක්‍රියාවලියට ඉංග්‍රීසි කුමකට ද? අපේ නීති වෘත්තිකයන්ට අවශ්‍යවන්නේ විදෙස් නීති පොත් හා අපේ රටේ පැරණි නීති වාර්තා කියවා අවබෝධ කර ගැනීමට අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසි පමණකි. උසාවිවල ඉංග්‍රීසියෙන් කතා කිරීම අවශ්‍යතාවක් නොව හුදෙක් පුරුද්දකි.

නිදහස් අධ්‍යාපනයේ අරමුණ වූයේම පෙළැන්තිය වෙනුවට කුසලතාව මත අපේ රටේ දරුවන්ට සමාජ හිනිමගෙහි ඉහළට යාමටත් රටට සේවයක් කිරීමටත් අවශ්‍ය මාවත විවෘත කිරීමයි. එය සී. ඩබ්ලිව්, ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර ශ්‍රීමතාණන්ගේ වචනවලින්ම මෙසේ ය. 'එසේ හෙයින්... සෑම දරුවෙකුටම තම දක්ෂතාවන්ගේ හිණිපෙත්තටම යෑමට උපකාර කරන්නේ අධ්‍යාපනයයි. ඒ සඳහා ප්‍රධාන පුළුල් අභිප්‍රායන් දෙකක් ඉෂ්ඨ විය යුතුයි. පළමුව තමන්ට ළඟාවිය හැකි ඉහලම ශාරීරික, මානසික හා ආචාර ධර්ම සංවර්ධනයක් සඳහා ඔහුගේ හෝ ඇයගේ ධනය හෝ සමාජ තත්ත්වය නොසලකා හරිමින් රජය සැමට උපකාරී කළ යුතු ය. දෙවනුව තම හැකියාවන් ජාතියේ සුබ සෙත වෙනුවෙන් යෙදවීමට සෑම පුරවැසියකුටම හැකි විය යුතුයි.''[1] එහෙත් දැන් මේ කරන්නට යන්නේ එබඳු කුසලතාතන්ත්‍රයක් (Meritocracy) වෙනුවට ප්‍රභූතන්ත්‍රයක් (Plutocracy) ඇතිවීමට මඟ පෑදීමකි.

සමහරු තර්ක කරන්නේ දැනටමත් මේ රටෙහි අනියම් ආකාරයකින් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රියාත්මක වන බැවින් ද එසේම සමහර පාඨමාලා සඳහා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලම මුදල් අය කිරීමෙන් ඒවා 'පෞද්ගලීකරණය' වී ඇති බැවින් ද දැන් සිදුවන්නට යන්නේ හුදෙක් දැනටමත් පිහිටුවා ඇති පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල 'ප්‍රසාරණය වීමක්' පමණක් බවයි.[2] මෙයින් පළමු අදහසෙහි එනම් දැනටමත් විශාල පිරිසක් 'මෙරට හෝ පිටරට පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල මුදල් ගෙවා අධ්‍යාපනය ලබන බව'[3] සත්‍යයකි. සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ සාධකය පැත්තෙන් ගත්කල එහෙයින් එය දැනටමත් පළුදු වී ඇති බව ද සත්‍යයකි. ලිබරල්වාදී සමාජයකදී සමාජ සාධාරණත්වය හා සමානාත්මතාව වැනි සංකල්ප සැලකෙන්නේ නිශ්චිතවම සහතික කරන ඒවාට වඩා සාධනය කර ගැනීමට උත්සාහ කෙරෙන ඉලක්කයන් ලෙස ය. නිදහස් අධ්‍යාපනය පූර්ණ වශයෙන් ක්‍රියාත්මක වන විට පවා ඒ තුළ ද විවිධ විෂමතාවන්

---

1. ගාමිණී සමරනායක, ***ශ්‍රී ලංකා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයේ ගැටලු හා අභියෝග පිළිබඳ සමස්ථාවලෝකනයක්***, මහරගම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2010, 6 පි.
2. හෙන්රි වර්ණකුලසූරිය, ''රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පෞද්ගලීකරණය ද, පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රසාරණය ද?'', ***ලක්බිම***, 2010-12-12, 27 පි.
3. හෙන්රි වර්ණකුලසූරිය, ''සටන්කාමීන් කළ යුත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල රජයේ අධීක්ෂණයට යටත් කර ගැනීමයි'', ***ලක්බිම***, 2010-12-19, 27 පි.

පවත්නා බවක් එනම් ධනවත් නැතිනම් ඉහළ මැද පාංතික දරුවන් දුප්පත්ම දරුවන්ට වඩා ප්‍රතිලාභයක් එසේ නොමිලේ දෙන දෙයින් පවා ලබා ගන්නා බවක් පෙනී යන්නේ ආර්ථික වශයෙන් අසමාන සමාජයක් පසුබිමින් පවතින විට කිසිදු සමාජ යාන්ත්‍රණයකින් සියයට සියයක සාධාරණ ක්‍රියාත්මක වීමක් අපේක්ෂා නොකළ හැකි බැවිනි. වැදගත් වන්නේ සාධාරණත්වයේ අරමුණ දෙසට ගමන් කිරීම සඳහා අප කොතෙක් අවංක ද, උත්සාහවන්ත ද යන්නයි. දැනට සුළු පරිමාණයෙන් සිදුවන සමාජ අසාධාරණයක් මහා පරිමාණයෙන් කිරීමට සැලසුම් කිරීම හෝ අවසර දීම බරපතළ වරදක් වන්නේ මේ පසුබිමෙහි ය.

උසස් අධ්‍යාපනය උදෙසා අපේ ශිෂ්‍යයන් විදේශගත වීම පිළිබඳව ඉහතදී සාකච්ඡා කර ඇත. ඒ අනුව පශ්චාත් උපාධි සඳහා නම් විදේශගතවීමෙහි කිසිදු වරදක් දැකිය නොහැකි ය. මෙහිදී ද යම් සමාජ අසාධාරණයක් සිදුවිය හැකි වුවත් සමාජය සර්වසාධාරණ කිරීමට වෙහෙස වීමට වඩා එය යම් තරමකට ලිහිල් කිරීමෙන් සමස්තයක් ලෙස ගත්කල රටකට ලැබිය හැකි වෙනත් වාසි, එනම් නව දැනුම ලබාගැනීමට හැකිවීම ආදිය තිබේ. ඒ අනුව සමාජ පිරිවැය රටට ලැබන වාසිත් සමඟ තුලනාත්මකව සලකා බැලීමේදී එහි වරදක් දැකිය නොහැකි බව පෙනේ. කෙසේ වෙතත් රටකට හොඳම තත්ත්වය වන්නේ ප්‍රථම උපාධිය දේශීයවත්, පශ්චාත් උපාධිය විදේශීයවත් හැදෑරීම යැයි පෙරදී ද සඳහන් කර ඇත. ඒ අනුව ඒ සඳහා අපට දැනට විකල්ප තුනක් තිබේ.ඒ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ක්‍රමය, දැනට මේ රටෙහි ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රමයක් වන විදේශ විශ්වවිද්‍යාලවල උපාධි දේශීයව හැදෑරීමේ ක්‍රමය සහ යෝජිත පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයි. මෙහිදී නිර්ණායක දෙකක් යොදාගනිමින් මේවා ශ්‍රේණිගත කළ හැක. එනම් ගුණාත්මකභාවය හා සමාජ සාධාරණත්වයයි. මේ දෙකෙන්ම ඉහළින්ම සිටින්නේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල බව පැහැදිලි ය. හෙන්රි වර්ණකුලසූරිය සිය ලිපි දෙකකින් යෝජනා කර තිබුණේ දැනටමත් ක්‍රියාත්මක විදේශ උපාධි දේශීය ආයතන හරහා කිරීමේ ක්‍රමයට වඩා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ඇරඹීම සුදුසු බවයි. ඒ අනුව ගුණාත්මකභාවය හා සමාජ සාධාරණත්වය යන නිර්ණායක දෙකම අනුව වඩා හොඳ ක්‍රමක් ද යන්න විග්‍රහ කිරීමට දැන් සිදුවේ.

මේ දෙක අතුරින් සාමාන්‍යයෙන් වඩා ගුණාත්මක විය යුතු වන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල වුවත් අපේ රටේ තත්ත්වයන් විශේෂයෙන් සලකා බලන විට එම ප්‍රතිඵලය ලැබීම සැක සහිත ය. විදේශ උපාධි දේශීය ආයතන හරහා හැදෑරීම යනු දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයකි. උදාහරණයක් ලෙසට කොළඹ රෝයල් ඉන්ස්ටිටියුට් (Royal Institute of Colombo) ආයතනයෙහි සිදුවන්නේ ලන්ඩන් විශ්වවිද්‍යාලයන්හි බාහිර උපාධියට පෙනී සිටීමට අවශ්‍ය ඉගැන්වීම් කටයුතු සිදුකිරීමයි. මේ සමගම මේවායෙහි දැකිය හැකි අනෙක් ලක්ෂණය වන්නේ මේවා අනිවාර්යයෙන්ම කලා, කළමනාකරණ සහ නීති වැනි පාඨමාලාවන්ට සීමා වී තිබීමයි.[1] ලන්ඩන් විශ්වවිද්‍යාලය වැනි ආයතන ලෝකයේ කීර්තිමත් අධ්‍යාපන ආයතන වන බැවින් ඒවායින් අඩුම තරමින් විභාග මට්ටමේදීවත් යම් නියාමනය වීමක් නැතිනම් ප්‍රමිති සුරක්ෂිත වීමක් සිදුවන බව කිව හැකි ය. එහෙත් අප කෙලින්ම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කළහොත් එම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට කෙළින්ම උපාධි ප්‍රදානය කිරීමේ අයිතිය හිමි වේ. ඒ අනුව එහිදී ඇතිවන්නේ තමන් පාඨමාලා සකසා, තමන්ම උගන්වා තමන් විසින්ම ප්‍රශ්න පත්‍ර ද සකසා, තමන්ම පිළිතුරු පත්‍ර ද බලා උපාධි දෙන ක්‍රමයකි. කොළඹ රෝයල් ඉන්ස්ටිටියුට් ආයතනය පිරිහුණහොත් (දැනටමත් එසේ පිරිහී ඇත්දැයි මම නොදනිමි) ඇතිවන්නේ ලංකාවේ සාමාන්‍ය ටියුෂන් පංතියක තත්ත්වයයි.[2] එහෙත් ඔය කියන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක පිරිහුණු ස්වරූපය නිසැකයෙන්ම ලාබෙට උපාධි තොග ගණනින් බෙදාහරින 'උපාධි කඩයක' තත්ත්වය වේ. අනෙක් අතට පෙරදී විස්තර කර ඇති පරිදිම මේවායෙහි දැනට ඉගැන්වෙන විෂයයන් නිසා ඇතිවිය හැකි ප්‍රධාන ප්‍රශ්නය සමාජ අසාධාරණය විනා ගුණාත්මකභාවයම නොවේ. ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලු ඇතිවන්නේ වෛද්‍ය විද්‍යාව, ඉංජිනේරු විද්‍යාව ආදියට අදාළ උපාධි දෙන ආයතන බිහිවූවිට යි. මෙබඳු විෂයයන්ට අදාළ

---

1. බලන්න www.ric.lk

2. මාගේ මතයේ හැටියට නම් මෙබඳු ආයතනවල තත්ත්වය ලංකාවේ දැනට ක්‍රියාත්මක බාහිර උපාධිය තරම් නරක නැත. මෙබඳු ආයතනවලින් කුමන හෝ ආයතනික ශික්ෂණක් ශිෂ්‍යයාට ලැබේ. එසේම මෙහි උගන්වන ගුරුවරු හා ලන්ඩන් විශ්වවිද්‍යාලයේ විභාග පවත්වන්නන් අතර සබඳතාවක් නොමැති වීමද සැලකිය යුත්තකි.

උපාධි පාඨමාලා පැවැත්වීමත් රෝයල් ඉන්ස්ටිටියුට් වැනි ආයතන මගින් සිදු නොකෙරෙන බැවින් මේවා ඒ කරුණ මත පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සමග සැසඳිය නොහැකිය. එබඳු පාඨමාලා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මගින් ක්‍රියාත්මක කරන්නට ගියහොත් ඇතිවන ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුව ඉහතදී ප්‍රමාණවත් පරිදි සාකච්ඡා කොට ඇත. ඒ අනුව කිවහැක්කේ ගුණාත්මකභාවය පැත්තෙන් සැලකූ විට යෝජිත පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල තරම් බරපතළ හානියක් අපේ රටේ දැනටමත් ක්‍රියාත්මක විදේශ උපාධි සඳහා ඉගැන්වීමේ ආයතන මගින් සිදු නොවන බවයි.

සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ කරුණ බැඳී පවතින්නේ ප්‍රමාණය පිළිබඳ සාධකය සමගයි. එනම් මේ කුමන ක්‍රමයකින් වුවත් පොෂ් නැතිනම් ජේත්තුකාර උපාධිධාරීන් අනවශ්‍ය ප්‍රමාණයක් බිහිවුවහොත් එවිට මේ රටේ දක්ෂ නමුත් ජේත්තුකාර නොවන උපාධිධාරීන්ට රැකියා වෙළඳපොලේදී අවාසියක් සිදු වේ. (එය ඉහත දී විස්තර කර ඇත) කෙසේ වෙතත් දැනට අපේ රටේ ක්‍රියාත්මක විදේශ උපාධි සඳහා ඉගැන්වෙන ආයතනවලට වඩා වැඩි දුරක් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට ගමන් කළ හැකි ය. එනම් දුරස්ථව ලබාදිය නොහැකි වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි උපාධි ද ඒ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට ලබා දීමට හැකිවීමයි. ඉහත දී සැක මතුකොට ඇති පරිදිම වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි උපාධි පාඨමාලා එම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල ප්‍රායෝගිකව පවත්වාගෙන යාමේ ඉතා බරපතළ සීමාසහිතකම් තිබිය හැකිවුව ද සිද්ධාන්තමය වශයෙනුත් එමෙන්ම සුළු පරිමාණව නමුත් ප්‍රයෝගිකවත් එවැනන්ක සිදුවීම අපට පිළිගැනීමට සිදු වේ. ඒ අනුව සමාජ සාධාරණත්වය පැත්තෙන් ද පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල තිබෙන්නේ වඩා අයහපත් තැනක බව කිව යුතු ය.

කෙසේ හෝ වේවා දැනට ඇති තත්ත්වයන් සලකන කල අපේ උසස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය විය යුත්තේ රටට අවශ්‍ය උපාධිධාරීන් ප්‍රමාණය රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල තුළින්ම බිහිකර ගැනීමයි. ගුණාත්මකභාවය වඩාත්ම හොඳින් සහතික කළ හැක්කේ ඒ ක්‍රමයටයි. රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවල ඇත්තේ ඉතා අඩු පහසුකම් යැයි මතයක් ප්‍රචලිතව පැවතිය ද සත්‍ය තත්ත්වය ඊට වෙනස් ය. කොළඹ රෝයල් ඉන්ස්ටිටියුට්හි කලා, කළමනාකරණ, නීති වැනි ක්ෂේත්‍රයන්ට අදාළ

උපාධි හා ඩිප්ලෝමා පාඨමාලා විශාල සංඛ්‍යාවක් පැවැත්වෙන නමුත් ඔවුන්ගේ වෙබ් අඩවියට අනුවම එම ආයතනයෙහි පුස්තකාලයෙහි ඇත්තේ පොත් දස දහසක් පමණකි.[1] පේරාදෙණිය හා කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලවල එම සංඛ්‍යාව ලක්ෂ හතර බැගින් වීමෙන්ම වෙනස සිතා ගත හැකිවනු ඇත. වෙනත් පහසුකම් පිළිබඳ තත්ත්වයද එසේම ය. ඉහළ ගුණාත්මකභවයකින් යුතු පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පැවතීම සඳහා අවශ්‍ය සාධක මේ රටෙහි හිඟ බව අපට අවබෝධ කර ගැනීමට සිදු වේ. ඒ අනුව අවශ්‍ය ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලියක් හරහා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය මගින්ම අපේ රටේ උපාධි අවශ්‍යතාව සපුරාගැනීමට කල්පනා කිරීම සෑම අතකින්ම ප්‍රඥාගෝචර ය. මේ පිළිබඳව ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ගයන් ඉදිරි පරිච්ඡේදයේදී සාකච්ඡා කෙරේ.

1. www.ric.lk / libr.htm (2011-04-20)

5.
කළ යුත්තේ කුමක් ද?

අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ඇතැයි ප්‍රචලිත සමහර ගැටලු සත්‍ය ඒවා වේ. තවත් සමහර ඒවා එසේ නොවේ. සත්‍ය ගැටලුවල ස්වභාවය දෙස විමසිල්ලෙන් බලන විට පැහැදිලිවම පෙනී යන්නේ අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය පුළුල් ප්‍රතිසංස්කරණයක අවශ්‍යතාවයෙන් බලවත් සේ පෙලෙන බවයි. එහෙත් අවාසනාව වන්නේ දැනට මහත් උද්‍යෝගයෙන් යුතුව ඉදිරිපත් කොට ඇති විසඳුම වන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු රෝගයට වඩා භයානක ප්‍රතිඵල ගෙනදෙන ප්‍රතිකාරයක් වීමයි. ඉහත දී විස්තර කර ඇති පරිදි එය අපේ රටේ ඇතැයි කියන ප්‍රධාන ප්‍රශ්නය වන ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුවට සාර්ථක පිළිතුරක් වන්නේ නැත. අනෙක් අතට එයින් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය හා සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ බලවත් ගැටලු ඇති වේ. ඒ අතරම දැනට පවත්නා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියෙහි ඇති ගැටලුවලට කිසිදු විසඳුමක් එයින් නොලැබෙනවා පමණක් නොව සමස්තයක් ලෙස අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය මෙතෙක් ලබා ඇති ජයග්‍රහණ ආපසු හැරවෙන තත්ත්වයක් පවා ඇතිවිය හැකි ය. ඒ අනුව අපේ විසඳුම ප්‍රධාන පදනම් දෙකක් ඔස්සේ ක්‍රියාත්මක කිරීම සෑම අතකින්ම ඵලදායී මෙන්ම ආරක්ෂාකාරී වනු ඇත. එනම්,

I. රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය තුළින්ම අවශ්‍ය තරමට ප්‍රවේශය වැඩිකර ගැනීම.

II. ගුණාත්මකභාවය හා ජාතික අවශ්‍යතාවන් සැපිරෙන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලියකට අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ලක් කිරීම.

- වශයෙනි.

මේ පොතෙහි ප්‍රධාන අරමුණ වී ඇත්තේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශයේ අප්‍රමාණවත්භාවය පිළිබඳ ගැටලුව සඳහා විකල්ප විසඳුමක් යෝජනා කිරීමයි. ඊට හේතුව දැනට සිදුවන්නට යන ප්‍රධාන ප්‍රතිසංස්කරණය වූ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව ඉදිරිපත් වූයේ එම නිශ්චිත ගැටලුවට විසඳුමක් ලෙස වීම නිසා ය. ඒ අනුව පෙර දැක් වූ දෙවන පදනම පිළිබඳව සාකච්ඡාවට ගැනෙන්නේ හුදෙක්ම අතුරු කරුණක් වශයෙන් පමණක් බව විශේෂයෙන් සඳහන් කළයුතු වේ. ඇත්තෙන්ම ඒ සඳහා සිදුවිය යුත්තේ ඒක පුද්ගල වශයෙන් කෙරෙන යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීමක් නොව සියලු පැති ආවරණය කෙරෙන පුළුල් සංවාදයක් ඇරඹීමයි.

ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳිය හැක්කේ කෙසේ ද?

දැනට පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳා ගැනීම සඳහා ගතහැකි පියවර කිහිපයක් තිබේ. ඒ සඳහා වූ ප්‍රධානතම යෝජනාව ලෙස පසුගිය වසර කිහිපය තිස්සේ මා ඉදිරිපත්කරමින් සිටින්නේ දැනට විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා ඉඩ ප්‍රමාණය වැඩිකොට එසේ වැඩි කරන ඉඩ ප්‍රමාණය සාධාරණ නිර්ණායක යටතේ තෝරාගනු ලබන ශිෂ්‍ය පිරිසකට මුදලට විකිණීමට කටයුතු කිරීමයි. අධ්‍යාපනය මුදලට විකිණීම පිළිබඳ මෙම යෝජනාව ඇසුණු සැනින් සමහරු කලබල වීමට ඉඩ තිබේ. එසේම මෙතෙක් වේලා නිදහස් අධ්‍යාපනයෙහි අවශ්‍යතාව අවධාරණය කරමින් සිට දැන් මේ කියන්නේ කුමක්දැයි යම් විපිලිසර බවක් ද ඇතිවනු ඇත. එහෙත් ඒ සියල්ල නිරාකරණය කර ගැනීමට හැකි බව පමණක් දැනට සටහන් කරමින් මෙබඳු බලවත් ප්‍රතිසංස්කරණයකට පෙර ගත හැකි වෙනත් පියවරයන් කිහිපයක් පිළිබඳ සාකච්ඡාවකට ප්‍රවේශ වීමට මේ අවස්ථාව සුදුසු ය.

එයින් එකක් වන්නේ දැනට ක්‍රියාත්මක දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය යම් වෙනසකට ලක් කිරීමයි. දෙවැන්න විශ්වවිද්‍යායට දැනට බඳවා

ගැනෙන කලා ශිෂ්‍යයන් ප්‍රමාණය යම් පමණකට අඩුකර එයින් ඉතිරිවන මුදල් ප්‍රමාණය දැනට ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි කියැවෙන පාඨමාලාවන් සඳහා වැඩි ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් බඳවා ගැනීමට යෙදවීමයි. මේ යෝජනා දෙක පිළිබඳව ද ප්‍රතිවිරෝධයක් එල්ලවිය හැකි බැවින් ඒවා වඩාත් විස්තරාත්මකව දැක්වීම සුදුසුය.

දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය වෙනස් කිරීම

දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයක අවශ්‍යතාව පිළිබඳව පළමුවරට යෝජනා වූයේ 1973 ඔක්තෝබරයේදී ඉදිරිපත් වූ කැබිනට් අනුකමිටු වාර්තාවකින් වන අතර 1974 දී එය ක්‍රියාත්මක වීම ආරම්භ විය.[1] එයින් පසුව විවිධ වෙනස්කම්වලට ලක්වූ මේ ක්‍රමය වර්තමානයේ දක්නට ලැබෙන ස්වරූපයෙන් එනම් පදනම් හෙවත් තල තුනකින් සිසුන් බඳවා ගැනීමේ ක්‍රමයට ක්‍රියාත්මක වීම ආරම්භ වූයේ 1979 වසරේ සිටයි.[2] ඒ අනුව දැනට ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල සඳහා ඇතුළත්කර ගැනීම සිදුවන්නේ 55% ක් දිස්ත්‍රික් පදනමින් ද, 5% ක් දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් පදනමින් ද, ඉතිරි 40% පමණක් කුසලතා පදනමින් ද වශයෙනි. ඒ අනුව ඇතුළත්කර ගැනීම්වලින් 60% ක්ම සිදුවන්නේ කුසලතාව නොවන පදනම්වලින් බව පැහැදිලි වේ. මෙම ක්‍රමය මගින් බලාපොරොත්තුවන්නේ සංවර්ධිත හා අසංවර්ධිත දිස්ත්‍රික්ක අතර සමානාත්මතාවක් ඇතිකිරීමයි. මීට පදනම්වන සිතා ගැනීම වන්නේ සෑම දිස්ත්‍රික්කයකම ශිෂ්‍යයන්ට අධ්‍යාපනය සඳහා සමාන පහසුකම් හා ඉඩ ප්‍රස්ථා හිමි වන්නේ නම් ඔවුන් විභාගවලදී දක්වන සාධන මට්ටම් සමාන වේය යන්නයි. එනම් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් ලකුණු 75 බැගින් ලබා ගන්නා ප්‍රතිශතයම මොනරාගලින් ද ලබා ගන්නේය යන්නයි. එහෙත් එසේ පහසුකම් සමාන නැත. සාධන මට්ටම්වල වෙනස්කම් ඇති වී ඇත්තේ එහෙයිනි. ඒ අනුව සමාජ සාධාරණත්වය වෙනුවෙන් දැන් කළ යුත්තේ ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයෙන් සමාන ප්‍රතිශතයක් බැගින් විශ්වවිද්‍යාල සඳහා බඳවා ගැනීමයි. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය

---

1. K.M.de Silva, "Affirmative Action Policies : The Sri Lanka Experience" (www.ices.lk / publications / esr / articles_jul 97 / Esr – kmdesilva.PDF) p 252 (2011-04-10)
2. Ibid, p260

මගින් සිදුවන්නේ එසේ ශිෂ්‍යයන්ගේ විභාග දක්ෂතාවන් නොසලකා සෑම දිස්ත්‍රික්කයක් සඳහාම නිශ්චිත කෝටාවක් ලබා දීමයි. ඒ අනුව එක් එක් පාඨමාලාවේ ඇති ස්ථාන සංඛ්‍යාවෙන් 55% ක් පරිපාලන දිස්ත්‍රික්ක 25 අතර එක් එක් දිස්ත්‍රික්කයේ ජනගහණයට සමානුපාතිකව එනම් ශ්‍රී ලංකාවේ මුළු ජනගහණයෙන් ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයේ ජන සංඛ්‍යා අනුපාතය අනුව බෙදා හැරේ.[1] මීට අමතරව 5% ක දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් කෝටාවක් ද තිබේ. එනම් එක් එක් පාඨමාලාවේ ඇති ස්ථාන සංඛ්‍යාවෙන් 5% දක්වා වූ ප්‍රමාණයක් අධ්‍යාපන පහසුකම් අතින් දුෂ්කර යැයි සලකනු ලබන දිස්ත්‍රික්ක 16 අතර, එම දිස්ත්‍රික්ක 16 හි මුළු ජනගහණයෙන් ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයේ ජන සංඛ්‍යා ප්‍රතිශතය අනුව බෙදා හැරේ. ඒ දිස්ත්‍රික්ක 16 පහත පරිදි ය.[2]

1. නුවරඑලිය
2. හම්බන්තොට
3. යාපනය
4. කිලිනොච්චිය
5. මන්නාරම
6. මුලතිව්
7. වව්නියා
8. ත්‍රිකුණාමලය
9. මඩකලපුව
10. අම්පාර
11. පුත්තලම
12. අනුරාධපුරය
13. පොලොන්නරුව
14. බදුල්ල
15. මොනරාගල
16. රත්නපුරය

කලා සහ ආයුර්වේද වැනි පාඨමාලා කිහිපයක් හැරුණුවිට අන් සියළුම පාඨමාලා සඳහා දැන් භාවිතවන්නේ මේ තෝරා ගැනීමේ ක්‍රමයයි. මෙහිදී විශේෂයෙන් සඳහන් කළයුතු දෙයක් වන්නේ දිස්ත්‍රික් හා දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් පදනම්වලින් තෝරාගනු ලබන පංගු ප්‍රමාණය පදනම් අධ්‍යයන වර්ෂය වන 1993/94 දී ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයට වෙන් කරනු ලැබූ සංඛ්‍යාවට අඩු නොවිය යුතු වීමේ කොන්දේසියක් ද දැන් මීට ඇතුළත් බවයි.

මේ ක්‍රමය මගින් මේ රටේ ග්‍රාමීය දිස්ත්‍රික්කයන්ට සිදුව ඇති යහපත ගැන විවාදයක් නැත. එහෙත් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය පිළිබඳව සමස්ත සමාලෝචනයක් කිරීම සඳහා එය බාධකයක් නොවිය යුතු ය.

---

1. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාව, ***ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රථම උපාධි පාඨමාලා සඳහා ප්‍රවේශය 2007 / 2008***, කොළඹ, 7 පි.
2. එම

සමාජ සාධාරණත්වය සඳහා මෙබඳු ක්‍රමවේදයක් ක්‍රියාත්මක වීමේ වරදක් නැතත් ඒවා සාධාරණ විය යුතු බවත්, යථාර්ථවාදී විය යුතු බවත් එමෙන්ම කාලානුරූපීව වෙනස් විය යුතු බවත් එපමණටම සත්‍ය ය. දැන් අප එළඹ සිටින්නේ එබඳු තීරණාත්මක තැනකට බව නිසැකවම තේරුම් යන්නේ මේ ක්‍රමය මගින් ඇතිකර ඇති සමහර ප්‍රතිඵලයන් දෙස බලන විට ය. මහාචාර්ය කාලෝ ෆොන්සේකා වරෙක පෙන්වා දී තිබුණේ වාර්ෂිකව ශිෂ්‍යයන් දහසක් පමණ වෛද්‍ය විද්‍යා පාඨමාලාව සඳහා බඳවා ගන්නා විට ඒ අතර සිටින අඩුම ලකුණු ලැබූ ශිෂ්‍යයාට (Lowest achiever) වඩා වැඩි ලකුණු ලබා එහෙත් වෛද්‍ය පීඨයකට යාමට වරම් නොලබන සංඛ්‍යාව දෙදහසක් පමණ වන බවයි. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය මගින් අප ලබන ප්‍රතිලාභය වෙනුවෙන් අප ගෙවමින් සිටින මිල සාධාරණ ද? එසේම එමගින් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටුකර ගත හැකි ද?

මෙම ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමෙහි අරමුණ වී ඇත්තේ අඩු අධ්‍යාපන පහසුකම් ලබන ශිෂ්‍යයන්ට අසාධාරණයක් වීම වැලැක්වීමයි. එහෙත් එහිදී යොදා ගැනෙන යාන්ත්‍රණය වන දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය මගින් ප්‍රතිලාභ ලැබෙන ඒකකය ලෙස යොදා ගැනෙන්නේ පෞද්ගලිකව එකී ශිෂ්‍යයන් හෝ ඔවුන් අධ්‍යාපනය ලබන පාසල් නොව ඔවුන් හෝ ඒවා අයත්වන දිස්ත්‍රික්කයයි. එහෙත් අප කාටත් පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගත හැකි කරුණක් වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ පරිපාලන දිස්ත්‍රික්ක යනු මෙබඳු යාන්ත්‍රණයක් සඳහා භාවිත කිරීමට සුදුසු ඒකක ලෙස සකස් කළ ඒවා නොව හුදෙක් පරිපාලන පහසුව සඳහා සැකසූ ඒකක විශේෂයක් පමණක් බවයි. ඒ අනුව දිස්ත්‍රික්කයක් යනු යම් සමාන අධ්‍යාපන පහසුකම් මට්ටමක් පෙන්නුම් කරන ඒකකයක් නොවේ. උදාහරණයක් ලෙසට පැලියගොඩ සිට කොළඹ නගරයට පැමිණීමට ගත වන්නේ විනාඩියක දෙකක පමණ කාලයකි. එහෙත් එය අයත්වන්නේ කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයට වඩා බෙහෙවින්ම අඩු කඩ ඉම් ලකුණක් සහිත ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයටයි. ඒ අනුව පැලියගොඩ අධ්‍යාපනය ලබන සිසුන්ට කොළඹ නගරයේ පහසුකම් එයාකාරයෙන්ම භුක්ති විඳින අතරතුර කැලණි ගඟට එහා පැත්තේ සිටින සිසුන්ට වඩා ඉතා පහසුවෙන් විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත්වීමේ හැකියාව ලැබී ඇත. අවිස්සාවේල්ල සිසුන් සම්බන්ධයෙන් සැලකූ විට මේ තත්ත්වය වඩාත් තීව්‍ර ලෙස කැපී පෙනෙයි. අවිස්සාවේල්ල යනු කොළඹ නගරයේ සිට පැය දෙක හමාරක

ගමනකින් ළඟා විය යුතු ග්‍රාමීය පෙදෙසකි. එහෙත් ඔවුනට තරග කරන්නට වී ඇත්තේ කොළඹ රාජකීය විද්‍යාලයේ සිසුන් සමඟයි. තවත් ලෙසකින් කිවහොත් නාගරික පැලියගොඩ සිසුන්ට වඩා ග්‍රාමීය අවිස්සාවේල්ලේ සිසුනට විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශවීමට ඉතා වැඩි ලකුණු ප්‍රමාණයක් අවශ්‍ය ය. මීටත් වඩා හොඳ උදාහරණය වන්නේ වෙන්නප්පුවයි. වෙන්නප්පුව යනු මීගමුව නගරයට ඉතා ආසන්න, ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේත් නාගරික ප්‍රදේශ තරමටම දියුණු වූ ප්‍රදේශයක් වුවත් මහත් වාසනාවකට ඔවුන් අයත් වන්නේ පුත්තලම දිස්ත්‍රික්කයටයි. පුත්තලම යනු දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්ක 16 න් එකක් ලෙස වර්ග කෙරී ඇති බැවින් ඒ අනුව මේ සිසුන්ට මීගමුවේ පහසුකම් විඳිමින්ම දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් කෝටාවෙන් සරසවි යාමට හැකිව තිබේ. මේ තත්ත්වය රටේ බොහෝ ප්‍රදේශ සම්බන්ධයෙන් ගත්කල පොදු එකක් බව කිව යුතු ය.

කොහොමටත් 'අධ්‍යාපන පහසුකම් ප්‍රමාණය' යන්න 'දිස්ත්‍රික්කය' නැමති ඒකකය ඇසුරෙන් නිර්ණය කිරීමට උත්සාහ කිරීම එතරම් තාර්කික දෙයක් නොවේ. අධ්‍යාපන පහසුකම් යන්නෙන් ප්‍රකාශ වන්නේ කුමක් ද? හොඳ පාසල් යන්න ද? එසේ නම් දිස්ත්‍රික්කය යනු කිසිසේත්ම එය මැන ගත හැකි ඒකකයක් නොවන බව පැහැදිලි ය. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ පමණක් නොව කොළඹ නගරය මැදම ඉතා ජනප්‍රිය පාසල්වලට යාබදවම වැරහැලි බවට පත්වූ පාසල් ඕනෑ තරම් තිබේ. එපරිද්දෙන්ම ලංකාවේ බොහෝ දිස්ත්‍රික්කයන්හි ප්‍රධාන නගරවල කොළඹ ප්‍රධාන පාසල් සමඟ තරගකළ හැකි හොඳ පාසල් තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ බහුතරයක් දිස්ත්‍රික්ක පිළිබඳව කිව හැක්කේ ඒවා හොඳ හා නරක පාසල්වල මිශ්‍රණයන් වේය යන්නයි. ඒ අනුව දිස්ත්‍රික්කය යන්න ඒකකය වශයෙන් සැලකීමෙහි සාධාරනත්වයක් නැත. එසේ නොවේ නම් මේ 'අධ්‍යාපන පහසුකම්' යනු හුදෙක් අධ්‍යාපන පහසුකම්ම නොව ඒ ඒ ප්‍රදේශවල ඇති සංවර්ධන මට්ටම ද? මෙහිදී ද කිව යුත්තේ එය මැන ගැනීම සඳහාත් දිස්ත්‍රික්කය හොඳ ඒකකයක් නොවන බවයි. බොහෝ දිස්ත්‍රික්කවල තත්ත්වය වන්නේ ඒවායේ නගර පහසුකම්වලින් යුතු වීමත් ගම්වල තත්ත්වය ඊට වඩා වෙනස් වීමත් ය. දිස්ත්‍රික්කයක් යනු සාමාන්‍යයෙන් විශාල ඒකකයක් වන බැවින් ඒවා තුළ සමාන තත්ත්වයන් දැකිය නොහැකිවීම තේරුම් ගත හැක්කකි. කොළඹ හා අවිස්සාවේල්ල අතර ඇති වෙනස බඳු තත්ත්වයක් සෑම තැනකම දැකිය හැකි ය. මාතලේ දිස්ත්‍රික්කයෙහි මාතලේ හා දඹුල්ලත්,

මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයෙහි මහනුවර හා උඩුදුම්බරත්, පුත්තලම් දිස්ත්‍රික්කයෙහි වෙන්ප්පුව හා කල්පිටියත් එබඳු විෂමතාවන්ට හොඳ උදාහරණයන් ය. දැන් අප එම දිස්ත්‍රික්කයන්හි තත්ත්වය ලෙස සැලකිය යුත්තේ මාතලේ, මහනුවර හා වෙන්නප්පුව ද නැතිනම් දඹුල්ල, උඩුදුම්බර හා කල්පිටිය ද? තවත් කරුණු කිහිපයක්ම කිව හැකි නමුත් මේ කරුණු දෙකින් පමණක් වුව කිව හැක්කේ දිස්ත්‍රික්කය යනු ප්‍රකාශිත අරමුණ හා තාර්කික සම්බන්ධයක් සහිත ඒකකයක් නොවන බවයි.

එසේ තිබියදීම සමහරුන් විසින් මෙය අපයෝජනය කරනු ද දැකිය හැකි ය. ට්‍රාන්ස්පේරන්සි ඉන්ටර්නැෂනල් සංවිධානය ඊට උදාහරණයක් දක්වා තිබුණේ මෙසේ ය. ''සංවර්ධිත දිස්ත්‍රික්කවල සමහරු සියඹලාන්ඩුව හා මොනරාගල ප්‍රදේශවලින් නිවාස කුලියට ගනිති. ඒ ඔවුන් ඒ ප්‍රදේශවල ජීවත්වන බවත් තම දරුවන් ඒ ප්‍රදේශවල පිහිටි පාසල්වලට යවන බවත් හැඟවීමටයි. ඇත්තෙන්ම නම් ඒ දරුවන් යන්නේ මහනුවර, මාතර හා කොළඹ පාසල්වලටයි. එහෙත් අවසානයේදී ඔවුහු මොනරාගලින් විභාගයට පෙනී සිටිති... මේ ප්‍රදේශවල පිහිටි සමහර පාසල්වල විදුහල්පතිවරු හා ගුරුවරු තම පාසලේ ප්‍රමාණවත් ශිෂ්‍ය පිරිසක් සිටින බවටත්, සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ ප්‍රතිඵල යහපත් බවටත් අමාත්‍යාංශයට පෙන්වීමට (මෙවැනි ක්‍රම ඔස්සේ) උත්සාහ කරති. මොවුනට අර දරුවන්ගේ දෙමව්පියන්ගෙන් විවිධ තෑගි බෝග ද වරප්‍රසාද ද ලැබේ. මෙය දූෂණයකි''[1] මීට වඩා අහිංසක නැතිනම් සමහර විට නොදැනුවත්වම සිදුවන අපයෝජනයන් ප්‍රමාණය මෙයට වඩා වැඩි ය. පෙර දැක් වූ පැලියගොඩ හා වෙන්නප්පුව වැනි තත්ත්වයන් ඊට එක් උදාහරණයකි. ඇත්තෙන්ම පැලියගොඩ පමණක් නොව මුළු ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේම තත්ත්වය දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නීත්‍යානුකූල ලෙසම අපයෝජනය වීම සඳහා හොඳ උදාහරණයකි. ගම්පහ යනු කොළඹ නගරයට තදාසන්න ප්‍රදේශයක් වන බැවින් ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේ බොහෝ සිසුන් පාසල් යන්නේ කොළඹටයි. විශේෂයෙන්ම ශිෂ්‍යත්වයෙන් සමත්වන්නවුන් ද එමෙන්ම ආදි ශිෂ්‍යයන්ගේ හා යමක් කමක් ඇති දෙමව්පියන්ගේ දරුවන් ද (විවිධ ක්‍රම මගින්) එසේ කරති. ඒ අනුව ගම්පහ ජීවත්වන ඉහළ අධ්‍යාපන කුසලතා සහිත ශිෂ්‍යයන්ගෙන් බහුතරයක්ම වාගේ සරසවි

1. www.lankanews.com/English/news.php?id=7971 (2011-04-10)

යන්නේ කොළඹ කෝටාවෙන් බව කිව හැකි ය. එහෙත් ඉතිරි පිරිසට දැන් ගම්පහ දිස්ත්‍රික් කෝටාව පිහිටට එයි. ගම්පහ කඩඉම් ලකුණ කොළඹට වඩා කැපී පෙනෙන ලෙස අඩු අගයක් ගෙන ඇත්තේ මේ ඉතිරි පිරිසට දිස්ත්‍රික් කෝටාවෙන් සරසවි වරම් දෙනු පිණිස එය පහළට දමන්නට සිදුව ඇති බැවිනි.

වෛද්‍ය හා දන්ත වෛද්‍ය සඳහා කඩඉම් ලකුණු[1]

දිස්ත්‍රික්කය	වෛද්‍ය	දන්ත වෛද්‍ය
කොළඹ	1.97770	1.9464
ගම්පහ	1.8458	1.8227
කලුතර	1.8779	1.8673
මාතලේ	1.9080	1.8912
මහනුවර	1.8698	1.8643
ගාල්ල	1.9470	1.9425
මාතර	1.9689	1.9383
හම්බන්තොට	1.9327	1.9243

මේ සටහනින් පෙනෙන්නේ කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයට හැම අතින්ම වාගේ සමාන ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයෙහි කඩඉම් ලකුණු කොතෙක් පහළ මට්ටමක තිබේ ද යන්නයි. සංඛ්‍යා දත්ත නැතත් අනුමානයක් ලෙස කිව හැක්කේ පාසල නොව ජීවත්වන ප්‍රදේශය අනුව සැලකූ විට කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුනට වඩා ගම්පහ සිසුන් සරසවි ගොස් තිබෙන්නට හොඳටම ඉඩ තිබිය හැකි බවයි. ඊට හේතුව ඒ අය දිස්ත්‍රික්ක දෙකකම කෝටාවන් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා බැවිනි.

එහෙත් තීරණාත්මක වන්නේ මේ කිසිවක් නොව සංවර්ධනයේ මට්ටම හා ශිෂ්‍යයන්ගේ කාර්ය සාධනය අතර අනිවාර්ය සම්බන්ධයක් තිබෙන්නේ ද යන්නයි. වර්තමානයේදී කලා සිසුන් තෝරා ගැනීමේදී දිස්ත්‍රික් පදනමක් සලකන්නේ නැත. එය සිදුවන්නේ දීපව්‍යාප්ත ලකුණු

1. www.ugc.ac.lk/cutoff.html (2011-02-08)

පදනමකිනි.[1] මීට හේතු වී ඇත්තේ යම් ප්‍රදේශයක ඇති පහසුකම්වල ප්‍රමාණය කලා ධාරාවේ සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය සම්බන්ධයෙන් බලපෑමක් ඇති නොකරන්නේයැයි විශ්වාස කරන බැවිනි. එනම් කලා අධ්‍යාපනය සඳහා හුදෙක් කලු ලෑල්ලක් හා රටහුණු (chalk) පමණක් ප්‍රමාණවත් වන අතර ඊට වඩා වෙනත් දේවල් අවශ්‍ය වන්නේ වෙනත් ධාරාවන්ට බවයි. එහෙත් දැන් අපට ඇසිය හැකි ප්‍රශ්නය වන්නේ කලා හා වාණිජ්‍ය අතර එසේනම් ඇති වෙනස කුමක් ද යන්නයි. ඊට අවශ්‍ය වන්නේත් කලු ලෑල්ලක් සහ රටහුණු පමණක් වන අතර විද්‍යාගාර අවශ්‍ය වන්නේ නැත. මෙයින් කියැවෙන්නේ අප වාණිජ්‍ය සිසුන් ද තෝරාගත යුත්තේ (දැන් කලා සිසුන් තෝරන පරිද්දෙන්ම) කුසලතා පදනමින් පමණක් බවයි. එසේ නොමැතිව වාණිජ්‍ය සිසුන්ට අප තවදුරටත් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය පවත්වාගෙන යන්නේ නම් එය කලා සිසුන් සම්බන්ධයෙන් අනුගමනය නොකිරීමට විශේෂ හේතුවක් නැත. ඇත්තෙන්ම මෙය මීටත් වඩා හොඳින් පෙන්නුම් කරන්නේ කලා හා නීති යන අංශ දෙක අතර ය. විශ්වවිද්‍යාලවල නීති පීඨයන්ට අති බහුතරයක් සිසුන් බඳවා ගන්නේ උසස් පෙළ කලා ධාරාවෙනි. එහෙත් දැන් නීති පාඨමාලාව සඳහා පමණක් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වේ. ඒ අනුව මේ දෙපිරිසම ඉගෙන ගන්නේ එකම පරිසරයක එකම විෂයයන් නම් බඳවා ගැනීම සඳහා ක්‍රමවේද දෙකක් තිබිය යුත්තේ ඇයි? මෙයින් පෙනී යන්නේ සම්පූර්ණයෙන්ම කලා හා වාණිජ්‍ය ධාරා දෙක සඳහාම ශුද්ධ කුසලතා පදනමක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා කිසිදු බාධාවක් නොමැති බවයි. මක් නිසාද ඒවාට 'පහසුකම්' යන්න එතරම් විශාල බලපෑමක් නොකරන බැවිනි.

මට නම් හිතෙන්නේ මේ තත්ත්වය ඉතිරි ධාරාවන් දෙක වන ජීව විද්‍යාව හා ගණිතය සම්බන්ධයෙන් ද එතරම් වෙනස් නොවන බවයි. මේ විෂයයන් ඉගැන්වීමට විද්‍යාගාර වැනි පහසුකම් වැදගත් විය හැකි වුව ද ශිෂ්‍යයන්ගේ අවසාන දක්ෂතාව මැනෙන්නේ ඔවුන් විභාගයේදී ලියන දේ පමණක් සැලකිල්ලට ගනිමිනි. මා මේ ක්ෂේත්‍රයෙහි ප්‍රවීණයෙකු නොවන නමුත් මාගේ අවබෝධයේ හැටියට

1. එසේ වී තිබියදීත් කඩඉම් ලකුණුවල යම් වෙනසක් දැකිය හැකිව ඇත්තේ පදනම් වර්ෂය ලෙස සැලකෙන 1993 / 94 දී ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කවලින් තෝරාගත් සංඛ්‍යාවට වඩා අඩු නොවන ලෙස තෝරා ගැනීම් කළ යුතු යැයි අතුරු කොන්දේසියක් ඇති නිසාය.

නම් විද්‍යා හා ගණිත සිසුන්ට කිසිදු ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණයක් නොකළද අවශ්‍යනම් උසස් පෙළ දී ඉහළම ලකුණු ලැබිය හැකි ය. නිදසුනක් ලෙසට ටියුෂන් පන්තිවල විද්‍යාගාරවත්, ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණවත් නැත. පසුගිය දශක කිහිපයේදී ටියුෂන් පන්තිවල ස්වභාවයෙහි විශාල වෙනස්කම් සිදුවිය. සිද්ධාන්තවලට අමතරව සෘජුව විභාගයට සූදානම් කෙරෙන 'පුනරීක්ෂණ' පැමිණ ඇත. 'ටියුට්' සංස්කෘතියක් බිහිව ඇත. මයික්‍රෆෝන්වල සිට මල්ටි මීඩියා ප්‍රොජෙක්ටර් දක්වා වූ තාක්ෂණික මෙවලම් ද සමහර විට භාවිත වේ. ඊට අමතරව දැන් ටියුෂන් පැවැත්වෙන්නේ නවීන, ජේත්තුකාර ශාලාවන්වල ය. එහෙත් මේ කිසිවෙක් තම ටියුෂන් ආයතනවලට විද්‍යාගාර එකතු කරන්නට සිතන්නේවත් නැත. සිසුන් ඒවා බලාපොරොත්තුවන්නේත් නැත. ඊට හේතුව විභාගය සමත්වීමට ඇත්තටම අවශ්‍ය මොනවාදැයි මේ දෙපිරිසම හොඳින්ම දන්නා බැවිනි. ඒ සිද්ධාන්ත හා පුනරීක්ෂණයි. වෙනත් අයුරකින් කිවහොත් කළුලෑල්ල හා රටහුණු කෑල්ලම ය.

අනෙක් අතට දුෂ්කර යැයි කියන දිස්ත්‍රික්කවල තත්ත්වය ද පසුගිය දශක තුන තුළ ඉතාමත්ම විශාල වශයෙන් වෙනස් වී ඇති බව ද මේ සමගම සඳහන් කළ යුතු ය. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය හඳුන්වා දෙනු ලැබුණේ 1970 දශකයේ තිබූ තත්ත්වයන් සැලකිල්ලට ගනිමිනි. එකල ගම සහ නගරය අතර වූයේ අහසට පොළොව තරම් මහත් පරතරයකි. එහෙත් විදුලිය ගමට යාමත් රූපවාහිනිය ප්‍රචලිතවීමත්, සන්නිවේදනයෙහි සිදු වූ විප්ලවීය වෙනසත්, මහාමාර්ග තැනී ප්‍රවාහනය දියුණුවීමත් මෙන්ම දශක තුනක සමාජ සංචලනයත් නිසා දැන් ගම තිබෙන්නේ නගරය අද්දර යැයි කිව හැකි ය. දුෂ්කර යැයි සඳහන් දිස්ත්‍රික්කවල දැන් හොඳ රෝහල් ද, මහාමාර්ග ද එමෙන්ම හොඳ පාසල් ද දක්නට ලැබේ. අම්පාර මහ රෝහල රටේ හොඳම රෝහල ලෙස පිට පිටම සම්මාන ලබා ඇත. සෑම දිස්ත්‍රික්කයකම අඩුම තරමින් එබඳු රෝහල් එක බැගින්වත් දැන් තිබේ. මහාමාර්ග අතින් ගත් කල දැන් හොඳම ඒවා ඇත්තේ කොළඹින් පිට ය. දක්ෂිණ අධිවේගී මාර්ගය නිමවුණු විට ඇල්පිටියේ අයෙකුට අවිස්සාවේල්ලේ කෙනෙකුට වඩා ඉක්මණින් කොළඹට පැමිණීමට හැකිවනු ඇත. එසේම විශාලතම වෙනස කර ඇත්තේ සන්නිවේදනය විසින් යැයි කිය හැකි ය. දුරකථන අනුපාතය අතින් ගත්කල කොළඹ සහ අම්පාර අතර දැන් වෙනසක් නැත. රූපවාහිනියෙහි තත්ත්වය ද එසේම ය. එමෙන්ම අවශ්‍යතාව

ඇත්නම් රටේ ඕනෑම ප්‍රදේශයක කෙනෙකුට අන්තර්ජාල සබඳතාවක් ගත හැකි ය. මේ සියල්ල සමගම පාසල්වල තත්ත්වය ද වෙනස් වී ඇත. 1960 දශකය වනවිට තිබුණේ නගරයේ පාසල්වලට ගුරුවරුන් සිටින අතර ගමට හොඳටම හිඟ තත්ත්වයකි. ඒ බව එක් ශිෂ්‍යයෙකු සඳහා ගුරු වැටුප් බෙදී යන ආකාරය දැක්වෙන 1966 වසරට අදාළ පහත දත්තයන්ගෙන් පෙන්නුම් කෙරේ.

තේරිපේ මහා විද්‍යාලය	රුපියල් 4.74
නාවුල නමුණුකුල විද්‍යාලය	රුපියල් 5.52
මතුගම ආනන්ද ශාස්ත්‍රාලය	රුපියල් 12.23
මහනුවර උසස් බාලිකා විද්‍යාලය	රුපියල් 16.01
කොළඹ රාජකීය විද්‍යාලය	රුපියල් 24.85[1]

ඒ අනුව තේරිපේ මහා විද්‍යාලයේ ශිෂ්‍යයෙකු වෙනුවෙන් ගුරුවරුන් සඳහා කරන වියදම හා කොළඹ රාජකීය විද්‍යාලය ඒ සඳහා කරන වියදම අතර වෙනස පස්ගුණයකට වැඩි ය. (524% කි) මෙ කරුණටම අදාළව නූතනයේ භාවිත වන්නේ වඩා සරල ක්‍රමයක් වන ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතයයි. (එනම් එක් ගුරුවරයෙකු සඳහා වන ශිෂ්‍ය පිරිස) 2007 වර්ෂයට අදාළ එකී දත්ත[2] මගින් පෙනී යන්නේ අද වනවිට මේ තත්ත්වය ඉතාමත්ම යහපත් අතට වෙනස් වී ඇති බවයි.

මෙම දත්තයන්ට අනුව යුද්ධයේ සෘජු බලපෑමට හසුව තිබූ මුලතිව් හා කිලිනොච්චිය හැරුණුවිට ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතයෙහි බරපතළ වෙනස්කම් දැකිය නොහැකි බව පැහැදිලි ය. වැදගත්ම කරුණ වන්නේ දුෂ්කර යැයි සැලකෙන බොහෝ දිස්ත්‍රික්ක ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය අතින් කොළඹට හා ගම්පහට වඩා යහපත් තැනක සිටීමයි. පාසලක සිටින ගුරුවරු සංඛ්‍යාවෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සර්ව සම්පූර්ණ චිත්‍රයක් ලබාගත නොහැකි බව සැබෑමුත් දශක තුනක් තුළ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි ඇති වී ඇති ධනාත්මක වෙනස මේ මගින් අවබෝධ කරගත හැකි ය. දැන් ඇසිය යුතු වැදගත් ප්‍රශ්නය වන්නේ ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය අතින් ගම සහ නගරය අතර සියයට පන්සීයක වෙනසක් තිබූ යුගයක තත්ත්වයන් සැලකිල්ලට ගනිමින් සැකසූ ක්‍රමයක් අදටත් එපරිද්දෙන්ම පවත්වාගෙන යාමේ සාධාරණත්වය කුමක් ද යන්නයි.

---

1. වික්ටර් අයිවන්, ''ඇත්ත ඔළුවෙන් හිටුවීම'', *රාවය*, 2010-07-25, 9 පිට.
2. www.statistics.gov.lk (2011-02-09)

දිස්ත්‍රික්කය	අනුපාතය	දිස්ත්‍රික්කය	අනුපාතය
කොළඹ	18.75	බදුල්ල	16.13
ගම්පහ	21.66	මොනරාගල	19.42
කළුතර	19.95	රත්නපුරය	18.02
මහනුවර	16.24	කෑගල්ල	15.72
මාතලේ	15.11	යාපනය	19.79
නුවරඑළිය	16.76	කිලිනොච්චිය	30.84
ගාල්ල	19.11	මන්නාරම	22.5
මාතර	15.95	වව්නියාව	19.65
හම්බන්තොට	16.96	මුලතිව්	28.56
පුත්තලම	23.69	මඩකලපුව	23.51
කුරුණෑගල	15.39	අම්පාර	20.34
අනුරාධපුරය	19.06	ත්‍රිකුණාමලය	23.04
පොලොන්නරුව	23.55	මුළු රටම	18.47

දැන් යමෙකු විසින් මෙබඳු ප්‍රශ්නයක් මතුකළ හැකි ය. ඔය කියන ආකාරයට පහසුකම් යන්න එතරම් වැදගත් නැත්නම් ද, ඒ අතරම පහසුකම් වැඩි දියුණු වී පවා තිබේ නම් ද එසේනම් තවදුරටත් විවිධ දිස්ත්‍රික්කයන්හි ශිෂ්‍යයන් උසස් පෙළ විභාගයේදී දක්වන දක්ෂතාවන්හි වෙනස්කම් දැකිය හැක්කේ කෙසේ ද? එනම් දිස්ත්‍රික්කයන් අතර සමානතාව නිසාම ප්‍රතිඵල සමාන වී දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය යන්න ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්කල අවලංගුවී යාමේ තත්ත්වයක් තවමත් ඇති වී නැත්තේ ඇයි ද යන්නයි. පිළිතුර සරල ය. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයට මඟ පෑදූ විශ්වාසය වන 'පහසුකම් සමාන නම් අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනය ද සමාන විය යුතු ය' යන්න සත්‍යයක් නොවේ. අධ්‍යාපන ප්‍රතිඵලයන්ට පහසුකම් ද බලපාන බව ඇත්තකි. එහෙත් එය එකම සාධකය නොවේ. සියලු දේ පහසුකම් යන්නට ඌණනය කිරීම මගින් සිදුවන්නේ වඩා වැදගත් සාධක මගහැරීයාමත් එමෙන්ම

වැරදි ප්‍රතිපත්තීන්ට එළඹීමත් ය. ඇත්තෙන්ම අධ්‍යාපනයේ කාර්ය සාධන මට්ටම තීරණය වීමට වැඩියෙන් බලපාන්නේ පහසුකම් නොව අධ්‍යාපන සංස්කෘතියයි. එනම් අධ්‍යාපනය යනු ඉතා වැදගත් වටිනා දෙයක් ලෙස දැකීම, එය ලබා ගැනීමට හෝ තම දරුවන්ට ලබාදීමට වෙහෙසවීම, ඒ වෙනුවෙන් කැප කිරීම් කරන්නට ඇති සූදානම, පවුල් පසුබිමෙන්ම අධ්‍යාපනය සඳහා පෙළඹුමක් තිබීම මෙන්ම අධ්‍යාපන තරගයේදී කලින් කලට ගතයුතු තීරණ පිළිබඳව අවබෝධයක් තිබීම ආදියයි. මේ ලක්ෂණ ඉතා සුලබව දැකිය හැකිවන්නේ සාමාන්‍යයෙන් මැද පංතියටයි. (ජනවාර්ගික ලෙස ගතහොත් සිංහල හා ශ්‍රී ලාංකික දෙමළ යන ප්‍රජාවන් දෙක අනෙකුත් ජනවර්ගයන්ට වඩා එහිදී ඉදිරියෙන් සිටින බව පෙනේ) ඒ අනුව යම් දිස්ත්‍රික්කයක මධ්‍යම පංතිය වැඩියෙන් සිටී නම් එවිට නිසැකවම ඒ දිස්ත්‍රික්කය අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනයෙහි ඉහළ මට්ටමක් පෙන්නුම් කරනු ඇත. අඩු නම් අඩු ය. ඉහළ තරගකාරිත්වයක් ඇති විද්‍යා හා ගණිත ධාරාවන් සම්බන්ධයෙන් මෙය විශේෂයෙන් අදාළ වේ.

කුසලතාව යන්න 40% කට සීමාකොට ඉතිරි සියල්ල සමාජ සාධාරණත්වය වෙනුවෙන් යොමුකොට තිබියදීත් අපේ තෝරා ගැනීමේ ක්‍රමවේදයෙන් සමත්ව විශ්වවිද්‍යාලයට එන්නේ කවුදැයි පරීක්ෂා කළහොත් මේ කරුණ ඉතා පහසුවෙන් අවබෝධකරගත හැකි ය. විද්‍යා පීඨයන්ට එන්නවුන්ගෙන් බහුතරයකගේ දෙමව්පියන් ගුරුවරු, ලිපිකරුවන් ආදී බොහෝවිට සුදුකරපටි රැකියා කරන පිරිස් බව පෙනී යයි. කොළඹින් එන්නේත් ඒ අයමයි. මොනරාගලින් හා අම්පාරෙන් එන්නේත් ඒ අයමයි. ඉතින් පෙර ඇසූ ප්‍රශ්නයට එනම් දිස්ත්‍රික්ක වශයෙන් ගත්කල තවමත් දක්ෂතාවන්හි වෙනසක් ඇත්තේ ඇයි ද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුර ඇත්තේ මෙතැන ය. එනම් ඉතා පැහැදිලි ලෙසම මොනරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ පෙර කී 'අධ්‍යාපන පංතියේ' ප්‍රතිශතයට වඩා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ එම ප්‍රතිශතය කිහිප ගුණයකින් වැඩි ය. ඒ අනුව ඇත්තෙන්ම දැන් සිදුවන්නේ එකම සමාජ පසුබිම් සහිත දෙපිරිසකගෙන් එක් කොටසකට පහළ කඩඉම් ලකුණකුත් අනෙක් පිරිසට ඉතා ඉහළ කඩඉම් ලකුණකුත් නියම කිරීම මගින් සමාන අයට අසමාන ලෙස සැලකීමකි. ඒ අනුව දැන් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන්නේ සමාජ සාධාරණත්වයට ඉඩ සලසන ක්‍රමයකට වඩා සමාජ අසාධාරණයට මඟ පාදන්නක් ලෙසට යැයි කිව හැකි ය.

අධ්‍යාපනයේ ඉහළ තරගකාරී මට්ටම් කරා ළඟා වන්නේ ඒ සඳහා විශේෂ කුසලතාව සහිත පිරිස වන අධ්‍යාපන සංස්කෘතිය සහිත කණ්ඩායම, නැතිනම් අධ්‍යාපන පංතිය එසේත් නැතිනම් ඇත්තවශයෙන්ම නම් මධ්‍යයම පාංතික කොටස බව තේරුම් ගැනීම එතරම් දුෂ්කර දෙයක් නොවේ. ඕනෑම දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්කයකින් වඩා තරගකාරී පීඨයන් සඳහා එන ශිෂ්‍ය පිරිස පිළිබඳව පරීක්ෂා කළහොත් ඔවුන් පැමිණ ඇත්තේ ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයන්හි මධ්‍යම පංතිය සංකේන්ද්‍රණය වී ඇති ප්‍රදේශයන්ගෙන් බව පැහැදිලිවනු ඇත. නිදසුනක් ලෙසට පුත්තලම දිස්ත්‍රික්කයට හිමි කෝටාව ඇත්තෙන්ම භුක්ති විඳින්නේ මුළු දිස්ත්‍රික්කයම සම ලෙස නොව එහි ප්‍රධාන මධ්‍යම පංතික කේන්ද්‍රයන්වන වෙන්නප්පුව, නාත්තන්ඩිය සහ හලාවතයි. මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ කෝටාව මහනුවර නාගරික ප්‍රදේශයයි. මෙපමණක් නොවේ. අපේ සාමාන්‍ය ජීවිතයේ අත්දැකීම් ඇසුරෙන් සැලකුවහොත් සාමාන්‍ය ගමක අධ්‍යාපනයේ වඩාත්ම ඉහළට යන්නේ බොහෝවිටම පෙරකී 'අධ්‍යාපන පංතියේ' දරුවන් බව ඉතා පැහැදිලි වනු ඇත. ඒ අනුව දිස්ත්‍රික් කෝටාවන් දීමෙන් සමාජයේ පහළම ධාරාවේ පිරිස් පොදුවේ උඩට ඇදගත නොහැකි ය. උඩට එන්නේ කුමන දිස්ත්‍රික්කයක වුව වෙනම පිරිසකි. ඒ අනුව ඇත්තෙන්ම සමාජයේ ඉහළ මාලයට නැග ගැනීම සඳහා ඉනි මඟක් වන්නේ දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය නොව නිදහස් අධ්‍යාපනය පමණක් බව කිව යුතුම ය.

අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනය දිස්ත්‍රික් අතර වෙනස් මට්ටම් ගැනීමට තවත් හේතුවක් බලපා ඇත. ඒ අන් කිසිවක් නොව දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයම ය. මේ ක්‍රමයෙන් දැන් සිදුවන්නේ ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කය සඳහා එකිනෙකට වෙනස් තරගකාරී මට්ටම් පැනවීමකි. ඒ අනුව විභාග කඩ ඉම ජය ගැනීම සඳහා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ශිෂ්‍යයෙකු විසින් කරන කැපවීම සහ හෙලන ශ්‍රමය මොනරාගල ශිෂ්‍යයෙකුට වඩා නිසැකවම ඉහළ එකකි. ඔහු වඩා වේගයෙන් වැඩි උද්‍යෝගයකින් සියල්ල කැප කරමින් දුවයි. එහෙයින් ඔහු අඩු කාලයකින් තරගය නිම කරයි. මොනරාගල ශිෂ්‍යයාට ලැබෙන වරප්‍රසාදී තත්ත්වය නිසා ඔහු හැසිරෙන්නේ සහනාධාර ලබන නිෂ්පාදකයකුගේ ස්වරූපයෙනි. ඒ අනුව අනුමානයෙන් කිව හැකි වන්නේ යම් හෙයකින් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය අහෝසි කළහොත්, එයම මොනරාගල සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය ඉහළ යාමට හේතු විය හැකි බවයි.

මේ සියලු කරුණුවලින් කියැවෙන්නේ එක් දෙයකි. එනම් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය වහාම අහෝසි කරන්නට නැතිනම් අඩුම කරමින් එය ක්‍රම ක්‍රමයෙන් අහෝසිකර දමන්නට කටයුතු කිරීම සුදුසු බවයි. මේ ක්‍රමය නිසා මුළු ජීවිතයම කැප කරමින් අධ්‍යාපනය ලබන නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල ශිෂ්‍යයන්ටත් ගේ දොර ඉඩකඩම් පවා උගස් කරමින් තම දරුවන්ට උගන්වන්නට උත්සාහ කරන දෙමව්පියන්ටත් සිදුවන්නේ මහත් අසාධාරණයකි. ඉහළම ලකුණු ලැබූ පසුවත් විශ්වවිද්‍යාලයට යාමට නොහැකිවන බව ඔවුනට අවබෝධ වෙයි. එසේම තමන්ට වඩා ඉතා අඩු ලකුණු ලැබූ සිසුන් වෛද්‍ය සිසුන් ලෙස සිටින්දී ඊට වඩා බෙහෙවින්ම දක්ෂ තමන් හට නිකංම විද්‍යාපීඨ ශිෂ්‍යයන් වන්නට සිදුව ඇති බව විශ්වවිද්‍යාල තුළදී ඔවුනට දක්නට ලැබෙයි. සමහරුන් මේ ප්‍රශ්නය දෙස බලන්නේ දුප්පත් සිසුන්ට යම් තැනක් දෙන්නට පොහොසත් සිසුනට යම් අසාධාරණයක් කළ ද කමක් නැතැයි යන අදහසකින් බව පෙනේ. ඇත්තෙන්ම නම් දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයෙන් කැපී යන්නේ ඔය කියන 'ධනපතියන්' පිරිසක් නොව හුදෙක්ම නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල සිටින ගුරුවරුන්ගේ හා ලිපිකරුවන්ගේ අහිංසක දරුවන් ය. කුමන හෝ අවාසනාවකට පරම්පරා ගණනාවක් තිස්සේ ඔවුන් ජීවත් වූ 'ප්‍රදේශය' ඔවුන්ගේ ඉදිරි මග අහුරන බාධකයක් වී ඇත.

දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය අහෝසිකර දමන්නට කරන මේ යෝජනාව අලුත් එකක් නොවේ. විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසම විසින්ම පත්කළ කමිටුවක් මේ යෝජනාව කර ඇත්තේ මීට වසර විසිහතරකටත් පෙර 1987 දී ය. ඒ අනුව දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් සඳහා වූ කෝටාව 1991 දීත් සම්පූර්ණ දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයම 1995 අවසානය වන විටත් අහෝසිකර දමන්නට යෝජනා විය.[1] එහෙත් එයින් ක්‍රියාත්මක වූයේ ඒ වනවිට 15% ක් වූ දුෂ්කර දිස්ත්‍රික් කෝටාව 5% දක්වා අඩු කරමින් 30% ක් වූ කුසලතා පදනම 40% ක් දක්වා ඉක්මණින්ම වැඩි කිරීමට කරන ලද යෝජනාව පමණකි. 1987 දී යෝජනා වූ දෙයක් සියවස් කාලක් පුරා තවමත් ක්‍රියාත්මක නොවීම මේ රටේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ සිටින සැබෑ දක්ෂ සිසුන්ට සිදු වූ මහත් අසාධාරණයක් බව කිව යුතු ය. ඒ අනුව මේ තීරණය දැන්වත් ගත යුතු ය. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය අහෝසි කළහොත් දැනට වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි පීඨයන්ට ඇතුලුවීම සඳහා ඇති මහත් තරගය යම් පමණකට ලිහිල්වී යාමත්

[1] කේ.එම්. ද සිල්වා ගේ ඉහත ලිපිය, 261 පි.

එමෙන්ම නාගරික ශිෂ්‍යයන් දැන් අත්විදිමින් ඇති අපේක්ෂා භංගත්වය සංසිඳියාමත් සිදුවනු ඇත. ඇත්තෙන්ම නිසි කාලයේදී මේ ක්‍රමය අහෝසි කිරීම සිදු වූයේ නම් දැන් මහත් උද්‍යෝගයෙන් යුතුව ඉදිරිපත් වී ඇති පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව ඉදිරිපත් නොවන්නට ඉඩ තිබුණි. යම් යම් හේතූන් නිසා මෙය සම්පූර්ණයෙන් අහෝසි කිරීමට නොහැකි නම් මෙය අඩුම තරමින් කුසලතා පදනමින් 70% ක් හා දිස්ත්‍රික් කෝටාවෙන් 30% වන ලෙසවත් ඉක්මනින් වෙනස් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

කලා ශිෂ්‍යයන් අඩුකොට ඒ මුදල් වෙනත් පාඨමාලා සඳහා භාවිත කිරීම

ශ්‍රී ලංකාවේ කලා උපාධිධාරී ප්‍රතිශතය අනවශ්‍ය තරම් ඉතා ඉහළ එකක් බව මීට පෙර සඳහන් කර ඇත. එහිදී විස්තර කෙරුණේ එයින් රටට කිසි ප්‍රයෝජනයක් නැති බවත් එමෙන්ම එයින් කලා අධ්‍යාපනයට විශාල හානියක් සිදුවන බවත් ය. එහෙත් ඊට අමතරව මෙයින් තවත් අඩුම තරමින් එක් අයහපත් ප්‍රතිඵලයක් ඇති වේ. එනම් වෙනත් උපාධි පාඨමාලාවන් සඳහා යෙදිය හැකි සම්පත්වලින් කුමන හෝ ප්‍රමාණයක් අනවශ්‍ය ලෙස මීට වැයවීමයි.

2008/2009 අධ්‍යයන වර්ෂය සඳහා විශ්වවිද්‍යාලවලට බඳවා ගත් මුළු ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 20841ක් වන විට එයින් 6256 ක් හෙවත් 30.01% ක් ම කලා සිසුන් විය. පහත දැක්වෙන සටහන යම් සන්සන්දනය කර බැලීමක් සඳහා ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

අධ්‍යාපන ධාරාව අනුව ඇතුළත්කර ගැනීම් 2008/2009[1]

ධාරාව	සංඛ්‍යාව	ප්‍රතිශතය
කලා	6256	30.01%
වෛද්‍ය විද්‍යා	1166	5.59
ජීව විද්‍යා	1602	7.68
ඉංජිනේරු	1317	6.31%
පරිගණක විද්‍යා	947	4.54%
කළමනාකරණ	3569	17.12%
වාණිජ්‍ය	445	2.13%
නීතිය	326	1.56%

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, pp 19-23

කලා යනු සෘජුව රැකියා සමඟ සම්බන්ධ නොවන ක්ෂේත්‍රයක් වී තිබිය දී රැකියා වෙළඳපොලෙහි ඉහළ ඉල්ලුමක් තිබෙන කළමනාකරණ, වෛද්‍ය විද්‍යා සහ පරිගණක විද්‍යාව වැනි ක්ෂේත්‍රයන්ට වඩා ඉතා ඉහළ කලා උපාධිධාරීන් ප්‍රමාණයක් මෙසේ බිහිකිරීම තේරුමක් නැති දෙයකි. මේ නිශ්ඵල බව වඩාත් හොඳින් අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා පාඨමාලාවන් කිහිපයක් සඳහා වන පුනරාවර්තන වියදම් දෘක්වෙන පහත සටහන ද උපකාරී වනු ඇත.

ඒකක පුනරාවර්තන වියදම් (සාමාන්‍ය) 2008[1]

පාඨමාලා	වියදම (රුපියල්)
කලා	109,135
වෛද්‍ය විද්‍යා	286,592
විද්‍යාව	180,845
ඉංජිනේරු	173,704
තොරතුරු තාක්ෂණ	217,605
ව්‍යාපාර අධ්‍යයන	79,764
නීතිය	57,767

මෙයින් දක්වා ඇත්තේ ඒ ඒ පාඨමාලාවන් සඳහා එක් ශිෂ්‍යයෙකු වෙනුවෙන් වසරකට කෙරෙන පුනරාවර්තන වියදමයි. ඒ අනුව සාමාන්‍යයෙන් ප්‍රචලිත අදහසක් වන කලා ශිෂ්‍යයන්ට වැය කෙරෙන්නේ ඉතා අඩු මුදලක් ය යන්න පදනමක් නැති එකක් බව පෙනී යයි. පුදුමයකට මෙන් නීති ශිෂ්‍යයෙකු සඳහා වැය වෙන්නේ කලා ශිෂ්‍යයෙකුට වැයවන මුදලින් අඩකට ආසන්න මුදලක් පමණකි. ව්‍යාපාර අධ්‍යයන (කළමනාකරණ ඇතුළු) ශිෂ්‍යයෙකුට වැයවන්නේ ද කලා ශිෂ්‍යයන්ට වඩා අඩු මුදලකි. එසේම වෙනත් බොහෝ පාඨමාලාවන්ට වැයවන මුදල වුව ඉතා වැඩි එකක් නොවේ. නිදසුනක් ලෙසට මෙහි සඳහන් පාඨමාලා අතුරින් ඒකක වියදම වැඩිම එක වන වෛද්‍ය විද්‍යාව ගතහොත් එයට වැයවන්නේ කලා මෙන් 2.62 වාරයක් පමණක් බව පැහැදිලි වෙයි. එනම් එක් වෛද්‍ය සිසුවෙකුට වැයවන්නේ කලා

1. University Grants Commission, Unit Recurrent Cost of Undergraduate studies in Universities in Sri Lanka 2008, Management Information Systems Division, Schedule 1

සිසුන් තිදෙනෙකුට වැයවන මුදලට වඩා තරමක් අඩු මුදල කි. වෛද්‍ය හා ඉංජිනේරු වැනි පාඨමාලාවන් විශාල ප්‍රාග්ධන වියදමක් සහිත බැවින් ලබන වසරේ කලා ශිෂ්‍යයන් ප්‍රමාණය 3,000 කින් අඩු කළහොත් එසැණින්ම වෛද්‍ය සිසුන් 1,000 ක් ඒ වෙනුවට බඳවාගත හැකි යැයි මෙයින් නොකියැවෙන බව සත්‍යයකි. එහෙත් රජය මුල් වියදම කෙසේ හෝ දරන්නට එකඟ නම් එය පවත්වාගෙන යාමේ වියදම (පුනරාවර්තන වියදම) විශාල බරක් නොවන බව පමණක් මෙයින් අවබෝධ වෙයි.

ඒ අනුව කලා ශිෂ්‍යයන් අඩුකොට ඒ සම්පත් ප්‍රමාණයෙන් යම් කොටසක් වෙනත් පාඨමාලාවන් සඳහා අමතර ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයක් බඳවා ගැනීම සඳහා භාවිත කළ හැකි ය. මේ සම්පත් විතැන් කිරීම සමහරවිට එක්වරම කළහැකි දෙයක් නොවනු ඇත. ඊට හේතුව ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය අඩු කළ පමණින් සමහර වියදම් අඩු කළ නොහැකි බැවිනි. නිදසුනක් ලෙසට ආචාර්ය මණ්ඩලයේ ප්‍රමාණය එක්වරම අඩුකළ නොහැකි ය. ඒ නිසා ආචාර්ය මණ්ඩලය ඒ ලෙසම තබාගෙන ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය අඩුකළ විට එක්වරම පෙනී යනු ඇත්තේ කලා ශිෂ්‍යයෙකු සඳහා වන ඒකක පුනරාවර්තන වියදම ඉහළ ගිය බවක් විනා මුදල් ඉතිරිවන බවක් නොවේ. ඒ අනුව මූලදී මේ ක්‍රියාමාර්ගයෙන් ඉතිරි කරගත හැකිවනු ඇත්තේ සුළු මුදලක් විය හැකි ය. එහෙත් දීර්ඝකාලීන වශයෙන් ගත්විට මෙයින් ඉතිරිවන මුදල් ප්‍රමාණය ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ඉහළ යාම දැකගත හැකිවනු ඇත. කලා ශිෂ්‍යයන් ප්‍රමාණය අඩු කළ යුතුය යන යෝජනාව ගෙන එන්නේ එයින් මෙසේ මුදල් ඉතිරිකරගෙන අනෙකුත් අංශවල ප්‍රවේශය වැඩි කිරීම සඳහා ඒ මුදල් යෙදවීමේ අරමුණින් නොවේ. එහි අරමුණ කලා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීමයි. එහෙත් මෙය ද එහි අතුරු ප්‍රතිලාභයකි. ඇත්තෙන්ම අප දැන් වැඩි කලා ශිෂ්‍යයන් පිරිසක් බඳවා ගැනීම මගින් කරමින් සිටින්නේ සැමට අලාභයක් හා අයහපතකි. පෙර විස්තර කර ඇති පරිදිම මේ අධික සුලබතාව විසින් කලා උපාධිධාරියාට ඇති සමාජ ගරුත්වය හා වෙළඳපොල ඉල්ලුම බිඳ දමා ඇති අතර ගුණාත්මක බව පහළ හෙලා ඇත. ඒ සමගම එය අනෙක් අංශයන් ප්‍රසාරණය කිරීමට ඇති අවකාශය ද අහුරා දමා ඇත. ඒ අනුව අප මේ යෝජනා කරන්නේ කලා අධ්‍යාපනයේ සුබසෙත පිණිසම කලා ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය අඩු කරමින් එයින් අතුරු වාසියක් ද ලබන ලෙස ය.

2008 වර්ෂයේදී කලා සඳහා බඳවාගෙන ඇති සංඛ්‍යාව 6256 කි. 2008 වර්ෂය සඳහා වන ඒකක වියදම මත ගණනය කළහොත් ඒ වර්ෂයේ කලා ශිෂ්‍යයන් සඳහා වූ පුනරාවර්තන වියදම රුපියල් මිලියන 683 කි (රුපියල් 682,748,560). වෛද්‍ය ශිෂ්‍යයන් සඳහා එම ගණන මිලියන 334 ක් එනම් හරියටම එයින් අඩකටත් අඩු ප්‍රමාණයකි (රුපියල් 334,166,272). පාඨමාලාවන් කිහිපයක් සඳහා වන පුනරාවර්තන වියදම් පහත දක්වන්නේ සංසන්දනයට පහසුවනු පිණිස ය.[1]

පාඨමාලාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	ඒකක වියදම (රුපියල්)	මුළු පුනරාවර්තන වියදම (රුපියල්)
කලා	6256	109,135	682,748,560
වෛද්‍ය විද්‍යා	1166	286,592	334,166,272
ජීව විද්‍යා	1602	180,845	289,713,690
ඉංජිනේරු	1317	173,704	228,768,168
පරිගණක විද්‍යා (තොරතුරු තාක්ෂණ)	947	217,605	206,071,935
කළමනාකරණ (ව්‍යාපාර අධ්‍යයන)	3569	79,764	284,677,716
නීතිය	326	57,767	18,832, 042
භෞතික විද්‍යා	2371	180,704	428,449,184
දන්ත වෛද්‍ය විද්‍යා	81	555,653	45,007,893

මේ වගුව මගින් ඉතා පැහැදිලිව පෙනී යන්නේ කලා අධ්‍යාපනය සඳහා කෙරෙන පුනරාවර්තන වියදම අන් සියලු පාඨමාලාවන් අබිබවා ගිය එකක් බවයි. මේ අන් කිසිවක් නොව ගෙවුණු දශක කිහිපයෙහි ගනු ලැබූ වැරදි තීරණවල ප්‍රතිඵලයකි. ජාතික අවශ්‍යතා පිළිබඳ කිසිදු සොයා බැලීමකින් තොරව කලා සඳහා බඳවා ගන්නා ප්‍රමාණය වැඩි කරනු ලැබ ඇත. සමහරවිට ඒ ඊට වැයවන ප්‍රාග්ධන වියදම සාපේක්ෂව අඩු එකක් බැවින් ඒ මොහොතේ පහසුව සලකා බලා විය යුතු ය. නමුත් එයින් සිදුව ඇත්තේ රුපියල් කෝටි ගණනක අනවශ්‍ය වියදමක් වාර්ෂිකව කරන්නට සිදුවීමයි. නිදසුනක්

---

1. වගුව සඳහා දත්ත ***Sri Lanka University Statistics 2009***, pp 19-23 සහ ඉහත ඒකක පුනරාවර්තන වියදම් පිළිබඳ දත්ත.

ලෙසට කලා ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය තිබුණේ දැනට පවත්නා මට්ටමෙන් හරි අඩක ප්‍රමාණයේ නම් එයින් වාර්ෂිකව ඉතිරිවන්නට තිබූ මුදල රුපියල් මිලියන 341 කි. එනම් වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා අප වාර්ෂිකව කරන වියදමටත් ම වඩා වැඩි මුදලකි. දැන් හදිසියේ කලා ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය අඩු කිරීමෙන් ක්ෂණිකවම එබඳු මුදල් ඉතිරියක් කළ නොහැක.[1] එහෙත් තව දශකයකින් හෝ දෙකකින් එහි ප්‍රතිලාභය අපට හිමිවනු ඇත. ඒ අනුව වැඩි ශිෂ්‍ය ඉල්ලුමක් සහ වෙළඳපොල ඉල්ලුමක් ඇති පාඨමාලාවන් සඳහා වූ ප්‍රවේශය වැඩි කිරීමේ දීර්ඝ කාලීන වැඩපිළිවෙළක කොටසක් ලෙසට කලා පාඨමාලා සඳහා බඳවා ගන්නා ප්‍රමාණය ක්ෂණිකව 50% ක් දක්වාවත් අඩු කිරීම සුදුසු ය.

මේ සමගම, පසුව විස්තර කෙරෙන යෝජනාවක් පිළිබඳව ද කෙටියෙන් සඳහන් කළ යුතු වන්නේ එය ප්‍රවේශය පිළිබඳ කරුණ සමඟ ද බැඳී පවතින බැවිනි. එනම් වෙනත් විෂය ධාරාවන්ගෙන් උසස් පෙළ හදාරනු ලැබූ ශිෂ්‍යයන්ගෙන් යම් ප්‍රතිශතයකට ද විශ්වවිද්‍යාලයේ කලා පීඨයන් සඳහා ප්‍රවේශය ලබාදීමයි. මෙම යෝජනාව තරමක් විවාදාපන්න සේ පෙනුන ද උසස් පෙළදී විද්‍යාව, ගණිතය හා වාණිජ්‍ය හැදෑරූ සිසුන් කලා උපාධිය හැදෑරීම ඇත්තවශයෙන්ම නම් දැනටමත් කෙරෙමින් පවතින්නකි. එනම් බාහිර උපාධියේදී ය. බාහිර කලා උපාධිය හදාරන්නේ උසස් පෙළ කලා ධාරාවේ සිටි සිසුන් පමණක් නොවන බව අපි හොඳාකාරව දනිමු. ඒ අනුව දැන් බාහිරව කරන දෙයම අභ්‍යන්තරව ද කරන්නට යෝජනා කරන විට ඊට විරුද්ධවීමෙහි තේරුමක් නැත. එසේම උසස් පෙළදී හැදෑරූ දෙය විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය නොවන ස්වභාවයක් දැනුත් කලා ධාරාව තුළ දකිය හැකි ය. එනම් නිදසුනක් ලෙසට උසස් පෙළදී සිංහල, ආර්ථික විද්‍යාව හා භූගෝලවිද්‍යාව හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකු විශ්වවිද්‍යාලයේදී දේශපාලන විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව හා ජනසංනිවේදනය හදාරා එයින් එකක් විශේෂවේදී ද කළ හැකි ය. මෙසේ සපුරාම වෙනස් විෂයයන් හැදෑරීමක් විද්‍යා, ගණිත හෝ වාණිජ්‍ය ධාරාවන්හි දකිය නොහැකි ය. එනම් ඒවායෙහිදී විශ්වවිද්‍යාලයේදී හදාරන දෙයට අවශ්‍ය පසුබිම් දැනුම වන්නේ උසස් පෙළදී හදාරා ඇති

1. කෙසේ වෙතත් නේවාසිකාගාර ඉඩ පහසුකම් ඇතිවීම ආදී ක්ෂණික ප්‍රතිඵල ඇතිවේ. මුදල්ද යම් ප්‍රමාණයක් ඉතිරි වේ.

දෙයයි. ඒ අනුව උසස් පෙළ සඳහා වෙනත් විෂය ධාරාවන් හදාරා විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශවීමට නොහැකි වූ සිසුන් අතරින් යම් පිරිසකට කලා උපාධිය හැදෑරීම සඳහා අවස්ථාව ලබා දීමට බාධාවක් නැත.

මෙයින් ද ප්‍රවේශය නොලැබීම පිළිබඳ ප්‍රශ්නය තරමකින් හෝ ලිහිල් කරගත හැකි ය. විද්‍යා හා ගණිත වැනි ධාරාවන්ට ඇති මහත් ආකර්ෂණය නිසා ඒවා හැදෑරුව ද එමගින් විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශවීමට නොහැකි වූ විට ඒ සිසුහුම හොඳ විකල්පයක් ලෙස කලා ධාරාවෙන් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ලැබීමට සිතනු ඇත. ඒ බව දන් ඔවුන් එතරම් කලඵලියක් නැති බාහිර උපාධිය පවා කිරීමට පෙළඹීමෙන්ම අවබෝධ කරගත හැකි ය. ඒ අනුව කලා පාඨමාලා තුළ ඔවුනට අඩුම තරමින් 30% ක පමණ කෝටාවක් ලබාදීමට කටයුතු කිරීම සුදුසු ය. මේ පිළිබඳව ඉදිරියේ දී විස්තරාත්මකව සාකච්ඡා කෙරේ.

විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ වැඩිකොට එය ප්‍රවේශය නොලැබූවන්ට ගාස්තු ගෙවීමේ පදනම මත ලබා දීම

''නිදහස් අධ්‍යාපනය සුරක්ෂිත විය යුතු ය. එමෙන්ම ප්‍රවේශය වැඩි විය යුතුය. එහෙත් නිදහස් අධ්‍යාපනය තුළින්ම ප්‍රවේශය වැඩි කරන්නට රජයට මුදල් නැත.'' ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනය තුළ ඇති වර්තමාන ගැටලුව ඉදිරිපත් කළ හැකි සංක්ෂිප්තම ආකාරය මෙයයි. ඒ අනුව දැන් සොයා බැලිය යුතුව ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනය සුරැකෙන අතරම රජයේ මුදල් ප්‍රශ්නය ද විසඳා ගනිමින් ප්‍රවේශය වැඩිකරගත හැක්කේ කෙසේද යන්නයි. මේ සියලු අවශ්‍යතා උපරිම වශයෙන් සැපිරෙන හොඳම විකල්පය වන්නේ දැනට විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා ඉඩ ප්‍රමාණය වැඩි කොට එසේ වැඩි කරන ඉඩ ප්‍රමාණය සාධාරණ නිර්ණායක යටතේ තෝරා ගනු ලබන ශිෂ්‍ය පිරිසකට ගාස්තු අයකරමින් ලබාදීමයි. මේ ක්‍රමය මගින් නිදහස් අධ්‍යාපනය සුරක්ෂිත වීම, ප්‍රවේශය වැඩිවීම, රජයට ආර්ථික බරක් නොවීම, ගුණාත්මකභාවය සහතික වීම, විදේශ විනිමය ඉතිරිකර ගත හැකිවීම සහ විදේශ විනිමය උපයා ගැනීමට හැකිවීම යන සියලු කාරණා සම්පූර්ණ කර ගැනීමට හැකිවේ.

මේ යෝජනාව කෙරෙහි වන බලවත්ම සැකය හෝ සමහරවිට විවේචනය පවා එල්ලවිය හැක්කේ මා සිටින කඳවුර තුළින්ම ය. එනම්

නිදහස් අධ්‍යාපනයට පක්ෂපාත කඳවුරෙනි. මේ පොතෙහිම මුල් පරිච්ඡේද කැප කරනු ලැබ ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනය යනු සම්භාව්‍ය ලිබරල්වාදී මූලධර්ම මගින් පවා සාධරනීයකරණය කළ හැකි බවත් එමෙන්ම අප නිදහස් අධ්‍යාපනය නිසා විශාල ජයග්‍රහණ ලබා ඇති බවත් පෙන්වා දීමටයි. එසේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ ගුණ අසීමිතව වර්ණනා කිරීමෙන් පසුව දැන් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ගාස්තු අය කිරීමක් යෝජනා කරමින් මේ අර අදින්නේ කුමකටදැයි යන කුකුස සමහරෙකුට ඇතිවනු ඇත. එහෙත් මේ යෝජනා කරන්නේ නිදහස් අධ්‍යාපනය කැප කරමින් ගාස්තු අය කරන්නට නොව එය රැක ගනිමින්ම ගාස්තු අය කරන්නටයි.

ප්‍රායෝගික වශයෙන් ගත්කල නිදහස් අධ්‍යාපනය යනුවෙන් හඳුන්වනු ලබන්නේ කුමක් ද? පාසල් අධ්‍යාපනයේදී එය විශ්වීය එකක් විය යුතුම ය. එනම් නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන්නට කැමති ඕනෑම කෙනෙකුට ඒ සඳහා අවස්ථාවක් තිබිය යුතුම ය. එහෙත් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය එසේ විශ්වීය විය යුතු වන්නේවත් එසේ කළ හැකි වන්නේවත් නැත. කොහොමටත් එය ලැබෙන්නේ ඊට කැමති පිරිසෙන් සුළුකොටසකට පමණකි. ඒ අනුව නිදහස් අධ්‍යාපනය රැක ගැනීම යන්නෙන් පාසල් මට්ටමේදී අදහස්වන්නේ සැමට නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලබාදිය යුතුය යන්න වුවත් විශ්වවිද්‍යාල මට්ටමේදී එයින් අදහස්වන්නේ දැනට එය ලබාදෙන කොටසට එය නොමිලේ ලබාදිය යුතු ය යන්නත් එය කිසිසේත්ම අඩු නොවිය යුතුය යන්නත් ය. එනම් ශ්‍රී ලංකාවේ තත්ත්වය සලකා බලන්නේ නම් ඉතා සරල ලෙස එයින් කියැවෙන්නේ පසුගිය වසරේදී විශ්වවිද්‍යාලයට බඳවාගත් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවම මෙවර ද බඳවා ගතයුතුය යන්නයි. එසේ වන්නේ නම් එය විශ්වවිද්‍යාල මට්ටමේදී නිදහස් අධ්‍යාපනය සුරක්ෂිත වීමකි. එය අඩුවන්නේ නම් එය නිදහස් අධ්‍යාපන 'කප්පාදුවකි'. වැඩිවන්නේ නම් ව්‍යාප්තියක් නැතිනම් වර්ධනයකි.

පසුගිය දශක කිහිපයක අපේ අත්දැකීම වී ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනය තුළින්ම උසස් අධ්‍යාපනය ප්‍රසාරණය කිරීම සඳහා වූ ඉල්ලීම් හා උත්සාහයන් සාර්ථක නොවූ බවයි. 'සියලු උසස් පෙළ සමතුන්ට සරසවි වරම් ලබාදියව්' යන සුපුරුදු පෝස්ටරය අඩුම තරමින් පසුගිය දශක දෙක තුළදීවත් යළි යළිත් ඇලවෙමින් දිරාපත්ව

ගොස් ඇත. ඒ ඉල්ලීම ඉටුවනු වෙනුවට ඇත්තටම සිදුව ඇත්තේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ හා ගුණය පහත හෙලන බාහිර උපාධි ක්‍රමය සහ විදේශ උපාධි දේශීයව හැදෑරීම ආදී විකෘතීන්ගෙන් අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ජරාවාස වීම පමණකි. රජය පැත්තෙන් නැගෙන තර්කය පැහැදිලි ය. 'මුදල් නැත'. පෙර දැක්වූ පරිදිම අපේ ආණ්ඩුවලට තිබී නැත්තේ මුදල් පමණක් නොවේ. දැක්මක් හා උවමනාවක් ද තිබී නැත. එසේ වූවානම් ශිෂ්‍යයන්ගෙන් ද වෙළඳපොලෙන් ද ඉල්ලුමක් නොමැති කලා උපාධි සංඛ්‍යාව වර්ධනය කරනු වෙනුවට ඉල්ලුමක් හා තරගයක් ඇති ක්ෂේත්‍ර ඉහළ නැංවිය යුතුව තිබිණ. එසේම දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය වෙනස් කොට නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල ඇති පීඩනය ලිහිල් කළ හැකිව ද තිබිණ. උසස් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය යන්න ජාතික මට්ටමේ අර්බුදයක් බවට දැන් පත්ව ඇත්තේ එසේ නිසි කලට නිසි ප්‍රතිසංස්කරණ නොකිරීම නිසා ය. ඒ කෙසේ වෙතත් මුදල් පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් ද නැතුවා නොවේ.

ශ්‍රී ලංකාව යනු ලෝකයේ අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් අඩුවෙන්ම වියදම් කරන රටක් බව සත්‍යයක් නමුත් එහි අනෙක් පැත්තක් ද තිබේ. එනම් අප එයින් උපයන්නේත් නැතය යන්නයි. අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් අපට වඩා වියදම් කරන රටවල් අති බහුතරයක නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් නැත. ඒවායේ වියදම ඉහළ සේ පෙනුන ද ඇත්තෙන්ම ආදායම ද ඉහළ ය. ඒ නිසා රජයට ඒ හැටි බරක් නැත. ප්‍රථම උපාධිය නොමිලේ ලබා දෙන රටවල් අතලොස්සක් තිබුණ ද ඒවා එක් අතකින් ධනවත් ය. අනෙක් අතට ඒවායෙහි පුළුල් පශ්චාත් උපාධි අංශයක් ඇති අතර එය ක්‍රියාත්මක වන්නේ මුදලටයි. එසේම මේ බොහෝ රටවල විදේශ ශිෂ්‍යයෝ අධ්‍යාපනය ලබති. ඔවුන්ට ගාස්තු ගෙවීමට සිදුවේ. එහෙත් අපේ රටේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය සංවිධානය වී ඇති ආකාරය අනුව එය ක්‍රියාත්මක වන්නේ වියදම් කෙරෙන නමුත් ආදායම් නූපදවන තැනක් වශයෙනි. අපේ රටේ සියලු ශිෂ්‍යයන් අධ්‍යාපනය ලබන්නේ නොමිලේ ය. විදේශ ශිෂ්‍යයන් නැත. පශ්චාත් උපාධි අංශයක් තිබුණ ද එය විශාල නැත. ආදායම් උපයන අංශ ලෙස අපේ ඇත්තේ අංගවිකල හා හානිකර බාහිර උපාධි ක්‍රමයක් සහ ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවන් කිහිපයක් පමණකි. ඒ අතරම මහපොල හා ශිෂ්‍යාධාරය ලෙස ශිෂ්‍යයන්ට මුදල් ද දෙයි. ඒ අනුව අධ්‍යාපනය සඳහා කරන

වියදම රජයට ආර්ථික බරකැයි කියන විට එය අසත්‍යයක් ලෙස බැහැර කළ නොහැකි ය.

අධ්‍යාපනය යනු රජය දැරිය යුතු බරකි. ඒ ගැන විවාදයක් නැත. මේ පොත ආරම්භයේදී නිදහස් අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් විවෘතව පෙනී සිට ඇත්තේ එහෙයිනි. එහෙත් පෙරද සඳහන් කර ඇති පරිදි යමක් යහපත් වූ පමණින් අන්ධ ලෙස එය එහි අන්තයටම ක්‍රියාත්මක කළ යුතු නැත. එවිට ඕනෑම හොඳ දෙයකින් නරක ප්‍රතිඵල ලැබෙන්නට පුළුවන. පාසල් අධ්‍යාපනය යනු සියලුම දෙනා ලැබිය යුතුම දෙයක් වන බැවින් එය නොමිලේ බලාපොරොත්තු වන සෑම කෙනෙකුටම එය නොමිලේ දිය යුතුම ය. එහෙත් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය යනු එසේ සෑම කෙනෙකුටම දිය යුතු දෙයක් නොවේ. එය ලැබිය යුත්තේ සීමාසහිත පිරිසකි. (සියලුම දෙනා උසස් අධ්‍යාපනය ලබන කිසිම රටක් ලෝකයේ නැත. ඉදිරියේ ඇති වන්නට ඉඩක් ද නැත.) දැන් ප්‍රශ්නය වන්නේ ඒ සීමාසහිත පිරිස කවුරුන් විය යුතු ද? ඉතිරි පිරිසට කුමක් කළ යුතු ද යන්නයි. ධනය මගින් සියල්ල තීරණය වන සමාජයක නම් ඒ සීමාසහිත පිරිස වනු ඇත්තේ නිසැකවම ධනය ඇති පිරිසයි. එහෙත් සාධාරණත්වයේ නාමයෙන් සිදුවිය යුත්තේත්, වාසනාවකට අපේ රටේ සිදුවී ඇත්තේත් ධනය වෙනුවට දක්ෂතාව මත ඒ පිරිස තේරීමයි.[1] මේ පිරිස මෙසේම විය යුතුය යන්න කාගේත් පොදු එකඟතාවයි. ගැටලුව පැන නැඟී ඇත්තේ ඉතිරි පිරිසට කුමක් කළ යුතු ද යන්න අරභයා ය. ඉතිරි පිරිසට ද රජය මගින් නොමිලේම උසස් අධ්‍යාපනය ලබාදිය යුතුයැයි එක් කණ්ඩායමක් යෝජනා කරති. (මෙහි උග්‍ර ප්‍රභේදයක් ලෙසට අ.වි.ශි.බ.ම. ඉල්ලා සිටින්නේ සියලු උසස් පෙළ සමතුන්ට සරසවි වරම් ලබාදෙන ලෙසයි) අනෙක් කණ්ඩායම කියා සිටින්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම මගින් ඒ පිරිසට උසස් අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් ලබාදිය යුතු බවයි.

රජයට මෙය කළ නොහැකි ය. ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය තව යම් ප්‍රමාණයකට වැඩි කරන්නට රජයට මේ මොහොතේ හැකි වුවත් එය දිගින් දිගටම කළ නොහැකි ය. රටක් ආර්ථික වශයෙන් වර්ධනය

---

1. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය ගැන මෙහිදී ප්‍රශ්නයක් මතුවිය හැකි වුවද එයින් පවා සිදුකර ඇත්තේ දක්ෂයා තෝරන කිසියම් ආකාරයක ක්‍රමවේදයක් ඇතිකර ගැනීම විනා දක්ෂතාව වෙනුවට ධනවත්කමට තැනක් දීම නොවන බව පැහැදිලිය.

වෙත්දී උසස් අධ්‍යාපනයේ ස්වභාවය වෙනස්වීම ද ඒ සඳහා වන ඉල්ලුම වර්ධනය වීමට අමතරව සිදුවේ. දැන් අපේ උසස් අධ්‍යාපන වියදම යනු උගන්වන්නට කරන වියදමයි. නමුත් අනාගතයේදී එයින් වැඩි කොටස වැයවනු ඇත්තේ පර්යේෂණ සඳහායි. ඒ අනුව රජය උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා කරන වියදම ක්‍රමයෙන් වැඩි කළ ද ඒ මුළු වියදමම අප යොදන්නේ හුදෙක් උපාධි ලබාදෙන්නට නම් එහි තේරුම අපට කිසිදු දිනක පර්යේෂණ කරන්නටවත් අඩුම තරමින් ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නංවා ගැනීමටවත් හැකියාවක් නොලැබෙන බවයි. ඒ අනුව වර්තමානය කෙසේ වෙතත් අනාගතය ගැන සිතීමේදී රජය විසින් සියලුම දෙනාට නොමිලේම උසස් අධ්‍යාපනය සපයන ක්‍රමයෙහි වෙනසක් අත්‍යවශ්‍යවනු ඇත. වැරදියට වටහා ගතයුතු නැත. රජය උසස් අධ්‍යාපනයට කරන වියදම වැඩිවිය යුතුම ය. එහෙත් ඒ මුදල් ප්‍රථම උපාධිය සඳහා ඉගැන්වීමේ කටයුත්තට යෙදවීම සීමා කළ යුතු වන්නේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩිකිරීමටත්, පර්යේෂණ සඳහාත් මුදල් යෙදවීම අත්‍යවශ්‍ය වන බැවින් ය.

මේ කාරණය උදෙසා පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල කෙරෙහි කිසිසේත්ම විශ්වාසය තැබිය නොහැකි බව ඉහත දී දීර්ඝ ලෙස විස්තර කර තිබේ. මූලික වශයෙන් එය ගුණාත්මකභාවය හා සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ බරපතළ ගැටලු මතු කරනවා පමණක් නොව අවශ්‍ය විෂයයන් හා අවශ්‍ය ශිෂ්‍යයන් සම්බන්ධයෙන් ප්‍රවේශය වැඩි කිරීමට ද අපොහොසත් ය. තුන්වන විකල්පයක් අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ එහෙයිනි.

විශ්වවිද්‍යාලවල දැනට පවත්නා ඉඩ පුළුල් කරමින් ඒ වැඩි කරන ඉඩ ප්‍රමාණය සාධාරණ නිර්ණායක යටතේ තෝරා ගනු ලබන ශිෂ්‍ය පිරිසක් අතර ගාස්තු ගෙවීමේ පදනම මත බෙදාහැරීම යනු එම විකල්පයයි. මෙයින් නිදහස් අධ්‍යාපනයට හානියක් වන්නේ නැත. උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ගත්විට නිදහස් අධ්‍යාපනය සුරැකෙනවා යනු ඉහත සඳහන් කර ඇති පරිදිම පෙර වසරේදී ඇතුළත් කරගත් ප්‍රමාණයම මෙවර ද ඇතුළත් කර ගැනීමයි. ඒ අනුව දැනට විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් කර ගන්නා එකී ප්‍රතිශතයන් සෑම පාඨමාලාවකටම වෙන වෙනම ගණනය කර එය පදනම ලෙස ගත යුතු ය. අවශ්‍ය නම් පසුගිය වසර දහයක හෝ පහලොවක එම ප්‍රතිශතය

ඉහළ ගොස් ඇති ආකාරය සොයා බලා අනාගතය සඳහා ද එබඳු වාර්ෂික වර්ධනයක් නිර්දේශ කළ හැකි ය. (එහෙත් මෙය කළ යුත්තේ සියලු තත්ත්වයන් සලකා බලා කළ හැකි නම් පමණකි) රජයේ විශ්වවිද්‍යාල කුමන අයුරකින් ප්‍රතිසංවිධානය කළත් එම ප්‍රතිශතය අඩු නොවිය යුතු ය. මුදල් ගෙවන සිසුන්ට වෙන් කළ යුතු වන්නේ ඉතිරි ඉඩ ප්‍රමාණයයි. නිදසුනක් ලෙසට පදනම් වර්ෂය ලෙස සලකන්නේ 2008 වර්ෂය යැයි සිතමු. එවිට වෛද්‍ය විද්‍යා පාඨමාලාව සඳහා ඒ වසරේ බඳවා ගත් ප්‍රමාණය කොළඹ 191 ක්, පේරාදෙණිය 195 ක් ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර 151 ක් කැලණිය 161 ක් වශයෙන් වූ බැවින් ඒ විශ්වවිද්‍යාල සඳහා ගාස්තු අයකොට සිසුන් බඳවා ගැනීම ආරම්භ වුව ද මේ සංඛ්‍යාව මෙසේම නොමිලේ අධ්‍යාපනය සඳහා ගතයුතුම ය. මේ වැඩපිළිවෙළ යටතේ ජයවර්ධනපුර වෛද්‍ය පීඨයට සිසුන් 200ක් බඳවා ගතහැකි ලෙස එහි සම්පත් ප්‍රමාණය වැඩි කළහොත් එවිට ගාස්තු ගෙවීමේ පදනම මත බඳවා ගත හැක්කේ 49 දෙනෙකු පමණකි. යම් පාඨමාලාවක් සඳහා කිසිසේත්ම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩි කළ නොහැකි නම් එහි තේරුම ඒ පාඨමාලාව සඳහා ගාස්තු ගෙවීමේ පදනම මත කිසිවෙක් බඳවා නොගන්නා බවයි. නිදහස් අධ්‍යාපනය සඳහා වූ කොටස සම්පූර්ණ පාඨමාලාව සඳහාම පොදුවේ ගණනය කරනවාද (එනම් වෛද්‍ය සඳහා 1166 ක් ලෙස) නැතිනම් පීඨ ලෙස ද වෙන වෙනම ගණනය කළයුතු ද යන්න සාකච්ඡා කොට එළඹිය හැකි තීරණයකි. කෙසේ හෝ වේවා වැදගත්වන්නේ නිදහස් අධ්‍යාපනය සඳහා වූ කොටස අනිවාර්යයෙන්ම සුරක්ෂිත විය යුතු බවයි.

ඒ අනුව එකම පීඨයෙහි ගාස්තු ගෙවන හා නොගෙවන කණ්ඩායම් දෙකම එකට මිශ්‍රව අධ්‍යාපනය ලබනු ඇත. එය හරියටම කුසලතා පදනමින් හා දිස්ත්‍රික් පදනමින් පැමිණෙන කණ්ඩායම් දෙක දැනට කිසිදු වෙනසක් නොමැතිව එකට මිශ්‍රව අධ්‍යාපනය ලබන්නාක් වැනි ය. ගාස්තු ගෙවන පදනමින් විශ්වවිද්‍යාලයට බඳවා ගත යුත්තේ කවුරුන්ව ද යන්න ඊළඟ ප්‍රශ්නයයි. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය දිගටම ක්‍රියාත්මක වන්නේ නම් පළමු ප්‍රමුඛතාව හිමිවිය යුත්තේ ඒ ක්‍රමය නිසා ප්‍රවේශය අහිමිවන සිසුන්ටයි. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයට පක්ෂ, එය තවදුරටත් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු යැයි සිතන අය සිටිති. එහෙත් මේ ක්‍රමය නිසා විශාල ශිෂ්‍ය පිරිසක් මහත් අසාධාරණයකට ලක්වන බවනම්

කිසිවෙකුටත් ප්‍රතික්ෂේප කළ නොහැකි ය. ඒ නිසා ඒ අයට විශ්වවිද්‍යාලයකට පිවිසීමට කුමන හෝ මාවතක් විවෘතව තිබිය යුතුම ය. දැනට ඇත්තේ බාහිර උපාධිය, විදේශීය උපාධි දේශීයව හැදෑරීම හෝ විදෙස් රටකට අධ්‍යාපනය සඳහා යාම වැනි විකල්පයන් ය. ඊට අමතරව පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ද දැන් යෝජනා වී ඇත. මෙයින් සමහරක් ගුණාත්මකභාවයෙන් හා වෙළඳපොල ඉල්ලුමෙන් හීනය. තවත් සමහරක් මිල අධික ය. ඒ අනුව අඩු වියදමකින් ගුණාත්මක බවින් ඉහළ උපාධියක් හැදෑරීමට අවස්ථාවක් ඔවුනට ලබාදිය හැකිනම් දක්ෂකම තිබියදීම විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය අහිමි කිරීමෙන් මේ රට ඔවුනට කර ඇති වරද යම් පමණකින් හෝ නිවැරදි කර ගත හැකි වනු ඇත.

මේ රටේ වෛද්‍ය, දන්ත වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, තොරතුරු තාක්ෂණ හා කළමනාකරණ වැනි උපාධියක් හැදෑරීමට අවස්ථාව ලැබෙන්නේ නම් කිසිවෙකුත් එය ප්‍රතික්ෂේප කරන්නේ නැත. ඒ අනුව මේ පාඨමාලා සම්බන්ධයෙන් ගුණාත්මකභාවය හෝ වෙළඳපොල ඉල්ලුම පිළිබඳ ගැටලුවක් නැත. වැදගත්ම දෙය වන්නේ ගුණාත්මකභාවයෙන් මෙතරම් ඉහළ උපාධියක් ඉතා අඩු මිලට ද ලබාදිය හැකි වීමයි. මාලඹේ දැනට පිහිටා ඇති වෛද්‍ය විද්‍යාලයෙහි පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ 65 කි. සායනික පුහුණුව සඳහා රුසියාවට යාමට සිදුවන නිසා තවත් විශාල මුදලක් ද වැයවනු ඇත. එස්.බී. දිසානායක ඇමතිවරයාට අනුවම මානිපාල් විශ්වවිද්‍යාලයේ පාඨමාලා ගාස්තුව රුපියල් ලක්ෂ සීයකි. මේ කිසිවක ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ සහතිකයක් නැත. එසේ නමුත් 2008 වර්ෂය සඳහා වෛද්‍ය ශිෂ්‍යයෙකු වෙනුවෙන් කළ පුනරාවර්තන වියදමෙහි සාමාන්‍යය රුපියල් 286,592 කි. එනම් වර්ෂ පහක පාඨමාලා කාලයක් සඳහා එම වියදම රුපියල් 14,32,960 ක් පමණකි. එහි තේරුම ලාභයක් හෝ පාඩුවක් නොමැතිව අපට සාමාන්‍යයෙන් රුපියල් ලක්ෂ පහලොවකට ගුණාත්මක වෛද්‍ය උපාධියක් පිරිනැමිය හැකිය යන්නයි. මෙපරිද්දෙන්ම ඉංජිනේරු උපාධියක් සඳහා වැයවෙන්නේ රුපියල් 694,816 ක් පමණකි. කළමනාකරණ උපාධියකට රුපියල් 319,056 කි.[1] මෙයින් පෙනී යන්නේ

[1] ගණනය කිරීම විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසමෙහි (පෙර සඳහන්) ඒකක පුනරාවර්තන වියදම් පිළිබඳ දත්ත ඇසුරිනි.

එකට එකක් ලාබ සහිතව ගාස්තු අය කළ ද අපට වෛද්‍ය උපාධියක් රුපියල් ලක්ෂ තිහකටත්, ඉංජිනේරු උපාධියක් ලක්ෂ දහහතරකටත්, කළමනාකරණ උපාධියක් ලක්ෂ හතර හමාරකටත් ලබාදිය හැකි බවයි. දිස්ත්‍රික් කෝටාවෙන් අසාධාරණයට ලක්වූවන්ගෙන් අප ගාස්තු අය කළ යුත්තේ මෙසේ ලාභ සහිතව ද නැතිනම් හුදෙක් පිරිවැය පමණම ද යන්න වෙනම සාකච්ඡා කළ යුත්තකි. කෙසේ වෙතත් ඒ කුමන ක්‍රමයකට ගාස්තු අය කළ ද ඔවුන් විදේශ විශ්වවිද්‍යාලවලින් නැතිනම්, අරඹන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලින් උපාධියක් ගන්නවාට වඩා ඉතාමත්ම අඩු මිලකට ගුණාත්මකභාවයෙන් ඉතා ඉහළ උපාධියක් ලබා ගැනීමේ හැකියාව ඔවුනට මෙමගින් හිමි වේ. මෙසේ ගාස්තු ගෙවන පදනම යටතේ ඇතුළත් කර ගන්නා ශිෂ්‍ය පිරිස තේරීම සඳහා සාධාරණ ක්‍රමවේදයක් භාවිත කළ හැකි ය. ඒ අනුව යොදාගතහැකි සාධාරණම ක්‍රමය වන්නේ උසස් පෙළදී ඊළඟට ලකුණු ලබා ඇති පිරිස අතුරින් ඒ කණ්ඩායම තෝරා ගැනීමයි. එනම් අවශ්‍ය නම් නොමිලේ අධ්‍යාපනය සඳහා වූ සුපුරුදු කඩඉම් ලකුණට අමතරව ගාස්තු ගෙවීම සඳහා වූ කඩඉම් ලකුණක් වෙනම නියම කළ හැකි ය. මේ පිරිස අතර මේ සඳහා ප්‍රමාණවත් ආර්ථික හැකියාවක් නොමැති අය සිටිය හැකි බැවින් ඒ අය සඳහා අවශ්‍ය නම් සහන ණය ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ද පුළුවන. දැනට බ්‍රිතාන්‍යයේ මීට තරමක් සමාන ශිෂ්‍ය ණය ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක වේ. ශ්‍රී ලංකාවේදී මේ සඳහා ඉතා පහසුවෙන් රාජ්‍ය බැංකු යොදාගත හැකි ය. වෛද්‍ය හෝ ඉංජිනේරු වැනි පාඨමාලාවක් සඳහා ශිෂ්‍යයෙකුට ණයක් ලබා දීමේදී ඇත්තේ ව්‍යාපාරයකට ලබාදෙන ණයකට වඩා අඩු අවදානමකි.

ගාස්තු ගෙවන පදනම යටතේ අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට බඳවා ගතයුතු දෙවන කණ්ඩායම වන්නේ විදේශ ශිෂ්‍යයන් ය. මෙයින් එක් අතකින් අපට විදේශ විනිමය උපයා ගත හැකි ය. අනෙක් අතට අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය වැඩිකර ගැනීමටත්, ශිෂ්‍යයන් තුළ ආකල්පමය වෙනසක් ඇති කර ගැනීමටත් විදේශ ශිෂ්‍යයන්ගේ පැමිණීම උපකාරීවනු ඇත. QS ලෝක විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම සහ Times Higher Education ශ්‍රේණිගත කිරීම වැනි ලොව ප්‍රකට ශ්‍රේණිගත කිරීම්වලදී විදේශ ශිෂ්‍යයන් කොපමණ ප්‍රමාණයක් යම් විශ්වවිද්‍යාලයක අධ්‍යාපනය ලබන්නේ ද යන්න නිර්ණායකයක් ලෙස භාවිත වෙන්නේම

එක් අතකින් එසේ විදේශ ශිෂ්‍යයන් සිටීම යම් විශ්වවිද්‍යාලයක ගුණාත්මකභාවයට කරන මහත් සේවය සලකා ය. එහෙත් දැනට අපේ රටේ ක්‍රියාත්මක උසස් පෙළ විභාගය හා බැඳුණු සංවෘත ඇතුළත් කර ගැනීමේ ක්‍රමවේදය නිසා විදේශ ශිෂ්‍යයන්ට පැමිණීමට නොහැකි ය. ඒ අනුව යෝජනා කෙරෙන ක්‍රමය මගින් විදේශ ශිෂ්‍යයන් කැඳවා ගැනීමට අවශ්‍ය ව්‍යුහමය වෙනස සිදුවනු ඇත.

මේ දෙපිරිස හැරුණු විට මේ රටේම සිටින වෙනත් ශිෂ්‍යයන්ට ද අවශ්‍ය නම් ඒ සඳහා අවස්ථාවක් ලබාදිය හැකි ය. අපේ රටේ ක්‍රියාත්මක වන්නේ වෙළඳපොල ආර්ථිකයක් බැවින් අප කොපමණ උත්සාහ කළත් කුසලතාවට අමතරව ධනයට ද අනිවාර්යයෙන්ම තැනක් හිමි වේ. එබඳු මාවත් අප දේශීයව වසා තැබුව ද එවිට ඔවුහු විදේශ විශ්වවිද්‍යාල කරා ඇදෙති. ඒ නිසා සාපේක්ෂව ඉහළ ගාස්තු ක්‍රමයක් යටතේ යම් කුසලතා මට්ටමක සිටින එබඳු ශිෂ්‍ය පිරිසක් ද ඇතුළත් කර ගැනීමෙහි වරදක් නැත. මෙය තීරණය විය යුත්තේ සංවාදයක් මගිනි. කෙසේ වෙතත් අප යෝජනා කර ඇති පරිදි දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය ක්‍රියාත්මකවීම නතර වන්නේ නම් එවිට ගාස්තු ගෙවන පදනම මත ඇතුළත් කර ගැනීමට සිටින දේශීය සිසුන් වන්නේ කොහොමටත් මෙබඳු පිරිසක්ම ය. එබඳු විටෙක පවා කුසලතා තන්ත්‍රයක (Meritocracy) ප්‍රමිතීන් රැක ගැනීම සඳහාත් එමෙන්ම ගුණාත්මකභාවය පවත්වාගෙන යාම සඳහාත් දක්ෂයන්ම තෝරා ගැනීම උචිත ය.

මේ පිළිබඳව ඊ ළඟට මතුවන්නට තිබෙන ප්‍රශ්නය වන්නේ මෙසේ යෝජනා කරන අයුරින් ඉඩ වැඩිකළ හැකි ද යන්නයි. වෛද්‍ය හා දන්ත වෛද්‍ය හැරුණු විට මෙසේ ඉඩ වැඩි කිරීම සඳහා අවශ්‍ය එකම කාරණය මුදල් ය. (වෛද්‍ය හා දන්ත වෛද්‍ය සඳහා ඊට අමතරව රෝගීන් නැතිනම් රෝහල් අවශ්‍ය ය.) උසස් අධ්‍යාපනය මීට වඩා ප්‍රසාරණය කිරීමට නොහැකිවීම පිළිබඳව මෙතෙක් කල් ඉදිරිපත් වූ ප්‍රධානතම හේතුව මුදල් බව ප්‍රකට ය. එහෙත් දැන් අප මේ යෝජනා කරන්නේ රජයට එබඳු වැය බරක්වන ක්‍රමයක් නොව බොහෝ විට ආදායම් මාර්ගයක් වන එකකි. ඒ අනුව මෙතෙක් කල් උසස් අධ්‍යාපනය ව්‍යාප්ත කරන්නට බැරි හේතුව ලෙස ඉදිරිපත් වූ කාරණය මේ ක්‍රමය මගින් විසඳෙයි. කෙසේ වෙතත් විශ්වවිද්‍යාල ඉඩ වැඩි කිරීම සඳහා සැලකියයුතු ප්‍රාග්ධන වියදමක් කිරීමට සිදුවේ. එහෙත් ඒවා සපයා

ගැනීම වර්තමානයේදී තරම් අපහසු කාරණයක් නොවනු ඇත. අවශ්‍ය ප්‍රාග්ධනය සපයා ගතහැකි එක් ක්‍රමයක් වන්නේ ජාත්‍යන්තර මූල්‍ය ආයතන වෙත යොමුවීමයි. ඔවුන් දැනට අපට යෝජනා කරමින් සහ සමහර විට බලකරමින් සිටින්නේ නොමිලේ අධ්‍යාපනය දීමේ වගකීමෙන් රජය ඉවත් විය යුතුය යන්නයි. එහෙයින් සුබසාධන කටයුත්තක් ලෙස නොව ආයෝජනයක් ලෙස අධ්‍යාපනය වෙත රජය මැදිහත් වන්නට තැත් කරන විට එය ඔවුන්ගේ අප්‍රසාදයට පත්වන්නට හේතුවක් නැත. ඒ අනුව අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් මුදලට විකිණීමේ අදහසින් විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ පුළුල් කිරීමේ වැඩ සටහනක් වෙනුවෙන් අවශ්‍ය මූල්‍ය සම්පත් සැපයීමට ඔවුන් පැකිලීමකින් තොරව ඉදිරිපත් වෙතැයි සිතිය හැකි ය.

කෙසේ වෙතත් එසේ ණය නොගෙන රජයටම මේ සඳහා මුදල් වැය කළ හැකිනම් එය ඊටත් වඩා හොඳ ය. දැනට ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනය සඳහා වැය කරන්නේ දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයෙන් 2.08% ක් තරම් ඉතා අඩු මුදලකි (2009 වර්ෂය) එයින් විශ්වවිද්‍යාල සඳහා වෙන්වූයේ 14.73% ක් පමණකි (2008 වර්ෂය). එයින් ප්‍රාග්ධන වියදම වූයේ 23.38% ක් පමණක් වන අතර අන් සියල්ල පුනරාවර්තන වියදම් විය.[1] මෙය කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් මුදලක් නොවේ. අප දැනට ආදායම් උපදවන්නේ නැති බව වෙනම කරුණකි. එහෙත් අප අපගේ ක්‍රමය ලෙස නිදහස් අධ්‍යාපනය පිළිගෙන ඇත්නම් ඒ සඳහා අවශ්‍ය මුදල් ද වෙන් කළ යුතුම ය. එසේ ප්‍රමාණවත් තරම් සම්පත් යොමු නොවුණහොත් සිදුවන්නේ එක්කෝ එම ක්‍රමය ජරාවාස වීමයි. නැතිනම් අප්‍රමාණවත්වීමයි. ඒ අනුව අඩුම තරමින් ඉන්දියාව තරම්වත් මුදලක් අපි අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් වෙන්කළ යුතු වෙමු. එබඳු විටෙක අපගේ යෝජනාව වෙනුවෙන් විශ්වවිද්‍යාල පුළුල් කිරීම රජය විසින්ම කළ හැකි වනු ඇත.

මූල්‍ය ප්‍රශ්නය හැරුණුවිට වෙනත් ප්‍රශ්න තිබෙනවානම් තිබිය හැක්කේ වෛද්‍ය හා දන්ත වෛද්‍ය පාඨමාලා සම්බන්ධයෙන් පමණකි. ඊට හේතුව ඒවා පුළුල් කිරීමට ඊට අවශ්‍ය රෝහල් පහසුකම් ද ප්‍රමාණවත් පරිදි තිබිය යුතුවීමයි. මේ පිළිබඳව වෛද්‍ය පීඨ කිහිපයකින් කරුණු සොයා බැලූ විට පෙනී ගියේ තව යම් ප්‍රමාණයකින් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, pp 103-105

වැඩි කිරීම සඳහා රෝහල් ප්‍රශ්නය කිසිසේත්ම බල නොපාන බවයි. කොහොමටත් යම් රටකට අවශ්‍ය වෛද්‍යවරු සංඛ්‍යාව බිහිකර ගැනීම සඳහා ඒ රටේ තිබෙන රෝහල් සංඛ්‍යාව අනිවාර්යයෙන්ම ප්‍රමාණවත් විය යුතු ය යන්න තාර්කිකව එළඹිය හැකි නිගමනයකි. වෛද්‍යවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව අතින් ගත්කල අප සිටින්නේ මධ්‍යස්ථ තැනකයි. එය මනිනු ලබන මිම්ම වන 'වෛද්‍යවරයකු සඳහා වන රෝගීන් සංඛ්‍යාව' අපේ රටෙහිදී 1800 කි. ලෝකයේ වෛද්‍යවරු වැඩිම රටවන කියුබාවෙහි එම සංඛ්‍යාව 170 කි. එනම් අප මෙන් දහගුණයකටත් වඩා වෛද්‍යවරු කියුබාව විසින් දේශීයවම පුහුණු කරගෙන තිබේ. එහි තේරුම ගුණාත්මකභාවයෙන් ඉතා ඉහළ යැයි ලෝකයම පිළිගත්නා වෛද්‍යවරු එපමණ සංඛ්‍යාවක් පුහුණු කර ගැනීමට ඒ රටෙහි ඇති රෝහල් සංඛ්‍යාව ඔවුනට ප්‍රමාණවත් වී ඇති බවයි. අප ද සෞඛ්‍යය අතින් සිටින්නේ ඔවුන් හා සම මට්ටමකයි. මේ කරුණු මගින් ලැබෙන නිගමනය වන්නේ අපට තව සෑහෙන පමණකින් අපේ වෛද්‍ය පීඨ පුළුල් කර ගැනීමට මේ රටේ රෝහල් සංඛ්‍යාව ප්‍රමාණවත් බවයි. ඒ අනුව අපගේ යෝජනාව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ශික්ෂණ රෝහල් ප්‍රමාණවත් නැතිය යන කරුණ කිසිසේත් අදාළ විය නොහැකිය.

මෙසේ අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා ඉඩකඩ පුළුල්කොට එය ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍යයන්ට ලබාදීමේ ක්‍රමය මුලින්ම ක්‍රියාත්මක කළ යුතු වන්නේ දැනට ප්‍රවේශය පිළිබඳ ප්‍රශ්නය උග්‍රව දැනෙන සහ ඉහළ වෙළඳපොල ඉල්ලුමක් ඇති වෛද්‍ය වැනි පාඨමාලාවන්වලටයි. එයින් ලැබෙන අත්දැකීම් මත එය අනෙකුත් ක්ෂේත්‍ර වෙත ද ව්‍යාප්ත කළ හැකිවනු ඇත.

මෙම යෝජනාවෙහි වාසි කිහිපයක්ම තිබේ. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ උසස් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් මේ රටෙහි ඇති ප්‍රධානතම ගැටලුව වන ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳිය හැකි සාර්ථකම ක්‍රමය මෙය වීමයි. පෙරදී ප්‍රමාණවත් තරම් විස්තර කර ඇති බැවින් කෙටියෙන් කිවහොත් මෙතරම් සාධාරණ මිලකට ගුණාත්මකභාවය සහතික වූ උපාධියක් ලබාදිය හැකි අන් ක්‍රමයක් නැත. මිල වැඩිනම් එවිට තැන ලැබෙන්නේ ප්‍රවේශය නොලැබුණු දක්ෂ සිසුන්ට නොව හුදෙක් ධනවත් අයට පමණක් බැවින් ප්‍රවේශය පිළිබඳ ප්‍රශ්නය විසඳෙන්නේ නැත. ප්‍රවේශය වැඩිකිරීම පිණිස උපාධිය 'ලාභ' කරන්නේ නම් එවිට

ගුණාත්මකභාවය අඩු වෙයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවල මේ දුර්වලතා දෙකෙන් එකක් හෝ සමහරවිට දෙකම තිබෙයි. ඒ අනුව ප්‍රවේශය වැඩි කිරීමට ඇති හොඳම ක්‍රමය වන්නේ එය රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය තුළින්ම කිරීමයි.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේ යෝජනාව වෙනුවෙන් පෙනී සිටින්නවුන් දක්වන ඊළඟ කරුණ වන්නේ ඒවා මගින් දූනට උසස් අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් රටින් පිටට ඇදෙන ධනය නවත්වා ගත හැකි ය යන්නයි. නමුත් එසේ විදේශ විනිමය පිටට ඇදී යන්නේ නම් එය නවත්වා ගැනීමට ඇති හොඳම ක්‍රමය වන්නේ ද පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල නොව රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පුළුල් කිරීමමයි. එස්.බී. දිසානායක ඇමතිවරයා යළි යළිත් පවසන්නේ විදේශ විශ්වවිද්‍යාල 15ත් 25ත් අතර ප්‍රමාණයක් මෙරටට පැමැණීමට නියමිත බවයි. ඒවා ඒ කියන ලෙසටම විදේශ විශ්වවිද්‍යාල නම් ඒවා මගින් විදේශ විනිමය රටින් පිටට ඇදී යාම වලක්වා ගත හැක්කේ කෙසේ ද? ඒ අනුව මේ සඳහා හොඳම ක්‍රමය වන්නේ ද සම්පූර්ණයෙන්ම දේශීය ඒවා වන අපේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පුළුල් කොට එකී ශිෂ්‍යයන් ඒවාට අද්දවා ගැනීමයි.

විදේශ විනිමය උපයා ගැනීම තුන්වැන්නයි. පෙරදී විස්තර කර ඇති පරිදිම අපේ රටේ ආරම්භ කරන්නට යන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට එන්නට සාධාරණ හේතුවක් විදේශීය ශිෂ්‍යයන්ට නැත. ඒවා ලාභදායී නැත. අපේ රටේ වෙළඳපොල ප්‍රමාණය හා ජීවන වියදම් තත්ත්වය ආදිය සැලකූ විට බංගලාදේශය, ඉන්දියාව, වියට්නාමය ආදී රටවල්වලට වඩා ලාබදායී ලෙස උපාධි දෙන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල මේ රටෙහි කිසිසේත්ම බිහිවිය නොහැකි ය. අනෙක් අතට මේවා බොහෝ විට අලුත්ම අලුත් ඒවා වන බැවින් ඒවා ගැන විශ්වාසනීය බවක් නැත. (ඒවා විදේශ විශ්වවිද්‍යාල නම් එවිට කොහොමටත් අපට ලැබෙන විදේශ විනිමයක් නැත.) ඒ අනුව ගුණාත්මකභාවය හා ලාභදායී බව යන දෙඅංශයෙන්ම තරගකාරී ලෙස ජාත්‍යන්තර උසස් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලට පිවිසීමේ හැකියාව අපට ඇත්තේ ඔය කියන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලින් නොව පවත්නා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලවලින්ම ය. ඕස්ට්‍රේලියාව හා බ්‍රිතාන්‍ය වැනි මේ වන විට ජාත්‍යන්තර උසස් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලෙහි ඉදිරියෙන්ම සිටින රටවල් අනුගමනය කරන ක්‍රමවේදය එයයි. බ්‍රිතාන්‍යයෙහි පෞද්ගලික

විශ්වවිද්‍යාල ඇත්තේ දෙකකි. ඕස්ට්‍රේලියාවෙහි ද තත්ත්වය එයම ය. එහෙත් අපේ රටෙන් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා විදේශගත වීමට යන අයගෙන් අති බහුතරයකගේ ප්‍රාර්ථනාව මේ රටවල් දෙකත් අමෙරිකාවත් ය. අමෙරිකාවෙහි ඇත්තේ ද අපේ රටේ පිහිටුවන්නට යන ආකාරයේ ලාභ අපේක්ෂිත ඒවා නොව ලාභ අපේක්ෂාවන් නැති සමාජයීය පදනමක් සහිත විශ්වවිද්‍යාලයි. වෛද්‍ය, දන්ත වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, තොරතුරු තාක්ෂණ, කළමනාකරණ, කෘෂිකර්ම, විද්‍යා ආදී ක්ෂේත්‍ර සම්බන්ධයෙන් අපගේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ලබා ඇති ගුණාත්මක දියුණුව නිසා අපට විදෙස් සිසුන් ආකර්ෂණය කර ගැනීමේ අපහසුවක් නැත. අප වැනි දුප්පත් රටවල් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට විදෙස් සිසුන් පැමිණෙන්නේ රට දෙස බලා නොව යම් විශ්වවිද්‍යාලයක ඉතිහාසය හා කාර්යසාධනය විමසා බලා ය. ඒ අනුව මාලඹේ වෛද්‍ය විද්‍යාලයට වඩා ඉතා පහසුවෙන් කොළඹ වෛද්‍ය පීඨයට විදේශ ශිෂ්‍යයන් ආකර්ෂණය කර ගත හැකි බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත.

යෝජනා කර ඇති ක්‍රමවේදයෙහි ඊ ළඟ වාසිය වන්නේ විශ්වවිද්‍යාලවලට ආදායම් ඉපයිය හැකි වීමයි. ඉතා වැරදි අදහසක් විය හැකි නමුත් වර්තමාන උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා විශ්වවිද්‍යාල ආදායම් ඉපයිය යුතුයැයි අවධාරණය කරයි. දැන් එබඳු ආදායම් ලබන ක්‍රම වන්නේ බාහිර උපාධි වැඩසටහනත්, ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනුත් තරමක් දුරට පශ්චාත් උපාධි පාඨමාලාවනුත් ය. අප නිසි පරිදි අවතීර්ණ වන්නේ නම් ගාස්තු අයකරන පදනමින් දේශීය හා විදේශීය ශිෂ්‍ය පිරිසක් බඳවා ගැනීම අන් සියල්ලට වඩා හොඳින් ආදායම් ලබා දෙනු ඇත.

මෙම ක්‍රමයෙහි තවත් වාසියක් වන්නේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල විකල්පයට වෙනස්ව මෙමගින් උපාධිධාරීන්ගේ ගුණය හා ප්‍රමාණය පිළිබඳව නියාමනයක් හා පාලනයක් කළ හැකි වීමයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ආරම්භ කළහොත් පෙර දක්වා ඇති පරිදිම එහි ගුණාත්මකභාවය පාලනය කිරීම කිසිසේත්ම පහසු නොවනු ඇත. ප්‍රමාණය පිළිබඳ තත්ත්වය ද එසේම ය. ලාභ ලැබීමේ අරමුණින් කලා, කළමනාකරණ හා නීති වැනි ඉතා පහසුවෙන් ලබාදිය හැකි උපාධි තොග ගණනින් දීම ආරම්භ වනු ඇත. ආර්ථික සාධකය මීට වඩා ඉතා අඩුවෙන් ක්‍රියාත්මක වෙත්දීත් දැන් බාහිර උපාධියට වී ඇති

දෙයම මීට කදිම නිදසුනකි. ඒ නිසා අපේ රටට අවශ්‍ය උපාධිධාරීන් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ව්‍යුහය තුළින්ම බිහිකරගත හැකි නම් එවිට එබඳු ගැටලුවක් මතුවන්නේ නැත. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලයක් ආරම්භ කිරීමට යම් ආයෝජකයෙකු ගෙන්වා ගත්විට ඔහුව 'අනාථ' කරන්නට රජයට නොහැකි බැවින් ඔහුට ලබාදිය හැකි සහනය වන්නේ පහසුවෙන් කළ හැකි උපාධි පාඨමාලා පුළුවන් තරම් වැඩිකර ලාභ ගන්න යැයි පැවසීම සාමාන්‍යයෙන් සිදුවිය හැකි දෙයයි. ඒ අනුව උපාධි ලැබූවන්ගේ සංඛ්‍යාව ඉතා හානිකර ලෙස ඉහළ යාම අනිවාර්යයෙන්ම බලාපොරොත්තු විය යුත්තකි. පෞද්ගලික විශ්විද්‍යාල විසින් තම පාඨමාලාවලට බැඳෙන කිසිවෙක් නිසි පරිදි ගාස්තු ගෙවන්නේ නම් අවසානයේදී උපාධියක් නොමැතිව හිස් අතින් පිට කරතැයි බලාපොරොත්තු විය නොහැකි ය. දැන් බාහිර උපාධියේදී පවා ලියාපදිංචි වූවන් අතුරින් අවසානයේදී උපාධිය ලබන්නේ 15% ක පමණ ප්‍රමාණයක් පමණකි. එහෙත් ඒ වෙනුවට තිබුණේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල නම් 100% ක්ම වාගේ උපාධි ලබනු ඇත. එසේ නොකොට ලාභ ලැබීමේ පරමාර්ථයෙන් යුත් ආයතනයක් පවත්වාගෙන යා නොහැකි වීම ඊට හේතුවයි. උපාධි දෙන්නේ ඔවුන්ම බැවින් ඊට ප්‍රායෝගික බාධාවක් ද නැත. මේ රටට අවශ්‍ය උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව අප විසින් බිහිකර ගත යුතුව ඇත්තේ අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ මෙබඳු අරාජික තත්ත්වයක් ඇතිවීමට ඉඩ සලසමින් නොවේ. ඒ අනුව එම කාර්යභාරය රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතිය තුළින්ම ඉටු කර ගැනීමට පියවර ගැනීම නුවණට හුරු ය. එය කළ හැකි එකම ක්‍රමය වන්නේ ගාස්තු ගෙවීමට කැමති ශිෂ්‍ය පිරිස ද තැන තැන බිහිකරන පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාලවලට නොයවා රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල තුළටම කැඳවා ගැනීමයි.

විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ වැඩි කොට ඒ සඳහා ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍ය පිරිසක් බඳවා ගැනීම පිළිබඳ මේ යෝජනාව මගින් මතුවන එක් අවදානමක් පිළිබඳව සමහරුන් අනතුරු අඟවන්නට ඉඩ තිබේ. එනම් මෙසේ ගාස්තු අය කිරීමේ ක්‍රමය පසු කාලයේදී රජය විසින් අනෙක් සිසුන් මත ද ක්‍රියාත්මක කරනු ඇත් ද යන්නයි. මීට තරමක් සමාන තත්ත්වයකට උදාහරණයක් වන්නේ බ්‍රිතාන්‍යයයි. 1998 දක්වාම බ්‍රිතාන්‍යයෙහි ක්‍රියාත්මක වූයේද අප රටෙහි දැනට ක්‍රියාත්මක වනවාක් වැනිම නොමිලේ උසස් අධ්‍යාපනය ලබාදෙන ක්‍රමයකි. එහෙත් උසස්

අධ්‍යාපනය සඳහා වන වියදම රජයට දරාගත නොහැකි වැය බරක් බවට ක්‍රමයෙන් පත්විය. එවකට පැවති රජය විසින් සර් රොන් ඩියරින් ව ඉදිරි වර්ෂ 20 සඳහා බ්‍රිතාන්‍ය උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා අවශ්‍ය අරමුදල් සම්පාදනය පිළිබඳ නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම පිණිස පත් කෙරුණේ ඒ අනුවය. 1998 දී ඒ වනවිට අභිනවයෙන් පත් වී තිබූ ලේබර් පක්ෂ රජය විසින් අධ්‍යාපන වියදමෙන් 25% ක් සිසුන්ගෙන් අයකර ගැනීම සඳහා වූ ක්‍රමයක් සකස් කළේ ඊට අනුකූලව ය. ඒ අනුව ශිෂ්‍යයෙක් ගෙවිය යුතු උපරිම මුදල වූයේ වසරකට පවුම් දහසක් වන අතර දෙමව්පියන්ගේ ආදායම් මට්ටම අනුව එය අය කර ගැණිණ. මෙම පනත මහත් මතභේදයට ලක් වූවක් වුව ද ආරම්භයේදී මේ ගාස්තු ක්‍රමය ඒ හැටි බරක් නොවී ය. නමුත් දැන් සිදුව ඇත්තේ අධ්‍යාපනය සඳහා වන සම්පූර්ණ වියදම ම සිසුන්ගෙන් අයකර ගන්නා තැනකට, මුලින් අහිංසක සේ පෙණුනු මේ ක්‍රමය දැන් වර්ධනය වී තිබීමයි. ඒ අනුව 2012 දී එය පවුම් 9,000 ක් තරම් ය. පසුගිය වසරේදී දැවැන්ත ශිෂ්‍ය උද්ඝෝෂණ බ්‍රිතාන්‍යයෙහි පැන නැගුණේ මේ පූර්ණ ගාස්තු ක්‍රමයට විරෝධය දක්වනු පිණිස ය. ඇත්තෙන්ම දැන් ප්‍රශ්නය වන්නේ අප විසින් මේ යෝජනා කරන ක්‍රමය ද යම් දිනයක එහි මූලාරම්භයේදී පවතින යුක්ති සහගත රාමුවෙන් පිට පැන සියලුම සිසුන්ගෙන් සම්පූර්ණ ගාස්තුවම අයකර ගන්නා ක්‍රමයක් දක්වා වර්ධනය වේද යන්නයි.

මෙහිදී අප කරන යෝජනාව හා බ්‍රිතාන්‍යයෙහි තත්ත්වය අතර පැහැදිලි වෙනසක් තිබේ. එනම් බ්‍රිතාන්‍යයේ සිදුවූයේ එතෙක් පැවති නොමිලේ අධ්‍යාපනය දෙන ක්‍රමය ගාස්තු ක්‍රමයක් බවට පරිවර්තනය කිරීමයි. එවිට එසේ මූලික වෙනස කිරීමෙන් පසුව ඒ ක්‍රමය තුළ විවිධ ද්විතීයික වෙනස්කම් කිරීම සුළු දෙයකි. 25% ගාස්තු ක්‍රමය, සම්පූර්ණ ගාස්තු ක්‍රමයක් බවට පත්වූයේ එසේ ය. නමුත් අප යෝජනා කරන ක්‍රමයෙහි පදනම් මූලධර්මය වන්නේම 'ඉඩ වැඩිකොට එය ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍යයන්ට ලබා දීමයි.' ඒ අනුව තිබෙන ඉඩ අනිවාර්යයෙන්ම නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේම දිගටම ලබාදීම අත්‍යවශ්‍ය ය. මේ ක්‍රමයේදී 'නිදහස් අධ්‍යාපන කොටස' හා 'ගාස්තු ගෙවන කොටස' ලෙස නිශ්චිතවම කොටස් දෙකක් ඇති අතර එහෙයින් එය සම්පූර්ණ ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවම ආවරණය වන බ්‍රිතාන්‍ය ගාස්තු ක්‍රමයෙන් පැහැදිලිවම වෙනස් වේ. එහෙයින් ශ්‍රී ලංකාවේ 1962 දී පාසල් රජයට

පවරා ගැනීමේදී එකඟවූ ආගමික අනුපාත ක්‍රමය (එනම් පදනම් වර්ෂය ලෙස 1962 දී ඒ ඒ පාසල්වල සිටි ආගමික අනුපාතය දිගටම පවත්වා ගත යුතු බව) අදටත් ක්‍රියාත්මක වන පරිද්දෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල සම්බන්ධයෙන් මෙකී යෝජිත වෙනස කරන විට ඒ පනතින්ම නිදහස් අධ්‍යාපන කොටස සුරක්ෂිත විය යුතු යැයි නීතිමය විධිවිධාන යෙදිය හැකි ය. එය මෙම යෝජනාවෙහි පදනම් මූලධර්මයක් බව කිව යුතුම ය. ඒ නිසා නිදහස් අධ්‍යාපනයට හානියක් වීමේ ඉඩක් නැත.

නිදහස් අධ්‍යාපනය හා ගාස්තු ගෙවන අධ්‍යාපනය එකම ව්‍යුහයක් තුළ ක්‍රියාත්මක වන විට සාමාන්‍යයෙන් මතුවන ප්‍රධානතම ගැටලුවක් වන්නේ නිදහස් අධ්‍යාපනයේ අයිතිය හිමිවිය යුත්තේ කාට ද යන්නයි. නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලබාදිය යුත්තේ දුප්පත් දෙමව්පියන්ගේ දරුවන්ට යැයි බොහෝ දෙනා යෝජනා කරනු ඇත. එහෙත් මාගේ අදහස නම් එය එසේ නොවිය යුතු බවත්, එය දැනට ක්‍රියාත්මක වන පරිද්දෙන්ම කුසලතා පදනම මතම අඩුම තරමින් තව දශක දෙක තුනක්වත් පවත්වාගෙන යායුතු බවත් ය. අප කවුරුත් දන්නා පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ කුටුම්භ ආදායම් නිවැරදිව මැනෙන්නේ නැත. මාසික වැටුප් ලබන්නවුන්ගේ දරුවන්ට ආදායම් මට්ටම අනුව ගෙවන සමහර ශිෂ්‍යත්ව නොලැබී යත් දී ඊට වඩා බෙහෙවින්ම වැඩි ආදායම් ලබන ව්‍යාපාරික දෙමව්පියන්ගේ දරුවෝ ඒවා ලබා ගනිති. ඒ නිසා අඩුම තරමින් ඒ අංශය විධිමත් වන තෙක් අප පදනම් කරගත යුත්තේ කුසලතාවයි. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව ඉදිරිපත්ව ඇත්තේම ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැටලුව විසඳීමට වුවත් එම ගැටලුව විසඳිය හැක්කේත් විසඳිය යුත්තේත් රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල ව්‍යුහය තුළම ය. ජාතික මට්ටමෙන් බැලූවිට උපාධිධාරීන්ගේ බරපතළ හිඟයක් නැතත් එවැන්නක් ඇතැයි අපට පෙනෙන්නේ අප බොහෝ දෙනා ජීවත්වන නාගරික දිස්ත්‍රික්කවල දරුවන් ඉතා ඉහළ ප්‍රතිඵල ලබා තිබියදීත් ඔවුනට විශ්වවිද්‍යාල වරම් නොලැබෙන බව එදිනෙදා ජීවිතයේදීම අපට අත්දකින්නට ලැබෙන බැවිනි. ඒ අනුව ප්‍රධාන ගැටලුව ඇත්තේ දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමයෙහි බව පැහැදිලි වනු ඇත. දිස්ත්‍රික් කෝටා ක්‍රමය සම්පූර්ණයෙන්ම අහෝසිකර දමන්නට කාලය එළඹ ඇති බව ඉහත පෙන්වා දී ඇත. එය එසේ කළහොත් දැනට වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු ආදී පාඨමාලාවන්හි ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් ඇති

අර්බුදකාරී තත්ත්වය සෑහෙන දුරකට සමනය වනු ඇත. ප්‍රවේශය වැඩි කිරීම පිණිස ඇති තවත් ඵලදායී ක්‍රමයක් වන්නේ කලා ධාරාවේ ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය විප්ලවීය ආකාරයකින් අඩු කොට එයින් ඉතිරිවන සම්පත් වඩා ඉල්ලුමක් ඇති ක්ෂේත්‍ර වෙත යොමු කිරීමයි. එය එක් අතකින් කලා අධ්‍යාපනයටත්, අනෙක් අතට රටටත් යහපත සැලසෙන ක්‍රියාමාර්ගයකි. ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය ප්‍රසාරණය කිරීම සම්බන්ධයෙන් වන යෝජනාව ලෙස සැලකිය හැක්කේ තුන්වැන්නයි. එනම් ගාස්තු අය කිරීමේ පදනම මත ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගනු පිණිස විශ්වවිද්‍යාල ඉඩකඩ පුළුල් කිරීමයි. විශ්වවිද්‍යාල පුළුල් කිරීම සඳහා ඇති ප්‍රධානතම බාධාව ලෙස නිතර දැක්වෙන අරමුදල් හිඟයට විශ්වසනීය පිළිතුරක් මින් ලැබෙයි. එසේම මෙහිදී බ්‍රිතාන්‍යයෙහි හා ඕස්ට්‍රේලියාවෙහි මෙන්ම රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියම උසස් අධ්‍යාපනයේ මාර්ගය ලෙස භාවිත වීමට නියමිත බැවින් ගුණාත්මකභාවය ද සහතික වෙයි. ඊට අමතරව සියලු උපාධිධාරීන් බිහිවන්නේ එකම ක්‍රමවේදයකින් බැවින් පැලැන්ති දෙකක උපාධිධාරීන් බිහිවීම ද වැලකීමෙන් සමාජ සාධාරණත්වය ද සුරැකෙයි. මේ යෝජනාව ක්‍රියාත්මක කළහොත් කිසිසේත්ම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල අවශ්‍ය වන්නේ නැත.

ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලු විසඳා ගත හැක්කේ කෙසේ ද?

මීට ඉහත කිහිප වරක්ම සඳහන් කර ඇති පරිදිම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාව ඉදිරිපත් වූයේ අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නොවේය යන කරුණ නිසා මිස ඒවායෙහි ගුණාත්මකභාවයෙහි ගැටලුවක් නිසා නොවේ. එහෙයින් ප්‍රවේශය පිළිබඳ ප්‍රශ්නය විසඳීමේ මාර්ගයක් තිබේ නම් පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව අත්හැර දමන්නට එය ප්‍රමාණවත් ය. ඒ අනුව අපේ විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියෙහි පවත්නා ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලු විසඳීම සඳහා අප මැදිහත් විය යුත්තේ ඒවා සහ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යෝජනාව අතර ඒ කියන ආකාරයේ සබඳතාවක් තිබෙන නිසා නොව අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ කාලීනව මතුවන ගැටලු විසඳමින්, එමෙන්ම නව අභියෝගවලට මුහුණ දෙමින් ඉදිරියට ගමන් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය නිසා ය. කෙසේ වෙතත් මේ පොතෙහි ප්‍රධාන අරමුණ

වන්නේ වර්තමානයෙහි ඉදිරිපත්ව ඇති පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාවෙහි නිස්සාරත්වය හා හානිකර බව පෙන්වා දීමත් එමෙන්ම ඒ සඳහා වන විකල්පයන් යෝජනා කිරීමත් වන බැවින් ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලුවලට අවශ්‍ය විසඳුම් ඉදිරිපත් කිරීම හුදෙක් අතිරේක දෙයක් පමණකි. එහෙයින් එහි විවිධ අඩුපාඩුකම් ද, එමෙන්ම සාකච්ඡාවට ලක් නොවී අත්හැරෙන දේ ද තිබිය හැකි ය. කෙසේ හෝ වේවා මේ රටේ උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ විධිමත් සංවාදයක් දැන් අත්‍යවශ්‍ය ය. අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා සැබෑ ගැටලු ද, ඒවාට අවශ්‍ය විසඳුම් ද ඉදිරිපත් විය යුත්තේ එහිදී ය. මේ පොත හුදෙක් ඒ සඳහා ප්‍රවේශයක් පමණකි. ඒ අනුව පහත සඳහන් යෝජනා ඉදිරිපත් කෙරේ.

කලා උපාධියේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම

පෙර විස්තර කර ඇති පරිදිම අපේ රටේ විශ්වවිද්‍යාලවල ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ සැක මතුවී ඇත්තේ කලා උපාධියේ දැනට දක්නට ලැබෙන තත්ත්වය නිසා ය. ඊට ප්‍රධානතම හේතුව විශේෂයෙන්ම අනවශ්‍ය සුලබතාව ද බාහිර උපාධිධාරීන්ගේ තත්ත්වය ද එමෙන්ම තවත් හේතු කිහිපයක් නිසා ද කලා උපාධිය සම්බන්ධයෙන් සමාජ ඉල්ලුම සහ ගෞරවය බරපතළ ලෙස පහළ යාමෙන් දක්ෂ සිසුන් තවදුරටත් ඒ වෙත යොමු නොවීමයි. ඒ අනුව මේ ප්‍රශ්න සඳහා නිසි විසඳුම් ලබාදීමෙන් තොරව කලා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරිය ගැන සිතීමටවත් නොහැකි ය.

කලා බාහිර උපාධිය සම්පූර්ණයෙන්ම අහෝසිකර දැමිය යුතු ය. එය එක් අතකින් කලා උපාධියේ අනවශ්‍ය සුලබතාව යම් පමණකට අඩු කිරීමට හේතුවෙයි. එසේම කිසිදු ගුණාත්මක බවක් නොමැති එය සමස්ත කලා උපාධිධාරීන්ගේ සංඛ්‍යාවෙන් 60% ක්ම නියෝජනය කිරීම නිසා අද වන විට කලා උපාධිය පිළිබඳව සමාජයේ ඇති වී ඇති ඉතා අයහපත් චිත්‍රය වෙනස් වීමට ද එය හේතුවනු ඇත.

එහෙත් එසේ බාහිර උපාධිය සම්පූර්ණයෙන්ම අහෝසිකර දැමුව ද සුලබතාව පිළිබඳ ගැටලුව විසඳීමට එය ප්‍රමාණවත් නැත. 2007 වර්ෂයේදී අභ්‍යන්තර ලෙස පිට වූ සම්පූර්ණ උපාධිධාරීන්ගේ

සංඛ්‍යාව 11,178 ක් වන විට ඉන් 4435 ක්ම කලා උපාධිධාරීන් වීමෙන් අභ්‍යන්තර වශයෙන් ද දක්නට ඇති තත්ත්වය පෙන්නුම් කෙරේ. ඒ නිසා එය ද අඩු විය යුතුමය. මාගේ පෞද්ගලික විශ්වාසය වන්නේ වසරකට දැනට බිහිකළ යුතු කලා උපාධිධාරීන් සංඛ්‍යාව දහසකටත් වඩා අඩු සංඛ්‍යාවක් විය යුතුය යන්නයි. එහෙත් ප්‍රායෝගික තත්ත්වයන් සලකා බලා අඩු තරමින් එය දැනට ඇති සංඛ්‍යාවෙන් අඩක් දක්වාවත් ඉක්මණින්ම අඩු කළ යුතු ය. මෙසේ අනවශ්‍ය සුලබතාව නැති කිරීම ම කලා උපාධියේ ගෞරවයට හා පිළිගැනීමට හේතුවනු ඇත.

එසේම පෙර සඳහන් කර ඇති පරිදිම වෙනත් විෂය ධාරාවන්ගෙන් උසස් පෙළ හදාරනු ලැබූ ශිෂ්‍යයන්ගෙන් යම් ප්‍රතිශතයකට ද කලා පීඨ සඳහා ප්‍රවේශය ලබා දිය යුතු ය. අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා කරුණක් වන්නේ උසස් පෙළදී දැන් කලා ධාරාව සඳහා යොමු වන්නවුන්ගෙන් අති බහුතරයක් අදක්ෂයින් බවයි. ඔවුන් සමඟ සිටි දක්ෂ සිසුහු අනෙකුත් විෂය ධාරාවන් තෝරා ගන්නා අතර ඔවුන්ගෙන් විශාල පිරිසකට අවාසනාවකට විශ්වවිද්‍යාල වරම් හිමිවන්නේ නැත. ඒ අනුව අද ඇත්තෙන්ම සිදුවෙමින් ඇත්තේ සාමාන්‍ය පෙළදී දක්ෂතම සිසු පිරිසට අයත් වූවන්ගෙන් කොටසක් ද එමෙන්ම අදක්ෂ පිරිසෙන් කොටසක් ද සරසවි යන විට දක්ෂ කොටසෙහි සිටින සැලකිය යුතු පිරිසක් උසස් අධ්‍යාපනයට වරම් නොලබා අතරමං වීමයි. ඒ අනුව ඔවුනට කලා පීඨයන්ට ඇතුළත් වීමට ඉඩදීම පෞද්ගලිකව ඔවුනට කරන උපකාරයක් වන අතරම එබඳු පිරිසක් කලා ධාරාවට එකතු කොට ගැනීම කලා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනයට ද හේතු වෙයි. එනම් දැනට ප්‍රධානතම ගැටලුව බවට පත්ව ඇති දක්ෂ ශිෂ්‍යයන්ගේ හිඟය එමගින් යම් තරමකට විසඳා ගැනීමට හැකි වීමයි.

මෙසේ උසස් පෙළට කලා නොකළ ශිෂ්‍යයන් කලා පීඨයන්ට බඳවා ගැනීම ඉතා වැරදි සහගත දෙයකැයි සමහරු සිතන්නට පුළුවන. එහෙත් ඇත්තෙන්ම දැනටමත් එබඳු ශිෂ්‍යයෝ කලා උපාධි ලබති. එනම් පෙර දක්වා ඇති ආකාරයටම කලා බාහිර උපාධිය සඳහා ලියාපදිංචි වීමට උසස් පෙළට කරන ලද්දේ කුමන විෂයයන්ද යන්න අදාළ වන්නේ නැත. ඒ අනුව දැන් මේ යෝජනා කරන්නේ එසේ බාහිරව කෙරෙමින් පවතින දෙය අභ්‍යන්තරව ද කරන ලෙස පමණකි.

ඇත්තෙන්ම අප බාහිර උපාධිය සම්පූර්ණයෙන්ම අහෝසි කර දමන්නට යෝජනා කරන බැවින් මෙතෙක් ඒ අවස්ථාව ප්‍රයෝජනයට ගත් වෙනත් විෂය ධාරා හැදෑරූ ශිෂ්‍යයන්ට එවිට ඉතිරිවන එකම ක්‍රමය වන අභ්‍යන්තර ක්‍රමය තුළම එම අවස්ථාව ලබාදීම සාධාරණත්වයේ පැත්තෙන් ද නිවැරදි දෙයයි. එසේම කලා ධාරාවේ ඇති වටිනාම පාඨමාලාව ලෙස පිළිගැනෙන නීති පාඨමාලාව ද එතරම් ප්‍රචලිත නැතත් වෙනත් විෂය ධාරාවන්ට සම්පූර්ණයෙන්ම විවෘත එකකි.

පෙර සඳහන් කළ පරිදි කොහොමටත් කලා ධාරාව තුළ සාමාන්‍යයෙන් දැකිය හැකිවන්නේ ද උසස් පෙළදී හැදෑරූ දෙය විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය නොවන තත්ත්වයකි. එනම් පෙරදී දක්වා ඇති පරිදිම උසස් පෙළදී හැදෑරූ කිසිදු විෂයයක් විශ්වවිද්‍යාලයේදී තෝරා නොගෙන අලුත්ම විෂයන්ගෙන් උපාධිය ලැබීමට පුළුවන. නිදසුනක් ලෙසට උසස් පෙළදී සිංහල, ආර්ථික විද්‍යාව හා භූගෝල විද්‍යාව හැදෑරූ ශිෂ්‍යයෙකු විශ්වවිද්‍යාලයේදී දේශපාලන විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව හා ජනසංනිවේදනය හදාරා එයින් එකක් විශේෂවේදී ද කළ හැකි ය. මෙසේ සපුරාම වෙනස් විෂයයන් හැදෑරීමෙන් විද්‍යා, ගණිත හා වාණිජ්‍ය ධාරවන්හි දැකිය හැකි දෙයක් නොවේ. ඒ අනුව කලා ධාරාවෙහි ඇත්තේ සුවිශේෂී විවෘත භාවයකැයි කිව හැකි ය. ඒ නිසා කලා අධ්‍යාපනයෙහි ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීම සඳහා අප මේ විවෘත තත්ත්වය ප්‍රයෝජනයට ගත යුතු වෙමු. මෙසේ කළ නොහැක්කේ සංගීතය, නැටුම් හා චිත්‍ර වැනි විෂයයන් කිහිපයක් සම්බන්ධයෙන් පමණකි.

ඒ අනුව කලා පාඨමාලාව සඳහා බඳවා ගන්නා සම්පූර්ණ සංඛ්‍යාවෙන් 30% ත් 50% ත් අතර වූ කෝටාවක් සුදුසු පරිදි තීරණය කොට වෙනත් ධාරාවන් හැදෑරූ ශිෂ්‍යයන්ට වෙන් කළ යුතු ය. මෙහි පළමු වාසිය පෙර සඳහන් කළ පරිදිම දක්ෂ ශිෂ්‍ය පිරිසක් ලැබීමයි. එසේම දැනට රැකියා වෙළඳපොලෙහි කලා ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳව කා වැදී ඇති අයහපත් මතය වෙනස් වීමට ද මෙය හේතු වනු ඇත. ඇත්තෙන්ම දක්ෂ ශිෂ්‍යයන් දැන් කලා ධාරාව වෙත නොපැමිණෙන්නේම මේ අයහපත් මතය නිසා වන බැවින් එය වෙනස් කර ගැනීම කලා අධ්‍යාපනයේ අභිවෘද්ධිය පැත්තෙන් ගත්කල තීරණාත්මක ය. තවත් වැදගත් වාසියක් වන්නේ අන්තර් විෂයයික අවබෝධයට මෙමගින්

ලැබෙන රැකුලයි. දැන් පවතින්නේ විශේෂයෙන්ම කලා අධ්‍යාපනය අන් විෂයයන්ගෙන් ඈත් කොට හුදෙකලා දූපතක සිරකොට ඇතිවාක් වැනි තත්ත්වයකි. ලෝකයේ බොහෝ රටවල තත්ත්වය මීට සපුරාම වෙනස් ය. අපට ද අන් විෂයයන්ගේ ආලෝකය ලබාගත හැකි වේ නම් එය විශේෂයෙන්ම සමාජීය විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයට විශාල පිටිවහලක් වනු ඇත. නිදසුනක් ලෙස ආර්ථික විද්‍යාව හා සමාජ සංඛ්‍යානය වැනි විෂයයන්ට ගණිත දැනුම විශේෂයෙන් ප්‍රයෝජනවත් ය. ලෝකයේ ආර්ථික විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයෙන් ඉහළටම ගමන් කළ (නොබෙල් තෑග්ග පවා දිනූ) විද්වතුන් රැසක්ම ගණිතඥයෝ වීමෙන්ම මේ කරුණ අවබෝධ කර ගත හැකි ය. එහෙත් දැන් අපේ රටෙහි පවතින්නේ උසස් පෙළට ගණිතය හැදෑරුවන් කිසිවෙකුටත් කලා අධ්‍යාපනය වෙත පැමිණීමට නොහැකි උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයකි. එයාකාරයටම ජීව විද්‍යාව හා රසායන විද්‍යාව යන විද්‍යා විෂයයන් අපරාධ විද්‍යාව, මානව විද්‍යාව හා පුරා විද්‍යාව යන කලා විෂයයන්ට වැදගත් වේ. ගණිතය හා සමහරවිට භෞතික විද්‍යාව දර්ශනයට සම්බන්ධය. ඒ අනුව එබඳු විෂයයන් පිළිබඳ අවබෝධයක් සහිත ශිෂ්‍යයන් කලා පීඨය වෙත කැඳවා ගැනීම යහපතක් මිස අයහපතක් වන්නේ නැත.

මෙසේ වෙනත් ධාරාවන්ගෙන් ශිෂ්‍යයන් ඇතුළත් කර ගැනීමේ තවත් වාසියක් වන්නේ ඔවුන් දියුණුවීමට හා උසස් වීමට තදබල ආශාවක් හෙවත් විජිගීෂාවක් සහිත (ambitious) කණ්ඩායමක් වීමයි. දැන් අපට සිටින කලා ශිෂ්‍යයන් මීට සපුරාම වෙනස් ය. ඒ අයගෙන් වැඩි දෙනෙක් ඉතා පසුගාමී, ජවවේගයක් රහිත, උසස් බලාපොරොත්තු නොමැති ඇල්මැරුණු පිරිසකි. කෙසේ හෝ උපාධිය ලබාගෙන ඔහේ ලැබෙන රැකියාවක් කිරීම විනා තරගකාරී ලෙසට උද්‍යෝගීමත්ව යමක් හඹා යන ස්වභාවයක් ඔවුන් තුළ නැත. ඒ නිසා වඩා තරගකාරී හා ජවවේගී විද්‍යා හා ගණිත සිසුන්ගේ පැමිණීම විසින් සමස්ත කණ්ඩායම තුළම ජවසම්පන්න භාවයක් ඇති කෙරෙනු ඇත.

මෙසේ දක්ෂ ශිෂ්‍යයන් සිටීනම්, එමෙන්ම ඔවුනට ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව ද තිබේ නම් කලා උපාධිය ගුණාත්මක නැතැයි දැනට නැගෙමින් පවතින චෝදනාව සැලකිය යුතු අයුරින් වියැකී යනු ඇත. බොහෝ දෙනා ඉතා වැරදියට කල්පනා කොට තිබුණ ද ඇත්ත ප්‍රශ්නය ඇත්තේ පාඨමාලාවල නොවේ. ඉගෙනීම සඳහා උනන්දුව

සහ හැකියාව සහිත ශිෂ්‍ය පිරිසක් නොමැතිවීමෙහි ය. එබඳු පිරිසක් වේ නම් ඉතිරි සියල්ල ඉතා පහසු දේවල් වේ. කලා අධ්‍යාපනයේ වර්තමාන අර්බුදයට මූල හේතුව ඇත්තේ එතැන බැවින් විසඳා ගත යුතු වන්නේ ද එයම ය. බාහිර උපාධිය අහෝසි කොට දැමීමත්, කලා පීඨවලට බඳවා ගන්නා අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අවම වශයෙන් අඩකින්වත් අඩුකිරීමත්, එමෙන්ම වෙනත් ධාරාවන්ගෙන් සරසවි ප්‍රවේශය නොලබන දක්ෂ සිසුන්ට කලා පීඨ විවෘත කිරීමත් යන ඉහත කී පියවරයන්ගෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ අන් කිසිවක් නොව මෙම ගැටලුව විසඳා ගැනීමයි. එසේ දක්ෂයින් පිරිසක් තෝරා ඇතුළත් කර ගැනීමෙන් පසුව කරන්නට ඇත්තේ සුළු වෙනස්කම් කිහිපයක් පමණකි.

ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව ඉහළ නැංවීම ඉන් එකකි. පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය යම් පමණට සංශෝධනය කිරීම තවත් එකකි. ශිෂ්‍ය දේශපාලනයෙහි අද පවත්නා අධිකාරිවාදී ස්වරූපය වෙනස් කිරීම ද අත්‍යවශ්‍ය ය. එසේම කලා සිසුන්ට සමහර රැකියාවන්ට යාමට දැනට ඇති අනවශ්‍ය බාධා ඉවත් කළ යුතු ය. පාඨමාලාවන්හි අන්තර්ගතය සහ සංයෝජනය (combination) පිළිබඳව කලින් කලට කළ යුතු වෙනස්කම් යන්න එන්නේ ඇත්තෙන්ම නම් ඊටත් පසුව ය. මාගේ අදහස වන්නේ දැනට පවත්නා පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් හා සංයෝජනයන් සහිතවම වුව ද ඉතා පහසුවෙන් ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවිය හැකි බවයි. පෙර කී තත්ත්වයන් එසේම තබාගෙන පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් කොතෙක් වෙනස් කළ ද එය ගඟට කපන ඉණි මෙන් ඵලරහිතවනු ඇත. ශිෂ්‍යයා දක්ෂනම් ඔහු නිසැකවම උගන්වන දේට වඩා වැඩි දෙයක් ඉගෙන ගනී. අදක්ෂ නම් උගන්වන දේවත් ඉගෙන ගන්නේ නැත. දැන් සිදුව ඇත්තේ දෙවැන්නයි. ඒ නිසා විසඳිය යුත්තේ එයයි.

ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව ඉහළ නැංවීම

එහි තාර්කික බව කෙසේ වෙතත් අපේ උපාධිධාරීන්ගේ ගුණාත්මකභාවයේ අඩුව ලෙස බොහෝ විට ප්‍රකාශයට පත්වන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ දුර්වලතාවත් ඊට අමතරව යම් දුරකට පරිගණක භාවිතයෙහි අඩුවත් බව පැහැදිලි ය. උපාධියක් හෝ විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයක් යනු මේ දෙක නොවන බව විශේෂයෙන් සඳහන් කළ

යුතු ය. එහෙත් අප කැමති වුවත් අකමැති වුවත් ශ්‍රී ලංකාවේ වෙළඳපොල විසින් ආලවට්ටම් ඉංග්‍රීසිය අපේක්ෂා කරයි. අනෙක් අතට ශාස්ත්‍රීය අතින් ගත්ත ද ජාත්‍යන්තර බසක් දැන සිටීම අවශ්‍ය ය. ඒ නිසා ශිෂ්‍යයන්ගේ, විශේෂයෙන්ම කලා පීඨ ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉංග්‍රීසි නිපුණතාව ඉහළ නැංවීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

මෙහිදී ද කලා පීඨය සිටින්නේ අනෙක්වාට වඩා පසුපසිනි. එහි සිටින ඉංග්‍රීසි භාෂාව විෂයයක් ලෙස හදාරන සිසුන් සහ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් උපාධිය හදාරන සිසුන් අනෙක් පීඨවල බොහෝ සිසුනට වඩා ඉංග්‍රීසියෙහි නිපුණ බව වෙනම කරුණකි.[1] මෙහිදී අවධානය යොමු කෙරන්නේ අවශේෂ සිසුන් කෙරෙහි ය. එසේ කලා පීඨය සහ අනෙක්වා අතර ඉංග්‍රීසි අතින් ද පරතරයක් තිබීමට හේතු මොනවාදැයි විමසා බැලිය යුතු ය. මොවුනට ඉංග්‍රීසි පිළිබඳ ඉලක්කයක් නොවීම ඉන් එකකි. දෙවැන්න කලා සිසුන් පෙර සඳහන් කළ පරිදි උද්‍යෝගිමත් ශිෂ්‍ය පිරිසක් නොවීමයි. තුන්වැන්න මොවුන්ගේ සමාජ පසුබිම සාපේක්ෂව පහළ එකක් වීමයි. සිව්වැන්න ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීම සඳහා භාවිත කෙරෙන ක්‍රමවේදයන්හි පවත්නා දුර්වලතාවන් ය.

පළමුවැන්න තේරුම් ගැනීමට පහසු ය. වෙනත් පීඨවල බොහෝ විටම ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය ඉංග්‍රීසි වන බැවින් ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය බව ඒ සිසුහු අවබෝධ කර ගනිති. ඒ අනුව ඉංග්‍රීසි බසෙහි ඉතා දුර්වල සිසුහු පවා ඉතා වෙහෙස මහන්සියෙන් අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසි ප්‍රමාණය ඉක්මනින් ඉගෙන ගැනීමට කටයුතු කරති. එහෙත් කලා පීඨවල බහුතරයක්ම සිටින්නේ ස්වභාෂා මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් ය. ඔවුන්ගේ පංති සාමාර්ථය සඳහා ඉංග්‍රීසි කිසිසේත්ම අදාළ වන්නේ නැත. ඒ නිසා පළමු හා දෙවන වසරවල විශාල කාලයක් ඉංග්‍රීසි පංති සඳහා වෙන්කොට තිබුණ ද එය උනන්දුවෙන් ඉගෙනගන්නා ප්‍රමාණය විරල ය. ඉලක්කයක් තිබුණේ නම් එබඳු ඉංග්‍රීසි වැඩසටහනක් නොතිබුණ ද සමහර විට ඔවුන් එය ඉගෙන ගනු ඇත.

දෙවන කරුණ වන්නේ සිසුන්ගේ අඩු උද්‍යෝගයයි. උපාධිය සඳහා ඉලක්කයක් නොවුණ ද රැකියා වෙළඳපොලට එය අත්‍යවශ්‍ය

[1] ඔවුන් සමාජ තත්ත්වයෙන් ද ඉහළය. පේරාදෙනියෙහි ඉංග්‍රීසි හදාරන සිසුන් හැඳින්වෙන්නේ 'කඩු මෙඩ්ඩන්' ලෙසින් වන අතර ඔවුන් තත්ත්වය අතින් සිටින්නේ සමහර විට වෛද්‍ය සිසුන්ටත් වඩා ඉහළිනි.

බව ඔවුන් නොදැනීමට හේතුවක් නැත. එහෙත් එසේ තරගකාරී ලෙස රැකියාවක් හෝ වඩා උසස් රැකියාවක් හිමිකර ගැනීමට ඔවුහු කල්පනා නොකරති. ඒ නිසා දැනට තිබෙන ඉලක්කයන් පසු පස යනවා විනා දුර තිබෙන අවශ්‍යතාවන් දැන් සම්පූර්ණ කිරීමට තරම් ඉහළ උද්‍යෝගයක් ඔවුනට නැත. මේ සමගම දැනට කලා පීඨවල පවත්නා ශිෂ්‍ය සංස්කෘතිය ද ඉංග්‍රීසිවලින් ඉවත්ව සිටීමට ශිෂ්‍යයන්ව පොළඹවන තාලයේ එකකි. මීට පරස්පර තත්ත්වයක් දැකිය හැකි තැනකි වෛද්‍ය පීඨය. එහි ශිෂ්‍ය සංස්කෘතියම ගොඩ නැඟී ඇත්තේ තමන් අනාගත වෛද්‍යවරුන් ය, එමෙන්ම තමන් අන් අයට වඩා උසස් ය යන විශ්වාසය මතයි. ඒ නිසා ඒ උසස් බවට අවශ්‍ය අංග වහා අත්පත් කර ගැනීමේ පෙළඹුමක් ඔවුන් තුළ දැකිය හැකි ය. කොටින්ම නවක වද කාලයේදී පවා ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍යයන් අතින් මෙය අවධාරණය වෙයි. පේරාදෙණිය මීට හොඳම උදාහරණයකි. එහෙත් කලා පීඨවල අවධාරණයන් මීට සම්පූර්ණයෙන්ම ප්‍රතිවිරුද්ධ ය. එහි නවකවදය ගොඩනැඟී ඇත්තේ අඩුම තරමින් විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ගත කරන සිව් වසරක කාලය සඳහාවත් ගැමි හා පහළ සමාජ පංතීන්ගෙන් පැමිණෙන්නවුන්ට සංස්කෘතික සුරක්ෂිතතාවක් සහතික වන පරිද්දෙනි. එහෙයින් ඉංග්‍රීසි ඇතුළු සියලු ජේත්තුකාර අංග යටපත් කොට තැබෙන ස්වභාවයක් එහි දැකිය හැකි ය. වෛද්‍ය පීඨයේ තත්ත්වය ඊට හාත්පසින්ම වෙනස් ය. එහි ඇත්තේ තමන් සිටින පංතියෙන් ඉහළ පංතියට නැග ගැනීමේ සංක්‍රාන්තික අවස්ථාවකි. ඊට වෛද්‍ය දැනුමට අමතරව ඉංග්‍රීසි ද අත්‍යවශ්‍ය බව ඒ සිසුහු දනිති. එහෙයින් නවකවදය පවා ඒ සඳහා යොදාගැනෙන දෙයක් බවට පත්ව ඇත. කලා පීඨයෙහි අඩු ඉංග්‍රීසි දැනුමට මෙම තත්ත්වය ඉතා තදින් බලපා ඇත.

තුන්වන හේතුව වන්නේ කලා සිසුන් සාපේක්ෂව පහළ සමාජ පසුබිම්වලින් පැමිණීමයි. මෙය අමුතුවෙන් විස්තර කළ යුතු නැත. මේ රටේ ඉංග්‍රීසි යනු භාෂාවක් මෙන්ම පෙළැන්ති ලක්ෂණයක් ද වන බැවින් එය සමාජ පසුබිම සමඟ තදින් බැඳී පවතී. ඒ අනුව ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ අහසට පොළොව මෙන් විශාල පරතරයක් වෙනත් පීඨ හා කලා පීඨ අතර නොතිබුණ ද යම් වෙනසක් පවතී. වෙළඳපොල තරගයේදී රැකියාවකට තෝරා ගැනීම හෝ නොවීම තීරණය වීමට ඒ වෙනස බලපායි.

සිව්වැන්න වන්නේ ක්‍රමවේදයන්ගේ දුර්වලතාවන් ය. දැනට කලා පීඨයේ පවතින්නේ ශිෂ්‍යයන් විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණි පසු අන් විෂයයන් සමඟ සමගාමීව පළමු හා දෙවන වසරවලදී ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමයි. උපාධිය සඳහා අවශ්‍ය වන්නේ ඉංග්‍රීසි සඳහා සාමාන්‍ය සාමාර්ථයක් පමණක් වන අතර එය පංති ලකුණට බල නොපායි. මෙම ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ පංති මෙහෙය වන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂා ඉගැන්වීම් ඒකකය (ELTU) මගින් වන අතර පාසල්වලින් විශ්‍රාම ගත් ඉංග්‍රීසි ගුරුවරු ආදීහු එහි සේවය කරති. මීට අමතරව සමහර කලා පීඨයන්හි අර්ධ වාර්ෂිකයකට එක් පාඨමාලා ඒකකයක් හෝ දෙකක් සඳහා ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් දේශන පැවැත්වීම ද ආරම්භ කර ඇත. එහෙත් කැමති මාධ්‍යයකින් විභාගයට පෙනී සිටිය හැකි ය. ඉතා කෙටියෙන් කිවහොත් මෙම ක්‍රමවේදය සාර්ථක වී නැත. සිසුන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම දුර්වල වී ඇත්තේ ක්‍රමවේදයන්ගේ වැරැද්ද නිසාම නොවන බව ඉහත සඳහන් කර ඇත. එහෙත් පැහැදිලිව හඳුනාගත හැකි දුර්වලතා කිහිපයක් ක්‍රමවේදයෙහි ද තිබේ. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ පළමු වසරේදී ඉංග්‍රීසි උගන්වන විට සිසුවාගේ වැඩි අවධානය යොමු වන්නේ ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීමට නොව වෙනත් විෂයයන් කෙරෙහි වීමයි. ඊට හේතුව ඒවාට ලැබෙන ප්‍රතිඵල මත විශේෂවේදී උපාධියක් හැදෑරිය හැකි ද නොහැකි ද යන්න තීරණය වීමයි. ඒ අනුව ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමට තෝරාගෙන ඇති මොහොත වැරදි බව කිව හැකි ය. මේ සඳහා සහභාගී වන ඉංග්‍රීසි ගුරුවරුන් ඒ සඳහා නුසුදුසුය යන විවේචනය ද සිසුන්ගේ පැත්තෙන් ඉදිරිපත් වේ. එයින් කියැවෙන්නේ ඔවුන්ගේ දැනුම පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් නොවේ. මේ බොහෝ අය විශ්‍රාමිකයන් බැවින් පළමු වසරේ යොවුන් ශිෂ්‍ය පිරිසකගේ අවධානය රඳවා ගෙන ආකර්ෂණීය ලෙස ඉගැන්වීමේ හැකියාව ඔවුන් තුළ අඩු බවට චෝදනා නැගෙයි. මාගේ පෞද්ගලික අත්දැකීම ද එහි සත්‍යයක් තිබෙන්නේය යන්නයි. පාඨමාලා ඒකකයක් හෝ දෙකක් ඉංග්‍රීසියෙන් ඉගැන්වීම ද එල රහිත ය. ශිෂ්‍යයන්ට සිංහලෙන් හෝ දෙමළෙන් ද පිළිතුරු සැපයිය හැකි බැවින් ඔවුන් එකී දේශන මඟහැර නැතිනම් සැහැල්ලුවෙන් සහභාගි වී අවශ්‍ය විෂය කරුණු පැරණි සටහන් හෝ නිර්දේශිත සිංහල පොත් ඇසුරෙන් රැස්කර ගනිති. එසේම බොහෝ සිසුනට මූලික ඉංග්‍රීසි දැනුමවත් නැත. ඒ අනුව දේශනයක් ඉංග්‍රීසියෙන් කරන්නට නියම වූ විට ඇත්තෙන්ම සිදුවන්නේ එය ද්විභාෂික එකක් වීමයි. එනම් පළමුව ඉංග්‍රීසියෙන්

කියන දෙයම පසුව සිංහලට පරිවර්තනය කොට කියන්නට ද සිදුවේ. ඒ අනුව එයින් අදාළ විෂය හරිහැටි ඉගැන්වීමට නොහැකි වීම හැරුණුවිට ඉංග්‍රීසි වර්ධනයක් සිදුවන්නේ නැත.

අපට අපගේ ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා දැනුම වර්ධනය කිරීමට අවශ්‍ය නම් කරුණු කිහිපයක් සම්පූර්ණ විය යුතු ය. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ ශිෂ්‍යයන්ට අවශ්‍ය වන්නේ කුමන මට්ටමක ඉංග්‍රීසියක්දැයි තීරණය කිරීමයි. දෙවැන්න සුදුසු කාලයක එය ඉගැන්වීමයි. තුන්වැන්න ප්‍රමාණවත් කාලයක් ඒ සඳහා යොදා ගැනීමයි. සිව්වැන්න අපේ අරමුණට සමාන ඉලක්කයක් සිසුනට ද ලබා දීමයි. පස්වැන්න ඒ සඳහා සුදුසු ගුරුවරුන් පිරිසක් යොදා ගැනීමයි. සයවැන්න සුදුසු පාඨමාලාවක් සහ ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිත කිරීමයි. අපේ රටෙන් රුසියාවට උසස් අධ්‍යාපනය පිණිස යන ශිෂ්‍යයෝ වසරක් ඇතුළත එතෙක් අකුරක්වත් දැන නොසිටි රුසියානු භාෂාව අවශ්‍ය පමණට ඉගෙන ගන්නේ මෙබඳු මූලික සාධක එම ඉගැන්වීමෙහි සම්පූර්ණ වී ඇති බැවිනි.

අපේ ශිෂ්‍යයන්ට අවශ්‍ය වන්නේ දැනුම ලබා ගැනීමට අවශ්‍ය ඉංග්‍රීසියයි. එහි අතුරු ඵලයක් ලෙස 'වාණිජ ඉංග්‍රීසි' හැකියාව ද සුළු වශයෙන් නමුත් ලැබෙනු ඇත. ඊට වඩා හොඳින් ඉංග්‍රීසි භාෂා දැනුම ලැබීම සතුටට හේතුවක් විය යුතු නමුත් එය ඉලක්කයක් කර ගත යුතු නැත. ඒ අනුව දැනුම හොඳින් ලබා ගැනීමේ පරමාර්ථය සාක්ෂාත් කර ගත හැකි මට්ටමක ඉංග්‍රීසි දැනුමක් ශිෂ්‍යයන්ට, විශේෂයෙන්ම මෙහිදී කලා හිෂ්‍යයන්ට ලබාදීම සඳහා පහත ක්‍රමය සුදුසු ය.

මෙහිදී කළ යුතු ප්‍රථම වෙනස්කම වන්නේ දැනට අර්ධවාර්ෂික දෙකක් ලෙස සංවිධානය කොට ඇති පළමු වර්ෂය ඒ තත්ත්වයෙන් වෙනස් කොට වර්ෂාවසානයේ විභාග පැවැත්වෙන ආකාරයට ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමයි. මෙය පවත්නා පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තුළම සිදුකළ හැකිවන්නේ ප්‍රථම වර්ෂය සඳහා වන සෑම පාඨමාලා ඒකකයක්ම ක්‍රෙඩිට් 6 ක ඒකක බවට පත්කිරීම මගිනි. ඒ අනුව මුළු වර්ෂයම අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා වෙන් කළ හැකි වන අතර විභාග පැවැත්වෙන්නේ වසර අවසානයේදී ය. නවක සිසුන් මැයි මස මුලදී බඳවා ගත යුතු ය. එතැන් සිට මාස 8 ක ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවක් ඔවුන් වෙනුවෙන් පැවැත් වේ. එනම් එය දෙසැම්බර් අවසානය පමණ වන තෙක් පැවැත්වෙනු ඇත. අවසානයේදී ඉංග්‍රීසි සඳහා වූ ප්‍රශ්න පත්‍රයකට

ශිෂ්‍යයන්ට මුහුණ දීමට සිදුවේ. අධ්‍යයන කටයුතු ආරම්භ වන්නේ ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව අරඹා සිවු මසක් ගෙවුණු තැන ය. එනම් සැප්තැම්බර් මුල ය. විභාග පැවැත්වෙන්නේ ඊළඟ වසරේ ජූනි හා ජූලි මාසවල ය. අධ්‍යාපන කටයුතු ආරම්භ වී සිව්මසක් ගතවන තෙක් එනම් ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව අවසන් වන තෙක් ප්‍රමුඛ තැන හිමිවිය යුත්තේ ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවටයි. ඒ අනුව සෑම සතියකම පෙරවරුව (උදේ 8 සිට 12 දක්වා) වෙන්විය යුත්තේ ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවටයි. පහත දැක්වෙන්නේ දළ වශයෙන් කාල සටහන සකස් වන ආකාරයයි.

මැයි 02	- ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව ඇරඹීම
සැප් 01	- අධ්‍යයන කටයුතු ඇරඹීම
දෙසැ 14	- ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවේ අවසානය
දෙසැ 20 සහ 21	- ඉංග්‍රීසි පරීක්ෂණය
ජූනි 01	- අධ්‍යයන නිවාඩුව
ජූනි 15	- විභාග
අගෝ 01	- වර්ෂාවසාන නිවාඩුව

	මැයි	ජූනි	ජූලි	අගෝස්තු	සැප්තැම්බර්	ඔක්තෝබර්	නොවැම්බර්	දෙසැම්බර්	ජනවාරි	පෙබරවාරි	මාර්තු	අප්‍රේල්	මැයි	ජූනි	ජූලි	අගෝස්තු
ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව																
අධ්‍යයන කටයුතු																

මෙහිදී ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවට මාස 8ක් පමණ වෙන්වන බැවින් **ප්‍රමාණවත් කාලය** පිළිබඳ කොන්දේසිය සම්පූර්ණ වෙයි. එමෙන්ම එය පළමු මාස හතරේදී පැවැත්වෙන්නේ සම්පූර්ණ දිනය පුරාම පැවැත්වෙන්නක් ලෙසිනි. (එනම් සතියකට පැය 40 ක්) ඉතිරි මාස හතරේදී දිනකට පැය 4ක් බැගින් සතියකට පැය 20 කි. එහිදී දවසේ හොඳම කාලය වන උදෑසන ඊට වෙන්වෙයි. විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යයන කටයුතු ආරම්භවීමට පෙර පැවැත්වෙන බැවින් **සුදුසු කාලය** පිළිබඳ කොන්දේසිය සැපිරෙයි. මාස 8 ක් හෝ අවුරුද්දක් වැනි කාලයක්

අධ්‍යයන කටයුතු ආරම්භවීමට පෙර ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව පැවැත්වීම ඉංග්‍රීසි සම්බන්ධයෙන් ගත්කල ප්‍රශස්තම ක්‍රමය වුවත් ප්‍රායෝගිකව එය සිදුකිරීම දුෂ්කර ය. ඒ අනුව එහි ආරම්භක මාස හතර අධ්‍යයන කටයුතු ඇරඹීමට පෙර යොදාගෙන ඇත. මෙහිදී අධ්‍යයන වර්ෂය අවසාන වනතෙක්ම නොපවත්වා එය අතරමැදදී නවත්වා ඉංග්‍රීසි සඳහා පරීක්ෂණය තබන්නේ ඒ මාස අටෙහි ප්‍රමුඛ කාර්යය ඉංග්‍රීසි බවට පත්කිරීමටයි. ප්‍රධාන විෂයයන් හැදෑරීම සඳහා මාස 6 ක පමණ කාලයක් සම්පූර්ණයෙන්ම ඉතිරිවන බැවින් සිසුහු දෙගිඩියාවකින් තොරව පළමු මාස 8 ඉංග්‍රීසි වෙනුවෙන් වෙන් කිරීමට කැමති වනු ඇත. ශිෂ්‍යයන්ට **ඉලක්කයක්** ලබාදීම සඳහා කළ යුතු කාර්යයන් දෙකකි. පළමුවැන්න ඉංග්‍රීසි කුසලතාව ද සමස්ත සාමාර්ථය සඳහා ගණනය කිරීමයි (එනම් එයට ද ක්‍රෙඩිට් අගයක් නියම කිරීමයි). දෙවැන්න වන්නේ අධ්‍යයන කාලය පුරාම සෑම විෂයකටම පාහේ ඉංග්‍රීසි කුසලතා මට්ටම මැන බැලෙන පරීක්ෂණයක් ද එක් කිරීමයි. මෙය අපගේ ඉලක්කයට (එනම් දැනුම ලබා ගැනීමට අවශ්‍ය තරමට ඉංග්‍රීසි) සමගාමී විය යුතු බැවින් අප ඉංග්‍රීසියෙන් ලබා දිය යුතුයැයි මා සිතන්නේ බහුවරණ ප්‍රශ්න හෝ ඉතා කෙටි පිළිතුරු ලිවිය යුතු වන ප්‍රශ්නයි. එනම් අප මැන බැලිය යුතු වන්නේ ශිෂ්‍යයාට කෙතරම් හොඳින් ඉංග්‍රීසි බසින් ඇති දෙයක් ග්‍රහණය කර ගත හැකි ද යන්නයි. (අවශ්‍යතාව හා ශිෂ්‍යයන්ගේ මට්ටම අනුව ක්‍රමයෙන් මීට වඩා ඉදිරියට ගමන් කිරීම පසුව කළ හැක.) ඒ අනුව හැකිනම් සෑම පාඨමාලා ඒකකයක් සඳහාම ප්‍රධාන ප්‍රශ්න පත්‍රයට ස්වභාෂාවෙන් පිළිතුරු ලිවිය හැකිවන අතරතුර බහුවරණ හෝ කෙටි ප්‍රශ්න පත්‍රයක් ඉංග්‍රීසියෙන් ලබා දිය යුතු ය. අවශ්‍ය නම් එය මධ්‍යවාර පරීක්ෂණය ලෙස පැවැත්වීමට පුළුවන. කෙසේ වෙතත් මේ පියවර දෙක මගින් ඉංග්‍රීසි යනු සිසුන්ගේ ඉලක්කයක් බවට පත් කළ හැකි ය.

පළමු වසරේ ඉදිරි මාස කිහිපයේදී යළිත් ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව නොපැවැත්විය යුතු ය. පළමු වසර අගදී පැවැත්වෙන විභාගය සිසුනට තීරණාත්මක වන බව අපි දනිමු. ඊට හේතුව තමන් කැමති විශේෂවේදී පාඨමාලාව හැදෑරීමට සිසුවෙකුට අවස්ථාව ලැබෙන්නේ එම විභාගයේ ප්‍රතිඵල මත වන බැවිනි. ඒ නිසා ඉතිරි මාස හය ඒ වෙනුවෙන්ම වෙහෙස වීමට ඉතිරි කිරීම සාධාරණ ය. එහෙත් සිසුනට ඉංග්‍රීසි සහමුලින්ම අමතක කොට දැමීමට නොහැකි වන්නේ සෑම විෂයයක්

සඳහාම බහුවරණ හෝ කෙටි ප්‍රශ්න පත්‍රය ලැබෙන්නේ ඉංග්‍රීසි බසින් වන බැවිනි.

දෙවන වසරේ සිට නැවත ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව ආරම්භ විය යුතු ය. කියවා තේරුම් ගැනීම පිළිබඳ මූලික දැනුම දැන් ශිෂ්‍යයන්ට ඇති බැවින් මේ පාඨමාලා මගින් කථනය, ඇහුම්කන්දීම සහ ලිවීම පිළිබඳව වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීම වැදගත් ය. විශ්වවිද්‍යාල ජීවිතය ආරම්භයේදී පැවැත්වෙන මාස අටක තීව්‍ර ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවෙහි කේන්ද්‍රීය අරමුණ බවට 'භාෂාව තේරුම් ගැනීම' පත් කර ඇත්තේ දැනුම ලබා ගැනීමේ ක්‍රමය එය බැවිනි. ශිෂ්‍යයන්ට ඒ දැනුම පමණක් වුව තිබේ නම් කලා උපාධියෙහි ගුණාත්මක බව පිළිබඳ විප්ලවීය වෙනසක් සිදුවෙතැයි නිසැකව කිව හැකි ය. දැනට ලක්ෂ ගණනාවක් වූ ඉතා වැදගත් පොත පත ඇති පුස්තකාලය සහ ශිෂ්‍යයා අතරත්, එමෙන්ම අන්තර්ජාලය සහ ශිෂ්‍යයා අතරත් කිසිදු සබඳතාවක් නැති තත්ත්වයක් ඇති වී තිබෙන්නේ එසේ සම්බන්ධ වන මාධ්‍යය ඉංග්‍රීසි වන බැවිනි. ඒ අනුව දැනුම සොයන්නෙකු බවට, ස්වයං අධ්‍යයනයක යෙදෙන්නෙකු බවට ශිෂ්‍යයා පත් කිරීමට 'යමක් කියවා තේරුම් ගැනීමේ භාෂා කුසලතාව' ප්‍රමාණවත් ය. විශ්වවිද්‍යාල ජීවිතය සාර්ථකව ගෙවා නිම කිරීමට අවශ්‍ය වන්නේ එයයි. එහෙත් රැකියා සඳහා අවශ්‍ය වන්නේ ඊට තරමක් වෙනස් භාෂා කුසලතාවක් විය හැකි ය. මෙම මූලික කුසලතාව මතම පදනම් වුව ද කථනය, උච්චාරණය ආදිය ද එමෙන්ම භාෂා භාවිතයෙහි නොපැකිලීම හා බුහුටි බව ද ඊට අත්‍යවශ්‍ය ය. දෙවන වසරෙහි සිට මෙම අංග කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කරමින් ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාව සැලසුම් කළ යුතු ය. කෙසේ වෙතත් පළමු වසර මෙන්ම දෙවන වසරේදී ද ප්‍රමුඛතම කාර්යය බවට ඉංග්‍රීසි පත් කළ යුතු ය. දැනට ක්‍රියාත්මක පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය පැමිණීමට පෙර සමහර විශ්වවිද්‍යාලවල විශේෂවේදී කලා පාඨමාලාවේ දෙවන වසර හැදින්වුණේ SAQ වශයෙනි. එම වසරේ ලකුණු උපාධියේ අවසාන සාමාර්ථයට බලපෑවේ නැති අතර ශිෂයයන්ට ඒ නිසා විශාල නිදහසක් හිමි විය. එයින් එකල කලා උපාධියට විශේෂ හානියක් නොවූ බව අපි දනිමු. ඒ නිසා දැන් ද දෙවන වසර සඳහා එබඳු විශේෂිත තත්ත්වයක් තිබීමෙහි වරදක් නැත. මේ සඳහා පහසුවෙන්ම කළ හැකි දෙයක් වන්නේ සියලු පාඨමාලා ඒකක ක්‍රෙඩිට් 6 හි ඒවා ලෙස වෙනස් කිරීමයි. එමෙන්ම දෙවන වසරට දැනට නියමිත ඒකක ප්‍රමාණය

අඩුකොට ඒවා තුන්වන හා සිව්වන වසරවලට එකතු කළ හැකි ය. එමගින් දෙවන වසරේදී වැඩි අවධානය ඉංග්‍රීසි බවට පත්කර තුන්වන හා සිව්වන වසරවලදී සම්පූර්ණ අවධානය විෂය සඳහා වෙන් කළ හැකි ය.

ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවේ අරමුණු සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා සුදුසු ගුරුවරුන් පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් මෙන්ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ද තීරණය කළ යුත්තේ ප්‍රවේශමෙනි. ගුරුවරුන් පිළිබඳව ශිෂ්‍යයන් වෙතින් නැගෙන වර්තමාන විවේචනය කුමක්දැයි අපි දනිමු. එහෙයින් ඒ වැරැද්ද නිවැරදි කර ගත යුතුමය. භාෂාවක් ඉගැන්වීම සඳහා ජීවිතයෙන් හෙම්බත් නොවූ තරුණ පිරිසක් තෝරා ගැනීම වඩා ඵලදායී විය හැකි ය. පාඨමාලා අන්තර්ගතයන් හා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳව යමක් ස්ථිරව පැවසීමට මා හට නොහැකි අතර ඒ සඳහා ඒ පිළිබඳ ප්‍රාමාණිකයන් අතර සංවාදයක් ඇතිවිය යුතු ය. මේ පිළිබඳ අත්දැකීම් හා අදහස් කිහිපයක් මා සතුව ද ඇතත් දැනට ඒ පිළිබඳව දීර්ඝව සාකච්ඡා කිරීමෙන් ප්‍රයෝජනයක් නැත. වඩා වැදගත්වන්නේ කලා සිසුන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම වැඩි කිරීම සඳහා තීරණාත්මකව හා අධිෂ්ඨානශීලීව මැදිහත්විය යුතු බවට තීරණය කිරීමයි. අප මෙතෙක් සිදුකරමින් සිට ඇත්තේ විවේචනය කිරීම හා දුක්වීම විනා ගැටලුව විසඳීමට මැදිහත්වීම නොවේ. එබඳු මැදිහත්වීමක් පිළිබඳව දැඩි තීරණයකට එළඹිය හැකි නම් ඉතිරි සියල්ල එතරම් දුෂ්කර නැත.

ශිෂ්‍ය දේශපාලනයෙහි අධිකාරිවාදී හා ප්‍රචණ්ඩ ස්වරූපය නැති කිරීම

සැබෑ විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයෙකු ලෙස අපේ විශ්වවිද්‍යාල ශිෂ්‍යයා ගොඩ නැගීමට අවශ්‍ය නම් අනිවාර්යයෙන්ම දැනට විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා දේශපාලනයෙහි ඇති ඒකාධිකාරී, ප්‍රචණ්ඩ, බලහත්කාරී සහ ප්‍රජාතන්ත්‍රවිරෝධී ස්වභාවය නැති කළ යුතුම ය. එයින් කියැවෙන්නේ දැනට එහි දේශපාලන ආධිපත්‍යය හොබවන ජනතා විමුක්ති පෙරමුණ සඳහටම විශ්වවිද්‍යාල බිමෙන් අතුගා දැමිය යුතු බව නොවේ. එහි පවත්නා අධිකාරිවාදී හා ප්‍රචණ්ඩ ස්වරූපය නැති කළ යුතු බව පමණකි. එය තිබෙනතාක් සිසුන් නිදහස්ව සිතන්නේ නැත. සාකච්ඡා හා සංවාද ඇතිවන්නේත් නැත. නිදහස්ව සංවිධානය වන්නේත් නැත. ඒ සියල්ලටම වඩා පොදු මහජනයාට අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳව යහපත්

ආකල්පයක් ඇතිවන්නේත් නැත. ඒ නිසා වර්තමාන තත්ත්වය වෙනස් වීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

ජනප්‍රිය මතය කුමක් වුවත් පෙරද සඳහන් කර ඇති පරිදිම මේ ඒකාධිකාරී දේශපාලනය පවතින්නේ නග්න ප්‍රචණ්ඩත්වයක් නිසා නොව බුද්ධි ශෝධනයක් මගින් ඇති කෙරෙන පොදු මනෝභාවයක් හා පොදු එකඟතාවක් උපයෝගී කරගෙන ය. එය නිර්මාණය කිරීමෙහි මූලික වැඩ කොටස ඉටුවන්නේ නවක වදයෙනි. එහෙයින් පවත්නා අයහපත් තත්ත්වය වෙනස් කිරීමට අවශ්‍ය නම් වෙනස් කළ යුතු වන්නේ අන් කිසිවක් නොව නවකවදයයි.

නවකවදය නැවැත්වීමට අපට අවශ්‍යනම් පළමුවෙන් කළ යුතු වන්නේ එය ක්‍රියාත්මක වන්නේ කෙසේද යන්න හඳුනා ගැනීමයි. නවක ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම ශිෂයයන් සිය ගණනකගෙන් සමන්විත වුව ද ඔවුන් කිසිසේත්ම සංවිධානාත්මක නැත. ඔවුන් විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණෙන්නේ තම කණ්ඩායමේ අන් කිසිවෙක් නොහඳුනන තනි තනි පුද්ගලයන් වශයෙනි. එහෙත් ජ්‍යෙෂ්ඨයන් ඉතාමත්ම සංවිධානාත්මක ය. ඒ අනුව සිදුවන්නේ තනි තනි නවක ශිෂ්‍යයන් සංවිධානාත්මක ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍ය සමූහයක් ඉදිරියේ සම්පූර්යෙන්ම අසරණ වී ඔවුන්ගේ අණට අවනතවීම ය. නවකවදය පැමිණවීම ඉතා රසවත් දෙයක් සේ ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ට පෙනෙන බැවින් ඔවුහු සංවිධානාත්මක වීමට අමතරව බෙහෙවින් උද්‍යෝගීමත් ය. ඒ අතර නවක වද ක්‍රියාවලිය යනු බාහිර සමාජය සිතන තරම්ම නවකයන්ට ද අප්‍රිය වූවක් නොවේ. විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණෙද්දී නවකවදය පිළිබඳ බලවත් විරෝධයකින් පැමිණෙන නවකයා සති කිහිපයක් ඇතුළත කැමැත්තෙන්ම මෙන් ඊට එකඟවන්නේ වධහිංසා හැරුණුවිට එහි ඇති විනෝදශීලී ස්වභාවය නිසාය. ඒ අනුව නවකයා තුළ හැමවිටම පවතින්නේ බිය හා සතුට මුසු අමුතුම මානසික තත්ත්වයකි. වධහිංසා මගින් නවකයා මත ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍යයන් විසින් ආධිපත්‍යය පවත්වාගෙන යන අතරතුර එහි ඇති විනෝදශීලී ස්වභාවය නිසා ඊට එරෙහිව අධිෂ්ඨානශීලීව සංවිධානය වීමට නවකයා ද නොසිතයි. ඒ සමගම නවකයන් අතර එතරම් ශක්තිමත් සබඳතාවක් හෝ සංනිවේදනයක් නොමැති බැවින් එය කරන්නට ද නොහැකිය. ඒ අනුව මාස දෙකක කාලයක් සඳහා නවකවදය දීමට ශිෂ්‍ය නායකත්වයට ඉඩ ලැබෙන අතර ඒ කාලය තුළ

ඉතාමත්ම සංවිධානාත්මක ලෙස තම මතවාදය (තෙල) නවකයන් තුළට කාවද්දනු ලැබේ.

නවකවදය නැවැත්වීමට අවශ්‍ය නම් කළ යුතු හොඳම දෙය විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණීමට පෙරම නවක කණ්ඩායමට (Batch) එකිනෙකා හොඳ හැටි හඳුනාගෙන, සංවිධානය වීමට අවස්ථාවක් සැලසීමයි. ඒ අනුව ඒ ඒ පීඨ සඳහා ඇතුළත්වීමට නියමිත ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම්වලට විශ්වවිද්‍යාලයෙන් පිටතදී කුමන හෝ 'වැඩසටහනක්' හෝ 'පුහුණු පාඨමාලාවක්' පැවැත්විය යුතු ය. එය අඩුම තරමින් මාසයක කාලයක්වත් පැවැත්විය යුතු අතර ඉතා වැඩිකාලයක් ශිෂ්‍යයන්ට එකිනෙකා සමඟ මිශ්‍රවීමටත්, දැන හඳුනාගෙන මිත්‍රවීමටත් අවස්ථාව ලබා දිය යුතු ය. මෙහිදී වැදගත්ම කරුණුවන්නේ ඒ ඒ පීඨ සඳහා තේරුණු කණ්ඩායම (Batch) එක කණ්ඩායමක් ලෙස එම වැඩසටහනට සහභාගි කර ගැනීමයි. සිදුවිය යුතු ප්‍රධානම දෙය විශ්වවිද්‍යාලයට යාමේ දී තනි තනිව නොව කණ්ඩායමක් ලෙස යන තත්ත්වයක් ඇති කිරීමයි. එවිට දැන් සිදුවන පරිද්දෙන් පළමු දිනයේදීම සිදුවන අසරණවීමත්, එයින්ම අවනතවීමත් සිදුවන්නේ නැත. නවකවදයේ ඇති වධහිංසාමය කොටස නැතිනම් කිසිසේත්ම නවකයන්ව අවනත කරගත නොහැකි ය. විනෝදශීලී අංගවලට (ගොන්පාට්) සහභාගී කරගත හැකිවන්නේ ද නවක සිසුන් ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ට අවනත වන්නේ නම් පමණකි. ඒ අනුව මුල් සතියේ සිදුවන අවනතවීම නොවෙයි නම් කිසිසේත්ම නවකවද ක්‍රියාවලිය ආරම්භ කිරීමටවත් හැකිවන්නේ නැත. අවනත නොවන්නවුන්ට පහරදීම හෝ කොන්කිරීම කළහැකි වන්නේ නවකයන් තනි තනිව සිටින්නේ නම් පමණකි. ඔවුන් ද කණ්ඩායමක් ලෙස සංවිධානය වී සිටින විට උපරිම වශයෙන් සිදුවිය හැක්කේ කණ්ඩායම් දෙකක ගැටුමක් ඇතිවීම පමණකි. එය විසඳා ගැනීම පහසු ය.

දැනට ආරම්භ වී ඇති (මේ පොත ලියන මොහොතෙහි) නායකත්ව පුහුණු වැඩසටහන ගැන කිවයුත්තේ එය සාර්ථක වීමට නම් අනිවාර්යයෙන්ම පෙර සඳහන් කළ ආකාරයට විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත්වීමට පෙර නවකයන්ගේ කණ්ඩායම (Batch) සංවිධානය වීම එමගින් සිදුවිය යුතුම බවයි. එනම් එක් පීඨයකට යන කණ්ඩායම එක් කණ්ඩායමක් ලෙස වෙනම ගෙන එම වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක විය

යුතු අතර ඔවුනට එකිනෙකා සමඟ සම්බන්ධවීමටත්, සංවිධානය වීමටත් අවස්ථාවක් ලැබිය යුතුම ය. එසේ නැතිව විවිධ සරඹ අභ්‍යාස, දේශන සහ නායකත්වය පුහුණු කෙරෙන ක්‍රියාකාරකම් ආදිය පැවැත්වීමෙන් නම් විශ්වවිද්‍යාලයේ සිටින ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ට මුහුණ දීමට සමත් අයෙකු ගොඩ නැගිය නොහැකි ය. තනිව, අසරණව විශ්වවිද්‍යාලයට ගියවිට පළමුවෙන්ම සිදුවන්නේ සති තුන හතරක 'නායකත්ව' පුහුණුවේදී ඉගෙනගත් කාරණා ක්ෂණයකින් අමතක වී ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ගේ අණට කීකරු වීමයි. ඉන්පසුව මීට වඩා සංවිධානාත්මකව ලබාදෙන 'අනුගාමික' පුහුණුව ඇරඹෙනු ඇත. ඒ නිසා වසර කණ්ඩායම (Batch) ගොඩනගන්නට නොහැකි නම් මේ නායකත්ව පුහුණුවෙන් නවකවදය පිටු දැකිය නොහැකි ය. නවකවදය නැවැත්වීමට කළ යුත්තේ නායකයන් පුහුණු කිරීම නොව සංවිධානය වීමට ඉඩ සැලසීමයි. එවිට එතැනින් ස්වභාවිකව බිහිවන නායකයා විසින් නවකවදය දෙන්නට එන ජ්‍යෙෂ්ඨයින්ට එරෙහිව තම කණ්ඩායම සාර්ථකව මෙහෙයවනු ඇත. නවකවදය නැවැත්විය හැක්කේ එලෙසිනි.

මේ සමගම විශ්වවිද්‍යාලය තුළ විනය රැකගැනීම සඳහා නීතිය හරි හැටි ක්‍රියාත්මක වීම අවශ්‍ය ය. මෙහිදී විනය වශයෙන් සැලකිය යුත්තේ වැඩිහිටි ශිෂ්‍ය පිරිසක් විශ්වවිද්‍යාලය වැනි නිදහස් ආයතනයක හැසිරීමේදී ප්‍රකට කළයුතු විනය විනා 'බෝසත් ළමා ළපටියෝ' වැනි තත්ත්වයක් නොවන බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. එහෙත් දැන් සමහර විට තිබෙන්නේ ඒ අවශ්‍ය විනය පවා නොරැකෙන පරිසරයකි. විවිධ ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ගැටුම් ඇති කර ගනිති. එහිදී ඇතිවන ප්‍රචණ්ඩත්වය සමහර විට බිහිසුණු ය. මෙවැනි ආයතන නීතියෙන් නොව ස්වයං ශික්ෂණයෙන් පාලනය වීම වඩා සුදුසුයැයි සාමාන්‍යයෙන් පිළිගැනුන ද සමහර ශිෂ්‍යයෝ එබඳු ස්වයං ශික්ෂණයකට සූදානමක් නොපෙන්වති. එබඳු අයව හික්මවා නියමිත රාමුවෙහි තැබීමට එහෙයින් නීතිය අත්‍යවශ්‍ය ය. අපේ ශිෂ්‍යයෝ සාමාන්‍යයෙන් විශ්වවිද්‍යාලය යනු රටේ නීතිය ක්‍රියාත්මක නොවන නිදහස් තැනකයි කල්පනා කිරීමට වඩා ප්‍රිය කරති. එහෙත් සත්‍යය වන්නේ ආයතනයක් බැවින් මෙය නීති දෙකකින් බැඳෙන්නේය යන්නයි. එකක් රටේ පොදු නීතියයි. අනෙක ආයතනික නීතියයි. කෙසේ වෙතත් අවාසනාව වන්නේ සමහර උපකුලපතිවරු ඇතුළු පරිපාලනයත් එමෙන්ම සමහර ආචාර්යවරුත්

නීති ක්‍රියාත්මක කිරීමටත්, ආයතනික පිළිවෙළ රැකගැනීමටත් මැලිකමක් දැක්වීමයි. එයින් අනවශ්‍ය ප්‍රශ්න ඇතිවෙතැයි ඔවුහු සිතති. ඒ අනුව බොහෝ විට සිදුවන්නේ මතුවන අරාජකත්වය නිසා ප්‍රචණ්ඩත්වය පුරුද්දක් හා සම්ප්‍රදායක් බවට පත්වීමෙන් ඉතා බේදජනක ප්‍රතිඵල පවා පසුව ඇතිවීමයි. (ශිෂ්‍යයින් ඝාතනය වීම වැනි) ඒ නිසා මුලසිටම නීතිය හා පිළිවෙළ රැකෙන පරිසරයක් ඇතිවිය යුතු ය. එවිට ශික්ෂණය යන්න සාමාන්‍ය සම්ප්‍රදාය බවට පත්වීමෙන් සිසුහු හැමවිටම තම සීමාව තුළ පමණක් කටයුතු කිරීමට උත්සුක වෙති. මෙහිදී මතක තබා ගත යුතුම කාරණයක් වන්නේ නීතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී අපක්ෂපාතී, සාධාරණ හා වගකීම් සහගත විය යුතුය යන්නයි. වරද කරන්නේ කවුද ඔහු දඬුවම් විඳිය යුතු ය. ඔහු සමාජවාදී, සමවාදී හෝ නිදහස් වැනි කුමන ශිෂ්‍ය සංවිධානයකට අයත් වුවත් නීතිය සාධාරණව ක්‍රියාත්මක විය යුතු ය. එමෙන්ම ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයෙහි වරෙක සිදුවූවාක් මෙන් අපවත් වූ භික්ෂුවක පන්ති තහනමකට ලක් කිරීම වැනි දේ කිසිසේත්ම නොවිය යුතු ය. එයින් නීතිය හා පරිපාලනය හැල්ලු වෙයි.

කෙසේ හෝ වේවා දැනට විශ්වවිද්‍යාලවල පවතින ප්‍රචණ්ඩ, ශාස්ත්‍රවන්තභාවයට එරෙහි, ඒකාධිකාරී සහ සමහරවිට නොමේරූ ලක්ෂණ සහිත ශිෂ්‍ය දේශපාලනය වෙනස්විය යුතු ම ය. අපේ විශ්වවිද්‍යාල ගුණාත්මකභාවයෙන් තොර වැදගැම්මකට නැති ඒවා යැයි සමහරුන් කල්පනා කරන්නේම එහි පවත්නා මේ දේශපාලනයෙහි ස්වභාවය දැකීමෙනි. එමෙන්ම විශ්වවිද්‍යාලයට හිතකර බොහෝ ප්‍රතිසංස්කරණ කිරීමට ද මේ අධිකාරිවාදය බාධාවකි. ඒ අනුව අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය කීර්තිමත් තැනකට ඔසවා තැබීමට නම් අනිවාර්යයෙන්ම මේ දේශපාලනය වෙනස්විය යුතුම ය. යළි යළිත් කිවයුත්තේ ගැටලුව ජ.වි.පෙ. නොවන බවයි. අපේ විශ්වවිද්‍යාල පද්ධතියෙහි නිදහස්, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී තත්ත්වයක් ඇති වී ඒ තුළින් ජය ලබන්නේ ජ.වි.පෙ. නම් එහි කිසිදු වරදක් නැත.

විශ්වවිද්‍යාලවල ස්වාධීනත්වය සුරක්ෂිත කිරීම

ශ්‍රී ලංකාවේ ඇති ස්වාධීනම රාජ්‍ය ආයතනය වන්නේ විශ්වවිද්‍යාලය යැයි කිව හැකි ය. තවමත් කිසිම ශිෂ්‍යයෙකුට ඇමති කෙනෙකුගේ ලියුමකින් විශ්වවිද්‍යාල වරම් ලබා ගත නොහැකි ය. එසේම කථිකාචාර්යවරු බඳවා ගැනීමේදී ද සාමාන්‍යයෙන් දේශපාලන අධිකාරියේ බලපෑම් එල්ලවීමක් දක්නට නොමැත. මෙම ස්වාධීනත්වය පිළිබඳ සම්ප්‍රදාය විශ්වවිද්‍යාල ආචාර්යවරුන්ගේ ඉහළ බලපෑමක් ඇති උසස් පෙළ විභාගය දක්වා ද පැතිර ඇත. එය කොතෙක් ද යත් එ.ජා.ප. ආණ්ඩුකාලයෙන් වැඩි හරියකදී උසස් පෙළ දේශපාලන විද්‍යාව ප්‍රශ්නපත්‍රය සකස් කිරීමේ සහ උත්තර පත්‍ර සමීක්ෂණයෙහි වගකීම පැවරී තිබුණේ ප්‍රසිද්ධ ශ්‍රී ලංකා නිදහස් පක්ෂ සාමාජිකයෙකු වූ මහාචාර්ය විශ්වා වර්ණපාලට ය. දැන් නිදහස් සන්ධාන ආණ්ඩුකාලයේදී එය පැවරී ඇත්තේ එබඳුම බලවත් එක්සත් ජාතික පක්ෂ සාමාජිකයෙකු වන මහාචාර්ය එම්.ඕ.ඒ. ද සොයිසාට ය. ශ්‍රී ලංකාව තුළ මෙබඳු ස්වාධීනත්වයක් භුක්ති විඳින ආයතන ඉතාමත් විරල යැයි කිව හැක්කේ එහෙයිනි.

එහෙත් මේ ස්වාධීනත්වය පළුදු කිරීමට ගැණුනු උත්සාහයන් කිහිපයක් පිළිබඳව ඉතිහාසයෙන් සොයාගත හැකි ය. ජේ.ආර්. ජයවර්ධන රජය යටතෙහි ද විශ්වවිද්‍යාල ස්වාධීනත්වයට බලපෑම් එල්ල විය. වර්තමාන එස්.බී. දිසානායක ඇමතිවරයා ද යම් පමණකට හෝ විශ්වවිද්‍යාල අනවශ්‍ය ලෙස පාලනය කිරීමට උත්සාහ කරනු දැකිය හැකි ය. නිදසුනක් ලෙස වරෙක ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමකට තාවකාලික පන්ති තහනමක් පනවා තිබිණ. එහෙත් හදිසියේම වාගේ එහි පැමිණි උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා තම හිතුමතයට ඔවුනට සමාව ප්‍රදානය කර ආපසු ගියේ ය. එබඳු 'විධායක' බලයක් උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයාට නැත. ඇත්තෙන්ම මෙහිදී සිදුව තිබුණේ ඇමතිවරයාගේ දේශපාලන බලයට උපකුලපතිවරයා යටත් වී ඇමතිවරයා ප්‍රසිද්ධියේ ගත් තීන්දුව ඔහු විසින් නීතිමය ආකාරයෙන් ඉටුකොට දීමයි. ඉන් ටික කලකට පසුව යම් ශිෂ්‍ය උද්ඝෝෂණයක් මතු වූ විට උපකුලපතිවරයා කළේ පෙරදී ඇමතිවරයාගේ සමාවට භාජනය වූ ලැයිස්තුව එලෙසින්ම යළි පන්ති තහනමකට ලක්කිරීමයි. නීතිය ක්‍රියාත්මක විය යුත්තේ එසේ ආදරය හා වෛරය

යන හැඟීම් දෙක මතුවන හා යටයන ආකාරය අනුව නොවේ. එබඳු දේ සිදුවන්නේ දේශපාලන බලාධිකාරය විශ්වවිද්‍යාලයට මැදිහත්වීමට කල්පනා කිරීමත්, සමහර උපකුලපතිවරු යටහත්ව ඊට ඉඩදීමත් නිසා ය. සාමාන්‍ය විශ්වවිද්‍යාල සම්ප්‍රදායට පටහැණි මෙබඳු දේ සිදු නොවිය යුතු ය.

උපකුලපති යනු දේශපාලන පත්වීමකි. එහෙත් උපකුලපතිවරයා හැසිරිය යුත්තේ සාමාන්‍ය සංස්ථා සභාපති කෙනෙකු හැසිරෙන ආකාරයට නොව අධිකරණ විනිශ්චයකරුවෙකු හැසිරෙන ආකාරයට ය. යම් විධායක පත්කිරීමක් අවශ්‍ය නිසා එසේ දේශපාලන බලාධිකාරය විසින් එම පත්කිරීම සිදුකළත්, එහි දේශපාලනය එතැනින් අවසන් විය යුතු ය. ඉන්පසුව ඔහු පිළිපැදිය යුත්තේ ඉහළින් එන දේශපාලන අණ නොව එම ආයතනයට හිමි සහ ශාස්ත්‍රීය ප්‍රජාවට හිමි සම්ප්‍රදායයි. වාසනාවට තවමත් බහුතරයක් උපකුලපතිවරු එබඳු ස්වාධීනත්වයකින් සහ වෘත්තීයභාවයකින් කටයුතු කරන්නවුන් ය. එහෙත් එක්කෙනෙක් දෙන්නෙක් ඊට වෙනස්ව ආණ්ඩු පක්ෂයේ ශාඛා සමිති සභාපතිවරු මෙන් හැසිරෙන්නට උත්සාහ කරති. මෙයින් රජයට කිසිදු සෙතක් අත්වන්නේ නැත. විශ්වවිද්‍යාලය යනු වෘත්තිකයන් කණ්ඩායමක් සේවය කරන තැනක් බැවින් තම ආයතන ප්‍රධානියාගේ මේ නොගැළපෙන හැසිරීම නිසා ඇතිවන පිළිකුල, අවසානයේදී ආණ්ඩු විරෝධී ආකල්පයක් දක්වා වර්ධනය වීම දැකිය හැකි ය. එසේ තිබියදීම මෙය විශ්වවිද්‍යාලයේ පැවතිය යුතු සම්ප්‍රදාය බිඳවැටීමට බලවත් සේ හේතුවෙයි. එහෙයින් අවසානයේදී සිදුවන්නේ රජයටත්, විශ්වවිද්‍යාලයටත් යන දෙකටම බලවත් අවැඩකි.

මේ නිසා විශ්වවිද්‍යාල ස්වාධීනත්වය දිගටම පවත්වාගෙන යාම රජයේ අදිටනක් බවට පත්විය යුතු ය. යම් විශ්වවිද්‍යාලයක් සඳහා උපකුලපතිවරයකු පත්කරන විට රජය උනන්දු විය යුත්තේ ඔහු සෑම සුළු කාරණයක් සම්බන්ධයෙන්ම රජයේ මතය වෙනුවෙන් දේශපාලනිකව පෙනී සිටින්නේ ද යන්න නොව රජයේ ගෞරවය කොතෙක් දුරට සුරකින්නේ ද, ආයතනයේ ගෞරවය හා සම්ප්‍රදාය කොතෙක් දුරට සුරකින්නේ ද ආදී කරුණු කෙරෙහි ය. විශ්වවිද්‍යාලයකින් ගත හැකි කෙටිකාලීන දේශපාලන වාසි රජයකට ඇතැයි මම නොසිතමි. තිබුණ ද එසේ එබඳු වාසි ගතයුතු නැත.

එහෙයින් ජ.වි.පෙ. විසින් ශිෂ්‍ය දේශපාලනය ඉතාමත්ම අන්තවාදී ලෙස හසුරුවමින් සිදුකරන හානිකර ක්‍රියාවට අප එරෙහි විය යුත්තේ යම් සේ ද එසේම රජය විසින් විශ්වවිද්‍යාලවලට අනවශ්‍ය ලෙස මැදිහත් වන්නේ නම් ඊට ද විරෝධය දැක්විය යුතුම ය.

විශ්වවිද්‍යාලයක ස්වාධීනත්වය තහවුරු වීමට රජයේ බලපෑමෙන් තොර වීම පමණක් සෑහෙන්නේ නැත. අපක්ෂපාතිත්වය, සාධාරණත්වය, නිසි ක්‍රියාපටිපාටිය සහ සම්ප්‍රදාය සුරක්ෂිත කිරීම පිළිබඳ අවධානයකින් සහ උද්‍යෝගයකින් කටයුතු කිරීමට ආචාර්ය මණ්ඩලය ද පෙළඹිය යුතුම ය. මේ සඳහා ආචාර්යවරුන් අතර තිබිය යුතු ප්‍රතිපත්තිය සීතල යුද සමයේදී නොබැඳි සම්මේලනයේ ප්‍රකාශිත ප්‍රතිපත්තිය වූ සක්‍රීය මධ්‍යස්ථභාවය (positive neutralism) වැනි එකක් විය යුතු යැයි සිතමි. එනම් කිසිවෙකුටත් විශේෂයෙන් බැඳී නොසිට නිවැරදි දේ වෙනුවෙන් පෙනී සිටීමත්, වැරදි දේ විවේචනය කරමින් එය වැළැක්වීමත් ය.[1] යම් ආචාර්යවරයකු හෝ පරිපාලන නිලයක් හොබවන්නෙකු යම් වරදක් කළ විට කෙබඳු තරමක මිතුරෙකු වුව ඊට විරුද්ධ වීම සැමගේ වගකීමකි. දේශපාලන අධිකාරියෙන් ස්වාධීන වූ ආයතනයක මනා පැවැත්ම සුරක්ෂිත වන්නේ එබඳු ස්වේච්ඡාමය යාන්ත්‍රණයක් අභ්‍යන්තරව ක්‍රියාත්මක වන්නේ නම් පමණකි. ඒ අනුව එහි අංශ දෙකකි. එකක් ස්වයං විනයයි. එනම් තමා හැමවිටම නිවැරදිව, සාධාරණව තීරණ ගත යුතු ය. දෙවැන්න පෙර කී ආකාරයට අන් අයගේ අපක්ෂපාතී විනිශ්චය හා මැදිහත්වීමයි. ඇත්තෙන්ම ස්වයං විනයට වඩා සාමාජයීය නියාමනය වැදගත් හෙයින් තීරණාත්මක වන්නේ මේ දෙවැන්නයි. ඒ අනුව වැරදි ලෙස ප්‍රතිඵල දෙන්නේ නම්, වැරදි ලෙස බඳවා ගැනීම් කරන්නේ නම් ඒ හැමවිටකම සියලු දෙනා සාමූහිකව ඊට එරෙහි විය යුතු ය. ඒ සඳහා වන රැස්වීම්වලදී ඒවා ප්‍රශ්න කරනු ලැබිය යුතු ය.

ඇත්තෙන්ම මෙය හුදු පරිපාලනමය වැරදි අවම වීමට පමණක් නොව ඊටත් වඩා ශක්තිමත් පර්යේෂණ සංස්කෘතියක් ඇතිවීමට හේතුවෙයි. අවාසනාවකට මෙන් සමහර විශ්වවිද්‍යාලවලත්, එමෙන්ම සමහර ආචාර්යවරුනුත් අන් අය විසින් පර්යේෂණ සොයාගැනීම්

1. සක්‍රීය මධ්‍යස්ථභාවය මගින් ප්‍රකාශ වූයේ කිසිම කඳවුරකට නොබැඳෙන බවත් එහෙත් වරද කරන පාර්ශවයට එරෙහිව නැගී සිටින බවත්ය.

ඉදිරිපත් කරන විට ඒවා දැඩිව ප්‍රශ්න කරන්නේ නැත. එබඳු දේ මිත්‍රත්වයට පටහැණි යැයි සමහරු සිතති. ඇත්තෙන්ම ශාස්ත්‍රාලීය සම්ප්‍රදාය තුළ එබඳු ප්‍රශ්න කිරීම් අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ කිසිදු පර්යේෂණයක් ඉතා පහසුවෙන් සමාජගත නොවිය යුතු බැවිනි. පර්යේෂණය නිවැරදිව සිදු වී ඇත්නම් සහ තාර්කික නිගමනවලට එළඹී ඇත්නම් පෙර කී ප්‍රශ්නකිරීම්වලින් කිසිසේත්ම පර්යේෂකයා අපහසුතාවකට පත්වන්නේ නැති අතර එබඳු ප්‍රශ්න කිරීමක් ඔහුට කරන ගෞරවයක් සහ පර්යේෂණයට කෙරෙන පිළිගැනීමක් බවට පත්වෙයි. එ නිසා එබඳු මැදිහත්වීමක් යුක්තිසහගත ය. විශ්වවිද්‍යාලයට ලැබෙන ස්වාධීනත්වය ඵලදායී එකක් වන්නේ එහි අභ්‍යන්තර යාන්ත්‍රණය මෙසේ හරි හැටි ක්‍රියාත්මක වන්නේ නම් පමණකි.

ආචාර්යවරුන්ගේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම

අපේ ආචාර්යවරුන්ගේ වැටුප්, පුහුණුව සහ පර්යේෂණ පිළිබඳ පවත්නා ඉතා අයහපත් තත්ත්වය ඉහත විස්තර කර ඇත. ඒ අනුව විසඳුම් මොනවාදැයි තීරණය කිරීම එතරම් අපහසු නැත.

අනිවාර්යයෙන්ම ආචාර්යවරුන්ගේ වැටුප් වැඩිවිය යුතුම ය. එසේ වැටුප් වැඩිකළ යුත්තේ වර්ෂ කිහිපයකට වරක් රජයේ සේවකයින්ට පුරුද්දක් ලෙස යම් මුදලකින් වැටුප් වැඩිකරන ආකාරයට නොවේ. මෙම වෘත්තියේ ගෞරවය යළි ස්ථාපිත වන පරිද්දෙන් ද, එමෙන්ම ආචාර්යවරුන්ගේ නිදහස් කාලය ශාස්ත්‍රීය කටයුතු සඳහාම යෙදවිය හැකිවන පරිද්දෙන් ද එය අඩුම තරමින් මහ බැංකුවේ වැටුප් මට්ටමට සමාන වන ආකාරයෙන්වත් වැඩිවිය යුතුම ය. ඉහළ දක්ෂතා සහිත පිරිස් ආචාර්යවරු ලෙස බඳවා ගැනීමට හැකි වන්නේත්, ඔවුන්ව දිගටම මෙම වෘත්තියෙහි රඳවා ගැනීමට හැකිවන්නේත් එමෙන්ම සිටින ආචාර්ය මණ්ඩලය ශාස්ත්‍රීය කටයුතුවලට හැකි උපරිමයෙන් දායක කර ගත හැකිවන්නේත් එවිට ය. මෙම මාතෘකාව, අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට ජනමාධ්‍ය හරහා සාකච්ඡා වන බැවින් තව තවත් ඒ වෙනුවෙන් වෙහෙස විය යුතු නැත. එහෙත් මෙය හුදු ජීවන වියදම් ප්‍රශ්නයක් ලෙස නැතිනම් හුදු වෘත්තීය සමිති ඉල්ලීමක් ලෙස නොසලකා අපේ රටේ උසස් අධ්‍යාපනයෙහි අනාගතය සමඟ තදින් බැඳුනක් ලෙස සලකමින් මෙය විසඳීමට රජය මැදිහත් විය යුතු වේ.

කථිකාචාර්යවරුන්ට විදේශ පශ්චාත් උපාධි පුහුණුව ලබාදීම උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ වගකීමක් බවට පත්විය යුතු ය. පශ්චාත් උපාධියක් ලබා ගැනීම මෙතරම් අත්‍යවශ්‍ය කෙරුණු වෙනත් වෘත්තියක් මෙරට නැති තරම් ය. පශ්චාත් උපාධියක් ලබා ගැනීම සඳහා වූ ප්‍රශස්තම ක්‍රමය වන්නේ එය පිළිගත් විදේශ විශ්වවිද්‍යාලයකින් ලබා ගැනීමයි. එහෙත් දැන් පෙර මෙන් සුලබව විදේශ රටවල් විසින් ශිෂ්‍යත්ව ලබා දීමක් සිදු නොවේ. එමෙන්ම ඒ සඳහා වන වියදම් දැරීමේ හැකියාවක් කථිකාචාර්යවරයකුට නොමැති බවද අමුතුවෙන් කිව යුතු නොවේ. එහෙයින් අනිවාර්යයක් කොට ඇති පශ්චාත් උපාධිය ලබා ගැනීම සඳහා දැන් සුලබව අනුගමනය කරන ක්‍රමය බවට පත්ව ඇත්තේ කුමන හෝ දේශීය විශ්වවිද්‍යාලයකින් එය ලබා ගැනීමයි. එය කිසිසේත්ම යහපත් තත්ත්වයක් නොවේ. ඒ නිසා රජය ඊට මැදිහත් විය යුතුම ය. මෙය දෙයාකාරයකින් කළ හැකි ය. පළමුවැන්න වන්නේ රජය මැදිහත් වී විදේශ රටවල් හෝ විශ්වවිද්‍යාල සමඟ සාකච්ඡා කොට ඒවායින් සම්පූර්ණ හෝ අර්ධ ශිෂ්‍යත්ව ලබා ගැනීමයි. දෙවැන්න වන්නේ විදේශ අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීම සඳහා සෘජුවම මුදල්ම ලබා දීමයි. කෙසේ හෝ සෑම කථිකාචාර්යවරයෙකුටම අවම වශයෙන් එක් විදේශ පශ්චාත් උපාධි අවස්ථාවක් ලැබෙන බවට සහතික වීම අවශ්‍ය ය. මෙම අවස්ථාවන් කථිකාචාර්යවරුන් අතර බෙදා දීමේදී දක්ෂතාව මත විශ්වවිද්‍යාලය (හෝ රට) තීරණය වන පරිදි තරගකාරී ක්‍රමයක් ඇති කළ හැකි ය. එනම් උදාහරණයක් ලෙසට සම්මුඛ පරීක්ෂණයකදී හෝ වෙන යම් ක්‍රමයකදී ඉහළම දක්ෂතා පෙන්වන කථිකාචාර්යවරුන්ට ඇමරිකාව, බ්‍රිතාන්‍ය, ඕස්ට්‍රේලියාව වැනි රටක් සඳහා ශිෂ්‍යත්ව ලබා දිය යුතු අතර ඊළඟ කණ්ඩායමට ඉල්ලුම හා වියදම අතින් ඊට වඩා අඩු රටවලටත්, අවසාන කණ්ඩායමට ඉන්දියාව වැනි වියදම සහ ඉල්ලුම ඊටත් වඩා අඩු රටවලටත් ලෙස එම අවස්ථාවන් බෙදා දිය හැකි ය.

පර්යේෂණ සඳහා ආධාර සහ දිරි ගැන්වීම් ලබාදීම තුන්වැන්නයි. දැනට උසස්වීම් සඳහා සලකා බැලෙන්නේ සංඛ්‍යාව මිස ගුණය නොවන බැවින් සිදුවන පර්යේෂණවලින් සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාවක් රැවටිලිකාර ව්‍යාජයන් බවට පත්ව ඇත. මෑතක දී හඳුන්වා දුන් 'පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දීමනාව' ද එම රැවටිල්ල ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ

අරමුණින්ම හඳුන්වා දුන්නකැයි විටෙක සිතේ. මාස්පතා එම දීමනාව ලබාදීම සඳහා සපුරාලිය යුතු වන්නේ එක් වසරකට එක් පර්යේෂණය බැගින් කිරීමයි. මෙයින් සිදුවන්නේ සැබෑ පර්යේෂණ කිරීමක් නොව ජීවන වියදම් ප්‍රශ්නය විසඳා ගැනීමේ අටියෙන් කුමන හෝ ව්‍යාජයක් සෑම වසරකම පර්යේෂණයක් සේ ඉදිරිපත් කිරීමයි. ආචාර්යවරන්ගේ ආදායම නිසැකවම වැඩිවිය යුතු වුවත් එය සිදුවිය යුත්තේ ඔවුන්ව බොරු කරන්නට පොළඹවමින් නොවේ. ආදායම වැඩිවිය යුත්තේ සෘජුවම වැටුප් ලෙසයි. පර්යේෂණ යන්න ඊට පටලවා ගත යුතු නැත. සෑම ආචාර්යවරයෙකුගේම වැටුපෙන් 25% ක් ලෙස වෙන් කරන්නට යන එම පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දීමනාව පෙර කී ආකාරයේ ව්‍යාජයන්ට නොව සැබෑ පර්යේෂණයන්ට ලබා දෙන ආධාරයක් බවට පත්විය යුතු ය. එනම් එය වෙනම අරමුදලකට බැර කොට සුදුසු පරිදි සැබෑ පර්යේෂණයන්ට එමගින් මූල්‍යාධාර ලබා දිය හැකි ය. එසේම උසස්වීම් සඳහා පර්යේෂණ සංඛ්‍යාවට වඩා ඒවායෙහි ගුණාත්මක බව ද මැන බැලෙන ක්‍රමයකට යා යුතු ය. පර්යේෂණ සිදුවිය යුත්තේ 'මුදල් සහ ලකුණු' වෙනුවෙන් නොව නව දැනුම නිර්මාණය කිරීම පිණිස ය.

කථිකාචාර්යවරුන්ගේ, එයිනුත් විශේෂයෙන්ම නවක කථිකාචාර්යවරුන්ගේ ඉංග්‍රීසි දැනුම වර්ධනය කිරීම පිණිස විධිමත් වැඩපිළිවෙළක් අවශ්‍ය ය. ඒ සඳහා වසර පුරාම දිවෙන අඛණ්ඩ ඉංග්‍රීසි පාඨමාලාවක් ආචාර්යවරුන් වෙනුවෙන් පැවැත්වීම සුදුසු ය. ඒ සඳහා ඉංග්‍රීසි මව්බස වන විදේශීය උපදේශකයෙකුගේ සේවය ලබා ගත හැකිනම් එය වඩාත් ඵලදායක ය. එමෙන්ම ඉංග්‍රීසි භාෂාව සම්බන්ධයෙන් ආචාර්යවරුන්ට එදිනෙදා අවශ්‍ය සහාය ලබා ගැනීම සඳහා භාෂා ආධාර ඒකකයක් (Language Support Unit) පිහිටුවීම උචිතය. දැනටමත් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් දේශන පැවැත්වෙන පීඨවලට ද, එමෙන්ම කලා පීඨය වැනි ද්විභාෂික වීමට උත්සාහ කරන පීඨයන්ට ද එවැන්නක් අත්‍යවශ්‍ය ය.

විදේශ ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගැනීම

විදේශ ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගැනීමෙන් විශ්වවිද්‍යාලයකට අත්වන්නේ ආර්ථික වාසියක් පමණක් නොවේ. ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීමට ඉන් ලැබෙන දායකත්වය ඊටත් වඩා ඉහළ ය. එයින් වැදගත්ම එකක් වන්නේ ශිෂ්‍යයන් තුළ ආකල්පමය වෙනසක් ඇතිවීමට මෙය හේතුවීමයි. එනම් එක් අතකින් අපේ ශිෂ්‍යයන්ව බාහිර ලෝකයට යම් පමණකට හෝ විවෘත වීමක් මෙයින් සිදු වේ. අනෙක් අතට ප්‍රශස්ත සහ ස්ථාවර අධ්‍යාපන වාතාවරණයක් ඇතිවීමට ද විදේශ ශිෂ්‍යයන්ගේ පැමිණ සිටීම හේතුවනු ඇත. මෙයින් ඇතිවන තවත් වාසියක් වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ යහපත් ආකල්පයක් හා ප්‍රසිද්ධියක් විදේශයන්හි ඇතිවීමයි. උසස් අධ්‍යාපනය යනු අපේ අනාගත විදේශ විනිමය ඉපැයුම් මාර්ගයක් කර ගැනීමේ අදහසක් ඇත්නම් මේ ප්‍රචාරණ කටයුත්ත අත්‍යවශ්‍ය ය. තුන්වන වාසිය වන්නේ අපට නව දැනුම ලැබීමයි. විදේශ ශිෂ්‍යයන් පැමිණෙන්නේ අධ්‍යාපනය ලබන්නට වුවත් අපට ඔවුන්ගෙන් ඉගෙන ගැනීමට දේ ඇති බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නැත. දේශපාලන විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව, ඉතිහාසය, සමාජ විද්‍යාව, සංගීතය, නැටුම්, ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පය ආදී විෂයයන්ට විවිධ රටවල ශිෂ්‍යයන් වෙතින් ලබාගත හැකි දේ විශාල ය. මෙබඳු අන්තර්ජාතික පෝෂණයක් විශ්වවිද්‍යාලයකට අත්‍යවශ්‍ය ය. මෙයින් ඇතිවන සිව්වන වාසිය වන්නේ විශ්වවිද්‍යාල ශ්‍රේණිගත කිරීම්වලදී අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට වඩාත් ඉහළට ගමන් කිරීමට අවස්ථාවක් ලැබීමයි. මගේ පෞද්ගලික මතය වන්නේ ශ්‍රේණිගතකිරීම් පිළිබඳ අප එතරම් අවධානයක් යොමු කිරීම අවශ්‍ය නොවන බව මුත්, එවැන්නක් අවශ්‍ය නම් විදේශ ශිෂ්‍යයන් කැඳවා ගැනීම ඒ සඳහා ඇති කදිම මාවතකි. ලෝකයේ වඩාත්ම ප්‍රචලිත ශ්‍රේණිගත කිරීම් තුනෙන් දෙකක්ම විදේශ ශිෂ්‍යයන් කොපමණ සංඛ්‍යාවක් යම් විශ්වවිද්‍යාලයක සිටින්නේ ද යන්න සිය ලකුණු දීමේ නිර්ණායකයන් ලෙස භාවිත කරයි.

විදේශ ශිෂ්‍යයන් අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට දැනට නොපැමිණිමට හේතුව අපේ විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ අයහපත් ආකල්පයක් ඔවුන් තුළ තිබීම නොව අපේ ප්‍රවේශ ක්‍රමය ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් පෙළ විභාගය මතම පදනම් වූ ඉතා අනම්‍ය සහ සංවෘත එකක් වීමයි. ඒ නිසා ඉහත

යෝජනා කර ඇති 'විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා ඉඩ වැඩිකොට එය ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍යයන්ට ලබා දීම' පිළිබඳ ක්‍රමවේදය මගින් මේ ගැටලුව පහසුවෙන් විසඳා ගනිමින් විදේශ ශිෂ්‍යයින් ගෙන්වා ගැනීමට පුළුවන. පෙර විස්තර කර ඇති පරිදි අපට ඉහළ ගුණාත්මකභාවය සහ ලාභදායිත්වය යන සාධක දෙකෙන්ම ඉතා තරගකාරී ලෙස ජාත්‍යන්තර උසස් අධ්‍යාපන වෙළඳපොලට පිවිසිය හැකි ය. රුපියල් මිලියන දෙක තුනක් වැනි ඉතා අඩු මුදලකට අපට වෛද්‍ය උපාධියක් ලබාදීමට පුළුවන. අනෙකුත් උපාධිවල තත්ත්වය ද එයම ය. එමෙන්ම අපේ වෛද්‍ය, දන්ත වෛද්‍ය, පශු වෛද්‍ය, කෘෂිකර්ම, ඉංජිනේරු, විද්‍යා, කළමනාකරණ ආදී පීඨවල ගුණාත්මකභාවය අපට ඉතා පහසුවෙන් පෙන්වා දිය හැකි ය. ඒ අනුව සුදුසු ක්‍රමවේදයක් තිබේනම් විදේශ ශිෂ්‍යයන් ගෙන්වා ගැනීම දුෂ්කර දෙයක් වන්නේ නැත.

මීට ආරම්භයක් ලබා දීම සඳහාත් එමෙන්ම මෙහි ඇති වාසි සලකා බලාත් මුල් වටයන්හිදී යම් විදේශ ශිෂ්‍යයන් ප්‍රමාණයකට නොමිලේ හෝ ඉතා අඩු ගාස්තු ක්‍රම යටතේ ප්‍රවේශ අවස්ථාවන් දුන්නද එය වරදක් නොවේ. එහිදී අප ඉලක්ක කර ගත යුත්තේ අනාගතයේදී අපට වෙළඳපොලක් ගොඩනගා ගත හැකි රටවල් ය. සමහර විට අපට වෙළඳපොල ගොඩ නැගෙනු ඇත්තේ අපට නිතරම ඇස ගැසෙන රටවලින් නොව වෙනත් තැන්වලිනි. අප්‍රිකානු රටවල් උදාහරණයකි. මේවායින් සමහරක අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් යම් මැද මට්ටමක මුදලක් වියදම් කළ හැකි පිරිසක් සිටියද, ප්‍රමාණවත් පරිදි (ගුණාත්මකව හා ප්‍රමාණාත්මකව) උසස් අධ්‍යාපන අංශය වර්ධනය වී නැත. ඒ නිසා නිසි සොයා බැලීමකින් අනතුරුව එබඳු රටවල් කිහිපයක් ඉලක්ක කොටගෙන ශිෂ්‍යත්ව යම් ප්‍රමාණයක් දීමත් එමෙන්ම ප්‍රචාරණයත් සිදුකළ හැකි ය. එසේ යම් කාලයක් තිස්සේ උසස් අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් යම් රටකට යන්නට වූ විට එය ක්‍රමයෙන් පුරුද්දක් බවට පත්වේ. දැනටමත් නේපාලය, භූතානය හා මාලදිවයින යන රටවලින් විවිධ පදනම් යටතේ ඉතාමත්ම සුළු පිරිසක් වුවත් අපේ වෛද්‍ය පීඨවලට පැමිණෙති. එසේම බංග්ලාදේශය, මියැන්මාරය, තායිලන්තය සහ ඉන්දියාව ආදී රටවලින් භික්ෂූන් වහන්සේලා විශාල පිරිසක් ද වාර්ෂිකව අධ්‍යාපනය සඳහා මෙරටට පැමිණෙති. ඒ අනුව අප දැන් ඒ මාවතේම තව බොහෝ ඉදිරියට යායුතු වෙමු. මාගේ අදහස වන්නේ මෙහිදී අප වඩා ජනප්‍රිය වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු ආදී

ඉහත සඳහන් කළ පීඨවලින් ආරම්භ කළ යුතු බවයි. එයින් ඇතිවන කීර්තිය උපයෝගී කර ගනිමින් පසුව එය ක්‍රම ක්‍රමයෙන් අනෙකුත් ක්ෂේත්‍ර කරා ද ව්‍යාප්ත කළ හැකි ය.

පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය සංශෝධනය කිරීම

පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය මේ වනවිට දශකයකට වඩා වැඩි කාලයක් තිස්සේ ක්‍රියාත්මකව ඇති බැවින් මේ ඒ පිළිබඳව යම් ආපසු හැරී බැලීමක් කිරීමට කාලයයි. ඕනෑම ක්‍රමයක වාසි හා අවාසි යන දෙකම තිබේ. එමෙන්ම සෑම තැනකටම මෙන්ම සෑම විෂයකටම ද එකම ක්‍රමය සුදුසු වන්නේ ද නැත. මෙය පැරණි ක්‍රමයට මෙන්ම වත්මන් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමයට ද පොදු සත්‍යයකි. එමෙන්ම ලෝකයේ පොදු ක්‍රමය බවට දැන් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය පත්ව ඇති බැවින් එය සම්පූර්ණයෙන්ම ඉවත දැමීමේ හැකියාවක් ද කොහොමටත් අපට නැත. ඒ අනුව අපේ අවධානය යොමුවිය යුත්තේ මේ ක්‍රමය තුළම අවශ්‍ය වෙනස්කම් කිරීම පිළිබඳවයි. කෙසේ වෙතත් ඉහත සඳහන් කළ පරිදිම පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමයේ ක්‍රියාකාරිත්වය හා එහි වාසි අවාසි විෂයෙන් විෂයට වෙනස් වෙයි. ඒ අනුව කලා උපාධි පාඨමාලාව සම්බන්ධයෙන් මෙහි තත්ත්වය විමසීමේ හැකියාවක් තිබුණ ද අනෙක් විෂයයන් සම්බන්ධයෙන් එබඳු අවබෝධයක් මා තුළ නැත. එහෙයින් උසස් අධ්‍යාපනයට මේ මොහොතෙහි අත්‍යවශ්‍යව ඇති සංවාදය ඇරඹුණු විට මෙය ද මාතෘකාවක් බවට පත්විය යුතු ම ය. ඒ ඒ විෂය හා සම්බන්ධ වන ආචාර්යවරුන් මෙන්ම ශිෂ්‍යයන් ද පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තම තමන්ගේ විෂයයන්ට බලපාන ආකාරය පිළිබඳ හරවත් සාකච්ඡාවකට එළඹ ඒ තුළ වෙනස්කම් කළ යුතු ද යන්නත් එසේනම් ඒ මොනවාද යන්නත් පිළිබඳ තීරණයකට එළඹිය යුතු ය. කෙසේ වෙතත් කලා අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වූ යෝජනා මෙහි දැක්විය හැකි ය.

පෙර සඳහන් කර ඇති පරිදිම කලා අධ්‍යාපනයට පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමයෙන් වී ඇත්තේ යහපතකට වඩා අයහපතකි. නමුත් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය සම්පූර්ණයෙන්ම ඉවත දැමිය නොහැකි බව අපි දනිමු. ඒ අනුව කළ යුතුව ඇත්තේ පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තිබෙද්දීම එහි යම් යම් සීරු මාරු කිරීම් කිරීම තුළින්ම වඩා යහපත් ක්‍රමයක්

ඇතිකර ගැනීමයි. පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තිබෙද්දීම එහි අයහපත් ප්‍රතිඵල අවම කර ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ ක්‍රෙඩිට් අගය 3 වන පාඨමාලා ඒකක වෙනුවට අවශ්‍ය පරිදි ක්‍රෙඩිට් අගය 6 වන පාඨමාලා හඳුන්වා දීමයි. පෙරදී විස්තර කර ඇති ඉංග්‍රිසි භාෂා හැකියාව වැඩි දියුණු කිරීමේ ව්‍යාපෘතිය සඳහා කොහොමටත් පළමු හා දෙවන වර්ෂ දෙක ක්‍රෙඩිට් අගය 6 ක් වන පාඨමාලා සඳහා පමණක් වෙන්කොට ඒ වර්ෂ දෙකෙහි විභාග පැවැත්වීම වර්ෂාවසානයේ සිදුවන්නක් බවට පත් කළ යුතුම ය. ඒ අනුව පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය තුළ කෙරෙන යම් සංශෝධනයක දී එය ප්‍රමුඛ ලෙස සලකා බැලිය යුතුවේ. ක්‍රෙඩිට් අගය 6 ක් බවට පත්කිරීමේදී පාඨමාලා ඒකක දෙකක අන්තර්ගතයන් එක් පාඨමාලා ඒකකයකට ගොනු කළ යුතු වන බැවින් එක් පාඨමාලා ඒකකයකට ප්‍රශ්න පත්‍ර දෙක බැගින් ලබාදීම සුදුසු ය. ඒ අනුව යම් විෂයක විවිධ ප්‍රදේශ විභාගයට ඇතුළත් නොවී මග හැරියාම වැලකී යයි. එමෙන්ම (හෝ එසේ නැතිනම්) සෑම විෂය ප්‍රදේශයකම ප්‍රශ්න තෝරාගත යුතුම වන ලෙස ප්‍රශ්න පත්‍රය සැකසීම කළ යුතු ය.

පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය හඳුන්වා දීමේදී එහි එක් යහපත් අංගයක් ලෙස ප්‍රකාශ කෙරුණේ ශිෂ්‍යයන්ට තිබෙන විභාග බර අඩු වී යන බවයි. එහෙත් දැන් අප කවුරුත් හොඳින්ම දන්නා පරිදි සිදුව ඇත්තේ එහි අනෙක් පැත්තයි. එනම් පෙරදී එක් විභාගයක් තිබූ තැනට විභාග හතරක් පැමිණ තිබීමයි. (පෙර තිබූ එක් විෂයක් දැන් පාඨමාලා ඒකක දෙකකි. ඒ දෙක සඳහා මධ්‍ය වාර පරීක්ෂණ දෙක බැගින් ද, අර්ධ වාර්ෂික අවසන් පරීක්ෂණ දෙක බැගින් ද දැන් පැවැත්වේ) ඒ අනුව මෙහි වෙනසක් අවශ්‍යමය. විශේෂයෙන්ම ප්‍රථම හා දෙවන වර්ෂ දෙක සඳහාවත් ශිෂ්‍යයන්ව මේ විභාග බරින් මුදාහල යුත්තේ භාෂා කුසලතාව වර්ධනය කර ගැනීමේ කටයුත්ත ද අධ්‍යයන කටයුතුවලට සමාන්තරව කිරීමට ඔවුනට සිදුවන බැවිනි. ඒ අනුව මධ්‍ය වාර පරීක්ෂණ සම්පූර්ණයෙන්ම අහෝසි කර දමා වසර පුරාම විසිරී ගිය, එමෙන්ම තීව්‍රතාවයෙන් අඩු අඛණ්ඩ ඇගයීම් ක්‍රමයකට මාරුවීම එක් විකල්පයකි. (එනම් සෑම දේශනයක් අවසානයේම ඉතා කෙටි ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු ලබා ගනිමින් ඒ මගින් සහභාගීත්වය ඇගයුමකට ලක්කිරීම වැනි) එවිට විභාගයකට විශේෂයෙන් සූදානම් වීමේදී ශිෂ්‍යයන්ට ඇති වනවාක් වැනි මානසික පීඩනයක් ඇති නොවේ.

නමුත් මා වඩාත් ප්‍රිය කරන්නේ දැනට මධ්‍ය වාර පරීක්ෂණ හෝ පැවරුම්වලට වෙන් කොට ඇති ලකුණු ප්‍රමාණය ඉංග්‍රීසි භාෂා කුසලතාව මැන ගැනීම සඳහා (ඉහත ඉංග්‍රීසි වැඩපිළිවෙළෙහිදී යෝජනා කර ඇති පරිදි) පවත්වනු ලබන බහුවරණ හෝ කෙටි ප්‍රශ්න අඩංගු ප්‍රශ්න පත්‍රයට දීමේ ක්‍රමයකටයි. කෙසේ හෝ අවසානයේදී සිදුවිය යුත්තේ නිති පතා විභාග පැවැත්වෙන ක්‍රමය අහෝසි වී ශිෂ්‍යයන්ට වැඩි නිදහසක් ද, එමෙන්ම යම් විෂයයක් ඉගැන්වීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් ද, ඊට අමතරව යෝජිත ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ වැඩපිළිවෙළ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අවස්ථාවක් ද ලැබෙන ක්‍රමයක් ඇතිවීමයි.

ඉතිරි වර්ෂය හෝ දෙක (සාමාන්‍ය උපාධිය නම් එක් වර්ෂයකි. විශේෂ උපාධියක් නම් දෙකකි) සඳහා සුදුසු පරිදි කටයුතු කළ හැකිය. මා පෞද්ගලිකව විශ්වාස කරන්නේ කලා අධ්‍යාපනයට කොහොමත් සුදුසු වසර පුරා උගන්වා වර්ෂාවසානයේ විභාග පැවැත්වීමේ ක්‍රමයක් බවයි. නමුත් විවිධ හේතු මත අපට අර්ධ වාර්ෂිකයන් මත පදනම් වූ පාඨමාලා ක්‍රමය යම් තරමකට හෝ පවත්වාගෙන යන්නට සිදුවිය හැකිය. නිදසුනක් ලෙසට අපේ විශ්වවිද්‍යාලවලට වෙනත් රටක් සමග ශිෂ්‍ය හුවමාරු වැඩසටහනකට එළඹෙන්නට නම් දෙරට අතර අධ්‍යයන වාරයන්හි සමානකමක් තිබිය යුතුය. ඒ නිසා ඒ පිළිබඳ අවධානය යොමු කරමින් තෙවන හා සිව්වන වර්ෂ සැලසුම් කිරීමට සිදුවිය හැකිය.

වෙනත් පීඨයන්ටත්, වෙනත් රටවලටත් වඩා වෙනස් ලෙස අපේ කලා පීඨයන්හි ප්‍රථම වර්ෂ දෙක මෙසේ සැලසුම් කරන්නට යෝජනා කරන්නේ ඇයිදැයි සමහරු විමසනු ඇත. ඊට හේතුව කලා පීඨ අනෙක් පීඨයන්ට වඩා වෙනස් වීමත්, එමෙන්ම අපේ කලා පීඨ ලෝකයේ අන් බොහෝ රටවලට වඩා වෙනස් වීමත්ය. වෙනත් පීඨවලින් සමහරක කෙරෙන්නේ ඍජුවම වෘත්තියක් ඉලක්ක කරගෙන ඉගැන්වීමයි. එවිට සිදුවිය යුත්තේ උගන්වන දේ (එයම පමණක්) ශිෂ්‍යයන් විසින් හොඳින් ඉගෙන ගැනීමයි. ඒ නිසා මුළු කාලයම ඉගැන්වීමට යෙදිය හැකි අතර හොඳ වෛද්‍යවරයකු හෝ හොඳ ඉංජිනේරුවකු බිහි කරගත හැක්කේ එසේය. අනෙක් පීඨයන් ඍජුවම වෘත්තියක් ඉලක්ක කර නොගන්නා නමුත් ඒවායෙහි ඉගැන්වෙන්නේ විශ්වීය ස්වභාවයකින් යුතු විද්‍යාවන්ය. එහිදීද ඉගැන්වීමට හා ඉගෙනීමට

(ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ ද එහිම කොටසකි) වැඩිම කාලයක් යෙදවීමෙහි වරදක් නැත. එහෙත් කලා පීඨවලින් බලාපොරොත්තු වන්නේ සියල්ල ඉගැන්වීම නොවේ. කලා යනුම විද්‍යාත්මක ස්වභාවයෙන් ඉතා අඩු දෙයක් බැවින් ගුරුවරයාගේ කාර්යයට වඩා ශිෂ්‍යයාගේ කාර්යය ප්‍රමුඛ වීම ස්වභාවිකය. ඒ අනුව කලා ශිෂ්‍යයාගෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ උගන්වන දේට අමතරව තවත් බොහෝ දේ ඉගෙන ගැනීමකි. එමෙන්ම එම දැනුම නිර්මාණශීලීව යොදා ගැනීමකි. මේ ක්‍රියාවලිය සඳහා විධිමත් අධ්‍යාපනයත්, විවේකයත් යන දෙක නිරතුරුවම සමාන්තරව ගමන් කළ යුතුමය. දැන් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය මගින් සිදු කොට ඇත්තේ ඉගැන්වීම සම්පූර්ණ ක්‍රියාවලිය බවට පත් කොට විවේකය සහමුලින්ම ඉවත් කර දැමීමකි. ශිෂ්‍යයාට මුළු කාලයම යෙදවීමට සිදුව ඇත්තේ උගන්වන දෙය ඉගෙන ගැනීමටත්, ඒ මත පදනම් වන විභාගවලට සූදානම් වීමටත්ය. ඒ අනුව ඔහු හැමවිටම එක්කෝ කායිකව නැතිනම් මානසිකව කාර්ය බහුල කොට ඇත. නිර්මාණශීලී වීමට සහ වෙනත් දේ ඉගෙන ගැනීමට අවශ්‍ය විවේකය අවුරුදු හතර පුරා කිසිදු විටෙක ඔහු නොලබයි. මෙය දැනට ක්‍රියාත්මක අර්ධ වාර්ෂිකයන් මත පදනම් වූ පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය කලා පීඨයන්ට නොගැළපීමට එක් හේතුවකි.

දෙවැන්න වන්නේ වෙනත් රටවල කලා පීඨත් අපේ කලා පීඨත් අතර දැකිය හැකි වෙනසයි. අපේ සිසුන් විශ්වවිද්‍යාලයට පැමිණෙන්නේ ටියුෂන් පංති ක්‍රමයට තදින් ඇබ්බැහි වූවන් වශයෙනි. අනෙක් අතට ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි ඔවුන් බෙහෙවින් දුර්වලය. එමෙන්ම ඔවුන් දක්ෂ පිරිසක්ද නොවෙයි. ඒ අනුව දැන් සිදුවන්නේ විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ද ටියුෂන් පන්නයටම ගෙවා දැමීමට මේ සිසුන් පෙළඹීමයි. පවත්නා පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය ඒ සඳහා ඔවුනට හොඳ රුකුලකි. කෙටි කලක් උගන්වා ඉක්මනින්ම විභාග පවත්වනු ලබන බැවින් සටහන් කටපාඩම් කර ලිවීම සඳහා හොඳ පරිසරයක් දැන් තිබේ. මීටම ගැළපෙන ලෙස අමතර දැනුම ලබා ගැනීමේ කැමැත්තක් ද එමෙන්ම ඊට ක්‍රමයක් ද (ඉංග්‍රීසි ගැටලුව නිසා) ඔවුනට නැත. ඒ අනුව දැන් සිදුවන්නේ පැවරුමක් දුන්නත් විභාගයක් දුන්නත් ඒ ඕනෑම එකක් 'නෝට්' එකෙන්ම පිරිමසා ගන්නා ශිෂ්‍ය පිරිසකි. එහෙයින් අපේ තත්ත්වය ටියුෂන් ක්‍රමයක් නැති භාෂා ගැටලුවක් නැති සහ දක්ෂ සිසුන්ම පැමිණෙන විදේශ විශ්වවිද්‍යාලවල තත්ත්වයට වඩා වෙනස්ය.

දැන් සිදුව තිබෙන්නේ මෙබඳු ශිෂ්‍ය පිරිසකට හරියටම ගැළපෙන ආකාරයේ ව්‍යුහයක්ම ලැබී තිබීමයි. ඒ අනුව දැන් පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන්නේ කලා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය හීන කරමිනි. මෙහි වෙනසක් අත්‍යවශ්‍ය වී තිබෙන්නේ එහෙයිනි. මා හට පූර්ණ අවබෝධයක් නැතත් වෙනත් පීඨවල මේ තත්ත්වය මෙතරම් බැරෑරුම් නැතැයි සිතමි. සමහර ඒවා සඳහා පාඨමාලා ඒකක ක්‍රමය වඩා හොඳ වන්නටද පුළුවන. එය තීරණය කිරීම සඳහා සංවාදයක් අවශ්‍යමය.

අලුත් විශ්වවිද්‍යාල සුදුසු තැන්වල සුදුසු පරිදි පමණක් පිහිටුවීම

විශ්වවිද්‍යාල අලුතින් පිහිටුවීමේදී ඒවා ප්‍රධාන නාගරික ප්‍රදේශයන්හි පිහිටුවීම වඩාත් උචිතය. එමගින් හොඳ ආචාර්ය මණ්ඩලයක් බඳවා ගැනීමට හැකිවන අතර අධ්‍යාපනය සඳහා අවශ්‍ය බාහිර පහසුකම් ද ලබාගත හැකි වේ. යෝජිත පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සඳහා සමහර නාගරික ප්‍රදේශවලින් විශාල ඉඩම් නොමිලේම ලබා දෙන බවට රාවයක් තිබේ. එයින් එකක් ලබා දෙන්නේ කටුනායක ප්‍රදේශයෙන් බව ද කියැවේ. මේවා සත්‍ය නම් එහි තේරුම මෑත කාලයේදී රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල අලුතින් පිහිටුවීමේදී දුර බැහැර දුෂ්කර ග්‍රාමීය ප්‍රදේශම තෝරාගෙන ඇත්තේ නාගරික ප්‍රදේශ ඒ සඳහා වෙන් කිරීමට නොහැකි නිසා නොව එක්කෝ වුවමනාවක් නැතිකම නැත්නම් ගමට විශ්වවිද්‍යාල ද අවශ්‍යය යන වැරදි ආකල්පය තිබීම යන හේතු නිසා බවය. අලුතින් විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමේදී දක්වන අඩු සැලකිල්ල කොතෙක්ද යත් සමහරක් පිහිටුවන්නේ පැරණි ගම්උදා භූමිවලය. අනවශ්‍ය උත්සවයක් වෙනුවෙන් එකල රජයක් කළ නාස්තිකාර වියදමෙන් ප්‍රයෝජනයක් ගන්නට කියා විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවිය යුතු නැත. විශ්වවිද්‍යාලයක් පිහිටුවීමට පෙර ඒ සඳහා ඒ ප්‍රදේශය සුදුසු ද යන්න හොඳින් සොයා බැලිය යුතුමය. පේරාදෙණි විශ්වවිද්‍යාලය පිහිටුවීමට පෙර ඒ අරබයා පැවති සංවාදය ඊට නිදසුනකි. ඒ අනුව ගම් නියම්ගම්වල විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීම වහා නතර කළ යුතුය. එපමණක් නොව දැනට පිහිටුවා ඇති එබඳු ඒවා ද, දැනට ඒ වෙනුවෙන් කර ඇති වියදම නොසලකා හැකි නම් සුදුසු ප්‍රදේශවලට ගෙන ආ යුතුය. කළ වියදම අපතේ යතැයි සිතා දිගින් දිගටම ඒවා පවත්වාගෙන

යාමෙන් සිදුවන්නේ ඊට වඩා සිය ගුණයක අවැඩකි. එමෙන්ම සුදුසු ස්ථානය පමණක් නොව 'සුදුසු පරිදි' පිහිටුවීමට කටයුතු කිරීම ද වැදගත් ය. ප්‍රමාණවත් තරමට පහසුකම් තිබීම ද එමෙන්ම විවේකී මනසකින් යුක්තව කටයුතු කිරීමට ඉඩ සැලසෙන මනා අධ්‍යාපනික පරිසරයක් සහතික කිරීම ද ඉතා වැදගත් ය. විවිධ හේතු මත නාගරික ප්‍රදේශයන්ට ආසන්නයෙහි පිහිටුවීම ඉතා වැදගත් වුව ද විශ්වවිද්‍යාල යනු කිසිසේත්ම ඇහුරුණු සහ කලබලකාරී ස්වභාවයක් ගන්නා ස්ථාන විය යුතු නැත. ඒ අනුව නගරාසන්නව, ප්‍රමාණවත් විශාලත්වයකින් යුත්, පහසුකම් සහිත, සුන්දර, මනා සේ සැලසුම් කරන ලද විශ්වවිද්‍යාල යන්න අපගේ අරමුණ බවට පත්විය යුතු ය.

පශ්චාත් උපාධි අංශය විධිමත් කිරීම

අපට ශක්තිමත් පශ්චාත් උපාධි අංශයක් නැත. ඊට හේතු වී ඇත්තේ අපේ රට සංවර්ධිත රටක් නොවීමත්, විශාල රටක් නොවීමත් බව පෙරදී විස්තර කෙරිණ. එහෙත් යම් මට්ටමක පශ්චාත් උපාධි අංශයක් ශ්‍රී ලංකාවේ පවතින අතර එහි සමහර ක්ෂේත්‍ර ගුණාත්මක වන අතර සමහරක් එසේ නොවේ. ගුණාත්මකභාවයෙන් අඩු තැන්වල එසේ වී ඇත්තේ ඒවා අනවශ්‍ය වේගයකින්, කිසිදු සූදානමක් හා වැඩපිළිවෙළක් නොමැතිව ඔහේ ප්‍රසාරණය කරන්නට උත්සාහ කිරීමෙනි. අවාසනාවකට මෙන් අනෙක් සෑම ක්ෂේත්‍රයකටම වඩා මෙය ද කැපී පෙනෙන්නේ කලා ධාරාවෙහිය. අනෙක් ඒවා සැමවිටම ගුණාත්මක යැයි එයින් කියැවෙන්නේ නැත. කොහොමටත් පශ්චාත් උපාධි අංශයක් සම්බන්ධයෙන් තවමත් අපට බලවත් බාධාවන් හා සීමාකාරී සාධක ඇති බව අමතක කළ නොහැකිය. ඒ නිසා ප්‍රථම උපාධි මට්ටම තරම් හොඳින් පශ්චාත් උපාධි අංශය ක්‍රියාත්මක නොවීම තේරුම් ගත හැක්කකි.

කලා ධාරාවේ පශ්චාත් උපාධි පාඨමාලා සමහර තැන්වල සැලකිය යුතු මට්ටමකින් ක්‍රියාත්මක වේ. එහෙත් තවත් තැනෙක දැන් ඒවා ද යම් ආකාරයක බාහිර උපාධි වැනි ක්‍රමයක් බවට පත්ව ඇත. ඇත්තම තත්ත්වය වන්නේ අපේ රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල කිසිවක කලා පීඨයන්හි ව්‍යුහය පශ්චාත් උපාධි අංශයක් පවත්වාගෙන යාම සඳහා සැකසී නොමැත්තේය යන්නයි. ඒවා ගොඩනැඟී ඇත්තේ ප්‍රථම උපාධි

ආයතන වශයෙනි. ඒ අනුව දැන් සිදුවන්නේ පශ්චාත් උපාධි 'පර්යේෂකයා' (එසේ හැඳින්වීමේ අදාළත්වය කෙබඳු වුවත්) ආයතනය සමග එෙන්ද්‍රීය ලෙස සම්බන්ධ නොවූ හුදු බාහිර පුද්ගලයකු ලෙස සති අන්තයේ පැය කිහිපයකට පමණක් 'පන්ති' එන්නෙකු බවට පත්වීමයි. සමහර විශ්වවිද්‍යාලවල පශ්චාත් උපාධි සිසුන්ගේ සංඛ්‍යාත්මක ප්‍රමාණයම විස්මය දනවයි. නිදසුනක් ලෙසට කැළණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ කලා ධාරාව සඳහා 2009 වර්ෂයේදී පශ්චාත් උපාධි සඳහා ලියාපදිංචි වූ සංඛ්‍යාව 1916 කි.[1] නමුත් එම වර්ෂයේදී අභ්‍යන්තර කලා සිසුන් ඇතුළත් වී ඇත්තේත් 1100 ක් පමණකි.[2] විදේශ පශ්චාත් උපාධි විශ්වවිද්‍යාලයක මෙබඳු දෙයක් සිදුවීම සාමාන්‍ය දෙයකි. එහෙත් සහමුලින්ම ප්‍රථම උපාධි විශ්වවිද්‍යාලයක් වන කැලණියෙහි මෙවැන්නක් සිදුවීම කිසිසේත්ම සතුටට කරුණක් නොව බලවත් සැකයට තුඩු දෙන්නකි. අනෙක් විශ්වවිද්‍යාලවල කලා අංශ පිළිබඳ තත්ත්වය ද (මෙතරම්ම අයහපත් නොවූවත්) බලවත් සේ සතුටු විය හැකි මට්ටමක නොපවතී.

අපේ කලා පශ්චාත් උපාධි පිළිබඳ තවත් වැදගත් නිරීක්ෂණයක් වන්නේ ඒ සඳහා පැමිණෙන බහුතරයක් සිසුන් ප්‍රථම උපාධිය හදාරා ඇත්තේ බාහිරව බවයි. මෙය මෙසේ සිදුවන්නේ මේ අය අභ්‍යන්තර සිසුන්ට වඩා ශාස්ත්‍රකාමී පිරිසක් වන නිසා නොවේ. මෙය කලු සල්ලි සුදු කිරීම (Money Laundering) වැනි කාර්යයකි. ඔවුන් ප්‍රථම උපාධිය ලබා ඇත්තේ එතරම් සමාජ පිළිගැනීමක් සහිත ආකාරයකින් නොවන බැවින් ඔවුහු යම් හීනමානයකින් පෙළෙති. ඒ නිසාම ඔවුන් කරන්නේ තමන් බාහිර උපාධිධාරීන් බව සඟවන්නට උත්සාහ කිරීමයි. එහෙත් එවිට තමන් අධ්‍යාපනය ලැබූ විශ්වවිද්‍යාලයේ අභ්‍යන්තරය පිළිබඳ සාමාන්‍ය දැනීම අත්‍යවශ්‍ය බැවින් මුහුණ දෙන්නට වන අකරතැබ්බයෙන් ගැලවෙන්නේ ප්‍රථම උපාධිය ලැබූ වහාම පශ්චාත් උපාධියකට ලියාපදිංචි වී එමගින් එම විශ්වවිද්‍යාලයට යන්නට එන්නට වීමෙනි. එමෙන්ම බාහිර උපාධිය සාපේක්ෂව අඩු සුදුසුකමක් සේ සැලකෙන බැවින් ඔවුන් කරන්නේ වහාම ඊළඟ සුදුසුකම ද අත්පත් කර ගෙන ඒ අඩුව පිරිමසා ගැනීමටයි. ඉතා කෙටියෙන් කිවහොත් පශ්චාත් උපාධි යනු

---

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 75
2. Ibid, p 68

මෙබඳු ව්‍යාජයක් විය යුතු නැත. අනෙක් අතට ප්‍රථම උපාධිය සඳහා අනවශ්‍ය තරම් අති විශාල ප්‍රමාණයක් බාහිර හා අභ්‍යන්තර ලෙසට කලා උපාධිධාරීන් බිහිකරන විට කලා අධ්‍යාපනයේ ඊළඟ පියවරයන්හි ද මෙබඳු විකෘතීන් ඇතිවීම පුදුමයක් නොවේ.

කළමනාකරණ පශ්චාත් උපාධි යම් විශාල ප්‍රමාණයක් පිරිනැමෙන බව පෙනී යයි. නමුත් එහිදී එය එතරම් බරපතළ ගැටලුවක් බවට තවමත් පත්ව නැත්තේ කළමනාකරණය සම්බන්ධ පශ්චාත් උපාධි සුදුසුකම ලබා ගන්නට එන අයගෙන් අති බහුතරයක් දැනටමත් ප්‍රායෝගිකව කළමනාකරණ ක්ෂේත්‍රයේ රැකියාවන් කරන අය වීම නිසාය. ඒ නිසා ඔවුහු විශාල අත්දැකීම් සමුදායක් තම වෘත්තිය ඇසුරෙන් ලබන අතර පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවන්නේ එම අත්දැකීම් විධිමත්ව පෙළගස්වා ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුම හිමිවීමත්, එමෙන්ම එම ක්ෂේත්‍රයෙහි නව දැනුම, නව සංකල්ප සහ නව ප්‍රවණතා පිළිබඳ න්‍යායාත්මක දැනුමක් ලබා ගැනීමට හැකිවීමත්ය. ඔවුහු වෘත්තියෙන් කළමනාකරුවන්ම බැවින් පශ්චාත් උපාධි ශිෂ්‍යයකු තුළ තිබිය යුතු උනන්දුව ඔවුන් තුළ දක්නට ලැබේ. ඒ නිසා එහි තවමත් බරපතළ ගැටලුවක් දක්නට නැත.

විද්‍යා විෂයන් සම්බන්ධයෙන් ගත් කල ඒවාට තවමත් අපේ රටෙහි ගමන් කළ හැක්කේ එක්තරා දුරකට පමණකි. ඊට වඩා එහාට ගමන් කිරීමේ හැකියාවක් නැත්තේ ඊට අවශ්‍ය ආර්ථික සංවර්ධනය තවමත් අප අත්පත් කරගෙන නොමැති බැවිනි. ඒ අනුව ඒ ක්ෂේත්‍රයෙහි තවමත් ඇත්තේ තරම දැනගෙන යා යුතු ගමනකි.

මෙබඳු අවධියක අප කළ යුත්තේ පශ්චාත් උපාධි තොග ගණනින් දීමට පටන් ගෙන ඒ සංඛ්‍යා ලේඛන හුවා දක්වමින් අප ඒ අංශයෙන් ද දියුණු වී ඇති බවට පුරසාරම් කීම නොවේ. අනාගතයේ සුදුසු කාලයේදී සුදුසු පරිදි වර්ධනය වනු පිණිස ඒ ක්ෂේත්‍රය සඳහා නිසි පදනමක් දමා ගැනීමයි. මේ සඳහා අවශ්‍ය වන්නේ ප්‍රමාණය නොව ගුණයයි. දැන් අපි ඒ බව නොසලකමින් සංඛ්‍යාත්මක ප්‍රාතිහාර්යයන් පාන්නට ගියහොත් සිදුවන්නේ එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස බිහිවන අඩු ගුණාත්මක මට්ටම පසුව සම්ප්‍රදායක් බවට පත්වීමයි. එවිට සුදුසු කාලයේදීවත් අපට අවශ්‍ය ගුණාත්මක මට්ටම ළඟා කර ගත නොහැකි වන අතර එහෙයින් ප්‍රමාණය ද ඵල රහිත වනු ඇත.

නව පාඨමාලා හඳුන්වා දීම

උපාධිධාරීන්ට රැකියා හිඟ බව පෙනුණු වහාම ඉදිරිපත් වන ප්‍රචලිත ප්‍රතිකර්මය වන්නේ පාඨමාලා සංවර්ධනයයි. එහෙත් එය නිශ්ඵලය. මේ සමගම බැඳුණු තවත් යෝජනාවක් වන්නේ ඉංග්‍රීසි සහ තොරතුරු තාක්ෂණය වැනි දේ උපාධිධාරීන්ට ඉගැන්විය යුතුය යන්නයි. පාඨමාලා කලින් කලට සංවර්ධනය විය යුතුමය. ඉංග්‍රීසි හා තොරතුරු තාක්ෂණය ආදිය ද ඉගැන්විය යුතුය. නමුත් ඊට වඩා උපාධිධාරියාටත්, රටටත් වැදගත් වන්නේ නව ක්ෂේත්‍ර හා සම්බන්ධ වන අලුත් පාඨමාලා හඳුන්වා දීමයි. එසේ හඳුන්වා දුන් නව පාඨමාලාවකට නිදසුනකි සම සෞඛ්‍ය පාඨමාලාව. රටේ අවශ්‍යතාවන් සමග සම්බන්ධ වන, රටට ප්‍රයෝජනවත් වන ක්ෂේත්‍ර සඳහා එසේ තව තවත් නව පාඨමාලා හඳුන්වා දිය යුතුය. ඒ වෙනුවට දැන් කරන්නට යන්නේ ශාස්ත්‍රීය ස්වභාවයක් ගන්නා විෂයන්ට ඉංග්‍රීසි, තොරතුරු තාක්ෂණය හා කළමනාකරණ මූලධර්ම ආදිය එල්ලා ඒවා වෙළඳපොළට ගළපන්නට තැත් කිරීමයි. දේශපාලන විද්‍යාව උපාධිධාරීන් මෙතරම් ප්‍රමාණයක් රටට අවශ්‍ය නැතිනම් කළ යුත්තේ ඒ ප්‍රමාණය අඩු කිරීමයි. එසේ නැතිව දේශපාලන විද්‍යා ලේබලය යටතේ කළමනාකරණ උපාධිධාරීන් බිහිකිරීම නොවේ. එයින් සිදුවන්නේ දේශපාලන විද්‍යාවත් බැරි කළමනාකරණයත් බැරි කෙනෙකු අවසානයේදී බිහිවීම පමණකි. සම්භාව්‍ය ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රයන් රටකට අත්‍යවශ්‍යය. එහෙයින් අඩු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සඳහා ඒවා ශාස්ත්‍රීය ස්වරූපයෙන්ම දිගටම පවත්වාගෙන යා යුතුය. ඒවා අනවශ්‍ය පරිදි වෙළඳපොළට ගලප්පන්නට යා යුතු නැත. වෙළඳපොළට අවශ්‍ය රැකියා බිහි කළ යුත්තේ ඊට පරිබාහිරවයි. ඒ අනුව විශ්වවිද්‍යාල වඩ වඩාත් නම්‍යශීලී වෙමින් ද, සුපරීක්ෂාකාරී වෙමින් ද නව ක්ෂේත්‍ර සඳහා උසස් අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය නම් ඒවාට අවශ්‍ය පාඨමාලා උපාධි ලෙස නැතිනම් ඩිප්ලෝමා ලෙස ආරම්භ කළ යුතු වේ.

* * * *

අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ගැටලු පිළිබඳව පසුගිය කාලයෙහි පුවත්පත්වලට ලියූ ලිපි දෙකකින් කලා බාහිර උපාධිය අහෝසි කොට අවශ්‍ය නම් එය අර්ධකාලීන අභ්‍යන්තර උපාධියක් ලෙස පවත්වාගෙන යා යුතු යැයි යෝජනා කළෙමි. එහෙත් දැන් එවැන්නක් අවශ්‍ය යැයි නොසිතමි. කලා උපාධිධාරීන්ගේ සංඛ්‍යාව මේ පොතෙහි යෝජනා කර ඇති පරිද්දෙන් දෙදහසක් දක්වා අඩු කළ ද එය ද අනවශ්‍ය තරම් වැඩි සංඛ්‍යාවකි. ඒ නිසා වෙනත් ක්‍රම මගින් ද තවදුරටත් කලා උපාධිධාරීන් ගොඩ ගැසීමෙහි තේරුමක් නැත. එම යෝජනාව පිළිබඳව පහත පුවත්පත් ලිපි දෙකෙන් අවශ්‍ය නම් දැන ගත හැකිය.

- 'බාහිර උපාධිය වෙනුවට අර්ධකාලීන උපාධියක්' - දිවයින ඉරිදා සංග්‍රහය - 2010 ජූනි 20, පිට 29.
- Changing the External Degree System – The Island, July 5, 2010, (Midweek Review – Pg I)

  (www.island.lk/index.php?page-cat=article-details&page=article–details&code-title=1493)

අරමුදල් හිඟයට විසඳුම් මොනවාද?

උසස් අධ්‍යාපනය ද නොමිලේ ලබා දෙන රටවල් ලෝකයේ ඇත්තේ ඉතාමත්ම ස්වල්ප ගණනකි. එහෙයින් මෑතක් වන තුරුම අඩු ආදායම් ලබන රටක් ලෙස පැවති අපේ රටට එබඳු දෙයක් පවත්වාගෙන යාමට හැකිවීම විස්මයජනක දෙයක් මෙන්ම සතුටට ද කරුණකි. එහෙත් දැන් උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයාම විශ්වාස කරන්නේ එය ආඩම්බරයට හේතුවක් නොව රටට බරක් කියාය. නොමිලේ දෙන ඕනෑම දෙයක් රටට යම් බරක් බව සාමාන්‍ය සත්‍යයකි. එහෙත් එහෙයින්ම එවැන්නක් යුක්ති සහගත නොවේ යැයි කිව නොහැකිය. කෙසේ වෙතත් උසස් අධ්‍යාපනයට යන වියදම බෙහෙවින්ම උලුප්පා දක්වෙන බැවින් එය සැහැල්ලු කර ගැනීමේ මාවත් පෙන්වා දීම අපේ යුතුකමකි. නමුත් අප අධ්‍යාපනයට වැය කරන්නේ දළ දේශීය ආදායමෙන් ඉතාමත්ම අඩු ප්‍රතිශතයක් බව මෙහිදී මතක් කළ යුතුමය.

එහෙයින් දැන් සිදුවෙමින් ඇත්තේ රජය එක සිතින් ඒ බරට කර ගැසීම නොව එය පැත්තකින් තබා අහක බලාගෙන සිටිනවා වැනි දෙයකි. අරමුදල් සම්පාදනය සඳහා විවිධ ක්‍රම ගවේෂණය කරනු ලැබිය යුතුමය. එහෙත් ඒ සමගම අධ්‍යාපනයට කරන වියදම ද වැඩි විය යුතුමය. ඇත්තෙන්ම අප විසින් අරමුදල් සම්පාදනය කර ගැනීම සඳහා යම් යම් ක්‍රම පෙන්වා දිය යුතු වන්නේ දැනට රජය දරන ශුද්ධ වියදමත් අඩු කොට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීමෙන් සහමුලින්ම ඉවත්වීම සඳහා මාර්ගය පාදා දීමට නොව අධ්‍යාපනයට වැඩි වැඩියෙන් සම්පත් යොදවා ගනිමින් එය පෝෂණය කිරීමටය.

අරමුදල් උපදවා ගැනීමට ඇති හොඳම ක්‍රමය වන්නේ පෙර සඳහන් කොට ඇති පරිදි ඉඩ වැඩි කොට එය ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍යයන්ට ලබාදීමයි. උසස් පෙළ විභාගයේදී දැකිය හැකි තරගයත්, එමෙන්ම සරසවි වරම් අහිමි වූ විට ඇතිවන අපේක්ෂා භංගත්වයත් සලකන විට රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලයකටම සාධාරණ ගාස්තු යටතේ ඇතුළත් වීමට ලැබෙන අවස්ථාවක් දේශීය සිසුන් විසින් ප්‍රතික්ෂේප කරතැයි සිතිය නොහැකිය. 2008 වර්ෂය සඳහා එක් ශිෂ්‍යයකු සඳහා වූ පුනරාවර්තන වියදමෙහි සාමාන්‍යය රුපියල් 152,097 ක් බැවින් වාර්ෂික පාඨමාලා ගාස්තුවෙහි සාමාන්‍යය රුපියල් ලක්ෂ දෙකක් ලෙස සලකා අපට යම් ගණනය කිරීමක් කළ හැකිය. ඒ අනුව දැනට විශ්වවිද්‍යාලයට බඳවා ගන්නා ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 10% කින් පමණක් වැඩි කළහොත් එවිට එක් වසර කණ්ඩායමක් සඳහා ශිෂ්‍යයන් 2,300 ක් පමණ ගාස්තු ගෙවන පදනම යටතේ බඳවා ගත හැකිය. සෑම විටකම සාමාන්‍යයෙන් වර්ෂ හතරක ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් විශ්වවිද්‍යාලයෙහි සිටින බැවින් එවිට වාර්ෂිකව ඉපැයිය හැකි ආදායම රුපියල් මිලියන 1840 ක් වේ.

එක් වර්ෂයක ගාස්තු ගෙවන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 2,300
වර්ෂයක් සඳහා පාඨමාලා ගාස්තු සාමාන්‍යය රු. 200,000
එක් වර්ෂ කණ්ඩායමකින් ලැබෙන ආදායම රු.මිලියන 460
වර්ෂ කණ්ඩායම් හතරෙන්ම ලැබෙන වාර්ෂික ආදායම රු. මිලියන 1840

මෙය ප්‍රමාණවත් ආදායමක් බව අවබෝධ වන්නේ දැනට උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා කෙරෙන වියදම පිළිබඳව සලකා බැලීමේදීය. 2008 වර්ෂය සඳහා වූ සංඛ්‍යාලේඛන පහත පරිදිය.

විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා වූ වියදම (2008)[1]

පුනරාවර්තන	රුපියල් මිලියන	10,592
ප්‍රාග්ධන	රුපියල් මිලියන	3,233
සමස්ත	රුපියල් මිලියන	13,825

එමෙන්ම විශ්වවිද්‍යාල සඳහා ලැබෙන අරමුදල්වලින් 90.76% ක්ම රාජ්‍ය ප්‍රදානයන්ය. වෙනත් සියලු මූලාශ්‍ර (විශ්වවිද්‍යාලයේ ඉපයීම් වැනි) වලින් ලැබෙන්නේ 9.24% ක් පමණකි.[2] එනම් 2008 වර්ෂය සඳහා රුපියල් මිලියන 1335 ක් පමණකි. ඒ අනුව එසේ වෙනත් මූලාශ්‍රවලින් දැනට ලැබෙන සම්පූර්ණ ආදායමට වඩා මේ යෝජිත ක්‍රමයෙන් (10% ක් ක්‍රියාත්මක කළ විට පවා) ලැබෙන ආදායම වැඩිය. එමෙන්ම එය දැනට කරන ප්‍රාග්ධන වියදමෙන් 56.91% ක් තරම් විශාලය. එමෙන්ම පුනරාවර්තන වියදමෙන් 17.37% කි. ඒ අනුව දැනට විශ්වවිද්‍යාලවල පවත්නා ඉඩ ප්‍රමාණය 10% කින් පමණක් වැඩි කළ ද එමගින් විශාල ආදායමක් ඉපයිය හැකි බව පැහැදිලි වේ. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිහිටුවීමෙන් කිසිදු විටෙක මෙවන් ලාභයක් අපේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයට ලැබිය නොහැකිය. ඒ අනුව අපේ රටට අවශ්‍ය උපාධිධාරී සංඛ්‍යාව දළ වශයෙන් ගණනය කර ඒ ප්‍රමාණයත් එමෙන්ම විදේශ ශිෂ්‍යයන් බඳවා ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය ප්‍රමාණයත් යන දෙකෙහිම එකතුව දක්වා අපේ විශ්වවිද්‍යාලවල ඉඩ වැඩි කොට ඒ ප්‍රමාණය ආදායම් උපදවන මාර්ගයක් කර ගැනීම කඩිනමින් කළ හැකිය.

එසේ ලැබෙන මුදල් විශ්වවිද්‍යාලයේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය සඳහා යෙදවිය හැකිය. මේ සමගම කිවයුත්තේ මෙසේ ඉඩ වැඩි කිරීම ඉතා දුෂ්කර දෙයක් නොවන්නේය යන්නයි. මෙවැනි වැඩපිළිවෙළක් නැතිවත් 2000 වර්ෂයේදී 11,805 ක් වූ වාර්ෂිකව විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් කරගත් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 2009 වර්ෂය වන විට (වසර 9 ක් ඇතුළත) 20,846 ක් දක්වා එනම් 76.59% කින් වැඩි වී ඇත. වාර්ෂිකව සිදු වූ වැඩිවීම තේරුම් ගැනීම සඳහා පහත දත්ත වැදගත් වේ.

---

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 104
2. Ibid, p 105

විශ්වවිද්‍යාලයට ඇතුළත් කර ගත් ප්‍රමාණය[1]

වර්ෂය	2004	2005	2006	2007	2008	2009
සංඛ්‍යාව	13,396	14,520	16,598	17,196	20,069	20,846

මෙයින් පෙනී යන්නේ මෑතකාලීනව බොහෝ වර්ෂවල එම සංඛ්‍යාව වාර්ෂිකව 10% කට ආසන්නව හෝ ඊට වැඩියෙන් වර්ධනය වී ඇති බවයි. ඒ නිසා යෝජිත වැඩපිළිවෙළ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ඉඩ වැඩි කර ගැනීම මහා අපහසුවක් වන්නේ නැත. අපට මෙම සංඛ්‍යාව 17% කින් වැඩි කළ හැකිනම් එවිට දැනට වාර්ෂිකව කෙරෙන ප්‍රාග්ධන වියදමට සමානම මුදලක් උපයා ගැනීමට හැකි වේ. ඒ අනුව අරමුදල් සම්පාදනය සම්බන්ධයෙන් මෙය ඉතා ඵලදායී ක්‍රමයක් බව කිව හැකිය.

මහපොල හා ශිෂ්‍යාධාර ආපසු ගෙවන ක්‍රමයක් ඇරඹීම

නිදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් ඵල ප්‍රයෝජන ලබා ගත් අයගෙන් ඔවුන් සඳහා කරන ලද වියදම කොටස් වශයෙන් අය කරගන්නා ක්‍රමයක් ඇති කිරීම සුදුසු යැයි වික්ටර් අයිවන් වරෙක යෝජනා කොට තිබිණ. ඔහු ප්‍රකාශ කරන්නේ පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබූවන් ද එය ආපසු ගෙවිය යුතු බවකි. මෙය සංකල්පයක් වශයෙන් ගත් කල යහපත් දෙයකි. එහෙත් පාසල් අධ්‍යාපනයට දරන ලද වියදම ද ආපසු අය කරගන්නා ක්‍රමයක් යථාර්ථවාදී නොවන්නේ සමාජයේ අති බහුතරයක් දෙනා මූලික පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන බැවිනි. ඒ අනුව එසේ ආපසු ගෙවන ක්‍රමයක් ඇති කළහොත් සමාජයේ සියලුම දෙනාට පාහේ එය ගෙවන්නට සිදුවනු ඇත.

එනිසා එය අමුතුවෙන් එක එක්කෙනාගෙන් වෙන වෙනම අය කර ගැනීමට උත්සාහ කිරීම නිශ්ඵල දෙයකි. එනම් රජයේ බදු ආදායමට පොදුවේ දක්වන දායකත්වය ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත්ය. අප ලබාගත් අධ්‍යාපනයට යැයි කියා විශේෂයෙන් යම් මුදලක් ගෙවන්නට සිදුවුවද එවිට එය සමාජයේ සෑම කෙනෙකුටම ගෙවන්නට සිදුවන බැවින් එයත් දැන් අප ගෙවන භාණ්ඩ හා සේවා මත වන බදුත් අතර වෙනසක් නැත. ඒ අනුව සමස්තයම ප්‍රතිලාභ ලබාගන්නා දෙයකට ආපසු ගෙවීම යනුම බදු ගෙවීමකි.

---

1. ***Sri Lanka University Statistics 2009***, p 3.

ඇත්තෙන්ම මේ සංකල්පය ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය නම් ඒ සඳහා සුදුසුම තැන විශ්වවිද්‍යාලයයි. පාසල් අධ්‍යාපනයට වෙනස්ව විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලබන්නේ යම් වයස් කාණ්ඩයකින් සුළු පිරිසකි. ඇත්තෙන්ම කිසිදු දිනක විශ්වවිද්‍යාලයක් දැක නැති අහිංසක ගැමියකු ද ඒ වෙනුවෙන් ගෙවයි. ඒ අනුව එවැන්නක් ආපසු ගෙවීමේ සදාචාරාත්මක වගකීමක් ද තිබෙන අතර එමෙන්ම එය සුළු පිරිසක් පමණක් ලබන බැවින් විශේෂිතව ගෙවීම ද සුදුසුය. කෙසේ වෙතත් එහිදී පවා වඩා සුදුසු යැයි සිතෙන්නේ මහපොල හා ශිෂ්‍යාධාර මුදල් ආපසු ගෙවීමයි. විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය යනු යමෙකුගේ දක්ෂතාව මත සමාජයෙන් ලබා දෙන තිළිණයකැයි කිව හැකිය. ඒ නිසා එය ආපසු ගෙවීමට පෙර අප කළ යුත්තේ ඊට අමතර, අතිරේක දෙයක් ලෙස අපට ලැබුණු මහපොල හා ශිෂ්‍යාධාරය යළි ගෙවීමයි. ඒ අනුව යමෙකු ආදායම් ලබන්නට පටන් ගත් විට එකිනෙකාගේ ආදායම අනුව වෙනස් වන වාරික ක්‍රමයක් මත මහපොල ශිෂ්‍යත්වය හරහා තමන් ලද මුදල ආපහු ගෙවීම කළ යුතු වන ලෙස නීති සකස් කිරීම සුදුසුය.

මෙය ඇත්තෙන්ම සිදුවිය යුත්තේ නීතියකින් බල කෙරී කෙරෙනවාටත් වඩා යම් ස්වේච්ඡාත්මක පදනමකිනි. එහි තේරුම කිසිදු නීතිමය බලකිරීමකින් තොරව හුදු ස්වේච්ඡාවෙන්ම මෙය ඉටු කරගත හැකිය යන්න නොවේ. නීතියක් තිබුණද එය නිසි පරිදි ඉටු කිරීම සාරධර්මයක් බවට පත්වනු පිණිස යම් සමාජ ව්‍යාපාරයක් අවශ්‍යය. අප බොහෝ දෙනෙක් අප උගත් පාසල දෙස කෘතඥතා පූර්වකව බලන්නෙමු. ආදී ශිෂ්‍යයන් ලෙස මුදලින් ද වෙනත් මාර්ගවලින් ද ඊට ආධාර උපකාර කරන්නෙමු. නමුත් එවන් ක්‍රමයක් විශ්වවිද්‍යාල සම්බන්ධයෙන් දක්නට නැත. එහෙයින් දැන්වත් එවැන්නක් ඇතිවිය යුතුමය.

මෙසේ ලැබෙන මුදල් උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා වන යම් පොදු අරමුදලකට බැර විය යුතුය. මෙම අරමුදල සඳහා තවත් එක් ක්‍රමයකින් මුදල් ලබා ගත යුතු වේ. එනම් යම් උපාධිධාරියකු රට හැර යන්නේ නම් එවිට ඔහුගේ උසස් අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් රජය දැරූ සම්පූර්ණ මුදලම ආපසු ගෙවන ක්‍රමයක් ඇති විය යුතුය. එවිට නම් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා සමාජය දැරූ වියදම ද අය කර ගත යුතු වන්නේ සමාජය විසින් ඔහුට දුන් 'තිළිණය' මෙරට සමාජ යහපතට යෙදවීමට ඔහුට අවස්ථාවක් නොලැබෙන බැවිනි.

විලාසිතාවන් වෙනුවට යථාර්ථය සහ කෘතවේදිත්වය...

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වගකීම පැවරෙන අමාත්‍යවරුන් සුලබව කරන එක් වරදක් තිබේ. එනම් හැකි ඉක්මණින් 'වැඩට බසින්නට' උත්සාහ කිරීමයි. එහෙත් වඩා වැදගත් වන්නේ අනවශ්‍ය හදිසියකින් යුතුව ප්‍රශ්න විසඳීමට උත්සාහ කිරීම නොව ඇත්ත ප්‍රශ්න මොනවාද යන්න නිවැරදිව හඳුනා ගැනීමට කටයුතු කිරීමයි. බ්‍රිතාන්‍ය උසස් අධ්‍යාපනයේ සමහර ගැටලු පිළිබඳ කරුණු සොයා බලන්නට ඩියරින් කොමිසම පත් කරනු ලැබුවේ එක් රජයක් විසින් වන අතර ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කටයුත්ත පැවරුණේ ඊළඟ රජයටයි. එහි තේරුම පළමු රජයේ අමාත්‍යවරයාගේ සමස්ත කාර්යයම වී තිබුණේ ප්‍රශ්න විසඳීම හෝ ''වැඩ'' කිරීම නොව ප්‍රශ්න හඳුනා ගැනීම බවයි. අපේ මෑත ඉතිහාසය පරීක්ෂා කරන විට පෙනී යන්නේ සම්පූර්ණයෙන්ම මීට ප්‍රතිවිරුද්ධ චිත්‍රයකි. අපේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරු සෑම කෙනෙක්ම වාගේ ඉතා 'කාර්යක්ෂමව' සහ 'කඩිනමින්' විවිධ ක්‍රියාමාර්ග සහ ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවට නංවා ඇති බව පැහැදිලිවම පෙනී යයි. අවාසනාවකට මෙන් වැරැද්ද ඇත්තේ ඒ ජවසම්පන්නභාවයෙහි සහ හදිස්සියෙහිමය.

අපේ ජාතික උරුමයක් සේ නොපැකිලව හඳුන්වා දිය හැකි ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය අනාගතය වෙත ශක්තිමත්ව රැගෙන යා හැකිවනු ඇත්තේ එබඳු කලබල ප්‍රතිසංස්කරණයන් වෙනුවට දූර්දර්ශී වැඩපිළිවෙළක් සම්පාදනය කර ගැනීමට මේ රට සමත් වුවහොත්

පමණකි. මේ පොත ලිවීමෙහි අරමුණ වන්නේම එබඳු කාර්යයක් සඳහා වන ජාතික මට්ටමේ සංවාදයක් ඇරඹීම සඳහා ආරාධනාවක් කිරීමයි.

අපේ රටේ අන් බොහෝ ක්ෂේත්‍ර සමඟ සංසන්දනය කොට බැලීමේදී අපේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය සහ සෞඛ්‍ය ක්‍රමය පවතින්නේ ආඩම්බර විය හැකි මට්ටමකය. එහෙත් විශේෂයෙන්ම අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි දුර්වලතා නොපවතින බවක් ඉන් කියැවෙන්නේ නැත. එබඳු සමහරක් ගැටලු ප්‍රචලිතය. තවත් සමහරක් තවමත් සමාජ අවධානයටවත් යොමුව නැත. නිදසුනක් ලෙසට අපේ පෙර පාසල් ක්‍රමය දැක්විය හැකිය. එය ක්‍රියාත්මක වන්නේ නිසි නියාමනයකින් තොරවය. එහි ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ හොඳ පෙර පාසල් ලෙස ප්‍රශංසාවට ලක්වන ඒවා පවා ඇත්තෙන්ම නම් පිළිගත් පෙර පාසල් ක්‍රමයට ඉතා පටහැනි ලෙස ක්‍රියාත්මක වීමයි. එනම් පෙර පාසල් වයසේ දරුවන්ට අකුරු ඉගැන්වීම ආදිය නොකළ යුතු බවත් ඔවුන්ව ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදවීම පෙර පාසලේදී සිදුවිය යුතු බවත් අධ්‍යාපන විශේෂඥයින් නිතර කියනු අපි අසා ඇත්තෙමු. එහෙත් දැන් අපේ දරුවන් සිංහල සහ ඉංග්‍රීසි හෝඩි දෙකම සම්පූර්ණයෙන්ම ඉගෙන ගන්නේත්, එමෙන්ම අකුරු තුන හතරේ වචන ලියන හැටි ඉගෙන ගන්නේත් මොන්ටිසෝරියේදීමයි. මේ ළදරුවන් හෝඩිය කියනු, ලියනු දැක දෙමව්පියන් සතුටු වුව ද ඇත්තෙන්ම එය ඒ දරුවන්ට හානිකරය. තරගය විසින් මේ මොන්ටිසෝරි අනවශ්‍ය තරම් වැඩියෙන් උගන්වන ඒවා බවට පත්ව ඇති අතර නිර්මාණශීලිත්වය සහ ප්‍රායෝගිකත්වය වෙනුවට ශිෂ්‍යයන් ගිරා පෝතකයන් පිරිසක් බවට පත්වීම සඳහා පදනම වැටෙන්නේ මොන්ටිසෝරියේදීම යැයි කිව හැකිය.

මෙයින් කරුණු කිහිපයක්ම කියවේ. ඉන් පළමුවැන්න සමාජ අවධානයට ලක් නොවූ විශාල ගැටලු අපේ ක්‍රමයෙහි පවතින බවයි. දෙවැන්න අපට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සමස්ත විමර්ශනයක් අවශ්‍ය යන්නයි. එනම් ශිෂ්‍යයා නිර්මාණශීලිත්වයෙන් අඩු බව අපට ප්‍රදර්ශනය වන්නේ සමහර විට උපාධි මට්ටමේදී වුවද එහි මුල් ඇත්තේ සමහර විට පෙර පාසල් ක්‍රමයෙහි විය හැකිය. තෙවනුව ගුණාත්මකභාවය යනු වැඩියෙන් ඉගැන්වීම ලෙස ස්ථාපිතව ඇති මතයෙහි ඇති හානිකරභාවයයි. මෙලෙස වැඩියෙන් ඉගැන්වීම දැන් ජාතික පුරුද්දක්

බවට පත්ව ඇත. එනම් දැන් අප සාමාන්‍ය පෙළට උගන්වන්නේ උසස් පෙළට සුදුසු දේවල්ය. එසේම විශ්වවිද්‍යාලයේදී ඉගැන්විය යුතු සමහර දේ උසස් පෙළදී ඉගැන්වේ. වයස ඉක්මවා කෙරෙන මෙබඳු ඉගැන්වීම්වල ප්‍රතිඵලය ධනාත්මක නොව ඉතා හානිකර එකකි. අප වහාම සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයම ආවරණය වන සංවාදයක් ඇරඹිය යුතු වන්නේ අධ්‍යාපනයෙහි ඇති මෙබඳු සමහර ගැටලු සමාජ අවධානයෙන් වසං වී පැවතිය ද ඒවායෙහි ප්‍රතිඵල ඉතා භයානක වන බැවිනි.

අනවශ්‍ය ප්‍රතිසංස්කරණයන්හි ප්‍රතිඵල පිළිබඳව ද මෙබඳුම උදාහරණයක් ඉදිරිපත් කළ හැකිය. උසස් පෙළ සඳහා විෂයයන් හතරක්ම පැවති ක්‍රමය වෙනස් කොට එය තුනක් බවට පත් කරනු ලැබුවේ බ්‍රිතාන්‍යයෙහි එසේ කළ බැවිනැයි ප්‍රචලිතය. උසස් පෙළ සඳහා වූ ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වයේ යම් අඩුවක් එරට විෂයයන් හතර ලෙස තිබුණු කාලයෙහිදී වර්ධනය වෙමින් පැවති අතර විෂයයන් තුන යෝජනා වූයේ සිසුන්ට ඇති අධ්‍යාපන බර සැහැල්ලු කිරීම මගින් වැඩි ආකර්ෂණයක් ඇති කිරීමටයි. එය සිදුවිය. එහෙත් එය අමු අමුවේම කොපිකර ශ්‍රී ලංකාවට හඳුන්වා දෙන්නට කිසිදු හේතුවක් තිබුණේ නැත. නමුත් එසේ කරනු ලැබිණ. ඉඳුරා කිව හැකි එක් ප්‍රතිඵලයක් තිබේ. එනම් මේ පියවර නිසා කලා ශිෂ්‍යයන් ආර්ථික විද්‍යාව කිරීම කැපී පෙනෙනසුලු ලෙසින් අත්හැරීමයි. පෙරදී සාමාන්‍යයෙන් ඕනෑම කලා ශිෂ්‍යයෙක් පාහේ ආර්ථික විද්‍යාව ද හැදෑරූ නමුත් දැන් එබන්දෙකු හමුවන්නේ ඉතා දුර්ලභවයි. මෙහි ප්‍රතිඵලය අන් කිසිවක් නොව අනාගතයේදී රටට ආර්ථික විද්‍යාඥයින් නැතිවී යාමයි. වාණිජ්‍ය සිසුන් ආර්ථික විද්‍යාව හැදෑරුව ද ඔවුන් කළමනාකරුවන් වනවා විනා ආර්ථික විද්‍යාඥයින් වන්නේ නැත. එය සිදුවන්නේ කලා ධාරාවෙනි. දැන් ඇණහිට ඇත්තේ එයයි. උසස් පෙළ සඳහා විෂයයන් තුන කිරීමෙන් අප ලබා ගත් දෙයක් නැති අතර ඇත්තේ අහිමිවීම් පමණකි. හුදු කොපි කිරීම් ලෙස සහ අනවශ්‍ය ලෙස හදිසියෙන් කරන ප්‍රතිසංස්කරණයන්හි අවසන් ප්‍රතිඵල මෙබඳුය.

මේ පොතෙහි අවධානය යොමුව ඇත්තේ උසස් අධ්‍යාපනයට පමණක් වුව ද අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සංවාදය සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයම ආවරණය වන ආකාරයේ එනම් මොන්ටිසෝරියේ සිට විශ්වවිද්‍යාලය

දක්වා විහිදුණු එකක් විය යුතුය. නිදසුනක් ලෙසට විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය ප්‍රමාණවත් නැතැයි විශාල සමාජ මතයක් ගොඩ නැගී තිබුණ ද එහි ඇත්ත හේතුව ප්‍රවේශයේ අප්‍රමාණවත්භාවයට වඩා ශිෂ්‍යයන් සඳහා වෘත්තීය පුහුණු වැනි වෙනත් විකල්පයක් නොමැති වීම බව පෙර ද සඳහන් කර ඇත. මාගේ අවබෝධයේ හැටියට නම් තීරණාත්මකම ප්‍රතිසංස්කරණය සිදුවිය යුත්තේ සාමාන්‍ය පෙළින් පසු එළඹෙන වසර කිහිපය කෙසේ සකස් විය යුතු ද යන්න අරභයාය. දැන් තිබෙන්නේ සාමාන්‍ය පෙළින් පසුව සියලුම ශිෂ්‍යයන්ව 'උසස් පෙළ' නමින් හැඳින්වෙන විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ විභාගයක් වෙත තල්ලු කර දැමීමේ ඒක රේඛීය ක්‍රමයකි. මෙය කොතෙක් උග්‍ර වී ඇත් ද යත් සියලුම දෙනා ඔහේ නිකමටවත් උසස් පෙළට වාඩිවිය යුතුයැයි ශිෂ්‍යයෝ පොදුවේ කල්පනා කරති. සිදුවිය යුත්තේ එය නොවේ. සාමාන්‍ය පෙළ යනු පුරවැසියෙක් ලෙස සෑම කෙනෙක්ම ලැබිය යුතු පොදු අධ්‍යාපනයේ නිමාව බව සමාජ සම්මතයක් බවට පත්විය යුතුය. තම අනාගත අපේක්ෂාවන්ට ගැළපෙන පරිදි විශේෂිත අධ්‍යාපනයන් වෙත එයින් පසු සිසුන් නිදහසේ යොමුවීම අවශ්‍යය. විධිමත්ව සැකසුණු අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණයක් අවශ්‍යම තැනක් වන්නේ එතැනයි. කාර්මික විද්‍යාල, විවිධ වෘත්තීය පුහුණු ආයතන, විශ්වවිද්‍යාල යන විවිධ විකල්පයන් ඒ අවස්ථාවේදී ශිෂ්‍යයන්ට විවෘතව පැවතිය යුතු අතර උසස් පෙළ කළ යුත්තේ එසේ එය අවශ්‍යම අය පමණකි. මෙය වඩා විධිමත් හා පිළිගැනීමක් සහිත එකක් වීමට නම් විවිධ කාර්මික සහ වෘත්තීය පුහුණු පාඨමාලා හැදෑරීම සඳහා යොමුවන සිසුනට ගෞරවාන්විත ඉදිරි දිවියක් සහතික වීම අවශ්‍යය. එනම් උදාහරණයක් ලෙසට කාර්මික පාඨමාලාවක් හදාරන ශිෂ්‍යයෙකුට යම් දිනෙක යම් යම් නිර්ණායකයන් සපුරාලීමෙන් පසුව ඉංජිනේරු පාඨමාලාවක් හැදෑරීමට අවකාශ තිබිය යුතුය. අනවශ්‍ය ලෙස විශ්වවිද්‍යාල සඳහා වූ මාරාන්තික තරගයකට නොවැද රටටත්, තමන්ටත් වැඩදායක ලෙස ජාතික සංවර්ධනයට බද්ධ වූ මාවත් වෙත තරුණයින්ව යොමු කළ හැක්කේ එසේ ය.

අධ්‍යාපනයට ප්‍රතිසංස්කරණයක් අවශ්‍යය. එහෙත් මේ පොතෙහි පෙන්වා දී ඇති පරිදිම පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු එබඳු සාධනීය පියවරක් නොව විලාසිතාවක් සේ මුල් බැස ගත් විනාශකාරී අදහසකි. මේ මොහොතේ ඛේදවාචකය නම් අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන්

කරන්නට දේ මහත් රාශියක් තිබිය දී නොකළ යුතුම දෙය මහත් අධිෂ්ඨානයෙන් යුතුව කිරීමට උසස් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයා ප්‍රමුඛ පිරිස කටයුතු කිරීමයි. ඉතාමත්ම නිශ්චිත ලෙස පැවසිය හැක්කේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල යනු ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ගැටලු පිළිබඳව විධිමත් අධ්‍යයනයකින් පසුව ඉදිරිපත් වූ විසඳුම් යෝජනාවක් නොව හුදෙක්ම පොදු ජන සිතුවිල්ලක් පමණක් බවයි. පෙරදී පෙන්වා දී ඇති පරිදිම පෞද්ගලීකරණය යනු කෝකටත් විසඳුමකැයි මේ කාලයේ මිනිස්සු සුලබව විශ්වාස කරති. මෙබඳු පොදුජන සිතුවිලි රටක ප්‍රතිපත්තීන් බවට පත්වේ නම් විශේෂඥයින්ගෙන් සහ ගැඹුරු අධ්‍යයනයන්ගෙන් ඵලක් නැත.

පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාවට මෙතරම් සමාජ අනුමැතියක් ලැබීමට අපේ සමාජය වසා පැතිර ඇති අන්ත අසුබවාදය හේතු වී ඇතැයි විශ්වාස කරමි. අපේ මිනිසුන්, විශේෂයෙන්ම අපේ මධ්‍යම පන්තිය, මේ රටේ කිසිම හොඳක් දකින්නේ නැත. අවාසනාවකට ලෝකයේ විශිෂ්ටතම මෙන්ම අද්විතීය ක්‍රමයන් ලෙස නොපැකිලව හඳුන්වා දිය හැකි අපේ නිදහස් අධ්‍යාපනය සහ නිදහස් සෞඛ්‍යය වැනි දායාදයන් ද අපේ මිනිසුන්ගෙන් ලබන්නේ ඒ නරක සැලකිල්ලමය. ඒ අනුව මේ 'නරක ක්‍රමයන්ට' කරන ඕනෑම වෙනසක් සුබදායක වේය වැනි සිතුවිල්ලක් මිනිසුන් තුළ ඇත. පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමය අප විසින් රැක ගත යුතු යැයි එක් මිත්‍ර සමාගමයකදී මා යෝජනා කළ විට එහි සිටි එක් අයෙක් සෝපාහාසයෙන් යුතු උස් හඬින් ප්‍රශ්න කර සිටියේ රැක ගන්න තරම් මෙහි ඇති හොඳේ මොකක්ද කියායි. ඊට කෙටි පිළිතුරක් නැත. යම් කරුණු දැක්වීමක් කරන්නට මා උත්සාහ කළ විට අනෙක් අයගෙන් ලද ප්‍රතිචාරයන්ගෙන් පෙනී ගියේ එහි සිටි අයගෙන් බහුතරයක් ද එම අදහසම දරන බවකි. දැඩිව එල්බ ගත් එබඳු විශ්වාසයන් උණුසුම් සභාවක් මැදදී තර්ක කිහිපයකින් වෙනස් කළ නොහැකිය. පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ යෝජනාවට අවශ්‍ය සරු පසුබිම සකසා දී ඇත්තේ දැඩිව ගත් මේ අසුබවාදය විසිනි.

එහෙත් සත්‍යය කුමක්ද? එතැන සිටි අයගෙන් බහුතරයක්ම අද ආත්මාභිමානයකින් යුතුව හිස කෙලින් කොටගෙන ජීවත් වන්නේත්, උස් හඬින් කතා කරන්නේත් අද ඔවුන්ගේ ගර්භාවට ලක්වන නිදහස් අධ්‍යාපනය විසින් ඔවුන්ව ඔවුන් ඉපදුණු සමාජ පන්තියෙන් ඉහළට

ඔසවා තබන ලද බැවින් බව මම ඉඳුරාම දනිමි. ඔවුනගේ පමණක් නොව, මගේත්, එමෙන්ම අද මේ ක්‍රමය ඉවත හෙලන්නට උත්සාහ කරන බලධාරීන්ගේත් සාර්ථක ජීවන ගමන වැටී ඇත්තේ නිසැකවම නිදහස් අධ්‍යාපනය නම් හිනිමඟ ඔස්සේය. එහෙත් අවාසනාවකට ඔවුනට ඒ පිළිබඳ කෘතවේදී හැඟීමක් නැත.

සමහරු තීරණ ගන්නේ තාර්කිකවයි. තවත් සමහරු හැඟීම් මත තීරණ ගනිති. එසේ හැඟීම් මත තීරණ ගන්නවුන් කෘතඥතාව නම් හැඟීම මත පිහිටා තීරණ ගැනීමට කටයුතු කරන්නේ නම් උසස් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ එම තීරණය අනිවාර්යයෙන්ම තාර්කික බව මත එළඹුනු තීරණය සමග සමපාත වනු ඇත. එහෙයින් තාර්කික වන්නට අකමැති නම් අඩුම තරමින් කෘතඥතාපූර්වකව හෝ අධ්‍යාපනය දෙස බලන්න යැයි අවසාන වශයෙන් ඉල්ලා සිටිමි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ, ලිපි සහ වෙබ් අඩවි

සිංහල

අයිවන්, වික්ටර් (2010), ''නිදහස් අධ්‍යාපනය සහ නොමිලේ බොරුව'', **රාවය**, 2010-07-11.

අයිවන්, වික්ටර් (2010), ''ඇත්ත ඔළුවෙන් හිටුවීම'', **රාවය**, 2010-07-25.

පෙරේරා, අමින්ද මෙත්සිල (2010) ''ජාතික ආර්ථික වර්ධනය සහ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල'', **ලක්බිම**, 2010-08-01

ප්‍රදීප්, අනුරුද්ධ (2003) **ග්‍රාමීය සමාජවාදයේ දේශපාලනය**, තරංගා ප්‍රකාශකයෝ, ඉඹුල්ගොඩ.

ප්‍රදීප්, අනුරුද්ධ (2010) ''එ.ජා.ප.යට ඇත්තේ උපන්ගෙයි රෝගයකි'', **රාවය**, 2010-05-09 සහ 16.

බණ්ඩා, එච්.එම්. නවරත්න (2010) ''පාසල් හා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය 20 වන සියවස තුළ සිරවී තිබීම තුළ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල සාර්ථක වේ ද?'', **රාවය**, 2010-10-31.

බණ්ඩා, එච්.එම්. නවරත්න (2010) ''21 ශතවර්ෂය 19 ශතවර්ෂය ලෙස දකින අනුරුද්ධ මහතාට'', **රාවය**, 2010-11-14.

බණ්ඩා, එච්.එම්. නවරත්න (2010) ''ඇරිස්ටෝටල්ලාට ඉගැන්වීමට යාම'', **රාවය**, 2010-11-28.

වර්ණකුලසූරිය, හෙන්රි (2010) ''රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල පෞද්ගලීකරණය ද?, පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රසාරණය ද?'', **ලක්බිම**, 2010-12-12.

වර්ණකුලසූරිය, හෙන්රි (2010) ''සටන්කාමීන් කළ යුත්තේ පෞද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල රජයේ අධීක්ෂණයට යටත් කර ගැනීමයි'', **ලක්බිම**, 2010-12-19.

වික්‍රමසිංහ, නිරා (2007), **විශ්වවිද්‍යාල අවකාශය හා අගයන් : රචනා තුනක්**, (පරිවර්තනය - කෞශල්‍ය කුමාරසිංහ) ජනවාර්ගික අධ්‍යයනය සඳහා වූ ජාත්‍යන්තර කේන්ද්‍රය, කොළඹ.

විජේවර්ධන, ඩබ්ලිව්. ඒ. (2009), **පොඩිහිටියන්ට ආර්ථික නුවණ** (පරි. අනිල් පෙරේරා), සංහිඳ මුද්‍රණ හා ප්‍රකාශන, නුගේගොඩ.

සමරනායක, ගාමිණී (2010) **ශ්‍රී ලංකා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනයේ ගැටලු හා අභියෝග පිළිබඳ සමස්ථාවලෝකනයක්**, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාව (2008), **ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රථම උසස් පාඨමාලා සඳහා ප්‍රවේශය 2007/2008**, කොළඹ.

ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව (1998), **නිදහස් ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික ප්‍රගතිය**, කොළඹ.

ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව (2006) **වාර්ෂික වාර්තාව 2006**, කොළඹ.

ඉංග්‍රීසි

Amarasekara, Hiran (2010) High failure rate in Sri Lankan GCE O Level examination, studentlanka.com/2010/05/05/high-failure-rate-in-Sri-Lanka-gce-o-level-examination (Accessed 2011-02-05)

Arunathilake, Nisha (2010) 'Revitalizing Sri Lanka's Tertiary Education : The Need to Involve the Private Sector', www.pslk.blogspot.com/2010/06/revitalizing-Sri-Lankas-tertrary.html (Accessed 2011-01-30)

Aturupane, Harsha (2004) 'Public investment in education : Conceptual foundations' Saman Kelegama (ed) Economic Policy in Sri Lanka, Vijitha Yapa Publications, Colombo.

Central Bank of Sri Lanka (2010) Sri Lanka Socio-Economic Data, Colombo.

David, Rood (2005), 'Merger spells end of Melborne Uni Private' http://www.theage.com.au/news/National/20m-later-Melbourne-Uni-shuts-its-private-arm/2005/06/08/1118123845353.html (Accessed 2011-04-20)

Fukuyama, Francis (1992) The End of History and the Last Man Penguin Books, New York.

Gamage, Ishara M (2010) Tertiary Plans: Sri Lanka in talks with foreign universities; free land, tax holidays on offer http://www.lankabusinessonline.com/fullstory.php?nid=418857813 (Accessed 2011- 02-09)

Silva, K M de (1997) Affirmative Action Policies:The Sri Lankan Experience, http://www.ices.lk/publications/esr/articles_jul97/Esr-kmdesilva.PDF (Accessed 2011-04-10)

Thorat, Sukhadeo (2006) 'Higher Education in India Emerging Issues Related to Access, Inclusiveness and Quality' http://www.ugc.ac.in/more/chairman_nehru_lecture.pdf (Accessed 2011-02-05)

University Grants Commission (2010) Sri Lanka University Statistics, 2009, Colombo.

- - - - (2010) 'Indian bill to allow foreign universities to operate' http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/8567737.stm (Accessed 2011-01- 05)

වෙබ් අඩවි

unstats.un.org
(එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය විසින් පවත්වාගෙන යන සංඛ්‍යා දත්ත වෙබ් අඩවිය)
data.un.org
(එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ දත්ත අඩංගු වෙබ් අඩවිය)
www.photius.com/rankings/healthranks.html
(ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධාන පවත්වාගෙන යන ලෝකයේ සෞඛ්‍ය ක්‍රම ශ්‍රේණිගත කිරීම සඳහා වූ වෙබ් අඩවිය.)
www.census.gov
(එක්සත් ජනපදයේ සංගණන කාර්යාංශ වෙබ් අඩවිය)
www.ugc.ac.lk
(ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිෂන් සභාවේ වෙබ් අඩවිය)
www.statistics.gov.lk
(ශ්‍රී ලංකාවේ ජන සංඛ්‍යාලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වෙබ් අඩවිය)
www.arwu.org
(Academic Ranking of World Universities හි වෙබ් අඩවිය)
www.topuniversities.com
(QS ශ්‍රේණිගත කිරීම්හි වෙබ් අඩවිය)

www.timeshighereducation.co.uk
(THE ශ්‍රේණිගත කිරීම්හි වෙබ් අඩවිය.)
www.university-canada-net
(කැනේඩියානු විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ තොරතුරු අඩංගු වෙබ් අඩවියකි.)
www.universityworldnews.com
(විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ තොරතුරු අඩංගු වෙබ් අඩවියකි.)
communitycolleges.imhigher.com
(ඇමරිකාවේ විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ තොරතුරු අඩංගු වෙබ් අඩවියකි)
www.lib.pdn.lk
(පේරාදෙණි විශ්වවිද්‍යාල පුස්තකාල වෙබ් අඩවිය)
www.lib.cmb.ac.lk
(කොළඹ විශ්වවිද්‍යාල පුස්තකාල වෙබ් අඩවිය)
www.saitm.edu.lk
(මාළඹේ වෛද්‍ය විද්‍යාලය ද ඇතුළත් SAITM ආයතනයේ වෙබ් අඩවිය)
www.localcollegeexplorer.com
(ඇමරිකාවේ විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳ තොරතුරු අඩංගු වෙබ් අඩවියකි.)
www.ric.lk
(කොළඹ රෝයල් ඉන්ස්ටිටියුට් ආයතනයේ වෙබ් අඩවිය)

පොදුවේ අධ්‍යාපනය වෙළඳපොළකරණය පිළිබඳවත්, විශේෂයෙන්ම පුද්ගලික විශ්වවිද්‍යාල පිළිබඳවත් තියුණු විවාදයක් ඇති වී ඇති මේ වකවානුවේ මේ කෘතිය නැවත පළ වීම අතිශයින් ම වැදගත්ය.

අධ්‍යාපනය වෙළඳපොළකරණය නොකළ යුත්තේ මන්ද යන්න පිළිබඳව මෙහි ඉදිරිපත් කෙරෙන පැහැදිලි කිරීම ඉහළම ආකාරයෙන් ඒත්තු යන සුළු එකකි. අධ්‍යාපනය වෙළඳපොළකරණයට පක්ෂව ඉදිරිපත් කෙරෙන නානාවිධ ව්‍යාජ තර්ක මෙහිදී විශිෂ්ට අන්දමින් බිඳ දැමෙන අතරම, ඒ තර්කවලට පදනම් වන කරුණුමය පදනම ද මේ මගින් ප්‍රශ්න කෙරෙයි. සැකෙවින් කියන්නේ නම් අධ්‍යාපනය හා වෙළඳපොළ බලවේග සම්බන්ධව ගොඩනංවා ඇති ජනප්‍රිය මිත්‍යා ප්‍රබන්ධය මේ මගින් සුනුවිසුනු කර දැමෙයි.

තවමත් මේ මිත්‍යා ප්‍රබන්ධය විවිධ ආකාරවලින් පුනරුච්ඡාරණය කරන පිරිස් මේ කෘතියේ ඉදිරිපත්වන කරුණු සහ තර්ක බැරෑරුම් ලෙස විමසා බැලීම ඉතාම හිතුවක්කාරී ලෙස මග හරී. මේ තත්වය තුළ මේ කෘතිය නැවත පළ කිරීම සහ එය පුළුල් පාඨක පිරිසක් අතට ගෙන යාම අතිශයින්ම කාලීන වේ.

ආචාර්ය නිර්මාල් රංජිත් දේවසිරි

ISBN 978-955-4088-00-9

සුනුරු
ප්‍රකාශන

රු.400/-