සාරධර්ම අධ්‍යාපනය

ඒ. එස්. බාලසූරිය

සාර ප්‍රකාශන

කර්තෘගේ වෙනත් කෘති...

අධ්‍යාපනය

* ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය - ළමා ක්‍රීඩා සංග්‍රහය
* ළමයින්ට සාමය ඉගැන්වීම T
* සිසු විනය හා පාසලේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනය
* Learning the Way of Peace
* Saw Peace Recap Peace
* ගැටුම් සමථකරණ ප්‍රවේශය T
* ගැටුම නිරාකරණයෙන් සාමය
* සාම අධ්‍යාපනය T
* පාසලෙහි නැටුම් කළමනාකරණය
* සාරධර්ම ඉගැන්වීමේ නව ක්‍රම
* සාම මග ඉගෙනුම
* සාමකාමී ජීවිතයකට සාම සිතුවිලි
* ගුණ නැණ වචන සිංහල
* ගැටුම් සමථකරණ ක්‍රියාවලිය T

ආධ්‍යාත්මික සංවර්ධනය

* පියුම තුළ මැණික
* වේද ගීත සම්භාවනා
* ආධ්‍යාත්මික ගමන් මග
* මේ ජීවත්වීමේ සතුට
* පූර්ණ ජීවනය
* නිසල විලේ කුමුදු යාය
* සමාපත්ති
* අසිරිමත් බුදු වත්
* පාතඤ්ජලීයෝග සූත්‍රය
* කබීර්මුනි ගැයූ අමෘත ගීත
* Beyond Sorrow
* ශුද්ධ ගෝත්‍රය
* දිය බිඳුව තුළ මහ සයුර
* විමුක්ති සිතේ ප්‍රීති උදාන
* ආත්ම පූරණය
* යම් දිනයක ඔබේ නෙත් විවර වේද....
* උපනිෂද් විමුක්තිය
* අධ්‍යාත්මික මනෝවිද්‍යාව

සමාජ විද්‍යාව

* ත්‍රස්තවාදයේ අභියෝගය

මනෝවිද්‍යාව

* හිංසනයට පත් කාන්තාවන්ට උපදේශනය වෙනත්
* සිනා දෙසියය
* බිඳුණු තටු (පරිවර්තනය)
* ජේ. ක්‍රිෂ්ණමූර්ති පවසන්නේ කුමක්ද? (පරිවර්තනය)
* ළමා මානසික සෞඛ්‍යය (පරිවර්තනය)
* ළමා මානසික සෞඛ්‍යය (පරිවර්තනය)
* ප්‍රීතිමත් පීඩනය (පරිවර්තනය)

චරිතාපදානය

ලොව්තුරු සිත සොයා , ඒ. එස්. බාලසූරියගේ ජීවන පුවත හා දැකුම - කර්තෘ පියසිරි මාතරගේ

(T) දෙමළ, (H) හින්දි (U) උර්දු යන භාෂාවලට (පරිවර්තනය) ග්‍රන්ථ ඉහත සලකුණුවලින් දැක්වේ.

Websites:

* www. asbalasooriya.org
* www. asbalasooriya.blogspot.com
* www. asbalasooriyaoneduction.bigspot.com
* www. asbalasooriyanewsleteer.blogspot.com

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය

ජ්‍යෙෂ්ඨ අධ්‍යාපනඥ

ඒ. එස්. බාලසූරිය

විද්‍යාපති (එඩිම්බරෝ)

ශාස්ත්‍රපති (ලංකා)

සාර ප්‍රකාශන

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය

© ඒ. එස්. බාලසූරිය

නව මුද්‍රණය 2019

ISBN : 978-955-584-649-3

පිටකවරය: ශාන්ති කරුණාරත්න

මුද්‍රණය : නෙරන්ජන් ග්‍රැෆික්ස්,
377, පරණ කොට්ටාව පාර,
කොට්ටාව, පන්නිපිටිය.

ප්‍රකාශනය හා බෙදාහැරීම
94/1, අතුරුගිරිය පාර,
කොට්ටාව.

Value Education

By

A. S. Balasuriya

Published by :
SARA Publication,
94/1 Athurugiriya Rd., Kottawa.
Sri Lanka.
T.P. & Fax - 0112842408

පෙරවදන

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පෙර නොවූ විරූ තරමේ උනන්දුවක් මෙරට හට ගෙන තිබෙන බවක් පෙනී යයි. වැඩිහිටි පරපුරේ මෙන්ම තරුණ හා ළමා පරපුරේ ද සදාචාරය පිරිහීම් පිළිබඳ නිරන්තරයෙන් චෝදනා එල්ලවෙමින් පවතී.

ගමේ නගරයේ මංමාවත්වල සිට පාසලේ පන්තිකාමරයේ සිට උත්තරීතර යයි කියනු ලබන පාර්ලිමේන්තු සභාගර්භය දක්වාත් සදාචාරමය බිඳ වැටීම් පිළිබඳ වාර්තා විය. කලකට පෙර නිකුත් වූ තරුණ කොමිෂන් සභා වාර්තාව ද අප සමාජයේ සාරධර්ම පිළිබඳ අර්බුදයක් පවත්නා බව පෙන්වා දෙයි. සැබැවින්ම මෙය අප රටට පමණක් ම සීමා වූ තත්ත්වයක් නොවේ. බටහිර දියුණු යැයි සම්මත රටවල මේ තත්ත්වය උදා වූයේ මීට වසර ගණනාවකට පෙරාතුවේදී ය. ශ්‍රී ලංකාව වැනි පෙරදිග සංස්කෘතික රටවල ද සාරධර්ම අර්බුදය දරුණු අතට පත්වෙමින් පවතී. මේ තත්ත්වය යටතේ බොහෝ රටවල වත්මන් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සැකසීමේ දී සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අවධාරණය වැඩිවීමේ නැඹුරුවක් දක්නට ලැබේ.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ පවා නොපැහැදිළිකම්, අනවබෝධය, ආගම් සමග පටලවා ගැනීම් ආදී වශයෙන් බොහෝ දුර්මත පැතිර පවත්නා බව නොරහසකි. එවැනි අවිනිශ්චිත වාතාවරණයක සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඒ. එස්. බාලසූරිය මහතා විසින් ලියා පළ කර ඇති මෙම කෘතිය සාරධර්ම අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද? යන්න පිළිබඳ න්‍යායාත්මක වශයෙන් මෙන්ම ව්‍යවහාරමය වශයෙන් ද විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයකින් යුතුව ඉදිරිපත් කර තිබෙනු කාට වුවද දැක ගත හැකිය. එසේම මෙම කෘතිය තත් විෂය පිළිබඳ සිංහල බසින් මෙතෙක් පළකරන ලැබ ඇති එකම ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථය වශයෙන් ද සැලකිය හැකිය. මෙමගින් කතුවරයා විමසුමට ලක් කරන්නේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද? හා ඒ සම්බන්ධයෙන් පළ වී ඇති විවිධ සිද්ධාන්ත හා මතිමතාන්තර කෙසේ භාවිතට ගත හැකි ද යන්නය. මේ ප්‍රවේශය ඉතා වැදගත්ය. මක්නිසද යත් බොහෝ විද්වතුන් හුවා දක්වනුයේ අදාළ සිද්ධාන්ත හෝ මතිමතාන්තර පමණක්

බැවිනි. එසේ වුවද බාලසූරිය මහතාගේ මෙම කෘතිය මගින් සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ මෙන්ම ඊට ආනුශංසික වූ සදාචාර අධ්‍යාපනය, ශිෂ්‍ය විනය හා ශික්ෂණය වැනි කරුණු පිළිබඳ අධ්‍යාපනික හා මනෝවිද්‍යාත්මක ක්ෂේත්‍රයේ මෙතෙක් පළ වී ඇති පියාජේ, මාස්ලෝ, කෝල්ස්බර්ග්, පැව්ලෝ ප්‍රෙයර්, සිග්මන් ප්‍රොයිඩ්, ජෝන් ඩිවි ආදීන්ගේ න්‍යායන් හා මතිමතාන්තර ශ්‍රී ලාංකික සමාජයට කෙසේ නම් අනුබද්ධ කළහැකිදැ යි නිදර්ශන රාශියක් ඇසුරින් කතුවරා විසින් අර්ථකථනය කරනු ලබයි. එම නිසා විභාගවලට විෂය හදාරනු ලබන විද්‍යාර්ථීන්ට පමණක් නොව, ඇත්ත වශයෙන් ම සාරධර්ම සුරැකීමට සැදී පැහැදී සිටින ගුරුවරුන්ට ද, අධ්‍යාපනඥයන්ට ද මෙමගින් ප්‍රායෝගික ප්‍රතිවේදයක් ලබාගත හැකිය

ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය

රෝලන්ඩ් අබේපාල

අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා අධ්‍යානාංශය,

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය

පටුන

1.	පිවිසුම	09
2.	සාරධර්ම සහ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය	18
3.	ආකල්ප වර්ධනය	21
4.	සාරධර්ම යනු මොනවාද?	35
5.	සාරධර්මවල ස්වභාවය	43
6.	විෂයමාලාව සඳහා සාරධර්ම තෝරා ගැනීම	53
7.	සදාචාර අධ්‍යාපනය සහ සාරධර්ම	63
8.	සදාචාරයෙහි හඬ - හෘදය සාක්ෂිය	71
9.	ළමයින් සදාචාරයෙන් වැඩෙන සැටි	75
10.	ළමයින් සදාචාරයෙන් වැඩෙන සැටි මනෝවිශ්ලේෂණ න්‍යාය	91
11.	සාරධර්ම අධ්‍යාපනය (සමාජ ඉගෙනුම්වාදී ප්‍රවේශය)	104
12.	විනය	111
13.	ජීවන දර්ශනය	125
14.	ආනුභූතිය ඉගෙනුම් ක්‍රමය	131
15.	වෙනත් ඉගෙනුම් ක්‍රම	150
16.	සාරධර්ම අධ්‍යාපනය සඳහා චිත්‍රනය යොදා ගැනීම	155
17.	සිසුන්ට තම අගයන් පැහැදිලි කර ගැනීමට මග පෙන්වීම	162
18.	සාරධර්ම ඉගෙනුම ඇගයීම	169

හැඳින්වීම

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ අවධානයක් හැම අතින්ම යොමු වී ඇති මෙකල එය වැඩි දියුණු කර ගැනීමට අවශ්‍ය න්‍යායික පදනම, චින්තනය හා භාවිතය ද හඳුන්වා දීමට මෙහිදී මම උත්සාහ කළෙමි.

මේ විෂය පිළිබඳ දැනට පවතින්නේ වික්ෂිප්ත චින්තනයකි. මේ සම්බන්ධ විසිරී පවත්නා චින්තාවන් එක්තැන් කර, එකම ආකෘතියක් යටතේ ඉදිරිපත් කිරීමට මෙහිදී ක්‍රියා කළෙමි. එහෙත් මෙය ආරම්භක ප්‍රයත්නයක් පමණි. මෙයින් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට උනන්දුව දක්වන, අධ්‍යාපන පර්යේෂකයන්ට, විෂය මාලා සම්පාදකයන්ට, උපාධි, පශ්චාත් උපාධි අපේක්ෂයන්ට හා ගුරුවරුන්ට යම් මාර්ගොපදේශයක් ලැබෙතොත් එය අපේ සතුටයි.

තුන්වන සංස්කරණයේ දී අලුතින් කාලෝචිත වූ කරුණු ඉදිරිපත් කරමින් මෙහි පෙළ සංවර්ධනය කළෙමි. මෙයට පෙරවදන ලියූ කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ මහචාර්ය රෝලන්ඩ් අබේපාල මහතාට ද මෙහි මුද්‍රණය හා ප්‍රකාශනය භාරගත් කොට්ටාවේ සාර ප්‍රකාශකයන්ට ද මගේ ස්තූතිය පිරිනමමි.

ඒ. එස්. බාලසූරිය

1674/1 C - 2 වන පටුමග
කොට්ටාව
පන්නිපිටිය
දු.අ. 071-4269316

1

පිවිසුම

මෑතක සිට බොහෝ රටවල සම්පාදනය වන අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශන දෙස බලන කල පෙනෙන්නට තිබෙන නව නැඹුරුවක් නම්, සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අවශ්‍යතාව කෙරෙහි දක්වා ඇති අවධාරණයයි. පෙර ඒවායේ අවධාරණය වූයේ විෂය දැනුම හා තාක්ෂණය ආදී අංශයි. මෙලෙස සාරධර්ම අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අලුතින් වැඩි අවධානයක් යොමුව ඇත්තේ කුමක් නිසා ද?

මෙයට පිළිතුරක් දීමේ දී අධ්‍යාපන ඉතිහාසය දෙස සැකෙවින් බැලීමට සිදුවේ. අතීතයෙහි පෙර අපර දෙදිගම පැවති අධ්‍යාපනය මුළුමනින්ම ගොඩනැඟී තිබුණේ සාරධර්ම හා සදාචාර පදනමක් මතය. එහෙත් කාර්මික විප්ලවයත් සමග බටහිර ලෝකයෙහි ඇති වූ ප්‍රබල භෞතිකවාදී චින්තන සම්ප්‍රදාය විසින් මනුෂ්‍ය ජීවිතය දැඩි ලෙස ලෝකායාතවාදයට හෙවත් ලෞකිකකරණයට නැඹුරු කරන ලදී. මේ සම්ප්‍රදායෙහි බොහෝ දාර්ශනිකයෝ හා විද්‍යාඥයෝ මිනිසා හුදු යන්ත්‍රයක් ලෙස සලකා මිනිස් ස්වභාවය අවබෝධ කර ගැනීමට යත්න දැරූහ.

මේ පිළිබඳ සවිස්තරව විමසා බැලීමට අපට මෙහිදී අවකාශ නොමැත. මේ භෞතිකවාදී චින්තනයේ ස්වභාවය හඳුනා ගැනීමට උපකාර වන එක් නිදර්ශනයක් පමණක් මෙහි ගෙන හැර දැක්වීමට අදහස් කරමු. ඒ මනෝවිද්‍යාවේ චර්යාවාදයේ පියා ලෙස සලකනු ලබන ජේ.බී. වොට්සන්ගේ චින්තනයයි. මනුෂ්‍යයාට සිතක් තිබේයැයි කීම විද්‍යානුකූල නොවන බව ඔහු කීය. මනුෂ්‍යයාගේ සියලු චර්යා ප්‍රබෝධක - ප්‍රතික්‍රියා අනුව සිදුවන ජෛව ක්‍රියා වේ. මනුෂ්‍යයා පරිසර සාධකවලින් මෙහෙයවනු ලබන ජීවියෙකි. වොට්සන් මනුෂ්‍යයාගේ ආදරය, කරුණාව වැනි

ගුණාංග පිළිබඳ පැතිකඩක් කොහෙත්ම නොදුටුවේය. ඔහු විසින් බිළිඳුන් හදා වඩා ගැනීමට මව්වරුන්ට ලියන ලද උපදෙස් සංග්‍රහයෙන් (Psychological Care of Infant and Child 1928) ඒ බව මොනවට පෙනේ.

"දරුවන් සුරතල් කිරීම තමන් ලැජ්ජාවට පත්විය යුතු බොළඳ ක්‍රියාවකි"යි ඔහු මව්වරුන්ට කියයි. "මව්වරුන් තම දරුවන් තුරුළු කරගැනීම, සුරතල් කිරීම, සිඹීම, හඬන විට නැළවීම, ඔඩොක්කුව මත තබා ගැනීම යනාදී ආදරය දැක්වෙන සියලු ක්‍රියාවලින් වැළකිය යුතුය. ආදරය දැක්වීම ළඳරුවන්ට හානිකරය." මේ සියවස මුලදී උගත් විශේෂඥයන් මව්වරුන්ට උපදෙස් දුන්නේ වොට්සන්ගේ ඒ ඉගැන්වීම් අනුවයි. ඒවා කොතරම් සාවද්‍ය ද, නොමඟ යවන සුළු ද යන්න දැන් අපි පසක් ගෙන සිටිමු.

මනුෂ්‍යත්වයට ප්‍රතිවිරුද්ධව සංස්කෘතියක් ගොඩනැංවීමට දහනව වන සියවසේ අග භාගයේ දී හා විසිවන සියවසේ මුල් දශකවල දී බටහිර විද්‍යාඥයන් හා දාර්ශනිකයන් ගණනාවක් උත්සාහ කළහ. ඒවා දීර්ඝ වශයෙන් විස්තර කළ හැකි වුවද අපි එහි නිරත නොවෙමු. අප මෙහිදී පෙන්වා සිටින්නට තැත් කරන්නේ නවීන සමාජයෙහි සාරධර්ම පරිහානියට බටහිර සමාජයෙන් ලොවට දුන් ආර්ථික ක්‍රමය, චින්තන ක්‍රමය, ඇතුළු සමාජ අගයන් මූලික වශයෙන් හේතු වූ බවයි. මේ භෞතිකවාදී දර්ශනයේ අඩුපාඩු පසුකාලීන චින්තකයක් විසින් පෙන්වා දීමට යම් යම් උත්සාහ ගෙන ඇති නමුත් නවීන සමාජයේ ගමන් මඟ වෙනස් කිරීමට තරම් ඒවා ජනවිඥානයට තවම සංනිවේදනය වී ඇති බවක් නම් නොපෙනේ.

ගැටලුව

සාරධර්ම පෝෂණයක් නොලැබීමෙන් ළමා පරපුර පත් වන්නේ කවර තත්ත්වයකටදැයි දිගින් දිගට කරුණු දැක්වීම අවශ්‍ය නොවේ. කෙසේ වෙතත් එම තත්ත්වය තේරුම් ගැනීමට ඉඟියක් දෙන වාර්තා ගත එක් සිද්ධියක් පමණක් මෙහි දක්වමි. මා මෙය උපුටා දක්වන්නේ චාර්ල්ස් ඊ. සිල්බර්මන්ගේ Criminal Violence Criminal Justce යන ග්‍රන්ථයෙහි මනුෂ්‍ය ඝාතනයක් කළ වයස අවුරුදු දාහතරක පිරිමි ළමයකු සමඟ කරන ලද

සම්මුඛ සාකච්ඡාවක කොටසකිනි. ඒ ළමයා මුදල් පැහැර ගැනීමේ චේතනාවෙන් එක් රාත්‍රිය මහළු ස්ත්‍රියක වාසය කළ අසල්වැසි නිවසකට හොරෙන් ඇතුළු විය. එවිට ඒ ස්ත්‍රිය නින්දේ පසුවූවාය. ළමයා නිදා සිටි ස්ත්‍රියගේ ඇඟ පුරා පැට්රල් වත්කර ගිනි තබා ඇය ගින්නෙන් ඇවිලෙද්දී ගෙයි මුදල් සොයා, නැති බව දැන පිටතට පැන තම නිවසට පැමිණ කිසිත් නොදන්නකු ලෙස එළිවනතුරු නිදා ගත්තේය.

දින කීපයකට පසු එය දුටු අයකු කළ දැන්වීමක් අනුව පොලීසිය ඔහු අත් අඩංගුවට ගත්තේය. පහත දැක්වෙන්නේ පොලිස් නිලධාරියකු ඇසූ ප්‍රශ්නවලට ඔහු දුන් පිළිතුරුය.

"ප්‍රශ්නය : ඊට පසු (අපරාධයට පසු) ඔබට හොඳින් නින්ද ගියාද?

ළමයා : ඔව්.

ප්‍රශ්නය : පසුව දා උදෑසන ඔබට හැඟුනේ මොනවාද? ඒ ස්ත්‍රියට පැට්‍රල් වත්කොට ගිනි ගැසූ පසු ඔබේ සිත කැළඹුණාද? ඇය අඟුරු කොටයක් සේ පිළිස්සී යන්න ඇති.

ළමයා : නැහැ, එහෙම වුනේ නැහැ.

ප්‍රශ්නය : ඇය මුළුමනින්ම දැවී ගියේ නැහැ.

ළමයා : නැහැ. ඇය ඊට පසු සතියක් ජීවත්වෙලයි මැරුණේ.මට විශේෂ කැළඹිල්ලක් ඇති වුණේ නැහැ. මම වෙනදා වගේ හිටියා.

ප්‍රශ්නය : ඔබ දුක්වුණාද?

ළමයා : ඇත්තම කියනවා නම් මට කිසිම හැඟීමක් ඇති වුණේ නැහැ.

ප්‍රශ්නය : කිසිම හැඟීමක් ඇති වුනේ නැහැ.?

ළමයා : නැහැ. මම එය අමතක කරලයි හිටියේ. පොලීසිය ඇවිත් මා අල්ලා ගන්න තුරු"

මානුෂික ගුණ මැකී යෑම

මේසා දරුණු ක්‍රියාවක් කොටත්, ළමයෙකු "කිසිම හැඟීමක් නැතුව", "වෙනදා වගේ සිටීම" වැනි ලක්ෂණවලින් පෙන්නුම් කරන්නේ කෙබඳු සිතක් ද? ඇත්ත වශයෙන් එබඳු ලක්ෂණවලින් පෙන්නුම් කරන්නේ මනුෂ්‍යත්වය ගිලිහී ගිය මැකී ගිය සිතකැයි

කීම නිවැරදිය. අද පුවත්පත් ගෙන බලන විට කියවන්නට ලැබෙන බොහෝ අපරාධවලින් පළ වන්නේ ද එබඳු සිත්ය. මේ සංසිද්ධිය අමානුෂිකකරණය (dehumanization) යනුවෙන් දැන් මනෝවිද්‍යාඥයන් විසින් හැඳින්වීමට පටන් ගෙන තිබේ. අමානුෂිකකරණයට ලක් වූ තැනැත්තකුගේ චර්යාවක දක්නට ලැබෙන මූලික ලක්ෂණ තුනක් ඔව්හු දක්වති.

1. කරුණාව, දයාව, අනුකම්පාව වැනි මානුෂික ගුණ මැකී ගිය සිතක් ක්‍රියාවෙන් පිළිබිඹු වීම.
2. අනෙක් මනුෂ්‍යයා හෝ මනුෂ්‍යයන් කෙරෙහි සංවේදීතාවයක්, සැලකිල්ලක් හෝ ගෞරවයක් නොමැති වීම.
3. අනෙක් මනුෂ්‍යයා හෝ මනුෂ්‍යයන් තම අභිලාෂය ඉටුර ගැනීමේ මාධ්‍යයක් හෝ භාණ්ඩක් ලෙස දැකීම සහ එසේ සැලකීම.

සාරධර්ම පරිහානියත් සමග සිදුවන තවත් සං සිද්ධියක් වන්නේ සමාජ දේහය රෝගාතුර වීමයි. මේ රෝගාතුර වීම, මිනිස් චර්යා නිශේධනාත්මක දිශාවලට යොමු කරවන වාතාවරණයක් උපදවයි. එය මැණිය හැකි දර්ශක වන්නේ වාර්ෂිකව සිදුවන මනුෂ්‍ය ඝාතන, සියදිවි නසා ගැනීම, ස්ත්‍රී දූෂණ, මංකොල්ලකෑම්, වෙනත් බරපතල අපරාධ, මත්ලෝලිත්වය ආදී අනුපාත මගින් සාදාගත හැක. නවීන සමාජය එන්ට එන්ටම රෝගී වන සැටි ප්‍රකට මනෝ විද්‍යාඥයකු වන එරික් ෆ්‍රොම් ද තම Sane Society නමැති ග්‍රන්ථයෙහි විස්තර කරයි. ඊට හේතුව ලෙස ඔහු දකින්නේ මනුෂ්‍ය ස්වභාවයට ප්‍රතිපාක්ෂිකව ගොඩනගනු ලබන දේශපාලන, ආර්ථික හා සමාජයීය ව්‍යුහයයි.

පරාරෝපණය

ඉහත දක්වන ලද සියදිවි නසාගැනීම් වැනි ක්‍රියා මූලික වශයෙන් උපදවන මානසික තත්ත්වය පරාරෝපණය යනුවෙන් එරික් ෆ්‍රොම් හඳුන්වා දෙයි. ඔහු එය විස්තර කරන්නේ තමාගේ ක්‍රියා තමාට අභිමිව ගොස් තමා පිටස්තර බලයක ග්‍රහණයට නතුවූ බවක් දක්වන හැඟීමක් වශයෙනි. 'එබඳු තැනැත්තෙකුට තව දුරටත් තමා ස්වාධීන වූ පුද්ගලයෙකු ලෙස නොහැඟෙයි. තමාගේ ක්‍රියාවල සැබෑ නිර්මාණකරු තමා ලෙස

නොහැඟෙයි. ඒ වෙනුවට තමාගේ ග්‍රහණයෙන් මිදී ගිය තම ක්‍රියා තමාව පාලනය කරන බවක් ඔහුට හැඟෙයි. ඒවාට අවනත වනු හැරෙන්නට තමාට වෙන කරන්නට දෙයක් නැත. මෙසේ පරාරෝපිත වූ පුද්ගලයා තමාගේ ස්වකීත්වයෙන් වෙන් වූවකු බැවින් මනුෂ්‍ය සම්බන්ධතාවලියෙන් ද ලෝකයෙන් ගිලිහුණු තැනැත්තෙකු ලෙස හඟියි.' වර්තමාන බොහෝ මිනිස් සමාජවල පරාරෝපණ එන්ට එන්ටම වර්ධනය වෙමින් පවතී. තමන්ට තමන් නැති වී ඇති බවක් මිනිස්සු වැඩි වශයෙන් හඟිති. එහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ ඔවුන් ගැඹුරු කලකිරීම දනවන හිස්බවක වේදනාවෙන් පෙළීමයි. දිනෙන් දින ජීවිතය ඒකාකාරීව ගමන් කරයි. ජීවිතය මතුපිටට සීමා වී ඇත. ජීවිත පරමාර්ථ ගවේෂණයෙහි උද්යෝගය ද සිඳී ගොසිනි. මතුපිටට සීමා වූ ජීවිතය ඇතුළතින කෙමෙන් දිරාපත් වෙමින් පවතී. කවර මට්ටමක සිට බැලුවක් දක්නට ලැබෙන්නේ ඉච්ඡාභංගත්වයේ මේ අසහනයයි.

මෙබඳු සිතක තමාට තමා නැති කළ, ජීවත්වීමේ අර්ථය හා තෘප්තිය අහිමි කළ සමාජය කෙරෙහි සියුම් ද්වේෂයක් ඇති වීම නොවැළැක්විය හැක්කකි. මේ හේතුවෙන් මනුෂ්‍ය සම්බන්ධතාව පළුදු වේ. එවිට තරුණයන් වැඩිහිටියන් දෙස බලන්නේ ද්වේෂයෙනි. සේවකයන් ස්වාමියා දෙස බලන්නේ ද්වේශයෙනි. මෙබඳු සමාජයක ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය වැනි ප්‍රබුද්ධ රාජ්‍ය ක්‍රමයක් සාර්ථක කර ගැනීම අමාරුය.

සාරධර්ම විරහිතතාව

සාරධර්ම මිනිස් හදවතෙන් මැකී යාමෙන් පහළ වන නිස්සාරතාව වර්තමාන පුද්ගල ජීවිතයෙහි මෙන්ම සමාජයෙහි ද ප්‍රබල අහිතකර තත්ත්වයක් උපදවමින් පවතින්නේය. 'අපේ කාලයේ ලොකුම ව්‍යාධිය සාරධර්ම විරහිතතාවෙන් බිහි වන නිස්සාරත්වයයි.' ප්‍රකට මනෝවිද්‍යාඥ ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ (1959) පවසයි. මේ නිස්සාරත්වය විවිධ ස්වරූප කෙරෙන් ප්‍රකට වන්නේය. නිරන්තර ව සිතේ පවත්නා දොම්නස් සහගත බව, අසහනය, දුශ්චරිත, නෂ්ටාවපේක්ෂාව, මත්ලෝලිත්වය, පරාජිත මානසික ස්වභාවය, වික්ෂිප්තතාව, පරමාදර්ශ විරහිතතාව හා ජීවිතයෙහි අගය කරමින් කැපවී ක්‍රියා කිරීමට දෙයක් නොමැති වීම එම නිස්සාරතාවේ ස්වරූපයයි. සාම්ප්‍රදායික සාරධර්ම අධ්‍යාපනය

යල්පිනූ දෙයක් ලෙස සළකා නවීන අධ්‍යාපනය විසින් බැහැර කරනු ලැබූවත් ඒ වෙනුවට නව ඵලදායී සාරධර්ම පද්ධතියක් හඳුන්වා දී නැත. නවීන සමාජය විසින් ඉදිරිපත් කළ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය, සහජීවනය, ජාතීන් අතර අවබෝධය, සැමට අධ්‍යාපනය ආදිය සාරධර්ම පාදක වූ ප්‍රවේශ වූවත් ඒවා හිස් වචන බවට පත්වෙමින් තිබේ. ඒවායින් සතුට, සාමය, සහෝදරත්වයෙන් පිරි සමාජයක් බිහිවන බවක් පෙනෙන්නට නැත. ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ (1971) සාරධර්ම විරහිතතාව නිසා පහළ වන මනෝ සමාජයීය ව්‍යාධීන් රාශියක් හඳුනා ගත්තේය. ඉන් කිහිපයක් පහත සටහනින් දක්වමි.

සාරධර්ම	**විරහිතවීමෙන් ඇතිවන ව්‍යාධිය**	**එහි සුවිශේෂ ව්‍යාධි ස්වභාවයන්**
1. සත්‍යය	වංකභාවය	අවිශ්වාසය, සැකය, අපහාසය, කිසිම සරු දෙයක් නොපිළිගැනීම පහව නොයන සැකය
2. යහපත	නපුර	දැඩි ආත්මාර්ථකාමීත්වය වෛරය, දැඩි ආත්මකේන්ද්‍රිය සිතුවිලි, නාස්තවාදය, හෙළා දැකීම.
3. සෞන්දර්යය	අශෝභනත්වය	පහත් රුචිකත්වය, පහව නොයන සිතේ අසතුට, අසහනය, නීරසතාව, ආතතිය, ගිලන්බර, අප්‍රසන්නතාව
4. සමගිය/සමස්තාව	අවුල, අසම්බන්ධ නැගුම, භේදකාරී චින්තනය	දෙබිඩි ගති, 'ලෝකය කැබලි වී යයි.' හිතුවක්කාරකම
5. සජීවී බව	'මළගිය' බඳු ස්වභාවය යාන්ත්‍රික ජීවනය	පිරිහුණු ජීව උද්යෝගය, සිත්පිත් නැති යන්ත්‍රයක් සේ ක්‍රියා කිරීම, හැඟීම් විරහිත බව, අමනබව, තමා සම්පූර්ණයෙන්ම වැඩසටහන්ගත වී සිටීම.

මූලික සාරධර්ම පූර්ණය ජීවිතයෙහි අවශ්‍යතම අංග වන බැවින්, ඉන් කවරක් හෝ නැතිවී යෑමෙන් පෞරුෂයේ විෂම

වීමක් සිදුවෙන සැටි මාස්ලෝගේ ඒ සටහනින් අපට පැහැදිලි වෙයි. ඔබට තමා වෙසෙන වටපිටාවේ, සේවා ස්ථානයෙහි පුද්ගලයන් නිරීක්ෂයෙන් තව බොහෝ ගැඹුරට හඳුනා ගත හැකි වනු ඇත. නිරෝගී ජීවිතයට සාරධර්ම පාදක වන සැටි මෙයින් පෙනේ.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අවශ්‍යතාව ලොව පුරා අධ්‍යාපනඥයන් විසින් මෑතක සිට අවධාරණය කිරීමට පෙළඹී ඇත්තේ තත්කාලීන සමාජයෙහි සිදුවන මෙම මානුෂික පරිහානියට යම් ප්‍රතිකර්මයක් වශයෙනි. අධ්‍යාපනය තුළින් පමණක් මෙය විසඳිය හැකි ප්‍රශ්නයක් නොවේ. ඇත්ත වශයෙන්ම සමාජය වෙනස් කිරීමෙහි ලා අධ්‍යාපනය දුර්වල මාධ්‍යයකි. "මඩදියෙහි රෙදි සේදිය නොහැකියි" යන ගැමි කියමන සේ, වැරදි සමාජ ව්‍යුහයක් තුළ සිට පුද්ගලයන් නිවැරදි කිරීම දුෂ්කර කරුණකි. ඒ සඳහා දේශපාලනික, ආර්ථික, නෛතික, සංස්කෘතික ආදී සෑම අංශයක් ම එක්ව සමාජ ව්‍යුහය නිවැරදි කර ගැනීමට ක්‍රියා කළ යුතුව ඇත. එහෙත් අනෙක් අතට ඒ සියල්ල සම්පූර්ණ වන තුරු අධ්‍යාපනයට නිකම් බලා සිටීමට නුපුළුවන. ඉහත අප සාකච්ඡා කළ අමානුෂිකකරණය හා පරාරෝපණ ළමා මනසට කාන්දු වීමට පෙර එය ආරක්ෂා කර ගැනීම අධ්‍යාපනයෙහි යුතුකමකි. මේ පිළිබඳව ජේ. ක්‍රිෂ්ණමූර්ති එක්තරා පාසලක ළමයින් අමතා කළ කතාවක මෙසේ සඳහන් කරයි.

''.......ඔබ ගැටුමෙන්, අවුලෙන්, යුද්ධයෙන් හා වෛරයෙන් පිරුණු මේ ලෝකයට ඇද වැටෙන්නට ද යන්නේ? යල් පැනපු අගයන් පිළිගෙන, ඒ අනුව හැඩ ගැසෙන්න ද යන්නේ? ඒ අගයන් මොනවාද කියා ඔබ දන්නවා ? මුදල්, සමාජ තත්ත්වය, අහංකාරය, බලය ඔන්න ඕවායි, සමාජයට ඕනෑ වී තිබෙන්නේ. එහෙත් දැන් සිටම ඔබ තමා වටා තිබෙන හා සිදුවන දේ සුපරීක්ෂාකාරීව බලා තේරුම් ගන්නට, හා ඉන් ඉගෙනීමට පටන් ගතහොත් පොත්වලින් නොවෙයි, විමසීමෙන් හා නිරීක්ෂණයෙන්, ඔබ සැලකිලිමත් ව ජීවත් වන ආදරයෙන් පිරුණු අමුතු වර්ගයේ මනුෂ්‍යයෙක් වෙනවා ඇති. එසේ ජීවත් වුවොත් පමණයි ඔබට සැබෑ ධාර්මික ජීවිතය අනාවරණය වනු ඇත්තේ" (J.Krishnamurthi (1983) *On Education*)

ප්‍රමාද වී හෝ මෙසේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි වැදගත්කම අධ්‍යාපඥයන් විසින් සකස් කර ගැනීමට සතුටට හේතුවකි. එහෙත් එය ප්‍රතිපත්තිමය වශයෙන් පිළිගත් පමණින් අරමුණු ඉටු නොවන්නේය. සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අරමුණු නිශ්චය කර ගැනීම, ඒ අනුව විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීම, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම හඳුනා ගැනීම අගැයීම් විධි නිර්මාණය යනාදී කාර්යයන් රැසක් ඒ සමගම සිදුවිය යුතුව තිබේ.

මේ සම්බන්ධයෙන් දැනට පවතින්නේ ව්‍යාකුල වූ අදහස් සමූහයකි. සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ නොයෙක් දෙනා නොයෙක් ආකාරයන් බලති. මේ සම්බන්ධව පළ වී ඇති පතපොත ද සීමා සහිතය. ඒ පිළිබඳ අදහස්, පර්යේෂණ, සොයා ගැනීම් හා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම විසිරී පවතියි. 'සාරධර්ම' යන පදයෙහි අර්ථය පවා දැනට අවිනිශ්චිතය, ව්‍යාකූලය. මෙහිදී අප උත්සාහ කරන්නේ එසේ විසිරී පවත්නා සංකල්ප, පර්යේෂණ, සොයා ගැනීම්, මූලධර්ම ආදිය යම් පුළුල් ආකෘතියක යටතේ ගොනුකර දැක්වීමටය.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පාසලේ දී ළමයින්ට කෙසේ ඉදිරිපත් කළ යුතු ද යන ප්‍රශ්නය මෙහි දී පැන නඟියි. මෙය තවත් පාසල් විෂයයක් වුවහොත් එය ළමයින්ටත් පාසලටත් බරක් වනු ඇත. එසේ නම් සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ලබාදිය හැකි හොඳම පිළිවෙත දැනට පාසලේ ක්‍රියාත්ම වන විධිමත් විෂය මාලාවේ සෑම විෂයකින්ම සාරධර්ම මතු කරමින් ඉදිරිපත් කිරීමයි. මෙහිදී දැනට ගැටලුවක් පවතියි. එබන්දක් කළ හැක්කේ විෂය මාලා සම්පාදකයන් ක්‍රමවත් පදනමක සිට ජාතික සංවර්ධනයට හා පුද්ගල සංවර්ධනයට අදාළ වන සාරධරම පද්ධතියක් හඳුනා ගෙන එම සංකල්ප විෂයයන් තුළට සැලසුම් ගතව ඇතුළත් කර ඇත්නම් පමණකි. දැනට පවත්නා විෂය මාලාවේ දක්නට ලැබෙන්නේ විෂය හා සම්බන්ධ අනිවාර්යයෙන්ම බැඳී හා අහඹුවෙන් ඇතුළත් වූ විසිර ගිය සාරධර්ම කීපයකි. මේ ඌනතා අනාගයෙහි සකසා ගත යුතු ඒවාය.

සාර ධර්ම අධ්‍යාපනය කෙරෙහි උනන්දුව දක්වන පාසල්වලට විෂය මාලාවෙන් සාරධර්ම මතුකර ගැනීම අවධාරණය කරමින් ඒ හා සම්බන්ධ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ඇතුළත් ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කළ හැක. ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා පදනම්

කර ගෙන කළ හැකි එබඳු ක්‍රියාකාරකම්වලට, අතිරේක සාරධර්ම පාඩම්, කෙටිකාලීන සාරධර්ම පාඨමාලා, විවිධ සාරධර්ම තේමා යටත් සම්මන්ත්‍රණ (උදාහරණ: සාමය) සමාජ සේවා වැඩ, නායකත්ව පුහුණු සැසි, සාරධර්ම සඟරා/බිත්ති පුවත්පත්, සාරධර්ම හා සම්බන්ධ තේමා යටතේ රචනා/චිත්‍ර ප්‍රදර්ශන/නාට්‍ය/ කෙටිකතා නිර්මාණ බාහිර දේශන, විවාද, උදය රැස්වීමේ සාරධර්ම වැඩසටහන්, සාරධර්ම සමිති, ස්වභාවික පරිසරය සුරැකීමේ ක්‍රියාකාරකම්, ස්වභාවික පරිසර ව්‍යාපෘති, භාවනා පුහුණු සැසි, දේශීය සංස්කෘතික සාරධර්ම/චාරිත්‍ර ඇගයීමේ සැසි යනාදිය ඇතුළත් කළ හැක. මීට අමතරව ව සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ තම පාසලේ ගුරුමණ්ඩල පුහුණු සැසි ද සංවිධානය වීම අවශ්‍යය. මක්නිසාද යත්, සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පාසලක ප්‍රශස්ත මට්ටමින් පවත්වා ගත හැක්කේ ඒ පිළිබඳ ගුරු මණ්ඩලයේ දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා ඉහළ මට්ටම ඇතොත් පමණි. එය ගුරුමණ්ඩල සංවර්ධන වැඩසටහන් තුළින් දියුණු කර ගත යුත්තකි.

2

සාරධර්ම සහ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය යනුවෙන් සාමාන්‍ය වශයෙන් සිතනු ලබන්නේ එක් සමාජ පරම්පරාවක් සතු සාම්ප්‍රදායික අගයන් ඊළඟ පරම්පරාවට සම්ප්‍රේක්ෂණය කිරීම හැටියටය. එහෙත් එය දෙස සමීපව බලන විට, එය ඊට වඩා සංකීර්ණ වූද ගැඹුරු වූ ද හා පුළුල් වූ කාර්යයක් බව වැටහෙනු ඇත.

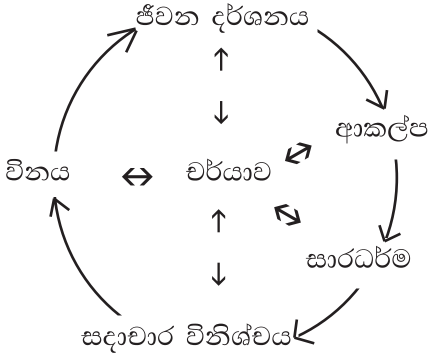
සාරධර්ම අධ්‍යාපනය අවසාන වශයෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයෙන් බලාපොරොත්තු වන පරමාර්ථයමය. එනම් දරුවාට මනුෂ්‍යයකු හා පුද්ගලයකු වශයෙන් පූර්ණ ජීවිතය කරා වර්ධනය වීමට මඟ පෙන්වීම හා උපකාර කිරීමයි. කවර විෂයක වුවද පාඩමක වුවද සාරධර්ම හා සදාචාරය සම්බන්ධ ඉගෙනුම් තලයක් ඇත. එය හඳුනා ගැනීම අවශ්‍යය. එවිට පාඩමේ අංගයක් ලෙස සාරධර්ම හා සදාචාර අධ්‍යාපනය මතු වේ. එසේ වුවද අද බොහෝ පාසල් විභාග තරගයට මුල් තැන දීම හේතුවෙන් අධ්‍යාපනයෙහි මේ සජීවි තලය නොසලකා හැර ඇති බවකි, පෙනෙන්නට තිබෙන්නේ. මේ නොසලකා හැරීමට ඇති තවත් ප්‍රබල හේතුවක් වන්නේ විෂය මාලාවේ එන සදාචාරමය පක්ෂය සම්බන්ධයෙන් කටයුතු කිරීමට ගුරුභවතුන්ට නිසි පුහුණුවක් දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා වශයෙන් ලැබී නැතිකමය. දැනට පාසල්වල සාරධර්ම ඉගැන්වීම යනුවෙන් සිතනු ලබන සැලසුමෙන් තොර අධිකාරිමය හා උපදේශනාත්මක ප්‍රවේශයෙන් මෙය සනාථ වන්නේය.

සාරධර්ම ඉගෙනීම හුදකලා වූ ක්‍රියාවක් නොවේ. එය තවත් අවස්ථා කීපයකින් යුතු සදාචාර ඉගෙනීම පිළිබඳ දීර්ඝ හා සංකීර්ණ ක්‍රියාවලියෙහි එක් අවස්ථාවක් පමණි. එහි එන අනෙක් අවස්ථා මේවාය.

1. ආකල්ප
2. සාරධර්ම
3. සදාචාර විනිශ්චය
4. විනය
5. ජීවන දර්ශනය

මේ සෑම අවස්ථාවක්ම චර්යාව හා සම්බන්ධ වේ. පහත දැක්වෙන ආකෘතිය සදාචාර ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය පැහැදිලි කරයි.

සටහන 1



සදාචාර ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය

මනුෂ්‍යයා තමා වෙසෙන ලෝකය පිළිබඳ අර්ථ සංවිධානය කර ගන්නා මූලික ඒකක ආකල්ප වේ. ඒවා විඥානීයව මෙන්ම උප විඥානීයව ද තමාට සම්මුඛ වන සෑම නව සංසිද්ධියක්ම පිළිබඳව පුද්ගලයා විසින් ගොඩනගා ගනු ලබන දේය. ඒවා ආකල්ප පුද්ගලයකු, කණ්ඩායමක්, වස්තුවක්, සිද්ධියක්, අදහසක්, හෝ හැඟීමක් යනාදි ඕනම දෙයක් පිළිබඳ විය හැක. ආකල්ප මගින් ඒ සෑම දෙයක්ම කෙරෙහිම ධන හෝ සෘණ ඇගයීමක් පිරිනැමේ. ඒ අනුවයි, පරිසරයට කෙරෙහි පුද්ගලයා අනාගතයෙහි දක්වන මානසික ප්‍රතිචාර හා චර්යා තීරණය වන්නේ,

සාරධර්ම ගොඩනැඟෙන්නේ ආකල්ප මගිනි. කරුණාව වැනි ඕනෑම සාරධර්මයක්ම ගෙන විශ්ලේෂණය කර බැලුවහොත් එය ආකල්ප සමූහයක ඵලයක් වශයෙන් ගොඩ නැගුණක් බව පෙනේ. සාරධර්ම වනාහී ආකල්පවලට වඩා විශාල

වූ අර්ථයන්ය. ඕනෑම පුද්ගලයෙකු ලෝකය අර්ථවත් කර ගන්නේ තමාගේ ස්වාත්මය (Self) සමග සම්බන්ධ කර ගෙනය. සාරධර්ම සම්බන්ධයෙන් ද මෙය සත්‍ය වේ.

සදාචාර විනිශ්චයට සාරධර්ම ඍජුව සම්බන්ධ වේ. යම් ක්‍රියාවක් හරි ද වැරදි ද යනුවෙන් පුද්ගලයකු තීරණය කරන්නේ ඔහුගේ සාරධර්ම පද්ධතිය පාදක කර ගෙන ය.

සදාචාරය විනය උපදවයි. විනය යනු ස්වයංශික්ෂණය සහ නිවැරදි ක්‍රියාවයි. පෙර දැක්වූ සියලු ඉගෙනුම් අවස්ථාවල චර්යාත්මක ඵලය විනය වේ. පුද්ගලයා මෙසේ ඉගෙන ගන්නා කුමක් වුවද එය ඔහුගේ ජීවන දර්ශනය පෝෂණය කරයි. එය වනාහී කෙනෙක තමා ඇතුළත හෝ පිටත පරිසරයට දක්වන සියලු සවිඥාන ප්‍රතිචාර උපදවන පසුතලය වේ. වෙනත් වචනයෙන් කිවහොත් ජීවන දර්ශනය වනාහී පුද්ගලයා තම සමස්ත ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වලට ඵලය වශයේ ඒකරාශී කර ගත් අර්ථන් ගොනු කර ගැනීමෙන් පහළ කර ගන්නා දැකුම් පථය වේ. එය කෙනකුගේ ප්‍රකට හෝ අප්‍රකට සියලු සවිඥාන හා අභිප්‍රායශීලී චර්යා හසුරුවයි.

මේ සියලු ඉගෙනුම් අවස්ථා චර්යාව කෙරෙහි බලපාන්නේ ය. ඉහත දැක්වූ ඕනෑම අවස්ථාවක් ඍජු ව හෝ වක්‍ර ව චර්යාවට බලපෑමක් කිරීමෙහි සමත්ය. එසේ චර්යාවෙන් ලැබෙන අත්දැකීම් අදාළ ආකල්පය, සාරධර්මය, සදාචාරමය, සදාචාරමය විනිශ්චය විනය හෝ ජීවන දර්ශනය ප්‍රතිපෝෂණයෙන් එක්කෝ සවි ගන්වයි. නැත්නම් දුබල කරයි.

ඉහත දැක්වූ ආකෘතිය සදාචාර අධ්‍යාපනයෙහි ප්‍රායෝගික පක්ෂය විධිමත් කර ගැනීමට උපකාර වන සංකල්පීය රාමුවක් සපයයි. එමඟින් එහි චින්තනය හා ක්‍රියාව ගොනු කර ගත හැකි වන ඇත. ආකල්ප, සාරධර්ම ආදී ඒ ඒ අවස්ථා ගෙන, ඒ යටතේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සොයා ගැනීමට පර්යේෂණ කිරීමෙන් අපට සදාචාර අධ්‍යාපනය දියුණු කරගත හැකි වනු ඇත.

3

ආකල්ප වර්ධනය

පුද්ගලයකු තමා කවර සාරධර්මයක් වර්ධනය කර ගත යුතු දැයි තෝරා ගන්නේ තම ජීවිත දර්ශනය මුල් කර ගෙනය. ඊට නොගැලපෙන දෑ ඔහු අරුත්සුන් ලෙස සලකා බැහැර කරයි. ජීවිත දර්ශනයක් යනු පුද්ගලයෙකු පරිසරය හා තම ජීවන ක්‍රියාවලිය ගලපා ගැනීමට මාර්ගෝපදේශය ලබාගනු පිණිස ගොඩනගා ගත් අර්ථ පද්ධතියයි.

මේ අර්ථ පද්ධතිය ගොඩ නැංවීමේ පළමුවන පියවර වන්නේ ආකල්පනය හෙවත් ආකල්ප ඇති කර ගැනීමයි. ආකල්පයක් යනු කුමක්දැයි තේරුම් ගැනීම සඳහා අපි මෙබඳු නිදර්ශන කිහිපයක් විමසා බලමු.

- තාගෝර් ශ්‍රේෂ්ඨ කිවිඳෙකි.
- බොරු කියන අයට මා කැමති නැහැ.
- මෝටර් සයිකලය අනතුරුදායක වාහනයකි.
- උදෑසන අවදිවීම හොඳ පුරුද්දකි.
- උදෑසන වැස්ස හිරිහැරයකි.
- ඒ අදහස මට පිළිගත නොහැක.

ඉහත දැක්වූයේ ආකල්පවලට නිදර්ශන කීපයකි. සෑම ආකල්පයක්ම සෑදී ඇත්තේ ධන හෝ ඍණ ඇගයීමකින් බව ඔබට පෙනෙනු ඇත. මේ අනුව ආකල්පයක් යනු පුද්ගලයන්, වස්තූන්, ක්‍රියා, සිද්ධි හෝ අදහස් කෙරෙහි යම් ආකාරයකට සිතීමට හෝ ක්‍රියා කිරීමට නැඹුරු කරවන ධන හෝ ඇගයීමකි.

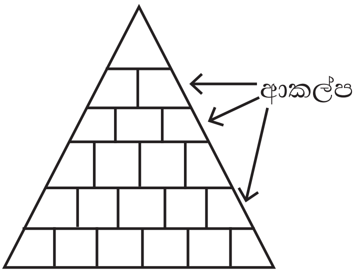
ආකල්ප හෝ සාරධර්ම

ආකල්ප හෝ සාරධර්ම පුළුල් වශයෙන් ගතහොත් එකම ගණයට වැටේ. ඒ දෙකෙහිම පොදු ලක්ෂණය වන්නේ ධන හෝ ඍණ ඇගයීමයි.

එසේ වුවද සියුම් වශයෙන් බලන කළ ආකල්ප හා සාරධර්ම අතර වෙනසක් තිබේ. ආකල්ප යනු යම් සුවිශේෂ ඒකකයක් පිළිබඳ ඇති කරගන්නා ඇගයීමකි. අනෙක් අතට සාරධර්මයක් යනු එම ඒකකවලින් සැකසුණු සමස්ත ගණය පිළිබඳ ඇති කර ගත් ඇගයීමකි. එනම් යම් ගණයක් යටතේ එන ආකල්ප සමූහයක් ඒකාබද්ධ වීමෙන් සාරධර්මයක් ගොඩනැගෙයි. අපි මෙය නිදර්ශනයකින් පැහැදිලි කර ගනිමු.

'දත් මැදීම හොඳයි', 'මුහුණ සේදීම හොඳයි', 'ස්නානය හොඳයි' යනාදී එක් එක් අංග පිළිබඳ ඇති කර ගන්නා ආකල්ප සමූහය තුළින් 'ශාරීරික පවිත්‍රතාව' යන සාරධර්මය ඇති වේ. ශාරීරික පවිත්‍රතාව අගයනු ලබන විට එය සාරධර්මයක් වන්නේය.

සටහන 2



සාර ධර්මයක ව්‍යුහය

ආකල්ප සමූහයක් ඒකාබද්ධ වීමෙන් සාරධර්මයක් ගොඩ නැගෙයි

මෙයින් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට හෙළි වන මඟ නම් සාරධර්ම ගොඩ නැංවීම ආරම්භ කළ යුත්තේ ආකල්ප ගොඩ නැංවීමෙන් බවයි. එසේ නම් යමෙකුට කිසියම් දෙයක් පිළිබඳ යහපත් ආකල්පයක් ගොඩ නඟා ගැනීමට සහාය වන්නේ කෙසේ ද? යන ප්‍රශ්නය මෙහිදී පැන නඟී. ඒ සඳහා සාරධර්මයක් සෑදී ඇත්තේ කවර 'අමුද්‍රව්‍යවලින්'දැයි සොයා බැලීම ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

ආකල්පයක් ගොඩනැගෙන සැටි

අප තුළ තිබෙන කවර හෝ ආකල්පයක් ගෙන පරීක්ෂා කර බැලුවහොත් එය සෑදී ඇත්තේ 1. දැනුම හෝ විශ්වාසය 2. අවේදනය සහ 3. චර්යා නැඹුරුව යන කොටස් තුනෙන් බව පෙනේ. මෙය නිදර්ශනයකින් පැහැදිලි කර ගනිමු.

ආකල්පයක සංයුතිය

සටහන 3

1.	දැනුම හා විශ්වාසය
2.	ආවේදන
3.	චර්යා නැඹුරුව

ආකල්පයක් සෑදෙන්නේ දැනුම හෝ විශ්වාස, ආවේදන සහ චර්යා නැඹුරුව යන කොටස් තුනෙනි.

ඉහත දැක් වූ ආකල්පයක සංයුතිය පැහැදිලි කිරීමට නිදර්ශනයක් හැටියට **ශාරීරික ව්‍යායාමය** ගතහොත් ඒ පිළිබඳ යමෙකුගේ ආකල්ප සෑදී ඇත්තේ ඒ පිළිබඳ ඔහුගේ දැනුම හෝ විශ්වාසය, ඔහු තුළ පවතින හැඟීම්, රුචිකත්වය හා ඔහු තුළ පවතින චර්යා නැඹුරුව යන අංගවලින්ය. දැනුම යනු යම් විෂයයක් පිළිබඳ දැන ගනු ලැබූ තොරතුරු කාණ්ඩයයි. විශ්වාසය යනු සත්‍ය වන්නේ යැයි යමෙකු විසින් අනුමාන කරනු ලබන දේය. අපේ සාමාන්‍ය ජීවිතයේ දී දැනුම හා විශ්වාස එකකින් අනෙක වෙන් කර ගත නොහැකි පරිදි සම්බන්ධ වී ඇත. ඕනෑම දෙයක් පිළිබඳ අප තුළ පවතින ආකල්පයක ආවේදන කොටසක් තිබේ. එය ප්‍රියතාව, ඇල්ම, රුචිකත්වය, සෞන්දර්යාත්මක වින්දනය, ආශාව, ප්‍රීතිය වැනි හැඟීමක හෝ ඊට ප්‍රතිපාක්ෂික වූ අප්‍රියතාව වැනි නිශේධන හැඟීමක් හෝ විය හැක. අවසාන වශයෙන් චර්යා නැඹුරුව යන්නෙන් යමක් කිරීමට සහ යම් ආකාරයකට හැසිරීමට පවතින පෙළඹීම අදහස් කෙරේ. එය දැනට ලබා ඇති ශාරීරික වර්ධනය හෝ කුසලතා හෝ එසේ හැසිරීමට ඇති පහසුකම් හා හිතකර පරසරය හෝ නිසා පහළ වන ක්‍රියාකාරී පෙළඹීමක් විය හැක.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ ප්‍රථම පියවර වන්නේ ළමයින්ගේ වර්ධනයට හේතු වන විවිධ දේ කෙරෙහි හිතකර ආකල්ප ගොඩ නැංවීම වේ. මෙහිදී ආකල්පයක ධනාත්මක බව හෝ ඍණ බව හුදෙක් බාහිර ස්වරූපයකට සම්බන්ධ ඒවා බැවින් වැදගත් නොවේ. වැදගත් වන්නේ ආකල්පයක් හිතකර ද අහිතකර ද යන්නයි. ඇතැම් ඍණ ප්‍රකාශනයක් හිතකරවීමට ද පුළුවන. පහත දැක්වෙන නිදර්ශනය එය පැහැදිලි කරයි.

1. දුම්බීම තරුණයන්ට කඩවසම් පෙනුම ලබාදෙන ක්‍රියාවකි.
(ධනාත්මක ප්‍රකාශයකි. අහිතකර ආකල්පයකි.)

2. දුම්බීම සෞඛ්‍යයට අහිතකරය.
(ඍණ ප්‍රකාශයකි. හිතකර ආකල්පයකි.)

දැනුම, විශ්වාස, ආවේදන සහ චර්යා නැඹුරුව යන මේ ප්‍රවේශ යම් ආකල්පයක් ගොඩ නැංවීම සඳහා භාවිතය කළ හැකි ආකාරය දැන් විමසා බලමු. දුම්බීම කෙරෙහි අහිතකර ආකල්පයක් ගොඩනැංවීම මේ සඳහා තෝරාගනිමු.

1. ලබාදිය යුතු දැනුම හා විශ්වාස :

1.1 දුම්බීමේ ඉතිහාසය : එය තම රට ආක්‍රමණ කළ බටහිර ජාතිකයින්ට ඇමරිකානු රතු ඉන්දියන්වරුන් විසින් ශාපයක් වනු පිණිස හඳුන්වා දෙන ලද මත්ද්‍රව්‍යයක් බව

1.2 දුම්බීමෙන් ශරීරගත වන විෂවර්ග හා ඒවායින් සිදු වන සෞඛ්‍ය හානිය උදාහරණ : නිකොටීන් : ස්නායු දුර්වල කරයි. රුධිරය අපිරිසිදු කරයි. වකුගඩු දුර්වල කරයි. හෘදයට හානි පමුණුවයි.

තාර : පෙනහළුවල ශ්වසනය අහුරයි. පිළිකා ඇති කරයි. (ආදී වශයෙනි.)

1.3 දුම්බීම ඇබ්බැහිවන්නක් බව

1.4 ආර්ථික වශයෙන් නාස්තිකාර බව

2. ගොඩනැගිය යුතු ආවේදන :

දුම්බීමේ අප්‍රසන්න බව පිළිබඳ ළමයින්ට දැනී ඇති දේ. ගඳ, උෂ්ණාධික අවස්ථාවල දුම්බොන පුද්ගලයන්ගේ හාස්‍ය ජනක විලාශය, දුම්බීම හෙළා දකින විවිධ කියමන්, දුම්බීම උපහාසයට ලක් කරන විහිළු

3. බල ගැනවිවිය යුතු චර්යා :

දුම්බීමෙන් වැළැකීමට අවශ්‍ය චර්යා කුසලතා ගොඩනැංවීම

- කෙනෙකු දුම්වැටියක් පිළිගන්නා විට එය ස්ථිරසාරවම ප්‍රතික්ෂේප කිරීමේ කුසලතා
- දුම්බීමේ ආදීනව ඍජුව ප්‍රකාශ කිරීමේ භාෂා කුසලතා දියුණු කරන විවිධ ක්‍රියාකාරකම්/අභ්‍යාස

- දුම්බීමෙන් මහජනයා වළක්වා ගැනීම සඳහා යම් සමාජ ව්‍යාපෘතියක යෙදවීම.

ඉහත දැක්වූ තල තුන ඔස්සේ ඉගෙනීමට උපකාර වීමෙන් දුම්බීමට එරෙහි යම් ආකල්පයක් ගොඩනැංවීමට හැකිවනු ඇත.

ආකල්පනය කෙරෙහි බලපාන සාධක

පුද්ගලයකු තුළ ආකල්ප ගොඩ නැඟෙන ආකාරය දෙස බැලිය හැකි තවත් ඵලදායී දෘෂ්ටිකෝණයක් ඇත. එනම්, ආකල්ප ගොඩනැඟෙන්නේ බාහිර හෝ අභ්‍යන්තර වූ විවිධ බලපෑම්වල ප්‍රතිඵල වශයෙනි යනුවෙනි. ඒ අනුව ආකල්පනය කෙරෙහි හේතු වන විවිධ බලපෑම් වර්ග තුනක් යටතේ ගොනුවන බව පෙනේ. ඒවා මෙසේය.

- සමාජ බලපෑම්
- ප්‍රජානන බලපෑම්
- චර්යාමය බලපෑම්

සමාජ බලපෑම්

ළමයකුගේ ආකල්ප හැඩගැසීම කෙරෙහි දෙමාපියන්ගේ බලපෑම ඉතා වැදගත් තැනක් ගනියි. දෙමාපියන්ගේ ආගම, දේශපාලන දෘෂ්ටිය, සාරධර්ම හා ජීවන දෘෂ්ටිය ළමයින්ගේ ආකල්ප කෙරෙහි ඍජු බලපෑමක් ඇති කරයි. ඒවායින් සමහරක් පසුකාලයේ ලැබෙන බලපෑම් නිසා වෙනස් විය හැකි වුවත් වැඩි ප්‍රමාණයක් නොවෙනස්ව පවතියි.

දෙමාපියන් ඇතුළු වැඩිහිටියන්, ගුරුවරුන් අපේ ආකල්ප හැඩගැසීම කෙරෙහි බලපාන්නේ ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන තොරතුරු හා දැනුම සැපයීමෙන් හා එම ආකල්පයට අනුකූල වන අපේ චර්යා උපස්ථම්භයෙනි. ළමයි තම දෙමාපියන් කියන දේ පිළිගනිති. විශ්වාස කරති. දෙමාපියන් දරුවන්ට කියා දෙන දේ අතර දැනුම මෙන්ම ඔවුන්ගේ අගයන් හා ආකල්ප ද ඇතුළත් වේ.

මීළඟට දෙමාපියන්ගෙන් ලැබෙන උපස්ථම්භනය දරුවන්ගේ ආකල්ප තහවුරු කරයි. දරුවෙකු යම් විධියක ආකල්පයක් ප්‍රකාශ කළ විට හෝ චර්යා නැඹුරුවක් දැක්වූ විට ඔවුහු එය අගය කරති. නැතහොත් හෙළා දකිති. මෙසේ ප්‍රතිලාභ දීමෙන් හා දඬුවම් දීමේ උපස්ථම්භනය ලැබේ. දෙමාපියන්ගේ ප්‍රශංසාව

ලබන ආකල්ප තහවුරු වන අතර දෝෂ දර්ශනයට හා හෙළා දැකීමට ලක්වන ආකල්ප දුර්වල වී යයි. ඇතැම් පරීක්ෂණවලින් දෙමාපියන්ගේ සුළු උපස්ථම්භනය පවා ළමයින්ගේ ආකල්ප හැඩ ගැසීමට ප්‍රබල බලපෑමක් කරන බව හෙළිවී තිබේ.

ආකල්පනය සඳහා සමාජයෙන් එල්ල වන බලපෑම් ගැන සාකච්ඡා කිරීමේ දී අප විසින් අමතක නොකළ යුතු සංසිද්ධියක් ඇත. ළමයා වර්ධනය වන එක් එක් අධියෙහි ඔහු යම් යම් අය වීරයන් ලෙස පිළිගන්නා සැටි අප කවුරුත් දනිමු. අපේ වර්ධන අවධි දෙස බැලීමේදී ද එය හොඳින් පෙනෙන්නට ඇති දෙයකි. සිග්මන් ෆ්‍රොයිඩ් පවසන පරිදි පිරිමි ළමයා පළමුවෙන්ම තම පියා තමාගේ වීරයා කර ගනියි. පසුව පරිසරයේ විවිධ පුද්ගලයෝ ඒ සඳහා තෝරා ගැනෙති. එය ප්‍රාථමික පාසල්වියේ දී ගුරුවරයා වෙත යොමු වේ. මෙසේ ගුරු චර්යාව ළමයින් කෙරෙහි ප්‍රබල පෞරුෂ බලපෑමක් කරන බව සෑම ගුරුවරයකුගේම අවධානයට යොමු විය යුතු කරුණකි. ගැටවර වියට එළඹෙත්ම ජනප්‍රිය ක්‍රීඩකයන්, නළුවන්, චිත්‍රපටි ආදී ප්‍රබන්ධවල එන චරිත ඔවුහු තෝරා ගනිති. මෙහි දී සම වයස් සගයන්ගේ බලපෑම ද විශේෂ වේ. සගයන් කෙරෙහි ආකර්ෂණය වීම වයස අවුරුදු හයෙන් ඇරඹී කෙමෙන් වැඩි වයස අවුරුදු දාහතර වන විට එහි උච්චතම අවස්ථාවට පත් ව තරුණ විය දක්වා පැමිණ ඉන් පසු ක්‍රමයෙන් හීන වී යයි. වීරයකු ලෙස අගයනු ලබන පුද්ගලයාගේ චර්යා රටාව, භාෂා විලාශය, සිතුවිලි යන සියල්ල අනුකරණය කිරීමට ළමයා පෙළඹේ. මෙහි දී ළමයා ඔහුගේ වීරයා හා තම සිතින් සම වන්නට උත්සාහ කරයි. මේ මානසික සංසිද්ධිය හඳුන්වනු ලබන්නේ තදාත්මකරණය (Identification) යනුවෙනි. එහිදී ළමයා එම වීරයා තමා තුළ ආරෝපණය කර ගෙන හැසිරීමෙන් ආත්ම තෘප්තියක් ලබයි. ඉදින් එම හැසිරීමට සමාජයෙන් උපස්ථම්භනය ලැබේ නම් එය තහවුරු වේ.

මෙයින් පැහැදිලි වන අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවක් නම් ළමයින්ට වීරයන් කර ගැනීමට යෝග්‍ය ශ්‍රේෂ්ඨ චරිත ඔවුන්ගේ වර්ධන අවධිවලට සිත් ගන්නා හා ගැළපෙන පරිදි ඉදිරිපත් කිරීමේ වැදගත්කමයි. එසේ යෝග්‍ය චරිත ගුරුවරුන් විසින් හෝ පාසල විසින් හෝ විෂයමාලාව විසින් හඳුන්වා නොදෙන විට පහත් පෙළේ චරිත ඒ සඳහා ළමයින් විසින් තෝරා ගැනීමට ඉඩ ඇත.

ආකල්පනය කෙරෙහි සමාජය ප්‍රබල බලපෑමක් සිදු කරන්නේය යන මූලධර්මය ශිෂ්‍ය ආකල්පනය සඳහා පාසලට එළදායී ලෙස යොදාගත හැක. එනම් පාසල නැමැති සමාජය විසින් යම් යම් ආකල්ප හා සාරධර්ම ළමයින්ට උදය රැස්වීම, ශිෂ්‍ය සමිති ආදී අවස්ථාවලදී ඉදිරිපත් කිරීම, ඇගයීම, නිර්දේශ කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. එහිදී ශිෂ්‍යයන්ට අහිතකර ජනප්‍රිය ඇතැම් ආකල්ප හෙළා දැකීමෙන් අධෛර්යමත් කළ හැක. පාසල විසින් අනුදකින ආකල්ප හා සාරධර්ම අනුව හැසිරීමට ළමයින්ට පෙළඹවන ප්‍රතිලාභ පද්ධතියක් ද පාසලේ තිබීම අවශ්‍ය වේ.

ප්‍රජානන බලපෑම්

ප්‍රජානන බලපෑම් (cognitive effects) යන්නෙන් මෙහිදී අදහස් කෙරෙන්නේ පුද්ගලයා තුළ සිදුවන ඥානය ගොඩනැගීමේ ක්‍රියාවලියෙන් ඇති වන බලපෑමයි. වෙනත් වචනයෙන් කිවහොත් බුද්ධිමය ක්‍රියාවලියෙහි බලපෑමයි. අප තුළ ආකල්පයක් ගොඩනැගීමේ දී බුද්ධිය ක්‍රියා කරන සැටි ඕනෑකමින් බැලුවහොත් පැහැදිලි වනු ඇත. විමර්ශනය, සංසන්දනය, තර්කණය හා නිගමනය යනාදී වශයෙන් එහිදී බුද්ධිය ක්‍රියා කරයි. විලියම් මක්ගුයර් (1960) ආකල්පයේ දී සිදුවන තර්කණය හා සම්බන්ධ වැදගත් සංසිද්ධියක් පෙන්වා දෙයි. ඔහු පවසන අයුරු පුද්ගලයකුගේ ආකල්ප පවතින්නේ යම් තාර්කික පදනම් මත සංස්ථිතිකවය. ඒවා එක්නෙකට ගැළපී පවතී. එකම තැනැත්තෙකුට එකම දෙයක් ගැන ප්‍රතිවිරුද්ධ ආකල්ප දෙකක් තබා ගෙන සිටීම අපහසුය. ආකල්ප එකිනෙකට ගැළපී පවතින සැටි පහත දැක්වෙන නිදර්ශනයෙන් පැහැදිලි වෙනවා ඇත.

- සෞඛ්‍යයට හානිකර ක්‍රියා නීතියෙන් තහනම් කළ යුතුය.
- නගරාශ්‍රිත ජලාශ ජල දූෂණයට ලක්ව ඇති බැවින් එහි නෑම සෞඛ්‍යයට අහිතකරය.
- නගරාශ්‍රිත ජලාශවල නෑම නීතියෙන් තහනම් කළ යුතුය.

ඉහත දැක්වූ ආකල්ප තුන එකිනෙකට සම්බන්ධය. එහි තුන්වන ආකල්පය පූර්වාංග ආකල්ප දෙකෙන් ලබා ගත් නිගමනයකි. එයින් පෙනෙන්නේ අපේ ඇතැම් ආකල්ප අප තුළ පවත්නා වෙනත් ආකල්පවලින් ලබා ගත් නිගමන බවයි. කෙනකුගෙ ආකල්පයක් පහසුවෙන් වෙනස් කර ගැනීමේ දුෂ්කරතා රැඳී ඇත්තේද මෙහිය. එනම් එක් ආකල්පයක් තවත්

ආකල්ප සමූහයකින් ශක්තිමත්ව තිබේ. එකක් වෙනස්කර ගතහොත් එය හා සංස්ථිතිකව පවත්නා අන් සියලු ආකල්ප ද වෙනස් කර ගැනීමට පුද්ගලයාට සිදුවන්නේය.

ප්‍රජානන විසංගතිය (Cognitive dissonance)

අප කවුරුත් දන්නා දෙයකි. එකිනෙකට ප්‍රතිවිරුද්ධ ආකල්ප දෙකක් තබා ගත් විට ඇති වන මානසික අපහසුව. නිදර්ශනයක් දැක්වුවහොත් ඔබ වීරයකු ලෙස සිතා සිටින ක්‍රීඩකයා දුම් බොන්නකු බව ආරංචි වෙයි. ඔබ දුම්බීම අප්‍රිය කරයි. මෙහිදී ඔබ පත්වන අපහසුව ආකල්ප විසංගතියයි.

මෙය පළමුකොට හඳුනා ගන්නා ලද්දේ ලියොන් ෆෙස්ටින්ජර් නමැති මනෝවිද්‍යාඥයා විසිනි. (1957) මෙයින් ගම්‍ය වන්නේ, අපේ ආකල්ප, විශ්වාස හා චර්යා සමතුලිතතාව තබා ගැනීමේ ඇතුළත ප්‍රවණතාවක් පවතින බවයි. ඒ අනුව ඒවා එකිනෙක හා ගැටෙන විට, යම් ආකාරයකින් ඒවා සමතුලනය කර ගැනීමට අපි පෙළඹෙමු. ඒවා දෙකක් ගැටෙන විට යම් ආකාරයකින්, යම් සාධාරණීයකරණයකින් අපි ඒවා සමතුලනය කර ගනිමු. ඉහත නිදර්ශනය අනුව, එක් සාධාරණීයකරණයක් වන්නේ ඔබේ ක්‍රීඩකයා දුම්බොන පුවත අසත්‍ය බව ඔප්පු කිරීමට ඔබ ක්‍රියා කිරීමයි. දෙවන සම්භාවිතාව වන්නේ දුම්බීම ඔය කියන තරම් නරක දෙයක් නොවේ යැයි සිත හදා ගැනීමයි. තුන්වැන්න අප කවුරු තුළ වුවද යම් දුර්වලතා තිබීම සාමාන්‍ය වන්නේ යැයි සිතමින් එය ලඝු කොට තැකීමයි. මෙසේ අප ප්‍රජානන විසංගතිය නැති කර ගැනීමට උත්සාහ කරන ආකාර තුන වන්නේ,

1. ගැටෙන සාධක දෙක ගලපා ගැනීමට, තමා තුළ පවතින ආකල්ප විශ්වාස හෝ චර්යා වෙනස් කරගැනීමයි.

2. නොගැලපෙන සාධකය අසත්‍ය බව ඔප්පු කිරීමට නව තොරතුරු සෙවීමයි.

3. තමා දරන, ගැටෙන ආකල්ප හෝ විශ්වාස ලඝුකොට තැකීමයි.

මෙම න්‍යායෙහි යම් මනෝබද්ධ ස්වභාවයන් පවතින නමුත් යම් පිරිසකගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීමට ක්‍රියා කිරීමේ දී ඔවුන් තුළ විසංගතිය සොයා බැලීමට මඟ පෙන්වයි.

චර්යාත්මක බලපෑම්

අප සාමාන්‍යයෙන් සිතන්නට පුරුදු වී සිටින්නේ පළමුව ආකල්පයක් ගොඩ නගා ගත් පසු ඊළඟට පුද්ගලයා ඒ අනුව හැසිරීමට පෙළඹෙන බවයි. එහි සත්‍යතාව ගැන ප්‍රශ්නයක් නැත. එහෙත් එය අනෙක් අතට ද සත්‍ය වේ. එනම්, පළමුව යම් ආකාරයට හැසිරෙන විට ඊළඟට ඒ අනුව ආකල්ප ද ගොඩනැඟෙන බවය.

මෙය ලියොන් පෙස්ටින්ජර් (1957) ඉදිරිපත් කළ ප්‍රජානන විසංගතිය පිළිබඳ න්‍යායෙන් විස්තර කළ හැකිය. පෙර අප කී පරිදි විසංගතිය යනු යමෙකු තුළ තිබෙන ආකල්ප හෝ සිතුවිලි හෝ විශ්වාස හෝ අපේක්ෂා දෙකක් එකිනෙකට නොගැළපීමෙන් හටගන්නා මානසික අපහසුතාවයයි. එය ආකල්ප, සිතුවිලි ආදී යම් මනෝසංස්කාරයක් හා ක්‍රියාව අතර නොගැලපීමෙන් හට ගන්නා අපහසුව වුව විය හැක.

දුම්බොන්නකුට දුම්පානයෙන් සිදුවන සෞඛ්‍ය හානිය ගැන අසන්නට ලැබීම, ලොකු මුදලක් ගෙවා කෙනකු ගත් රූපවාහිනී යන්ත්‍රය බාල භාණ්ඩ නිෂ්පාදනය කරන රටක සාදන ලද්දක් බව පසුව දැනගන්නට ලැබීම වැනි අවස්ථාවලට මුහුණ දෙන ඕනෑම කෙනකු තුළ ප්‍රජානන විසංගතිය පහළ වේ. ඊළඟට එම විසංගතිය දුරු කර ගැනීමට පුද්ගලයා ක්‍රියා කිරීමට පෙළඹේ. එම ගැටලුව විසඳා ගැනීමට ඔහු සංගතිය තහවුරු කරන ආකල්පයක් වර්ධනය කර ගැනීමට හෝ තමාගේ විනිශ්චය දුර්වල කර ගැනීමෙන් හෝ ගැටලුවට දුන් අවධාරණය අඩු කර ගනීමෙන් හෝ එම චර්යාව යථා කාලයේ දී වෙනස් කරගත යුතුයැයි සිතා ගැනීමෙන් හෝ ආදී යම් ආකාරයකින් විසඳා ගැනීමට පෙළඹෙයි.

විසංගතිය පිළිබඳ තව ප්‍රයෝජනවත් කරුණු රැසක් මනෝ විද්‍යාඥයින් විසින් විවිධ පරීක්ෂණ මගින් අනාවරණය කර ඇත. ජොනාතන් ප්‍රීඩ්න් (1965) ළමයින් ඇසුරින් කළ පරීක්ෂණයකින් ඔවුන් ආශා කරන ක්‍රීඩා භාණ්ඩයක් සමඟ ක්‍රීඩා කිරීමෙන් වළක්වනු ලැබූ විට ළමයින් එම ක්‍රීඩා භාණ්ඩයට අකමැත්තක් ඇති කරගන්න බව නිරීක්ෂණය කළේය. තවත් පරීක්ෂණයකින් අනාවරණය වූ වැදගත් කරුණක් වූයේ යම්

චර්යාවකින් කෙනෙකු වැළැක්වීමට කරන දැඩි තර්ජනයකට වඩා මෘදු දැනුවත් කිරීම ඵලදායක වන බවයි. මෙයට හේතුව තර්ජනයේ දැඩි බව නිසා එකී චර්යාවෙන් වැළකීමට විශේෂ මානසික පරිශ්‍රමයක් ගොඩනඟා ගැනීම අනවශ්‍ය වීමයි. දැනුවත් කිරීම මෘදු වන විට තමා එම චර්යාවෙන් වළක්වා ගැනීමට විශේෂ මානසික තත්ත්වයක් ආකල්ප තුළින් ගොඩ නඟා ගැනීමට කෙනෙකුට සිදුවන්නේය. දැඩි තර්ජනයෙන් ළමයින් පාලනය කිරීමට ගන්නා පරිශ්‍රම තාවකාලික බව බොහෝ දෙමාපියන් හා ගුරුවරුන් කොතෙකුත් අත්දැක ඇත. යමකට එරෙහිව කරන බාහිර බලපෑම් හීන වන ප්‍රමාණයට එයට එරෙහිව ඇතුළතින් ගොඩනැගෙන ආකල්පය බලවත් වන්නේය.

මෙය පුද්ගලයා යමෙකින් වැළැක්වීමට පමණක් නොව යමක් කෙරෙහි පෙළඹවීමට ද එක සේ බලපාන බව පෙස්ටින්ජර්හා කාල්ස්මිත් (1959) කළ පරීක්ෂණයකින් හෙළි විය. එහිදී පරීක්ෂණයට ලක් කළවුන් තුළ විසංගතියක් පහළ කිරීම මගින් ඔවුන් එය විසඳා ගැනීම සඳහා තම ආකල්ප කෙසේ සකස් කරගන්නේදැයි විමසා බලන ලදී. මේ සඳහා තෝරාගත් කණ්ඩායම් දෙකකට ඉතා නීරස පරීක්ෂණයක් ගැන කියා ඒ පරීක්ෂණයට ස්වේච්ඡාවෙන් ඉදිරිපත් වීමට වෙනත් පිරිසක් කැමති කරවා ගැනීමට සහාය වන ලෙස ඉල්ලා සිටින ලදී. ඔවුන් කළ යුතුව තිබුනේ පුද්ගලයන් ගණනාවකට එම පරීක්ෂණය සිත් ගන්නා සුළු බව පවසමින් එයට කැමැති කරවා ගැනීමයි. මෙහිදී සැබැවින්ම නීරස වූ පරීක්ෂණය රසවත් වූවක් ලෙස අන්‍යයන්ට විස්තර කිරීමෙන් විසංගතියක් ඔවුන් තුළ පහළ වනු ඇතැයි උපකල්පනය කරන ලදී.

ඊළඟට විසංගතිය මුදල් ප්‍රතිලාභවලින් අඩුකළ හැකිදැයි දැන ගැනීමට පළමුවන කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන්ට එම කාර්ය සඳහා ඩොලර් එක බැගින් ද, දෙවන කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන්ට ඩොලර් විස්ස බැගින් ගෙවන ලදී. එම කාර්ය නිම කිරීමෙන් පසු එම කණ්ඩායම් තමන් විස්තර කළ පරීක්ෂණය පිළිබඳ කෙබඳු ආකල්පයක් ඇති කරගෙන සිටින්නේදැයි විමසා බලන ලදී. සාමාන්‍යයෙන් මෙවැන්නකදී අප සිතන්නේ වැඩි ප්‍රතිලාභයක් ලැබූ කණ්ඩායම වැඩි ධන ආකල්ප ඇති කරගනු ඇතැයි යනුවෙනි. එහෙත් සිදුවුයේ ඩොලර් එකක් ලබාගත්

කණ්ඩායම එම පරීක්ෂණය ඇත්ත වශයෙන් සිත් ගන්නා සුළු බව විශ්වාස කිරීමට පටන්ගැනීමයි. ඩොලර් විස්ස ලබාගත් කණ්ඩායම එම පරීක්ෂණය නීරස බව පෙර සේම ප්‍රකාශ කළහ. මෙය විස්තර කළ හැක්කේ කෙසේ ද?

මේ කණ්ඩායම් දෙකින් වැඩිම විසංගතියක් අත්දකින ලද්දේ අඩු මුදලට තමා එකඟ නොවන අදහසක් ප්‍රචාරය කළ පළමු වන කණ්ඩායමයි. ඒ හේතුවෙන් තම විසංගතිය හීන කර ගැනීම සඳහා යම් ආකාරයකින් ක්‍රියා කිරීමට ඔවුන්ට අවශ්‍යතාවයක් ඇති විය. ඔවුන් එය කළේ පරීක්ෂණය ඇත්තෙන්ම සිත්ගන්නා සුළුය යන ආකල්පය තමන් තුළ ගොඩනගා ගැනීමෙනි.

ආකල්ප වෙනස් කිරීම

ඉහත අප අධ්‍යයනය කළ න්‍යායන් ද සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ වෙනත් ප්‍රකට න්‍යායන් ද මුල් කර ගෙන ආකල්ප වෙනස් කිරීම සඳහා ක්‍රියා කළ හැකි ආකාර කිහිපයක් හඳුනා ගනිමු. මෙය අපට **සන්නිවේදකයා, පණිවුඩ** හා **අවස්ථාව** යන ශීර්ෂ තුන යටතේ ඉදිරිපත් කළ හැකිය.

සන්නිවේදකයා

යම් පණිවුඩයක් (මෙහි දී නව ආකල්පයකියි සිතමු.) ඉදිරිපත් කරන්නා තුළ කවර ලක්ෂණ තිබීමෙන් ඔහුගේ පණිවුඩය ප්‍රබල වන්නේදැයි බලමු.

* **පිළිගත් තැනැත්තකු වීම** : එයින් ඔහු එම ආකල්පය දීමට සුදුසු යැයි සමාජය විසින් පිළිගනු ලැබූ, විශේෂඥතාවයක් ඇති ගෞරවණීය තැනැත්තකු වීම අදහස් කෙරේ.

* **විශ්වාසනීය තැනැත්තකු වීම** : ඔහු අවංක විය යුතුයි. ආදර්ශවත් විය යුතුයි යම් හෙයකින් ඔහු අදාළ පණිවුඩය දීමෙන් යම් ලාභ ප්‍රයෝජන ලැබීමේ යටි චේතනා ඇති බවට සැකයක් ඇති වුවහොත් ග්‍රාහකයා පණිවුඩය එලෙසින් බර නොගනියි.

* **ආකර්ශනීය පුද්ගලයකු වීම**: ඔහු ප්‍රිය උපදවන ප්‍රසන්න පෙනුමක් පළකරන්නෙක් විය යුතුය. එනම් ඇඳුමින්, කතා කර විලාශයෙන් හා ගති පැවතුම්වලින් ග්‍රාහකයාගේ ප්‍රසාදය දිනා ගැනීමට සංනිවේදකයා සමත් වන්නෙකු විය යුතුය.

ග්‍රාහකයාට සමාන වීම : තමාට සමාන තත්ත්වයක සිටින තැනැත්තකු පවසන පණිවුඩය වඩාත් පිළිගැනීමට මිනිස්සු පෙළඹෙති. එය ලිංගිකත්වයේ, වයසින්, වෘත්තියෙන් හා අත්දැකීමෙන් ආදී වශයෙන් සමාන වීම විය හැක. නිදර්ශනයක් වශයෙන් මත්පැන් බීමට ඇබ්බැහිව සිට එයින් මිදුන පුද්ගලයෙකු මත්ලෝලීන්ට දෙන පණිවුඩය ඔවුන්ගේ වැඩි පිළිගැනීමට පාත්‍ර වේ.

පණිවුඩය

* ඉදිරිපත් කරනු ලබන ආකල්පය ග්‍රාහකයාට අර්ථවත් හා ප්‍රයෝජනවත් විය යුතුය.
* ආකල්ප ග්‍රාහකයාගේ පැත්තෙන් ඉදිරිපත් කළ යුතුය. එනම් දැනට ග්‍රාහකයා තුළ පවත්නා ආකල්ප සමග සම්බන්ධ කර ගනිමින් හා ගලපමින් ඉදිරිපත් කළ යුතුය.
* ආකල්පය ඉදිරිපත් කිරීමේ දී බලකිරීම අවම කර ගත යුතුය. එය හැකි තාක් මෘදු ලෙස ඉදිරිපත් කළ යුතු අතර එය තෝරා ගැනීමේ නිදහස ග්‍රාහකයාට ලබා දිය යුතුය.
* අවශ්‍ය සුදුසු තැන්හි ග්‍රාහකයාගේ වර්තමාන ආකල්ප සමග ගැටෙමින් විසංගතිය උපදවන්න. ඉක්බිතිව එම විසංගතිය අඩුකර ගත හැකි ආකාරය පෙන්වා දෙන්න.
* පණිවුඩය ඒකපාක්ෂිකව ඉදිරිපත් කරනවාට වඩා දෙපැත්තම සාධාරණව දක්වමින් ඉදිරිපත් කිරීම වඩා ඵලදායී වේ. එහෙත් මෙය අර්ථවත් වන්නේ ග්‍රාහක පිරිසෙහි උගත්කම හා පරිණතභාවය මතය. පිරිස ආධුනික වන තරමට හා උගත්කමින් අඩු වන තරමට ඒකපාක්ෂිකව කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම වඩා ඵලදායක වනු ඇත. එබඳු පිරිසක් දෙපැත්තෙන් කරුණු ඉදිරිපත් කරනු ලැබීමෙන් ව්‍යාකූලත්වයට පත් වෙති. එහෙත් ඔවුන් ඒ අදහස පිළිගත් පසු ක්‍රමයෙන් අනෙක් පැත්ත පෙන්වා නොදුනහොත්, වෙනයම් පිරිසට එක් දේශනයකින් වුව ඔවුන් තම පැත්තට නම්මා ගත හැකි වනු ඇත.
* තවත් වැදගත් මූලධර්මයක් නම් පණිවුඩය නැවත නැවත ඇසෙන්නට සැලැස්වීමයි. එය එම වචනවලින් හෝ එම මාධ්‍යයෙන්ම හෝ විවිධ වචනවලින් හෝ විවිධ මාධ්‍යවලින් කළ හැක.

අවස්ථාව

* යම් පණිවුඩයක් ඉදිරිපත් කරන අවස්ථාවේදී පරිසර බාධක තිබීමෙන් ග්‍රාහකයාගේ අවධානය බිඳේ. බිඳුණු අවධානය යළි යථා තත්ත්වයට පමුණුවා ගැනීමට යම් කාලයක් ගත වේ. ඒ සඳහා යම් වෙහෙසක් ද ගත යුතු වේ. එබැවින් නිර්බාධක පරිසරය සංනිවේදනයට උපකාරී වේ. කරුණු එසේ වුවද අවධානය බිඳින ඇතැම් අවස්ථා තිබීමෙන් පණිවුඩය ඕනෑකමින් ග්‍රහණය කිරීමට පිරිස් පෙළඹෙන බව ද පරීක්ෂණ මගින් අනාවරණය වී ඇත. යම් කථිකයෙකු දේශනයක් ඉදිරිපත් කරන විටක සබා ගැබෙහි සිටින්නකු ඔහුට අනිසි ලෙස බාධා කළ අවස්ථාවන්හි පිරිසෙහි වැඩි අවධානය හා පිළිගැනීම කථිකයාට ලැබෙන සැටි ඔබ අත් දැක ඇත. පරිසරය බාධක නිසා සිදු විය හැකි තව වාසියක් ලෙස මනෝවිද්‍යාඥයන් පවසන්නේ එයින් කථිකයාගේ පණිවුඩයට ශ්‍රාවකයන්ට සිතෙන් ප්‍රතිවිරුද්ධව තර්ක කිරීමට ඉඩ නොලැබීමෙන්, පණිවුඩය ඍජුව පිළිගැනීමට පෙළඹීමක් ඇතිවීමයි.
* ප්‍රසන්න පරිසරයකදී අසනු ලබන පණිවුඩය වඩාත් හොඳින් භාර ගැනීමට පිරිස් පෙළඹෙන සැටි ද පරීක්ෂණවලින් හෙළි වී තිබේ. එය ස්ථානයේ ඇකුම්කළු බව, සැප පහසුව බව විය හැක. රසවත් ආහාර පාන සංග්‍රහ ලබා දෙමින් යම් පණිවුඩයක් ඉදිරිපත් කරන විට ද පිරිස් එය වැඩියෙන් ග්‍රහණය කරති.
* ආකල්ප කෙළින්ම ඉදිරිපත් නොකර ඒ හා සම්බන්ධ ක්‍රියාකාරකම්වල පිරිස් යොදවනු ලබන විට ඔවුහු එම ආකල්පය තමන් විසින්ම ගොඩනඟා ගැනීමට පෙළඹෙති. ඊට පසු සාකච්ඡාවක් මගින් එය තවදුරටත් ගොඩනංවා ගැනීම පහසු වනු ඇත.
* අපේක්ෂිත නව ආකල්පය ප්‍රසිද්ධියේ අන්‍යයන්ට ඉදිරියෙහි කියා පෑමට ග්‍රාහකයන් යොමු කිරීමෙන් ඔවුන් එම ආකල්පය පිළිගැනීමට අවසානයේ දී පෙළඹෙන බව ද හෙළිදරව් වී ඇත. මේ අනුව අදාළ ආකල්පය පිළිබඳ රචනා ලිවීමට, දේශනා කිරීමට පක්ෂපාතීව තර්ක කිරීමට පුද්ගලයන් පෙළඹවීම වැදගත්ය. තව ද ලාංඡන පැළඳවීම වැනි සංකේත ක්‍රියා ද ආකල්ප උපදවා ගැනීමට උපකාරී වේ.

ළමයින්ගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීමෙහි ලා ගුරුවරුන් ක්‍රියා කළ යුතු ආකාර පිළිබඳ ඉහත දක්වන ලද කරුණුවලින් යම් මාර්ගෝපදේශයක් ලබාගත හැක. ළමා ආකල්ප වර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය සතර ආකාර වන බව පෙනේ. එනම්,

1. ළමයින් තුළ දැනට ඇති යහපත් ආකල්ප හඳුනා ගෙන ඒවා තවදුරටත් වර්ධනය කිරීම.
2. ළමයින් තුළ දැනට නැති, එහෙත් අවශ්‍යයෙන් තිබිය යුතු ආකල්ප හඳුන්වා දීම හා ගොඩනැගීම.
3. ළමයින් තුළ දැනට ඇති අයහපත් ආකල්ප නිවැරදි කිරීම.
4. ළමයින් තුළ දැනට නැති එහෙත් ඔවුන් අනාගතයේ පහසුවෙන් ගොදුරුවිය හැකි අයහපත් ආකල්ප හඳුනා ගෙන ඒවාට ගොදුරු නොවන අයුරින් ප්‍රතිආකල්ප හඳුනා ගෙන ඒවාට ගොදුරු නොවන අයුරින් ප්‍රති ආකල්ප ගොඩ නැගීම.

ඇතැම් විට ළමයින්ගේ යහපත් ආකල්ප ගුරුවරුන්ගේ උපහාසයට ලක්වන අවස්ථා පාසලෙහි නැත්තේ නොවේ. එසේම ළමයෙකු අයහපත් ආකල්පයක් ප්‍රකාශ කළ විට එය නිවැරදි කර ගැනීමට ගුරු අවධානය නොලැබෙන අවස්ථාද ඇත. මේවා සැලකිල්ලෙන් සකසා ගැනීම ගුරු කාර්යය වන්නේය.

4

සාරධර්ම යනු මොනවාද?

යම් සුවිශේෂ වස්තූන්, පුද්ගලයන්, සිද්ධි ආදිය පිළිබඳ ආකල්ප රාශියක් ඒකරාශී වීමෙන් සාරධර්මයක් සෑදෙන බව අපි පෙර දුටුවෙමු. ආකල්ප මෙන්ම සාරධර්ම ද මූලික වශයෙන් මිනිස් අගයන් ගණයට වැටේ.

යම් යම් දේට අගය හෙවත් වටිනාකම පිරිනමන එකම සත්වයා මිනිසාය. අගය වනාහී හුදු මනුෂ්‍ය නිර්මාණයකි. ස්වභාව ධර්මයෙහි අගයක් කියා දෙයක් නැත. මිනිසෙකු යම් දෙයකට අගයක් දුන් විට එය ඔහුටත් ඒ අගය පිළිගන්නා අයටත් විශේෂ වූවක් බවට පත්වේ. සමහර අගයන් ධනාත්මක (Positive) වන අතර සමහර අගයන් ඍණාත්මක (Negative)ය. ධනාත්මක අගයන් පිරිනමන ලද දේ අප විසින් ලබා ගැනීමට උත්සාහ කරනු ලබන අතර ඍණාත්මක අගයන් පිරිනමන ලද දේ දුරලීමට හෝ ප්‍රතික්ෂේප කිරීමට උත්සාහ කරමු. එසේම මිනිස්සු විවිධ දේට අගයන් දෙති. සමහර ඒවා භෞතික වස්තුය. (උදාඃ ලෝහ, පාෂාණ වර්ග) සමහර ඒවා ජීව වස්තුය. (උදාඃ සත්ව හා ශාක) තව සමහර ඒවා කෘත්‍රිම (උදාඃ රෙදි, පිළිම කොඩි, කලාකෘති, සංකේත) වන අතර සමහරක් වියුක්තය. (උදාඃ අදහස්, විශ්වාස, සංකල්ප)

මිනිසුන් විසින් විවිධාකාර දේට අගයන් පිරිනමන්නේ කෙසේ ද යන්නත් වටහා ගැනීම ප්‍රයෝජනවත්ය. අගය පිරිනමන එක්තරා ක්‍රමයක් නම් මූල්‍ය වටිනාකමක් දීමයි. එනම් අගය මිල නියමයෙන් දැක්වීමයි. එහෙත් සෑම දෙයක්ම මුදලෙන් අගය කළ නොහැක. එබඳු දේ 'හොඳයි-නරකයි', 'උසස්-පහත්', 'සාධාරණයි-අසාධාරණයි', 'ලස්සනයි-අවලස්සනයි' ආදී වයෙන් අගයනු ලැබේ. මෙසේ අගයන් දීම තුළින් මිනිසා තම පරිසරයේ වස්තූන්, සිද්ධි ආදිය එක්තරා ආකාරයකට මානසිකව සංවිධානය කර ගනියි. මෙය ඔහුට ඒ ඒ වස්තූන්ට, සිද්ධීන්ට හා අදහස්වලට

අනාගතයේ කෙසේ ප්‍රතිචාර දැක්විය යුතුදැයි මඟ පෙන්වීමක් කරයි. මිනිසාට සිතීමට, තේරීමට, විනිශ්චයට, සත්‍ය කරුණු (facts) මෙන්ම අගයන් ද (Values) අවශ්‍ය වන්නේය.

අගය නිර්වචනය

මීළඟට වියොතුන් අගය යන්න නිර්වචනය කරන ආකාර කීපයක් අපි විමසා බලමු.

"ප්‍රයෝජනය හෝ වැදගත්කම සලකා මිනිසුන් විසින් වටිනාකමක් දෙනු ලබන හෝ ලබා ගැනීමට උත්සාහ කරනු ලබන ගුණ ආකල්ප, ක්‍රම යනාදී දේ අගයන්" ලෙස කොලින්ස් කෝබිල්ඩ් ඉංග්‍රීසි ශබ්ද කෝෂය අරුත් දෙයි.

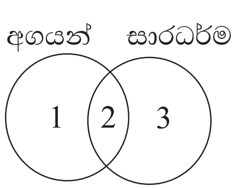
"කවරෙකු හෝ යම් විටෙක සැබැවින් කැමැති වන, වටිනාකමක් දෙන, උසස් කොට සලකන, ආශා කරන, අනුමත කරන හෝ විඳින ඕනෑම දෙයක් මූලික අර්ථයෙන් අගයක් ලෙස දැක්විය හැකියැ"යි බ්‍රයිට්මන් (1978) පවසයි.

"අගයන් වනාහී යම් සමාජයක් හෝ සමාජයක වැඩි දෙනෙකු විසින් දරනු ලබන පරමාදර්ශ, විශ්වාස හෝ ප්‍රතිමාන වේ." (කේන් 1962)

සාරධර්ම නිර්වචනය

ඉහත දැක්වූ නිර්වචන අනුව මිනිසුන් විසින් වටිනා ලෙස සලකනු ලබන, ඕනම දෙයක් අගයකි. එහෙත් සියලු අගයන් සාරධර්ම ලෙස සැලකිය හැකිද? උදාහරණයක් දැක්වුවහොත් ඉහත වූ නිර්වචන අනුව වර්ගවාදය අගයකි. එහෙත් එය සාරධර්මයක් යැයි පිළිගත හැකිද? ඒ නිසා සියලු අගයන් සාරධර්ම නොවේ. මෙය මෙබඳු සටහනකින් දැක්වීමට පුළුවන.

සටහන 3



අගයන් වර්ගීකරණය

ඉහත කුලක සටහනින් පැහැදිලි වන ආකාරයට අගයන් වර්ග තුනක් ඇති බව පෙනේ.

1. සාරධර්ම නොවන අගයන් (න-සාරධර්ම)

2. අගයන් වන සාරධර් (සම්මත සාරධර්ම)

3. අගයන් නොවන සාරධර්ම (අසම්මත සාරධර්ම)

න-සාරධර්ම ගණයට වැටෙන්නේ මිනිසුන් විසින් අගය කරනු ලබන එහෙත් සාරධර්ම වශයෙන් පිළිගත නොහැකි, බොහෝ විට පුද්ගලයාට හා සමාජය කෙරෙහි අහිතකර විය හැකි වටිනාකම්ය. නිදර්ශන වශයෙන් තරඟය, ආත්මාර්ථය, උන්නතිකාමය දැක්විය හැකිය.

සම්මත සාරධර්ම යනු පුද්ගලයා හෝ සමාජය විසින් අගය කරනු ලබන හෝ පිළිගනු ලබන සාරධර්යි. එනම් සම්මත වූ ද සාරධර්ම වන්නා වූ දේය.

අසම්මත සාරධර්ම යනු පුද්ගලයා හෝ සමාජ විසින් පිළිනොගන්නා සාරධර්මයි. නිදර්ශනයක් වශයෙන් මූලධර්මවාදී ආගමක් අදහන සමාජයක් ආගමික විචාරය අගය නොකරයි. එහෙත් ආගමික විචාරය සාරධර්ම ගණයට වැටෙන්නකි. මේ අනුව සමාජ සම්මුතියෙන් බැහැරව ද සාරධර්ම පවතින බව පිළිගැනීමට අපට සිදුවේ. අසම්මත සාරධධර්ම පිළිබඳ සංකල්ප කරුණු කීපයක් නිසා වැදගත් වේ. පළමුවැන්න මනුෂ්‍ය ශිෂ්ටාචාරය ඉදිරියට පියවර නගන්නේ පවතින සාරධර්ම පථයේ සීමා ඉක්මවා ගමන් කිරීමෙනි. බොහෝ ආගමික, දේශපාලන, සංස්කෘතික විප්ලව හා ප්‍රතිසංස්කරණය වනාහී මූලික වශයෙන් පිළිගත් සම්ප්‍රදායික සාරධර්ම වෙනුවට නව සාරධර්ම හඳුන්වාදීමට ගත් ප්‍රයත්න වන්නේය. සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අරමුණ යම් සමාජයක පවතින හා පිළිගත් සාරධර්ම ආකෘතිය තුළ ළමයින්ගේ චින්තනය සිරකර තැබීම නොවේ. එහිදී අවශ්‍ය තැන කාලීනව යෝග්‍ය වන නව සාරධර්ම හඳුන්වා දී සිදුවිය යුතුය. කෙසේ වෙතත් අසම්මත සාරධර්ම දැනට අප නොදන්නා හෝ නොසලකා හැර ඇති දේ නිසා අපේ පෞරුෂ වර්ධනයට බල නොපායි. යම් සාරධර්මයකට පුද්ගලයා අගයක් දීමත් සමඟය එය ඔහුගේ චරිතයට බලපාන සාධකයක් වන්නේ ය. මෙහිදී අප සාරධර්ම යන්න යොදා ගන්නේ ඉහත දැක්වූ කුලක සටහනේ අගයන් ද වන සාරධර්ම ද වන උපකු සඳහාය.

සාරධර්ම යනු මොනවාද?

තවදුරටත් සාරධර්ම පිළිබඳ සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීම අවශ්‍යය. සැබැවින්ම සාරධර්මයක් යනු කුමක් ද? සාරධර්මය අගයෙන් වෙනස් වන්නේ කෙසේ ද?

සාරධර්ම යන වදනට සමාන ඉංග්‍රීසි වදන වන්නේ Values යන්නයි. Values යන්නෙහි සාමාන්‍ය අර්ථය වටිනාකම් හෙවත් අගයන්ය. එහෙත් යම් සමාජයක හෝ සංස්කෘතියක මිනිසුන් යමක් අගය කළ තරමින් එය සාරධර්මයක් වන්නේ ද? නිදර්ශනයක් වශයෙන් මත්පැන් බීම අගය කරන ජන කණ්ඩායම් සිටිති. ඔවුන් එය අගය කළ තරමින් එය සාරධර්මයකියි කිව නොහැක.

මේ සම්බන්ධයෙන් ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ මෙසේ කියයි. 'Values යන්න නොයෙක් ආකාරයෙන් නිර්වචනය කෙරේ. නොයෙක් දෙනා එය තේරුම් ගන්නේ නොයෙක් අර්ථයෙනි. ඇත්තම කියනවා නම් මීට වඩා නිශ්චිත අර්ථයක් ඇති කාර්යබද්ධ වචනයක් සොයා ගැනීම සඳහා අපට මේ ව්‍යාජ පදය අතහැරීමට වැඩිකල් නොගොස් සිදු වනු ඇත. (1971)' මේ දුෂ්කරතාව මැක්කි ද දකියි. සරධර්ම යන සංකල්පය විද්‍යාත්මක ලෙස භාවිතය කිරීම පිළිබඳ පවතින දුෂ්කරතාවන් නම් එය නොයෙක් දෙනා නොයෙක් අර්යෙන් ද වරින්වර අර්ථ මාරුකරමින් ද භාවිතය කිරීම නිසා ඇති වී තිබෙන ව්‍යාකූලයයි.' (1980)

මේ ව්‍යාකූලත්වය නැති කර ගත හැකි එක් ක්‍රමයක් වන්නේ, සාරධර්ම යන්නෙන් සමාජ අගයන් වෙනුවට මනුෂ්‍ය සාරධර්ම (Human values) අදහස් කිරීමයි. අප මේ ග්‍රන්ථයෙහි සාරධර්ම යන පදය යොදාගන්නේ මනුෂ්‍ය සාරධර්ම යන අර්ථයෙනි.

සාරධර්මයක් වනාහි පුද්ගලයා, සමාජය හා ජීවිතය සාරවත් කරන, පොහොසත් කරන හා අර්ථවත් කරන මානුෂික ගුණය වේ. අපි මෙහි සිංහල භාෂාවේ ගුණධර්ම, සත්ධර්ම, පුරුෂාර්ථ යන පදවලින් අදහස් කරන්නේ ද එයයි. කොටින්ම යමක් මානුෂික වශයෙන් සාරවත් වන්නේ නම් එය සාරධර්මයක් වන්නේ ය.

මීට සමාන අර්ථයෙන් සාරධර්ම නිර්වචනය කරන මනෝවිද්‍යාඥයෝ සිටිති. නිදර්ශනයක් වශයෙන් ඔල්පොට් 'සාරධර්මයක් යනු ස්වාත්මය (self) සහ සම්බන්ධ අර්ථයකි'යි පවසයි.

සාරධර්මවල විරුද්ධ පදය වන්නේ අසාරධර්ම හෙවත් දුර්ගුණයි. සාරධර්ම සියලු සාරධර්ම මනුෂ්‍යත්වය පෝෂණය කරන බැවින් අයහපත් සාරධර්ම යනුවෙන් වර්ගයක් ගැන අපට කතා කළ නොහැක.

මානුෂික සාරධර්ම යන්න තවදුරටත් පැහැදිලි කළ යුතුව තිබේ. ඒවා මනුෂ්‍යයාගේ ඇතුළතින් පහළ වන දේය. මෙහි ඇතුළත යන්න මනස ද ඉක්මා පවතින ගැඹුරු තලයකි. අපේ මනස විවිධ දේට ප්‍රිය කරයි. විවිධ දේ අගය කරයි. නිදර්ශනයක් වශයෙන් මනස යම් ආස්වාදයක් අගය කළ තරමින් එය සාරධර්මයක් යැයි ගත නොහැකි.

මෙයින් ගම්‍ය වන මූලික සත්‍යය නම් මනස ඉක්මවා පවතින ගැඹුරු සාරයක් මනුෂ්‍යයා තුළ පවතින බවයි. එසේ නොවන්නේ නම් ජීවත්වීම නිස්සාර වන්නට ඉඩ ඇත. කොතරම් පීඩාකාරී තත්ව මැද වුව ද මිනිසුන් ජීවත්වීමට ප්‍රිය කරන්නේ තමන් ඇතුළත දැනෙන සාරය නිසාය. එහෙත් භෞතිකවාදීහු හා චර්යාවාදීහු එවැනි සාරයක් ඇතැයි පිළිනොගනිති. චර්යාවාදී මනෝවිද්‍යාවට අනුව මනස කියා දෙයක් ද නැත. ඔවුන්ට අනුව මනස යැයි අප කියන්නේ මොළයේ ස්නායුමය ක්‍රියාකාරිත්වයෙන් පහළ වූ ක්‍රියාවලියකි.

මනුෂ්‍යයා තුළ ශුද්ධ වූ සාරයක් පවතින බව ඈත අතීතයේ සිට පෙරදිග ආගමික දර්ශනවල පිළිගෙන තිබේ. වේද, උපනිෂද්, වේදාන්ත දර්ශනවල එය ආත්මයැයි හඳුන්වා දී තිබේ. (එහෙත් එය නිත්‍ය වූ පුද්ගල ආත්මයක් යනුවෙන් වරදවා බොහෝ දෙනා සිතති.) මනුෂ්‍යයා තුළ පවතින සාරය දැනට හඳුන්වනු ලබන්නේ **ආධ්‍යාත්මය** වශයෙනි.

සාරධර්ම පහළ වන මූලාශ්‍රය වනාහී ආධ්‍යාත්මය හෙවත් ඇතුළ සාරයයි. මෛත්‍රිය, කරුණාව, මුදිතාව, නිහතමානය, සත්‍ය ගරුකත්වය, සාමය, සතුට යන ගුණ පැහැදිලිවම ආධ්‍යාත්මයෙන් පහළ වන ඒවා බව පෙනෙයි.

සාරධර්මයක් වනාහී පුද්ගලයා, සමාජය හා ජීවිතය සාරවත් කරන පොහොසත් කරන, අර්ථවත් කරන මානුෂික ගුණයකි යනුවෙන් අප පෙර දැක්වූ නිර්වචනය සදාචාරමය, සංස්කෘතික හා අධ්‍යාපනික වශයෙන් අර්ථවත් වේ.

අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ යහපත් පුද්ගලයකු බිහි කිරීමයි. යහපත් පුද්ගලයෙකු බිහි කිරීම යන්නෙන් යහපත් සමාජයක් බිහිකිරීම ද ගම්‍ය වේ. පුද්ගලයා සමාජයෙන් වෙන්කර දැක්වීම

අපහසුය. යහපත් පුද්ගලයාගෙන් හා යහපත් සමාජයෙන් යහපත් ජීවිතය පහළ වේ. මෙසේ පුද්ගලයා සමාජය, හා ජීවිතය අතර බිඳිය නොහැකි ප්‍රතිබද්ධතාවයක් ඇත. ඉදිරි පරිච්ඡේදයකදී අපි මේ මූලාශ්‍ර එකිනෙක ගෙන ඒ යටතේ එන සුවිශේෂ සාරධර්ම හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ කරමු.

සාරධර්ම වල ජීව විද්‍යාත්මක පදනම

සාරධර්මවලට යම් ජීව විද්‍යාත්මක පදනමක් ඇති බව පෙනෙන්නට තිබේ. මෙය තේරුම් ගැනීමට සරල නිදසුනක් ලෙස මව් සෙනෙහස නමැති සාරධර්ම ගත හැක. මිනිස් දරුවකුට කායිකව, මානසිකව හා සාමාජිකව නීරෝගී ලෙස වැඩීම සඳහා මව් සෙනෙහස අවශ්‍ය වේ. මව තුළ දරු සෙනෙහස පහළ වන්නේ ඇයගේ ස්නායු පද්ධතියේ හා මොළයේ එබඳු ශක්‍යතාවක් ජනකාණුමය වශයෙන් ඇති බැවිනි. සර්ප දෙනුන්, කටුස්සියන් වැන සමහර ගැහැනු සතුන්ට මේ ජනකාණුමය ශක්‍යතාව නැති බැවින් ඔවුන් තුළ දරු සෙනෙහස පහළ නොවේ.

සාරධර්ම ඉගෙනීමට, හැඟීමට, විඳීමට හා වර්ධනය කර ගැනීමට අපට හැකියාවක් ලැබී ඇත්තේ ජීව විද්‍යාත්මකව සහජයෙන් ඒ සඳහා අපට ලැබී ඇති ශක්‍යතාවය හේතු කොට ගෙන ය. එසේ නොවී නම් දයාව, සතුට, සෞන්දර්යය හා විචාරය වැනි ගුණ අපට අවිෂය වන්නට තිබිණි.

සාරධර්ම පිළිබඳ සහජ ශක්‍යතාවයක් මිනිසුන්ට තිබේ නම් සමාජයෙහි මෙතරම් අමානුෂික චර්යා කෙසේ නම් සිදුවිය හැකිදැයි ඔබට සිතන්නට පුළුවන. යම් ශක්‍යතාවයක් ප්‍රවේණියෙන් ගෙන ආවත් එයට සුදුසු පරිසරයක් නොලැබේ නම් එය විකසිත නොවන්නේය. ආරයට පරිසරයේ සහයෝගය තිබිය යුතුය. මෙයින් පැහැදිලි වන දෙයක් නම් හුදෙක් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙන් පමණක් යහපත් සමාජයක් ගොඩනැවීම දුෂ්කර බවයි. අධ්‍යාපනය සමග දේශපාලනික, ආර්ථික, නෛතික ආදී වශයෙන් සමාජ සංවිධානයත් එක්ව ක්‍රියා කළ යුතුය. සාරධර්ම ඉගැන්වීම සමග සාරධර්ම ගරු කරන සමාජ වාතාවරණයක් ද ගොඩනැඟීම අවශ්‍ය වන්නේය. පවුල, පාසල ඇතුළු ඕනෑම සංවිධානයක් තුළ මෙය කළ හැක්කකි.

අවසාන විග්‍රහයේ දී සාරධර්ම පුද්ගලයාගේ හා සමස්ත මානව වර්ගයාගේ පැවැත්මට අවශ්‍ය වන මූලිකාංගයකියි යනුවෙන් නිගමනය කළ හැකිය. මනුෂ්‍ය ස්වභාව හා

නෛසර්ගිකව යන සාරධර්මවලින් සමහරක් ජීවියාගේ පැවැත්මට ද සමහරක් මානව වර්ගයාගේ සාමූහික පැවැත්මට ද අවශ්‍ය වේ. දෙවනුව කී කොටසට අපි සමාජයීය සාරධර්ම යැයි කියමු. සාධාරණය, සමානාත්මතාව, ආචාරශීලීත්වය, අන්‍යොන්‍ය ගෞරවය යනාදී සාරධර්ම එසේ මනුෂ්‍ය වර්ගයාගේ සාමූහික පැවැත්මට අවශ්‍ය වන්නේය. සාරධර්මයක් මූලික වන තරමටම එය ජීව විද්‍යාත්මක පක්ෂයට සමීප වේ.

කෙසේ වෙතත් සාරධර්ම සහජයෙන් අපි රැගෙන එමුයි මෙයින් අපි නිගමනය නොකරමු. ඉහත කළ විග්‍රහයෙන් පැහැදිලි වන්නේ සාරධර්ම ඉගෙනීමට, හැඟීමට, විඳීමට හා වර්ධනය කර ගැනීමට මනුෂ්‍යයාට ජීව විද්‍යාත්මක ශක්‍යතාවක් ඇති බව පමණකි.

සාරධර්මවල කාර්යයන්

1. විඥාන විකාශය හා පෝෂණය : ඉගෙන ගනු ලබන හෝ චරිතායනය කරගනු ලබන සෑම සාරධර්මයකින් ම පුද්ගල විඥානයෙහි යම් තලයක ශක්තිමත් වීමක් හා විකාශනයක් සිදුවේ.

2. ආවේදනීය පෝෂණය : සෑම සාරධර්මයකම ආවේදනීය පැතිකඩක් ඇති බව අපි පෙර දුටුවෙමු. මෙසේ සාරධර්මයන් වර්ධනය වත්ම එය හා සම්බන්ධ ආවේදන විශේෂය ද වර්ධනය වේ. දයාව, කරුණාව, සෞන්දර්යය, පරිත්‍යාගය ආදිය විමසා බලන්න.

3. සදාචාර විනිශ්චය : යම් අවස්ථාවක ක්‍රියා කළ යුත නිවැරදි ආකාරය කුමක්දැයි විනිශ්චය කිරීමේ දී පාදක කර ගන්නේ සාරධර්මයි. මේ අනුව සාරධර්ම හා සදාචාරය අතර සමීප සම්බන්ධතාවක් තිබේ.

4. සංස්කෘතිකකරණය : බොහෝ සාරධර්ම සමාජය විසින් පිළිගත් හොඳම හැසිරීමේ ආකාරය පෙන්වයි. සමාජයක සාරධර්ම අප තුළ රෝපණය කරන්නා තරමට අපි ඒ සමාජයේ සංස්කෘතියට අනුකූල වෙමු.

5. ජීවන මාර්ගෝපදේශය : සාරධර්ම පුද්ගලයෙකුට නිවැරදි ජීවිතය සොයා ගැනීමට මඟ පෙන්වයි.

6. සමාජ ඒකීයත්වය : යම් සාරධර්මයක් හෝ සාරධර්ම පද්ධතියක් ජන කණ්ඩායමක් විසින් පොදුවේ පිළි ගනු ලබන විට ඔවුන් අතර සමාජ ඒකීයත්වය ඇතිවේ.

සාරධර්ම කාලයෙන් වෙනස් වේද?

සාරධර්ම මනුෂ්‍ය ආධ්‍යාත්මයෙන් පැන නගින ගුණ බව අපි පෙර කීවෙමු. ඒවා මනුෂ්‍යත්වයෙහි නිසග අංගක් බැවින් කාලයෙන් වෙනස් නොවේ. කාලයෙන් වෙනස් වන්නේ සමාජ, සංස්කෘතික, දේශපාලනික අගයන්ය.

එහෙත් මේ කරුණ තව දුරට පැහැදිලි කර ගත යුතුව තිබේ. සාරධර්මයක අර්ථකථන කාලයෙන් කාලයට වෙනස් වන බව පෙනේ. එසේම එකම සාරධම විවිධ සංස්කෘතික හා ආගම අනුව වෙනස් ආකාරයට විවරණය කෙරේ.

එසේම කාලයෙන් කාලයට මනුෂ්‍ය සාරධර්මවලට පිරිනමන අගය ද වෙනස් වෙයි. එක් යුගයක සමාජය ඉහළින් පිළිගත් සාරධර්මයක් කෙමෙන් අගයෙන් පිරිහී නොසළකා හළ අවස්ථා ඉතිහාසයෙන් සොයා ගත හැක.

සෑම වැඩිහිටි පරම්පරාවක් විසින්ම ඊළඟ පරපුරෙහි සාරධර්ම පරිහානියක් ගැන චෝදනා නඟා ඇත. එය එසේ වී තම වර්තමායෙහි මනුෂ්‍ය ශිෂ්ඨාචාරය මැකී ගොස් තිබෙන්නට පුළුවන. මෙහි දී සිදුව ඇත්තේ පෙර පරම්පරාවම යම් යම් සාරධර්වලට දුන් අර්ථකථන ඊළඟ පරම්පරාව ඒ අර්ථයෙන්ම නොපිළිගැනීමයි. ඇතැම් විට එක් සාර ධර්මයකට දුන් අගය නොසලකා හැර වෙනත් සාර ධර්මයක් අගය කිරීමක් ද සිදුවේ. අප රටෙන් මීට නිර්ශනයක් දැක්වුවහොත් සාමූහික ජීවිතයට දෙන ලද අගය මැකී ගොස් මෙහි පුද්ගලවාද ඉස්මතු වෙමින් පවතියි.

කෙසේ වෙතත් සාරධර්ම මානුෂික විරෝධී පැත්තට වෙනස් කිරීමට නම් අපහසු බව පෙනේ. ලෝක ඉතිහාසයේ ඇතැම් ඒකාධිපති හා බලකාමී නායකයෝ (උදාඃ හිට්ලර්, මුසෝලිනී, ස්ටාලින්, පොල්පෝට්) සාරධර්ම තමන්ට වුවමනා අතට විශේෂයෙන්ම මානුෂික විරෝධී දිශාවට - වෙනස් කිරීමට යත්න දැරූහ. එහෙත් ඔවුන්ගේ ප්‍රයත්න වැඩිකල් නොගොස් බිඳ වැටිණි. මෙයට හේතුව මනුෂ්‍යයා ඔහුගේ මූලික මනුෂ්‍ය ස්වභාවයට පටහැනිව වෙනස් කිරීම අපහසුවීමයි. යම් සමාජ ඇගයුම් පද්ධතියක් මනුෂ්‍ය ස්වභාවය විරුද්ධ දිශාවට වර්ධනය වන විට එය නිවැරදි කරන ප්‍රති සමාජ බලවේග පහළ වන්නේය. මෙයින් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට වැටෙන ආලෝකයක් ඇත. එයින් අපට පෙනෙන්නේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ළමයින් මානුෂික කරන ක්‍රියාවලියක් විය යුතු බවයි. මනුෂ්‍යයන් ලෙස පරිපූර්ණ වර්ධනය වීමට සාරධර්ම අධ්‍යාපනය මඟ පෙන්විය යුතුය. පෙළඹවිය යුතුය. ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබා දිය යුතුය.

5

සාරධර්මවල ස්වභාවය

සාරධර්මයක් යනු කුමක්දැයි හඳුනා ගැනීමට හා නිර්වචනය කිරීමට උත්සාහ කළ අපි මීළඟට සාරධරමවල ස්වභාවය තව දුරටත් තේරුම් ගැනීමට විමසීමක යෙදෙමු. සාරධර්ම අපේ ජීවිතය හා සම්බන්ධ වී ඇති අංශ හඳුනා ගනිමින් ද විවිධ සංකල්ප අනුව වර්ග කරමින් ද විශ්ලේෂණය කරමින් ද එහි ස්වභාවය හෙළිදරව් කර ගැනීම මෙහි අපේ අරමුණයි.

සාරධර්මයක පැතිකඩ

සෑම සාරධර්මයක්ම ප්‍රජානන, ආවේදනීය හා චර්යාමය යන පැතිකඩ තුනකින් සෑදී ඇති බව පෙනේ. ප්‍රජානන පැතිකඩය එය සංකල්පනය කිරීම, හඳුනා ගැනීම, ඒ පිළිබඳ කරුණු දැන ගැනීම ආදී බුද්ධිමය ක්‍රියාකාරකම් හා සම්බන්ධවයි. ආවේදනීය පැතිකඩය සෑදෙන්නේ ඒ හා සම්බන්ධ හැඟීම්, චිත්තවේග, මනෝභාවආදියෙනි. සාරධර්මයක් යනු හුදෙක් වියුක්ත සංකල්පයක් නොවේ. එය අවසාන වශයෙන් ක්‍රියාවන් ප්‍රකාශ වන චර්යාවකි. මෙය පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා 'අවංක බව' යන සාරධර්මය විශ්ලේෂණය කර බලමු.

සාරධර්මය: අවංකබව

සටහන 5

ප්‍රජානන	ආවේදන	චර්යාමය
* හඳුනාගැනීම * සංකල්පනය * අවංක වන ආකාර හා අවස්ථා දැන ගැනීම	* නිරවද්‍යතාව පිළිබඳ හැඟීම * ආත්ම අභිමානය * සුරක්ෂිතතාව * අභ්‍යන්තර සමෝධානය	* ඇත්ත කතා කිරීම * විශ්වාසය රැකීම * සොරකමින් වැළකීම * පොරොන්දු ඉටු කිරීම * වගකීමෙන් යුක්තව ක්‍රියා කිරීම

අවංක බව යන සාරධර්මයේ පැතිකඩ තුන

තවත් නිදර්ශනයක් ලෙස **කරුණාව** යන සාරධර්මයෙහි මේ පැතිකඩ තුන විමසා බැලුවහොත් එහි ප්‍රජානනය පැතිකඩ අයත් වන්නේ 'මේ තැනැත්තා කරුණාව ලැබීමට සුදුසු ද? දැනට ඔහු සිටින්නේ කෙබඳු තත්ත්වයකද?' ඔහුට සැබැවින් සිදු වී ඇත්තේ කුමක් ද? ඔහුට අවශ්‍ය වන්නේ කෙබඳු උපකාරයක් ද? මට එය කළ හැකිද? එසේ නම් කෙසේ ද? යනාදී වශයෙන් බුද්ධිමත්ව විමසා ඒ පිළිබඳ දැනුමක් හෙවත් අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීමයි.

එහි ආවේදනීය පැතිකඩෙහි බෙහෙවින් ඇත්තේ අනෙකකු දුක දැකීමේ දී මානුෂික වශයෙන් පහළ වන උපකාර කිරීමට පොළඹවන හැඟීම් හා චිත්තවේග මාලාවකි.

කරුණාවෙහි චර්යාමය පැතිකඩ උපකාර කිරීමයි. එනම් කරුණාවට පාත්‍ර වන තැනැත්තා දැනට පත්ව සිටින අවස්ථාවෙන් මුදා ගැනීමයි. කරුණාවෙන් යුක්තව ක්‍රියා කිරීමයි.

මෙසේ වුවද සෑම සාරධර්මයකම මේ පැතිකඩ තුන එක හා සමාන නොවේ. සමහරක ප්‍රජානන පැතිකඩ විශාලය. විචාරය, පුළුල් දැකුම, ඉවසීම, සාධාරණය, සදාචාරය වැනි සාරධර්මවල ප්‍රජානන හෙවත් බුද්ධිය ගුණය වැඩිය. කරුණාව, සතුට, සහෝදරත්වය, සත්කාරය කෘතඥතාවය යනාදියෙහි ආවේදන ගුණය වැඩිවන අතර ධෛර්ය, යුතුකම යනාදී සාරධර්මවල චර්යාත්මක ගුණය වැඩිය. කෙසේ වෙතත් කවර හෝ ප්‍රමාණ වශයෙන් මේ පැතිකඩ තුන ඕනෑම සාරධරමයක දැකිය හැක.

මූලික හා ද්විතියික සාරධර්ම

ඕනෑම විෂය වස්තුවක් හා සම්බන්ධ සාරධර්ම දෙස බලන කල්හී ඒවා මූලික, ද්විතීයික, තෘතීය ආදී වශයෙන් ධූරාවලියකට පිළියෙළ වී පවතින බව පෙනේ. එහි ඉහළ ඇත්තේ පුළුල සංකල්පයි. පහළට එත්ම ඒවා සුවිශේෂ හා පටු වෙමින් චර්යා මට්ටමට සමීප වේ.

නිදර්ශන 1

'පවුල' නමැති විෂය වස්තුව ගත හොත් ඒ හා සම්බන්ධ මූලික සාරධර්ම වශයෙන් සාමූහික බව, සැපත, සහයෝගය, සමාජ සම්බන්ධතාව යනාදිය දැක්විය හැක. ඒවා අතුරින්

සාමූහික බව ගතහොත් පවුලේ සාමාජිකයන් අතර සමගිය, සහෝදරත්වය, අඹුසැමි යුතුකම් ආදී වශයෙන් සාරධර්ම යළි යළිත් ද්විතීයික හා තෘතීයික යනුවෙන් බෙදී යයි.

නිදර්ශනය 2

'සාමකාමී ජීවිතය' යන විෂය වස්තුව හා සම්බන්ධ සාරධර්ම ව්‍යුහය දක්වන පියරේ වෙයිල් (1990) එහි මූලික හා ද්විතීයික සාරධර්ම විශ්ලේෂණය කර දක්වන්නේ පහත දැක්වෙන ආකෘතියෙනි.

සටහන 6

සාරධර්ම ගණය	සාරධර්ම	චර්යා	
		නිර්මාණශීලී	විනාශකාර
අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතාව	• සමගිය • පාරිශුද්ධිය • ප්‍රඥාව • ප්‍රීතිය • සංතෘප්තිය • සමෝධානය	සුසංයෝගය ඒකාබද්ධතාව	භේදය විනිශ්චය අවිශ්වාසය

සාමකාමී ජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික සාරධර්ම ලෙස පියාරේ වෙයිල් අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතාව, ඥානය, ප්‍රතිභානය, ආදරය, බලය, සැපත හා සුරක්ෂිතතාව දක්වයි. ඉහත අප උපුටා දැක්වූයේ ඉන් පළමුවැන්න ඔහු විසින් විග්‍රහ කර ඇති ආකාරය පමණි.

උපකරණමය හා නිෂ්ඨාමය සාරධර්ම

මිල්ටන් රොකීඩ් (1967) සියලු සාරධර්ම මූලික වශයෙන් වර්ග දෙකකට වැටෙන බව පෙන්වා දුන්නේය. සමහර සාරධර්ම යම්කිසි අවසාන හෙවත් නිශ්ඨාමය තත්ත්වයක් කරා යාමට මාර්ග දක්වයි. මේවා ඔහු **උපකරණමය සාරධර්ම** (Instrumental values) යනුවෙන් හඳුන්වයි. ඒවායින් ලබන අවසාන ඵල **නිශ්ඨාමය සාරධර්ම** (terminal values) ලෙස ඔහු පෙන්වා දෙයි. ඒවා පරම වශයෙන් යහපත් වන දේය.

නිදර්ශනය

සාමය යන සාරධර්මය යම් මාර්ග සමූහයක නිෂ්ඨාවට පැමිණ ලබා ගන්නා අවසාන ඵලයකි. එබැවින් එය නිෂ්ඨාමය

සාරධර්මයකි. දැන් එම නිෂ්ඨාව කරා එන මාර්ග වන්නේ සමගිය, සාධාරණය, විවිධතා ඉවසීම, ගැටුම් නිරාකරණය යනාදියයි. ඒවා උපකරණමය සාරධර්මයි.

රොකීච් නිෂ්ඨාමය සාරධර්මලට නිදර්ශන ලෙස දක්වන්නේ සමෘද්ධිමත් ජීවිතය, ලෝක සාමය, සමානාත්මතාව, නිදහස, ප්‍රීතිය, ජාතික ආරක්ෂාව, සැපත, ස්වාභිමානය සැබෑ මිත්‍රත්වය වැනි දෑය. උපකරණමය සාරධර්ම වන්නේ උත්සාහය, ධෛර්යය, සමාව දීම, උපකාරශිලීත්වය, ආචාරශීලීවය, කාර්යක්ෂමතා වැනි දෑය. උපකරණමය සාරධර්මවල චර්යා ගුණය අධිකය.

මනුෂ්‍ය අවශ්‍යතා, ක්‍රියාකාරිත්වය සහ මානව සම්බන්ධතා

සියලු සාරධර්ම ඉහත කී අංග හතර යටතේ වර්ග කළ හැකි බව ස්ටොඩ්බෙක් හා ක්ලූක්හෝන් (1967) පවසති.

නිදර්ශන

1. මනුෂ්‍යත්වය හෙවත් මනුෂ්‍ය ස්වභාවය
- ප්‍රඥාව
- සතුට
- සාමය
- දයාව

2 අවස්ථා
- කෑම මේසයේ දී අනුගමනය කළ යුතු ආචාර විධි
- පාසලේ දී හැසිරිය යුතු ආචාර විධි

3. ක්‍රියාකාරිත්වය
- කාර්යක්ෂමතාවය
- ධෛර්යය
- ක්‍රමවත් බව
- නිරවද්‍යතාව

4. මානව සම්බන්ධතා
- නිහතමානී බව
- සහයෝගය
- මිත්‍රත්වය
- පුද්ගල ගෞරවය

සාරධර්ම ක්ෂේත්‍ර

දීර්ඝකාලයක් ඔස්සේ විවිධ මානව සමාජවල මිනිසුන් දරන මූලික සාරධර්ම පිළිබඳ අධ්‍යයනයක යෙදුන මානව විද්‍යාඥවරියක මෙන්ම අධ්‍යාපනඥවරියක වූ ද ප්ලොරෙන්ස් ක්ලුක්හෝන් සියලු සාරධර්ම ක්ෂේත්‍ර පහක් යටතේ ගොනු කළ හැකි බව පවසයි. ඒ ක්ෂේත්‍ර නිදසුන් සමග මෙසේය.

1. මනුෂ්‍යයා හා අන්‍ය මනුෂ්‍යයන් අතර සම්බන්ධතාව

* පුද්ගලවාදී - අන්‍යයන් හා තමා අතර තරඟය මුල් කරගෙන ක්‍රියා කිරීම (තරඟකාරිත්වය)
* නිලබලවාදී - අන්‍ය පුද්ගලයන් තමාට වඩා ඉහළය. නැතහොත් සාමාන්‍යය නැතහොත් පහළය යනුවෙන් ව්‍යුහගත කොට සැලකීම. සමාජයේ ඉහළ, මැද, පහළ යන ස්ථර මුල්කරගත් සම්බන්ධතාව
* සහයෝගී - කණ්ඩායම් හෙවත් සාමූහික හැඟීමෙන් සිතීම හා ක්‍රියා කිරීම.

2. මනුෂ්‍යයා හා ස්වභාවධර්මය අතර සම්බන්ධතාව

උදා : - ස්වභාවධර්මයට අවනත විය යුතුය.
- ස්වභාවධර්මයට තමන්ට අවනත කරගත යුතුය.
- ස්වභාවධර්මය සමග සාමයෙන් ජීවත් විය යුතුය.

3. මනුෂ්‍යයා හා ස්වාත්මය අතර සම්බන්ධතාව

උදා: - මනුෂ්‍යයා ප්‍රකෘතියෙන් නරකය.
- මනුෂ්‍යයා ප්‍රකෘතියෙන් හොඳය.
- මනුෂ්‍යයා ප්‍රකෘතියෙන් හොඳ හෝ නරක නොවේ.

4. මනුෂ්‍යයා හා කාලය අතර සම්බන්ධතාව

උදා: - අතීතය මුල්කරගෙන ජීවත් විය යුතුය.
- වර්තමානය මුල්කරගෙන ජීවත් විය යුතුය.
- අනාගතය මුල් කරගෙන ජීවත් විය යුතුය.

5. ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ ආකෘතිය

උදා - ක්‍රියාව ප්‍රමුඛය
- සත්භාවය (beingness) ප්‍රමුඛය

ෆ්ලෝරන්ස්ගේ මෙම සාරධර්ම ආකෘතිය මානව සමාජ හඳුනා ගැනීමට හා සැසඳීමට බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත්වේ. එමගින් මානව සංස්කෘතියේ සමානකම්, වෙනස්කම් හා පරස්පර විරෝධිතා දැක්වීම පහසුය. උදාහරණයක් වශයෙන් එහි දැක්වූ ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ ආකෘතිය යටතේ බැලුවහොත් බටහිර සංස්කෘතීන් 'ක්‍රියාව ප්‍රමුඛ කර ගෙන ජීවත් විය යුතුය' යන්නට වැඩි නැඹුරුවක් දක්වන බව පෙනේ. සමාජයක සිදු වන සාරධර්ම වෙනස්කම් හඳුනා ගැනීමට ද එය උපකාරී වේ.

දෘෂ්ටි කෝණ විධි

සියලු සාරධර්ම සමාජ දෘෂ්ටිකෝණ අටක් යටතේ ගොනු කළ හැකි බව පෝල් ඩබ්ලිව්. ටේලර් (1961) පවසයි. ඒවා මෙ-සේය.

1. සදාචාරමය
2. සෞන්දර්යමය
3. බුද්ධිමය
4. ආගමික
5. ආර්ථික
6. දේශපාලනික
7. නෛතික හා
8. චාරිත්‍රමය සාරධර්ම වශයෙනි.

මෙම දෘෂ්ටිකෝණ යටතේ සාරධර්ම වර්ගීකරණය වන ආකාරයට නිදසුනක් වශයෙන් 5 වැන්න වූ **ආර්ථික කෝණය** ගනිමු. ඒ යටතේ

* කාර්යක්ෂමතාව
* ඵලදායිතාවය
* සමෘද්ධිය
* සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගැනීම
* නිෂ්පාදනයේ නිර්මාණශීලීත්වය
* ව්‍යාපාරික ආචාරධර්ම යනාදිය ඇතුළත් වේ. ඒවා

ආර්ථික සංවර්ධනය හා සම්බන්ධ සාරධර්ම වේ.

සැබෑ ජීවිතය හා පරිකල්පනය

ඩිව්ච් එච්. පර්කර් (1931) සාරධර්ම පුළුල් වර්ග දෙකකට අයත් වන බව පෙන්වා දෙයි.

1. සැබෑ ජීවිතය හා
2. පරිකල්පනය යනු ඒ වර්ග දෙකයි.

සැබෑ ජීවිතය හා සම්බන්ධ සාරධර්ම ලෙස ඔහු සෞඛ්‍යය, සැප පහසුව, උනන්තිකාය, ආදරය මිත්‍රත්වය, සදාචාරය හා ඥානය යනාදිය දක්වයි. පරිකල්පනය යටතේ කලාව, ක්‍රීඩාව, ආගම ආදියට අයත් සාරධර්ම ඇතුළත් වේ. එහෙත් සැබෑ ජීවිතය හා පරිකල්පනය වෙන් කරන මූලධර්මය කුමක්දැයි පර්කර් විසින් පැහැදිලි කර නොමැති වීම අඩුවකි.

තෝමස්ගේ වර්ගීකරණය

තෝමස් (1976) සාරධර්ම ක්ෂේත්‍ර හයකින් සම්භවය වන බව පෙන්වා දෙයි. ඒවා මෙසේය.

1. සෞන්දර්යය (නිදර්ශනඃ පිළිවෙල හා ගැලපීම)
2. මානව හිතවාදය
   (නිදර්ශනඃ විපතේදී පිහිටවීම, සහයෝගය)
3. බුද්ධිය
   (නිදර්ශනඃ අභිමානය, නායකත්වය)
4. බලය
   (නිදර්ශනඃ අභිමානය, නායකත්වය)
5. ද්‍රව්‍යමය
   (නිදර්ශනඃ ශාරීරික සැප පහසුව)
6. ආගම (නිදර්ශනඃ භක්තිය, දේව විශ්වාසය, ශීලය)

හදවත හා මනස

බෙරල්සන් හා සැටර් (1972) සාරධර්ම උපදින්නේ හදවත හා මනස මුල්කරගෙන බව පවසති. ඕනෑම සාරධර්මයක් ඒ දෙනෙත් එකකට වැටේ. හදවතින් ආදරය, දේශානුරාගය, සාධාරණය, සතුට වැනි සාරධර්ම උපදින අතර මනසින් ගැටලු නිරාකරණය, ආධිපත්‍යය විචාරය හා දක්ෂතාව වැනි දෑ උපදියි.

සත්සාරධර්ම (Being Values)

මනුෂ්‍යයාගේ ඇතුළත සාරයෙන් පැන නඟින මූලික සාරධර්ම 14ක් මානුෂිකවාදී මනෝවිද්‍යාඥ ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ

පෙන්වා දෙයි. (පිටු 128-129 The farther reaches of human nature) ඒවා පුද්ගලයා කෙරෙන් නිරායාසව හෙළිදරව් වීමට පටන් ගන්නේ ආත්මපූරණයේදී ලබන අග්‍රස්ථ අනුභූතියෙන් පසුවයි. ආත්ම පුරණය (Self actulization) යනු මනසේ පුද්ගල කේන්ද්‍රීය භාවය ඉක්මවා පවතින ශුද්ධ විඥානය හා පූර්ණ සමාධිය පත්වීමයි. එය යමෙකු ජීවිතයේ දී ලබන අග්‍රස්ථ අනුභූතියයි. (Peak experience) ආත්ම කේන්ද්‍රීය ව සිටියදී ඔහු නිරන්තරයෙන් පුද්ගල ඌනතාවයෙන් පෙළුනේය. ඒ ඌණ මානසිකත්වයෙන් සත් සාරධර්ම වැසී පැවතුණි. ආත්මපූර්ණය ලැබීමත් සමගම මනුෂ්‍යත්වයේ නෛසර්ගික සත්සාරධර්ම නිරාවරණය වේ. ඒවා මෙසේය.

සත්භාවය කෙරෙන් ප්‍රකාශ වන මූලික සාරධර්ම 15ක් ඔහු පෙන්වා දෙයි. ඒවා මෙසේය.

1. **සත්‍යය** : (අවංකභාවය, සරල ගති පැවැත්ම, ඇතුළාන්ත පොහොසත් බව, නොකෙළසුන පිරිපුන් බව)
2. **යහපත** : (නිවැරදි බව, යුතුකම, සාධාරණය, සුභසාධනය)
3. **සෞන්දර්යය** : (නිවැරදි බව, ස්වරූපය, සජීවිබව, අභ්‍යන්තර පොහොසත් බව, සමස්තතාව, පරිපූර්ණතාව, අසමසමබව)
4. **සමස්ත තාව** : (සමෝධානය, ඒකාග්‍රතාව, ප්‍රසම්බන්ධය, සරලබව)

   සංවිධානාත්මක බව, පිළිවෙල, සංගතික බව) දෙබිඩි බව ඉක්මවීමඃ (පිළිගැනීම, අධිෂ්ඨානය, සමෝධානය, කළු සුදු චින්තනය හෙවත් ධ්‍රැවයක චින්තනය ඉක්මවීම, සංගතික බව, පරස්වපර විරෝධිතා ගලපා එක්තැන් කිරීම)
5. **සජීවි බව** : (ක්‍රියාශීලීත්වය, ජීව ප්‍රබෝධය, ගතික බව, ගලා යාම, නිරායාසී ස්වභාවික හැසිරීම, ස්වයං මෙහෙයුම, ස්වයං ශික්ෂණය, ස්වයං ප්‍රකාශනය ස්වයං ශක්තිය)
6. **අසමසම බව / අද්විතීය බව** : (තමාගේ සත්‍ය ස්වභාවයෙහි හා අනන්‍යතාවෙහි පිහිටා ක්‍රියා කිරීම, අනුන් හා තමා නොසැසඳීම 'මම මා වෙමි'
7. **පරිපූර්ණත්වය** : (කිසි අඩුවක් නැහැ. හැමදේම හරි ආකාරයට සිදුවෙනවා. නිසි දේ නිසි තැන, තව ලබාගන්නට දෙයක් නැහැ., මේ විධිය හොඳයි, මේ විධිය හරි, කිසිම

වෙනස් කිරීමක් අවශ්‍ය නැහැ. සියල්ල හරි,)

8. **නිමාව** (Complection) (සම්පූර්ණත්වය, නිෂ්ඨාව, සෑහීම, නිරෝධය)

9. **(අ) යුක්තිය හා සාධාරණත්වය** :

 (නීතිගරුකත්‍වය, අපක්ෂපාතීබව)

 (ආ) පිළිළෙ : (සමමිතික බව, රිත්මය, ක්‍රමවත්බව, නිසි සැකැස්ම)

10. **සරල බව** : (අවංකබව, පාරදෘශ්‍යතාව, සාමාන්‍ය බව, හරය, නිරවද්‍යතාව)

11. **පොහොසත් බව** : (සමස්තතාව, විවිධාංගීභාවය, සංකීර්ණතාව,විවෘතතාව, 'සියල්ල ඇත' , 'හැම දේම එක සමානව වටී')

12. **නිරායාසාසී බව** : (පහසුව, ලිහිල් ගුණය, දැඩි ලෙස ග්‍රහණය නොකිරීම, සැහැල්ලුව, ප්‍රභාව)

13. **කෙළිලොල් බව** : (විනෝදය, සතුට, හාස්‍යය)

14. **ස්වාත්ම සෑහීම** (නිදහස, ස්වීයත්වය, ස්ව අනන්‍යතාවෙහි පිහිටා සිටීම, පරිසර උත්තරණය, ස්වයං අධිෂ්ඨානය)

15. **අර්ථවත් බව** (සාරවත් බව)

මේ ස්වභාවික සාරධර්ම මනුෂ්‍යත්වයේ ලක්ෂණ වන්නේය. යමෙකු එම සාරධර්ම අත් නොදකින විට විෂම මනෝභාව පැන නඟියි. පහත දැක්වෙන්නේ එම සත්සාරධර්මය හා එහි ඌනතාවෙන් පැන නඟින මනෝවිෂමතාවයි.

සත්සාරධර්ම		**එහි ඌනතාවෙන් හට ගන්නා විෂම මනෝභාව**
1. සත්‍යය	-	වංක බව, වංචාව
2. යහපත	-	නපුර, ආත්මාර්ථකාමය, වෛරය ආදිය
3. සෞන්දර්යය	-	අශෝභනත්වය, රසවිඥානයෙහි අසමත්බව
4. සමස්ත තාව	-	වික්ෂිප්තාව, තමා වෙන්වූවකු ලෙස හැඟීම.
5. සජීවිතාව	-	ඒකාකාරී බව, හැඟීම් මිය ගිය ස්වභාවය
6. අසමසම බව/	-	තමා පුද්ගලයකු ලෙස නොහැඟීම/

අද්විතීය බව - නොසැලකිලිමත් ජීවිතය

7. පරිපූර්ණත්වය - ආත්මඋෟණතාව/නිෂ්ඨාවපේක්ෂාව

8. නිමාව පිළිබඳ හැඟීම - අසම්පූර්ණත්වය/වැඩක් හරියට නිමා නොකිරීම.

9. සාධාරණත්වය/ -අසාධාරණත්වය/මුග්ධ ආත්මාර්ථකාමීත්වය පිළිබඳ ක්‍රමවත් බව - වික්ෂිප්ත මනස/අතීතික චර්යා

10. සරල බව - ජීවිතය ඕනෑවට වඩා සංකීර්ණ කරගැනීම

11. පොහොසත් බව - ඇතුළත දුගීබව, නිස්සාර බව

12. නිරායාසී බව - නිරන්තර උත්සාහයේ යෙදී සිටීම.

13. කෙළිලොල්බව/හාස්‍යය හාස්‍යයෙන් තොරවීම/කළකිරීම/ ජීවඋද්යෝගීතාව හීනතාව

14. ස්වාත්ම සෑහීම - ආත්ම අසහනය/නොසෑහීම

15. අර්ථවත් බව - නිරර්ථකබව/ජීවිතය පිළිබඳ කලකිරීම.

ඉහත කී සත්සාරධර්ම අනුභූතියෙහි මනෝප්‍රතිකා ගුණයක් ඇති බව මාස්ලෝ පෙන්වා දෙයි. පෙර දැක්වූ මනෝවිෂමතා වලට ප්‍රතිකාරය වන්නේ ඒ හා සම්බන්ධ ධනාත්මක සාරධර්මයේ අනුභූතියයි.

මෙසේ සාරධර්ම විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ හා සංකල්ප අනුව බලා වර්ගීකරණය කරමින් එහි ස්වභාවය හැදෑරීමට පුළුවන. සාරධර්ම වර්ග කිරීම පිළිබඳ පොදු පිළිවෙතක් නැත. එබඳු වර්ගීරණයක් තර්කානුකූල පදනමක් මත හා ප්‍රායෝගික අරමුණක් මත සිදුකළ යුත්තකි.

සාරධර්මවල සමස්ත ස්වාභාවය ගැන පැතිරුණු අවබෝධයක් ගුරුවරයාට තිබීම අංශ කීපයකින් ප්‍රයෝජනවත් වේ. යම් සාරධර්මයක සම්බන්ධතාව හඳුනා ගැනීම ඉන් පළමුවැන්නයි. එමගින් යම් සාරධර්මයකට හිමි ස්ථානය කුමක් ද? එය සමස්ත ජීවිතයේ තවත් ස්ථානයකින් පහළ වන්නක්ද? එම වර්ගයට ගැනෙන අනෙක් සාරධර්ම මොනවාද? කවර සංදර්භයක් යටතේ එය සාකච්ඡා කළ යුතුද? යනාදී වශයෙන් අවබෝධයක් ලැබේ. දෙවනුව විෂයමාලාව සාරධර්ම තෝරා ගැනීමේදී අදාළ සෑම අංශයක්ම ආවරණය වන සේ සමබර ලෙස එය කිරීමට යම් වර්ගීකණයක් පාදක කර ගැනීම ඉන් හැකිවේ. එසේ ම සාරධර්මයක් අර්ථකථනය කිරීමට ද ඉන් ඉගි ලබා ගත හැකිවේ.

6

විෂයමාලාව සඳහා සාරධර්ම තෝරා ගැනීම

සාරධර්ම අධ්‍යාපන අරමුණු

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අරමුණු පුළුල් වශයෙන් මෙසේ දැක්විය හැක.

1. ළමයින්ගේ ශාරීරික, මානසික, සමාජයීය හා සදාචාර වර්ධනයට අවශ්‍ය වන සාරධර්ම ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීම මගින් ඔවුන්ට යහපත් හා පූර්ණ පුද්ගලයන් වීමට උපකාර වීම.
2. මනුෂ්‍යයින්ට සුරක්ෂිතව සාමයෙන් හා සතුටින් ජීවත්වීට යෝග්‍ය සමාජයක් ගොඩනැඟීමට මඟ පෙන්වීම.
3. පූර්ණ ජීවිතය භුක්ති විඳීමට අවශ්‍ය අවබෝධය පහළ කර ගැනීමට සහාය වීම.

මෙම අරමුණු **පුද්ගලයා, සමාජය හා ජීවිතය** යන මූලාශ්‍ර තුනෙන් මතු කර ගෙන ඇති බව ඔබට පැහැදිලි වෙනවා ඇත. (36 වන පිටුවෙහි එන සටහන බලන්න.)

සාරධර්ම වනාහී වියුක්ත සංකල්ප සමූහයක් ලෙස දැන ගැනීමෙන් පුද්ගලයෙකුට ඵලක් නොලැබේ. එම වියුක් සංකල්ප, චර්යාවන්ට පරිවර්තනය කර ගැනීමට මඟ පෙන්වයි. සාරධරම අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථය විය යුත්තේ සාරධර්ම ළමයින්ට චරිතායතනය වන පරිදි ඉදිරිපත් කළ හැක්කේ එලදායී ඉගැන්වීමේ ක්‍රම යොදා ගැනීම තුළි. මෙතැන් සිට අප පෙර දැක්වූ මූලාශ්‍ර තුන ඔස්සේ සාරධර්ම ක්ෂේත්‍ර හඳුනා ගැනීමේ ව්‍යායාමයක යෙදෙමු.

පුද්ගල මූලාශ්‍රය

පුද්ගල මූලාශ්‍රය ශාරීරික, බුද්ධිමය, ආවේදනී අන්තර් පුද්ගල, පුරවැසි හා ස්වාත්ම (Self) යන පැතිකඩ අටෙන් සැකසී ඇත.

එක් එක් සංවර්ධන අවධි අනුව ළමයින්ගේ මෙම පැතිකඩවල ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා වෙනස් වේ. එම ඉගෙනුම් අවශ්‍යතාවල සාරධර්ම හා සදාචාර පක්ෂය සපුරාලීම සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවිය යුත්තකි. (සටහන 7 බලන්න.)

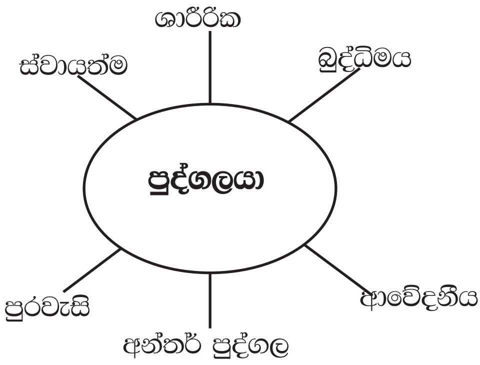
ශාරීරික වර්ධනය හා සම්බන්ධ සාරධර්ම රාශියකි. පළමුකොට ම මූලික වශයෙන් සෞඛ්‍යය යන සංකල්පය ළමයින් තුළ ප්‍රාථමික අවධියෙහි සිට ගොඩනැංවීමයි. ඒ සමගම කෙමෙන් සෞඛ්‍යය සාක්ෂාත් කර ගැනීමට උපකාර වන ආකල්ප හා චරිතාංග උපදවා ගැනීමට මඟ පෙන්වි යුතුව ඇත. ශරීරය කෙරෙහි සිහිය, ශරීරය කෙරෙහි ප්‍රතිජනනාත්මක ආකල්පය ද මෙහිදී ගොඩනැඟීම වැදගත් වේ.

පුද්ගලයාගේ බුද්ධිවර්ධනයට උපකාර වන සාරධර්ම අතර කුතුහලය, දැනුමට කැමැත්ත, ගවේෂණයට හා යථාර්ථය දැකීම වැනි දේ ඇතුළත් වේ. මේවා බොහෝමයක්ම ඉගෙනීම, විචාරය, තර්කණය පරිකල්පනය වැනි ක්‍රියාකාරකම් හා සම්බන්ධ වේ.

පුද්ගලයාගේ බුද්ධි වර්ධනයට උපකාර වන සාරධර්ම අතර කුතුහලය, දැනුම කැමැත්ත, ගවේෂණයට හා යථාර්ථය දැකීම වැනි දේ ඇතුළත් වේ. මේවා බොහෝමයක්ම ඉගෙනීම, විචාරය, තර්කණය, පරිකල්පනය වැනි ක්‍රියාකාරකම් හා සම්බන්ධ වේ.

පුද්ගල සාරධර්ම ක්ෂේත්‍රයේ පැතිකඩ

සටහන 7



ආවේදන වර්ධනයට උපකාර වන සාරධර්ම බෙහෙවින් ආදරය, සෞන්දර්යය, හාස්‍යය වැනි හැඟීම්වලට සම්බන්ධ ආවේදන වර්ධනයක් නැති ජීවිත නීරස හා යාන්ත්‍රික වූවකි. සාරධර්මවලට ප්‍රබල ආවේදනීය තලයක් තිබේ.

අන්තර්පුද්ගල සම්බන්ධතාව පුද්ගලයකුගේ දිවි පැවැත්මට අවශ්‍ය වන මූලික කුසලතා ක්ෂේත්‍රයකි. එය බෙහෙවින් සංනිවේදනයට හා අන්‍යයන් පිළිබඳ සැලකිල්ලට සම්බන්ධය.

පුද්ගලයකුගේ මූලික සමාජ භූමිකාව **පුරවැසියකු** වීම බව පැහැදිලිය. එම භූමිකාව තුළ කොට පවුල, ගම ආදී සමාජ ආයතන භූමිකා ද පවතියි. පුරවැසි භූමිකාව සාර්ථක කර ගැනීමට නීති ගරුකත්වය, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවන ආකල්ප, සාධාරණය වැනි සාරධර්ම අවශ්‍ය වේ. ස්වාත්ම වර්ධනය හා සම්බන්ධ සාරධර්මවලට නිදර්ශන හැටියට ස්වාභිමානය, ආත්මාභිමානය, ධෛර්යය, ස්ථිරසාරතාව දැක්වීමට පුළුවන. මේ වර්ගයේ සාරධර්ම කෙනෙකුට තම ස්වාත්මය ගොඩනඟා ගැනීමට පාදක වේ.

අප විධිමත් ව හෝ අවිධිමත් ව ලබන සෑම ඵලදායී ඉගෙනුම් අත්දැකීමකින්ම මූලික වශයෙන් සිදුවන්නේ පුද්ගල සංවර්ධනයකි. ස්වාත්ම සංවර්ධනය යන්නෙන් අදහස් වන්නේ එයයි. ළමයා තුළ නිරෝගී සමබර සහ සමෝධානික පුද්ගලභාවයක් ගොඩනැඟීම අධ්‍යාපනයෙන් අවශ්‍යයෙන්ම ඉටුවිය යුතු කාර්යයකි.

ළමයින්ගේ ඉගෙනුම් හැකියාව මූලික ව රඳා පවතින්නේ එකිනෙකා සතුව පවතින බුද්ධිඵලය මත ය යන අදහස පෙර සේ අද පිළිගනු නොලැබේ. මක්නිසාද යත් බුද්ධිඵලයට අමතරව ඉගෙනීමට බලපාන විවිධ බාහිර මෙන්ම අභ්‍යන්තර සාධක ද තිබේ. ඉන් ප්‍රධාන එම සාධකයක් නම් ළමයින්ගේ ස්වාත්ම සංකල්පයයි. ස්වාත්ම සංකල්පය ධනාත්මක වීමෙන් ද ආත්ම විශ්වාසය හා ආත්ම අභිමානය ඇති වේ. ඒවා ඍජු ඉගෙනුම් අභිප්‍රේරක ලෙස ක්‍රියා කරයි. පහළ සාධන මට්ටම් ඇති ළමයින්ගේ ස්වාත්ම සංකල්පය ඍණාත්මක බව පර්යේෂණවලින් හෙළිවී තිබේ. "තමා දුර්වලය" යන හැඟුම ළමයකුගේ සිතෙහි පැලපදියම් වූ විට එය විෂම චක්‍රයක් ලෙස ඔහුගේ පෞරුෂ වර්ධනය හීන කරයි. සාරධර්ම ගුරුවරයා ළමයින් තුළ ස්වාභිමානය ඉපදවීමේ සමතෙකු විය යුතුය. ළමයින්ගේ ස්වාත්ම සංකල්පය ධනාත්මකව වන තරමට ඔවුන්ගේ පෞරුෂයෙහි සදාචාර දුර්වලතා කෙමෙන් හීන වී යන බව පැහැදිලිව දැකිය හැකි සංසිද්ධියකි.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙන් ළමයා පූර්ණ පුද්ගලභාවය කරා වර්ධනය විය යුතුය. මාස්ලෝ, කාල් රොජර්ස් වැනි

මනෝවිද්‍යාඥයන් පවසන පරිදි එය මූලික මානුෂික අවශ්‍යතාවයකි. පුද්ගල සංවර්ධනය. එය විවිධ හේතුවලින් වැළකුණු විට, ඒ තැනැත්තා මානසික හා සමාජයීය වශයෙන් රෝගී වන සැටි කාල්රොජර්ස් විසින් මොනවට පැහැදිලි කර ඇත.

සටහන 8 සාරධර්ම ක්ෂෙත්‍ර

පුද්ගල මූලාශ්‍ර යටතේ මතුකර ගත හැකි සාරධර්මවලට නිදර්ශන

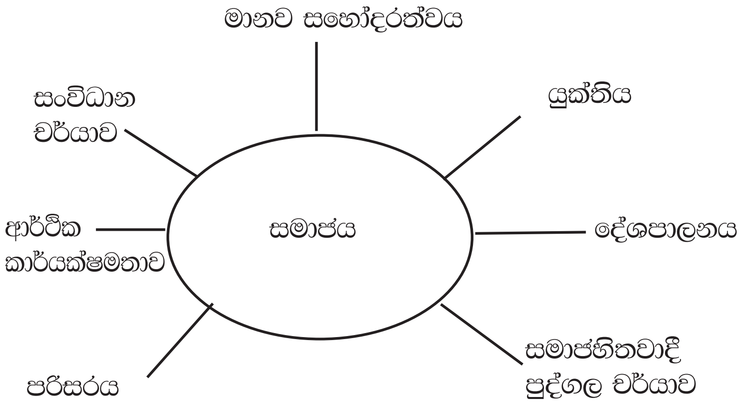
ක්ෂේත්‍රය	සාරධර්ම
ශාරීරික වර්ධනය	සෞඛ්‍යය, කායික යෝග්‍යතාව, විවේකය, ශරීරය කෙරෙහි ප්‍රතිජනනාත්මක ආකල්පය, ශාරීරික ශික්ෂණය (උදාඃ ඉරියව්) මත්පැනින් වැළකීම, ධූමපානයෙන් වැළකීම, ශාරීරික අනතුරු පිළිබඳ සිහිය, ශරීරය පිළිබඳ අවබෝධය, සැපත
බුද්ධි සංවර්ධනය	කුතුහලය, දැනුමට ප්‍රියතාව, ගවේෂණය, තර්කණය, විශ්ලේෂණය, සංස්ලේෂණය, ඉගෙනීම, විචාරය, අනුමානය, තීරණ ගැනීම, සත්‍යය, අන්තර්ඥානය, නිර්මාණාත්මක චින්තනය, පුළුල් දැනුම, භාවිත, දුර දැකුම, යථාර්ථ දර්ශනය, විදර්ශය, ප්‍රඥාව
ආවේදනය	සෞන්දර්යය, රසිකත්වය, රසභාවය, ආදරය, දයාව, කරුණාව, සහනුභූතිය, අනුකම්පාව, සතුට, ප්‍රීතිය, හාස්‍යය,වික්‍රය, චමත්කාරය, සුවය, සැනසීම, විනෝදය, පරිකල්පනය, මිත්‍රත්වය ප්‍රබෝධය, චිත්තවේග පාලනය සංවේදීතාව
අන්තර්පුද්ගල සම්බන්ධතාව	ආචාරශීලීත්වය,සංවේදනය,අන්‍යයන්කෙරෙහි සැලකිල්ල, සම්මන්ත්‍රණය. මානව සම්බන්ධතාවය, සදාචාර විඥානය, අහිංසකකම
පුරවැසි බව	සාමූහිත්වය, යුතුකම් හා අයිතිවාසිකම්, සාධාරණ, සමාජශීලිත්වය, සංවර්ධනශීලී ආකල්ප
ස්වාත්මය (Self)	ආත්ම අවබෝධයක්, සමෝධාන, ස්ථිරසාරතාව, අවංකබව, ධෛර්යය, වෘත්තීය ආකල්ප

සමාජ මූලාශ්‍ර

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි දෙවන මූලාශ්‍රය සමාජයයි. පෙර අප සඳහන් කළ පරිදි මානව සමාජයේ යහපත් පැවැත්මට හා චරයා වර්ධනයට සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙන් මඟ පෙන්වීමක් හා අනුබලයක් ලැබිය යුතුය. මානව සහෝදරත්වය, යුක්තිය, දේශපාලනය සමාජ හිතවාදී පුද්ගල පැවැත්ම, පරිසරය, ආර්ථික කාර්යක්ෂමතාව, සංවිධාන චර්යාව යන ක්ෂේත්‍ර තුළ සමාජ මූලාශ්‍රයෙහි සාරධර්ම ගොනු කළ හැක.

සටහන 9

සමාජ මූලාශ්‍රයේ සාරධර්ම ක්ෂේත්‍ර



ඕනෑම සමාජයක මූලික පදනම **මානව සහෝදරත්වයයි**. මුළු මහත් සමාජයක් සංවිධානය විය යුත්තේ මානව සහෝදරත්වය පාදක කරගත් සමානාත්මතාව, මානව දයාව, බෙදා හදා ගැනීම යනාදී සාරධර්ම මතය.

සමාජයක දෙවන වැදගත් පදනම වන්නේ **යුක්තියයි**. මෙයින් නීති ගරුත්වය, මානව අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් ආදී සාරධර්ම මතු වේ.

දේශපාලනය වනාහී සමාජයක ප්‍රබල අංශයකි. එය රාජ්‍ය පාලන හෝ සමාජ පාලය අභිමුඛ කර ගත් සාමූහික චර්යාවකි. දේශපාලනමය සමාජ යුක්තිය, සමානාත්මතා, සුරක්ෂිතාව හා සමෘද්ධිය උදා කිරීම සඳහා එම ජනතාව අතරෙන් පැන නඟින බල වේගයකි.

සමාජයක පැවැත්ම සඳහා **සමාජහිතවාදී පුද්ගල චර්යාව** අවශ්‍යය. අහිංසාව, සත්‍ය වචනය, පරහිතකාමීත්වය ආදිය ඒ චර්යාවන්ට නිදසුන් වේ. එසේම ජාතික සමගිය, සංස්කෘති උරුමය අන්‍ය සංස්කෘතීන් ඇගයීම, සමාජයේ යහපත පිණිස කැපවීම ආදිය ද මේ යටතේ ගොනු කළ හැක.

මිනිස් සමාජයේ පැවැත්ම හා ස්වභාවික **පරිසරය** අතර යම් සම්බන්ධතාවයක් තිබේ. ස්වභාවික පරිසරය හා මනුෂ්‍යයාගේ නිරෝගී පැවැත්ම සුරක්ෂිත කරයි. සමාජය හා ස්වභාවික පරසරය සම්බන්ධ කරන හා ගලපන සාධර්ම අතර පරිසර සංවේදීතාව, පරිසර සංරක්ෂණ සහ සත්ව කරුණාව වැදගත් වේ.

මානව සමාජයේ වත් මූලික පදනමක් වන්නේ එහි ආර්ථිකය හා සම්බන්ධ වූ වැඩ ලෝකයයි. කාර්යක්ෂමතාව, වෘත්තීය සංවර්ධනය වැඩ පිළිබඳ යහපත් ආකල්ප යනාදී සාරධර්ම එහි ඇතුළත් වේ.

අවසාන වශයෙන් පුද්ගලයන්ගේ **සංවිධාන චර්යාව** ද සැලකිල්ලට ගත යුත්තකි. සමාජ ආයතන හා සංවිධාන වනා-හී සමාජයක අධ්‍යාපනය, නීතිය, සුරක්ෂිතතාව වැනි විවිධ කාර්යභාරයන් දරණ ප්‍රබල කුළුණුය. සංවිධානවල පැවැත්ම සඳහා අවශ්‍ය වන සාරධර්ම රාශියක් ඇත. මේවා කළමනාකරණ හා සම්බන්ධ සාරධර්ම හැටියට දැක්විය හැක.

සටහන 10

සමාජ මූලාශ්‍රයෙන් මතු කර ගත හැකි සාරධර්මවලට නිදර්ශන

ක්ෂේත්‍ර	සාරධර්ම
මානව සහෝදරත්වය	මානව දයාව, උපකාරශීලිත්වය, බෙදාහදා ගැනීම, මිත්‍රත්වය, සමානාත්මතාව, සාමය
යුක්තිය	නීතිගරුත්වය, මානව අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් නිදහස
දේශපාලනය	ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය, නායකත්වය, බලය,ජනහිතකාමය
සමාජ හිතවාදී පුද්ගල පැවැත්ම	සත්‍ය වචනය, අවංකබව, අහිංසව,විශ්වාසනීයත්වය, ජාතික සමගිය, සංස්කෘතික උරුමය
ආර්ථික කාර්යක්ෂමතාව	වැඩ පිළිබඳ යහපත් ආකල්ප, වෘත්තීය සාරධර්ම, වෘත්තීය ජාතික සංවර්ධනය, ධෛර්යය, නිර්මාණශීලිත්වය
සංවිධාන චර්යාව	අරමුණ අභිමුඛ චර්යාව, සැලසුම්කරණය, කළමනාකරණය, නායකත්වය, සහයෝගය සාමූහිකත්වය

ජීවිත මූලාශ්‍ර

පූර්ණ ජීවිතයේ ඵල උසස් ගණයේ සාරධර්ම වේ. පුද්ගලයා හා සමාජ සංවර්ධනයෙහි අවසාන ඵලය පූර්ණ ජීවිතය බුක්ති විඳීම වෙයි. සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි පරමාර්ථය විය යුත්තේ මනුෂ්‍යයාට ජීවිතයේ උසස් ඵල නෙළා ගැනීමට මඟ පෙන්වීමයි. ජීවිතයේ ඵල අතර

- සාමය
- සතුට
- සුඛය
- සමාධිය/සාමය
- බලය
- තෘප්තිය/සෑහීම/සැනසිල්ල
- ආදරය
- ප්‍රඥාව
- නිර්මාණශීලීත්වය

- විමුක්තිය/ලොව්තුරු සිත
- සත්භාවය (beingnes) වැදගත් වේ.

සාරධර්මවල ප්‍රායෝගික අගය

ඉහත අප දැක්වූයේ සාරධර්ම විෂයමාලාවක් සැකසීමේදී කවර සාරධර්ම ඇතුළත් කළයුතුදැයි හඳුනා ගැනීමට උපකාර වන ආකෘතියකි. සාරධර්ම විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී පළමු වන පියවර වන්නේ දැකුමක් (Vision) ඇති කර ගැනීමයි. පුද්ගලයා සමාජය හා ජීවිතය පිළිබඳ කාලීන වැදගත්කමක් ඇති දැකුමක් ගොඩනගා ගැනීමෙන් පසු සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි අරමුණු විනිශ්චය කළ හැකිය. ඊට පසු එම අරමුණු සාධන කරගැනීමට අවශ්‍ය සාරධර්ම හඳුනා ගත යුතුය.

අතීතයෙහි සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ගැන කතා කළ වියතුන්ගේ අභිලාෂය වූයේ එමඟින් මුනිවරුන් ශාන්තුවරුන් වැනි අලෞකික පරමාදර්ශී පුද්ගලයන් බිහි කිරීමයි. එකල තිබුණේ එබඳු පරමාදර්ශ ගරු කළ සරල හා සන්සුන් සමාජයකි. එහෙත් අද අපට සාරධර්ම ගැන කතා කිරීමට සිදු වී ඇත්තේ ඊට වඩා බෙහෙවින් වෙනස් ලෝකයක සිටය. වර්තමානයෙහි ලෞකික සාර්ථකත්වය ප්‍රමුඛත්වයෙන් සැලකේ.

ඒ අනුව,

- ආර්ථික/කාර්යක්ෂමතාව
- ධෛර්ය/අධිෂ්ඨානය
- නිර්මාණශීලී ගැටලු විසඳීම
- ජයග්‍රාහක බව
- විද්‍යාත්මක චින්තනය
- ස්ථිරසාරතාව (assertieness)
- ව්‍යවසායකත්වය
- බුද්ධිමත් තීරණ ගැනීම
- ගැටුම් නිරාකරණය
- කළමනාකරණය යනාදිය වැදගත් වන්නේය.

සටහන 11

සාරධර්ම විෂයමාලාව හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය

පුද්ගලයා සමාජය ජීවිතය

↘ ↓ ↙

දැකුම

↓

අධ්‍යාපන

අරමුණු විනිශ්චය

↓

සාරධර්ම හඳුනා ගැනීම

අද පාසලෙහි ඉගෙන ගන්නා සාරධර්ම දරුවන්ට අනාගතයෙහි තම ජීවිතය සාර්ථක කර ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් විය යුතුය. පාසලෙන් පිටව යන ළමයින්ගෙන් වැඩි දෙනාට සිදුවන්නේ දූෂිත හා අසාධාරණ සමාජ යථාර්ථයට මුහුණ දී ජීවත්වීම සඳහා උග්‍ර අරගලයක යෙදීමටය. තරගකාරිත්වය, ආත්මාර්ථකාමීත්වය, පුද්ගල බලකාමය, ප්‍රචණ්ඩතාව, දුරාචාරය ඔවුන් හැම පසින්ම වටකර ගනු ඇත. මෙබඳු සමාජ යථාර්ථයකට මුහුණ දෙන තරුණයා හෝ තරුණිය පළමුවෙන්ම පත් වන්නේ දැඩි ආත්මීය කම්පනයකටය. ගෙදරදී හා පාසලේ දී තම අනාගතය ගැන ඇති කරගත් සොඳුරු සිතුවම් බොඳ වී යන සැටි ඔවුහු අත්දකිති. ඔවුන් තුළ මේ අවස්ථාවේ දී දැඩි ඉච්ඡාභංගත්වයක් පහළ වීම නොවැළැක්විය හැක්කකි. මෙහිදී ඇතැම් තරුණයෝ සමාජය කෙරෙහි කෝපය උපදවා ගනිති. ශ්‍රී ලංකාවේ ත්‍රස්තවාදයට නැඹුරුවූ ඇතැම් තරුණ පිරිස් විසින් මේ බව ප්‍රකාශ කර ඇත. අනෙක් අතට සමහරුන්ගේ කෝපය ස්වාත්මය කෙරෙහි යොමු වේ. එහි භයානක ප්‍රතිඵලයක් වන්නේ සියදිවි නසා ගැනීමය. ශ්‍රී ලංකාවේ වසරකට සියදිවි නසා ගන්නන්ගේ ප්‍රමාණය 3000-4000 අතර වේ යැයි වාර්තා වී ඇත.

මේ සමාජ පසුබිම සාරධර්ම ගුරුවරයා සෑම විටම සිහියේ තබා ගත යුතුය. ඇත්ත වශයෙන්ම කවර සාරධර්ම ළමයින්ට අවශ්‍ය වන්නේදැයි හඳුනා ගැනීමට ඒ සමාජ පසුබිම ප්‍රයෝජනවත්ය. එම තත්ත්ව සැලකිල්ලට ගනිමින් සාරධර්ම ගුරුවරයාට මෙබඳු ප්‍රශ්න නැඟිය හැකිය.

* මෙබඳු වූ සමාජයක පවතින කෙනකුට මුහුණ දීමට සිදුවන සමාජ උපද්‍රව මොනවාද? (උදා: මත්පැන්, සූදුව, දුෂ්චරිතය)

* එම උපද්‍රවවලට ගොදුරු නොවී සිටීමට කෙනකු විසින් වගාකර ගත යුතු චරිත ශක්තිය උපදවන සාරධර්ම මොනවාද?

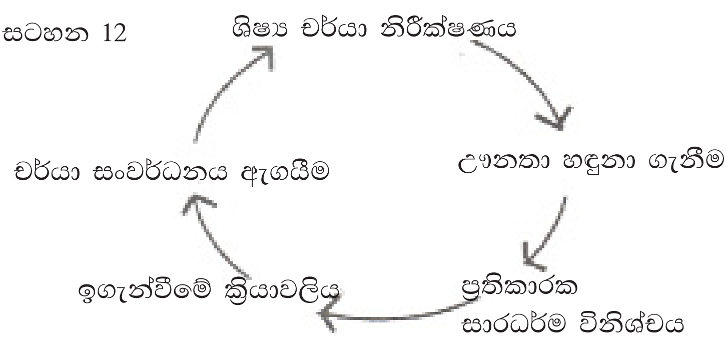
* මෙබඳු සමාජ තත්ත්වයක ජීවිතය සඵල කර ගැනීමට කෙනකුට කවර සාරධර්ම පද්ධතියක් අවශ්‍ය ද?

* දැනට ජාතිය හමුවේ පවත්නා අභියෝග/ගැටලු/දුෂ්කරතා මොනවාද? ඒවා ජය ගැනීමට පුද්ගලයන් විසින් වගා කරගත යුතු ආකල්ප හා චර්යා මොනවාද?

සාරධර්ම තෝරා ගත හැකි නව ප්‍රවේශයක් නම්, පාසලේ හෝ පන්තියේ ළමයින්ගේ වර්තමාන චර්යාවෙහි හඳුනාගත් දුර්වලතාවලට ප්‍රතිකර්ම වශයෙන් යෝග්‍ය වන සාරධර්ම තෝරා ගැනමය. ළමයි තමන් වෙසෙන සමාජවල පවතින වැරදි ආකල්ප හා වැරදි අගයන් පාසලට ගෙන එති. එනිසා පාසල විසින් ඒවා නිවැරදි කරන සාරධර්ම හඳුන්වාදීම අවශ්‍යයෙන්ම විය යුත්තකි. මේ ක්‍රියාව මෙබඳු සටහනකින් පැහැදිලි කළ හැක.

ප්‍රතිකාරක සාරධර්ම තෝරා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය

සටහන 12



7

සදාචාර අධ්‍යාපනය සහ සාරධර්ම

සදාචාරයෙහි අර්ථය

සදාචාරය යන්නෙහි වචනාර්ථය සත් ආචාරය හෙවත් යහපත් හැසිරීමයි. එහි ඉංග්‍රීසි සමාන වචනය වූ Morality යන්න සමාජ චාරිත්‍ර, සමාජ සම්මත හැසිරීම හා ප්‍රතිමාන යන අර්ථ ඇති ලතින් moralis යන්නෙන් බිඳී ආවෙකි. කොලින්ස් කෝබිල්ඩ් ශබ්ද කෝෂය සදාචාරයට අරුත් දක්වන්නේ මෙසේය.

1. ස්වකීය මතය හෝ සමාජ මතය අනුව සමහර චර්යා නිවැරදිය. සුදුසුය, පිළිගත හැකිය, සමහර චර්යා වැරදිය. නුසුදුසුය. පිළිගත නොහැකිය යනුවෙන් ද සිතීම.
2. යම් අවස්ථාවක් යටතේ යමෙකු විසින් කරන ලද ක්‍රියාවෙහි ගුණය, නිරවද්‍යතාව හා යෝග්‍යතාව
3. සාමාන්‍ය සමාජය විසින් හෝ යම් ජන කණ්ඩායමක් විසින් පුද්ගල චර්යාව හා සම්බන්ධව පිළිගනු ලබන මූලධර්ම හා සාරධර්ම පද්ධතිය

ළමයින්ගේ සදාචාරය වර්ධනය පිළිබඳ පර්යේෂණයක් කළ ජින් පියාජේ පවසන පරිදි (1932) 'සදාචාරය වනහී චර්යා රීති පද්ධතියකි. එහි මූලික හරය සෙවිය යුත්තේ එම චර්යා රීති යම් පුද්ගලයෙකු චරිතායනය කරගන්නා ආකාරය අධ්‍යයනය කිරීමෙනි' කීවේය. පුද්ගල වර්ධන අවධි අනුව යමෙකු චර්යා රීති අර්ථ කථනය කර ගන්නා ආකාරය වෙනස් වන්නේය.

ඇම්. වී. සී. ජෙෆර්ස් (1962) සදාචාරය නිර්වචනය කරන්නේ යහපත සාධනයට හා අයහපත දුරලීමට මඟ පෙන්වන චර්යා ප්‍රමිති මාලාවක්' වශයෙනි. සදාචාරය පිළිබඳ

ප්‍රකට අධ්‍යාපනඥයෙකු වන ජෝන් විල්සන් කියන පරිදි 'අපට අභිමත දේ ලබාගැනීමට අප විසින් හැසිරිය යුතු ආකාරය අපේ සදාචාරය වන්නේය.'

ඉහත දැක්වූ අර්ථ නිරූපණ දෙස බලන විට සදාචාරය අප මුලදී සිතූ ආකාරයේ සරල සංකල්පයක් නොවන බව ඔබට වැටහෙනු ඇත. ඒ පිළිබඳ පොදුවේ පිළිගත් මූලධර්ම ඇත්තේ කීපයක් පමණි. දාර්ශනිකයෝ ඒ පිළිබඳ විවිධාකාර වන ඇතැම් විට පරස්පර විරෝධී ද වන දෘෂ්ටිකෝණවලින් බලා අදහස් දක්වති. මෙම විෂය දර්ශනයෙහි හැඳින්වෙන්නේ ආචාරධර්ම ශාස්ත්‍රය (ethics) ලෙසයි. එය මිනිසුන් යම් යම් අවස්ථා අනුව කරන ක්‍රියා හරිද- වැරදිද? උසස්ද? පහත් ද? සාධාරණ ද? අසාධාරණ ද? හොඳ ද? - නරක ද? ආදී වශයෙන් ඇගයීම හා විනිශ්චය කිරීම සඳහා කරන බුද්ධිමය තර්කණයයි. එය මුළුමනින්ම දාර්ශනික ක්‍රියාවකි.

සදාචාරය පිළිබඳ දාර්ශනික වාද

යම් ක්‍රියාවක් යහපත්දැයි යන්න අප දැන ගන්නේ කෙසේද? යන ප්‍රශ්නයට දෙන පිළිතුරු අනුව දාර්ශනිකයෝ ගුරුකුල තුනකට බෙදෙති. ඉන් පළමු වන ගුරුකුලය කියන්නේ **සදාචාර ඥානය** අපට පහළ වන්නේ අන්තර්ඥානයෙන් බවයි. යහපත අයහපත වෙන් කර ගැනීමේ නෛසර්ගික කුසලතාව මිනිසත් බවෙන් අපට උරුමව ඇත. වරදක් කළ විට පසුතැවිල්ලක් අප තුළ හටගන්නේ මේ මිනිස් ගුණය නිසාය. "හදවතින් අසන්න. කුමක් යහපත් ද කුමක් අයහපත්දැයි එය ඔබට කියනු ඇත." යන්න මෙම ගුරුකුලයේ මූලික ඉගැන්වීමයි. කෙසේ වුවද මෙම අන්තර්ඥානවාදය සදාචාර විනිශ්චය සඳහා අපට තර්කානුකූල පදනමක් නොදෙයි. සමාජයක් මුහුණපාන ගබ්සා කිරීම හරිද? සියදිවි නසා ගැනීමට පුද්ගලයාට අයිතියක් තිබේද? මාංශ අනුභවය මිනිසාට සුදුසු ද? පූර්ව විවාහ ලිංගික චර්යාව අනුමත කළ හැකිද? යනාදී විවධ වැදගත් ප්‍රශ්න කවර මූලධර්ම අනුව විනිශ්චය කළ යුතුදැයි අන්තර්ඥානය අපට බුද්ධිමය මඟ පෙන්වීමක් නොකිරීම එහි දුර්වලතාවයකි. එසේම අන්තර්ඥානය වැරදෙන අවස්ථා ද කොතෙකුත් තිබේ. කෙනෙකුගේ සිතෙහි ඇති වන පුද්ගලබද්ධ අනුමානවලින් අන්තර්ඥානය වෙන්කර හඳුනා

ගැනීම ද පහසු නොවේ. කෙසේ හෙවත් ප්ලේටෝ, සිග්වික්, රොස් වැනි දාර්ශනිකයෝ ද මෙම ගුරුකුලයට අයත් වූහ.

දෙවන ගුරුකුලය චිත්තවේගවාදයයි. (Emotivism) ඔවුන් පෙන්වා දෙන්නේ සදාචාර විනිශ්චයක් ප්‍රකාශ කරන වාක්‍යයන් සත්‍ය වන්නේ හෝ අසත්‍ය වන්නේ නැති බවයි.

උදාහරණ වශයෙන්

- මනුෂ්‍ය ඝාතනය වැරදිය.
- ඔබ යහපත් මිනිසකු විය යුතුය.
- අන්‍යයන්ට උපකාර කිරීම හොඳය.

යනාදී වාක්‍ය සත්‍ය හෝ අසත්‍ය ප්‍රකාශ නොවේ. එබඳු සදාචාරත්මක වාක්‍ය වනාහී හුදෙක් යමෙකුගේ පුද්ගලබද්ධ ආකල්ප හා හැඟීම් කියා පාන ප්‍රකාශ පමණි. එහි ප්‍රජානනයට හෙවත් බුද්ධියට ගෝචර වන දැනුමක් නැත. එබඳු ප්‍රකාශ මගින් ප්‍රකාශකයා අපේක්ෂා කරන්නේ තමාගේ ආකල්ප හා හැඟීම් අන්‍යයන් තුළ ද ජනිත කර වීමයි. මේ ගුරුකුලයට අනුව සදාචාර අධ්‍යාපනය විසින් කිරීමට උත්සාහ කරන්නේ වැඩිහිටියන්ට හෝ යම් පිරිසකට ඕනෑ වන ආකල්ප හා හැඟීම් සමුදායක් ළමයින් තුළ වගා කිරීමත්, ඒවාට එරෙහි ආකල්ප හා හැඟීම් සමුදායක් ළමා සිත් තුළ අධෛර්යමත් කිරීමත්ය.

සදාචාරය පිළිබඳ මේ චිත්තවේගවාදය ද අපට යම් සදාචාර විනිශ්චයකට උපකාර වන යම් සහේතුක පදනමක් පෙන්වීමට අසමත් වේ. සදාචාරය වනාහී ආකල්ප හා හැඟීම් ප්‍රචාරයකි යන නිර්වනයෙන් අපට ප්‍රායෝගික වශයෙන් එතරම් ප්‍රයෝජනයක් හෝ මඟ පෙන්වීමක් නොලැබේ.

තුන්වන තුරු කුලය **නිර්දේශවාදයයි.** (Prescriptivism) මෙම වාදය ඉදිරිපත් කළ හරේ (1972) පෙන්වා දෙන පරිදි සදාචාර ප්‍රකාශනවල කාර්යය චර්යාවට බලපෑම් කිරීම නොව චර්යාවට මඟ පෙන්වීම හා චර්යා නිර්දේශ කිරීමයි. හොඳ චර්යා රීතියක විශ්වගෝචර බවක් හා සහේතුක අන්තර්ගතයක් ඇත. චර්යා රීතියක් සහේතුක විස්තරවලින් සප්‍රමාණ කර දැක්විය හැක්කකි. උදාහරණයක් වශයෙන් "සොරකම් නොකරන්න" යන්න බොහෝ අවස්ථාවන් හා තත්ත්වයන් යටතේ සහේතුක වූ සප්‍රමාණ සදාචාර ගොඩ නැඟෙන්නේ එය අන්‍යයන්ට සැලකීම පිළිබඳ එක්තරා

මූලධර්ම පද්ධතියකට එකඟවීම මතය. එසේ වූ එකඟතාව හා ඒ අනුව හැසිරීම අතර පරතරයක් ද තිබිය හැකි වුවද එය වෙනම සාකච්ඡා කළ යුතු වූ ප්‍රශ්නයකි. සදාචාරය පිළිබඳ නිර්දේශවාදය පෙර දැක්වූ වාද දෙකට වඩා ප්‍රායෝගික අගයෙන් යුක්ත බව පෙනේ.

සදාචාර තල

සදාචාරය සමහර විට අපි සමාජයීය සංසිද්ධියක් ලෙස ද සමහර විට පුද්ගල සංසිද්ධියක් ලෙස ද දක්වමු. සදාචාරය සැකසී ඇත්තේ මෙම තල දෙකෙනි. පළමුකොට අපි එහි සමාජයීය තල විමසා බලමු.

සදාචාරයක් පහළ වන්නේ යම් සමාජ සංදර්භයක් යටතේය. එය තීරණය වන්නේ එකී සමාජයේ ආර්ථික, දේශපාලනික, භූගෝලීය ආදී වූ සාධකවලින් සැදුණු ව්‍යුහයක් යටතේය. එක් සමාජයක සදාචාරාත්මක වශයෙන් නිවැරදියි සම්මත ක්‍රියාවක් තවත් සමාජය සදාචාරාත්මක වශයෙන් නිවැරදි යැයි පිළිනොග න්නා අවස්ථා කෙතෙකුත් ඇත. පෙර කී සාධක අනුව වැදගත් වන අගයන් සාරධර්ම, ආචාර ධර්ම (manners), චාරිත්‍රවාරිත්‍ර සම්ප්‍රදායන්, චර්යා රීති ප්‍රතිමාන හා ප්‍රමිතිවල එකතුවෙන් සමාජයක සදාචාරය ගොඩනැගේ. තම සදාචාර රීති බිඳුණු ලැබීම ඕනෑම සමාජයක උදහසට ලක්වේ.

සමාජයක සදාචාරයේ මූලික කාර්යභාරය වන්නේ එම ජනකොට්ඨාසය එකට බැඳ තබා ගැනීමටයි. එමඟින් ඔවුහු සමානව සිතන, හඟින හා අගයන පිරිසක් බවට පත්වේ. එය මානසික හා ආධ්‍යාත්මික වශයෙන් සුරක්ෂිත සමාජ වාතාවරණයක් ගොඩ නඟයි. යම් සමාජයකට සුවිශේෂ වූ සාරධර්ම හා සදාචාර පද්ධතිය බිඳ දමන ලද විට හෝ දුර්වල කරන ලද විට, එයට අයත් පුද්ගලයන්ගේ ජීවිත මෙන්ම සමාජ පදනම ව්‍යාකූල වී යයි. එහි අවසාන ප්‍රතිඵලය ඔවුන් තුළින් සියදිවි නසා ගැනීම, අපරාධ, දුෂ්චරිතය, ප්‍රචණ්ඩකාරීත්වය වැනි විනාශකාරී සමාජ බලවේගයන් මතුවීමයි.

සමාජ සදාචාරය යම් සුවිශේෂ ජන කොට්ඨාස මට්ටමින් ඔබ්බට ගොස් ජාතික හා අන්තර්ජාතික මට්ටම් කරා ද ගමන් කළ හැක. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංගමයෙන් යෝජිත මිනිස්

අයිතිවාසිකම් ප්‍රකාශනය ද අන්තර්ජාතික සදාචාරයට නිදර්ශනයකි.

මීළඟට සදාචාරයේ පුද්ගල තලය විමසා බලමු. සදාචාරය මනුෂ්‍යයාට ආවේණික වූ සංසිද්ධියකි. තිරිසනුන්ට සදාචාරය පිළිබඳ ගැටලු ඇති නොවේ. මේ වෙනස දැන ගැනීම ඉතා වැදගත්ය. ස්වේච්ඡාවෙන් බුද්ධිමත්ව සිතා බලා විවිි විකල්ප අතරින් හොඳම විකල්පය තෝරා ගෙන ක්‍රියා කළ හැකි එකම සත්වයා මනුෂ්‍යයා වේ. මේ අනුව සදාචාර ක්‍රියාවක් වනාහී ස්වේච්ඡාවෙන්, දැනුවත්ව සිතා මතා ගත් තීරණකින් කරනු ලබන්නකි.

මෙයම වෙනත් ආකාරයකට විස්තර කළහොත් යමෙකු කිසියම් බාහිර බලපෑමකට යටත්ව හෝ තමාට පාලන කරගත නොහැක තත්ත්යක් යටතේ හෝ නොදැනුවත්ව හෙවත් චේතනා විරහිතව හෝ කරන ලද ක්‍රියාවක් කොතරම් හොඳ වුවද නරක වුවද සදාචාර ක්‍රියාවක් ලෙස හැඳින්විය නොහැක. සදාචාර ක්‍රියාවක් කරන්නා එම ක්‍රියාවේ වගකීම පිළිබඳ දැනුමෙන් යුක්තව එය කරයි. මේ අනුව සදාචාර අධ්‍යාපනයෙහි අවසාන අරමුණ විය යුත්තේ නිවැරදි සදාචාර විනිශ්චය කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමට ළමයින්ට උපකාර වීමයි.

මෙහිදී කෙනෙකුගේ පුද්ගල සදාචාරය හා ඔහු වෙසෙන සමාජයේ සදාචාරය අතර ගැටුමක් හටගත හැකි ද යන ප්‍රශ්න පැන නඟී. එය බොහෝ විට සිදුවිය හැක්කකි. සොක්‍රටීස්ගේ සදාචාරය සහ එකල ග්‍රීක සමාජයේ සදාචාරය අතර ඇති වූ ගැටුම එවැන්නකට නිදසුනකි. එහිදී සිදුවූයේ පුද්ගලයකුගේ සදාචාරය ඔහු විසූ සමාජ සදාචාරය විසින් නොරිස්සනු ලැබීමයි. මෙය අනෙක් අතට ද සිදු වේ. පුද්ගලයකුගේ සදාචාරය සමාජ මට්ටමට වඩා පහත් වූ විට ද සමාජය ඔහු නොරුස්සයි. මෙයින් සදාචාර අධ්‍යාපනයට ගත හැකි අදහස නම් සදාචාරය මැණිමට සමාජ සදාචාරය එක මිනුම් කර ගැනීම අසාධාරණ විය හැකි බවයි. සමාජයේ පවත්නා සදාචාර ආකෘතියෙන් ළමා බුද්ධියට යටපත් කිරීම එහි අරමුණ නොවිය යුතුය. විචාරයට හා චින්තන නිදහසට ඉඩ නොතබන සදාචාරය ඉගැන්වීම පවත්නා සමාජය හා එහි සදාචාරය අන්ධානුකරණයෙන් පිළිගැන්වීමට ක්‍රියා කිරීමකි.

සදාචාර විනිශ්චය සහ චර්යාව

සදාචාරය පිළිබඳ ඉහළින් කතා කරන සියලු දෙනා ඒ ආකාරයෙන්ම සැබෑ ජීවිත අවස්ථාවලදී හැසිරෙන බවක් අපට නොපෙනේ. කෙනෙකුගේ සදාචාර චින්තනය හා සැබෑ ජීවිත අවස්ථාවන්හි ඔහු හැසිරෙන ආකාරය අතර යම් සම්බන්ධතාවක් තිබේ ද?

ළමයින්ගේ සදාචාර විනිශ්චය හා චර්යාව අතර සම්බන්ධතාව පිළිබඳ කොල්බර්ග් (1965) රොත්මන් (1971) තුරියල් (1973) වැන්නන් විසින් පර්යේෂණ කර තිබේ. එම පර්යේෂණවලින් හෙළිදරව් වන කරුණු අනුව ඉහත කී සංසිද්ධි දෙක අතර සම්බන්ධතාව ගැන අපට යම් වැටහීමක් ලබාගත හැක.

මෙහිදී සදාචාර විනිශ්චය එය සිදුවන අවස්ථා අනුව දෙආකාර වේ. එකක් උපකාල්පනික සදාචාර විනිශ්චයයි. එනම් යම් කාල්පනික අවස්ථාවක් හෝ ගැටලුවක් දක්වා එහිදී කළ හැකි හොඳම ක්‍රියාව කුමක්දැයි අසනු ලැබූ විට පුද්ගලයකු දෙන විනිශ්චයයි. දෙවැන්න සංයුක්ත සදාචාර විනිශ්චයයි. එනම් සැබෑ වූ සංයුක්ත අවස්ථාවේ පුද්ගලයා විසින් ගනු ලබන විනිශ්චයයි. සැබෑ අවස්ථාවේ දී විනිශ්චය ගන්නා විට, කාල්පනික අවස්ථාවේ නොතිබූ නව සාධක බොහෝ තිබෙන්ට පුළුවන. සැබෑ අවස්ථාව කාල්පනික අවස්ථාවට වඩා සංකීර්ණය. එසේ ම පුද්ගලයෙකු යම් සැබෑ අවස්ථාවකට පත් වූ විට එය සංජානනය කරන්නේ තම පුද්ගල විෂමතාව අනුවයි. එහිදී ඔහුගේ අවශ්‍යතා, වුවමනා, අපේක්ෂා, රුචිකම්, ලැදියා ආදී සාධක මැදිහත් වේ. එසේම අතීතයේ තමා ලද විවිධ අත්දැකීම් සටහන් සහිත ඔහුගේ විඥානය මෙන්ම උපවිඥානය ද විවිධ පෙළඹවීම් උපදවයි. මේ අනුව සැබෑ අවස්ථාවෙහි ගන්නා විනිශ්චය උපකල්පනික විනිශ්චයට සමාන වන්නේ කලාතුරකිනි.

අප ඉහත සඳහන් කළ පර්යේෂණවලින් හෙළිදරව් වන තව වැදගත් කරුණක් නම්, පුද්ගලයකුගේ සදාචාර විනිශ්චයෙහි ඇති පරිනත මට්ටම් අනුව ඔහුගේ චර්යා පරතරය අඩු හෝ වැඩි වන බවයි. එනම්, වැඩි සදාචාර පරිනතියකින් තිබෙන විට එය හා චර්යාව අතර පරතරය හීන වෙන අතර අඩු සදාචාරය පරිනතියක් තිබෙන විට එය හා චර්යාව අතර පරතරය විශාල වේ. කෝල්බර්ග් විසින් මෙබඳු සදාචාර

විනිශ්චයෙහි පරිණත මට්ටම් පෙන්වා දී තිබේ. කෙසේ වෙතත් (1976) කෝල්බර්ග් ද පවසන අයුරු "යුක්තිය වැටහෙන පුද්ගලයා, එය නොවැටහෙන පුද්ගලයාට වඩා යුක්ති සහගතව ක්‍රියා කිරීමට වැඩි නැඹුරුවක් දක්වයි. "යහපත් සදාචාර ක්‍රියාවකට අවශ්‍යයෙන්ම යහපත් සදාචාර විනිශ්චයක් පූර්වාංග වේ. එහෙත් අනෙක් අතට යහපත් සදාචාර විනිශ්චයක් තිබීම යහපත් ක්‍රියාවකට අවශ්‍යයෙන්ම හේතු වේ යැයි සහතික විය නොහැක. ඒ දෙක අතර ඇත්තේ අසමමිතික සම්බන්ධතාවයකි.

මේ අනුව සදාචාර අධ්‍යාපනයේ දී ළමයින්ගේ සංජානන ස්වභාවය, පුද්ගලයා විෂමතාව හා සදාචාර වර්ධන මට්ටම් කොතරම් වැදගත් වන්නේදැයි අපට වැටහෙයි. ගුරුවරයා ඉදිරිපත් කරන සදාචාර මූලධර්මය ළමයින්ට අර්ථවත් වන්නේ ඉහත කී සාධක අනුවයි. ගුරුවරයා දක්වන උපකල්පනික උදාහරණ හෝ සදාචාර ප්‍රකාශ ළමයින්ට අර්ථවත් වන්නේ තමා සිතන ඒ ආකාරයම යැය සිතීම වැරදි සහගතය. සදාචාර අධ්‍යාපනයේදී සදාචාරමය කරුණු පිළිබඳ ගුරුවරයා ළමයින්ගේ ලෝකයේ සිට ඔවුන්ගේ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් බලා සාකච්ඡා කරන්නේ නම් එවිට ඒවා ළමයින්ට වඩාත් අර්ථවත් වනු ඇත.

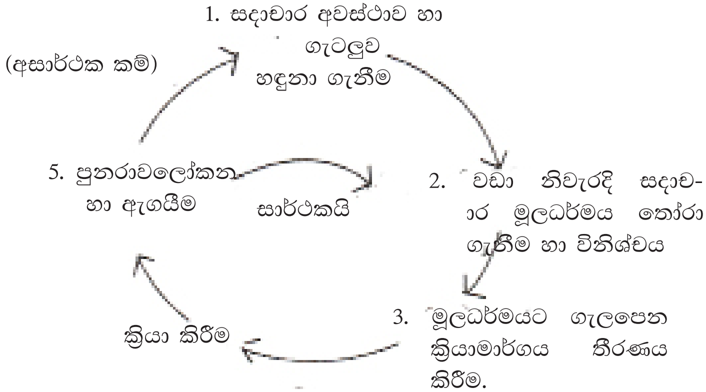
සාරධර්ම සහ සදාචාරය

සාරධර්ම හා සදාචාර අතර දක්නට ඇත්තේ කාසියක දෙපැත්ත බඳු එකිනෙකින් වෙන්කළ නොහැකි සම්බන්ධතාවයකි. පළමුකොට සදාචාර අධ්‍යාපනය මගින් ඉටුකර ගැනීමට යත්න දරන්නේ කුමක්දැයි විමසීමෙන් මේ සම්බන්ධතාව විමසා බලමු. එහිදී උත්සාහ කරනුයේ,

1. සදාචාර අවස්ථාව හා ගැටලුව හඳුනා ගැනීම හා විශ්ලේෂණය
2. සදාචාර අවස්ථාවක දී වඩාත් නිවැරදි සදාචාර මූලධර්මය සොයා ගැනීම හෝ තෝරා ගැනීම සඳහා තර්කණය මගින් විනිශ්චයකට එළඹීම.
3. එකී මූලධර්මය පදනම් කරගත් හොඳම ක්‍රියා මාර්ගය හඳුනා ගැනීම.
4. ක්‍රියා කිරීම සහ
5. පුනරාවලෝකය හා ඇගයීම් යන විනිශ්ච කුසලතා වර්ධනයට ළමයින්ට උපකාර වීමයි. මේ ක්‍රියාවලිය මෙසේ සටහන්කළ හැක.

ඉහත දැක්වූ අවස්ථා පහත දැක්වෙන ආකෘතියෙන් දැක්විය හැක.

සටහන 12



සාරධර්මවලින් නිවැරදි චර්යාවට මග පෙන්වීමක් සිදුවේ. ඒ මග පෙන්වීම කෙරෙන්නේ. සදාචාර මූල ධර්මයක් නිර්දේශ කිරීමෙන් පහත දැක්වෙන සදාචාර මූලධර්ම ඊට නිදර්ශන වේ.

සදාචාර මූලධර්මය	**සාරධර්ම**
1. තමා සලකනු ලැබීමට කැමැති යම් සේද අන්‍යයන්ට ද එසේම සලකන්න.	මානව දයාව සමානාත්මතාව සාධාරණය අහිංසාව
2. වෛරයෙන් වෛරය නොසන්සිදේ.	වෛරය කිරීමෙන් වැළකීම, මෛත්‍රිය, ප්‍රඥාව, දුර දැකුම
3. සොරකම් කිරීම නොහොබි.	අවංක බව, විශ්වාසනීත්වය, නිවැරදි ක්‍රියාව
4. ජීවත් වන්න. ජීවත් වීමට ඉඩ හරින්න.	මානව හා සත්ත්ව අයිතිවාසිකම්, ජීවිත ගෞරවය, අහිංසාව

ඇත්ත වශයෙන්ම සදාචාර මූලධර්ම මුළුමනින්ම සාරධර්ම ප්‍රකාශන වාක්‍ය වන්නේය. මේ අනුව සදාචාරයේ පදනම සාරධර්ම යැයි අපට නිගමනය කළ හැක. තවත් ආකාරයකින් බලන විට සාරධර්මවල ක්‍රියාකාරී පක්ෂය සදාචාර යැයි කීමට පුළුවන.

4

සදාචාරයෙහි හඬ හෘදය සාක්ෂිය

සදාචාරය ගැන කතා කරද්දී හෘදය සාක්ෂිය යනුවෙන් හැඳින්වෙන සංසිද්ධිය නොතකා හළ නොහැක. එය පුද්ගලයන් සදාචාරයට පොළඹවන අභ්‍යන්තර සාධකයකි. ඇත්ත වශයෙන් හෘදය සාක්ෂිය යනුවෙන් ගත හැකි යමක් තිබේ ද? එසේ නම් එය හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද? එහි ස්වභාවය කුමක්ද? එය ගොඩ නැඟෙන්නේ කෙසේ ද? යනාදී ප්‍රශ්න මෙහිදී අප තුළ පැන නඟී.

මිනිසුන් තම හෘදය සාක්ෂියට එකඟව ක්‍රියා කළ අවස්ථා පිළිබඳ නිදර්ශන සොයා ගැනීම අපහසු නොවේ. මෙබඳු ක්‍රියා ඔවුන්ගේ අභ්‍යන්තරයෙන් පහළ වන පෙලඹීම්වලින් කරනු ලබන බව පැහැදිලිව පෙනෙන්නට තිබේ. මේවා බොහෝ විට පුද්ගල ලාභ අපේක්ෂාවෙන් තොර උපකාර කිරීම, පරිත්‍යාග කිරීම, කැපවීම, සමාව ඇයදීම වැනි ක්‍රියා වේ.

හෘදය සාක්ෂිය හැඳින්වීමට 'ඇතුළත හඬ', 'හදවතේ හඬ', 'මනුෂ්‍ය හැඟීම' යනාදී වචන ද භාවිත කෙරේ. හෘදය සාක්ෂිය මූලික වශයෙන් පුද්ගලයා තුළ ක්‍රියාකාරි වන ආකාර හතරක් ඇත.

හෘදය සාක්ෂියේ ක්‍රියා

1. ප්‍රශ්න කිරීම : යම් සදාචාර තීරණාත්මක අවස්ථාවකට මුහුණ දුන් විට තමා කුමක් කළ යුතුද? මෙහිදී හරි ක්‍රියාව කුමක් ද? යනුවෙන් හෘදය සාක්ෂිය ප්‍රශ්න කරයි.
2. තර්කණයඃ යම් ක්‍රියාවක් තීරණය කිරීම සුදුසු ද නුසුදුසු ද යනුවෙන් හෘදය සාක්ෂිය ඊට පක්ෂ මෙන්ම විපක්ෂව ද හේතු විමසා බලයි.
3. විනිශ්චය : එසේ තර්ක කිරීමේ යම් ක්‍රියාවක් නිවැරදි හෝ වැරදි යනුවෙන් හෘදය සාක්ෂිය විනිශ්චය කරයි.

4. ආත්ම ප්‍රශංසනය : නිවැරදි හෝ යහපත් ක්‍රියාවක් කළ විට හෘදය සාක්ෂිය තමාට ප්‍රශංසා කර ගනියි. එයින් තමා පිළිබඳ සතුටක් ද අභිමානයක් ද උපදී.

අනෙක් අතට යම් හෙයකින් තමා විසින් කරන ලද්දේ වැරදි හෝ අයහපත් ක්‍රියාවකියි හැඟෙන විට හෘදය සාක්ෂිය තමාට දෝෂාරෝපණය කරයි. චෝදනා කරයි. එවිට සාවද්‍යතා හැඟීමක් පුද්ගලයා තුළ පහළ වෙයි.

හෘදය සාක්ෂිය යනු කුමක්ද?

මෙලොව බිහි වන විට දරුවා සදාචාර පද්ධතියක් නෛසර්ගිකව ගෙන එන්නේ යැයි ද, හෘද සාක්ෂිය වනාහී එහි හඬ යැයි ඇතැම්හු සිතූහ. එහෙත් එය පාරභෞතික විශ්වාසයක් පමණි. එය නෛසර්ගික ව ගෙන එන 'දේව හඬක්' නැතහොත් 'ආත්මයේ හඬක්' නම්, එය හැම විටම නිවැරදි විය යුතුය. එහෙත් හෘදය සාක්ෂියට අනුව කරන හැම ක්‍රියාවක්ම නිවැරදි යැයි සහතික වීමට නුපුළුවන. හෘදය සාක්ෂියට අනුව ක්‍රියා කොට වැරදුණු අවස්ථා අප හැම අත්දැක තිබේ. එය දේව හඬට වඩා පුද්ගලයා තමා හැදී වැඩුණු පරිසරයෙන් හා ජීවිත අත්දැකීමෙන් ගොඩනගා ගත් විඥානයක් ලෙස ගැනීම වඩා ප්‍රායෝගික ය. හෘදය සාක්ෂියක් ගොඩනගා ගැනීමේ ශක්‍යතාව මනුෂ්‍යයාට ජීව විද්‍යාත්මකව ලැබී ඇතත් එහි අන්තර්ගතය හෙවත් 'හඬ' වන්නේ පුද්ගලයා තුළ අභ්‍යන්තරීකරණය වූ සමාජ රීතියි. එමිල් ඩර්කයිම් (1925) පවසන පරිදි 'අපේ හෘදය සාක්ෂිය කතා කරන විට, ඒ කතා කරන්නේ අප තුළ සිටින සමාජයයි." දරුවෙකු හැදී වැඩෙන විට දෙමාපියන්, වැඩිහිටියන්, ගුරුවරුන් ඔහුට පනවන චර්යා රීතී ක්‍රමයෙන් ඔහුගේ විඥානගත වීමෙන් හෘදය සාක්ෂිය ගොඩ නැඟේ. එය වෙනත් ආකාරයකින් කිවහොත් හෘදය සාක්ෂිය වනාහී පුද්ගලයා ස්වයං ශික්ෂණ කරනු ලබන ඔහු තුළ අභ්‍යන්තරීකරණය වූ සමාජ ප්‍රමිතීන්, රීති හා සාරධර්මයි. (පියාජේ 1932) මැක්කොබ් හා ලෙවින් (1957).

ගොඩනැඟෙන ආකාරය

යහපත් හෘදය සාක්ෂිය දරුවන්ට ඉගැන්විය හැකි දෙයකි. එය ගොඩ නැඟෙන සැටි විස්තර කිරීමට ඇතැම් මනෝවිද්‍යාඥයන් උත්සාහ කර තිබේ. සිග්මන් ෆ්‍රොයිඩ් පවසන පරිදි හෘදය සාක්ෂිය සුපිරි අහංභවයෙහි (Super ego) පීඩනයෙන් පහළ වන සාධකයෙනි.

දරුවා තම දෙමාපියන් කෙරෙහි දක්වන සෙනෙහස හා ගෞරවය හේතු කොට ගෙන ඔවුන් උගත්වන සාරධර්ම පද්ධතිය ස්වකීය චිත්ත සන්තානගත කර ගනියි. ඊට ප්‍රතික්ෂේපව ක්‍රියා කළහොත් දඬුවම් වශයෙන් ඔවුන්ගේ ආදරය අහිමි වේය යන භය ද මේ සඳහා ඔහු පොළවන්නේය. විශේෂයෙන් මෙහිදි පියාගේ බලපෑම ප්‍රබල සාධකයක් වේ. හෘදය සාක්ෂිය දෙමාපියන්ගේ සාරධර්ම හා චර්යා රීතිවල නියෝජිතයකු ලෙස ක්‍රියා කරයි. කෙසේ වෙතත් සිග්මන් ප්‍රොයිඩ්ගේ මෙම විස්තරය හෘදය සාක්ෂියේ ඍණ පක්ෂය පමණක් දක්වන්නකි.

නෝමන් ජේ. බුල් (1979) හෘදය සාක්ෂියේ ධනාත්මක පක්ෂය විස්තර කිරීමට ස්වත්ම පරමාදර්ශය (ego ideal) පිළිබඳ මතය ඉදිරිපත් කළේය. දෙමාපියන්ගේ ආදරය ලබා ගැනීමට තමා පත්විය යුතු පරමාදර්ශ තත්ත්වය දරුවා සිතෙන් මවා ගනියි. ඔහු වැඩෙත්ම ගුරුවරුන්ගේ සගයන්ගේ, ඥාතීන්ගේ හ අසල්වැසියන්ගේ පිළිගැනීමට පාත්‍රවීම සඳහා තමා ලබගත යුතු පරමාදර්ශ තත්ත්වය නැවත නැවතත් ප්‍රතිසංස්කරණය කර ගනියි. හෘදය සාක්ෂිය යනු පුද්ගලයා තුළ සටහන්ව ඇති ඔහුගේ ස්වාත්ම පරමාදර්ශයේ හෙවත් තමා ලබාගත යුතු හොඳම පුද්ගලභායේ හඬයි. මෙබඳු වූ ස්වාත්ම පරමාදර්ශය ඉගෙනුමෙන් හා අත්දැකීමෙන් ප්‍රතිපෝෂණය වෙමින්ද, පැරණි අගයන් අත් හරිමින් ද නව අගයන් එකතුකර ගනිමින් ද සංස්කරණය වෙමින් වර්ධනය වන ධනාත්මක අභ්‍යන්තර සාධකයකි.

හෘදය සාක්ෂිය පුද්ගලයාගේ පැවැත්ම සඳහා වැදගත් ජීව විද්‍යාත්මක කාර්යක් ඉටු කරයි. එය පුද්ගලයාගේ චර්යාව ඒ ඒ අවස්ථාවේ දී එක් එක් අතට විසිර යා නොදී සංස්ථිතික කරන සාධකයකි. එය පුද්ගලයාගේ සිතුම්, පැතුම්, කියුම් හා කෙරුම් එක්තැන් කර ඔහු නොබිඳුණු තැනැත්තෙකු ලෙස තබා ගනියි. එවැනි අභ්‍යන්තරික මෙහෙයුවක් නොතිබෙන්නට බිහි වෙන්නට තිබුණේ එකක් සිතන, තවකක් කියන හා තවකක් කරන වික්ෂිප්තවූ පුද්ගලයෙකි. එබන්දෙකුට ජීව විද්‍යාත්මකව පැවතීම අපහසුය. පුද්ගලයකුගේ සිතුවිල්ල හා වචනය ක්‍රියාවෙන් වෙන්ව ගිය විට ඔහු සමාජ ජීවිතයක් ගත කළ නොහැක.

කෙසේ වුවද හෘදය කෙසේ වෙතත් ස්ථාවර වූ නිත්‍ය දෙයක් නෙවේ. එය වර්ධනය කරගත හැකි වෙනස් කළ හැකි හා

තීව්‍ර කර ගත හැකි දෙයකි. තමා විසින් නිවැරදියි සිතනු ලබන ක්‍රියාවක් නැවත නැවත කිරීමෙන් ඒ පිළිබඳ හෘදය සාක්ෂිය ශක්තිමත් වන්නේය. අනෙක් අතට වැරදි යැයි සිතනු ලබන ක්‍රියාවක් නැවත නැවත කිරීමෙන් හෘදය සාක්ෂිය කෙමෙන් දුර්වල වන බව ද අප වටහා ගත යුතුය.

හෘද සාක්ෂිය ඉගෙනීම

මෙහිදී අපේ සැලකිල්ල යොමු විය යුත්තේ, දරුවන්ට යහපත් හෘදය සාක්ෂිය වර්ධනය කළ හැක ආකාරය හඳුනා ගැනීම කෙ-රෙහිය. හෘදය සාක්ෂිය ගොඩනැඟෙන්නේ ළමයා භාජනය වූ සදාචාර රීතී, මූලධර්ම හා සාරධර්ම පද්ධතිය අභ්‍යන්තර ගත වීමෙනියි පෙර සඳහන් කළෙමු.

ළමයින්ට නිශ්චිත සදාචාර හෝ සාරධර්ම පද්ධතියක් දැනුවත් නොකරන ගෙදරක් හෝ පාසලක් ගැන සිතන්න. ළමයකු දීර්ඝ කාලයක් එබඳු පරිසරයක වාසය කරන්න සිදුවූ තැනැත්තෙකු තුළ ජීවිතයට මඟ පෙන්වන සදාචාර විඥානයක් ගොඩ නොනැඟේ.

තවත් වර්ගයක ගෙවල් හා පාසල් තිබේ. ඒවායෙහි දඬුවම් ඕනෑවට වඩා දැඩිය. එහි විනය රීති කඩකරන විට දැඩි දඬුවම් පමුණුවනු ලැබේ. මෙබඳු වාතාවරණයක දී සිදුවිය හැක්කේ අනම්‍ය සදාචාර ආකෘතියකට ළමයාගේ බුද්ධිමය, සමාජයීය හා සදාචාර වර්ධය යටපත් වීමයි. එය ද සදාචාර වර්ධනය හීන කරයි. එබඳු දැඩි ආකෘතීන්වල මැදිරිගත කරනු ලැබූ විට පුද්ගලයන් පටු ජීවන රටවලට හසුවන ආකාරය අපි දැක ඇත්තෙමු.

වඩා සුදුසු සමාජ වාතාවරණය වන්නේ දරුවාට ආදරය දක්වමින්, යම් ක්‍රියාවක් කළ යුත්තේ හෝ කිරීමෙන් වැළකිය යුත්තේ කවර හේතු නිසාදැයි තේරුම් ගැනීමට සාකච්ඡා කරන ගෙදර හෝ පාසලයි. එය "ඔබ මෙසේ කළ යුතුයි. මෙසේ නොකළ යුතුයි." යනුවෙන් නිර්දේශ කරනු වෙනුවට එසේ කළ යුත්තේ කවර හෙයින්දැයි පෙන්වා දීම මගින් ළමයින්ට සදාචාර හා සාර ධර්ම පද්ධතියක් ගොඩනඟා ගැනීමට උපකාර විය හැක. මෙය ආදරය සමඟ සිදුවන කල්හි එහ පහසුවෙන් ළමයා තුළ අභ්‍යන්තරගත වන්නේය. මේ දෙමාපිය හා ගුරු ප්‍රවේශය ළමයින් දියුණු සදාචාර විනිශ්චය කුසලතා මට්ටමක් ඇති කර ගැනීමට බෙහෙවින් ඵලදායක වනු ඇත.

9

ළමයින් සදාචාරයෙන් වැඩෙන සැටි

(ව්‍යුහමය සංවර්ධන න්‍යාය)

ළමයින් සදාචාරය ලබන්නේ කෙසේ ද? යන මූලික ප්‍රශ්නයට මනෝවිද්‍යාඥයන් විවිධ න්‍යායන් ඔස්සේ පිළිතුරු සැපයීමට උත්සාහ දරා ඇත. ජීන් පියාජේ හා කෝල්බර්ග්ගේ ව්‍යුහමය සංවර්ධන න්‍යාය, සිග්මන් ෆ්‍රොයිඩ්ගේ මනෝවිශ්ලේෂණ න්‍යාය, හා ඇල්බට් බන්දුරාගේ සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය ඒවා අතරින් වැදගත් වේ. පළමුව ව්‍යුහමය සංවර්ධන න්‍යාය මෙහිදී අපි විමසා බලමු.

මෙය සංවර්ධන මනෝවිද්‍යා ගුරුකුලයට අයත් න්‍යායකි. මේ අදහස පළමු වන වරට මූලික වශයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ ඉම්මානුවෙල් කාන්ට් නමැති බටහිර දාර්ශනිකයයා. පුද්ගලයා වනාහී 'සවයං සංවිධායක සත්ත්වයෙකැ'යි ඔහු කීය. එයින් කියවෙන්නේ මෙබඳු අර්ථයකි. පුද්ගලයකුගේ වර්ධනය වනාහී ඔහුගේ ක්‍රියාවන් තුළින් තීරණය වේ. පුද්ගලයකු උපතින යම් විභවතා සමූහයක් ලබයි. ඔහු තම පරිසරය සමග කරන අන්තර් ක්‍රියාවලින් ලබන අත්දැකීම් මගින් මේ විභවතා යම් හැඩයක් හා රටාවක් ගතියි. එම හැඩය හෙවත් ව්‍යුහය ඔස්සේ ඔහුගේ ස්වාත්මය හා අනාගත වර්ධනය වේ. ඒ අනුව අතීත ව්‍යුහය ඔස්සේ වර්තමාන ව්‍යුහය හැඩ ගතවේ. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ අනුක්‍රමික වර්ධන අවධි මාලාවක් ඔස්සේ පුද්ගලයා බුද්ධිමය, සමාජයීය, සදාචාරාත්මක ආදී වශයෙන් වර්ධනය වීමයි. මේ න්‍යාය පසු කාලීනව බෙහෙවින් වර්ධනය කර දක්වන ලද්දේ ජීන් පියාජේ විසිනි. අපි පළමු කොට ඔහුගේ බුද්ධි වර්ධන න්‍යාය ද දෙවනුව සදාචාර වර්ධන න්‍යාය ද විමසා බලමු.

ජීන් පියාජේ න්‍යාය

ජීන් පියාජේ තම මූලික අවධානය යොමු කළේ ළමයින් තමන් වටා ඇති ලෝකය දැන ගන්නේ කෙසේ ද? ඔවුන් එසේ

ලෝකය දැනගන්නා සැටි වයසින් වයසට වෙනස් වෙයි ද? එසේ නම් ඒ කෙසේ ද? යන ගැටලු කෙරෙහිය. ඒ ගැන දීර්ඝ අධ්‍යයනක යෙදුණු ඔහු තම නිරීක්ෂණ හා පර්යේෂණ දත්ත සකසා ළයින්ගේ ප්‍රජානන සංවර්ධනය හා සදාචාර සංවර්ධනය පිළිබඳ සිද්ධාන්ත කීපයක් ඉදිරිපත් කළේය.

පියාජේ (1932) තම The moral judgement of child නමැති පර්යේෂණ කෘතියෙන් ළමයින්ගේ සදාචාර සංවර්ධනය පිළිබඳ ඉදිරිපත් කළ අදහස් කීපයක් අපි මෙහිදී සැකෙවින් විමසා බලමු. ළමයින්ගේ සදාචාර විනිශ්චය ඔවුන්ගේ ප්‍රජානන හෙවත් බුද්ධි සංවර්ධනයේම එක්තරා පැතිකඩකි. එනිසා පළමු කොට ළමා ප්‍රජානන සංවර්ධනය පිළිබඳ ඔහුගේ අදහස් විමසීම ප්‍රයෝජනවත් වන්නේය.

බුද්ධි වර්ධනය

පියාජේ දකින අයුරු ළමයා වනාහී පරිසරය සමග නිරන්තර අන්තර්ක්‍රියාවක යෙදී වෙසෙන කාය ජීවියෙකි. (Organisim) මේ කාය ජීවියාට පැවතිය හැක්කේ ඔහු තම පරිසරයට ගැලපී අනුවර්තනය වී සිටින තාක් පමණි. පරිසරයට අනුවර්තනය වීමෙහි අසමත්වන සත්ත්ව විශේෂ භාවයට යති. මේ අනුව මනුෂ්‍යයා බුද්ධියෙහි මූලික මෙහෙය පරිසරයට අනුවර්තනය වීම සඳහා ක්‍රියා කිරීමය. බුද්ධිය මෙසේ පරිසරයට අනුවර්තනය වීමට දරන ප්‍රයත්නයේ ඵලය වශයෙන් ඥානය හෙවත් දැනුම ගොඩ නැගේ. එය සිදුවන හැටි සමීපව බැලුවහොත් ළමයා පරිසරය සමග අන්තර් ක්‍රියා කිරීමෙන් විවිධ තොරතුරු ලබා ගනියි. මෙම තොරතුරු එකිනෙකට ගලපා සකස් කර ගැනීමෙන් ඔහුගේ ඥානය ගොඩ නැගෙයි. මෙසේ ඥානය වනාහී ළමයා ක්‍රියාකාරීව ගොඩනගා ගන්නා දෙයකියි යන්න අධ්‍යාපනික වශයෙන් බෙහෙවින් අර්ථවත් වන සොයා ගැනීමකි. ඒ අනුව ගුරුවරයාගේ කාර්යය විය යුත්තේ ළමයාට ක්‍රියාකාරී ව තම ඥානය ගොඩ නගා ගැනීමට සහාය වීමයි. ළමයා අක්‍රිය ව තබා බාහිර ඥානයක් ඔහු මත පැටවීමෙන් ළමයා සතු නෛසර්ගික ඥානය ගොඩ නගා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය දුර්වල වීමට ඉඩ තිබේ. සාරධරම අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් ද මෙය සත්‍ය වන බව සිහි තබා ගත යුත්කි. සාරධර්මයක් වනාහී ළමයා ක්‍රියාකාරීව ගොඩනගා ගන්නා සංකල්පයකි.

බුද්ධියෙහි ගති ලක්ෂණ

බුද්ධිය යනුවෙන් පියාජේ අදහස් කරන්නේ කුමක් ද යන්න ගැන මෙහිදී අප පැහැදිලි අවබෝධයක් ඇති කරගත යුතු වෙමු. ඔහු පවසන පරිදි බුද්ධියෙහි මූලික ගති ලක්ෂණ තුනක් තිබේ. ඒවා මෙසේය.

1 බුද්ධි කාර්යයන් (Functions of intelligence)

2. බුද්ධි සංයුතියක් (Contents of intelligence)

3. බුද්ධි ව්‍යුහය (Structure of intelligence)

බුද්ධි කාර්යයන් යනුවෙන් අදහස් කෙරෙන්නේ පරිසරයේ ලබා ගන්නා තොරතුරු සංවිධානය කිරීම, ඥානයක් ගොඩනඟා ගැනීමට පෙළඹීම, යම් ඥානයක් ගොඩනඟා ගන්නා ආකාරය අවශ්‍ය තන්හි වෙනස් කිරීම වැනි මොළයේ ක්‍රියාකාරිත්වයි. පරිසරය සමග කාය ජීවියා අන්තර් ක්‍රියා කරන්නේ මෙම ජනකාණුමය වශයෙන් තීරණය වූ ක්‍රියාකාරිත්වය මගිනි. පරිසරය සමග සිදුවන අනතර්ක්‍රියාවලින් ළමයා ලබන අත්දැකීම් ඔහුගේ බුද්ධි කාර්යයන් මගින් ගොනු කර ගනු ලැබේ. බුද්ධි සංවර්ධනය සඳහා අත්දැකීම් අවශ්‍ය වන්නේය යන්න දැන් පැහැදිලිය.

බුද්ධි සංයුතිය යනු බුද්ධිය චර්යාමය වශයෙන් ප්‍රකාශ වන ආකාරයයි. ඉහත කී බුද්ධි කාර්යයන් පුද්ගල අභ්‍යන්තර වූ ඒවාය. බුද්ධි සංයුතිය වනාහී චර්යාමය වශයෙන් ප්‍රකාශ වන දෙයකි. වස්තු හඳුනා ගැනීම, නම් කිරිම, වර්ග කිරීම, සැසඳීම, ගැටලු විසඳීම අනුමාන කිරීම යනාදී ක්‍රියා මගින් යම් පුද්ගලයකුගේ බුද්ධි සංයුතිය ප්‍රකාශ වේ.

බුද්ධි ව්‍යුහය යනු එක් එක් පුද්ගලයා තම ඥානය සකස් කර ගෙන ඇති ආකාරය යි. පරිසරයෙන් ලබන තොරතුරු ක්‍රමවත් ව සංවිධානය කර ගැනීමේ සහජ හැකියාවක් මනුෂ්‍ය බුද්ධියට ඇත. එය නොතිබුණේ නම් ඔහුට ඥානය ගොඩනඟා ගත නොහැකි වනු ඇත.

බුද්ධි ව්‍යුහය සකස් වීම දෙආකාරයකින් සිදුවේ. එනම්, අනුගත වීමෙන් (accommodation) හා ඒකරාශී කර ගැනීමෙනි. (assimilation) අනුගත වීම යනු යම් සුවිශේෂ තත්ත්වයකට වඩා හොඳින් ගැලපීම සඳහා තමා ගොඩ නඟාගෙන තිබූ ඥානය හා ඒ හා සම්බන්ධ පුරුදු කර ගත් චර්යාවන් වෙනස් කර ගැනීමයි.

නිදර්ශනයක් වශයෙන් ළමයෙක් පෙර අත්නොදුටු අලුත් අවස්ථාවක යම් විටෙක මුහුණ දුන්නා යැයි සිතමු. මෙතෙක් තමා දැන සිටි ආකාරයෙන් මේ නව අවස්ථාවෙහි ප්‍රතිචාර දැක්වීම ප්‍රමාණවත් නොවන බව ඔහුට වැටහෙයි. ඔහු ඒ අලුත් තත්ත්වයට වඩා යෝග්‍ය වන පරිදි, තමාගේ සිතන පිළිවෙල හා චර්යාව වෙනස් කර ගනී. මෙසේ තම ඥානය ප්‍රතිව්‍යුහගත කරගැනීම අනුගත වීම යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබේ.

ඒකරාශි කර ගැනීම යනු යම් අවස්ථාවක දී ලබන අත්දැකීම් හෙවත් තොරතුරු පෙර දැනුමට හෙවත් පවත්නා ව්‍යුහයට එසේම එකතු කර ගැනීමයි. එයින් දැනුම පුළුල් වන නමුදු ව්‍යුහයේ වෙනසක් සිදු නොවන්නේය. මේ දෙආකාරයකින් සිදුවන බුද්ධි සංවර්ධනයේ අවසාන ඵලය වන්නේ, පරිසරය ඇති සැටියෙන්ම එනම්, යථාරූපී ව නියෝජනය කළ හැකි නව බුද්ධි ව්‍යුහය සමුහයක් ගොඩනගා ගැනීමට පුද්ගලයා සමත් වීමයි.

ප්‍රජානන සංවර්ධන අවධි

ළමයින් තමන් වෙසෙන ලෝකය දැන තේරුම් ගන්නා ආකාරය ඔවුන් පසු වන වයස් කාණ්ඩය අනුව වෙනස් වන බව පියාජේ තීරණය කළේය. මෙ අනුව අනුක්‍රමයෙන් ළමයා ප්‍රජානන සංවර්ධන අවදි හතරකට පැමිණේ.

පළමුවැන්න **ඉන්ද්‍රිය චාලක අවධියයි.** මෙය උපතේ සිට අවුරුදු දෙකක් දක්වා පවතී. මේ බිළිඳු වියේ දී ළමයා දැකීම, ඇසීම, ආග්‍රහණය, ස්පර්ශ ආදී පංච ඉන්ද්‍රියයන් මගින් ද ඇල්ලීම, ස්පර්ශ කිරීම, විසී කිරීම, සැපීම, බිම දැමීම වැනි චාලක ක්‍රියා මගින් ඉගෙන ගන්නේය. මෙසේ ඉන්ද්‍රියන් චලනය කිරීම මගින් බිළිඳුන් තමාට සම්බන්ධ මූලික වස්තු හඳුනා ගැනීම, ප්‍රාථමික හේතුඵල සම්බන්ධතාව අරමුණු මුදුන්පත් කර ගැනීමට හැසිරිය යුතු ආකාරය පරිසරයෙන් තමා වෙන් කර දැකීම, යම් දකින ලද වස්තුවක් දර්ශන පථයේ ඉවත්වුවද පවතින බව වටහාගැනීම යනාදී ඥාන ගොඩනගා ගනියි.

ඊළඟට බිළිඳු වියෙන් ළමයා **පූර්ව ක්‍රියාකාරී අවධිය** වෙත පත් වේ. මෙය අවුරුදු එකහමාරේදී ඇරඹී අවුරුදු 7 දක්වා පවතින්නකි. පුද්ගලයන් හා සිද්ධි, වචන, සිතුවිලි, චිත්‍ර හා රංගන

මගින් නිරූපණය කිරීමේ හැකියාව මේ අවධියේ ළමයා ලබයි. මෙයින් සංකල්ප ගොඩනගා ගැනීමට හා භාවිතයට මුල පිරේ. සාරධර්මයක් පළමුකොට ග්‍රහණය කර ගැනීමේ හැකියාව ළමයා ලබන්නේ මේ අවධියේය. කෙසේ වෙතත් මනෝරූපයෙන් සැබෑ වස්තුව වෙන්කර ගැනීම මේ අවධියේ දී අපහසු වේ. යථාර්ථය දැකීමේ අපහසුව දක්වන්නේ ආත්මකේන්ද්‍රියතාව යනුවෙනි.

එතැන් සිට අවුරුදු 7 සිට 11 දක්වා පත්වන්නේ **සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී අවධියටය**. ඔහු සිතීම ආරම්භ කරන්නේ ද්‍රව්‍ය හා ක්‍රියා ආශ්‍රයෙනි. මෙය ඉතා වැදගත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන මූලධර්මයකි. මේ සමගම සංකල්ප හෙවත් අදහස් පිළිවෙලක් අනුව සකසා ගොනු කර ගැනීම, අග සිට මුලට සිතීම, එකවර සිද්ධි හෝ අදහස් කීපයකට අවධානය යොමු කිරිම, සම්බන්ධතා වටහා ගැනීම ප්‍රමාණය හඳුනා ගැනීම වැනි මූලික කුසලතා වැඩේ.

ළමයාගේ බුද්ධි සංවර්ධනයේ උපරිම තලය **විධිමත් ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියයි.** මෙය අවුරුදු 11 දී පමණ ආරම්භ වී මුළු ජීවිතය පුරා පවතියි. ළමයා වැඩිහිටි චින්තන මට්ටමට එන්නේ මෙතැන් සිටය. මේ අවධිය ලැබීමත් සමග ඔහුගේ සාමාන්‍ය ළමා ගති පැවතුම්ව වෙනසක් දක්නට ලැබේ. දැන් ඔහුට ද්‍රව්‍ය හෙවත් සංයුක්ත වස්තු ඉක්මවා තම චින්තනය හැසිරවීමට පුළුවන. එනම් ඔහු වියුක්ත චින්තන හැකියාව ලබයි. එසේම එක් සංකල්පයක සිට තවත් සංකල්පයකට සම්බන්ධ කර බැලීමේ හැකියාව සහ දෙන ලද කරුණු ඔස්සේ තාර්කික නිගමනවලට පැමිණීමේ හැකියාව ද ඔහු ලබයි. පෙර ඔහු දුටුවේ එක් සංසිද්ධියක් එක් හේතුවකින් හට ගන්නා සරල හේතුඵල සම්බන්ධතාවයකි. දැන් එක් සිද්ධියකට බලපාන හේතු රාශියක් ඔහුට දැකිය හැක. මෙය සංකීර්ණ සමාජමය හෝ ස්වභාවික සිද්ධි විග්‍රහ කර ගැනීමට උපාකර වන බුද්ධි කුසලතාවකි.

එසේම මේ අවධියෙහි දී උපකල්පන පහළ කර ගැනීමේ, හා ඒවා තර්කානුකූලව අත්හදා බැලීමේ හැකියා උපදී. තවත් මෙහිදී උපදින හැකියාවක් වන්නේ විචාරයයි. යම් අදහසක, විශ්වාසයක, යෝජනාවක හෝ සංසිද්ධියක, පුද්ගල චර්යාවක, මතුපිට ස්වරූපයකට වසඟ නොවී එය විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් බැලීමෙන් විශ්ලේෂණයෙන්, සංසන්දනයෙන් හා තර්කයෙන් එය පිළිගත හැකිද? යනාදී වශයෙන් ඇගයීම විචාරයෙහි ලක්ෂණයයි.

මේ බුද්ධි හැකියාව ගැටවර වියට පැමිණීමත් සමඟ ළමයින් මතුව එන සැටි ඔවුන් නගන ප්‍රශ්නවලින්, මතු කරන සැක තුළින්, ගවේෂණයට පෙළඹෙන ආකාරයෙන් අපට පැහැදිලිව පෙනේ. එම බුද්ධි හැකියාව මතුවන අවධියෙහි (එනම් පාසලේ හතර වසරේ සිට ඉහළ වසරවලදී) විචාරය උත්තේජනය කරන බොහෝ ක්‍රියාකාරකම් විෂය මාලාව තුළින් සැපයීම අවශ්‍ය වන්නේය.

විධිමත් ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියෙහි පූර්ණත්වයට පැමිණෙන්නේ ස්වල්ප දෙනෙකු බව මෙහි සඳහන් කළ යුතු වේ. ඊට හේතුව ආත්ම කේන්ද්‍රියතාව නොයෙක් ප්‍රමාණවලින් පුද්ගලයන් තුළ ශේෂ වීමයි. සෑම ළමයකුම වයස මුහුකුරා ගිය තරමින් වියුක්ත චින්තන හැකියාව ලබන්නේ යැයි සිතිය නොහැකිය. පරිසරයේ ඇතැම් සාධක ඊට බාධක වේ. එසේම හැම අංශයකින්ම කෙනෙකු වියුක්ත චින්තන හැකියාව ලබන්නේ ද කලාතුරකිනි. සමහර අංශවලින් දක්ෂ ලෙස වියුක්තව සිතන සමහරු වෙනත් අංශවලින් තවම සංයුක්තව ඔබ දැක ඇත.

ඉහත සැකෙවින් දක්වන ලද පියාජේගේ ළමා ප්‍රජානන සංවර්ධන අවධි න්‍යාය පිළිබඳ විවේචනාත්මකව බැලීමේ දී ඔහු පෙන්වා දෙන ආකාරයේ නිශ්චිත වූ සංවර්ධන අවධි පැහැදිලිව අපට නොපෙනේ. ළමයා වර්ධනය වෙද්දී එක් අවධියකින් අනෙක් අවධියට හරියටම අසුවල් වසරේ සිට අසුවල් වසර දක්වා පත්වන්නේ යැයි අපට කීමට නුපුළුවන. ප්‍රජානන සංවර්ධනය හෙමින් සිදුවන සංකීර්ණ ක්‍රියාවලියකි. ළමයි එක් අවධියක පසුවන අතර ඊට පෙර වූ හා ඊළඟට පත්වන අවධිවල ගති පැවතුම් අඩු වැඩිවශයෙන් දක්වති. සමහර ඇමරිකානු මනෝවිද්‍යාඥයෝ විධිමත් ක්‍රියාකාරි චින්තන අවධිය පහළ වන්නේ නව යොවුන් වියේ මැද හෝ අගභාගයේ දී යැයි පවසති. කෙසේ වෙතත් ළමයින්ගේ ප්‍රජානන සංවර්ධන පිළිබඳ ප්‍රායෝගික වශයෙන් වැදගත් ද මඟ පෙන්වීමක් පියාජේ සපයයි. ළමයින්ගේ විවිධ අධ්‍යාපන කටයුතු බොහෝමයක දී අපට එහි මාර්ගෝපදේශය උපකාර වන්නේය.

සදාචාර වර්ධනය

'සියලු ආකාරවල සදාචාරය සැකසී ඇත්තේ යම් රීති පද්ධතියකිනි. එහෙයින් ඕනෑම සදාචාරයක හරය සෙවිය යුත්තේ

පුද්ගලයා රීති පිළිපදින ආකාරය සැලකිල්ලට ගැනීමෙනි'යි පියාජෙ 'ළමයින්ගේ සදාචාර විනිශ්චය' නමැති තම පර්යේෂණ කෘතිය ආරම්භයේ දී පවසයි. ළමයින් සදාචාරය ලබන්නේ කෙ-සේදැයි හැදෑරීම සඳහා ඔහු තෝරා ගත්තේ ජිනීවාහි වීදිවල වෙසෙන ළමයින් වීදුරුබෝල ක්‍රීඩාවෙහි රීති පිළිපදින ආකාරය නිරීක්ෂණය කිරීම හා ඒ සම්බන්ධව ඔවුන් සමග සම්මුඛ සාකච්ඡා කිරීමය. මීට අමතරව සාධාරණය පිළිබඳ ළමයින් කල්පනා කරන සැටි ද ඔහු හැදෑරීය. ඒ සඳහා ඔහු යොදා ගත්තේ සදාචාර ගැටලු කතාන්දර ළමයින්ට පවසා ඒ පිළිබඳ ඔවුන්ගේ විනිශ්චය විමසීමයි.

පියාජේ ළමයින්ගේ සදාචාරය වර්ධනය සිදුවන අවධි හතරක් හැඳින ගත්තේය.

පළමු අවධිය හා **න-රීතික යුගයයි**. මෙය වසර දෙක පමණ දක්වා පවතියි. බිළින්දෙකුට වීදුරු බෝලයක් දුන් විට ඔහු එය එක් එක් ආකාරයකට අතින් හසුරුවා බලයි, බිම හෙළයි, පෙරළයි. විසි කරයි. මෙයින් ඔහු උත්සාහ කරන්නේ නව යථාර්ථයක් වූ වීදුරු බෝලය තම චලන ස්කිමාවට (චලන රටා ව්‍යුහයට) ගෝචර කර ගැනීමයි. ඔහුට වීදුරු බෝලය අපූරු වස්තුවකි. ඔහු එය උපයෝගී කර ගෙන මනෝරූපමය ලෝකයක සැරි සරයි. ඒවා සතුන් ලෙස දකියි. සතුන්ගේ ඇස් ලෙස දකියි. විවිධ ආකාරයට වීදුරු බෝල චලනය කරයි. මුලදී අහඹුවෙන් කරන චලන ක්‍රම ක්‍රමයෙන් විධිමත් වේ. නැවත නැවත කරනු ලබන චලන රටා බවට පත්වේ. වීදුරු බෝල සමග කරන මේ චලන රටා සත් චාරිත්‍ර (Rituals) ලෙස පියාජේ දකියි. මෙම වියෙහි දී ළමයාට ක්‍රීඩාව පෞද්ගලික ක්‍රියාවක් වේ. ඔහු තනිව ක්‍රීඩා කරයි. දිනීම පිළිබඳ හැඟුමක් ඔහුට නැත. ඔහු තමාටම ආවේණික වන රීති සොයා ගනියි. රීති පහළ වන්නේ මෙසේ තමා සඳහා සොයා ගන්නා දේ කණ්ඩායමක් විසින් පිළිපදින දේ බවට පත්වීමෙන්ය. මේ පළමුවන අවධිය බෙහෙවින් ආත්ම කේන්ද්‍රියතාවයෙන් යුක්ත වූවක් බව පැහැදිලිය. ආත්ම කේන්ද්‍රයතාව යන්නෙන් පියාජේ අදහස් කරන්නේ ස්වාත්මය බාහිර ලෝකයෙන් වෙන්කොට හඳුනා ගැනීමෙහි ව්‍යාකූලත්වයයි. වෙනත් වචනයෙන් කිවහොත් එය වනාහී මනෝරූප පවත්නා යථාර්ථයෙන් වෙන් කොට දැකීමේ අසමත් බවයි. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ තමා මනෝරූපවලින් මෙහෙය වනු ලබන්නෙකු වීමයි.

දෙවන අවධිය බාහිර **ශික්ෂණ යුගයයි**. මෙය වයස අවුරුදු පහේ දී පමණ ඉස්මතු ව පෙනේ. වැඩිහිටියන්ගේ අණට කීකරු වීම යහපත්ය යන ආකල්පය මුල් කරගෙන ළමයි සිතයි. "තමා ගරු කරන යම් තැනැත්තකුගේ අණ පිළිගත යුතු යැයි සිතීමත් සමග ළමයා තුළ කීකරු වීම පිළිබඳ හැඟුම වැඩේ"යි පියාජේ පවසයි. මෙය සදාචාර සත්වාදී අවධියක් බව ඔහුගේ අදහසයි. එයින් අදහස් කරන්නේ,

- වැඩිහිටියන්ගේ අණට කීකරුවීම හොඳය. අකීකරුවීම නරකය.
- රීති කිසිදු හේතුවක් නිසාවත් වෙනස් කළ නොහැකි නිත්‍ය වූ දේය.
- රීති/අණසක එන්නේ ඉහළින්ය. එනම් වැඩිහිටියන්ගෙන් හෝ අධිභෞතික බලවේගවලින්ය යන ආකල්පවලින් යුත් අභ්‍යන්තර ගත වූ සදාචාරයකි.

මේ සදාචාරයෙහි විශේෂ ලක්ෂණයක් නම් විෂයබද්ධ වගකීමයි. එනම් ක්‍රියාවක විෂයබද්ධ ඵලය එහි චේතනාවට වඩා වැදගත්ය යන ආකල්පයයි. මෙයට නිදර්ශනයක් දැක්වුවහොත් ඕනෑකමින්ම සිතා මතා එක් කෝප්පයක් කැඩීම හා අත්වැරදීමකින් කෝප්ප පහළොවක් කැඩීම යන ක්‍රියා දෙකින් වඩා නරක කුමක්දැයි මේ අවධියේ ළමයකුගේ ඇසුවහොත්, කෝප්ප පහළොවක් කැඩීම වඩා නරක යැයි ඔහු කියනු ඇත.

මෙහිදී "නරක ක්‍රියාවක් කළහොත් දඬුවම අනිවාර්යෙන් ලැබේ"ය යන විශ්වාසය දැකිය හැක. "බොරුවක් කියූ ළමයකුගේ ඇඟ මත ගසක අත්තක් වැටුණේය. අත්ත වැටුණේ ඔහු බොරු කී නිසාය" යනුවෙන් ළමයි සිතති.

මෙබඳු සදාචාර මානසිකත්වයක් ළමයින් තුළ පළ වන්නේ, වැඩිහිටි ආධිපත්‍යයෙන් ලද හික්මීම අභ්‍යන්තර ගත වීම හේතු කොට ගෙන බව පැහැදිලිය.

තුන්වන අවධිය වනාහී **සහයෝගය මුල්කරගත් ආකල්පය** ප්‍රකට වන කාලපරිච්ඡේදයකි. වයස අවුරුදු අට පමණ විට ළමයි සම වයස් සගයන් කෙරෙහි තදින් ඇදී යති. එහිදී සගයන් කෙරෙහි අන්‍යොන්‍ය ගෞරවයක් පහළ වේ. ඒ හේතු කොට ගෙන රීති දෙස බලන ආකාරයේ ද වෙනසක් ඇතිවේ. රීති

වනාහී අන්‍යෝන්‍ය වශයේ සහයෝගීව ක්‍රියා කිරීමට ආධාර වන චර්යා විධි බව ළමයි දනිති. මේ දැකුම වැඩීමත් සමගම රීති වැඩිහිටියන් විසින් පැන වූ අනම්‍ය දේය යන මුල් ආකල්පය කෙමෙන් ප්‍රහීන වේ.

හතර වන අවධියේදී ළමයා **සදාචාර විනිශ්චයෙහි ස්වාධීනතාව** ලබයි. එම ස්වාධීනතාව සමග අන්‍යෝන්‍ය හැඟීම එක්ව යන්නේය. රීති වනාහී මිනිසුන් විසින් තම අවශ්‍යතා අනුව සම්පාදනය කරගන්නා දේය. ඒවා අන්‍යෝන්‍ය අවශ්‍යතාව අනුව එකඟත්වයෙන් වෙනස් කර ගත හැකිය. ළමයා මේ පරිනතිය කරා එළඹෙන්නේ වයස අවුරුදු එකොළහේදී පමණය.

මෙසේ එක් අවධියකින් ළමයා තව අවධියකට පත් වන ක්‍රියාවලිය පියාජේ විස්තර කරන්නේ මෙසේය. එක් අවධියක පවතින ආකල්පය කල් යත්ම, අලුත් තත්ත්වයන්ට මුහුණ පෑමෙන් ගැටුමට පාත්‍ර වේ. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ පවතින ව්‍යුහයේ අසමතුලිතතාවක් පැන නැඟීමයි. එය අපහසුතාවයක් උපදවයි. පුද්ගලයා වනාහී ස්වයං සංවිධායක සත්ත්වයකු බව පෙර කීවෙමු. ඔහු එම නව තත්ත්වය නිසා ඇති වූ අසමතුලිතතාව සමතුලිත කර ගැනීමට නිතැතින් පෙළඹේ. අසමතුලිතතාව මග හැර ගැනීම ඔහු යම් යම් ඌනපූරක ක්‍රියාවල යෙදෙන්නට යොමු වන්නේය. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් එම නව තත්ත්වයට ගැලපෙන පරිදි ව්‍යුහය ප්‍රතිසංවිධානය වෙයි. මෙය අලුත් සංවර්ධන අවධියක උදාව වන්නේය.

කෙසේ වෙතත් මේ අවධි එකිනෙකින් වෙන් කරන නිශ්චිත කාල සීමා නැත. ඒ නිසා අවධි දෙකක ලක්ෂණ යම් විටක ළමයෙකු තුළ තිබෙන්නට පුළුවන. පියාජේගේ මෙම සදාචාර අවධි න්‍යාය දළ බවින් වැඩි යැයි ඇතැම්හු විවේචනය කරති. එහෙත් සදාචාර වර්ධන ව්‍යුහාත්මකව විස්තර කිරීමට පියාජේ ගත් උත්සාහ පසුකාලීන පර්යේෂකයන්ට ඊට වඩා සවිස්තර න්‍යායන් සොයා ගැනීමට මග පෙන්වීය.

ලෝරන්ස් කෝල්බර්ගේ න්‍යාය

ජීන් පියාජේගේ සංවර්ධන මනෝවිද්‍යාව තව දුරටත් ඉදිරියට ගෙන යමින්, ලෝරන්ස් කෝල්බර්ග් (1969) ළමයින්ගේ සදාචාර වර්ධනය සිදු වන මට්ටම් හා අවධි අනුක්‍රමයක්

සුවිශේෂ ලෙස පෙන්වා දුන්නේය. ඔහු දක්වන පරිදි සදාචාර වර්ධනය යනු ඒ පිළිබඳ දැනුමෙහි වැඩි වීම නොවේ. සදාචාර වර්ධනය යනුවෙන් කෝල්බර්ග් අදහස් කරන්නේ "ළමයාගේ සිතීමේ හා ක්‍රියාවෙහි ස්වරූපයෙහි සිදුවන පරිවර්තනයයි. ළමයින් වැඩෙත්ම එකම දේ ගැන ඔවුහු විවිධ ආකාරවලින් සිතති. මේ සිතීමේ පරිවර්තනය එක්තරා පැහැදිලි අනුක්‍රමණයක් අනුව සිදුවේ. ඒවා අවධි අනු ව එකකට පසුව අනෙක වශයෙන් ඉදිරියට ගමන් කරයි. මෙහිදී එක් අවධියක් හෝ මඟ නොහැරේ. ළමයි එකිනෙකාට වෙනස් වේගවලින් මේ අවධි ඔස්සේ වැඩෙති. සමහරුන් එක් අවධියක අඩකුත් අනෙක් අවධියෙහි අඩකුත් සිටීමට ද පුළුවන." (තුරිල් 1973)

කෝල්බර්ග් තම න්‍යාය ගොඩ නැගුවේ 1957 වසරේ සිට ඇරඹූ ඇමරිකානු මධ්‍යම පාන්තික ගැටවර පිරිමි ළමයින් හැත්තෑ පහක් පිළිබඳ කළ අධ්‍යයනයකිනි. පසුව ඔහු වෙනත් රටවල ළමයින් සමගද එම අධ්‍යයනය සිදු කොට එම න්‍යාය විශ්ව සාධාරණ බව ඔප්පු කළේය. මේ පර්යේෂණයන්හි දී ඔහුගේ ක්‍රමය වූයේ සුවිශේෂ අවස්ථා හා සම්බන්ධ සංකීර්ණ සදාචාර ගැටලු ළමයින්ට ඉදිරිපත් කොට ඒවාට දුන් පිළිතුරු වර්ගීකරණය කිරීමයි. ඔහු ළමයින්ට ඉදිරිපත් කළ ප්‍රකට ගැටලුව වූයේ හෙයින්ස්ගේ ගැටලුවයි.

හෙයින්ස්ගේ ගැටලුව

යුරෝපීය රටක එක්තරා කාන්තාවක් යම් වර්ගයක පිළිකාවක් සෑදීමෙන් මරණාසන්න වූවාය. වෛද්‍ය මතය අනුව ඇය බේරා ගැනීමට නම් එක් ඖෂධයක් දිය යුතුව තිබුණි. ඒ ඖෂධය ඇය වාසය කළ නගරයේම ඖෂධ වෙළෙන්දෙක් විසින් රේඩියම් මිශ්‍රණයකින් සොයා ගනු ලැබූවකි. එය සෑදීමට ලොකු මුදලක් වෙළාන්දාට වැය විය. වෙළෙන්දා ඖෂධ සෑදීමට වැය වූ මුදල මෙන් කීප ගුණයක් වැඩි මිලට එය අලෙවි කළේය. ඔහුට එයින් මාත්‍රාවක් සෑදීමට ඩොලර් 100ක් වැය වූ අතර ඔහු එම මාත්‍රාව ඩොලර් 2000 කට අලෙවි කළේය.

රෝගී කාන්තාවගේ ස්වාමි පුරුෂයා වූ හෙයින්ස් එම ඖෂධය මිලට ගැනීමට තමා ළඟ මුදල් නොතිබූ නිසා දන්න

හඳුනන සෑම අයෙකුම වෙත ගොස් ණයට මුදල් ඉල්ලුවේය. අවසානයේදී ඔහුට එකතු කරගත හැකි වූයේ ඩොලර් 1000ක් පමණි. හෙයින්ස් ඖෂධ වෙළෙන්දා වෙත ගොස් තම භාර්යාව මිය යාමට ආසන්නව සිටින නිසා දැනට ඩොලර් 1000කට ඖෂධය දෙන ලෙස ද ඉතිරිය පසුව ගෙවන බවට ද කියා කන්නලව් කළේය. එහෙත් ඖෂධ වෙළෙන්දා ''බැහැ, මමයි, මේ ඖෂධය සොයා ගත්තේ. ඒ නිසා මම එයින් මුදල් සොයා ගන්න ඕනෑ"කියා ඉල්ලීම ප්‍රතික්ෂේප කළේය.

එහෙත් මෙයින් මිල දී ගැනීමේ බලාපොරොත්තුව අත් නොහළ හෙයින්ස් එදා රාත්‍රියේ ඒ ඖෂධ සාප්පුවේ දොර කඩා පැමිණ එම ඖෂධය තම භාර්යාව ජීවත් කරවීම සඳහා සොරකම් කළේය.

දැන් ප්‍රශ්නය මෙයයි. හෙයින්ස් කළ ක්‍රියාව හරිද? වැරදිද? ඇයි එය හරි? නැතහොත් ඇයි වැරදි? තම භාර්යාව බේරා ගැනීමට වෙනත් ක්‍රමයක් නැති විට ස්වාමි පුරුෂයකු එසේ කිරීමට සාධාරණ ද? එබඳු ඖෂධයක් එතරම් ඉහළ මිලකට අලෙවි කිරීමට වෙළෙන්දෙකුට අයිතිවාසිකමක් තිබේ ද? එසේ තිබේ නම් හෝ නොතිබේ නම් ඊට හේතු මොනවාද?

මිය යාමට ආසන්න ස්ත්‍රිය බේරා ගැනීම සඳහා ඖෂධයක් සොරකම් කිරීම හරිද යන්නට බොහෝ මිනිසුන් දුන් පිළිතුරු, මට්ටම් 3 කට අයත් අවධි 6 කින් යම් එකකට වැටෙන බව කෝල්බර්ග් කියයි. ඒවා මෙසේය.

කෝල්බර්ග්ගේ සදාචාර වර්ධනය පිළිබඳ න්‍යාය

ලෝරන්ස් කෝල්බර්ග් පුද්ගලයෙකුගේ සදාචාර වර්ධනය මට්ටම් තුනක් ඔස්සේ අනුපිළිවෙලින් සිදුවන බව පෙන්වා දෙයි. ඒ සෑම මට්ටමකට අවධි දෙක බැගින් ඇත.

මට්ටම් 1 : පූර්ව සදාචාර හෙවත් පූර්ව සම්මුති මට්ටම

මේ මට්ටමේ දී 'නරක' ක්‍රියාව යනු දඬුවමට හේතුවන දෙය හැටියට ද 'හොඳ' ක්‍රියාව ප්‍රතිලාභයට හේතුවන දෙය හැටියට ද ළමයි සිතති.

අවධිය 1 : දඬුවම හා කීකරුකම

ළමයාගේ සදාචාර තීරණවල පදනම වන්නේ අධිකාරිය කෙරෙහි භය හා දඬුවම මඟ හැරීමේ චේතනාවයි.

අවධිය 2:

තමාගේ අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කරන දේ හරි යැයි ළමයි මෙහිදී සිතති. කලාතුරකින් අන්‍යයන්ගේ අවශ්‍යතා ඉටුකිරීම ද හරි යැයි සිතන අවස්ථා ද ඇත. අන්‍යයන්ට කරන උපකාර පෙරළා ඔවුන්ගෙන් ආපසු තමන්ට ලැබෙනු ඇතැයි සිතන ප්‍රති උපකාර මත ක්‍රියා තීරණය කෙරේ.

මට්ටම් 2 සම්මුති මට්ටම

පවත්නා සමාජ පිළිවෙල අනුව රටේ, සමාජ කණ්ඩායම් වල හා පවුලේ අපේක්ෂාවන්ට පක්ෂපාතී ආකල්පයක් මේ මට්ටමේ දී විශේෂයෙන් කැපී පෙනේ.

අවධිය 3:

මෙය 'හොඳ ළමයා' වීමේ නැඹුරුව පෙන්වන අවධියක් ලෙස කෝල්බර්ග් හඳුන්වයි. අන්‍යයන් සතුටු කරන, ඔවුන්ට උපකාර වන, පවුලේ හා සංස්කෘතියේ පිළිගැනුම් මත කරන ක්‍රියාව ද හොඳ යැයි ළමයි සිතයි. චේතනාව හොඳ නම් ක්‍රියාව ද හොඳ. ක්‍රියාවෙහි ඵලය ගැන එතරම් අපේක්ෂාවක් පෙන්නුම් නොකරයි.

අවධි 4 නීතිය හා සමාජ පිළිවෙල

මේ අවධියෙහි දී ළමයා අධිකාරයට ගෞරව කරයි. අධිකාරිය විසින් අපේක්ෂිත පරිදි ක්‍රියා කළ යුතුය. සමාජ හා ආගම පිළිවෙත් රැක ගත යුතුය. එයට ප්‍රතිපාක්ෂිකව ක්‍රියා කිරීම නරකය. පවතින සමාජ පිළිවෙල ඒ සැටියෙන් පවත්වා ගත යුතුය. (සාමාන්‍යයෙන් පාසල් අධ්‍යාපනය නිම කරන වයසේ ළමයින් පසු වන්නේ මෙම සදාචාරය අවධියෙහිය. වැඩිහිටියන් අතර බොහෝ දෙනා ද මේ අවධියෙහි පසුවන බව පෙනේ. ඔහු කියන පරිදි මෙයින් ඔබ්බට සදාචාර වශයෙන් වර්ධනය වන පිරිස අතළොස්සකි.)

මට්ටම 3 අපර සම්මුති මට්ටම

මේ මට්ටමේ දී පුද්ගලයෙකු යමක් හොඳය හා සදාචාරාත්මක වශයෙන් නිවැරදි යැයි තීරණය කරන්නේ තමාගේම වූ ස්වාධීන

මූලධර්ම අනුවයි. මේ පරිණත තත්ත්වයට පත්වීම සඳහා කෙනෙකු සදාචාර වගකීම හා සදාචාර අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් ස්වාධීන තීරණ ගැනීම පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබා තිබීම ප්‍රයෝජනවත්ය. මේ මට්ටමට පැමිණෙන්නේ වැඩිහිටි වියේ මුල් මුල් අවධියෙහි පසු වන්නක් බව පෙනේ.

අවධිය 5 සමාජ ගිවිසුම හා නෛතික නැඹුරුව

මෙහිදී පුද්ගලයා සමාජයෙන් සහතික කරන ලද මානව අයිතිවාසිකම් මුල් කර ගෙන මුල් කර ගෙන සිතයි. විශේෂයෙන් සදාචාරාත්මක තීරණ ගැනීමේ දී සාධාරණ නීතිය පිළිබඳ දෘෂ්ටි කෝණයෙන් බැලීමට යොමු වේ. පරම වශයෙන් 'හරි' හෝ 'වැරදි' වන දේ නැත. ඒවා පුද්ගල බද්ධ විනිශ්චයන්ය. එනිසා එවැනි දේ සම්බන්ධ තීරණ ගත යුත්තේ නෛතික දෘෂ්ටි කෝණයෙන් කරුණු සලකා බැලීමෙනි. අවශ්‍ය තැන නීතිය වුව වැඩි සාධාරණය ඉටුවන පරිදි සකස් කරගත යුතුය.

අවධිය 6 විශ්ව සාධාරණ ආචාරධර්ම මූලධර්මය

නිවැරදි දෙය කුමක්දැයි තමා විසින් ස්වාධීනව, තමාගේ හෘදය සාක්ෂිය මත, විශ්වසාධාරණ ආචාරධර්ම මූලධර්ම මත විනිශ්චය කළ යුතුය. එම මූලධර්ම තර්කානුකූල ව ඔප්පු කළ හැකි විය යුතු අතර සංස්ථිතික ද විය යුතුයි. මේවා මානුෂික සමානාත්මතාව, පුද්ගල අභිමානය වැනි කාටත් කොතැනක වුව පිළිගත හැකි දේ විය යුතුය.

ඉහත අසන ලද හෙයින්ස්ගේ සදාචාරය ප්‍රශ්නයට පුද්ගලයන් දෙන පිළිතුරු ඔවුන් සිටින සදාචාර වර්ධන මට්ටම් පෙන්නුම් කරයි.

නිදර්ශනඃ 1. ඔබේ භාර්යාව එසේ මිය යාමට ඉඩ දුන්නා නම්, ඔබ අමාරුවේ වැටෙනවා ඇත. ඇය බේරා ගැනීමට මුදල් වියදම් කළේ නැතැයි ඔබට සමාජයෙන් දොස් අසන්නට සිදුවේවි.

2. ඖෂධය හොරකම් කිරීම වැරදියි. මක්නිසාද යත් අවාසනයේ දී ඔබ අල්ලා හිරේ යවනු ඇති. ඔබ බේරුණත්, කොයි වෙලාවේ හෝ පොලීසිය තමා අල්ලා ගනු ඇතැයි බයෙන් ඉන්නට ඔබට සිදුවේ.

(මේ පිළිතුරු දෙකම අයත් වන්නේ පළමුවන අවධියටය. එනම් අධිකාරිය කෙරෙහි භය හා දඬුවම මඟ හැරීමේ චේතනාව මුල්කරගෙන සදාචාර තීරණය ගන්නා බව පෙනේ.)

මෙ පර්යේෂණයෙන්, මිනිසුන් සදාචාර රීති පිළිපදින්නේ මන්ද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු ලැබේ. ඒ පිළිතුරු ඔවුන් සිටින සදාචාර වර්ධන අවධි අනුව පහත දැක්වෙන ආකාරයට පෙළ ගැසේ.

සදාචාර ක්‍රියාවට පොළඹවන චේතනා

අවධිය 1 : දඬුවම මඟහැරීමේ චේතනාවෙන් ක්‍රියාවට පෙළඹේ. හෘදය සාක්ෂිය අතාර්කික වූ දඬුවමක් පිළිබඳ භයෙන් සැකසී ඇත.

අවධිය 2 : ප්‍රතිලාභ හා වාසි පිළිබඳ චේතනාවෙන් ක්‍රියාවට පෙළඹේ. මතුවිය හැකි සාවද්‍යතා හැඟීම් නොසලකා හරියි. දඬුවම දෙස ප්‍රායෝගික ව බලයි.

අවධිය 3 : අන්‍යයන් විසින් අනුමත නොකරේය යන සැබෑ හෝ කාල්පනික හැඟීමෙන් ක්‍රියාවට පෙළඹේ.

(උදාහරණ සාවද්‍යතා හැඟීම)

අවධිය 4 : තමා විසින් ඉටුකළ යුතු කාර්යය නොකළේය යන සමාජයීය අවමානයෙන් මිදීමේ චේතනාවෙන් ක්‍රියාවට පෙළඹේ.

අවධිය 5 : සමානයින් හා ප්‍රජාව පිළිබඳ ගෞරවය පවත්වා ගැනීමේ චේතනාවෙන් ක්‍රියාවට පෙළඹේ.

(එම ගෞරවය චිත්තවේගවලට වඩා තර්කණය මත පදනම් වූවකි.) එසේම ආත්ම ගෞරවය පිළිබඳ සැලකිල්ල ද මුල්කරගෙන ක්‍රියා කරයි. තමා අතාර්කිකය. විසිරුණු සිත් ඇත්තේය. අරමුණෙන් තොරය යනාදී වශයෙන් ඇතිවන සිතුවිල්ල මග හැරීමට අවශ්‍යය.

අවධිය 6 : තමාගේ සදාචාර මූලධර්ම තමා විසින් උල්ලංඝනය කිරීම පහත්ය යන හැඟීමෙන් ක්‍රියා කරයි.

සදාචාර වර්ධනය වනාහී අපේ අභ්‍යන්තර වර්ධන ක්‍රියාවලියක ඵලයක් බව කෝල්බර්ගේ මේ සොයා ගැනීමෙන් පැහැදිලි වේ. ළමයින්ගේ සදාචාර වර්ධනයට වැඩිහිටියන්ට උපකාර කළ හැකි බව කෝල්බර්ග් පිළිගනියි. එය කළ හැක්කේ සදාචාර ප්‍රශ්න හා ගැටලු පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමට හා විමර්ශනයට ළමයින්ට අවස්ථා සැලසීමෙනි.

මෙම සදාචාර වර්ධන අවධි පිළිබඳ දැනුම ගුරුවරුන් තම පන්ති කාමරයෙහි ළමයින්ගේ සදාචාර චින්තනය හා චර්යාව දියුණු කිරීමට කවර මඟ පෙන්වීමක් කරයිද? ළමයාගේ සදාචාර වර්ධනය අනුක්‍රමික අවධි ගණනාවක් ඔස්සේ සිදුවන බව අපි පෙර දුටුවෙමු. මෙයින් පෙනී යන්නේ යම් අවධියක පසුවන ළමයාගේ අවබෝධ පථයෙහි සීමාවක් ඇති බවය. යම් සදාචාරාත්මක විනිශ්චයක් ඔහු සිටින අවධියට ඉතා ඉහළ මට්ටමකින් ඉදිරිපත් කරන විට එහි අර්ථය ඔහුට හරියට නොවැටහේ.

සදාචාරාත්මක වර්ධනය පිළිබඳ මනා දැනුමක් ඇති ගුරුවරයා එක් එක් ළමයා සිතන, කියන හා හැසිරෙන අයුරින් ඔහු පසුවන අවධිය හඳුනා ගැනීමේ යම් අවධානයකින් සිටියි. මෙසේ ළමයින් සිටින අවධි හඳුනා ගැනීමට වැදගත් ඉඟියක් ඩමෙන් හා තුරිල් (1977) පෙන්වා දෙති. යම් සදාචාර ගැටලුවකට තම වර්ධන අවධියට පහළ විවරණ දෙන විට ළමයි ඒවා ප්‍රතික්ෂේප කරන බව ඔවුහු කියති. උදාහරණය : පන්තියේ ශික්ෂණ රීති අප පිළිපැදිය යුත්තේ ඇයි? යන ප්‍රශ්නයට "අප ඒවා පිළිපැදිය යුත්තේ දඬුවමට භයෙන්ය" යන පිළිතුර යම් ළමයෙක් ප්‍රතික්ෂේප කරයි නම් එයින් ගම්‍ය වන්නේ ඔහු ඒ පිළිතුර අයත් වන පළමුවන අවධිය ඉක්මවා සිටින බවයි.

එය එසේ වුව ද තම අවධියට ඉහළ අවධියකින් දෙනු ලබන විවරණ තමාට සම්පූර්ණයෙන් අර්ථවත් නොවූවද ළමයින් පිළිගැනීමට කැමති බව ද ඩෙමාන් හා තුරිල් පවසති. පන්තියෙහි කරන ඇතැම් සංවාද ළමයින්ගේ සදාචාර මට්ටම් හඳුනා ගැනීමේ අරමුණින් ගුරුවරයාට යොදා ගත හැකිය. විශේෂයෙන් ගුරුවරයාට පන්ති විනය පවත්වා ගෙන යාමට ළමයින් පසුවන වර්ධන අවධි පිළිබඳ අවබෝධයක් තිබීම ප්‍රයෝජනවත් වන්නේය. වයස අවුරුදු පහ හය හත වයස්වල ළමයි පන්ති විනය රීති පිළිපදින්නේ දඬුවම මඟ හැරීමේ චේතනාවෙනි. වයස අවුරුදු

දොළහ පමණ වූ වියේ ළමයින් සිතන්නේ පන්තියේ පිළිවෙල මනාව පවත්වා ගැනීම සඳහා විනය රීති අවශ්‍ය වන බවය. තවත් ඉදිරියට ළමයින්ගේ වයස දහ අට පමණ වන විට ඔවුන් මනුෂ්‍ය අයිතිවාසිකම්, මනුෂ්‍ය සමානාත්මතාව, පුද්ගල ගෞරවය, මානව අභිමානය යනාදී මූලධර්ම අනුව විනය රීති දෙස බලති.

කෙනකුගේ සදාචාරය පාදක වන්නේ ඔහු සදාචාර සම්බන්ධ කරුණුවලදී තර්ක කරන ආකාරය මත බව අපි පෙර සාකච්ඡා කළෙමු. ඒ අනුව ළමයින්ගේ සදාචාරය දියුණු කිරීමට නම් ගුරුවරුන් විසින් කළ යුත්තේ සදාචාර ප්‍රශ්නය සම්බන්ධ ව ළමයින් සිතන, තර්ක කරන හා විනිශ්චය කරන බුද්ධිමය ක්‍රියාවලිය දියුණු කිරීමයි. ඒ සඳහා සදාචාර ප්‍රශ්න පිළිබඳ සාකච්ඡා පැවැත්වීම, ඒ ප්‍රශ්නය දෙස බැලිය හැකි විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ ඉදිරිපත් කිරීම හා ඒවා අනුව කල්පනා කිරීමට අනුබල දීම හා සම්බන්ධ විවිධ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් පන්තියෙහි දී ලබා දීමට ක්‍රියා කිරීමයි.

10

ළමයින් සදාචාරයෙන් වැඩෙන සැටි මනෝවිශ්ලේෂණ න්‍යාය

ළමයින් සදාචාරය ලබා ගන්නේ කෙසේ ද යන ප්‍රශ්නයට සිග්මන් ෆ්‍රොයිඩ් (1856-1939) ඉදිරිපත් කළ මනෝවිශ්ලේෂණ න්‍යායෙන් ද ඉමහත් ආලෝකයක් ලැබේ. සෙසු මනෝවිද්‍යා ප්‍රවේශ මෙන් මේ න්‍යාය ද මනුෂ්‍ය ස්වභාවය පුද්ගලයින්ගේ බාහිර චර්යා නිරීක්ෂණයෙන් නොව, මනුෂ්‍ය චිත්ත අභ්‍යන්තරය දෙස බැලීමෙන් තේරුම් ගැනීමට උත්සාහ කරයි. මනෝවිද්‍යාව නව මඟකට යොමු කළ ෆ්‍රොයිඩ් මනුෂ්‍යයා දකින්නේ සුඛකාම ගවේෂකයකු ලෙස ය. මේ ගවේෂණයෙහි දී මනුෂ්‍යයා පරිසරයෙහි ඇති විවිධ සම්බාධක සමග ගැටෙයි. කෙනෙකුගේ පෞරුෂය තීරණය වන්නේ ඔහු එම ගැටුම විසඳා ගන්නා ආකාරය මත ය.

සිග්මන් ෆ්‍රොයිඩ් පුද්ගලයාගේ සදාචාර වර්ධනය වෙනම ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස ගෙන දීර්ඝ ව සාකච්ඡා නොකළ නමුදු ඔහු පෞරුෂය පිළිබඳ කරන විශ්ලේෂණ තුළින් ඒ ගැන පැහැදිලි අනුමාන චිත්‍රයක් අපට ගොනු කරගත හැක. ඔහුගේ පසුකාලීන අනුගාමිකයන් වූ ටෙරන්ස් ඇන්. ටයිස් (1980) ඇනා ෆ්‍රොයිඩ් (1965) මාග්‍රට් මේලර් (1975) සර්නොප් (1976) වැන්නන් මනෝවිශ්ලේෂණවාදී දෘෂ්ටිකෝණයෙන් සදාචාර වර්ධනය විස්තර කිරීමට පරිශ්‍රම දරා ඇත.

සදාචාර වර්ධනය යන්නෙන් කුමක් අදහස් කළ යුතු ද යන්න පළමුව පැහැදිලි කර ගැනීම මෙහිදී අවශ්‍යයි. එයින් අදහස් වන්නේ සදාචාර හැකියා සමූහයක් තමා තුළ උපදවා ගැනීම යැයි ටයිස් පවසයි. ඒවායින් ප්‍රධාන වන්නේ,

1. සදාචාර කාරකයකු (moral agent) වීම හා තමාගේ ක්‍රියාවල වගකීම තමා විසින් භාර ගැනීම.

2. තමාගේ හා අන්‍යයන්ගේ අයිතිවාසිකම් සහ අවශ්‍යතා සදාචාර දෘෂ්ටිකෝණයෙන් බලා තේරුම් ගැනීම.
3. සදාචාර සාරධර්ම, රීති, මූලධර්ම හා පරමාදර්ශ ලබා ගැනීම.
4. සදාචාර විනිශ්චය ක්‍රියාවට නැඟීම.
5. තෝරා ගත් සදාචාර ක්‍රියා මාර්ගය ඔස්සේ ඉදිරියට යාමයි.

කෙනෙකු මෙම හැකියා වර්ධනය කර ගන්නා ආකාරය අපට ඔහුගේ උපතේ සිට අවධියෙන් අවධියට දැකිය හැක. ටයිස් එබඳු අවධි හයක් පෙන්වයි. ඒවා මෙසේය.

1. පූර්ව සදාචාර අවධි	- උපතේ සිට අවුරුදු 3
2. ප්‍රාථමික සදාචාරය	- 3 -8
3. මැදි ළමාවියේ සදාචාරය	- 8-14
4. ගැටවර සදාචාරය	- 14-16
5. මුල් වැඩිහිටි සදාචාරය	- 16 - 21
6. පසුවැඩිහිටි සදාචාරය	- 21- 25 සිට මරණය දක්වා

එසේ දැක්වුවත් මේ අවධි හරියටම එකකින් අනික වෙන් කෙරෙන නිශ්චිත වයස් සීමා නැත. මේ අවධි සම්බන්ධ වැදගත් කරුණක් නම් මේ සෑම අවධියක්ම අවසානයෙහි පුද්ගලයා අභ්‍යන්තර ගැටුමකට මුහුණ පාන බවයි. එම ගැටුම විසඳා ගන්නා ආකාරය මත ඔහු ඊළඟ අවධියට පිවිසෙයි. එබඳු ගැටුමක් නොවන්නේ නම් ඔහු එක් අවධියකම දිගින් දිගට සිටිනු ඇත.

පූර්ව සදාචාර අවධි

බිළිඳු ළඳරු වියෙහි යමෙකුට සිදුවන සෑම සිද්ධියක්ම පාහේ ඔහුගේ අනාගත සමාජ සම්බන්ධතා හා සදාචාර චර්යාන් කෙරෙහි බලපෑමක් කරන්නේය. මේ න්‍යාය, පෞරුෂය කෙරෙහි ළමා වියේ බලපෑම ප්‍රබල කොට සලකයි.

බිළිඳා වනාහී සුඛකාමය සොයන ජීවියෙකි. ඔහු මෙහෙය වෙන්නේ තම ශරීරය ඇසුරෙන් උපදින මූලික අවශ්‍යතා සංතෘප්ත කර ගැනීමේ සහජාශාවෙනි. බිළිඳු වියේ මානසික වර්ධනය උප අවධි තුනකින් යුක්ත බව ප්‍රොයිඩ් දකී. උපතේ සිට වසර

එකහමාර දක්වා බිළිඳා මුඛ තෘප්තිය සොයන යුගයකි. උරාබීම, හැපීම, හා කෑම වැනි මුඛ ක්‍රියාවලින් ආස්වාදය ඔහු සොයයි. මෙම මුඛ ක්‍රියා සීමාව ඉක්මවා යාම මෙන්ම ඊට ප්‍රමාණවත් අවස්ථා නොලැබීම ද එකසේ හානිකරය. එවැනි හානියකින් සිදුවන්නේ මානසික වර්ධනය ඉන් ඔබ්බට නොයා එහි නැවතීමයි. ඇඟිලි උරාබීම වැනි පුරුදුවලට ළමයින් පෙලඹෙන්නේ බිළිඳු වියෙහි එම මුඛ සහජාශා සංතෘප්ත නොවීමේ අනිසි ඵල වශයෙනි. මේ මුල් වසරෙහි බිළිඳාට තමා හා මව වෙන්කර හඳුනා ගත නොහැකිය. ඔහු මව ද තමාගේ කොටසක් ලෙස දකියි. ඔහු මව කෙරෙහි පූර්ණ විශ්වාසය තබයි. ඉදින් මේ විශ්වාසය මව විසින් බිඳිනු ලැබුවහොත් එය බිළිඳාට ප්‍රබල කාංසාවක් උපදවයි. බිළිඳා අන්‍යයන් විශ්වාස කිරීමට ඉගෙන ගන්නේ මේ අවධියේය. නව - මනෝවිශ්ලේෂණවාදියකු වන එරික් එරික්සන් මෙහිදී බිළිඳා "විශ්වාසය කරම්ද නොකරම් ද?" යන ගැටුමට මුහුණ පා සිටින්නකු ලෙස හඳුන්වයි.

බිළිඳු වියේ දෙවන උප අවධිය අධෝමුඛය කේන්ද්‍රීය කර ගෙන ආස්වාදය සොයන කාල පරිච්ඡේදයකි. ඔහු මළපහ කිරීමෙන් ආස්වාදයක් ලබා ගත හැකි බව සොයා ගනියි. මෙහිදී දෙමාපියන් ඔහුට මළ පහ කිරීම පාලනය කර ගැනීමට පුහුණු කිරීමට ඉදිරිපත් වෙති. එරික්සන් මෙම ස්ව පාලනය සහ ලැජ්ජාව ද සැකය ද අතර ගැටුමක් ලෙස දකියි. "මට මා පාලනය කර ගත හැකිද?" යන අවිඥානීය ප්‍රශ්නය බිළිඳා තුළ උපදියි. අධෝමුඛ ක්‍රියාවලට ඕනෑවට වඩා අනුබල දීමෙන් හෝ අනෙක් අතට දැඩි ලෙස පාලනයකට නතු කිරීමෙන් අධෝමුඛ සහාජාශා නොසන්සිඳුණු පෞරුෂයක් පහළ වේ.

තුන්වන අවධිය ශිෂ්ණය කේන්ද්‍රිය කර ගෙන පහළ වේ. බිළිඳා තම ශිෂ්ණයෙන් ආස්වාදයක් ලැබිය හැකි බව සොයා ගැනීමත් සමග එය කෙරෙහි අවධානය යොමුකරයි. වසර පහේ දී පමණ සොයා ගනු ලබන ලිංගික ආස්වාදය ද දෙමාපියන් විසින් පාලනය කිරීමට ලක්වීමෙන් යළිත් මානසික ගැටුමකට බිළිඳ පාත්‍ර වේ. මෙය එරික්ස් හඳුන්වන්නේ 'ආරම්භකත්වය හා සාවද්‍යාව' අතර ගැටුම වශයෙනි. බිළිඳුවිය නිම වන්නේ ලියලන මෙම මනෝලිංගික ගැටුම තීව්‍ර වීමත් සමඟය. එය ඊඩිපස් සංකීර්ණතාව වශයෙන් ෆ්‍රොයිඩ් නම් කරයි.

බිළිඳු විය සුඛකාමය සෙවීමට නැඹුරු වූ යුගයක් බව පෙර සඳහන් කළෙමු. මෙසේ ජීවියා සුඛකාමය සෙවීමට පොළඹවන මනෝසංස්කාරය 'ඉඩ්' යනුවෙන් ප්‍රොයිඩ් දක්වයි. ඉඩ් යනු ලිංගිකත්වයට, ප්‍රචණ්ඩත්වය හා වෙනත් ක්‍රියාවලට පුද්ගලයා යොමු කරන මූලයයි. ජීවියා සුඛකාමසෙවීමට පොළඹවන්නේ එයිනි. මෙම පෙළඹවීම පුද්ගලයා අත්දකින්නේ ආතතියක් වශයෙනි.

ප්‍රාථමික සදාචාරය

බිළිඳු වියෙහි අගභාගයේ දී ලිංගිකත්වය පිළිබඳ සංවේදී වීමෙන් බිළිඳා ලිංගික ආස්වාදය සොයා ගන්නා බව ඉහත සඳහන් කළෙමු. මෙය මනෝ පරිකල්පන ලෝකයට සීමා වූවකි. බිළිඳා මවගෙන් ලබන උණුසුම් පහස හා ඇසුර කෙරෙහි ඇල්මක් ඇති කර ගනියි. ඔහුට මව මුළුමනින්ම තමාට අයිතිකර ගැනීමට ඕනෑවෙයි. එහෙත් මෙහිදී පියා තමාට බාධකයක් වන බව ළදරුවා හඟියි. පියා තමාගේ අභියෝගයක්ය යන හැඟීමෙන් ළදරුවා ප්‍රබල මානසික ගැටුමකට පාත්‍ර වේ. ඊඩිපස් සංකීර්ණතාව ලෙස ප්‍රොයිඩ් හඳුන්වන්නේ මෙයයි. ග්‍රීක නාට්‍යයක එන ඊඩිපස් නැමැත්තකු තම මව විවාහ කරගැනීමට පියා ඝාතනය කරන ජන කතාව ඇසුරෙන් ප්‍රොයිඩ් මේ ගැටුම නම් කළේය. ගැහැනු ළමයින් සම්බන්ධයෙන් මේ ගැටුම ඇතිවන්නේ පියා හිමි කර ගැනීමට මව බාධාවක් ලෙස දැකීමෙනි. එය ග්‍රීක නාට්‍යයක එන මව විනාශ කරන ඉලක්ට්‍රෝගේ චරිතය ඇසුරෙන් ඉලෙක්ට්‍රා සංකීර්ණතාව ලෙස ප්‍රොයිඩ් නම් කළේය. වසර දෙකේ දී ඇති වන මේ මනෝලිංගික ගැටුම වසර හය පමණ වූ කාලයක් දක්වා දිවෙයි. මෙය විසඳා ගැනීමට අසමත් වන ළමයි නියුරෝසියාවට ගොදුරු වූ පුද්ගලයන් බවට පත්වෙති. නිරෝගීව ළමයින් මෙය විසඳා ගන්නේ තම පියාගේ චරිතාංග තමා තුළ ඇති කර ගැනීමෙනි. මව දිනා ගත හැක්කේ තමා ද පියා වැන්නෙකු වීමෙනියි ළමයාට විශ්වාසයක් ඇති වේ. මේ සියල්ල ගැඹුරු අවිඥානයේ ඇති වන ගැටලු වේ.

ඊඩිපස් ගැටුම විසඳා ගැනීමේදී තම සහජාශා, හැඟීම්, අවශ්‍යතා, ලැදියා පාලනය කර ගැනීමේ අවශ්‍යතාව ළමයා ක්‍රමයෙන් අවබෝධ කර ගනියි. සුඛකාම සංතෘප්තිය හුදෙක්

'ඉඩ්' සංස්කාරය ඔස්සේ අන්ධ ලෙස ක්‍රියා කිරීමෙන් සිදුකර ගත නොහැක. එහිදී පරිසරයේ පවත්නා බාධක ද හඳුනා ගත යුතුය. එම බාධක ජයගත හැකි දැයි සොයා ගත යුතුය. මෙසේ පරිසර යථාර්ථය අවබෝධ කර ගැනීමට ළමයා යොමු වීමෙන් මමත්වය (ego) යන මනෝසංස්කාරය වර්ධනය වේ. තමා පරිසරයෙන් වෙන් වූ පුද්ගලයෙකු ලෙස ළමයා මෙහිදී හඳුනා ගනියි. තමාගේ ආශා ඉටුකර ගත හැකි වන ආකාරයට පරිසරය මෙහෙය විය යුතුය. එසේ නැත්නම් තමා පරිසරයට අනුකූල විය යුතුය මමංකාරය වනාහී යථාර්ථය මූලධර්මයට නැඹුරු වූ සංස්කාරයකි. මමංකාරය පරිසරය සාධක සලකා බලා ක්‍රියා කරයි.

අනාගතයේ සදාචාරවත් පුද්ගලයෙකු වීම සඳහා පරිනත වූ මමංකාරයක් ළමයා තුළ ඇති විය යුතු බව මනෝවිශ්ලේෂණවාදීන්ගේ අදහසයි. ඇතැම් සංස්කෘතීන් තුළ දරුවන් හදා වඩාගන්නා ක්‍රම නිසා ඔවුන් තුළ ශක්තිමත් මමංකාරය ඇති නොවේ. නිදර්ශනයක් ලෙස ප්‍රමාණය ඉක්මවා ළමයින් ආරක්ෂා කිරීම නිසා ඔවුන්ගේ ස්වාධීන තීරණ ගැනීම දියුණු කර ගැනීමට අවස්ථා නොලැබේ. එහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ තමන් පිළිබඳ ස්වාධීනව සිතීමට අසමත්, අනුන් මත යැපෙන පුද්ගලයන් පහළ වීමයි. ශක්තිමත් මමත්වය විචාරශීලීව සිතීමේ කුසලතා උපදවයි. එසේම එය යථාර්ථ පරීක්ෂාව, මත තබා ගැනීම, සංකල්පනය, විනිශ්චය වැනි බුද්ධි කුසලතා ද උපදවයි.

ළමයා සදාචාරයේ අඩිතාලම දමන්නේ මෙම ප්‍රාථමික අවධියෙහිය. මෙහිදී ඉඩ් සංස්කාරය බුද්ධිමත්ව හසුරුවා ගැනීමට අවශ්‍ය වන්නේය. මමංකාරය ඔහු ගොඩනගා ගන්නා සැටි අපි සාකච්ඡා කළෙමු. සදාචාරය ලැබීම සඳහා තවත් එක්තරා විඥානය සංස්කාරයක් අවශ්‍ය වන්නේය. එය උපරි මමත්වයයි. (Super ego) ප්‍රාථමික අවධියෙහි මැද භාගයේ සිට මේ නව සංස්කාරය ද ළමයා තුළ කෙමෙන් පහළ වීම ඇරඹේ. සුඛකාමය සෙවීමේ දී සමාජය පිළිගත් යම් ආකාරයකට ක්‍රියා කළ යුතුය යන අවබෝධය එහි මූලාරම්භය වේ. යම් ක්‍රියාවක් කරන්නට පෙර එය හරිද? වැරදි ද? යනුවෙන් විනිශ්චයක් කළ යුතුය යන හැඟුම ඔස්සේ උපරි මමංකාරය වැඩේ. මෙයට මූලාශ්‍ර වන දේ මේ වන විට ළමයා තම පවුලෙන් හා සමාජ පරිසරයෙන් ලබා ගෙන ඇත.

බිළිඳු වියේදී දෙමාපියන් තමා හැසිරවීමට දුන් උපදෙස්, අවවාද, සහ විධාන ඇතුළු හරි වැරදි වෙන් කර හඳුනා ගැනීමේ මූලධර්ම මේ වන විට ළමයා තුළ අභ්‍යන්තර ගත වී ඇත. දැන් එම වැඩිහිටි නිර්දේශ තමා තුළින් ඔහුට ඇසෙයි. යම් යම් දේ කිරීමට පෙළඹවීම් පහළ වන විට තම සිතෙහි කොටසක් 'එපා' යැයි තහංචි පනවයි. මේ සදාචාරයේ හඬ නැගෙන්නේ උපරිමමංකාරයෙනි. එය වනාහී ළමයා උගත් ආචාරධර්ම, ආගමික උපදේශ, පවුලේ හා සමාජයේ සාරධර්ම තුළින් ගොඩනැගුණ සදාචාර තීරක විඥානයයි.

උපරිමමංකාරයෙහි පැතිකඩ දෙකක් ඇත්තේය. එක් පැතිකඩක් නොකළ යුතු දේ පෙන්වා දෙයි. එය හෘදය සාක්ෂියයි. ඉඩ් සංස්කාරය ඉල්ලා සිටින ඇතැම් ආශා, මමංකරයෙන් විඥානයට පිවිසීම වැළැක්වීමට හෘදය සාක්ෂිය ක්‍රියා කරයි. ලැජ්ජාව හා සාවද්‍යතාව වැනි හැඟීම් ඉපදවීම, ආත්ම විවේචනය හා සහජාශා මර්දනය යනාදිය ද එහි කාර්යයන්ය. උපරි මමංකාරයෙන් දෙවන පැතිකඩ වන්නේ මමංකාර පරමාදර්ශයයි. එය කළ යුතු දේ පෙන්වා දෙන්නකි. තමා පත්විය යුතු හා තමාට පත්විය හැකි උසස්ම තත්ත්වය පිළිබඳ පරමාදර්ශී චිත්‍රයක් පහළ කරවීම මගින් පුද්ගලයා සදාචාරයට පෙළඹවීම එහි කාර්යයකි.

එක් අතකින් ඉඩ් සංස්කාරයෙන් නැගෙන ආශා ද අනෙක් අතින් පරිසර සාධක ද තවත් අතකින් සදාචාරය පිළිබඳ උපරිමත්වයෙන් ඉල්ලීම් ද සමබර කරන මැදිහත්කරුවා ලෙස මමත්වය ක්‍රියා කරයි. ප්‍රොයිඩ් මනුෂ්‍ය විඥානයේ ක්‍රියාවලිය දකින්නේ මේ ඉඩ්, මමත්වය හා උපරිමත්වය යන සංස්කාර තුන අතර සිදුවන නිරන්තර ගැටුම වශයෙනි. සැබෑ සදාචාරය ආරම්භ වන්නේ උපරිමමත්වය ඉල්ලා සිටින චර්යා ප්‍රමිතියට මමත්වයේ ස්වයංවිවේචන එකඟවීම තුළිනියි පසුකාලීන මනෝවිශ්ලේෂණවාදිනියක වූ ඇනා ප්‍රොයිඩ් (1966) කියයි.

ප්‍රාථමික සදාචාර අවධිය නිම වන්නේ මනෝලිංගික ගැටුම් තාවකාලිකව නිෂ්ක්‍රිය වන යුගයක් ආරම්භ වීමෙනි. එය ළමයාගේ නිලීන අවස්ථාව (Latency) යනුවෙන් හැඳින්වනු ලැබේ. මෙය ළමයා නිෂ්ක්‍රිය ව සිටින කාල පරිච්ඡේදයයි.

මැදි ළමා වියේ සදාචාරය

මේ අවදිය සාමාන්‍යයෙන් වසර අටෙන් අරඹා වසර දාහතර දක්වා පවතියි. මේ නිලින අවධියෙහි දී ළමයා තමා දීර්ඝ කාලයක් පාත්‍ර වී සිටි ඊඩිපස් සංකීර්ණතාවෙන් මිදීම හේතු කොට ගෙන ලබන මානසික සංහිඳියාව අත්දකිමින් සිටී. මේ මානසික සංහිඳියාව ළමයාට තම විඥාන හැකියා සෙමින් සීරුවේ වර්ධනය කර ගැනීමට අවකාශය සලස්වයි.

මේ අවධියෙහි ළමයා ලබන මානසික හැකියා දෙවර්ගයකි. පළමුවැන්න මමංකාර හැකියාවයි. (ego capacities) ඒවා අතරින් පරිසර ඥානය, යථාර්ථ පරීක්ෂාව, විචාරය, සහජාශා පාලනය, කාලය හසුරුවා ගැනීම, අභ්‍යන්තර ගැටුම් පාලනය යනාදිය වැදගත්ය. දෙවැන්න උපරිමමංකාර හැකියාවයි. (superego capacities) ස්වාභිමානය, රැකවරණය, සාරධර්ම හා සමාජය රීති අභ්‍යන්තරකරණය, පරිකල්පනය, ස්ථිරසාරතාව, ස්වයං විවේචනය, අන්‍යයන්ගේ චේතනා හඳුනා ගැනීම, සහානුභූතිය, සන්නිවේදනය හා සහයෝගය ඒ අතර වේ. මෙහි ප්‍රතිඵලය වශයෙන් ළමයාගේ හෘදය සාක්ෂිය හා මමංකාර පරමාදර්ශය ශක්තිමත් වේ. මේ සියලු කුසලතා පෙර අප සඳහන් කළ සදාචාර හැකියා වර්ධනය කරයි. මෙසේ සලකා බලන කල මැදි ළමා විය ළමයි තම අනාගත ජීවිතය සඳහා අවශ්‍ය දෑ සපයා ගනිමින් ඊට සූදානම් වන කාල පරිච්ඡේදයක් බව පෙනේ.

මෙම අවධිය ද නිමාව දකින්නේ තවත් වර්ධන ගැටලුවකට මුහුණ පෑමෙනි. එනම් ගැටවර විය සමග එන මානසික අසහනයයි.

ගැටවර වියෙහි සදාචාරය

නිලින අවධියෙහි අවිඥානීය ගැටුම්වලින් නිදහස් ව සන්සුන් ලෙස වැඩුණු ළමයා සාමාන්‍යයෙන් අවුරුදු දාහතරට පමණ එළඹෙත්ම නොසන්සුන් හා අස්ථාවර ගති ලක්ෂණ කෙමෙන් පල කිරීමට පටන් ගනියි. මෙහිදී ළමයාට කුමක් සිදුවී දැයි බොහෝ විට දෙමාපියන්ට හා ගුරුවරුන්ට විමතියක් ඇති වේ. මෙතෙක් වැඩිහිටියන්ට සුවච කීකරු ලෙස සිටි ළමයා හිටි හැටියේ මුරණ්ඩු වූයේ කෙසේදැයි ඔවුන්ට විමතියක් ඇති වේ. "ගැටවර විය සාමකාමී වර්ධනය කළඹවයි." ඇනා ෆ්‍රොයිඩ් (1965) කිය-

න්නීය. "ගැටවර වියෙහි යමෙක් ස්ථාවර හා සමබර චර්යාවක් ඇතුව සිටී නම් එය අස්වාභාවික ලක්ෂණයකි"යි ඇය තවදුරටත් පවසන්නීය. ළමා වියෙන් යමෙකු වැඩිහිටි වියට සංක්‍රමණය වීමේ දී ශාරීරිකව හා මානසිකව කැළඹිලි සමුදායකට මුහුණපායි. එහෙත් මෙහිදී අපට ගැටවර වියේ ශාරීරික වර්ධනය ගැන සාකච්ඡා කිරීමට ඉඩක් නැත. අපි ගැටවර සදාචාරයට අදාළ මූලික විඥානීය වෙනස්කම් කීපයක් පමණක් විමසා බැලීමට මෙහි සීමා වෙමු.

ගැටවර විය ඇරඹෙන්නේ මොළයේ පිටියුටරි ග්‍රන්ථි විසින් ලිංගික හෝමෝන නිෂ්පාදන හිටි හැටියේ වැඩි කිරීමත් සමගය. එහි ප්‍රතිඵලය වශයෙන් ලිංගිකත්වයට සම්බන්ධ ශරීරයේ අවයව සීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වන්නට පටන් ගනියි. ළමයාට තම ශරීරයේ සිදුවන මෙම විපර්යාස පීඩා සහගත මෙන්ම ගැටලු සහගත ද වේ. මේ වියට පත්වීමට ආසන්නයේ දී ගැටවර වියෙහි ශාරීරික හා මානසික වෙනස්වීම් පිළිබඳ ළමයින්ට අවබෝධයක් ලබාදීම අවශ්‍යයෙන්ම සිදුවිය යුතු අධ්‍යාපනික කාර්යයකි.

ප්‍රොයිඩ් ගැටවර විය දකින්නේ ලිංගේන්ද්‍රිය මුල් කර ගත් අවධියක් ලෙසිනි. ඔහුගේ ඉගැන්වීම අනුව ජීවිතය හසුරු වන මූලික ආවේග දෙකකි. පළමුවැන්න ලිබිඩෝ හෙවත් කාම රාගයයි. දෙවැන්න ආක්‍රමණශීලිත්වයයි. මෙය ලිංගිකත්වය හා එහි ආස්වාදය සොයා ගනු ලබන අවධියකි. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ තමාගේ ලිංගිකත්වය පුරුෂයකු හෝ ස්ත්‍රියක වශයෙන් හඳුනා ගැනීමයි. එය විරුද්ධ ලිංගිකයන් කෙරෙහි ආකර්ශනයට හේතු වේ.

තමාගේ ලිංගික අනන්‍යතාව ඔහුගේ සමාජයීය හැසිරීමෙහි ද වෙනස්කම් උපදවයි. ඔහු විරුද්ධ ලිංගිකයන්ගේ ඇසුර පතයි. තම දෙමාපියන් සමග පැවැත් වූ සම්බන්ධතාවෙහි පැහැදිලි වෙනසක් ද මේ අවධියෙහි සිදුවෙයි.

ගැටවරයාගේ චර්යාවෙහි ඇති වන අස්ථාවරතාව හා නොසන්සුන්කම ගැන අපි පෙර සඳහන් කළෙමු. මේ අස්ථාවරතාවට හේතු වන්නේ ගැටවරයා තුළ ආපසු ළමාවියට යාමේ ප්‍රවණතා වරින් වර ඇතිවීමය. මනෝවිශ්ලේෂණවාදයෙහි වර්ධනයෙහි ආපස්සට යාම හඳුන්වන්නේ අපගමනය (regression) යනුවෙනි. ගැටවරයෝ ඇතැම් විට ළමයින් සේ

කෙළිලොල් වෙති. වගකීම් නොසලකා යම් යම් ක්‍රියා කරති. මේ අපගමනය අනාගතයේ තව ඉදිරියට පියවරක් පෙරට තැබීමට ශක්තිය එකතු කර ගැනීම් ලෙස සිතීමට පුළුවන. මේ ගැන සඳහන් කරන හෙන්රි රොස්තර් එම තාවකාලික අපගමනය ඉදිරියෙහි සිදුවන නිර්මාණාත්මක හා හරවත් පෞරුෂ ප්‍රතිව්‍යුහනය සඳහා අවශ්‍ය වන්නේ යැයි කියයි. ගැටවරයෙකු තම වියට නොගැලපෙන ලෙසින් හැසිරෙනු දකින විට වැඩිහිටියන් නොසතුටට පත්වන්නේ එහි ඇති ඉගෙනුම් අගය පිළිබඳ අනවබෝධයෙනි.

ගැටවර වියෙහි මුල් අවධියෙහි පවතින විඥාන ගැටුම එරික්සන් 'අනන්‍යතාවට එරෙහිව භූමිකා වික්ෂේපය' ලෙස හඳුන්වයි. ඔහු පවසන පරිදි 'ගැටවරයෝ තමන් පිළිබඳ තමන් දකින ආකාරය සහ තමන් පිළිබඳ අන්‍යයන් දකින ආකාරය සංසන්දනයට විශේෂ සැලකිල්ලක් දක්වති.' ඔවුහු මේ අවධියෙහි තමන්ගේ අනන්‍යාතාව පිහිටුවා ගැනීමට ක්‍රියා කරති. තමන්ගේ සාමාජ භූමිකා ඒකාබද්ධ කර ස්ථිරසාර පුද්ගලයන් ලෙසින් අන්‍යයන් ඉදිරියෙහි පෙනී සිටීමට ඔවුන්ට අවශ්‍යය. අනෙක් අතට ගැටවරයන් පසුවන්නේ තම භූමිකා පිළිබඳ වික්ෂිප්තභාවයක ය. මේ අවුල් සහගත බව නිරවුල් කර තමාගේ අනන්‍යතාව පිහිටුවා ගැනීම සඳහා ශක්තිමත් මමංකාරයක් මේ අවධිය වන විට ගොඩනඟා තිබීම ප්‍රයෝජනවත්ය.

ගැටවරයා මෙතෙක් තමා කීකරු ව සිටි දෙමාපියන්ට ගුරුවරුන්ට හා වැඩිහිටියන්ට ඇතැම් විට අකීකරු වෙයි. ඔවුන්ගේ අදහස්වලට එරෙහිව කතා කරයි. ඒවා උපහාසයට ලක් කරයි. මෙහිදී සිදුවන්නේ කුමක් ද? මුළු ගැටවර විය පුරාම පුද්ගලයා වරෙක ආපස්සට යමින්ද වරෙක ඉදිරියට යමින් ද ක්‍රියා කරන්නේ තම ස්වාත්මය තමාට අවශ්‍ය පරිදි ගොනු කර ගැනීමටයි. ළමයකු වශයෙන් තමා රැඳී සිටි මානසික ව්‍යුහය දැන් තමාට කුඩාය. නැතහොත් පැරණිය. ගැටවර වියත් සමග ලැබූ නව මානසික හැකියාවලට යෝග්‍ය වන ආකාරයෙන් එම ළමා මානසික ව්‍යුහය ප්‍රතිසංවිධානය කර ගත යුතුව ඇත. එහිදී පෙර තමා දැරූ අදහස්, අගයන්, විශ්වාසය ආදිය දැන් තමාට අවශ්‍ය පරිදි ගලපා ගත යුතුය. අනවශ්‍ය ඒවා ඉවත් කළ යුතුය. අලුත් ඒවා එකතු කර ගත යුතුය. මෙබඳු අභ්‍යන්තර ප්‍රයත්නයක යෙදී

සිටින්නකු පෙර මෙන් වැඩිහිටියන් පවසන දේ එලෙසින්ම පිළිග ැනීමට සූදානම් නොවන බව දැන් අපට පැහැදිලි වේ.

ගැටවර වියෙහි දී මමත්ව පරමාදර්ශය සීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වේ. ගැටවරයා තමා පිළිබඳ පරමාදර්ශ චිත්‍රයක් හා සර්ව සුභවාදී අනාගතයක් ගැන අපේක්ෂාවක් උපදවා ගනී. මේ වියෙහිදී ලැබෙන පරිකල්පන ශක්තිය ඊට විශේෂ ආධාරකයක් වේ. මෙය බිඳ වැටීම ගැටවරයා දැඩි ඉච්ඡාභාගංගත්වයට පමුණුවයි.

මමංකාර පරමාදර්ශයෙහි එක් නැඹුරුවක් වන්නේ විරාභිවන්දනයයි. ගැටවරයන් විවිධ පුද්ගලයන් වීරයන් ලෙස ගෙන අභිවන්දනය කරන සැටි නිතර දක්නට ලැබෙන චර්යාංගයකි. එම වීරයන් අනුගමනය කරමින් තම පෞරුෂය හැඩ ගස්වා ගැනීමට ඔවුහු ක්‍රියා කරති. යම් ගැටවරයකු ආදර්ශයට ගන්නා වීරයන් දෙස බැලීමෙන් ඔහුගේ මමංකාර පරමාදර්ශය පිළිබඳ ඉඟියක් ලබා ගත හැක. ගැටවරයෙක් ආරම්භයේ දී වීරයා ලෙස සලකන්නා හුදු බාහිර පුද්ගලයකු වන අතර කල්යත්ම ඔහු අභ්‍යන්තර ගත වූ පුද්ගලයෙක් බවට පත්වේ. මෙම විරාභිවන්දනය ඇතැම් විට අපගමන චර්යාවක් ද වේ. ළමාවියෙහි ඉටුකර ගත නොහැකි වූ අවශ්‍යතාවක් ඇතැමෙකුගේ වීරයන්ගෙන් සංකේතවත් විය හැක.

ගැටවර වියෙහි කණ්ඩායම් ලැදියාව ද ප්‍රමුඛ චර්යාංග යක් වන්නේය. එය යටින් දිවෙන්නේ ද විරාභිවාදනයට සම්බන්ධ පෙළඹවීමයි. කෙසේ වුවද කණ්ඩායම් අත්දැකීම් අනාගත ප්‍රතිජානාත්මක වර්ධනයට හේතුවිය හැක. කණ්ඩායම් ලැදියාව හේතු කොට ගෙන මෙතෙක් තමා විසින් වැඩිහිටියන්ට දී තිබූ අගය අඩු වී යාමට ද පුළුවන. ගැටවර විය නිම වන්නේ පශ්චාත් ගැටවර වියේ ගැටලු කීපයකට මුහුණ දීමෙනි. තවදුරටත් ස්වාත්මය ගොනු කර එයට තමාට රුචි ආකාරයේ අනන්‍යතාවයක් ලබා ගැනීමේ කාර්යය දිගින් දිගටම යයි. මේ සඳහා තමාගේ ජීවිත කතාන්දරය තමාට අභිමත පරිදි සකසා ගැනීමට ගැටවරයා යොමු වෙයි. ඔහු තමාගේ අතීතය තමාට රුචි ලෙස ගලපා අර්ථවත් කර ගනියි. ගැටලු දෙස තමාගේම වූ ස්වාමිත්මීය දෘෂ්ටි කෝණයකින් බැලීමේ හැකියාව මෙයින් පහළ වේ.

උපරිමමත්වය කාලය සමග තවදුරටත් සකස් වෙමින් වැඩෙයි. කාලය දෙස වඩා පරිණත මට්ටමින් බැලීමට මේ වර්ධනය උපකාර වේ. ක්ලමථකාරී අත්දැකීම් විඳ දරා ගැනීම, සැලසුම් සහගත ව ක්‍රියා කිරීම, ඉවසා බලා සිටීම, ප්‍රමාද කිරීම හා අතීතය හෝ අනාගතය පිළිබඳ කාල රටාව අවශ්‍ය විට නොසලකා හැරීම හා සම්බන්ධ මානසික ශක්තීන් උපරිමමංකාරයේ වර්ධනය සමග ඇතිවේ. (බාකොලිස් 1974) අලුතින් සකසා ගත් අර්ථ හා අභිප්‍රායන්ට අනුරූපීව පැරණි සාරධර්ම, චර්යා රීති, පරමාදර්ශ ප්‍රතිසංස්කරණය කර ගැනීමත් මේ සමග සිදුවේ. මේ ක්‍රියාවලියෙහි අවසාන ඵල වන්නේ, ළමාවියෙහි තම වසඟ කළ පත් වස්තූන්ගෙන් ග්‍රහණයෙන් සිත නිදහස් වීම, චරිතය සහ පුද්ගල ස්වාධීනතාව යන පෞරුෂ වර්ධන ඇතිවීමයි.

වැඩිහිටි සදාචාරය

අවුරුදු දහසය පමණ ඉක්මවා යත්ම ගැටවරයා තරුණ විට කරා මුහුකුරා යයි. මෙහිදී අප තරුණ විය වැඩිහිටි වියේ ආරම්භක අවධිය ලෙස සලකා බලමු. මේ අවධියෙහි තීරණාත්මක ගැටුම එරික්සන් දක්වන්නේ 'සමීප සබඳතාව හා තනිකම' අතර සිදුවන්නක් වශයෙනි. මේ වන විට පුද්ගලයෙකු ලෙස නිශ්චිත අනන්‍යතාවක් පිහිටුවා ගත් තරුණයාට ඊළඟට අවශ්‍ය වන්නේ ස්වකීය අභ්‍යන්තරය සමීප සබඳතා මගින් අන්‍යයන් හා බෙදා හදා ගැනීමයි. ඔහු මිතුරු ඇසුර සොයයි. ඔහුට තනිකමේ පීඩාව දුරලීමට අවශ්‍යය. මේ යුගයෙහි ප්‍රේම සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීමට තරුණ තරුණියෝ පෙලඹෙති.

කෙසේ වෙතත් සියලු දෙනා එක ලෙස සමීප සබඳතා ගොඩනගා ගැනීමෙහි සමත් නොවෙති. සමහරුන්ට මතුපිට මිතුරුදමින් ගැඹුරට යන සබඳතා ගොඩනගා ගැනීමට නුපුළුවන. මෙයට හේතුව අනෙකක් නොව තමාට නිශ්චිත අනන්‍යතාවක් ගොඩ නගාගැනීමට ගැටවර වියේ අසමත් වීමයි. තම අනන්‍යතාව ගැන තමාට නිශ්චිත නැති විට අනෙකකු හා ගැඹුරු සබඳතාවයක් ගොඩ නගා ගැනීම දුෂ්කරය. මක්නිසාද යත් තමාට තමා කෙරෙහි විශ්වාසයක් නැත. තමා තුළ වසන් කරගත යුතු යැයි හඟින දේ බොහෝ ඇත. තමාගේ යථාරූපය හෙළි වේ යැයි භයක් ඇත. මෙබන්දෝ සබඳතා ඉදිරියෙහි ලැජ්ජාශීලීව පැකිලෙති. නැතහොත් එබඳු අවස්ථා යම් යම් සාධාරණීයකරණයන් මත

ඕනෑකමින් මඟ හරිති. කෙසේ වෙතත්, සමීප සබඳතා ගොඩනඟා ගැනීමේ ඌනතාව ඔවුන් සපුරා ගන්නට යොමු වන්නේ තමාගේ මනෝලෝකයට කොටු වීමෙන්ය.

මැදි වැඩිහිටිවිය මුළුමනින්ම යොමු වන්නේ වෘත්තීය කාර්ය ඵලදායකත්වය ලැබීම සඳහාය. ඔහු තම ගෘහ ජීවිතය නඩත්තු කළ යුතුය. ආර්ථික වශයෙන් සුරක්ෂිතතාව පිහිටුවාගත යුතුය. මෙහිදී ඔහුගේ ජීවිත අභියෝගය වන්නේ තමා වඩාත් නිෂ්පාදනකාරී වෙනවාද? නැතහොත් එක තැන ලැග සිටිනවාද යන්නයි. (එරික්සන්) තම නිෂ්පාදනකාරිත්වය වර්ධනය කිරීම සඳහා ඔහු නව දැනුම අදහස් හා පුහුණු වීම් සොයයි. නිෂ්පාදනකාරි වීමට අසමත් වීම ප්‍රබල ඒකාකාරී බවක් හා ජීවිත අතෘප්තියක් උපදවයි.

සාමාන්‍යයෙන් වයස හතළිහ පණහ අතර දී පමණ බොහෝ වැඩිහිටියෝ 'මැදිවිය අර්බුදය' යනුවෙන් හඳුන්වනු ලබන කැළඹිල්ලට පාත්‍ර වෙති. සමහරු තමා මෙතෙක් ගත කළ ජීවන රටාව කෙරෙහි කළකිරී එයින් අත්මිදීමට උත්සාහ කරති. නැතහොත් නව ජීවන රටාවක් ගොඩනගා ගැනීමට වෙනස්කම් ඇති කර ගනිති. මැදිවියේ අර්බුදය සමාජයීය, වෘත්තීය, ලිංගික , ආධ්‍යාත්මික ආදී පැතිකඩ කෙනකු සිදු කර ගන්නා වෙනස්කම්වලින් ප්‍රකාශ වේ.

නීරෝගී වැඩිහිටි ජීවිතය පුරා යන සියුම් හූයක් සේ පෙනෙන්නට තිබෙන වර්ධන රටාවක් නම්, පුද්ගලයා වැඩෙත්ම ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ජීවිතයෙහි සාරධර්ම හා සදාචාර පක්ෂයට නැඹුරු වීමයි. එසේ වැඩෙත්ම ඔහු ස්වඅභ්‍යන්තර වූත් සමාජයීය වූත් ගැටලු දෙස වඩාත් බලන්නට යොමු වන්නේ සදාචාර දෘෂ්ටි කෝණයෙනි. ඔහුගේ සදාචාර ස්වාධීනය. මේ සදාචාර ස්වාධීනත්වය ඔහු ලබන්නේ ළමා අවධියෙහි තමාගේ සිතෙහි මුල් බැස තිබූ බොළඳ හැඟුම්, පරාධීන හැඟුම්, අතාර්කික භීතීන් හා විශ්වාසවලින් තම බුද්ධිය නිදහස් කර ගැනීමට දරන ප්‍රයත්නය තුළින්ය. පසු වැඩිහිටිවියෙහි ස්වාත්මය හා ලෝකය ඇති සැටියෙන් පිළිගැනීමට පුද්ගලයා යොමු වේ. "මට හැකි පමණින් මම සාර්ථකව ජීවත්වීමි". යන නිරවද්‍යතා හැඟුම ඔහුට වැදගත් වේ. තමා ගත කළ හා ගත කරන ජීවිතය දෙස ආපසු හරී බලා තමා අර්ථවත්ව හා සාර්ථකව ජීවත්විය හැකි යැයි යන හැඟීම කෙනෙකුගේ මමංකාර නිරාකුල කර ගැනීමට අවශ්‍ය වේ.

ඉදින් ඒ වෙනුවට තමා ගත කළ ජීවිතය නිරර්ථක හා නිෂ්ඵල වී යැයි පුද්ගලයාට හැඟෙන්නේ නම්, එවිට ඇති වන්නේ ජීවිත අපේක්ෂාභංගත්වයයි. "දැන් වෙනස් වීමට කාලයක් නැතැ"යි සිතෙත්ම "එසේ නම් මේ ආකාරයටම ජීවත් වනු හැරෙන්නට වෙන කරන්නට දෙයක් නැත." යන දොම්නස උපදියි. මෙ ගැටුම "මමංකාර සමෝධානයට එරෙහිව අපේක්ෂා භංගත්වය" යනුවෙන් එරික්සන් හඳුන්වයි. මේ ගැටුම විසඳා ගන්නා ආකාරය අනුව පසු වැඩිහිටි වියේ සාර්ථකත්වය තීරණය වේ.

ඉහත සැකෙවින් දැක්වූ මනෝවිශ්ලේෂණ න්‍යාය ළමයින්ගේ සදාචාර වර්ධනයට ඵලදායී වන්නේ කුමක් ද? හානිකර වන්නේ කුමක් ද? යනුවෙන් දෙමාපියන්ට හා ගුරුවරුන්ට මූලික මගපෙන්වීමක් කරයි. ළමයින් පසුවන වර්ධන අවධි යටින් දිවෙන සදාචාරය ද එය උපදවන යටිතල සාධක ද එයින් පැහැදිලි කෙරේ. පාසලට සදාචාර වර්ධනයට උපකාර විය හැකි ආකාරය ගැන ද ඉන් දැකුමක් ලැබේ. විවිධ සදාචාර අධ්‍යාපන වැඩසටහන් විෂයමාලාව තුළින් හෝ විෂයමාලාවට සමගාමීව හෝ අතිරේකව ක්‍රියාත්මක කළ හැකිය. එහෙත් සියල්ලට වඩා වැදගත් වන්නේ ළමයින්ගේ සදාචාර වර්ධනයට හිතකර සමාජ වාතාවරණයක් පාසලෙහි ගොඩනැඟීමයි. එබඳු හිතකර සමාජ වාතාවරණයක් ඇතිවිට, ළමයි එය නිතැතින් උරා ගනිති.

සටහන :

ගැටවර වියෙහි නොසන්සුන්තාව හා ඊඩිපස් සංකීර්ණතාව පිළිබඳ ගැටලු කොතරම් විශ්වසාධාරණද යන්න වෙනම විමසා බැලිය යුතු ප්‍රශ්නයකි. මාග්‍රට් මීඩ් (1950-1953) සැමෝආ හා නිව්ගිනියා යන දූපත් වාසීන් පිළිබඳ කළ අධ්‍යයනවලින් එහි ළමයින් සාමකාමීව ගැටවරවියට පත්වන බව නිරීක්ෂණය කළාය. එම සමාජවල ගැටවර විය දක්වන වචනයක් ද නොවීය. ළමාවිය සන්සුන් ලෙස වැඩිහිටි වියට පරිවර්තනය වන බව ඇය කියයි. මේ ගැටලුව ගැන න්‍යායක් ඉදිරිපත් කරන මානව විද්‍යාඥයකු වන රූත් බෙනෙඩික් (1954) ළමාවිය ගැටවර වියට ද ගැටවර විය වැඩිහිටිවියට ද පරිවර්තනය වීමේ ගැටලු සහිත බව හෝ ගැටලු රහිත බව තීරණය කරන්නේ සංස්කෘතික සාධක බව පවසයි. බටහිර සංස්කෘතියෙහි ළමාවියෙන් ගැටවර වියට පරිවර්තනය වීම පිඩාකාරී හා කැළඹිලිකාර අත්දැකීමක් වන බව පැහැදිලිය.

11

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය (සමාජ ඉගෙනුම්වාදී ප්‍රවේශය)

මිනිසුන් ඉගෙන ගන්නා ආකාරය විස්තර කරන තවත් ප්‍රකට එළඹුමකි, සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය, එය වනාහී වොට්සන්, තෝන්ඩයික්, ස්කිනර් වැනි චර්යාවාදීන් විසින් ඉදිරිපත් කළ තත්වාරෝපණය හා සම්බන්ධ සංකල්පවලට තව දුරටත් නව සංකල්ප එකතු කර ගැනීමෙන් දියුණු කර ගන්නා ලද්දකි. ඇල්බට් බන්දුරා මෙම න්‍යාය දියුණු කිරීමට විශේෂයෙන් දායක විය. මෙහිදී අපේ අරමුණ සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය විස්තර කිරීම නොව, ඒ ඇසුරෙන් සාරධර්ම හා සදාචාර අධ්‍යාපනය යොදා ගත හැකි මාර්ගෝපදේශය හඳුනා ගැනීමයි. ඒ සඳහා පළමුකොට චර්යවාදයේ මූලික ඉගෙනුම් මූලධර්ම කීපයක් තේරුම් ගත යුතුව ඇත.

උපස්ථම්භනය - ධනාත්මක උපස්ථම්භනය

ධනාත්මක උපස්ථම්භනයක් යනු යම් චර්යාවක් සිදු කිරීමේ වාර ගණන වැඩි කර වන උත්තේජනයකි. ළමයකු හැඩ අකුරු ලියන හැම විටකම ගුරුවරයා ඔහුට ප්‍රශංසාවක් කරයි. මෙහි උත්තේජනය වන්නේ ප්‍රශංසාව ලැබීමයි. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ ඒ ළමයා අකුරු ලියන වාර ගණන වැඩිවීමයි. තෑගි දීම, ප්‍රශංසාව, පිළිගැනීම, අගය කිරීම, වරප්‍රසාදයක් දීම, රස අහරක් දීම, කැමැති දෙයක් කිරීමට අවසර දීම යනාදිය උපස්ථම්භක සේ ක්‍රියාකරයි.

ඍණ උපස්ථම්භනය

යම් අප්‍රිය උත්තේජනයක් ඉවත් කිරීමට පෙළඹවීමෙන් අපේක්ෂිත චර්යාව සිදුවීමේ වාර ගණන වැඩි කිරීමේ ඍණ

උපස්ථම්භනයි. මෝටර් රථය පදවන රියදුරන් ආරක්ෂක පටිය පැළඳ ගැනීමට මෙහෙය විය යුතුයැයි සිතමු. මේ සඳහා පටිය නොපැළඳ වාහනය පණ ගන්වන සෑම විටකම කන් රිදවන ශබ්දයක් නිකුත්වීමට උපකරණයක් සවි කළ හැක. ඒ අප්‍රිය ශබ්දය නිශේධනාත්මක උත්තේජනයයි. රියදුරෝ එයින් මිදීම සඳහා ආරක්ෂක පටිය පැළඳීමට යොමු වෙති.

දඬුවම

දඬුවම යනු උපස්ථම්භනයේ විරුද්ධ ක්‍රියාවයි. උපස්ථම්භනයෙන් චර්යාවක් සිදු කරන වාර ගණන වැඩි කරන අතර දඬුවමින් එම වාර ගණන අඩුවේ. මනුෂ්‍යයන් අපරාධ ක්‍රියාවලින් වැළැක්වීමට නීතියෙන් සිර කිරීම, දඩ ගැසීම වැනි දඬුවම් ක්‍රියාත්මක වේ. ඇතැම් ආගම් ද ශික්ෂා පද කැඩීම අවම කිරීම සඳහා දඬුවම් ක්‍රම භාවිත කරයි. කෙසේ වෙතත් ළමයින්ට දැඩි ශාරීරික හෝ මානසික වේදනා උපදවන දඬුවම් ඔවුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනයට හානිකර බව මනෝවිද්‍යාඥ මතයයි. එහෙත් පෞරුෂයට හානි නොවන, චර්යාව හැඩ ගස්වා ගැනීමට මඟ පෙන්වන සියුම් නිර්මාණාත්මක දඬුවම් ගුරුවරුන්ට සොයා ගැනීමට අපහසු නොවේ. දුන් ලකුණු ප්‍රමාණයක් අඩු කිරීම, විශේෂ ලාංඡනයක් ටික වේලාවකට පැළඳ සිටීමට සැලැස්වීම, වන්දියක් වශයෙන් යම් ක්‍රියාවක් කිරීමට සැලැස්වීම, එබඳු දඬුවම්වලට නිදර්ශනයයි.

හැඩ ගැස්වීම

යම් අපේක්ෂිත චර්යාවක් කරා පුද්ගලයෙකු උපස්ථම්භනය මගින් පියවරෙන් පියවර ඉදිරියට ගෙන යාම මෙයින් අදහස් කෙරේ. එළවළු කොටුවේ තමාගේ භෝග වගා කටයුතු සඳහා ළමයෙකු තමාට උපකාර කරන මට්ටමට ගෙන ඒම සඳහා පියෙක් පළමු කොට ළමයා එළවළු කොටුවට යන සෑම විටකම උපස්ථම්භනයක් කරයි. ඊළඟට තමා වැඩ කරනවිට ළඟ සිටින සෑම විටකම උපස්ථම්භනයක් ලබාදෙයි. මෙසේ පියවරෙන් පියවරට ගෙන එමින් අවසානයෙහි තමාට උදව් කරන මට්ටමට ගෙන්වා ගනියි.

අභාවය

යම් චර්යාවකට ලැබෙමින් තිබූ උපස්ථම්භනය නතර කර දැමීමෙන් කලක් යනවිට එම චර්යාව හීන වී ගොස් නතරවීම අභාවය නම්. පන්තියෙහි අවධානය ලබා ගැනීමේ චේතනාවෙන් දඟ කරන ළමයෙකුට ගුරු අවධානය ලබා නොදීමෙන් ඔහුගේ දඟ කිරීම ක්‍රමයෙන් හීන වී යා හැක.

චර්යාවාදීන්ගේ අදහසේ හැටියට පුද්ගලයෙකු යම් ඉගෙනුමක් ලබන්නේ එම ක්‍රියාවට උපස්ථම්භනයක් ලැබීමෙහි ප්‍රතිපලයක් වශයෙනි. ළමයෙකුට සදාචාර ක්‍රියාවක් කළ විට ඊට උපස්ථම්භනයක් දෙමව්පියන්ගෙන්, ගුරුවරුන්ගෙන්, වැඩිහිටියන්ගෙන් හා සගයන්ගෙන් ලැබිය යුතුය. හුදෙක් සාරධර්ම හඳුන්වා දීම පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවේ.

සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය මෙම මූලධර්මය වඩා පුළුල් කරයි. ඉගෙනීම සඳහා හැම විටම ඍජු උපස්ථම්භනය අවශ්‍ය නොවේ. අන්‍ය තැනැත්තෙකු හැසිරෙන ආකාරය නිරීක්ෂණයෙන් ද අපි උගනිමු. උදාහරණයක් යම් නවීන උපකරණයක් කෙනකු ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය බලා අපි එය ක්‍රියාත්මක කිරීමට උගනිමු. අන්‍යයන් සදාචාරාත්මකව හැසිරෙනු ළමයින්ට දකින්නට සැලැස්වීමෙහි අවශ්‍යතාව නිතර මෙහිදී මතු වී පෙනේ.

වර්තමානයේ මේ හා සම්බන්ධ ප්‍රබල ගැටලුවක් නම් ළමයින් රූපවාහිනී තිරයෙහි ප්‍රචණ්ඩ ක්‍රියා බෙහෙවින් දැකීමයි. තිරයෙහි දකින ප්‍රචණ්ඩ චර්යා ඊට සමාන අවස්ථා සැබෑ ජීවිතයේ පැමිණි විට ළමයින් විසින් අනුකරණය කරනු ලබන බව ඇල්බට් බන්දුරා පාලිත කණ්ඩායම් පරීක්ෂණ මගින් සනාථ කර දැක්වීය. මෙය පසුකාලීන පරීක්ෂණ රාශියකින් තවදුරටත් සනාථ වී ඇත. ඇරම්කානු ළමයෙකු වයස අවුරුදු 5ත් 14ත් ඇතුළත අවම වශයෙන් රූපවාහිනී තිරයෙහි මනුෂ්‍ය ඝාතන 12,000 වත් නරඹන බව ගණන් බලාතිබේ.

නිරීක්ෂණයෙන් ලබන ඉගෙනීමට උපස්ථම්භනය අවශ්‍ය නොවන බව පෙර සඳහන් කළෙමු. කෙසේ වෙතත්, අනෙකු කරන යහපත් ක්‍රියාවක් දැකීමත් ඔහු ලබන උපස්ථම්භනය එම ක්‍රියාව අනුකරණය කිරීමට පොළඹවන්නේය. සත්‍ය වචනය කතා කිරීමෙන් අනෙකකුට ලැබෙන යහපත් ප්‍රතිඵලය ළමයකු දැකීමෙන් ඔහු ද ඊට පෙළඹෙයි.

හොඳ ආදර්ශකයෙකුගේ ලක්ෂණ

සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යායයෙහිදී අප විසින් බලා ඉගෙන ගනු ලබන්නා එනම් අපේ නිරීක්ෂණයට ලක්වන තැනැත්තා ආදර්ශකයා ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ. දකින දකින සෑම අයෙකුම ළමයි ආදර්ශකයකු ලෙස නොගනිති. එසේ නම් ළමයින් අනුකරණය සඳහා ආදර්ශයක් තෝරා ගන්නේ කවර විචල්‍යයන් අනුව ද? මේ පිළිබඳ කර ඇති පරීක්ෂණවලින් හෙළිදරව් වී ඇති විචල්‍යයන් මෙසේය.

1. යම් පුද්ගලයෙකු කරන ක්‍රියාවෙන් ඔහු බහුලව ප්‍රතිලාභ ආදී උපස්ථම්භන ලබන බව පෙනෙන විට ළමයි ඔහු ආදර්ශකයෙකු ලෙස ගෙන අනුකරණය කිරීමට පෙළඹෙති. (නිදර්ශනයක් මෙසේ දැක්විය හැක. එක්තරා පෙර පාසලක යම් භාණ්ඩ තොගයක් නිදහසේ තෝරා ගැනීම සඳහා ළමයින්ට අවස්ථාව දෙන ලදී. එක් කොනක සනක හා සම්බන්ධ ප්‍රහේළිකා වගයක් තබා තිබුණි. අනෙක් කොනේ ළමා පොත් තොගයක් විය. මේ පොත් කෙරෙහි ළමයින් යොමු කිරීමට ගුරුවරියට උවමනා විය. ඇය එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික කතා කර පොත් ගොඩ වෙත යන මෙන් ඉල්ලා සිටියාය. ඒ ළමයා එහි ගිය විට ගුරුවරිය ඒ ළමයා වෙත ගොස් ප්‍රශංසා කරමින් ඔහුට සෙනෙහස දැක්වූවාය. ඔහු සමග පොත්වල පින්තූර බලමින් සතුටු වූවාය. වැඩි වේලා යන්නට පෙර අනෙක් ළමයි ද ඒ පොත් මුල්ල කරා පැමිණ පිටු පෙරළන්නට වූහ.)
2. යම් පුද්ගලයෙකු කරන ක්‍රියාවට ඔහු දඬුවම් ලබන බව පෙනේ නම් ළමයින් ඔහු අනුකරණය කිරීමේ සම්භාවිතාව අඩුවේ.
3. යම් පුද්ගලයකුගෙන් තමාට ප්‍රතිලාභයක් ලැබෙන්නේ නම්, ඔහු අනුකරණය කිරීමේ සම්භාවිතාව වැඩි වේ. තමාට ආදරය, සහයෝගය, ප්‍රශංසාව, පහසුකම් හා ත්‍යාග ආදිය දෙන අය අනුකරණය කිරීමට ළමයි පෙළඹෙන බව පරීක්ෂණවලින් සනාථ වී තිබේ. පියෙකු තම දරුවන්ට ආදරයෙන් සාත්තු කරන විට, අවශ්‍ය දේ සපයන විට, පිරිමි ළමයි ඔහු අනුකරණය කරමින් ඔහුගේ චරිත ලක්ෂණ ඇති කර ගැනීමට පෙළඹෙන බව ද අනාවරණය වී තිබේ.

4. යම් පුද්ගලයෙකුට බොහෝ සම්පත් තිබෙන බව හා සම්පත් පාලනය කිරීමේ බලය ඇති බව පෙනෙන විට ඔහු අනුකරණයට ළමයින් පෙළඹීමේ සම්භාවිතාව වැඩි වන බව පෙනේ.
5. යම් පුද්ගලයෙකු ප්‍රබල සමාජ ගෞරවයක් හා පිළිගැනුම් ඇති වරප්‍රසාද සහිත වූවෙකු බව පෙනෙන විට ද ඔහු ආදර්ශයට ගැනීමේ සම්භාවිතාව වැඩි වේ. (බොහෝ වෙළඳ දැන්වීම් සඳහා මේ මූලධර්මය යොදා ගන්නා බව දක්නට තිබේ.)

ඉගෙනුම් පුරෝකථනය

ඉගෙනීමේ දී ප්‍රජානන ක්‍රියාවලිය පෙරටු වන සැටි සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය ප්‍රදර්ශනය කරයි. මිනිසුන් ඉගෙන ගන්නේ කෙසේ ද? පරිසරය හා අන්තර් ක්‍රියා කරන්නේ කෙසේ ද? පුරෝකථනය කිරීම සඳහා ප්‍රජානනය හා සම්බන්ධ අවධානය, මතකය, අපේක්ෂණය මුල් කර ගෙන අනුමාන ඇතිකර ගත හැක. වෝල්ටර් මිස්චෙල් (1973) එබඳු පුරෝකථනයක් (Predictions) සඳහා භාවිතය කළ හැකි පුද්ගල විචල්‍යයන් පහක් දක්වයි. ඒවා මෙසේය.

1. සමත්කම (Competency)ඃ සෑම පුද්ගලයෙකුටම විවිධ හැකියා හා දක්ෂතා රැසක් ඇත. ඒවා ගණිත හැකියා, තර්කණය වැනි වැනි බුද්ධිමය විය හැක. වඩු වැඩ, කාර්මික වැඩ, තාක්ෂණික විය හැක. මිනිසුන් කවර දේ ඉගෙනීමට හා කිරීමට යොමු වන්නේදැයි ඔවුන්ගේ පවතින සමත්කම් අනුව පුරෝකථනය කිරීමට පුළුවන. මක්නිසාද යත් ඔවුන් කරන්නට තැත් කරන දේ බොහෝ විට ඔවුන් තෝරා ගන්නේ තම සමත්කම් අනුවය. සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට මෙයින් ලබාගත හැකි මාර්ගෝපදේශය වන්නේ සාරධර්ම ක්‍රියාවට නැඟිය හැකි සමත්කම් ලබාදීමයි. සෑම සාරධර්මයක්ම සමග යන චර්යාමය සමත්කම් හඳුනා ගැනීම වැදගත්ය.

2. අර්ථකථනය විධි හා පුද්ගල සංකල්ප ඃ

පරිසරයෙහි වස්තූන් පුද්ගලයන් හෝ සිද්ධි පිළිබඳ තොරතුරු එක් එක් පුද්ගලයා අර්ථකථනය කර ගන්නා විධි හා පරිසරය ප්‍රජානනය කිරීමට යොද ගන්නා සංකල්ප

මෙයින් අදහස් වේ. එකම සිද්ධිය එක් එක් තැනැත්තා ග්‍රහණය කර ගන්නේ එක් එක් ආකාරයට ය. පරිසරයෙහි ඇති සෑම දෙයක් කෙරෙහි ම අපේ අවධානය යොමු නොවේ. එයට හේතුව අප එකිනෙකාගේ ප්‍රජානනය වෙනස්වීමයි. පුද්ගලයන්ගේ අර්ථකථන විධි හා සංකල්ප ඔවුන්ගේ චර්යාව මෙහෙය වන සාධක වේ. යම් පණිවුඩයක් පුද්ගලයෙකුට සංනිවේදනය කිරීමට පෙර ඔබට තිබීම එය ග්‍රහණය කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ අවබෝධයක් අවශ්‍යය. එවිට එයට ගැලපෙන පරිදි එනම් ග්‍රාහකයාගේ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් එම පණිවුඩය ඔහුට දිය යුතුය. සාරධර්මයක් ඉගැන්වීමට පෙර ළමයින් දැනට ඒ පිළිබඳ සිටින තත්ත්වය දැන ගැනීම ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වන්නේ එහෙයිනි.

3. අපේක්ෂණ තත්ත්වාරෝණයෘ

ඉගෙනීමේදී යම් උපස්ථම්භනයක් අපේක්ෂාවෙන් ජීවියා ක්‍රියාකරයි. (ටොලමන්) යම් වංකගිරි කූඩුවක දමන ලද සතෙකු මාර්ග ප්‍රහේලිකා විසඳා ගෙන එහි කෙළවරට එන්නේ ආහාරයක් වැනි උපස්ථම්භයක අපේක්ෂාවෙනි. ඉදින් එවැන්නක් නොවේ නම් ඊළඟ වර එම ක්‍රියාව කිරීම ඌ නවත්වයි. මිනිසකු වුව ද ඕනෑම ක්‍රියාවක් කරන්නේ යම් අපේක්ෂණයක් පෙරදැරි කර ගෙනය. මෙබඳු ආකාරයකට ක්‍රියා කළහොත් අසුවල් ආකාරයේ ප්‍රතිඵලයක් ලැබෙනු ඇතැයි අපි අපේක්ෂා කරමු. එම අපේක්ෂණය ඉටුවීමේ සම්භාවිතාව ගැන විශ්වාසයක් ඇති විටය, අප එම ක්‍රියාවට පෙළඹෙන්නේ,

යම් උතුම් සාරධර්මයක් අනුව ජීවිතය සකස් කර ගැනීම හෝ සදාචාරාත්මක ව හැසිරීම බාහිර ප්‍රතිලාභ අපේක්ෂාවෙන් කරනු ලබන්නේ නම්, කෝල්බර්ග්ගේ න්‍යාය අනුව එය සදාචාර වර්ධනයේ පහළ මට්ටමක් පෙන්නුම් කරන සිතුවිල්ලකි. එහෙත් ප්‍රාථමික ළමයින්ට සාරධර්ම හැඳින්වීමේ දී ගුරුවරුන්ට හා දෙමාපියන්ට ක්‍රියා කරන්නට වන්නේ ඒ මට්ටම අනුවයි. එහෙත් ළමයින් බුද්ධි මට්ටමෙන් වැඩෙන විට අප සාරධර්ම හා සදාචාරය අනුව හැසිරිය යුත්තේ බාහිර ප්‍රතිලාභ අපේක්ෂාවෙන් නොව හුදෙක් ක්‍රියාවෙහි නිරවද්‍යතාව සලකා බව වටහා ගැනීමට උපකාර විය යුතුය. එසේම බාහිර ප්‍රතිඵලවලට වඩා වැදගත් වන්නේ ස්වාත්ම,

තෘප්තිය, නිරවද්‍යතාව සුබය, මෛත්‍රිය, ප්‍රඥාව, චිත්ත සාමය වැනි අභ්‍යන්තර ප්‍රතිලාභ බව අත්දැකීමෙන් වටහා ගැනීමට උපකාර විය යුතුය.

5. අගයන් : පුද්ගලයන් කරන ක්‍රියා තීරණය කරන තවත් සාධකයකි, අගය, තමන් අගය කරන දේ කිරීමට මිනිස්සු පෙළඹෙති. එම අගය ක්‍රියාව පිළිබඳ ක්‍රියාවෙහි ඵලය පිළිබඳ විය හැක. සාරධර්මයක් අනුව ක්‍රියා කිරීම, එයට දෙනු ලබන අගය අනුව තිරණය වේ. එහෙයින් යම් සාරධර්මයක් චරිතායතනය කර ගැනීමට ළමයින් යොමු කිරීමට ගුරුවරයා අවශ්‍යනම් එය කළ හැක්කේ එම සාර ධර්මය පිළිබඳ උසස් අගයක් ගොඩ නැඟීමට සහාය වීමෙනි.

6. ස්වයං පාලන පද්ධති හා සැලසුම්:

සෑම පුද්ගලයකු තුළම තමා විසින් තමා මෙහෙයවා ගැනීම සඳහා ගොඩ නගා ගත් මානසික ව්‍යුහයක් ඇත. එහි අංග වන්නේ ජීවිත අරමුණු, අභිමතාර්ථ, ප්‍රාර්ථනා සහ ඒවා ලබා ගැනීම සඳහා සකස් කර ගත් ජීවිත සැලසුම්ය. තම චර්යා සඳහා තමා විසින් යොදා ගනු ලබන ප්‍රමිති ඇළු අගැයුම් විධි ද ඊට ඇතුළත්ය. ස්වයං පාලන පද්ධතිය වශයෙන් අප අදහස් කරන්නේ එම මානසික ව්‍යුහයයි.

එදිනෙදා පුද්ගලයා කරන කටයුතුවලදී ඔහුගේ ස්වයං පාලන පද්ධතිය ක්‍රියාකාරි වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් ඊට අනුකූල ක්‍රියාවක් කළ විට ඔහු තමාට ප්‍රශංසා කර ගනියි. මේ අනුව පුද්ගලයකුගේ ස්වයං පාලන පද්ධතිය හඳුනා ගත්විට ඔහුගේ චර්යාව පුරෝකථනය කළ හැකිය.

මෙහිදී සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට වැදගත් කාර්ය භාරයක් තිබේ. එනම් ළමයින්ට තමන් තුළ යහපත් හා ඵලදායී ස්වයං පාලන පද්ධතියක් ගොඩනඟා ගැනීමට මඟ පෙන්වීමයි. එය මුළු සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහිම ක්‍රියාකාරී අරමුණ ලෙස දැක්විය හැක. මෙයින් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයට නව දිශාවක් ද නව අර්ථකථනයක්ද ලැබේ. ඒ සමගම නව අභියෝගයකට ද එය මුහුණ පායි. එනම් යහපත් හා ඵලදායී ස්වයං පාලන පද්ධතියක් ගොඩ නැඟීමට ක්‍රියා කළ හැක්කේ කෙසේ ද යන ප්‍රශ්නය සංවර්ධනාත්මක මනෝවිද්‍යාත්මක දාර්ශනික හා සමාජ විද්‍යාත්මක වැනි ප්‍රවේශ තුළින් විමසා බලා හඳුනා ගැනීමයි.

12

විනය

සදාචාරය චර්යාමය වශයෙන් ප්‍රකාශ වන්නේ විනයෙනි. අප මෙතෙක් විමසා බැලූ ආකල්පනය, සාරධර්ම සහ සදාචාරය යන පියවර පුද්ගල අභ්‍යන්තරයෙහි සිදුවන ක්‍රියාවලීන්ය. ඒවා චර්යාවට පරිවර්තනය වී ප්‍රකාශයට පත්වන අවස්ථාව විනයයි.

වෙනත් වචනයෙන් කිවහොත් සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි චර්යාමය ඵලය විනයයි. එනිසා යම් සාරධර්ම අධ්‍යාපන වැඩසටහනක සාර්ථකත්වය මැනිය යුතු වන්නේ විනය දර්ශකය කර ගෙනය. දෙමාපියන් ඇතුළු විවිධ පිරිස් සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ඉල්ලා සිටින්නේ තම දරුවන් විනය සම්පන්න මනුෂ්‍යයන් වනු දකින රිසියෙනි. පිරිහෙන සිසු විනයට සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙන් ප්‍රතිකර්මයක් බොහෝ දෙනා අපේක්ෂා කරති.

විනය යනු කුමක් ද?

මේ හේතුවෙන් විනය යනු කුමක් ද? එය ළමයින් තුළ වර්ධනය වන්නේ කෙසේ ද? පන්ති කාමරයෙහි දී ළමයින් විනයගරුක වීමට ගුරුවරුන්ට කෙසේ උපකාර විය හැකි ද? යන්න පිළිබඳ ව සෑම ගුරුවරයෙකුටම මනා දැනුමක් තිබිය යුතුය. මේ පරිච්ඡේදයෙන් අපි ඒ පිළිබඳ කරුණු විමසා බලමු. විනය යන්නෙහි අර්ථ මට්ටම් දෙකක් ඇති බව පෙනේ. ඒවා නම්,

1. ස්වයං ශික්ෂණය සහ
2. නිවැරදි ක්‍රියාවයි.

ඒ සඳහා මූලාශ්‍රය වන්නේ අභ්‍යන්තර පිළිවෙලයි. (inner order) මෙය ශීලය යනුවෙන් හැඳින්විය හැක. අපි මේවා අනුපිළිවෙලින් සවිස්තරව බලමු.

ස්වයං ශික්ෂණය

"හොඳම විනය පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ කෙනෙකු තුළ වැඩෙන ස්වයං පාලනයෙනි"යි හොල්ලීඩේ (1961) කියයි. ස්වයං ශික්ෂණය සමග ස්වයංපාලනය හා ස්වයං මෙහෙයවීම එක්ව යන අභ්‍යන්තර ක්‍රියාවලීන් වේ. ඇග්නිව් (1964) විනය ප්‍රතිජානන දෘෂ්ටිකෝණයකින් බලයි. ඇය පවසන පරිදි, "විනය වනාහී පුද්ගල අභ්‍යන්තයෙහි පාලන පද්ධතියක උසස් වර්ධනයෙහි ඵලය වශයෙන් පහළ වන තමාගේ සුභ සිද්ධියට හා ප්‍රගතියට හේතු වන්නා වූ සමාජ පිළිගැනීම තුළින් තමාට ආරක්ෂාව ලබා දෙන්නා වූ ද චර්යා රටාවකි."

ළමයින් ස්වයං ශික්ෂණය කරා වැඩෙන ආකාරය නෝර්මන් ජේ. බුල් (1979) විසින් දක්වා ඇත. එය වනාහී දීර්ඝ වර්ධනයකින් පහළ වන්නකි. නෝර්මන් ජේ. බුල් ළමයෙකු ස්වයං ශික්ෂණය කරා වැඩෙන අවධි මෙසේ දක්වයි.

1. න-ශික්ෂණය (anomy)
2. බාහිර ශික්ෂණය (heternomy)
3. සමාජ ශික්ෂණය (Socionomy)
4. ස්වයං ශික්ෂණය (autonomy)

න-ශික්ෂණ අවධිය : උපතේ සිට වසර දෙක පමණ වනතුරු බිළිඳු වියයි. එහිදී බිළිඳා තමා පාලනය කර ගැනීමට නොදනියි. ඔහු හැසිරෙන්නේ සුඛ-වේදනා ආදී වූ කායික අවශ්‍යතා, උත්තේජන හා සහජාශා මගිනි. ඉදින් මෙබඳු බිළිදෙක් කිසිදාක සදාචාර පුහුණුක් හෝ ඉගෙනුමක් අනෙකකුගේ නොලබයි නම් එවිට ඔහු බිළිඳු විය ඉක්මවා වැඩුණත් එම ප්‍රකෘති ස්වභාවයෙහිම රැඳී සිටිනු ඇත.

බාහිර ශික්ෂණ අවධිය වසර දෙකේ සිට නවය පමණ දක්වා පවත්නා මුල් ළමාවියයි. මේ අවධියෙහි ළමයාට බාහිර අය විසින් තමා පාලනය කර ගැනීමට පුහුණුවක් හා මග පෙන්වීමක් ලබාදීම අවශ්‍යය. එය බොහෝ විට සිදුවන්නේ දෙමාපියන් හා ප්‍රාථමික වසර ගුරුවරුන් විසිනි. ළමයාගේ අනාගත විනයට මුල් පදනම වැටෙන්නේ එයිනි.

මේ ආරම්භක වියේදී ළමයින් ශික්ෂණය වන්නේ කෙසේදැයි දෙමාපියන් හා ගුරුවරුන්ට නිවැරදි වැටහීමක් තිබීම අවශ්‍ය වේ. සමහරු මේ අවධියෙහි ළමයින් දැඩි සේ පාලනය කරන්නට යති. දඬුවමින් හා තර්ජනයෙන් භය ගන්වති. ළමයාට කිසිදු ස්වාධීනත්වයක් නොදෙති. ඔවුන් එසේ කරන්නේ ළමයා ශික්ෂණය කිරීමේ හොඳ චේතනාවෙන් වුවද එබඳු දෘඪ හා හැඟීම් විරහිත ශික්ෂණය එය විසින් දුරලීමට සටන් වදින අශික්ෂණයටම මග පාදන බව නෝමන් ජේ. බුල් පවසයි. ළමයි එලෙස දැඩි ලෙස හික්මවන වැඩිහිටියා, ළමයාට ස්වාධීනව සිතන්නට, කරුණු තේරුම් ගැනීමට, තීරණ ගැනීමට අවස්ථා නොදෙයි. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ දරුවාගේ තීරණ ගැනීමේ ශක්තිය මොට වී ඔහු සදාචාරය විනිශ්චයෙහි අබ්බගාතයෙකු නැතහොත් අනුන් මත යැපෙන්නෙකු තත්ත්වයට පත්වීමයි. මෙබඳු පුද්ගලයන් තරුණ හෝ වැඩිහිටිවියට පත් වූ විට විනාශකාර සමාජ බලවේගවලට අතකොළු වීමට ඉඩ ඇත්තේය. දෘඪ ශික්ෂණයේ විරුද්ධ අන්තය වන්නේ ළමයාට හිතු මනා පරිදි හැසිරීමට ඉඩ හැර නිකම් බලා සිටීමයි. එය ද ඔහු තුළ ශික්ෂණයක් ගොඩ නගා ගැනීමට උපකාර නොවන්නේය. ළමයින් මෙම අවධියෙහිදී ශික්ෂණය කළ යුතු නිවැරදි ක්‍රමය වන්නේ ඔවුන්ට ස්වාධීනව තීරණ ගැනීමට ද පුහුණුවක් ලැබෙන පරිදි යමක් නොකළ යුතුයි, උපදෙස් දීමත් සමග "ඇයි එය නොකළ යුත්තේ?" යන්න ද පහදා දීමයි. ළමයින්ට දැරිය හැකි වගකීම් පැවරීම ද අවශ්‍ය බව බුල් පවසයි. එසේ දෙන ලද වගකීම් නිසි ලෙස ඉටු කළ විට ප්‍රශංසාවෙන් එය උපස්ථම්භනය කළ යුතුය.

සමාජ ශික්ෂණ අවධිය වසර නවයේ සිට දහතුන පමණ දක්වා පවතියි. මේ කාලයේ දී ළමයා තම සම වයස් කණ්ඩායම්වලට ඇදී යයි. ඒ සමගම තමා අවට සමාජය පිළිබඳ හැඟුමක් ඔහුට ඇති වේ. තම සගයන් හා අන්‍ය පුද්ගලයන් සමග තමා ද පුද්ගලයෙකු වශයෙන් මනා සම්බන්ධකම් ඇති කර ගැනීමට ඔහු පෙළඹේ. ඒ සඳහා තමා ඔවුන්ගේ පිළිගැනීම් ලබාගත යුතුය. කණ්ඩායම් හා සමාජ රීති, අගයන්, සම්ප්‍රදායන්, විලාසිතා හඳුනාගෙන ඒ අනුව හැඩගැසිය යුතුය. මේ අවදියෙහිදී සගයන්ට හා සමාජයට ගැළපී සිටින්නට උත්සාහ දරන නව යෞවනයකු අපට දැකිය හැකිය. පෙර ඔහු අවනත

ව සිටි වැඩිහිටියන්ගේ අධිකාරියෙන් මිදීමට දරණ ප්‍රයත්නය ද මෙහිදී මතුව පෙනේ.

අවසාන වශයෙන් ස්වයං ශික්ෂණ අවධියට ළමයා මුහුකුරා යෑමෙන් පැමිණේ. දැන් ඔහු තීරණ ගැනීමට උත්සාහ කරන්නේ තමාගේ ම වූ ස්වාධීන අවශ්‍යතා, හැඟීම්, සාරධර්ම හා විශ්වාස අනුවයි. තමාගේ හොඳම චේතනාව අනුව ඔහු ක්‍රියා කිරීමට, උත්සාහ කරයි. පෙර වරදක් කිරීමෙන් ඔහු වැළකුණේ අන්‍යයන්ගේ දෝෂාරෝපණයට හෝ දඬුවමට ඇති භයෙනි. නැතහොත් එය හෙළිවේය යන ලැජ්ජාවෙනි. දැන් ඔහු වරද කිරීමෙන් වළකින්නේ එය වරදක් බව දැකීමෙනි, තමාගේ ආත්මගෞරවයට එය නොගැලපේය යන හැඟීමෙනි. පෙර සමාජ සම්මුතියට ගරු කළ ඔහු දැන් ගරු කරන්නේ සත්‍යයට හා සාධාරණත්වයටය, නිවැරදි ක්‍රියාවටය. තමා හැසිරිය යුත්තේ සමාජයට වුවමනා ලෙසයි ඔහු පෙර සිතුවේය. දැන් ඔහු සිතන්නේ තමා හැසිරිය යුත්තේ තම හෘද සාක්ෂිය අනුව බවයි. මේ පුද්ගලයෙකු පැමිණෙන සදාචාර වර්ධනයේ ඉහළම තලයයි. කෙසේ වෙතත් අභාග්‍යයට මෙන් සියල්ලෝ මෙම පූර්ණත්වයට පත් නොවෙති. තමන්ගේ ජීවිතවල සිදු වූ කටුක සිද්ධීන් හා තම හැදියාවෙහි තිබූ යම් යම් ඌනතා හේතු කොට ගෙන බොහෝ දෙනා සදාචාර වර්ධනයේ යම් යම් තැන්වල නැංගුරම් ලා නවතිති.

පන්ති කාමරයෙහි විනය

ළමයකු කෙමෙන් ස්වයං ශික්ෂණය කරා වර්ධනය වන රටාව අපි ඉහත දුටුවෙමු. එයින් පන්ති කාමරයෙහි විනය පවත්වා ගැනීමට අපට හඳුනා ගත හැකි අධ්‍යාපන මූලධර්ම මොනවාද?

ප්‍රාථමික පාසලේ තුන වසර දක්වා අවධියේදී ළමයින්ට බාහිර ශික්ෂණය අවශ්‍ය බව අපි වටහා ගනිමු. ස්වයං ශික්ෂණය ඉගැන්විය හැකි දෙයක් නොව අත්දැකිය යුත්තකියි ප්‍රකට කියමන් ඇත. කෙනෙකු තුළ හොඳ ස්වයං ශික්ෂණයක් වර්ධනය වීමෙහි මුල් පදනම වැටෙන්නේ ළමාවියෙහි යහපත් විනයක් යටත්ව වාසය කිරීමේ අත්දැකීම මතයි. එම අත්දැකීම අභ්‍යන්තරකරණය වීමෙන් තමා හසුරුවා ගන්නා විනයක් උපදියි. මේ සඳහා පහළ ප්‍රාථමික පන්තිවල ගුරුවරිය කරන විනය පාලනය අප පෙර සාකච්ඡා කළ අයුරින් ආදරය, ශිෂ්‍ය ගෞරවය හා අවබෝධය සමග යා යුත්තකි.

ඉහළ ප්‍රාථමිකයේ සිට ළමයි කෙමෙන් බාහිර පුද්ගලයකුගේ විනය අධිකාරියෙන් මිදී සමූහයේ චර්යා රටාවට ගැලපී සිටීම කර යොමු වෙති. ඒ අනුව විනය පාලනයේ වගකීම සිසුන්ට ද පවරා ශිෂ්‍ය කමිටු මගින් සාමූහික තීරණ ගැනීම, කණ්ඩායම් වැඩ පැවරීම ආදියෙන් ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමට ගුරුවරු ක්‍රියා කළ යුතු වෙති. මෙබඳු අවධියක ළමයින් මත ගුරු අධිකාරිය පැටවීම පන්ති කාමරයේ විනය ගැටලු ඇතිවීමට මූලික වශයෙන් හේතු වේ.

පන්තියට විනය රීති පැනවීම පිළිබඳ මූලික උපදෙස් කීපයක් මෙසේය.

1. විනය මාලාව කල් තබා පැහැදිලි කරන්න.: වරින් වර රීතිපැනවීම නොමැනවි. ඒවා කල් තබා සකසා පන්තියට ඉදිරිපත් කර එකිනෙක පැහැදිලි කිරීම අවශ්‍යය රීති බොහෝ තිබීම මතක තබා ගැනීම දුෂ්කර කරයි.

2. පන්ති විනය මාලාව ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වයෙන් සකසන්න. : ඉහළ ප්‍රාථමිකයේ සිට මෙය කළ හැක. පන්තිය කණ්ඩායම්වලට බෙදා විනය රීති ලබාගෙන, ඒවා සංකලනයෙන් මූලික විනය මාලාව පන්තියේ සහභාගිත්වයෙන් සකසන්න. එය පන්තියේ ප්‍රදර්ශනයට තැබිය යුතු අතර මාසයකට වරක් එම විනය මාලාව පන්තිය විසින් පිළිපදින ආකාරය ඇගයුමකට ලක් කර ශක්තිමත් කර ගන්න. පන්ති නායකයාගේ මූලික කාර්යය විය යුත්තේ විනය මාලාව පන්තියේ පවත්වා ගෙන යාමයි. විනය මාලාව තමන් විසින් තමන්ටම පනවා ගත් එකකියි යන හැඟුම ඔවුන් බුක්ති විඳිය යුතුය.

3. නිසි චර්යා අගය කරන්න.: සිසුන් විනය මාලාව අනුකූලව වැදගත් ක්‍රියා කළ විට ඒවාට ප්‍රශංසා කිරීමෙන් ඔවුන්ගේ චර්යාව ශක්තිමත් වේ. වාචික ප්‍රශංසාව පමණක් නොසෑහේ. ඒ වෙනුවට විනෝද ක්‍රීඩා සැසියක්, පන්ති චාරිකාවක්, නිදහස් අධ්‍යාපන කාලච්ඡේදයක් සිසුන් ඉල්ලා සිටින නව දැනුමක් ලබා දෙන විෂය බාහිර සැසියක් වැනි ප්‍රතිලාභ දෙන්න.

4. සෘණ උපදෙස් වෙනුවට ධනාත්මක උපදෙස් දෙන්න. : පන්තියේ වැඩ කටයුතු කිරීමේ දී පනවන උපදෙස් ප්‍රතිජනනාත්මක කිරීමෙන් වැඩි පෙලඹීමක් ඇති වේ. උදාහරණ : "කෑ ගසන්න

එපා" වෙනුවට "ළඟ සිටින යාළුවාට රහසින් කතා කරන්න", "තැන තැන කඩදාසි කැබලි නොදමන්න" වෙනුවට "කඩදාසි කුණු කූඩයට පමණක් දමන්න".

5. පැන වූ රීති අනුවම කටයුතු කරන්න : පනවන ලද රීති නොයෙක් අවස්ථාවල විශේෂ හේතු දක්වමින් නොසලකා හැරීම සාධාරණීයකරණය කර පිළිපැදීම අතහැරීම සිසුන්ට වැරදි පණිවුඩයක් දෙයි. පනවල ද රීති නැත හැම අවස්ථාවකම පිළිපැදිය යුතුය යන ශික්ෂණය ඉතා වැදගත් වූවකි.

පන්තියේ ළමයින්ගේ චර්යා නිවැරදි මගට යොමු කිරීමේ දී ගුරුවරා විසින් ඔවුන් පිළිබඳ තම දැනුම උපයෝගී කර ගැනීම අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා යොදාගත හැකි පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රම කීපයක් පහත දක්වමු.

1. ළමයින්ට නිර්දේශ කරන චර්යාවෙහි ආදර්ශය වශයෙන් තමාම දක්වන්න : ගුරු ආදර්ශ ප්‍රබල විනය සාධකයකි. ළමයින් බොහෝ විට සදාචාරය වැඩිහිටියන්ගෙන් ඉගෙන ගන්නේ ඔවුන් කියන දේට වඩා ඔවුන් කරන දෙය බලා සිටීමෙනි.

2. අනිසි චර්යා නොතකා හරින්න : අනිසි චර්යාවකට අවධානය දීමේ එය උපස්ථම්භනය වන බව චර්යාවාදී මනෝවිද්‍යාඥයෝ පෙන්වා දෙති. සමහර විට හොඳම ගුරු ප්‍රතිචාරය විය හැක්කේ කිසිදු ප්‍රතිචාරයක් නොකිරීමයි. එහෙත් කවර අනිසි චර්යාවලට ප්‍රතිචාර දැක්විය යුතුද කවර ඒවාට ප්‍රතිචාර නොදැක්වියයුතු යනු බුද්ධිමත්ව තීරණය කළ යුතුය. පන්තියේ සිසුනගේ කවර අනිසි චර්යා එසේ නොතකා හැරීමෙන් අධෛර්යමත්ව යනු ඇත්දැයි හඳුනා ගැනීමට ඔබ සමත් විය යුතුය.

3. චර්යා වෙනස් කිරීමෙහි දී උපස්ථම්භනය යොදා ගන්න.: සිසු චර්යා අවශ්‍ය දිශාවට වෙනස් කර ගැනීමෙහි දී පෙන්නුම් කරන සෑම සුළු හෝ වෙනසකටම ප්‍රතිලාභ ප්‍රදානය කරමින් එය තහවුරු වන තෙක් අඛණ්ඩව ඉදිරියට යා යුතුය.

4. ශිෂ්‍යයෙකු හෝ පන්තිය සග විනය ගැටලු ඇති වූ විට ඔවුන් සමඟ සහමන්ත්‍රණ කර දෙපාර්ශ්වයටම පිළිගත හැකි විසඳුම් සොයා ගන්න.: මෙයින් අදහස් කෙරෙන්නේ අන්‍යොන්‍ය සහයෝගයෙන් මතභේද, ගැටුම් විසඳීමයි. ගුරු කේන්ද්‍රයව බලන විට පෙනෙන්නේ සිසුන්ගේ ගැටලුවල මතුපිට

කොටස පමණි. ඔවුන් සමග සාකච්ඡා කරන විට එහි සැඟවුණු කොටස් හෙළි වේ.

පන්ති කළමනාකරණය

සිසු විනය ගැන කතා කිරීමේදී අපට පන්ති කළමනාකරණය යන අංශයට අවධානය යොමු කිරීමට සිදු වේ. ඵලදායී ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් සිදුවීමට නම් හැමවිටම පන්තියේ විනය පවත්වාගත යුතුය. පන්ති කළමනාකරණය යන්නෙන් කුමක් අදහස් කෙරේද? ඊ.සී. වෘග් (1981) නිර්වචනය කරන ආකාරයට 'පන්ති කළමනාකරණය යනු දෙන ලද කාර්යයක සිසුන් නිරත වනු සහතික කරනු සඳහා ගුරුවරුන් ක්‍රියා කරන ආකාරයයි. ඒ අනුව පන්තියක කළමනාකරණය දක්වන මූලික දර්ශකය වන්නේ, දෙන ලද ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකමෙහි සිසුන් සාවධානීයව යොමු වී සිටින මට්ටමයි. මෙය ඕනෑම විටෙක පහසුවෙන් නිරීක්ෂණය කළ හැකි චර්යාවකි.

විවිධ ගුරුවරු සිසුන් ඉගෙනුමට යොමු කර තබා ගනු සඳහා විවිධ ප්‍රවේශ යොදා ගනිති. ඒවා අතර කැපී පෙනෙන ප්‍රවේශ වන්නේ ගුරු අධිකාරිය, ඉගැන්වීම, ළමා කේන්ද්‍රිය ඉගෙනුම, ධනාත්මක උපස්ථම්භනය, අන්තර්පුද්ගල සම්බන්ධතාව, පන්තිය සමාජ පද්ධතියක් ලෙස (එනම් සමාජ කණ්ඩායමක් ලෙස) ගොඩ නැංවීම හා පන්තියේ ආචාරධර්ම අවධාරණය යනාදියයි.

ජේ. ඔන්හිල් (1964) 'පන්තියෙහි විනය' යනුවෙන් ලියූ කෘතිය පන්ති කළමනාරණය පිළිබඳ හොඳ මාර්ගෝපදේශයක් ලබා දෙයි. පන්තිය සංවිධානය කිරීමෙහි ගුරවරයා සැලකිලිමත් ආකාර හතක් ඔහු පෙන්වා දෙයි.

ඒවා නම්,

1. පිළිවෙල ගැන සැලකිලිමත් වීම : එනම් ක්‍රමවත් හැසිරීම, පිරිසිදු කම, ප්‍රසන්න පුද්ගල පෙනුම, නීතිරීති පවත්වා ගෙන යාමයි.

2. ශාරීරික පැවැත්ම : එනම් සෞඛ්‍යය, පිළිබඳ පැතිකඩයි, ශාරීරික ආරක්ෂාව, වාතාශ්‍රය, ආලෝකය, හිඳ ගැනීමේ පහසුකම්, නිවැරදි ඉරියව්, ශාරීරික අවශ්‍යතා පූරක පහසුකම් සැළසීම යනාදියයි.

3. පන්ති සංවිධානය : පන්තියේ පවිත්‍රතාව, පන්තිය පවත්වා ගෙන යාමේ දෛනික කටයුතු පිළිබඳ වගකීම් පැවරීම, නායකත්වය, පන්තියේ සැකැස්ම, කළු ලෑල්ල භාවිතය ආදිය.

4. සෞන්දර්යමය පැතිකඩ : වර්ණය, ප්‍රසන්න පෙනුම, බිත්ති සැරසිලි, මල් බඳුන, අලංකාරය

5. නිවෙස් පැතිකඩය : සිසුන්ට පන්ති කාමරය තම නිවස සේ දැනිය යුතුය. මේ සඳහා නිවසේ ඔවුන් අත්දකින මිනිස් සබඳතා, රැකවරණය පිළිගනු ලැබීම, සහයෝගය, බෙදා හදා ගැනීම, විනෝදය, නිදහස හා ආගමික බව තිබීම අවශ්‍ය වන්නේය.

6. ප්‍රතිලාභ හා දඬුවම : සිසුවාගේ යහපත් චර්යාවලට උපස්ථම්භනය ලබාදිය යුතු අතර ඔහුගේ වැරදි චර්යා, නිවැරදි කිරීම් කළ යුතුය. මෙහි දඬුවම යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ, චර්යාව නිවැරදි කරන නිර්මාණාත්මක ක්‍රම භාවිතයයි.

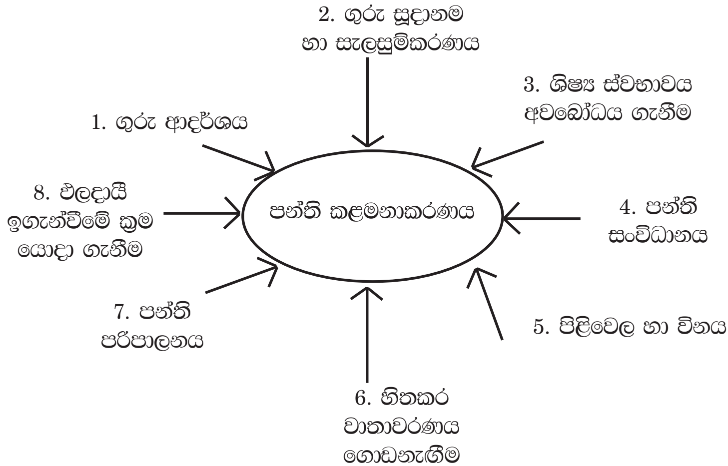
7. කළ යුතු හා නො යුතු දේ පිළිබඳව තමා පිළිපැදිය යුතු රීති මාලාව : ගුරුවරයකු වශයෙන් තම චර්යාව ඵලදායී කර ගැනීමට මඟ පෙන්වන රීති මාලාවක් සකසා ගැනීමට සැලකිලිමත් වීම අවශ්‍යය. (නිදර්ශනඃ නිතර සූදානම් වන්න. ඉගැන්වීමේ ක්‍රම විවිධාංගීරණය කර ගන්න. පැහැදිලිව අසා සිටීමට ප්‍රිය වන අයුරින් කතා කරන්න. තෝරාගත් ළමයින්ට පුද්ගලික විශේෂත්වයක් දැක්වීමෙන් වළකින්න. අවමන් නොකරන්න.)

ඵලදායී පන්ති කළමනාකරණය සඳහා ගුරුවරයාට අංශ අටකින් ක්‍රියා කිරීමට සිදු වන බව පෙනේ. පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ උපදෙස්, ඉගැන්වීම ක්‍රම කවරක් ගත්ත ද එය ඒ අංශ අටෙන් එකක් හෝ කීපයක් ඇතුළත් වෙයි. ඒ අංශ අට මෙසේය.

1. ඔබ චර්යාව පිළිබඳ සිසුන් ආදර්ශකයෙකු වන ලෙස තමා සංවර්ධනය කරගන්න.
2. ඵලදායී ඉගැන්වීම් හා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා සූදානම් වන්න. පාඩම් සැලසුම් කරගන්න.
3. සිසුන්ගේ පුද්ගල විෂමතා හා විවිධ ගති ලක්ෂණ පිළිබඳ අවබෝධයෙන් යුතු ව ඔවුන් හසුරුවන්න.

4. පන්තිය මනාව සංවිධානය කරන්න.
5. පිළිවෙළ හා විනය අඛණ්ඩ ව පවත්වා ගෙන යන්න.
6. පන්තිය ඇතුළත හිතකර හා ප්‍රීතිමත් ඉගෙනුම් හා සමාජ වාතාවරණයක් ගොඩනගන්න.
7. පන්තිය පරිපාලනය කරන්න.
8. විෂයමාලාව කාර්යක්ෂම ව හා ඵලදායී ව සිසුන්ට ලබාදෙන විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම යොදා ගන්න.

මේ ආකෘතිය පහත දැක්වෙන රූපසටහනකින් වඩා පැහැදිලි වනු ඇත.



පන්ති කළමනාකරණයේ මූලිකාංග

ශාරීරික දඬුවමින් විය හැකි හානි

මෑතක් වන තුරු පාසල්වල විනය පවත්වා ගැනීමට ළමයින් ඉගෙනුම පිණිස පෙළඹවීමට ශාරීරික දඬුවම් දීම ප්‍රමුඛ ක්‍රියා මාර්ගයක් ලෙස භාවිත කරන ලදී. දැනට භාග්‍යයකට මෙන් එහි සාවද්‍යතාව හා කෲරත්වය වැටහීම නිස එය පාසල්වලින් බෙහෙවින් අභාවයට යමින් ඇත. කෙසේ වෙතත් දඬුවම විවිධ ආකාරවලින් තවම ඇතැම් පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන බව පෙනේ. පන්තියේ ඉදිරියෙහි පිහිටුවා තැබීම, පිටතට යැවීම, අපහාස කිරීම, තර්ජනය, පාසල් වේලාවෙන් පසු රඳවා ගැනීම එබඳු දඬුවම්වලට නිදර්ශනයි. එවැනි දඬුවම්වලින් සිසුවා තුළ අපහාසය,

අවමානය, කෝපය, ආත්ම කළකිරීම වැනි වේදනාකාරී හැඟීම් ඇති බව එබඳු හැඟීම්වලින් කවර හෝ යහපතක් ඔවුන්ට සිදුවේ යැයි සිතිය නොහැක.

දඬුවමෙහි මානසික බලපෑම විස්තර කරන නාජේ (1970) මෙසේ කියයි. "දඬුවම් ලැබීමෙන් පුද්ගලයෙකුගේ මූලික ආකල්ප හෝ අගයන් පද්ධතිය වෙනස් නොවේ. එයින් ඔහුට තමාගේ ක්‍රියාව පිළිබඳ යම් වීරත්වයක් හට ගනී. ඉන් තවදුරටත් එහි වැදගත්කම, පරමාර්ථය හා ස්ථිරත්වය යන හැඟීම වර්ධනය වේ. ඉන් චර්යාව මතුපිටින් වෙනස් විය හැකි වුව ද ගැඹුරින් පිහිටි ආකල්ප හෝ අගයන් ශක්තිමත් වේ. එසේම එමඟින් දඬුවම් දෙන්නා හා ඔහු නියෝජනය කරන පාසල හා අධ්‍යාපනය ආදී සියල්ල ගැන අප්‍රිය ජනක හා ප්‍රතිවිරෝධී ආකල්ප පහළ වේ."

දඬුවමෙන් ළමයින්ගේ මානසික වර්ධනයට හා ඉගෙනීමට සිදුවන හානි රාශියක් මනෝවිද්‍යාඥයෝ පෙන්වා දෙති. දඬුවම් ලබන්නට ලබන්නට ළමයා තුළ ස්වයං ශික්ෂණය හීන වී යයි. දඬුවමින් සිදු කරන පන්තිපාලනය තාවකාලික වුවක් පමණක් බව ගුරුවරු අත්දැකීමෙන් දනිති.

දඬුවමකින් ගුරුවරයා දෙන පණිවිඩය ඒ සැටියෙන්ම ළමයින් අවබෝධ කර ගනිතියි කිව නොහැක. එක් එක් ළමයා එහි අර්ථය ගන්නේ තමාගේ ආකල්පය අනුවයි.

තව ද පාසලෙන් ගිලිහී යන ළමයින් පිළිබඳ සොයා බලන විට ඔවුන්ගෙන් සෑහෙන පිරිස් දඬුවම නිසා ඉගෙනුම ද පාසල ද එපා වූවන් බව පෙනේ. දඬුවමෙහි තවත් අනිසි ප්‍රතිඵලයක් වන්නේ එයින් ළමයා තුළ පහළ වන කෝපය ඔහු ප්‍රචණ්ඩකාරී වීමට හේතු වීමයි. ගුරුවරයාට එරෙහිව ප්‍රකාශ කළ නොහැකි කෝපය පාසලේ දේපොළට එරෙහිව, තම මිතුරන්ට එරෙහිව දෙමාපියන්ට එරෙහිව ආදී වශයෙන් විවිධාකාරව ප්‍රකාශ කිරීමට ළමයා පොළඹවයි.

මේ සම්බන්ධයෙන් පර්කේ (1970) කියන දේ වැදගත්ය. "පන්ති විනය පවත්වා ගැනීම සඳහා ළමයින්ට අපහාස කිරීම හෝ ඔවුන් මානසික අපහසුවට පත් කිරීම අවශ්‍ය නොවේ. පන්ති විනයේ සාර්ථකත්වයේ රහස ඇත්තේ ගුරුවරයාගේ නායකත්ව ගුණයන්හිය. ඔහු පාඩමට සූදානම්ව සිටින්නේ නම්, කාර්ය මූලිකව වැඩ කරයි නම්, යම් යම් දේ කළ යුත්තේ ඇයි

දැයි ඒත්තු යන ලෙස විස්තර කරයි නම්, තම ක්‍රමානුකූලතාව ආචාරශීලීත්වය හා ස්ථිරතාව රකියි නම් එවිට පන්ති පාලනය පවත්වා ගෙන යාම ගැටලුවක් නොවන්නේය".

දඬුවම වෙනුවට විකල්ප

පන්තියක් තුළ සිදුවන ශිෂ්‍යයන්ගේ විෂම චර්යා ඉගැන්වීම් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට මෙන්ම විනය පවත්වාගෙන යෑමට ප්‍රබල බාධාවක් වෙයි. මේ අතර ප්‍රධාන වන්නේ අනවශ්‍ය කතා හා ඝෝෂා කිරීම්, අවධානය බිඳීම්, බොරු කීම්, හිංසා කිරීම, නොසැලකිල්ල, අක්‍රියාකාරිත්වය, නොසන්සුන් බව, විනාශකාරී කල්ලි හැසිරීම්, හොරකම් කිරීම, වැඩ පැහැර හැරීම, දුම්බීම වැනි දුෂ්චරිත විරුද්ධවාදී හැසිරීම ආදියයි. ශාරීරික දඬුවමකින් තොරව එකී චර්යා පාලනය කළ හැකි හා නිවැරදි කළ හැකි වෙනත් ක්‍රම ගැන අවබෝධයක් ගුරුවරුන්ට අවශ්‍යය. පහත දැක්වෙන්නේ එබඳු විකල්ප ක්‍රියා මාර්ග කීපයකි.

1. ස්ථිරසාර ප්‍රතිචාරය ඃ

   'මේ වගේ හැසිරීම්වලට මම කැමැති නැහැ.'

   'මම කැමැතියි, නිමල් ඇත්ත කියනවා නම්' යනාදී වශයෙන් ගුරුවරයා තම ඍජු හැඟුම ප්‍රකාශ කිරීම.
2. වාචික හෝ අවාචික සංඥා කිරීම ඃ මෘදු ලෙස වරද පෙන්වා දෙන කෙටි ප්‍රකාශ හා ශාරීරික ඉඟි දැක්වීම
3. මතක්කර දීම.
4. අවවාද කිරීම.
5. නොසලකා හැරීම.
6. කිසිවක් නොකිරීම.
7. ශිෂ්‍යයාගේ වැරදි චර්යාව 'කුමක් ද, ඇයි? කෙසේ ද? කවුද? කොහේ ද? කොයි විටද' යනාදී වශයෙන් විශ්ලේෂණය කර එහි හේතු හඳුනා ගැනීම, ඒවා අතර සිසුවාගේ හිතුවක්කාරී බව පිළිගැනීමේ අවශ්‍යතාව අත්දැකීම් නොමැතිකම, නොදැනුම, කුතුහලය, වික්‍රමයට ඇති අභිලාෂය චිත්තවේග පාලනය කළ නොහැකි වීම ආදිය තිබිය හැක. එසේ අභ්‍යන්තර හඳුනා ගෙන ඒවා දුරලීමට යම් යම් ක්‍රියාමාර්ග යොදා ගැනීමෙන් වැරදි චර්යාව නිවැරදි කළ හැකි වේ.

8. ස්වභාවික ප්‍රතිඵල අත්දැකීමට සැලැස්වීම.

- වන්දි ගෙවීමට සැලැස්වීම.
- කැඩූ දෙය හදා දීමට නියම කිරීම.
- සමාව අයැදීමට යොමු වීම.
- නැවත එවැන්නක් නොකිරීමට පොරොන්දුවීමට සැලැස්වීම.
- කළ හානිය වෙනුවෙන් විශේෂ මෙහෙයක් ඉටු කිරීම.
- තහනම් කිරීම.
- වරප්‍රසාදයක් අහිමි කිරීම හෝ සංකේත දඬුවම් විඳීමට සැලැස්වීම. උදා: දඬුවම් ගසයට ස්වල්ප වේලාවක් සිට ගෙන සිටීමට සැලැස්වීම, කළු සංකේතයක් තාවකාලිකව පැළඳීම
- දෙමාපියන්ට දැන්වීම

9. ස්වේච්ඡාවෙන් නිවැරදි වීමට යොමු කිරීම.:

- යම් තැනකට වී හුදකලාව තමා කළ ක්‍රියාව මෙනෙහි කිරීමට සැලැස්වීම.
- තම වරද මෙනෙහි කර ආත්ම ප්‍රකාශයක් ලිවීමට සැලැස්වීම.
- කෝපය නිවෙන තුරු හුදකලාව සිටීමට යම් තැනකට යැවීම.
- කළ වරද තමා සකසා ගන්න යන්නේ කෙසේදැයි මෙනෙහි කර ඒ සඳහා තමා අනුගමනය කරන වැඩ පිළිවෙල සිතීමට යොමු කිරීම.

මෙසේ චර්යා නිවැරදි කරන විකල්ප දඬුවම් දීමේ දී එය ශිෂ්‍යයාට අර්ථවත් වන්නක් ද? එය හේතු යුක්ති සහගත ද? එය ඔහු නිවැරදි කිරීමට සැබැවින් යොමු කරන්නක් ද? එය ඔහුගේ මානසික වර්ධනයට හේතු වන්නේ ද? යනාදී වශයෙන් විමසා බැලීම අවශ්‍ය වේ.

නිවැරදි ක්‍රියාව

විනයෙහි හරය ඇත්තේ ක්‍රියාවෙහි නිවැරදිතාව මත ය. නිවැරදි ක්‍රියාව යන්නෙන් කුමක් අදහස් වේද?

මෙය සරල ප්‍රශ්නයක් වුවද එයට පිළිතුරු දීම සංකීර්ණ කාර්යයකි. මක්නිසාද යත් ඉතා සරල මට්ටමේ සිට ක්‍රමයෙන් උසස් මට්ටම් කරා යන පිළිතුරු ගණනාවක් ඊට තිබේ. කෙසේ වුවත්

ඉතාම සරල මට්ටමෙන් බැලුවහොත් ගැටලුවක් සම්බන්ධයෙන් කළ හැකි ක්‍රියා වර්ග තුනක් පෙනේ.

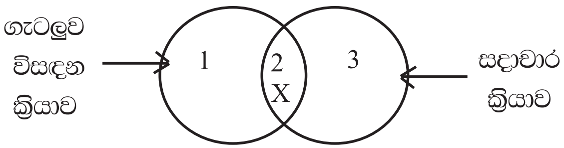
1. ගැටලුව විසඳීමට අසමත් වන නමුත් සදාචාර වන ක්‍රියාව (A)

2. ගැටලුව විසඳීමට සමත් වන සදාචාරය ද වන ක්‍රියාව (X)

3. ගැටලුව විසඳීමට සමත් වන එහෙත් සදාචාරය නොවන ක්‍රියාව (A)

එම ක්‍රියා වර්ග තුන කුලක සටහනකින් පැහැදිලි කිරීම පහසුය.

සටහන 14

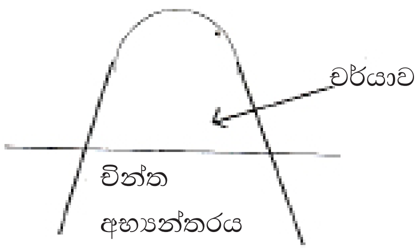


නිවැරදි ක්‍රියාව X

මෙහිදී නිවැරදි ක්‍රියාව වන්නේ ගැටලුව විසඳීමට සමත් වන සදාචාර ද වන ක්‍රියාවයි. (X)

මේ දක්වා අප ක්‍රියාව යන්නෙන් අදහස් කළේ යම් ගැටලුවකට හෝ අවස්ථාවකට දක්වන චර්යාත්මක ප්‍රතිචාරයයි. එහෙත් වඩා සමීපව බලන විට එම චර්යාත්මක ප්‍රතිචාරය ක්‍රියාවෙහි සුළු කොටසක් පමණක් වන බවත් එහි විශාල කොටසක් චිත්ත අභ්‍යන්තරික වන බවත් පෙනේ. මෙය සාගරයේ පාවෙන හිම කන්දක ස්වරූපයට සමාන කළ හැක.

සටහන 15



ක්‍රියාවක ස්වරූපය

යම් චර්යාවක ගුණය, නිරවද්‍යතාව හා ශක්ති ප්‍රමාණය තීරණය වන්නේ ඊට වඩා ගැඹුරු වූ සුවිශාල අභ්‍යන්තර කොටසෙනි. මේ අනුව ක්‍රියාව දැනට වඩා ගැඹුරකින් දැකීමට අපට සිදුවේ. ක්‍රියාව වනාහී ජීවත් වන සෑම මොහොතකටම මනුෂ්‍යයා ජීවයෙන් දක්වන මනෝකායික ප්‍රතිචාරය යනුවෙන් නිර්වචනය කිරීම වඩා උචිතය. මෙය තේරුම් ගැනීමට ඔබ දැන් තමා මේ මොහොතෙහි ජීවත් වීම අත්දකින්නේ කෙසේ දැයි දකින්න.

මේ අනුව ක්‍රියාවක් යනු අනෙකක් නොව, සෑම මොහොතකම පූර්ණව ජීවත්වීමයි. මූලිකතම ක්‍රියාව එයයි. එහෙත් බොහෝ දෙනා ජීවත්වීම පූර්ණ ලෙස අත් නොදකිති. ඔවුන් වර්තමාන මොහොතකට ප්‍රතිචාර දක්වන්නේ යම් කැබැල්ලෙකිනි. එය භින්න වූ ක්‍රියාවකි. යම් අවස්ථාවක සමස්තයට ප්‍රතිචාර නොලද කොටස් ඉතිරි වේ. ජීවිත ගැටලු ඇති වන්නේ මෙසේ නොවිසඳී ඉතිරි වන කොටස් ඒකරාශී වීමෙනි. මේ ගැන සඳහන් කරන මනෝවිද්‍යාඥ එරික් ෆ්‍රොම් ස්වභාවධර්මය තුළ පූර්ණ තෘප්තියෙන් වාසය කළ නොහැකි එකම සත්වයා මිනිසා බව පවසයි. තමාගේ ජීවත්වීම තමාට ගැටලුවක් කර ගෙන ඇති එකම සත්ත්වයා ද මිනිසාය. මේ මූලික සංසිද්ධිය එක්තරා මනෝවිද්‍යාඥ ගුරු කුලයක හඳුන්වන්නේ existential Problem යනුවෙනි. එය සිංහලයට පරිවර්තනය කළ හැක්කේ 'සංසාරික ගැටලුව' යනුවෙනි. පූර්ණ ක්‍රියාවෙන් ජීවිතයේ යම් මොහොතකට හෝ සිද්ධියකට ප්‍රතිචාර දක්වන විට එම ගැටලුව ඒ අවස්ථාවෙහි ඉතිරි නොකොට විසඳේ. එහෙයින් එය සංසාරික ගැටලුව නොවඩයි. උසස්ම අර්ථයෙන් නිවැරදි ක්‍රියාව වන්නේ එයයි. පූර්ණ ක්‍රියාව කරා ළමයින්ට වර්ධනය වීමට මඟ පෙන්වීම ගුරුවරයාගේ කාර්යයි. ඉදිරි පරිච්ඡේදයේ දී අපි එය තවදුරටත් සොයා බලමු.

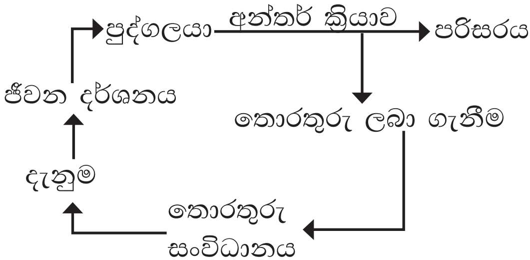
13

ජීවන දර්ශනය

සෑම පුද්ගලයෙක්ම ජීවියකු වශයෙන් නිරන්තරව පරිසරය සමග අන්තර් ක්‍රියාවක යෙදී සිටී. ආහාරය ඇතුළු තම අවශ්‍යතා ලබා ගනිමින් තම පැවැත්ම හා වර්ධනය සඳහා එම අන්තර් ක්‍රියාව අවශ්‍ය වේ. ජීවියා පරිසරය සංජානනය කර ගන්නේ එමගිනි.

යම් පුද්ගලයකු තම පරිසරය සංජානනය කරන ආකාරය සූක්ෂම ව විමසා බැලුවහොත් පළමුව ඔහු හෝ ඇය පරිසරය සමග සංසට්ඨනයෙන් එහි වස්තූන් පුද්ගලයන් හා සිද්ධි පිළිබඳ තොරතුරු ලබාගනියි. එකී තොරතුරු ඊළඟට සංවිධාය කර ගැනීම තුළින් දැනුම උපදවා ගනියි. එම දැනුම තුළින් පුද්ගලයා පරිසරයේ හඳුනා ගත් දේ සමඟ ඊළඟට අන්තර්ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ මාර්ගෝපදේශයක් සංකල්පීය වශයෙන් ගොඩනගා ගනියි. අප පුද්ගලයකුගේ ජීවන දර්ශනය වශයෙන් අදහස් කරන්නේ එම සංකල්පීය රටාවයි. ඒ චක්‍රීය ක්‍රියාවලිය මෙසේ සටහනක් කර දැක්වීමට පුළුවන.

සටහන 16

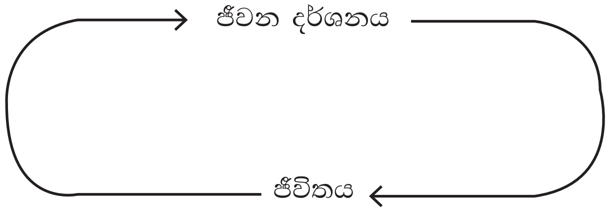


ජීවන දර්ශනයෙහි කාර්යය

ජීවන දර්ශනයෙහි කාර්යය කුමක් ද? එය කවර මෙහෙවරක් පුද්ගලයාගේ පැවැත්ම උදෙසා ඉටු කරයි ද? එහි

මූලික කාර්යය පුද්ගලයාට තම භෞතික හා සමාජ පරිසරය සමග වඩාත් ඵලදායිව ගැලපී සිටීමට මඟ පෙන්වීමය. යමෙකු යථාර්ථය අර්ථකථනය කරන්නේ තම ජීවන දර්ශනයේ මඟ පෙන්වීම තුළින්ය. ජීවන දර්ශනය හා ජීවිතය අතර ඇත්තේ අන්‍යොන්‍ය ප්‍රතිපෝෂක සම්බන්ධතාවයකි. එය මෙසේ දැක්විය හැක.

සටහන 17



ජීවන දර්ශනය හා ජීවිතය අතර සම්බන්තාවය

ජීවන දර්ශනය යමෙකුගේ ජීවිතයට ප්‍රතිපෝෂණය ලබා දෙන අතර අනික් පසින් ඔහු අත්දකින ජීවිතය ඔහුගේ ජීවන දර්ශනයට ප්‍රතිපෝෂණය ලබාදෙයි. එනම් එකකින් අනෙක ශක්තිමත් වේ.

පරිහානිය කරා යන පුද්ගලයෙකු සම්බන්ධයෙන් සලකා බැලුවහොත් යමෙකුගේ ජීවන දර්ශනය පිරිහීමෙන් ජීවිතය පිරිහේද? නැතහොත් ජීවිතය පිරිහීමෙන් ජීවන දර්ශනය පිරිහේ ද යන ප්‍රශ්නය කෙනෙකුට ඇති විය හැක. ඒ දෙයාකාරම නිවැරදිය.

යහපත් ජීවන දර්ශනයක ලක්ෂණ

යහපත් ජීවන දර්ශනයක් යනු කුමක් ද? එහි ලක්ෂණ මොනවාද? යනුවෙන් විමසා බලමු. (මෙහිදී 'යහපත්' යයි විශේෂණය යොදන ලද්දේ 'නිවැරදි' හා 'කාර්යක්ෂම' යන අර්ථවලිනි.) ඒ ලක්ෂණ මෙබඳුය.

1. **පැහැදිලි දැකුම** : ඇති දේ හැටියට පෙනෙන සුළු බව, නිරවුල් බව, මනෝබද්ධතාවයෙන් හීන බව.
2. **විවෘත දැකුම** : පටුබවින් තොරවීම, දැඩි ආකෘති ගත නොවූ බව, විවෘත ලෙස ඉගෙනීමෙ හැකියාව - නම්‍යතාව

3. ගැඹුරු දැකුම : යම් ගැටලුවක් හෝ සංසිද්ධියක් ගැඹුරින් දැක විග්‍රහ කිරීමේ හැකියාව

4. සමස්ත දැකුම : ගැටලුව සමස්ත වශයෙන් දැකීමේ හැකියාව

5. නිර්මාණාත්මක දැකුම : විකල්ප ජනනයෙහි හැකියාව, තොරතුරු නව අරුතක් දෙන ලෙස සංවිධානය කර ගැනීම.

6. සමබර දැකුම : ගැටලුවක් මධ්‍යස්ථව දැකීමේ හැකියාව, එනම් බුද්ධිය -චිත්ත වේග, වාසි - අවාසි න්‍යාය - ප්‍රායෝගිකත්වය, ළඟ දැකුම- දුර දැකුම, භෞතික - පාරභෞතික ආදී වූ අන්ත සංකලනය කර සත්‍යතා දැකීම.

7. සංස්ථිතිය : එක් දැකුමක් අනෙක් දැකුමට ගැලපීම, එනම් අදහස්වල මුල, මැද, අග ගැලපීම.

8. තර්කානුකූල බව : නිගමනවල සත්‍යතාව, නිගමන හේතු යුක්ත ව ඔප්පු කළ හැකිවීම.

ජීවන දර්ශන සංවර්ධනය කර ගන්නේ කෙසේ ද?

කෙනෙකුට තම ජීවන දර්ශනය සංවර්ධනය කර ගත හැකි හොඳම ආකාරය වන්නේ එය නිරන්තර ස්වයං ඇගයීමට, හා විචාරයට භාජනය කිරීමයි. මෙය එහි වලංගුතාව, චර්යාවේ ඵලදායීතාව, ජීව ගුණය හා අර්ථවත් භාවය යන අංශ තුළින් විමසා බැලීමෙන් කළ හැකිය.

වලංගුතාව

1. මගේ ජීවන දර්ශනය අනුව මා කරන ක්‍රියා සඵල වන්නේද?
2. අතීතය දෙස බලන විට මා අඛණ්ඩව ජීවිතයේ සාර්ථකත්වය කරා ගමන් කර ඇති බව පෙනෙන්නට තිබේ ද?

චර්යාවේ ඵලදායීතාවඃ

3. මම ජීවිතයේ අරමුණු නිශ්චය කර ගෙන සිටිනවා ද? ඒ අනුව මගේ ජීවිත කටයුතු සකසා ගෙන සිටිනවා ද?
4. මම පුද්ගලයෙක් වශයෙන් මට වුවමනා දේ ලබා ගනිමින් ජීවත් වෙනවාද?
5. මගේ ජීවිත අරමුණු කරා මම ළඟා වෙමින් සිටිනවා ද?
6. ජීවිතයේ අභියෝග හා ගැටලුවලට මම සතුටුදායක ලෙස මුහුණ දී විසඳා ගන්නවා ද?

ජීව ගුණය

7. කාලය සමග මගේ ජීවිතය සාරවත් වෙමින් ඉදිරියට යයි ද?
8. මම සතුටින් ජීවත් වෙනවාද ?
9. මම මනුෂ්‍යයෙකු හා පුද්ගලයෙකු වශයෙන් නිරෝගීව වර්ධනය වෙනවා ද?

අර්ථවත් භාවය

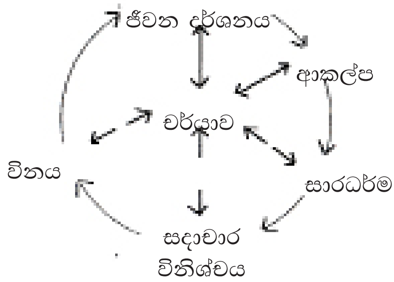
10. මම ජීවත් වන ආකාරය අනුව මගේ සත්‍ය ස්වරූපය ප්‍රකාශ වේද?
11. මම ගැඹුරු ආත්ම තෘප්තියක් ලැබෙන සේ ජීවත් වෙනවා ද?
12. මම ජීවිතයේ ගැඹුරු අර්ථ දකිනවා ද?

ජීවන දර්ශන නිරන්තරයෙන් අලුත් කර ගනිමින් සහ කාර්යක්ෂම කර ගනිමින් සංවර්ධනය කර ගත යුත්තකි. ඒ සඳහා එය පුනරාවලෝකනය කරමින්, අගයමින්, අඛණ්ඩව ගොඩනඟා ගැනීමට අවශ්‍යය. එසේ කරනු ලබන අඛණ්ඩ පුනරාවලෝකනයෙන් හා ඇගයුමෙන් ආත්මාවබෝධනය ලබා ගනිමින් ජීවන මඟ නිවැරදි කරගත යුතුය. ඒ සඳහා තමා කරන, කියන දේ පිළිබඳ ප්‍රශ්න නැඟීම, විවේචනය, නැවත සලකා බැලීම, විනිශ්චය වැනි ක්‍රියාවන් ප්‍රයෝජනවත් වේ.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය තුළින් යහපත් ජීවන දර්ශනයකට මඟ පෙන්වීම.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය තුළින් මූලික ව කෙරෙන්නේ යහපත් දර්ශනයක් ගොඩනඟා ගැනීමට මඟ පෙන්වීම බව දත් පැහැදිලිය. එය අප පෙර දැක්වූවා සේ ආකල්පනය සාරධර්ම, සදාචාරය, විනය යන පියවර ඔස්සේ ක්‍රමවත් ව කළ හැකි ආකාරය මේ ග්‍රන්ථය පුරා අපි සොයා බැලුවෙමු. එම ක්‍රියාවලිය නැවත දක්වතොත් මෙසේය.

සටහන 1



සදාචාර ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය

මේ චක්‍රය ජීවිතයේ සාර්ථකත්වය කරා යන පුද්ගලයන්ට එකකින් අනෙක ප්‍රතිපෝෂණය කරන ක්‍රියාවලියක් ලෙස ක්‍රියා කරයි. එනම් ජීවන දර්ශනයෙන් ආකල්ප වර්ධනය ද ආකල්ප වර්ධනයෙන් ආපසු ජීවන දර්ශනය ද වර්ධනය වේ. ජීවිතයේ පරිහානිය කරා යන පුද්ගලයන් සම්බන්ධයෙන් මෙය ක්‍රියා කරන්නේ බිඳ දැමිය යුතු විෂම චක්‍රයක් ලෙසිනි. ඔවුන්ට ඒ විෂම චක්‍රය බිඳ දමා නිවැරදි වූ අලුත් චක්‍රයක් ගොඩනගා ගැනීමට සිදුවේ.

නව යොවුන් වියට පත්වන සිසුන් තුළ ඇති වන ප්‍රබල ප්‍රජානන අවශ්‍යතාවක් මෙහිදී අපේ සැලකිල්ල භාජනය කිරීම අවස්ථාවෝචිත වේ. එම අවශ්‍යතා නම් ජීවිතය අර්ථකථනය කළ හැකි, චර්යාවට මඟ පෙන්වන මූලික දර්ශනයක් සොයා ගැනීමයි. බොහෝ තරුණ පිරිස් මාක්ස්වාදය වැනි මූලික දර්ශන කරා ඇදී යන්නේ ඒ නිසාය. ඔවුන්ට ජීවිතය හා ලෝකය තේරුම් ගත හැකි මූලික දර්ශනයක් අවශ්‍යයි. එහෙත් වර්තමාන අධ්‍යාපනයේ විභාග කේන්ද්‍රීයතාව නිසා එය ළමයින්ට යහපත් ජීවන දර්ශනක් ගොඩ නඟා ගැනීමට කරන උපකාරය ඉතා මඳය. මෙම අඩුපාඩුව ජීවන මාර්ගෝපදේශය ලබා දෙන විවිධ විෂය අතිරේක වැඩසටහන් තුළින් සපුරා ලීමට පාසලට පුළුවන. මෙහිදී විවිධ දාර්ශනික සංකල්ප ළමයින්ට හඳුන්වාදී ඉතා ප්‍රයෝජනවත් ය. විෂයමාලා සම්පාදනයේදී ද මෙය සැලකිල්ලට ගත යුත්තකි. ඒ සමග දර්ශන ශාස්ත්‍රයේදී භාවිතය කරනු ලබන මූලික ශිල්පීය ක්‍රම ද සිසුන්ට අභ්‍යාස කරවීම වැදගත් වේ.

නිදර්ශන :

* තර්කයක ස්වභාවය

 -නිගාමී තර්කණ ක්‍රමය

 - උද්ගාමී තර්කණ ක්‍රමය

* තර්ක දෝෂ/ චින්තන දෝෂ

* අවිධිමත් තර්ක විග්‍රහ කරන ක්‍රම

* සත්‍යයෙහි ස්වභාවය

* මූලික දාර්ශනික ගැටලු විමර්ශනය

* විද්‍යාත්මක ක්‍රමය

* හේතු-ඵල විග්‍රහය

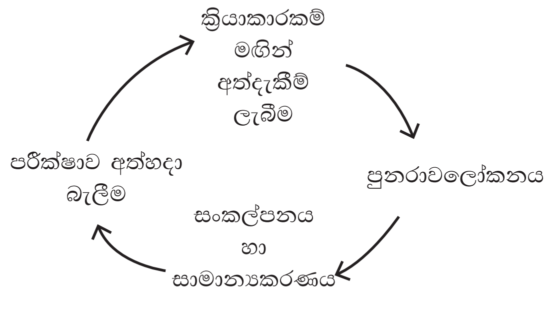
* නිර්මාණාත්මක චින්තන ක්‍රම

මෙබඳු ශික්ෂණයක් තුළින් තම චින්තනය ක්‍රමවත් ව හා සංස්තිථිකව සංවිධානය කිරීමේ කුසලතා ළමයින් ලබනු ඇත. මේවා විවිධ විෂයන් තුළින් පුහුණු කළ හැකිවේ. යම් ගැටලුවක් පිළිබඳව දාර්ශනික වශයෙන් සිතීමේ බුද්ධිමය හැකියාව මූලික මට්ටමින් හෝ සිසුන්ට ලබාදීම අවශ්‍යය. එය ඔවුන්ගේ අනාගත චින්තන හා තර්කණ හැකියා දියුණු කර ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වෙනවා ඇත.

14

ආනුභූතික ඉගෙනුම් ක්‍රමය

සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහිදී ළමයින් අක්‍රියව තබා ඔවුන්ට අවවාද, අනුශාසනා කරනු වෙනුවට නිදහස් ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් පන්ති කාමරයෙහි ඇති කොට, සාරධර්ම ඉගෙනුමට තුඩු දෙන විවිධ ක්‍රියාකාරකම් කිරීමට සළස්වා එමඟින් ඔවුන්ට අවබෝධය ලබා දීම වඩා ඵලදායකය. මේ ප්‍රවේශය මගින් ඉගෙනුම, අත්දැකීමෙන් හෙවත් අනුභූතියෙන් ඉගෙනුම යනාදී වශයෙන් හඳුනවනු ලැබේ. මේ ප්‍රවේශයෙහි වැදගත්ම පළමුකොට පෙන්වා දෙන ලද්දේ ඇමරිකානු දාර්ශනිකයෙකු වූ ජොන් ඩීවී (1916-1983) විසිනි. පසුව කොල්බ් වැනි අය විසින් එය වඩාත් සකසා ඉදිරිත් කෙරිණි. ක්‍රියාවෙන් අවබෝධ යනුවෙන් ද මේ ඉගෙනීම් ක්‍රමය හැඳින්වෙයි. මේ ඉගෙනුම් ක්‍රමය පහත දැක්වෙන පරිදි සටහන් කොට දැක්විය හැක. එහි පියවර හතරකි.



පියවර 1 : ක්‍රියාකාරකම් මගින් අත්දැකීම ලැබීම.

අපි සැබෑ ජීවිතයෙහි කරන හා අත්දකින දෙයින් යම් යම් ප්‍රමාණවලින් ඉගෙනීම ලබමු. පන්ති කාමරයෙහි දී යම් දේ ඉගෙනීමට හේතු වන අත්දැකීම් නොයෙක් ආකාරයේ ගවේෂණ,

ගැටලු නිරාකරණය, නිර්මාණ, රංගන හා ක්‍රීඩා ස්වරූපවලින් සිසුන්ට ඉදිරිපත්කළ හැකිය. මේවාට ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් යැයි අපි කියමු. එබඳු ක්‍රියාකාරකම් පාඩමට අදාළව, සිසුන්ගේ වර්ධන මට්ටම්වලට ගැලපෙන සේ, ගුරුවරුයා නිර්මාණය කර යුතු වේ. හොඳ ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකමක තිබිය යුතු මූලික ලක්ෂණ අතර,

* ළමයින්ගේ කුතුහලය බුද්ධිය පුබුදු කරවන සුළු බව
* සිත්ගන්නා සුළු බව හා ප්‍රියජනක බව
* විනෝදය ලැබිය හැකි වූවක් වීම
* අර්ථවත් සමාජයීය, බුද්ධිමය, ආවේදනීය හෝ ස්වාත්ම වර්ධනීය අත්දැකීම් ලැබිය හැක්කක් වීම.
* යම් අභියෝගයක් සහිත වීම සහ ගවේෂණයට, අනාවරණට, අවබෝධයට, කුසලතා වර්ධනයට හේතුවීම වැදගත් වන්නේය.

මෙබඳු ක්‍රියාකාරකම්වලට නිදර්ශන රැසක් මේ පරිච්ඡේදයෙහි අග කොටසෙහි දක්වා ඇත. එබඳු ක්‍රියාකාරකමක් දීමට පෙර ළමයින්ගේ අවධානය ඒ කෙරෙහ යොමු කරවීම අවශ්‍ය වේ. කිසි විටෙක එබඳු ක්‍රියාකාරකමකින් ඔවුන් අනාවරණය කරගන්නා දේ කල්තබා කීම නුසුදුසුය. කුමක් සඳහා යම් ක්‍රියාකාරකමක් කරන්නේ ද යන්න පවා කීමෙන් කුතුහලය හීන වේ.

පියවර 2 පුනරාවලෝකනය

ක්‍රියාකාරකම කළ පසු පන්තිය රැස්වී ඔවුන් කළේ කුමක්දැයි මුල සිට අග දක්වා අනුපිළිවෙලින් සිහිපත් කිරීමට සැලැස්වීම අවශ්‍යය. ඒ සඳහාඃ

* මොකක්ද ඔබ කළේ ?
* පළමුව කළේ කුමක් ද? ඊළඟට කළේ කුමක් ද?
* එය කරගෙන යද්දී ඔබට සිතුනේ හෝ හැඟුනේ කුමක්ද?
* දැන් ඔබට කුමක් හැඟේද?
* එහිදී ඔබ මුහුණ පෑ ගැටලු මොනවාද? යනාදී වශයෙන් සිහි කැඳවන ප්‍රශ්න ඇසීම අවශ්‍ය වන්නේය.

පියවර 3. සංකල්පනය සහ සාමාන්‍යකරණය

ක්‍රියාවෙන් ලද අත්දැකීම් මෙනෙහි කර බලමින් ඉන් ඉගෙන ගත හැකි දේ කුමක්දැයි මෙහිදී විමසා බැලේ. යම් අත්දැකීමක්

ලැබූ පසු එයින් අවබෝධ කරගත හැකි දේ මොනවාද? එළඹිය හැකි නිගමන (සාමාන්‍යකරණය) මොනවාද? යනුවෙන් අපේ බුද්ධිය විමසයි. ඒ පිළිවෙත අනුව යමින් ගුරුවරයාට පහත දැක්වෙන ආකාරයේ ප්‍රශ්න නැගීම මගින් සිසුන්ට ඉගෙනීමට මඟ පෙන්විය හැකිය.

* මෙය කුමක් සම්බන්ධ ක්‍රියාකාරකමක් ද?
* මෙයින් ඔබ ඉගෙන ගත් දේ මොනවා ද?
* මෙයින් ඔබේ අවධානය යොමු වූ අංශය කුමක් ද?
* මෙයින් ඔබ තුළ කවර විධියේ ආකල්පයක් ඇති වුණාද?

පියවර 4 පරීක්ෂාව/අත්හදා බැලීම

අප ලබන අත්දැකීමක් තුළින් එළඹෙන සාමාන්‍යකරණ ඊළඟට එන යෝග්‍ය අවස්ථාවේ දී අත්හදා බැලීමට අපි පෙලඹෙමු. ඉදින් එය සඵල වී නම් එය නැවත නැවත කිරීමට අපි පුරුදු වෙමු. පුද්ගලයා වර්ධනය වන්නේ මෙසේ අත්දැකීමෙන් ඉගෙනීම නිසා බව ජොන් ඩීවි පෙන්වා දුන්නේය. එක් අත්දැකීමකින් ඉදින් පුද්ගලයා ඉගෙනීමක් ලැබුවා නම්, ඒ අවසථාවට දෙවන වරට මුහුණ දෙන විට, ඔහු පළමුවරට වඩා බුද්ධිමත් ප්‍රතිචාරයක් දක්වයි. එය පළමුවරට වඩා බුද්ධිමත් ප්‍රතිචාරයක් දක්වයි. එය ඔහු වර්ධනයක් ලබා ඇති බවට සාක්ෂියකි.

පන්ති කාමරයෙහි සැබෑ ජීවිත අවස්ථා නිර්මාණය කිරීම දුෂ්කරය. කෙසේ වෙතත්, සංකල්පනය හා සාමාන්‍යකරණය පිළිබඳ පියවරින් පසුව, ඒවා සාමාන්‍ය ජීවිතයේ දී යොදා ගැනීම ගැන පන්තියේ දී සාකච්ඡා කිරීමට පුළුවන. එහිදී පහත දැක්වෙන ප්‍රශ්න ඔස්සේ පුනරාවලෝකනය කළ හැක.

* ඒ නිගමනය/ඔබ ඉගෙන ගත් දෙය/ ක්‍රියාවට නැංවිය හැකි අවස්ථා මොනවාද?
* ඒ බාධක ජය ගත හැක්කේ කෙසේ ද?
* මේ ආකාරයෙන් ක්‍රියා කළ අය සම්බන්ධ ඔබ අසා තිබේ ද?
* මෙසේ ක්‍රියා කිරීම සඳහා ඔබ වර්ධනය කර ගත යුතු කුසලතා මොනවා ද?

* මේ ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ඔබේ හැඟුම කුමක් ද?

අනුභූතිය ඉගෙනුම පන්ති කාමරයෙහි යොදා ගැනීමෙහි සාර්ථකත්වය රැඳී පවතින්නේ අදාළ විෂය හා සම්බන්ධ කර ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් නිර්මාණය කිරීමේ ගුරු කුසලතාව මතය. මේ කුසලතාව ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවල දී අනිවාර්යයෙන් වර්ධනය කළ යුත්තකි.

ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් නිර්මාණය

ක්‍රියාවෙන් අවබෝධය යන ක්‍රමයට සාරධර්ම ඉගැන්වීමට නම් පළමුකොට ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකමක් ළමයින්ට ඉදිරිපත් කළ යුතුවේ. ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකමක් යනුවෙන් අදහස් කෙරෙන්නේ විෂයානුගත යම් සංකල්පයක් හෝ මූලධර්මයක් අවබෝධ කර ගැනීමට මඟ පාදන ක්‍රීඩාව සමාන අත්දැකීමකි. එය අභියෝගාත්මක එකක් විය යුතුය. එය අදාළ ළමා පිරිසට ගැලපෙන මට්ටමෙහි තිබිය යුතුය. සාරධර්ම ඉගෙනුම සඳහා යොදාගත හැකි ක්‍රියාකාරකමක් වර්ග දැන සිටීමත් අවශ්‍ය විට නිර්මාණය කරගැනීමේ හැකියාවක් ගුරුවරයෙකුට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ.

මෙබඳු ක්‍රියාකාරකම්වලින් නිසිඵල ලබා ගත හැක්කේ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් ඇති පන්ති වාතාවරණයකය. එහිදී ගුරුවරයා උගන්වන්නකු ලෙස ක්‍රියා නොකරයි. ඔහු අනුගමනය කරන්නේ පන්තියේ සිසුන්ගේ ඉගෙනුම සංවිධානය කරන්නෙකු, ඉගෙනුමට සහාය වන්නෙකු හා ඉගෙනුමට මඟ පෙන්වන්නෙකුගේ භූමිකාවය.

ක්‍රියාකාරකම් සඵල වීමට පන්තියේ නිදහස් වාතාවරණය හා විවෘතභාවය ද ඉතා අවශ්‍යය. ළමයාට ඕනෑම දෙයක් කිරීමට අවසරය අනුබලය එහි තිබිය යුතුය. ගුරුවරයා ළමයින්ගේ විවිධ පෞරුෂයන් මතුවීමට අවකාශය සලස්වයි.

ක්‍රියාකාරකම්වලින් ළමයින්ට විනෝද වීමට ඉඩකඩ තිබිය යුතුය. එහිදී කරන සාකච්ඡාවලදී ගුරුවරයා තම අදහස් ළමයින් මත බලහත්කාරයෙන් නොපටවති.

ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම්

මෙතැන් සිට සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ දී යොදාගත හැකි ක්‍රියාකාරකම් වර්ග නිදසුනක් සහිතව විමසා බලමු. මේ ආදර්ශ

සාරධර්ම පාඩම්වලට අදාළව සකසා ගැනීමටත් අවශ්‍ය විට අලුතින් ක්‍රියාකාරකම් නිර්මාණය කර ගැනීමටත් ගුරුවරයෙකු වශයෙන් ඔබ සමත් විය යුතුය.

හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාකාරකම්

ළමයින්ට තම පන්තියේ සගයන් හඳුනා ගැනීම සඳහා විවිධ විනෝදජනක ක්‍රියාකාරකම් ඇත.

- අන්‍යයන් නම්වලින් හඳුනා ගැනීම.
- අන්‍යයන්ගේ තොරතුරු, දක්ෂතා, විනෝදාංශ, රුචි අරුචිකම්, යහපත් චරිතාංග, ආකල්ප, විශ්වාසය යනාදිය දැන ගැනීම.
- පන්තියෙහි සගයන්ගේ සමාන ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම.
- මිත්‍රත්ව ගොඩනගා ගැනීම.
- පන්තියේ මිත්‍රශීලී වාතාවරණයක් ගොඩනැංවීම යනාදී කාර්යයන් සඳහා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාකාරකම් භාවිතා කළ හැකිය.

නිදර්ශන : පුටු මාරුව

පන්තිය පුටු වටයට තබා ඇතුළතට හැරී හිඳ සිටිති. ගුරුවරයා යම් විනෝදාංශයක්, දක්ෂතාවක්, ආකල්පයක්, හෝ සාරධර්මයක් කියයි. එවිට එය ඇති ළමයි පුටු මාරු කර ගනිති.

උදාඃ "මස් මාළු අනුභව නොකරන ළමයින්" "සතෙකුගේ ජීවිතය බේරා ගැනීමට යම් ක්‍රියාවක් කළ ළමයින්" "චිත්‍ර ඇඳීමට ප්‍රිය කරන ළමයින්" අවසානයේදී ඒ ඒ අත්දැකීම් බෙදා ගැනීමට ඉඩ සලසන සාකච්ඡාවක් ගුරුවරයා විසින් මෙහෙය වනු ලැබේ.

ප්‍රබෝධක ක්‍රියාකාරකම්

පන්තියෙහි ළමයින්ගේ මානසික ප්‍රබෝධයක් උපදවන විනෝද ජනක ක්‍රියාකාරකම් මේ ගණයට වැටේ. මෙවැනි ක්‍රියාකාරකම් පන්තියෙහි,

* පාඩමක් ඇරඹීමට පෙර හෝ
* පාඩම අතරමැද හෝ
* පාඩම නිමාවේ දී හෝ කළ හැකිය.

ප්‍රබෝධක ක්‍රියාකාරකම්වල පහත දැක්වෙන ප්‍රයෝජන තිබේ.

* කායික හා මානසික අලස බව හෝ විඩාව දුරලීම.
* ඒකාකාර ඉගෙනුමෙන් සිත මුදවා, ප්‍රබෝධමත් කිරීම.
* අලුත් මාතෘකාවකට පිවිසීම හෝ අවධානය යොමු කිරීම.
* ළමයින් අතර මිත්‍රත්වය ගොඩනැඟීම.

නිදර්ශනය :

ගුරුවරයා ශ්‍රේෂ්ඨ පුද්ගලයන්ගේ නම බැගින් ලියූ කාඩ්පත් මිටියක් ගනියි. කාඩ්පත් පන්තියේ ළමයින්ගේ ගණනට තිබේ.

ඊට පසු ඔහු පන්තියෙන් තුන් දෙනෙකුගේ කමිටුවක් තෝරා ගනියි.

ගුරුවරයා කාඩ්පතක් ගෙන කමිටුවට දෙයි. කමිටුව එය හඬ නඟා පන්තියට කියවා, ඔවුන් අතර රහස් සාකච්ඡාවක් කර, එක් එක් ළමයාට කාඩ්පත බැගින් ගෞරවයෙන් පිරි නමයි. ළමයා ඒ නාමය ලැබීමට සුදුසු චරිතයක් හෝ දක්ෂතාවයක් ඇත්තෙකු විය යුතුය. පන්තිය අත්පොළසන් දෙමින් සතුට පළ කරයි.

(ඒ ශ්‍රේෂ්ඨ චරිත ළමයින් දැන සිටින ඒවා විය යුතුය.)

වෙනත් ආකාර සුරතල් සතුන්ගේ නම් ද සාරධර්මවල නම් ද තෑගි වල නම් ද යොදා ගනිමින් මේ ක්‍රියාකාරකම කළ හැක.

සමරූපනය :

යම් අවස්ථාවක් හෝ සිද්ධියක් රංගනය මගින් ප්‍රති නිර්මාණය කර දැක්වීම සමරූපනය නම්. ඒ අවස්ථාව පාඩමට අදාළව සැබෑ පුවත්පත්වලින් ගත් හෝ මනඃකල්පිතව නිර්මාණය කර ගත් එකක් විය හැක.

නිදර්ශනය :

පිට්පොකට්කරුවෙකුට තමා ස්වල්ප වේලාවකට පෙර සොරා ගත් මුදල් පසුම්බියේ අයිතිකරුවා අහම්බෙන් හමුවෙයි. ඔවුන් අතර උණුසුම් දෙබසක් ඇති වේ. (මෙය සොරකම් කිරීම පහත් ක්‍රියාවකියි යන අවබෝධය ලබාදීමට උපකාර වන ක්‍රියාකාරකමකි.)

එබඳු සමරූපනයක චරිත නිරූපණය කිරීම භූමිකා රංගනය යනුවෙන් හැඳින්වේ. එහිදී ඉදිරිපත් වන්නෝ ද ඒ ඒ චරිත තමාට ආරෝපණය කර ගෙන, චරිත පණ ගන්වති. භූමිකා රංගනයේදී වචන/දෙබස් ඒ අවස්ථාවට උචිත පරිදි ක්ෂණිකව නිර්මාණය කර ගනිති.

සමරූපනයෙන් ලබාගත හැකි ප්‍රයෝජන

- හදාරණ සිද්ධිය එහි විවිධ චරිත තුළින් අත්දැකීම
- භාෂාව අවස්ථාවට උචිත පරිදි ක්ෂණිකව හසුරුවා ගැනීම.
- පාඩම ප්‍රබෝධමත් හා විචිත්‍ර කර ගැනීම.
- රඟ දැක්වීම තුළින් පෞරුෂ සංවර්ධනයක් ලැබීම.
- රංගන කුසලතා වර්ධනය
- පංතියෙහි ප්‍රබෝධය

කෙටි නාට්‍ය ද සමරූපන අංගයකි. භූමිකා රංගනයකට වඩා නාට්‍ය වඩාත් සැලසුම්ගතව, මනා පාලනයක් යටතේ, පෙර සූදානමකින් යුක්තව ඉදිරිපත් කර ගැනීමට ප්‍රබල ලෙස යොදාගත හැකි පන්ති ක්‍රියාකාරකමකි.

නිශ්චල රූපණය තවත් සමරූපණය අංගයකි. මෙහිදී දෙන ලද අවස්ථාව/සිද්ධිය/සංකල්පය ගැටලුව ළමයින් යොදා ප්‍රතිමා ලෙස සකසා නිරූපනය කරනු ලැබේ.

නිදර්ශන :

- පිරිහුණු ගමක් හා හොඳ ගමක්
- සූදු පොළක්
- චිත්‍රපටියක දර්ශනයක් රූපගත කිරීම
- කරුණාව
- අංගුලිමාල දමනය

අභිනය හෙවත් අවාචික නිරූපණය තවත් සමරූපන අංගයකි. එහිදී අවාචික සිද්ධිය රඟපා දක්වනු ලැබේ.

විඥාන විකාශන ක්‍රියාකාරකම්

සිසුන්ගේ අවධානය ස්වඅභ්‍යන්තරයට යොමු කොට ඔවුන්ගේ විඥාන පථය ගැඹුරු කිරීම, පුළුල් කිරීම හා උසස් කිරීම

සඳහාද ඔවුන්ට තමන් තුළින් උසස් මානුෂික සාරධර්ම අත්දැකීම හා ගවේෂණය සඳහා ද උපයෝගී කරගත හැකි ක්‍රියාකාරකම් මේ ගණයට වැටේ. මේ ක්‍රියාවක් භාවන අභ්‍යාසවලට සමානය. එහෙත් මේවා මගින් ගැඹුරු ආගමික අවබෝධයක්ලබාදීමට අදහස් නොකෙරේ. ඒ වෙනුවට ළමා පරිකල්පන හා ගැඹුරු හැඟීම් උද්දීපනය කිරීමට මේවා යොදා ගනු ලැබේ. මේවා ළමයින්ට අත්දැකීමට ප්‍රිය හා විචිත්‍ර, ඔවුන්ගේ ළමා පරිකල්පනය උද්දීපනය කරන සරල මානසික ක්‍රියාකාරකම්ය.

මනෝරූපනය (Fantasy) මේවා ද එක්තරා විඥාන විකාශන ක්‍රියාකාරකම් වර්ගයකි. ගතින් හා සිතෙන් තැන්පත් සිටීමට සලස්වා ඔවුන්ට මානසිකව සුන්දර අත්දැකීමක් ලැබීමට සැළැස්වීම මෙහිදී යොදා ගනු ලබන ක්‍රමයයි. ගුරුවරයා ඒ අත්දැකීම විස්තර කරද්දී ළමයි එය සිතෙන් අත්දකිති.

නිදර්ශන : බෝංචි ඇටයක් පැළවීම.

ගුරුවරයා විස්තර කරන අතර ළමයි නෙත් පියා ශරීරයෙන් අභිනයෙන් දක්වති.

අරමුණ : වර්ධනය පිළිබඳ සංකල්පය වටහා ගැනීම.

ගුරුවරයා : "ඔබ දැන් පුංචි බෝංචි ඇටයකියි සිතන්න. බොහෝම පුංචි ඇටයක් (ළමයි බිම හිඳ ගුල ගැසෙති) ඔබ ඉන්නේ පස් යට. දවාලට උෂ්ණයි. රෑට සීතලයි. ඔබට වතුර ඕනෑ පිපාසයි. කෝ පිපාසය පෙන්වන්න.

ඔන්න එක දවසක් වැස්සක් වහිනවා. පසට ඇති තරම් වතුර ලැබෙනවා. ඔබ ඇති තරම් වතුර බොනවා.

දැන් ඔබ වැඩෙන්නට පටන් ගන්නවා ටිකෙන් ටික උස් වෙනවා. ඔන්න පස දෙබෑ කරගෙන පුංචි දැල්ලක් උඩට එනවා. (ළමයි හිසට ඉහළින් අත උඩට දමති.)

(මෙසේ බෝංචි පැලය ටිකෙන් ටික වැඩෙන සැටි, වැස්සෙන් සතුටු වන සැටි, කරල් ලියලන සැටි, මේ ආදී බෝංචි පැළයේ වැඩීමේ සියලු අවස්ථා ගුරුවරයා විස්තර කරයි. ළමයි එය සිතින් අත්දකිමින් අභිනයෙන් නිරූපය කරති.) ක්‍රියාකාරකම අවසානයේ ළමයින්ට ලැබූ අත්දැකීම් සාකච්ඡාව භාජනය කරමින් පාඩමේ අරමුණ ඉටු කරගනු ලැබේ.

මෙසේ මනෝරූපණය පන්තියේ භාවිතයට යොදා ගත හැකි අවස්ථාවලට උදාහරණ:

- පෘථිවියේ උපත පිළිබඳ මතයක් දැක්වීම.
- ගිනි කන්දක් පිපිරීම දැක්වීම.
- ආගමික සාහිත්‍යයේ එන දිව්‍ය ලෝකයක් විස්තර කිරීම.
- ආගම් ශාස්තෘවරයකුගේ චරිතයක එන උත්කර්ෂවත් අවස්ථාවක් ඉදිරිපත් කිරීම.
- මෛත්‍රිය වැනි ගුණයක් සිතෙන් අත්දැකීමට සැලැස්වීම.
- ස්වභාවධර්මය පිළිබඳ චමත්කාරය අත්දැකීමට සැලැස්වීම.
- නෙත් අඳ පුද්ගලයෙකුගේ මානසික ලෝකය විස්තර කිරීම.

මේ ක්‍රියාකාරකම තුළින් ළමයින්ගේ පරිකල්පනය තීව්‍ර වීම, විස්තර කරනු ලැබූ සිද්ධිය තවදුරට සෙවීමට කුතුහලය වැඩීම, එමඟින් චිත්‍ර ඇඳීම, රචනය, නාට්‍ය ආදී නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාවලට පෙලඹීම සිදුවනු ඇත.

සිත සන්සුන් කිරීම

සිත සන්සුන් කිරීම සඳහා ද ළමයින්ට යෝග්‍ය විවිධ ක්‍රියාකාරකම් සකස් කළ හැකිය. කය ලිහිල් කිරීමේ අභ්‍යාස, (relaxation exercises) සරල ආනාපාන සති භාවනාව, අවට ශබ්ද කෙරෙහි අවධානය යොමු කර සිටීම, ගසක් වෙත ගොස් නිහඬ සිතෙන් එය දෙස බලාසිටීම, වළාකුළක් වෙනස් වන සැටි බලා සිටීම වැනි ක්‍රියාකාරකම් තුළින් ළමයින්ට සන්සුන් සිතේ ප්‍රනීත ගුණය අත්දැකීමට සැළැස්වීමට පුළුවන.

සිහිය පිහිටුවීම (සති පට්ඨානය) සඳහා ළමයින්ට පුහුණුවක් ලබාදීම ඔවුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනය බෙහෙවින් උපකාර වේ. මේ සඳහා කය පිළිබඳ සිහියෙන් සිටීම, චලනය ගැන සිහිය යොමා කරන සක්මන් භාවනාව, තමාගේ සිතට එන සිතුවිලි, ලිවීම, ඒවා දෙස බලා සිටීම, පරිසරයක දෙන ලද අවස්ථාවක තිබිය හැකි අනතුරු කල්තබා හඳුනා ගැනීම, වර්තමාන මොහොතෙහි සිහියෙන් සිටීම වැනි ක්‍රියාකාරකම් හඳුන්වා දීමට පුළුවන.

ආත්ම අවබෝධය වචන ක්‍රියාකාරකම්

තමාගේ ගති ස්වභාවය, වර්ධන රටාව, උපවිඥානගත බලපෑම්, ලැදියා හා භීතින් හඳුනා ගැනීම පුද්ගලයාගේ මානසික පරිනතියට හේතුවෙයි. ළමයාට තම පුද්ගලභාවය පිහිටුවා ගැනීම හා තම අනන්‍යතාව ගොඩනගා ගැනීමට ආත්ම අවබෝධය උපකාර වේ.

නිදර්ශනඃ **මම මලක් වෙමි.**

තමා මලක් ලෙස සිතා ඒ මල කඩදාසි පිටුවක ලොකුවට අඳින්න. කෙමිය මැද ඔබේ නම ලියන්න. ඒ වටා පෙති පහක් හෝ හයක් ඇඳ ඔබ තුළ දැනට පැහැදිළිව දක්නට ලැබෙන යහපත් ගුණයක නම එක් එක් පොතේ ලියන්න.

ඊට පසු ඔබේ සටහන පන්තියේ සගයන්ට පෙන්වා, ඔවුන්ගේ සටහන් ද බලන්න.

නිදර්ශන : **මා සමනළයකු වුවොත්**

"මා සමනළයෙකු වුවොත්" යන මාතෘකාවට ඔස්සේ පන්තියේ සෑම කෙනෙක්ම විනාඩියක් කතා කරයි.

ඊට පසු ඔවුන් පළ කළ අදහස් ඔස්සේ ආත්ම අවබෝධයට තුඩු දෙන පන්ති සාකච්ඡාවක් කෙරේ.

නිදර්ශන : **මගේ ආදර්ශ පාඨය**

1. ඔබ තමාගේ ජීවිත ආදර්ශ පාඨයක් තෝරා ගන්න.

2. පන්තිව වශයෙන් රැස්ව තමන්ගේ ආදර්ශ පාඨ පවසා, එය තෝරා ගැනීමට හේතුව ඔවුන්ට පවසන්න.

නිදර්ශනඃ

ළමයින් දෙදෙනා වශයෙන් යුගල වී පළමුවැන්නා දෙවැන්නාට තමා පිළිබඳ යම් මාතෘකාවක් ඔස්සේ විස්තරයක් කරයි. දෙවැන්නා සවන්දෙයි. ඊට පසු ඔවුහු භූමිකා හුවමාරු කරගනිති.

මාතෘකාවලට උදාහරණඃ

- මට මා ගැන අභිමානයක් ඇති වූ සිද්ධියක්
- මට තරහ යන අවස්ථා
- කුඩා කළ මට සිදු වූ අමතක නොවන සිද්ධියක්
- මා පාටක් වුනොත් ඒ පාට.... එයට හේතු

සහයෝගය වඩන ක්‍රියාකාරකම්

ළමයින්ට අන්‍යෝන්‍ය සහයෝගය පිළිබඳ ධනාත්මක ආකල්පයක් උපදවා ගැනීමට උපකාර වන බොහෝ ක්‍රියාකාරකම් ඇත. ඒවා නිර්මාණය කර ගැනීම ද පහසුය. එබඳු ක්‍රියාකාරකම් තුළින්

- තරගය වෙනුවට සහයෝගය ඵලදායකය
- තනි තනිව විසඳා ගැනීමට අපහසු ගැටලු කණ්ඩායම් වශයෙන් විසඳා ගැනීම පහසුය.
- අන්‍යෝන්‍ය විශ්වාසයෙන් තොරව ජීවත්වීම අපහසුය.
- එකා සැමටත් සැමා එකාටත් පිහිට විය යුතුය. යනාදී ආකල්ප ද ඉපදවිය හැක.

මෙබඳු ක්‍රියාකාරකම්වල පන්තිය යෙදවීම නිසා ළමයින් අතර මිත්‍රත්වය, අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධය සහ සමගිය ඇතිවීම තුළින් ප්‍රිය ජනක සමාජ වාතාවරණයක් පන්තියෙහි ගොඩනැගේ.

නිදර්ශන : **කණ්ඩායම් චිත්‍ර**

පන්තිය කණ්ඩායම් 4කට හෝ 5කට බෙදා එක් එක් කණ්ඩායමට ලොකු නෝස් කඩදාසියක් හා ප්ලැටිනම් පෑන් සෙට් එකක් බැගින් දෙන්න.

ඊට පසු, අපේක්ෂිත සංකල්පය හා සම්බන්ධ වන මාතෘකාවක් කණ්ඩායම්වලට දී එය කණ්ඩායමක් වශයෙන් සාකච්ඡා කර චිත්‍රයෙන් නිරූපණය කිරීමට පවසන්න. සියලු කණ්ඩායම්වලට එකම මාතෘකාව හෝ වෙන වෙනම මාතෘකා හෝ යෙදීමට පුළුවන.

අවසානයේ කණ්ඩායමේ චිත්‍ර ප්‍රදර්ශනය කර එහි නිරූපණය වන දේ ඔස්සේ අපේක්ෂිත සංකල්ප ගොඩනැඟීමට අවශ්‍ය සාකච්ඡාවෙහි යෙදිය හැක.

උදාහරණයක්ඃ පාඩමඃ පරිසරය රැක ගැනීම කණ්ඩායම් චිත්‍ර

ඇඳීමට මාතෘකාඃ

1. ස්වභාවික පරිසරයේ චමත්කාරය, 2. මිනිසුන් පරිසරය විනාශ කරන විවිධ ආකාර, 3. පරිසර විනාශය මිනිසුන්ට බලපාන හැටි, 4. කැලෑ ගිනි තැබීමෙන් සිදුවන හානිය පිළිබඳ මහජනයා දැනුවත් කිරීමට පෝස්ටරයක්

අවසානයෙහි කරන පන්ති සාකච්ඡාවෙහිදී විෂය කරුණු පමණක් නොව, චිත්‍රය නිර්මාණය කිරීමට ගත් කණ්ඩායම් උත්සාහය ද විමසමින් අගය කරන්න. කණ්ඩායමක් වශයෙන් වැඩ කිරීමත් තමන් ඉගෙන ගත් දෑ මොනවාදැයි විමසන්න.

නිදර්ශන : **සහයෝගී පැවරුම්**

පාඩමක් අවසානයෙහි ඊට සම්බන්ධ කණ්ඩායම් පැවරුමක් දෙන්න. උදාහරණයක්: 1. පාසලේ ප්‍රධාන ගොඩනැගිලිවලි දිග, පළල මැන ඒවායේ ගොඩනැගිලි සැළසුම් ඇඳීම, 2. පාසල්භූමියේ දර්ශනයක් චිත්‍රයට නැඟීම.

නිදර්ශනः **අන්ධයාට මඟ පෙන්වීම**

පන්තියේ ළමයින්ට දෙදෙනා බැගින් යුගල වීමට සළස්වා පළමුවැන්නාගේ ඇස් ලේන්සුවකින් වැසෙන සේ වෙළනු ලැබේ. දෙවැන්නා ඔහුට/ඇය මඟ උපදෙස් දෙමින්, පාසල් බිමේ වටයක් ගෙන යා යුතුය. අතින් නොඇල්විය යුතුයි. පැහැදිලි උපදෙස් දිය යුතුය. ඔහුගේ/ඇයගේ ආරක්ෂාව පිළිබඳ දැඩි ප්‍රවේශමකින් ක්‍රියා කළ යුතුය. එක් වටයක් ගෙන ගිය පසු ස්ථාන හුවමාරු කර ගනිති.

ක්‍රියාකාරකමෙන් පසු අත්දැකීම් ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ සලසා අන්‍යොන්‍ය විශ්වාසය ගැන සාකච්ඡා කිරීම ප්‍රයෝජනවත්ය.

ගැටලු විසඳීම :

- අපේක්ෂිත සංකල්පය ගැටලුවක් විසඳීම මගින් අවබෝධ කරගැනීමට සැලැස්විය හැක. විවිධාකාර ගැටලු වර්ග තිබේ. ඉන් සමහරක් මෙසේය.
- හරස්පද ප්‍රහේළිකාවක්
- තේරවිල්ලක්
- (අවසානයේ තීරණයක් ගත යුතු) කතාන්දරයක්
- ජ්‍යාමිතික හෝ අංක ගණිතමය ප්‍රශ්නයක්
- ජීවිත අවස්ථාවක අභියෝගයක්
- යම් අවස්ථාවක වූ සිද්ධියක හෝ පුද්ගල චර්යාවක අර්ථය සෙවීම.
- සංකේතයක අර්ථය සෙවීම.

නිදර්ශන

පන්තිය කණ්ඩායම් හතරකට හෝ පහකට බෙදනුලැබේ. පාඩමේ අපේක්ෂිත සංකල්පයක් විමසීමට ළමයින් පොළඹවන ප්‍රකාශ පහක් සොයා ගන්න. එක් එක් ප්‍රකාශය කඩදාසි තීරුවක අඳින්න. සෑම කණ්ඩායමකටම තීරු පහේ සෙට් එකක් බැගින් දෙන්න.

කණ්ඩායම් සාකච්ඡා කරගන්නා සාමූහික තීරණ අනුව, ඒ ප්‍රකාශවල ඒවායේ වැදගත්ම/සත්‍යතාව/සළකා ඒවා ප්‍රමුඛකරණය කර, පත්තර තීරුවක අලවා පන්තිය ඉදිරියෙහි ප්‍රදර්ශනයට තබති.

අවසානයෙහි කණ්ඩායම් තම ප්‍රමුඛකරණයට හේතු දක්වන අදහස් ඉදිරිපත් කරන අතර ඒ ඔස්සේ සාකච්ඡාව මෙහෙයවන ලැබේ.

උදාහරණයක් :

වර්ගවාදය පිළිබඳව හොඳම නිර්වචනය (9 වසර)

- තම වර්ගයාගේ භාෂාව, සංස්කෘතිය හා ආගම ගැන ඕනෑවට වඩා ආඩම්බර වීමයි.
- වනචාරීව මිනිසා විසූ ප්‍රාථමික යුගවලින් උරුම වූ ගෝත්‍රික හැඟීමෙන් පහළ වූ සිතට කා වැදී ඇති මානසික ආකල්පයකි.
- රටේ සම්පත්, වරප්‍රසාද, බලය හා අවස්ථා නම් වර්ගයාට ලබාදීමේ අභිප්‍රායෙන් අන්‍ය වර්ගවලට ඒවා අහිමි කිරීම සඳහා සංවිධානාත්මකව ක්‍රියා කිරීමයි.
- යම් ජනවර්ගයක් රටේ සීමිත සම්පත් ලබා ගැනීමට දරණ අරගලයක් සාධාරණය කිරීමට ඉදිරිපත් කරන මතවාදයකි.
- යම් ජනකොටසක් තම භාෂාව, සංස්කෘතිය හා ආගම රැක ගැනීමට දරණ ප්‍රයත්නයකි.

කණ්ඩයම සාකච්ඡා කර මේ ප්‍රකාශ ඒවායේ වැදගත්කම අනුපිළිවෙලින් තබන්න.

නිදර්ශන:

පන්තිය කණ්ඩායම් හතරකට හෝ පහකට බෙදා ඔවුන්ට පාඩමට අදාළ යම් ගැටලුවකදී එයට විසඳුම යෝජනා කිරීමට කියන්න. නියමිත කාලයෙන් පසු එක් එක් කණ්ඩායම තම විසඳුම ඉදිරිපත් කළ යුතුය. ඊට පසු ඒ ඉදිරිපත් කළ අදහස් විමසමින් සාකච්ඡාවක් මෙහයවන්න.

ගැටලුව චින්තනය පුබුදු වන ප්‍රහේළිකාවක් හෝ නිර්මාණශීලීව, චින්තනයට පොළඹවන ගැටලුවක් හෝ සමාජ විග්‍රහයකට පොළඹවන කාලීන ගැටලුවක් හෝ විය හැක.

විචාරය වචන ක්‍රියාකාරකම්

යම් යම් ප්‍රශ්න,ගැටලු, විශ්වාස සංකල්ප යෝජනා ආදිය දෙස විචාරාත්මකව බැලීමේ බුද්ධි කුසලතාව සඳහා දිය හැකි ක්‍රියාකාරකම බොහෝය. ඒවා මගින්

- ගැටලුව දෙස විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ තුළින් බැලීම.
- මුල්බැස ගත් අදහස් විශ්ලේෂණය කර ඒවායේ දුර්වලතා හඳුනා ගැනීම.
- අගය විශ්ලේෂණය
- පරීක්ෂාව
- ප්‍රායෝගික අගය විමසීම
- සංසන්දනය
- තර්කණය වැනි කුසලතා වර්ධනය කළ හැක.

නිදර්ශන:

පන්තිය කණ්ඩායම් කීපයකට බෙදා එක් එක් කණ්ඩායමට විග්‍රහ කර බැලීම සඳහා ගැටලුවක් ප්‍රහේළිකාවක්/ප්‍රශ්නයක් දෙන්න.

උදාහරණයක්:

දිනක් සොක්‍රටීස් තම ශිෂ්‍යයා වන ප්ලේටෝ සමග සංවාදයක යෙදී සිටියදී මෙසේ කීය. 'ප්ලේටෝ දැන් ඔබ ඔය කියන්නට යන්නේ අසත්‍යයකි.'

එවිට ප්ලේටෝ මෙසේ පිළිතුරු දුන්නේය. 'ඔව්,සොක්‍රටීස් ඔබ කීමේ සත්‍යයකි.' සොක්‍රටීස්ගේ ප්‍රකාශය සත්‍ය ද? අසත්‍ය ද? ඔබේ නිගමනවලට හේතු දක්වන්න.

අගයන් පැහැදිලි කරගැනීමේ ක්‍රියාකාරකම් ද මේ වර්ගයට ඇතුළත් වේ. බොහෝ විට, අන්‍යයන්ගේ වටිනාකම් විශ්වාස, අදහස් ආදිය විචාරයෙන් තොරව පිළිගනිති. ඒවා දෙස නැවත විචාරාත්මක බැලීමට ඔවුන් යොමු කිරීම වැදගත්ය.

නිදර්ශනඃ

පන්තිය නිදහස් ඉඩ අවකාශයකට කැඳවා ඔවුන්ට එක් ගොඩක රැඳී සිටීමට කියන්න. ඊට පසු ඔවුන්ට තෝරා ගැනීට අගයන් දෙකක් දෙන්න.

උදාහරණ

- සෑම ගැටුමක්ම අහිංසාවෙන් ජයගත හැක. සෑම ගැටුමක්ම අහිංසාවෙන් ජය ගත නොහැක.
- කීකරුකම හැමවිටම හොඳය. කීකරුකම හැම විටම හොඳ නැත.
- සතුන්ගේ මස් කෑ මිනිසාට සුදුසුනැත. - මස් කෑම මිනිසාට සුදුසුය
- දෙවියන් විසින් මිනිසා මවා ඇත. මිනිසා විසින් දෙවියන් මවා ඇත.
- බුද්ධිය - හදවත
- විද්‍යාව - කලාව
- බුද්ධිමත්කම - ධනවත්කම

ළමයි තමන් දරණ ආකල්ප අනුව ඒ අගයන් දෙකෙන් එකක් තෝරා ගත යුතු. පළමු අගය දරණ අය එක් පැත්තකට ද දෙවන අගය දරණ අය අනිත් පැත්තට ද යා යුතුය.

ළමයින් මෙසේ දෙපිළට ගිය පසු දෙපිළි අතර කෙටි විවාදයක් සංවාදයක් මෙහෙයවා එම අගය තවදුරටත් විශ්ලේෂණය සැලැස්වීමට පුළුවන.

විවාදය විචාරය දියුණු කරන පන්ති ක්‍රියාකාරකමක් ලෙස යොදාගත හැක. එය විධිමත්ව වඩා සූදානමක් ලබා දී හෝ ක්ෂණිකව ඒ අවස්ථාවේ හැටියට හෝ කළ හැක.

අවස්ථා විග්‍රහය සඳහා විවිධ ක්‍රියාකාරකම් හා මාතෘකා දීමට පුළුවන.

නිදර්ශනඃ

1. ගෙයක් මිලදී ගැනීමේ දී විමසා බැලිය යුතු දේ නැති තාක් හඳුනාගෙන උපදෙස් මාලාවක් සකසන්න.
2. වෙළඳසැලක් අරඹන විට විමසා බැලිය යුතු දේ හඳුනාගෙන උපදෙස් මාලාවක් සකසන්න.
3. ඔබ රටේ ජනප්‍රිය නළුවා/නිළිය වුවහොත්, ඔබට ලැබෙන වාසි හා අවාසි හැකිතාක් හඳුනාගෙන ලැයිස්තුගත කරන්න.
4. පාසලේ මේ වර ක්‍රීඩා උත්සවය ඉතා ඉහළින පැවැත්වීමට අදහස් කෙරෙන බව ගමට ආරංචි වේ. ගමේ එක් එක් වර්ගයේ පුද්ගලයන් ඒ කෙරෙහි කවර ආකාරයෙන් අදහස් පවසනු ඇත්ද?

උදාහරණඃ රැකියාවක් නැති පියෙක්, පාසල ළඟ වෙළඳ සැලේ මුදලාලි

ප්‍රචාරක අදහස් දැක්වීම් විග්‍රහය ද විචාරය වඩන ක්‍රියාකාරකම් වේ. මේ සඳහා වෙළඳ ප්‍රචාරක දැන්වීම්, දේශපාලන ප්‍රචාරක දැන්වීම් ආදිය යොදා ගැනීමට පුළුවන. යම් ප්‍රචාරක දැන්වීමක් ගෙන එහි දී යොදා ගෙන තිබෙන මනෝවිද්‍යාත්මක උපක්‍රමය කුමක් ද? භාෂා උපක්‍රම මොනවා ද? යනුවෙන් ළමයින්ට හඳුනා ගැනීමට සැළැස්වීම ඔවුන්ගේ විචාර බුද්ධිය වඩයි.

වර්ගීකරණය තුළින් විවිධ සංකල්ප අවබෝධ කර ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වේ.

- යම් අගයන්/ආකල්ප සමූහයක් දී ඒවා වර්ගීකරණය කිරීම.
- වර්ග කීපයක් දී ඒවා යටතේ එන ඒකක හඳුනා ගැනීමට සැළැස්වීම.
- වර්ගයක් යටතේ ඒකක කීපයක් දී නොගැළපෙන ඒකකය සෙවීම.

සංසන්දනය විචාරය වඩවන ක්‍රියාවකි. මේ සඳහා යම් වර්ග දෙකක්/දී ඒවායේ සමානකම් හා අසමානකම් හඳුනා ගැනීම.

සිද්ධි අධ්‍යයනය ද යම් සංසිද්ධියක් විචාරාත්මව බැලීමට යොමු කරවයි. සිද්ධි අධ්‍යයනය තුළින් කළ හැකි දේ අතර,

- සිද්ධියේ හේතුඵල විශ්ලේෂණය
- න්‍යායයන් හඳුනා ගැනීම/ඉගෙන ගත හැකි පාඩම් හඳුනා ගැනීම.
- උපකල්පනවලට එළඹීම.
- සම්බන්ධතා හඳුනා ගැනීම.
- සිද්ධියෙහි එන එක් එක් වර්ගවල අගයන්/විශ්වාස/දෘෂ්ටිකෝණ/අවශ්‍යතා/හීතීන්/අපේක්ෂා/විශ්ලේෂණය ආදිය වැදගත්ය.

සිද්ධි අධ්‍යයනය සඳහා ශ්‍රේෂ්ඨ චරිත හා සම්බන්ධ සිද්ධීන්, සත්‍ය සිද්ධීන්, කතාන්දර හෝ ප්‍රබන්ධ වන අදාළ සිද්ධීන් තෝරා ගත හැක.

එබඳු සිද්ධීන් භූමිකා රංගනය කර පසුව ඒවා විචාරයට ලක් කිරීම වඩාත් ප්‍රබෝධජනක වේ.

නිදර්ශන 1 : පාඩම : අන්‍ය ආගමික මත ඉවසීම

පන්තිය කණ්ඩායම්වලට බෙදන්න. කණ්ඩායමේ සෑම කෙනෙක්ම අන්‍ය ආගමික මතයක් තමා ඉවසූ අවස්ථාවක් කියයි. අන්‍යයෝ සවන් දෙති. සෑම දෙනාම කතා කළ පසු අන්‍ය ආගමික මත ඉවසීමට මඟ පෙන්වන උපදේශ මාලාවක් සකසා පන්තියට ඉදිරිපත් කරති.

නිදර්ශන 2 :

පන්තියෙහි ශිෂයෙකු/ශිෂ්‍යයාවක/පාඩමට අදාළ තමා අත්දුටු සිද්ධියක් විනාඩි 02ක කාලය ගෙන ප්‍රකාශ කරයි.

ඊට පසු ඒ සිද්ධිය තව දුරටත් තමන්ට පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා ප්‍රශ්න කිරීමට අවස්ථා ලැබේ. (විනාඩි 05.)

තුන්වන පියවර වශයෙන්, සෑම ශිෂයෙක්ම කඩදාසියක් ගෙන එකී සිද්ධිය පිළිබඳ තමාගේ විවේචන හා එය විසඳා ගත යුතුව තිබූ ආකාරය ලියයි.

ඉක්බිතිව එක් එක් ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යයාව නැගිට තම විවේචන පන්තියට ඉදිරිපත් කරයි.

අවසාන වශයෙන් ඔවුන්ගේ අදහස් ඔස්සේ වඩාත් විචාරවත්ව බැලීමට මඟ පෙන්වන පන්ති සාකච්ඡාවක් සිදු කෙරේ.

නිර්මාණාත්මක චින්තන ක්‍රියාකාරකම්

ළමයින්ගේ අනුමානය, විකල්ප ගවේෂණය, විවිධ දෘෂ්ටි කෝණ හඳුනා ගැනීම, නව සම්බන්ධතා හා උපයෝගීතා දැකීම, නව අර්ථකථන හඳුනා ගැනීම වැනි කුසලතා වර්ධනයට ඉවහල් වන නිර්මාණාත්මක චින්තන ක්‍රියාකාරකම් පාඩම්වලට අදාළව සකසා ගත හැකිය. එමඟින් ළමා පරිකල්පනය උත්තේජනයට ද අවස්ථා සැළසෙයි.

නිදර්ශන 1 පරිකල්පන අභ්‍යාසඃ

පහත දැක්වෙන අවස්ථාවලදී ඔබ තුළ ඇති වූ හැඟීම් කියා පාන්න.

උදාහරණ :

- මහ රැයක තද වැස්සක් වසින වේලේ
- මුහුදු වෙරළක තනිව හිරු බැස යනු බලා සිටියදී
- ගංගාවක ඔරුවක නැඟ පහළ බලා පාවී යද්දී
- කුසගින්නෙන් පෙළෙන යම් අසරණයකුට කෑම වේලාවක් ඔබ දෙනවා. ඔහු/ඇය ඒ ආහාරයට අනුභව කරනු දකින විට
- ඔබ විසින් බොහෝ උපකාර කරනු ලැබූ පුද්ගලයෙක් ඔබ නොකළ වරදකට යමෙක් ඔබට බැණ වදියි. ඔබ එයින් කම්පාවටපත් නොවී උපේක්ෂා සහගතව ඉවසා සිටිනවා. ඒ අවස්ථාවේ ගතට හා සිතට දැනෙන හැඟීම්

නිදර්ශන : 1 භාණ්ඩ - පන්තිය කුඩා කණ්ඩායම් කීපයකට බෙදා එක් කණ්ඩායමකට එක බැගින් යම් භාණ්ඩයක නමක් දෙන්න.

උදාහරණඃ ලේන්සු, ඉරට්ට, ඉනිමඟ, කතුර

ඒ භාණ්ඩයෙන් කළ හැකි දේ/ගත හැකි ප්‍රයෝජන හැකි තාක් හඳුනාගෙන ඔවුන් විසින් සටහන් කරගත යුතුය.

නිදර්ශන : 2 නුදුටු කෙනෙකුට විස්තර කිරීම :

ක්ෂණික කතාවාරයකදී/පාඩමකට පිවිසීමේ දී/ඔබ කිසිදාක මුහුද නොදුටු කෙනෙකුට මුහුද විස්තර කරන්නේ කොහොමද? වැනි ප්‍රශ්නයක් පන්තියට දෙන්න. තවත් උදාහරණඃ මී

පැණි රස/චිත්‍රපට දර්ශනයක්/නයෙක්/ අලියෙක්/කාර්එකක් කවදාවත් නොදුටු කෙනෙකුට විස්තර කරන හැටි ඔබ දෙන මාතෘකාව පාඩමට අදාළ විය යුතුය. හොඳම විස්තර කරන ළමයා දිනුම්ය.

දෙදෙනෙකු අතර වන දෙබසක් වශයෙන් භූමිකා රංගනය කිරීම, පළමුවැන්නා විස්තර කරන්නාය. දෙවැන්නා කිසි දිනෙක එය නොදුටු තැනැත්තාය.

නිදර්ශන : 3 කතන්දර නිර්මාණය : යම් වචන කීපයක් දී ඒ ඇසුරින් කතාන්දරයක් ගොඩ නැඟීමේ අභ්‍යාසයක් දෙන්න. මෙය තනි තනිව හෝ කණ්ඩායම් වශයෙන් කළ හැක.

උදාහරණයඃ පර්වතය, දියඇල්ල, ගල්ගුහාව

නිදර්ශනඃ 5 ඉතින් එහෙම වුනොත් : පෘථිවිය කරා අභ්‍යාවකාශයෙන් විශාල ග්‍රහ කැබැල්ලක් ඇදී එන බව නක්ෂත්‍ර විද්‍යාඥයෝ ප්‍රකාශ කරති. ඉන් පෘථිවියේ සිදුවන මහත් ව්‍යසනය හේතුකොටගෙන මනුෂ්‍ය වර්ගයා නැති වී යනු ඇතැයි ඔව්හු කියති. දැන් මේ ව්‍යසනය නැවැත්වීමට පෘථිවිවාසීන්ට කුමක් කළ හැකිද? හැකිතාක් විසඳුම් සොයන්න.

නිදර්ශනඃ 6 ඡායාරූප

පුවත්පත්වලින් කපාගත් මාතෘකා ඉවත් කළ විවිධ සිද්ධීන් දක්වන ඡායාරූප කීපයක් පෙන්වා, ළමයින්ට ඒ ඡායාරූපයෙහි දැක්වෙන්නේ කුමක්දැයි අනුමාන කර, සටහන් කර ගැනීමට කියන්න.

පසුව එක් එක් ඡායාරූපය පිළිබඳ පන්තියේ අර්ථකථනය ඉදිරිපත් කිරීමට සළස්වන්න. අවසානයෙහි ඒ ඡායාරූපයෙහි සැබෑ මාතෘකාව හෙළිදරව් කරන්න.

15

වෙනත් ඉගෙනුම් ක්‍රම

කතාන්දර ක්‍රමය

සෑම ශිෂ්ටාචාරයක් විසින්ම ළමයින්ට සාරධර්ම හා සදාචාරය ඉගැන්වීම සඳහා කතාන්දරය මාධ්‍යයක් ලෙස භාවිතය කර තිබේ. කතාන්දරවලට සහජ කැමැත්තක් ළමාවියෙහි පමණක් නොව වැඩිහිටි වියෙහි ද පවතියි. එයට හේතු වන්නේ එය අසන්නාගේ විවිධ පරිකල්පන පුබුදුවීම, කුතුහලය, විස්මය, චමත්කාරය, ප්‍රීතිය, කතාන්දරයෙහි පණිවුඩය සිතෙහි ගැඹුරින් ග්‍රහණය වීම වැනි ලක්ෂණයයි.

ළමයින්ට සාරධර්ම හා සදාචාර ඉගෙනීමට යොදා ගත හැකි, කතාන්දර ජාතක පොත, ඊසොප්ගේ උපමා කතා, බයිබල කතා, ජන කතා යනාදී මූලාශ්‍රවලින් පහසුවෙන් සොයාගත හැක. සාරධර්ම පාඩමකට කතාන්දරයක් යොදා ගැනීමේ පියවර මෙසේය.

1. තෝරා ගැනීම හා සූදානම් වීම:

- ළමයින්ගේ චරිත වර්ධන අවශ්‍යතාවට වුවමනා පණිවුඩය ඇති කතාන්දරයක් තෝරා ගන්න.
- එය ඉලක්ක ළමා පිරිසකට ගැලපෙන්නක් විය යුතුය.
- කතාන්දරයෙහි එන ප්‍රධාන පණිවුඩය හා වෙනත් පණිවුඩ හඳුනා ගන්න.

2 පිවිසුම

කතාන්දරය ග්‍රහණය කිරීමට අවශ්‍ය අවධානය යොමු කරන සිත් ගන්නා සුළු ආරම්භයක් තීරණය කරන්න. එය ප්‍රශ්නයක් ඇසීම, අත්දැකීමක් සිහියට නැංවීම, ප්‍රකට පුවත්පත් සාකච්ඡාවට ගැනීම, චිත්‍රයක් පෙන්වීම වැන්නක් විය හැක.

3. ඉදිරිපත් කිරීම

- කතාන්දරය පියවරින් පියවරට ගොඩනගන්න.
- කතාන්දරය ඉදිරිපත් කළ යුත්තේ අසන්නන්ගේ සිතෙහි චිත්තරූප ගොඩනැගෙන ආකාරයටය.
- ඒ ඒ අවස්ථාවෙහි ගැබ්වන රසභාව ඉස්මතු කර දක්වන්න
- කතාන්දරයට ගැලපෙන වාග් මාලාවක් හා වාග්රිද්මයක් යොදා ගන්න.

4. රස විඥානය සඳහා සාකච්ඡාව

කතාන්දරය කියා නිම කළ පසු ළමයින් එයින් ලැබූ විඥානය තීව්‍ර කිරීමේ අරමුණින් මුල සිට අග දක්වා එය නැවත ගොඩනැගෙන සේ ප්‍රශ්න නගමින් ළමයින්ගේ ප්‍රතිචාර ලබා ගන්න. එහිදී වැඩිපුර කතා කළ යුත්තේ ළමයින්ය.

5. සාරධර්ම සංකල්පනය

- මේ කතාන්දරයෙන් අපට ඉගෙන ගත හැක්කේ මොනවාදැයි ප්‍රශ්න කරමින් ඉන් ඉගෙනීමට ළමයින් පොළඹවන්න.
- කතාන්දරයෙන් මතු වන අන්‍යයන්ට විපතේ දී පිහිට වීම, තැනට සුදුසු නුවණ ආදී සාරධර්ම වෙන වෙනම ගෙන ඒවා විග්‍රහ කරන කෙටි සාකච්ඡා මෙහෙයවන්න.
- කතාන්දරයෙහි එන ප්‍රධාන පණිවුඩය හඳුනා ගැනීමට ළමයින් මෙහෙයවන්න.

6. භාවිතය

- කතාන්දරයෙන් ඉගෙන ගත් සංකල්ප එදිනෙදා ජීවිතයෙහි භාවිතා කළ හැකි ආකාරය සාකච්ඡා කරන්න. එහිදී ඇති වන බාධක මොනවාද? ඒ බාධක ජයගත හැක්කේ කෙසේ ද?යනාදිය විමසන්න.
- කතාන්දරය ඇසුරෙන් යම් යම් කුසලතා වර්ධනය කළ හැකි භූමිකා රංගනය, කෙටි නාට්‍ය, දෙබස් ආදී ක්‍රියාකාරකම් ඒ සඳහා යොදා ගන්න.

චරිත කතා යොදා ගැනීම.

ළමයින්ට තම චරිතය සකසා ගැනීමට බෙහෙවින් උපකාර කරගත හැක්කකි. ශ්‍රේෂ්ඨ ජීවන චරිත වීරාභිවාදනය ළමා ලෝකයේ නිසඟ අංගයකි. ළමයා තමා වෙසෙන පරිසරයෙන් වීරයෙකු තෝරා ගත් පසු ළමයා තමාට එම චරිතය ආරෝපණය කරගැනීමට උත්සාහ කරයි. ඔහු තම සිතුමෙන් පැතුමෙන්, කතා බහෙන්, ඉරියව්වෙන්, රුචි අරුචිකම්වලින්, තමාගේ වීරයා අනුකරණය කිරීමට පෙළෙඹෙයි. ඉදින් අධ්‍යාපනයෙන් ඔහුට ශ්‍රේෂ්ඨ ජීවන ආදර්ශන හඳුන්වා නොදෙන්නේ නම් ළමයා ඒ ආදර්ශන සොයා ගන්නේ වටා පිරිවෙන්ය. බොහෝ විට වටාපිටාවේ සිටින්නන්ගෙන් ලැබිය හැක්කේ වැරදි ආදර්ශන වීමට ඉඩ තිබේ.

ළමයින්ගේ වීරයන් ඔවුන්ගේ සංවර්ධන අවදි අනුව වෙනස් වන බව අපි ඉහත දුටුවෙමු. ඒ අනුව, ඒ ඒ අවධියට ගැලපෙන ජීවන චරිත ගුරුවරුන් විසින් ඉදිරිපත් කළ යුතුව ඇත.

ඉදිරිපත් කිරීම

ජීවන චරිතයක් කතාන්දර ක්‍රමයට ඉදිරිපත් කිරීම එය ග්‍රහණය කරගැනීමට පහසු කරවයි. එකී චරිතය හැකි තාක් ඉලක්ක ළමා පිරිසෙහි ජීවිතයට, පරිසරයට, ගැටලු හා දුෂ්කරතාවලට සම්බන්ධ කරමින් ඉදිරිපත් කරන විට එය වඩාත් අර්ථවත් වනු ඇත.

බොහෝ විට මුළු ජීවිත ප්‍රවෘත්තියම ඉදිරිපත් කිරීම අනවශ්‍යය. ඒ වෙනුවට පාඩමට අදාළ ආදර්ශයක් ගතහැකි එක සිද්ධියක් වුවගෙන හැර දැක්වීම සෑහේ.

ඇගයීම:

ශ්‍රේෂ්ඨ චරිත අදාළ සිද්ධියේ දී ක්‍රියා කළ ආකාරය විමසුමක් මෙහිදී කෙරේ. ඒ චර්යාව තුළින් ගම්‍ය වන ජීවන දර්ශනය, ආකල්ප, සාරධර්ම සහ සදාචාරය විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් බලමින් විග්‍රහ කළ හැක.

චරිතායතනය

එම චර්යාව ඇසුරෙන් අපට ඉගෙන ගත හැකි දේ කවරේද? අපේ චරිත වර්ධනයට උකහා ගතහැකි දේ මොනවාද? එය එදිනෙදා ජීවිතය සාරවත් කර ගැනීමට භාවිතය කළ හැක්කේ

කෙසේ ද යනාදී ප්‍රශ්න ඔස්සේ ළමයින්ගේ චරිතවර්ධනයට, අදාළ සංකල්පය මතු කළ හැක.

අතිරේක ක්‍රියාකාරකම්

අපේක්ෂිත චර්යා මට්ටමට පැමිණීම සඳහා වැඩි දුරටත් ළමයින්ගේ ආකල්ප සහ කුසලතා දියුණු කර ගත යුතු බව පෙනෙන විට චරිත කතාව ඇසුරෙන් ඒ සම්බන්ධ ආකල්ප හා කුසලතා ලබාදෙන ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදවීම අවශ්‍ය වේ.

සාරධර්ම පාඨ අධ්‍යයනය

මෙහිදී ගුරුවරයා පන්තියට අධ්‍යයනය කිරීම පිණිස යම් සාරධර්ම පාඨයක් ඉදිරිපත් කරයි. එය,

- ග්‍රන්ථයකින් උපුටා ගත් ඡේදයක්
- රුවන් වැකියක්/උසස් චින්තනයක්
- ගාථාවක්/ආගමික ග්‍රන්ථයක එන පාඨයක්
- පද්‍යයක්
- විවාදයට තුඩුදෙන සදාචාර ප්‍රශ්නයක් වැන්නක් විය හැක.

ළමයින් එය කියවා/ අධ්‍යයනය කර නිම වූ පසු ගුරුවරයා යම් ප්‍රශ්නයක් ඉදිරිපත් කරයි.

පන්තිය කණ්ඩායම්වලට බෙදී ඒ ප්‍රශ්නය සාකච්ඡා කරති. නියමිත වේලාවෙන් පසු එක් එක් කණ්ඩායම තමන් සාකච්ඡා කළඅදහස් පන්තියට ඉදිරිපත් කරති. එක් එක් ඉදිරිපත් කිරීම කළ පසු, පන්තියට එය වැඩිදුර පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා ප්‍රශ්න අසමින්, තවදුරටත් සාකච්ඡා කළ හැක.

සදාචාර විනිශ්චය කුසලතා වර්ධනය

මේ සඳහා යොදා ගත හැකි ඵලදායී ක්‍රමයක් වන්නේ ගුරුවරයා යම් සිද්ධියක් ඇසුරෙන් හෝ ප්‍රශ්නයක් ඇසුරෙන් හෝ ළමයන්ට ප්‍රයෝජනවත් වන සදාචාර ගැටලුවක් ඉදිරිපත් කිරීමය.

ඉක්බිතිව එම ගැටලුව පන්තියෙහි සාකච්ඡාවට භාජනය වේ. ළමයි එය විග්‍රහයට හා විචාරය ලක් කරති.

මීළඟට ගැටලුව විසඳා ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග සම්බන්ධයෙන් යෝජනා කෙරේ.

එම විකල්ප එකිනෙක ගෙන ඒවා කොතෙක් දුරට සාධාරණ ද? නිවැරදි ද? ආදී වශයෙන් විමසා බලා හොඳම විකල්ප තෝරා ගනු ලැබේ.

එසේ හඳුනාගත් විකල්පය ක්‍රියාවට නැඟිය හැකි ආකාරය විමසා බැලීමක් අවසාන වශයෙන් සිදුවේ.

සදාචාර දෘෂ්ටි කෝණ විචාරය

ගුරුවරයා යම් සදාචාර ගැටලුවක් ඉදිරිපත් කරයි. එය යම් උභතෝකෝටිකයක් ලෙස හෝ නව මූලධර්මයක් පරීක්ෂා කිරීමක් ලෙස ඉදිරිපත් කළ හැක.

ඊට පසු ඒ ගැටලුව පිළිබඳ බැලිය හැකි විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ ඉදිරිපත් කිරීමට අනුබල දෙයි. ඒවා සටහන් කරගනු ලැබේ.

තුන්වෙනුව යෝජිත දෘෂ්ටිකෝණ එකිනෙක ගෙන විචාරයට හා විවාදයට ලක් කෙරේ. එමඟින් ගැටලු දෙස අප බලන දෘෂ්ටිකෝණ ප්‍රශ්න කිරීමේ වැදගත්කම අවබෝධ කර ගැනීමට උපකාර කරන්න.

16

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය සඳහා චිත්‍රනය යොදා ගැනීම

චිත්‍රය මනුෂ්‍යයාගේ ස්වභාවික ප්‍රකාශන මාධ්‍යයකි. මනුෂ්‍යාත්මභාවය එමඟින් ගැඹුරින් ප්‍රකාශයට පත් කළහැක. චිත්‍රයක් නිර්මාණය කිරීමෙහිදී මොළයෙහි ප්‍රජනනය හා සම්බන්ධ කොටස ද, සෞන්දර්යය හා සම්බන්ධ කොටස ද එක්ව ක්‍රියා කරයි. එසේම සවිඥානය මෙන්ම උපවිඥානය ද එක්ව ක්‍රියා කරයි.

මෙබඳු ස්වභාවික ගාම්භීර ආත්මීය ක්‍රියාවක් වන චිත්‍රනය (drawing) අධ්‍යාපනයේ දී විවිධ කාර්යයන් සඳහා යොදා ගත හැකි අතර, විශේෂයෙන් ළමයින්ගේ ස්වාත්ම සංවර්ධනය (Self development) සඳහා ද, ආවේදනීය වර්ධනය (emotional development) සඳහා ද යොදා ගත හැකි වන්නේය. එහිදී විශේෂයෙන්ම චිත්‍රනයෙහි ඇති ආත්ම ප්‍රකාශන ගුණය, මනෝප්‍රතිකාරගුණය සහ නිර්මාණශීලීත්වය පුබුදු කිරීමේ ගුණය වැදගත් වේ. තවද චිත්‍ර මාධ්‍යය විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් සඳහා ඵලදායකව භාවිතය කිරීම පහසුය.

චිත්‍ර ඇඳීම පිළිබඳ දුර්මත

ඉහත සඳහන් අරමුණු උදෙසා චිත්‍රණය යොදා ගැනීමේ දී පළමුකොට ඇඳීම පිළිබඳ ගතානුගතික පාසලෙහි පවතින දුර්මත රාශියක් බැහැර කිරීමට ළමයින්ට මෙන්ම ගුරුවරුන්ට ද සිදු වේ. ඒවායින් සමහරක් මෙසේය.

- හැමෝටම චිත්‍ර අඳින්න බැහැ. චිත්‍ර ඇඳිය හැක්කේ ඊට උපන් හපන්කම් ඇති ළමයින්ට පමණයි.
- චිත්‍ර කර්මය ඒ පිළිබඳ විශේෂඥ පුහුණුව ලැබූ ගුරුවරුන්ගේ විෂයයකි. පිට අය එය නොකළ යුතුය.

- ළමයින් චිත්‍ර වැඩවල යෙදවිය යුත්තේ ඔවුන්ගේ චිත්‍ර ශිල්පීය කුසලතා දියුණු කිරීමටයි.
- චිත්‍ර හැමවිටම චිත්‍ර ශිල්පීය මූලධර්මවල අනුකූලව ලස්සනට හා කලාත්මකව ඇඳිය යුතුයි.
- ළමයින් චිත්‍ර ඇඳිය යුත්තේ චිත්‍රකර්මය පාඩම්වලදීය. මව්බස, ආගම, පරිසර අධ්‍යාපනය, දෙවන බස, සමාජ අධ්‍යාපනය සාහිත්‍යය යනාදී පාඩම්වල දී චිත්‍ර ඇඳීම අදාළ නොවන වැඩකි.

මේ සියලු දුර්මතවලට මුල සාමාන්‍ය චිත්‍රනය විශේෂඥ විෂයයකියි යන කල්පනාවයි. සෑම අයෙකුටම චිත්‍ර මගින් තම අදහස් හා හැගීම් ප්‍රකාශ කළ හැකිය. ඒ සඳහා විශේෂඥ පුහුණුවක් අවශ්‍යයෙන්ම තිබිය යුතු නැත. චිත්‍රනය ඵලදායීව භාෂාව, ආගම වැනි බොහෝ විෂයන්වලදී යොදාගත හැක. චිත්‍ර ඇඳීම කෙරෙහි ළමයින් තුළ ඇති බොරු භය ඉවත් කොට ඔවුන් නිදහසේ ඇඳීමට යොමුකළ විට නිරායාසයෙන්ම ඔවුන් චිත්‍ර ඇඳීමේ ශිල්පීය ක්‍රම හා කලා රීති සොයාගනු ඇත. එසේම ඔවුන්ගේ චිත්‍ර ඇඳීමේකුසතා ද දියුණු වනු ඇත.

චිත්‍ර යොදා ගැනීමට උපදෙස්

- චිත්‍රවලින් ප්‍රකාශ කරන දේ සිතට එකඟව නිර්ව්‍යාජ කළ යුතු බව අවධාරණය කරන්න.
- චිත්‍ර ඕනෑම ආකාරයකට ඇඳීමට ඉඩ සලස්වන්න. (උදා: මිනිස් රූප මෙසේ ඇඳිය යුතුයි ආදී වශයෙන් ආදර්ශන (ගුරු චිත්‍ර) නොදෙන්න.
- චිත්‍ර ඇඳීමට අවශ්‍ය ඉඩකඩහා භෞතික පහසුකම් සපයන්න.

චිත්‍ර ඇඳීම සඳහා අවශ්‍ය මූලික ද්‍රව්‍ය ළමයින්ට සපයන්න. නැතහොත් සපයා ගැනීමට උපදෙස් දෙන්න. ඊට උපකාර වන මූලික ද්‍රව්‍ය පන්ති කාමරයෙහි එක්රැස් කර තිබීම.

- අවශ්‍ය මූලික ද්‍රව්‍ය
- ඇලවීමට ගම්
- අතිරේක පැස්ටල්, පැන්සල්, මකන කෑලි
- යතුරු කීපයක්
- චිත්‍ර කඩදාසි

- බ්‍රිස්ටල් බෝඩ්
- ඩිමයි කඩදාසි
- චිත්‍ර ප්‍රදර්ශනය පුවරු
- පුවත්පත් සඟරා ආදියෙන් කපා ගත් වර්ණරූප (කොලෝජ් වැඩ සඳහා)

පාඩම් පියවර

1. සූදානම

- ළමයින්ට ඉදිරිපත් කරන සාරධර්ම හඳුනා ගන්න.
- පාඩමෙහි අරමුණ නිශ්චය කරන්න.
- පියවරින් පියවරට පාඩම සැලසුම් කරන්න.
- සිසුන් විසින් සපයා ගත යුතු ද්‍රව්‍ය කල්තබා නිවේදනය කරන්න.
- පාඩම් සඳහා උපකාර වන අතිරේක ද්‍රව්‍ය ඔබ විසින් සපයා ගෙන පන්ති කාමරයට ගෙන යන්න.

2. පිවිසුම

- සිසුන්ගේ අවධානය පාඩමට යොමුකළ හැකි රසවත් හා ප්‍රබෝධවත් ආරම්භයක් යොදාගන්න. මේ සඳහා,
- ප්‍රශ්නයක්/ ගැටලුවක්
- සිද්ධියක්/කතාන්දරයක්
- කවියක්/ගීතයක්
- උතුම් සිතුවිල්ලක්
- ළමා අත්දැකීමක් යනාදිය උපයෝගී කරගත හැක. හොඳ පිවිසුමකින් සිසුන්ගේ අවධානය යොමු කර ගන්නා අතරම ඉගෙනීමට අවශ්‍ය සමාජ හා මානසික වාතාවරණය ද මානසික සූදානම ද ඇති කරයි.

3. පැවරුම

- චිත්‍රය යෝජනා කරන්න.
- එය නිර්මාණය කිරීමට තුඩු දෙන පරිකල්පන (imagination) පුබුදු කරන්න.
- අවශ්‍ය පහසුකම් සලසන්න.
- පෞද්ගලිකව මඟ පෙන්වන්න.

4. රසාස්වාදය

- තමා ඇඳි චිත්‍රය දෙස පෞද්ගලිකව බලා රසවිඳීමට හා මෙනෙහි කිරීමට යම් කාලයක් ළමයින්ට දෙන්න.
- දෙවනුව තම තමාගේ චිත්‍ර අන්‍යයන්ට පෙන්වා අදහස් හා හැඟීම් හුවමාරු කර ගැනීමට අවස්ථාව සලස්වන්න.

මෙය කළ හැකි ආකාර කීපයකි.

- පන්ති කාමරය තුළ නිදහසේ ඇවිද යමින් හමු වන සගයන්ට චිත්‍ර පෙන්වා සාකච්ඡා කිරීම.
- පන්තියෙන් අඩක් වටයක් ලෙස පිටතට හැරී සිටින අතර අනෙක් අඩ ඇතුලට හැරී එක් එක් ළමයාට මුහුණලා සිට චිත්‍ර නරඹමින් ඉදිරියට යාම.
- පන්තිය ඉදිරියට එක් එක් ළමයා පැමිණ තම චිත්‍රය පෙන්වා පන්තියේ ළමයින් නඟන ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීම.
- අවසාන පියවර වශයෙන් සියලු චිත්‍ර ප්‍රදර්ශනයට තැබීම. (මෙය පුවරුවේ ඇලවීමෙන් පුටු කවයකට තබා ඒ මත තැබීමෙන් හෝ කළ හැක.)
- සාරධර්ම ඉගැන්වීම සඳහා යොදාගත හැකි චිත්‍ර මාතෘකාවල ස්වභාවය හඳුනා ගැනීමට නිදර්ශන කීපයක් මේ පරිච්ඡේදයේ අග දක්වමු.

5 සංකල්පය

චිත්‍ර රසාස්වාදයෙන් හා ඇගයීමෙන් පසුව මුළු පන්තියම සහභාගි කරගෙන සංකල්ප මතුකර ගැනීමේ සාකච්ඡාවක් සිදුවීම අවශ්‍යයෙන්ම විය යුත්තකි. එහිදී ගුරුවරයා සිසුන් ගවේෂණය, විචාරය හා අවබෝධය කරා යොමු කරන ප්‍රශ්න නඟියි. එසේ මතු කරගත් සංකල්ප එදිනෙදා ජීවිතයේ දී යොදාගත හැකි ආකාරය ද විමසා බැලීම ද සිදුවිය යුතුය. මෙහිදී විශේෂයෙන්ම සිසුන් තුළ,

- ආත්ම අවබෝධය (තමා පිළිබඳ අලුත් දෙයක් දැකීම)
- සතෝරි (ක්ෂණික ප්‍රඥාලෝකය)
- සාරධර්මයක්/සදාචාර මූලධර්මයක් අවබෝධ වීම.
- නිර්මාණාත්මක අදහසක් පහළ වීම වැනි වර්ධනයන් අපේක්ෂා කෙරේ.

6. ප්‍රතිපෝෂණය

පාඩම් සිසුන්ට කොතරම් ඵලදායී වීදැයි යනුවෙන් ඇගයීමක් අවසානයේ ලබා ගැනීම ගුරුවරයාට ප්‍රයෝජනවත් වේ. පහත දැක්වෙන වර්ගයේ ප්‍රශ්න මගින් ශිෂ්‍ය ඇගයීම ලබාගත හැක.

- මේ පාඩමෙන් ඔබ ඉගෙන ගත් දේ මොනවාද?
- මේ පාඩමේ ඔබ ඉතාම කැමැති වූ දේ මොනවාද?
- මේ පාඩමේ ඔබ ඉතාම අකමැති වූ දේ කුමක් ද?
- මෙබඳු පාඩමකට තව යමක් අලුතෙන් එකතු කර ගත හැකි ද?

ප්‍රතිපෝෂණයේ අනෙක් පියවර වන්නේ ගුරුවරයා තමා කළ පාඩම පිළිබඳ අනුලෝම ව මෙනෙහි කර බලමින් ඊළඟ පාඩම් සාර්ථක කරගැනීමට එම අත්දැකීමෙන් ඉගෙන ගත හැකි දේ හඳුනා ගැනීමයි.

සටහන: චිත්‍ර ඇඳීම සඳහා දිය හැකි මාතෘකාවලට නිදර්ශන

සාරධර්ම :තේමාව - අවබෝධය

මාතෘකා : * මගේ යාළුවෝ
* මා කැමැති දේ හා අකමැති දේ
* මගේ ආශා
* මම මා දකින හැටි
* මා ප්‍රීතියෙන් සිටි අවස්ථාවක්
* මගේ හිතින්/මා භය වන දේ
* මා අනාගතයේ වෙසෙන නිවස

වෙස් මුහුණු සාදා පැළඳීමේ ක්‍රියාකාරකම්

* මම සතුටින් සිටින විට මගේ මුහුණ
* මට තරහ ගියාම මෙහෙමයි.

සත්ව රූප මගින් නිරූපණය

* මගේ පවුල මා කැමැති සත්ව රූපවලින්

රූප කපා ඇලවීම (පත්‍ර සඟරාවලින් කපාගත් රූප)

* මා කැමැති මුහුණ
* මා අකැමැති මුහුණ

2. සාරධර්ම තේමව: දයාව/කරුණාව

මාතෘකා:

* සතුන් හා මිනිසුන් යාළු වුනොත් දැකිය හැකි අවස්ථා
* සතුන් උන්ගේ සතුරු සතුන් සමග යාළු උනොත් දැකිය හැකි අවස්ථා
* අපට කළ හැකි කාරුණික ක්‍රියා
* ඔබ කෙනෙකුට කාරුණික උදව්වක් කළ අවස්ථාවක් චිත්‍ර කතාවක් ලෙස ඇඳ දක්වන්න.

3. සාරධර්ම තේමාව - සහයෝගය

ක්‍රියාකාරකම්:

* ළමයින් දෙදෙනා බැගින් සෑදී, නිශ්ශබ්දව එකම චිත්‍රයක් ඇඳීම (කතා කර පළමුව මාතෘකාවක් තීරණය කරන්න.)
* චිත්‍ර මගින් දෙබසක් කිරීම (දෙදෙනා බැගින් සෑදී, කඩදාසියක් ගෙන පළමුවැන්නා චිත්‍ර සටහනකින් දෙවැන්නාගෙන් ප්‍රශ්නයක් ඇඳ දක්වයි. දෙවැන්නා ද චිත්‍රයකින් ඊට පිළිතුරු දෙයි. මෙසේ දෙබස චිත්‍ර තුළින් ඉදිරියට ගෙන යති. කතා කිරීමෙන් වැළකී සිටිය යුතුයි.)
* නිශ්ශබ්දව දෙදෙනකු එකම පැන්සල/පෑන අල්ලාගෙන චිත්‍රයක් ඇඳීම.
* දෙදෙනා බැගින් සෑදී මෝස්තරයක් මාරු මාරුවට ඇඳීම. පළමුවැන්නා වටකුරු රේඛා අඳියි. දෙවැන්නා ඍජු රේඛා අඳියි. මෙලෙස චිත්‍ර ගොඩනැගේ.
* පස් දෙනකුගේ කණ්ඩායමක් වී, සාමූහික චිත්‍රයක් ඇඳීම.

වෙනත් චිත්‍රණ ක්‍රියාකාරකම්:

* යම් යම් සංකල්ප නිරූපණය සඳහා පෝස්ටර් ඇඳීම.
* උදාහරණ "වන සතුන් රැක ගැනීම අපේ යුතුකමකි."
* වම් අතින් - එනම් නුහුරු අතින් චිත්‍ර ඇඳීම.
* උපදේශාත්මක පද්‍යයක්/ආප්තෝපදේශයක් /චිත්‍රයට නැගීම
* සගයන්ගේ මුහුණ ඇඳීම.

* පත්‍ර සඟරාවලින් කපාගත් විවිධ රූප ගලපා යම් සංකල්පයක් නිරූපණය කිරීම.
* ඔබේ අධිෂ්ඨාන චිත්‍රයට නඟා දැක්වීම.
* සංකල්ප හා හැඟීම චිත්‍රයට නැඟීම, උදාහරණ කුසගින්න, අහිංසාව
* ඔබ විවිධ වස්ත්‍රාභරණවලින් සැරසී සිටින ආකාර දක්වන චිත්‍ර ඇඳීම, උදාහරණ, රජ ඇඳුමෙන්, සිවුරකින්, නිලමේ ඇඳුම්, නැටුම් ඇඳුම් කට්ටලයකින් සැරසී සිටීම.
* යම් අවස්ථාවක්/සිද්ධියක්/දක්වන චිත්‍රයක් අඳින්න. එහි තිබිය යුතු දෙයක් නොඇඳ අත්හරින්න. අන්‍යයන් එය කුමක්දැයි කිව යුතුයි.

17

සිසුන්ට තම අගයන් පැහැදිලි කර ගැනීමට මඟ පෙන්වීම

පන්තියෙහි එදිනෙදා විෂයයන් ඉගැන්වීමේදී ද ඉන් බැහැර දී සිසුන් සමග අදහස් හුවමාරු කිරීම්වලදී ද ඇගයුම්ශීලී ප්‍රකාශන, ඇගයුම්ශීලී ප්‍රශ්න හා ඇගයුම්ශීලී පද සවිස්තරව හෝ සංක්ෂිප්තව හෝ සාකච්ඡාවට භාජනය කිරීම මගින් සාරධර්ම අවබෝධයට මග පෙන්විය හැක.

'සමාජය අනුව පුද්ගලයා හැඩ ගැසිය යුතුය', 'කැපවිය යුතුය.', 'කැපවීම උතුම් ගුණයකි', 'කීකරුකම උතුම්ය', 'හැම දෙනාටම සමාන ව සැලකිය යුතුය', යනාදිය **ඇගයුම්ශීලී ප්‍රකාශනයයි**. යම් විෂය වස්තුවකට සදාචාරාත්මක අගයක් ඒ සෑම කියමනක ම පිරි නමා තිබේ.

'යහපත් ජීවිතය කුමක් ද?' 'මරණාසන්න රෝගයක් සැදුනු කෙනෙකුට ඔහුගේ රෝග තත්ත්වය හෙලි කිරීම සුදුසු ද?' යනාදිය ඇගැයුම්ශීලී ප්‍රශ්නයි. ඒවායින් සදාචාර විනිශ්චයක් අපේක්ෂිතය.

'වීරයා','ශ්‍රේෂ්ඨ ක්‍රියාව','ජීවත්වීමේ පරමාර්ථය','දේශප්‍රේමය', 'ජනතා විමුක්තිය' යනාදිය **ඇගැයුම්ශීලී පද** වේ. ඒවා තුළ සදාචාර අගයන් වක්‍රව ගැබ්ව තිබේ.

සිසුන් මෙබඳු ප්‍රකාශන විචාරයෙන් තොර නිගමන වශයෙන් සඳහන් කරනු ලබන විට සාරධර්ම ගුරුවරයාගේ කාර්යය වන්නේ එය විචාරයට ලක් කිරීමයි. බොහෝ විට අසන්නා ඒවා නිහඬව පිළිගැනීමෙන් චින්තනය නොමඟ යන සැටි ඔබ කොතෙකුත් දැක තිබේ. ගතානුගතිකව සාරධර්ම හෝ සදාචාර අගයන් පිළිගන්නා පරපුරක් බිහි කිරීම සාරධර්ම අධ්‍යාපනයෙහි පරමාර්ථය නොවේ.

සිසුන් ඔවුන්ගේ චින්තනයේ දී භාවිතය කරන ඇගැයුම්ශීලී හා සදාචාරය නිගමනයන් වඩාත් විචාරශීලීව බැලීමට යොමු කිරීම සෑම ගුරුවරයෙකුගේම කාර්යයකි. සිසුන්ට තම අගයන් පැහැදිලි කර ගැනීම ගුරුවරුන්ට මඟ පෙන්විය හැකි එක්තරා ආකාරයක් ලොවුස් රත්ස් සහ සිඩ්නි සයිමන් (1975) පෙන්වා දී තිබේ. එහි මූලික වශයෙන් ශිෂ්‍යයා කරන ප්‍රකාශන, අසන ප්‍රශ්න හෝ දක්වන පද ගුරුවරයා ඒ සැටියෙන් පිළිගනු වෙනුවට ඒවා පිළිබඳ ප්‍රති ප්‍රශ්න අසයි.

නිදර්ශනයක්:

ශිෂ්‍යයා : කැපවීම උතුම් ගුණයක්

ගුරුවරයා : කුමන වර්ගයේ කැපවීමක් ගැන ද ඔබ කියන්නේ?

ශිෂ්‍යයා : සෑම කැපවීමක් ම.

ගුරුවරයා : තමා අදහන දේශපාලන පක්ෂයක් ජයග්‍රහණය කරවීමට බෝම්බ බැඳගෙන අනුන් මරා තමා ද මැරෙන සටන් කරුවෙකුගේ කැප කිරීමත් උතුම් යැයි ඔබ කියනවාද?

ශිෂ්‍යයා : වෙන්න පුළුවන්.

ගුරුවරයා : එසේ නම් ඔබ කියන පරිදි ඕනෑම කැපවීමක් උතුම්. එහෙම ද?

මෙහිදී ඒ ගුරුවරයා කළේ හුදෙක් ශිෂ්‍යයාට තම නිගමනය දෙස නැවත විචාරාක්ෂිය යොමු කිරීමට සැලැස්වීමය. නැතහොත් ශිෂ්‍යයාට තමාගේ සාරධර්ම නිගමනය තවදුරටත් පැහැදිලි කර ගැනීමට මඟ පෙන්වීමය. ගුරුවරයාගේ ප්‍රශ්න නිසා ඒ ශිෂ්‍යයා තම නිගමනය ගැන නැවත සිතා බලන්න පෙළඹෙනු නොඅනුමානය. මෙසේ සිසුන්ට සාරධර්ම පැහැදිලි කර ගැනීමට මඟ පෙන්වීම යනු ඒවා වැරදි බව පෙන්වා දීම හෝ ඔවුන් සිතිය යුත්තේ මෙසේ යැයි ගුරුවරයා විසින් නිර්දේශ කිරීම නොවේ.

සදාචාර පුද්ගලයන් හැටියට ළමයින් තෝරා ගන්නා නිගමනයන්ට ගුරුවරයා ගරු කළ යුතුය. ඒවා නිදහසේ ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ සැලසිය යුතුය. යම් ගැටලුවක් හෝ ප්‍රශ්නයක් සම්බන්ධයෙන් පුද්ගල යකුට කවරකුගේ හෝ කවර දේශපාලන, ආගමික අධිකාරියක හෝ බලපෑමෙන් තොරව ස්වාධීනව සිතා බලා සදාචාර විනිශ්චයකට එළඹීමේ නිදහස සමාජයේ තිබිය

යුතුය. සාරධර්ම පැහැදිලි කර ගැනීමට ක්‍රියා කරන ගුරුවරයා කිසිදු ආකාරයක ශිෂ්‍යයන්ට බලපෑමක් නොකරයි. ඔහු කරන්නේ ශිෂ්‍යයා විනිශ්චයකට එළඹුන පදනම වඩාත් බුද්ධිමත්ව විමසා බැලීමට යොමු කිරීම පමණි. ඒ සඳහා යොදාගත හැකි ප්‍රශ්න කිරීමේ ක්‍රම කීපයක් මෙතැන් සිට හඳුනා ගනිමු.

1. අර්ථ සුවිනිශ්චය කිරීමේ ප්‍රශ්න ඇසීම

ප්‍රකාශනයඃ 'ප්‍රේමය මුලාවකි'

ගුරු ප්‍රශ්නඃ

- මෙහිදී ප්‍රේමය යන්නෙන් ඔබ අදහස් කරන්නේ කුමක් ද?
- සියලු ප්‍රේම මාලාවන් යැයි ඔබ කියනවා ද?
- මාතෘ ප්‍රේමය, සහෝදර ප්‍රේමය, මානව දයාව යනාදිය මුලාවන් ද?
- ඒවා ඔබ කියන මුලාකාරී ප්‍රේමවලින් ප්‍රේමය වෙනස් වන්නේ කුමකින් ද?
- ඔබ එයින් ඇත්තෙන්ම අදහස් කරන්නේ ස්ත්‍රී-පුරුෂ ප්‍රේමයද?
- එසේ නම්, එයින් ඔබ අදහස් කරන්නේ කවර ආකාරයේ ස්ත්‍රී පුරුෂ ප්‍රේමයක් ද?

මෙහි විෂය වස්තුව වන්නේ ප්‍රේමය මුලාවකි යන්නයි. ප්‍රේමය යන්න අපැහැදිලිව තබා ගෙන ඒ පිළිබඳ දිගින් දිගට සාකච්ඡා කිරීම නිෂ්ඵල වන සැටි දැන් ඔබට පැහැදිලි වෙනවා ඇත. එබඳු සාකච්ඡා බෙහෙවින් අවුල් සහගත විය හැක.

2. දෘෂ්ටිකෝණ පැහැදිලි කරගැනීමේ ප්‍රශ්න

ප්‍රකාශනය : 'රෝගී ගවයන් මාංශ සඳහා මැරීම සුදුසු නොවේ'

ගුරු ප්‍රශ්න : ඔබ මෙය පවසන්නේ කවර දෘෂ්ටිකෝණයෙන් ?

- පාරිභෝගිකයාගේ සෞඛ්‍ය පිළිබඳ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් ද?
- සත්ව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් ද?

යම් ප්‍රකාශනයක් කර ඇත්තේ කවර දෘෂ්ටි කෝණයකින් ද යන්න හඳුනා නොගෙන එම ප්‍රශ්නය සාකච්ඡා කිරීම අපහසු බැවින් මෙබඳු විමසීමක් අවශ්‍ය වේ.

3. නිර්වචනය පිහිටුවා ගැනීම :

සාකච්ඡාවට භාජනය කෙරෙන මූලික ගැටලුව හෝ එම ගැටලුව පැහැදිලි කර ගැනීමේ යෙදෙනු ලබන ප්‍රධාන පද පිළිබඳ පොදු නිර්වචනයකට එළඹ ගැනීම ආරම්භයේදීම සිදුවිය යුත්තකි. එසේ මුලදී යම් නිර්වචනයකට එළඹී ගත් පසු සාකච්ඡාව මුළුල්ලේම එම නිර්වචනයෙහි නොවෙනස්ව පිහිටා විමර්ශනය හැසිරවිය යුතුය.

නිදර්ශනයක් වශයෙන් සහෝදර ප්‍රේමය යන්න 'එක මවකගේ කුසෙන් උපන් දරුවන් අතරේ ඔවුනොවුන් කෙරෙහි ඇති වන සෙනෙහස' යනුවෙන් නිර්වචනය කළහොත්, ඉන් පිටස්තර පුද්ගලයකු සම්බන්ධයෙන් ඇති වන සෙනෙහස විස්තර කිරීමට එම පදය යොදා ගත හැකිය.

ගුරු ප්‍රශ්න : ඔබ මේ ගැටලුව නිර්වචනය කරන්නේ කෙසේ ද?

ඔබ... යන පදයට දෙන නිර්වචනය කුමක් ද?

.... යන්නෙන් ඔබ අදහස් කරන්නේ කුමක් ද?

සාකච්ඡාවක ආරම්භයේදීම අදාළ වන ගැටලුව හා එය විස්තර කිරීමට යොදා ගන්නා ප්‍රධාන පදවල නිර්වචන පැහැදිලි කරගත යුතුය. එක් පාර්ශවයක් දෙන නිර්වචනය අනෙක් පාර්ශ්වයට පිළිගත නොහැකි වන විට, දෙපාර්ශ්වයටම පොදුවේ එකඟවිය හැකි නිර්වචනයක් කරා එළඹීමට ක්‍රියා කළ යුතුය. එකම ගැටලුව දෙපාර්ශ්වයක් විසින් දෙආකාරයකට නිර්වචනය කරගෙන සිටියදී සාකච්ඡාවක් ඉදිරියට මෙහෙයවීම දුෂ්කරය.

4. නිදර්ශනයක් ඉල්ලීම

නිර්වචනයේම තවත් ස්වරූපයකි. නිදර්ශනය එක් පාර්ශ්වයක් පදයකින් හෝ ප්‍රකාශයකින් හරියටම අදහස් කරන දේ පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා නිදර්ශන ඉල්ලීමට පුළුවන.

ප්‍රකාශනය : දරුවන්ට ඕනෑවට වඩා ආදරය කිරීම සුදුසු නැත.

ගුරු ප්‍රශ්නය : එවැනි අවස්ථාවකට/සිද්ධියකට/නිදර්ශනයක් අපට දිය හැකිද?

5. සාමාන්‍යකරණයට පෙළඹීම :

යමෙකු යම් කිසියම් ක්‍රියාවක් නිර්දේශ කළ විට එය සාධාරණ? නිවැරදි ද? ගැලපේද? යන්න විමසා බැලීම සඳහා සාමාන්‍යකරණය යොදාගත හැක.

ප්‍රකාශනය : මම ගමේ සමිතිවලට යන්නේ නැහැ.

ගුරු ප්‍රශ්නයඃ හොඳයි ගමේ සියලු දෙනාම ඔබ වාගේ සමිතිවලට නොගියොත් ගමට සිදුවිය හැකි තත්ත්වය කුමක් ද?

6. භූමිකා හුවමාරු කර බැලීමට පෙළඹවීම

ප්‍රකාශනය : යුද්ධය මනුෂ්‍ය සමාජයට අවශ්‍යයි. එයින් වැඩි වන ජනගහණය අඩු කෙරෙනවා.

ගුරු ප්‍රශ්නයඃ ඔබේ පියා, සහෝදරයෙක් හෝ හිතවතෙක් යුද්ධයට ගොදුරු වී මිය ගියා යයි සිතන්න. එම අවස්ථාවේදීත් ඔබ එසේ කියනවාද?

භූමිකා හුවමාරු කර බැලීම යන්නෙන් අනෙකා සිටින තත්ත්වයට අවස්ථාවට හා ඔහුගේ මානසික තත්ත්වයට බැස යම් ප්‍රකාශනයක යෝග්‍යතාව විමසීම අදහස් කෙරේ.

7. විකල්ප විමසීම

මෙහිදී උත්සාහ කරන්නේ තමා තීරණය ගැනීමට පෙර සෑහෙන තරම් විකල්ප විමසා බැලුවේ ද යන්න කෙරෙහි අවධා-නය යොමු කිරීමයි.

- මේ ප්‍රශ්නයට එකම විසඳුම මෙයම යැයි ඔබ කියනවාද?
- ඔබ මෙම තීරණයට ආවේ තවත් විකල්ප සිතා බලා ද?
- මීට වඩා හොඳ විකල්ප නැතැයි ඔබ කියනවාද?
- මීට වඩා හොඳ විකල්පයක් යමෙකු පෙන්වා දුන්නොත් එය සළකා බැලීමට ඔබ සූදානම් ද?

8. වචනය හා ක්‍රියාව

කෙනෙකුගේ වචනය හා ක්‍රියාව එකක්මදැයි මෙයින් විමසීමක් කෙරේ.

- ඔබ කතා කළ යුතු නිසා මෙසේ කියනවාද? නැත්තම්, සැබැවින්ම අවස්ථාවක් ආවොත්, ඔබ මේ ලෙස ක්‍රියා කරන්නෙකු වශයෙන් කරන දේම පවසනවාද?
- ඔබ මේ ආකාරයට ඇත්තෙන්ම මීට පෙර යම් විටෙක ක්‍රියාකර තිබෙනවාද?

- ඔබ මේ ආකාරයට සැබෑ අවස්ථාවක ක්‍රියා කරන බවට ඔබට තමා පිළිබඳ සැබෑ විශ්වාසයක් තිබෙනවාද?

9. වැදගත්කම විමසීම

ප්‍රකාශනය : 'පූජකයන් දේශපාලනයට සම්බන්ධ වෙන එක වැරදියි'

ගුරු ප්‍රශ්නය : * එය ඔබට හුඟක් වටිනා අදහසක් ද?
* එය ඔබට වැදගත් වන්නේ කොහොමද?
* එය ඔබට වටින්නේ කොහොමද?
* ඇයි එය වටිනා අදහසක් ලෙස අවධාරණය කරන්නේ?

10. යහපත් පක්ෂය විමසීම

ප්‍රකාශනය : පිරිමින්ට ඇති සෑම අයිතිවාසිකමක්ම කාන්තාවන්ට ද හිමි විය යුතුයි.

ගුරු ප්‍රශ්නය : එයින් ජාතික සංවර්ධනයට ලැබෙන දායකත්වය කුමක් ද?

වෙනත් ආකාර : එයින් කාන්තාවන් තුළ කවර සංවර්ධනයක් සිදුවේද?

11. ස්ථාවරය විමසීම

ප්‍රකාශනය : 'පැරණි අධ්‍යාපනය අදට වඩා හොඳයි.'

ගුරු ප්‍රශ්නය : ඔබට එය නිසැක ද?

වෙනත් ආකාර :

* ඔබට එය සියයට සියයක්ම විශ්වාසයි ද?
* ඔබ මෙය කියන්නේ නිගමනයක් ලෙස ද?
* ඔබ මෙය කියන්නේ කරුණු හරියටම දැනගෙනද?

12. හැඟීම් විමසීම

ප්‍රකාශනය : 'මම සුගත් සමඟ ආශ්‍රය අත හැරීමට තීරණය කළා'

ගුරු ප්‍රශ්නය : ඉතින් ඔබ ඒ ගැන සතුටු වෙනවාද?

වෙනත් ආකාර :

* ඉතින් ඔබට කනගාටු සිතෙන්නේ නැද්ද?
* ඒ ගැන ඔබට ඇති වන්නේ කොහොම හැඟීමක් ද?
* ඔබ මෙය කියන්නේ කොහොම හැඟීමකින් ද?
* ඔබ ඒ ගැන ආඩම්බර වෙනවාද?
* ඔබ ඊට කැමති ද? යනාදී වශයෙන් එම හැඟීම් විමසීමට පුළුවන.

ඇත්ත වශයෙන් මෙබඳු ප්‍රතිචාරාත්මක ප්‍රශ්නයකට හැම විටම පිළිතුරක් බලාපොරොත්තු වීම අනවශ්‍යය. එබඳු ප්‍රශ්නයකින් පුද්ගලයා තමා ගත අගය හෝ තීරණය ගැන යළි සලකා බැලීමට පෙළඹීම අපේක්ෂා කෙරේ.

13. කාලය විමසීම

ප්‍රකාශනය : "මම කැමතියි, නිළියක් වන්න'

ගුරු ප්‍රශ්නය : මේ කැමැත්ත ඇති වෙලා කොපමණ කාලයක් වෙනවාද?

වෙනත් ආකාර : හුඟාක් කාලයක සිට එහෙම කැමැත්තක් තිබුණාද? තව කොපමණ කාලයක් මේ කැමැත්ත ඔබට තිබිය හැකිද?

ඉහත සඳහන් කළ ක්‍රම සාරධර්ම ගුරුවරයා පාඩමක් ඉදිරිපත් කරන විට එය වඩාත් පැහැදිලිව දැක්වීමට යොදාගත හැක. ඊට පහත දැක්වෙන නිදර්ශන බලන්න.

ඉගැන්වීමේ දී අගයන් පැහැදිලි කිරීමට නිදර්ශනයක්

ගුරුවරයා : කාන්තාවන් වෙළඳ දැන්වීම්වලට යොදා ගැනීම පිළිබඳ ප්‍රශ්නය ඔබට පැහැදිලි කර දීමට මා කැමැතියි. මෙහිදී 'කාන්තාවන්' යන්නෙන් අප විශේෂයෙන් අදහස් කරන්නේ තරුණ වියෙහි ස්ත්‍රීන්ය. 'වෙළඳ දැන්වීම්' යනු පුවත්පත්, පෝස්ටර්, ගුවන්විදුලි රූපවාහිනී ආදී ජනමාධ්‍යවල යම් යම් භාණ්ඩ අලෙවි කර ගැනීම සඳහා කෙරෙන ප්‍රචාරණයි. එබඳු වෙළඳ දැන්වීම් සඳහා තරුණ කාන්තාවන් යොදා ගැනී මුළුමනින්ම නතර කළ යුතු යැයි මෙයින් අදහස් නොවන බව පැහැදිළි කළ යුතුයි. අප අදහස් කරන්නේ කාන්තාවන් ඔවුන්ගේ චරිතයට හානි ගෙන දෙන ලෙසත්, ප්‍රේක්ෂකයන් තුළ කාමුක හැඟුම් උද්දීපන වන ලෙසත්, කාන්තාවන් පිළිබඳ සමාජයේ ගෞරවය බිඳ වැටෙන ලෙසත්, ඔවුන් ප්‍රචාරක දැන්වීම්වලට යොදා ගැනීම ගැලපේ ද යන ප්‍රශ්නයයි. අප මෙය විමසා බැලිය යුත්තේ සදාචාරමය හා සංස්කෘතිමය දෘෂ්ටිකෝණවලින්.

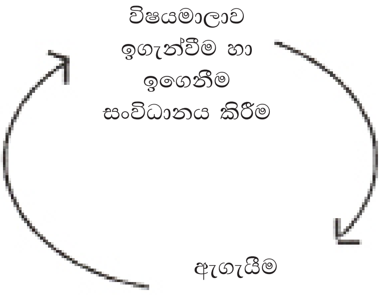
ඉහත සඳහන් නිදර්ශනයේ දී ඇගයුම්ශීලී ප්‍රශ්නයක් ඉදිරිපත් කරන ගුරුවරයා පළමුකොට එහි ප්‍රධාන පදවල අරුත් පැහැදිලි කරයි. එම ප්‍රශ්නය සුවිශේෂව දක්වන අතර එය සාකච්ඡා කළ යුතු දෘෂ්ටිකෝණය ද පෙන්වා සිටියි.

18

සාරධර්ම ඉගෙනුම ඇගයීම

ඕනෑ අධ්‍යාපනයක අනිවාර්ය අංගයකි, ඇගැයීම එයින් කරන්නේ, යම් පාඩම් මාලාවකින් හෝ පාඩමකින් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල සිසුහු කොතෙක් දුරට ලබා ගනිත්දැයි විනිශ්චය කිරීමයි. එය ගුරුවරුන්ට හා විෂයමාලා සම්පාදකයින්ට ප්‍රයෝජනවත් වන්නේ ඒ අනුව පාඩම් සහ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ආදිය වඩාත් ඵලදායක වන පරිදි සකසා ගත හැකි වන නිසාය. ඇගැයීම දෙආකාර වේ. පළමුවැන්න පාඩම් මාලාවක් අවසානයෙහි දී සිදු කරන ලබන **සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීමයි**. ඒ අනුව පාඩම් මාලාව නැවත සකසා ගැනීමට අවශ්‍ය වන ප්‍රතිපෝෂණය ලැබේ. දෙවැන්න පාඩම් මාලාව කර ගෙන යන අතරතුර කරනු ලබන **සම්භවන ඇගැයීමයි**. දැනට සිදු කරනු ලබන ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සිසුන්ට වඩා ඵලදායි ලෙස අඛණ්ඩව සකස් කර ගනිමින් ඉදිරියට ගෙන යෑමට එය ගුරුවරයාට මඟ පෙන්වයි. මෙසේ ඇගැයීමෙන් ලබාගන්නා තොරතුරු (ප්‍රතිපෝෂණය) පාඩම් මාලාව සහ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම අඛණ්ඩව සිසුන්ට ඵලදායක වන අයුරින් සකසා ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වන බැවින්ය. ඇගැයීම අධ්‍යාපනයේ අනිවාර්ය අංගයක් වශයෙන් සලකනු ලබන්නේ,

සටහන 19



ඇගැයීමෙන් ලබාගන්නා ප්‍රතිපෝෂණය විෂය මාලාව, ඉගැන්වීම හා ඉගෙනුම, සංවිධාන අඛණ්ඩව සකසා ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වේ.

සාරධර්ම ඉගෙනුම ඇගැයිය හැක්කේ කෙසේ දැයි මෙතැන් සිට අපි විමසා බලමු. එය කළ හැකි ආකාරය පියවර හයකින් දක්වමු.

1. පිවිසුම් මට්ටම සමීක්ෂණය කර වාර්තා ගත කරන්න.:

පිවිසුම් මට්ටම යනු ඉගෙනීමක් අරඹන්නට පෙර පවතින සිසුන්ගේ මුල් තත්ත්වයයි. සිසුන් දැනට සිටින ආකල්ප, සාරධර්ම, සදාචාර, විනය මට්ටම කුමක්දැයි අධ්‍යයනය කිරීම ඉන් අදහස් කෙරේ. යම් අධ්‍යාපන ව්‍යාපෘතියක ඇරඹීමේ දී සිසුන් දැනට පසුවන ඉගෙනුම් මට්ටම සවිස්තරව අධ්‍යයනය කර වාර්තා තබා ගැනීම අංශ රාශියකින් ප්‍රයෝජනවත් වන්නේය. විෂය සම්බන්ධයෙන් ඉන් අදහස් කරන්නේ සිසුන් විවිධ දේ සම්බන්ධව දැනට දරන ආකල්ප මොනවාද? අදහස් මොනවාද? ඔවුන්ගේ සාරධර්ම පද්ධතිය කෙබඳුද? යම් යම් අවස්ථාවල ඔවුන් හැසිරෙන්නේ කෙසේ ද? ඔවුන්ගේ මේ තත්ත්වයට අනුබල දෙන පරිසරය සාධක මොනවාද? යනාදිය අධ්‍යයනය කිරීමයි. මෙය අහඹු හා විධිමත් නිරීක්ෂණයෙන්, සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින්, වාචික හෝ ලිඛිත පරීක්ෂණයෙන්, ශිෂ්‍ය වැඩ මගින් කළ හැකිය. මෙසේ පිවිසුම් මට්ටම වාර්තා කරගත් විට, මතු කෙරෙන නව ඉගෙනුමෙන් කොතරම් ඒ තත්වය වෙනස් වූයේදැයි සසඳා බලා නිගමනය කළ හැකිවේ. මෙය පාඩමක් ආරම්භයේ දී වුවද කළ හැකි දෙයකි.

2. අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් අරමුණු නිශ්චය කරගන්න.:

සිසුන්ගේ පිවිසුම් මට්ටම පිළිබඳ කරන අධ්‍යයනයෙන් තවත් ලබාගත හැකි ප්‍රයෝජනයක් වන්නේ, ඔවුන්ට අවශ්‍ය වන්නේ කවර ඉගෙනුමක්දැයි හඳුනා ගැනීමයි. දැනට පවතින තත්ත්වය අනුව ඔවුන්ගේ චරිත සංවර්ධනයට අවශ්‍ය වන ආකල්ප, සාරධර්ම හා සදාචාර පුරුදු මොනවාදැයි නිශ්චය කරගෙන සාරධර්ම අධ්‍යාපන ව්‍යාපෘතිය සැලසුම් කර ගත යුතුවේ.

එහිදී පළමුවෙන්ම කළ යුත්තේ සිසුන්ගේ ඉගෙනුම අවශ්‍යතා හඳුනාගෙන ඒවා අරමුණු වශයෙන් නිශ්චය කරගැනීමයි. ඒ අරමුණු පළමුව පුළුල් ලෙස ද දෙවනුව සුවිශේෂ ලෙස දැක්වීම අවශ්‍යය. අරමුණු ප්‍රකාශ කළ යුතු වන්නේ නිරීක්ෂණයට හා පරීක්ෂණයට හසුකර ගත හැකිවන පරිදි චර්යාත්මක ස්වරූපයෙනි.

3. අපේක්ෂිත ඉගෙනුම අරමුණු සාධනය සඳහා ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග තීරණය කරන්න.

සාරධර්ම ඉගෙනුමඅරමුණු නිශ්චය කරගත් පසු ඒවා සාධනය කිරීම සඳහා කවර දැනුමක්, ආකල්ප හා කුසලතා සමූහයක් සිසුන්ට ලබාදිය යුතු ද? යනාදි තීරණය කරගත යුතු වේ. මේ සඳහා,

1. ඕනෑම විෂයක විධිමත් පාඩම් තුළින් නිශ්චය කරගත් සාරධර්ම මතු කර දැක්වීම එක් ක්‍රියාමාර්ගයකි. ඇතැම් පාඩම් තුළ ඔබට අවශ්‍ය වන සාරධර්ම ඍජුව මතුකරගත හැකිය. ඇතැම් පාඩම තුළින් සාරධර්ම වක්‍රව මතුකර ගත හැකිය. ඇතැම් පාඩම්වල සාරධර්ම ගැන සඳහන් නොවූවත්, ඌනපූරක ලෙස සාරධර්ම ඒවාට සම්බන්ධ කරගත හැකිය.
2. විෂය සමගාමී ව්‍යාපෘති හෝ ක්‍රියාකාරකම් යොදා ගැනීම දෙවන ක්‍රියාමාර්ගයයි.
   - උදෑසන රැස්වීම
   - චිත්‍ර ප්‍රදර්ශන
   - නාට්‍ය නිර්මාණ
   - චාරිකා
   - සති හෝ දින පැවැත්වීම
   - ප්‍රජා සංවර්ධන වැඩ
   - ආගමික වැඩ
   - අතිරේක පාඩම්/පාඩම්මාලා
   - ශිෂ්‍ය සංවර්ධන පුහුණු සැසි
   - දේශන හා සම්මන්ත්‍රණ යනාදිය සාරධර්ම විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් වශයෙන් යොදාගත හැක.

3. සාරධර්ම ඉගෙනුම් වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කරන්න. :

පන්ති මට්ටමෙන්, අංශ මට්ටමෙන්, පාසල් මට්ටමෙන් හා ඉදිරි පෝෂණ, පසු පෝෂණ හා උපකාරක මට්ටමෙන් සකසා ගත් සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ව්‍යාපෘතීන් නිශ්චිත කරගත් කාල සීමා තුළ ක්‍රියාත්මක කරන්න.

බොහෝ පාසල්වල නිශ්චිත කාල සීමාවක පුරා යන සැලසුම් කරගත් ාරධර්මවැඩසටහනක් නැත. එවැනි පාසල්වල උදය රැස්වීම්වල ඉඳහිට අහුමුවෙන් සාරධර්ම කතා කරනු විය හැක. පන්තිවලදී ගුරුවරුන් යම් යම් සාරධර්ම ඒ ඒ අවස්ථාවට ගැලපෙන පරිදි අවධාරණය කරනු විය හැක. එහෙත් ක්‍රමවත් සැලසුමකින් තොරව මෙසේ කරනු ලබන අහඹු සාරධර්ම ඉගැන්වීමෙහි ඵල ඇගැයීමකට භාජනය කිරීම දුෂ්කරය. ප්‍රගතිය නිර්ණය කර ගැනීම දුෂ්කරය. ඇගැයීමකට භාජනය කළ හැක්කේ යම් නිශ්චිත අරමුණු සමූහයක් ඔස්සේ, නිශ්චිත කාල වකවානුවක් තුළ, පාලනයක් යටතේ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන ක්‍රියාවලියක් පමණි.

4. යෝග්‍ය ඇගයුම් උපකරණ නිර්මාණය කරගන්න.

සිසුන් කොතරම් දුරට අපේක්ෂිත ඉගෙනුම්ඵල ලබාගෙන තිබේදැයි මැන ගැනීම සඳහා සුදුසු උපකරණ සාදා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. මේවා,

- කෙටි ලිඛිත පරීක්ෂණ
- කෙටි වාචික පරීක්ෂණ
- චර්යා නිරීක්ෂණ
- පැවරුම්/ශිෂ්‍ය නිර්මාණ
- සංවාද
- කණ්ඩායම් සාකච්ඡා
- සමරූපන/භූමිකා රංගන
- ශිෂ්‍ය වාර්තා/විශේෂ ක්‍රියා
- ගැටලු විසඳීම
- ආත්ම ප්‍රකාශන යනාදී ක්‍රම යොදා ගැනීමෙන් සකසා ගත හැක.

හොඳ ඇගැයුම් උපකරණයකින් ශිෂ්‍යයන්ගේ සැබෑ සාධන මට්ටම් විෂය බද්ධව මැන ගැනීමට පුළුවන. ඒවා

මනෝබද්ධතාවයෙන් තොර විය යුතුය. එබඳු තත්ත්වයකට ඒවා දියුණු කර ගැනීම සඳහා කීපවරක් අත්හදා බලා සංශෝධනය කරගැනීම අවශ්‍ය වේ.

5. අගයන්න. : සාරධර්ම ඉගෙනුමෙහි දී වඩාත් ඇගැයීමට ලක්විය යුත්තේ ආකල්ප සහ චර්යාවන්ය. සාරධර්ම ඉගෙනුමකින් ලබන චර්යාව නිරීක්ෂණයට හසුකර ගැනීම පහසු නොවේ.

එබඳු චර්යාවක් ඇතැම් විට ඍජුය. ප්‍රකටය. නිදර්ශනයක්, විෂයකින් පසුවබට ශිෂ්‍යයෙක් තවත් ශිෂයෙකු වන ජගත්ගෙන් අපැහැදිලි කරුණක් පැහැදිලි කරදෙන මෙන් ඉල්ලයි. ජගත් එය ඔහුට පැහැදිලි කරදෙයි. මෙහිදි 'උපකාරය' යන සාරධර්මයෙහි චර්යාව ඍජුය. ප්‍රකටය.

* චර්යාව ඇතැම් විට වක්‍රය, අප්‍රකටය, නිදර්ශන, පන්තියෙහි ගැටුමක් ඇතිවිය. පියසිරි ඒ අවස්ථාවෙහි මධ්‍යස්ථව සිටින විලාශයක් දැක්විය. නමුත් පසුව ඔහු රහසින් එක් පිළකට ආක්‍රමණශීලී වීමට අදහස් දුන්නේය.
* ඇතැම් විට චර්යාවකින් වැළකී සිටීම ද චරිත සංවර්ධනය දක්වයි.
* චර්යාවලට අමතරව සිසුන් විවිධ ගැටලු/අවස්ථා/සිද්ධීන් සම්බන්ධයෙන් පළ කරන අදහස් හා ආකල්ප ද ඔවුන්ගේ සාරධර්ම තත්ත්වය හෙළිදරව් කරයි.

හොඳ ඇගයුමකදී තොරතුරු ක්‍රමවත් ව වාර්තා කරගැනීම වැදගත් වේ. ඒවා යම් ලකුණු ක්‍රමයකට ශ්‍රේණිගත කර ගැනීම ප්‍රයෝජනවත් වේ.

ශිෂ්‍ය චර්යා නිරීක්ෂණය පන්ති කාමරයට සීමා විය යුතු නොවේ. එය පන්ති කාමරයෙන් පිටත පාසල් සමාජයේ දී ද පාසලෙන් බැහැර විවිධ අවස්ථාවලදී ද කළ හැකි නම් ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ වඩා පැහැදිලි චිත්‍රයක් ගොඩනගා ගත හැකිය.

6. ප්‍රතිපෝෂණය, ඉදිරි පෝෂණය හා සංශෝධනය සඳහා ඇගයුමෙන් ලබන තොරතුරු යොදා ගන්න. : ඇගැයීමෙන් ලබා ගන්නා තොරතුරු ඉගැන්වීම්, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහිත වැඩසටහන වඩාත් සංශෝධනය කරගැනීමට යොදා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. එයකළ හැකි ආකාර තුනකි.

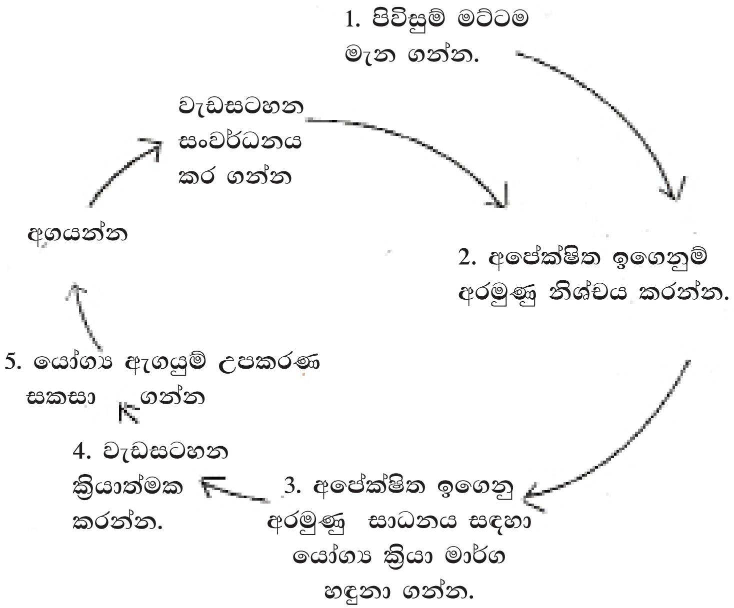
ප්‍රතිපෝෂණය : අපේක්ෂිත මට්ටමට පහළ සිටින ශිෂ්‍යයන් හඳුනාගෙන ඔවුන් අවශ්‍ය මට්ටමට ගෙන ඒම සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ඉගැන්වීම් කිරීම,

ඉදිරි පෝෂණය: අපේක්ෂිත මට්ටමට ඉහළින් සිටින ශිෂ්‍යයන් හඳුනාගෙන ඔවුන් ඉන් ඔබ්බට ගෙන ඒම සඳහා ඉදිරි වැඩ සැළසුම් කර ගැනීම.

සංශෝධනය : අපේක්ෂිත මට්ටමට සිසුන් ගෙන ඒම සඳහා අනුගමනය කරනු ලබන ක්‍රමෝපායන්, තේමා, හා සංකල්ප වඩාත් ඵලදායක වන ලෙස සකසා ගැනීම.

සාරධර්ම ඉගෙනුම ඇගැයීමට භාජනය කරන අප ඉහත දැක්වූ පියවර හය මෙබඳු සටහනකින් කෙටියෙන් නිරූපණය කළ හැකිය.

සටහන 20



සාරධර්ම අගැයීමේ ක්‍රියාවලිය

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

- බාලසූරිය. ඒ. එස්. නැණ ගුණ වඩන පාසල හෙළදිව ප්‍රකාශකයෝ. වරකාපොළ
- බාලසූරිය. ඒ. එස්. විනය හා පාසලේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනය (2016) සාරප්‍රකාශකයෝ,
- Allport G.W. Vernon P.E.& Lindzey G. (1960 & A Study of values Houghton, Miffin Company Bowton.
- Boume, Lysle, E.Ekstrand B.R. (1973) Psychology. Holt.Rine hart and Winston.NewYork
- Brightman E.S. (1978) Kane (1962) as cited by kishore, Lalit, (1990)
- Brown Les (1965) **Justice, morality and education** Macmillam Inc.
- Bull.N.J. (1979) **Moral education** Routledge and Kegan Paul London.
- Bandura A. (1977) **Social Learning Theory,** Prentice Hall, Englewood
- Bandura A. & Walters R.H. (1963) **Social learning and personality development,** Holt. Rinchart & Winston. New York.
- Brown Gorge Issac (1972) **Human teaching for human learning** Gestalt Journal Highland N.Y. 12528
- Balasooriya, A.S. (2002) Learning the way of peace UNESCO, New Delhi
- Benediet, Ruth (1974) a e as cited in **Discovering Psychology** by Bernard Weiner (1977) Science Research Associates Inc.Chicago P. 143
- Carmichael's manaul of child psychology (vol. 111) John Wiley & Sons
- Crider, Andrew B.et.al(1983)Psychology Scott Foresman & Co.Glenview
- Dewey, J. (1916) **Democracy and education**. Macmilla New York.
- Department of Education, Culture & Sports. (1988) The DECS values education framework (paper) Republic of Pillipine Manilla
- Dunhill J. (1964) **Dicipline in the classroom** University of Fondeu Press
- Durdhein, E. (1925) Moral education The Free Press NewYork.Friud.
- Damon, W.(1977) **The Social world of the child**. Jossey Base.Inc. Publishers, San Francisco
- Erickson, Eric (1963) **Childhood and Society**. Northen. NewYork
- Frued Ant (1965) The **ego and the mechanism of defense** (re.ed) USA
- Frued, Sigmond (190) The interpretation of dreams Hogarth Press. London.
- Festinger, L. (1957) A theory of cogntive dissonance Haper & Row, USA
- Freedman.J. (1965) as cited in Psychology (ed) Crider, Andrew B.et.al Scott Foresman & Co.Glenview
- Freud, S. (1957) **Civilization and its dicontents**. Hogarth Press. London.
- Herman, Foan L.et al (1997) Ealuators handbook Sage publication London
- Heider, F. (1958) The Psychology of interpersonal relations. USA
- Hare, R.M. (1972) Essays on the moral concepts. Macmillon.Inc London.
- Holliday F.F. & Gnagey. T as cited in Yelon & Weinstein's work
- Hoffman, M.L. (1970) **Moral development** in P.H. Mussen (ed)
- Jaffreys.M.V.C. (1962) Personal values in the modernworld Penguine
- Kohlberg. L. (1976) Moral stagespnd moralizatioin. The cognitive development approach in T. Lickona (ed) Moral development and behaviour, NewYork.
- Krishnamurthi J. (1969) **Freedom from the known** Victor Gollance Ltd. Henrietta Street, London WC2
- Kitshore Lalith (1990) Value oriented education Doaba House. '1688' Naik

- Kolberg. L. (1963) **The development of children's orientation to ward a moral order** Vita Humana
- Kopp., Chaire B and Krakow. Joanne. B (1982) **The Child development in a social context.** Addison, Wesley, Publishing Company, Massachusetts,
- Liebmann, Marian(?)Art Games and Structures for Groups, Bristol Art therapy Group. Bristol
- McGuire, W.J.A. (1960) in attitude, organization and change. Rosenberg.
- Maslow, A. (1971) The father reaches of human nature Vi-king Penguine,
- Maslow, Abraham, H. (1970) Religions,Values and peak expereiences Penguine
- Mikinney J.P. (1980) Moral development and the concept of values in Moral development and socialization (eds) Myra Windmiller et al.Alyn and Baconic. Boston.
- Maccoby, E. (1968) **The development of moral values and behaviour in childhood,** in. J.A. Clausen(ed) Socialization and society. Little Brown & Co
- Mischel, W & Mischel. H.N. (1978) **A cognitive social learning approach to morality** and self regulation in T. Liokona (Ed) **Men and moarlity**. Holt Rinechart & Wilton. New York.
- Nawarathna A.A. (1995) (Ed) Evaluating human rights learning teachers manual National Institute of Education, Maharagama.
- Niblett. W.R. (ed 1963) Moral education in a changing society. Faber and Fabet. Ltd. London
- Pierre Wail (1990) The art of living in peace UNESCO Paris
- Piaget.J. (1932) **The moral development of the child**. The free Press New York Turiel. E. (1963) Stage transition in moral development. In R Traverse (ed) **Second hand book of research on teaching** Rand Mc. Nally
- Purkey W.W. (1970) **Self concept and school achivement** Englewood Cliffs, N.J. Pentice - Hall
- Piaget. J. (1975) The **Moral judgement of the child**. The Free Press.USA
- Rokeach, Milton (1973) The nature of human values. The Free Press.USA
- Sears, R.R. Macooby E.E. & Levin, H. (1957) **Patterns of child rearing** Row, Paterson 111
- Socialization theory and research. Rand Mc. Nally & Company. NewYork.
- Sidney, Simon (1975) Values Clarification , A handbook of practical strategies for teachers and students, Banta. New York
- Skinner, B.F. (1938) **The behavior of oraganisms**. **An experimental analysis**. Prentice Hall EnglewoodCiffs N.J.
- **Skiner, Science and human behaviour** Macmillan, NewYork.
- Tice, N. Terence (1980) in **Moral development and socialization** (ed) Winmiller, Myra etal Allyn and Balon, Inc. Boston.
- Value oriented education, Doaba House, 1688. Nai Sarak Delhi 11006
- Vallecorsa, Ada. L. et. al (1992) Special education programms A guide to evaluation, Coruni Press Inc. Sage publication Company, California.
- Windmiller et (1980) Moral development and socialisation, Allyn Bacon
- Wragg. E.C. (1981) **Classroom management** DES. Teachers education projects. Macmillan Education.
- Yelon, Stephen & Weinstein Grace , (1979) A **teachers world** McGrow Hill, Internatinal Book Company, London.