DHĪ

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

27 කලාපය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

27 කලාපය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

2021

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

27 කලාපය 2021

© ලිපිවල අයිතිය හා සෙසු සියලු වගකීම් ඒ ඒ ලේඛකයන් සතු ය.

ISSN: 1391-5096
ISSN: 2783 – 8951 (Online)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

කංචුක සැකසුම	-	ප්‍රභාත් අගම්පොඩි (ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය/ කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය)
කංචුක සිතුවම	-	දෙගල්දොරුව රජ මහා විහාරය, මහනුවර
සෝදුපත් බැලීම	-	ආර්.එම්. විජේවර්ධන (ඉංග්‍රීසි හා වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය, රුහුණ විශ්වවිද්‍යාලය)
පිටු සැකසුම	-	තරිඳු මාධව (මානවශාස්ත්‍ර පීඨය/කැලණිය)
මුද්‍රණය	-	විද්‍යාලංකාර මුද්‍රණාලය, පැලියගොඩ
ප්‍රකාශනය	-	මානවශාස්ත්‍ර පීඨය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය, ශ්‍රී ලංකාව

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

27 කලාපය

2021

උපදේශක මණ්ඩලය

ආචාර්ය සුදත් සෙනරත් / පීඨාධිපති, මානවශාස්ත්‍ර පීඨය
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය පූජ්‍ය ඔක්කම්පිටියේ පඤ්ඤාසාර
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය උපුල් රංජිත් හේවාවිතානගමගේ
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය මෛත්‍රී වික්‍රමසිංහ

සංස්කාරක මණ්ඩලය

මහාචාර්ය සී.ඩී. සෙනරත්න
ආචාර්ය පූජ්‍ය දෙණියායේ පඤ්ඤාලෝක හිමි
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය පූජ්‍ය දේවගොඩ පියරතන හිමි
ආචාර්ය කුසුම් හේරත්

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

මානවශාස්ත්‍ර පීඨය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය
ශ්‍රී ලංකාව

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Vol. XXVII 2021

Published on 19th July, 2021

© Copyright and responsibility reserved by individual writers

ISSN 1391-5096
ISSN: 2783 – 8951 (Online)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Cover Concept & Design	-	Prabath Agampodi (Dept. of Fine Arts, KLN)
Cover picture	-	Degaldoruwa Raja Maha Viharaya, Kandy
Proof	-	R.M Wijaywardhana (Dept. of English & Linguistics, UOR)
Page Layout	-	Tharindu Madhawa (Faculty of Humantities, KLN)
Print	-	Vidyalankara Press, Peliyagoda
Published	-	Faculty of Humanities, KLN, Sri Lanka

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Vol. XXVII
2021

Advisory Board

Dr. Sudath Senarath/ Dean, Faculty of Humanities
Cadre Chair/Snr. Prof. Ven. Okkampitiye Pannasara thero
Cadre Chair/Snr. Prof. Upul Ranjith Hewawithana Gamage
Cadre Chair/Snr. Prof. M.K. Wickremasinghe

Editorial Board

Prof. C.D. Senaratne
Snr. Lecturer Ven. Dr. Deniyaye Pannaloka thero
Snr. Lecturer Ven. Devagoda Piyaratana thero
Dr. Kusum Herath

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Faculty of Humanities

University of Kelaniya

Sri Lanka

ලේඛක නාමාවලිය

ඒ.එන්. සල්වතුර, *PhD (කැලණිය), M.Phil (කැලණිය), BA (කැලණිය), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, හින්දී අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: anusal@kln.ac.lk

ඒ. වික්‍රමසිංහ, *PhD (කැලණිය), M.Phil (කැලණිය), BA (ගෞරව). ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය,සිංහල අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: anjaleew@kln.ac.lk

එච්.ඩබ්ලිව්.බී. සම්පත්, *PhD (ශ්‍රී ලංකා බෞද්ධ හා පාලි විශ්වවිද්‍යාලය), M.Phil (රුහුණ), BA (ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර), මහාචාර්ය සිංහල අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: bihesh@kln.ac.lk

පී.ජී.ඩී.එම් ගුණරත්න, *M.Phil (කැලණිය), BA (කැලණිය), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: dulangag@kln.ac.lk

දිලිනි එච්., *BA (කැලණිය), තාවකාලික ප්‍රදර්ශක, කෘෂි තාක්ෂණ ආයතනය සහ ග්‍රාමීය විද්‍යා, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: diinihemali98@gmail.com

ජී. ප්‍රහලාතන්, *MA (කැලණිය), BA (යාපනය). ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ඉංග්‍රීසි භාෂා ඉගැන්වීමේ අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email:prahagee@gmail.com

ජේ.සී.ආර්. කුමාර, *M.Phil (කැලණිය), MA (දිල්ලි), BA (කැලණිය), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: ruwankc@kln.ac.lk

ආර්.ඩබ්ලිව්.කේ.එච්. අබේවික්‍රම, *PhD (ඕස්ට්‍රේලියා), MA (පී.ජී.අයි.යී), BA(ගෞරව) (සබරගමුව), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, භාෂා අධ්‍යයන අංශය, සබරගමුව විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: roh@ssl.sab.ac.lk

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

CONTRIBUTORS

***A.N. Salwathura*,** PhD (University of Kelaniya) M.Phil (University of Kelaniya) BA (University of Kelaniya) Senior Lecturer, Department of Hindi, University of Kelaniya. Email: anusal@kln.ac.lk

***A. Wickramasinghe*,** PhD (Kelaniya), M.Phil, BA (Honours). Senior Lecturer, Department of Sinhala, University of Kelaniya. Email: anjaleew@kln.ac.lk

H.W.B.I. Sampath, PhD (Buddhist and Pali University), M.Phil (University of Ruhuna), BA (University of Sri Jayewardenepura), Professor, Department of Sinhala, University of Kelaniya. Email: bihesh@kln.ac.lk

***P.G.D.M. Gunarathna*,** M.Phil (University of Kelaniya), BA (University of Kelaniya). Senior Lecturer II, Department of Fine Arts, University of Kelaniya. Email: dulangag@kln.ac.lk

***Dilini H*,** BA (University of Kelaniya). Temporary Demonstrator, Institute for Agro Technology and Rural Sciences, University of Colombo. Email: diinihemali98@gmail.com

***G. Prahalathan*,** MA (University of Kelaniya), BA (University of Jaffna). Senior Lecturer, Department of English Language Teaching, University of Kelaniya. Email: diinihemali98@gmail.com

J.C.R. Kumara, M.Phil (University of Kelaniya), MA (University of Delhi), BA (University of Kelaniya). Senior Lecturer II, Department of Fine Arts, University of Kelaniya. Email: ruwankc@kln.ac.lk

R.W.K.H. Abeywickrama, PhD (Deakin University, Australia), MA (PGIE), BA Honours (Sabaragamuwa University), Senior Lecturer, Department of Languages, Sabaragamuwa University. Email: roh@ssl.sab.ac.lk

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

විමර්ශකයෝ

මහාචාර්ය පූජ්‍ය මල්වානේ චන්දරතන හිමි
අංශ ප්‍රධාන - සිංහල අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

සම්මානිත මහාචාර්ය ආර්.එම්.ඩබ්. රාජපක්ෂ
වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය ලක්ෂ්මන් සෙනවිරත්න
හින්දී අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

මහාචාර්ය කේ.බී. ජයවර්ධන
අංශ ප්‍රධාන -සංස්කෘත හා පෙරදිග ශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

මහාචාර්ය ප්‍රශාන්ති නාරංගොඩ
ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

මංගලිකා ජයතුංග
හිටපු මහාචාර්ය
ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

මහාචාර්ය ලලිත් ගමගේ
ඉංග්‍රීසි හා වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලය

ආචාර්ය සුමුදු ඇඹෝගම
අංශ ප්‍රධාන - ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගැන්වීමේ ඒකකය
දෘශ්‍ය කලා හා ප්‍රාසංගික කලා විශ්වවිද්‍යාලය

ආචාර්ය රුවින් රංගිත් ඩයස්
උතුරු ඉන්දියානු සංගීත
දෘශ්‍ය හා රංග කලා විශ්වවිද්‍යාලය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ලංකා ද සිල්වා
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය

අනුරුද්ධිකා කුමාරි කුලරත්න
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
සිංහල අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

රුෂිරා කුලසිංහම්
හිටපු අංශ ප්‍රධාන - ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගැන්වීමේ අංශය
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Reviewers

Prof. Ven. Malwane Chandraratana thero
Head – Dept. of Sinhala
University of Kelaniya

Emeritus Prof. R. M.W. Rajapakse
Dept. of Linguistics
University of Kelaniya

Senior Prof. Lakshman Seneviratne
Dept. of Hindi
University of Kelaniya

Prof. K. B. Jayawardhane
Head- Dept. of Sanskrit & Eastern Studies
University of Kelaniya

Prof. Prashanthi Narangoda
Dept. of Fine Arts
University of Kelaniya

Mangalika Jayatunge
Former Professor
Department of Fine Arts
University of Kelaniya

Prof. Lalith Gamage
Dept. of English and Linguistics
University of Sri Jayewardenepura

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Dr. Sumudu Embogama
Head- Department of English Language Teaching
University of Visual and Performing Arts

Dr. Ruwin Rangeeth Dias
Dept. of North Indian Music
University of Visual and Performing Arts

Lanka de Silva
Senior Lecturer
Dept. of Fine Arts
University of Kelaniya

Anuruddika Kumari Kularatne
Senior Lecturer
Dept. of Sinhala
University of Kelaniya

Rushira Kulasingham
Former Head- Dept. of English Language Teaching
University of Colombo

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

පටුන

1. නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව කෙරෙහි හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙහි බලපෑම — 01-13
ඒ.එන්. සල්වතුර

2. නෝ නාට්‍ය රංගභූමිය සහ නාට්‍යශාස්ත්‍ර ආභාසය — 14-29
ඒ. වික්‍රමසිංහ

3. අඹ යහළුවෝ: නවකතාව, ටෙලි නාට්‍යය හා ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය පිළිබඳ තුලනාත්මක කියැවීමක් — 30-52
එච්.ඩබ්ලිව්.බී. සම්පත්

4. දඹදෙණි යුගයේ රාජාශ්‍රේය නර්තන ශෛලී — 53-62
පී.ජී.ඩී.එම් ගුණරත්න

5. **The Effectiveness of the Task Based Language Teaching Approach to Improve Students' Speaking Skills** — 63-83
Dilini H.
G.Prahalathan

6. **Sri Lankan Music in Sigiri Graffiti** — 84-92
J.C.R. Kumara

7. **Perceptions, Engagement and Productivity of Teacher Professional Development (PD) Activities** — 93-117
R.W.K.H. Abeywickrama

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව කෙරෙහි හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙහි බලපෑම

ඒ.එන්. සල්වතුර

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Abstract

Hindi is the official language of India which is spoken by around 350 million people in India. The Hindi and English languages have co-existed harmoniously ever since India became colonized. This co-existence has led to a mixed variety namely 'Hinglish' in Indian society. Due to the popularity of Hindi movies and television, Hinglish has spread beyond the metropolitan areas of India. This study examines the impact of using Hinglish in India on the Standard Hindi language. The language spoken in North India and the language used in media were utilized as a primary source. Books, magazines, journal articles related to Hindi language were used as secondary sources. This paper highlights that, Hinglish has acquired a demand in the Indian society and now it is hard to eliminate this trend which has largely affected the day-to-day communication of Indians. This paper emphasizes that the extensive use of Hinglish in India has become a challenge to the existence and the values of the standards of the Hindi language.

Keywords: Hinglish, British-Raj, North India, Hindi Language

සාරාංශය

භාරතයේ රාජ්‍ය භාෂාව වශයෙන් සැලකෙනුයේ මිලියන 350ක ජනතාව විසින් ව්‍යවහාර කරනු ලබන හින්දී භාෂාවයි. බ්‍රිතාන්‍ය යටත්විජිත යුගයේ සිට ම හින්දී සහ ඉංග්‍රීසි යන භාෂා ද්විත්වයේ ඉතිහාසගත සම්බන්ධයක් පැවතුණි. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස තත් යුගයේ සිට ම මිශ්‍ර වීම ඇරඹුණු හින්දී සහ ඉංග්‍රීසි භාෂා ද්විත්වය එක් භාෂා රූපයක් ලෙස 'හිංග්ලිෂ්' භාෂාව නමින් සමාජගත වීම ආරම්භ කෙරුණි. යටත්විජිත යුගයේ සිට අද දක්වා භාවිත හිංග්ලිෂ් භාෂාව පිළිබඳව සලකා බැලීමේදී 'බ්‍රිටිෂ් රාජ්' භාරතයේ භාවිත ප්‍රථම හිංග්ලිෂ් වචනය ලෙස සැලකෙන අතර වර්තමානය වන විට එය සමාජයේ එදිනෙදා සාමාන්‍ය ව්‍යවහාර භාෂාව බවට පත් ව ඇත. හිංග්ලිෂ් භාෂාව බහුල ව භාවිතය සිනමාව සහ රූපවාහිනී මාධ්‍යයේ ජනප්‍රියභාවය භාරතයේ නාගරික ප්‍රදේශවල මෙම භාෂාව ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් පැතිර යාමට හේතු විය. මෙම පර්යේෂණයේ අරමුණ වනුයේ හින්දී භාෂක සමාජයේ ව්‍යවහාර වන හිංග්ලිෂ් භාෂාව නිසා නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව කෙරෙහි වන බලපෑම පිළිබඳ අධ්‍යයනය කිරීමයි. මෙහිදී උත්තර භාරතයේ ව්‍යවහාර භාෂාව සහ මාධ්‍ය භාෂාව ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය වශයෙන් ගැනෙන අතර හිංග්ලිෂ් භාෂාව පිළිබඳ ලියැවුණු පුවත්පත් සඟරා සහ පර්යේෂණ පත්‍රිකා ද්විතියික මූලාශ්‍ර වශයෙන් යොදා ගැනෙණු ඇත. මෙම ලිපිය මගින් අවධාරණය කරනුයේ හිංග්ලිෂ් භාෂාවට භාරතීය සමාජය තුළ විශාල ඉල්ලුමක් ඇති බවත් භාරතීයයන්ගේ එදිනෙදා ව්‍යවහාර භාෂාවට ඒ මගින් දැඩි බලපෑමක් ඇති කර තිබෙන බවත් ය. මෙම ප්‍රවණතාව තුරන් කිරීම ඉතා දුෂ්කර බව පැහැදිලි වෙයි. භාරතයේ හිංග්ලිෂ් භාෂාව කතා කරන ජනයා විසින් හිංග්ලිෂ් පුළුල් ලෙස භාවිත කිරීම හින්දී භාෂාවේ පැවැත්මට සහ සාරධර්මවලට විශාල අභියෝගයක් වී ඇති බව මෙම ලිපිය මගින් අනාවරණය වෙයි.

ප්‍රමුඛ පද : හිංග්ලිෂ්, බ්‍රිටිෂ් රාජ්, උත්තර භාරතය, හින්දී භාෂාව

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

1. හැඳින්වීම

භාරතයේ වෙසෙන මිලියන 350ක් පමණ වන ජනතාව විසින් භාවිත කරනු ලබන නිල රාජ්‍ය භාෂාව වනුයේ නූතන සම්මත හින්දී භාෂාවයි. 1947 වර්ෂයේ භාරතයට නිදහස ලැබීමෙන් අනතුරුව පැන නැගුණු රාජ්‍ය භාෂා ප්‍රශ්නයට විසඳුමක් ලෙස කලාපීය උපභාෂා 5කින් සහ ප්‍රාදේශීය උපභාෂා 18කින් සමන්විත මෙන් ම තත් යුගයේ සාහිත්‍යයට පදනම් වූ ව්‍යවහාර භාෂාව වශයෙන් පැවතුණු හින්දී භාෂාව ප්‍රධාන එසේ ම රාජ්‍ය භාෂාව ලෙසත් යටත් විජිත යුගයේ රාජ්‍ය භාෂාව වශයෙන් පැවතුණු ඉංග්‍රීසි භාෂාව ද ඉන් වසර 15ක් ගත වන තුරු රාජ්‍ය කටයුතු සඳහා යොදා ගත හැකි බවටත් (රාජ්‍ය භාෂා චක්‍රලේඛය- 1963) සම්මත විය. ඊට අමතර ව තවත් ප්‍රාන්ත භාෂා 22ක් ද භාරතයේ නිල භාෂා වශයෙන් නම් කෙරුණි.

ඒ අනුව යටත් විජිත භාරතයේ භාෂා පසුබිම පිළිබඳ සලකා බැලූ කල අනෙකුත් ප්‍රාන්ත භාෂාවලට වඩා හින්දී භාෂාව කෙරෙහි ඉතා දැඩි සම්බන්ධතාවක් මෙන් ම බලපෑමක් ඉංග්‍රීසි භාෂාවට තිබුණු බව ඉතා පැහැදිලි වන කරුණකි. එම බලපෑමෙන් පැනනැගුණු නව භාෂා තත්ත්වයක් වූ හිංග්ලිෂ් භාෂාව නූතන සම්මත හින්දී භාෂාවට කොතරම් දුරකට බලපෑම් ඇති කරන්නේ ද යන්න ප්‍රස්තුත අධ්‍යයනයේ පර්යේෂණ ගැටලුව වශයෙන් සඳහන් කළ හැකිය.

හිංග්ලිෂ් යනු කුමන භාෂා තත්ත්වයක් ද යන්න සලකා බැලීමේදී එහි සරල නිර්වචනය ලෙස - හිංග්ලිෂ් යනු හින්දී සහ ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ සම්මිශ්‍රණයකි යනුවෙන් දැක්විය හැකිය.

මෙය හින්දී සහ ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ සම්මිශ්‍රණයක් යැයි නිර්වචනය කරන අතර ම හින්දී භාෂකයින් විසින් නිරන්තරයෙන් ව්‍යවහාර කරනු ලබන විශේෂිත ඉංග්‍රීසි වචන සහ භාෂා සැකිල්ල හඳුන්වන රූපයක් ලෙස ඔක්ස්ෆර්ඩ් ඉංග්ලිෂ් ලිවිං ඩික්ෂනරිය නිර්වචනය කරයි.[1]

ඊට සමාන වන නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කරන කේම්බ්‍රිජ් ශබ්දකෝෂයද මෙය හින්දී භාෂකයන් විසින් භාවිත කරනු ලබන ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහිම එක් රූපයක් ලෙස හඳුන්වනු ලබයි.[2]

කොලින්ස් ඉංග්‍රීසි ශබ්දකෝෂය සඳහන් කරන ආකාරයට හිංග්ලිෂ් යනු හින්දී භාෂාවේ මූලද්‍රව්‍ය අඩංගු ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි ම එක් රූපයකි.[3]

[1] A blend of Hindi and English, in particular a variety of English used by speakers of Hindi, characterized by frequent use of Hindi vocabulary or constructions.English Oxford living Dictionary, www.oxfordlearnesdictionaries.com

[2] A mixture of the languages Hindi and English, especially the type of English used by speakers of Hindi Cambridge Dictionary, dictionary.cambridge.org

[3] A variety of English incorporating elements of Hindi Collins English Dictionary, www.collinsdictionary.com

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ඉංග්‍රීසි සහ හින්දී හෝ වෙනත් ආසියාතික භාෂාවක් සමග එක් වූ භාෂාමය තත්ත්වයක් ලෙස මැක්මිලන් ශබ්දකෝෂය හිංග්ලිෂ් භාෂාව හඳුන්වනු ලබයි.[4]

බොලිවුඩ් ජීවිතය පිළිබඳ විස්තරයක යෙදෙන වෙබ් අඩවියක හිංග්ලිෂ් භාෂාව හඳුන්වන්නේ හින්දී සහ ඉංග්‍රීසි යන භාෂා ද්වය විද්‍යානුකූලව එසේත් නොමැති නම් ක්‍රමානුකූලව දූෂණය කොට බිහි වුණු අවජාතක දරුවකු ලෙසයි.[5] සිනමා රූපවාහිනී සමාජ වෙබ් අඩවි සහ ඩිජිටල් මාධ්‍ය යන ජනප්‍රිය සන්නිවේදන මාධ්‍ය මෙන් ම භාරතීය නාගරික සමාජය වර්තමානය වන විට මුළුමනින් ම හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ ග්‍රහණයට හසුවී අවසන් බව පැහැදිලි වන කරුණකි. එවන් වාතාවරණයක නූතන සම්මත හින්දී භාෂාවේ පැවැත්ම කෙරෙහි හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ අහිතකර බලපෑමක් සිදු වන බව ප්‍රත්‍යක්ෂ කරුණකි.

හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙන් නූතන හින්දී භාෂාවට ඇති බලපෑම පිළිබඳ අධ්‍යයනය, නූතන හින්දී භාෂාවේ පැවැත්ම කෙරෙහි එමගින් සිදුවන බලපෑම අධ්‍යයනය කිරීම සහ එම අනේකවිධ බලපෑම් සමනය කිරීමට ගත හැකි ක්‍රමවේද යෝජනා කිරීම ආදිය ප්‍රස්තුත පර්යේෂණයේ ප්‍රධාන අරමුණු වශයෙන් දැක්විය හැකිය.

2. සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ප්‍රථම හිංග්ලිෂ් වචනය ලෙස සැලකෙන්නේ බ්‍රිතාන්‍ය රාජ්‍යය හඳුන්වන 'බ්‍රිටිෂ් රාජ්' යන්න වන අතර යටත් විජිත යුගයේ සිට වර්තමානය දක්වා ම බ්‍රිතාන්‍ය යුගය හැඳින්වීම සඳහා භාවිත කරනු ලබන්නේ මෙම නාමයයි.

එතැන් පටන් වූ හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ විකාශය පිළිබඳ සලකා බැලීමේ දී ඒ හා සම්බන්ධ ලිඛිත සාක්ෂි කිහිපයක් පහත සඳහන් වේ.

- ✓ සාහිත්‍යයෙහි ප්‍රථම භාවිතය - අයෝධ්‍යා ප්‍රසාද් බත්‍රී (1857-1905) ගජzල්[6]
- ✓ දේව්යානී චෝ'බාල් සහ ශෝභා දේ තීරු ලිපි සඳහා භාවිත කිරීම
- ✓ 2005 වර්ෂයේ දී The Queen's Hinglish: How to speak Pukka ශබ්ද කෝෂය නිර්මාණය කිරීම - බී. කේ. මැහැල්
- ✓ 2011 වර්ෂයේ දී කාර්යාලයීය ව්‍යවහාර කටයුතු සඳහා ශුද්ධ හින්දී වචන වෙනුවට උච්චාරණයට සහ නවීන තාක්ෂණයට පහසු වන හිංග්ලිෂ් වචන යොදා ගන්නා ලෙස භාරතීය ස්වදේශ කටයුතු අමාත්‍යාංශයේ රාජ්‍ය භාෂා දෙපාර්තමේන්තුව මගින් චක්‍රලේඛයක් ඉදිරිපත් වීම.
- ✓ 2011 වර්ෂයේ දී Chutnefing English: The phenomenon of Hinglish. ග්‍රන්ථය රචනා වීම (by Rita Kothari & Rupert Snell)
- ✓ 2015 වර්ෂයේ දී නවකතා 2ක් රචනා වීම (The Beautiful Roes - ස්වප්නා රාජ්පූත් / Kuch kahi kuch ankahi love stories - රිවා දේව්සර්)

---

[4] A language that combines elements of English and Hindi or other South Asian languages Macmillan Dictionary, www.macmillandictionary.com

[5] Even a report in Bollywood Life described Hinglish as a "bastard child" produced by the "systematic rape of both English and Hindi." www.ibtimes.com

[6] Sharma, Dr. Jayanta Kar, 2015, Hinglishisation of English: Hinglish, The Language of 21st Century, IJELLH, International Journal of English Language and Humanities, Indexed, Peer Reviewed & Refereed Journal, Vol. III Issue VIII, p. 330

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

'හිංග්ලිෂ්' භාෂාව පිළිබඳ භාරතීය සහ යුරෝපීය විද්වතුන් පර්යේෂණාත්මක මට්ටමින් විවරණයක යෙදී තිබුණ ද නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව කෙරෙහි හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ බලපෑම පිළිබඳ විශ්ලේෂණාත්මක අධ්‍යයනයක් මෙතෙක් සිදුවී නොමැති තරම්ය. හින්දී විෂය ක්ෂේත්‍රය හා සම්බන්ධ ශ්‍රී ලාංකේය විද්වත් සහ විද්‍යාර්ථී සමූහයෙන් ද මා දන්නා තරමින් මේ පිළිබඳ පර්යේෂණාත්මක මට්ටමින් කිසිදු අධ්‍යයනයක් මේ වන තෙක් සිදුව නොමැත. මා විසින් මින් පෙර භාරතීය වෙළඳ සන්නාමවල හිංග්ලිෂ් භාවිතය, හින්දී භෂාව කෙරෙහි බලපෑම මැයෙන් අධ්‍යයනයක යෙදුණු බව සඳහන් කළ යුතුය.

3. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

හින්දී භාෂාව දෙවන භාෂාවක් ලෙස ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කෙරෙන පරිසරයක ප්‍රස්තුත පර්යේෂණය සිදුවන බැවින් අධ්‍යයනය සඳහා යොදා ගනු ලැබූයේ මුද්‍රිත, ගුවන්විදුලි, චිත්‍රපට සහ රූපවාහිනී මාධ්‍ය මෙන් ම සමාජ වෙබ් අඩවිවල භාවිත වන හිංග්ලිෂ් භාෂාවයි. එනම්, පර්යේෂණ ගැටලුවට සම්බන්ධ මුද්‍රිත, ගුවන්විදුලි, චිත්‍රපට, රූපවාහිනී සහ සමාජ වෙබ් අඩවිවල භාවිත හිංග්ලිෂ් භාෂාව ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය ලෙස ද ද්විතීයික මූලාශ්‍රය ලෙස පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාල වන ඊ පත්‍රිකා, ලිපි සහ සඟරා මෙන් ම වීඩියෝ පට ද යොදා ගනු ලැබිණ.

4. විග්‍රහය

හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ ප්‍රසාරණය සහ භාවිතය පිළිබඳ අධ්‍යයනය කිරීමේදී අවබෝධ වන ප්‍රධාන කාරණයක් වූයේ එම භාෂාව සරල මෙන් ම පහසුවෙන් ග්‍රහණය කර ගත හැකි වීම නිසා හින්දී භාෂක සමාජයේ බහුතරයක් ජනතාව එය වැළඳ ගැනීමට පෙළඹීමයි.

සමාජයේ වැඩි පිළිගැනීමක් තිබේ යැයි විශ්වාස කරන, ඉංග්‍රීසි භාෂාවට සහ සංස්කෘතියට පහසුවෙන් සමීප විය හැකි මෙන් ම එහි ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ වචන බහුල වීම හේතුවෙන් සමාජයේ ගෞරව බහුමානයට පාත්‍ර වේ යැයි සිතීම නිසා සීමාවක් නොමැති ව භාරතීය සමාජය මෙම භාෂා ව්‍යවහාරයට පෙළඹීමේ ප්‍රවණතාවක් ඇති බව ද සඳහන් කළ යුත්තකි.

මෙම හිංග්ලිෂ් භාෂාව වඩාත් ජනප්‍රියව භාවිත වන ස්ථාන වශයෙන්,

භාරතීය නාගරික සහ අර්ධ නාගරින ප්‍රදේශ
ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල්වල සහ පෞද්ගලික උසස් අධ්‍යාපන ආයතන
රූපවාහිනිය, ගුවන් විදුලිය, සිනමාව සහ සමාජ වෙබ් අඩවි

ඉන්දියානු ඩයස්පෝරාවට අයත් ප්‍රදේශ යනාදී වශයෙන් දැක්විය හැකිය.

සාමාන්‍ය සමාජයේ ඉතා බහුල වශයෙන් මෙම භාෂාව භාවිතයට ප්‍රධාන හේතුව වශයෙන් දැන්වීම්කරණය පෙන්වා දිය හැකිය. ඕනෑ ම රටක, සමාජයක භාෂාව හා ඒකාබද්ධ වන දැන්වීම්කරණය එම සමාජයට බලපෑම් කළ හැකි සෘජු වාහකයකැයි කිවහොත් එය නිවැරදිය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

මුද්‍රිත, දෘශ්‍ය සහ ශ්‍රව්‍ය යන සෑම මාධ්‍යයක ම වෙළඳ දැන්වීම්කරණය සඳහා හිංග්ලිෂ් භාෂාව යොදා ගෙන ඇත්තේ ද විශේෂයෙන් ම එහි ඇති ආකර්ෂණීය බව හේතුවෙනි.

උදාහරණ - Hungry *Kya* – Domino's Pizza
Yey Dil maanege more –Pepsi
Pal banaye magical – Lays
Ham mein hai hero – Hero MotoCorp
Kya aap close up *karte hain?* – Close up
Come on girls, *waqt hai* shine *karne ka* – Sun Silk
Life *ho to aisi* – Coca Cola
What your *bahana* is? – Mac
Taste *bhi* health *bhi* – Maggie
No *chintha* only money – ICICI banks

මේ ආකාරයෙන් වෙළඳ දැන්වීම්කරණයට යොදා ගනු ලබන මුද්‍රිත, ශ්‍රව්‍ය, දෘශ්‍ය මාධ්‍ය මෙන් ම සමාජ වෙබ් අඩවිවල හිංග්ලිෂ් භාවිත කිරීම එක් අතකින් පාරිභෝගිකයාට ඒ කෙරෙහි විශේෂ ආකර්ෂණයක් ඇති කරනවා පමණක් නොව වෙළඳ දැන්වීම්වල වඩාත් බලපෑමට හසුවන තරුණ පරම්පරාව, තම හදවතට ඉතා සමීප මෙම 'හයිබ්‍රිඩ්'[7] භාෂාව කෙටි පණිවිඩ මූලික කොට ගත් තම සියලු සන්නිවේදන කාර්යයන් සඳහා යොදා ගැනීමට පෙළඹෙනුයේ නිරායාසයෙනි. ඔවුන් එය සලකනු ලබන්නේ තම අදහස් අනෙකාට ඉදිරිපත් කෙරෙන ක්ෂණික භාෂා මාධ්‍යයක් ලෙසයි. පහත සඳහන් වනුයේ එම භාෂා තත්ත්වය පැහැදිලි වන නිදසුන්ය.

- ✓ *Main tujhe* call *kar raha tha* , but *tera* phone switch off *tha*. Phone recharge *karaale,*
- ✓ *Ek* new shop open *hui hai meree* colony *main.*
- ✓ *Bhai main abhi* just apple *kha raha tha ki mere* mom dad *mere* room *main* enter *hue. aur mujhe padhne ke liye* convince *karne lage.*
- ✓ *Ye* game download *karke ise* install *kar liyo.* Lets see *ki tere main ye* game *kitna* fast *chalta hai.* Because *mere* computer *ki* processing speed *kaafi* slow *hai*. *Mera* luck *bahaut achha hai,* Finally *ye* game *ekdum mast chal raha hai.*

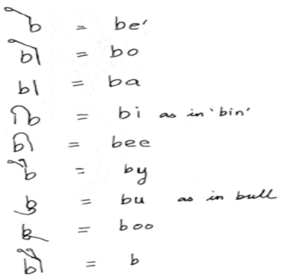
1990 වර්ෂයේ දී සැටලයිට් තාක්ෂණයත් සමග බිහි වූ Star T V, Sony, Zee, Colors, වැනි සැටලයිට් රූපවාහිනී නාලිකා MTV සහ දූර්දර්ශන් නාලිකාවල මෙන් ම FM නාලිකාවල ද ඉදිරිපත් කෙරෙන බහුතරයක් ජනප්‍රිය වැඩසටහන්වල භාෂා මාධ්‍යය වන්නේ පොදු ජනතාවට වඩාත් සමීප වූ හිංග්ලිෂ් භාෂාවයි. භාරතයේ ඉතා ජනප්‍රිය FM නාලිකාවක් වන 'රේඩියෝ මිර්චි' තම ප්‍රධාන අනන්‍යතා පාඨය ඉදිරිපත් කරනුයේ ද හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙනි.

[7] India has recently seen flexibility of its native tongue first hand. Hinglish, a hybrid of Hindi and English, has made a name for itself as an emerging language in the country. The Hinglish Phenomenon, unitedlanguagegroup.com

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

(උදා- *mirchi sunnewale* always *khush*) විශේෂයෙන් ම පෞද්ගලික FM සහ TV නාලිකාවල නිල භාෂාව බවට හිංග්ලිෂ් භාෂාව පත්ව ඇතැයි කිවහොත් එය වඩාත් නිවැරදිය. වර්තමානය වන විට මෙය හුදු ව්‍යවහාර භාෂාවක් පමණක් ම නොවන තත්ත්වයට ද පත්ව ඇත. එනම්, රෝම අක්ෂරවලට අමතර ව 'රෝමිනාගරී' යනුවෙන් හඳුන්වනු ලබන වර්ණමාලාවක් ද මෙම භාෂාව සඳහා නිර්මාණය වී ඇත.

උදාහරණ -



අන්තර්ජාලය සහ හිංග්ලිෂ් භාෂාව යනු එකිනෙක වෙන් කළ නොහැකි අනතර්සම්බන්ධතාවක් ඇති මිත්‍රයන් දෙදෙනෙකු බව විචාරක මතයයි.[8]

පහත දැක්වෙන්නේ සමාජ වෙබ් අඩවිවල නිරතුරුව භාවිත වන පාඨ කිහිපයකි.

හිංග්ලිෂ් භාෂාව සාහිත්‍යකරණය සඳහා භාවිත කිරීම පිළිබඳ විමසීමේ දී පූර්ව සඳහන් කළ පරිදි රෝම අක්ෂරවලින් රචනා කරන ලද හිංග්ලිෂ් නවකතා ද්වයට අමතර ව 'සල්මන් රුෂ්ඩි' නම් වූ සුප්‍රසිද්ධ ලේඛකයා 1981 දී රචනා කරන ලද

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

8 The relationship of Internet and Hinglish is again mutually reinforcing. Nema, Nidhi & Chawla, Jagtar Kaur 2018 The Dialectics of Hinglish: A Perspective. p. 44

මෑන් බුකර් සම්මානයෙන් පුද ලද තම 'මිඩ්නයිට් චිල්ඩ්‍රන්'[9] නැමැති නවකතාවෙහි පාද සටහන් හෝ ටිප්පනි කිසිවක් භාවිත නොකොට ඉංග්‍රීසි වචන සමග හින්දී වචන ඉංග්‍රීසි අක්ෂර භාවිත කරමින් රචනා කොට ඇත. (උදාහරණ - Arre Baap, ekdam, nasbandi, phu-a-phut, dhoabn, rakshasha, fauz, jailkhana, badmaash, baap-re-baap, pyar kiya to darna kya, zenana, sarpanch, bhel-puri) මේ පිළිබඳ විචාරයක යෙදෙන විද්වතුන් පවසන්නේ හයිබ්‍රිඩ් හිංග්ලිෂ් තම නවකතාවට යොදා ගනිමින් රුෂ්ඩි, තත් යුගයේ භාරතීය සමාජය ඉතා සජීවීව ඉදිරිපත් කිරීමට නව මංපෙතක් විවර කළ බවයි.[10]

භාරතීය හින්දී සිනමාව එනම් බොලිවුඩ් සිනමාව 70-80 දශකයේ සිට ම හිංග්ලිෂ්කරණයට පත්වූ ඉතා ප්‍රබල කලා මාධ්‍යයකි. චිත්‍රපටයක නාමකරණයේ සිට දෙබස් සහ සංගීතය දක්වා වූ එහි සෑම අංගයක් ම හිංග්ලිෂ්කරණය වී ඇති බවත්, ඉන් ඉතා දැඩි බලපෑමක් සමාජයේ සාමාන්‍ය භාෂා ව්‍යවහාරයට සිදුව ඇති බවත් නොරහසකි.

මෑත භාගයේ එළි දැක්වෙන සිනමාපට සියල්ලකම පාහේ නාමකරණය සිදුව ඇත්තේ හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙනි.

උදාහරණ - English *Vinglish*, Dear *Zindagi*, *Apna sapna* money money, *Jab* We Met, Love *Aaj Kal, Thoda Pyar Thoda* Magic, *Desi*

Boys, *Pyar mein* Twist, *Shadi ke* side Effect, *Shuddha Desi* Romance, Raincaot, Pink,

සිනමාපටවලට නිර්මාණය වී ඇති ගීත ඛණ්ඩ දෙස අවධානය යොමු කිරීමේදී අවබෝධ වනුයේ එය හුදෙක් ශබ්ද රසය මූලික කොටගත් සහ ව්‍යවහාර සමාජයේ ඉතා ජනප්‍රිය භාෂාව භාවිත කිරීමට ගත් උත්සාහයක් බවයි.

- ✓ *Saree ke* fall *sa kabhi* match *kiya re*

  Kabhi chhod diya dil kabhi catch *kiya re* – R. Rajkumar (2013)
- ✓ *Ladki* beautifull *kar gai* chull – Kapoor & Sons Since 1921 (2016)
- ✓ But *pappu* can't dance *saala* – Jaane tu ya jaane na (2008)
- ✓ *Tere Liye hi toh* signal *tod tad ke, aaya dilli wali* girlfriend *chod chad ke* – Ye Jawani hai Divani (2013)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

---

[9] Midnight's Children is a 1981 novel by British Indian author Salman Rushdie. It deals with India's transition from British colonialism to independence and the partition of British India. It is considered an example of postcolonial, postmodern, and magical realist literature. The story is told by its chief protagonist, Saleem Sinai, and is set in the context of actual historical events. The style of preserving history with fictional accounts is self-reflexive.

[10] Whatever the critical viewpoint, Rushdie opened up new avenues for the language of hybrid Hinglish to comprehend the Indian context and sensibility. Nema, Nidhi & Chawla, Jagtar Kaur 2018 The Dialectics of Hinglish: A Perspective. p. 46

✓ *Golmaal, golmaal*, everything's gonna be *golmaal* – Golmaal returns (2008)

මේ ආකාරයෙන් මීට දශක දෙකහමාරකට පමණ පෙර ව්‍යවහාර භාෂාවකට පමණක් සීමා වී තිබුණු හිංග්ලිෂ් භාෂාව වර්තමානය වන විට ලිඛිත භාෂාවක් බවට පත් ව තිබීම ම මූලික භාෂාමය ගැටලුවක් බවට පත්ව ඇති බව භාෂා විශාරදයන්ගේ මතයයි.[11] විශේෂයෙන් ම සමාජ වෙබ් අඩවිවල කැමති/අකමැති (like/dislike) සහ අදහස් දැක්වීම් (comments) මත මුළු ජීවිතය ම රඳා පවත්වා ගන්නා සමාජයක මෙවැනි භාෂාවක් ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් පැතිරයාම නොවැළැක්විය හැකි කරුණක් බවට පත්ව ඇත. ජන මාධ්‍ය, චිත්‍රපට කලාව, වෙළඳාම, අධ්‍යාපනය, දේශපාලනය, රාජ්‍ය කටයුතු යන සියලු සමාජගත අංශවලට වර්තමානය වන විට හිංග්ලිෂ් අත්‍යවශ්‍ය භාෂාවක් බවට පත් ව තිබීම ඉහත කාරණය තවදුරටත් තහවුරු කරන්නකි. තම මාතෘ භාෂාවට වඩා ජාත්‍යන්තර භාෂාවක් වන ඉංග්‍රීසි භාෂාව හා මිශ්‍ර වුණු හිංග්ලිෂ් භාෂාව භාවිත කිරීම සමාජයේ තම පැවැත්ම ආරක්ෂා කර ගැනීමට පිටුවහලක් වන්නේ යැයි සිතන්නට පෙළඹීම ද සංවර්ධනය වෙමින් පවතින භාරතීය සමාජයේ සුලභ ලක්ෂණයක් ලෙස දැක්විය හැකිය. මෙවැනි පසුබිමක නූතන සම්මත හින්දී භාෂාවේ පැවැත්මට හිංග්ලිෂ් භාෂාව තර්ජනයක් වීම නිරායාසයෙන් ම සිදු වන්නකි.

හිංග්ලිෂ් භාෂාව හේතුවෙන් හින්දී භාෂක සමාජයෙහි පැන නැගිය හැකි භාෂාමය ගැටලු -

- නවීන තාක්ෂණික දියුණුවත් ගෝලීයකරණයත් සමග හිංග්ලිෂ් ආත්මීය භාෂාව බවට පත්වීම හේතුවෙන් ශුද්ධ හින්දී භාෂාව අධ්‍යයනය කිරීමට උනන්දු නොවීම නිසා එය ග්‍රන්ථවලට පමණක් සීමා විය හැකි වීම.
- එම හේතුවෙන් හින්දී සාහිත්‍යයට අයත් උසස් සාහිත්‍යාංග පරිශීලනයට අවශ්‍ය භාෂා දැනුම ග්‍රහණය කර ගැනීමට අපහසු වීම.
- මූලික අධ්‍යාපනයේ යෙදෙන කුඩා දරුවා වර්තමාන සමාජ පසුබිමත් සමග වඩාත් නිරාවරණය වන්නේ ජනප්‍රිය හිංග්ලිෂ් භාෂාවටයි. මෙය ශුද්ධ හින්දී භාෂාවේ නිවැරදි උච්චාරණයට බාධාවක් බව භාෂා විද්වතුන් විසින් ද පිළිගත් කරුණකි.[12]
- තම මව් භාෂාවට විශේෂිත ව ඇති ත, ඨ, ට, ඨ යන අක්ෂරවල මෙන් ම අනුනාසික, අනුස්වාර සහ අල්පප්‍රාණ, මහප්‍රාණ අක්ෂරවල නියම උච්චාරණ ව්‍යවහාරය මනසින් ගිලිහී යාම.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

---

[11] Dube, Abhay, Final Discussion, Hingilsh Workshop 18-19 August 2014, University of London, sarai.net

[12] The excessive use of 'Hinglish' from an early age is now being linked with speech disorders like stammering and 'faulty production of sound' among children. Expert links Hinglish with poor articulation, times of india.indiatimes.com

<u>උදාහරණ</u> -

- ත ථ ට ඨ යන සියලුම අක්ෂර සඳහා හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ යොදා ගනුයේ පිළිවෙළින් t, th, t, th වේ. මෙය හින්දී භාෂාවට විශේෂිත වූ අල්පප්‍රාණ මහප්‍රාණ භේදය බණ්ඩනය කරන්නකි.
- Aankh - අනුනාසිකය සහිත වචනයකි.

  Ank – අනුස්වාරය සහිත වචනයකි. රෝම අක්ෂරවලින් මෙබඳු වචන ලේඛනගත කිරීමේ දී උච්චාරණය සමාන ව උච්චාරණය වීම, නිවැරදි ශුද්ධ හින්දී උච්චාරණයට දැඩි බලපෑමක් සිදු කරන්නකි.

➢ හින්දී භාෂාවේ ka, ki, ke යනුවෙන් හඳුන්වනු ලබන සම්බන්ධ විභක්ති ප්‍රත්‍ය භාවිතය සිදු වනුයේ ඊට පසුව යෙදෙන නාම පදයේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සහ ඒක වචන බහු වචන භේදය අනුවය. මෙය හින්දී භාෂිකයා ද ඉතා සැලකිල්ලෙන් භාවිත කළ යුතු හින්දී වාක්‍ය රටාවට විශේෂිත වූ ව්‍යාකරණමය කාරණයකි. හින්දී නාමපද වෙනුවට ඉංග්‍රීසි නාමපද යෙදීම හේතුවෙන් ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදයකින් තොරව සම්බන්ධ විභක්ති භාවිත කළ හැකි අතර මව් භාෂා රූපයට වඩා එම ක්‍රමය වඩාත් පහසු වීම නිසා එය වැළඳගැනීම හේතුවෙන් නිවැරදි ව්‍යවහාරය මනසින් ගිළිහී යාම, එනම් ශුද්ධ හින්දී භාෂාවේ විකෘති රූප ගොඩනැගීම සිදුවේ. තවද සම්බන්ධ විභක්ති ප්‍රත්‍ය දීර්ඝ 'කී' යන්නට අමතරව 'කි' යනුවෙන් වාක්‍ය දෙකක් එකට එකතු කිරීමේදී භාවිත වන නිපාත පදයක් ඇත. රෝම අක්ෂරවලින් සඳහන් කිරීමේ දී මෙම රූප ද්වය සඳහා ම යොදනුයේ ki පමණකි. එය ද ශුද්ධ හින්දී භාෂාවට එල්ලවන බලපෑමක් ලෙස දැක්විය හැකිය.

හිංග්ලිෂ් හි මේ ආකාර වූ භාෂාමය සැකිල්ල පිළිබඳ විග්‍රහයක යෙදෙන විද්වතුන්ගේ මතය වනනේ හිංග්ලිෂ් යනු හින්දී ශරීරය වශයෙන් ඇති නමුත් ඉංග්‍රීසි භාෂාව තම ආත්මය කොට ගත් භාෂා තත්ත්වයක් බවයි.[13] කෙසේ වෙතත් මෙමගින් ශුද්ධ හින්දී භාෂාවට සිදුවන බලපෑම පිළිබඳ හින්දී භාෂක සමාජයේ එකිනෙකට පරස්පර මත කිහිපයක් දක්නට ඇත.

- හින්දී වචන භාවිතයට හැකියාව තිබියදීත් ඉංග්‍රීසි වචන යොදා භාෂාවක් නිර්මාණය කිරීම අර්ථයක් නොමැති බවත් එම නිසා මෙය සමාජයට අවශ්‍ය භාෂාවක් නොවන බවත් එක් මතයකි.
- දෙවන මතය වන්නේ හිංග්ලිෂ් යනුවෙන් හැඳින්වුවද මෙමගින් උත්සාහ කරනුයේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව ප්‍රචාරය කිරීමක්ය යන්නයි.
- හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙහි ඉංග්‍රීසි වචන භාවිත වුවද ව්‍යවහාර කරනුයේ හින්දී බවත් වර්ෂ දහස් ගණනක සිට පැවත එන හින්දී භාෂාවට ඉන් කිසිදු බලපෑමක් සිදු නොවන බවත් ප්‍රකාශ කිරීම.
- තවත් මතයක් වනුයේ කෙතරම් ඉංග්‍රීසි ශබ්ද භාවිත වූවද හිංග්ලිෂ් නාමයෙන් හැඳින්වූවද හින්දී භාෂාවට ආවේනික සුන්දරත්වය ඉන් කිසිදා නොගිළිහී යන බවයි.

---

13 Dube, Abhay, Final Discussion, Hingilsh Workshop 18-19 August 2014, University of London, sarai.net

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

- තවත් අදහසක් නම් භාරතයෙහි ව්‍යවහාර වන උර්දූ සහ ෆාරසී ආදී වශයෙන් වූ භාෂා ආකාරයෙන් ම හිංග්ලිෂ් භාෂාව ද තවත් එක් භාෂාවක් ලෙස පිළිගන්නා ලෙසයි.
- හිංග්ලිෂ් භාෂාව ඉතා දැඩි ලෙස හෙළා දකිමින් එය කෙසේ හෝ සදහට ම මුලිනුපුටා දැමිය යුතු යැයි යන අදහස තවත් ප්‍රබල අදහසක් ව පවතී.

5. නිගමනය

හින්දී දෙවන භාෂාවක් ලෙස අධ්‍යයනය, අධ්‍යාපනය කෙරෙන හින්දී භාෂව භාවිත නොකරන සමාජයක ජීවත් වන මාගේ නිගමනය වන්නේ හිංග්ලිෂ් භාෂාව ප්‍රත්‍යක්ෂ සහ පරෝක්ෂ යන දෙයාකාරයෙන් ම ශුද්ධ හින්දී භාෂාවේ පැවැත්මට දැඩි බලපෑමක් සිදු කරන බවයි. අප අධ්‍යයනය සිදු කරනුයේ නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව සහ ඒ හා බැඳුණු උසස් සාහිත්‍යය පිළිබඳවයි. ව්‍යවහාර සහ අන්තර්ජාලීය අවශ්‍යතා අනුව හිංග්ලිෂ් අපගේ අවධානයට ලක් වුවද සම්පූර්ණ විෂයානුබද්ධ තත්ත්ව සම්බන්ධ වනුයේ ශුද්ධ හින්දී භාෂා රූපයත් සමගයි. නමුත් වර්තමානය වන විට සමාජයේ සෑම අංශයක් කෙරෙහි ම හිංග්ලිෂ් භාෂාව තම බලය පැතිරවීම හේතුවෙන් නූතන සම්මත හින්දී භාෂාව නුදුරු අනාගතයේදී ම භාරතයෙන් පරිබාහිර දේශයන්හි උසස් අධ්‍යාපන ආයතනවලට පමණක් සීමා වූ ලිඛිත භාෂාවක් පමණක් වේදැයි සිතිය හැකි කරුණකි. හිංග්ලිෂ් යනු ආකල්ප හෝ කිසියම් පුරුද්දක් මත ගොඩනැගුණක් ද, නිර්මාණය කරගත් ශෛලියක් හෝ ස්ථිරව ම ගොඩනැගුණක් ද යන්න පැහැදිලි තීරණයකට පැමිණීමට නොහැකි වුවද ඉන් නූතන සම්මත හින්දී භාෂාවට වන බලපෑම සුළු කොට තැකිය නොහැක්කකි.

භාරතයේ අහින්දී භාෂක ප්‍රාන්තවල (තමිල්නාඩුව, කේරලය, කර්ණාටකය, මහාරාෂ්ට්‍රය, ආන්ද්‍ර ප්‍රදේශය, බටහිර බෙංගාලය, පංජාබය) තම ප්‍රාන්තීය භාෂාව පාසැල්වල අනිවාර්ය විෂයක් ලෙස නම් කොට ඇති බැවින් එම භාෂාවල මූලික ස්වරූපය යම්තාක් දුරකට හෝ රැකී පැවතීම පැසසිය යුත්තකි.

එම තත්ත්වය හින්දී භාෂක කලාපයට අයත් ප්‍රාන්තවල ද අනුගමනය කළ හැකි නම් හිංග්ලිෂ් භාෂාවේ බලපෑම යම් කිසි ප්‍රමාණයකට හෝ අවම කර ගනිමින් සම්මත හින්දී භාෂාවේ මූලික භාෂා ස්වරූපය ආරක්ෂා වීම ආයාසයකින් තොරව ම සිදු වන්නට හැකියාව ඇත.

බොලිවුඩ් සිනමා කර්මාන්තය හේතුවෙන් භාරතීය සමාජයට හිංග්ලිෂ් භාෂාවෙන් අධික බලපෑමක් එල්ල වන අතර ඊට සාපේක්ෂව මලයාලම් සහ වංග සිනමා කර්මාන්තය තම භාෂාව ද රැකගනිමින් නිර්මාණ කිරීමට උත්සාහ ගනු ලබයි. මා මේ යෝජනා කිරීමට යන කරුණ ප්‍රායෝගිකව ඉතා අපහසු වුවත් බොලිවුඩ් සිනමාව තම සිනමා කෘතිවල කලාත්මකභාවය ආරක්ෂා කිරීමේ අරමුණෙන් භාවිත භාෂාව පිළිබඳ කිසියම් නීත්‍යානුකූල ක්‍රමවේදයක් ඉදිරිපත් කිරීම සුදුසු යැයි විශ්වාස කරමි.

ගෝලීයකරණය සහ ඩිජිටල්කරණය හේතුවෙන් ඉදිරි දශක දෙක තුනක් පමණ කල් ගත වන විට හින්දී භාෂාව පිළිබඳ විද්වතුන් හෝ ප්‍රාමාණිකයන් බිහි වනුයේ ඩිජිටල් මනස මූලික කොටගෙන බව නොරහසකි. ඒ හේතුවෙන් සමහර විට ඒ

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

වන විට මෙම පර්යේෂණයට ප්‍රස්තුත වන භාෂා ගැටලුව භාරතයට බල නොපානු ඇත. මක්නිසාදයත් ඒ වන විට හින්දී භාෂාවේ සම්මත රූපය මුලුමනින් ම ක්ෂය වී හමාරව තිබිය හැකි බැවිණි. නමුත් උසස් සාහිත්‍යයෙන් පරිපූර්ණ වූ හින්දී භාෂාව එවැනි තත්ත්වයකට පත්වීම විදේශ භාෂාවක් ලෙස හින්දී භාෂාව අධ්‍යයනය සහ අධ්‍යාපනය ලබන අයවලුන්ට අධ්‍යයන මට්ටමින් විවිධ අපහසුතා ඇති විය හැකිය.

එබැවින් අවම වශයෙන් හින්දී භාෂාව අධ්‍යයනය සහ අධ්‍යාපනය ලබන ශිෂ්‍යයින් සිටින විදේශ රටවලටවත් භාෂාව පිළිබඳ ප්‍රමිතිගත නීත්‍යානුකූල ක්‍රමවේදයක් අනිවාර්යයෙන් ම තිබිය යුතු බව මගේ යෝජනාව සහ නිගමනයයි.

හිංග්ලිෂ් භාෂාව භාවිතයට පැමිණීමට පෙර හින්දුස්තානී සහ හින්දී වශයෙන් හින්දී භාෂාවේ ව්‍යවහාර භාෂා ද්විත්වයක් දක්නට ලැබුණ ද හින්දුස්තානී භාෂාවේ සරල අරාබි, පර්සියානු වචන සහ සංස්කෘත තද්භව වචන අන්තර්ගත වූ බැවින් එම භාෂා දෙක අතර සැලකිය යුතු තරම් භාෂාමය ද්විරූපතාවක් දක්නට නොලැබිණ. නමුත් හිංග්ලිෂ් සහ ශුද්ධ හින්දී භාෂාවෙහි භාෂා සැකිල්ල සහ වාක්කෝෂය ආදිය සැලකිල්ලට ගෙන විමර්ශනය කිරීමේදී හිංග්ලිෂ් ව්‍යවහාර භාෂා රූපය ලෙසත්, හින්දී ලිඛිත භාෂා රූපය ලෙසත් සැලකිය යුතු භාෂා ද්විරූපතාවක් දක්නට ලැබෙන බව පැහැදිලිය. ඒ අනුව නූතන හින්දී භාෂාවේ අනන්‍යතාව සදහට ම ඉවත් ව යන තත්ත්වයට පත්වීමට පෙර හිංග්ලිෂ්, හින්දී භාෂාවේ ව්‍යවහාර රූපය ලෙස ප්‍රකාශයට පත් කරමින් රාජ්‍ය මට්ටමින් මේ සඳහා මැදිහත් විය යුතු බව ප්‍රස්තුත අධ්‍යයනයෙන් එළඹිය හැකි නිගමනය වශයෙන් සඳහන් කළ හැකිය.

References

Bhattacharya, Usree (2011) *A Case for Hinglish*, foundintranslation. berkelely.edu

Chosh, Palash. (2012) *The rise of Hinglish; Modern Necessity orDire Threat to India's Culture and Language*, International Business Times, www.ibtimes.com

Coughlan, Sean, (2016) *It's Hinglish*, innit ?, BBC News Magazine

Cox, Patrick. (2012) *Hinglish: A Case of Reverse Colonization?,* www.pri.org

Creative culturerint.com – *Bilingual Advertising in a multilingual India*

Dixit, Yamini, (2005) *Indian Award Winning Advertisements; A Content Analysis*

Dube, Abhay, Final Discussion, Hingilsh Workshop 18-19 August 2014, University of London, sarai.net

Kothari, Rita, (2011) *Chutnefying English; The Phenomenon of English,* Penguin Books, India

Monga|, Evellyn. (2011) *Does hinging on Hinglish make business sense?* indiatimes.com

Nadi,Srima, (2013) *The Status of English in Indian Advertisements,* IJECT, Vol. 4

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Nema, Nidhi & Chawla, Jagtar Kaur (2018) The Dialectics of Hinglish: A Perspective

Paurohit, Jayesh. (2013) *Effective use of Hinglish in Indian Advertisements*, www.afaqs.com

Rahman, Nishath (2015) *Hinglish is the New NRI and global language*, The Times of India

Sharma, Jayantha Kar, (2015) Hinglishisation of English; Hinglish The language of 21 Century, *International Journal of English Language, Literature and Humanities*

Sharma, Dr. Jayanta Kar, (2015) Hinglishisation of English: Hinglish, The Language of 21st Century, IJELLH, *International Journal of English Language and Humanities*, Indexed, Peer Reviewed & Refereed Journal, Vol. III *The Hinglish Phenomenon*, unitedlanguagegroup.com

Wiley, John (2015) *The use of Code-mixing Indian Billboard Advertising*, Onlinelibrary.wiley.com

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නෝ නාට්‍ය රංගභූමිය සහ නාට්‍යශාස්ත්‍ර ආභාසය

ඒ. වික්‍රමසිංහ

Abstract

Noh is the oldest surviving Japanese theatre tradition in practice. In critiquing or appreciating Noh, it is often identified as a tradition that upholds the Japanese cultural heritage rather than as a practice that follows the traditions of Eastern theatre. While Noh theatre shows a clear connection to Japanese culture, it also shows traces of Eastern drama traditions suggested by *Bharathamuni*. This article aims to analyse the dramatic stylistics, structure, content and the purpose of Noh theatre to demonstrate the traditions of Indian theatre that is noticed in the same. Additionally, this article intends to explain how the Eastern dramatic traditions have influenced the origin and growth of Noh theatre.

Keywords: Natyashastra, Oriental Drama Tradition, Noh Drama

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

සාරාංශය

ජපානයේ සාම්ප්‍රදායික නාට්‍ය අතර පැරණිත ම නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය වන්නේ නෝ නාට්‍ය යි. නෝ නාට්‍ය, විචාරයේ දී හෝ ඇගයීමේ දී හෝ ජපන් සංස්කෘතික උරුමයන් ප්‍රකට කරන නාට්‍ය කලාවක් බව විග්‍රහ කරනු විනා පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදායේ නියම අනුගමනයෙන් නිර්මිත කලාවක් බව ප්‍රකාශ නොවෙයි. නෝ ජපාන සංස්කෘතිය පාදක වී ගොඩනැගුණු කලාවක ස්වභාවය පමණක් නොව භරතමුනි නාට්‍යශාස්ත්‍රය අනුගමනය කළ පෙරදිග නාට්‍ය ලක්ෂණ ද පෙන්නුම් කරන්නකි. සම්භාව්‍ය නාට්‍ය අතර ආදිතම වන නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ රංග ශෛලිය, ආකෘතිය, අන්තර්ගතය සහ පරමාර්ථ විමර්ශනයෙන් භරත නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ නියමයන් එහි විද්‍යමාන වන ආකාරය තහවුරු කළ හැකිය. මෙම පර්යේෂණාත්මක ලිපියේ අරමුණු වනුයේ නෝ රංග භූමියේ දී භරතමුනි නාට්‍ය ශාස්ත්‍රයෙන් ලද ආභාසය පැහැදිලි කිරීමයි.

ප්‍රමුඛ පද **:** නෝ, පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදාය, නාට්‍යශාස්ත්‍ර

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

1. හැඳින්වීම

ජපානයේ සම්භාව්‍ය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායයන් අතරින් පැරණිත ම නාට්‍ය විශේෂය වන නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ රංගභූමි භාවිතය සහ එහි දී අනුගමනය කර ඇති භරතමුනිවරයාගේ නාට්‍යශාස්ත්‍ර නියම පිළිබඳ ව විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක් මෙහි දී ඉදිරිපත් කෙරේ. නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය ජපානයට ආවේණික නාට්‍ය සම්ප්‍රදායක් ලෙස අධ්‍යයනය කරනු විනා එහි ප්‍රභවය සම්බන්ධ සංස්කෘතික මූලයන් සහ නාට්‍ය සිද්ධාන්තමය අධ්‍යයනය සිදුවන්නේ අල්ප වශයෙනි. නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය අධ්‍යයනයෙන් අනතුරුව ඒ සඳහා භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ ආභාසය ඍජු ව ම ලැබී ඇති බව පැහැදිලි විය. එකී ආභාසය විග්‍රහ කරමින්, නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ රංගවිධාන සහ නෝ රංගභූමි භාවිතය ඇසුරින් එම මතය තහවුරු කිරීම මෙම පර්යේෂණ පත්‍රිකාවේ පරමාර්ථය වෙයි.

පළමුව නාට්‍යශාස්ත්‍රය සහ පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදායේ ආරම්භය පිළිබඳ ව පැහැදිලි කිරීමත් දෙවනු ව පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදාය ජපන් සම්භාව්‍ය නාට්‍ය ප්‍රභවය කෙරෙහි බලපෑ ආකාරයත් අනතුරුව නෝ නාට්‍ය රංගනයේ දී, රංග භූමි භාවිතයේ දී, වේදිකා භූෂණ සහ නාට්‍යෝපකරණ භාවිතයේ දී නාට්‍යශාස්ත්‍ර නියමයන් අනුගමනය කළ ආකාරයත් පැහැදිලි කෙරෙයි.

2. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රය, පුරාවිද්‍යා මූලාශ්‍රය, විද්‍යුත් මූලාශ්‍රය සහ නාට්‍ය දර්ශන ද පර්යේෂණයේ දත්ත තහවුරු කිරීම සඳහා භාවිත කෙරිණි. ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය ලෙස භරතමුනි නාට්‍යශාස්ත්‍රය සහ නෝ නාටකය හා සම්බන්ධ සෞන්දර්යාත්මක ප්‍රතිපත්ති ද එම නාටකයේ ප්‍රභවයත් එහි පැවැත්මත්, ස්වභාවයත් විග්‍රහ කර ඇති සෙඅමි මොතොකියොගේ ෆුෂිකදෙන් කෘතිය ද, ශුද්‍රකගේ මෘච්ඡකටිකා නාට්‍යය ද නෝ නාට්‍ය පිටපත් ද ද්විතීයික මූලාශ්‍රය ලෙස නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය පිළිබඳ ව ලියවුණු දේශීය මෙන් ම විදේශීය කෘති ද පරිශීලනය කෙරිණි. ශාස්ත්‍රීය විද්‍යුත් සඟරා ද අධ්‍යයනයට පාදක විය.

3. සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ජපන් නාට්‍ය කලාව පිළිබඳ ව ලියවුණු පර්යේෂණාත්මක ලිපි ලේඛන බොහෝ ය. එහෙත් සම්භාව්‍ය පෙරදිග නාට්‍ය කලාව හා සංසන්දනය කරමින් ජපන් නාට්‍ය කලාව නැවත අධ්‍යයනය කිරීමට පෙලඹුණු පර්යේෂණ අල්ප ය. ජපන් නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය මතුපිටින් භාරතීය නාට්‍ය කලාවක ආභාසය නොපෙන්වන හෙයින් ද චීන නාට්‍ය සම්ප්‍රදායයන් හා සමානතා ප්‍රකට කරන බැවින් ද ජපන් නාට්‍ය හා භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ ඥාතිත්වයක් දැකීමට පර්යේෂකයින් නොපෙලඹීම එයට හේතුව යි. එහෙත් පෙරදිග නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ මූලය භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය හෙයින් ජපානය දක්වා පැතිර ගොස් ඇත්තේ ද තත් සම්ප්‍රදාය ම බව අවිවාදිත ය. භාරතය, චීනය සහ කොරියාවත් ඒ හා සමග ජපානයේත් සංස්කෘතික සබඳතා විද්‍යමාන වන බැවින් භාරතීය සම්භාව්‍ය නාට්‍ය කලාව ජපානය තෙක් පැතිර ගිය බව පැහැදිලි ය. අනෙක් අතට ජපානයේ පැරණිතම සම්භාව්‍ය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය වන නෝ නාට්‍ය මූලය පිළිබඳ ව කියවෙන අවස්ථාවන්හි භාරතීය සම්භවයක් ගැන කරුණු හෙළිදරව් වෙයි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ජපන් නාට්‍ය කලාව පිළිබඳ ව අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා මෙහි දී වැඩි වශයෙන් විදේශීය පර්යේෂකයන්ගේ කෘති අවධානයට ලක් විය. නෝ නාට්‍ය කලාවත් ජපානයේ සම්භාව්‍ය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායන්, එහි පසුබිම හා ඉතිහාසය පිළිබඳවත් පර්යේෂකයින් විසින් රචනා කරන ලද කෘති කීපයක් පරිශීලනය කෙරිණි. ඩේවිඩ් පීටර්සන්ගේ Invitation to Kagura: Hidden Gem of the Traditional Japanese Performing Arts, මරුඔක දයිජි සහ තත්සුඔ යොෂිකොෂිගේ Noh, ජේ. තෝමස් රිමර් සහ යමසකි මසකසු විසින් On the Art of the No Drama- The Major Treatises of Zeami ලෙසින් පරිවර්තනය කරන ලද සෙඅමිගේ **ඥමිකදෙන්** කෘතිය, ආතර් වේලිගේ The No Plays of Japan, කුනිඔ කොම්පරුගේ The Noh Theater: Principle s and Perspectives, තත්සුඔ යොෂිකොෂි, හිසෂි හත සහ ඩොන් කෙනිගේ Kyogen යන කෘති ඒ අතර වෙයි. දේශීය පර්යේෂකයන් විසින් ජපන් නාට්‍ය අරබයා රචිත ජපානයේ නාට්‍ය හා රංග කලාව - තිස්ස කාරියවසම්, ජපන් නාට්‍ය කලාව - කුලතිලක කුමාරසිංහ සහ ජපන් නාට්‍ය සංග්‍රහය - ආරිය රාජකරුණා යන කෘති ද පරිශීලනය කෙරිණි. මේ කිසිදු කෘතියක ජපන් නාට්‍ය කලාව හා පෙරදිග නාට්‍ය මූලධර්ම සංසන්දනය කරමින් අධ්‍යයනය කෙරෙහි අවධානයක් යොමු කොට තිබුණේ නැත. විදේශීය පර්යේෂකයින් විසින් ඇතැම් අවස්ථාවල චීනය, කොරියාව ඔස්සේ ජපානයට භාරතීය නාට්‍ය කලාවේ ආභාසය ලැබෙන්නට ඇතැ'යි අනුමාන කළ අවස්ථා දක්නට ලැබුණ ද දේශීය පර්යේෂකයින් එවැනි ආභාසයක් පිළිබඳ ව සංශයක් හෝ දක්වා නැත. මෙම පර්යේෂණයේ දී එම රික්තය සපුරමින් නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ නියමයන් නෝ නාට්‍ය කලාවේ ප්‍රභවය, රංගනය සහ රංගභූමි භාවිතය කෙරෙහි පාදක කරගෙන ඇති ආකාරය පැහැදිලි කෙරෙයි.

4. සාකච්ඡාව

භාරතීය නාට්‍ය කලාවේ ප්‍රභවය පිළිබඳ ව වෘත්තාන්ත ස්වරූපයෙන් කරුණු දැක්වීමක් භරතමුනිගේ නාට්‍යශාස්ත්‍ර නම් කෘතියේ දක්නට ලැබේ. ලෝකය මැවූ මහාබ්‍රහ්මයා විසින් ම නාට්‍ය කලාවත් බිහිකරන ලද' යි මෙහි දී පිළිගැනීමට ලක් කෙරෙයි. මහාබ්‍රහ්ම චතුර්වේදයේ විවිධ ශාඛාවන්ගෙන් අවශ්‍ය අංග උපුටාගෙන පංචම වේදය ලෙසින් නාට්‍ය වේදය නිර්මාණය කළේ යැයි නාට්‍යශාස්ත්‍ර ප්‍රථම අධ්‍යායෙහි දැක්වෙයි. (මාරසිංහ, 2005: i, 14-18). මහාබ්‍රහ්ම නාට්‍ය කලාව නිර්මාණය කිරීමේ දී එහි ස්වරූපය ධර්මයට ද, අර්ථයට ද, යසසට ද හේතුවන්නා වූ ද උපදේශ සහිත කරුණු එකතුවක් වූ ද අනාගත ලෝකයාට සියලු කර්මයන් කළ යුතු අයුරු දක්වන්නා වූ ද සියලු ශාස්ත්‍රවල හරයන්ගෙන් යුක්ත වූ ද සියලු ශිල්ප ප්‍රදර්ශනය කරන්නා වූ ද ඉතිහාසය අන්තර්ගත වන්නා වූ ද පස්වෙනි වේදය ලෙස හඳුන්වා ඇත. එපමණක් නොව ඔහුගේ හැඳින්වීමට අනුව නාට්‍ය කලාව යනු සියලු සාමාජික අවශ්‍යතා සඳහා පිළියමක් ලෙස නිර්මාණය වූවකි:

> 'මේ මුළු තුන් ලොවෙහි ම ස්වභාවය පළකරන්නකි මෙම නාට්‍යය. මෙහි තැනක ධර්මය ද, තැනක හාස්‍යය ද, තැනක යුද්ධය ද, තැනක කාමය ද, තැනක වධය ද, ධර්මය පිළිපදින්නවුන්ට ධර්මය ද, කම්සුව සෙවුනවුන්ට කම් සුවය ද, දුර්විනීතයනට නිග්‍රහය ද, විනීතයනට ආත්ම සංයමය ද, දුබලයන්ට ධෛර්යය ද, ශුරත්වයට නැඹුරු වූවන්ට එඩිතර බව ද, අඥානයන්ට ඥානය ද, නැණවතුන්ට වියත් බව ද, ඉසුරනට විනෝදය ද, දුකින් පෙළෙන්නවුන්ට තිර බව ද, ධනයෙන්

> යැපෙන්නවුන්ට ධනය ද, දොම්නස් සිත් ඇත්තවුන්ට සැනසීම ද ලබා දෙන්නේය. (මාරසිංහ, 2005: i, 107-111)

භරතමුනි නාට්‍යශාස්ත්‍රය මගින් දක්වූයේ භාරතයේ නාට්‍ය කලාවේ එකතුවකි. නාට්‍යශාස්ත්‍රය නිර්මාණය වූයේ එවක භාරතය පුරා පැවති විවිධ නාට්‍ය සම්ප්‍රදායන් ඇසුරු කර, ඒ හා බැඳුණු මතිමතාන්තර, නාට්‍ය ශිල්පක්‍රම සමාලෝචනය කිරීමෙනි. (මාරසිංහ, 2016: 7-14). භාරතය පුරා පැතිර පැවති නාට්‍ය කලාවක අංගෝපාංග එක් රැස් කර, පැවති සම්ප්‍රදායට වඩා විදග්ධ ලක්ෂණ සහිත නාට්‍ය කලාවක් ඇති කරන්නට නාට්‍යශාස්ත්‍රය සමත් වන්නට ඇති බවට පිළිගත හැකි ය. එපමණක් නොව නාට්‍ය කලාවේ කර්තෘත්වය මහා බ්‍රහ්මයා වෙත පැවරීම නිසා භාරතීය වැසියන්ගේ දේව විශ්වාස කෙරෙහිත් බාධාවක් ඇති නොවූ බැවින් සෛද්ධාන්තික පදනමක් සහිත ව එකී නාට්‍යකලාව සමාජගත කරන්නට ද පහසු වන්නට ඇත. පෙරදිග සම්භාව්‍ය නාට්‍ය කලාවක් ඇති වීම කෙරෙහි භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය පදනම් වූයේ එම පසුබිම කරණ කොටගෙන ය.

භාරතීය නාට්‍ය ජපන් නාට්‍ය ප්‍රභවය කෙරෙහි ඇතිකළ බලපෑම

භාරතය පෙරදිග ලෝකයේ විශේෂ අවධානයක් දිනා සිටියේ බුදුන් වහන්සේ උපන් දේශය සහ බුදු දහම හේතුවෙනි. එපමණක් නොව අධිරාජ්‍ය ව්‍යාප්තිය සහ ප්‍රබල රාජ පරම්පරා හේතුවෙන් ද මෙම අවධානය සහ පිළිගැනීම දැඩි විය. එවන් පසුබිමක භාරතීය සංස්කෘතියේ අංග ලක්ෂණ වෙනත් රාජ්‍ය කෙරෙහි පැතිරී යාම නොවැළැක්විය හැකි ය. ක්‍රි. පූ. 3වන සියවසේ ධර්මාශෝක රජතුමන් විසින් සිදු කරන ලද ධර්ම ප්‍රචාරක කටයුතු නිසා ද වෙළඳ කටයුතු සඳහා පෙර අපර දෙදිග යා කරමින් ක්‍රියාත්මක වුණු සේද මාර්ගය ඔස්සේ ද භාරතීය සංස්කෘතිය වෙනත් රටවලට හඳුනාගන්නට ලැබිණි. භාරතය කරා පැමිණි වෙළෙන්දන්ගෙන් ද සංචාරකයන්ගෙන් ද දේශ ගවේෂකයන්ගෙන් ද දේශ ගවේෂකයන්ගෙන් ද ආගමික අවශ්‍යතා සඳහා පැමිණෙන්නන්ගෙන් ද භාරතීය සංස්කෘතිය වෙනත් රටවල් කරා ව්‍යාප්ත විය. (buddhism-japan, 2021) මෙම සංස්කෘතික විසරණය බොහෝ විට සිදු වූයේ රාජ්‍ය තාන්ත්‍රික මට්ටමෙනි. ඒවන විට එරට පැවති කලාව ද මේ සංස්කෘතික විසරණය හා අන්තර් ග්‍රහණය වී තිබුණු බව පැහැදිලි ය.

මෙලෙස ඇති වූ සංස්කෘතික ව්‍යාප්තියේ දී භාරතයේ ප්‍රචලිත ව පැවති නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය ද චීනය ජපානය ප්‍රමුඛ ඈත පෙරදිග රටවලට හඳුනාගැනීමේ අවස්ථාව උදා වූ අතර ඒ ඒ රටවල පැවති කලා සම්ප්‍රදාය හා එක් ව වැඩෙමින් ස්වකීය අනන්‍යතා ඇති කරගැනීම ද සිදුවිය. (buddhism-japan, 2021)

ජපානයේ නාට්‍ය කලාව ඉහළ කලාත්මක සෞන්දර්යයකින් ද, සංකීර්ණ තාක්ෂණික ලක්ෂණයෙන් ද හෙබි නාට්‍ය කලාවකි. අතීතයේ පටන් විවිධ සාමාජික හා ආගමික අවශ්‍යතා මත ජපානයේ ප්‍රචලිත ව පැවති නර්තනය සහ සංගීතය ක්‍රමක්‍රමයෙන් ඉතා උසස් නාට්‍ය සහ රංග කලාවන්ගේ තත්ත්වයට ප්‍රවර්ධනය විය. එකී කලාංගයන්ගෙන් 14වන සියවසේ දී බිහි වූ නෝ සහ ක්‍යෝගෙන් නාට්‍ය කලාවත්, 16වන සියවසේ ඇති වූ බුන්රකු නම් රූකඩ නාට්‍ය කලාවත්, 17වන සියවසේ නිර්මාණය වූ කබුකි නාට්‍ය කලාවත් ජපානයේ අතිශය ජනප්‍රියවූත් සංස්කෘතික අනන්‍යතාව රැකගත්තා වූත් ප්‍රධාන නාට්‍ය වර්ග සතර බවට පත් විය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නෝ නාට්‍ය

නෝ නාට්‍ය ගායනය, සංගීතය හා නර්තනය යන ත්‍රිවිධ සාධක සුසංයෝගයෙන් අතිශයින් ම සෞන්දර්යාත්මක රංග කලාවක් බවට පත් කරන ලද නාට්‍ය සම්ප්‍රදායකි. වෙස්මුහුණු භාවිතය, ලාස්‍ය හා සංවර ප්‍රකාශන ද තාණ්ඩව නර්තන ද එයට ම ගැළපෙන ගායනාවලින් ද රංග භූමියෙන් හා වේෂභූෂණයෙන් ද සමන්විත නෝ නාට්‍ය සෙසු නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය අතර අනන්‍ය ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරන්නකි. තෝකියෝ, ඕසකා, ක්යෝතෝ යන නගරවල ප්‍රධාන වශයෙනුත් දිවයින මුළුල්ලේත් වෘත්තීය කලා ශිල්පීන් විසින් තවමත් නෝ රංගනය සිදු කරනු ලැබේ.

නෝ නාට්‍ය කරුණු කීපයක් හේතුවෙන් වැදගත් වෙයි.

(අ.) ලෝකයේ පැරණිතම, තවමත් පවතින, ජපානයට ආවේණික වූ ලක්ෂණවලින් පරිපූර්ණ රංග ක්‍රමයක් වීම.
(ආ.) වෙස්මුහුණු භාවිතය
(ඇ.) ජපන් සාහිත්‍යයේ ඇසුර ලද නාට්‍ය පිටපත් අන්තර්ගත වීම.
(ඈ.) 14වන සියවසේ දී ස්ථාවර රංග සම්ප්‍රදායක් බවට පත් ව තවමත් වර්තමාන ප්‍රේක්ෂකයින් පිනවීමට සමත් වීම.
(ඉ.) නාට්‍යධර්මී ශෛලිය අනුගමනය කිරීම.

නෝ නාට්‍යවල කථාවස්තු දේශීය මෙන් ම විදේශීය මූලාශ්‍රය ඇසුරින් සකසාගත් ඒවා ය. ක්‍රි.ව. 1133 සිට 1573 අතර කාලයේ පැවති මුරොමචි පාලන සමයේ දී සමාජගත ව පැවති කථාවස්තු මේ සඳහා ආශ්‍රය වී තිබේ. මිථ්‍යා, සුරාංගනා, වීර, ඓතිහාසික හා සමකාලීන කථා මෙන් ම චීන කථා සංග්‍රහ ඇසුරෙන් ද ඉසෙ මොනොගතරි, යමතො මොනොගතරි, ගෙන්ජි මොනොගතරි සහ හෙයිකෙ මොනොගතරි වැනි කථා සංග්‍රහ ඇසුරෙන් ද ලියවුණු නෝ නාට්‍ය විද්‍යමාන ය. (Noh, 2021)

නෝ නාට්‍ය ගුරුකුල පහක් වර්තමානයේ ජපානයේ නෝ නාට්‍ය කලාව හදාරමින් ද ඉදිරිපත් කරමින් ද සිටිත්. කන්සෙ, හෝෂෝ, කොම්පරු, කිත සහ කොන්ගො එම ගුරුකුල පහයි. (Noh, 2021) මේ සෑම ගුරුකුලයකට ම ප්‍රධාන වූ පාරම්පරික නෝ පවුලක් වෙයි. සිය උරුමය කෙරෙහි සාවධාන වෙමින් එය තවදුරටත් රැකගනිමින් වර්තමාන සමාජයට ඉදිරිපත් කිරීම මේ සියල්ලන්ගේ පරමාර්ථය වන අතර කිසිදු විටෙක නව අර්ථකථන ලබාදීමට හෝ සාම්ප්‍රදායික රංග ශෛලිය වෙනස් කිරීමට ඔවුහු නො පෙලඹෙති.

නෝ නාට්‍ය ප්‍රභවය සඳහා පෙරදිග රංගසම්ප්‍රදායේ බලපෑම

නෝ නාට්‍ය පිළිබඳ සෙසු ලෝකයාගේ අවධානය මුලින් ම යොමු වුණේ 1921 දී ආතර් වේලි නෝ නාට්‍ය 19ක් ඉංග්‍රීසි බසට පරිවර්තනය කිරීමෙන් පසු ව ය. නෝ නාට්‍ය පිළිබඳ ප්‍රවේශයකින් ද ක්යෝගෙන් නාට්‍යයකින් ද යුතු මෙම කෘතිය නිසා යුරෝපීය නාට්‍ය ශිල්පීන්ගේ පවා අවධානය ජපන් සම්භාව්‍ය නාට්‍ය කලාව හැදෑරීම කෙරෙහි යොමු විය. ෂින්තො ආගමික උත්සව පුද පූජා ආශ්‍රිත ව බිහිවුණු සරුගකු නර්තන ද ඇස්බැන්දුම්, කරණම්, රූකඩ නැටුම් ඇතුළත් දෙන්ගකු ඇසුර ලැබ පසුකාලීන ව නර්තනය හා ගායනය එක්වීමෙන් පරිපූර්ණ

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

වීමෙන් ද විවිධ ගායනා විශේෂ සහ ජපාන රජ මාළිගයෙහි රඟ දැක්වුණු චීන නැටුම් ආදිය නෝ නාට්‍යයේ ප්‍රභවය පිළිබඳ හේතු වූ සාධක ලෙස ආතර් වේලි දක්වා ඇත. (Waley, 1921:21).

මුරොමචි සමයේ දී (ක්‍රි.ව. 1392-1573) නරා සිට පැමිණි කන්අමි කියොත්සුගු (1333-1384) නම් සරුගකු නාට්‍ය ශිල්පියා අශිකග යොෂිමත්සු අධිරාජයාගේ අනුග්‍රහය මත මෙතෙක් පැවති සරුගකු නැටුම් ක්‍රමයට නව මුහුණුවරක් ගෙනදෙමින් නව නාට්‍ය සම්ප්‍රදායක් බිහි කළේ ය. (Zeami_Motokiyo, 2021)

නර්තනයක් මගින් කථාවක් කීමේ ශක්‍යතාවක් ඇති මේ සම්ප්‍රදාය ඉන් අනතුරු ව හඳුන්වන්නට යෙදුණේ නෝ-සරුගකු යන නමිනි. කන්අමිගේ පුත් සෙඅමි මොතොකියෝ (කන්සෙ මොතොකියො) (1363-1443) එම ශෛලිය තව දුරටත් සංවර්ධනය කර නෝ ලෙස ලෝකයට ඉදිරිපත් කළේ ය. සෙඅමි විසින් අනන්‍ය සදෘශ ගීතාත්මක නාට්‍ය කලාවක් හඳුන්වනු පිණිස නෝ යන පදය භාවිත කරන ලදුව, පසු කාලයක දී ඊට විශිෂ්ට අනුකරණය යන අර්ථය කවන ලද්දේ ය. (කාරියවසම්, 2001:30). නෝ දීර්ඝ ඉතිහාසයක් සහිත රංග ශෛලියකින් හෙබි නාට්‍ය විශේෂයක ලෙස සෙඅමි මොතොකියො සිය ෆුෂිකදෙන් සහ නෝ සකුශො යන කෘතිවලින් හඳුන්වා දුන්නේ ය. නෝ නාටකය හා සම්බන්ධ සෞන්දර්යාත්මක ප්‍රතිපත්ති හා එම නාටකයේ ප්‍රභවයත් එහි පැවැත්මත්, ස්වභාවයත් ෆුෂිකදෙන් කෘතියේ විග්‍රහ කර තිබේ.

නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ සිද්ධාන්ත පිළිබඳ ව පැහැදිලි කෙරෙන නෝ නාට්‍ය ආදි කර්තෘවරයාගේ ෆුෂිකදෙන් කෘතියේ, ජපන් නාට්‍ය කලාවේ ආරම්භය පිළිබඳ ව විමසමින් එහි දිව්‍යමය සම්භවයක් මෙන් ම ඉන්දියානු සහ චීන ප්‍රභවයක් ගැන ද සඳහන් වෙයිඃ

> 'බුදුන් වහන්සේ උපන් දේශයෙහි සුදත්ත යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබූ ධනවතෙක් ජේතවන විහාර සංකීර්ණය ඉදි කළේ ය. විහාරය පවරා දුන් අවස්ථාවේ බුදුන් වහන්සේ බණ දේශනා කරන කල්හි දේවදත්ත පෙරටු කොටගත් මිථ්‍යා ලබ්ධිකයෝ මහ හඬින් ගී කියමින් ශබ්ද නගමින් නැටූහ. ඝෝෂාව නිසා ධර්මය දේශනා කිරීම බුදුන් වහන්සේට අපහසු වූයෙන් අසළ සිටි සාරිපුත්ත තෙරුන් බුදුන්ගේ ඉඟියකට අනුව පිටුපස දොර වෙත ගොස් ආනන්ද හිමි සහ පූර්ණ හිමි ද සමග බටනලා වාදනය කරමින් අත් බෙරයක් වයමින් හැට හය ආකාරයක නැටුම් විශේෂ ඉදිරිපත් කළහ. එම හඬ කන වැකුණු විට මිථ්‍යා ලබ්ධිකයින් පසු පස දොර වෙත ගොස් බොහෝ උනන්දුවෙන් නැටුම් නැරඹූ හෙයින් බුදුන් වහන්සේට බාධාවකින් තොර ව ධර්මය දේශනා කිරීමට අවස්ථාව ලැබිණි. අපගේ නාට්‍ය කලාව ඉන්දියාවේ ඇරඹුණේ මේ ආකාරයට ය.' (Motokiyo, 1984: 31-32)

ජපානයේ අගනුවර ක්යෝතෝ වූ, මුරකමි අධිරාජ සමයේ දී ෂෝතොකු කුමරු විසින් කරවන ලද ලේඛනයක ජපානයේ සම්භාව්‍ය නාට්‍ය ප්‍රභවය සම්බන්ධයෙන් විස්තර වෙයි. එයට අනුව,

> 'සරුගකු ඉතිහාසය දෙවියන්ගේ පහළ වීමත් සමග ආරම්භ වී හෝ බුදුන්වහන්සේගේ දේශයෙන් චීනය හරහා ජපානයට ලැබිණි. අතාර්කික

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

> හා මනඃකල්පිත ප්‍රකාශන සරුගකුවල අන්තර්ගත වුව ද බුදුන්වහන්සේ වර්ණනා කිරීමත් උන්වහන්සේගේ ඉගැන්වීම් ප්‍රචලිත කිරීමත් අමනුෂ්‍ය බලපෑම් පලවා හැර රටට සාමය හා සමෘද්ධිය එක් කිරීමත් ජනතාව සුරක්ෂිත කිරීමත් සරුගකු රංගනයේ අභිප්‍රාය විය.' (Motokiyo, 1984: 33)

සරුගකු නර්තන සම්ප්‍රදාය බිහිවීම කෙරෙහි භාරතීය ආභාසය බලපෑ බව මෙවන් ලේඛනවලින් සනාථ කෙරෙන අතර සරුගකු ශිල්පීන් දෙපළක් අතින් බිහි වූ නෝ ප්‍රභවය වීමට ද භාරතීය නාට්‍ය කලාව ඍජු ව ම බලපෑ බව පැවසීම තර්කානුකූල ය. ජපන් නාට්‍ය කලාවේ ඉතිහාසය පිළිබඳ ව **ෆුෂිකදෙන්** කෘතියෙහි විග්‍රහ කරන සෙඅමි ජපන් නාට්‍ය කලාව ඉන්දියානු සම්භවයක් සහිත ව ප්‍රභවය වූ බව පැහැදිලි කරයි. සරුගකු නර්තන ශිල්පීන් වූ කන්අමි සහ සෙඅමි බෞද්ධාගමික පරිසරයක ජීවත් වීමත් රාජකීයයන් ඇසුරෙහි ජීවිකාව ගෙනයාමත් නිසා භාරතය සමග ආගමික සහ රාජ්‍ය තාන්ත්‍රික වශයෙන් සම්බන්ධතා පැවැත්වූ අය විය හැකි ය. භාරතයෙන් ආරම්භ වී ඈත පෙරදිග දක්වා ව්‍යාප්ත වී තිබුණු මහා නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය පිළිබඳ ව ඔවුහු ඒ වන විට අවධානයෙන් ද අවබෝධයෙන් ද සිටි බව නිසැක ය. භාරතීය කලාවේ ආභාසය ලද සරුගකු පමණක් නොව එම සම්ප්‍රදාය ඉක්ම වූ සම්භාව්‍ය ලක්ෂණයෙන් සමන්විත නෝ නාට්‍ය කලාව බිහිකිරීම කෙරෙහි ද ඔවුන්ට මග පෑදුයේ භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය බව ජපන් නාට්‍ය සම්භවය පිළිබඳ ව නෝ ආදි කර්තෘවරුන්ගේ ප්‍රකාශ විමසා බැලීමෙන් පැහැදිලි වෙයි.

නෝ රංගනය

නෝ රංගනයේ දී සෞන්දර්ය ජනනය කිරීම මූලික ලක්ෂණය යි. ඒ සඳහා සංගීතය ද නැටුම ද වාග් මධුරත්වය ද පාදක කරගැනේ. (Noh-theatre, 2021) නෝ නාට්‍යයේ සුන්දරත්වයට අමතර ව ගැඹුරු අර්ථයක් ද ප්‍රකට වෙයි. මෙම නාට්‍යවලට පාදක වන කථා ප්‍රවෘත්ති පැරණි ජපන් සාහිත්‍යය හා ඉතිහාස කථා ඇසුරින් නිර්මාණය කරගත් ඒවා බැවින් ප්‍රේක්ෂකයා නෝ කතාවස්තුව පිළිබඳ ව අවබෝධයෙන් යුක්ත ය. කලින් දැන සිටින කථා ප්‍රවෘත්තියක් වේදිකාවේ ප්‍රතිනිර්මාණය කොට දැක්වීම පෙරදිග සහ අපරදිග නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ අනුගමනය කෙරෙන පොදු ලක්ෂණයකි. ජපන් නෝ නාට්‍යයේ දී ප්‍රේක්ෂකයා කලින් දැන සිටින ප්‍රවෘත්තියක් රංගනය සඳහා තෝරා ගැනීමෙන් සෞන්දර්ය ජනනය කිරීමට ඇති හැකියාව තීව්‍ර වෙයි.

නෝ නාට්‍යවල රංගනය සිදු කෙරෙන්නේ විධිමත් ව සකසා ගැනුණු නෝ නාට්‍ය කලාවට ම ආවේණික ක්‍රමයකට ය. කාරුණ්‍යය, ප්‍රේමය, ඊර්ෂ්‍යාව, පළිගැනීම සහ සමුරායි ආත්ම පිළිබඳ විෂයයෝ නෝ නාට්‍ය මගින් ඉදිරිපත් කෙරෙති. අනුරූපණය හෙවත් *මොනොමනෙ* සහ නර්තනය හෙවත් *මයි* නෝ නාට්‍යයක ඇතුළත් තවත් විශේෂ රංග විධික්‍රමයකි. *මොනොමනෙ* සහ *මයි* මගින් ප්‍රේක්ෂකයාගේ ආනන්දය හා ප්‍රඥාව වර්ධනය කෙරේ යැ යි පිළිගැනේ. මයි හෙවත් නර්තනය නාට්‍යයේ රිද්මය පවත්වා ගැනීම කෙරෙහි අතිශයින් වැදගත් වන්නකි. ***මයි*** සඳහා ඇත්තේ චලන තුනක් හෝ පහකි. ඒවා නියමිත අඩි තාල සහ අභිනය මාර්ගයෙන් ඉදිරිපත් කෙරේ. ලාස්‍ය නර්තන මෙන් ම තාණ්ඩව නර්තන ද නෝ නාට්‍යයේ අන්තර්ගත ය. මේ සියල්ලේ එකතුවෙන් රංගනය පිළිබඳ ශක්‍යතාවෙන් සුන්දරත්වය ඇති කිරීම හෙවත් *හන* සංකල්පය ඉස්මතු වන අතර ඒ මගින් *යූගෙන්* නැමති ගීතමය කෘතිවල ද නාට්‍ය කෘතිවල ද

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

අත්‍යවශ්‍ය උපරිම ආස්වාදන තලය හෙවත් ආනන්දය ලෙස හැඳින්විය හැකි සංකල්පය බිහි වෙයි. (Komparu,1983: 70) *යූගෙන්* හෙවත් සෞන්දර්යයෙන් ආනන්දය මතු කිරීම නෝ නාට්‍යයේ අභිප්‍රාය ද වෙයි. පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදායේ මූලික අධ්‍යාසය වන්නේ ද ආනන්දයෙන් ප්‍රඥාව ඇතිකිරීම හෙයින් නෝ නාට්‍ය කලාවේ දීත් එම නියමයන්ට අනුගත වූ ආකාරය මෙයින් පැහැදිලි වෙයි.

ලෝකයේ නාට්‍ය වර්ග අතරින් ජපන් නාට්‍ය සම්ප්‍රදායයන් පිළිබඳ ව සඳහන් වන්නේ නාට්‍යධර්මී රීතිය නාට්‍යශාස්ත්‍රයෙහි ය. නාට්‍යය යනු සිව් වැදෑරුම් අභිනය මාර්ගයෙන් කතාවක් කීම මෙන් ම එය ලෝකධර්මී හෝ නාට්‍යධර්මී හෝ විය හැකි බව භරත මුනිවරයා පවසයි. (මාරසිංහ, 2005ඃ vi, 23-24)

ඔහු ලෝකධර්මී ශෛලිය පැහැදිලි කරනුයේ මෙසේ යඃ

> 'පාත්‍රයන් ස්වාභාවික ලෙස හැසිරෙන්නා වූ අව්‍යාජ වූත්, විකෘත නුවූත් ලෝකයා ගේ පැවැත්ම හා ක්‍රියාවන්ගෙන් යුක්ත වූත්, ලාලිත්‍යයෙන් යුතු අංගචලනයන් ගෙන් තොර වූ, ස්වාභාවික අභිනයෙන් යුක්ත වූ, නොයෙක් ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයන් (පාත්‍රයන් සේ) හැසිරෙන්නා වූ යම් නාට්‍යයක් වේ ද, එය ලෝකධර්මී (නාට්‍යයක්) ලෙස හැඳින්වේ.'(මාරසිංහ, 2005,(b) xiii: 71- 72)

නාට්‍යධර්මී රංග ශෛලිය පිළිබඳ ව දීර්ඝ වූත් පැහැදිලි වූත් විග්‍රහයක් නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ දක්වා ඇතඃ

> 'අසාමාන්‍ය සංවාද හා අසාමාන්‍ය රඟපෑම්වලින් යුක්ත වූ ද, අසාමාන්‍ය චිත්තවෘත්තීන් හා භාවයන් නිරූපණය කරන්නා වූ ද, ලාලිත්‍යයෙන් යුතු අංගහාර හා අභිනයෙන් යුක්ත වූ ද, නාට්‍යමය ලක්ෂණයන්ගෙන් උපලක්ෂිත වූ ද, ස්වර හා අලංකාර සහිත වූ ද, අස්වාභාවික ලෙස හැසිරෙන පාත්‍රයින් ඇසුරු කරන්නා වූ ද, යම් නාට්‍යයක් වේ ද, එය නාට්‍යධර්මී (නාට්‍යයක්) ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.
>
> ලෝකයේ සිදුවන කිසියම් දෙයක් (නළුවන් මගින්) මූර්තිමත් ලෙස හා චිත්තාකර්ෂණීය ලෙස නාට්‍යයේ ඉදිරිපත් කරනු ලබන විට එය නාට්‍යධර්මී යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබේ.
>
> ළඟ සිට පැවසූ වදන් ඔවුනොවුන්ට නෑසේ ද, නොපැවසූ වදන් ඇසේ ද එය නාට්‍යධර්මී ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.
>
> පර්වත, යාන, (ගුවන්) විමන්, පලිස්, සන්නාහ, ආයුධ, ධ්වජාදිය මූර්තිමත් ලෙස ඉදිරිපත් කරනු ලබන්නේ ද, එය නාට්‍යධර්මී ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.
>
> ලාලිත්‍යයෙන් යුතු අංග වින්‍යාසයන් ගෙන් ද, එසේ ම වඩා එසැවුණු පියවර තබමින් නැටීමත්, ගමන් කිරීමත් නාට්‍යධර්මී ලෙස හැඳින්වේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

සැප හා දුක දනවන ක්‍රියාවන් ආත්ම කොට ඇත්තා වූ මෙම ලෝක ස්වභාවය ආංගික අභිනයෙන් ඉදිරිපත් කරනු ලබන විට එය ද නාට්‍යධර්මී ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.'

නිතර ම නාට්‍යයක් නාට්‍යධර්මී අංග සහිත ව ඉදිරිපත් කළ යුතු බවත් අභිනයෙන් තොර කිසිවක් ප්‍රේක්ෂකයන් තුළ සතුටක් දනවන්නට සමත් නොවන බවත් භරතමුනි අදහස් කරයි. (මාරසිංහ, 2005,2005,(b) xiii: 75- 82)

නාට්‍යධර්මී ශෛලියේ දී නර්තනය, සංගීතය සහ ගායනය ප්‍රමුඛ වන බැවින් වාද්‍ය සහ ගායන වෘන්ද භාවිතයට ගැනෙයි. මෙම සම්ප්‍රදායේ දී වේදිකා අලංකරණ භාවිතය අල්ප වන අතර අවශ්‍ය අවස්ථා සඳහා සංකේතාත්මක උපකරණ භාවිත කෙරෙයි. විටෙක රංග විලාස ද රංග වස්ත්‍රාභරණ ද ස්වාභාවිකත්වය ඉක්ම වූ කල්පිත ස්වභාවයෙන් ඉදිරිපත් වෙයි. වෙස්මුහුණු පැලඳීම හෝ මුහුණු පාට කිරීමෙන් හෝ සාත්ත්වික අභිනය සිදු කිරීම මෙම සම්ප්‍රදායේ විශේෂ ලක්ෂණයකි. නෝ ප්‍රමුඛ සම්භාව්‍ය ජපන් නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ ද වේදිකා නිර්මාණය සහ පරිහරණය, වෙස් ගැන්වීම් සහ රංගනයේ දී නාට්‍යධර්මී රංග රීතිය අනුගමනය කරන බව පැහැදිලි ව ම දර්ශනය වේ.

රංග භූමි අලංකරණ සහ නාට්‍යෝපකරණ

සංස්කෘත නාට්‍ය වේදිකාව භාවිත කරන පාත්‍රයෝ වාචික, ආංගික සාත්ත්වික හා ආහාර්ය අභිනය උපයෝගී කරගනිමින් නාට්‍යයේ ඉදිරිපත් කෙරෙන සිදුවීම්වලට අවශ්‍ය පසුතලය නිර්මාණය කරගනිති. කක්ෂ්‍යාවකට මාරුවීමෙන් ද පරික්‍රමණයෙන් ද ස්ථාන වෙනස්වීම පිළිබඳ හැඟවෙන හෙයින් වේදිකා භූෂණ යෙදීමේ දැඩි අවශ්‍යතාවක් පැන නොනගී. තැනකින් තැනකට මාරු වූ පසු එම ස්ථානය පිළිබඳ හඳුන්වනු ලැබූයේ සංවාද හෝ පද්‍ය භාවිත කරගනිමිනි. එම වර්ණනාත්මක ගද්‍ය හා පද්‍ය හේතුකොටගෙන ප්‍රේක්ෂකයා එම ස්ථානය පිළිබඳ මනස් චිත්‍රයක් මවාගනී.

මෘච්ඡකටිකා නාට්‍යයේ පළමුවන අංකයේ ආමුඛයෙහි සූත්‍රධාර නාට්‍යාරම්භයට ප්‍රවේශය සලසාගනිමින් තමා පිවිසෙන ස්ථානයත් ඒ අවටත් පිළිබඳ ව විස්තර කරන්නේ මෙසේ යඃ

පිළිබඳ වූ මෙ පුවත පෙම් පිවිතුරු
රදනිය හා ඇම සමාජ තොරතුරු
සමග දුදන ගති හෙළි කර ලන' යුරු
පැවසී නව නළු රසයෙන් කසකරු
(වටයක් ගොස් බලා)

අනේ! අනිච්චං! අපේ සංගීත සාලාවත් අද හොඳටම හිස් වෙලා. එක නළුවෙක්වත් නෑ. මේ ගොල්ලො කොහේ ගිහිල්ලද? (කල්පනා කොට) හෝ! දැනුයි මට තේරුණේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

හිස්ය
පුතුන් නොලද අයගේ ගේ දොර හිස්ය
මිතුරකු නොමැති කල එද වෙසෙසින් හිස්ය
අනුවණ දනට යන එන ඇම තැන හිස්ය
දුප්පත් කමට මුළු තුන් ලෝකෙම

මම මෙච්චර වෙලාම කාලෙ ගෙව්වෙ මේ කෙහෙල්මල් සංගීතෙන්මනෙ. දැන්නං බොහොම බඩගිනියි. ඇස් දෙකෙනුත් කලාමැදිරියන් විසිවෙනවා. ගෙදර ගිහිල්ලා බලන්න ඕනෑ, මොකවත් කන්ඩ දෙයක්වත් තියෙනවද කියලා. (වටයක් ගොස් බලා) අපේ ගේ තමයි මේ තියෙන්නෙ. මම යන්ඩ ඕනෑ ඇතුළට. (ඇතුළු වී විමසා බලා) හෝ! මොකද මේ? අද මොකද මේ අමුතු සූදානමක්!... (නිශ්ශංක, 1959: 3)

සූත්‍රධාර පද්‍යයෙන් ද ගද්‍යයෙන් ද ඉදිරිපත් කෙරෙන මෙබඳු ප්‍රකාශ මගින් නාට්‍යය නරඹන ප්‍රේක්ෂකයා සූත්‍රධාර සිටින ස්ථානය පමණක් නොව එහි අවට පරිසරය පිළිබඳ ව අවබෝධ කරගනී.

නෝ නාට්‍යයේ වේදිකා අලංකරණ භාවිතය අල්ප ය. එබැවින් වාචික අභිනය නෝ නාට්‍යයේ අතිශය වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කරයි. නාට්‍යයේ පරිසර නිරූපණය වාචික හා ආංගික අභිනය මාධ්‍යයෙන් සිදු කෙරෙයි. ආහාර්ය අභිනය කෙරෙහි ද සැලකිලිමත් වන බව වෙස්මුහුණු සහ ඇඳුම් පැළඳුම් නිරීක්ෂණයෙන් පැහැදිලි වෙයි. නෝ නාට්‍යයේ දී භරත ශාස්ත්‍රය අනුගමනය කරමින් රංග භූමියේ එක් තැනක සිට තවත් තැනකට යාමෙන් ද වටයක් යාමෙන් ද බොහෝ දුරක් ගමන් කළ බව හඟවයි. එසේ ම නළුවන් එක් තැනක සිටගෙන තමා එතෙක් පසුකරගෙන ආ ස්ථාන පිළිබඳ විස්තර කිරීම බොහෝ දුරක් ගෙවා පැමිණි බව හඟවන ක්‍රමයයි. 16 වන සියවසේ රචනා වූ බවට සැලකෙන මියමසුගේ එබෝෂි - ඔරි නම් නෝ නාට්‍යයේ අවස්ථාවක් මේ සඳහා නිදසුන් ලෙස දැක්විය හැකි ය:

කිච්ජි සහ කිච්රොකු සොහොයුරෝ දෙදෙන රත්‍රන් වෙළඳාමේ යෙදෙති. රත්‍රන් පිළිබඳ තොරතුරක් දැනගන්නට ලැබී දුර බැහැර ගමනකට අවතීර්ණ වන්නට සැරසෙන ඔවුන්ට උෂිකව නම් තරුණයෙක් ද එක්වෙයි. ඔවුහු ගමනේ යෙදෙන අතරතුර ගායක කණ්ඩායම අත්වැල් ගායනයෙන් තිදෙනාගේ ගමන් මාර්ගය විස්තර කරන්නේ මෙලෙසිනි:

'අවත ගං ඉවුර පසුකරමින් මත්සුසකාවට,
ෂිනොමිය වෙරළට මම යමි.
බාධක අතරින් ඕසකාවට, තවලම් පසුපස
තව කොතරම් කාලයක් දුක දරාගන්න වේවිද රත්රන් දකින්න?
... අපි අවසු තණ බිම පසු කළෙමු, දීර්ඝ පාලම් උඩින්, පෝනීන්ගේ කර පිටින් නගරයෙන් බොහෝ දුර ඈත
මොරූ පර්වතය පසුකළේ අඳුර වැටෙද්දීය
... කළුවරේම අප නවාතැනට ආවා නොවැ

කිච්ජි - අපි බොහොම වේගෙන් ගමන්කරල නවාතැනට සේන්දු වී ඇත්තෙමු. අපි මෙතැන මඳක් විවේක ගනිමු.' (Waley, 1990: 70)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නෝ රංගනයේ දී නළුවන්ගේ ප්‍රකාශ මාර්ගයෙන් හෝ ගායක සහ වාදක කණ්ඩායමේ ගායනා මාර්ගයෙන් හෝ නාට්‍යයේ අවශ්‍ය පරිසර නිරූපණත් සිද්ධි විස්තර කිරීමටත් අවස්ථාව උදාකරගන්නේ මේ අයුරිනි. වේදිකා පසුතල හා වේදිකා භාණ්ඩ අල්ප වශයෙන් භාවිත කෙරෙන හෙයින් නෝ නාට්‍යයේ දී මෙම ක්‍රමය නිතර ම අනුගමනය කෙරේ.

සංස්කෘත නාට්‍ය රංග භූමියේ දී අවශ්‍යතාව පරිදි සකස් කරගත් නිර්මාණ භාවිත වේ. භරතමුනිහු එම පුස්ත හෙවත් වේදිකා සැරසිලි වර්ග තුනකට බෙදති:

සන්ධිම - බට පතුරු හා සැහැල්ලු දැව ආදියෙන් සාදන ලද රාමුවලට සම් හෝ රෙදිවලින් ඔතා සාදන ලද නිර්මාණ.
ව්‍යාජිම - ලණු ඇදීම ආදි උපක්‍රම මගින් යන්ත්‍රානුසාරයෙන් ක්‍රියාකරන නිර්මාණ.
වේෂ්ටිම - මී ඉටි, ලාක්ෂා ආදි ද්‍රව්‍ය තවරා ලණු හා පටි ආදිය වෙළීමෙන් සාදාගන්නා වේදිකා සැරසිලි වශයෙනි. (මාරසිංහ, 2005 b, xxi, 6-9)

රංගභූමි අලංකරණ දැක්වීම අපහසු වූ කල්හි අභිනය හෝ කාව්‍යමය වර්ණනා උපයෝගී කරගැනීම සංස්කෘත නාට්‍ය කලාවේ දී සිදු වෙයි.

කඳුහෙල්, ප්‍රාසාද, දේවාලය, අසුන්, ඇතුන්, යානවාහන, නිවාස ආදියේ අනුරූ බට පතුරුවලින් සාදා ඒවා උචිත පරිදි වර්ණ ගන්වන ලද රෙදිවලින් වැසීමෙන් ඒවාට ස්වාභාවික පෙනුමක් ලබාදිය හැකි බව නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ දැක්වෙයි. මනුෂ්‍ය ලෝකයේ මිනිසුන්ගේ ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන සියලු ද්‍රව්‍ය නාට්‍යයේ දී යොදාගනු ලබන විට ඒවා නාට්‍යෝපකරණ ලෙස හැඳින්වෙන බව භරත මුනිවරයා පවසයි. (මාරසිංහ,2005 b, xxi, 171-172) ඒ සඳහා උදාහරණ ලෙස ඔහු දක්වන්නේ ජර්ජර, දණ්ඩකාෂ්ඨ, මකුට, ඡත්‍ර, ධ්වජ, භෘංගාර ආදියයි. (මාරසිංහ, 2005 b, xxi, 171-172) ජර්ජර යනු දිව්‍යලෝකයේ පැවැත්වූ ප්‍රථම නාට්‍ය දර්ශනයට බාධා පැමිණ වූ විඝ්නයනට පහර දීම පිණිස ඉන්ද්‍ර යොදාගත් ස්වකීය ධ්වජස්තම්භයේ අනුරුවක් ලෙස උණ ලීයෙන් සකස් කරගත් පුරුක් පහකින් යුතු දණ්ඩ යි. උණ ගස තෝරාගැනීම සහ එය සකස් කිරීම පිළිබඳ උපදෙස් නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ අන්තර්ගත වෙයි. (මාරසිංහ, 2005 b, xxi, 174-182) නාට්‍ය දර්ශනය ආරම්භ කිරීමට පෙර පූර්වරංගයේ දී එය රංගපීඨයේ පසෙකින් සිටුවන්නේ නාට්‍ය දර්ශනයට බාධා පමුණුවන්නන් වෙතොත් ඔවුන්ට පෙර සිදු වීම සිහිපත් කරනු අටියෙනි. දණ්ඩකාෂ්ඨ යනු විදූෂක සියතේ රඳවාගන්නා වකුටු සැරයටියි. එයට පලුදු නොවූ දිවුල්, බෙලි හෝ උණ ලී භාවිත කෙරෙයි. ප්‍රතිශිරස් හෙවත් මකුට සැදීම සඳහා ඉතා සැලකිල්ලෙන් සකස් කරගත් රෙදි පටියක් භාවිත කරනු ලැබේ. (මාරසිංහ, 2005 b, xxi, 186-195) එය මැණික් ආදිය භාවිතයෙන් ද නොයෙක් රූප ඇඳීමෙන් ද අලංකාර කෙරෙයි. මේවාට අමතර ව නාට්‍යයේ අවශ්‍යතා සඳහා යොදාගන්නා ඡත්‍ර, ධ්වජ සහ භෘංගාර හෙවත් කලස් හා පැන් කෙණ්ඩි, ආයුධ ආදිය යොදාගත හැකි බවත් ඒවා සැහැල්ලු ද්‍රව්‍යවලින් සාදන ලද අනුරූ විය යුතු බවත් භරතමුනි තව දුරටත් පැහැදිලි කරයි. (මාරසිංහ, 2005 b, xxi, 186-195)

සංස්කෘත නාට්‍ය රංග භූමියේ දී මෙන් ම ස්ථාවර උපකරණවලින් තොර හිස් නෝ වේදිකාවෙහි නාට්‍ය රංගනයේ දී උපකාරකර ගන්නා උපකරණ වර්ග තුනකි. (Maruoka and Yoshikoshi, 1992:123)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

එනම්,

(අ.) ත්සුකුරි මොනො
වේදිකාව මත රඳවන උපකරණ
(ආ.) කොදෝගු
නළුවා විසින් පැළඳගනු හෝ අතින් දරා සිටින කුඩා උපකරණ
(ඇ.) තයෝ - දෝගු
විවිධ කාර්යයන් සඳහා උපයෝගී කරගනු ලබන උපකරණ

ත්සුකුරි මොනො ලෙස සරල ලෙස නිර්මාණය කරන ලද කුඩා පැල්පත්, බෝට්ටු, කරත්ත, සණ්ටාව වැනි භාණ්ඩ දැක්විය හැකි ය. ඒවා අවශ්‍ය පරිදි වේදිකාවට රැගෙන එනු ලැබේ. නෝ වේදිකාව තාවකාලික නාට්‍යෝපකරණ පමණක් භාවිතයට ගන්නා ස්ථානයක් බව එයින් පැහැදිලි වෙයි. *කො - දෝගු* වර්ගයේ උපකරණ රාශියකි. අවාන, කසය, යෂ්ටිය, ගිනි පෙනෙල්ල, කොස්ස, බිලී පිත්ත, හෙල්ල, කෙටේරිය, බාල්දිය, වීණාව, පබළු ආදිය ඒ අතර වෙයි. මේ අතරින් අවාන වූකලී *තයෝ - දෝගු* ගණයේ ලා ද සැලකිය හැකි භාණ්ඩයකි. සතුට, දුක පමණක් නොව විවිධ ධර්මතා හා සංකල්පනා වෙනුවෙන් රංගනයේ දී භාවිත වන භාණ්ඩයන් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. මීට අමතර ව *තයෝ දෝගු* භාණ්ඩ ලෙස වයින් බඳුන්, බටනලාව, බාල්දිය, පින්සල, කඩුව වැනි උපකරණ නෝ නාට්‍යවලදී ද බොහෝ විට ක්යෝගෙන් නාට්‍යවල දී ද භාවිතයට ගැනේ.

ත්සුකුරි මොනො නාට්‍යය සඳහා අලුතෙන් නිර්මාණය කිරීම සිරිතකි. විද්වතුන්ගේ අදහස වන්නේ චාරිත්‍රගත සම්ප්‍රදායක් මෙයට ඉවහල් වන බව යි. අතීත නෝ නාට්‍ය ශිල්පීන්ට නෝ නාට්‍ය රඟ දැක්වීම පිණිස සංචාරයේ යෙදීමට සිදු වූ බැවින් විශාල භාණ්ඩ ප්‍රවාහනයේ අපහසුතාව නිසා නාට්‍ය රංගනය සඳහා පිළියෙළ කරගත් තැනක දී අවශ්‍ය වේදිකා උපකරණය නිර්මාණය කරගන්නට ඇත. (Maruoka and Yoshikoshi, 1992:123) *ත්සුකුරි මොනො* අතර විශාලතම උපකරණය ලෙස සැලකෙන්නේ *දෝජෝජි* නාට්‍යය සඳහා නිර්මාණය කෙරෙන විශාල සණ්ටාරය යි. මිනිසෙකුට සැඟවී සිටිය හැකි තරමේ විශාලත්වයෙන් යුතු ව ස්වාභාවික සණ්ටාරයක පෙනුම ඇති ව මෙය නිර්මාණය කර ඇත්තේ උණ ලී සැකිල්ලකට රෙදි ආවරණයක් යෙදීමෙනි. බෝට්ටු සහ දෝළා වැනි අනෙකුත් බොහෝ උපකරණ සරල සැකිල්ලක් ලෙස සියුම්වත් අලංකාරවත් සකස් කරගෙන තිබේ. *එගුචි, සුමිදගව* සහ *යුය* නාට්‍යවල දී එසේ සකස් කරගත් බෝට්ටු සහ දෝළා නිර්මාණ දක්නට පුළුවන. *කෝකෙන්* හෙවත් වේදිකා සහායකයින් නාට්‍යයේ දී අවශ්‍යවන්නේ මෙම භාණ්ඩ නිසි කළමනාකරණය සඳහා ය. ඔවුහු එහි දී ප්‍රේක්ෂකයන්ට ද නළුවන්ට ද නාට්‍යයට ද හානියක් නො වන පරිදි භාණ්ඩ තැන්පත් කිරීම් ආදිය කරති.

ත්සුකුරි මොනො, කොදෝගු සහ *තයෝ දොගු* නාට්‍යෝපකරණ තුන්වර්ගය නාට්‍යශාස්ත්‍ර පිළිපැදීමෙන් නිර්මාණය කරගත් උපකරණ බව ප්‍රත්‍යක්ෂ ය. නෝ නාට්‍යවල *ත්සුකුරි මොනො* සත්ධිම සහ ව්‍යාජිම ගණ ආශ්‍රයෙන් නිර්මාණය කරගත් ඒවා වන අතර *කොදෝගු* සහ *තයෝ දෝගු* ද නාට්‍යශාස්ත්‍ර නියමයන් අනුගමනය කරමින් ජපන් සංස්කෘතිය ද නිරූපණය වන ආකාරයෙන් නිර්මාණය කරගන්නා නාට්‍යෝපකරණ බව පැහැදිලි වෙයි.

භරතමුනිහු නාට්‍යශාස්ත්‍රයේ දී තුන් ආකාර ගත් රංග ශාලා පිළිබඳ විස්තර කරති. එනම් විකෘෂ්ට, චතුරශ්‍ර සහ ත්‍ර්‍යශ්‍ර යන වර්ග තුනයි. මේ එක් එක් ප්‍රභේදය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ජ්‍යෙෂ්ඨ, මධ්‍යම හා අවර (කනිෂ්ඨ) වශයෙන් ප්‍රමාණ ද තුනකි.(මාරසිංහ, 2005ඃ ii,8). ජ්‍යෙෂ්ඨ නාට්‍ය ගෘහය එකසිය අට රියනක් ද, මධ්‍යම නාට්‍ය ගෘහය සූ සැට රියනක් ද, කනිෂ්ඨ නාට්‍ය ගෘහය දෙතිස් රියනක් ද වශයෙන් නිර්මාණය කිරීම සුදුසු ය. නාට්‍ය ශාලාව අතිවිශාල නම් සතර අභිනය සාර්ථක ව ඉදිරිපත් කිරීමට එය බාධාවක් වන බැවින් නාට්‍ය රංගනය සඳහා වඩාත් සුදුසු වන්නේ මධ්‍යම ප්‍රමාණයේ ප්‍රේක්ෂාගෘහය යැ’ යි භරතමුනි සඳහන් කරයි. (මාරසිංහ, 2005ඃ ii, 10-21). භරතමුනි ත්‍රිවිධාකාර ප්‍රේක්ෂාගෘහ අතරින් පළමුවෙන් විස්තර කරන්නේ ද වැඩි අවධානයක් යොමුකරන්නේ ද විකෘෂ්ට ප්‍රභේදය කෙරෙහි බැවින් භාරතයේ නාට්‍යශාලා අතර වඩා ජනප්‍රිය ව පැවතියේ විකෘෂ්ට හෙවත් ආයතචතුරස්‍රාකාර රංගශාලා විය යුතු ය.

නෝ නාට්‍ය සඳහා භාවිත කෙරෙන්නේ ද ආයත චතුරශ්‍රාකාර රංග භූමියකි. එය කොටස් පහකින් සමන්විත ය. (Maruoka and Yoshikoshi, 1992:100) *බුතයි* නම් වූ රංග පීඨය, *අතො-ස* නම් ප්‍රධාන රංග පීඨය පිටුපසින් වූ කොටස, ගායක පිරිස ස්ථානගත වන වේදිකාවේ වම් පස තීරුව *ජිඋතයි-ස* , රංග භූමියට දකුණු පසින් සම්බන්ධ කර ඇති පාලමක් බඳු ඉදිකිරීම *හෂි-ගකරි* සහ *හෂි-ගකරි* ආරම්භක ස්ථානය වන *කගමි-නො-ම* හෙවත් කැටපත් කාමරය මේ කොටස් පහ යි. රංග පීඨය නිමවා ඇත්තේ පිහිටි පොළවට අඩි තුනක් පමණ උසකිනි. *හෂි-ගකරි*, වේදිකාවට සවි වන්නේ *කගමි-නො-ම* හි *අගෙ-මකු* පිවිසුම් දොරටුවේ සිට මඳ ආනතියකින් යුතු ව ය. *අතො-ස* වේදිකාවේ පසුබිමේ ලී බිත්තියේ *මත්සු* හෙවත් විශාල පයින් ගසක් චිත්‍රණය කොට තිබේ. සෑම නෝ වේදිකාවක ම දැකිය හැකි එක ම සහ ප්‍රධාන ම ස්ථාවර සැරසිල්ල මෙයයි. එය හුදු වේදිකා පසුතලයක් නොව ඉන් ආගමික සහ සාම්ප්‍රදායික වැදගත්කමක් සහිත නෝ වේදිකාවක් සංකේතවත් කරන්නකි. සෑම නෝ නාට්‍යයක් ම රඟ දක්වනු ලබන්නේ මෙම සැරසිල්ල පසුබිම් කරගෙන ය. මෙම පයින් ගස නිසා හිස් වූ නෝ වේදිකාවට සෞන්දර්යයක් මෙන් ම ගාම්භීර පෙනුමක් ද එක්වෙයි. මෙම බිත්තිය හැඳින්වෙන්නේ *කගමි-ඉත* යනුවෙනි. කැටපත්-තලය ලෙස සිංහලෙන් අර්ථගැන්විය හැකි මෙය ශබ්ද පරාවර්තනය සඳහා භාවිත වේදිකා පසුතලයක් ලෙස හඳුනාගත හැකි ය. *අතො-ස* හි වම් කෙළවරේ *වකි - කගමි - ඉත* ද මෙම කාර්යයට සහාය වෙයි.

කගමි ඉත සහ *වකි කගමි ඉත* හි ඇඳ ඇති විශාල *මත්සු* ගසත් ළපටි උණ ගසත් අවධානයට ලක් විය යුතු ය. මත්සු ගස වේදිකාවේ නෝ නාට්‍ය රංග පීඨයේ ස්ථාවර සැරසිල්ලක් ලෙස *මත්සු* ගස සහ උණ ගස් චිත්‍රණය කිරීම සිදු කර තිබීම භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය අනුගමනය කරමින් ජර්ජරය සංකේතවත් කිරීම සඳහා නිර්මාණය කරන ලද්දක් වන බවට තර්ක කළ හැකි ය. ඉන් නාට්‍යශාස්ත්‍රයෙන් ලද ආභාසය පැහැදිලි ව පෙන්නුම් කරයි.

ජපානයේ නෝ නාට්‍ය කලාවේ ආරම්භය හා ස්වර්ණමය යුගය උදා වූයේ 14 වන සියවසේ දී ය. භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ ආරම්භයත් ස්වර්ණමය යුගයත් පැවතියේ ඊට සියවස් නවයකට පමණ ඉහත දී ය. ආගමික හා සංස්කෘතික විකාසනය කරණ කොට ගෙන භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදාය චීනය, කොරියාව ඔස්සේ ජපාන නාට්‍ය කලාවට ආදේශ වී තිබේ. එහි දී විකාසනය හා ආභාසය ඇති වීම සිදු වන්නේ එය සිදු වීමට ගත වූ කාලය හා එය ජපානයට හඳුන්වා දීමට මූලික වූ පිරිසගේ ආකල්ප හා දක්ෂතා ද සමාජ පසුබිම ද අනුව ය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

එබැවින් සංස්කෘත නාට්‍ය සම්ප්‍රදායට සාකල්‍යයෙන් ම සමාන නාට්‍ය කලාවක් ජපානයේ දැකීම උගහට ය. එහෙත් නාට්‍ය වර්ග දෙකෙහි රංග භූමිය පිළිබඳ අවධානයේ දී භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායෙන් නිපන් නාට්‍ය කලාවක ලක්ෂණ නෝ නාට්‍යයේ පැහැදිලි ව දර්ශනය වෙයි.

5. පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල

නෝ නාට්‍යය පිළිබඳ ව මීට පෙර සිදු කොට ඇති ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යයනයන්හි දී ඒ හා බැඳුණු සමාජ සංස්කෘතික පසුබිම හෝ එහි ප්‍රභවය පිළිබඳ ව හෝ පුළුල් ලෙස විග්‍රහ කිරීමක් සිදු වී නොමැත. නෝ නාට්‍ය හැඳෑරීමෙන් ද නෝ නාට්‍ය කලාව පිළිබඳ ව ජපාන සහ විදේශීය පර්යේෂකයින් සිදු කර ඇති අධ්‍යයන සලකාබැලීමෙන් නෝ නාට්‍ය කලාවට භාරතීය නාට්‍ය සම්ප්‍රදායේ ආභාසය ලැබී ඇති බව පැහැදිලි වූ බැවින් එය තව දුරටත් විග්‍රහ කරමින් එකී මතය තහවුරු කිරීම මෙම අධ්‍යයනයේ දී සිදු විය. සරුගකු නර්තනත් නෝ නාට්‍ය සම්ප්‍රදායත් භාරතීය නාට්‍ය කලාව සහ බුදු දහම බලපෑමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස නිර්මාණය වූවක් බව පැහැදිලිය. නෝ නාට්‍ය කලාවේ පුරෝගාමීන් වූයේ සරුගකු නර්තන ශිල්පීන් දෙපළකි. භාරතීය නාට්‍ය කලාව පිළිබඳ ව ඔවුන් සතු ව පැවති දැනුම නෝ නාට්‍ය බිහිවීම කෙරෙහි උපස්තම්භක විය.

කගමි නො ම, අතො ස සහිත රංග භූමිය නිර්මාණය කිරීමේ දීත් රංග පීඨයේ හැඩයත් ගායක සහ වාදක වෘන්ද ස්ථානගත කිරීම යන ආකෘතිකමය ලක්ෂණවලට අමතර ව *අතොසහි මත්සු* ගස සැකසීම, පාත්‍රයින්ගේ වේදිකාගත වීම, නාට්‍ය උපකරණ නිර්මාණය යන සාධකවල දී පවා භාරතීය නාට්‍ය කලාවේ බලපෑම නෝ නාට්‍යයේ පැහැදිලි ව දර්ශනය වෙයි. භාරතීය රංග සම්ප්‍රදායේ විශේෂ රංග විධි ක්‍රමයක් වන කක්ෂ්‍යා විභාගය පවා නෝ නාට්‍ය කලාවේ දි අනුගමනය කරනු ලැබේ. මේ අනුව සංකල්පීය වශයෙන් පමණක් නොව ආකෘතිකමය අතින් ද භාරතීය නාට්‍ය කලාව ජපානයේ නෝ නාට්‍ය කලාවේ ප්‍රභවය සහ සෞන්දර්යාත්මක වර්ධනය කෙරෙහි බලපා ඇති බව ප්‍රත්‍යක්ෂ වෙයි.

6. නිගමනය

නෝ නාට්‍යයේ රංගභූමි භාවිතයේ දී නාට්‍යශාස්ත්‍ර නියම අනුගමනය කර ඇති ආකාරය පෙරදිග රංග සම්ප්‍රදායේ ව්‍යාප්තියත් ස්ථාවරත්වයත් සනාථ කරයි. නෝ නාට්‍ය භාරතීය රංග සම්ප්‍රදායේ ආභාසය පිළිබිඹු කරන අතර ම ජපානයට ආවේණික සංස්කෘතික ලක්ෂණ ද විශද කරවන්නක් බව පැහැදිලි වෙයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

කාරියවසම්, ටී. (2001). *ජපානයේ නාට්‍ය හා රංග කලාව.* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

නිශ්ශංක, පි. (අනු.). *මැටි කරත්තය.* (1959). සමන් මුද්‍රණාලය.

මාරසිංහ, ඩබ්. (පරි.) (2005). *භරතමුනි ප්‍රණීත නාට්‍යශාස්ත්‍ර, ප්‍රථම භාගය.* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

මාරසිංහ, ඩබ්. (පරි.) (2005). *භරතමුනි ප්‍රණීත නාට්‍යශාස්ත්‍ර, ද්විතීය භාගය .* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.
මාරසිංහ, ඩබ්. (2016). *සංස්කෘත නාට්‍යය හා රංගශිල්පය.* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

References

Bowring, R. & Kornicki, P. (Eds.). (1993). *The Cambridge Encyclopedia of* Japan. Cambridge University Press.
Hammer., E. (2021). Buddhism in Japan. https://Asiasociety.Org/ Education/ Buddhism- Japan. http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Zeami_Motokiyo History of Japan. (2021). https://www.Britannica.Com/Place/Japan/The- Yayoi-Period-c-300-Bce-c-250-Ce. https://www.britannica.com/place/Japan/The-Yayoi- period-c-300-bce-c-250-ce
Japan Art Council. (2018). History. https://www2.Ntj.Jac.Go.Jp/Unesco/Noh/En/History/.https:// www2.ntj.jac.go.jp/unesco/noh/en/history/
Komparu, K. (1983). The Noh Theater: Principles and Perspectives. (Corddry, J. & Comee, S. Trans.) John Weatherhill & Kyoto
Maruoka, D. and Yoshikoshi, T. (1992). Noh. Osaka Noh. (2018). Www.Newworldencyclopedia. Org/. https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Noh
Noh Theatre. (2011). Britanica.com. https://www.britannica.com/art/Noh- theatre
Rimer, T. J., & Masakazu, Y. (Trans.). (1984). On the Art of the No Drama- The Major Treatises of Zeami. New Jersey: Princeton University Press.
Waley, A. (1921). The Noh Plays of Japan. Charles E.Tuttle Company.
Zeami Motokiyo. (2020). www.newworldencyclopedia.org. https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Zeami_Motokiy

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

අඹ යහළුවෝ: නවකතාව, ටෙලි නාට්‍යය හා ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය පිළිබඳ තුලනාත්මක කියැවීමක්

එච්.ඩබ්ලිව්.බී. සම්පත්

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Abstract

'Ambayahaluwo', written by T. B. Ilangarathne is a popular Sinhala novel. Having achieved success in publication it was further produced as a teledrama, which was very popular among both the youth/children and adults in Sri Lanka. In 1998, *Ambayahaluwo* was translated into English by Senevirathne B. Aludeniya. This article is a comparative study of these three sources. It is based on primary and secondary data. The *Ambayahaluwo* novel is the primary source. The teledrama and the translation are secondary sources. These three works are modules for Sri Lankan Literature and Arts in the Modern Era. The article comprises a discussion on the primary source (*Ambayahaluwo* the novel), a discussion of the quality of the novel, the teledrama (secondary source - I), a comparative study of the novel and the teledrama, the English translation (secondary source - II) of the novel, the cultural and social dialects employed in the English translation, the variances and modifications of translation and an evaluation of the success of the translation.

Keywords: Ambayahaluwo, T B Ilangaratne, Teledrama, Novel

සාරාංශය

'අඹයහළුවෝ' 1957 වසරේ දී ටී. බී. ඉලංගරත්න විසින් රචනා කරන ලද යොවුන් නවකතාවකි. ඉනික්බිති ව එය ටෙලිනාට්‍යයක් වශයෙන් ද නිෂ්පාදනය විය. එම නවකතාව ඉංග්‍රීසි භාෂාවට ද (1998) නැඟී ඇත. මෙම ලිපියෙහි අරමුණ වන්නේ එකී මූලාශ්‍රය තුන තුලනාත්මක ව විමසා බලමින් ඒවායෙහි තත්ත්වය විමර්ශනය කිරීමයි. මෙය ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය හා ද්විතීයික මූලාශ්‍රය ඇසුරු කොට ගනිමින් ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය යටතේ සිදු කෙරෙන අධ්‍යයනයකි. අඹයහළුවෝ නවකතාව මෙහි ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය වන අතර ඒ ඇසුරු කොට ගත් ටෙලිනාට්‍යය හා පරිවර්තනය මෙන් ම පශ්චාත් කාලීන විචාරක මත ද ද්විතීයික මූලාශ්‍රය වෙයි. මෙකී ප්‍රධාන මූලාශ්‍රය තුන ම දශක කිහිපයක් තරම් පැරණි වන නමුදු අද්‍යතන සාහිත්‍ය, කලා කර්තව්‍යයන් සඳහා ද මූලාකෘතියක් (මොඩියුලයක්) කර ගත හැකි තරමේ විශේෂ වැදගත්කමක් ඒවායේ ඇති බැවින් මෙම අධ්‍යයනය කාල භේදයකින් තොර ව අදට ද අදාළ කර ගත හැකි වන්නකි. මෙම ලිපිය, හැඳින්වීම, ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය (නවකතාව), නවකතාවේ තත්ත්වය, ටෙලිනාට්‍යය (ද්විතීයික මූලාශ්‍රය - I), නවකතාව හා ටෙලිනාට්‍යය තුලනාත්මක ව සැසඳීම, ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය (ද්විතීයික මූලාශ්‍රය - II), ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනයේ සමාජ සංස්කෘතික ව්‍යවහාර, පරිවර්තනයේ වෙනස්කම්, පරිවර්තනයේ සාර්ථකත්වය, සමාලෝචනය හා නිගමනය යන අනුපිළිවෙළින් යුක්ත වේ.

ප්‍රමුඛ පද : අඹයහළුවෝ නවකතාව, ටෙලිනාට්‍යය, පරිවර්තනය, තුලනාත්මක අධ්‍යයනය, මූලාකෘතිය (මොඩියුලය)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

1. හැඳින්වීම

යොවුන් විය වූකලි ළමා විය හා තරුණ විය සම්බන්ධ කරන්නා වූ හුයයි. ඊට අයත් කාලය පිළිබඳ ව පරස්පර මත පවතින නමුත් මෙරට සමාජ ව්‍යවහාර හා පිළිගැනීම් සැලකීමේ දී, වයස අවුරුදු දොළහත් දහනවයත් අතරෙහි වන කාලය එසේ හැඳින්වීම සහේතුක වන බව පෙනේ.[14] ඉංග්‍රීසියෙන් මෙම වයස් කාණ්ඩයේ අය හඳුන් වන්නේ 'ටීනේජර්ස්' (Teenagers) යනුවෙනි. ඇතැම් සිංහල විචාරකයන් මේ වයස හැඳින්වීමට 'වසු වයස' යන වහරක් ද උපචාරාර්ථයෙන් යොදා ගෙන තිබේ.[15] මනෝ විද්‍යාඥයන් පවසන පරිදි 'යොවුන් විය වූකලි අර්බුදකාරී වයසකි, යන එන මං නොදන්නා කුණාටු සමයකි, චිත්තාවේගවල යුද්ධ භූමියකි.'[16] එසේ ද වුවත් ජීවිතය හා බැඳුණු සෑම ජීවන අවස්ථාවක ම සාපේක්ෂ සුන්දරත්වයක් පවතී. එනයින් යොවුන් විය ද මානවයාගේ ජීවිතයේ අනුස්මරණීය වූ කාල පරිච්ඡේදයකි. මෙම පරිවර්තනීය වූ කාලපරිච්ඡේදය නිසි පරිදි කළමනාකරණය කරවීම අත්‍යවශ්‍ය වන්නකි.

යෞවනයා සඳහා වන සාහිත්‍යය යොවුන් සාහිත්‍යයයි. සිංහල සාහිත්‍යය තුළ ළමා සාහිත්‍යයට හා වැඩිහිටි සාහිත්‍යයට ඇති අවධානය අදටත් යොවුන් සාහිත්‍යය උදෙසා යොමු වී නොමැති බවක් විද්‍යමාන වේ. එහෙත් යොවුන් සාහිත්‍යය ද ඒ දෙක පමණට ම, ඇතැම් විට ඒවාටත් වඩා වැදගත් වන්නකි. එය යොවුන් විය අබියස සිටින ළමයාටත්, යොවුන් විය සිහි කරනු කැමති වැඩිහිටියාටත් එක සේ වින්දනාත්මක වන්නකි.

ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ඇතුළු ව පිළිගත් අධ්‍යාපන ආයතනවල යොවුන් සාහිත්‍යය මුල් කොට ගත් අධ්‍යාපනයක් මෙතෙක් ආරම්භ වී නැතත් ලෝකයේ විශ්වවිද්‍යාල ගණනාවක ම ඒ උදෙසා වෙන් වුණු අධ්‍යයනාංශ, ඒකක, අනුබද්ධ ආයතන සැලකිය යුතු ප්‍රමාණයක් ස්ථාපිත කර තිබේ. නිදර්ශනයක් වශයෙන් කැනඩාවේ බ්‍රිටිස් කොලොම්බියා විශ්වවිද්‍යාලයේ ළමා හා යොවුන් සාහිත්‍යය පිළිබඳ අධ්‍යයනාංශය දැක්විය හැකි ය. ස්වීඩනයේ ස්ටොක්හොල්ම් වැනි විශ්වවිද්‍යාලවල ද ළමා හා යොවුන් අධ්‍යයනාංශය ස්ථාපිත කොට තිබේ.

ලෝක සාහිත්‍යය පුරාවට ම විවිධ කාල වකවානුවල යොවුන් සාහිත්‍යයක ලක්ෂණ ප්‍රකට කරන ප්‍රබන්ධ කතා පහළ වූ නමුත් 18 වන සියවස ආරම්භයේ දී පළ වූ රොබින්සන් කෲසෝ (ඩැනියෙල් ඩිෆෝ), ගලිවරායණය (ජොනාතන් ස්විෆ්ට්) වැනි කෘති මඟින් යොවුන් වියේ දරුවන් අපේක්ෂා කරන ආකාරයේ වීර, වික්‍රමාන්විත සිතුවිලි ප්‍රකට කෙරෙන සාහිත්‍යයක උදාව සිදු විය. ජාතක පොත ඇතුළු චිරන්තන සිංහල සාහිත්‍ය කෘති ගණනාවක ම අවිශේෂයෙන් යොවුන් වියේ දරුවන්ට ද වින්දනය කළ හැකි උපදේශාත්මක කතා රැසක් දැකිය හැකි වුවත් ඒවායේ අරමුණ වූයේ පොදුවේ සමාජය වෙත උපදේශාර්ථ සම්පාදනය කිරීම ය. යෞවනයා ලක්ෂ්‍ය කර ගැනීමක් ඒවායේ නොවී ය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

[14] ඇතැම් සිංහල ලේඛකයෙකුට අනුව යොවුන් විය වන්නේ අවුරුදු 11-20 අතර කාල සීමාවයි. සිරිවර්ධන, දෙනගම, 'යොවුන් වියට යොවුන් සාහිත්‍යයක්', සත්මඬල අතිරේකය, සිළුමිණ පුවත්පත, 2020.03.02

15 වික්‍රමසිංහ, මාර්ටින්, 'රසවාදය හර නැති මතයකි', සංස්කෘති සඟරාව, 5 කලාපයේ 4 සඟරාව, 1957

[16] 'යොවුන් වියට යොවුන් සාහිත්‍යයක්', සත්මඬල අතිරේකය, සිළුමිණ පුවත්පත, 2020.03.02

නූතන සිංහල සාහිත්‍යය තුළ යොවුන් ප්‍රබන්ධ කතා ප්‍රචලිත කරවීමේ ගෞරවය හිමි විය යුතු මුල් ම ලේඛකයන් වන්නේ කුමාරතුංග මුනිදාස, මාර්ටින් වික්‍රමසිංහ ආදීන් ය. 1930 ගණන්වල කුමාරතුංග මුනිදාසගේ 'හීන්සැරය', 'මගුල්කෑම', 'හත්පණ' යන කෘති පළවූයේ ළමාවිය පසු කරමින් සිටින යොවුන් වියේ දරුවන් වෙනුවෙනි. හීන්සැරය මඟින් කුමාරතුංග පෙන්වා දුන්නේ උපායශීලී චින්තනයෙන් යුතු වන්නේ නම් මහා දැවැන්තයෙකුගේ බලය වුව ද බිඳ ලිය හැකි බවයි.[17] එක් අතෙකින් එවැනි නවකතා යටත්විජිත යුගයේ ජීවත් වූ යෞවනයාගේ නැණැස අවදි කළ ප්‍රබන්ධ ය.

1940 ගණන්වල දී පළ වන මාර්ටින් වික්‍රමසිංහගේ මඩොල්දූව දේශීය ඌරුවක් සහිත යොවුන් නවකතාවකි. සාම්ප්‍රදායික මායා කතාවල මෙන් යෞවනයා අද්භූත වූත්, කල්පිත වූත් පසුබිමක තෘප්ත කිරීම වෙනුවට ඔවුන්ට සිංහල ජනසමාජය ම, දේශීය පරිසරය ම ආස්වාදය කිරීමට සැලැස්වූයේ වික්‍රමසිංහ ය. අනතුරු ව ටී. බී. ඉලංගරත්න වැනි ලේඛකයෝ ද ඒ තරමින් ම නොවූවත් යම්තාක් දුරකට ඒ ප්‍රවණතාව ඉදිරියට රැගෙන යාමට දායක වූහ. මඩොල්දූව, 'අඹයහළුවෝ වැනි යොවුන් නවකතා ආස්වාදනීය වුවත් පාඨකයා සිටි හැටියේ ඔසවා තැබීමට ඒවා සමත් නොවූ බව' ඇතැම් විචාරකයෙකු පවසා ඇතත්[18] එම නවකතා විමසා බැලීමේ දී ඒවාට ම ආවේණික වූ විශේෂතා පවතින බව පෙනේ. සාහිත්‍ය කෘතිවල වැදගත්කම් විවිධ ය. ඒවා එකිනෙකට සමාන්තර ව ගෙන අගය කිරීම හැම විට ම සාධාරණ වන්නේ නැත.

මෙම ලිපිය මඟින් සාකච්ඡා කෙරෙනුයේ ටී. බී. ඉලංගරත්න විසින් රචනා කරන ලද 'අඹ යහළුවෝ' නම් යොවුන් නවකතාවත්, ඒ ඇසුරු කොටගත් ටෙලිනාට්‍යයත්, එම නවකතාවේ ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනයත් පිළිබඳව ය. ඒවා පිළිබඳ ව තුලනාත්මක ව කරුණු දක්වමින් සාර්ථක-අසාර්ථක තැන් හුවා දැක්වීම ද මෙමඟින් සිදු වනු ඇත.

ටී. බී. ඉලංගරත්න අඹ යහළුවෝ පළමු කොට පළ කොට ඇත්තේ 1957 වසරේ දී ය. මේ වන විට (2019 මුද්‍රණයට අනුව) එහි මුද්‍රණ විසි නවයක් පළ වී ඇත්තේ ය. එම ලේඛකයා අඹ යහළුවෝ දෙවන කොටස හැටියට 'ශිෂ්‍යත්වය' නමින් තවත් නවකතාවක් ද රචනා කොට තිබේ. ඒ හැරුණු කල විලම්බීත, තිලක හා තිලකා, හපනා, මංගලා, කැලෑමල්, නෑදෑයෝ, ළසඳා ඇතුළු නිර්මාණ පනහකට වැඩි සංඛ්‍යාවක් එම ලේඛකයා රචනා කර ඇත. අඹ යහළුවෝ ඔහුගේ ජනප්‍රිය ම කෘතියකි. 1954 වසරේ දී අඹ යහළුවෝ අත්පිටපත ප්‍රකාශන ආයතනයක් වෙත භාර දී තිබූ නමුත් එහි පොත් අනුමත කිරීමට සම්බන්ධ ව සිටි සමීක්ෂකවරයා (නාරාහේන්පිට ප්‍රදේශයේ විශ්‍රාමික විදුහල්පතිවරයකු බව පැවසේ.) 'අහව්‍ය සිදුවීම්වලින් ගහන, ළමා මනස විකෘති කරවන පොතක්' වශයෙන් වාර්තා කොට තිබීම නිසා පොත මුද්‍රණය නොවී තිබුණු බවත් පසු ව එහි කර්තෘවරයා වන ටී. බී. ඉලංගරත්න මහතා බණ්ඩාරනායක අගමැතිතුමන්ගේ රජයේ කැබිනට් අමාත්‍යවරයකු වූ නිසා (කම්කරු, සමාජ සේවා හා නිවාස අමාත්‍ය) සමීක්ෂණ වාර්තාව නොතකා පොත පළ කළ බවත් සඳහන් වේ.[19]

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

[17] මුනිදාස, කුමාරතුංග, 'හීන්සැරය', ලක්සන ප්‍රකාශකයෝ, කොළඹ, 1996

[18] 'යොවුන් වියට යොවුන් සාහිත්‍යයක්', සත්මඬල අතිරේකය, සිළුමිණ පුවත්පත, 2020.03.02

[19] කස්තුරි ආරච්චි, සෝමසිරි, 'අඹ යාළුවෝ ආ ගමන සුමට නැත', සිළුමිණ, සත්මඬල, 2017.07.01

අඹ යහළුවෝ සඳහා ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය පළ ව ඇත්තේ 1998 වසරේ දී ය. පරිවර්තකයා වන්නේ සෙනෙවිරත්න බී. අළුදෙණියයි. මේ වන විට (2019 මුද්‍රණයට අනුව) එහි ද මුද්‍රණ වාර විසි හයක් පමණ සිදු ව තිබේ. ඒ අනුව සිංහල ඉංග්‍රීසි භාෂා දෙකෙන් ම පළ ව ඇති පිටපත් සංඛ්‍යාව සැලකුවහොත් මේ වන විට එහි පිටපත් ලක්ෂයකට ආසන්න ව සමාජගත ව ඇති බව සිතිය හැකි ය.

අඹ යහළුවෝ නවකතාව ටෙලි නාට්‍යයකට නැගෙනුයේ 1988 වසරේ දී ය. එහි අධ්‍යක්ෂවරයා වන්නේ සුදත් දේවප්‍රිය ය. නවකතාවක් ටෙලිනාට්‍යයකට නැඟීමේ දී ඇති වන තාක්ෂණික හා ප්‍රායෝගික තත්ත්වයන් මුල් කොට ගත් වෙනස්කම් හැරුණු කොට මුල් නිර්මාණයේ අර්ථය මැනවින් උද්දීපනය වන පරිදි එම කාර්යය ද සිදු ව තිබේ.

මේ වන විට ප්‍රස්තුත කෘති තුන ම දශක කිහිපයක් පැරණි වන හෙයින් බැලූ බැල්මට මෙම සාකච්ඡාව කාලීන වැදගත්කමකින් තොර බව පෙනී යා හැකි ය. එහෙත් අදටත් මේවා සමාජය තුළ සංසරණය වෙමින් පවතින නිසාත්, මේවා ආස්වාදය කරනු කැමති පිරිසක් අදටත් සමාජය තුළ ජීවත් වන නිසාත්, ඒ ඒ කලා කෘති පැරණි විය හැකි වුවත් යොවුන් ප්‍රජාව අතරට පත් වන පිරිස දවසින් දවස අලුත් වෙමින් සිටින නිසාත්, සමකාලීන යොවුන් කලා කෘති සඳහා පූර්වාදර්ශ කොටගත යුතු තරමේ වැදගත්කම් මේවායේ පෙනෙන නිසාත් මෙම සාකච්ඡාව අදට වුව ද නිෂ්ඵල නොවන බව මෙහි දී අදහස් කෙරේ.

මෙහි දී බොහෝ දුරට අවධානය යොමු වන්නේ මුල් කෘතියෙහි ගැබ් ව ඇති රසභාව ටෙලි නාට්‍යය සහ ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය මඟින් කොතරම් දුරකට ඉදිරිපත් කෙරෙන්නේ ද යන්න පිළිබඳ ව ය. මෙම සාකච්ඡාව හේතුවෙන් අද බිහි වන යොවුන් ටෙලි නිර්මාණ ආදිය පිළිබඳ ව ද සංසන්දනාත්මක ව මෙනෙහි කර බැලීමට අවස්ථාව සැලසෙනු ඇති.

2. ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රයඃ අඹයහළුවෝ නවකතාව

අඹ යහළුවෝ නවකතාවෙන් දැක්වෙන්නේ නිමල් සහ සුනිල් නම් දරුවන් දෙදෙනෙකු සම්බන්ධ කතාවකි.[20] සමස්ත කතාව පුරා ම විහිදී යනුයේ මේ දෙදෙනාගේ අවියෝජනීය මිත්‍ර ධර්මයයි. මෙම නවකතාව කෙටි පරිච්ඡේද 50කින් යුතු වන්නකි. සාමාන්‍යයෙන් එක් පරිච්ඡේදයක් පිටු තුන හතරකට සීමා වේ. කතාව ඇරඹෙන්නේ පාසල නිම වී නිවසට යමින් සිටින අතර වාරයේ නිමල් අසුලා ගත් අඹයක් අයත් කර ගැනීමට සුනිල් ද පොර බදන සිදුවීමකිනි.

සුනිල් ගමේ සිටින ප්‍රභූ පැළැන්තියක දරුවෙකි. අතීතයේ දී ප්‍රභූ පැළැන්තියකට අයත් ව සිටිය ද එම පරපුර පරිහානියට පත් වීමත් සමඟ දුකට පත් ව සිටින නිමල්ලාගේ පවුල මේ වන විට පදිංචි ව සිටින්නේ සුනිල්ලාගේගල්කොරියක ය. නිමල්ලාගේ පවුල දරුමල්ලන් රැසක් ද සමඟ දුක්ඛිත ජීවිත ගත කරන පවුලකි.

පෙර සිදුවීමෙන් (අඹයකට පොර බැදීම) පසුව, තමන් කළ ක්‍රියාව පිළිබඳ ව පසුතැවෙන සුනිල්, නිමල්ගේ සැබෑ තතු විමසා බලා ඔහුට නන් අයුරින් උපකාර කරයි, ඔහුගේ සමීපතම මිතුරෙක් වෙයි. තමන්ගේ ආහාර, ඇඳුම්-පැළඳුම් පවා

[20] ඉලංගරත්න, ටී. බී., 'අඹ යහළුවෝ', මිනැස් ප්‍රකාශන, නුගේගොඩ, 29 වන මුද්‍රණය, 2019

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ඔහුට ලබා දෙන්නට නොයෙකුත් උපක්‍රම යොදයි, ඒ සඳහා නන් අයුරින් ඇවිටිලි කරයි.

නිමල් දක්ෂ ළමයෙකි. සෑම වතාවක ම පන්තියේ පළමුවැන්නා වෙයි. එහෙත් ආර්ථික ගැටලු හා තම පවුලේ අයගේත් ගමේ විවිධ අයගේත් ආකල්ප නිසා ම ඔහුට පාසල් ගමනට සමු දීමට සිදු වෙයි. සුනිල්ගේ පවුලේ අය නුවර බංගලාවක පදිංචියට යනුයේ ඔහුගේ පියාගේ මාරුවීමක් හේතුවෙනි. අකාරුණික මැහැල්ලක වන සුනිල්ගේ අත්තම්මා නිමල් එහි මෙහෙකාරකමට ගෙන්වා ගෙන අසීමිත ව වද හිංසා පමුණුවයි.

සුනිල්ගේ පියා උසස් වීමක් ලබමින් කච්චේරි මුදලි තනතුර ලබා ගන්නා නමුත් විරුද්ධවාදීන්ගේ කටයුතු හා ඔහුගේ පෙර කල්කිරියාව හේතුවෙන් අල්ලස් චෝදනා මත සේවය අත්හිටවනු ලැබේ.

සුනිල් ඔහුගේ පියා උගෙනුම ලද අගනගරයේ පාසලකට ඇතුළත් කිරීමට ද සැලසුම් කර තිබුණු අතර මිතුරා වත් නොමැති ව එම නිවසේ තව දුරටත් සිටිය නොහැකි බව තීරණය කරන නිමල් ද ඔහු පිටත් කර හැරීමට දින කිහිපයකට පෙර කොළඹ බලා පලා යාම සඳහා දුම්රියට නඟී. පාසලට කෑම රැගෙන ගිය අවස්ථාවේ දී ඔහු තම මිතුරාට පමණක් එම තීරණය දැනුම් දෙයි, තමා ගැන නොපවසන ලෙස ගිවිස්වා ගනී. පාසලෙන් පැන ගන්නා සුනිල් ද එම දුම්රියට ම නඟී. පොල්ගහවෙල දී සුනිල්, නිමල් සිටින තැනට පැමිණෙයි. එහෙත් සුනිල්ගේ මුදල් පසුම්බිය නැති වීම නිසා කොළඹ දී ඔවුහු ආරක්ෂක අංශ වෙත කොටු වෙති.

සුනිල්ගේ පියා පැමිණ උසාවියේ දී ඔහු බේරා ගෙන ගියත් නිමල් වෙනුවෙන් කිසිවෙක් හෝ ඉදිරිපත් නොවේ. ඔහු තම මුදලක් ද සොරක කරගෙන පලා ආ බවට සුනිල්ගේ මිත්තණිය පොලිසියට සාවද්‍ය ප්‍රකාශයක් ලබා දී තිබිණ. ඒ අනුව ඔහු එක් අවුරුදු කාලයක් සඳහා බාලාපරාධ විශෝධන මධ්‍යස්ථානය වෙත යොමු කෙරේ.

නිමල්ට එහි දී විෂය කරුණු මෙන් ම වඩුවැඩ ද ඉගෙන ගන්නට ලැබේ. ඔහුගේ දක්ෂතා හා ගුණගරුක භාවය නිසා ඔහු තම අධ්‍යාපන කටයුතු දිගට ම සිදු කර ගත හැකි ආකාරයේ ශිෂ්‍යත්වයක් සඳහා ද සුදුසුකම් ලබයි. තම පවුලට ද රැකවරණයක් වෙමින් අධ්‍යාපනයෙන් ජයලැබීම අරමුණ කොට ගනිමින් ඔහු නැවත ගමට පැමිණෙයි.

නිමල් හා සුනිල් යන දරුවන් දෙදෙනා සම්බන්ධ ව ආත්මීකරණය වී සිටින පාඨකයා ඔවුන් දුම්රියෙන් පලා යන අවස්ථාව පිළිබඳ ව බෙහෙවින් ම භීතියට පත් වන අතර එම සිදුවීම ඒ අයුරින් අවසන් වීම පිළිබඳ ව යම් අස්වැසිල්ලකට පත් වෙයි. නිමල්ගේ ජීවිතයට සැලසෙන රැකවරණය පිළිබඳ ව ඔහු සහනශීලී හැඟීමකට පත් වෙතත් ඔහුට සුනිල් ගැන දුකක් ඇති විය හැකි ය. ඒ පවුලේ අන් අය කෙසේ වෙතත් සුනිල් කෙරෙහි පවතින සාධනීය වූ චරිත ලක්ෂණ නිසා ය, එය සුනිල් ද ජීවත් වන පවුල වන නිසා ය. එහෙත් කථාව අවසානයේ සුනිල්ගේ පවුල පොල් අතු පැළක ජීවත් වන තත්ත්වය දක්වා ම පිරිහෙළීම කතාකරුවාගේ යම් අන්තගාමී තැනක් බව සිතේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

මේ කතාවේ ඇති උත්ප්‍රාසාත්මක සංසිද්ධියක් වන්නේ දුකට පත් ව සිටි නිමල්ගේ ජීවිතයටත් ඔහුගේ පවුලේ අයටත් පෙර කී පරිදි යම් අස්වැසිල්ලක් සැලසෙතත් කතාවේ අවසානය වන විට සුනිල්ගේ පවුල ඇදවැටීමට පත් වීමයි. සුනිල්ගේ පියා නඩුහබවලින් පැරදෙයි. ඒ උදෙසා යාන වාහන, ගෙවල් දොරවල් සියල්ල ද සන්තක ධනය ද වැය කොට ගෙන දුක්ඛිත ජීවිත ගත කිරීමට ඔවුන්ට සිදු වෙයි. එහෙත් නිමල්ගේ සහ සුනිල්ගේ මිතුරුදම ඒ සෑම අවස්ථාවක දී ම එක හා සමාන ව පැවතීම විශේෂත්වයකි. එම මිතුරු සබඳතාව හෘදයාංගම අයුරින් නිරූපණය කිරීමට කතාකරු සමත් වෙයි. කතාව කියැවූ පසු පාඨකයාගේ ජීවිතාන්තය තෙක් ඒ දෙදෙන අනුස්මරණීය චරිත බවට පත් වේ.

නවකතාවේ තත්ත්වය

අඹ යහළුවෝ එය ලියැවුණු කාලයට සාපේක්ෂ ව ඉතා හොඳ යොවුන් නවකතාවකි. එය අදට සාපේක්ෂ ව දුර්වල කෘතියක් බව එයින් අදහස් වන්නේ නැත. කාලය ගත වී යාම වචනයෙන් පැවසීම, ඇතැම් චරිත-අවස්ථා-සිදුවීම් නිරූපණය වීමට ඉඩ නොදී කතාකරුවා ම පෙරට පැමිණීම වැනි දුර්වලතා[21] එහි දක්නට ලැබෙතත් අඹ යහළුවෝ චරිත අතර ඉතා හොඳ සම්බන්ධයක් ඇති වන සේ ගළපන ලද රසවත් කතාවකි. පසුබිම් නිරූපණය, කුතුහලය දනවෙන සේ පෙළගැස්වීම, බොහෝ තැන්වල සජීවී අයුරින් චරිත හා සංවාද නිරූපණය, භාෂාත්මක විශේෂතා, උචිත තැන්හි ඒ ඒ රස-භාව කුළුගැන්වීම වැනි සාර්ථක ලක්ෂණ එහි දක ගැනීම දුර්ලභ නොවේ. ඇතැම් විටෙක කතා වින්‍යාසයෙහි ද කතුවරයා විශේෂ උපක්‍රම භාවිත කර ඇත. 43 වන පරිච්ඡේදයෙහි බාලාපරාධ සංශෝධනාගාරයේ සිටින නිමල් සහ පවුලේ අය අතර හුවමාරු වන ලිපි මඟින් තොරතුරු දැක්වීමේ උපක්‍රමය දක්නට ලැබෙන අතර[22] 44, 45 පරිච්ඡේදවලට අනුව එහි සිටින නිමල්, සුනිල්ගේ පවුලේ උදවියගේ තොරතුරු, ඔහුගේ පියාගේ නඩුවට සම්බන්ධ කරුණු දැන ගන්නේ පත්‍රයේ පළ වන ලිපි මඟිනි. තොරතුරු දැක්වීම සඳහා මෙන් ම කාලය ගත වී යාම හැඟවීම සඳහා ද කතාකරු මෙවැනි උපක්‍රම ඇතැම් තැනෙක හෝ යොදා ගෙන තිබීම සාර්ථක ය. කථාව තුළ අරපිරිමැස්මක් ද ඒවායෙන් ඇති කෙරේ.

විරුද්ධ ලිංගික මිතුරු-මිතුරියන් හෝ ගුරු-ගෝලයන් හෝ සම්බන්ධ කර ගත් විට යම් කතාවක් ජනප්‍රිය කරවීම පහසු වේ. එය මනෝ විද්‍යාත්මක කාරණයක් වන හෙයිනි. එයින් වෙනස් ව යමින් පිරිමි යහළුවන් දෙදෙනෙකුගේ මිත්‍රත්වය මෙම කතාව තුළින් ඉස්මතු කොට ඇති ආකාරය ද සැලකිල්ලට යොමු විය යුතු වන්නකි. මඩොල්දූවේ එන උපාලි හා ජින්නා පාඨකයාට සමීප වන්නේ ඔවුන් අලුත් විදිහකට සිතා කටයුතු කරන, වීර වික්‍රමාන්විත ලෙස අලුත් අත්දැකීම්වලට මුහුණ දෙන දෙදෙනෙකු වන නිසා ය. ඒ දෙදෙනා අන්‍යෝන්‍ය සහායකයන් විනා අඹ යහළුවෝ නවකතාවේ වැනි මිතුරෝ නොවෙති. තම හාම්පුතාගේ දරුවා වන උපාලි පිළිබඳ යම් යටහත් බවක් ද ජින්නා කෙරෙහි දැකිය හැකි වේ. එහෙත් අඹ යහළුවෝ නවකතාවේ සුනිල් සහ නිමල් මිත්‍රත්වය නම් සාධකයේ දී ඊට වඩා සමීප වෙති.

[21] 'අඹ යහළුවෝ', පි. 105

[22] එම, පි. 169, 170

සාමාන්‍යයෙන් ළමා චරිතයකින් අපේක්ෂා කළ හැකි පැතලි චරිත ස්වභාව ඉක්මවා ගියා වූ සංකීර්ණත්වයක් මෙම නවකතාවේ නිමල්, සුනිල් යන දෙදෙනාගෙන් ම දක්නට ලැබෙයි. එම සංකීර්ණත්වය පැහැදිලි වන්නේ ඔවුන් තම වැඩිහිටියන් සම්බන්ධයෙන් කටයුතු කරන ආකාරයෙනි. එකී චරිතද්වය කතාවේ නිරූපිත වැඩිහිටි චරිත සමඟ සසඳා බැලීමේ දී වෙනම ම සමාජ නිරූපණයක් ද ගම්‍යමාන කර ගත හැකි වේ. ඔවුන් දුම්රියෙන් කොළඹට පලා යනුයේ වැඩිහිටියන් එම දරුවන්ගේ ඇතුළාන්තය වටහා නොගැනීම නිසා ය.

නිමල් සහ සුනිල් අතර අඬදබරයක් මුල් කොට ගත් විරසක භාවයකින් ඇරඹෙන කතාව ඒ දෙදෙනා අතර අවියෝජනීය මිත්‍රත්වය දක්වමින්, එම චරිත පාඨකයා තුළ සදාතනික ව ජීවමාන කරවමින් සමාප්ත වීම මානව සමාජයට, මනුෂ්‍යත්වයට, මිත්‍රධර්මයට වටිනාකමක් එක් කිරීමක් ද වෙයි. පළමු දබරයෙන් ඉක්බිති ව කතාවේ අවසානය වන තුරු ම මිතුරන් දෙදෙනා විරසක නොවී සිටීම ද අනෙකා ගැන සිතා කරන කැප කිරීම ද හේතුවෙන් අඹ යහළුවෝ යන නම මේ නවකතාවට බෙහෙවින් ම අර්ථවත් ය.

3. ද්විතීයික මූලාශ්‍රය 1: අඹයහළුවෝ ටෙලි නාට්‍යය

සුදත් දේවප්‍රිය විසින් අධ්‍යක්ෂණය කරන ලදුව ජාතික රූපවාහිනියෙන් ප්‍රචාරය වූ අඹ යහළුවෝ ඒ කාලයේ හැටියට ඉතා ම උසස් ටෙලි නාට්‍යයක් වූයේ ය. කතාවේ සමස්ත විකාශ කාලය පැය හතරකුත් මිනිත්තු 15ක් පමණ වේ.[23] එහි අඹ යහළුවන් ලෙස රසික පෙරේරා සහ අශේන් මංජුල යන ළමා නළුවන් දෙදෙනා රංගනයට පිවිසි අතර ඔවුන්ගේ රංගනය බොහෝ දුරට සාර්ථක විය. වඩාත් ප්‍රබල ව නිරූපණය වූයේ නිමල්ගේ චරිතයයි. එකී චරිතද්වය සැලකීමේ දී නිමල්ගේ චරිතය වඩාත් පුළුල් වූත් සංකීර්ණ වූත් වපසරියක් පුරා විහිදෙන බැවින් එය අපේක්ෂා කළ යුතු තත්ත්වයකි. සෙසු චරිත ද උචිතාකාරයෙන් ඉදිරිපත් කර තිබුණි.

ටෙලි නාට්‍යයේ තිර රචනය සෝම මීදෙනිය සිදු කළ අතර ගී පද රචනා බන්දුල නානායක්කාරවසම්ගෙනි. ටෙලි නාට්‍යයේ තේමා ගීතය වශයෙන් 'කටු අකුළේ මල් ඇහැරේ'[24] යන ගීතයත් සුනිල් නුවර පාසලේ දී විවිධ ප්‍රසංගයක් සඳහා පුහුණු වෙමින් සිටින අවස්ථාවේ දී සංගීත ගුරුතුමිය හා මිතුරන් පිරිසක් සමඟ ගයමින් සිටින ගීයක් වශයෙන් 'මල් පිපෙයි දෙනෙත් හැරෙයි'[25] යන්නත් යොදා ගෙන තිබිණ. සුනිල් ගයන ගීතය ඔහුට කැම රැගෙන පාසලට ගොස් සිටින නිමල් ද අසා සිටී. මෙම ගීය Where are you going my pretty maid? යන ඉංග්‍රීසි ළමා ගීයෙහි ඡායානුවාදයක් බව පෙනේ.[26]

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

---

[23] https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=qbKvU-S82wE, https://www.youtube.com/watch?v=857p8G7tu_0

[24] https://lyrics.haripita.lk/si/lyric-katu-akule-mal-ehere.php

[25] https://www.ethaksalawa.moe.gov.lk/web/si/entertainment/songs/childrens-songs/480-bloomingflowers.html

[26] (මේ ගැන තවත් විස්තර සඳහා), ගලප්පත්ති, බුද්ධදාස, 'මල් පිපෙයි දෙනෙත් ඇරෙයි කතා කියයි හිමින් කොහේ ද යන්නෙ රුක්මණී', දිණමිණ, 2017.08.08

ටෙලි නාට්‍යයේ එන තුන් වන ගීතය වන්නේ 'පාන තියා බුදු සාදුට හිමිදිරියේ'[27] යන්නයි. නිමල් සහ සුනිල් දුම්රියෙන් කොළඹ බලා පලා යමින් සිටින විට එහි නැඟුණු ළමයින් දෙදෙනෙකු රබන් වයමින් මිහිරි ලෙස හින්දි ගීයක් ගයා මගීන්ගෙන් මුදල් ලද බවත්, තමන්ට ද එවැනි රබාන් දෙකක් ඇත්නම් විරිදු කියා මුදල් ලද හැකි බව නිමල් කියූ බවත්, ඔවුන්ට ගමේ පාසලේ විවිධ ප්‍රසංගයක් සඳහා ගුරුතුමිය සාදා දුන් විරිදු පන්තියක් සිහි වූ බවත් නවකතාවේ දැක්වේ.[28] තුන් වන ගීතය යොදා ගෙන ඇත්තේ එම අවස්ථාවට උචිත වන පරිද්දෙනි, යාචක දරු-දැරි දෙදෙනෙකු රබානක් වයමින් ගයන ගීයක් වශයෙනි.

ටෙලි නාට්‍යයේ සංගීත අධ්‍යක්ෂණය ආනන්ද ගමගේ සිදු කළ අතර එඩ්වඩ් ජයකොඩි, දීපිකා ප්‍රියදර්ශනී පීරිස්, ටිලානි අමරසිංහ, ලෙලුම් රත්නායක යන ගායන ශිල්පීන් සමඟ තවත් ළමා පිරිසක් ද ගායනයෙන් දායක වූහ. ටෙලි නාට්‍යයේ ඇති ගීත තුන ම අවස්ථෝචිත රසභාව පෝෂණය කරවයි.

4. තුලනාත්මක අධ්‍යයනය (නවකතාව හා ටෙලි නාට්‍යය)

නවකතාව තුළ ඇති අවස්ථා, සිදුවීම් හා චරිත මුල් කෘතියේ අර්ථයට හා රසයට හානියක් නොවන පරිදි, ඒ ඒ මාධ්‍යය සතු අනන්‍යතාවන් මනාව වටහා ගනිමින් ටෙලි නාට්‍ය මාධ්‍යයෙන් ප්‍රකාශ කිරීමට නිර්මාණකරුවන් සමත් ව ඇත. නැවත නැවත යෙදෙන අවස්ථා (සුනිල්ට පාසල් විවේකයේ දී කෑමට ලැබෙන ආහාරයෙන් කොටසක් නිමල් වෙනුවෙන් වෙන් කිරීම වැනි) එක් අවස්ථාවකට, දෙකකට සීමා කර ගෙන තිබේ. සුනිල්ගේ පවුලේ අය නුවරට ගිය පසු ව ඔවුන් සිටි බංගලාවට යාබද ව තිබුණු තවත් බංගලා දෙකක් සම්බන්ධ ව නවකතාකරුවා දක්වන තොරතුරු ටෙලි නාට්‍යයෙන් බැහැර කොට තිබේ. සුනිල්ගේ වලව්වට සම්බන්ධ සිසිලියාගේ චරිතයත්, නිමල්ගේ පවුලට සම්බන්ධ බාල සහෝදරයන්ගේ චරිතත්, පරිවාස මධ්‍යස්ථානයට පැමිණි නිමල්ට ශිෂ්‍යත්වයක් ප්‍රදානය කරන සමාජසේවා සභාපතිතුමියගේ චරිතයත් වැනි චරිත කිහිපයක් ම ටෙලි නාට්‍යකරුවා බැහැර කොට ඇත්තේ මූලික රසයට හානියක් නොවන පරිද්දෙනි. නවකතාවේ ඇති ඇතැම් භාවාතිශය අවස්ථා ටෙලිනාට්‍යකරුවා බැහැර කොට තිබේ. නිදර්ශනයක් ලෙස කතාව අවසානයේ සුනිල්ලාගේ පවුල ද නිමල්ලාගේ පවුලට සමාන කළ හැකි වන තරමට ම පිරිහී ගොස් පොල් අතු මඩුවක ජීවත් වූ බව නවකතාකරුවා පවසතත්[29] ටෙලිනාට්‍යකරුවා ඒ පිරිහීම ඒසා දුරකට දක්වන්නේ නැති ව උචිත තැනින් පමණක් නතර කිරීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කර තිබේ. එවැනි අවසානයක් දැක්වීම කතාවේ විශ්වසනීයත්වයට ද බාධාකාරී බව ටෙලිනාට්‍යකරුවා අදහස් කළා විය හැකි ය.

නවකතාවට අනුව සුනිල්ගේ පියා අල්ලස් නඩුවෙන් පැරදී වැරදිකරු වී සය මසකට හිරයට ගිය බව දැක්වෙතත් ටෙලි නාට්‍යකරුවා දක්වා ඇත්තේ ඔහු මානසික ව පීඩා විඳීම නිසා සිහිවිකල් භාවයට පත් ව සිටින බව ය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

[27]https://e-thaksalawa.moe.gov.lk/web/si/entertainment/songs/childrens-songs/404-pahana-thiyaa.html
[28] 'අඹයහළුවෝ', පි. 145
[29] එම, පි. 176

සුනිල්ගේ පියාට ඉඩම් ගනුදෙනුවල දී අල්ලස් ගැනීමට පෙළඹවීමක් ඇති කළ ආරියදාස[30] වත් ඔහු රැකියාව අහිමි ව නැවත ගමට පැමිණෙන අවස්ථාවේ දී නොපැමිණි බව[31] නවකතාකරුවා කිව ද ටෙලිනාට්‍යයෙහි එම චරිතය නිරූපණය කොට ඇත්තේ ඊට වඩා මිත්‍රශීලී හා මානවීය චරිතයක් වශයෙනි. සුනිල් හා නිමල් ගමේ දී උගෙනුම ලද පාසල, ගැමුණු විද්‍යාලය කිසියම් උසස් මට්ටමක පැවති පාසලක් බවත් 'පාලම ළඟ ඉස්කෝලෙ' නමින් හඳුන්වන ලද, එතරම් නොදියුණු තවත් කුඩා පාසලක් තිබුණු බවත් නවකතාවෙහි දක්වෙතත්[32] ටෙලිනාට්‍යකරුවා එය නිරූපණය කොට ඇත්තේ ගමෙහි ඇති සාමාන්‍ය මට්ටමේ පාසලක් වශයෙනි. එම පාසලේ දී සුනිල් නිමල්ට තෑගි කරන ඇඳුම් කට්ටලය සමඟ පන්තියේ ගුරුතුමිය ද ඔහුට සපත්තු කුට්ටමක් ලබා දුන් බව නවකතාවේ දක්වෙතත් ටෙලිනාට්‍යයේ දක්වෙන්නේ එය ද සුනිල් විසින් ම ලබා දෙන ලද බව ය. සුනිල් සමුගන්නා දිනයේ ගුරුතුමිය විසින් පවත්වන ලද සීනිබෝල සාදය පිළිබඳව ද ටෙලිනාට්‍යයේ නොදක්වේ. නවකතාවට අනුව ගුරුතුමියගේ චරිතය එහි අවසානයට ද සම්බන්ධ වන නමුත් ටෙලි නාට්‍යයට අනුව එම චරිතය එතරම් ම ප්‍රබල නොවේ.

සුනිල් කොළඹට පලා ගොස් පොලිසියට අසු ව සිටි අවස්ථාවේ දී ඔහුගේ රැකවරණය පතා සතියක් මුළුල්ලේ දෙවියන්ට පහන් දැල් වූ බව නවකතාවේ දක්වෙතත් ටෙලි නාට්‍යයෙහි දක්වෙන්නේ ඒ වෙනුවෙන් පන්සල් ගොස් පූජා පැවැත්වූ බවකි. මෙවැනි අවස්ථා ටෙලිනාට්‍යකරුවා නවකතාවෙන් වෙනස් ව ගිය තැන් ය. කතාවේ අවසානය සමඟ බැඳුණු සිදුවීම් තරමක් වෙනස් කොට සංක්ෂිප්ත ව දක්වීමට ටෙලිනාට්‍යකරුවා උත්සුක ව ඇත. ඇතැම් විට කතාව උපරිම අවස්ථාවෙන් සමාප්ත නොවී එහි අවසානයේ ඇදෙනසුලු ගතියක් ඇති වීම නොමනා යැ'යි අදහස් කළ නිසා එවැනි වෙනස්කම් සිදු කළා විය හැකි ය.

ටෙලි නාට්‍යකරුවා ඇතැම් තැනෙක නවකතාවේ සිදුවීම් පිළිවෙළ වෙනස් කර ඇත. නිදර්ශනයක් වශයෙන් නවකතාව ආරම්භයේ වාර්තාරූපී ව දක්වෙන නිමල්ගේ සීයා සතු වූ ඉඩකඩම් සුනිල්ලාගේ පවුලට අයත්වීම සම්බන්ධ තොරතුරු ටෙලි නාට්‍යයෙහි දක්වෙනුයේ සුනිල්ලා සිටින නුවර නිවසේ සිටිනු අකමැති ව නිමල් නිවසට පලා ආ අවස්ථාවේ දී ය. ඔහුගේ පියා ඔහුට ඒ පුවත සැළ කරනුයේ දූනට ඔවුන් සුනිල්ලාගේ ඉඩමක පදිංචි වී සිටින බැවින් ඔවුන්ට එරෙහි ව කටයුතු කිරීමේ ආදීනව පැහැදිලි කිරීම සඳහා ය. තම පවුල ගැන සිතා නිමල් නැවතත් නුවරට යාමට එකඟ වෙයි. නිමල් සහ සුනිල් මිත්තණිය සමඟ දළඳා මැදුරට ගිය අවස්ථාව, ගමේ පන්සලේ හාමුදුරුවන් නිමල් පැවිදි කර ගැනීමට ලබා දෙන ලෙස ඔහුගේ පියා වෙතින් ඉල්ලා සිටින අවස්ථා, නිමල් සහ සුනිල් කොළඹට පලා යන දිනයේ සුනිල්ගේ පාසලෙහි සාහිත්‍ය පාඩම සම්බන්ධ සිදුවීම, කතාව අවසානයේ දී ද නිමල් සහ සුනිල් ඔවුනොවුන් පළමු ව දබර කර ගත් අඹ ගස යට දී ම මුණ ගැසීම ආදිය කතාකරුවා බැහැරින් එක් කළ දේ ය. එහෙත් මේ සියල්ල උචිත එක් කිරීම් ය. මුල් කතාවට මේවායෙන් හානියක් සිදු වී නැත. ටෙලි නාට්‍යකරුවා නවකතාවේ දක්වෙන අවස්ථා තම මාධ්‍යයට උචිත පරිදි එකිනෙකට ගළපා ගෙන ඇති ආකාරයේ ද විශේෂත්වයක් පවතී. නවකතාවේ 31 වන පරිච්ඡේදයෙහි දක්වෙන්නේ සුනිල්ගේ පාසලෙහි වාර්ෂික

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

[30] එම, පි. 87

[31] එම, පි. 174

[32] එම, පි. 68

විවිධ ප්‍රසංගයක් නැරඹීමට ගිය ඔහුගේ පවුලේ අය එය නොබලා ම ශාලාවෙන් පිටත් ව ආ බව ය. ඔහුගේ පියා සමග කච්චේරියේ මුදලි තනතුර සඳහා තරග කළ කැන්දලන්ද නමැත්තා ඔහුගේ ඥාතියෙකු වූ එම පාසලෙහි සිටි ගුරුවරයකු සමග කුමන්ත්‍රණය කොට ඔවුන් අසුන්ගෙන සිටි ආසනවලින් නැගිටුවා පසුපස ආසන වෙත යැවීමට උත්සාහ කිරීම එයට හේතුවයි. ටෙලි නාට්‍යයට අනුව මෙම ප්‍රසංගය සඳහා සුනිල් ද දායක වන අතර ඔහු 'මල් පිපෙයි දෙනෙත් හැරෙයි' යන ගීය පුරුදු වනුයේ ඒ වෙනුවෙනි. සුනිල්ගේ නපුරු මිත්තණිය, නිදා සිටින නිමල්ට වැහි වතුර ගැසීමට ඇති වූ අදහස අසීරුවෙන් මැඩ ගත් බව නවකතාවේ 27 වන පරිච්ඡේදයෙහි දක්වෙන අතර 28 වන පරිච්ඡේදයෙහි එක් අවස්ථාවක දී එසේ වැහි වතුර ගැසීමට බඳුනක් ද රැගෙන ආලින්දයට පැමිණිය ද ඒ වන විට ඔහු තම නිවෙස බලා පලා ගොස් තිබිණ. ඒ අනුව නවකතාව තුළ දී වැහි වතුර ගැසීමේ සිදුවීමක් නොදක්වේ. එක් දිනක නිමල්ට පමා වන තුරු නින්ද ගිය බවත්, එදින ඔහු අතින් කිරි බෝතලය, පාසලට කෑම රැගෙන ගිය බඳුන, මේසය මත ඇති ජෝගුව ආදිය බිම වැටී සිදු වූ හානිත් දක්වෙන්නේ ඒවාට පූර්වයේ ඇති 26 වන පරිච්ඡේදයේ ය. එහෙත් ටෙලි නාට්‍යයට අනුව මැහැල්ල ඉස්තොප්පුවේ නිදා සිටින නිමල්ගේ ඇඟට වතුර ගසයි. කිරිබෝතලය බිම වැටී බිඳෙනුයේ ද ඒ වතුර ගොඩෙහි ලිස්සා වැටීම නිසා ය. සෙසු සිදුවීම් ද මෙම දිනයට සම්බන්ධව ම ඉදිරිපත් කර ඇති අතර නිමල් තම නිවස බලා පලා යන්නේ ඊළඟ දිනයේ උදෑසන ය. නවකතාවට අනුව නිමල් අතින් කුඩු වනුයේ කෑම මේසය මත ඇති ලොකු වතුර ජෝගුවකි. ටෙලිනාට්‍යයට අනුව බිඳෙනුයේ සාලයේ ඇති මල් බඳුනකි. එය ද නිමල් නිසා නො ව සුනිල්ගේ සහ ඔහුගේ සහෝදරියගේ දබරයක් නිසා ය. ඒ අසල සිටි නිමල් ඒ සඳහා හසු කරන්නේ ඔහුගේ සහෝදරියයි. එහි දී මිත්තණිය නිමල්ට පහර දෙන විට දී සුනිල් එම කෝට්ටුව උදුරා ගෙන කඩා ලිපට දැමූ බව නවකතාවෙහි දක්වෙන අතර ටෙලි නාට්‍යයෙහි දක්වෙන්නේ සුනිල්, නිමල්ට පහර දෙන අත්තම්මා පුටු සැටිය මතට තල්ලු කර දැමූ බවකි. ටෙලි නාට්‍යයට අනුව කාර්යාලයේ සිට ප්‍රශ්නවලින් හෙම්බත් වී පැමිණෙන පියාට නිමල්ගේ සහෝදරිය මෙම අවනඩුව සැළ කරන්නේ පෙරමඟට දිවයමිනි. නවකතාවට අනුව නම් ඔහුට තම මවගේ මෙම විලාපය ඇසේ. ඔහු කෝපයට පත් ව සුනිල්ට දරුණු ලෙස පහර දෙයි. මේ සිදුවීමත්, එදින රාත්‍රියේ මැහැල්ල නිමල්ට මහවැසි මැද ඉස්තෝප්පුවේ නිදා ගන්නට නියම කිරීමත් ඇතුළු කරුණු ගණනාවක් ම මුල් කොට ගනිමිනි ඔහු තම නිවස බලා පලා යනුයේ. මේ ආකාරයට සිදුවීම් පිළිවෙළ වෙනස් කර ගනිමින් ඒවා අතර ටෙලිනාට්‍යකරුවාට අභිමත වන ආකාරයේ සම්බන්ධයක් ඇති කොට තිබීම මෙහි දක්නට ලැබෙන සාර්ථක ලක්ෂණයකි.

නවකතාවේ ඇති පසුබිම් වර්ණනා ආදිය ටෙලි නාට්‍යය තුළට එයාකාරයෙන් ම ගත නොහැකි වුවත් ටෙලි නාට්‍ය මාධ්‍යය සාහිත්‍ය මාධ්‍යය අභිභවනය කරන අවස්ථාවල දී නිර්මාණකරුවන් එම වාසිය අත් පත් කර ගැනීමට පසුබට වී නැත. නිමල් සුනිල්ගේ නිවසින් පලා ගිය පළමු අවස්ථාවේ දී ඔහු නිදා සිටි පැදුර හා පෙරවූ රෙද්ද කැමරාවට හසු කර ගැනීම, නිමල් නිවසට ගිය පසු ව ඔහුගේ පියා ඔවුන් එම තත්ත්වයට ඇද වැටීමේ පසුබිම පවසමින් ඔහු නැවත නුවරට යාමට පෙළඹවීමක් ඇති කරන අවස්ථාවේ දී ඒ දෙදෙනාගේ භාවනිරූපණය ඉදිරිපත් කිරීම, නිමල්ගේ සහ සුනිල්ගේ සමුගැනීම් අවස්ථා, සුනිල්ගේ පියා කච්චේරි මුදලි තනතුර ලබා නිවසට පැමිණි අවස්ථාව සහ රැකියාව අත්හිටුවන ලදුව ඔහුගේ මානසික පීඩාව දක්වීම වැනි තැන් ඒ සඳහා නිදර්ශන වේ. නවකතාවේ 4 වන පරිච්ඡේදයේ පේළි දෙක තුනකින් දක්වන කලම්බස්ගේ කතාව නිමල් සොයා යන සුනිල් සිහි කරන අවස්ථාව ටෙලි නාට්‍යකරු වඩාත් ප්‍රබල ව නිරූපණය කොට

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ඇත්තේ ද එම මාධ්‍යය සතු ප්‍රබලතා උපයෝගී කොට ගනිමිනි. නවකතාවෙහි දැක්වෙන ගැමි පරිසරයට, නුවරදී දක්නට ලැබෙන වටපිටාවට, ළමයින් ඉගෙන ගන්නා පාසල්වලට හා වැඩිහිටියන්ගේ රාජකාරී ජීවිතවලට බොහෝ දුරට සමීප පසුතල උපයෝගී කොට ගැනීම ද ටෙලි නාට්‍යකරුවන්ගේ අරමුණක් ව ඇති බව පෙනේ. එම උත්සාහය ද බොහෝ දුරට මල් ඵල දරා ඇත.

ටෙලි නාට්‍යයේ පසුබිම් සංගීතය වශයෙන් බොහෝ තැන්වල යෙදී ඇත්තේ එහි ඇතුළත් ගීතවලට සම්බන්ධ අනුවාදන ය. සුනිල්ගේ පවුලේ අය නුවර පදිංචියට ගිය පසු විටින් විට හේවිසි හඬ ද යොදා ගෙන තිබේ. ඒවායෙන් උත්ප්‍රාසාත්මක කතා රසයක් ද විටින් විට මතු කර ඇත. සුනිල්ගේ නපුරු මිත්තණිය ආගමික පුරුෂාර්ථ පිළිගන්නා කුලකතක් වශයෙන් පෙනී සිටී. එහෙත් ඇතුළාන්තය විශ්ලේෂණය කර බැලීමේ දී එහි සැඟ ව ඇති දුර්ජන ගති හඳුනා ගත හැකි ය. විශේෂයෙන් නිමල් සම්බන්ධ ව ඇය කටයුතු කරනුයේ බෙහෙවින් අකාරුණික ස්වරූපයකිනි. එවැනි අවස්ථාවල රැවෙන හේවිසි වාදනය කතාවට කිහිපාකාරයකින් ම අරුත් සපයයි.

අඹයහළුවෝ ටෙලි නාට්‍යයට නැඟීම නවකතාව නොකියවූ සහස් සංඛ්‍යාත පිරිසකට එය රසවිඳීමටත් නවකතාව සොයා ගෙන කියැවීමට පෙළඹවීමක් ඇති කිරීමටත් හේතු වූවකි. (ටෙලි නාට්‍යය නිසා සමාජය තුළ එවැනි පෙළඹවීමක් ඇති වූ බව එහි අට වන මුද්‍රණය සඳහා කතුවරයා දක්වන්නා වූ පෙරවදනින් ද පැවසේ.) එහෙත් ටෙලි නාට්‍යය නරඹන්නේ නැති ව නවකතාව පමණක් කියවා රසවිඳින්නෙකුට වුව ද එය සිනමාරූපී ව විඳ ගත හැකි නවකතාවකි. එහි සිනමාරූපී භාවය ආකාර දෙකකින් ඇති ව ඇති බව පෙනේ.

1. නවකතාකරුවා චිත්තරූප දනවෙන පරිදි අවස්ථා, චරිත හා සිදුවීම් නිරූපණය කිරීමට සමත් වෙයි. ඒවා ඇතැම් විට සිනමාකරුවෙකු ඒ ඒ තැන්වලට කැමරාව යොමු කොට රූප රාමු පෙන්වා දීම තරමට ම සාහිත්‍යයික අතින් ප්‍රබල ය. මිතුරන් දෙදෙනා අඹයකට පොරබැදීමේ සිදුවීමේ පටන් එවැනි අවස්ථා කතාව පුරා ම දක්නට පිළිවන. පරිසර වර්ණනාවල ද එම සාධනීය ලක්ෂණය දැක ගත හැකි වේ.

2. සිනමා කරුවෙකු අවස්ථා කිහිපයක් ම එක වර නිරූපණය කරමින් ඒ එකිනෙක විටින් විට කැමරාව මඟින් පෙන්වන්නාක් මෙන් නවකතාකරුවා ද අවස්ථා ගණනාවක් සමාන්තර ව නිරූපණය කරන තැන් නවකතාවෙහි ද දක්නට ලැබේ. මේ සඳහා මනා නිදර්ශනයක් වන්නේ සුනිල්, නිමල් සමග කොළඹට පලා යන අවස්ථාවේ සිදුවීම් ය. ඔවුන් පලා යැමත්, සුනිල් නැති සොවින් දුකට පත් වන ඔහුගේ මව ඇතුළු පිරිස ඔහු සොයා වෙහෙස වීමත්, සුනිල්ගේ පියා අල්ලස් චෝදනාව හේතුවෙන් විමර්ශනයකට මුහුණ දී සිටීමත් යන සියලු සිදුවීම් එක වර සිදු වන ඒවා ය. නවකතාකරුවා ඒ සියල්ල ම එක් වර නිරූපණය කොට ඇත්තේ ඉතා සූර ලෙසිනි.

නවකතාවෙහි ම පවත්නා මෙවැනි සාධනීය වූ ලක්ෂණ සැලකීමෙන් ඇතැම් විට ටෙලි නාට්‍යකරුවා එය මෙලෙස මාලා නාට්‍යයකට නැඟීමට උත්සුක වූවා විය හැකි ය. සමස්තයක් වශයෙන් ගත් කල එම උත්සාහය බොහෝ දුරට සඵල වී ඇති බව පිළිගැනීමට පිළිවන. අද මෙන් මෙගා ටෙලි නාට්‍ය සංස්කෘතියක් නොපැවති නිසා කතාව අනවශ්‍ය ලෙස විස්තෘත නොකොට එහි සැබෑ කලාත්මක සීමාව දරා ගත හැකි තරමින් ඉදිරිපත් කිරීමේ නිදහස

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නිර්මාණකරුවන්ට ලැබී තිබීම ද එම සාර්ථකත්වයට තවත් අතෙකින් බලපාන්නට ඇත. අඹ යහළුවෝ මේ වන විට රූපවාහිනියේ කිහිප වරක් ම විකාශනය වී ඇති ටෙලි නාට්‍යයකි. මේ වන විට බොහෝ පිරිසක් අන්තර්ජාලය මඟින් ද නරඹමින් සිටින ටෙලි නාට්‍යයකි. අද බිහි වන ටෙලි නාට්‍යයකට වුව ද පූර්වාදර්ශ කර ගැනීමට තරම් වැදගත්කමක් ඇති ටෙලි නාට්‍යයකි.

ද්විතීයික මූලාශ්‍රය : අඹයහළුවෝ ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනය

අඹ යහළුවෝ නවකතාව සඳහා සිදු කරන ලද පරිවර්තනය ද යම්තාක් දුරකට සාර්ථක ව ඇති බව කිව හැකි ය. එය පදානුපදික පරිවර්තනයක් වුව ද මුල් කෘතියේ දැක්වුණු ඇතැම් තැන් පරිවර්තකයා අතහැර දමන ලද බව අවස්ථා ගණනාවක දී ම නිරීක්ෂණය වේ. මෙහි දී වැඩි අවධානය යොමු වන්නේ මුල් කෘතියේ දැක්වුණු රස භාව පරිවර්තනය මඟින් කෙතරම් දුරකට ඉදිරිපත් කොට තිබේ ද යන කාරණය පිළිබඳ ව ය. සාමාන්‍යයෙන් සාහිත්‍ය නිර්මාණයක් මුල් කෘතියේ අර්ථය හා රසය ඒ අයුරින් ම ආරක්ෂා වන පරිදි තවත් බසකට නැඟීම කළ හැකි කටයුත්තක් නොවේ. සිංහල යොවුන් නවකතා අතුරින් ප්‍රශස්තතම පරිවර්තන කාර්යයක් වන ඈෂ්ලි හල්පේගේ මඩොල්දූව පරිවර්තනයෙහි පවා මුල් කෘතියෙහි අර්ථය මඟහැරුණු අවස්ථා කිහිපයක් ම දක්නට ලැබේ.[33] පරිවර්තනයක් ආශ්‍රයෙන් යම් නිර්මාණයක් විඳ ගැනීම වූකලි වීදුරුවකින් වැසූ මලක් ගැන කතා කිරීම වැනි කාර්යයකි. එහි පිටස්තර පෙනුම විනා සුවඳ ඇතුළු අනෙකුත් සාධනීය වූ ගුණාංග එහි දී මඟ හැරී යයි. ඒ හෙයින් තම මව්බසින් ම කියවූ කෘතියක් පරබසකින් කියවන විට වැරදි, අඩුපාඩු දුර්වලතා පෙනීම වැඩි විය හැකි ය. එහෙත් ඒ සියල්ල ම පරිවර්තකයාගේ දෝෂ නොවේ. එබඳු ඇතැම් දුර්වලතා පරිවර්තන කාර්යය තුළ ම පවතින සීමා ය. තවත් කොටසක් පරිවර්තකයාගේ සීමා ය.

කමත් බස ඇතුළු සංස්කෘතික ව්‍යවහාර

අඹ යහළුවෝ පරිවර්තනයේ ද වැඩිමනක් දක්නට ඇත්තේ පරිවර්තන කාර්යය තුළ ම පවතින සීමා ය. ගල් කැඩීම, ගොවිතැන වැනි විෂයයන් සම්බන්ධ පාරිභාෂික පද හා සංස්කෘතික ව්‍යවහාර එම හැඟීම ඒ අයුරින් ම දැනවෙන පරිදි පරිවර්තනය කළ නොහැකි වීම එබඳු එක් සීමාවකි. 13, 14, 15 යන පරිච්ඡේදවල දක්නට ලැබෙන, ප්‍රාස්තාවික හෝ පරිමිත ව්‍යවහාර ගණයෙහි ලා ගත හැකි එබඳු අවස්ථා කිහිපයකුත් පොදුවේ සිංහල ජනසමාජය සමඟ බැඳුණු ව්‍යවහාර කිහිපයකුත් මෙසේ ය,

බෝලත්ත බඳිමින්[34]	- making a broom with twings[35]
ගොන් ගහනවා[36]	- drive the buffalo[37]

[33] Wickramasinghe, Martin, 'Madol Doova', (Translated by Ashley Halpe), Sarasa (Pvt) Limited, Rajagiriya, Thirty seventh English Edition, 2019, P.95
[34] 'අඹයහළුවෝ', පි. 55
[35] Ilangarathne, T. B., 'Amba Yahaluwo', (Translated by Seneviratne B. Aludeniya), Sarasavi Publishers (Pvt) Ltd, Nugegoda, 26th print, 2019, (p. 78)
[36] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56-58,60
[37] 'Amba Yahaluwo', p. 80-82, 84

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

පිදුරු හුම්මය[38] - pad of hay[39]
කොළේ බැඳි හරක් හත් දෙනා[40] - the seven buffaloes tied to the heap of shaves of paddy stalks[41]
උකුණු ගහ[42] - the hay fork[43]
තලතුනා මීමා[44] - the buffalo was elederly as well as experienced[45]
හරක් නඩේ නායකයා[46] - the leader of all the buffaloes[47]
කෙවිටි පහර[48] - beatings[49]
අඬහැරයක් පෑවේ ය[50] - sang[51]
පහළ ලියැද්ද[52] - lower paddy field[53]
කොළ මැඩීම[54] - threshing[55]
කමත[56] - threshing floor[57]
වටගොයම් කඩා[58] - separated the shaves of the outer circle[59]
කුරුණි පෙට්ටිය[60] - cane basket[61]
කුරුණි පෙට්ටිය[62] - cane basket[63]
බට කොළ පෙට්ටිය[64] - basket made out of reeds[65]
පාහින්නෝ[66] - winnowers[67]

---

[38] 'අඹයහළුවෝ', පි. 57
[39] 'Amba Yahaluwo', p. 81
[40] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56
[41] 'Amba Yahaluwo', p. 80
[42] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56, 57, 60
[43] 'Amba Yahaluwo', p. 79, 80, 84
[44] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56
[45] 'Amba Yahaluwo', p. 80
[46] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56
[47] 'Amba Yahaluwo', p. 80
[48] 'අඹයහළුවෝ', පි. 56
[49] 'Amba Yahaluwo', p.80
[50] 'අඹයහළුවෝ', පි. 57
[51] 'Amba Yahaluwo', p. 82
[52] 'අඹයහළුවෝ', පි. 57
[53] 'Amba Yahaluwo', p. 81
[54] 'අඹයහළුවෝ', පි. 60
[55] 'Amba Yahaluwo', p. 83
[56] 'අඹයහළුවෝ', පි. 60, 62, 63.....
[57] 'Amba Yahaluwo', p. 83, 84, 85, 90…..
[58] 'අඹයහළුවෝ', පි. 60
[59] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[60] 'අඹයහළුවෝ', පි. 61
[61] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[62] 'අඹයහළුවෝ', පි. 61
[63] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[64] 'අඹයහළුවෝ', පි. 86
[65] 'Amba Yahaluwo', p. 116
[66] 'අඹයහළුවෝ', පි. 67
[67] 'Amba Yahaluwo', p. 91

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

බොල් පෙරළුවේ ය[68] - winnowing bol[69]
මුත්තෙට්ටුව[70] - muthettuwa[71]
සෙම්බුව[72] - sembuwa[73]
ගොන් ගැහුවා[74] - gongahuwwa[75]

මෙවැනි සංස්කෘතික ව්‍යවහාර හමු වූ විට පරිවර්තකයන් සාමාන්‍යයෙන් අනුගමනය කරන ක්‍රම දෙකකි.

1. ඒවා ඒ අයුරින් ම පරිවර්තනය සිදු කරන බසින් ලියා දැක්වීම
2. ඒවායේ අදහස පරිවර්තනය කොට දැක්වීම

කිසියම් නිර්මාණයක් පරිවර්තනය කිරීමේ දී ඒ කෘතිය සමඟ බැඳුණු සමාජ සංස්කෘතික පරිසරය පාඨකයාට සමීප කිරීම මෙන් ම එම නිර්මාණය ලියැවුණු මුල් භාෂාවට සම්බන්ධ විශේෂ ම ව්‍යවහාර කිහිපයක් වත් පාඨකයාගේ වාක් කෝෂයට එක් කිරීම පිළිබඳ ව උත්සුක වීම ද වැදගත් වේ. එහෙත් එසේ එක් කරන ව්‍යවහාර නිසා එම නිර්මාණය අවබෝධ කර ගැනීමට, රසවින්දනයට සීමාවක් හෝ බාධාවක් ඇති නොවිය යුතු ය. මේ නිසා මෙවැනි තැනක දී මුල් බසින් දක්විය යුතු ව්‍යවහාර මොනවා ද?, පරිවර්තනය කළ යුතු ව්‍යවහාර මොනවා ද? යන්න පරිවර්තකයා බොහෝ සැලකිල්ලෙන්, සීරුවෙන්, අවබෝධයෙන් තීරණය කළ යුතු වේ.

ඇෂ්ලි හල්පේගේ මඩොල්දූව පරිවර්තනය සාර්ථක වීමට හේතු වූ කරුණක් වූයේ සිංහලයට විශේෂ වූ ව්‍යවහාර වෙනම ම ඇල අකුරින් දක්වා ඒවා ගැටපද විවරණයක් මඟින් පැහැදිලි කර තිබීමයි.[76] එය මුල් කෘතිය හා බැඳුණු සංස්කෘතික පරිසරය යම්තාක් දුරකට සමීප කරවීමට ගත් උත්සාහයකි. එහෙත් මෙහිදී එක ම වචනයක් වුව ද නිශ්චිත ක්‍රමවේදයකින් තොර ව ඉංග්‍රීසියට පෙරළීම හා සිංහල ස්වරූපයෙන් ම යෙදීම යන දෙයාකාරයෙන් ම දැක්වීම දුර්වලතාවකි. ඉහත දක්වා ඇති 'ගොන් ගැහුවා' වැනි ව්‍යවහාර නිදර්ශන වේ.

සමාජීය ව්‍යවහාර දැක්වීමෙහි සීමා

ප්‍රාස්තවික ව්‍යවහාර ආදිය දැක්වීමේ දී මතු නො ව මුල් නවකතාවෙහි සංස්කෘතික හා සමාජීය උච්චාරණ ප්‍රකට කෙරුණු අවස්ථාවල දී ද පරිවර්තකයාට පෙර කී ආකාරයේ සීමා බලපා ඇති අවස්ථා දක්නට ලැබේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

---

[68] 'අඹයහළුවෝ', පි. 67
[69] 'Amba Yahaluwo', p. 91
[70] 'අඹයහළුවෝ', පි. 61
[71] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[72] 'අඹයහළුවෝ', පි. 61
[73] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[74] 'අඹයහළුවෝ', පි. 60
[75] 'Amba Yahaluwo', p. 84
[76] Wickramasinghe, Martin, 'Madol Doova', (Translated by Ashley Halpe), Sarasa (Pvt) Limited, Rajagiriya, Thirty seventh English Edition, 2019

ඒ සඳහා එක් නිදර්ශනයක් වන්නේ සවැනි පරිච්ඡේදයෙහි දක්වෙන හෙට්ටියාගේ සංවාද නිරූපණයයි. නිමල්ගේ සීයා සතු වූ දේපළ උපායශීලී ව අයත් කර ගත් එම හෙට්ටියාගේ ව්‍යවහාර භාෂාවේ භේදය සිංහලයෙන් දක්විය හැකි වුවත් එය පරිවර්තනයක් මඟින් අපේක්ෂා කළ හැකි තත්ත්වයක් නොවේ.

> ''යේම කියන්ට යෙපා. නෙලමේ, පණ කියන යෙක ගියෝතින් යේක ගියාම තමා. යිඩම මොන ගජ්ජක් ද?''[77]

> "Don't say that Nilame. If the thing that you call life goes out it's gone for good. The land is a mere nothing."[78]

> ''යේකත් යේම තමායි. හැබැයි මේකේ ඒම යෝන කාලයක් ඉටියට - යේක ලොකු නෙලමේ අරි වන්ඩර මාතියා අරි, වන්ඩර මාතියාගේ යුතා අරි - යේක මගෙන් නාං සෝලි නේ. මගේ දිව කියන යෙක යෙක මයි. දෙකාක් නේ.''[79]

> "But in this, for Loku Nilame or Bandara Mahattaya or Bandara Mahattaya's son, there will be no blame whatsoever from me even if they stay for any length of time'. My tongue is only one not two."[80]

> පහතින් වනුයේ ද පරිවර්තන කාර්යය මඟින් සපුරා දක්විය නොහැකි එබඳු සංවාද ස්වරූපී අවස්ථා කිහිපයකි.
> ''ඇයි''?
> ''හෙයි කියලා හරක් එළවන්ට එපා. අඬ ගැහුවහම එනවා, කියාපන් තේරුණා ද?''[81]

> "Don't say why. When you are called, say 'Enawa' do you understand?"[82]

> ''නැගිටපිය බල්ලෝ''
> නිමල් නැගිට්ටේ ය.
> ''ගනු කොට්ට පැදුරු!''
> නිමල් ඒවා ගත්තේ ය.
> ''පල එළියට!..... මේකා සැපට නිදි, ගම්පාළුවා!''[83]

> "Get up you boy"
> Nimal got up.
> "Take the mat and the pillow."
> Nimal took them.

---

[77] 'අඹයහළුවෝ', පි. 26
[78] 'Amba Yahaluwo', p. 40
[79] 'අඹයහළුවෝ', පි. 26
[80] 'Amba Yahaluwo', p. 40
[81] 'අඹයහළුවෝ', පි. 104
[82] 'Amba Yahaluwo', p. 139
[83] 'අඹයහළුවෝ', පි. 126, 127

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

"Go out….. Pleasant sleep for this fellow - Gampaluwa."[84]

''එච්චා කියකිය ඉන්ට අපිට බෑ. උඹට අද ඉඳලා නිමා කියන්නං''[85]

"We can't use that name, from today we will call you 'Nima'"[86]

එහෙත් මුල් භාෂාවෙහි සහ පරිවර්තනය කරනු ලබන භාෂාවෙහි ව්‍යවහාර අතර භේදය සැලකිල්ලට ගනිමින් උචිත පරිදි ඒ ඒ අදහස හා හැඟීම දෙවන බසට නැඟීමට පරිවර්තකයා විශේෂ වශයෙන් සමත් ව ඇති අවස්ථා ද ගණනාවක් ම මෙහි දක්නට ලැබේ. නිදර්ශනයක් වශයෙන් 'පාලම ළඟ ඉස්කෝලේ'[87] යන්න ඔහු ඉංග්‍රීසියට නඟා ඇත්තේ 'ගමේ ඉස්කෝලේ' (The school close to the village[88]) යනුවෙනි. මුල් කෘතියේ කතුවරයාට සිංහල ජන සමාජයේ ව්‍යවහාරයට අනුව කීමට අවැසි වූ අරුත පරිවර්තකයා එබඳු තැන්වල දී ග්‍රහණය කොට ගෙන ඇති බව පෙනේ.

පරිවර්තනයේ වෙනස්කම්

මෙම පරිවර්තන කාර්යයෙහි තත්ත්වය විමසා බැලීමේ දී එබඳු තැන්වලටත් වඩා වැදගත් වනුයේ පරිවර්තකයා අත්හැර දමා ඇති තැන් පිළිබඳවත්, එසේ අතහැර දැමීම නිසා නවකතාවේ සාර්ථක අසාර්ථක භාවයට සිදු ව ඇති බලපෑමත් විමසා බැලීමයි. එවැනි ඉවත් කිරීම් සම්බන්ධ නිරීක්ෂණ තුනක් මෙලෙස ඉදිරිපත් කළ හැකි ය,

1. ඉවත් කිරීම් නිසා සාර්ථකත්වයක් ඇති වුණු තැන්
2. ඉවත් කිරීම් නිසා බලපෑමක් ඇති නොවුණු තැන්
3. ඉවත් කිරීම් නොකළ යුතු වූ තැන්

පරිවර්තකයා ඇතැම් තැනෙක අදහස පමණක් අතහැර ඇතත් සැලකිය යුතු තැන් කිහිපයක ම පේළි ගණනින්, ඡේද ගණනින්, පිටු ගණනින් අතහැර දමා තිබෙනු දක ගත හැකි වේ. එහෙත් එබඳු ඉවත් කිරීම් නිසා නවකතාවට සාර්ථකත්වයක් ඇති වූ අවස්ථා ද නැතුවා නොවේ. එවැනි සාර්ථකත්වයක් ඇති වී තිබෙන්නේ මුල් කෘතියේ යම් යම් දුර්වලතා පවතින අවස්ථාවල දී ය.

තෑගි උත්සවයට යාමට සුදුසු ආකාරයේ නිල ඇඳුම් කට්ටලයක් නොමැති ව සිටි නිමල්ට සුනිල් තම ඇඳුම් කට්ටලයක් තෑගි කරයි. ඔහු එය ලබා දෙන්නේ ගුරුතුමිය මඟිනි. ඒ තමා දුනහොත් නොගන්නා නිසා ය. ගුරුතුමිය එය ලබා දෙනුයේ කිසියම් මහත්තයෙකු පන්තියේ පළමු වැන්නා වෙනුවෙන් අරන් දී ඇති

84 'Amba Yahaluwo', p. 157
85 'අඹයහළුවෝ', පි. 97
86 'Amba Yahaluwo', p. 130
87 'අඹයහළුවෝ', පි. 68
88 'Amba Yahaluwo', p.92

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

බව පවසමිනි.[89] ගුරුතුමිය හා සුනිල් අතර ඇති එම රහස ඇය නිමල්ට හෙළි කරනුයේ ඔවුන් නුවර පදිංචියට ගිය පසුව ය. එහෙත් සුනිල් නුවර යාමට පෙර දින නිමල් දුක් වන්නේ එය දන්නා නිසා යැ'යි ගුරුතුමිය සිතූ බව මුල් කෘතියේ 17 වන පරිච්ඡේදයෙහි දැක්වේ,

> ''තෑගි උත්සවය සඳහා නිමල්ට පිරිනැමුණු තෑගි සුනිල් නිසා ආ බැව් නිමල් දන්නේ දැ'යි ඕ සිතුවා ය.''[90]

මෙය දුර්වල තැනකි. එහෙයින් පරිවර්තකයා එය ඉවත් කොට තිබීම සාර්ථකත්වයකි.

එම පරිච්ඡේදයෙහි පාසල වැසීමට විනාඩි පහකට පෙර සුනිල් අස් වී යාම වෙනුවෙන් ගුරුතුමිය සීනිබෝල සාදයක් පැවැත්වූ බව සහ සුනිල් මිතුරන්ගේ ලිපින ලියා ගත් බව කියා ''විනාඩි පහ ගෙවී ගියේ ය.''[91] යනුවෙන් නැවත දක්වා තිබීම කතාව ප්‍රාථමික තත්ත්වයකට ඇද දමන්නකි. එහෙයින් පරිවර්තකයා එම වාක්‍යය ඉවත් කර තිබීම සාර්ථකත්වයකි. මෙබඳු තවත් අවස්ථා ගණනාවක් ම පරිවර්තිත කෘතියෙහි ඇත. එවැනි තැන්වල මුල් කෘතියෙහි දැක්වුණු කොටස් බැහැර කිරීම සාර්ථකත්වයට හේතු වී තිබේ.

7 වන පරිච්ඡේදයෙහි මැද කොටසෙහි ඡේද දෙකක් ද[92], 21 වන පරිච්ඡේදයෙහි අග කොටසෙහි වාක්‍යයක් ද[93], 24 වන පරිච්ඡේදයෙහි මැද කොටසෙහි සංවාද දෙකක් ඇතුළු කොටසක් ද[94], 28 වන පරිච්ඡේදය අවසානයෙහි වාක්‍ය කිහිපයක් ද[95], 37 වන පරිච්ඡේදයෙහි අග කොටසෙහි සංවාද දෙකක් ද[96] ආදි වශයෙන් සිදු කර ඇති බැහැර කිරීම්වලින් ද නවකතාවෙහි රස වින්දනයට බාධාවක් සිදු වී නොමැති බව පෙනේ. එහෙත් මෙකී අවස්ථා දෙකෙන් ම පරිබාහිර ව කතාවට හානිදායී වන බැහැර කිරීම් කිහිපයක් ද පරිවර්තකයා අත්තනෝමතික ලෙස සිදු කර ඇති බව පෙනේ. එවැනි තැන් කිහිපයක් මෙසේ ය,

12 වන පරිච්ඡේදයෙහි නිමල්ට අලුත් ඇඳුම් කට්ටලයක් තෑගි දීමට සැලසුම් කරන අවස්ථාවෙහි සුනිල් සහ ඔහුගේ මව අතර ඇති වන සංවාදයට අදාළ පහත කොටස පරිවර්තකයා අතහැර දැමීමේ අදහස පැහැදිලි නැත. එම කොටස ඉවත් කිරීම නිසා ම පරිවර්තිත කෘතියෙහි සංවාද අතර ගලා යාමට ද හානි සිදු ව ඇති බවක් පෙනේ.

> ''මේ ජාතියේ දන් දුන්නොත් මොක ද වෙන්නේ?''
> ''අනික් ජාතියේ ඇඳුම් ලැබෙයි.''
> ''මේ ජාතියේ නුදුන්නොත්?''

---

[89] 'අඹයහළුවෝ', පි. 73
[90] එම, පි. 76
[91] එම, පි. 78
[92] එම, පි.32
[93] එම, පි. 97
[94] එම, පි. 107
[95] එම, පි. 119
[96] එම, පි. 150, 151

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

''අනික් ජාතියේ එතකොට ලැබෙන එකක් නෑ.'' කියමින් අම්මා ගෙට ගොඩ වූවා ය.
දෙදෙන ගොස් අලුත් ඇඳුම් මිටිය ලිහා බැලුවෝ ය. සුනිල් ඒවා ඒ මේ අත හරවමින් බැලුවේ ය.
''අම්මා.''
''මොකද පුතා?''
''මෙයින් එකක් මං දන් දෙන්නං? කියමින් අලුත් ඇඳුම් කට්ටලයක් අතට ගත්තේ ය.
''කාට ද?''
''ඇඳුම් නැති ළමයෙකුට''[97]

මුල් කෘතියේ 13 වන පරිච්ඡේදයෙහි නිමල්ගේ පවුලේ අය සුනිල්ලාගේ කුඹුරෙහි වැඩ කරන ආකාරයත් එය නැරඹීමට යන සුනිල් ඒවාට සම්බන්ධ වීමට උත්සාහ කරන ආකාරයත් දක්වෙයි. ''සුදු අප්පොත් කොළ වැඩ කරපු හින්දා මුත්තෙට්ටුව පංගුව තියෙනවා''[98] යනුවෙන් මුතුබණ්ඩා - නිමල්ගේ පියා එක් අවස්ථාවක පවසයි. ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනයට අනුව එම වාක්‍යයෙන් පරිච්ඡේදය අවසන් වෙතත් මුල් කෘතියට අනුව එම පරිච්ඡේදය තවත් පිටු දෙකක් පුරා විහිදී යයි. ඒවායෙන් පැවසෙන්නේ සුනිල් එසේ කමතේ දී කෑම ගැනීමට ආත්තම්මා විරුද්ධ වූ නිසා ඔහු නැවත නිවසට කැඳවාගෙන ගිය බවයි. ''මුත්තෙට්ටුව බැරි වෙච්චී''[99] යනුවෙන් සහෝදරිය ද ඔහුට සරදම් කරයි. නිවසට ගොස් කෑම ගැනීමෙන් පසුව පවා සුනිල්ට නැවතත් කමතට ඒමට නොලැබේ. එහෙත් ඉංග්‍රීසි පරිවර්තනයට අනුව මුල් ලේඛකයාගේ අර්ථය එයාකාරයෙන් ප්‍රකාශ නොවේ. සුනිල් කමතේ දී ම ආහාර ගත් බව වුව ද සිතා ගැනීමට පාඨකයාට අවස්ථාව සැලසේ.

ඇතැම් විට පරිවර්තකයා මුල් කතුවරයාගේ ද පූර්ණ අනුමැතිය හා වෙනත් ප්‍රාමාණික විද්වතුන්ගේ අදහස් ද සලකා මෙවැනි බැහැර කිරීම් සිදු කළා විය හැකි ය. එහෙත් ඒවායෙන් කතා රසයට යම් හානියක් සිදු වී ඇති බව පෙනේ.

පරිවර්තනය මුල් කෘතියෙන් වෙනස් වන තැන් අතුරින් බොහෝ තැන්වල ඇත්තේ එහි ඇතුළත් වූ කොටස් බැහැර කළ අවස්ථා ය. එහෙත් කලාතුරකින් අවස්ථාවක, දෙකක එයින් බැහැර ව සිදු කළ පැහැදිලි කිරීම් ද දැක ගත හැකි වේ. 20 වන පරිච්ඡේදයෙහි දක්වෙන පරිදි ආර්ථික ගැටලු හමුවේ නිමල්ට පාසල් ගමන නතර කිරීමට සිදු වේ. මව් පිය දෙදෙනාගේ දුක් වේදනා දකින ඔහු ''පුතා උඹටතවත් ඉගෙන ගන්ට ඕනෑම ද?'' යනුවෙන් පියා නඟන ප්‍රශ්නය හමුවේ ඒ සඳහා සිත එකඟ කර ගනී. එහෙත් නිමල්ගේ පාසල් ගමන පිළිබඳ සුනිල්ගේ අත්තම්මා ද එරෙහි වූ බව පෙර වතාවක දක්විණි. මේ අවස්ථාවේ දී පරිවර්තකයා මුල් කෘතියෙහි නොමැති වාක්‍යයක් ද දක්වමින් මෙබඳු පැහැදිලි කිරීමක් සිදු කොට තිබේ,

> "It was also not because of the wicked suggestions of Maha Kumarihami."[100]

[97] එම, පි. 53
[98] එම, පි. 61
[99] එම
[100] 'Amba Yahaluwo', p.123

පරිවර්තනයේ සාර්ථකත්වය

සමස්ත පරිවර්තන කාර්යය සැලකීමේ දී මුල් කෘතියේ දැක්වෙන රසභාව ඒ අයුරින් ම ඉංග්‍රීසියට නැඟීමට පරිවර්තකයා සමත් ව ඇති බව සිතීමට පෙළඹෙන අවස්ථා ගණනාවක් ම දක්නට ලැබේ. මනෝභාව නිරූපණයෙහි දී මෙන් ම ඇතැම් කාව්‍යාත්මක පසුබිම් නිරූපණවලදී ද ඔහු ඒ සාමර්ථ්‍යය ප්‍රකට කොට තිබේ. නුවර ගොස් සුනිල්ලාගේ බංගලාවට වී මෙහෙකාරකම් කරමින් සිටින නිමල්ට තම පවුල පිළිබඳ ව සිහිපත් වන අවස්ථාවක් මෙසේ ය,

''අප්පච්චිගේ කැළැල් නළලින් ගලන ඩහදිය බින්දු නිමල්ට සිහි වේ. අම්මා බූරු ඇඳේ වැතිර ගෙන පොඩි උන්ට සැර කරමින් කෙඳිරි ගෑම නිමල්ට සිහි වේ. ඈ ළඟ වැතිර ගෙන වහලේ පොල් අතු සමඟ කතා කරන පුංචි නංගී නිමල්ට සිහි වේ. උදේ සවස තමා පිරිවරා ගෙන සීනි බෝල ඉල්ලන කුඩා මල්ලිලා දෙදෙනාත් නංගිලා දෙදෙනාත් නිමල්ට සිහි වේ.''[101]

පරිවර්තකයා මෙම භාවාත්මක අවස්ථාව ඉංග්‍රීසි භාෂාවට නඟා ඇත්තේ මෙසේ ය,

> “Nimal remembered the drops of perspiration trickling down the scarred forehead of his father and his mother lying on the camp bed groaning and scolding the little ones. Nimal remembers his little sister near mother and babbling with the cadjans of the roof. He remembers the two little brothers and two little sisters who follow him morning and evening asking for lozenges.”[102]

පරිවර්තකයාගේ කාර්යය බෙහෙවින් ම සාර්ථක වී ඇති බව පෙනෙන මෙබඳු තවත් අවස්ථා දෙකක් පහතින් දැක්වේ. ඉන් පළමු වැන්නෙහි වනුයේ රාත්‍රී කාලයේ කොළ මැඩීම සිදු කිරීමට සූදානම් වන අවස්ථාවෙහි (13 පරිච්ඡේදය) සුනිල් අවට පරිසරය දකින ආකාරයයි. දෙවැන්නෙහි වනුයේ නිමල් තම නුවර නිවසෙහි මෙහෙකාරකමට කැඳවූ අවස්ථාවෙහි (22 පරිච්ඡේදය) සුනිල් අවට පරිසරය දකින ආකාරයයි.

> ''හඳ පායා ආයේ ය. කපුටෝ හඬමින් වත්ත දෙසට ඉගිලී ගියෝ ය. මැඩියෝ එළු පැටියන් මෙන් කෑ ගැහ. රැසියෝ එක වර පිඹින පොලිස් නළා දහයක් පැරදුවෝ ය. ඈත වෙලක මී දෙනක් දුරට ගොස් හිටි පැටවාට හඬ ගෑවා ය.''[103]

> “The moon was rising. The crows flew towards the garden crying. The frogs cried like young goats. Crickets surpassed few police

[101] 'අඹයහළුවෝ', පි. 111, 112

[102] 'Amba Yahaluwo', p. 150

[103] 'අඹයහළුවෝ', පි. 58

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

whistles blown at once. In a distant paddy field a she buffalo was calling the young one that had strayed."[104]

''බැස යන රන්වන් හිරු රැස් රළ පෙළෙහි පා විය. දූපතෙහි දිය මලින් දිය ධාරා ඉසිරී ගියේ ය. පැතුරුණු පිනි බිඳු මැද තන්හි තන්හි දේදුණු පාට වැටිණි. වවුලු රංචුවක් ගුංඩුමාලේ දෙසින් පියාඹා ආයේ ය. කපුටු රැළක් ඒ දෙසට ඇදී ගියේ ය. නොයෙක් හැඩහුරුකම් ඇති වලාකුළු අහසෙහි ඔබ මොබ පා විය. වැහි වලාකුළක් ඇහැලේ පොළ කුමාරිහාමි ගෙල ගලක් බැඳ ගෙන වැවට පනින හැටි කියා පෑවේ ය.''[105]

"The golden rays of the setting sun drifted along the rows of waves. The sprinklers in the island scattered the water around. In the centre of the spreading drops of water colours of the rainbow appeared. A flock of birds came flying from the direction of Gundumale. A flock of crows was drawn towards them. Clouds of various shapes and sizes drifted hither and thither in the sky. One cloud appeared as if Ehelepola Kumarihimi was plunging into the lake with a stone tied to her neck."[106]

අවස්ථා පරිවර්තනය එතරම් සාර්ථක නොවූ අවස්ථාවක් හැටියට නිමල් සුනිල්ගේ නුවර නිවසේ මෙහෙකාරකමට පිටත් ව යන වේලේ බාල සහෝදර සහෝදරියන් කියන දේ පරිවර්තනය කොට දක්වන ආකාරය පෙන්වා දිය හැකි ය.

''සුනිල් තම ආසනයේ දණ ගසා ගෙන නිමල්ට අත වැනුවේ ය. ඒ දුටු නිමල් දකුණු අත තිබුණ පොත් බිම වැටෙන්නට හැර සුනිල්ට අත වැනුවේ ය. දුම්රිය ගාඩ් කෙනෙකු මෙන් අත වැනුවේ ය. නිමල් නොපෙනී යන තුරු සුනිල් ද අත වැනුවේ ය.''107

"Sunil waved his hand to Nimal kneeling on his seat. Seeing this Nimal allowing the book which were in his right hand to drop waved at him. He waved his hand like a railway guard. He waved his hand until Nimal disappeared from his sight."[108]

අවස්ථා පරිවර්තනය එතරම් සාර්ථක නොවූ අවස්ථාවක් හැටියට නිමල් සුනිල්ගේ නුවර නිවසේ මෙහෙකාරකමට පිටත් ව යන වේලේ බාල සහෝදර සහෝදරියන් කියන දේ පරිවර්තනය කොට දක්වන ආකාරය පෙන්වා දිය හැකි ය.එම කුඩා දරු දැරියන්ගේ තොදොල් බසත්, එයින් නිමල්ගේ සිතෙහි ඇති වන ආදරයත් එයාකාරයෙන් ම දැක්වීම පරිවර්තකයාගේ අරමුණ වන්නට ඇතත් සිංහල ළදරු

---

[104] 'Amba Yahaluwo', p. 82

[105] 'අඹයහළුවෝ', පි. 101

[106] 'Amba Yahaluwo', p. 135

[107] 'අඹයහළුවෝ', පි. 81

[108] 'Amba Yahaluwo', p. 108, 109

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

වහර නොදන්නා අයෙකුට, ඉංග්‍රීසි පාඨකයෙකුට මෙම පරිවර්තනය ගැන අදහසක් ඇති වෙතැයි සිතිය නොහේ.

> ''..... ''කෝ ද, අයියා නන්නේ?'' අසමින් කුඩා ලීලා එතැනට ආවා ය.
> ''නංගිට තීන් බෝල ගේන්නන්.'' නිමල් කීයේ ය.
> ''නංගිට තීන් බෝල ගේන්නන්.'' නිමල් කීයේ ය.
> ''මටාත් තීන් බෝල.'' කියමින් පුංචි මල්ලි එතැනට ආවේ ය.....''[109]
>
> "Kuda Leela too came there asking "Kode aiya nann"
> Nimal told her "Nangita theen bola gennan"
> Saying "Matath theen bola" punchi malli too came there."[110]

ඉදහිට මෙබඳු තැන් දක්නට ලැබෙතත් සමස්තයක් ව ගත් කල මේ පරිවර්තන කාර්යය ප්‍රශස්ත මට්ටමක පවතින බව කිව හැකි ය. විශේෂයෙන් ම කුඩා වයසේ දරුවෙකුට පහසුවෙන් වටහා ගත හැකි වචන, ව්‍යවහාර හා වාක්‍ය රටා ආදිය යොදා ගෙන තිබීම මෙහි දක්නට ලැබෙන සාර්ථකත්වයකි.

5. සමාලෝචනය හා නිගමනය

අඹයහළුවෝ පරම්පරා ගණනාවක් පුරා පාඨක සමාජය ඇද බැඳ ගත් යොවුන් නවකතාවකි. එය ලියැවුණු කාලයට සාපේක්ෂ ව පමණක් නො ව අදට වුව ද එකසේ රසවිඳිය හැකි කතා රසයක් එතුළ විද්‍යමාන ය. නවකතාව ටෙලිනාට්‍යයට නැඟීමෙන් සිදු වූයේ ද එය තව දුරටත් සමාජගත වීම ය. නවකතාව කියවා තිබුණු අය එහි වින්දනය නැවත අනුස්මරණය කර ගැනීමක් වශයෙන් ටෙලිනාට්‍යය නැරඹූ අතර තවත් පිරිසක් ටෙලිනාට්‍යය නැරඹීම නිසා ම නවකතාව ද සොයා ගෙන කියැවූ බව සඳහන් වේ. ටෙලිනාට්‍යය නිසා නවකතාවට ද ජනප්‍රියත්වයක් ලැබුණු බව, අඹයහළුවෝ අට වන මුද්‍රණයේ පෙරවදනෙහි දී කතුවරයා ම පවසා ඇත.

අඹයහළුවෝ වැනි සිංහල නවකතාවක් ඉංග්‍රීසි භාෂාවට පරිවර්තනය වීම ද කිහිපාකාරයකින් ම වැදගත් ය. පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට නවකතාව සම්ප්‍රේෂණය වීමට මෙන් ම ජාත්‍යන්තරය වෙත අංශුමාත්‍ර ප්‍රමාණයකින් වත් සිංහල නවකතාවක් රැගෙන යාමට එය ඉතා උපකාරී වේ.

එදවස අඹ යහළුවෝ කියවූ අය මේ වන විට මහලු වියේ හෝ වැඩිහිටි වියේ සිටිනවා විය හැකි ය. තමන් ඒ කාලයේ රසවිඳි කතාවක් තමන්ගේ දරු මුණුබුරන්ට ද ලබා දීමට පොත්-පත් කියවන, සාහිත්‍ය රසය හඳුනන වැඩිහිටියෝ කැමති වෙති. එහෙත් ඇතැම් විට ඔවුන්ගේ අලුත් පරපුර සිංහල භාෂාව නොදන්නවා ම වීමට ද පිළිවන. ඇතැම් විට ඔවුන් අද පදිංචි ව සිටිනු ඇත්තේ බටහිර රටක ය. ලංකාවේ ම සිටිය ද ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනය නිසා ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ තරම් ශක්‍යතාවක් ඇතැම් විට මව්බස සම්බන්ධයෙන් නොතිබෙනවා විය හැකි ය. දේශීය වූ චින්තනයකින් දකින කල මෙය ඛේදනීය තත්ත්වයක් වුවත් යටත් පිරිසෙයින් එවැනි පිරිසකට සිංහල නවකතාවක්, ඔවුන්ට කියැවිය

109 'අඹයහළුවෝ', පි. 96
110 'Amba Yahaluwo', p. 129

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

හැකි භාෂාවකින් හෝ සමීප කරවීමේ කාර්යය උදෙසා මෙවැනි පරිවර්තන ඇති වීම අතිශයින් ම වැදගත් ය. නූතන සිංහල සාහිත්‍යය ගැන විදේශ රටක පාඨක ප්‍රජාවට මඳ පමණින් වත් අදහසක් ඇති කරවිය හැකි වන්නේ ද මෙවැනි පරිවර්තන ලෝකය පුරා ව්‍යාප්ත කිරීම මඟිනි.

අඹයහළුවෝ නවකතාවත්, ටෙලිනාට්‍යයත්, පරිවර්තනයත් තුලනාත්මක ව සසඳා බලන කල පැහැදිලි වනුයේ පශ්චාත් කාර්යයන් මඟින් මුල් කෘතියේ වැදගත්කම තව දුරටත් ප්‍රකට කර ඇති බව ය. මේවායේ සාර්ථකත්වයන් විමසීමේ දී නිගමනය කළ හැකි වන්නේ යොවුන් නවකතාවක් ප්‍රබන්ධය කරන, එවන් නවකතාවක් ඇසුරින් ටෙලිනාට්‍යයක් හෝ සිනමා කාව්‍යයක් නිර්මාණය කරන, එසේත් නැතිනම් සිංහල යොවුන් නවකතාවක් ඉංග්‍රීසි භාෂාවට නඟන ලේඛකයෙකුට හෝ නිර්මාණකරුවෙකුට පූර්වාදර්ශ කරගත හැකි තරමේ මූලාකෘතික (මොඩියුල) වැදගත්කමක් මෙම කාර්යයන් ත්‍රිත්වයෙහි ම පවත්නා බව ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

ඉලංගරත්න, ටී. බී. (2019)" 'අඹ යහළුවෝ', මිනැස් ප්‍රකාශන, නුගේගොඩ, 29 වන මුද්‍රණය

කස්තුරි ආරච්චි, සෝමසිරි (2017) 'අඹ යාළුවෝ ආ ගමන සුමට නැත', සිළුමිණ, සත්මඬල

ගලප්පත්ති, බුද්ධදාස (2017) 'මල් පිපෙයි දෙනෙත් ඇරෙයි කතා කියයි හිමින් කොහේ ද යන්නෙ රුක්මණී', දිණමිණ

ඩිෆෝ, ඩැනියෙල් (1998)'රොබින්සන් කෲසෝ' (පරිවර්තනය එඩ්වින් රණවීර), ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ

මුනිදාස, කුමාරතුංග, (1996) 'හීන්සැරය', ලස්සන ප්‍රකාශකයෝ, කොළඹ

වික්‍රමසිංහ, මාර්ටින් (2019) 'මඩොල්දූව', සරස ප්‍රකාශකයෝ, රාජගිරිය, 68 වන මුද්‍රණය

වික්‍රමසිංහ, මාර්ටින් (1957) 'රසවාදය හර නැති මතයකි', සංස්කෘති සඟරාව, 5 කලාපයේ 4 සඟරාව

සිරිවර්ධන, දෙනගම (2020) 'යොවුන් වියට යොවුන් සාහිත්‍යයක්', සත්මඬල අතිරේකය, සිළුමිණ පුවත්පත

ස්විෆ්ට්, ජොනාතන් (2016) 'ගලිවර්ස් ට්‍රැවල්ස්', (ගලිවර්ගේ චාරිකා, පරිවර්තනය ඇම්. ඇම්. පියවර්ධන), ආශිර්වාද ප්‍රකාශකයෝ, මීරිගම

References

Ilangarathne, T. B. (2019) *Amba Yahaluwo* (Translated by Senevirathne B. Aludeniya), Sarasavi Publishers (Pvt) Ltd

Wickramasinghe, M (2019) *Madol Doova* (Translated by Ashley Halpe), Sarasa (Pvt) Limited, Rajagiriya, Thirty seventh English Edition.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

දඹදෙණි යුගයේ රාජාශ්‍රේය නර්තන ශෛලී

පී.ජී.ඩී.එම් ගුණරත්න

Abstract

The art of dance has been popular in both the developed and undeveloped human communities in the world. Historical sources emphasize that Sri Lankans had a very well developed specific art of dance and it is recorded during the Anuradhapura Period to the Kandyan Period. As a study on this theme has not been carried out, it is impossible to have a comprehensive knowledge on the art of dance that existed in the Dambadeniya Period. The objective of this research is to provide a critical analysis into the art of Royal dance that existed in the Dambadeniya Period. This research is conducted on the basis of the historical research methodology. In this investigation, the researcher recognizes the art of Royal Court dance styles which were used for various aims namely to praise the King and for the King's entertainment. Having analyzed the historical sources, the healing dance (Alathhi Puja), the erotic dance and the classical dance styles which were used in the Royal Court in the Dambadeniya era have been identified.

Keywords: Dambadeniya Era, Royal Dance,

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

සාරාංශය

අනුරාධපුර යුගයේ සිට මහනුවර යුගය දක්වා කාලයේ දී මෙරට පවතින්නට ඇතැයි සැලකෙන නර්තන කලාවට අදාළ තොරතුරු රාශියක් පුරාවිද්‍යාත්මක සහ සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රයන්හි අන්තර්ගතව පවතින බව පෙනේ. ඒ අතරින් දඹදෙණි යුගයෙන් හමුවන මූලාශ්‍රය පිළිබඳව වඩාත් විධිමත් සහ පුළුල් අන්දමින් අධ්‍යයනය කරමින් දඹදෙණි යුගයේ දී ප්‍රචලිත රාජාශ්‍රේය නර්තන කලාවේ ආකෘති හා ශෛලි පිළිබඳ ගවේෂණාත්මක අධ්‍යයනයක් කිරීම මෙම පර්යේෂණයේ අරමුණ වේ. ඓතිහාසික යුගයක ප්‍රචලිත නර්තන ආකෘති පිළිබඳ සිදුකෙරෙන පර්යේෂණයක් බැවින් මෙය ඓතිහාසික පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයට අනුගතව සිදු කිරිමට අපේක්ෂිතය. දඹදෙණි අවධියේ දී රජුගේ විනෝදාස්වාදය හා සුඛවිහරණය උදෙසා රාජ සභාවේ දී භාවිත නර්තන ශෛලී පිළිබඳ සාධක රැසක් හමුවේ. දඹදෙණි යුගයෙන් හමුවන සුලබ සාහිත්‍ය මූලාශ්‍ර ද විරල වූ පුරාවිද්‍යා මූලාශ්‍ර ද පර්යේෂණයේ දී පාදක කොට ගැනේ. මෙම මූලාශ්‍රය මගින් අනාවරණය වන නර්තනයන්ට අදාළ සාහිත්‍යමය සාධක එකිනෙක විමර්ශනය කොට ඒ ඇසුරින් දඹදෙණි යුගයේ ප්‍රකට ව පැවති රාජසභා නර්තන ශෛලී පිළිබඳ නිගමනයන්ට එළඹීමට අපේක්ෂිතය. රජුගේ ශාන්තිය උදෙසා පැවැත් වූ ආලත්ති පූජා, රජුගේ රති භාවය උද්දීපණය කළ ශෘංගාරය මුසු නර්තන, රජුට ඉහළ ආශ්වාදයක් ගෙන දුන් සුභාවිත නර්තන හා පුර සංචාරයේ දී රජුට ආශ්වාදය ගෙනදුන් කලාංග රැසක් මෙම යුගයේ දී ප්‍රචලිත ව පැවති බව අවසාන වශයෙන් නිගමනය කළ හැකිය.

ප්‍රමුඛ පද: දඹදෙණි යුගය, රාජාශ්‍රේය නර්තන ශෛලී, සාහිත්‍ය මූලාශ්‍ර

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

1. හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ සම්ප්‍රදායික නර්තන කලාව වශයෙන් පොදුවේ පිළිගැනෙන සම්ප්‍රදාය වූ කලී දේශීය ගැමි ශාන්තිකර්මවල අන්තර්ගත නර්තන හා වාදන අංග අනුසාරයෙන් සකස්කොට ගන්නා ලද්දකි. මෙම සම්ප්‍රදායන්ට වෙනස් වූ නර්තන කලාවක් මහනුවර යුගයට පෙර ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රචලිත ව පැවති බවට සාධක හමු වේ. එසේ වුව ද මහනුවර යුගයට පෙර ශ්‍රී ලංකාවේ පැවති නැටුම් ක්‍රම කවරේද යන්න පිළිබඳ නිසි අවබෝධයක් අප සතු නොවේ. මෙයට හේතුව වන්නේ මහනුවර යුගයේ දී සහ ඊට පෙර යුගවල දී ශ්‍රී ලංකාවේ පැවති නැටුම් කලාවේ ආකෘති හා ශෛලි පිළිබඳව හා වාදන විලාස පිළිබඳව සිදු කළ ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යයනවල හිඟතාවයි. අනුරාධපුර යුගයේ සිට මහනුවර යුගය දක්වා කාලයේ දී මෙරට පවතින්නට ඇතැයි සැලකෙන නර්තන කලාවට අදාළ තොරතුරු රාශියක් පුරාවිද්‍යාත්මක සහ සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රයන්හි අන්තර්ගත ව පවතින බව මෑතක දී මවිසින් කරන ලද මූලික අධ්‍යයනයේ දී ප්‍රත්‍යක්ෂ විය.ඒ අතරින් දඹදෙණි යුගයෙන් හමුවන මූලාශ්‍රය පිළිබඳ ව වඩාත් විධිමත් සහ පුළුල් අන්දමින් අධ්‍යයනය කරමින් දඹදෙණි යුගයේ දී ප්‍රචලිත රාජාශ්‍රේය නර්තන කලාවේ ආකෘති හා ශෛලි පිළිබඳ ගවේෂණාත්මක අධ්‍යයනයක් කිරීම මෙම පර්යේෂණයේ අරමුණ වේ. ඓතිහාසික යුගයක ප්‍රචලිත නර්තන ආකෘති පිළිබඳ සිදුකෙරෙන පර්යේෂණයක් බැවින් මෙය ඓතිහාසික පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයට අනුගත ව සිදු කිරීමට අපේක්ෂිතය. දඹදෙණි අවධියේ දී රජුගේ විනෝදාස්වාදය හා සුඛ විහරණය උදෙසා රාජ සභාවේ දී භාවිත නර්තන ශෛලී පිළිබද සාධක රැසක් හමුවේ. දඹදෙණි යුගයෙන් හමුවන සුලබ සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රය ද විරල වූ පුරාවිද්‍යා මූලාශ්‍රය ද පර්යේෂණයේ දී පාදක කොට ගැනේ. මූලාශ්‍රය මගින් අනාවරණය වන නර්තනයට අදාළ සාහිත්‍යමය සාධක එකිනෙක විමර්ශනය කොට ඒ ඇසුරින් දඹදෙණි යුගයේ ප්‍රකට ව පැවති රාජසභා නර්තන ශෛලී පිළිබඳ නිගමනයන්ට එළඹීමට අපේක්ෂිතය. රජුගේ ශාන්තිය උදෙසා පැවැත් වු ආලත්ති පූජා, රජුගේ රති භාවය උද්දීපණය කළ ශෘංගාරය මුසු නර්තන, රජුට ඉහළ ආශ්වාදයක් ගෙන දුන් සුභාවිත නර්තන හා පුර සංචාරයේ දී රජුට ආශ්වාදය ගෙනදුන් කලාංග රැසක් මෙම යුගයේ දී ප්‍රචලිත ව පැවති බව අවසාන වශයෙන් නිගමනය කළ හැක.

2. සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ඓතිහාසික පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයට ඉපැරණි නර්තන හා වාදන කලාව පිළිබඳව සිදු කෙරෙන මෙම පර්යේෂණයේ දී ප්‍රමුඛ වශයෙන් ඓතිහාසික සහ සාහිත්‍යමය මූලාශ්‍රය ද පුරාවිද්‍යාත්මක මූලාශ්‍රයන් ද උපයෝගී කොට ගැනේ. මෙම යුගයේ ප්‍රචලිත නර්තන ශෛලිය පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ දී ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය ගණයට අයත් **කඳවුරු සිරිත**, **දඹදෙණි අස්න**, **කව්සිළුමිණ**, **සද්ධර්මාලංකාරය**, **පූජාවලිය** වැනි ග්‍රන්ථ පාදක කොට ගැනුණි. **දඹදෙණි අස්න** හුදෙක් නර්තන ඉතිහාසය පිළිබඳ ලියවුණු ග්‍රන්ථයක් නොවූවද දඹදෙණි යුගයේ දේශපාලන, ආගමික ඉතිහාසය පිළිබඳ අදහස් දක්වන බොහෝ අවස්ථාවල දී එම යුගයේ කලා කටයුතු පිළිබඳ අතරින් පතර කරනු ලබන විස්තර මේ සඳහා මූලාශ්‍රය කොට ගැනුණි. **කඳවුරු සිරිත** 11 වන පරාක්‍රමබාහු රජුගේ දින චර්යාව පිළිබඳ රචනා වූවක් වන නිසා රාජ්‍යත්වය හා බැඳුණු කලා කටයුතු පිළිබඳ වඩාත් විශ්වසනීය තොරතුරු සපයයි. **කව්සිළුමිණ** ,**සද්ධර්මාලංකාරය** හා **පූජාවලිය** වැනි බෞද්ධ සාහිත්‍ය ග්‍රන්ථවල ද

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

නර්තනය හා වාදනය පිළිබඳ වන තොරතුරු මෙම පර්යේෂණයේ දී පාදක කොට ගන්නා ලදි. මෙම කෘති බොහොමයක් බුද්ධ කාලයේ සිදුවීම් වස්තු විෂය කොටගෙන රචනා වුවද ඒ ඒ යුගයේ සමාජ සංස්කෘතික පසුබිම ඊට අන්තර්ග්‍රහණය නොවුනා යැයි කිව හැකි නොවේ. සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රය සම්බන්ධයෙන් ද මෙම කියමන සාධාරණය. එබැවින් යථොක්ත කෘති නර්තන හා වාදන කලා ඉතිහාසය ගොඩනගා ගැනීමේ දී වඩාත් නිරවද්‍ය තොරතුරු ලබාදෙන මූලාශ්‍රය සේ සැලකිය හැක. පුරාවිද්‍යා මූලාශ්‍රය සේ සැලකෙන කැටයම්, මූර්ති, ශිලා ලේඛන ඓතිහාසික පර්යේෂණයක දී ඉතිහාසය පිළිබඳ ඍජු මූලාශ්‍රමය සාධක සපයයි. නමුදු දඹදෙණි යුගයේ ස්ථාපිත රාජ මාළිගා ආශ්‍රිත ව හමුවන නෂ්ටාවශේෂ එම යුගයේ රාජ මාලිගයේ ව්‍යුහය, අභ්‍යන්තර නෘත්‍ය මණ්ඩපවල පිහිටීම පිළිබඳ නිගමනයන්ට එළඹීමට සපයන සාක්ෂි විරලය. මූලාශ්‍රයවල ඓතිහාසිකත්වය, තත්‍යභාවය, විශ්වසනීයත්වය පුළුල් ලෙස අධ්‍යයනය කරමින් දඹදෙණි යුගයේ රාජාශ්‍රේය නර්තන ශෛලී පිළිබඳ නිගමනයන්ට එළඹීමට අපේක්ෂිතය.

3. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

දඹදෙණි යුගය

කාලිංග මාඝ ආක්‍රමණ හේතුකොට ගෙන සියවස් දහයකට අධික කාලයක් රජරට කේන්ද්‍රකොට ගෙන පැවති සභ්‍යත්වය ක්‍රි.ව. 1215 වන විට සහමුලින් ම බිඳ වැටුණි. රට වැසියන් පීඩාවට පත් කරමින්, දේපල කොල්ලකමින් කාලිංග සේනා දියත් කළ බිහිසුණු සංහාරය හමුවේ රටවැසියාගේත්, දළදාවේත් ආරක්ෂාව ගැන සිතූ හෙළ රජවරු නිරිත දිග ආරක්ෂිත පර්වත රාජධානියක් වූ දඹදෙණි පුරයේ සිය බලාධිකාරය ගොඩනැංවීය. ක්‍රිංව 1215 සිට ක්‍රිංව 1347 කාලයට අයත් දඹදෙණි රාජධානි කාල පරිච්ඡේදය තුන් ඈඳුතු රාජධානි සමයක් සේ හඳුනා ගැනේ. දඹදෙණිය බල කේන්ද්‍රස්ථානය කොට ගෙන යාපහුව හා කුරුණෑගල පැවතියේ උප රාජධානි වශයෙනි. එකිනෙකට වෙන් කොට හඳුනාගත නොහැකි තරමටම අන්‍යොන්‍ය සබඳතාවලින් ගහණ වූ මෙම තුන් ඈඳුතු යුගයන්හි දී සංස්කෘතිකමය වශයෙන් ඇති වූ නවතාවය ලලිත කලාවේ සමෘද්ධිමත් සිහිවටන ශේෂ කරලීමට සමත් විය. සූසැට කලාවේ නිපුණත්වය ලද රජවරුන් කලාවේ උන්නතිය උදෙසා පැන වූ ව්‍යවස්ථා මෙන්ම ශෛව පාලන සමයකින් අනතුරුව එළඹෙන මෙම අවධියේ දී ද හින්දු සංස්කෘතියෙන් ලද බලපෑම දඹදෙණි යුගයේ සමස්ත කලාවේ ම ස්වරූපය නිර්ණය කිරීමෙහි ලා ඉවහල් වී ඇත.

දඹදෙණි යුගය විශිෂ්ටත්වයට පත් වන්නේ II පරාක්‍රමබාහු රාජ්‍ය අවධියේ දීය. රජු සූසැට කලාවේ නිපුණත්වය ලැබීම සමස්ත කලාවේ ම වර්ධනය කෙරෙහි ඉවහල් වූ ප්‍රබලත ම සාධකයයි. II පරාක්‍රමබාහු රජු සිංහල, දෙමළ, සංස්කෘත ආදී භාෂාවන් ද විනය, සූත්‍ර, අභිධර්ම ආදී ත්‍රිපිටක ධර්ම ද, ව්‍යාකරණ චතුර්වේදය, නක්ෂත්‍රය, අෂ්ටා දශ ශිල්පය, භේරී ත්‍රොටනය, චිත්‍රකර්මය, භරතය ආදී සූසැට කලාවේ ද නිපුණත්වය ලද බව දඹදෙණි අස්නෙහි සඳහන්ය. (දඹදෙණි අස්න,සංස්ːරණසිංහ,1917ː02).1 නර්තනය, ගායනය, වාදනය ප්‍රගුණ කිරීම රාජකීයන්ට අනිවාර්ය අංගයක්ව පැවති බව මින් පැහැදිලිය. හෙළ රජවරුන් අතරින් ලලිත කලාවේ ප්‍රාගුණ්‍ය ලද මුල් ම රජු ලෙස II පරාක්‍රමබාහු රජු හඳුන්වාදිය හැක. රජු විසින් උගත් කලාවන් දක්වන තැන භරතය යනුවෙන්

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

සඳහනකි. භරතය යනු නාට්‍ය ශාස්ත්‍රයයි. රජු ශෛවාගම හා සම්බන්ධ වූ භරත ශාස්ත්‍රය හදෑරූ බව පිළිගත හැකි සාධකයකි. රජු භරත ශාස්ත්‍රය හෙවත් නාට්‍ය වේදය පිළිබඳ ලත් පරිචය රාජ්‍ය පරිපාලන ව්‍යුහයේ දී නර්තනයේ පැවැත්මට හේතු පාදක වන්නට ඇතැයි අනුමාන කළ හැක.

රාජ සභා ආශ්‍රිත නර්තන ශෛලී

නර්තනය දෛනික ව රජු පින වූ කලාංගයක් බවට පත් වන්නේ දඹදෙණි අවධියේ දී ය. II පරාක්‍රමබාහු රජු ගාන්ධර්ව අඟනුන්ගේ අලංකෘත නෘත්‍යයෙන් වින්දනය ලැබීම දෛනික චර්යාවේ අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් කොට ගත් ආකාරය මෙම යුගයේ දී රචනා වූ **කඳවුරු සිරිතෙන්** හෙළි වේ. දඹදෙණි යුගයේ දී රචිත **කඳවුරු සිරිත** II පරාක්‍රමබාහු රජුගේ දෛනික චර්යාව ආශ්‍රය කොට ගෙන රචනා වූවකි. II පරාක්‍රමබාහු රජුගේ දෛනික චර්යාව පිළිබඳ හා දේශපාලන, සංස්කෘතික තොරතුරු විශ්වසනීය ලෙස දක්වා ඇති මෙම කෘතිය ඓතිහාසික තොරතුරු ගවේශනයේ දී වැදගත් කෘතියක් ලෙස දැක්විය හැක. මෙහි රජුගේ දින චර්යාව හා බද්ධ වූ යාගමය ශාන්ති විධි පැවැත් වූ අවස්ථා තුනක් හා විනෝදාස්වාදය ලැබූ නර්තනමය අවස්ථා තුනක් පැහැදිලිව හඳුනාගත හැකිය (කඳවුරු සිරි,සංස්: වජිර හිමි.එච් ,(1998):39,පුරාවිද්‍යා අධ්‍යනාංශය,ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලය.)2

රජු සිය දෛනික චර්යාව ආරම්භ කරනුයේ බෞද්ධාගමික හා ශෛවාගමික චාරිත්‍රවලට මුල් තැන දීමෙනි. මුලින් ම ශාන්ති මණ්ඩපයට පිවිසෙන රජු, ශාන්ති මණ්ඩපයේ දී බමුණන්ගේ මන්ත්‍රාශ්ටක ශ්‍රවණය කොට ශාන්තිය ලබා ගනී. තවද ස්වප්න විචාරා සිදු කරන ශාන්ති විධි සිදුකරන ලද්දේ ද රජමාළිගය අභ්‍යන්තරයේ භාවනායෝගීව වාසය කළ බමුණන් විසින් බව **කඳවුරු සිරිතෙහි** සඳහන්ය.

> **'පුරෝහිත බමුණන් විසින් එළවනලද කුශතණ හා මන්ත්‍ර ජලයෙන් යුත් සකක් ගෙන ජයමංගල ඝෝෂායෙන් දකුම් දී ෂක් අත් පහරවා මන්ත්‍ර බැණ දුටු ස්වප්න විචාර ඊට නිසි ශාන්ති විධි යොදා'** (කඳවුරු සිරිත,(1998): 39.)3.

පොළොන්නරු යුගයේ දී මෙන් ම රාජ්‍ය උපදේශනයේ දී හා රජුගේ සුභශාන්තිය උදෙසා රාජකීය බමුණන්ගේ අනුග්‍රහය මෙම යුගයේ දී ද රජුවෙත ලැබී ඇති බව පැහැදිලිය. රජු උදෙසා සුවිශේෂ මණ්ඩපයක දී සිදුකරන ලද ශාන්ති විධි කවරේ ද යන්න අධ්‍යයනය කිරීමට යථෝක්ත කෘතියෙන් දක්වෙන මූලාශ්‍රය ප්‍රමාණවත් නොවේ .අනතුරුව දළදා මන්දිරයට පිවිසෙන රජු බෞද්ධාගමික වතාවත්වල නිරත වේ. රාම කුල යහනට පිවිස පසු බැමිණියෝ විසින් අනේක කේශාලංකරණ හා නිය අලංකරණයෙන් රජු සරසනු ලබයි. රම කුල යහන රජු වෙනුවෙන් ම නිම වූ සුවිශේෂී යහනකි. අනතුරුව මහත් වින්දනයක් ලැබීමේ අපේක්ෂාවෙන් රජු ශෘංගාර මණ්ඩපයට පිවිසේ. ශෘංගාර මණ්ඩපය නර්තන ලීලාවෙන් රජු පිනවීම උදෙසා නිර්මාණය වූ නෘත්‍ය මණ්ඩපයකි. නක්ෂත්‍ර වේලාවෙන් පස් පැයක් ශෘංගාර මණ්ඩපයේ රැඳී සිටින රජු එහි සුව යහනාවක සැතපී ශෘංගාරය මුසු නළඟන රැඟුමින් ආශ්වාදය ලැබීය. මෙහි හෝවිලි යහන යනු ඔන්චිල්ලාවක් මෙන් පැද්දෙන යහන බව එම කෘතියේ ම ගැටපද විවරණයේ දී දක්වා ඇත.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

> **'ශෘංගාර මණ්ඩපයේ කෝකිල හෝවිලි යහනේ වැඩහිඳැ** (කඳවුරු සිරිත,(1998): 41.)4.

රාජසභා ආශ්‍රිත ව ශෘංගාරය රසය උද්දීපනය කරවන ශෘංගාර නෘත්‍ය විධි ශෘංගාර මණ්ඩපය ආශ්‍රේය කොට ගෙන වර්ධනය වී ගිය ආකාරය මින් පැහැදිලි වේ. රජ මාලිගය ආශ්‍රයේ ඒ ඒ ශිල්පයෙහි නිපුණ කලා ශිල්පීන්ට සිය කුසලතා විදහා දැක්වීමට අවකාශය සලසා දුන් සම්භාව්‍ය මණ්ඩප ද පැවත ඇත. ශෘංගාර මණ්ඩපයෙන් නික්මෙන රජු ඉන් අනතුරුව පිවිසෙන්නේ සුභාවිත කලාවන්ගෙන් නොයෙක් ආශ්වාදයක් ලබා දෙන ''රාජ පා තැලේ'' නම් රන් පලස් ඇතිරූ මණ්ඩපයට ය.

> **'කෙළිගොෂධී කොට පස්පෑ පුරා රාජපා තෙලෙහි** '(කඳවුරු සිරිත,(1998):41.)5.

එය හැටක් ගෝෂ්ඨීගෙන් සමන්විත වූ මණ්ඩපයකි. ගෝෂ්ඨී යන්න සභාව යනුවෙන් අර්ථ ගැන්වෙන බව වජිර හිමියන් දක්වා ඇත (කඳවුරු සිරිත,(1998):44.)6. එය නොයෙක් කෙළි නොහොත් කලාවන්ගේ නිපුණත්වය ලද 60 ක් රාජ සභිකයන්ගෙන් සමන්විත වුවකි. රජුගේ චිත්තප්‍රීතියට හේතු වූ මොවුහු අනිවාර්යයෙන්ම රජුගේ රාජකීය කලා වෘන්දය විය යුතුය. අනුරාධපුර, පොළොන්නරු යුගයනට සාපේක්ෂව බලන කල රාජ සභාවට අනුයුක්ත ව සිටි ශිල්පීන් සංඛ්‍යාත්මක ව ඉහළ අගයක් ගත්තා සුවිශේෂී අවධියක් ලෙස දඹදෙණි යුගය හඳුන්වා දිය හැක. ''රාජ පා තැලේ'' විවිධ කලාංග රජු වෙත විදහා දැක් වූ තෝතැන්නකි.

> **'රාජ පා තෙලෙහ අතුළ රන් යහන් තෙලේ වැඩහිඳැ තුන්සිය හැටක් ගොෂධීගෙන්වා චිත්තානුකූල සෝෂ්ඨීයෙන් වැඩහිඳ විසිදෙපැය සමාරක් පුරා'**(කඳවුරු සිරිත,(1998):41.)7.

අනතුරු ව රජු පිවිසෙනුයේ දැකුම් මණ්ඩපයට ය. දැකුම් මණ්ඩපයේ දී මහජනයා බැහැ දැක ආලත්ති මණ්ඩපයේ දී ආලත්ති අම්මාවරුන්ගේ ආශිර්වාදාත්මක වදනින් ශාන්තිය ලබාගනි. ආලත්ති පූජාව රාජ මාලිගයේ දී රජුගේ ශාන්තිය උදෙසා පැවැත් වූ නෘත්‍ය පූජාවකි. රජ වාසලෙහි එයට ම වෙන් වූ පිරිසක් විසින් හුදු ආගමික භක්තියෙන් පැවැත් වූ මෙම නෘත්‍ය පූජාව පිළිබඳ පළමු සාධකය හමුවන්නේ දඹදෙණියේ II පරාක්‍රමබාහු රාජ්‍ය අවධියෙනි. රජුගේ රාජ මාලිගයේ අභ්‍යන්තර මණ්ඩපයක් වූ ආලත්ති මණ්ඩපය නම් විශේෂ මණ්ඩපයක දී ආලත්ති අම්මාවරු නම් කන්‍යා ස්ත්‍රීන් විසින් මෙම පූජාව සිදු කරන ලද ආකාරය **කඳවුරු සිරිතෙන්** හෙළි වේ.

> **'ආලත්ති මණ්ඩපය දොර වැඩ සිටැ සන්ධ්‍යා ධුර කරවා එක්දහස් අටසියයක් ස්ත්‍රීන් ලවා තුන් වරෙක ආලත්ති බාවා නැවත බලි හරවා දුස්සිරි හැර පැයක් ගිය කල'** (කඳවුරු සිරිත,(1998):41.)8.

ඉහත සාධකයට අනුව සිරිත් පරිදි ආලත්ති පූජාව පවත්වන්නේ සන්ධ්‍යා භාගයේ දී ය. සන්ධ්‍යා ධුරය නම් ශබ්ද පූජාව පැවැත්වීමෙන් අනතුරුව දල්වාගත් පහන් අතින් ගත් ආලත්ති අම්මාවරු එක්දහස් අටසියයක් විසින් ආශිර්වාදාත්මක වදන්

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

කියමින්, ලාලිත්‍යයෙන් පහන් දක්වමින් රජු ඉදිරිපිට ආලත්ති පූජාවේ යොදන ලද හ. රාජ මාළිගය අභ්‍යන්තරයේ විශේෂිත වාස්තු විද්‍යාත්මක අංගයක් ලෙස ආලත්ති මණ්ඩපය පැවති බව , දෛනික ව රජුගේ සුබ විහරණය උදෙසා ආලත්ති පූජාව පවත්වා ඇති බව, රජු ආලත්ති පූජාව පැවැත්වීමේ දී ආලත්ති මණ්ඩපයට මුහුණලා ආලත්ති අම්මාවරුන්ගේ ආශිර්වාදයට ලක් වූ බවත් පැහැදිලි වන තවත් කරුණකි. රජුගේ සුබ විහරණය උදෙසා ම සැකසුනු මෙම පූජා නෘත්‍යය රාජ සභාවට පිවිසියේ කුමන ආකාරයකින් ද යන වග අවිනිශ්චිතය. සමකාලීන යුගයේ දෙවොල් ආශ්‍රිත ව ද රිද්මයානුකූල පහන් පිදීමේ චාරිත්‍රය ප්‍රචලිත ව පැවති බව සමන් දේවාල සන්නසෙන් හෙළි වේ. II පරාක්‍රමබාහු රජු සුමන සමන් දෙවිඳුට වූ භාරයක් ඔප්පු කරනු උදෙසා සමන් දේවාලය කරවා අවසානයේ දී දේවාලයේ පූජා පැවැත්වීම උදෙසා කන්‍යාවන් පිරිසක් ද යොදවා, ඔවුනට ''මාණික්‍ය මහ ගේ'' නම් නිලයත්, පැවැත්ම වෙනුවෙන් නින්දගම් පවා වෙන් කළ ආකාරය සමන් දේවාල සන්නසින් හෙළි වන බව කුලතිලක සඳහන් කරයි(කුලතිලක, සී.ද.එස්, 1974 : 171).9. ආලත්ති පූජාව දෙවොලින් රාජ සභාවට පිවිසියා ද නැතහොත් රාජ සභාවෙන් දෙවොලට පිවිසියා ද යන්න විමසා බැලීමේ දී ප්‍රත්‍යක්ෂ වනුයේ එහි පවතින ආශිර්වාදාත්මක ස්වරූපය අනුව එය රජුගේ සුබ විහරණය උදෙසා දෙවොලින් රාජ සභාවට පිවිසි කලාංගයක් බවය. ආලත්ති පූජාවේ නර්තනමය මුහුණුවරක් පැවතියේ ද යන්න සාකච්ඡා කිරීමට ප්‍රමාණවත් සාධක **කඳවුරු සිරිතෙන්** හමුනොවුවත් අද්‍යතනයේ ආලත්ති පූජාවේ පවතින ආශිර්වාදාත්මක රිද්මයානුකූල පහන් පිදීමේ ප්‍රාසංගික මුහුණුවර එම යුගයේ දී පවා පවතින්නට ඇතැයි අනුමාන වශයෙන් දැක්විය හැක.

රාජ කේන්ද්‍රීය වූ ප්‍රාසංගික මුහුණුවර රාජකීය නාටක ශාලාවට ආශ්‍රේය කොටගෙන ගොඩනැගුණකි. ආලත්ති මණ්ඩපයෙන් නික්මෙන රජු නක්ෂත්‍ර පැයකින් අනතුරු ව රාජකීය නාටක ශාලාවට පිවිසේ. රාජකීය නාටක ශාලාවේ රජුට ම වෙන් වූ සිංහාසනයකි. රාජකීය සිංහාසනය ඉදිරිපස වූ මණ්ඩපයට පිවිසෙන නාටකාධිපතීන් නෘත්‍ය, ගීත වාදිතයෙන් රජු පිනවණු ලැබූ බව **කඳවුරු සිරිතෙහි** මෙසේ සඳහන් ය.

> **'නාටක ශාලාවේ සිංහසනාරූඪව වැඩහිඳ නාටකාධිපතින් දක්වන ලද නෘත්‍ය ගීත වාදනයෙන් සන්තෝෂවැ උන්ට මල්කඩ දෙවා** (කඳවුරු සිරිත,(1998): 37.)10.

රජු රාජකීය නාටක ශාලාවට පිවිසෙන්නේ සන්ධ්‍යා භාගයේ දී බව යථෝක්ත පාඨයෙන් පැහැදිලිය. ''රාජකීය නාටක ශාලාව'' ශිල්පයෙහි නිපුණ නාටකාධිපතීන්ගේ ශිල්ප දැක්වීම උදෙසාම නිර්මාණය වූවක් සේ ම දක්ෂ නර්තන ශිල්පීන්ගේ ප්‍රාසංගික අංග ඉදිරිපත් කිරීමට වෙන් වූවකි. එම නිසා රජුගේ රසඥතාව නොබිඳී ඉහළ මට්ටමක පවත්වා ගැනීමට මෙහි දී අවකාශය සැලසී ඇත. නාටකාධිපතීන් විසින් සුභාවිත කලාංග රජු වෙත හුවා දැක්වීම නිසා රජුගෙන් ප්‍රසාද ලෙස මල් කඩක් පවා ලබා දුන් බව පැහැදිය. දහස ඉක්ම වූ නළු, නිළි වෘත්තිකයන් දඹදෙණි රාජ සභායාශ්‍රිත සේවයේ යොදවා තිබූ ආකාරය **කඳවුරු සිරිතෙන්** හෙළි වේ. නළු වෘත්තිය සාමාන්‍ය ජන සමාජයේ ප්‍රචලිත නොවූව ද දඹදෙණි යුගය වන විට එය රාජ්‍ය පරිපාලනමය වශයෙන් ඉහළ ම වරප්‍රසාද ලත් වෘත්තියක් බවට පත් ව තිබූණ බව මින් වඩාත් ප්‍රත්‍යක්ෂ වේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

රජු ප්‍රමුඛ අමාත්‍ය මණ්ඩලයට විනෝදය සැපයූ මෙවැනි රාජ සභා මණ්ඩප හා ඒවායේ පැවති නර්තනයේ ස්වභාවය පිළිබඳ II පරාක්‍රමබාහු රජු විසින් රචනා කරන ලද **කව්සිළුමිණ** නම් කෘතියෙන් ද හෙළි වේ. **කව්සිළුමිණ** සංස්කෘත මහාකාව්‍ය සම්ප්‍රදායට අනුගත සාහිත්‍ය කෘතියක් වුවද එහි අන්තර්ගත ඇතැම් තොරතුරු එවකට පැවති සමාජ, සංස්කෘතික තත්වයන් පිළිබඳ වඩාත් විශ්වසනීය තොරතුරු අනාවරණය කරයි. එයට අනුව රාජකීය නාටක ශාලාව පැවතියේ සිංහාසනයට රියන් 16 ක් නුදුරින්ය. පංචාංගික තූර්ය වැයීමෙන් අනතුරුව නර්තකියන්ගේ ලයාන්විත රඟුම් ද රාජකීය නාටක ශාලාවේ දී එළිදැක්වුණි.

> 'පසඟ ගදෙව් වතෙව් සිහස්නට සොළොස් අත - සඅඟ උවඟ ඔමින් ගියනු නැටුම් වත් වත්' (කව්සිළුමිණ, සංස් : ආරියපාල, 1965 : 106) 11.

නර්තකියන්ගේ රඟුමින් කෙතරම් ප්‍රීති වූයේ ද යත් රජු නර්තකියන් රඟුම් ගද් දී අසුරු සන් දෙමින් ප්‍රීතිය පළ කළ අවස්ථා ,එහි දී නර්තනයට අනුකූල ව වැයූ සංගීතය දෙව් ලොව සංගීතයට සමාන බවක් හා ප්‍රේක්ෂාංගනයේ විසූ සියලු ම ප්‍රේක්ෂකයින් එය අනුමත කළ බව ද එහි සඳහන් ය. (කව්සිළුමිණ,1965 : 107). 12.මොවුන්ගේ නර්තන සංගීතයට අනුගත වූවකි. ඇතැම් අවස්ථාවල දී නර්තකියන් රඟුම් දැක්වූයේ වීණා වාදනයට අනුකූලවය. රඟුම් අභිබවා වීණාවේ සමය, මන්ද්‍රය, තාරය යන ග්‍රාම රාග රජුගේ සිත් ඇඳ බැඳ තැබූ අවස්ථා ද වේ. නෘත්‍ය වෘන්දය අභිබවා වාද්‍ය වෘන්දය වරප්‍රසාද ලද්දේ මෙවැනි අවස්ථාවල දී ය.

> 'වෙණනු සලී කල් සම මදර තර ගම්රා - ගනුනු නිසන් රඟ හී නරනිඳු ඇසී සෙපියන්'(කව්සිළුමිණ,1965 : 172). 13

මෙම අවධියේ දී රාජකීය අන්තඃපුරයට පිවිසීමට ගායන හා නර්තන කුසලතාව අනිවාර්ය අංගයක් සේ සලකා ඇත. නැටුමට මනා දක්ෂ වූ අන්තඃපුර ස්ත්‍රීන් විසූ බව හා ඔවුන් නර්තනයේ යෙදෙණු දුටු රජු මහත් ආශාවෙන් එයට ආසක්ත වනු දැක අග්‍ර මහේසිකාව ඊර්ෂ්‍යා සහගත හැඟුමින් සිටි අවස්ථා ද රාජ සභා නර්තනයේ භාවාත්මක ගුණයේ තීව්‍ර බව තහවුරු වන අවස්ථාවකි (**කව්සිළුමිණ,1965:442**). 14.රජු ගාන්ධර්ව හා නෘත්‍ය ශාස්ත්‍රය පිළිබඳ නිපුණත්වයක් ලත් අයකු වූ නිසා රාජකීය නාටක ශාලාවේ දැක් වූ නර්තනයේත්, ගායනයේත්, වාදනයේත් ඒකීයත්වය මැනවින් වටහාගෙන ඒවා රසවිඳි ආකාරය යථෝක්ත නිදර්ශකයන්ගෙන් පැහැදිලි වේ. දඹදෙණි යුගයේ දී රාජසභා නර්තනයේ පැවැත්මට හා වර්ධනයට තෝතැන්නක් වූ රාජ සභා නර්තන විධි විවිධාකාර වූ බවට යථෝක්තයෙන් පැහැදිලි ය. රජු නෘත්‍ය මණ්ඩපයට පිවිසි කල්හි ඒ ඒ ශිල්පයෙහි නිපුණ කලා ශිල්පීහු නටමින් ද සමහරු ලීලා දක්වමින් ද, සමහරු ගී ගයමින් ද, සමහරු වස් කුළල් පිඹිමින් ද, සමහරු වීණා වයමින් ද, සමහරු අත්තල ගසමින් ද රජු පිනවූහ. ආකාරය **පූජාවලී** කතුවරයා ද සවිස්තරාත්මක ව දක්වා ඇත (පූජාවලිය, සංස් : ධම්මදස්සි, ඒ, 1961 : 50).15.ඒ ඒ කලා ශිල්පීන්ගේ කලා ශිල්ප වෙන් වෙන් වශයෙන් රජුට දැක්වීමට රාජ සභාව පවායොදා ගත් බව යථෝක්තයෙන් පැහැදිලි ය.

පොළොන්නරු යුගයේ දී මෙන් නොව දඹදෙණි යුගයේ විසූ රජවරු සිය දෛනික චර්යාවේ දී නර්තනය ප්‍රමුඛ කොටගත් අවශේෂ කලාවෙන් මහත් ආශ්වාදයක් ලැබීමට යම් කාල පරාසයක් වෙන් කොටගෙන සිටිය හ. රාජ සභාව මෙන් ම පුර සංචාරය ද රජුට ඉමහත් විනෝදයක් ගෙන දුන් අවස්ථාවකි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

රජු පුර සංචාරයේ යෙදෙන විට නළු නිළියන් දක්වන රැඟුමින් මහත් ආශ්වාදයක් ලද ආකාරය මෙම යුගයේ රචනා වූ **කව්සිළුමිණ, සද්ධර්මාලංකාරය** වැනි ග්‍රන්ථවලින් හෙළි වේ. දඹදෙණි යුගයේ දී රජුගේ විනෝදාස්වාදය උදෙසා කැප වූ නෘත්‍ය වෘන්දයක් රජු සමීපයෙහි විසූ බව ඉහත සාධකවලින් සනාථ වුණි. රජු පුර සංචාරයේ යෙදුනේ රාජකීය නෘත්‍ය වෘන්දය පිරිවරා විය යුතුය. එහි බහුතරය නර්තකියන්ගෙන් සමන්විත වූ බව අනුමාන කළ හැක්කේ යථෝක්ත කාව්‍යයන්හි ගාන්ධර්ව අඟනුන් පිළිබඳ නිරන්තරයෙන් සඳහන් කොට ඇති නිසාය. නර්තකියන් නර්තනයෙන් රජුගේ ආශ්වාදයට කැප වූ, පුරයේ ද සෞන්දර්යය ඔප් නැංවූ ජන කොට්ඨාශයකි. මොවුන් සතු වූ මනා රූපශ්‍රීය එය තවදුරටත් ඉස්මතු කළේය. රජු පුර සංචාරයේ යෙදෙන විට රජු පිරිවරා පැමිණෙන නර්තන ශිල්පිණියන් තැනින් තැන පවත්වන සංගීතයට අනුව චිත්තාකර්ශනීය ව රැඟුම් දැක්වූ අවස්ථා **කව්සිළුමිණ** සඳහන්ය.

> 'සිඳෙමිනි තැන තැන ලියනු ඟදෙව් වත්නා - රුසිරඟ වරඟනන් මන රැඳවී නරවරා'(කව්සිළුමිණ,1965 : 148).16.

එයට අනුව රාජකීය උද්‍යාන නොයෙකුත් නෘත්‍ය මණ්ඩප හා භේරී මණ්ඩපවලින් සමන්විත වූවකි. රාජකීය උද්‍යාන මධ්‍යයෙහි තැනින් තැන පිහිටා තිබූ නෘත්‍ය මණ්ඩප හා බෙර මණ්ඩපවල රැඟුම් ගත් දක්ෂ නළුවන් ද රජුගේ වින්දනයට රුකුල් දුන්නේය. මොවුහු නර්තනයට මෙන් ම සංගීතයට කෙතරම් දක්ෂ වූයේ ද යත් භේරී මණ්ඩප මධ්‍යයට පිවිස භේරී වාදකයාට තාලය දක්වා අනතුරුව රැඟුම් දැක්වූහ. මෙකල විසූ භේරී වාදකයින් ද නර්තන කලාවේ ශිල්පීය ලක්ෂණ මැනවින් දැන සිටි බව මින් පැහැදිලිය. භේරී වාදකයින් නෘත්‍ය මණ්ඩප මධ්‍යයට පිවිස නා නා ප්‍රකාරව රංගනයේ යෙදෙද් දී ඔවුන්ගේ නර්තනයට අනුගත වන පරිදි මෘදංග, වංශාදියෙන් සංගීතය සැපයීමට තරම් ඔවුහු දක්ෂ වූහ. (සද්ධර්මාලංකාරය, සංස් : ධර්මකීර්ති, 1934 : 400).17.

4. නිගමනය

ප්‍රාසංගික කලාවක දැකිය හැකි සියළු අංග දඹදෙණි යුගයේ නර්තන කලාවෙන් විද්‍යාමාන වේ. රැඟුමට පෙර තාල ශුද්ධිය පෙන්වා රැඟුමට අවතීර්ණ වීම, රැඟුමට අනුකූලව වාදනය සැපයීම රජුත්, අවශේෂ රාජකීයයන් ප්‍රේක්ෂකයන් ලෙස ඊට පූර්ණ වශයෙන් ම ආකර්ශනීය වීම ආදී ලක්ෂණ දඹදෙණි අවධියේ නර්තනයේ දියුණු ක්‍රම කියාපාන ප්‍රබල සාධකයන් ය.

සමස්තයක් ලෙස ගත් කල අවශේෂ යුගයනට සාපේක්ෂව දඹදෙණි යුගයේ රාජාශ්‍රේය කලා අතර නර්තන කලාව දියුණු තත්ත්වයක පැවති බව පැහැදිලිය. රාජ මාළිගය අභ්‍යන්තරයේ රජුගේ අවශ්‍යතාවනට අනුකූලව ගොඩනැගූ මණ්ඩප අතර නට මණ්ඩප අනිවාර්ය අංගයක් ව පැවත ඇත. දින චර්යාවේ අවස්ථා දෙකක දී මන්ත්‍රාශ්ටක අසා ශාන්තිය ලබන රජු ආලත්ති මණ්ඩපය නම් සුවිශේෂ මණ්ඩපයේ දී විනෝදාස්වාදය මුසු ශාන්තිය එක හා සමාන ව ලැබීය. ශෘංගාර මණ්ඩපය, රාජ පා තැලේ හා රාජකීය නාටක ශාලාව රජුගේ හුදු විනෝදාස්වාදය උදෙසා ම සැකසුණු නෘත්‍ය මණ්ඩපයන් බව පැහැදිලි වේ. මේවා රජ මාළිගය අභ්‍යන්තරයේ එකිනෙකට මදක් යාබදව පිහිටා තිබූ මණ්ඩපයන් ය . එහෙයින් නිශ්චිත නක්ෂත්‍ර පැය ගණනක දී එක් එක් මණ්ඩපයෙන් තවත් මණ්ඩපයකට පිවිසීමට රජුට ලැබුණු අවකාශය පුළුල් විය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

ආලත්ති මණ්ඩප, රාජ පා තැලේ, රාජකීය නාටක ශාලාව වැනි ශාන්තිමය හා වින්දනීය අරමුණු සාක්ෂාත් වන පරිදි ගොඩනැගූ නට මණ්ඩප ප්‍රේක්ෂා ගෘහයක රීතින්ට ද අනුකූලව සැකසී ඇති බව **කඳවුරු සිරිත** හා **කව්සිළුමිණ** වැනි මූලාශ්‍රයාශ්‍රිත සාධකවලින් තහවුරු වේ. රාජ මාලිගය අභ්‍යන්තරයේ හා ඉන් පරිභාහිර ව රජුගේ විවිධ අපේක්ෂා සාධනය උදෙසා සැකසුණු නෘත්‍ය මණ්ඩප, ඒ ඒ සේවයේ නියුතු නළු නිළියන් හා භේරී, මෘදංග, වීණා, වංස වාදකයින් සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් දහස ඉක්මවූ බව හා ඔවුහු විසින් එළිදැක්වූ නොයෙක් කලාංග ප්‍රාසංගික වශයෙන් ඉහළ අගයක් ගත් බව යථෝක්ත සාධක ඇසුරින් පැහැදිලිය. ප්‍රේක්ෂක ආකර්ශනයට සෘජු ව ම ලක් වන පරිදි හුදෙක් ලීලා නොහොත් ලාස්‍ය බවින් යුතු නර්තන, බෙර වාදනයට අනුකූල වූ ශිල්පීයත්වය පිළිබිඹු වන නර්තන, නර්තනයේ නිපුණ නාටකාධිපතීන් විසින් ගීතයට අනුකූලව දක් වූ නර්තන, ශෘංගාරය මුසු නර්තන හා ආශිර්වාදාත්මක ස්වරූපයෙන් යුතු ආලත්ති පූජා නර්තන, වීණා,මෘදංග,වංස ආදියෙන් සමන්විත විධිමත් වාදන ශෛලීන්, භේරී වාදන ක්‍රම ශිල්ප නර්තනයේ ප්‍රාසංගික මුහුණුවර තීව්‍ර කළ අංගයන්ය. දඹදෙණි යුගයේ දී රජු කේන්ද්‍රීය කොටගත් රාජකීය නර්තන ආයතන හා ඒ හා සෘජු ව ම සම්බන්ධ වූ නළු නිළි වෘත්තිකයින් රජුගේ වින්දනය හා ශාන්තිය උදෙසා ප්‍රාසංගික නර්තන ශිල්ප ක්‍රම භාවිත කරමින් මනා ප්‍රේක්ෂාවක් ජනිත කිරීමට කටයුතු කොට ඇති බව සමස්ත සාධක ඇසුරින් සනාථ වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

කුලතිලක, සී. ද. එස්, (1974), ලංකාවේ සංගීත සම්භවය, කොළඹ, ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට් ප්‍රකාශකයෝ.

කව්සිළුමිණ, (1965), සංස් : ආරියපාල, එම්.බී, කොළඹ, ගුණසේන සහ සමාගම.

කඳවුරු සිරිත, (1998), සංස් : වජිර හිමි, එච්, මහරගම, තරංජි ප්‍රින්ටර්ස්.

දඹදෙණි අස්න,(1917), සංස්, රණසිංහ, ඩී.ඩී, කොළඹ, ඩී.ඩී, රණසිංහ මුද්‍රණාලය.

ඥානවිමල හිමි. කේ, (1967), සබරගමු දර්ශන, රත්නපුර ශාතෝදය, යන්ත්‍රාලය, රත්නපුර

පූජාවලිය, සංස් : ධම්මදස්සි, ඒ, (1961) , ඒ. කළුතර, විද්‍යාදීප මුද්‍රණාලය.

සද්ධර්මාලංකාරය, (1934), සංස් : ධර්මකීර්ති හිමි, පානදුර, කරුණාධාර මුද්‍රණාලය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

The Effectiveness of the Task-Based Language Teaching Approach to Improve Students' Speaking Skills

Dilini H.

G.Prahalathan

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Abstract

This study examines the effectiveness of the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach in improving students' speaking skills and students' perceptions towards integrating TBLT. The Sri Lankan English as a Second Language (ESL) learning-teaching context was chosen as the research context for this study and comprised a sample of stratified-randomly selected 60, Grade 10 students, at the Katharina Shirani Frauenfeld College in Moragoda, whose proficiency in English was at the elementary level. This sample was divided into two groups as a Control group and an Experimental group, in which, traditional teaching practices and TBLT treatment were applied respectively. Accordingly, data was collected using a pre-test and post-test design and additionally, an attitudinal questionnaire was given to the students to be filled. For data collection, a Mixed-Method Research paradigm was utilized. A Paired Samples T-test was used to determine the statistical significance of students' scores in the pre-test as compared to the post-test of both groups. Moreover, the thematic analysis was integrated to analyze the open-ended items in the questionnaire. The findings suggested that the mean scores of the post-test of the Experimental group have surpassed the mean scores of the Control group, indicating that the integration of TBLT was effective in improving the students' speaking ability as opposed to the traditional teaching practices utilized. The questionnaire analysis on the students' perceptions revealed that they were highly satisfied with the integration of the TBLT approach. It is recommended that ESL teaching practitioners can refer to the TBLT methodology in their classrooms since this has inspired students significantly in learning speaking skills.

***Keywords**:* Task-Based Language Teaching Approach, ESL, Speaking Ability, Students' Perceptions

1. Introduction

Over the last few decades, English has become one of the most widely used languages that people around the world employ for purposes of international communication and cooperation. The English language has reached the status of a global language and is commonly characterized as a lingua franca (Sneddon, 2003). In today's modern world, the English language has become the backbone of every sphere. It has become the international language of communication, business, science, and information technology. English has gained increasing importance globally and in Sri Lanka in particular. Nevertheless, the crucial point of teaching and learning English is on how to learn English, and especially how to improve the students' English-speaking ability (Brown, 2001).

Teaching Speaking Skills in an ESL context

Kayi (2006) asserts that teaching speaking is an important component of second language learning and it contributes to the success of the learners during communication. Language teachers must pay adequate attention to the teaching of speaking. Graham-Mar (2004) claimed that the importance of teaching speaking skills stems from the fact that, human beings have been acquiring language through speaking and listening long before they began reading and writing. Our brains are well programmed to learn language through sound and speech. Brown and Yule (1983) believe that many language learners regard speaking skills as the criteria for knowing a language. They define fluency as the ability to communicate with others much more than the ability to read, write, or comprehend oral language. They regard speaking as the most important skill students acquire. Students assess their progress in terms of their accomplishments in spoken communication.

An accurate process of teaching- speaking requires teachers and students to get rid of the bondage of the conventional teaching models, actively cooperate with students and effectively improve students' English communicative skills. Accordingly, this study proposes using a procedure based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching namely the Task- Based Language Teaching (TBLT) to enhance the speaking skills of ESL learners. TBLT puts tasks at the center of the methodological focus. It views the learning process as a set of communicative tasks that are directly linked to the curricular goals they serve (Brown, 2001). Richards and Rodgers (2001) emphasize that the role of tasks has received further support from some researchers in second language acquisition who are interested in developing the pedagogical application of the second language acquisition theory (e.g., Long and Crookes, 1991).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

TBLT in the ESL Learning-Teaching Context in Sri Lanka

According to Shashikala (2018), there is a great demand for the English language in Sri Lanka since knowing English means a chance to get a better job and the ability to lead a better life. In fact, it affects almost every aspect of the human lifestyle and possible future targets. At school level, learners often fail to achieve proficiency in English and as undergraduate students, they face the added challenge of learning academic English. Teaching language skills in the ESL learning-teaching classroom has always been the subject of long-term debate because there is always "an imbalance between the rigorous adherence to grammar structures and the application of such syntactic elements in authentic communication" (Shashikala, 2018, p. 933). Accordingly, the results of previous studies by Karunaratne (2003) and Perera (2001) suggest that there is a mismatch between the English teaching materials and the style of teaching as it is evident that most students in Sri Lanka can read and write in English, but they do not know how to speak.

With the introduction and expansion of the Communicative Language Teaching approach (CLT) for second language teaching in the 1980s, English language teachers started using learning materials based on the new approach (Richards and Rodgers, 2001). Therefore, the government of Sri Lanka gradually adopted this approach and published the necessary textbooks which are more communicative in nature (Karunaratne, 2003). Consequently, the Educational Publications Department provided teaching and learning materials for all school grades consisting of a pupil's book, workbook, and a teacher's instructional manual including tasks covering all four skills of the language (Ministry of Education Sri Lanka, 2008). Irrespective of the contributions made by relevant authorities, it is evident that most students in Sri Lanka are unwilling to use English in spoken domains and therefore they lack the opportunities of improving their speaking skills.

Problem statement

Speaking in ESL contexts has occupied a unique position throughout much of the history of language teaching. It has begun to emerge as a branch of teaching, learning, and testing in its own right only in the last two decades, but rarely is the focus on the production of spoken discourse (Carter and Nunan, 2001). Due to the difficulty of studying speaking, many studies have been conducted to investigate the effect of TBLT on developing the reading and writing ability of the learners (e.g., Skehan, 1998; Foster and Skehan, 1996; Willis, 1996; among others), whereas only a few have examined the effect of this approach on the speaking skills of ESL learners in general and with Sri Lankan -ESL learners in particular.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

The purpose of the study

The objective of this study is to investigate the effectiveness of the TBLT approach in improving students' speaking skills and students' perception towards integrating TBLT to improve speaking skills. The final results of this study will provide answers to the following research questions:

I. How effective is Task-Based Language Teaching in improving students' speaking skills?
II. What are students' perceptions towards integrating TBLT?

2. Literature Review

TBLT: An Extension of CLT

The history of TBLT dates back to the 1980s as it emerged out of the Communicational Language Teaching project in India by Prabhu (1987). The rationale behind its origination is the lack of performance in the target language production and other limitations of the traditional language teaching methodologies. Accordingly, the process of language learning and teaching has passed through many phases and undergone many changes over the past few decades. In fact, at the initial stage, the field of TESL was dominated by traditional grammar-based approaches. Subsequently, as a reaction to these conventional teaching methods, a newer approach, known as Communicative Language Teaching (CLT) was introduced (Richards, 2006).

TBLT is considered to be the most productive of these innovations in which the features of CLT can be found. As Nunan (2004, p. 10) illustrates, "CLT is a broad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, sociology, and psychology" whereas, "Task-based language teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology."

TBLT as an approach

TBLT is unique and has been an interesting area for many researchers as a language teaching model since "in task-based language teaching, syllabus content and instructional processes are selected with reference to the communicative tasks which learners will need to engage in outside the classroom" (Nunan, 1991, p. 279). Therefore, this method incorporates processes that are believed to best facilitate language learning in the classroom. In fact, many L2 researchers like Fotos and Ellis (1991), Newton (1995), and Wesche & Skehan (2002) have raised their interest and support for TBLT as a suitable instructional method for second language learning and teaching since it promotes real-life like communication.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Tasks in the TBLT approach

A central phenomenon of this approach is that the tasks have a resemblance to real-life situations and therefore, promote meaningful authentic communication among learners. Prabhu (1987: 24), one of the first methodologists who developed an interest in TBLT, considers a task as "an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process." According to Prabhu, the TBLT method enables students to practice the language since it requires students' full engagement in a language task, rather than just learning for its own sake.

Rod Ellis differentiates tasks from classroom exercises and as he states, tasks have nonlinguistic outcomes whereas exercises produce linguistic ones. (2003: 30). As Ellis (1994, p. 595) explains, a task is "…some kind of activity designed to engage the learner in using language communicatively or reflectively in order to arrive at an outcome other than that of learning a specified feature of the L2." According to Willis (1996, p. 23), with TBLT, students will be completing tasks involving "real-life" situations which prepare them for authentic communication outside of the classroom.

Therefore, he asserts creative tasks as listing, ordering, sorting, comparing, problem-solving, and sharing experiences are those that can be considered as potential tasks.

Nunan (2004) differentiates task classification as pedagogical tasks and real-life tasks. Pedagogical tasks refer to the communicative activities performed in the classroom to achieve an outcome and the basic purpose of pedagogical tasks is considered as a rehearsal for communicative engagement in an actual context. This refers to real-life interactive communication outside the classroom: for example, reserving an air ticket, facing job interviews, and making new friends.

Speaking ability

For most people, the ability to speak a language is the most basic means of human communication (Celce & Murcia, 2007). Harmer (2007) asserts that fluent speakers are those who can pronounce phonemes correctly, use appropriate stress and intonation patterns, and speak in connected speech.

Davies & Pearse (2000) state, "...in conversations, many things are happening at once. For example, understanding what the other is saying, saying what we want to when we have the opportunity to speak, be prepared for unpredictable changes in topic, and thinking of something to say when there is long silent period". Correspondingly, speaking can be identified as a productive skill (Willis, 2007). Moreover, Littlewood (1998) asserts,

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

"Speakers of a language can use all the appropriate language to convey their ideas clearly and use structure and vocabulary correctly. They can speak consistently without pauses or hesitation, consistently communicate all ideas without difficulty, pronounce sounds clearly and correctly, use varied and correct vocabulary, consistently use correct grammatical structures, and use gestures appropriately".

Methods of improving speaking skills

Celce & Murcia (2001) assert that generally, children are holistic learners who need to use language for authentic communication in the classroom. This means that students should speak something about which they are interested in. Therefore, teachers should use a variety of activities.

In addition to activities, the learner should be treated appropriately for their age and interest. In the Sri Lankan context, many textbooks focus on speech which provides many drills, exercises, and dialogues for oral practice, yet learners still fail to effectively develop their speaking skills in English as a Second Language (ESL) context. Consequently, Pattison (1989) notes that activities should be created based on communication in real life. Gower, Phillips & Walters (2005) suggest that the teacher can improve the learner's speaking ability by providing them with every opportunity to speak in the classroom, helping them to realize their need for language, and encouraging their confidence by giving positive feedback.

Related studies: TBLT to improve speaking ability

Numerous ideas about TBLT have emerged over the past two decades and this section unfolds such studies conducted to investigate the effectiveness of the TBLT approach in improving the students' speaking ability. Although many studies have produced evidence in support of this approach, it has been challenged as well. These investigations might be relevant for the present research since they cover a wide range of aspects that can be beneficial for the current study.

Prabhu's Bangalore Project (1979-1984) can be regarded as the oldest attempt which established the idea of getting learners to acquire English through tasks. He practiced communicative tasks with students over a period of five years and the findings indicated that TBLT might present a promising model and an alternative method to the existing approaches for ESL teaching.

J. Willis & D. Willis (1996/2007) are strong advocates of TBLT, and the model presented by them is perhaps the most advocated in literature. They too emphasize a methodology for using tasks to enable authentic communication while focusing on meaning and not on producing specific

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

language structures. Drawing on data collected for nearly ten years, they discuss the problems perceived by L2 teachers when implementing TBLT around the world. According to them, “the most important change that we can make simply involves reordering textbook activities” (Willis & Willis, 2007, p. 209).

Swan (2005) challenges the elevated status attributed to TBLT. According to him, this method fails to fulfill the claims it has made, and therefore, “the exclusive advocacy of TBI reflects a perennial and damaging pattern of ideological swings in language teaching theory and practice.” As he claims, many teaching practitioners seem unwilling to adopt this approach since TBLT seems to view grammar as unnecessary for beginners. This method is also doubted for its claim that “traditional” approaches have failed to promote language acquisition.

Moreover, Bruton (2002) argues that studies that promote TBLT such as the one conducted by Kowal, and Swain don’t show evidence of learners’ oral development in the classroom. It is also claimed that limited evidence is found about using tasks as central units to resolve the question of language correctness in learners’ oral communication. He insists that learners will benefit from a balance between “teacher-fronted and non-teacher-fronted activities,” rather than by starting with exclusively communicative-based tasks.

3. Methodology

Research approach: The present study adopts a mixed-method approach including both quantitative and qualitative methods to collect and analyze the data. The researcher primarily focused on collecting data quantitatively in the first phase via the implementation of a pre-test and post-test. In order to support and validate the quantitative data, the researcher collected quantitative and qualitative data in the second phase of the data collection process by seeking both close-ended and open-ended answers to the questionnaires. Accordingly, the present study was framed within the explanatory sequential design, where “the researcher first; collects and analyzes the quantitative (numeric) data and the qualitative (text) data are collected and analyzed second in the sequence and help to explain or elaborate on the quantitative results obtained in the first phase” (Clark, 2011).

Research context and participants: The Sri Lankan ESL learning-teaching context was chosen as the research context for this study. The study integrated 60 students studying in Grade 10 at the Katharina Shirani Frauenfeld College in Moragoda, Sri Lanka. This sample was selected based on stratified random sampling techniques, whereas the population is

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

selected from various subgroups ‘strata’, sharing common characteristics like age, gender, etc. (Prakash, 2013). Out of a population of 77 students, 60 students having the same level of language proficiency were selected as the sample.

In order to assign them to the same level, a placement test (speaking test) was conducted, and according to their performance, the students were categorized under the scheme given in the teachers’ guide. Among them, the level that represented the majority of students was considered as the ‘strata’ and they were integrated into the current study upon the school principal’s permission and formal consent. In order to obtain valid results, the sample was divided into two groups: namely as the control group and the experimental group. Each group consisted of 30 students.

Research Instruments: The current study integrated two particular instruments; speaking tests and questionnaires in order to achieve the purpose of the study as to obtain valid results to be presented.

Speaking tests: For the purpose of investigating the first phase of the study, the pre-test and post-test scores were required to be analyzed. Three speaking tests covering three topics were designed and developed by the researcher, and they included oral questions and evaluation rubrics. The oral questions were formulated under three topics: career, personality, and sports. Accordingly, the participants’ performances were evaluated by two ESL teachers separately after each session and the average score of both markings was adopted to assess the participants' speaking ability before and after the implementation of the TBLT program in order to detect the effectiveness of the TBLT on the participants' speaking ability. The participants’ performances were evaluated according to an evaluation scheme presented by the Ministry of Education, mentioning that “Teachers are expected to use these guidelines to assess and train students to engage in accurate communication. Further, the schools can start assessing oral skills at the term-end examinations based on the guidelines issued by the Ministry of Education from 2015 onwards” (Teachers’ guide, 2014, P.28-29). Accordingly, the evaluation rubrics for the speaking test were adopted from the English Teachers’ guide of Grade 10 which is validated by a panel of experts in the field to suit the ESL speaking assessment context.

The Attitudinal Questionnaire: The questionnaire was designed to examine the participants’ attitudes and perceptions towards integrating the TBLT approach in terms of improving their speaking ability. This questionnaire consisted of 15 closed-ended and one open-ended item. The 15 close-ended items were designed in the form of a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree" with values 1-5 assigned to each alternative. The questionnaire was developed under two dimensions: attitudes towards the tasks integrated (items 1-7) and perceptions towards achievements via TBLT (items 8-15). The open-ended item covered

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

participants' attitudes towards the strengths and weaknesses of the TBLT approach in their perspectives.

Data Collection Procedure: For the purposes of collecting data to answer the first research question, tests and scores were used. Relevantly, as the first phase of the data collection, the pre-tests were held and the participants from both groups were tested on the above-mentioned three topics orally. In test-1(career), the participants were given a situation where they had to pretend to be the applicants and to make a call to seek information about the job role and the walk-in interviews. In test-2 (personalities), the participants were given a picture of a famous person and were asked to describe him/her using adjectives. Thus, in test 3(sports), the participants were given a speech to be delivered on “The sport I like the most in Olympics”. Accordingly, their oral performances were evaluated out of 10.

The second phase of the data collection required several teaching sessions to be conducted. Accordingly, the teaching sessions were supported by a series of planned lessons. These lessons were designed with the integration of various tasks to match the objective of this study. Accordingly, with the agreement of the supervisor and the two teachers, three units that were to be covered (unit 10-Personality, unit 11-The right career, unit 14-Sport) were selected from their textbook. After which, three lesson plans, each covering 80 minutes were developed focusing on each group; experimental and control (see appendix 2). Considering the reliability and the validity of the study, the researcher neither engaged in planning nor teaching the lessons. After explaining the objectives of the study, the researcher provided the teacher of the experimental group with TBLT guidelines, and the material required. Accordingly, the lessons plan, to target the experimental group was designed following the tasks of TBLT presented by Willis (1996) whereas the lessons for the control group were designed following the conventional teaching practices. Merely the teaching sessions for two groups were conducted by two teachers. After implementing the teaching for a period of two weeks, the students were required to be tested orally under the three units. Accordingly, the post-tests were conducted in the form that the pre-tests were held.

The process of collecting data to answer the second research question included seeking responses to the attitudinal questionnaire. Following the teaching sessions of the experimental group, the 30 participants were given a questionnaire to be answered. As previously mentioned, 16 participants were required to respond to 16 items under three dimensions: participants' attitudes towards the tasks integrated, perceptions towards achievements via TBLT, and participants' attitudes towards the strengths and weaknesses of the TBLT approach in their perspectives. The researcher provided the participants with L1 translation when required. The entire process of data collection lasted for three to four weeks.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Data Analysis Procedure: The data collected in the above manner, was analyzed question-wise. In order to find out the statistical significances in the scores of pre-tests and post-tests related to the first research question, the researcher integrated a Paired Samples T-test through SPSS. Accordingly, the effectiveness of TBLT to improve the students' speaking ability was investigated quantitatively.

Thus, to answer the second research question, the researcher analyzed the data of the attitudinal questionnaire using a mixed-method approach. To be specific, the researcher integrated descriptive statistical analysis of SPSS software to analyze the quantitative data of the Likert scale. Correspondently, the analyzed data was presented through tables as the descriptive statistics help the researcher to simplify large amounts of data in a sensible way (Trochim, 2006). Thus, the thematic analysis was adopted to analyze the qualitative data obtained by the open-ended questions posed in the attitudinal questionnaire. Accordingly, the procedure of data analysis followed both the quantitative and qualitative approaches.

4. Data analysis: Analysis related to the first research question

The pre-tests and post-tests marks were entered into a data set of SPSS statistical software and were subjected to analysis.

Group Analysis: Pre-test and Post-test results of the Control Group

The following paragraph indicates the mean scores of the pre-test and post-test of the control group. Pair 1 illustrates the test results related to the topic; Career, while pair 2 refers to the results related to the topic; Personalities. Thus pair 3 represents the test results of the unit; Sports.

The mean score of the participants belongs to the control group in the pre-test, on the topic; career is 5.70 whereas the mean score of the post-test is 5.86. This depicts an improvement of the post-test results of the control group. Pair 2, which displays the results achieved by the Control group under the topic; personalities, manifests a mean score of 5.53 as pre-test results while a mean score of 6.13 as the post-test results. Accordingly, a difference of 0.6 between pre-test results and post-test results depicts a slight improvement of post-test results of the control group in comparison to the pre-test results. Thus pair 3, which summarizes the test results related to the topic; sports illustrate a higher mean score of 5.53 for the post-test whereas the mean score of the pretest is 5.20. Therefore, it is evident that the participants of the control group have scored better in post-tests than in pre-tests, even though the difference between the test scores is less. Accordingly, it could be assumed that the teaching sessions based on traditional teaching practices have aided students to improve their speaking ability to a certain extent.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Group Analysis: Pre-test and post-test results of the Experimental group

The following research results related to the within-group analysis, indicate the mean scores of pre-tests and post-test of the experimental group. As mentioned above, pair 1, 2 and 3 illustrates the test results related to the topics; career, personalities, and sports respectively.

The mean score of the participants belonging to the experimental group in the pre-test, on the topic; Career is 5.66 whereas the mean score of the post-test is 6.80. This depicts an improvement of the post-test results of the experimental group with a difference of 1.14 when compared to the pre-test. Pair 2, which displays the results achieved by the experimental group under the topic; Personalities, shows a mean score of 5.60 as a pre-test result and a mean score of 6.76 as the post-test result. Accordingly, a difference of 1.16 between pre-test results and post-test results depicts an improvement of post-test results of the experimental group in comparison to the pre-test results. Thus pair 3, which summarizes the test results related to the topic; Sports illustrates a higher mean score of 6.76 for the post-test whereas the mean score of the pretest is 5.33. Therefore, when comparing the mean values and post-tests, it is evident that the performance of the experimental group is in a way similar to the performance of the Control group, as both groups have scored higher in each post-test. Accordingly, with reference to the current findings, it could be assumed that irrespective of the teaching methodologies integrated, both groups have outperformed in the post-tests.

Yet, to answer the first research question "How effective is the TBLT approach in improving students' speaking ability?" an in-depth analysis of the findings is required. Accordingly, the paired differences of the mean values of pre-tests and post-tests and paired differences of the standard deviation of both the control group and the experimental group could be discussed as follows.

The first three pairs that describe the performance of the control group, depict mean differences as 0.16, 0.60, and 0.33 whereas mean differences of the experimental group are visible as 1.13, 1.16, and 1.43. These findings denote that even though the performances of both groups seemed to be in line with each other, there is a significant statistical difference between the two groups, as the experimental group has shown a greater improvement in their post-tests than the control group did. Accordingly, the integration of the TBLT approach is seen as an effective source of improving the speaking ability of the participants of the experimental group. This factor could further be evident after comparing the standard deviations of both the control and experimental group.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Paired sample T-test results

As the second mode of approaching the first research question, the researcher focused on analyzing the post-test results of the two groups. Accordingly, the research findings obtained via the paired sample T-test further indicate post-test results of both the control group and the experimental group after each unit (Career, Personalities, and Sports respectively).

The mean value of the experimental group in post-test 1 on the topic; Career, tends to be 6.90 while the control group depicts a mean value of 5.86. Therefore, the mean value of the experimental group in post-test 1 is significantly higher than that of the control group. Thus the chance probability (sig.) of the posttests tends to be less than 5 percent ($p< 0.5$). Concerning the dispersion of the scores from the mean scores, the distance found in the experimental group was lower than that of the control group. This manifests that there is a consistency of the scores found in the experimental group (SD=1.32393), compared with that found in the Control group (SD=1.48298). Correspondently these findings denote that the participants in the experimental group performed better than the ones in the control group.

As presented in Table 6 (Paired Samples Statistics of the Control group vs the Experimental group on topic “Personalities”), the mean value of the experimental group in post-test 2 on the topic; Personalities, tends to be 7.26 while the control group depicts a mean value of 6.13. Therefore, the mean value of the Experimental group in post-test2 is comparatively higher than that of the Control group. Thus, the chance probability (sig.) of the post-tests tends to be less than 5 percent ($p< 0.5$). Concerning the dispersion of the scores from the mean scores, the distance found in the experimental group was lower than that of the control group. This manifests that there is a consistency of the scores found in the experimental group (SD=1.35655), compared with that found in the control group (SD=1.47937). Correspondently these findings denote that the participants in the experimental group have performed better than those in the control group. This further reflects that the treatment of the TBLT approach was effective in improving the speaking ability of the participants.

A further investigation on the effectiveness of the TBLT approach could be launched by analyzing the post-test results of the two groups related to the third topic; Sports. The mean value of the Experimental group in post-test 3 on the topic; Sports, tends to be 6.76 while the control group depicts a mean value of 5.53. Therefore, the mean value of the experimental group in post-test 3 is comparatively higher than that of the control group. Thus, the chance probability (sig.) of the posttests tends to be less than 5 percent ($p< 0.5$). Concerning the dispersion of the scores from the mean scores, the

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

distance found in the Experimental group was lower than that of the control group. This indicates that there is a consistency of the scores found in the experimental group (SD=1.16511), compared with that found in the control group (SD=1.35782).

Accordingly, these findings reveal that the participants in the experimental group have outperformed in the post-test. Since all three post-test results of the Experimental group have surpassed the results of the Control group, it is merely proof that the Task-Based Language Teaching approach is effective in improving students' speaking ability when compared to the traditional language teaching practices. This consistency can further be accepted by studying the paired difference between the mean values of the post-tests of the control group and the experimental group.

The paired difference of the mean values of the post-tests at the first stage tends to be 1.03 whereas, at the second stage, the paired difference of the mean values becomes 1.13. Thus, the paired difference of the mean values of the post-tests at the third stage increases up to 1.23. This gradual increment of the paired mean difference (1.03, 1.13, and 1.23) suggests that the larger the value will be, there is a drastic improvement of the performance. Therefore, this gradual increment of the results proves that the integration of different task types has supported the participants in terms of improving their speaking ability. Accordingly, the initial phase of the investigation has clearly answered the posed research question by proving that the TBLT approach effective in improving students' speaking ability.

Analysis related to the second research question

As mentioned previously, the second phase of the research investigated students' perceptions towards integrating TBLT to improve their speaking ability. Accordingly, the relevant data was obtained through a questionnaire that included both Likert scale items and open-ended items. After the treatment of TBLT to the experimental group, the participants were required to respond to the questionnaire items. Accordingly, the analysis related to students' perceptions was based on the responses obtained by each participant for the questionnaire items. Correspondently this section will describe the findings obtained via questionnaire analysis both statistically and thematically.

Analysis related to the Likert Scale item analysis

The first half of the questionnaire consisted of 15 close-ended items. These items were designed in the form of a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree" with values 1-5 assigned to each alternative. The questionnaire was developed under two dimensions: attitudes towards the tasks integrated (items 1-7) and perceptions towards

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

achievements via TBLT (items 8-15). The participants' responses were entered into a data set of SPSS statistical software and were subjected to analysis. Accordingly, this section will describe the results of the analysis with reference to the frequency and percentage of the responses.

The results for questionnaire items 1-7, which investigated participants' attitudes towards the tasks integrated during the treatment are discussed as follows.

The results related to the perceptions towards tasks denote that the majority (24) agreed to the fact that the tasks were interesting (80%) while 6 participants out of 30 have strongly agreed (20%). In relation to the fact that these tasks help students to be more authentic in the class, the majority (20) has agreed, 07 have strongly agreed while 03 have responded neutrally. Therefore, the valid percentage of the most frequent response is 66.7%. Shedding light on the fourth item; "I could finish all the tasks within the given time", the majority has either agreed or strongly agreed, while a few have disagreed. This indicates that several tasks have been time-consuming for some students and this fact could be generalized in terms of putting TBLT into practice. Another significant finding related to the questionnaire analysis is that; several students' potentials were not addressed accurately since a few of them disagreed with the fact that they were always clear about the theme of the tasks. Accordingly, these findings prompt relevant authorities including TBLT teachers and as well as practitioners to focus on comprehension checks continuously.

Thus, with reference to the results on frequency and the percentage of students' preferences presented in the chart above, it is clearly shown that the majority of the population possesses a positive attitude towards the different types of tasks integrated during the treatment of the TBLT approach.

The results for questionnaire items 8-15, which investigated participants' perceptions towards the achievements via TBLT in improving speaking ability are discussed as follows.

With reference to the questionnaire item 8, 13 students have agreed to the fact that the tasks which were integrated have supported in terms of self-performance and progression of their own while 10 students have marked their opinions as neutral.

Accordingly, this showcases that several students were not able to realize any self-progression since a considerable count of students were not merely satisfied with the progression that has taken place. Yet, the majority has witnessed a self-progression in terms of speaking ability. Apart from this, these findings depict that, a majority of the students are at a satisfactory

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

level as they have merely rated all the items either with agree or strongly agree.

This could be clearly seen from the frequency levels and the percentages given in the table. Therefore, it is apparent that the second research question has been addressed through the attitudinal questionnaire.

Analysis related to the Open-Ended Questions

The latter part of the attitudinal questionnaire including an open-ended item was designed to support the second research question in terms of participants' attitudes towards the strengths and weaknesses of the TBLT approach in their perspectives. In order to obtain the relevant findings related to the topic, all the raw data was subject to a thematic analysis.

As mentioned above, the majority have answered that TBLT has helped them in improving their speaking ability in numerous aspects. Among many compliments, suggestions, and recommendations, the most common response: "now I like English very much" was fine enough for the researcher to assume that students' positive attitudes towards learning English have been influenced by the treatment of TBLT. Therefore, students' attitudes towards integrating TBLT to improve their speaking ability are proven to be positive, as witnessed through the Likert scale analysis and the content analysis.

5. Findings and conclusion

Findings related to the first research question

The analysis related to the first research question: How effective is the TBLT approach in improving students' speaking ability? was conducted in the following 3 phases:

- Group analysis of pre-tests and post-tests of the control group
- Group analysis of pre-tests and post-tests of the experimental group
- Paired sample T-test analysis between post-tests from the control group and the experimental group.

Accordingly, the findings noted at level 1, where all three post-tests of the control group have shown an improvement of their marks when compared to the pre-tests, suggest that even though the three topics; Career, Personalities, and Sports were taught using traditional teaching practices, the students have acquired the language skill to a considerable level. This could be generalized by the fact that students are more exposed to and

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

familiar with traditional teaching practices that were being conducted for years. Moving on to the second set of the findings related to the pre-tests and post-tests of the Experimental group, the same scenario as of the control group was seen, meaning that the post-test scores of the experimental group have surpassed those of pre-tests. Even though, the effectiveness of TBLT could not be finely and clearly announced as both groups have showcased an improvement in terms of the scores. Thus, for the purpose of answering the initially posed question accurately, the researcher referred to the findings obtained by the paired sample T-test. Accordingly, the comparison between the mean values of the post-tests of both groups has clearly addressed the research question by answering that TBLT is more effective in improving the speaking ability of students. Moreover, when referring to the flow of the test scores, a gradual increment of the post-test results in the experimental group has been depicted (1.03, 1.13, 1.23 respectively). These students' performance during the post-task proves the argument of Nunan (1991) that TBLT actively engages students in authentic interaction since its content has relevance to the real world.

The above findings could further be explained by the fact that the TBLT program emphasizes the fluency of the participants rather than the bits and pieces of the linguistic competence of the learners (Willis, 1996). In task-based learning, the tasks are central to the learning activity. The method is based on the belief that students can learn more effectively when their minds are focused on the task, rather than on the language they are using. Accordingly, as varied types of tasks were integrated for the treatment of the TBLT approach, students had less time to worry about the production of speech, since the knowledge was provided subconsciously.

As previously mentioned, the programme included various speaking activities, exercises, and instructions that focused on the process rather than the product. In addition, the activities were purposeful and the tasks emphasized communication and meaning. Correspondently the students also acquired speaking English by interacting communicatively and purposefully while being engaged in meaningful activities. Similar to Nunan (1989), it was the application of tasks with naturalistic language and real-life-like situations which increased students' interest in the lesson. They provided students with much meaningful language input and what they learned in the classroom could be of great help to solve certain problems in real life.

Findings related to the second research question

The findings of the second research question which focused on investigating students' attitudes towards TBLT, were obtained by analyzing the data collected through an attitudinal questionnaire. Thus, with reference to the Likert scale analysis and the thematic analysis, the findings have proved that

students' attitudes towards the TBLT approach are positive. Accordingly, the correspondent findings will be subjected to the discussion as follows.

Based on the questionnaire, students believe that the tasks of the TBLT approach have encouraged them to improve their speaking ability. This finding was clearly justified through their statements as "these activities are interesting. They helped us to improve not only speaking, but we also learned new words too". Accordingly, TBLT signals to be effective not only in improving speaking but also in other language skills and aspects as writing, reading, grammar, and specific vocabulary.

Moreover, the students were satisfied with their achievements received after TBLT treatment. These include feeling activated to learn English and the ability to use the learned phrases in the conversations in daily life. The majority of the students liked to engage in group activities, which they think is the reason behind improving their self-confidence to engage in discussions in the target language. As Willis (1996) points out, well-designed tasks make learners participate in complete interactions and consequently, this increases students' motivation towards language learning. Similarly, this study reveals that the integration of tasks that are communicative in nature to teaching such skills has produced an effective outcome.

According to Ellis (2003), interactive activities as well as using authentic materials are considered essential in TBLT. Therefore, the references done by Ellis (2003) and Nunan (1996) on the TBLT approach, were taken into consideration by the researcher in order to design the three units. Therefore, the group works, pair works, games, authentic materials, visual aids such as flashcards, using the students' personal knowledge about the given task, and the presentation of oral reports about the topics of the tasks were integrated to enhance the students' speaking ability and to motivate them to speak in English. Therefore, this discussion on the findings depicts that TBLT as an approach is merely a "learner-centered approach", as described by Nunan (2004).

Limitations and Recommendations

On the basis of recent research findings, several deficiencies, as well as some strengths, were detected. Accordingly, these deficiencies will be discussed under research limitations, which will further assist future researchers. Thus, it is advisable to suggest the research strengths under recommendations, which will address the future researchers, ESL teachers, and relevant authorities.

With reference to the research conducted, the sample size has been considered as a limitation of the study. Since the researcher adopted

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

stratified random sampling as the technique of sampling and following this method, only 60 participants out of 77 were selected after facing a placement test in speaking. Another limitation was the time used for the entire data collecting process. The researcher could have allocated more time to conduct the three teaching sessions for both groups, which might have resulted in the research findings significantly. Therefore, the researcher asserts that the future researcher in the field would consider these limitations and relevant techniques will be applied accordingly.

Thus, it could be recommended that future researchers in the field conduct additional studies to examine the effect of TBLT on other skills or aspects as speaking, grammar, vocabulary, etc. of students in different schooling stages since the current study has concentrated only on grade 10 students' speaking improvement.

Moreover, with reference to the research findings, the researcher recommends that ESL and EFL teaching practitioners use the TBLT approach in their classroom, since this enhances students' speaking ability and will also be helpful in changing their attitudes towards English. The task-based teaching of oral communication skills requires much serious consideration before action. The researcher insists that the teacher should investigate carefully the current situation before applying it so that practical results can be achieved.

Curriculum designers are recommended to include TBLT in the English textbooks. Well-designed activities and tasks should be included in the teachers' and students' books. In line with curriculum designers, the teachers are recommended to use the manuals in an interesting and exciting manner so that the students are activated to learn English subconsciously. When referring to the current local syllabus, even though the textbooks are designed in a way where all the skills are covered, but in practice, the teachers may not make use of them. Therefore, it is the researcher's responsibility to remind the teachers to maintain an effective way of teaching methodology.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

6. Conclusion

The current study that followed a mixed-method approach in the collection and as well as in the analysis has reflected the fact that TBLT is an effective way to teach students and to help them in improving their speaking ability. Thus TBLT was proven to be a learner-centered approach as all the students have provided their notions in support of TBLT. Moreover, it was evident that the more you are exposed to TBLT, the sooner you will improve your skills. Further, the findings of the study revealed students' inner thoughts about the application of the TBLT approach in terms of improving their speaking ability, which in a way is important to be aware of.

As discussed, the findings of this study showcase that TBLT improves students' oral social interaction. This result confirms that TBLT is one of the most appropriate teaching procedures that may help students to communicate accurately and fluently with other speakers of English.

References

Brown, G., and Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Longman.

Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. English Language Teaching Journal, 56(3), 280-88.

Bygate, M. (2002). Speaking. In C., Roland and D., Nunan (Eds). Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R. and Nunan, D. (2001). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Colosi, L. (2006). Designing an Effective Questionnaire. Cornell Cooperative Extension: Cornell University.

Creswell, J.W., & Clark, P. L. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2008). The handbook of second language acquisition. New Jersey: Blackwell Publishing

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly, 40(1), 83-107.

Graham-Marr, A. (2004). Teaching skills for listening and speaking. Retrieved, April 9, 2009, from, http://www Abax. Co. JP/downloads/ extension/ETJ 2004.

Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. TESOL Quarterly, 25(4), 605-628.

Karunaratne, I. M. (2003). Teaching English in urban Sri Lanka: Some pedagogical issues. 9th International Conference on Sri Lanka Studies: Matara

Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to promote Speaking in a Second Language. (Online), TESL Journal, Vol XII, No.11.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press

Long, M.H., and Crooks, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. TESOL Quarterly, 26(1), 27-56

Ministry of Education Sri Lanka. (2008). School census: Preliminary report. Retrieved from http://www.statistics.gov.lk/education/ Preliminary Report 2008.pdf

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. TESOL Quarterly, 25(2), 279-295.

Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods can really be mixed. In: M.H. Ormskirk (ed) Developments in Sociology. Causeway Press.

Perera, M.E. (2001). The role of classroom interaction in second language acquisition in Sri Lanka. Unpublished Ph.D. thesis, University of Wollongong.

Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. New York: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (1999). Combining meaning and form. ELT Journal 51, 336-344.

Shashikala, H. (2018). Exploring Task-Based Approach to Teaching Oral Communication Skills in English to Sri Lankan Undergraduate Students. Journal of Literature and Art Studies, 8 (6), 932-945. DOI: 10.17265/2159-5836/2018.06.012

Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In Willis, J. and D. Willis (Eds). Challenges and Change in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. and Foster, P. (1997). The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. Language Teaching Research, 1 (3), 185-211.

Skehan, P. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press. Swain, M. and Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In M., Bygate, P., Skehan and M., Swain (Eds). Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. Pearson Education Limited.

Sneddon, J. (2003). The Indonesian Language, Its History and Role in Modern Society. Sydney: NSW Press

Teachers 'guide. (2014). Department of English. National Institute of Education: Maharagama

Trochim, W.M.K. (2006). Qualitative Measures. Research Methods Knowledge Base. Available online at: http://www.socialresearchmethods.net/kb/qual.php

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

Zainuddin, H., Yahya, N., & Morales-Jones, C. A. (2011). Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview. In G. Botsford, & D. M. LaBudda (Eds.), Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms (pp. 63-64). Dubuque: Kendall Hunt.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Sri Lankan Music in Sigiri Graffiti

J. C.R. Kumara

Abstract

The aim of this paper is to identify the evidence of Sri Lankan music encrypted in *Sigiri Graffiti*. The graffiti on the mirror-wall of the *Sigiriya* Rock belongs to the period ranging from the 8th- 10th centuries CE, and they are an example of the social and cultural background of the period. The depictions are of visitors to the Royal Kingdom of King *Kasyapa* (477-495 CE) from different parts of the country, and they belong to various strata of the contemporary society in Sri Lanka. Therefore, it can be assumed that, the graffiti on the rock wall represents not only the thoughts and ideas they had of the figurines on the wall, but of the melodic patterns and rhythms that the regional community practiced on particular occasions. Thus, the *Sigiri Graffiti* can be recognized as a cluster of musical components of contemporary Sri Lankan society that witnessed the elements of authentic Sri Lankan music and therefore provides a glimpse into the music of the Sri Lankan people during this specific period. The unique characteristic of this music and rhythm is the non-influential behaviour from its neighbor, India. The samples and examples for the present study were selected from the *Sigiri Graffiti*, and from the texts written on the subject. The evidence and elements of contemporary Sri Lankan music were obtained from the primary sources i.e. the *Mahavamsa, the Culavamsa* together with other texts, scholarly studies, and an examination of archeological information. The analysis proves that the lyrics and the rhythms embedded in the *Sigiri Graffiti* are homogeneous to Sri Lankan society and are instrumental to the genre of Sri Lankan music. The true impression of songs and dance together with the prosody and their unique number of syllabic instances provides an evidence of authentic Sri Lankan music in Sri Lanka.

Keywords: Sigiri Graffiti, Sri Lankan Music, Poetry

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

1. Introduction

The graffiti on the mirror-wall of the Sigiriya Rock belongs to a period ranging from the 8th- 10th centuries CE, and undoubtedly they are an existent example of the social and cultural background of the period. Evidently, they were the visitors to the Royal Kingdom of King Kasyapa (477-495 CE) from different parts of the country, and they belonged to various strata of the then contemporary society in Sri Lanka. Therefore, it can be assumed that the graffiti on the rock wall represent not only the thoughts and ideas of the figurines on the wall, but also the melodic patterns and rhythms that the regional community practiced on particular occasions. Thus, the *Sigiri Graffiti* can be recognized as a cluster of such musical components of the contemporary society in Sri Lanka witness the elements of authentic Sri Lankan music providing a glimpse into the music of the Sri Lankan people during this specific period.

The unique characteristic of this music and rhythm is the non-influential behaviour from its neighbour India, as is usually discussed in relation to to Sri Lankan music. The samples and examples for the present study were selected from the *Sigiri Graffiti*, and from the texts written on the subject. The evidence and elements of the contemporary Sri Lankan music were obtained from the primary sources i.e. the Mahavamsa, the Culavamsa together with other texts, scholarly studies, and an examination of archeological evidence.

2. Literature Review

The *Sigiri Graffiti* were noticed for the first time by H.C.P. Bell (1905) in his book '*Inscriptions on Gallery wall-Sigiri-Gala*[1]. Bell recognized that the earliest of these graffiti date, paleographically, from about the 6th century CE. He also concludes that the greater number of these records belong to the 10th century CE[2]. S. Paranavitana (1956) recognized that these graffiti belong to the 8th-10th centuries CE[2]. He deciphered 685 verses within their metrical forms in his book *'Sigiri Graffiti*, Volume II. Dr. Paranavithana in his book *Sigiri Graffiti* (1956) describes in detail the prosody; the number of syllabic instances (Matra) in a line (Matra- Chandas) of 685 graffiti. His study was based on the metrical compositions of *Elu Sandas Lakuna* (a book based on the characteristics of Sinhala prosody). The following authors have focused attention on the subject and contributed to evolve the novelty of the *Sigiri Graffiti*; K.Jayathilake (1963)-*Sigiri Gi Nirmana*; Nandasena Mudiyanse (1963)-*Sigiri Padyawaliya*; C. De. S. Kulatilake (1974) -"*Lankawe Sangitha Sambhawaya'*; Gunapala Senadhira (1956)-*Sigiri Peraliya*; W.J.M.

Lokubandara (1990)-*Sigiri Gi Siri*; Gunasena Vithana (1992)-*Sigiri Giye Samaja Dekma*; Rathnasiri Arangala (2009)-*Sigiri Pairu Gi*; Kanangamuwe Rahula (2013)-*Sigiri Gi Wimarshana*.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

C. De. S. Kulatilake (1974) in his book *"Lankawe Sangitha Sambhawaya'* (Origin of Sri Lankan Music) mentions about the metrical compositions of the *Sigiri Graffiti* as a musical element. However, most of the studies reveal the ideologies about the Social, Literature and Language backgrounds of the *Sigiri Graffiti*. They lack the musical evidence. Thus, this study examines the evidence of music in *Sigiri Graffiti* that resemble the ideology in indigenous music of Sri Lanka which have not previously been examined by scholars.

The present study attempts to address the research question: "what are the aspects of Sri Lankan music that can be found in the Sigiri Graffiti?' The hypothesis is that , **"**the *Sigiri Graffiti* can be recognized as a cluster of musical components of the contemporary society in Sri Lanka that may necessarily witness the elements of authentic Sri Lankan music and that it provide a glimpse of the music of the Sri Lankan people during this specific period.

3. Methodology

The selected samples of Graffiti for the study were collected from the book *'**Sigiri Graffiti**'*(1956) by S. Paranavitana and the other texts written on the subject. The evidence and elements of the contemporary Sri Lankan music were obtained from the primary sources i.e. *Mahavamsa, Thupavamsa, Dhampiya Atuwa Getapadaya, Siyabaslakara, Sikha Valanda Vinisa, Elu Sandes Lakuna* and other texts. The study primarily followed the historical research methodology in the literature survey and further, a field study was conducted. The literature survey included library surveys and the consulting of primary sources and scholarly studies. The Field Study was performed to seek any archeological evidence to identify and analyze the musical elements belonging to the relevant period.

4. Results and Discussion

1. The evidence of Instrumental and Vocal Music

Graffiti number 19 explains about a lute (stringed instrument; also known as the *Veena)*.

Kiye Laya Sivalu gī
' Tana ran malī vena atani hat ho ran van li
Niridu melen ekal no me be (ney) an nna hay yāvat'

Translation: 'Laya sivala recited this song
She, the golden-colored *damsal* (wears) a golden chain on her breast and **has taken a lute (veena) in her hand** , does not speak to anyone else whomsoever, as the king died at that time. I, Mahamet, wrote (this)'

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Graffiti number 84 describes about singing and playing a lute V*eena*).

'Gana risi kot vayamini vena orat laga kot
Nirid isirā mele yi ana kanda no kala vena ran-van'

Translation: 'The golden coloured one, being **desirous of singing (gana=gaayana), placed the Veena against her shoulder and was playing it;** (but having heard) that the king (her) lord had died, did she not strike (with it) and reduce the lute into fragments?'

In this graffiti, the word '***gana (gaayana)'*** means singing. The word ***gana (***singing***)*** is also mentioned in***, SikhaValanda Vinisa*** (953-970 CE). To portray the meaning "singing." The meaning of singing (this book was written contemporaneous to *Sigiri Graffiti.*). The engravings with *Veena* have also been found from *Loha praasaada* (Brazen Palace; built by king Dutugemunu around in the 1st century BCE in ancient city of Anuradhapura, Sri Lanka) **(Fig.1)** and Mihintala Sinha Pokuna **(Fig.2)** (2nd century BCE) and Isurumuniya **(Fig.3)** (6th-8th centuries CE). In comparing these evidence, it is proved that the *Veena* (lute) has been used before and during the periods of the *Sigiri Graffiti.*

Some of the interesting hints that are found from the *Sigiri graffiti* are listed below;

Graffiti Numbers	**Description (Meaning of the graffiti)**	**Significance (Musical evidence)**
161	'The **song** which Mugalan ,who came from Ruhuna **sang'**	**Song and sung**
187	"The song sung by Bayuru Kasaba of the house of Lord Sena, a resident of (Gaduba)-vana'	
289	"When you, having ascended this mountain side, **play music (accompanied) with Singing**, the golden-colored one, o friend, thought: ' I shall climb up clinging on to the iron chain and remain (there)'	**The playing of music (accompanied) with singing**

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Graffiti Numbers	Description (Meaning of the graffiti)	Significance (Musical evidence)
393	' Holding a flowering branch in front (of her), she, having adorned herself, came walking forward for the **purpose of (providing) music to (her) lover;** (but) when I attract her , (she) having bent forward, accepted (from me) the spray of flowers''	**The purpose of (providing) music to (her) lover**
526	'O flower-like ones, when the garland of flowers (was) dropping down, into whose midst did it come? It is by me that **music is played to you at Sihigiri**: but are not all others who have come (here) dear to you?'	**The music is played to you at Sihigiri**
543	' This **song was sung and written** down by lady Naal, wife of Lord Mahamet'	**The song was sung and written**
610	'O esteemed friend, do tell (me this). When said in what manner has this been thought (by you): (Her) anger will be mollified when it is said that the desire for **playing music** has been taken away?'	**The playing of music**

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

The Significance of Verbal structures

I. Metrical Compositions (prosody)
II. The 'Sound beauty' of the verbal communication (the ornamentation of sound such as Alliteration)

I. Metrical Compositions

There is evidence that the composers of the graffiti have known about prosody. Graffiti number 504 mentions about *Yaagi and Seheli* (*Yāgi* and *Seheli* are names of metres).

'Matvaga Samana gii Sagal-re-jana ge Pasillan abuyu
Apa gahani ne vi bandi yāgī sahali tā'

Elu Sandes Lakuna (the book of Sinhala prosody) was written during the 12th-13th Centuries whereas *Sigiri Graffiti* were depicted during the 8th-10th centuries CE. Therefore, the prosody of Sigiri Graffiti was composed before *Elu Sandes Lakuna*.

On the other hand, *Yāgi,* is built up of 9 and 11 syllabics respectively in the odd lines and, 11 syllabics in each of the even lines (9, 11, 11, and 11)[14]. About 400 graffiti are composed in Yāgi metre.

1st line	2nd line	3rd line	4th line	Total
9	11	11	11	42

Dasa dana ā da ali - 9 syllables
Disi raja vi siti sebavina - 11 syllables
Gala kala la beyadahi vesa - 11 syllables
Vi da tada asara yata tipi - 11 syllables
} *Yāgī* metre

Translation: 'O friend, though he who has come is a slave (of yours), has it really been thought that the king (himself) appeared? Having resided on the mountain side, has (your) heart been transformed into stone? Have you become hard to (those who desire your) company?"

Seheli is a metrical composition combined with *Gi* and *Sivupada*[16] such as 12 syllabic (*Dolosmath)*, 16 syllabic *(Solosmath*), 18 syllabic (Atalosmath) etc. The significance of the *Seheli* composition is that it is accessible and practicable and is also very suitable for singing.

Ledi mana bandnā - 9 syllables
Pehebar sinā rusnā -11 syllables
Katak hī tosnā -9 syllables
Mini akusu his hi lay gannā -14 syllables

Translation: To have one's ensnared, being attached to her, by a damsel who is winsome on account of her radiant smile and who is pleasing, is (like unto) taking a jeweled hook of an elephant-driver and placing it on (one's own) head.

The metre of the verse is not explained and named in the *Elu Sandes Lakuna,* though it occurrs commonly in Sinhala poetical literature and rituals.

There are 10 kinds of prosody explained in *Elu Sandes Lakuna* as occurring in *Sigiri Graffiti*. However, the graffiti have been written three centuries

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

before the period of *Elu Sandes Lakuna* and therefore many metrical compositions can be found in the graffiti which are not explained and named in the *Elu Sandes Lakuna.* It can be assumed that, there were homogenous Sinhala prosody systems before it was mixed with Sanskrit prosody. Writing songs within systematic prosodies provides important evidence about the music in the relevant period.

The metres of the *Sigiri Graffiti* which are explained and named in the *Elu Sandes Lakuna* are scheduled as below.

Metre	1st line(syllabic instance	2nd line (syllabic instance	3rd line (syllabic instance	4th line (syllabic instance	Total syllabic instances
Gī	9	11	11	11	42
Yāgī	Luhu 9	Luhu 11	Luhu 11	Luhu 11	42
Kav gī	9	10	10	10	40
Duvanga gī	9	11	11	13	44
Yon gī	8	11	10	11	40
Bamara gī	8	11	10	13	42
Umatu gī	9	10	9	10	38
Piyum gī	8	11	8	14	42
Matwala gī	8	8	8	13	37
Kārikā gī	Luhu4,guru 2	Luhu7,guru2	Luhu5,guru2	Luhu9,guru2*	14

(* Luhu=short syllables, guru=long syllables)

The quantity of Graffiti can be classified as follows, according to the prosody which is explained in the above chart.

1. Yāgī – 400
2. Kav gī- 85
3. Duvanga gī-73
4. Yon gī-40
5. Bamara gī-27
6. Umatu gī-12
7. Piyum gī-02
8. Matwala gī-04
9. Kārikā gī-02

} *Gī* metres (*Gī virith)*

Some graffiti has been projected in the *Samuduragos* metre which consists of 18 syllables in each of the four lines. There are similar syllables included at the end of each line (*elisamaya*) and the singing ability is significant.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

5. Conclusion

The lyrics and the rhythm (verbal and melodic structures) embedded in *Sigiri Graffiti* are homogeneous to Sri Lankan society and the singing, impression of songs and dance, the prosody, the number of syllabic instants, the aesthetic concept, religious and cultural values, the language and literature provide the significance of music in Sri Lanka. An examination of the evidence of music in Sri Lanka at the time of the writing of the *Sigiri Graffiti* reveals that, the music of the era perfected the socio-cultural-religious explorations, literary contexts, aesthetics and the emotional and intellectual platforms of the people. Music cannot exist alone. It has always been associated with the social, cultural and religious explorations of society. Therefore, the *Sigiri Graffiti* reflect the contemporary socio-cultural backgrounds. Religious explorations are also regenerative. They also embody the literary and aesthetic elements associated with emotions, beauty, and poetry.

Sigiri Graffiti provides information on the musical instruments such as the Harp (*Veena*), the songs sung, singing and playing at festivals, and rituals. These graffiti describe the cultural, religious and artistic aspects of that era. Thus, it can be revealed that, at the time of composing the *Sigiri Graffiti*, there was music with characteristics unique to Sri Lanka.

Figures

Fig.1

Fig.2

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Fig.3

References

Ariyapala, M. B. (1956) Society in Medieval Ceylon: Colombo, K.V.G. de Silva Publishers.

Bell, H.C.P., (1905) Inscription on Gallery wall, Sigiri Gala- Archaeological Survey of Ceylon, Acting Government Printer, Colombo.

Dhammanannda, T. (edit) (1966) Sigiri Padya, S. Godage Publishers. Colombo.

Mudiyanse, Nandasena, (1963) Sigiri Padyawaliya, M.D. Gunasena Publishers, Colombo.

Paranavitana, S., (1956) Sigiri Graffity (Vol.I, II), London, New York, Bombay, Oxford University, Press, Madras.

Sominda Nehinne (edit) (1960) Daham Piya Atuwa Getapadaya. M.D.Gunasena Publishers, Colombo.

Soratha, Welivitiye (edit) (1935) Elu Sandes Lakuna. Vidya Prabodha Yantralaya. Colombo.

Acknowledgements

Saddharma-ratnāvaliya and other literature of the thirteenth century, Published by KVG de Silva.

Perceptions, Engagement and Productivity of Teacher Professional Development (PD) Activities

K.R.W.K.H. Abeywickrama

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Abstract

Professional Development (PD) initiatives are the key for English as Second Language (ESL) teachers in Sri Lankan Universities for heightening their quality of teaching and students' performance. This qualitative case study is aimed at identifying ESL teachers' perspectives of engagement in PD activities and how their perceptions affect their engagement in PD activities. To this end semi-structured interviews were undertaken with ten ESL teachers of a government university in Sri Lanka, and for recognizing, analyzing and the interpreting of data, a Thematic Analysis was employed. The findings of the study indicate that the participants' behaviour and engagement in PD activities during sessions were largely controlled by contextual factors – the relevance of the content of the session to their practices, the interest in the session, the practitioner-centredness of the activities, and other contextual aspects - rather than their perceptions or type of PD. This means that, to which extent participants engage in PD activities, was mostly determined by the managerialist and democratic needs that decide the aims, the content, and the format of PD activities. The findings have implications for PD facilitators and policy-makers to introduce productive changes to the existing PD activities in all the universities in Sri Lanka. Moreover, the recommendations informed by the study can effectively be used for designing and implementing new PD activities for university ESL teachers. As such, ESL practitioners in the university sector in Sri Lanka may have opportunities to engage in focused and meaningful PD activities, and thereby enrich their knowledge, skills and professionalism.

Keywords: Contextual, Engagement, Factors, Perceptions

1. Introduction

English skills are vital for the university students in Sri Lanka to effectively acquire content knowledge and secure employment after graduation (Abeywickrama, 2020a, 2020b). Hence, a key role of university ESL practitioners is to improve students' English skills in a manner in which they can fulfil the workplace requirements (Abeywickrama, 2019). As indicated by previous research, enhancing teachers' knowledge, skills and expertise through PD can significantly heighten student outcomes (Coldwell, 2017; Diaz-Maggioli, 2004; Mohan, Lingam, & Chand, 2017; Saberi & Sahragard, 2019; Sixel, 2013). Therefore, policy-makers and governing institutions continuously pressurize ESL teachers in the university system to enrich their pedagogical knowledge and skills via PD programs to make their classroom practices more productive (Abeywickrama, 2020a). Critically, the impact of PD activities facilitated by the government and foreign agencies has been largely hindered by ESL teachers' lack of understanding of the need to engage constructively in PD initiatives (Abeywickrama, 2019; Abeywickrama & Ariyaratne, 2020).

On the other hand, many ESL practitioners engage in PD initiatives in order to align with requirements in their institutional and employment contexts or because PD sessions are mandated by their management. To effectively understand these gaps in their knowledge, focussed PD opportunities are vital. In particular, ongoing PD is largely beneficial for ESL practitioners in "managing curriculum development, innovation" (Wijeskera, 2012, p. 19) and pedagogical knowledge (Guskey, 2003; Merkt, 2017; Tinoca & Valente, 2015). In this context, gaining a holistic awareness of ESL teachers' perspectives of engagement during PD activities is essential to yield better outcomes from the existing sessions. Hence, the overarching aim of this investigation is to identify ESL teachers' perceptions of engagement in PD activities, how their perspectives regulate their engagement in PD activities, and to what extent PD initiatives are meaningful to provide them with better learning opportunities. The findings of this research will enable PD facilitators and policy-designers to organize meaningful and focused PD opportunities for teachers which may result in improving their knowledge and expertise.

2. Literature Review

Although leading teacher educationists (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Diaz-Maggioli, 2004; Harwell, 2003; Richards & Farrell, 2005) have defined the term PD in numerous ways, "stipulative definitions, both of teacher development and, more generally, of PD are difficult to find, and almost entirely absent from the literature" (Evans, 2008, p. 14). Hence, "a definition that a majority of researchers agree upon is difficult to locate in the

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

academic literature" (Abeywickrama, 2019, p. 1). For the purposes of this study, teacher PD is defined as a continuous learning process across teachers' career for renewing their knowledge, competence and effectiveness that results in developing their efficacy and transferring of acquired knowledge to learners for enhancing their outcomes and quality of education.

2.1. Issues in teacher PD

As researchers claim, most teacher PD sessions have no uniqueness, relevance and resourcefulness (Arikan, 2010; Bautista & Ortega-Ruiz, 2015; Bolam & McMahon, 2004; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Saberi & Amiri, 2016; Shirazi, Bagheri, Sadighi, & Yarmohammadi, 2013; Zheng, 2012), thus it is often "images of coffee breaks and consultants in elegant outfits" that retain in teachers' mind (Diaz-Maggioli, 2004, p. 1). This has led researchers and ESL practitioners to discussions on the value of the existing teacher PD programs (Gajadeera, 2006; Meng & Tajaroensuk, 2013; Saberi & Amiri, 2016; Soleimani & Khaliliyan, 2012; Wichadee, 2012). As these authors underscore, flaws in the design and delivery of PD activities cause teachers to encounter unsatisfying experiences during PD sessions. Therefore, PD facilitators need to identify "where each practitioner stands in terms of convictions and beliefs" (Avalos, 2011, p. 10), and support them with appropriate instructions and leadership for development and change through PD activities. This will develop the belief among teachers that PD activities are capable of enhancing the quality of their classroom practices and hence, they may foster the confidence to use what they learn from PD to improve learner outcomes (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005).

2.1.1. Issues relating to design and delivery

Current PD initiatives that mostly focus on "traditional or positivist principles, and behaviorist and objectivist traditions" (Pitsoe & Maila, 2012, p. 320) tend to transfer knowledge to teachers rather than supporting them to create new knowledge. As Pitsoe & Maila (2012) argue, traditional teacher PD initiatives are usually hierarchical because the power of an organization is often centralized among "policymakers or bureaucrats as the carriers of the knowledge that needs to be transferred to teachers, … [positioning teachers as receivers of] knowledge to be absorbed" (p. 320). Critically, this vertical knowledge transmission has entirely disregarded the valuable methods of teaching for learning (Freeman, 2002). Given the lack of provision to recognize the type of activities that are valuable and relevant to teachers' professional practice (Collins & Liang, 2014; Shirazi et al., 2013), the content of PD activities is highly unlikely to be used in a meaningful way in the institutions where practitioners carry out teaching (Meng & Tajaroensuk, 2013; Wichadee, 2012). As a result, teachers may foster undesirable attitudes for PD, when top-down decision-making prioritizes PD providers' needs and offer activities that cannot be applied in average classroom

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

settings (Diaz-Maggioli, 2004). In contrast, practitioners' interest and enthusiasm can be effectively maintained through the activities that include practitioner needs (Duta & Rafalia, 2014; Louws, Meirink, Veen, & Driel, 2017), and address diverse themes (Crandall, 1993).

In particular, teacher PD programs which use the most common method of instruction, the one-size-fits all workshop, instead of other effective formats and designs (Desimone & Garet, 2015; Diaz-Maggioli, 2004), are the ones which receive the highest criticism (Alberth, Mursalim, Siam, Suardika, & Ino, 2018; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Hooker, 2017; Saberi & Amiri, 2016; Shirazi et al., 2013) By using a standardized one-size-fits-all approach for delivering PD across the board, overlooking experienced and novice teachers' needs, and teachers' students' age and cognitive development (Diaz-Maggioli, 2004), PD facilitators develop detrimental views towards sponsored PD among teachers. Previous research highlight that teachers may have various learning differences (Louws et al., 2017) and different PD needs in different stages in their career (El Afi, 2019; Mahmoudi & Özkan, 2015; Petrie & McGee, 2012). However, teachers are repeatedly enforced to attend workshops despite their unwillingness. For Shirazi et al. (2013), such practices cannot develop any significant changes in teacher-student learning.

Moreover, systematic mechanisms that can evaluate the productivity of PD programs, and re-structure them accordingly, is not maintained by many institutions and PD facilitators in the European countries (Diaz-Maggioli, 2004). As a post-PD activity, a questionnaire that contains some superficial aspects is mostly circulated among participants instead of obtaining methodical in-depth feedback. Critically, teachers' genuine feedback cannot be uncovered in this manner (Shirazi et al., 2013). Besides, the dearth of practicum in teacher PD activities (Cornu & Ewing, 2008), the fragmented, and/or inconsistent nature of PD programs (Shirazi et al., 2013) have also largely been reported as issues (Meng & Tajaroensuk, 2013). Attempting to accommodate the programs that were successful in foreign contexts (Saberi & Amiri, 2016) is also identified as an important issue in the design of PD for ESL teachers. On the other hand, teachers in the European context, always encounter issues and challenges in transferring their learning to classroom practices due to the unavailability of an authority or a facility to acknowledge the ownership and outcomes of activities that need to happen after a PD program (Diaz-Maggioli, 2004; Huberman & Miles, 1984). These issues emphasize the need for re-considering PD as a consorted effort of teachers, learners and facilitators (Abeywickrama, 2019), and thereby promoting improved learning, and providing benefits for all the stakeholders in the industry.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

2.1.2. Less opportunities for PD

There is strong evidence in literature to validate that teachers' excessive classroom teaching and the possible burden of additional workloads are the main obstacles for participation in PD activities. Especially, as Cambone (1995) claims, administrators have negative attitudes towards PD, as teachers must deviate from their usual classroom practices during PD sessions. Therefore, prior to attending to PD activities, teachers are highly likely to consider to which extent their absence impacts on students' learning (Tan, Chang, & Teng, 2015). Even practitioners with a strong interest for self-development and growth can be discouraged by their fixed teaching plans (Breshears, 2004; Meng & Tajaroensuk, 2013), as a result, they may not create an atmosphere for collaborative and communities of practice in their organizations (Shirazi et al., 2013). Due to this background, teachers are not prepared to leave their usual classroom schedules in order to attend to PD activities (Wichadee, 2012). Conversely, the classroom work they undertake alone, may not sustain and develop them professionally (Breshears , 2004).

Furthermore, although PD is perceived by practitioners as important in improving their career trajectories (Breshears, 2004, p. 32) "the economic conditions in which many teachers are entrenched" do not encourage them for participating in programs of teacher development that restricts their capacities of performing as professionals. For instance, many ESL practitioners who serve in rural contexts, or on contract basis are reluctant to invest much time, energy, or finance on their PD (Abbott & Rossiter, 2011). Having to travel widely to attend PD activities may also hinder teachers' enthusiasm and interest to engage in PD activities (Crandall, 1993).

2.2. The evaluation of productivity

Institutions and policy-designers tend to consider to which extent investments in teacher PD provide tangible benefits when education budgets become constrained (Guskey, 2000; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2003; Tan et al., 2015) In this context, the evaluation of PD has a broader significance than ever (McChesney & Aldridge, 2019; Smylie, 2014). The methods used to evaluate the effect of PD activities on teachers' classroom practice and on students' learning should be valid and reliable. This can result in gaining a real assessment of the changes in productivity by all the stakeholders of teacher PD. Being aware of the strengths and the limitations of the existing evaluation process is essential, prior to the planning of any new system of evaluation for sponsored PD activities.

Growing evidence in literature demonstrates that the evaluation of teacher PD is usually undertaken in the form of a questionnaire to obtain feedback from participants for pre-designed enquiries (Edmonds & Lee, 2001;

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Ingvarson et al., 2003). Questions related to delivery, effectiveness, applicability, attainment of expected objectives, participants' interest to gain similar experiences, and observations of how PD activities can impact on their classroom teaching are mostly included in such evaluation (Edmonds & Lee, 2001). Critically, as Edmonds and Lee (2001) claim, the most effective methods of follow-up that assess the real impact of teachers' PD on student performance have not been applied yet. More specifically, most evaluations have ignored long-term monitoring of the impact of PD. However, there are more reliable and focussed teacher PD evaluation models for assessing the effectiveness of PD activities. As Hanover Research (2015) state, they have gained wider acceptance during the past decade as standard methods.

Guskey's (2000) five critical levels of evaluation is considered a more systematic approach to measure the impact of PD at various stages of teacher practice. Due to its flexibility, it can effectively be contextualized within "different orientations" to achieve "intended outcomes" (Muijs, Day, Harris, & Lindsay, 2004, p. 229). For Guskey (2000), as each level depends on the level preceding that, gathering information for the five levels of evaluation can be somewhat complicated. Despite this situation, currently, Guskey's model has gained a broad acceptance as a method for evaluating teacher PD activities. The first critical level in Guskey's model, *participants' reactions,* functions as the most common and unchallenging stage of collecting data for evaluation. This is mainly because participants' responses at this stage are extremely personal and generalizable (Guskey, 2000). In contrast the second phase evaluates participants' learning: cognitive, affective or behavioural improvements, from PD.

Notably, as Muijs et al. (2004) underscores, Guskey's level three, *organisational support and change,* which is the most important phase in the model because organizations' genuine interest to follow the new practices incorporating them into organizational policies and providing adequate support and resources, is demonstrated at this point. The fourth phase in this model has special implication for both PD providers and practitioners as it evaluates participants' capability of application of new knowledge and skills in the real classroom context, and the retention of new knowledge and competencies by participants (Guskey, 2000). In this sense, the outcome of constructivist PD is evaluated in the fourth level (Pitsoe & Maila, 2012). The most critical phase of the entire process may be the last level that assesses students' performance. This is because the ultimate aim of any teacher PD program is to enhance learner performance, either cognitive or non-cognitive (Guskey, 2000).

Clarke and Hollingsworth (2002, p. 951) have developed an "interconnected model of teacher professional growth" based on Guskey's (2000) *critical model*. Conversely, the graded levels have been omitted from the model, and the evaluation method has been organized according to domains. This means that changes that take place in any domains can create a change in

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

the progress of teacher professional growth (see Hanover Research 2015). Several useful conventions for planning and guiding the evaluation of teacher PD are also proposed by Haslam (2010). For him, there is no a "single best approach to evaluation" (pp. 9-10) because the evaluation method is always decided by the nature of the PD activity, and therefore, the intended PD goals, learner outcomes, and the relevant indicators should be identified by program designers by integrating evaluation in to PD planning. For others, the most significant method for evaluating PD is obtaining teachers' contribution for developing the evaluation, as teachers' interest for the proposed PD activities is promoted by their sense of participation (Day & Sachs, 2004; Haslam, 2010). Conversely, Haslam emphasizes that PD evaluations must be separately undertaken and institutions must not use them in order to value the teachers' performance.

Overall, five common key areas are emphasized by these methods of evaluation: feedback of participants, application of learning, organisational response, participants' learning and change in practice, and impact of knowledge transmission and change in students. As argued, in many occasions, a more refined and systematic approach need to be applied when undertaking evaluations to recognize the complexity of institutional and individual differences, "whether evolutionary, incremental or transformational" (Muijs et al., 2004, p. 303). Therefore, it is highly doubtful whether the tangible outcomes of continuous PD can be measured in the Sri Lankan university context without such approaches.

3. Methodology

The current study discusses university ESL practitioners' perceptions of PD, the relationship between those perceptions and engagement in PD activities, and the implication of meaningful engagement in PD activities for their growth and students learning. According to researchers, the qualitative case study method is the best method to achieve this kind of objective because it could "bring understanding, interpretation and meaning" (Lichtman, 2013 p.17) to the entire phenomenon of ESL teacher PD in Sri Lankan universities.

3.1. Context and participants

A regional state university in Sri Lanka was used as a case in point to answer the research questions. Such a university was selected for the study after carefully analysing the nature of teacher PD opportunities received by them; sometimes, regional universities have inadequate provisions to strengthen PD, however, occasionally, they are provided with broader opportunities for attendance to PD activities (Liyanage, 2010). The study selected ten in service ESL practitioners in the Department of English Language Teaching (DELT) as the participants.The previous investigations

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

have recommended the purposeful sampling method and a small number of respondents for this type of qualitative research. Selecting participants purposefully has allowed the researcher to develop a broad analysis of “information-rich cases” (Patton, 2002, p. 46). As such, despite the sample size, (Given, 2008; Hogan, Dolan, & Donnelly, 2009), for obtaining comprehensive awareness of participants’ perceptions and of the work context, the study analysed all cases broadly (Savenye & Robinson, 2005). This means that, it is the nature of the study and the extent to which it discovers “the complex in-depth phenomena” that mostly determine the validity of the investigation (Lichtman, 2013, p. 22).

A group consisting of seven female and three male teachers were chosen for the research (n= 10), and the group represented both novice and experienced teachers. Sinhala is the first language of all the participants except for Participant 2 who speaks Tamil as the first language while the second language of all the participants is English. All respondents in the selected group have postgraduate qualifications, either Masters or PhD or both and most have offered Linguistics as a major in their Masters degrees. All teachers, except for 2 respondents, have more than twenty years of experience in teaching in the higher education sector. All respondents teach English as a Second Language (ESL) while some participants among them teach other English courses such as English Literature, English for Business Communication, English for General Purposes (EGP), and Business English. None of the participants have overseas teaching experience. The participants’ demographics reveal the diversity of the subjects chosen for the study. However, the relationship between those variables and teacher perceptions was not examined by the current investigation as such variables are insignificant for the theoretical aims of the research.

3.2. Instrument

Qualitative interviews can provide a new understanding to a complex situation (Folkestad, 2008). In particular, semi-structured interviews are the most valid instrument for use in this kind of research (Abeywickrama, 2019; Abeywickrama & Ariyaratne, 2020) given its potential as a qualitative data collection method and its broad application for case studies. As far as the other data collection methods are concerned, semi-structured interviews have more flexibility and depth of questioning (Burns, 2000; Cohen & Manion, 1994; Hitchcock & Hughes, 1995; Zacharias, 2012). Semi-structured interviews support the researcher to undertake the inquiries in a manner in which the participants are encouraged to provide more comprehensive answers, and identify their motives for such reactions (Ashworth & Lucas, 2000; Cohen & Manion, 1994). This supports the researcher to understand the phenomenon more holistically and resolve misconceptions, if any. Given this background, this research instrument is

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

likely to be "most favoured by educational researchers" (Hitchcock & Hughes, 1995, p. 157). Accordingly, the current study also utilized the semi-structured interview in order to gather data from the participants.

The inquiries in the semi-structured interview were designed in a way that the researcher could gain a comprehensive understanding of the overarching aim of this research; examine ESL teachers' perceptions of engagement in PD activities, how their perspectives control their engagement in PD activities, and to which extent PD initiatives can provide them with productive learning opportunities. For instance, participants' perceptions of engagement in PD activities were gathered through Question 10: *What factors may compel or hinder your engagement in a PD activity?* Similarly, Question 19 and 20 explored participants' views on how to design and deliver a PD activity in a way it meaningfully contributes to their classroom practices and professional growth; *Is there any post-monitoring program to identify whether ESL teachers transmit the knowledge and skills that they acquire from PD activities to their learners? Do you think PD activities are appropriately and systematically evaluated?*

3.3. Thematic analysis

As indicated in literature, qualitative studies have effectively used both inductive and deductive methods of Thematic Analysis (TA) (Frith & Gleeson, 2004; Halldorson, 2009; Jugder, 2016). Particularly, as the focus of the inductive approach is on "individual meaning" and understanding of complex situations (Zadrozny, Mcclure, Lee, & Jo, 2016, p. 219), significant dimensions could be recognized from the general patterns in the cases, and also various existing associations among dimensions can be identified (Patton, 2002). As a result, the qualitative paradigm mostly used the inductive method of TA to identify patterns in data which are gathered through the interviews with participants (Braun & Clarke, 2006; Ibrahim, 2012; Jugder, 2016; Yukhymenko, Brown, Lawless, Brodowinska, & Mullin, 2014). TA has extensively been used in educational research over the last decade by many investigators (Abeywickrama, 2020b; Coldwell, 2017; Crowe, Inder, & Porter, 2015; Liyanage & Bartlett, 2010; Skinner, Leavey, & Rothi, 2019; Tan et al., 2015; Tuckett, 2005). As such, Braun and Clarke's (2006) six stages of inductive method of TA was identified appropriate for this study. The phases of TA: (1) familiarizing with data; (2) generating initial codes; (3) searching for themes; (4) reviewing themes; (5) defining and naming themes; and (6) producing the report broadly supported the researcher for recognizing, analyzing and interpreting data.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

4. Results and discussion

4.1. Attendance and engagement in PD

This section presents findings under two main components: participants' attendance to PD activities and their focused engagement. To achieve this, the researcher carefully observed the determinants which influenced participants to take part in PD activities, and the factors that affected their perceived engagement during PD sessions. Sponsored and independent PD activities regulated by managerialist and democratic principles respectively are the two types of PD that determine goals for participants to attend PD sessions. More specifically, the participants' perceptions are significantly connected with these goals that determine their attendance at PD sessions and largely influence in deciding the type of PD they participated. For example, PD activities were perceived by Participant 5 as a way for initiating collaborative practices, upgrading subject knowledge and instilling continuous learning, among others. As exposed, these perceptions worked as a stimulus in attending PD sessions.

> One thing is, you know, when we say language teaching, uh… specifically in second language teaching context, things you know change very often. So, I think we have to be lifelong learners otherwise, we cannot update ourselves. New technology comes to the field and also we can learn by observing others and talking with them. I mean sharing with others, and even by teaching itself. (Participant 5, Lines 205-209)

In another instance, Participant 1 regarded PD as a means for enhancing her content knowledge and a skillset thereby creating a better teaching learning environment to face classroom challenges:

> Interacting with students is also a very motivating factor for me as well. Because when I want to have a very quality discussion with the students, you know back of my mind, I feel that I have to keep on reading and have to keep on searching for new things to tell them. Because otherwise I'll be repeating myself and that's not what's required. (Participant 1, lines 301-305)

Managerialism always administers sponsored PD activities, determines "professional standards and frames the content and aims" of them (Evans & Esch, 2013, p. 137), while independent PD controlled by democratic professionalism considers teachers' needs and values as the key constituents and inspire them to reach their goals through self-directed learning (Abeywickrama, 2019). In this context, teachers have the responsibility of choosing the type of PD: sponsored or independent, through

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

which their goals for attendance to PD can be achieved. As Day and Sachs argue (2004), these two orientations to PD should not be regarded as “polarised or exclusive” (p.7); however, as indicated, managerialism and democratic principles that regulate sponsored and independent PD activities respectively define them as per the nature of the approach (Gurney & Liyanage, 2015).

4.2. Determinants affecting teacher engagement

Although the participants reported various perceptions of sponsored and independent PD activities regulated by managerialist and democratic principles respectively, they could not always achieve those goals from each PD session. This is mainly because, practitioners’ perceptions or the types of PD did not determine their level of engagement in PD activities but the perceived contextual determinants relating to each session. Perceived interest in the session, the relevance of content of the session to ESL, practitioner-centredness of the activity and other contextual aspects such as facilitator/s’ individual disposition and the use of technology were the key factors that decide participant interaction and engagement (see Figure 1).

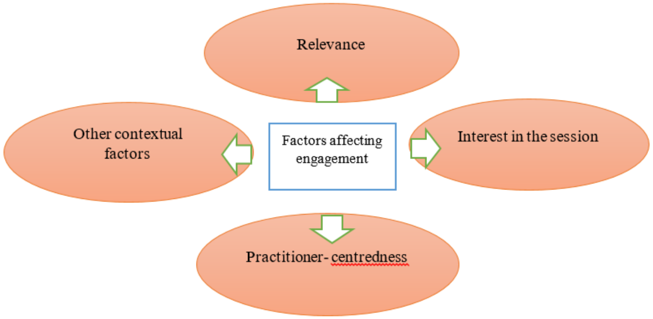


Fig 1: Factors affecting engagement in PD activities

The managerialist and democratic regulations that controlled the content and format of PD activity decided the extent to which these pre-defined factors delimited participants’ engagement in PD. So as to uncover this intricate connection, the following sections discuss ESL practitioners’ engagement in institutionally-facilitated PD activities compared to their engagement in independent activities promoted by democratic goals.

4.2.1. Participants' engagement in Sponsored PD

As reported by most participants, at least one of the two contextual factors determines their focussed engagement in PD activities: the perceived relevance of the content of the session to their classroom practice (Participants 1, 2, 5, 7, 8 & 9), individual and professional concern to the topic of the session (Participants 4, 6, 7 & 9). When there was a significant mismatch between what they exactly expected from the session and the informational content of the session, or when the content perceived to be discussed in the session was familiar to the participants, they tended to maintain a very low level of engagement, as in the case of Participant 1, "we might have wasted a whole day to learn something which was not related to our subject, so, then of course it was very difficult for us to engage in" (Lines 333-334). Similarly, for Participant 3, there was "nothing new to learn" from many sessions, as a result, they had no high engagement (Line 281). On the contrary, when the content of the PD session had a high level of relevance to teachers' professional practice due to its originality and creativity their level of engagement increased drastically (Participant 6).

Participants' focused engagement was also largely determined by the other pre-determined factor, the perceived level of interest in the topic (Participants 4, 6, 7 & 9). In this situation, regardless of other external determinants that obstruct teachers' participation, they were likely to engage in the activity, as Participant 7 reflected:

> If the topic is really interesting and really useful, so, I do attend even without considering the distance problem and get engaged, although we do have a lot of works. But, if it is not interesting so then we have to think twice. (Lines 112- 114)

This indicates that participants' low interest in the topic could prevent their full engagement in the PD activity. Moreover, practitioner-centeredness and the task-based nature of the session largely influenced the extent to which they engage in the PD activities. As reported, when participants were the prime focus of the activity given the interactive nature and the authenticity of the learning context, they were highly likely to engage in a session effectively and with interest. All participants broadly revealed the implication of this perspective. Participant 8, for instance, exposed how collaboration of a PD session promotes active engagement and involvement enabling her to achieve the expected learning outcome:

> Actually, the session was very interactive. It was based on evaluation and plagiarism. The facilitator gave us a list of activities to do as groups, and so. Rather than we being just the passive recipients of the knowledge we were asked to perform some activities. So, we could get the first-hand experience related to that. (Participant 8, Lines 102-105)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Conversely, when practitioners did not become the key stakeholders in the activity, especially in sponsored mandatory PD, they were directed to disengagement, this is mainly because, such activities could not create any meaningful opportunities to inspire participants' interaction, as in the case of Participant 4:

> I think we need to participate actively, not just listen passively during PD activities. Mostly, what we find is that we just go there, sit and listen to the lectures and enjoy their demonstrations and come back. But there are fewer opportunities for us to practice, for us to engage in task-based activities. So therefore, I think we should, the participants should engage in such activities very actively and involuntarily. (Lines 105-109)

Other contextual factors further had a substantial impact on practitioners' engagement (Participants 1 & 9). Specifically, Participant 9 reflected on how the facilitator's personal presentation influenced her engagement negatively in one of the sessions she participated in. For her "the facilitator was a sound academic, owever, when it came to the delivery, communication and building relationship with the audience, he was not that professional or capable" (Lines159-160). As conceptualized earlier, mostly contextual factors determined practitioners' active engagement in institutionally-sponsored PD sessions in spite of their goals for attendance.

4.2.2. Participants' engagement in independent PD

Contrarily as participants were able to regulate the format of independent PD activities they can minimize the effect of contextual factors and maintained a high level of engagement. Participants had more satisfaction with their involvement in self-directed PD initiatives rather than mandatory activities sponsored by their management or any other regulatory bodies (Participants1, 2, 3, 4, 5, & 10). For instance, as reported by Participant 1:

> We actually have to engage in independent PD activities…By doing it, and by taking the initiative in it, by being an independent person in it, it of course ensures that we are passionate about something, and that we are truly interested in the subject unless of course we cannot think of an instance where we take the initiative on our own. It can be more beneficial as the true interest. So, irrespective of the time matter, irrespective of the workload, we may be interested in engaging ourselves in a professional manner (Lines 92-98),

This demonstrates ESL practitioners' passion, active engagement and accountability for PD activities that originate from their own. Even though participants' engagement was considerably low in certain cases; the independent PD mostly establishes teacher autonomy and agency.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

However, a facilitator's or a skilled person's intervention may be required to optimize participants' engagement in some cases (Participants 2 & 6).

4.3. Optimizing engagement and learning

As indicated prior even though participants aimed to reach a number of goals via institutionally- facilitated activities, the nature of each PD session mostly determined their engagement and learning outcomes. If this is really the case, strategies need to be identified in order to heighten participants' engagement in sponsored PD activities, and thereby enhancing learning outcomes. Conversely, participants can effectively achieve the expected learning outcomes via self-directed PD activities as such initiatives allow participants to regulate and monitor their motives. These findings validate that individually-driven PD activities are more meaningful and possess potential than the externally-facilitated conventional formats (Gurney, 2015), however, optimum results can be obtained through independent PD by promoting collaborative practices among practitioners rather than by undertaking PD activities individually. On the other hand, communities of practice should be properly established within and beyond the practitioners' employment context through a careful institutional mediation to maximize their learning.

Notably, as far as the sponsored PD activities are concerned, no design for PD specifically supported practitioners' engagement and learning. Even though workshops are being broadly criticized as a delivery mode, findings of this study validated that the format of PD activity is not the key factor that determined the productivity of PD sessions. Most research undertaken previously investigated teacher perspectives in terms of format and the design of PD activities rather than other variables that might hinder participants' attendance to PD, for instance, issues in the employment context and of individuals. Although research examined how the irrelevance of the content (Meng & Tajaroensuk, 2013; Wichadee, 2012), and the lack of practicum in PD sessions (Saberi & Amiri, 2016) negatively influenced teachers' attendance and such research have not examined the impact of those aspects on participants' engagement in PD activities. Although sponsored PD activities are increasingly being criticized due to their failure for maintaining practitioner engagement, institutions also have a responsibility to align the content of PD activities to reach managerialist goals (Gurney, Liyanage, & Haung, 2018).

If this is the case, it is important to discuss teachers' perceptions in parallel to the findings of previous studies so as to recommend certain principles and strategies that could be utilized for optimizing participants' active engagement in institutionally- facilitated PD sessions, and thereby heightening practitioners' learning outcomes. Most participants claimed that, the teachers' needs, interests, and experiences must be incorporated into the design of PD activities rather than trying to transmit the knowledge to

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

participants via one-size-fits-all PD sessions which were largely based on top-down decision making. This means that, when a PD activity catered to participants' real needs they had better interaction with enthusiasm as in the case of Participant 4:

> The course [PA activity] should address the needs of participants not the providers. I don't think that the existing PD programs do a need analysis. If they do it, they have to do it recurrently because participants and their needs vary. Then, participants can contribute effectively. (Lines 275-278)

This perspective has also been supported by many researchers (Gravani, 2007; Shirazi et al.,2013).

In addition, practitioners reported that the impact of various sponsored PD activities can effectively be heightened through strong post-monitoring, especially in the situations where the teachers' considered PD activities were not beneficial for their professional practice. In such cases, "for teachers to feel the implications of the activity [PD] for their work place, its application should be facilitated carefully by some kind of system. If it doesn't happen, teachers have no motives to follow it up" (Participant 2, Lines 211-213). Most importantly, teachers were highly likely to introduce drastic changes to their existing practices when they are given personalized feedback in relation to their classroom teaching and practice-based needs (Grierson & Woloshyn, 2013).

In establishing this type of facility, participants' negative perceptions with regard to sponsored PD activities could be re-oriented which may develop their interest for attendance and focussed engagement in PD.

Moreover, participants reported their dissatisfaction regarding the existing evaluation system, which was typically a questionnaire encompassing some peripheral questions in its place of systematic inquiries for detailed feedback. As Gurney (2015) claims, administering a questionnaire after the PD session for the evaluation is not a meaningful way to gain an understanding of its effectiveness. As participant 4 reflected, "we go on practically ticking, ticking, ticking and ticking without sometimes reading it" (Line 328). Their perspectives indicate the need for implementing a result-oriented evaluation method to measure the level of knowledge that they may retain sometime after completion of the activity. For instance, Participant 10 reported that, this is important to institutions, policy, designers, PD provides and practitioners as well.

> It [post-evaluation] will enable the participants to understand their development, the administrators to realize whether they have invested money on productive PD practices and the program

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

> designers to obtain a proper evaluation to design the next program accordingly. (Participant 10, lines 463-467)

The availability of a systematic instrument to receive feedback from participants can largely support PD facilitators to re-examine and re-structure PD programs including participants' perceptions which may finally result in aligning activities as per participants' need and thereby, heightening engagement. As such, this can "nurture a greater depth of reasoning for attendance to PD and create optimal learning context" (Participant 10, Line140). These perspectives emphasize the need of objective-driven evaluation that can evaluate PD activities in line with the actual targets (Borg, 2018).

In summary, a careful analysis of participants' comments established three principles for PD: (a) analysing learner needs, (b) post-monitoring, and (c) post-program evaluation that should be considered seriously in developing PD activities in order to ensure participants' active engagement and learning. Therefore, all the stakeholders of PD should re-examine their practices and make sure that these principles are incorporated and carried out appropriately in PD programmes. First, PD activities must integrate practitioner needs, interests and prior experience rather than trying to transfer knowledge and skills via one-size-fits-all PD sessions. This practice can reflect teachers' authentic needs and maximize their participation and engagement. Notably, previous investigations have also underscored various standards, criteria and principles for use at all these phases in PD to enrich participants' engagement and learning, however, to which extent they are effectively employed in PD activities in the Sri Lankan university system is a question. Specifically, the potential tools such as the six principles proposed by Wasserman (2009) and the model introduced by Loucks-Horsley et al., 2010 (as cited in Wilde, 2010), have not yet been applied effectively in the designing and delivery of PD activities in a manner in which they address learner needs. Most importantly, the key aspects of the models: connecting practitioner's prior knowledge with new knowledge, creating numerous opportunities to use the learned skills and opportunities for practicing and obtaining feedback, and nurturing follow-up as collaborative practices, can encourage participants' autonomy and learner engagement.

Second, there is a serious need of forming a special body or a proper mechanism to undertake the responsibility of follow-up activities that should be accomplished upon the completion of institutionally- facilitated PD sessions, in order to heighten the effectiveness of what participants learned. With the support of such a facility, practitioners are able to re-visit their perceptions and develop their readiness to participate and engage in sponsored PD activities with more enthusiasm.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Finally, a productive evaluation for sponsored PD activities should be introduced instead of the prevailing method, which was mostly attempting to gain feedback through several peripheral questions rather than in-depth methodical inquires.

Receiving a more accurate feedback from participants through a well-designed device, can support PD providers and policy-designers to re-examine and re-structure PD sessions in a manner they heighten participants' interaction and engagement. As far as the post-program evaluation is concerned, as indicated earlier, Guskey's (2000) five critical levels of evaluation can be considered a potential approach to observe the productivity of PD activities. However, the method of evaluation currently practiced at the Sri Lankan universities only considers the first level of the assessment. Critically, the most important levels of evaluation- "teachers' cognitive and behavioural changes, facilitation of the governing institutions for application and implementation of activities, participants' use of acquired knowledge and skills, and student learning" (Abeywickrama, 2019) have entirely been marginalized. More specifically, the fourth level of the evaluation model (Guskey, 2000), functions as a facilitator for the application of new knowledge which is similar to a post-monitoring program that participants proposed.

This means that by integrating these aspects, the context supportive of practitioner autonomy can be established. In such a context, learners are situated as the main stakeholders (AL-Qahtani, 2015) and their needs and choices mostly determine the content and format of learning opportunities (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). As Aitken (2009) claims, this can secure teachers' space and foster their identities. In such a context, teachers have the opportunity to improve a strong sense of professionalism, and thereby optimizing their engagement in PD and efficacy in their practices. Conversely, to achieve this outcome, as indicated earlier, teacher agency should be acknowledged and accommodated properly within the teacher PD activities (Dadds, 2014). However, strictly adhering to the institutional and industry protocols may hinder teachers' opportunity for developing their space and identity (Gurney, 2015). The findings of the study indicate the critical need of re-examining the strategies that are employed for designing, implementation and evaluation of PD activities. Finally, the outcomes of such initiatives would provide validity for all the stakeholders in the industry.

5. Conclusion

The findings of the study revealed that contextual determinants mostly regulated ESL teachers' engagement in PD activities during sessions more than their perceptions and types of PD. In other words, practitioners' level of engagement was dependent on the managerialist and democratic principles that determine the aims, the content, and the format of PD activities.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Participants could engage in independent PD activities more productively as they were able to control the impact of contextual factors. Teachers are strongly motivated in undertaking self-directed PD activities as they prioritize practitioners' democratic goals, principles, and needs over managerialist conventions.

The study points to the critical need of designing sponsored PD sessions in a manner in which they optimize practitioners' engagement, and thereby supporting them to attain their goals. Therefore, based on the findings, the study recommended certain principles that may be used to heighten participants' engagement in sponsored PD activities and thereby improve their learning from PD. Especially, by incorporating these principles, the autonomy supportive context can be developed where participants become the main stakeholders and learning opportunities are created as per their requirements and preferences. This can accommodate and acknowledge teachers' agency within teacher PD programs providing them the required identity and space rather than maintaining rigid intuitional policies and protocols.

5.1 Limitations and future research direction

The study used semi-structured interviews to examine ESL practitioners' perceptions and engagement. What participants reported in these interviews is connected to all PD sessions in general. This means that, the data collected to examine their interaction with PD activities are related to their perceived engagement and experiences. Even though this was an effective method to uncover participants' perspectives in relation to their engagement and learning in PD, gathering data as a post-participation would have limitations. Future studies need to be carried out in order to test the research questions with different groups of ESL practitioners in Sri Lanka or any other non-English and English-speaking countries to understand whether their perceptions relating to engagement and learning from PD deviate or conform to the findings of the current study.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

References

Abbott, M. L., & Rossiter, M. J. (2011). The professional development of rural ESL instructors: Program adminstrators and instructors' views. Alberta Journal of Education, 57(2), 204-219.

Abbott, M. L., & Rossiter, M. J. (2011). The professional development of rural ESL instructors: Program adminstrators and instructors' views. *Alberta Journal of Education, 57*(2), 204-219.

Abeywickrama, K. R. W. K. H. (2019). Teacher engagement and professional development initiatives: A case study of university ESL teachers in Sri Lanka. Unpublished PhD. Deakin University. Australia.

Abeywickrama, R. (2020a).Professional development and ESL teachers' career enhancement. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 4(9), 495-503.

Abeywickrama, K. R. W. K. H. (2020b). ESL teachers' perceptions and design and delivery of Professional Development. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 4(8), 426-434.

Abeywickrama, K. R. W. K. H., & Ariyaratne, W. M. (2020). Professional Development (PD) for ESL teachers' knowledge orientation: An empirical study. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 4*(5), 107-119.

Aitken, V. (2009). Conversations with status and power: How everyday theatre offers 'spaces of agency' to participants. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(4), 503-527.

AL-Qahtani, H. M. (2015). Teachers' voice: A needs analysis of teachers' needs for professional development with the emergence of the current English textbooks. *English Language Teaching, 8*(8), 128-141. doi:10.5539/elt.v6n8p128

Alberth, A., Mursalim, M., Siam, S., Suardika, I. K., & Ino, L. (2018). Social media as a conduit for teacher professional development in the digital era: Myths, promises or realities? *TEFLIN Journal, 29*(2), 293-306. doi:10.15639/teflinjournal.v29i2/293-306

Arikan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. *Journal of Social Sciences, 9*(31), 209-223.

Ashworth, P., & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education, 25*(3), 295-308.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology Society and Education, 7*(3), 240-251.

Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 33-64). Berkshire, England: The Open University Press.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal, 49*(2), 195-216. doi:10.1177/0033688218784371

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Breshears, S. (2004). Professionalization and exclusion. *TESL Canada Journal, Special Vol*(4), 23-38.

Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods* (4th ed.). Frenchs Forest: Longman.

Cambone, J. (1995). Time for university teachers in school restructuring. *University Teachers College Record, 96*(3), 512-532.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 18*, 947–967.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 61*, 189-198. doi:10.1016/j.tate.2016.10.015

Collins, L. J., & Liang, X. (2014). Task relevance in the design of online professional development for teachers of ELLs: A Q methodology study. *Journal of Distance Education, 15*(3), 268-281.

Cornu, R. L., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education…reconstructing the past to embrace the future.*Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24*, 1799-1812. doi:10.1016/j.tate.2008.02.008

Crandall, J. (1993). Professionalism and professionalization of adult ESL literacy. *TESOL Quarterly, 27*(3), 497-515.

Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Aust N Z J Psychiatry, 49*(7), 616-623. doi:10.1177/0004867415582053

Dadds, M. (2014). Continuing professional development: Nurturing the expert within. *Professional Development in Education, 40*(1), 9-16. doi:10.1080/19415257.2013.871107

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev

Day, C., & Sachs, J. (2004). professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing*

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

professional development of teachers (pp. 3-32). Berkshire, England: Open University Press.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education, 7*(3), 252-263.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher centred professional development: Professional development day*. Alexandria, VA: ASCD.

Duta, N., & Rafalia, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers: Needs and practical implications. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 127*, 801-806. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.358

Edmonds, S., & Lee, B. (2001). Teacher feelings about continuing professional development. *Education Journal, 61*, 28-29.

El Afi, A. D. (2019). The impact of professional development training on teachers' performance in Abu Dhabi Cycle Two and Three schools.*Teacher Development, 23*(3), 366-386. doi:10.1080/13664530.2019.1589562

Folkestad, B. (2008). *Analysing interview data: Possibilities and challenges*. Eurosphere Working Paper. Retrieved from https://ideas.repec.org/p/erp/ewpxxx/p0037.html

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach: A perspective from north American educational research on teacher education in Englishlanguage teaching. *Language Teaching, 35*(1), 1-13. doi:10.1017/s0261444801001720

Frith, H., & Gleeson, K. (2004). Clothing and embodiment: Men managing body image and appearance. *Psychology of Men & Masculinity, 5*(1), 40-48.

Gajadeera, S. R. (2006). *An exploration of the challenges of sustainable and effective professional development for English as second language teachers in Sri Lanka*.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from natioanl sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.

Gravani, M. N. (2007). Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(5), 688- 704.

Grierson, A. L., & Woloshyn, V. E. (2013). Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning. *Professional Development in Education, 39*(3), 401-419. doi:10.1080/19415257.2012.763143

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Gurney, L. (2015). *EAP teachers' conceptions of and interactions with professional development: A phenomenographic investigation*. Unpublished PhD. Deakin University. Australia.

Gurney, L., & Liyanage, I. (2015). Managerialist vis-à-vis learning and development goals for EAL teachers: A case study of an in-service professional development provider. *International Journal of Pedagogies and Learning, 10*(1), 38-46. doi:10.1080/22040552.2015.1084675

Gurney, L., Liyanage, I., & Haung, L. (2018). Language teacher professional development in Asia: Historical trends, current practices and future directions. In K. J. Kennedy & J. C. K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia* (pp. 501-517). New York: Routledge.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2003). Analysing lists of the charateristics of effective professional development to promote visionary leadership. *Journal of the National Association of Secondary School Principals*, 87(637), 5-20.

Halldorson, J. D. (2009). *An exploration of Tajfel's social identity theory and its application to understanding metis as a social identity.* Unpublished Masters. The University of Manitoba. Canada.

Hanover Research. (2015). *Best practices in evaluating teacher professional development.* Retrieved from https://www.whitman.edu/Documents/Newsroom/Hanover%20Research%20%20Best%20Practices%20in%20Experiential%20Learning%20at%20Liberal%20Arts%20Institutions.pdf

Haslam, M. B. (2010). *Teacher professional development evaluation guide: Prepared for the National Staff Development Council.* Retrieved from https://learningforward.org/docs/pdf/evaluationguide

Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school based research* (2nd ed.). London: Routledge.

Hooker, M. (2017). *Models and best practices in teacher professional development*. Retrieved from https://www.academia.edu/5521415/

Huberman, M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum Press.

Ibrahim, A. M. (2012). Thematic Analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences, 1*(1), 39-47.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2003). *Evaluating the quality and impact of professional development programs*. Paper presented at the ACER Research Conference, Melbourne.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives, 13*(10), 1-28.

Jugder, N. (2016). The thematic analysis of interview data: An approach used to examine the influence of the market on curricular provision in Mongolian higher education institutions. *Hillary Place Papers*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/2e0a/746b717fa49b6f4a48 a462ee47e602204de9.pdf

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). CA: SAGE.

Liyanage, I. (2010). Globalization: Medium-of-Instruction Policy, indigeneous educational systems and ELT in Sri Lanka. In V. Vaish (Ed.), *Globalization of language and culture in Asia* (pp.206-230). London: Continuum Press.

Liyanage, I., & Bartlett, B. J. (2010). From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(7), 1362-1371. doi:10.1016/j.tate.2010.03.006

Louws, M. L., Meirink, J. A., Veen, K. V., & Driel, J. H. V. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 66*, 171-183. doi:10.1016/j.tate.2017.04.004

Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers’ perceptions about professional development activities. *Procedia: Social and Behavioral Sciences 199*, 57-64. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.487

McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). A review of practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Professional Development in Education,45*(2),307-324. doi:10.1080/19415257.2018.1452782

Meng, J., & Tajaroensuk, S. (2013). An investigation of tertiary EFL teachers’ problems in their in-service professional development. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(6), 1356-1364. doi:10.4304/jltr.4.6.1356-1364

Merkt, M. (2017). The importance of academic teaching competence for the career development of university teachers: A comment from higher education pedagogy. *GMS Journal for Medical Education*, 34(4), 1-4.

Mohan, P., Lingam, G., & Chand, D. (2017). Teachers’ perceptions of the impact of professional development on learning and teaching in a developing nation. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 18-33. doi:10.14221/ajte.2017v42n11.2

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: An overview. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 265-291). Berkshire, England: Open University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Petrie, K., & McGee, C. (2012). Teacher professional development: Who is the learner? *Australian Journal of Teacher Education, 37*(2), 59-72.

Pitsoe, V. J., & Maila, W. M. (2012). Towards constructvist teacher professional development. *Jorunal of Social Sciences, 8*(3), 318-324. doi:10.3844/jssp.2012.318.324

Saberi, L., & Amiri, F. (2016). A qualitative study of Iranian EFL university teachers' attitude towards professional development. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(3), 591-598. doi:10.17507/jltr.0703.22

Saberi, L., & Sahragard, R. (2019). Designing and validating teachers' professional development scale: Iranian EFL contexts in focus. *International Journal of Instruction, 12*(1), 1609-1626.

Shirazi, Z. R. H., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2013). Rethinking professional development in Iran: Embracing lifelong learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2*(6), 180-184. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.2n.6p.180

Sixel, D. M. (2013). *Teacher perceptions of professional development required by the Wisconsin Quality Educator Initiative, PI 34*. Unpublished PhD. University of Wisconsin, Milwaukee. USA.

Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*. Retrieved from https://tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.155 6205?scroll=top&needAccess=true

Smylie, M. A. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher, 26*(2), 97-111.

Soleimani, H., & Khaliliyan, M. (2012). Professional development between Iranian distance education PNU EFL university teachers and traditional non-PNU EFL university teachers. *Journal of Distance Education, 13*(3), 362-374.

Tan, A. L., Chang, C. H., & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 174*, 1583-1591. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.808

Tinoca, L. F., & Valente, M. O. (2015). *The process of teacher change as a consequence of professional developmen*t. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/280569379

Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary Nurse, 19*(1-2), 75- 87.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31. Wassermann, S. (2009). Growing teachers. *Phi Delta Kappan, 90*(7), 485-489

Wichadee, S. (2012). Factors related to professional development of English language university teachers in Thailand. *Journal of Education for Teaching, 38*(5), 615. doi:10.1080/02607476.2013.739795

Wilde, J. (2010). Guidelines for professional development: An overview. In C. J. Casteel & K. G. Ballantyne (Eds.), *Professional development in action: Improving teaching for English learners* (pp. 5-12). Washington, DC: The National Clearinghouse.

Wijeskera, D. H. (2012). Dreams deferred English language teaching in Sri Lanka. *VISTAS, 7*(8), 26-26.

Yukhymenko, M. A., Brown, S. W., Lawless, K. A., Brodowinska, K., & Mullin, G. (2014). Thematic Analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review, 1*(3), 93-110.

Zacharias, N. T. (2012). *Qualitative research methods for second language education: A course book*. Newcastle: Cambridge Scholars.

Zadrozny, J., Mcclure, C., Lee, J., & Jo, I. (2016). Designs, techniques, and reporting strategies in Geography education: A review of research methods. *International Geographical Education, 6*(3), 216-233.

Zheng, H. (2012). Dilemmas in teacher development in the Chinese EFL context. *Journal of Cambridge Studies, 7*(2), 1-16. doi:doi.org/10.17863/CAM.1421

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES