මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

32 කලාපය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

32 කලාපය

JOURNAL OF THE OF HUMANITIES -32

කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය
2024

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

32 කලාපය 2024

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

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

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

කංචුක සැකසුම	-	කථිකාචාර්ය අසිත අමරකෝන් (ලලිත කලා අධ්‍යයන අංශය/ කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය)
කංචුක සිතුවම	-	ගාලු වෙරළ තීරය, 1890 - හෙන්රි සෝල්ට් (1780-1827)ගේ සිතුවමකි.
සෝදුපත් බැලීම	-	කථිකාචාර්ය කිත්මි පෙරේරා - සිංහල අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය සහකාර කථිකාචාර්ය යශෝධ්‍යා බණ්ඩාරනායක - වාග්විද්‍යා අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය
පිටු සැකසුම	-	තරිඳු මාධව (මානවශාස්ත්‍ර පීඨය/ කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය)
මුද්‍රණය	-	විද්‍යාලංකාර මුද්‍රණාලය, පෑලියගොඩ
ප්‍රකාශනය	-	මානවශාස්ත්‍ර පීඨය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය, ශ්‍රී ලංකාව

මානවශාස්ත්‍ර පීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

32 කලාපය

2024

උපදේශක මණ්ඩලය

ආචාර්ය සුදත් සෙනරත් / පීඨාධිපති, මානවශාස්ත්‍ර පීඨය
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය පූජ්‍ය නාබිරිත්තන්කඩවර ඤාණරතන හිමි
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය උපුල් රංජිත් හේවාවිතානගමගේ
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය මෛත්‍රී වික්‍රමසිංහ

සංස්කාරක මණ්ඩලය

කථිකාචාර්ය අසිත අමරකෝන්
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය බුද්ධික ජයසුන්දර
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය කෞමදී බමුණුසිංහ

මානවශාස්ත්‍ර පීඨය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය
ශ්‍රී ලංකාව

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Vol. XXXII 2024

Published on 19th August, 2024

© Copyright and responsibility reserved by individual writers

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

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Cover Concept & Design - Lecturer Asitha Amarakoon (Dept. of Fine Arts, KLN)
Cover picture - View Near Point de Galle, Ceylon, 1809, Henry Salt (1780-1827)
Proof - Lecturer Kithmi Perera - Dept. Sinhala, KLN
Assistant Lecturer Yashodhya Bandaranayake - Dept. Linguistics, KLN
Page Layout - Tharindu Madhawa (Faculty of Humanaties, KLN)
Print - Vidyalankara Press, Peliyagoda
Published - Faculty of Humanities, KLN, Sri Lanka

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

Vol. XXXII
2024

Advisory Board

Dr. Sudath Senarath/ Dean, Faculty of Humanities
Cadre Chair/Snr. Prof. Ven. Nabirittankadawara Gnanaratana Thero
Cadre Chair/Snr. Prof. Upul Ranjith Hewawithana Gamage
Cadre Chair/Snr. Prof. M.K. Wickremasinghe

Editorial Board

Lecturer Asitha Amarakoon
Snr. Lecturer Buddhika Jayadundara
Snr. Lecturer Kaumadi Bamunusingha

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Faculty of Humanities

University of Kelaniya

Sri Lanka

ලේඛක නාමාවලිය

ආචාර්ය ඒ. කළුආරච්චි, *PhD (ජ'පුර), MA (බෞද්ධ හා පාලි), BA (ජ'පුර), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, පාලි හා බෞද්ධ අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: amilask@kln.ac.lk

මහාචාර්ය ඒ. අයි. දිවාකර, *PhD (කොළඹ), MA (කැලණිය), MPhil (කැලණිය), BA (කැලණිය), සිංහල අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: anurin@kln.ac.lk

ඩී. ආර්. පොද්දුවගේ, *MPhil (කැලණිය), PhD (කැලණිය), BA (කැලණිය), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, නාට්‍ය, සිනමා හා රූපවාහිනී අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: randula@kln.ac.lk

ඕ. සී. එන්. කොලොම්, *BA (කැලණිය), තාවකාලික කථිකාචාර්ය, ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: nichollecollom@gmail.com

ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය සී. ඩී. සේනාරත්න, *PhD (නෙදර්ලන්තය), MPhil (කැලණිය), MA (කැලණිය), BA (කැලණිය), ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: dilki@kln.ac.lk

ආචාර්ය සී. ඩී. එච්. එම්. ප්‍රේමරත්න, *PhD (හිතොත්සුබෂි - ජපානය), MA (හිතොත්සුබෂි - ජපානය), BA (කැලණිය), අංශ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, වාග්විද්‍යා අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: dissanyake@kln.ac.lk

ආචාර්ය ආර්. ජයසිංහ, *PhD (හයිද්‍රාබාද්-ඉන්දියාව), MA (කැලණිය), Diploma in TESL (කැලණිය), BA (කැලණිය), ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ අධ්‍යයන අංශය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය.* Email: ramani@kln.ac.lk

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

CONTRIBUTORS

Dr. A. Kaluarachchi, PhD (University of Sri Jayawardhanapura), MA (Buddhist and Pali , Sri Lanka), BA (University of Sri Jayawardhanapura), Lecturer, Department of Buddhist and Pali, University of Kelaniya. Email: amilask@kln.ac.lk

Professor A. I. Divakara, PhD (Colombo), MPhil (Kelaniya), MA (Kelaniya), BA (Kelaniya), Department of Sinhala, University of Kelaniya. Email: anurin@kln.ac.lk

D. R. Podduwage, MPhil (University of Kelaniya), BA (University of Kelaniya), Senior Lecturer, Department of Drama, Cinema and Television, University of Kelaniya. Email: randula@kln.ac.lk

O. C. N. Collom, BA (Kelaniya), Lecturer (Temporary), Department of English Language Teaching, University of Kelaniya. Email: nichollecollom@gmail.com

Senior Professor C. D. Senaratne, PhD (Radboud-Netherland), MPhil (Kelaniya), MA (Kelaniya), BA (Kelaniya), Department of English Language Teaching, University of Kelaniya. Email: dilki@kln.ac.lk

Dr. C. D. H. M. Premarathna, PhD (Hitotsubashi, Japan), MA (Hitotsubashi, Japan), BA (University of Kelaniya), Senior Lecturer, Department of Linguistics, University of Kelaniya. Email: dissanyake@kln.ac.lk

Dr. R. Jayasinghe, PhD (Hyderabad, India), MA (Kelaniya), Diploma in TESL (University of Kelaniya), BA (University of Kelaniya), Senior Lecturer, Department of English Language Teaching, University of Kelaniya. Email: ramani@kln.ac.lk

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

විමර්ශකයෝ

ආචාර්ය සුදත් සෙනරත් මහතා
පීඨාධිපති, මානවශාස්ත්‍ර පීඨය
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

ආචාර්ය වි. මු. විජේරත්න මහතා
විශ්‍රාමික මහාචාර්ය
වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

චන්ද්‍රසිරි බෝගමුව මහතා
විශ්‍රාමික ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
නාට්‍ය සිනමා හා රූපවාහිනී අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය ජානකී විජේසේකර මහත්මිය
වාග්විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

ආචාර්ය ගාමිණී විජේසිංහ මහතා
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
පාලි හා බෞද්ධ අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

පූජ්‍ය ආචාර්ය වැලිමඩගම කුසලධම්ම හිමි
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
පාලි හා බෞද්ධ අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

ජීවනී ප්‍රහලාදන් මහත්මිය
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
අංශාධිපති, ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

උපුල් ජයන්ත රණේපුර මහතා
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
අංශාධිපති, නාට්‍ය සිනමා හා රූපවාහිනී අධ්‍යයන අංශය
කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය

සේපාලි බමුණුසිංහ මහත්මිය
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
ව්‍යාපාර සන්නිවේදන ඒකකය
වාණිජ හා කළමනාකරණ අධ්‍යයන පීඨය
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලය

නදීකා ආරියදාස මහත්මිය
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
ව්‍යාපාර සන්නිවේදන ඒකකය
වාණිජ හා කළමනාකරණ අධ්‍යයන පීඨය
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලය

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Reviewers

Dr. Sudath Senarath
Dean, Faculty of Humanities
Senior Lecturer, Department of Linguistics
University of Kelaniya

Dr. W. M. Wijerathne
Retired Professor
Department of Linguistics
University of Kelaniya

Mr. Chandrasiri Bogamuwa
Retired Senior Lecturer
Department of Drama, Cinema and Television
University of Kelaniya

Snr. Prof. Janaki Wijesekara
Department of Linguistics
University of Kelaniya

Dr. Gamini Wijesinghe
Senior Lecturer
Department. of Pali and Buddhist
University of Kelaniya

Dr. Ven. Welimadagama Kusaladhamma Thero
Senior Lecturer
Department of Pali and Buddhist
University of Kelaniya

Mrs. Gevani Prahalathan
Head / Senior Lecturer
Department of English Language Teaching
University of Kelaniya

Mr. Upul Jayantha Ranepura
Head / Senior Lecturer
Department of Drama, Cinema and Television
University of Kelaniya.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Mrs. Sepali Bamunusinghe
Senior Lecturer
Business Communication Unit
Faculty of Management Studies and Commerce
University of Sri Jayewardenepura

Mrs. Nadeeka Ariyadasa
Senior Lecturer
Business Communication Unit
Faculty of Management Studies and Commerce
University of Sri Jayewardenepura

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

පටුන

1. මානව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ බෞද්ධ ආකල්පය — 01-10
   ආචාර්ය ඒ. කළුආරච්චි

2. සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථ පිළිබඳ සමාජ වාග්විද්‍යාත්මක අධ්‍යයනයක් — 11-30
   මහාචාර්ය ඒ. අයි. දිවාකර

3. සිනමා ශාලාවේ තිර ප්‍රක්ෂේපණයේ සිට ප්‍රවාහක මාධ්‍ය **(Streaming Media)** දක්වා පරිණාමය වූ චිත්‍රපට නැරඹීමේ ක්‍රමවේද පිළිබඳ විමසුමක් - ඩී. ආර්. පොද්දුවගේ — 31-42

4. **The Schema Theory and its Application in Teaching Reading Skills: A Mixed Methods Study Based on an Online English as a Second Language Classroom for Adult Learners at a Private Institution in the Western Province** — 43-74
   O. C. N. Collom, Senior Professor C. D. Senaratne

5. **English as a Medium of Instruction in Non-Native Countries (A study based on educational medium in government universities in Japan and Sri Lanka)** — 75-97
   Dr. C. D. H. M. Premarathna

6. **A Comparative Study of the Correct Usage of Punctuation in Writing Tasks of Adult Learners of English as a Second Language** — 98-109
   Dr. R. Jayasinghe

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

මානව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ බෞද්ධ ආකල්පය

Amila Kaluarachchi

Abstract

Recently, the attention of human rights has become one of the most famous topics discussed in society. Many discussions of the human rights in the present reveals that Buddhism, which highly values human potential, is an ideal teaching that discussed human rights among world religions. In 1948, all countries of the United Nations gathered to establish the declaration of Human Rights. Since this gathering, the modern human rights came into being as a worldwide convention and law. There are many similarities between the religious power of the Brahmins in Indian society in the sixth century BC and the power of the church in medieval Western society. However, by the time of the Buddha, the Buddhist and Jain sources emphasize that how the power of Brahmin was collapsing. In the same manner the mercantile class in Western society came to the fore by curbing religious tyranny, wealthy merchants were establishing their authority in Indian society. The rise of new religious traditions, patronaged by the merchant community in India, may seem to have paralleled the development of science and art in the West. It is not surprising that humanist thought is common to both societies because the social condition of the sixth century and the religious condition that developed in association with it are similar to the western social condition of the Renaissance period. Our focus here is to examine whether human rights are in agreement with the teachings of Buddhism, to study whether human rights are evident in Buddhist teachings and what kind of usage this modern concept has inherited in the common society. The research method used for this study is qualitative method. Data collection for the present study has been collected from primary, secondary, and tertiary sources based on the Buddhist literature and conclusions have been drawn by scrutinizing the data through interpretative data analysis.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Keywords: Human Rights, Buddhist Teaching, Concept of Equity and equality, Social Wellbeing

1. හැඳින්වීම

මානව හිමිකම් යනු වර්තමාන සමාජ සංදර්ශය තුළ වැඩි වශයෙන් අවධානයට හා සාකච්ඡාවට බඳුන් වන විෂය ක්ෂේත්‍රයකි. එයට ආසන්නතම හේතු වශයෙන් දැක්විය හැක්කේ අනවරතයෙන් සිදුවන මිනිස් අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝණය වීමේ සංසිද්ධීන්ය. 1948 එක්සත් ජාතීන්ගේ සංගමයෙහි සියලු රටවල් එක් වී සකස් කරගත් මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තිය ඇසුරු කරමින් ලෝක ව්‍යාප්ත සම්මුතියක් හා නීතියක් වශයෙන් නූතනයේ මානව හිමිකම් ක්‍රියාවට නැගේ. එසේම මානවයාගේ විභව ශක්තිය ඉහළින්ම අගය කළ බුදුදහම මානව හිමිකම් පිළිබඳ සාකච්ජා කළ පරමාදර්ශී ඉගැන්වීමක් බව පැහැදිලිය. මෙහිදී අපගේ අවධානය යොමු වන්නේ මානව හිමිකම් බුදුදහමෙහි ඉගැන්වීම්වලට එකඟදැයි යන්න පරීක්ෂා කිරීමත්, බෞද්ධ ඉගැන්වීම් තුළ මානව හිමිකම් විද්‍යමාන වේද? යන්නත් මෙම නූතන සංකල්පය පොදු සමාජය තුළ කෙබඳු භාවිතයක් උරුම කොට ඇත්තේ ද යන්නත් අධ්‍යයනය කිරීමයි.

මානවයා යනු මිනිස් වර්ගයා ලෙස පොදුවේ විග්‍රහ කරතත් විවිධ ආගමික ඉගැන්වීම් හමුවේ මානව ශක්‍යතාව විවිධත්වයට පත්වනු පෙනේ. විශේෂයෙන් දේවවාදී ආගම් තුළ මිනිසාගේ ශක්තිය දෙවියන්ට හෝ මහාබ්‍රහ්මයාට පරාධීන කොට ඇත. ඒ තුළ මානව පෞරුෂය සහ ධාරිතාව සීමා සහිත වනු දැකිය හැකිය. යමෙක් පුබ්බේකතහේතුවාදය හෝ නියතිවාදය හෝ අධිච්චසමුප්පන්නවාදය හෝ පිළිගනී ද ඔහු ඍජුවම මානව ශක්‍යතාව පිළිනොගන්නා අයෙකු වේ. එසේ වුවත් 14 වන ශත වර්ෂයේ දී බටහිරින් මතුව ආ මානව වාදය නමැති නව මතවාදය ලෞකික දර්ශනයක ස්වරූපය ඉසිලුවද මිනිසාගේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ පැහැදිලි විග්‍රහයක නිරත වෙයි. ඔවුන්ගේ එක් නිර්වචනයක් වූයේ ''ආගම මිනිසා විසින් ගොඩනගා ගත්තක් බැවින් ඊට යටත් වීමට මිනිසාට අවශ්‍යතාවක් නොමැත'' යනුවෙනි. මෙම දර්ශනය නව චින්තනයක ආරම්භයක් විය. ඔවුන් තවදුරටත් පැහැදිලි කොට සිටියේ ආගමකින් මිනිසාගේ අයිතිවසිකම් වසා තබන්නේ නම් ඔහුට නව ආගමක් නිර්මාණය කර ගැනීමේ හැකියාවක් ඇති බවයි. සාම්ප්‍රදායික දේවවාදය කේන්ද්‍රකොට ගත් බටහිර දර්ශනයට ඉතාලි ජාතික පෙට්‍රාක් (Petrak) විසින් ඉදිරිපත් කළ මානවවාදී චින්තනය ප්‍රබල අභියෝගයක් විණි. පසුකාලීනව ඔගස්ටේකොම්ට්ගේ යථානුභූතවාදය ද මෙම මානවවාදී චින්තනයට ප්‍රබල රුකුලක් විය. 16 වන සියවසෙහි කාර්මික විප්ලවයත් සමග බටහිර වෙළඳ ආධිපත්‍ය හමුවේ විපරිණාමයට පත් සමාජ චින්තනය ක්‍රිස්තියානි පල්ලියෙහි බලය බිඳ දැමූ විද්‍යාත්මක මාවතක් විවර කළ නව දිශානතියක් ගත්තක් විය. බලය පල්ලියේ සිට ධනවතුන් දක්වා ගලායාම හේතුවෙන් නව වෙළඳ පංතියක්, සේව්‍ය - සේවක සමාජයක් බිහිවුණි. තත් සේවකයන්ගේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ යෝජනා හා සම්මුති ගොඩනැගෙමින් තිබුණු අවදියකි 19 හා 20 වන සියවස්. දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් පසුව ගැඹුරින් සාකච්ඡාවට භාජනය වූ මානවවාදයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස 1948 දෙසැම්බර් 10 වන දින විශ්ව මානව හිමිකම් ප්‍රකාශනයක් ස්ථාපනය කරන්නට විණි. එහි ප්‍රධානම අරමුණ වූයේ නිදහස, සාධාරණය සහ සාමය බලපවත්නා සමාජයක් උදෙසා මිනිසාගේ ගෞරවණීය බව හා සමානාත්මතාව සුරැකීමයි.[1]

1 United Nations Universal Declaration of human rights, 1948, p. 1.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

බටහිර සමාජය තුළ මතුවෙමින් ආ මෙම නව සමාජ ප්‍රවණතාවෙහි ඵලයක් ලෙස මානව හිතවාදීත්වය සැලකිය හැකිවා සේම ක්‍රි. පූ. 6 වන ශතවර්ෂයෙහි බුදුසමයේ පහළ වීම හමුවේද මෙවැනිම සමාජ, ආර්ථික, දේපාලන හා ආගමික චින්තනයක් දියුණු වී පැවැති බව පැහැදිලි කරුණකි.* එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස චින්තනයේ නිදහස හා ප්‍රකාශනයේ නිදහස සමාජගත වී පැවතිණි.[2] **මජ්ඣිමනිකායේ අරියපරියේසන සූත්‍රයේ** එන "**කිං කුසලගවෙසී**" යන සංකල්පයෙන් සත්‍ය සොයා පර්යේෂණ කිරීමත්, **මහාජනක ජාතකයෙහි** එන සත්‍ය තමන් තුළින් සෙවීමේ සංකල්පය ද ක්‍රියාත්මක කිරීමත් මෙම යුගයේ මානවවාදී චින්තනයේ උපරිමය සලකුණු කරයි. සමකාලීන ඇතැම් අදේවවාදී ආගමික සම්ප්‍රදායයන් දෙවියන් වහන්සේ ප්‍රතික්ෂේප කළ ද පුද්ගලත්වයට හානිදායක වන ලෙස එබඳු ආගමික ඉගැන්වීම් ඉදිරිපත් වී තිබිණි. ජෛන ආගමික ඉගැන්වීම් තුළින් ඉදිරිපත් වූ පුබ්බේකතහේතුවාදයෙහි[3] පවතින්නේ මානව ශක්‍යතාව හා ස්වච්ඡන්දතාව අදෘශ්‍යමාන කර්මයකට පවරා දීමයි. ඒ අනුව බුදුසමට පහළ වූ ක්‍රි.පූ හයවන සියවස තුළ ශ්‍රමණ චින්තනයන් කිහිපයක් ම මානවවාදයට ප්‍රතිවිරුද්ධ අදහස් දැරූ බවට සාධක හමු වේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

* මධ්‍යකාලීන බටහිර සමාජයෙහි පල්ලිය සතුව පැවති බලය හා සමානවම ක්‍රි. පූ. 6 වන ශතවර්ෂය වන විට බ්‍රාහ්මණයින් තම බලය ගොඩනගාගෙන තිබුණු අයුරු පොදුවේ දැකිය හැකි තත්ත්වයකි. නමුත් බුද්ධකාලය වන විට තත් බ්‍රාහ්මණ ආධිපත්‍ය බිඳ වැටෙමින් තිබුණු ආකාරය බෞද්ධ හා ජෛන සූත්‍රාගත තොරතුරු මගින් අවධාරණය කළ හැකි වේ. බටහිර සමාජයෙහි වෙළඳ පංතිය ආගමික බලාධිකාරය මැඩ පවත්වමින් ඉදිරියට පැමිණියා සේම ක්‍රි.පූ. 6 වන සිවස වන විට සිටුවරු තම අධිපතීත්වය සමාජයෙහි ස්ථාවර කරමින් සිටියහ. බමුණන් විසින් තමන් වෙත ප්‍රදානය කොට තිබූ සමාජ තත්ත්වයට වඩා ඉහළ සමාජ තත්ත්වයක් අපේක්ෂා කළ ඔවුහු ශ්‍රමණ සම්ප්‍රදායේ ප්‍රධාන දායකයන් බවට පත් වී නව ආගමික චිත්තනයකට අතදීම බටහිර සමාජයෙහි ධනපතියන් විසින් දෙවියන් වහන්සේට විරුද්ධව විද්‍යාවේ හා කලාවේ සංවර්ධනය උදෙසා ආයෝජනය කළ පියවර සමග සමානය. මේ නයින් බලන කළ ක්‍රි.පූ. හයවන සියවසේ සමාජ තත්ත්වයත් එය ඇසුරු කරමින් ගොඩනැගුණු ආගමික තත්ත්වයත් පුනර්ජීවන සමයෙහි බටහිර සමාජ තත්ත්වයත් සමග සමාන වීම නිසාම මානවවාදී චින්තනය ද තත් සමාජ දෙකටම පොදුවීම අරුමයක් නොවේ.

[2] පඤ්ඤාරතන හිමි., (2009). *මහමිතව සහ විජිතනන්ද හිමි දෙහිපාගොඩ,* සමය අධ්‍යයනය. පි. 53.

[3] මජ්ඣිමනිකාය 1., (2006). *මහාදුක්ඛක්ඛන්ධ සූත්‍රය.* පි. 200.

2. සාහිත්‍ය විමර්ශනය

අපරදිග සාහිත්‍යයේ සම්භාව්‍ය රෝම යුගය හා තත්කාලීන කාව්‍ය විචාරය පිළිබඳ කෙරෙන අධ්‍යයනයේ දී ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික මූලාශ්‍රය රාශියක් පරිශීලනයට හමු වේ. එහෙත් රෝම කාලීන සම්භාව්‍ය ලේඛක පරිෂදය අතුරෙහි සම්භාවනයට පාත්‍ර කාව්‍ය විචාරකයන් දෙදෙනකු වන හොරස් හා ලොංජයිනස්ගේ විචාර සංකල්ප පිළිබඳ පමණක් මෙම සාකච්ඡාව සීමා කෙරේ. පූර්වෝක්ත කෘති ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය වශයෙන් ද ඒ හා බද්ධ අවශේෂ කෘති ද්විතීයික මූලාශ්‍රය වශයෙන් ද පරිශීලනයට ගැනුණු අතර, කාව්‍ය විචාරය පිළිබඳ රෝම කාලීන විචාරකයන්ගේ සංකල්ප නූතන කාව්‍ය විචාරයෙහි ලා කොතෙක් දුරට ඉවහල් වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ පර්යේෂණයක රික්තකයක් පවතී. කමණී ජයසේකර විසින් සංගෘහීත **භාෂාව හා සාහිත්‍යකරණය** යන කෘතියෙහි රෝම සාහිත්‍ය විචාරකයන් හා විචාර සිද්ධාන්ත පිළිබඳ සාකච්ඡා කෙරෙන නමුත්, නූතන සිංහල සාහිත්‍යයේ සෞන්දර්ය විනිශ්චයෙහි ලා එකී සංකල්පවල ප්‍රායෝගිකත්වය පිළිබඳ අවධානය යොමු නොවේ. අපරදිග සම්භාව්‍ය සාහිත්‍ය විචාරයේ සෛද්ධාන්තික කාරණා පිළිබඳ රචනා වූ කෘති රැසක් හමු වෙතත් මෙම පත්‍රිකාව එම සංකල්ප නූතන කාව්‍යවල රස භාව අන්වේක්ෂණයෙහි ලා සිදුකරන බලපෑම පිළිබඳ නිදර්ශනාශ්‍රිත අධ්‍යයනයකට මාර්ගය සැලසීම යි.

මානව හිමිකම් පිළිබඳ බෞද්ධාකල්පය විමර්ශනය කිරීමේ දී වර්තමානය වනවිට සිදු කර ඇති විවිධ පර්යේෂණ සම්බන්ධයෙන් අවධානය යොමු කිරීම මෙම අධ්‍යයනයෙහි පර්යේෂණ දායකත්වය වැඩි දියුණු වීමට හේතු වේ. බුදුසමයෙහි අන්තර්ගත මානව හිමිකම් පිළිබඳ බුද්ධ දේශනාවන් අධ්‍යයනය කිරීම ලොව බොහෝ විද්වතුන්ගේ අවධානයට යොමු වී ඇති මාතෘකාවක් බව කිවහැකි ය.

මානව හිමිකම් පිළිබඳ සංකල්පය ලෝකයේ සෑම සමාජයකම පහසුවෙන් හඳුනාගත හැකි යැයි උපකල්පනය කළ නොහැකිය. මෙම සංකල්පය ඇතැම්විට නීතිමය අතින් පැහැදිලිව සහ විවිධ වෙනස්කම් පැවැතිය හැකි වුවත්, සත්‍යය යන්න සමග සම්බන්ධ වන ආකාරය විවිධ සංස්කෘතීන්හි විවිධත්වය අනුව වෙනස්වීමත්, එය සම්බන්ධ වන ආකාරය පිළිබඳ පැහැදිලි බවක් නොමැතිකමත් නිසා සමාජයේ බොහෝ දෙනෙකු පීඩා විඳින බව අයිනාද (Inada) නම් පර්යේෂකයා පළකරන ලද *"A Buddhist Response to: The Nature of Human Rights 1"* නම් ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යයනය ඔස්සේ පෙන්වා දෙයි. තව ද මානව හිමිකම් පිළිබඳ සංකල්පය කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමේදී, ආසියාවේ බුදුදහම භූගෝලීය සහ විවිධ මතවාදී සීමා සාර්ථකව තරණය කර, ආසියාව පුරා ව්‍යාප්ත වී ඇති බව පෙන්වා දී ඇත. බුදුදහමෙහි මානව හිමිකම් යන මාතෘකාව ඇසුරින් ඉතා වැදගත් අධ්‍යයනයන් කිහිපයක් සිදුවී තිබේ. එයින් වඩාත්ම වැදගත් කෘති කිහිපයක් පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීම යෝග්‍ය වේ.

ඩී. කීවින් (D. Keown) විසින් රචිත *"Buddhism and Human Rights"* (බුදුදහම සහ මානව හිමිකම්) යන අධ්‍යයනය බෞද්ධ ඉගැන්වීම් සහ මානව හිමිකම් මූලධර්ම අතර ගැළපුම පිළිබඳ පුළුල් විමර්ශනයක් සිදුකරයි. එය බෞද්ධ ආචාර ධර්ම සහ මානව හිමිකම් ඡේදනය වන ආකාරයත් මානව හිමිකම් පිළිබඳ කතිකාවට බෞද්ධ ඉගැන්වීම් දායකකර ගත හැකි ආකාරයත් ගවේෂණය කරයි.[4]

[4] Keown, D.,(2013). *Buddhism and Human Rights 1*. In *Contemporary Buddhist Ethics* (pp. 57-79). Routledge.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Tessa J. Bartholomeusz iy John Powers විසින් සංස්කරණය කරන ලද *“Buddhism, Human Rights and Social Renewal”* පර්යේෂණයද වැදගත් කොට සැලකිය හැකිය. මෙම ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ පත්‍රිකා එකතුව මගින් බුදුදහම සහ මානව හිමිකම් අතර සම්බන්ධය, මානව හිමිකම් සහ සමාජ සාධාරණත්වය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා බෞද්ධ ඉගැන්වීම්වල දායකත්වය විමර්ශනය කරයි.[5] Christopher Queen සහ Salli B. King විසින් රචිත *“Engaged Buddhism and Human Rights”* නමැති පර්යේෂණය මගින් මානව හිමිකම් ඇතුළු සමාජ හා දේශපාලනික ගැටලු අධ්‍යයනය කිරීමේදී බෞද්ධ ඉගැන්වීම්හි මැදිහත්වීම අවධාරණය කරයි. බෞද්ධ වෘත්තිකයින් මානව හිමිකම් සහ උපදේශන ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වී ඇති ආකාරය එහි සාකච්ඡා කරනු පෙනේ.[6]

එම්, ක්ලැස්කින් (M. Clasquin) මානව හිමිකම් න්‍යාය බෞද්ධ *‘අනත්ත’* ධර්මය සමඟ සංසන්දනය කිරීමේදී ඇතිවන ගැටලුව දීර්ඝව සාකච්ඡා කරයි. ඔහු එම කෘතියෙන් අවධාරණය කරන්නේ ඍජුව හෝ වක්‍රව කුමන ආකාරයකින් හෝ බුදුසමය මානව හිමිකම් සම්බන්ධයෙන් සුවිශේෂ අවධානයක් යොමු කරනු ලබන[7] පී. ස්ක්මිඩ්ට්-ලියුකෙල් *(P. Schmidt-Leukel*) විසින් සිදුකරන ලද අධ්‍යයනයන් ද බුදුදහම සහ මානව හිමිකම් අතර ඇති සම්බන්ධය පිළිබඳ ගැඹුරු අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට උපකාරී වන ඒවා වශයෙන් සැලකිය හැකිය. බෞද්ධ ඉගැන්වීම් මගින් මිනිසා මානව හිමිකම් වෙනුවෙන් පෙනී සිටීමට උන්නඳු කරන බවත් සමාජ සාධාරණත්වය විෂයෙහි සාකච්ඡා කිරීමට මෙන්ම ඒ හා සම්බන්ධ ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ සමාජය දැනුවත් කිරීමට උනන්දු කෙරෙන බවත් ස්වකීය පර්යේෂණ මගින් පෙන්වා දී තිබේ.[8]

මෙලෙස විවිධ උගතුන් විසින් මානව හිමිකම් පිළිබඳ බුදුසමයාගත අදහස් සාකච්ඡා කිරීමට යොමු වී ඇති ආකාරය උක්ත පර්යේෂණ හා අධ්‍යයනයන් මගින් මනාව අවධාරණ වේ. මේ අනුව බුදුසමය පිළිබඳ පුළුල්ව හදාරනු ලබන්නෙකුට බෞද්ධ ඉගැන්වීම් මගින් නිරූපණය කෙරෙන මානව හිමිකම් පිළිබඳ සංකල්පය ඉතා ප්‍රබල සංකීර්ණතාවන්ට නතුවන නූතන සමාජ සංදර්භයට අතිශයින් ම මහෝපකාරී වන බව හඳුනාගත හැකිය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

[5] Swaris, N., (2000). *Buddhism, Human Rights and Social Renewal*. Asian Human Rights Commission.

[6] Queen, C.S. and King, S.B. eds., (1996). *Engaged Buddhism: Buddhist liberation movements in Asia*. State University of New York Press.

[7] Clasquin, Michel. (1993). Buddhism and Human Rights. *Journal for the Study of Religion*. 6. 91-101.

[8] Schmidt-Leukel, P.(2006). Buddhism and the Idea of Human Rights: Resonances and Dissonances, *Buddhist-Christian Studies.* 33–49.

3. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

මෙම අධ්‍යයනයෙහි පර්යේෂණ ක්‍රමය ගුණාත්මක ක්‍රමවේදයයි. අධ්‍යයනය සඳහා දත්ත රැස් කිරීම බෞද්ධ සාහිත්‍යය පදනම් කරගෙන සිදු වේ. එහිදී ප්‍රාථමික, ද්විතීයික සහ තෘතීයික මූලාශ්‍රය අනුසාරයෙන් රැස් කරනු ලබන දත්ත විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් අනතුරුව පර්යේෂණ අරමුණු සාධනය වන අයුරින් අධ්‍යයනය සඳහා භාවිත කිරීම අපේක්ෂා කෙරේ.

4. දත්ත විශ්ලේෂණය සහ සාකච්ඡාව

බුදුදහමට අනුව පුද්ගලයා කිසිවකුගේ නිර්මාණයක් නොවේ. ඔහුගේ අපිරිසිදුභාවය ද පිරිසිදු භාවය ද ඔහු විසින් ම ඇතිකර ගනියි.[9] මෝක්ෂය පුද්ගලයාගේ උත්සාහය මතම පවතින බව බෞද්ධ පිළිගැනීමයි.[10] බුදුසමය මගින් මෙසේ මානවයා පිළිබඳ දෘෂ්ටිය දේවවාදීත්වයෙන් බැහැර කොට මානව කේන්ද්‍රීය මාවතකට අවතීර්ණ කිරීමට ක්‍රියාකොට ඇත. නමුත් ඇතැම් සමාජ සංවිධාන මගින් මතු කරනු ලබන මානව හිමිකම් පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමට බුදුසමයට අයිතියක් ඇද්දැයි යන අතාර්කික ප්‍රකාශයට දාර්ශනිකව සාධනීය පිළිතුරක් සැපයීම අත්‍යාවශ්‍ය වූවකි.

බුදුදහමේ මූලික ඉගැන්වීම අනාත්ම සංකල්පය මත ගොඩනැගී ඇත. නිත්‍ය වූ ස්ථිර වූ පුද්ගලයෙකු හෝ වස්තුවක් සදාකාලික වේ යැයි බුදුදහම නොපිළිගනියි. එය එසේ නම් මානවයාගේ හිමිකම් පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමේ හැකියාවක් බුදුදහමට ඇද්දැයි යන්න යමෙකුට ගැටලු සහගත විය හැකිය. නූතන මානව හිමිකම් පුද්ගලයාගේ ගෞරවණීය බව (dignity) ඉලක්ක කරයි. ඇතැම් බෞද්ධ ඉගැන්වීම්වල සඳහන් වන පරිදි තමන්ට තමන්වද නැති කල[11] මානව හිමිකම් පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමක් උචිත නොවේ යැයි පෙනී යා හැකිය. එබැවින් යම් යම් ප්‍රකාශයන්හි මතුපිටය අර්ථ සළකා බැලීමේදී බෞද්ධ දර්ශනාගත ඉගැන්වීම් හා මානව හිමිකම් අතර දුරස් බවක් ඇතැයි යමෙකුට තර්ක කළ හැකිය. මෙම විසංවාදී විග්‍රහය තත්කාලීන දාර්ශනික ප්‍රවණතාවන්හි ද දක්නට ලැබෙන ආකාරය මාධ්‍යමික දර්ශනාගත මාධ්‍යමික කාරිකාවෙහි ද ථෙරවාද සම්ප්‍රදායට අයත් අභිධර්මාවතාරයෙහි ද දක්නට ලැබේ.[12]

ගැඹුරුතම දාර්ශනික විග්‍රහයෙහි මෙබඳු තත්ත්වයක් දක්නට ඇතත් ඇතැම් සූත්‍රාගත ඉගැන්වීම් අධ්‍යනයෙහි ද පුද්ගලත්වය තාවකාලිකව පිළිගත් බවක් පෙනී යයි. මෙම තාවකාලිකකරණය සම්මුති වශයෙන් ද සැලකිය හැකිය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

---

[9] බුද්දකනිකාය 1., (2006). *ධම්මපදය. අත්ත වග්ගය 9 ගාථාව.* පි. 98. ''සුද්ධි අසුද්ධි පච්චත්තං නාඤ්ඤමඤ්ඤං විසොධයෙ.''

[10] බුද්දකනිකාය 1., (2006). *ධම්මපදය. 2-5.* ''උට්ඨානෙනප්පමාදෙන..''

[11] බුද්දකනිකාය 1., (2006). *ධම්මපදය, අත්ත වග්ගය 4 ගාථාව.* පි. 99. "අත්තාහි අත්තනො නාථො කොහි නාථො පරොසියා."

[12] හේවාවිතාරණ., 1919, විසුද්ධිමග්ග, පඤ්ඤාභූමි නිද්දේසය, පි. 472. "කම්මස්සකාරකො නත්ථි විපාකස්ස පටිවෙදකො."

ව්‍යවහාර ලෝකයෙහි ජීවත් වීම සත්‍යාවබෝධයෙහි මූලික අවශ්‍යතාව වන අතර එය පරමාර්ථමය වශයෙන් නොගැනීම බුදුදහමේ ගැඹුරුතම ඉගැන්වීමයි. මාධ්‍යමික දර්ශනයෙහි ද මෙම ව්‍යවහාර ලෝකයේ අවශ්‍යතාව පිළිගත් කරුණකි.[13] **'අත්ත'** යන ශබ්දයට ප්‍රතිවිරුද්ධව අනත්ත සංකල්පය නව සොයා ගැනීමක් ලෙස ඉදිරිපත් කළත් අත්ත යන්න විවිධ අවස්ථාවල බුදුරදුන් විසින් ම භාවිත කළ බව දක්නට ලැබේ.[14] **'අත්ත'** ශබදය භාවිත කළා පමණක් නොව පුද්ගලයා විවිධ ස්වරූපයෙන් හඳුන්වා දෙමින් බොහෝ ස්ථානවල වක්‍රව පුද්ගලත්වය පිළිගත් බවක් ද දක්නට ඇත.[15] පුද්ගලයා යන ප්‍රඥප්තිය පිළිගත්තා පමණක් නොව ඔහු වර්ග කිරීමට යාම තුළ ඇත්තේ සම්මුතිමය වශයෙන් එය පිළිගත් බවට සාක්ෂි සපයන සුලු සාධකයකි. තවද ඇතැම් සූත්‍ර පුද්ගල ශක්‍යතාව සංවර්ධනය කර ගැනීමට මග පෙන්වයි. පුද්ගලයා වැඩිය යුතු ධාතු (**ආරම්භක ධාතු, නික්ඛම ධාතු, පරික්කම ධාතු**)[16] පැහැදිලි කරමින් අත්තකාර සූත්‍රයේ දී බුදුරජාණන් වහන්සේ පැහැදිලි කිරීමක් කොට ඇත. මීට අමතරව ගිහි විනය වශයෙන් සැලකෙන **මංගල, ධම්මික, පරාභව, වසල, සිගාල** වැනි සියලු සූත්‍ර ආචාර විද්‍යාත්මකව පුද්ගල ශික්ෂණය අවධාරණය කරනුයේ පුද්ගලත්වය පිළිගන්නා බැවිනි. එබැවින් මානව හිමිකම් පිළිබඳ බෞද්ධ විග්‍රහයක් ඉදිරිපත් කිරීම උචිත නොවන කාර්යයක් යැයි පුද්ගලයා පිළිබඳ දක්වා ඇති විග්‍රහයන්හි ගැඹුරු අර්ථය තේරුම් නොගැනීමට ඇති දෝෂය මත පදනම්ව තීරණය කිරීම බුද්ධිගෝචර නොවේ.

මිනිසාගේ ජීවිතයේ උපභෝග-පරිභෝග වස්තු බාහිර හා අභ්‍යන්තර පෞරුෂය මෙන් ම පුද්ගල අභිමානය පිළිබඳ බුදුදහම ද සාකච්ඡා කොට ඇත. පංචශීලය විග්‍රහ කිරීමෙන් පැහැදිලි වන්නේ මිනිසාගේ ජීවත්වීම කෙරෙහි තිබූ අයිතිවාසිකම අනුන් විසින් පමණක් නොව තමන් විසින් ද රැකිය යුතු බවයි. දෙවන ශික්ෂාපදයෙන් හා තුන්වන ශික්ෂා පදයෙන් සමාජගත මානවයාගේ භෞතික සම්පත් හා මානව සම්පත්වල අයිතිවාසිකම සුරක්ෂිත කොට ඇත. පළමු ශික්ෂාපදයෙන් සාකච්ඡා වන කරුණු මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තියෙහි දෙවන වගන්තියෙන් පැහැදිලි කොට ස්ථාවර කොට ඇත.[17] එමෙන් ම ඒ හා සමගාමීව යන අංගුත්තරනිකායේ වණිජ්ජා සූත්‍රයේ දී ප්‍රතික්ෂේප කරන ලද වෙළඳාම් අතරට ගැනෙන වහල් වෙළඳාම ද මෙම ප්‍රඥප්තියෙහි හතරවන වගන්තියෙන් තහනම් කොට ඇත.[18] ධම්මපදයේ දණ්ඩ වග්ගාගත ඉගැන්වීම හා සමගාමීව පස්වන වගන්තිය දණ්ඩනය හෝ හිංසනය පිටු දැක තිබේ. එපමණක් නොව ඉහත දී සඳහන් කළ පළමු හා දෙවන ශික්ෂාපද සමග බැඳුණු ජීවත්වීමේ නිදහස සහ ආරක්ෂාව තුන්වන හා 12 වගන්තියෙන් විග්‍රහ කෙරෙයි. අට, නවය හා දහවෙනි වගන්ති පුද්ගලයෙකුගේ ස්වාධීනත්වය අභ්‍යන්තර පෞරුෂය ඔස්සේ සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙයි. මහාපරිනිබ්බාන සූත්‍රයේ දක්වන පරිදි සමගිව රැස්වීම අපරිහානීය ධර්මයක් වන අතර මානව හිමිකම්වලට අදාළව එය ඕනෑම විධිමත් සමාජයක සුරැකිය යුතු මානව හිමිකමකි.

---

[13] මූලමාධ්‍යමකකාරිකා, ශ්ලෝක 24 - 10. "ව්‍යවහාර මනාශ්‍රිත්‍ය, පරමාර්ථං න දෙස්‍යතෙ, පරමාර්ථ මනාගම්‍ය නිර්වාණං නාධිගම්‍යතෙ."

[14] දීඝනිකාය 3., (2006). *චක්කවත්තිසීහනාද සූත්‍රය.* පි. 96.

[15] අංගුත්තරනිකාය 2., (2006). පි. 258.

[16] අංගුත්තරනිකාය 4., 2006, අත්තකාර සූත්‍රය පි. 94.

[17] ජාත්‍යන්තර මානව හිමිකම් පනත., (1948). දෙවන වගන්තිය.

[18] ජාත්‍යන්තර මානව හිමිකම් පනත., (1948). සිවුවන වගන්තිය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

18 වන වගන්තිය ඉතා ගැඹුරු බෞද්ධ දර්ශනාගත විග්‍රහයක් හා සමානතාවක් දක්වයි. එහි එන පරිදි ඕනෑම අයෙකුට නිදහසේ සිතීමට අවකාශ ඇත. තම ආගම වෙනස් කිරීමටත් ප්‍රසිද්ධියේ පිරිසක් සමග හෝ පුද්ගලිකව හෝ ආගම ඇදහීමටත් ඉගැන්වීමටත් මිනිසාට අයිතිවාසිකම් වේ. මෙම ආගමික නිදහස ප්‍රථමයෙන් ම ප්‍රතික්ෂේප කරනු ලැබුවේ බ්‍රාහ්මණ ඉගැන්වීම් තුළයි. ඒ හැර ක්‍රිස්තියානි, මුස්ලිම් ආදි සියලු දේවවාදී ඉගැන්වීම්හි ද මෙම චින්තන නිදහස හා ආගම් ඇදහීමේ නිදහස අභියෝගයකට ලක්වන ආකාරය දක්නට ලැබේ. එසේ වුවත් ශ්‍රාවකයාට තමන් වහන්සේ පවා විමසීමට නිදහස ලබාදුන් නිදහස් චින්තනයකට මගපෙන් වූ ධර්මයක් දේශනා කිරීමට තරම් බුදුන් වහන්සේ නිර්ව්‍යාජ වූහ.[19] තමන් වහන්සේගේ දේශනාවන් පිළිපැදීමට කැමැත්තක් දැක්වූ උපාලි ගෘහපතියා අරඹයා බුදුරජාණන් වහන්සේ නැවත නැවතත් පවසනුයේ විමසා බලා තීරණයට එළඹෙන ලෙසයි.[20] ඕනෑම අවස්ථාවක බ්‍රාහ්මණයෙකුට හෝ පරිබ්‍රාජකයෙකුට හෝ ඕනෑම ආගමික සාමාජිකයෙකුට බුදුරදුන් හමුවීමේ හා සාකච්ඡා කිරීමේ අවකාශය විවරව තිබීමෙන් පැහැදිලි වන්නේ 18 වන වගන්තිය ද බුදුදහම තුළ පැහැදිලිවම උපයුක්තව පැවැති වැදගත් මානව හිමිකමක් වී විබූ බවයි.

මානව හිමිකම් පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමේදී සේව්‍ය හා සේවක සම්බන්ධතාවත් සේවකයා කෙරෙහි උරුම විය යුතු නිදහසත් ඉතා ගැඹුරින් සාකච්ඡා කළ ඉගැන්වීමකි බුදුදහම. සිඟාලෝවාද සූත්‍රයේදී සේවකයා කෙරෙහි ලැබිය යුතු අයිතිවාසිකම් මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තියෙහි 24 වන වගන්තියෙන් අවධාරණය කරයි. තවද බ්‍රාහ්මණ සමාජයෙහි නොපැවති, පසුකාලීන ව අග්ගඤ්ඤ සූත්‍රයෙහි අවධාරණය වූ කෙනෙකුගේ වෘත්තිය තෝරා ගැනීම සහ තත් වෘත්තිකයන්ට ඇති ගෞරවණීයත්වය 23 වන වගන්තියෙන් විවරණය වෙයි. තවත් ඉතා වැදගත් බෞද්ධ ඉගැන්වීමක් වන්නේ පුද්ගලයා සිව්පස පරිභෝජනයෙන් පදනම් කොට තැබීමයි. තත් කරුණ මෙම ප්‍රඥප්තියෙහි 25 වන වගන්තියෙන් අවධාරණය කොට ඇත. බුදුදහම හෝ බුදුරජාණන් වහන්සේ දාර්ශනිකව අන්‍යයන්ගේ හිස් බව මද කොට දැක්වුවත් ඇතැම් සංස්කෘතිකමය ක්‍රියාවන් ප්‍රතික්ෂේප නොකළහ.[21] තත් උපසංස්කෘතීන්හි අයිතිවාසිකම 27 වන වගන්තියෙන් පැහැදිලි වේ. මේ නයින් බලන කල සමස්ත මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තිය ම බුදුදහම තුළ සාකච්ඡා කෙරෙන ගැඹුරුතම දාර්ශනික හා සංස්කෘතිකමය ඉගැන්වීම් සමග සමගාමී වීම ඇතමෙකුට පුදුමය එළවන කරුණක් විය හැකිය. නමුත් සමාන සමාජ ආගමික සංස්ථාවක පැන නැගුණු ප්‍රඥප්තියක හා ඉගැන්වීමක සමානතාවක් මතුවීම අරුමයක් නො වේ. මානව හිතවාදී ආගමික ඉගැන්වීමක් වන බුදුදහම මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තියෙහි සාකච්ඡා කෙරෙන කරුණු ද ඉක්මවා යමින් වඩාත් පුලුල් අයිතිවාසිකම් රාශියක් සාකච්ඡා කරනු දක්නට ලැබේ. විශේෂයෙන් මෛත්‍රී භාවනාව වැඩීම තුළ **"භූතා වා සම්භවේසී වා"** වශයෙන් උපන් සත්ත්වයින්ගේ පමණක් නොව මතු උපතක් සොයන සත්ත්වයින්ගේ පවා පැවැත්මෙහි අයිතිය බුදුදහමෙන් පිළිගෙන ඇත. හුදෙක් මෙම ප්‍රඥප්තිය මානවයාගේ භෞතිකත්වය ඉලක්ක කළත් බුදුදහම භෞතික සහ ආධ්‍යාත්මික යන දෙඅංශයම අවධාරණය කිරීම මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තිය ඉක්මවා ගිය තත්ත්වයක් පිළිබිඹු කරයි.

බුදුදහම මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තිය හා එකග වන්නේ දැයි යමෙකු ප්‍රශ්න කරද්දී එසේ යැයි පැවසීම සාවද්‍යය. එසේ නොවේ යැයි පැවසීම ද සාවද්‍යය. එසේ ය. එසේ නොවේය යනු ද සාවද්‍ය පිළිතුරකි.

[19] මජ්ඣිම නිකාය 1., (2006). *වීමංසක සූත්‍රය.* පි. 744.
[20] මජ්ඣිමනිකාය. 2., (2006). *උපාලි සූත්‍රය.* පි. 74.
[21] දීඝනිකාය 3., (2006). *සිගාල සූත්‍රය.* පි. 304.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

එම සියලු පිළිතුරු සාවද්‍ය වන්නේ බුදුදහම මානව හිමිකම් පමණක් ඇගයූ ඉගැන්වීමක් නොවන බැවිනි. මානව හිමිකම් පිළිගත්තා මෙන් ම සියලු සත්වයින්ගේ හිමිකම් ද (all being rights) බුදුසමය පිළිගනියි. එහි සාමාජිකයින් ලෙස **ථස, ථාවර, දීඝ, මහන්ත, මජ්ඣිම, රස, අනු, ථූල, දිට්ඨ, අදිට්ඨ, දූර, අවිදූර,** වශයෙන් පෙනෙන, නොපෙනෙන, සමීපයේ සිටින, දුර සිටින ලොකු කුඩා සියලු සත්ත්වයින්ගේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සාකච්ඡා කරයි.[22] **දීඝනිකායේ චක්කවත්තිසීහනාද** සූත්‍රයේ දී සක්විතිවත් තුළ සිවුපාවුන් ආරක්‍ෂා කිරීම ද පාලකයාගේ වගකීමක් වශයෙන් දක්වා තිබේ. ඉන් පැහැදිලි වන්නේ බුදුදහමේ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ආකල්පය මිනිසා ඉක්ම වූ සමස්ත සත්ත්ව සමාජයට ද අදාළ වූවක් බවයි. බුදුසමයාගත මෙබඳු ඉගැන්වීම්හි ආභාසය ලත් ඇතැම් රාජ්‍ය පාලකයින් ද සත්ත්ව හිංසාවෙන් වැළකී සිටීමට ක්‍රියාකළ අවස්ථා ඉතිහාසයෙන් හමු වේ. භාරතයේ අශෝක අධිරාජයා ක්‍රමක්‍රමයෙන් රජ මාලිගාවේ මස් පිණිස සතුන් නැසීම අත්හළේය. ලංකා ඉතිහාසය තුළ ද ආමණ්ඩගාමණීඅභය රාජසමය සත්ත්ව අයිතිවාසිකම් කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුගයක් වශයෙන් සැලකිය හැකිය. මෙවැනි පූර්වාදර්ශයන් සඳහා බුදුදහම ඍජුවම බලපා ඇති බව පැහැදිලිය. එපමණක් නොව බෞද්ධ ඉගැන්වීම් තුළින් අවධාරණය වන අභයදාන සංකල්පය ද ලෝක මානව හිමිකම් ප්‍රඥප්තිය ඉක්මවා යන මානව හා සත්ත්ව අයිතිවාසිකම් සුරක්‍ෂිත කිරීම විෂයෙහි ක්‍රියාත්මක වූ හිමිකම් පිළිබඳ පරමාදර්ශී බෞද්ධ සංකල්පයකි.

5. නිගමනය

ඉහතින් සාකච්ඡා කළ සියලු කරුණු සැලකිල්ලට ගැනීමේ දී පැහැදිලි වන්නේ වර්තමානයේ ඉතා ලඝු කොට සළකන මානව හා සත්ත්ව අයිතිවාසිකම් බෞද්ධ ඉගැන්වීම් තුළින් මනාව සුරක්‍ෂිත කොට ඇති බවයි. බුදුසමය ඉදිරිපත් කරන හිමිකම් සම්බන්ධයෙන් වූ මානව චර්යාවන්හි හා ගුණාංගයන්හි ප්‍රායෝගික භාවිතය අන් කවරදාටත් වඩා වර්තමාන සමාජ පසුබිමට බෙහෙවින් උපකාරී වන බව ද නිගමනය කළ හැකි අතර බෞද්ධ ඉගැන්වීම් මානව හිමිකම් ඉක්මවා ගිය ඊටත් වඩා පුළුල් වූ සමස්ත සත්ත්ව සමූහයාගේම හිමිකම් හා අයිතිවාසිකම් තහවුරු කරන සමස්ත ජීව පරිසරයේම යහපත විෂයෙහි මූලාධාර වන විශිෂ්ඨ ඉගැන්වීමක් බවත් නිගමනය කළ හැකිය.

[22] ඛුද්දඛනිකාය 1., *ඛුද්දකපාඨ. මෙත්ත සූත්‍රය*. පි. 20.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2005). *අංගුත්තරනිකාය.* දෙහිවල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2005). *ඛුද්දකනිකාය.* දෙහිවල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2005). *දීඝනිකාය.* දෙහිවල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2005). *මජ්ඣිමනිකාය.* දෙහිවල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2005.). *සංයුක්තනිකාය.* දෙහිවල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2006). *සුත්ත නිපාතය.* බණ්ඩාරගම. ශ්‍රී ලංකා ධර්මචක්‍ර ළමා පදනම.

බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා., (2006). *ථෙරගාථාපාළි.* බණ්ඩාරගම. ශ්‍රී ලංකා ධර්මචක්‍ර ළමා පදනම.

හේවාවිතාරණ සංස්කරණ., (2008). *සුත්ත නිපාත අට්ඨකථා.* පානදුර.

පඤ්ඤාරතන හිමි මහමිතව සහ විජිතනන්ද හිමි දෙහිපාගොඩ., (2009). සමය අධ්‍යයනය. මාගධී. පුවක්පිටිය. අස්සාවේල්ල.

ශාසනරතන හිමි මොරටුවේ., (1970). මාධ්‍යමික දර්ශනය. ස්රාවන්ති ප්‍රකාශන. පානදුර.

හේවාවිතාරණ සංස්කරණ., (1919). විසුද්ධිමාර්ගය. පානදුර.

References

Abe, M., (1986). *Religious tolerance and human rights: a Buddhist perspective. In: Swidler L (ed) Religious liberty and human rights.* Philadelphia: Ecumenical Press.

Clasquin, M., (1993). *'Buddhism and Human Rights''. Journal for the Study of Religion. 6.* Association for the Study of Southern Africa, pp. 91-101.

Keown, D., (2013). *Buddhism and Human Rights 1.* In *Contemporary Buddhist Ethics*: Oxford: Routledge.

Queen, C.S. and King, S.B. eds., (1996). *Engaged Buddhism: Buddhist liberation movements in Asia*, New York: State University of New York Press.

Schmidt-Leukel, P., (2006). *Buddhism and the Idea of Human Rights: Resonances and Dissonances. Buddhist-Christian Studies.* Hawaii: University of Hawaii Press, pp. 33–49.

Swaris, N., (2000). *Buddhism, Human Rights and Social Renewal*. Hong Kong: Asian Human Rights Commission.

United Nations., (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. The UN Commission on Human Rights.

Zandy, J., (2019). *"Universal Declaration of Human Rights", Radical Teacher*, 113, pp. 56–57. doi: 10.5195/rt.2019.591.

AL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථ පිළිබඳ සමාජ වාග්විද්‍යාත්මක අධ්‍යයනයක්

A. I. Divakara

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Abstract

Mainly two versions of literary criticism texts can be cited that take into discourse *Sidath Sangarawa*. One version of literary criticism texts is inclusive of free verses and *Sannas* while the other version excludes free verses and *Sannas* in its criticism. When studying these literary criticism texts in relation to the grammatical principles presented in *Sidath Sangarawa*, three main factors are discernible which have a crucial importance in terms language planning nuances Standardization of the grammatical recommendations presented by the author of *Sidath Sangarawa*, creation of certain exceptions for the respective grammatical regulations, summing up of new rules in relation with the grammatical phenomenon presented by the author, modification of the existing grammatical rules and preparation of the groundwork for the compilation of new grammatical books are the noticeable factors that are visible in this regard.

Keywords : Sociolinguistic, Companion books to Sidathsangarawa, Language Planning, Standardisation, Recommended.

1. හැඳින්වීම

සමාජ අවශ්‍යතා විෂය කොටගෙන සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග ඉගෙන ගැනීමේ අවශ්‍යතා ප්‍රබල ව දැනී ඇති එක් අවස්ථාවක් වශයෙන් දහනව වන හා විසි වන සියවස් දැක්විය හැකි ය. සිදත්සඟරාවේ ඇතැම් ව්‍යාකරණ රීති සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ රීතිවලට නොගැළපීමත්, සමකාලීන ව්‍යවහාර අවශ්‍යතා පැන නැගී ඇති බැවිනුත් ඒ වෙනුවෙන් සිදත්සඟරාව අධ්‍යයනය කිරීමටත් එහි ව්‍යාකරණ රීති ඉගෙන ගැනීමටත් සිදත්සඟරාවට විචාර ග්‍රන්ථ සැකසීමටත් නව ව්‍යාකරණ කෘති සම්පාදනය කිරීමටත් පෙලඹී ඇති බවක් හඳුනාගත හැකි ය. සිදත්සඟරාව විෂයෙහි සංස්කරණ, සන්න ග්‍රන්ථ හා වෙනත් පරිවාර ග්‍රන්ථ බහුල ව සම්පාදනය වී ඇත්තේ ද පෘතුගීසි, ලන්දේසි හා ඉංග්‍රීසි පාලන සමයන්හි දී සමාජ පරිහාණි අවදියක, එනම් දඹදෙණි යුගයේ දී මෙන් ම සිංහල භාෂාව පිළිබඳ ප්‍රාමාණික දැනුමින් යුත් වියත් ඌනතාව මෙන් ම ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ ද දුර්ලභ වූ අවස්ථාවක දී සරණංකර සංඝරාජ හිමි ඇතුළු ශිෂ්‍යානුශිෂ්‍ය පරම්පරාවේ අධ්‍යයන ක්‍රියාවලියත් සමඟ යි. විදේශීය බලපෑම් හමුවේ වියතුන්ට පෙනී ගොස් ඇති වැදගත් කරුණු කිහිපයක් සිදත්සඟරාව ආශ්‍රයෙන් ගොඩනැගිය හැකි ය. ඒ සිංහල ජාතියේ ස්වෛරී බව, අනන්‍යතාව, ආරක්ෂාව භාෂාව හා ව්‍යාකරණය සමඟ බැඳී පවතින බව, විවිධ පරිණාමීය ධර්මතාවලට හසු වුව ද භාෂාවේ පැවැත්ම ව්‍යාකරණ සංස්ථිතිය මත රඳා පවතින බව හා භාෂාවේ ආරක්ෂාව ස්වභාෂිකයන්ට ඉගැන්වීම මත රැක ගත හැකි බව ය. මෙහි ප්‍රතිඵලය වූයේ අධ්‍යයන ග්‍රන්ථයක් වශයෙන් සිදත්සඟරාව සමාජ සම්මතකරණයට දීර්ඝකාලීන ව හසු වීම යි.

ඒ අතර මේ අධ්‍යයනයේ දී අවධානය යොමුවන්නේ සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථ පිළිබඳ ව පමණි. ඊට සිදත්සඟරා සන්න, ව්‍යාඛ්‍යාන, විමර්ශන, විචාර ආදි ග්‍රන්ථ ඇතුළත් වෙයි. සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය කරගෙන බිහි ව ඇති විචාර ග්‍රන්ථවල ප්‍රධාන ස්වරූප දෙකක් හඳුනාගත හැකි ය. පෙළ හා සන්න සහිත විචාර ග්‍රන්ථ හා පෙළ හා සන්න රහිත විචාර ග්‍රන්ථ වශයෙනුයි. සිදත්සඟරාව උපයුක්ත ව, සිදත්සඟරාව මුල්කරගෙන බිහි ව ඇති විචාර ග්‍රන්ථ විමර්ශනයේ දී සමාජවාග්විද්‍යාවේ භාෂා සැලසුම්කරණ න්‍යාය භාවිත වේ. ඒ සම්මතකරණය, නිර්දේශීකරණය, නවීකරණය හා ඒ ඇසුරින් නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක් සැකසීමේ අවශ්‍යතාව හඳුනා ගැනීම යි. සිදත්සඟරාවේ සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය දැක්වීම්වල දී විවිධ නොගැළපීම් මෙන් ම අඩුපාඩු හඳුනාගෙන තිබුණ ද දහතුන් වන සියවසේ සිට වර්තමානය දක්වා ම සිදත්සඟරාව මූලික කරගෙන විවිධ විචාර, විස්තර, විමර්ශන ග්‍රන්ථ මෙන් ම ශාස්ත්‍රීය ලිපි ලේඛන බිහිවීමෙන් පෙනී යන්නේ ද එහි ඇති වැදගත්කම යි. එහි ප්‍රතිඵලය වශයෙන් දහතුන් වන සියවසේ සිට වර්තමානය දක්වාම විවිධ සිංහල භාෂා ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ බිහිව තිබුණ ද සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය ඉගෙන ගැනීමේ අත්පොත මෙන් ම ගුරු පොත බවට සිදත්සඟරාව පත්ව තිබේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

2. සාහිත්‍ය විමර්ශනය

සිදත්සඟරාව පාදක ව භාෂා සැලසුම්කරණය න්‍යායාශ්‍රයෙන් මෙතෙක් අධ්‍යයනයක් සිදුව ඇති බවක් හඳුනාගත නොහැකි ය. පූර්ව අධ්‍යයන කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමේ භාෂා සැලසුම්කරණ න්‍යාය ආශ්‍රයෙන් නොවුණ ද සිදත්සඟරාව මුල්කරගෙන සිදුව ඇති අධ්‍යයන වන්නේ සන්න, ව්‍යාඛ්‍යාන මෙන් ම විචාර ග්‍රන්ථ බිහිවීම යි. මේ අධ්‍යයනයේ දී හඳුනා ගතහැකි පූර්ව අධ්‍යයන වන්නේ ද මේවා ය ඒ අතුරින් මේ අධ්‍යයනයේ දී අවධානය යොමු වන්නේ සිදත්සඟරාව පාදක ව බිහි ව ඇති විචාර ග්‍රන්ථ පමණි. *සිද්ධාන්ත පරීක්‍ෂණය හෙවත් ස්වභාෂා නීතිසාරය,* සිදත්සඟරා විනිස, සිදත් සඟරා විවරණය, සිදත් සඟරා අරුත් වියකන, විමර්ශන සහිත සිදත්සඟරාව, සිදත්සඟරා විචාරය සහ සරසවි වියරණය, සිදත්සඟරා පුරාණ සන්නය (සිද්ධාන්ත ප්‍රදීපය), ව්‍යාඛ්‍යාන සහිත සිඳත්සඟරා, සිදත්සඟරා විමසුම ය. මෙහි දී මූලාශ්‍රය කෘතිය වශයෙන් භාවිත වන්නේ බහුතර වියත් මතයෙන් ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය කෘතිය වශයෙන් පිළිගෙන ඇති රත්මලානේ ශ්‍රී ධර්මාරාම හිමියන් විසින් සැකසූ **සිදත්සඟරා විස්තර සන්නය** යි. එය මූලාශ්‍රය කොටගෙන අධ්‍යයනයට විෂය කොටගත් විචාර ග්‍රන්ථවල අන්තර් ගත කරුණු තුලනාත්මක අධ්‍යයනයට ලක්වෙන්නේ සමාජවාග්විද්‍යාවේ භාෂා සැලසුම්කරණ න්‍යාය ඇසුරෙන්ය. එහි දී Language Planning and Social Chang, Language Planning, Language, Language Academics, Language Planning, and the Case of the Hebrew Revival, Language Planning Goals: A Classification Language Problems and Language Planning ග්‍රන්ථ මූලාශ්‍රය වශයෙන් භාවිත වේ. පූර්වෝක්ත ග්‍රන්ථාශ්‍රයෙන් හා සිදත්සඟරාව මෙන් ම සමාජවාග්විද්‍යාව් භාෂා සැලසුම්කරණය ඇතුළත් කෘති, ශාස්ත්‍රීය හා පර්යේෂණ සඟරා ලිපි ආදිය ද පරිශීලනයෙන් දත්ත රැස්කිරීම හා විශ්ලේෂණය සිදුවේ.

3. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

මේ අධ්‍යයනයේ දී භාවිත වූයේ සිදත්සඟරාවේ මුල් පරිච්ඡේද දහයට අයත් ව්‍යාකරණ යි. එහි දී සිදත්සඟරාව විෂය කොටගෙන රචනා වී ඇති විචාර ග්‍රන්ථ මෙන් ම විවිධ ශාස්ත්‍රීය හා පර්යේෂණ ලිපි ලේඛන ද ඇසුරින් දත්ත එක්රැස් කර ගන්නා ලදි. ඉහතින් දැක්වූ විචාර ග්‍රන්ථවලට අමතර ව තත්කාලින සමාජ හා භාෂාවබෝධයට වැදගත් වන හෙයින් ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ ලංකා ඉතිහාසය[23] සිංහල සාහිත්‍ය වංශය[24] සිංහල භාෂාධ්‍යයන ඉතිහාසය[25] දඹදෙණි යුගය[26] ආදි කෘති ද මේ අධ්‍යයනයේ දී දත්ත එක් රැස්කර ගැනීමට මෙන් ම විශ්ලේෂණයට උදව් විය. භාෂා සැලසුම්කරණයේ දී භාෂාවක අභ්‍යයන්තරයේ සිදු කරන ප්‍රධාන ප්‍රභේද දෙකක් හඳුනාගත හැකි ය. බහුවාර්ගික සමාජයක පවතින භාෂා ගණනාවක් අතුරෙන් රාජ්‍ය භාෂාව බවට කුමන භාෂාව පත් කරන්නේ ද යන්න තීරණය කරන ක්‍රියාවලිය භාෂා තත්ත්ව සැලසුම්කරණයයි (Status Language Planning).

---

[23] රාය, හේම්චන්ද්‍ර. (සංස්.)., (1972). *ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ ලංකා ඉතිහාසය.* කැලණිය. (විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාලයේ සිංහල පරිවර්තනය). විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාල මුද්‍රණාලය.

[24] සන්නස්ගල, පී., (1961). *සිංහල සාහිත්‍ය වංශය.* (නව සංස්කරණය, 1994). කොළඹ. ලේක්හවුස් මුද්‍රණාලය.

[25]බලගල්ලේ, ඩබ්. ජී., (1998). *සිංහල භාෂාධ්‍යයන ඉතිහාසය.* කොළඹ.එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

[26] සුමනජොති හිමි, ඩී., (2503). *දඹදෙණි යුගය.* II . කාණ්ඩය. වක්කුණුවළ. ශ්‍රී සුගත ග්‍රන්ථාකරය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

කාලීන අවශ්‍යතා උපයුක්ත ව භාෂාවේ අභ්‍යයන්තර ව්‍යුහය සැලසුම්කරණය කිරීම සංහිතා සැලසුම්කරණයයි (Corpus Planning). ඒ අනුව මේ අධ්‍යයනයට පාදක න්‍යායාත්මක පසුබිම සැකසෙන්නේ සංහිතා සැලසුම්කරණයෙන් ය. ඊට පාරිශුද්ධිකරණය, පුනරුත්ථාපනය, සංස්කරණය, සම්මතකරණය, ව්‍යාප්තිකරණය, නවීකරණය, ශබ්දමාලාව සැලසුම්කරණය, ප්‍රයෝගසරලීකරණය[27] වැනි අනුවිෂයයීක සිද්ධාන්ත අයත් ය.

4. සාකච්ඡාව හා ප්‍රතිඵල

මේ අධ්‍යයනයේ දී භාෂා සංහිතාකරණය යටතේ සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීතිවලට ලැබුණ නිර්දේශීකරණය, සම්මතකරණය හා නවනීතිරීතිවල අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙමින් ඇතැම් රීති නිර්දේශීකරණය කුමනාකාරයට සිදුකොට ඇත්දැයි යන්න සාකච්ඡාවට ලක්වෙයි. සිදත්සඟරාව වෛෂයිකව විචාර ග්‍රන්ථ ඇසුරින් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිබඳ ව සිදුවන මේ අධ්‍යයනයේ දී මුද්‍රණ ශිල්පීය තාක්ෂණය මෙන් ම සමකාලීන භාෂා ශාස්ත්‍ර පුනර්ජීවන සමයක සමාජ පසුබිම ද හේතු කොටගෙන, බිහි වූ මේ ග්‍රන්ථවල ආරම්භයේ දී සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ විධි පිළිබඳ ව දක්වා ඇති අදහස්වලින් සිදත්සඟරාවට සමාජ ප්‍රභූත්වයක් ගොඩනැගුණ අතර එමඟින් සිදත්සඟරාව සමාජ සම්මතයෙන් සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ රීති ඉගැන්වීමේ නිර්දේශිත කෘතිය බවට පත්වීමට ප්‍රබල හේතුවක් විය. නමුත් විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන්ගේ මුඛ්‍ය පරමාර්ථය සිදත්සඟරාවේ ඌනතා හෙළිදරව් කිරීම බව පෙනී යයි. එබැවින් හැඳින්වීමේ දී සිදත්සඟරාවට ලබා දෙන බලයත්, ව්‍යාකරණ විග්‍රහයේ දක්වන ඌනතාත් ප්‍රතිවිරුද්ධ සංකල්ප දෙකක් වූ බැවින් මෙන් ම විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන්ගේ අදහස් ද සමාන නොවන හෙයින් ද කතුවරුන්ට නොපැහැදිලි වුවත් ඔවුන්ගේ දැක්වීම් ම සිදත්සඟරාවේ සමාජ අධිකාරිත්වය රඳා පැවතීමටත්, සිදත්සඟරාවට ම සමාජ ප්‍රභූත්වයක් හිමිවීමටත් හේතු විය. පහත උපුටා ගැනීම් ඊට නිදසුන් වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

> එහෙත් මේ කාලයෙහි කරන ලද කුඩා මහත් සියලුම ග්‍රන්ථයන් අතුරෙන් ආධුනිකයන්ට අතිශයින් ප්‍රයොජනවත්වූ සකල දිග් ව්‍යාප්ත කීර්තිමාලාවන්ගෙන් යුක්තවූ ග්‍රන්ථය නම් මේ සිදත්සඟරා නම් ස්වභාෂා ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථය වේ.[28]

> කෙසේ වුව ද **සිදත් සඟරාව** සිංහල භාෂාවට අසහාය ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථය වැ සිටී. **අළගියවන්න** මුකවෙටි තුමන් ගේ කාලයෙන් පසු ලක්ෂ්‍යයන් නො විමසා මැ සිදත් සඟරායෙන් ව්‍යාකරණය ඉගැන්වීම සම්ප්‍රදායය වු සේ පෙනේ. 'සමස්ත ලොකයෙහි මෙ තරම් ප්‍රශස්ත ව්‍යාකරණයක් නැත්තේ යැ'යි කියන තරමට ඇතැම් වියතුන් ගේ සිත් මේ ග්‍රන්ථය කෙරෙහි ඇලුණේ යැ[29].

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

---

[27] Nahir, M., (1984). *Language Planning Goals*. A Classification Language Problems and Language Planning. London. Blackwell
Eastman, C., (1983*). Language Planning*; An Introduction. San Francisc Chandler & Sharp Publishers Inc.

[28] සිප. පිටු/පිටුව (පි). 52-53.

[29] සිසවි. 2508. පි. V - VI.

> මැතක් වනතුරුම සිංහල භාෂා ව්‍යාකරණය ඉගැන්වීමේ සූත්‍ර ග්‍රන්ථය වශයෙන් භාවිත වූයේ, **සිදත් සඟරාවයි**. දේශීය ව්‍යාකරණ ඇදුරෝද ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ සැපයීමේ දී සූත්‍ර ශෛලියක් අනුගමනය කළහ. ... සිංහල ව්‍යාකරණය ඉගෙනීමෙහි ලා සිදතින් මෙතෙක් සිදුවුණු සේවය අප සුළු කොට තැකිය යුතු නොවේ. වත්මන් ඇතැම් උගතුන් අන්ත නිර්දය විවේචනයට ලක් කරතත් සිදත ජාතික අවශ්‍යතාවයක් සපුරා ලීමෙහි සමත් විය.[30]

ඇතැම් **සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථ** කතුවරුන්ගේ කෘති පරිශීලනය කළ තවත් විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් සිදත්සඟරාවේ ඌනතා පිළිබඳ ව කරන ලද විවේචනයන් බැහැර කිරීමට උත්සුක වූ අතර මේ විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන්ගේ නිශ්චිත වූ සම්මතයක් නොවීම ද සිදත්සඟරාවේ සමාජ වටිනාකම සම්මත ව පැවැතීමට හේතු විය[31]. විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් අතර සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිබඳ ව විවිධ මතාකල්ප පැවැතීමත්, සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති දැක්වීම, විග්‍රහය හා නිදර්ශන ඉදිරිපත් කිරීමේ ඌනතා පවතින බව පෙන්වා දෙන විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් ම තම ග්‍රන්ථවල හැඳින්වීමේ දී සිදත්සඟරාවේ වටිනාකම හෙළිදරව් කිරීමත් වැනි කරුණු මත සිදත්සඟරාවේ අගය තව දුරටත් වැඩි විය. එය සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල යම් ඌනතා පැවැතුණත් වියතුන් පමණක් නොව පොදු සමාජයෙන් ම සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ රීති ඉගෙන ගැනීමේ කෘතිය ලෙස සිදත් සඟරාව සම්මත වීමට හේතුවක් විය.

සිදත්සඟරා කර්තෘගේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග නිර්දේශීකරණයට ප්‍රබල සම්මතකරණයක් ඇතිවීම එයින් එක් කරුණකි. පෙළ සන්න සහිත විචාර ග්‍රන්ථ අතුරෙන් ගුණවර්ධනගේ සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය විශේෂ වන්නේ සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විචාරාත්මක දෘෂ්ටියකට හසුකොට ඇතැම් රීති සම්මතකරණය, විකල්ප, නව ප්‍රයෝග නිර්දේශීකරණය කරමින් එතෙක් සමාජ සම්මතයේ ව්‍යාකරණ කෘතිය වූ සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සඳහා යම් බලපෑමක් ඇති කිරීම නිසා යි. සම්ප්‍රදායට අනුගත නොවී ස්වාධීන චින්තනයකින් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විචාරයට හසු කරන කතුවරයා සිදත්සඟරාවේ අදියර දෙකක් පමණක් (පළමු හා දෙවන) විෂය කොටගෙන ඇති අතර එහි දී සිදත්සඟරා සූත්‍ර පාඨ දක්වමින් ව්‍යාඛ්‍යාන, විස්තර, නීතිසාර ලෙස වර්ග කොට සිදත්සඟරා සූත්‍ර පාඨ අර්ථ යොදාගෙන ව්‍යාකරණ විග්‍රහයේ නියැළුණි. සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය බිහි වීමත් සමඟ සිදත්සඟරාවේ 'සම්මත ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග' වෙනුවෙන් මතවාදාත්මක පසුබිමක් එයින් ගොඩ නැඟුණි. එහි එක් ප්‍රතිඵලයක් වූයේ සිදත්සඟරා විනිස යි. ප්‍රඥාසේන සිදත්සඟරා විනිසේ දී සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයෙන් පෙන්වා දුන් සිදත්සඟරාවේ අඩුපාඩු නිෂ්ප්‍රභ කොට ඇති අතර වියත් මතයෙන් ඒ අදහස සම්මකරණයට ද හසු කොට තිබේ.

---

[30] සිසවිස. පි. 23 23.

[31] සිසවිස. පි. 2-3, ව්‍යාසි. පි. XXXIV – XXXV.

> ‘සිදත්සඟරාවිනිස’ නම්වූ පොතද මෙකල සිදත්සඟරා නම් ස්වභාෂා ව්‍යාකරණය ගැන නඟා තිබෙන දොෂස්ථාන විනිශ්චය කිරීමෙහිලා ප්‍රයෝජනවත් ලෙස ගළපා තිබෙන පොතකැයි මෙයින් ප්‍රකාශ කරම්හ. ‘සිදත්සඟරා විනිස’ නම් මෙම ග්‍රන්ථයෙන් සිදත්සඟරාවට නඟන ලද දෙෂා්රෝපන මනාව නිරාකරණය කරන ලද බැව් ශ්‍රී කල්‍යාණි සමාග්‍රී ධර්ම මහා සඞ්ඝ සභාව පිළිබඳ කාරක මහා සඞ්ඝ සභාවේ පිළිගැනීම වේ[32].

විසිවන සියවසේ තෙවන දශකයේ සිට ‘සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ’ පිළිබඳ ප්‍රධාන මත දෙකක් දැරූ දෙපාර්ශ්වයක් සිටි බව හඳුනාගත හැකි ය. ඒ සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිගත්, ඇතැම් ව්‍යාකරණවල දුර්වලතා දැක්වූ හා විකල්ප, නව රීති නිර්දේශීකරණය කළ වශයෙනුයි. බහුතර වියත් මතයෙන් ගොඩනැගුණ, සම්මත වූ මෙන් ම දීර්ඝ කාලීන ව සමාජ සම්මතයේ පවතින සම්මතයන්ට ප්‍රතිපක්ෂ මතවාද ගොඩනැගීම හා සමාජ සම්මතකරණයට හසු කිරීම සංකීර්ණ වන්නේ බහුතර මතය ඒ හා බැඳී පවතින හෙයිනි. සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයේ දැක්වීම් සඳහා නිර්දේශිත ගොඩ නැගෙන්නේ කුමාරතුංගගේ සිදත්සඟරා විවරණයෙනි. විසිවන හා විසි එක්වන සියවස්වල වියතුන් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල ඌනතා දක්වමින් විකල්ප ප්‍රයෝග නිර්දේශ කළ ද ඒ දැක්වීම් මතවාදාත්මක ස්වරූපයෙන් ම පැවතීමට හේතු වී ඇත්තේ ඒ වියතුන් අතර ම පොදු එකඟතාවක් නොමැති වු හෙයිනි.[33] අධිරාජ්‍යවාදී පාලන සමයේ සිංහල භාෂාවේ ආරක්ෂාව, අනන්‍යතාව ගෞරවය වෙනුවෙන් සමාජ මෙහෙවරක් කළ කුමාරතුංගයන්ගේ ව්‍යාකරණ විවරණය (1958), ක්‍රියා විවරණය (2479) සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය දැක්වීමේ සංධිස්ථානයක් වශයෙන් ඇතැම් වියතුන් පෙන්වා දුන්න ද[34] සිදත්සඟරාවට මෙන් සමාජයෙන් ‘ප්‍රභූත්ව සම්මතයක්’ හෝ ‘ආධුනික/වියත් පාඨ්‍ය ග්‍රන්ථයක්’ ලෙස නිර්දේශිතයක් ඒවා වෙනුවෙන් ගොඩ නොනැගුණි. සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පොදු සමාජයේ දීර්ඝ කාලයක් සම්මතව පැවතීම, සිදත්සඟරා විවරණයේ දී ආවේග ශීලිත්වයෙන් හා දැඩි ව සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විවේචනයට හසු කිරීම වැනි කරුණු ද ඒ සඳහා බලපෑවා විය හැකි ය.

කුමාරතුංගයන්ගේ මේ විවේචනාත්මක ස්වරූපය තෙන්නකෝන් තව දුරටත් ප්‍රබල කළේ ය (සිඅවි, 1967). සිදත්සඟරා විමසුම (1965), සිදත්සඟරා විචාරය හා සරසවි විවරණය (1966), සිදත්සඟරා විමසුම (2004) යන ග්‍රන්ථවලින් සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයෙන් නිරූපණය කළ විවේචනාත්මක ස්වරූපය සම්මතකරණය කළ ද ව්‍යාඛ්‍යාන සහිත සිදත්සඟරාවෙන් (1998) සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ දැක්වීම්වලට සාධාරණීකරණයක් ඉටු කිරීමට උත්සාහ ගනිමින් වැඩි වශයෙන් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සම්මතකරණය කොට ඇත (ව්‍යාසි, 1998). සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයෙන් පසු සිදත්සඟරාව විෂයෙහි සැපයුණු සන්න හා විචාර ග්‍රන්ථ විමර්ශනයෙන් ඉස්මතු වී පෙනෙන්නේ සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති ප්‍රස්තුත ව මතවාදාත්මක ස්වරූපයක් පවතින බවකි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

---

[32] ප්‍රඥාසේන, ර්. ඩී. සී., (1924). *සිදත් සඟරා විනිස නොහොත් සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයට පිළිතුරු.* ර්. ඩී. රොබර්ට් අප්පුහාමි. විද්‍යාර්ථ ප්‍රකාශ යන්ත්‍රාලය.

[33] විසි. ව්‍යාසි. සිවි.

[34] සිවි. ප්‍රස්තාවනාව. ප්‍රේමරත්න. ඒ. සී., (2001). *‘නව සියවසට නව වියරණයක්’* සාරස - ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය. කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. පි. 17. බලගල්ලේ. ඩබ්. ජී. (1998). *සිංහල භාෂාධ්‍යයන ඉතිහාසය.* කොළඹ, එස්. .

එබැවින් විසිවන හා විසි එක්වන සියවස් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ රීති පිළිබඳ ව 'මතවාදාත්මක යුගයක්' ලෙස ද නම් කළ හැකි ය. මෙවැනි පරිසර නිර්මාණය වීම භාෂා සැලසුම්කරණයට අනුව නව රීති සැකසීමටත්. නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ සම්පාදනය වීමටත් හේතු වෙයි.

ව්‍යාකරණ රීති වර්තමානයට ප්‍රාමාණික නොවුණ ද සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ රීති සමාජ සම්මතයේ දීර්ඝ කාලයක් පැවතීම, නව රීති සම්මතකරණය වීමට කාලයක් ගතවීම, විචාර ග්‍රන්ථවල වියත් මතවාද ඇසුරෙන් ව්‍යාකරණ රීතිවල එක් ස්වරූපයක් සම්මත නොවීම, මතවාද පරස්පර වීම ආදි කරුණු මුල් කරගෙන සිදත්සඟරාව සඳහා ගොඩනැඟී තිබූ සම්මතය දීර්ඝකාලීන ව ආරක්ෂා වීමට හේතු වී ඇතැයි ද සැලකිය හැකි ය. එමෙන් ම විචාර ග්‍රන්ථවල නොවූ මේ ඒකමතික නිර්දේශය සමාජවාග්වේදීන් 'අවිධිමත් සම්මුති ආකෘතිය' ලෙස හඳුන්වා ඇත.[35] එහි එක් ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පෙන්වා දිය හැකි වන්නේ වර්තමානයේ දී ත් ව්‍යාකරණ රීති ඉගෙන ගැනීමට හා ඉගැන්වීමට සිදත්සඟරාව ම භාවිත කිරීම යි. ඒ අතර ඇතැම් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ රීති සම්මතකරණය, විකල්ප ප්‍රයෝග ඇසුරෙන් නව රීතී දැක්වීම, ඒ මඟින් සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ පද්ධතිය නවීකරණයට හසු කිරීම වැනි භාෂා සැලසුම් ප්‍රයත්න විචාර ග්‍රන්ථ ඇසුරෙන් ක්‍රියාත්මක වූ බව ද සඳහන් කළ හැකි ය[36].

සිදත්සඟරා අක්ෂර මාලාව (බිංදුව හා දීර්ඝාක්ෂර සහිත) සියලු විචාර ග්‍රන්ථවලින් සම්මතකරණයට හසු වූ අතර පසුකාලීන ව බිහි වූ සියලු අක්ෂර මාලාවන්ට බිංදුව හා දීර්ඝාක්ෂර ඇතුළු වී තිබේ. ඒ අතර වදන් කවි පොත (ක්‍රි. ව. 18 සියවස), රාජකීය ආසියාතික සමිතිය මඟින් ප්‍රාරබ්ධ වූ 'සිංහල-ශබ්දකෝෂයේ' මුලින් දැක්වෙන්නේ අක්ෂර පටිපාටිය (1937), සිංහල විශ්වකෝෂයේ පළමු වන කාණ්ඩයේ දැක්වෙන අක්ෂර පරිපාටිය (1963), හරිස්චන්ද්‍ර විජේතුංගයන්ගේ ප්‍රායෝගික සිංහල - සිංහල ශබ්ද කෝෂයේ අනුපිළිවෙළ (1982), ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සිංහල ලේඛන රීතියේ අක්ෂර මාලාව (1989) ජේ. බී. දිසානායකයන්ගේ සිංහල හෝඩියේ 'ජාත්‍යන්තර සිංහල හෝඩිය' (2000) (නූතන සිංහල ලේඛන ව්‍යාකරණය 1990 හැර) (Standard Unicode 3.0: 2000) සිංහල කේතාවලියට අයත් අක්ෂර මාලාවේ ස්වරවලට පසුව ව්‍යංජනාක්ෂරවලට පෙරටුව බිංදුව ඇතුළු කොට තිබුණ ද සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථවල සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ නිදේශිතය අනුගමනය කොට ව්‍යංජනාක්ෂරවලින් පසුව බිංදු ශබ්දය දක්වා ඇත. සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ 'අං' බිංදු වර්ණය රූපණය කිරීමේ ස්වරූපය ද අක්ෂර මාලා කිහිපයක හැර[37] එතෙක් පැවැති සම්ප්‍රදානයෙන් බැහැර ව විවිධ සාධක ආශ්‍රයෙන් බිංදුව හා දීර්ඝාක්ෂර අක්ෂර මාලා ගත කළ ඒ නිර්දේශිතය සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය කොටගෙන බිහිව ඇති සියලු ග්‍රන්ථවලින් සම්මතකරණය වූ අතර එය පොදු සමාජ සම්මතයට ලක් ව ඇත.

[35]Schiffman. H. F., (1998). (27). '*Standardization or restandardization. The case for 'Standard' Spoken Tamil. Language in Society.* Page/ Pages (P). 36.

[36] දිවාකර, අනුරින්, ඉන්දිකා., (2017). *සිදත්සඟරාවේ භාෂා සැලසුම්කරණ. සිදත්සඟරාව. පසුකාලීන භාෂා සැලසුම්කරණ.* කොළඹ. සමයවර්ධන ප්‍රකාශකයෝ.

[37]බලගල්ලේ, ඩබ්. ජී., (2004). *කුමාරතුංග මුණිදාස ශාබ්දිකයකු ලෙස.* විසිදුනු විමැසුම - 1. සුවහස් නය මනැසි ඉසිවරයාණෝ. බොරලැස්ගමුව. විසිදුනු ප්‍රකාශකයෝ. පි. 58-66.

සිදත්සඟරාව සම්පාදිත අවධිය අධ්‍යයනයේ දී අක්ෂර මාලාව පිළිබඳ ගොඩනැඟී ඇත්තේ ගැටලු සහගත බවකි.[38] සිදත්සඟරා කතුවරයා හඳුනාගෙන සිටි එහෙත් යම් යම් ගැටලු මත අක්ෂර මාලා ගත කළ නොහැකි වූ ශබ්ද හයක් වෙනත් විධි ක්‍රමවලින් දැක්විය (මත්වැඩි, ඇ, ඈ) (මත් අඩු, ඟ, ඬ, ඳ, ඹ)[39]. විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් ඒ භාවිතයන් පාදක කොටගෙන සිදත්සඟරා අක්ෂර මාලාව සංවර්ධනය කර ඇත්තේ, සිදත්සඟරා අක්ෂර මාලාව අක්ෂර 33 කින් (ඇ ඈ සහ නව ෆ සහිතව)[40] තිස් දෙකකින් (ඇ, ඈ)[41] තිස් හයකින් (ඇ, ඈ, ඟ, ඬ, ඳ, ඹ)[42] සමන්විත වන බව නිර්දේශ කරමින් ය. වර්තමානයේ දී සිංහල අක්ෂර මාලාවට ශබ්ද 30ක සිදත්සඟරා අක්ෂර මෙන් ම පතිරජ පිරිවන්පති හිමියන් වෙනත් විධි ක්‍රමවලින් දැක්වූ (ඇ, ඈ, ඟ, ඬ, ඳ, ඹ) ශබ්ද හය ද ඇතුළු ව තිබීම අක්ෂර මාලාව නවීකරණය විෂයයේ වැදගත් කරුණකි. පුරාණයේ පැවැති යැයි සැලකිය හැකි අක්ෂර මාලාව සිදත්සඟරා කතුවරයා කාලීන අවශ්‍යතා වෙනුවෙන් නවීකරණයට හසු කළ අතර සිදත්සඟරා විචාරකයෝ සිදත්සඟරාව වෛෂයික ව අක්ෂර මාලාව සංස්කරණය කළහ.

සිදත්සඟරාවේ සන්ධි රීතිය පිළිබඳ ව අවධානය යොමුකොට ඇති විචාර කතුවරුන් පරරූප සන්ධිය නොදැක්වීමට හේතු දක්වීමට කතුවරයා උත්සුක වූයේ නම් ස්වර පූර්ව රූපයට නිදර්ශන සැපයූයේ නම් සන්ධි විග්‍රහය සම්පූර්ණ වන බව පෙන්වා දීමෙන් ද[43] පරරූප සන්ධිය නොදක්වා ඇත්තේ පැරණි ගී කාව්‍ය කෘතිවලින් එය සනාථ කිරීමට සාධක සොයාගත නොහැකි බැවිනැයි දැක්වීමෙන් ද[44] තහවුරු වන්නේ සිදත් සඟරා කර්තෘගේ නිර්දේශිතයන් පිළිගත් බවකි.

සිදත්සඟරාවේ පද දෙකක් අතර සිදුවන සන්ධියට නිදසුන් සැපැයුණ ද තනි පදයක ශබ්ද දෙකක් අතර සිදුවන සන්ධිය නොදැක්වීම සිදත්සඟරා සන්ධි විග්‍රහයේ ඌනතාවක් ලෙස පෙන්වා දෙන සිදත්සඟරා විචාරකයන් බාහිර හා අභ්‍යන්තර වශයෙන් සිංහල භාෂාවේ සන්ධි වර්ගීකරණය කොට තිබේ.[45] ඒ අතර සන්ධි බාහිර හා අභ්‍යන්තර ලෙස වෙන්කොට ගැනීම දුෂ්කර බව ද තවත් විචාරක මතයකි.[46] එසේ වුව ද විචාරක, වියත් පොදු මතයෙන් සිදත්සඟරා සන්ධි විභාගය සංස්කරණයෙන් සංවර්ධනයට හසු ව ඇතැයි සඳහන් කළ හැකි වන්නේ වර්තමාන උසස් අධ්‍යාපනයේ දී සන්ධි අධ්‍යයනයේ දී බාහිර හා අභ්‍යන්තර (නිත්‍ය හා අනිත්‍ය) වර්ගීකරණය යටතේ සන්ධි ප්‍රයෝග විද්‍යාර්ථීන් විසින් අධ්‍යයනය කරනු ලබන හෙයිනි.

එසේ වුව ද සිදත්සඟරා කතුවරයා විසින් අභ්‍යන්තර සන්ධියක් නොදැක්වීමට හේතු විමසුව හොත් පෙනී යන්නේ පදයක සිදුවන සන්ධිය භාෂා භාවිතයන් ස්වාභාවිකව ම ඉගෙන ගන්නා බව යි.

---

[38] ඒකනායක. පි., (1996). *'සිංහලයේ දේශීය අනන්‍යතාව ප්‍රකට කරන වර්ණමාලාව'* සම්භාෂා. 7 කලාපය.බත්තරමුල්ල. පිරිවෙන් ශාඛාව. 137.

[39] සිවිස. පි. 30-31.

[40] සිප. පි. 76.

[41] සිවි. පි. 52. ව්‍යාසි. පි. 49.

[42] සිවි. පි. 39.

[43] විසි. පි. 49-55.

[44] ව්‍යාසි. පි. XXV.

[45] සිප. පි. 213. සිසවිස. පි. 109. ව්‍යාසි. පි. 114. සිවි. පි. 58 - 60.

[46] විසි. පි. 152.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

ඒ සන්ධි කිරීමක් හෝ වීමක් සන්ධි කොට දැක්වීම අනවශ්‍ය කාරණයක් වන බැවිනි. එමෙන් ම ස්වර සන්ධියේ ප්‍රභේද හතක් හා එහි අනු ප්‍රභේද දාසයක් නිර්දේශීකරණය,[47] සන්ධි එකොළහක් ඇතැයි නිර්දේශීකරණය[48] ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සංවර්ධනය පක්ෂයෙහිලා සිදත්සඟරා විචාරකයන්ගේ භාෂා සැලසුම් ප්‍රයත්න වශයෙන් සැලැකිය හැකි වුව ද සිදත්සඟරා මතය (සන්ධි නවය) තවමත් සම්මතකරණයේ ද වෙයි. එසේ වුව ද බාහිර හා අභ්‍යන්තර සන්ධි විධිය නොදැක්වීම භාෂා සැලසුම්කරණය විෂයට අනුගතව සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ඌනතා වශයෙන් ද කෙනෙකුට කරුණු දැක්විය හැකි ය.

කාව්‍ය භාෂාව වීමසීමේ දී සිදත්සඟරාවේ ලිංග විභාගය විශේෂ වන අතර එය සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ස්වාධීනතාවක් සේ ද පිළිගැනෙයි.[49] සන්න සේ ම විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් සිදත්සඟරා කතුවරයා ලිංග දෙකක් දැක්වීමට හේතු පෙන්වා දීමෙන් ද[50] අවබෝධ වන්නේ සිදත්සඟරා කර්තෘගේ නිර්දේශිතය ඍජු ව ම ප්‍රතික්ෂේප නො කළ බවකි.

සිදත්සඟරාවේ ලිංග දෙකක් ඉදිරිපත් කිරීම සිංහල භාෂා ව්‍යවහාරයේ ලිංග විග්‍රහයට ප්‍රාමාණික නොවන බවත්, නපුංසක ලිංගය එක්වීමෙන් එය සම්පූර්ණ වන බවත් සිදත්සඟරා විචාරක මතය වුව ද[51] අමිශ්‍ර සිංහල භාෂාව (කාව්‍ය භාෂාව) උපයුක්ත ව ලිංග දෙකක් දැක්වීම දහතුන් වන සියවසට ප්‍රාමාණික බව ද වියත් ආකල්පයකි.[52] සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල ව්‍යූහ සැලැස්ම හා සැලැකීමේ දී නපුංසක ලිංගය නිර්දේශිතය. සිදත්සඟරා විචාරකයන්ගෙන් සිදු වූ භාෂා සැලසුම් ක්‍රියාවලියක පියවරක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි වෙයි. අර්ථ ක්‍රියාවල කර්තෘ කාරක වර්තමාන කෘදන්ත සඳහා නිදසුන් සපයා තිබුණ ද කර්තෘ කාරක, කර්ම කාරක අතීත, වර්තමාන නිදසුන් සපයා ගැනීමට සිදුවන බව නූතන වියතුන් පෙන්වා දීමෙන්[53] පෙනී යන්නේ සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ලිංග විග්‍රහයට පොදු වියත් මතයෙන් සම්මතයක් ගොඩ නැගී තිබුණ බවකි. ස්ත්‍රී ලිංග නාම සාධකයේ දී වුව ද සිදත්සඟරා කතුවරයා ප්‍රත්‍ය කිහිපයක් දක්වා තිබුණ ද 'ඇ' මඟින් තවත් ප්‍රත්‍ය ඇතැයි පෙන්වා දී ඇත. එමෙන් ම ප්‍රත්‍ය සම්පාදනය ඡේක ව්‍යවහාරයට අනුගත විය යුතු යැයි දැක්වීමෙන් ද[54] පෙනී යන්නේ සිදත්සඟරා 'ලිංග විග්‍රහය' සම්මත කරමින් නවීකරණය විය යුතු බවක් ද පෙන්වා දීමකි.

සිදත්සඟරා කර්තෘ සිංහල භාෂාවේ විභක්ති නවයක් නිර්දේශීකරණය කළ ද සිංහල භාෂාවේ විභක්ති පහක් පැවැති බවත්, ඒ පිළිබඳ ව සිදත්සඟරා කතුවරයා දැන සිටි බවත්, එ නිසා ම විභක්ති විග්‍රහය ආශ්‍රයෙන් ම එය පෙන්වා දුන් බවත් තවත් විචාර පිළිගැනීමකි[55].

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

---

47 සිප. පි. 213-248.

48 සිසවිස. පි. 317- 318.

49 ව්‍යාසි. පි. XXV, 155.

50 සිවිස. රතනසාර හිමි, කහවේ ශ්‍රී සුමංගල., (1929). (සංස්කරණය). *විස්තර ගැටපද විවරණ සහිත සිදත්සඟරා භාවසන්නය*. කොළඹ. මහාබෝධි යන්ත්‍රාලය. (සිහාස). සිපුස. පි. 68-69.

51 සිසවි. පි. 186. සිසවිස. පි 35-55. විසි. පි. 166. සිඅවි. පි. 143 - 171. සිවි. පි. 73.

52 ව්‍යාසි. පි. XXV-XXVI.

53 සිසවි. පි, 186.

54

55 සිසවිස. පි.56 -74.

ජේක ප්‍රයෝග භාවිතයට ගෙන ඒ ඇසුරෙන් විභක්තිවල අර්ථ ප්‍රධාන කොට ව්‍යවහාරයේ වූ රූප ද හඳුන්වා දෙමින් විභක්ති නිර්දේශකරණයට එළැඹ ඇති බවත්[56], සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ මේ විභක්ති විග්‍රහය සී. ජේ. ෆිල්මෝ (C. J. Fillmore) නම් වාග්වේදියාගේ විභක්ති විග්‍රහයට සමාන බවත්, සංස්කෘත භාෂාවේ වුව ද නොපෙනෙන විධිමත් මෙන් ම කතුවරයාගේ ස්වාධීනතාව හෙළිදරව් වන විග්‍රහයක් සිදත්සඟරාවෙන් ඉදිරිපත් වන බවත් විසිවන සියවසේ විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන්ගේ පිළිගැනීම විය.[57]

කුමාරතුංග විද්‍යාර්ථීන් නොමඟ යවනසුලු ප්‍රකාශ කිහිපයක් ම දක්වා අතැයි සමාස ප්‍රයෝගයේ නිදසුන් ආශ්‍රයෙන් ඉදිරිපත් කරන ජයතිලක දහතුන්වන සියවසේ දැක්වීම් සම්මතකරණය කොට ඇත්තේ විසිවන සියවසේ දැක්වීම බැහැර කරමිනි.[58] සිංහල පද්‍ය භාෂාව විමසා නිදසුන් ඇසුරෙන් සිංහල භාෂාවට ගැළපෙන ආකාරයට සමාස, වර්ග පහකට බෙදා ඇති බව තවත් පිළිගැනීමකි.[59] එය සිංහල භාෂාවට අනවශ්‍ය ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගයක් බවත්, අව්‍ය, විශේෂණ හා අන්‍යාර්ථ සිංහල භාෂාවේ ක්‍රියාත්මක වන බවක් නොපෙනෙන නමුත් සිදත්සඟරා කර්තෘගේ ස්වාධීනත්වය නිරූපණය වන ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගයක් බවත් පිළිගැනෙයි.[60] සන්ධි ක්‍රියාවලිය වර්ණ මතත්, සමාස ක්‍රියාවලිය පද මතත් සිදුවන්නක් බැවින් ව්‍යාකරණයේ දී භාෂා ව්‍යවහාරයට අවශ්‍ය අංගයක් බවට ද අදහසකි.[61] සිදත්සඟරාවේ සමාස පිළිබඳ විවිධ මාතාකල්ප වුවත් එහි පවතින විවිධත්ව නිසා 'බලයක් ලැබී ඇත්තේ' සම්මත වී ඇත්තේ සිදත්සඟරා කර්තෘ විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද නිර්දේශිතයන්ට ය.

සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ක්‍රියා විග්‍රහයේ 'අනාගත කාලය' පිළිබඳ ව නූතන විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් අතර විවිධාකාර වූ ආකල්ප පැවැතිය ද අනාගත කාලය දැක්වීම 'දූරදර්ශී ක්‍රියාවක්' බව ද පිළිගැනෙයි.[62] සිංහල භාෂාවේ ඇති ආඛ්‍යාත නාම නොහොත් කෘදන්ත, නිපාත ආදිය පිළිබඳ ව ක්‍රියාධිකාරයේ දී දක්වා ඇති බව පෙන්වා දීමෙනුත්, අසම්භාව්‍ය ක්‍රියාව කාලත්‍රයේ යෙදීමේ දී වචන භේදයක් නොමැති බව දැක්වූයේ නම් සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ විග්‍රහය වඩාත් නිවැරැදි යන ආකල්පවලිනුත්, පූර්ව ක්‍රියාව එක ළඟ දෙවතාවක් භාවිත කිරීමෙන් මිශ්‍ර ක්‍රියාව සෑදෙන බව පෙන්වා දීම, සිංහල භාෂාවට ආවේණික රීතියකැයි හෙළිදරව් කිරීමෙනුත්[63] ක්‍රියාව හඳුන්වා දී ඇති අයුරු 'සාර්ථක යැයි' යන සඳහන්වලිනුත් සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ දැක්වීම්වලට ගොඩනැගෙනුයේ ප්‍රබල සම්මතයක් වන අතර සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිබඳ ව සිදත්සඟරා කතුවරයා තුළ වූ ප්‍රාමාණික දැනුම ද එයින් විශද වෙයි.

---

[56] සිභාස. පි. 101, 173.
[57] ව්‍යාසි. පි. 166-167.
[58] විසි. පි. 223- 226, 229.
[59] ව්‍යාසි. පි. 237.
[60] සිවි. පි. 119, 137.
[61] සිදත්සඟරා විමසුම. පි. 107.
[62] විසි. පි. 240.
[63] සිවි. පි. 148, 183, 189.

සිදත්සඟරාවේ ක්‍රියාකාරක පද සම්බන්ධය[64] ෆිල්මෝර් (Fillmore) නම් වාග්විද්‍යාඥයා දැක්වූ Case Grammar නම් වාග්විද්‍යාත්මක සංකල්පයට සමීප බවත් එනිසා ම අල්විස් පඬිතුමන්ගේ The Sidath Sangarawa - A Grammar of the Sinhalese Language (1851) කෘතිය ඇසුරු කොට මේ වාග්විද්‍යාඥයා තම වාග්විද්‍යාත්මක සංකල්පය ගොඩනැගුවේ යැයි යන සැකය මතුවන බවත්, එසේ වුවහොත් මේ සිද්ධාන්තයේ ආදී කර්තෘත්වය හිමිවන්නේ සිදත්සඟරා කතුවරයාට බවත් පෙන්වා දෙන්නේ මහාචාර්ය අබේසිංහ ය.[65] එසේ ම අර්ථ සම්පන්න වාක්‍ය සම්පාදනයේ දී ක්‍රියාකාරක පද සම්බන්ධය වැදගත් බව විසිවන හා විසි එක්වන සියවසේ වියතුන්ගේ ද නිර්දේශිතය වෙයි.[66]

ක්‍රියා කාරක පද සම්බන්ධයේ දී කතුවරයා පූර්ව ක්‍රියාව හා අවසාන ක්‍රියාව අතර වන සම්බන්ධය පිළිබඳ පමණක් දැක්වුව ද මිශ්‍ර, අසම්භාව්‍ය, ප්‍රයෝජ්‍ය, ආශීර්වාද හා කාරක අතර පවතින සම්බන්ධය පෙන්වා දීමත්, සිදත්සඟරා කතුවරයා කාරකවලින් ක්‍රියා නිෂ්පත්තිය සිදුවන අයුරු දැක්වීමට සීමා වුවත් ක්‍රියාවලින් ද කාරක නිෂ්පත්තිය සිදුවන ආකාරය පෙන්වා දීමත්[67] සිදත්සඟරා විචාරකයන්ගෙන් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල ඌනතා මඟහරවා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සංවර්ධනය සඳහා දැරූ ප්‍රයත්නය යි.

වෙසෙසුන් වෙසෙස් අදියරයේ දී ව්‍යාකරණය, අක්ෂර, නිරුක්ති, පද හා වාක්‍ය විභාගය යන කොටස් හතරට අනුකූල ව සිදත්සඟරා කතුවරයා විග්‍රහයට පෙළඹුණු නම් වැදගත් බව පෙන්වා දීම,[68] ක්‍රියාධිකාරයේ අනාගත කාල ආඛ්‍යාත ක්‍රියාව නම් වර්තමාන කෘදන්ත ක්‍රියාව බව පෙන්වා දීම[69] සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය වී ඉදිරිපත් වූ නව මානයන් ය. ක්‍රියා විභාගයේ දී ක්‍රියා ප්‍රකෘති ගණවලට වෙන්කොට අවසාන හා අනවසාන වශයෙන් ගෙන වාක්‍ය විභාග ආශ්‍රයෙන් විමසීම, වාක්‍ය විභාගය සරල හා සංකීර්ණ ලෙස වර්ග කොට විග්‍රහයට ලක්කිරීම වඩාත් උචිත බව පෙන්වා දීම[70] සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය වී ගොඩනැගුණු භාෂාවක ව්‍යාකරණ සංස්ථිතියේ විග්‍රහාත්මක ක්‍රමවේද ලෙස නාමීකරණය කළ හැකි ය.

කෘදන්ත පදවල වරනැඟීම් ස්වරූපය නාම පදයක්, වාක්‍යාවසාන ක්‍රියාවක්, නාම විශේෂණයක් ලෙස පෙන්වා දීම ද[71] තවත් එවැනිම අවස්ථාවකි.

මේ අනුව සන්න (සිදත්සඟරා සන්නය, පුරාණ සන්නය, ලියන සන්නය) කෘතිවලින් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති පැහැදිලි කරමින් සම්මත කරණය කළ ද සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය කොටගෙන බිහි වූ විචාර ග්‍රන්ථවලින් වැඩි වශයෙන් ම සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල දුර්වලතා අනාවරණය විය. මේ විචාර ග්‍රන්ථවල සිදත්සඟරා ඌනතා දැක්වීමට වැඩි වශයෙන් අවධානය යොමු කොට ඇති බැවින් ඒ කෘති සිදත්සඟරාවේ ඇතැම් ව්‍යාකරණ රීති සම්මතකරණය කළ ද එය කැපී නොපෙනේ.

[64] සිවිස. පි. 183-184.
[65] ව්‍යාසි. පි. 303.
[66] ව්‍යාසි. පි. 303. සිවි. පි. 221.
[67] සිවි. පි. 215, 220.
[68] සිදත්සඟරා විමසුම.
[69] සිසවිස. පි. 18. සිවි. 151.
[70] ව්‍යාසි. පි. 283.
[71] විසි. පි. 197.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

ඇතැම් ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සම්මත වීමටත්, සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති ආරක්ෂා වීමටත් මේ විචාර ග්‍රන්ථ ද හේතු විය. සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති පිළිබඳ විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් අතර ඒකමතික ව සම්මතයක් නොවීම ද, විවිධ මතාකල්ප දැක්වීම ද ඔවුන්ගේ විචාර ග්‍රන්ථවල ප්‍රයෝග සම්මතකරණයට හසු නොවීමට බලපා ඇති බවක් හඳුනාගත හැකි ය.

සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථවලින් බොහෝ විට ඉදිරිපත් ව ඇත්තේ සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සඳහා 'සිද්ධාන්ත සංස්කරණයක්' දැක්වීමකි. සිදත්සඟරා කර්තෘ පෙරළි විග්‍රහයේ දී ස්වරාදේශ සඳහා ඉදිරිපත් කොට ඇති 'පිළි පෙරළි', 'සර පෙරළි' ලෙස නිර්දේශිතය ද මීට නිදසුන් ය.[72]

පූර්ව ස්වර ලෝප සන්ධියේ දී (පෙරසරලොප්සඳ) 'පූර්ව ස්වරය ලොප් වීමෙන් අපර ස්වරය ගාත්‍රාක්ෂරය හා ගැළපුණේ යයි කියන ලද්දේ නම් ශාස්ත්‍රීය යැ'.[73] සරසඳ - ස්වර සන්ධිය ස්වරා රොහණ[74] ආරෝහණ[75] ව්‍යඤ්ජන ස්වර සන්ධිය නොහොත් ස්වරාරූඪ සන්ධිය[76] සරරුහ සඳ[77] සරදෙස් සඳ - ස්වරාදේශ සන්ධිය, සර දෙස් ව්‍යවහාරයට වඩා සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ලිංග නාමිකරණය 'මොහු යැ මැය යැ මෙය යැ යන වහරට කරුණු වූයේ ලිඟු නම්' දැක්වීම වඩාත් යෝග්‍ය බව පෙන්වා දෙයි.[78] ඒ අතර සිදත්සඟරා කර්තෘගේ ලිංග විග්‍රහය ශාස්ත්‍රීය වූවක් බවත් ඇතැම් විචාර මතාකල්පයකි.[79] සිදත්සඟරාවේ විභක්ති විග්‍රහය 'නමින් හා දයින් පරව යෙදී නම හා දය බෙදනුයේ විබත් නම්' වශයෙන් නිරූපණය කළේ නම් නිවැරැදි වීමට ඉඩ තිබූ බව ද පෙන්වා දී තිබේ.[80] සමාස විග්‍රහය පාලි විග්‍රහයට අනුගත වූයේ නම් යෝග්‍ය බව 'සමාසො පදසංඛෙපො'[81] පෙන්වා දෙන අතර සිදත්සඟරා විග්‍රහ වාක්‍ය සම්පූර්ණ වීමට නම් යුක්තාර්ථවත් භාවය හා සමාස වන පද ශබ්ද නමින් හැඳින්වීම යන ඌනතා දෙක සැපිරීම අවශ්‍ය බව ද දැක්වෙයි.[82] අසම්භාව්‍ය ක්‍රියාව වරනැඟීම් ස්වරූපයෙන් මෙන් ම වචන භේදයක් ද නොමැති හෙයින් 'ආවස්ථික නිපාත' නාමය උචිත ය.[83] සිදත්සඟරා කර්තෘගේ විග්‍රහාත්මක නිර්දේශිතයන්ට 'විකල්ප විග්‍රහාත්මක ප්‍රයෝග' ඉදිරිපත් වීම විචාර ග්‍රන්ථවල පොදු ලක්ෂණයකි. ජීවමාන භාෂාවක කාලීන පරිණාමයන් ද ඇතුව සංවර්ධනය වීම ස්වාභාවික වූවකි. සිදත්සඟරා කතුවරයා දහතුන්වන සියවසේ දී ඒ වන විට සැකැසී තිබූ අමිශ්‍ර සිංහල ග්‍රන්ථ ආභාසයෙන් ප්‍රකට කළ මේ සිද්ධාන්ත විග්‍රහය විවිධ වූ සමාජ, සංස්කෘතික,

---

[72] සිප. පි. 138. සිවි. පි. 101. සිවි. පි. 41.
[73] සිප. පි. 200.
[74] විසි. පි. 155.
[75] සිවි. පි. 169.
[76] සිප. පි. 202
[77] ව්‍යාසි. පි. 118.
[78] සිවි. පි. 66.
[79] සිප. පි. 86.
[80] සිවි. පි. 89.
[81] විසි. පි. 215. අබේකෝන්, ඒ. එම්. ලොකුබණ්ඩාර. (2001). *සිංහල ව්‍යාකරණ සමීක්ෂා.* (සිදත්සඟරාවආශ්‍රිතව).
මහනුවර. ග්‍රැපික් ලැන්ඩ්. පි. 68.
[82] සිවි. පි. 115.
[83] සිවි. පි. 186.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

දේශපාලන පරිවර්තන සිදුවීම් සමූහයකින් පසුව විසිවන හා විසි එක්වන සියවසේ වියත් දනුම් ප්‍රමාණයේ ප්‍රසාරණයන් හා සීමාවන් මත විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලට හසුව ඇති ආකාරයේ ස්වරූපය පූර්ව දැක්වීම්වලින් හඳුනාගත හැකි ය. සිදත්සඟරාව මූලාශ්‍රය වී ගොඩනගුණ 'නව විග්‍රහාත්මක සිද්ධාන්ත' ලෙස පූර්ව දක්වීම් අර්ථකථනය කළ හැකි හෙයින් ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විග්‍රහාත්මක ක්‍රමවේදයේ නවීකරණයන් ලෙස ද මේ විචාර ග්‍රන්ථ හඳුන්වා දිය හැකි ය.

ගුණවර්ධනයන් හා කුමාරතුංගයන් මේ අභියෝගාත්මක ගැටලුවට මුහුණ දීම වෙනුවෙන් සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය (1924) හා සිදත්සඟරා විවරණය සම්පාදනය කොට තිබේ. ප්‍රථමයෙන් සිදත්සඟරාවේ අඩුපාඩු පෙන්වා දුන් අතර කුමාරතුංග දෙවනුව සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය සඳහා **සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය** යන කෘතිය රචනා කොට තිබේ (2481). එසේ වුව ද සිංහල භාෂාව ඉගැන්වීමට ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ බොහෝමයක් විසිවන හා විසි එක්වන සියවස්වල දී රචනා වුව ද සිදත්සඟරාවට ගොඩනැගී තිබූ සමාජ සම්මතය වෙනස් කිරීම හෝ බිඳ හෙළීමට කුමාරතුංගගේ ව්‍යාකරණ විවරණයට මෙන් ම සමකාලීන ග්‍රන්ථවලට නොහැකි වූ අතර ව්‍යාකරණ විවරණය අධ්‍යයන ග්‍රන්ථයක් වශයෙන් නිර්දේශීකරණයට ද හසු නොවී ය. සිදත්සඟරාව පාදක කොටගෙන භාෂා සැලසුම්කරණ න්‍යායාත්මක පසුබිමෙන් කුමාරතුංගගේ මේ නව ප්‍රයත්නය අංශ දෙකකින් වැදගත් වෙයි. ඒ කුමාරතුංගයන් ද අවශ්‍ය ව්‍යාකරණ ඥානය සිදත්සඟරාවෙන් ලබා ගැනීම හා කාලීන අවශ්‍යතා සඳහා ඒ දැනුම උපයෝගී කොටගෙන නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කිරීම යි.

සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ ආදර්ශයම ගත් විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් සිදත්සඟරාව ප්‍රාමාණික නොවන බවත්, සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ රීති සංස්කරණය විය යුතු බවත් දක්වමින් ව්‍යාකරණ කෘතියක් සම්පාදනය කොට තිබේ. සිදත්සඟරාවට මෙන් ම සිදත්සඟරාව බැහැර කොට නව කෘතියක් සැකසීමට ප්‍රතිපක්ෂ මතයක් ද ගොඩනැගී තිබුණ ද විචාර ග්‍රන්ථ කතුවරුන් කාලීන අවශ්‍යතා සඳහා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සකසා ගැනීමත්, ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ සම්පාදනය කිරීමේ සිදත්සඟරා කතුවරයාගේ නිර්දේශය ම සම්මතකරණය කළේ ආදර්ශයෙනි. සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය ග්‍රන්ථය එහි ප්‍රතිඵලයකි.

දහඅට වන සියවසේ සිට සිදත්සඟරාව පාදකව බිහිව ඇති ව්‍යාකරණ කෘතිවල ස්වරූප කිහිපයකි. සංස්කරණ, පෙළ සහිත සන්න, පෙළ සන්න සහිත විස්තර ග්‍රන්ථ, පෙළ සන්න සහිත විචාර ග්‍රන්ථ හා විචාර කෘති යි. සන්න, සන්න සහිත විස්තර කෘතිවලින් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සම්මතකරණය වූ අතර විස්තර ග්‍රන්ථවලින් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පැහැදිලි කිරීම හා මාතෘ හා ඡේක ප්‍රයෝග හා ව්‍යවහාරාශ්‍රයෙන් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග තහවුරු කිරීම වැනි කරුණු මුල්කරගෙන සම්මතකරණයට ප්‍රබල මෙන් ම ප්‍රභූත්ව අධිකාරීත්වයක් ගොඩනැගිණි (De Alwis" 1851; සිව්‍යාසිස, 1884; සිවිස, 1902; සිභාස, 1929; සසසි, 1955). නමුත් විචාර ග්‍රන්ථවලින් ඒ බලය යම් සීමාවකට හසු කළේ යැයි සැලකිය හැකි වන්නේ ව්‍යාකරණ රීති ඉගෙන ගැනීමේ 'නිර්දේශිත කෘතිය' යන සම්මතයෙන් පසු කාලයේ දී සිදත්සඟරාව බැහැර වීම මුල්කරගෙන යි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

5. නිගමනය

විචාර ග්‍රන්ථ අතර සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය (1924), සිදත්සඟරා විවරණය (2508), සිදත්සඟරා අරුත් වියකන (1967), සිදත් සඟරා විචාරය සහ සරසවි ව්‍යාකරණය (1966), සිදත් සඟරා විමසුම (2004) කැපී පෙනෙන්නේ සිදත්සඟරා ඌනතා මතු කොට දක්වා ඇති ග්‍රන්ථ වශයෙනි. පූර්ව කෘති මෙන් ම සිදත්සඟරා විනිස (1924), ව්‍යාඛ්‍යාන සහිත සිදත් සඟරාව (1998) වැනි කෘතිවලින් පෙනී යන්නේ සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විවේචනාත්මක ස්වරූපයෙන් අඩුපාඩු දැක්වුවත් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ රීති පිළිගෙන ඇති බවකි. එබැවින් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ රීති පිළිගත් හා නොපිළිගත් වශයෙන් දෙපිරිසක් ප්‍රභූ සමාජයේ සිටි බව පෙනේ. පූර්ව කෘති අතුරෙන් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග ප්‍රබල විවේචනයකට හසුව ඇත්තේ සිදත්සඟරා විවරණය (2508) හා සිදත් සඟරා අරුත් වියකන (1967) කෘති දෙකෙනි. වියත් මතයෙන් සිදත්සඟරාවට ගොඩනැගුණ අභියෝගයක් වශයෙන් ද, භාෂා සැලසුම්කරණ න්‍යායට අනුව සිදත්සඟරාව ආශ්‍රයෙන් සිදු වූ නවීකරණයක් ලෙස ද එය සැලකිය හැකි ය. කාලීන වුවමනාවන්ට උචිත ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක් සේ නව ආකෘතියකින් සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ රීති ගොඩනැගූ කුමාරතුංගයන්ගේ ව්‍යාකරණ විවරණය (1935) සිදත්සඟරාව මෙන් ප්‍රභූ වියත් නිර්දේශීකරණයෙන් එකල සමාජ සම්මතකරණයට හසු නොවුයේත්, ව්‍යාකරණ රීති ඉගැන්වීමේ නිර්දේශිත කෘතිය බවට පත්නොවුයේත් මේ අවදිය වන විට සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිගත් වියත්, සමාජ පිරිස බහුතර වීමත්, ඒ වන විට සිදත්සඟරාව කෙරෙහි සමාජයේ ගොඩ නැගී තිබූ බලය, ප්‍රභූත්ව අධිකාරිය හා ආකල්පත්, කුමාරතුංගයන්ගේ සිදත්සඟරා විවරණයෙන් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග දැඩි ස්වරූපයකින් විවේචනයට හසු කිරීමත් වැනි කරුණු මුල්කරගෙන විය යුතු ය. ගුණවර්ධනගේ සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය (1924) හා කුමාරතුංගගේ සිදත්සඟරා විවරණය (1935) සිදත්සඟරාවේ ඌනතා පෙන්වමින් ගොඩ නැගූ විවේචනාත්මක ආකෘතිය පසුකාලීක සම්ප්‍රදායක් ගොඩනැගීමට සමත් වුව ද කාලීන වශයෙන් ප්‍රබල සමාජ මෙහෙවරක් කිරීමට උපස්තම්භක නොවීමට හේතු වී යැයි සැලකිය හැකි කරුණු කිහිපයකි. කාලීන වියත් මෙන් ම පොදු ජන බහුතරයෙන් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සම්මතකරණය ප්‍රබල වීම, ගුණවර්ධන, සිංහල භාෂාවේ මව් භාෂාව දෙමළ භාෂාව ලෙස නිර්දේශීකරණය, කුමාරතුංග සිදත්සඟරා විවරණයේ දී (2508) සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විවේචනයට හසු කරන ආකාරය ඒ අතර ප්‍රධාන වෙයි.

මේ නිසා සිදත්සඟරාව සම්භාව්‍යත්වයේ පමණකුදු නොව සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ ඉගැන්වීමේ කෘතිය යන සම්මතය තව දුරටත් ආරක්ෂා වීමට හේතු වුව ද ගුණවර්ධනයන් මෙන් ම කුමාරතුංගයන් ගොඩනැගූ සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විවේචනය කිරීමේ සම්ප්‍රදාය දීර්ඝ කාලීනව සිදුවිය. විසි එක්වන සියවසේ බිහිව ඇති සිදත්සඟරා විමසුම (2004; දෙවන මුද්‍රණය, 2008) දැනට බිහිව ඇති අවසාන කෘතිය යි. මේ සිදත්සඟරා විවේචනාත්මක සම්ප්‍රදායෙන් සිදු වූ ප්‍රබල භාෂා සැලසුම් ක්‍රියාවලියක් වන්නේ කාලීන වුවමනාවන් සඳහා නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක අවශ්‍යතාව හෙළිදරව් කිරීමත්, අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී ව්‍යාකරණ රීති ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේදය වෙනස් විය යුතු බව පෙන්වා දීමත්, වර්තමානය වන විට නව අධ්‍යාපන ක්‍රම වේදයක් ක්‍රියාවට නැගීමත් ය. ඒ අතර සිදත්සඟරා විචාර ග්‍රන්ථවලින් සිදත්සඟරාවේ බොහෝ ව්‍යාකරණ රීති නිර්දේශීකරණයෙන් සම්මතකරණයට හසුකොට තිබේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

නමුත් සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝගවල ඌනතා කැපී පෙනෙන්නේ නිවැරදි ප්‍රයෝග තත්කෘති අවධාරණය කොට නොමැති හෙයිනි. ඇතැම් ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග සංස්කරණය විය යුතු ආකාරය, ඒ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග විකල්ප ප්‍රයෝග ඇසුරින් නවීකරණයට හසුවිය යුතු අයුරු පෙන්වා දී තිබීම ද ඒ අතර කැපී පෙනෙයි. සන්න මෙන් ම විචාර ග්‍රන්ථවලින් සිදත්සඟරාව මුල්කොටගෙන විවිධ අඩුපාඩු දක්වා තිබුණ ද මේ සෑම ග්‍රන්ථයකින්ම ඡේක ප්‍රයෝග, ව්‍යවහාරය ඇසුරෙන් භාෂාවේ පාරිශුද්ධතාව ආරක්ෂා කරගැනීමේ වැදගත්කම ද පෙන්වා දී ඇත. විචාර ග්‍රන්ථවල පොදු දුර්වලතාවක් වන්නේ වියත් අදහස්වල සමානත්වයක්, ඌනතා හෝ නිවැරදිතා පිළිබඳ පොදු පිළිගැනීමක් නොවීම ය. ඇතැම් වියතුන් සාවද්‍ය යැයි පෙන්වා දී ඇති ව්‍යාකරණ රීති තවත් පිරිසක් නිවැරදි යැයි දක්වා තිබේ. නූනයේ වුව ද සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග පිළිගන්නා මෙන් ම බැහැර කරන සමාජ කණ්ඩායම් දෙකක් හඳුනාගත හැකි ය. කෙසේ වුව ද විචාර ග්‍රන්ථ කර්තෘන් අතර පිළිගත් සම්මතයක් නොවීමත් සිදත්සඟරා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග නූතනය තෙක් සම්මකකරණයේ පැවැතීමත් නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථවල මූලාශ්‍රය කෘතිය බවට සිදත්සඟරාව පත්වීමට හේතු වන්නට ඇත. මේ නිසා ම වර්තමානය තෙක්ම දීර්ඝ කාලයක් 'සම්භාව්‍ය ව්‍යාකරණ කෘතිය' වශයෙන් සමාජ සම්මතයෙන් ගෞරවයට පාත්‍ර ව ඇත්තේ සිදත්සඟරාව යි.

සිදත්සඟරා කතුවරයා ප්‍රකට කළ ව්‍යාකරණ සංස්ථිතියේ රීති සම්මතකරණය, ඌනතා විචාරාත්මක ව විග්‍රහයට හසු කිරීම හා දුර්වලතා සම්පූර්ණ කළ යුතු ආකාරය පෙන්වා දීම විචාර ග්‍රන්ථවල මූලික අභිප්‍රායක් වී ඇති බැව් පෙනේ. එසේ වුව ද භාෂා සැලසුම් ක්‍රියාවලියේ සංහිතා සැලසුම වෛෂයික මේ විචාර ග්‍රන්ථ අධ්‍යයනයේ දී සිදත්සඟරාවේ ව්‍යාකරණ සංස්ථිතිය පාදක ව භාෂාවක ව්‍යාකරණ ව්‍යුහය, ප්‍රයෝග හා සම්බන්ධ වැදගත් කරුණු කිහිපයක් හෙළිදරව් කළ හැකි ය. **ඒ සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණ ව්‍යූහයේ පොදු සැලැස්ම සම්මතකරණය වීම, මූලික ව්‍යාකරණ සංකල්ප හා බැඳුණු උපසංකල්ප ප්‍රකට වීම, ප්‍රධාන සිද්ධාන්ත, උප සිද්ධාන්ත හා බැඳුණු ව්‍යාකරණ ලක්ෂණ ප්‍රකට වීම හා ව්‍යාකරණ ප්‍රයෝග භාෂා පරිණාමීය ලක්ෂණ හා වෙනස් වුව ද ප්‍රධාන සිද්ධාන්ත නිර්දේශිතය දීර්ඝ කාලීන වීම යි. තවත් වැදගත් කරුණක් වන්නේ නව ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථ සම්පාදනයට පසුබිමක් නිර්මාණය වීම යි.**

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අදිකාරි, ඒ., (1996). *'සිංහල භාෂාවේ සම්භාව්‍ය ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථය'* *සම්භාෂා.* කලාපය - 7. ඉසුරුපා. අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව.

අබේකෝන් ඒ. එම්. ලොකුබණ්ඩාර., (2001). *සිංහල ව්‍යාකරණ සමීක්ෂා.* (සිදත්සඟරාව ආශ්‍රිතව). මහනුවර. ග්‍රැපික් ලෑන්ඩ්.

අභයසිංහ, ඒ.ඒ., (1998). *ව්‍යාඛ්‍යාන සහිත සිදත් සඟරාව.* කඩවත. අභය මුද්‍රණ ශිල්පියෝ සහ ප්‍රකාශකයෝ.

අය්යර්, ජී. (වර්ෂය නැත). (සංස්.) *වීරසෝළියම් දෙමළ වියරණය (පෙරුම්තෙවනාර් පදාර්ථය සහිත).* සිංහල පරිවර්තන ඇම්. එච්. පීටර් සිල්වා. (වර්ෂය නැත). බත්තරමුල්ල, ශ්‍රී ලංකා ජාතික ග්‍රන්ථ සංවර්ධන මණ්ඩලය.

ඒකනායක, පි., (1996). *'සිංහලයේ දේශීය අනන්‍යතාව ප්‍රකට කරන වර්ණමාලාව'* සම්භාෂා. 7 කලාපය. බත්තරමුල්ල. පිරිවෙන් ශාඛාව. 137.

කරුණාතිලක, ඩබ්ලිව්.එස්., (2006). *සිංහල භාෂා ව්‍යාකරණය.* කොළඹ. ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

කුමාරණතුංග, මුනිදාස. සහ ගුණවඩු, ඒ., (2508). *සිදත් සඟරා විවරණය.* කොළඹ. අනුල පහරුවෙහි.

කුලසූරිය, ඒ., (1961). *සිංහල සාහිත්‍ය 1.* මහරගම. සමන් මුද්‍රණාලය.

කෝපරහේවා, සඳගෝමී., (2010). *විසි වන සියවසේ සිංහල භාෂා ව්‍යවහාරය. සමාජවාග්විද්‍යාත්මක අධ්‍යයනයක්.* කොළඹ. ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

ගම්ලත්, එස්., (1998). *සම්භාව්‍ය සිංහල කව්‍යයේ විකාශනය.* කොළඹ. ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

ගයිගර්, ඩබ්., (1937). *සිංහල භාෂාවේ ව්‍යාකරණය. (A Grammar of the Sinhala Language)'*–සිංහල පරිවර්තනය - (1964), (නැවත මුද්‍රණය 2005). අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

ගයිගර්, ඩබ්., (2001). *සිංහලයේ වාග්විද්‍යාත්මක ස්වරූපය. (The Linguistic Character of Sinhalese* නිබන්ධයේ සිංහල පරිවර්තනය). පරි. විමල් ජී. බලගල්ලේ. බොරලැස්ගමුව, විසිදුනු ප්‍රකාශකයෝ.

ගුණරත්න, එල්., (වර්ෂය නැත). (සංස්.). *සිදත් සඟරා සරල සන්නය.* කොළඹ. රත්න පොත් ප්‍රකාශකයෝ.

ගුණවර්ධන, ඩබ්ලිව්.එෆ්., (1924). *සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණය හෙවත් ස්වභාෂා නීතිසාරය.* එන්. ජේ. කුරේ. (දෙවන මුද්‍රණය - 1959). කොළඹ, එක්සත් ප්‍රවෘත්ති පත්‍ර සමාගම.

ගුණවර්ධන, ඩබ්ලිව්.එෆ්. (1973). *සිංහල වාග්විද්‍යා මූලධර්ම.* (සංශෝධනය හා පරිවර්තනය ඇම්.එච්.ඇƒප්. ජයසූරිය සහ මාපලගම සඞ්ඝානන්ද). කොළඹ, ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

ගොඩකුඹුරේ, සී., (1971). *ශාස්ත්‍රීය ලිපි හා කථා.* කොළඹ, ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

ජයතිලක, කේ., (1991). *නූතන සිංහල ව්‍යාකරණයේ මුල් පොත.* (දෙවන මුද්‍රණය - 1993). කොළඹ. ප්‍රදීප ප්‍රකාශකයෝ.

ජයතිලක, කේ. (1992). *විමර්ශන සහිත සිදත්සඟරාව.* (05 වැනි මුද්‍රණය - 2009). කොළඹ. ප්‍රදීප ප්‍රකාශකයෝ.

ජයතිලක, ඩී.බී., (1902). *සංඥාපනය. සිදත්සඟරා විස්තර සන්නය. (ශෝධක) රත්මලානේ ධර්මාරාම.* කොළඹ. සත්‍ය සමුච්චය යන්ත්‍රාලය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය., (1989). *සිංහල ලේඛන රීතිය.* මහරගම. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ඤාණානන්ද, එම්., (1940). *සිංහළ භාෂා ඉතිහාසය.* (තෘතීය මුද්‍රණය - 1963). කොළඹ. ස්වස්තික මුද්‍රණාලය.

ඤාණාලොක, කේ., (1962-1963). *'සිදත් ගැට තුනක්' සිංහල සඟරාව. 3 කලාපය.*

ඤාණාලොක, කේ., (1972). *සිදත්සඟරා පුරාණ සන්නය.* කොළඹ. අනුල මුද්‍රණාලය.

ඩයස්, ඩී. පී. ඊ., (1993). *සිදත් සඟරා විචාර විමංසා.* දෙහිවල. ශ්‍රීදේවී ප්‍රින්ටර්ස් (ප්‍රයිවේට්) ලිමිටඩ්.

තෙන්නකෝන්, ර., (1954). *සිදත්සඟරාව අරුත් වියකන* (චතුර්ථ මුද්‍රණය, 1967). කොළඹ, ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

ද සිල්වා, ම.ව.එස්., (1963). *භාෂා විමර්ශනය.* මහරගම. සමන් ප්‍රකාශකයෝ.

ද සිල්වා, ම.ව.එස්., (1963). *විග්‍රහාත්මක වාග්විද්‍යාව.* කොළඹ. රාජ්‍ය භාෂා දෙපාර්තමේන්තුව.

ද සිල්වා, ම.ව.එස්., (1965). *'Some Observation on the Scope of the Sidat Sañgarāwa - Paranavithana Felicitation Vollume'* ග්‍රන්ථයට සැපයූ ලිපියේ සිංහල අනුවාදය (2002). මැදගම පඤ්ඤාලෝක. *සම්භාෂා. 12 වැනි කලාපය.* ඉසුරුපාය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පිරිවෙන් ශාඛාව.

ද සිල්වා., (1969). *සිංහලභාෂාවේ ප්‍රශස්ත ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක් - සිදත් සඟරාව,* ලංකාවේ අධ්‍යාපනය 1. සියවස ප්‍රකාශනය, අධ්‍යාපන හා සංස්කෘතික අමාත්‍යාංශය.

දිවාකර, අනුරින්, ඉන්දිකා., (2017). *සිදත්සඟරාවේ භාෂා සැලසුම්කරණ.* කොළඹ. සමයවර්ධන ප්‍රකාශකයෝ.

දිවාකර, අනුරින්, ඉන්දිකා., (2017). *සිදත්සඟරාව; පසුකාලීන භාෂා සැලසුම්කරණ.* කොළඹ. සමයවර්ධන ප්‍රකාශකයෝ.

දිසානායක, ජේ.බී., (1969). *භාෂාවක රටා සමුදාය.* කොළඹ. ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට්ස් සමාගම.

දිසානායක, ජේ.බී., (1970). *භාෂාවක භාවිතය හා විග්‍රහය.* කොළඹ. ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට්ස් සමාගම. (නවතම මුද්‍රණය - 2003). සීමාසහිත ස්ටැම්ෆර්ඩ් ලේක් (පෞද්ගලික).

දිසානායක, ජේ.බී., (1973). *සමකාලීන සිංහලය: ශබ්ද විචාරය.* කොළඹ, ශ්‍රී ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ කොළඹ මණ්ඩපය.

දිසානායක, ජේ.බී., (1990). *නූතන සිංහල ලේඛන ව්‍යාකරණය: 1 - අක්ෂර වින්‍යාසය.* කොළඹ. ලේක් හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට්ස් සමාගම.

දිසානායක, ජේ.බී., (1995). *සමකාලීන සිංහල ලේඛන ව්‍යාකරණය: 1 - ව්‍යාකරණ ප්‍රවේශය.* (2 වන මුද්‍රණය - 2005. කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

දිසානායක, ජේ.බී., (1997). *සමකාලීන සිංහල ලේඛන ව්‍යාකරණය: 3 - සන්ධි විග්‍රහය.* කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

දිසානායක, ජේ.බී., (2000). *සිංහල හෝඩිය.* (දෙවන මුද්‍රණය - 2003). කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

දිසානායක, ජේ. බී., (2001). *ක්‍රියා පදය. බසක මහිම: 11.* කොළඹ, එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

දිසානායක, ජේ.බී., (2005). *මානව භාෂා ප්‍රවේශය.* කළුබෝවිල. සුමිත ප්‍රකාශකයෝ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

දිසානායක, ජේ.බී., (2006). *සිංහල අක්ෂර විචාරය.* කළුබෝවිල. සුමිත ප්‍රකාශකයෝ.

ධම්ම පරායනතිස්ස හිමි, ඥාණිස්සර හිමි, බුජ්ජම්පොල., සහ ආනන්ද, ඒ., (1966). *සිදත් සඟරා විචාරය සහ සරසවි වියරණය.* වෙන්නප්පුව, පීරිස් මුද්‍රණාලය.

ධම්මරතන හිමි, එච්., (1963). *සිංහලයේ ද්‍රවිඩ බලපෑම*, කොළඹ. අනුල මුද්‍රණාලය.

ධර්මදාස, කේ.එන්.ඕ., (1993). *'ස්වභාෂාව හා අධිකරණය' භාෂා සාහිත්‍ය සහ සංස්කෘතික විමර්ශන.* විජයරත්න සම්භාවනා. කොළඹ, සංස්කෘතික අමාත්‍යාංශය.

ධර්මදාස, කේ.එන්.ඕ., (1994). *'භාෂාවෙහි අභියෝගය' චින්තක. ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය. දහවන කලාපය.* කැලණිය, කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයීය මහා ශිෂ්‍ය සංගමය.

ධර්මානන්ද., (1924). ඊ.ඩී.සී. ප්‍රඥාසෙන. *සිදත්සඟරා විනිස නොහොත් සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයට පිළිතුරු.* ඊ. ඩී.රොබට් අප්පුහාමි. විද්‍යාර්ථ ප්‍රකාශන යන්ත්‍රාලය.

ධර්මාරාම හිමි, ආර්., (1902). *සිදත්සඟරා විස්තර සන්නය.* (සත්වන මුද්‍රණය). කැලණිය. විද්‍යාලංකාර පිරිවෙන.

පඤ්ඤාසාර හිමි, ඔ., (2004). *සිදත්සඟරා විමසුම.* කොළඹ, S & S මුද්‍රණාලය.

පරණවිතාන, එස්., (සංස්.) (මුල් පිටු නැත). *'සිදත්සඟරා කතුවරයා'. පියවර*

පරණවිතාන, එස්., (1961). *'ප්‍රාකෘත සිංහලය ලිවීමට ගත යුතුයි' (සංස්). තුළ. අශෝක කරුණාරත්න, විශාඛා ගුණතිලක. නූතන සිංහල ගද්‍ය සාහිත්‍යය.* කොළඹ.

පෙරේරා, ජේ.(සංස්.)., (1865). *සිදත් සඟරා.* කොළඹ. වෙස්ලියන් මිෂන් මුද්‍රණාලය.

පෙරේරා, ජේ., (1876). (සංස්). *සිදත්සඟරා ලියන සන්නය.* කොළඹ. ශාස්ත්‍රාලෝක යන්ත්‍ර සාලාව.

පෙරේරා, ටී.ජී., (1932). *සිංහල භාෂාව.* කොළඹ. ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

පෙරේරා, අයි.ජී., (1960). *සිංහල භාෂා සාහිත්‍ය විචාරය.* ගල්කිස්ස. අභය ප්‍රකාශකයෝ.

පේමානන්ද, පී., (2004). *සිංහල භාෂාවේ පරිණාමය හා සිදත් සඟරාව.* කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

ප්‍රඥාසේන, ඊ.ඩී.සී, (1924). *සිදත් සඟරා විනිස නොහොත් සිද්ධාන්ත පරීක්ෂණයට පිළිතුරු.* ඊ.ඩී. රොබර්ට් අප්පුහාමි. විද්‍යාර්ථ ප්‍රකාශ යන්ත්‍රාලය.

ප්‍රේමරත්න, ඒ.සී., (2001).*'නව සියවසට නව වියරණයක්'* සාරස - ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය. කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

බලගල්ලේ, විමල් ජී., (1983). *සිංහලයේ සඤ්ඤක අකුරු. සංස්කෘති: හෙට්ටිආරච්චි විශේෂ කලාපය.* කොළඹ. සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අමාත්‍යාංශය.

බලගල්ලේ, ඩබ්.ජී., (1992). *සිංහල භාෂාවේ සම්භවය හා පරිණාමය.* කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

බලගල්ලේ, ඩබ්.ජී., (1996). *සිංහල භාෂාවේ ප්‍රභවය හා ප්‍රවර්ධනය.* කොළඹ. සංස්කෘතික කටයුතු දෙපාර්තමේන්තුව.

බලගල්ලේ, ඩබ්.ජී., (1998). *සිංහල භාෂාධ්‍යයන ඉතිහාසය.* කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

බලගල්ලේ, ඩබ්.ජී., (2004). *කුමාරතුංග මුනිදාස ශාබ්දිකයකු ලෙස.* විසිදුනු විමැසුම - 1. සුවහස් නය මනැසි ඉසිවරයාණෝ. බොරලැස්ගමුව. විසිදුනු ප්‍රකාශකයෝ.

රතනසාර හිමි, කහවේ ශ්‍රී සුමංගල., (1929). (සංස්කරණය). *විස්තර ගැටපද විවරණ සහිත සිදත්සඟරා භාවසන්නය.* කොළඹ. මහාබොධි යන්ත්‍රාලය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

රාය, හේම්චන්ද්‍ර. (සංස්.)., (1972). *ලංකා විශ්වවිද්‍යාලයේ ලංකා ඉතිහාසය.* කැලණිය. (විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාලයේ සිංහල පරිවර්තනය). විද්‍යාලංකාර විශ්වවිද්‍යාල මුද්‍රණාලය.

වික්‍රමසිංහ, කේ.ඩී.පී., (1961). *සිංහල ලේඛක පරපුර.* (2 සංස්කරණය, 1964). කොළඹ. ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

වික්‍රමසිංහ, එම්., (1932). *සිංහල සාහිත්‍යෝදය කථා සහ සාහිත්‍ය කලාව.* (8 මුද්‍රණය -1991). දෙහිවල. තිසර ප්‍රකාශකයෝ.

විජයසූරිය, ඩබ්ලිව්., (2002). *ඓතිහාසික වාග්විද්‍යාවෙන් සිදතට එළියක්.* සම්භාෂා 12 කලාපය. ඉසුරුපාය. පිරිවෙන් අධ්‍යාපන ශාඛාව.

විමලකීර්ති හිමි, එම්., (1965). *සිංහල භාෂාවේ ඉතිහාසය.* කොළඹ. ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

සන්නස්ගල, පී., (1961). *සිංහල සාහිත්‍ය වංශය.* (නව සංස්කරණය, 1994). කොළඹ. ලේක්හවුස් මුද්‍රණාලය.

සාසනතිලක හිමි, එම්., (1960). *වාග් විද්‍යාව.* කොළඹ. ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.

සිද්ධාර්ථ හිමි, ත., (1955). *සරල සන්න සහිත සිදත් සඟරාව.* එච්. සෙල්ලාහේවා.

සිරි සුමංගල හිමි, එච්., (2476). *සිංහල ව්‍යාකරණ පරීක්ෂණය.* වේයන්ගොඩ. වේයන්ගොඩ මුද්‍රණාලය.

සිරි සොමිස්සර හිමි, එම්., (1965). *සිදත් සඟරා විමසුම.* (ද්විතීය මුද්‍රණය - 1996). කොළඹ. සමයවර්ධන පොත්හල.

සිල්වා, එම්.එච්.පීටර්., (1969). *'සිංහල භාෂාවේ ප්‍රශස්ත ව්‍යාකරණ ග්‍රන්ථයක් - සිදත් සඟරාව'; ලංකාවේ අධ්‍යාපනය 1 (ක්‍රි. පූ. ස වැනි සියවසේ සිට අද දක්වා) 'සියවස' ප්‍රකාශනය.* ලංකාවේ අධ්‍යාපන සහ සංස්කෘතික අමාත්‍යාංශය.

සුගතවංශ හිමි, කේ., (1992). *සන්න සහිත සිදත් සඟරාව.* කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

සුමංගල හිමි, එච්., (1878). *වර්ණරීතිය හා සිංහල ව්‍යාකරණය.* ජී. එච්. පෙරේරා. ලක්රිවිකිරණ මුද්‍රණාලය.

සුමංගල හිමි, එච්., (1884). (සංස්.). *සිංහල ව්‍යාකරණය සිදත් සඟරා සන්නය.* (සවෙනි වරට - 1929). ඩී. ඩබ්ලිව්. සිරිවර්ධනඃ ජිනාලංකාර මුද්‍රණාලය.

සුමංගල හිමි, ඩබ්ලිව්., (1963). *හෙළ වියරණ විනිස.* කොළඹ. අනුල මුද්‍රණාලය.

සුමනජෝති හිමි, පි. සහ පඤ්ඤාලොක හිමි, ඩබ්ලිව්., (1966). *වාග්විද්‍යාත්මක සිංහල ව්‍යාකරණය.* (ද්විතීය මුද්‍රණය - 1999). කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

සුමනජෝති හිමි, ඩි., (2503) *දඹදෙණි යුගය.* II , කාණ්ඩය, වක්කුණුවළ. ශ්‍රී සුගත ග්‍රන්ථාකරය.

සෝරත හිමි, ඩබ්ලිව්. (සංස්)., (1999). *සුමංගල ශබ්ද කෝෂය.* ද්විතිය භාගය. කොළඹ. එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

References

Anshen, Frank., (2001). 'Language Planning' *The Handbook of Linguistics*. Oxford. Blackwell Publishing Ltd. 704-713.

Bloomfield, Leonard., (1933). *Language*. (Fourteenth Impression - 1979). London. George Allen & Unwin.

Christian, Donna., (1988). 'Language Planning' the view from Linguistics in Frederick, J. Newmeyer. *Language: the Socio-Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press. 193-211.

Cooper, R. L., (1989). *Language Planning and Social Change*. New York. Cambridge University Press.

De Alwis, J., (1851). *The Sidath Sangarāwa, A Grammar of the Singhalese Language*. Translated into English with Introduction. Notes and Appendices. Ceylon. Government Printer.

De Silva, M.W.S., (1967). Some Observations on the Scope of the Sidat Sangarāva. *Paranavitana Felicitation Volume on Art & Architecture and Oriental Studies*. 67-88.

Dharmadasa, K.N.O., (1972). 'Language and Sinhalese Nationalism: The Career of Munidasa Cumaratunga' *Modern Ceylon Studies*. Vol: 3 (2). 125-143.

Eastman, C., (1983*). Language Planning*; An Introduction. San Francisc Chandler & Sharp Publishers Inc.

Fishman, Joshua, A., (1971). 'The Impact of Nationalism on Language Planning'

Geiger, W., (1908). *Mahavamsa*. London, Oxford University Press.

——— (1925). *Chülavamsa*. (1927 2nd) London. PTS.

——— (1929, 1930). *Cülavamsa*. Vols: I & II. (Reprint - 1970). London: Oxford University Press.

——— (1938). *A Grammar of the Sinhalese Language*. Colombo, The Royal Asiatic Society Ceylon Branch.

Josheph., (1987). Eloquence and Power. *The Rise of Language Standards and Standard Language*. New York, Basil Blackwell.

Joseph, J.E. and Taylor, T.J. (eds)., (1990). *Ideologies of Language*. London: Routledge.

Mesthrie**,** R., (2000). 'Clearing Ground: Basic Issues Concepts and Approaches' in. Mesthrie et al. (2000) pp. 1-43.

Milroy, J. and Milroy, L., (1999). *Authority in Language*. Investigating Standard English (3rd ed.). London: Routledge.

Milroy, J., (2000). 'Historical description and the ideology of the standard language' in Wright, L. (ed.). *The Development of Standard English 1300-1800*. Cambridge, Cambridge University Press. 11-26.

Nahir, M., (1974). 'Language Academics, Language Planning. and the Case of the Hebrew Revival.' Dissertation, University of Pittsburgh.

Nahir, M., (1984). Language Planning Goals. A Classification Language Problems and Language Planning. London, Blackwell.

Schiffman, H.F., (1998). (27). '*Standardization or restandardization, The case for 'Standard' Spoken Tamil. Language in Society.*

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

සිනමා ශාලාවේ තිර ප්‍රක්ෂේපණයේ සිට ප්‍රවාහක මාධ්‍ය (Streaming Media) දක්වා පරිණාමය වූ චිත්‍රපට නැරඹීමේ ක්‍රමවේද පිළිබඳ විමසුමක්

D. R. Podduwage

Abstract

This article provides an overview of the evolution of film viewing methods, focusing on the transition from traditional cinema theatres to contemporary streaming media platforms. Through a comprehensive desk research approach, the study synthesizes available literature sources to provide a clear narrative of this transformative journey. Commencing with the Lumiere brothers' inaugural public film exhibition in 1895, the article delineates the traditional method of cinema viewing, characterized by large screens, projectors, and audience gatherings in designated auditoriums. The initiation of television technology in the 1926 marked a paradigm shift, as it introduced a new mode of viewing, primarily from the comfort of home. The convergence of cinema and television audiences urged innovations such as the world's first successful video recording machine in the 1950s, facilitating the emergence of videotape-based viewing at home. This intermediary medium, bridging cinema and television experiences, gained popularity through the proliferation of video rental stores and the production of creative videos by amateurs. The digital revolution of the late 20th century further transformed film viewing, with the introduction of digitized video formats and optical disc technologies like VCDs and DVDs. The accessibility of personal computers facilitated the transition towards digital viewing, offering viewers the flexibility to watch movies and videos at their convenience. The advent of the Internet in the 1990s revolutionized film distribution and consumption, paving the way for the emergence of streaming media platforms like YouTube. Streaming media, characterized by its on-demand, temporary access model, has reshaped the landscape of film viewing, democratizing content creation and distribution. Today, streaming media platforms have become ubiquitous, offering a vast array of content to users worldwide. The popularity of streaming media has disrupted traditional viewing methods, posing challenges to cinema and television industries. As streaming continues to evolve, its impact on the future of film viewing remains dynamic, reflecting the perpetual advancement of technology and changing consumer preferences.

Keywords: Evolution of Film Screen, Film Viewing Methods, Streaming Media, Traditional to Contemporary.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

1. හැඳින්වීම

සිනමා ශාලාවල පටන් ප්‍රවාහක මාධ්‍ය අවකාශයන් දක්වා චිත්‍රපට නැරඹුම් ක්‍රමවල පරිණාමය සිදු වූ සියවසකට වැඩි කාලයක දී ඇති වූ තාක්ෂණික විපර්යාස සහ ප්‍රේක්ෂක නැරඹීම් රටාවේ වෙනස්කම් බොහෝය. එම පරිණාමය පිළිබඳ ලියැවුණු පොත පත සහ ලිපි බොහෝමයක් පැවතුණ ද බොහෝ මූලාශ්‍රයවලින් චිත්‍රපට නැරඹීම් රටාව වෙනස් වීම පිළිබඳ පැහැදිලි චිත්‍රයක් මවා ගැනීම අපහසුය. සිනමා හා රූපවාහිනී අධ්‍යයන විෂයේ දී ප්‍රවාහක මාධ්‍ය වර්තමාන තාක්ෂණික සහ ප්‍රේක්ෂක එළැඹුම බවට පත්ව අවසානය. එබැවින් ඒ දක්වා චිත්‍රපටය නැරඹීමේ ක්‍රමවේද වෙනස් වූ ප්‍රධාන හැරවුම් ලක්ෂ්‍ය හඳුනා ගැනීම එම විෂය අධ්‍යයනයේ දී ඉතා වැදගත්ය. ඒ අනුව මෙම ලිපිය මගින් චලනචිත්‍රය ප්‍රේක්ෂකයා විසින් අත්විඳින ආකාරය පිළිබඳ පරිවර්තනීය ගමන් පථය විමර්ශනය කරමින් එහි රේඛීය දියුණුව පිළිවෙළින් ඉදිරිපත් කිරීමට වෑයම් කෙරේ.

1895 දී පැරිසියේ ලුමියර් සොයුරන් විසින් ඉදිරිපත් කළ ඓතිහාසික චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනයෙන් පසු, සිනමාව තාක්ෂණික නවෝත්පාදනයන් සහ සමාජීය පරිවර්තනයන් මගින් හැඩගැස්වී දියුණුව ඇත. සිනමා ශාලා ප්‍රේක්ෂකාගාරයක පොදු සමාජයීය අත්දැකීමක සිට නිවසේ හිඳ රූපවාහිනිය නැරඹීමේ පෞද්ගලික අත්දැකීම දක්වාත්, වර්තමානයේ ඕනෑම තැනක සිට ජංගම දුරකතන තිරයෙන් නැරඹීම දක්වා වූ සෑම ස්වරූපයක්ම චිත්‍රපට, රූපවාහිනී සහ වීඩියෝ මාධ්‍ය සමඟ සම්බන්ධ වන ආකාරයෙහි වෙසෙස් සලකුණු දක්නට ලැබේ.

2. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

මෙම පර්යේෂණය සිනමා ශාලාවල සිට ප්‍රවාහක මාධ්‍ය දක්වා චිත්‍රපට නැරඹුම් ක්‍රමවල ඓතිහාසික පරිණාමය සමාලෝචනය කිරීමට සහ විශ්ලේෂණය කිරීමට Desk Research (Secondary Research) ප්‍රවේශයක් අනුගමනය කරයි. මෙමගින් චිත්‍රපට නැරඹුම් ක්‍රමවේද පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම සඳහා පවතින සාහිත්‍යය, විද්වත් ලිපි, පත පොත සහ වෙනත් ලිඛිත මූලාශ්‍රය පරිශීලනය කරන ලදී.

පර්යේෂණයේ ආරම්භය චිත්‍රපට නැරඹුම් ක්‍රමවල කාලානුක්‍රමික වර්ධනය පිළිබඳ අනාවරණය වන ප්‍රාථමික හා ද්විතියික මූලාශ්‍රය හඳුනා ගැනීම සහ තෝරා ගැනීමෙන් සිදු විය. ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රය අතරට සිනමා සහ රූපවාහිනී අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රයේ සැලකිය යුතු සිදුවීම් සහ තාක්ෂණික දියුණුව පිළිබඳ මුල් වාර්තාවන් ඉදිරිපත් කරන මුල් කෘති, ඓතිහාසික වාර්තා සහ ලේඛන ඇතුළත් වේ. ද්විතීයික මූලාශ්‍රය ලෙස සිනමාවේ ඓතිහාසික ප්‍රවණතා, තාක්ෂණික නවෝත්පාදන සහ සංස්කෘතික පරිවර්තනයන් ඉදිරිපත් කරන ශාස්ත්‍රීය සඟරා, පොත්පත්, ලිපි සහ පිළිගත් වෙබ් මූලාශ්‍රය ඇතුළත් වේ.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

3. දත්ත විශ්ලේෂණය සහ සාකච්ඡාව

සිනමාවේ ආරම්භය

චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනයේ ආරම්භය ප්‍රංශ ජාතික ඔගස්ටේ ලුමියර් සහ ලුයිස් ලුමියර් (Auguste & Louis Lumière) යන දෙසොහොයුරන්ගේ මූලිකත්වයෙන් සිදුවූවකි. ඔවුන් 1895 දී කැමරාවක් සහ ප්‍රක්ෂේපණ යන්ත්‍රයක් ලෙස ක්‍රියා කරන සිනමටොග්‍රාෆ් (Cinématographe) නම් යන්ත්‍රයක් නිපදවූහ. ලුමියර් සහෝදරයින් විසින් කර්මාන්ත ශාලාවකින් පිටතට සේවකයින් පැමිණීමේ දර්ශන වැනි සැබෑ ජීවිතයේ දර්ශන සහිත කෙටි චලන චිත්‍රපට සහ වතුර ඉසින උයන්පල්ලාගේ කතාව (The Gardener) වැනි නිර්මාණය කරන ලද කතන්දර සහිත කෙටි චලන චිත්‍රපට මෙම සිනමටොග්‍රාෆ් යන්ත්‍රය යොදාගෙන නිෂ්පාදනය කරන ලදී. (Moss & Wilson, 2020)

ඔවුන් නිෂ්පාදනය කළ එවැනි කෙටි චලන චිත්‍රපට 10ක් තෝරාගෙන ඒවා 1895 දෙසැම්බර් 28 වන දින, පැරිසියේ Salon Indien du Grand Café නම් ස්ථානයේදී මහජන දර්ශනය සඳහා ප්‍රක්ෂේපණය කර ඇත. මෙම සිදුවීම වාණිජ ව්‍යාපාරයක් ලෙස සිනමාවේ උපත ලෙස සළකනු ලබන අතර සිනමා ප්‍රක්ෂේපණයේ ආරම්භය ද සනිටුහන් කරයි. (Moss & Wilson, 2020)

එදා පටන් වර්තමානය දක්වාම චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනය හා නැරඹීම සඳහා භාවිත වන්නේ පොදු සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමවේදයකි. සරලවම එහිදී **විශාල තිරයක්** මතට ප්‍රක්ෂේපණ යන්ත්‍රයක් භාවිතයෙන් චිත්‍රපටය **ප්‍රක්ෂේපණය** කරනු ලබන අතර රූපයට අදාළ හඬ, ශබ්ද විකාශන යන්ත්‍ර භාවිතයෙන් ජනනය කෙරේ. තිරය මතට ප්‍රක්ෂේපිත චිත්‍රපටය නැරඹීමට තිරය ඉදිරිපස පැන වූ ආසනවලට **ප්‍රේක්ෂකයින්** රැස්වන අතර එය **ප්‍රේක්ෂකාගාරය** ලෙස හඳුන්වනු ලැබීය. මෙම චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන අවකාශය **චිත්‍රපට ශාලාව / සිනමා ශාලාව** ලෙසින් හඳුන්වනු ලබන අතර චිත්‍රපටයක් නැරඹීම සඳහා එක් ප්‍රේක්ෂකයකු නියමිත මුදලක් ගෙවා ටිකට් පතක් මිලදී ගත යුතු වේ. (Bergan, 2011)

මුල්කාලීනව චිත්‍රපට නැරඹීමට භාවිත වූ ප්‍රක්ෂේපණ යන්ත්‍රවලින් නිෂ්පාදනය වූයේ දීප්තියෙන් අඩු රූපය. මෙම අභියෝගය ජය ගැනීම සඳහා මුල් කාලීනව චිත්‍රපට ප්‍රක්ෂේපණ තිරවල පෘෂ්ඨය මත රිදී අඩංගු තීන්ත හෝ රිදී හා සමාන තීන්ත ආලේපනය කර තිබේ. එමගින් මෙම තිර මතට වැටෙන ප්‍රක්ෂේපිත රූප වඩාත් පැහැදිලි සහ දීප්තිමත් බවින් දිස් විය. මෙසේ තිරය මත රිදී ආලේපනය කළ නිසා "රිදී තිරය" (Silver Screen) යන හැඳින්වීම චිත්‍රපට සහ සිනමා මාධ්‍යය හැඳින්වීමේදී අදටත් භාවිත වනු දැකිය හැකිය.

රූපවාහිනී තාක්ෂණය සහ සිනමාව

ස්කොට්ලන්ත ජාතික ජෝන් ලොගී බෙයාර්ඩ් නම් ඉංජිනේරුවරයා 1926 ජනවාරි මස 26 වන දා රූපවාහිනී නොහොත් තෙලදසුන් තාක්ෂණය සාර්ථකව අත්හදා බැලීමට සමත් වූ අතර එවක පටන් රූපවාහිනිය ක්‍රමයෙන් රූප හා දර්ශන බැලීමට හැකි මාධ්‍යයක් ලෙස වර්ධනය විය. මෙතෙක් පැවැති **සිනමා ශාලා** වෙත පිවිස චිත්‍රපට නැරඹීමේ සම්ප්‍රදාය ක්‍රමයෙන් වෙනස් වීමට ලක් වූයේ රූපවාහිනී තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමගිනි.

රූපවාහිනිය **නිවසේ** ස්ථානගතව නිවැසියන් එහි ප්‍රේක්ෂකයින් ලෙස සම්බන්ධ කර ගනිමින් නව ආරක ජනමාධ්‍යය සම්ප්‍රදායක් ඇති කරවීමට සමත් විය. (Bergan, 2011)

මෙසේ සිනමාව හා රූපවාහිනිය ලෙස චලන රූප නැරඹීමේ ක්‍රමවේද ද්වයක් ජනගත වූ අතර සිනමාව හා රූපවාහිනිය අතර **මුල් කාලීනව වෙනස්කම් රාශියක්** දැකගත හැකි විය. සිනමා ශාලාවේ හා රූපවාහිනිය ස්ථාපිත ගෘහ ප්‍රේක්ෂකාගාරය මූලිකම වෙනස විය. සිනමා ශාලාවේ විශාල ප්‍රේක්ෂකාගාරයක **විවිධ ප්‍රේක්ෂකයින් රැසක්** (උදා - වයස, තරාතිරම, වෘත්තිය, රුචිකත්වය, ජාතිය, ආගම) එකතු වන අතර රූපවාහිනිය **පවුලේ** කීපදෙනකු එකතුවන **පෞද්ගලික අවකාශයක** ගොඩනැගිණි. සිනමා ශාලාව තුළ ප්‍රේක්ෂකයා **විනෝදාස්වාදය හා රසවින්දනය** මූලික කර ගත් අරමුණු පෙරදැරිව රැස් විය. එහෙත් රූපවාහිනී ප්‍රේක්ෂකයා රූපවාහිනිය හුදු **තොරතුරු හා සන්නිවේදන මාධ්‍යයක්** ලෙසින් ව්‍යවහාර කළේය. නිවසේ සිට නැරඹීම නිසා රූපවාහිනිය **සමීප මාධ්‍යයක්** ලෙසත්, ලොව පුරා සිදුවන දේ එසැනින් නැරඹිය හැකි ලෙස (ප්‍රවෘත්ති ලෙස) ව්‍යවහාර වූයෙන් **සජීවී මාධ්‍යයක්** ලෙසත් හඳුනා ගැනුණි. (Bellis, 2020; Hall, 1975)

ඇමරිකාවේ ලොස් ඇන්ජලීස් නුවර දී සීමිත වපසරියක දියත් කළ පර්යේෂණාත්මක රූපවාහිනී විකාශනයක් අතර 1933 මාර්තු මස 10 වන දින ***The Crooked Circle*** නම් වෘත්තාන්ත චිත්‍රපටය රූපවාහිනී තාක්ෂණයෙන් විකාශනය කරනු ලැබිණ. එය ජනමාධ්‍යය ඉතිහාසයේ සිනමාශාලාවකින් පිටත රූපවාහිනී මාධ්‍යය භාවිතයෙන් **විකාශිත ප්‍රථම චිත්‍රපටය** ලෙස හඳුනා ගත හැකිය. (Novak, 2014; Wilbur, 1978)

එවකට සිනමා ශාලාවල ප්‍රදර්ශනය වෙමින් තිබූ සිනමාපටයක් වූ මේ සිනමා කෘතිය නිවෙස්වල සිටි ඉතා සීමිත පිරිසකට රූපවාහිනිය භාවිතයෙන් නැරඹීමට හැකි වූ බව කියැවේ. එය විකාශය කිරීමෙන් පසුව ක්‍රමයෙන් රූපවාහිනී මාධ්‍යයෙන් චිත්‍රපට නැරඹීමට අවස්ථාව ලැබිණ. එය සිනමාශාලාව හා රූපවාහිනිය අතර වූ පරතරය අඩු කිරීමක් වූ අතර රූපවාහිනිය නැරඹීමේ මුල් කාලීන ව්‍යවහාරය වෙනස් කිරීමට සමත් වූ වෙනසක් ද විය.

1945 වන විට ක්‍රමයෙන් රූපවාහිනී තිරය හා රූපවාහිනී ප්‍රේක්ෂකයා උදෙසාම නිෂ්පාදනය වූ චිත්‍රපට විකාශනය හඳුනා ගත හැකිය. රූපවාහිනී මාධ්‍යයේ ශීඝ්‍ර දියුණුව හා ව්‍යාප්තිය සමගින් ලොව පුරා රූපවාහිනී නාලිකාවල විවිධාකාර වැඩසටහන් හා චිත්‍රපට විකාශනය වූ අතර විනෝදාස්වාදය හා තොරතුරු දැන ගැනීම යන ප්‍රධාන අරමුණු ද්විත්වයටම රිසි මිනිසුන් බොහෝ සේ රූපවාහිනිය වටා එකතු විය.

මෙතෙක් කලු සුදු චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනය කළ සිනමා ශාලාවල වර්ණ චිත්‍රපට ප්‍රදර්ශනය ආරම්භ වීම, සිනමා ශාලාවල ශබ්ද නිෂ්පාදන ක්‍රම (Sound Systems) දියුණු වීම, ද්විමාන චිත්‍රපට (2D Film) නැරඹුම වෙනුවට ත්‍රිමාණ (3D Film) චිත්‍රපට නැරඹුම් ක්‍රම සිනමා ශාලාවලට හඳුන්වා දීම වැනි සිනමා ශාලා තාක්ෂණය හා ආකර්ෂණය වර්ධනය වීමත්, රූපවාහිනී මාධ්‍යයේ වර්ධනය හා ව්‍යාප්තියත් එකිනෙකට සමගාමීව සිදු වුව ද ඇතැම් කාලවල දී රූපවාහිනිය නිසා සිනමා ශාලාවේ ප්‍රේක්ෂකාගාරයට දැඩි බලපෑම් එල්ල වූ බව කියැවේ. මෙවැනි තත්වයන් නිසා රූපවාහිනිය සිනමා කර්මාන්තයට අභියෝගයක් ලෙස එකල විචාරකයින් පෙන්වා දෙන ලදී.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

කෙසේ වෙතත් සිනමා ශාලාවේ විශාල පුළුල් තිරය හා සබැඳි විශේෂ පසුබිම හා සැකැස්මත් රූපවාහිනී තිරයේ කුඩා බව හා එහි ව්‍යවහාරාත්මක ස්වරූපයත් නිසා මේ තිර අවකාශයන් ද්විත්වයෙන් ලැබිය හැකි අත්දැකීම එකිනෙකට වෙනස් විය.

චිත්‍රපටය සහ රූපවාහිනිය පටිගත කර ගැනීම සහ ගෘහ වීඩියෝ (Home Video) තාක්ෂණය

1950 දශකයේ මුල් වසර කීපයේ දී **චාල්ස් ගින්ස්බර්ග්** නම් ඇමරිකානු ජාතික ඉංජිනේරුවරයා මූලික වූ පර්යේෂණ කණ්ඩායමක සේවය ඇම්පෙක්ස් (Ampex) නම් ආයතනය ලබා ගනිමින් ලොව පළමු සාර්ථක **වීඩියෝ පටිගත කිරීමේ යන්ත්‍රය (Video Tape Recorder - VTR)** නිෂ්පාදනය කරන ලදී. වීඩියෝ පටිගත කිරීමේ යන්ත්‍රයෙන් සිදු වූ මූලිකම කාර්යය වූයේ රූපවාහිනී කැමරාවකින් සජීවීව ග්‍රහණය කරගනු ලබන රූප ඒ මොහොතේම විද්‍යුත් තරංග බවට පරිවර්තනය කොට එම තරංගය චුම්බක ක්ෂේත්‍රයක් සහිත මුහුණතක් දරන පටයක් **(Video Tape)** මත ස්ථාපනය කිරීමයි. මේ තාක්ෂණය මෙතෙක් **සෙලෝලොයිඩ් (celluloid film)** පට මත රූප සටහන් කරමින් ගොඩනැගුණු චිත්‍රපට මාධ්‍යය ට වඩා වෙනස් වූ තාක්ෂණයක් වූ අතර එය රූපවාහිනී ක්ෂේත්‍රයේ රූප තැන්පතු මාධ්‍යය ලෙස මතුව ආවේය. ඒ අනුව ලොව පළමු සාර්ථක වීඩියෝ පටිගත කිරීමේ යන්ත්‍රය ලෙස වෙළඳපළට ඉදිරිපත් කරමින් ජනප්‍රියත්වයට පත් වූයේ 1956 වසරේ චාල්ස් ගින්ස්බර්ග් ප්‍රමුඛ පර්යේෂකයින්ගේ නිර්මාණයක් වූ ඇම්පෙක්ස් විසින් නිෂ්පාදිත Ampex VRX-1000 යන්ත්‍රයයි. එය මිලදී ගැනීමට බොහෝ සේ පෙළඹී තිබෙන්නේ රූපවාහිනී ආයතන විසින් වන අතර එවකට එය ඩොලර් 50000 ක් තරම් ඉහල මුදලකට වෙළඳපොළේ අලෙවි වී තිබේ. (Bellis, 2017)

1980 වන විට රූපවාහිනී තාක්ෂණය ද ඉහළ තලයකට ළඟා වී තිබූ අතර ලොව පුරා රටවල රූපවාහිනී මාධ්‍යය ඉහළ ජනප්‍රියත්වයක් ලබමින් තිබිණ. 1962 වසර වනවිට ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ නිවැසියන්ගෙන් 92%කට රූපවාහිනී යන්ත්‍ර තිබූ බව සඳහන් වේ. මේ සමගින් වීඩියෝ පටිගත කිරීමේ තාක්ෂණය ද ක්‍රමයෙන් ඉහළ වෘත්තීමය ස්ථරයේ ව්‍යවහාරයෙන් බැහැරට ගමන් කරමින් ප්‍රමාණයෙන් කුඩා හා මිලෙන් අඩු නිෂ්පාදන ලෙස වෙළඳපොළට ඉදිරිපත් වන්නට විය. 80 දශකයේ මැද භාගය වන විට වීඩියෝ පට පටිගත කිරීමේ යන්ත්‍රය නිවසේ රූපවාහිනී යන්ත්‍රය හා සම්බන්ධ කර වීඩියෝ පටවල සටහන් වූ රූප, වීඩියෝ හා චිත්‍රපට නැරඹීමට හැකි තාක්ෂණයෙන් යුක්ත වූයේය. එපමණක් නොව පසුව මේ යන්ත්‍රයෙන් නිවසේ රූපවාහිනී තිරය සම්බන්ධ කරගෙන එම රූපවාහිනී වැඩසටහන් වීඩියෝ පට මත පටිගත කර ගැනීමේ හැකි තාක්ෂණයෙන් ද යුක්ත වූයේය. මේ තාක්ෂණික දියුණුව හමුවේ වීඩියෝ පටිගත කිරීමේ යන්ත්‍ර 1975 -1985 වකවානුව වන විට වෙළඳපොළේ ශීඝ්‍රයෙන් ජනප්‍රිය විය. එම ජනප්‍රියත්වය පිටුපස **සෝනි, ෆිලිප්ස් හා ජේ.වී.සී** යන ආයතනවල උත්සහයන් හා නිෂ්පාදන ද බලපාන ලදී. (Owen, 2005)

නිවෙස්වල වීඩියෝ පට යන්ත්‍ර භාවිතය ප්‍රචලිත වත්ම මෙතෙක් සිනමා ශාලාවල හා රූපවාහිනී මාධ්‍යය ද්විත්වයට සීමාවූ චිත්‍රපට නැරඹීම, වීඩියෝ පටවල පටිගත කර නිවසේ සිට නැරඹීමට හැකි ලෙස වැඩි දියුණු වන්නට විය. චිත්‍රපට හා රූපවාහිනිය යන ද්වි මාධ්‍ය මිශ්‍රිත ලක්ෂණ එක් වෙමින් **වීඩියෝ මාධ්‍යය** ලෙස මෙම වීඩියෝ පට නැරඹීමේ ව්‍යවහාරය මෙසේ ජනගත වූයේය.

ඒ අනුව විවිධ චිත්‍රපට, විවිධ රූපවාහිනී වැඩසටහන් වීඩියෝ පට ලෙස මිල දී ගෙන නිවසේ රූපවාහිනී තිරය හා වීඩියෝ යන්ත්‍රය ආධාරයෙන් නැරඹීම ජනප්‍රිය වූයේය. වීඩියෝ පට මිලදී ගැනීමට හෝ කුලී පදනමින් රැගෙන ගොස් නරඹා නැවත භාර දිය හැකි පහසුකම් සපයන වීඩියෝපට වෙළඳසැල් ආරම්භය සිදු විය. මෙසේ රූපවාහිනිය හා සිනමාවට අතරමැදි වූ වීඩියෝ මාධ්‍යය නිසා චිත්‍රපට නැරඹීමේ ක්‍රමය තවදුරටත් වෙනස් වීමට ලක්විය. රූපවාහිනියෙන් නිශ්චිත වේලාවක නාලිකාව විසින් තෝරාගත් චිත්‍රපටයක් විකාශනය කිරීම නැරඹීම වෙනුවට, ප්‍රේක්ෂකයාට වීඩියෝ පට වෙළඳ සැලකින් තමන් කැමති චිත්‍රපටයක් හෝ වැඩසටහනක් තෝරාගෙන එය නිවසේ තමන්ට රිසි වේලාවක නැරඹීමට හැකි තත්වයක් හා ව්‍යවහාරයක් ඇති විය.

මේ වකවානුව වන විට වීඩියෝ කැමරාව ද මිලෙන් අඩු ව සකසුරුවම් බවින් යුක්ත වූ නිසාත් කැමරාවෙන් ලබා ගත් දර්ශන නිවසේ වීඩියෝ යන්ත්‍රයෙන් නැරඹිය හැකි වූ නිසාත් 80 දශකයේ මැද බාගය වන විට නව ආරක වීඩියෝ නිර්මාණය වීම දැකිය හැකි විය. ගෘහ වීඩියෝ **(Home Video)** ලෙසත් ආධුනික වීඩියෝ **(Amateur Video)** ලෙසත් හැඳින්වූ මේවා පෞද්ගලික භාවිතයෙන් පිටත වීඩියෝ වෙළඳසැල්වල ද ජනප්‍රිය වූයේය. මේ නිසා මෙතෙක් ඉහළ වෘත්තීමය කර්මාන්තයක් ලෙස පැවැති චිත්‍රපට කර්මාන්තය හා රූපවාහිනී ආයතන වෙනුවට වෘත්තීමය මට්ටමේ ක්‍රමවලින් ඈත් වූ ආධුනික නිර්මාණ - වීඩියෝ පට නිෂ්පාදනය හා ජනගත වීම දැකිය හැකිය. 1985 වසරේ ඇමරිකාවේ ආරම්භ වූ බ්ලොක්බස්ට්ටර් (Blockbuster LLC) නම් වීඩියෝපට ආයතනය එවක් පටන් 2005 වසර දක්වාම මෙම Home video හා වීඩියෝ පට විකිණීම සඳහාම ප්‍රමුඛ වූ අතර 2004 වසරේ එහි දැවැන්ත බව කෙතරම්ද යත් ලොව පුරා සේවකයින් 84300ක් සේවයේ නියුතු වූයේ ය. (GEEKDOM, 2023)

අංකිත තාක්ෂණයේ දියුණුව සහ එහි බලපෑම

1950 හා 1960 දශක අතර ලොව සිදු වූ විශේෂම පෙරළිය ලෙස **අංකිත තාක්ෂණය** නොහොත් ඩිජිටල් තාක්ෂණික විප්ලවය හඳුන්වා දිය හැකිය. යාන්ත්‍රික හා ප්‍රතිසම තාක්ෂණයන් (Analog Technology) අභිබවා නැගී සිටි අංකිත තාක්ෂණය (ඩිජිටල් තාක්ෂණය) බිහි කළ වැදගත්ම හා සුවිශේෂම උපකරණය ලෙස **අංකිත තාක්ෂණික පරිගණකය** හඳුන්වා දිය හැකිය. 1960 දශකය වනතුරු පරිගණකය පොදු ජනතාව අතර පරිහරණය ජනප්‍රිය නොවූයේ ම රූප නරඹන තිරයක් සහිත, යතුරුලියනයක් (Keyboard) හා මූසිකයක් (Mouse) සම්බන්ධ වර්තමාන පරිගණක යන්ත්‍රයට සමාන පරිගණකයන් වෙළඳපොළට එක් වන්නේ 1970 දශකය අවසාන භාගයේ දී ය.

නිවසක තබා ගත හැකි, පෞද්ගලික පරිහරණය සඳහා භාවිත කරනු ලබන, ප්‍රමාණයෙන් කුඩා පරිගණකයක් ලෙස Personal Computer (PC) (**පෞද්ගලික පරිගණකය**) සංකල්පය හා සම්බන්ධ වදන 1962 නිව්යෝක් ටයිම්ස් පත්‍රයේ ජෝන් මෞච්ලි විසින් හෙළිකරණු ලැබුවක් වූවත් එවන් පරිගණකවල බහුල ව්‍යවහාරයක් දැකගත හැකි වන්නේ 1980 දශකය මැද භාගය වන විටයි. පෞද්ගලික පරිගණකය නිසා ලොව විවිධ ක්ෂේත්‍රවල විශාල වෙනසක් සිදු වන්නට විය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

විශේෂයෙන් පෞද්ගලික පරිගණකය භාවිතය 1990 දශකයේ තරුණ පරපුරට සුවිශේෂ වන්නට වූ අතර එය 90 දශකයේ මැද භාගය වන විට ලොව පුරා එතෙක් පැවති කාර්යාලීය වැඩකටයුතු සඳහා වන බහුතරයක් ප්‍රතිසම තාක්ෂණික උපකරණවලට ආදේශකයක් ලෙස ස්ථානගත විය. මේ පෞද්ගලික පරිහරණයට නිෂ්පාදිත පරිගණකය රූප හා චලන රූප නැරඹිය හැකි තත්ත්වයට පියවර තබත්ම එය මෙතෙක් පැවති සිනමා තිරය හා රූපවාහිනී තිරය යන මාධ්‍යය ද්විත්වයට පසු චලන රූප නැරඹිය හැකි තුන්වන අවකාශය ලෙස ඉස්මතු වූයේය.

තාක්ෂණය ප්‍රතිසම බවින් අංකිත තාක්ෂණය බවට පරිවර්තනය වීම 1950 - 1960 යුගයේ සිදු වෙද්දී මෙතෙක් සෙලුයිලොයිඩ් පටලවල තිබූ බොහෝ සිනමා පට හා විද්‍යුත් චුම්බක ප්‍රතිසම ක්ෂේත්‍ර (Electro Magnetic Field) ලෙස වීඩියෝ පටවල සටහන් ව තිබූ වීඩියෝ නිර්මාණ යන ද්වී ආකාරය වෙනුවට **අංකිත තාක්ෂණයෙන් කේතිත වීඩියෝ (Digital Video)** ගොඩනැගීමට විවිධ පර්යේෂණ දියත් විය. අංකිත වීඩියෝ භාවිතය සාර්ථක වීම 80 දශකය තෙක්ම පර්යේෂණාත්මක මට්ටමේ හා ඉතා මූලික අවධියක තිබූ අතර **1986** වසරේ **සෝනි ඩී 1 (Sony D1)** ලෙස ලොව පළමු අංකිත වීඩියෝ කේතකරණ තාක්ෂණය වාණිජ මට්ටමෙන් ඉදිරිපත් කිරීමට නිෂ්පාදන සමාගම් සමත් විය. මේ සමග නිශ්චල හා චලන රූප සටහන් කර ගැනීම සඳහාත් ඒවා නැරඹීම සඳහාත් ප්‍රතිසම තාක්ෂණය වෙනුවට අංකිත තාක්ෂණය භාවිත කිරීමට මිනිසා සමත් වූයේය. අංකිත තාක්ෂණයෙන් චලන රූප සටහන් කර ගැනීම සඳහා සරල විග්‍රයෙන් දක්වතොත් එතෙක් පැවති වීඩියෝ පට තාක්ෂණයම භාවිත වූ අතර ඒ මත ප්‍රතිසම තරංග වෙනුවට අංකිත කේත සටහන් කිරීම සිදු විය. මේ සඳහා භාවිත පළමු සාර්ථක කේතන විධික්‍රමය ලෙස *සෝනි ඩී 1 සම්මතය* තවදුරටත් පහදා දිය හැකිය. මේ සම්මතය හා තාක්ෂණය භාවිත කිරීම සඳහා ඉහළ පිරිවැයක් දැරීමට සිදු වූ නිසා එය භාවිත වූයේ මූලිකවම රූපවාහිනී ආයතනවල විකාශන මධ්‍යස්ථානවල පමණි. පසු කාලීනව එම තාක්ෂණය වෙනුවට පිරිවැයෙන් අඩු **සෝනි ඩී බීටා (Sony D- Beta)** නම් අංකිත වීඩියෝ පට තාක්ෂණය ප්‍රකට විය. (Ang, 2005)

1990 වන විට පෞද්ගලික පරිගණකය භාවිත කරමින් අංකිත වීඩියෝ නැරඹීමට හැකියාව ක්‍රමයෙන් පාරිභෝගිකයා වෙත ලබාදීමට ඇපල් සමාගම මූලික වෙමින් සිදු වූ අතර අයි.බී.එම්. ආදී පරිඝනක වෙළඳපලේ ප්‍රමුඛ නිෂ්පාදකයින් එකිනෙකා පරයා යමින් වීඩියෝ නැරඹීමේ නිෂ්පාදනයක් බවට එය පත් කිරීමට පියවර ගනු ලැබීය. පසුව 90 දශකයේ මැද වන විට අංකිත තාක්ෂණයේ ශීඝ්‍ර දියුණුව සමඟ, පරිගණකය භාවිතයෙන් චිත්‍රපට නැරඹීමට හැකි වූවා පමණක් නොව වීඩියෝ කැමරාව භාවිතයෙන් ලබාගත් නිශ්චල රූප, චලන රූප හා වීඩියෝ පරිගණකය වෙතට ලබාගෙන එහි ඒවා නැරඹීමටත් සරල සංස්කරණයන් කිරීමටත් හැකි විය.

1990 වන විට අංකිත තාක්ෂණයේ වීඩියෝ පට වෙනුවට **ප්‍රකාශ තැටි තාක්ෂණය (Optical Disk)** ලොව පුරා ජනප්‍රිය වන අතර මූලිකව එය සංගීත ය හා හඬ සටහන් කර ගැනීමට භාවිත විය. ප්‍රකාශ තැටි තාක්ෂණයේ ඉහළම ජනප්‍රියත්වය ලබන්නේ සංයුක්ත තැටියයි (Compact Disk – CD). ඒ සඳහා සංයුක්ත තැටි ධාවක ඩිස්ක්මන්, වෝක්මන් වැනි විවිධ නිෂ්පාදන බිහි වූ අතර පරිගණකය සමග සම්බන්ධ කළ හැකි සංයුක්ත තැටි ධාවක වෙළඳපොළේ ව්‍යාප්ත විය. පසුව පරිඝනකයේ සංයුක්ත තැටි ධාවකයක් ද ස්ථාපිතව දැකිය හැකි වූයේය.

1993 වසරේ **සෝනි, ෆිලිප්ස්, ජේ.වී.සී සහ මට්සුශිටා** යන ප්‍රමුඛ පෙළ සමාගම් එක්ව **ශ්වේතපුස්තක සම්මතය (white book standard)** ලෙස සම්මතයක් ඇති කර ගන්නා ලදී. ඒ සම්මතය නිසා මෙතෙක් හඬ සටහන් කර ගැනීමට භාවිත සංයුක්ත තැටි තාක්ෂණයම භාවිත කරමින් එම තැටියේම රූප හා වීඩියෝ ස්ථාපනයටත් ඒවා නැරඹීමටත් හැකි තාක්ෂණික පසුබිමක් නිර්මාණයට පියවර ගනු ලැබීය. එය වීඩියෝ සංයුක්ත තැටි තාක්ෂණයේ (Video Compact Disk – VCD) ආරම්භයයි.

1995 වසර වන විට වීඩියෝ පට වෙනුවට නිවෙස්වල චිත්‍රපට නැරඹීම සඳහා වීඩියෝ සංයුක්ත තැටි (VCD) තාක්ෂණයේ භාවිතය ජනප්‍රිය වීම සිදු විය. 2000 වසර වන විට එතෙක් නිවෙස් වල වීඩියෝ නැරඹීමට ප්‍රකටව භාවිත වූ වී.එච්.එස් (VHS – Video Home System) වැනි වීඩියෝපට පදනම් තාක්ෂණය භාවිතයෙන් ඉවත්ව ඒ වෙනුවට වීඩියෝ සංයුක්ත තැටි (VCD) තාක්ෂණය ස්ථාපිත විය. වීඩියෝ සංයුක්ත තැටි (VCD) තාක්ෂණයේ සාර්ථකත්වය හා ජනප්‍රියත්වය සමග වසර කීපයකට පසුව, එනම් 1995 වසරේ දී ඩී.වී.ඩී (Digital Versatile Disc-DVD) තාක්ෂණය ලොවට හඳුන්වා දෙනු ලැබීය. එමගින් වඩාත් ඉහළ ගුණාත්මක බවකින් යුක්ත රූප නැරඹිය හැකි වූ නිසා ප්‍රේක්ෂකයෝ තව තවත් නිවස ඇතුළත ඩී.වී.ඩී හෝ වී.සී.ඩී තාක්ෂණයෙන් චිත්‍රපට නැරඹීමට පෙළඹුණහ. එසේම 2000 වසර වන විට රූපවාහිනී තාක්ෂණය ද සිනමා ශාලාවේ තාක්ෂණය ද අංකිත පරිවර්තනයට ලක්ව විශාල වෙනසකට බඳුන්ව තිබූ අතර, ඒ මාධ්‍ය ද්විත්වයට පසුව ගොඩනැගුණු පරිගණක මාධ්‍යය හා එහි ව්‍යවහාරය නව සහශ්‍රයේ පදනම ලෙස ට පත් ව තිබිණි. මේ නිසා තව දුරටත් සිනමා ශාලාවට ප්‍රේක්ෂක පිරිස ඇද බැඳ තබා ගැනීමට පරිගණක මාධ්‍යය සමගත් දැඩි තරගයක නියැලීමට සිනමා ශාලාවලට සිදු වුණි. (Wehrenberg)

නව සහශ්‍රයේ නවමු ආරකින් රූප හා ගණු දෙණු කිරීමට පරිගණකය නිසා මිනිසුන්ට හැකි විය. අංකිත තාක්ෂණය නිසා පහසුවෙන් චිත්‍රපට හා වීඩියෝ එකිනෙකා අතර හුවමාරු කර ගත හැකි වීමත් දහස් ගණන් චිත්‍රපට, රූපවාහිනී වැඩසටහන් හා වීඩියෝ නිර්මාණ සංයුක්ත තැටි වෙළඳසලකට ගොස් පුස්තකාලයකින් තමන්ට රිසි පොතක් තෝරා ගන්නා සේ තෝරාගෙන නිවසට විත් නැරඹීමේ හුරුවක් ද ලොව පුරා පොදු සමාජයේ දක්නට ලැබුණි.

අන්තර්ජාලය සහ ප්‍රවාහක මාධ්‍යය

ඉංග්‍රීසි ජාතික ටිම් බර්නර්ස් ලී විසින් 1991 දී ප්‍රකට කරන ලද **ලෝක ව්‍යාප්ත ජාලය** නොහොත් **අන්තර්ජාලය** නිසා නවසහශ්‍රයේ පරිගණකයෙන් මිනිසාවත්, අන්තර්ජාලයෙන් පරිගණකයවත් ඈත් කර තැබිය නොහැකි තත්වයට පත් කෙරිණ. මෙමගින් මූලිකව සිදු වූයේ නිවසේ පෞද්ගලික පරිගණකය වෙනත් පරිගණකයක් සමග සම්බන්ධ වීමකි. එසේ එකිනෙක පරිගණක හා සම්බන්ධ වූ විට එය පරිගණක ජාලයක් බවට පත්වේ. මේ ජාලය නිවසින් - නිවස, ගමින් - ගම ලෙස රටකින් - රටකට ව්‍යාප්තව, මුළු ලොවම හා සම්බන්ධ වී පවතී. මේ නිසා පරිගණකයට අන්තර්ජාලය සම්බන්ධ වූ විට එමගින් ලොවක් පුරා විසිරුණු දෑ ග්‍රහණය කර ගැනීමටත්, තමන් සතු දෑ නැවත ලොව පුරා බෙදා හැරීමටත් හැකි ප්‍රබල ක්‍රමවේදයක් ගොඩනැගුණි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

මේ ප්‍රබල බව හා ආකර්ෂණය නිසාම 1998 වසර වන විට අන්තර්ජාලය භාවිත කරන්නන් මිලියනයක් බවට පත් වූ අතර, ඉන් වසර 07කින් එම ප්‍රමාණය බිලියනය ඉක්මවීය. අන්තර්ජාලයේ භාවිතාව හා තාක්ෂණය 2000 - 2005 වසරවල දී ශීඝ්‍ර වර්ධනයක් පෙන්නුම් කරයි. (*60d. Living in the Information Age*, 2019)

මෙතෙක් පැවති සංයුක්ත තැටි හෝ වෙනත් තැන්පතු මාධ්‍යයක් භාවිතයෙන් වීඩියෝ නැරඹීමේ තාක්ෂණය වෙනුවට නවතම ආදේශකය ලෙස මීළඟට ඉදිරිපත් වූයේ අන්තර්ජාලයයි. එහිදී 2002 වසර වන තෙක් අන්තර්ජාලය භාවිතයෙන් වීඩියෝ නැරඹීම සිදු වූයේ ඉතාම අඩු මට්ටමින් සුළු පිරිසක් බව පෙනේ. අන්තර්ජාලයේ භාවිත වේගවල සීමිත බව, අන්තර්ජාල අවකාශයේ වීඩියෝ නැරඹීමේ සම්මත තාක්ෂණයේ වූ නොගැළපීම් හා අන්තර්ජාලය භාවිතයෙන් වීඩියෝ නැරඹීමේ ශක්‍යතාව පිළිබඳ වූ සැකය ආදි හේතූන් මේ අඩු වීමට හේතු විය. 2002 වසරින් පසු ක්‍රමයෙන් වීඩියෝ බෙදා හැරීම හා නැරඹීමේ ප්‍රවණතාව ඉහළ යන අතර තාක්ෂණිකව ඊට අවශ්‍ය පසුබිම සැකසිණ. ඒ අනුව 2005 - 2010 යන වසර 05 ඇතුළත අන්තර්ජාලය දියුණුවීම නිසා එතෙක් සිනමාශාලාව, රූපවාහිනිය හා විවිධ තැන්පතු මාධ්‍යයන් යන ආකාර ත්‍රිත්වය මත බෙදාහැරුණු චිත්‍රපට හා වීඩියෝ නිර්මාණ නැරඹීමට අන්තර්ජාලය සම්බන්ධිත පරිගණකය ද සමත් විය. (Montanaro, 2019)

විශේෂයෙන් 2005 වසරේදී ස්ටීව් චෙන්, චැඩ් හර්ලි හා ජාවෙඩ් කරීම් (Steve Chen, Chad Hurley, Jawed Karim) යන තිදෙනා එක්ව නිර්මාණය කරන ලද **යූටියුබ් (Youtube)** වෙබ් අවකාශය වසර කීපයක් ඇතුළත අන්තර්ජාලයේ වීඩියෝ ව්‍යවහාරය වෙනස් කරනු ලැබීය. ඒ වටා ඉතා විශාල පරිශීලකයින් පිරිසක් ද කෙටි කාලයක් ඇතුළත එක් විය. **2005 වසරේ අප්‍රේල්** මස පළමු වීඩියෝව යූටියුබ් වෙබ් අවකාශයට එක් වන අතර ඊට මාස 05කට පසුව එහි පරිශීලකයින් ප්‍රමාණය මිලියනය ඉක්මවීය. ඒ අනුව ක්‍රමයෙන් එහි ජනප්‍රියත්වය ලොව පුරා අන්තර්ජාල පරිශීලකයින් අතර දිනෙන් දින වර්ධනය වූ අතර එහි ශීඝ්‍ර වර්ධනයක් පෙන්වන්නේ 2012 වසරින් පසු කාලයේදීය. (Johansson, 2017)

යූටියුබ් වැනි අන්තර්ජාලය භාවිතයෙන් වීඩියෝ නැරඹුම් වෙබ් අවකාශ හඳුන්වනු ලබන්නේ **ප්‍රවාහක මාධ්‍යය (Streaming Media)** ලෙසයි. එහිදී පරිගණකයේ ස්ථාවර තැන්පතුවක් ලෙස එම නරඹන වීඩියෝව ස්ථාපනය වීමක් සිදු නොවේ. එහෙයින් මුළු වීඩියෝවම පරිගණකය වෙත බාගත කිරීමක් සිදු නොවී, අන්තර්ජාලය පරිශීලනයට භාවිත කරන ඉන්ටර්නෙට් එක්ස්ප්ලෝරර්, ගූගල් ක්‍රෝම් හෝ සෆාරි වැනි සෙවුම් මෘදුකාංගයකින් නරඹන වීඩියෝවේ අදාළ කොටස පමණක් තාවකාලිකව පරිගණකය වෙත පිවිස නැරඹීමෙන් පසුව මතකයෙන් ඉවත්ව යයි. මේ සඳහා වේගවත් අන්තර්ජාල තාක්ෂණයක් තිබිය යුතු අතර ඉතාම පහසුවෙන් හා කෙටි කාලයකින් වීඩියෝව නැරඹීමට හැකි පහසුව මෙමගින් සපයා දෙනු ලබයි.

යූටියුබ් අවකාශයේ ජනප්‍රියත්වය සමඟ එවැනි විවිධ වෙබ් අවකාශ රැසක් ප්‍රචලිත වූ නමුත් වර්තමානය වන විට යූටියුබ් වෙබ් අවකාශය තරම් අන් කිසිඳු ප්‍රවාහක මාධ්‍යයක් ජනප්‍රිය නැත. මිනිස් ඉතිහාසයේ වැඩිම නැරඹුම් ප්‍රමාණය වාර්තාවන විඩියෝව ලෙස 2017 වසරේ යූටියුබ් අවකාශයේ ප්‍රකාශයට පත් වූ Luis Fonsi - Despacito සංගීත වීඩියෝව වසර ගණනාවක් වාර්තාගතව පැවතුණි.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

මේ වන විට එම වීඩියෝව නැරඹුම් වාර **බිලියන 8.54** කි. 2024 වසර වන විට එම වාර්තාව බිඳහෙළමින් මිනිස් ඉතිහාසයේ වැඩිම නැරඹුම් වාර ප්‍රමාණයක් අත් කර ගත් වීඩියෝව ලෙස 2016 වසරේ යූටියුබ් අවකාශයට එකතු කර තිබෙන Pinkfong! Kids’ Songs & Stories – “Baby Shark Dance’’ වීඩියෝව පත්ව ඇත. එය මේ වන විට නැරඹුම් වාර බිලියන 14 ඉක්මවා තිබේ. (statista.com, 2024)

එසේම යූටියුබ් අවකාශයට දිනක එක් මිනිත්තුවක දී පමණක් එකතු වන වීඩියෝ ප්‍රමාණයේ ධාවන කාල එකතුව පැය 500 කට වඩා වැඩිය. එසේම මේ වන විට යූටියුබ් පරිශීලකයින්ගේ ප්‍රමාණය බිලියන 2.5 ඉක්මවා තිබේ. මෙම ප්‍රමාණයන් අනුව යූටියුබ් අවකාශයේ වීඩියෝ නැරඹීම මිනිසකුගේ ආයු කාලයක දී අවසන් කළ නොහැක්කකි. එසේම තාක්ෂණයේ දියුණුව හා භාවිතයේ සරල බව නිසාම බොහෝ ආධුනිකයින්ගේ නිර්මාණ ජනගත වීම ප්‍රවාහක මාධ්‍යයයෙන් නිරන්තරයෙන් සිදු වන නිසාත් ඊට අන්තර්ජාලය භාවිත කිරීමට අදාළ මුදල පමණක් පරිශීලකයාට වැය වන නිසාත් වෘත්තීය මට්ටමේ නිර්මාණ හා නිෂ්පාදන ආයතනවලට විශාල අභියෝගයන්ට මුහුණ දීමට සිදුවී තිබේ. (Aslam, 2024)

රූපවාහිනියේ විකාශනය වන තෝරාගත් වැඩසටහන් හා ඇතැම් විට නාලිකාවේ සියලුම විකාශන ප්‍රවාහ මාධ්‍යයේ භාවිතයෙන් නැරඹිය හැකි ලෙස එම රූපවාහිනී නාලිකා විසින් පහසුකම් සලසනු ලබයි. එසේ නොමැතිව රූපවාහිනී තිරය පමණක් අරමුණු කරගෙන විකාශන සීමා කළහොත් වර්තමාන ප්‍රවාහ මාධ්‍යයේ භාවිතාව හා ජනප්‍රියත්වය ප්‍රබල නිසා රූපවාහිනී නාලිකා වටා එක් වන ප්‍රේක්ෂකයා ඉන් ඈත්වීමට ඉඩ තිබේ. උදාහරණ ලෙස ශ්‍රී ලංකාවේ මෑතක ජනප්‍රිය වූ බොහෝ ටෙලිනාට්‍ය යූටියුබ් අවකාශය පදනම් කරගෙන රූපවාහිනී විකාශය අවසන් වූ විගස එහි මුදාහැරීම සිදු කළ අතර එහිදී එක් කොටසක් සතිපතා ලක්ෂ සංඛ්‍යාත පරිශීලකයින් ප්‍රමාණයක් නරඹන ලද බව පෙනේ. සිනමා ශාලාවට බලපෑම් කළ වීඩියෝ පට හා වීඩියෝ සංයුක්ත තැටි මාධ්‍යයවලට වඩා ඉතා පහසුවෙන් සිනමාපට නැරඹීමට හැකි පහසුකම ප්‍රවාහක මාධ්‍ය මගින් සපයනු ලබයි. ඒ සඳහාම **නෙට්ෆ්ලික්ස්** වැනි ප්‍රවාහක මාධ්‍ය අවකාශ චිත්‍රපට හා රූපවාහිනී වැඩසටහන් යම් සාමාජික ගාස්තුවකට යටත්ව නැරඹීමේ පහසුකම් සපයා ඇත. ඊටත් වඩා සිනමා ප්‍රේක්ෂකයින් ට ප්‍රවාහක මාධ්‍යයට ඇති ආකර්ෂණය වන්නේ, ඇතැම් වෙබ් අවකාශ කිසිඳු මුදලකින් තොරව නවතම චිත්‍රපටවල පටන් ඉතා පැරණි චිත්‍රපට දක්වා විවිධ චිත්‍රපට රාශියක් නැරඹීමේ පහසුකම් සපයන අවස්ථා ඕනෑතරම් ඇති නිසාය. (Burroughs, 2019)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

5. නිගමනය

ඉහත ඉදිරිපත් කළ කරුණු සියල්ල විමසා බැලීමේ දී පැහැදිලි වන ප්‍රධානම කාරණය වන්නේ ප්‍රවාහක මාධ්‍යවල ප්‍රචලිත වීමත් සමඟ වීඩියෝ නැරඹීමට ව්‍යවහාර වූ සියලුම ක්‍රමවේද හා මාධ්‍යවලට විශාල බලපෑමක් එල්ල වී ඇති බවයි. මේ සියලු ක්‍රමවේද සාම්ප්‍රදායික ක්‍රම බවට පත් කරමින් නවතම මාධ්‍යය ලෙස ස්ථාපිතව පවතින ප්‍රවාහක මාධ්‍යය - සිනමාව, රූපවාහිනිය හා වීඩියෝ යන ත්‍රිත්ව මාධ්‍ය සඳහා වර්තමාන යුගයේ ආදේශකය ලෙස භාවිත වෙමින් ඉස්මතු වීම ය. කෙසේ හෝ චිත්‍රපටය, රූපවාහිනිය හෝ වීඩියෝ මාධ්‍යය විවිධ තාක්ෂණික වර්ධනයන් ඔස්සේ ලොව පුරා මිනිසුන්ගේ ගෘහ්‍ය පරිසරයෙන් අත්ල මත ඇති ජංගම දුරකථනය හෝ ටැබ්ලටය වෙත පැමිණ ජන ජීවිතයට ඉතා සමීප වී තිබේ.

හෙට දවසේ චලන ප්‍රතිබිම්බ නැරඹීමේ තාක්ෂණික විපර්යාසය පිළිබඳ අනාවැකි කිව නොහැක්කේ ද මේ මාධ්‍යය, දිනෙන් දින සිදුවන විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික සොයාගැනීම් හමුවේ මොහොතින් මොහොත වෙනස් වන නිසාය.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES - 32

References

60d. Living in the Information Age. (2019). USHISTORY.ORG. Retrieved 2019 from https://www.ushistory.org/us/60d.asp#:~:text=Some%20have%20begun%20to%20call,commonplace%20in%20the%20United%20States.

Ang, T., (2005). *Digital video handbook*. Dorling Kindersley Publishing, Incorporated.

Aslam, S., (2024). *YouTube by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts* https://www.omnicoreagency.com/youtube-statistics/

Bellis, M., (2017). *The History of Video Recorders - Video Tape and Camera*. https://www.thoughtco.com/history-of-video-recorders-4077043

Bellis, M., (2020). *The Inventors Behind the Creation of Television*. ThoughtCo. https://www.thoughtco.com/television-history-1992530

Bergan, R., (2011). *The Film Book ; A complete guide to the world of film*. DK Publishing.

Burroughs, B., (2019). House of Netflix: Streaming media and digital lore. *Popular Communication*, *17*(1), 1-17.

GEEKDOM., (2023). *The History of Home Movie Entertainment*. reelrundown. https://reelrundown.com/film-industry/The-History-Of-Home-Movie-Entertainment

Hall, S., (1975). *Television as a medium and its relation to culture*. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.

Johansson, M., (2017). 7. YouTube. *Pragmatics of social media*, *11*, 173.

Montanaro, C., (2019). *Silver Screen to Digital: A Brief History of Film Technology*. John Libbey Publishing.

Moss, Y., & Wilson, C., (2020). *Film Appreciation*. In: University of North Georgia.

Novak, M., (2014). The first movie ever broadcast on TV was in theaters at the time. *gizmodo.com*. https://gizmodo.com/the-first-movie-ever-broadcast-on-tv-was-in-theaters-at-1599737673

Owen, D., (2005). *The Betamax vs VHS Format War*. Mediacollege.com. http://www.mediacollege.com/video/format/compare/betamax-vhs.html

statista.com., (2024). *Most popular YouTube videos based on total global views as of January 2024* https://www.statista.com/statistics/249396/top-youtube-videos-views/

Wehrenberg, P. J. History of the Optical Disc. *OSA Centur y of Optics*, 138.

Wilbur, S. K., (1978). The history of television in Los Angeles, 1931-1952: Part I: the infant years. *Southern California Quarterly*, *60*(1), 59-76.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

The Schema Theory and its Application in Teaching Reading Skills: A Mixed Methods Study Based on an Online English as a Second Language Classroom for Adult Learners at a Private Institution in the Western Province

O. C. N. Collom
C. D. Senaratne

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Abstract

Reading skills play a critical role in achieving successful educational goals at all levels. Although scholars deem the process of reading to be an interactive one, a bottom-up approach is used for teaching reading in Sri Lanka, causing a lack of proficiency among learners entering the tertiary-level education stream. This study is an analysis of the application of the Schema Theory and its impact on developing reading skills in an English as a Second Language (hereafter ESL) classroom. Based on the underpinnings of Carrell & Eisterhold (1983), it critically analyses reading skills as a ‘psycholinguistic guessing game’ requiring the activation of the schemas to fully comprehend a text. This study was conducted with 64 intermediate-level adult learners between the ages of 21-24 at a private institution in the Western Province following a mixed methods research approach whilst utilizing the experimental method in action research, as its design. The quantitative findings gathered using the control group pre/post-test were analyzed using inferential statistics, depicting that there is a significant improvement from the pre-test to the post-test in the experimental group. Furthermore, the qualitative data gathered from the observer’s paradox, analyzed thematically, in the second research question substantiated the quantitative findings of the first research question. Thus, the findings of this study conclude that the Schema Theory in reading can be used as a theoretical basis to enhance reading skills among adult ESL learners. In terms of pedagogical implications, the study posits that the use of authentic lessons whilst activating the three types of schemas improves vocabulary and reading comprehension. For further research, the study suggests that the Schema Theory can be applied within an advanced-level ESL classroom in a school setting to practice authentic language use.

Keywords: Schema Theory, Teaching Reading, Mixed Methods, Adult ESL Learners

1. Introduction

With the emergence of globalization, the need for English has become a mandatory requirement in both work and education. As stated by Carrell, “reading is by far the most important of the four skills in a second language,” and it is the most pivotal skill for “students to learn the language” (p. 1). Traditionally deemed as a “mechanical and passive process” (Li & Zang, 2016, p.14), the contemporary theories on L2 reading refute this ideology, describing the skill as a “selective process” (Goodman, 1970)[84] which is “active and…interactive” (Goodman, 1967).[85] L2 reading in the modern day, as highlighted by Carrell & Eisterhold (1983), postulates a Schema Theoretic approach to reading emphasizing that “the ability to anticipate” what is “not been seen... is vital in” L2 “reading.” In line with this statement, Al-Issa (2006) explains “reading” as “a multileveled and interactive process in which readers construct a meaningful representation of text using their schemata” (p.41). Overall, this is the nature of L2 reading in the modern day. However, cultural distinctions, the lack of exposure to English, and the limited use of various innovative skills when teaching reading in L2 due to the reliance on a bottom-up view have called for an interactive viewpoint to facilitate, enhance, and reach the ultimate goal of reading comprehension.

The main aim of teaching English in Sri Lanka is the attainment of “exam results” (Indrarathne & McCollouch, 2022, p. 26), and hence, it is understood that reading comprehension is not given importance other than for examination purposes. The contemporary theory about L2 reading is the notion advocated by Goodman (1967) which states that “reading is a psycholinguistic guessing game.”[86] However, in Sri Lanka, “the teacher is expected to ‘read’ and the students are expected to ‘listen’” (Indrarathne & McCollouch, 2022, p.27), proving that the teachers advocate the bottom-up view of reading causing a lack in proficiency.

Over the years, L2 reading has become “both a reading problem[87]…and a language problem” as it is an “interactive compensatory process” (Sood, 2015, p. 41). Contrary to the popular opinion that reading is one of the skills that receive the most attention, Jayasundara (2014) states that “reading… is paid the least attention in the second language teaching and learning process in secondary as well as the tertiary level education” (p.338) in Sri Lanka. Moreover, in Sri Lanka, “although the English curriculum stresses the practice of all four language skills” giving “the assessment of language knowledge[88]” more importance, an evident “over-emphasis” on “linguistic accuracy and memorization…at the expense of authentic language use” (Indrarathne & McCollouch, 2022).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

---

[84] As cited in Ensam (2021, p. 76).
[85] As cited in Carrell (p.1).
[86] Carrell & Eisterhold (1983, p.554).
[87] “As a set of reading strategies” (as cited in Sood, 2015, p.41).
[88] (grammar and vocabulary)

This situation later affects both the higher education and labor markets of Sri Lanka. However, with the skill of reading being taught predominantly by using a bottom-up process[89] rather than an interactive one,[90] limited opportunities are given for the learners to create a relationship between one's background knowledge[91] and the text, thereby, causing hindrance in reading comprehension among adult learners who wish to practice reading for general purposes in Sri Lanka. Hence, the need for interaction between background knowledge and the text to facilitate comprehension is vital.

The scope of this research is based on the notion that reading is a psycholinguistic guessing game[92] requiring the activation of the schemas[93] to ensure the successful use of the reader's background knowledge to fully comprehend a text. Significantly, this study is conducted among adult learners, and this group is "exposed" less "to authentic language input" (Indrarathne & McCollouch, 2022, p.27), as a bottom-up approach[94] has been used to teach reading skills in schools. Furthermore, the application of the Schema Theory to teach reading paves the way for adult learners to "practice language in authentic situations" (Indrarathne & McCollouch, 2022, p.27). The originality of this study lies in the research gaps that it addresses through its findings and methodology. The notable research gaps that it addresses are, that very limited studies that study the direct impact of applying the schema theory as a theoretical framework to teach reading skills within an online classroom[95] within the Sri Lankan ESL context, and also that most of the studies in this area are "limited because of relying on experimental procedures rather than…classroom-based settings."[96]

Thereby, this study will create an understanding that reading comprehension occurs "when the reader knows which skills and strategies are appropriate for the type of text…understands how to apply them to accomplish the reading purpose" (Jayasundara, 2014, pp.338-339). Further, the study provides insights as to how directly applying the Schema Theory improves reading skills within an online classroom. Moreover, this study will also provide and substantiate the theoretical basis that is necessary for teaching reading skills within the Sri Lankan ESL context.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

---

[89] Lower order Skills
[90] Both higher order and lower order skills
[91] Carrell & Eisterhold (1983) explaining the Schema theoretic approach to reading emphasizes that "the ability to anticipate" what is "not been seen... is vital in reading" English within a Second Language context.
[92] Goodman., (1967)
[93] Content, formal and linguistic
[94] During the years of schooling, second language reading is taught in a manner where "the teacher is expected to 'read' and the students are expected to 'listen'" (Indrarathne & McCollouch, 2022, p.27) whether in a physical or online setting.
[95] In Sri Lanka and other ESL/EFL contexts.
[96] McVee et al. (2005, p.539)

1.2. Objectives of the Study

- To identify how the application of the Schema Theory would impact the improvement in reading skills among adult learners between the ages of 21-24 from a private institution in the Western Province.

- To investigate the connection between Schema Theory[97] and reading skills through the viewpoint of a peer observer.

1.3. Research Questions

1. How does the application of the Schema Theory impact teaching reading skills in an online ESL classroom for adult learners at a private institution in the Western Province?

2. What perceptions does the peer observer have regarding the application of the Schema Theory in teaching reading skills in an online ESL classroom for adult learners at a private institution in the Western Province?

2. Literature Review

According to Jayasundara (2014), "reading[98] is considered as one of the significant skills needed to be developed to master the target language as it is being a receptive skill which" results in "writing as well as speaking skills" (p.338) as the end product. Elaborating further, Koda (2005) states that reading "comprehension occurs when the reader extracts and integrates various information from the text and combines it with what is already known."[99] However, applying the schema theory in teaching reading skills is seemingly a viable solution that may further assist readers in making a connection between one's "background knowledge and the text"[100] within an online classroom[101] in Sri Lanka.[102]

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

[97] "Independent Variable" (Bielska, 2011, p.95).
[98] Thus, the "active involvement of student as reader" is of utmost importance (Muchtar, 2019, p.1).
[99] (As cited in Grabe, 2009, p.14)
[100] Carrell & Eisterhold (1983, p.556)
[101] Moreover, Chung (2012) states that an "online virtual reality… changes the single-track approach that characterizes traditional teaching into a hybrid learning that takes place both 'within the classroom' and 'online[101]'" (p. 255).
[102] For adult ESL learners.

2.1. Difficulties Second Language Learners Face when Learning Reading

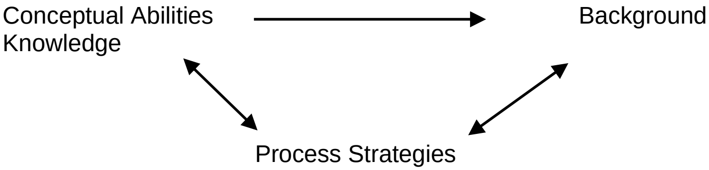
According to Grabe (2009), “L2 readers have… very limited exposure to L2 prints which comes from L2 classroom contexts” (p.134). Furthermore, Grabe (2009) states that “L2 readers, in many contexts around the world are reading texts that often are very difficult” and hence are “often limited to developing language skills rather than building academic skills” (p.135). Moreover, a “potential source of reading difficulties may be that the reader has a consistent interpretation for the text, but it may not be the one intended by the author” (Carrell & Eisterhold, 1983, p. 559). Notably, an L2 “reader's failure to activate an appropriate schema (formal or content) during reading results in various degrees of non-comprehension” (Carrell & Eisterhold, 1983, p.560).

2.2. Goodman’s Theory of Reading as a Psycholinguistic Guessing Game

Taking into consideration the above-stated difficulties, Goodman (1967) mentioned that “reading is a psycholinguistic guessing game” (Carrell, p.2). Goodman (1967) further states that this process instigates “an interaction between thought and language” (p.2). Elaborating further, Goodman (1967) states that “efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses” (p.2). Thus, through this model, it is emphasized that “the ability to anticipate that which has not been seen…is vital in reading” (Goodman, 1967, p.2). Despite a very critical basis rather than a practical overview being presented, Goodman (1967) depicts the relation of reading with the Schema Theory providing a pivotal basis for other scholars to build on the theoretical framework further. Moreover, Coady (1979) presents the “model of the ESL reader”[103] as follows. As McVee et al (2005) state, Goodman (1967) presents the “inner workings” of the mind.

Figure 1

Coady (1979) Model of the ESL Reader



[103] As cited in Carell & Eisterhold (1983, p.555).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

2.3. The Schema Theory in Teaching Reading Skills

As defined by Rumelhart (1980) "schemata… represent all levels of our experience, at all levels of abstraction" and "all… generic knowledge is embedded in schemata."[104] Taking Goodman's Theory of "Reading as a Psycholinguistic Guessing game" as its basis, Carell and Eisterhold (1983) express that "the role of background knowledge in language comprehension has been formalized as schema theory[105]"[106] (p.556). Furthermore, the theory[107] emphasizes that "text, any text, either spoken or written, does not by itself carry meaning."[108]

Providing a more practical overview of the application of the Schema Theory within the ESL classroom, Carrell and Eisterhold (1983) state that there are **three types of schema** according to the theory. **Content schema,[109]** according to Carrell & Eisterhold (1983) is the "content schematic knowledge… is claimed to be background knowledge about the content area of a text" (p. 560). **Formal schema[110]** is the "background knowledge about and expectations of, differences among rhetorical structures, such as differences in the genre"[111] (Carell & Eisterhold, 1983, p. 560). Moreover, the **Linguistic Schema[112]** "is about the language, knowledge of vocabulary, grammar, syntax, and usage" (Patnaik & Davidson, 2018, p.24). Understandably, "reading comprehension results when the reader knows which skills and strategies are appropriate for the type of texts, and understands how to apply them to accomplish the reading purpose" [113] (Jayasundara, 2014, pp.338-339).

---

[104] As cited in Carrell & Eisterhold., (1983).
[105] The "psycholinguistic model for reading" which was introduced by Goodman (1976) being the basis (Carrell & Eisterhold, 1983, p.556).
[106]Also cited in (Bartlett 1932, Rumelhart and Ortony 1977, Rumelhart 1980).
[107] "Schema theory foregrounds the role of individual cognitive processes, socio-cultural theories, particularly the work of Vygotsky (1978, 1986)" (McVee, 2005, p. 533).
[108] (Carell & Eisterhold, 1983, p.556).
[109]"Contains conceptual knowledge or information about what usually happens within a certain topic, and how these happenings relate to each other to form a coherent whole" and it "works two ways" either being "area-specific information" or "conventional universal knowledge" (Patnaik & Davidson, 2018, p.24).
[110] It "helps the readers to grasp the main idea and the logical relationship between the paragraphs and thus form a correct foresight further (Patnaik & Davidson, 2018, p, 25).
[111] "The structure of fables, simple stories, scientific texts, newspaper articles, poetry" (Carell & Eisterhold, 1983, p. 560).
[112] It is "prerequisite that the reader needs to understand the discourse" and "without language schema a reader cannot utilize content schema and formal schema" (Patnaik & Davidson, 2018, p.24).
[113] Carell & Eisterhold (1983) state that L2 "reader's failure to activate an appropriate schema (formal or content) during reading results in various degrees of non-comprehension" (p.560).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

The Schema Theory according to Carrell & Eisterhold (1983), revolves **around two methods of "information processing"** (p. 557). Carrell & Eisterhold (1983) state that "the process of interpretation" follows "the principle that every input is mapped against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information" (p. 557). Hence, **"bottom-up"[114] processing** "emphasizes that readers" utilize "reading materials as information input…and then" collaborate "information continuously to accomplish"[115] the "reading activity" (p.22). **Top-down processing** is "the system" that "makes general predictions based on higher level, general schemata and then searches the input for information to fit into these partially satisfied, higher order schemata" (Carrell & Eisterhold, 1983, p. 557). However, it is evident that "comprehending a text is an **interactive process[116]** between the reader's background knowledge and the text" (Carrell & Eisterhold, 1983, p. 556). [117]

2.4. The Application of the Schema Theory within the ESL Reading Classroom

2.4.1. The Phases of Reading in a Schema-based Lesson[118]

According to Gilajkani & Ahamadi (2011), "reading activities…promote strategic reading behaviours by students at pre-, while-, and post-reading stages" and "can" also "promote interpretation …through the interaction between the reader and the text" (p.142). Moreover, these stages will "play a vital role in schema activation" while "facilitating comprehension" (Gilajkani & Ahamadi, 2011, p.142). Thereby, the phases described below assist in activating the types of Schema that have been presented by Carrell & Eisterhold (1983).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

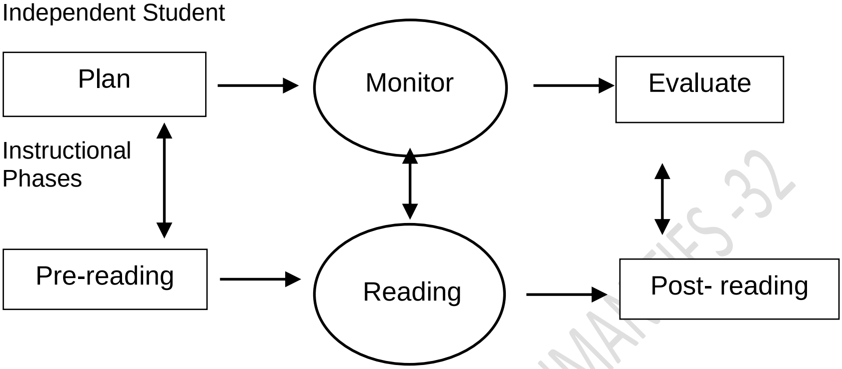
---

[114] It is a "decoding process rather than comprehension" (Patnaik & Davidson, 2018, p.22) which is the main process followed when teaching reading in Sri Lanka.
[115] "Lower- order schemata" (Carrell & Eisterhold, 1983, p.557).
[116] As Sood (2015) acknowledges "reading… is an interactive compensatory process" (p.41).
[117] Hence, in **interactive processing,** it is stated that "an important aspect of top-down and bottom-up processing is that both should be occurring at all levels simultaneously" (Rumelhart 1980 as cited in Carrell & Eisterhold, 1983, p.557).
[118] This section of the review of literature will provide a theoretical rationale for the format and structure of the lesson plans that will be used in this study.

Figure 2:

Moorman & Blanton s (1990) Conceptual Framework for Information Text Reading Activity[119]

Independent Student



JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

2.4.1.1. The Pre-reading Phase

This "stage is important as it helps students focus on the task at hand, encourages predictions to be made…and provides for gaps in background knowledge to be identified and filled in" (Dalby, 2019, p. 16). Furthermore, "helping" students "build background knowledge on the topic prior to reading through appropriate pre-reading activities[120]" such as "previewing, pre-questioning of whole class discussion (Carrell 1988b)"[121] is important during this stage.

2.4.1.2. The While Reading Phase

Dalby (2019) reveals that "while-reading activities" are used to "build upon pre-reading activities so that learners check earlier predictions, identify key vocabulary and monitor the skills and strategies[122]" incorporated "while they read" (p.23). As noted by Grabe & Stroller (2002), "reading to learn, reading to integrate information" and "reading for general comprehension" are intended to "be practiced" during this stage.[123]

---

[119] As cited in Cahyono & Widati., (2006).

[120] "Introduction and discussion of key concepts or vocabulary…visual aids, and key-words/key-concepts" (Ensam, 2021, p.88).

"Questioning, previewing, providing a pictorial context and/or using 'brainstorming' technique find out what students bring to the reading text as prior knowledge" (Ensam, 2021, p. 89).

[121] As cited in Ensam., (2021, p.88).

[122] "Read… to find main ideas, or skimming and, finally again to find details, or scanning" (Dalby, 2019, p. 22).

[123] As cited in Dalby., (2019, p.22).

2.4.1.3. The Post- Reading Phase

Here, most tasks take the form of "a discussion or debate on the text or the issues raised in it" and hence, "readers can be encouraged to describe what they got from the text or how they interpreted it" (Dalby, 2019, p. 23). These activities sharpen "comprehension skills as well as encouraging a reader's ownership of the text" (Carrell, 1984, p.337).

2.5. Previous Studies on the Topic

In terms of research done on the applicability of the Schema Theory in the ESL classroom,[124] the most influential study that is also used as a theoretical base in most modern research studies is that of Carrell & Eisterhold (1983)[125]. Furthermore, "Anderson et al. presented music students and weightlifters with ambiguous passages and found that the student's experiences and knowledge influenced their interpretations of the passages."[126] According to Heath (1983), this study shows that "although" learners "come…with pre-existing knowledge structures, in many cases the knowledge and learning processes that the children possess is not the same as, and may even conflict with, the types of knowledge and knowledge construction emphasized" (as cited in McVee et al., 2005, p. 557).

Moreover, research studies[127] on the topic have been conducted as experimental studies predominantly within English as a Foreign Language contexts.[128] For instance, Che (2014)[129] and Liu (2015) have conducted experimental studies in which both conclude that when the Schema Theory is applied, the experimental groups show a higher success rate in terms of "accuracy level" [130]and understanding "the meaning of the passage"[131] respectively.

---

[124] As cited in Nelson (1987), "Johnson (1982) found that after ESL students had participated in the American holiday Halloween, they recalled significantly more about an article on Halloween than before their participation, demonstrating the importance of personal experience in reading comprehension" (p. 425).
[125] "Schema Theory and ESL reading pedagogy"
[126] (As cited in McVee et al., 2005, p.557).
[127] It is notable that most studies have gone on to discuss the application and suggestions rather than practically applying the theory in a classroom setting. Ensam (2021), Stott (n.d.), Dalby (n.d.), are a few studies that propose suggestions as to how the schema theory can be applied to obtain productive results rather than practically applying it.
[128] EFL hereafter
[129] The "application of the schema theory to teach English newspaper reading" (Che, 2014, p.444).
[130] The "experimental group" showed an "accuracy level" of 80% whereas the "controlled group" displayed an "accuracy level of 41%" (Che, 2014, p.444).
[131] Qualitative analysis revealed that the students provided with relevant schema would comprehend the meaning of the passage significantly better than those without, revealing the facilitative role of schema in readers' extraction of meaning" (Liu, 2015, p.1352).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Yet, both these studies solely use the experimental method only. Thereby it is notable that there is a methodological gap that calls for a holistic method, such as the "experimental method in action research" which will assist in "enabling teachers to make, evaluate, or justify their choices concerning classroom instruction…related to the contextualized use of pedagogical procedures" (Bielska, 2011, p.88).

In terms of teaching reading to adult learners in the Sri Lankan ESL context[132], Wickramaarachchi (2014) studies "writing-reading relationships" where the Schema theory is an underlying theory of the study. Jayasundara (2014) has also conducted a study on "acquiring reading skills by second language learners" within the Sri Lankan context. A very limited number of studies within the Sri Lankan ESL context have addressed the practical application of the Schema Theory while using it as the prominent theoretical basis. Moreover, a very limited number of studies on teaching reading in the Sri Lankan ESL context address the online classroom setting.

2.6. The Research Gap

In terms of the research gap, very limited studies within the Sri Lankan ESL context study the direct impact of applying the Schema Theory to teach reading skills. There was also a limited amount of research on the application of the Schema Theory to teach reading skills within an online classroom.[133] In terms of the methodological gap, most studies have been conducted experimentally and are "limited because of relying on experimental procedures rather than…classroom-based settings and tasks."[134] The relevance of the current study is that it provides a solid theoretical basis to teach reading within the Sri Lankan ESL context and also within an online classroom setting and attempts to overcome the methodological gap by conducting action-based experimental research where learning experiences are used along with an observer's paradox to gain the viewpoint of an observer, which is not observed in many studies.

3. Research Methodology

3.1. The Research Design

This study follows a mixed-methods approach, as Creswell (2014) states that "qualitative data tends to be open-ended without predetermined responses" and

[132] Furthermore, once more Wickramaarachchi., (2017). studies "the Impact of the Difficulty of Texts on ESL Reading Comprehension."
[133] In Sri Lanka and other ESL/EFL contexts.
[134] McVee et al., (2005, p.539)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

"quantitative data usually includes closed-ended responses" such as" those "found on questionnaires or psychological instruments." This is further justified by the data collection instruments used in this study.

In line with the mixed-methods research paradigm, this study takes as its premise the "experimental method in action research design" as proposed by Bielska (2011). Defining this method, Bielska (2011) states that this method "serves the purpose of enabling teachers to make, evaluate, or justify their choices concerning classroom instruction…related to the contextualized use of pedagogical procedures" (p.88). This design is particularly important for this study due to its "methodological flexibility," and as Harley (1989) states, it assists in "assessing the effect of a whole range of classroom activities which together combine a cluster of theoretically motivated characteristics…in an educationally viable way."[135]

3.2. The Theoretical Framework used as a basis for the Research Design and Selected Instruments

The theoretical framework selected for the study is the Schema Theory which is based on the definitions and theoretical perspectives provided by Carell and Eisterhold (1983). Based on the categorization of the three types of Schema by Carrell and Eisterhold (1983), the phases of the lesson plans[136] were designed to be taught during the intervention process done for the experimental group. Furthermore, the selection of this theoretical perspective by Carrell and Eisterhold (1983) assisted in selecting both quantitative and qualitative research instruments to facilitate the "experimental method in action research design" by Bielska (2011).

3.3. The Sample and the Sampling Methods used in the Study

Voluntary participants for the study were gathered using non-probability "convenience sampling" where the "convenience of the researcher" was considered "an "important criterion" (Dörnyei, 2007, p.98). Taking into consideration the fact that adults "leaving school and entering the workforce lack the proficiency in English expected by employers[137]" (Indarathne & McCollouch, 2022), adult learners of ESL were selected as the participants.

[135] As cited in Bielska (2011, p.89)
[136] (Gilajkani and Ahamadi, 2011; Dalby, 2019)
[137] (Dundar et al., 2017; Brunfaut & Green, 2019b)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

71 participants volunteered,[138] out of which 64 participants were eligible after the "diagnostic test"[139] (Bates, 2011), and students that obtained 5 and less than 5 out of 10 marks were considered "less proficient" (Wickramaarachchi, 2014) and excluded from the study. Furthermore, the "block-randomized technique"[140] (Phakiti, 2014, p.76) was used for "random assignment"[141] (Bielska, 2011, p. 96) when dividing the learners into control and experimental groups, each group having 32[142] participants, respectively.

The criteria that were included when sampling was proficiency, age, "availability at a certain time, easy accessibility, and willingness to volunteer" (Dörnyei, 2007, p.99). Alongside this, a needs analysis was used to analyze the needs of the learners within the online classroom before the sessions. In terms of exclusion criteria, the participants who did not fit the proficiency and age range were excluded.

3.4. Intervention Process

Pertaining with the selected method, "randomly assigned treatment and control groups" were used for the "intervention study" (Brown, 2004, p.482). The duration of this study was three weeks, and "six intervention sessions" of "one hour" were conducted.[143] Pre-test and post-tests were done during two sessions, two sessions for the control group[144] and two sessions for the experimental group[145] were conducted. Lessons were based on passages taken from a global textbook[146] for multi-level learners and "international language testing benchmarks"[147] (Indrarathne & McCollouch, 2022, p. 31) were used for assessment.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

[138] A participant information sheet was circulated to 78 students within a private institution in the Western Province out of which 71 students responded.
[139] Will be used only to gauge the proficiency level of learners, to make the factor constant in the study and "gauge students' area of strengths and weaknesses" (Bates, 2011).
[140] The site https://www.randomizer.org/ will be used.
[141] "Assigning subjects to the comparison groups included in the experimental design in that each member of the study sample should" have a fair opportunity "of being included in any of the experimental or control groups used in the study" (Bielska, 2011, p.96).
[142] Dörnyei., (2007). states that in an "experimental study" there should be at least "15 participants in each group" (p.99).

[143] Complying with the duration of the study of Wickramaarachchi (2014)
[144] "Control group receiving the unmarked (or standard) treatment" (Bielska, 2011, p.96).
[145] "Experimental group" is "subjected to the treatment under investigation" (Bielska, 2011, p.96).
[146] Lindeck, J. et al., (2011). Focusing on IELTS: Reading and Writing
[147] IELTS Reading for General Training marking Rubric

3.5. The Process of Data Collection Followed in the Study

This study includes primary data which "requires conducting one's own data-based investigation…and drawing conclusions based on the gathered data," along with secondary sources as the study "necessitates examining what other researchers have said about a particular issue…an essential form of inquiry" (Al Alami, 2015, p.1332).

3.5.1. The Instruments used for Data Collection in the Study

According to Dörnyei (2007), "a mixed method study...integrates" both "quantitative" and "qualitative" instruments (p.163). The instruments used in the study were categorized in a manner where "sequential and concurrent data collection" was "possible" (Wisnewska, 2011, p. 69).

3.5.1.1. Instruments used in the First Research Question

3.5.1.1.1. Control group Pre-test/ Post-test design

Figure 3

Control Group Pre-test/ Post-test Design (Bielska, 2011, p.99)

> "Pretest Y (Dependent variable) (C- control group) — X1 (Independent variable) — Posttest Y(C)"
> "Pretest Y (Dependent Variable) (E- experimental group) — X2 (Independent variable) — Post-test Y (E)"

"Test scores" are "continuous variables" (Bielska, 2011, p.93). Hence, the researcher went on to "take a group of learners and do something special with…measuring their progress" and went on to "compare their results with data obtained from another group that is similar" and "did not receive the special treatment" (Dörnyei, 2007, p.116).

3.5.1.2. Instruments used in the Second Research Question

3.5.1.2.1. Peer Observation

Here, "peer observation" in action research, an "observation by and with… supervisors" (Burns) was conducted. A qualified teacher engaged in the observation and provided insight using an "observation scheme"[148] along with "open-ended questions" (Dörnyei, 2007).

---

[148] An observation scheme modelled according to the Communicative Orientation in Language Teaching observation scheme, which is an author's construct was used to gather data qualitatively.

JOURNAL OF FACULTY OF HUMANITIES 32

This teacher also acted as a rater eliminating the “Hawthorne effect” (Dörnyei, 2007, p.53) in the study. This facilitated in the gathering of the “observer’s paradox”[149] (Hazel).

3.6. Quantitative Data Analysis

3.6.1. Control group Pre/Post-test (Question 1)

The SPSS software was used to obtain inferential statistics based on the test scores. Here, “the appropriate statistical test” was deemed to “be the t-test for independent groups” (Bielska, 2011, p.106) where the “independent variable” (Bielska, 2011) was considered as schema and the “dependent variable” (Bielska, 2011) being the reading skill. A “comparison of...two independent samples” (Bielska, 2011, p.106) was done, and “the level of significance is expressed” using “a decimal fraction where $p<.05$ means that there is less than five percent probability that…the results arose by chance” or if “$p<.01$ means that there is less than one percent probability that…results arose by chance” (p.105). Furthermore, “a paired-samples t-test”[150] was used “to determine whether they differed statistically” (Phakiti, 2014, p.194).

3.6.2. Qualitative Data Analysis

3.6.2.1. Observation Data (Question 1), Data from the Open-ended questionnaires and Semi-structured Interviews (Question 2)

The qualitative data was analyzed using “thematic analysis” where “organizing and grouping” perceptions “into similar themes or ideas” (Ibrahim, 2012) was done. Thematic analysis was done based on Gibbs (2007) “phases of coding in thematic analysis.”[151]

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

---

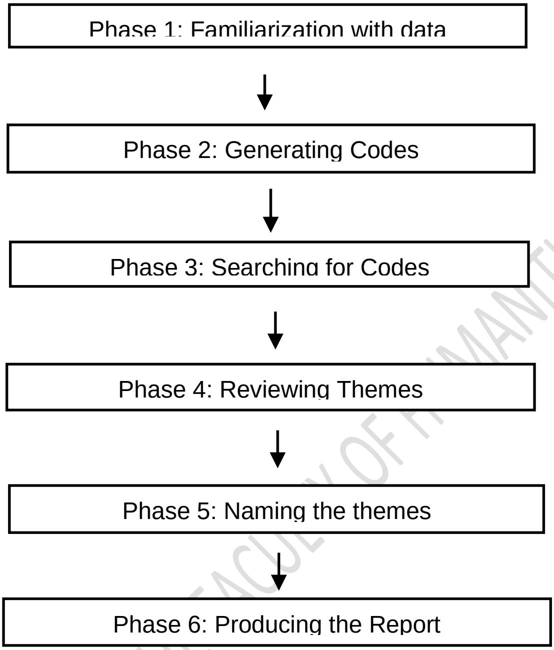
[149] As cited in Hazel, “for Labov, the presence of the researcher, the ‘observer’, was deemed to cause the ‘natural’ linguistic features to be subsumed by something else, having the ‘paradoxical’ effect of rendering invisible to observers that which they had set his sights upon”

[150] For the results of the Experimental Group

[151] As cited in Khokhar et al. (2020).

Figure 4

Phases of Coding in Thematic Analysis (Gibbs, 2007)



JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

3.7. Internal and External Validity

Data was collected and analyzed both quantitatively and qualitatively[152] as "the collection of both quantitative and qualitative data neutralized the weaknesses" (Creswell, 2014) of both types. Bielska (2011) states that "including a control group…eliminates some…threats to the internal validity"[153] (p.99). Moreover, "validity and reliability of scores…lead to meaningful interpretations of data" (Creswell, 2014). Random assignment[154] improves "the internal validity… and, indirectly, its external validity" (Bielska, 2011, p.96).

---

[152] Following a concurrent and sequential structure.
[153] "By introducing the baseline for comparison" (Bielska, 2011, p.99).
[154] "Random assignment is to eliminate any pre-existing differences between the comparison groups in order to assure their equivalence, so that any effects found in the study can be attributed to the independent variable" (Bielska, 2011, p.96).

This was done to “establish such links in a valid and generalizable manner within “the experimental design” (Bielska, 2011, p.96).

3.8. Ethical Considerations

In terms of ethical considerations, the “researcher” followed the principles by Burns and collected “informed consent from… participants” and “colleagues.” Furthermore, consent was also obtained from the observer who engaged in the observer’s paradox. Moreover, the “purpose…as well as assurances of anonymity, voluntary participation, and withdrawal from the research without penalty” (Burns) were also given to the participants.[155]

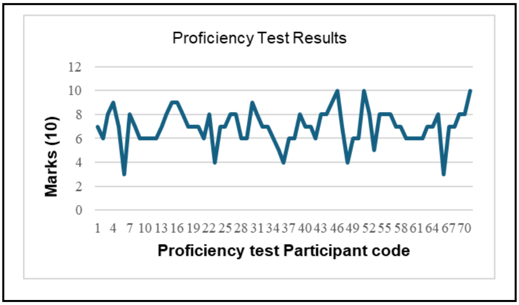
In-depth descriptions and justifications have been made on the research methodology which is the crux that ensures the success of the study when obtaining results. Furthermore, the sample data collection methods, study instruments, methods of analysis, validity, and ethical considerations followed were highlighted and discussed to depict how the methodological gap was overcome.

4. Findings and Discussion

The analyzed data is presented based on the two research questions to achieve the purpose of the study, which is to identify how the application of the Schema Theory would impact the improvement in reading skills among adult learners between the ages of 21-24 from a private institution in the Western Province. 71 students volunteered to be a part of the sample group, out of which 64 were selected following the proficiency test.[156]

Figure 5

Proficiency Test Results



JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

[155] By conducting a separate session was held to brief students about the sessions via zoom.
[156] Results have been presented in Figure 5

4.1. Analysis of Data for Research Question 1

4.1.1. Control Group Pre-test/Post-test Results

The statistical results were obtained by comparing the test scores[157] of both the control and experimental groups using an independent samples t-test initially and a paired samples t-test to further affirm the data of the experimental group.

4.1.1.1. The Pre-test Results of the Control and Experimental Groups Using the Independent Samples T-test Method of Analysis

Table 1

Group Statistics for the Pre-test

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-Test	*Control*	32	30.25	2.064	.365
	Experimental	32	30.44	2.257	.399

Table 1 indicates the mean values of the pre-test for both control and experimental groups. According to the results, there is no significant change in the mean values[158] of the pre-test between both groups. Thereby, as these results were obtained before the intervention sessions, the mean values of both groups are nearly similar

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

[157] (Bielska, 2011)
[158] Control group mean 30.25 and Experimental group mean 30.44

Table 2

Independent Samples T-test of the Pre-test between the Control and Experimental Groups

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Pre-Test	*Equal variances assumed*	.420	.519	-.347	62	.730	-.188	.541	-1.268	.893
	Equal variances not assumed			-.347	61.510	.730	-.188	.541	-1.268	.893

Table 2 depicts the statistical results of the independent samples t-test for the pre-test of both control and experimental groups. The two-tailed significance value of the pre-test for both groups is 0.730, thus claiming that the significance value is greater than 0.05. Usually before the intervention sessions, it is believed that the means of both control and experiment groups for the pre-test should be nearly similar, and the above table indicates this notion.

4.1.1.2. The Post-test Results of the Control and Experimental Groups Using the Independent Samples T-test Method of Analysis

Table 3
Group Statistics for the Post-test

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Post-Test	*Control*	32	30.34	1.977	.350
	Experimental	32	32.91	2.716	.480

Table 3 depicts the group statistics of the post-test for both groups. With the Schema Theory being applied to the experimental group[159], the post-test results depict that the experimental group has a mean value of 32.91, whilst the control group denotes a mean value of 30.34[160] after the intervention. Thereby, it is evident that there is a significant improvement among the adult learners in the experimental group.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMA 32

[159] Bottom-up teaching followed with control group
[160] Following the bottom-up process

Table 4

The Independent Samples T-test of the Post-test between the Control and Experimental Groups

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
Post-Test	*Equal variances assumed*	3.063	.085	-4.314	62	.000	-2.563	.594	-3.750	-1.375
	Equal variances not assumed			-4.314	56.654	.000	-2.563	.594	-3.752	-1.373

JOURNAL OF THE FACULTY ... 32

In Table 4, the independent samples t-test of the post-test for both groups indicates a two-tailed significant value of 0.000, depicting that "there is less than one percent probability that…results arose by chance" (Bielska, 2011, p.105). Thereby, the statistics prove that applying the Schema Theory to teach reading skills within an online ESL will improve the reading skills of adult learners.

4.1.1.3. The Paired Samples T-test Results for Both Pre and Post-tests of the Experimental Group

Figure 6 depicts the interpretation of the marks of the experimental group, further denoting the improvement in the post-test after the intervention sessions using a graph.

Figure 6

Pre-test and Post-test Results Distribution of the Experimental Group

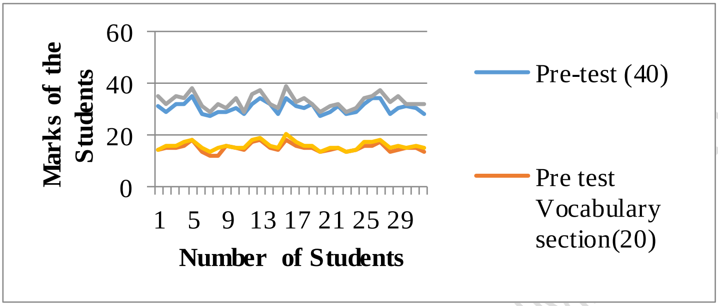


Table 5

Paired Samples Statistics of the Experimental Group

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	*Pre-Test*	30.44	32	2.257	.399
	Post-Test	32.91	32	2.716	.480

According to Table 5, it can be identified that in the experimental group, the mean value of the pre-test is 30.44 and 32.91 for the post-test.[161] Yet again, it denotes that there is a change in the mean value following the application of the Schema Theory to the experimental group.

[161] Pre/Post- test that was graded out of 40 marks.

Table 6

Paired Samples T-test for the Pre and Post-test of the Experimental Group

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	*Pre-Test – Post-Test*	-2.469	1.414	.250	-2.978	-1.959	-9.877	31	.000

As observed in Table 6, the significance value of the paired samples test is 0.00, which is less than 0.01 for the experimental group, which further substantiates that the application of the Schema Theory improves reading skills among adult ESL learners.

4.2. Analysis of Data for Research Question 2

4.2.1. Analysis of the Observer's Paradox

4.2.1.1. Findings from the Observation Scheme

The observation scheme was used to qualitatively note down and identify, the activities, the reading skills practice, and the types of schemas used.[162] It was observed through the notes made based on this scheme that the three types of schema were used in all three stages of the lesson plans as follows.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

[162] The interaction patterns, and the multimedia tools used.

Table 7

The Use of the Three Schemas as Observed in the Lessons by the Observer

Name of lesson	Stage of lesson	Reading skills practiced	The schema used at each stage
Seven ways to fast-track success	Pre-reading	Brainstorming	Content
		Making predictions	Content
		Vocabulary check (Drag and drop the word)[163]	Linguistic
	While-reading	Reading for information (True/False)	Formal
		Skimming and scanning (Summary)	Linguistic and Formal
		Reading for meaning (Select features and write personal perceptions)	Content, Formal, Linguistic
	Post-reading	Role-play of a panel discussion	Content, Formal, Linguistic
The Pursuit of Happiness	Pre-reading	Brainstorming/ Visualization Prediction of topic Vocabulary Check (MCQs)[164]	Content Content Linguistic
	While-reading	Reading for information (Yes/No/Not given) Drawing a mind map (Skimming and Scanning) Reading for meaning (Summarizing)	Formal and Content Formal and Linguistic Content, Formal Linguistic
	Post-reading	Paragraph writing (Writing a paragraph on the personal perception of happiness)	Content, Formal Linguistic

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

4.2.1.2. Observer's Perceptions about the Application of the Schema Theory

In terms of schemata activation in the pre-reading stage, the observer highlighted that content schema played a major role in understanding the universal topics and that the pre-reading activities facilitated activating the schemata.

Observer: *"Yes, it was done adequately…Background knowledge was used to answer the conceptual questions…Culture and worldly knowledge played a huge role in this section because both the topics in concern were universal topics and not specific to Sri Lanka"*

[163] WordWall
[164] Kahoot

A vocabulary improvement was observed through the results of the paired samples t-test that was done to check vocabulary improvement which was marked out of 20.

Table 8

Paired Sample Statistics for Pre and Post-Vocabulary Test of the Experimental Group

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	*PreVoc*	14.88	32	1.641	.290
	PostVoc	15.81	32	1.655	.293

According to the results of paired sample statistics of pre and post-vocabulary tests of the experimental group, there is a significant change in the mean values[165] between pre and post-vocabulary tests, which were marked out of 20.

Table 9

Paired Samples Test Results for Pre and Post-Vocabulary tests of the Experimental Group

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
				95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1 *PreVoc - PostVoc*	-.938	.759	.134	-1.211	-.664	-6.984	31	.000

165 Vocabulary Pre- test mean 14.88 and Post-test mean 15.81

According to the results, the two-tailed significance value is 0.000, which is less than the standard value of 0.01, depicting that there is an improvement in vocabulary.[166] Furthermore, it was noted by the observer that the use of vocabulary games was a new experience for the adult learners and created more interest in participating in the lessons. Moreover, during the discussion of word meanings, insightful ideas were expressed, enhancing the process of vocabulary learning.

Observer: "*Friendly competition tends to improve…interest in learners… as it was a "refreshing experience" as an adult to practice new words… Students even brought out points about new words added into the language…e.g. Primitive = Boomer which was very insightful."*

The observer further expressed that the students were exposed to different structures during the lessons which enhanced the practice of formal schema.

Observer: *"Both lessons followed a newspaper article structure which the students…identified after the discussions… in the breakout rooms. The pre/ post-test had…advertisement structures which… exposed to different structures of texts."*

Thereby, it is observed that the data of the second research question has been analyzed concurrently, using both quantitative and qualitative data, further proving that applying the Schema Theory to teach reading skills within an online ESL will improve the reading skills of adult learners.

4.3. Discussion of the Findings

Reiterating, the Schema Theory is the "background knowledge in language comprehension…which" explains that "any text…written or spoken does not carry meaning by itself"' (Carrell & Eisterhold, 1983, p.556). Discussing the findings of the study, it can be observed that the activation and broadening of students' content schema, the broadening of linguistic schema, and the identification and understanding of formal schemas assist in creating a relationship between the language and the text, ensuring the productivity of applying the Schema Theory in teaching reading skills within an Online ESL classroom for adult learners.

The findings of this study were analyzed under two research questions respectively. These questions were quantitative and qualitative in nature to meet the prerequisites put forward by Bielska (2011). Summarizing the findings of the first research question, the quantitative results[167] depicted that the post-test results of the experimental group had improved in comparison to that of the control group.

---

[166] Experimental Group
[167] From the independent samples t-tests and paired samples t-test carried out.

Furthermore, the observer's paradox in the second research question substantiated the quantitative data as the observer depicted how the three schemas were used throughout the lessons along with other observations made during the sessions conducted for the experimental group. These findings led to the attainment of the two objectives of the study, thus proving that applying the Schema Theory to teach reading skills within an online ESL will improve the reading skills of adult learners.

It can be observed from the findings gathered through the pre and post-test results, and the perceptions of the observer that the activation and broadening of content schema assisted in improving the reading skills of adult learners. Further, it presents that using pre-reading activities such as watching videos, brainstorming, or visualization, discussions carried out in the schemata activation stage, and the prediction of the meanings given in the title of the passages essentially facilitate the activation of the content schema encouraging the use of cultural or worldly knowledge necessary to understand the texts based on the themes of happiness and success. Furthermore, the post-tasks of both lessons also require the use of worldly knowledge. This substantiates the notion of Chen (2019), which states that a teacher goes on to "introduce abundant background information… to broaden students' horizon and further enrich schemas in students' minds" whilst "activating …existing schemas" (p. 630). This proves that content schema should be activated appropriately amongst adult ESL learners to comprehend the reading text.

Evidence within the study proves that the broadening of linguistic schema is essential in the improvement of reading skills amongst adult ESL learners. The quantitative analysis of vocabulary improvement alongside the qualitative findings depicted by the observer justifies this point. As Chen (2019) states, learners should not "memorize words by rote" (p.203). Hence, the lessons consisted of a drag the word and drop before the meaning and an MCQ exercise to match the meaning or identify similar words, which used gamification,[168] along with whole class discussions where information on new words was exchanged. This goes on to prove the statement that "without the knowledge of linguistic schemata, there will be no way to understand the words and sentences in the article" and "the more words the students know, the more confident they will be when they read" (Chen, 2019, p.203). This proves that linguistic schema should be activated appropriately amongst adult ESL learners to facilitate understanding the reading text, and the findings justify this further.

[168] Wordwall and Kahoot

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

This study proves that the identification and understanding of the formal schema is an essential factor in comprehending the text fully. The lessons mostly used an argumentative article[169] structure, whilst the pre or post-test also included articles and advertisements, thereby exposing students to various structures. Hence, to fully understand the text, the structure of argumentative newspaper articles needed to be identified in the lessons, which the adult learners identified in the breakout room discussions. Within the lessons, various skills such as reading for information, skimming and scanning, and summarizing were practiced. The findings affirm the notion that practicing formal schema "trains students' logical thinking ability but also tests students' ability to understand and analyze articles" (Chen, 2019, p.204).

Taking all of the above factors discussed into consideration, this study posits that "the old schema will be used to build new schema and the students' formal schema, content schema, and language schema will be further consolidated" (Chen, 2019, p.204) amongst the adult ESL learners between the ages of 21 to 24 within a Private Institution in the Western Province. The findings prove that this theory "can help students to strengthen the accumulation" and "further use schema knowledge" to "master reading strategies, and skills…effectively improve students' English reading level" (Chen, 2019, p.204). It can be noted further that the outcomes of the findings correspond with the selected theoretical underpinnings of the Schema Theory depicting the advantages of teaching reading interactively, vocabulary improvement, and the comprehension of the text fully rather than when solely using a bottom-up approach.

5. Conclusion and Recommendations

As stated in the problem statement, to date, ESL reading skills are taught to learners using a bottom-up instead of an interactive approach. Thereby, the findings of the study along with the discussion depict that the findings are in line with the principles presented by Carrell & Eisterhold (1983), proving that the activation of the content, formal and linguistic schemas assist in the comprehension of the reading text, with the use of interactive activities when teaching reading skills within an online ESL classroom in Sri Lanka will improve the reading skills of adult learners. The application of the Schema Theory within this study has helped to achieve the anticipated outcomes of the study and is consistent in its practical applicability. This study proves the notion put forward by Carrell & Eisterhold (1983), which states that "reading comprehension depends crucially on the reader's being able to relate information from the text to already existing background knowledge" (p.562).

[169] Newspaper

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES - 32

In terms of pedagogical implications, this study provides the theoretical basis necessary to ensure the successful use of the interactive approach to teach reading skills using adult learners of ESL[170] in a private institution in the Western Province as its sample. Furthermore, the use of authentic lessons and teaching material to ensure the success of the interactive approach which uses the Schema Theory as its basis, allows students to activate and use previously and newly acquired background knowledge to comprehend a reading text. Moreover, through the view of both the researcher and observer, it is proven that the activation of the three schemas during the phases of reading is essential for students to understand a text completely as it also helps readers "expand… vocabularies and … gain greater control over complex syntactic structures" (Carrell & Eisterhold, 1983, p.562). Thereby the use of the interactive approach whilst using the Schema Theory as its basis, evidently assists in improving reading skills within an online ESL classroom

In terms of limitations, it was limited to a geographic location and also to adult learners of a specific age group within a certain proficiency level[171]. Data gathering was limited to three weeks. Furthermore, it was limited to an online classroom setting and learners faced issues of connectivity when participating in the sessions. Finding times that were convenient for the learners to participate in lessons and interviews was also a challenge.

Focusing on aspects for future research, the researcher recommends that this theory can be tested on a larger sample group over an extended period. Furthermore, it is suggested that the Schema Theory can be used to teach reading skills within a physical classroom setting to gauge if there is an improvement within this setting. Moreover, this can also be recommended to be tested within the school setting, especially for Grade 12 and above in Sri Lankan schools, as these learners have a certain amount of background knowledge. Moreover, how exposure to authentic teaching materials will ensure the success of the teaching of ESL reading skills, using the Schema Theory as the basis to teach reading interactively.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

[170] Between the ages of 21-24
[171] Students who obtained above 5 marks in the proficiency test.

References

Anderson, J. C., (1978). Schema Directed Processes in Language Comprehension. In C. P. Instruction. Plenum Press. Retrieved from https://zero.ggws.net/4487/5d620f6103680ec0e121b9c05541a7c8/anderson1978.pdf#navpanes=0&view=FitH

Anderson, R. C. & Pearson, D. P., (1984). A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In *Basic Processes: The State of the art.* Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/P-Pearson/publication/242638046_A_schema-theoretic_view_of_basic_processes_in_reading_comprehension/links/554cb38f0cf29752ee7f39cd/A-schema-theoretic-view-of-basic-processes-in-reading-comprehension.pdf?_sg%5B0%5D=6BkN

Barnett, M. A., (1989). *More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading.Language and Education: Theory and Practice.* Center for Applied Linguistics and by Prentice-Hall, Inc. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf

Bielska, J., (2011). The Experimental Method in Action Research. In *Action research in teacher development: An overview of research methodology.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/197740124.pdf

Burns, A., (2015). Action Research. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Anne-Burns-2/publication/282199978_Action_research/links/59169063a6fdcc963e83e538/Action-research.pdf?_sg%5B0%5D=-aAgx-VdchEZmQWXe22egsqJSJnsTOdBmBoaGVvFiLe1VUSDxnQCyPcFvrz3hLQUGa-k5t0kAGUtIaNQ0luIjw.1mkYnTwEXSidP9gZ_B

Cahyono, B. Y. & Widiati, U., (2016). The Teaching of EFL Reading in the Indonesian Context: The State of the Art. *TEFLIN Journal,, 17*(1). Retrieved from http://teflin.org/journal/index.php/journal/article/download/58/52

Carrell, P. &. Eisterhold, J.C., (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly, 17*(4). Retrieved from https://sci.bban.top/pdf/10.2307/3586613.pdf#view=FitH

Carrell, P. (n.d.). Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press. Retrieved from https://assets.cambridge.org/97805213/58743/excerpt/9780521358743_excerpt.pdf

Carrell, P. L., (1984). Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications. *The Modern Language Journal, 68*(4). Retrieved from https://moscow.sci-hub.ru/4925/189c390d8068d6793dcfc25531fde8d5/carrell1984.pdf#navpanes=0&view=FitH

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Carrell, P. L., (1985). Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure. *TESOL Quarterly, 19*(4). Retrieved from http://edci5264summeri2010.pbworks.com/f/3586673.pdf

Creswell, J., (2012). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach.* Sage Publications. Retrieved from https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf

Dalby, T., (2019). Schema Theory: Getting into the minds of your learners. *TESOL Review*. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59424402/Understanding.Schema.Theory20190528-59012-112jgpg-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1661931105&Signature=eF9LhvXF~2XKk3lX~QAce4XzsiQf22jjz2Wv6XuDc~dL9be7X2uohjk6nFg3BkOUTlszpqvKPMVVejVKoja~jUEvdyoKZVL-6F5p8F3oi9

Dornyei, Z., (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://iz1g2mwvzj.pdcdn1.top/dl2.php?id=184127476&h=3c9afeb3d7ed742fe97d62871412f2e9&u=cache&ext=pdf&n=Research%20methods%20in%20applied%20lingui

Drucker, M., (2003). What Reading Teachers Should Know about ESL Learners. *The Reading Teacher, 57*(1). Retrieved from https://zero.sci-hub.ru/5849/835c63aed91afe09ba09405cf1a891dd/10.2307@20205312.pdf#navpanes=0&view=FitH

Goodman, K. S., (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In *Theoretical Models and Processes of Reading.* H. Singer & R. B. Ruddell. Retrieved from https://uascentral.uas.alaska.edu/onlinelib/Fall-2007/ED674-JD1/Goodman_article.pdf

Grabe, W., (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice.* Cambridge University Press. Retrieved from https://4m7v8z03vx.pdcdn.xyz/dl2.php?id=186178679&h=a2a85406d978e3997901f2b3b775e0ad&u=cache&ext=pdf&n=Reading%20in%20a%20second%20language%20moving%20from%20theory%20to%20practice%20cambridge%20applied%20linguistics

Ibrahim, A. M., (2012). Thematic Analysis: A Critical Review of Its process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*. Retrieved from https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Indrarathne, B. & McCulloch, S., (2022). *English language teaching, learning and assessment in Sri Lanka: Policies and practices in the school education system.* British Council. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Sharon-Mcculloch/publication/360132277_English_language_teaching_learning_and_assessment_in_Sri_Lanka_Policies_and_practices_in_the_school_education_system/links/6263aa85bca601538b611580/English-language-teaching-learn

Jayasundera, J. M. P. V. K., (2014). Acquiring Reading Skill by Second Language Learners. *Proceedings of Jaffna University International Research Conference*. Retrieved from http://conf.jfn.ac.lk/juice2014/images/Full/JUICE2014-Acquiring%20Reading%20Skill%20by%20Second%20Language%20Learners.pdf

McVee, M. B. et al., (2005). Schema Theory Revisited. *Review of Educational Research, 75*(4). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mary-Mcvee/publication/200772425_Schema_Theory_Revisited/links/557743a808ae7521586e156e/Schema-Theory-Revisited.pdf?_sg%5B0%5D=eo8VesjZFWoDhNLwUeosysx_4N9SHkjv5BEsaU6dW2lnBFW79iLCz1C3mlOBJHZlwEbva9gr0MIZrHNc97blag.oV67

Patnaik, D. S. & Davidson, L. M., (2018, August). Activating Schema to Develop Reading Skills among Engineering Students. *International Journal of English and Literature, 8*(4), 21-32. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57522658/4.IJELAUG20184-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1662212096&Signature=XXVo-EcvNSZmXDiFpshg31B-7AruEEF7fliU5jqECK1nN8YNkkO3d2uiTsSf73aGXbn7n1HUn9AcY4xpYAKsA3U7NplzizGCCBJOtlW3XON4FuBXHNLzjM5AELz5Qb0KYmjZwk4asJS0P

Phakiti, A., (2014). *Experimental Research Methods in Language Teaching.* London: Bloomsbury. Retrieved from https://www.scribd.com/document/425984895/Research-Methods-in-Linguistics-Aek-Phakiti-Experimental-Research-Methods-in-Language-Learning-Continuum-Publishing-Corporation-2014-pdf

Wickramaarachchi, T. I., (2014). Writing-Reading Relationships: Effectiveness of Writing Activities as Pre-Reading Tasks to Enhance L2 Inferential Reading Comprehension. *Advances in Language and Literacy Studies, 5*(5). Retrieved from http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/download/523/442

Wickramaarachchi, T. I., (2017). "I Can't Read This! It's So Difficult!" - The Impact of the Difficulty of Texts on ESL Reading. *The Asian EFL Journal*, 17-28. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/AEJ-TA-102-August-2017-new.pdf#page=17

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Wiśniewska, D., (2011). Mixed Methods and Action Research: similar or different? Retrieved from https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf

Zhu, L. & Zhao, X., (2012). Schema Theory and College English Reading Teaching. *English Language Teaching, 5*(11). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080109.pdf

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

English as a Medium of Instruction in Non-Native Countries (A study based on educational medium in government universities in Japan and Sri Lanka)

C. D. H. M. Premarathna

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Abstract

Today, English has emerged as the most widely used international language worldwide. Simultaneously, it holds prominence as the major language employed in scholarly pursuits across various research domains in both native and non-native English-speaking countries (NESC), particularly serving as a medium of instruction in higher education. The objective of this study was to examine the utilization of English as a medium of instruction in government universities located in non-native English-speaking countries. The research question is, “what were the reasons for selecting English as the medium of instruction for higher education purposes in these countries”. For data collection, all government universities in Japan and Sri Lanka were chosen to represent developed and developing countries, respectively. The study's findings revealed that, except for art faculties, various departments in government universities in Sri Lanka use English as a medium of instruction (EMI). In government universities in Japan, there is a gradual increase in the adoption of EMI across disciplines, excluding art faculties. Additionally, art faculties in both countries have started incorporating EMI in accordance with the policies established by their respective departments. This research concludes that Japan, classified as a developed NESC, employs EMI as part of its higher education planning to facilitate knowledge transfer with other nations as quickly as possible. Equally, Sri Lanka, identified as an underdeveloped NESC, planned EMI to produce graduates aiming to meet the demands of the job market locally and internationally.

Keywords: International language, Knowledge transfer, Language planning, Education Medium of instruction,

1. Introduction

The language policymakers in various countries select an international common language (universal language) to communicate with other nations. Even from the viewpoint of the genetic-historical families of language, it is evident that there has historically been a need for a common language. Indeed, as mobility increased, bridging gaps between disparate language groups became a challenge, prompting the quest for a common means of communication. Communities either adopted an existing language as a regional lingua franca or created entirely new communication systems by blending two languages (Pidgin). The advent of Western exploration brought European nations to Asian and African territories for trade, leading to the establishment of colonies. Gradually, these nations asserted dominance, imposing their languages on the colonized regions. English emerged as a prominent language under this linguistic hegemony, continuing as an official language in many countries, even after independence. Moreover, within various international functions, trade agreements, sports, and other activities, countries where English is not the native language have opted for English. This choice extends to the medium of instruction of education as well, particularly in developed or under-developing non-native English-speaking countries based on different purposes.

Today in most of non-English speaking countries, English medium instruction was introduced into the education system, to gain prominence in scholarly endeavors across various disciplines. The influence of scholars using English prompted the translation of their works into native languages in some countries like Japan. Recognizing the necessity of English proficiency for international research dissemination, many countries have adapted their education policy accordingly. In the contemporary era, English has evolved into a global language, mirroring the 21st-century concept of a "Global Village." It currently boasts of the highest number of speakers worldwide, encompassing native and non-native speakers, totaling 1,121 million (Year 2022). In response to this global linguistic shift, numerous non-native English-speaking countries, both developed and developing, have restructured their educational frameworks to align with international norms. Consequently, numerous government and private universities in non-English-speaking nations have opted for English as a medium of instruction (EMI) for their degree programs, serving various purposes. Many countries adopt EMI to attract foreign students to their universities, thereby boosting their education policy with the influx of foreign currency. Others introduce EMI to retain their students within their borders, offering opportunities to access international knowledge of new technologies from their own homelands. Education policymakers in these countries often view EMI as the most effective and rapid means of acquiring knowledge from around the world in comparison with other mediums.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

However, their aims and objectives vary, and there are both positive and negative effects associated with this new educational medium policy. Furthermore, it has implications for native language education within these countries.

Japan and Sri Lanka were chosen as the focus of this research due to their shared Asian heritage, steeped in rich literary traditions and educational foundations rooted in Buddhism. Presently, Japan is recognized as a developed nation, with notable advancements in both economic prowess and educational excellence. Conversely, Sri Lanka, though classified as a developing country, showcases a well-established education system that surpasses many of its counterparts in Asia. As a result, both nations boast of the highest literacy rates in the region.

This study aims to examine the role of English as a predominant international language, particularly as a medium of instruction in countries where it is not the native language. The objectives of this research are to examine the faculties that typically adopt English as a medium of instruction, to explore the motivations behind implementing English as a medium of instruction and its impact on the future of local medium of instruction, and to assess the potential implications of English medium instruction policies meeting the aspiration of non-native developed and underdeveloped countries.

The research questions of this research are to explore, why have countries like Japan and Sri Lanka where English as a non-native language, selected English as the medium of instruction in education. What drives the necessity for English as a medium in higher education, over the course of the 21st century in developed and developing non-native countries. How has the prevalence of English as an educational medium escalated in countries where it is not the native language and how does it impact the future of local medium of instruction.

2. Literature review

The primary emphasis of the literature review revolves around research on dissemination of English as a medium of instruction in non-native English speaking countries; its role as an international language, its usage as both a second and foreign language, and its application as a medium of instruction in the global market. Furthermore, the research encompasses an examination of the history of English medium instruction in Japan and Sri Lanka.

History of English medium instruction in Japan and Sri Lanka

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES

The history of English medium instruction (EMI) education in Japanese universities dates to the Meiji era in the 19th century. Tokyo University, established in 1877 (Imperial University from 1886 to 1947), played a crucial role. During this time, both European and Japanese scholars taught subjects such as law, literature, science, and medicine in English, French, and German (Tokyo University Website, 2023; Kuwamura, 2018, p.265). Additionally, Japanese students were sent to Europe to receive education in English (Hashimoto, 2018, p.14). This marked a shift in the medium of instruction from Japanese to English in the 19th century.

English-medium instruction in Sri Lankan universities also began in the 19th century. As a British colony at the time, under colonial policies, English medium schools and teacher training colleges were established in 1831 based on Colebrook-Cameroon recommendations (Ruberu, 1967, p.46). In 1860, students sat for exams in Sri Lanka to enter universities in the UK, specifically Cambridge and Oxford. This allowed the children of elite in Sri Lankan to pursue higher education in English at British universities (Ruberu, 1967, p.92).

Furthermore, in 1870, Ceylon Medical College was founded, marking the beginning of English-medium instruction at the university level. Later, in 1921, Ceylon University College (now the University of Colombo) was established, and subjects in arts, and science began to be taught in English as a medium of instruction (Ceylon University College: Prospectus 1936-37, p.2-3). Before that, education in Sri Lanka, dating back to around 247 BC in Buddhist schools (then known as Pirivena schools or universities), was conducted in Sinhala. This changed when English replaced Sinhala as the medium of instruction in the 19th century (Mendis: Colebrooke -Cameron papers, 1956, p.73-74).

Language Policies and linguists Imperialism

English is implemented as an official language or medium of education in various countries globally, either through constitutional or educational planning. Former colonies in Asia and Africa, which were under British and American rule, continued to recognize English in their constitutions even after gaining independence. Some African and Asian countries, such as South Africa and Malaysia, designate English as an official language in their constitutions (Kaplan & Baldauf, 1997). In countries such as India, language policies refer to English as a “National Language,” while Sri Lanka uses the term “link language”(Premaratna, 2004, p.140). Other nations, such as China and Japan, implement English through education policies. Brutt-Griffler (2002) emphasizes that even after colonial periods, English persists as a language in administrative, economic, and communication contexts rather than other international languages it has become, French, Spanish, Arabic, and Chinese. It becomes a language of literature and translation, particularly for works originally written in less-known non-international languages.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

In the era of independence, some countries in the 20th century chose to make their native language the official language but retained English through education policies as a medium of instruction. This situation, influenced by the legacy of British imperialism, has led to challenges in language shifts and the dominance of English in education policies (Kaplan & Baldauf, 1997; Brutt-Griffler, 2002; Thomas, 2007).

After gaining independence, some countries adopted policies in education where scientific subjects were taught in English, while other subjects were taught in their native language. Despite the formation of new language policies, former colonies couldn't eliminate the influence of British imperialism. In the context of the new language policies, there was a desire among policymakers from these countries, who had received English education, to use English once again.

"Language policies continued largely unchanged into the postcolonial age, as a result of which, it is speakers of the former colonial languages who are the dominant group in such states. Postcolonial education systems, particularly due to the influence of the World Bank in recent decades, have tended to give priority to the former colonial language and a marginal status to local languages" (Phillipson 2009, p.57).

By such policies, English became the language of the elite societies in those countries, and educational and administrative rights were restricted to their social circles. Furthermore, even if the native language was recognized as an official language in the constitution, the language of education was English, creating an environment where the general population did not have the freedom to receive education in their language. In some countries, although the native language was used in primary education after independence, English was mandated as the language of education in secondary and higher education. As a result, a situation arose where individuals who had received primary education could not attend university without switching to English as the medium of education.

The spread of English in various forms worldwide has been studied by many scholars (Crystal, 1997; Kachru, 1987; Phillipson, 1992; Lambrie & Quell, 1997; Phillipson & Skuttnabb-Kangas, 1996, 1997; Truchot, 1997; Widdowson, 1997). Phillipson, in particular, discusses the spread of English primarily through the concept of linguistic imperialism (Phillipson, 1992).

The terms imposition, dominance, subordination, and hegemony are specialized vocabulary used in political discussions related to the spread of the English language. The background behind these terms suggests that language plays a role in expanding political power.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

However, in the context of a second language environment, language spreads in a different manner (Brutt-Griffler, 2002, p. 11).

Even after independence, the educational policies of these countries sought a language shift towards reviving English, thus perpetuating the situation of British imperial influence. Such educational policies put pressure on the general population to acquire an English education if they are to pursue a higher education. Furthermore, such an environment gives rise to a new elite culture, leading to a complete replacement of English as the medium of education.

Global spread of English as a second language

The term "English as a Second Language" emerged after World War II, without a serious distinction between English as a Second Language and English as a Foreign Language (EFL). Both were encompassed within English Language Teaching (ELT). The term ESL traditionally refers to students who speak a language other than English at home and come to school and study English. Some individuals or groups have chosen the term "Teaching English to Speakers of Other Languages" (TESOL) to better reflect the linguistic reality at its core, which involves teaching English to speakers of languages other than English. English is also discussed as a second language in English-dominant countries. In countries like Canada, language policy focuses on teaching English as a second language to French-speaking students. Immigrants and linguistic minorities in English-speaking countries often learn English as a second language (Cummins J. 2022).

It touches upon the concept of language imperialism and how English, as a second language (ESL), is acquired through various methods in different language communities. The term ESL is discussed, highlighting its use for students speaking languages other than English at home. Primarily, countries that gained independence from British colonies and those under English dominance have ESL due to educational policies. Currently, methods for acquiring ESL or Second Language Acquisition are spreading worldwide, particularly in the field of Applied Linguistics.

Second languages develop within their respective language communities and are primarily implemented through language policies or educational policies. The spread of a second language in each nation occurs under the reformation of educational policies, aiming to address social and economic issues, and other challenges specific to each country.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Independent Colonies and English as a Second Language Policy

Since the beginning of the 20th century, many countries have been contemplating their language policies after gaining independence. In South Asia and numerous African countries that achieved independence from the British rule, there was a widespread decision to choose a language, in addition to their national language, for communication with foreign countries, regions, and other ethnic groups within their borders. As a result, many countries opted for English as a Language of Wider Communication (Kaplan & Baldauf 1997 p14).

For instance, in Asian countries such as Brunei, Hong Kong, India, Sri Lanka, Malaysia, Mauritius, Pakistan, the Philippines, Singapore, and others, English has become an official language due to language policies. Similarly, in African nations like Ghana, Kenya, Namibia, Nigeria, Somalia, South Africa, Tanzania, Uganda, and more, English has been established as one of the official languages through language policies. In the Caribbean region, countries like Puerto Rico, Saint Lucia, Trinidad, and Tobago have also adopted English as an official language. South Pacific, countries including Fiji, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, and others have English as one of their official languages. In the West Pacific, nations like the Marshall Islands, and American Samoa. West, as well as countries in Central America like Cameroon, countries in the Southwestern Pacific like Papua New Guinea, and in the Atlantic like Ireland and Sierra Leone, English is an official language (Kaplan & Baldauf 1997).

Therefore, in countries that gained independence from British and American colonization, English became an official language alongside their national language, serving as the language for administration and education. Conversely, English is used worldwide as a public language for administration and education. Furthermore, English is considered a second language for the citizens of these countries, who primarily speak their national language. In many of these countries, which are often multiethnic and multilingual, English also serves as a lingua franca among different ethnic groups within the nation.

English as a Foreign Language

A foreign language refers to a language that is not an official language due to the language policy of a particular country. It is a language that is not spoken as the mother tongue of any ethnic group in that country and is taught in schools as part of the education policy. In East Asia, countries such as China, Japan, and South Korea, as well as countries in Central Asia and Europe, including France and Germany, English is used as a foreign language in their school education policies. For instance, in Southeast Asian countries like Cambodia, Laos, Vietnam, and Indonesia, English is

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

designated as a foreign language according to education policies (Lie, 2007; p.3).

English as an International Language

In 1976, Smith (Smith 1976, p.38) presented a paper titled "English as an International Auxiliary Language" where he discussed the idea that English is an international language. In that paper, he defined an international language as "which is used by people of different nations to communicate with others." According to him, an international language refers to a language used by people with different native languages for communication. The role of an international language is not to replace existing mother tongues but to play a secondary or auxiliary role in facilitating international communication.

Currently, when we talk about an international language, English takes the forefront. English is increasingly being learned as a first language, second language, or foreign language worldwide. In the rapidly changing global landscape, the role of English has become crucial socially, politically, and economically (Murata, Jenkins, 2009, p.3). Furthermore, English is spreading globally as a language used not only domestically but also internationally in various academic fields.

Moreover, English is considered the primary language in international business (Neeley, 2012) and is also the language of international air traffic control (ICAO 2013). Since 2008, the International Civil Aviation Organization has been conducting annual tests to confirm the English proficiency of pilots to ensure their competency in communication (ICAO 2013).

English as a Medium of Instruction in a global context

English serves as a language for spreading knowledge worldwide, primarily in the fields of science and technology. Historically, due to British colonial policies, students from colonized nations received higher education in English. Today, English is used as the medium of instruction in universities worldwide, including those in Asia and Africa. This is often a strategic policy to attract international students. The United Kingdom benefits economically by using English as the language of business and allocating funds from both international and domestic students (Tupas, 2022, p. 70; Crystal, 1998, p. 101, 103).

However, English is used as a medium of instruction worldwide, not only in fields of science, engineering, and medicine, but also in such field as literature. For instance, according to language policies in Southeast Asian countries, English plays a significant role as a medium of education. In countries like Singapore, Malaysia, the Philippines, and Brunei, where it was

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

once a colonial language, English continues to serve as the medium of instruction even after gaining independence.

On the other hand, countries like Cambodia (Khmer), Laos (Lao), Vietnam (Vietnamese), and Indonesia (Bahasa Indonesia) have their national languages as the initial medium of education. However, they have also chosen English as a medium of instruction, despite it being a foreign language in those countries. Notably, a similar education policy has been implemented in Indonesia, despite being a Dutch colony, English was chosen over Dutch as a foreign language, reflecting its status as an international language (Tupas, 2022, p. 69). The need for such policies arises from the globalization of various aspects such as the economy, politics, and culture, impacting non-native English-speaking countries. Particularly, in the context of a globalized economy, English is considered a tool (Spring, 2008; p. 352).

Towards the end of the 20th century, many countries designated English as an official language or a foreign language. The purpose behind such policies was the necessity of using English, an international language, as the language of education. Consequently, some countries implemented bilingual education language policies, designating English as the medium of instruction for subjects like science, mathematics, and information technology. For example, in the Philippines and Brunei, English serves as the medium of instruction for science and mathematics (Tupas, 2022, p. 70).

EMI in global market of higher education

English Medium Instruction (EMI) has become popular worldwide, making English the lingua franca of higher education. English-medium universities have rapidly spread in Europe, Asia, Africa, and South America since the 21st century. In countries like Malaysia and Singapore, partnerships with English-speaking universities from the UK, Australia, and the USA allow local and international students to graduate with English as the medium of instruction (Dearden, 2014; Kirkpatrick, 2014). On the other hand, English-medium subjects are also gaining popularity in universities in Korea, Taiwan, Japan, and China (Hashimoto, 2018, p. 18). Against this backdrop, English continues to be not only an international language but also the lingua franca of higher education worldwide, with British universities continuing to expand globally.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

3. Methodology

This study focused on Japan and Sri Lanka, employing diverse research samples. All government universities in Japan and Sri Lanka were selected to collect data. The data collection was conducted thorough investigations utilizing university websites and student handbooks of both countries, Ministry of Education reports, existing research, and interviews with some university professors in both countries to verify certain facts. Further, my personal experiences of studying abroad in Japan and teaching at a university in Sri Lanka were also used in this research. To analyse data, mixed methods were used; systematically blending qualitative and quantitative methods.

EMI as an Education Medium in Japan and Sri Lanka

Internationally, there has been an increasing trend of EMI from primary to higher education worldwide (Brown and Bradford, 2018). While Japan has traditionally used its native language, Japanese, as the medium of instruction in education, there has been a rapid shift towards English. On the other hand, in Sri Lanka, English served as the medium of instruction until 1961 due to its colonial history with Britain. However, the language policy of 1956 and 1958 (Official Language Act, No. 33 of 1956; and Tamil language special provisions Act, No28 of 1958), led to a transition from English to the country's native languages, Sinhala and Tamil.

Currently, both countries are experiencing changes in this situation, with a rapid transition to English Medium Instruction (EMI). In both nations, English is now considered a non-native language. In this context, it is essential to explore why, in the 21st century, there has been a shift to English as the medium of instruction. Additionally, understanding the educational policies in both countries that contribute to this shift, and examining what these policies envision for the future, is crucial.

English Medium Instruction policy in Japan and Sri Lanka today.

In Japan, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) implemented a policy to grasp English education to connect Japan with the rest of the world through the "Can-do" strategy in July 2001 (Honna & Takeshita, 2022, p.169-170). The goal of this policy was to create students who could receive education in English at the university level, starting from learning English in junior high school.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Policies Regarding EMI in Japan

Japan has periodically implemented and adjusted its EMI policy to enhance opportunities for international students to study in government universities and to facilitate Japanese students in pursuing education abroad. Furthermore, this initiative seeks to facilitate an environment conducive to learning for both Japanese and international students within Japanese universities, by employing EMI to prepare these institutions for the global market of the future.

1995: Japan Education medium instruction policy change started: “Short-term Student Exchange Promotion Program”, Special curricula in English or other languages (MEXT, 1995).In 1998: Recommendations on the “Vision for the University of the 21st Century and Future Reform Measures”, Attractive development programs for international students, programs conducted in foreign languages, etc. (University Council, 1998).

2000: Recommendations on the Approach to “Higher Education required in the Global Era” – Conducting classes and exams in foreign languages for international and Japanese students (University Council, 2000).

2003: Recommendations on “Developing a New Policy for International Students”, Conducting classes and exams in foreign languages, offering comprehensive education programs that do not require Japanese (Central Council for Education, 2003 December 16).

2004, the policy of national universities in Japan led to several issues related to scholarships and accommodation when accepting international students. The use of Japanese as the medium of instruction was also a contributing factor. Most of the students studying in Japan were from Asia, with their number exceeding 90%. According to a 2004 survey, the number of international students was 117,302, surpassing the previous year by 7.1%. Among them, 97,342 were from China, Korea, and Taiwan (JASSO 2004). The Japanese government continues to switch the medium of instruction to EMI, aiming to provide opportunities for other foreign students to study in Japan.

2007: “Asia Gateway Initiative”, Systematic education system in English (Council for the Asian Gateway Initiative, 2007 May 16).

2008: Final Report on “Education Rebuilding by Society as a Whole”, Providing classes in English as a medium of instruction, with the goal of conducting 30% of classes in English (Education Rebuilding Council, 2008 January 31).

A new policy was established, based on this plan, and universities also planned to internationalize. By the year 2020, twelve years after the implementation of this policy, the number of international students had reached 279,597.

Table 1: Number of International Students by Nationality - 2020

Country	Number of Students	Percentage	Country	Number of Students	Percentage
China	121,845	43.6%	France	1,231	0.4%
Vietnam	62,233	22.3%	Russia	754	0.3%
Nepal	24,002	8.6%	Cambodia	696	0.2%
South Korea	15,785	5.6%	Germany	631	0.2%
Taiwan	7,088	2.5%	United Kingdom	553	0.2%
Indonesia	6,199	2%	Brazil	550	0.2%
Sri Lanka	5,238	1.9%	Pakistan	540	0.2%
Myanmar	4,211	1.5%	Italy	476 (	0.2%
Bangladesh	3,098	1.1%	Egypt	381	0.1%
Mongolia	3,075	1.1%	Spain	380	0.1%
Thailand	3,032	1.1%	Mexico	362	0.1%
Malaysia	2,670	1.0%	Canada	333	0.1%
Philippines	2,221	0.8%	Singapore	332	0.1%
United States	1,752	0.6%	Sweden	288	0.1%
India	1,675	0.6%	Other Countries	6,454	2.3%
Uzbekistan	1,512	0.5%	Total	279,597	100.0%

(Sources: JASSO 2020)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Most of Japan's international students come from countries that use Chinese characters (kanji literacy), and the situation continued with few students from other countries study in Japan. Furthermore, based on my experience of studying in Japan since 1994, it is evident that it was not possible to enter a Japanese university without proficiency in the Japanese language at that time. Particularly, the medium of instruction for entrance exams for graduate programs in art and social science subjects was Japanese. Therefore, in some aspects, the use of JMI was an advantage for students who came from kanji based countries.

This report indicates that the proportion of international students familiar with Chinese-character-based languages decreasing, while the number of students from other Asian and Non-Asian countries is gradually increasing. Moreover, certain government universities admit postgraduate students who are allowed to compose their theses in English across various subject areas.

Overseas Study Support for Japanese students

The Overseas Study Support System planned by the Japanese government is aimed at Japanese students studying at universities located in various foreign countries. The system is provided by the Japan Student Services Organization to support the necessary expenses for academic activities with public funds, aiming to further expand the exchange of international students, enhance mutual understanding and friendship between Japan and various foreign countries, strive to cultivate outstanding individuals who can actively contribute international leadership positions, promote the overseas study of Japanese students, and contribute to the internationalization and enhancement of Japan's international competitiveness. These are the objectives of the system use to develop the English language skills as well as to gain knowledge from deferent fields that can be accessed through English medium instruction. At the same time EMI exchange programs continuous under the Short-term Student Exchange Program to study outside the Japan for one or two semesters and acquire credits while enrolled at a university in their home country, based on inter-university exchange programs. According to the MEXT (2010) report, 30 national universities offered an EMI short-term exchange program for undergraduate students in 2009. The JASSO (2023-2024) report highlights the trends observed among 10,999 Japanese students studying abroad in 2021.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Policies of EMI in Sri Lanka

The EMI policy of Sri Lanka differs from that of Japan. It is rooted in the constitution and undergoes changes over time through amendments and revisions to the constitution. As mentioned before, due to its history as a former British colony, English served as the medium of instruction continuously in universities of Sri Lanka. After gaining independence from British colonial rule in 1948, a new constitution in 1956 established Sinhala as the language of administration, replacing English. According to this constitution, the languages previously in use could continue until the end of 1960 (Official Language Act No. 33.1956). Under the guidelines of "Official Language act of 1956" and the "Tamil Language (Special Provisions) act of 1958" the mediums of instruction at the Ceylon University shifted to Sinhala and Tamil.

"When the Sinhala language is made a medium of instruction in the University of Ceylon, the Tamil language shall..."

(Tamil Language (Special Provisions) Act. No.28 of 1958)

Following this, new universities (University of Kelaniya (former Vidyalankara) and University of Sri Jayewardenepura (former Viddyodaya)) were established in 1959, with Sinhala as the medium of instruction in the Faculty of Arts. Additionally, a new university (University of Jaffna) was established in 1974, where Tamil could also be used as the medium of instruction. However, the medium of instruction in the medical faculty, which was in English, remained unchanged.

In Sri Lanka, a significant shift in the medium of instruction at universities towards English began with the new constitutional changes in 1978. The constitution designated Sinhala and Tamil as the medium of instruction in education, and a provision was made for higher education to be in languages other than these two (Constitution of Sri Lanka 1978, Chapter 4).

"A person shall be entitled to be educated through the medium of either of the National Languages: Provided that the provisions of this paragraph shall not apply to an institution of higher education where the medium of instruction is a language other than a National Language."

(Constitution of the democratic socialist republic of Sri Lanka, Revised Edition 2023) Under this policy, any government university or department of a faculty has the discretion to choose an alternative language as the medium of instruction.

Furthermore, the 13th Amendment to the Constitution in 1987 named English as a "link language" (Thirteenth Amendment to the Constitution 1987), marking a significant change in Sri Lanka's language policy.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

Unlike Japan, English became an official language by constitutional mandate in Sri Lanka, even though it is a non-native language.

To implement these policies changes are necessary in education policy. The constitutional amendment in Sri Lanka allows for the freedom to choose languages other than Sinhala and Tamil as the medium of instruction in both educational and administrative fields. With English being legally recognized as an administrative language and the medium of instruction continuing in English in the medical faculties of universities, it can be said that the right to use it in other faculties has been granted as well.

Implementation of EMI in National Universities in Japan and Sri Lanka

The policies regarding EMI within Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) have been instituted in national universities primarily since the early 21st century. Over time, these policies have extended from science and engineering faculties to encompass arts faculties.

Conversely, Sri Lankan government universities have been autonomously implementing EMI in the fields of medicine, science, engineering, commerce and technology within their institutions, faculties, and departments. There has been a gradual expansion of EMI adoption in the field of arts, according to the policies of their respective departments.

EMI in Japanese National University Faculties

In 2022, there were 86 national universities in Japan, all under the control of the central government. Until end of 20th century, these universities used Japanese as the medium of instruction (JMI). This survey reveals that 35 national universities use English as the sole medium of instruction at least in one department, and 30 universities use both English and Japanese as the medium of instruction at least in one department. However, in liberal arts faculties, only 13 universities use EMI at least in one subject.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Table 2: Use of EMI in Faculties of National Universities in Japan

Faculties	EMI	EMI/JMI
Medicine	17	8
Nursing	2	2
Science	18	12
Engineering	22	10
Law	5	1
Commerce and Management	4	3
Dept of Economics	9	2
Total	77	38

(Sources: JASSO 2022)

According to the data in this table, it is evident that engineering, science, and medicine faculties mostly utilize EMI and EMI/JMI compared to the nursing, law, commerce, management, and economics departments.

Table 3: The situation of the art faculties government national universities mostly use JMI, but few departments use EMI.

Department	EMI	EMI/JMI
Political Science	4	1
Sociology	3	1
Tourism Studies	1	1
Linguistic and Cultural Studies	1	-
International Relations	6	3
Japanese and Asian Studies	2	-
Total	17	6

Use of EMI in Faculties of Arts of National Universities in Japan
(Sources: JASSO 2022)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

This table indicates that despite the gradual implementation of EMI in Japanese government universities, following the policy of MEXT, only a limited number of departments within the faculties of arts have adopted it. In the case of art faculties in government national universities, the majority still predominantly utilize JMI.

EMI in Sri Lankan National Universities

In Sri Lanka, there are 16 national universities (Open university not included). Among the national universities, the faculties that use English as the sole medium of instruction are; Faculty of Medicine, Faculty of Dental Sciences, Faculty of Nursing, Faculty of Veterinary Medicine, Animal Science, Faculty of Applied Science, Faculty of Science, Faculty of Agriculture, Faculty of Allied Health Science, Faculty of Geomatics, Faculty of Engineering, Faculty of Management, Faculty of Technology, Faculty of Fisheries and Merin Sciences and Technology (University of Ruhuna). Thes faculties, utilized EMI in lectures, exams, reports, presentations, and all other academic aspects. The faculties such as Social Science and Humanities, initially used the native languages Sinhala and Tamil as the medium of instruction. From the beginning of the 21st century, a bilingual medium of instruction, incorporating both English and the native languages, is implemented in these faculties. Although lectures in arts faculties are typically conducted in national languages, some departments provide the opportunity for students to answer questions in English.

Bilingual or Trilingual Medium of Instruction in Sri Lankan National Universities

Sri Lanka is a multilingual country, and the choice of the medium of instruction in arts faculties varies among universities. Some universities exclusively use English and Sinhala, while others use English and Tamil. Furthermore, certain universities utilize all three languages - Sinhala, Tamil, and English - as mediums of instruction (Peradeniya University and Colombo University), such as the Faculty of Education, and Faculty of Law (Colombo University), Faculty of Art (Peradeniya University). Faculty with English and Sinhala as Mediums of Instruction are the Faculty of Social Science and the Faculty of Humanities (University of Kelaniya), the Faculty of Social Sciences and Language (University of Sabaragamuwa), and the Faculty of Arts (University of Sri Jayewardenepura, University of Ruhuna). At University of Jaffna, there are two languages, English and Tamil, which serve as the medium of instruction in the Faculty of Arts.

The faculties and departments that exclusively use Tamil as the medium of instruction in the University of Jaffna are the Faculty of Hindu Studies,

the Unit of Siddha Medicine within the university's Ayurveda medical department, the Faculty of Performing and Visual Arts, and Eastern University's Faculty of Arts and Culture, which are exclusively conducted in the Tamil medium. In the Faculty of Arts, within departments such as the English Department, English Language Teaching Department, and the department focusing on Western classical culture, English serves as the medium of instruction. Additionally, in the Sinhala Language Department and

Tamil Language Department, their respective languages serve as the medium of instruction.

In other departments related to the Faculty of Art, the medium of instruction system involves both the national language and English. This practice is common and is determined by the policy of each respective department. Further, the trend of EMI is spreading to Sri Lanka, enabling individuals to pursue postgraduate degrees, including Ph.D.'s, with English-medium without having to travel to an English-speaking country.

Goals of the EMI In Sri Lankan National Universities

The University Grants Commission (UGC) of Sri Lanka has implemented a quality framework through the World Bank project, applicable to all higher education institutions. The objective is to cultivate graduates equipped for the demands of the 21st century. The framework emphasizes enabling learners to realize their full potential, fostering their ability to contribute significantly to the country's social and economic development (SLQF, 2015, p.6). Furthermore, government universities aim to produce responsible graduates who can meet both national and global expectations as well as the demands of the job market (website of government universities ex: Easten University website).

5. Discussion

Both Japan and Sri Lanka are actively endorsing an English as a Medium of Instruction (EMI) policy in higher education to cultivate graduates equipped with international language proficiency. Sri Lanka initially adopted EMI during the colonial era under British rule. Despite a shift to local national languages in the post-independence period, the country has revisited EMI as a strategic choice to empower graduates with English language skills, enabling them to compete in the global job market.

Sri Lanka has reformed its language policy to promote English as an official language identified as the “Link Language”. This enabled the sector of higher education to select EMI as its medium of instruction. Accordingly, they gradually shifted their national language medium into EMI. The current data indicates that except for the art faculties in government universities in Sri Lanka, EMI is utilized in undergraduate and post-graduate programs across all other faculties.

JOURNAL OF HUMANITIES 32

On the flip side, until the close of the 20th century, Japan employed JMI as the medium of instruction in its government universities. Adhering to this language policy, they recognized that a majority of students came from nations using Chinese characters.

The objective was to make their universities accessible to students from diverse backgrounds and allow them to study in Japan.

Additionally, Japan aimed to exchange knowledge by welcoming foreign students to study in Japan while also sending Japanese students abroad for education in EMI (English Medium of Instruction). However, the constraints of their language policy, where English was not a national or official language, hindered the transition from JMI to EMI.

In the context of Japan's educational landscape, English was viewed as an international language according to the education policy. Consequently, the Ministry of Education had to repeatedly reform policies of medium of instruction, exploring various approaches to incorporate EMI in government universities. In the contemporary global scenario, English has evolved into a crucial medium for disseminating knowledge in a global context. Existing literature indicates that non-native English-speaking countries, particularly those highly developed, adopt EMI to share advancements in medicine, science, technology, commerce, and other fields on a global scale using the universal language.

When the initial stages of English-medium instruction in both countries are compared, it becomes evident that Japan's shift was driven by the need for scholars in various fields and the desire to learn European knowledge in various disciplines during the Meiji era. In contrast, Sri Lanka's background was shaped by its status as a British colony, where English-medium instruction was implemented as part of colonial education policies. Language is essential for education, but it can also be a tool for dominance. In Sri Lanka, the initiation of English-medium instruction in the 19th century was a result of the colonial administration using English as the language for administration and education. On the other hand, in Japan, the government aimed to cultivate intellectuals, utilizing English as the medium of instruction. Despite the different motivations, both Japan and Sri Lanka, through English-medium instruction, contributed to global connections and the dissemination of new knowledge of intellectuals in the world.

6. Conclusion

The study reveals that English is predominantly used in science, medicine, and engineering departments in both countries, with potential expansion into the arts subjects. Differences in the use of English as an administrative language are noted between Japan and Sri Lanka, reflecting their distinct motivations and backgrounds.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

The findings of the research reveal the intention of developing Non- native English-Speaking Countries is to produce graduates for the job market and the developed Non- native English-Speaking Countries is to share their knowledge locally and internationally. However, EMI is currently still in a marginal stage in the faculties of social sciences and humanities in both countries.

The research concludes by recognizing the evolving role of English as a Global Medium of Higher Education Instruction (EGMHEI) and anticipates potential impacts on native language education, emphasizing the need for political solutions to address these complex issues regarding language policy.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

References

Alger, J., (2001). The Cambridge History of the English Language. Cambridge University

Baugh, A. C, & Cable, T., (1993). *A History of the English Language (Fourth Edition)*. Routledge. London.

Benton, R.A., (1996). *Language Policies in English-Dominant Countries.* edited by Herriman M. and Burnaby B. Multilingual Matters LTD. England.

Brutt-Griffler, J., (2002). *World English.* A Study of its Development. Multilingual Matters LTD, Great Britain.

Ceylon University Collage :Prospectus (1936-37), Colombo, Ceylon government press.

Collins J. Slembrouck, S. and Baynham, M., (2009). Globalization and Language in Contact. Scale. Migration, and Communicative Practices, (Edited Book), Continuum International Publish Group.

Constitution of the democratic socialist republic of Sri Lanka,(Revised Edition 2023), Parliament secretarial. file:///D:/Jounal%20article/constitution.pdf (access 12-12-2023)

Cooray, L.J.M., （1985. Changing the Language of the Law The Sri Lanka Experience. Quebec, Les presses De l`Universite Laval.

Corson, D.J., (1996). *Language Policies in English-Dominant Countries.* edited by Herriman M. and Burnaby B. Multilingual Matters LTD. England.

Crystal D., (1998). *English as a Global Language.* Cambridge University Press.

Cummins J., (2022). what extent are Canadian Second language policies evidence-based Reflections on the intersections of research and policy.
[1] https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00358/full (2022/12/4 Access)

Dearden, J., (2014). *English as a Medium of Instruction -A growing Global Phenomenon.* London. British Council.

Hashimoto, H., (2018). *Government Policy Driving English-Medium Instruction at Japanese Universities*. Responding to a Competitiveness Crisis in a Globalizing World. A. Bradford and H. Brown (eds), Multilingual Matters.

Herriman M., (1996). *Language Policies in English-Dominant Countries.* Herriman M. and Burnaby B. (eds). Multilingual Matters LTD, England.
English Medium Instruction in Japanese Higher Education. Brown and Bradford (eds),Multilingual Matters.

Lie A., (2007). Educational Policy and EFL Curriculum in Indonesia：Between the commitment to competence and quest for higher test scores, TEFLIN Journal 18(1):1-14.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

MEXT., (2010). Outline of the student exchange system in Japan: Study in Japan and abroad 2010. http:/www.mext.go.jp/component/English/__icsFiles/afield-file/2011/12/14/1303740_1.pdf

Mendis,G.C.,(1956). *The Colebrooke-Cameron Papers:* Documents on British Colonial Policy in Ceylon. Geoffrey Cumberlege Oxford University Press.

Murata K, & Jenkins J., (2009). *Global Englishes in Asia Contexts.* (Edited book). Palgrave Macmillan. UK.

Official Language Act, No. 33 of 1956, The Sinhala Language As The One Official Language of Ceylon.

Ota H , Horiuchi K.,（2018）. How Accessible are English - Taught Programs？Exploring

International Admissions Procedures, English Medium Instruction in Japanese Higher Education, Brown and Bradford (eds), Multilingual Matters.

Phillipson, R., (1997). *Linguistics Imperialism.* Oxford University Press.

Phillipson, R., (2009). *Linguistics Imperialism Continued*. Orient Blackswan PL, London.

Premaratna, CDHM,(2004)

多言語国家スリランカにおける言語問題、博士論文、一橋大学大学院言語社会研究科、東京。

Risento T., (1996). *Language Policies in English-Dominant Countries*. Edited by Herriman M. and Burnaby B. Multilingual Matters LTD, England.

Ruberu R., (1967). Missionary Education in Ceylon, Educational Policy and Missionary School,HolmesB,(eds),E-Book.file:///C:/Users/cdhmp/Downloads/9781315887937webpdf.pdf

Schiffman H.F., (1998). *Linguistics Culture and Language Policy*. Routledge.

Sessional Paper X., (1956). Final Report of the Commission on Higher Education in the National Language (Sinhala and Tamil). Colombo. Government Publications Bureau Colombo.

Smith, L., (1976). *English as an International Auxiliary Language*. RELC Journal 7 (2)

Spring J., (2008). *Research on Globalization and Education*. review of Educational Research 78(2):330-63.

Sri Lanka Quality Framework., (2015). The World Bank funded Higher Education for Twenty First Century (HETC) Project of the Ministry of Higher Education. https://www.ugc.ac.lk/attachments/1156_SLQF_2016_en.pdf (Access: 16-6-2023)

Student hand book, Faculty of Law, University of Colombo. https://law.cmb.ac.lk/wp-content/uploads/2021/12/STUDENT-HANDBOOK-2021-_-New-Entrants_-FOL_UOC.pdf (Access 01-01-2024)

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Student hand book, Faculty of Nursing (2021), University of Colombo. https://nursing.cmb.ac.lk/wp-content/uploads/2018/08/Faculty-of-Nursing-Handbook-final-version-for-2020-2021-intake-1-1-3.pdf (Access 01-01-2024)

Student Manual`(2016), Faculty of Arts and Culture, Easten University. https://www.fac.esn.ac.lk/images/downloads/fac.esn.ac.lk-students-manual-2016.pdf (Access:13-12-2023)

Tamil Language (Special Provisions) Act, 28 of 1958.

The Constitution of the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka 1978, Revised edition - 2021, https://www.parliament.lk/files/pdf/constitution.pdf

The International Civil Aviation Organization（ICAO）、July 2013、https://www.icao.int/Newsroom/Pages/ICAO-announces-revamped-aviation-english-language-test-service-site.aspx （Access 28/01/2023）

Thirteen amendment to the Constitution 1987, Democratic Socialist Republic of Sri Lanka.https://www.lawnet.gov.lk/thirteenth-amendment-to-the-constitution-2/ （Access on 14/02/2023）

Thompson L. Fleming M. and Byram M., (1996). *Language Policies in English-Dominant Countries.* edited by Herriman M. and Burnaby B. Multilingual Matters LTD, England.

Tokyo University Homepage: （Access on 2023/02/08） https://www.u-tokyo.ac.jp/adm/history/09_01_02_j.html

Turner J., (2011). *Language in the Academy*. Cultural Reflexivity and Intercultural Dynamics. Multilingual Matters.UK.

University of Colombo Homepage. https://cmb.ac.lk/history/(Access 2023/02/08)

University Grant Commission – Sri Lanka https://www.ugc.ac.lk/index.php?option=com_university&view=list&Itemid=25&lang=en

Watzke, J.L., (2003). *Lasting Change in Foreign Language Education.* Greenwood Publishing group. USA.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES - 32

A Comparative Study of the Correct Usage of Punctuation in Writing Tasks of Adult Learners of English as a Second Language

R. Jayasinghe

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

Abstract

Written expressions are highly effective for communicating and transferring knowledge to others. The symbols we use to make the comprehension of these written expressions more precise are called punctuation marks. Even though the Sinhala-speaking adult students had been exposed to formal teaching in English as a Second Language (ESL) from Grade 03 to Grade 13 in Sri Lankan schools, it is observed that the correct usage of punctuation marks of these adult Sinhala-speaking students of the “Diploma in English for Professional Purposes” (DEPP)-2019 course, conducted by University of Kelaniya was not satisfactory. According to the existing literature review, no researcher has addressed the acquisition order of punctuation marks using Sinhala-speaking ESL adult learners of Sri Lanka (age: 29-35 years) following a DEPP course at a state university. Therefore, the aim of the study was to compare the accurate use of eight punctuation marks of adult ESL learners during writing tasks and find out the order of acquisition of these punctuation marks. The main research question of this study is whether there are any significant differences among the students’ correct performances in 08 punctuation marks. A total number of 50 students were selected following the systematical sampling method from the DEPP-2019 course, and were asked to fill in the correct punctuation marks in a given passage and 24 sentences. The data of the students' marks were analyzed using the SPSS-22 software, ANOVA HSD Tukey Test. The results showed several significant differences among the correct usage of 08 punctuation marks and a clear acquisition order of these 08 punctuation marks. This order can be used to facilitate teaching these punctuation marks to adult students in the ESL classroom and to make the necessary changes in the relevant curricula and syllabi.

***Keywords**:* punctuation marks, comparative study, adult learners of ESL, writing tasks

1. Introduction

"Punctuation is one of the most important aspects of written English. However, it is still taken the most lightly. This feature of punctuation gives meaning to the written words, much like pauses and changes in tones of the voice when speaking" (Gniting,2018, p 82). Accordingly, Gamroff (2000) and Shaughnessy (1977) claim that punctuation is often necessary to convey meaning. When poor punctuation exists in writing, it confuses readers. They also pointed out that the structure and coherence in every piece of writing are affected by punctuation marks. For example, in a prison, the phrase "*Release him, not hang him."* orders a prison jailer to release a prisoner. If the comma is moved up to the end of the word 'not' (Release him not, hang him), then this prisoner would be hung by the prison jailer. This comma (,) punctuation mark in this declarative sentence can mean the difference between the life and death of a prisoner. Therefore, it can be seen that not only using the accurate punctuation mark is essential, but also the exact place we put the accurate punctuation mark is vital. Truss (2004) claimed that punctuation is formally designed to help readers understand a story without impediment. Here, Truss shows how punctuation marks are useful for us to make comprehensive and clear writing. Therefore, researching on how to facilitate teaching the correct punctuation marks for ESL learners is essential.

1.1. Types of Punctuation Marks

This study focused on a total of 08 punctuation marks, such as (1) full stop/ period (.), which ends a sentence. (2) **Comma (,)** connects items in a list, introduces a quotation (words directly spoken), connects two independent clauses with the help of a conjunction, and separates a word or phrase that is relevant but not essential information (3) **Question mark (?)** indicates a question (4) **Semi-colon (;)** is used if one or more items in a list already have a comma and connect independent clauses (5) **Colon (:),** introduces a quotation (words directly spoken**)**-less commonly**,** introduces a list of three or more items; and introduces an explanation (what follows "explains" or "answers" what precedes) (6) **The exclamation mark (!)** expresses emotion and gives a command. (7) **Apostrophe ('),** shows possession or contraction. (8) **Quotation mark (" "),** indicate a quotation (Punctuation chart, n.d.).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

1.2. The Statement of the Research Problem

It is observed that despite the previous exposure to formal teaching of ESL from Grade 03 to Grade 12 in schools, adult learners who follow the "Diploma in English for Professional Purposes" course conducted by the Department of English Language Teaching, University of Kelaniya, Sri Lanka in 2019, do not show a satisfactory performance in the correct use of punction marks in their writing tasks. Furthermore, as shown in the 1.1 passage, the usage of some punctuation marks is complex as the same function can be fulfilled by different punctuation marks (e.g. comma and semi-colon). At the same time, some punctuation marks show different functions (e.g. colon and apostrophe). Therefore**,** finding the acquisition order of the punctuation marks of these adult learners and identifying the reasons for differences in the acquisition of these different punctuation marks is imperative to enhance the teaching methods of punctuation in ESL. On the other hand, according to the literature, no research study has addressed the acquisition order of punctuation marks among Sinhala-speaking ESL adult students (age: 29-35 years) of a week-end Diploma course conducted by a state university in Sri Lanka. Furthermore, using the findings of this research, necessary guidance can be given to the relevant curriculum reviewers and syllabus designers who are working on enhancing the process of teaching punctuation marks fruitfully to adult learners.

1.3. The Purpose/ Aim of the Study

Therefore, the purpose of the study is to compare the accurate use of 08 punctuation marks among a selected group of adult ESL learners in writing tasks in the DEPP-2019 course conducted by the University of Kelaniya, find the acquisition order of the punctuation marks of adult learners and thereby, find suitable methods to facilitate teaching punctuation to adult learners of ESL.

1.4. Justification of the Research Problem

According to the literature review, some studies on correct punctuation usage have been conducted using Sri Lankan ESL learners. Halik and Jayasundara (2021), first used a role-play on punctuation marks as a tool with a number of twenty G.C. E. O/L (Grade 11) students in Sri Lanka, have found that these students could identify the particular punctuation as follows: full stop 65%, capitalization 70%, question mark 70% comma 50%, exclamation mark 20%, Apostrophe 15%, quotation marks 15% and ellipsis 00%. Secondly, Halik and Jayasundara administered a test paper to the same students.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

They found that the use of the comma in the appropriate place was a considerable challenge for most of the participants, as no participant had appropriately used a comma in all the 05 sentences given. Moreover, Abeynayake (2017), using the written documents of fifty Bilingual Education (BE), English and Sinhala teachers in Government schools in North Central Province, Sri Lanka, followed by classroom observations and interviews, has shown that 65% of BE teachers have made errors and mistakes in using punctuation marks. As previously mentioned, according to the literature, no comparative study has been done on the correct usage of punctuation marks in writing skills by adult Sinhala-speaking ESL learners (age 29-35 years) of a weekend diploma course and finding the acquisition order of the correct usage of punctuation marks, conducted by a state university in Sri Lanka. Therefore, this study fills that relevant research gap.

1.5. Research Objectives

1. To find out whether there are any significant differences among the students' correct performances in the eight punctuation marks
2. To examine which accurate punctuation mark showed the highest performance
3. To observe which accurate punctuation mark showed the least performance
4. To find out the acquisition order of accurate punctuation marks of adult learners (age: 29-35 years)

1.6. Research Questions

1. Are there any significant differences among the students' correct performances in the eight punctuation marks?
2. Which accurate punctuation mark showed the highest performance?
3. Which accurate punctuation mark showed the least performance?
4. What is the acquisition order of punctuation marks of adult learners (age: 29-35 years)?

1.7. Hypotheses

1. Significant differences exist among the adult learners' performances in the 08 punctuation marks.
2. There is a clear order for adult learners (29-35 years) in acquiring punctuation marks.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

2.0. Literature Review

2.1. Introduction

When writing tasks in ESL are concerned, the correct usage of punctuation marks is prominent. The role of punctuation marks is to make the written tasks comprehensive and clear. Therefore, the correct usage of punctuation marks is significant in writing tasks. However, selecting the accurate punctuation marks at the correct place is challenging. The reason is that the usage of some punctuation marks is complex since the same function can be fulfilled by different punctuation marks (e.g. comma and semi-colon), as we discussed above. In this section, definitions and previous results of research studies conducted in other foreign countries and Sri Lanka will be discussed in the order.

2.2. Definitions of Punctuation *Marks*

Sulukcu and Kirboga (2020) have stated, "Today, punctuation marks and their use vary between countries and new punctuation marks are introduced, and new functions are added to the existing ones" (p. 686). Moreover, Peters (2002) states that punctuation marks have a very important role in giving the intended meaning to the language. Furthermore, this study shows that using the wrong placement of such punctuation marks can change the meaning of the sentence completely and sometimes even convert the sentence to complete nonsense. "Punctuation marks are pauses or gestures used to clarify the meaning of our words. They are signals to the reader that indicate pause, place emphasis, alter the function or show the relationship between the elements of the text". (Jane, 2008, p. 122). In addition, Reman (2005) says that all writing requires complete mastery of punctuation because it is the punctuation which removes ambiguities and makes prose clear and easily comprehensible.

2.3. Theories on punctuation marks

A **colon mark** is placed outside quotation marks and parentheses. E.g.(i) There is only one thing wrong with "Harold's Indiscretion": it is not funny. To separate titles and subtitles (as of books). E.g.(ii) The Tragic Dynasty: A History of the Romanovs (Романишин, 2015). A **semi-colon mark** is placed between two independent clauses whenever these clauses are not joined by one of the coordinating conjunctions: and, but, or, nor, for and yet. E.g.(iii) I must go home now; my mother needs me. (iv) She came early; however, she had gone home. (V) No one knows the fate of the ship; it never returned. To separate independent clauses joined by a conjunction when either clause or both contains comma punctuation. E.g. (vi) Jane, who is my sister, plays with dolls; but John, my youngest brother, prefers a gun, a knife, a ball, or a kite.
(Романишин, 2015).

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

2.4. Previous Research Studies

Ginting (2018) has shown a total number of 53 students' ability to use punctuation marks in writing a descriptive paragraph. This research showed that only 2% of students were categorized as “excellent “ who got 80 marks, 10% were categorised as “good”, 32% were categorised as” fair”, 24.5% were categorised as “Low”, and last, 22.5% were categorised into failed. These findings claim that almost 50% of students have got low or failed marks.

Furthermore, Laily (2008) used 100 students in the second semester of the Department of English of the University of Muhammadiyah, Surakarta, and the students were required to rewrite an essay which has previously had 11 inaccurate prepositions by replacing the accurate prepositions. The results showed that the period has 16% inaccuracy, Comma 15%, Question mark 4%, Slash 6%, Strip 3%, Brackets 9%, Quotation Mark 3%, Apostrophe 1%, Exclamation 17%, Semicolon 13%, Colon 13%. Based on these findings, Laily (2008) has shown that the highest errors were with the period, comma and exclamation. Meanwhile, the lowest number of errors made by students is the use of “apostrophe”.

In addition, Abeynayake (2017) tried to examine whether the English Language (L2) proficiency of (BE) teachers of North Central Province, Sri Lanka, helps to facilitate the (BE) students in their subject matter.

Distributing web pages and questionnaires to 50 selected Bilingual Education (BE) students in government schools in North Central Province, Sri Lanka, and following classroom observations and interviews, Abeynayake (2017) has shown that 65% of BE teachers have made errors and mistakes in using punctuation marks.

Halik and Jayasundara (2021), using a role-play on punctuation marks as a tool with a number of twenty G.C. E. O/L (Grade 11) students in Sri Lanka, have found that these students could identify the places where the particular punctuation marks as follows: full stop 65%, capitalization 70%, question mark 70%, comma 50%, exclamation mark 20%, apostrophe 15%, quotation mark 15% and ellipsis 00%. Secondly, by giving a test to the same students, Halik & Jayasundara found that no participant had appropriately used ‘comma’ in all the 05 sentences given to the students. The finding shows that most of the participants do not have previous knowledge about punctuation markers except full stop, capitalization, and question marks.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES-32

2.5. Research gap

By reviewing the existing works of literature, it was found that there is a research gap to be filled; no study has been done on a comparative study of the correct usage of punctuation in writing tasks of adult Sinhala-speaking ESL Learners, studying a “Diploma course in English” conducted by a state university in Sri Lanka. Therefore, as an attempt to fill the research gap, this research was conducted.

3.0. Methodology of the study

3.1. Data Collection, Tools and the Sample

The quantitative method was used in this study for data collection and data analysis. The researcher focused on 08 punctuation marks as follows. 1. Full stop (.), 2. Comma (,), 3. Question mark (?), 4. Semi-colon (;), 5. Colon (:), 6. the exclamation mark (!), 7. Apostrophe (’) & 8. Quotation mark (“ ”). Sixteen sentences were selected using 02 passages (02 sentences for each punctuation mark), and 24 separate sentences (03 sentences for each punctuation mark) were selected.

Total marks were given out of 05. Only these testing punctuation marks were deleted before the test, and the remaining spaces which were previously occupied by the correct punctuation marks were also deleted. The other irrelevant punctuation marks were not deleted. Fifty students were selected from the DEPP 2019 course using the systematic sampling method. The students were asked to rewrite the given 02 passages and 24 sentences, including the correct punctuation marks in the correct places. The collected data was analysed using Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

3.2. The administration of the Test and Limitations

The students were asked to rewrite the given 02 passages and 24 separate sentences, including the accurate punctuation marks in the correct places. The capitalization was not considered, as it is not considered as a punctuation mark. The answer scripts were marked, and for each correct use of punctuation mark was given 01 mark. This study focused only on adult students (age 29-35 years) who followed the “Diploma in English for Professional Purposes Course” conducted in 2019 by the Department of English Language Teaching, University of Kelaniya, Sri Lanka. Only a total number of 08 punctuation marks were focused.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES -32

4.0. Data Analysis and Results

One Sample Statistics was computed by using SPSS to test the median values of the correct performance of these 08 punctuation marks. An ANOVA Test was computed using the HSD TUKEY Test in SPSS to compare the significant differences among median values of the correct performance of the 08 punctuation marks.

Table 01:

One- Sample Statistics

One-Sample Statistics				
	N	Mean	*Std. Deviation*	*Std. Error Mean*
Full stop	50	4.26	.723	.102
Comm	50	3.12	.594	.084
Semc	50	1.04	.781	.111
Colon	50	1.80	.670	.095
Ques	50	4.44	.577	.082
Excl	50	2.96	.699	.099
Apos	50	3.28	.757	.107
Quoa	50	3.74	.600	.085

According to Table 01, the highest mean value is shown almost equally by the full stop and the question mark, where the semi-colon and colon marks show the least mean values. The next step is to compute an ANOVA HSD Tukey Test in SPSS to observe the significant differences among the punctuation marks.

In the ANOVA HSD TUKEY Test, the significant differences among the groups are measured by the ‘*p*’ *value.* If $p < 0.05$, it shows the lowest significance. If $p < 0.01$, it shows a higher significance. If $p < 0.001$, *it shows the highest significance.*
Significant differences in the correct usage of punction marks were found as follows:

Significant differences ($p = 0.00$) exist between the correct **use of full-stop and comma, full-stop and colon, full stop and semicolon, full-stop and exclamation mark; full-stop and apostrophe and full-stop and quotation mark.** Therefore**,** there is **no** significant difference between **full-stop and question mark. The Quotation mark shows** significant differences from all the other punctuation marks.

JOURNAL OF THE ... ES -32

There are significant differences between the correct usage of **comma** and **full stop, comma and semi-colon, comma and colon, comma and question mark.** There is **no significant** difference **between commas and exclamation, as well as between commas and apostrophes.** Significant differences exist between the **colon and all other punctuation marks.** Moreover, significant differences exist between the **semicolon mark** and all the remaining punctuation marks**.** A comparison of the findings of the above given significant differences with reversion to Table-01 mean values of the correct performance of the punctuation marks at the given test is given below.

Retrieving Table 01 above One-Sample Statistics to confirm the acquisition order of punctuation marks.
Table: 01

One-Sample Statistics				
	N	Mean	*Std. Deviation*	*Std. Error Mean*
Full stop	50	4.26	.723	.102
Comma	50	3.12	.594	.084
Semicolon	50	1.04	.781	.111
Colon	50	1.80	.670	.095
Question	50	4.44	.577	.082
Exclamation	50	2.96	.699	.099
Apostrophe	50	3.28	.757	.107
Quotation	50	3.74	.600	.085

JOURNAL OF HUMANITIES 32

According *Table 01, retrieved above,* the ***full stop and the question mark*** has almost the same mean values (4.26 and 4.44) and they are the highest two Mean values in this table. At the same time, according to the significant differences shown in the ANOVA HSD TUKEY test, There is no positive significant difference between the mean value of ***full stop and the mean value of the question mark.*** Therefore, it confirms that, in the acquisition order of correct use of punctuation marks, the **full stop and question mark lie at the top of the order together.** According to Table 01, the quotation mark has the second-highest mean value. At the same time, according to ANOVA test findings, the ***quotation mark*** has significant differences from all the other punctuation marks. Therefore, it is confirmed that the **quotation mark** should lie next, alone in the **02nd line** in the acquisition order. Next, according to Table 01, the next highest mean values are ***for apostrophe, comma and exclamation mark.*** At the same time, there are no significant differences among the **apostrophe, comma and exclamation mark**. Therefore, it confirms that the **apostrophe, comma and exclamation mark should lie together in the 3rd line.** According to Table 01, the **colon mark** shows the next highest mark. At the same time, there are significant differences between the colon mark and all the other punctuation marks tested in this study. Therefore, we can confirm that **colon mark** lies alone on **the 4th line**. In the end, the semi-colon shows the least performance, and it shows significant differences from all the other punctuation marks. Therefore, we can confirm that the last remaining punctuation mark in this study, the **semi- colon** lies alone on the last line (**5th line**) of the acquisition order of the punctuation marks.

Therefore, according to the findings of this study, the acquisition order of the tested 08 punctuation marks is as follows:

1. **Full-stop, Question Mark**
2. **Quotation Mark**
3. **Apostrophe, Comma, Exclamation Mark**
4. **Colon**
5. **Semi-Colon**

Hypothesis Testing

1. **H1**: Significant differences exist among the adult learners' performances in the eight punctuation marks.

The results of this study clearly show that some punctuation marks have significant differences between some punctuation marks, but some punctuation marks do not have significant differences with some punctuation marks. Therefore, the **H1 hypothesis is partially proved.**

2. **H2:** There is a clear order for adult learners (age: 29-35 years) to acquire punctuation marks.

According to the findings of this study, there is a clear order in the acquisition of punctuation marks. Therefore, the **H2 Hypothesis is proved.**

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

5. Discussion

The discussion in the 4.0 (Data analysis and Results) section on significant differences among the correct performance of the punctuation marks clearly shows that there are significant differences among/between some punctuation marks, but there are no significant differences among/between some punctuation marks. Moreover, this research has **found an acquisition order, as shown above.** This clarification **answers question no 01 and question no 04. In addition,** this order of acquisition of punctuation marks of adult ESL learners (age: 29 -35 years) above clearly shows that the highest performance is shown by the full-stop and question mark, almost equally. The lowest performance is shown by the semi-colon mark. This clarification answers research **question No.02** and research **question No. 03** of this study.

6.0. Conclusion

The order of the Acquisition of punctuation marks of adult learners, as shown in Section 05 (Findings), is as follows.

1. Full-stop, Question Mark
2. Quotation Mark
3. Apostrophe, Comma, Exclamation Mark
4. Colon
5. Semi-Colon

This order of acquisition is vitally important to make fruitful teaching on correct punctuation marks for adult learners (age 29-35 years). The teachers of ESL would be aware of the learning order of correct punctuation marks, and thereby, they can teach and administer tests for adult students starting from the top of the order (full stop and the question mark) simultaneously and, next, the quotation mark. The apostrophe, comma and exclamation mark can be taught simultaneously, and go down following the order given above, and end up with the semicolon. The adult students will experience learning and using the easiest punctuation marks, the most difficult punctuation marks, and the other punctuation marks in between them quite comprehensively. This way, the teachers can also facilitate teaching punctuation marks for ESL adult students. This study suggests that relevant university academics, school teachers, and education policymakers who are involved in teaching adult students to update the teaching curricula, syllabi, and lesson plans on punctuation marks in the English language, following the acquisition order of punctuation marks found in this study.

JOURNAL OF THE FACULTY OF HUMANITIES 32

References

Abeynayake, T., (2017). *A study on the English language (L2)* proficiency of the bilingual education teachers of the Sri Lankan government schools in the north-central province. *Prceedings of the Third International Conference on Linguistics in Sri Lanka, ICLSL 2017, Department of Linguistics, University of Kelaniya, Sri Lanka http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/18327*

Gamaroff, R., (2000). *Rater reliability in language assessment*. The bug of all bears. *System,28*,31-53.

Giniting, F.Y., (2018). *An analysis of students ‘ability in using punctuation marks in descriptive paragraph writing. Budapest International Research and Critics Institute Journal, 1 (3), 338–344.*

Halik, A.F.A. & Jayasundara, S.N., (2021). The punctuation errors of ESL learners in the Eastern Province. Sri Lanka: Issues and remedies. *Proceedings of 8th International Symposium, FIA, SEUSL.http://ir.lib.seu.ac.lk/xmlui/Bitstream/handle/1234567 89/5713.*

Jane. S., (2008). *The Blue Book of Grammar and Punctuation*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Laili, F. N., (2018). *An error analysis on the use of punctuation marks in students' writing* (A study on second semester students of the English Department of Universitas Muhammadiyah Surakarta): Surakarta.

Peters, P., (2002). *Spelling and Word Punctuation.* In L. Snooks (Ed.), *Style Manual for Authors, Editors and Printers* (pp. 78- 94). John Wiley & Sons.

Романишин, I.M., (2015). *English Punctuation: Theory and Practice*. *http//lib.pnu.edu.ua>bistream*

Punctuation chart. (n.d). *Language and Teaching Center, University of Washington, Tacoma. https://www.tacoma.uw.edu/sites/default/files/2021-05/accs_punctuation-chart_rev2016.pdf)/*

Rehman, D. T., (2005). *Punctuation.* Comprehension. And Precis Writing. In D. Fazal-ul-Rehman *English .Islamabad*: Alama Iqbal Open University.

Shaughnessy, M., (1977). *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.

Snooks, O., (2002). *Style manual for authors. editors and printers*. Canberra: AGPS Press.

Suluku, Y., & Kiriboga, A., (2020). A study on the punctuation knowledge levels of freshmen Students’. *Journal of Language and Linguistics Studies, 16* (2), 684-710.

Truss, L., (2004). *Eats Shoots & Leaves. The Zero Tolerance Approach to Punctuation. https://images.penguinrandomhouse.com/promo_image/978 1592402038_5091.pdf*

JOURNAL OF HUMANITIES 32