शिक्षा

शैक्षिक पत्रिका

वर्ष ४१, सङ्ख्या ५५, २०८२

नेपाल सरकार
शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षा २०८२

शैक्षिक पत्रिका

Shiksha 2025

Educational Journal

वर्ष ४१, सङ्ख्या ५५

प्रधान सम्पादक

युवराज पौडेल

Chief Editor

Yubaraj Paudel

सम्पादक मण्डल

विष्णुप्रसाद अधिकारी

मैया खड्का

पुरुषोत्तम घिमिरे

नवीनकुमार खड्का

रजनी धिमाल

विजय कुमार रानाभाट

Editorial Board

Bishnu Prasad Adhikari

Maiya Khadka

Purushottam Ghimire

Nabin Kumar Khadka

Rajani Dhimal

Bijaya Kumar Ranabhat

नेपाल सरकार

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

Government of Nepal

Ministry of Education, Science and Technology

Curriculum Development Centre

Sanothimi, Bhaktapur

प्रकाशक
नेपाल सरकार
शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

ISSN : 2505-0842 (Print)

प्रकाशन वर्ष : २०८२
सङ्ख्या : ७०० प्रति
© : प्रकाशकमा

Notice Board : 1618016630797

यस पत्रिकामा समाविष्ट लेख रचना पूर्णतः लेखकहरूका निजी विचार हुन् । यिनले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको आधिकारिक प्रतिनिधित्व गर्दैनन् ।

आवरण पृष्ठ तथा लेआउट डिजाइन
सन्तोषकुमार दाहाल

मुद्रण :

सम्पादकीय

पाठ्यक्रम सिकाइ प्रक्रियाको मुख्य आधार हो भने पाठ्यपुस्तक, स्रोतसामग्री, सन्दर्भ सामग्री जस्ता अन्य पाठ्यसामग्री पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि परिधीय सामग्री हुन् । पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनलाई प्रत्यक्ष परोक्ष रूपमा सहयोग पुऱ्याउने र सिकाइको रूपान्तरणलाई सहजीकरण गर्ने उद्देश्यले यस केन्द्रले लगभग चार दशकदेखि शिक्षा पत्रिकाको प्रकाशनलाई निरन्तरता दिँदै आएको छ । पाठ्यक्रमलाई केन्द्रमा राखेर सैद्धान्तिक अवधारणा, व्यावहारिक अभ्यास र विद्वान्का विचारलाई प्राथमिकता दिइने यस पत्रिकामा पाठ्यक्रम विकास, कार्यान्वयन, मूल्याङ्कन, शिक्षण योजना निर्माण तथा सुधारलगायत विकसित सामग्रीको प्रबोधीकरणसम्बद्ध विषयक्षेत्र समेटिन्छन् । शिक्षामा परिवर्तन पाठ्यक्रमबाट र व्यक्तिमा परिवर्तन शिक्षाबाट हुन्छ भन्ने गूढार्थलाई स्विकार्दै समाजले सिकाइमा अपेक्षा गर्ने र व्यावहारिक जीवनमा अपेक्षित शिक्षासम्बद्ध विषयवस्तुलाई सरोकारवालासमक्ष पुऱ्याउनु यसको लक्ष्य रहेको छ । मूलतः इच्छित पाठ्यक्रम, कार्यान्वयनमा रहेको पाठ्यक्रम र प्राप्त पाठ्यक्रमसम्बद्ध विषयक्षेत्रलाई समेटी शिक्षा पत्रिकाको यस अङ्कको संरचना तय गरिएको छ ।

शिक्षा पत्रिकाको यस अङ्कमा नेपाली माध्यममा कृषि शिक्षा र नानो टेक्नोलोजीको प्रयोगसम्बन्धी देखिएका अवसर र चुनौतीहरू, मातृभाषामा विद्यालय शिक्षाको महत्त्व : एक विश्लेषणात्मक परिचर्चा, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको एक अनुभव, पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन, नेपालको शिक्षाको वर्तमान अवस्था र सुधारका उपायहरू, नेपालमा नागरिक शिक्षाको वर्तमान अवस्था: एक विश्लेषण, प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलगायतका विविध पक्ष समावेश गरिएको छ । सिकाइ स्थूल र सामान्य प्रक्रियाबाट सुरु भई विशिष्टता र सूक्ष्मतातर्फ जाने सैद्धान्तिक प्रारूपभित्र शिक्षा, सिकाइ, सहजीकरण र दायित्व पक्षको बोध र प्रतिबिम्बनलाई प्रवाह गर्ने प्रयासलाई लेखकको वैचारिकतामा प्रस्तुत गरिएको छ साथै अङ्ग्रेजी माध्यममा समावेशी शिक्षा, एकीकृत उपागम, पठन संस्कृति, विद्यालय शिक्षा, शैक्षिक योजना, पाठ्यक्रम, शिक्षकका लागि पेसागत सहयोग र वैदिक शिक्षाको सान्दर्भिकतालगायतका विषयक्षेत्र समेटिएका छन् । लेखकको स्वतन्त्र विचारलाई सामान्य सम्पादन गरी प्रस्तुत यस अङ्कका लेखरचनाले पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका सन्दर्भमा वैचारिक मन्थन गर्न सहयोग पुऱ्याउने अपेक्षा गरिएको छ । यस पत्रिकामा समावेश गरिएका लेख रचनाको रखाइक्रम रचनाकारको नामको वर्णानुक्रमअनुसार राखिएको छ ।

लेखकका विचार अमूल्य र अग्रगामी हुन्छन् र तिनले पाठकका मस्तिष्कमा ऊर्जा पैदा गर्छन् । यसमा आफ्नो अमूल्य लेखरचना दिनुहुने सम्पूर्ण महानुभावप्रति कृतज्ञता प्रकट गर्दै प्रकाशनका क्रममा आवश्यक सहयोग पुऱ्याउने सबैप्रति आभार प्रकट गर्छौं । यसमा समावेश लेखहरू पढी रचनात्मक सुझाव दिनुहुन पाठकहरूलाई अनुरोध गर्दै दूरगामी सुझावका आधारमा आगामी अङ्कलाई अझ परिष्कृत बनाउन पाठ्यक्रम विकास केन्द्र पाठकवर्गका सान्दर्भिक प्रतिक्रियाको अपेक्षा गर्छ ।

वि.सं. २०८२

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

विषयसूची

क्र.स.	लेख शीर्षक	पृष्ठसङ्ख्या
१.	कृषि शिक्षा र नानो टेक्नोलोजीको प्रयोगसम्बन्धी देखिएका अवसर र चुनौतीहरू ✍डा. उत्तम खनाल	१
२.	मातृभाषामा विद्यालय शिक्षाको महत्त्व : एक विश्लेषणात्मक परिचर्चा ✍ऋतिक यादव	१९
३.	पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको एक अनुभव ✍डा. खगराज बराल	२७
४.	पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन ✍डा. गणेशप्रसाद भट्टराई	३५
५.	नेपालको शिक्षाको वर्तमान अवस्था र सुधारका उपायहरू ✍गम्भीरबहादुर हाडा	४४
६.	नेपालमा नागरिक शिक्षाको वर्तमान अवस्थाः एक विश्लेषण ✍जयप्रकाश बस्नेत	६३
७.	प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन ✍डिल्लीबहादुर राउत	७४
८.	समावेशी शिक्षाको अधिकार ✍नवराज सापकोटा	८५
९.	शिक्षक उत्प्रेरणाका आधार र आवश्यकता ✍बाबुकाजी कार्की	१००
१०.	स्वनिर्देशित सिकाइ, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र स्वमूल्याङ्कनमार्फत शिक्षकको पेसागत विकास ✍युवराज अधिकारी	१०९
११.	नेपालमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा कार्यक्रम पुनर्संरचनाको सन्दर्भ ✍डा. लेखनाथ पौडेल	१३१
१२.	पठन संस्कृति : अवधारणा, आवश्यकता र प्रयोग ✍विष्णुप्रसाद अधिकारी	१४३
१३.	सर्वाङ्गीण बालविकास र शिक्षा : परम्परागत तथा आधुनिक शिक्षाको विश्लेषण तथा भावी दिशा ✍शालिकराम भुसाल	१५५
१४.	नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार ✍डा. हरिप्रसाद लम्साल	१७२

15. **Promoting Inclusive Education through Local Curriculum: Opportunities and Challenges** 185

✍*Babu Ram Dhungana, PhD*

16. **Integrated Approach to English Language Teaching: Materials and Procedures** 203

✍*Prof. Bal Mukunda Bhandari, PhD*

✍*Babu Ram Bishwokarma*

17. **The Readability Level of Reading Texts in Grade Ten English Textbook** 222

✍*Dr. Basanta Raj Dhakal*

18. **The Small Schools in Nepal and Its consequences** 240

✍*Bhojraj Kafle, PhD*

19. **Major Aspects of the SESP: A Brief Overview** 263

✍*Chandra Kanta Bhusal*

20. **Teacher Mentoring in Public Schools: Policies and Practices** 278

✍*Hari Prasad Poudel*

21. **Multiple Intelligence Theory for enhancing Students' Academic Achievement: A Descriptive Study** 293

✍*Hiranya Lal Lamsal*

22. **A Walking Miles, learning value: The Schooling Tale of a Village girl** 307

✍*Mina Shrestha*

23. **Curriculum: What to Know, How to Deliver for Enhanced Learning?** 314

✍*Nabin Kumar Khadka*

24. **Concrete Desertification and Hegemonic Culture: The Relevance of Rigvedic Architecture and Civilization** 331

✍*Purushottam Ghimire*

25. **Narratives of Female Head Teachers in Nepal: A Transformational Leadership Perspective** 344

✍*Yashodhara Pant, PhD*

कृषि शिक्षा र नानो टेक्नोलोजीको प्रयोगसम्बन्धी देखिएका अवसर र चुनौतीहरू

✍ डा. उत्तम खनाल*

लेखसार

बढ्दो विश्व जनसङ्ख्या, खाद्यसुरक्षा र भोकमरी नियन्त्रण गर्न कृषि शिक्षामा नयाँ आयामहरूको विकास भइरहेको छ । यसैको उदाहरण नानो टेक्नोलोजीलाई लिन सकिन्छ । यस प्रविधिले उत्पादकत्व, स्रोतको दक्षता र दिगोपन बढाएर कृषिमा क्रान्ति ल्याउने अपार सम्भावना बोकेको छ । यो प्रविधिको प्रयोग अन्य क्षेत्रमा जस्तै कृषिमा पनि व्यापक भइरहेको छ । कृषिमा पोषकतत्त्व बढाउन नानोमल, नानो कीटनाशक र माटो तथा बाली स्वास्थ्यको वास्तविक समय गणनाका लागि नानो सेन्सरहरू समावेश गरिएका छन् । यसले पोषकतत्त्वको अक्षमता, कीट प्रतिरोध र वातावरणीय क्षय जस्ता महत्त्वपूर्ण कृषि चुनौतीलाई सामना गर्दछ । नानो स्मार्ट डेलिभरी प्रणालीले मल र कीटनाशकको प्रयोगलाई प्रभावकारी बनाई वातावरणीय प्रदूषण कम गर्दछ । नानो टेक्नोलोजीले माटो उपचारलाई सरल बनाई पानी शुद्धीकरणमा प्रभावकारी हुन्छ । नानो सेन्सरहरूमार्फत स्मार्ट कृषि सञ्चालन, स्रोत विनियोजनमा सुधारलगायतका कार्यमा सूचना आदानप्रदानमा प्रयोग हुने गर्छ । विषाक्तताको नियमन, दीर्घकालीन वातावरणीय जोखिम, खाद्य सुरक्षा, उच्च उत्पादन र मानव स्वास्थ्य जस्ता विषयमा यो प्रविधि प्रभावकारी हुन्छ । विकासशील देशहरूमा यो प्रविधि कार्यान्वयनमा समस्या भएकाले भविष्यका अनुसन्धानले पर्यावरणमैत्री र साना किसानका लागि पहुँचयोग्य बनाउनुपर्छ । यी आविष्कारमा किसानको जागरुकता बढाई भावी चुनौतीको सामनाको साथै नानो टेक्नोलोजीले वातावरणीय र मानव स्वास्थ्यको विश्वव्यापी संरक्षणमा भूमिका खेल्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली: कृषि शिक्षा, नानो प्रविधि, नानो मल, नानो कीटनाशक, नानो सेन्सर, स्मार्ट खेती

१. विषय प्रवेश

सुरुका समयमा विज्ञान र इन्जिनियरिङ क्षेत्रका विभिन्न पक्षमा नानो स्केलमा प्रयोग हुने सामग्री वा प्रणालीलाई नानो टेक्नोलोजी भनिन्थ्यो । यो स्केल सामान्यतया १ देखि १०० नानोमिटर (एनएम) सम्म हुन्छ । यस स्केलमा अद्वितीय भौतिक, रासायनिक र जैविक गुणहरू दर्साउने अवयवहरू रहेका हुन्थे ।

*अनुसन्धानकर्ता, नेसनल इकोनोमिक कन्सर्न सोसाइटी (NECS) नेपाल

तिनीहरूको क्षमता पहिलाभन्दा उल्लेखनीय रूपमा फरक हुनाले कृषिसहित विभिन्न उद्योगमा प्रयोग गरिन थालियो । कृषि शिक्षामा आएको आमूल परिवर्तन स्वरूप नानो टेक्नोलोजीलाई कृषि बालीको उत्पादकत्व बढाउन, माटोको स्वास्थ्य सुधार्दै वातावरणीय चुनौतीहरूलाई कम गर्न नानो पार्टिकल्स र नानो सेन्सर जस्ता प्रणालीहरू प्रयोगमा आए (पाठक एट.अल., २०२४) ।

कृषि शिक्षामा नानो टेक्नोलोजीको प्रयोग सन् २००० को दशकबाट सुरुआत भएको थियो । त्यसपछि वैज्ञानिकहरूले खेती र कीट नियन्त्रणमा नानो प्रविधिको अन्वेषण गर्न प्रारम्भिक अध्ययन गरे । यस्ता प्रविधिले पोषकतत्त्व बढाउन र समस्या कम गर्न नानो मलको प्रयोगलाई व्यावहारिक बनायो । कीट व्यवस्थापनमा नानो कीटनाशक विधि परम्परागत तरिकामा सुधारिएको प्रणालीका रूपमा अवलम्बन गरियो । बर्सौंको अभ्यासपश्चात् कृषिमा नानो टेक्नोलोजीले प्रगति हासिल गर्‍यो । यसले माटो र बिरुवाको स्वास्थ्य अवस्था, वास्तविक समय र अनुगमनको लागि नानो सेन्सरको विकासले सफलता पायो । पानी शुद्धीकरणको लागि नानो फिल्ट्रेसन प्रणालीको प्रयोग भइरहेका छन् (कुहन एट.अल., २०२२) । यो प्रविधि स्रोतको प्रयोगलाई अनुकूलन गर्ने र वातावरणीय प्रभावलाई कम गर्ने उद्देश्यका साथ कृषि अभ्यासहरूमा जोडिएको छ ।

खाद्य सुरक्षाको विश्वव्यापी मेरुदण्डका रूपमा आविष्कार गरिएको कृषि क्षेत्रले अर्बौं मानिसलाई जीविका प्रदान गर्दछ । सन् २०५० सम्ममा विश्वको जनसङ्ख्या ९.७ अर्ब पुग्ने अनुमान गरिएको छ । उक्त समयमा खाद्यान्नको माग ६०% ले बढ्ने अपेक्षा गरिएको छ । यो बढ्दो मागले कृषि क्षेत्रमा महत्त्वपूर्ण चुनौती खडा गर्ने आकलन गरिएको छ । उक्त चुनौतीको सामना गर्न वातावरणीय दिगोपना कायम राख्दै बालीको उत्पादकत्व बढाउन नवीन साधनहरू प्रयोग गर्नुपर्ने आवश्यकता छ । सो आवश्यकता परिपूर्ति गर्न नानो टेक्नोलोजी कृषिमा प्रयोग भई मल र कीटनाशक वस्तुको अनावश्यक प्रयोगमा सुधार आउने सम्भावना देखिएको छ । यस प्रविधिले कृषियोग्य जमिनलाई उल्लेखनीय रूपमा विस्तार नगरी उच्च उत्पादन प्राप्त गर्न मदत गर्दछ ।

कृषि क्षेत्रले माटोको क्षय, पानीको अभाव र जलवायु परिवर्तनको प्रभावलगायतका वातावरणीय चुनौतीहरूको सामना गरिरहेको छ । परम्परागत कृषि कार्य प्राय: अत्यधिक रासायनिक मलखादको प्रयोगमा निर्भर थियो । यसले प्रदूषण, युट्रोफिकेसन र जैविक विविधताको क्षति गरायो (कुमार एट.अल, २०१९) । विश्वव्यापी अवस्था हेर्दा स्वच्छ पानी निकासीको लागि कृषिको भूमिका लगभग ७०% जिम्मेवार रहन्छ । नानो टेक्नोलोजीले कृषिमा प्रयोग गरिने मल तथा कीटनाशक रसायनमा नानो क्यारियर, पानी संरक्षणमा नानोफिल्टरेसन प्रणाली र माटो उपचारमा नानोमटेरियल जस्ता नवीन समाधानहरूमार्फत ती चुनौतीलाई सामना गर्दै आयो ।

२. समीक्षा कार्यको उद्देश्य

कृषि शिक्षामा विकसित प्रविधिको सिंहावलोकन गर्नु : यस समीक्षाको प्राथमिक उद्देश्य कृषिमा देखिएका महत्त्वपूर्ण चुनौतीहरूलाई सम्बोधन गर्न नानो टेक्नोलोजी कसरी प्रयोग भइरहेको छ भन्ने बारेमा विस्तृत समीक्षा गर्नु रहेको छ । बालीको उत्पादकत्व बढाउन, माटोको स्वास्थ्य सुधार गर्न, पानीको स्रोत संरक्षण गर्न र स्मार्ट खेती प्रविधिमा नानो टेक्नोलोजीको भूमिकाको अन्वेषणसम्बन्धी खोजकार्य गरिएको छ । समीक्षाको उद्देश्य नानो उर्वरक, नानो कीटनाशक र नानो सेन्सरलगायत नानो प्रविधिमा आधारित कृषि प्रयोगको विकासमा हालै भएका प्रगति र परम्परागत खेतीलाई रूपान्तरण गर्ने सम्भावना प्रस्तुत गरिएको छ (यादव एट.अल., २०२३) ।

कृषिमा देखिएका प्रमुख अवसर र चुनौतीहरूको पहिचान गर्नु : कृषिमा नानो टेक्नोलोजीको सम्भावनाका साथै सम्भावित चुनौतीहरूको आलोचनात्मक रूपमा जाँच गर्ने कोसिस अध्ययनको रहेको छ । यसबाट उत्पन्न हुने वातावरणीयलगायत स्वास्थ्य जोखिम, उच्च उत्पादन लागत र विकासशील क्षेत्रहरूमा अपनाउने सीमित साधनका बारेमा उल्लेख गरिएको छ । यस्ता सम्भावित अवसर र चुनौतीहरूको समीक्षाबाट आएका जानकारी तथा सूचनालाई प्रवर्धन गर्ने कुरामा कृषि नानो टेक्नोलोजीको भविष्य र अन्तर्दृष्टि पहिचान गर्ने लक्ष्य राखेको छ ।

३. कृषिमा नानो टेक्नोलोजी प्रयोगका आधारभूत सिद्धान्तहरू

आधुनिक कृषिमा नानो टेक्नोलोजी तथा नानोमटेरियलको प्रयोग भइरहेको छ । यसको नानो स्केल १ देखि १०० एनएमसम्म रहेको हुन्छ । यी नानोमटेरियलले तिनीहरूको ब्लक समकक्षताको तुलनामा अद्वितीय भौतिक, रासायनिक र जैविक गुणहरू प्रदर्शन गर्छन्, जस्तै सतह क्षेत्रदेखि बढेको प्रतिक्रियाशीलता र नयाँ अप्टिकल वा चुम्बकीय व्यवहार (खान एट.अल., २०२२) यसका उदाहरणहरू हुन् । यसले आधुनिक कृषिमा सामना गर्ने बहुआयामिक चुनौती जस्तै पोषकतत्त्वको क्षमता ह्रास, कीट नियन्त्रण र वातावरणीय दिगोपनलाई समाधान गर्छ ।

कृषि कार्यमा नानोपार्टिकल्स, कार्बन नानो ट्युब र नानो सेन्सरहरू समावेश गरिएका हुन्छन् । जिङ्क अक्साइड, सिल्भर र सिलिका जस्ता तत्त्वहरू वितरण कीट व्यवस्थापन र माटोको स्वास्थ्य क्षमता बढाउने कारणले व्यापक प्रयोग गरिन्छ । उदाहरणका लागि जिङ्क अक्साइडले बिरुवामा जिङ्क भ्रूण उपलब्धतामा उल्लेखनीय सुधार भई बालीको उत्पादकत्व बढ्छ । कार्बन नानो ट्युब र त्यसको उच्च यान्त्रिक विद्युतीय शक्तिले कृषि रसायन सिधै बिरुवाको तन्तुहरूमा पुऱ्याउँछ । यसले पानी र पोषकतत्त्व अवशोषणमार्फत बिरुवाको वृद्धिलाई प्रवर्धन गर्न भूमिका खेल्छ । अर्कोतर्फ नानो सेन्सरले स्मार्ट कृषिको महत्त्वपूर्ण उपकरणको व्यवस्थापनमा सहयोग गर्छ । यसले वास्तविक समयमा माटोको ओसिलोपन, पोषकतत्त्वको स्तर र कीटको गतिविधिसम्बन्धी वातावरणीय चरहरू पत्ता

लगाउन सहयोग गर्छ । यसले किसानलाई आवश्यक सूचना तथा जानकारी लिन र स्रोतको प्रयोगलाई अनुकूलन गर्न सक्षम बनाउँछ (यिन एट.अल., २०२१) ।

नानो मटेरियलको संश्लेषण लम्बीय र क्षितिजीय दृष्टिकोणमार्फत हुने गर्छ । लम्बीय विधिमा मिलिङ र लेजर एब्लेसन जस्ता भौतिक प्रविधिहरू प्रयोग गरी नानो स्केलमा कण विभाजन गरिन्छ । यो विधि प्रभावकारी भए तापनि यसले ऊर्जाको असमान कणहरू निम्त्याउन सक्छ । यसको विपरीत क्षितिजीय दृष्टिकोण सोलजेल प्रक्रियाले बिरुवाको सूक्ष्म जीव समावेश जैविक र रासायनिक विधि प्रयोग गरेर आणविक नानो पार्टिकल्स जम्मा गर्छ । बिरुवाको हरित संश्लेषणले लागत, प्रभाव र वातावरणमैत्री भूमिका खेलेको हुन्छ । यसले न्यूनतम विषाक्तताका साथ नानो पार्टिकल्स उत्पादन गर्न प्राकृतिक एजेन्टहरू घटाउन प्रयोग गर्दछ । एकपटक संश्लेषित भएपछि तिनीहरूको आकार निर्धारण गर्न स्क्यानिङ इलेक्ट्रोन माइक्रोस्कोपी र ट्रान्समिसन इलेक्ट्रोन माइक्रोस्कोपी जस्ता प्रविधि प्रयोग गरेर कार्य गरिन्छ । फुरियर ट्रान्सफर्म इन्फ्रारेड र स्पेक्ट्रोस्कोपी जस्ता प्रविधिहरू त्यसको सतह, रसायन विज्ञान र अप्टिकल गुणहरू अध्ययन गर्न प्रयोग गरिन्छ (पेटिट एट.अल., २०१८) ।

४. कृषि प्रणालीमा नानो टेक्नोलोजी संयन्त्र

कृषि प्रणालीमा नानो टेक्नोलोजीको आणविक स्तरमा माटो, बोटबिरुवा र किराहरूसँग अन्तरक्रिया गर्ने नानो पदार्थको क्षमताबाट उत्पन्न हुन्छ । यसले किट तथा मलखादको प्रभावकारिता बढाउँछ र कृषि उत्पादन परिणाममा सुधार आउँछ ।

माटोको स्वास्थ्य र पोषकतत्त्वको उपलब्धतामा सुधार गर्न नानो मटेरियले कार्य गर्छ । हाइड्रोक्सिपाटाइट जस्ता नानोकणहरू फस्फोरसको बाहकका रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यसले बिरुवा र माटामा फस्फोरसको स्थिरता कायम गर्दछ । माटो उपचारका लागि पनि नानो कण प्रयोग गरिन्छ । यसले प्रदूषक र धातुलाई तोडी माटोको उर्वरता गुणस्तर पुनर्स्थापित गर्छ । बिरुवाका लागि नानोमटेरियलले जैविक प्रणालीहरूसँग प्रत्यक्ष अन्तरक्रिया गर्छ । स्टोमाटा र जराको रौं जस्ता प्राकृतिक खोलहरूमार्फत बिरुवाका तन्तुहरू प्रवेश गर्न यसले सहयोग गर्छ । आवश्यक पर्ने ठाउँमा पोषकतत्त्व वा कृषि रसायनहरू प्रदान गर्छ । जिङ्क अक्साइड नानोकणले इन्जाइम्याटिक गतिविधिलाई बढावा दिने र बिरुवामा प्रकाश संश्लेषण क्षमता सुधार गर्छ । ग्राफिन र कार्बन नानोट्युबले कार्बनमा आधारित पानीको अवशोषण बढाउने र खडेरी, लवणतालगायत अजैविक वस्तुहरूमा बिरुवाको क्षमता सुधार गर्छ (अलाबदल्लाह एट.अल., २०२३) ।

कीट व्यवस्थापनमा नानो टेक्नोलोजीले प्रभावकारी भूमिका खेल्छ । नानो कीटनाशक इन्जिनियरिङ कार्यले सक्रिय कीटमा तत्त्व पुऱ्याउँदै बाहिरबाट आउने प्रभावहरू न्यून गर्दछ । सिल्भर नानो

पार्टिकल्सले कीटको कोषीय कार्यहरूलाई बाधा पुऱ्याउँछ । त्यसैगरी सिलिका नानोपार्टिकल्सलाई सतहहरूमा कीट टाँस्न र वातावरणमा समग्र कीटनाशक भार कम गर्दै विषाक्तता सुधार गर्न डिजाइन गरिएको छ ।

कृषि प्रणालीभित्र जैविक र रासायनिक प्रक्रियाहरू बढाउन पनि नानो टेक्नोलोजीले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । नानो मल प्रविधि नियन्त्रित तरिकाले पोषकतत्त्वहरू छोड्न प्रयोग हुन्छ । यो बिरुवाको अवशोषण ढाँचासँग मेल खाने गरी वाष्पीकरणको कारणले हुने पोषकतत्त्वको क्षति कम गर्न प्रयोग गरिन्छ । युरियालेपित नानो पार्टिकल्स अत्यधिक मल प्रयोगसँग सम्बन्धित वातावरणीय प्रभावहरूलाई कम गर्दै बालीमा नाइट्रोजन आपूर्तिका लागि प्रभावकारी हुन्छ (दिम्पा ईट अल., २०२०) । यसले शारीरिक प्रतिक्रियाहरू परिमार्जन गरेर बिरुवाको बाँच्ने गुणमा सुधार गर्छ । जस्तो कि सेरियम अक्साइडले प्रतिक्रियाशील अक्सिजन स्क्याभेन्ज गरेर बिरुवालाई अक्सिडेटिभ हुने खतराबाट बचाई प्रतिकूल वातावरणीय परिस्थितिमा अस्तित्त्व जोगाउँछ ।

५. नानो टेक्नोलोजी प्रयोगमा देखिएका चिन्तनहरू

नानो प्रविधिको प्रयोगले कृषिमा महत्त्वपूर्ण चिन्ताहरू खडा गर्दै यसको सुरक्षित र दिगो कार्यान्वयन सुनिश्चित गर्न प्रेरित गरेको छ । यसको वातावरणीय सुरक्षा पहिलो चिन्तन हो भने माटो, पानी र पारिस्थितिक प्रणालीमा दीर्घकालीन व्यवहारलाई राम्रोसँग मन्थन गर्छ । अध्ययनले देखाएको छ कि सिल्भर र टाइटेनियम डाइअक्साइडले माटोको माइक्रोबायोटा र जलीय पारिस्थितिक प्रणालीमा गैरलक्षित जीवहरूको जोखिम निम्त्याउन सक्छ । यस कार्यमा वातावरणीय प्रभावको मूल्याङ्कन गरी सुरक्षित प्रयोगको आवश्यक फ्रेमवर्कहरू तय गरिनु आवश्यक छ ।

मानव स्वास्थ्यमा नानो मटेरियलको सम्भावित प्रभाव अर्को प्रमुख मुद्दा हो । खाद्य उत्पादन वा व्यावसायिक ह्यान्डलिङमार्फत यसको सम्पर्कले खाद्य शृङ्खलामा विषाक्तता सञ्चयका बारेमा चिन्ता बढाएको छ । यद्यपि केही अध्ययनले नानो प्रविधिमा आधारित उत्पादनको सुरक्षा प्रदान गरेका छन् । मानव स्वास्थ्यमा तिनीहरूको दीर्घकालीन प्रभावको मूल्याङ्कन गर्न आवश्यक छ भनिएको छ (ओकेके एट.अल., २०२२) । कृषिमा नानो टेक्नोलोजीको परिदृश्य अझै पनि विकसित भइरहेको छैन । हाल धेरैजसो देशहरूमा नानो सामग्रीको उत्पादन, प्रयोग र विसर्जनलाई नियन्त्रण गर्ने कुनै मानकृत नियमहरू छैनन् । आर्थिक सहयोग र विकास सङ्गठन जस्ता अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरूले यस्ता खाडललाई पुर्दै कृषि प्रविधिको प्रयोगलाई जिम्मेवार बनाउनु आवश्यक छ ।

नानो प्रविधि अपनाउने प्रक्रियामा नैतिक चिन्तनले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ । विकसित र विकासशील क्षेत्रहरूबिचको प्राविधिक असमानतालाई रोक्न यस नवप्रवर्तनको पहुँचसम्बन्धी चिन्तनलाई सम्बोधन

गर्नुपर्छ । विकासशील देशहरूमा कृषि कार्यको ठुलो हिस्सा रहेको साना किसानले महँगो प्रविधि अपनाउन चुनौतीको सामना गर्नुपरेको छ । यस्तो प्रविधिको विकासका लागि लाभको समान वितरण सुनिश्चित गरी समावेशी वृद्धिलाई बढावा दिनु आवश्यक छ ।

बाली उत्पादन र संरक्षण : नानो टेक्नोलोजीले बाली उत्पादन र संरक्षण विधिमा सुधार गरी कृषि कार्यमा क्रान्तिकारी परिवर्तन ल्याएको छ । यीमध्ये नानो मल, नानो कीटनाशक र रोग व्यवस्थापन प्रविधिले दक्षता बढाउँदै वातावरणीय प्रभावहरूलाई कम गर्ने क्षमता रहेको पुष्टि गरिएको छ (यादव एट.अल., २०२३) ।

न्यानो मलले पोषकतत्त्व व्यवस्थापनमा सफलताको प्रतिनिधित्व गरेको छ । यसले परम्परागत मलसँग सम्बन्धित अक्षमताहरूलाई सम्बोधन गर्दै माटोमा चुहावट, वाष्पीकरण वा स्थिरीकरणमार्फत पोषकतत्त्वको क्षति कम गरेको छ । यो तरिका पोषकतत्त्व छोड्नको लागि इन्जिनियर गरिएका बिरुवाको वृद्धि चक्रसँग मेल खान्छ र पोषकतत्त्वको दक्षतामा सुधार गर्दछ । युरियालेपित नानो पार्टिकल्सले नाइट्रोजनको ढिलो र निरन्तर प्रवाह प्रदान गर्दछ । यसले नाइट्रेट चुहावट घटाउँदै बाली वृद्धिलाई बढावा दिन्छ । त्यस्तै गरी जिङ्क अक्साइडले बिरुवामा जिङ्क भ्रूण उपलब्धतामा सुधार गर्दछ । यसले इन्जाइम्याटिक कार्य र क्लोरोफिल संश्लेषणको लागि महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । नानो मलले अन्य मल प्रयोगको दर घटाई बाली उत्पादन क्षमता बढाउँछ र कृषि कार्यमा वातावरणीय प्रभाव कम गर्छ ।

लक्षित कीट नियन्त्रण र कम विषाक्तता : परम्परागत कीटनाशक प्रविधि प्राय: कमजोर र क्षतिग्रस्त हुनाले अत्यधिक वातावरणीय प्रदूषण गराउँछ । नानो कीटनाशक प्रविधिले किरालाई सक्रिय रूपमा डेलिभरी प्रदान गरेर रासायनिक प्रयोग घटाउँदै उत्पादन प्रभावकारिता बढाउँछ । सिलिका नानो पार्टिकल्सलाई हाइड्रोफोबिक कीटनाशक बाहकका रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यसले त्यसको घुलनशीलता सुधार गरी बाहिर प्रभाव कम गर्दछ (झाङ एट.अल., २०२३) । सिल्भर नानो पार्टिकल्सले शक्तिशाली एन्टिमाइक्रोबियल गुण प्रदर्शन गरी रोग र कीटको विरुद्ध प्रभावकारी हुन्छ । यसबाहेक नानो कीटनाशक प्रविधिले लामो समयसम्म कीटलाई सुरक्षा दिन र गैरलक्षित जीवहरूमा विषमुक्त पारी कीटनाशक प्रतिरोधलाई रोकेर दिगो कीट व्यवस्थापनमा योगदान गर्छ ।

रोग व्यवस्थापन : नानो टेक्नोलोजीले बिरुवाको रोग व्यवस्थापनका लागि उन्नत समाधानका रूपमा काम गर्छ । कप्पर र जिङ्क नानो पार्टिकल्समा आधारित सूत्रले परम्परागत फङ्गिसाइडको वातावरणीय प्रभावलाई कम गर्दै फङ्गल र ब्याक्टेरिया रोगलाई नियन्त्रण गर्छ । नानो सेन्सरले रोग बायोमार्कर वा माइक्रोबियल मेटाबोलाइट पहिचान गरेर बिरुवाको प्रारम्भिक चरणमा रोग पत्ता लगाउन सकिन्छ, जस्तै : कार्बन नानो ट्युबमा आधारित सेन्सरले बालीमा भाइरल सङ्क्रमण पत्ता

लगाउन प्रयोग गरिन्छ । यसले किसानलाई रोग लक्षित व्यवस्थापन रणनीति लागु गर्न दक्ष बनाउँछ । रोग व्यवस्थापन प्रणालीमा एकीकृत गरेर कृषि उत्पादकत्वलाई न्यूनतम परिस्थितिमा सुरक्षित गर्न सकिन्छ ।

माटाको स्वास्थ्य व्यवस्थापन : नानो टेक्नोलोजीको प्रयोगले माटोको गुणस्तर सुधार्ने, पोषकतत्त्वको उपलब्धता बढाउने र बिग्रिएको जमिनलाई पुनर्स्थापित गर्ने गर्दछ । यस क्षेत्रमा प्रयोग भएका नानो सूत्रीकरण र संशोधन महत्त्वपूर्ण उपकरण हुन् (गौड एट.अल., २०२२) ।

औद्योगिक कार्यबाट उत्पन्न हुने अत्यधिक रासायनिक मलको प्रयोगले कृषि उत्पादकत्वमा ठुलो खतरा निम्त्याउँछ । नानो टेक्नोलोजीले माटोको उपचारको लागि नवीन समाधानहरू प्रदान गर्दछ । जस्तो कि जैविक प्रदूषक क्षयीकरणको लागि आइरन अक्साइड वा आर्सेनिक क्याडमियम जस्ता धातुहरू हटाउन नानो पार्टिकल्सको प्रयोग गरिन्छ । विषाक्त यौगिकलाई असर कम गर्न र दूषित माटोलाई क्षय गर्न शून्य भ्यालेन्ट आइरन व्यापक प्रयोग गरिन्छ । टाइटेनियम डाइअक्साइड कीटनाशक र जडीबुटी अवशेषको फोटोक्याटलिटिक क्षयको लागि प्रयोग हुन्छ । यसले माटोको उर्बरता पुनर्स्थापित गरी बालीमा विषाक्तता कम गर्दछ । यस प्रविधिको शिक्षा परम्परागत विधिको तुलनामा वातावरणमैत्री र प्रभावकारी हुन्छ ।

माटाको सूक्ष्म जीव व्यवस्थापन : जैविक पदार्थको विघटन र बिरुवाको वृद्धिको लागि स्वस्थ माटोमा सूक्ष्म जीव आवश्यक पर्छ । बायोचारलेपित नानो मलले माटामा सूक्ष्म जीवको विविधतामा सुधार गर्दछ (साहु एट.अल., २०१७) । सिलिका र म्याग्नेसियमले माटोको सूक्ष्म जीवलाई सूक्ष्म पोषकतत्त्व प्रदान गर्दछ । यसले बिरुवाको सूक्ष्म जीवलाई बढावा दिन्छ । एन्टिमाइक्रोबियल गुणहरू भएका नानोमेटेरियलले लाभदायक सूक्ष्म जीवलाई संरक्षण गर्दै हानिकारक रोगबाट बचाउँछ । यस कार्यले सन्तुलित माटोको पारिस्थितिक प्रणाली कायम राख्छ ।

पानी व्यवस्थापन : कृषि कार्यमा पानीको अभाव र प्रदूषणलाई घटाउन नानो टेक्नोलोजीले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । सिँचाइ प्रणाली र पानी शुद्धीकरणमा भएका नवीनतम प्रयासले पानीको प्रयोगलाई दिगो बनाउँछ । पानीको गुणस्तर अनुकूलन गर्दै सिँचाइ प्रणालीमा नानो फिल्ट्रेसन झिल्लीहरू व्यापक प्रयोग गरिन्छ । यी झिल्लीहरूले आवश्यक पोषकतत्त्वहरू कायम राख्दै सिँचाइको पानीबाट नुन, धातु र रोगजन्य दूषित पदार्थलाई छनोट गर्दै हटाउँछ । ग्राफिन अक्साइडमा आधारित नानो फिल्ट्रेसन झिल्लीले उच्च दक्षता र टिकाउपन कायम गर्छ । यसले कृषिमा डिसेलिनेसन गर्दै पानी पुनर्चक्रणको कार्यमा सहयोग गर्छ (तिवारी एट.अल., २०२४) । सफा र पोषकतत्त्वले भरिपूर्ण पानीको उपलब्धताले सिँचाइ र बालीको उत्पादकत्व बढाई पानीका स्रोतहरूमा निर्भरता कम गराउँछ ।

पानी शुद्धीकरण र प्रदूषण नियन्त्रण : प्रदूषित पानीले बाली र मानव स्वास्थ्यमा गम्भीर जोखिम निम्त्याउँछ । नानो टेक्नोलोजीले पानी शुद्धीकरणका लागि मुख्य भूमिका खेल्छ । रोगजन्य र जैविक प्रदूषक तत्त्व हटाउन सिल्भर र टाइटेनियम डाइअक्साइडको प्रयोग गरिन्छ । कार्बन नानोट्युब र नानोक्ले जस्ता शोषकले पानीको स्रोतबाट धातु र कीटनाशक अवशेषहरू हटाउँछ । फोटोक्याटलिटिक नानो मटेरियलले पानीमा भएका हानिकारक रसायनलाई घटाउन सक्छ । यी प्रविधिहरूले वातावरणीय जोखिमलाई कम गर्दै सुरक्षित सिँचाइका लागि पानीको उपलब्धता सुनिश्चित गर्छ ।

६. बेमौसमी कृषिमा नानो सेन्सरको प्रयोग

माटो र बालीमा नानो सेन्सरको प्रयोग : नानो सेन्सर प्रणालीले माटो, बालीको स्वास्थ्य र वातावरणलाई अग्रपङ्क्तिमा राखी वास्तविक अनुगमन बढाउँछ । यी सेन्सरले माटोको पोषकतत्त्वको स्तर, आर्द्रता र उब्जाउ क्षमता बढाउँदा किसानलाई मल र पानीको प्रयोगमा सही सूचना प्रदान गर्दछ (पल एट.अल., २०२२) । गोल्ड नानोपार्टिकलमा आधारित सेन्सरले माटोमा नाइट्रोजन र फस्फोरसको स्तर पत्ता लगाउन सक्छ । यसले तापक्रम र आर्द्रता जस्ता वातावरणीय कारकतत्त्वहरूको निगरानी बढाउन सकिन्छ । यी प्रविधिबाट किसानलाई बाली वृद्धिमा जलवायु परिवर्तनको प्रभावलाई कम गराउन मदत पुग्छ ।

कृषिमा स्मार्ट डेलिभरी : नानो टेक्नोलोजीद्वारा स्मार्ट डेलिभरी प्रणालीको विकास भई मल, कीटनाशक र झारनाशक कृषि वस्तुको नियन्त्रणमा सहयोग पुग्छ । पोलिमेरिक वा लिपोसोममा सक्रिय इनक्याप्सुलेसनले तिनीहरूको क्रमिक विस्तारको काम गर्छ । यसबाट बालीको मेल खाई वातावरणमा हुने नोक्सान कम गर्दछ । मलको निरन्तर प्रयोगले पोषकतत्त्वको चुहावट कम गराउन र बाली पोषकतत्त्वको अवशोषण सुधार गर्न नानो माटो बाहकहरू विकास गरिएका हुन्छन् ।

खाद्य सुरक्षा र व्यवस्थापन : खाद्य भण्डारण सुधार गरेर बिग्रने समस्या कम गर्दै खाद्य सुरक्षा सुनिश्चित गराउन नानो टेक्नोलोजीमा अपार सम्भावना रहेको छ (बाबु एट.अल., २०२२) । नानो प्याकेजिङ सामग्रीले एन्टिमाइक्रोबियल सुरक्षा प्रदान गरेर भण्डारण व्यवस्था कायम गर्दै कृषि उत्पादनको सेल्फ लाइफ बढाउन सकिन्छ । जस्तो कि माइक्रोबियल वृद्धि रोक्न र बिग्रने कम गर्न प्याकेजिङ गर्ने वस्तुमा सिल्भर र जिङ्क अक्साइड समावेश गरिन्छ । यसले अक्सिजन र इथिलिन स्क्याभेन्जर गर्दै फलफूल र तरकारीहरू पाक्न ढिलाइ गर्छ । यसले लामो समयसम्म भण्डारण गर्ने अवधि बढाउँछ । यी आविष्कारले खाद्य आपूर्ति शृङ्खला बढाउँदै फसलपछिको क्षति घटाउँछ ।

प्रदूषक तत्त्वको पहिचान : खाद्य उत्पादनमा धातु र सूक्ष्म जीव जस्ता कीटनाशक अवशेष रोगजन्य पदार्थको पहिचानका लागि प्रयोग गरिन्छ । क्वान्टम डटमा आधारित सेन्सरले फलफूल, तरकारी

र अन्नमा हानिकारक पदार्थको ट्रेस गरी मात्रा पहिचान गर्छ । यसले खाद्य सुरक्षा मापदण्डको सुनिश्चितता कायम गर्दछ (सियाङ एट.अल., २०२२) । प्याकेजिङ गर्दा नानो टेक्नोलोजी लेबलले खाद्यको ताजापनका बारेमा वास्तविक जानकारी दिन्छ । यसबाट उपभोक्तालाई सूचित हुन सहयोग गर्छ र यस्ता प्रविधिले खाद्य सुरक्षा बढाएर सार्वजनिक स्वास्थ्यमा सुधार गर्छ ।

७. नानो प्रविधि र कृषिका अवसरहरू

बाली उत्पादनमा सुधार : कृषिको वातावरणीय प्रभाव कम गर्दै बाली उत्पादन बढाउन नानो टेक्नोलोजी प्रयोगमा आएको हो । कृषि शिक्षामा नवीन प्रयोगले वितरण प्रणाली र लचकतामार्फत दिगो कृषि अभ्यासमा योगदान गर्दछ ।

परम्परागत कृषि कार्यमा प्राय : मल र कीटनाशकको अत्यधिक प्रयोग हुँदा पोषकतत्त्वको क्षति, वातावरणीय प्रदूषण र माटोको स्वास्थ्यमा गिरावट आयो । नानो टेक्नोलोजीले ती कार्यको दक्षता बढाएर समस्यालाई समाधान गर्दछ । नानो मल र नानो कीटनाशक प्रविधि नियन्त्रित तरिकाले बिरुवामा छोड्न डिजाइन गरिएकाले त्यसको व्यवस्थापनमा सहयोग गर्छ । नाइट्रोजनमा आधारित मलले भूजलमा नाइट्रेट चुहावट कम गर्छ र वाष्पीकरण घटाउँछ । यसले नाइट्रोजन प्रयोगको दक्षतामा सुधार गरी वातावरणीय प्रदूषण कम गर्छ । नानो कीटनाशकले किराको लक्षित प्रभावकारिता बढाउँछ । सिलिकाले सक्रिय बाहकका रूपमा काम गर्दा कीटनाशक स्थिरता गरी कीटलाई तन्तुमा प्रवेश गराउँछ (कस्यप एट.अल., २०१५) । यो परिशुद्धताले अत्यधिक रासायनिक प्रयोगमा निर्भरता घटाउँदै प्रतिकूल वातावरणीय प्रभावलाई न्यून गर्छ । यसले पानी र कृषियोग्य जमिन जस्ता सीमित प्राकृतिक स्रोतको खपत घटाई बालीको उत्पादकत्व बढाउँछ ।

कृषिमा जलवायु परिवर्तनको समस्या न्यूनीकरण : जलवायु परिवर्तनले निम्त्याएका चुनौतीको सामना गरी कृषिको अनुकूलन गर्न नानो टेक्नोलोजीले मदत गर्छ । मौसमी घटना जस्तै लामो समयसम्मको खडेरी र माटोको न्यूनीकरणले विश्वव्यापी रूपमा बाली उत्पादनलाई असर गरिरहेको हुन्छ । कार्बन र सेरियम अक्साइडमा आधारित प्रतिक्रियाले पानीको पोषकतत्त्वमा सुधार भई बिरुवाको अनुकूलनता बढाउन सक्छन् । कार्बन नानो ट्युबले खडेरीको अवस्थामा जराको पानी सञ्चित गर्दै वातावरणमा बिरुवाको अस्तित्त्व जोगाउँछ । नानो सेन्सरले माटोको आर्द्रता, तापक्रम र अन्य वातावरणीय मापदण्डहरूमा वास्तविक निगरानी गर्छ । यसले किसानलाई जलवायु परिवर्तनमा पानीको प्रयोग घटाउन सहयोग गर्छ (गङ्गवार एट.अल., २०२४) । अत्यधिक तापक्रम र विकिरणबाट बालीलाई जोगाउन नानो कोटिङ्गसको विकास गरिँदै छ । वातावरणीय चुनौतीको सामना गर्दा विश्वव्यापी खाद्य उत्पादनलाई दिगो बनाउन कृषि क्षेत्रमा निर्माण गरिएको नानो टेक्नोलोजीले अहम् भूमिका खेलेको छ ।

विश्वव्यापी खाद्य सुरक्षा र दिगो विकास : बढ्दो विश्वव्यापी जनसङ्ख्यालाई खुवाउने र दिगो विकास लक्ष्यहरू प्राप्त गर्ने दोहोरो चुनौतीलाई सामना गर्न नानो टेक्नोलोजीले काम गर्दै आएको छ । कृषि उत्पादकत्व बढाई स्रोतको प्रयोगलाई अनुकूलन गर्ने र खेती प्रविधिहरू एकीकृत गर्ने क्षमताले खाद्य सुरक्षाको काम गर्छ ।

सन् २०५० सम्ममा विश्वको जनसङ्ख्या ९.७ अर्ब नाघ्ने अनुमान गरिएको छ । जनसङ्ख्याको चापसँगै खाद्यान्नको माग पूरा गर्न कृषि उत्पादन झन्डै ६०% ले बढ्नुपर्ने अवस्था आउने छ । यद्यपि स्रोत तथा वातावरणीय ह्रासलाई बढ्न नदिई उत्पादन वृद्धि गर्नुपर्छ । यस्तो चुनौतीपूर्ण काममा नानो टेक्नोलोजी सहयोगी हुने छ । यसले उत्पादन बढाउने र फसलपछिको क्षति कम गर्दै सङ्क्रमणलाई रोक्न सक्षम हुने छ । नानो मल र नानो कीटनाशकले उपयुक्त पोषकतत्त्व बढाई कीट व्यवस्थापनमा उच्च कार्यदक्षता देखाउँछ (टाङ एट.अल., २०२३) । नाश हुने उत्पादनको सेल्फ लाइफ बढाई खाद्य फोहोर कम गर्न नानो प्याकेजिङ र नानो सेन्सर प्रयोग गरिँदै छ । यस्ता कार्यबाट प्याकेजिङ गर्दा सूक्ष्मजीव वृद्धिलाई रोक्छ र भण्डारण तथा ढुवानीको समयमा खाद्य गुणस्तर कायम हुन्छ ।

प्रविधिमा आधारित खेती : कृषिको अनुगमन उन्नत प्रविधिमा निर्भर हुँदा दिगो कृषि विकासमा सहयोग पुग्छ । समयको वास्तविक अनुगमनबाट उचित उपकरणमार्फत खेतीमा नानो टेक्नोलोजी प्रयोग गर्दा माटोको पोषकतत्त्वको स्तर, आर्द्रता र कीट गतिविधि पत्ता लगाउन सकिन्छ । यी कार्यले किसानलाई तथ्याङ्कको संरचना लिन र स्रोतको दोहन कम गर्न क्षमता बढाउँछ । पोलिमरिक नानो पार्टिकल्स वा नानो क्लेबाट स्मार्ट डेलिभरी प्रणाली सुरु भई बालीचक्रसँग मेल खाने गरी मल र कीटनाशकको सुनिश्चितता हुन्छ (सिंह एट.अल., २०२४) । यो प्रविधिले स्रोतको प्रयोगलाई अनुकूलन गरी वातावरणीय प्रभावलाई न्यूनीकरण गर्छ र कृषि शिक्षामार्फत सञ्चालनको आर्थिक व्ययभार घटाउँछ । विश्वव्यापी भोकमरी नियन्त्रण गर्न दिगो कृषि अभ्यासतर्फ क्रियाशील हुँदै स्मार्ट खेतीमा नानो टेक्नोलोजीले एकीकृत खाद्य सुरक्षासहित वातावरणीय सन्तुलनमा भूमिका खेल्ने छ ।

नवप्रवर्तन र आर्थिक वृद्धि : नानो प्रविधिले कृषि अभ्यासलाई मात्र रूपान्तरण गरिरहेको छैन । यसले नवीनतम आर्थिक विकासलाई पनि अगाडि बढाइरहेको छ । कृषिमा नानो प्रविधिको उदयले लागत घटाउँदै भावी समाधानको विकल्पका नयाँ अवसरहरू सिर्जना गरिरहेको छ ।

दिगो कृषि समाधानको बढ्दो मागले कृषिमा नानो प्रविधिको उदय भएको हो । यसले नानो मल, नानो कीटनाशक र नानो सेन्सर जस्ता नवीन प्रविधिबाट उत्पादनको विकास र व्यवसायीकरणमा अग्रता लिएको छ । यस्ता स्टार्टअपले बाली उत्पादनमा सुधार गर्दै वातावरणीय प्रभावलाई क्षति कम गर्ने र पर्यावरणमैत्री नानो सूत्रमा ध्यान केन्द्रित गरिरहेको छ । कृषिमा नानो प्रविधिको आविष्कारले उत्पादन बढाउन र किसानको पहुँचयोग्य वातावरण बनाउन संस्थाहरूमार्फत अनुसन्धान गर्दै

सरकारसँग सहकार्य गरिरहेको छ । यस्ता साझेदारी कार्यले माटोको क्षय, कीट प्रतिरोध र जलवायु परिवर्तनशीलता जस्ता महत्त्वपूर्ण कृषि चुनौतीलाई समाधान गर्ने अत्याधुनिक प्रविधिको विकासलाई अगाडि सारेको छ (जोस एट.अल., २०२४) । यस प्रकारको कृषि प्रविधिको वृद्धिले रोजगारी सिर्जना, प्रविधि स्थानान्तरण र कृषि बजारको विविधीकरणमा योगदान गर्दै विश्वव्यापी कृषि चुनौतीलाई सामना गर्ने प्रयास गरिरहेको छ ।

किसानका लागि कम लागतयुक्त साधन : कृषिको लागि नानो टेक्नोलोजीले विकासोन्मुख देशहरूमा संलग्न साना किसानलाई कसरी फाइदा दिलाउने भन्ने सम्भावना पहिचान गर्नु हो । यसले हरित संश्लेषण गर्दै कम लागतको नानो सेन्सरलाई प्रभावकारी र पहुँचयोग्य बनाइरहेको छ । बिरुवाको सूक्ष्मजीव प्रयोग गरेर हरित संश्लेषित गर्दा वातावरणीय सुरक्षा कायम भई उत्पादन लागत घटेको छ ।

पोलिमरलेपित मल र कीट प्रतिरोधी नानो फर्मुलेसनले उत्पादन बढाउन र किसानको खर्च लागत कम गराउन काम गर्छ । सरकार तथा अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाले अनुदान, प्रशिक्षण कार्यक्रम र प्रदर्शन परियोजनामार्फत कृषि प्रविधिको प्रचारमा लगानी गरिरहेका छन् । नानो प्रविधिको सेवाबाट वञ्चित कृषक समुदायमा फाइदा पुग्छ भन्ने सुनिश्चित गर्न किसानलाई सशक्त बनाएर नानो प्रविधिमार्फत आर्थिक वृद्धिलाई अगाडि सारी गरिबी निवारणको लक्ष्यमा योगदान दिन सकिन्छ (हर्ष एट अल, २०१८) ।

८. कृषिमा नानो टेक्नोलोजी प्रयोगको चुनौती

नानो प्रविधिले कृषिमा रूपान्तरणकारी सम्भावना प्रदान गर्दछ । यसको कार्यान्वयनमा विभिन्न चुनौतीहरू पनि थपिएका छन् । यी चुनौतीहरूमध्ये वातावरणीय, स्वास्थ्य, प्राविधिक, आर्थिक र कानुनी क्षेत्र बढी प्रभावित छन् । कृषि कार्यमा नानो प्रविधिको सुरक्षित, समतामूलक र दिगो प्रयोग सुनिश्चित गर्दै ती मुद्दालाई सम्बोधन गर्नु निकै चुनौतीपूर्ण देखिएको छ ।

वातावरणीय सरोकार र जोखिम : पारिस्थितिक प्रणालीमा नानो मटेरियलको सम्भावित विषाक्ततालाई कसरी घटाउँछ भन्ने हो । नानो कणहरू सानो आकार र उच्च प्रतिक्रियाशीलताको कारण वातावरणमा रहन सक्छन् । यसले गैरलक्षित जीवहरूसँग अन्तरक्रिया गर्न सक्छन् । अध्ययनहरूले देखाएअनुसार तिनीहरूको एन्टिमाइक्रोबियल गुणको व्यापक रूपमा प्रयोग हुने सिल्भरले मेटाबोलिक गतिविधिमा बाधा गर्छ र माटोको माइक्रोबियल गुणलाई प्रतिकूल असर पार्छ । त्यस्तै टाइटेनियम डाइअक्साइड र जिङ्क अक्साइड जस्ता धातुले जलीय जीवहरूमा अक्सिडेटिभ चाप उत्पन्न गर्दा प्रजननमा असर गर्छ (मावेड एट.अल., २०२२) । माटोमा नानो पार्टिकल्सको अनावश्यक संचयले पोषकतत्त्व, चक्र र माटोको संरचनालाई परिवर्तन गर्दा माटोको उर्वरता र उत्पादकत्वमा असर पर्छ । उदाहरणका लागि

कार्बनमा आधारित नानोमेटेरियलले माटोका सूक्ष्म जीवहरूको इन्जाइम गतिविधिलाई परिवर्तन गर्नाले पारिस्थितिक प्रणालीमा असर पर्छ ।

माटो, पानी र जैविक विविधतामा दीर्घकालीन प्रभाव : माटो, पानी र जैविक विविधतामा नानो मटेरियलले पार्ने दीर्घकालीन प्रभावलाई राम्ररी बुझिएको छैन । वातावरणीय व्यवहारका बारेमा विस्तृत तथ्याङ्कको अभावका कारण नानो कणहरू भूगर्भीय पानीमा चुहिन सक्छन् भन्नेतर्फ ध्यान गएको छैन । यो नजिकैको जलमा बग्छन् र जलीय पारिस्थितिक प्रणालीलाई असर गर्न सक्छन् । माटो उपचारमा प्रयोग हुने शून्य भ्यालेन्ट फलामले जलीय खाद्य सुरक्षामा बाधा गर्छ । जैविक विविधताको सन्दर्भमा बोटबिरुवा र जीवहरूमा प्रभाव पार्दा खाद्य शृङ्लामा उच्च ट्र्याफिक उत्पन्न हुन्छ । सिल्भर र कप्पर लामो समयसम्म सम्पर्कमा रहँदा अङ्कुरण दर घटी बालीमा फाइटोटोक्सिक प्रभावसँग जोडिएको हुन्छ (बुढानी एट.अल., २०१९) । यी कार्यले कृषिको दीर्घकालीन वातावरणीय प्रभावको मूल्याङ्कन गर्ने आवश्यकतालाई जोड दिन्छ ।

सुरक्षा र स्वास्थ्य समस्या : उत्पादन र ढुवानीको क्रममा नानो मटेरियलको ह्यान्डलिङले मानव स्वास्थ्यमा जोखिम निम्त्याउँछ । तिनीहरूको सानो आकार र उच्च सतह प्रतिक्रियाशीलताको कारण नानो कणहरू सजिलै हावामा परिणत हुन सक्छन् र सास फेर्दा श्वासप्रश्वास समस्या निम्त्याउँछ । यसका अलावा नानो मल र नानो कीटनाशकको कारण कामदारहरूमा सास फेर्ने र छालाको समस्या देखा पर्छ । अध्ययनले देखाएअनुसार कार्बन नानो ट्युब र धातु अक्साइडले मानव कोषहरूमा साइटोटोक्सिसिटी, सुजन र अक्सिडेटिव जस्ता समस्या निम्त्याउँछ । कृषि कार्य गर्दा छालाको सम्पर्कमार्फत ती कणहरू मानव शरीरमा प्रवेश गर्न सक्छन् । यसले किसान तथा प्रयोगकर्तालाई आकस्मिक जोखिम निम्त्याउन सक्छ । यस्ता जोखिमबाट बच्न सुरक्षा प्रोटोकल र पर्याप्त प्रशिक्षणको आवश्यकता पर्छ (चेलिया एट.अल., २०२३) ।

खाद्य शृङ्खलामा प्रभाव : कृषि प्रणालीमा नानो उत्पादनले खाद्य शृङ्खलामार्फत सम्भावित स्थानान्तरणको सोच विकास गर्छ । मल, कीटनाशक र माटाको परिमार्जनमा प्रयोग हुने नानो कणहरू बिरुवाले लिन्छ र खाद्य तन्तुहरूमा जम्मा गर्छ । मलको रूपमा प्रयोग गरिने जिङ्क अक्साइड बिरुवाको तन्तुहरूमा पत्ता लगाइएकाले ठुलो मात्रामा उपभोग गर्दा तिनीहरूले दीर्घकालीन स्वास्थ्य प्रभाव पार्छ । खाद्य वेबमार्फत नानोकण सञ्चय र बायो म्याग्निफिकेसनको सम्भावना रहनु चिन्ताको विषय हो । पशुसम्बन्धी अध्ययनले देखाएअनुसार सिल्भर र टाइटेनियम डाइअक्साइडले जैविक झिल्लीहरू पार गर्दै अङ्गमा जम्मा हुन सक्छन् । यसले खाद्य शृङ्खलाको शीर्षमा रहेका मानव उपभोक्तालाई जोखिम निम्त्याउँछ । उपभोक्ताको लागि कृषि उत्पादनको सुरक्षा सुनिश्चित गर्न व्यापक अध्ययनको आवश्यकता देखिएको छ (सैकङ्ठ एट.अल., २०२३) ।

नियामक ढाँचा र जनचेतनाको अभाव : कृषिमा नानो टेक्नोलोजी नियामक अवस्थाको विकास नहुँदा सरोकारवालाको लागि चिन्ता पैदा गरेको छ । धेरैजसो देशमा कृषि सामग्रीको उत्पादन, प्रयोग र विसर्जनमा दिशानिर्देशको अभावले सम्भावित जोखिमहरू पैदा भएका छन् (एङ्गेलम्यान एट.अल., २०२४) । आर्थिक सहयोग तथा विकास सङ्गठनले प्रविधिको प्रयोगलाई नियन्त्रण गर्न सामञ्जस्यपूर्ण नियमहरू आवश्यक ठानेको छ । यसले कृषिमा प्रयोग हुने नानो सामग्रीको जिम्मेवारीलाई सुनिश्चित गर्दै वातावरणीय सुरक्षा, कामदार संरक्षण र उत्पादन लेबलिङलगायतका महत्त्वपूर्ण क्षेत्रको सम्बोधन गर्नु आवश्यक छ ।

सामाजिक सरोकार र दायित्व : कृषिमा नानो टेक्नोलोजीको प्रयोगले नैतिक र सामाजिक सरोकारलाई विश्वास दिलाउन सक्नुपर्छ । यसले वितरणको सुनिश्चितता, समानता, पहुँच र पारदर्शिता जस्ता मुद्दाहरू उठान गर्ने छ । ठुला कृषि व्यवसायले नानो प्रविधिलाई एकाधिकार गर्दै साना किसानलाई सीमान्तकृत गर्न सक्छन् । कृषि क्षेत्रमा अवस्थित असमानतालाई यसले बढावा दिन्छ भन्ने चिन्ता फैलिएको छ । किसान र उपभोक्तामा यसबारे जागरूकता र बुझाइको अभावले यस्ता चिन्तनलाई अझ बढाउने छ । यस प्रकारको नैतिक मुद्दालाई सम्बोधन गर्न र कृषिमा प्रयोग हुने नानो टेक्नोलोजीको सुरक्षित विश्वास निर्माण गर्न प्रभावकारी कार्यक्रम सरोकारवालाहरूको संलग्नतामा गर्नु आवश्यक छ (अमुथा एट.अल., २०२४) ।

वर्तमान अनुसन्धान प्रवृत्ति : कृषि शिक्षा र यसको प्रयोगमा नानो टेक्नोलोजीले उल्लेखनीय प्रगति गरेको छ । यसले पोषकतत्त्व व्यवस्थापन र कीट नियन्त्रणदेखि वास्तविक समयको गणनासम्ममा भूमिका खेलेको छ । अध्ययनले कृषि उत्पादकत्व र वातावरणीय दिगोपन सुधारमा भएको सफल प्रयोगलाई चित्रण गरेको छ । कृषिमा भएका उदीयमान अनुसन्धान प्रवृत्तिले थप पर्यावरणमैत्री नानोमा आधारित समाधानको विकासलाई औँल्याउँदै आएको छ । यस्ता प्रविधिले बजार माग र नीतिहरूको ढाँचाद्वारा सञ्चालित क्षेत्रीय र विश्वव्यापी रूपमा अनुसन्धान प्राथमिकताहरू फरक गरेको हुन्छ ।

९. कृषिमा नानो टेक्नोलोजीको सफलता

बाली उत्पादनमा सुधार : पोषकतत्त्वको प्रयोग दक्षता बढाउन र बाली उत्पादकत्व सुधार गर्न नानो मल एक शक्तिशाली उपकरणका रूपमा देखा परेको छ । जिङ्क अक्साइड मलका रूपमा प्रयोग गरिने वस्तु हो । भारतमा गरिएका अध्ययनले नानो कणले जिङ्कको जैविक उपलब्धता बढाएको देखाएको छ । यसले परम्परागत जिङ्क सल्फेट मलको तुलनामा गहुँको बाली उत्पादनमा उल्लेखनीय सुधार आएको देखायो (सिंह एट.अल., २०२१) । जिङ्कको बढ्दो प्रयोगले बिरुवाको राम्रो क्लोरोफिल उत्पादन, प्रकाश संश्लेषण र स्वास्थ्यमा योगदान गरेकाले उच्च प्रभावकारिता देखियो । चीनमा धान खेतीमा युरियालेपित नानोकणहरू लागु गर्दा लिचिङ्ग र वाष्पीकरणका कारण नाइट्रोजन क्षतिमा

उल्लेखनीय कमी आयो । परम्परागत युरिया मल प्रयोगको तुलनामा धानको उत्पादनमा १५-२०% वृद्धि भयो । यी अध्ययनहरूले परम्परागत मलको विकल्पमा वातावरणीय प्रदूषण कम गर्न र बाली उत्पादन बढाएर खाद्य सुरक्षा बढाउन नानोमलको सम्भावना देखियो ।

नानो कीट व्यवस्थापन प्रणालीको विकास : नानो कीटनाशक प्रणाली न्यूनतम वातावरणीय प्रभावको साथ लक्षित कीट नियन्त्रण प्रदान गर्ने प्रविधिका रूपमा चिनिन्छ । ब्राजिलबाट गरिएको एक सफल अध्ययनले सोयाबीन बालीमा व्यापक रूपमा प्रयोग हुने कीटनाशक (ल्याम्ब्डा साइहालोथ्रिन) नामक सिलिका प्रयोग गरिएको थियो । यसले उच्च कीट मृत्यु दर प्रदर्शन गर्दा परम्परागत विधिको तुलनामा आवश्यक कीटनाशक खुराक बन्यो (विष्णु एट.अल., २०२४) । यस अध्ययनले नानो कीटनाशक वा कीट नियन्त्रण प्रभावकारी हुँदा रासायनिक प्रयोगलाई कसरी कम गर्न सकिन्छ भनेर विकल्प दियो । गोलभैँडा बालीमा फङ्गल रोग व्यवस्थापनका लागि सिल्भर नानो पार्टिकल्सको प्रयोग गरियो । मेक्सिकोमा गरिएको यो अध्ययनले सिल्भर नानो पार्टिकल्सले फ्युसारियम अक्सिस्पोरम सङ्क्रमणलाई प्रभावकारी रूपमा नियन्त्रण गर्ने देखायो । यसले फङ्गल रोगजन्य बिरुवाको वृद्धि वा माटोको माइक्रोबायोटामा कुनै प्रतिकूल प्रभाव नपारी रासायनिक कीटनाशकसँग सम्बन्धित जोखिमहरू घटाउन प्रभावकारी सावित भयो । यस प्रकारको प्रविधिले विशिष्ट खालका कृषि चुनौतीहरूको सामना गर्दै कीट व्यवस्थापन प्रणालीमा आमूल परिवर्तन ल्यायो ।

पर्यावरणमैत्री नानो मटेरियल्स : अनुसन्धानको सबैभन्दा सन्तोषजनक पक्ष कृषि बायोडिग्रेडेबल र पर्यावरणमैत्री नानो मटेरियलको विकास हुनु हो । यसको उद्देश्य परम्परागत वातावरणीय स्थिरता र विषाक्तताको बारेमा देखिएका चिन्तनलाई सम्बोधन गर्नु हो । उदाहरणका लागि चिटोसन, स्टार्च र सेलुलोज जस्ता प्राकृतिक पोलिमरबाट व्युत्पन्न जीवमा आधारित नानो पार्टिकल्सको विकास हुनु हो । बायोडिग्रेडेबल मल, कीटनाशक वा वृद्धि नियामकको बाहकको रूपमा प्रयोग गर्दा यसले गैर विषाक्त उप उत्पादनमा विभाजित हुन्छन् (सरकार एट.अल., २०२१) । अर्को कुरा हरित संश्लेषणको लागि बिरुवा वा सूक्ष्म जीवय प्रयोगको विधिले उत्पादनमा खतरनाक रसायनको आवश्यकतालाई हटाउँछ । यसले वातावरणीय प्रभाव र मानव स्वास्थ्यमा पार्ने असर कम हुन्छ । भारतका अनुसन्धानकर्ताले नीम पातको भ्रूण प्रयोग गरेर जिङ्क अक्साइड सफलतापूर्वक संश्लेषित गरेका छन् । यसले पूर्ण रूपमा जैविक विघटनशील हुँदाहुँदै बिरुवाको वृद्धि बढाउने क्षमता देखाएको छ ।

नानो सेन्सर र स्मार्ट कृषि उपकरण : नानो सेन्सर अनुसन्धानको द्रूत गतिमा विकसित हुने क्षेत्र भएकाले कृषिको लागि महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । हालैका प्रगतिहरूले माटो, बाली र वातावरणीय प्यारामिटरको वास्तविक समय गणना गर्न नानो सेन्सरको संवेदनशीलता, विशिष्टता र स्थायित्वमा ध्यान केन्द्रित गरेका छन् । जस्तै कार्बन नानोट्युबमा आधारित सेन्सरले माटोको पोषकतत्त्व नाइट्रोजन, फस्फोरस

र पोटासियम पत्ता लगाउन विकास गरिएको छ । यसले किसानलाई कृषिबाली उत्पादन र सुधार गर्न आवश्यक सूचना प्रदान गर्छ (पल एट.अल., २०२२) । इन्टरनेट अफ थिङ्गस प्लेटफर्मसँग नानो सेन्सरलाई एकीकृत गर्दै स्मार्ट कृषि उपकरणहरू रिमोटको निगरानी र नियन्त्रणबाट सञ्चालन गर्ने क्षमतालाई विकास गरिँदै छ । नेदरल्यान्ड्समा हालै गरिएको एक अध्ययनले ग्रिनहाउसमा फलफूल पाक्ने प्रमुख सूचक इथालिन ग्याँस पत्ता लगाउन ग्राफिनमा आधारित नानो सेन्सरको प्रयोग गरेको छ । यी सेन्सरहरू आइ.ओ.टी प्रणालीमा जडान गरिएका थिए । यसले किसानलाई आवश्यक समयमा सूचना प्रदान गर्दै जलवायु नियन्त्रण र कटाई कार्यलाई स्वचालित गर्न अनुमति दिन्छ ।

विश्वव्यापी प्रवृत्ति र कृषि प्रविधि शिक्षा : कृषि शिक्षामा नानो टेक्नोलोजीको प्रयोग क्षेत्रीय प्राथमिकता, आर्थिक कारक र नियामक ढाँचाबाट प्रभावित हुन्छ । विकसित देशहरू जस्तै संयुक्त राज्य अमेरिका, जापान र युरोपेली राष्ट्रले नानो प्रविधिमा आधारित कृषि उत्पादनको विकास र व्यवसायीकरणमा नेतृत्व लिएका छन् । अमेरिकी कृषि विभागले पोषकतत्त्व व्यवस्थापन र कीट प्रतिरोध चुनौतीलाई सामना गर्न नानो टेक्नोलोजीमा ठुलो लगानी गरेको छ । होराइजन २०२० जस्ता युरोपेली कार्यक्रमले कृषिमा दिगो नानो टेक्नोलोजी प्रयोगमा केन्द्रित परियोजनाहरूलाई वित्त सहयोग गरेका छन् । विकासशील देशहरूले खाद्य सुरक्षा र स्रोत अभाव जस्ता दबाबपूर्ण कृषि चुनौतीलाई सम्बोधन गर्ने माध्यमको रूपमा नानो टेक्नोलोजीको खोजी गरिरहेका छन् । भारत र चीन जस्ता देश कृषि अनुसन्धानमा महत्त्वपूर्ण योगदानकर्ताका रूपमा देखा परेका छन् । भारतले स्थानीय कृषि आवश्यकतामा आधारित नानो मल र नानो कीटनाशक प्रविधि विकास गर्न अनुसन्धान केन्द्रहरू स्थापना गरेको छ (अली एट. अल., २०१४) । विकसित देशहरूसँग उन्नत प्रविधि र स्थापित नियामक पहुँच भए तापनि विकासशील देश प्राय: उच्च लागत, सीमित पूर्वाधार र किसानहरूमा चेतनाको कमीका कारण समस्यामा छन् । यस्ता असमानतालाई सम्बोधन गर्न कृषि नानो प्रविधिको फाइदा सबै क्षेत्रमा समान रूपमा पुग्न अन्तर्राष्ट्रिय सहकार्य र प्रविधि हस्तान्तरण आवश्यक छ ।

१०. निष्कर्ष

नानो टेक्नोलोजीले कृषि बालीको उत्पादकत्व बढाई स्रोतको दक्षतामा सुधार गरेर कृषिको दिगो रूपान्तरणमा योगदान गर्छ । नानो मल र कीटनाशकदेखि स्मार्ट सेन्सर तथा पर्यावरणमैत्री नानो मटेरियलसम्मको प्रयोगले खाद्य सुरक्षा, जलवायु परिवर्तन र वातावरणीय क्षय जस्ता विश्वव्यापी चुनौतीलाई सम्बोधन गर्छ । यद्यपि कृषिमा एकीकरणले सम्भावित वातावरणीय विषाक्तता, स्वास्थ्य जोखिम, उच्च लागत र नियामक क्षेत्रको चुनौतीको सामना गर्छ । भविष्यका प्रगतिले बायोडिग्रेडेबल र लागत प्रभावी नानो मटेरियलको विकासलाई प्राथमिकता दिनुपर्छ । यसबाट किसानलाई सशक्त बनाउन र नयाँ आविष्कारमा जोड्न शैक्षिक तथा दूर पहुँचका माध्यमबाट थप पहलहरू गर्नु आवश्यक छ । दिगो र समावेशी दृष्टिकोणलाई बढावा दिएर कृषि प्रणालीमा नानो टेक्नोलोजीमार्फत रूपान्तरण

गर्दै मानव र वातावरणीय स्वास्थ्यको रक्षा गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न सक्छ । यी कार्यहरू आगामी दिनमा सम्पादन गर्न कृषि शिक्षामा थप प्रविधिको प्रयोगसम्बन्धी अभ्यासलाई शिक्षासँग जोडेर व्यापक प्रचारप्रसार गरिनुपर्छ । यस कामका लागि भएका प्रगतिबाट शिक्षा लिँदै नयाँ कामको खोज गर्न सरकारले विशेष चासो र दायित्व लिनुपर्छ । यी कामलाई थप प्रभावकारी बनाउन विद्यालय शिक्षामा कृषिमा आएको नानो टेक्नोलोजीसम्बन्धी जानकारी दिने सामग्रीहरू समावेश गर्दा राम्रो हुने छ ।

सन्दर्भ सूचीहरू

पाठक, एट. अल (२०२४) कृषिमा नानो पार्टिकल्सको प्रयोग: नानो आधारित मल, कीटनाशक, झारनाशक र नानोबायोसेन्सरहरू । *बिरुवा र शैवालमा नानो पार्टिकल्सको आणविक प्रभाव* (पृष्ठ ३०५-३३१)। एकेडेमिक प्रेस

जेन्स, आर., र बोलम्यान, जे. (२०२२) उपचार, फोहोर पानी प्रशोधन, पिउने पानी प्रशोधन, र कृषिमा वातावरणीय नानो टेक्नोलोजीको प्रयोग । *एप्लाइड नानो,* ३(१), ५४-९०

कुमार, आर., र प्रकाश, ओ. (२०१९) अध्याय-५ हाम्रो वातावरण र पारिस्थितिक प्रणालीमा रासायनिक मलको प्रभाव । *प्रमुख एड,* ३५(६९), ११७३-११८९

यादव, एन. र राणा, जेएस (२०२३) परम्परागत कृषि प्रणालीको सुधारका लागि नानो टेक्नोलोजीमा हालसालै भएका प्रगतिहरू: एक समीक्षा । *प्लान्ट नानो बायोलजी,* ४, १०००३२

खान, एस., हुसेन, एमके (२०२२) नानो पार्टिकलहरूको वर्गीकरण र गुण । नानो पार्टिकलमा *आधारित पोलिमर कम्पोजिटहरू (पृष्ठ १५-५४)* । वुडहेड प्रकाशन

यिन, एच., काओ, वाई., र काओ, सी. (२०२१) स्मार्ट र परिशुद्धता कृषिका लागि माटो सेन्सर र बिरुवा पहिरनयोग्य वस्तुहरू । *उन्नत सामग्री,* ३३(२०), २००७७६४

खान, एसए, असिरी, एएम, ईटअल (२०१८) फुरियर ट्रान्सफार्म इन्फ्रारेड स्पेक्ट्रोस्कोपी: फङ्सनल ग्रुप्स र नानो मटेरियल्स क्यारेक्टराइजेसनमा फन्डामेन्टल र एप्लिकेसन । ह्यान्डबुक अफ मटेरियल क्यारेक्टराइजेसन, ३१७-३४४

पेटिट, टी., र पुस्कर, एल. (२०१८) नानो डायमन्डहरूको स्पेक्ट्रोस्कोपी, विधिहरू र व्याख्या । हीरा र सम्बन्धित सामग्रीहरू, ८९, ५२-६६

अलाब्दल्लाह, एनएम र अल्लुक्मानी, एसएम (२०२३) बिरुवाहरूमा अजैविक तनाव सहनशीलतामा कार्बन नानो मटेरियलको उदीयमान निर्णायक भूमिका: एक लघु समीक्षा । *अरब जर्नल अफ बेसिक एन्ड एप्लाइड साइन्सेस, ३०(१),* ४६३-४७१

डिम्क्पा, सीओ, फुगिस, जे., सिंह, यू., र लुइस, टीडी (२०२०) नाइट्रोजन प्रयोग दक्षता बढाउनका लागि मलको विकास प्रवृत्ति र दृष्टिकोण । कुल वातावरणको विज्ञान, ७३१, १३९११३

ओके, ईएस, माओ, जी., चेन, र वू, एक्स. (२०२२) नानो सक्षम कृषि रसायन/सामग्री: सम्भावित मानव स्वास्थ्य प्रभाव, जोखिम मूल्याङ्कन, व्यवस्थापन रणनीति र भविष्यका सम्भावनाहरू, वातावरणीय प्रदूषण, २९५, ११८७२२

यादव, एन. र राणा, जेएस (२०२३) परम्परागत कृषि प्रणालीको सुधारको लागि नानो टेक्नोलोजीमा हालसालै भएका प्रगति एक समीक्षा । *प्लान्ट नानो बायोलजी,* ४, १०००३२

गौड, बीआर एन्ड राजपूत, एसके (२०२२) क्षतिग्रस्त माटोको उर्वरताको दिगो व्यवस्थापन र पुनर्स्थापना: कृषि मुद्दाहरू र नीतिहरू, ११३

साहु, एन.र सिंह, एसके (२०१७) पोषकतत्त्व चक्रमा सूक्ष्मजीवहरूको शक्ति, माटो स्वास्थ्यका लागि एक कुञ्जी: खण्ड १, बिरुवा-माटो-सूक्ष्मजीव नेक्सस, ६९-८६

तिवारी, एसके, एन्ड सिंह एटअल (२०२४) पानी डिसेलिनेसन र शुद्धीकरणका लागि ग्राफिन अक्साइड-आधारित झिल्लीहरू सामग्री र अनुप्रयोगहरू, ८(१), २७

पल, एटअल (२०२२) व्यवहार्य स्मार्ट सेन्सरहरू र डेटा सञ्चालित कृषिमा तिनीहरूको प्रयोग: कृषिमा कम्प्युटर र इलेक्ट्रोनिक्स, १९८, १०७०९६

बाबु, पिजे, सरन्या, एस., लङ्चर, बी., र राजशेखर, ए. (२०२२) नानो बायोटेक्नोलोजी मध्यस्थता दिगो कृषि र फसलपछिको व्यवस्थापन : जैविक प्रविधिमा वर्तमान अनुसन्धान, ४, ३२६-३३६

गंगवार, डिएस, र त्यागी, एस. (२०२४)। जलवायु स्मार्ट जैविक कृषिमा बायोसेन्सर : बागवानी बाली सुधारमा नवीन विधि : बायोसेन्सर र नानो सेन्सरहरू, २९७-३२१

ताङ, वाई., झाओ, डब्ल्यू. र रुई, वाई. (२०२३) नानो कीटनाशक र मल : विश्वव्यापी खाद्य सुरक्षाका लागि समाधान । *नानो मटेरियल्स,* १४(१), ९०

सिंह, एम., गोस्वामी, एसपी र पाण्डे, एसके (२०२४) मल र पोषकतत्त्वहरूका लागि नानो टेक नानो सक्षम उर्वरकहरूसँग पोषकतत्त्वको प्रयोग दक्षता सुधार गर्दै । *जर्नल अफ एक्सपेरिमेन्टल एग्रिकल्चर इन्टरनेसनल,* ४६(५), २२०-२४७

जोस, ए., दीपक, केएस, र राजामणि, एन. (२०२४) कृषि र वातावरणमा नवीनता : विकासशील राष्ट्रहरूमा खाद्य सुरक्षाका लागि एक मार्गचित्र । विकासशील संसारमा खाद्य सुरक्षा : स्थिति, चुनौती र अवसरहरू (पृष्ठ २५९-२८१), चाम : स्प्रिङ्गर नेचर स्विट्जरल्यान्ड

हर्ष, एम., वुडसन, टिएस र कोर्टेस, आर. (२०१८) समावेशी नवप्रवर्तनमा उदीयमान प्रविधिहरूको भूमिका : दक्षिण अफ्रिकामा नानो प्रविधिको मामला । *विज्ञान र सार्वजनिक नीति,* ४५(५), ५९७-६०७

एल साडोनी एन्ड एटअल (२०२२) जिङ्क अक्साइड नानोपार्टिकल्स (ZnO–NPs) ले पोथी जेब्राफिसको विकासशीलमा अटोफेजी, एपोप्टोसिस, र अक्सिडेटिभ तनाव सक्रिय गरेर प्रजनन क्षमतालाई दबाउँछ । *एन्टिअक्सिडेन्ट,* ११(८), १५६७

बुढानी, एस., एग्बोलुचे, एनपी, अर्स्लान, जेड.र डेङ, एच. (२०१९) बिउ अङ्कुरण र स्थलीय बिरुवाहरूको वृद्धिमा सिल्भर नानोपार्टिकल्सको फाइटोटोक्सिक प्रभाव । *वातावरणीय विज्ञान र स्वास्थ्य जर्नल, भाग सी,* ३७ (४), ३३०-३५५

चेलिया, आर., एलहसन मदार, डीएच एन्ड एटअल (२०२३) कृषिमा नानो मटेरियल प्रयोगका लागि जोखिम मूल्याङ्कन र नियामक निर्णय लिने दिगो कृषि उत्पादन, माटो सुधार र तनाव व्यवस्थापनको लागि इन्जिनियर गरिएको नानो मटेरियल (पृष्ठ ४१३-४३०) एकेडेमिक प्रेस

साइकान्थ, डिआरके, गावंडे, भी., चैतन्य, मिश्रा एन्ड एमपी, हङकङ (२०२३) कृषि तथा खाद्य क्षेत्रमा नानो प्रविधिको विकास र वर्तमान अवस्था : एक समीक्षा । *वातावरण तथा जलवायु परिवर्तनको अन्तर्राष्ट्रिय जर्नल,* १३(९), १६०२-१६१२

होफम्यान, टी., लोरी, जी.भी., घोषाल, एस., तुफेन्कजी एन्ड विल्किन्सन, केजे (२०२०) नानो टेक्नोलोजी-सक्षम बिरुवा कृषिलाई दिगो रूपमा कार्यान्वयन गर्न प्रविधि तयारी र अवरोधहरू पार गर्दै। *नेचर फूड,* १(७), ४१६-४२५।

सिंह, के., मधुसुदनन, एम., वर्मा, एके, कुमार, सी., र रामावत, एन. (२०२१) इन्जिनियर गरिएको जिङ्क अक्साइड नानोपार्टिकल्स: दिगो गहुँ उत्पादनका लागि तटस्थ र क्षारीय माटोमा परम्परागत जिङ्क सल्फेटको विकल्प । *३ बायोटेक,* ११(७), ३२२

विष्णु, एम., सेन्थिलकुमार, एम. कासिभेलु, जी. एटअल (२०२४) नानो बायोफर्मुलेसन: उदाउँदो प्रवृत्ति र अर्को पुस्ताको बाली संरक्षणमा सम्भावित अनुप्रयोगहरू: वातावरणीय विज्ञान: नानो ।

चौधरी, एस. र कौशिक, एम. (२०२१) कृषिमा बिरुवाको वृद्धिको प्रवर्धकका रूपमा नानो मल र नानो कीटनाशकहरू । कृषि-पारिस्थितिक प्रणालीमा बिरुवा-सूक्ष्मजीव-इन्जिनियर गरिएको नानो-कणहरू सम्बन्ध: बिरुवा, सूक्ष्मजीव र इन्जिनियर गरिएको नानो-कणहरूको अन्तरक्रिया बुझ्दै, १५३-१६३

पल, के., चटर्जी, एस.एस., पाई र दासगुप्ता, एस. (२०२२) व्यवहार्य स्मार्ट सेन्सर र डेटा सञ्चालित कृषिमा तिनीहरूको प्रयोग । कृषिमा कम्प्युटर र इलेक्ट्रोनिक्स, १९८, १०७०९६

अली, ए., र सिन्हा, के. (२०१४) भारतमा नानो टेक्नोलोजी नवप्रवर्तनमा अवसर र चुनौतीहरूको अन्वेषण । *जे. सोस. साइन्स. पोली.* इम्प, २(२), २२७-२५१।

रानी, एम.एन्ड शङ्कर, यु. (२०१८) नानो मटेरियलद्वारा पानीमा परम्परागत र नयाँ उदयीमान कीटनाशकहरूको क्षयीकरण: हालका प्रवृत्तिहरू र भविष्यका सिफारिसहरू । *इन्टरनेसनल जर्नल अफ इन्भाइरोन्मेन्टल साइन्स एन्ड टेक्नोलोजी,* १५, १३४७-१३८०

मातृभाषामा विद्यालय शिक्षाको महत्त्व : एक विश्लेषणात्मक परिचर्चा

✍ ऋतिक यादव*

लेखसार

राष्ट्रमा बहुभाषिक नीति अपनाउनुपर्ने भन्ने लक्ष्य संविधानको धारा ५१ (ग) (७) मा परिलक्षित रहेको अवस्था छ । उपर्युक्त उद्देश्य प्राप्ति गर्नका लागि मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई शिक्षासम्बन्धी अधिकारअन्तर्गत धारा ३१(५) अन्तर्गत मौलिक अधिकारका रूपमा उल्लेख गरिएको छ । त्यस्तै अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षासम्बन्धी ऐन, २०७५ मा प्रत्येक नेपाली समुदायलाई आफ्नो मातृभाषामा अध्ययन गर्ने प्रबन्ध सुनिश्चित गरिएको छ । यस सम्बन्धमा आवश्यक नीतिगत सन्दर्भहरूमा सरकारलाई सिफारिस गर्न भाषा आयोग गठनसमेत गरिएको छ । यद्यपि केही सीमित स्थानीय तहहरूमा बाहेक मातृभाषामा शिक्षणको पूर्वाधार तयार गरी त्यसलाई लागु गर्न अधिकांश स्थानीय सरकारहरू असमर्थ वा अनिच्छुक देखिएको दु:खद यथार्थ हामीसँग छ । यसले संवैधानिक तथा कानुनी उद्देश्यलाई दुरुह बनाएको अवस्था विद्यमान छ । तसर्थ मातृभाषाको शिक्षाको परिचय, सम्बन्धित कानुनी व्यवस्था, मातृभाषामा शिक्षाको महत्त्वलगायतका विषयहरूमा केन्द्रित भएर यस लेखमा आवश्यक विश्लेषण गरिएको छ । मातृभाषामा सिकाइको वातावरण तय गर्दा हुन सक्ने सम्भावित लाभका साथै त्यसको परिणामस्वरूप सामना गर्नुपर्ने चुनौतीहरूका बारेमा समेत यस लेखमा विस्तारमा व्याख्या गरिने छ । यसका साथै मातृभाषामा शिक्षा प्रदान गर्ने सम्बन्धमा राज्यका विविध शिक्षासम्बद्ध निकायहरू जस्तै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, विद्यालय, भाषिक समुदाय, नागरिक समाजलगायतको भूमिका केकस्तो हुनुपर्छ तथा भाषा आयोगले तत्काल यस मामिलामा केकस्तो पहलकदमी लिनुपर्छ भन्ने सवालहरूको अन्वेषणतर्फ समेत यस लेखले केही परिणाममुखी आधारभूत निष्कर्ष पहिल्याउन कोसिस गर्ने छ ।

मुख्य शब्दावली : *भाषा, शिक्षा, मातृभाषा, पाठ्यक्रम, सिकाइ, विद्यालय शिक्षा*

* *काठमाडौं स्कुल अफ ल, भक्तपुरमा स्नातकोत्तर अध्ययनरत ।*

१. विषय प्रवेश

भाषा विचार विनिमयको सशक्त माध्यम हो । भाषाका विभिन्न विशेषतामध्ये सामाजिकता पनि एक हो । मूलत: भाषा सामाजिक वस्तु भएकाले यसलाई सामाजिक सम्बन्धले गहिरो प्रभाव पारेको हुन्छ । सर्वश्रेष्ठ सामाजिक प्राणीका रूपमा रहेको मानव जातिका लागि भाषा सामाजिक संरचनाको 'मेरुदण्ड' नै हो । भाषा सामुदायिक सापेक्षताको आधारमा फरक हुने भएकाले सामाजिक परिस्थितिसँगै भाषाको प्रयोगको तहमा विविधताहरू देखिन्छन्, जसको सैद्धान्तिक आधारभूमिमा मातृभाषाको अवधारणाले आकार प्राप्त गरेको हो । जुनसुकै व्यवस्थामा भाषाको क्षेत्रमा मातृभाषाको विषयले उच्च महत्त्व प्राप्त गरेको देखिन्छ । मातृभाषाको परिभाषा यकिन गर्न कठिन छ (पोखरेल, २०८०) । बालकले जन्मजात हासिल गरेको भाषा नै मातृभाषा हो । भाषाविज्ञानले कुनै पनि बालक जन्मेपछि बोल्न सिकेको पहिलो भाषालाई नै मातृभाषा मान्छ । सामान्य अर्थमा कुनै पनि व्यक्तिको पहिलो भाषालाई मातृभाषा भन्ने गरिन्छ (ठाकुर, २०८०) । अर्को अर्थमा मातृभाषा भन्नाले आमाको काखमा सिकेको भाषा बुझिन्छ (नेपाली बृहत् शब्दकोश, २०४०) । यसलाई घरपरिवारको भाषा, पहिलो भाषा वा मूल भाषा भनेर पनि सम्बोधन गरेको पाइन्छ । मातृभाषालाई प्रथम वा प्राथमिक भाषाका रूपमा समेत लिने गरिन्छ ।

समाजशास्त्रीय दृष्टिकोणमा कुनै पनि राजनीतिक समाजको बहुलता, विविधता र वैशिष्ट्यताको प्रतीक मातृभाषाहरू मानिन्छन् । राज्यमा मातृभाषासँग कस्तो व्यवहार गरिएको छ भन्ने प्रश्नबाट नै त्यहाँका अल्पसङ्ख्यक, आदिवासी तथा सीमान्तकृत समुदायप्रति राज्यको दृष्टिकोण केकस्तो छ भने पहिल्याउन सकिन्छ (यादव, २०८१) । मातृभाषाप्रति राज्य संवेदनशील नभएमा यसले राज्यको विग्रह तथा विभाजनसम्मको परिस्थिति सिर्जित हुन सक्ने घटनाहरू विश्व इतिहासमा भेट्न सकिन्छ । उदाहरणार्थ सन् १९७१ मा आफ्नो बङ्गाली भाषाको राष्ट्रिय स्वीकारोक्ति नगरिएको कारणले पूर्वी पाकिस्तान (हालको बङ्गलादेश) आफ्नो मातृभाषाको सम्मान कायम गराउन हेतु पाकिस्तानबाट छुट्टिएर स्वतन्त्र राज्यका रूपमा उदय हुन पुग्यो (त्रिपुरा, २०८१) । यति परिचयात्मक वर्णन गरेपछि मातृभाषाको बहसमा अत्यन्त गहकिलो विषय मानिने मातृभाषामा शिक्षाको अधिकारको सवालमा विविध विश्लेषणात्मक कोणबाट विचारविमर्शको प्रयत्न गरिएको छ ।

२. मातृभाषामा शिक्षा

विद्यार्थीको पहिलो भाषा वा उसले घरमा बोल्ने भाषालाई विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको माध्यम भाषाका रूपमा प्रयोग गरिनुलाई मातृभाषामा शिक्षा भनिन्छ (लम्साल, २०७१) । मातृभाषामा शिक्षाको अधिकार भनेको व्यक्तिले बोल्ने पहिलो भाषामा पठनपाठन गर्नु हो । यो विषयले विश्वका विभिन्न देशमा मौलिक अधिकार सरहको अधिकारको हैसियत प्राप्त गरेको छ । मातृभाषामा कम्तीमा पनि

प्रारम्भिक शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा समेत आधारभूत मानव अधिकारको श्रेणीमा राखेर उच्च महत्त्व दिइएको पाइन्छ ।

मातृभाषामा शिक्षाको ऐतिहासिक पक्ष नेपालमा त्यति लामो छैन । यद्यपि प्रजातन्त्रोत्तर नेपाली समाजमा विभिन्न गैरनेपाली भाषिक समुदायहरूले गरेका सङ्घर्षका कारण सरकारी तवरबाट वि.स. २०५१ बाट यस विषयमा केही ठोस प्रगति हुन थालेको देखिन्छ । वि.स. २०५४ देखि केही मातृभाषामा पाठ्यक्रमहरू बनाइए भने केही मातृभाषी समुदायले आफ्नै पहलमा पनि मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षा दिने कामको सुरुआत गरेको देखिन्छ । शिक्षा ऐन, २०२८ मा २०५८ सालमा गरिएको सातौँ संशोधनअनुसार ऐनको दफा ७ मा प्राथमिक शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने व्यवस्था गरिएको हो । उक्त व्यवस्थालाई लागु गर्न विद्यालयमा मातृभाषामा शिक्षा सञ्चालन गर्न विद्यालयले भाषिक समुदाय एवम् अभिभावकहरूसँगको छलफलका आधारमा कार्यक्रम बनाउनुपर्ने र स्थानीय निकायको सिफारिसका आधारमा जिल्ला पाठ्यक्रम समन्वय समितिले अनुमति दिने व्यवस्था गरियो र केही सीमित विद्यालयहरूमा लागु पनि भयो ।

३. संवैधानिक तथा कानुनी प्रबन्ध

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ जारी भएपछि मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिने मुद्दा व्यवस्थित तरिकाले अगि बढ्यो जसलाई अहिलेको संविधानले थप परिष्कृत गरेको सुखद अवस्था विद्यमान छ । नेपालको संविधानको प्रस्तावना र धारा ४ मा नेपाललाई बहुभाषिक, बहुसांस्कृतिक र बहुजातीय राज्यका रूपमा परिभाषित गरिएको छ । धारा ६ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषालाई राष्ट्रभाषा मानेको छ । धारा ७ (१) मा सरकारी कामकाजको भाषा देवनागरी लिपिमा लेखिएको नेपाली भाषा हुने व्यवस्था भए पनि धारा ७ (२) मा नेपाली भाषाका अतिरिक्त प्रदेशले आफ्नो प्रदेशभित्र बोल्ने एक वा एकभन्दा बढी अन्य राष्ट्रभाषालाई प्रदेश कानुनबमोजिम प्रदेशको कामकाजको भाषा निर्धारण गर्न सक्ने अधिकार दिनुले मातृभाषामा शिक्षाको विषयलाई समेत परोक्ष रूपमा समर्थन गरेको विश्लेषण गर्न सकिन्छ । मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई शिक्षासम्बन्धी अधिकारअन्तर्गत धारा ३१ (५) अन्तर्गत मौलिक अधिकारका रूपमा उल्लेख गरिएको छ, उपर्युक्त विषय मौलिक अधिकारका रूपमा व्यवस्थित गरिनुले उल्लङ्घन गरिएको अवस्थामा संवैधानिक उपचारको हकअन्तर्गत लागु गराउन सकिन्छ । राष्ट्रमा बहुभाषिक नीति अपनाउनुपर्ने भन्ने लक्ष्य धारा ५१ (ग) (७) मा परिलक्षित रहेको अवस्था छ ।

संविधानको धारा २८७ बमोजिम गठित भाषा आयोगलाई मातृभाषाहरूको विकासको स्तर मापन गरी शिक्षामा प्रयोगको सम्भाव्यताका बारेमा नेपाल सरकारसमक्ष सुझाव दिने जिम्मेवारी सुम्पिएको छ । यसका आधारमा भाषा आयोगले मातृभाषाका माध्यमबाट आधारभूत तहको शिक्षा उपलब्ध

गराउन पालिकाहरूले कानुनी एवम् संरचनागत आधार निर्माण गर्न सिफारिस गरिसकेको छ (भाषा आयोगको चौथो वार्षिक प्रतिवेदन, २०७७) । नेपालको सरकारी कामकाजको नेपाली भाषा र प्रदेशले निर्धारण गर्ने प्रदेशको सरकारी कामकाजको भाषामा आधारभूत शिक्षा उपलब्ध गराउनुका साथै अन्य राष्ट्रभाषाहरूलाई समेत मातृभाषाका रूपमा आधारभूत तहको शिक्षाको माध्यम भाषा बनाइनु अति नै आवश्यक हुने भनी आयोगको प्रतिवेदनमा उल्लेख छ ।

त्यस्तै संविधानका व्यवस्थालाई कार्यान्वयन गर्न जारी गरिएको अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षासम्बन्धी ऐन, २०७५ को दफा ३(२) मा नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्ने हकलाई थप सुनिश्चित गरिएको छ । राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ मा आधारभूत तहमा अनिवार्य नेपाली भाषाका साथै सम्बन्धित विद्यार्थीको मातृभाषालाई पढाइको माध्यम बनाइने, मातृभाषाका पाठ्यसामग्री, शिक्षण सामग्री तथा अन्य सामग्रीहरू तयार गर्ने, बहुभाषी कक्षाकोठामा मातृभाषामा आधारित बहुभाषी शिक्षण पद्धतिलाई प्रोत्साहित गरिने भनी उल्लेख गरिएको छ । उक्त नीतिमा स्थानीय तहद्वारा आफ्नो स्थानको मातृभाषा, लिपि, साहित्य एवम् संस्कृति विकास गरी सो भाषाको पठनपाठन गर्न सक्ने व्यवस्था मिलाउन सक्ने, गणित, अङ्ग्रेजीलगायतका विषयलाई पनि स्थानीयकरण गरी शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार ल्याउन विद्यालयहरूलाई सक्षम बनाउने र मातृभाषाको संरक्षण र संवर्धन गर्न विद्यालयस्तरीय पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीमा मातृभाषालाई उचित स्थान दिइनेसमेत भनिएको छ ।

बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम कार्यान्वयन निर्देशिका २०६६ को परिच्छेद ६ मा स्थानीय स्तरमै मातृभाषामा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण गरी विद्यालयले कार्यान्वयन गर्ने भनिएको छ । विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३ ले अध्ययन भाषा छनोट गर्ने अधिकार विद्यालयलाई प्रदान गरेर स्थानीय आवश्यकतामा आधारित पाठ्यक्रम निर्माण हुनुपर्ने कार्यलाई जोड दिएको छ । विशेष कानुनका रूपमा रहेको आदिवासी/जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान ऐन, २०५७ मा कम्तीमा प्राथमिक तहसम्म आदिवासी/जनजातिको मातृभाषा पढाउने गरी विद्यालय स्थापना गर्ने उल्लेख गरिएको छ । शिक्षा विभागले तयार गरेको बहुभाषिक शिक्षा कार्यन्वयन निर्देशिका, २०६६ र मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा परिचय पुस्तिका, २०६९, तत्कालीन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले तयार गरेको नेपालमा बहुभाषिक शिक्षा शिक्षक स्वअध्ययन सामग्री, २०७२ लगायतका तालिम सामग्री, स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन मार्गदर्शन (मातृभाषासहित), २०७५ लगायतले मातृभाषा पाठ्यक्रमको अवधारणा, विकास र कार्यान्वयनबारे यथेष्ट मार्गनिर्देशन गरेको अवस्था विद्यमान छ ।

४. मातृभाषामा शिक्षाको महत्त्व : विश्लेषण

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रममा प्रभावकारिता कम हुनुलाई एक महत्त्वपूर्ण समस्याका रूपमा मानिएको छ (राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६) । यसका विभिन्न कारणहरू हुन सक्छन्, तर त्यसमध्ये मातृभाषामा शिक्षाको व्यवस्था हुन नसक्नु पनि एक हो । मातृभाषामा सिकाइ सहज हुने कुरा आजको समयमा सर्वमान्य सिद्धान्तका रूपमा स्थापित हुन सफल भएको छ (हमाल, सन् २०१८) । बालबालिकाले आफ्नो मातृभाषामा प्रारम्भिक शिक्षा पाएको अवस्थामा शिक्षणको प्रभावकारिता बढ्ने निश्चित हुन्छ । आफ्नो पहिलो भाषामा शिक्षा नपाएको अवस्थामा विद्यार्थीहरूले आत्मविश्वास गुमाउने गर्छन् जसले उल्लेख्य नोक्सानी गर्दछ । अपरिचित भाषामा अपरिचित विषयवस्तु पढाइयो भने विद्यार्थीलाई मनोवैज्ञानिक ‘सक’ हुन्छ । यही कारणले गर्दा कतिपय बालबालिकामा शिक्षाप्रति नै नकारात्मक भावना उत्पन्न भई विद्यालय ज्ञान छाड्ने अवस्थासमेत सिर्जना हुन सक्छ । पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तु र विद्यार्थीको अनुभवजन्य कुराबिच समायोजन भएमात्र सिकाइले अर्थपूर्ण नतिजा दिन सक्ने भएको अनुभवसँग जोडिएको भाषालाई शिक्षणमा प्रयोग गर्नु मनासिब हुन्छ ।

शिक्षाशास्त्रीहरूका अनुसार प्राथमिक तहका बालबालिकाहरूलाई मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिनु उपयुक्त र प्रभावकारी हुन्छ किनभने प्रत्येक मानिसले आफ्नो विचार, भावना, अनुभव आदि सामान्यत: अन्य भाषाको तुलनामा मातृभाषामा सहज, स्वाभाविक तथा प्रभावकारी रूपमा प्रकट गर्न सक्छ (प्रधान, २०७७) । संसारभरिका अधिकांश बालबालिकाले विद्यालय छाड्ने कारण विद्यालयको भाषा (माध्यम भाषा) र घरमा प्रयोग हुने भाषाबिच फरक हुनुलाई मानिएको छ (राई, २०७७) । नेपालको सन्दर्भमा समेत विद्यालय छाड्ने प्रवृत्ति भयावह छ । यस मामिलामा शिक्षा मन्त्रालयको ‘विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना’ (२०७९-०८८) अनुसार विद्यार्थीको कक्षा छाड्ने र दोहोऱ्याउने कारण हरेक वर्ष कक्षा १ मा भर्ना भएकामध्ये १६.५ प्रतिशत विद्यार्थीले आधारभूत तह पूरा नगरी विद्यालय छोडेका छन् भने २४ प्रतिशत विद्यार्थी माध्यमिक तहमा पुग्न सकिरहेको उल्लेख भएकाबाट समेत नेपालको अवस्था प्रतिबिम्बित हुन्छ । यस आलोकमा समेत हेर्दा मातृभाषामा शिक्षाको अभ्यासले विद्यार्थीहरूले पढाइ नसक्दै विद्यालय छाड्ने क्रमलाई निरुत्साहित गर्न सकिन्छ, जसको शिक्षा प्रणालीको समग्र सुधारतर्फ समेत योगदान दिन सक्ने देखिन्छ ।

बालबालिकाको मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्ने अवसरले गुणस्तरीय शिक्षामा विद्यार्थीको पहुँचलाई स्थापित गर्छ (बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका, २०६६) । मातृभाषामा शिक्षाले विद्यार्थीको संज्ञानात्मक विकाससँग पनि प्रत्यक्ष सरोकार राख्ने गर्छ । बहुभाषी शिक्षणबाट विद्यार्थीको विद्यालयप्रति आकर्षण बढ्ने, विद्यालयप्रति जनअपनत्व बढ्दा जनसहभागिता अभिवृद्धि हुने, शैक्षिक उपलब्धि बढ्नेलगायतका फाइदाहरू प्राप्त गर्न सकिन्छ । शिक्षामा मातृभाषाको प्रयोगले सिकाइको व्यवधानलाई निस्तेज

पार्दै विद्यार्थीमा सामाजिकीकरणको विकास गर्न, भाषा तथा संस्कृतिको पहिचान र संरक्षण गर्न र अन्ततोगत्वा भाषिक विविधतालाई सम्बोधन गर्दै राष्ट्रिय एकतालाई समेत सुदृढ पार्न मदत पुग्ने देखिन्छ ।

मातृभाषामा शिक्षाको अभ्यासले शैक्षिक उपलब्धि र सिकाइको प्रभावकारितालाई बढावा दिने सम्बन्धमा विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानहरूले पुष्टि गरेका छन् । वि. स. २०८० मा शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले 'नेपालमा बालबालिकाको सिकाइ उपलब्धिमा भाषा र भाषिक नीतिको प्रभाव' भन्ने विषयमा गरेको अनुसन्धानपश्चात् तयार गरेको प्रतिवेदनमा नेपालमा विद्यालय तहको शिक्षालाई उद्देश्यमूलक, व्यावहारिक, समसामयिक एवम् सान्दर्भिक बनाउन शिक्षण सिकाइमा बहुभाषिक शिक्षण पद्धति अपनाउनुपर्ने निष्कर्ष निकालेको छ । उक्त अध्ययनले प्रारम्भिक कक्षामा बालबालिकाले परिचित भाषामा सिक्न पाउँदा उनीहरूको सिकाइ उपलब्धि तुलनात्मक रूपमा उच्च हुने उल्लेख गरेको छ । त्यस्तै एक हजार ८ सय विद्यालयमा नमुना परीक्षण गरेपश्चात् शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रद्वारा प्रकाशित 'विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण प्रतिवेदन सन् २०१९' ले जनजातिगत रूपमा सिकाइ उपलब्धिमा देखिएको अन्तरको एउटा मुख्य कारण भाषासमेत भएकाले पाठ्यक्रम समावेशी बनाउन सुझाव दिएको छ । उपलब्धिमा भएको अन्तर कम गर्न पाठ्यक्रमलाई भाषागत रूपमा समावेशी बनाउन र स्थानीय मान्यता र प्रविधिको पाठ्यक्रममा प्रयोग गरेर गैर नेपाली भाषी विद्यार्थीको पठन संस्कृतिलाई विशेष ध्यान दिन प्रतिवेदनको निष्कर्ष रहेको छ ।

भाषा आयोग (वार्षिक प्रतिवेदन, २०७८/७९) अनुसार नेपालमा बोलिने करिब ४० प्रतिशत भाषाहरू सङ्कटापन्न अवस्थामा छन् । यस्ता भाषाहरूको संरक्षण गर्नसमेत यसलाई पाठ्यक्रमसँग जोड्नुको अर्को उपयुक्त विकल्प हुन सक्दैन । त्यस्तै भाषा आयोगले संवैधानिक व्यवस्थाबमोजिम सातै प्रदेशका लागि सरकारी कामकाजका भाषाका रूपमा प्रयोग गर्न सकिने गरी नेपालीबाहेक ११ प्रदेशगत मातृभाषाहरू सिफारिस गरिसकेको र सोहीबमोजिम बागमती प्रदेशमा नेपाल भाषा र तामाङ भाषालाई सरकारी कामकाजको भाषाका रूपमा प्रयोगमा समेत ल्याइसकिएको तथ्यगत कारणबाट समेत मातृभाषामा शिक्षाको महत्ता बढेर गएको छ ।

५. निष्कर्ष र सुझाव

पर्याप्त कानुनी तथा संस्थागत पूर्वाधार हुँदाहुँदै पनि पाठ्यपुस्तकको अभाव, मातृभाषामा पढाउने शिक्षकको व्यवस्था नहुनु, मातृभाषा पढाउन झन्झटिलो मान्ने पुरातन मानसिकता हावी हुनुलगायतका कारणले मातृभाषामा शिक्षाको प्रयासले गति लिन सकेको छैन । केही सीमित स्थानीय तहहरूमा बाहेक मातृभाषामा शिक्षणको पूर्वाधार तयार गरी त्यसलाई लागु गर्न अधिकांश स्थानीय सरकारहरू अनिच्छुक देखिएको अवस्था छ । बहुभाषी भनी खुलेका शिक्षालयमा समेत नेपाली इतरका मातृभाषामा

अध्यापन हुन सकेको छैन । अङ्ग्रेजी भाषाप्रतिको आकर्षणका कारण विद्यार्थी नै मातृभाषा शिक्षामा रुचि नदिने समस्याले पनि नेपालमा मातृभाषामा शिक्षा कार्यक्रम बलियो हुन सकेको छैन । मातृभाषालाई विषयका रूपमा वा माध्यमका रूपमा पठनपाठन गर्ने भन्ने सन्दर्भमा अन्योलता देखिँदै आएको छ । यस किसिमको अन्योल हटाउन आवश्यक छ । मातृभाषामा शिक्षाको पहिलो खुड्किलो अभिभावक नै हुन सक्नुपर्छ ।

मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्न पाउने संवैधानिक अधिकारको प्रचलनार्थ धारा ३१(५) को व्यवस्थाबमोजिम सङ्घीय कानुन बन्नुपर्छ । संसदमा विचाराधीन सङ्घीय विद्यालय शिक्षा विधेयकमा समेत उपर्युक्त विषयलाई महत्त्वका साथ समाहित गरिनुपर्छ । मातृभाषामा शिक्षा प्रदान गर्ने सम्बन्धमा राज्यका विविध शिक्षासम्बद्ध निकायहरू, जस्तै : शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शिक्षक सेवा आयोग, नेपाल प्रज्ञा-प्रतिष्ठान, विद्यालय, भाषिक समुदाय, नागरिक समाजलगायबाट अपेक्षित भूमिका खेलिनुपर्छ । शाब्दिक र लिपिको पक्षमा ठोस अध्ययन अनुसन्धान गरी मातृभाषालाई सुदृढ पार्न प्रयत्न गरिनुपर्छ । मातृभाषा संस्कृतिसँग मात्र जोडिएको विषय नभई यो शिक्षाको अधिकारको अभिन्न अङ्ग हो र शैक्षिक प्रणालीको अभिन्न अङ्ग बन्न सक्ने सामर्थ्य राख्छ भन्ने समझ हुनु जरुरी देखिन्छ ।

हाल नेपालको शिक्षण सिकाइको माध्यम भाषा मूलत: नेपाली र अङ्ग्रेजी भएबाट यसले केही सीमित समुदायलाई एकप्रकारको अघोषित 'संरचनात्मक लाभांश' प्रदान गरेको छ । तसर्थ आधारभूत तहको शिक्षामा सबै बालबालिकाको समतामूलक पहुँच र सिकाइमा गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न बहुभाषी शिक्षाको नीति व्यावहारिक रूपमा कार्यन्वयनमा आउनुपर्छ । मानक भाषा मानिएको नेपाली भाषासँगै अन्य मातृभाषाहरूको विकास, संवर्धन र प्रवर्धनतर्फ सम्बन्धित सरोकारवाला सबैको क्रियाशीलता आवश्यक छ । भाषाका साधकहरूले मातृभाषामा शिक्षाको अभ्यासको स्थापनार्थ प्राज्ञिक योगदान दिन सक्नुपर्छ । मातृभाषामा यथेष्ट पुस्तक, लेखरचना लेखिनुपर्छ । यसतर्फ सकारात्मक प्रयास भएमा नेपालको समग्र शैक्षिक प्रणालीमा महत्त्वपूर्ण बदलावको अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

पोखरेल, ताराप्रसाद, *'आधारभूत तहमा मातृभाषा शिक्षा कार्यान्वियनका समस्या र समाधानका उपाय',* कन्या जर्नल, अङ्क ५, २०२४

ठाकुर, गोपाल, *'मातृभाषा शिक्षा : अभ्यास र आवश्यकता',* गोरखापत्र दैनिक, १० चैत्र, २०८०

यादव, ऋतिक, *'मातृभाषा शिक्षा',* गोरखापत्र दैनिक, १० चैत्र, २०८०

त्रिपुरा, 'बोलेन्द्र लाल, *'The Bangladesh Initiative of Mother Tongue-Based*

Multilingual Education: Exploring the Significance, Challenges, and Way Forwards', International Journal Of Research And Innovation In Social Science (Ijriss), Volume IX Issue II February 2025

हमाल, उषा, *'मातृभाषामा शिक्षण', शिक्षा जर्नल,* पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७४

लम्साल, जयप्रसाद, *'नेपालमा मातृभाषा शिक्षा : महत्त्व, हालको अवस्था र अबको बाटो',* शिक्षक शिक्षा २०७१,

प्रधान, मीरा, *'मातृभाषा शिक्षणमा देखा परेका चुनौतीहरू',* जनमुखी बहुमुखी क्याम्पस जर्नल, अङ्क १०, २०७८

राई, तारामणि, *'मातृभाषा : सामाजिक न्यायको प्रश्न', नयाँ पत्रिका दैनिक,* १० फाल्गुन, २०७७

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको एक अनुभव

✍ *डा. खगराज बराल**

म शिक्षा विभागबाट सरुवा भई पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको कार्यकारी निर्देशक पदमा बहाली भएको केही दिनपछि मेरो कार्यकक्षमा तीन जना विशिष्ट व्यक्ति आउनुभयो । मैले ती तीनै जना विशिष्ट व्यक्तिका नाम चाहिँ धेरै पटक सुनेको थिएँ, मैले श्रद्धा गर्ने व्यक्तिहरू हुनुहुन्थ्यो । भेटघाट भने पहिलो चोटि नै थियो ।

मैले नारायण गोपालका गीत धेरै सुन्थैँ । उनका गीतमा 'केही मिठो बात गर, रात तेसै ढल्किँदैछ', 'झरेको पात झैँ भयो उदास मेरो जिन्दगी', 'आँखा छोपी नरोऊ भनी भन्नु पर्‍या छ', 'यसै गरी बिताइदिन्छु दुई दिनको जिन्दगी' जस्ता कालजयी गीत मलाई निकै मन पर्थ्यो र अहिले पनि पर्छ । यस्ता गीतका सर्जक थिए कालीप्रसाद रिजाल । नाम धेरै पटक सुनेको तर एकपटक पनि भेट नभएको, उहाँ मेरो कार्यकक्षमा आउनुभएको थियो ।

मुटुको ढोका खोलेर डाक्छु, म सपनाको कुरा गर्छु जस्ता गीत मैले सुनेको थिएँ । यी गीतका सर्जक थिए श्रीपुरुष ढकाल । उहाँ पनि मेरो कार्यकक्षमा आउनुभएको थियो । उहाँ रोयल्टी समाजको अध्यक्ष हुनुहुँदोरहेछ ।

मेरो कार्यकक्षमा प्रवेश गर्नुभएको अर्को व्यक्तित्व हुनुहुन्थ्यो म्युजिक नेपालका संस्थापक सन्तोष शर्मा । मैले म्युजिक नेपालबाट उत्पादन भएका थुप्रै गीत सुनेको थिएँ । रेडियो नेपालले हरेक शनिबार बिहान सुन्दर सुशील सङ्गीत कार्यक्रम म्युजिक नेपालको प्रायोजनमा सञ्चालन गर्थ्यो, सञ्चालक थिए किरण प्रधान, धना लामा र मीरा आचार्य । म्युजिक नेपालका संस्थापक तथा सञ्चालक सन्तोष शर्माले नेपाली सङ्गीत उत्पादन तथा प्रसारणमा ठुलो योगदान पुर्‍याएका थिए । सन्तोष शर्मा पनि रोयल्टी समाजमा रहेछन् ।

सङ्गीतका तीन जना हस्ती मेरो कार्यकक्षमा आएको देख्दा म आश्चर्यमा परेँ । म गीत सङ्गीतमा रुचि भएको मात्र होइन गीत लेख्ने पनि गर्दथेँ ।

सामान्य भलाकुसारीपछि मैले उहाँहरू पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा आउनुको प्रयोजन सोधेँ । सन्तोष शर्माले आफूहरू रोयल्टी समाजमा रहेको र गीतकार तथा कवि कालीप्रसाद रिजालको आफ्नो गीत

**पूर्व सचिव, नेपाल सरकार*

अर्कैको नाम राखी कक्षा तीनको पाठ्यपुस्तकमा राखिएकामा आपत्ति जनाई निवेदन दिनुभएको बताए । कवि तथा गीतकार रिजाललाई आफ्नो गीतका सम्बन्धमा केही भन्न अनुरोध पनि गरेँ ।

आफू तेस्रो कार्यकारी निर्देशकलाई भेट्न आएको जानकारी दिँदै कालीप्रसाद रिजालले भने, "मैले खत्री सर हुँदै मेरो गुनासोसहितको निवेदन दिएको थिएँ । प्रतिलिपि अधिकार रजिस्ट्रारको कार्यालयमा पनि निवेदन दिएको थिएँ । सरकारी काम भएकाले मिलाउनुपर्छ भन्थे । त्यसपछि पनि केही भएन । देवकोटा सर हुँदा पनि हामीले यही कुरा उठायौँ । त्यसमा पनि केही भएन । अहिले तपाईँ आउनुभएको छ भनेर आएका हौँ । समस्या समाधान हुने कुरामा हामी ढुक्क छैनौँ । नेपालको सरकारी काम यस्तै हो । तपाईँ पनि सर्जक नै भएकाले सर्जकको मर्का बुझ्नुहोला कि भन्ने मात्र हो ।"

मैले उहाँको कुरा स्पष्ट बुझ्न सकिनँ । कालीप्रसाद रिजाल जस्ता वरिष्ठ गीत तथा कविता लेखकको समस्या के रहेछ भन्ने खुल्दुली भयो । उहाँसँग साक्षात्कार गर्न पाएकामा मलाई खुसी लाग्यो तर उहाँको समस्या समाधान नभएको कुराले भने मैले समाधान गर्न सक्छु कि सक्दिनँ भन्ने अन्योल कायम नै रह्यो । उहाँहरूले उठान गरेका विषय पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा पहिल्यैदेखि चर्चा भएको विषय रहेछ भन्ने चाहिँ मैले बुझेँ तर विषयको पृष्ठभूमि नै नबुझी केही भन्न सकिनँ । मैले समस्यालाई थप स्पष्ट गर्न अनुरोध गरेँ ।

कालीप्रसाद रिजालले भने, "मेरी नातिनी कक्षा ३ मा पढ्थिन् । उनले मेरो नेपाली किताबको पहिलो कविता स्वर निकालेर पढेको सुनेपछि मलाई मेरो गीत सुने जस्तो लाग्यो । नातिनीको किताब मागेर हेर्दा त मेरो गीतको लेखक त अर्कै छ । गीतका हरफलाई तलमाथि भने गरिएको रहेछ । गीत मेरै थियो । म अचम्म भएँ । मेरो गीत अरू कसैको नाममा सरकारी पुस्तकमा छापिएको, त्यो पनि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको किताबमा । यो त सरासर ज्यादती नै भयो । लेखकको सिर्जना चोरी भयो, त्यो पनि सरकारी कार्यालयबाट । अनि म उजुरी गर्न आएँ । दुईओटा हाकिम फेरिइसके, यसको समाधान भएकै छैन । अहिले पनि कक्षा ३ को मेरो नेपाली किताबमा त्यही गीत छ, लेखकमा एउटा बालिकाको नाम छ । यस्तो पनि हुन्छ ?"

रिजालजीको भनाइ र आक्रोश स्वाभाविकै थियो । एउटा सर्जकलाई आफ्नो सिर्जना चोरी हुँदा रिस पक्कै उठ्छ, सजायको माग पनि गर्छ, क्षतिपूर्तिको दाबी पनि गर्छ । मलाई यो कुरा सुनेपछि ज्यादै ग्लानि उत्पन्न भयो । सर्जकमाथिको खेलबाडप्रति रिस पनि उठ्यो ।

श्रीपुरुष ढकाल र सन्तोष शर्माले कालीप्रसाद रिजालको गीतसम्बन्धी समस्या समाधान गर्नुपर्ने, समाधान नभएमा अदालतसमेत जान सकिने कुरा बताउनुभयो । यो कुरा पनि स्वाभाविक नै थियो ।

मैले यस विषयमा थप बुझेर अगाडि बढ्ने बताएँ । कार्यालयका साथीहरूसँग यस विषयमा थप छलफल गर्ने पनि जानकारी दिएँ ।

मेरा कुरामा कालीप्रसाद रिजाल सन्तुष्ट भएनन् र भने, “यो सधैँ भनिरहने कार्यालयीय भाषा हो । यसको समाधान गर्नुपर्‍यो नि । यस सम्बन्धमा पहिल्यै छानबिन भइसकेका छन् । तपाईंले फाइल अध्ययन गरेपछि थाहा पाइहाल्नुहुन्छ । गीत चोरी गर्ने बालिका पनि ठुली भईकन निकाहा पनि भइसकेछ । सायद बच्चाबच्ची पनि भए होलान् । मैले गल्ती गरेँ भनेर स्विकारिन् रे । अब उनलाई केही गर्ने कुरा भएन ।”

“त्यसो भए के गर्न सकिन्छ त?”, मैले भनेँ ।

“मेरो अनुमतिबिना नै मेरो गीत किताबमा राखिएको छ । यो त बर्सेनि दस लाखभन्दा बढी नै छापिन्छ होला । तीन चार वर्ष छापिइसकेको छ । त्यसैले झन्डै बिस लाख रुपियाँ क्षतिपूति दिनुपर्छ”, कालीप्रसाद रिजालले भने ।

“पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले क्षतिपूर्ति त दिँदैन । बरु अहिले कक्षा ७ को पाठ्यपुस्तक लेखनको काम सुरु हुन लागेको छ । रिजाल सरले जुन गीत वा कविता भन्नुहुन्छ, कक्षा ७ मा राखौँला । यसमा सहमत भइदिनुपर्‍यो”, मैले भनेँ ।

क्षतिपूर्ति दिनैपर्ने जिकिर कालीप्रसाद रिजालको थियो । अन्यथा अदालतमा मुद्दा हाल्नेसम्मका कुरा पनि भए ।

मैले भनेँ, “पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले लेखकलाई एकमुष्ट रकम दिएर सर्वाधिकार आफैँले राख्ने परम्परा छ । लेखकले गीत राख्दा विचार गर्नुपर्ने थियो । बरु यस सम्बन्धमा अदालतमा जाँदा हामीलाई पनि सजिलो हुन्छ, अदालतले क्षतिपूर्ति दिनुपर्ने आदेश दिएमा नेपाल सरकारले अर्थ मन्त्रालयमार्फत बजेट निकासा गर्ला । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले यससम्बन्धमा क्षतिपूर्ति दिन भने सक्दैन ।”

मेरो प्रस्तावमा श्रीपुरुष ढकाल र सन्तोष शर्मा केही सकारात्मक देखिए पनि कालीप्रसाद रिजाल भने देखिनु भएन । उनले कक्षा ३ मा भएको सोही गीत आफ्नै नाममा कक्षा ७ मा राख्न प्रस्ताव गर्नुभयो ।

कक्षा ३ मा पढिसकेको सोही गीत कक्षा ७ मा राख्न उचित नहुने भएकाले उहाँकै अर्को गीत दिनका लागि मैले अनुरोध गरेँ ।

“पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले आफ्नो गल्ती पनि स्विकारेको छैन, क्षमा मागेर कुनै विज्ञप्ति पनि जारी गरेको छैन । गल्ती गर्ने, महसुस पनि नगर्ने । मैले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रलाई कक्षा ७ मा त्यही गीत राख्न अनुरोध गर्छु । अर्को त दिन्नँ”, कालीप्रसाद रिजालले भने ।

सोही गीत कक्षा ३ मा एक जना लेखकको नाम पढेका विद्यार्थीलाई कक्षा ७ मा पनि सोही गीत अर्को लेखक राखेर पढाउन नहुने भन्दै मैले सो प्रस्तावमा असहमति जनाएँ ।

“सोही गीत कक्षा ७ मा राखेर वास्तविक सर्जकको नाम राखे पो सुधार हुन्छ, विद्यार्थीले पनि थाहा पाउँछन् । गर्ने भए यही गर्नुहोस्, नत्र अर्को गीत त दिन्नँ”, कालीप्रसाद रिजालले भने ।

मैले भनेँ, “तपाईंलाई चित्त बुझ्ने गरी क्षमा मागेको विषय विज्ञप्ति र पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको मासिक बुलेटिनमा प्रकाशित गर्छु । लेखकलाई परेको मर्काप्रति म क्षमा माग्छु । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले गल्ती गरेकै हो, यसमा लाज मान्नुपर्ने कुरै छैन, हामीले आफ्नो गल्ती स्विकार्नुपर्छ, स्विकार्छौं । स्रष्टालाई यसरी मर्का पार्नु हुँदैन । अब यस्तो हुन दिने छैन । अन्य कुरा म सविस्तार बुझेर अगाडि बढ्छु ।”

कालीप्रसाद रिजाल, सन्तोष शर्मा र श्रीपुरुष ढकाल मेरो कार्यकक्षबाट बाहिरिनुभयो । मलाई यो विषयले निकै रन्थनायो । मैले यसबारे विस्तृत रूपमा बुझ्ने प्रयास गरेँ ।

कक्षा ३ मा राखिएको गीतको कथा निकै लामो पो रहेछ । यो गीत कक्षा ३ मा वि.स. २०६२ सालको परिमार्जनमा राखिएको रहेछ । तत्कालीन समयमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले विद्यार्थीको अन्तरनिहित क्षमता प्रस्फुटनका लागि राष्ट्रव्यापी निबन्ध प्रतियोगिता, कविता प्रतियोगिता, सांस्कृतिक कार्यक्रम, चित्रकला जस्ता कार्यकलापहरू सञ्चालन गर्थ्यो । राष्ट्रव्यापी कविता प्रतियोगितामा मेरो देश नामको कविता प्रथम भएछ । कविताहरू जिल्ला जिल्लामा प्रतिस्पर्धा गराएर उत्कृष्ट कविताहरू केन्द्रमा पठाइन्थ्यो । यसरी प्राप्त कवितामा बाँके जिल्लाकी सोफिया बानोको मेरो देश कविता प्रथम भएछ । कक्षा तीन वा चारमा अध्ययन गर्ने बालिकाले लेखेको यति मिठो र राम्रो कविता विद्यालयको पाठ्यपुस्तकमा किन नराख्ने भन्ने बहस चलेछ । सोफिया बानोको प्रथम भएको कवितालाई परीक्षणका लागि तयार भएको कक्षा ३ को मेरो नेपाली किताबमा राखिएछ । परीक्षण कार्यक्रम झन्डै दुई वर्ष चलेछ । पुस्तक परीक्षणमा आएका पृष्ठपोषणलाई समावेश गरी पुस्तकलाई अन्तिम रूप दिइएछ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको पाठ्यपुस्तक निर्माण र विकासको लामो शृङ्खला हुने गर्छ । आवश्यकताको पहिचानदेखि पाठ्यक्रम तर्जुमा, कार्याशालामा छलफल, विषय समितिबाट पारित भई पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्बाट निर्णय भई नेपाल सरकारले स्वीकृति दिएपछि कार्यान्वयनमा जान्छ । पाठ्यपुस्तक स्वीकृति गर्नुपूर्व पाठ्यपुस्तकलाई केही जिल्लाका केही विद्यालयमा परीक्षण गरिन्छ । परीक्षणमा लैजानुपूर्व विषय समितिमा व्यापक छलफल र शिक्षक तथा विशेषज्ञ सम्मिलित कार्याशालामा छलफल गरिन्छ । यसरी तयार भएको पाठ्यपुस्तक परीक्षणका रूपमा वर्षभरि पठनपाठन हुने गर्छ ।

केन्द्रका विषय विशेषज्ञहरू परीक्षण गरिएका विद्यालयमा नै पुगेर शिक्षक तथा विद्यार्थीसँग छलफल गर्छन् । प्राप्त पृष्ठपोषणका आधारमा परीक्षणका लागि तयार गरिएको पाठ्यपुस्तकलाई अद्यावधिक गरी विषय समितिले अन्तिम स्वीकृतिका लागि परिषद्मा पठाउन सिफारिस गर्छ । यति व्यापक तयारी र छलफलबाट विकास भएको पाठ्यपुस्तकमा राखिएको गीतका सम्बन्धमा कुनै प्रतिक्रिया आएन ।

परीक्षणका समयमा र पाठ्यपुस्तक स्वीकृत भएपछिको केही वर्ष पनि यस गीतका सम्बन्धमा कुनै प्रतिक्रिया आएन । मेरो देश शीर्षकको गीत पठनपाठन भइरह्यो । जब कालीप्रसाद रिजालको प्रतिक्रिया आयो, यसमा लेखकको नाम हटाएर पुस्तक छापिन थालिएछ ।

मलाई अचम्म केमा लागिरह्यो भने कक्षा तीनमा अध्ययन गर्ने बाँकेकी एक विद्यार्थीले 'मेरो देश' शीर्षकको परिपक्व कविता कसरी लेख्न सकिन् भनेर कसैले पनि प्रश्न उठाएन । यस कविताका भावका आधारमा पनि अनुमान लगाउनुपर्ने हो । कवितालाई राष्ट्रव्यापी कविता प्रतियोगितामा सर्वोत्कृष्ट ठहराइयो, पुरस्कृत गरियो, पाठ्यपुस्तकमा पनि समावेश गरियो ।

पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्दा विषय समितिका विद्वान् व्यक्तित्वहरूबाट पनि कुनै शङ्का उब्जाइएन । विद्यालयमा पढाउने शिक्षकहरूले पनि कुनै टिकाटिप्पणी गरेनन् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको पाठ्यपुस्तक विकास तथा मूल्याङ्कन प्रक्रिया पूरा गरी नेपाल सरकारबाट स्वीकृत कक्षा ३ को नेपाली विषयको किताब 'मेरो नेपाली' मा 'मेरो देश' शीर्षकको कविता यस्तो थियो :

> "कति खोजेँ देश मैले बोकी मानचित्र
> आखिरमा देश पाएँ आफ्नै छातीभित्र
> देश हेर्न लेक, बेँसी, तराई सबै धाएँ
> बुझ्दाखेरि आफ्नो देश आफैँसित पाएँ
>
> जुन दिन छातीभित्र देश मैले भेटेँ
> डाँडाकाँडा जताततै देशैदेश देखेँ
> मेची, कोसी, सेती, काली, कर्णालीको तीर
> आफ्नै रगत बगेजस्तो आफ्नै मुटुनिर
>
> पहाड, मदेश, हिमाल सबै मेरो घरबार
> सबै जात, सबै वर्ण मेरो परिवार
> नेपालीको आँसु पुछ, मलाई देशले भन्छ
> नेपाललाई बिर्से भने कसले मलाई गन्छ ।" (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०६२: पृ. १) ।

यो कविता राष्ट्रव्यापी प्रतियोगितामा पहिलो हुँदा यसका मूल्याङ्कनकर्ताहरूले पनि कुनै प्रश्न उठाएनन् । मूल्याङ्कनको नतिजा तयार गर्नेहरूले त जिल्ला, विद्यालय र प्रतियोगीको नाम र उसले अध्ययन गर्ने कक्षा त पक्कै उल्लेख गरे होलान् । कक्षा ३ मा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीले कविताको स्तरीयता, शब्दको प्रयोग, भावको गहनतालाई विचार गर्दा कक्षा ३ मा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीले लेखेको होला भनी शङ्का गर्न सकिन्थ्यो । यसका लागि प्रशस्त स्थान थियो । शङ्का उत्पन्न गरेर विवादमा किन पर्ने भनेर होला सबैले यो कवितालाई सजिलै स्विकारेको देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकको परीक्षणपश्चात् आवश्यक परिमार्जन गरी देशव्यापी कार्यान्वयनमा ल्याएको केही वर्षपछि मात्र यस कवितामा कालीप्रसाद रिजालले असहमति मात्र होइन, आपत्ति नै जनाए । यसका लागि पटकपटक पाठ्यक्रम विकास केन्द्र धाए, प्रतिलिपि अधिकार रजिस्ट्रारको कार्यालय पनि धाए । त्यसैको निरन्तरता म कार्यकारी निर्देशक हुँदा पनि जारी रह्यो ।

मैले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका भाषा शाखामा पनि नेपाली भाषा विषय हेर्ने जिम्मेवार अधिकृतलाई यससम्बन्धी जिज्ञासा राखेँ ।

उनले भने, “राष्ट्रव्यापी कविता प्रतियोगितामा प्रथम स्थान हासिल गरेको विद्यालयमा नै अध्ययन गर्ने एक जना विद्यार्थीको कविता राख्दा राम्रो सन्देश जान्छ भनेर राखिएको हो । कविता मूल्याङ्कनको समयमा पनि खासै ध्यान पुगे जस्तो लागेन । सबैको सहमतिमा परीक्षण पुस्तकमा राखियो । कार्यशालामा शिक्षकहरूबाट पनि कुनै प्रतिक्रिया आएन । सबैले स्विकारेको जस्तो देखियो । कुनै प्रतिक्रिया नआएपछि त समस्या पनि हुने भएन । अनि यो देशव्यापी कार्यान्वयन गर्ने पुस्तकमा पनि रह्यो ।”

“जब कालीप्रसाद रिजालले यस सम्बन्धमा निवेदन लिएर आउनुभयो, अनि हामी पनि अचम्मित भयौँ । यसको छानबिनका लागि प्रक्रिया अगाडि बढ्यो । बाँके जिल्लाको विद्यार्थी भएकाले यससम्बन्धमा थप छानबिन गर्न जिल्ला शिक्षा कार्यालय, बाँकेलाई निर्देशन दियौँ । हाम्रा प्रतिनिधि सम्बन्धित विद्यार्थीलाई भेट्न पुगे । कुराकानीका क्रममा विद्यार्थीले आफ्नो गल्ती स्वीकार गरिन् । आफूले कुनै पुस्तकबाट सारेको र कुनै हरफलाई तल र कुनैलाई माथि लगेर मिलाएको बताइन् । आफूलाई यसरी अरूको सार्नु हुँदैन भन्ने जानकारी नभएकाले आफूले गल्ती गरेको स्विकारिन् । कविता प्रतियोगितामा भाग लिँदाको उमेर र छानबिन हुँदाको उमेरमा चार पाँच वर्ष फरक भइसकेको थियो । ती विद्यार्थीले बिहे गरिसकेकी रहिछन् । पढाइ पनि छुटिसकेको रहेछ । विद्यार्थीले गल्ती स्विकारिसकेपछि अरू के नै गर्न सकिन्थ्यो र ।”

“हामीले पनि गल्ती स्विकार्यौँ । विषय समितिले पनि गल्ती स्विकार्यो । अब यसमा सहमतिमा नै अगाडि बढ्नुको विकल्प छैन । कालीप्रसाद रिजालले पनि सरकारी निकायले गल्ती स्विकारिसकेपछि

मिल्नेतर्फ नै जानुपर्छ । उहाँलाई आर्थिक क्षतिपूर्ति त दिन सकिँदैन । सरले भने जस्तै अहिले लेख्न लागिएको कक्षा ७ को नेपाली विषयमा कालीप्रसाद रिजालको कविता राखेर क्षतिपूर्ति गर्नुपर्छ ।"

भाषा शाखाका अधिकृतको कुरा सुनेपछि म पनि अचम्मित भएँ । राष्ट्रव्यापी कविता प्रतियोगिता, पाठ्यपुस्तकमा कविता छनोट, पाठ्यपुस्तक लेखन, परीक्षण, स्वीकृति र नियमित पठनपाठन भइसक्दा पनि यो गीतसम्बन्धी समस्या समयमा नै उजागर हुन नसकेकामा अचम्म पनि लाग्यो । मभन्दा अगाडिका दुई जना कार्यकारी निर्देशकको समयमा पनि समस्या समाधान हुन नसकेको र गल्ती महसुस गरी क्षमायाचना पनि नगरिएको घटनाले मलाई दुखित तुल्यायो । आफ्नो रचनाको चोरी हुनु एक सर्जकका लागि अपूरणीय क्षति हो भन्नेमा म सजग थिएँ ।

कालीप्रसाद रिजालको निवेदनपश्चात् छानबिनमा उनको दाबी साँचो ठहरिएपछि पनि पाठ्यपुस्तकबाट मेरो देश नामको गीत हटाइएको थिएन । बरु, लेखकको नाम हटाइएको पाइयो ।

मलाई नेपाली विषयमा राखिएको मेरो देश कविता र कालीप्रसाद रिजालको वास्तविक कविता तुलना गर्न मन लाग्यो । मैले कालीप्रसाद रिजालको वि.सं. २०५४ मा साझा प्रकाशनले प्रकाशन गरेको 'केही गीत केही गजल' पुस्तकको पृष्ठ २१ मा 'कत्ति खोजेँ देश मैले' शीर्षकमा निम्नानुसारको रहेको पाएँ :

"कति खोजेँ देश मैले बोकी मानचित्र
आखिरमा देश पाएँ आफ्नै छातीभित्र

मेची महाकाली कोसी कर्नालीका तीर
आफ्नै नसा बगेजस्तो आफ्नै मुटुनिर
देश हेर्न लेक, बेँसी, तराई सबै धाएँ
बुझ्दाखेरि आफ्नो देश आफैँसित पाएँ

कति खोजेँ देश मैले बोकी मानचित्र
आखिरमा देश पाएँ आफ्नै छातीभित्र

जुन दिन छातीभित्र देश मैले भेटेँ
डाँडाकाँडा जतातत्तै देशैदेश देखेँ
नेपाल पनि आफैँ भएँ आफैँ म नेपाली
काँगडाको घाउ दुख्यो मलाई यसपालि

कति खोजेँ देश मैले बोकी मानचित्र

आखिरमा देश पाएँ आफ्नै छातीभित्र

पहाड, मधेश, हिमाल सबै मेरो घरबार

सबै जात, सबै वर्ण मेरो परिवार

नेपालीको आँसु पुछ्छ, मलाई देशले भन्छ

नेपाललाई बिर्से भने कसले मलाई गन्छ ।

कति खोजेँ देश मैले बोकी मानचित्र

आखिरमा देश पाएँ आफ्नै छातीभित्र" (साझा प्रकाशन, २०५४: पृ. १९-२०) ।

कालीप्रसाद रिजालको कवितामा अझ थप चार चार हरफका तीन श्लोक पनि छन् । जे होस्, रिजालका कविताको चोरी भएको पक्का हो । यसको समाधानका लागि सहमति नै आवश्यक हुने मेरो पनि निचोड रह्यो ।

नयाँ लेखिँदै गरिएको कक्षा ७ को नेपाली विषयको पाठ्यपुस्तकमा उहाँकै रोजाइको गीत वा कविता राख्ने मेरो प्रस्तावमा कालीप्रसाद रिजाल सहमति हुनुभएन । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले क्षमायाचना प्रकाशित गरी अगाडि बढ्ने सोचाइ ममा आयो । विवादित गीतलाई हटाइहाल्नुपर्ने ठानेँ । नयाँ शैक्षिक सत्रको पाठ्यपुस्तकमा उक्त गीत हटाउने निर्णय भयो ।

त्यसपछि कालीप्रसाद रिजाल पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा आउनुभएन । उहाँले त्यसपछि के गर्नुभयो त्यो पनि जानकारी भएन ।

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन

✍ *डा. गणेशप्रसाद भट्टराई**

लेखसार

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन, पाठ्यक्रमको सबल र दुर्बल पक्षलाई आकलन गरी कमजोरीलाई सफलतामा र चुनौतीलाई अवसरमा बदल्ने प्रक्रिया हो । पाठ्यक्रम लक्षित, कार्यान्वित र प्राप्त स्वरूपको हुने भएकाले पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन पनि लगानी, प्रक्रिया र प्राप्ति चरणमा नै हुन्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन देशले अवलम्बन गरेको शिक्षा वा पाठ्यक्रम नीतिमा निर्भर रहन्छ । यस लेखमा मूलतः विद्यालय तहको पाठ्यक्रमलाई आधार बनाएर पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनको सामान्य सैद्धान्तिक अवधारणा मात्र प्रस्तुत गरिएको छ र यो नेपालको शिक्षा नीति, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप र विद्यालयका पाठ्यक्रमसँग मात्र सीमित छ । यसमा पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनको सैद्धान्तिक पृष्ठभूमि, पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन प्रक्रिया र कुन पक्षको मूल्याङ्कन गर्दा के के आधार हुन सक्छन् भन्ने पक्षको सामान्य चर्चा गर्न खोजिएको छ । यो लेखकीय दृष्टि प्रस्तुत भएको अवधारणात्मक लेख हो ।

मुख्य शब्दावली : *पाठ्यक्रम, सक्षमता, व्यवहार, पृष्ठपोषण, मूल्याङ्कन, प्रयोगकर्ता*

१. विषय प्रवेश

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन भनेको पाठ्यक्रमको प्रारूप तयार पार्ने, कार्यान्वयन गर्ने र सिकाइ उपलब्धिको सुनिश्चितता विश्लेषण गर्ने प्रक्रिया हो । यसबाट पाठ्यक्रमको प्रभावकारिता, सबल पक्ष र औचित्य आकलन गरिन्छ । यसले शिक्षाका उद्देश्य पूरा भएनभएको, लक्षित पाठ्यक्रम (Intended Curriculum) अनुसार कार्यान्वयन भएनभएको र विद्यार्थीमा अपेक्षित उपलब्धि पूरा भएनभएको दृश्य प्रस्तुत गर्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन लक्षित पाठ्यक्रम (Intended Curriculum), कार्यान्वित पाठ्यक्रम (Implemented Curriculum) र प्राप्त पाठ्यक्रम (Achieved Curriculum) सँग सम्बन्धित हुन्छ । शिक्षाविद्, नीति निर्माता, सिकारुलगायतको संलग्नतामा पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गरिन्छ ।

---

* *परीक्षा नियन्त्रक, परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय (कक्षा १०)*

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन शिक्षाको उद्देश्य, सामाजिक परिवेश र वैश्विक मागसँग सम्बन्धित छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनमा विषयगत सक्षमता, सिकाइ क्षेत्र र भविष्यका चुनौती मुख्य विषयका रूपमा रहन्छन् (Estrellado, 2023) । यसमा वर्तमान पाठ्यक्रमका सिकाइ क्षेत्र र भविष्यका सम्भावनाबिचको कमीको विश्लेषण गरिन्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा साक्षरता र गणित जस्ता आधारभूत सिप र विषयगत आधारभूत सिप तथा सिकाइ उपलब्धि, सहकार्यात्मक र प्रयोगात्मक सिकाइ, समालोचनात्मक सोच, सिर्जनात्मकता र समस्या समाधान शिल्पको विकासमा जोड दिनुपर्छ (Alvarado, 2023)। भिगोत्स्कीको सामाजिक सांस्कृतिक सिद्धान्तमा पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गतिशील कक्षा वातावरण सिर्जना गर्ने आधार हो ।

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनको उद्देश्यमा पाठ्यक्रम सुधार, पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनमा संलग्न पक्षको उत्तरदायित्व, निर्णय निर्माण प्रक्रिया र सिकारुको सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिको अवस्था विश्लेषण गरिन्छ । मौजुदा पाठ्यक्रमको विश्लेषण गरी यसका सबल पक्ष र दुर्बल पक्ष केलाएर पाठ्यक्रमको सामयिक सुधारका लागि सुझाव पेस गर्ने कार्य पाठ्यक्रम सुधार हो । शैक्षिक कार्यक्रमबाट तोकिएका मापदण्ड पूरा भएका छन् वा छैनन् र सिकारुका अपेक्षित उपलब्धि पूरा गर्न हाम्रा प्रयत्न सक्षम छन् वा छैनन् भनी हेर्ने कार्य उत्तरदायित्वभित्र पर्छ । नीति निर्माण, वित्तीय र भौतिक व्यवस्थापन र संस्थागत दक्षता निर्णय निर्माणका भाग हुन् । लक्षित सक्षमताको प्राप्तिको अवस्था विश्लेषण सिकाइ उपलब्धिसम्बद्ध पक्ष हो । अपेक्षित लक्ष्यअनुकूल रूपमा हासिल गर्न पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन समग्र रूपमा गरिनुपर्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन यसका तत्त्वबाट मात्र गर्न सकिँदैन । समग्र रूपमा पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गरेर पाठ्यक्रमको सफलता तथा पाठ्यक्रमका फाइदा र कमजोरीको तस्बिर प्राप्त गर्न सकिन्छ (Hutahaean, 2014) । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन नयाँ पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने वा पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्ने आधार हो ।

२. पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन प्रक्रिया

पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कनमा निर्माणात्मक, निर्णयात्मक, निदानात्मक र प्रभाव मूल्याङ्कनका तरिका अपनाइन्छ । पाठ्यक्रमको निर्माणात्मक मूल्याङ्कन (Formative Evaluation) पाठ्यक्रम विकास वा कार्यान्वयनका क्रममा गरिन्छ । यस्तो मूल्याङ्कनले पाठ्यक्रम विकासकै समयमा पाठ्यक्रमलाई सुधार्न मदत गर्छ । यस्तो मूल्याङ्कन सिकारुलगायतको प्राथमिक र द्वितीयक सरोकारवालाको प्रतिक्रिया, शिक्षण रणनीति र विद्यार्थी संलग्नतामाथि केन्द्रित हुन्छ । निर्णयात्मक मूल्याङ्कन (Summative Evaluation) पाठ्यक्रम पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन गरिसकेपछि गरिन्छ । यसमा पाठ्यक्रमको गुणस्तरलगायत समग्र प्रभाव क्षमता मापन गरिन्छ । यसका लागि परीक्षा, उपलब्धि परीक्षण वा परियोजना कार्यले विद्यार्थीको सिक्ने क्षमता र निर्धारित लक्ष्य प्राप्त भए भएनन् भनी विश्लेषण गरेर अवस्था निर्धारण गरिन्छ । निदानात्मक (Diagnostic Evaluation) मूल्याङ्कन

शिक्षण सुरु हुनुअगि गरिन्छ । यसले सिकारुको पूर्वज्ञान, सिप र आवश्यकता पहिचान गर्न मदत गर्छ । प्रभाव मूल्याङ्कन (Impact Evaluation) मा चाहिँ पाठ्यक्रमका दीर्घकालीन प्रभावको अध्ययन गरिन्छ । यस्ता मूल्याङ्कनमा सामान्यत: सर्वेक्षण, प्रश्नावली, कक्षा अवलोकन, अन्तर्वार्ता, लक्षित समूह छलफल, विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको तथ्याङ्क विश्लेषण, प्रयोग गरिएको शैक्षिक सामग्री र विधिको पुनरवलोकन जस्ता तरिका अपनाइन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गर्दा निम्नलिखित आधार प्रयोग गर्नुपर्ने उल्लेख गरेको छ :

(क) विद्यार्थीको उपलब्धि स्तर : यसमा तोकिएका सक्षमता र सिकाइ उपलब्धिका आधारमा सिकारुले हासिल गरेका दक्षताको स्तर हेरी पाठ्यक्रमको सबल र सुधारका पक्ष केलाइन्छ ।

(ख) शिक्षकको कार्य सम्पादन स्तर : यसमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि शिक्षकले प्रयोग गरेको नवप्रवर्तनात्मक शिक्षण रणनीति, समस्या समाधान स्तर र सिकारुको सन्तुष्टिको स्तर मापन गरिन्छ ।

(ग) पठनपाठनमा उपयोग गरिएको समय : यसमा पाठ्यक्रममा सिकाइका लागि विद्यार्थीलाई उपलब्ध गराउन निर्धारण गरिएको पूरा समयमा शिक्षकले गराएका सिकाइ कार्यकलापमा लागेको समयावधिको आकलन गरिन्छ र समय एवम् सिकाइको स्तरको तुलना गरिन्छ ।

(घ) विद्यार्थीको वैयक्तिक तथा सामाजिक व्यवहार र प्रभाव : यसमा सिकारुमा विकास भएको छ । ज्ञानको प्रयोग, सिपको उपयोग, मूल्यमान्यताको प्रयोग र सिकारुमा विकास भएको कार्य तत्परताको आकलन गरिन्छ ।

(ङ) अभिभावक तथा समाजको सिकाइप्रतिको अपेक्षा र प्रतिक्रिया : यसमा अभिभावक र सरोकारवालाले राखेका सकारात्मक र नकारात्मक प्रतिक्रिया तथा समाजका अपेक्षा पूर्तिको अवस्था हेरी सुधारका क्षेत्र पहिचान गरिन्छ ।

(च) सरोकारवालाको विद्यालयप्रतिको धारणा : यसमा सरोकारवालाले विद्यालयप्रति राख्ने सकारात्मक वा नकारात्मक धारणाको तुलना गरी नकारात्मक धारणाबाट सुधारका क्षेत्र पहिचान गरिन्छ ।

उपर्युक्त पक्षसमेतका आधारमा प्रत्येक पाँच वर्षमा पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गरिन्छ । यसो गर्दा व्यक्ति, परिवार र समाजमा परेको प्रभाव समेतलाई हेरिन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको पाँच वर्षपछि पाठ्यक्रमको आवधिक मूल्याङ्कन गर्ने प्रक्रिया अवलम्बन गर्दा सबै पाठ्यक्रम परिमार्जनको विषयलाई समय सापेक्ष बनाउँदै लैजान केन्द्र प्रयन्नशील रहेको देखिन्छ ।

विद्यालय तहमा एकीकृत अवधारणाको पाठ्यक्रम, सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम, एकलपथीय स्वरूपको पाठ्यक्रम र स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा रहेको अवस्था छ । यी पाठ्यक्रमलाई लैङ्गिक अवधारणा, सन्तुलनको अवस्था र सक्षमताका दृष्टिले विश्लेषण गर्न सकिन्छ ।

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनमा मूलतः पाठ्यक्रमको तत्त्वकेन्द्रित सिद्धान्त (Erden, 1998) को उपयोग गरिन्छ । यसमा पाठ्यक्रमका विभिन्न तत्त्वको प्रभावकारिता, समस्या र चुनौती आकलन गरिन्छ । पाठ्यक्रमका सबै तत्त्वको मूल्याङ्कन गरेपछि मात्र पाठ्यक्रमको प्रभावकारिता मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा विद्यार्थीबाट प्राप्ति उपलब्धि, शिक्षकबाट विषयवस्तु प्रवाह गर्ने प्रक्रिया, प्रधानाध्यापकबाट व्यवस्थापकीय सक्षमता र सरोकारवालाबाट सिकाइ तथा प्रगतिको अपनत्व आकलन गरिन्छ । पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कनबाट पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्न तथा नयाँ पाठ्यक्रम विकास गर्न सहज हुन्छ । पिल्लाई (Pillai, 2017) का विचारमा पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा पाठ्यक्रमभित्रका कार्यकलाप, शिक्षकबाट विद्यार्थीको मूल्याङ्कन, विद्यार्थीबाट शिक्षकको मूल्याङ्कन, पठनपाठनमा प्रयोग भएका सामग्रीको मूल्याङ्कन, शिक्षण विधिको उपयुक्तता, प्रभावकारिता, सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिको अवस्था, पाठ्यक्रमको सामयिक पुनरवलोकन, शिक्षा पद्धतिको पुनरवलोकन जस्ता पक्षको मूल्याङ्कन गरिन्छ ।

पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनका लक्ष्यकेन्द्रित, लक्ष्यविहीन, तुलनात्मक, निर्णयात्मक र प्रत्यायनात्मक पद्धति हुन्छन् । लक्ष्यकेन्द्रित मूल्याङ्कनमा पाठ्यक्रमका उद्देश्य पूरा भएनभएको हेरिन्छ । लक्ष्यविहीन मूल्याङ्कन विद्यालयमा जे देखिन्छ, त्यसको खोजी गर्ने प्रक्रिया हो । तुलनात्मक पद्धतिमा अपेक्षा र प्राप्तिको तुलना गरी अन्तर पहिल्याउने काम गरिन्छ । निर्णयात्मक पद्धतिमा निर्णयका लागि सूचना सङ्कलन गरी तिनको विश्लेषण गरेर अवस्था पहिचान गरिन्छ । प्रत्यायनात्मक पद्धतिमा नयाँ नीति निर्माण, शिक्षकको पेसागत विकास, बालविकास, सामग्री, विधि, कार्यकलाप र शिक्षण कौशल सुधारका लागि पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गरिन्छ (Buntat et al., 2013) । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनका यी प्रक्रिया शिक्षाको लगानी, प्रक्रिया र प्राप्तिसँग सम्बन्धित देखिन्छन् तर हाम्रो शिक्षा पद्धतिमा पाठ्यक्रमको लक्ष्यविहीन मूल्याङ्कन प्रक्रियाको बढी प्रयोग भएको देखिन्छ । प्रत्ययनात्मक पद्धति शिक्षाको गुणस्तरसँग सम्बन्धित हुने भए पनि यसको न्यून प्रयोग भएको पाइन्छ ।

अलादे (Alade, 2006) ले पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनका शास्त्रीय विधि, अनुसन्धान तथा विकास विधि, प्रबोध विधि, नीति निर्मातालाई सल्लाह प्रदान गर्ने विधि, शिक्षकको पेसागत विकास विधि र घटना अध्ययन विधि गरी छओटा विधिको चर्चा गरेका छन् । ओलाइतान (Olaitan, 1996) ले प्रबोध विधि, स्वतन्त्र लक्ष्य विधि, सन्दर्भ, लगानी, प्रक्रिया, उत्पादन विधि र आदानप्रदान विधिको चर्चा गरेका छन् । पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कनमा स्क्रिभेन (Scriven) को स्वतन्त्र लक्ष्य विधि, टाइलर (Tyler) को उद्देश्य विधि, पार्लट र ह्यामिल्टन (Parlett and Hamilton) को प्रबोध विधि र स्टफलबिम

(Stufflebeam) को सन्दर्भ लगानी प्रक्रिया विधि मुख्य मानिन्छन् (Alade, 2006) । नेपालको विद्यालय पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन प्रक्रियामा समेत यी विधिको प्रभाव पाइन्छ ।

स्क्रिभेन (Scriven, 1970) को स्वतन्त्र लक्ष्य विधिमा पाठ्यक्रमका निर्माणात्मक र आवधिक मूल्याङ्कन गरिन्छ । यो मूल्याङ्कनको बृहत् अवधारणा हो । यसमा मूल्याङ्कनकर्ता पाठ्यक्रमको विकास प्रक्रिया, विधि र उपलब्धिको मूल्याङ्कन गर्न स्वतन्त्र हुन्छ । पाठ्यक्रमका प्रयोगकर्ताले पाठ्यक्रमको दैनन्दिन मूल्याङ्कन गरिरहेका हुन्छन् र आवधिक रूपमा पनि पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गरिन्छ ।

स्टेनहाउस (Stenhouse) को अनुसन्धान पद्धतिमा पाठ्यक्रम निर्माता नै पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कनकर्ता हुन्छ । पाठ्यक्रम निर्माता र शिक्षक पाठ्यक्रमका समस्या समाधानका लागि प्रवर्तकका रूपमा रहन्छ र पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा आउने समस्या उसैले समाधान गर्छ । उनको यो विधि विद्यालयमा आधारित पाठ्यक्रम विकासको अवधारणासँग सम्बन्धित देखिन्छ । यसमा पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको जिम्मेवारी शिक्षकमा रहन्छ ।

टाइलर (Tyler) को उद्देश्य विधिमा पाठ्यक्रमका उद्देश्य विद्यार्थीका उपलब्धिमा देखा पर्नु पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन हो । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनकर्ताले तय गरेका विधिका आधारमा पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन हुन्छ । उनको यो विधि पाठ्यवस्तुको शिक्षण विधिको मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित देखिन्छ । शिक्षण प्रभावकारी भएमा मात्र पाठ्यवस्तुको रूपान्तरण भई पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धि पूरा हुन्छन् ।

स्टफलबिम (Stufflebeam) को सन्दर्भ लगानी प्रक्रिया उत्पादन विधिमा पाठ्यक्रम विकास र कार्यान्वयनको प्रभावकारिता मूल्याङ्कन पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन हो । यस विधिमा सान्दर्भिकता, उपयुक्तता, पर्याप्तता र अन्य सूचकका आधारमा पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गरिन्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनमा यो विधि अरूभन्दा बढी प्रयोग भएको पाइन्छ । यसमा सन्दर्भ मूल्याङ्कनअन्तर्गत मौजुदा पद्धतिको विश्लेषण, स्थलगत सर्वेक्षण, दस्तावेजको पुनरवलोकन, अन्तर्वार्ता, सार्वजनिक सुनुवाइ, जाँच आदिका माध्यमले परिवेश, लक्षित समूह, आवश्यकता पहिचान, उद्देश्य निर्धारण, चुनौती विश्लेषण र कार्यान्वयन योजना बनाइन्छ ।

पाविकेले पाठ्यक्रम विकास, कार्यान्वयन र परिमार्जनका लागि पृष्ठपोषण प्राप्त गर्न अनुसन्धान र पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्ने गर्छ । अनुसन्धानका आधारमा पाठ्यक्रममा समसामयिक सुधार गरिन्छ । ज्ञानमा आधारित समाज, सूचना तथा प्रविधिको विकास र प्रयोग, विश्व परिवेशमा आएको शैक्षिक, सामाजिक, सांस्कृतिक, राजनीतिक, आर्थिक परिवर्तनसमेतका आधारमा पाठ्यक्रमलाई समसामयिक, सान्दर्भिक र व्यावहारिक बनाउन नियमित रूपमा यसको मूल्याङ्कन गरिन्छ (रापाप्रा, २०७६) । यो प्रक्रिया स्टफलबिमको सन्दर्भ लगानी प्रक्रिया उत्पादन विधिमा आधारित देखिन्छ ।

लगानी मूल्याङ्कनमा स्रोत र सम्भावनाको विश्लेषण, साहित्य अध्ययन, परीक्षण जस्ता कार्यबाट पद्धतिको क्षमता, वैकल्पिक रणनीति कार्यान्वयन प्रारूप र बजेट व्यवस्था हेरिन्छ । प्रक्रिया मूल्याङ्कनमा अवलोकन, अन्तरक्रिया, कार्यचरणको व्याख्या तथा अध्ययन गरी कार्यान्वयन तथा अभिलेखीकरण प्रक्रिया व्यवस्थित गरिन्छ । प्राप्तिको मूल्याङ्कनमा समग्र प्रक्रियाको मापदण्डको पुनरवलोकन र सरोकारवालाको विचार सङ्कलन गरी उपलब्धिलाई उद्देश्यसँग तुलना गरी पाठ्यक्रमको निरन्तरता, परिमार्जन, परिवर्तन र केन्द्रित हुनुपर्ने अवयव जस्ता पक्षको निर्णय गरिन्छ । यसका लागि पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन प्रक्रियामा केन्द्रित भई सूचना सङ्कलन, सूचनाको सङ्गठन तथा विश्लेषण, प्रतिवेदन र कार्यान्वयन जस्ता चरण अपनाउनुपर्छ (Stufflebeam, 2003) ।

३. लैङ्गिक अवधारणाअनुसार पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन

लैङ्गिक अवधारणाअनुसार पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन गर्दा लैङ्गिक संवेदनशील (Gender Sensitive), लैङ्गिक पूर्वाग्रही (Gender Bias), लैङ्गिक तटस्थ (Gender-Neutral), लैङ्गिक सन्तुलन भएको (Gender Balance) र लैङ्गिक सम्बोधन भएको (Gender Address) पाठ्यक्रम गरी पाठ्यक्रम पाँच प्रकारका देखिन्छन् । लैङ्गिक संवेदनशील पाठ्यक्रममा सबै लिङ्गीय संवेदनशीलताका आधारमा प्रस्तुत गरिन्छ । लैङ्गिक पूर्वाग्रही पाठ्यक्रममा महिला, पुरुष वा अन्य लिङ्गको विशिष्टीकृत भूमिकामा ख्याल गरिँदैन । लैङ्गिक तटस्थ पाठ्यक्रममा सर्वव्यापी भूमिकालाई प्राथमिकतामा राखिएको हुन्छ । लैङ्गिक सन्तुलन भएको पाठ्यक्रममा महिला, पुरुष वा अन्य लिङ्गको सन्तुलित भूमिकाको खोजी गरिन्छ । नेपालको विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा पनि लैङ्गिक सन्तुलनको अवधारणालाई प्राथमिकतामा राखेको देखिन्छ । लैङ्गिक सम्बोधन भएको पाठ्यक्रममा चाहिँ सबै प्रकारका लैङ्गिकतालाई सम्बोधन गरेको पाइन्छ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा हामीले अपनाएको सैद्धान्तिक अवधारणालाई हेर्नुपर्ने हुन्छ । यसका लागि सामग्री, भाषा र चित्रमा लैङ्गिक पूर्वाग्रह पहिचान गरी लैङ्गिक संवेदनशीलताका लागि सिफारिस गर्नु पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनको समावेशी महत्त्व हो । लैङ्गिक तटस्थ भाषा वा लैङ्गिक सम्बोधन भएका उदाहरण रहे नरहेको हेर्नु, सबै लिङ्गको प्रतिनिधित्व भए नभएको हेर्नु, राष्ट्रिय शिक्षा नीति, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, दिगो विकासका रणनीति, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना आदि नीति ढाँचामा उल्लेख भएअनुसार लैङ्गिक समानता भएनभएको विश्लेषण गर्न पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा यो अवधारणाको उपयोग गरिन्छ ।

४. सन्तुलनका दृष्टिले पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन

सन्तुलनका दृष्टिले पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा लम्बीय र क्षितिजीय सन्तुलनको खोजी गरिन्छ । लम्बीय सन्तुलन तल्ला वा माथिल्ला कक्षाको पाठ्यक्रमसँगको विषयवस्तु र सक्षमताको बढोत्तरी तथा सन्तुलन हो । यो उमेर, परिपक्वता र परिवेशसँग सम्बन्धित हुन्छ । क्षितिजीय सन्तुलन चाहिँ

अन्य विषयसँगको सन्तुलन, औद्योगिक प्रतिष्ठानका आवश्यकता, वास्तविक जीवनका आवश्यकता र पाठ्यक्रमबिचको सन्तुलन हो । यसले पाठ्यक्रमको सामाजिक औचित्य पुष्टि गर्छ । रोजगारसम्बन्धी योग्यता र विकास गर्ने र जीवन सान्दर्भिकता वृद्धि गर्ने पाठ्यक्रम दिगो हुन्छ । पाठ्यक्रमले बजारका लागि प्राविधिक सिप तथा व्यवहारका लागि ज्ञान एवम् सिप उपलब्ध गराउन सक्नुपर्छ ।

५. सक्षमताका दृष्टिले पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन

सिपको ग्रहण, स्पष्ट उद्देश्य, कार्यमूलक सिकाइ विधि र प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रमका लक्ष्य हुन् । यसले सिकाइलाई वैयक्तिक बनाई जीवन भोगाइका लागि तयार पार्छ । अभिवृत्ति, सिप, ज्ञान, मूल्य र तत्परता पाठ्यक्रमले तोकेका सक्षमता हुन् । पाठ्यक्रमले भाषाका लागि भाषिक सामर्थ्य (Competence) र भाषिक कार्य सम्पादन (Performance), गणितका लागि तर्क (Reasoning) र प्रतिक्रिया (Responding), विज्ञानका लागि खोज (Exploration) र वर्णन (Explanation), सामाजिक अध्ययनका लागि अनुशासन (Discipline) र प्रदर्शन (Demonstration), स्वास्थ्य शिक्षाका लागि पूर्वसावधानी (Precaution) र प्रवर्धन (Promotion), शारीरिक शिक्षाका लागि क्रिया (Action) र प्रतिक्रिया (Reaction), पेसागत शिक्षाका लागि सिपयुक्त दक्षता (Skilled Capacity) र प्रतिस्पर्धात्मक कार्य (Competitive Operation) र मानव मूल्य शिक्षाका लागि नैतिकता (Ethic) र समानुभूति (Empathy) जस्ता विषयगत सक्षमता निर्धारण गरेको छ । सञ्चार, अन्तरवैयक्तिक सम्बन्ध, स्वव्यवस्थापन, तार्किकता र समस्या समाधान चाहिँ आधारभूत सक्षमता (Core Competency) हुन् ।

पाठ्यक्रमले विद्यार्थीमा सकारात्मक, नकारात्मक, तटस्थ, परम्परागत, संज्ञानात्मक, प्रभावी र व्यावहारिक अभिवृत्ति विकास भएका हुन्छन् । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन विषयवस्तु र सक्षमता सापेक्ष रूपमा गर्दा सशक्त र अग्रगामी अभिवृत्ति र सुधारापेक्षी अभिवृत्ति पहिचान गर्नुपर्छ । पाठ्यक्रममा मूलतः प्राविधिक सिप (Technical Skills), वास्तविक जीवनमा प्रयोग हुने जीवनोपयोगी सिप (Real-World Application Skills), प्रयोग क्षमता सिप (Ability to Apply Skills) र रोजगार सिप (Employability Skills) समावेश भएका हुन्छन् । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा पाठ्यक्रममा सिपको समाविष्टताको अवस्था र विद्यार्थीमा विकास भएको सिपको तुलना गरी बजार र समाजको आवश्यकतासँगको कमी वा पूर्तिको अवस्था विश्लेषण गर्नुपर्छ ।

पाठ्यक्रममा विद्यार्थीमा रहेको अन्तरनिहित ज्ञानलाई प्रस्फुटन गराउने उद्देश्य राखिन्छ । लुकेको ज्ञान (Tacit Knowledge) व्यक्तिगत दृष्टिकोण र अनुभवबाट प्रकट हुन्छ । प्रक्रियागत ज्ञान (Procedural Knowledge) चाहिँ सिकारुले गर्ने कार्यहरू वा क्रियाकलापबाट प्रकट हुन्छन् । तथ्यहरूको जानकारी दिने ज्ञान घोषणात्मक वा पहिचानात्मक ज्ञान (Declarative Knowledge) हो । पाठ्यक्रममा प्रयोग गरेरै विकास गर्नुपर्ने व्यावहारिक ज्ञान (Practical Knowledge) पनि

समावेश हुन्छन् । धारणा ज्ञान (Conceptual Knowledge) चाहिँ विचार, सिद्धान्त वा ढाँचाको जानकारी वा बोधबाट प्राप्त हुन्छ । प्रक्रियाका बारेमा जागरुकता र अध्ययनलाई विनियमित गर्ने क्षमता वा क्षेत्रसँग सम्बन्धित ज्ञान अधिसंज्ञानात्मक ज्ञान (Metacognitive Knowledge) हुन् । विशेषक्षेत्रमा विशेष ज्ञान आवश्यक पर्छ । पाठ्यक्रममा विषय क्षेत्रगत वा विशिष्ट ज्ञान (Domain-specific Knowledge) दिने पनि उद्देश्य रहेको हुन्छ । सिकारुले आफ्नै अनुभवजन्य ज्ञान (Impirical Knowledge) प्राप्त गर्छन् । पाठ्यक्रमले यसलाई पनि ठाउँ दिएको हुन्छ । अवलोकन र अनुभवबाट प्राप्त गरिएको ज्ञान सिकारुका लागि विशेष रुचिपूर्ण हुन्छ । अस्तित्व, नैतिकता आदि बारेको मौलिक प्रश्न गरेर सिक्ने वा अन्वेषणबाट सिक्ने ज्ञान दर्शनात्मक ज्ञान (Philosophical Knowledge) हुन् । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन गर्दा यी ज्ञानको समाविष्टता, आवश्यकता, औचित्य र व्यावहारिक प्रयोजनको विश्लेषण गर्नुपर्छ ।

सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रममा मूल्यको विशेष भूमिका हुन्छ । पाठ्यक्रम सिकारुका वैयक्तिक, सामाजिक र विषयगत मूल्यसँग सम्बन्धित हुन्छ । समाजलाई योगदान दिन सक्ने मूल्य सामाजिक मूल्य (Social Value) हो । हाम्रो व्यवहारको निर्माण गर्ने वा व्यवहारलाई दिशानिर्देश गर्ने विषयवस्तु नैतिक मूल्य (Moral Value) सँग सम्बन्धित हुन्छन् । विश्वास, परम्परा, प्रथा आदि सांस्कृतिक मूल्य (Cultural Value) का अवयव हुन् । व्यवहारमा प्रयोग वा उपयोगितासँग सम्बन्धित मूल्यलाई उपयोगितावादी मूल्य (Utilitarian Value) भन्ने गरिन्छ । पाठ्यक्रमले आर्थिक मूल्य (Economic Value) मार्फत आर्थिक रूपमा व्यक्तिलाई समृद्ध बनाउँछ । पाठ्यक्रमलाई मूल्यका दृष्टिले मूल्याङ्कन गर्दा यी विविध पक्षको विश्लेषण गरिन्छ ।

काम गर्ने दक्षता वा तयारीका दृष्टिले पाठ्यक्रमलाई मूल्याङ्कन गर्दा सिकारुमा विकास भएको शारीरिक, मानसिक, भावनात्मक, शैक्षिक, व्यावसायिक, सामाजिक, प्राविधिक, सांस्कृतिक र सङ्कट समाधानजन्य तयारीको विश्लेषण गर्नुपर्छ । यी सबै सन्दर्भमा पाठ्यक्रमले वर्तमान सामाजिक, सांस्कृतिक र आर्थिक आवश्यकतालाई पूरा गर्नुपर्छ । पाठ्यक्रम परिवर्तनलाई अनुकूलन गर्न सकिने प्रकृतिको हुनुपर्छ । प्रयोगकर्ताबाट प्राप्त प्रतिक्रिया, नियमित र अद्यावधिक तथा समीक्षा, स्थानीय र वैश्विक दृष्टिकोणको उपयोग पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनमा उपयोगी हुन्छन् ।

६. निष्कर्ष

पाठ्यक्रम निश्चित अवधिका लागि कार्यान्वयनमा आउँछ । पाठ्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गले कार्यान्वयन गर्न र अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न पाठ्यक्रम कार्यान्वयन हुनुपूर्व, कार्यान्वयनका चरणमा र कार्यान्वयन भइसकेपछि मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ । पाठ्यक्रमको सामयिक मूल्याङ्कनले पाठ्यक्रममा गर्नुपर्ने आर्थिक तथा मानवीय लगानी, प्रबोधीकरण, निरीक्षण, अनुगमन र पृष्ठपोषण,

सहजीकरण, सहयोग र मेन्टोरिङ तथा प्रयोगकर्ता र सरोकारवालाको प्रतिक्रिया सङ्कलन र पाठ्यक्रममा प्रविष्टिलाई व्यवस्थित बनाउँछ । पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनले समाज र बजारको आवश्यकता तथा सिकारुको प्रतिस्पर्धात्मक क्षमतालाई सन्तुलनमा राखेर उत्पादित जनशक्तिको कार्यदक्षता वृद्धिमा सहयोग गर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

आधारभूत शिक्षा (कक्षा ६-८) पाठ्यक्रम, (२०६९), नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, भक्तपुर ।

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०७६), नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, भक्तपुर ।

Alade, I.A . (2006). Evaluation of technical education curriculum in colleges of education in Southwestern Nigeria. Ph.D. Thesis. Department of Teacher Education, University of Ibadan. xxii+ (2006) 257 pp.

Alvarado, C. C. P. (2023). Communicative competence in spiral progression curriculum: A study reinforcing the implementation of MATATAG Curriculum in the Philippines. *International Journal of Humanities and Education Development.*

Barnett, R.(2004).The purpose of higher education and the changing face of academia. London Review of Education, 291).

Estrellado, P. (2023). MATATAG Curriculum: Why Curriculum [must] Change? Journal of Interdisciplinary Perspectives, 2(1), 6-10.

Hutahaean, B. (2014). Development of a multidimensional curriculum evaluation curriculum model for competency-based curriculum. Education Horizon.

Pillai, S.S. (2017). Curriculum design and development. Retrieved February 18, 2020 fromhttps://www.unom.ac.in/asc/Pdf/CURRICULUM%20DESIGN%20AND%20DEVELOPMENT-1.pdf

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model of evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (Eds.), Springer international handbooks of education: International handbook of educational evaluation.

नेपालको शिक्षाको वर्तमान अवस्था र सुधारका उपायहरू

✍ *गम्भीरबहादुर हाडा**

लेखसार

शिक्षा र गुणस्तरबारे सबैमा एउटै बुझाइ नहुन सक्छ । भूगोलको बनोट, जातजाति र सांस्कृतिक विशेषताका कारण समाज र परिवेश हेरी अर्थ र महत्त्व फरक हुन्छन् । गुणस्तरीय सिकाइको व्यावहारिक उपयोगिता र प्रयोगबारे धेरै चर्चा भएको छैन । युनिसेफले विद्यालयमा हुने सहज सिकाइलाई गुणस्तरीय शिक्षा मानेको छ । विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण र मूल्याङ्कन विधिलाई प्राथमिकता दिइएको भए पनि विद्यार्थीको क्षमता अभिवृद्धि गर्नपट्टि ध्यान पुगेको देखिन्न । शिक्षालाई भर्ना र परीक्षा मात्रै मान्ने समाजका लागि यस्ता परिभाषा अपर्याप्त छन् । संयुक्त राष्ट्रसङ्घ र युनिसेफको अवधारणा लगभग उस्तै छ । संयुक्त राष्ट्रसङ्घले गुणस्तरीय शिक्षालाई समावेशी र दिगो विकासको बृहत् राष्ट्रिय लक्ष्यसँग जोडेको छ । असमानता र गरिबी अन्त्य गर्न चाहिने ज्ञान, सिप तथा मनोवृत्ति विकास गर्ने शिक्षा नै गुणस्तरीय शिक्षा हो । तथापि राष्ट्रसङ्घले पनि सिप तथा ज्ञानको विशिष्ट सामाजिक परिवेश र आवश्यकतालाई समेटेको छैन । यसले व्यक्तिले आफूले चाहेको जीवन बाँच्न सघाउने परिवेश सुहाउँदो सिकाइको कुरा गर्दैन । व्यावहारिक जीवनशैली र अनुभूतिले महत्त्व नपाउने यस्तो अवधारणाले डाक्टर वा प्लम्बर के बन्ने भनी जीवनको विकल्प रोज्ने स्वतन्त्रता दिँदैन । क्षमता बढाउने विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ नै गुणस्तरीय शिक्षा हो । आफ्नो समाज र परिवेशमाथि प्रश्न गर्न र जवाफ खोज्न सक्ने विद्यार्थी तयार हुनु सबल शिक्षाका परिणाम हुन् । तर सामुदायिक विद्यालयले विद्यार्थीको व्यक्तिगत क्षमता अभिवृद्धिसँग नजोडिएका भौतिक अवस्थाको सुधारलाई गुणस्तरीय शिक्षा भनिरहेको छ ।

१. शिक्षाको परिचय

शिक्षा के हो भन्ने बारेमा विभिन्न विद्वान्हरूका विभिन्न मतहरू पाइन्छन् । प्लेटो, स्पेन्सर र रुसोजस्ता दार्शनिक विद्वान्हरूले "व्यक्तिको विकास गर्नु नै शिक्षा हो" भन्दछन् । शिक्षाको अर्थका सम्बन्धमा तिनीहरूले दिएका परिभाषाहरू पनि फरक फरक छन् । प्लेटोको भनाइअनुसार मनुष्यमा असल गुणको विकास हुनु नै शिक्षा हो । त्यस्तै सपेन्सरले नैतिक चरित्रको विकास नै शिक्षा हो

**अधिवक्ता तथा सहप्राध्यापक, भक्तपुर बहुमुखी क्याम्पस (अवकाश प्राप्त)*

भनेका छन् । उनी भन्दछन्, “शिक्षाले व्यक्तिको जीवन पूर्ण हुन सक्छ ।” अर्कोतिर रुसो बालकको स्वतन्त्र विकासको समर्थन गर्दछन् । उनको भनाइमा “बालकको विकास उसले चाहे जस्तो किसिमबाट हुन दिनुपर्दछ । समाजले उसमाथि हुने कुरा वा नियम थोपर्नु हुँदैन । अर्को शिक्षाविद् पेस्तोलोजीले शिक्षालाई मानिसको अन्तरशक्तिको सन्तुलित प्रगतिशील विकास हो भनेर परिभाषा दिएका छन् । महात्मा गान्धीले पनि मानिस वा बालकका शरीर, मन र आत्मालाई सबैतिरबाट प्रस्फुटित गर्नु नै शिक्षा हो भनेका छन् ।

यसरी शिक्षाको अर्थका हामी भन्न सक्दछौँ कि व्यक्तिले जुनसुकै किसिमबाट गरेका वा भोगेका अनुभवबाट उसको सोचविचार र आचरणमा परिवर्तन आउँछ भने त्यसलाई शिक्षा भन्न सकिन्छ । यसप्रकारको शिक्षाका लागि कुनै निश्चित ठाउँ, समय, उमेर माध्यम र साधन नै हुनुपर्छ भन्ने अनिवार्यता रहन्न । घरमा होस् वा विद्यालय होस् वा समाजमा होस् वा मरुभूमिका उजाड ठाउँमा होस् व्यक्तिको शैक्षिक प्रक्रिया चल्न सक्छ । त्यस्तै बाल्यकाल, युवावस्था वा बुढेसकालमा नै किन नहोस् अनुभवबाट उसको आचरणमा परिवर्तन आउन सक्छ । मानिसले आफ्नो वातावरणमा रहेका स्रोतबाट पनि अधिकतम फाइदा लिन सक्छ । शिक्षा जीवनको तयारी पनि भएकाले मानिसलाई जीवनको समस्या समाधान गर्न र जीवनशैलीलाई उच्चस्तरको जीवनमा परिणत गर्ने माध्यम पनि शिक्षा नै हो ।

सङ्क्षेपमा शिक्षा भनेको जनसमूहलाई शिक्षाकै माध्यमबाट सङ्गठित गरी तिनमा पर्याप्त ज्ञान र सिपको अभिवृद्धि गराई उनीहरूलाई स्वावलम्बी बनाउँदै जीवन प्रवाहमा उपयुक्त स्थान दिलाउनु हो । अर्को दृष्टिले शिक्षाको तात्पर्य संस्कृति हो, जुन एउटा पुस्ताबाट अर्को पुस्तामा व्यक्तिगत गुणका रूपमा क्रमश: सरेर जान्छ र अनवरत रूपमा रहिरहन्छ ।

शिक्षा केका लागि वा शिक्षाको उद्देश्य वा प्रयोजन के हो भन्ने बारेमा अझ स्पष्ट गर्न केही विद्वान्हरूका मतको सहयोग लिन सकिन्छ । महान् अहिंसावादी भारतीय राजनेता महात्मा गान्धीका अनुसार “सच्चा शिक्षा त्यही हो, जसले बालबालिकामा आध्यात्मिक, बौद्धिक र भौतिक सुविधाहरूको विकास गर्नमा मदत गर्दछ ।” आधुनिक प्रजातान्त्रिक शासन व्यवस्थामा शिक्षाको मुख्य उद्देश्य मानिस जस्तो स्वभावको छ, उसलाई त्यस्तै शिक्षा दिइनुपर्दछ भन्ने पाइन्छ । एउटा प्रजातान्त्रिक समाजमा मानिस राजनीतिक रूपले स्वतन्त्र हुन्छ, त्यसले सबैलाई समान रूपले शिक्षा दिनुपर्दछ । एउटा प्रजातान्त्रिक खुला समाजमा जबसम्म मानिसले जीवनोपयोगी शिक्षाको अवसर पाउँदैनन्, त्यस बेलासम्म प्रजातन्त्रको कुनै अर्थ रहँदैन अर्थात् शिक्षाको विकासबिना प्रजातन्त्रको संस्थागत विकास हुन सक्दैन । शिक्षाले प्रजातन्त्रमा हतियारको काम गर्दछ । जबसम्म सबैले राम्रो शिक्षाको समान अवसर पाउँदैनन् त्यो बेलासम्म प्रजातन्त्र सफल हुन सक्दैन । आखिर जेजस्तो भए तापनि शिक्षाको मुख्य उद्देश्य भनेको व्यक्तिको व्यक्तित्व विकास गर्नु नै हो । व्यक्तिको व्यक्तित्व भनेको साह्रै जटिल हुन्छ ।

तसर्थ यसका लागि विभिन्न पहलहरू, जस्तै : सामाजिक, भौतिक, बौद्धिक, नैतिक, आध्यात्मिक र पारलौकिक ज्ञानहरूको विकास गर्नु शिक्षाको उद्देश्य हो । यस स्थितिमा देशकाल र परिस्थितिअनुसार शिक्षाको अवधारणा पनि फरक फरक हुन सक्दछ । तल केही मान्यता प्रस्तुत गरिएको छ :

१. अल्फ्रेड मार्सल, "राष्ट्रिय लगानीका रूपमा शिक्षालाई बढी महत्त्व दिनुपर्दछ । सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पुँजी नै मानवमा लगानी गरिने शिक्षा हो ।"

२. टोडारो, "कुनै पनि राष्ट्रको सामाजिक तथा आर्थिक विकासको गति त्यस देशको पुँजी र भौतिक स्रोतले होइन कि मानवीय स्रोतले निश्चित गर्दछ ।"

३. NNEPC (1956)-"Education must be universal, It musst reach all the people… free…compulsory…and individual differences ."

४. Mills 1959-"Knowledge broadly defined and including attitides skill is one of the fundamental capabilities that a person needs to make dense of one self an dof the world one is living in . It enables one to comprehend compare, analyse, communicate, ready to act upon and assess the self, the nature human beings . It also enables one to esablesh linkage between the the past, present and future, between the public and the private and between the self and the world ."

५. Harbision And Myers, "समाजमा रहेका सबै मानिसहरूका ज्ञान, सिप र क्षमताको विकास गर्ने प्रक्रिया नै जनस्रोतको विकास हो ।"

यसरी शिक्षा एउटा यस्तो प्रक्रिया हो, जसद्वारा व्यक्ति जटिल सामाजिक स्वरूप वा संरचनासँग समायोजन हुन सक्दछ । शिक्षाको माध्यमबाट नै व्यक्तिले एकभन्दा बढी संस्थागत समूहमा रहेर आफ्नो दायित्व निर्वाह गर्न सक्दछ । हरेक समाजलाई नेतृत्व प्रदान गर्ने, सक्रियतापूर्वक सहभागिता लिन सक्ने तुल्याउन शिक्षा वा शैक्षिक संस्थाको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षाले एकातिर सामाजिक स्वरूपलाई संरक्षण प्रदान गरिरहेको हुन्छ भने अर्कोतिर सामाजिक स्वरूपमा नवीकरण गर्दछ ।

२. शिक्षाको महत्त्व र उपादेयता

आजको शिक्षा प्रणालीले विभिन्न चुनौतीहरू सामना गर्नु परिरहेको छ । एकातिर शिक्षा प्रणालीबाट विशुद्ध विषयगत ज्ञानको विकास आशा गरिएको हुन्छ भने अर्कोतिर औद्योगिक विकासका क्रममा जटिल विविध सिपयुक्त जनशक्तिको आवश्यकता पूरा गर्न शिक्षाले आजका बालबालिकाहरूलाई

उपयुक्त व्यावसायिक शिक्षा दिनुपरेको छ । प्राय: सबैले शिक्षालाई भावी जीवनमा व्यक्तिले लिने पेसाका लागि तयारीका रूपमा हेरेको पाइन्छ । शिक्षाले सधैँ सामाजिक तथा मानवीय विन्दुबाट यात्राको प्रारम्भ गर्नुपर्दछ ।

शिक्षाले हरेक बालकप्रति दोहोरो उत्तरदायित्व निर्वाह गर्नुपर्दछ । प्रथमत: बालकको व्यक्तित्व विकास गर्नु र दोस्रो बालकलाई समाजको सदस्यताका लागि तालिम दिनु शिक्षाका कार्य हुन् । शिक्षाको द्वैध कार्यले के कुरा इङ्गित गर्छ भने हरेक बालकले जीवनमा द्वैध भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने हुन्छ, पहिलो व्यक्तिका रूपमा र दोस्रो समाजको सदस्यका रूपमा । त्यस्तै प्रत्येक व्यक्तिको विभिन्न समूह, सङ्घसंस्था र समुदायहरूप्रति भिन्न भिन्न उत्तरदायित्व हुन्छ । समाजशास्त्रीय दृष्टिकोणअनुसार बालकको विकास समाज र संस्कृतिको सापेक्षतामा हुँदै जान्छ । बालक सामाजिक समूहको अलग र भिन्न व्यक्तिका रूपमा बढ्न सक्दैन । विकासको प्रत्येक अवस्थामा बालक र उसको सामाजिक तथा भौतिक वातावरणबिच अन्तरक्रिया हुन्छ ।

शिक्षाले राम्रो काम गर्ने बानी, अनुशासन, बढी श्रम प्रयत्न तथा बढी भरपर्दोपन र सुधारिएको सिप, काम गर्ने आवश्यकताहरूको राम्रो जानकारी तथा बढ्दो दक्षता प्रदान गर्दछ । शिक्षाले मानिसको काम गर्ने तत्परतामा प्रभाव पार्दछ । शिक्षाले आत्मविश्वास बढाएर, सिर्जना र नवप्रवर्तन गर्ने सामर्थ्य बढाएर व्यक्तिगत तथा सामाजिक उपलब्धि प्राप्त गर्न धेरै अवसर प्रदान गर्दछ । शिक्षाले मानव जीवन निर्वाहका लागि ज्ञान सिप प्रदान गर्छ । श्रम गतिशीलता तथा रोजगारीको दर बढाउँछ । श्रमशक्तिमा मानिसको प्रतिशत बढाउँछ र उत्पादन वृद्धि गर्दछ । शिक्षाले श्रमको गुणस्तरमा सुधार ल्याउँछ । श्रमशक्तिको सहभागिता तथा रोजगारीमा ठुलो असर पार्दछ ।

शिक्षाले जन्मदर घटाउन मदत गरेको हुन्छ । शिक्षाले जन्मदरमा जनसङ्ख्या विष्फोटको सामाजिक दुष्परिणामबारे राम्रो ज्ञान दिलाएर असर पार्दछ । शिक्षाले मानिसको सूचना प्राप्त गर्ने र प्रयोग गर्ने सामर्थ्य बढाउँछ । शिक्षाले उत्पादनशीलता बढाएर परिवारको आवश्यकता पूरा गर्न सक्षम बनाउँछ । यसबाट उनीहरूले उच्च जीवनस्तर प्राप्त गर्न सक्छन् । शिक्षाबाट व्यक्तिगत फाइदा मात्र नभएर तेस्रो पक्षहरू तथा समाजलाई पनि फाइदा पुग्दछ । शिक्षाबाट समाज आफू र आफ्नो परिवारलाई सन्तुष्टि र आत्मिक लाभ हुन्छ र सरकारलाई कर राजस्वका रूपमा मौद्रिक लाभ हुन्छ । शिक्षाले सहिष्णुता आत्मविश्वास सामाजिक तथा नागरिक उत्तरदायित्व बढाउने गर्दछ ।

शिक्षा प्रक्रियाबाट पनि बालकको शारीरिक विकाससँगसँगै मानसिक, बौद्धिक एवम् संवेगात्मक क्षमताको विकास हुँदै जान्छ । मानिस मात्रको शिक्षा आर्जन गर्ने क्रमबारे अध्ययन गर्ने हो भने नवजात शिशुलाई आमाले स्नेह ममताको पाठ सिकाउँछिन् र बाबुले आफ्नो कुल धर्मअनुसारका आचरण एवम् पेसाको शिक्षा दिन्छन् । सामाजिक नेताहरूले सामाजिक जीवन निर्वाह गर्न सक्ने आचरण सिकाउँछन्,

विद्यालयले औपचारिक शिक्षाको माध्यमबाट व्यक्तिहरूको अन्तर्निहित प्रतिभा र आन्तरिक शक्तिको प्रस्फुटन गराई सर्वाङ्गीण विकास गराउँछ ।

शिक्षा प्राप्त गरेका मानिसले स्वास्थ्य, सरसफाइ र पोषणको महत्त्व बुझेर आफ्नो परिवारलाई रोगहरूबाट बचाउन सक्छन् । यसबाट उनीहरूको आर्थिक उत्पादकत्वमा वृद्धि हुनुका साथै आर्थिक तथा सामाजिक स्थिरता पनि कायम हुन्छन् । सामाजिक स्तरमा हेर्ने हो भने शिक्षाको अधिकार नपाएको खण्डमा प्रजातन्त्र र सामाजिक प्रगतिमा बाधा पुग्छ र यो कुरा विस्तारित भयो भने यसले अन्तर्राष्ट्रिय शान्ति र सुरक्षालाई नै खलबलाउँछ ।

शिक्षाले बालबालिकाहरूमा शान्ति, सहिष्णुता लैङ्गिक समानता जस्ता कुराहरू विकास हुने भएकाले व्यवहारमा उतार्न सघाउँछ । संसारमा उपलब्ध आनन्द, कला, संस्कृति र शिक्षा जस्ता कुरा पहुँचयोग्य तुल्याउँछ ।

३. नैतिकता विकासका दृष्टिले शिक्षाको महत्त्व

बालबालिकामा नैतिकता आवश्यक समाजअनुकूल तालिम र पालनपोषण गर्ने मुख्य मान्यता, मूल्य र सद्गुणहरू हुन् । यसले बौद्धिक स्रोत, सिप र दक्षता विकास गर्दै राम्रोसँग सूचित र जिम्मेवार नागरिकका लागि सक्षम बनाउँछ । यिनै विषयलाई हेर्दा नैतिक शिक्षाको महत्त्वलाई देहायअनुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

समाजमा दिगो शान्ति कायम गर्नका लागि हरेक मानिसमा नम्रता, विश्वासनीयता, इमानदारिता, विवेकशीलता, सहनशीलता जस्ता गुण हुन जरुरी हुन्छ । यसको विकास मूल्यमा आधारित नैतिक शिक्षाले गर्न सक्छ । नैतिक शिक्षाले व्यक्ति, समाज र राज्यका लागि उपयुक्त व्यवहार सिकाउने र व्यवहारमा लागु गराउने कार्य गर्दछ ।

नैतिक शिक्षा लोकतान्त्रिक विकासका लागि अति आवश्यक हुन्छ । लोकतन्त्रमा व्यक्तिगत आचरण, सदाचारयुक्त, व्यवहार, मूल्यमान्यताप्रतिको अनुराग, सामाजिक न्याय, वैयक्तिक स्वतन्त्रता, समानताका लागि समता, बन्धुत्व निकै महत्त्वपूर्ण रहन्छन् । यिनीहरूले नै लोकतन्त्रलाई भिडतन्त्र बन्नबाट मुक्त गराउँछन् । नैतिक शिक्षाका माध्यमबाट मूल्यमान्यता र कुशल व्यवहारयुक्त नागरिक तयार गर्न सकिन्छ । त्यसैले नैतिक शिक्षालाई लोकतन्त्रको आधारसमेत भन्ने गरिन्छ ।

विश्वमा भइरहेको द्वन्द्व, झैझगडा, विवाद एवम् युद्ध दमन गर्न तथा विवादित विषयलाई शान्तिपूर्ण तवरबाट समाधान गर्नका लागि नैतिक शिक्षा एक अमूल्य अस्त्र हो । शान्तिको विकल्प शान्ति नै हो, यसको अर्को विकल्प छैन । विकल्पविहीन शान्ति स्थापना गराउनका लागि व्यक्तिको व्यवहारसँगै अन्य व्यक्ति, समुदाय, रीतिस्थिति, सामाजिक तथा व्यक्तिगत अपेक्षालगायतका विषयमा सहकार्य,

समन्वय र सहानुभूति हुनु जरुरी हुन्छ, जुन कुरा नैतिक शिक्षाले मात्र सम्भव बनाउँछ ।

सुशासनका लागि व्यक्तिको आचरण, स्वभाव तथा व्यवहार परिमार्जन सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण विषय हुन् । यसका लागि असल र खराब छुट्याउने क्षमता जरुरी हुन्छ । नैतिक शिक्षाले हरेक व्यक्तिमा असल र खराब छुट्याउने क्षमता बढाई खराब कर्मबाट असल अभ्यासतिर लाग्ने प्रेरणा उत्पन्न गराउँछ । नैतिकताले असल व्यक्तित्व विकास गरी असल नागरिकको भूमिका निर्वाह गर्न सक्ने बनाउँछ । यसले राज्य व्यवस्थाका हरेक क्रियाकलापलाई जनउत्तरदायी र नतिजामूलक बनाउने हुनाले यो भ्रष्टाचारमुक्त समाजको सिर्जना गर्न यसको निकै महत्त्व छ ।

नैतिक शिक्षाले, सङ्घर्ष, बेइमान, ईर्ष्या, विभेद, कुरीति, बेथिति आदि घटाउन मदत गर्दछ । यसले समाजमा यस्ता खाले गलत नजिर तथा यसका प्रभावलाई पहिचान गरी निराकरण गर्ने सिप सिकाउँछ । जसका कारणबाट समाजमा शान्ति, मैत्री, सद्भाव, नमुना, शिष्टता, सदाचार, सम्मान र मर्यादाको पालना सम्भव हुन्छ । नैतिक शिक्षाले हरेक विभेदहरूको अन्त्य गरी समाजमा रहेको उँचनिचको समस्या समाधान गर्न सहयोगी सिद्ध हुन्छ ।

नैतिक शिक्षाले बालबालिकामा असल व्यवहारको अभ्यास गर्ने वातावरण सिर्जना गर्दछ । शिक्षक, विद्यार्थी, शिक्षासम्बद्ध समुदाय र राज्यको सम्मान यसैबाट सम्भव छ । यसले मानव जीवनलाई एकाङ्की रूपमा नहेरी चराचर जगत्लाई समग्रतामा लिने भएकाले समग्र पारिस्थितिक प्रणालीको सन्तुलन हुने गरी विकास गर्न सिकाउँछ ।

४. शिक्षा विकासका लागि भएका प्रयास

नेपालको शिक्षाको इतिहासको चर्चा गर्दा वैदिक शिक्षादेखि गुरुकुलीय शिक्षा हुँदै आधुनिक शिक्षासम्म जोडिन आउँछ । ब्रिटिसहरू भारतमा आउनुपूर्व शिक्षा स्वत:स्फूर्त थियो, शिक्षा प्रदान गर्ने काम स्वयम्सेवा थियो । शासकहरूले स्वविवेकमा सहयोग दिने गर्थे । शिक्षालयमा शासक वर्गको हस्तक्षेप थिएन । इ.स. १८१३ मा इस्ट इन्डिया कम्पनीले पहिलोपटक शिक्षासम्बन्धी कानुन बनायो र शिक्षालाई सरकारी नीतिअन्तर्गत ल्यायो । परम्परागत रूपमा शिक्षा प्रदान गर्ने परिपाटीलाई निस्तेज गर्दै राज्य सञ्चालक नै शिक्षामा सहभागी भए । शिक्षालाई सरकारको नियम तथा नीतिमा आबद्ध गरियो । अप्रत्यक्ष रूपमा भारतमा शिक्षाका सबै अवयवहरू इस्टइन्डिया कम्पनीको मातहतमा ल्याइयो ।

लर्ड थोमस बबिङ्गटन मेकाले (Lord Thomas Babington Macaulay) इ.स. १८३० मा भारतमा अङ्ग्रेजी भाषासहितको आधुनिक विद्यालय पद्धति भन्ने अवधारणा ल्याएका थिए । यस पाठ्यक्रममा विज्ञान र गणितलाई समावेश गरिएको थियो, दर्शन तथा तत्त्वमीमांसालाई अनावश्यक भनिएको थियो । अङ्ग्रेजी भाषालाई शिक्षणको माध्यमका रूपमा ग्रहण गर्दै परम्परागत संस्कृत र उर्दु

भाषालाई प्रतिबन्ध लगाइएको थियो । शिक्षण सिकाइलाई कक्षाकोठाभित्र मात्र सीमित गरिएको थियो । सिकाइको प्राकृतिक सम्बन्धलाई तोड्दै शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धलाई नजिक्याइएको थियो । अङ्ग्रेजी साहित्य र विज्ञानका उपलब्धिलाई सिकाइका विषयवस्तु बनाइएको थियो । यस किसिमको शिक्षा, युरोपेली ढाँचाको शिक्षा, अफ विशेष गरी ब्रिटिस ढाँचाको शिक्षालाई आधुनिक शिक्षा भनियो, यसै किसिमको शिक्षा प्रदान गर्ने विद्यालयलाई आधुनिक विद्यालय शिक्षा भनियो । यसैको प्रभाव समग्र भारत र नेपालमा पनि पऱ्यो । नेपालमा आधुनिक शिक्षाको अवधारणा वर्तमान भारतमा उपनिवेश कायम गरी शासन गरेको ब्रिटिस शासनको प्रतिनिधि इस्टइन्डिया कम्पनीको अवधारणाबाट प्रभावित छ । यसैको प्रभाव नेपालको विद्यालय शिक्षादेखि विश्वविद्यालयीय शिक्षासम्म परेको छ ।

भारतमा १९ औँ शताब्दीको उत्तरार्धसम्ममा परम्परागत शिक्षा प्रणाली लोप भई म्याकलेले इस्टइन्डिया कम्पनीमा काम गर्ने कर्मचारी तयार गर्न तर्जुमा गरेको अङ्ग्रेजी शिक्षा पद्धतिले मान्यता पाइसकेको थियो (शर्मा, २०६८ : पृ.४२) । जङ्गबहादुर राणाले बेलायत भ्रमणबाट फर्किँदा बेलायतको प्रगतिबाट प्रभावित भई आफ्ना सन्ततिहरूलाई अङ्ग्रेजी भाषामा लेखापढी गर्न सक्षम बनाउन र अङ्ग्रेजसँग आफ्नो सम्बन्ध बलियो बनाइराख्न आफ्नै साथमा ल्याएका दुई अङ्ग्रेजको सुपरिवेक्षण रहने गरी थापाथली दरबारको दाखचोक अगाडिको भुइँतलामा वि.सं. १९१० असोज २७ गते अङ्ग्रेजी प्रारम्भिक स्कुल स्थापना गरे । जङ्गबहादुर राणाले युरोपको नयाँ सभ्यतालाई आधुनिक शिक्षाको परिणामका रूपमा ग्रहण गरे । यही घटना नै नेपालमा आधुनिक विद्यालय शिक्षा पद्धतिको स्थापनाको प्रारम्भ बिन्दु थियो । प्राचीन कालदेखि वैदिक तथा बौद्ध शिक्षाको परम्परा चलिआए तापनि आधुनिक संस्थागत शिक्षाको परिपाटी बसाल्नमा अङ्ग्रेजी शिक्षा पहिलो बन्यो (शर्मा, २०६८ : पृ.४२) ।

शिक्षासम्बन्धी नीति, नियम तथा व्यवस्थापनमा राज्यको नियन्त्रण, शिक्षामा राज्यको नीति नियम र कानुन लागु, शिक्षाको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, परीक्षा तथा प्रमाणपत्रमा राज्यको नियन्त्रण शिक्षामा अङ्ग्रेजी भाषाको प्रयोग, अङ्ग्रेजी साहित्य, विज्ञान र गणित विषयको प्रधानता, बेलायती र पश्चिमा शिक्षा पद्धतिको अनुकरण, शिक्षण सिकाइ पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा सीमित, सिकाइका लागि विद्यार्थीको निश्चित उमेर वर्षको प्रावधान, सिकाइलाई शिक्षक र विद्यार्थीबिचको अन्तरक्रियामा सीमित, प्रमाणपत्रमुखी शिक्षा नै आधुनिक शिक्षाका विशेषता हुन् ।

नागेश्वर सिंहले नेपालको शिक्षाको इतिहासलाई प्राचीनकालअन्तर्गत गुरुकुलीय परम्पराको संस्कृत शिक्षा र बौद्ध धर्म र दर्शनमा आधारित बौद्ध शिक्षालाई राखेका छन् । लिच्छविकालको शिक्षालाई धर्मप्रधान भन्दै मल्लकालको शिक्षा संस्कृति, कला, भाषा तथा साहित्यको उन्नतिमा लागेको व्यक्त गरेका छन् । जङ्गबहादुर राणाले स्थापना गरेको नेपालको पहिलो अङ्ग्रेजी स्कुलबाट नै नेपालमा आधुनिक शिक्षाको आरम्भ भएको हो (सिंह, २०६४ : ३९९–४०१) । सिंहका अनुसार वैदिक

शिक्षाको गुरुकुल प्रणाली अङ्ग्रेजी शिक्षा प्रणालीको प्रारम्भसम्म नै कायम भएको थियो । नागेश्वर सिंहका अनुसार अङ्ग्रेजी शिक्षा प्रणाली सुरु भएपछि नेपालको आधुनिक शिक्षा प्रणाली प्रारम्भ भएको बुझिन्छ । इस्टइन्डिया कम्पनीले भारतमा अभ्यास गराएको बेलायती नमुनाको अङ्ग्रेजी शिक्षा नै नेपालमा आधुनिक शिक्षाका रूपमा स्थापित भएको पाइन्छ ।

नीतिगत प्रावधान

संवैधानिक व्यवस्था

नेपालको संविधान, २०७२ को भाग ४ को राज्यको निर्देशक सिद्धान्त, नीति तथा दायित्वअन्तर्गत (ज) मा नागरिकका आधारभूत आवश्यकतासम्बन्धी नीति : (१) शिक्षालाई वैज्ञानिक, प्राविधिक, व्यावसायिक, सिपमूलक, रोजगारमूलक एवम् जनमुखी बनाउँदै सक्षम, प्रतिस्पर्धी, नैतिक एवम् राष्ट्रिय हितप्रति समर्पित जनशक्ति तयार गर्ने, (२) शिक्षा क्षेत्रमा राज्यको लगानी अभिवृद्धि गर्दै शिक्षामा भएको निजी क्षेत्रको लगानीलाई नियमन र व्यवस्थापन गरी सेवामूलक बनाउने, (३) उच्च शिक्षालाई सहज, गुणस्तरीय र पहुँच योग्य बनाई क्रमश: नि:शुल्क बनाउँदै लैजाने, (४) नागरिकको व्यक्तित्व विकासका लागि सामुदायिक सूचना केन्द्र र पुस्तकालयको स्थापना र प्रवर्धन गर्ने आदि जस्ता शिक्षा नीति राखिएको छ । त्यस्तै धारा ३९ मा बालबालिकाको मौलिक हकको व्यवस्था गर्नुका साथै संविधानको धारा ३१ मा शिक्षासम्बन्धी मौलिक हक छुट्टै राखेर निम्नानुसार व्यवस्थित गरेको छ :

उपधारा (१) प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँचको हक हुने छ ।

उपधारा (२) प्रत्येक नागरिकलाई राज्यबाट आधारभूत तहसम्मको शिक्षा अनिवार्य र नि:शुल्क तथा माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा नि:शुल्क पाउने हक हुने छ ।

बालबालिकासम्बन्धी ऐन, २०७५

यस ऐनको दफा १५ मा शिक्षाको अधिकारमा देहायको व्यवस्था गरिएको छ :

१. ५ वर्षमुनिका बालबालिकालाई आफ्नो उमेर र विकासको स्तरअनुसार उपयुक्त ढङ्गले सिक्न पाउने तथा प्रारम्भिक बालविकासको अधिकार हुने छ ।

२. प्रत्येक बालबालिकालाई प्रचलित कानुनबमोजिम आधारभूत तहसम्मको शिक्षा अनिवार्य तथा नि:शुल्क र माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा नि:शुल्क रूपमा बालमैत्री वातावरणमा पाउने अधिकार हुने छ ।

३. प्रत्येक बालबालिकालाई आफ्नो विशेष शारीरिक तथा मानसिक अवस्थाअनुसार प्रचलित कानुनबमोजिम उपयुक्त अध्ययन सामग्री तथा शिक्षण विधिमार्फत शिक्षा पाउने अधिकार हुने छ ।

४. दलित बालबालिकालाई प्रचलित कानुनबमोजिम छात्रवृत्तिसहितको नि:शुल्क शिक्षा पाउने अधिकार हुने छ ।

अनिवार्य तथा निशुल्क शिक्षा ऐन, २०७५

शिक्षा प्राप्त गर्ने प्रत्येक व्यक्तिको आधारभूत मानव अधिकार एवम् संविधान प्रदत्त मौलिक हकलाई व्यवहारमा कार्यान्वयन गरी शिक्षालाई लोकतान्त्रिक मूल्य र मान्तयामा आधारित समाजवाद उन्मुख राष्ट्र निर्माणमा केन्द्रित गर्दै शिक्षामा सबैको सहज एवम् समतामूलक पहुँच र निरन्तरता सुनिश्चित गर्न तथा शिक्षालाई सर्वव्यापी, जीवनोपयोगी, प्रतिस्पर्धी एवम् गुणस्तरयुक्त बनाउनका लागि अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षा सम्बन्धमा कानुनी व्यवस्था गर्ने उद्देश्य राखी २०७५।०६।०२ मा यो ऐन जारी गरिएको छ । यस ऐनले अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षाका सम्बन्धमा गरेको केही मुख्य व्यवस्था यस प्रकार रहेका छन् :

१. प्रत्येक स्थानीय तहमार्फत राज्यले चार वर्ष पूरा भई तेह्र वर्ष उमेर पूरा नभएको प्रत्येक बालबालिकालाई आधारभूत तहसम्म अनिवार्य शिक्षा प्रदान गर्ने व्यवस्था गर्नुपर्ने

२. प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत तहसम्मको शिक्षा प्रदान गर्ने दायित्व र तत्सम्बन्धी आवश्यक व्यवस्था मिलाउने जिम्मेवारी नेपाल सरकार, प्रदेश सरकार र स्थानीय तहको हुने

३. प्रत्येक नागरिकलाई माध्यमिक तहसम्मको नि:शुल्क शिक्षा प्रदान गर्ने दायित्व राज्यको हुने

४. आधारभूत तहको शिक्षा हासिल गर्नु प्रत्येक नागरिको कर्तव्य हुने साथै आधारभूत शिक्षा प्राप्त गर्ने उमेर समूहका आफ्ना बालबालिकाहरूलाई नियमित रूपमा विद्यालय पठाउनु प्रत्येक नागरिकको कर्तव्य हुने

स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४

यस ऐनले संविधानअनुसार प्रारम्भिक बालविकास तथा शिक्षा, आधारभूत शिक्षा र माध्यमिक शिक्षाको कार्यान्वयनको जिम्मेवारी स्थानीय तहलाई प्रदान गरेकाले अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षाको कार्यान्वयनका सन्दर्भमा स्थानीय तहलाई बढी जिम्मेवार र उत्तरदायी बनाउन खोजेको देखिन्छ ।

राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६

यस नीतिको उद्देश्यमा आधारभूत शिक्षामा सबैको सहज एवम् समतामूलक पहुँच र निरन्तरता सुनिश्चित गर्दै सर्वव्यापी, जीवनोपयोगी, प्रतिस्पर्धी एवम् गुणस्तरयुक्त अनिवार्य तथा नि:शुल्क शिक्षाको प्रत्याभूति गर्नु तथा गुणस्तरीय माध्यमिक शिक्षामा सबैको नि:शुल्क पहुँच सुनिश्चित गर्नु उल्लेख छ । त्यस्तै रणनीतिअन्तर्गत अनिवार्य तथा नि:शुल्क आधारभूत शिक्षाको प्रत्याभूति गर्न सबै बालबालिकालाई विद्यालय भर्ना गराउने एवम् भर्ना भएका सबैलाई अध्ययनमा निरन्तरता दिने र गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि उत्प्रेरणामूलक उपायहरू अवलम्बन गर्ने तथा सान्दर्भिक एवम् गुणस्तरीय आधारभूत र माध्यमिक शिक्षामा सबैको पहुँच सुनिश्चितता गर्न औपचारिक, अनौपचारिक, वैकल्पिक र खुला शिक्षा प्रणालीको अवलम्बन गर्ने उल्लेख छ । अनिवार्य तथा नि:शुल्क आधारभूत शिक्षासम्बन्धी नीतिमा सबैका लागि अनिवार्य तथा नि:शुल्क आधारभूत शिक्षाको सुनिश्चितता गर्न पहुँच र सहभागिता, संस्थागत क्षमता र गुणस्तर अभिवृद्धिसम्बन्धी कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने उल्लेख छ ।

सोह्रौँ योजना (२०८१/०८२ – २०८५/०८६)

सोह्रौँ योजनाले स्वस्थ, शिक्षित र सिपयुक्त मानव पुँजी निर्माण गर्ने उद्देश्य राखेको छ । उक्त उद्देश्य पूरा गर्नका लागि नीतिगत र संस्थागत सुधारलाई निरन्तरता प्रदान गर्ने, भौतिक तथा अन्य शैक्षिक पूर्वाधारको व्यवस्था गर्ने, सबै तहको शिक्षाको पाठ्यक्रम र शैक्षिक कार्यक्रम समसामयिक र व्यावहारिक बनाउने, शैक्षिक प्रणालीको सुदृढीकरण गरी कार्यान्वयन गर्ने, राष्ट्रिय जनशक्ति विकास योजना तर्जुमा गर्ने, शिक्षा र सिपलाई उत्पादन र बजारसँग जोड्ने, गुणस्तरीय र समावेशी शिक्षाका लागि लगानी विस्तार गर्ने, शैक्षिक सुशासन सुनिश्चित गर्ने जस्ता रूपान्तरणकारी रणनीतिहरू लिएको छ । त्यसै गरी शिक्षा र सिपलाई उत्पादन र बजारसँग जोड्नका लागि साक्षरता र सिप विकासलाई जोडी माध्यमिक शिक्षालाई वृत्ति विकास र उच्च शिक्षलाई उद्यम र रोजगारकेन्द्रित बनाउन पढ्दै कमाउँदै र कमाउँदै पढ्दै जस्ता कार्यक्रमलाई जोड दिने, सरकारी, गैह्रसरकारी, सहकारी र निजी क्षेत्रको सहकार्यमा राष्ट्रिय सिप विकास तथा रोजगार सिर्जना महाअभियान सञ्चालन गर्ने र अनौपचारिक क्षेत्रमा काम गर्ने कामदारको पूर्वसिकाइको मान्यता विधिलाई प्रभावकारी बनाउने रणनीति लिएको छ । सोह्रौँ योजनाले अनौपचारिक शिक्षा आजीवन सिकाइको प्रबन्ध गर्ने प्रमुख कार्यक्रम राखेको छ ।

दिगो विकास लक्ष्य (२०२१ – २०३०)

१९-२२ मे, सन् २०१५ मा आयोजित विश्व शिक्षा मञ्च (WEF) ले सन् २०३० सम्मका लागि तयार पारी घोषणा गरेको दिगो विकासका लागि शिक्षासम्बन्धी दस्तावेजलाई इन्चोन घोषणा भनिएको हो । सन् २०३० सम्म सबैका लागि समाहित/समावेशी, समतामूलक, गुणस्तरीय शिक्षा र जीवनपर्यन्त सिकाइ (Inclusive, equitable, quality education and lifelong learning oppertunites

for all by 2030) भन्ने नाराका साथ उक्त सम्मेलनमा बृहत् छलफल गरी घोषणापत्र जारी गरिएको थियो । उक्त घोषणपत्रमा सन् २०३० सम्म देहायका लक्ष्य परिपूर्ति गर्ने लक्ष्य राखिएको छ :

१. सबै छात्राछात्रहरूलाई सान्दर्भिक र प्रभावकारी सिकाइ उपलब्धिसहित पूर्ण नि:शुल्क, समतामूलक र गुणस्तरीय प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षाको सुनिश्चितता

२. प्राथमिक शिक्षाको तयारीका लागि सबै छात्रा र छात्रलाई गुणस्तरीय प्रारम्भिक बाल विकास, हेरचाह र पूर्वप्राथमिक शिक्षाको पहुँचको सुनिश्चितता

राज्यको शिक्षा नीति, युगानुकूल पाठ्यक्रम, दक्ष र सक्षम शिक्षकद्वारा शिक्षण सिकाइ, सुविधायुक्त भौतिक पूर्वाधार एवम् प्रभावकारी अनुगमन मूल्याङ्कनजस्ता पक्ष गुणस्तरीय शिक्षाका अवयवहरू हुन् । भनिन्छ, मुलुकको विकासमा अवरोध गर्न, सांस्कृतिक धरोहरलाई नष्ट पार्न, मुलुकलाई औपनिवेशिक बनाउन अरू केही गर्नुपर्दैन देशको शिक्षा नीतिलाई कमजोर बनाइदिए पुग्दछ । दूरदृष्टियुक्त शिक्षा नीतिले नै योग्य सक्षम तथा असल नागरिक तयार पार्न सक्दछ । दार्शनिक प्लेटो भन्दछन् असल शिक्षाले व्यक्तिको भावी दिशानिर्देश गरेको हुन्छ । व्यक्ति समाजको सदस्य हो । असल व्यक्तिको समूहले असल समाज बन्दछ । असल समाजले सिङ्गो देशलाई सुसंस्कृत र समृद्ध बनाउँछ । समय परिवर्तनको वाहक हो । यो निरन्तर गतिशील रहन्छ । समयजस्तै पाठ्यक्रमको विकास, परिमार्जन तथा अद्यावधिक गर्ने कार्य पनि निरन्तर गतिशील हुनुपर्दछ । पाठ्यक्रमले शिक्षालाई उद्देश्यमूलक, व्यावहारिक, समसामयिक एवम् स्तरीय बनाउन मार्गनिर्देश गर्दछ । विश्वमा द्रुततर रूपमा विकास भएको प्रविधि, मानव चेतना स्तरमा वृद्धि भई आर्जन गरेको ज्ञानको भण्डार, समाजमा भएको सामाजिक, आर्थिक तथा राजनीतिक परिवर्तनसँग आजका बालबालिकाहरू समायोजित हुनुपर्ने हुन्छ । पाठ्यक्रमले यिनै परिवर्तनलाई अङ्गीकार गरी बालबालिकामा सोहीअनुसारको सक्षमताको विकास गर्न सक्नुपर्दछ । पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका सिकाइ उपलब्धिहरूलाई व्यक्तिको जीवन पद्धतिसँग आबद्ध गरी सफल मानव जीवन बनाउन सक्नु गुणस्तरीय पाठ्यक्रमको ध्येय हुनुपर्दछ ।

५. नेपालमा शिक्षाको वर्तमान अवस्था र स्थिति

नेपालमा विद्यार्थीहरू जति कक्षा माथि उक्लिँदै गएका छन्, उनीहरूको सङ्ख्या कम हुँदै गएको देखिन्छ, अर्थात् एउटा कक्षामा जति विद्यार्थी थिए, ती सबै अर्को वर्ष त्योभन्दा माथिल्लो कक्षामा गएका छैनन् । केही वर्षयता परीक्षामा विद्यार्थीहरूलाई अनुत्तीर्ण गर्ने परिपाटी खासै नभए पनि विद्यार्थी किन माथिल्लो कक्षा गएका छैनन् र विद्यालय छोड्छन् ? यो विचारणीय पक्ष छ । यसका कारणहरू खोतलेर सम्बोधन गर्नु आवश्यक छ । माथिका तथ्याङ्कलाई विचार गर्दा अझै पनि हाम्रा करिब तीन प्रतिशत बालबालिका विद्यालय बाहिरै छन् । ती बालबालिका किन विद्यालय आएनन् ? के कारणले गर्दा तिनलाई कक्षा कोठामा आउन अप्ठ्यारो पऱ्यो ? चेतनाको कमी भएर हो कि गरिबी तथा आर्थिक कठिनाइले हो ? विद्यालयमा पढाइ र भौतिक सुविधा राम्रो नभएर वा भेदभाव भएर

हो कि विद्यालयबाट घरसम्मको भौगोलिक दुरी टाढा वा कठिन भएर हो ? शिक्षकको व्यवहार वा बालमैत्री वातावरण नभएर पो हो कि ? यस्ता थुप्रै विषय हुन सक्छन्, जसलाई खोतलेर कारण पत्ता लगाई सम्बोधन गरिनुपर्छ । त्यसो भएमा मात्रै ती कारणहरूलाई सम्बोधन गर्दै अगि बढ्दा विद्यालयमा बालबालिका भर्ना हुने र टिकाउने वातावरण बन्न सघाउ पुग्दछ ।

हाम्रो बिडम्बना के छ भने विद्यार्थीहरूले किन विद्यालय छोडे ? विद्यालयको शैक्षिक तथा भौतिक अवस्था कस्तो छ ? विद्यालयको सेवा क्षेत्र कहाँसम्म छ ? सिकाइ उपलब्धिलाई कसरी बढाउने ? गुणस्तरीय शिक्षा कसरी दिने ? उनीहरूलाई कसरी विद्यालयमा टिकाउने ? र विद्यालयलाई कसरी बालमैत्री बनाउने ? भन्नेतिर विद्यालय तथा त्यससँग सरोकार राख्ने निकायहरूको त्यति ध्यान गएको पाइँदैन । शैक्षिक सत्र सुरु भएपछि आएका विद्यार्थीलाई भर्ना गर्नेतिर मात्रै जोड दिइन्छ । अबको सक्रियता र जोडबल त्यतापट्टि दिनुपर्ने देखिन्छ ।

साधन, स्रोत र प्रभावकारी व्यवस्थापनको कमी, स्थानीय जनसमुदायबाट स्रोत र साधनको परिचालन गर्न कठिनाइ, अति पिछडिएका समुदायका बालबालिकाहरूलाई विद्यालय शिक्षामा समेट्न नसकिनु आदि यस्ता समस्याहरू देखिएका छन् । शिक्षा क्षेत्रमा लैङ्गिक विभेद कायम रहनु, गरिबीको सङ्ख्यामा उल्लेखनीय कमी नआउनु, आधुनिक शिक्षाको पहुँच सर्वसुलभ नहुनु, स्थानीय निकाय र गैरसरकारी सङ्घसंस्थालाई प्रभावकारी रूपमा दुर्गम र पिछडिएका वर्गसम्म पु¥याउन नसक्नु पनि समस्या देखिएको छ । समुदाय र स्थानीय निकाय, गैरसरकारी संस्थाहरूको संलग्नता प्रवर्धन गर्न सकेको देखिँदैन । आधारभूत तथा प्राविधिक शिक्षा लागु भए तापनि अपेक्षा गरे जस्तो प्रगति नहुनुमा विद्यालय कम्तीमा १८० दिन सञ्चालन गर्नेतर्फ विशेष पहल भएको छैन । प्राथमिक शिक्षा अनिवार्य गर्नेतर्फ कार्यक्रमहरू प्रभावकारी हुन सकेको देखिँदैन । निश्चित अवधिमा खास क्षेत्रका लक्षित जनसङ्ख्याबाट निरक्षरता उन्मूलन गर्ने रणनीतिका रूपमा साक्षरता अभियान केही जिल्लाहरूमा सञ्चालन गरिए तापनि यसको व्यापक रूपमा कार्यान्वयन गनेतर्फ कदम अगाडि बढाइएको छैन । साक्षरता अभियानलाई राष्ट्रिय अभियानका रूपमा सञ्चालन गर्ने नीतिलाई मूर्त रूप दिन ठोस कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिएको देखिँदैन । स्रोत र साधनको कमी तथा सबैका लागि शिक्षा प्रदान गर्न प्राप्त भएको स्रोतको प्रभावकारी व्यवस्थापनको अभावको कारण सबैका लागि र विशेष गरी दलित, गरिब आदिवासी जनजाति र दुर्गम तथा पिछडिएको भागमा बसोबास गर्ने परिवारका बालबालिकाहरूका लागि शिक्षा प्रदान गर्ने कार्य कठिन बनेको छ । सार्वजनिक विद्यालयहरू देशको शिक्षाको स्तर उकास्ने प्रमुख माध्यम भएका छन् । तर धेरै यस्ता स्कुलबाट प्रदान गरिने शिक्षाको गुणस्तरमा प्रश्न गर्ने ठाउँ प्रशस्तै भेटिन्छन् । अनौपचारिक शिक्षाको विकासका लागि स्थानीय निकायहरूको बढी संलग्नता, गैरसरकारी संस्थाहरूको सक्रियता बढाउने तथा जनसहभागिता र जनआस्था बढाउने खालका कार्यक्रमहरूको अभाव भएको छ ।

अनौपचारिक शिक्षाको प्रभावकारी सञ्चालनका लागि समन्वय, निरीक्षण तथा अनुगमनको कमी भएको देखिन आउँछ । निम्नमाध्यमिक तथा माध्यमिक शिक्षामा तालिम प्राप्त शिक्षकहरू भौतिक तथा शैक्षिक सामग्री र स्तरीय व्यवस्थापनको कमीले गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्नमा कठिनाइ भएको देखिन्छ । माध्यमिक तहमा सहजै देखिने भर्ना प्रतिशतमा लक्ष्यअनुसार उपलब्धिको कमी भएको पाइन्छ । विश्वविद्यालयबाट क्रमिक रूपमा प्रवीणता प्रमाणपत्र तहलाई स्थानान्तरण गर्दै जाने नीति प्रभावकारी रूपमा लागु गर्न सकेको छैन । अधिकांश उच्च माध्यमिक विद्यालयहरूको भवन छैन । पठनपाठनका लागि पर्याप्त समय र जनशक्तिको पनि कमी देखिन्छ । पाठ्यक्रम अनुरूप पाठ्यपुस्तकहरूको व्यवस्था नभएको देखिन्छ । निजी विद्यालयबाट उठाइने शुल्क बढी हुँदा कमजोर आर्थिक हैसियत भएका विद्यार्थीले अध्ययनको अवसरबाट विमुख हुनुपर्ने समस्याहरू देखिएका छन् । उच्च शिक्षाको गुणस्तरमा क्रमिक सुधार भएको देखिँदैन । प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमतर्फ हेर्ने हो भने लागत घटाउने र दिगो विकास गर्नेतर्फ खासै प्रयास भएको छैन । प्राइभेट प्राविधिक शिक्षा तालिम केन्द्रहरूको स्थिति राम्रो छैन । प्राइभेट प्राविधिक शिक्षाकै तालिम केन्द्रहरूको सञ्चालन स्वीकृति प्रदान गर्ने निर्धारित कार्यहरू पूर्ण रूपमा अवलम्बन भएको देखिँदैन । प्राविधिक शिक्षालाई गुणस्तरीयतर्फ गर्नेको सोचाइ पनि कमी रहेको पाइन्छ ।

प्राविधिक शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थाहरूको बिचमा समन्वयको अभाव देखिन्छ । नेपाली संस्कृतिको जर्गेना र विकासका लागि प्रयास हुँदाहुँदै पनि बाह्य प्रभावले स्थानीय संस्कृतिमा नकारात्मक प्रभाव पारिराखेकाले आदिवासी तथा जनजताति समुदायको संस्कृतिको गहन अध्ययन गरी संरक्षणका लागि अभिलेख गर्नु आवश्यक छ । विविध विषयको प्राविधिक एवम् व्यावसायिक तालिमका सुविधाहरू उपलब्ध भए तापनि यसको माग बढेको अनुपातमा अझै पर्याप्त छैन । जनचेतना जागरण तथा महिला सशक्तीकरण र महिला शिक्षा कार्यक्रमअन्तर्गत प्रदान गरिने छात्रवृत्तिको प्रभावस्वरूप शिक्षाको सबै तहमा छात्रा भर्ना बढ्न गएको छ । सरकारी तथा निजी स्तरबाट सञ्चालित पूर्वप्राथमिकदेखि विश्वविद्यालयसम्मका शैक्षिक संस्थाहरूको सङ्ख्या निकै बढेको देखिन्छ तर गुणात्मक शिक्षाका लागि निकै प्रयास गर्नु जरुरी छ । शिक्षा विकासका निम्ति सञ्चालित परियोजनाहरू जस्तै उच्च शिक्षा परियोजना माध्यमिक शिक्षा परियोजना, आधारभूत तथा प्राविधिक शिक्षा परियोजना र प्राथमिक शिक्षा परियोजना र प्राथमिक शिक्षा विकास परियोजनाका कार्यक्रमहरू नियमित शैक्षिक संरचनाभित्रका विभिन्न निकायहरूका कार्यक्रमहरूसँग समानान्तर रूपमा सञ्चालित छन् । यी परियोजनाका कार्यक्रमहरूलाई अन्ततोगत्वा संस्थागत गर्नेतर्फ खास रणनीति तयार भएको देखिँदैन । शैक्षिक प्रणाली सञ्चालनका निम्ति योजना सङ्गठन, व्यवस्थापन, आर्थिक दायित्व र अन्य विभिन्न कार्यहरूको नियन्त्रण राज्यले नै गरेको हुँदा समुदाय र शिक्षा क्षेत्रमा प्रत्यक्ष सरोकार भएकाहरूको सहभागिता र भूमिका गौण भएको छ ।

६. नेपालमा शिक्षा क्षेत्रको विकासमा देखा परेका समस्या, बाधा तथा चुनौतीहरू

राज्यको शिक्षा नीति, युगानुकूल पाठ्यक्रम, दक्ष र सक्षम शिक्षकद्वारा शिक्षण सिकाइ, सुविधायुक्त भौतिक पूर्वाधार एवम् प्रभावकारी अनुगमन मूल्याङ्कनजस्ता पक्ष गुणस्तरीय शिक्षाका अवयवहरू हुन् । भनिन्छ, मुलुकको विकासमा अवरोध गर्न, सांस्कृतिक धरोहरलाई नष्ट पार्न, मुलुकलाई औपनिवेशिक बनाउन अरू केही गर्नुपर्दैन, देशको शिक्षा नीतिलाई कमजोर बनाइदिए पुग्दछ । दूरदृष्टियुक्त शिक्षा नीतिले नै योग्य सक्षम तथा असल नागरिक तयार पार्न सक्दछ । दार्शनिक प्लेटोले असल शिक्षाले व्यक्तिको भावी दिशानिर्देश गरेको हुन्छ भन्दछन् । व्यक्ति समाजको सदस्य हो । असल व्यक्तिको समूहले असल समाज बन्दछ । असल समाजले सिङ्गो देशलाई सुसंस्कृत र समृद्ध बनाउँछ । समय परिवर्तनको बाहक हो । यो निरन्तर गतिशील रहन्छ । समयजस्तै पाठ्यक्रमको विकास, परिमार्जन तथा अद्यावधिक गर्ने कार्य पनि निरन्तर गतिशील हुनुपर्दछ । पाठ्यक्रमले शिक्षालाई उद्देश्यमूलक, व्यावहारिक, समसामयिक एवम् स्तरीय बनाउन मार्गनिर्देश गर्दछ । विश्वमा द्रूततर रूपमा विकास भएको प्रविधि, मानव चेतना स्तरमा वृद्धि भई आर्जन गरेको ज्ञानको भण्डार, समाजमा भएका सामाजिक, आर्थिक तथा राजनीतिक परिवर्तनसँग आजका बालबालिकाहरू समायोजित हुनुपर्ने हुन्छ । पाठ्यक्रमले यिनै परिवर्तनलाई अङ्गीकार गरी बालबालिकामा सोहीअनुसारको सक्षमताको विकास गर्न सक्नुपर्दछ । पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका सिकाइ उपलब्धिहरूलाई व्यक्तिको जीवन पद्धतिसँग आबद्ध गरी सफल मानव जीवन बनाउन सक्नु गुणस्तरीय पाठ्यक्रमको ध्येय हुनुपर्दछ ।

शिक्षाको गुणस्तर सुधारका लागि विद्यालय तहमा सुशासन अभिवृद्धि प्रमुख पूर्वसर्त हो । विद्यालयमा पारदर्शिता र जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्नुपर्छ । आर्थिक कारोबार खुला र पारदर्शी बनाउनुपर्छ । प्रशासनका कर्मचारी नियुक्तिको जिम्मेवारी शिक्षक सेवा आयोगलाई नै दिने र अस्थायी, करार वा राहत शिक्षक नियुक्ति बन्द गरी यदि आवश्यक भएमा आयोगको प्रतीक्षा सूचीमा रहेका व्यक्तिलाई नियुक्ति दिने प्रणाली विकास गर्नुपर्दछ । सामाजिक परीक्षणलाई तेस्रो पक्षले गर्ने गरी स्थानीय तहले केही बजेटको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । भ्रष्टाचार रोक्नका लागि कडा कानुनी व्यवस्था तथा दण्ड सजायको प्रणाली लागु गर्नुपर्दछ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई दलीयकरणबाट मुक्त गरी स्थानीय स्वच्छ छविका व्यक्ति रहने व्यवस्था गर्न सकिन्छ । यसले विद्यालयमा हुने दिवा खाजा, छात्रवृत्तिको रकम, शैक्षिक सामग्री तथा भौतिक पूर्वाधार निर्माणमा हुने अनियमितता रोक्नका लागि महत्त्वपूर्ण योगदान गर्दछ ।

समुदाय र अभिभावकको सक्रियता बढाउँदा सकारात्मक परिणाम देखा पर्न सक्छ । अभिभावक समितिहरूलाई विद्यालय प्रशासनमा पारदर्शिता तथा सुशासनको अनुगमन गर्न सशक्त बनाउन सकिन्छ । प्रविधिको उपयोग गरी प्रारदर्शिता बढाउन सकिन्छ । विद्यालयका वित्तीय तथा प्रशासनिक

कार्यहरू, आर्थिक विवरण अभिभावक तथा विद्यार्थीले सहजै हेर्न सक्ने गरी डिजिटल माध्यममार्फत उपलब्ध गराउने प्रणालीको विकास गर्नुपर्दछ । शिक्षा क्षेत्रमा सुशासनका लागि दीर्घकालीन नीति निर्माण गर्नु आवश्यक छ । यसका लागि शिक्षक प्रशिक्षण, विद्यालय व्यवस्थापन प्रणाली र शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि दीर्घकालीन नीति निर्माण गर्ने, भ्रष्टाचार नियन्त्रणका लागि नीति निर्माता, शैक्षिक विज्ञ तथा अन्य सरोकारवालाहरूबिचमा सहकार्य बढाउन जरुरी छ ।

पछिल्लो समय विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धि गर्नका लागि सरकार र राजनीतिक दलहरूले कुल बजेटको कम्तीमा २० प्रतिशत बजेट विनियोजन गर्ने प्रतिबद्धता दोहोऱ्याइरहेका छन् । तर शैक्षिक क्षेत्रमा भइरहेका भ्रष्टाचारलाई नियन्त्रण गर्ने बलियो र प्रभावकारी संयन्त्र निर्माण नगर्ने हो भने जतिसुकै बजेट बढाए तापनि त्यसले अपेक्षाकृत परिणाम दिन सक्दैन । शैक्षिक क्षेत्रमा मौलाउँदै गएको भ्रष्टाचारलाई नियन्त्रण गर्नका लागि प्रभावकारी नीतिहरू लागु गरिएन र बजेट मात्रै बढाउनेतर्फ ध्यान दिइयो भने त्यसले नेपालको शैक्षिक प्रणालीमा गम्भीर सङ्कट उत्पन्न गर्न सक्छ ।

नीति बनिसकेपछि सोसम्बन्धी कार्य पूरा भएको भन्ने संस्कारले गर्दा समीक्षा र विश्लेषण आशातीत रूपमा हुन सकेको छैन । शिक्षा नीतिको असर र प्रभाव के रह्यो मुलुकको शिक्षाक्षेत्रमा कम मात्र विश्लेषण भएको पाइन्छ । शिक्षा क्षेत्रका कुन कुन नीति तथा कार्यक्रमको दूरगामी असर, पहुँच र गुणात्मक पक्षमा कस्तो भयो भन्ने सम्बन्धमा विश्लेषण भएको पाइँदैन । नीतिका सम्बन्धमा Forward looking/ backward looking दुवै प्रभावकारी छैन ।

दाताहरू तथा स्वदेशी परामर्श दाताहरूले शिक्षा क्षेत्रका विकासमा योगदान पुऱ्याउन निकै मिहिनेत र योगदान दिने गरेको कुरा उनीहरूको निम्ति हुने खर्च, उनीहरूले तयार गरेका प्रतिवेदन र सुझावहरूबाट थाहा हुन्छ । संस्थागत क्षमता बढाउने जस्ता पक्षमा उनीहरूको योगदानले राम्रै उपलब्धिका सङ्केतहरू देखिएका छन् । तथापि सैद्धान्तिक रूपमा प्रस्तुत गरिएका सुझावहरूलाई पर्याप्त गृहकार्य नगरी नीतिका रूपमा कार्यान्वयनमा ल्याइँदा समस्याहरू पनि उत्तिकै देखिएका छन् ।

श्रम बजारमा कति र कस्तो प्रकारको जनशक्ति आवश्यकता छ र भविष्यमा कस्तो प्रकारको जनशक्ति आवश्यकता परिरहने सम्भावना छ, सोका आधारमा शिक्षानीति व्यवस्थित हुन सकेको छैन । विद्यालय तहको शिक्षामा व्यावसायिक शिक्षाले स्पष्ट, भरपर्दो र दिगो रूप लिन सकेको छैन । विद्यालय तहसम्मको शिक्षा कामतर्फ उन्मुख (Toward the work) हो कि कामका लागि (To the work) हो भन्ने सम्बन्धमा पनि स्पष्टता पाइँदैन ।

विकास तथा उत्पादनका क्षेत्र कृषि, उद्योग, व्यापार आदिमा आवश्यक पर्ने जनशक्ति र शिक्षाबिच तालमेलको अवस्था कमजोर छ । प्रमाणपत्र प्राप्त नगर्ने शिक्षा शिक्षा नै होइन भन्ने मान्यता पनि छँदै छ, पढेका मानिसहरूबाट उक्त क्षेत्रमा उत्पादकत्व बढ्छ भन्ने मान्यतामा कमले मात्र

विश्वास गर्दछन् । शिक्षाका नीति तथा कार्यक्रमहरूलाई विकासका गतिविधिहरूसँग प्रत्यक्ष रूपमा सहसम्बन्धित गराउन सकिएको छैन ।

शिक्षा नीति तर्जुमा, परिमार्जन तथा अद्यावधिक गर्दा शिक्षा क्षेत्रमा गरिएका (सरकारी, गैह्रसकारी र निजी क्षेत्रबाट) लगानीको प्रतिफल के हुने, प्रतिफल कस्तो भइरहेको छ ? तुलनात्मक रूपमा कुन उपक्षेत्र वा कार्यक्रमले बढी लाभ पुऱ्याउन सक्यो ? जस्ता पक्षमा विश्लेषण गरी निचोड निकाली पृष्ठपोषणका आधारमा कार्यक्रमहरू परिमार्जन र सुधार गर्ने गरेको कम मात्रामा पाइन्छ ।

"शिक्षा बिग्रियो मनसुनले देश बिग्रियो भनसुनले भने जस्तै नीतिको पनि नीति (राजा) राजनीति हुँदो रहेछ । नीतिसम्बन्धी गतिविधिमा राजनीतिक्षेत्रको हस्तक्षेपले गर्दा प्रभावकारी हुन नसकेको अवस्था छ । साथै नीतिहरूमा पर्याप्त पुष्ट्याई र औचित्यबिना नै परिवर्तन चाँडो चाँडो हुने गरेको पाइन्छ । शिक्षा नियमावलीमा शिक्षकको स्थायी अध्ययन अनुमति पत्रसम्बन्धी बेला बेलामा हुने नीतिमा परिवर्तन यसको एउटा ज्वलन्त उदाहरण हो ।

'शैक्षिक सूचना व्यवस्थापन शिक्षा क्षेत्रको एउटा महत्त्वपूर्ण पक्ष हो, तथापि यस सम्बन्धमा निम्नानुसारका समस्या तथा चुनौतीहरू विद्यमान् छन् । पारदर्शिताभन्दा गोपनीयतालाई प्रश्रय दिने संस्कारले गर्दा सूचना प्रणालीलाई Explore गरी गुणात्मक बनाउने कार्यमा आशातीत रूपमा उपलब्धि नहुनु, जसले गर्दा व्यवस्थापनमा Accountablity समस्यासमेत सिर्जना भएको छ । सूचना प्रविधिलाई महत्त्व नदिने प्रवृत्ति, सूचना प्रविधिसम्बन्धी धारणा, ज्ञान र सिपको कमी छ ।

विद्यालयमा प्रशस्त जग्गा भयो भने मात्र उद्यम गर्न सकिन्छ । सबै विद्यालयको जग्गा प्रशस्त नहुन सक्छ । जग्गा नचाहिने विषय क्षेत्रमा पनि उद्यम गर्न सकिन्छ । अरूको जग्गा वा घर भाडामा लिएर पनि उद्यम गर्न सकिन्छ । कृषि क्षेत्रमा मात्र उद्यम हुन सक्छ भन्ने नभएर गैरकृषिका क्षेत्रमा पनि उद्यम गर्न सकिन्छ । आज प्रविधिको बढ्दो प्रयोगका कारण गैह्रकृषि क्षेत्रमा उद्यमशीलताको प्रभाव बढ्दो छ ।

७. शिक्षा क्षेत्रका समस्या तथा चुनौतीलाई समाधान गर्ने उपायहरू

- आवधिक योजनाका रूपमा आज नेपालको विद्यालय शिक्षामा 'विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना' लागु भइरहेको छ । यो योजना दुई चरणमा गरी १० वर्षसम्म क्रियाशील रहन्छ । यसले विद्यालयको पाठ्यक्रममा उद्यमशीलतालाई स्थान नदिनु भनेको शिक्षालाई व्यवहारबाट टाढा राखी उपयोगिताविहीन बनाउनु भन्ने जनाउँछ ।
- सानै उमेरदेखि विद्यार्थीलाई उद्यमी संस्कृतिको विकास गराउन विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा उद्यमशीलतालाई समावेश गर्नुपर्दछ । उद्यमशीलता विकासका लागि सैद्धान्तिक ज्ञानका साथै व्यावहारिक अभ्यास गराइनुपर्दछ ।

- विद्यालयमा उद्यमशीलताको अभ्यास गराउनका लागि स्रोतको आवश्यकता पर्दछ । स्रोतको व्यवस्था विद्यालय स्वयम्ले वा सरकारी निकायबाट ससर्त अनुदानस्वरूप उपलब्ध गराउन सकिन्छ । हालै मात्र प्रयोगमा आएको "पढ्दै कमाउँदै" कार्यक्रम एक आर्थिक वर्षको बजेटका आधारमा बनेको छ । यसले कार्यक्रमको थप निरन्तरतामा शङ्का उत्पन्न गराएको छ ।
- विद्यालय तहमा उद्यम प्रवर्धनका लागि उत्प्रेरित जनशक्तिको खाँचो पर्दछ । शिक्षक र सहयोगीहरूको विकासका लागि निरन्तर पेसागत विकासका अवसरहरू उपलब्ध गराई रहनुपर्दछ ।
- नेपालमा उद्यमशीलताको विकास कसरी हुन्छ ? कसरी युवामा बढीभन्दा बढी रोजगारी सिर्जना गर्न सकिन्छ ? उद्यमशीलता विकासमा विद्यालय शिक्षाको के भूमिका रहन सक्छ ? जस्ता विषयमा अध्ययन भएका देखिँदैनन् । उद्यमशीलता विकासमा सरकारी तथा गैह्रसरकारी क्षेत्रबाट अनुसन्धानलाई प्राथमिकता दिनुपर्ने हुन्छ ।
- विद्यालय स्वयम्को पहलमा विद्यार्थी परिचालित भएर नमुना उद्यम गर्ने विद्यालयलाई बर्सेनि पुरस्कार स्वरूप एकमुष्ट अनुदानको व्यवस्था गर्नाले यस कार्यले निरन्तरता पाउँछ ।

नैतिक शिक्षाका सन्दर्भका उपर्युक्त तथ्यबाट विद्यालयीय शिक्षामा थुप्रै सैद्धान्तिक तथा व्यावहारिक चुनौती रहेका देखिन्छन् । यी चुनौतीलाई समाधान गर्न तथा नेपाली समाजलाई सदाचारयुक्त समाजका रूपमा रूपान्तरण गर्नका लागि अल्पकालीन, मध्यकालीन तथा दीर्घकालीन रणनीतिसहित अगाडि बढ्नुपर्ने हुन्छ । उपर्युक्त चुनौती सम्बोधनका लागि केही उपाय देहायअनुसार हुन सक्छन् ।

- पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीमा व्यवहार उपयोगी सिप प्रदान गर्ने मौलिक विषयवस्तु व्यवस्थापन र सम्पादन गर्ने, बालबालिकाको चाहना र व्यवहार प्रतिबिम्बन भएको सुनिश्चितता गर्नका लागि निरन्तर रूपमा विद्यार्थीसँग अन्तरक्रिया गर्ने र प्राप्त पृष्ठपोषणका आधारमा विषयवस्तुको पुनः सङ्गठित गर्ने कामलाई निरन्तर रूपमा जारी राख्न सकिन्छ ।
- पाठ्यक्रम विकासका क्रममा निर्धारण हुने सक्षमता मापनीय र व्यवहारपरक बनाउनुपर्छ । बालबालिकामा नैतिक प्रतिबिम्बन, जागरुकता, स्वायत्तता, जिम्मेवारी र करुणालाई उत्प्रेरित गर्ने गरी पाठ्यक्रम व्यवस्थापन गर्ने तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका लागि व्यवहार परिमार्जनलाई आधार बनाउने, आन्तरिक मूल्याङ्कन मात्र गर्ने र यस खालका सक्षमताको लिखित परीक्षा नलिने व्यवस्था गर्नुपर्छ ।
- अध्ययन अनुसन्धानमा आधारित छपाइ तथा डिजिटल सामग्री विकास गर्ने, विकसित गरिएका सामग्री हरेक विद्यार्थी तथा अभिभावकसम्म पुग्ने गरी छपाइ तथा वितरण प्रणाली व्यवस्थित

बनाउने र सामग्री पुग्न नसक्ने स्थानमा आमसञ्चारका साधनको प्रयोग गरी वैकल्पिक पद्धति अपनाउनुपर्छ ।

– निर्देशित सिकाइभन्दा खुला, स्वतन्त्र, बालमैत्री तथा स्वसिकाइ हुने गरी शिक्षण विधिको प्रयोग गर्नुपर्छ । यसका लागि समुदाय, वातावरण र सम्पूर्ण जगत्लाई सिकाइको विषयवस्तु र सिकाइ थलाका रूपमा प्रयोग गर्ने गराउने दक्ष जनशक्तिको विकास र उपयोग गर्ने गर्नुपर्छ ।

– शिक्षण सिकाइलाई सिपपरक बनाउन अनौपचारिक तथा खुला सिकाइ विधिको उपयोग गर्ने, विद्यालयभित्र वा बाहिर समेत सदाचार, नैतिकता विषयमा सह तथा अतिरिक्त क्रियाकलाप आयोजना गर्ने गराउने व्यवस्था मिलाउने गर्नुपर्छ ।

– अनुकरणीय स्रोतव्यक्तिका माध्यमबाट सहजीकरण तथा पृष्ठपोषण प्रदान गर्नका लागि व्यक्तिको पहिचान, प्रशिक्षण तथा परिचालन गर्नुपर्छ ।

– सामग्री विकास, छपाइ तथा वितरण, शिक्षक तालिम, नैतिकतायुक्त सिप नवीकरण तथा उपयोगका लागि आवश्यक स्रोतसाधनको पहिचान परिचालन, सहकार्य, समन्वय र दक्ष जनशक्ति परिचालन गर्ने गराउनुपर्छ ।

– स्थायी प्रकृतिको राष्ट्रिय स्तरको समितिको गठन गर्नुपर्ने सबैजसो राष्ट्रिय स्तरका कार्यदल, आयोग वा समितिहरूले सुझाव दिएका छन् तर हालसम्म सो व्यवस्था हुन सकेको छैन । यस प्रकारको समिति गठन गर्नुपर्ने आवश्यकता टड्कारो रूपमा देखा परेको छ । सो समितिमा सदस्य सचिवसमेत कम्तीमा ५ जना र बढीमा ११ जना प्राज्ञले राष्ट्रको शिक्षासँग सम्बन्धित नीतिका विषयमा पूर्णकालीन कर्मचारीका रूपमा काम गर्ने गरी व्यवस्थित गर्नुपर्ने देखिन्छ । साथै थप साधनको सिर्जना एवम् लगानी गर्ने, विद्यालय व्यवस्थापनको अधिकार स्थानीय निकायलाई प्रदान गर्ने, प्रशासनलाई प्रभावकारी र कम खर्चिलो बनाउने, शिक्षाको गुणस्तर वृद्धिमा जोड दिने, निजी क्षेत्रमा सुधार गर्नेतर्फ विशेष ध्यान दिनु सान्दर्भिक हुन्छ ।

७. निष्कर्ष (Conclusion)

राज्यले अवलम्बन गरेका शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य नीति विकासका मूल आधार हुन् भने राष्ट्रको शैक्षिक संरचनाले नीति विकासमा महत्त्वपूर्ण आधार प्रदान गरेको हुन्छ । तसर्थ शिक्षाका औपचारिक, अनौपचारिक, अनियमित संरचनागत पक्षलगायत शैक्षिक संरचनाका हरेक अवयवहरूलाई विचार गरी शैक्षिक नीतिको तर्जुमा गर्नुपर्ने हुन्छ । शैक्षिक नीतिको तर्जुमा वा यससम्बन्धी गतिविधि सञ्चालन गर्दा विशेष संवेदनशील हुनुपर्दछ किनभने यसका क्षेत्र र उपक्षेत्रका हरेक मुद्दाहरू अर्न्तसम्बन्धित हुन्छन् । एउटा मुद्दा वा नीतिले अर्कोलाई प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष असर गरिरहेको हुन्छ । शिक्षालाई गुणात्मक बनाउन बृहत्भन्दा पनि सूक्ष्म रूपमा शिक्षाका नीतिको विश्लेषण गर्नुपर्छ ।

शिक्षासम्बन्धी नीतिहरू शिक्षाको संरचनागत पक्षमा सक्षमता ल्याई पहुँच र गुणस्तरमा वृद्धि गर्नमा परिलक्षित हुनुपर्छ । महिला, पिछडिएका जात (दलित आदि), अपाङ्गता भएका व्यक्ति, गरिब, असहाय जस्ता समाजका कमजोर वर्गका निम्ति शिक्षाको पहुँच हुने र यस प्रकारको शिक्षा गुणात्मक भएमा, व्यक्तिको सक्षमता बढ्छ । सक्षमता बढेपछि आयआर्जन बढ्छ, उसको जीवनमा उत्पादकत्वमा वृद्धि हुन्छ । प्रत्येक व्यक्तिको जीवनमा उत्पादन क्षमता बढेमा उसको समाज र अन्ततोगत्वा राष्ट्रको उत्पादकत्वमा वृद्धि हुन्छ । राष्ट्रिय आर्थिक वृद्धिदर बढ्छ । फलस्वरूप गरिबी न्यूनीकरण हुन महत्त्वपूर्ण सहयोग पुग्छ ।

सन्दर्भ सूची

शर्मा काफ्ले, भोजराज (२०६४), शिक्षाको सैद्धान्तिक पक्षः वर्तमान अवस्था, प्रमुख शैक्षिक मुद्दाहरू र समाधानका व्यावहारिक उपायहरू, प्रज्ञा बुक हाउस, महेन्द्ररत्न क्याम्पस रोड, ताहाचल, काठमाडौँ, संस्करण ।

कार्की, बाबुकाजी (२०८२) गुणस्तरीय शिक्षा र शिक्षक, आर्थिक राष्ट्रिय दैनिक ।

न्यौपाने, अणप्रसाद (२०७९), विद्यालयीय शिक्षामा नैतिक शिक्षा : अवधारणा, अभ्यास र चुनौती, शिक्षा (Siksa), वर्ष ३८, सङ्ख्या ५२, असार, नेपाल सरकार, शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, वार्षिक शैक्षिक पत्रिका (Annual Educational Journal-2022)।

ढुङ्गाना, बाबुराम (२०७९), विद्यालयमा आधारित उद्यमशीलताः श्रम र यथार्थता, शिक्षा (Siksa), वर्ष ३८, सङ्ख्या ५२, असार, नेपाल सरकार, शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, वार्षिक शैक्षिक पत्रिका (Annual Educational Journal-2022)।

लम्साल, हरि (२०७८), मुलुकको समृद्धि र मानवीय विकासमा समन्यायिक प्रयाससहितको स्तरीय शिक्षाले खेल्न सक्ने भूमिका, शिक्षा (Siksa), वर्ष ३७, सङ्ख्या ५१, नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

भट्टराई, गोपालप्रसाद, (२०७८) नेपालमा सामुदायिक सिकाइ केन्द्रः अपेक्षा, अवस्था र भावी दिशा, शैक्षिक स्मारिका, अङ्क २, नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

आचार्य बलराम, (२०७९) सामाजिक विविधता र असमानता (Social Diversity and Inequality), नेसनल बुक सेन्टर, भोटाहिटी, काठमाडौँ, पहिलो संस्करण ।

नेपालमा नागरिक शिक्षाको वर्तमान अवस्था: एक विश्लेषण

✍ *जयप्रकाश बस्नेत**

लेखसार

नागरिकलाई आफ्नो राज्य प्रदत्त अधिकारको उपयोग गर्दै आफ्नो कर्तव्य निर्वाह गर्न सघाउने शिक्षाका रूपमा नागरिक शिक्षालाई लिन सकिन्छ । व्यक्तिको असल चरित्र निर्माण गर्दै असल समाज र राष्ट्र निर्माणमा योगदान गर्नु नागरिक शिक्षाको महत्त्वपूर्ण कार्य हो । नागरिक शिक्षाका विभिन्न क्षेत्रहरूमध्ये सामुदायिकता, मानवअधिकार, नैतिकता, उत्तरदायित्व, सामूहिक हितका लागि सहभागिता, लोकतान्त्रिक मूल्यमान्यताको प्रवर्धन, कानुनको पालना जस्ता पक्ष एवम् सिद्धान्तहरूमा आधारित रहन्छ । नेपालको सन्दर्भमा नागरिक शिक्षाको उपयोग उल्लिखित मान्यताहरू प्रवर्धन गर्न कमै भए पनि जनचेतना अभिवृद्धि, जनसहभागिता प्रवर्धन र लोकतान्त्रिक मूल्यमान्यताका सन्दर्भमा भने अगाडि देखिएको छ । विधिको शासन, लोकतान्त्रिक आचरण, समतामूलक सहभागिता, मानवीय सहयोग, भेदभाव र शोषणको विरोधलगायतका कार्यमा नागरिक शिक्षामार्फत निकै प्रगति भए पनि कार्यव्यवहारमा उतार्न नसक्दा नेपालमा नागरिक तथा नैतिक शिक्षामा खडेरी परेको हो कि भन्ने अवस्था सिर्जना भएको देखिन्छ । तसर्थ नागरिकमा नैतिक शिक्षाको प्रवर्धन गरी तिनलाई कर्तव्य परायण नागरिकमा परिणत गर्न नागरिक शिक्षालाई व्यावहारिक र जीवनोपयोगी बनाउन जरुरी छ । साथै नागरिक शिक्षालाई राष्ट्र निर्माणमा सकारात्मक योगदान गर्न सक्ने सबल, सक्षम र अधिकारप्रति सचेत रही अरुलाई समेत मार्गदर्शन गर्न सक्ने दिशातर्फ अग्रसर हुनु आवश्यक छ ।

मुख्य शब्दावली: नागरिक, नैतिक शिक्षा, राष्ट्र निर्माण, सचेतना, कर्तव्यनिष्ठता

१. विषय प्रवेश

नागरिकलाई आफ्नो अधिकार र कर्तव्यका बारेमा सिकाउने औपचारिक, अनौपचारिक वा अन्य माध्यमबाट सिकाइने शिक्षालाई नागरिक शिक्षा भनिन्छ । नागरिक शिक्षाले नागरिकलाई राज्य प्रदत्त अधिकारको उपयोग गर्न तथा आफ्नो कर्तव्यबोध गर्ने सक्षमता विकास गर्न महत्त्वपूर्ण योगदान गर्दछ । प्राचीन समयमा आमाबाबु तथा गुरुहरूबाट नैतिक शिक्षाका रूपमा ज्ञान, सिप, आचरण तथा अनुशासन प्राप्त गर्ने प्रचलन रहेको थियो । नैतिक शिक्षाबाट मानवमा मानवोचित गुणहरू विकास भई तिनमा विनय विकास हुने तथा कर्तव्य परायण नागरिक निर्माण हुन सहज थियो । नागरिकमा

**शाखा अधिकृत, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय*

राज्य सञ्चालन नागरिक अधिकार, मानव अधिकार, सार्वभौमसत्ता, स्वतन्त्रता जस्ता विषयमा सचेतना कायम गर्नु नागरिक शिक्षाको मुख्य उद्देश्य हो । नेपालको संविधानको भाग २ धारा ११ बमोजिम नागरिकता प्राप्त गरेको व्यक्ति वा नेपालको नागरिकता प्राप्त गर्न योग्य व्यक्ति नेपालको नागरिक हुने उल्लेख छ । नागरिक शिक्षा व्यक्तिमा नागरिक ज्ञान, सिप र स्वभावमा सकारात्मकता कायम गर्न जिम्मेवार रहन्छ । नागरिक शिक्षा राजनीतिक आयाम, सामाजिक आयाम, सांस्कृतिक आयाम, नैतिक आयाम, विकासात्मक आयाम, वातावरणीय आयाम जस्ता विविध आयामहरूमा विभाजन गर्न सकिन्छ ।

नागरिक शिक्षाका सन्दर्भमा गुटम्यानले यसले जनतामा राजनीतिक ज्ञान दिनुका साथै विकास निर्माणमा सहभागी हुने सामाजिक चेतनाको विकास गर्न मदत गर्दछ भनेका छन् । समाजमा अपराध र दण्डहीनता हटाउन तथा भ्रष्टाचार विरुद्धको जनमत बढाउनसमेत नागरिक शिक्षाले अहम् भूमिका निर्वाह गर्दछ (आचार्य, २०८०) । समाजमा घट्ने विभिन्न सामाजिक अपराधहरू, चोरी, डकैती, बलात्कार, आगजनी, भ्रष्टाचारलगायत घटाई समाजलाई मर्यादित, आचरणयुक्त, अनुशासित, संयमित र सभ्य बनाउन नागरिक शिक्षाको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ ।

नागरिक शिक्षाले सङ्कीर्ण भावना हटाई नागरिकमा सामूहिक र सामाजिकताको भावना विकास गराई समाजमा रहेका विविध समूह तथा समुदायबिच एकता र सहिष्णुताको वातावरण निर्माण गर्दछ । नागरिक शिक्षाको अभावमा समाजमा जातीय, धार्मिक, भाषिकलगायतका आधारमा साम्प्रदायिक दङ्गा र हिंसासमेतको सम्भावना रहँदा सामाजिक एकता र सहिष्णुता कायम गर्न नागरिक शिक्षाको महत्त्व निकै देखिन्छ (अधिकारी, २०७८) ।

नेपालमा नागरिक शिक्षाका सन्दर्भमा निकै प्रयासहरू भए पनि नागरिकमा सचेतनामा अपेक्षित प्रगति भएको छैन । सक्रिय नागरिकको भूमिका प्रजातान्त्रिक समाजको प्रवर्धन गर्न महत्त्वपूर्ण रहन्छ । नागरिकलाई लोकतान्त्रिक प्रक्रियामा सक्रिय रूपमा सहभागी गराउन सशक्तीकरण गर्ने एउटा माध्यम नागरिक शिक्षा हो । नागरिक शिक्षा नागरिकलाई राजनीतिक पद्धतिको कार्य प्रक्रिया, आफ्नो राजनीतिक तथा नागरिक अधिकार, भूमिका र जिम्मेवारीबारे बुझाउन निश्चित गर्ने विधि पनि हो (युवाका लागि नागरिक शिक्षा, २०२२) ।

नागरिकहरूले राज्यको निश्चित दायित्व पूरा गर्नुपर्ने हुन्छ । यसका लागि समाजको स्वतन्त्र सदस्य बन्ने, वैयक्तिक तथा सामूहिक जीवन पद्धतिका साथै मानव मर्यादाको सम्मान गर्ने, व्यक्तिगत, राजनीतिक, आर्थिक उत्तरदायित्व वहन गर्ने, नागरिक गतिविधिहरूमा अर्थपूर्ण र प्रभावकारी रूपमा सहभागी हुने, जैविक, सामाजिक, सांस्कृतिक, भाषिक तथा धार्मिक बहुलता र विविधताको सम्मान गर्ने (राउत, २०७३) जस्ता दायित्व पूरा गर्न प्रयत्नशील रहनुपर्छ ।

२. विद्यमान अवस्था

नागरिक शिक्षाको प्राप्ति औपचारिक, अनौपचारिक वा अनियमित कुनै पनि तरिकाबाट हुन सक्छ । विद्यालयको पाठ्यक्रममा नागरिक शिक्षासँग सम्बन्धित नैतिकता, लोकतन्त्र, कानुनी शासन, विकास, संस्कृतिजस्ता पक्षहरू समावेश भएका पनि छन् । विद्यालय तहका सामाजिक शिक्षाको पाठ्यवस्तुमा उल्लिखित विषयवस्तुहरू समावेश भई विद्यार्थीहरूमा आवश्यक सैद्धान्तिक ज्ञान एवम् अवधारणा विकास भइरहेको अवस्था विद्यमान छ । नेपालको संविधानको भाग २ मा नागरिक हुनका लागि विविध प्रकारका नागरिकता प्राप्त गर्ने व्यवस्था गरेको छ । उक्त व्यवस्थाबमोजिम नागरिकता प्राप्त गरेका नागरिकहरूलाई नागरिक कर्तव्य, जिम्मेवारी, दायित्व, पूरा गर्न र सोअनुसार तोकिएका अधिकार प्राप्त गर्ने माध्यमका रूपमा नागरिक शिक्षा रहेको छ । नेपालको सरहदभित्र बसोबास गर्ने नेपाली नागरिकका सन्तानले वंशजका आधारमा नेपाली नागरिकता प्राप्त गर्ने तथा नेपाली नागरिकसँग वैवाहिक सम्बन्ध कायम गरी आएका विदेशी महिलाहरूले वैवाहिक अङ्गीकृत नेपाली नागरिकता प्राप्त गर्न सक्ने र नेपालमा जन्मेका विदेशी नागरिकका सन्तानले विदेशी नागरिकता लिन नचाहेमा कानुनबमोजिम अङ्गीकृत नेपाली नागरिकता प्राप्त गर्न सक्ने व्यवस्था गरेको छ । संविधानको धारा ४८ ले नागरिक कर्तव्यसमेत उल्लेख गरेको छ, जसमा नाागरिकले राष्ट्रप्रति निष्ठावान् हुँदै नेपालको राष्ट्रियता, सार्वभौमसत्ता र अखण्डता रक्षा गर्ने, संविधान र कानुनको पालना गर्ने, राज्यले चाहेका बखत अनिवार्य सेवा गर्ने र सार्वजनिक सम्पत्तिको सुरक्षा र संरक्षण गर्नु जस्ता कर्तव्य रहेका छन् ।

मौलिक हकका रूपमा संविधानको धारा ३१ मा शिक्षासम्बन्धी हकको व्यवस्था गरेको छ, जसमा नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँचको हक रहेको छ । त्यस्तै गरी नागरिकले राज्यबाट आधारभूत तहसम्मको शिक्षा अनिवार्य र नि:शुल्क तथा माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा नि:शुल्क पाउने हक हुने तथा अपाङ्गता भएका र आर्थिक रूपले विपन्न नागरिकलाई कानुनबमोजिम नि:शुल्क उच्च शिक्षा पाउने हकको व्यवस्था गरेको छ । दृष्टिविहीन नागरिकलाई ब्रेललिपि तथा बहिरा र स्वर वा बोलाइसम्बन्धी अपाङ्गता भएका नागरिकलाई साङ्केतिक भाषाको माध्यमबाट कानुनबमोजिम नि:शुल्क शिक्षा पाउने हक हुने एवम् नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानुनबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हकको प्रत्याभूति गरेको छ ।

राज्यका नीतिहरूअन्तर्गत संविधानको धारा ५१(ज) मा नागरिकका आधारभूत आवश्यकतासम्बन्धी नीतिमा शिक्षालाई वैज्ञानिक, प्राविधिक, व्यावसायिक, सिपमूलक, रोजगारमूलक एवम् जनमुखी बनाउँदै सक्षम, प्रतिस्पर्धी, नैतिक एवम् राष्ट्रिय हितप्रति समर्पित जनशक्ति तयार गर्ने नीति अख्तियार गरेको छ । त्यस्तै गरी शिक्षा क्षेत्रमा राज्यको लगानी अभिवृद्धि गर्दै शिक्षामा भएको निजी क्षेत्रको लगानीलाई नियमन र व्यवस्थापन गरी सेवामूलक बनाउने तथा उच्च शिक्षालाई सहज, गुणस्तरीय र पहुँचयोग्य

बनाई क्रमश: नि:शुल्क बनाउँदै लैजाने एवम् व्यक्तिको व्यक्तित्व विकासका लागि सामुदायिक सूचना केन्द्र र पुस्तकालयको स्थापना र प्रवर्धन गर्ने नीति लिएको देखिन्छ । यस्ता नीतिहरूमार्फत नागरिकमा शिक्षाको विकास, विस्तार र गुणस्तर कायम गर्ने तथा औपचारिक, अनौपचारिक माध्यमबाट साक्षरता प्रवर्धन एवम् नागरिक शिक्षासमेत प्रवर्धन गर्ने संवैधानिक प्रयास भएको देखिन्छ ।

३. नेपालको नागरिक शिक्षाका क्षेत्रमा भएको अभ्यास

नागरिक शिक्षा प्रदान गर्ने राज्यको दायित्व भए पनि राज्यमा रहेका सरकारी, गैह्रसरकारी निकाय, नागरिक समाज, पत्रकार जगत्, सञ्चारमाध्यम, राजनीतिक दलहरूलगायत सबै सरोकारवालाहरूको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ । विद्यालय, विश्वविद्यालय तथा अन्य औपचारिक शिक्षण संस्थाहरूको विद्यार्थीहरूमा नागरिक सचेतना कायम गरी राज्यप्रति जिम्मेवार नागरिक उत्पादन गर्ने मुख्य निकायहरू हुन् । अनौपचारिक रूपमा नागरिकहरूलाई विभिन्न माध्यमबाट सकारात्मक सोच, धारणा र जिम्मेवारी बोध गर्न सक्षम नागरिक बनाउन समाजका अन्य क्षेत्रहरूको अहम् भूमिका रहन्छ । समाजका विभिन्न प्रकारका संस्थाहरू, सामाजिक, धार्मिक संस्थाहरू, परिवार, राजनीतिक आस्था, परिवारको शैक्षिक स्तर, धार्मिक मान्यता, आध्यात्मिक चेतको अवस्था जस्ता पक्षहरूले व्यक्तिको मानसिक, संवेगात्मक विकासमा योगदान गर्दछन् भने त्यसको प्रभाव व्यक्तिको नैतिकता तथा सोच विचार र कर्तव्य परायणता जस्ता गुणहरू निर्धारण गर्दछ । नागरिक शिक्षा प्राप्तिका प्रक्रियाका रूपमा औपचारिक तथा अनौपचारिक माध्यमबाट प्रदान हुने गर्दछ । शिक्षण संस्थामार्फत प्रदान गरिने औपचारिक शिक्षा, जुन निश्चित पाठ्यक्रममा आधारित रहन्छ भने अनौपचारिक शिक्षा, जुन वैकल्पिक तथा साक्षरता शिक्षाका रूपमा परिवार, समाज, धार्मिक सङ्घसंस्थाबाट निरन्तर प्रदान गरिन्छ । त्यस्तै गरी जीवनका विभिन्न देखाइ, भोगाइ, सुनाइ आदिबाट प्राप्त अनियमित शिक्षा एवम् स्वाध्ययनबाट आर्जन गरिने ज्ञान सिप पनि नागरिक शिक्षाका माध्यम हुन सक्छन् ।

प्राचीन नेपालमा औपचारिक शिक्षाका अवसरहरू सीमित रहँदा अनौपचारिक माध्यमहरू जस्तै परिवार, समाज, गुठी जस्ता माध्यमबाट व्यक्तिहरूमा नागरिक शिक्षाको प्राप्ति भई सोहीअनुरूप ज्ञानको प्राप्ति र हस्तान्तरण हुने गर्दथ्यो भने वर्तमान विश्वमा औपचारिक शिक्षण संस्थाहरूको उपस्थिति सघन हुँदा मूलत: नागरिक शिक्षा औपचारिक माध्यमबाट नै हुने गर्दछ । तर औपचारिक माध्यमको सघन उपस्थिति हुँदा पनि परिवार, समाज, सामाजिक सञ्जाल आदिबाट प्राप्त हुने सूचना, संस्कार, नैतिकता, धारणाको भूमिका शिक्षण संस्थाबाट प्राप्त अवधारणाभन्दा विशेष हुने गर्दछ ।

३.१ नागरिक शिक्षाका सबल पक्षहरू

नागरिक शिक्षाका क्षेत्रका रूपमा राजनीतिक, सामाजिक, आर्थिक, सामाजिक चेतना अभिवृद्धि र नागरिक सशक्तीकरणको क्षेत्र तथा समाजमा शान्ति, सुव्यवस्था कायम गर्ने तथा समस्या समाधान गर्न

भूमिका निर्वाह गर्ने जस्ता पक्षहरू रहन्छन् । विगतका प्रयासका बाबजुद चेतनाका दृष्टिले यस्ता क्षेत्रमा केही बढावा भएको पाइन्छ, जस्तैः नागरिकमा सामाजिक कार्यमा सक्रियता बढेको छ, सार्वजनिक सम्पदा संरक्षणप्रति चासो बढेको छ, राजनीति, मुलुकको प्रशासन, सुशासन, सूचना माग्नेजस्ता कार्यहरूमा जनताको चासो बढ्केको छ । नागरिकमा नागरिक शिक्षाको पहुँच बढ्नु तथा समग्रमा साक्षरता विकास भई आफ्नो अधिकारप्रति सचेत सोचयुक्त नागरिक निर्माण हुनु, राज्य निर्माणको लागि सबल पक्षका रूपमा लिन सकिन्छ । समग्रमा भन्नुपर्दा नेपालको सन्दर्भमा विभिन्न माध्यम र प्रक्रियाबाट प्राप्त हुने नागरिक शिक्षाका सबल पक्षहरुलाई निम्नानुसार सूचीकृत गर्न सकिन्छ :

- संवैधानिक प्रतिबद्धता जाहेर हुनु
- नागरिकहरूमा राजनीतिक तथा अन्य परिवर्तनबाट प्राप्त लोकतान्त्रिक वातावरण सिर्जना गर्नु
- राज्यको पुनर्संरचनाबाट स्थानीय तहसम्म नै नागरिक सहभागिता तथा लोकतान्त्रिक संस्कारको विकास तथा अभ्यास हुनु
- राजनीतिक दलहरूको सङ्ख्या तथा जनसमर्पित व्यवहारमा बढोत्तरी हुनु
- संरचनागत तथा कानुनी र संस्थागत प्रबन्ध बन्दै जानु
- बढ्दो साक्षरता तथा केही हदसम्म सकारात्मक सोचका बारेमा जनचासो बढ्नु
- विद्यालय तहमा समेत नागरिक शिक्षाका पाठ्यवस्तुहरू समावेश गरिनु
- आमसञ्चार माध्यम, गैरसरकारी संस्थाहरूको संलग्नता उच्च हुनु

३.२ नागरिक शिक्षाका कमजोर पक्षहरू

नागरिक शिक्षाका क्षेत्रमा संवैधानिक प्रतिबद्धता जाहेर भएर नागरिकहरूमा राजनीतिक तथा अन्य परिवर्तनबाट प्राप्त लोकतान्त्रिक वातावरण सिर्जना भए पनि यसले कार्यरूपमा नतिजा प्रदान गर्न सकेको छैन । हरेक नागरिक राजनीतिक दलहरूको सदस्य बन्ने र पार्टी तथा तिनका नेता र कार्यका बारेमा समालोचनात्मक दृष्टिकोण नराखी अन्धभक्त हुन जानाले व्यवहारमा खासै परिवर्तन हुन सकेको छैन । हाल साक्षरता र विद्यालय शिक्षाले मानव मूल्य शिक्षालाई अन्तरविषयक विषयवस्तुका रूपमा विविध विषयमा एकीकरण गरी व्यवहार परिवर्तन र सकारात्मक सोच विकासमा जोड दिएको पाइन्छ । यो सुखद सङ्केत पनि हो ।

औपचारिक रूपमा प्रदान गरिने पाठ्यक्रममा आधारित शिक्षाले सैद्धान्तिक ज्ञानले भरिएका विद्यार्थीहरू उत्पादन गरिरहेको सन्दर्भमा तिनमा व्यावहारिक ज्ञान दिन नसक्दा व्यवहारमा रूपान्तरण हुन सकिरहेको छैन । परम्परागत रूपमा शिक्षालय तथा गुरुकुलहरूले उत्पादन गरेका विद्यार्थीहरूमा

नागरिक कर्तव्यसहितको शिक्षा प्राप्त हुने गरेको थियो तर वर्तमान समयमा नागरिक शिक्षा प्राप्तिका स्रोतहरूको सङ्ख्या बढे पनि तिनबाट प्राप्त हुने सिकाइ, ज्ञानको स्तरजस्ता पक्षहरूमा ह्रास आएको छ । नागरिक समाज तथा सामाजिक सञ्जालले नागरिकलाई समाजको एक असल अङ्ग हुन सहयोग गर्नुपर्नेमा तिनमा अर्न्तनिहित गुण, तिनको राजनीतिक वा अन्य स्वार्थगत विभाजनले नागरिकले पाउनुपर्ने असली ज्ञानमा ह्रास ल्याउन थाल्यो भन्ने आलोचकको मत रहेकाले त्यसतर्फ सबैको सकारात्मक पहल गर्न जरुरी छ । यसरी हेर्दा नागरिक शिक्षाका कमजोर अभ्यासका पक्षहरुलाई निम्नानुसार सूचीकृत गर्न सकिन्छ :

- नागरिक शिक्षाका व्यावहारिकभन्दा सैद्धान्तिक पक्षमा बढ्ता ध्यान दिइनु
- नागरिक समाजको निष्पक्ष भूमिका नरहनु, स्वार्थगत वा राजनीतिक आबद्धता देखिनु
- सामाजिक सञ्जालमासमेत निश्चित विचार पक्षहरूको पृष्ठपोषण गर्न तल्लीन रहनु
- नगरिक शिक्षासम्बन्धी पर्याप्त विषयवस्तुहरू पाठ्यक्रममा समावेश नहुनु
- विशेष समयमा मात्र राजनीतिक साक्षरता निर्वाचन आसपास मात्र सञ्चालन हुनु
- निरन्तर नागरिक शिक्षासम्बन्धी कार्यहरू नहुनु
- नागरिकहरूमा राज्यप्रति विश्वास घट्दै जानु
- भ्रष्टाचार, नातावाद, कृपावाद जस्ता व्यवहारले नागरिकमा वितृष्णा बढ्दै जानु
- विभाजित नागरिक समाजका कारण नागरिक शिक्षाका मूल्यमान्यताहरूको बुझाइमा फरकपना आउनु

यसरी नागरिक शिक्षाका क्षेत्रमा विभिन्न कमीकमजोरी भए पनि नेपालको सन्दर्भमा हासम्मका नीतिगत तथा कार्यक्रमगत प्रयासहरूलाई व्यवस्थित गर्न सकिएमा यसको भावी गन्तव्य सुखद हुने अपेक्षा गर्न सकिन्छ । यसका लागि संवैधानिक प्रतिबद्धतासहित राजनीतिक दलहरूमा लोकतान्त्रिक पद्धति र अभ्यासका केही बाछिटाहरू यद्यपि मौजुदा छन् । यसका लागि स्थानीय तहसम्मै जनतामा सचेतना, साक्षरता बढ्दै गएको छ । स्थानीय तहसम्म नागरिक सहभागिताको आवश्यकता बढ्दो अवस्थामा रहेको छ । नागरिक समाज तथा गैह्रसरकारी संस्थाहरूको बढ्दो उपस्थितिले नागरिक समाज र गैह्रसरकारी संस्थाहरूको नागरिक शिक्षाका क्षेत्रमा काम गर्ने चाहना र प्रतिबद्धताले बढावा पाएको छ । केही हदसम्म भए पनि नागरिक शिक्षाप्रति पत्रकार जगत् तथा आमसञ्चार माध्यमको व्यावसायिकता र जिम्मेवारीबोध बढ्दै गएको छ । यस्ता अवसरहरूले आगामी दिनमा नागरिक शिक्षा व्यवहारमा कार्यान्वयन हुँदै जाने अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

४. नागरिक शिक्षाका क्षेत्रमा रहेका चुनौतीहरू

विभिन्न प्रकारका परिवर्तनको प्रभावले नीतिगत रूपमा राज्यका नीति, निर्देशक सिद्धान्त तथा शिक्षाका क्षेत्रमा पठनपाठनका प्रयास भए पनि व्यवहारमा रुपान्तरण हुन नसकिरहेको परिवेशमा नेपालको नागरिक शिक्षाका अभ्यासहरूमा समयसापेक्ष, गणतान्त्रिक मूल्यमान्यता अनुरूप संशोधन गरी व्यवहारिक अभ्यासमा ल्याउन जरुरी देखिएको छ । सैद्धान्तिक ज्ञानका अलावा विद्यार्थीहरूमा धारणा र व्यावहारिक ज्ञानको प्राप्तिमा ध्यान दिनु आवश्यक छ । माध्यमिक शिक्षाको पाठ्यक्रममा नैतिक शिक्षासम्बन्धी विषयवस्तु समावेश भए पनि विद्यार्थीहरूमा व्यावहारिक ज्ञानको भने अभाव देखिन्छ । राज्यको नीति इमानदार, देशभक्त, कर्तव्यनिष्ठ नागरिकहरू निर्माणमा केन्द्रित रहनुपर्छ । विद्यालयमा अध्यापन हुने पाठ्यवस्तुले बालबालिकामा नागरिक अधिकार, मौलिक अधिकार, नागरिकका राजनीतिक, आर्थिक अधिकार तथा उक्त अधिकार प्राप्त गर्न आफूले पूरा गर्नुपर्ने जिम्मेवारीसमेत बोध हुने गरी परिमार्जन गर्नु आवश्यक छ ।

राज्यको आवश्यकताअनुसार समयसापेक्ष नागरिक शिक्षा दिन औपचारिक शिक्षणसंस्थाका प्रशिक्षक तथा अन्य अनौपचारिक क्षेत्रका प्रशिक्षकहरूलाई तालिम, अभिमुखीकरण सञ्चालन गरी एकै प्रकारको अवधारणा विकास गर्ने तथा नागरिकमा सकारात्मक ऊर्जा विकास गर्नुपर्ने देखिन्छ । नागरिकहरूलाई सूचना प्राप्त गर्न सक्ने व्यवस्था भए पनि सूचना बजारमा उपलब्ध सूचनाको सत्यता जाँचेर मात्र धारणा बनाउन सक्ने क्षमता नागरिकमा विकास गर्नु जरुरी छ । गलत सूचनाका भरमा बनेका धारणाले व्यक्तिमा सकारात्मकता पैदा गर्न सकिरहेको छैन ।

भ्रष्टाचार, नातावाद, कृपावाद, अनियमितता जस्ता सार्वजनिक प्रशासनमा मौलाएका विकृतिहरूको निराकरण गर्न समयमै आजका बालबालिकालाई सही सूचना र शिक्षामार्फत सुधारमा लगाउन सकिन्छ । अध्यात्म, ध्यान, योग जस्ता विषयहरूको उपयोग गरी नागरिकमा सकारात्मकता वृद्धि गर्न सकिन्छ । सामाजिक रूपमा प्रचलित असल संस्कार, संस्कृति, प्रथा, परम्पराले व्यक्तिमा भाइचारा, निकटता, अपनत्व कायम गर्न सहयोग गरी सामाजिक बन्धनका रूपमा एकतामा बाँध्न सहयोग गर्ने भएकाले यस्ता पक्षहरुलाई नागरिक शिक्षाले सम्बोधन गर्नुपर्दछ ।

राजनीतिक दलहरूमा आफ्ना मतदाताहरू असल नागरिकका रूपमा विकास गर्न प्रयास गर्नुपर्ने सोच र प्रतिबद्धता कायम गराउन सके राजनीतिक दलमा सङ्गठित व्यक्तिहरूमार्फत असल नागरिक उत्पादनका अभ्यासको सुरुआत हुन सक्छ । यसबाट असल, सक्षम, राज्यप्रति बफादार नागरिक उत्पादनमा सहयोग पुग्न सक्दछ ।

अनौपचारिक रूपमा नागरिक शिक्षा प्रदान गर्ने सामुदायिक संस्था, परिवारलगायतमा सकारात्मकता विकास गर्नु आवश्यक छ । युवा तथा प्रौढमा राजनीतिप्रतिको वितृष्णा बढिरहेको सन्दर्भमा राजनीतिक

दलहरूमार्फत नै जनतामा राज्य र दलहरूप्रति विश्वास र भरोसा कायम गर्ने वातावरण सिर्जना गर्न प्रयत्न गर्नुपर्दछ । नागरिक समाज, सामाजिक सङ्घसंस्थाहरू, गैरसरकारी संस्थाहरूको परिचालन राज्यको आवश्यकता, प्राथमिकता अनुकूलका नागरिक उत्पादनतर्फ क्रियाशील हुने गरी अभ्यासलाई परिमार्जन गरिनुपर्दछ । सामाजिक सद्भाव, भाइचारा, धार्मिक, सांस्कृतिक बहुलता कायम राख्न तथा नेपाली पहिचान विविधतामा एकता कामय हुन सक्ने सोचका साथ नागरिक शिक्षाका औपचारिक पाठ्यक्रम निर्माण तथा संशोधन गरिनुपर्दछ । समग्रमा समयसापेक्ष नागरिक शिक्षाका मूल्यमान्यताहरू अद्यावधिक गर्दै सामाजिक सञ्जालको नियमन गरी अनावश्यक तथा भ्रामक सूचनाहरू नियन्त्रण गर्न आवश्यक छ । नागरिकमा व्यावहारिक पक्षहरू विकास गर्नका लागि सकारात्मक सोचको प्रवर्धन गरी सबल राज्य निर्माणमा योगदान गर्नुपर्छ । साथै नागरिकहरूमा अधिकारका साथसाथै कर्तव्य परायणता विकास गर्नु, युवा तथा वयस्कहरूमा राजनीतिप्रति सकारात्मक सोच विकास गर्नु पनि चुनौतीका रूपमा रहेको छ । यस्तै नागरिकहरूमा अरूको कुरा सुन्ने, अर्काको विचारको सम्मान गर्न सक्ने सहनशीलताको विकास गर्नु पनि वर्तमान परिवेशमा चुनौतीपूर्ण रहेको छ ।

नागरिक शिक्षाका सन्दर्भमा रहेका चुनौतीहरूको सम्बोधन गरी समयसापेक्ष रूपमा तिनको संशोधन आवश्यक देखिन्छ । नागरिक शिक्षाका माध्यमबाट धार्मिक, जातीय, सामुदायिकलगायतका मुद्दाहरूमा सहिष्णुता कायम गर्ने सोचको विकास नागरिक शिक्षाले गर्न सक्नुपर्छ । समुदायहरूबिच विश्वासको वातावरण सिर्जना गर्नु, विश्वबन्धुत्वको भावना विकास गर्नु, अन्तर्राष्ट्रिय परिवेश अनुकूल तथा राष्ट्रिय आवश्यकताबमोजिम नागरिकमा संयम, संवेग तथा भावना निर्माण र विकास गर्नु पनि नागरिक शिक्षाका सन्दर्भमा चुनौतीहरू हुन् । यस्ता चुनौतीहरूको उचित सम्बोधन गरी नागरिकमा सकारात्मक सोच, आशा र विश्वास जगाई राष्ट्रनिर्माणमा योगदान गर्न सक्ने नागरिक उत्पादन गर्नेतर्फ नागरिक शिक्षा केन्द्रित हुनुपर्छ । प्रशासन, विकास निर्माण, समाजमा आशा र विश्वास कायम राखी सचेत, उत्प्रेरित र जिम्मेवार नागरिक बनाउन नागरिक शिक्षा निर्देशित हुनु आजको अहम् आवश्यकता हो ।

५. भावी कार्यदिशा

नागरिक शिक्षाको प्रवर्धनमा नागरिक समाजको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ । नेपालमा ऐतिहासिक कालखण्डदेखि नै राज्यशक्तिसँग मिलेर नागरिक समाजले नागरिक शिक्षासम्बन्धी कार्यहरू गरिरहेको पाइन्छ । लिच्छवि तथा मल्लकालमा नागरिक शिक्षाको लागि यस्ता संस्थाहरूको योगदान निकै थियो । आजभोलि नागरिक शिक्षाको उन्नयनमा नागरिक समाजको योगदानका रूपमा प्रजातान्त्रिक वातावरणको सिर्जना, लोकतन्त्रको संस्थागत विकास, मानव अधिकारको प्रत्याभूति, लैङ्गिक समता,

वातावरण संरक्षण, सुशासन, आधारभूत आवश्यकता परिपूर्ति, स्वावलम्बन, समावेशी विकास जस्ता विषयहरूमा काम भएको पाइन्छ (हाडा, २०७५) ।

नेपालमा भएका विभिन्न राजनीतिक तथा अन्य परिवर्तनहरूले नागरिकको जीवनस्तरमा केही परिवर्तन ल्याएको अवश्य छ तर नागरिक सोचमा परिवर्तनका साथै सोसम्बन्धी अधिकार प्राप्त गर्न सक्ने कर्तव्य परायणता विकास गर्न सफल भएको देखिँदैन । तसर्थ वर्तमान विश्वमा औपचारिक क्षेत्रमा नागरिक शिक्षा प्रदान गर्ने शैक्षिक संस्थाहरूमा शिक्षा दिने शिक्षक प्रशिक्षकहरूमा सकारात्मक सोच तथा पर्याप्त ज्ञान, सिप र अवधारणा विकास गर्नु अत्यावश्यक छ भने अनौपचारिक क्षेत्रमा प्रशिक्षकहरू उत्पादन गरी समयसापेक्ष ज्ञान हस्तान्तरण गर्न सक्ने वातावरण बनाउन सबै पक्षको प्रयास जरुरी छ ।

नागरिकमा राज्यको आवश्यकता तथा असल नागरिक हुन आवश्यक हुनुपर्ने गुणहरू विकास गर्न महत्त्वपूर्ण रहेको नागरिक शिक्षा विश्वव्यापी रूपमा एकै प्रकारको नभए पनि सारभूत पक्षहरूमा समानता हुनु अनिवार्य छ । भोलिका कर्णधारका रूपमा रहेका आजका विद्यार्थीहरूलाई सामाजिक मूल्यमान्यताप्रति सचेत बनाउने, नैतिक आचरण सिकाउने, अरूका कुरा सुन्ने धैर्यता विकास गर्ने, असल चरित्र विकास गराउने, सबै धर्म, जाति भाषा संस्कृतिप्रति सम्मान गर्ने, सच्चरित्रता र इमानदारिता जस्ता गुणहरूको विकास गर्न आवश्यक नैतिक शिक्षा प्रदान गर्नु आजको परम आवश्यकता हुन गएको छ ।

यसका लागि नागरिक शिक्षालाई नागरिकको आवश्यकता तथा शिक्षाको उपयोगका आधारमा मतदाता शिक्षा, राजनीतिक साक्षरता, अधिकार शिक्षा, लोकतन्त्रसम्बन्धी शिक्षालगायतका विविध पक्षमा विभाजन गरी अध्ययन अध्यापन गर्न सकिन्छ । मतदाता शिक्षा, औपचारिक रूपमा विद्यालय, विश्वविद्यालयको पाठ्यक्रममा संलग्न गरेर तथा अनौपचारिक रूपमा सरकार, गैह्रसरकारी संस्थाहरूबाट अभियानका रूपमा वा सञ्चार माध्यमबाट समेत प्रदान गर्न सकिन्छ । राजनीतिक साक्षरता राजनीतिक दल, नागरिक समाज, परिवार, समाज तथा स्वाध्ययनबाट प्राप्त गर्न सकिन्छ । अधिकार एवम् प्रजातन्त्रका सम्बन्धमा नागरिकलाई सुसूचित गराउने कार्य औपचारिक तथा अनौपचारिक दुवै तरिकाबाट गर्न सकिने हुन्छ । विद्यालय तहको सामाजिक शिक्षा (अध्ययन) विषयको पाठ्यक्रममा प्रजातन्त्र, लोकतन्त्र, शान्ति, मानवअधिकार जस्ता विषयका सामग्रीहरू संलग्न गरी विद्यार्थीहरूमा ज्ञान, सिप र अवधारणा विकास गर्ने प्रयत्नहरू गर्नुपर्ने हुन्छ । अधिकार र कर्तव्य एकै सिक्काका दुई पाटा मानिने सन्दर्भमा नागरिक शिक्षाका माध्यमबाट आफ्नो कर्तव्यप्रति सचेत रही अधिकारको माग गर्ने नागरिक उत्पादन गर्नेतर्फ अबका प्रयास केन्द्रित हुन आवश्यक हुन्छ ।

६. निष्कर्ष

नेपालमा नागरिक शिक्षाका लागि पर्याप्त प्रयत्नहरू भई त्यसको प्रयोगमार्फत नागरिकमा सचेतनाको स्तरमा निकै वृद्धि भएको देखिन्छ । लोकतान्त्रिक आन्दोलनहरूमा जनसहभागिता बढेर जनतामा कानुनी शासन, प्रजातन्त्र, स्वतन्त्रता जस्ता आधारभूत पक्षमा सकारात्मकता विकास भई केही सचेत जमात सिर्जना भएको छ । मुलुकको विकास निर्माणमा स्थानीय तहमार्फत जनताको सहभागिता बढ्दै जानु नागरिक शिक्षाको सबल पक्षका रूपमा लिन सकिन्छ । नागरिकहरूमा बढ्दो चेतना, अधिकारप्रतिको जागरुकता, सार्वजनिक सम्पत्तिको संरक्षणमा चासो, सार्वजनिक स्रोतको उपयोग बारेका सकारात्मक धारणा विकास हुनु जस्ता असल पक्षहरूलाई नागरिक शिक्षामा भएको विकासका रूपमा लिन सकिन्छ । बढ्दो जिम्मेवारी बोध, सूचनाको माग गर्ने प्रचलनमा भएको बढावा, जनतामा आएको सकारात्मक सोचको विकास, सार्वजनिक निर्माणमा बढेको निगरानी जस्ता कुराहरू नागरिक शिक्षाको प्रभावका रूपमा लिन सकिन्छ । संवैधानिक मर्मअनुरूप नेपालका कानुन, नीति, नियमहरू निर्देशित रहेका छन् । राजनीतिक दलहरूमार्फत आफ्ना सदस्यहरूमा मतदाता शिक्षाका रूपमा भए पनि एक प्रकारले नागरिक शिक्षाको विस्तार हुनु सकारात्मक नै देखिन्छ । विकसित राजनीतिक घटनाक्रम तथा प्रशासनिक क्रियाकलापमा देखिने गरी परिवर्तन नभइरहेको परिवेशमा नागरिकमा नकारात्मकता पैदा भए पनि सकारात्मक सोचको प्रवाह गर्न नागरिकमा नैतिक शिक्षा तथा सेवा प्रदायकहरूमा व्यवहारगत सुधारका लागि समेत नागरिक शिक्षा उपयोग हुनुपर्छ ।

तीन तहका सरकारहरू राज्यको आवश्यकता अनुरूप संविधानको दिशानिर्देशअनुसार नेपालका अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धताबमोजिम कानुनी शासन, लोकतान्त्रिक मूल्यमान्यता, बालिग मताधिकार, मानव अधिकारको संरक्षण, पूर्ण प्रेस स्वतन्त्रता जस्ता पक्षहरूको पक्षपोषणतर्फ अग्रसर रहेका छन् । नैतिक मूल्य मान्यताहरूको संरक्षण गर्दै धर्मसंस्कृति, परम्पराको हित तथा सुखतर्फ नेपालको नागरिक शिक्षा निर्देशित छ । अपवादको रूपमा गलत सूचना, गाली वा घृणा वाणी जस्ता नकारात्मकता फैलिए पनि नागरिकहरू आफ्नो कर्तव्यप्रति सचेत हुने तथा परेको बेलामा राज्यप्रति सम्मान, माया र प्रेमको भावना, एकताको भावनाको विकासमा समेत नागरिक शिक्षामार्फत विस्तार भइरहेको लहर सबल, समृद्ध नेपाल र सुखी नेपालीको लक्ष्य प्राप्तिमा सहयोगी सावित हुने अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

अधिकारी, सुदर्शन, (२०७८) नागरिक शिक्षाको महत्त्व, राजधानी दैनिक ।

आचार्य, देवी प्रसाद, (२०८०) नागरिक शिक्षाको भूमिका, गोरखापत्र दैनिक, काठमाडौं ।

नेपालको संविधान, (२०७२), कानुन, न्याय तथा संसदीय मामिला मन्त्रालय, सिंहदरबार ।

युवाका लागि नागरिक शिक्षा, (२०२२), संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय विकास कार्यक्रम ।

राउत, कृष्ण बहादुर, (२०७३), प्रशासन, व्यवस्थापन र विकास, आशिष बुक हाउस, बागबजार काठमाडौं ।

शिक्षा नीति, (२०७६), शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, सिंहदरबार ।

हाडा, गम्भीर बहादुर, (२०७५), नेपालमा नागरिक समाजको महत्त्व तथा वर्तमान अवस्था, कामाद अङ्क ३२, प्रशासन, व्यवस्थापन तथा विकास केन्द्र ।

प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन

✍ डिल्लीबहादुर राउत*

लेखसार

सहभागितामूलक र नवीनतम शिक्षण सिकाइका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन महत्त्वपूर्ण माध्यम हो । सिकाइ प्रक्रियामा सहजकर्ता र सिकारु दुबैको समतामूलक संलग्नता, सक्रिय अन्तरक्रिया, अनुभव आदानप्रदानसहित ज्ञान निर्माण कार्यमा प्रत्यक्ष सहभागी भएमा सिकारुको संज्ञानात्मक, भावनात्मक र मनोक्रियात्मक क्षेत्रको विकास हुन सक्दछ । यसका लागि दैनिक रूपमा कक्षाकोठामा गरिने सिकाइ कार्यकलापको सम्बन्धमा शिक्षकले नियमित प्रतिबिम्बन गर्न सकेमा शिक्षण सिकाइ अझै प्रभावकारी बन्दछ । यस समीक्षात्मक लेखमा प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको भूमिका, आवश्यकता र प्रयोग गर्ने तरिकालाई विश्लेषणात्मक दृष्टिकोणबाट राखिएको छ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन शिक्षकले आफ्ना शिक्षण अनुभव, धारणा, विश्वास, सोच र अभ्यासको पहिचान, विश्लेषण र गहिरो मूल्याङ्कन गरी सुधार गर्ने प्रक्रिया हो । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको माध्यमबाट शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षकले प्रतिबिम्बात्मक डायरी लेखन, सहकर्मीसँग छलफल तथा प्रतिक्रिया लिने, विद्यार्थीबाट पृष्ठपोषण तथा सुझाव लिने, कक्षा शिक्षणपश्चात् स्वप्रतिबिम्बन गर्ने र कार्यमूलक अनुसन्धानजस्ता अभ्यासहरूलाई प्रभावकारी प्रतिबिम्बनका उपायहरूका रूपमा अवलम्बन गर्न सक्दछन् । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउनुको साथै शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास गर्न, विद्यार्थीको आवश्यकता बुझ्न, सिकाइलाई स्थानीय सन्दर्भअनुसार बनाउन ठुलो योगदान पुर्‍याउँछ । यसको प्रयोगबाट शिक्षण सिकाइमा रूपान्तरण ल्याउनका लागि शिक्षकको प्रतिबद्धता, प्रशस्त समय, सहकार्य र सहयोगात्मक सिकाइ वातावरण, प्राविधिक र प्रशासनिक समर्थनको पनि आवश्यक हुन्छ ।

१. परिचय

नेपालमा विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ लाई सफल रूपमा कार्यान्वयन गर्नका लागि शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउनुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ । शिक्षा नीति तथा पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेअनुरूप सम्पूर्ण विद्यार्थीहरूलाई गुणात्मक शिक्षा प्रदान गर्ने मुख्य आधार नै शिक्षण सिकाइ

***MPhil Scholar in STEAM Education, Kathmandu University, Nepal,**

हो । शिक्षण सिकाइको गुणस्तर सुधार गर्नका लागि शिक्षकहरूलाई समय समयमा विभिन्न प्रकारका सेवाकालीन तालिम साथै उनीहरूले आफ्नो पेसागत व्यवहार, विचार, धारणा र अभ्यासप्रति गहिरो आत्ममूल्याङ्कन गर्नुपर्दछ (Brookfield, 2017) । यसरी पेसागत कार्यहरूमा प्रतिबिम्बन गर्दा आफूले अपनाएका शिक्षण विधि तथा कक्षाकोठामा सञ्चालन गरेका कार्यकलापहरूले विद्यार्थीहरूको सिकाइमा कत्तिको सहजता भएको छ भन्ने कुराको मूल्याङ्कन हुन सक्छ । प्रतिबिम्बनले शिक्षकलाई गत कार्य गर्न सहजता गर्दै आफ्ना धारणा, दृष्टिकोण, मूल्य साथै सिकाइसम्बन्धी निर्णयलाई पुनर्विचार गर्न उत्प्रेरित गर्दछ (Schon, 1983) । स्थानीय स्तरमा उपलब्ध स्रोत र साधनको समुचित प्रयोग गरी कक्षाकोठाको सिकाइलाई अर्थपूर्ण बनाउन समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन आवश्यक पर्दछ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन शिक्षण सिकाइ सुधारमा मात्रै नभएर शिक्षाशास्त्रीय रूपान्तरणका लागि महत्त्वपूर्ण आधार हो (Mezirow, 1991) । हाम्रो शिक्षण सिकाइको मुख्य उद्देश्य सिकारुलाई ज्ञान निर्माणमा प्रत्यक्ष संलग्न गराई समालोचनात्मक चेतनायुक्त, विवेकशील र नैतिकवान् जनशक्ति तयार गर्ने भए तापनि अधिकतम शिक्षण सिकाइ परीक्षाकेन्द्रित र रटानमुखी अभ्यासमा सीमित रहेको पाइन्छ (Thapaliya, 2023) । यस्तो अवस्थामा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षण सिकाइको अभिन्न अङ्गका रूपमा प्रयोग गर्नाले पाठ्यक्रमले अपेक्षित गरेका उपलब्धिहरू हासिल गर्न सकिन्छ ।

२. प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ

गुणस्तरीय शिक्षाको प्रमुख आधार सान्दर्भिक तथा समयानुकूल शिक्षण प्रक्रिया हो । शिक्षण सिकाइ भनेको एक अन्तरक्रियात्मक तथा अनुभवमा आधारित प्रक्रिया हो, जसमा सिकारुको पूर्वज्ञानलाई जोड्दै शिक्षक तथा विद्यार्थी दुबै सहसिकारुका रूपमा रहेर ज्ञान निर्माण कार्यमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्दछन् । सिकाइ प्रक्रियाले सदैव ज्ञानको सिर्जना, सञ्चार र मूल्याङ्कन गर्न सक्नुपर्छ । हाम्रा कक्षाकोठाको सिकाइ अहिले पनि शिक्षक केन्द्रित नै भएको पाइन्छ (Thapaliya, 2023; Aryal, 2022) । तसर्थ प्रभावकारी सिकाइका लागि शिक्षकले अनुभवलाई सोच, विश्लेषण, र पुनरावृत्तिको चक्रमा राख्नुपर्छ । यस्तो कार्यले गर्दा शिक्षक र विद्यार्थीको सम्बन्ध राम्रो बनाउने तथा विषयवस्तुको बुझाइ गहिरो बनाउँदछ । सिकाइ प्रक्रियामा सहजकर्ता र सिकारु दुवैको समतामूलक संलग्नता, सक्रिय अन्तरक्रिया, अनुभव आदानप्रदान र निरन्तर मूल्याङ्कनमा विशेष जोड दिन सकेमा सिकाइ प्रक्रिया नै प्रभावकारी बन्दछ (Darling-Hammond et al., 2017) । सिकाइले सिकारुको संज्ञानात्मक (Cognitive), भावनात्मक (Affective) तथा मनोक्रियात्मक (Psychomotor) क्षेत्रको विकास गराउनुपर्दछ । यसका लागि दैनिक रूपमा कक्षाकोठामा गरिने सिकाइमा प्रत्येक सिकारुलाई सोच्न, अनुभूति गर्न र लेख्न लगाउनुपर्दछ । परिमार्जित ब्लुम टेक्सोनोमीमा पनि संज्ञानात्मक क्षेत्रको विकास क्रममा विश्लेषण, मूल्याङ्कन र सिर्जनात्मकतालाई उच्च स्तरमा राखिएको छ (Krathwohl, 2002) । शिक्षा र सिकाइ दुवैलाई साधन नभएर साध्य वा प्रक्रियाका रूपमा बुझ्नुपर्दछ । पाठयोजना

निर्माण गर्दा पाठ्यक्रममा राखिएका सिकाइ उपलब्धिहरू प्राप्त गर्न तथा विद्यार्थीको संज्ञानात्मक, भावनात्मक र मनोक्रियात्मक क्षेत्रका सबै तहहरूको यथेष्ट विकास हुने गरी सिकाइ क्रियाकलापहरू समेटिनुपर्छ । तर हाम्रो देशमा प्राय: शिक्षकहरूले सीमित पाठ्यपुस्तकमा भर परेर शिक्षणसिकाइ गर्ने गरेका हुनाले सिकाइ पूर्ण रूपमा प्रभावकारी बन्न सकिरहेको छैन । अधिकतम ठाउँहरूमा शिक्षण शिक्षकको बढी संलग्नता, परीक्षामुखी, पाठ्यपुस्तककेन्द्रित र कक्षाकोठाभित्रै सीमित रहेको पाइन्छ (MOEST, 2019) । यसरी शिक्षणमा विद्यार्थीलाई अधिकतम सहभागी नगराई पाठ्यपुस्तकमा मात्रै सीमित राख्दा उनीहरूको चौतर्फी विकास हुन सक्दैन र शिक्षाको उद्देश्य पनि हासिल हुँदैन । शिक्षणको गुणस्तर कायम राख्न शिक्षकहरूलाई तालिम, संसाधनको उपलब्धता र पाठ्यक्रम कार्यान्वयनसम्बन्धी अभिमुखीकरण गराउनु अत्यावश्यक हुन्छ, जुन कुरा हाम्रो देशको ग्रामीण तथा सहरी क्षेत्रका केही भागहरूमा कमी भएको पाउन सकिन्छ (Aryal, 2022; Thapaliiya, 2023) । सरकारी तवरबाट यस्ता समस्याहरूलाई न्यूनीकरण गर्न धेरै प्रयत्न भइरहँदा पनि नतिजा कम मात्रामा देखिन्छ । सहरी क्षेत्रका केही विद्यालयहरूले प्रयोगात्मक अभ्यास, परियोजना कार्य तथा व्यवहारकुशल सिप विकासका लागि सिकाइ क्रियाकलापहरू सञ्चालन गरे तापनि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यास कम भएको पाइन्छ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई दीर्घकालीन सिकाइको आधार स्तम्भका रूपमा लिन सकिन्छ । शिक्षक सक्षमता प्रारूप २०८० ले प्रतिबिम्बनलाई एउटा सूचकका रूपमा समावेश गरेको छ तर वास्तविक शिक्षण सिकाइमा यसको अभ्यास कम भएको पाइन्छ । पाठ्यक्रममा आधारित भएर स्थानीय स्तरमा उपलब्ध स्रोत र साधनको प्रयोगसँगै विद्यार्थीको पूर्वज्ञानलाई सिकाइ प्रक्रियामा जोडेर शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यासमा जोड दिनुपर्दछ ।

३. समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन

समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन भन्नाले शिक्षकले आफ्ना पूर्वाग्रह, क्षमता, कमजोरी र अभ्यासको प्रभावका बारेमा गहन रूपमा विश्लेषण गर्ने प्रक्रिया हो । यसको व्यावहारिक प्रयोगबाट शिक्षकले आफूले गरेका शिक्षण अभ्यास र विचारलाई आलोचनात्मक नजरले हेर्ने गर्दछन् (Brookfield, 2017) । शिक्षकले कक्षामा शिक्षण गर्दागर्दै (Reflection-in-action) र कक्षा शिक्षण सकेपछि (Reflection-on-action) आफूले गरेका क्रियाकलापहरू तथा विद्यार्थीहरूका गतिविधिहरूका बारेमा प्रतिबिम्बन गर्नाले शिक्षण सिकाइ सुधारिएर जान्छ । साथै शिक्षकको पेसागत क्षमता पनि बढ्दछ (Schon,1983) । यसरी सिकाइ क्रियाकलापमा प्रतिबिम्बन गर्दा शिक्षकले आलोचनात्मक चेतको प्रयोगद्वारा आफ्ना कार्यहरूको स्वस्मूल्याङ्कन र आत्मसमीक्षा गर्ने भएकाले शिक्षण सिकाइमा सहज रूपमा सुधार ल्याउन सकिन्छ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनमा आफ्नो दृष्टिकोणसँगसँगै शिक्षकले विद्यार्थीहरूको दृष्टिकोण, सहकर्मीहरूको धारणा र अनुसन्धानात्मक सोध तथा सिद्धान्तको सहायताबाट विश्लेषण गरेर थप प्रभावकारी बनाउन सक्छन् (Brookfield, 2017) । यसले शिक्षकलाई आफ्नै

अभ्यासमा रहेका कमजोरीहरू पत्ता लगाउँदै सुधार गर्ने अवसर प्रदान गर्दछ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन शिक्षामा रूपान्तरण ल्याउने आधार (Mezirow, 1991) भएको हुनाले यसलाई शिक्षकले पेसागत क्षमता विकास गर्न पनि नियमित अभ्यास गर्नुपर्दछ । यसले शिक्षकलाई उनीहरूको व्यवहार, विश्वास, सामाजिक, सांस्कृतिक तथा आर्थिक अवस्थाको बारेमा गहिरो सोच्न प्रेरित गर्दछ (Larrivee, 2000) । सिकाइसँग प्रत्यक्ष सम्बन्ध राख्ने विविध पक्षहरू बुझ्न सकेमा समतामूलक र विविधतायुक्त सिकाइका उपायहरू प्रयोग गर्न सकिन्छ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षकलाई आफ्ना विचार, पूर्वाग्रह, राजनीतिक, सामाजिक, सांस्कृतिक प्रभावबारे सचेत गराउँछ (Farrell, 2018) । विद्यार्थी तथा विद्यालयको सामाजिक तथा सांस्कृतिक पृष्ठभूमि बुझ्न सकेमा तदनुसारको सिकाइ विधिहरूको छनोट गर्न सकिन्छ जसले प्रभावकारी सिकाइका लागि सहयोग गर्दछ । शिक्षकले आफ्नो शिक्षण अनुभव, विश्लेषण, भावी योजना र कार्यान्वयनलाई चक्रीय रूपमा प्रयोग गर्न सकेमा शिक्षण सिकाइ र समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको राम्रो संयोजन हुन्छ । तसर्थ प्रतिबिम्बन शिक्षण सिकाइमार्फत शिक्षकले पाठयोजना, सिकाउने तौरतरिका, कक्षा अभ्यास, मूल्याङ्कन, विद्यार्थी प्रतिक्रिया, सहपाठीको सुझाव र आत्मआलोचना गरेर रणनीतिलाई परिमार्जन गर्दछ ।

४. नेपालको शिक्षण सिकाइमा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको प्रयोग र यसका आवश्यकताहरू

नेपालको शिक्षण सिकाइमा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको प्रयोग प्रारम्भिक अवस्थाको रहेको भए तापनि यसको आवश्यकतालाई नेपालको विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ र शिक्षक सक्षमता प्रारूप २०८० ले उजागर गरेको पाइन्छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले सिकाइलाई विद्यार्थीकेन्द्रित, समावेशी, जीवनोपयोगी र सान्दर्भिक बनाउनुपर्नेमा जोड दिँदै शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा समालोचनात्मक सोच, सहयोगात्मक अभ्यास, विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता गराउनुपर्ने कुरामा जोड दिएको छ (MOEST, 2019) । यसरी नवीनतम ढङ्गले शिक्षण सिकाइ गर्नका लागि शिक्षकले पेसागत ज्ञान र सिप विकास गरेसँगै समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन प्रयोग गर्न सकेमा कक्षाकोठाको सिकाइले सैद्धान्तिक ज्ञान र जीवनमा आवश्यक पर्ने विभिन्न सिप विकासमा सहयोग पुग्ने थियो । शिक्षणको गुणस्तरमा सुधार ल्याउनका लागि शिक्षक मार्गदर्शक, अन्वेषक र प्रतिबिम्बनशील हुनुपर्दछ । शिक्षकले आफूमा भएका ज्ञान, सिप र अनुभवको विश्लेषण गरी निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकासको लागि प्रतिबद्ध रहनुपर्दछ । साथै आफूले गरेका कार्यहरूको स्वप्रतिबिम्बन तथा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन गरी निरन्तर सुधारको प्रक्रियामा संलग्न हुनुपर्दछ (MOEST, 2012) । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षकले सिकेका ज्ञान र सिपहरू कक्षाकोठामा रूपान्तरण हुने, गरिरहेका कार्यहरूको स्वअनुगमन हुने र ज्ञान निर्माण प्रक्रियामा विद्यार्थीलाई सक्रिय सहभागिता गराउने भएको हुँदा समग्र सिकाइ उपलब्धिमा सुधार आउन सक्छ । शिक्षण सिकाइ केवल सूचना हस्तान्तरण गर्ने कार्य मात्र

नभई समावेशी तथा समतामूलक सहभागिताद्वारा ज्ञान निर्माण गर्ने प्रक्रिया हो, जसमा शिक्षकको समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन क्षमताको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ ।

हाम्रा परम्परागत शिक्षण विधिले पाठ्यपुस्तकमा रहेको ज्ञान हस्तान्तरण र परीक्षा प्रणालीले पुनरावृत्तिमा जोड दिए तापनि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षण सिकाइमा विषयवस्तुप्रतिको गहिरो सोच, निर्माणात्मक तथा नियमित मूल्याङ्कनको प्रयोग र पेसागत र व्यक्तिगत रूपान्तरणका लागि अहम् भूमिका निर्वाह गर्दछ (Brookfield, 2017) । शिक्षण प्रक्रियालाई सफल बनाउनका लागि विद्यार्थीहरूका विविध आवश्यकता बुझ्नुपर्छ, जसका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले गतिलो उपकरणका रूपमा काम गर्दछ । नेपालको पाठ्यक्रम प्रारूप, सक्षमता प्रारूप तथा अन्य दस्तावेजहरूले समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यासलाई संस्थागत रूपले शिक्षण सिकाइमा समावेश गर्ने केही प्रयासहरूको प्रारम्भ गरेको भए तापनि शिक्षक पेसागत क्षमता विकास कार्यक्रमहरूले शिक्षकहरूलाई आफ्ना शिक्षण अभ्यासहरूमा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन गर्ने अवसर प्रदान गरेको पाइँदैन (Khanal, 2022) । यसरी सैद्धान्तिक मान्यता र व्यावहारिक अभ्यासमा देखिएको खाडलले शिक्षकमा हुनुपर्ने समालोचनात्मक सोच, आत्ममूल्याङ्कन र परिवर्तनशील शिक्षण व्यवहारमा थप सुधार गर्नका लागि पनि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको आवश्यकता देखिन्छ । किनकि यसले शिक्षकहरूलाई आफ्ना शिक्षण अनुभव, शिक्षा र सिकाइप्रतिको धारणा तथा विश्वास र दैनिक रूपमा गरिरहेका शिक्षण अभ्यासहरूलाई विश्लेषण तथा समीक्षा गर्न थप प्रेरित गरी समग्र शिक्षण प्रक्रियालाई नै सान्दर्भिक र नवीन बनाउँछ (Larrivee, 2000) । आफ्ना कार्यहरूमा आत्मआलोचना गर्नाले आफूले गरेका गल्ती सुधार गर्ने स्वस्प्रेरणा मिल्ने, गल्ती पुन: दोहोऱ्याउनु हुँदैन भन्ने शिक्षा पाइने तथा पेसागत अनुशासनमा रहने बानीको विकास हुन्छ । शिक्षण प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउनका लागि प्रत्येक शिक्षकले आफ्नो शिक्षणबारे सोच्ने, विश्लेषण गर्ने, सुधार गर्ने प्रतिबद्धता जनाउनुपर्दछ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षकमा आत्मजागरुकता, उत्तरदायित्व र सुधारको चेतना विकास गर्दै आफूभित्र लुकेका पूर्वाग्रह, सामाजिक तथा मनोवैज्ञानिक अवरोध र भावनात्मक प्रतिक्रियाबारे सचेत गर्दछ (Brookfield, 1995; Mezirow,1991) । शिक्षणलाई अर्थपूर्ण बनाउनका लागि सिकाइमा सहकार्य, समालोचनात्मक सोच र सक्रिय सहभागिताको वातावरण सिर्जना गर्नुपर्दछ । अझैसम्म पनि विषयकेन्द्रित र परीक्षामुखी अवस्थामा रहेको हाम्रो शिक्षण सिकाइलाई विद्यार्थीको आवश्यकता बुझेर स्थानीय स्रोत र साधनको समुचित प्रयोगबाट विद्यार्थीकेन्द्रित प्रभावकारी बनाउन शिक्षकले प्रतिबिम्बनको अभ्यासलाई निरन्तरता दिनुपर्दछ (Farrell, 2018; Larrivee, 2000) । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षक मूल्याङ्कनको अभिन्न अङ्गका रूपमा समावेश गर्नुपर्छ, प्रविधिको अधिकतम प्रयोग गर्दै अनलाइन प्रतिबिम्बन प्लेटफर्म प्रयोग गर्ने तथा विद्यार्थी र सहकर्मीका प्रतिक्रियाहरू विश्लेषण गर्ने गरेमा शिक्षण सिकाइमा सुधार आउन सक्दछ ।

५. समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षण सिकाइमा प्रयोग गर्ने तरिका

समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन प्रगतिशील तथा सिर्जनशील सिकाइको आधार हो । यसको अभ्यासले शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइको सम्बन्धमा के गरियो, किन गरियो, कसरी गरियो, यसको असर कस्तो हुन्छ आदि जस्ता प्रश्नहरूमार्फत पेसागत कार्यमा पुन:मूल्याङ्कन गर्न प्रोत्साहित गर्दछ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षण सिकाइमा निम्नलिखित उपायहरू अपनाएर प्रयोग गर्न सकिन्छ :

प्रतिबिम्बात्मक डायरी

समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यासलाई शिक्षण सिकाइमा जोड्न डायरी लेखन एउटा प्रभावकारी उपाय हो । यसको माध्यमबाट शिक्षकले आफ्ना शिक्षण अनुभवहरूलाई गहिरो विश्लेषण गर्न, सिकाइमा सुधार ल्याउन र आत्मचेतना विकास गर्न सहयोग पुग्छ । डायरी लेखनले शिक्षण प्रक्रियामा बाहिरी रूपमा देखिने र लुकेका विविध पक्षहरूको आलोचनात्मक विश्लेषण गर्न सहयोग गर्दछ, किनकि यस लेखनमा शिक्षाले दैनिक शिक्षण गतिविधि, सामना गरिएका चुनौती, विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रिया, आफ्ना भावनात्मक प्रतिक्रियाहरू समेट्ने गर्दछ (Larrivee, 2000) । डायरी लेखनले शिक्षकलाई आज के सिकाए ? के गरे ? किने गरे ? के के स्रोतसाधनहरू प्रयोग गरे ? सिकाइमा के असर पर्‍यो ? विद्यार्थीको सिकाइ कस्तो रह्यो ? अब के फरक गर्नुपर्ला ? आदि जस्ता समालोचनात्मक प्रश्नहरू सोच्न उत्प्रेरित गर्दछ (Schon, 1983) । यस्ता प्रश्नहरूले शिक्षकको पेसागत अभ्यासमा क्रमिक सुधार गरी शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउँछ । साथै शिक्षकको पेसागत क्षमतामा अभिवृद्धि गर्दछ । नियमित डायरी लेखन कार्यले शिक्षण सिकाइलाई प्रक्रियाका रूपमा विकास गर्दै सिकाइमा हुने अनावश्यक दोहोर्‍याई हटाउन, राम्रा कुरालाई निरन्तरता दिन, नयाँ दृष्टिकोण अपनाउन, नयाँ योजना निर्माण गर्न र वैकल्पिक रणनीति विकास गर्न सहयोग गर्दछ (Brookfield, 2017) । प्रतिबिम्बात्मक डायरी लेखनलाई विधिवत रूपमा व्यवस्थित गर्नका लागि पाँचओटा चरणहरू अपनाउन सकिन्छ । जस्तै: अनुभवमा आधारित तथ्यहरू लेख्ने, भावनात्मक प्रतिक्रिया लेख्ने, आफूले गरेका कार्यहरूको शिक्षणमा कस्तो प्रभाव परेको छ लेख्ने, आलोचनात्मक विश्लेषण गर्ने र भविष्यका लागि सुधारात्मक कदमहरू निर्धारण गर्ने (Boud et al., 1985) । डायरी लेखनले शिक्षण अभ्यासको दौरानमा गरिने प्रतिबिम्बन र शिक्षणपश्चात् गरिने प्रतिबिम्बन दुवैलाई सक्रिय बनाउँछ र शिक्षकको पेसागत क्षमता पनि विकास गर्दछ । तसर्थ प्रतिबिम्बात्मक डायरी लेखन शिक्षण सिकाइमा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यासलाई स्थायी बनाउने महत्त्वपूर्ण आधार हो ।

सहकर्मीसँग छलफल तथा प्रतिक्रिया

सहकर्मीको दृष्टिकोण, प्रतिक्रिया, पेसागत साझेदारी र कक्षा अवलोकनले समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको अभ्यास थप सशक्त बनाउँछ । यसले शिक्षकलाई आफ्ना शिक्षण अभ्यासप्रति बहुपरिप्रेक्ष्य सोच र गहिरो विश्लेषण गर्ने बानीको विकास गर्दछ । सहकर्मीहरूसँग आफ्ना पेसागत अभ्यास, अनुभव, भावना तथा योजनाहरू साटासाट गर्नाले शिक्षक निश्चित सोच तथा आफ्नै दृष्टिकोणमा मात्र सीमित नरही वैकल्पिक दृष्टिकोण, सुधारका सम्भावनाहरू र नवीनतम शिक्षण विधिहरू बुझ्न सक्षम हुन्छन् (Brookfield, 1995) । सहकर्मीले कक्षा अवलोकन गरेपछि शिक्षकले कक्षाकोठाको व्यवहार, विद्यार्थीसँगको अन्तरक्रिया, सिकाइको विधि र गतिको असरका बारेमा निष्पक्ष टिप्पणी प्राप्त गर्ने भएको हुँदा यसले समालोचनात्मक प्रतिक्रियालाई थप व्यावहारिक तथा वैधानिक बनाउँछ (Loughran, 2002) । सहकर्मीसँगको छलफल र समीक्षाद्वारा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई विकास गर्दै शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन यस्ता चरणहरू प्रयोग गर्न सकिन्छ, जस्तै : विश्वासपूर्ण र समानताको वातवरण बनाउनुपर्छ, कक्षा अवलोकन गर्नुभन्दा अगावै संयुक्त रूपमा उद्देश्य निर्धारण गर्नुपर्दछ, सहकर्मी अवलोकनको टिप्पणी सङ्कलन गर्नुपर्छ, प्रतिबिम्बात्मक संवाद गर्नुपर्छ र साझा रूपमा सिकाइ सुधारका योजनाहरू बनाउनुपर्दछ (Farrell, 2018) । यसरी सहकर्मीसँगको छलफल, साझेदारी, कक्षा अवलोकन र प्रतिक्रियाले सहकार्यमा आधारित प्रतिबिम्बात्मक वातावरण सिर्जना गर्छ, जसले शिक्षण प्रक्रियामा लुकेका पूर्वमान्यता, धारणा, अचेत अभ्यास र सुधारयोग्य विभिन्न पक्षहरूलाई सतहमा ल्याउँछ । सहकर्मीको पृष्ठपोषण तथा प्रतिक्रिया बहुआयामिक तथा गहिरो हुने भएकाले यसले शिक्षणलाई प्रभावकारी, संवेदनशील र उत्तरदायी बनाउँछ ।

विद्यार्थीको पृष्ठपोषण तथा सुझाव

समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षण सिकाइको अभिन्न अङ्गका रूपमा प्रयोग गर्नका लागि विद्यार्थीको प्रतिक्रिया र सुझावलाई गम्भीरतापूर्वक लिनुपर्दछ किनभने यसले शिक्षकलाई प्रत्यक्ष अन्तरदृष्टि प्रदान गर्छ । विद्यार्थीहरू नै शिक्षणको केन्द्रबिन्दु र प्रथम प्रयोगकर्ता भएकाले उनीहरूको प्रतिक्रिया तथा सुझाव शिक्षण सिकाइको गुणस्तर, पद्धति, वातावरण, पहुँच र प्रभावकारिताका बारेमा सबैभन्दा विश्वासनीय र वैधानिक प्रमाण हुन्छन् । शिक्षकले विद्यार्थीहरूको अपेक्षा, अनुभव, सन्तुष्टि र कठिनाइलाई सुनेर, बुझेर महसुस गर्दै प्रतिबिम्बनमा समेट्न सकेमा उनीहरू आफ्ना शैक्षिक योजना, रणनीति र व्यवहारको पुनर्विचार गर्न प्रेरित हुन्छन् (Brookfield, 2017) । विद्यार्थीहरूको पृष्ठपोषण, प्रतिक्रिया र सुझावले शिक्षकलाई आफ्ना पूर्वधारणा, अवचेतनपूर्वक गरिने अभ्यास र सम्भावित पूर्वाग्रह पहिचान गर्न सहयोग हुन्छ (Mezirow, 1997), जुन चाहिँ प्रभावकरी शिक्षण सिकाइको आधार हो । यसरी समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनका लागि विद्यार्थीहरूको पृष्ठपोषण,

प्रतिक्रिया र सुझाव सङ्कलन गर्न केही चरणगत विधिहरू अपनाउन सकिन्छ, जस्तै : सुरक्षित र खुल्ला सिकाइ वातावरण तयार गर्ने, बेनामी पृष्ठपोषण फाराम प्रयोग गर्ने, असंरचित अन्तर्वार्ता तथा लक्षित समूह छलफल गराउने, अनौपचारिक रूपमा वार्तालाप गर्ने, प्राप्त सुझावलाई विश्लेषण गर्ने, निष्कर्षमा आधारित भएर भावी शिक्षण योजना तथा रणनीति तयार गर्ने र कार्यान्वयनपछि आएको सुधारको प्रभाव मूल्याङ्कन गर्न (Carless & Boud, 2018) सकिन्छ । प्रतिबिम्बात्मक पृष्ठपोषण सङ्कलन तथा भण्डारणमा प्रविधिको प्रयोग गर्न सकिन्छ, जस्तै : सङ्कलनका लागि गुगल फाराम र विश्लेषणको लागि माइक्रोसफ्ट वर्ड, एक्सेल तथा अन्य एप्लिकेसनहरूसमेत प्रयोग गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीका आलोचनात्मक प्रतिक्रियाले शिक्षकमा आत्मरक्षक हुने प्रवृत्ति कम गर्छ । भावनात्मक सन्तुलन कायम गर्छ र प्रतिक्रियाका आधारमा शिक्षण सिकाइमा सुधार ल्याउनुपर्छ भन्ने सचेतनाको विकास गर्दछ । यस्ता अभ्यासले शिक्षणमा सिक्ने र सिकाउने कार्यमा संलग्न दुबै पक्षहरूलाई उत्तरदायी बनाउँदै सिकाइमा सहनिर्माण संस्कृतिको विकास गर्दछ । शिक्षण सिकाइलाई बहुआयामिक र सिकारुकेन्द्रित बनाउनका लागि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनमा विद्यार्थीहरूको पृष्ठपोषण, सुझाव र समग्र आवाजलाई समावेश गर्नु अपरिहार्य हुन्छ ।

कक्षाशिक्षणपश्चात् गरिने स्वप्रतिबिम्बन

कक्षा शिक्षण सकिएपछि शिक्षकले आफूले गरेका विविध सिकाइ क्रियाकलापहरूको स्वमूल्याङ्कन गर्दा आफ्नो बानी, आचरण र दृष्टिकोणमा सकारात्मक परिवर्तन आउँछ । यो समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनको प्रभावकारी माध्यम हो । यसले शिक्षकलाई आफ्ना पेसागत कार्यहरूको गहिरो मूल्याङ्कन गर्दै राम्रा उपायहरूको खोजी गर्नसमेत प्रेरित गर्दछ । शिक्षणपश्चात् शिक्षकले मैले के गरेँ ? किन गरेँ ? विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रिया के थियो ? के विधिले अपेक्षित उद्देश्य हासिल गर्न सहयोग गऱ्यो त ? अब के गर्नुपर्ला ?' आदि प्रश्नहरूमार्फत समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन गर्दा आत्मबोध, निर्णय निर्माण क्षमता, (Schon, 1983), समस्या समाधान, समानुभूतिलगायत अन्य जीवनोपयोगी सिपहरूको विकास हुन्छ, जसले शिक्षण सिकाइलाई सफल बनाउँछ । कक्षापछि गरिने प्रतिबिम्बनले शिक्षण योजना, सामग्री, शैली, कक्षा व्यवस्थापन तथा कक्षामा शक्ति सन्तुलन, सिकाइमा समावेशिता र विद्यार्थी सहभागितामा धेरै सुधार ल्याउँछ (Brookfield, 2017) । यस्तो प्रतिबिम्बनलाई व्यवस्थित र प्रभावकारी बनाउन केही चरणहरू अपनाउन सकिन्छ । जस्तैः कक्षा शिक्षणको अनुभवलाई विस्तारित रूपमा लेख्ने, आफूले आफैँलाई प्रश्न गर्दै आफ्ना सोच तथा धारणाहरूको विश्लेषण गर्ने, विद्यार्थीहरूको व्यवहार, संलग्नता र प्रतिक्रिया समेट्ने, राम्रा कार्यहरू र सुधारका आवश्यक पक्षहरू लेख्ने साथै भविष्यका लागि कार्य योजना बनाउने (Boud et al., 1985) । यस्तो अभ्यासले शिक्षकलाई आत्मप्रेरणा मिल्दछ र शिक्षण सिकाइलाई पनि रुपान्तरण गर्न सहयोग गर्दछ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान

शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा देखिएका तथा भोगिरहेका समस्याहरूको समाधान खोजेर शिक्षण सुधार गर्न शिक्षक स्वयम्ले आफ्नो कार्यस्थलमा गर्ने अनुसन्धान प्रक्रिया कार्यमूलक अनुसन्धान हो । यसले शिक्षकलाई केवल पाठ्यपुस्तक पढाउने र सूचना प्रदान गर्ने कार्यमा मात्र सीमित नराखेर शिक्षण अभ्यासलाई निरन्तर मूल्याङ्कन गर्दै रूपान्तरण गर्ने जिम्मेवार र जिज्ञासु अभ्यासकर्ता बनाउँछ (McNiff & Whitehead, 2006 । कार्यमूलक अनुसन्धानले शिक्षण प्रक्रियालाई ... कार्य-प्रतिबिम्बन-कार्य (action-reflection-action) को चक्रमा समेट्दछ, जसले गर्दा शिक्षकले आफूले गरेका शिक्षण गतिविधिहरूको गहिरो प्रतिबिम्बन गर्दै संशोधन गर्छ र नयाँ अभ्यास गर्न थाल्छ । यसले समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई केवल सिद्धान्त र योजनामा मात्रै नभएर कार्यमै रूपान्तरण गर्न सहयोग गर्दछ । कुनै पनि शिक्षकले विषयवस्तु सिकाउँदा विद्यार्थीहरूको सहभागिता कम भएको देखेमा यसको कारण पहिचान गर्न, सैद्धान्तिक पृष्ठभूमि खोज्न, नयाँ शिक्षण योजना निर्माण गर्न, त्यसलाई कार्यन्वयन गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रयोग गर्न सक्दछन् । तसर्थ कार्यमूलक अनुसन्धानको माध्यमबाट शिक्षकले शिक्षण सिकाइका समस्याहरू पहिचान गर्छ, समाधानका लागि योजना बनाउँछ, कार्यान्वयन गर्छ र त्यसको प्रभावलाई व्याख्या तथा विश्लेषण गर्दै नयाँ ज्ञान उत्पादन गर्दछ । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनका लागि शिक्षकले कार्यमूलक अनुसन्धानका चरणहरू, जस्तै : समस्याको पहिचान, अनुसन्धान योजना निर्माण, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन (Kemmis & McTaggart, 2005) लाई चक्रीय रूपमा प्रयोग गर्नुपर्दछ । यसरी पहिलो चक्रबाट प्राप्त भएको ज्ञानको आधारमा आफ्नो शिक्षण रणनीति परिमार्जन गरिन्छ र अर्को चक्रमा प्रवेश गरिन्छ । यसले गर्दा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा निरन्तर सुधार हुन्छ । तसर्थ कार्यमूलक अनुसन्धान समस्या समाधान गर्ने प्रक्रिया मात्रै नभएर समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई शिक्षण सिकाइमा जोड्ने महत्त्वपूर्ण कडी हो । यसले अनुसन्धान गर्ने शिक्षकको व्यक्तिगत तथा पेसागत रूपान्तरणमा सहयोग गर्नुका साथै शिक्षण सिकाइलाई सान्दर्भिक तथा व्यावहारिक बनाउँछ ।

६. निष्कर्ष

समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ तथा शिक्षकको पेसागत क्षमता विकासको मेरुदण्ड हो । यसले शिक्षकलाई आत्मचिन्तन गर्न, विषयवस्तु र सन्दर्भअनुसार सिकाइ विधि तथा साधनलाई समायोजन र पुन:समायोजन गर्न तथा रूपान्तरणमुखी शिक्षण सिकाइ गर्न उत्प्रेरित गर्दछ । शिक्षकले कक्षा शिक्षणको दौरान र कक्षापछि आत्ममूल्याङ्कन गर्ने, विद्यार्थी र सहकर्मीबाट प्रतिक्रिया र सुझाव लिने, प्रतिबिम्बन लेखन गर्ने, शिक्षण सिकाइ सुधारको योजना बनाउने, कार्यान्वयन गर्ने, कक्षा अवलोकन गर्ने, बैठकमा छलफल गर्ने आदि जस्ता प्रतिबिम्बात्मक कार्यकलापहरूमार्फत

शिक्षण सिकाइलाई अर्थपूर्ण र प्रभावकारी बनाउन सक्छन् । समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनले शिक्षणमा सुधार ल्याउन, शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास गर्न, विद्यार्थीको आवश्यकता बुझ्न, सिकाइलाई स्थानीय सन्दर्भअनुसार बनाउन ठुलो योगदान पुऱ्याउँछ तर यसलाई व्यावहारिक रूपमा प्रयोग गर्नका लागि शिक्षकको प्रतिबद्धता, प्रशस्त समय, सहकार्य र सहयोगी वातावरण, प्राविधिक र प्रशासनिक समर्थनका साथै नीतिगत सहयोगको पनि आवश्यक पर्दछ । आधुनिक प्रविधिको उपलब्धता र डिजिटल साक्षरताले प्रतिबिम्बात्मक कार्यकलापलाई सहज बनाउँदै शिक्षण सिकाइलाई समयानुकूल बनाउँछ । त्यसैले शिक्षक तालिम, विद्यालय नेतृत्व क्षमता विकास र मूल्याङ्कन प्रक्रियामा पनि समालोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई अभ्यास गर्नु आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Aryal, R. (2022). Critical self-reflective engagement to improve professional development for a teacher educator. In *Mathematics Education Forum Chitwan 7*(7), 66-81. https://doi.org/10.3126/mefc.v7i7.54787

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning.* Routledge.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher.*(2nd ed.) John Wiley & Sons.

Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. *Becoming a critically reflective teacher*, 1-28.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf

Farrell, T. S. (2018). Reflective practice for language teachers. *The TESOL encyclopedia of English language teaching,* 1(1), 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S.

Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage.

Khanal, S. (2022). Effectiveness of teachers' professional development in Dalits' opportunities for capability development in Nepal. *Teachers and Teaching,* 28(7), 796-810. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2103532

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloo'ms taxonomy: An overview. *Theory into practice, 41*(4), 212-218.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293–307.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education, 53*(1), 33-43.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Thousand Oaks, CA: Jossey-Bass. https://doi.org/10.4324/9781003440822

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education, 1997*(74), 5-12.

Ministry of Education, Science and Technology (MOEST). (2012). Teacher Competency Framework. Kathmandu: Government of Nepal, Ministry of Education, science, and Technology.

Ministry of Education, Science and Technology (MoEST). (2019). National Curriculum Framework of School Education of Nepal. Kathmandu: Government of Nepal, Ministry of Education, science, and Technology.

Ministry of Education, Science and Technology (MoEST). (2019). National Education Policy. Kathmandu: Government of Nepal, Ministry of Education, science, and Technology.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York, NY: Basic Books.

Thapaliya, P. (2023). Enhancing critical reflective practice in science education through a STEAM approach. *Journal of Transformative Praxis, 4*(1), 54-67.

Whitehead, A.J., McNiff, J. (2006). Action research: Living theory.

समावेशी शिक्षाको अधिकार

✍ *नवराज सापकोटा**

लेखसार

यस लेखले नेपालमा समावेशी शिक्षाको अधिकारको अवधारणा, विशेषता र समावेशी शिक्षामा मानवअधिकारमुखी पद्धतिको सम्बन्धमा विश्लेषण गरिएको छ । नेपालको संविधान, अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी ऐन, अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको अधिकारसम्बन्धी महासन्धि तथा महासन्धिको सामान्य टिप्पणी नं. ४ (२०१६), समावेशी शिक्षा नीति र शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले प्रकाशन गर्ने फ्ल्यास रिपोर्ट (२०८१) को आधारमा हालको अवस्थाको समीक्षा गरिएको छ । समावेशी शिक्षाका लागि पहुँचयुक्तता महत्त्वपूर्ण पक्ष रहेकाले यसका विविध आयामहरूलाई विश्लेषण गरिएको छ । सबैका लागि गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूतिका लागि समावेशी शिक्षाको अवधारणा महत्त्वपूर्ण भए तापनि कार्यान्वयनमा अझै पनि धेरै चुनौतीहरू रहेका छन् । यी चुनौतीहरूमा संरचनागत अवरोध, सीमित स्रोतसाधन, शिक्षकलाई अपर्याप्त तालिम र सामाजिक पूर्वाग्रहहरूलगायत समावेश छन् । सुधारका लागि नीतिगत सुदृढीकरण, क्षमता विकास, सामुदायिक सचेतना अभिवृद्धि र बजेट वृद्धि जस्ता सुझावहरू पनि प्रस्तुत गरिएको छ । यस लेखले समावेशी शिक्षा प्रवर्धनका लागि मानवअधिकारमुखी दृष्टिकोणका साथै अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूलगायत सबै विद्यार्थीको शिक्षाको अधिकार सुनिश्चित गर्न मार्गदर्शन प्रदान गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ ।

मुख्य शब्दावली: *समावेशी शिक्षा, पहुँचयुक्तता, पहुँचयुक्त सिकाइ वातावरण, मानव अधिकारमुखी पद्धति, उपयुक्त अनुकूलन*

१. समावेशी शिक्षाको अवधारणा

समावेशी शिक्षा एकीकृत र मूलधारको शिक्षाभन्दा फरक छ र यो अपाङ्गता तथा विशेष शैक्षणिक आवश्यकतामा केन्द्रित छ । तर समावेशी शिक्षा बालबालिकाको सहभागी हुने अधिकार र समाजले बालबालिकालाई स्वीकार गर्ने दायित्वसँग सम्बन्धित छ । समावेशी शिक्षाले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीलाई सामान्य विद्यार्थीबाट अलग गर्नकै लागि विशेष विद्यालय वा कक्षाकोठाको प्रयोग गर्ने पक्षलाई स्वीकार गर्दैन । यसले बरु अपाङ्गता भएका विद्यार्थीलाई कक्षाकोठाभित्र र बाहिर प्रयोग गर्न

* *सहसचिव, राष्ट्रिय मानव अधिकार आयोग*

सक्ने सिपहरू प्रदान गर्छ । पूर्ण रूपमा समावेशी विद्यालयहरूले सामान्य शिक्षा र विशेष शिक्षाका कार्यक्रमहरूबिच भिन्नता छुट्याउँछन् । तर यस्ता विद्यालयहरू योजनाबद्ध रूपमा निर्माण गरिएका हुन्छन्, जुन नेपाल जस्ता मुलुकको सन्दर्भमा प्राय: दुर्लभ छ । समावेशी शिक्षा यस्तो शैक्षिक पद्धति हो, जसले विशेष शिक्षाको आवश्यकता भएका विद्यार्थीलाई शिक्षा प्रदान गर्न सहयोग गर्छ । यस पद्धतिको संरचनाअनुसार सामान्य विद्यार्थीले विशेष आवश्यकता भएका विद्यार्थीसँग बढी समय बिताउँछन् । यस पद्धतिको कार्यान्वयन वा अभ्यास फरक फरक हुन सक्छ । तर यो पद्धति सामान्यदेखि गम्भीर अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूलाई शिक्षा प्रदान गर्न विद्यालयमा बढी प्रयोग गर्ने गरिन्छ ।

समावेशी शिक्षा केवल विद्यालयमा भर्ना मात्र होइन, शिक्षा प्रणाली, पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन र विद्यालय संस्कृतिमा सबै बालबालिकाको आवश्यकतानुसार परिवर्तन गर्नु हो । यसले विविधता (diversity) लाई सम्पत्तिका रूपमा लिँदै सबै बालबालिकालाई एउटै कक्षाकोठामा सिक्ने अवसर, सामाजिक समावेशीकरण र सहभागिता सुनिश्चित गर्दछ (युनेस्को, २०१७) । समावेशी शिक्षा मानव अधिकारका रूपमा स्थापित छ, जसमा विभेदरहित, समान अवसर र पहुँच जस्ता सिद्धान्त लागु हुन्छन् । अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई मूलधारको शिक्षामा समावेश गर्दा मात्र औपचारिक अधिकार होइन, व्यावहारिक तथा रूपान्तरणमुखी समानताको सुनिश्चितता हुन्छ (डेगिनर, २०१६)।

समावेशी शिक्षाले सबै बालबालिकामा शैक्षिक सफलता, सामाजिक स्वीकृति र सकारात्मक अन्तरसम्बन्धको विकासमा योगदान पुऱ्याउँछ (ऐनस्को र माइल्स, २००८)। तर विद्यालय संरचना, पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन प्रणाली र शिक्षक तालिममा रूपान्तरण नगरेसम्म समावेशी शिक्षा व्यवहारमा सफल हुन सक्दैन । विकासशील देशहरूमा अझै संरचनात्मक विभाजन, पहुँचको अभाव र स्रोतको कमी मुख्य चुनौती हुन् । साथै नीति निर्माणमा एकरूपता नभएकाले, शिक्षक र अभिभावकको न्यून सहभागिता र सामाजिक दृष्टिकोणमा परिवर्तन पनि आवश्यक छ (बुथ र ऐनस्को, २०११) ।

यसरी समावेशी शिक्षा सबै बालबालिकाका लागि विभेदरहित वातावरणमा सांस्कृतिक, वर्गीय, जातीय एवम् भौगोलिक विविधतालाई सम्मान गर्दै आफ्नै समुदायमा जीवनोपयोगी शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई सुनिश्चित गर्दै शैक्षिक पद्धतिको विकास प्रक्रिया भएकाले यसले समुदायको स्वामित्वलाई महत्त्व दिँदै विद्यालयमा वालबालिकाको आवश्यकता अनुकूल उपयुक्त वातावरण र सहयोग पाएमा सबैले सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यतामा विश्वास गर्छ (समावेशी शिक्षा नीति, २०७३) । समावेशी शिक्षाको नाममा बालबालिकालाई संस्थागतीकरण गर्ने, घरपरिवारबाट टाढा विद्यालयमा राख्ने, पारिवारिक वातावरण, आमाबाबुको हेरचाह र प्रेम, दायित्वबोध र सुसंस्कृत बनाउने अवसरबाट वञ्चित गरिनु बालबालिकामैत्री अभ्यास होइन । बाबुआमाको माया पाउनु, पारिवारिक वातावरणमा हुर्कन र पढ्न पाउनु सबैको अधिकार हो । त्यसका लागि परिवारले घरनजिकैको विद्यालयमा आफ्ना बालबालिकालाई पढाउने कुरा बाल अधिकारको सम्मान पनि हो (राष्ट्रिय अपाङ्ग महासङ्घ, नेपाल, २०१९)।

समावेशी शिक्षाले सबै विद्यार्थी र शिक्षकहरूलाई सहायता प्रदान गर्छ । साथै सिकाइका आवश्यकताको पूर्ण दायरालाई पूरा गर्न मदत गर्छ । समावेशी शिक्षाका नीति तथा सिद्धान्तले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूलाई मूलधारको शिक्षामा एकीकृत गर्न प्रोत्साहित गर्छन् । यस्ता विद्यार्थीहरू नियमित विद्यालयमा सफलतापूर्वक एकीकृत गर्दै पाठ्यक्रमको अनुकूलन र आवश्यक ठाउँमा उचित सहयोग प्रदान गरेर केही परिदृश्यमा कक्षाकोठाका अभ्यासहरू परिवर्तन हुने अपेक्षा गरिन्छ, ताकि यसले बालबालिकालाई समायोजन गर्न सकोस् । समावेशी शिक्षा प्रभावकारी हुनका लागि सबै विद्यार्थीहरू सक्रिय रूपमा विद्यालय र समुदायमा सहभागी हुनुपर्छ र उनीहरूका लागि वातावरण पनि स्वागतयोग्य हुनुपर्छ अर्थात् उनीहरू पूर्ण रूपमा समावेश भएको अनुभूति हुनुपर्छ । विद्यालय र शिक्षकले पनि उनीहरूको रुचि, क्षमतालगायतका विविधतालाई स्वागत र सम्मान गर्दै राम्रो व्यवहार गर्नुपर्छ ।

२. अधिकारमुखी समावेशी शिक्षाको विकास

सन् १९५० को दशकभन्दा अगाडि संसारका धेरै देशले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीलाई मूलधारको शिक्षाबाट अलग्याएर छुट्टै संस्थाहरूमा लगेर राख्ने गर्दथे । समावेशी शिक्षाको विश्वव्यापी इतिहास अपाङ्गता भएका विद्यार्थीलाई अलग्गै राख्ने प्रक्रियाबाट सबैका लागि समान शैक्षिक अवसरको मान्यतातर्फको रूपान्तरणका रूपमा चिनिन्छ । विशेषगरी दोस्रो विश्वयुद्धपछि सबै बालबालिकालाई शिक्षामा समान अवसरको दार्शनिक पक्षलाई महत्त्वपूर्ण रूपमा हेर्न थालियो । यस्तो रूपान्तरण मानव अधिकारका आन्दोलन र अन्तर्राष्ट्रिय घोषणापत्रहरूबाट प्रेरित थियो, जुन कुरा सन् २००६ मा अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको अधिकारसम्बन्धी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय महासन्धिमा परिणत भयो । हाल समावेशी शिक्षाको अवधारणा प्राथमिक रूपमा अपाङ्गता भएका विद्यार्थीमा केन्द्रित हुनेदेखि विविध आवश्यकता र लिङ्ग, जातीयता तथा सामाजिक आर्थिक स्थितिसहितका विभिन्न समूहले सामना गर्ने अवरोधलाई सम्बोधन गर्नेतर्फ विकसित भएको छ (समावेशी शिक्षा : २०२४)। समावेशीकरणलाई मौलिक मानव अधिकारका रूपमा मान्यता दिइएको छ । पछिल्ला दशकहरूमा संसारभरका धेरै राष्ट्रहरूले विशेष शैक्षिक आवश्यकता भएका बालबालिकालाई मूलधारका पाठ्यक्रममा सहभागी हुन अनुमति प्रदान गर्ने गरी समावेशी अभ्यासलाई समायोजन गर्न आफ्नो नीतिहरूमा संशोधन गर्न थालेका छन् (युनेस्को, १९९४) ।

शिक्षाको अधिकार प्राप्तिको प्रमुख माध्यमका रूपमा समावेशीकरणको मान्यता पछिल्लो ३० वर्षमा बलियो हुँदै आएको छ र यसलाई अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको अधिकारसम्बन्धी महासन्धिमा नै उल्लेख गरिएको छ । त्यसैले यो नै गुणस्तरीय समावेशी शिक्षाको अवधारणालाई समावेश गर्ने पहिलो कानुनी बाध्यकारी दस्तावेज पनि हो । दिगो विकासको लक्ष्य नं. ४ ले पनि समावेशी, गुणस्तरीय र समतामूलक शिक्षाको महत्त्वलाई पुष्टि गरेको छ । समावेशी शिक्षा अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूसहित सबै सिकारुका लागि उच्च गुणस्तरको शिक्षा प्राप्तिका लागि तथा समावेशी, शान्तिपूर्ण र न्यायपूर्ण

समाजको विकासमा केन्द्रित रहेको छ । यस सम्बन्धमा अर्को शक्तिशाली शैक्षिक, सामाजिक र आर्थिक तर्क पनि रहेको छ । शिक्षाको अधिकारसम्बन्धी विषयगत अध्ययनमा संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय मानव अधिकार उच्चायुक्तको कार्यालयका अनुसार केवल समावेशी शिक्षाले मात्र अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूलाई गुणस्तरीय शिक्षा र सामाजिक विकास दुबै प्रदान गर्न सक्दछ र शिक्षाको अधिकारमा विश्वव्यापकता र विभेदरहितताको सुनिश्चितता गर्न सक्छ (सामान्य टिप्पणी नं. ४, अनुच्छेद २, २०१६)।

नेपालमा समावेशी शिक्षाको अवधारणा सन् १९६० को दशकमा नै सुरु भए तापनि मूलधारका सामुदायिक विद्यालयमध्ये ज्यादै कमले मात्र अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई भर्ना लिन्छन् । नेपालमा भएमा ३५,००० भन्दा बढी विद्यालय जसमा २७,००० माथि सामुदायिक विद्यालयमध्ये ३८० ओटामा मात्र 'स्रोत कक्षा', ३६ ओटा विशेष शिक्षा दिने विद्यालय र १२ ओटा दृष्टि र बोलाइसम्बन्धी अपाङ्गता भएका बालबालिकाका लागि विद्यालयको व्यवस्था छ (पहिलो फ्ल्यास प्रतिवेदन, २०८१), जहाँ खास किसिमका अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई सँगै राखेर (उदाहरणका लागि दृष्टिविहीन भएका बालबालिकासँग त्यस्तै किसिमका समस्या भएका बालबालिका वा बौद्धिक अपाङ्गता भएका बालबालिकासँग त्यस्तै किसिमका समस्या भएका बालबालिकासँग) पढाइन्छ ।

३. समावेशी शिक्षाका मुख्य मुख्य विशेषता

(क) सम्पूर्ण प्रणाली उपागम : शिक्षा मन्त्रालयले समावेशी शिक्षालाई अगि बढाउनका लागि संस्थागत संस्कृति, नीति तथा अभ्यासहरूलाई प्रवर्धन गर्न आवश्यक परिवर्तनहरू गर्दै सबै स्रोतको लगानी गर्नुपर्दछ ।

(ख) सम्पूर्ण शैक्षणिक वातावरण : सबै तह र सबै क्षेत्र जस्तै कक्षाकोठाको शिक्षण र सम्बन्ध, बोर्ड बैठकहरू, शिक्षक सुपरिवेक्षण, परामर्श सेवा र चिकित्सा सेवा, शैक्षिक भ्रमण, बजेट विनियोजन, अपाङ्गता भएका तथा नभएका विद्यार्थीका अभिभावकहरूसँगका कुनै पनि अन्तरक्रिया र लागु भएमा, स्थानीय समुदाय वा बृहत् मानिसहरू समेतमा समावेशी शिक्षा प्राप्त गर्न आवश्यक संस्कृति, नीति र अभ्यास लागु गर्न र त्यसलाई मूलधारमा ल्याउन शैक्षिक संस्थाहरूमा प्रतिबद्ध नेतृत्वको आवश्यकता पर्दछ ।

(ग) सम्पूर्ण व्यक्ति उपागम : प्रत्येक व्यक्तिको सिक्ने क्षमता रहेको र अपाङ्गता भएकाहरूसमेत सबै विद्यार्थीहरूका लागि उच्च अपेक्षालाई मान्यता दिएको छ । समावेशी शिक्षाले विभिन्न फरक किसिमका सबल पक्ष, आवश्यकता र सिकाइका शैलीहरूलाई ग्रहण गर्ने किसिमको लचिलो पाठ्यक्रम र शिक्षण सिकाइका विधिहरू प्रदान गर्दछ । यस उपागमले सहायताका प्रावधान, उपयुक्त अनुकूलता र समयमै हस्तक्षेप प्रदान गरी सबै विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो सम्भावनाको पूर्ति

गर्न सक्षम बनाउँछ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको निर्माण गर्दा विषयवस्तुभन्दा विद्यार्थीको क्षमता र आकाङ्क्षाहरूमा केन्द्रित गरिन्छ । सम्पूर्ण व्यक्ति उपागमले शैक्षणिक वातावरणमा वियोजन गर्ने वा अलग्याउने कुराको अन्त्य गर्दै समावेशी कक्षा शिक्षण, पहुँचयुक्त सिकाइ वातावरण तथा उपयुक्त सहायता प्रदान गर्ने उद्देश्य राख्छ । शिक्षा प्रणालीले विद्यार्थीलाई प्रणालीमा मिलाउने अपेक्षा गर्नुभन्दा वैयक्तिक शैक्षणिक प्रतिक्रिया प्रदान गर्नुपर्छ ।

(घ) सहायता प्राप्त शिक्षकहरू : अपाङ्गता भएकासहित सबै शिक्षक तथा अन्य कर्मचारीहरूले समावेशी सिक्ने वातावरणमा आफूलाई समायोजन गर्न र आवश्यक पर्ने मुख्य मूल्य र सिप प्रदान गर्नका लागि उनीहरूलाई चाहिने शिक्षा र तालिम प्राप्त गर्छन् । समावेशी संस्कृतिले सहयोग र सहकार्य, अन्तरक्रिया र समस्या समाधानमार्फत काम गर्न प्रोत्साहित गर्ने पहुँचयुक्त र सहायतापूर्ण वातावरण प्रदान गर्ने गर्छ ।

(ङ) विविधताको सम्मान र मूल्य : सिकाइ गर्ने समुदायका सबै सदस्यहरूलाई अपाङ्गता, जातजाति, वर्ण, लिङ्ग, भाषा, भाषिक संस्कृति, धर्म, राजनीतिक वा अन्य विचार, राष्ट्रियता, जातीय, आदिवासी वा सामाजिक उत्पत्ति, सम्पत्ति, जन्म, उमेर वा अन्य स्थितिको आधार बिना समान रूपमा उनीहरूको विविधताको सम्मान गर्दै आदरसत्कार गर्नुपर्छ । सबै विद्यार्थीहरूले आफूलाई मूल्यवान्, सम्मानित, समावेश भएको र सुनुवाइ भएको महसुस गर्नुपर्छ । दुर्व्यवहार र धम्कीपूर्ण व्यवहारलाई रोक्ने प्रभावकारी उपायको अवलम्बन हुनुपर्छ । समावेशीकरणले विद्यार्थीको वैयक्तिक उपागमलाई महत्त्व दिन्छ ।

(च) सिकाइमैत्री वातावरण : समावेशी सिक्ने वातावरण पहुँचयुक्त वातावरण हो जहाँ सबैले आफूलाई सुरक्षित, समर्थन प्राप्त, अभिप्रेरित र आफ्नो भावनालाई सजिलै व्यक्त गर्न सक्छन् र त्यहाँ सकारात्मक विद्यालय समुदाय निर्माण गर्दा विद्यार्थीहरूलाई गर्वका साथ संलग्न गराउन जोड दिइन्छ । सिकाइ सकारात्मक सम्बन्धको विकास तथा स्वीकार्यताका लागि साथी साथीमा नै पहिचान दिइन्छ ।

(छ) प्रभावकारी परिमार्जन/परिवर्तन : अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूलाई विद्यालय शिक्षा, व्यावसायिक र उच्च शिक्षाबाट अन्ततः काममा प्रभावकारी परिवर्तनका लागि सहायता प्रदान गरिन्छ । विद्यार्थीहरूमा दक्षता र आत्मविश्वासको विकास गराइन्छ तथा विद्यार्थीलाई उपयुक्त अनुकूलता प्रदान गरिन्छ र मूल्याङ्कन तथा परीक्षा प्रक्रियामा पनि समान व्यवहार गरिन्छ । साथै उनीहरूका क्षमता र उपलब्धिलाई अरूसँगको समान आधारमा प्रमाणीकरण गरिन्छ ।

(ज) साझेदारीलाई मान्यता : शिक्षक सङ्गठन, विद्यार्थी सङ्गठन र महासङ्घहरू, अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूका सङ्घसंस्था, विद्यालय बोर्ड, अभिभावक शिक्षक सङ्घ र अन्य विद्यालयलाई

सहयोग गर्ने औपचारिक र अनौपचारिक दुबै किसिमका समूहहरूले अपाङ्गताको विषयमा बुझाइ तथा ज्ञान अभिवृद्धि गर्न अभिप्रेरित गरिन्छ । अभिभावक वा हेरचाहकर्ता र समुदायको संलग्नतालाई समावेशी समाजको मार्गनिर्देशन गर्ने, योगदान गर्ने स्रोत वा सबल महत्त्वपूर्ण पक्षका रूपमा हेरिन्छ । सिकाइ वातावरण र बृहत् समुदायबिचको सम्बन्धलाई समावेशी समाजको गन्तव्यमा पुग्ने बाटोका रूपमा मान्यता दिनुपर्छ ।

(झ) **अनुगमन निरन्तर प्रक्रियाका रूपमा :** औपचारिक वा अनौपचारिक रूपमा वियोजन नगरिने वा एकीकरण नगरिने कुराको सुनिश्चितता गरी समावेशी शिक्षालाई नियमित रूपमा अनुगमन र मूल्याङ्कन गरिनुपर्छ । महासन्धिको धारा ३३ अनुसार अनुगमनको प्रक्रियामा अपाङ्गता भएका व्यक्ति, बालबालिका र गहन सहायता आवश्यकता भएका व्यक्तिहरू समेतलाई उनीहरूका प्रतिनिधि सङ्गठनहरूमार्फत र सम्भव भएसम्म अपाङ्गता भएका बालबालिकाका अभिभावक वा हेरचाहकर्ता समेतलाई समावेश गराउनुपर्छ । दिगो विकास लक्ष्य २०३० सँग मेल खाने किसिमका अपाङ्गता समावेशी सूचकहरूको विकास र प्रयोग गर्नुपर्छ ।

४. समावेशी शिक्षामा मानव अधिकारमुखी पद्धति

समावेशी शिक्षाका लागि अधिकारमा आधारित दृष्टिकोणले सबै विद्यार्थीहरूको पृष्ठभूमि वा क्षमता जे भए पनि, गुणस्तरीय शिक्षा र समान अवसरको अधिकार सुनिश्चित गर्दै सिकाइका सबै पक्षमा विभेदरहितता र सहभागितालाई बढवा दिन्छ । मानव अधिकारमुखी पद्धतिका मूलभूत सिद्धान्तहरू समावेशी शिक्षाको हकमा पनि लागु गरिनुपर्दछ । यसअन्तर्गत विभेदरहितता र समानताले शिक्षा क्षमता, अपाङ्गता, लिङ्ग, जातीयता, वा अन्य कुनै विशेषताका आधारमा भेदभावबिना सबैका लागि पहुँचयुक्त हुनुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ । जवाफदेहिता र पारदर्शिताले शिक्षाको अधिकार परिपूर्ति गर्नका लागि जिम्मेवार व्यक्तिहरू (शिक्षक, नीति निर्माता आदि) शिक्षाको अधिकार प्राप्त भएको कुरा सुनिश्चित गर्न जवाफदेही हुनुपर्ने तथा सहभागिता र सशक्तीकरणले विद्यार्थी तथा अन्य सरोकारवाला (अभिभावक, समुदाय) ले उनीहरूको शिक्षामा असर पार्ने किसिममा निर्णय राज्यबाट भएमा आवाज उठाउन पाउने अधिकार हुने कुरालाई अगाडि ल्याएको छ । त्यसैगरी शिक्षाको अधिकार एक मौलिक मानव अधिकार हुने र सबै व्यक्तिहरू यसको हकदार हुन्छन् भन्ने मूल सिद्धान्तहरू रहेका छन् ।

५. समावेशी शिक्षा र सिकाइ

सबैका लागि विद्यालय : समावेशी शिक्षाका अधिकारबाहक सबै किसिमका अपाङ्गता भएका बालबालिका हुन् । समावेशी शिक्षाको उद्देश्य अपाङ्गता भएका वा अन्य चुनौतीहरूको सामना गरिरहेका विद्यार्थीहरूसहित सबै विद्यार्थीहरूले स्वागत र सहायता महसुस गर्ने सिकाइ वातावरण सिर्जना गर्नु हो ।

व्यक्तिगत आवश्यकता पूरा गर्ने : यसमा सबै शिक्षार्थीहरूको विविध आवश्यकताहरू पूरा गर्न शिक्षण र सिकाइ विधिहरू अनुकूलन गर्ने, बालकेन्द्रित शिक्षालाई बढवा दिने गर्नुपर्छ ।

भेदभावपूर्ण मनोवृत्तिलाई चुनौती दिने : समावेशी शिक्षाको उद्देश्य एउटा समाज प्रवर्धन गर्नु हो जहाँ सबैलाई मूल्यवान् र सम्मानित गरिनुका साथै भेदभावलाई सक्रिय रूपमा चुनौती दिइन्छ ।

समावेशी शिक्षाका लागि कर्तव्यपालक : समावेशी शिक्षाका लागि अभिभावक, शिक्षक र शिक्षामा काम गर्ने अधिकारीहरू नै कर्तव्यपालक हुन् । यी सरोकारवालाको जिम्मेवारी विद्यार्थीहरूको अधिकारको सम्मान गर्नु र समावेशी शिक्षालाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्नु हो । समावेशी शिक्षामा विद्यार्थी पनि कर्तव्यपालक हुन्छन् किनकि यसमा सहपाठी शिक्षणलाई महत्त्वपूर्ण स्थान दिइन्छ । त्यसैले विद्यार्थीलाई पनि निर्णय प्रक्रियामा सहभागी हुने र उनीहरूको अधिकारबारे सूचित हुने अधिकार छ ।

६. समावेशी शिक्षाको मूल स्तम्भः पहुँचयुक्तता

अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी महासन्धिको धारा ९ र पहुँचयुक्ततासम्बन्धी समितिको सामान्य टिप्पणी नं. २ (२०१४) अनुरूप शैक्षिक संस्था र कार्यक्रमहरू बिना भेदभाव सबैका लागि पहुँचयुक्त हुनुपर्दछ । सम्पूर्ण शिक्षा प्रणाली भवन, सूचना र सञ्चार उपकरण (चारैतिर वातावरणमा वा रेडियो तरङ्गसम्बन्धी सहायक प्रणालीहरूसहित), पाठ्यक्रम, शैक्षिक सामग्री, शिक्षण विधि, मूल्याङ्कन प्रक्रिया र भाषा तथा सहयोग सेवाहरूलगायत सबै पहुँचयुक्त हुनुपर्दछ । अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूको वातावरण समावेशिता प्रवर्धन गर्न र उनीहरूलाई शिक्षामा समग्र समानता सुनिश्चित गर्ने किसिमले निर्माण गरिएको हुनुपर्दछ । उदाहरणका लागि विद्यालयको यातायात, खानेपानी र सरसफाइका सुविधा (स्वच्छता र शौचालय सुविधासहित), विद्यालयको चमेनागृह र मनोरञ्जन स्थल पनि समावेशी, पहुँचयुक्त र सुरक्षित हुनुपर्दछ । सर्वव्यापी संरचनालाई तत्काल प्रयोगमा ल्याउने प्रतिबद्धता व्यक्त गर्नुपर्दछ । कुनै पनि भविष्यका लागि निर्मित शैक्षिक पूर्वाधार पहुँचयुक्त नभएमा त्यस्तो निर्माणलाई निषेध र दण्डित गर्नुपर्दछ र विद्यमान सबै शैक्षिक वातावरणलाई पहुँचयुक्त बनाउन प्रभावकारी अनुगमन संयन्त्रको स्थापना र समय निर्धारण गर्नुपर्दछ । पक्षराष्ट्रले आवश्यकताअनुसार सबै शैक्षिक वातावरणमा उपयुक्त अनुकूलन प्रदान गर्न पनि प्रतिबद्ध हुनुपर्दछ । सर्वव्यापी संरचनाको उपागमले अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूलाई आवश्यक परेमा उनीहरूलाई सहायक उपकरण, एप्लिकेसन र सफ्टवेयर प्रदान गर्नबाट बञ्चित गर्न हुँदैन भन्ने मान्यता राख्दछ । पहुँचयुक्तता एक गतिशील अवधारणा हो र यसको प्रयोगका लागि आवधिक नियामक र प्राविधिक समायोजनको आवश्यकता पर्न सक्दछ । पक्षराष्ट्रले सिकाइलाई बढवा दिन निर्मित आविष्कार र नवीनतम प्रविधिहरूको द्रुत विकास अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूसहित सबै विद्यार्थीका लागि पहुँचयुक्त भएको कुराको सुनिश्चितता गर्नुपर्दछ (सामान्य टिप्पणी नं. ४, २०१६, अनुच्छेद २२) ।

नेपालमा अपाङ्गता भएका बालबालिका पठनपाठन गर्दै आएका धेरैजसो विद्यालयका भवन पनि अपाङ्गतामैत्री र पहुँचयुक्त छैनन् । पहुँचयुक्त भवनहरूको अभावका कारण बालबालिकालाई समस्या हुँदै आएको छ । वि. स. २०७२ सालको भूकम्पपछि निर्माण गरिएका विद्यालयका भवनहरू भने अपाङ्गतामैत्री निर्माण भएसँगै अपाङ्गता भएका विद्यार्थीलाई पठनपाठन गर्न सजिलो पनि भएको छ तथापि पहुँचयुक्तताको पूर्ण मापदण्डको पालना भने यस्ता सबै विद्यालयले गर्न नसकेको अवस्था छ । भूकम्पपछि पुन:निर्माण भएका पनि धेरै विद्यालयका भवन अपाङ्गतामैत्री बन्न सकेका छैनन् ।

अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी महासन्धिजनित समितिले पहुँचययुक्त ढाँचा र भाषामा (साङ्केतिक भाषासहित) पाठ्यपुस्तक र सिकाइ सामग्रीहरूको सबैतिर अभाव रहेको उजागर गरेको छ । पक्षराष्ट्रले लिपिबद्ध वा ब्रेलमा र डिजिटल ढाँचामा नवीन प्रविधिको प्रयोग समेतको आधारमा स्रोतसामग्रीको समयमै विकास गर्नको लागि लगानी गर्नुपर्दछ । राष्ट्रले मुद्रित सामग्रीलाई पहुँचयुक्त ढाँचा र भाषाहरूमा रूपान्तरण गर्नका लागि मापदण्ड र दिशानिर्देशहरू विकास गर्ने र पहुँचयुक्ततालाई शिक्षासम्बन्धी सामग्री खरिदको मुख्य पक्ष बनाउने कुरामा पनि विचार गर्नुपर्दछ । दृष्टिविहीन, दृष्टि कमजोर वा अन्य छपाइसम्बन्धी अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूका लागि प्रकाशित सामग्रीमा सहज पहुँच बनाउन समितिले पक्ष राष्ट्रलाई माराकेस सन्धिलाई तत्काल अनुमोदन र कार्यान्वयन गर्न आह्वान गरेको छ (सामान्य टिप्पणी नं. ४, २०१६, अनुच्छेद २३)। नेपाल सरकारले वि. सं. २०७० सालमा नै दृष्टिविहीन, न्यून दृष्टि भएका वा अन्य मुद्रित वस्तु हेर्न असहजता रहेका व्यक्तिका लागि प्रकाशित रचनामा पहुँचयुक्तता सहजीकरण गर्ने सम्बन्धी 'माराकेस सन्धि' मा हस्ताक्षर गरेको थियो । सन्धिमा हस्ताक्षर गरिए पनि त्यसको कार्यान्वयनका लागि संसदबाट अनुमोदन हुनुपर्दछ, जुन हालसम्म पनि हुन सकेको छैन ।

पहुँचयुक्तताले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूका लागि सबै तहको शिक्षा आर्थिक रूपले पनि धान्न सक्ने किसिमको हुनुपर्दछ भन्ने आवश्यकता पनि राख्छ । उपयुक्त अनुकूलता प्रदान गर्दा अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूका लागि अतिरिक्त लागत लाग्ने हुनु हुँदैन । अनिवार्य, गुणस्तरीय, नि:शुल्क र पहुँचयुक्त प्राथमिक शिक्षा तत्काल कार्यान्वयन गर्नुपर्ने दायित्व हो । दिगो विकासको एजेन्डा २०३० अनुरूप सबै बालबालिकालाई अपाङ्गता भएका बालबालिकासहितलाई नि:शुल्क, समतामूलक र गुणस्तरीय माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्ने र सबै अपाङ्गता भएका महिला र पुरुषले धान्न सक्ने किसिमको र गुणस्तरीय प्राविधिक, व्यावसायिक र उच्च शिक्षा, विश्वविद्यालय शिक्षासहित र जीवनपर्यन्त सिकाइमा समान पहुँच सुनिश्चित गर्न प्रगतिशील रूपमा उपायहरू अपनाउनुपर्दछ । पक्ष राष्ट्रले अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूलाई सार्वजनिक र निजी दुबै किसिमका शैक्षिक संस्थाहरूमा अरूसँग समान आधारमा शिक्षामा पहुँच हुने कुराको सुनिश्चितता गर्नुपर्दछ (सामान्य टिप्पणी नं. ४, २०१६, अनुच्छेद २४)।

समावेशी शिक्षाको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको सर्वव्यापी संरचना पनि हो । अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी महासन्धिजनित समितिले सिकाइका लागि सर्वव्यापी संरचनालाई अपनाउन प्रोत्साहित गरेको छ । सर्वव्यापी संरचना सिद्धान्तहरूको समूह हो जसले शिक्षक र अन्य कर्मचारीलाई अनुकूलित सिकाइ वातावरण सिर्जना गर्न र सबै विद्यार्थीको विविधतायुक्त आवश्यकता पूरा गर्न निर्देशन प्रदान गर्ने किसिमको संरचना प्रदान गर्दछ । यसले प्रत्येक विद्यार्थीले आफ्नै तरिकाले सिक्छन् भन्ने कुरालाई मान्यता दिन्छ र यसमा सिक्नका लागि लचिला तरिकाको विकास गर्ने, आकर्षक कक्षाकोठाको वातावरण सिर्जना गर्ने, सबै विद्यार्थीका लागि उच्च अपेक्षा कायम राख्दै त्यस्ता अपेक्षा पूरा गर्ने धेरै तरिकाको अनुमति दिने, शिक्षकलाई आफ्नै शिक्षणका बारेमा फरक तरिकाले सोच्न सशक्त बनाउने र अपाङ्गता भएका व्यक्तिसहित सबैको लागि शैक्षिक परिणाममा ध्यान केन्द्रित गर्ने कुरा समेत समावेश हुन्छ । पाठ्यक्रम प्रत्येक विद्यार्थीको आवश्यकता पूरा गर्न र समायोजन गर्न सक्ने गरी कल्पना गरिएको, विकास गरिएको र कार्यान्वयन गरिएको हुनुपर्दछ र उपयुक्त शैक्षणिक प्रतिक्रिया पनि प्रदान गर्नुपर्दछ । मानकीकृत मूल्याङ्कन (standardized evaluation) लाई लचिलो र मूल्याङ्कनका धेरै तरिकाको प्रयोग र व्यापक लक्ष्य प्राप्ति गर्दै व्यक्तिगत प्रगतिलाई मान्यता दिने कुराले प्रतिस्थापन गर्नुपर्दछ, जसले सिकाइका लागि वैकल्पिक मार्ग पनि प्रदान गर्दछ (सामान्य टिप्पणी नं. ४, २०१६, अनुच्छेद २६) ।

नेपालको संविधानले शिक्षालाई आधारभूत अधिकार मानेको छ र निःशुल्क र अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा, निःशुल्क माध्यमिक शिक्षा तथा ब्रेल लिपि र साङ्केतिक भाषामा कानुनबमोजिम निःशुल्क शिक्षाको अधिकार उपलब्ध गराएको छ । (नेपालको संविधान, धारा ३१) त्यसैगरी अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी ऐन, २०७४ र अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूका लागि समावेशी शिक्षा नीति, २०७३ अवलम्बन गरेको छ । उक्त नीतिका अनुसार बालबालिकाले कुनै भेदभावबिना आफ्नै समुदायमा पढ्न पाउनुपर्छ । तर यसले अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई अलग्गै शिक्षा दिन पनि स्वीकृति दिएको छ (समावेशी शिक्षा नीति, २०७३) ।

विद्यालय शिक्षालाई आधारभूत र माध्यमिक गरी दुई तहमा विभाजित गरिएको छ । त्यसरी नै संविधानतः आधारभूत तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क र अनिवार्य तथा माध्यमिक तहको शिक्षा निःशुल्क हुने व्यवस्था गरिएको छ ।

प्रारम्भिक बाल विकासमा अपाङ्गता भएका बालबालिकाको भर्नादर ०.६७ प्रतिशत र आधारभूत तहमा ०.५६ प्रतिशत तथा माध्यमिक तहमा ०.३७ प्रतिशत रहेको (पहिलो फ्ल्यास प्रतिवेदन, २०८१) जुन अपाङ्गता नभएका बालबालिकाको तुलनामा निकै न्यून हो । धेरै अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरू विद्यालय भर्ना हुनै सकेका छैनन् र भर्ना भएकाहरूको नियमित उपस्थिति दर पनि

अत्यन्त कमजोर छ । विशेषगरी शारीरिक, दृष्टि, श्रवण र बौद्धिक अपाङ्गता भएका बालबालिकाको अवस्था झन् कमजोर देखिन्छ । राष्ट्रिय जनगणना २०७८ अनुसार अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको साक्षरता दर ५४.५ प्रतिशत मात्र छ, जुन सामान्य जनसङ्ख्याको साक्षरतादर (७५ प्रतिशत) भन्दा निकै कम हो ।

आधारभूत तहमा अपाङ्गता भएका ३०,४४७ विद्यार्थीहरू अध्ययनरत रहेका छन् । यो सङ्ख्या कक्षा १-८ मा अध्ययनरत कुल विद्यार्थी सङ्ख्याको ०.५७ प्रतिशत हो । कक्षा १-५ मा २१,०५९ विद्यार्थी र कक्षा ६-८ मा ९,३८८ अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरू रहेका छन् । यो कक्षा १-५ का विद्यार्थीहरूको ०.६० प्रतिशत र कक्षा ६-८ का ०.५१ प्रतिशत हो (पहिलो फ्ल्यास प्रतिवेदन, २०८१) । राष्ट्रिय जनगणना प्रतिवेदन २०७८ अनुसार नेपालको कुल जनसङ्ख्याको २.२ प्रतिशतमा अपाङ्गता छ, जबकि एकीकृत शिक्षा व्यवस्थापन सूचना प्रणालीले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ०.४२ प्रतिशत भएको उल्लेख गरेको छ । यसले विद्यालयले अपाङ्गताको आधारमा विद्यार्थीहरूको खोजी गर्न नसकेको भन्ने देखाउँछ ।

कक्षा ९-१० मा ४,२५८ अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरू (०.४३%) छन्, भने कक्षा ११-१२ मा १,९२८ विद्यार्थीहरू (०.२९%) अपाङ्गता भएका छन् । तेह्र प्रकारका अपाङ्गताहरूमध्ये शारीरिक अपाङ्गता भएका विद्यार्थीको सङ्ख्या सबैभन्दा बढी रहेको छ । यसमध्ये कक्षा ९-१० मा २,४९७ विद्यार्थीहरू (५८.६%) छन्, जबकि हेमोफिलिया भएका विद्यार्थी सबैभन्दा कम रहेका छन् जसमा कक्षा ९-१० मा मात्र ८ विद्यार्थीहरू (०.२%) छन् । बहिरा दृष्टिविहीन पनि कक्षा ९ र १० मा १६ विद्यार्थीहरू (०.४%) सहित सबैभन्दा कम प्रचलित श्रेणी हो । कक्षा ११-१२ मा पनि यही प्रवृत्ति देखिन्छ, जहाँ शारीरिक अपाङ्गता सबैभन्दा बढी रहेका छन्, जसमा १,१७३ विद्यार्थीहरू (६०.८%) छन्, जबकि हेमोफिलिया र बहिरा/दृष्टिविहीन प्रत्येकमा ३ विद्यार्थीहरू (०.२%) छन् । लैङ्गिकताको हिसाबले कक्षा ९-१० मा अपाङ्गता भएका कुल विद्यार्थीहरूको ५४.४ प्रतिशत बालकहरू (२,३१७ विद्यार्थी) छन्, जबकि कक्षा ११-१२ मा कुल बालकहरूको ५२.७ प्रतिशत (१,०१६ विद्यार्थी) छन् (पहिलो फ्ल्यास प्रतिवेदन, २०८१) । राज्यले संविधानमा नै आधारभूत तहसम्मको शिक्षालाई निःशुल्क र अनिवार्य गरिसकेपछि कुनै पनि बहानामा कोही पनि शिक्षाको अधिकारबाट वञ्चित हुनु हुँदैन ।

मानव अधिकारमा आधारित दृष्टिकोणबाट नेपालमा माध्यमिक तहमा अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूको समावेशी शिक्षा सुनिश्चित गर्ने क्रममा महत्त्वपूर्ण चुनौतीहरू रहेको तथ्याङ्कले देखाउँछ । अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूको न्यून प्रतिशत (माध्यमिक ९-१० र ११-१२ दुवैमा १% भन्दा कम) ले धेरै अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरू पछाडि परेको सङ्केत गर्दछ । यसले नेपालको संविधानले निःशुल्क तथा अनिवार्य गरेको साथै संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको अधिकारसम्बन्धी महासन्धि र गुणस्तरीय शिक्षासम्बन्धी दिगो विकास लक्ष्य नं. ४ ले समेत प्रत्याभूत गरेको शिक्षाको

अधिकारको उल्लङ्घन गर्न सक्छ । विभिन्न प्रकारका अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको प्रतिनिधित्वमा असमानता रहेको जसमा शारीरिक अपाङ्गता बढी प्रचलित छ । दृष्टिसम्बन्धी अपाङ्गताको पहिचान, सहयोग र अनुकूलनमा सम्भावित अन्तर देखा परेका छन् । यस्तो अवस्थाले शिक्षा प्रणालीमा अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूको पहिचान र सहयोगको अझ व्यापक दृष्टिकोणको आवश्यकता पर्दछ ताकि सबै प्रकारका अपाङ्गताहरूको पहिचान गरि पर्याप्त रूपमा सम्बोधन गर्ने कुराको सुनिश्चित होओस् ।

अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूले अपाङ्गता नभएका व्यक्तिको तुलनामा औपचारिक शिक्षाको पहुँच र उच्च शिक्षा हासिल गर्ने कम सम्भावना रहेको हुन्छ । अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूमा विशेषगरी महिलाहरूमा त निरक्षरता दर पनि उच्च रहेको छ । विशेषगरी ग्रामीण क्षेत्रमा धेरै अपाङ्गता भएका बालबालिका मूलधारका विद्यालयमा आवश्यक सेवासुविधा नहुँदा बिचैमा पढाइ छोड्न बाध्य छन् । शिक्षाका अवरोधहरूमा पहुँचयुक्तताको कमी (शौचालयसहित) र उपयुक्त अनुकूलनको अभाव, धम्की, शिक्षकबाट सजाय, पहुँचयुक्त शिक्षण सामग्रीको अभाव, समावेशी शिक्षण विधिहरूको अभावह, विद्यालय जाने बाटामा पहुँचको अभाव, गरिबी र यौन उत्पीडनलगायत समावेश छन् । अपाङ्गता भएका बालबालिकाको पहिचान र खोजीको कमीले सरकारलाई समावेशी शिक्षाका लागि प्रभावकारी बजेट र प्रतिक्रियात्मक कार्यान्वयन योजनाहरू विकास गर्नबाट रोक्छ । सहरी र ग्रामीण क्षेत्रहरूमा समावेशी शिक्षालाई प्रवर्धन गर्न कुनै बृहत् किसिमको रणनीति छैन । उनीहरूलाई शिक्षा विशेष विद्यालयहरूमा वा अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूको लागि खोलिएका स्रोतकक्षाहरू भएका एकीकृत विद्यालयमा प्रदान गरिन्छ, जुन प्राय: अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूको घरबाट टाढा छन् वा उनीहरूको पहुँचमा छैनन् ।

नेपालमा अपाङ्गता भएका बालबालिकाको विद्यालय शिक्षामा पहुँच गम्भीर समस्या रहँदै आएको छ । यद्यपि नेपालको संविधान अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी ऐन २०७४ र बालबालिकासम्बन्धी ऐन, २०७५ ले समावेशी र पहुँचयुक्त शिक्षाको अधिकार सुनिश्चित गरेका छन्, तर व्यवहारमा ती अधिकारहरू पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन हुन भने सकेका छैनन् ।

७. नेपालमा समावेशी शिक्षाका चुनौतीहरू

वि. सं. २०५७ सालमा साबिकको शिक्षा विभागमा इन्क्लुसिभ एजुकेसन शाखा स्थापना भएपछि संस्थागत तथा औपचारिक रूपमा सुरु भएको समावेशी शिक्षाको प्राप्ति नेपालमा हालसम्म पनि चुनौतीपूर्ण नै रहेको देखिन्छ । अधिकांश विद्यालयका भौतिक संरचना अपाङ्गता भएका बालबालिका अनुकूल वा पहुँचयुक्त रहेका छैनन् । त्यसैगरी विद्यालयमा गरिने शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तथा अभ्यासलगायतका क्रियाकलाप अपाङ्गता भएका बालबालिकाका लागि अनुकूलित गर्न सकिएको छैन । सहपाठी सिकाइ तथा सहायता आदानप्रदानको संस्कृतिलाई स्थानीय तह तथा विद्यालयहरूले प्रोत्साहन गर्ने कार्यक्रमहरू ल्याउन सकेको पाइँदैन (राष्ट्रिय अपाङ्ग महासङ्घ नेपाल, २०१९) ।

मूलधारका विद्यालयहरूले अहिलेसम्म पनि अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई सहजै भर्ना लिने वातावरण तयार भएको छैन । विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक अभिभावक सङ्घ तथा स्थानीय शिक्षाप्रेमी, नागरिक समाजले अपाङ्गता भएका व्यक्तिको शिक्षामा पर्याप्त चासो र सकारात्मक सहायता उपलब्ध गराउन नसकेको सम्बन्धित समूहको गुनासो रहने गरेको छ । स्रोतकक्षाहरूमा पनि तालिम प्राप्त सिपयुक्त शिक्षकको कमी रहेको वा कतिपय स्थानमा नरहेको अवस्था छ । त्यसैले स्रोत कक्षाहरूलाई मूलधारको कक्षामा नबुझेका विषयवस्तु छलफल गर्ने, गृहकार्य गराउने, विभिन्न विधि र प्रविधि प्रयोग गरी तुलनात्मक रूपमा कमजोर विद्यार्थीलाई सहायता उपलब्ध गराउने किसिमले विकास गर्न सकिएको छैन । मूलधारका विद्यालयका कक्षाकोठामा शिक्षकले पढाइरहँदा अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई सहायक शिक्षकमार्फत विषयवस्तुलाई सरलीकरण गर्न, धारणात्मक ज्ञान दिन सहायता उपलब्ध गराउनेतर्फ राज्यको ध्यान पुग्न सकेको देखिँदैन ।

ब्रेल लिपिको पर्याप्त पाठ्यसामाग्रीको विकास र प्रयोग, सजिलो पाठ्यसामाग्रीको विकास (Easy to Read), उपलब्धता, प्रयोग र यसमा पहुँच सुनिश्चित गर्न सकिएको छैन । यसका साथै परीक्षा प्रणाली र मूल्याङ्कनलाई मानकीकृत मूल्याङ्कन पद्धतिबाट लचिलो मूल्याङ्कन पद्धतिमा रूपान्तरणका लागि आवश्यक कार्यविधि, निर्देशिकाहरूको विकास हुन सकेको देखिँदैन । खासगरी सरोकारवालाहरूमा पहुँचयुक्ततालाई शारीरिक अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूका लागि र्याम्प निर्माण र विद्यालयमा ह्विल चेयर जान सक्ने भन्ने किसिमको बुझाइ रहँदै आएको छ । यसका साथै अपाङ्गता भएका बालबालिकाको शिक्षामा रहेका चुनौतीहरू पन्छाउन खोज, अध्ययन अनुसन्धान र प्राप्त दक्ष जनशक्तिको पहिचान र परिचालन गर्ने कार्यमा शिक्षासँग सम्बद्ध अधिकारीहरूमा पर्याप्त चासो दिन नसकेको अवस्था छ । अपाङ्गता भएका बालबालिकाका कतिपय अभिभावकहरूमा पनि आफ्ना बालबालिकाले अन्य बालबालिकाले जस्तै पढ्न, सिक्न र जीवनमा प्रगति गर्न सक्छन् भन्ने विश्वासको कमी वा अपेक्षा नरहेको देखिन्छ । यसको परिणामस्वरूप अभिभावकमा उत्साह र प्रोत्साहन तथा समय र स्रोतको लगानी गर्ने आकाङ्क्षा रहेको पाइँदैन ।

८. निष्कर्ष

शिक्षामा समावेशीकरणलाई समाजमा समावेशीकरणको एक पक्षका रूपमा पहिचान गर्नुपर्दछ । समावेशी शिक्षाको सिद्धान्तले विद्यार्थीका लागि आदर्श स्थिति खोज्दछ, जसलाई अपाङ्गता भएका भनेर पहिचान गरिँदैन र केवल उनीहरूलाई केही मात्रामा सहयोगको आवश्यकता पर्दछ । कम्तीमा पनि विद्यार्थीलाई नियमित विद्यालय र कक्षाकोठाहरूमा पढाउनुपर्दछ र साधारण विद्यालय वातावरणमा पनि बहिष्कृत गर्नु हुँदैन । नियमित विद्यालयका शिक्षकहरूले सबै विद्यार्थीलाई पढाउनु आवश्यक छ तर नेपालको सन्दर्भमा सबै विद्यालयमा शिक्षकहरू प्राय: विद्यार्थीको विविधतालाई सहयोग गर्न पर्याप्त रूपमा प्रशिक्षित पनि भएका छैनन् । विशिष्ट आवश्यकता भएका विद्यार्थीको अपाङ्गताको गम्भीरता

वा जटिलताका आधारमा नियमित विद्यालयले आवश्यक सहयोग र स्रोतहरूको वृद्धि गर्नुपर्दछ । मूलधारका विद्यालयले अभिभावकसँग पनि साझेदारी स्थापित गर्नु आवश्यक छ, ताकि उनीहरू विभिन्न क्रियाकलापहरूको योजना र कार्यान्वयनमा अझ प्रभावकारी रूपमा सहभागी हुन सकुन् र उनीहरूले आफ्नै बच्चाहरूको सिकाइ र शिक्षणमा अझ सक्रिय भूमिका खेल्न सक्नुपर्दछ ।

यसरी नेपालका विद्यालयहरूमा पहुँचयुक्तता बढाउने र अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूका लागि उपयुक्त अनुकूलन गर्ने कार्य अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ । नेपालको संविधान तथा अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा ऐनले प्रत्याभूत गरेको शिक्षाको अधिकारलाई व्यवहारमा उतार्नु सरकारका तीनै तहको (सङ्घीय, प्रादेशिक र स्थानीय सरकारको) आधारभूत जिम्मेवारी हो । समावेशी शिक्षाको अवधारणालाई कार्यान्वयन गर्दै सबै प्रकारका अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूलाई मूलधारको शिक्षामा समाहित गर्नुले मात्र शिक्षामा समानता र न्यायको सिद्धान्त साकार हुन सक्छ । यसका लागि भौतिक पूर्वाधारदेखि शिक्षण विधि, पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन प्रणाली र शिक्षकहरूको क्षमता विकासमा समेत समावेशी दृष्टिकोण अपनाउनु अपरिहार्य छ । शैक्षिक नीति निर्माता, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक, अभिभावक र समुदायको सामूहिक प्रयासबाट मात्र कसैलाई पनि पछाडि नछोड्ने भन्ने दिगो विकास लक्ष्यको मर्मअनुरूप सबै बालबालिकाहरूको शिक्षाको अधिकार सुनिश्चित गर्न सकिन्छ ।

९. आगामी बाटो/सुझाव

मानिस जन्मँदै समान हुन्छन् । शिक्षा, स्वास्थ्य, स्नेह, सम्मान तथा स्वाभिमानका दृष्टिले मानव अधिकारका सिद्धान्तले पनि यस तथ्यलाई स्वीकार गर्दछ । जन्मसिद्ध अधिकारका रूपमा स्थापित शिक्षा पाउनु सबैको अधिकार हुन्छ । त्यसैले शिक्षा प्रणालीले तथा राज्य सञ्चालनसम्बन्धी कानुन नीति नियम र कार्यान्वयन प्रक्रियाले पनि कसैलाई अधिकारको प्रयोगमा विभेद गर्नु हुँदैन । यसका लागि राज्यका सबै निकायले उल्लिखित अवरोधहरू हटाउनेतर्फ कार्य गर्नु जरुरी हुन्छ ।

यस्ता अवरोधहरूलाई सम्बोधन गर्नका लागि स्थानीय तहले सबै प्रकारका बालबालिकाहरूको खण्डीकृत तथ्याङ्क सङ्कलन गरी शिक्षाको अवसरबाट वञ्चित सबै वर्ग, समुदाय र क्षेत्रका नागरिकहरूको पहिचान गरी अद्यावधिक तथ्याङ्क राख्नुपर्दछ । साथै अपाङ्गता भएका बालबालिका शिक्षाको मूलधारबाट वञ्चित हुनाको कारण पत्ता लगाई शिक्षाको अवसर प्रदान गर्ने स्थानीय सरकारको दायित्व पूरा गर्नुपर्दछ । यसका लागि आवश्यक स्रोत तथा प्राविधिक सहयोग प्रदेश तथा सङ्घीय सरकारले समयमा नै पर्याप्त रूपमा उपलब्ध गराउनुपर्दछ । राज्यले ब्रेल लिपिसहितका अपाङ्गता अनुकूल हुने गरी पर्याप्त पाठ्यसामग्रीको विकास र प्रयोग, सजिलो पाठ्यसामग्रीको विकास (Easy to Read), उपलब्धता, प्रयोग र यसमा पहुँच सुनिश्चित गर्नुपर्दछ । यसका साथै परीक्षा प्रणाली

र मूल्याङ्कनलाई मानकीकृत मूल्याङ्कन पद्धतिबाट लचिलो मूल्याङ्कन पद्धतिमा रूपान्तरणका लागि आवश्यक कार्यविधि, निर्देशिकाहरूको विकास गरी कार्यान्वयनमा ल्याउन तत्काल कार्य गर्नु जरुरी देखिन्छ ।

शैक्षिक योजना निर्माणदेखि कार्यान्वयन तहका हरेक चरणमा अपाङ्गता भएका बालबालिकालगायतका सबै सरोकारवालाको सहभागिता सुनिश्चित गर्नुपर्दछ । अपाङ्गताको चिकित्सकीय पद्धतिको वकालत गर्नेभन्दा पनि समाजमा रहेका अवरोध पहिचान गरी हटाउनेतर्फ राज्यले ध्यान केन्द्रित गर्नुपर्दछ । अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूको वास्तविक समस्या पहिचान गर्ने र समाधान खोज्नेमा पनि सबै सरोकारवालाहरूको उचित ध्यान पुग्न जरुरी छ । मूलधारका विद्यालयले तत्काल पहुँचयुक्तता, अपाङ्गतामैत्री पूर्वाधारको विकास तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई अनुकूलन गरी अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई शिक्षाको अधिकारलाई सम्मान गर्नुपर्दछ । यसो भएमा मात्र शिक्षाको अधिकारको सम्मान हुन्छ । यसका अतिरिक्त अपाङ्गता भएका बालबालिकाहरूका लागि विद्यालयभित्र र बाहिरको वातावरणमा पनि भेदभावरहित शैक्षिक वातावरणको सिर्जना भएको कुराको सुनिश्चित गर्नुपर्दछ । विद्यालयले बालबालिकाको उपस्थिति, सक्रिय सहभागितालाई बढाउँदै आर्जित उपलब्धिलाई दिगोपन प्रदान गर्नेतर्फ ध्यान दिनु जरुरी हुन्छ ।

पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र अन्य शैक्षणिक सामग्री समावेशी अवधारणाअनुसार विकास गर्ने र कार्यान्वयनमा ल्याउने कार्य प्राथमिकताका साथ गर्नुपर्दछ । यसरी नै मूलधारका विद्यालयले कक्षाकोठा व्यवस्थापनलाई समावेशी अवधारणाअनुसार व्यवस्थापन गर्न कक्षाकोठामा प्रयोग हुने डेस्क बेन्चलगायत अपाङ्गता अनुकूल हुने गरी अनुकूलन गर्नु आवश्यक छ । विद्यार्थीको रुचि र आवश्यकताअनुसार शिक्षण प्रक्रिया सञ्चालन गरी अपाङ्गता भएका बालबालिकाले लिएको शिक्षालाई प्रयोग गरी स्वतन्त्रपूर्वक जीवनयापन गर्न सक्ने वातावरणको निर्माण गरिदिने जिम्मेवारी पूरा गर्नु आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

नेपाल कानुन आयोग, (२०७२) : नेपालको संविधान, नेपाल सरकार ।

नेपाल कानुन आयोग (२०७४) अपाङ्गता भएका व्यक्तिको अधिकारसम्बन्धी ऐन, नेपाल सरकार

नेपाल कानुन आयोग (२०७४) शिक्षा ऐन, २०२८, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, सिंहदरबार

नेपाल कानुन आयोग (२०७५) बालबालिकासम्बन्धी ऐन, महिला, बालबालिका तथा ज्येष्ठ नागरिक मन्त्रालय, सिंहदरबार

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO, 1994

Inclusive Education: Historical Evolvement and Future Perspectives, Educatia 21 Journal 28 (2024) Special issue.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Degener, T. (2016). Disability in a human rights context. Laws, 5(3), 35 . https://doi.org/10.3390/laws5030035

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

शिक्षक उत्प्रेरणाका आधार र आवश्यकता

✍ *बाबुकाजी कार्की**

लेखसार

शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षक, विद्यार्थी र पाठ्यक्रमको त्रिकोणात्मक सम्बन्धलाई प्रमुख मानिन्छ । गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक साधन स्रोत र वातावरण पनि गुणस्तरीय हुनु जरुरी हुन्छ । कक्षाकोठाभित्र हुने शिक्षण सिकाइ मात्र नभएर सम्पूर्ण विद्यालय वातावरणलाई सौहार्द बनाउँदै विद्यार्थीको उपलब्धि स्तर उच्च बनाउन शिक्षकको भूमिका प्रमुख रहन्छ । शिक्षकप्रति विद्यार्थीको विश्वास र नक्कल गर्ने प्रवृत्ति उच्च हुन्छ । अर्थात् शिक्षारूपी गाडीको चालक रूपमा शिक्षकलाई लिइन्छ । शिक्षकको चालचलन र जीवनशैलीको प्रभाव प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष रूपमा विद्यार्थीको दिनचर्यामा परिराखेको हुन्छ । तसर्थ यदि शिक्षकले गलत शिक्षा र संस्कार विद्यार्थीमा प्रवाह गरेमा बालबालिकाको भविष्य मात्र नभएर समाज र देश भविष्य नै अन्धकारतिर धकेलिन पुग्छ । यति संवेदनशील र सम्मानित शिक्षक पद र शिक्षण पेसालाई सरकार र सरोकार पक्ष सदैव संवेदनशील हुन जरुरी छ । प्रस्तुत लेखमा शिक्षकलाई आफ्नो पेसाप्रति जवाफदेही र लगनशील बनाउन आवश्यक उत्प्रेरणा जगाउने विधि र विषय तथा आवश्यकता र आधारका बारेमा चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : *शिक्षक, विद्यालय, उत्प्रेरणा, Learning enrich school, Herzberg's two factor and Maslow's needs hierarchy Theory, व्यवस्थापन समिति*

१. विषय प्रवेश

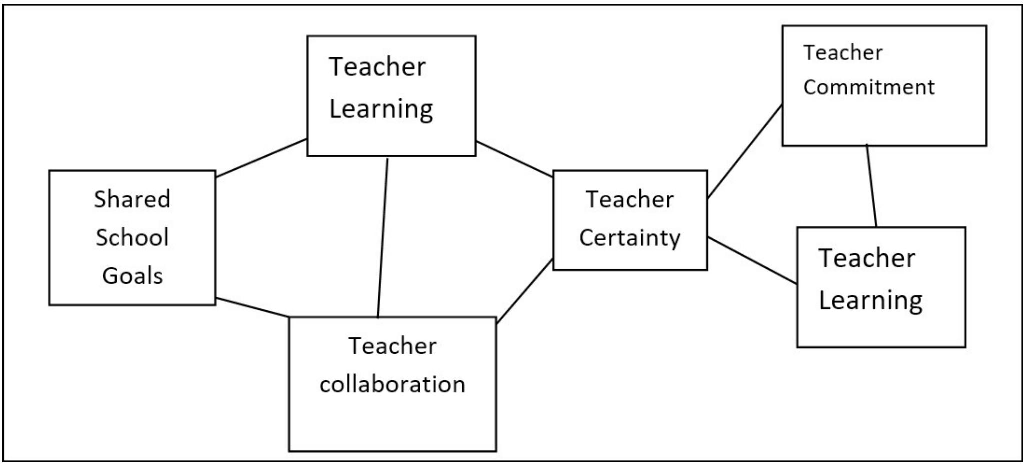
शिक्षक परिवर्तनको संवाहक हुन् । शिक्षण पेसा सबै पेसाको जननी हो किनकि शिक्षकले डाक्टर, इन्जिनियर, वकिल, प्रशासक आदि उत्पादन गर्दछन् । तथापि कतिपय अवस्थामा आफैँले जन्माएका पेसाका पदाधिकारीबाट शिक्षक प्रताडित भएको गुनासो स्वयम् शिक्षकबाटै सुनिन्छ । यस्तो विडम्बनापूर्ण अवस्था शिक्षकमैत्री विद्यालय निर्माणमा तगारोका रूपमा रहेको छ । यस प्रकारको नकरात्मक सोचलाई बेलैमा सम्बोधन गर्नु न्यायोचित कदम हो । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप शिक्षक, पाठ्यक्रम र विद्यार्थीबिचको सन्तुलित त्रिकोणात्मक सम्बन्धमा मात्र अर्थपूर्ण हुने यथार्थता

**निवृत्त उपसचिव, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय*

हो । विद्यार्थी र पाठ्यक्रमबिच रोचक र जीवन्त सम्बन्ध कायम राख्ने प्रमुख दायित्व शिक्षकको हो । शिक्षकको योग्यता, क्षमता र पेसाप्रतिको सर्मपणले पाठ्यक्रमको मर्म र विद्यार्थीको चाहनाबिच समन्वयमा उत्साहजनक गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूति दिन सकिन्छ । गुणस्तरीय शिक्षारूपी डुङ्गाको बहना शिक्षकको हातमा हुन्छ । सावधानीपूर्वक शिक्षकले बहना चलाउन नसकेमा विद्यार्थीको भाग्य र भविष्य डुब्छ, चौपट हुन्छ । अतः सामाजिक, आर्थिक रूपान्तरण गरेर समृद्ध नयाँ नेपाल बनाउन शिक्षकको अन्य पेसाभन्दा कम जिम्मेवारी र जवाफदेहिता हुँदैन । भनाइ पनि छ, समाजमा आकर्षक पेसा मानिएको एक जना डाक्टरले गल्ती गर्दा एक जनाको ज्यान जान सक्छ, एक जना इन्जिनियरले गल्ती गर्दा भवन पुल भत्केर दुर्घटना परी केही मानिसको जीवन जोखिम पर्न सक्छ । तर एक जना शिक्षकले गलत शिक्षा दिएमा एक पुस्ताको भाग्य र भविष्य नै तहसनहस हुन्छ । अन्ततः देशको उन्नति प्रगतिमा गम्भीर आघात पुग्छ । तसर्थ कुनै पनि अर्थमा शिक्षण पेसालाई कम मान्नु अपरिपक्व र अदूरदर्शी सोच हो ।

विद्यालयको शैक्षणिक क्रियाकलापलगायतका गतिविधिमा शिक्षकको सक्रिय र सकारात्मक सहभागितामा मात्र विद्यालयलाई गुणस्तरीय शिक्षा हासिल गर्ने उत्कृष्ट शिक्षण संस्थाका रूपमा स्थापित गर्न सकिन्छ । बालमैत्री विद्यालयका बारेमा धेरै चर्चा, लगानी र समय खर्च भइसकेको छ । तर विद्यार्थीको उपलब्धि स्तरमा खासै परिवर्तन नभएको अध्ययन अनुसन्धानले पुष्टि गरेका छन् । तत्कालीन शिक्षा विभागबाट गरिएको कक्षा ३ र ५ को उपलब्धि मूल्याङ्कन तथा राष्ट्रिय स्तरमा सञ्चालित एसइईको नतिजा विश्लेषणबाट पनि विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क क्रमशः ५० र ३३ प्रतिशतमात्र देखिन्छ । यो प्राप्ताङ्क प्रतिशत विगत चार दशक अगाडिको भन्दा खासै फरक छैन । यसप्रकारको शैक्षिक क्षतिको न्यूनीकरण गर्ने उपायहरू खोजिनुपर्दछ । जुन पेसाप्रति समर्पित शिक्षकको लगनशीलताबाट मात्र सम्भव छ । विद्यार्थीको चौतर्फी विकासका लागि आवश्यक बालमैत्री विद्यालयको व्यवस्थापन गर्न शिक्षकको पनि अहम् भूमिका हुन्छ । कक्षाकोठाको व्यवस्थापन र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको स्तरले बालमैत्री विद्यालयको हैसियत निर्धारण गर्दछ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको तर्जुमा गर्ने प्रमुख दायित्व शिक्षक हो । शिक्षकले शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापको अतिरिक्त विद्यालयका गतिविधिमा हौसलापूर्वक सहभागिता जनाउने ऊर्जाशील शिक्षकमैत्री वातावरणमा मात्र बालमैत्री विद्यालयको परिकल्पना साकार हुन्छ । बालमैत्री विद्यालय बनाउने गहन दायित्व बोकेका शिक्षकहरूका लागि विद्यालयमा मैत्रीपूर्ण वातावरण छ त ? अध्ययनको विषय बन्नुपर्दछ । शिक्षकका पेसागत संस्थाहरूले पटक पटक पेसागत हकहितका लागि गर्ने आन्दोलनलाई समयमा नै सम्बोधन कसरी गर्न सकिएला ? नीति निर्माताहरूको चिन्ताको विषय बन्नुपर्दछ । शिक्षकले आफनो पेसागत सुरक्षा र मर्यादाको दिगो सुनिश्चित महसुस गर्न राज्यले शैक्षिक नीतिनियममा के के कुरामा परिमार्जन गर्नुपर्ला ? नीति निर्माताहरू गम्भीर हुनुपर्दछ । शिक्षकमैत्री विद्यालय बनाउन विद्यालय व्यवस्थापन समितिले

के कस्तो नीति र रणनीति अवलम्बन गर्नुपर्ला ? शिक्षाविद् तथा सरोकारवालाले आपसमा छलफल गरी अनुभव र सिद्धान्तलाई समायोजन गरी व्यावहारिक निष्कर्षमा पुग्नु सार्थक निकास हुन्छ । शिक्षकमैत्री विद्यालयमा मात्र बालमैत्री वातावरणको परिकल्पना यथार्थतामा फस्टाउन सक्छ । तसर्थ शिक्षकले आफ्नो योग्यता र क्षमतालाई विद्यालयमा सहजतापूर्वक प्रदर्शन गर्ने खालको शैक्षिक, भौतिक तथा मानवीय वातावरणको चुस्तदुरुस्त व्यवस्थापन अपरिहार्य हुन्छ । विद्यालयको व्यवस्थापन र सञ्चालनमा शिक्षकको सक्रिय सहभागिताले विद्यालयको प्रगतिमा अर्थपूर्ण योगदान पुग्दछ । शिक्षकमैत्री विद्यालय बनाउन विविध पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्दछ । विद्यालयलाई समृद्ध सिकाइमूलक विद्यालय (Learning Enriched School) बनाउन पनि शिक्षककै अहम भूमिका हुने तलको चार्टले पनि स्पष्ट हुन्छ (Fullan, 2000) ।



Learning Enriched School (Fullan.MG,2000)

२. निर्णय प्रक्रियामा शिक्षकको सहभागिता

विद्यालयमा शिक्षकहरूको बाहुल्यता बढी हुन्छ । हरेक गतिविधिमा उनीहरूको जाँगरिलो सहभागिताको आवश्यकता पर्छ । शिक्षकको अपनत्व, जवाफदेहिता र उत्तरदायित्व बढाउन विद्यालयले बनाउने नीति तथा कार्यक्रममा उनीहरूको सक्रिय सहभागितालाई प्रोत्साहित गरिनुपर्छ । यसै तथ्यलाई ध्यानमा राखेर विद्यमान शिक्षा ऐन नियमले विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा शिक्षक अभिभावक सङ्घमा शिक्षकको उपस्थितिलाई अनिवार्य गरेको छ । विद्यालयको आर्थिकलगायत शिक्षक तथा विद्यार्थीको आचरसंहिता निर्माण, मूल्याङ्कन आदिको निर्णय प्रक्रियामा शिक्षकलाई सहभागी गराएमा कार्यान्वयनमा सुगमता मात्र नआएर स्वामित्व र उपलब्धि पनि उच्च हुने यर्थाथता हो ।

३. भौतिक पूर्वाधार

विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार शिक्षकमैत्री विद्यालयका लागि आधारस्तम्भ हो । विद्यालय भौतिक रूपमा स्वच्छ, स्वस्थ र साधनस्रोत सम्पन्न चित्ताकर्षक भएमा स्वत: गुणस्तरीय शिक्षालाई प्रवर्धन गर्दछ । विद्यालय भवन, कक्षाकोठा, पुस्तकालय, फर्निचर, खेल्ने चउर, खानेपानी, शौचालय, प्रयोगशाला, छात्रावास, चमेनागृहलगायतका स्थान र सामग्रीहरू शिक्षकको आवश्यकता र क्षमताअनुसार सहज पहुँच हुने तथा लैङ्गिक एवम् अपाङ्गतामैत्री हुनुपर्दछ । कक्षाको पठनपाठनको अतिरिक्त समयमा आराम र अर्को कक्षाका लागि तयारी गर्न साधनस्रोत सम्पन्न स्वस्थकर कोठाको व्यवस्था हुनु जरुरी छ ।

४. शिक्षण विषय र विधि

शिक्षकले आफूले पढाउने विषयको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षण विधिबारे गहिरो अध्ययन र रुचि हुनुपर्दछ । शिक्षकले अध्ययन गरेर विशेष दखल हासिल गरेको विषयमा मात्र पढाउने व्यवस्था हुनुपर्दछ । विद्यमान प्रावधानअनुसार प्राथमिक तहका शिक्षकले सबै कक्षामा सबै विषय पढाउने अवधारणालाई अङ्गीकार गरेको छ । शिक्षाको जगका रूपमा रहेको प्राथमिक तहको पठनपाठनलाई विशेष महत्त्व दिनुपर्दछ । अत: शिक्षाको जगलाई मजबुत बनाउन सबैभन्दा योग्यतम जनशक्तिलाई प्राथमिक शिक्षकमा नियुक्ति गर्नुपर्दछ । साथै शिक्षकलाई विषयगत विशेषज्ञताबाट सुसज्जित मात्र नगरेर उनीहरूलाई उच्च मनोबलका साथ पेसाप्रति समर्पित हुन उत्प्रेरित गर्नुपर्दछ । शिक्षक तालिम शिक्षक र विद्यार्थीको आवश्यकता र पाठ्यक्रमको मर्मलाई आत्मसात् गरेर तर्जुमा गरिनुपर्दछ । शिक्षकलाई professional, conceptual, personal and social skill बाट अद्यावधिक तथा सुसज्जित गर्ने खालको तालिम प्याकेज हुनुपर्दछ (Sharma, 1999) । त्यस्तै बालमैत्री शिक्षण विधि अपनाउन आवश्यक ज्ञान, सिप र पर्याप्त शैक्षिक सामग्रीहरूको उपलब्धता भएमा शिक्षकले धक फुकाएर रमाइलो वातावरणमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न उत्सुक हुन्छन् । बालबालिकाले घरपरिवार साथीभाइ समाज तथा विभिन्न सञ्चारका माध्यमबाट विज्ञान र प्रविधिमा भएका पछिल्ला जानकारी प्राप्त गरिसकेका हुन्छन् । उनीहरूले प्राप्त गरेका जानकारीको जीवनोपयोगी प्रयोग कसरी गर्न सकिन्छ भन्नेबारे आवश्यक ज्ञान, सिप र अभिवृत्ति प्रदान गरेर विद्यार्थी, अभिभावक, समुदायलगायत सरोकार पक्षको आस्था र विश्वास जित्न शिक्षकले आफू निरन्तर नवीन ज्ञान र सिपबाट सुसज्जित हुनुपर्दछ । निरन्तर अध्ययन गरिराख्ने भएकाले शिक्षक कहिल्यै बुढो हुँदैनन् भनिन्छ । आफ्नो शिक्षणबाट विद्यार्थीको उपलब्धि उत्साहजनक भएमा शिक्षक स्वयम्लाई सन्तुष्टि मिल्छ । पेसाप्रति थप आस्था र विश्वासको महसुस हुन्छ । विद्यालयमा शिक्षकमैत्री वातावरण बनाउन सरोकार पक्ष सदैव चनाखो सहनुपर्दछ ।

५. विद्यालय व्यवस्थापन समितिको भूमिका

गुणस्तरीय शिक्षाका लागि गुणस्तरीय संरचनासहितको योग्यतम शिक्षकको चयन हुनु पहिलो सर्त हो । विद्यमान शिक्षा नीतिअनुसार शिक्षकको नियुक्तिलगायत पेसागत वृत्तिविकासका योजना तथा कार्यक्रम ल्याउने प्रमुख दायित्व व्यवस्थापन समितिको हो । तर अहिले व्यवस्थापन समितिको गठनमा यदाकदा देखिएका अशोभनीय र अनियमित गतिविधिले व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरूले तोकिएको काम कर्तव्य र अधिकारको दुरुपयोग नगर्लान् भन्न सकिन्न । अझ व्यवस्थापन समितिको गठन समझदारीमा भन्दा पनि अघोषित रूपमा पार्टीको प्यानलको रूपमा उम्मेदवार उठ्ने र चुनाव नै गरेर हारजितका आधारमा पदाधिकारी चयन गरेको पाइन्छ । जुन विद्यमान शिक्षा ऐन नियमको मर्म र भावना प्रतिकूल हो । शिक्षण संस्थाको विकास र विस्तार गर्दै गुणस्तरीय शैक्षिक वातावरण बनाउन राजनीतिको अनावश्यक प्रवेश हुनबाट अछुतो राख्नुपर्दछ । शिक्षकको कार्यदक्षताको मूल्याङ्कन पारदर्शी र वस्तुनिष्ठ बनाउने, हाम्रा भन्दामा राम्राको शिक्षकमा प्रवेश गराउने र विशुद्ध सामाजिक सेवा गर्ने भावनाबाट प्रेरित व्यवस्थापन समितिले मात्र शिक्षकमैत्री वातावरण सिर्जना गर्न सक्छ । अत: व्यवस्थापन समिति र शिक्षकबिचमा सुमधुर सम्बन्ध र सहकार्यबाट मात्र गुणस्तरीय शिक्षाको अपेक्षा गर्न सकिन्छ । व्यवस्थापन समितिले शिक्षकलगायत समग्र विद्यालय परिवारको अभिभावकीय भूमिका निर्वाह गर्न सक्नुपर्दछ । उदार एवम् निष्कलङ्क छवि भएका समाजसेवी, शिक्षाप्रेमी र नि:स्वार्थ चरित्र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीका लागि पूर्वसर्त हुनुपर्दछ ।

६. प्रधानाध्यापकको भूमिका

विद्यालयको शैक्षिक, व्यवस्थापकीय तथा प्रशासनिक कार्यका लागि राज्यको तर्फबाट स्थायी नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गर्ने जिम्मेवार व्यक्तिका रूपमा प्रधानाध्यापकलाई चिनिन्छ । विद्यमान शिक्षा ऐननियमको परिधिभित्र रहेर योग्यता, क्षमता, अनुभव तथा ज्येष्ठतालाई समेत ध्यानमा राखी प्रधानाध्यापकको चयन गरिनुपर्दछ । पारदर्शिता, सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया तथा विकेन्द्रित जिम्मेवारी जस्ता सुशासनका आधारभूत कुराहरूलाई प्रधानाध्यापकले आफ्नो मार्गदर्शन बनाउनुपर्दछ । शिक्षकहरूको कार्यको अनुगमन निरीक्षणलगायत कार्यक्षमताको निष्पक्षतापूर्वक मूल्याङ्कन गरी आवश्यक सल्लाह सुझाव सौहार्द वातावरणमा दिनुपर्दछ । प्रत्येक शिक्षकको वैयक्तिक पृष्ठभूमि तथा उनीहरूको लक्ष्यको बारेमा जानकारी राख्नाले उनीहरूको दु:ख सुखको साथी बन्न सहयोग पुग्छ । अत: शिक्षकमैत्री वातावरण बनाउन सकेमात्र एक अब्बल र सफल प्रधानाध्यापक बन्न सक्ने यथार्थतालाई बिर्सन हुन्न ।

७. स्वस्थ र अनुशासित वातावरण

विद्यालयको मानवीय तथा भौतिक वातावरण स्वस्थ, स्वच्छ र चित्ताकार्षक हुनुपर्दछ । शिक्षकले विषय र पाठले मागेअनुसार धक फुकाएर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न उत्साहित

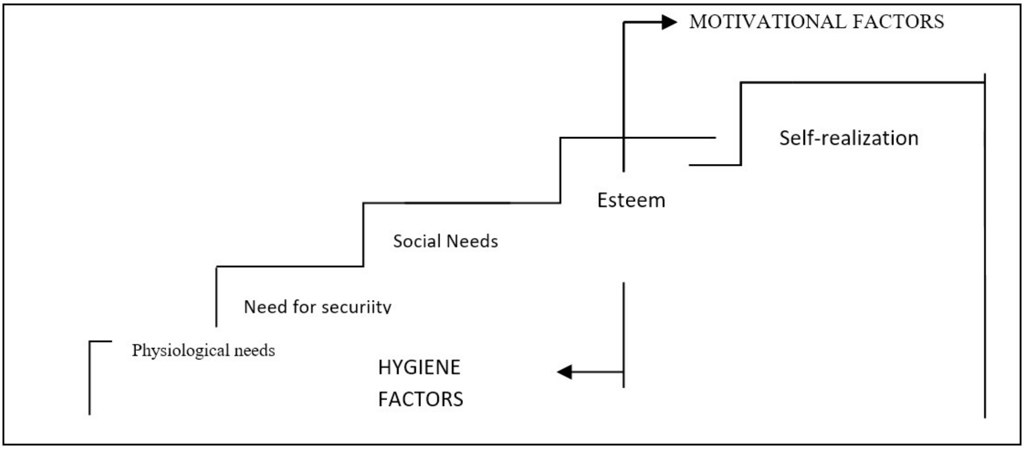
हुन्छन् । बालबालिका पनि शिक्षकको पठनपाठनप्रति आकर्षित हुन्छन् । यसबाट एकातर्फ शिक्षकलाई आत्मसन्तुष्टि प्राप्त हुने भएकाले पेसाप्रति थप उत्साहित बनाउँछ भने अर्कोतर्फ रमाइलो वातावरणमा मात्र बालबालिकाको शारीरिक तथा मानसिक विकास सन्तुलित रूपमा हुन्छ । कक्षाकोठा, धारा, शौचालय, खेल्ने चउर, बाटो नियमित सरसफाइ तथा फोहोरमैलाको उचित व्यवस्थापन गरिनुपर्दछ । शिक्षक स्टाफको स्वस्थकर बानी बेहोराले बालबालिकाको बानीबेहोरामा पनि सकारात्मक प्रभाव पार्दछ । सामाजिक, धार्मिक संस्कार संस्कृति, मानवीय सद्भाव र सहयोग तथा भातृत्वको भावनालाई उच्च प्राथमिकता दिएर नवीनतम ज्ञान र सिपबाट सुसज्जित भई सफल जीवनयापन गर्न सक्षम नागरिक उत्पादनका लागि अनुशासित शैक्षिक वातावरण अपरिहार्य हुन्छ । विद्यालयमा अनुशासित वातावरण कायम राख्न व्यावहारिक आचारसंहिता तथा त्यसको सहज रूपमा परिपालन गर्ने निष्पक्ष परिपाटी अवलम्बन गरिनुपर्दछ । अनुशासनको नाममा गरिने मानसिक तथा शारीरिक यातनालाई पूर्ण रूपमा बर्जित गर्दै लोकतान्त्रिक मूल्यमान्यता अनुरूप कक्षा तथा विद्यालय सञ्चालन गर्ने संस्कारको विकास गरिनुपर्दछ । शिष्ट, सदाचार, सौहार्द एवम् नम्र बानीबेहोरालाई प्रोत्साहित गर्ने मानवीय वातावरण विद्यालयमा हुनुपर्दछ । बन्चरोले भन्दा बचनले चिरेको घाउ गहिरो हुन्छ भन्ने यथार्थतालाई बिर्सन हुँदैन । शिक्षक विद्यार्थीको स्वाभिमानमा ठेस पुग्ने व्यवहार गरिनु हुन्न । विद्यालयले अख्तियार गरेका नीति र रणनीति कतिको प्रभावकारी भए, भविष्यमा कस्तो सुधार ल्याउनुपर्ला भन्ने उपायहरू खुट्याउन निरन्तर अनुगमन निरीक्षण गरिनुपर्दछ । यसले योजना तथा कार्यक्रम र अनुशासनमा देखिएका कमीकमजोरीलाई सच्याउने र सच्चिने मौका प्रदान गर्दछ ।

शिक्षकमैत्री विद्यालय बनाउन विद्यालयसँग प्रत्यक्षपरोक्ष सरोकार राख्ने खासगरी विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय लगायतका सङ्घसंस्था र पदाधिकारीहरूको निरन्तर सकारात्मक सल्लाह सुझाव अपरिहार्य हुन्छ । शिक्षकले पनि आफ्नो योग्यता क्षमतालाई निरन्तर परिमार्जन र परिष्कृत गर्न प्राप्त सुझावलाई सदाशयपूर्वक ग्रहण गर्न हिचकिचाउनु हुँदैन । सुझावको आवश्यकता र औचित्यका आधारमा मार्गदर्शनको रूपमा अवलम्बन गर्नु बुद्धिमत्तापूर्ण काम हो । अत विद्यालय शिक्षकमैत्री बनाउनका लागि विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय समेतका सुमधुर र सौहार्द दिगोमैत्री सम्बन्ध हुनु पूर्वशर्त हो । पारदर्शिता, सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया, विकेन्द्रित जिम्मेवारी आदिले विद्यालय प्रति अपनत्व भावनाको विकास भई मैत्रीपूर्ण वातावरण सिर्जना गर्न टेवा पुग्छ ।

शिक्षण पेसा निश्चय नै अन्य पेसाको तुलनामा बढी परिश्रम, जवाफदेही तथा समयको महत्त्वलाई बुझेर व्यवस्थापन गर्नुपर्ने मर्यादित पेसा हो । शिक्षकले एक दिनमा सामान्यतया विभिन्न कक्षाका विभिन्न संस्कार र संस्कृतिमा हुर्केका कम्तीमा दुई सय विद्यार्थीलाई पढाउनुपर्ने हुन्छ । अझ प्राथमिक विद्यालयमा त घन्टी बजाउने, झ्यालढोका लगाउने खोल्ने, सरसफाइ गर्ने समेत शिक्षकले नै गर्नुपर्ने बाध्यता छ । त्यस्तै विद्यालयको अतिरिक्त क्रियाकलाप, बैठक, विभिन्न सरकारी गैह्रसरकारी

सङ्घसंस्थासँगको सहकार्य बैठक आदिमा सहभागी हुनुपर्ने बाध्यता शिक्षकलाई हुन्छ । यसरी धेरै कार्यबोझले थिचिएका शिक्षकहरू कतिपय अवस्थामा पेसाप्रति निराश (Teacher burnout) भएका छन् (Fullan, 2000) । यस्तो विषम परिस्थितिमा शिक्षकमैत्री विद्यालयको अपेक्षा चुनौतीपूर्ण छ तर असम्भव छैन । शिक्षकको आधारभूत आवश्यकताको अतिरिक्त थप सुविधाको आकर्षणबाट विद्यालयमा शिक्षकमैत्री वातावरण बनाउन टेवा पुग्छ । शिक्षकलाई शिक्षण पेसाप्रति निष्ठापूर्वक लाग्न उत्प्रेरित गर्न उनीहरूको आवश्यकताको वर्गीकरण गरेर प्राथमिक्ताका आधारमा उपलब्ध गराउँदै जानुपर्छ ।

नेपालको वर्तमान शिक्षकहरूको अवस्थालाई Herberg's two factor and Maslow's needs hierarchy Theory सँग तुलना गर्दा पनि शिक्षकमैत्री विद्यालय बनाउनका लागि अझ धेरै काम गनुपर्ने देखिन्छ ।



Herzberg's two factor and Maslow's needs hierarchy Theory,(Dalin, 1998)

Physiological needs

शिक्षकको आधारभूत आवश्यकता परिपूर्ति गर्न तलबभत्ताको सुविधा आवश्यक पर्छ । नेपालमा स्थायी दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकको तलब भत्तामा सन्तोषजनक छ, तर राहत, पिसिएफ बालविकासमा कार्यरत शिक्षकको पारिश्रमिकका बारेमा अझ सोच्नुपर्ने अवस्था छ ।

Need for security

शिक्षकको नियुक्ति तथा जागिरको सुरक्षाका बारेमा शिक्षकले सँधै शङ्का मात्र नगरेर आन्दोलन नै गरेका छन् । वर्षौंसम्म अस्थायी रहेका शिक्षकबाट आशातीत प्रभावकारी शिक्षणको अपेक्षा गर्न सकिन्न । जागिरको सुरक्षाका लागि शिक्षक पेसागत सर्मपणभन्दा पनि आन्दोलन, नेता र राजनीतिक

पार्टीको ढोका चाहार्न विवश भएका छन् । यस्तो नकारात्मक प्रवृत्तिलाई निरुत्साहित गर्ने प्रभावकारी नीतिहरू समयानुकूल निर्माण र समयानुकूल परिमार्जन गर्दै जानु दूरदर्शिता हुन्छ ।

Social need

शिक्षकलाई उसको सफल सामाजिक जीवन बिताउन समाजका विभिन्न समुदाय सङ्घसंस्थाहरूसँगको साथ, सहयोग, सहकार्य र सदभाव अपरिहार्य हुन्छ । समाजको सदभाव र सम्मान पाउन शिक्षक स्वयम्ले पनि सामाजिक मूल्य मान्यताअनुरूप सामाजिक व्यवहारको पालना गर्न सिक्नुपर्ने तथा व्यवस्थापन पक्षले सामाजिक सद्‌भावयुक्त वातावरण सिर्जना गर्नुपर्ने हुन्छ ।

Esteem

शिक्षकको राम्रा कामको निष्पक्षतापूर्वक मुक्त कण्ठले प्रशंसा गर्न कन्जुस्याँयी गरिनु हुन्न । पुरस्कार, प्रशंसा तथा सम्मानले शिक्षकलाई कामप्रति थप उत्साह जाँगर र हौसला प्रदान गर्दछ । तसर्थ हाम्रा शिक्षाका पुरस्कारहरू आवश्यक नर्म्स बनाएर पारदर्शी मूल्याङ्कनका आधारमा विभिन्न शैक्षिक पर्वहरूमा प्रदान गर्ने व्यवस्था शिक्षकमैत्री उत्प्रेरणाका लागि अपरिहार्य हुन्छ । पुरस्कार र सम्मान गर्दा हाम्राभन्दा राम्रालाई प्रोत्साहित गरिनुपर्दछ । अनि प्रशासन मायाले होइन न्यायले चल्नुपर्दछ ।

Self realization

उल्लिखित उत्प्रेरणाका तह सहज र सफलतापूर्वक कार्यान्वयन हुँदै गएपछि स्वस्फूर्त रूपमा आत्मसन्तुष्टि बढ्छ । यसले आफ्नो पेसागत धर्म निर्वाह गर्न शिक्षक प्रेरित हुन्छन् । अत: नेपालका शिक्षकहरूलाई माथिको Need theory को मात्रै गम्भीरतापूर्वक कार्यान्वयन गरिने हो भने पनि व्यवस्थापन पक्षप्रति आस्था र विश्वास जाग्न जान्छ । यसले विद्यालयमा सुमधुर र सौहार्द मानवीय वातावरण बनाउँछ । तथापि नेपालका शिक्षकहरू अझै पनि तलब भत्ता, जागिरको स्थायित्व आदि आधारभूत आवश्यकतामा नै आन्दोलन गरेर अल्मलिएको अवस्था छ । यसलाई Herzberg ले Hygene factors भनेका छन् । Motivation को आधारभूत तहमा नै पर्याप्त उपभोग गर्न गराउन धौधौ परेको अवस्थामा शिक्षकमैत्री विद्यालयको अपेक्षा गर्न सकिन्न । यसलाई शिक्षकमैत्री विद्यालयका लागि महत्त्वपूर्ण कडीका रूपमा लिन सकिन्छ । शिक्षा, शिक्षण संस्था तथा शिक्षकको जीवनको उद्देश्य र लक्ष्यलाई एकअर्काको परिपूरकका रूपमा फ्युजन गर्न सकिएमा शिक्षकमैत्री वातावरण सिर्जना गर्न सकिन्छ ।

८. निष्कर्ष

शिक्षाका नीति नियम र योजना शिक्षक विद्यार्थीलाई सर्वोपरि मानी उनीहरूको हितलाई केन्द्रविन्दुमा राखेर बनाउनुपर्दछ । परम्परागत प्रविधि र प्रवृत्तिमा परिमार्जन परिष्कृत गर्दै बासी विषयवस्तुको सट्टा समयको माग तथा विद्यार्थीको रुचि, क्षमता र आवश्यकता एवम् चाहनाअनुसार नवीनतम साभ्mी वा ताजा विषयवस्तु तथा शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप तर्जुमा र प्रयोग सौहार्द वातावरण भएमा बालबालिका विद्यालयबाट भागेर घरमा होइन, घरबाट भागेर विद्यालयमा जान्छन् । यसलाई बालमैत्री विद्यालयको महत्त्वपूर्ण सूचकका रूपमा लिन सकिन्छ । सचेत अभिभावक, समर्पित शिक्षक, कुशल व्यवस्थापक तथा अनुशासित विद्यार्थी एवम् शिरमा समझदारी, काँधमा जिम्मेवारी र हृदयमा इमानदारी बोकेका व्यवस्थापन समिति, प्रधानाध्यापकलगायत सरकारी निकायका पदाधिकारीहरूको सहकार्य, सहमति, समन्वय, समझदारी, सद्भाव, समन्वय र समीक्षामा मात्र शिक्षक तथा बालमैत्री विद्यालय फष्टाउन सक्ने यर्थाथता हो । वास्तवमा बालमैत्री विद्यालय बनाउनका लागि पहिला शिक्षकमैत्री विद्यालय हुनुपर्छ भन्ने कुराको हेक्का राख्न बिर्सन हुँदैन ।

सन्दर्भ सामग्री

कानुन किताब व्यवस्था समिति (२०६७), शिक्षा ऐन तथा नियमावली संशोधितसहित 2067, काठमाडौँ: लेखक ।

Dalin,P (1998), School Development Theories and Strategies. London: IMTEC

Hargreaves, A (1994), Changing Teachers, Changing Times. Newyork: Teachers College Press.

Fullan MG, (2000), The New Meaning of Educational Changes. London: Continuume.

Sharma, RA (1999), Teacher Education. Meerut: International Publishing House.

Khanal , P & Phyak, P(2021), Factors Affecting Teacher Motivation in Nepal. Kathmandu: Adarsha Multiple Campus.

स्वनिर्देशित सिकाइ, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र स्वमूल्याङ्कनमार्फत् शिक्षकको पेसागत विकास

✍ *युवराज अधिकारी**

लेखसार

असल अभ्यास तथा सिकाइ अनुभवहरू आदानप्रदान गर्ने र ज्ञान, सिप तथा धारणाहरूको विकास गर्ने प्रक्रिया नै तालिम हो । शिक्षक पेसागत रूपले दक्ष, सक्षम, योग्य र क्षमतावान बन्ने तरिकाहरू धेरै छन् । शिक्षक पेसागत विकास प्रारूपले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि शिक्षक तालिमलगायत शिक्षक मेन्टरिङ, कार्यशाला तथा गोष्ठी, स्वाध्ययन अभ्यास, स्वनिर्देशित सिकाइ, शिक्षकहरूको सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र छलफल, स्वमूल्याङ्कन, पाठ अध्ययन (Lesson study), कार्यमूलक अनुसन्धान आदिलाई पनि निरन्तर शिक्षक पेसागत विकासका माध्यम वा विधिका रूपमा उल्लेख गरेको छ । शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको गुणस्तर वृद्धिका लागि अत्यन्त आवश्यक पक्ष हो । पछिल्ला शैक्षिक प्रवृत्तिहरूले शिक्षकलाई मात्र ज्ञान हस्तान्तरण गर्ने पात्र होइन, निरन्तर सिक्ने र परिवर्तनसँगै अघि बढ्ने सक्रिय ढङ्गले सिक्ने समुदायको सदस्यका रूपमा परिभाषित गरेका छन् । यस सन्दर्भमा स्वनिर्देशित सिकाइले शिक्षकलाई आफ्नो आवश्यकता र सन्दर्भअनुसार नयाँ ज्ञान, सिप र दृष्टिकोण विकास गर्न स्वतन्त्रता दिन्छ । सिकाइ सञ्जालमार्फत् शिक्षकहरूले अनुभव आदानप्रदान, सिकाइ स्रोतहरूको आदानप्रदान गर्ने र सहकार्यको अवसर पाउँछन्, जसले सामूहिक सिकाइलाई प्रवर्द्धन गर्छ । सहपाठी कक्षा अवलोकनले शिक्षण सिकाइ व्यवहारमा सुधार ल्याउन, आत्मचिन्तन बढाउन र पारस्परिक रूपमा सिकाइअनुभवहरू र प्रतिक्रिया प्राप्त गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । यसैगरी स्वमूल्याङ्कनले शिक्षकलाई आफ्ना शिक्षण अभ्यासको आलोचनात्मक र समालोचनात्मक समीक्षा गर्न र सुधारका क्षेत्र पहिचान गर्न प्रेरित गर्छ । यी सबै विधिहरू समग्रमा शिक्षकको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने, आत्मविश्वास बढाउने र शिक्षणमा नवप्रवर्तन ल्याउने माध्यमका रूपमा क्रियाशील छन् । अतः शिक्षकको निरन्तर व्यावसायिक विकासका लागि यी अभ्यासहरू अनिवार्य र प्रभावकारी आधारशिला सावित हुन सक्छन् । यस लेखमा विशेषतः स्वनिर्देशित सिकाइ, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र स्वमूल्याङ्कनमार्फत शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने तरिकालाई समेटिएको छ ।

*निर्देशकः शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

१. स्वनिर्देशित सिकाइ (Self Directed Learning)

अवधारणा

शिक्षकको पेसागत विकासका विभिन्न विधिहरूमध्ये स्वनिर्देशित सिकाइ एक महत्त्वपूर्ण विधि हो, जसले शिक्षक आफूले सम्पादन गरेका क्रियाकलापको प्रतिबिम्बन गर्दै सिक्दै जाने र पेसागत रूपमा दक्ष, सक्षम र योग्य बनाउँछ । स्वनिर्देशित सिकाइ (Self–Directed Learning, SDL) एक पेसागत विकासको प्रक्रिया हो, जहाँ शिक्षकहरू आफ्ना सिकाइ आवश्यकताहरू पहिचान गर्न, लक्ष्य निर्धारण गर्न, शिक्षण सिकाइका स्रोतहरू पहिचान गर्न, उपयुक्त रणनीतिहरू छनोट गरी कार्यान्वयन गर्न र सिकाइको परिणामको मूल्याङ्कन गर्न स्वप्रेरित हुन्छन् (Knowles, १९७५)। शिक्षक पेसागत विकासको सन्दर्भमा, स्वनिर्देशित सिकाइले शिक्षकहरूलाई आफ्ना शिक्षण र सिकाइ क्रियाकलापहरूको अभ्यासहरूको समीक्षा गर्न, सुधारका क्षेत्रहरू पहिचान गर्न र आफ्ना सिप तथा ज्ञान अभिवृद्धि गर्न स्रोतहरू र अवसरहरूको सक्रिय रूपमा खोजी गर्न सशक्त बनाउँछ । यसमा विशेष गरी शिक्षकहरूले आफैँले आफ्नो ज्ञान, सिप र दक्षता अभिवृद्धि गर्न योजनाबद्ध तरिकाले सिकाइ क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्दछन् ।

स्वनिर्देशित सिकाइ विधि शिक्षकहरूको व्यक्तिगत रुचि, आवश्यकता र लक्ष्यहरूमा आधारित हुन्छ । यसका साथै यस विधिमा शिक्षकले आफ्नो सिकाइको प्राथमिकता, स्रोत र विधिहरू आफैँले निर्धारण गर्ने, पुस्तक, अनलाइन कोर्स, सेमिनार, कार्यशाला, सहकर्मी सहयोग र अन्य स्रोतहरूको प्रयोग गरेर आवश्यक ज्ञान निर्माण गर्ने, आफूलाई चाहिने विशेष ज्ञान वा सिपको स्पष्ट लक्ष्य निर्धारण गर्ने, आफ्नो अनुकूल समय र स्थानमा सिकाइ क्रियाकलाप सम्पन्न गर्ने र सिकाइको प्रभावकारिता र प्रगतिको मूल्याङ्कन आफैँ गर्ने गर्दछन् । उदाहरणका लागि नयाँ पठनपाठन प्रविधिहरूको अध्ययन, शैक्षिक लेखहरूको अध्ययन, अनलाइन कोर्सहरूमा सहभागी, सहकर्मीहरूसँग अनुभव आदानप्रदान आदि ।

यस किसिमको विधिमा शिक्षकका व्यक्तिगत आवश्यकता र रुचिमा आधारित सिकाइ हुन्छ र समय, स्थान र विधिको दृष्टिकोणले लचिलो हुन्छ । साथै निरन्तर सिकाइ र आत्म सुधारको प्रक्रिया अवलम्बन गरिन्छ । यो विधिले विशेषत: पेसागत दक्षता अभिवृद्धि, नवीनतम प्रविधि र सिकाइ विधिको ज्ञान र सिपको विकास, शिक्षण पेसाप्रतिको आत्मविश्वास र सन्तुष्टि तथा जीवनभरि सिकाइको बानीको विकास गर्न मदत गर्दछ । यस प्रकार स्वनिर्देशित सिकाइ शिक्षकहरूको पेसागत विकासको प्रभावकारी र आत्मनिर्भर माध्यम हो, जसले उनीहरूलाई निरन्तर परिवर्तनशील शैक्षिक वातावरणमा सामञ्जस्य गर्न सक्षम बनाउँछ ।

स्वनिर्देशित सिकाइका आयामहरू (Dimensions of self–directed learning)

स्वनिर्देशित सिकाइले शिक्षकहरूलाई आफ्नो सिकाइको के, किन, कसरी र कहाँ छनोट गर्ने स्वतन्त्रता र स्वायत्तता प्रदान गर्दछ (Francis, २०१७)। सामान्यतया स्वनिर्देशित सिकाइका चार आयामहरू रहेको पाइन्छ :

(क) स्वनियमन (Self Regulation)

स्वनियमन भनेको सिकाइ कार्यको क्रममा आफ्ना भावना, विचार र व्यवहारलाई योजना बनाउने, निर्देशन दिने र नियन्त्रण गर्ने क्षमता हो । NRC र Pintrich का अनुसार स्वनियमनका लागि निम्न चरणहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ:

(क) सिकाइका लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू निर्धारण गर्ने

(ख) सिकाइको प्रगतिको अनुगमन र नियमन गर्ने

(ग) लक्ष्य र उद्देश्यहरू हासिल गर्न समायोजन गर्ने वा रणनीतिहरू परिवर्तन गर्ने

(घ) कार्यमा प्रतिबिम्बित गर्दै नयाँ ज्ञान सिर्जना गर्ने (NRC, २०१२, Pintrich, २००४)।

स्वनियमनका विशेषताअन्तर्गत कार्यकारी कार्यक्षमता (Executing functioning) (जस्तै, कार्य स्मृति, नियन्त्रण र संज्ञानात्मक लचिलोपन), अधिकज्ञान (Metacognition), स्वअनुगमन, दृढ सोच/धैर्यता, अनुशासन/आत्मनियन्त्रण र स्वप्रोत्साहन पर्दछन् । स्वनियमनले स्वमूल्याङ्कनलाई पनि समेट्छ, जसमा स्वप्रभावकारिता, भावनात्मक स्थिरता र नियन्त्रणको केन्द्रबिन्दु समावेश हुन्छन् (NRC, २०१२)।

(ख) प्रेरणा (Motivation)

प्रेरणा भनेको कुनै गतिविधिमा संलग्न हुने चाहना हो, जुन या त स्वाभाविक आनन्दबाट वा कुनै कार्यमा संलग्न हुने कर्तव्यबाट उत्पन्न हुन्छ (Pink, २००९, Ryan & Deci, २०००)। वृद्धि मानसिकता (Growth Mindset) आन्तरिक प्रेरणामा प्रमुख प्रभाव पार्ने कारक हो जसले बुद्धिमत्ता, व्यक्तित्व र क्षमतालाई लचिलो र गतिशील, अनुभवद्वारा आकार निर्धारण गर्ने र जीवनभर सिकाइ भइरहने पक्षमा विश्वास गर्दछ । स्वनिर्देशित सिकाइले वृद्धिसहितका सिकारुहरू बढी जिज्ञासु, खुला सोच भएका र आफ्नो सिकाइमा धैर्यवान् हुने पक्षमा जोड दिन्छ (Duckworth, २०१६, Dweck, २००६)।

(ग) व्यक्तिगत उत्तरदायित्व (Personal Responsibility)

व्यक्तिगत उत्तरदायित्व भनेको आफ्ना क्रियाकलापहरूको पूर्ण जिम्मेवारी लिन चाहने इच्छा हो । व्यक्तिगत उत्तरदायित्व देखाउने शिक्षकहरू सत्यनिष्ठाका साथ काम गर्छन् र स्पष्ट नैतिक सिद्धान्तहरूसँग मेल खाने तरिकामा व्यवहार गर्छन् (Battelle for Kids, २०१९)। यो उत्तरदायित्व आफैँलाई, आफ्नो स्थानीय वातावरणलाई र समग्र समाजलाई फाइदा पुऱ्याउने उद्देश्यले उत्पन्न हुन्छ । व्यक्तिगत उत्तरदायित्व एक निरन्तर विकासशील प्रक्रिया हो र सिकाइ हुने सामाजिक सन्दर्भद्वारा प्रभावित हुन्छ (Banz, २००९, Brocket & Hiemstra, १९९१)।

(घ) स्वायत्तता (Autonomy)

स्वायत्तता भनेको उपलब्ध विकल्पहरूलाई पहिचान गरी आफ्नो सिकाइको नेतृत्व लिन सक्ने, र निर्णयहरूलाई निरन्तर प्रतिबिम्बन र मूल्याङ्कनद्वारा नियन्त्रण गर्न सक्ने क्षमता हो । स्वायत्त व्यवहार सामाजिक एक्लोपन (Social isolation) होइन, बरु वातावरण र सामाजिक गतिशीलताहरूको सचेततामा आधारित हुन्छ । स्वायत्त सिकारुले आफ्नो जीवन व्यवस्थापन गर्ने, लक्ष्य निर्धारण गर्ने, सिकाइ योजना बनाउने, स्रोत र रणनीतिहरू चयन गर्ने र प्रगतिको अनुगमन तथा मूल्याङ्कन गर्ने निर्णय गर्छन् (Reinders, २०१०)।

स्वनिर्देशित सिकाइका तरिकाहरू

- प्रतिबिम्बात्मक अभ्यास (Reflective Practice): शिक्षकहरूले आफूले सहजीकरण गर्दा प्रयोग गरेका शिक्षण तरिका, विधि, उपागम, कक्षा व्यवस्थापनका रणनीति र विद्यार्थी सहभागिताका तरिका (student engagement techniques) को मूल्याङ्कन गर्न नियमित रूपमा आत्म-प्रतिबिम्बमा संलग्न हुन सक्छन् । प्रतिबिम्बात्मक डायरीहरू (reflective journal) वा पाठहरूको भिडियो रेकर्डिङ जस्ता साधनहरू (tools) ले यस प्रक्रियामा सहयोग पुऱ्याउँछन् । यी कार्यहरूले शिक्षकलाई के गरियो र गर्नुपर्थ्यो जस्ता सिकाइ हासिल हुन्छ र आगामी दिनमा गरिने क्रियाकलापमा स्वमार्गनिर्देशन प्राप्त गर्न सहयोग गर्छ र अझ सुधार गर्न मदत पुग्दछ ।
- व्यक्तिगत सिकाइ योजना (Individualized Learning Plan): व्यक्तिगत सिकाइ योजना तयार पार्दा शिक्षकहरूले विशिष्ट, मापनयोग्य, प्राप्त गर्न सकिने, सान्दर्भिक र समयबद्ध (SMART) उद्देश्य तथा सिकाइ उपलब्धि निर्धारण गर्न सक्छन् । यी योजनाहरू उनीहरूको व्यावसायिक वृद्धिको मार्गचित्रका रूपमा कार्य गर्न सक्छन् ।
- व्यावसायिक/पेसागत अध्ययन (Professional study): शिक्षकहरूले आफ्नो विषय क्षेत्र वा सिकाइका सिद्धान्त तथा दर्शन सम्बन्धित वैज्ञानिक लेख, पुस्तकहरू र अनलाइन स्रोतहरूको

अन्वेषण (explore) गर्न सक्छन् ताकि वर्तमान प्रवृत्ति र अनुसन्धानहरूसँग अद्यावधिक रहन सकून् ।

- अनलाइन सिकाइ प्लेटफर्महरू (Online Learning Platforms): Coursera (Offers courses and certifications from universities and institutions and courses include pedagogy, classroom management, and subject–specific training_, edX -provides courses and micro–credentials from top universities like Harvard and MIT and includes subjects on teaching strategies, curriculum design, and technology integration) र Khan Academy जस्ता सिकाइ प्लेटफर्महरूले विभिन्न विषयहरूमा सिकाइका विषयवस्तुहरू सिक्न मदत गर्दछ, जसले शिक्षकहरूलाई आफ्नै गतिमा सिक्न सक्षम बनाउँछ ।
- नेटवर्किङ र सहकार्य (Networking and Collaboration): पेसागत सिकाइ समुदाय (PLCs), फोरम र सामाजिक सञ्जाल समूहहरूमा संलग्न हुँदा शिक्षकहरूले विचारहरूको आदानप्रदान, सिकाइ स्रोतहरूको आदानप्रदान र विविध दृष्टिकोण प्राप्त गर्न सक्छन् । जस्तैः STAN, NELTA, Mathematic council, SOSON आदि ।
- कार्यमूलक अनुसन्धान (Action Research): शिक्षण सिकाइ गर्दागर्दै आइपरेका तत्कालीन समस्या र त्यसको कारण पहिचान, समस्या समाधानका लागि उपायहरूको खोजी, समस्या समाधानका लागि योजना तयारी र कार्यान्वयन तथा सिकाइको प्रगति र सुधारको अवलोकन तथा प्रतिबिम्बन गर्दै सुधार गर्दै जाने क्रियाकलापले शिक्षकलाई आफ्नै कार्य सम्पादनको स्वमूल्याङ्कन गर्दै अगाडि बढ्न प्रेरणा प्रदान गर्दछ र पेसागत रूपमा दक्ष र सक्षम बनाउन मदत गर्दछ ।
- कार्यशाला र वेबिनारहरूमा सहभागिता (Attending workshops and webinars): शिक्षकहरूले आफ्नो रूचि र आवश्यकतासँग तथा विषयवस्तुसँग मेल खाने कार्यशालाहरू र वेबिनारहरू छान्न सक्छन्, जसले विशेषज्ञ र सहकर्मीहरूको दृष्टिकोण प्राप्त गर्न सक्षम बनाउँछ ।
- सूक्ष्म सिकाइ (Microlearning): YouTube वा TED–Ed जस्ता सिकाइ प्लेटफर्महरूमा छोटो, छिटो, केन्द्रित सिकाइ अवसरहरू (short, quick and focused learning opportunities) को उपयोग गर्दा छिटो र प्रभावकारी सिकाइ सम्भव हुन्छ । यसबाट सिकाइ अनुभवहरू हासिल भई सिकाइ हुने तरिकाको बारेमा शिक्षकलाई जानकारी तथा निर्देशन प्राप्त भई शिक्षकलाई पेसागत क्षमता विकासमा मदत पुऱ्याउँछ ।

- सहकर्मी/सहपाठी कक्षा अवलोकन र पृष्ठपोषण (Peer class observation and feedback) : सहकर्मीहरूको शिक्षण अभ्यासहरूको अवलोकन र रचनात्मक प्रतिक्रिया खोज्दा आपसी सिकाइ र सिप अभिवृद्धि हुन्छ । यो प्रक्रिया सहकर्मीहरूबिचको परस्पर सहयोग र अनुभवको आदानप्रदानमा आधारित हुन्छ । यसअन्तर्गत सहपाठी शिक्षकको कक्षाको अवलोकन, शिक्षण विधि, सामग्री र व्यवस्थापनको विश्लेषण, सकारात्मक र सुधारात्मक सुझावहरू प्रदान गर्ने र सुधारका लागि छलफल र सहकार्य गर्ने गरिन्छ, जसबाट नयाँ कुराको सिकाइ र थप सुधार गर्न मार्ग प्रशस्त प्राप्त हुन्छ । सहपाठीको कक्षा अवलोकनले शिक्षकलाई आफ्ना कमजोर पक्ष र सुधारका अवसर पहिचान गर्न मद्दत गर्नुको साथै यसले अवलोकनका आधारमा पहिचान गरिएका पक्षमा सुधार गर्न स्वतन्त्र अभ्यासको अवसर दिन्छ । यसका साथै यस किसिमको सिकाइमा अवलोकनले सहपाठी शिक्षकको अनुभव र प्रभावकारी विधिको ज्ञान प्राप्त गर्न सघाउँछ र प्राप्त अनुभव र सुझावलाई थप गहन अध्ययन वा अभ्यासमा बदल्न सहयोग गर्छ ।
- लक्ष्य निर्धारण र आत्ममूल्याङ्कन (Goal determination and self–assessment): पेसागत लक्ष्यहरू नियमित रूपमा निर्धारण गर्नु र आत्म मूल्याङ्कनको प्रयोग गर्नुले शिक्षकहरूलाई प्रगति अनुगमन गर्न र थप सिकाइ आवश्यकताहरू पहिचान गर्न मद्दत गर्छ । पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका न्यूनतम सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न र त्यसका लागि गरिएका क्रियाकलापहरू जस्तै योजना, सामग्रीको व्यवस्थापन र प्रयोग, सिकाइ क्रियाकलापमा विद्यार्थीको सहभागिता र सिकाइको प्रगति आदि सम्बन्धमा शिक्षकलाई स्वमूल्याङ्कनले मार्ग निर्देशन गर्छ र थप सुधारका लागि पृष्ठपोषण प्रदान गर्दछ ।

स्वनिर्देशित सिकाइका विधि र तरिका

- मिश्रित सिकाइ (Blended learning): प्रत्यक्ष अन्तर्क्रिया र अनलाइन स्रोतहरूको संयोजन गर्दा शिक्षकहरूलाई आफ्नो शिक्षण र सिकाइ अनुभव आदानप्रदान गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ र नयाँ सिकाइ अनुभव हासिल गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ ।
- फ्लिप्ड सिकाइ (Flipped learning): शिक्षकहरूले सैद्धान्तिक सामग्री अनलाइनबाट वा प्रशिक्षक वा मेन्टरबाट प्राप्त गर्न सक्छन् र प्रत्यक्ष सत्रहरूमा आफूले अध्ययन गरेको वा श्रव्यदृश्य सामग्रीको अवलोकनबाट सिकेका अनुभवहरूको बारेमा सहकार्यात्मक सिकाइ, समस्या समाधान र व्यावहारिक प्रयोग गर्ने तरिका सम्बन्धमा सिकाइ हासिल गर्दछन् ।
- परियोजना कार्य र प्रस्तुतीकरण (Project work and presentation): शिक्षकको पेसागत विकास तालिममा सहभागी भई तोकिएका परियोजना कार्य गर्दा र आफूले सम्पादन गरेका परियोजना कार्यहरूको प्रस्तुतीकरण गर्दा सिकाइ (lesson learned) हुन्छ र शिक्षकहरूमा

व्यावहारिक सिप र गहिरो समझदारीको विकास हुन्छ । यसबाट के गरियो? के सिकाइ भयो र आगामी दिनमा के गर्नुपर्ने रहेछ भन्ने कुराको स्व सिकाइसमेत हुन्छ ।

- परामर्श र प्रशिक्षण: अनुभवी सहकर्मी वा परामर्शदाताबाट मार्गदर्शन खोज्दा शिक्षकहरूले चुनौतीहरूको सामना गर्न र नयाँ रणनीतिहरू अन्वेषण गर्न सक्षम हुन्छन् ।
- स्वगतिको सिकाइ मोड्युलहरू (Self–paced learning model): स्वतन्त्र सिकाइका लागि डिजाइन गरिएका अनलाइन मोड्युलहरू वा कोर्सहरूले शिक्षकहरूलाई आफ्नै गतिमा अगाडि बढ्न अभिप्रेरित गर्दछन् र नयाँ सिकाइ अनुभव हासिल गर्ने अवसर पर्दछन् ।

स्वनिर्देशित सिकाइ शिक्षक पेसागत विकासको महत्त्वपूर्ण अंश हो, जसले स्वायत्तता, अनुकूलता र जीवनभरि सिकाइलाई प्रवर्धन गर्छ । प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासहरूमा संलग्न भएर, व्यक्तिगत लक्ष्य निर्धारण गरेर र विविध शिक्षण स्रोतहरूको उपयोग गरेर, शिक्षकहरूले आफ्ना अद्वितीय पेसागत आवश्यकताहरू पूरा गर्न सक्छन् र आफ्नो शिक्षण प्रभावकारितालाई वृद्धि गर्न सक्छन् । SDL मा जोड दिनुले व्यक्तिगत रूपमा शिक्षकहरू मात्र होइन, नवीन र प्रतिक्रियाशील सिकाइ अभ्यासहरूलाई प्रोत्साहित गरेर सम्पूर्ण शैक्षिक प्रणालीलाई पनि फाइदा पुग्छ ।

व्यक्तिगत सिकाइ योजना बनाउन, सिकाइका लागि उपयुक्त र गुणस्तरीय स्रोत साधन तथा सामग्री (इन्टरनेट, किताब, मानव आदि) खोजी गर्न र सामग्री खोज गर्ने उपयुक्त रणनीतिहरू प्रयोगमा ल्याउन तथा आफ्नो सिकाइको आफैँले अनुगमन गर्न सक्षम बनाउने गरी स्वनिर्देशित सिकाइलाई शिक्षक पेसागत विकासको एक सशक्त माध्यमका रूपमा प्रयोगमा ल्याउने गरिन्छ । यसका साथै शिक्षकलाई आफ्नै प्रयासमा सिक्न र दक्षता बढाउन प्रोत्साहन गर्न, इन्टरनेटको प्रयोग गरी खुला शैक्षिक स्रोतहरूको पहुँचमा पुगेर सही र गुणस्तरयुक्त सामग्री छनोट गरी स्वसिकाइलाई सबल र सक्षम बनाउन समेत स्वसिकाइले मदत गर्दछ । विद्यालयमा आधारित निरन्तर शिक्षक पेसागत विकासको एक सशक्त माध्यमका रूपमा कार्यान्वयन गर्न र प्रधानाध्यापकको सहजीकरणमा शिक्षकहरूबाट स्वनिर्देशित सिकाइलाई कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिन्छ । स्वसिकाइबाट अनुभव आर्जन गर्ने, प्राप्त अनुभवको पुनरावलोकन/प्रतिबिम्बन गर्ने तथा समस्या पहिचान गर्ने, नयाँ सिक्नुपर्ने कुरालाई विद्यमान ज्ञान तथा बुझाइसँग जोड्ने र नयाँ सिकाइलाई अभ्यासमा ल्याउने गरी शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासलाई सबल बनाउने गरिन्छ ।

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८० अनुसार स्वनिर्देशित सिकाइको कार्यान्वयन प्रक्रिया

- शिक्षक स्वयम्ले आफ्नो सिकाइ आवश्यकता पहिचान गर्ने, वैयक्तिक विकास योजना निर्माण गर्ने, आवश्यक स्रोत साधन व्यवस्था गर्ने, योजनाअनुरूप कार्यान्वयन गर्ने,

सिकाइ प्रगितको अवलोकन/अनुगमन, प्रतिबिम्बनका आधारमा पुन: स्वनिर्देशित सिकाइ क्रियाकलाप अद्यावधिक गर्नुपर्ने

- स्वसिकाइका लागि व्यक्तिगत सिकाइ योजना बनाउन, सिकाइका लागि उपयुक्त र गुणस्तरीय स्रोत साधन तथा सामग्री (इन्टरनेट, किताब, मानव आदि) खोजी गर्न र सामग्री खोज गर्ने उपयुक्त रणनीतिहरू प्रयोगमा ल्याउन तथा आफ्नो सिकाइको आफैँले अनुगमन गर्न सक्षम बनाउने गरी स्वनिर्देशित सिकाइलाई शिक्षक पेसागत विकासको एक सशक्त माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्ने
- शिक्षकलाई आफ्नै प्रयासमा सिक्न र दक्षता बढाउन प्रोत्साहन गरिने छ । इन्टरनेटको प्रयोग गरी खुला शैक्षिक स्रोतहरूको पहुँचमा पुगेर सही र गुणस्तरयुक्त सामग्री छनौट गरी स्वसिकाइलाई सबल बनाउन शिक्षकलाई सक्षम बनाउने गरी शिक्षक तालिम प्रदान गरिने छ ।
- स्वनिर्देशित सिकाइलाई विद्यालयमा आधारित निरन्तर शिक्षक पेसागत विकासको एक सशक्त माध्यमका रूपमा कार्यान्वयन गरिने छ । प्रधानाध्यापकको सहजीकरणमा शिक्षकहरूबाट स्वनिर्देशित सिकाइलाई कार्यान्वयनमा ल्याउने
- शिक्षकबाट स्वसिकाइ योजना निर्माण, सोको कार्यान्वयन र योजनाको प्रभावकारी कार्यान्वयन र सिकाइमा आएको सुधारलाई समेटी प्रधानाध्यापकलाई प्रतिवेदन पेस गर्नुपर्ने छ । प्रधानाध्यापकले यसलाई शिक्षकको कार्यसम्पादन मूल्याङ्कनसँगसमेत आबद्ध गर्न सक्ने
- स्वनिर्देशित सिकाइ अभ्यासको प्रक्रिया, कार्यान्वयन र उपलब्धिका बारेमा नियमित शिक्षक स्टाफ बैठकमा समीक्षा हुने
- स्वसिकाइबाट अनुभव आर्जन गर्ने, प्राप्त अनुभवको पुनरावलोकन/प्रतिबिम्बन गर्ने तथा समस्या पहिचान गर्ने, नयाँ सिक्नुपर्ने कुरालाई विद्यमान ज्ञान तथा बुझाइसँग जोड्ने र नयाँ सिकाइलाई अभ्यासमा ल्याउने गरी शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासलाई सबल बनाइने
- स्वअध्ययनका माध्यमबाट आफ्नो पेसागत क्षमता विकास गरी विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउने शिक्षकहरूलाई विद्यालय र स्थानीय तहले सम्मान गर्ने तथा प्रोत्साहन प्रदान गर्ने छन् । साथै स्थानीय तहले ती शिक्षकहरूको विज्ञतालाई सिकाइ आदानप्रदानका लागि उपयोगमा ल्याउने आवश्यक व्यवस्था गर्ने छ ।

२. सिकाइ सञ्जाल (Learning Networking)

अवधारणा

सिकाइ निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो । प्रविधिको द्रुत विकासले सिकाइ र शिक्षणका नयाँ आयामहरू थपेको छ । शिक्षकहरूले अब केवल ज्ञान प्रसारण गर्ने भन्दा पनि विद्यार्थीहरूलाई सिर्जनात्मक सोच र समस्या समाधानको क्षमता विकसित गर्न सहयोग गर्नुपर्ने हुन्छ । यो जिम्मेवारीलाई सहज बनाउन शिक्षकहरूले आफ्नै सिकाइ प्रक्रियालाई पनि सुदृढ बनाउनुपर्छ । सामान्यतया सिकाइ सञ्जाल भनेको ज्ञान, स्रोत र अनुभव साझा गर्ने एउटा प्रणाली हो, जसले शिक्षकहरूलाई समूहमा एकत्रित गरेर सामूहिक सिकाइलाई प्रोत्साहित गर्दछ । शिक्षकहरूका लागि यो सञ्जालले उनीहरूका अनुभव र विधिहरूको आदानप्रदान गर्दै शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार ल्याउन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । २१ औं शताब्दीमा शिक्षकहरूले विभिन्न विधि, स्रोत र प्रविधिको उपयोग गर्नुपर्ने हुन्छ । उनीहरूले आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई प्रभावकारी तरिकाले सिकाइ गराउन, नयाँ नयाँ प्रविधिहरू सिक्न र शिक्षण सामग्री सिर्जना गर्नुपर्छ । यो कार्य चुनौतीपूर्ण हो र सहकार्य र सञ्जालको आवश्यकता परिपूर्ति गर्न 'सिकाइ सञ्जाल' प्रभावकारी माध्यम बन्छ । बृहत् अर्थमा सिकाइ सञ्जाल भनेको एउटा संरचना हो, जसमा शिक्षकहरू, विशेषज्ञहरू र अन्य सरोकारवालाहरू ज्ञान, स्रोत र अनुभव साझा गर्न संलग्न हुन्छन् । यसले औपचारिक र अनौपचारिक शिक्षण दुवैलाई समेट्छ ।

सिकाइ सञ्जालका प्रमुख विशेषताहरू

- सहकार्य (Collaboration): शिक्षकहरूद्वारा निर्मित सिकाइ सञ्जालले सामूहिक प्रयासद्वारा समाधान निकाल्न सहयोग पुर्‍याउँछ । विषयगत रूपमा देखापरेका समस्या समाधानका लागि छलफल तथा अन्तरक्रिया गर्ने अवसर मिल्छ भने विषयगत रूपमा विद्यार्थीहरूलाई सिकाउँदा गरिएका असल अभ्यास (best practices) को आदानप्रदान गर्ने अवसर हुँदा एक आपसमा सिक्ने सिकाउने अवसर प्राप्त हुन्छ । यसका साथै जेनेरिक प्रकृतिका विषयवस्तुहरू जस्तै: कक्षाकोठा व्यवस्थापन, सिकाइ सामग्रीको व्यवस्थापन, प्रविधिको प्रयोग, बसाइ तथा विविधता व्यवस्थापन, सक्रिय सिकाइका रणनीतिहरू, विधि र तरिकाहरू तथा मूल्याङ्कनका आधिकारिक साधनहरूको पहिचान र प्रयोग गर्ने जस्ता पक्षमा समेत असल अभ्यासको आदानप्रदान गर्ने र सिकाइ हासिल गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ ।
- सूचना पहुँच (Information Access): सिकाइ सञ्जालको निर्माणले सिकाइ सामग्री र स्रोतहरूमा सहज पहुँच सिर्जना हुन्छ । २१ औं शताब्दीमा संसारको सबैभन्दा धनी र बौद्धिक व्यक्ति त्यो हो, जसमा सबैभन्दा बढी सूचना र विषयवस्तुमा अद्यावधिकता गर्ने क्षमता छ । जो व्यक्तिले यी पक्षमा अधिक ज्ञान हासिल गर्छ ऊ पेसागत रूपले सक्षम, दक्ष र विज्ञ कहलिन्छ ।

तसर्थ शिक्षक आफ्नो विषयगत विषयवस्तु र जेनेरिक विषयवस्तुमा पेसागत रूपमा क्षमतावान हुन सूचनाको अधिक र अद्यावधिक गर्नु जरुरी छ जसले सिकाइ सञ्जालको माध्यमबाट अन्य शिक्षकलाई ताजा र अद्यावधिक सूचना प्राप्तिमा सहयोग गर्दछ ।

- जीवनभर सिकाइ (Lifelong Learning): सिकाइ सञ्जालले शिक्षकहरूको ज्ञान, सिप अद्यावधिक गर्न सहयोग पुऱ्याउनुको साथै एक आपसमा सिक्ने सिकाउने कार्यले जीवनभर सिकिरहन र अद्यावधिक भइरहन मदत गर्दछ ।

- सार्वजनिक र निजी सहभागिता (Public and Private Participation): सिकाइ सञ्जाल स्थानीय र अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा निर्माण गर्न सकिन्छ र सहभागी हुन सकिन्छ । विषयगत र जेनेरिक विषयवस्तुमा अनुभव र असल अभ्यासको आदानप्रदान गर्न आवश्यकताअनुसार पालिका स्तर, जिल्ला स्तर, प्रदेश स्तर र राष्ट्रिय स्तरको साथै अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा सिकाइ सञ्जाल तयार गर्न सकिन्छ र पेसागत क्षमता विकास गर्न सकिन्छ ।

सिकाइ सञ्जाल सञ्चालनका लागि अनलाइन समुदायहरू (जस्तैः Edmodo, Google Classroom, Facebook Group), भौतिक नेटवर्क (जस्तैः कार्यशाला, गोष्ठीहरू, शिक्षक समूह गठन, विषयगत समूह निर्माण, नियमित बैठक र तालिम कार्यशालाको आयोजना आदि) तथा हाइब्रिड सञ्जाल (जस्तैः अनलाइन र अफलाइन गतिविधिहरूको संयोजन) जस्ता क्रियाकलापहरू गर्न सकिन्छ । सिकाइ सञ्जालको सञ्चालनमा प्रविधिको महत्त्वपूर्ण भूमिका छ । जसअन्तर्गत भर्चुअल प्लेटफर्महरू (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), सामाजिक सञ्जाल (Facebook, LinkedIn, Twitter) र साझा स्रोतहरू (Google Drive, Dropbox) आदि पर्दछन् । शिक्षक पेसागत विकासको यो विधिमा अनलाइन फोरमहरूमा सहभागिता, समस्या समाधानका लागि समूह छलफल, सिकाइ स्रोत र पाठ्यक्रम सामग्रीमा भएको सिकाइ र असल अभ्यासको आदानप्रदान गर्ने गरिन्छ । यो विधिबाट शिक्षकको पेसागत विकासका लागि सिकाइ सञ्जालका सदस्यहरूलाई प्रेरित गर्ने कार्यक्रमहरू, नियमित गतिविधिहरूको आयोजना र समूहको उद्देश्य तथा फाइदाबारे स्पष्ट जानकारी गराउनुपर्छ ।

सिकाइ सञ्जालको निर्माण गर्नाले शिक्षकहरूका लागि पेसागत क्षमता र सिप विकास (नयाँ शिक्षण विधि, प्रविधि तथा तरिकाहरू सिक्न सहयोग, सिकाइ सामग्रीको प्रयोग आदि), प्रेरणा (शिक्षकहरूको कामप्रतिको उत्साह बढाउन) र समस्या समाधान (शिक्षण प्रक्रियाका चुनौतीहरूको समाधान) गर्न मदत गर्छ । यसका साथै सिकाइ सञ्जालले सामुदायिक लाभसमेत हुन जान्छ । यसअन्तर्गत सामूहिक ज्ञान निर्माण (शिक्षकहरूको सहकार्यबाट सामूहिक लाभ), समान अवसर (स्रोत र ज्ञानको पहुँच सबैका लागि सुनिश्चित) तथा सुरक्षित वातावरण (समूहमा विचार आदानप्रदान गर्न सहज वातावरण) पर्छन् । सिकाइ सञ्जाल निर्माण गर्नाले मूलतः शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार हुन जान्छ । यसअन्तर्गत शिक्षण विधिमा नवीनता, विद्यार्थीहरूको सिकाइ सुधार र सिकाइमा दिगोपनको प्रवर्धन आदि पर्दछन् ।

सिकाइ सञ्जालको माध्यमबाट शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने उपायहरू

साझेदारी र सहयोगात्मक सिकाइ (Collaborative Learning)

शिक्षकहरूबिच अनुभव, ज्ञान र स्रोतहरू साझेदारी गर्न र सिकाइसम्बन्धी असल अभ्यासहरूको आदानप्रदान गर्न सिकाइ सञ्जालहरू स्थापना गर्न सकिन्छ । यसले समूहमा काम गर्ने सिकाइ संस्कृति बढाउँछ र सहकर्मीहरूबाट प्रेरणा लिन मदत गर्छ ।

अनलाइन तालिम र वेबिनार (Online Training and Webinars)

अनलाइन कोर्स, वेबिनार र डिजिटल स्रोतहरू प्रयोग गरी शिक्षकहरूको पेसागत क्षमता अभिवृद्धि गर्न सकिन्छ । यसले शिक्षामा नवीनतम प्रविधि र विधिहरू अपनाउन मद्दत गर्दछ ।

समुदायमा आधारित अनलाइन प्लेटफर्म (Community–based Online Platforms)

Facebook समूह, WhatsApp, Telegram वा अन्य अनलाइन प्लेटफर्म प्रयोग गरेर शिक्षकहरूको नेटवर्क निर्माण गर्न सकिन्छ । यसले उनीहरूलाई नियमित रूपमा सूचना र अनुभव आदानप्रदान गर्न सक्षम बनाउँछ । यसबाट शिक्षकलाई पेसागत क्षमता विकासका लागि आवश्यक ज्ञान निर्माण गर्न मदत गर्दछ ।

मेन्टरिङ र कोचिङ कार्यक्रम (Mentoring and Coaching Programs)

अनुभवी शिक्षकहरूले नयाँ शिक्षकहरूलाई मेन्टरिङ र कोचिङ प्रदान गर्न सक्छन् । यसले पेसागत र व्यावसायिक मार्गदर्शन र व्यक्तिगत विकासका अवसरहरू सिर्जना गर्दछ । यस किसिमका कार्यक्रमबाट शिक्षकहरूमा पेसागत रूपमा निखार आउनुका साथै शिक्षकलाई आफ्नो विषयमा दक्ष र योग्य बन्न मदत पुग्दछ ।

कार्यशाला र गोष्ठी (Workshops and Seminars)

सिकाइ सञ्जालका रूपमा नियमित रूपमा आयोजना गरिने कार्यशाला र गोष्ठीहरूले शिक्षकहरूलाई नयाँ विधि, रणनीति र प्रविधि प्रयोग गर्न प्रेरित गर्दछ । यस किसिमका कार्यशाला र गोष्ठीबाट सिकाइ सम्बन्धमा असल अभ्यासहरूको आदानप्रदान गर्ने र एक आपसमा सिक्ने सिकाउने संस्कृतिको विकास हुन जान्छ ।

समीक्षा र प्रतिक्रिया सञ्जाल (Peer Review and Feedback Networks)

सिकाइ सञ्जालका माध्यमबाट शिक्षकहरूले आफ्नो शैक्षणिक योजनाहरू (वार्षिक शैक्षणिक योजना, थिमगत तथा एकाइ योजना, सिकाइ सुधार योजना, दैनिक पाठयोजना, दैनिक तथा साप्ताहिक

कार्यतालिका), शिक्षण प्रविधि र अनुभवहरू एकअर्कासँग समीक्षा गर्न र प्रतिक्रिया दिन सक्ने वातावरण सिर्जना गर्न सकिन्छ ।

ओपन एजुकेसनल रिसोर्सेस (Open Educational Resources)

नि:शुल्क स्रोतहरू (जस्तै पाठ योजना, भिडियो, लेख) पहुँचयोग्य बनाएर शिक्षकहरूको सामग्री तयार गर्ने क्षमता अभिवृद्धि गर्न सकिन्छ ।

अनुसन्धान र विकास प्रोत्साहन (Research and Development Encouragement)

सिकाइ सञ्जालको माध्यमबाट शिक्षकहरूलाई आफ्ना शिक्षण सिकाइ पद्धतिमा अनुसन्धान गर्न र नयाँ रणनीति विकास गर्न प्रोत्साहित गर्न सकिन्छ । सिकाइ सञ्जालमा अनुसन्धानको निष्कर्षको प्रबोधीकरण गर्न सकिन्छ । यसबाट शिक्षकलाई अनुसन्धान गर्ने तथा समस्याहरूको समाधान गर्ने सिपको विकास गराउन सकिन्छ ।

ज्ञान व्यवस्थापन प्रणाली (Knowledge Management Systems)

शिक्षकहरूले सिकेका कुरा व्यवस्थित रूपमा व्यवस्थित गर्न र भण्डारण गर्न ज्ञान व्यवस्थापन प्रणाली प्रयोग गर्न सकिन्छ, जसले निरन्तर पेसागत विकासलाई सहयोग गर्छ ।

व्यावसायिक सिकाइ समुदाय (Professional Learning Communities)

सिकाइ सञ्जालको माध्यमबाट शिक्षकहरूलाई समान रुचि र विषयवस्तुका आधारमा समूह बनाएर पेसागत छलफल र सहकार्य गर्न प्रोत्साहित गर्न सकिन्छ ।

सिकाइ सञ्जाल शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास गर्ने र शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई प्रभावकारी र नवीन बनाउने माध्यम हो । शिक्षकहरूको आफ्नो व्यक्तिगत विकास र पेसागत विकासका लागि यसको उपयोग गर्न सकिन्छ । शिक्षकहरूका लागि सिकाइ सञ्जालले ज्ञान, सिप र अनुभव आदानप्रदानको मार्ग प्रशस्त गर्छ । प्रविधिको सहायताले यसलाई अझ प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ । यसले शिक्षकहरूको पेसागत विकासमात्र होइन, विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा पनि सकारात्मक प्रभाव पार्दछ । शिक्षकहरूको सामूहिक प्रयासले शिक्षण विधिको स्तरीकरण गर्न महत्त्वपूर्ण योगदान दिन्छ ।

नेपालको परिवेशमा हरेक स्थानीय तहले प्रधानाध्यापकहरू, शिक्षक पेसागत महासङ्घको स्थानीय समिति र शिक्षकको विषयगत पेसागत संस्थासँगको समन्वय र सहकार्यमा शिक्षक पेसागत विकासका लागि आफ्नो स्थानीय तहभित्रका विषयगत शिक्षकहरूको सिकाइ सञ्जाल बनाई नियमित रूपमा पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन तथा शिक्षणसिकाइसम्बन्धी असल अभ्यासहरूको एकआपसमा आदानप्रदान

तथा समस्या समाधानमा सहयोग आदानप्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाउन सकिन्छ । यसको साथै दुई वा सो भन्दा बढी स्थानीय तहको समन्वय र सहकार्यमा यस प्रकारका सञ्जाल अन्तरस्थानीय तहबिच पनि निर्माण गर्न सकिने छ । शिक्षक सिकाइ सञ्जालमा शिक्षकहरूले अनलाइनबाट पाठ्यक्रम तथा शिक्षणसिकाइसम्बन्धी असल अभ्यास तथा समस्याहरू प्रस्तुत गर्न सक्छन् ।

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८० अनुसार सिकाइ सञ्जाल निर्माण र कार्यान्वयन प्रक्रिया

- नेपालको परिवेशमा हरेक स्थानीय तहले प्रधानाध्यापक, शिक्षक पेसागत महासङ्घको स्थानीय समिति र शिक्षकको विषयगत पेसागत संस्थासँगको समन्वय र सहकार्यमा शिक्षक पेसागत विकासका लागि आफ्नो स्थानीय तहभित्रका विषयगत शिक्षकहरूको सिकाइ सञ्जाल बनाई नियमित रूपमा पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन तथा शिक्षणसिकाइसम्बन्धी असल अभ्यासहरूको एकआपसमा आदानप्रदान तथा समस्या समाधानमा सहयोग आदानप्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाउन सकिन्छ । यसको साथै दुई वा सोभन्दा बढी स्थानीय तहको समन्वय र सहकार्यमा यस प्रकारका सञ्जाल अन्तरस्थानीय तहबिच पनि निर्माण गर्न सकिने
- शिक्षक सिकाइ सञ्जालमा शिक्षकहरूले अनलाइनबाट पाठ्यक्रम तथा शिक्षण सिकाइसम्बन्धी असल अभ्यास तथा समस्याहरू प्रस्तुत गर्न सक्ने
- स्थानीय तहले सिकाइ सञ्जालको असल अभ्यास आदानप्रदान गर्न वर्षमा कम्तीमा एकपटक विषयगत शैक्षिक सम्मेलन (Subject wise Educational Symposium) सञ्चालन गर्ने

३. सहपाठी कक्षा अवलोकन (Peer Classroom Observation)

अवधारणा

शिक्षकको पेसागत विकासका विभिन्न विधिहरूमध्ये सहपाठी कक्षा अवलोकन (Peer Classroom Observation) एउटा प्रभावकारी विधि हो, जसले शिक्षण प्रक्रियाको गुणस्तर वृद्धि गर्न र पेसागत सिप सुधार गर्न मदत पुऱ्याउँछ । यस प्रक्रियामा, एक शिक्षकले आफ्ना सहकर्मी शिक्षकको कक्षा अवलोकन गरी शिक्षण पद्धति, सामग्री प्रयोग, विद्यार्थी सहभागिता, विद्यार्थी मूल्याङ्कन र कक्षा व्यवस्थापनको अध्ययन गर्दछ । दुई वा सोभन्दा बढी शिक्षकहरूबिच आपसी सहयोग र सिकाइको प्रक्रियाका रूपमा सहपाठी कक्षा अवलोकनलाई लिन सकिन्छ । यो विधिले शिक्षण प्रक्रियाको गुणस्तर मापन गर्नुका साथै शिक्षकहरूलाई आफ्ना सिप सुधार गर्न उत्प्रेरित गर्दछ । यस प्रक्रियामा शिक्षकहरूले एकअर्काको कक्षा अवलोकन गरेर समग्र शिक्षण विधिहरूको प्रभावकारिता बुझ्ने प्रयास गर्दछन् । कक्षा अवलोकनले शिक्षकहरूलाई आफ्ना कमजोरी र बलियो पक्षहरूको पहिचान गर्न सहायता पुऱ्याउँछ । शिक्षण विधिको विश्लेषण गर्न र सुधारका अवसरहरू पहिचान गर्न, शिक्षकहरूबिच सहयोग र अनुभव

आदानप्रदान बढाउन तथा पेसागत क्षमताको विकास र शिक्षण प्रक्रियाको गुणस्तर वृद्धि गर्न सहपाठी कक्षा अवलोकनको आवश्यकता पर्दछ ।

सहपाठी कक्षाको अवलोकनलाई शिक्षकहरूको शिक्षण क्षमता सुधार गर्न र विद्यार्थीको उपलब्धिको मूल्याङ्कन गर्न अपनाइएको रणनीतिहरूमध्ये एक मानिन्छ । यसले शिक्षकहरूको कक्षाकोठा अभ्यास र शिक्षणको प्रभावकारिता सुधार गर्ने उद्देश्य राखेको हुन्छ । सहपाठी अवलोकनका सामान्यतया तीन चरणहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ: पूर्व अवलोकन (Pre–observation), वास्तविक अवलोकन (Actual observation), र पश्चात् अवलोकन (Post observation) । यी प्रक्रियागत चरणहरू शिक्षकहरू र विद्यार्थीहरूबिचको अन्तरक्रियालाई मूल्याङ्कन र अभिलेखीकरण गर्न, शिक्षण अभ्यास सुधार गर्न र विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सुधार गर्न प्रयोग गरिन्छ । परिणामस्वरूप यस प्रक्रियाले शिक्षकहरूलाई आफ्नो पेसागत सिप विकास गर्न मद्दत गर्दछ ।

सहपाठी कक्षा अवलोकनको तरिका र विधि

(क) पूर्वअवलोकन चरण (**Pre–observation phase**)

पूर्वअवलोकन चरणमा शिक्षकसँगको प्रारम्भिक छलफल र परामर्श, अवलोकनको सन्दर्भ र उनका अपेक्षाहरूको चर्चा र विद्यार्थी सिकाइलाई सहयोग गर्ने पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री सामग्रीको समीक्षा गर्ने प्रक्रिया हो । कक्षामा शिक्षण र सिकाइका लागि मुख्य आधारका रूपमा पाठ्यक्रम र यसको आधारमा विकास गरिएका अन्य सहयोगी सामग्री आधारभूत हुन्छन् । यसका साथै पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि सहज तरिकाले पूरा गर्नका लागि तयार गरिने पाठयोजना महत्त्वपूर्ण साधन मानिन्छ । यी सम्बन्धित सामग्रीहरू पूर्वअवलोकन परामर्श अगि नै उपलब्ध गराउनुपर्ने हुन्छ । पूर्वअवलोकन परामर्शको उद्देश्य एक सहयोगात्मक वातावरण सिर्जना गर्नु र अवलोकनकर्ता तथा शिक्षकबिच आपसी विश्वास र सम्मान स्थापना गर्नु हो । कक्षाको अवलोकन अघि, अवलोकनको स्पष्ट ध्यान र प्राथमिकताका विषयहरूमा समझदारी कायम गर्न छलफल वा बैठक आवश्यक हुन्छ । अवलोकन गर्नु अघि ध्यान दिने क्षेत्रहरूमा पाठ्यक्रममा उल्लिखित सिकाइ उपलब्ध, सिकाइ सहजीकरणका विधिहरू, रणनीतिहरू, पाठ तयारी, मूल्याङ्कनका विधि तथा साधनहरू, विद्यार्थीको बुझाइ मापन गर्न र सिकाइ शैलीको प्रभावकारिता मूल्याङ्कन गर्न प्रश्नहरूको प्रयोग, कक्षाको व्यवस्थापन र सामग्रीहरूको उपयोग समावेश हुन सक्छन् ।

अवलोकन प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउन, निम्नलिखित चरणहरू पालना गर्न सकिन्छ:

- उद्देश्य निर्धारण: अवलोकन गर्न चाहिने क्षेत्र, जस्तै शिक्षण शैली, विद्यार्थी सहभागिता, विद्यार्थी मूल्याङ्कन तथा अभिलेखीकरण वा कक्षा व्यवस्थापन आदिको पहिचान गर्ने

- समय र स्थानको चयन: शिक्षकहरूले आपसमा सहमति गरी कक्षा अवलोकनको समय र स्थान निर्धारण गर्ने
- मापदण्ड विकास: अवलोकनको क्रममा ध्यान दिनुपर्ने प्रमुख बुँदाहरू जस्तै, शिक्षकको प्रस्तुति शैली, सामग्रीको उपयोग, विद्यार्थीहरूको सहभागिता, सिकाइका लागि मूल्याङ्कन आदि, मापन गर्न मापदण्ड तयार गर्ने

(ख) अवलोकन चरण (Observation Phase)

वास्तवमा कक्षाकोठा एक जटिल सिकाइ वातावरण हो जहाँ शिक्षक, विद्यार्थी, सामग्री र गतिविधिहरू एकआपसमा अन्तर्क्रिया गर्छन् भने त्यसले सिकाइलाई प्रोत्साहन दिन्छ । कक्षामा शिक्षकको अवलोकन गर्दा अवलोकनकर्ताबाट उच्च स्तरको सचेतना आवश्यक पर्छ । अवलोकनकर्ताले शिक्षकसँग पूर्वअवलोकन परामर्शमा छलफल गरिएका क्षेत्रहरूमा केन्द्रित हुँदै अन्तरक्रियाहरूलाई स्पष्ट रूपमा हेर्नुपर्छ । अवलोकनले कक्षामा भइरहेको गतिविधिहरूबारे ठोस र विशिष्ट जानकारी समेट्ने अवसर प्रदान गर्छ, जुन शिक्षकले सिकाइको क्रममा देख्न नसक्ने हुन सक्छ । यसका लागि अवलोकनकर्ताले अवलोकन प्रक्रियाको क्रममा आफूले देखेको, रेकर्ड गरेको वा विद्यार्थीले सिकाइ हासिल गरे नगरेको अवस्थाको बारेमा ध्यान दिनुपर्छ । कक्षाको अवलोकनबाट उपयोगी निष्कर्ष निकाल्नका लागि अवलोकन गरिएका कुराको कुनै किसिमको रेकर्डिङ र दस्तावेजीकरण प्रयोग गर्न सकिन्छ । अवलोकनकर्ताले सहपाठी शिक्षकको अवलोकन गर्दा निम्न प्रक्रियामा ध्यान दिनुपर्छ:

- कक्षामा सहभागिता: अवलोकन गर्ने शिक्षकले कक्षामा मौन रूपमा सहभागी भई सिकाइ क्रियाकलापको अवलोकन गर्ने
- टिपोट लिने: अवलोकनकर्ताले पूर्व अवलोकनको क्रममा तयार गरेको मापदण्डबमोजिम महत्त्वपूर्ण पक्षहरू टिपोट गर्ने
- निर्दिष्ट मापदण्डअनुसार विश्लेषण: मापदण्डको आधारमा विश्लेषण गरी शिक्षण प्रक्रियाको सकारात्मक र सुधार गर्नुपर्ने पक्षहरूको पहिचान गर्ने

(ग) अवलोकनपश्चात्को चरण (Post Observation Phase)

यस चरणको अवलोकन छलफलको उद्देश्य शिक्षकलाई कक्षा व्यवस्थापन र शिक्षण सिकाइ विधि, तरिका र प्रविधिहरूलाई थप अनुसन्धान, विकास र सुधार गर्न मद्दत गर्नु हो । यो छलफलले राम्रो काम गरेका पक्षलाई पुष्टि गर्न, परिवर्तन गर्नुपर्ने कुराहरूलाई संवाद गर्न र सिकाइ योजनामा परिवर्तनलाई समावेश गर्ने तरिकाबारे स्पष्टता दिन सहयोग गर्दछ । यो चरणको अवलोकन छलफलको एक विधि जहाँ अवलोकनकर्ताले शिक्षकलाई समग्र सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलापका बारेमा छलफल गर्छन् ।

यसबेला अवलोकन गरिएको प्रमाण र वास्तविक घटनाहरूलाई विद्यार्थीहरूले कसरी सिक्छन् भन्ने सँग जोड्नु महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यस चरणमा अवलोकन फाराम प्रयोग गर्न सकिन्छ र यी फाराम कक्षाको अवलोकनको क्रममा विभिन्न प्रमाणहरू सङ्कलन गर्न प्रयोग गरिन्छ । यस चरणको अवलोकनले शिक्षक र अवलोकनकर्ताबिच अवलोकित सिकाइ क्रियाकलाप अभ्यासबारे प्रतिबिम्ब र छलफल गर्ने अवसर प्रदान गर्दछ । अवलोकनपश्चात् छलफल गर्दा गरिने प्रश्नहरू शिक्षकको अवलोकनका क्रममा अनुभव भएका पक्षहरू, विद्यार्थीहरूद्वारा सिकाइ उपलब्धिहरूको प्राप्ति, शिक्षणको बलिया पक्षहरू, भोगिएका समस्याहरू र सुधारका लागि सुझावहरूका बारेमा केन्द्रित हुन्छन् । अवलोकनपश्चात् दिइने सुझाव तथा पृष्ठपोषण महत्त्वपूर्ण हुन्छ ।

अवलोकनपश्चात् अवलोकनकर्ताले पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने तरिका

- सकारात्मक पृष्ठपोषण: पृष्ठपोषण दिने बेला सहकर्मीलाई उत्साहित गर्ने खालका सकारात्मक सुझाव दिने र सहकर्मी शिक्षकका असल अभ्यास र क्रियाकलापलाई सम्मान गर्ने
- विवरणको प्रस्तुतीकरण: पृष्ठपोषण दिँदा देखिएका विषयहरूका स्पष्ट उदाहरणहरूसहित टिप्पणी गर्ने
- उत्साहजनक सुधार सुझाव: सुधार गर्नुपर्ने पक्षहरू तथा समस्या समाधानका लागि व्यावहारिक र उपयोगी सुझाव प्रदान गर्ने

सहपाठी कक्षा अवलोकनले शिक्षकहरूलाई शिक्षण विधि, तरिका, प्रविधिको प्रयोग, क्रियाकलापको विकास, विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सक्रिय सहभागिता बनाउने तरिका, सामग्रीको पहिचान निर्माण र प्रयोग, विद्यार्थीको सिकाइका लागि मूल्याङ्कन गर्न उपयुक्त साधनहरूको पहिचान निर्माण र प्रयोगको गहिरो अध्ययन गर्न र आफ्ना पेसागत सिपहरू सुधार गर्न अवसर प्रदान गर्दछ । यो विधिले शिक्षकहरूबिच सहयोगी वातावरण सिर्जना गर्न मद्दत गर्दछ । सहपाठीबिचको विश्वास र समन्वयले शिक्षण प्रक्रियामा सकारात्मक प्रभाव पार्छ । अवलोकन प्रक्रियाबाट शिक्षकहरूले नयाँ र सिर्जनात्मक विधिहरू सिक्न सक्छन् र सुधारिएको शिक्षण विधिबाट विद्यार्थीहरूको सिकाइमा प्रत्यक्ष प्रभाव पर्छ । सहपाठी कक्षा अवलोकन शिक्षकको पेसागत विकासको प्रभावकारी माध्यम हो । यसले शिक्षण प्रक्रियाको गुणस्तर सुधार गर्ने र सहकार्यको संस्कार विकास गर्ने महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । अवलोकनबाट प्राप्त अनुभव र सुझावहरूका आधारमा शिक्षकहरूले आफ्नो शिक्षण विधि परिमार्जन गर्न सक्छन् ।

यसका लागि हरेक विद्यालयले सहपाठी शिक्षकको नियमित र योजनाबद्ध तरिकाले कक्षा अवलोकन गरी रचनात्मक पृष्ठपोषण आदानप्रदान गर्ने व्यवस्था गर्ने, निर्दिष्ट कक्षा अवलोकन फाराम प्रयोग

गरी एकले अर्को विषय मिल्ने शिक्षकको कक्षा अवलोकन गर्ने र कक्षा अवलोकनपश्चात् पृष्ठपोषण आदानप्रदान गरी सिकाइ सहजीकरणमा सुधार ल्याउने कार्य गर्न सक्ने छ । यस विधिबाट शिक्षकको पेसागत विकास गर्नका लागि विद्यालयका प्रधानाध्यापकले सहपाठी कक्षा अवलोकनको आवश्यक व्यवस्था मिलाउने र सोको अभिलेखीकरणको व्यवस्था गर्नुपर्ने हुन्छ । यसका साथै स्थानीय तहले अन्तरविद्यालय सहपाठी कक्षा अवलोकनको आवश्यक व्यवस्था मिलाउने व्यवस्था गर्न सक्छ भने शिक्षा तालिम केन्द्रले शिक्षक पेसागत विकास तालिमको अवधिमा सहभागी शिक्षकहरूलाई कम्तीमा एक सत्र सहपाठी कक्षा अवलोकनसम्बन्धी सिपमा अभ्यास गराउन सकिन्छ । उल्लिखित पक्षको अलावा सहपाठी कक्षा अवलोकनका माध्यमबाट शिक्षणसिकाइमा सुधार ल्याई विद्यार्थीहरूको सिकाइमा बढोत्तरी ल्याउने शिक्षकलाई विद्यालयले हरेक वर्ष विद्यालयको वार्षिकोत्सवका दिन सम्मान गर्ने व्यवस्था मिलाउने र स्थानीय तहले विद्यालयको सिफारिसका आधारमा त्यस्ता शिक्षकलाई पुरस्कृत गर्ने व्यवस्था मिलाउने कार्य गर्न सके अपेक्षित उपलब्धि सहज तरिकाले हासिल गर्न सकिन्छ ।

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८० अनुसार सहपाठी कक्षा अवलोकनको कार्यान्वयन प्रक्रिया

- हरेक विद्यालयले सहपाठी शिक्षकको नियमित र योजनाबद्ध तरिकाले कक्षा अवलोकन गरी रचनात्मक पृष्ठपोषण आदानप्रदान गर्ने व्यवस्था गर्ने, निर्दिष्ट कक्षा अवलोकन फाराम प्रयोग गरी एकले अर्को विषय मिल्ने शिक्षकको कक्षा अवलोकन गर्ने र कक्षा अवलोकनपश्चात् पृष्ठपोषण आदानप्रदान गरी सिकाइ सहजीकरणमा सुधार ल्याउने कार्य गर्ने
- शिक्षकको पेसागत विकास गर्नका लागि विद्यालयका प्रधानाध्यापकले सहपाठी कक्षा अवलोकनको आवश्यक व्यवस्था मिलाउने र सोको अभिलेखीकरणको व्यवस्था गर्ने
- स्थानीय तहले अन्तरविद्यालय सहपाठी कक्षा अवलोकनको आवश्यक व्यवस्था मिलाउने व्यवस्था गर्ने र शिक्षा तालिम केन्द्रले शिक्षक पेसागत विकास तालिमको अवधिमा सहभागी शिक्षकहरूलाई कम्तीमा एक सत्र सहपाठी कक्षा अवलोकनसम्बन्धी सिपमा अभ्यास गराउने
- सहपाठी कक्षा अवलोकनका माध्यमबाट शिक्षणसिकाइमा सुधार ल्याई विद्यार्थीहरूको सिकाइमा बढोत्तरी ल्याउने शिक्षकलाई विद्यालयले हरेक वर्ष विद्यालयको वार्षिकोत्सवका दिन सम्मान गर्ने व्यवस्था मिलाउने र स्थानीय तहले विद्यालयको सिफारिसका आधारमा त्यस्ता शिक्षकलाई पुरस्कृत गर्ने व्यवस्था मिलाउने

४. स्वमूल्याङ्कन (Self–Assessment)

अवधारणा

शिक्षकको पेसागत विकासका विभिन्न तरिका मध्ये स्वमूल्याङ्कन एक महत्त्वपूर्ण प्रक्रिया हो । स्वमूल्याङ्कन एक यस्तो प्रक्रिया हो, जसमा शिक्षकले आफ्ना शैक्षिक गतिविधिहरू, पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री, कक्षामा गरिएका क्रियाकलापहरू, विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रिया र आफ्ना कार्यहरूको समग्र मूल्याङ्कन गर्छन् । यसले शिक्षकलाई आफूले सुधार गर्नुपर्ने पक्षहरू र सबल पक्षहरू पहिचान गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । यस प्रक्रियाले शिक्षकलाई निरन्तर सुधारको प्रवृत्तिमा लैजान्छ र उनीहरूको शैक्षिक पेसागत दक्षता बढाउँछ । सामान्यतया स्वमूल्याङ्कनका क्रममा निम्नलिखित कुराहरू मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ :

- कक्षामा विद्यार्थीहरूको संलग्नता र सहभागिता
- सिकाइ सहजीकरणका विधि र तरिका तथा रणनीतिहरूको प्रभावकारिता
- विद्यार्थीहरूको सिकाइको स्तर र आवश्यकता
- पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको समग्र परिणाम र प्रभाव
- कक्षामा गरिएका गतिविधिहरूको सन्देश र उपयुक्तता
- विद्यार्थीको उपलब्धि र सिकाइको रूपान्तरण

स्वमूल्याङ्कनका तरिका (Methods of Self–Assessment)

- **दैनिक/साप्ताहिक प्रतिबद्धता, प्रतिबिम्बन र समीक्षा** (Daily/Weekly Commitment, Reflection and Review): शिक्षकले आफ्नो दिन प्रतिदिनको कामको समीक्षा गर्न सक्ने एक साधारण तरिका हो । यसमा शिक्षकले प्रत्येक कक्षाको अन्त्यमा आफूले तयार गरेको पाठयोजना र त्यसको कार्यान्वयनको समीक्षा, विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रिया र सिकाइको विश्लेषण गर्न सक्छन् ।
- **शिक्षक डायरी** (Teaching Diary): यो शिक्षकले आफ्नो कक्षाको विश्लेषणात्मक टिप्पणी लेख्ने कार्य हो । यसले शिक्षकलाई आफ्ना योजनाहरू र गतिविधिहरूको समीक्षा गर्न मद्दत पुऱ्याउँछ । यसका साथै शिक्षक डायरीले शिक्षकले आफूले गरेका कार्यको मूल्याङ्कन गरी अझ सुधारका लागि अभिप्रेरित गर्न मदत गर्दछ ।
- **विद्यार्थी प्रतिक्रिया** (Student Feedback): विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रिया सङ्कलन गर्न र त्यसको

आधारमा शिक्षकले आफ्ना पद्धतिहरूमा सुधार गर्न सक्छन् । यसले शिक्षकलाई आफ्ना पद्धतिहरूको प्रभावकारिता मापन गर्न मद्दत गर्दछ ।

- क्विज र परीक्षण (Quizzes and Tests): शिक्षकले आफ्नो शिक्षण प्रभावकारिता मूल्याङ्कन गर्न र आफ्नो योजना सुधार्न क्विज र परीक्षणको प्रयोग गर्न सक्छन् । परीक्षणपश्चात् विद्यार्थीले दिएका प्रतिक्रिया (लिखित र मौखिक र प्रयोगात्मक) का आधारमा सिकाइमा सुधार गर्न सक्छन् ।
- आत्ममूल्याङ्कन प्रश्नावली (Self–Assessment Questionnaires): शिक्षकले आत्ममूल्याङ्कनका लागि विशेष प्रश्नावली तयार गर्न सक्छन् जसमा उनीहरूलाई आफ्नो शिक्षण शैली र सिपहरूको विश्लेषण गर्न प्रेरित गरिन्छ ।
- कार्यमूलक अनुसन्धान (Action Research): स्वमूल्याङ्कनका विविध तरिका मध्ये शिक्षक आफैँले गरेका कार्यको आफैले समीक्षा गरी सुधार गर्ने र समस्या समाधानका लागि कारणहरूको पहिचान, समस्या समाधानका उपायहरूको खोजी र तिनको कार्यान्वयन तथा सुधार भए नभएको मूल्याङ्कन गरी आफैले गरेका कार्यहरूको कार्यसम्पादनको स्वमूल्याङ्कन गरी अझ सुधार गर्न सक्छन् ।

शिक्षकको पेसागत विकासका लागि स्वमूल्याङ्कन शिक्षकलाई निरन्तर सुधार र नयाँ तरिकामा सोच्नमा प्रोत्साहित गर्दछ । यसले शिक्षकको पेशागत विकासलाई गति दिन्छ र उनीहरूको शैक्षिक दक्षता र कार्यसम्पादन सुधार गर्दछ । स्वमूल्याङ्कनको माध्यमबाट शिक्षकले आफ्नो शिक्षण पद्धतिमा रहेका समस्याहरू र चुनौतीहरू पहिचान गर्न सक्छन् । यसले उनीहरूलाई प्रभावकारी समाधान खोज्नमा सहयोग पुर्याउँछ । शिक्षकले स्वमूल्याङ्कन गर्दा कक्षामा भएका त्रुटिहरू सुधार्न सक्छन्, जसले विद्यार्थीहरूको सिकाइमा प्रत्यक्ष असर पुऱ्याउँछ । यसले शिक्षकलाई अनुकूल रणनीतिहरू चयन गर्न र विद्यार्थीहरूको आवश्यकता अनुसार शिक्षा दिने क्षमता प्रदान गर्दछ । शिक्षकलाई आफ्नो कार्यको मूल्याङ्कन गर्ने अवसरले आत्मप्रेरणा र आत्मविश्वास बढाउँछ । यसले शिक्षकलाई सुधारका लागि नयाँ दृष्टिकोण र विचारहरू ल्याउन प्रेरित गर्छ । स्वमूल्याङ्कनले शिक्षकलाई नयाँ अवसर र विकासका क्षेत्रहरूको पहिचान गर्न मदत गर्दछ । यसले शिक्षकलाई पेसागत सुधार र परिवर्तनका लागि उपयुक्त मार्गदर्शन पुऱ्याउँछ । स्वमूल्याङ्कनले शिक्षकलाई आफ्नो कार्यकुशलता मापन गर्न र सुधारका क्षेत्रहरूको पहिचान गर्न मदत पुऱ्याउँछ । यसले शिक्षकलाई आफ्नो कक्षामा उपलब्धि र समस्या बुझ्नमा सहयोग पुऱ्याउनुको साथै शिक्षकलाई शिक्षण पद्धतिहरूको उपयुक्तता र प्रभावकारिता मूल्याङ्कन गर्न मदत पुऱ्याउँछ ।

स्वमूल्याङ्कन शिक्षकको पेसागत विकासको एउटा अत्यन्त प्रभावकारी उपाय हो । यसले शिक्षकलाई आफ्ना शैक्षिक पद्धतिहरूको मूल्याङ्कन गर्न र सुधार गर्न सक्षम बनाउँछ । यस प्रक्रियाले शिक्षकलाई आफ्ना कमजोरीहरू पहिचान गर्न, नयाँ समाधान खोज्न र विद्यार्थीहरूको सिकाइ सुधार गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । स्वमूल्याङ्कनको निरन्तर अभ्यासले शिक्षकको आत्मविश्वास र दक्षता बढाउँछ, जसको प्रत्यक्ष असर विद्यार्थीहरूको सिकाइमा पर्छ । शिक्षकहरूलाई विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण कार्यको आफैँबाट मूल्याङ्कन गरी आफ्नो कार्यसम्पादनमा सुधार ल्याउन यो विधिले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ ।

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८० अनुसार स्वमूल्याङ्कनको कार्यान्वयन प्रक्रिया

- शिक्षकहरूले विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण कार्यको आफैँबाट मूल्याङ्कन गरी आफ्नो कार्यसम्पादनमा सुधार ल्याउने
- शिक्षकले स्वमूल्याङ्कनका फारामको प्रयोग गर्न सक्ने र यो फारामबाहेक थप आफैँले फाराम विकास गरी प्रयोग गर्न सक्ने

५. निष्कर्ष

शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने विभिन्न विधि र तरिकाहरू छन् । शिक्षक तालिम गुणस्तरसँग जोडिएको पक्ष हो । शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षाको गुणस्तर उकास्नका लागि अनिवार्य प्रक्रिया हो, जसलाई समयसापेक्ष र शिक्षककेन्द्रित दृष्टिकोणबाट अगाडि बढाउनु आवश्यक छ । विद्यार्थीलाई गुणस्तरीय शिक्षा दिनका लागि शिक्षक स्वयम् गुणस्तरयुक्त हुनुपर्छ । शिक्षक पेसागत प्रारूप २०८० ले शिक्षक पेसागत विकासका १० ओटा विधिहरू उल्लेख गरेको छ । यस सन्दर्भमा स्वनिर्देशित सिकाइ, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षाअवलोकन र स्वमूल्याङ्कन जस्ता विधिहरू शिक्षकको स्वशिक्षण, आत्ममूल्याङ्कन र सहकार्यमा आधारित सिकाइ संस्कृतिको निर्माणमा महत्त्वपूर्ण छन् । स्वनिर्देशित सिकाइले शिक्षकलाई स्वतन्त्र, प्रेरित र लक्ष्यकेन्द्रित सिकाइमार्फत् व्यक्तिगत तथा व्यावसायिक उन्नतिमा टेवा पुऱ्याउँछ । सिकाइ सञ्जालले सामूहिक अनुभूति, साझेदारी र सहयोगबाट सिकाइको सशक्त माध्यमका रूपमा कार्य गर्छ । सहपाठी कक्षाअवलोकनले व्यावहारिक शिक्षण सुधारका लागि परस्पर प्रतिक्रिया र सहयोगी सिकाइको वातावरण सिर्जना गर्छ । त्यसैगरी स्वमूल्याङ्कनले आत्मचिन्तन, सुधारको पहिचान र रणनीतिक विकासलाई सशक्त बनाउँछ । यी सबै विधिहरू शिक्षकलाइ पाठ्यक्रम, विद्यार्थी र समुदायसँग सम्बद्ध रहँदै शिक्षण सुधारको दिशामा सशक्त बनाउँछन् । त्यसैले शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासका लागि यी अभ्यासहरूलाई योजनाबद्ध रूपमा शैक्षिक प्रणालीमा संस्थागत गर्नु अत्यन्त जरुरी छ ।

सन्दर्भ सूची

राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६, शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, सिंहदरबार, काठमाडौं

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्ररूप, २०७६, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप, २०८०, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षक मेन्टरिङ कार्यविधि, २०८० शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, सानोठिमी भक्तपुर

Banz, R. N. (2009). Exploring the personal responsibility orientation model: Self-directed learning within museum education (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University. Retrieved from https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5267

Battelle for Kids. (2019). Partnership for 21st century learning: Framework for 21st century learning definitions. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. In Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice (pp. 18–33). London and New York: Routledge. Retrieved from http://infed. org/mobi/a-conceptual-framework-for-understanding-self-direction-in-adult-learning/

Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Duckworth, A. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. New York, NY: Simon & Schuster.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Penguin Random House.

Francis, H. (2017). The role of technology in self-directed learning: A literature review. Surrey, England: ACS Center for Inspiring Minds. Retrieved from https://www.academia.edu/35278698/The_role_of_technology_in_self-directed_learning_A_literature_review

Knowles, M. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Chicago, IL: Follett.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). Adult learning: Linking theory and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi. org/10.17226/13398

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review,* 16(4), 385–407. https://doi. org/10.1007/s10648-004-0006-x

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(5), 39–55 . https://doi. org/10.14221/ajte.2010v35n5 .4

Tough, A. (1979). The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

नेपालमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा कार्यक्रम पुनर्संरचनाको सन्दर्भ

*✍ डा. लेखनाथ पौडेल**

लेखसार

यस लेखमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रम तथा ती कार्यक्रमहरूका पाठ्यक्रमहरूको अध्ययन तथा सरोकारवालाहरूको प्रतिक्रियाका आधारमा नेपालको वर्तमान अभ्यासको समीक्षा गरिएको छ । यस समीक्षाले नेपालमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्अन्तर्गत सञ्चालित प्रि/डिप्लोमा तथा डिप्लोमा कार्यक्रम र सामुदायिक विद्यालयका कक्षा ९/१२ मा सञ्चालित प्राविधिक धारका कार्यक्रम तथा पाठ्यक्रमहरूको पुनर्संरचनाको आवश्यकतालाई पुष्टि गरेको छ । यसले उच्च शिक्षा उन्मुख आधारभूत तथा प्राज्ञिक स्वरूपका विषयवस्तुलाई प्राविधिक सिप सिकाइका लागि आवश्यक हुनेसम्म मात्र सीमित गर्नुपर्ने, विद्यालय तहमा कक्षा १० सम्म सामान्य व्यावसायिक शिक्षा उन्मुख विषय तथा व्यवहारकुशल सिपहरू समावेश गरी कक्षा १० पछि मात्र प्राविधिक शिक्षाका कार्यक्रम सञ्चालन गर्नु उपयुक्त हुने र डिप्लोमा तथा प्राविधिक धारका पाठ्यक्रममा एकरूपता ल्याउनुपर्ने देखाएको छ । पाठ्यक्रमको स्वरूप तथा संरचनामा परिवर्तन गरी आधारभूत तथा प्राज्ञिक स्वरूपका विषयवस्तु र विषयगत प्राविधिक सिपलगायत व्यवहारकुशल सिपहरू र कार्यस्थलमा आधारित सिपहरूलाई आवश्यक मात्रामा समावेश गरिनुका साथै पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणालीलाई सक्षमतामा आधारित गरिनु आवश्यक देखिएको छ ।

१. विषय प्रवेश

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम (TVET) कार्यक्रमका सामान्य उद्देश्यहरूमा विभिन्न उद्योग, पेसा तथा व्यवसायका लागि सिपयुक्त जनशक्ति तयार गर्नु, उत्पादित जनशक्तिलाई रोजगारी प्राप्तिका लागि सहयोग गर्नु, व्यक्ति तथा राष्ट्रको आर्थिक विकासमा योगदान गर्नु र व्यक्तिलाई निरन्तर सिकाइको वैकल्पिक अवसर प्रदान गर्नु रहेका छन् । यसले निश्चित पेसामा सफल हुनका लागि विद्यार्थीलाई आवश्यक ज्ञान तथा सिप प्रदान गर्ने र श्रम बजारमा रहेको सिपको अन्तरलाई पूरा गर्न सहयोग गर्दछ । युनेस्को (सन् २०१६) का अनुसार प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिममा

**पूर्व महानिर्देशक, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र*

निरन्तर सिकाइका लागि साक्षरता तथा सङ्ख्याङ्कन सिप, व्यवहारकुशल सिप तथा नागरिक सिपहरू एकीकृत हुन्छन् भने यसअन्तर्गत व्यावसायिक क्षेत्र, उत्पादन, सेवा र जीविकोपार्जनको व्यापक क्षेत्रसँग सम्बन्धित शिक्षा, तालिम र सिप विकास कार्यक्रमहरू समावेश गरिन्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा पनि छोटो अवधिका रोजगारी केन्द्रित तालिमहरूदेखि लिएर डिप्लोमा तहका प्राविधिक शिक्षाका कार्यक्रमहरूलाई प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका रूपमा लिइन्छ । हाल नेपालमा सरकारी, सहकारी, गैरसरकारी तथा निजी स्तरका सङ्घसंस्थाहरूले विभिन्न प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिरहेका छन् । यस्ता केही कार्यक्रमहरू विभिन्न दातृ निकायको प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष सहयोगमा पनि सञ्चालन भएका छन् । नेपालमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् (CTEVT) द्वारा विकास गरिएका प्रिडिप्लोमा तथा डिप्लोमा तहका पाठ्यक्रम, माध्यमिक शिक्षाअन्तर्गत पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार गरेको कक्षा ९-१२ का प्राविधिक धारका पाठ्यक्रम र प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्लगायत विभिन्न निकायद्वारा तयार गरिएका छोटा अवधिका सिपमूलक तालिम पाठ्यक्रममा आधारित प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालनमा रहेका छन् । यद्यपि प्राविधिक उच्च शिक्षाको संरचनाअन्तर्गतका स्नातक, स्नातकोत्तरलगायतका कार्यक्रमहरू सञ्चालन भए पनि सामान्यतया यी कार्यक्रमहरूलाई प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमअन्तर्गत समावेश नगरी प्राविधिक उच्च शिक्षाका कार्यक्रम भन्ने गरिन्छ । यस लेखमा नेपालमा सञ्चालित प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमअन्तर्गतका प्रिडिप्लोमा, डिप्लोमा तथा माध्यमिक तहका प्राविधिक धारका कार्यक्रमहरू र तिनका पाठ्यक्रमको स्वरूपको समीक्षा गरी तिनको पुनर्संरचना के र कसरी गर्नु आवश्यक छ भन्ने सम्बन्धमा छलफल गरिएको छ ।

नेपालमा सञ्चालित लामो अवधिका प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमअन्तर्गतका प्रिडिप्लोमा, डिप्लोमा तथा माध्यमिक तहका प्राविधिक धारका कार्यक्रमहरूले श्रम बजारको आवश्यकता अनुकूलको जनशक्ति उत्पादन गर्न नसकेको हुनाले यी कार्यक्रमहरूको स्वरूपलाई पुनर्संरचना गरी पाठ्यक्रमहरूमा परिमार्जन गर्नुपर्ने देखिएको छ । यस लेखमा मैले माध्यमिक शिक्षाअन्तर्गतका प्राविधिक धार कक्षा ९-१२ र प्रिडिप्लोमा तथा डिप्लोमा तहका पाठ्यक्रमहरूको विश्लेषणका आधारमा यसमा देखिएका मुद्दाहरू पहिचान गरी तिनको सम्बोधन गर्ने उपायहरूको खोजी गरेको छु । मैले यो लेख मूलत: सम्बन्धित पाठ्यक्रमहरूको अध्ययन, विभिन्न अध्ययन तथा प्रतिवेदनको पुनरवलोकन तथा सरोकारवालाहरूसँगका अन्तरक्रियाका आधारमा गरिएका विश्लेषण र मेरो अनुभव तथा अभ्यासको प्रतिबिम्बनमा आधारित भई तयार गरेको छु ।

२. नेपालमा सञ्चालित प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमको स्वरूप

नेपालमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमहरू मूलतः दुई निकायद्वारा तयार पारिएका पाठ्यक्रममा आधारित भएर सञ्चालनमा रहेका छन् । पहिलोमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्को पाठ्यक्रममा आधारित भएर प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्अन्तर्गतका आङ्गिक, साझेदारी, सम्बन्धन प्राप्त र सामुदायिक विद्यालयहरूमा सञ्चालित तीन वर्षका डिप्लोमा तथा १८ महिनाका प्रिडिप्लोमा कार्यक्रमहरूलगायत औद्योगिक प्रशिक्षणमा आधारित २४ महिनाका प्रिडिप्लोमा कार्यक्रमहरू पर्दछन् । दोस्रोमा सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयहरूमा कक्षा ९-१२ मा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार गरेको पाठ्यक्रमका आधारमा सञ्चालित प्राविधिक धारका कार्यक्रमहरू रहेका छन् ।

विश्वमा प्रचलित उदार बजार नीतिमा आधारित निजीकरण, राज्य नियन्त्रित र दोहोरो वा मिश्रित ढाँचाका प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमहरू (Fawcett, Sawi and Allison, 2014) मध्ये नेपालले निजी क्षेत्र तथा सरकार दुवैको संलग्नतामा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरेकाले यसलाई दोहोरो वा मिश्रित ढाँचाका रूपमा लिन सकिन्छ ।

हाल सिटिइभिटीअन्तर्गत ६५ ओटा आङ्गिक शिक्षालयहरू, ६३९ ओटा सामुदायिक विद्यालयमा प्राविधिक शिक्षा (TECS) कार्यक्रम, ५८ ओटा साझेदारीमा सञ्चालित शिक्षालय र ४०७ ओटा सम्बन्धन लिएका निजी शिक्षालयहरू गरी ११६९ संस्थामा डिप्लोमा तथा प्रिडिप्लोमा तहका कार्यक्रमहरू सञ्चालन (सिटिइभिटी, २०८१) भए पनि विगत केही वर्षदेखि विभिन्न कार्यक्रमहरूमा भर्ना दरमा आएको कमीले कतिपय शिक्षण संस्थामा त्यस्ता कार्यक्रम बन्द भएका पनि छन् । विद्यालय तहमा प्राविधिक धारका कार्यक्रम ५३७ माध्यमिक विद्यालयमा सञ्चालन भएका छन् (सिइएचआरडी, २०८१) । विगत पाँच वर्षमा यी कार्यक्रमहरूमा विद्यार्थी भर्नाको प्रवृत्ति हेर्दा डिप्लोमा, प्रिडिप्लोमा तथा माध्यमिक तहमा प्राविधिक धार गरी तीनओटै कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने संस्थाहरूमा निरन्तर वृद्धि भएको छ भने सोअनुसार विद्यार्थी सङ्ख्यामा वृद्धि भएको छैन । निर्धारित कोटा र भर्नाको अनुपात हेर्दा प्रिडिप्लोमा करिब ३२ प्रतिशत, डिप्लोमा करिब ५२ प्रतिशत र प्राविधिक धारमा ३२ प्रतिशतको हाराहारी कोटामा मात्र विद्यार्थी भर्ना भएका छन् ।

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका विभिन्न कार्यक्रममा भर्ना क्षमता र भर्ना २०८०

कार्यक्रम	संस्था	सिट सङ्ख्या	भर्ना सङ्ख्या	भर्ना प्रतिशत
प्रिडिप्लोमा	११६९	२६९०२	८७१८	३२.४
डिप्लोमा		५२४३२	२७४३२	५२.३
प्राविधिक धार	५३७	२५७७९	७०७२	३२.४
	१७०६	१०५११३	४३२२२	४१.१

स्रोत : प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् र सिइएचआरडी, २०८१

प्रिडिप्लोमा तहमा विगत पाँच वर्षमा भर्ना सङ्ख्या निरन्तर घटिरहेको छ भने डिप्लोमा तहमा पनि विद्यार्थी सङ्ख्या वृद्धि भएको देखिँदैन । फेरि भर्ना भएकामध्ये पनि ५० प्रतिशतभन्दा बढी विद्यार्थीहरू अनुत्तीर्ण घोषित भइरहेका छन् । प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका यी तीन कार्यक्रमहरूमा एकातिर भर्ना कम हुँदै जानु र अर्कोतिर अनुत्तीर्ण विद्यार्थीको ठुलो अनुपात रहनुले यस क्षेत्रमा विभिन्न समस्या रहेका देखिन्छन् । फेरि उत्पादित जनशक्ति श्रम बजारको आवश्यकता अनुकूल बनाउनुपर्ने र उच्च शिक्षाको तयारीलाई भन्दा श्रम बजार तथा रोजगारीमा ध्यान दिनुपर्ने आवश्यकता रहेको देखिन्छ । यसमा देखिएका समस्यामा एउटा प्रमुख समस्या पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता र यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन पनि हो ।

३. प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम पाठ्यक्रमको स्वरूप तथा संरचना

अगाडि नै उल्लेख गरिएअनुसार यहाँ प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्द्वारा तयार गरिएका प्रिडिप्लोमा तथा डिप्लोमा कार्यक्रम र माध्यमिक शिक्षाअन्तर्गत पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार गरेका प्राविधिक धारका पाठ्यक्रमहरूको स्वरूप तथा संरचनाको विश्लेषण गरिएको छ । डिप्लोमा तहमा कृषि, वनविज्ञान, इञ्जिनियरिङ, स्वास्थ्य, अतिथि सत्कार र व्यवस्थापन तथा मानविकी गरी छ क्षेत्रमा ४९ विषय र प्रिडिप्लोमा तहमा २४ ओटा नियमित कार्यक्रमका र आठओटा औद्योगिक प्रशिक्षणमा आधारित पाठ्यक्रम रहेका छन् । विषयअनुसार केही भिन्नता भए पनि डिप्लोमा तहका अधिकांश कार्यक्रमहरूमा नेपाली, अङ्ग्रेजी, गणित, भौतिकशास्त्र, जीवविज्ञान, रसायनशास्त्र र सामाजिक अध्ययन जस्ता आधारभूत विषयका पाठ्यक्रमहरूले कार्यक्रमको लगभग एक तिहाइ भाग र समय समेटेका छन् । यसले यी आधारभूत विषयको पाठ्यक्रमको भार धेरै बढी रहेको देखाउँछ । फेरि यी पाठ्यक्रमहरू प्राविधिक विषयहरूसँग सम्बन्धित तथा एकीकृत नगरी छुट्टै पढाइन्छ । प्रिडिप्लोमा तहमा भने सम्बन्धित विषयलाई आवश्यक हुने प्रयोगात्मक गणित तथा विज्ञानका सीमित विषयवस्तु मात्र समावेश गरी सम्बन्धित प्राविधिक विषयमा जोड दिइएको छ ।

माध्यमिक शिक्षाको प्राविधिक धारअन्तर्गत वि.सं. २०७० देखि छनोट गरिएका सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयहरूमा इञ्जिनियरिङ (सिभिल, इलेक्ट्रिकल र कम्प्युटर), कृषि (बालीविज्ञान र पशुपालन) रहेका छन् । यसका अतिरिक्त प्राविधिक धारअन्तर्गत सङ्गीत तथा नृत्य विषयको पाठ्यक्रम पनि तयार गरी एउटा विद्यालयमा मात्र यो कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको छ । यहाँ माध्यमिक विद्यालयहरूमा सञ्चालित प्राविधिक धारका इञ्जिनियरिङ र कृषिका गरी उल्लिखित पाँच विषयका पाठ्यक्रमहरूको अध्ययन समावेश गरिएको छ । यी विषयका प्राविधिक धारका पाठ्यक्रममा अनिवार्य विषयका रूपमा अङ्ग्रेजी, नेपाली, सामाजिक शिक्षा, गणित र विज्ञान विषय गरी कक्षा ९-१० दुवैमा गरी ६० प्रतिशत भार (४८ क्रेडिट) रहेको छ भने ४० प्रतिशत भार (३२ क्रेडिट) सम्बन्धित प्राविधिक विषयको रहेको छ । प्राविधिक धारअन्तर्गत कक्षा ११ र १२ मा अनिवार्य विषयका रूपमा अङ्ग्रेजी, नेपाली,

सामाजिक शिक्षा विषय गरी १४ क्रेडिट र प्राज्ञिक विषयका रूपमा साधारण विज्ञान (भौतिक विज्ञान, जीव विज्ञान, रसायनिक विज्ञान) तथा गणित गरी १८ क्रेडिट समावेश गरिएको छ भने सम्बन्धित प्राविधिक विषयको भार ३२ क्रेडिट रहेको छ । यसप्रकार कक्षा ११-१२ मा अनिवार्य विषयहरू र प्राज्ञिक विषयको जम्मा भार ५० प्रतिशत र सम्बन्धित प्रविधिक विषयको भार ५० प्रतिशत रहेको छ । माध्यमिक तह कक्षा ११ र १२ को प्राविधिक धारतर्फको पाठ्यक्रममा कुल पाठ्यभारको ५० प्रतिशत भार आधारभूत तथा प्राज्ञिक विषयका लागि छुट्याइएको हुँदा यसले पनि प्राविधिक विषयभन्दा साधारण विषयमै जोड दिइएको देखिन्छ ।

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम कार्यक्रमको महत्त्वपूर्ण अङ्गका रूपमा रहेका पेसागत सिप र दक्षतासँग सम्बन्धित विषयहरूको सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक पक्ष समावेश भए पनि उक्त पेसाका लागि आवश्यक व्यवहारकुशल सिपहरू (Core/Soft skills/ employability skills/ twenty-first century skills) र कार्यस्थलहरूका लागि आवश्यक समस्या समाधानसम्बन्धी सिपहरू (Workplace-based skills) समावेश गर्नु आवश्यक छ । प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका ग्राजुयटहरूमा प्राविधिक सिप वा उत्पादनसँग सम्बन्धित प्राविधिक ज्ञानमा मात्र भएर हुँदैन, उनीहरूले बृहत् व्यवहारकुशल सिपहरू जस्तै निरन्तर परिवर्तन भइरहने कार्य समूहहरूसँग र कार्य वातावरणसँग समायोजन तथा सञ्चार गर्ने सिप प्राप्त गर्नुपर्दछ (Majumdar and Rein, 2017) । त्यसैगरी प्रशिक्षणलाई श्रम बजारसँग सान्दर्भिक बनाउन र रोजगारीमा प्रवेश तथा स्थानान्तरण क्षमताको विकासका लागि कार्यस्थलमा आधारित सिकाइ अवसर महत्त्वपूर्ण हुन्छ (Schröder & Dehnbostel, 2021) । यस्तो कार्यस्थलमा आधारित सिकाइका मूलतः दुई स्वरूप प्रचलित छन्, कार्य वातावरणबाट सिकाइ र अभ्यासबाट सिकाइ (Haruna and Kamin, 2019) । नेपालका प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका तीन ओटै कार्यक्रमहरू डिप्लोमा, प्रिडिप्लोमा तथा विद्यालयको प्राविधिक धारको पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई ध्यान दिएको देखिँदैन भने कार्यस्थलमा आधारित सिपहरूलाई थप प्रभावकारी बनाउनु आवश्यक छ । डिप्लोमाका केही कार्यक्रमहरू, प्रिडिप्लोमा र प्राविधिक धारका कार्यक्रमहरूमा कार्यस्थल तालिम (OJT) समावेश गरिएकाले कार्यस्थलमा आधारित केही सिप दिन खोजेको देखिन्छ तर एकातिर कार्यस्थल तालिमको पर्याप्ततामा प्रश्न रहेको छ भने अर्कोतिर कतिपय कार्यक्रमहरू तथा संस्थामा यी प्रावधानको कार्यान्वयन प्रभावकारी रूपमा भएको देखिँदैन ।

विशेषगरी डिप्लोमा तथा कक्षा ९-१२ को प्राविधिक धारका कतिपय विषयहरूमा सिकाइका उद्देश्यहरूमा प्रयोगात्मक पक्षलाई पर्याप्त स्थान दिइएको पाइँदैन । प्रिडिप्लोमा, डिप्लोमा र प्राविधिक धारतर्फको पाठ्यक्रममा प्राविधिक विषयहरूमा क्रमश: ८०, ३०-६० र ५० प्रतिशत समय प्रयोगात्मक कार्यलाई छुट्याइएको छ । प्रविधि र ज्ञानमा भएको परिवर्तनअनुरूप बनाउन पाठ्यक्रमहरूलाई नियमित रूपमा

परिमार्जन गर्नुपर्ने उल्लेख भए पनि कतिपय पाठ्यक्रमहरू लामो समयसम्म अद्यावधिक गरिएको पाइँदैन । प्रिडिप्लोमा तहमा तीन महिनाको कार्यस्थल तालिम र डिप्लोमा तहका स्वास्थ्य, होटल व्यवस्थापनमा कार्यस्थल तालिम समावेश भए पनि धेरैजसो इन्जिनियरिङ तथा अन्य कतिपय विषयमा कार्यस्थल तालिम समावेश भएको देखिँदैन । प्राविधिक धारतर्फ छ महिनाको कार्यस्थल तालिम समावेश गरिनुपर्ने व्यवस्था पाठ्यक्रममा रहेको छ तापनि यसको प्रभावकारी कार्यन्वयनमा कठिनाइ देखिएको छ ।

प्रिडिप्लोमा तहका कार्यक्रममा आन्तरिक र बाह्य मूल्याङ्कनको भार समान निर्धारण गरिएको छ । तर निर्माणात्मक मूल्याङ्कनहरूलाई पर्याप्त रूपमा जोड नदिई निर्णयात्मकमा जोड दिइएको देखिन्छ । यस तहमा २० प्रतिशत भारको सैद्धान्तिक पक्षको मूल्याङ्कनलाई ५० प्रतिशत भार निर्धारण गर्नुले सैद्धान्तिक पक्षमा जोड दिइएको देखिएको छ । त्यस्तैगरी डिप्लोमा तहमा पनि अन्तिम परीक्षालाई ६४ देखि ८० प्रतिशत भार दिइएको छ । प्राविधिक धारतर्फ प्रयोगात्मक पक्ष र सैद्धान्तिक पक्षको मूल्याङ्कनका लागि क्रमशः ५०, ५० प्रतिशत भार छुट्याइएको छ । सबै कार्यक्रममा सैद्धान्तिक विषयवस्तुको परीक्षा प्रायः संज्ञानात्मक क्षमताको तल्लो स्तर (प्रायः सम्झने र बुझ्ने स्तर) मा केन्द्रित हुने गर्दछ । यसबाट प्राविधिक तथा अन्य सान्दर्भिक सिपहरू र उच्च स्तरका सिप तथा क्षमताको मूल्याङ्कन हुने देखिँदैन । यी सबै कार्यक्रमहरूमा सैद्धान्तिक तथा प्रयोगात्मक र आन्तरिक तथा अन्तिम परीक्षा दुवैमा अलग अलग उत्तीर्ण हुनुपर्ने प्रावधान रहेको छ । यसले सैद्धान्तिक सिकाइलाई जोड दिएको देखिन्छ ।

प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिममा दक्षता/सक्षमतामा आधारित (Competence-based) पाठ्यक्रम तयार गर्ने विश्वव्यापी प्रचलनलाई डिप्लोमा, प्रिडिप्लोमा तथा प्राविधिक धारका पाठ्यक्रमहरू निर्माणमा प्रयोग गरिएको देखिँदैन । पाठ्यक्रम विकासका क्रममा उद्योग तथा व्यवसाय क्षेत्र र अन्य सरोकारवालाहरूको सहभागिता महत्त्वपूर्ण भए पनि पर्याप्त मात्रामा सहभागिता हुन सकेको देखिँदैन । सिटिइभिटीअन्तर्गत निर्माण गरिने प्रिडिप्लोमा तथा डिप्लोमा तहका पाठ्यक्रम विकासका प्रक्रियामा यस्तो सहभागिताको प्रावधान राखिएको भए पनि अभ्यासमा अर्थपूर्ण र पर्याप्त सहभागिता भएको देखिँदैन । माध्यमिक शिक्षाअन्तर्गत प्राविधिक धारको पाठ्यक्रम निर्माणमा भने सम्बन्धित विज्ञ र शिक्षकहरूलाई मात्र सहभागी गराइएको पाइन्छ । यसप्रकार प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमको पाठ्यक्रम निर्माण विषयविज्ञ निर्देशित हुन गई बढी सैद्धान्तिक र कार्यसम्पादनका लागि कम सान्दर्भिक हुनुमा उद्योग तथा व्यवसाय क्षेत्रको पर्याप्त सहभागिता नहुनु पनि हो भन्न सकिन्छ ।

नेपाल सरकारले राष्ट्रिय योग्यता प्रारूप (NQF) तयार गरी स्वीकृत गरे तापनि कार्यान्वयनमा आएको छैन । राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपअनुसार योग्यताको विभिन्न स्तरहरूका लागि सिपका मापदण्डहरू प्रदान गरेर पाठ्यक्रम विकासलाई पनि मार्गदर्शन गर्न सक्दछ तर यसको कार्यान्वयन नभएकाले विभिन्न

कार्यक्रमहरूका पाठ्यक्रम तयार गर्ने एउटा आधारको रूपमा राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपलाई प्रयोग गर्ने अभ्यास हुन सकेको छैन ।

४. नीति तथा पूर्व अध्ययनहरूको समीक्षा

वि.सं. २०७१ देखि परीक्षणका रूपमा प्रारम्भ गरिएको माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ को प्राविधिक धार र प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्अन्तर्गत सञ्चालित तीन बर्से डिप्लोमा कार्यक्रमको पाठ्यक्रममा एकरूपता कायम गर्ने र कक्षा १० पछि मात्र प्राविधिक शिक्षाको प्रबन्ध गर्नु उपयुक्त हुने कुरा विभिन्न अध्ययन तथा राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ ले उल्लेख गरे पनि हालसम्म यसतर्फ कार्य भएको देखिँदैन । त्यस बेला परीक्षणमा रहेको माध्यमिक तहको प्राविधिक धारको कार्यक्रम सम्बन्धमा पौडेल (२०७१) ले विद्यालय तहमा आधारभूत तथा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई निरन्तर गरी उमेरको परिपक्वता र आधारभूत विषयको ज्ञान तथा सिपको आवश्यक विकासपश्चात् कक्षा १० पछिमात्र प्राविधिक शिक्षा प्रदान गर्नु उपयुक्त हुने उल्लेख गरेका थिए । यस सन्दर्भमा राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६ ले प्राविधिक धारतर्फका कक्षा ९-१२ का कार्यक्रम र प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्अन्तर्गत सञ्चालित तीन बर्से डिप्लोमा कार्यक्रमलाई एउटै ढाँचामा ल्याई समान स्तरका पाठ्यक्रम लागु गर्ने नीतिगत व्यवस्था उल्लेख गरी कक्षा १० पछि मात्र प्राविधिक शिक्षाको प्रबन्ध गर्ने कुराको सङ्केत गरेको छ । शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयद्वारा २०७६ सालमा गठित एक कार्यदलले पनि प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्अन्तर्गतका डिप्लोमा र विद्यालयमा सञ्चालित प्राविधिक धारतर्फका कार्यक्रमका पाठ्यक्रममा एकरूपता कायम गर्न सुझाव दिएको थियो । शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयद्वारा २०८१ सालमा गठित डिप्लोमा तथा प्रिडिप्लोमा तहको पाठ्यक्रमको अध्ययन कार्यदलले पाठ्यक्रमको समग्र ढाँचामा परिमार्जनको आवश्यकता देखाएको छ भने कक्षा १० पछिमात्र प्राविधिक शिक्षा दिनुपर्ने र डिप्लोमा तथा प्राविधिक धारका पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणालीमा सामञ्जस्य कायम गर्नुपर्ने सुझाव दिएको छ । यस अध्ययनले सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रमको निर्माण, व्यवहारकुशल सिप तथा कार्यस्थलमा आधारित सिकाइ समावेश, मोडुलर कोर्स विकास र कार्यान्वयन, पाठ्यक्रम विकासमा उद्योग तथा व्यवसाय क्षेत्रको सहभागिता वृद्धि, शिक्षण सिकाइ तथा मूल्याङ्कन प्रणालीमा सुधारलगायतका लागि सुझाव दिएको छ । नेपालको विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको योजना सन् २०२२/२०२३/२०३१/२०३२ ले राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६ ले निर्देश गरेअनुसार विद्यालय तहको प्राविधिक धारको संरचनामा परिवर्तन तथा यसको पाठ्यक्रममा परिमार्जन गर्ने लक्ष्य राखेको छ (MOEST, 2022)।

विभिन्न अध्ययन तथा योजनाहरूले डिप्लोमा र प्रिडिप्लोमा पाठ्यक्रमलाई सान्दर्भिक बनाउन आवश्यक परिमार्जन गर्नुपर्ने कुरा उल्लेख गरेका छन् (Baral, 2022; TSSP, 2023-32) भने पाठ्यक्रम निर्माण तथा परिमार्जनमा उद्योग तथा व्यवसाय क्षेत्रको अर्थपूर्ण सहभागिता हुन नसकेकाले (Paudel,

2024; Renold, 2024) यसमा सुधार गर्नुपर्ने उल्लेख गरेका छन् । नेपालको सोह्रौं पञ्चवर्षीय योजनाले डिप्लोमा तथा प्रिडिप्लोमा पाठ्यक्रमलाई सान्दर्भिक र राष्ट्रिय योग्यता प्रारूप (NQF) अनुकूल बनाउने उल्लेख गरेको छ (NPC, 2024) ।

५. सरोकारवालाहरूको अनुभव, दृष्टिकोण तथा सुझाव

निर्माण र होटल तथा पर्यटन क्षेत्रका उद्योगी तथा व्यावसायीहरूसँगको अन्तरक्रियामा एक सहभागीले भनेका थिए "विभिन्न विषयमा डिप्लोमा गरेका प्रशिक्षार्थीहरूलाई काममा लगाउन हामीलाई कठिनाइ छ । उनीहरूको सिपले हामी कहाँ कार्यसम्पादन गर्न प्राय: असम्भव छ । उनीहरूलाई हामीले कम्तीमा छ महिनाको तालिम दिएर मात्र काममा लगाउन सक्छौँ । तुलनात्मक रूपमा डिप्लोमा पूरा गरेका भन्दा प्रिडिप्लोमा पूरा गरेकाहरूको कार्यसम्पादन राम्रो देखिएको छ । माध्यमिक शिक्षाको प्राविधिक धारको उत्पादनको कार्यसम्पादन अझ कमजोर देखिन्छ । वास्तवमा डिप्लोमा र प्राविधिक धार दुवैको पाठ्यक्रमको स्वरूप तथा शिक्षण प्रशिक्षण रोजगार उन्मुख सिपभन्दा पनि उच्च शिक्षा लक्षित रहेको देखिन्छ । "यसले मूलत: पाँच पक्षलाई सङ्केत गर्दछ । पहिलो पाठ्यक्रममा अङ्ग्रेजी, नेपाली र सामान्य विज्ञानको भार अधिक हुनाले सम्बन्धित प्राविधिक सिप कमजोर हुन गएको छ, जुन कुरा अघिल्लो खण्डमा पनि उल्लेख गरिएको छ । दोस्रो कार्यक्रमको संरचनाले पर्याप्त सिप सिकाइ र कार्यस्थलमा आधारित सिकाइ हुन सक्ने देखिएन । उदाहरणका लागि कतिपय डिप्लोमा कार्यक्रममा कार्यस्थलमा आधारित सिकाइ समावेश गरिएको छैन भने कार्यस्थलमा आधारित सिकाइ समावेश भएका कतिपय कार्यक्रम तथा संस्थाहरूमा पनि यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन भएको देखिएन । यी कार्यक्रमहरूमा प्रयोगात्मक कार्यहरूभन्दा सैद्धान्तिक ज्ञानमा जोड दिएको देखिन्छ । तेस्रो अभ्यासमा रहेको शिक्षण तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कन विधि तथा प्रक्रियाले सिप सिकाइ प्रभावकारी बनाउन सकेको देखिँदैन । चौथो अघिल्लो खण्डमा उल्लेख भएअनुसार यसमा आधारभूत विषयमा बढी जोड दिँदा एकातिर सम्बन्धित प्राविधिक विषयको सिकाइमा पर्याप्त ध्यान दिन सकेको देखिँदैन भने अर्कोतिर कार्यसम्पादनलाई प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने स्थानान्तरणीय वा व्यवहारकुशल सिपहरू (Transversal or soft skills) लाई उचित तरिकाले समावेश र एकीकरण नगरिएको र कार्यस्थलमा आधारित अनुभवको अपर्याप्तता वा अभाव रहेको देखिन्छ । पाँचौँ उद्यमी तथा व्यवसायीहरूले पाठ्यक्रम निर्माणमा उनीहरूलाई अर्थपूर्ण रूपमा संलग्न नगराएकाले पनि पाठ्यक्रम उद्योग तथा व्यवसायका लागि सान्दर्भिक र प्रभावकारी हुन नसकेको बताएका थिए ।

टिइभिटी क्षेत्रका अध्येता, व्यवस्थापक तथा अन्य यस क्षेत्रका विज्ञहरूले साधारण विषयको अत्यधिक भारको औचित्य नरहेको बताएका थिए । उनीहरूको भनाइ यस्तो थियो, "हालको डिप्लोमा तहमा समावेश गरिएका अङ्ग्रेजी, नेपाली, गणित, विज्ञान जस्ता सामान्य विषयहरूको अत्यधिक भारले सिपयुक्त मानव संसाधन उत्पादन गर्ने उद्देश्यलाई पूरा गर्न सक्दैनन्, तिनीहरूले सामान्य शिक्षा जस्तै

उच्च शिक्षाको तयारी गर्न खोजेको देखिन्छ । तर यसले न रोजगारको तयारीमा योगदान पुऱ्याउँछ न त उच्च शिक्षाको लागि नै पर्याप्त सहयोग गर्दछ । प्राविधिक तथा व्यवसायिक शिक्षा र तालिमका यस्ता कार्यक्रममा यी सामान्य विषयहरू लगभग एक तिहाइभन्दा बढी समय पढाउनु भनेको स्रोत र समयको बर्बादी हो ।"

केही शिक्षालयका प्रशिक्षकहरूसँग गरिएको छलफलमा उनीहरूले साधारण विषय कम गरी प्राविधिक विषय वा सिपमा प्रयोग हुने विषयवस्तु मात्र भरसक प्राविधिक विषयसँग एकीकृत गरेर शिक्षण गर्नुपर्ने, पाठ्यक्रम नियमित अद्यावधिक गर्नुपर्ने, सिकाइका लागि नवीनतम प्रविधि र साधन प्रयोग गर्नुपर्ने, प्रयोगात्मक कार्यलाई प्रशिक्षार्थी मूल्याङ्कनमा बढी महत्त्व दिनुपर्ने, प्रशिक्षकलाई पाठ्यक्रम अभिमुखीकरण तथा नियमित क्षमता अभिवृद्धिका अवसर प्रदान गर्नुपर्ने, पाठ्यक्रम विकास तथा परिमार्जनमा सम्बन्धित उद्योग, व्यवसाय तथा पेसा क्षेत्र र प्रशिक्षकहरूलाई अर्थपूर्ण ढङ्गले सहभागी गराउनुपर्ने सुझावहरू दिएका थिए । केही प्रशिक्षकहरूले कतिपय विषयक्षेत्रमा प्राविधिक विषयहरूमा पनि विषयवस्तुहरू बढी रहेकाले यसमा पुनरवलोकन र परिमार्जनको आवश्यकता रहेको बताएका थिए । एक जना प्रशिक्षकले धेरै विद्यार्थीहरूलाई यी सामान्य विषयहरू पास गर्न गाह्रो हुने अवस्थाको व्याख्या यसरी गरे, "धेरै विद्यार्थीहरू यी सामान्य विषयहरू कसरी पास गर्ने भनेर सम्पूर्ण अध्ययन अवधिभर सङ्घर्ष गरिरहेका र चिन्तित रहेका छन् । फलस्वरूप तिनीहरूले प्राविधिक विषय र सिप विकासमा ध्यान केन्द्रित गर्न सकेका छैनन् ।"

डिप्लोमा तहका विद्यार्थीहरूको समूहमा गरिएको अन्तरक्रियामा उनीहरूले प्रयोगात्मक साधनको अभाव रहेको, नवीनतम सिप तथा प्रविधिको प्रयोगलाई प्रोत्साहन गर्न नसकिएको, गणित तथा विज्ञान विषय कठिन भएको, कार्यस्थल अनुभव प्रभावकारी नभएको जस्ता मुद्दाहरू रहेको बताएका थिए ।

कक्षा ९-१२ को प्राविधिक धार सम्बन्धमा भएका अभ्यासले अझै यसको गन्तव्य पहिल्याउन सकेको देखिँदैन । प्राविधिक धारतर्फको पाठ्यक्रम बोझिलो रहेको, कक्षा १० सम्म प्राविधिक धार पढेकाहरू कक्षा ११ मा साधारण धारमै फर्कने गरेको, कक्षा ११ र १२ पछि पनि श्रम बजारभन्दा उच्च शिक्षा रोज्ने सङ्ख्या अत्यधिक रहेको, पाठ्यक्रम संरचनामा पनि नेपाली, अङ्ग्रेजी, विज्ञान, गणित विषयहरूलाई नै प्राथमिकतामा राखेर साधारण धारकै पाठ्यक्रम अध्यापन गर्ने गरेको, विषयहरू धेरै भएको र सम्बन्धित विषयका शिक्षकहरूको अभाव रहेको पाइयो । माध्यमिक तहका प्राविधिक विषयका प्रशिक्षकहरूसँग गरिएको अन्तरक्रियाले पनि यो कुरालाई देखाएका छन् भने उनीहरू कक्षा ९ र १० को धेरैजसो प्रविधिक विषय विद्यार्थीको आधारभूत विषयको ज्ञानको अभावमा कठिन देखिएको बताएका थिए । यस क्षेत्रका विज्ञ तथा अन्य सरोकारवालाहरूले विद्यालय तहमा प्राविधिक धार अध्ययन गरेका अधिकांश विद्यार्थीहरू रोजगारीमा नगई वा रोजगारीमा जान नसकी उच्च शिक्षामा भर्ना हुने उद्देश्य राख्ने हो भने प्राविधिक धारको औचित्य नहुने बताएका छन् । त्यस्तै कक्षा ९-१२

को पाठ्यक्रम र डिप्लोमा/प्रिडिप्लोमा पाठ्यक्रमबिच एकरूपता नभएको पाइयो । समग्रमा धेरैजसो सरोकारवालाहरूले कक्षा ९ बाट प्राविधिक शिक्षा दिन उमेरका दृष्टिले उपयुक्त नभएको, भाषा, गणित तथा साधारण विज्ञानको आधारभूत ज्ञान र प्राविधिक विषय तथा सिप एकैपटक सिकाउन कठिन भएकाले कक्षा १० पछि डिप्लोमा तथा कक्षा ११ र १२ को प्राविधिक धारका कार्यक्रम सञ्चालन गरी पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रक्रियामा एकरूपता कायम गर्नु उपयुक्त हुने राय प्रस्तुत गरेका थिए । उनीहरूले कक्षा ९ र १० मा भने प्राविधिक धार नराखी साधारण धारमै ऐच्छिक विषयका रूपमा सामान्य व्यावसायिक शिक्षासम्बन्धी पेसा तथा व्यवसाय उन्मुख विषयहरू समावेश गर्न सकिने उल्लेख गरेका थिए ।

६. निष्कर्ष

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका लामो अवधिका कार्यक्रमहरूअन्तर्गत सञ्चालित प्रिडिप्लोमा, डिप्लोमा तथा कक्षा ९-१२ का प्राविधिक धारका पाठ्यक्रमको संरचना तथा स्वरूपमा परिवर्तन गरी श्रमबजार लक्षित गरी पुनर्संरचना गर्नु आवश्यक देखिएको छ । यसमा हालको उच्च शिक्षा उन्मुख आधारभूत तथा प्राज्ञिक स्वरूपका विषयवस्तुलाई प्राविधिक सिप सिकाइमा प्रयोग हुनेसम्म मात्र सीमित गरी घटाउनुपर्ने, धेरैजसो आधारभूत विषयवस्तुको सिकाइपश्चात् यी कार्यक्रममा सहभागी गराउने गरी कक्षा १० पछि मात्र यस्ता कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्ने र डिप्लोमा तथा कक्षा ९-१२ का प्राविधिक धारका पाठ्यक्रममा एकरूपता ल्याउनुपर्ने हुन्छ ।

यसैगरी यस क्षेत्रको सुधारका लागि सक्षमतामा आधारित मोडुलर कोर्स विकास गर्ने, प्राविधिक सिपलगायत व्यवहारकुशल सिप तथा कार्यस्थलमा आधारित सिकाइलाई पाठ्यक्रममा एकीकृत गर्ने, विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रणालीमा परिमार्जन गरी प्रयोगात्मक पक्षमा जोड दिनुका साथै सिकाइ सुधारमा मूल्याङ्कन नतिजाको उपयोग बढाई निर्माणात्मक पक्षमा ध्यान दिई उपलब्धि सुधार गर्ने र पाठ्यक्रम निर्माण तथा कार्यान्वयनमा सम्बन्धित उद्योग तथा व्यवसाय क्षेत्रको सहभागिता बढाउने आवश्यकता रहेको छ । यसमा राष्ट्रिय योग्यता प्रारूप कार्यन्वयन गरी पाठ्यक्रमलाई सोहीअनुकूल बनाउने र पाठ्यक्रमलाई एउटा दस्तावेजमा सीमित नगरी समग्र सिकाइ तथा मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई पाठ्यक्रमको अङ्गका रूपमा लिई तिनका बिच तादात्म्य कायम गर्नु आवश्यक छ ।

पाठ्यक्रम विकास तथा परिमार्जन गर्दा विचार पुऱ्याउनुपर्ने अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिमका कार्यक्रमहरूलाई रोजगारी लक्षित बनाउनु हो न कि उच्च शिक्षा प्रवेशको योग्यता मात्र विकास गर्नु हो । यसबाट उच्च शिक्षा प्रवेश गर्न चाहनेका लागि भने कि त प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम क्षेत्रमा नै यस्ता कार्यक्रमहरू विकास गर्नुपर्ने हुन्छ या त उच्च प्राविधिक तथा साधारण शिक्षामा जानका लागि उपयुक्त पारगम्यताका मार्गहरूमा सहभागी हुने प्रबन्ध गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Baral, D. (2023). *Situation of Students' Attraction towards Engineering Programs: A Case Study.* CTEVT.

Fawcett, C., Sawi. G. E. and Allison, C. (2014). *TVET Models, Structures and Policy Reform Evidence from the Europe & Eurasia Region.* USAID.

Majumdar, S. and Rein, V. (2017). TVET and Academic Education: A Blurring Distinction- New Opportunities for the Future. *STEPS, Vol 3, 2017.*

MOEST (2022). *School Education Sector Plan, 2022/2023-2031/2032.* Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology.

MOEST (2022a). *Technical Education and Vocational Training (TVET) Sector Strategic Plan (TSSP).* Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology.

NPC (2024). *The Sixteen Five -year Plan, 2081/82-2085/86 BS*. Government of Nepal, National Planning Commission.

Paudel, P. K. (2024). T*echnical and Vocational Education and Training and its Relationship to Employment in Nepal: A Mixed Methods Study*. A PhD thesis, sumbitted to Kathmandu University, School of Education.

Rabiu Haruna, R. and Kamin, Y. (2019). Application of Work-Based Learning Model in Technical and Vocational Education: A Systematic Review. *Education, Sustainability and Society (ESS) DOI : http://doi.org/10.26480/ess.04.2019.01.04.*

Renold, Ursula; Bhandari, Usha; McDonald, Patrick; Lickert, Eva; Sharma, Amrita; Subedi, Subas (2024). *Constitutional Reform and its Impact on TVET Industry in Nepal: Fourth report in support of developing understanding and finding the way forward for federalizing the TVET sector in Nepal – Organized Industry.* ETH Zurich Research Collection.

Schröder, T. & Dehnbostel, P. (2021). The Workplace as a Place of Learning in Times of Digital

Transformation – Models of Work-related and Work-based Learning and in-Company Concepts. In: *TVET@Asia, issue 17, 1-16*. Online: http://tvet-online.asia/issue/17-1/the workplace-as-a-place-of-learning-in-times-of-digital-transformation-models-of-work-related and-work-based-learning-and-in-company-concepts/

UNESCO (2016). *Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training.*

कार्यदलको प्रतिवेदन (२०७६) । माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ को प्राविधिक धार तथा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम परिषद्अन्तर्गतका डिप्लोमा तहको एकीकृत पाठ्यक्रम ढाँचा विकास कार्यदलको प्रतिवेदन २०७६ ।

कार्यदलको प्रतिवेदन (२०८१) । प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्द्वारा गठित पाठ्यक्रम सुधार अध्ययन कार्यटोलीको प्रतिवेदन, २०८१ ।

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम परिषद् (२०८०) । पाठ्यक्रम विकास तथा समकक्षता निर्धारण विनियमावली, २०८० ।

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम परिषद् (२०८०) । प्रिडिप्लोमा तथा डिप्लोमा तहका पाठ्यक्रमहरू ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०) । माध्यमिक तहका प्राविधिक धारका पाठ्यक्रमहरू ।

पौडेल, लेखनाथ (२०७१) । नेपालमा रोजगार उन्मुख शिक्षाको आवश्यकता र यससम्बन्धी मुद्दाहरू । राष्ट्रसेवक दर्पण, ८३८/ ८४९ नेपाल निजामती कर्मचारी सङ्गठन, केन्द्रीय कार्यसमिति ।

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (२०७६) । राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ ।

पठन संस्कृति : अवधारणा, आवश्यकता र प्रयोग

✍ *विष्णुप्रसाद अधिकारी**

लेखसार

मूलतः लिपिबद्ध दृश्यात्मक भाषामा रहेका ज्ञान एवम् सूचनालाई सङ्गठित गरी अर्थबोध वा अर्थग्रहण गर्नु पढाइ हो । अर्थात् स्पष्ट बुझ्ने गरी सहज गतिका साथ पढ्ने क्षमतालाई पढाइ भनिन्छ । पढ्न रुचि राख्नु, नियमित पढ्नु र त्यसबाट आवश्यक ज्ञान, सिप लिनु पठन संस्कार हो भने पढ्न सिक्ने कार्यलाई नियमित बनाउने र बानीको रूपमा विकास गर्नु पठन संस्कृति हो । पठन संस्कृतिले नयाँ नयाँ ज्ञान थप्न, आफ्नो ज्ञानमा अद्यावधिक गर्न र आफ्नो ज्ञानको दायरा बढाउन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने गर्दछ । तर आजभोलि सानै उमेरदेखि नै मोबाइल, ल्यापटप आदि आधुनिक प्रविधिमा झुन्डिने र निरुद्देश्यमूलक तथा अनुपयोगी विषय क्षेत्रमा बढी समय खर्चनाले पढ्ने र सिक्ने बानी ह्रास हुँदै गएको पाइन्छ । यसले सिर्जनात्मक सोचाइ तथा ज्ञानको भण्डारमा न्यूनता ल्याउने गरेकाले यस्तो प्रवृत्ति रहिरहेमा आजको पुस्ताको जिम्मामा आउने भोलिको समाज कस्तो बन्ला भनेर निकै चिन्ता व्यक्त हुने गरेको पाइन्छ । तसर्थ सानै उमेरदेखि पठन बानी बसालेर पठन संस्कृति विकसित गर्नु आजको शैक्षिक क्षेत्रको प्रमुख चुनौती बन्न गएको छ । यस प्रवृत्तिलाई सकारात्मक बाटोतर्फ लैजान वर्तमान प्रविधिको प्रयोगलाई उद्देश्यमूलक ढङ्गले पढ्ने र सिक्ने बानीमा रूपान्तरण गर्दै शिक्षण र शिक्षातर्फ जोड्नुपर्ने भएको छ । यस लेखमा पठनका सैद्धान्तिक अवधारणा, वर्तमान अभ्यास र समस्या तथा समाधानका बारेमा चर्चा गर्ने प्रयत्न गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली: *पढाइ, विसङ्केतन, बोध, पठन प्रवाह, पठन संस्कार र संस्कृति, भाषा शिक्षण*

१. पठन संस्कृतिको अवधारणा

१.१ पठन अर्थात् पढाइको परिचय

सामान्यतया पढाइ भनेको लेखिएका वा छापिएका सामग्रीलाई आँखा र मस्तिष्कका माध्यमबाट अर्थ ग्रहण गर्दै बुझ्ने क्षमता हो । पढाइभित्र मूलतः दुई प्रक्रिया अन्तर्निहित हुन्छन् : शब्दको पहिचान र बुझाइ । शब्द पहिचानको सम्बन्ध विसङ्केतन (Decoding) सिपसँग सम्बन्धित छ भने बुझाइ वा बोधको सम्बन्ध पढेका कुराको सार ग्रहण गर्नेसँग सम्बन्धित छ । सिपयुक्त पढाइ भनेको स्पस्ट

**निवृत्त उपसचिव, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय*

बुझ्ने गरी गतिका साथ पढ्ने क्षमता हो । अर्थात् सैद्धान्तिक रूपमा भन्नुपर्दा अर्थपूर्ण तरिकाले कुनै सङ्केतलाई विसङ्केतन गर्ने संज्ञानात्मक प्रक्रिया पढाइ हो । दिइएको विषयवस्तुलाई अर्थबोध हुने गरी पढ्ने क्रिया वा प्रक्रिया नै पढाइ हो । यसरी स्पष्ट बुझ्ने गरी सहज गतिका साथ पढ्ने क्षमतालाई पढाइ भनिन्छ । पढाइको मुख्य उद्देश्य सुझबुझयुक्त पढाइ हो ।

पढाइको अर्थलाई निम्नानुसार बुझ्ने बुझाउने गरिएको पाइन्छ :

- लेखिएका कुरा बुझ्ने गरी बाँच्ने, अभ्यास गर्ने वा अध्ययन गर्ने भाव, क्रिया वा प्रक्रिया पढाइ हो (बृहत् नेपाली शब्दकोश, प्रज्ञा प्रतिष्ठान, २०६७)
- पठन कठिन कला हो, जसले ज्ञानका बहुक्षेत्र, मनोविज्ञान तथा सामाजिक क्षमताको संलग्नताका माध्यमले पाठकको सफलता सुनिश्चित गर्छ (Snow, Burns and Griffin, 1998)।
- पठन क्षमताहरूको विकास गर्न कसरी पढ्ने भन्ने कुरा सिकाइ सहजीकरणद्वारा सम्भव छ तर यसको निश्चित तरिका हुन्छ । (Anderson, 2000a: 397)

१.२ पठन संस्कृतिको परिचय

पठन संस्कृति शिक्षा र ज्ञान प्राप्तिको महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । पठन भनेको पढ्ने र संस्कृति भनेको 'बानी' अर्थात् 'पढ्ने बानी' लाई सोझो अर्थमा पठन संस्कृति भन्न सकिन्छ । पढ्ने र त्यसबाट बोध गरी थप ज्ञान, सिप आर्जन गर्ने कार्य पठन हो । तर त्यसलाई नियमित बनाउने र बानीका रूपमा गर्नु पठन संस्कृति हो । अर्थात् पढ्ने सिक्ने कार्यलाई नियमित बनाउने बानीका रूपमा विकास गर्नु पठन संस्कृति हो ।

पढ्ने काम मूलत: लिपिबद्ध दृश्यात्मक भाषामा रहेका ज्ञान एवम् सूचनालाई सङ्गठित गरी अर्थबोध वा अर्थग्रहण गर्नु हो । आँखा र मस्तिष्कका माध्यमले पूर्वअनुभवसँग तादाम्यता गरी संज्ञान र दृश्य सङ्केतहरूलाई सङ्गठित गरेर बुझ्ने सिप र क्षमता पठनमा पर्दछ । आँखा, दृश्यात्मक प्रतीक (अक्षर, शब्द, वाक्य, चित्र आदि) र अर्थ गरी तीन पक्षको संलग्नतामा पठन कार्य हुने गर्दछ । पठनकार्यमा अक्षर, शब्द, पदावली र वाक्यहरूको पहिचान, आफ्ना अनुभवका आधारमा तिनको सङ्गठन र आफ्नो बोध क्षमताका आधारमा तिनको अर्थ लगाउँछ । यस्तो कार्यद्वारा पाठकले पढाइमा दृश्यात्मक अभिव्यक्तिलाई वैचारिक बिम्बमा परिणत गरेर अर्थ पहिल्याउने र बुझ्ने कार्य गर्दछ । यसरी पठनमा दृश्यात्मक अभिव्यक्तिलाई आफ्ना अनुभव र विचारसँग मिसाएर निष्कर्ष निकाल्ने र अर्थ ग्रहण गर्ने गर्दछ ।

पढ्ने काम मौन तथा सस्वर दुबै रूपमा गर्न सकिन्छ । लेख्य लिपि चिह्नहरूलाई आवाज निकालेर पढ्नु सस्वर हो भने उच्चारण नगरी वाचन गर्ने प्रक्रिया मौन पठन हो । यी दुईमध्ये पठन

कलाका लागि मौन पठनलाई उत्कृष्ट कलाका रूपमा लिइन्छ । सस्वर पठनको तुलनामा मौन पठन सरल, शीघ्र तथा मानसिक थकावट पनि कम हुने गर्छ । ज्ञान सिपको वृद्धि र विकासमा पठन संस्कृतिको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहने उपलब्ध विविध सामग्री पढेर आफ्नो ज्ञान, विवेक, व्यवहार तथा बहुबौद्धिकताको विकास गर्ने, संस्कारलाई पठन संस्कृति भनिन्छ ।

सन् १९८३ मा पियरे बर्ड्यु र रोजर चार्टरले अन्तरविषयक सम्मेलन गर्दै 'प्राक्टिस अफ रिडिङ' र 'रिडिङ याज कल्चरल प्राक्टिस' भन्ने दुईओटा निबन्धात्मक कृतिमा पठन संस्कृतिसम्बन्धी अवधारणाको चर्चा गर्दै समाजको संस्कृतिका आधारमा पठन प्रभावित हुने अर्थात् समाजमा पठन संस्कृति भएमा व्यक्ति स्वतः त्यसको सदस्य हुने कुरा अगाडि सारेको थिए । डोरिडा र फुकोले पनि पठन संस्कृतिमा जोड दिएर आफ्ना मान्यता राखेको पाइन्छ ।

२. पठन संस्कृतिको महत्त्व र आवश्यकता

पठन संस्कृतिले नयाँ नयाँ ज्ञान थप्न, आफ्नो ज्ञानमा अद्यावधिक गर्न र आफ्नो ज्ञानको दायरा बढाउन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ । परापूर्वकालमा श्रुति परम्पराबाट ज्ञानको हस्तान्तरण गरिन्थ्यो भने आजभोलि आएर हस्तलिखित, मुद्रित वा डिजिटल सामग्रीका माध्यमबाट पठन कार्य गरिने भएकाले पठन संस्कृति विकासका लागि सहज भएको छ । माध्यम जुन भए पनि व्यक्तिले नियमित पठनपाठनका सन्दर्भमा ज्ञानको दायरा बढाएर अद्यावधिक गर्न र पठनका माध्यमले मनोरञ्जन प्राप्त गर्न पनि पठन संस्कृति आवश्यक हुन्छ । त्यस्तै समाजलाई सभ्य सुसंस्कृत बनाउन तथा समृद्ध समाज निर्माण गर्न पनि समाजमा प्रत्येक व्यक्तिमा पठन संस्कृति आवश्यक हुन्छ । पढ्नका लागि पेसा रोजगारी प्राप्त गर्न, नयाँ नयाँ जानकारी प्राप्त गर्न र उपलब्ध ज्ञानको दायरालाई समृद्ध बनाउन, परिष्कृत गर्न पनि पठन आवश्यक हुन्छ । फुर्सदको समयको सदुपयोग गर्न, कुनै रचना गर्न, शिक्षण गर्न प्रवचन गर्न पनि पठन संस्कृति आवश्यक हुन्छ ।

यसरी पढ्ने काम केवल विद्यार्थीको मात्र नभएर सबै क्षेत्रका जस्तै विभिन्न पेसाकर्मी, राजनीतिकर्मी, साहित्यकार, समाजसेवी, वैज्ञानिक, शिक्षाशास्त्री अनुसन्धानकर्ता आदि सबैको हो । यसले फराकिलो चिन्तन शैली बनाउन र फराकिलो व्यक्तित्त्व विकासमा सहयोग पुऱ्याउने गर्दछ । सारांशमा पठन संस्कृतिको आवश्यकता/औचित्यलाई निम्न बुँदामा सूचीकृत गर्न सकिन्छ :

- पढेर बुझ्न तथा बुझेर पढ्ने बानीको विकास गर्न
- नयाँ ज्ञान थप्न, अद्यावधिक गर्न र ज्ञानको दायरा बढाउन
- सम्बन्धित विविध विषयक्षेत्रमा गहिरो ज्ञान र समझदारी विकास गर्न
- कुनै वस्तु वा विचारका बारेमा, तार्किक विश्लेषण गर्ने क्षमता आर्जन गर्न

- प्राप्त ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न तथा ज्ञानको दायरालाई समृद्ध र परिष्कृत गर्न
- विविध अन्तरविषयक ज्ञान र अनुभव विस्तार गर्न
- विश्वमा भए गरेका घटना र कार्यबारे जानकारी राख्न
- प्राप्त ज्ञान र सिपलाई थप परिमार्जन र परिष्कार गर्न
- व्यक्तिलाई अध्ययनशील चिन्तनशील र सिर्जनशील बनाउन
- आलोचना तथा समालोचनात्मक चेतको निर्माण गर्न
- पठनमार्फत समयको सदुपयोग र मनोरञ्जन प्राप्त गरी स्वस्थ रहन
- समुदाय र समाजलाई सभ्य र सुसंस्कृत बनाउन

३. पठन संस्कार विकासका सैद्धान्तिक आधार

पठन संस्कार भनेको कुनै पनि पाठ्यसामग्री अर्थात् मुद्रित वा अनलाइन/अफलाइन पठन सामग्री रुचिपूर्वक पढ्ने र त्यसबाट बोध गर्ने निरन्तरको बानी हो । हरेक पठन सामग्री देख्नेवित्तिकै पढ्न रुचि राख्ने र पढ्ने बानीको विकास गर्नु पठन संस्कार हो । पढ्न रुचि राख्नु, नियमित पढ्नु र त्यसबाट आवश्यक ज्ञान, सिप लिनु पठन संस्कार हो । पठन संस्कार विकास गर्न सानै उमेर र तल्लो कक्षादेखि नै बालबालिकालाई पढ्न उत्प्रेरित गर्दै पढ्न रमाउने वातावरण सिर्जना गर्दै बच्चादेखि प्रौढ हुँदासम्म नियमित पढ्ने संस्कार बस्नु पठन संस्कार हो ।

पठन वा पढाइ र पठन संस्कृतिसम्बन्धी केही स्थापित सैद्धान्तिक प्रचलनमा रहेको पाइन्छ । पढाइ के हो र प्रभावकारी पढाइ कसरी गर्ने भन्ने बारेमा सैद्धान्तिक मान्यतालाई ख्यालै नगरी सामान्यत: पढाइलाई सामान्य रूपमा सर्सर्ती हेरेर वाचन गर्ने भन्ने बुझ्ने गरेको पाइन्छ । वास्तवमा पढाइभित्र दुई प्रक्रिया अन्तर्निहित हुन्छन् : शब्दको पहिचान र ध्वनि/वर्ण वा शब्द र अर्थ वा भावसँगको सादृश्यता/बोध । अर्थात् अर्थपूर्ण तरिकाले कुनै सङ्केत (ध्वनि/वर्ण/अक्षर) लाई विसङ्केतन (Decoding) गर्ने संज्ञानात्मक प्रक्रिया पढाइ हो । यसरी सिपयुक्त पढाइ भनेको स्पस्ट बुझ्ने गरी गतिका साथ पढ्ने क्षमता हो । तर औपचारिक शिक्षाको प्रारम्भ गर्दा बालमनोविज्ञान तथा पठन सिद्धान्तका आधारमा भाषा शिक्षण नगरी सानै उमेरदेखि घरपरिवारमा बोलिने भाषाको प्रयोग नगरी अपरिचित भाषालाई शिक्षणको माध्यम बनाउँदा रुचिपूर्वक पढ्ने बानीको विकास नै नहुने र अन्तत: बालबालिकामा पठनपाठनप्रति नै वितृष्णा सिर्जना हुने गरेको पाइन्छ । जग नै कमजोर भएपछि त्यसपश्चात्को शिक्षाको सिकाइ उपलब्धि कमजोर हुनु स्वभाविकै हो ।

वास्तवमा प्रारम्भिक कक्षाहरूमा औपचारिक शिक्षाको सुरुआत गर्दा घर परिवारमा बोलिने भाषालाई पठनपाठनको माध्यम बनाउँदा सिकाइ उपलब्धि उच्च हुने तथ्य विभिन्न अध्ययनहरूले पुष्टि गरेका

छन् । वर्तमान समयमा विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि कमजोर हुनुका मुख्य कारणमध्ये एक कारण प्रारम्भिक तहमा घर परिवारमा बोलिने भाषामा पठनपाठन नहुनु पनि एक भएको कुरा अध्ययनबाट पुष्टि भएको छ । बोध वा बुझाइमा आधारभूत ज्ञान नभएसम्म अपरिचित भाषालाई शिक्षणको माध्यम बनाउँदा बालबालिकाहरू सहज सिकाइबाट विच्छेद हुन गई पठनपाठनप्रति नै वितृष्णा सिर्जना हुने गर्दछ । फलस्वरूप विद्यालय जानै नमान्ने र गए पनि सिकाइ अवस्था ज्यादै कमजोर हुने गर्दछ । यसरी बालबालिकाहरूलाई अपरिचित भाषामा पठनपाठन गराउनु भनेको सिकाइको अवसरबाट बञ्चित गर्नु सरह मानिन्छ । निश्चित समयपछि पहिलो भाषामा सिकेका ज्ञान तथा सिप अन्य भाषामा सहजै स्थानान्तरण गर्न सकिने हुन्छ । अध्ययनका अनुसार कम्तीमा पनि ५ वर्षदेखि ८ वर्षसम्म घरपरिवारमा बोलिने मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिनु उपयुक्त मानिन्छ । यसरी माध्यम भाषालाई पहिलो भाषाबाट दोस्रो र दोस्रोबाट तेस्रोमा क्रमागत सङ्क्रमण गराइएमा सिकाइ सहज हुने गर्दछ । नेपालको परिवेशमा तल्ला कक्षाहरूमा नेपाली वा हिजोआज धेरैजसोले अङ्ग्रेजी भाषाको माध्यमलाई शिक्षण सिकाइको माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्दा अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि सन्तोषजनक नभएको तथ्य र उदाहरणहरू पुष्टि भएका छन् । शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र, सानोठिमीबाट गरिएको तल्ला कक्षा (कक्षा १-३) पठन क्षमता परीक्षणसम्बन्धी प्रतिवेदनले उक्त कुरा पुष्टि गरेको छ ।

तसर्थ प्रारम्भिक कक्षादेखि नै पठन संस्कार र संस्कृति बढाउन निम्नलिखित सैद्धान्तिक कुराहरूलाई व्यवहारमा उतार्न आवश्यक हुन्छ :

- बच्चालाई शिक्षाको सुरुआत गर्दा उसको घरपरिवारमा बोलिने वा मातृभाषामा साक्षरता सिकाउनु सबैभन्दा उपयुक्त हुने : मातृभाषा बालबालिकाले राम्ररी बुझ्छन् र उपयुक्त गतिमा बोल्न सक्छन् । राम्ररी पढ्न सक्षम हुनका लागि बच्चाले भाषाको विसङ्केतन (Decoding) मा उपयुक्त गति हासिल गर्नुपर्छ, साथै पढेका कुरा पनि राम्ररी बोध गर्न सक्नुपर्दछ । बच्चाले भाषा राम्ररी नबुझ्ेसम्म यसो गर्न सम्भव हुँदैन ।
- बुझाइमा आधारभूत ज्ञान नभएसम्म अपरिचित भाषालाई शिक्षणको माध्यम बनाउन नहुने: बच्चालाई अपरिचित भाषामा सिक्न बाध्य परियो भने उसले एकातिर नयाँ भाषा सिक्नुपर्ने र सँगसँगै अपरिचित भाषाका माध्यमबाट सिक्ने प्रयास गर्नुपर्ने दोहोरो मार खेप्नुपर्ने हुन्छ । अत: बच्चालाई पूर्ण रूपले अपरिचित भाषा सिक्न दबाब दिइयो भने ऊ सिकाइबाट विच्छेद हुन्छ र उसले अबुझाइको चर्को भार खेप्नुपर्दछ । यसो गर्नु भनेको बच्चालाई सिकाइको अवसरबाट वञ्चित गर्नुसरह हुन्छ ।
- आफ्नो भाषामा पढ्ने र बुझ्न सक्ने क्षमता आर्जन गरेपछि उक्त भाषामा सिकेका पठन तथा साक्षरता सिपलाई उपयुक्त समयमा अर्को भाषामा सहजै स्थानान्तरण गर्न सकिन्छ ।

- डर त्रासरहित सहज वातावरणमा सिकाइयो भने बालबालिकाले पहिलो तथा दोस्रो कक्षामै दुई वा बढी भाषा बोल्न र बुझ्न सक्छन् । साक्षरताको शिक्षा प्राथमिक शिक्षाको ५ वर्षभित्र बिस्तारै पहिलो, दोस्रो र तेस्रो भाषामा क्रमागत रूपले दिनुपर्दछ ।
- कम्तीमा पनि ५ देखि ८ वर्षसम्मको शिक्षा घरपरिवारमा बोलिने वा मातृभाषाका माध्यमबाट दिनुपर्दछ । प्राथमिक शिक्षाका पछिल्ला तहमा क्रमश: अन्य आवश्यक भाषालाई पनि आंशिक रूपले माध्यम भाषा बनाउनुपर्दछ । माध्यम भाषालाई पहिलो भाषाबाट दोस्रो र दोस्रोबाट तेस्रोमा क्रमागत सङ्क्रमण गराइएमा सिकाइ सहज हुन्छ ।

माथि उल्लेख गरिएका पढाइसम्बन्धी सैद्धान्तिक मान्यताका आधारमा पठन र पठन संस्कारसम्बन्धी सिद्धान्तहरूलाई निम्नानुसार सारांशीकृत गर्न सकिन्छ :

- बालबालिकाले पहिलो भाषामा साक्षरता हासिल गर्ने अवसर प्राप्त गरेमा पठन सिप प्रभावकारी हुने गर्दछ ।
- विद्यार्थीले आधारभूत भाषिक दक्षता हासिल नगरेसम्म अपरिचित वा बच्चाले प्रयोग नगरेको भाषालाई माध्यम भाषाका रूपमा प्रयोग गर्न हुँदैन ।
- पठन सिप आर्जन गर्ने भाषाका लागि प्रत्येक दिन पर्याप्त शिक्षण समय प्रदान गर्नुपर्छ ।
- पठन सिप र अर्थ बोध दुवैलाई सन्तुलित रूपमा जोड दिनुपर्छ ।
- मौखिक भाषाको विकास तथा पढाइ र लेखाइबिच अन्तरसम्बन्ध रहन्छ र तिनीहरू एक अर्काको विकासमा परिपूरक हुन्छन् । वास्तवमा पठन कार्यकलापले भाषाका सबै खाले सिपको विकासमा बल प्रदान गर्नुपर्दछ ।
- पठन संस्कारप्रति रुचि जगाउन पढाइको गति बढाउने काममा जोड दिनुपर्छ । यसका लागि घर तथा विद्यालयमा पढाइ पत्ती, डिकोडेबल पाठ्यांश, रमाइला कथाका पुस्तकलगायत स्तरअनुसार पर्याप्त पढाइ सामग्री उपलब्ध गराउनुपर्छ र तिनको प्रयोगमा जोड दिनुपर्छ ।
- पठन सिप विकासमा बोधको उच्च तहको सिप विकासमा जोड दिनुपर्छ ।
- मौखिक भाषा विकास, ध्वनि सचेतीकरण, छापाको अवधारणा, दृश्य भेद, स्वतन्त्र चित्र लेखन, पूर्वलेखन अभ्यास जस्ता आधारभूत सिपको विकासका लागि पर्याप्त समय प्रदान गर्नुपर्छ ।
- पढाइ सिप र पठन संस्कारबिच निकटतम सम्बन्ध रहन्छ । प्रत्येक कक्षाकोठामा विविध, सरल र रुचिकर पढाइ सामग्री हुनुपर्छ । विद्यालयमा पुस्तक कुना वा पुस्तकालयको प्रयोगका लागि

छुट्टै समय निर्धारण गरी सोको उपयोग गर्न आवश्यक हुन्छ । पठन संस्कारको निरन्तरताका लागि पुस्तकालयले सहयोग पुऱ्याउँछ । यसका अतिरिक्त पठनसँग सम्बन्धित प्रवर्धनात्मक क्रियाकलापले पनि पठन संस्कार बसाउन र पढाइको महत्त्व बढाउन सहयोग पुग्छ ।

- विद्यालय र घरमा विद्यार्थीको पठन संस्कारको विकासमा परिवार तथा समुदायको सक्रिय संलग्नताले पनि मदत पुऱ्याउँछ ।

४. पठन संस्कृति र पठन प्रवाहसम्बन्धी समस्या र प्रभावकारिताका उपायहरू

४.२ पठन संस्कृति र पठन प्रवाहसम्बन्धी प्रमुख समस्याहरू

पठन संस्कृति र पठन प्रवाह एकअर्कामा अन्तरसम्बन्धित छन् । वास्तवमा पठन बानी वा पठन संस्कृतिको विकासका लागि पढ्ने बानी हुनुपर्छ । राम्रो पढ्ने बानीका लागि पठन प्रवाह अनिवार्य हुन्छ । धेरै समय लगाएर थोरै पढ्नु पढाइ नभई छोटो समयमा धेरै पढ्न सक्नु पठन संस्कृति र पठन प्रवाह क्षमता हुनु हो । तर पछिल्लो समय नेपाललगायत विश्वमा नै पठन संस्कृति मर्दै गएको भनेर चिन्ता गर्न लागिएको छ ।

मूलतः प्रविधिको चरम विकाससँगै मनोरञ्जनका नाममा विभिन्न सामाजिक सञ्जाल फेसबुक, ट्विटर, युट्युब, इन्स्टाग्राम आदि थुप्रै सामाजिक सञ्जाल र इन्टरनेटहरूमा प्रयोजनमूलक सामग्रीभन्दा उद्देश्यविहीन सामग्रीमा समय खर्च गर्ने, अनावश्यक रूपमा सामाजिक सञ्जालहरूबाट च्याट, भ्वाइसमेल आदि गर्दै अधिकांश समय बिताउने प्रचलन व्यापक हुन गएको छ । यसरी निरुद्देश्यमूलक कार्यमा धेरै युवाले साधन, स्रोत र समय खर्च गर्नाले पढाइ लेखाइका साथै उद्देश्यमूलक र प्रयोजनपरक कार्यमा कम ध्यान दिनाले पढ्ने र सिक्ने कार्यमा ह्रास हुँदै गएको प्रति विश्वका विद्वान्हरू निकै चिन्तित बन्दै गएको पाइन्छ । यस्तो प्रवृत्ति रहिरहेमा भोलि नयाँ पुस्ताको जिम्मामा समाज आउने बेलामा कस्तो समाज रहला वा बन्ला भनेर निकै चिन्ता हुने गरेको पाइन्छ । तसर्थ यस प्रवृत्तिलाई सकारात्मक बाटोतर्फ लैजान वर्तमान प्रविधिको प्रयोगलाई उद्देश्यमूलक ढङ्गले पढ्ने र सिक्ने बानी बढाउँदै शिक्षा र शिक्षातर्फ जोड्नुपर्ने भएको छ ।

सानै उमेरदेखि नै मोबाइल, ल्यापटपमा झुन्डिने र निरुद्देश्यमूलक र अनुपयोगी विषयक्षेत्रमा बढी समय खर्चनाले पढ्ने र सिक्ने बानी ह्रास हुँदै जाँदा तल्लो कक्षादेखि नै शैक्षिक गुणस्तर निकै कमजोर हुन गएको विभिन्न अध्ययनहरूबाट पुष्टि हुन गएको छ । साथै सामाजिक सञ्जालहरूमा टुटेफुटेका र संरचनाविहीन अशुद्ध शब्द र वाक्य प्रयोग गर्ने प्रवृत्तिले लेखाइ सिप पनि कमजोर बन्दै गएको छ । यसरी भाषिक जग नै कमजोर हुँदा अन्य विषयको पढाइमा पनि प्रभाव पार्ने हुँदा समग्र शैक्षिक गुणस्तर नै झनझन खस्कँदै गएको प्रति ज्यादै चिन्ता व्यक्त हुन थालेको छ । यस समस्यालाई न्यूनीकरण गर्न

सानै उमेरदेखि उद्देश्यमूलक पठन गर्न गराउन नसक्दा समग्रमा गुणस्तरीय जनशक्ति उत्पादनमा समेत बाधा पर्न जाने स्थिति आएको छ । तसर्थ सानै उमेरदेखि पठन बानी बसालेर पठन संस्कृति विकसित गर्नु आजको शैक्षिक क्षेत्रको प्रमुख चुनौती बन्न गएको छ ।

हाम्रो शैक्षिक प्रणालीका अप्रभावकारी कारण सिकाइ प्रक्रियाले पढाइ सिप विकासलाई अपेक्षित प्राथमिकता दिन नसकेको, सानो उमेर समूहमा भाषाको विकास हुने भएकाले प्रारम्भिक कक्षामा नै पठन सिप विकास आवश्यक हुने र प्रारम्भिक कक्षाबाट नै बुझेर पढ्ने र पढेर बुझ्ने क्षमता विकास गराउन आवश्यक हुने कुरालाई आत्मसात् गर्न नसक्दा माथिल्लो कक्षाको सिकाइमा समेत त्यसको असर पर्न गएको छ । अर्थात् आधारभूत शिक्षाका प्रारम्भिक कक्षाहरूदेखि नै पढ्ने र सिक्ने प्रवृत्तिमा खास ध्यान पुऱ्याउन नै नसक्दा बच्चामा सिकाइको स्तर न्यून हुन गएको छ । जग नै कमजोर भएपछि माथिल्ला कक्षामा त्यसको प्रत्यक्ष प्रभाव पनि पर्न गएको छ ।

यसरी सानै उमेर तथा प्रारम्भिक कक्षादेखि नै पढ्ने र सिक्ने बानीको विकास गरी पठन संस्कृतिको विकास गर्न नेपालमा पढाइ कार्यक्रम लागु गरिएको पाइन्छ । नेपालमा पठन संस्कृति र पठन प्रवाह क्षमतासम्बन्धी समस्या र समाधानका उपायका बारेमा तल चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ :

पद्धतिगत समस्या

- प्रारम्भिक कक्षामा भाषा शिक्षणका लागि छुट्याइएको समय अपर्याप्त हुनु
- पहिलो भाषा र दोस्रो भाषाको रूपमा नेपाली शिक्षण गर्ने कुरामा स्पष्ट रणनीति नहुनु
- अपर्याप्त अनुगमन, सुपरिवेक्षण र प्राज्ञिक सहजीकरण नहुनु
- शिक्षणका पेसागत, विकासका रणनीति प्रभावकारी हुन नसक्नु, जस्तै : तालिम आवश्यकता पहिचान, कार्यक्रम डिजाइन, तालिम कार्यक्रम सञ्चालन र अनुगमन पठन सिप केन्द्रित नहुनु
- सिकाइ उपलब्धिप्रति अपर्याप्त ध्यान र विद्यार्थी सिकाइप्रति उत्तरदायित्व बोधको अभाव हुनु
- विद्यालयमा गरिने मूल्याङ्कन पद्धति सिप तथा उपलब्धिमुखी नहुनु
- सिकाइका लागि न्यूनतम प्राथमिकता प्राप्त सर्तहरू पूरा नहुनु
- पाठ्यक्रमले पठनलाई छुट्टै र महत्त्वपूर्ण अवयवका रूपमा महत्त्व प्रदान नगर्नु

शिक्षण सिकाइसम्बन्धी समस्या

- शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधि प्रयोग हुँदा विद्यार्थीले सिक्ने र सिकेका कुरा अभ्यास गर्ने अवसरमा न्यूनता हुनु
- सिकाइमा भन्दा शिक्षणमा जोड दिइनु
- विद्यार्थीको पूर्वज्ञान, रुचि, क्षमता र शिक्षणबिच सामञ्जस्यता नहुनु
- भाषिक सिपभन्दा विषयवस्तु सिकाउनमा जोड दिइनु
- ध्वनि र विसङ्केतन (Decoding) को पर्याप्त अवसर नहुनु
- बोधलाई पर्याप्त जोड नदिइनु
- पठनको उपलब्धिको नियमित परीक्षण नगरिनु
- पठन सिपमा उच्च विविधता भएका विभिन्न स्तरका विद्यार्थीलाई एकैसाथ पढाउनु
- पठन गति बढाउन सघाउने पाठ्यसामग्री तथा अभ्यासको न्यूनता
- पृष्ठपोषणबाट प्राप्त सुझाव पुनरवलोकन गरी सिकाइलाई सुदृढ गर्ने र कमजोर विद्यार्थीलाई सुधारात्मक शिक्षण अवसर न्यून हुनु
- शिक्षकहरूबाट विद्यार्थीको पढाइको स्तरअनुरूप शिक्षण नगर्नु
- पठन सिप सिकाउने सन्तुलित र समग्र पद्धतिको प्रयोग नहुनु
- पठन र बोध क्षमता कमजोर हुँदा समग्र सिकाइ नै कमजोर हुने गरेको
- सिकाइ प्रभावकारी बनाउन पठन सिप विकास आधारभूत र अनिवार्य भएको कुरा शिक्षक तथा व्यवस्थापन पक्षले बोध नगर्नु

अन्य चुनौती

- आवश्यक र पर्याप्त स्रोतको व्यवस्थापन नहुनु
- क्षमता विकासका कार्यको कक्षाकोठामा प्रयोग नहुनु
- पाठ्यक्रम, शिक्षक तालिम र अनुगमन, सुपरिवेक्षणमा ध्यान नदिनु
- अभिभावकको चाहना अङ्ग्रेजी भाषालाई माध्यम भाषाका रूपमा लिनु
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिको भूमिका, अभिभावक समुदायको क्रियाशीलता न्यून हुनु

- विद्यालय र समुदायमा पठन संस्कृति बढाउने वाचनालय र पुस्तकालय नहुनु
- समुदाय तहमा पठन संस्कृति बढाउने बारेमा कुनै चासो नहुनु

४.२ पठन संस्कृति र पठन प्रवाहलाई प्रभावकारी बनाउने उपायहरू

(क) प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको सुदृढीकरण

- पूर्व विद्यालय उमेर समूहका बालबालिकादेखि नै पूर्व साक्षरता सिप अर्थात् पठन सिप विकासका लागि प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको शैक्षणिक ढाँचामा परिमार्जन गरी बच्चा वेलादेखि नै पढ्ने बानी बसाल्ने

(ख) शिक्षण सिकाइ पद्धतिमा सुधार गर्ने

- प्रत्येक कक्षामा पढाइ, लेखाइ र बोधलगायत आधारभूत सिपका न्यूनतम सिकाइको सक्षमता परिभाषित गरी कार्यान्वयन गर्ने
- कमजोर विद्यार्थीका लागि उपचारात्मक सहयोगको प्रावधानसहित निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धतिको प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने
- पठनका सिपमा जोड दिन लक्षित भाषा विषयका लागि कम्तीमा ९० मिनेटको कक्षा समय निर्धारण गर्ने
- पढाइ, लेखाइ र बोधका आधारभूत सिपमा सबै विद्यार्थीले दक्षता हासिल गर्ने व्यवस्थाको सुनिश्चितता गर्ने

(ग) पठन सामग्री विकास, उत्पादन र वितरण

- सबै विद्यालय मूलतः आधारभूत तहमा पढाइ तथा शैक्षणिक सामग्री पर्याप्त मात्रामा उपलब्ध गराई तिनको प्रभावकारी प्रयोगको सुनिश्चितता गर्ने
- प्रत्येक विद्यालयका प्रारम्भिक तहका कक्षा १-३ मा पढाइ कुना (बुक कर्नर) को व्यवस्था गर्ने । त्यहाँका शैक्षणिक तथा पाठ्यसामग्री शिक्षक तथा विद्यार्थी दुबैको प्रयोगका लागि सधैँ उपलब्ध भएको हुने व्यवस्था गर्ने
- विद्यार्थीहरूले घरमा अध्ययनका लागि निरन्तर रूपमा पाठ्यसामग्रीहरू लैजाने व्यवस्था मिलाउने

(घ) **शिक्षकको पेसागत विकास र शैक्षणिक सहयोग**

- लक्षित भाषा विषयका शिक्षकहरूलाई पठन सिप सिकाउने तालिम दिने
- मागअनुसार शिक्षकहरूका लागि शैक्षणिक सहयोग उपलब्ध गराउने

(ङ) **निरन्तर मूल्याङ्कन र उपचारात्मक सहयोग**

- सबै विद्यार्थीले कक्षाअनुसार न्यूनतम सिकाइ सक्षमता हासिल गर्न निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन गरी सुधारात्मक शिक्षणको प्रभावकारी प्रयोग गर्ने

(च) **सामुदायिक विकास र सहयोग**

- उपयुक्त साधन तथा प्रक्रियासहित विद्यालयहरूको नियमित अनुगमन गर्ने
- शिक्षणमा सुधारका लागि समुदाय र अभिभावकको सक्रिय सहयोग जुटाउने
- स्थानीय स्तरमा उपलब्ध स्थानीय पठन सामग्रीको विकास गरी प्रयोगमा ल्याउने
- स्थानीय स्तरमा वाचनालय र पुस्तकालयको प्रबन्ध गरी पठन संस्कृति विकासमा जोड दिने
- खुला तथा वैकल्पिक कक्षाको व्यवस्था गर्ने
- साक्षरोत्तर तथा निरन्तर शिक्षाका कार्यक्रमहरूलाई प्रभावकारी बनाउने

(छ) **अनुसन्धान, अनुगमन र मूल्याङ्कन**

- विद्यालयमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा शिक्षक अभिभावक सङ्घ पूर्ण रूपले सक्रिय तुल्याउने
- विद्यालयमा नियमित रूपले अभिभावक भेलाको आयोजना गरी बच्चाको सिकाइका बारेमा अनुभव आदानप्रदान गर्ने
- विद्यालयका कार्यक्रममा ७० प्रतिशतभन्दा बढी अभिभावकहरू उपस्थित हुने व्यवस्था मिलाउने आदि

यसरी नयाँ ज्ञान थप्न, अद्यावधिक गर्न र ज्ञानको दायरा बढाउन तथा प्राप्त ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न तथा ज्ञानको दायरालाई समृद्ध र परिष्कृत गर्न पठन संस्कृति अनिवार्य हुन्छ । साथै कुनै वस्तु वा विचारका बारेमा, तार्किक विश्लेषण गर्ने क्षमता आर्जन गर्न तथा सम्बन्धित विविध विषयक्षेत्रमा गहिरो ज्ञान र समझदारी विकास गर्न पठन संस्कृतिको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ । त्यसैगरी

विविध अन्तरविषयक ज्ञान र अनुभव विस्तार गर्न, विश्वमा भए गरेका घटना र कार्यबारे जानकारी राख्न पठन संस्कृतिको भूमिका रहेको हुन्छ । व्यक्तिलाई अध्ययनशील चिन्तनशील र सिर्जनशील बनाउन तथा आलोचना तथा समालोचनात्मक चेतको निर्माण गर्न पनि पठन संस्कृतिको भूमिका रहन्छ । त्यस्तै पठनमार्फत समयको सदुपयोग र मनोरञ्जन प्राप्त गरी स्वस्थ रहनुका साथै समुदाय र समाजलाई सभ्य र सुसंस्कृत बनाउन पनि पठन संस्कृति अनिवार्य हुने गर्दछ ।

समग्रमा सिक्ने तरिका र सिकाइमा सुधार गर्दै शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न पढाइ सिप अनिवार्य रहेको हुन्छ । वास्तवमा पठन बानी र पठन प्रवाह विद्यार्थीको गुणात्मक सिकाइमा केन्द्रित हुने शिक्षण तत्त्व भएकाले पढ्ने र सिक्ने कार्यमा प्रभावकारिता ल्याई शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्नका लागि एक महत्त्वपूर्ण पक्ष हुन गएको छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, हेमाङ्गराज र केदारप्रसाद शर्मा, (२०५६), प्रारम्भिक नेपाली शिक्षण, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार, काठमाडौँ ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६७), नेपाली भाषा शिक्षण, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार, काठमाडौँ ।

अधिकारी, विष्णुप्रसाद (२०७५), माध्यमिक शिक्षक स्रोतसामग्री, नेपाली, आशिष बुक्स हाउस प्रा.लि. काठमाडौँ

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम कार्यान्वयन मार्गदर्शन (२०७४), शिक्षा मन्त्रालय, केशरमहल

प्रशिक्षक निर्देशिका, राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम (२०७५), शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

सर्वाङ्गीण बालविकास र शिक्षा : परम्परागत तथा आधुनिक शिक्षाको विश्लेषण तथा भावी दिशा

*शालिकराम भुसाल**

लेखसार

यो लेख सर्वाङ्गीण बालविकास शिक्षामा आधारित एउटा लघु अनुसन्धानमा आधारित लेख हो । यसमा सर्वाङ्गीण प्रारम्भिक बाल विकास शिक्षामा राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास, संविधान, योजना, निर्देशिका, दस्तावेज, ऐननियम, अध्ययन प्रतिवेदन, सन्दर्भ सामग्री तथा कक्षा अवलोकन र सरोकारवालाहरूसँगको अन्तरक्रियाका आधारमा वर्तमान नीति र कार्यक्रमहरूलाई विश्लेषण गर्ने काम भएको छ । कुनै पनि देशको शिक्षाको शैक्षिक विकासमा त्यो देशको शिक्षा नीतिले प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पारेको पाइन्छ । सर्वाङ्गीण बाल विकास शिक्षाका सन्दर्भमा बालअधिकार तथा सबैका लागि शिक्षासँगै विकास हुँदै आएको पाइन्छ । यो स्वास्थ्य र पोषण, शिक्षा र वातावरणको संयोजन तथा बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासको एकीकृत कार्यक्रम भएकाले पनि अन्य औपचारिक शिक्षा जस्तो सञ्चालनमा सहज भने नभएको पाइन्छ । नेपालले अन्तर्राष्ट्रिय तथा राष्ट्रिय रूपमा सर्वाङ्गीण बाल विकास शिक्षाप्रति प्रतिबद्धता जाहेर गर्नु र नीतिगत, संवैधानिक, कार्यक्रमका रूपमा समेत यसलाई समावेश गर्नुलाई ठुलो उपलब्धि मान्नुपर्दछ । तर जीवन अवधिको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण यस अवधि प्रारम्भिक बालविकासलाई राज्यले आवश्यकतानुसार महत्त्व दिएर पूरै राज्यले जिम्मा लिएको भने पाइएन । थप प्रयास र सबै क्षेत्रको सामूहिक प्रतिबद्धताको खाँचो देखिन्छ ।

१. पृष्ठभूमि

कुनै पनि देशको शिक्षाको सुशासनमा त्यो देशको शिक्षा नीतिले प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पारेको पाइन्छ । कुनै पनि शिक्षा प्रणालीमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई समावेश गरिएको पाइन्छ । हाम्रो पररम्परागत शिक्षा तथा अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा प्रचलित प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासको उमेर समूह गर्भावस्थादेखि ८ वर्ष समूहलाई मानिन्छ (www.wikipedia.org) । बेन्जामिन ब्लु (१९६४) का अनुसार मानिसको ५० प्रतिशत बौद्धिक विकास जन्मेदेखि चार वर्षसम्मको उमेरको

**निर्देशक, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर*

अवधिमा भइसकेको हुन्छ र करिब थप ३० प्रतिशत बौद्धिक विकास चारदेखि आठ वर्षको अवधिमा हुने गर्दछ । यस भनाइले पनि जीवनको पहिलो ८ वर्ष अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हुने कुरा स्पष्ट हुन आउँछ । अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा बालअधिकार र सबैका लागि शिक्षाका घोषणासँगै प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास हुँदै आएको पाइन्छ । बाल अधिकार र बालशिक्षाको सन्दर्भमा युनिसेफ र संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय बालअधिकारसम्बन्धी महासन्धिलाई महत्त्वपूर्ण रूपमा लिइन्छ । सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन : १९९० (World Conference on Education for All 1990) र संयुक्त राष्ट्र सङ्घको शिक्षा विषयको विश्व फोरम (April 2000) लाई पनि महत्त्वपूर्ण रूपमा लिइन्छ ।

नेपालमा पनि प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकाससम्बन्धी औपचारिक पृष्ठभूमि धेरै लामो छैन । ऐतिहासिक रूपमा मदरसा, गुम्बा, गुरुकुल, पारिवारिक आदि शिक्षामा घर, परिवार तथा धार्मिक संस्थाहरूको धार्मिक रूपमा शिक्षा दिने प्रचलन थियो । आफ्ना अभिभावकसँगै गएर बालबालिकाहरूले शिक्षा लिने गर्दथे । सन् १९५० मा काठमाडौँमा स्थापना गरिएको मन्टेसरी विद्यालयलाई नै नेपालको पहिलो प्रारम्भिक बालशिक्षा दिने विद्यालयको रूपमा लिइन्छ (जोशी २०५४) । सन् १९६२ मा नेपाल बाल सङ्गठनको स्थापनाले प्रारम्भिक बाल शिक्षा सेवाहरूलाई सङ्गठित रूपमा विस्तार गर्नका लागि यस संस्थाले देशका प्रत्येक जिल्लामा एउटा बाल हेरचाह केन्द्र स्थापना भई सञ्चालनमा थिए । अन्तर्राष्ट्रिय प्रयासहरूसँगै नेपालमा बालबालिकासम्बन्धी ऐननियम, बाल स्वास्थ्य कार्यक्रम, सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमसँगै प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी नीति र कार्ययोजनासहित काम हुन थालेको पाइन्छ । सन् १९८० को दशकको अन्त्यतिर र सन् १९९० को दशकको सुरुमा युनिसेफ र युनेस्कोले सरकारीका साथै गैरसरकारी संस्थाहरूसँगको सहकार्यअन्तर्गत प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयनमा आफ्ना सहयोगहरू विस्तार गरेको पाइन्छ । सबैका लागि शिक्षाको अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धतासँगै नेपालमा राष्ट्रिय रूपमा केही ऐतिहासिक रूपमा महत्त्वपूर्ण व्यवस्था, प्रयास, निर्णय र कार्यहरू भएका छन् । आधारभूत तथा प्राथमिक कार्यक्रम दोस्रो, सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) हुँदै हाल विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको योजना (SESP) (वि.सं.२०७८-२०८७) अन्तर्गत प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास नामबाट प्राथमिकताका साथ सञ्चालनमा छ ।

२. कार्यक्रम सञ्चालनका आधारहरू

नेपालका प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका कार्यक्रमहरू मुख्य गरेर निम्नानुसारका दस्तावेज, कार्ययोजना तथा कार्यक्रमबाट निर्देशित तथा आधारित भएर सञ्चालन भएका पाइए :

- नेपालका विभिन्न संविधान, योजना तथा कार्यक्रमहरू
- सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (सन् २००१-२०१५) को निर्माण र कार्यान्वयन

- बालबालिकाका लागि राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (सन् २००४/०५-२०१४/२०१५) को निर्माण र कार्यान्वयन
- नेपालमा प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी रणनीति पत्र (वि.सं.२०६१) को निर्माण र कार्यान्वयन
- सबैका लागि शिक्षा (सन् २००४-२००९) को निर्माण र कार्यान्वयन
- प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिका-२०६१ को निर्माण र कार्यान्वयन
- प्रारम्भिक बालविकास दिग्दर्शन (पाठ्यक्रम) २०६२ को निर्माण र कार्यान्वयन
- राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्डको मार्गदर्शक पुस्तिका (२०६३) को निर्माण र कार्यान्वयन
- शिक्षा ऐन र शिक्षा नियमावली तथा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन
- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (वि.सं.२०६६-२०७२)
- विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको योजना (SESP) (वि.सं.२०७८-२०८७): हाल सञ्चालनमा रहेको
- प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षा पाठ्यक्रम २०७७ र यसको कार्यान्वयन
- विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ र यसको कार्यान्वयन
- राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६ र यसको कार्यान्वयन
- सम्बन्धित संस्थाहरूका निर्देशिका तथा प्याकेज तथा अन्य सामग्रीहरू

३. केही विकासोन्मुख देशहरूमा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

(क) भारतमा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा प्रदान गर्नका लागि भारतमा उन्नाइसौँ शताब्दीको उत्तरार्ध र बिसौँ शताब्दीको पूर्वार्धतिर मात्र सङ्गठित (संस्थागत) प्रयासको थालनी भएको पाइन्छ, जब अमेरिकन मिसनरीले भारतका विभिन्न भागमा केही पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू स्थापना गर्ने अग्रसरता लियो । (मुरिधरन र कौल इ.सं. १९९३) । १९३७ मा गान्धीको आधारभूत शिक्षा योजनाको परिचयसँगै समाजका हरेक क्षेत्रका बालबालिकाका लागि शिक्षा दिने प्रयासको सुरुआत भयो । डा. मारिया मन्टेसरीको इ.सं. १९३९ को भारत भ्रमणले पूर्व विद्यालय (प्राथमिक) शिक्षाको आधार (जग) लाई सहयोग गऱ्यो । उनले भारतका धेरै सहरका शिक्षकहरूलाई तालिम दिइन् र धेरै सहरहरूमा नर्सरी

स्कुल (विद्यालय) स्थापना गरिन् । स्वतन्त्रतापश्चात्को भारतमा भारत सरकारका सबै मुख्य समिति, आयोग र विकास योजनाहरूमा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई निरन्तर जोड (प्राथमिकता) दिएको पाइन्छ । शिक्षाको राष्ट्रिय नीति (१९८६ इ.सं.) प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई मानव स्रोतको विकासमा महत्त्वपूर्ण तत्त्व भएको पहिचान (मान्ने) गऱ्यो । शिक्षाको राष्ट्रिय नीति (१९९२) ले ४ मुख्य प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका ४ ओटा कार्यक्रमहरू उल्लेख गरेको छ :

- स्वीकृत बाल विकास सेवा
- प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा केन्द्र
- सरकारको सहयोग प्राप्त स्वयम्सेवी संस्थाद्वारा सञ्चालित बालविकास र दिवा स्याहार केन्द्र
- राज्य सरकार, नगरपालिका सङ्घ र सरकारी तथा गैर सरकारी सङ्घ संस्थाबाट सञ्चालित पूर्व प्राथमिक विद्यालयहरू

(ख) फिलिपिन्समा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

फिलिपिन्समा औपचारिक प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाको सुरुवात इ.सं. १९२४ भन्दा पहिलेको मितिदेखि भएको पाइन्छ । प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा फिलिपिन्समा (सर्वप्रथम) अमेरिकन मिसनरीको निर्देशनमा स्मृति विद्यालयमा भएको थियो । तत्पश्चात् अन्य धार्मिक समूहहरूले पूर्व प्राथमिक विद्यालयहरू स्थापना गरे । प्रारम्भिक बालविकास शिक्षापछि रोमन क्याथोलिक र प्रोटेस्टेन्ट धार्मिक विद्यालयहरूद्वारा विस्तार गरियो । नागरिक समूह (समाज) जस्तै : राष्ट्रिय महिला सङ्घको क्लबले मातृभूमि बाल स्वास्थ्य केन्द्रहरूमा खेल्ने कोठाहरू बसाल्ने (स्थापना) प्रथम सुरुआत गऱ्यो । यिनीहरू नै फिलिपिन्समा नर्सरी स्कुलका पूर्वजहरू थिए । त्यसकै पछि पछि सन् १९६४ मा नगर समुदाय कल्याण जसले बाल स्याहार तथा शिक्षा सेवाहरूको उल्लेख्य रूपमा विस्तार गरे । फिलिपिन्समा प्रारम्भिक बाल स्याहार तथा शिक्षासम्बन्धी नीति छ । फिलिपिन्सको संविधानले युवाहरूलाई नागरिक कौशलता र नैतिक चरित्रको विकासमा पृष्ठपोषण गर्न सरकारको सहयोग र समर्थनको परिकल्पना गरेको छ । बाल तथा युवाको शारीरिक बौद्धिक र सामाजिक विकास उकास्न (प्रोत्साहित गर्न) राज्यहरूलाई निर्देशित गरेको छ । (आलेख २ भाग ४ र ५)

फिलिपिन्समा ५ प्रकारका प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा कार्यक्रमहरू छन् :

- पूर्व विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमहरू : पूर्व विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमले आधारभूत प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाको दर्शनको अनुसरण गर्दछ, जसले प्रत्येक बालबालिका मूल्यवान उत्पादन (वस्तु) हो । त्यसैले उसको जीवनका पूर्वाधारमा उसको क्षमता तथा सम्भावना विकासको अवसर दिनुपर्दछ । पेलेटो कोर्पस सन् १९८३)

- ग्रीमष्कालीन पूर्व विद्यालय कार्यक्रमहरू : सन् १९९१ मा विकसित
- दिवा स्याहार सेवाहरू
- अनौपचारिक आवास (घरमा आधारित) कार्यक्रम
- अभिभावक प्रभावकारिता सेवा (PES) कार्यक्रम

(ग) थाइल्यान्डमा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

थाइल्यान्डमा प्रारम्भिक बाल स्याहार तथा शिक्षा सन् १८९० भन्दा अघिदेखि प्रारम्भ भएको पाइन्छ । प्रारम्भिक बाल स्याहार तथा शिक्षामा आधारित पहिलो शिक्षण संस्था एउटा अनाथालय सन् १८९० बाट सुरु भयो । यस अनाथालयमा १ महिनादेखि १० वर्षसम्मका बच्चाहरूलाई स्याहार तथा शिक्षा सेवाहरू प्रदान गरिन्थ्यो । बिसौँ शताब्दीको सुरुतिर मिसनरी र निजी विद्यालयहरूले पूर्व प्राथमिक (Kindergarten) निजी विद्यालयमा सन् १९११ मा स्थापना भएका थिए । त्यसपछि बैङ्क र केन्द्र शासित राज्यहरूका सहरी क्षेत्रमा अरू धेरै पूर्व प्राथमिक विद्यालयहरू स्थापना गरिए । सरकारी प्राथमिक विद्यालयहरूले पनि पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू थपे । थाइल्यान्डको सन् १९३२ मा जारी संविधानले औपचारिक विद्यालय शिक्षाको तयारीका लागि पूर्व प्राथमिक विद्यालयहरूको स्थापनाका लागि कानुन घोषणा गरेको थियो ।

थाइल्यान्डमा ५ प्रकारका पूर्व प्राथमिक विद्यालय कार्यक्रमहरू सञ्चालनमा छन् :

- पूर्व प्राथमिक विद्यालय
- प्राथमिक विद्यालयहरूसँग टाँसिएका पूर्व प्रा.वि. कक्षाहरू
- बालविकास केन्द्रहरू
- पूर्व विद्यालय केन्द्रहरू
- बाल पोषण केन्द्रहरू

(घ) इन्डोनेसियामा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

प्राथमिक बालविकास शिक्षा गणतान्त्रिक इन्डोनेसियाको संविधान (सन् १९४५ यसको धारा ३) ले स्पष्ट तथा जोडदार रूपमा बताउँछ कि प्रत्येक नागरिकले शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार प्राप्त गर्ने छन् र सरकारले कानुनद्वारा नियमित एउटा राष्ट्रिय शिक्षा प्रणाली स्थापना गरी लागु गर्ने छ । इन्डोनेसियाको प्रारम्भिक बालविकास शिक्षासम्बन्धी नीतिले ० देखि ३ वर्षसम्मको बच्चालाई ३ देखि

६ वर्षसम्मको बच्चाभन्दा बढी प्राथमिकतामा जोड दिन्छ । तिनीहरू गैह्रसरकारी संस्था र महिला समूहहरूद्वारा लागु गरिन्छन् (संयुक्त राष्ट्र सङ्घ सन् १९९४) ।

इन्डोनेसिया प्रारम्भिक बाल विकास शिक्षामा ५ प्रकारका कार्यक्रमहरू व्यवहारमा लागु गरिएका छन् :

- अनौपचारिक आमादेखि बच्चासम्म कार्यक्रम (BKB) बिना केलुआग्रा बालिटाक
- पोसियान्ड कार्यक्रम : ग्रामीण क्षेत्रमा आधारित पोसियान्ड केन्द्रहरूले आमाहरूलाई तिनका साना नानीहरूका लागि कसरी शारीरिक तथा मनोक्रियात्मक विकास चार्टहरू प्रयोग गर्ने भनेर सिकाउँछ । यो कार्यक्रमले बालकको स्वास्थ्य, पोषण र संज्ञानात्मक समेत समेट्दछ ।
- खेल समूह
- बाल शिक्षा (Kindergarten)
- पूर्व विद्यालय कार्यक्रम

४. परम्परागत रूपमा पूर्वीय दर्शनमा बालविकास शिक्षा

परम्परागत पूर्वीय शिक्षा प्रणालीमा शोडष संस्कारहरूमा ८ वर्षसम्मका पहिलो संस्कार गर्भावस्थादेखि ११ औँ संस्कार वेदारम्भसम्मका संस्कारहरूको विश्लेषणलाई अध्ययन गर्दा गर्भावस्थादेखि सिकाइ हुन्छ भन्ने तथ्य र ८ वर्षसम्मको उमेर अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हुने कुराको प्रमाण भेटिन्छ । तसर्थ प्रारम्भिक बालविकासको उमेर समूह गर्भावस्थादेखि ८ वर्षसम्म हुन्छ ।

परम्परागत पूर्वीय शिक्षाप्रणालीमा षोडश संस्कारहरूमा (१) गर्भाधान, (२) पुंसवन, (३) सीमन्तोन्नयन, (४) जात कर्म, (५) नामकरण, (६) निष्कर्मण, (७) अन्नप्राशन, (८) चूडाकर्म, (९) कर्णवेध, (१०) व्रतबन्ध, (११) वेदारम्भ, (१२) समावर्तन, (१३) स्नान स्नातक (केशान्तश), (१४) विवाह, (१५) अग्नि परिग्रह र १६ अग्नि सङ्ग्रह पर्दछन् (डा. पन्थी, लक्ष्मीकान्त) । गरी १० ओटा संस्कारहरूलाई प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका रूपमा व्याख्या र विश्लेषण गरिएको पाइन्छ । परम्परागत रूपमा पूर्वीय दर्शनका शिक्षा प्रणालीमा षोडश संकारहरूअन्तर्गत प्रथम संस्कार गर्भावस्थादेखि ८ वर्षसम्मको ११ औँ संस्कार वेदारम्भसम्मका संस्कारहरूलाई प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका रूपमा लिन सकिन्छ । जहाँ बालविकास शिक्षा गर्भदेखि नै हुन्छ भन्ने कुराको ऐतिहासिक प्रमाण र व्यवस्थापन हालसम्म पनि प्रचलनमा रहेको पाइन्छ । ८ वर्ष प्रारम्भ भएपछि मात्र ११ औँ संस्कार वेदारम्भ संस्कार सुरु हुन्छ ।

५. अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय रूपमा बालअधिकार र प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा बालअधिकारसम्बन्धी महासन्धि, १९८९ को घोषणासँगै क्षेत्रीय तथा राष्ट्रिय प्रतिबद्धतासहित बालअधिकार तथा प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई महत्त्व दिँदै आएको पाइन्छ । बाल अधिकार र बालशिक्षाको सन्दर्भमा संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय बालअधिकारसम्बन्धी महासन्धिलाई महत्त्वपूर्ण रूपमा लिइन्छ ।

६. सिकाइको सुरु हुने अवस्था र प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

पूर्वीय दर्शनको शिक्षा प्रणालीअनुसार सिकाइ गर्भावस्थादेखि नै सुरु हुन्छ, तर पश्चिमी दर्शनअनुसार सिकाइ जन्मदेखि मात्र सुरु हुने भन्ने तथ्यहरू भेटिन्छन् । सिकाइ गर्भदेखि नै हुन्छ भन्ने कुरा पूर्वीय दर्शनले हजारौँ वर्षदेखि नै लिखित रूपमा आफ्ना दस्तावेजहरूमा विश्लेषण गरी प्रमाण दिएको पाइन्छ । तलका तीनओटा उदाहरणहरूले यसलाई पुष्टि गर्दछ ।

उदाहरण १ : षोडश संस्कारहरूमा ८ वर्षसम्मका गर्भावस्थादेखि वेदारम्भसहित १६ ओटा संस्कारहरू उल्लेख हुनुले र ऋगवेदको सूक्त १८४ को दोस्रो श्लोकमा निम्नानुसार उल्लेख गरिएको छ :

गर्भ धेहि सिनीवालि गर्भ धेहि सरस्वती ।

गर्भ ते अश्विनौ देवावा धत्तां पुष्करस्रजा ।।२।।

अर्थ : हे सिनीबाली, तिमी गर्भको संरक्षण गर । हे सरस्वतिदेवी, तिमी गर्भधारणमा सहायक होऊ । हे स्त्री, सुनौलो कमलका गहना लगाउने अश्विनीकुमारले तिम्रा गर्भमा स्थिरता प्रदान गरुन् ।

माथि सरस्वती देवी विद्याकी देवी हुन् । उनी गर्भधारणमा सहायक हुनुको अर्थ गर्भदेखि नै शिक्षा त्यो भविष्यको कर्णधार रूपी बच्चाले लिन सकोस् र लिन सक्छ भन्ने कुराको आधिकारिक प्रमाण हो भन्न सकिन्छ ।

उदाहरण २ : नारदबाट प्रदान गरिएको ज्ञान कयाधु माताश्री (आमा) को गर्भमा रहेका प्रल्हादले सिकेको तथ्य श्रीमदभगवत महापुराणमा उल्लेख भएको पाइन्छ ।

उदाहरण ३ : शङ्कराचार्यको अष्टावक्र गीताका अनुसार छोरोको श्रीवृद्धि (उत्तरोत्तर प्रगति) का लागि अष्टवक्र ऋषिका बुबाले उनी गर्भमा रहँदा ठुलो यज्ञ गरे । यज्ञको क्रममा वेदको ऋचा ब्राह्मणले ८ ठाउँमा अशुद्ध पढेकाले गर्भमा रहेको बच्चाले समेत ग्रहण गर्दा अशुद्ध ग्रहण गरेकाले ८ ठाउँमा अपाङ्गता/बाङ्गिएको शरीर भएर जन्मिए । त्यसैले उनको नाम अष्टावक्र रहन गएको तथ्य भेटिन्छ ।

उदाहरण ४ : शङ्कराचार्यले ५ वर्षभित्र शास्त्रीय ज्ञान प्राप्त गरिसकेको र पछि ५ वर्षदेखि १० भित्रमा उपनिषदको भाष्य (पूर्ण रूपको व्याख्या), ब्रम्हासूत्र, गीता आदि धर्म ग्रन्थहरूको लेखन कार्य गरेका थिए ।

सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन १९९० : (World Conference on Education for All 1990) र संयुक्त राष्ट्र सङ्घको शिक्षा विषयको विश्व फोरम (April 2000) सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन १९९० : (World Conference on Education for All 1990) र संयुक्त राष्ट्र सङ्घको शिक्षा विषयको विश्व फोरम (April 2000) लाई पनि महत्त्वपूर्ण रूपमा लिइन्छ । सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन (मार्च १९९०) को प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई जोड दिएको कुरा बालकको सिकाइ जन्मदेखि नै प्रारम्भ हुन्छ (Learning Begins at Birh) भन्ने तथ्यले प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई आधारभूत शिक्षाको मूल अंश (Key component) का रूपमा स्थापित गरेको छ ।

७. नीतिगत व्यवस्था तथा केही महत्त्वपूर्ण तथ्यहरू

प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका सम्बन्धमा केही नीतिगत व्यवस्था तथा केही महत्त्वपूर्ण तथ्यहरूलाई तल उल्लेख गरिएको छ :

(क) वर्तमान नेपालका अन्तरिम संविधान २०७२ : यसले शिक्षा तथा संस्कृतिसम्बन्धी हक तथा बालबालिकाको हक गरी दुई क्षेत्रमा मौलिक हकको व्यवस्था गरेको छ । तर प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई छुट्टै प्राथमिक शिक्षा र माध्यमिक शिक्षालाई जस्तै गरी अनिवार्य र नि:शुल्क हुने गरी उल्लेख गरिएको पाइएन ।

(ख) प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिका २०६१ : यस निर्देशिकाका अनुसार प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम भन्नाले प्राथमिक कक्षामा भर्ना हुनका लागि निर्धारित पाँच वर्ष उमेर पूरा भई नसकेका बालबालिकाहरूको शारीरिक, सामाजिक, संवेगात्मक र बौद्धिक विकासलगायत सर्वाङ्गीण विकासका लागि सञ्चालन गरिने कार्यक्रम भन्ने सम्झनुपर्दछ । (परिच्छेद १ को २ परिभाषामा) त्यसै गरी यस निर्देशिकाले विद्यालय वा समुदायमा आधारित भई बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासको कार्य गर्ने उद्देश्यले सञ्चालित पूर्व प्राथमिक शिक्षा मात्र दिने विद्यालय वा शिशु विकास उमेरका बालबालिकाहरूलाई समेत शिक्षा विकासमा सेवा पुर्‍याउने एकीकृत संरचना समेतबाट प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा दिने तथ्य उल्लेख गरेको छ । यसको निर्माण र कार्यान्वयनले केन्द्रीयदेखि स्थानीय तहसम्मको समन्वय, सञ्चालन र कार्यक्रममा एकरुपता ल्याउन सहयोग गरेको पाइयो । यसअनुसारका केन्द्रीय र जिल्लास्तरीय सञ्जाल तथा विभिन्न समितिहरू निर्माण भई कार्यान्वयन भएको पाइयो ।

(ग) शिक्षा ऐन २०२८ तथा नियमवली ५९ : यसले पनि प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका रूपमा पूर्व प्राथमिक विद्यालय र शिशु कक्षालाई उल्लेख गरेको छ ।

(घ) नेपालको प्रारम्भिक बालविकास दिग्दर्शन (पाठ्यक्रम) २०६२ : यसमा उल्लेख भएअनुसार विविध किसिमका मनोरञ्जनात्मक शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापको माध्यमद्वारा ३ र ४ बर्ष उमेर समूहका सम्पूर्ण बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकास गरी उनीहरूलाई प्राथमिक विद्यालयका लागि तयार गराउनु नै प्रारम्भिक बालविकास पाठ्यक्रमको मूल उद्देश्य हो ।

(ङ) विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (वि.स २०६६-२०६२) : प्रारम्भिक बालशिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको लक्ष्य आधारभूत शिक्षाको जगलाई सुदृढ पारी बालबालिकाको चौतर्फि विकासमा सहयोग पुऱ्याउने तथा यसको उद्देश्यमा चारवर्ष उमेरका बाल बालिकाहरूका लागि आधारभूत शिक्षाको तयारीका निम्ति बालविकास सेवामा पहुँच बढाउने भन्ने उल्लेख गरिएको छ । त्यस्तै यस योजनाले ५ वर्ष पुगेका बालबालिकाहरूलाई आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षाअन्तर्गत आधारभूत शिक्षालाई प्राथमिकतामा राखेको छ । हाल सबैका लागि शिक्षाको अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धतासँगै नेपालमा पनि राष्ट्रिय रूपमा केही महत्त्वपूर्ण व्यवस्था, प्रयास, निर्णय र कार्यहरू भएका छन् । सबैका लागि शिक्षाको कार्यान्वयनकै क्रममा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो, सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) हुँदै हाल विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको योजना (SESP) (वि.सं.२०७८-२०८७) अन्तर्गत प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका कार्यक्रम प्राथमिकताका साथ सञ्चालनमा रहेको छ । तर हाल ४ वर्षका बालबालिकाहरूका लागि मात्र सरकारले प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा कार्यक्रममा लगानी गरेको पाइन्छ ।

(च) स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५८ : यसले स्थानीय निकाय गाउँपालिका र नगरपालिकालाई आफ्नै स्रोतमा पूर्व प्राथमिक विद्यालय वा केन्द्र खोल्न तथा तिनीहरूको स्थापना, सञ्चालन, आयोजना गर्नै र अनुमति दिने अधिकार दिएको पाइयो ।

(छ) योजनाहरूमा बालविकास शिक्षा : विगतका र वर्तमान सबै योजनामा प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षालाई प्राथमिकता दिइएको पाइन्छ । सामाजिक क्षेत्रगत नीतिहरूमध्ये शिक्षा, स्वास्थ्य र बालबालिका शीर्षकमा प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षालाई प्राथमिकतामा राखेको पाइयो ।

(ज) शिक्षा ऐनले पूर्वप्राथमिक विद्यालयको परिभाषा तथा शिक्षा नियमावलीले शिशुकक्षा खोल्नलाई चाहिने पूर्वाधार आदिका बारेमा व्याख्या गरेको पाइयो ।

(झ) राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्डको मार्गदर्शक पुस्तिका (२०६३) को निर्माण भई यसको कार्यान्वयन भइरहेको छ । यसले सबै क्षेत्रबाट सञ्चालित कार्यक्रहरूको सञ्चालन, व्यवस्थापन र एकरुपता

ल्याउनका लागि साच्चिकै मार्गदर्शक बनेको पाइयो । तर पूर्ण मात्रामा कार्यान्वयन हुन नसकेको समेत पाइयो ।

(ञ) विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ ले प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई विद्यालयको संरचनामा राखेर ४ वर्षका बालबालिकाका लागि १ वर्षको अवधिलाई समेटेको छ ।

(ट) प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षा पाठ्यक्रम २०७७ ले आधारभूत सिप सिकाइ क्षेत्रका लागि ३८४ घण्टा र विषयगत सिकाइका क्षेत्रका लागि १९२ गरी कुल ५७६ कार्यघण्टाका लागि पाठ्यक्रम तयार गरी कार्यान्वयन भइरहेको छ ।

सबैका लागि शिक्षाका कार्ययोजना, दस्तावेज र कार्यक्रमहरूमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई प्राथमिकता दिएको पाइयो । तर सबैले प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई सैद्धान्तिक रूपमा ८ वर्षसम्म मानेता पनि कार्यक्रमका रूपमा भने ४ वर्ष उमेर समूहलाई मात्र समेटेको पाइयो । मूल रूपमा सबै कार्यक्रमहरू सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००९-२०१५) ले निर्धारण गरेको ७ ओटा लक्ष्यहरूमध्येको लक्ष्य नं. १ "विशेषत अत्यन्तै विपन्न र सुविधाविहीन बालबालिकालाई समेट्ने गरी प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाका कार्यक्रमहरू एवम् व्यवस्थाहरूको विकास एवम् विस्तृतीकरण" प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास सम्बन्धित भएको पाइयो ।

८. कक्षा अवलोकन, अन्तरक्रिया र कार्यानुभवका प्राप्ति र छलफलहरू

समुदायमा आधारित र विद्यालयका आधारित बालविकास केन्द्रहरू तथा मन्टेसरी कक्षाहरूमा संस्थागत विद्यालयहरूका भन्दा बढी प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका पद्धति, सिद्धान्त र विधिहरू प्रयोग गरेको पाइयो । तर कुनै कुनै निजी संस्थाहरूमा प्ले ग्रुप नामक कक्षा चलेका र All in one पुस्तकको प्रयोग भएको र यसमा सुधार हुँदै गएको पाइयो ।

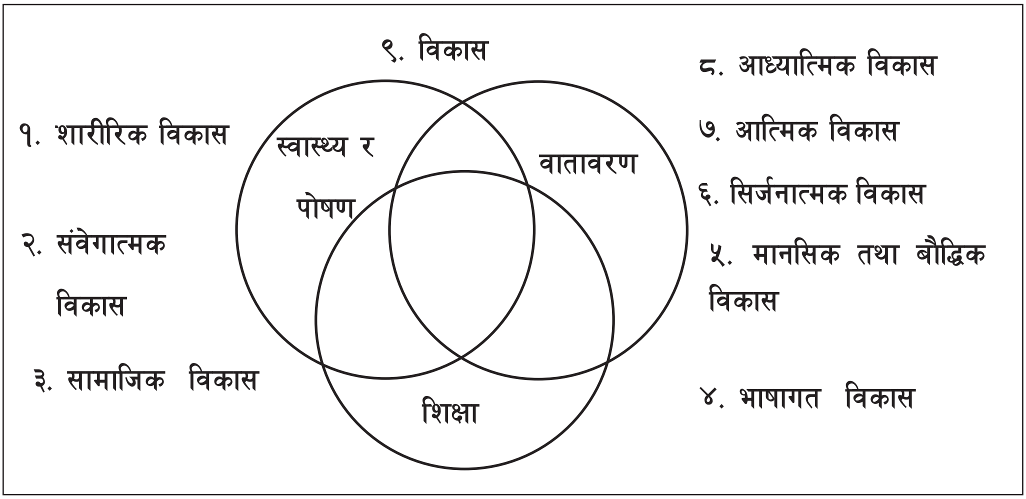
- न्यून पारिश्रमिकका कारण सहजकर्ताले पेसा छाड्ने गरेको पाइयो । यस आर्थिक वर्षमा सहजकर्ताको तलब वृद्धि गर्ने गरी सरकारले निर्णय गरेको छ । पछि नियुक्ति हुने सहजकर्ता तालिम अप्राप्त हुने भएकाले सिकाइमा प्रतिकूल प्रभाव परेको पाइयो ।
- शिक्षाका केन्द्रीय निकाय र मन्त्रालयगत रूपमा सञ्जाल र समन्वयको प्रावधान भए तापनि प्रभावकारी समन्वयको अभाव देखियो । बजेट आफूसँग मात्र राख्ने र मूल बजेटलाई वार्षिक कार्यक्रमसँगै सक्न सम्बन्धित निकायहरू र सम्बन्धित पदाधिकारीहरू आतुर देखिएको पाइयो ।

- सिकाइ केन्द्रको भौतिक र शैक्षिक वातावरणलाई बालमैत्री बनाउन थप सहयोग र इमानदारिता र समुदाय परिचालनको आवश्यकता देखियो ।
- स्थानीय पाठ्यक्रमको अभ्यास खासै पाइएन । सबै केन्द्रले अरुबाट प्राप्त शिक्षण स्रोत सामग्री वा विषयगत पाठ्पुस्तक/सन्दर्भ सामग्री प्रयोग गरेको पाइयो ।
- संस्थागत विद्यालय तथा मन्टेसरीका कक्षाहरू तुलनात्मक रूपमा बढी मात्रामा नियमित रूपमा चलेको पाइयो ।
- प्राय: स्वास्थ्य संस्थाहरूले यस्ता सिकाइ केन्द्रका लागि सामान्यत: अन्य बालबालिकाहरूलाई जस्तै सहयोग गरेको पाइयो ।

९. सर्वाङ्गीण बाल विकास शिक्षाका लागि केही सान्दर्भिक सुझावहरू

यस अध्ययनबाट प्राप्त सुझावहरूलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

(क) प्रस्तावित प्रारूप : प्रारम्भिक बालविकास शिक्षाद्वारा हुने सर्वाङ्गीण विकासको प्रस्तावित प्रारूपलाई तलको चित्रमा प्रस्तुत गरिएको छ ।



तसर्थ प्रारम्भिक बालविकास शिक्षालाई यसरी परिभाषित गर्न सकिन्छ :

परिभाषा : प्रारम्भिक बालविकास उमेर समूहका बालबालिकाहरूको शारीरिक, मानसिक, सामाजिक, संवेगात्मक, बौद्धिक, सिर्जनात्मक, आत्मिकलगायतका सर्वाङ्गीण विकास गर्न गरिने स्वास्थ्य र पोषण, शिक्षा तथा वातावरणसम्बन्धी सम्पूर्ण क्रियाकलापहरूसहितको एकीकृत र विस्तृत कार्यक्रमलाई प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा भनिन्छ ।

(ख) मूल प्रवाहीकरण

- प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई बालअधिकार सुनिश्चित गर्ने माध्यमका रूपमा राज्यले लिनुपर्दछ ।
- अब बन्ने संविधान, स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन र नियमावली तथा शिक्षा ऐन र नियमावलीमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई शाब्दिक रूपमा समेत अनिवार्य र नि:शुल्क तथा शिक्षाको मूल संरचनामा राखिएको सुनिश्चितता दिनुपर्दछ ।
- मूल मन्त्रालय पहिचान गरी प्रत्येक मन्त्रालयको भूमिका र जिम्मेवारीलाई परिभाषित गरिनुपर्दछ ।
- कम्तीमा जहाँबाट सञ्चालन भए तापनि शिक्षाको स्थायी र दीर्घकालीन संरचनामा ल्याई भवन, दरबन्दी आदिको व्यवस्था हुनुपर्दछ ।
- ४ वर्ष उमेर समूहका लागि वर्तमानका संरचनाहरूले समेटिए तापनि ४ वर्ष मुनिकाका लागि आवश्यक कार्यक्रमहरू बनाई कार्यान्वयन गर्नुपर्दछ । ६, ७ र ८ वर्षका सबै बालबालिकाहरूलाई कम्तीमा पनि शिक्षा, स्वस्थ्य र वातावरण कम्तीका सैद्धान्तिक रूपमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई गर्भावस्थादेखि ८ वर्षसम्मको उमेर समूहलाई समेटिनुपर्दछ । उचित व्यवस्थासहित प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास शिक्षा पद्धति, सिद्धान्त र विधिबाट सिकाइ हुने वातावरण हुने व्यवस्था मिलाउनुपर्दछ ।
- विद्यमान राष्ट्रिय पाठ्यक्रमलाई परिमार्जन गरी राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारुप बनाउने तथा स्थानीय आवश्यकतामा आधारित स्थानीय पाठ्क्रम विकास र कार्यान्वयन गर्ने पर्याप्त प्रावधान राखिनुपर्छ ।
- राष्ट्रिय बजेटमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई थप प्राथमिकता दिई बजेट छुट्याउनुपर्छ ।

(ग) अन्तरक्षेत्रीय समन्वय

- प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र मापन कार्यक्रम सञ्चालन गरी प्रभावकारिता ल्याउने
- विभिन्न तह सङ्घ, प्रदेश र पालिका, विद्यालय र स्थानीय समुदायमा अन्तरक्षेत्रीय समन्वय संयन्त्रलाई अझ प्रभावकारी बनाउने
- क्षेत्रगतरूपमा छरिएर रहेका प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका स्वास्थ्य र पोषण, वातावरण, सूचना प्रविधि आदिलाई एकीकृत प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासअन्तर्गत ल्याउने

- शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणाली र विद्यालय सुधार योजनामा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकाससम्वन्धी मुद्दाहरूलाई समावेश गर्नुपर्छ ।
- सरकारी मन्त्रालय र तिनका निकायहरूबिचमा समन्वयको तथा कार्यविवरण दोहोरोपन छ । यसलाई हटाई सबै विभागीय निकाय, क्षेत्रीय कार्यालय आदिको जनशक्ति परिचालन गर्नु आवश्यक छ । यसका साथै संयुक्त राष्ट्र सङ्घका निकायहरू, गैरसरकारी संस्थाका बिचमा कार्यगत एकता र समन्वयलाई नयाँ र परिमार्जित रूपमा स्थापना गरिनुपर्दछ ।
- सबै कार्यक्रमहरू बास्केट फन्टअन्तर्गत सञ्चालन गरिनुपर्दछ । यसले वैदेशिक सहयोगको अधिकतम उपयोग हुन जान्छ । खर्च व्यवस्थापनमा पनि एकरुपता आउँछ ।

(घ) **कार्यक्रमको दिगोपन**

- कार्यक्रमको योजना र कार्यान्वयनमा राजनीतिक कोटा प्रणालीको अन्त्य गरिनुपर्दछ । स्थानीय समुदायका व्यक्तिको संलग्नतालाई प्रभावकारी र सुनिश्चितता गराउनुपर्दछ ।
- अविभावक शिक्षा, वकालत कार्यक्रम, अनौपचारिक शिक्षा आदिसँग सम्बन्धित कार्यक्रमहरूमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासको विषयवस्तुलाई सान्दर्भिक रूपमा समावेश गरी प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्नुपर्छ ।
- स्थानीय समुदायका व्यक्ति तथा संस्थाहरूलाई प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासको स्वामित्व लिन तयारी गराउनुपर्छ ।
- केन्द्रीय तथा स्थानीय रूपमा मातुशिशु स्वस्थ्य, पोषण तथा अन्य कार्यक्रमलाई एकीकृत प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासअन्तर्गत ल्याउनुपर्छ ।
- कार्यक्रमको गुणात्मकता कायम गर्नका लागि तालिमलाई शिक्षा मन्त्रालयको मुख्य संरचनाका ल्याई राष्ट्रिय तालिम पाठ्यक्रमका आधारमा सहजकर्ताको तालिमलाई पेसागत सहयोग र वृत्ति विकाससँग जोड्नुपर्दछ ।
- तत्कालका लागि जोड कोषको व्यवस्था गरी सहजकर्ताको न्यूनतम आवश्यकता हल हुने तथा सिकाइ केन्द्रमा टिक्ने, नियमितता तथा समर्पित हुने वातावरण बनाउनु अत्यावश्यक छ ।
- प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई मूल संरचनामा ल्याई सहजकर्ताको योग्यतालाई प्राविधिक विषयसँग जोड्नुपर्छ । यसका लागि दरबन्दीको सिर्जना, विद्यालय तहमा प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास विषयको जनशक्ति उत्पादन गर्ने र प्रचारप्रसार र बजारीकरणको व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

- जिल्ला तथा स्थानीय तहमा प्रभावकारी अनुगमन संयन्त्र र प्रणालीको विकास गर्नुपर्छ ।
- राजनीतिक तथा पेसागत सङ्गठनहरूलाई प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासमा समावेश गराई उनीहरूको क्षमताको उपयोग र अपनत्वमा वृद्धि गर्नुपर्छ ।

५. परम्परागत तथा आधुनिक शिक्षाका रूपमा प्रचलित बालविकासका सफल प्रावधान, अभ्यास र नीतिहरूलाई एकीकृत रूपमा समावेश गरी राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपमा समावेश गरी पाठ्यक्रम निर्माण तथा परमार्जन गरी कार्यान्वयन गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।

१०. निष्कर्ष

प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासलाई भविष्यको मेरुदण्डका रूपमा लिइन्छ । सरकारले यो क्षेत्रमा गरेको लगानीलाई दयाको रूपमा नलिई दीर्घकालीन, कर्तव्य र बालअधिकारका रूपमा लिनुपर्दछ । नेपालले विश्व मञ्चहरू तथा राष्ट्रिय रूपमा गरेका प्रतिबद्धताहरू कार्यान्वयनका लागि प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका कार्यक्रमहरू पनि प्राथमिकताका साथ सञ्चालन हुँदै आएको पाइन्छ । नेपाल सरकारले आशातित रूपमा लक्ष्यअनुरूप समुदाय, स्थानीय निकाय र दातृ निकायको सहयोग, परिचालन र आर्थिक सदुपयोग गर्न नसकिरहेका तथ्यहरू विभिन्न अध्ययनहरूले बताएका छन् । तुलनात्मक हिसाबले सङ्ख्यात्मक रूपमा केही सफलता हासिल गरिएको छ । गुणात्मक रूपमा प्रगति गर्नका लागि थप प्रयासको खाँचो छ । प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका पद्धति, सिद्धान्त र विधिहरूलाई वास्तविक र पूर्ण रूपमा बालसिकाइमा प्रयोग गर्न सकिएको छैन । सरकारी नीति, मापदण्ड र कार्यक्रमहरू परियोजनामा बढी मात्रामा आश्रित हुनु, मूलप्रवाहीकरण, अन्तरक्षेत्रीय समन्वय तथा कार्यक्रमको दिगोपनासँग सम्बन्धित समस्याहरू पनि विद्यमान छन् । यसको समाधानका लागि सम्बन्धित सबै सरोकारवाला, निकाय र संस्थाहरूले आआफ्नो क्षेत्रमा इमानदारिताका साथ काम गर्न सकेमा नेपालको प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासले नयाँ काँचुली फेर्ने तथा लक्षित उद्देश्यहरू गुणात्मक रूपमा प्राप्ति गर्न सकिने कुराको सुनिश्चितता गर्न सकिन्छ । यसका लागि प्रत्येक सिकाइ केन्द्र, स्थानीय, जिल्ला तहमा कार्यमूलक अनुसन्धान र केन्द्रीय तहमा बृहत् रूपका अध्ययन, अनुगमन, सुपरिवेक्षण तथा सहयोगमा अभिवृद्धि गर्नु अत्यावश्यक देखिएको छ । नेपालका नीतिगत दस्तावेजहरू र कार्यक्रमहरूले नेपालको प्रारम्भिक बालविकास शिक्षामा सकारात्मक र अग्रगामी भूमिका निर्वाह गरेका छन् । सबैका लागि शिक्षाका अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय प्रतिबद्धताहरू प्राप्त गर्न नेपाल सरकारका सम्बन्धित निकायहरू, सिकाइ केन्द्रहरू, विभिन्न समितिहरू र गैह्रसरकारी क्षेत्रका प्रयासहरू निरन्तर रूपमा चलिरहेको पाइन्छ । सबैको प्रयास र सकारात्मक मनोवृत्तिले काम गरेमा सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू पूरा गरी एउटा विकसित र सबै बालबालिकाको प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा प्राप्त गरेको सुनिश्चितताको आशा गर्न सकिन्छ । यसका लागि प्रत्येक सिकाइ केन्द्र, स्थानीय,

जिल्ला तहमा कार्यमूलक अनुसन्धान र केन्द्रीय तहमा बृहत् रूपका अध्ययन, अनुगमन, सुपरिवेक्षण तथा सहयोगमा अभिवृद्धि गर्नु अत्यावश्यक देखिएको छ । विकेन्द्रीकरणको मूल मर्मलाई आत्मसात् गर्दै नेपाल सरकारका सम्बन्धित मन्त्रालयहरू र मन्त्रालयअन्तर्गतका विभागीय निकायहरूबिच समन्वय गरी सम्बन्धित सबै क्षेत्रबाट संयुक्त रूपमा थप प्रयास हुन सकेमा सबैका लागि शिक्षाका प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका लक्ष्यलाई गुणात्मक रूपमा प्राप्त गर्ने आशा गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अनुसन्धान- प्रकाश, नेपाल संस्कृत विश्वविद्यालय अनुसन्धान केन्द्र, वर्ष १ अङ्क १, २०६५ श्रावण, वसन्तपुर, काठमाडौँ, नेपाल ।

ऋगवेद सङ्गीतासहिता (२०६४) : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार, भोटाहिटी, काठमाडौँ

श्रेष्ठ, किसोर, नेपालमा प्रारम्भिक बालविकासको न्यूनतम स्तर निर्धारण, विकासका निम्ति शिक्षा, २०६४ पे. २८, त्रि.वि शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र (CERID), वल्खु, काठमाडौँ, नेपाल ।

प्रधानाङ्ग देविना, सिकाइ र समाहीकरणमा प्रारम्भिक बालविकासको औचित्य लैङ्गिक समविकास शिक्षा, २०६६ असार, वर्ष १० अङ्क १०, पृ. ६९, शिक्षा विभाग, सानोठिमी भक्तपुर, नेपाल ।

जोशी, राधाकृष्ण, प्रारम्भिक बालशिक्षा (२०५४ पृ. ४१), पद्म सुन्दरी जोशी, नयाँ वानेश्वर, काठमाडौँ ।

भुसाल, शालिकराम र सन्जु, प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा कक्षा ९ (२०६७) र कक्षा १० (२०६९), पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी भक्तपुर, नेपाल

नेपाल ज्ञानमणि, मेरो गुरुकुलीय शिक्षा र सहपाठी (२०५४), ज्ञान गुन प्रकाशन, मैतिदेवी, काठमाडौँ, नेपाल

योगी, डा. विकासानन्द (२०६६) : म्याइन - पावर तथा मनको विज्ञान, रेकी योग प्रकाशन प्रा.लि. सामाखुसी टाउन प्लानिङ, काडमाडौँ । www. manokrantimatrex.org

योगी, डा. विकासानन्द (२०६१) : वैदिक आदर्श : वर्णाश्रम, रेकी योग प्रकाशन प्रा.लि. सामाखुसी टाउन प्लानिङ, काठमाडौँ । www. manokrantimatrex.org

नेपालको संविधान २०७२, कानुन किताव व्यवस्था समिति, काठमाडौँ, नेपाल ।

सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (सन् २००१-२०१५) दस्तावेज, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौँ, नेपाल ।

बालबालिकाका लागि राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (सन् २००४/०५-२०१४/२०१५) दस्तावेज महिला बालबालिका तथा समाजकल्याण मन्त्रालय, काठमाडौं, नेपाल ।

नेपालमा प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी रणनीति पत्र (वि.सं.२०६१), शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौँ, नेपाल ।

सबैका लागि शिक्षा (सन् २००४-२००९) दस्तावेज, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौँ, नेपाल ।

प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिका-२०६१, नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, प्रारम्भिक बालविकास शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

प्रारम्भिक बालविकास पाठ्यक्रम-२०५९, नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, बालविकास शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

प्रारम्भिक बालविकास दिग्दर्शन (पाठ्यक्रम)-२०६२, नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, प्रारम्भिक बालविकास शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्डको मार्गदर्शक पुस्तिका (२०६३), नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, प्रारम्भिक बालविकास शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल ।

शिक्षा ऐन २०२८ र शिक्षा नियमावली २०५९ तथा स्थानिय स्वायत्त शासन ऐन २०५५, कानुन किताब व्यवस्था समिति, काठमाडौँ, नेपाल ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (वि.सं. २०६६-२०७२), शिक्षा मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौं, नेपाल ।

त्रिवर्षीय योजनाको आधार पत्र (२०६७/६८ – २०६९/७०) नेपाल सरकार राष्ट्रिय योजना आयोग, काठमाडौँ, नेपाल

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०४९, परिमार्जन संस्करण २०६० पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर, नेपाल

Shrestha, Kishor(1999): Management of Early Childhood Education in Developing Countries: Implication for Nepal, A Doctor of Pholosophy thesis for Department of Education, University of Delhi, India

Aryal, Premnarayan(2002): Early Childwood education programs in Nepal :Problems and Prospects , A Doctor of Pholosophy thesis for Department of Education, Banaras Hindu University, India

UNESCO, 2006, Policy Brief on Early Childhood Impact of Free Primary Education on Early Childhood Development in Kenya, United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation

UNESCO(2008): Early Childhood Policy Review in Nepal: (A Study Report), Katmandu : Author

Thapliya, Harinder P.HD(2002 AD), Importance of Neutrition and Health in ECD Programs, :Journal of Early Childhood Development, T.U., CERID, ECD Resource centre, Kathmandu, Nepal

United Nations Children's Fund (UNICEF).(1994). ECE Program in Nepal: Its status and resources. Unpublished document. Kathmandu: Author.

UNESCO(2008): Early Childhood Policy Review in Nepal: (A Study Report), Kathmandu : Author

Webs: www.wikipedia.org, www.unesco.org/kathmandu, www.doe.gov.np, www.cerid.org

नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार

✍ *डा. हरिप्रसाद लम्साल**

लेखसार

नैतिकतालाई मोराल र इथिक्स दुवैसँग जोडेर हेर्ने र व्याख्या गर्ने पनि गरिन्छ । मोराललाई नैतिकता वा आचरण भनिन्छ, जसले व्यक्तिगत वा समूहगत रूपमा के ठिक, के बेठिक भन्ने विषय निर्धारण गर्दछ । यसैगरी इथिक्स अर्थात् सदाचार नैतिक सिद्धान्तहरूको समुच्च रूप हो । यसमा निश्चित सिद्धान्तका आधारमा के ठिक, के बेठिक भन्ने विषय निर्धारण गरिन्छ । व्यक्तिगत रूपमा तय गरिएका ठिक बेठिक भन्ने विषय मोराल अर्थात् आचरणसँग सम्बन्धित हुन्छन् भने सिद्धान्तका रूपमा ठिक बेठिक भनिएका विषयहरू इथिक्स अर्थात् सदाचारसँग जोडिन्छन् । नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता, इमानदारिता, सकारात्मक व्यवहार आदि शब्दहरूका आधार स्तम्भ भनेका मोराल र इथिक्स नै हुन् । यी विषयहरू वैयक्तिक, समाज विशेष, स्थान विशेष र समय विशेष हुन सक्छन् ।

भूमण्डलीकरण, प्रविधिको विकास र मानव जातिमा आएको उपभोगमुखी संस्कृतिका कारणले नैतिक मूल्य र मान्यता एवम् इथिक्समा परिवर्तन आएको छ । पश्चिमा मूल्यमान्यताको प्रभाव बढ्दो क्रममा छ । नेपालको भन्दा पश्चिमकै मूल्यमान्यता, चालचलन रहनसहन, संस्कार र संस्कृति राम्रो भन्ने मानसिकता बढ्दै गएको देखिन्छ । यही सन्दर्भमा नेपाली समाजको नैतिक मूल्य, मान्यता र सकारात्मक व्यवहारमा देखिएका चुनौती र मूल मुद्दाहरू केलाई यिनको समाधानका लागि उपयुक्त व्यवहार विकासका लागि अवलम्बन गर्नुपर्ने उपायहरू खोजी गर्नु यस लेखको मुख्य उद्देश्य रहेको छ । यो लेख द्वितीय सामग्रीहरूको पुनरवलोकन गरी तयार गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली: *नैतिक, नैतिकता, सदाचार, प्रविधि, मानवीय, मूल्यमान्यता आदि ।*

१. विषय प्रवेश

भूमण्डलीकरण, प्रविधिको विकास, मानव जीवनमा एआई अर्थात् कृत्रिम बौद्धिकताको हस्तक्षेपकारी भूमिका र मानव जातिमा आएको उपभोगमुखी संस्कृतिका कारण हाम्रा परम्परागत दर्शन एवम् मूल्य र मान्यता सङ्कटमा पर्न थालेका छन् । हाम्रो आफ्नो मूल्य, मान्यता र संस्कृतिभन्दा पश्चिमाकै चालचलन रहनसहन, संस्कार र संस्कृति राम्रो भन्ने मानसिकता बढ्दै गएको छ । अर्जुन अप्पादुराई

*सचिव, युवा तथा खेलकुद मन्त्रालय

(१९९६) ले Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization मा भने झैँ भूमण्डलीकरण र सांस्कृतिक पक्षमा भइरहेको विविधीकरणका बारेमा गरिएको चर्चा हाम्रो सन्दर्भमा पनि मिल्न पुग्छ ।

सेन (२००६) ले भने झैँ अहिलेको युगमा आफ्नो मूल्यमान्यता छोडेर अरूको मात्र अपनाउने भन्दा पनि आफ्ना मूल्यमान्यतालाई आवश्यकताअनुसार संशोधन र परिमार्जन गर्दै अन्यत्रका मूल्यमान्यतामा पनि जानकार र अभ्यस्त बन्दै बहुसंस्कृतियुक्त हुँदा राम्रै हुने थियो । तसर्थ अहिले समाज, मुलुक र अन्तर्राष्ट्रिय परिवेश अनुकूल मूल्यमान्यता विकसित गरी तदनुरूपको व्यवहार अवलम्बन गर्न सकेमा उपयुक्त हुन्थ्यो । यसका लागि स्थानीय, राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा स्वीकार गरिएका वा अवलम्बन गरिएका मूल्यमान्यता, नैतिकता, इमानदारिता र सद्व्यवहार वा सकारात्मक व्यवहार जस्ता विषयहरूको अर्थ केलाई सोबमोजिम आचरण विकास गर्न गराउन हाम्रा प्रयास केन्द्रित गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

नैतिक मूल्यमान्यता, इमानदारिता र सकारात्मक व्यवहारका बारेमा प्रवेश गर्नुअगि मोराल र इथिक्स अर्थात् आचरण र सदाचार जस्ता शब्दको शाब्दिक अर्थ खोज्नु आवश्यक हुन्छ । नैतिकतालाई मोराल र इथिक्स दुबैसँग जोडेर हेर्ने वा व्याख्या गर्ने अभ्यास पनि देखिन्छ । मोराल अर्थात् आचरण व्यक्तिगत रूपमा के ठिक के बेठिक भन्ने विषयसँग सम्बन्धित हुन्छ भने सामाजिक रूपमा के ठिक के बेठिक भन्ने विषय इथिक्स अर्थात् सदाचारअन्तर्गत राख्ने गरिन्छ (https://keydifferences.com/difference-between-morals-and-ethics.html) । व्यक्तिगत र सामाजिक रूपमा तय गरिएका ठिक बेठिक भन्ने विषयहरू कहिलेकाहीँ एकआपसमा नमिल्न पनि सक्छन् । एक ठाउँ र समयमा ठिक वा बेठिक भनिए विषय सधैँ त्यही रूपमा नै रहिरहन्छ भन्ने नहुन पनि सक्छ । तसर्थ ठिक बेठिक भन्ने विषय व्यक्तिगत, समाज विशेष, स्थान विशेष र समय विशेष हुन सक्छ ।

नैतिक मूल्यमान्यता, इमानदारिता र सकारात्मक व्यवहारका अर्थ उजागर गरी यसको पालनामा देखिएका चुनौतीहरू केलाई सकारात्मक व्यवहार अवलम्बनका लागि उपयोगी उपायहरू सुझाउनु यस लेखको मुख्य उद्देश्य रहेको छ । द्वितीय सामग्रीहरूको पुनरवलोकन गरी तयार गरिएको यस लेखमा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता, इमानदारिता र सकारात्मक व्यवहारलाई दर्शनको दृष्टिकोणबाट समेत हेर्न खोजिएको छ । पूर्वीय दर्शन र नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार जस्ता विषयमा चासो राख्नेका लागि लेख उपयोगी हुन सक्छ ।

२. नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार

नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार मानिससँग अपेक्षा गरिने विषय हुन् । व्यक्ति जन्मनासाथ बायोलजिकल्ली ह्युमन हुन्छ । तर यत्तिले मात्र पुग्दैन । मानवीय गुण भएको ह्युमन

हुनका लागि निजमा मानवीय गुण हुनुपर्छ । यही मानवीय गुणयुक्त मानव हुनका लागि आवश्यक पर्ने विषयहरूमा नैतिक, नैतिकता, इमानदारिता र सकारात्मक व्यवहार आदि पर्छन् । यस्ता विषयहरूको सूची लामो बन्न सक्छ । तर यस लेखमा मुख्यत: नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारका बारेमा चर्चा गरिएको छ ।

अब देहायको भागमा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारको शाब्दिक अर्थ खोजिएको छ । नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठानद्वारा प्रकाशित प्रज्ञा नेपाली बृहत् शब्दकोश (परिमार्जित संस्करण, २०७९) मा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारलाई अर्थ्याइएको छ ।

उक्त शब्दकोशका अनुसार नैतिकतालाई सही वा गलत खुट्याउने चेतना, अन्तरआत्माको आवाज, विवेक, नीतिमा आधारित आचरण, सदाचार वा त्यस्तो चरित्र, सद्व्यवहार, समाजका मानिसहरूको चालचलनसम्बन्धी नियम वा मर्यादाका सामान्य धाराहरूको समूह भनिएको छ । यसैगरी नैतिकलाई नीतिसँग सम्बन्धित, नीतिको र असल आचरणसम्बन्धी भनिएको छ ।

कँडेल (२०२३) का अनुसार नैतिकताले सत् र असत्, ठिक र बेठिक छुट्याउने गुण वा आचरण जनाउँछ । समाजले स्वीकार गरेको सही आचरण र व्यवहार प्रणाली नै नैतिकता हो, जसले व्यक्तिको चरित्र निर्माणका साथै व्यवहारलाई सही दिशामा डोऱ्याउने आधार प्रदान गर्छ । यो विषय मानव धर्मसँग सम्बन्धित छ । यहाँ मानव धर्म भनेको हामीले मान्ने गरेको रिलिजन होइन । मानव भएपछि मानवोचित व्यवहार गर्नु मानव धर्म हो । त्यही भएर नैतिकताले सदाचारसँग सम्बन्ध राख्दछ ।

शब्दकोशले मूल्य (Value) लाई वस्तुको गुण वा महत्त्वका रूपमा अर्थ्याएको छ । यो विषयलाई समाजमा स्थापित आदर्श वा सिद्धान्त पनि मानिन्छ, जसले व्यक्तिको व्यवहारलाई निर्देशित गर्छ । चेम्जोङ (२०७५) का अनुसार अर्थशास्त्रमा 'मूल्य' भनेको कुनै वस्तु प्राप्त गर्न कुनै व्यक्तिले कति त्याग गर्न वा कति रुपियाँ खर्च गर्न तयार छ भन्ने जनाउँछ भने भाषाशास्त्रमा 'मूल्य' शब्दले 'अर्थपूर्ण भिन्नता' वा 'महत्त्व' भन्ने बुझाउँछ । यसैगरी मानवशास्त्रमा 'मूल्य' भन्नाले 'मानव जीवनका लागि वा सामाजिक जीवनका लागि सबैभन्दा असल, ठिक वा मुख्य अभीष्ट के हो' भन्ने बुझाउँछ ।

नैतिक मूल्यले व्यक्तिसँग हुनुपर्ने वा भएको इमानदारी, सत्यता, सम्मान, करुणा आदि जस्ता गुणहरूलाई प्रतिबिम्बित गर्छ । यसले मानवीय जीवन र सामाजिक व्यवहारका लागि आवश्यक असल र ठिक मानिने कुरालाई इङ्गित गर्दछ । यही नैतिक मूल्यसँग मान्यतासमेत जोडेर सँगै प्रयोगमा ल्याउने गरेको पाइन्छ, जसको अर्थ मान्य बुँदाको अवस्था, मनाइ, मान्ने काम, मन्जुरी आदि हुन सक्छ ।

यही नैतिकता र नैतिक मूल्यमान्यताका आधारमा व्यक्तिले कुनै कुरालाई सत्य, ठिक वा स्वीकार्य ठान्ने विश्वास गरेको हुन्छ । समाजले स्थापित गरेको नियम, परम्परा वा सिद्धान्तलाई पालना गरेको

हुन्छ । व्यक्ति यी र यस्तै सिद्धान्तमा बाँधिएको हुन्छ । व्यक्तिको सामाजिक, सांस्कृतिक वा धार्मिक विश्वासलाई जनाएको हुन्छ । चेम्जोङ (२०७५) का अनुसार पनि समाजले इमानदारी, सहिष्णुता र समानतालाई मान्यता दिएको हुन्छ, जसले व्यक्तिको व्यवहारलाई प्रभावित गर्छ ।

यसैगरी सकारात्मक व्यवहारलाई शब्दकोशले पारिवारिक वा सामाजिक जीवनमा एउटा व्यक्तिले अरूसँग गर्ने आचरण, चालचलन, लेनदेन रीतिरिवाज, चलन, चाँजो, कामकाज र मुद्दा मामिला भनिएको छ । वास्तवमा सकारात्मक व्यवहार भनेको कुनै व्यक्तिको आचरण, चालचलन वा कार्य नै हो । व्यक्तिको व्यवहार कुनै काम गर्ने, कुनै पक्ष वा विचारको समर्थन गर्ने, मन्जुरी जनाउने, स्वीकृति सूचक दिने जस्ता रचनात्मक कामसँग जोडिएको हुन्छ । यदि यस्तो व्यवहार सकारात्मक भएमा त्यसले समाज र व्यक्तिको हितमा हुने काम गर्छ, सहयोगी भावना जगाउँछ, सम्मानजनक र रचनात्मक आचरण देखाउने बनाउँछ, जसमा सहानुभूति, सहकार्य, धैर्यता र इमानदारी जस्ता गुणहरू समावेश हुन्छन् (बस्नेत, २०७५) ।

नैतिक हुनु वा नैतिकता हुनु भन्नाले व्यक्तिगत र सामाजिक रूपमा ठिक बेठिक भनेर छुट्याउने गुण वा स्वभाव हुनु हो । यसैलाई विश्वास गरी तदनुरूपको असल आचरण देखाउनु वा व्यवहार गर्नु नै सकारात्मक व्यवहार हो । सोचदेखि सकारात्मक व्यवहारसम्ममा व्यक्तिको सोच, विश्वास, अवलम्बन गरिने व्यवहार र निर्वाह गरिने भूमिका एकीकृत रूपमा जोडिएर आउँछ ।

३. नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारको ऐतिहासिक विकासक्रम

युवल नोहा हरारी (२०१४) को सेपियन्स र यस्तै मानव विकास इतिहास हेर्दा आदिम मानवबाट मानवीय गुण आर्जन गर्दै मानव पुस्ता यहाँसम्म आइपुगेको हुनुपर्छ । उनीहरूले यस क्रममा कतिपय वैयक्तिक स्वभावमा परिमार्जन पनि गरे होलान् । कतिपय नयाँ गुण पनि हासिल गरे होलान् । कतिपय गुण व्यक्तिले बनाएर समूहमा लागु गरे होलान् भने कतिपय समुदायले बनाएर व्यक्तिमा लागु गरे होलान् । व्यक्ति र समुदायका व्यवहारमा सेपिङ एवम् रिसेपिङ गर्दै मानव समाज यहाँसम्म आइपुगेको हुनुपर्छ । आदिम मानवले सोचविचार गर्न थालेपछि समुदाय सञ्चालनका आधार तयार गरे होलान् । समयसँगै नीति नियम, नैतिकता, इमानदारिता एवम् सकारात्मक व्यवहारका लागि आवश्यक आधारहरू बन्दै गए होलान् ।

यसरी नैतिकता र इमानदारिता मानव समाजको क्रम विकाससँगै आएको हुनुपर्छ । आदिम मानव समूहमा बस्न सुरु गरेपछि उनीहरूलाई समूह सञ्चालन गर्ने आधार चाहिएको हुनुपर्छ । किनकि समूहमा बस्नेहरूलाई एउटा बन्धनमा राख्नका लागि ल एन्ड अर्डर अर्थात् सञ्चालन व्यवस्था, सहयोग र सहकार्य आवश्यक देखिएको हुनुपर्छ । यिनै सामाजिक मान्यताहरूले साकार रूप पाउँदै गएपछि नैतिकतासम्बन्धी मापदण्ड बनाइएको हुनुपर्छ । जब धार्मिक विश्वासले मानवको सोचमा जरा गाड्न

थाल्यो अनि यस्ता नैतिक मूल्यमान्यताहरूलाई धार्मिक ग्रन्थमा लिपिबद्ध गरिए होलान् । राज्य बनेपछि यस्ता प्रावधानहरूलाई राज्यका कानुनमा समावेश गरिएको हुनुपर्छ । यसरी मानव जीवनमा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार आदिले प्रवेश पाएको हुनुपर्छ । यस्तै भनाइलाई बल पुग्ने आशय जोनाथान ह्यैड्ट (२०१२) को पनि छ । उनका अनुसार मानव नैतिकताको विकासलाई जैविक र सांस्कृतिक दृष्टिकोणबाट हेरी नैतिकता सामाजिक सहकार्य र समूहको बाँच्नका लागि हो ।

पूर्वीय दर्शनमा वेद, उपनिषद् र महाभारत (खासगरी भगवद्गीता) जस्ता ग्रन्थहरूमा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार आदिको गहिरो चर्चा पाइन्छ । सत्य, असत्य, कर्म, योग र धर्म आदिका माध्यमबाट व्यक्तिमा यी पक्षमा आचरण विकास गर्न खोजिएको देखिन्छ । प्राचीन चीनमा कन्फुसियसलाई नैतिकताको विषय उठाउने अगुवाका रूपमा लिइन्थ्यो । अहिले पनि उनलाई सामाजिक सद्भाव, कर्तव्य र मानवतावादसँग जोडेर अत्यन्त श्रद्धासाथ हेरिन्छ । उनले व्यक्तिगत र सामाजिक नैतिकतामा जोड दिएका थिए ।

पूर्वीय दर्शनको चाणक्य नीति, अष्टाबक्र गीता, बिदुर नीति, श्रीमद्भगवद्गीता गीता जस्ता धेरै धार्मिक ग्रन्थहरूलाई नैतिकता, इमानदारिता र सकारात्मक व्यवहार विकास गर्नका लागि मार्गदर्शक ग्रन्थ मान्न सकिन्छ । यिनमा समाविष्ट हरेक श्लोकलाई मानिसको आचरण विकास गर्नका लागि लेखिएका वा उतारिएका हुन जस्तो देखिन्छ । यी सबैका बारेमा यहाँ चर्चा गरेर सम्भव छैन । यस भागमा श्रीमद्भगवद् गीताबाट केही श्लोकहरू लिइएको छ, जसले नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारका बारेमा प्रस्ट्याएका छन् ।

श्रीमद्भगवद् गीताको अध्याय २, श्लोक ४७ (कर्मयोग र निष्काम कर्म) मा आफ्नो कर्तव्य इमानदारीपूर्वक पूरा गर्नु भन्ने सन्देश यसमा दिइएको छ । साथै अध्याय १२ श्लोक १३ मा अद्वेष्टा सर्वभूतानां मैत्रः करुण एव च। निर्ममो निरहङ्कारः समदुःखसुखः क्षमी। भनेर प्राणीहरूप्रति द्वेषरहित, मित्रवत् र करुणामय हुनु, ममता र अहङ्कारबाट मुक्त हुनु, सुख र दुःखमा समान रहनु र क्षमाशील रहनुलाई उच्च महत्त्व दिइएको छ । अध्याय १३ को श्लोक ८ देखि १२ सम्म ज्ञानका विषयमा बताइएको छ, जुन हरेक व्यक्तिका लागि मानवीय जीवन बिताउन आवश्यक हुन्छ ।

यसैगरी अध्याय ३, श्लोक २१ मा यद्यदाचरति श्रेष्ठस्तत्तदेवेतरो जनः। स यत्प्रमाणं कुरुते लोकस्तदनुवर्तति।। अर्थात् श्रेष्ठ व्यक्तिले जस्तो आचरण गर्छ, अन्य मानिसहरूले पनि त्यसैको अनुकरण गर्छन् । यो श्लोकले समाजमा नेतृत्वकारी व्यक्तिहरूले नैतिक आचरण पालना गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ किनभने उनीहरूको व्यवहार अरूले पछ्याउँछन् । ठुला व्यक्तिको व्यवहारले अरू आमजनलाई प्रभावित गर्ने भएकाले यसमा ठुला व्यक्तिको आचरण सही र ठिक हुनुपर्छ भनिएको छ ।

यसरी गीताका थुप्रै अध्यायहरूमा आचरण बनाउने विषयमात्र नभई शुद्धीकरणका उपायहरू सुझाइएका छन् । यस्ता भनाइहरू व्यवहारमा अवलम्बन गर्न सके व्यक्तिमा असल चरित्र र आचरण विकास हुन सक्छ । यसैगरी बौद्ध दर्शनमा अष्टाङ्गिक मार्ग र पञ्चशीलमार्फत् नैतिक जीवनको मार्गदर्शन गरिएको छ भने जैन धर्ममा अहिंसालाई नैतिकताको केन्द्रमा राखिएको छ ।

पूर्वीय दर्शनका साथमा अन्य धार्मिक परम्पराहरू पनि नैतिकता प्रवर्धन गर्ने आधार बन्दै गएको देखिन्छ । यहुदी र इसाई धर्ममा पनि नैतिक नियमहरू (जस्तै : प्रेम, दया र इमानदारी) लाई जोड दिइएको छ । इसाई धर्म (ई.स. पहिलो शताब्दीपश्चात्) मा येशु ख्रिष्टको शिक्षाले प्रेम, दया र परमेश्वरप्रति समर्पणलाई जोड दिएको छ भने इस्लाम (ई.स. ७ औं शताब्दीपश्चात्) देखि पैगम्बर मुहम्मदद्वारा कुरानमार्फत एकेश्वरवाद र नैतिक जीवनको सन्देश प्रवाहित गरिएको छ । इस्लाममा नैतिकताको विषयलाई अल्लाहप्रति समर्पण, सत्य र सामाजिक न्यायसँग जोडिएको छ । तर पश्चिमा दर्शनमा नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहारको सुरुआत गर्ने श्रेय सुकरात, प्लेटो र एरिस्टोटललाई दिइन्छ । सुकरातका अनुसार सद्‌गुण नै ज्ञान हो । उनले नैतिकतालाई दार्शनिक छलफलको विषय बनाएर नैतिकताको बौद्धिक आधार खोजे । प्लेटोले न्याय र नैतिकताको सम्बन्धमा गहिरो छलफल गरेका छन् । यसैगरी एरिस्टोटलले सद्‌गुण नैतिकताको सिद्धान्त प्रस्तुत गरे । यसबाट नै पश्चिमी दर्शनमा नैतिकताका बारेमा औपचारिक अध्ययनको सुरुवात भयो । प्लेटो र एरिस्टोटलबाट सुरु भएको यो विषय आधुनिक दार्शनिकहरू जस्तै : कान्ट, मिल, नीत्से र रल्सजस्ता दार्शनिकको दृष्टिकोणबाट थप फराकिलो बन्न पुगेको छ । प्रत्येक दार्शनिकले नैतिकताको आधार सद्‌गुण, कर्तव्य, सुख वा स्वतन्त्रता आदि जस्ता वियष भएकाले तीनमा फरक फरक ढङ्गबाट जोड दिएको देखिन्छ ।

पूर्वपश्चिम उत्तर दक्षिण जता गए पनि नैतिकता, नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार मानव सभ्यतासँगै विकसित हुँदै आएको देखिन्छ । तर यी विषय व्यक्ति, समुदाय, स्थान र समय विशेष रूपमा फरक फरक ढङ्गबाट अगाडि बढेको पाइन्छ । भनाइमा फरक देखिए पनि यी सबैको सारमा एउटै आशय भेटिन्छ ।

४. हामी कहाँ चुक्यौँ ?

अहिले हरेक मुखबाट सुन्ने गरिन्छ हाम्रो संस्कृति छायामा पर्न थाल्यो । हाम्रा परम्परागत मूल्यमान्यता ओझेलमा पर्न लागेका छन् । व्यक्तिको नैतिक मूल्यमान्यतामा ह्रास आउन थाल्यो । आफ्नोभन्दा परायाको मूल्यमान्यता प्यारो हुन थाल्यो । हाम्रो समाज शिशु अवस्थादेखि नै पश्चिमा कार्टुन र गीतमा आकर्षित भएको पाइन्छ । अङ्ग्रेजी चाडपर्व धूमधामसँग मनाउने पुस्तालाई आफ्नो चाडपर्वमा चासो कम लाग्न थालेको हो जस्तो भएको छ । सामाजिक सम्बन्ध पातलो हुँदै गएको छ । चाडपर्वहरू

सांस्कृतिक रूपमा मनाउनेभन्दा पनि तडकभडकका रूपमा मनाउने संस्कार बस्न थालेको छ । विगतमा हजुरबुबा र हजुरआमा पुस्तासँग नातिनातिना पुस्ता घुलमिल हुने अति महत्त्वपूर्ण अवस्था थियो । अब त्यसमा परिवर्तन आउँदै छ । अहिले त यस्तो सम्बन्ध कृत्रिम र मेकानिकल बन्दै छ ।

अध्ययन अनुसन्धानहरूले देखाएअनुसार प्रविधिको अत्यधिक प्रयोगमा बालबालिकाहरूमा मानसिक तनाव र एन्जायटी बढ्न थालेको छ (ह्यैड्ट, २०२४) । आत्महत्याका घटनाहरू बढेका छन् । पारिवारिक सम्बन्ध कमजोर धागामा उनिएजस्तो भएको छ । आपसी सहयोग र सहकार्य हुन कठिन भए जस्तो देखिन्छ । मानिसमा एकाङ्कीपन बढ्दै छ । सामाजिक संवाद र अन्तरक्रियामा कमी आएको छ ।

५. आखिर यस्तो किन भयो त ?

बालबालिकालाई जीवनको सुरुआतदेखि नै दया, माया, सद्भाव, सहकार्य, सहयोग, क्षमा, धैर्य, सहनशीलता जस्ता गुणहरू विकास उद्देश्यले पाठ्यक्रममा नैतिक शिक्षा एवम् नागरिक शिक्षा जस्ता विषयहरू समावेश गरिएका थिए । यस्ता विषयहरूमार्फत् बालबालिकाहरूमा समयसापेक्ष रूपमा जीवनोपयोगी गुण तथा सिपहरू विकास गर्न खोजिएको थियो । समयक्रममा यी विषयमा सुधार चाहिएको थियो ।

यसैगरी बालबालिकाहरूमा जीवनपयोगी सिप, समाजअनुकूलको व्यवहार र आचरण जस्ता विषयहरू विकास गर्नमा घरपरिवार पनि सहभागी हुनुपर्ने थियो । सामाजिक संवाद पनि सोहीरूपमा हुनुपर्ने थियो । समुदाय र विद्यालय अन्तरसम्बन्धित विषयका रूपमा त जोडिए तर भावनात्मक रूपमा जोडिन सकेनन् भन्ने आलोचना हुने गरेको छ । यसमा सम्बद्ध सबै सरोकारवालाहरूले आत्मप्रतिबिम्बन र थप सुधारको बाटो पहिल्याउन आवश्यक छ । यसलाई विद्यार्थीले कक्षा वा तह पूरा गरेको प्रमाणपत्रसँग अन्तरसम्बन्धित मात्र गरेर पुग्दैन । यो विषयले दैनिक कार्यव्यवहारमा विशेष प्राथमिकता पाउन जरुरी छ । यसो गर्न सकेमा आफ्नो संस्कृति र मूल्यमान्यता नभएको वा कम भएको प्रमाणपत्रले जीवनपयोगी सिप दिन सकेन भन्ने आलोचनाबाट पनि छुटकारा पाउन सकिन्छ ।

सामाजिक मूल्यमान्यता समाजले बनाउने हो । शिक्षक अभिभावक मिलेर यसलाई विद्यालयमा लैजानुपर्ने थियो । तर दुवै पक्ष अर्थात् समुदाय र विद्यालयबाट यसमा खासै चासो दिइएन । समाजले पनि खासै चिन्तन मनन गरेन । समुदाय र विद्यालय एवम् अन्य सङ्घसंस्था मिलेर सामाजिक मूल्यमान्यता र संस्कृतिलाई समयानुकूल बनाउँदै विद्यार्थी र युवा पुस्तामा हस्तान्तरण गर्दै जानुपर्नेमा सो पनि हुन सकेन ।

सामाजिक सञ्जालमा नेल्सन मन्डेलाले भनेको भनेर चर्चित पोस्ट भेटिन्छ : एभ्री सक्सेसफुल पर्सन ह्याज अ पेनफुल स्टोरी एन्ड एभ्री पेनफुल स्टोरी ह्याज अ गुड इन्डिङ । एसेप्ट अ पेन एन्ड गेट रेडि फर सक्सेस । Every Successful Person has a Painful Story and Every Painful Story has a Good Ending. Accept Pain and Get Ready for Success. यो भनाइ उनकै हो भन्ने सन्दर्भ त पाइन्न । तर जसले भनेको भए तापनि यो भनाइ अहिले पनि उत्तिकै मात्रामा सान्दर्भिक छ । किनकि हरेक सफल व्यक्तिका पछाडि जीवनको घुम्तीमा अनुभव गरिएका कयौँ कठिन दिनहरू हुन सक्छन्, सङ्घर्षका कथाहरू हुन सक्छन्, साधना एवम् कडा परिश्रम, मिहिनेत र नियमितता हुन सक्छन् । उनीहरूले दैनिक २४ घण्टाका समयलाई व्यवस्थित गरेर सफल हुनका लागि गरेको प्रयासका कथा हुन सक्छन् । तर अहिले यी सबै विषयमा खोज्ने फुर्सद कमैलाई हुन्छ । अहिले सतहमा देखिएको अवस्था वा पाएको सफलतालाई मात्र हेर्ने गरिन्छ । विगतका दिनमा के भयो भनेर नखोजी वा सफलता के कारणले हासिल भयो होला भन्ने नखोजी अहिलेको मात्र अवस्थाले वास्तविकता नदेखाउन सक्छ । यस्ता अटोबायोग्राफीबाट व्यक्तिले आचरण विकास गर्न धेरै सहयोग पुग्ने थियो । साना उमेरमा सन्दर्भ मिलाएर यस्ता कथाले बाल मनोविज्ञानमा धेरै सकारात्मक छाप पर्न सक्ने थियो । यस्ता काममा कति प्रयास गरियो त ? सबै कुरा विद्यालय गर्न सम्भव छैन । यस्ता कथाहरू घरपरिवार र समुदायबाट प्रसारित हुन्थे, जसमा अहिले कमी आएको छ ।

यस धर्तीका सबै मानिसका लागि दिनमा जम्मा २४ घण्टाको समय उपलब्ध हुन्छ, अर्थात् १४४० मिनेटको समय उपलब्ध हुन्छ । यही समयलाई जसले राम्रोसँग म्यानेज गर्न सक्छ, जसले परिश्रम गर्न सक्छ, जसले आफ्नो व्यवहारलाई नियन्त्रण गरी चाहेको दिशामा लैजान सक्छ, सफलता उसले नै पाउने सम्भावना अधिक हुन्छ । परिश्रम गर्दैमा मात्र सफल भइन्छ भन्ने त छैन । तर बिना परिश्रम सफलता प्राप्त गर्न असम्भव जस्तै छ । यसबाट के देखिन्छ भने मानिसले आफ्नो व्यवहारमाथि वा आफ्ना कार्यहरू माथि नियन्त्रण गरी चाहेको दिशामा लैजाने हो भने सफलता पाउन सक्ने सम्भावना रहन्छ । यसका लागि बालबालिकालाई सानैदेखि व्यवहार सेपिङ गर्दै लैजानुपर्ने थियो सोमा हामी चुकेकै हो । यसमा हाम्रा धार्मिक ग्रन्थहरूको ठुलो योगदान थियो । समाजमा भनिने कथाहरूको ठुलो योगदान थियो । ती सबैलाई हराइए अनि हामी अरूका कथा सुन्न थाल्यौँ र यस्ता भयौँ ।

जय शेट्ठी (२०१९) ले थिङ्क लाइक अ मङ्क भन्ने पुस्तकमा सफलता पाउनका लागि हरेक व्यक्तिले आफ्नो समयको अडिट गर्नुपर्ने कुरा बताएका छन् । आफ्नो हरेक दिनको २४ घण्टा समय कुन कुन कामका लागि प्रयोग भइरहेको रहेछ भनेर लेखेर हेर्ने काम यसमा गरिन्छ । यस अभ्यासलाई एउटा व्यक्तिको जीवनभरिको समय गणना गरेर कस्तो अवस्था देखिने रहेछ भनेर अनुमान गर्न पनि सकिन्छ । यस्ता अभ्यासबाट हरेक व्यक्तिमा समयको महत्त्व अनुभव गराउन सकिन्छ । जसले आफ्नो समयलाई उपयुक्त र सान्दर्भिक काममा लगाउन सक्छ, उसले नै सफलता पाउने सम्भावना अधिक

हुने भयो । यस्तो अवस्था जनाउने कथा वा सन्दर्भ हाम्रा पूर्वीय दर्शनमा थिए, जसलाई छोडेपछि हाम्रा बालबालिकाहरूले यस्ता कथाको अनुभव गर्न नै पाएनन् । अर्को कमजोरी यहाँ पनि रह्यो ।

मनोविज्ञानका दार्शनिक एवम् विज्ञहरूको भनाइअनुसार व्यक्तिको व्यवहार सेपिङ रिसेपिङ गर्न सकिन्छ, चाहेअनुसार मोडिफिकेसन गर्न सकिन्छ, चाहेको काममा लगाउन सकिन्छ, नचाहिने व्यवहारहरूलाई घटाउन वा हटाउन पनि सकिन्छ । अर्थात् उपयुक्त तरिका अपनाएर व्यक्तिको व्यवहारलाई नियन्त्रित र निर्देशित गर्न सकिन्छ । यसअनुसार त चाहेको व्यवहार अर्थात् नैतिकता एवम् आचरण विकास गर्न सकिने हुन्छ । हाम्रा बालबालिकाहरूको कतिपय अवस्थामा त व्यवहार नियन्त्रण पनि आवश्यक हुन सक्थ्यो । यसैगरी अपेक्षित व्यवहारलाई बढाएर सकारात्मक दिशातर्फ लैजान प्रयास पनि गर्नुपर्छ होला । मनोविज्ञानवेत्ता प्याभलभ एवम् गार्नर जस्ता दार्शनिकका सिद्धान्तबाट पनि यस्तै विषय सिक्न सकिन्छ । अहिले जति पनि विद्वान, मनोविज्ञानवेत्ता एवम् मोटिभेसनल स्पिकरहरूले पुस्तक प्रकाशित गरेका छन्, त्यसको सार भनेकै व्यक्तिको व्यवहारलाई नियन्त्रण गरेर चाहेको दिशामा लैजान सकिन्छ । साथै व्यक्तिले आफ्नो व्यवहार आफैँले नियन्त्रण गरेर अपेक्षित दिशामा लैजान पनि सक्छ । तर यसलाई वातावरण बनाउनुपर्छ, घर परिवार र विद्यालय मिल्नपर्छ, समुदायसँग सहकार्य गर्नुपर्छ । अहिले भएको सहकार्यमा अझ गति दिनुपर्छ, सामाजिक संवाद बढाउनुपर्छ । हाम्रो आफ्नोपन बचाएर संरक्षण गरेर मात्र अरूको सिक्ने भन्नेमा जानुपर्छ । हाम्रा भाषा र संस्कृति राम्रो बनाएर अङ्ग्रेजी वा यस्तै भाषा र सोअनुसारको संस्कृति विकास गर्नमा लाग्दा त राम्रै हुन्छ ।

६. अब के गर्ने त ?

बर्जर र लकम्यान (१९६७) ले भने झैँ सिद्धान्त व्यक्तिको व्यवहार सामाजिक अन्तरक्रियाले सेपिङ गरिरहेको हुन्छ अर्थात् व्यक्तिले यस्ता अन्तरक्रियाबाट सिकिरहेको हुन्छ । यस्तो अन्तरक्रिया धेरै तहमा हुने गर्दछ । यहाँ मुख्यत स्ट्रक्चर र कल्चर प्रमुख पक्षका रूपमा रहेको हुन्छ । स्ट्रक्चर अर्थात् संरचना जसमा कानुन, सामाजिक नीतिनियम, आचारसंहिता, धार्मिक मूल्यमान्यता जस्ता विषयहरू पर्छ । कल्चरभित्र सफ्ट स्किल खालका बाहिर नदेखिने तर व्यक्तिलाई निर्देशित गर्ने मूल्यमान्यता, विश्वास एवम् कार्यव्यवहार जस्ता विषयहरू पर्दछन् । व्यक्तिको व्यवहार यही सफ्ट स्किलले निर्देशित गरेबमोजिम हुने गर्छ । व्यक्ति स्वयम् बाहिर कस्तो देखिन्छ भन्नेमा सफ्ट स्किल के कति मात्रामा के कस्तो छ भन्ने विषयले व्यवहार निर्धारण गर्छ । समुद्रमा तैरिरहेको आइसवर्गको पानीमुनि रहेको भाग बाहिर नदेखिइकन ठुलो हिस्सामा रहे जस्तै व्यक्तिको व्यवहारमा पनि सफ्टस्किलको भूमिका यस्तै हुन्छ । व्यक्तिभित्र रहेको सफ्टस्किलको यही ठुलो भाग अर्थात् हिस्साले व्यक्तिलाई निर्देशित गरिरहेको हुन्छ । यस्ता स्किलहरू घरपरिवार, समुदाय र विद्यालय मिलेर विकास गर्नुपर्ने हुन्छ । त्यही भएर विद्यालय शिक्षालाई चरित्र निर्माणको आधार स्तम्भका रूपमा मानिएको हो । यसका लागि अभिभावक, समुदाय र विद्यालयको बिचमा सहकार्य र समन्वय चाहिन्छ । हाल प्रचलनमा ल्याइएको शिक्षण

सिकाइ क्रियाकलापमा आमूल परिवर्तन चाहिन्छ । गिजु भाइले दिवास्वप्नमा भने जस्तै क्रियाकलापमा जोड दिनुपर्छ । बालबालिकाहरूलाई पुस्तक कम जिन्दगी बढी पढाउनुपर्छ ।

विद्यालय शिक्षामा नैतिक मूल्य, मान्यता र सकारात्मक व्यवहारको सम्बन्ध अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ किनभने यी तत्त्वहरूले विद्यार्थीको सर्वाङ्गीण विकासमा योगदान पुऱ्याउँछ । यिनले विद्यार्थीलाई जिम्मेवार, सभ्य र सक्षम नागरिक बनाउन मदत गर्छ । विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा नैतिक मूल्यमान्यता र इमानदारिता एवम् सकारात्मक व्यवहार झल्काउने सामग्री समावेश गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सकिएमा बालबालिकाको चरित्र निर्माणमा सहयोग पुग्ने थियो । यसबाट वैयक्तिक रूपमा मात्र चरित्र निर्माण हुने नभई सामाजिक समानता, सहिष्णुता र सांस्कृतिक विविधताको मान्यतालाई प्रवर्धन गर्नसमेत सहयोग पुग्न सक्छ । विद्यालयले समूह कार्य, खेलकुद, सामुदायिक सेवा जस्ता क्रियाकलापहरू नियमित रूपमा विद्यालयमा गराई विद्यार्थीमा सहयोग र समन्वय, सहकार्य, नेतृत्व विकास र आत्मअनुशासन जस्ता सकारात्मक व्यवहार विकासमा सहयोग गर्न सक्छ । विद्यालय कक्षाकोठा अध्ययनभन्दा सहकार्यकलाप र अतिरिक्त क्रियाकलापका विभिन्न उपायहरूलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्ग बनाएर लैजान सक्नुपर्छ । जोनाथन ह्यैड्ट (२०२४) ले भने झैँ मोबाइल पुस्तालाई खेलपुस्तामा बदल्नुपर्छ ।

विद्यार्थीलाई नैतिक, जिम्मेवार र सकारात्मक सोचयुक्त नागरिक बनाउन आफ्नो इतिहास पढाउन आवश्यक भइसक्यो । समुदायको ऐतिहासिक कथा सुनाउन उपयुक्त हुन्छ, वीरताका कथा सुनाउनुपर्छ, सुखदु:खका कथा सुनाउनुपर्छ । अनौपचारिक रूपमा वा हिँड्न पाठ्यक्रमका रूपमा अभिभावक र समुदायले परम्परागत कथाहरू बालबालिकाहरूमा सुनाउन सक्छन् । विद्यार्थीलाई जीवन र जगत् पढाउन सक्छन् । यस्ता कार्यबाट व्यक्तिलाई समाज र समुदायको महत्त्व बताउन सकिन्छ, आफ्नो संस्कृति पढाउन सकिन्छ जसबाट उनीहरूको व्यवहारलाई सकारात्मक दिशामा डोऱ्याउन सहयोग पुग्न सक्छ ।

बुद्धको अहिंसाको सिद्धान्त, हिन्दु दर्शनको 'वसुधैव कुटुम्बकम्' (विश्व एक परिवार हो) को मान्यता, 'परम्परागत गुठी' प्रथा जस्ता विषयहरूमा संवाद गराउने कार्यले व्यक्तिलाई सही बाटोमा हिँड्न प्रेरित गर्छ, विश्वास र सहकार्यको वातावरण बनाउन सहयोग गर्न सक्छ, व्यक्तिगत र सामाजिक सद्भाव कायम राख्न सहयोग गर्न सक्छ, समाजमा एकताको भावना विकास गर्नमा सहयोग गर्न सक्छ, व्यक्तिलाई आफ्नो संस्कृति र परम्परासँग जोड्न सहयोग गर्न सक्छ । यस्ता कार्यबाट व्यक्तिमा सकारात्मक व्यवहार विकास गर्नमा सहयोग पुग्छ ।

विद्यालयमा समूह कार्य, सहकार्य र नेतृत्व विकासका गतिविधिहरूले विद्यार्थीमा सकारात्मक व्यवहार (जस्तै : सहयोग, धैर्य, संवाद) विकास गर्नमा सहयोग पुग्छ । नियमित कक्षा, गृहकार्य र अनुशासनले विद्यार्थीमा समय व्यवस्थापन र जिम्मेवारीको भावना जागृत गराउन सहयोग पुग्छ । खेलकुद,

अतिरिक्त क्रियाकलाप र सामुदायिक सेवाले टिमवर्क र सकारात्मक सोचलाई प्रोत्साहन गर्छ । खेल र यस्ता अन्य क्रियाकलापमा हुने जितहारले स्वीकारोक्ति विकास गर्न सहयोग हुन्छ । यसले चरित्र निर्माणमा सहयोग पुग्छ । विद्यार्थीमा इमानदारी, सत्यता, निष्पक्षता र जिम्मेवारी जस्ता नैतिक मूल्यहरू विकास गराउँछ । उनीहरूको चरित्रलाई बलियो बनाउँछ । नेपालजस्तो बहुसांस्कृतिक देशमा विद्यालय शिक्षाले विभिन्न धर्म, संस्कृति र परम्पराको सम्मान गर्न सिकाउँछ । यसले विद्यार्थीमा सहिष्णुता र एकताको भावना विकास गर्छ ।

विद्यालयमा सांस्कृतिक कार्यक्रम, सामुदायिक सेवा र नैतिक शिक्षा कक्षा सञ्चालन हुन्छ, जसले विद्यार्थीलाई यी मूल्यहरू व्यवहारमा लागु गर्न सिकाउँछ । शिक्षकहरूले आफ्नो व्यवहार र शिक्षणमार्फत् विद्यार्थीमा सकारात्मक मूल्य र व्यवहारको उदाहरण प्रस्तुत गर्न सक्छन् । कतिपय विषय र सन्दर्भमा मोडल अर्थात् नमुना भई काम गरेर देखाउन पनि सक्छन् । यी तत्त्वहरूले विद्यार्थीलाई आत्मविश्वासी, जिम्मेवार र सहानुभूतिशील बनाउँछ । विद्यालयमा सिकाइएका मूल्य र व्यवहारले विद्यार्थीलाई समाजमा सकारात्मक योगदानकर्ता बनाउन सक्छ । नैतिक र सकारात्मक व्यवहारले विद्यार्थीलाई कार्यस्थलमा सफलता र सम्मान प्राप्त गर्न सहयोग गर्छ ।

अहिले नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा नैतिक तथा सामाजिक शिक्षालाई समावेश गरिएको छ । कक्षा १ देखि १० सम्म सामाजिक अध्ययन र नैतिक शिक्षा समावेश छ । यसमा अझ जोड दिनु आवश्यक छ । विद्यालय शिक्षाको सन्दर्भमा बालबालिकाहरूमा नैतिक मूल्य, मान्यता र सकारात्मक व्यवहार विकास गर्नका लागि देहायका कार्यहरू गर्न सके थप उपयोगी हुन सक्छन् :

- सके त सबै तह र विषयका पाठ्यक्रममा जीवनपयोगी सिप विकासमा जोड दिनका लागि पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्ने । सो सम्भव नभएमा नैतिक शिक्षालाई थप व्यावहारिक बनाउन कुन विषयमा के गर्न सकिन्छ भन्नेमा विज्ञको समूहले काम गरी सोको सुझावका आधारमा अगाडि बढ्न सकिन्छ । अहिलेकै पाठ्यक्रमभित्र विद्यालय तहमा केस स्टडी र रोल प्ले जस्ता क्रियाकलाप थप गराउन शिक्षकहरूलाई तालिम र थप निर्देशन दिन पनि सकिन्छ ।
- शिक्षक तालिममा यस्ता विषय थप गर्नुपर्छ । शिक्षकहरूलाई नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार सिकाउने तालिम प्रदान गर्नुपर्छ ।
- समुदाय र अभिभावकहरूसँग सहकार्य गर्नका लागि अभियान सञ्चालन गर्न सकिन्छ ।
- समाज, नागरिक समाज र नेतृत्व मिलेर आशा अर्थात् होप जनाउने अभियान सञ्चालन गर्नुपर्छ । यहाँ केही भएन, कहीं पनि छैन, सबै बिग्रियो होइन कि हाम्रो समाज हामी आफैँले निर्माण गर्ने हो, यहाँ रहेका बेथिति पनि हामी सबै मिलेर हटाउने हो भन्ने भाष्य निर्माण गर्नका लागि थप संशेदनशील बन्नुपर्ने अवस्था छ ।

नैतिक मूल्य, मान्यता र सकारात्मक व्यवहार विकास गर्ने दायित्व अभिभावक, घरपरिवार, विद्यालय र समुदाय सबैको हो भनेर आत्मसात् गर्नु गराउनु आवश्यक छ । यी सबैसँगको सहकार्य र समन्वयबाट नै यस विषयलाई कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिएमा थप सफलता हासिल गर्न सहज बन्थ्यो । यस कार्यमा सामाजिक संवाद बढाउनुपर्छ । राष्ट्रिय भाष्य निर्माण गर्न सक्नुपर्छ । यस्ता कार्यबाट मात्र बालबालिकाको जीवनमा परिवर्तन आउने मात्र नभई सम्पूर्ण समाजलाई यसतर्फ डोऱ्याउन सकिन्छ । यस्तै सामूहिक कार्यले व्यक्तिलाई आत्मविश्वास, सम्मान र सन्तुष्टि बढाउन सक्छ भने समाजमा शान्ति, समृद्धि र एकता कायम राख्छ ।

७. निष्कर्ष

मोराल र इथिक्स समयसापेक्ष रूपमा परिवर्तन भइरहने विषय हुन् । यस्तो परिवर्तन व्यक्ति र समाजले आवश्यकता महसुस गरेर पनि हुन सक्छ । साथै बाहिरी फोर्स वा बाहिरी दबाबका कारणले पनि हुन सक्छ । पहिलो खालको परिवर्तनमा सुधारको गति क्रमिक हुन्छ, आफ्नोपन कायम गर्दै सुधारको गति अगि बढ्न सक्छ । तर दोस्रो खालको परिवर्तन दबाबका कारण हुने भएकाले छिटो हुन्छ, यस्तो परिवर्तनमा आफ्नोपन गुम्न पनि सक्दछ ।

आजका हाम्रा बालबालिकाहरू भोलिका दिनमा राष्ट्रिय तहमा मात्र नभएर अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा समेत प्रतिस्पर्धी र सक्षम बन्नुपर्ने भएकाले नयाँ नयाँ मूल्यमान्यता र व्यवहारबाट पनि सुसज्जित हुनुपर्छ । त्यही भएर हाम्रा बालबालिकाहरूले आजबाटै आफ्नो समुदाय, समाज एवम् मुलुक हुँदै विश्व समुदायका मूल्यमान्यता र व्यवहारमा पनि जानकार हुनु आवश्यक हुन्छ । मानवीय मूल्यमान्यताअनुरूप विश्वास जगाउँदै तदनुरूपको व्यवहार प्रदर्शन गर्न सकेमा हाम्रा बालबालिकामा सकारात्मक व्यवहार विकास गर्न सकिन्छ । यसको लागि मुलुकको योजनाबद्ध विकासको आवश्यकता पर्छ, जसमा सरकार मात्र नभएर नागरिक समाज र समाजका सम्पूर्ण पक्ष सहभागी हुन सकुन् । योजनाको यही खाकाभित्र रही हाम्रा क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्ने गराउने हो भने हाम्रा बालबालिकामा अपेक्षित नैतिक मूल्यमान्यता र सकारात्मक व्यवहार विकास गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization.* University of Minnesota Press.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* Anchor Books.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion.* Pantheon Books.

Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness.* Penguin Press.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind.* Harper.

https://keydifferences.com/difference-between-morals-and-ethics.html

Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny.* W. W. Norton & Company.

Shetty, J. (2020). *Think like a monk: Train your mind for peace and purpose every day.* Simon & Schuster.

कँडेल, युवराज । (सन् २०२३), *नेपालको विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा नैतिक शिक्षा,* https://www.researchgate.net/publication/372385239_nepalako_vidyalaya_tahako_pathyakramama_naitika_siksa

चेमोङ, डम्बर, (२०७५), *भ्रष्टाचारको मानवशास्त्र,* http://annapurnapost.com/news/120209/

नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, (२०७९), *प्रज्ञा नेपाली बृहत् शब्दकोश (परिमार्जित संस्करण),* काठमाडौँ, नेपाल : नेपाल प्रज्ञा-प्रतिष्ठान ।

प्रभुपाद, ए. सी. भक्तिवेदान्त स्वामी, (१९९७), *श्रीमद्भगवद्गीता यथारूप (नेपाली अनुवाद)* । भक्तिवेदान्त बुक ट्रस्ट ।

बस्नेत, ललितकुमार, (२०७५), *नेपालको सार्वजनिक प्रशासनमा सदाचार र नैतिकता* । https://www.prasashan.com/2019/01/21/101496/

Promoting Inclusive Education through Local Curriculum: Opportunities and Challenges

✍Babu Ram Dhungana, PhD*

Abstract

This article explores the provisions and practices in developing a local curriculum in Nepal, emphasizing its relevance, nature, and role in promoting inclusive education. It investigates the legal and policy frameworks that guide local curriculum development, the meanings and needs of such a curriculum, its theoretical underpinnings, components, and challenges. Furthermore, the study examines how local curricula promote entrepreneurial activities, preserve local languages and cultures, and support inclusive education practices.

Keywords: *Local curriculum, decentralization, community participation, inclusive education, indigenous knowledge, education policy of Nepal*

1. Provisions in Developing Local Curriculum in Nepal

The current education policy of Nepal emphasizes decentralization and community participation in educational planning and development. One key initiative in this direction is the incorporation of a local curriculum within the national curriculum framework. According to the Education Act (8th Amendment, 2063 B.S.) and its regulations (2069 B.S.), local governments are authorized to develop and implement a local curriculum worth 20% of the total curriculum content at the basic education level (Grades 1–8). This provision aims to make education more contextual, culturally relevant, and responsive to local needs.

The Curriculum Development Centre (CDC) under the Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) has provided a basic framework and technical

*Faculty, KUSOED

support for the development of local curricula. It includes guidance on structure, learning outcomes, content areas, and evaluation procedures. Local governments are expected to align their local curriculum with the broader national curriculum objectives while integrating indigenous knowledge, local culture, language, economy, geography, and social practices.

In practice, the implementation of the local curriculum in Nepal varies widely across different regions. Some municipalities and rural municipalities have actively developed and introduced local subjects focusing on areas such as local history, mother tongue instruction, environmental conservation, traditional occupations, and cultural heritage.

Despite these positive efforts, challenges persist. Many local governments lack the necessary technical expertise, human resources, and financial capacity to develop and implement a quality local curriculum. Additionally, the absence of monitoring mechanisms, limited teacher preparation, and inadequate instructional materials further hinder the effectiveness of the local curriculum. The disparity in implementation has led to inconsistencies in the quality and relevance of the curriculum across the country.

Nonetheless, the introduction of the local curriculum marks a significant step towards localized and inclusive education. It offers a platform for engaging communities in educational development and for recognizing local voices, experiences, and knowledge systems within formal education. Moving forward, sustained capacity building, adequate resourcing, policy coherence, and stronger collaboration between central and local governments will be crucial to realizing the full potential of the local curriculum in Nepal.

2. Meaning and Need of Local Curriculum

a. **Meaning of local curriculum:** A local curriculum refers to an educational framework that adapts national curriculum content to meet the cultural, linguistic, and social needs of a specific locality. It is designed to reflect the values, knowledge, and traditions of the community while addressing its unique challenges.

b. Need for local curriculum: Local curricula are essential for making education relevant to learners' lives by promoting cultural identity, enhancing community participation, addressing diverse learning needs, and fostering practical, context-based learning. It also helps bridge the gap between school and community, promoting sustainable development and fostering a sense of pride and belonging among students.

3. Nature of Local Curriculum

A local curriculum refers to a type of educational program designed specifically for a community, taking into account the unique aspects of that community's culture, needs, and environment. It aims to make learning relevant and connected to the lives of the people it serves. The nature of a local curriculum can be better understood through these key characteristics:

1. **Contextual and Relevant** : The curriculum is based on what is important and meaningful to the local community. It draws from the culture, environment, and economy of the area, ensuring that students learn things that are connected to their own experiences. For example, in a farming community, students may learn about agricultural practices that are vital to their daily lives.
2. **Flexible and Adaptive** : A local curriculum isn't rigid. It can change and adapt as the needs of the community evolve. This means that if the community faces new challenges or opportunities, the curriculum can adjust to address those changes. For instance, if a new technology becomes important to the community, the curriculum can incorporate lessons about that technology.
3. **Inclusive and Participatory** : The development of a local curriculum involves the community—teachers, parents, local leaders, and students themselves. This ensures that the curriculum reflects the needs and perspectives of those who will use it. Everyone has a say in shaping what is taught, making it more relevant and tailored to their needs.

4. **Culturally-responsive** : The curriculum respects and includes the local traditions, customs, and languages. It acknowledges the diversity of cultures within the community and ensures that the learning process is culturally sensitive. For example, if there are multiple languages spoken in the community, the curriculum may include bilingual education or lessons about cultural heritage.
5. **Skill-oriented and Practical** : The focus of the curriculum is not just on theory, but also on developing practical skills that students can use in real life. This includes learning life skills (such as problem-solving, communication, and decision-making) and vocational skills (such as carpentry, farming, or entrepreneurship) that help students prepare for work in their community.
6. **Dynamic and Evolving** : A local curriculum is constantly changing based on feedback from the community. It is not a one-time thing but something that grows and improves over time. Regular updates and improvements are made to ensure it continues to meet the needs of the students and the community.
7. **Holistic** : The curriculum looks at the development of students in a well-rounded way. It considers not just academic learning, but also emotional and social growth. It aims to nurture the whole child, helping them become well-balanced, capable individuals who can contribute positively to society.

4. Theories Supporting Local Curriculum

The development of a local curriculum is grounded in several educational theories that guide how students learn best in their unique cultural contexts. These theories help shape the approach to designing a curriculum that is meaningful and effective for the community. Here's a breakdown of the key theories:

1. **Sociocultural Theory (Vygotsky)** : According to Vygotsky, learning is not just something that happens in isolation. It is a social process where people learn from each other and through cultural tools and traditions. For a local curriculum, this means that students learn not only from their

teachers but also from their peers, family members, and the broader community. The curriculum should incorporate these cultural tools, like local stories, traditions, and languages, to make learning more connected to the students' real-life experiences.

2. **Constructivist Theory (Piaget, Bruner)** : This theory emphasizes that learners actively build their own understanding of the world through personal experiences and interactions with others. It's not about passively receiving information from a teacher, but rather about engaging with the material, solving problems, and making sense of new ideas. In a local curriculum, this means that students are encouraged to explore, experiment, and learn through hands-on experiences that are relevant to their environment and culture, allowing them to "construct" their own knowledge.

3. **Culturally Responsive Pedagogy (Gay, Ladson-Billings)** : This approach highlights the importance of teaching in a way that acknowledges and respects the cultural identities of students. It suggests that education should not try to erase students' cultures but instead should affirm and build on them. In the context of a local curriculum, this theory stresses that the curriculum should reflect and celebrate the local culture, language, and values. It helps students feel seen and valued, making learning more meaningful and engaging for them.

4. **Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner)** : Bronfenbrenner's theory explains that a child's development is influenced by various environmental systems—such as family, school, community, and society at large—that all interact with each other. A local curriculum takes this into account by recognizing that students are shaped not just by their immediate surroundings (like school) but also by the larger context they live in, including their home life, community, and culture. Therefore, the curriculum should consider these multiple layers and how they affect students' learning and development.

5. **Indigenous Knowledge Systems** : Indigenous knowledge refers to the wisdom, practices, and traditions that have been passed down through generations in indigenous communities. This theory suggests that indigenous worldviews and knowledge should be integrated into the curriculum to preserve cultural heritage and ensure that future generations understand and appreciate their unique traditions. A local curriculum that embraces indigenous knowledge acknowledges the importance of these practices, teaching students about their cultural roots and helping to maintain these valuable ways of knowing.

5. Components of Local Curriculum

The components of a local curriculum are the key elements that make it effective, relevant, and connected to the community's needs, values, and culture. Let’s break down each part:

1. **Learning Objectives and Outcomes** : These are the goals and expected results of what students should learn and achieve. In a local curriculum, these objectives are designed to match the specific needs and values of the community. For example, the curriculum might aim to help students develop skills that are important in their local economy or culture.
2. **Content (Subject Matter)** : This refers to what students will learn, including the subjects and topics taught. A local curriculum incorporates knowledge that is specific to the area, such as the local history, geography, language, and customs. This helps students connect what they are learning to their everyday lives and heritage.
3. **Teaching and Learning Strategies** : These are the methods used to help students learn. A local curriculum often focuses on experiential learning, where students gain knowledge through hands-on activities and real-world experiences, instead of just traditional textbook learning. It also uses learner-centered approaches, where the students are actively involved in their own learning process, making the experience more engaging and meaningful.

4. **Language of Instruction** : The local language is often used as the primary language of instruction. Teaching in the local language ensures that students fully understand the material and can express themselves easily. It also helps preserve and promote the local language and culture.

5. **Instructional Materials and Resources** : This component involves the tools and resources used to support learning. A local curriculum uses locally adapted textbooks, tools, and materials that are relevant to the students' context. For example, instead of using foreign case studies, students might study local problems or examples. Real-life materials such as local plants, artifacts, or community members' knowledge may also be used.

6. **Assessment and Evaluation** : Assessment in a local curriculum is often different from traditional testing. It might involve alternative assessments like portfolios (collections of students' works) or performance tasks (activities where students demonstrate what they've learned). These assessments are more practical and give a fuller picture of students' abilities and growth.

7. **Community and Cultural Integration** : A local curriculum doesn't just focus on the school; it involves the broader community. Local community leaders might be invited to teach or share their knowledge, and cultural events such as festivals or local traditions can be part of the learning experience. This strengthens the connection between the students and their community and makes learning more relevant.

8. **Values and Attitudes** : This component focuses on shaping students' values and attitudes. A local curriculum often emphasizes the importance of respecting local traditions, the environment, and sustainable practices. For example, students might learn how to care for the local environment or be taught about the cultural significance of local customs and festivals.

6. Challenges of Developing and Implementing a Local Curriculum in Nepal

The process of developing and implementing a local curriculum in Nepal holds great potential for education but is also met with significant challenges. These challenges are tied to Nepal's diverse geography, cultures, and political landscape. Below are the key obstacles:

1. **Lack of Capacity and Expertise** : One of the major challenges in Nepal is that many educators, especially in rural areas, lack specialized training in curriculum design and development. Teachers often have a strong academic background in specific subjects but may not be well-equipped to develop or adapt a local curriculum. This lack of expertise can hinder the creation of a curriculum that is not only educationally effective but also culturally relevant to local communities. As a result, teachers may struggle to integrate local knowledge, language, and traditions into the curriculum.

2. **Inadequate Resources and Funding** : Nepal's education system, particularly in rural and remote regions, faces significant resource limitations. This includes both financial support and the availability of locally appropriate instructional materials. Developing a local curriculum requires materials that are contextually relevant, such as locally produced textbooks, real-life objects, and culturally significant resources. However, due to inadequate funding, schools often rely on generic or national-level textbooks that may not adequately reflect the local context. Limited budgets also affect teacher training, the creation of educational resources, and even basic school infrastructure.

3. **Balancing National Standards with Local Needs** : Nepal's education system is heavily influenced by national standards that focus on uniformity and consistency across the country. However, balancing these national standards with local needs can be difficult. For example, local communities in rural areas may need education that focuses on agriculture, natural resource management, or local crafts, while the

national curriculum may prioritize subjects like mathematics and science. This discrepancy creates tension between maintaining national educational standards and providing a curriculum that is meaningful and relevant to the local context. Ensuring alignment with national learning outcomes while addressing local priorities is a complex task.

4. **Cultural and Linguistic Diversity** : Nepal is a culturally and linguistically diverse country, with over 142 ethnic groups and more than 124 languages spoken. Developing a local curriculum that fairly represents all these community groups is a challenge. There is a risk of marginalizing certain groups, especially indigenous and minority communities, if their languages, customs, and knowledge are not adequately represented in the curriculum. Furthermore, language barriers can hinder the participation of students from different linguistic backgrounds. The curriculum needs to be inclusive and sensitive to this diversity, which requires extensive consultation with local communities and cultural experts.

7. Promoting Entrepreneurial Activities Through Local Curriculum

A well-designed local curriculum has the potential to foster entrepreneurial skills among students by emphasizing practical learning, local economic activities, and community engagement. The following approaches can be integrated into the local curriculum to promote entrepreneurship:

1. **Contextual Learning** : One of the most powerful ways to promote entrepreneurship through the local curriculum is by integrating local economic activities into lessons. In Nepal, where agriculture, tourism, and handicrafts play significant roles in the economy, the curriculum can incorporate topics that reflect these industries. For example, students can learn about sustainable farming practices, the business side of tourism, or the marketing of locally made handicrafts. By tying lessons to the realities of their community's economy, students can gain practical insights into how these industries work and the entrepreneurial opportunities they offer. This approach also helps students develop a strong connection to their local context and see the direct relevance of education in their lives.

2. **Life Skills Training** : Entrepreneurial success requires a variety of life skills, including decision-making, problem-solving, and basic business skills. The local curriculum can provide students with opportunities to develop these skills through hands-on experiences and real-life applications. For example, students could engage in classroom activities where they simulate running a small business, create budgets, or analyze case studies of local entrepreneurs. By fostering these skills, students are better prepared to navigate challenges in their personal and professional lives. Life skills training also empowers students to take initiative, be more resourceful, and be open to taking risks—key qualities of an entrepreneur.

3. **Community-based Projects** : Encouraging community-based projects is another effective way to foster entrepreneurship. By engaging in real-life projects that solve local problems, students not only contribute to the community but also learn how to identify opportunities for innovation and growth. For instance, students could work on projects that address local environmental issues, develop small-scale businesses that serve community needs, or even design solutions to improve access to local goods and services. These projects allow students to apply their learning in practical ways, build teamwork skills, and gain firsthand experience in problem-solving and project management.

4. **Role Models and Mentorship** : Local entrepreneurs can serve as powerful role models and mentors for students. By connecting students with successful local business people, the curriculum can inspire them and provide valuable insights into the world of entrepreneurship. These entrepreneurs can share their journeys, the challenges they faced, and the strategies they used to succeed. Having a mentor who understands the local context can provide students with practical advice and a realistic view of what it takes to start and sustain a business. Local entrepreneurs can also engage with students in community events or classroom sessions, helping to bridge the gap between education and real-world business practices.

5. **Innovation and Creativity** : Encouraging innovation and creativity is at the heart of entrepreneurship. The local curriculum can stimulate students' creativity by challenging them to address local challenges with innovative solutions. This could include designing sustainable technologies, creating new products or services for the local market, or developing novel solutions to everyday problems. By fostering a creative mindset, the curriculum helps students think outside the box and see opportunities where others might see obstacles. Whether it's through project-based learning, art, or technology, creativity is a key component of entrepreneurial thinking, and it can be cultivated in students by encouraging them to think critically and innovatively about their environment.

8. Preserving Local Languages and Cultures

A local curriculum is crucial for the preservation of local languages and cultures, especially in regions with rich cultural diversity like Nepal. The curriculum can serve as a tool for keeping traditional knowledge and languages alive for future generations. The following approaches can be integrated into a local curriculum to ensure the preservation of languages and cultural heritage:

1. **Using Local Languages as Medium of Instruction** : The use of local languages as the medium of instruction is a powerful way to promote a cultural connection and preserve linguistic diversity. In Nepal, there are over 120 different languages spoken by various communities, many of which are at risk of disappearing. By teaching in local languages, students are not only able to learn more effectively in their native tongue, but they also feel more connected to their cultural heritage. This approach allows students to better understand their community's history, traditions, and values, as language is deeply intertwined with culture. Additionally, it helps sustain the language across generations, ensuring that younger members of the community maintain fluency and pride in their linguistic heritage.

2. **Incorporating Indigenous Knowledge** : Indigenous knowledge systems are a wealth of information that reflects the unique worldview and practical wisdom of indigenous communities. The local curriculum can integrate traditional practices and local knowledge systems, such as agricultural techniques, medicinal practices, and environmental management strategies that have been passed down through generations. By validating these knowledge systems, the curriculum not only preserves them but also honors the ways in which these communities interact with their environment and solve problems. This approach emphasizes the value of indigenous perspectives in a world where modern education systems often prioritize Western knowledge. It also empowers students to recognize the worth of their own cultural heritage and engage with it in contemporary contexts.

3. **Cultural Integration** : The curriculum can encourage cultural integration by involving students in local arts, festivals, and community-based cultural projects. These activities help students to experience and engage with their culture in meaningful ways. For example, students might participate in local festivals, learning about the customs, music, dance, and traditional crafts that are unique to their region. They could also engage in projects that document local cultural practices or work with elders to preserve oral traditions and stories. By actively participating in these cultural experiences, students gain a deeper understanding of the importance of their heritage and become ambassadors for its preservation. These activities also foster a sense of pride and identity, reinforcing the cultural values that shape the community.

9. Supporting Inclusive Education Practices

An effective **local curriculum** is pivotal in supporting **inclusive education**, ensuring that all students, regardless of their background or abilities, have equal opportunities to succeed. In Nepal, where students come from diverse linguistic, cultural, and socio-economic backgrounds, and where disability inclusion remains a challenge, a local curriculum can provide the flexibility and support

needed to accommodate all learners. The following strategies can be integrated into a local curriculum to enhance inclusivity:

a. **Relevance to Diverse Contexts** : The local curriculum can be contextually relevant, meaning that it reflects the local experiences, values, and traditions of the community. This is particularly important in Nepal, where there is a wide variety of ethnic groups, languages, and cultural practices. By designing a curriculum that incorporates these local elements, students can relate more directly to their learning, making it more meaningful and engaging. For example, students from rural areas may benefit from content that speaks to their agricultural practices, while urban students might connect better with lessons that incorporate local businesses and industries. The relevance of content helps bridge cultural divides and ensures that education speaks directly to the realities of the learners.

b. **Flexibility** : A local curriculum can be designed with flexibility in mind, allowing teachers to adapt their teaching strategies and assessments based on the needs of individual students, including those with disabilities. In Nepal, where special education services are still developing in many regions, the ability to adapt and modify the curriculum is crucial. For example, a teacher could modify lessons for students with physical disabilities, use assistive technologies for those with sensory impairments, or adapt assessment methods for students with learning difficulties. By embracing flexibility, the curriculum ensures that every student, regardless of ability, can participate fully in the learning process. Teachers are empowered to meet students at their point of need, creating a more inclusive learning environment.

c. **Community Involvement** : One of the strengths of a local curriculum is the opportunity for community involvement in its development. This means actively engaging parents, local leaders, and community organizations in the process of creating a curriculum that reflects the needs and values of the community. Involving local stakeholders ensures that the curriculum is responsive to the specific challenges faced by

marginalized groups, including children from low-income families, those with disabilities, and other underserved populations. Moreover, community involvement helps ensure that the curriculum is culturally appropriate and supported by the wider community, which can enhance the effectiveness of inclusive education practices.

d. **Promotes Equity and Access** : A local curriculum has the potential to promote equity and access, particularly for marginalized groups, such as girls, children with disabilities, and those from economically disadvantaged backgrounds. In Nepal, where gender and disability can often be barriers to education, a local curriculum can focus on addressing these inequalities. For instance, it can include gender-sensitive content, highlight the achievements of women and marginalized groups, and challenge traditional gender roles that limit educational opportunities. It can also emphasize disability inclusion, ensuring that students with disabilities have the resources and support they need to thrive in school. By promoting equity and access, the curriculum can create a more inclusive educational environment where all learners have the opportunity to reach their full potential.

10. Responsibilities in Developing and Implementing Local Curriculum

The development and implementation of a local curriculum is a collaborative process that involves multiple stakeholders, each with distinct roles and responsibilities. In the context of Nepal, where education systems are deeply intertwined with local cultures, languages, and communities, these roles become even more critical to ensure the curriculum's effectiveness and relevance. Here's an elaboration on the key stakeholders and their responsibilities:

1. **Local Education Unit** : Local Education Unit plays a crucial role in the planning, approval, and monitoring of the local curriculum. In Nepal, these authorities are responsible for ensuring that the local curriculum aligns with national education policies and standards while allowing room for cultural and contextual adaptation. Their responsibilities include:

a. **Facilitating Curriculum Design**: Local Education Unit guides the curriculum development process, ensuring that it meets national educational goals while allowing for local adaptations.

b. **Approval and Oversight**: They approve the final curriculum and monitor its implementation to ensure quality and consistency across schools in the region.

c. **Resource Allocation**: Local Education Unit also oversees the distribution of resources, such as funding, teaching materials, and training programs, to ensure successful implementation of the local curriculum.

2. **School Leaders** : School leaders, such as principals and head teachers, are central to the day-to-day implementation and adaptation of the local curriculum. They play an essential role in creating an environment conducive to effective curriculum delivery by:

   a. **Overseeing Adaptation**: School leaders ensure that the curriculum is tailored to meet the specific needs of their students, considering factors such as local culture, language, and socio-economic conditions.

   b. **Providing Professional Development**: They are responsible for ensuring that teachers receive the necessary training to effectively implement the local curriculum. This includes providing resources, organizing workshops, and offering continuous professional support.

   c. **Monitoring and Evaluating**: School leaders also monitor the ongoing implementation of the curriculum, collecting feedback from teachers, students, and the community to assess its effectiveness and make adjustments as necessary.

3. **Teachers** : Teachers are at the heart of local curriculum delivery. In Nepal, where education systems vary widely between rural and urban settings, teachers are instrumental in adapting and teaching the local curriculum to meet the unique needs of their students. Their responsibilities include:

a. **Curriculum Design and Adaptation**: Teachers play a key role in adapting the local curriculum to suit the individual needs of their students. This might include incorporating local knowledge, integrating traditional practices, or using the local language to enhance understanding.

b. **Delivering Localized Content**: Teachers are responsible for delivering content in ways that are culturally relevant and engaging for students. For instance, they might integrate local agricultural practices, historical events, or regional traditions into the lessons to make learning more relatable.

c. **Assessing Student Progress**: Teachers assess how well students are grasping the localized content, identifying areas where students may need additional support, and providing appropriate interventions.

4. **Community Members** : Community members play a crucial role in ensuring that the curriculum is culturally relevant and connected to the real-life experiences of students. In Nepal, where communities are diverse and often very connected to local traditions, community members can significantly contribute to the curriculum development process by:

a. **Participating in Curriculum Development**: Community members, including parents, local leaders, and cultural experts, can actively participate in designing the curriculum to ensure it reflects local customs, traditions, languages, and needs.

b. **Providing Local Knowledge**: Community members bring valuable local knowledge to the curriculum, such as traditional farming techniques, indigenous crafts, folklore, and community values. This local knowledge ensures that the curriculum remains rooted in the community's way of life.

c. **Supporting Learning Activities**: Community members can also assist in the delivery of extracurricular activities or

community-based projects, providing students with real-world learning opportunities that link classroom knowledge to practical application.

11. Recommendations

Based on the review of provisions and practices of the local curriculum in Nepal, the following recommendations are proposed:

a. **Capacity Building** : Intensive training should be provided to local education officers, curriculum developers, and teachers on curriculum design, content development, and assessment strategies specific to the local context.

b. **Technical and Financial Support** : The central government should allocate dedicated funds and technical assistance to municipalities and rural municipalities to ensure the effective implementation of the local curriculum.

c. **Development of Teaching-Learning Materials** : Locally relevant and culturally sensitive instructional materials should be developed in collaboration with local experts, educators, and community members.

d. **Monitoring and Evaluation Mechanism** : A robust monitoring framework should be established to ensure quality assurance, equity, and effectiveness of local curriculum implementation across regions.

e. **Promotion of Mother-tongue and Indigenous Knowledge** : The local curriculum should prioritize the integration of mother tongue education and indigenous knowledge systems to promote inclusivity and identity formation among learners.

f. **Stakeholder Engagement** : Active participation of parents, community leaders, local institutions, and civil society organizations should be encouraged in the curriculum development and implementation process.

g. **Research and Documentation** : Local governments and academic institutions should document best practices and conduct research on the impact of the local curriculum to guide evidence-based policy and practice.

12. Conclusion

The local curriculum in Nepal represents a progressive move toward democratizing education and acknowledging the country's rich diversity. While legal provisions and policy frameworks support its development and implementation, actual practices remain uneven and fraught with challenges. Bridging the gap between policy and practice requires coordinated efforts at multiple levels—central, provincial, and local. Strengthening institutional capacities, ensuring adequate resource allocation, and fostering inclusive participation are essential to translating the vision of the local curriculum into reality. With sustained commitment, the local curriculum can become a powerful tool for creating contextually relevant, culturally respectful, and equitable education for all learners in Nepal.

References

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Constitution of Nepal. (2015). *Constitution of Nepal 2015*. Government of Nepal.

Curriculum Development Centre. (2019). *National Curriculum Framework (NCF) – 2076*. Ministry of Education, Science and Technology.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Government of Nepal. (2017). *Local Government Operation Act 2017*. Ministry of Federal Affairs and General Administration.

Government of Nepal. (n.d.). *Education Act and Education Rules*. Ministry of Education, Science and Technology.

Ministry of Education. (2016). *School Sector Development Plan (SSDP), 2016–2023*. Government of Nepal.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Integrated Approach to English Language Teaching: Materials and Procedures

*Prof. Bal Mukunda Bhandari, PhD**

Babu Ram Bishwokarma #

Introduction

English has become one of the most fundamental tools to survive and sustain in this digital age. It is not merely a means of instruction and communication, but a minimum requirement to excel academically, compete professionally, progress economically, and advance socio-politically as it is globally recognized in academia, politics, technology, trade and industry. It serves as a global lingua-franca allowing global mobility to the citizens and opening the opportunities for education and employment worldwide.

The horizon of English language is constantly expanding and its importance cannot be overlooked in today's society as the more one becomes proficient in English the more opportunities they are likely to get. Moreover, English language brings an individual out of the territory of their nation and offers a membership of global citizenry (Gibb, 2012; Pickering & Gunashekar, 2015). Realizing the ever-expanding scope and significance of English language, effective teaching and learning of this language has become one of the central issues in the world of academia. Consequently, various ideologies, approaches and methods pertinent to English language teaching have emerged and developed.

Basically, teaching of English language is often distinguished between teaching English as a native language and teaching English as a second/foreign language. We are more concerned with teaching English as a foreign or second language. Since language skills are fundamentally interconnected and they are mutually

Chairperson, English Subject Committee, CDC
#Assistant Professor, Sanothimi Campus, TU

supporting to each other. This implies that learning one skill can obviously lead to the learning of another skill. For example, reading skill alone may be the principal means of enhancing reading comprehension, writing style, vocabulary enlargement, and grammar (Krashen, 1989, p.90). Similarly, listening activities help link the societal use of language and cognitive processes of understanding and expressing it. Subsequently, the whole-language movement also suggests that language knowledge and language ability are best acquired when language is learned and used in an integrated way. (Kumaravadivelu, 2006) Taking these ideas in reference, in this paper, we aim to demonstrate a procedure of teaching English in our context. Analyzing the approaches and methods of teaching English as a foreign language or second language developed and practiced so far, we propose a Reading-based integrated method to teach English". Actually, this method perceives reading as the first and the most important skill to teach a target language. We believe that developing reading skill, or based on the reading skill, remaining skills and other aspects of English language can be taught effectively. To justify our claim, we have proposed a lesson plan with ample pedagogical activities, revealing how the different skills of English language, including grammar and vocabulary, can be taught effectively.

Before delving into the session/lesson plan, we make a brief review of major approaches, methods, and trends emerged and practiced so far in the field of language teaching, basically English language teaching and move on to the reading-based integrated method of English language teaching.

Trends in Teaching English as a Second or Foreign Language

As mentioned above, in this increasingly globalized world, English language has become a vital means for overall advancements of an individual. Consequently, English language teaching as a second or foreign language has endured different transformations over the decades. From the traditional grammar-translation method to the latest post-method pedagogy, the trend of English language teaching has constantly adapted to address the changing needs of the learners and the demands of diverse socio-cultural contexts. Here, we have tried to explore the evolving trends in ESL/EFL teaching, examine the contemporary

practices, and propose an integrated approach to address the limitations of the conventional and existing practices.

English language teaching began with translating the classical and scholarly texts into the learner's mother tongue and learning the rules that govern the language. This method of teaching was known as the Grammar Translation (GT) method. This is the method that was also used in teaching Greek and Latin in Europe (Elmayantie, 2015). It is still used in teaching English as a second or foreign language. This method focuses on reading and writing, and teaches the rules of grammar deductively and translating the texts from the target (English) language into the learner's language (Richards & Rodgers, 2016).

As the reform movement began in English language teaching, several methods emerged emphasizing different aspects of language and language teaching. The Direct Method established itself a significant one. This method advocates teaching a second or foreign language by the direct use of the target language, without making use of the learner's first language. This method assumes to replicate the way children acquire their first language by focusing on everyday vocabulary, oral communication, and inductive grammar learning (Agbo & Oyelere, 2019; Alaofi, 2020).

In the continuation of the reform movement, the language pedagogy experienced a new ELT method named Audio-Lingual Method (ALM) based on behaviourist psychology and structural linguistics. This method views language as structural patterns and language learning as habit formation. Expecting mastery over listening and speaking skills in learners, ALM focuses on repetition, memorization and drills as the process of language teaching (Richards & Rodgers, 2014). The key features of this method include the primacy of speech, native-like pronunciation, teacher's role as a model and controller (Larsen-Freeman & Anderson, 2013).

Subsequently, the communicative approach, also known as communicative language teaching, based on the idea of functional notional syllabus proposed by Wilkins (1976) became popular among the teachers. This approach is more concerned with the development of learner's communicative competence, which includes not only the grammatical knowledge but also sociolinguistic, discourse and strategic competencies (Canale & Swain, 1980).

Thus, the major instructional activities this approach prescribes include interactional activities like group discussion, role plays, interviews, problem-solving tasks etc. Despite its extensive use and strengths, the critiques criticize it for not being practical in those situations where examination systems emphasize on accuracy and grammar over communicative competence (Butler, 2011). Subsequently, several methods and approaches such as Task-based language teaching, Lexical approach, Content based instruction, Content and language integrated language teaching/learning occupied the arena of English language pedagogy.

As a critical response to the limitations and inadequacies of the previous methods developed in the field of language teaching, specifically the English language teaching, a concept of post method pedagogy appeared which marks a shift towards a more holistic and context-sensitive pedagogy from a single method focus (Kumaravadivelu, 1994). One of the key traits of this pedagogy is the rejection of method dependency. This pedagogy advocates for a framework which supports teachers to transform, adapt, and develop methods appropriate for their societal, cultural, and institutional contexts rather than sticking onto a particular method to teach all the skills and aspects of a language.

Kumaravadivelu (2006) presents three pedagogic parameters —*particularity* (sensitivity to local needs), *practicality* (teacher's theorization of practice), and *possibilit*y (education as transformative) — are the core components of this approach. Promoting learner autonomy, fostering language awareness, activating intuitive heuristics, contextualizing linguistic input, integrating language skills, ensuring social relevance, raising cultural consciousness, maximizing learning opportunities, minimizing perceptual mismatch, and facilitating negotiated interactions are the basic tenets which wheel the aforementioned parameters. These guidelines for post-method pedagogy, in essence, encourage the English language teachers to develop their own strategies filled with local knowledge and laced with global insights.

Discrete and Integrated Approaches to Language Teaching and Learning

The discrete approach to language teaching and learning is based on the product view of language learning according to which language is an object to be mastered (Khosiyono, 2021; Rahman & Akhter, 2017). Methods like audio-lingual method (rooted in structural linguistics and behaviourist psychology; focuses on drilling grammatical patterns), cognitive-code method (based on cognitive psychology and emphasizes conscious learning of language rules as a complex system) etc. are the examples which adopted this perspective (Khosiyono, 2021).

Also known as segregated-skill approach, this approach underscores teaching language discretely, focusing on isolated language points or components that the learners are expected to master as language is viewed as an amalgam of discrete blocks to be learned separately. Language learning, as per this approach, is typically isolated from content learning (Rahman & Akhter, 2017).

Pedagogical execution of this approach can include focusing on teaching of individual skills, using drills in grammatical patterns or clear instruction and study of language rules often presented without context, and so forth (Dabaghi & Goharimehr, 2011).

Critiques of this approach point out that learners may face difficulty in shifting the classroom habits to real communication. It fails to address the actual language use as it may ignore communicative competence and real-life contexts (Khosiyono, 2021). The main criticism of this approach is that in spite of knowing isolated skills, learners lack communicative competence and this approach is basically a teacher-centred approach (Rahman & Akhter, 2017).

Integrated approaches to language teaching on the other hand holds the process-oriented view, which regards language as an activity, not a product (Khosiyono, 2021; Rahman & Akhter, 2017). It highlights the use of language for communicative purposes which can be achieved through implementing communicative language teaching, task-based teaching, and other learning-centered approaches.

The nuclear idea of this approach is that language skills and forms are interconnected, and in our real life these skills are rarely used in isolation, resulting in the significance of integrating these skills for normal real-life communication (Rahman & Akhter, 2017). The main focus of this approach is on developing the whole language ability with equal emphasis on accuracy and communication. The activities under this approach often include pair work, group work, and collaborative tasks to increase student interaction and collaboration (Khosiyono, 2021).

This approach treats language as a means for interaction and enhances communicative competence. It also fosters motivation and hikes the confidence level of the learners up. Moreover, it reduces the stress and anxiety by engaging the learners in real communication rather than mechanical practices (Rahman & Akhter, 2017).

After having reviewed these approaches and methods, as mentioned earlier, here we present a model for "Reading-Based Integrated Language Teaching" which accentuates that all the skills and aspects of language can be taught effectively on the basis of reading skill. We claim that the pedagogical order of language for learners of second or foreign language should be started with reading while other language skills – listening, speaking, and writing - accompany it. This model would be more significant for the learners to the whole language.

A Session Plan

This session plan of a reading-based lesson is designed to prepare the participants (the English language teachers and teacher educators) with the skills to craft and implement effective reading-based lessons grounded on an integrated language teaching approach. We expect that the participants can not only guide learners through a text, but teach different language skills including grammar, vocabulary, language functions and literature effectively for holistic language learning.

Objectives of the Session

The session has been designed to achieve the following objectives:

1. To introduce discrete and integrated teaching approaches to language teaching;

2. To enable the participants to design and deliver reading-based language teaching lesson

Materials

The session will make use of a variety of materials including PowerPoint presentations on teaching reading, speaking, and vocabulary, English textbook for Grade nine, dictionary (paper and digital; monolingual and bilingual) worksheets and relevant articles on Discrete and integrated approaches to language teaching. The whole session is for three hours.

Introductory Discussion

The session begins with an introductory discussion in which participants can share their teaching and learning experiences, reflecting on the purpose of learning versus understanding. Subsequently, this experience sharing activity triggers an elicitation discussion of discrete and integrated language teaching using think-pair-share activity. Further exploration will include identifying "language elements and reading skills" through another think-pair-share followed by an investigation of skills and forms within the textbook. This introductory discussion will also introduce different models of reading-based teaching of English.

A Lesson: Poon Hill Yoga Trek in Nepal

This lesson is based on a session presented by the first author in a training of the trainers (TOT) organized by Center for Education and Human Resource Development (CEHRD). The text we have used is "Poon Hill Yoga Trek in Nepal" from the first unit of Grade-9 English textbook, prepared and published by Curriculum Development Centre, Ministry of Education, Science and Technology.

Activities

Based on the reading text, the participants will be engaged in different activities. This is a "Reading-based integrated language teaching model" in which different activities for teaching the skills of reading, writing, listening, speaking,

vocabulary and grammar have been designed, and each activity requires the participants to read the text.

Vocabulary Activities: Spelling, pronunciation, Word formation, and Meaning

These activities will focus on helping the participants learn the spelling, pronunciation, meanings and the corresponding word classes and word formation of the unfamiliar words. All the activities here should make the students engage with the text.

Spelling Activities

This is a warm up activity which aims to teach the correct spelling of specific words found in the text and encourages the participants to engage in active 'reading for detail' activities so as to improve their spelling recognition skills and writing the words with correct spelling.

Activity 1

Teacher: Please find a word in the text which is the past participle form of "hide".

Students may say "hidden" based on their prior knowledge. This is not enough. They have to find/locate the word in the text.

Teacher: Okay, find the word in the text.

They find and say which paragraph it is. If the students can't say, the teacher gives clues. It is in the first paragraph of the text. You will find the word there. What is it?

The students will scan the first paragraph, and may say "hidden"

Teacher: Excellent! "hidden". Repeat after me — "hidden".

The teacher repeats the word with clear and correct pronunciation. The teacher shows how past and past participle forms are presented in a dictionary.

Activity 2

Teacher: Make five words from 'astonished'

Students may say/write: as, ton, on, is, he, etc.

Teacher: Find the word ‘astonished’ in the text.

Students will find it. (no clue is necessary for this task)

Activity 3

Teacher: I am going to write a word on the board (The teacher may show on the screen) with some letters missing. It’s a word from the text. Please find the missing letters, fill in the blanks and find the complete word.

Teacher: (Writes on the board or displays on screen—p-r-n- -l). It may be shown on a meta card.) Look at these letters. What word in the text do you think this is?

Students will try to find the word “perennial”. If not, the teacher provides a hint).

Teacher: If you need a hint, there will be ‘e’ in the first blank.

Students will scan the text and find the word “perennial”, and complete it in the copy.

Teacher: “Excellent”! “Perennial”. What does ‘perennial” mean in the context of the sentence where it is used?

The teacher calls one student to read the meaning of the word in a dictionary which the teacher has brought in the class or has in the mobile.

Word Formation Activities

The main objective of this activity is to enable the students to identify words and their corresponding word classes, understanding how the affixation process changes the word classes of a particular word, thereby converting a word from one word-class to another.

Teacher: Now, I will give you a word and you need to find out the corresponding another form (word class) of the word that appears in the reading text. Consider the word “magnificent”. This is an adjective. Can you find the verb form of “magnificent’ in the text?

Students may find “magnify”. If they are not sure, the teacher will offer a hint.

Teacher: It ends with ‘-fy’. Think about what makes something bigger or more impressive. Go through the text and find the words that end with ‘fy’.

Students will go through the text and if they find the word "magnify" or similar words, they will share it. If not, the teacher will offer more cues and guide them to the correct answer.

Teacher: Yes, that's right, 'magnify'! So, "magnificent" is an adjective and "magnify" is a verb.

The teacher will elicit the connection between these two words and change in meanings. They will also find some other verbs and transform them into adjectives.

Pronunciation Activity

This activity aims at enabling the students to read the text with the correct pronunciation.

Teacher plays the audio version of the text with a smart phone or other devices, while the students listen to the text, particularly the words: magnificent, village, panoramic, excellent, and savouring. They notice how they are pronounced and practice accordingly.

Meaning activities

The objective of these activities is to introduce the meaning (contextual meaning) of words and phrases and familiarize the students with them. Besides, it aims at enabling the students to infer the meaning and definitions of unfamiliar words.

Activity: 1

Teacher: Find the word "breakfast" in the text. Do you know any other words that often go with breakfast or words that are similar in the category?

Students might share words like lunch, dinner, supper etc.

Teacher: Yes, you are right! These all are types of meals just like breakfast. The teacher also introduces the words.

Activity 2

Teacher: Now I am giving you a definition and you just scan the text and find the single word that matches with this definition. Find a word in the text which means "a river of ice".

Students will scan the text and they may find out “glacier” or “glaciers”. If they say “glaciers”, then the teacher clarifies the singular-plural form. If the participants could not find the word, the instructor gives further clues like it begins with “g” and it’s a word with seven letters. Likewise, the teacher may ask several words like this.

Activity 3

This activity aims to develop the skill of using a dictionary (physical or/and digital)

Teacher: Read the text carefully and match the words in column -A with the words in Column-B. (This is the vocabulary learning activity given in the book on page 9. The teacher can prepare some other activities too).

Column-A		**Column-B**
a.	Magnificent	i. Charming
b.	Glaciers	ii. Surprised; amazed
c.	Hotspot	iii. Plants and animals
d.	Astonished	iv. Throughout the entire year
e.	Enchanting	v. Rivers of ice
f.	Flora and fauna	vi. Extremely attractive and impressive
g.	Perennial	vii. A place of significant activity

Students will attempt to match the words in both columns and if they feel difficulty with matching, they will use dictionaries while the teacher will facilitate them.

Activity 4

Teacher: Copy the sentence in which the word ‘flora and fauna’ is used from the text, and try to make your own sentence.

The students will do this activity with some other words and phrases.

Listening for pronunciation and Comprehension

This activity aims at enhancing the listening skill of the participants through ear-training.

Activity: 1

Teacher plays the text through a smart phone, laptop or any other devices. If no device is available, at least s/he reads the text loudly. The students listen to the text carefully and while listening to the text, tick the correct answer see page 9, multiple choice questions.

Activity: 2

Teacher: Write down the answers in one or two words while listening to the text (A work sheet will be provided)

Questions:

1. When does the trek start?
2. What will they do during the trek?
3. Name the two mountains mentioned in the text?
4. Which Gurung village is mentioned in the text?

Students will write down the answers to the given questions. They share their answers with each other and get feedback. If the answers are not correct, the teacher will help find the correct answers in the text.

Reading Comprehension

This activity is conducted with the objective of enhancing comprehension ability of the students.

Scanning the text

Teacher prepares or uses from the textbook different true/false, matching, one-word answer, full sentence answer—either literal or inferential; yes/no type or wh-questions, and so on. The students are expected to answer either orally or in written form.

Activity 1

Teacher: Read the text quickly and say/write whether the following statements are true or false. (A work sheet will be provided. The following are the sample questions. More questions can be asked.)

1. The trek starts from Kathmandu.
2. They will stay a night in Pokhara.
3. Ghandruk is famous for its Gorkha soldiers.

Students will say/write if the statements are true or false. If they cannot answer correctly, the teacher will facilitate to get the correct answer.

As stated above, the teacher can administer many test items to foster the reading comprehension level of the students.

Detailed Reading

The teacher gives a number of questions to the participants, and the students read the text thoroughly and attempt to answer the questions.

Activity 1

Teacher: Find answers to the questions given below and write them in the worksheet. (A worksheet will be provided)

Questions:

1. Where does the trek start?
2. What will they do during the travel?
3. Describe the activities they are supposed to perform on Day-4.
4. How often do the travelers do yoga during the programme?

Students read the text. They use a dictionary when necessary and attempt to answer the questions, and the teacher will go around the class facilitating them to get the correct answer.

Activity 2

Teacher divides the class in pairs and assigns them the activity. The students read the text again and write down the answer to the given questions. (The questions for this activity are taken from the textbook page 10.)

a. List any two advantages of the Yoga trek in the Nepali hilly region.

b. Who can take part in this Yoga trek programme?

c. What would you enjoy the most in Ghandruk if you were one of the visitors? Why?

d. How many days do the visitors do Yoga during the programme?

e. How is the Yoga hour mainly managed every day on this holiday trek?

Students will write down the answer to these questions individually, discussing them in pairs.

The teacher can assign many writing tasks to the students for the comprehension of the text individually or in pairs and groups like note taking, sentence arrangements, parallel writing, summary writing etc.

Grammar Activities

This activity aims at enabling the participants to write down or speak grammatically correct sentences.

Activity 1

Teacher: (distributes a test item (cloze) to test prepositions) Now close your books and fill in the blanks with appropriate prepositions. Then discuss your answers in groups and finally check with the text. (A work sheet will be provided)

Test Item

After tea, Yoga and breakfast --- the morning; we start our trek towards Banthanti. --- the way, we cross a stream --- a suspension bridge. We will be trekking -- a Magar village which is called Ulleri. Above the village where the trail climbs gently ---- the cultivated fields, rhododendron and oak forests, we will stop --- Nangethanti --- lunch and a short rest. After lunch we will start walking towards

Banthanti ----- the beautiful forest. Finally, we do evening Yoga, have some relaxation and sleep in Banthanti.

As per the instruction, the students close the book and supply the prepositions in the blank spaces and discuss their answers with other pairs. Finally, they check the answer with the text.

This way various grammar items can be taught on the basis of this reading text, but usually one item in one lesson.

Speaking: Language Functions

This activity is carried out to enable the students to engage in spoken communication so as to enhance real-life communicative skills.

Activity 1

Teacher: Read and act out the conversation in the book on page 6.

Teacher shows a list of expressions to teach the language function of “Making plans and expressing intentions in Present (simple and continuous), going to future, Future (simple and continuous) tense such as I intend to …, I am planning to …, I am doing…, I’ll ..., I am thinking of…etc.) Talk about your plans in pairs. Use the expressions mentioned above.

Teacher engages the student in the activities B and C given in the text book pages 6-7.

Activity 2

The students in pairs will study the sentences given in the book on page 7, (Exercise A) and see how the tense is used in these sentences. If they have any query, they will discuss it with peers or ask the teacher.

Teacher: Do the exercises B of the on page 7-8

Students will choose the correct answer and share orally. If they answer correctly, the teacher acknowledges them well, and in case of failure to answer correctly, s/he encourages and facilitates them to find out the correct answer.

Writing Activity

The teacher displays the question: Imagine that you are going on a three-day trek during your vacation. What will you do on different days? Write four paragraphs about your plan. (The question is in the book on page 8 which has been slightly modified)

In this activity the students will choose their place in groups. One group will choose one trekking place where they want to go. The teacher and the students discover some ideas and details.

The teacher goes on writing the clues for the ideas and details on the board while the students also copy them. They may include:

- Place to trek
- People in the group
- Things to carry
- Days/duration of the trek
- Where to stay: Homestays, hotels
- Information about the trekking places, such as homestays, hotels, temperature, sites to visit, etc. (They together find such information searching in the Google)
- Activities to be done each day, etc.

  Finally, each student will write their trekking plans in four paragraphs (first day, second day, third day, and conclusion). They can take the text "**Poon Hill Yoga Trek in Nepal"** as a model. This activity can be done as a classwork or a homework.

To sum up, based on a reading text, a number of activities can be conducted through which different language skills along with vocabulary, grammar and other aspects of language can be taught effectively.

Conclusion

The practice of language teaching (pertinent to this paper, English language teaching) with the emergence, practice, and development of different concepts, ideologies, approaches, and methods during its evolutionary trajectory. Obviously, new ideas and practices are developed to address the drawbacks and limitations of the old ideas and practices. Same is true with the English language teaching approaches and methods. One approach focuses on one aspect of language while others exert their focus on other aspects. Some prioritize teaching language chunk by chunk whereas some go with a holistic framework. No matter whatever focus they make, all these ideas emerged as great assets and contributions to the ELT world. Despite this fact, the efforts to pursue even more effective approaches and methods are still on-going. In this context, analysing the trends and practices emerged in the ELT world, we have proposed this integrated model of teaching English language through which we would like to share our strong belief that English as a foreign or second language, can be effectively taught by developing reading skills first. Based on a reading text, as we discussed above, remaining language skills and forms can be taught effectively.

References

Agbo, F. J., & Oyelere, S. S. (2019). Smart mobile learning environment for programming education in Nigeria: adaptivity and context-aware features. In K. Arai, R. Bhatia, & S. Kapoor (Eds.), *Intelligent Computing, 998,* 1061– 1077. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030- 22868-2_71

Alaofi, S. (2020). The impact of English language on non-native English-speaking students' performance in programming class. *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education,* 585– 586. https://doi.org/10.1145/3341525.3394008

Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, *31*, 36-57.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47.

Dabaghi, A. & Goharimehr, N. (2011). The relationship between learning styles of field dependence/independence & integrative/discrete point methods of grammar teaching. *World Journal of English Language,4*(2), 79-89.

Elmayantie, C. (2015). The use of grammar translation method in teaching English. *Journal on English as a Foreign Language, 5*(2), 125-132.

Khosiyono, B.H.C. (2021). Discrete and integrated approach and the implications on language teaching learning management. *Prominent: Journal of English Studies,4*(1), 19-30.

Krashen, S. (1989). *Language acquisition and language education*. Prentice-Hall.

Kumaravadivelu, B. (1994). *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. TESOL Quarterly, 28*(1), 27-48. https://doi.org/10.2307/3587197

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd edition*. Oxford university press.

Pickering, G. & Gunashekar, P. (Eds.) (2015). *Innovation in English language*

teacher education (Selected papers from the fourth international teacher educator conference, Hyderabad, India, 21-23 February 2014). British Council India.

Rahman, S.M.S., & Akhter. A. (2017). Skills teaching in ESL classroom: Discrete vs. integrated. *International Journal of English Language Teaching*, *5*(4), 32-39.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2016). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.

Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses. Oxford University Press.

The Readability Level of Reading Texts in Grade Ten English Textbook

✍Dr. Basanta Raj Dhakal [*]

Abstract

This quantitative study investigates the readability of reading texts for grade 10 students, focusing on their alignment with student reading abilities, the consistency of six readability formulas (Flesch-Kincaid Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, and Automated Readability Index), and the specific readability scores generated by these formulas. A dataset of 36 texts across 18 units was analyzed to address three research questions. First, it documents the readability scores produced by each formula for the grade 10 texts. Second, the study evaluates how well the readability scores match the expected reading abilities of grade 10 students in Nepal. Third, it examines the consistency of the six formulas in estimating text difficulty, highlighting cases with significant score variations. Results indicate that some texts align reasonably well with grade 10 while others do not. Comparative analysis suggests some discrepancies in formula-specific biases, such as overemphasis on sentence length or word complexity. Notable variations in scores for certain texts point to the limitations in formula reliability, necessitating supplementary qualitative methods. Detailed analysis of reading texts assigned for grade 10 by using six different readability measures revealed a varying level of readability existing in the reading texts. The results provide insights for educators in selecting appropriate texts and highlight the need for refined readability assessment tools for better measures of text readability.

Key Words: *consistency, readability formula, sentence length, text difficulty*

[*] *Member, English Subject Committee, Curriculum Development Centre*

Introduction

Reading refers to the process by which individuals decode and comprehend written text. To learn to read and to learn effectively by reading, learners need texts that match their reading ability. Readability is the quality of written language that makes it easy or difficult to read and understand a text (Bailin & Grafstein, 2016). Reading difficulty is often gauged using different readability assessment measures.

Readability is a complex concept. Many factors influence readability. Key factors influencing readability include content, style, format, and organization of text (Hussain et al., 2011). Content complexity refers to the complexity of vocabulary and ideas presented. Style refers to sentence length, structure, and the use of jargons. Format refers to typography, spacing, and overall layout. Similarly, organization refers to the logical flow and coherence of the text. Readability is crucial for effective communication. The same text might be easy to read for one reader, yet extraordinarily difficult to another. If a text is complex, readers may struggle to grasp the message (Carrell, 1987).

Several formulas have been developed by scholars to measure text readability. One of the most common measures is the Flesh-Kincaid Reading Ease. It calculates a score based on average sentence length (the number of words) and average syllables per word. Scores range from zero (very difficult) to hundred (very easy). Higher scores indicate easier readability while lower scores indicate text difficulty. Other notable readability measures to test readability of texts include Flesh-Kincaid Grade Level, Gunning Fog Index, SMOG Index, Coleman-Liau Index, and Automated Readability Index (ARI).

Although extensive research has been conducted on readability at the international level, it remains understudied in the context of Nepal. This study analyzes the status of text readability of grade 10 reading texts in the compulsory English subject.

Literature Review

The study of readability focuses on assessing how easy or difficult a text is to read and understand, typically using formulas that analyze factors like sentence

length, word complexity, and syllable counts. Readability research emerged in the early 20th century as educators and publishers sought to match texts to readers' comprehension levels. Readability formulas were pioneered by researchers like Rudolf Flesch and Robert Gunning in the 1940s and 1950s, driven by the need to improve educational materials and communication. These formulas aimed to quantify text complexity using measurable linguistic features (Flesch, 1948; Gunning, 1952).

Most readability formulas rely on two primary variables: sentence length (as a proxy for syntactic complexity) and word difficulty (often measured by syllable count or word length). These metrics are grounded in the assumption that longer sentences and multisyllabic or unfamiliar words increase cognitive load (Klare, 1974). Readability tests are widely used in education (e.g., matching textbooks to grade levels), technical writing, healthcare (e.g., patient education materials), and digital content creation. They help ensure texts are accessible to target audiences (DuBay, 2004). Most common readability formulas are Flesch-Kincaid Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog Score, SMOG Index, Coleman-Liau Index, and Automated Readability Index (ARI).

Flesch-Kincaid Reading Ease was developed by Rudolf Flesch in 1948 and later refined by J. Peter Kincaid in 1975, this formula measures text readability on a scale from 0 to 100, where higher scores indicate easier texts. The formula for calculating readability of the text is as follows:

$$206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$$

Where,

ASL = Average Sentence Length (total words ÷ total sentences)

ASW = Average Syllables Per Word (total syllables ÷ total words)

The output score from this formula can be explained as follows:

Table 1: Explanation of output score

Value	**School Level**	**Student age range**	**Notes**
100-90	5th grade	11	Very easy to read. Easily understood by an average 11-year-old student.
90-80	6th grade	11-12	Easy to read. Conversational English for consumers.
80-70	7th grade	12-13	Fairly easy to read.
70-60	8th – 9th grade	13-15	Standard, plain English. Easily understood by 13- to 15-year-old students.
60-50	10th -12th grade	15-18	Fairly difficult to read.
50-30	College	18-19	Difficult to read.
30-0.0	College graduate	22-23	Very difficult to read. Best understood by university graduates.

It is widely used in education, publishing, and software (e.g., Microsoft Word). It is ideal for assessing general-purpose texts like articles or books. It is simple and widely validated. It is easy to interpret with a broad range of scores, and is applicable to diverse texts. However, it overemphasizes syllable count, which may not always correlate with word difficulty. Moreover, it ignores context, coherence, or reader background. Flesch (1948) emphasized that the formula was designed to guide writers in simplifying texts for broader audiences, but critics note it may oversimplify complex ideas (Klare, 1974).

Flesch-Kincaid Grade Level is a derivative of the Reading Ease formula, adapted by Kincaid et al. (1975) for grade level required to understand a text. The formula is as follows:

$$(0.39 \times ASL) + (11.8 \times ASW) - 15.59$$

Where,

ASL = Average Sentence Length (total words ÷ total sentences)

ASW = Average Syllables Per Word (total syllables ÷ total words)

A numerical grade level, typically ranging from 0 to 12+, corresponding to school grades. It is common in education to match texts to students' reading levels and in legal or technical writing to ensure accessibility. It directly correlates to educational benchmarks. Furthermore, it is useful for targeting specific audiences. However, similar to Reading Ease, it overlooks semantic complexity and reader engagement. Additionally, grade-level estimates may not align with English as second/foreign language educational systems. Kincaid et al. (1975) developed this for practical applications, but studies suggest it may underestimate difficulty for technical texts (DuBay, 2004).

Gunning Fog Score is another readability measure developed by Robert Gunning in 1952. This formula estimates the years of education needed to understand a text. The formula is as follows:

0.4 × (average sentence length + percentage of complex words)

Where,

Complex words = words with three or more syllables, excluding proper nouns, compound words, or common suffixes

Percentage of complex words = (complex words ÷ total words) × 100

It is used in journalism, business writing, and education to ensure clarity for general audiences. It emphasizes complex words, which aligns with vocabulary difficulty. Moreover, it is straightforward and easy to calculate. However, the definition of "complex words" (three or more syllables) is arbitrary and may misclassify words (e.g., "banana" vs. "data"). Furthermore, it ignores sentence structure complexity beyond length. It is said that Gunning (1952) aimed to improve newspaper readability, but critics argue the formula may not account for modern writing styles (Redish, 2000).

SMOG Index another formula for calculating readability of the text. It was developed by G. Harry McLaughlin in 1969, the SMOG (Simple Measure of Gobbledygook) Index estimates the years of education needed to fully comprehend a text. The formula is as follows:

$$1.043 \times \sqrt{number\ of\ polysyllabic\ words \times (30 \div number\ of\ sentences)} + 3.1291$$

Where,

Polysyllabic words = words with three or more syllables.

Typically calculated using 30 sentences (10 from the beginning, middle, and end of the text).

It is designed for high-stakes contexts like medical instructions, where full comprehension is critical. It is simple to apply with small text samples. However, it relies heavily on polysyllabic words, which may not always indicate difficulty. It is less accurate for very short or very long texts. McLaughlin (1969) validated SMOG against comprehension tests; however, it may overestimate difficulty for simpler texts.

Coleman-Liau Index was developed by Meri Coleman and T.L. Liau in 1975, this formula uses word length (in characters) rather than syllables to estimate readability. The formula is as follows:

(5.89 × average number of characters per word) − (0.3 × average number of sentences per 100 words) − 15.8

Where,

Average characters per word = total characters ÷ total words.

Average sentences per 100 words = (total sentences ÷ total words) × 100.

The output shows a grade level. It is useful for automated systems, as character counting is easier to compute than syllable counting. It avoids syllable-counting challenges, making it suitable for software implementation. It correlates well with grade-level benchmarks. However, word length in characters may not accurately reflect word difficulty and it ignores semantic or structural complexity. Coleman and Liau (1975) designed this for machine-based analysis, but it may be less sensitive to vocabulary complexity than syllable-based formulas (Bailin & Grafstein, 2016).

Automated Readability Index (ARI) was developed by E.D. Smith and R.J. Senter in 1967 for the U.S. Air Force, ARI estimates the grade level required to read a text. The formula is as follows:

$(4.71 \times \text{average number of characters per word}) + (0.5 \times \text{average sentence length}) - 21.43$

The output is a grade level. It is used in technical writing, military documentation, and education to assess text difficulty. It is simple and quick to calculate, especially for automated systems. Furthermore, it focuses on character count, avoiding syllable-counting issues. However, similar to Coleman-Liau, it may misjudge word difficulty based on character length and it does not account for text cohesion or reader background. Smith and Senter (1967) designed ARI for technical manuals, but its reliance on surface-level metrics limits its precision for nuanced texts (DuBay, 2004).

There are some similarities among these formulas. All formulas rely on sentence length and some measure of word difficulty (syllables or characters). They are all designed for English texts and in foreign educational contexts. These readability formulas are widely implemented in software tools (e.g., Microsoft Word, online readability calculators).

These formulas differ in output type, word difficulty measure, comprehension assumption, and complexity focus. Flesch-Kincaid Reading Ease provides a 0–100 score, while others provide grade levels. Flesch-Kincaid and SMOG use syllable counts; Coleman-Liau and ARI use character counts; while Gunning Fog uses polysyllabic word percentage. SMOG assumes 100% comprehension, making it stricter; others assume partial comprehension (50–75%). Gunning Fog and SMOG emphasize polysyllabic words, while Flesch-Kincaid and ARI consider all words.

Choosing a formula to suit the purpose of measuring readability is important. Flesch-Kincaid Reading Ease is best for general-purpose texts or when a broad readability score is needed. Similarly, Flesch-Kincaid Grade Level is ideal for educational settings or targeting specific grade levels. Moreover, Gunning Fog is suited for journalism or business writing, where clarity for general audiences

is key. Furthermore, SMOG is preferred for healthcare or legal texts requiring full comprehension. Coleman-Liau and ARI are useful for automated systems or when syllable counting is impractical. Readability formulas provide valuable tools for assessing text accessibility but are limited by their focus on surface-level metrics. These formulas not only have utilities in education, healthcare, and technical writing; but also, shortcomings in capturing deeper linguistic or contextual factors. The implication is that researchers and practitioners should select formulas based on the text's purpose, audience, and context, while acknowledging their limitations.

Some scholars have also criticized the readability formula. For instance, emphasizing oversimplification, Bailin & Grafstein, (2016) argue that formulas focus on surface-level features (e.g., sentence length, syllables) but ignore deeper factors like coherence, context, or reader background knowledge. These formulas may also have cultural bias because many formulas were developed for English texts and may not generalize well to other languages or non-native speakers. Some scholars opine that modern texts, especially digital content, may not align well with older formulas due to changes in writing styles (e.g., shorter sentences in online content) (Bailin & Grafstein, 2016). Additionally, Redish (2000) raised the issue of reader variability arguing that formulas assume a uniform reader, ignoring differences in motivation, prior knowledge, or reading strategies.

Criticisms of readability formulas are valid, particularly regarding their oversimplification, neglect of reader variability, and cultural biases. However, these formulas remain useful when applied as part of a broader strategy that includes human judgment and modern tools. These work as a starting point, not a definitive measure. Recent advancement in measuring text readability incorporates natural language processing (NLP) and machine learning to assess readability more holistically, factoring in semantics, cohesion, and reader engagement (Crossley et al., 2008). Tools like Coh-Metrix and AI-driven readability analyzers are gaining traction but are beyond the scope of traditional formulas. For critical applications, combining formulas with qualitative methods or advanced NLP tools is essential to ensure texts are both readable and comprehensible to their intended audience.

Although readability is very common in international context; in the context of Nepal, a significant research gap exists in the study and use of readability formulas to calculate text readability for the students. Readability formulas created in first language context may not be fully appropriate to assess grade 10 educational texts, given the country's multilingual and English-as-a-second-language (ESL) environment in Nepal. Despite the critical role of readable texts in Nepal's Secondary Education Examination (SEE) curriculum, there is a lack of studies validating these formulas for Nepali students, who navigate diverse linguistic backgrounds with varying English proficiency levels influenced by urban-rural disparities and limited educational resources. The formulas used in the study are primarily based on western contexts, may overlook Nepal-specific factors such as localized vocabulary, code-switching, and cultural relevance, which may skew readability scores and misjudge text difficulty. However, these formulas can provide a rough estimate of readability of the reading texts in grade 10 textbook. This study is guided by the following research questions:

1. What are the readability scores of grade 10 reading texts as measured by the Flesch-Kincaid, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, and Automated Reading Index formulas?
2. To what extent do the readability scores of the provided texts align with the reading abilities of grade 10 students, particularly for texts designed for this grade level?
3. How consistent are the six readability formulas (Flesch-Kincaid Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, Automated Reading Index) in estimating the difficulty of texts intended for grade 10 students?

Methodology

This research is a single descriptive case study of grade 10 English textbook. This study was not aimed to test hypothesis or to test correlation between variables. Content analysis approach was used to describe and explain some aspects of the reading texts given in the grade 10 compulsory English textbook. This study analyzed the reading texts through a quantitative approach. The

source of data for this study was the grade 10 English textbook published by Curriculum Development Center in Nepal in 2080. It consisted of 18 units. Each unit had two reading texts (Reading I and Reading II). Altogether, 36 texts were the sources of data.

The printed textbook was brought from the market and the digital form of the textbook was also downloaded from the website www.moecdc.gov.np. Readability formulas were the instruments of this research. Six readability formulas were used as tools to analyze the reading texts. To analyze the data, grade 10 compulsory English textbook was purposively selected as the object of research. All the reading texts were taken from the textbook. Altogether, there were 36 reading texts. All those reading texts were typed in Microsoft Office Word document. Then the number of sentences, words, syllables of each word were counted. Then, readability formulas were applied to calculate the readability scores of each text by using six readability formulas separately. Then, all the obtained scores were tabulated for comparative study (see table 2 and 3 below for details).

Results and Discussion

This research analyzed grade 10 English textbook developed by Curriculum Development Centre in Nepal. The textbook consists of 18 units and 36 texts assigned for developing reading skill. The book consists of 308 pages. Each unit in the textbook is organized under themes. The focus of this study was the reading texts and their appropriacy for grade 10 students. The reading texts in the textbook cover 18 broader themes prescribed in the curriculum and cover various genres. The readability level of the reading texts was calculated based on the six readability formulas. Detailed analysis of the reading texts is presented under three headings to answer research questions. First, readability scores of grade 10 reading texts are presented. Second, alignment of the selected reading texts with grade level reading ability is discussed. Third, consistency of the scores in relation to the readability formulas is discussed.

Readability Scores of Grade 10 Reading Texts

This study analyzed the readability scores of 36 texts intended for grade 10 students using six readability formulas: Flesch-Kincaid Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, and Automated Readability Index (ARI). The Flesch-Kincaid Reading Ease scores ranged from 8.4 to 95.2, indicating low to high readability. For grade-level formulas, the Flesch-Kincaid Grade Level scores ranged from 2.2 to 36, Gunning Fog from 4.6 to 39.2, SMOG from 3.5 to 18.8, Coleman-Liau from 5.3 to 15.4, and ARI from -0.1 to 45.3. These scores provide a baseline for assessing text difficulty relative to grade 10 expectations. The details of the readability scores using six readability formulas are given below in table 2 and 3.

Table 2: Readability Scores of Grade 10 Reading Texts

Unit	Reading Text	Flesch-Kincaid Reading Ease	Flesch-Kincaid Grade Level	Gunning Fog Score	SMOG Index	Coleman-Liau Index	Automated Readability Index (ARI)	Suitable for Age Range
1	I	50.3	11.6	14.3	10.8	12.4	11.9	17-18
1	II	40	14.6	16.3	12.6	12.9	15.5	19-20
2	I	79.5	5.7	8.2	5.8	8.8	5.4	11-12
2	II	48.2	11.3	13.4	18.8	13.6	11.7	17-18
3	I	65.4	8.3	11.1	8	10.8	8.3	14-15
3	II	33.5	15.1	17.6	13.1	15.4	16.7	21-22
4	I	90.6	2.5	5.1	4	8.1	1.5	9-10
4	II	83.4	4.8	6.7	4.4	8.9	4.8	11-12
5	I	75	5.9	7.4	5.4	9.5	5.1	12-13
5	II	49.4	16.8	20.6	12	9.1	19.5	21-22
6	I	71.4	6.7	8.9	6.9	10.9	6.8	13-14
6	II	70.1	6.8	8.9	7.7	9	5.1	13-14
7	I	95.2	2.2	4.6	3.5	5.3	-0.1	8-9
7	II	51.1	9.5	12	8.9	14.8	9.9	16-17

8	I	67.3	7.8	10.1	7.3	10.8	7.8	14-15
8	II	83.9	6.4	8.9	4.7	7.3	6.7	12-13
9	I	57.9	8.2	7.8	7.9	12.1	7	24-25
9	II	48.2	10.3	12	9.5	14	10	16-17
10	I	81.6	4.8	6.5	5.4	8.6	4	11-12
10	II	54.2	10.6	12.7	10	11.1	10	16-17
11	I	84.4	5.8	7.4	5.8	9	5.9	12-13
11	II	81.7	3.8	4.8	3.9	10.3	3.3	10-11
12	I	49.7	9.9	12.1	9.7	14.4	9.9	16-17
12	II	36.6	11.6	13.3	7.8	8.9	12.8	16-17
13	I	52.3	10.1	11.9	9.9	11.2	8.5	15-16
13	II	74	6.4	8	6.4	10.9	6.9	13-14
14	I	60.8	8.4	10.4	8.5	10.8	7.2	14-15
14	II	61.7	13.9	17.4	9.5	8.6	16.7	18-19
15	I	76.6	6.5	9.5	6.6	8	6	12-13
15	II	55.4	10.1	11.6	9.6	10.8	9.1	15-16
16	I	61.2	9.5	11.4	8.5	11.1	9.7	15-16
16	II	8.4	36	39.2	8.3	7.4	45.3	
17	I	62.7	8.4	10.2	7.6	11.4	8.2	14-15
17	II	64.9	12.8	15.2	6.7	8.4	15.2	17-18
18	I	56.2	10.7	12.2	9.1	11.7	11.2	16-17
18	II	63.3	8.6	10	8.7	10.5	8	14-15

Table 3: Text Statistics

Unit	Reading Text	Sentences	Words	Complex Words	% of Complex Words	Average words per sentence	Average Syllables Per Words
1	I	32	681	108	15.86	21.28	1.59
1	II	20	547	88	16.09	27.35	1.62
2	I	46	657	42	6.39	14.28	1.33
2	II	47	908	163	17.95	19.32	1.64
3	I	49	826	90	10.90	16.86	1.47

3	II	25	655	129	19.69	26.20	1.73
4	I	103	767	41	5.35	7.45	1.28
4	II	12	154	6	3.90	12.83	1.31
5	I	96	1207	77	6.38	12.57	1.41
5	II	3	126	13	10.32	42.00	1.36
6	I	46	630	62	9.84	13.70	1.44
6	II	58	782	98	12.53	13.48	1.45
7	I	76	674	21	3.12	8.87	1.21
7	II	49	669	115	17.19	13.65	1.68
8	I	52	822	79	9.61	15.81	1.46
8	II	7	136	4	2.94	19.43	1.22
9	I	47	579	86	14.85	12.32	1.61
9	II	38	577	102	17.68	15.18	1.69
10	I	103	1214	83	6.84	11.79	1.34
10	II	44	868	131	50.09	19.73	1.57
11	I	51	765	48	6.27	15.00	1.32
11	II	93	706	33	4.67	7.59	1.39
12	I	53	759	147	19.37	14.32	1.69
12	II	4	116	7	6.03	29.00	1.34
13	I	50	837	144	17.20	16.74	1.63
13	II	62	872	71	8.14	14.06	1.40
14	I	60	880	127	14.43	14.67	1.55
14	II	3	112	8	7.14	37.33	1.27
15	I	72	1204	88	7.31	16.72	1.32
15	II	24	444	65	14.64	18.50	1.57
16	I	45	864	95	11.00	19.20	1.49
16	II	3	289	6	2.08	96.33	1.19
17	I	69	1090	115	10.55	15.80	1.51
17	II	11	380	14	3.68	34.55	1.26
18	I	36	762	88	11.55	21.17	1.53
18	II	36	604	79	13.08	16.78	1.50

The table provides readability scores for reading texts across 18 units from grade 10 textbook in Nepal, each with two texts (I and II), using six readability formulas: Flesch-Kincaid Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog Score, SMOG Index, Coleman-Liau Index, and Automated Readability Index (ARI). The table also includes an age range for each text, presumably indicating the target audience. Below, I interpret the results, focusing on patterns, discrepancies, alignment with age groups, and implications, while addressing the limitations of readability formulas as discussed previously.

A range of readability among 36 texts can be seen from the table. Calculation of Flesch-Kincaid Reading Ease scores range from 8.4 (Unit 16, Text II, very difficult) to 95.2 (Unit 7, Text I, very easy). Higher scores indicate easier texts while lower scores indicate complex texts (0–100 scale). Calculation of Grade-Level Formulas such as Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, ARI scores range from -0.1 (Unit 7, Text I, ARI, below 1st grade) to 45.3 (Unit 16, Text II, ARI, extremely difficult). Some scores align with grade levels, while others do not. Target age range indicates suitability of the texts for ages 8–25, suggesting a mix of primary, secondary, and early adult educational materials.

Alignment with Grade 10 Reading Abilities

There are some specific patterns and insights from the data. Data analysis reveals that the easiest Texts are Unit 7, Text I (age 8–9): Flesch-Kincaid Reading Ease = 95.2 (very easy), grade-level scores range from -0.1 (ARI) to 5.3 (Coleman-Liau). This text is highly readable, suitable for young readers, likely due to short sentences and simple words. Similarly, Unit 4, Text I (age 9–10): Flesch-Kincaid Reading Ease = 90.6, grade-level scores from 1.5 (ARI) to 8.1 (Coleman-Liau). This text is also very easy, appropriate for early elementary readers.

Analysis of the texts also reveals the most difficult texts for grade 10 students. For instance, Unit 16, Text II: Flesch-Kincaid Reading Ease = 8.4 (very difficult), with extreme grade-level scores (Flesch-Kincaid = 36, Gunning Fog = 39.2, ARI = 45.3). However, SMOG (8.3) and Coleman-Liau (7.4) suggest a much lower difficulty (7th–8th grade). This discrepancy suggests an outlier, possibly due

to unusually long sentences or complex words skewing syllable- or character-based formulas. The lack of an age range makes interpretation challenging, but the text appears unsuitable for most readers. Furthermore, Unit 5, Text II (age 21–22): Scores of 16.8 (Flesch-Kincaid), 20.6 (Gunning Fog), and 19.5 (ARI) indicate college-level or higher difficulty, aligning with the adult target audience. However, SMOG (12) and Coleman-Liau (9.1) suggest a lower difficulty, highlighting formula variability.

Consistency of Readability Formulas

The consistency of the six readability formulas in estimating text difficulty was assessed by comparing score variations across the 36 texts. Results revealed both consistencies and inconsistencies across formulas. Regarding consistencies, for most texts, the grade-level formulas (Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog, SMOG, Coleman-Liau, ARI) produce scores within a 2–4 grade-level range, indicating reasonable consistency. For example, Unit 3, Text I has scores of 8.3 (Flesch-Kincaid), 11.1 (Gunning Fog), 8 (SMOG), 10.8 (Coleman-Liau), and 8.3 (ARI), suggesting a 8th–11th-grade difficulty. Exceptions occur, such as Unit 16, Text II, where ARI (45.3) and Flesch-Kincaid Grade Level (36) suggest an implausibly high difficulty, while SMOG (8.3) and Coleman-Liau (7.4) indicate a much lower grade level (7th–8th grade).

On the other hand, discrepancies across formulas also exist. For some texts, there are inconsistencies in scores obtained in different formulas. For instance, in Unit 16, Text II, the massive variation (ARI = 45.3 vs. SMOG = 8.3) suggests that this text may have unique characteristics (e.g., very long sentences or a high number of polysyllabic words) that disproportionately affect syllable-based formulas (Flesch-Kincaid, Gunning Fog, ARI) but not SMOG or Coleman-Liau, which use different metrics. Similarly, in Unit 6, Text II, scores are consistent (Flesch-Kincaid = 6.8, Gunning Fog = 8.9, SMOG = 7.7, Coleman-Liau = 9, ARI = 5.1), suggesting a stable 6th–9th-grade difficulty, well-suited for the 13–14 age range. Discrepancies might have arisen because formulas weigh different factors: SMOG focuses on polysyllabic words, Coleman-Liau on character counts, and Gunning Fog on complex word percentages, leading to variations for texts with unusual linguistic features.

Results reveal some mismatches in ages. For instance, in Unit 9, Text I, (age 24–25), the scores range from 7–12.1 (7th–12th grade), which is surprisingly low for an adult audience, suggesting the text may be too simple or the age range is misaligned. Similarly, in Unit 14, Text II (age 18–19), scores range from 8.6 (Coleman-Liau) to 17.4 (Gunning Fog), with Flesch-Kincaid Reading Ease = 61.7 (moderately difficult). The high Gunning Fog score suggests complex vocabulary, which may challenge younger adults unless they have specialized knowledge. These results highlight moderate overall consistency but underscore challenges with outlier texts, necessitating cautious interpretation of formula outputs for grade 10 text selection. Outliers like Unit 16, Text II highlight the limitations of relying solely on these metrics. Such discrepancies may result from texts with atypical structures (e.g., long sentences with simple words or short sentences with technical terms). SMOG and Coleman-Liau often produce lower scores than other formulas, possibly because SMOG assumes 100% comprehension (making it stricter) and Coleman-Liau uses character counts, which may underestimate difficulty for complex vocabulary.

Conclusion and Implications

Results show that some texts align reasonably well with their target age groups, while others suit younger readers and more complex texts (e.g., Unit 3, Text II) fitting older audiences. This indicates that some of the texts are not suitable for grade 10 students. Discrepancies across formulas and occasional age-score mismatches highlight the limitations of readability formulas, supporting scholarly critiques about oversimplification and neglect of reader context. These results should be used as a guide, supplemented by qualitative methods to ensure texts are appropriate for their intended audiences.

Results of the study provide some insights for English teachers, students, authors, publishers and researchers. First, analyzing text readability is important for English teachers. They need to choose the texts appropriate for the grade level of students. Second, the authors and publishers should pay attention to the suitability of texts. They should check the readability level of texts before

including them in the textbook for the target audience for publication. Third, the other researchers could examine other factors that influence text readability such as student interest, culture, and contextual suitability. Fourth, based on the results it is worth to use the formulas as a starting point but supplement with qualitative analysis (e.g., reader feedback) to ensure texts meet target audience needs. Moreover, it is necessary to investigate texts with age-score mismatches to ensure content aligns with audience expectations, possibly adjusting vocabulary or structure. Additionally, modern tools such as Natural Language Processing (NLP) and Coh-Metrix can also be used to complement these formulas to assess cohesion or semantics, addressing the limitations of traditional readability formulas.

References

Bailin, A., & Grafstein, A. (2016). *Readability: Text and context*. Palgrave Macmillan.

Carrell, P.L. (1987). Readability in ESL. *Reading in Foreign Language,* 4 (1), 21-40.

Coleman, M. and Liau, T.L. (1975) A Computer Readability Formula Designed for Machine Scoring. *Journal of Applied Psychology*, 60, 283-284. https://doi.org/10.1037/h0076540

Crossley, S. A., Greenfield, J., & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *Tesol Quarterly, 42*(3), 475-493. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00142.x

DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Impact Information.

Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology, 32*(3), 221– 233. https://doi.org/10.1037/h0057532

Gunning, R. (1952). *The technique of clear writing*. McGraw-Hill.

Hussain, W., Sohaib, O., Ahmed, A., & Qasim Khan, M. (2011). Web readability factors affecting users of all ages. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 972-977.

Klare, G. R. (1974-1975). Assessing readability. *Reading Research Quarterly, 10*(1), 62–102. https://doi.org/10.2307/747086

McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading*, *12* (8), 639–646.

Redish, J. (2000). Readability formulas have even more limitations than Klare discusses. *ACM Journal of Computer Documentation (JCD)*, *24*(3), 132-137. https://doi.org/10.1145/ 344599.344637

The Small Schools in Nepal and Its consequences

✍Bhojraj Kafle, PhD*

Abstract

This article is based on the study report that has been prepared with the aim of highlighting the situation of small schools (with a small number of students) in Nepal. Using limited resources in a short time, the results have been generated based on the IEMIS data published by Centre for Education and Human Resource Development (CEHRD) in 2024. Discussions in the report have been made with the help of related reference materials. The report has been developed based on a step-by-step desk review. The s0tudy found that there are many schools in Nepal with less than ten students, those schools which have been running from grades one to three (1-3 grade schools). In Gandaki Province, this number is more than 50 percent. Similarly, the number of schools running up to grade 1-5, grade 1-8, grade 1-10 and grade 1-12 has operating with mentionable few students. The quality of education in those small schools is deteriorating. In this critical situation, how to address the constitutional provision of Free and Compulsory Basic Education (FCBE) for all children might be the most serious concern. To get further insight we need further information and in-depth, more work needs to be done to identify location-specific problems and identify solutions and various models.

Keyword : *small school, zoning, teacher management, cost, efficacy*

1.1 The Context

Booming of schools in Nepal: The formal education system in Nepal began after the country's unification, with a significant milestone being the establishment of Durbar High School in 1854 during the Rana regime. Following the fall of the Ranas, Nepal transitioned to democracy and prioritized expanding its education sector. Every periodic development plan from the beginning of the First Five-

* *Former Joint Secretary, MOEST*

Year Plan (1956-1961) has emphasized on enhancing access to and quality of education. In Nepal, communities have been playing a remarkable role in the establishment of the schools in their locality. After 1990, the restoration of democracy recognized education as a fundamental right. Initiatives like free and compulsory primary education boosted the number of schools and enrolment rates. The Local Self-Governance Act of 1999 empowered local bodies to manage schools. The 2015 Constitution further endorsed education as a fundamental right, guaranteeing free basic and secondary education. Under the federal system established by the 2015 Constitution, responsibility for basic and secondary education has been provided to local governments. The Local Governance Operation Act of 2017 outlined 23 education-related responsibilities for local governments, empowering them to establish, operate, and manage schools.

Schools in Nepal have been hardly established by the government; at every stage of educational development, schools were established by the community at the local level based on the policy arrangements of the time. Community leaders, local elites and all the community members contributed (donation) based on their own interest and financial capacity to build schools in their areas, resulting in a significant increase in educational institutions, from basic to higher education levels. The government has been endorsed formally in its policy framework and supports those schools established by the people. Today, there are more than 36 thousand (CEHRD 2081, Flash I report) schools in Nepal which includes community, institutional, and religious institutions, offering education from basic to higher secondary levels.

In this way, sufficient schools have been opened in the villages and settlements of Nepal through people's initiative. The people were enthusiastic and started opening schools and requesting the government for approval. The government continued to provide support by giving approval and permission, however, not all schools were properly mapped and established only in the most needed places. Schools were also opened for political competition and pressure, and for community prestige.

Small school: A lower ratio typically indicates fewer students per school, which may suggest better access to resources and individualized attention, while a higher

ratio could imply overcrowding or resource strain (Barker & Gump, 1964; Guy, 2018). Nevertheless, the very small SSR might not be appropriate to manage the resources to effectively enhance teacher learning activities in the schools, even though, there is no clear understanding among researchers and educators about what constitutes a "small" school or a "large" school; many researchers, indicate that an appropriate and effective size is 300- 400 students for an elementary school and 400-800 students for a secondary school; moreover, small school as fewer than 300-400 students in basic level (grade 1-8) and fewer than 400-800 students at the secondary level (grade 1-12) (Guy, 2018; Cotton, 1996; Howley & Bickel, 2000; Darling-Hammond et al., 2002; Patrick, 2008); Lee & Loeb, 2000).

1.2 The Issues

In the current context of Nepal, children's education achievement in community small schools is deteriorating day by day. There is an increase in the number of parents leaving the village for their children's education. Human settlements in the village have become surprisingly faded. Originally cattle were reared and there was manure to grow crops in the village. Nowadays there is a lack of fertilizer to cultivate and grow. There is a lack of active manpower in the rural and remote villages. The land is barren. Government services and facilities reaching the village have been misused. Those services are not enough in the city[1]. The spillover effect has occurred. The traditional and important values and beliefs of the community are declining surprisingly.

The trend of youngsters going abroad to earn money from the village is increasing. Their families are leaving the villages for quality education of their children and migrating towards city areas. If education in the village school was good, their families would have lived in the village. The land used to get sewage, would grow. Family members also would have been active. Their livelihood might have been pleasant and simple. But the sad picture - the society has been divided between haves and haves not. Those who are capable (haves' group) left the village, men and women are hardly found in the village who can care for the school. Those who are living in the village, they are living with humiliation and losing their confidence. Moreover, in Nepal, improved healthcare services and

family planning have reduced birth rates[2], consequently the student enrolment in the school has also been reduced remarkably in the rural are remote areas[3].

Keeping all those into the consideration, for the past few years, the government has adopted a policy of merging and closing schools, saying that the large number of small schools is taking up more resources. The core issue behind the merging and closing of schools is that children from economically and socially disadvantaged households who are unable or unwilling to leave their native settlement will be deprived from the educational opportunities.

According to the constitution, the primary responsibility for managing school-level education lies with the local level. A few policy and legal documents have also been developed based on the intent of the constitution. The constitution guarantees education as a fundamental right and mentions the role of the provincial and federal governments as a shared right. But still there are many legal, structural and procedural complexities in managing education according to the provisions of this constitution. The current legal framework allows local governments to address such challenges and implement reforms tailored to their communities. The federal laws provisioned School Management Committee (SMC) in the schools, in some aspects there has been a conflict between the work of the management committee and the work of the local government. There has also been a lack of clarity about the roles of the local, provincial and federal governments. Due to such various reasons and complexities, the local governments have not been able to address such challenges including closure and merger of schools.

2 *According to the National Population and Housing Census (Central Bureau of Statistics-CBS, 2023), Nepal's annual average population growth rate has dropped to 0.92 percent in 2021, this rate was 1.35 percent in 2011. The population density in the Terai region is highest (460 per square kilometre) and the lowest is 34 in the mountain region. Similarly, the highest population density is in Kathmandu district (1,169) and the lowest in Manang District (3) person only. Likewise, spatial distribution of the population shows an ever-declining share of the mountain and hill population compared to the Terai population.*

3 *Out of the total population, 69 percent have their place of birth and current residence in the same municipality. By sex, 78.3 percent male and 60 percent female have their birth place in the current residence. Overall, 9 percent of the total population was born in another municipality of the district of current residence, 19.5 percent of the population was born in another district and 2.5 percent was born abroad.*

1.3 Rationale

As mentioned above most of the schools in remote villages which are operating with a very difficult situation, a very few numbers of students are enrolled. The minimum number of teachers based on governments' norms and standards is really fulfilled. It is said that teachers complete their formality without any dedication and motivation in the teaching and learning activities. They rarely get the opportunity to participate in capacity development programs and training. Consequently, many students who are admitted are not able to complete even primary education. Providing quality education in small and remote schools is not only the crucial aspect in the field of education, but also the neglected area. The big schools have influencing approaches to the state mechanisms and political leadership, but the small schools seem to be lacking behind from such opportunities.

In this regard, the important point needed to be noted here is that the constitution and the Compulsory and Free Education Act of Nepal have mentioned that basic education (up to grade eight) will be compulsory and free. The Act mentioned that after 2028, Nepali citizens must have completed basic education otherwise they cannot utilize the services and facilities provided by the state. Likewise, the government of Nepal committed to achieve the Sustainable Development Goal (SDG) and it emphasizes the need for inclusive and equitable quality education for all the children. The SDG goal 4 mentioned that 'by 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable, and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes.' Keeping all this in mind and viewing educational development trends, if we follow the same current pace and way of doing things, all the children can complete basic education by 2028, or we can achieve the SDG by 2030.

Despite all those, we can argue that the challenges facing small schools in rural and remote settings are 'adaptive' (Fullan, 2008) for which we do not have the answers, and which take time to address. This is especially the case for schools operating in an environment characterized by chronic political, social and economic disadvantages. We need to be aware of these adaptive problems in identifying and exploring the real situation. Based on real explorative data, we

can develop strategies to enhance the vitality of small schools, as well as the communities which they serve.

1.4 Objective

This research-based article aims to explore the scenario of different categories of schools based on students' number through different perspectives.

1.5 Methodology

This study tried to follow the **inductive analytical methodology** to situate the research problem as inductive analysis is a bottom-up approach to identify the research problem in which researchers start with given unclear research topic and move towards identifying patterns and themes without pre-existing categories and themes, consequently, reach into the specific research topic (Bingham & Witkowsky, 2022).

The first analysis was made to explore the overall national scenario of all types (community, institutional and religious) of schools. After exploring the overall scenarios, efforts were made to observe trends of student enrolment in the community schools. Schools were categorised into the 18 categories, i.e., 1-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70, 71-80, 81-90, 91-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401-500, 501-600, 601-700, 701-800, and above 800. Based on each category the situation was explored. For the analysis, data were retrieved from the IMEIS major sources, processed into the SPSS software and copied to the excel file, transferring the concrete information into the world file.

To present analytical discussions of all 753 Local Governments' (LGs') scenarios in this chapter seems unusual, being the huge number, for the purpose of exploring general situations at the LG level a few LGs have been selected following the random sampling technique. In this regard, from each province the first alphabetical order district picked and found Bhojpur, Bara, Bhaktapur, Baglung, Arghakhanchi, Dailekha and Achham; those LGs have been selected respectively from Koshi, Madhesh, Bagmati, Gandaki, Lumbili, Karnali and Sudurpaschim. Similarly, one rural municipality has been taken following the same first alphabetical order technique from the selected district from each province.

While doing so, Aamchowk Rural municipality from Bhojpur district, Aadarsha Kotwal Rural municipality from Bara district, Changunarayan municipality from Bhaktapur district, Badigad Rural municipality from Baglung district, Chhatradev Rural municipality from Arghakhanchi district, Bhagawatimai Rural municipality from Dailekha district and Bannigadhi Jayagadh Rural municipality from Achham district has been selected from Koshi, Madhesh, Bagmati, Gandaki, Lumbili, Karnali and Sudurpaschim respectively.

1.6 Data Presentation and Discussion

1.6.1 National level

In the following table, the number of schools and percentage for each category has been shown, likewise cumulative percentage has also been shown.

Table 1: National scenario of community school based on different categories of student number (Grade 1-12)

School Category based on student Number	Number	%	Cumulative %
Number of schools with 1 to 10 students	1707	6.4	6.4
Number of schools with 11 to 20 students	2780	10.4	16.9
Number of schools with 21 to 30 students	2374	8.9	25.8
Number of schools with 31 to 40 students	1939	7.3	33.1
Number of schools with 41 to 50 students	1537	5.8	38.9
Number of schools with 51 to 60 students	1267	4.8	43.6
Number of schools with 61 to 70 students	999	3.8	47.4
Number of schools with 71 to 80 students	910	3.4	50.8
Number of schools with 81 to 90 students	790	3.0	53.8
Number of schools with 91 to 100 students	742	2.8	56.5
Number of schools with 101 to 200 students	4692	17.6	74.2
Number of schools with 201 to 300 students	2395	9.0	83.2

Number of schools with 301 to 400 students	1355	5.1	88.3
Number of schools with 401 to 500 students	812	3.1	91.3
Number of schools with 501 to 600 students	588	2.2	93.5
Number of schools with 601 to 700 students	376	1.4	95.0
Number of schools with 701 to 800 students	265	1.0	95.9
above 800 students	1078	4.1	100.0
Total	**26606**	**100.0**	

Source of data: Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology (MoEST), Centre for Education and Human Resource Development (CEHRD), Sanothimi, Bhaktapur, Flash I report 2080 (2023/24) uploaded data by the schools in a IEMIS of the academic session 2080.

Data in the above table revealed that every 100 students increased category the number of students is decreasing. Furthermore, when observing the situation of schools in a group of 100 students, it is seen that the number of schools is decreasing in groups with an increasing number of 100 students, meaning that large schools with many students are gradually decreasing. While viewing the 10 student's category as equal or less than 100 students, the large number of schools fall under the 11-20 (10.4%) student category. When we look at the situation under 100 student's the majority (56.5%) lies under 1-100 student category, the largest category. The second largest category is 101-200 (17.6%). Hence, there are a large number of small schools in terms of students in Nepal having very minimal number of students.

1.6.2 Level wise comparative situation

The table 2 presents the school comparative situation of category-wise percentage of students enrolled in the community schools by level.

Table 2: School level wise national scenario of community school based on

different categories of student number

School size	Up to grade 3		Up to grade 5		Up to grade 8		Up to grade 10		Up to grade 12		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1-10	1401	25.9	294	2.8	20	0.4	5	0.1	2	0.1	1722
11-20	1560	28.9	1244	11.8	57	1.1	3	0.1	0	0.0	2864
21-30	837	15.5	1542	14.6	101	2.0	3	0.1	0	0.0	2483
31-40	465	8.6	1435	13.6	165	3.3	7	0.2	0	0.0	2072
41-50	282	5.2	1103	10.5	248	5.0	28	0.8	1	0.0	1662
51-60	221	4.1	871	8.3	265	5.3	29	0.8	1	0.0	1387
61-70	170	3.1	632	6.0	275	5.5	30	0.9	1	0.0	1108
71-80	112	2.1	530	5.0	307	6.2	47	1.3	2	0.1	998
81-90	81	1.5	445	4.2	280	5.6	51	1.5	5	0.1	862
91-100	78	1.4	337	3.2	293	5.9	91	2.6	8	0.2	807
101-200	180	3.3	1565	14.8	1830	36.8	1092	31.4	348	9.7	5015
201-300	14	0.3	381	3.6	654	13.1	878	25.2	557	15.6	2484
301-400	2	0.0	97	0.9	272	5.5	494	14.2	519	14.5	1384
401-500	0	0.0	32	0.3	103	2.1	270	7.8	416	11.6	821
501-600	0	0.0	15	0.1	50	1.0	170	4.9	360	10.1	595
601-700	0	0.0	9	0.1	23	0.5	90	2.6	257	7.2	379
701-800	0	0.0	6	0.1	13	0.3	56	1.6	192	5.4	267
800+	0	0.0	9	0.1	22	0.4	138	4.0	911	25.4	1080
Total	5403	100.0	10547	100.0	4978	100.0	3482	100.0	3580	100.0	27990

Source of data: Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology (MoEST), Centre for Education and Human Resource Development (CEHRD), Sanothimi, Bhaktapur, Flash I report 2080 (2023/24) uploaded data by the schools in a IEMIS of the academic session 2080.

Data in the above table revealed that comparatively there are more percentage of schools having lower student enrolment, for example there are 25.9 % of grade 1-3 operating schools having 1-10 students, interestingly, the IEMIS data shows there are 2 grade 1-12 operating schools which includes 1-10 students.

1.6.3 Provincial level

The following table presents the grade 1-3 running schools' comparative data among the seven provinces.

Table 3: Provincial scenario of community school based on different categories of student number (Grade 1-3)

School size	Bagmati		Gandaki		Karnali		Koshi		Lumbini		Madhesh		Sudurpaschim	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	353	36.3	404	52.3	73	12.5	321	35.2	166	17.4	5	0.9	79	11.7
11-20	355	36.5	257	33.3	158	27.0	361	39.6	223	23.4	28	5.2	178	26.4
21-30	158	16.3	82	10.6	126	21.5	123	13.5	158	16.6	41	7.7	149	22.1
31-40	61	6.3	20	2.6	96	16.4	34	3.7	98	10.3	59	11.0	97	14.4
41-50	21	2.2	3	0.4	50	8.5	17	1.9	65	6.8	62	11.6	64	9.5
51-60	8	0.8	5	0.6	35	6.0	20	2.2	46	4.8	70	13.1	37	5.5
61-70	9	0.9	0	0.0	18	3.1	12	1.3	46	4.8	53	9.9	32	4.7
71-80	6	0.6	0	0.0	13	2.2	8	0.9	27	2.8	41	7.7	17	2.5
81-90	1	0.1	1	0.1	9	1.5	5	0.5	20	2.1	34	6.4	11	1.6
91-100	0	0.0	0	0.0	3	0.5	5	0.5	28	2.9	34	6.4	8	1.2
101-200	0	0.0	0	0.0	5	0.9	5	0.5	70	7.3	98	18.4	2	0.3
201-300	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.1	4	0.4	9	1.7	0	0.0
301-400	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.2	0	0.0	0	0.0
401-500	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
501-600	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
601-700	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
701-800	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
800+	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	972	100.0	772	100.0	586	100.0	912	100.0	953	100.0	534	100.0	674	100.0

Source of data: Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology (MoEST), Centre for Education and Human Resource Development (CEHRD), Sanothimi, Bhaktapur, Flash I report 2080 (2023/24) uploaded data by the schools in a IEMIS of the academic session 2080.

The comparative picture between/among the provinces in the above table shows that Gandaki province includes the largest percent (52.3%) of small schools (having low number of students enrolment, having 1-10 number) whereas Madhesh province the lowest percent (0.9%). On the other hand, the largest number of bigger schools includes in the Madhesh and Lumbini provinces, for example there are two and Nine schools having 201-300 students in Madhesh and Lumbini provinces respectively. There are no such big schools which include more than 400 students in all provinces.

Likely similar trends can be observed, when we go through the level wise data in the following tables, the following consecutive tables revealed that with increase in level and grades students' number are increasing, however class wise ratio shows the similar trend.

1.6.4 Local government level scenario

Table 4: Number of schools and percentage based on school size and school levels of Aamchowk Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	6	35.3	1	7.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
11-20	8	47.1	2	14.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
21-30	2	11.8	5	35.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
31-40	0	0.0	2	14.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
41-50	0	0.0	3	21.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
51-60	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
61-70	1	5.9	0	0.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0
71-80	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
81-90	0	0.0	0	0.0	1	25.0	1	20.0	0	0.0
91-100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
101-200	0	0.0	1	7.1	2	50.0	1	20.0	0	0.0
201-300	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	60.0	0	0.0
301-400	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3

401-500	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3
501-600	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3
601-700	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
701-800	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
800+	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	17	100	14	100	4	100	5	100	3	100

In Aamchowk Rural Municipality, 35.3% of schools are operating with less than or equal to 10 students, 47.1% school have 11-20 students and 11.8% have 21-30 students that means almost (94.2%) school in Aamachowk Rural Municipality included less than 30 students. There is only one school which includes 61-70 students, that will be learning avenue to address the small school problem

Table 5: Number of schools and percentage based on school size and school levels of Aadarsha Kotwal Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
11-20	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
21-30	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
31-40	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
41-50	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
51-60	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
61-70	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
71-80	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
81-90	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
91-100	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
101-200	0	0.0%	4	44.4%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
201-300	0	0.0%	4	44.4%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
301-400	0	0.0%	1	11.1%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
401-500	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%

501-600	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
601-700	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	50.0%	0	0.0%
701-800	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
800+	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	50.0%	1	100.0%
	0	0	9		4		2		1	

In Aadarsha Kotwal Rural Municipality there are 16 schools, there is no school running up to grade 3. Schools running up to grade 5 are 9 (56.3%), 4 schools running up to grade 8, 2 up to grade 10 and only one school is running up to grade 12.

Table 6: Number of schools and percentage based on school size and school levels of Changunarayan Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
11-20	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
21-30	0	0.0%	3	42.9%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
31-40	0	0.0%	1	14.3%	1	7.7%	0	0.0%	0	0.0%
41-50	0	0.0%	0	0.0%	1	7.7%	1	12.5%	0	0.0%
51-60	0	0.0%	1	14.3%	1	7.7%	0	0.0%	0	0.0%
61-70	0	0.0%	0	0.0%	3	23.1%	0	0.0%	0	0.0%
71-80	0	0.0%	0	0.0%	4	30.8%	0	0.0%	0	0.0%
81-90	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
91-100	0	0.0%	0	0.0%	1	7.7%	0	0.0%	0	0.0%
101-200	0	0.0%	0	0.0%	1	7.7%	3	37.5%	0	0.0%
201-300	0	0.0%	0	0.0%	1	7.7%	3	37.5%	2	33.3%
301-400	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
401-500	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	2	33.3%
501-600	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	16.7%
601-700	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	16.7%

701-800	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
800+	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	0		7		13		8		6	

In Changunarayan Municipality there is no school operating up to grade 3, there are 7 schools operating up to grade 5 and there are 13 (the largest number) schools operating up to grade 8. The data presented in the above table revealed that 20 (59%) schools were running, having around less than students in each classroom.

The following table provides the comparative situation of category wise (school size) among the levels of schools.

Table 7: The comparative situation of number of schools and percentage based on school size and school levels of Badigad Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	2	12.5%	1	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
11-20	5	31.3%	6	26.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
21-30	6	37.5%	2	8.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
31-40	1	6.3%	5	21.7%	1	9.1%	0	0.0%	0	0.0%
41-50	1	6.3%	4	17.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
51-60	1	6.3%	2	8.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
61-70	0	0.0%	1	4.3%	1	9.1%	0	0.0%	0	0.0%
71-80	0	0.0%	1	4.3%	1	9.1%	0	0.0%	0	0.0%
81-90	0	0.0%	0	0.0%	1	9.1%	0	0.0%	0	0.0%
91-100	0	0.0%	1	4.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
101-200	0	0.0%	0	0.0%	5	45.5%	2	22.2%	0	0.0%
201-300	0	0.0%	0	0.0%	2	18.2%	4	44.4%	0	0.0%
301-400	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	22.2%	1	20.0%
401-500	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	11.1%	1	20.0%
501-600	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	20.0%

601-700	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	20.0%
701-800	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
800+	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	20.0%
	16		23		11		9		5	

In Badigad Rural Municipality, there are one fourth (16) schools running up to grade 3 and more than one third (23) running up to grade 5. Within the 1-3 grade running schools, many of them include 21-30 students. Interestingly, six schools running up to grade 5 have 11-20 students.

Table 8: The comparative situation of the number of schools and percentage based on school size and school levels of Chhatradev Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	3	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
11-20	3	33.3%	1	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
21-30	3	33.3%	3	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
31-40	0	0.0%	1	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
41-50	0	0.0%	3	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
51-60	0	0.0%	3	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
61-70	0	0.0%	1	8.3%	2	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
71-80	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	0	0.0%	0	0.0%
81-90	0	0.0%	0	0.0%	2	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
91-100	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	0	0.0%	0	0.0%
101-200	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	3	100.0%	0	0.0%
201-300	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	0	0.0%	3	60.0%
301-400	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	20.0%
401-500	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	20.0%
501-600	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
601-700	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
701-800	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

800+	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	9		12		8		3		5	

In Chhatradev Rural Municipality, out of 37 schools, 9 schools are running up to grades 3, the interesting figure is that there are no schools running up to grade 3 having more than 30 students.

Table 9: The comparative situation of the number of schools and percentage based on school size and school levels of Bhagawatimai Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11-20	4	44%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
21-30	4	44%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
31-40	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
41-50	0	0%	3	30%	0	0%	0	0%	0	0%
51-60	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
61-70	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
71-80	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
81-90	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
91-100	0	0%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
101-200	0	0%	1	10%	4	67%	0	0%	0	0%
201-300	0	0%	0	0%	2	33%	3	75%	0	0%
301-400	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
401-500	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%	3	75%
501-600	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
601-700	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
701-800	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%
800+	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	9		10		6		4		4	

In Bhagawatimai Rural Municipality out of 33 schools around one third schools

(9 schools out of 33) are operating up to grade 3, there are no 1-3 grader schools which includes more than 30 students.

Table 10: The comparative situation of the number of schools and percentage based on school size and school levels of Bannigadhi Jayagadh Rural Municipality

School category	Up to 3		Up to 5		Up to 8		Up to 10		Up to 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-10	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
11-20	3	60.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
21-30	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
31-40	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
41-50	0	0.0%	2	28.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
51-60	0	0.0%	2	28.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
61-70	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
71-80	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
81-90	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
91-100	0	0.0%	0	0.0%	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%
101-200	0	0.0%	1	14.3%	0	0.0%	1	50.0%	0	0.0%
201-300	0	0.0%	0	0.0%	2	66.7%	1	50.0%	0	0.0%
301-400	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%
401-500	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	50.0%
501-600	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
601-700	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
701-800	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	25.0%
800+	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	5		7		3		2		4	

The above table which presents the data of Bannigadhi Jayagadh Rural Municipality shows there are 21 schools within the local government, in which many of them are running up to grade 5. There are 5 schools running up to grade 3 in which there are no schools which include more than 30 students.

1.7 Findings:

- Analysis of IEMIS data revealed that more than half (56.5) of the community schools have less than 100 students whereas 17.6 community schools include 101-200 students (the second largest number).
- Among the community schools with 10 students, different categories and having equal to or less than 100 students; the largest number (10.4) found schools having 11 to 20 students as well as there are a mentionable number of schools having less than 10 students
- Every 100 students increased the school category and the number of students is decreasing.
- Analysis of level wise comparative situation of school size based on students' number showed comparatively there are more percentage of schools having lower student enrolment.
- The comparative analysis among the provinces for the schools running grade 1-3 found Gandaki province includes the largest percent (52.3%) of small schools having 1-10 number) whereas Madhesh province the lowest percent (0.9%). Bagmati (36.3%), Koshi (35.2%), Lumbini (17.4%), Karnali (12.5%) and Sudupaschim (11.7%) fall to smaller provinces.
- On the other hand, the largest number of bigger schools includes in the Madhesh and Lumbini provinces.
- Similar trends can be observed for other levels, i.e., increase in level and grades students' number are increasing, however class wise ratio shows the similar trend.
- The sampled rural municipalities include a mentionable number of schools having 1-30 students.

1.8 Conclusion

Review of literature and experience regarding the small schools, in recent years, in Nepal revealed that the issue of school mergers has been widely discussed, and the process of merging schools has been considered a significant achievement.

But while reviewing the literature and some other countries' experience, found that merging small schools either with the big school or between and among two or more than two small schools, in-depth understanding and insight is needed that how such efforts can support the geographical, socio-economic condition of the nearby settlement (community), in keeping the reality that children's education has a multifaceted impact on the development of the individual, community, society and the nation!

While going through many years back regarding the story of establishment of the schools in the settlements, in Nepal, the last generation of the community had worked hard. The community's people have an emotional and psychological connection and love with those schools. So, we need to discuss the options and alternatives with them in a condensed form. Internationally, various countries have been developing several models like rural-remote and small school challenge models, deficit model, etc. and have been implemented effectively. The overall impression after literature is revealed in mind is that in-depth discourse has not been happening through the individual learner's right perspective. Hence, small schools are neglected from different perspectives

1.9 Future Implications

School zoning: The catchment area of each school must be identified. Once the children within each catchment area are identified, it becomes easier for the local level to take responsibility and coordinate with the students who have moved from one local level to another. The cost per student can be calculated and resources can be distributed to the schools accordingly. There is a minimum chance of misuse of resources. If a student leaves school, his/her cost can be reduced by the local government. If the parents want to send their children to a private school, then the local government can return the public money which is allocated for school leaver students. Since this proposed alternative is new in the context of Nepal, it should be piloted in some municipalities and expanded based on the piloting result.

Unit cost and financial viability: Generally, it is known that extremely small schools are rarely cost effective. This indicates the need to explore the unit cost of

small and big schools including financial viability. The result of the further work will determine whether such a school can achieve viability through innovative efforts.

Teacher management: In Nepal, generally, teachers show their reluctance to work in small schools, there might be the problem of professional isolation, resource challenges, socialization concerns, career growth limits and so on. This is also a context specific issue. To settle the teacher management issue of small schools further in-depth work is needed which needs to explore the adaptive teacher management models focusing on contextual variables such as teachers' capacity development, geographic isolation, funding constraints, teacher multitask requirement, community involvement etc.

Use of ICT: ICT has been an inseparable part of the teaching learning process. It depends on infrastructure and teacher's capacity to use the technology. Further work to examine the transformative potential of ICT in the small school has been experienced. The further work (research) will assess how ICT can mitigate challenges like teacher shortages, mullite-grade teaching including connectivity, teacher training, infrastructure. Findings of the research will inform policymakers to develop practical strategy for ICT adaptation in a minimally resourced environment.

School distance: Distance to school in geographically difficult settlements such as remote, mountainous, streams, forests, risky travel distances present significant challenges in ensuring access to school education for young children. Also, poor infrastructure, lack of safe transport, and harsh terrain often force young children to remain on exhausting or dangerous journeys, increasing absenteeism and dropout rates. Localized effort is needed to ensure sustainable learning in specific challenging environments. So, local specific situations need to be analysed based on local reality. This might be the responsibility of each local government with the support of the provincial and federal government.

Teacher efficacy: In the context of Nepal, it is generally found that teachers are not interested in working in such small schools. They are said to be working with a low level of confidence and with humiliation. There are small and big schools in every municipality throughout the country. Nevertheless, discourse

regarding teacher efficacy and confidence seems to be ignored. To address this issue, teaching-learning should be taken into account, and the state of confidence and ability of the teachers should be properly identified.

References

Barker, R. G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behaviour.* Stanford U. Press.

Bingham, A.J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview (pp. 133-146). SAGE Publications.

Centre for Education and Human Development (CEHRD) (2080). *Flesh report, 2080.* Kathmandu: Author

Central Bureau of Statistics (CBS), National Statistics office (2023). *National Population and Housing Census 2021 (National Report).* National Statistics office: Kathmandu.

Constituent Assembly (2015). *The constitution of Nepal.* Kathmandu: Government of Nepal, Ministry of Law, Justice, and Constitutional Assembly and Federal affairs, Ministry of law Justice and Parliamentary Affairs, Kanun Kitab Byabasta Samiti.

Cotton, K. (1996). *School size, school climate and student performance.* School improvement research series, *https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SizeClimateandPerformance.pdf*

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Ort, S. W. (2002). Reinventing high school: Outcomes of the Coalition Campus Schools Project. American Educational Research Journal, 39(3), 639-673.

Education Review Office (ERO) (2016). *National assessment of student achievement, a glimpse of results, average achievement score by years and subjects.* Sanothimi: ERO.

Fullan, M. (2008). *Education for Continuous Improvement*, In Patio-Revista Pedagogica, OISE/University of Toronto.

Government of Nepal/GON (2017). *Local Government Operation Act 2074 (2017)*. Government of Nepal. Kathmandu.

Guy, P. (2018). *Small or large school? Developing international minds, preserving Asian values*. LinkedIn published not 19, 2018; https://www.linkedin.com/pulse/small-large-school-peter-guy.

Howley, C., & Bickel, R. (2000). *When it comes to schooling… small works: School size, poverty, and student achievement.* Randolph, VT: Rural School and Community Trust.

Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. American Educational Research Journal, 37(1), 3-31.

Ministry of Education of Education, Science and Technology (MoEST). *School education sector plan 2022/23-2030/31.* Kathmandu: Author.

MoEST (2019). Sustainable Development Goal 4: Education 2030 Nepal National Framework Kathmandu: Ministry of Education Science and Technology, Government of Nepal. Accessed January 2021 at: https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SDG_4_Nepal_National_Framework_(Final_Print_Ready_Copy)_July_2020.pdf

MoEST (2018). *Free and Compulsory Education Act.* Kathmandu: Ministry of Education Science and Technology Government of Nepal. Accessed January 2021 at: http://www.lawcommission.gov.np/en/archives/20734

MoEST (2019). *National Education Policy 2076*. Kathmandu: Ministry of Education, Science and Technology.

Pathak, S. (2024). Government's *priority for education in remote areas: A crucial step towards national development,* online Khabar, Novenmber-13,

2024, retrieved from https://english.onlinekhabar.com/governments-priority-for-education-in-remote-areas-a-crucial-step-towards-national-development.html

Patrick, M. (2008). Small-school reform through the lens of complexity theory: it's "good to think with", Teachers College Record

Shahi, R.B. (2023). *In Nepal's remote Mugu, children walk four hours to school*, the Kathmandu Post, September 26, 2023, retrieved from https://www.nationthailand.com/world/asia-pacific/40031360

Major Aspects of the SESP: A Brief Overview

✍Chandra Kanta Bhusal*

Abstract

Building upon the global Education for All (EFA) movement launched at the World Education Forum in Jomtien, Thailand in 1990, Nepal has introduced a series of strategic programs and projects within the education sector, particularly focusing on school education. Notable among these are the Basic and Primary Education Program (BPEP), Secondary Education Development Program (SEDP), Teacher Education Project (TEP), Education for All (EFA) Program, School Sector Reform Plan (SSRP), School Sector Development Plan (SSDP), and the School Education Sector Plan (SESP). Following the conclusion of the SSDP, the SESP was launched in fiscal year 2022/23 as a ten-year strategic plan for school education, implemented through a Sector-Wide Approach (SWAp) with collaborative engagement from the Government of Nepal and Joint Financing Partners (JFPs). This article seeks to present a brief overview of the major provisions of SESP, identifying some emerging issues/challenges, and informing the future strategies to achieve its stated vision, mission, and objectives.

Keywords: *school education, stakeholder involvement, Joint Financing Partners (JFPs), Disbursement-Linked Indicators (DLIs), Sector-Wide Approach (SWAp)*

1. Introduction

School education is the foundation for shaping the future of every child. It also paves the way for improving the quality of an individual's life. To make school education more efficient and effective, the government of Nepal (GoN) has

**Deputy Director General, Centre for Education and Human Resource Development*

introduced various innovative interventions since long back, among which the Basic and Primary Education Program (BPEP) was a significant initiative. This program was designed with three key objectives: improving access and equity, enhancing quality and relevance, and strengthening institutional capacity, the principles that have become foundational for all subsequent education sector plans and programs (Carney et al., 2007; CERID, 2009).

If taken briefly, drawing from global education forums, beginning with Jomtien in Thailand and continuing through Dakar to Incheon, Nepal has developed several education sector plans and projects such as the Secondary Education Development Program (SEDP), Teacher Education Project (TEP), Education for All (EFA), School Sector Reform Plan (SSRP), School Sector Development Plan (SSDP), and the current School Education Sector Plan (SESP). The SESP, launched in 2022/23, serves as a ten-year perspective plan with a five-year costed implementation framework. Moreover, Nepal's present institutional context, shaped by the 2015 constitution, includes federal, 7 provincial, and 753 local governments. The Ministry of Education, Science and Technology (MOEST) often engages with local governments as well as with provincial governments, bridging the information and resource gaps. In this connection, despite challenges from federal transition and COVID-19 pandemic, the SESP has intended to ensure inclusive, quality education, institutional capacity, and support for middle-income status of the country by 2030. In the same way, it emphasizes local leadership, aligning with constitutional mandates, the National Education Policy, and sustainable development goals (SDGs), most specifically the goal 4.

The above background reflects that Nepal's education sector evolved through various plans, starting with National Plan of Action of Education for All (2001-2015), followed by EFA(2004-2009) and then after the School Sector Reform Plan (2009-2016), and the School Sector Development Plan (2016-2021), aligned with SDG 4 has tried its best to incorporate the essence of the 2015 constitution's federalization which reshaped governance, leading to enabling legislation like the Compulsory and Free Education Act (2018). Building upon the aforesaid background and the 2020 Education Sector Analysis informed the new plan

for the school sector that is School Education Sector Plan (SESP), whose development was delayed by COVID-19. Formulated through a participatory process, the SESP was approved and initiated in FY 2022/23 with a Joint Financing Arrangement (JFA) for coordinated funding and implementation.

So far as the design of the SESP is concerned, it is structured in two five-year cycles, focusing on four sub-sectors such as Early Childhood Education and Development(ECED), Basic Education, Secondary Education, and Non-formal Education and Lifelong Learning as well as eight cross-cutting themes such as curriculum and assessment, teacher management and development, equity and inclusion, cross-sectoral priorities, ICT in education, education in emergency, school infrastructure development , and school safety to ensure effective and equitable education delivery. In regard to cooperation mechanism for the implementation and reporting arrangements, the SESP funded by the GoN and Joint Financing Partners (JFPs) through a Sector Wide Approach (SWAp), using pooled funding, joint monitoring, and regular reviews to enhance coordination, transparency, and accountability, while implementation is overseen by MOEST as the executing agency and CEHRD as the implementing agency. As the SESP nears the end of its third year, various concerns have been raised by stakeholders, including issues related to stakeholder engagement, independent verification, unmet Disbursement Linked Indicators (DLIs), ambitious results frameworks, and the roles of JFPs and non-JFPs (MOEST, 2022) that are to be considered well to make its implementation more efficient and effective in the days to come with achieving required results.

2. Brief review of the main aspects of the SESP

Seeing through the SWOT perspective, the SESP can be analyzed as follows:

2.1 Strength

The SESP has incorporated the following vision, mission, objectives, guiding principles or core values and the theory of change which can be taken as the strength of it. They are as follows:

(a) **Vision**

To fulfil the aspiration of a "Prosperous Nepal, Happy Nepali" through economic and social transformation of Nepal by preparing capable, creative and value-oriented citizens.

(b) **Mission**

To develop a capable, well governed, accountable and competitive public school education system that is able to ensure citizens' right to acquire/receive relevant and quality education comparable to regional and international standards.

(c) **Objectives**

- To ensure equitable access to and participation of all children in a full school education cycle, including those from socially and economically disadvantaged groups and children with disabilities.
- To embrace the quality and relevance of overall school education by ensuring school readiness, foundational learning and quality learning achievements for each child.
- To strengthen alternative pathways of education and their linkage to formal education or accreditation of skills, ensuring all adolescents leave the system with life skills and are able to pursue further education and lifelong learning.
- To ensure effectiveness of education service delivery by promoting good governance across the system, strengthening intergovernmental coordination and collaboration, and developing institutional capacities of all institutions and individuals involved in the delivery of school education.

(d) **Core Values and Guiding Principles:**

- Diversity
- Inclusiveness
- Equity

- Integrity
- Student centeredness
- Good governance
- Innovation

(e) **Theory of Change:**

- **(Pillar One)** To increase the institutional and human resource capacity of Local Levels and schools so that they may undertake their constitutional mandate.
- **(Pillar Two)** To ensure school readiness and foundational skills to counter the stagnation of learning outcomes over the past years.
- **(Pillar Three)** To ensure students' ability to develop foundational learning skills with the help of **competent and motivated teachers.** Competent and motivated teachers are the third pillar of the ToC to ensure the students are then able to develop foundational learning skills.)
- **(Pillar Four)** To ensure children can learn in a safe learning environment that is gender sensitive and inclusive.
- **(Pillar Five)** To address remaining disparities in education outcomes by unpacking their drivers and their intersectionality and applying equity-based targeted interventions guided by the Consolidated Equity Strategy for the Nepal school education sector.
- **(Pillar six)** To strengthen the resilience of the school education sector, increasing its ability to adapt to major shocks and disruptions and establishing alternative pathways of education through non-formal and alternative education programs to ensure the system is resilient and able to adapt in the case of major disruptions.

The SESP with its vision, mission, objectives and guiding principles i.e. core values, and theory of change provide an indication of the education system that has the capacity to contribute for social and economic development of the

nation having capable, creative and value-oriented citizens, also developing an accountable and competitive public school education system that is comparable to regional and international standards. Furthermore, it highlights on ensuring equitable access to and participation of all as well as quality and relevance in school education, strengthening alternative pathways to education and ensuring effectiveness of education service delivery basing all these on the core values like diversity, inclusiveness, equity, integrity, student centeredness, good governance, and innovation.

In the same way, the plan has provisioned a six-pillared theory of change as a well-structured roadmap to guide its implementation towards the achievement of desired objectives. The core essence of the six pillars is institutional capacity building, foundational skills, teacher's competence and motivation, inclusive learning environments, equity-based interventions, and resilience in the education system that forms a robust structure addressing various challenges. However, the challenges like capacity constraints in local levels, need of teacher development and professional support mechanism/system, customization for localization of the equity approach meeting the requirements of the grassroot stakeholders from the perspective of gender, geography, socio-economic status, disability, and so on and so forth, raising the learning level lost due to Covid-19 pandemic and other disasters, integrating the cross-sectoral priorities like health, sanitation, nutrition and protection, developing and implementing well functional monitoring and evaluation mechanism, and the like are to be taken into consideration(MOEST,2022) while discussing the strength of the SESP.

2.2 Weaknesses

Even if the plan provisions above mentioned visions to theory of change, it again has the following weaknesses:

- Inadequacy of the incorporation of the voices of key grassroot stakeholders like teachers, students and parents
- Lack of strong coordination, monitoring mechanism for implementing the plan and reporting the planned activities

- Inadequacy of specific provisions for capacity enhancement of the concerned stakeholders
- Clear cut action plan for implementing the provisioned activities of the plan
- Well incorporation of the lessons learnt from the programs, plans, and projects of the school education sector initiated by the government in the past.

In a nutshell, it can be summarized that despite outlining the points of strength as of above, the plan exhibits several shortcomings. They include the insufficient inclusion of grassroots stakeholders such as teachers, students, and parents in the planning process, which limits ownership and contextual relevance. Furthermore, the plan lacks a robust coordination and monitoring framework and mechanism to ensure effective implementation and reporting of activities. It also falls short in providing concrete strategies for building the capacity of key stakeholders. Additionally, there is an absence of a detailed action plan to operationalize the proposed activities. Furthermore, it does not adequately integrate the valuable lessons learned from (MOEST, 2022).

2.3 Opportunities

The above-mentioned points of strength and the following assumptions and the DLIs can be taken as the opportunities of the SESP or of its implementation:

I. **Assumptions**

- First, for education development, it is critical to ensure that **national consensus and political commitment are in place and necessary policies and laws are enacted and implementation is well facilitated.**
- Second, **the structures of implementation and management are restructured and arranged in line with the federal structure.**
- Third, **expected investment is ensured** from all the three tiers of government**.**

- Fourth, resources are distributed based on the principles of **equity, social justice, and transparent standards.** The aim is to reduce disparities not only in resource distribution but also in learning outcomes.
- Fifth, teachers' competence and motivation levels are improved, and teaching and learning takes place **from competent and motivated teachers.**
- Sixth, the system's capacity at all levels of government and at the school level remains resilient and has the **ability to adapt and continue education through alternative modalities in case of disruption.**

The implementation of the education plan is guided by six key assumptions that also present significant opportunities. These include the necessity of achieving national consensus and political commitment, along with the timely enactment and effective implementation of relevant policies and laws. Furthermore, aligning management and implementation structures with the federal system is emphasized. The plan also assumes that adequate investment will be ensured from all three tiers of government. Equitable and transparent distribution of resources is prioritized to address disparities in both resource access and learning outcomes. Another crucial assumption is the enhancement of teacher competence and motivation, ensuring quality teaching and learning of the school children. Lastly, the plan envisions a resilient education system with the capacity at all levels—including schools—to adapt and sustain educational delivery through alternative modalities in the cases of disruptions (MOEST, 2022).

II. **Disbursement Linked Indicators (DLIs)**

Making the implementation process of the plan more effective with timely achievement of the required results, the plan has provisioned the following five themes of the DLIs under each theme there are various activities that are expected to be achieved within the five-year costed program period. These DLIs can be taken as the opportunities of the plan as they have indicated more accountability of the concerned stakeholders to achieving the expected results of the overall plan. The themes of the DLIs are listed below.

DLI 1: Improving Enabling Environment and Learning Outcomes

DLI 2: Improved Access, Participation and Learning (Including ReAL)

DLI 3: Improved Teaching Quality

DLI 4: Strengthened Assessment, Curriculum and Learning Materials

DLI 5: Improved Governance and Strengthened Fiduciary Management of the School Sector

The DLIs that are based on the above five different themes pave the way for result based financing asking the stakeholders to achieve the stipulated target for disbursing the resources which make them more accountable to achieving the results. This can be the opportunity to achieve the plan's goals.

Furthermore, it can be stated that to enhance the effectiveness of the plan's implementation and ensure timely achievement of its intended outcomes, the document outlines five key themes under Disbursement-Linked Indicators (DLIs), each supported by specific activities within a five-year costed program framework. These DLIs serve not only as strategic components of the plan but also as opportunities to reinforce stakeholders' accountability by linking financial disbursement to performance. By promoting results-based financing, these DLIs motivate the stakeholders to be more responsible and accountable to meet predefined targets of the plan, thereby increasing the likelihood of successfully achieving the plan's broader vision, mission and objectives.

In addition to above areas of the opportunities of the plan, the following also can be taken as further opportunities of it:

- The improvement in the literacy
- The enhanced concern and awareness of the public towards education
- Enhanced access and GER
- Opportunity to focus on quality
- The political solidarity and commitment
- The investment of the parents and private sector as well as NGOs in education

- The education plans of the schools, local levels, provinces and the federal government are developed in the coordinated manner
- Adoption of cost-sharing modality
- Implementation of the policy of No One/Child Left Behind (MOEST, 2022).

2.4 Threats

The following risks that are mentioned in the plan document itself can be taken as the threats of the SESP implementation:

- Acts enactment
- Government's commitment
- Funding gap
- Competent and motivated teachers

The successful implementation of the SESP depends on several critical factors, including the timely enactment of education-related laws at the federal, provincial, and local levels. The government has also demonstrated its commitment to educational reform initiatives in various national and international platforms. However, addressing the act enactment, the commitment of the government and the existing funding gap remains as the risks/challenges of the plan. Furthermore, central to the success of the plan is the role of teachers, who are considered key agents of change in achieving quality learning outcomes. Recognizing this, the SESP emphasizes the need to ensure that classrooms are led by competent and motivated teachers capable of effectively supporting student learning (MOEST, 2022) that again can be a challenge for effective implementation of the SESP.

In addition to the above discussed points of the challenges, the following also can be taken as the threats/challenges of it.

- Localizing the SDGs and SESP through School Improvement Plan (SIP) and Local Education Plan (LEP)
- Receiving the resources committed from DPs through the use of

Result-based Funding (RBF) as well as Program-based Funding (PBF) by completing the activities under different DLIs in time

- Mobilizing the resources received from DPs in the priority areas of Nepal
- Maintaining effective coordination among the three tiers of government with appropriate mechanism
- Bringing the NGOs and CSOs on board through coordinated efforts in the implementation process of the SESP.

3. Recommendations

The following points that are presented in the plan itself as the measures of mitigating the risks indicated in the document can be taken as ways to the effective implementation for achieving the results of the SESP. So, it is recommended on the needs of the following points for making the plan implementation well achieving its stipulated objectives.

I. Acts enactment

Enacting the school education act as per the intent of the constitution is of much importance for making the SESP more effective. As issuing and enacting of the act is a challenge, the plan has taken Compulsory and Free Education Act, and Local Government Operation Act that are developed in line with the constitutional provisions/federalism as the measure of mitigating this risk. So, it can further be recommended to bring the act with constitutional provisions at the earliest possible to make the effective implementation of the SESP as well even if there is the support of aforesaid acts.

II. Government's commitment

There is the commitment of the government in various international forums that has provided back up for formulating required policies and procedures for effective education delivery. Though the plan has indicated the commitment as the risk of the plan implementation, it has again taken the commitment as the mitigation measure without which the implementation of any policy and plan cannot be effective.

III. Funding gap

As funding gap is taken as the risk or challenge of the plan, the support of Development Partners' (DPs) through a SWAp approach, coordination and sector dialogue, meaningful engagement of CSOs, CBOs and stakeholder representatives can be instrumental for achieving the gap of funds.

IV. Competent and motivated teachers

Ultimately, the plan informs that it is the teachers that are the agents of change in the sector who will determine whether the SESP can accomplish to facilitate the shift towards quality learning outcomes. It also has been indicated as the risk of the plan. But the plan again reiterates that it will focus on ensuring that motivated and competent teachers are in classrooms facilitating children's learning that can be taken as the mitigating measure for this risk.

To ensure effective implementation and achievement of the objectives outlined in the SESP, several mitigation measures have been recommended. These include the timely enactment of Federal, Provincial, and Local Education Acts, supported by existing legal frameworks such as the Compulsory and Free Education Act and the Local Government Operation Act, both aligned with constitutional and federal principles. The government's commitment to education reform is also reinforced in various national and international forums. To address the funding gap, the plan encourages support from development partners through a SWAp approach, enhanced coordination, continuous sector dialogue, and active engagement of civil society organizations, community-based organizations, and stakeholders. Additionally, recognizing teachers as central agents of change, the SESP prioritizes placing competent and motivated teachers in classrooms to drive the shift towards improved learning outcomes (MOEST,2022). These all are again the recommended points for making the planned initiatives more effective enhancing the learning needs of Nepali citizens.

Furthermore, for effective implementation of the SESP and bringing positive results the following ideas are better to be considered:

- Ownership of the stakeholders in the plan and its implementation

- Effective management of the plan implementation with necessary arrangement of the coordination and feedback mechanisms
- Maintaining credibility of the planned activities with rigorous engagement of the key stakeholders
- Budgeting for outputs, managing for outcomes
- Adopting result-based monitoring systems

4. Way forward

The above points of recommendation and the following points can be taken as a way forward for the better implementation of the plan so that its vision, mission, and objectives are met with effective education service delivery and enhanced learning achievement of the school children providing back up to achieve the government's vision of prosperous Nepal, happy Nepali.

- Enhancement of System capacity (Technical skills, managerial skills)
- Improvement in existing data quality and availability
- Use of technology
- Consideration of cultural sensitivity
- Adequate management of fiscal resources and their investment
- Maintenance of political and bureaucratic stability and strong support from the senior leadership
- Maintenance of ownership and sustainability
- Development of the organizational culture that focuses on achieving results

In brief, it can be stated that the effective implementation of education plans requires enhanced system capacity, improved data quality, integration of technology, cultural sensitivity, sound fiscal management, political as well as bureaucratic stability, strong leadership support, sustained ownership, and a results-oriented organizational culture (MOEST, 2022) which also apply for the implementation of the SESP and is better to be considered as the way ahead for achieving its results.

5. Conclusion

Having gone through the historical perspectives of education development in the context of Nepal and the core document of SESP, we come to know that this bears the legacy of the programmatic and project-based history of the school education of Nepal that was initiated through many governmental and public efforts. Recently taking the background of the SDG 4, its national framework, the education policy, the constitution, SSDP and related policy and plan documents, it has developed its vision, mission, objectives, core values provisioning six-pillared theories of change also with six points of assumptions, and has tried to produce positive results with the coordination and collaboration of the concerned stakeholders. But again, there are various aforesaid kinds of challenges which could again be resolved if the coordinated and concentrated effort is made from all the three tiers of governments and other related stakeholders.

References

Carney, S., Bista, M., & Agergaard, J. (2007). *Empowered to participate? A case study of school governance in Nepal*. International Journal of Educational Development, 27(5), 532–549. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.006

CERID. (2009). *Formative research on school governance in Nepal*. Research Centre for Educational Innovation and Development, Tribhuvan University.

Government of Nepal, National Planning Commission. (2016). *National framework for Sustainable Development Goal 4: Education 2030*. Kathmandu

Government of Nepal. (2015). *Constitution of Nepal 2015*. Kathmandu: Government of Nepal.

Ministry of Education, Science and Technology (MOEST). (2022). *School Education Sector Plan 2022/23–2031/32*. Kathmandu: Government of Nepal.

Ministry of Education, Science and Technology. (2019). *National Education Policy 2019*. Kathmandu: Government of Nepal.

National Planning Commission. (2020). *The 16th Periodic Plan (Fiscal Year 2020/21–2024/25)*. Kathmandu: Government of Nepal. Government of Nepal, National Commission for UNESCO. (2019). *Sustainable Development Goal 4: Education 2030 Nepal national framework*. Kathmandu, Nepal.

NPC. (2020). *15th Plan (2019/20–2023/24)*. National Planning Commission, Government of Nepal.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Teacher Mentoring in Public Schools: Policies and Practices

✍Hari Prasad Poudel*

Abstract

This study examines the policies and practices of teacher mentoring in public schools in Pakhribas Municipality, Dhankuta, Nepal, drawing on the researcher's experience as a mentor. Data were gathered through classroom observations of five novice teachers (mentees) using a standardized observation form, complemented by a review of Nepal's Teacher Mentoring Implementation Procedure. Findings reveal improvements in lesson planning, student engagement, and inclusive learning environments, although mentees frequently employed coercive classroom management strategies. Key challenges included logistical difficulties due to inadequate infrastructure and inflexible mentoring protocols. The study recommends policy reforms, such as flexible mentoring frameworks and localised mentor assignments, to enhance programme effectiveness and support teachers' professional development.

Key words: *Mentoring, Mentor, Mentee, Public School, TPD*

1. Introduction

The concept of guiding a novice worker by an experienced worker was a key way of professional development in the ancient world. This process could be seen in every family in their traditional business or profession. For example, in the Nepalese context, an experienced ironsmith typically guides his novice son on making ironware in the furnace. This process, after a certain time, makes the novice a skillful and expert ironsmith. This traditional process has been practised in the field of modern professional development under the name of "Mentoring".

* *Headteacher, Bharati Secondary School, Chungmang, Dhankuta.*

Thus, the process of Mentoring tries to bring excellence to the worker of any profession.

In the field of education, the concept of teacher mentoring can be defined as the process in which an experienced teacher guides a novice (newly appointed) teacher in the teaching-learning process. The experienced teacher is known as "Mentor" and the novice teacher is known as "Mentee" (MoEST, 2023). The approach of mentoring has been considered a major method of teachers' capacity development programs. In Nepal, the interaction between the mentor and the mentee is considered an important tool of teachers' professional development, which is why it is included in a focused training module (MoEST, 2024).

In the mentoring process, the mentor is supposed to be more experienced than the mentee. In the Nepalese context Mentor should have at least seven years of teaching experience (MoEST, 2023). There are different perspectives regarding the role of a mentor in Mentoring. The first perspective views that the mentor leads and directs the mentoring process. Smith (2007, p.277) views that "a particular mode of learning wherein the mentor not only supports the mentee, but also challenges them productively so that progress is made". Another perspective views that teacher mentoring is not a mentor-led process rather it is a mutual effort between mentor and mentee. Supporting this view, Fairbanks et al. (2000, p.103) define mentoring in teacher education as 'complex social interactions that mentor teachers and student teachers' construct and negotiate for a variety of professional purposes and in response to the contextual factors they encounter.

Teacher mentoring has been an approach to teachers' professional development in Nepal. The novice teacher who has the experience less than a year is known as a mentee. A mentee participates in a mentoring program that continues for six months (CEHRD, 2023). Working as a mentor of Pakhribas municipality, the researcher experienced the teacher mentoring process in Nepal. During the period, the researcher found significant improvements in the mentees' classroom strategy. The researcher discussed with the mentee and other mentors working at the same local level. Based on these discussions, observations, and personal experiences, improvement in the teacher mentoring policy has been identified. These circumstances have contributed to the significance of this study.

Teacher mentoring is the process that involves enhancing teachers' autonomy to develop for themselves, increasing their ability and willingness to take control of their learning rather than judging or directly advising them or telling them all the answers (British Council, 2020, p. 14). The ultimate goal of teacher mentoring is to enhance the learning achievement of the learners. To achieve the goal, it is necessary to improve the learning facilitation process of teachers (MoEST, 2023). It is equally important to reflect on the mentoring process, which has been practiced with due priority.

2. Objectives of the study

This study was carried out mainly to fulfill the following objectives:

a. To evaluate mentees' improvement in classroom strategies as per the teacher mentoring policy.

b. To identify specific issues and challenges in implementing the teacher mentoring policy.

3. Research Questions

To achieve the objectives, the study engaged the following two research questions.

a. What improvements has the teacher mentoring policy affected in classroom strategies?

b. What issues or challenges stand in the way of effective implementation of the teacher mentoring policy?

4. Literature Review

Teacher mentoring is a worldwide practice in the field of teachers' professional development. In mentoring, the mentee can be either a pre-service teacher or a practicing teacher. There are conceptual variations in the literature of teacher mentoring. The concept of teacher mentoring is clarified by Ambrosetti and Dekkers (2010) as they conclude that the concept of teacher mentoring encompasses three broad concepts of mentoring relationship: Relationship, Process, and Context. They further define mentoring as "Mentoring is a non-hierarchical, reciprocal relationship between mentors and mentees who

work towards specific professional and personal outcomes for the mentee. The relationship usually follows a developmental pattern within a specified timeframe, and roles are defined, expectations are outlined, and a purpose is (ideally) delineated."

The agency responsible for teacher mentoring varies from government agencies to the school itself. In Nepalese practice, teacher mentoring is a government effort. However, school is primarily responsible for teacher mentoring in other countries in the world. Aydin and Arslan (2022) conclude that "School management can thus hold some training for teacher mentors to equip them with these mentoring essentials and mentees who will have reverse roles from time to time after a deep analysis is conducted about the context."

Becoming a professional teacher requires effective mentoring. In some countries, the term 'teacher mentoring' is called 'service-learning'. Emphasizing the role of service-learning, Darling-Hammond & Bransford (2005, p 11) say that "Service-learning offers new teachers a practical and academic means to glimpse the vision of professional practice that is at the heart of preparing teachers for a changing world." Hence, teacher mentoring can be seen as the process of changing an academically qualified novice worker into a professional veteran.

The main legal document that guides the teacher mentoring program in Nepal is the Teacher Mentoring Implementation Procedure, 2023, which was approved by the Ministry of Education, Science and Technology on 29 September 2023. This procedure states that it will help to implement the objective stated in the National Education Policy 2019 and the School Education Sector Plan (2022-2032). The procedure has provisioned conceptual, procedural, and institutional mechanisms for successful teacher mentoring. Some of the major provisions are stated below.

The teacher mentoring program in Nepal has four objectives. They are: a. to develop fundamental instructional skills in the novice teacher, b. To provide school-based professional support to the teachers, c. to improve classroom instruction through CPD, and d. to develop a learning culture in the school. To fulfill the objectives, a mentor should help the mentee develop competencies like

lesson planning, learning time management, developing a learning environment, application of a learner-friendly environment, and learning assessment (MoEST, 2023).

The mentor is considered a key agent in the mentoring program. To make the implementation of teacher mentoring regular, quality, and effective, the role of the mentor conducts initial meetings, jointly prepares a mentoring schedule, demonstrates model classes as necessary, provides necessary teaching related supports to new teachers and observes the classes new teachers using classroom observation tools and provide feedback as needed (MoEST, 2023).

The mentee is the primary focus of the mentoring program. The role of the mentee in improving classroom teaching and learning through teacher mentoring requires participation in the initial meetings conducted in the presence of the mentor. During the mentoring period, a mentee participates in the initial meetings conducted in the presence of the mentor, jointly prepares a plan for the mentoring process, participates in activities as per the plan, reflects on what has been learned in their own classroom activities and student learning, collaborate with other new teachers and teacher mentors, actively participate in learning networks, and share their learning experiences with other school teachers in coordination with the principal (MoEST, 2023).

The procedure has assigned different roles to the educational institutions. The responsibility to develop and revise the teacher mentoring policies has been provided to the Ministry of Education, Science, and Technology. The role of the Center for Education and Human Resource Development is to develop materials for teacher mentoring, allocate the training budget, and monitor the mentoring activities. Similarly, the training centers are responsible for the capacity development of mentors (MoEST, 2023).

5. Research Methodology

The study aimed to evaluate the mentee's progress and to identify the issues in implementing the present government policy. The researcher had to explore and understand the meaning individuals or groups ascribe to a social or human

problem. That is why the study has been a qualitative research design (Creswell, J.W. 2009, p. 1).

Classroom observation was the primary data collection tool. Observations were guided by an observation plan and conducted systematically. To avoid the subjective judgment in classroom observation, the prescribed rubrics were properly used by the researcher. The following five dimensions were used to frame the classroom observation:

a. Time on learning

b. Positive expectations

c. Creating high expectations and inclusive learning environments

d. Effective and engaging learning strategies

e. Assessing learning

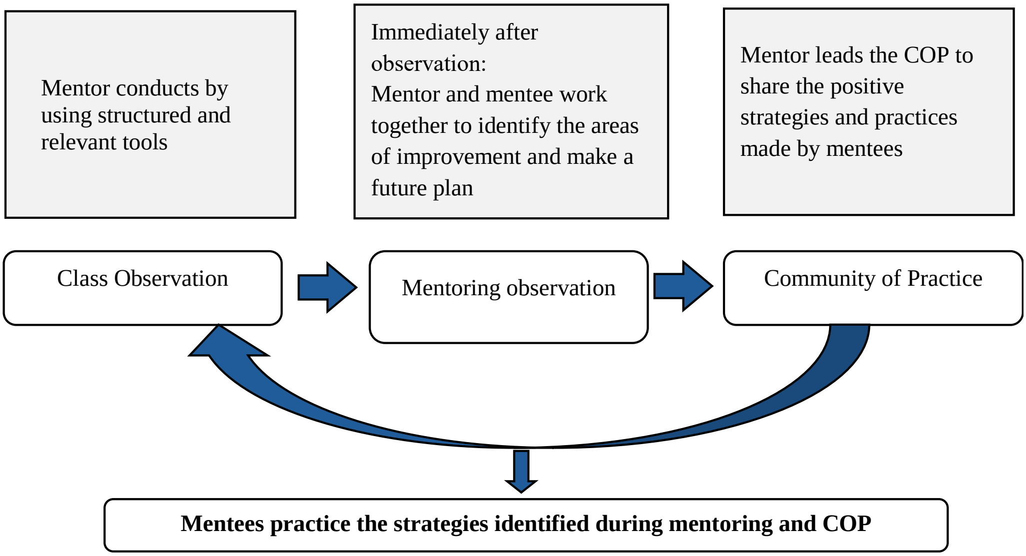
Besides classroom observation, focused group discussion has been used as a research tool. The researcher discussed with mentees and other mentors working at the same municipality. This helped the researcher to identify and analyze the challenges of the implementation of the policies.

The facts and findings of class observation were recorded on a three-point scale (high–medium–low continuum), reflecting the level of appropriate classroom strategies that the mentee applied. Data were recorded using the Classroom Observation Form developed by the Government of Nepal, which provided a standardized format to maintain consistency and reliability (MoEST, 2023).

Five novice teachers working in three different public schools of Pakhribas Municipality were the sampling population. These teachers were selected by the municipal authority in which the researcher was directly involved. Eleven classes taught by each mentee were observed, resulting in a total of 55 classroom observations. Class observations were followed by mentoring sessions, during which the mentor and mentee reflected on teaching practices, discussed challenges, and set plans for further improvement. The completed observation forms were compiled and analyzed using qualitative content analysis. Similar

patterns were identified across the five focus areas. These patterns formed the basis for drawing the answer to the research questions.

The summary of the mentoring process is presented in the following diagram (MoEST, 2023).



6. Findings and Discussion

The analysis of classroom observation data shows that mentees gradually improved their classroom strategies throughout the mentoring period, aligning with the intended objectives of the Teacher Mentoring Policy. These improvements encompass several key pedagogical areas that contribute to effective and inclusive teaching practices. Specifically, mentees demonstrated progress in optimizing time for learning, fostering positive expectations, creating inclusive learning environments, employing engaging instructional strategies, and assessing student learning effectively. The following discussion presents detailed findings across these five thematic areas, highlighting both the initial gaps and the progressive enhancement of mentees' practices due to mentoring interventions. The discussion of issues and challenges has been presented in a separate section.

6.1. Time on Learning

After observing the classes, a common trend was seen. None of the classes were in the low category regarding this aspect. Most classes, almost 90%, were in the High category. This meant that the mentee was able to make the students do the given task, and not more than two students were distracted from the given task in the classroom. However, the measures to keep the students working were coercive too. The examples of the coercive measures were verbal threats or gestures of warning. Sometimes the teacher used to perform bullying as well. The mentor had a discussion on this matter in the mentoring session. A mentee reasoned that, "It had been customary practice in the school to control the unwanted behaviors of the students". Later on, none of the mentees applied the coercive measures in their classes. They called the student's name and provided focused tasks to the students who were distracted.

6.2. Positive Expectations

Under this category, two activities of the teacher were observed: a. Whether the teacher acknowledges positive student behavior, and b. Whether the teacher redirects unexpected behavior and focuses on the expected behavior.

Observing the classes, the researcher found that the mentees hardly acknowledged the positive behavior. For example, the student sat silently in the classroom (which was expected by the teacher), however, the teacher hardly acknowledged their patience. That is why the rank of mentees' performance was either mid or low. After mentoring sessions, the mentees gradually improved their strategy. They started to thank their students for sitting calmly and for their active participation in the class.

Regarding the second point, all mentees were able to redirect the unexpected behaviors into expected behaviors. Mentees performed high category in this criterion from the starting classes.

6.3. Creating High Expectations and an Inclusive Learning Environment

The expected performance of the mentees was that they would treat the students with due respect. They would call the students by their names and use ‘Please’ and ‘Thank you’ properly. The mentees were known of this criterion before observation. In the initial classes, the performance of the mentee was in the low category, i.e. mentee showed less respect to the students. For example, the mentee used to say ‘Timi(you) say the answer.” The mentees gradually improved their activities in later classes and started saying, “Ramesh, I want your answer.”

The mentees responded to the students’ needs in the initial classes, too. It is observed that some students did not have a textbook or a pencil. The teachers managed books and pencils for those students. This was a high-category performance by the mentees.

One of the low-category performances of the mentee was that they hardly acknowledged the students’ effort. The teachers admired the correct answer but were silent on the partially correct answers. They never admired the attempts; rather, they abused them for the wrong answer. This was the most discussed point with the mentee in the mentoring session. It took almost 10 mentoring sessions for improvement.

Mayer, R. E. (2009, p. 63) says, “Multimedia learning materials that combine words and visuals reduce cognitive load and improve understanding." Effective use of additional learning materials by the mentee was expected. If mentees use two or more additional learning materials, it is supposed to be high-grade performance. The mentees used the required materials from the beginning classes; however, their relevance was not clear and effective. The materials were mainly word cards. The cards were primarily displayed by the teacher. For better use, they could be provided to the students, and perhaps could be used to play games.

The ‘U’ shaped or ‘V’ shaped sitting is desired to conduct group work or pair work. The dominant classroom setting in school was traditional row sitting. It was found that the number of students in the class ranged from 1 to 14. The

teacher could easily manage the students' sitting; however, the sitting was still row sitting. It was managed as a 'U' shape sitting in later classes. The mentee reflected that the new arrangement of sitting increased their interaction with the students.

6.4. Effective and Engaging Learning Strategies

To change teaching from content-focused design (CFD) to learning focused design (LFD), there should be emphasis on backward design and making learning goals clear to students (Wiggins & McTighe, 2005, p. 15). It is expected that the mentees would explicitly state the learning outcome of the class. It is supposed that it will guide the students to the expected activities. At the beginning, the teacher only mentioned the class, subject, and topic of the lesson. Later on, the mentees started to specify the learning outcomes as well.

A teacher should apply a variety of methods and techniques in the classroom for better learning. It is expected that the teacher would use at least three strategies of learning facilitation in a class. At the beginning, mentees were dominant in the classroom with a single explanation method. However, they shifted their speaking role to managing the student activities later on.

For sustainable education, it is necessary to link classroom teaching with real-world experiences. The teacher is supposed to link the lesson with life. At the beginning, the mentees rarely linked the lesson with life experiences. Later on, they significantly tried to make such a connection. For example, a mentee was teaching a lesson on asparagus farming. She had brought a plant of asparagus with her. She discussed with the students about the plant. She tried to link the lesson with students' day to day life experience.

To check the level of understanding, it is necessary to ask the students instruction checking questions (ICQ) and content checking Questions. Emphasizing the checking of the level of understanding, Scrivener, J. (2011, p. 75) says, "Even the clearest instructions can be hard to grasp, so, after you have given them, it is worth checking that they have understood." At the beginning, all the mentees used to ask "Do you understand?" to check the level of the student's understanding. Later on, they started to ask information questions. The questions

asked by the teacher should support the critical thinking skills of the students. However, the majority of the questions that the mentee asked were closed-ended questions like "Yes, or No?". After the third mentoring session, the mentees started to ask open-ended questions.

6.5. Assessing Learning

It is observed that the number of students in the mentees' class was not so large. That is why the mentee could manage to observe the work done by the students. However, the mentee could apply specific measures to clarify the misunderstanding. The adjustment in the pace of teaching is not changed according to the level of the students. This made some students unclear even after the end of class. They gradually improved their skills later on.

7. Issues and challenges in implementing the teacher mentoring policy

The following issues and challenges were identified during the mentoring process. These issues affected the implementation of the policy.

7.1 The mentor selection process

The selection of Mentors in Nepal is done at the Municipal level (MoEST, 2023). Although it is not obligatory, the mentors are selected from in-service teachers. However, the system is not the same in the USA. Moir, E, et. al. (2010, p. 84) state that the mentor selection in Durham Public Schools (DPS) is as follows:

> The Durham Public Schools mentoring program releases mentors full¬ time from their classroom positions to support first, second, and third-year teachers throughout the district. Implemented in 2005, the program employs thirty-five carefully selected full-time mentors and a part-time director. Mentors serve for three years and then rotate back to the classroom or go on to other leadership positions in the district.

A mentor has to function in the roles of relating, assessing, coaching, and guiding. These four functions guide the mentoring process towards its objectives (Portner, H., 1998, p. 7). In Nepal, mentors have to teach in their school and support the mentee who works in other schools. It was found quite impossible

to relate, assess, coach, and guide the mentee and to work as a full-time teacher in own school at the same time. The dual role of mentor affected both teaching and mentoring. A mentor in Pakhribas municipality pointed out, “I have to visit schools for 55 days in mentoring. How can I teach my students in full length? For this, I can neither mentor nor teach well.”

A mentor has to mentor five mentees. There must be 11 meetings between a mentor and a mentee. Hence, a mentor has to meet the mentee 55 times in total. That needs 83 clock hours in real meetings. Besides that, the travelling time is also required. The muddy and dusty road in the locality caused another challenge. A mentor in Pakhibas said, " It is almost impossible to visit the schools if it rains."

If the mentors are appointed from the same school where the mentee works, the travelling difficulties can be minimised. Likewise, the mentors can teach their students before and after the mentoring sessions. Another advantage of appointing a mentor from the same school is that the mentor can support the mentee regularly.

7.2 Rigid observation form

The mentee has to follow the classroom observation guidelines meticulously in mentoring. It is suggested to use the given rubrics while evaluating the classroom strategies of the mentee (MoEST, 2024). The rubrics sometimes did not help to evaluate the class properly. While observing the ‘time on learning’ of the class, the mentor should evaluate the class as a medium category if 2 or more students are not doing the task. The rubrics do not allow the mentor to convert the ratio into a percentage. In a class, the mentor observed that the total number of students was four, and three of them weren’t doing the task. By following the rubrics, the class became a medium category class. The class should be categorized as a low category class since 75 percent of the total students did not do the task.

Regarding the effective and engaging learning strategy, the rubrics suggest that mentors should mark as a high category performance if the mentee uses three different techniques in learning facilitation. Following this principle, a mentee practiced explanation, demonstration, and question-answer strategy in a class. According to the rubrics, it was marked as a student-centered class. In reality use of these techniques made the class teacher-centered rather than student-centered.

7.3 Time of Mentoring

Mentoring duration can't be equal for all mentees. One of the best practices in teacher mentoring is selecting when to assist and knowing what assistance to provide. Just like in teaching, effective mentoring support is a matter of timing (Sweeny, 2005, p.132). In the Nepalese context, the time of mentoring is for six months (MoEST, 2023). The rationale for this time is not mentioned. A mentee in Pakhribas Municipality reflected on the timing, "In some mentoring aspects, only a month has been enough. In other aspects, six months does not seem enough." Another mentee pointed out the need for a policy review regarding the time frame of mentoring.

7.4 Community of Practice

Vygotsky (1981) views that learning cannot happen in isolation, as it is a social process that occurs through interaction with more knowledgeable others who provide scaffolding to support learners within their Zone of Proximal Development (ZPD). A mentor and other mentees function as scaffolding to support a mentee. MoEST (2023) has also stated that a mentee joins the community of practice. The community of Practice includes the novice teachers working at the local level. Community of practice can be either physical or digital/virtual.

The mentor tried to connect the mentees virtually by using the computer application Padlet. As it processed, one of the mentees said, "My mobile phone doesn't support the application, so I couldn't join." Another mentee said that she did not have a proper internet connection. Connecting the mentee physically was hardly possible since their school was quite far. The mentees could join the COP of their schools. However, there wasn't such a policy. A mentor in Pakhribas pointed out that the policy should be revised so that the mentee can join the COP of the working school.

8. Conclusion

Teacher mentoring was found to improve the teachers' skills in managing class time effectively. The mentee developed an inclusive learning environment by applying student-centered strategies in their class. That is why we can take

teacher mentoring as an important tool for the professional growth and excellence of teachers.

Unlike other TPD strategies, teacher mentoring is a school-based teacher support system. This strategy is not hierarchical, but it is a collaborative effort. Teacher mentoring is in fact mutual discussion and learning between Mentor and Mentee. Another notable point of the mentoring process is that the mentor and mentee are from the same profession and have a common objective of improved learning achievement.

The researcher realized some improvements in the teacher mentoring policy. The mentor is selected at the municipal level. In a diverse area, the mentor from another school might not work with the mentee at full strength. The mentoring process was rigid in the sense that the mentor had to use the same tools and the time was the same in all cases, which was not practical. Similarly, due to the digital divide and geographical diversity, COP could not be fully operational. To overcome these shortcomings, some policy adjustments should be made.

References

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(6), 42–55.

Aydin, S., & Arslan, K. (2022). Mentoring essentials for novice teachers: A context-driven approach. *Journal of Teacher Education and Educators.*

British Council. (2020). *Mentoring teachers to improve professional practice*. British Council Nepal.

CEHRD. (2023). *Teacher Professional Development Framework*. Center for Education and Human Resource Development, Nepal.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ministry of Education, Science and Technology [MoEST]. (2023). *Teacher Mentoring Implementation Procedure*. Government of Nepal.

Ministry of Education, Science and Technology [MoEST]. (2024). *Mentoring Directives*. Government of Nepal.

Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J. (2009). *New teacher mentoring: Hopes and promises for improving teacher effectiveness*. Harvard Education Press.

Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J. (2010). *Supporting new teachers: A guide for school leaders*. Corwin Press.

Ministry of Education, Science and Technology [MoEST]. (2019). *National Education Policy 2019*. Government of Nepal.

Portner, H. (1998). *Mentoring new teachers*. Corwin Press.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.

Smith, J. (2007). Mentoring for professional development: A review of literature. *Educational Research Review, 2*(2), 275–289.

Sweeny, B. (2005). *Leading the teacher induction and mentoring program* (2nd ed.). Corwin Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). M.E. Sharpe.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Multiple Intelligence Theory for enhancing Students' Academic Achievement: A Descriptive Study

✍Hiranya Lal Lamsal*

Abstract

How does Multiple Intelligence (MI) theory assist every teacher to enhance students' academic accomplishment? Can multiple intelligence theory provide students with a better comprehension of how they learn? These questions are the main concerns to be discussed through this study. The aim of the study is to find out the implication of Multiple Intelligence Theory for enhancing students' academic achievement. This study follows library research methods which adopt an inductive qualitative nature. It collects data through studying and understanding information that are closely related with the issues from published books, documents, experts' opinions, research journals and articles. It analyses that multiple intelligence theory implies each learner has different ways of learning and different intelligences they use in their daily activities. The study finds that application of multiple intelligence theory is highly significant to improve students' academic performance.

Keywords: *Multiple Intelligences, education, learning environment, Howard Gardner, academic achievement*

Introduction

In the process of acquiring knowledge and information, all the students have their own learning pattern and dominant intelligence. As it is believed that in the domain of education, each student has unique intelligence because students thrive in a particular learning atmosphere while struggling in others. It shows that students have varying levels of intelligence. Regarding this matter, Gardner and Hatch (1989) introduce about a novice approach to the conceptualization and

* *Vice-principal at Kerwani Secondary School, Devdaha-5, Rupandehi*

assessment of human intelligences which is popularly acquainted as 'Multiple Intelligence'(MI). They further argue that each human being is capable of eight relatively independent forms of information processing, with individuals differing from one another in the particular profile of intelligences that they exhibit. Generally, 'Theory of Multiple Intelligence' was developed in 1983 by Howard Gardner, Professor of education at Harvard University, through his book 'Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences' which suggests that all people have different kinds of intelligences (Brualdi Timmins, 1996). This theory implies that each learner has different ways of learning and different intelligences they use in their daily activities; it means that, while some can learn in a good way in a linguistically based atmosphere like reading and writing, others are better taught through mathematical-logic based learning (Herndon, 2018). The framework of multiple intelligence theory in the classroom usually gives emphasis in the concept of choice by permitting the learners to get practical acquaintance repetition when it seems suitable (Gardner, 1983). That means students are handed out choices and can perform tasks at their own pace. From this point, it is inferred that students have varied internal derives, like that one is good at speaking and other in writing. The implementation of multiple intelligence theory in education is broad. Students apply the learning process in the classroom according to their own dominant intelligence and learning pattern, which is the most effective for them. When the students are able to identify what type of multiple intelligence they use to learn material, they can absorb the essential information in their learning process. It is equally bountiful to every teacher that, if they know the learner's competence and efficiency, then they can treat them accordingly in the process of teaching learning activities.

In this regard, Brualdi Timmins (1996) mentions that Gardner defines as the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural setting and it can be used in learning process in an expected manner. Taking biological as well as cultural research, Howard Gardner, professor of Harvard University originally introduced seven different types of intelligences in his research from 1991; in the intervening time, he has come to the point that there are a total of nine intelligences as discussed below (Herndon, 2018):

Verbal-Linguistic Intelligence

This intelligence includes the ability to effectively manipulate language to express oneself rhetorically. That means in this type of intelligence, students are able to participate in debates, discussions, write stories, articles and engage in listening activities (Gardner, 1989). Learners have the ability of using language figuratively in distinct literary genres.

Mathematical-Logical Intelligence

It deals with the ability to detect patterns, reason deductively and it is mostly related with scientific and mathematical thinking (Gardner, 1989). Here, the students deserve the skills of problem-solving, comparison and inferential thinking. It follows the mathematical skills that help to enlarge the efficiency in reasoning and solving.

Musical Intelligence

This is associated with the capability to recognize and compose musical pitches, tones and rhymes. In this type, students are good at group songs, cooperative learning in the school and participate in the discussions of all kinds (Gardner, 1989). This sort of intelligence enriches the capabilities of composing musical lines.

Visual-Spatial Intelligence

It gives the ability to manipulate and create mental images in order to solve problems. Similarly, spatial intelligence is also associated in blind children. Through this, students are good at visualizing the things, maps and graphics, group dramatic acting and visualizing the characters (Gardner, 1989).

Bodily-Kinesthetic Intelligence

This is the ability to possess mental abilities to one's own bodily movements. In this type, students are good at body moments, learn by doing, and group projects and sports activities (Gardner, 1989). Here the learners learn by taking the physical moments.

Interpersonal Intelligence

It denotes the intentions of others and it assists to enhance socialization activities. Here the students are good at engaging in cooperative learning, working in groups and good coordination to other students (Gardner, 1989). This kind of intelligence involves developing communicative and problem-solving skills among the learners.

Intrapersonal Intelligence

It is the ability to understand one's own feelings and motivations. Here, the students are good at individual working, independence, reflection, self-evaluation, and awareness of motives and desires (Gardner, 1989). This kind of intelligence helps to build personal consciousness and liberty in the decision-making process.

Naturalist Intelligence

It designates the ability to discriminate among living things like plants and animals, and the natural world that consists of clouds, rocks and water (Gardner, 1989). In this type, students are interested in field trips, animals and plants, the environment and model awareness. That means it assists in enhancing observation of natural phenomena.

Existential Intelligence

It develops the sensitivity and capacity to face deep queries about human existence on spiritual and religious intelligence (Gardner, 1989). Here; the students attempt to learn the meaning of life, why we die and how we got together, it develops behavioral capacity for the students (Gardner, 2012).

While analyzing these levels of intelligence, students possess some level of each intelligence, most will experience more dominant intelligences that impact the manner they learn and interact with the world around them (Gardner, 1987). In fact, multiple intelligence is such a theory describing the different ways students learn and acquire information. The theory displays that an understanding of which types of intelligence a student may possess can help teachers adjust learning styles and recommend specific routes for learners. Besides this, Peariso

(2008) mentions that Gardner's MI Theory has come under criticism from both psychologist and educators, where many believe that these intelligences represent innate talents and capacities, cognitive psychologist further argues that there is no any empirical evidence to favor the validity of this theory. In spite of being criticized, the theory of MI enjoys considerable popularity with educators; many tutors use this theory in their teaching activities for the enhancement of students' academic progress (Ahvan & Pour, 2016).

Nowadays, in the digital era, the traditional way of learning does not gear up the students' way of learning and educational progress, in such situations smartness in the study should be essential. Only focusing on the classroom reading and writing doesn't guarantee the all-round development of the learners. Every student has distinct capabilities because one student is weak in one discipline but good quality in another domain (Gardner, 2012). Our education system often emphasizes only the grades and exams, in such scenarios the education system should be focused on multiple intelligence theory in order to develop all round progress and smartness in the quality of life (Hoerr ,2000). To fulfill the thirst of smartness, MI theory possesses different types of intelligences such as word smart, number reasoning smart, picture smart, body smart, music smart, people smart, self-smart, nature smart and existence smart (Selvi, 2018). Therefore, the main concern of this study is associated with these research questions: How does Multiple Intelligence (MI) theory assist every teacher to enhance students' academic accomplishment? In what ways theory of MI can be used in schools? Can multiple intelligence theory provide students with a better comprehension of how they learn?

Literature Review

Multiple Intelligence signifies a theory that enumerates various ways the learners absorb information through different strengths (Gardner, 1987). That means comprehending multiple intelligences can upgrade more inclusive and individual approaches to instructional setting. Here, it is attempted to review various kinds of research studies, journals and articles that have been carried out on multiple intelligence and its implication in the classrooms both in the international and national context on the particular themes presented in the following section.

Multiple Intelligence Theory in the School

Multiple Intelligence Theory is highly significant in the school because it helps every teacher to provide knowledge of education to different capable students differently. Regarding the MI theory in the school, Yavich and Rotnitsky (2020) conducted research in the middle school of Israel about multiple intelligence and success in school studies. The study states that the implementation of multiple intelligence theory in education is wide. Students apply the learning process in the classroom according to their own dominant intelligence and learning pattern, which is the most effective for them. Moreover, the amount of intelligence at the dominant level can predict and indicate students' success at school. In the same way, Xie and Lin (2009) carried out research at Polytechnic University of central Taiwan that found out that the experimental group that possessed multiple intelligences looked much better than the control group on an actual hands-on project assignment. They have found that teachers have to go according to students' level of intelligence which indicates their smartness. In addition to this, Arulselvi (2018) investigated research on incorporating multiple intelligences in the English Classroom. The studies stated that multiple intelligence has significant implications for educational performances and they change students' perceptions of intelligence and educational progress. The research on multiple intelligence theory in the school shows that MI theory is essential and useful to bring progress in the educational scenario. In the same way, Pienaar et. al. (2011) conducted a case study in a South African school on implementing a teaching approach regarding multiple intelligence theory. They have found that the execution of a novice approach to teaching has a positive influence on the learners' instructional attainment and it also makes the students grow more conscious of their merits and demerits which support them to overcome weaknesses. Similarly, Gouws (2007) discussed teaching and learning through multiple intelligences in educational scenarios. He concluded that multiple intelligence theory could suggest particular ways that every educator in the global context indulge the distinct intelligences in the teaching and learning activities. This reveals that multiple intelligence theory is highly significant in

school education. The conducted research shows that it incorporates different intelligences that support the teachers to implement according to the level of their students in the school classroom.

Multiple Intelligence Theory for enhancing Students' Academic Achievement

Multiple intelligence theory doesn't believe in only paper pencil tests because a learner has different capabilities in different sectors (Moran et.al.,2006). It focuses on learning by doing systems and learning should be associated according to the students' desires and interests. In this regard, İnan and Erkus (2017) conducted research on multiple intelligence theory on the academic achievement of the students in the 4th grade primary school in Turkey. It examined the effect of Math worksheets based on the multiple intelligence theory. The result of the study indicates that Math worksheets prepared on the basis of the multiple intelligences theory have increased the academic achievements of the students. In the same way, Al-Zoubi and Al-Adawi (2019) examined a study on Multiple intelligences theory on academic achievement of Omani students with Dyscalculia. The result indicated that the experimental group was statistically significant than the controlled group. Similarly, Ahmad et al. (2015) carried out research on application of multiple intelligences theory to increase student motivation in learning history. In the study, the post-test recorded significant motivational differences between the two groups studied. It was considered that the integrated history lesson with multiple intelligences had increased the level of motivation among the students in the treatment group. Similarly, Abdi et. al. (2013) carried out the study with the purpose of observing the impacts of teaching techniques based on multiple intelligences towards the learners' academic accomplishment in the science subject. They found that the learners who were directed in regard to multiple intelligences deserved higher scores and the ones who were instructed through the conventional teaching activities. In the same way, AIRowais (2015) investigated the study in Saudi Arabia about the MI Theory and its effects on the student's educational achievement in communication skills. He summed up the consequences that Multiple intelligence theory brought positive impacts towards the students' learning capabilities. Learners can increase their oral skills

by following the guidelines of multiple intelligence theory. While analyzing the research studies, it can be inferred that multiple intelligence theory has a significant role to upgrade the learning achievement of the students. The contribution of MI theory in the advancement of students' academic growth is highly effective. In this regard, the present study plans to explore multiple intelligence theories for the academic enhancement of the students through these various research studies and articles in the national and international context. The study attempts to dig out MI Theory implementation in the Nepalese classroom.

Methodology

The purpose of the study is to explore the implication of Multiple Intelligence Theory for enhancing students' academic achievement. In order to dig out its goal, the study follows library research methods. It uses an inductive, qualitative method of the study. It collects data through studying and understanding the information that are closely related with the multiple intelligence theory from the published books, theories, documents, experts' opinions, research journals and articles, which contain primary sources as well as secondary sources. The study has given emphasis on descriptive analysis of application of multiple intelligence theory for enhancing students' academic achievement using library research methods. This is a study of analyzing the documents and the authors' thoughts and perceptions.

Thematic Analysis and Discussion

The analysis is hosted on the basis of various published research studies and articles. The major contribution of the researcher is to explore the implication of Multiple Intelligence Theory for enhancing students' academic achievement. Regarding the use of multiple intelligence theory in the classroom, the analysis and discussion can be conducted through different themes that are presented in the following section.

Educational assets of implementing Multiple Intelligence theory

There are various kinds of benefits of MI theory. The intelligences can be implemented in all ages and in all kinds of subjects. Ahmad et al. (2015) argue that with the help of MI theory, students develop an increased sense of

responsibility, independence, self-direction and discipline problems are reduced and students develop and implement new skills; cooperative learning skills increase. As a result, overall academic achievement enhances. They further state about how to present different multiple intelligences in the classroom. For Verbal-Linguistic Intelligence, there must be a silent area for reading, writing and practicing to deliver speeches. Similarly, for Mathematical-Logical Intelligence, the classroom should be like an area where students can conduct scientific experiments. For Musical Intelligence, a class should separate for music listening and creating. For Visual-Spatial Intelligence, a classroom should include an open area for object manipulation or creation of an art. For Bodily-Kinesthetic Intelligence, there should have an open area for body movement and sports. For Interpersonal Intelligence, there should be an area with large tables for peer work. For Intrapersonal Intelligence, there should be an area for individual activities. For Naturalist Intelligence; there should be outdoor space to observe nature significantly. For Existential Intelligence, there should be an observable area for the students to attempt to learn the meaning of life, why we die and how we got together. In such a way, MI theory can be implemented in the classroom in order to bring students' academic achievement. The main concern is that every educator has to comprehend students' diverse intelligences and align them according to their interests and needs.

Teacher's Role

According to this theory, the teacher's role is highly significant. Teachers should work with the students rather than for the students; develop the best activities, projects and layouts. Teachers should continuously observe students' interests and successes in different areas and change the classroom layout according to the plan (Shearer, 2004). Here, teaching using the MI theory is essentially teaching in the way the child learns. Teacher has to transform as per the interests and desires of the students while teaching in the classroom. Every teacher's role is like a guide, path tracker and facilitator in the classroom activities.

Application of Multiple Intelligences in the classroom

According to Howard Gardner (2012), there are originally eight and later he added nine multiple intelligences. The application of those multiple intelligences in the classroom can be shown through the following table:

Types of Multiple Intelligence 0	**Classroom Activities**	**Demonstrating / comprehending**
Verbal-Linguistic Intelligence	Stories, author visit, poetry, speeches	Story writing, giving speech writing poetry
Mathematical-Logical Intelligence	Exercises, drills, problem solving	Counting, calculating, computer programming
Musical Intelligence	Music listening, concert attendance	Performing, singing, dancing
Visual-Spatial Intelligence	Posters, artwork, slides, displays, museum visit	Drawing, painting, design, collages, posters, graphic design
Bodily-Kinesthetic Intelligence	Movies, video, exercises, rhythm exercises	Recital, athletic, performance, competition
Interpersonal Intelligence	Teams, group work	Interaction, debates, plays
Intrapersonal Intelligence	Meditation, reflection time	Journals, memoirs, changing behavior and habits
Naturalist Intelligence	Farm, zoo and botanical gardens visits, nature walks	Collecting, classifying, caring for animals and plants
Existential Intelligence	Read philosophical books, Socratic method	Stimulate existential thought, allow for curiosity

Source: https://www.uopeople.edu

Aforementioned table reveals about the ways of implementing distinct types of multiple intelligence in the classroom. To apply it, teachers have to conduct various kinds of activities in order to stimulate students towards the enhancement of particular types of intelligence. Every teacher and educator can tailor their teaching pedagogy to address distinct intelligences. That means engaging the learners in differentiated instruction like visual learners get assets from graphic organizers and kinesthetic learners through hands-on activities in the classroom.

Conclusion and Implications

The study discusses the application of multiple intelligence theory for enhancing students' academic achievement. MI theory describes the different ways students learn and acquire information. The multiple intelligences vary from the use of words, numbers, pictures and music, to the importance of social interactions, introspection, physical movement and being in tune with nature. The theory points that an understanding of which type of intelligence a student may possess can help teachers adjust learning styles and suggest particular career guidelines for learners. Multiple Intelligence supports the idea that paper pencil tests don't determine the actual intelligence of the learners. MI captures distinct capabilities of the students inside the classroom as well. As a teacher, it is significant to use multiple intelligence in the classroom but at initial time you must comprehend the multiple intelligence theory and know which intelligence your students have to be able to teach them in an expected manner. As a student, it is valuable to know which intelligences you have so you know the most effective way to learn. Finally, while analyzing different scholars' studies about MI theory, it can be concluded that application of multiple intelligence theory is highly significant to improve students' academic performance. While analyzing MI Theory for enhancing Students' Academic Achievement, the following implications can be undertaken for instructional practice in the Nepalese context:

Comprehending every student's strength and weakness assists to incorporate personalized learning guidelines. That means, students who can assign projects that align with their interests and desires, developing dedication and engagement.

It supports the development of collaborative learning among the learners by motivating them to show their dynamic strengths that upgrades social and pair learning skills.

The curriculum and courses of the study can be prepared by including a variety of activities that give emphasis to different intelligences such as art, physical education, music along with conventional subjects, it propels the educators to create inclusive classroom activities which focus on a diverse learning needs atmosphere.

Tests and exams can be diversified farther than traditional assessment to include presentations, creative projects, group work, problem solving skills and supplying a more comprehensive observation of the learners’ understanding.

Overall, implementing the Multiple Intelligence Theory in instructional settings can help to expand students’ academic achievement through an engaging, inclusive and supportive learning atmosphere. It means that by identifying and finding diverse intelligences, every teacher and tutor can bring the students’ success in the right track in this digital world.

References

Abdi, A., Laei, S., & Ahmadyan, H. (2013). The Effect of Teaching Strategy Based on Multiple

Intelligences on Students' Academic Achievement in Science Course. *Universal*

Journal of Educational Research, *1*(4), 281-284.

Ahmad, A. R., Seman, A. A., Awang, M. M., & Sulaiman, F. (2015). Application of multiple intelligence theory to increase student motivation in learning history. *Asian Culture and History, 7*(1), 210.

Ahvan, Y. R., & Pour, H. Z. (2016). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. *Educational Research and Reviews*, *11*(4), 141-145.

AlRowais, A. S. (2015). Multiple intelligence theory and its impact on student academic achievement in communication skills. *International Journal of Management and Humanities, 1*(6), 1-5.

Al-Zoubi, S. M., & Al-Adawi, F. A. (2019). Effects of Instructional Activities Based on Multiple Intelligences Theory on Academic Achievement of Omani Students with Dyscalculia. *Online submission, 7*(1), 1-14.

Arulselvi, E. (2018). Incorporating Multiple Intelligences in the English Classroom. *Excellence in Education Journal, 7*(2), 101-121.

Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 5*(1), 10.

Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of dyslexia*, 19-35.

Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. *Early professional development for teachers, 133*.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher, 18*(8), 4-10.

Gouws, F. E. (2007). Teaching and learning through multiple intelligences in the outcomes-based education classroom. *Africa Education Review, 4*(2), 60–74. https://doi.org/10.1080/18146620701652705

Herndon, E. (2018). What are multiple intelligences and how do they affect learning. *Cornerstone University*.

Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. ASCD.

İnan, C., & Erkus, S. (2017). The Effect of Mathematical Worksheets Based on Multiple Intelligences Theory on the Academic Achievement of the Students in the 4th Grade Primary School. *Universal Journal of Educational Research, 5*(8), 1372-1377.

Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational leadership, 64*(1), 22.

Peariso, J. F. (2008). Multiple Intelligences or Multiply Misleading: The Critic's View of the Multiple Intelligences Theory. *Online submission*. Retrieved from https://www.uopeople.edu

Pienaar, H. C., Nieman, M. M., & Kamper, G. D. (2011). Implementing a teaching approach based on the multiple intelligence theory in a South African school: A case study. *Africa Education Review, 8*(2), 267-285. https://doi.org/10.1080/18146627.2011.603235

Selvi, S. T. (2018). Moviefication: Teaching Activities Based on Theory of Multiple Intelligences. 2018 Tenth International Conference on Advanced Computing (ICoAC),

Shearer, B. (2004). Multiple intelligences theory after 20 years. *Teachers' college record, 106*(1), 2-16.

Xie, J., & Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assessment. *Asian journal of management and humanity sciences, 4*(2-3), 106-124.

Yavich, R., & Rotnitsky, I. (2020). Multiple Intelligences and Success in School Studies. *International Journal of Higher Education, 9*(6), 107-117.

A Walking Miles, learning value: The Schooling Tale of a Village girl

- A heartfelt reflection on how rural schooling has shaped the modern identity, morality, and views of a young girl.

*Mina Shrestha**

It was around 1984 AD, and when I was five years old, I started my schooling not with my own, but being carried out on the back of my loving little uncle. My village was in a rural area, so the population density was very low and the school was very far from our town. It took me an hour and a half from home to school. My little uncle loved me so much, he took care of me well in spite of his studies as an eighth grader and made sure that I reached school daily. The one-and-a-half-hour trek along countryside paths was the beginning of a long journey that would shape my values, form my identity, and chart my future. He didn't look tired when he carried me on his back with his school bag. In the early days, I was always with him in his classroom, and he never got annoyed with me.

When I was admitted, I was interviewed by teacher Ganesh. He asked me to say the Nepali alphabet (*Ka, Kha, Ga, Gha*). Then he showed me the abacus and asked how many buttons there were. I answered. Sir laughed and said your sum of his two answers is the correct answer. At that moment, I didn't understand what he was saying, but I was very lucky to be able to answer what sir asked me. I explained. They laughed and said, "You're a good girl." I was so proud of myself. At the time, there was a pre-enrollment interview system, which is still in use. To some extent this is good because it helps to remove the child's reluctance to interact with the teacher in other ways, but this can have a negative effect on the child's psyche if the teacher fails to respond.

**Shree Mangaladevi Secondary School, Gaushala, Kathmandu*

From the next day, I went to school with my little uncle. At one point, I was walking, and sometimes he carried me on his back. At that time, our school was under construction and there were no tables or benches. We used to sit on rsl6 (a small mat made of paddy straw). Some boys were very big and naughty, hiding and abusing others. This shows that society is always dominated by those in power. In those days, we used chalk to write on slates of heavy stone. In my first class, I didn't use a copy pencil. I used to do my homework, but when I got to school, all my writing was a mess. So much has changed now.

When I was in the first grade, I couldn't go to school regularly because the school was far away, but there was a culture of handing out chocolates and cookies on Fridays, so I was forced to go to school on Fridays. It shows that there are various factors that motivate children to go to school. It can be a physical object or a kind and polite word from a teacher. Education at that time was influenced by the Panchayati system, so, at school, we sang songs dedicated to the King and Queen. Today, I realize that the school was promoting the Nepali nationalism and unity (Onta, 2021). The school that time insisted the Nepali values.

I had only three books *Hamro Nepali, Hamro Serophero, Hamro Ganit* in Grades 1-3, there was no English fashion. There was a segregation of subjects in the middle school, but now the government is reintroducing an integrated curriculum for grades 1 to 3, referring to his National Curriculum Framework 2076. This means that, at the time, our curriculum was based not on the influence of supranational powers, but on our own pace. I can still remember what happened when I learned how to write. I did my homework in beautiful handwriting, but my teacher didn't believe me that I did my homework myself. He called me into his office. He treated me like a thief and made me write the same letters in front of him. I did what he said and he believed me, but I was so embarrassed. This shows that children are very sensitive. Positive reinforcement is very important.

In 1987 AD, I was in the 4th grade and started learning the English alphabet and morals as well. I was very excited to learn the English alphabet. We were already accustomed to learning, so learning the English alphabet was not difficult. I used to be a good student in a class that learned very quickly. Our English teacher always liked that I read my English lessons aloud in class where others narrated

after me. I felt superior among them. It demonstrates the integration of Western education with basic concepts such as culture, language, and nationality.

Moral science was intended to teach moral values that are of great importance in developing human moral qualities. We have learned to respect our elders, love our younger ones, respect the cultures of others, and maintain social harmony. School education gave us values and humanities. I still remember the question of writing true or false. The question was **चर्पीलाई सधैं फोहोर राख्नुपर्छ।** (Toilets should not be cleaned.) I wrote "true" because I had never seen a clean toilet in my village, neither at school nor at home. In our village there was a system of pit toilets, constantly filled with excreta, installed far from home. It shows that the human mind is more attuned to practical experience than book knowledge. Schooling conveyed the values of modern development. I recognize that modern schooling has facilitated the modernization of Nepal.

There was a very interesting incident in the final exam of the 7th grade. At the time, 7th grade was a district-level exam. We all finished our science exams and went outside. There were a lot of questions I hadn't tried, so I put the survey back. I was surprised that I could leave so many questions in the science exam. I sigh. My friend looked at me in amazement and said, "There are no questions on the back of the paper." I was even more surprised and glanced at the back of the paper.

I had a Sanskrit question that I used to find difficult. The next day, I had a Sanskrit exam. At first, we thought to tell the teacher about this problem, but one of my friends told me not to tell the teacher I was able to. Following his suggestion, we did the same, but I regretted doing the wrong thing. I later apologized to my Sanskrit teacher, but he was all right, and casually said, "I know you're a great student." I felt even more guilty about this mistake and promised not to repeat it. Sanskrit was a compulsory subject in grades 6 and 7, and students were able to read and write the half-letter clearly. It was our own inherent philosophy. It shows that there was diversity in learning from indigenous knowledge. Modern education is influenced by Western philosophy. People don't like to speak their native language, but they are fascinated by Western languages. Parents are proud when their children speak English instead of their mother tongue. Modern

education introduces children to Western culture, but lags behind their own culture.

In grades 6 and 7, there was a subject called *Purba byabasayik siksya*, which involved growing potatoes and leafy greens in the school garden, sewing and embroidering clothes, cooking and beekeeping, and much more. Learned behavioral and practical exercises. That taught me a lot of knowledge that I can use in real life. Practical education changes individual behavior and imparts real knowledge. By providing diverse knowledge, schooling can change behavior and prepare students for a practical, modern life.

In 1992, I was in eighth grade. I was tutored by a principal who used to teach English, but he took my studies in a different direction. I didn't know why I should read it before, but through various moral tales he made me understand how education can change a person's life. He had a very stimulating personality. He motivated me during my studies. Teachers are the source of inspiration for their students.

In 1993, I was in ninth grade. In the ninth grade, I had the opportunity to choose subjects. I chose mathematics and physical education because I was interested in mathematics and games. It shapes my life now. Schooling plays an important role in determining the future. Modern education is more materialistic. I am very grateful to my optional mathematics teacher who made me teach problems of optional mathematics to my classmates on the board everyday which made me strong in mathematics. Self-practice construct knowledge in learner. Modern days learner search for readymade answers. They are impatient.

My science teacher used to say, "Mina is like black pepper, सानी भए पनि रानी छिन् (Small in stature but strong in spirit)." Because of this phrase, my classmates used to make fun of me as the "Queen of Sir”. Selection of praising word is sensitive and important task. My physical education teacher used to take me as a role model in gym and yoga because I can do everything very easily because of my physical flexibility. Other girls are hesitant to practice yoga or do gymnastics. They felt uncomfortable in front of the teacher and the boys because the boys would make different comments. Modern education speaks of equal

opportunity and gender discrimination. However, many children are deprived of opportunities. Women are oppressed.

I went to school every day, but I was late for school most of the time. I remember one day in ninth grade when I was late for school and my Nepali teacher asked if it was dawn. I was embarrassed because all my classmates were laughing out loud, but it was not an interest but a compulsion. I used to go to school after doing all the daily chores with domesticated cows. It taught me a sense of duty and punctuality. One day our head teacher called me in office and asked me that why I was irregular in school, if I had any problem, should he talk to my mother to make me school regular. But I told him that I could manage myself. It taught me problems comes always with solution. We should realize and identify on time.

When I was in ninth grade, our school was appointed as the first female elementary teacher. I was very happy at that time. I had never seen a female teacher before, so I felt that this girl could become a teacher. At that time, I thought that if I studied hard, I could become a teacher. My dream came true and I am now. Progress needs stimulation. Positive impulses can always bring about positive change and lead people toward their goals.

Days were passed anyhow, I had taken SLC examination of 2051 B. S. Our result published after six months of examination. I received the results 3 days after publication. However, I wasn't satisfied with the results because I didn't get as many grades as I had hoped. I cried a lot, wishing I could concentrate more on my studies. The principal convinced me that in our school she was the only 17 out of 51 students who passed her SLC exam and I was second in my class. I didn't think about going to college and dropped out for that year because of mother’s health problems.

Education is the foundation of life that shapes life. The school imparts contemporary practices from local to international levels. Modern education is the latest and modern version of education taught in schools and institutions in the 21st century. Modern education not only focuses on academic excellence but also aims to develop students' critical thinking, life skills, value education,

analytical skills and decision-making skills (Changwong et al., 2018). Modern education also uses modern technologies such as mobile applications, audio and video platforms such as YouTube, podcasts, e-books and movies to teach learners and make the learning process more engaging and interesting (Lalitha & Lal, 2022). Still modern education seems to focus less in indigenous knowledge. But, our country is very reach in indigenous technology which are directly connected to science but there is very less inclusion of indigenous education in our education system. Modern schooling westernizing our children in the name of discipline (Chinnammai, 2005). They feel proud to be westernized.

We learned in teacher-centered classrooms. This is a system in which the teacher comes first and the students sit in neat, orderly rows to listen to the lecture and take notes. This system was, and still is, to some extent, the core of our educational system. Schools have relied on this for decades, but only recently have they seen a major change. In the 21st century, technology has become an integral part of our daily lives (Costley, 2014). No one can deny that it has overhauled our world and, more importantly, our education system. From chalkboards to whiteboards to smartboards, technology has become a major source of our research, knowledge and education. This blog reveals the modern education system and how it is replacing traditional teaching methods. This transformation in education will be welcomed positively, conversion required. Abandoning tradition and culture in the name of modernization is a shame. Of course, modern education creates a global village, but we must not destroy our own village. Integration of native education into the modern education system is essential to promote the holistic development of the child in modern schooling. The modern education system makes me wonder, "Do I have the right to study at my own pace?"

My trip to walk for Miles at school to become myself is evidence that learning is not simply providing knowledge - it builds values, nurtures dreams and shapes identity. Even in a small village in the countryside, in the middle of the straw carpet and shale, a girl can find the foundation of a modern and important life.

References

Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies, 11*(2).

Chinnammai, S. (2005). Effects of globalization on education and culture. *New Delhi*.

Costley, K. C. (2014). The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning. *Online submission*.

Lalitha, P., & Lal, M. S. (2022). Employability and Modern Education.

Curriculum: What to Know, How to Deliver for Enhanced Learning?

✍*Nabin Khadka**

Abstract

The education is framed within the curriculum. The curriculum addresses not only the needs of a country but also incorporates the global trends. It includes everything that takes place, and everything that does not take place, within the purview of the school. It is a framework that sets expectations for student learning. It serves as a guide for teachers, a roadmap that establishes standards for student performance, and teacher accountability. Therefore, it is a must-know entity for professionally sound, skilled, and motivated teachers. This article explores the fundamental philosophical bases of curriculum that a teacher should be aware of so as to reflect its implication into pedagogical practices. In particular, it argues what parts or elements of curriculum is deemed necessary for teachers and students, and how they are to be used for effective learning facilitation. On the other, contextualizing the curriculum is inevitable for relevant, practical and enhanced learning, which is to be done by the teachers. It tries to give some insights on adapting curriculum and textbook so as to fit to the needs and context, and supplimenting curriculum with inclusive classroom practice.

Key words: *curriculum development, principles, implementation, adaptation, inclusive practice*

Introduction

The term curriculum is considered to come from the Latin word ‘Currere’ which means ‘race course/ to run/run away, referring to the course of deeds and experiences through which children grow to become mature adults. In

**Director, Curriculum Development Centre*

simple form, it is understood as a defined and prescribed course of studies which students must fulfill in order to pass a certain level of education. In general, the term curriculum is taken to mean 'the organization of sequences of learning outcomes (Tawil & Harley, 2004: 17). It represents a 'guide for teachers to plan the activities for an academic year and prepare individual lessons (INEE,2002). For Good (1959), it stands for the "overall plan of content or . . . materials of instruction the school should offer the student by way of qualifying him for graduation or certification or the entrance into a professional or vocational field school". National Education System Plan, 2028 defines curriculum as the educational programs formed to fulfill the goals of education.

In this way we can say that curriculum is a predetermined subject matter contents presented in a planned sequence of experiences leading to certifiable completion. It is the base for the learning outcomes and activities through which the teaching learning process moves in advance.

The curriculum is the crux of the whole education process. Without the curriculum, we can't conceive any educational endeavor. The curriculum is said to have existed at three levels: what is planned for the students, what is delivered to the students, and what the students experience. These three levels can be termed as intended curriculum, implemented curriculum and attained curriculum. Intended curriculum is the educational goals and aims found in national or regional curriculum guides and other documents intended to guide the education process; it can also be "found in teacher's guides, textbooks, and systemwide curricular policy documents" (Schmidt et al, 1996, p. 18). The curriculum developed by Curriculum Development Centre is intended curriculum. The implemented curriculum includes the strategies, practices, and activities within the context of the classroom. It is the curriculum implemented by teachers in their classroom setting. The achieved outcomes of intended curriculum is the attained curriculum (Schmidt et al, 1996). Therefore, there should be a minimal gap in these three levels for the successful implementation of curriculum. Teachers have a prime role in successful implementation of any curriculum. If intended curriclum is implemented very well, students attain most of the learning outcomes provisioned in the intended curriculum. This is the reason teachers should have a very strong understanding of the curriculum they teach.

Philosophical Bases of Curriculum Development: Knowing the Underlying Standpoint

Curriculum is a human development blueprint. It is guided by the assumption of what kind of person we want to make in a country. Therefore, curriculum developers must think about "What" and "How" aspect of curriculum development and delivery. The following are the guided questions for curriculum development:

a. What is the education?

b. How should the curriculum be organized?

c. What kinds of education practice should be realized in schools?

Based on these guiding questions, there are two stages of curriculum development process: a. Preparation phase, and b. documentation phase. Preparation phase includes deciding a country's educational position, choosing a basic learning theory, deciding what kinds of competencies students are expected to acquire, and creating a competency model. This phase provides a philosophical foundation for the documenting phase of curriculum development according to which writing a curriculum framework, and writing curricula by learning area and by grade are accomplished.

A country's educational position is based on some of the philosophical foundations or principles of curriculum. They provide the guiding principles that shape educational content and objectives. Drawing from various philosophies, perennialism, essentialism progressivism and reconstructionism are the four major standpoint for countries to lay their country's educational position. These philosophical underpinnings influence decisions about what to teach, how to teach, and what values and skills students should acquire. They serve as the bedrock upon which educational frameworks are built, reflecting societal beliefs and shaping the future citizens and professionals.

These four philosophical bases have strong implications in curriculum development and educational focus. Their implications are briefly elaborated below:

Perennialism

Perennialism emphasizes timeless knowledge and ideas. It advocates for a curriculum based on classical works, philosophy, and subjects that have

enduring value. Perennialism aims to develop students' critical thinking, cultural literacy, and appreciation for intellectual pursuits. According to Lailisna, (2022) perennialist educational theory is a theory that actually tries to ‘restore’ local wisdom and culture in the past.

Essentialism

Essentialism is a philosophy that emphasizes the importance of a common core of knowledge and skills. It seeks to transmit essential cultural and intellectual content to students, focusing on subjects like mathematics, science, literature, and history. Essentialism aims to equip students with a strong foundation of knowledge and values for responsible citizenship. It emphasizes that education must be functional and relevant to needs, both the needs of individuals, families and the needs of various sectors and sub-sectors, both local, national and international (Witanti (2016).

Progressivism

Progressivism emphasizes the importance of experiential learning and adjusting educational practices according to the needs of learners and staff (Kubeka & White, 2014). It encourages active learning, problemsolving, and the application of knowledge. As per this philosophy, students learn through experiences that are relevant to their lives and interests. Progressivism aims to foster democratic values, social engagement, and the development of practical skills needed in the contemporary world.

Reconstructionism

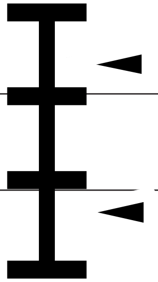
Reconstructionism is **an educational philosophy** that sees education as not just a means of transmitting knowledge, but as a tool for social change. It emphasizes that education should focus on providing the learners the skills to solve various social problems. Sadker & Zittleman (2010) posit that the aim of education is to motivate schools, educators, and students to direct their efforts and studies towards mitigating widespread social disparities. Reconstructionists not only aim to educate a generation of problem solvers, but also try to identify and correct many noteworthy social problems that face our nation.

Based on these principles, the educational positions whether acquiring knowledge vs. acquiring life skills is decided. If a country adopts the educational

standpoint for acquiring knowledge, subject based curricula like language, maths, science, geography, etc. are developed. This type of curriculum is influenced by perennialism and essentialism. On the other hand, if a country adopts educational standpoing for acquiring life skills, experience-based (thematic) curriculum is developed where all subjects are integrated, and students can study various field in one theme. This type of curriculum is guided by progressivism, reconstructionism.

Now, let's analyse our school level curriculum from these four philosophical perspectives. Basic Level curriculum for Grade 1-3 is developed in an integrated way. Therefore, it can be marked as experience-based curriculum whereare curricula of other levels are competency-based and they adopt a variety of standpoints, some thematic and some subject/content-based. This indicate that Nepal has still not fully adopted progressivism and reconstructionism but our educatioal focus seems to have between essentialism to progressivism. However, there are ample activities to incorporate the essence of reconstructionism. This provides a great space for teachers to adapt the curriculum so as to reach to the focus of reconstructionism.

These four philosopical foundation to education and their curricular implication with our status is summarised in the table below:

Philosophical base	**Educational focus in curriculum**	**Nepal's status**
Perennialism	Teaching absolute knowledge established in the past	
Essentialism	Teaching modern knowledge that can be adapted to the present age	
Progressivism	Acquiring useful skills to live in society	
Reconstructionism	Acquiring skills to solve various social problems	

Apart from these philosophical bases, choosing a learning theory is another basis of curriculum development. It helps determining the focus on what teachers should teach or focus on how students understand. The first learning theory is behaviourism which assumes taht teachers teach and students' practise. In behaviourism, teachers provide stimulus, students respond to it. The change in behaviours through this process is learning. Behaviourism emphasizes observable behaviours and external stimuli as the primary focus of learning. It asserts that learning is a result of conditioning thr ough repeated associations between stimuli and responses. Reinforcement and punishment play key roles in shaping behaviours. The emphasis is on measurable outcomes and changes in behaviour, with minimal consideration of internal mental processes.

The second learning theory is constructivism which assumes that teachers provide problems and students inquire on these problems, and find solutions. In constructivism, learners learn new knowledge and experiences through assimilation with existing knowledge and previous experiences, reconstructing and accommodating as new knowledge. Constructivism centres on the idea that learners actively construct knowledge by engaging with their environment and experiences. It highlights the role of prior knowledge and cultural context in shaping understanding. Learners assimilate new information by connecting it to their existing mental structures, and they often learn best when they can relate new concepts to real-life situations.

Collaboration, reflection, and personal sense-making are integral to this approach. Constructivism has influenced educational practices these days worldwide. It has informed the development of student-centered approaches to teaching, such as inquiry-based learning, collaborative learning, problem-based learning, and project-based learning along with scaffolding and zone of proximal development.

The 5E Constructivist Instructional Model is a pedagogical framework widely used in education and other disciplines. It is based on constructivist principles of learning, emphasizing active engagement, inquiry-based exploration, and scaffolding of knowledge. The 5E model consists of five phases: Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate. The 5 E's allows students and teachers to experience common activities, to use and build on prior knowledge and

experience, to construct meaning, and to continually assess their understanding of a concept (Saarsar, 2018).

Another important aspect in curriculum development is deciding what kinds of competencies students are expected to acquire, and creating a competency model. There has been a paradigm shift in what we want students to acquire in course of time. Before 2000 AD, we used to focus mostly on what students know (Knowledge) whereas at present times we focus on what students can do (abilities and competencies). Therefore, what kinds of competencies we want students to acquire are determined before the curricula are drafted. There are different competency models in global trends since the 2000s like Key Competencies (OECD), 21st Century Skills (USA), General Capabilities (Australia), Core Skills (UK), etc. Nepal has adapted these competency models and has developed soft skills. These soft skills are to be focused and achieved in terms of learning facilitation in the classroom. The teacher should focus on enabling students not only the academic ability (knowledge and skills) but also thinking ability (competencies).

The discussion on this section is related to the underlying bases of curriculum development. These are important for the teacher as they guide teachers right to the intent of the curriculum and adapt in need. It also helps teacher to understand the subject-specific curriculum document well. These philosophical and theoritical principles are well stated National Curriculum Framework for School Education, 2076. Furthermore, the national goals of education, level-wise competencies, subjects and credits for all the levels and grades along with the provisions of certification and accrediation are clearly provisioned in National Curriculum Framework for School Education, 2076.

Curriculum Document: Translating into Action for Enhanced Learning

The subject-specific curriculum is translated into action by teachers into the classroom through classroom instruction. The curriculum developed based on the philosophical foundations and learning theories include visions (aims), principles (including a competency model), educational levels, learning areas and annual time allocation, pedagogy (teaching and learning approaches) and

assessment. Nepal's school level curriculum is structured in the given aspects or elements. A brief discussion with pedagogical implications of these aspects is stated hereafter:

a. Curriculum Introduction

This is the introductory part of each curriculum. This part presents what/why the subject is introduced in Nepal. It provides a birds' eye view of what the curriculum expects and how it is structured. It is important for the users to find the main aim of curriculum, its credit, weight and crux of curriculum.

b. Competencies

School level curriculum in Nepal has been developed according to the principle of the competency-based curriculum. Competence is a statement which describes the display of a certain ability that blends knowledge and skills and can be observed and measured. Competency-based refers to systems of instruction, assessment, grading, and academic reporting that are based on students demonstrating that they have learned the knowledge and skills they are expected to learn as they progress through their education. Competency is also based on student mastery- their performance against learning outcomes through a set of pre-defined learning objectives. Competencies in school level curriculum are stated level-wise, meant to achieve these stated competencies by students by the end of the level.

Competencies are important for users or teacher in terms of assessing students' proficiency and for level accreditation and equivalency.

Learning Outcomes

Learning outcomes are clear statements of what a learner is expected to be able to do, know about and/or value at the completion of a unit of study, and how well they should be expected to achieve those outcomes. It states both the substance of learning and how its attainment is to be demonstrated.

An effective set of learning-outcome statements informs and guides both teachers and students. It is important for teachers as it it informs the content of teaching, the teaching strategies they will use, the sorts of learning activities/tasks they set for students, and appropriate assessment tasks. It is equally important for students to guide their studies and assist them to prepare for their assessment.

This is one of the most important parts in a curriculum that a teacher should know. Curriculum-based teaching and teaching without textbook is possible only when a teacher clearly has an understanding of the curricular learning outcomes. It is also the foundation of assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning along with the scope of contents.

c. Scope and Sequence

Scope and sequence of contents is developed based on the learning outcomes of the curriculum. It refers to the organization and sequencing of content and skills in a curriculum. A scope and sequence explains what content a curriculum is going to cover to what extent, and when that content should be taught in a specified time duration at each grade level or within a specific subject, providing a roadmap for instruction.

It is a must-know part of curriculum for teachers as it helps teachers plan instruction, select appropriate resources and materials, and align assessments with the intended learning outcomes. It provides a framework for ensuring that all students receive a consistent and systematic education, promoting continuity and coherence across grade levels and subjects. It is equally important for students as well so as to ensure coverage of contents of the curriculum.

The school level curriculum of Nepal presents the detailed elaboration matrix of scope and sequence that shows a clear bird's eye view of the curriculum contents. The textbooks and instructional tasks are also developed based on it.

d. Learning Facilitation Process

Learning facilitation process is an important element in a curriculum. It defines principles of learning facilitation, a list of methods and techniques that are used in facilitating the subject. As teaching is more than a set of methods, this section in curriculum guides teacher for learning facilitation and their role. The curriculum has assumed the role of teachers as a student needs analyst, assessor, coach, and materials/resources developer. It has emphasised the learners' autonomy, use of ICT and diversity as resources. It also gives a clear guidance for the users which suggests exemplar teaching and learning activities.

For effective facilitation, a teacher should follow the given considerations:

i. Culture, ethics, moral values, languages, criticality, reflexivity, creativeness, analytical thinking, life skills, communication and interpersonal skills are some of the aspects that are necessary to orient to our students. So, the traditional and sole teaching method only can't contribute to the perfect teaching for the learners. Therefore, it is necessary to reorient our pedagogy with multi-paradigmatic approach to enquiry i.e. we should focus on different approaches/aspects of knowledge and enquiry during the method/ approach we adopt while teaching irrespective of any subjects.

ii. Be aware of students' individual needs. Adapt the tasks, link the content with the context, make the students feel comfortable working in groups/pairs/individually, and give ideas/examples to make the learners comfortable.

iii. Use of effective and open-ended questioning techniques to encourage student inquiry. For this, encourage students to pose their own questions, evaluate the information presented and make informed decisions about the information.

iv. Scaffold the tasks and apply the principle of zone of proximal development in learning.

v. Disempower reductionism**.** We may have negative taboos about thinking pattern, knowledge generation, and way of life and so on. We ourselves often say, 'Is elephant big reading?' There are a number of reductionisms in our practices and life. So, it is necessary for us to orient the students against reductionism so that they could develop positive attitude.

vi. Integrate critical competencies in the classroom instructions. Erkens, Schimmer & Vagle (2018) mentions critical competencies that are to be grown in tomorrow's citizens in today's classroom. They empasize on assessing, measuring and growing these critical competencies. They are: Habits of mind (disciplined mind, synthesizing mind, creating mind, respectful mind and ethical mind for growing deeper thinking),

self-regulation (cognition, metacognition, hope, efficacy and growth mindset), critical thinking (student-driven critical thinking, skills that transfers beyond the classroom, unpacking, repacking and assessing critical thinking), collaboration (assessing, measuring and growing collaboration), creative thinking (allowing for non-conformity, embracing productive failure, understanding multifacets of creativity, teaching and assessing creative process), communication (asessing, measuring and growing communication), digital citizenship ((asessing, measuring and growing digital citizenship), and social competence ((asessing, measuring and growing social competence).

vii. Make use of decentralized pedagogy i.e. using local people to teach certain aspects of culture, values etc. It is an emergent feature of current practice in teaching profession.

viii. Bring innovation and creativity in teaching and learning process. Most of the things are taught for the sake of teaching and the students parrot it for the sake of good marks in the examination without linking them in other dimension of our life and application. This trend has resulted the teaching learning as a mechanization rather than creative intellectual dynamic profession. Moreover, the mindful creativity of the students is also nipped in the bud. Therefore, avoid it.

ix. Follow reflective practices in teaching. Reflection in teaching refers to teachers subjecting their beliefs and practices of teaching to a critical analysis. It is ‘deliberating on experience and that of mirroring experience’ (Pennington 1992:47). Reflective teaching focuses on technical rationality (i.e. examining teaching behaviors and skills after an event), reflection in action (i.e. action we do in teaching), reflection on action (i.e. thinking back what we did in teaching), reflection for action (i.e. what is to be done) and action research. Our teaching should also be guided through reflective practices so that we could meet the dynamism of contemporary needs and professionalism.

x. Other general considerations in learning facilitation:

- Cover the contents of the teaching in such a way that students grasp and retain more.
- Engage the students in thinking deeply about the contents.
- Motivate students to take more responsibility for their own learning.
- Teach students to read for themselves, actively and analytically.
- Focus on fundamental and powerful concepts with high generalizability as a tool for the solutions to real-world problems.
- Regularly question the students.
- Use concrete examples and illustrate abstract concepts.
- Bring "Real-Life" scenarios into the classroom and move the students away from memorization.
- Encourage creativity.
- Encourage students' participation.
- Always seek brainstorming. Do never readily find solution for students.
- Teach students to think critically across the curriculum.

Teaching is not just the transfering the knowledge of the prescribed syllabus. It is more than the teaching of prescribed syllabus within classrooms and to test the students' performance. It should be related to the students' life experiences and their overall personality development. Teachers are the key persons to bring expected changes in the students. They can play vital role to provide opportunities for the life experiences to the students. For this purpose, the teachers should be trained and they must have the clear vision (understanding) about the objectives of the curriculum and also the real-life contexts.

e. Assessment

The assessment process examines the extent to which students have achieved the intended learning outcomes of the subject. Therefore, it is essential that the learning outcomes form the basis of what is assessed and how it is assessed. The school level curriculum in Nepal expects the use of both internal and external evaluation procedures. Assessment areas and sample tasks are suggested for internal assessment whereas the Test Specification Chart is given for the external evaluation. Teachers and students should be very well aware of these provisions and execute the specified assessment process in true intent of the curriculum.

f. Suggested project works and practical works

Project works and practical works are given a prime emphasis in school level curriculum in Nepal. For this, samples of project works and practical works are suggested. They are provided as samples. Moreover, a creative teacher needs to contextualise these projects or design and develop other relevant project works so as to fit to their context, and develop the skills to solve societal problems and link education to our life.

While facilitating the project task, it is necessary to keep in mind that all students involve equally in doing the task. Have in mind what materials and resources will be accessible to the students. Next, students may need assistance in managing their time - a definite life skill. Finally, have multiple means for assessing students' completion of the project (peer/teacher for example). Give clear instructions and introduce the project carefully to students. Monitor students during individual/ pair and group work, asking questions and praising as you do so. Ensure you assess individual progress and adapt questions to suit different students.

The above discussion focuses on different components of school level curriculum in Nepal and indicates the main pedagogical implications for teachers and students. Teachers should be able to use these aspects very well so as to have better learning facilitation. In general, teachers can make use of curriculum for instructional planning, classroom instruction, task and material development, simplification of difficult content, developing testing tools for assessment and evaluation, assessing the student level, and remedial teaching. Furthermore, the

study of curriculum helps teachers to have conceptual clarity on the subject, purposeful teaching, and also enhances content knowledge.

Adapting Curriculum and Textbook: Fitting for Head, Heart and Hands

Teachers, as the facilitators of learning should provide a variety of activities that address learning, language, and cultural differences. Activities within the classroom should include a variety of cultures, learning styles, and multiple intelligence. Gardner (2004) argue that the teacher should know the multiple intelligence of students to foster learning in the classrooms. This has the pedagogical implications of applying different ways of teaching and learning. On this backstop, the same curriculum and content donot fit in all locality, context and to all students. These demands adapting curricular contents.

On the other hand, textbook is one of the main tools in delivering the curriculum. It influences the whole learning process. It guides the contents, the methods and the procedures of learning. Therefore, teachers have to be capable of using the book appropriately. While using it, they can use the tasks in the lessons or in some specific cases; they can adapt these tasks to fit the needs and context of their students, so that the lesson would be meaningful, enjoyable, and relevant to them.

For the adaptation, the teacher can adapt content, fracture the chapter, highlighting key concept, simplify the task and text, apply differentiated instruction, move beyond the textbook, etc. based on the particular classroom and local context. Moreover, a teacher should be able to use the strategies of adding, omitting/reducing, extending, modifying, rewriting, restructuring, replacement, simplifying, reordering of the tasks for adaptation of contents.

Supplementing curriculum with Inclusive Classroom Practice

A curriculum and textbook are well and better implemented when they are used with inclusive classroom practice. Consider about the inclusive practice that are needed to be applied in the classroom. Examples of how teachers can improve their inclusive practice so that all students can present, participate and achieve are presentend as follows:

- Identify whether your school, classroom and lessons are inclusive – what are the barriers?
- Solve any barriers or issues and create solutions for individual students so they can present, participate and achieve in your class. Information you might use is below.
- Know your students and keep an individual record of:
  - o Their names
  - o Any learning difficulties
  - o Any disabilities
  - o Any specific information about their family
  - o Their likes and dislikes
  - o Religious beliefs
  - o Ethnic origins
  - o Preferences to learning
  - o The plan of how you will support each student's needs
- Create a positive learning environment for all students.
- Ensure your outcomes are differentiated to allow for different needs.
- Use learner-centred approaches, group work and use multisensory approaches.
- Encourage a flipped classroom approach.
- Use peer and collaborative learning approaches.
- Support social and emotional needs.
- Differentiate through, for example, the use of writing frames and graphic organisers.
- Provide opportunities for initial, formative (self, peer assessment and teacher) assessments.

- Provide feedback about what they are doing well and what they need to do to improve.
- Monitor these targets regularly with the students to ensure they are progressing.
- Have meetings with other teachers and share example/ideas about inclusive practice.

Conclusion

The curriculum represents the expression of educational ideas in practice. The curriculum exists at three levels: what is planned for the students, what is delivered to the students, and what the students experience. These three levels can be termed as intended curriculum, implemented curriculum and attained curriculum. It is said to be a successful curriculum if there is a minimal gap among the three. For this, successful implementation is necessary which depends on skilled and motivated teachers. This is possible if teachers demonstrate a strong understanding of the underlying philosophical bases of curriculum and learning theories along with skills of translating the curricular competencies, learning outcomes, contents and assessment process into actions through classroom instruction. No education is better than its teachers. Therefore, teachers should develop a good understanding of the curriclum they teach, and trasform the competencies and learning outcomes on part of students' ability.

References

CDC. (2076). *National Curriculum Framework for School Education*. Sanothimi: Curriculum Development Centre

Erkens, C., Schimmer, T., & Vagle, N. D. (2018). *Growing tomorrow's citizens in today's classrooms: Assessing seven critical competencies*. Solution Tree Press.

Gardner, H. (2004*). Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.

Good, C. (1959). *Curriculum*. In Dictionary of Education. MY: McGraw Hill.

INEE (Inter Agency Network for Education in Emergencies). (2002*). Curriculum and Testing*. In 'Good Practice Guides for Emegency Education….

Kubeka, W., & White, C. (2014). *Staff Development in Primary Schools: A Survey from Tembisa, South Africa*. Mediterranean Journal of Social Sciences

Lailisna, N. N. (2022). The Perennialism Stream of Education. *Learning Theories and Educational Streams,* pp. 127–153.

Pennington, M. 1992. *Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom.* In Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education. eds. J.

Flowerdew, M. Brock, and S. Hsia. Kowloon: City Polythenic of Hong Kong.

Saarsar, P (2018*). Exploring the Constructivist Approach in Education: Theory, Practice, and Implications.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/379669385 on 22 June, 2025

Sadker D. M. & Zittleman K. R. (2012). *Teachers, Schools and Society: A Brief Introduction to Education* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Schmidt, W. H., Jorde, D., Cogan, L. S., Barrier, E., Gonzalo, I., Moser, U., Shimizu, K., Sawada, T., Valverde, G., McKnight, C., Prawat, R., Wiley, D. E., Raizen, S., Britton, E. D., & Wolfe, R. G. (1996). *Characteizing pedagogical flow: An investigation of mathematics and science teaching in six countries.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Tawil, S. & Harley, A. (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion (Studies in Comparative Education.* Geneva IBE- UNESCO

Witanti, F.N. (2016). *Revitalization of Madrasas as Integrative-Alternative Education Institutions*. Tarbiyatuna, *7* (1), 82–93.

Concrete Desertification and Hegemonic Culture: The Relevance of Rigvedic Architecture and Civilization

Purushottam Ghimire *

Abstract

Modern development looks like urban surroundings becoming controlled by concrete constructions, leading to environmental degradation and damage to natural habitats. West-centric dominant culture represents a hegemonic culture that often refers to the marginalization of minority cultures. Similarly, the significance of Rigvedic architecture and civilization lies in its ability to deal with alternative standpoints on municipal development and cultural sustainability, countering the hegemonic leanings of contemporary development while encouraging harmony with nature. Unfortunately, fulfilling the Eurocentric interest, modern education that encourages unrestrained development and concrete desertification based on industrialization is restricted to subsistence education rather than indigenous development due to the hegemony of mass education. In this context, the current educational system has both restrictions and gaps. It is clear from this trend that diversification is given less importance, the industrial mindset holds to the resources, and the empowered group receives more authority. It is continually destroying diversity and ideas as well as the land. It appears to be both anti-socially responsible schooling and anti-Rigvedic practice. As a result, this article aims to explore alternative solutions to several points of uncovering the experiencing lifelessness, such as concrete desertification blocking the breathing of the Earth and hegemonic culture kicking the indigenous cultures. For that, the paper applies the qualitative desk study method with content analysis, discourse analysis, and narrative analysis. By interpreting ancient content as well as discourse and proposing alternative thinking, the study seems relevant to a nuanced exploration of contemporary urban challenges through a Vedic and indigenous lens.

Keywords: *Rigvedic architecture, Rigvedic civilization, contextualization of lifestyle, hegemonic culture, and Ayodhya.*

* *Director, Curriculum Development Centre*

Earth Democracy and Rig-Vedic Architecture: A More-than-human Concept

The Rigveda (RV) is the earliest existing Vedic scripture. It is a range of collection of hymns about supernatural beings that can be interpreted in diverse ways. From the Rigvedic civilization perspective, the RV mentions a developed space as a village, while the woodland is discussed as a jungle (RV, 10.90). A village is a place known as a hilltop town named 'Pur' (RV, 4.30.20). It seems to ignore this practice and mention the 'pur' built of stone and metals. Metal (iron) purses are mentioned in various places, such as 'offering worshippers continuous happiness and keeping metal guardians' (RV, 1.58.8), ' when we prepare butter and milk products and services, then guard us with those enormous unending, endless golden cities and metals' (RV, 7.3.7), 'Saraswati, as a charioteer (clears the route), as strong as a metal city' (RV, 7.95.1), and 'construct the cow stall, build unbreakable towns of metal; don't let the handle leak, make it sturdy' (RV, 10.101.8). As Rigvedic cultural carriers, it appears that we aren't serious about core values as well as transformative practices of Rigveda, such as Swarnamayi Lanka, Golden Temple (Shikkha - Amritsar, India), Pittalhar temple (Jain - Ahmedabad, Gujarat), and Golden Buddha in Thailand. Our attention is focused on the Western concrete model, which generates dust and works against the 'Earth democracy' concept.

The idea of "Earth Democracy" promotes an evolution in contemporary thinking and governance that prioritizes justice and sustainability (Shiva, 2005). Its main goals are to uphold food independence, acknowledge the inherent rights of nature, advance biodiversity, strengthen local communities, preserve cultural variety and traditional wisdom, advance societal equity and fairness, and encourage peaceful alternatives. This holistic strategy encourages decentralized, community-based governance for a sustainable and inclusive future, envisioning a society where the welfare of the Earth and its humans takes priority over selfish financial priorities. It is asserted that Nepal's short- and long-term development objectives are seriously hampered by inadequate infrastructure. Period plans, progress reports, and updated statistics from the Ministry of Finance support Nepal's concretization by offering a thorough picture of the necessary investments

(Osmani & Bajracharya, 2007). It evaluates the economy's resources as well as financing methods to cover the infrastructure shortfall with both local and foreign funding, but it ignores our ancient praxis or long-standing tradition.

Maya, a famous architect of Hindu tradition, put the mentioned concepts into practice by making three Purses out of gold, silver, and iron. We remained listening to its local cultural stories like *Swasthani* and continued to establish Maya as a monster. In another context, Maya Danava is another name for the architect Maya. In Hindu mythology, he was a great architect, builder, and magician. According to the Mahabharata, he was a Danava (a sort of demon or Asura) who constructed the magnificent Maya Sabha palace for the Pandava brothers in the city of Indraprastha (Maretina, 2022). We appear to disregard this tradition and rush to create concrete and dusty towns in areas rich in agricultural and natural resources. We refuse to learn from the Gorkha Durbar and Palpa Durbar. We are working around every minute to build concrete desertification and dusty towns in fertile areas like Jhapa, Kathmandu, Pokhara, Butwal, Dang, and Kailali. We are attempting to destroy our past. As we lost the Khikha culture in this valley, the lost history of Kathmandu tells the reality, but we are uninterested in listening to it.

Folk art and court art are two different architectural styles in the Rigvedic era (Khanal, 1995). RV explores Indra's house (RV, 3.53.6), the house as the dwelling or abode (RV, 4.49.6), Ashwin's dwelling (RV, 8.10.2), the existence of a bird nearby the house (RV, 2.42.3), and a courtyard-and-wall-enclosed Duron house (RV, 5.76.4). Similarly, this Veda describes Harmya as the mansion (RV, 7.55.6 & 1.121.1) and as the paternal mansion (RV, 7.56.16). In RV (7.88.5). In Rigvedic texts, Varuna is asked, "May I visit your huge, comprehensive thousand-doored dwelling?" It is named the *Brihatman.* Using the stated context as a reference, Khanal (1995) argued that another Rigvedic notion is a mansion with 100 pillars and doors. As a result, it appears that the Rigvedic notion is centered on simplicity and wealth rather than the depiction of poverty as it is presently. It seems to be accountable for environmental and cultural sustainability through the concept of 3R, i.e., reuse-reduce-recycle (Taylor & Taylor, 2022). However, it seems that we are ignoring this issue.

Chardis was a typical home with roofing (RV 6.15.3); Harmya was a mansion with multiple rooms, grandparents, many women, and even a guard dog at the entry (RV 1.166.4, 7.55.6, 10.55.6); and gotra was a multi-residence building with animal rooms (*Ghoths*). According to the description of Harmya, it featured an open courtyard in the center and women's rooms in the back. This suggests that the form was comparable to the suggested plan in later Vastushastra books. *Sayana* interpreted the description in 7.55.6 to mean a prasada (palace). Therefore, it seems that Rigveda argues Eastern socially responsible and more-than-human concepts (Pedersen & Pini, 2017) like nature or natural settings or shared culture with living beings, not human-centric Western mindsets (Snaza & Weaver, 2014). Interpreting the mentioned context, we have to focus on perspective-taking, staying out of the contemporary practice, recognizing emotions, communicating understanding, validating emotions, responding with care, being present, actively listening, showing curiosity, and demonstrating respect (Feshbach & Feshbach, 2009). For that, we can start mass awareness. It seems that it may work.

Arrowing the Target

An analytical study for examining non-numerical data, such as texts, photos, audio, or video, is called qualitative desk research (Kuckartz, 2013). One important method used in this research is content analysis, which involves looking at the meaning and content of texts, including Rig-Vedic texts, books, and articles. It helped to find themes, patterns, beliefs, and prejudices through the utilization of Rig-Vedic information (White & Marsh, 2006). Another method for conducting qualitative desk research is discourse analysis. It is the study of language and communication in written materials, including papers, and sociocultural interpretations of spatial patterns as well as architectural design (Erdoğan, 2017). Narrative analysis is the third tactic. It is for studying the stories and narratives that people tell in writings, such as biographies, autobiographies, memoirs, or testimonials. This allowed me to investigate how people interpret their experiences, communicate their feelings, create identities, and deal with difficulties. Among them, this study focuses on content and discourse analysis only.

The word 'Rig' literally means standing and knowledge. In the hymns of the Rigveda, there is a description of the prayers and praises of the gods and their position. Therefore, during content and discourse analysis, I focused on architectural and civilization-based practices. One of the pillars of Rigvedic evolution is the home-architectural tradition. Building construction and town planning are key heritages for Vedic civil engineering. This tradition highlights the significance of the courtyard-and-wall-enclosed house, the *Harmya* (Palace) of the Kings, the *Shatabhuji* (hundred pillars) with its 100 pillars and doors, and the *Brihatman* with its 1,000 pillars, as well as their craftsmanship. In this sense, the metaphor "*Ayodhya*" symbolizes the exploration of the home-architectural heritage, town planning, and somatic experiences that are frequently discussed in the Vedas, classical literature, the Ramayana, and the Yogic science. It also refers to a region where there is no possibility of violence or war. Therefore, by using the idea of "*Yat Pinde Tad Brahmande*," urban planning can be done similarly to how the human body system, which is said to be full of gods and contains nine *Dwaras* and eight *chakras*, operates. Expanding Rigvedic architecture concepts, Vastu-shastra explored that soil/site testing, the possibility of water, making bricks, assembling pillars, and using mortar (*Lepa: Bajra lepa*) are some key strategies. Similarly, the Shilpa Shastras (a collection of texts on architecture and engineering) describe various aspects of building construction, including the selection of building materials, the layout of buildings, and the design of roofs and walls.

During this desk review, a total of 100 books and articles were discovered. The reviewed books and articles were divided into two categories. The first category contains reviews of ancient texts. Similarly, certain multinational journals have been examined in the second category. During the conference paper development process, the intended process began with a thorough desk review that covered relevant books, research papers, and articles available in the area of inquiry. Google Scholar was the search engine that was used to find relevant articles. Concrete desertification and hegemonic culture are areas for study while analyzing the importance of Rigvedic architecture and civilization. This review theorizes the shattered glorious past, the symbiosis between Rigvedic

architecture and civilization, Rigvedic art for contextualization of lifestyle, and Rigvedic practice matters, Vastu can lead the context and conclusion.

Shattered Glorious Past

The Lichchhavi governing dynasty used Vedic town design principles, and later the Mallas enlarged the settlements using Astamatrika and the ten Mahavidya ideals. After Nepal's unification in 1769, Kathmandu Valley became the capital, and its glorious heritage began to disappear. It is said that the valley was regulated within the ancient town planning until the 18th century and that such modifications were a direct reflection of Vedic thinking. The Vedic ideals influenced the location of the palace, road networks, and settlements of distinct caste groups in the Lichchhavi towns. The deliberate consideration of "nodes" at crossroads to designate such space also defines religious guidance in city planning (Tiwari, 2001). While the origins of the valley predate the Vedic concept, Vedic principles and practices did affect the area's subsequent growth. Vedic geometry (Khadga shape) was frequently used in Vedic town planning, where the layout of buildings and constructions was based on geometric principles and mathematical proportions. The usage of mandalas, yantras, and other geometric patterns was important in the design of sacred locations. Therefore, Tiwari has frequently warned against the unethical restoration of cultural sites.

The Kathmandu Valley's indigenous residents have made major contributions to the city's architectural legacy. Their unusual architectural style is distinguished by finely carved woodwork, stone sculptures, and traditional construction methods. The Kathmandu Valley contains multiple Durbar Squares, which are major plazas surrounded by brick palaces, temples, and courtyards. These squares feature remarkable architectural achievements from several times, including palaces, temples, and artistic embellishments. The valley is famous for its pagoda-style temples with multi-tiered roofs embellished with artistic flourishes. Outstanding examples of this architectural style are the Taleju Temple in Kathmandu Durbar Square and the Nyatapola Temple in Bhaktapur. Buddhist architecture is an important aspect of Kathmandu's history. Many renowned structures, including the Swayambhunath Stupa (Monkey Temple), Boudhanath Stupa, and others, are known for their spiritual and architectural

significance. Intricately carved windows, doors, and courtyards are common in traditional Newar dwellings. These homes' architecture symbolizes a harmonious relationship with the environment as well as community and family values. The valley has a long history of metalworking. Brass and bronze sculptures, lamps, and other metalwork objects are created by skilled artists, adding to the city's creative legacy.

Symbiosis Between Rigvedic Architecture and Civilization

Rigveda (10.22.8) references Dasyus cities, and the Baudhayana Dharma Sutra (II.3.6.33) highlights dusty towns. Dasyus is described in the Rigveda as a group of rude people who have no rules, or distinct observances, do not do rites, and act against someone without knowing who they are, which indicates the necessity of cultural existence and is outside the Vedic culture. The conflict between the Vedic people and the Dasyus is a struggle between different schools of thought (Kak, 2005). From a civilization point of view, Rigvada seems clear in its positionality that culture and its heritage mirror and establish values, beliefs, and aspirations, creating the identity of an ethnic group. It is critical to preserve this cultural legacy because it maintains our identity as an ethnic group. Establishing a connection between civilization and architecture, Dharma Sutra, a post-Vedic Shastra, argues that one cannot gain salvation if he/she lives in a dusty town. It seems that the home-architectural and town-planning tradition is an ancient praxis.

Surprisingly, the Ramayana and Mahabharata, with their descriptions of cities, make no mention of Dasyu (Kak, 2005) but focus on the holy concept of the city of Ayodhya. Ayodhya is a historic Hindu holy city. Taittiriya Aranyaka (1.27) argues that Ayodhya (impregnable), the city of the divine beings, is made up of eight mandalas (also chakras) and nine gateways; within it is the golden treasure dome, the heavenly world, and the cosmic world, which continually glows with light (north pole). Whoever recognizes it as the creator's city, ever encircled by water, will be rewarded with long life, fame, and posterity by Purush Brahma (the sun) and Prakriti Brahma (the moon). The creator has entered this city that is always dazzling, moving, and saturated with *Yasas* (fame and brilliance). The solid citadel of the gods, eight-wheeled and nine-doored, contains a golden

vessel, heaven-going (*swarga*), and coated with light (Atharvaveda, 10.2.31). The related terms Ayodhyena and Ayodhya appear in Atharvaveda (19.13.3 & 19.13.7) in a similar sense of "invincible." This definition of the word is likewise confirmed by the 14th-century scholar *Sayana*. The Bhagavad Gita and Patanjali Yogic concept, a later scripture, likewise presents the human body as a city with nine doorways, where the soul resides (Olsson, 2023). This demonstrates that the Atharvaveda employs "Ayodhya" as a metaphor rather than a particular city name. It represents a type of double-vision of both the architect and the spiritual realms that are encompassed by the human faith and belief framework, known as clear seeing.

Rigvedic Art for Contextualization Lifestyle

Art is a reflection of society. This is often referred to as the Rigveda's mystery. As a result, it appears that art may adequately explain human civilization and culture. The Rigveda influenced the development of perennial art and mythology significantly. Many of the characters and concepts addressed in the Rigveda are represented in artwork, sculptures, and architectural buildings, with the concept of balancing spirituality and materialism for pleasure. In modern culture, there are three sorts of art: visual arts (architecture, ceramics, drawing, filmmaking, painting, photography, and sculpting), literary arts (fiction, drama, poetry, and prose), and performing arts (dance, music, and theater) as a cultural industry (Throsby, 1994) which seems similar concept with Rigvedic approach. Thus, we can make sense that art is a blend of self-realization and materialism.

Our lives begin at one extreme in the form of birth and terminate at the opposite extreme in the shape of death. Because of the influence of these two extremes, modern societal standards are geared towards materialism based on the Industrial Revolution and have forgotten pleasure while appreciating scientific advances to the fullest, for social responsibility. Society is portraying itself as a consumer of scientific discoveries rather than as a user of science (Hottecke & Allchin, 2020). Spiritualist and materialist ideas are viewed as opposed in modern society. As a result, the tendency of these two schools of thought to criticize each other is rapidly expanding. Materialists are using art to fulfill their ambitions and individual pleasure, but not for social responsibilities. However, spiritualism

does not condemn individual pleasure, it seems that hegemonic dominance and colonial mindsets are not allowing this to be so. Yoga, according to spiritualism, is intended to lead desires toward redemption by organizing, timing, and appropriateness. The Vedas provided the concept of eight mandalas or Chakras and nine gateways through artistic/yogic metaphors to validate simplicity in life and social responsibilities as a contextualization lifestyle, a pure Rigvedic concept.

Rigvedic Practice Matters

Currently, available Rigveda editions contain no mention of *Vimanas*, but verses from RV (1. 164.47-48), widely known as The Riddle Hymn, were used as proof for a spacecraft by Dayananda Saraswati, an Indian philosopher and social leader who believed in the infallible authority of the Vedas. Flying-wheeled chariots transport the Sun Chariot, Indra, and various other Vedic deities in the Vedic era. The most famous example of a vimana is Ravana's "*Pushpaka Vimana*" (which he stole from *Kubera* and returned to *Kubera*). Vimanas are mentioned in the Jain texts as well. It's a surprising coincidence that Ravana's *Pushpak Vimana* is based on a vertical plane, Rigveda uses the word Vimana to mean "home," and contemporary airlines have economy, business, and first-class, which have three layers. The distinction is that equality may be experienced because everyone has equal access to a house, whereas, in modern airlines, class is constructed based on wealth and standing. Being conscious of this and being a change agent is what it means to be Rigvedic.

A smoke detector (Dhoomnetra) is a particularly useful means of ventilation in Rigvedic homes. Chimneys are arranged with modern ventilation technology. Another example of this context (Atharvaveda, 9.3.25) is Aakhijhyal/ Gawakshya, a Nepali traditional window with ventilation. Rigveda (4.32.23) argues woodwork with a big pillar (Stambha) with the name of Drupad or Kanya. Elephants trampled sand and clay to create Vajra, according to Pali literature. It is comparable to the Rigvedic practice (Khanal, 1995), however, we are enjoying concrete and cement. Cement manufacturing contributes significantly to carbon dioxide emissions, a greenhouse gas that contributes to climate change. Concrete manufacturing also necessitates the extraction of natural resources such as sand,

gravel, and water, which can devastate habitats and deplete supplies. Concrete can crack with time, especially in harsh weather conditions or when subjected to freeze-thaw cycles. Maintaining concrete structures can be expensive because cracks and damage must be repaired. Concrete structures are relatively rigid, which might be a disadvantage in seismically active places. When concrete constructions approach the end of their useful life, disposal can be difficult. Concrete recycling can be difficult, and it frequently ends up in landfills. Therefore, Rigvedic practice matters for sustainable development.

Vastu Can Lead the Context

Vastu has strong cultural and traditional roots. Many people and families follow Vastu principles to commemorate their ancestors and stay connected to their cultural roots. Some feel that Vastu-compliant architecture produces positive energy and harmony, which might have psychological and spiritual consequences (Maheshwari & Werd, 2019). Following Vastu principles is thought to lead to financial wealth and success. Some Vastu rules for building, siting, and design, such as optimizing natural light and ventilation, align with good architectural practices, resulting in more practical and aesthetically beautiful interiors.

Vastu is compatible with sustainable development goals since optimizing natural light decreases the need for artificial lighting, and optimal ventilation can reduce dependency on mechanical ventilation and air conditioning, resulting in energy savings. This can lead to more energy-efficient designs that lower the demand for heating and cooling, helping to contribute to sustainability. Vastu and sustainable development frequently incorporate the use of eco-friendly and locally sourced materials. Vastu includes water element placement principles that can be changed to improve water conservation and efficient water management. Rainwater harvesting and wastewater treatment, for example, can connect with Vastu ideals while also contributing to sustainable water practices.

Vastu Shastra, viewed as a "Green Energy Building" perspective, is closely aligned with the natural world and integrates ecology. Naik and Kalawane (2022) explored eight fundamental components considered for building: Bhuta (material), Kaal (time), Prakriti (nature), Dishas (directions), Nakshatras (planets),

Rasa (experience), Yajna (ritual), and Purusha (the self). While contemporary architectural materials are 90% man-made, Vastu Shastra primarily recommends materials from the natural world that are minimally manipulated. However, today's communities are driven by a need for colonial industrial accommodations. Vastu Shastra represents a wonderful blend of art and architecture. It encompasses not only building construction but also decoration with numerous sculptures. This science of sculpture is known as "Shilpa-Shastra" and constitutes a vital aspect of Vastu Shastra.

Conclusion

The Rigveda and the civilization it depicts are among the earliest features of Perennial culture, aiding our comprehension of its historical roots. Understanding these beginnings is crucial for recognizing the Hindu cultural diversity and historical depth. The Rigveda and its culture offer insights into the building traditions and practices of ancient India. These insights can be valuable for researching the evolution of architectural styles, construction techniques, and space utilization. Studying the Rigvedic civilization from a historical standpoint provides a perspective on the development of human society, from nomadic and pastoral existence to established agrarian societies. It sheds light on the challenges and solutions faced by early human society.

The Rigveda illustrates a close relationship between nature and human life. It contains references to the natural world that provide insights into ancient ecological wisdom and sustainable practices relevant to today's environmental conservation discussions. The transition from rural to urban life was emphasized during the Rigvedic period. The architecture and layout of early towns and communities can teach us about modern urban development and city planning. The Rigvedic civilization contributes to the cultural character of the ongoing approach. Understanding this history helps preserve and promote cultural diversity, as well as a sense of historical continuity.

References

Erdoğan, N. (2017). Cultural Traditions and Domestic Space: Ağaçbekler Home. *Sage Open*, *7*(3), 2158244017732815. https://doi.org/10.1177/2158244017732

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, *85*(98). https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008

Hottecke, D., & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing Nature-of-science Education in the Age of Social Media. *Science Education*, *104*(4), 641-666. https://doi.org/10.1002/sce.21575

Kak, S. (2005). Early Indian Architecture and Art. *Migration & Diffusion-An International Journal*, *6*(23), 6-27. Early Indian Architecture, Temples, and Art (ikashmir.net)

Khanal, M. (1995). Nepali Art. Shajha Publication, Pulchok, Lalitpur.

Krueger, P. F. (2022). The Tangible Universe: Aspects of Visualization and Materiality of the Jain Cosmos. *SWASTIKA: Epigraphy, Numismatics, Religion and Philosophy*, 228. https://books.google.com.np/books?id=2XJfEAAAQBAJ&lpg=PA228&ots=09ryVPJq9y&dq=Krueger%2C%20P.%20F.%20(2022).%20The%20Tangible%20Universe%3A%20Aspects%20of%20Visualization%20and%20Materiality%20of%20the%20Jain%20Cosmos.%20SWASTIKA%3A%20Epigraphy%2C%20Numismatics%2C%20Religion%20and%20Philosophy%2C%20228.&lr&pg=PA228#v=onepage&q&f=false

Kuckartz, U. (2013). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. *Qualitative Text Analysis*, 1-192. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-15636-7_8

Maheshwari, A. K., & Werd, M. R. P. (2019). Architecture and Creativity: Examining the Impact of Maharishi Vastu on Workplace Creativity. *Creativity Research Journal*, *31*(4), 371-376. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1667943

Maretina, K. A. (2022). Novel “The Palace of Illusions” (2008) by Chitra Banerjee Divakaruni as an Example of Cross-cultural Hybridization. Vestnik of Saint Petersburg University. Asian and African Studies, 2022,

vol. 14, issue 4, pp. 667–678. https://doi.org/10.21638/spbu13.2022.406

Naik, A., & Kalawane, U. (2022). Use of Vastu Purush Mandala in Architectural Education. DOI: 10.55041/ijsrem11643

Olsson, T. (2023). *Yoga and Tantra: History, Philosophy & Mythology*. Motilal Banarsidass. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1744564&dswid=3321

Osmani, S., & Bajracharya, B. B. (2007). The Economic Development of Nepal: A Long-term Perspective. *Population*, *2*(2.3), 2-4.

Pedersen, H., & Pini, B. (2017). Educational Epistemologies and Methods in a More-than-human world. Educational Philosophy and Theory, 49(11), 1051-1054. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1199925

Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, Sustainability, and Peace*. Zed Books. https://books.google.com/books/about/Earth_Democracy.html?id=iQzwwzBYGDkC

Snaza, N., & Weaver, J. A. (2014). Introduction: Education and the posthumanist turn. In *Posthumanism and educational research* (pp. 1-14). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315769165-1/introduction-nathan-snaza-john-weaver

Taylor, P. C., & Taylor, E. (2019). Transformative STEAM education for sustainable development. In *Empowering science and mathematics for global competitiveness* (pp. 125-131). CRC Press. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780429461903-19/transformative-steam-education-sustainable-development-taylor-taylor

Throsby, D. (1994). The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics. *Journal of Economic Literature*, *32*(1), 1-29. https://www.jstor.org/stable/2728421

Tiwari, S. R. (2001). *The Ancient Settlements of the Kathmandu Valley.* Kirtipur: Centre for Nepal and Asian Studies, Tribhuvan University. https://lccn.loc.gov/2002295094

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, *55*(1), 22-45. https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053

Narratives of Female Head Teachers in Nepal: A Transformational Leadership Perspective

✍Yashodhara Pant, PhD*

Abstract

This study examines the leadership experiences of Female Head Teachers (FHTs) in Nepalese community schools and investigates their influence on school governance, student outcomes, and institutional management. Employing a qualitative research methodology, data were collected through semi-structured Zoom interviews with 20 FHTs across various educational levels, complemented by an in-depth interview with a female secondary school principal. Focus group discussions and document analysis further enriched the data, which were analyzed thematically to identify key leadership strategies, systemic challenges, and their impact on school performance. Findings indicate that FHTs predominantly adopt transformational leadership practices—fostering teacher collaboration and student-centered learning—despite facing systemic barriers such as gender biases, resource limitations, bureaucratic hurdles, and limited professional development opportunities. The results underscore the urgency of implementing gender-responsive policies, expanding targeted professional development, and promoting inclusive decision-making structures. Strengthening mentorship, policy support, and stakeholder collaboration is critical to fostering effective female leadership. The study concludes that empowering women through policy reform, professional growth initiatives, and institutional support can catalyze sustainable educational transformation, fostering equitable, inclusive, and high-performing schools in Nepal.

Keywords: *leadership, school governance, gender equity, policy reform, professional development*

*Associate Professor, *Central Department of Education, T.U.*

Introduction

Female Head Teachers (FHTs) in Nepalese community schools are emerging as vital agents of change in creating inclusive, gender-sensitive educational environments. Their leadership plays a crucial role in shaping school cultures that prioritize diversity, equity, and student well-being. Despite their growing presence, FHTs face a multitude of systemic challenges—deep-rooted cultural biases, limited resources, and scarce opportunities for professional growth—that often hinder their effectiveness and confidence as leaders. Yet, their stories reflect resilience, passion, and a profound commitment to transforming education in Nepal.

As Ghimire (2023) notes, systemic barriers—such as gender stereotypes and socio-economic inequalities—often hinder FHTs' ability to exercise their leadership fully. Dhakal (2024) emphasizes that addressing these disparities requires a shift towards equitable leadership practices, where empathy and participation become central to school governance. Acharya (2024) highlights how affiliative leadership styles—marked by compassion and inclusivity—enable FHTs to challenge traditional norms rooted in patriarchy and foster a positive school climate.

Globally, scholarly research underscores the transformative potential of women's leadership in education. Studies by the OECD (2020) and Garcia et al. (2022) demonstrate that female school leaders tend to adopt participatory and transformational approaches—emphasizing collaboration, innovation, and support—fostering environments where students and teachers thrive. These leadership styles contrast sharply with authoritarian models, which often hamper creativity and stakeholder engagement. Moreover, the importance of systemic support—such as gender-equity policies, leadership development programs, and mentorship—has been widely recognized as essential for empowering women to ascend into and sustain leadership roles (Dhakal, 2024; Mareque, de Prada, & Pino, 2022; Shakeshaft, et.al.,2014; UNESCO, 2021).

Research from South Asia also highlights the significance of culturally sensitive leadership interventions. For example, Khanal (2025) underscores how tailored

leadership training and community engagement can challenge traditional gender roles and strengthen women's agency in educational settings. Similarly, Bhattarai, & Maharjan, (2016) argue that grassroots advocacy and participatory decision-making help forge more inclusive, gender-equitable school environments—especially in conservative societies like Nepal. These insights reinforce the notion that effective leadership development must be contextualized within local socio-cultural realities.

By listening to the experiences and aspirations of FHTs, this study aims to deepen our understanding of what effective, inclusive leadership looks like in the Nepalese context. Their narratives highlight not only the barriers they face but also their resilience and innovative strategies for navigating complex social terrains. Ultimately, this research contributes to global conversations on gender equity in education, emphasizing that fostering inclusive leadership is not only a moral imperative but also a catalyst for meaningful and sustainable educational reform.

Research Question

This study aims to examine the leadership experiences of Female Head Teachers (FHTs) in Nepal and their influence on school performance. The central research question guiding this study is:

- How do Female Head Teachers (FHTs) in Nepalese community schools navigate leadership challenges, influence student outcomes, and shape school governance through transformational leadership approaches?

Methodology

This study employs a qualitative research design, utilizing semi-structured Zoom interviews with 20 Female Head Teachers (FHTs) from Nepalese community schools spanning various educational levels. Additionally, an in-depth interview was conducted with a female principal from a secondary school, providing a focused examination of leadership experiences at the high school level.

To enhance the validity of findings, a focus group discussion (FGD) with teachers

was conducted, facilitating cross-validation of leadership insights, school governance challenges, and institutional dynamics. The integration of multiple perspectives ensured a comprehensive understanding of leadership practices within Nepalese community schools.

A systematic review of existing leadership studies from Nepal and other international contexts was undertaken to contextualize findings within broader theoretical frameworks and gender equity discussions. This allowed for an interdisciplinary perspective, aligning empirical insights with established literature.

Data were analyzed using thematic analysis, identifying key leadership strategies, systemic challenges, and their impact on school performance. To ensure credibility and reliability, perspectives from teachers and students were incorporated alongside FHTs' self-reflections, offering a multi-layered understanding of leadership experiences. Triangulation of data sources—including interviews, FGDs, and document analysis—strengthened the study's analytical rigor, ensuring a well-rounded examination of leadership dynamics in Nepalese community schools.

Literature Review

School leadership is widely recognized as a key driver of educational success, shaping learning environments, student engagement, and teacher motivation (Leithwood & Jantzi, 2006; Dhakal, 2025). Within this framework, Female Head Teachers (FHTs) in Nepalese community schools play a transformative role, fostering inclusive leadership and challenging gender-based barriers. Despite systemic challenges—including cultural biases, resource constraints, and limited professional development opportunities—FHTs actively reshape school governance, advocate for equitable access to education, and mentor future leaders (Khadka, 2024; Acharya, 2024).

Theoretical Perspectives on Female Leadership

Research on female leadership in education often draws from transformational leadership theory, which emphasizes collaboration, empowerment, and institutional change (Khadka, 2024). Additionally, affiliative leadership theory

highlights the role of relationship-building and inclusivity in fostering positive school cultures (Acharya, 2024). These theoritical perspectives provide a lens through which the leadership experiences of FHTs can be analyzed, particularly in the context of gender biases and systemic barriers (Eagly & Carli, 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Gender Bias and Leadership Challenges

Despite their contributions, gender disparities in school leadership remain a significant challenge in Nepal. Bista & Glasman (1998) notes that FHTs face structural and societal barriers, including gender biases, limited decision-making authority, and inadequate institutional support. These obstacles often undermine their leadership potential, despite their ability to foster inclusive and student-centered educational practices (Regmi, Subedi, & Paudel, 2018). Studies further suggest that empowering FHTs through targeted professional development, mentorship programs, and policy support can enhance their leadership impact (Shrestha, 2023; and Oplatka,2006).

Affiliative and Transformational Leadership in Nepalese Schools

The study on affiliative leadership styles among FHTs in Nepal's public high schools reveals that gender bias significantly impacts their leadership experiences, fostering self-doubt while also driving resilience and accountability (Acharya, 2024). Through interviews with two purposefully selected head teachers, the research highlights how affiliative leadership, characterized by collaboration and empowerment, enables these leaders to challenge traditional norms, enhance employee satisfaction, and cultivate inclusive school cultures (Khanal, 2025; Joshi, Digari, & James, 2022). The findings contribute to the broader discourse on educational leadership, emphasizing the role of female head teachers in shaping governance and improving educational outcomes (Garcia et al., 2022).

Policy Interventions and Systemic Support

Legal frameworks such as the Nepal's Constitution (2015) and the Education Act (2028, eighth amendment 2016) mandate gender representation in school governance, yet implementation gaps persist (Regmi, Subedi, & Paudel, 2018).

Shakeshaft, et.al., (2014) reinforce the importance of gender-equity policies and leadership development initiatives, recognizing the need for systemic support to enable women to thrive in leadership positions.

Broader Implications for Female Leadership

Beyond Nepal, research on female leadership in education emphasizes its transformative potential. Studies suggest that women often adopt participatory and transformational leadership styles, fostering student-centered learning environments (OECD, 2020). According to Msila (2013), female school leaders prioritize teacher collaboration and supportive school cultures, contrasting with authoritarian models that may stifle innovation. These insights underscore the global relevance of Nepal's experiences, highlighting the need for comparative studies to examine how policy frameworks and leadership training can further support female educators in leadership roles.

Conclusion and Research Implications

The literature highlights the transformative potential of female leadership in Nepalese schools. FHTs play a critical role in challenging gender biases, fostering inclusive school cultures, and advocating for systemic reforms. Future research should explore comparative insights from other South Asian education systems, examining how policy frameworks and leadership training can further support female educators in leadership roles.

Findings, Discussion, and Policy Recommendations

Findings from this study reveal that FHTs demonstrate resilience and adaptability despite systemic challenges. Key insights include:

Leadership Approaches and Navigating Challenges

The findings reveal that Female Head Teachers (FHTs) predominantly adopt transformational leadership styles characterized by collaboration, inclusive decision-making, and empowerment. These approaches facilitate positive school environments and enable FHTs to address systemic and socio-cultural challenges effectively. Despite facing resistance from male colleagues, societal gender biases, and limited decision-making authority, FHTs demonstrate

significant resilience through relationship-building, community engagement, and empathetic leadership (Khadka, 2024; Acharya, 2024).

This aligns with global research indicating that transformational and relational leadership enhances teacher motivation, student engagement, and school improvement, especially in contexts where women encounter structural barriers (Eagly & Carli, 2007; Leithwood & Jantzi, 2006). These leaders serve as role models, challenging stereotypes and fostering inclusive school cultures that prioritize educational equity (Ghimire, 2023).

Impact on Student Outcomes and School Governance

FHTs positively influence student retention, academic achievement, and teacher motivation through student-centered pedagogies and community participation. Schools led by women often report improved school climate and greater parental engagement. However, their ability to sustain these improvements is frequently constrained by resource shortages and bureaucratic inefficiencies (Shakya, 2022; Bajracharya et al., 2023).

Furthermore, FHTs act as advocates for gender-sensitive policies and serve as agents of social change, promoting participatory governance that involves teachers, students, and community stakeholders. Their leadership fosters responsive, accountable, and inclusive school management (Khanal, et.al., 2021).

Challenges and Strategies for Effective Leadership

Despite their dedication, FHTs face systemic obstacles such as limited authority, societal gender stereotypes, and inadequate professional development opportunities (Buie & Bista, 2015). To overcome these, the research underscores the importance of targeted capacity-building initiatives, including mentorship programs, local leadership training, and the development of gender-sensitive policies (Regmi, 2023; Gyawali, 2024).

The resilience exhibited by FHTs is further strengthened through community and stakeholder support. Collaborative efforts, involving policymakers, community leaders, and school management committees, are essential to amplify women's

leadership roles and create an enabling environment for sustainable change (Shakya, 2022).

Policy Recommendations

Based on these insights, the following policy actions are recommended:

- Implement gender-responsive leadership policies that provide equal opportunities for promotion and decision-making, addressing deeply rooted gender biases within educational institutions.
- Establish ongoing professional development programs emphasizing transformational leadership, conflict resolution, and inclusive and innovative pedagogy, complemented by mentorship schemes to support emerging women leaders.
- Create supportive work environments by ensuring flexible policies, anti-harassment measures, and gender sensitivity training to improve retention and motivation.
- Foster stakeholder collaboration among government agencies, school management committees, parents, and communities to solidify support networks for female leaders.
- Promote visibility of successful FHTs through media and advocacy campaigns to challenge stereotypes and inspire broader participation of women in leadership roles.
- Develop monitoring and evaluation systems to track leadership impact, school performance, and gender equity, ensuring continuous policy refinement.

Conclusion

This study underscores the pivotal role of Female Head Teachers (FHTs) in Nepali community schools, highlighting how their transformational leadership practices significantly influence school governance, student achievement, and the development of inclusive learning environments. Despite confronting systemic challenges such as bureaucratic hurdles, gender biases, and resource shortages,

FHTs demonstrate exceptional resilience and adaptability—ensuring that schools remain motivating, equitable, and capable of delivering quality education.

Realizing the full potential of women leaders in education necessitates a collaborative effort to reform policies, expand tailored professional development, and foster inclusive school cultures that empower women to lead confidently and effectively. Investing in leadership training, mentorship programs, and institutional support will equip FHTs with the necessary skills to navigate complex educational landscapes and catalyze sustainable change.

The long-term impact of these initiatives depends on creating equitable access to professional growth opportunities, implementing gender-sensitive policies, and strengthening stakeholder collaboration, including government agencies, school management committees, and local communities. Such integrated efforts can nurture a culture of inclusive leadership, ultimately fostering more equitable and responsive education systems.

Looking forward, future research should explore longitudinal outcomes and context-specific strategies that can scale successful models of women's leadership across Nepal and similar settings. Comparative studies examining gender-responsive policies in other South Asian nations may offer valuable insights and best practices for promoting equal leadership opportunities.

Prioritizing gender equity, institutional support, and leadership development will enable Nepal to empower its women educators, ensuring that female head teachers continue to serve as catalysts for transformative educational change—creating schools that are not only high-performing but also genuinely inclusive and inspiring for all learners.

References

Acharya, M. (2024). Affiliative Leadership Styles of Female Headteachers in Public High Schools in Nepal. *Interdisciplinary Issues in Education*, *2*(2), 34–41. https://doi.org/10.3126/iie.v2i2.71763

Bajracharya, L. S., Giri, P. R., Shakya, S., Joshi, M., Shrestha, S., Pokharel, M., ... & Neupane, M. (2023). School leaders' views and challenges associated with inclusion in government schools in Nepal.

Bhattarai, P. C., & Maharjan, J. (2016). Ethical decision making among women education leaders: A case of Nepal. In *Racially and ethnically diverse women leading education: A worldview* (pp. 219-233). Emerald Group Publishing Limited.

Bista, M. B., & Glasman, N. S. (1998). Principals' Approaches to Leadership, Their Antecendents and Student Outcomes. *Journal of School Leadership, 8*(2), 109-136. https://doi.org/10.1177/105268469800800204

Buie, R., & Bista, K. (2015). Educational Leadership and Michel Foucault. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(2), 292-293.

Dhakal, S. (2024). Promoting equity and inclusivity: Exploring equitable leadership practices in diverse Nepali schools. *Research in Educational Administration and Leadership, 9*(2), 268-294. https://doi.org/10.30828/real.1427917

Dhakal, S. (2025). Surviving and Thriving in Educational Leadership: Challenges and Coping Strategies of High School Principals in Nepal. *European Journal of Educational Management, 8*(1), 1-12.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.

Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1993). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 114*(1), _dsfd. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.1.1

Garcia, M. N., Andrews, E. A., White, C. C., Dixon, D. A., López, A. N., & Stewart, D. (2022). Advancing women, parity, and gender equity. *Journal of Dental Education, 86*(9), 1182-1190. https://doi.org/10.1002/jdd.13018

Ghimire, D. D. (2023). Challenges Facing Women in School Leadership Positions: At Community Schools in Lalitpur Nepal. *Pragyaratna, 5*(1), 216-224. https://doi.org/10.3126/pragyaratna.v5i1.59290

Gyawali, P. (2024). Women Empowerment Practices in Nepal. *Nepalese Journal of Business, 11*(2), 211-225. https://doi.org/10.3126/njb.v11i2.68792

Joshi, P. R., Digari, S., & James, M. C. (2022). *The difference a female teacher makes: Analysis of girls' school achievement in Nepal*. Educational Studies, 58(4), 511–529.

Khadka, A. (2024). Exploring stories of women head teachers in schools: Transformational leadership perspective. *Kathmandu University* *https://hdl.handle.net/20.500.14301/419*

Khanal, J., Rana, K., Sharma, L., Whybrow, N., & Ghimire, S. (2021). Context-Specific Leadership Practices: An Examination of Evidence of Successful Community School Headteachers in Nepal. *Leadership and Policy in Schools*, *22*(1), 200–224. https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1921223

Khanal, N. (2025). The Future of Female Leadership In Education: Challenges And Opportunities. *Jana Adarsha Research Journal*, *2*(1), 24-33. https://doi.org/10.3126/jarj.v2i1.75610

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classrooms. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 201–227. https://doi.org/10.1080/09243450500521592

Mareque, M., de Prada, E., & Pino Juste, M. (2022). Aspiring and inspiring: the role of women in educational leadership. *Gender in Management: An International Journal*, *37*(8), 1009-1025.

Msila, V. (2013). Obstacles and opportunities in women school leadership: A literature study. *International Journal of Educational Sciences*, *5*(4), 463-470.

OECD. (2020). *Women in educational leadership: Global trends and challenges*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *Gender and education: Closing gaps and creating opportunities*. OECD Publishing.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of*

educational administration, *44*(6), 604-624.

Regmi, K. D. (2023). Deliberation and decisionism in educational policymaking: How Nepali educational policymakers negotiate with foreign aid agencies. *Journal of Education Policy*, *39*(3), 432–454. https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2221203

Regmi, R., Subedi, B., & Paudel, M. (2018). *Gender equity in school leadership: Barriers and opportunities for female head teachers in Nepal*. Journal of Educational Policy, 12(3), 145-162.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

S Groenewald, E., Groenewald, C. A., C Dela Cruz, R. A., T Uy, F., T Kilag, O. K., & Villaver Jr, T. (2024). Navigating educational leadership: Challenges, styles, and impacts–A systematic review. *IMJRISE International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, *1*(2), 262-267.

Shakeshaft, C., Brown, G., Irby, B., Grogan, M., & Ballenger, J. (2014). Increasing gender equity in educational leadership. In *Handbook for achieving gender equity through education* (pp. 133-160). Routledge.

Shakya, M. (2022). Crisis management and the leader's ability to drive organization towards Productivity. *ORDT: Organizational for research development and training Pvt. Ltd.*

Shrestha, B. (2023). Why Emotions Matter: Promoting Female Teachers and Gender-Transformative Social-Emotional Learning in Nepal. Policy Brief. Echidna Global Scholars Program. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.

UNESCO. (2021). *Gender equality in education: A global review*. UNESCO Publishing.