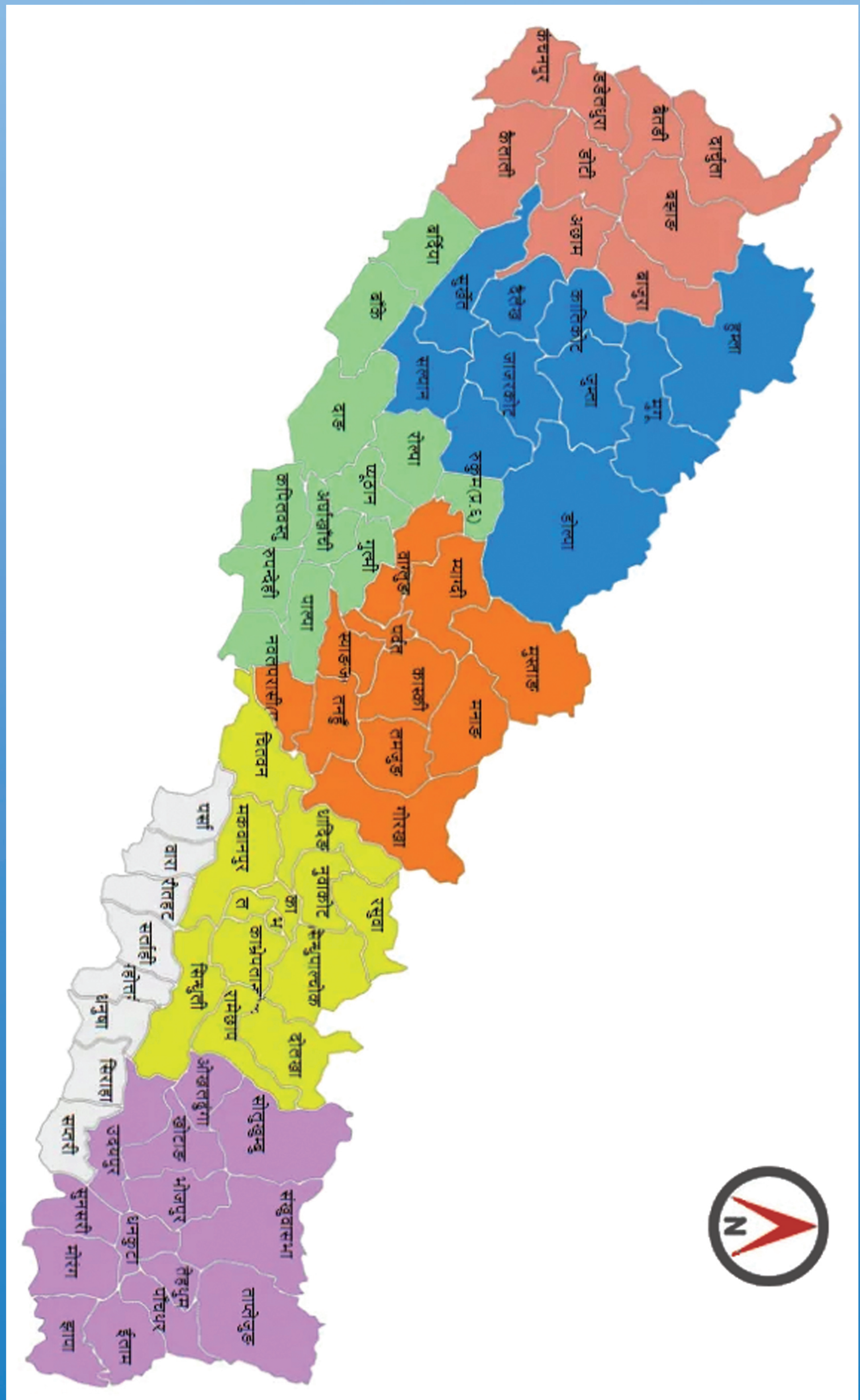


शिक्षक शिक्षा
२०८३

वर्ष २०८३ अङ्क १

शिक्षक शिक्षा २०८३

नेपाल सरकार
शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय
शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षक शिक्षा, २०८३

वर्ष २०८३ | अङ्क १

प्रमुख

अणप्रसाद न्यौपाने

सल्लाहकार

महेन्द्र पराजुली

हरिप्रसाद अर्याल

सम्पादक मण्डल

डा. गणेशप्रसाद भट्टराई

निमप्रकाश सिंह राठौर

जयप्रसाद रेग्मी

निलकण्ठ ढकाल

राजु श्रेष्ठ

चिनाकुमारी निरौला

गिता भारती

नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

प्रकाशक :
नेपाल सरकार
शिक्षा शिक्षा मन्त्रालय
शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

© **प्रकाशकमा**

यस स्मारिकामा प्रकाशित लेख रचनाहरूमा अभिव्यक्त विचार लेखकका निजी हुन् ।

प्रकाशन मिति : २०८३ असार

मुद्रण प्रति : १०००

लेआउट तथा आवरण डिजाइन
जयराम कुइँकेल

प्रकाशकीय

शिक्षाका उद्देश्यको रूपान्तरण हुने मुख्य सिकाइ स्थल कक्षाकोठा हो र शिक्षक मुख्य रूपान्तरणकर्ता हुन् । शिक्षकको शिक्षण कौशल, प्राज्ञिक दक्षता र विषयवस्तु विस्तारका लागि प्रयोग गरिने विधि र सामग्रीको प्रभावकारिता सिकाइको गुणस्तर निर्धारण गर्ने आधार हो । समित पाठ्यक्रमलाई कार्यान्वयनमा उतारेर विद्यार्थीमा अब्बल सक्षमता प्रदान गर्ने आधार पनि शिक्षकको दक्षता हो । शिक्षण पैसा सक्षमता र दक्षताका दृष्टिले विशिष्टीकृत भए पनि ज्ञान, सिप र सत्परताका सुदर्भमा शिक्षकमा अद्यावधिक कौशल आवश्यक पर्छ । सूचना प्रविधिको तीव्रतर विकासले शिक्षकलाई पथप्रदर्शक र अध्येताको भूमिका दिएको छ । वर्तमान विश्वले विद्यार्थीलाई सिक्ने र शिक्षकलाई पढ्ने जनशक्तिका रूपमा रूपान्तरण गरेको छ । यसले शिक्षकमा नवीनतम अनुसन्धान, प्रवर्तन, शैक्षिक रणनीति, शैक्षिक व्यवस्थापन, समावेशीकरणलगायतका विविध पक्षमा अद्यावधिक दक्षता विकास हुनुपर्ने देखाएको छ । यी विविध पक्षमा विशेषतः शिक्षक र सिकाइ प्रक्रियामा सहजीकरण गर्ने उद्देश्यले शिक्षक शिक्षाको यो अङ्क तयार पारिएको छ ।

शिक्षक शिक्षाको यस अङ्कमा शिक्षण पेसाको व्यावसायीकरण. शिक्षक शिक्षामा सुधार, शिक्षण शैली, शिक्षण रणनीति, शिक्षणमा एआईको प्रयोग, संस्कृति संवदेनशील सिकाइ, विज्ञान तथा प्रविधि विषयको सिकाइ, शिक्षक शिक्षाको अभ्यास, नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण, शिक्षकका क्षमता, शिक्षक शिक्षाका चुनौती, स्वतन्त्र लेखन अभ्यास, स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन, अङ्ग्रेजी शिक्षणका सामग्रीजस्ता विषय क्षेत्रसँग सम्बन्धित वैचारिक लेखरचना समावेश गरिएका छन् । यो लेखमा विज्ञ समीक्षा गरिएको छैन । यिनमा लेखकका निजी विचार रहे पनि यिनले शिक्षण र शिक्षक शिक्षामा महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याउने अपेक्षा गरिएको छ ।)

शिक्षक शिक्षामा समावेश भएका लेखरचनालाई विषयवस्तु, शैली, स्रोत सामग्री र सन्दर्भ व्यवस्थापन, शैली र भाषाका दृष्टिले सहज र सम्प्रेषणीय बनाई पाठकमैत्री स्वरूप प्रदान गर्ने प्रयास गरिएको छ तापनि यसमा विषयवस्तु, वैचारिकता, प्रस्तुतीकरणजस्ता पक्षमा अझै सुधारका पक्ष बाँकी हुन सक्छन् । यिनको समीक्षा गर्ने र आगामी अङ्कलाई बढी प्रभावकारी र पठनीय बनाउने पक्षमा विज्ञ पाठकबाट अमूल्य सुझाव, पृष्ठपोषण र सल्लाह प्राप्त हुने अपेक्षा गरिएको छ । प्राप्त रचनात्मक सुझावलाई यस केन्द्रले सदैव स्वागत गर्ने छ ।

अन्त्यमा यस अङ्कमा लेखरचना उपलब्ध गराउनुहुने सम्पूर्ण लेखक महानुभाव, सम्पादन समूह, विन्यासकार तथा साजसज्जाकारप्रति धन्यवाद दिन्छु । धन्यवाद !

अणप्रसाद न्यौपाने
महानिर्देशक
शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र

वि.सं. २०८३

विषय सूची

क्र.स.	शीर्षक	लेखक	पृष्ठ सङ्ख्या
१.	शिक्षण पेसाको व्यावसायीकरण र शिक्षक व्यावसायिकता	प्रा. मीनबहादुर विष्ट	१
२.	नेपालमा शिक्षक शिक्षा सुधार	डा. केदारप्रसाद आचार्य	२३
३.	प्रश्नोत्तर शैली: दर्शनदेखि कक्षाकोठासम्म	डा. खगराज बराल	३३
४.	शिक्षणमा नवीन रणनीतिको प्रयोग	डा. बासुप्रसाद सुबेदी	४३
५.	के भविष्यमा एआईले शिक्षकलाई विस्थापित गर्ला	डा. हरिप्रसाद लम्साल	५१
६.	संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइ	प्रेम भट्टराई	६१
७.	विद्यालय तहमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइको गुणस्तर	युवराज अधिकारी	७३
८.	शिक्षक शिक्षाको बुझाइ, अभ्यास र भावी दिशा	राजु श्रेष्ठ	९१
९.	माध्यमिक तहमा नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको उपयोग	तारानाथ पराजुली	९९
१०.	नेपालको शिक्षक शिक्षा र शिक्षकका क्षमता	हरिप्रसाद पौडेल	१०५
११.	Navigating Challenges in Teacher Education	Dr. Prem Prasad Poudel,	११५
१२.	Issues in Developing and Implementing Local Curricula in Nepal	Dr. Rishiram Adhikari	१२३
१३.	Practice and Perception of Using Resources in ELT in Nepal	Gopal Prasad Bashyal	१३३
१४.	Process Approach to Teaching Free Writing: National and International Practices	Binod Raj Bhatta	१४१
१५.	Historical Development of English Language Teacher Education in Nepal	Dr. Ram Sagar Pandit	१५३

शिक्षण पेसाको व्यावसायीकरण र शिक्षक व्यावसायिकता

✍ प्रा. मीनबहादुर विष्ट

परिचय

नेपालमा युनेस्कोको (२०२६) पछिल्लो अनुगमनले विश्वका विभिन्न क्षेत्रहरूमा शिक्षण पेसा आज एक बहुआयामिक सङ्कटबाट गुज्रिरहेको देखाएको छ । यसको मूल समस्या केवल सन् २०३० सम्म विश्वव्यापी रूपमा अनुमान गरिएको ४ करोड ४० लाख शिक्षक अभावमा मात्र सीमित छैन । पूर्वी अफ्रिका, ल्याटिन अमेरिका, दक्षिण एसिया, युरोप र उत्तर अमेरिकामा अभिलेखित बढ्दो शिक्षक पलायनले के स्पष्ट पार्छ भने शिक्षकहरू पेसाप्रतिको प्रतिबद्धता हराएर मात्र होइन, बरु स्वयम् पेसा नै क्रमशः असहनीय बन्दै गएका कारण बाहिरिन बाध्य भइरहेका छन् । कार्यभारको तीव्र विस्तार, प्रशासनिक दायित्वको निरन्तर वृद्धि, अत्यधिक भिड भएका कक्षा तथा पेसागत स्वायत्तताको क्षयले शिक्षणलाई ज्ञानमा आधारित पेसाका रूपमा टिकाइराख्ने ज्ञानात्मक अधिकार (Epistemic authority) लाई कमजोर बनाएको छ ।

युनेस्कोका अनुसार कोभिड-१९ पछि शिक्षकको सामाजिक प्रतिष्ठा अझ खस्किएको छ । चिली, इथियोपिया, भारत र डोमिनिकन गणतन्त्रका अध्ययनले मात्र नभई अस्ट्रेलिया, क्यानडा, संयुक्त राज्य अमेरिका र संयुक्त अधिराज्यजस्ता विकसित मुलुकका तथ्याङ्कले पनि पेसागत थकान (Burnout), राजनीतिक विवाद र सार्वजनिक निगरानीका कारण शिक्षण पेसा झन् असुरक्षित, दबाबपूर्ण र कम संरक्षित बन्दै गएको देखाएका छन् । विशेष गरी अस्ट्रेलिया र क्यानडामा कार्यभारको चाप तथा अमेरिका र बेलायतमा मानसिक स्वास्थ्य र विद्यार्थी व्यवहार व्यवस्थापन जस्ता चुनौतीले गर्दा शिक्षकहरू ठुलो सङ्ख्यामा पेसाबाट बाहिरिइरहेका छन् । यी प्रवृत्तिले एउटा गहिरो संरचनात्मक समस्या उजागर गरेका छन् । खासगरी शिक्षक व्यावसायीकरणलाई सम्भव बनाउने स्वायत्तता, विशेषज्ञता, सामाजिक विश्वास र संस्थागत संरक्षण क्रमशः कमजोर हुँदै गइरहेका छन् ।

पूर्वसेवाकालीन वा सेवाकालीन/निरन्तर शिक्षक तयारी प्रणालीको व्यावसायिक विकास तीव्र आलोचना र दबाबको केन्द्रमा छ । पूर्वसेवाकालीन शिक्षक शिक्षामाथि आरोप के छ भने यसले विद्यार्थीको जनसाङ्ख्यिकीय विविधता, तीव्र प्राविधिक रूपान्तरण, समावेशी शिक्षा, मानसिक स्वास्थ्यसम्बन्धी चुनौती तथा बढ्दो सार्वजनिक निगरानीले भरिएका समकालीन कक्षाकोठाका यथार्थका लागि नयाँ शिक्षकलाई पर्याप्त रूपमा तयार गर्न सकेको छैन । धेरै देशहरूमा विश्वविद्यालयमा आधारित शिक्षक शिक्षा अत्याधिक सैद्धान्तिक, विद्यालयको वास्तविक अभ्यासबाट पृथक र विषय शिक्षणशास्त्रीय ज्ञानको (Content pedagogical knowledge) गहिराइमा कमजोर रहेको बारे तीव्र आलोचना हुने गरेको छ ।

युनेस्कोले उल्लेख गरेअनुसार बढ्दो शिक्षक अभाव समाधान गर्न छोटो अवधिका प्रमाणीकरण कार्यक्रम, करारमा आधारित नियुक्ति तथा आकस्मिक शिक्षक अनुमति प्रणाली (Emergency teacher licensing)

विस्तार गरिँदै छ, जसले तत्काल रिक्त पद पूर्ति गरे पनि शिक्षक तयारीको पेसागत स्तरीयता र मानकीकरणलाई कमजोर बनाइरहेको छ । एसिया, अफ्रिका र ल्याटिन अमेरिकाका अनुसन्धानहरूले देखाएअनुसार नयाँ शिक्षक प्रायः जसो पर्याप्त क्लिनिकल अभ्यास, प्रभावकारी मार्गदर्शन (Mentoring) वा वास्तविक विद्यालय अनुभवबिनै कक्षाकोठामा प्रवेश गर्छन्, जसका कारण प्रारम्भिक चरणमै पेसा छोड्ने दर उच्च रहन्छ या कक्षाकोठाका वास्तविकता सामना गर्ने तयारी उनिहरूसँग हुँदैन । तर आलोचना केवल पूर्वसेवाकालीन तयारीमा मात्र सीमित छैन । सेवाकालीन शिक्षक विकास प्रणाली पनि गम्भीर प्रश्नको घेरामा परेको छ । धेरै देशहरूमा निरन्तर व्यावसायिक विकास (CPD) कार्यक्रम शिक्षकको वास्तविक व्यावसायिक आवश्यकताभन्दा बढी नीतिगत अनुपालन (Policy compliance), परीक्षण नतिजा वा प्रशासनिक सुधारसँग जोडिएका हुन्छन । परिणामतः शिक्षक विकास व्यावसायिक सिकाइ भन्दा प्रशासनिक प्रशिक्षण मा सीमित हुँदै गएको छ । छोटो अवधिका कार्यशालाकेन्द्रित मोडेल, एकपटकको तालिम संस्कृति (One–off training culture) र माथिबाट थोपरिएका सुधार कार्यक्रमले शिक्षकलाई ज्ञान निर्माणकर्ता वा आत्मचिन्तनशील अभ्यासकर्ता (reflective practitioners) का रूपमा होइन कि नीतिको कार्यान्वयनकर्ता (Policy implementers) का रूपमा व्यवहार गर्ने प्रवृत्ति बढाएका छन् । यसरी पूर्वसेवाकालीन र सेवाकालीन दुवै शिक्षक तयारी प्रणालीमाथिको आलोचनाले एउटा साझा संरचनात्मक सङ्कटलाई सङ्केत गर्छ : शिक्षक शिक्षालाई पेसागत बौद्धिकता, अनुसन्धानमूलक क्षमता र व्यावसायिक स्वायत्तताको आधार बनाउनुको सट्टा, क्रमशः छिटो आपूर्ति, नीतिगत स्थानान्तरण र व्यवस्थापकीय नियन्त्रणतर्फ धकेलिँदै छ ।

अर्कोतिर डिजिटल प्रविधि र कृत्रिम बुद्धिमत्ताको तीव्र विस्तारले शिक्षकले निरन्तर नयाँ दक्षता विकास गर्नुपर्ने दबाब सिर्जना गरेको छ तर धेरै प्रणालीले त्यसका लागि आवश्यक समय, संरचना, सहयोग वा संस्थागत संरक्षण उपलब्ध गराउन सकेका छैनन् । कृत्रिम बुद्धिमत्ताले शिक्षकको परम्परागत भूमिकामाथि पनि पुनर्विचार गर्न बाध्य बनाएको छ, किनकि अब शिक्षण केवल जानकारी प्रदान गर्ने कार्यमा सीमित नरही आलोचनात्मक सोच, नैतिक निर्णय, डिजिटल साक्षरता र मानव केन्द्रित सिकाइको सहजीकरणतर्फ रूपान्तरित हुँदै गएको छ ।

विश्वभर शिक्षक शिक्षाको गुणस्तर, पेसागत हैसियत र यसको वास्तविक उद्देश्यबारे पुनः गम्भीर बहस सुरु भइरहेको छ । हालै संयुक्त राज्य अमेरिकाको शिक्षा विभागले व्यावसायिक डिग्री (Professional degree) को परिभाषा पुनर्निर्धारण गर्दै कानुन, चिकित्सा, दन्तचिकित्सालगायत सीमित क्षेत्रलाई मात्र उच्च पेसागत श्रेणीमा राख्ने निर्णय गरेको छ र शिक्षण तथा शिक्षासम्बन्धी डिग्रीलाई त्यस श्रेणीभन्दा बाहिर राखेको छ । यस कदमले शिक्षक शिक्षाको कठोरता, बौद्धिकता र पेसागत विशिष्टतामाथि प्रश्न उठाउने व्यापक विश्वव्यापी प्रवृत्तिलाई अझ बल पुग्न गएको छ । यसरी एकातिर शिक्षकमाथिका अपेक्षा निरन्तर बढिरहेका छन् भने अर्कोतर्फ पेसागत आधार कमजोर बन्दै गइरहेका छन् । यस विरोधाभासले के स्पष्ट पार्छ भने वर्तमान सङ्कटलाई केवल सङ्ख्यात्मक शिक्षक अभाव को रूपमा बुझ्न सकिँदैन; यो मूलतः शिक्षण पेसाको बौद्धिक, नैतिक र संस्थागत आधारभूत संरचनामाथिको सङ्कट हो ।

यस विश्वव्यापी पृष्ठभूमिमा दुई आपसमा सम्बन्धित तर विश्लेषणात्मक रूपमा फरक प्रश्नहरू टड्कारो रूपमा देखिन्छन् । शिक्षणको पेसाको व्यावसायीकरण (Professionalization) र शिक्षकको व्यावसायिकता (Professionalism) । पहिलो प्रश्नले शिक्षणलाई स्वायत्त, ज्ञानमा आधारित र सामाजिक रूपमा मान्यता प्राप्त पेसाका रूपमा स्थापित गर्ने संरचनात्मक, संस्थागत तथा ज्ञानात्मक आधारलाई समेट्छ । दोस्रो प्रश्नले शिक्षकले आफ्नो दैनिक अभ्यासमा प्रदर्शन गर्ने बौद्धिकता, नैतिक जिम्मेवारी, निर्णय क्षमता र आत्मचिन्तनशील अभ्यासलाई जनाउँछ ।

प्रस्तुत लेखले यी दुई परस्पर सम्बन्धित अवधारणालाई आफ्नो विश्लेषणको आधार बनाएको छ । यस क्रममा समाजशास्त्रीय दृष्टिकोण, समकालीन आलोचना र उदीयमान विश्वव्यापी दबाबले शिक्षणको व्यावसायीकरण र शिक्षकको व्यावसायिकताका सम्भावनालाई कसरी प्रभाव पारिरहेका छन् भन्ने विषयको विश्लेषण गर्छ । यी बहसहरूलाई समकालीन शिक्षक तयारीसम्बन्धी सन्दर्भसँग जोडेर हेर्दा शिक्षण पेसाको सामाजिक तथा संस्थागत प्रतिष्ठा सुदृढ गर्नु र शिक्षकको व्यावसायिक क्षमता गहिरो बनाउनु एकअर्काका पूरक एवम् परस्पर सहयोगी परियोजनाहरू हुन् भन्ने कुरालाई लेखले स्पष्ट पार्छ ।

समाजशास्त्रीय दृष्टिकोणः पेसाको परिभाषा

कुन कार्यलाई पेसा (Profession) मान्ने वा नमान्ने भन्ने प्रश्नको उत्तर प्राप्त गर्न समाजशास्त्रीहरू एक शताब्दीभन्दा बढी समयदेखि सक्रिय छन् र उनीहरूद्वारा विकसित ढाँचाले नै शिक्षण पेसालाई बुझ्ने, मूल्याङ्कन गर्ने र नियमन गर्ने पद्धतिलाई गहिरो रूपमा प्रभावित गरेका छन् । यसै क्रममा व्यावसायिक (Professional) कार्यलाई अन्य प्रकारका पेसागत (Occupational) गतिविधिबाट अलग्याउने पहिलो व्यवस्थित प्रयासको श्रेय अब्राहम फ्लेक्सनर (१९१५) लाई दिइन्छ । अब्राहम फ्लेक्सनरले कुनै पनि पेसालाई प्रोफेसनको दर्जा दिनका लागि ६ ओटा अनिवार्य मापदण्ड निर्धारण गरेका छन् । उनका अनुसार एउटा वास्तविक पेसा अनिवार्य रूपमा बौद्धिक प्रकृतिको (Intellectual operations) हुनुपर्छ, जसमा अभ्यासकर्ताले उच्चस्तरको व्यक्तिगत जिम्मेवारी वहन गर्छ । यो केवल हातको सिपमा मात्र सीमित नभई विज्ञान र गहिरो विद्वत्तामा आधारित हुनुपर्छ । यसको स्वरूप व्यावहारिक एवम् निश्चित उद्देश्य प्राप्तितर्फ लक्षित हुनुपर्छ । यसका अतिरिक्त, फ्लेक्सनरले पेसागत ज्ञान शिक्षाका माध्यमबाट हस्तान्तरण गर्न सकिने प्राविधिक सिपयुक्त हुनुपर्ने, पेसाकर्मीहरूको आफ्नै व्यावसायिक सङ्गठन हुनुपर्ने र यसको मूल प्रेरणा व्यक्तिगत लाभभन्दा माथि उठेर समाजसेवा र परोपकारमा केन्द्रित हुनुपर्ने तर्क अघि सारेका छन् । फ्लेक्सनरको यो मोडेललाई विशेषतावादी वा गुणमा आधारित दृष्टिकोण (Trait Approach) भन्ने गरिन्छ ।

यद्यपि फ्लेक्सनरको तत्कालीन चासो चिकित्सा शिक्षासँग सम्बन्धित थियो तर उनका यी मापदण्डलाई छिट्टै एउटा साझा ढाँचाको रूपमा स्वीकार गरियो, जसको आधारमा शिक्षणलगायत अन्य पेसाको मूल्याङ्कन गर्न थालियो । यी मापदण्डले शिक्षण जस्ता क्षेत्रलाई एक मर्यादित र स्वायत्त पेसाका रूपमा स्थापित गर्न आवश्यक बौद्धिक एवम् नैतिक पूर्वाधारको खाका प्रदान गर्छन् । फ्लेक्सनरको दृष्टिकोणबाट हेर्दा शिक्षणलाई आकाङ्क्षी पेसा (Aspiring Profession) वा अर्ध-पेसाका रूपमा हेरिएको

छ । अन्य समाजशास्त्रीहरूले पछि यही फ्लेक्सनरकै आधारमा शिक्षण, नर्सिङ र सामाजिक कार्यलाई अर्ध-पेसा भनेका छन् किनकि यी क्षेत्रमा ज्ञानको भण्डार र स्वायत्तता अन्य स्थापित पेसाको तुलनामा केही कम मानिन्थ्यो ।

पछिल्ला अन्य विद्वान्हरूले यी गुणमा आधारित दृष्टिकोणलाई थप परिष्कृत र विस्तारित गरे । कार सान्डर्स र विल्सन (१९३३) ले पेसागत मर्यादाको समाजशास्त्रीय आधार निर्माण गर्ने क्रममा विशिष्ट बौद्धिक तालिम (Specialized intellectual training) को केन्द्रीयतामा विशेष जोड दिएका छन् । उनीहरूको तर्क के रहेको छ भने लामो अवधि (Long duration) र गहन अध्ययनबाट प्राप्त हुने यस्तो प्रशिक्षण नै त्यो मुख्य कडी हो, जसले पेसा (Profession) लाई साधारण व्यवसाय वा सिपमूलक काम (Trade) बाट अलग गर्छ । उनीहरूका अनुसार कुनै कामले विस्तृत शैक्षिक र सैद्धान्तिक जगमा उभिएर मात्र समाजमा उच्च प्रतिष्ठा, स्वायत्तता र प्राविधिक विशेषज्ञताको मान्यता प्राप्त गर्न सक्छ । यसरी हेर्दा शिक्षणमा बौद्धिक विरासत र दीर्घकालीन प्राज्ञिक तयारी अन्तर्निहित भए तापनि तिनलाई संस्थागत रूपमा जोगाउन र सुदृढ गर्न नसकिएकाले नै यसले अझै पूर्ण पेसा (Full Profession) को मान्यता पाउन सकेको छैन ।

यसै सन्दर्भमा अर्नेस्ट ग्रिनवुड (१९५७) ले एक आदर्श नमुना (Ideal–typical) पेसाका पाँचओटा आधारभूत विशेषता पहिचान गर्दै एक प्रभावशाली व्याख्या प्रस्तुत गरेका छन् । उनका अनुसार ती विशेषता अभ्यासलाई निर्देशित गर्ने व्यवस्थित सिद्धान्त (Systematic theory), सेवाग्राहीद्वारा मान्यता प्राप्त व्यावसायिक अधिकार (Professional authority), अनुमतिपत्र (Licensing) र प्रमाणीकरणका रूपमा प्राप्त सामाजिक स्वीकृति (Community sanction), व्यावसायिक समुदाय स्वयम्ले लागु गर्ने एक नियामक आचारसंहिता (Ethical codes) र औपचारिक एवम् अनौपचारिक सञ्जालहरूद्वारा निर्मित एक विशिष्ट व्यावसायिक संस्कृति (Professional culture) । ग्रिनवुडको दृष्टिकोणबाट हेर्दा शिक्षणमा व्यवस्थित ज्ञान, आचारसंहिता र व्यावसायिक संस्कृति जस्ता पेसागत विशेषताहरू कुनै हदसम्म विद्यमान हुन सक्छन् । सीमित व्यावसायिक स्वायत्तता र बाह्य संस्थागत नियन्त्रणका कारण यसलाई पूर्ण रूपमा स्थापित पेसाभन्दा व्यावसायीकरणतर्फ उन्मुख पेसाका रूपमा हेरिएको छ ।

मायरोन लिबरम्यानले (१९५६) शिक्षण पेसाको समाजशास्त्रीय दृष्टिकोणबाट कडा आलोचना गरेका छन् । उनको तर्क के छ भने आवश्यक संरचनात्मक र बौद्धिक सुरक्षाको अभावका कारण शिक्षण अझै पनि एक अर्ध-पेसा (Quasi–profession) कै रूपमा रहेको छ । उनका अनुसार कुनै पनि पेसाले वास्तविक व्यावसायिक स्तर प्राप्त गर्नका लागि त्यससँग सम्बन्धित विशेषज्ञता, विशिष्ट ज्ञान र मुख्यतया अभ्यासकर्तामा उच्चस्तरको स्वायत्तता हुनु अनिवार्य छ । लिबरम्यानले शिक्षकमाथि रहेको प्रशासनिक प्रभुत्व र शिक्षणलाई केवल सेवामुखी ठान्ने दृष्टिकोणलाई मुख्य अवरोधका रूपमा पहिचान गरेका छन्, जसले शिक्षकहरूलाई अर्धव्यावसायिक कर्मचारीको रूपमा मात्र सीमित राख्छ ।

यस अवस्थालाई सुधार्न उनले सशक्त सामूहिक सौदाबाजी (Collective bargaining) र एकीकृत व्यावसायिक सङ्गठनको आवश्यकतामा जोड दिएका छन्, जसले शिक्षकको प्रमाणीकरण मापदण्ड,

नैतिक आत्मनियमन र कामका प्राविधिक सर्तहरूमाथि नियन्त्रण कायम गर्न सकुन् । सामान्यतया, पेसा (Profession) लाई सेवा र बौद्धिकतासँग जोडिन्छ भने सौदाबाजीलाई श्रमिक युनियनसँग । जबसम्म शिक्षकसँग आफ्नो कामको सर्त (Terms of work) र प्रवेश मापदण्डमाथि नियन्त्रण हुँदैन, तबसम्म उनीहरूको बौद्धिक स्वतन्त्रता कोरा गफ मात्र हुने छ । लिबरम्यानको के निष्कर्ष छ भने शिक्षकले आफूलाई निःस्वार्थ सेवाको छविबाट माथि उठाएर सङ्गठित शक्तिको प्रयोग गर्नुपर्छ र त्यसो भयो भने मात्र उनीहरूले चिकित्सक वा अधिवक्ताहरूले जस्तै व्यावसायिक स्वतन्त्रता र प्रतिष्ठा प्राप्त गर्न सक्छन् । लिबरम्यानले शिक्षणले केही व्यावसायिक मापदण्ड पूरा गरे तापनि स्वायत्तता (Autonomy) र स्वशासन (Self–governance) जस्ता निर्णायक क्षेत्रमा भने यो पेसा अझै स्पष्ट रूपमा पछि परेको निष्कर्ष निकालेका छन् ।

एट्जिओनी (१९६९) ले अर्ध-पेसा (Semi–profession) को अवधारणालाई प्रखर रूपमा व्याख्या गरेका छन् । अर्ध-पेसासम्बन्धी आफ्नो सम्पादित कृतिमा उनले के तर्क अघि सारेका छन् भने शिक्षण, नर्सिङ र समाजसेवा जस्ता क्षेत्रमा केही यस्ता साझा विशेषता छन् जसले गर्दा यिनीहरूलाई एक मध्यवर्ती श्रेणी मा राख्नुपर्ने हुन्छ । उनका अनुसार चिकित्सा, कानुन जस्ता स्थापित पेसाको तुलनामा यिनीहरूको तालिमको अवधि छोटो हुनु, विशेषज्ञता (Expert level) हासिल गरेको ज्ञानको कमी हुनु, गोपनीयताको अधिकार (व्यावसायिक गोपनीयता) कमजोर हुनु र प्रशासनिक नियन्त्रण बढी हुनु यसका मुख्य कारण हुन् । साथै, उनले विवादास्पद रूपमा यी क्षेत्रमा महिलाहरूको बाहुल्यता हुनुलाई पनि न्यून व्यावसायिक दर्जासँग जोडेर हेरेका थिए । यद्यपि यो अर्ध-पेसाको अवधारणा लामो समयसम्म चर्चामा रह्यो, तर पछि यसको तीव्र आलोचना पनि भयो ।

आलोचकहरूका अनुसार यस दृष्टिकोणले चिकित्सा र कानुन जस्ता पेसाका मापदण्डलाई मात्र अन्तिम सत्य मान्यो र ती पेसाले कुन ऐतिहासिक सङ्घर्ष र शक्ति सन्तुलनका आधारमा आफ्नो एकाधिकार कायम गरे भन्ने पक्षलाई पूर्ण रूपमा नजरअन्दाज गऱ्यो । एट्जीओनीको अर्ध-पेसा सम्बन्धी अवधारणाले चिकित्सा र कानुन जस्ता स्थापित पेसाहरूलाई मात्र आदर्श मानक (Standard) मान्ने गल्ती गऱ्यो, जसले गर्दा शिक्षण जस्ता क्षेत्रहरू स्वभावैले तल्लो दर्जाको देखिन पुगे । उनीहरूका अनुसार डाक्टर वा वकिलले पाएको उच्च सामाजिक र व्यावसायिक प्रतिष्ठा कुनै प्राकृतिक गुण नभएर राज्यसँगको शक्ति प्रयोग गरी आफ्नो सङ्ख्या नियन्त्रण गर्ने र कडा लाइसेन्स प्रणाली लागु गर्ने जस्ता व्यावसायिक एकाधिकार (Occupational Closure) का रणनीतिका उपज हुन् ।

राज्यले शिक्षणलाई एक विशिष्ट बौद्धिक कार्यभन्दा पनि ठुलो सङ्ख्यामा चाहिने सस्तो श्रम (Mass labor) का रूपमा बुझ्दा यसको गरिमा घट्न पुग्यो । जति धेरै सङ्ख्यामा शिक्षक चाहिन्छ, उति नै उनीहरूको बार्गेनिङ पावर कमजोर हुन्छ भन्ने राज्यको रणनीति यहाँ देखिन्छ । जब राज्य नै शिक्षकको मुख्य रोजगारदाता (Employer) र नियामक (Regulator) दुवै हुन्छ, तब शिक्षकहरूले आफ्नो व्यावसायिक स्वायत्तता गुमाउँछन् । राज्यको एकाधिकार भन्नाले यहाँ पाठ्यक्रम, तलब र नियुक्तिमा रहेको पूर्ण नियन्त्रणलाई बुझाउँछ । यसले गर्दा शिक्षण एक राज्यनियन्त्रित वृत्ति मा मात्र सीमित हुन पुग्यो र यसले आफ्नो स्वतन्त्र पेसागत पहिचान गुमाउँदै गयो ।

यो विभेदकारी प्रवृत्ति नेपाल, भारत र अन्य विकासशील देशहरूको शिक्षा नीतिमा स्पष्ट देखिन्छ । विशेषगरी प्रारम्भिक बाल शिक्षामा कार्यरत महिलाहरूलाई राज्यले औपचारिक रूपमा शिक्षक को दर्जा दिन अस्वीकार गर्दै सहजकर्ता (Facilitator), आँगनवाडी कार्यकर्ता वा स्वयम्सेविका जस्ता पदावलीहरू प्रयोग गर्ने गरेको छ । यस्तो भाषिक वर्गीकरण केवल संयोग मात्र नभई राज्यको एक रणनीति हो, जसका माध्यमबाट साना बालबालिकाको हेरचाह र शिक्षणलाई बौद्धिक पेसा भन्दा पनि महिलाको स्वभाविक जिम्मेवारी का रूपमा व्याख्या गरिन्छ । यसको प्रत्यक्ष असर उनीहरूको पारिश्रमिक र वृत्तिविकासमा पर्छ; शिक्षक नभनिएकै कारण उनीहरूलाई न्यूनतम सरकारी सेवा-सुविधा र व्यावसायिक स्वायत्तताबाट वञ्चित गर्दै न्यून वेतनको सस्तो श्रममा सीमित राखिएको छ ।

शिक्षणलाई अर्ध-पेसाको रूपमा मात्र हेर्ने परम्परागत संकुचित दृष्टिकोणको सट्टा अब दुईओटा पक्षहरू प्रस्ट रूपमा सतहमा आएका छन् । पहिलो राज्यको नियन्त्रण र प्रभाव; जसले शिक्षण सेवालाई सधैं न्यून लागतमा र ठुलो सङ्ख्यामा परिचालन गर्न खोज्दा शिक्षकलाई बौद्धिक अभ्यासकर्ताबाट ज्यालादारी श्रमिक मा सीमित गरिदिएको छ । दोस्रो : पेसाहरूबिचको प्रतिस्पर्धा (Competition between professions); जहाँ अन्य शक्तिशाली पेसा (जस्तै चिकित्सा वा कानुन) ले आफ्नो कार्यक्षेत्र र स्रोतमाथि एकाधिकार कायम गरिरहँदा शिक्षणले आफ्नो विशिष्ट व्यावसायिक पहिचान र स्वायत्तताका लागि निरन्तर सङ्घर्ष गरिरहनुपरेको छ । अतः शिक्षणको वर्तमान अवस्थालाई यसको आन्तरिक क्षमताको कमीभन्दा पनि राज्यको नियन्त्रणमुखी नीति र पेसाबिचको असमान शक्ति सन्तुलन (Power Dynamics) को परिणामका रूपमा बुझ्न आवश्यक छ ।

परम्परागत समाजशास्त्रीय चिन्तनका यी सीमा र राज्यले सिर्जना गरेको संरचनात्मक अवरोधले अन्ततः यस क्षेत्रको विश्लेषणमा एउटा निर्णायक परिवर्तन ल्याए । शिक्षण एउटा पेसा हो कि होइन भनेर सोधिरहनुको सट्टा विद्वानहरूले अब एउटा मौलिक प्रश्न सोध्न थालेका छन्: शिक्षकले वास्तवमा कस्तो प्रकारको व्यावसायिकता (Professionalism) अभ्यास गर्छन् र कुन सामाजिक राजनीतिक अवस्थाहरूमा गर्छन् ?

यही प्रश्नको खोजी गर्ने क्रममा पेसागत स्वायत्तताको बहसले नयाँ मोड लियो, जसलाई इलियट फ्रिडसनले (२००१) आधुनिक श्रम बजार र नोकरशाहीको विकल्पका रूपमा व्याख्या गरेका छन् । फ्रिडसनको तर्कअनुसार व्यावसायीकरण भनेको कार्य व्यवस्थापनको एउटा यस्तो तेस्रो मार्ग हो जसले कामलाई न त बजारको नाफा नोक्सानको आधारमा छाडिदिन्छ, न त नोकरशाहीको कठोर नियमभित्र मात्र सीमित राख्छ । यसको सट्टा यसले सम्बन्धित पेसाकर्मीलाई आफ्नो कार्यक्षेत्रको सामग्री (Content) र गुणस्तर (Standards) आफैँ निर्धारण गर्ने स्वायत्तता र अधिकार प्रदान गर्छ ।

फ्रिडसनको यस ढाँचाले शिक्षण जस्ता पेसालाई कर्मचारीतन्त्रीय चङ्गुल र यान्त्रिक कार्यान्वयनबाट मुक्त गरी वास्तविक विशेषज्ञता (Professional Expertise) को दिशामा अघि बढ्न प्रेरित गर्छ । यसले के कुरालाई पूर्णतः स्पष्ट (Explicit) पार्छ भने शिक्षणलाई वास्तविक पेसा मान्नका लागि शिक्षकले आफ्नो कक्षाकोठाको कन्टेन्ट र स्ट्यान्डर्ड माथि बाह्य हस्तक्षेपमुक्त र पूर्ण व्यावसायिक नियन्त्रण कायम गर्न

सक्नुपर्छ । जबसम्म शिक्षकको भूमिका राज्यको नीति कार्यान्वयन गर्ने एजेन्टमा मात्र सीमित रहन्छ, तबसम्म शिक्षणले फ्रिडसनले परिकल्पना गरेको व्यावसायिक मर्यादा प्राप्त गर्न सक्दैन ।

पेसाको समाजशास्त्रमा भएको वैचारिक विकासले शिक्षणलाई हेर्ने दृष्टिकोणमा आधारभूत परिवर्तन ल्याएको छ । एन्ड्र्यु एबोट (१९८८) ले आफ्नो प्रभावशाली पारिस्थितिक मोडेल (Ecological Model) मार्फत के प्रमाणित गरे भने व्यावसायिक स्तर (Professional status) कुनै स्थिर गुण वा मापदण्डको सूची नभई एक गतिशील र चुनौतीपूर्ण उपलब्धि हो । उनका अनुसार, कुनै पनि पेसाको हैसियत विभिन्न पेसागत समूहबिचको कार्यक्षेत्रगत प्रतिस्पर्धा (Jurisdictional Competition) बाट निर्धारित हुन्छ जहाँ एउटा समूहले आफ्नो कार्यक्षेत्रमाथि अधिकार जमाउन अरूसँग निरन्तर सङ्घर्ष गरिरहेको हुन्छ ।

एन्ड्र्यु एबोटकाअनुसार कुनै पनि पेसाले आफ्नो अस्तित्व र गरिमा जोगाउन कार्यक्षेत्रको दाबी (Claims of Jurisdiction) तीनओटा भिन्न स्तरमा गर्नुपर्ने हुन्छ । पहिलो, कानुनी दाबी; जसमा राज्यले औपचारिक कानुन र नीतिहरूमार्फत शिक्षण कार्यमा शिक्षकको एकाधिकारलाई वैधता प्रदान गर्छ । दोस्रो सार्वजनिक दाबी; जसअन्तर्गत समाज र आम नागरिकले शिक्षणलाई एक विशिष्ट र उच्च बौद्धिक कार्यको रूपमा स्वीकार गर्दै शिक्षकलाई सम्मानजनक सामाजिक हैसियत प्रदान गर्छन् । तेस्रो कार्यस्थलको दाबी; जुन सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण र चुनौतीपूर्ण हुन्छ, किनकि यसले कक्षाकोठाभित्रको दैनिक शिक्षण पद्धति, मूल्याङ्कन र सामग्रीमाथि शिक्षकको पूर्ण व्यावसायिक नियन्त्रण र स्वायत्तता हुनुपर्ने माग गर्छ । जब यी तीनओटै क्षेत्रमा शिक्षकको दाबी कमजोर हुन्छ वा राज्य र अन्य प्रतिस्पर्धी समूहले यसमा हस्तक्षेप गर्छन्, तब शिक्षण पेसाको हैसियत र मर्यादा स्वतः घट्न पुग्छ ।

यी आधुनिक योगदानले गुणमा-आधारित मोडेल जस्ता पुराना सिद्धान्तलाई भत्काइदिएका छन् । फलस्वरूप यसले शिक्षण पेसालाई केवल केही प्राविधिक मापदण्डमा मात्र सीमित नराखी, यसलाई शक्तिको सन्तुलन, ऐतिहासिक सङ्घर्ष र सामाजिक सन्दर्भका आधारमा विश्लेषण गर्ने एक समृद्ध र संवेदनशील अनुसन्धानको बाटो प्रशस्त गरिदिएको छ ।

शिक्षक व्यावसायिकताका सैद्धान्तिक ढाँचा

शिक्षण आफैँमा एउटा पेसा हो कि होइन भनेर बहस गर्नुको सट्टा, शिक्षकहरूले आफ्नो काममा कस्तो प्रकारको व्यावसायिकता देखाउँछन् भन्ने कुराको अध्ययनले एउटा नयाँ र शक्तिशाली सैद्धान्तिक धारलाई जन्म दिएको छ । शिक्षण पेसाको विकासक्रमलाई बुझ्न एन्डी हार्ग्रिभ्स शिक्षणलाई एउटा स्थिर पेसाका रूपमा नभई ऐतिहासिक र सामाजिक परिवर्तनसँगै विकसित हुँदै गएको एक गतिशील प्रक्रियाका रूपमा व्याख्या गरेका छन् । हार्ग्रिभ्सका अनुसार शिक्षक व्यावसायिकता मुख्यतया चारओटा युगबाट गुज्रिएको छ :

पूर्व-व्यावसायिक युग (Pre–professional age): यस प्रारम्भिक चरणमा शिक्षणलाई प्राविधिक रूपमा एक सरल गतिविधिका रूपमा लिइन्थ्यो । यस युगमा शिक्षक बन्नका लागि कुनै जटिल सैद्धान्तिक ज्ञानभन्दा पनि व्यावहारिक अनुभव र प्रशिक्षार्थी अभ्यास (Apprenticeship) लाई बढी महत्त्व दिइन्थ्यो ।

शिक्षण अभ्यास मुख्यतः परम्परा, नियमित अभ्यास र सिक्दै गर्दै जाने अप्रेन्टिससिप शैलीमा आधारित थियो । यद्यपि धेरै विद्यार्थीलाई एकैसाथ व्यवस्थापन गर्नु चुनौतीपूर्ण थियो तर शिक्षण विधिका रूपमा व्याख्यान र कण्ठस्थ गर्ने परम्परागत शैली नै हाबी थिए । शिक्षणलाई ज्ञानसमृद्ध पेसाका रूपमा नहेरेकाले शिक्षकको व्यावसायिक स्वायत्तता अत्यन्त सीमित थियो । आज पनि शिक्षणका बारेमा यसप्रकारको चिन्तन र अभ्यास विद्यमान नभएको होइन ।

स्वायत्त व्यावसायिक युग (Age of the autonomous professional): यस युगको मुख्य विशेषता शिक्षकले प्राप्त गरेको शैक्षिक अनुमति (Pedagogical License) हो । यस चरणमा व्यक्तिगत शिक्षकहरूले आफ्नो कक्षाकोठाभित्र के र कसरी पढाउने भन्ने विषयमा उल्लेख्य स्वायत्तता प्राप्त गरे । यो स्वायत्तताले शिक्षकलाई आफ्ना सहकर्मीबाट अलग (Isolated) बनायो । उनीहरूले आफ्नो कार्यक्षेत्रमा बाह्य हस्तक्षेप वा परीक्षणलाई सहजै स्वीकार गर्दैनथे, जसले गर्दा शिक्षण एक एकल प्रयासमा मात्र सीमित रहन पुग्यो । जसरी चिकित्सा क्षेत्रमा व्यवसायी समूहमा मिलेर अभ्यास गर्छन् त्यसको ठिक उल्टो शिक्षण कार्य कक्षाकोठामा एक शिक्षकले अरुबाट पृथक भएर गरिने कार्य बन्न पुग्यो ।

सहयोगात्मक व्यावसायिक युग (Collegial Professional Age): बढ्दो शैक्षिक जटिलतासँगै शिक्षकबिचको एक्लोपनलाई तोड्दै सहकार्यको संस्कृतिको उदय भयो । यस युगले शिक्षक व्यक्तिगत रूपमा मात्र नभई सामूहिक रूपमा जिम्मेवार हुनुपर्छ भन्ने मान्यता स्थापित गऱ्यो । साझा निर्णय प्रक्रिया, निरन्तर व्यावसायिक सुधारका लागि सिकाइ समुदाय (Learning Communities) को निर्माण र सहकर्मीबिचको अनुभव आदानप्रदान यस चरणका प्रमुख उपलब्धि हुन् । शिक्षकले योजना बनाउन, आत्मचिन्तन गर्न र शिक्षण सुधार गर्न एकअर्कासँग मिलेर काम गर्नु पर्छ भन्ने मान्यताको विकास भयो । यस चरणमा व्यावसायिकतालाई सामूहिक उत्तरदायित्व, सहकर्मी सहयोग, र निरन्तर व्यावसायिक विकाससँग जोडियो । अलग अलग स्वायत्त अभ्यासभन्दा साझा विशेषज्ञता र सहकार्यमा आधारित व्यावसायिक पहिचानलाई यसले बलियो बनायो ।

उत्तर आधुनिक वा उत्तर व्यावसायिक युग (Post–professional/Postmodern Age): यो वर्तमानको सबैभन्दा चुनौतीपूर्ण र विरोधाभासपूर्ण युग हो । यस चरणमा शिक्षकको कार्यभारमा तीव्र वृद्धि भएको छ । शिक्षकले शिक्षणबाहेक अनेकौं सामाजिक र प्रशासनिक दायित्व वहन गर्नुपरेको छ । सँगसँगै बजारमुखी सुधारले शिक्षालाई एक उपभोग्य वस्तु (Commodity) का रूपमा परिभाषित गर्दा शिक्षकको परम्परागत ज्ञानगत अधिकार (Epistemic Authority) माथि चुनौती थपिएको छ । अब शिक्षक ज्ञानको प्राथमिक संरक्षक भएर बस्न सक्ने अवस्था रहेन । सूचना प्रविधिको विस्तार र ज्ञानका विविध स्रोतको उदयले शिक्षकलाई निरन्तर सार्वजनिक परीक्षणको घेरामा ल्याएको छ, जसलाई हार्ग्रिभ्सले अव्यावसायीकरण (De–professionalisation) को सङ्केतका रूपमा पनि व्याख्या गरेका छन् ।

हार्ग्रिभ्सको तर्क के छ भने समकालीन शिक्षकहरू कुनै एउटा मात्र युगको निश्चित घेरामा सीमित छैनन् । उनीहरूले यी चारओटै युगका अवशेष र चुनौतीलाई एकैसाथ अनुभव गरिरहेका छन् । यही

ऐतिहासिक र आधुनिक प्रवृत्तिबिचको अन्तरद्वन्द्वले वर्तमान व्यावसायिक परिदृश्यमा एक प्रकारको उत्पादक तनाव (Productive Tension) सिर्जना गरेको छ, जसले शिक्षण पेसालाई अझ बढी जटिल तर गतिशील बनाएको छ ।

जुडी स्याक्स (२००१, २००३) ले शिक्षक व्यावसायिकताका दुई फरक धारणा प्रस्तुत गरेकी छिन् । उनका अनुसार व्यवस्थापकीय व्यावसायिकता (Managerial professionalism) बाह्य निकायबाट शिक्षकहरूमाथि लागु गरिने प्रणाली हो । यो जवाफदेहीता, कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन र अनुपालनकेन्द्रित नियमनमार्फत सञ्चालन हुन्छ । यस्तो दृष्टिकोणले शिक्षकलाई नीतिको कार्यान्वयनकर्ता मात्र बनाउँछ र उनीहरूको व्यावसायिक निर्णय क्षमता सीमित गर्छ । परिणामतः शिक्षणको गुणस्तरभन्दा कार्यकुशलता, मापनयोग्य नतिजा र प्रशासनिक नियन्त्रणलाई बढी प्राथमिकता दिइन्छ ।

यसको विपरीत स्याक्सले लोकतान्त्रिक व्यावसायिकता (Democratic professionalism) को अवधारणा अघि सारेकी छिन्, जुन शिक्षक समुदायभित्रैबाट उत्पन्न हुन्छ । यसका विशेषतामा सहयोगात्मक खोज (Collaborative inquiry), विभिन्न सरोकारवालासँगको समावेशी सम्बन्ध र शिक्षालाई सामाजिक रूपान्तरणको माध्यम बनाउने प्रतिबद्धता पर्छन् । स्याक्सले यस दृष्टिकोणलाई सक्रियतामुखी व्यावसायिकता (Activist professionalism) को अवधारणामार्फत थप स्पष्ट पारेकी छिन् । यसले शिक्षकहरूलाई सहयोगात्मक अनुसन्धानमा संलग्न हुन, अभिभावक र सामुदायिक संस्थाहरूसँग सहकार्य गर्न र नीति निर्माणका बहसमा आफ्नो सामूहिक आवाज बुलन्द गर्दै आफ्नो व्यावसायिक सामर्थ्य (Agency) लाई पुनः स्थापित गर्न आह्वान गर्छ । स्याक्सका अनुसार व्यवस्थापकीय र लोकतान्त्रिक व्यावसायिकताबिचको यो द्वन्द्व केवल प्राज्ञिक बहस मात्र नभएर शिक्षणको पहिचान र उद्देश्यमाथिको प्रतिस्पर्धा पनि हो ।

अतः शिक्षक व्यावसायिकताको पुनर्गठनका लागि बाहिरबाट लादिएको व्यवस्थापकीय नियन्त्रणलाई निरुत्साहन गर्दै शिक्षकको आन्तरिक नैतिक र बौद्धिक शक्तिमा आधारित लोकतान्त्रिक अभ्यासको खोजी गर्नु आजको अनिवार्य आवश्यकता हो ।

लिन्डा इभान्स (२०११) ले शिक्षक व्यावसायिकतालाई व्यवहारात्मक (अवलोकनयोग्य अभ्यास), वृत्तिगत (मूल्यमान्यता र विश्वास) र बौद्धिक (ज्ञानको संरचना र तर्क) गरी तीनओटा अन्तरसम्बन्धित आयाममा वर्गीकरण गरेकी छिन् । उनको अनुसन्धानले सरकारी नीति प्रायः एकाङ्गी हुने र तिनले शिक्षकको कार्यसम्पादन जस्तो व्यवहारात्मक पक्षलाई मात्रै महत्त्व दिने तर उनीहरूको बौद्धिक र वृत्तिगत गहिराइलाई उपेक्षा गर्ने तथ्य उजागर गरेको छ । विशेषगरी, नीतिगत तहबाट माग गरिएको (Demanded) व्यावसायिकता र शिक्षकले कक्षाकोठामा वास्तवमै अभ्यास गर्ने (Enacted) व्यावसायिकता बिचको भिन्नताले सुधारका योजना र वास्तविक शिक्षण भोगाइबिचको गहिरो खाडललाई प्रस्ट पार्छ ।

इभान्सको अनुभवात्मक अनुसन्धानले इङ्ल्यान्डको सरकारी नीतिमा व्यावसायिकताको अवधारणा स्पष्ट रूपमा एकाङ्गी (Lop–sided) रहेको उजागर गरेको छ । उक्त नीतिले शिक्षकको कार्यसम्पादन र

अवलोकनयोग्य व्यवहारात्मक पक्षमा मात्र अत्यधिक जोड दिएको थियो, जबकि व्यावसायिक कार्यलाई गहिराइ दिने वृत्तिगत र बौद्धिक आयामलाई भने उपेक्षा गरिएको थियो । उनले नीतिगत अपेक्षाद्वारा निर्देशित माग गरिएको (Demanded) व्यावसायिकता र अभ्यासकर्ताहरूले दैनिक कार्यमार्फत वास्तवमै निर्माण गर्ने अभ्यासगत (Enacted) व्यावसायिकता बिचको भिन्नतालाई प्रस्ट पारेकी छिन् । यस विश्लेषणले सरकारी सुधारका नारा र कक्षाकोठाको जटिल यथार्थबिचको खाडललाई बुझ्न महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याउँछ ।

इभान्सको यो विश्लेषणले के प्रस्ट गर्छ भने जब व्यावसायिकतालाई शिक्षकको बौद्धिक र वृत्तिगत विवेकबाट अलग गरेर केवल अवलोकनयोग्य कार्यसम्पादनमा सीमित गरिन्छ तब यसले वास्तविक व्यावसायिकताको विकास गर्नुको सट्टा शिक्षकलाई एक यान्त्रिक र स्वायत्तताविहीन नीति कार्यान्वयनकर्तामा मात्र रूपान्तरण गरिदिन्छ ।

हार्ग्रिभ्स र फुलान (२०१२) ले व्यावसायिक पुँजी (Professional capital) को अवधारणा प्रस्तुत गर्दै यस बहसलाई अझ फराकिलो बनाएका छन्, जसमा तीनओटा अन्तरक्रियात्मक पुँजी समावेश छन् । मानवीय पुँजी (Human capital) ले प्रत्येक शिक्षकले पेसामा ल्याउने व्यक्तिगत ज्ञान, सिप र प्रवृत्तिलाई जनाउँछ । सामाजिक पुँजी (Social capital) ले ती सहयोगात्मक सम्बन्ध, सञ्जाल र विश्वासलाई बुझाउँछ जसले पेसेवरलाई एकअर्काबाट सिक्न र आफ्नो अभ्यासलाई समन्वय गर्न सक्षम बनाउँछ । निर्णयात्मक पूँजी (Decisional capital) ले व्यावसायिक निर्णय लिने क्षमतालाई जनाउँछ, जुन लामो पेसागत अभ्यास, मेन्टरसिप (मार्गदर्शन) र जटिल समस्यामाथिको व्यवस्थित चिन्तनमार्फत सञ्चित हुन्छ ।

हार्ग्रिभ्स र फुलानको तर्क के छ भने धेरै देशका शैक्षिक सुधारले प्रारम्भिक योग्यता र व्यक्तिगत जवाफदेहीतामार्फत मानवीय पुँजी को विकासमा मात्र असन्तुलित रूपमा जोड दिएका छन् । यस प्रक्रियामा उनीहरूले सामाजिक र निर्णयात्मक पुँजीलाई उपेक्षा गर्न पुग्छन । यसले दक्ष व्यावसायिक अभ्यासलाई केवल प्राविधिक दक्षतामा सिमित राख्छ । उनीहरूको यो ढाँचाले के सङ्केत गर्छ भने शिक्षकहरूको व्यावसायिकता प्रत्येक शिक्षकलाई एक्ला एक्लै सुधार गरेर निर्माण गर्न सकिँदैन; यसलाई व्यावसायिक समुदायको सामूहिक संरचनामार्फत नै प्रवर्द्धन गरिनुपर्छ ।

मुलर र कुक (२०२४) ले शिक्षक व्यावसायिकतालाई एक गतिशील र सन्दर्भसापेक्ष प्रणालीका रूपमा परिभाषित गर्दै त्रिआयामिक मोडेल (Three–domain model) प्रस्ताव गरेका छन् । यी तीन आयाम एकअर्कामा अन्तरक्रियात्मक हुन्छन् :

संज्ञानात्मक आयाम (Cognitive domain): यसले ज्ञानका विविध स्वरूप, सिद्धान्तआधारित सिप र अभ्यासआधारित सिद्धान्तलाई समेट्छ । यहाँ ज्ञान केवल प्राप्त गरिने वस्तु मात्र नभई, अनुसन्धानसँगको आलोचनात्मक संलग्नता र सहकर्मीबिचको संवादमार्फत सक्रिय रूपमा निर्माण गरिने प्रक्रिया हो ।

नैतिक आयाम (Ethical domain): यो आयाम परोपकार र सार्वजनिक हितप्रतिको प्रतिबद्धतामा केन्द्रित छ । यसको एक क्रान्तिकारी पक्ष भनेको शिक्षकको स्वकल्याण र मानसिक स्वास्थ्य (Teacher

wellbeing) लाई व्यावसायिकताको अनिवार्य हिस्सा मान्नु हो । मुलर र कुकका अनुसार, पेसालाई दिगो बनाउन विद्यार्थीको कल्याण र शिक्षकको स्वकल्याणबिच सन्तुलन हुनु अनिवार्य छ ।

कानुनी र सामाजिक आयाम (Legal and social domain): यो आयाम सुसूचित स्वायत्तता (Informed autonomy) र स्वनियमनमा केन्द्रित छ । यसले शिक्षकहरूलाई व्यक्तिगत सनकका भरमा नभई सन्दर्भगत बुझाइ, नैतिक तर्क र प्रमाणआधारित निर्णयका आधारमा व्यावसायिक स्वविवेक प्रयोग गर्न सक्षम बनाउँछ ।

यस मोडेलको विशिष्टता के छ भने यसले अधिकार, प्रतिष्ठा र दर्जा (Status) लाई यी तीन आयामको परिणाम (Outcomes) रूपमा स्थापित गर्छ ।

समग्रमा, यी सैद्धान्तिक योगदानहरूले व्यावसायिकताको एक सञ्चित बौद्धिक मार्ग प्रस्तुत गरेका छन् । यसले बिसौँ शताब्दीको मध्यतिरका स्थिर र गुणमाआधारित ढाँचाबाट आधुनिक, बहुआयामिक र सन्दर्भसापेक्ष व्यावसायिकताको बुझाइतर्फको यात्रालाई दर्शाउँछ । अब प्रश्न शिक्षणले व्यावसायिक मापदण्डको कुनै निश्चित सूची पूरा गर्छ कि गर्दैन भन्ने होइन, बरु शिक्षकले विशेष ऐतिहासिक, संस्थागत र राजनीतिक परिस्थितिमा आफ्नो व्यावसायिक पहिचान कसरी निर्माण गर्छन्, कसरी त्यसको वकालत गर्छन् र कसरी त्यसलाई कायम राख्छन् भन्ने हो ।

व्यावसायिकताको संवाहकका रूपमा शिक्षक शिक्षा

यदि शिक्षक व्यावसायिकतालाई स्थिर र पूर्वनिर्धारित गुणका रूपमा नभई गतिशील तथा परिस्थितिसापेक्ष उपलब्धिका रूपमा बुझ्ने हो भने यसलाई कसरी प्रवर्द्धन गर्ने र दिगो बनाइराख्ने भन्ने प्रश्न अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यहाँ प्रस्तुत गरिएको मुख्य तर्क के हो भने शिक्षक शिक्षालाई केवल प्रारम्भिक तयारीमा सीमित नगरी सेवा अवधिभरि निरन्तर चलिरहने व्यावसायिक सिकाइको प्रक्रियाका रूपमा बुझ्नुपर्छ । व्यावसायिकताको निर्माण, सुदृढीकरण र नवीकरण सर्वाङ्गिण शिक्षक शिक्षामार्फत हुन्छ । सेवा पूर्वको तयारी र निरन्तर सेवाकालीन व्यावसायिक विकाससम्बन्धी विभिन्न प्राज्ञिक अध्ययनहरूले पनि यस तर्कलाई पुस्टि गरेका छन् ।

सेवा प्रवेश गर्नुअघि प्रदान गरिने शिक्षक शिक्षाले विशेष महत्त्व राख्छ, किनकि यही रचनात्मक चरणमा भावी शिक्षकले ती ज्ञान, प्रवृत्ति र अभ्याससँग पहिलो पटक साक्षात्कार गर्छन् जसले उनीहरूको व्यावसायिक पहिचानलाई परिभाषित गर्छ ।

हालका वर्षहरूमा शिक्षकलाई निरन्तर सिकाइमा सरिक रहने व्यवसायी (Learning professionals) का रूपमा सम्बोधन गर्ने प्रवृत्ति बढेको छ । यसको उद्देश्य शिक्षणलाई केवल ज्ञान हस्तान्तरण गर्ने कार्यका रूपमा होइन, निरन्तर सिकाइ र सिकाइ प्रक्रियाको डिजाइन तथा सहजीकरण गर्ने व्यावसायिक भूमिकाका रूपमा पुनःपरिभाषित गर्नु हो । यस अवधारणाले शिक्षकलाई आजीवन सिकाइमा संलग्न रहने, आफ्नै अभ्यासमाथि निरन्तर चिन्तन गर्ने र विद्यार्थीको सिकाइ प्रक्रियालाई सक्रिय रूपमा मार्गदर्शन गर्ने व्यावसायिक रूपमा प्रस्तुत गर्छ । यो धारणा परम्परागत शिक्षणकेन्द्रित भूमिकाभन्दा

फरक भएर शिक्षकलाई सिकाइकेन्द्रित ज्ञान निर्माण र सुधार प्रक्रियाको प्रमुख एजेन्टका रूपमा स्थापित गर्ने प्रयास हो ।

यसै सन्दर्भमा जाइच्नर र गोर (१९८९) ले शिक्षक समाजीकरणको एक मौलिक र अत्यन्त प्रभावशाली विश्लेषण प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूका अनुसार शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्नेहरूको पेसागत सामाजिकीकरण प्रक्रिया तीनओटा अन्तरसम्बन्धित तहमा सञ्चालन हुन्छ ।

- पहिलो अन्तरक्रियात्मक तह (Interactive level) मा शिक्षकप्रशिक्षक, सहकर्मी र विद्यार्थी शिक्षकबिच कक्षाकोठामा हुने प्रत्यक्ष अन्तरक्रिया, संवाद र अनुभवले शिक्षकको व्यावसायिक सोच, व्यवहार र अभ्यासलाई आकार दिन्छन् ।
- दोस्रो संस्थागत तह (Institutional level) मा शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमको संरचना, शिक्षकप्रशिक्षकको बौद्धिक र व्यवसायिक स्तर, प्रशिक्षण विधि, मूल्याङ्कन प्रणाली, प्रशिक्षणको स्वरूप तथा संस्थाभित्र रहेका अघोषित मान्यता र अपेक्षाले शिक्षकको व्यावसायिक दृष्टिकोण र भूमिकाबोधलाई प्रभाव पार्छन् ।
- तेस्रो सांस्कृतिक तह (Cultural level) मा शिक्षकको पहिचान र भूमिकाबारे समाजमा विद्यमान बृहत् अपेक्षा, शिक्षण पेसाको सामाजिक प्रतिष्ठा र मूल्यमान्यताले उनीहरूको व्यावसायिक चेतनाको सीमा र सम्भावनालाई निर्धारण गर्छन् ।

जाइच्नर र गोरका अनुसार यी तीनओटै तहले पारस्परिक रूपमा शिक्षकको व्यावसायिक पहिचान निर्माणमा (Identity formation) रचनात्मक प्रभाव पार्छन् । त्यसैले शिक्षक विकासलाई केवल सिप प्रशिक्षणको रूपमा बुझ्न पर्याप्त हुँदैन । प्रभावकारी शिक्षक व्यावसायिक विकासका कार्यक्रमहरूले शिक्षकको ज्ञान र दक्षता मात्र होइन, उनीहरूको व्यावसायिक विश्वास, आत्मबोध, सहकार्य संस्कृति, र सामाजिक भूमिकालाई पनि ध्यानमा राख्नुपर्छ ।

डान लोर्टी (१९७५) द्वारा प्रतिपादित अवधारणा अवलोकनको प्रशिक्षा (Apprenticeship of observation) ले शिक्षक समाजीकरणको एउटा घतलाग्दो र शक्तिशाली उदाहरण प्रस्तुत गर्छ । उनका अनुसार हरेक विध्यार्थीले विद्यालय तहमा शिक्षकको कामलाई अवलोकन गरेर शिक्षणको बारेमा लगभग १३,००० घण्टाको अनुभव लिएको हुन्छ । लोर्टीको कथन के छ भने त्यो अनुभव नै भावी शिक्षकहरूको लागि अघोषित तालिममा परिणत हुन्छ । यस अवधारणा अनुसार, शिक्षकहरूले कक्षाकोठामा लिने निर्णयहरू अक्सर वैज्ञानिक शिक्षाशास्त्रीय सिद्धान्त वा आधुनिक शिक्षण ढाँचामा आधारित नभई उनीहरूले विद्यार्थीका रूपमा आफ्ना गुरुबाट सिके वा देखेका व्यवहार, व्यक्तिगत प्राथमिकता र मनपर्ने वा नपर्ने शैलीको छनोटमा सीमित हुन्छन् । यो प्रक्रियाले अन्ततः शिक्षकलाई जसरी उनीहरूले पढे, त्यसै गरी पढाउने परम्परागत शैलीको पुनरुत्पादन तर्फ धकेल्छ, जहाँ उनीहरूले देखेका कुरालाई कि त जस्ताको तस्तै पछ्याउँछन् कि त पूर्ण रूपमा अस्वीकार गर्छन् ।

यसरी गहिरो गरी गढिएको यो अनौपचारिक सिकाइले नयाँ र प्रभावकारी शिक्षण पद्धति अपनाउनमा

गम्भीर बाधा पुऱ्याउने भएकाले आधुनिक शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरूले यस नकारात्मक विरासत लाई चुनौती दिन र यसबाट शिक्षकहरूलाई मुक्त गर्न विभिन्न हस्तक्षेपकारी शिक्षण विधिहरू (Interventions) अवलम्बन गर्नु अनिवार्य देखिन्छ। यो चुनौती केवल सैद्धान्तिक पाठ्यक्रमको अध्ययनबाट मात्र पूरा हुन सक्दैन; यसका लागि भावी शिक्षकले आफ्ना पुराना मान्यताहरूलाई उधिन्ने, तिनको आलोचनात्मक विश्लेषण गर्ने र सघन प्रतिविम्बात्मक अभ्यास (Reflective practice) मार्फत ती पुराना छापहरूलाई मेटाउने (Unlearning) प्रक्रियामा सहभागी हुनु अपरिहार्य देखिन्छ।

यसको सार के हो भने शिक्षक शिक्षाले केवल नयाँ सिप सिकाउनु मात्र पर्याप्त हुँदैन। शिक्षकले पहिलेबाट बोकेर ल्याएका विश्वास, धारणा र विद्यालयसम्बन्धी अनुभवमाथि आलोचनात्मक चिन्तन गराउने अवसर पनि शिक्षक शिक्षाले सिर्जना गर्नुपर्छ। अन्यथा शिक्षक विकास कार्यक्रमले सतही परिवर्तन मात्र ल्याउन सक्छन्, जबकि गहिरो अभ्यासगत परिवर्तन हुन सक्दैन।

कोर्थागन (२००१) ले शिक्षक शिक्षामा रहेको एउटा मौलिक समस्यातर्फ ध्यानाकर्षण गर्दै सैद्धान्तिक तयारी र कक्षाकोठाको वास्तविक अभ्यासबिच गहिरो असामञ्जस्य रहेको तर्क प्रस्तुत गर्छन्। उनका अनुसार धेरै नवप्रवेशी शिक्षक आदर्शवादी शैक्षिक अवधारणासहित पेसामा प्रवेश गर्छन्, तर विद्यालय र कक्षाकोठाका जटिल यथार्थसँग सामना गर्दा यथार्थीय झट्का (Reality shock) अनुभव गर्छन्। यसले शिक्षक शिक्षामा सिकेका सिद्धान्त र वास्तविक शिक्षण परिस्थितिबिच दुरी रहेको देखाउँछ।

यही कारणले शिक्षक शिक्षा केवल अमूर्त सिद्धान्तको प्रसारणमा आधारित हुन नहुने कोर्थागनको धारणा छ। उनले यथार्थपरक शिक्षक शिक्षा (Realistic teacher education) को अवधारणा अघि सारे, जसले वास्तविक शिक्षण अनुभव, कार्य र आत्मपरक चिन्तन (Action and reflection), तथा सन्दर्भगत बुझाइलाई शिक्षक तयारीको केन्द्रमा राख्छ। यस दृष्टिकोणअनुसार प्रभावकारी शिक्षक निर्माण भनेको केवल पूर्वनिर्धारित शिक्षण विधि प्रयोग गर्न सिकाउनु मात्र होइन; बरु जटिल शैक्षिक परिस्थितिलाई बुझ्न, त्यसअनुसार निर्णय लिन, अभ्यासलाई अनुकूलन गर्न, र आफ्नै कार्यमाथि समालोचनात्मक चिन्तन गर्न सक्ने व्यावसायिक क्षमता विकास गर्नु हो।

यो शिक्षण दृष्टिकोण स्कोन (१९८३) को चिन्तनशील अभ्यासकर्ता (Reflective Practitioner) सम्बन्धी आधारभूत तर्कसँग घनिष्ठ रूपमा सम्बन्धित छ। स्कोनका अनुसार व्यावसायिक ज्ञान केवल औपचारिक सिद्धान्तलाई व्यवहारमा लागु गर्ने प्रक्रियामा सीमित हुँदैन, जसलाई उनले प्राविधिक तर्कसंगतता (Technical rationality) भन्ने संज्ञा दिएका छन्।

वास्तविक व्यावसायिक दक्षता कार्य-स्थलमा गरिने चिन्तन (Reflection–in–action) अर्थात् जटिल, अनिश्चित, र मूल्यप्रधान परिस्थितिबिच आलोचनात्मक तथा अनुकूलनशील रूपमा सोच्न सक्ने क्षमतामा निहित हुन्छ। उनका अनुसार प्रभावकारी अभ्यासकर्ता त्यो हो जसले जान्नु र गर्नु (Knowing and doing) बिचको दुरी हटाउँदै अभ्यासका अस्पष्टता, द्विविधा तथा अप्रत्याशित परिस्थितिहरूसँग निरन्तर संलग्न रहँदै अनुभवमार्फत आफ्नो व्यावसायिक निर्णय क्षमता विकास गर्छ। प्राविधिक तर्कसङ्गतताको मुख्य समस्या के हो भने यसले व्यावसायिक कार्यलाई अत्यधिक सरल, रेखीय

(Linear), र पूर्वानुमानयोग्य रूपमा बुझ्छ । मानवीय अन्तरक्रियालाई सधैँ त्यहीरूपमा हेर्न सकिन्न ।

यही विचारलाई लाफरान (२००६) ले शिक्षक शिक्षाको शिक्षणशास्त्र (Pedagogy of teacher education) सम्बन्धी आफ्नो कार्यमार्फत थप विकसित गरेका छन् । उनले विद्यार्थी शिक्षकहरूलाई राम्रो शिक्षणको नमुना प्रस्तुत गर्नु (Teaching student teachers) र शिक्षणका बारेमा समालोचनात्मक दृष्टिकोण सिकाउनु (Teaching about teaching) बिचको महत्त्वपूर्ण भिन्नतालाई स्पष्ट पारेका छन् । उनका अनुसार शिक्षक शिक्षाको उद्देश्य केवल प्रभावकारी अभ्यास प्रदर्शन गर्नु मात्र होइन, त्यस अभ्यासपछाडि रहेका शैक्षिक तर्क, निर्णय प्रक्रिया र मूल्यगत आधारलाई पनि स्पष्ट रूपमा उद्घाटित गर्दै (Making the tacit explicit) आलोचनात्मक परीक्षणका लागि सक्षम गराउनु हो ।

साल्बर्ग (२०११) ले आफ्ना प्रकाशनहरूमा फिनल्यान्डको प्रख्यात शिक्षक शिक्षाको मोडेललाई विस्तृत रूपमा वर्णन गरेका छन् । उनको निचोड के छ भने जब सेवापूर्वको तयारीलाई एक कठोर, अनुसन्धानमा आधारित र अभ्यास केन्द्रित (Clinically intensive) प्रक्रियाको रूपमा लिइन्छ तब उच्चस्तरका शिक्षक तयार गर्न सम्भव हुन्छ । फिनल्यान्डमा सबै शिक्षकले स्नातकोत्तर तह हासिल गरेको हुनुपर्ने अनिवार्य व्यवस्था छ; शिक्षक शिक्षाका कार्यक्रम अत्यन्तै छनोटपूर्ण र अनुसन्धानमुखी छन्; विद्यार्थी शिक्षकलाई शिक्षक-अनुसन्धानकर्ताका रूपमा तयार पारिन्छ जसले आफ्नो अभ्यासको बारेमा ज्ञान आफैँ सिर्जना गर्छन् र क्लिनिकल अनुभवलाई कार्यक्रमको अन्त्यमा थपिने अन्तिम अभ्यास (Practicum) का रूपमा मात्र नभई सम्पूर्ण कार्यक्रमभरि नै गहिरो रूपमा एकीकृत गरिएको हुन्छ । धेरै देशहरूमा अभ्यास शिक्षणलाई शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमको अन्त्यमा मात्र सञ्चालन गरिन्छ । साल्बर्गका अनुसार यिनै प्रयासका परिणामस्वरूप फिनल्यान्डले उच्च स्तरको स्वायत्तता, सामाजिक विश्वास र सार्वजनिक सम्मान प्राप्त गरेको शिक्षण पेसा विकास गरेको छ ।

विकासोन्मुख मुलुकहरूले फिनल्याण्डको ढाँचा हुबहु लागु गर्न कठिन भए तापनि शिक्षणलाई बौद्धिक कार्य मान्ने त्यसको बौद्धिक आधार र मर्मलाई भने आत्मसात् गर्न सक्छन् । यसको मुख्य पाठ के छ भने शिक्षक शिक्षालाई केवल औपचारिकतामा सीमित नगरी उपलब्ध सीमित स्रोतका बिच पनि शिक्षक तयारीलाई थप प्रतिस्पर्धात्मक, छनोटपूर्ण र अनुसन्धानमुखी बनाउनु आवश्यक छ ।

डार्लिङ-ह्यामन्ड (२००६) को विश्लेषणले शिक्षकको व्यावसायिक सबलीकरणमा विश्वविद्यालयमा आधारित गहन तयारी र क्लिनिकल अभ्यासको अविभाज्य अभिन्न भूमिका हुने कुरालाई जोड दिएको छ । उनका अनुसार जसरी चिकित्सा क्षेत्रमा सैद्धान्तिक ज्ञान र प्रयोगात्मक अनुभवको सन्तुलन मिलाइन्छ, त्यसरी नै शिक्षक शिक्षामा पनि अनुसन्धानमुखी शिक्षा र कक्षाकोठाको प्रत्यक्ष अनुभवलाई एकीकृत गर्नुपर्छ । यसरी सघन रूपमा तयार पारिएका शिक्षकमा उच्च स्तरको व्यावसायिक एजेन्सी विकास हुन्छ, जसले उनीहरूलाई शिक्षणका जटिल परिस्थितिमा स्वायत्त र विवेकपूर्ण निर्णय लिन सक्षम तुल्याउँछ । अन्ततः यस्तो प्रणालीले शिक्षकबिच सहयोगात्मक कार्यसंस्कृतिको निर्माण गर्ने मात्र नभई उनीहरूलाई नयाँ व्यावसायिक ज्ञान र अनुसन्धानसँग निरन्तर जोडिएर आफ्नो क्षमता अद्यावधिक गर्न प्रेरित गर्छ, जसबाट समग्र शैक्षिक प्रणालीको गुणस्तर र सार्वजनिक विश्वास सुदृढ हुन पुग्छ ।

शिक्षक व्यावसायिकताको विकासमा सेवापूर्व तयारी जतिसुकै सुदृढ भए तापनि यसले एउटा व्यावसायिक मार्गको प्रस्थानविन्दुलाई मात्र प्रतिनिधित्व गर्छ । शिक्षक व्यावसायीकरणका लागि जीवनपर्यन्त साधना आवश्यक पर्छ भन्ने तर्कले फेइम्यान-नेम्सेर (२००१) को व्यावसायिक सिकाइ निरन्तरता (Professional learning continuum) को अवधारणाले सबैभन्दा स्पष्ट अभिव्यक्ति पाएको छ । यस अवधारणाले शिक्षकको प्रारम्भिक तयारी, पेसागत प्रवेश (Induction) र सेवापर्यन्त चल्ने निरन्तर व्यावसायिक वृद्धिलाई एउटै मालामा उनेको छ । फेइम्यान-नेम्सेरका अनुसार यी चरणहरू बीचको परम्परागत विच्छेद, जसमा सेवापूर्व, प्रवेश र सेवाकालीन तालीम फरक फरक धारणाका साथ विभिन्न संस्थाहरूद्वारा कुनै साझा दार्शनिक ढाँचाबिना सञ्चालन गरिन्छन् । यो नै शिक्षकको व्यावसायीकरणका लागि प्रमुख संरचनात्मक बाधामध्ये एक हो । जब यी चरणलाई एक सुसङ्गत र विकासात्मक प्रक्रियाका रूपमा नभई छुट्टाछुट्टै एवम् असम्बन्धित एकाइका रूपमा व्यवहार गरिन्छ तब व्यावसायिक ज्ञानको विकास र शिक्षकको पहिचान निर्माण हुने क्रमिक प्रक्रिया अवरुद्ध हुन पुग्छ ।

नेपालको परिप्रेक्ष्यमा शिक्षक शिक्षाको पारिस्थितिक प्रणाली (Ecosystem) निकै विखण्डित देखिन्छ । विश्वविद्यालयहरूले प्रदान गर्ने सेवापूर्वको शिक्षा र राज्यका विभिन्न निकाय वा वैदेशिक दातृ संस्थाहरूले सञ्चालन गर्ने सेवाकालीन तालिमबिच कुनै सुसङ्गत कडी छैन। यो विखण्डनले गर्दा फेइम्यान-नेम्सेरले भनेझैँ व्यावसायिक सिकाइ निरन्तरता (Learning Continuum) खण्डित हुन पुगेको छ ।

कक्रान-स्मिथ र लाइटलि (१९९९) ले व्यावसायिक सिकाइका विभिन्न दृष्टिकोण पछाडि रहेका ज्ञानमीमांसीय (Epistemological) आधारलाई स्पष्ट पार्ने उद्देश्यले एक प्रभावशाली वर्गीकरण प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूको ढाँचामा तीन प्रकारका ज्ञानसम्बन्धी अवधारणा छुट्याइएका छन् । पहिलो, अभ्यासका लागि ज्ञान (Knowledge–for–practice), जसमा विश्वविद्यालय वा बाह्य अनुसन्धानमार्फत उत्पादित औपचारिक ज्ञानलाई शिक्षकसम्म प्रयोगका लागि हस्तान्तरण गरिन्छ। दोस्रो अभ्यासमा निहित ज्ञान (Knowledge–in–practice), जसले अनुभवी शिक्षकको व्यावहारिक बुद्धिमत्ता, अनुभवजन्य सिकाइ, र चिन्तनशील अभ्यासलाई ज्ञानको प्राथमिक स्रोतको रूपमा मान्यता दिन्छ । तेस्रो अभ्यासको ज्ञान (Knowledge–of–practice), जसमा शिक्षक आफ्नै शिक्षण अभ्यासको व्यवस्थित अनुसन्धानमार्फत ज्ञान उत्पादन गर्ने सक्रिय भूमिकामा रहन्छन् । कक्रान-स्मिथ र लाइटलिको तर्कअनुसार, यीमध्ये तेस्रो दृष्टिकोणले मात्र शिक्षकलाई पूर्ण रूपमा पेसेवरको रूपमा स्थापित गर्न सक्षम हुन्छ किनकि यसले ज्ञान केवल बाह्य विशेषज्ञहरूबाट प्रयोगका लागि हस्तान्तरण हुने वस्तु होइन, बरु शिक्षण अभ्यासभित्रै उत्पन्न हुने सामाजिक तथा बौद्धिक निर्माण हो भन्ने मान्यतालाई स्वीकार गर्छ ।

निरन्तर व्यावसायिक विकास (Continuing Professional Development, CPD) लाई शिक्षक व्यावसायीकरणको एक प्रमुख संयन्त्रका रूपमा बुझिन्छ किनकि यसले शिक्षकको आफ्नो ज्ञान, सिप, निर्णय क्षमता, तथा व्यावसायिक पहिचान निर्माणको प्रक्रियालाई प्रत्यक्ष आकार दिन्छ। यस सन्दर्भमा केनेडी (२००५; २०१४) ले निरन्तर व्यावसायिक विकासका विभिन्न मोडेलको विश्लेषण गर्दै तिनले प्रवर्द्धन गर्ने व्यावसायिकताको स्वरूपबिचको महत्त्वपूर्ण भिन्नतालाई उजागर गरेकी छिन् । उनका अनुसार सूचना प्रवाहमुखी (Transmissive) मोडेलहरूमा ज्ञान विशेषज्ञबाट शिक्षकतर्फ एकतर्फी

रूपमा हस्तान्तरण गरिन्छ, जहाँ शिक्षकलाई पूर्वनिर्धारित नीति, मापदण्ड वा सुधार कार्यक्रमको कार्यान्वयनकर्ता मात्र मानिन्छ। यस्ता मोडेलले प्रायः व्यवस्थापकीय (Managerial) व्यावसायिकतालाई सुदृढ गर्छन्, जहाँ उत्तरदायित्व, मापनयोग्यता र अनुपालनलाई प्राथमिकता दिइन्छ ।

यसको विपरीत रूपान्तरणकारी (Transformative) मोडेलले शिक्षकको स्वायत्तता, आलोचनात्मक चिन्तन, सहकार्य, तथा अनुसन्धान आधारित अभ्यासलाई प्रोत्साहन गर्छन्। यस दृष्टिकोणमा शिक्षकहरू केवल ज्ञानका उपभोक्ता मात्र नभई आफ्नै अभ्यासका अनुसन्धानकर्ता, सहनिर्माता र परिवर्तनका सक्रिय अभिकर्ता (Agents) हुन् । त्यसैले निरन्तर व्यावसायिक विकास केवल सिप अभिवृद्धिको प्राविधिक प्रक्रिया मात्र नभई शिक्षण पेसाको प्रकृति, शिक्षकको भूमिका र व्यावसायिकताको स्वरूपलाई पुनःनिर्माण गर्ने एक गहिरो वैचारिक तथा संस्थागत प्रक्रिया पनि हो ।

रूपान्तरणकारी पद्धतिका विविध स्वरूपमध्ये कार्यमूलक अनुसन्धान (Action Research) र व्यावसायिक सिकाइ समुदाय (Professional Learning Communities) प्रमुख मानिन्छन्, जसले शिक्षकलाई केवल सूचनाको प्रापक मात्र नभई सक्रिय चिन्तनशील अभ्यासकर्ताका रूपमा स्थापित गर्छन् । कार्यमूलक अनुसन्धानले शिक्षकलाई आफ्नै कक्षाकोठाका समस्या पहिचान गरी तिनको वैज्ञानिक समाधान खोज्न प्रेरित गर्छ भने सिकाइ समुदायले शिक्षकहरूबिच सामूहिक सहकार्य, अनुभव आदानप्रदान र पाठ अध्ययन (Lesson Study) जस्ता विधिमार्फत सिकाइको साझा संस्कृति निर्माण गर्छ। यी स्वरूपहरूले शिक्षकको स्वायत्ततालाई सम्मान गर्दै उनीहरूलाई ज्ञानको सहनिर्माता र परिवर्तनको वास्तविक संवाहक बनाउन मद्दत गर्छन् ।

नेपालको सन्दर्भमा शिक्षक विकास मुख्यतः सूचना प्रवाहमुखी ढाँचाबाट निर्देशित देखिन्छ, जसमा क्यास्केड (Cascade) तालिम प्रणालीको बाहुल्यता छ । यस मोडेलमा ज्ञान र सिपलाई माथिल्लो तहका विशेषज्ञबाट तल्लो तहका शिक्षकसम्म पुऱ्याइने एक उपभोग्य वस्तुका रूपमा लिइन्छ । यहाँ शिक्षकलाई केवल राज्यद्वारा निर्धारित नीति, पाठ्यक्रम र शिक्षण विधिको आज्ञाकारी कार्यान्वयनकर्ता का रूपमा मात्र सीमित गरिएको छ। यसले एक प्रकारको व्यवस्थापकीय व्यावसायिकतालाई प्रश्रय दिन्छ, जहाँ शिक्षकको सफलता उसको नवप्रवर्तन वा सिर्जनशीलताभन्दा पनि तालिममा उपस्थिति, नियमको अनुपालन र निर्धारित पाठ्यवस्तुको वितरणमा मापन गरिन्छ । फलस्वरूप, शिक्षकहरू बौद्धिक नेतृत्वकर्ता हुनुको सट्टा शैक्षिक प्रणालीका एक प्राविधिक कार्यकर्तामा रूपान्तरण भएका छन्, जसले गर्दा उनीहरूको व्यावसायिक स्वायत्तता र आत्मनिर्णयको अधिकार कुण्ठित हुन पुगेको हुन्छ ।

शिक्षक व्यावसायिकता र विद्यार्थी सिकाइ (Teacher Professionalism and Student Learning)

शिक्षक व्यावसायिकता र विद्यार्थी सिकाइबिचको सम्बन्ध शिक्षक शिक्षाको सबैभन्दा जटिल र विवादास्पद विषयमध्ये एक हो। ऐतिहासिक रूपमा व्यावसायिक विकासलाई मुख्यतः शिक्षकको ज्ञान, सिप वा मनोवृत्तिमा सुधार ल्याउने माध्यमका रूपमा मात्र हेरिन्थ्यो । हालका वर्षहरूमा शिक्षकको व्यावसायिकतालाई प्रत्यक्ष रूपमा विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिसँग जोडेर यसको सान्दर्भिकता मूल्याङ्कन

गर्ने प्रवृत्ति बढेको छ । यही सन्दर्भमा डेसिमोन र हल (२०२३) ले एउटा महत्त्वपूर्ण प्रश्न उठाएका छन् : शिक्षक व्यावसायिकताको परिणाम शिक्षकको व्यवहार परिवर्तनमा सीमित गर्ने हो वा त्यसले अनिवार्य रूपमा विद्यार्थी सिकाइमा सुधार ल्याउनुपर्छ ?

शिक्षकमा आउने परिवर्तन र विद्यार्थी उपलब्धिबिचको सम्बन्ध रेखिए (Linear) वा स्वचालित (Automatic) हुँदैन । शिक्षकले नयाँ रणनीति सिक्दैमा कक्षाकोठाको नतिजामा स्वतः सुधार आउँछ भन्ने बुझाइ अपूर्ण छ । वास्तवमा, ती रणनीति कक्षाकोठाको वास्तविक धरातलमा कसरी लागु गरिन्छन्, विद्यालयको साङ्गठनिक संरचना र नेतृत्व कस्तो छ, विद्यार्थीहरूको सामाजिक आर्थिक पृष्ठभूमि कस्तो छ र पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणालीसँग ती अभ्यास कति हदसम्म मेल खान्छन् भन्ने पक्षले नै अन्तिम प्रभाव निर्धारण गर्छन् । त्यसैले शिक्षकको व्यावसायिक विकासलाई केवल एउटा तालिम वा कार्यक्रमको रूपमा मात्र नभई एक एकीकृत र निरन्तर शिक्षण सुधार प्रणाली (Instructional Improvement System) का रूपमा बुझ्न र कार्यान्वयन गर्न आवश्यक छ ।

प्रभावकारी व्यावसायिकता त्यतिबेला मात्र विद्यार्थी सिकाइसँग जोडिन्छ जब शिक्षकहरूले सिकेका अभ्यासलाई निरन्तर प्रयोग, चिन्तन, पृष्ठपोषण र सहकार्यद्वारा आफ्नो शिक्षण संस्कृतिको (Instructional culture) हिस्सा बनाउन सक्छन् । त्यसैले हालको अनुसन्धानले छोटो अवधिका विद्यालयभन्दा बाहिर यदाकदा हुने कार्यशालाभन्दा विद्यालयआधारित, विषयकेन्द्रित, सहयोगात्मक र दीर्घकालीन मोडेललाई बढी प्रभावकारी मानेको छ । डेसिमोन र हलले चेतावनी दिएझैँ विद्यार्थी सिकाइमा देखिने परिवर्तन केवल शिक्षक व्यावसायिकताको गुणस्तरमा मात्र निर्भर हुँदैन । यदि प्रस्तावित शिक्षण रणनीति नै कमजोर छ भने उत्कृष्ट तालिमले पनि सीमित परिणामभन्दा बढी दिन सक्दैन । अतः समकालीन बहसले शिक्षक सिकाइ र विद्यार्थी सिकाइलाई अलग अलग एकाइका रूपमा नभई, एकअर्कामा अन्तरसम्बन्धित र सन्दर्भ सम्बद्ध प्रक्रियाका रूपमा हेर्नुपर्ने मार्गचित्र प्रस्तुत गर्छ ।

थोमस गस्की (२०००, २००२) शिक्षक व्यावसायिकतालाई स्थिर पहिचान वा अमूर्त गुणहरूको समूहका रूपमा नभई सफल अभ्यासबाट उत्पन्न हुने परिणामका रूपमा पुनः परिभाषित गरेका छन् । उनका लागि व्यावसायिकता शिक्षकले कक्षाकोठामा गर्ने वास्तविक कार्य र त्यसले विद्यार्थीको सिकाइमा पार्ने प्रभावमा आधारित हुन्छ । व्यावसायिकतालाई स्वायत्तता, दर्जा वा नैतिक स्वभावका रूपमा हेर्नुको सट्टा उनले यसलाई अभ्यासमा आधारित र प्रमाणद्वारा निर्देशित प्रवृत्तिका रूपमा प्रस्तुत गरेका छन् । गस्कीको विचारमा, शिक्षकहरू तब मात्र व्यावसायिक बन्छन् जब उनीहरूले सिकाइमा ठोस सुधार ल्याउने शिक्षण रणनीतिहरू अपनाउँछन् र ती सुधारहरूले के कुराले काम गर्छ भन्ने उनीहरूको विश्वासलाई पुनर्संरचना गर्छन् । यो चिन्तन ती परम्परागत मोडेलका लागि एक गम्भीर चुनौती हो जसले शिक्षकले आफ्नो अभ्यास बदल्नुअघि आफ्ना धारणाहरू बदल्नुपर्छ भन्ने मान्छन् ।

गस्कीको तर्कको केन्द्रमा उनको प्रभावशाली शिक्षक परिवर्तनको मोडेल (Model of teacher change) रहेको छ, जसले एउटा स्पष्ट क्रम (Sequence) प्रस्ताव गर्छः व्यावसायिक विकासले कक्षाकोठाको अभ्यासमा परिवर्तन ल्याउँछ, जसले विद्यार्थीको सिकाइमा सुधार ल्याउँछ, र अन्ततः सोही सफलताले

शिक्षकको विश्वास र व्यावसायिक बोधमा परिवर्तन ल्याउँछ । यसले शिक्षक शिक्षा र नीतिमा व्याप्त परम्परागत मान्यतालाई उल्टाइदिएको छ ।

गस्कीकाअनुसार शिक्षकहरूले नयाँ विचारलाई सिद्धान्त वा विचारधाराबाट प्रभावित भएर होइन, बरु नयाँ अभ्यासले आफ्ना विद्यार्थीलाई फाइदा पुऱ्याएको प्रत्यक्ष प्रमाण देखेपछि मात्र आत्मसात गर्छन्। त्यसैले, व्यावसायिकता परिवर्तनको पूर्वसर्त होइन, बरु यो सफल परिवर्तनको परिणाम हो । यस अन्तर्दृष्टिले धेरै व्यावसायिक विकासका प्रयास किन असफल हुन्छन् भन्ने स्पष्ट पार्छ । यस्तो किन हुन्छ भने ती प्रयासले शिक्षकलाई नयाँ अभ्यासमा सफलताको अनुभव गराउनुको सट्टा उनीहरूको विश्वास परिवर्तन गर्नमा मात्र ध्यान केन्द्रित गर्छन् ।

गस्कीले व्यावसायिकता व्यक्तिगत गुण मात्र नभएर प्रणालीद्वारा समर्थित अवस्थाका रूपमा समेत व्याख्या गरेका छन् । व्यावसायिक सिकाइको मूल्याङ्कनका लागि उनले विकास गरेको पाँच-तहको मोडेलमा एउटा तह साङ्गठनिक सहयोग (Organizational support) का लागि समर्पित छ । यसले के स्पष्ट पार्छ भने सुसङ्गत नेतृत्व, पर्याप्त स्रोत र सहयोगी संरचनाबिना शिक्षकले मात्रै व्यावसायिक अभ्यासलाई टिकाइराख्न सक्दैनन् । यस अर्थमा व्यावसायिकता कुनै व्यक्तिगत वा वीरतापूर्ण कार्य नभई एक सामूहिक र संस्थागत उपलब्धि हो । यो प्रमाणमा आधारित हुन्छ, विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिद्वारा निर्देशित हुन्छ र त्यस्तो वातावरणमा मात्र जीवित रहन्छ जसले शिक्षकहरूलाई आफ्ना कार्य कार्यान्वयन, परिष्कृत र मूल्याङ्कन गर्ने अवसर प्रदान गर्छ ।

गस्कीको ढाँचामा एक व्यावसायिक शिक्षकले निर्णय प्रक्रियामा प्रमाणको प्रयोग गर्छ, विद्यार्थीका आवश्यकताका आधारमा शिक्षणलाई अनुकूलित बनाउँछ र व्यवस्थित एवम् मूल्याङ्कन गरिएको व्यावसायिक सिकाइमा सक्रिय सहभागी हुन्छ । गस्कीको यो दृष्टिकोण परिणाममुखी र व्यावहारिक छ, जसले पेसाप्रतिको काल्पनिक वा अतिआदर्शवादी धारणालाई पूर्णतः अस्वीकार गर्छ ।

यी अनुसन्धान परम्पराको मिलनले एउटा जटिल निष्कर्षतर्फ सङ्केत गर्छ । शिक्षक व्यावसायिक विकास प्रभावकारी हुनका लागि विषयवस्तुमा केन्द्रित, सक्रिय सिकाइ र सामूहिक सहकार्य जस्ता कुरामा आधारित हुनुपर्छ भन्नेमा व्यापक प्राज्ञिक सहमति देखिए तापनि यस्तो विकासले कसरी र कति मात्रामा विद्यार्थी सिकाइ मा सुधार ल्याउँछ भन्ने प्रश्न अझै पनि बहसकै घेरामा छ । सेवापूर्व र सेवाकालीन दुवै शिक्षामा शिक्षकलाई बाह्य विशेषज्ञताको निष्क्रिय उपभोक्ताका रूपमा भन्दा पनि एउटा खोजी गर्ने प्रतिनिधि (Inquiring agent), ज्ञान उत्पादक र चिन्तनशील अभ्यासकर्ताका रूपमा स्थापित गर्ने मोडेलहरूको व्यावसायिकतामा बढी योगदान रहन्छ ।

जब शिक्षक शिक्षा केवल सूचना प्रवाह, अनुपालन र प्राविधिक तालिममा सीमित हुन्छ, यसले सतही र बाह्य नियन्त्रणप्रति आश्रित व्यावसायिकता मात्र पैदा गर्छ । तर जहाँ खोज, सहकार्य र आलोचनात्मक चिन्तनलाई आधार बनाइन्छ, त्यहाँ गहिरो र आत्मनिर्भर व्यावसायिकताको प्रवर्द्धन हुन्छ । यद्यपि यस्तो रूपान्तरणकारी विकासले शिक्षकको व्यवहारमा परिवर्तन ल्याए पनि त्यसले विद्यार्थीको उपलब्धिमा स्वतः सुधार ल्याउँछ भन्ने पक्षमा भने अनुसन्धानकर्ताबिच अझै पूर्ण रूपमा एकमत हुन सकेको छैन ।

नेपालको सन्दर्भमा सेवापूर्व र सेवाकालीन शिक्षक तालिमका मौजुदा कार्यक्रमहरू थुप्रै चुनौतीबाट गुज्रिरहेका छन्, जसका कारण शिक्षक व्यावसायिकताको स्तर अपेक्षाभन्दा न्यून देखिन्छ। यस विषयमा पर्याप्त शोध र अनुसन्धानको अभाव हुनुले सुधारका लागि स्पष्ट मार्गचित्र तय गर्न झनै कठिन बनाएको छ । त्यसैले यस लेखमा चर्चा गरिएका सैद्धान्तिक आधारको कसीमा नेपालका विद्यमान शैक्षिक नीति, कार्यक्रम, मापदण्ड र अभ्यासको गम्भीर पुनरवलोकन गर्नु अपरिहार्य देखिन्छ ।

सारांश

प्रस्तुत लेखले शिक्षण पेसाको व्यावसायीकरणलाई दुई परस्पर सम्बद्ध आयाममार्फत विश्लेषण गर्छ । पहिलो आयाम शिक्षण पेसाको संस्थागत र बौद्धिक उन्नयनसँग सम्बन्धित छ, जसले स्वायत्तता, विशेषज्ञता, अनुसन्धान आधारित ज्ञान, नैतिक आचारसंहिता, सार्वजनिक उत्तरदायित्व र सामाजिक मान्यताजस्ता विशेषताको सुदृढीकरणमा जोड दिन्छ । दोस्रो आयाम शिक्षकको निरन्तर व्यावसायिक विकास (CPD) सँग सम्बन्धित छ, जसअन्तर्गत शिक्षकले बदलिँदो ज्ञान, प्रविधि, शिक्षणशास्त्र र सामाजिक अपेक्षाअनुरूप आफ्नो क्षमतालाई निरन्तर परिष्कृत गर्नुपर्ने तर्क गरिएको छ । लेखको मूल दाबी के हो भने पेसाको संस्थागत सुदृढीकरण र शिक्षकको व्यक्तिगत व्यावसायिक दक्षता एकअर्काबाट पृथक् नभई आपसी निर्भरतामा आधारित परिपूरक प्रक्रिया हुन् ।

व्यावसायिकताका प्रारम्भिक सिद्धान्तकारहरूले शिक्षणलाई प्रायः अर्ध-पेसा (Semi–profession) का रूपमा चित्रण गरेका छन् । यसो भन्नुको मुख्य आधार चिकित्सा वा कानुनजस्ता पेसामा पाइने पूर्ण स्वायत्तता, पेसागत नियन्त्रण र उच्च सामाजिक प्रतिष्ठाजस्ता विशेषता शिक्षणमा सीमित हुनु थियो । यस लेखको मुख्य तर्क के हो भने शिक्षणलाई अर्ध-पेसा को दर्जामा सीमित राखिनु केवल शिक्षकको व्यक्तिगत कमजोरी वा पेसाभित्रको आन्तरिक अभाव मात्र होइन । प्रारम्भिक विश्लेषणले शिक्षणको सीमित स्वायत्तता र कमजोर पेसागत हैसियतलाई पेसा कै अन्तर्निहित सीमाका रूपमा व्याख्या गरे तापनि, यसको स्वरूप स्वयम् राज्य, नीतिगत संरचना र ऐतिहासिक प्रक्रियाद्वारा निर्मित भएको तथ्यलाई पर्याप्त ध्यान दिएनन् । पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन, नियुक्ति प्रक्रिया र कार्यप्रणालीजस्ता रणनीतिक पक्ष लामो समयदेखि राज्यको प्रत्यक्ष नियन्त्रणमा रहँदा शिक्षकले आफ्नो पेसामाथि पूर्ण व्यावसायिक स्वामित्व विकास गर्न पाएनन् । अतः शिक्षण पेसाको कमजोर संस्थागत स्थिति शिक्षकको अक्षमताको उपज नभई ऐतिहासिक, राजनीतिक र संरचनागत अवरोधहरूको परिणाम हो भन्ने यस लेखको मुख्य जिकिर छ ।

आधुनिक व्यावसायिकताका सिद्धान्तहरूले यसलाई स्थिर र सार्वभौमिक गुणको सूचीका रूपमा नभई सामाजिक, राजनीतिक र संस्थागत सन्दर्भद्वारा निरन्तर पुनर्निर्मित हुने एक गतिशील प्रक्रियाका रूपमा व्याख्या गर्छन्। हार्ग्रिभ्स, फ्रिडसन र एबोटजस्ता विद्वान्हरूले व्यावसायिकतालाई शक्ति, नियन्त्रण, ज्ञान र अभ्यासबिचको सन्तुलनका रूपमा बुझ्छन् । विशेषतः हार्ग्रिभ्सले प्रस्तुत गरेका व्यावसायिकताका चार युग ले समकालीन शिक्षकहरूले परम्परागत व्यक्तिगत स्वायत्तता, सहकार्यात्मक संस्कृतिको उदय, प्रशासनिक उत्तरदायित्वको दबाब र बजार उन्मुख सुधारको बहुआयामिक प्रभावलाई एकैसाथ

अनुभव गरिरहेको तथ्यलाई उजागर गर्दछन् । यसले शिक्षकको भूमिकालाई झन् जटिल, चुनौतीपूर्ण र राजनीतिक बनाएको छ ।

यस लेखले शिक्षक शिक्षालाई व्यावसायिक पहिचान निर्माणको केन्द्रीय आधारका रूपमा स्थापित गर्छ । प्रभावकारी शिक्षक शिक्षा केवल विषयगत ज्ञान हस्तान्तरणको माध्यम मात्र होइन; यो शिक्षकलाई चिन्तनशील (Reflective), अनुसन्धान सचेत, नैतिक रूपमा उत्तरदायी र सन्दर्भ संवेदनशील अभ्यासकर्तामा रूपान्तरण गर्ने प्रक्रिया हो । सेवा प्रवेश पूर्वको सघन तयारी, विद्यालयमा-आधारित अभ्यास, अनुसन्धानमा आधारित प्रशिक्षण र सहकार्यात्मक सिकाइले शिक्षकलाई केवल केन्द्रीय नीति वा पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनकर्तामा सीमित नगरी ज्ञान निर्माण गर्ने, अभ्यासको आलोचनात्मक समीक्षा गर्ने र शैक्षिक परिवर्तनमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्ने एक सबल पेसागत व्यक्तित्वका रूपमा विकास गर्छन् ।

यस लेखको निष्कर्ष स्पष्ट छ: शिक्षण पेसाको उन्नयन र शिक्षकहरूको व्यावसायिक क्षमता विकासलाई अलग अलग परियोजनाका रूपमा बुझ्न सकिँदैन । पेसागत संरचना बलियो नभएसम्म शिक्षकहरूले वास्तविक स्वायत्तता, सम्मान र विशेषज्ञताको अभ्यास गर्न सक्दैनन्; त्यसै गरी, शिक्षकको बौद्धिक र व्यावसायिक क्षमता सुदृढ नभएसम्म शिक्षण पेसाले उच्च सामाजिक र संस्थागत मान्यता प्राप्त गर्न सक्दैन । शिक्षक व्यावसायिकता मूलतः संरचना र व्यक्तिको संयुक्त, अन्तरनिर्भर र निरन्तर विकसित भइरहने एक बृहत् परियोजना हो ।

सन्दर्भ सामग्री

Abbott, A. (1988). The system of professions: An essay on the division of expert labor. University of Chicago Press.

Carr Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). The professions. Clarendon Press.

Cochran Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of Research in Education, 24, 249–305.

Darling Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. Jossey Bass.

Desimone, L. M., & Hall, J. (2023). Teacher learning and professional development in schools (2nd ed.). Routledge.

Dotta, L. T., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2024). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. Frontiers in Education, 9, Article 1345678.

Etzioni, A. (Ed.). (1969). The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers. Free Press.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. British Educational Research Journal, 37(5), 851–870.

Feiman Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013–1055.

Flexner, A. (1915). Medical education in the United States and Canada: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Carnegie Foundation.

Freidson, E. (2001). Professionalism: The third logic. University of Chicago Press.

Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. Social Work, 2(3), 45–55.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3), 381–391.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching, 6(2), 151–182.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Kennedy, M. M. (2005). Inside teaching: How classroom life undermines reform. Harvard University Press.

Kennedy, M. M. (2014). How does professional development improve teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945–980.

Khalilipour, M. (2024). Teacher shortages and the changing landscape of the teaching profession. BU Journal of Graduate Studies in Education, 17(1), 1–5.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates.

Laferriere, T. (2006). Communities of practice. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), Learning for life in the 21st century (pp. 140–149). Blackwell.

Lieberman, M. (1956). Education as a profession. Prentice Hall.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago Press.

Muller, J., & Cook, A. (2024). Knowledge, expertise, and the future of teaching. Routledge.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. Journal of Education Policy, 16(2), 149–161.

Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. Open University Press.

Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

UNESCO. (2026). Global education monitoring report 2026. UNESCO Publishing.

Zeichner, K. M., & Gore, J. (1989). Teacher socialization. In M. C. Reynolds (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher (pp. 329–348). Pergamon.

नेपालमा शिक्षक शिक्षा सुधार

✍ डा. केदारप्रसाद आचार्य

लेखसार

नेपालमा शिक्षक शिक्षाको गुणस्तर सुधारका लागि पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता, व्यावहारिक कार्यान्वयन, संस्थागत क्षमता र गुणस्तर आश्वासन आधारभूत स्तम्भका रूपमा रहेका छन् । वर्तमान अवस्थामा सेवा पूर्व शिक्षक शिक्षा अत्यधिक सैद्धान्तिक, कमजोर प्रायोगिक अभ्यास, सीमित स्रोतसाधन तथा कमजोर अनुगमन प्रणालीका कारण अपेक्षित रूपमा प्रभावकारी बन्न सकेको छैन । यस लेखले शिक्षक शिक्षा प्रणालीका संरचनात्मक समस्या, पाठ्यक्रम अभ्यास अन्तर तथा नीतिगत चुनौतीको विश्लेषण गर्छ र अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास तथा राष्ट्रिय नीतिगत दिशानिर्देशका आधारमा सुधारका रणनीति प्रस्तुत गर्छ ।

मुख्य शब्दावली : शिक्षक शिक्षा, पाठ्यक्रम, व्यावहारिक अभ्यास, विश्वविद्यालय

विषय प्रवेश

नेपालमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरबारे बहस बढ्दै गइरहेको छ । यस बहसको केन्द्रमा प्रायशः पाठ्यपुस्तक, परीक्षा प्रणाली वा भौतिक पूर्वाधार मात्र पर्छन् । मूल रूपमा शिक्षाको गुणस्तर शिक्षकको दक्षतामा निर्भर गर्छ र त्यस्तो दक्षता निर्माण गर्ने शिक्षक शिक्षाका कार्यक्रम हुन् । यी शैक्षिक कार्यक्रम कत्तिको प्रभावकारी, व्यावहारिक र सान्दर्भिक छन् भन्ने प्रश्न आज टड्कारो रूपमा उठेको छ ।

विद्यालय शिक्षकको विद्यमान योग्यता

हालको व्यवस्थाअनुसार न्यूनतम शैक्षिक योग्यताका रूपमा पूर्व प्राथमिक शिक्षकको रूपमा अध्यापन गर्नका लागि माध्यमिक शिक्षा एसइई उत्तीर्ण भएको हुनुपर्ने, आधारभूत तहमा कक्षा १२ वा सो सरह उत्तीर्ण भई अध्यापन अनुमति प्राप्त र माध्यमिक तहमा सम्बन्धित विषयमा स्नातक भई अध्यापन अनुमति प्राप्त र माध्यमिक (११-१२) मा सम्बन्धित विषयमा स्नातकोत्तर भई अध्यापन अनुमति प्राप्त भएको हुनुपर्ने गरी तोकिएको छ ।

विद्यालय शिक्षामा शिक्षकको रूपमा काम गर्नका लागि शिक्षक अध्यापन अनुमति पत्र लिनुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । आधारभूत तहको अनुमति पत्रको परीक्षामा सहभागी हुन शिक्षा विषयको क्षेत्रमा प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण गरी शिक्षा विषयमा कम्तीमा १० महिने तालिम लिएको हुनुपर्ने उल्लेख छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ ले माध्यमिक (कक्षा ९-१२) एकल पक्षीय हुने व्यवस्था गरेकामा कक्षा ११ र १२ मा शिक्षा विषयका शैक्षणिक विधि र मूल्याङ्कन, मनोविज्ञान, शिक्षा र विकास गरी कम्तीमा २०० पूर्णाङ्क वा ८ क्रेडिट आवर अध्ययन गरेकालाई मान्यता दिने व्यवस्था

गरेको छ । माध्यमिक तहका लागि स्नातक तहको शिक्षा शास्त्र अध्ययन पूरा गरेको वा स्नातक तहको अध्ययन पुरा गरी १ वर्षे वा सो भन्दा बढी अवधिको शिक्षा शास्त्रको शैक्षिक कार्यक्रम पूरा गरेको हुनुपर्ने वा स्नातकोत्तर तह पुरा गरी १ वर्षे वा सोभन्दा बढी अवधिको शिक्षा शास्त्रको शैक्षिक कार्यक्रम पूरा गरेको हुनुपर्ने व्यवस्था गरेको छ। केही विषय (अङ्ग्रेजी, गणित, विज्ञान, लेखा, कम्प्युटर, सिभिल इन्जिनियरिङ, इलेकट्रिकल इन्जिनियरिङ, पशु विज्ञान, बाली विज्ञान) अध्यापन गराउन अध्यापन अनुमति पत्र आवश्यक नपर्ने व्यवस्था रहेको छ। पूर्व प्राथमिक र आधारभूत तहको शिक्षकको गुणस्तर माध्यमिक शिक्षाको गुणस्तरमा र माध्यमिक तहको शिक्षकको गुणस्तर विश्वविद्यालय तहको शिक्षक शिक्षा (बी. एड, एम. एड., १ वर्षे शिक्षा शास्त्री) ले निर्धारण गर्ने देखिन्छ ।

विद्यालय शिक्षाको अवस्था र चुनौती

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७९ ले प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षा, आधारभूत तहमा कक्षा १-३ लाई तह १, कक्षा ४-६ लाई तह २, कक्षा ७-८ लाई तह ३, कक्षा ९-१० लाई तह ४ र कक्षा ११-१२ लाई तह ५ तोकेको छ । विद्यालय शिक्षाका तह १ देखि तह ५ सम्मका सक्षमता तोकिएका छन् । ग्रामीण विद्यालयमा शिक्षक अभाव, बहुविषय र बहुकक्षा अध्यापन, सूचना तथा कम्प्युटर प्रविधिको प्रयोगमा कमी, सिकाइ उपलब्धिमा असमानता जस्ता चुनौती आजको अवस्थामा पनि विद्यमान छन् । पाठ्यक्रमको विकास र प्रभावकारी कार्यान्वयनमा शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ। यसका लागि सक्षम शिक्षक विकास अनिवार्य हुन्छ र यस्तो विकास शिक्षक विकास कार्यक्रममार्फत हुने गरेको छ। यी चुनौती निरन्तर रूपमा रहनुको कारणले शिक्षक तयारी प्रणालीले विद्यालय शिक्षामा शिक्षकको वास्तविक अवस्थालाई प्रभावकारी रूपमा सम्बोधन गर्न सकेको छैन ।

शिक्षक दक्षता र पाठ्यक्रमबिचको सम्बन्ध

शिक्षक सक्षमता प्रारूप २०७२ ले शिक्षक विषयगत ज्ञान, शैक्षणिक ज्ञान, बालबालिका तथा सिकारुबारेका ज्ञान, सिकाइ वातावरण तथा कक्षाकोठा व्यवस्थापन, सञ्चार तथा सहकार्य, निरन्तर सिकाइ पेसागत विकास, कानुनी आधार तथा पेसागत आचरण र सूचना सञ्चार प्रविधि गरी आठओटा आयाममा सक्षम हुनुपर्ने भनी तय गरेको छ। यी आयाम सबै तहका लागि समान रूपमा रहने विषयभन्दा पनि तहगत रूपमा फरक हुने विषय हो। शिक्षक सक्षमता शिक्षक शिक्षाका शैक्षिक कार्यक्रमको प्रमुख पक्ष हुनुपर्छ। के नेपालका शिक्षक शिक्षाका शैक्षिक कार्यक्रमले शिक्षक सक्षमतामा अपेक्षा गरिएबमोजिम अभिवृद्धि गर्न सकेका छन् त भन्नेमा प्रश्न उठ्ने गरेको छ। तर वर्तमान शिक्षक शिक्षा पाठ्यक्रम अत्यधिक सिद्धान्तमा केन्द्रित (Fuyel et al., 2025) र कक्षाकोठा आवश्यकतासँग असङ्गति छ (Shrestha, 2013) व्यावहारिक अभ्यासमा कमजोर रहेका र मूल्याङ्कन प्रणाली समेत प्रभावकारी नभएको देखिन्छ ।

उच्चशिक्षा र विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रमको आवश्यकताबिच अन्तर

शिक्षक शिक्षाको उद्देश्य पाठ्यक्रमले विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम सक्षम रूपमा अध्यापन

गराइ विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न सक्षम शिक्षक उत्पादन गर्नु हो । सरोकारवालाले औँल्याएबमोजिम विश्वविद्यालयबाट उत्पादन भएका जनशक्ति लाइसेन्स परीक्षामा समेत अनुत्तीर्ण भए, शिक्षक सेवा आयोगको पदपूर्तिमा समेत न्यूनतम योग्यता हासिल गर्न नसक्ने र धेरै विद्यार्थी अनुत्तीर्ण हुने अवस्था देखिएको छ । उत्तीर्ण भएर शिक्षकको रूपमा काम गर्नेहरूले पनि उचित ढङ्गले अध्यापन गर्न सकेनन् र धेरै विद्यालयका धेरै विद्यार्थी अनुत्तीर्ण भए सिकाइ उपलब्धि कमजोर रह्यो । ग्रामीण तथा सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षकको अभाव तथा शिक्षक खटाउनका दबाब खेपिरहेको अवस्थामा एउटै शिक्षकले एकभन्दा बढी विषय र कक्षाका विद्यार्थीलाई पढाउनुपर्ने अवस्था रहेको छ । एकल विषय विशिष्टीकरणले देशको अहिलेको वास्तविकतालाई सम्बोधन गर्न सकेको छैन । दुई विषयको विशिष्टीकरणले बहुविषयक सक्षम शिक्षक उत्पादन हुन्छ, धेरै शिक्षक भर्ना गर्ने बोझ कम हुन्छ र बहुकक्षा तथा बहुविषयक अध्यापनका लागि सहज हुन्छ । पाठ्यक्रम परिमार्जन शिक्षण गुणस्तर र सिकाइ उपलब्धि अभिवृद्धिका लागि अत्यावश्यक छ ।

शिक्षक विकासबाट नेपालका ग्रामीण विद्यालयमा गणित तथा विज्ञान जस्ता विषयका शिक्षकको अभाव तथा विद्यार्थी सिकाइको अनियमित अन्त्यका लागि पनि सहयोग सिद्ध हुने, व्यापक विषय दायरा प्रदान गर्न सक्ने, विद्यार्थीले निरन्तर सिक्ने सहयोग प्राप्त गर्न सक्ने र सहरी र ग्रामीण असमानता कम गर्न मद्दत गर्न सक्ने अवस्था आउन सक्छ ।

हाल शिक्षक शिक्षा नेपालका अधिकांश विश्वविद्यालयले सञ्चालन गरिरहेका छन् र तीमध्ये त्रिभुवन विश्वविद्यालय एक्लैले करिब ९५ प्रतिशत भार बहन गरेको छ । त्रि.वि.मा हाल १७ ओटा विषयमा शिक्षा शास्त्रका स्नातक तथा स्नातकोत्तर र डेढ वर्षको अधि स्नातक तहको शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेको छ । स्नातक र स्नातकोत्तर तहका शैक्षिक कार्यक्रममा एकल विषय विशिष्टीकरण रहेको छ ।

पाठ्यक्रम डिजाइन र सान्दर्भिकता

उच्च शैक्षिक संस्थाका लागि पाठ्यक्रम रणनीतिक विषय पनि हो । विश्वविद्यालयका पाठ्यक्रम लामो समयदेखि परिमार्जन गरिएका छैनन् । विद्यमान पाठ्यक्रमले प्रायशः व्यावसायिक शिक्षण दक्षताभन्दा प्राज्ञिक पक्षलाई जोड दिएको पाइन्छ । यसले गर्दा प्रशिक्षण र कक्षाकोठाको आवश्यकताबिच बेमेल हुन्छ (Fuyel, Fuyel, and Tamang, 2025; Giri, 2025; Shrestha, 2008) शिक्षा शास्त्रमा पूर्वसेवा शिक्षक पाठ्यक्रम र कक्षाकोठाको शिक्षणको मागबिचमा सिद्धान्त अभ्यास अन्तरको खाडल रहेको कुरा अनुसन्धानले उजागर गरेको छ । त्यसरी नै व्यावसायिक तयारीको सट्टा शैक्षिक तयारीतर्फ सरेको छ ।

राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपअनुसार विद्यालय शिक्षाका तह १ देखि तह ५ सम्म विद्यार्थीका सक्षमता निर्दिष्ट गरिएको छ । विद्यालय शिक्षकका सक्षमता प्रारूप समेत रहेको छ । राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपअनुसार उच्च शिक्षामा पर्ने तह ६ देखि ८ सम्मको सक्षमताको रूपरेखा पनि निर्दिष्ट छ । राष्ट्रिय आवश्यकता र बदलिँदो वैश्विक वातावरणलाई आत्मसात् गरी विद्यालय शिक्षाका लागि सक्षम शिक्षक उत्पादन गर्नु अनिवार्य आवश्यकता रहेको छ ।

शिक्षण अभ्यासका चुनौती

शिक्षक विकासका लागि शिक्षण अभ्यास विश्वविद्यालय पाठ्यक्रमको अभिन्न तथा महत्त्वपूर्ण अङ्ग भए पनि यसको कार्यान्वयन अपेक्षाअनुसार प्रभावकारी हुन सकेको छैन । शिक्षण अभ्यासले सैद्धान्तिक ज्ञानलाई वास्तविक कक्षाकोठा परिवेशमा प्रयोग गर्ने सिप विकास गराउने उद्देश्य राख्छ । सरकारले पूर्व सेवा शिक्षक शिक्षाबाट सेवाकालीन तालिमतर्फ जोड दिन थालेपछि विश्वविद्यालय शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम क्रमशः प्राज्ञिक उन्मुख बन्दै गएको र पेसागत उन्मुखता कमजोर भएको देखिन्छ (Shrestha, 2008) ।

मेन्टर शिक्षकको अपर्याप्त शैक्षिक सहकार्य, सीमित संस्थागत सहयोग तथा व्यवस्थित मेन्टरिङ संरचनाको अभावका कारण शिक्षण अभ्यासको प्रभावकारिता घटेको पाइन्छ । अनुसन्धानले संस्थागत मेन्टरिङ प्रणाली सुदृढ गरिएमा अभ्यास शिक्षणलाई थप प्रभावकारी बनाउन सकिने देखाएको छ (Jora et al., 2025)।

शिक्षण अभ्यासका प्रमुख समस्याहरूमा अपर्याप्त अभिमुखीकरण, विद्यार्थी शिक्षकहरूबिच समन्वयको कमी, तथा विद्यालय प्रधानाध्यापक र विद्यार्थी शिक्षकका लागि स्पष्ट निर्देशनको अभाव पर्छन् । जिम्मेवारी स्पष्ट गर्न र सहकार्य सुदृढ गर्न नियमित संयुक्त बैठकहरूको आवश्यकता औँल्याइएको छ (Fuyel et al., 2025)।

समग्र रूपमा हेर्दा अस्पष्ट उद्देश्य, कमजोर तथा सीमित अभिमुखीकरण, स्रोत अभाव र उच्च तनाव शिक्षण अभ्यासका केन्द्रीय चुनौती हुन् । व्यावहारिक विकासका लागि महत्त्वपूर्ण मानिए पनि कार्यान्वयनमा रहेका कमजोरीका कारण यसको प्रभावकारिता सीमित रहँदै आएको छ ।

अनिवार्य पाठ्यक्रमको रूपमा रहेको अभ्यास शिक्षणमा उद्देश्य, प्रक्रिया र अपेक्षाबारे विद्यार्थी शिक्षक तथा संलग्न पक्षमा पर्याप्त स्पष्टता नहुँदा यसको प्रभाव घट्ने गरेको छ (Jora et al., 2025) । त्यसै गरी, अभिमुखीकरणको कमजोरीका कारण प्रशिक्षार्थी शिक्षकले क्याम्पस र विद्यालय दुवैबाट सीमित तथा असङ्गठित मार्गदर्शन प्राप्त गर्ने गरेका छन्, जसले प्रतिकारात्मक शिक्षण प्रक्रियालाई कमजोर बनाउँछ (Sapkota, 2012; Giri, 2025) । अर्कोतर्फ अध्ययनहरूले प्रशिक्षण पाठ्यक्रमको सामग्री र विद्यालयमा अपेक्षित विषयगत शिक्षण (विशेषतः गणित शिक्षण) बिच स्पष्ट अन्तर रहेको देखाएका छन्, जसले सिद्धान्त अभ्यास अन्तरलाई अझ प्रस्ट बनाउँछ (Giri, 2025; Shrestha, 2013) । स्रोत तथा मूल्याङ्कनसम्बन्धी दबाब पनि अर्को महत्त्वपूर्ण चुनौती हो । प्राक्टिकममा सहभागीले विद्यालयमा स्रोतको अभाव, मूल्याङ्कन केन्द्रित अभ्यास र उच्च तनावलाई अर्थपूर्ण व्यावहारिक सिकाइमा अवरोधका रूपमा उल्लेख गरेका छन् (Sapkota, 2012) ।

अन्ततः अनुगमन र जबाफदेहीमा देखिएको कमजोरीका कारण अभ्यास शिक्षणको गुणस्तर सुनिश्चित हुन सकेको छैन । यसका लागि स्पष्ट निर्देशन, सक्रिय अनुगमन संयन्त्र तथा प्रभावकारी कार्यान्वयन

सुनिश्चित गर्न पुरस्कार तथा दण्डको व्यवस्था आवश्यक देखिन्छ (Jora et al., 2025) ।

संस्थागत क्षमता र स्रोत

विश्वविद्यालय तथा क्याम्पसहरूले संरचनात्मक र व्यवस्थापकीय अवरोधहरूको सामना गरिरहेका छन्, जसका कारण पूर्व-सेवा शिक्षक विकास कमजोर बनेको छ । पूर्वाधारको अभाव, दक्ष मानव संसाधनको कमी, सीमित सिकाइ सामग्री, अपर्याप्त वित्तीय स्रोत, तथा प्रशासनिक कमजोरीहरू यसका प्रमुख कारणका रूपमा देखिन्छन् । विशेष गरी दूर शिक्षा तथा क्याम्पस आधारित कार्यक्रम न्यूनतम भौतिक सुविधा र कमजोर सिकाइ स्रोतसाधनका साथ सञ्चालन भइरहेका छन्, जसले सामग्री वितरण र व्यावहारिक सहयोग दुवैमा प्रतिकूल असर पार्छ (Sharma & Gnawali, ल.म.) । साथै प्रशिक्षित जनशक्तिको अभाव र विशेषतः दूर शिक्षा सामग्री विकासमा सीमित विशेषज्ञताले शैक्षिक कार्यक्रमको प्रभावकारिता थप कमजोर बनाएको छ (Sharma & Gnawali, n.d.) ।

अपर्याप्त बजेट, राजनीतिक अस्थिरता र कमजोर प्रशासनिक सहयोगले कार्यक्रमको गुणस्तर र दिगोपनामा बाधा पुऱ्याइरहेका छन् (Sharma & Gnawali, n.d.)। नीतिगत असङ्गतता र बारम्बारका हस्तक्षेपले संस्थागत भूमिकामा अस्पष्टता ल्याउँदै व्यावसायिक शिक्षक शिक्षामा सरकारी सहयोग घटाएको छ, जसले पूर्व सेवा कार्यक्रमहरूको गुणस्तरमा नकारात्मक प्रभाव पारेको छ (Fuyel et al., 2025) । बजारको दबाब र बढ्दो व्यवसायीकरणका कारण निजी प्रदायकहरूको विस्तारले समानता, पहुँच र गुणस्तर आश्वासनसम्बन्धी गम्भीर प्रश्न उठाएको छ, विशेषतः सुधारका लाभहरू आर्थिक रूपमा सक्षम समूहमै सीमित हुने सम्भावनाप्रति चिन्ता बढेको देखिन्छ (Fuyel et al., २०२४) ।

नीतिगत सन्दर्भ र अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासबाट सिकाइ

विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना २०२२/२३-२०३१/३२ ले सक्षमतामा आधारित शिक्षा, एकीकृत सिकाइ अवधारणा र प्रभावकारी शिक्षक व्यवस्थापनमा जोड दिएको छ । विश्वव्यापी रूपमा शिक्षक शिक्षा अन्तर्गत विधागत अध्यापन, लचकदार प्रमाणीकरण पद्धति र निरन्तर पेसागत विकास उन्मुख हुँदै गइरहेको छ । विद्यालय आधारित शिक्षक शिक्षा, निरन्तर पेसागत विकास र सक्षमतामा आधारित शिक्षक शिक्षा विश्वव्यापी मान्यतामा अगाडि बढेको छ । यसले गर्दा अनुकूलन र रोजगारीका लागि दुई विषयको शिक्षक शिक्षा आवश्यक छ भन्न सकिएला ।

सुधारका प्रमुख क्षेत्र

स्नातक तहको शैक्षिक कार्यक्रममा सुधार

अहिलेको बी एडका शैक्षिक कार्यक्रम सैद्धान्तिक छन् । यिनलाई व्यावहारिक बनाउन आवश्यक छ । अहिले विद्यालयमा आधारित इन्टर्नसिप कार्यक्रम त छ तर त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन नहुँदा विद्यार्थीले यथेष्ट व्यावहारिक अनुभव हासिल गर्न पाएका छैनन् । यसलाई समयसापेक्ष रूपमा सुधार

गर्दै जानु अपरिहार्य भइसकेको छ । अर्को सुधारको पक्ष भनेको पठन पाठनमा सूचना तथा कम्प्युटर प्रविधिको प्रयोग अझै पनि सीमित नै छ। विश्वविद्यालय तथा क्याम्पसमा सूचना प्रविधिको पूर्वाधारको कमी एकातिर छ भने अर्कोतिर अध्यापकमा सूचना तथा कम्प्युटर प्रविधिको प्रयोग गर्ने सक्षमतामा समेत कमी रहेको छ। सिकाइ प्रयोगशालाको प्रयोग नगण्य रूपमा भएको छ। यसलाई परिमार्जन गरी भविष्यका शिक्षकले त्यससम्बन्धी ज्ञान सहजै प्राप्त गर्ने वातावरण बनाउन आवश्यक छ ।

स्नातकोत्तर तहको शैक्षिक कार्यक्रममा सुधार

स्नातकोत्तर तहको शिक्षाले नेतृत्व तथा नीति विश्लेषण क्षमता, कार्यमूलक अनुसन्धान र विशेषज्ञता विकासमा जोड दिनुपर्छ । यसका लागि स्नातकोत्तर तहको पाठ्यक्रममा परिमार्जन आवश्यक छ । अहिलेको अवस्थालाई विश्लेषण गर्ने हो त्रिभुवन विश्वविद्यालयका विषयवस्तुका हिसाबले मानविकी र शिक्षाका धेरै विषयमा समानान्तर रूपमा शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेका छन्। मानविकीको जोड र शिक्षाको जोड फरक हुन्छ तर विषयवस्तु र शैक्षणिक विधि र अन्य पक्षलाई प्रगतिशील रूपमा लैजाने हो भने अहिलेको शिक्षा शास्त्रको र मानविकी तथा सामाजिक शास्त्रका शैक्षिक कार्यक्रम आमूल रूपमा पुनःइन्जिनियरिङ गर्न सकिन्छ । नेपालको विद्यमान अवस्थामा तत्कालै यो सम्भव नहोला तर त्यही स्वरूपको पुनःइन्जिनियरिङ सम्भव नभए तापनि विद्यमान पाठ्यक्रमको परिमार्जन अपरिहार्य भइसकेको छ । परिममार्जन नभए शिक्षाशास्त्रका पाठ्यक्रम बेरोजगारीका मुख्य कारक बन्ने सम्भावना छ ।क

दुई विषय विशेषज्ञता

अहिले शिक्षा शास्त्रका शैक्षिक कार्यक्रम एकल विषय विशिष्टीकरणका रूपमा सञ्चालित छ । यसले गर्दा शिक्षकले विद्यालयमा एकल विषयमा मात्र अध्यापन गर्न सक्षम छन् । शिक्षकको कार्यभार कम हुने र अधिक आर्थिक भार हुने, शिक्षक परिचालनमा लचकता कम हुने र विषगत शिक्षकको अभाव झेल्नुपर्ने समस्या विद्यमान शिक्षा प्रणालीले गर्नु परिरहेको छ । यस विषयलाई विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजनाले समेत औँल्याएको छ । तसर्थ दुई विषयमा विशेषज्ञता हुने गरी शिक्षा शास्त्रका शैक्षिक कार्यक्रमलाई विकास तथा कार्यान्वयनमा लैजानु आवश्यक देखिएको छ । यसबाट बहुविषय शिक्षक उत्पादन हुने र खास गरी ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालयका लागि लाभदायक हुने परिस्थिति बन्छ ।

शिक्षक योग्यता मापदण्ड पुनरवलोकन

शिक्षकको न्यूनतम शैक्षिक योग्यता पुनरवलोकन गर्न आवश्यक छ किनकि कक्षा १२ विद्यालयको अभिन्न अङ्ग भइरहेको, शैक्षिक विकास र विस्तार भइरहेको र वैश्विक परिवेश समेत हेर्दा योग्यतम व्यक्तिहरू शिक्षण पेसामा रहने तर नेपालमा विडम्बनापूर्ण रूपमा कमजोर शैक्षिक योग्यता भएका व्यक्ति शिक्षण पेसामा आउँदा शैक्षिक गुणस्तर नै धरापमा परेको देखिन्छ ।

विश्वविद्यालय विद्यालय सहकार्य

जबसम्म विश्वविद्यालय क्याम्पस र विद्यालयबिच नङ र मासुको सम्बन्ध हुँदैन विश्वविद्यालयको शैक्षिक कार्यक्रम गुणस्तरीय रूपमा सञ्चालन हुन सक्दैनन् र विद्यालयले पनि गुणस्तरीय जनशक्ति प्राप्त गर्न सक्दैन । विश्वविद्यालयका प्राध्यापकहरू केवल विद्यार्थीका मेन्टर मात्र होइनन् विद्यालयको लागि पनि मार्गदर्शक हुन । विद्यालयको आवश्यकता र अनुभव विश्वविद्यालयको कोठामा लैजाने र विश्वविद्यालयको कोठा र अध्ययनको निष्कर्ष तथा विज्ञता कक्षाकोठासम्म लैजानको पुल पनि हो । तसर्थ विश्वविद्यालय तथा क्याम्पस र विद्यालय सहकार्य मजबुत बनाउनु अति आवश्यक देखिन्छ । विश्व विद्यालयका प्राध्यापक पनि सामाजिक बन्न सक्नुपर्छ ।

मूल्याङ्कन प्रणालीमा सुधार

अहिले पनि खास गरी त्रिभुवन विश्वविद्यालयको स्नातक तहको शिक्षा शास्त्रको कार्यक्रम वार्षिक प्रणालीमा आधारित छ । वार्षिक र सेमेस्टर प्रणालीका आआफ्नै सबलता तथा दुर्बलता छन् । जबसम्म शिक्षक विद्यार्थी अन्तरक्रिया घनीभूत भई निरन्तर मूल्याङ्कनलाई आत्मसात् गरिँदैन तबसम्म अर्थपूर्ण सिकाइ सम्भव हुँदैन । विद्यार्थीको कार्यसम्पादनमा आधारित मूल्याङ्कन, निरन्तर मूल्याङ्कन तथा शिक्षण पोर्टफोलियोको प्रयोग आजको आवश्यकता रहेको छ ।

संस्थागत समन्वय

नेपालमा उच्च शिक्षा र विद्यालय शिक्षाबिच समन्वयको कमी रहेको छ । यस न्यूनतालाई कमी गर्नका लागि विश्वविद्यालय, विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, शिक्षक सेवा आयोग र मन्त्रालयबिच प्रभावकारी समन्वय आवश्यक देखिन्छ । शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयको प्राथमिक सेवामा रहेका शिक्षकको तालिममा रहेकामा अब शिक्षक तयारी शिक्षामा पनि हुनुपर्छ ।

सुधारका रणनीतिक उपाय

सक्षम व्यक्तिलाई शिक्षक शिक्षाका शैक्षिक कार्यक्रम आकर्षित गर्ने काम गर्न जरुरी छ भने शिक्षक शिक्षाका पाठ्यक्रम, पठन पाठन र मूल्याङ्कनलाई समयसापेक्ष सुधार गरी कमजोर शैक्षिक जग भएकै विद्यार्थीलाई पनि उत्कृष्ट शिक्षकको रूपमा विकास गर्न सकिने सम्भावना हुन्छ । यसका लागि शिक्षक शिक्षाका पाठ्यक्रममा आमूल सुधार आवश्यक छ । विषयवस्तुको ज्ञानको लागि शिक्षक शिक्षाको पाठ्यक्रम कम्तीमा पढाउने विषय समेटिएको हुनुपर्छ । तर अहिलेको अवस्थामा त्यस्तो देखिँदैन ।

विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना २०२२/२३-२०३१/३२ मा उल्लेख भएबमोजिम विश्वविद्यालयको विद्यमान शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमले भावी शिक्षकको व्यावहारिक शैक्षिक सिप विकास गर्न सकेका छैनन् । विशेष गरी यी कार्यक्रमले छोटो अवधिमा शैक्षिक र शैक्षिक दुवै सिपहरू प्रदान गर्ने लक्ष्य राखेका छन्, जुन न त सम्भावित शिक्षकलाई विषय विशिष्ट ज्ञानको साथ सुसज्जित गर्न पर्याप्त छ, न त यसले शिक्षण सिपको विकासका लागि पर्याप्त अवसर प्रदान गर्छ ।

शिक्षकको सक्षमता फ्रेम वर्कमा आधारित भई विश्वविद्यालयले पर्याप्त शैक्षिक सिपका साथै विषय विशिष्ट ज्ञान र शिक्षण सिपको विकास गरी शिक्षा मन्त्रालय तथा खेलकुदको सहकार्यमा आफ्नो पाठ्यक्रममा परिमार्जन र परिष्कार गर्नुपर्छ । पुरानो पाठ्यक्रमले विश्वविद्यालयको पहिचानलाई अधोगतितिर धकेल्छ । शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयले पनि शिक्षक सक्षमता प्रारूप २०७२ लाई समयसापेक्ष परिमार्जन आवश्यक भए सो समेत गरी आधारभूत, माध्यमिक तहका शिक्षकको सक्षमता प्रारूप तयारी तथा स्वीकृत गर्ने गर्नुपर्छ ।

विद्यालयस्तरीय पाठ्यक्रम समयसापेक्ष सुधार गर्नुपर्ने

विद्यालय शिक्षाका सबै कक्षा तथा विषयको पाठ्यक्रम परिमार्जन आवश्यक भए नभएको विषयमा निक्यौल गरी समयसापेक्ष रूपमा पाठ्यक्रम परिमार्जन गरी लागु गर्ने

विद्यालय शिक्षाका पाठ्यक्रम अध्यापन गर्न कस्तो सक्षमता चाहिन्छ सो सम्बन्धमा शिक्षकको सक्षमता प्रारूप निर्माण गर्दा नै यथेष्ट विचार गर्ने।

विश्वविद्यालयले पाठ्यक्रमलाई पुन डिजाइन गर्नुपर्ने

विश्वविद्यालयले विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम अध्यापन गराउन आवश्यक विषयवस्तुको ज्ञान, सिप र अभिवृत्ति तथा शिक्षक सक्षमता प्रारूपमा उल्लिखित सक्षमता हासिल हुने गरी शिक्षक शिक्षाका स्नातक तहमा दुई विषयमा विशिष्टीकरणसहित तथा स्नातकोत्तर तहका पाठ्यक्रम परिमार्जन गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्छ । विश्वविद्यालयले १ वर्षे शिक्षाशास्त्री, १.५ वर्षे अधिस्नातक तहको शैक्षिक कार्यक्रमलाई समय सान्दर्भिक तथा शिक्षकको सक्षमता प्रारूप तथा विद्यालय तहको पाठ्यक्रम अध्यापन गर्न सक्ने गरी आवश्यकताअनुरूपमा पाठ्यक्रम, पठन पाठन र मूल्याङ्कनलाई परिमार्जन गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्छ ।

शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पूर्णतया सक्षमतामा आधारित बनाउनुपर्ने

परिमार्जित पाठ्यक्रम पठन पाठनका लागि विश्वविद्यालयका आङ्गिक तथा सम्बन्धनप्राप्त क्याम्पसका अध्यापकहरूलाई पुनर्ताजगी तालिम प्रदान गर्नुपर्छ ।

विद्यालय शिक्षकको न्यूनतम योग्यता पुनरवलोकन गर्ने

वैश्विक परिवेशमा शिक्षक शिक्षामा भएको अभ्यास तथा समसामयिक आवश्यकताले विद्यालय शिक्षाको अध्यापनका लागि शिक्षकको आधारभूत तहका लागि न्यूनतम योग्यता स्नातक र माध्यमिक तहको स्नातकोत्तर बनाउने ।

शिक्षक तयारीलाई विद्यालयसँग प्रत्यक्ष जोड्ने

विश्वविद्यालयको शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम आङ्गिक तथा सम्बन्धनप्राप्त क्याम्पसमा पठन पाठन हुने सन्दर्भमा

शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम अध्यापन गराउने अध्यापक सक्षम रहे नरहेको, पठन पाठन गुणस्तरीय रूपमा भए नभएको, शिक्षण अभ्यास प्रभावकारी भए नभएको नियमित रूपमा अनुगमन गरी न्यूनतम सक्षमता भएको शिक्षक उत्पादन गर्नु गराउनु पर्छ। विश्वविद्यालयका शिक्षकलाई वर्षमा १ महिना माध्यमिक तह मा अध्यापन गर्ने व्यवस्था मिलाउनु उपयुक्त हुन्छ ।

निष्कर्ष

शिक्षक दक्षताबिना शिक्षा सुधार सम्भव छैन । राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६ ले परिकल्पना गरेअनुरूप विश्वविद्यालय स्तरको शिक्षण सिकाइको विधि, प्रविधि, प्रक्रिया र पाठ्यक्रममा समयानुकूल परिमार्जन गरी समयानुकूल बनाउनु पर्ने आवश्यकता एकातिर छ भने विद्यालय क्षेत्रको सुधार गर्न निरन्तर पेसागत विकासलगायतका सुधार गर्दै प्रमाणपत्रकेन्द्रित शिक्षक शिक्षाभन्दा दक्षताकेन्द्रित शिक्षक शिक्षा बनाउनुपर्छ। यसका लागि नेपाल सरकार, विश्वविद्यालय तथा अन्य सरोकारवालाको भूमिका महत्त्वपूर्ण देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Curriculum Development Centre. (2019). National curriculum framework.

Fuyal, D.N., Fuyal, B.P., & Tamang, D.B. (2024). त्रिभुवन विश्वविद्यालयको चार बर्षे स्नातक तहमा शिक्षणअभ्यास कार्यक्रमको कार्यान्वयन ।

Research Journal, 9(1), 252–270. https://doi.org/10.3126/rj.v9i1.74433

Fuyel, B. P., Fuyel, D. N., & Tamang, D. B. (2025). शिक्षण अभ्यास कार्यक्रममा छात्र शिक्षक तथा सम्बद्ध प्राध्यापकहरूका अनुभव ।

Pranayan Journal, 25(7), 71–83. https://doi.org/10.3126/pranayan.v25i7.77984

Giri, M. (2025). Mathematics teacher training for quality teachers: An appraisal of teaching needs of preservice teachers. Butwal Campus Journal, 8(1), 193–203. https://doi.org/10.3126/bcj.v8i1.85567

Government of Nepal. (2019). National education policy.

Jora, M., Ingle, A., & Joshi, B. (2025.). Mentorship in action: Reflecting on the role of undergraduate practice teaching in Nepal's teacher education programs. Management, Sustainability, and Life Span Retrieved from https://journal.dyoqu.com/index.php/msl/article/view/185

Ministry of Education, Science and Technology. (2022). School education sector plan 2022/23–2031/32. Government of Nepal.

Ministry of Education. (2015). Teacher competency framework. Government of Nepal.

Sapkota, S. (2012). Teacher education through distance mode: The Nepalese experience. https://doi.org/10.21954/OU.RO.0000D5AB

Sharma, B., & Gnawali, Y. (2025.). Exploring the roles and challenges of pre-service teachers in practicum: Evidence from Tribhuvan University. Interdisciplinary Research in Education. Retrieved from https://nepjol.info/index.php/ire/article/view/86753

Shrestha, K. N. (2013). Teacher development and management at secondary education in Nepal. Journal of Educational Research, 1, 41–50. https://doi.org/10.3126/JER.V1I0.7950

प्रश्नोत्तर शैली: दर्शनदेखि कक्षाकोठासम्म

✍ डा. खगराज बराल

लेखसार

प्रस्तुत लेख शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा प्रश्नोत्तर शैलीको महत्त्व र यसको ऐतिहासिक तथा दार्शनिक पृष्ठभूमिमा केन्द्रित छ । वैदिक सनातनी साहित्य (श्रीमद्भगवद्गीता, स्वस्थानी व्रतकथा, गरुड पुराण र महाभारत) मा ज्ञानको प्रसारण प्रश्नोत्तरकै माध्यमबाट भएको तथ्यलाई उजागर गर्दै लेखले पूर्वीय सभ्यतामा जिज्ञासाको स्थान कति उच्च थियो भन्ने कुरा प्रस्ट्याएको छ । साथै, पाश्चात्य दर्शनमा सुकरातीय विधिको चर्चा गर्दै प्रश्नलाई सत्य खोज्ने मुख्य औजारका रूपमा व्याख्या गरिएको छ । लेखमा हाम्रो वर्तमान शैक्षिक अभ्यासले बालबालिकाको नैसर्गिक जिज्ञासालाई कसरी निरुत्साहित गरिरहेको छ भन्ने विषयमा भैरव अर्याल र खगराज बरालका रचनाहरूलाई सन्दर्भका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । निष्कर्षमा, शिक्षण विधिलाई शिक्षक-केन्द्रित प्रश्नोत्तरबाट रूपान्तरण गरी विद्यार्थीकेन्द्रित सोधखोजमा आधारित सिकाइ (Inquiry–based Learning) मा लैजानुपर्ने र शिक्षकले उत्तरदाता मात्र नभई प्रश्नकर्ता जन्माउने सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने आवश्यकतामा जोड दिइएको छ ।

मुख्य शब्दवली : प्रश्नोत्तर शैली, वैदिक साहित्य, सुकरातीय विधि, जिज्ञासा, विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ, सोधखोजमा आधारित सिकाइ

विषय प्रवेश

नेपालका विद्यालय तथा विश्वविद्यालय तहको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा प्रश्नोत्तर शैलीको विरलै उपयोग गरिएको छ । पौरत्स्य दर्शन र पश्चिमी दर्शनको सुरुवात नै प्रश्नोत्तरबाट भएको थियो । अझ, पूर्वीय दर्शनअन्तर्गतको वैदिक सनातनी साहित्यमा प्रश्नोत्तरकै माध्यमबाट विषयवस्तु प्रस्तुति भएका छन् । पाश्चात दर्शनको सुरुवाती चरणका दार्शनिक सुकरातको सत्य पहिचान गर्ने विधि पनि प्रश्नोत्तर थियो । हाम्रो शिक्षण सिकाइमा गुणस्तर नहुनु यसको सिकाउने शैली नै जिम्मेवार छ । शिक्षक जान्ने र भन्ने तथा विद्यार्थी सुन्ने परिपाटी भइञ्जेलसम्म सिकाइमा गुणस्तर आउन सक्दैन । परम्परागत शिक्षण विधिलाई सोधखोजमा आधारित सिकाइ विधिमा रूपान्तरण गर्नका लागि प्रश्नोत्तर शैलीलाई अपनाउनुपर्ने हुन्छ । जबसम्म विद्यार्थीलाई प्रश्न निर्माण गर्न लगाएर प्रश्नोत्तर कार्यकलापमा सक्रिय सहभागी गरिँदैन, तबसम्म सिक्ने र सिकाउने कार्यकलाप प्रभावकारी हुँदैन । यस लेखमा प्रश्नोत्तर शैलीको चर्चा गर्नका लागि वैदिक तथा सनातनी साहित्य: प्रश्नोत्तर नै प्रस्तुतिको शैली, स्रोकेटस शैली: पश्चिमी दर्शनलाई प्रेरणा, हाम्रो परम्परागत अभ्यास: प्रश्न नै बन्द गरिदिनेतिर उद्यत, प्रश्नोत्तरका सम्बन्धमा प्रा. जोन स्पेन्सरको विचार, प्रश्नोत्तर शैलीमा गर्न सकिने कार्यकलापहरू उल्लेख गर्दै अन्त्यमा निचोड निकालिएको छ ।

वैदिक तथा सनातनी साहित्यः प्रश्नोत्तर नै प्रस्तुतिको शैली

श्रीमद्भगवद्गीता संस्कृत महाकाव्य महाभारतमा उल्लेख भएको विषय हो । विश्वको सबैभन्दा ठुलो महाकाव्य महाभारतको भीष्म पर्वमा गीताको उल्लेख छ । गीता एक किसिमको दार्शनिक वार्ता हो । यसलाई विश्वका १०० भन्दा बढी भाषामा अनुवाद गरिएको पाइन्छ । गीता विषयवस्तुका दृष्टिले मात्र होइन, विषयवस्तु प्रस्तुतीकरणमा प्रयुक्त संवाद एवम् प्रश्नोत्तर शैलीका लागि पनि विश्व विख्यात छ । यसमा संवाद श्रीकृष्ण र अर्जुन तथा धृतराष्ट्र र सञ्जयबिच भएको हो । यो संवाद प्रश्नोत्तर शैलीमा भएको छ ।

धृतराष्ट्र सोध्छन् :

"धर्मक्षेत्रे कुरुक्षेत्रे समवेता युयुत्सवः ।
मामकाः पाण्डवाश्चैव किमकुर्वत सञ्जय ॥" (१:१)

धृतराष्ट्रले भने, "हे सञ्जय ! युद्ध गर्ने इच्छाले कुरुक्षेत्रको धार्मिक स्थलमा जम्मा भएका मेरा र पाण्डुका छोराले के गरे ?" (प्रभुपाद, १९९७ सन् पृ. ३५) ।

त्यसको जवाफमा सञ्जय भन्छन् :

"दृष्ट्वा तु पाण्डवानकं व्यूढं दुर्योधनस्तदा ।
आचार्यमुपसंगम्य राजा वचनमब्रवीत ॥" (१:२)

सञ्जयले भने- हे राजन ! पाण्डुका छोराहरूले गरेको सैनिक सैन्य मोर्चा देखेर राजा दुर्योधन आफ्ना गुरुका नजिक गएर यसरी भने (प्रभुपाद, १९९७ सन्, पृ. ३७) ।

धृतराष्ट्रको जिज्ञासालाई धृतराष्ट्रसँग बसेर कुरुक्षेत्रको युद्ध देख्न सक्ने सञ्जयले युद्धस्थितिका बारेमा बताइरहेका हुन्छन् । यसमा धृतराष्ट्रले प्रश्न सोध्ने र सञ्जयले बताउने शैली छ ।

अर्जुनले कृष्णलाई युद्धप्रति सन्देह व्यक्त गर्दै जिज्ञासा राख्छन् :

"पापमेवाश्रयेदस्मान्हत्वैतानाततायिनः ।
तस्मान्नार्हा वयं हन्तुं धार्तराष्टान्सवान्धवान् ।
स्वजनं हि कथं हत्वा सुखिनः स्याम माधव !" (१:३६)

यस्ता आततायीहरूलाई मार्‍यौं भने हामीलाई पाप लाग्ने छ, त्यसैले धृतराष्टका छोराहरू र अरू हाम्रा मित्रहरूलाई मार्नु हाम्रा लागि उचित छैन । हे लक्ष्मीपति कृष्ण, यी आफन्तलाई मारेर हामीलाई के लाभ होला र, के सुख होला र ? (प्रभुपाद, १९९७ सन्, पृ. ५६) ।

अर्जुनको जिज्ञासाका सन्दर्भमा श्रीकृष्ण भन्छन् :

"कुतस्त्वा कश्मलमिदं विषमे समुपस्थितम् ।
अनार्यजुष्टमस्वर्ग्यमकीर्तिकरमर्जन ।" (२:२)

श्रीभगवान्ले भन्नुभयो, “प्रिय अर्जुन ! तिमीमा यी खिन्नता कसरी आए ? जीवनको मूल्य बुझ्ने मानिसका लागि यी कुरा सुहाउँदैनन् । यसबाट न स्वर्गीय लोकको प्राप्ति हुन्छ न राम्रो कीर्ति नै रहन्छ” (प्रभुपाद, १९९७ सन्, पृ. ६६) ।

श्रीमद्भगवत्गीतामा कुल ७०० श्लोक रहेकामा अर्जुनले ७६ श्लोकमा जिज्ञासा राखेका छन् भने कृष्णले ६२० श्लोकमा जबाफ दिएका छन् । समग्र गीता नै सवालजबाफमा नै सकिएको छ ।

सिकारु अर्थात् जिज्ञासुले प्रश्न सोध्ने र विषयवस्तुमा विज्ञता र दक्षता भएका स्रोतव्यक्तिले जवाफ दिने पद्धति वैदिक सनातनका प्रायः सबै ग्रन्थमा पाइन्छ । स्कन्दपुराणभित्रको केदारखण्ड माघ माहात्मअन्तर्गतको स्वस्थानी व्रतकथा अगस्त्यमुनिले प्रश्न सोध्ने र कुमार (स्कन्धकुमार) ले जवाफ दिने गरी रचना गरिएको छ । स्वस्थानी व्रतकथाको पहिलो अध्यायमा नै अगत्स्यमुनिले कुमारसँग सृष्टिको विषयमा जानकारी प्राप्त गर्न प्रश्न गर्दा कुमारले संसारको सृष्टिका बारेका बताउँछन् । एक प्रसङ्ग सकिनेबित्तिकै कुमार (विज्ञ) ले जिज्ञासु अगस्त्यमुनिलाई अब के कुरा सुन्नको इच्छा छ भन भनी उत्प्रेरित गरेको कुरा स्वस्थानीका विभिन्न अध्यायमा पाइन्छ (दुर्गा पुस्तक भवन, २०६०: पृ. ३६) । यसबाट सिक्ने र सिकाउने क्रममा प्रश्नोत्तर शैलीको उपयोग गर्दै जिज्ञासा सिक्ने पक्षबाट आउनुपर्छ भन्ने दृष्टान्त दिइएको छ ।

वेदव्यास रचित अठार पुराणमध्येको एउटा गरुड पुराण हो । यसमा भगवान् विष्णुको बहान गरुडले जिज्ञासाका रूपमा भगवान्सँग प्रश्न राखेका छन् र भगवान् विष्णुले जवाफ दिएका छन् । यो क्रम गरुड पुराणको सोह्र अध्यायमा नै रहेको छ ।

पन्ध्रौं अध्यायमा गरुड सोध्छन्, “धर्मात्मा जन स्वर्गलाई भोगेर निर्मल कुलमा जन्मिन्छन् भने अब आमाका पेटमा कसरी उत्पन्न हुन्छन् भन्ने कुरा आज्ञाहोस्” (वशिष्ठ, २०६६ पृ. १८९) ।

विश्वको सबैभन्दा ठुलो महाकाव्य महाभारतको रचना पनि वेदव्यासबाट भएको हो । वैशम्पायनले जनमेजयको जिज्ञासालाई जवाफ दिँदै महाभारतको कथा सुनाएका थिए । यस महाकाव्यको सुरुवात पनि नैमिषारण्यमा बसेका शौनकादिलगायत अठासीहजार ऋषिका जिज्ञासाको जवाफ उग्रश्रवा (सुत) ऋषिले दिएको प्रसङ्ग उल्लेख छ । यति ठुलो महाकाव्य पनि प्रश्न अर्थात् जिज्ञासाबाट सुरु भएको छ । शौनकादि ऋषिहरूले सोधे,

“सुन्नूभो कसरी भने अघि त्यहाँ कस्ले महा भारत ।

पाऊँ सुन्न कथा उही हजुरले सुन्नू भएको छ त ॥७॥” (वशिष्ठ, २००४ सन्, पृ. २)

शौनकादि ऋषिहरूको जिज्ञासा सुनेपछि उग्रश्रवाले भने,

“यस्तो प्रश्न ति शौनकादि ऋषिको उग्रश्रवाले सुनी ।

लागे भन्न पुराण भारत सबै विस्तार गर्छू भनी ॥” (वशिष्ठ, २००४ सन्, पृ. ३)

हिन्दुहरूको महान ग्रन्थ श्रीमद्भागवतको कथा नैमिषारण्यमा बस्ने शौनकादि अठासी हजार ऋषिहरूले

प्रश्नोत्तरका माध्यमबाट सूतमुतिमार्फत श्रीमद्भागवतको कथा सुनेका थिए । प्रायः सबै वैदिक साहित्य जिज्ञासु र विज्ञबिचको प्रश्नोत्तरबाट नै अगाडि बढेको पाइन्छ । श्रीमद्भागवतको सुरुवात यसरी भएको छ :

"एक पटक भगवत्कथामृतको रसास्वादनमा सिपालु मुनिवर शौनकले नैमिषारण्य क्षेत्रमा विराजमान महमति श्रीसूतलाई नमस्कार गरेर सोध्नुभयो सूतजी, तपाईंको ज्ञान अज्ञानान्धकारलाई नष्ट गर्न करोडौँ सूर्यसमान छ । तपाईं यस बखत हाम्रो कानको निम्ति अमृतसमान लाग्ने कुनै सारगर्भित कथा भन्नुहोस् । भक्ति, ज्ञान र वैराग्यबाट प्राप्त हुने विवेकको वृद्धि कुन प्रकारले हुन सक्छ । वैष्णवजनले कुन तरहले माया मोहबाट आफूलाई छुटाउन सक्छ कृपया बताउनुहोस्" (जोशी, २०४७: पृ. १) ।

स्रोकेटिक शैली : पश्चिमी दर्शनलाई प्रेरणा

प्रश्न सोधेर नै नयाँ कुराहरूको पहिचान गर्न सक्नु सुकरातीय विधि हो (श्रेष्ठ र अन्य, २०७५: पृ. २०७) । सुकरातले प्रयोग गर्ने गरेको प्रश्न उत्तरको शैलीलाई सोक्रेटस पद्धति (Socratic Method / Socratic Questioning) भनिन्छ । उनले प्रयोग गरेको यो शैली साधारण प्रश्न गर्ने शैली होइन, प्रश्नमार्फत मानिसलाई आफैँ सोच्न बाध्य पार्ने शैली हो । यो प्रश्नको उत्तर सिधा नदिई प्रश्नोत्तर पद्धतिको शृङ्खलामार्फत सत्य खोज्ने दार्शनिक विधि पनि हो । उनको यो संवाद गर्ने र प्रश्न गर्ने पद्धति प्राचीन कालदेखि नै चलिआएको छ । सुकरातले भन्थे, "प्रश्न बिना सत्य सम्भव छैन ।" उनले सिकारुलाई कुनै पनि तर्क बाहिर ल्याउन र त्यसलाई वैध बनाउन प्रश्नोत्तर विधि नै उपयुक्त हुन्छ भन्ने कुरामा विश्वास राख्थे (श्रेष्ठ र अन्य, २०७५: पृ. २०७) ।

सुकरातीय विधिबाट सिकारुको आन्तरिक क्षमता प्रवर्धन गरी मस्तिष्कको क्रियाशीलता बढाउन सकिन्छ । सुकरातको प्रश्न गर्ने प्रकारहरूमा स्पष्टता खोज्ने प्रश्न, अनुमान जाँच्ने प्रश्न, प्रमाण खोज्ने प्रश्न, वैकल्पिक दृष्टिकोण खोज्ने प्रश्न र परिणाम विश्लेषण गर्ने प्रश्न पर्छन् । सुकरातीय प्रश्न गर्ने शैलीले व्यक्तिलाई सोच्न बाध्य तुल्याउँछ, तर्क गर्न लगाउँछ र विचार केन्द्रित सिकाइ गराउँछ । यसले व्यक्रिमा आलोचनात्मक सोचको विकास गरी आत्म विश्वास बढाउँछ र व्यक्तिलाई नैतिकवान् र विवेकी बनाउँछ । व्यक्तिलाई गहिरो सोचतिर तान्दै अन्धविश्वास हटाउन र आत्म सुधार गर्न यो शैलीले मद्दत गर्छ । सुकरातीय प्रश्न गर्ने शैली भनेको प्रश्नको शक्ति हो, तर्कको अभ्यास हो र आत्म परीक्षणको कला हो । यो शैलीले मानिसलाई सुनाउन होइन, सोच्न बाध्य गराउँछ ।

सुकरातीय प्रश्न गर्ने तथा संवाद गर्ने शैलीमा शिक्षकको भूमिका सहजकर्ता र संवादकर्ताको रूपमा हुन्छ । यसका शिक्षक मार्गदर्शक मात्र हुन्छ, विद्यार्थी सक्रिय हुन्छ । यसले विद्यार्थीमा हरेक विषयमा प्रश्न गर्ने क्षमता विकास गर्छ । यस शैलीले विद्यार्थीमा आलोचनात्मक र तार्किक सोचको विकास पनि गराउँछ ।

हाम्रो परम्परागत अभ्यासः प्रश्न नै बन्द गरिदिनेतिर उद्धत

हाम्रो सिक्ने र सिकाउने पद्धति नै बालबालिकाअनुकूल छैन नै । यस कुरालाई हामी शिक्षक तथा

अभिभावहरूले अप्ठ्यारो नमानिकन स्विकार्नै पर्छ। हाम्रो परिवेशमा घर तथा विद्यालयमा बालबालिकाको जिज्ञासालाई हप्काएर, तर्साएर र जिज्ञासा आउने मुहान नै बन्द गराइन्छ । निकै पहिला विद्यालय शिक्षाको कक्षा १ मा एउटा बाल कविता थियो: कुखुरी काँ । यो कविता बालबालिकाको जिज्ञासाको मुहान बन्द गरिदिने प्रवृत्तिप्रतिको व्यङ्ग्य थियो । पढ्नेले रमाइलोसित पढे, पढाउनेले त्यसै त्यसै पढाए । बाल कविताको भाव निकै कमले मात्र बुझे होला । त्यो कवितालाई एकपटक हेरौँ त:

“कुखुरी काँ
बासी भात खाँ
खोई मेरो बासी भात ?
बिरालोले खायो
खोई बिरालो ?
मुसा मार्न गयो
खोई मुसो ?
दुलामा पस्यो
खोई दुलो ?
गाईले कुल्च्यो
खोई गाई ?
खोलाले बगायो
खोई खोला ?
सुक्यो ।”

“खोई खोला ?” जिज्ञासापछि “सुक्यो” जवाफ आयो । अब, “खोई सुक्यो ?” भन्ने जिज्ञासा आउन नै बन्द भयो । प्रश्न सोध्नेलाई चुप लगाउने यो तरिकाले बालबालिकाको प्रश्न सोध्ने र जिज्ञासा राख्ने भावनालाई बलजफत ताला लगाइएको छ यस बाल कवितामा । ध्यान दिनुपर्ने कुरा के छ भने बालबालिकाहरूले निकै धेरै प्रश्न गर्ने हुन्छन् । जति जति उनीहरूको उमेर बढ्दै जान्छ, त्यति त्यति प्रश्न गर्ने प्रवृत्तिमा बिस्तारै ह्रास आउँदै जान्छ ।

म कक्षा १० मा पढ्दा नेपाली विषयमा एउटा पाठ थियो ‘टाउको’ । यो निबन्ध थियो । यसका लेखक थिए भैरव अर्याल । यस निबन्धलाई अनलाइन डट कममा गजबको निबन्ध: टाउको शीर्षकमा प्रकाशन गरिएको पनि थियो । कक्षा १० को नेपाली विषयको पाठको सुरु यसरी सुरु भएको थियो:

“पृथ्वी गोल छ” - म चिच्याउँछु ।

“कस्तो गोल गुरु ?” विद्यार्थी स्पष्टीकरण माग्छ ।

"पृथ्वी भोगटे जस्तो गोल छ" - म बुझाउँछु ।

"कस्तो गोल रे गुरु ?" - विद्यार्थी बुझपचाउँछ । म रिसले तिलमिलाउँछु । मभित्रको गुरुत्व कक्षा चर्काएर टेबुलमा बजारिन पुग्छ -

"पृथ्वी तेरो टाउको जस्तो छ !"

विद्यार्थीको मुखमा बडै बुझो लाग्छ, तर टेबुलमा रन्थनिएको मेरो हात आफ्नै टाउको छाम्न पुग्छ (onlinekhabar.com, २०७३) ।"

भैरव अर्यालको टाउको निबन्धले विद्यार्थीका प्रश्नलाई गरिने व्यवहार र विद्यार्थीको जिज्ञासा राख्ने प्रवृत्तिलाई निरुत्साहित गर्ने तत्कालीन अवस्थाप्रति व्यंग्य गरिएको छ ।

खगराज बरालको आफ्नो पुस्तक 'सिकाउने शैली' को बालसुलभ जिज्ञासा र सिकाइ शीर्षक निबन्धमा बालबालिकाको जिज्ञासाको उत्तर उनीहरूका अभिभावकले कसरी दिने गर्छन् र प्रश्न गर्ने बानीलाई कसरी निरुत्साहन गर्छन् भन्ने दृष्टान्तलाई निकै रोचक किसिम प्रस्तुत गरेका छन् । बराल लेख्छन् :

प्राथमिक कक्षामा पढ्दा गाउँका एक जना दाइकहाँ गएको थिएँ । ती दाइले घरमा पानी पोखेका रहेछन् । पोखिएको पानी बग्दै थियो । दाइले आफ्ना बुबालाई सोधेः "बा, यो पानी बगेर कहाँ जान्छ ?"

बुबाले पनि सहजै जबाफ दिनुभयो, "तल खोलामा ।"

दाइले फेरि सोधे, "तल खोलामा गएपछि कहाँ जान्छ ?"

"फुस्रे" खोलामा, बाले शान्त अवस्थामै उत्तर दिनुभयो ।

"फुस्रे खोलाबाट कहाँ जान्छ ?", दाइले फेरि सोधे ।

बुबाले जवाफ दिनुभयो, "सेती नदीमा ।"

"सेती नदीपछि कहाँ जान्छ ?"

"त्रिशूलीमा ।" बुबाले अझै पनि शान्त भएर जबाफ दिनुभयो ।

"त्रिशूलीपछि कहाँ जान्छ?" दाइले फेरि जिज्ञासा राखे ।

बुबाले "नारायणीमा जान्छ" भन्नुभयो ।

"नारायणीपछि कहाँ जान्छ ?" दाइले सोध्ने क्रम जारी रह्यो ।

बुबाले अलि झन्झट मान्दै भन्नुभयो, "समुद्रमा ।" उहाँको अनुहारले धैर्यको सीमा नाघे जस्तो बताउँथ्यो । मलाई त अब दाइले नसोधे हुन्थ्यो जस्तो लागेको थियो तर फेरि सोधिहाले, "बा, समुद्रपछि कहाँ जान्छ ?"

बुबाको टाउको रन्थनिएछ कि क्याहो, जङ्गिँदै भन्नुभयो, "तेरो टाउकामा जान्छ ।" दाइ चुप लागे, सायद उनी डराए होलान् । गाउँका दाइ र उनका बुबाबिचको संवाद र कुखुरी काँ बालगीतको सन्दर्भ उस्तैउस्तै लाग्यो बालसुलभ जिज्ञासालाई थन्क्याउने, निमोठ्ने र कहिल्यै उठ्नै नसक्ने गरी पछारिदिने (बराल, २०६५: पृ.८६-८७) ।

हाम्रो शिक्षण पद्धतिमा विद्यार्थीले प्रश्न सोध्ने प्रवृत्तिलाई हार्दिकतापूर्वक स्विकारेको पाइँदैन । विद्यार्थीले प्रश्न सोध्दा बढी जान्ने भएको पदवीबाट विभूषित गरिदिन्छन् शिक्षकहरूले । कतिपयले त प्रश्न सोध्ने विद्यार्थीलाई "चुप लाग्" भनी बोली नै बन्द गरिदिन्छन् । विद्यार्थीले तार्किकतापूर्वक जिज्ञासा राखेमा अधिकांश शिक्षकहरू तर्किने किसिमका जवाफ दिन्छन्, जस्तैः "यो त सूत्रबाट आएको हो", "यो त नियम नै यस्तै हो", "यो अपवाद हो, यो यस्तै हो", "हामीले पढ्दा पनि यस्तै पढाइएको थियो", "हामीले पढ्दा पनि यस्तै थियो" । कक्षामा जिज्ञासा राख्ने विद्यार्थी भएमा "अहिलेका विद्यार्थी बिग्रिसके", "शिक्षकसँग सवालजवाफ गर्छन्" भन्ने जस्ता प्रतिक्रिया शिक्षकबाट आउने गर्छ। जिज्ञासा राख्ने विद्यार्थीलाई विभिन्न उपमा दिने, गाली गर्ने, कहिलेकाहीँ त विद्यार्थीलाई सजाय दिने जस्ता घटना पनि सुन्नमा आउँछ ।

माथिका दृष्टान्त तथा उदाहरणहरूबाट बालबालिकाहरूको सिर्जनात्मकतामा कस्तो मनोवैज्ञानिक असर पर्छ भन्ने विषयमा शिक्षक, अभिभावक तथा सरोकारवालाहरूले ध्यान दिनुपर्छ । जिज्ञासा नै आविष्कारको जननी हो भन्ने कुरा शिक्षण सिकाइमा संलग्न व्यक्तिहरूले बिर्सनु चाहिँ हुँदैन ।

प्रश्नोत्तरका सम्बन्ध प्रा. जोन स्पेन्सरको विचार

प्रा. जोन स्पेन्सर भन्छन्, विद्यार्थीले प्रश्नका उत्तर जसरी फटाफट दिन सक्छन् त्यसै गरी उत्तरमा पनि प्रश्न गर्न सक्ने हुनुपर्छ, उनी भन्छन् पूर्व प्राथमिक तहका विद्यार्थीले यति धेरै प्रश्न सोध्ने रहेछन् कि उनीहरूका सबै जिज्ञासा टिप्न मुस्किल पर्ने तर उमेर बढ्दै जाँदा उनीहरू जिज्ञासाभन्दा आज्ञा पालनमै केन्द्रित हुने रहेछन् । बालबालिका यो अवस्थामा पुग्नु निकै दुःखद कुरा हो (आचार्य, २०७५) ।

प्रा. जोन स्पेन्सर विद्यालयलाई सिर्जनाको केन्द्र बनाउनुपर्ने कुरामा जोड दिन्छन् । उनले Helping Students Ask Better Questions by Creating a Culture of Inquiry शीर्षकको लेखमा विद्यार्थीमा प्रश्न सोध्ने क्षमता हुन्छ, तर विद्यालयमा प्रश्न सोध्ने होइन, उत्तर दिन मात्र लगाउँदा उनीहरूको सिर्जनशील क्षमता हराउँदै जान्छ भन्ने तर्क राख्छन् । उनले भनेका छन्, उत्तर मात्र दिन हैन, प्रश्न गर्न जान्ने भए भने मात्र बालबालिका सिर्जनशील र विचारक भएर हुर्कन सक्छन् (आचार्य, २०७५) ।

विद्यार्थीका जिज्ञासालाई केन्द्रविन्दुमा राखेर पढाइने विधिलाई सोधखोजमा आधारित सिकाइ अथवा इन्क्वाइरी बेस्ड अप्रोच (Inquiry Based Aproach) भनिन्छ । यो विधिमा विद्यार्थीलाई प्रश्न गर्न र जवाफ खोज्न एकापसमा सहकार्य गर्न लगाइन्छ (आचार्य, २०७५) ।

पहिले पहिले, शिक्षकले दिएको ज्ञान विद्यार्थीले लिनु वा सूचना थाहा पाउनु र त्यसलाई दोहोर्‍याएर भन्न सक्नुलाई नै जान्नु या उत्तीर्ण हुनु मानिन्थ्यो । तर सोधखोजमा आधारित सिकाइमा विद्यार्थी आफैंले सूचना खोज्न र जानेको कुरा प्रयोग पनि गर्न सक्नुपर्छ । अबका विद्यार्थी प्रश्नका उत्तर दिन मात्र होइन, प्रश्न गर्न पनि त्यत्तिकै सक्षम हुनुपर्छ (आचार्य, २०७५) ।

हाम्रो परम्परागत अभ्यास र प्रा जोन स्पेन्सरको विचारबिच धेरै नै अन्तर देखिन्छ । हाम्रो अभ्यासमा प्रश्न सोध्ने काम केवल शिक्षकको हो भन्ने छ । प्रा स्पेन्सरको विचारमा प्रश्न गर्न जान्ने बालबालिका

नै सिर्जनशील र विचारक हुन सक्छन् । अबको समय भनेको शिक्षक केन्द्रित प्रश्नोत्तर होइन विद्यार्थी केन्द्रित प्रश्नोत्तर हो ।

शिक्षण सिकाइमा प्रयुक्त विधिमा प्रश्नोत्तर शैली

शिक्षाशास्त्रमा शिक्षण विधिको चर्चा गर्दा दुई किसिमले वर्गीकरण गरेको पाइन्छ। पहिलो वर्गीकरणअनुसार शिक्षक केन्द्रित विधि, विद्यार्थीकेन्द्रित विधि, अन्तरक्रियात्मक विधि, नाटकीय विधि, सामग्री केन्द्रित विधि आदि उल्लेख भएको पाइन्छ । दोस्रो वर्गीकरणअनुसार शिक्षण विधिलाई शिक्षककेन्द्रित विधि, विद्यार्थीकेन्द्रित विधि र समावेशी विधिका रूपमा वर्गीकरण गरेको पाइन्छ ।

दोस्रो वर्गीकरणअनुसार शिक्षककेन्द्रित विधिअन्तर्गत प्रवचन विधि, प्रदर्शन विधि, प्रश्नोत्तर विधि र सोधपुछ विधि रहेका छन् । विद्यार्थीकेन्द्रित विधिअन्तर्गत प्रयोगात्मक विधि, क्षेत्र भ्रमण विधि, व्यक्तिगत अध्ययन विधि, साना परियोजना विधि, सर्वेक्षण विधि, खोज विधि, समस्या समाधान विधि र अन्वेषण विधि रहेका छन् । समावेशी विधिअन्तर्गत छलफल विधि, सोधपुछ विधि र समस्या समाधान विधि रहेका छन् ।

यहाँ छलफल गर्न चाहेको विषय शिक्षक केन्द्रित नभई विद्यार्थी केन्द्रित प्रश्नोत्तर विधिको हो । प्रायः शिक्षाविद्हरूले प्रश्नोत्तर विधिलाई विद्यार्थीकेन्द्रित विधिका रूपमा स्विकारेका छैनन् यसलाई शिक्षक केन्द्रित विधिका रूपमा मानिआएका छन् ।

परम्परागत प्रश्नोत्तर विधिलाई शिक्षकले प्रश्न सोध्ने र विद्यार्थीले उत्तर दिने प्रक्रियाका रूपमा लिने गरेको पाइन्छ । विद्यार्थीमा भएको ज्ञानको परीक्षण गर्ने र गलत उत्तर दिएमा सच्चाउने कार्य यसमा हुन्छ । प्रश्नोत्तर विधिलाई सुकरातीय पद्धति भनिए पनि यसमा शिक्षकले नै प्रश्न सोध्ने भएकाले पूर्ण सुकरातीय पद्धतिलाई अपनाइएको हुँदैन । यस पद्धतिमा सिकारु वा जिज्ञासुले प्रश्न सोध्ने हो, तर हाम्रो प्रचलन र अभ्यासमा रहेको प्रश्नोत्तर विधिमा शिक्षकले प्रश्न सोध्ने र विद्यार्थीले जवाफ दिने कार्य हुन्छ ।

हाम्रो अभ्यास र प्रचलनमा रहेको प्रश्नोत्तर विधिमा प्रश्न गर्ने शैलीमा परिवर्तन गर्न सकिन्छ। शिक्षकले प्रश्न गर्ने र विद्यार्थीले जवाफ दिने प्रक्रियामा सीमित नराखी विद्यार्थीले प्रश्न गर्ने र शिक्षकले जवाफ दिनेमा रूपान्तरण गर्न सकिन्छ। एक विद्यार्थीले अर्को विद्यार्थीलाई प्रश्न सोध्ने, दुई दुई जनाको जोडी बनाएर एकआपसमा प्रश्नोत्तर गर्न लगाउने, समूहले प्रश्न सोध्ने व्यक्तिले जवाफ दिने, व्यक्तिले प्रश्न गर्ने समूहले जवाफ दिने, विद्यार्थीको एक समूहले अर्को समूहलाई प्रश्न सोध्ने जस्ता कार्यकलाप गराउन सकिन्छ।

प्रश्नोत्तर शैलीमा गर्न सकिने कार्यकलाप

अबको समय शिक्षकले प्रश्न गर्ने र विद्यार्थीले जवाफ दिने मात्र होइन । अब त विद्यार्थीले प्रश्न गर्ने र शिक्षकले जवाफ दिने हो । विद्यालय तहमा विद्यार्थीलाई पाठ्यपुस्तक सहज रूपमा उपलब्ध हुन्छ । कक्षामा प्रश्नोत्तर कार्यकलाप गराउनुपूर्व पाठ्यपुस्तकको सम्बन्धित पाठ पढी प्रश्न बनाएर

कक्षामा प्रस्तुत हुन लगाउन सकिन्छ । वास्तवमा प्रश्नको उत्तर दिनुभन्दा प्रश्न बनाउन कठिन हुन्छ । प्रश्न बनाउँदा विषयवस्तुको गहिरो अध्ययन गर्नुपर्छ । विस्तृत तथा गहिरो अध्ययनबाट मात्र प्रश्न निर्माण गर्न सकिन्छ । प्रश्न निर्माण गर्दा सो प्रश्नको जवाफ पनि तयार गर्नुपर्छ । यसबाट विद्यार्थीमा विषयवस्तुलाई गम्भीर रूपमा अध्ययन गर्ने प्रवृत्तिको विकास हुन्छ । यससम्बन्धी तलका कार्यकलाप गर्न सकिन्छ :

(क) पाठ्यक्रममा आधारित विषयवस्तु वा पाठ्यसामग्री विद्यार्थीलाई अध्ययन गर्न दिने

(ख) दिइएको पाठ्यसामग्रीका आधारमा अधिकतम् प्रश्न बनाउन लगाउने

(ग) पाठ्यसामग्रीका आधारमा शिक्षकलाई प्रश्न सोध्न उत्प्रेरित गर्ने

(घ) विद्यार्थीको प्रश्न शिक्षकको जवाफ, शिक्षकको प्रश्न विद्यार्थीको जवाफ, व्यक्तिगत प्रश्न व्यक्तिगत जवाफ, जोडीको प्रश्न जोडीको जवाफ, व्यक्तिगत प्रश्न सामूहित जवाफ, सामूहिक प्रश्न व्यक्तिगत उत्तर लिने तरिकालाई अपनाउने

शिक्षण सिकाइमा शिक्षकको भूमिका सहजकर्ताको रूपमा रहन्छ । कतिपय अवस्थामा शिक्षकले मार्गदर्शन दिने, समस्याको समाधान गरिदिने र प्रश्न गर्न विद्यार्थीलाई उत्प्रेरित गर्ने हुनुपर्छ । विद्यार्थीले बनाएका प्रश्नमा सुधार र उचित जवाफ दिन नसकेका सही जवाफ बताइदिनुपर्छ । शिक्षकको भूमिका उत्प्रेरक, मार्गदर्शक, समीक्षक तथा मूल्याङ्कनकर्ताका रूपमा हुन्छ ।

निचोड

प्रश्नोत्तर केवल सूचना आदानप्रदानको माध्यम मात्र होइन, यो त चेतनाको ढोका खोल्ने साँचो हो । हाम्रा वैदिक ग्रन्थदेखि सुकरातीय दर्शनसम्मले प्रश्नलाई नै ज्ञानको जननी मानेका छन् । आधुनिक शिक्षाले विद्यार्थीको मुख थुनेर उनीहरूलाई 'उत्तर दिने यन्त्र' मात्र बनाइरहेको छ । अबको आवश्यकता विद्यार्थीलाई मौन राख्नु होइन, बरु उनीहरूभित्र लुकेको जिज्ञासाको ज्वालालाई प्रज्वलित गर्नु हो । जब कक्षाकोठामा शिक्षकले दिने उत्तरभन्दा विद्यार्थीले सोध्ने प्रश्न ओजनदार हुन थाल्छन्, तब मात्र वास्तविक सिकाइको सुरुवात हुने छ ।

जिज्ञासा नै आविष्कारको जननी हो र प्रश्न नै ज्ञानको मार्ग । हाम्रा प्राचीन ऋषिमुनिहरूले प्रश्नकै माध्यमबाट ब्रह्माण्डको रहस्य खोजे जस्तै आजका बालबालिकालाई पनि प्रश्न गर्ने साहस दिनु आजको शैक्षिक दायित्व हो । उत्तर कण्ठ गर्ने पुस्ताभन्दा प्रश्न सोध्न सक्ने विवेकी पुस्ताले नै समाजको रूपान्तरण गर्न सक्छ । कक्षाकोठालाई उत्तरहरूको भण्डार होइन, प्रश्नहरूको प्रयोगशाला बनाउनु नै आजको मुख्य चुनौती र समाधान दुवै हो ।

शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा प्रश्नोत्तर शैलीलाई शिक्षककेन्द्रित घेराबाट बाहिर निकाल्नु जरुरी छ । शिक्षक 'सर्वज्ञ' भएर उत्तर मात्र दिने पात्र होइन, बरु विद्यार्थीलाई सही प्रश्न सोध्न प्रेरित गर्ने 'सहजकर्ता' बन्नुपर्छ । विद्यार्थीका अनौठा र अप्ठ्यारा जिज्ञासालाई हप्काएर होइन, हार्दिकताका साथ स्वीकारेर

अनुसन्धानमुखी बनाउन सके मात्र शिक्षाले जीवन र जगत्लाई जोड्न सक्छ । प्रश्न सोध्ने स्वतन्त्रता नै सिर्जनशीलताको पहिलो खुड्किलो हो । प्रश्नोत्तर शैलीको प्रयोगबाट शिक्षण सिकाइ विद्यार्थी केन्द्रित भई सिकाइ दिगो हुने, विद्यार्थीको सहभागिता बढ्ने, पठन संस्कृति फस्टाउने भएकाले अब शिक्षकको भूमिका नै परिवर्तन हुन जरुरी छ । अबको शिक्षक 'उत्तरदाता' मात्र नभई 'प्रश्नकर्ता' जन्माउने उत्प्रेरक हुनुपर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अर्याल, भैरव (२०७३), गजबको निबन्धः टाउको, Retrieved from https:///www.onlinekhabar.com/2017/

04/567815/ गजब-निबन्ध-टाउको

आचार्य, मधु (२०७५), प्रश्न गर्न सकून्, बाँकी आफैँ सिक्छन् (भावानुवाद), Retrieved from https://www.shikshakmasik.com /3663/ प्रश्न-गर्न-सकून्,-बाँकी-आफैं-सिक्छन्

जोशी, रामप्रसाद (२०४७), श्रीमद्भागवत, काठमाडौँः श्रीमती नानीमैया जोशी, पृ. १ ।

दुर्गा पुस्तक भण्डार (२०६०), ठुलो श्री स्वस्थानी व्रतकथा, वाराणसीः लेखक, पृ. ३६ ।

प्रभुपाद (१९९७ सन), श्रीमद्भगवद्गीता, भक्तिवेदान्त बुक टस्ट, मुम्बई ।

बराल, खगराज (२०७५), सिकाउने शैली, काठमाडौँ : साङ्लिा पुस्तक प्रा.लि., पृ. ८७ ।

वशिष्ठ, गौरीशंकर (२०६६), गरुड पुराणम् (नेपाली भाषा टीका सहितम्), वाराणसीः दुर्गा साहित्य भण्डार, पृ. १८९ ।

वशिष्ठ, गौरीशंकर (२००४ सन्), महाभारत, वाराणसीः बम्बई पुस्तक भवन, पृ. २ र ३ ।

श्रेष्ठ, चन्द्रबहादुर र साथीहरू (२०७५), कक्षाकोठामा शिक्षण, भुँडीपुराण प्रकाशनः काठमाडौँ, पृ. २०७ ।

शिक्षणमा नवीन रणनीतिको प्रयोग

✍ डा. बासुप्रसाद सुबेदी
उपप्राध्यापक,
काठमाडौं विश्वविद्यालय, स्कुल अफ एजुकेसन

लेखसार

यस अनुसन्धानले काठमाडौंको एक विद्यालयका कक्षा ८ का विद्यार्थीमा देखिएको विज्ञान विषयप्रतिको कम रुचि र निष्क्रियताको समस्यालाई विशेष रूपमा सम्बोधन गरेको छ । यहाँ अध्ययनरत अधिकांश विद्यार्थी छिमेकी जिल्लाबाट आएका श्रमिक, जनजाति र दलित समुदायका रहेका छन्, जसमा गृहकार्य नगर्ने, प्रश्न सोध्न हिचकिचाउने र अनियमित उपस्थित हुने जस्ता मुख्य चुनौती देखिएका थिए । अनुसन्धानका क्रममा विद्यार्थीलाई कडा अनुशासनभन्दा पनि माया, परामर्श र उमेर अनुकूलको व्यवहार आवश्यक रहेको पाइएको छ । विशेष गरी विद्यार्थी सुनेर भन्दा पनि आफैँ सक्रिय सहभागी भएर सिक्न बढी इच्छुक देखिएकाले उनीहरूको फरक फरक रुचिलाई ध्यान दिँदै सिकाइमा विविधता र सामूहिक कार्यमार्फत नेतृत्व विकास गराउनु अत्यन्त प्रभावकारी देखियो ।

मैले यस प्रक्रियामा फ्लिप्ड क्लासरुम, निर्माणवादी शिक्षण पद्धति र विज्ञान क्लबको गठन जस्ता नवीन योजना कार्यान्वयन गरेको थिएँ । दुई महिनाको निरन्तर अभ्यासपछि विद्यार्थीको उपस्थितिमा सकारात्मक वृद्धि भएको पाइयो भने उनीहरू निर्धक्कसँग प्रश्न सोध्न र सामूहिक छलफलमा सहभागी हुन थालेका छन् । यसले विज्ञान विषयप्रतिको चासोलाई बढाएको छ । यद्यपि, केही विद्यार्थीमा अझै अपेक्षाकृत सुधार आवश्यक देखिएकाले उनीहरूको समस्याको वास्तविक गहिराइ पहिचान गर्न पुन: योजना बनाएर अघि बढ्नुपर्ने निष्कर्ष छ ।

पृष्ठभूमि र अवधारणा

कार्यमूलक अनुसन्धान (Action Research) शिक्षा क्षेत्रमा विद्यमान तात्कालिक समस्याहरूको पहिचान गरी समाधानका उपाय खोजी गर्ने एक व्यावहारिक र चक्रिय पद्धति हो । परम्परागत अनुसन्धानहरू व्यापक सिद्धान्त निर्माणमा केन्द्रित हुन्छन् । कार्यमूलक अनुसन्धानले "कार्य गर्दै सिक्ने" (Learning by doing) र आफ्नै कार्यसम्पादनमा सुधार ल्याउने कुरामा जोड दिन्छ (Lewin, 1956) । यो विशेष गरी शिक्षकहरूले कक्षाकोठाका वास्तविक, दैनिक र व्यावहारिक समस्याहरू पहिचान गरी तिनको समाधान खोज्न आफैँले गर्ने स्वप्रतिबिम्बात्मक अनुसन्धान हो (Kemmis & McTaggart, 1988) । विद्यालय शिक्षामा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि कमजोर हुनु, विद्यालयमा अनियमित हुनु र सिकाइप्रति उदासीनता देखिनु आम समस्या हुन् (Ferrance, 2000) । प्रस्तुत अध्ययनको सन्दर्भमा, काठमाडौंको एक विद्यालयका कक्षा ८ मा अध्ययनरत विज्ञान विषयका विद्यार्थीमा देखिएको कम रुचि, गृहकार्य नगर्ने बानी र निष्क्रियता जस्ता समस्यालाई समाधान गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रयोग गरिएको

छ (Corey, 1953) । यस्तो अनुसन्धानले काठमाडौँमा अस्थायी रूपमा बसोबास गर्ने श्रमिक, जनजाति र दलित समुदायका बालबालिकाको पृष्ठभूमि र उनीहरूको मनोसामाजिक आवश्यकतालाई केन्द्रमा राखेर सिकाइ प्रक्रियामा सुधार ल्याउने प्रयास गर्छ (Norton, 2009) ।

विद्यालय तहमा विशेष गरी सीमान्तकृत र श्रमिक वर्गका बालबालिकामा नियमित उपस्थित नहुने र प्रश्न सोध्न हिचकिचाउने ठुलो समस्या देखिन्छ (Cohen et al., 2017) । कक्षा ८ का किशोर किशोरीमा संवेगात्मक परिवर्तन तीव्र हुने हुनाले उनीहरूलाई कडा अनुशासनभन्दा पनि माया, परामर्श र उमेरअनुकूलको व्यवहार आवश्यक पर्छ (Schön, 1983) । विज्ञान विषयमा विद्यार्थी सुनेर भन्दा पनि आफैँ सक्रिय सहभागी भएर सिक्न बढी इच्छुक हुन्छन् (McNiff, 2013) । यस समस्याको निदानका लागि शिक्षकले अन्य विद्यालयका विज्ञान शिक्षकसँग छलफल गर्ने, अभिभावकसँग अन्तरक्रिया गर्ने र विद्यार्थीको त्रुटि विश्लेषण परीक्षा (Error Analysis Test) लिने जस्ता विधि अवलम्बन गरे (Reason & Bradbury, 2008) । अनुसन्धानका क्रममा विद्यार्थीको पूर्वज्ञानको अभाव र फरक फरक रुचिलाई ध्यान दिँदै शिक्षण सिकाइमा नवीन योजना लागु गरियो (Stenhouse, 1975) । यस प्रक्रियामा फ्लिप्ड क्लासरुम (Flipped Classroom), निर्माणवादी शिक्षण पद्धति (Constructivist Teaching), र विज्ञान क्लबको गठन जस्ता नवीन योजना कार्यान्वयन गरिएका थिए (Fullan, 2017) । दुई महिनाको निरन्तर अभ्यास र चक्रिय योजनाको कार्यान्वयनपछि विद्यार्थीको उपस्थिति र सक्रियतामा सकारात्मक परिवर्तन देखियो (Darling–Hammond et al., 2017)।

विद्यालय शिक्षाको समग्र गुणात्मक सुधार र शिक्षकको पेसागत दक्षता अभिवृद्धिमा कार्यमूलक अनुसन्धानको महत्त्व रहेको छ । कक्षाकोठामा दैनिक रूपमा आइपर्ने गृहकार्य नगर्नु, सोधिएका प्रश्नको उत्तर दिन नसक्नु र सिकाइप्रति चासो नदेखाउनु जस्ता विशिष्ट समस्याका वास्तविक कारण पत्ता लगाई तत्काल समाधान गर्न यो अनुसन्धान सहयोगी हुन्छ (Hattie, 2009) । यसले बाह्य सिद्धान्त लाद्नुको सट्टा स्थानीय परिवेश सुहाउँदो समाधान दिन्छ । यस अनुसन्धानले शिक्षकलाई केवल ज्ञानको संवाहक मात्र नबनाई एक सक्रिय अन्वेषक र समस्या समाधानकर्ता बनाउँछ (Schön, १९८३)। शिक्षकले आफ्नै शिक्षण विधिको निष्पक्ष समीक्षा गर्दै म मेरो शिक्षणलाई कसरी सुधार्न सक्छु ? भनी निरन्तर खोजी गर्छन् । यसले उनीहरूको पेसागत सिप विकास हुन्छ (McNiff, 2013) । विज्ञान जस्ता व्यावहारिक विषयमा गरेर सिक्ने (Learning by doing) अवसर प्रदान गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानले मार्ग प्रशस्त गर्छ (Corey, 1953) । यसले विद्यार्थीको समूह कार्य, नेतृत्व विकास, समालोचनात्मक सोच (Critical Thinking) र सिर्जनात्मक सोच जस्ता जीवन उपयोगी सिप विकास गर्न मद्दत गर्छ (Cohen et al., २०१७)। परम्परागत र व्याख्यान विधि सधैँ प्रभावकारी हुँदैनन् भन्ने कुरा कार्यमूलक अनुसन्धानले पुष्टि गर्छ (Ferrance, 2000) । यसले फ्लिप्ड क्लासरुम वा क्लब गठन जस्ता शैक्षिक नवप्रवर्तनहरूलाई कक्षाकोठामा भित्र्याउन प्रोत्साहन गर्छ, जसले विद्यालयको शैक्षिक वातावरणमा गुणात्मक सुधार ल्याउँछ (Fullan, 2016) । कार्यमूलक अनुसन्धान विद्यालय शिक्षालाई जीवन्त, समावेशी र विद्यार्थी अनुकूल बनाउने एक अपरिहार्य औजार हो । विद्यार्थीको पारिवारिक र सामाजिक पृष्ठभूमिले उनीहरूको सिकाइमा प्रभाव पार्छ । यसलाई शिक्षकको आत्मीय व्यवहार

र योजनाबद्ध हस्तक्षेप मार्फत परिवर्तन गर्न सकिन्छ (Darling–Hammond et al., 2017) । यो अनुसन्धान एक पटक गरेर रोकिने नभई पुनः योजना बनाएर अघि बढ्नुपर्ने एक निरन्तर चक्र हो (Kemmis & McTaggart, 1088)। अतः, शैक्षिक रूपान्तरणका लागि हरेक शिक्षकले कार्यमूलक अनुसन्धानलाई आफ्नो दैनिक शिक्षण अभ्यासको अभिन्न अङ्ग बनाउनु आवश्यक छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान प्रतिवेदन

१. समस्याको निदान (Diagnosis of the Problem)

(अ) पृष्ठभूमि

मेरो विद्यालय काठमाडौँको मुख्य बजारक्षेत्रबाट सुदूर उत्तरमा रहेको छ । मेरो विद्यालयमा विद्यालय सेवा क्षेत्रभित्र स्थायी बसोवास गर्ने अभिभावकका बालबालिका नगण्य रूपमा अध्ययन गर्छन् । विद्यालयमा विशेषगरी - सिन्धुपाल्चोक, दोलखा, रामेछाप आदिबाट ज्याला मजदुरीको क्षेत्रमा काम गर्ने सिलसिलामा काठमाण्डौ आई अस्थायी बसोबास गर्ने अभिभावकका बालबालिकाहरूको बाहुल्यता रहेको छ । यसका साथै घरेलु सहयोगीका रुपमा अरुका घरमा काम गर्दैआएका बालकालिकाहरूको सङ्ख्या पनि उल्लेख्य छ। मेरो विद्यालयमा आर्थिक अवस्था कमजोर रहेका जनजाती एवम् दलित समुदायका बालबालिकाहरूको सङ्ख्या बढी छ । म कक्षा ६, ७ र ८ मा विज्ञान विषय अध्यापन गर्छु। विशेष गरी कक्षा ८ का विद्यार्थी उल्लिखित परिवारका रहेका छन् । अन्य विषयको तुलनामा यस विषयको शिक्षणसिकाइमा विद्यार्थीको सक्रियता अझै कम भएको मैले महसुस गरेको छु ।

(आ) मुख्य समस्या (Major Problem)

बालबालिका नियमित रूपमा विद्यालय नआउनु, दिइएका गृहकार्य नियमित नगर्नु, कक्षाकोठाका विविध क्रियाकलापमा सक्रिएता साथ सहभागी नहुनु, सोधिएका प्रश्नका जवाफ दिन नसक्नु, आफूहरू पनि प्रश्न नगर्नु, सिकाइप्रति चासो नै नदेखाउनु, विषयगत आधारभूत ज्ञान तथा सिपमा निकै कमजोर हुनु प्रमुख समस्याका रूपमा रहेका छन् । उल्लिखित समस्या समाधान नगर्ने हो भने बालबालिकाहरूको सिकाइ उपलब्धि निकै कमजोर हुन गई हामीलाई आवश्यक पर्ने सञ्चार, समालोचनात्मक सोचाइ, सिर्जनात्मक सोचाइ, अन्वेषणात्मक सोचाइ, सहयोगात्मक भावनालगायत अन्य विषयगत एवम् जीवन उपयोगी सिपमा कमी आउन गई सिप र संस्कार एवम् जीवन र जीविकाप्रति योग्य र सचेत नागरिक तयार हुन सक्तैनन् । उल्लिखित समस्या समाधान गर्न मैले आफ्नो तर्फबाट निकै प्रयास गरेँ । बालबालिकालाई सिकाइको महत्त्वबारे बुझाउन प्रयास गरेँ । अध्यापन गर्ने विधि पनि परिवर्तन गरेँ तर पनि शिक्षणसिकाइमा उनीहरूको उल्लेखनीय सक्रियता बढ्न सकेन । यसैले उनीहरूको सक्रियता बढाउन आगामी दिनमा मैले के के गर्नुपर्ला भन्ने प्रश्नको जवाफ खोज्न यो कार्यमूलक अनुसन्धान गरेको हुँ ।

(इ) **कार्यमूलक अनुसन्धानका उद्देश्य (Objectives of Action Research)**

यस कार्यमूलक अनुसन्धानका उद्देश्य निम्नानुसार रहेका छन् :

(क) बालबालिकामा विज्ञान विषयमा कक्षाकोठा सक्रियता बढाउने उपायको खोजी गर्नु

(ख) पत्ता लागेका उपायका आधारमा कक्षाकोठा सक्रियता बढाउन आवश्यक योजना निर्माण, कार्यान्वयन र कार्यान्वयनपश्चात् पृष्ठपोषण सङ्कलन गरी आवश्यक पुनयोजना तयार गर्नु

(ई) **कार्यमूलक अनुसन्धान विधि (Methodology for Conducting Action Research)**

यस कार्यमूलक अनुसन्धान गर्ने क्रममा मैले सान्दर्भिक अनुसन्धान प्रतिवेदनको अध्ययन गरेँ। युट्युबहरूमा समेत कक्षाकोठा सक्रियताका उपाय खोजी गरेर हेरेँ। विद्यार्थीसँग नै बसेर किन कक्षाकोठामा सिक्न जाँगर नलागेको भन्ने प्रश्नमा छलफल गरेँ। अभिभावकसँग बसेर घरयासी परिवेशको बारेमा समेत जानकारी लिएँ। साथै अन्य विद्यालयका विज्ञान विषय शिक्षकले पनि यस्ता समस्या भोग्नुभएको छ कि भनेर बुझ्ने प्रयत्न गरेँ। यस क्रममा अन्य विद्यालयका ५ जना शिक्षक साथीसँग सरसल्लाह समेत गरें। उनीहरूको सल्लाहअनुसार कतै तल्ला कक्षाहरूमा हासिल हुनुपर्ने पूर्वज्ञानको अभावले पो हो कि भनेर त्रुटि विश्लेषण परीक्षा समेत लिएँ।

(उ) **प्राप्ति सङ्गठन (Organization of findings)**

उल्लिखित सबै विधिहरूको माध्यमवाट प्राप्त सूचना विश्लेषण गर्दै निम्नलिखित प्राप्ति सङ्गठन गरेँ :

(क) कक्षा ८ मा अध्ययन गर्ने बालबालिका किशोर अवस्थामा रहने हुँदा उनीहरूको उमेर आँधी र तुफान जस्तै हुने भएकाले सोहीअनुसार उनीहरूलाई रेखदेख, परामर्श, माया तथा सहयोगको आवश्यकता पर्ने रहेछ।

(ख) यस उमेरका बालबालिका शिक्षकले भनेको सुन्नमा भन्दा पनि आफू नै सिकाइमा सहभागी भएर केही गर्न/सिक्न रुचि राख्ने हुनाले सोहीअनुसारका क्रियाकलापमा उनीहरूलाई सक्रिय गराउनुपर्ने रहेछ।

(ग) सबै विद्यार्थीको रुचि फरक फरक हुने हुनाले रुचिअनुसार सिकाइ क्रियाकलापमा विविधता ल्याउनुपर्ने रहेछ।

(घ) कतिपय बालबाललिकामा तल्ला कक्षामा नै सिक्नुपर्ने कुराको पूर्वाधार कमजोर भई उनीहरूमा सिकाइप्रति रुचि नदेखिएकाले उनीहरूको पूर्वाधार विकासमा सहयोग गर्नुपर्ने रहेछ।

(ङ) विज्ञान व्यावहारिक विषय भएकाले गरेर सिक्न पाउने अवसर बढी भन्दा बढी उपलब्ध गराउनुपर्ने रहेछ ।

(च) यस उमेर समूहका बालबालिकाहरू समूहमा काम गर्न एवम् नेतृत्व लिन उत्साहित हुने भएकाले सोहीअनुसारका शिक्षण योजना र क्रियाकलापका माध्यमबाट शिक्षण गर्नुपर्ने रहेछ ।

२. **कार्ययोजना निर्माण (Preparation of Action Plan)**

क्र.सं	के गर्ने ?	कसले गर्ने ?	कहिले गर्ने ?	कसरी गर्ने ?
१	बालबालिकाको विकासात्मक मनोविज्ञान बुझेर अध्यापन गर्ने	शिक्षक	तत्काल	कक्षामा शिक्षण गर्दा विद्यार्थीको रुचि अनुसारका क्रियाकलापमा सहभागी गराएर
२	पाठको प्रकृतिअनुसारका विविध क्रियाकलाप चयन गरी विभिन्न स्वभाव र क्षमताका विद्यार्थीलाई कार्यकलापमा सहभागी गराउने	शिक्षक र विद्यार्थी	तत्काल	विद्यार्थीलाई विविध क्रियाकलापमा सहभागी हुने अवसर प्रदान गरेर
३	विज्ञान क्लबको गठन गरी सो क्लबलाई क्रियाशील बनाउने	शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	विद्यालय प्रशासनसँगको समन्वयमा क्लब गठन गरी विविध तरिकाले क्रियाशील बनाएर
४	तल्लो कक्षाका पूर्वाधार कमजोर भएका बालबालिकालाई सुधारात्मक शिक्षणसिकाइ व्यवस्थापन गर्ने	शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	विद्यालय प्रशासनसँगको समन्वयमा अन्य शिक्षकसँग बसी सुधारात्मक शिक्षणको योजना निर्माण र कार्यान्वयन गरेर
३	विज्ञान क्लबको गठन गरी सो क्लबलाई क्रियाशील बनाउने	शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	विद्यालय प्रशासनसँगको समन्वयमा क्लब गठन गरी विविध तरिकाले क्रियाशील बनाएर

४	तल्लो कक्षाका पूर्वाधार कमजोर भएका बालबालिकालाई सुधारात्मक शिक्षणसिकाइ व्यवस्थापन गर्ने	शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	विद्यालय प्रशासनसँगको समन्वयमा अन्य शिक्षकहरूसँग बसी सुधारात्मक शिक्षणको योजना निर्माण र कार्यान्वयन गरेर
५.	ल्फिपड कक्षाकोठा (Flipped Classroom) र निर्माणबादी शिक्षणकला (Constructivist Pedagogy) को प्रयोगबाट हाजिरी जवाफ, प्रस्तुति, प्रदर्शन, छलफल, बादविवाद आदि कार्य गर्ने ।	शिक्षक, अभिभावक विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	शिक्षक, अभिभावक विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासनको सहयोगमा
६.	विद्यार्थीलाई कक्षामा नियमित रूपमा आउनका लागि प्रोत्सान गर्ने र साथी शिक्षालाई प्रवर्धन गर्ने	शिक्षक, अभिभावक विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासन	तत्काल	शिक्षक, अभिभावक विद्यार्थी र विद्यालय प्रशासनको सहयोगमा

३. **कार्ययोजना कार्यान्वयन (Implementation of Action Plan)**

उल्लिखित योजनामा उल्लेख भएका कार्यकलापलाई विद्यार्थी, अभिभावक, विद्यालय प्रशासन र अन्य शिक्षकको समेत सहयोगमा दुई महिनासम्म प्रभावकारी रुपमा कार्यान्वयन गरें ।

४. **पृष्ठपोषण सङ्कलन (Feedback Collection)**

कार्ययोजनाको कार्यान्वयनबाट निम्नअनुसारको नतिजा देखा पर्‍यो :

(क) विद्यार्थी नियमिततामा वृद्धि भयो ।

(ख) कक्षामा विद्यार्थी सहभागिता क्रमशः बढ्न थाल्यो ।

(ग) कक्षामा अघि पछि नबोल्ने विद्यार्थी बोल्न थाले, प्रश्न गर्न थाले, सोधिएका प्रश्नको उत्तर दिन थाले, साथीसँग एवम् समूहमा छलफल गरेर सिक्न थाले ।

(घ) विज्ञान विषय प्रतिको विद्यार्थीको रुचि बढेको महसुस गरेको छु ।

५. **प्रतिविम्वन (Reflection)**

प्राप्त पृष्ठपोषणको विश्लेषण गर्दा समस्या धेरै हदसम्म समाधान भएको देखिए तापनि अझै

केही विद्यार्थीको नियमितता र कक्षा सहभागितामा सुधार गर्न आवश्यक देखिएकाले वास्तविक समस्या पहिचान गरी समाधानका उपाय खोज गरी थप योजना निर्माण र कार्यान्वयनको आवश्यकता महसुस गरेको छु ।

६. **पुनर्योजना र कार्यान्वयन (Re-plan and Implementation)**

अझै पनि नियमितता र कक्षा सहभागितामा सुधार गर्न आवश्यक देखिएका विद्यार्थीको समस्याको गहिराइमा पुगी समाधानका उपाय पत्ता लगाई कार्ययोजना निर्माण एवम् कार्यान्वयनमा लाग्ने छु ।

निष्कर्ष

प्रस्तुत कार्यमूलक अनुसन्धानको आधारमा के निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ भने काठमाडौँको सहरी क्षेत्रमा अस्थायी रूपमा बसोबास गर्ने श्रमिक, दलित र जनजाति समुदायका बालबालिकाको सिकाइ निष्क्रियता र अनियमितताको मुख्य कारण उनीहरूको पारिवारिक पृष्ठभूमि र पूर्वज्ञानको कमी नै हो । यस्ता विद्यार्थीलाई परम्परागत कडा अनुशासन र व्याख्यान विधिभन्दा शिक्षकको माया, उचित परामर्श र उमेर अनुकूलको आत्मीय व्यवहार बढी प्रभावकारी हुन्छ । विज्ञान जस्तो व्यावहारिक विषयमा विद्यार्थी सुनेर भन्दा आफैँ सक्रिय रूपमा गरेर सिक्न इच्छुक हुने हुनाले कक्षाकोठामा फ्लिप्ड क्लासरुम, निर्माणवादी शिक्षण पद्धति र विज्ञान क्लब जस्ता नवीन तथा विद्यार्थी केन्द्रित योजना कार्यान्वयन गर्नु फलदायी देखियो । दुई महिनाको निरन्तर प्रयासले विद्यार्थीको उपस्थिति, आत्मविश्वास र प्रश्न सोध्ने बानीमा उल्लेखनीय सुधार ल्याएको छ । यद्यपि सतही सुधारले मात्र पूर्णता नपाउने हुँदा बाँकी रहेका विद्यार्थीको समस्याको वास्तविक गहिराइ पहिचान गर्न र सिकाइलाई निरन्तर गुणस्तरीय बनाउन पुनः योजना (Replanning) बनाएर अघि बढ्नुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Ferrance, E. (2000). *Action research*. Themes in Education, Northeast and

Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.

Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE Publications.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

के भविष्यमा एआईले शिक्षकलाई विस्थापित गर्ला

✍ डा. हरिप्रसाद लम्साल
पूर्व सचिव, नेपाल सरकार

लेखसार

कृत्रिम बुद्धिमत्ता (एआई) को विकासक्रम र शिक्षा क्षेत्रमा यसको प्रभावको विश्लेषण गर्दै 'के एआईले शिक्षकलाई विस्थापित गर्न सक्छ ?' भन्ने मुख्य प्रश्नलाई लेखले केन्द्रमा राखेको छ । एआईको परिभाषा, ऐतिहासिक विकासक्रम (चार पुस्तामा विभाजित), मानव जीवनमा यसको आबद्धता र शिक्षामा यसले ल्याएको अवसर तथा चुनौती यस लेखमा उल्लेख गरिएको छ। शिक्षकको भूमिकामा एआईले पार्न सक्ने प्रभावका बारेमा विभिन्न अध्ययन, सर्वेक्षण र विद्वान्को मतको आधारमा व्याख्या गरिएको छ । एआईले भविष्यमा शिक्षकको भूमिका थप परिवर्तन ल्याउने देखिन्छ । मानवीय संवेदनशीलता, सृजनशीलता, आलोचनात्मक सोच, भावनात्मक व्यवहार र नैतिक मार्गदर्शन जस्ता आवश्यक पक्षका लागि शिक्षक नै चाहिन्छ। यसरी भविष्यमा एआई र शिक्षकबिच सहकार्यात्मक सम्बन्ध शिक्षा प्रणालीको सफलताको आधार हुने देखिन्छ ।

मुख्य शब्दावली : एल्गोरिदमिक पक्षपात, कृत्रिम बुद्धिमत्ता, डेटा गोपनीयता, डिजिटल डिभाइड, भावनात्मक बुद्धिमत्ता, नैतिक प्रयोग

परिचय

एआई अर्थात् आर्टिफिसियल इन्टेलिजेन्सको प्रभाव अबको पाँच वर्षमा मानव जीवन, शिक्षा र शिक्षकमा के कस्तो होला ? शिक्षक विद्यार्थीको सम्बन्ध कस्तो होला ? के कस्ता सकारात्मक प्रभाव र के कस्ता नकारात्मक प्रभाव देखिएलान् ? भविष्यमा के एआईले शिक्षकलाई विस्थापित नै गर्ला त ? यही प्रश्नमा आधारित भई एआईले शिक्षकको भूमिकामा पार्ने प्रभाव तथा असरको विश्लेषण गर्नु लेखको मुख्य उद्येश्य रहेको छ। लेख मूलत डेस्क रिसर्चमा आधारित छ। यसमा विभिन्न विद्वान्हरूका मत केलाइएको छ । साथै प्रतिवेदन, सर्वेक्षण तथ्याङ्क, मिडिया अन्तर्वार्ता र विभिन्न उदाहरणसमेत लिएर सोको समीक्षा र तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ। विश्लेषण गुणात्मक विधिमा आधारित छ। तथापि लेखका केही सीमितता पनि छन्। यसमा प्राथमिक तथ्याङ्क प्रयोग गर्न सकिएको छैन। गहन विवरण सीमित छ।

एआईको अर्थ र विकासक्रम

एआई अर्थात् आर्टिफिसियल इनेटेलिजेन्सको भनेको कम्प्युटर वा मेसिनका माध्यमबाट मानव बुद्धि नक्कल गर्ने प्रविधि हो । यसलाई नेपालीमा कृत्रिम बुद्धिमत्ता भनिन्छ । यसले डेटा विश्लेषण गर्छ, अनुभवबाट सिक्छ अनि भविष्यवाणी गर्न सक्छ । यसले मानिसजस्तै सोच्ने, सिक्ने, निर्णय गर्ने र

समस्या समाधान गर्ने काम गर्न सक्छ (लुइस र प्रसाद, २०२५) ।

आइबिएमले एआईलाई प्रविधि मानेको छ, जसले कम्प्युटर र मेसिनलाई मानवको सिकाइ, बुझाइ, समस्या समाधान, निर्णय लिन, सिर्जनशीलता र स्वतन्त्रता जस्ता क्षमताको अनुकरण गर्न सक्षम बनाउँछ । यस्तै आशय युएस डिपार्टमेन्ट अफ एजुकेसन (२०२३)को पनि छ, जसले एआईलाई कुनै एक उपकरण मान्नुभन्दा पनि बढ्दो मोडेलिङ क्षमताको एउटा छाता शब्द हो भन्न उपयुक्त भनेर एआईको अलि फराकिलो परिभाषा प्रस्तुत गरेको छ । नोभेम्बर २५, २०२५ को टीकाराम यात्रीसँगको भिडियो अन्तरर्वातामा डा. निर क्षेत्री (प्रतिष्ठित प्राध्यापक र अनुसन्धानकर्ता) ले पनि एआईलाई यस्तै यस्तै ढङ्गबाट परिभाषित गरेका छन् । ऐतिहासिक विकासक्रम केलाएका छन् । यस क्रममा एआईको प्रकार र ब्लकचेनसँगको सम्बन्धबारे पनि खोतलिएको छ ।

मानव जीवनमा एआई कहिलेदेखि प्रवेश गऱ्यो त ? डा. क्षेत्री (२०२५)का अनुसार संसारमा एआईको सुरूवात सन् १९४० को दशकबाट सुरू भएको थियो । तर वु, यु र डु (२०२५) ले एआईको ऐतिहासिक विकासक्रम उल्लेख गर्दा यसको सुरूवात सन् १९५० बाट भएको बताएका छन् । आइबिएमले पनि एआईको विकासक्रम सन् १९५० को दशकबाट भएको उल्लेख गरेको छ ।

लगभग ७५ वर्षको इतिहासमा एआईले मानवसँग जोडिएका सीमित कार्यबाट आफ्नो दायरा विस्तार गरी मानव जीवनकै अभिन्न अङ्ग बन्न पुगिसक्यो । युएस डिपार्टमेन्ट अफ एजुकेसनले सन् २०२३ मा प्रकाशित गरेको इनसाइट एन्ड रिकमेन्डेसन प्रतिवेदनका अनुसार मानव जीवनका हरेक क्षेत्र र शिक्षामा एआईको प्रयोग गर्ने रूचि बढ्दो क्रममा रहेको छ भनेर उल्लेख गरेको छ ।

आजको दिनमा प्रयोगमा ल्याइएको एआई एकै पटक यो अवस्थामा पुगेको होइन । विभिन्न चरण पार गर्दै एआई यहाँसम्म आइपुगेको हो । यसमा धेरै जनाको योगदान छ । विज्ञहरूले यस्तो विकासक्रमलाई एआईको पुस्ता भनेर छुट्याएका छन् ।

डा. निर क्षेत्रीले टीकाराम यात्रीसँग कुराकानीको क्रममा चार पुस्ताको एआईको बारेमा चर्चा गरेका छन् (क्षेत्री, २०२५) । यसै गरी वु, यु र डु (२०२५) ले कृत्रिम बुद्धिमत्ताको विकासलाई चार पुस्तामा वर्गीकृत गरेका छन् । उनीहरूका अनुसार पहिलो पुस्ता अर्थात् AI 1.0 लाई इन्फर्मेसन एआई (Information AI) भनिन्छ, जसले प्रारम्भिक चरणमा सूचना प्रशोधन गर्न र प्याट्रन पहिचान गर्न सक्थ्यो । यसैबाट गुगलमा खोजी गर्ने, इमेलमा स्पाम छुट्याउने र प्रयोगकर्ताको व्यवहारअनुसार आवश्यक सिफारिस गर्नेजस्ता प्रणाली बने । दोस्रो पुस्ता अर्थात् AI 2.0 लाई एजेन्टिक एआई (Agentic AI) भनिन्छ, जसले प्रयोगकर्तासँग संवाद गरेर सिक्न र बजारमा मूल्य निर्धारण गर्न एवम् विभिन्न खेल खेल्न सक्छ । यसैबाट डिजिटल वातावरणमा वास्तविक समयमै निर्णय लिन सक्षम प्रणालीहरू विकास भए ।

तेस्रो पुस्ता अर्थात् AI 3.0 लाई फिजिकल एआई (Physical AI) भनिन्छ, जसले कृत्रिम बुद्धिमत्तालाई भौतिक संसारमा विस्तार गऱ्यो । रोबोटिक्स, स्वचालित सवारी साधन, ड्रोन र सेन्सर-फ्युज्ड नियन्त्रण प्रणाली यसैबाट विकसित भए । यसले अनिश्चित वातावरणमा वास्तविक काम गर्न सक्ने प्रणाली

विकास भयो । चौथो पुस्ता अर्थात् AI 4.0 लाई कन्सिअस एआई (Conscious AI) भनिन्छ, जसले भविष्यको दृष्टिकोणमा आत्मनिर्देशित एआईको अवधारणा ल्याएको छ । यसले आफ्नै लक्ष्य निर्धारण गर्न, जटिल प्रशिक्षण प्रक्रिया सञ्चालन गर्न र खोज गर्न एवम् मानिसले जस्तै काम गर्न सक्ने प्रणाली बनाउने अनुमान गरिएको छ ।

यसरी हरेक पुस्तामा एआईलाई थप परिष्कृत बहुउपयोगी बनाउँदै लगिएको छ । हरेक अघिल्लो पुस्ताभन्दा पछिल्लो पुस्तामा धेरै उपयोगी विशेषता थपिदै गएका छन् । यो थपिने क्रम कहाँसम्म पुग्ने हो भन्नेमा अनुमानसम्म पनि हुन सकेको छैन । यस्ता विकासक्रमबाट सृजित प्रविधि र मेसिनले मानवीय जीवनमा सहयोग पुऱ्याइरहेको भए तापनि मानव हिजोभन्दा आज थप परनिर्भर बन्दै गइ रहेको छ । मेसिनमा आश्रित जीवन बनिरहेको छ । प्रविधि र मेसिनमा आउने गडबडीले मानव जीवन क्षणभरमै लथालिङ्ग बन्न सक्ने सम्भावना पनि उत्तिकै छ ।

एआई र मानव जीवन

अहिले व्यापक रूपमा प्रयोगमा ल्याइएको एआईको तेस्रो पुस्ताले मानव जीवनका धेरै पक्षमा सहजता ल्याएको छ । चौथो पुस्ताको व्यापक प्रयोग हुन बाँकी छ भन्ने गरिन्छ । अहिले यसको प्रयोग सीमित क्षेत्रमा मात्र केन्द्रित छ । तेस्रो पुस्ताका विशेषतासहितको स्मार्टफोनले धेरै काम गरेको छ । स्वास्थ्य क्षेत्रमा रोगको निदान गर्न, औषधी विकास गर्न, उपचार पद्धतिमा सुधार गर्न र टेलिमेडिसिनलाई सहजै प्रयोग गरिएको छ । उत्पादन तथा व्यवसायमा ग्राहक सेवा, डेटा विश्लेषण र स्वचालनमार्फत उत्पादन बढेको छ । शिक्षा क्षेत्रमा व्यक्तिगत सिकाइ, स्वचालित मूल्याङ्कन र सामग्रीको पहुँचमा सुधार आएको छ । मानिसबाट हुने काम मेसिनबाट गर्दा छिटोमात्र नभई एक्कुरेसीका साथै सक्षमता पनि बढेको छ । लागत किफायतीपना पनि बढेको छ ।

आजकै दिनको अवस्था विश्लेषण गर्दा पनि अब एआईबिना मानव जीवन सहज नहुने देखिन्छ । मानवको जीवनशैली धेरै मात्रामा मेसिनमा आश्रित भइसकेजस्तो देखिन्छ । त्यही भएर एआईले अबका दिनमा मानव जीवनमा अझ ठुलो प्रभाव पार्ने क्षमता राख्छ । एआईलाई समुचित रूपमा प्रयोग गर्न सके मानव जीवनको थप सहयोगी बन्ने निश्चित छ ।

यससँगै गोपनीयता, डेटा सुरक्षा, रोजगारीमा परिवर्तन र नैतिक मूल्य मान्यतामा नसोचेको चुनौती पनि यही एआईले सिर्जना गर्न थालेको छ । हरारी (२०२४) ले एआईलाई मानव सभ्यताको सबैभन्दा ठुलो खतरा मान्छन् । उनका अनुसार एआई उपकरणमात्र नभई एजेन्ट हो, जसले स्वतन्त्र निर्णय गर्न, सिक्न र नयाँ विचार सिर्जना गर्न सक्छ । यसको दुरूपयोगले लोकतान्त्रिक समाजमा सूचना प्रवाहलाई विकृत बनाइरहेछ । एल्गोरिदमले सनसनीपूर्ण सामग्री बाँड्न सक्छ, जसबाट सामाजिक विभाजन र संस्थागत विश्वास कमजोर हुन सक्छ । नागरिक निगरानी र नियन्त्रणलाई बढाई नागरिक स्वतन्त्रता घटाउन सक्छ । साथै रोजगारी, सांस्कृतिक उत्पादन र आर्थिक संरचनामा ठुलो परिवर्तन ल्याई असमानता अझ बढाउन सक्छ, जसबाट सामाजिक तनाव बढाउन सक्छ । यसको विकास र

प्रयोगमा राष्ट्रहरूबिच अनावश्यक प्रतिस्पर्धा र अविश्वासले सहकार्य र समन्वय थप कमजोर बनाउन सक्छ । यसको अप्रत्याशित विकासले एआई कुनै दिन मानव नियन्त्रण बाहिर गई यसलाई नियन्त्रण गर्न असफल भयौं भने यसले मानव सभ्यतालाई नै समाप्त पार्ने सम्भावना छ ।

जसले जे पनि एआईको समुचित प्रयोगबाहेक अर्को विकल्प मानिससँग छैन । यसले मानव जीवनसँग आबद्धता कायम गरिसक्यो । अब त इथिकल युज अफ एआईमा बहस गर्ने र सोहिबमोजिम प्रयोग गर्ने गराउने मात्र हो ।

शिक्षामा एआईले के गर्ला ?

शिक्षामा एआईले के गर्ला भन्दा पनि केमा असर नगर्ला भन्यो भने छलफल बढी वस्तुगत होला जस्तो देखिन्छ । एआई मानव जीवनको अभिन्न अङ्ग बनिसक्यो । मानवीय जीवनका हरेक क्षेत्र यसबाट प्रभावित छन् । यस अवस्थामा शिक्षा र शैक्षिक प्रक्रिया एआईबाट अछुतो रहन सक्ने कुरै भएन ।

अहिले एआईले शिक्षामा के गरिरहेको छ त ? एआईले शिक्षाका विषयवस्तुमा विविधता ल्याएको छ, शैक्षणिक प्रणालीलाई प्रभावकारी बनाउन र समयानुकूल सुधार गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेको छ (लुइस र प्रसाद, २०२५) । साथै व्यक्तिगत सिकाइलाई थप सहज बनाएको छ । विद्यार्थीले क्षमता र रुचिअनुसार सामग्री पाउन सक्छन् । शिक्षकले धेरै कार्यमा यसको सहयोग लिन सक्ने बनाएको छ । शिक्षकको क्षमता विकासमा सहजिकरण गरेको छ । विद्यार्थीको असाइनमेन्ट परीक्षण, परीक्षा र मूल्याङ्कनमा धेरै उपाय प्रयोग गर्न सक्ने अवसर दिएको छ । भाषा अनुवाद गर्छ । सामग्रीमा पहुँच बढाएको छ । भर्चुअल ट्युटर र च्याटबोटहरूबाट २४/७ सहायता लिन सक्ने बनाएको छ । सिकाइलाई निरन्तर र थप लचिलो बनाएको छ ।

जोन हप्किन्स युनिभर्सिटी (२०२३) का अनुसार शैक्षिक सत्र सन् २०२४।२५ मा लगभग ६० प्रतिशत कक्षा एकदेखि १२ अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूले एआई प्रयोग गरेको तथ्याङ्क छ । माध्यमिक तहका अधिकांश विद्यार्थी यसलाई प्रयोग गर्छन् । यसले शिक्षाक्षेत्रमा यसको अवसर आउनुका साथै शिक्षाविद्, प्रशासक, शिक्षक र विद्यार्थीलाई थप जिम्मेवार बन्नुपर्ने अवस्था पनि सृजना गरेको छ ।

यहाँ भनिएजस्तै गरी एआईका फाइदामात्र छैनन् । यसले डेटा गोपनियता सम्बन्धी चिन्ता, एल्गोरिदमका कारण आउन सक्ने पक्षधरता वा पक्षपात र धेरै कुरा स्वचालित बन्न जाँदा शिक्षकको सिप घट्ने सम्भावना पनि उत्तिकै छ (लुइस र प्रसाद, २०२५) । साथै डिजिटल पहुँचमा समन्यायिकता र समावेशीताका बारेमा के कस्तो असर पर्ला भन्ने विषय पनि उत्तिकै पेचिलो बन्ने छ (जोन हप्किन्स युनिभर्सिटी, २०२३) । बेट (२०२४) का अनुसार युकेजस्तो मुलुकमा पनि सबै शिक्षकले एआई प्रयोग गर्न नसकेको देखाएको छ । एक सर्वेक्षणका अनुसार ६९ प्रतिशत विद्यालयहरूले अझै एआई प्रविधि लागु गरेका छैनन् । लागु गर्नेहरूमध्येले पनि मुख्य काममा प्रयोग गर्न नसकेको देखिन्छ । यसको उद्देश्य शिक्षकको कामको बोझ घटाउनु (२४%), विद्यार्थीको परिणाम सुधार गर्नु (११%), विद्यार्थीको काम मूल्याङ्कन गर्नु (९%), र अतिरिक्त सहयोग आवश्यक पर्ने क्षेत्र पहिचान गर्नु (५%) भनेका देखिए ।

शैक्षिक प्रक्रियामा यसको अत्यधिक प्रयोगबाट विद्यार्थीमा समालोचनात्मक सोच विकास गर्ने कार्य अवरोध पुग्न पनि सक्छ (चेन र रापापोर्ट, २०२५) भन्ने पनि छ । यसले शिक्षण विधि र प्रक्रियामा परिवर्तन ल्याएको साँचो हो । तर चर्चा गरिएजस्तै स्मार्ट नभएको तर्क पनि छ किनकी यसले दिएको जवाफ गलत छ भनेर प्रयोगकर्ताले भनेमा एआईले सजिलैसँग मैले गलत गरेछु भन्छ (चेन र रापापोर्ट, २०२५) ।

एआईका फाइदा बेफाइदा आआफ्ना स्थानमा छन् । के कति फाइदा लिने भन्ने विषय प्रयोगकर्ताको स्वभाव र शैलीमा पनि भर पर्ला । राज्यको नीति र भूमिकामा पनि भर पर्ने होला । साच्चै नै अबका दिनमा शिक्षकको भूमिका के हुन्छ होला ? के शिक्षकहरूले सहजै भूमिका बदल्लान् वा शिक्षक स्वयम नै एआईको भूमरीमा पर्छन् ? अर्को पनि गम्भीर प्रश्न छ, कतै एआईले शिक्षकलाई विस्थापित त गर्दैन ?

के एआईले शिक्षकलाई प्रतिस्थापन गर्ला ?

विकसित मुलुकहरूमा एआई र शिक्षकका बारेमा धेरै अनुसन्धान भइसकेका छन् । यस्ता अनुसन्धान मूलतः एआईले शिक्षकलाई केकसरी प्रभाव पार्छ भन्ने केन्द्रित भएका पाइन्छ । तिवारी (२०२५) का अनुसार अमेरिकालगायत धेरै देशमा ५०% भन्दा बढी शिक्षकले एआई उपकरण नियमित रूपमा प्रयोग गरिरहेका छन्। यी उपकरणले पाठ योजना, मूल्याङ्कन र विद्यार्थीको क्षमता विश्लेषणमा प्रभावकारिता देखाएको मात्र नभई शिक्षकको समय पनि बचत गरेको छ । उनका अनुसार एआईले शिक्षकको मानवीय संवेदनशीलता, सहानुभूति र सामाजिक भावनात्मक सिपलाई प्रतिस्थापन गर्न सक्दैन । अबको विकल्प भनेको बदलिएको शिक्षक नै हो भन्नेमा उनी दृढ देखिन्छन् ।

चेन र रापापोर्ट (२०२५) ले विद्यालयमा एआई प्रयोगले शिक्षकहरूको काम कसरी बदलिरहेको छ भन्ने विषयमा विश्लेषण गरेका छन् । उनीहरूका अनुसार अहिले धेरै शिक्षकले एआईका साधन प्रयोग गरेर पाठ योजना बनाउने र कक्षाको तयारी गर्नेजस्ता लाभ लिएका छन् । यसको प्रयोगबाट शिक्षकको समय बचत भएको छ । Gallup र Walton Family Foundation को सर्वेक्षणअनुसार शिक्षकले हप्तामा करिब ६ घण्टा समय बचत गरेका छन् । यीनिहरू पनि एआईलाई शिक्षकहरूको कामलाई सशक्त बनाउन प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्नेमा विश्वस्त छन् । साथै शिक्षक विद्यार्थीको प्रत्यक्ष सम्बन्ध एआईले कहिल्यै प्रतिस्थापन गर्न नसक्नेमा उनीहरू दृढ देखिन्छन् ।

काउथेन (२०२५) ले The Learning Counsel मा शिक्षा क्षेत्रमा एआईको सम्भावित भूमिकाबारे चर्चा गरेका छन् । यिनको भनाइ पनि माथिका लेखकको जस्तै देखिन्छ । शिक्षकको बचत भएको समयलाई विद्यार्थीको व्यक्तिगत सिकाइ सुधारमा प्रयोग गर्न सकिएमा राम्रै हुनसक्छ । एआईले शिक्षकको भूमिकामा केही फेरबदल ल्याउन सक्ला तर भावनात्मक समर्थन, सामाजिक सिप विकास र नैतिक मार्गदर्शनलाई प्रतिस्थापन गर्न सक्दैन भन्नेमा यीनी पनि विश्वस्त देखिन्छन् । त्यसैले एआईलाई शिक्षकको विकल्प होइन, बरु सहायक उपकरणको रूपमा बुझिनुपर्छ भन्ने निष्कर्ष लेखकको रहेको छ ।

यसै गरी चान र सी (२०२५) अनुसार एआईले शिक्षकको सृजनशीलता, आलोचनात्मक सोच र

भावनात्मक सम्बन्ध नक्कल गर्न सक्दैन । अबका दिनमा शिक्षक र एआईको बिचमा सहकार्य गरेर अगाडि बढ्नुपर्ने हुन्छ । उनीहरूका अनुसार एआईले शिक्षकलाई प्रतिस्थापन गर्ने भन्दा बढी सहयोगीको रूपमा काम गर्न सक्छ ।

एआईले शिक्षकलाई विस्थापित गर्न सक्छ भन्ने बहस आइरहेको समयमा एआई शिक्षकको सहायक बन्न सक्छ भन्ने बारेमा विभिन्न उदाहरण दिएर असगर र डिन्टिलहक (२०२५) ले बहसलाई सतहमा ल्याएका छन् । यस लेखमा उनीहरूले जेनेरेटिभ एआईले शिक्षकलाई सहयोग गर्न सक्छ र शिक्षणलाई दैनिक रूपान्तरण गर्न सक्छ भन्ने बारेमा विभिन्न उदाहरण दिएका छन् ।

जोन हप्किन्स युनिभर्सिटी (२०२३) का अनुसार एआईले शिक्षकलाई पूर्ण रूपमा प्रतिस्थापन गर्ने सम्भावना कम छ । एउटा पक्का के छ भने यसले शिक्षकको कामको स्वरूप बदल्ने छ । बरु यसले शिक्षकलाई प्रशासनिक काम घटाएर शिक्षणमा केन्द्रित हुन सहयोग गर्छ । शिक्षामा एआई प्रयोग गर्दा अवसर र चुनौती दुवै आउने बारेमा समेत यस लेखमा चर्चा गरिएको छ ।

लुइस र प्रसाद (२०२५) पनि एआई लाई शिक्षकको प्रतिस्थापन होइन कि बरु सहयोगीका रूपमा प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्नेमा छन् । यसले शिक्षण पेसामा भने परिवर्तन ल्याउन सक्छ । यसले शिक्षकलाई प्रतिस्थापन गर्नुभन्दा बढी सशक्त बनाउन प्रयोग हुनुपर्छ भन्ने राय लेखकहरूको छ । यसको प्रयोगबाट शिक्षकहरूले भावनात्मक पक्ष, सिर्जनशीलता र आलोचनात्मक सोचमा ध्यान दिन सकेमा लाभ लिन सकिन्छ ।

इन्टरमेसो (२०२५) ले शिक्षा क्षेत्रमा एआई र मेसिन लर्निङले शिक्षणलाई पुनःपरिभाषित गर्ने वा शिक्षकलाई प्रतिस्थापन गर्ने सम्भावनाबारे चर्चा गरेका छन् । यसका अनुसार यी दुवै साधनले शिक्षकलाई पूर्ण रूपमा प्रतिस्थापन गर्न सक्दैनन् । बरू शिक्षण प्रक्रियालाई सशक्त बनाउन सहयोगी उपकरणको रूपमा शिक्षकले प्रयोग गर्न सक्छन् ।

एआईको विकासमा सरकार र निजीक्षेत्रको भूमिका अग्रणी छ । एआईको विकासमा मात्र नभई निजीक्षेत्र एआईको प्रयोगमा अगाडि नै छ । विश्वका धेरै मुलुकहरूले शैक्षिक प्रक्रियामा एआईलाई प्रयोगमा ल्याइरहेका छन् । एआईको प्रयोग बढाएका मुलुकहरूका शैक्षिक प्रशासनका कामहरू एआईबाट स्वचालित बन्न सुरू भएका छन् भने शिक्षकको भूमिका पनि बदलिएको छ । लुइस र प्रसाद (२०२५) ले केही मुलुकहरूमा शिक्षामा एआई प्रयोगको अवस्था उल्लेख गरेका छन् । शैक्षिक प्रक्रियामा शिक्षक विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न, पाठहरू उपलब्ध गराउन, मूल्याङ्कन गर्न र फिडब्याक प्रदान गर्न भारतले DIKSHA प्लेटफर्म, चीनले Squirrel AI, अमेरिकाले IBM Watson Classroom, फिनल्यान्डमा एआईचालित मूल्याङ्कन उपकरण र केन्याले iMlango जस्ता एआईजडित प्रविधिहरू प्रयोग गरिरहेका छन् ।

एआई उत्पादक कम्पनीहरूले नै शिक्षकलाई तालिम दिन लागि परेका छन् । यसले शिक्षकलाई मात्र नभई शिक्षकलाई तालिम दिने सरकारी संस्थाहरूको अस्तित्व पनि सङ्कटमा पर्न सक्छन् । चेन र

रापापोर्ट (२०२५) ले अमेरिकामा माइक्रोसफ्ट ओपनएआई र अन्थ्रोपिक जस्ता कम्पनीहरूले एक सिजनमा सयौँ हजार शिक्षकलाई तालिम दिएको उल्लेख गरेका छन् । तर पनि शिक्षक र विद्यार्थीको बिचमा हुने प्रत्यक्ष संवादलाई नयाँ प्रविधिले विस्थापन गर्न सक्दैन भन्ने मत उनीहरूको छ ।

कुनै पनि विषय निर्विकल्प नहुन पनि सक्छ । भोलि के होला भन्न कठिन छ । शिक्षा दिनप्रतिदिन महँगो बन्दै गएको छ । यो बढ्दो खर्च व्यहोर्न सरकारलाई हरेक वर्ष थप दबाब पर्न सक्छ । यसले लागत घटाउने अपनाउन बाध्य बनाउन पनि सक्छ । साथै शिक्षकको कमी पूरा गर्न पनि नीति निर्माताहरूले एआईलाई “विकल्प” बनाउने सम्भावना पनि यथावत् नै छ । यदि एआईले पर्याप्त राम्रो शिक्षण गर्न सक्यो भने यसको प्रयोगमा बढोत्तरी आउन सक्छ । त्यस बेलामा शिक्षकको भूमिकाका बारेमा थुप्रै प्रश्न उठन सक्छ ।

गर्नुपर्ने के हो ?

माउरिस (२०२५) का अनुसार एआई शिक्षा क्षेत्रमा तीव्र गतिमा प्रवेश गर्दै छ । यसले व्यक्तिगत सिकाइ, स्वचालित मूल्याङ्कन र सामग्री निर्माणलाई सहज बढाएको मात्र नभई शिक्षकको भूमिकामा प्रभाव पारेको छ । उनका अनुसार एआईले शिक्षकको भूमिका बारेमा गहिरो प्रश्न उठाएको छ । कतै एआईले शिक्षकलाई पूर्ण रूपमा प्रतिस्थापन त गर्दैन ? वा यो शिक्षकको सहायकका रूपमा मात्र काम गर्छ ? यो बहस केवल प्राविधिक नभई नैतिक, सामाजिक र शैक्षिक दृष्टिले पनि अति महत्त्वपूर्ण छ । निरन्तर रूपमा बदलिइरहेको प्रविधि र एआईमा बढ्दो उमेरका शिक्षकहरूले के कति मात्रामा दक्षता हासिल गर्न सक्लान् ? शिक्षक भएपछि यो गर्नुपर्छ भन्न त सजिलो होला तर यसको प्रयोग गर्न नसक्ने शिक्षकको अवस्था के होला ?

माथि भनिएझैँ भोलिका दिनमा पनि एआईबाट मात्र सबै शैक्षिक प्रक्रिया सम्भव नहोला । पक्कै पनि यसको प्रयोग बढ्ने नै छ । चेन र रापापोर्ट (२०२५)का अनुसार शिक्षा र शैक्षिक प्रक्रियामा सरकारको मूल नीतिको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ, एआई प्रयोग बन्द गर्ने सोच समाधान होइन । नीति, कार्यक्रम, संरचना, पाठ्यक्रम, जनशक्ति विकास, अनुगमन, सहयोग प्रणाली र अभिभावकसँगको सहकार्य आदिमा काम गर्नुपर्छ होला । स्वचालित संयन्त्र बनाउनुपर्ने देखिन्छ ।

तर एआईले शिक्षण प्रक्रियामा धेरै काम स्वचालित बनाउन सक्छ भन्नेमा अनुमान गर्ने आधार बनेका छन् । मूल्याङ्कन, सामग्री खोजि र विकास एवम् वैयक्तिक सिकाइजस्ता कार्यमा सहयोग गर्छ । शिक्षकलाई परम्परागत ज्ञान दिने भूमिकाबाट हटाएर मार्गदर्शक, सहायक र प्रेरकको भूमिकामा ल्याउने वातावरण एआईले सिर्जना गर्दै छ । तर यस्ता विषयमा शिक्षकमात्र नभई नीति निर्माताहरूले के कसरी बुझ्न र अगाडिको बाटो तय गर्छन भन्ने विषयले अत्यन्त महत्त्व राख्छ ।

शिक्षामा एआई प्रयोगसम्बन्धी विषयलाई सम्बोधन गर्नु अत्यावश्यक पनि छ किनकि यसबाट सम्भावित अवसरलाई उपयोग गर्न, सम्भावित देखा पर्न सक्ने जोखिमलाई रोकथाम र न्यूनिकरण गर्न र अनपेक्षित परिणामलाई सामना गर्न सकियोस् (युएस डिपार्टमेन्ट अफ एजुकेसन, २०२३) ।

अबका दिनमा शिक्षक केवल जानकारी दिने पात्रको रूपमा रहेर पुग्दैन । शिक्षकले शिक्षण प्रक्रियाको हरेक चरणमा एआईलाई प्रयोग गर्न सक्नुपर्छ । एआई छुट्टै सिप वा विधा नभएर यो शिक्षणका हरेक चरण र प्रक्रियामा आबद्ध भइसकेको हुनाले सोही बमोजिम प्रयोग गर्ने सोच र क्षमता शिक्षकमा आउनु जरुरी छ । शिक्षकले एआईद्वारा उपलब्ध स्रोतलाई प्रभावकारी रूपमा प्रयोग गर्न सक्नुपर्छ । साथै शिक्षकले विद्यार्थीमा आलोचनात्मक सोच विकास गराउने र नैतिक तथा सामाजिक पक्षमा आवश्यक ज्ञान र सिप हासिल गराउन भोलिका दिनमा अझ सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्न सक्नुपर्छ ।

शिक्षकको क्षमता विकास अत्यन्तै महत्त्वपूर्ण हुन्छ । शिक्षक आफैँ पनि नियमित रूपमा अध्यावधिक हुने सोचमा रहनुपर्छ । यसमा शिक्षकले एआई र प्रविधिको सहयोग लिन सक्छ । स्वअध्ययन गर्न सक्छ । शिक्षकलाई नयाँ नयाँ विषय खोजी गर्न र थप सिर्जनशिल बन्न एआईले सहयोग गर्न सक्छ (लुइस र प्रसाद, २०२५) । शिक्षकलाई यस्ता किसिमका काममा विद्यालय र सरकारले सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्छ । यसका लागि अहिलेको तालिम ढाँचामा सुधारमात्र होइन कि आमूल परिवर्तन चाहिन्छ ।

शिक्षा प्रणाली र निजी क्षेत्रको बिचमा सहकार्य चाहिन्छ । उपयुक्त संयन्त्र बनाउन सकेनौँ भने निजी क्षेत्रले पाठ्यक्रम निर्माण र शैक्षिक प्रक्रियामा जबरजस्त ढङ्गबाट हस्तक्षेत्र गर्न सक्छ ।

जोन हप्किन्स यूनिभर्सिटी (२०२३) ले भनेझैँ अबका दिनमा एआई एक शक्तिशाली उपकरण बन्ने नै छ । अबका दिनमा गरिने नवप्रवर्तन, पालना गरिने नैतिकता, प्रर्दशन गरिने कार्यक्षमता र अवलम्बन गरिने समानता र मानवीय तत्त्वहरूको बिच कायम गरिने सन्तुलनले नै सफलता निर्धारण गर्न सक्छ ।

निष्कर्ष

भविष्यमा पनि एआईले शिक्षकलाई प्रतिस्थापन नै त नगर्ला । प्रयोग गर्न जाने यसले शिक्षकको कामलाई थप सहज पनि बनाउन सक्छ । यसको समयानुकूल प्रयोगका लागि दक्ष बनिरहन शिक्षकलाई त्यति सजिलो नहुन सक्छ किनकि एआई निरन्तररूपमा बदलिइरहने भयो । नयाँ नयाँ स्वरूपमा विकसित एआईसँग शिक्षक नियमित रूपमा अध्यावधिक भइरहनुपर्छ । यसले शिक्षकलाई थप दबाब राख्ने निश्चित छ । यसरी शैक्षिक प्रणाली र शिक्षण प्रक्रियामा प्राविधिक पक्ष र मानवीय तत्त्वहरूको सन्तुलित र समुचित प्रयोग अहिलेको आवश्यकता (लुइस र प्रसाद, २०२५) मात्र नभएर भविष्यको पनि हो ।

मानिससँग हुने भावनात्मक पक्ष, सृजनशीलता र आलोचनात्मक सोच मेसिनले नक्कल गर्न नसक्ने भएकाले एआईबाट शिक्षक बिस्थापित हुने होइन कि अझ बढी सक्षम बन्ने सम्भावना पनि छ । भविष्यमा एआईले शिक्षा प्रणाली, शैक्षणिक प्रक्रिया र शिक्षण पेसालाई पार्ने प्रभावलाई आकलन गर्दै अगाडि बढ्न सके शिक्षकले थुप्रै लाभ लिन सक्छन् । नैतिक र समावेशी ढङ्गले समुचित प्रयोग गर्न सके समग्र शैक्षिक प्रणालीलाई सुदृढ पार्ने क्षमता एआई र शिक्षकसँग हुने देखिन्छ ।

अबका दिनमा शिक्षक विद्यार्थीको सम्बन्ध मजबुत बनाउन र सहयोगी वातावरण निर्माण गर्न

शिक्षकको भूमिका अझ बढ्ने छ । शिक्षकमा उच्च नैतिकता चाहिन्छ । नयाँ विचार, समाधान वा कलात्मक अभिव्यक्ति सिर्जना गर्ने क्षमता चाहिन्छ । अबका दिनमा यस्ता तत्त्वका साथ प्रविधिको पनि प्रयोग गर्न सके शिक्षक अझ सम्मानित बन्न सक्छन् । अब शिक्षाको भविष्य मानव बुद्धि र एआईको सहकार्यपूर्ण साझेदारीमा आश्रित हुने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Asghar, J., & Dintilhac, C. (2025, November 27). How generative AI can support teachers and transform everyday instruction. World Education Blog.

https://world-education-blog.org/2025/11/27/how-generative-ai-can-support-teachers-and-transform-everyday-instruction/

Bett. (2024). The rise of AI in education. Bett Global. Retrieved from https://26199117.fs1.hubspotusercontent-eu1.net/hubfs/26199117/BETT/Bett%20UK/Bett%20UK%202025/The%20Rise%20of%20AI%20in%20Education.pdf [26199117.f...nt-eu1.net]

Cauthen, D. (2025). How AI could replace teachers – And why that's not as far-fetched as it sounds. The Learning Counsel. https://thelearningcounsel.com/articles/how-ai-could-replace-teachers-and-why-thats-not-as-far-fetched-as-it-sounds/

Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. Y. (2023). The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education? arXiv. https://arxiv.org/abs/2305.01185

Chen, N., & Rappaport, S. (2025, August 19). How AI is changing the work of teachers in the classroom. CBS News. https://www.cbsnews.com/news/artificial-intelligence-school-students-teachers/

Harari, Y. N. (2024, October). Whsy Yuval Noah Harari thinks AI is humanity's biggest threat. Fello AI.

https://felloai.com/2024/10/why-yuval-noah-harari-thinks-ai-is-humanitys-biggest-threat/ [felloai.com]

IBM. (n.d.). What is artificial intelligence (AI)? IBM Think. Retrieved December 1, 2025, from https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence

Intermeso. (2025, July 20). AI in education: Can artificial intelligence and machine learning redefine teaching or replace teachers? Intermeso. https://intermeso.com/2025/07/20/ai-in-education-can-artificial-intelligence-and-machine-learning-redefine-teaching-or-replace-teachers/

Johns Hopkins University School of Education. (2023, September 12). Effective and ethical AI implementation: What educators need to know. Johns Hopkins University. https://education.jhu.edu/news/effective-and-ethical-ai-implementation-what-educators-need-to-know/

Kshetri, N. (2025, November 25). प्रतिष्ठित प्राध्यापकसँग एआईदेखि ब्लकचेनसम्मका कुरा [Video]. Tikaram Yatri. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5YXV2pefM90

Louis, L., & Prasad, D. (2025, October). The impact of artificial intelligence in the teaching profession. International Journal of Novel Research and Development, 10(10). https://www.ijnrd.org/papers/IJNRD2510101.pdf

Maurice, J. (2025, November 26). AI in education: Are machines set to replace teachers? iNthacity. https://www.inthacity.com/blog/tech/ai/ai-in-education-are-machines-replacing-teachers-2023/

Tiwari, A. (2025, July 31). AI in education 2025: Can it replace teachers in US? Educational Craft. https://educationalcraft.com/articles/1769261-ai-in-education

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations, Washington, DC, 2023.

Wu, J., You, H., & Du, J. (2025). AI generations: from AI 1.0 to AI 4.0. Frontiers in Artificial Intelligence, 8, 1585629. https://doi.org/10.3389/frai.2025.1585629

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइ

✍ प्रेम भट्टराई
पूर्व सहसचिव

लेखसार

यस लेखमा संस्कृति संवेदनशील शिक्षणको अवधारणा र यसले सांस्कृतिक विविधतायुक्त कक्षाकोठामा विद्यार्थीको वैयक्तिक तथा सामूहिक सांस्कृतिक पहिचान स्थापित गर्नुपर्ने आवश्यकता र महत्त्वलाई प्रस्ट्याउने प्रयास गरिएको छ । संस्कृतिले मानव जीवनका कला, साहित्य, इतिहास, भाषा, भूगोल, धर्म, दर्शन र मूल्य मान्यता लगायत समग्र पक्षलाई जनाउँछ । संस्कृति संवेदनशील शिक्षणका लागि सिकाइको प्रक्रियामा विद्यार्थीको सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, अनुभव र दृष्टिकोणलाई महत्त्व दिनुपर्छ । यसका लागि पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री, शिक्षण विधि र विद्यालयको वातावरण निर्माणमा सांस्कृतिक ज्ञान र मूल्य मान्यताको एकीकरण गर्नुपर्छ । यसबाट विद्यालय र कक्षाकोठामा समावेशिता, सम्मान र समानुभूतिको वातावरण सिर्जना गर्न सकिन्छ । यसका लागि शिक्षकमा सांस्कृतिक जागरूकता, सांस्कृतिक ज्ञान, सिप र धारणालगायतका सक्षमताको विकास गर्नुपर्छ । सांस्कृतिक रूपमा संवेदनशील शिक्षण सिकाइबाट सामाजिक एकता र बालबालिकाको संवेगात्मक विकासका लागि सहयोगात्मक सिकाइ वातावरणको सिर्जना गरी शैक्षिक उपलब्धि हासिल गर्न सकिन्छ । यस लेखमा सांस्कृतिक रूपले संवेदनशील, सान्दर्भिक र संस्कृति उत्तरदायी शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकमा हुनुपर्ने सक्षमताको चर्चा गर्दै शिक्षकले विविध सांस्कृतिक पृष्ठभूमिबाट आएका विद्यार्थीका अनुभव, मूल्य र मान्यतालाई महत्त्व दिँदै अझै समावेशी समतामूलक र प्रभावकारी सिकाइ वातावरणको सिर्जना गर्न अपनाउनुपर्ने विधि तथा तरिकाका बारेमा प्रकाश पार्ने प्रयास गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : सांस्कृतिक संवेदनशीलता, सामाजिक एकता, सामुहिक पहिचान, समालोचनात्मक चेतना, संस्कृति सान्दर्भिक शिक्षण, संस्कृति उत्तरदायी शिक्षण

संस्कृतिको परिचय

प्रज्ञा बृहत् नेपाली शब्दकोशमा संस्कृतिको अर्थ कला, साहित्य, इतिहास, भाषा, धर्म, दर्शन आदि विभिन्न विषय वा मूल्य परम्पराको समष्टी नाम भनी उल्लेख गरिएको छ । यसमा कुनै राष्ट्र वा जातिको सामाजिक जीवन, राजनीति, अर्थव्यवस्था आदिमा प्रतिविम्बित हुने र तिनका कला, कौशल र बौद्धिक विकास आदिमा प्रकट हुने सम्पूर्ण क्रियाकलापको परिष्कृत रूपलाई संस्कृति भनिएको छ । यसै गरी धेरै समयदेखि देशकाल सापेक्ष भई आन्तरिक, वैचारिक र परम्परागत धारणाका रूपमा विकसित हुँदै आएको र आचार, विचार, रहनसहन आदिका माध्यमले कुनै राष्ट्र, समाज, जाति आदिको स्वरूप खुट्टिने यावत् मान्यता, चिन्तन, मनन र भौतिक अभिव्यक्ति समेतको समूह वा साधनलाई संस्कृति

भनिएको छ (नेप्रप्र, २०७५) । संस्कृति भनेको कुनै समाजको सम्पूर्ण जीवन पद्धति हो । संस्कृतिभित्र कुनै जातजाति, धार्मिक वा सामाजिक समूहका परम्परागत विश्वास, सामाजिक स्वरूप र भौतिक विशेषता पर्छन् । कुनै मानव समुदाय वा समूहका सदस्यका रूपमा मानिसले निर्माण गरेको ज्ञान, विश्वास, कानुन, कला परम्परा, क्षमता, प्रबृत्ति, बानी र व्यवहारहरू संस्कृतिअन्तर्गत पर्छ ।

संस्कृतिका विभिन्न तत्त्व हुन्छन् । हामी के खान्छौँ, के लाउँछौँ, कसरी बस्छौँ, एकठाउँबाट अर्को ठाउँमा कसरी जान्छौँ यी सबै संस्कृतिका तत्त्वअन्तर्गत पर्छन् । हाम्रा मूल्य, विश्वास र परम्परागत रूपमा चलिआएका चालचलन, व्यवहार, आपसमा विचार आदानप्रदान गर्ने तरिका र त्यसका लागि प्रयोग गरिने भाषा र सङ्केत, आयआर्जन र जीविकोपार्जनका लागि गरिने क्रियाकलाप, शिक्षा, राजनीति, प्रविधिको प्रयोग, हामी बसेको भूगोल, हावापानी र त्यससँगको सम्बन्ध र त्यसले पार्ने प्रभाव, हाम्रा पुर्खाले निर्माण गरेका र हामीले प्रयोग गर्दै आएका भौतिक संरचना र सरसामान, मनोरञ्जनका लागि गरिने गतिविधिहरू सबै संस्कृतिका तत्त्व हुन् ।

संस्कृति वंशानुगत रूपमा सर्दै आउने विषय होइन । यो त परिवार, विद्यालय, सञ्चारका साधन, व्यक्ति र समुदायका गतिविधिसँगको अन्तरक्रियाबाट सिकिने र एक पुस्ताबाट अर्को पुस्तामा सर्दै जाने विषय हो । संस्कृतिको अर्को पुस्तामा हस्तान्तरण सिकाइबाट हुन्छ भने बंशानुगत गुण वंशज रूपमा हस्तान्तरण हुन्छ । भाषिक र अन्य सङ्केत चिह्नको प्रयोग गरेर गरिने आपसी सञ्चार र संवाद संस्कृतिको महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । भाषिक र अन्य विभिन्न गतिविधिको अभ्यासद्वारा संस्कृतिको हस्तान्तरण र पुस्तान्तरण हुने गर्छ । संस्कृतिको हस्तान्तरण र प्रसार हुने सिलसिलामा नयाँ विचार र अनुभवहरू पनि एकीकृत हुँदै जान्छन् । परिवार, धर्म, परम्परा, पेसा, व्यवसायलगायत संस्कृतिका विभिन्न तत्त्व एकअर्कामा अन्तरसम्बन्धित हुने हुनाले तिनीहरूले एकअर्कालाई प्रभाव पारिरहेका हुन्छन् ।

संस्कृति मूर्त र अमूर्त गरी दुई प्रकारका हुन्छन् । भवन, स्मारक, मठ, मन्दिर, चैत्य, गुम्बा, पुस्तक, मूर्तिकला, चित्रकला मूर्त संस्कृतिअन्तर्गत पर्छन् । पोसाक, खाना, खेलकुद, प्रविधि, भाडाकुँडा, मुद्रा, हतियार, औजार, गरगहना, कलाकृति, यातायातका साधन आदि मूर्त संस्कृति हुन् । सामान्यतः सङ्ग्रहालयमा राख्न सकिने वा राखिएका सामग्री मूर्त संस्कृतिअन्तर्गत पर्छन् । परम्परागत चिन्तन, विचार, मूल्य, कलात्मक अनुभूति, विस्तृत ज्ञान एवम् धार्मिक आस्था/विश्वास चाडपर्व, लवाइ, खवाइ, जन्म, मृत्यु र विवाह संस्कार भाषा, लोकगीत, कविता, नाटक, प्रतीक, प्रतिमूर्ति, सङ्केत आदि अमूर्त संस्कृतिभित्र पर्छन् ।

शिक्षा र संस्कृतिबिचको सम्बन्ध

शिक्षाको विकासका लागि संस्कृतिको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । समाजको सांस्कृतिक स्वरूपले शिक्षाको स्वरूप निर्धारण गर्न सहयोग पुग्छ । शिक्षाको उद्देश्य, पाठ्यक्रम, शिक्षण विधिको निर्धारण संस्कृतिले गर्छ । शिक्षक समाजको एउटा जागरुक, सचेत र जिम्मेवार सदस्य पनि हो । शिक्षकको मूल्य, मान्यता र विचार ऊ हुर्केको समाज र समुदायको संस्कृतिबाट निर्माण भएका हुन्छन् । विद्यालयलाई सानो

समाजको रूपमा लिने गरिन्छ । विद्यालयले समाजको सांस्कृतिक स्वरूपको प्रबर्धन, सुधार र विकास गर्न सहयोग गर्छ ।

संस्कृतिले बालबालिकामा आत्म गौरव, आत्मविश्वास र आफ्नो पहिचानको भावनाको विकास गर्छ । शिक्षामा संस्कृतिका विभिन्न पक्षहरूको समायोजन र प्रयोग भएमा सिकाइ अझै बढी अर्थपूर्ण, प्रेरणादायक र सान्दर्भिक हुन्छ । शिक्षामा गरिएको विभिन्न संस्कृतिको समायोजनले विद्यार्थीमा समालोचनात्मक चिन्तन, समस्या समाधान, समानुभूति, सहनशीलता, अन्तरसांस्कृतिक संवाद र सम्बन्ध विकास गर्ने सिपको विकास गर्न मद्दत पुग्दछ ।

शिक्षाले सांस्कृतिक अभिलेख र अभ्यासको संरक्षण गर्न सहयोग गर्छ । मानवले स्थानीय समुदाय, राष्ट्र र विश्व समाजको सदस्यको रूपमा हजारौँ वर्षको अनुभवबाट विकास गरेको संस्कृतिको नयाँ पुस्तामा हस्तान्तरण गर्न शिक्षाले सहयोग गर्नुपर्छ । शिक्षाले संस्कृतिको अर्को पुस्तामा हस्तान्तरण गर्न र निरन्तरता कायम राख्न मद्दत गर्छ । यसले बदलिँदो परिस्थितिसँगै नयाँ नयाँ विचारको प्रस्तुति र छलफल, नवीन अनुसन्धान, समालोचनात्मक चिन्तन, समानुभूति आदिका माध्यमले संस्कृतिको विकास र रूपान्तरण गर्न भूमिका निर्वाह गर्छ । विभिन्न संस्कृतिका मानिसहरूविचको अन्तरक्रिया मार्फत सामाजिक एकता (social cohesion) र साझा पहिचान (collective identity) को भावना एवम् अन्तरसांस्कृतिक बोध (intercultural understanding) को विकास गर्न मद्दत गर्छ । साथै कुनै संस्कृतिमा रहेका असान्दर्भिक र नकारात्मक पक्षहरूको पहिचान गरी समसामयिक परिवर्तन र सुधार गर्न समेत शिक्षाले सहयोग पुऱ्याउँछ । यसबाट व्यक्तिले बदलिएको परिस्थिति र मूल्य मान्यताअनुसार आफ्नो सामाजिक सांस्कृतिक चिन्तन र व्यवहारमा समायोजन गरी आफ्नो सांस्कृतिक पहिचान र एकता कायम राख्न सहयोग पुग्छ । यसका साथै शिक्षाले नयाँ परिवेशमा विज्ञान र प्रविधिको विकास, नयाँ अनुसन्धान, प्रवर्तन, नयाँ अनुभव र अन्तरसास्कृतिक प्रभावको फलस्वरूप बदलिएको नयाँ परिस्थिति र व्यक्ति एवम् समाजको आवश्यकताअनुरूपको दृष्टिकोणको विकास गर्न र सामञ्जस्यतापूर्वक जीवनयापन गर्न सहयोग गर्नुपर्छ ।

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा संस्कृतिको स्थान

नेपाल एउटा बहुसांस्कृतिक, बहुजातीय, बहुभाषिक, बहुधार्मिक र भौगोलिक विविधतायुक्त मुलुक हो । वि. स.२०२१ को जनगणनाअनुसार क्षेत्री, बाहुन, मगर, थारु, तामाङ, नेवार, राई, गुरूङ, लिम्बु, विभिन्न दलित समुदाय, यादव, तेली, कुशवाहा आदि मधेसी मूलका विभिन्न जाति र विभिन्न अल्पसङ्ख्यक जातीलगायत नेपालमा हाल १४२ जात र जातीय समूहको बसोवास रहेको छ । यहाँ नेपाली, मैथिली, भोजपुरी, थारू, तामाङ, अवधि लगायत १२४ भाषा बोल्ने मानिसहरू बसोबास गर्छन् । भौगोलिक दृष्टिले नेपालभित्र हिमाल, पहाड, तराई र भित्री मधेस गरी समुद्र सतहबाट तराईको १०० मिटर देखि सगरमाथाको ८८४८ मिटरसम्मको भूभाग रहेको छ । बढ्दो बसाइँसराइ, सहरीकरण र बैदेशिक रोजगारीमा नेपाली युवाहरूको सहभागितालगायतका कारणले नेपाली समाजको स्वरूपलाई थप विविधतायुक्त बनाएको छ । देशको विविधतायुक्त सामाजिक संरचनालाई हृदयङ्गम गरी विद्यालय

तहको शिक्षाको गुणस्तर र सान्दर्भिकता सुनिश्चित गर्न विद्यालय पाठ्यक्रममा समावेशी पद्धतिमा जोड दिइएको छ । विविध सामाजिक, सांस्कृतिक र भाषिक संरचनायुक्त मिश्रित समाजको अवस्थितिमा भाषाको व्यवस्थापन र द्वैभाषिक र बहुभाषिक शिक्षणका लागि शिक्षक तयारी लगायतमा ध्यान दिई बहुभाषिक विविधतालाई सम्बोधन गर्नु पर्ने विषयलाई महत्त्व दिइएको छ (पाविके,२०७६) ।

नेपालको विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्यमा सामाजिक तथा सांस्कृतिक विविधतालाई सम्मान गर्ने, चरित्रवान् र नीतिवान् एवम् जिम्मेवार नागरिक तयार गर्ने र व्यक्तिको सामाजिकीकरणमा सहयोग गर्दै सामाजिक सद्भाव तथा सहिष्णुता र राष्ट्रिय एकता सुदृढ गर्न सहयोग पुऱ्याउने उद्देश्य समावेश गरिएको छ । रचनात्मक र समालोचनात्मक चिन्तन गर्ने, नेपाली मौलिक कला संस्कृति सौन्दर्य आदर्श तथा बैशिष्ठ्यहरूको संरक्षण संवर्धन र विस्तारतर्फ अभिप्रेरित नागरिक तयार गर्ने उद्देश्य पनि उल्लेख रहेको छ । शिक्षाको उद्देश्य पूरा गर्नका लागि साधारण, प्राविधिक र व्यवसायिक एवम् परम्परागत विद्यालय गरी तीन प्रकारका विद्यालय र सोअनुरूपका पाठ्यक्रमको संरचना लागु गरिएको छ । विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम, २०७६ मा सिकाइ सहजीकरण विद्यार्थी केन्द्रित र बालमैत्री हुनुपर्ने, परियोजना कार्य, क्षेत्र भ्रमण, समस्या समाधान, खोजमा आधारित अध्ययन, प्रवर्तनमुखी र समावेशी शिक्षण र सहजीकरण विधि र प्रक्रिया अपनाउनुपर्ने उल्लेख रहेको छ । विद्यालय तहमा राखिएका सामाजिक अध्ययन, जीवनोपयोगी शिक्षा, मानवमूल्य शिक्षा, लगायतका विषयमा संस्कृतिसँग सम्बन्धित विषयवस्तु समावेश गरिएका छन् । अङ्ग्रेजी, नेपाली जस्ता विषयमा स्थानीय संस्कृति र परम्परासँग सम्बन्धित कथा, कविता, लेख, निबन्ध आदि विषयवस्तु समावेश गरिएका छन् ।

आधारभूत तहको कक्षा १-८ मा मातृभाषा वा स्थानीय विषयको पठनपाठन गर्ने व्यवस्था गरिएको छ । स्थानीय पाठ्यक्रममा मातृभाषा, संस्कृति, सामाजिक विविधता, इतिहास, सांस्कृतिक र प्राकृतिक सम्पदा स्थानीय भूगोल, परम्परागत र प्रचलित स्थानीय सिप र कला लगायतका विषयको पठनपाठन गर्ने, विभिन्न कक्षाका विभिन्न विषयमा स्थानीय विषयवस्तु एकीकरण गर्ने, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र परियोजना कार्यमा स्थानीय परिवेशका विषयवस्तुबाट क्रियाकलाप सुरु गर्ने, स्थानीय परिवेशका उदाहरणहरू प्रस्तुत गर्ने तरिका अपनाउन सकिने व्यवस्था रहेको (पाविके, २०७६) ।

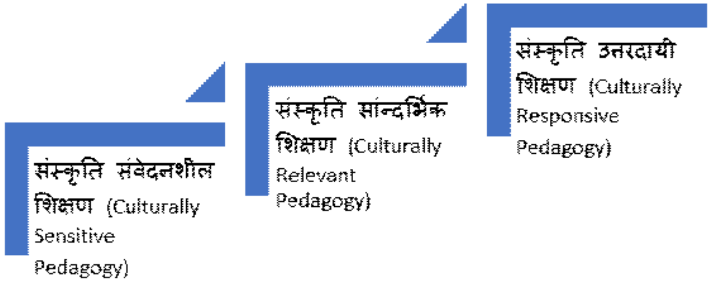
यसरी हेर्दा हालको पाठ्यक्रममा संस्कृतिसँग सम्बन्धित विषयवस्तु प्रशस्त मात्रामा समावेश रहेको छ । यी विषयवस्तु संस्कृतिसम्बन्धी शिक्षण सिकाइका लागि समावेश गरिएका हुन सक्छन् । विद्यालय रहेको समुदाय र सो समुदायबाट आएका बालबालिकाको सांस्कृतिक पृष्ठभूमिको अवस्था विद्यालय नै पिच्छे फरक पर्न सक्छ । यसर्थ शिक्षकले स्थानीय समुदाय, अभिभावकलगायत समुदायको संस्कृतिका समग्र पक्षको राम्रोसँग अध्ययन र विश्लेषण गरेर पाठ्यसामग्री र शिक्षण विधिमा आवश्यक परिमार्जन र समायोजन गरी संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्ने र यसका लागि शिक्षकमा विभिन्न सांस्कृतिक सक्षमताहरूको विकास भएको हुनुपर्छ ।

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइ

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइ विद्यार्थीको सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, भाषा र अनुभवलाई शिक्षणमा प्रयोग गरी सिकाइलाई बढी प्रभावकारी र समतामूलक बनाउने शिक्षण सिकाइको तरिका हो । यसमा हरेक विद्यार्थीको सांस्कृतिक अनुभव, उसको परिवार र समुदायसँगको सम्बन्धलाई विशेष महत्त्व दिइन्छ । यसबाट विद्यार्थीमा विविधताको पहिचान गरी समालोचनात्मक सजगता (critical consciousness) को विकास गर्न, विभिन्न दृष्टिकोणको विकास गर्न, विविधताको पहिचान स्थापित गरी आपसी सम्बन्धलाई बलियो बनाउन र विसमतालाई न्यूनीकरण गर्न सहयोग पुग्दछ । संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइबाट विद्यार्थीमा आत्म पहिचानको भावनाको विकास हुन्छ । सिकाइलाई समावेशी र समतामूलक बनाउन सहयोग पुग्छ । सिकाइ सान्दर्भिक र अर्थपूर्ण हुन्छ । विद्यार्थीमा समालोचनात्मक सोचको विकास गर्न गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीमा विभिन्न सामाजिक सिपको विकास गर्न र शिक्षाप्रति अपनत्त्व र स्वीकारको भावनाको विकास गर्न मद्दत पुग्छ ।

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकले पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको आवश्यकता अनुसार अनुकूलन वा स्थानीयकरण गर्ने, विद्यार्थीको सांस्कृतिक ज्ञान र अनुभवसँग सामञ्जस्य हुने प्रकारका सहयोगात्मक र सहकार्यात्मक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने र आफ्नो शिक्षणका वारेमा निरन्तर अनुचिन्तन गर्दै विद्यार्थीको सांस्कृतिक आवश्यकताहरूको सम्बोधन गर्ने प्रयास गर्नुपर्छ ।

शिक्षकलाई विद्यार्थीका बिचमा सांस्कृतिक विविधता हुन्छ र त्यस्तो विविधतालाई सम्बोधन गरेर शिक्षण गर्नुपर्छ भन्ने कुराको जानकारी हुनु सांस्कृतिक संवेदनशीलता (cultural sensitivity) हो । विद्यार्थीले हुर्के बढेको समुदायमा रही गरेको सांस्कृतिक अभ्यास र उनीहरूले प्राप्त गरेको सांस्कृतिक अनुभवसँग सम्बन्ध स्थापित गरेर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गरिन्छ भने त्यसलाई संस्कृति सान्दर्भिक शिक्षण सिकाइ (culturally relevant pedagogy) भनिन्छ । शिक्षण सिकाइमा शिक्षकले विद्यार्थीको सांस्कृतिक ज्ञान, सूचना, विशेषता, अनुभव र दृष्टिकोणलाई नै सिकाइको माध्यम बनाउँछन् भने त्यसलाई संस्कृति उत्तरदायी शिक्षण (culturally responsive pedagogy) भनिन्छ । शिक्षकले सांस्कृतिक रूपले भिन्नता भएका विद्यार्थीको पूर्वज्ञान, अनुभव र दृष्टिकोणसँग नयाँ ज्ञान वा विषयवस्तुसँग सम्बन्ध स्थापित गरेर शिक्षण गर्ने गर्छन् । यसमा सांस्कृतिक रूपले भिन्न भिन्न समूहका विद्यार्थीको सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, जीवनका अनुभव, भाषा प्रयोग र संवाद गर्ने शैलीमा हुने भिन्नतालाई महत्त्व दिँदै शिक्षणलाई समावेशी र प्रभावकारी बनाउने प्रयास गरिन्छ । यसबाट विद्यार्थीको सिकाइमा सफलता, सकारात्मक जातीय र सामाजिक पहिचानको विकास र समालोचनात्मक जागरूकता (critical consciousness) को विकास गर्ने पक्षमा जोड दिइन्छ (Karatas, २०२०) । संस्कृति संवेदनशील, संस्कृति सान्दर्भिक र संस्कृति उत्तरदायी शिक्षणको सम्बन्ध तलको चित्रमा देखाइएको छ :

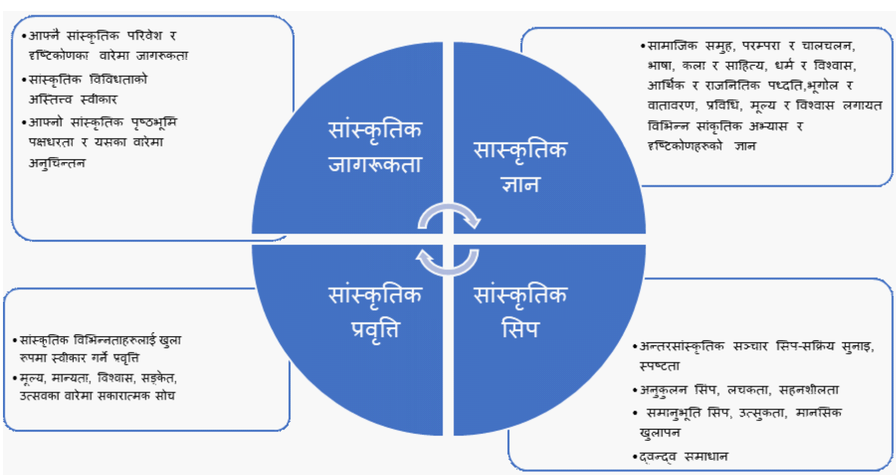


चित्र १: संस्कृति संवेदनशील, संस्कृति सान्दर्भिक र संस्कृति उत्तरदायी शिक्षणको सम्बन्ध

शिक्षकमा हुनुपर्ने सांस्कृतिक सक्षमता

सांस्कृतिक सक्षमता भन्नाले जातीय, सामाजिक सांस्कृतिक र भाषिक रूपमा विविधता भएको परिवेशमा विविधताको स्वीकार र सम्मान गर्ने, राम्रो सम्बन्ध स्थापना गर्न आवश्यक पर्ने आत्मजागरुकता, ज्ञान, सिप र प्रबृत्तिको विकास गरी त्यसबाट स्तरीय सेवा र उत्तम नतिजा निकाल्न सक्ने क्षमता भन्ने बुझिन्छ। युनेस्कोका अनुसार सांस्कृतिक सक्षमता भन्नाले अर्को संस्कृतिका मानिसहरूसँग प्रभावकारी संवाद गर्न, सम्बन्ध स्थापित गर्न र त्यसको परिणाम स्वरूप शान्ति, सहनशीलता र समावेशिता सुनिश्चित गर्न मद्दत पुऱ्याउने संज्ञानात्मक, प्रभावी, व्यावहारिक र भाषिक सिपहरू भन्ने बुझिन्छ।

सांस्कृतिक सक्षमतालाई चित्रमा तल देखाइएको छ :



चित्र २: सांस्कृतिक सक्षमता

संस्कृति संवेदनशील शिक्षणका लागि शिक्षकमा केही आधारभूत सक्षमताहरूको विकास भएको हुनुपर्छ। शिक्षकमा सक्रिय रूपमा विद्यार्थीका भावना, विचार र भनाइ सुन्ने, बहुसांस्कृतिक सामग्रीको प्रयोग

गर्ने, विद्यार्थी र उसको परिवारसँग राम्रो सम्बन्ध स्थापित गर्ने जस्ता सिप हुनुपर्छ । सांस्कृतिक रूपमा सक्षम शिक्षकले विद्यार्थीका विचार सक्रिय रूपमा सुन्ने गर्छन् । कक्षाकोठामा सिकाइ समुदायको विकास गर्छन् । विद्यार्थीको सिकाइको तरिका अनुसार पाठ्यक्रम र शिक्षणमा परिमार्जन गर्छन् । सबै विद्यार्थीहरूमा उच्च मनोबल कायम गर्ने प्रयास गर्छन् । सिकाइ वातावरण निर्माणका लागि संस्कृतिको उच्चतम् सदुपयोग गर्छन् । शिक्षणसँग संस्कृतिको सम्बन्ध स्थापना गर्छन् ।

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकमा हुनुपर्ने केही सांस्कृतिक सिप र दक्षता तल उल्लेख गरिन्छ :

(क) सांस्कृतिक आत्मजागरुकता (Cultural self–awareness)

सांस्कृतिक आत्मजागरुकताले आफ्नो सांस्कृतिक पहिचान, पूर्वाग्रह, विश्वास र मूल्य मान्यताको बोध, पहिचान र त्यसले अरूसँगको अन्तरक्रियालाई कसरी प्रभाव पार्छ भन्ने कुराको सचेततालाई बुझाउँछ । यसबाट विविधतायुक्त परिस्थितिमा मानिसको व्यवहारमा विविधताले पार्ने प्रभावका बारेमा चिन्तन मनन गर्ने भन्ने बुझिन्छ । अन्तरसांस्कृतिक परिवेशमा प्रभावकारी सञ्चार, सहकार्य र सम्बन्धको विकासका लागि सांस्कृतिक आत्मजागरुकताले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । विविध सांस्कृतिक पृष्ठभूमिबाट आएका विद्यार्थीसँग राम्रो सम्बन्ध स्थापित गरी शिक्षण र सिकाइ सहजीकरण गर्न र कक्षाकोठामा समतामूलक र प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ वातावरण बनाउन मद्दत गर्छ । आफ्नो सांस्कृतिक पृष्ठभूमिले अर्को सांस्कृतिक पृष्ठभूमिबाट आएका विद्यार्थी र उनीहरूको संस्कृतिप्रति जानेर वा नजानेर पूर्वाग्रहको भावना र व्यवहार प्रदर्शन भएको त छैन भन्ने कुरामा शिक्षक सजग हुनुपर्छ । शिक्षकले प्रत्येक विद्यार्थीको सांस्कृतिक पृष्ठभूमिका बारेमा जानकारी र सुझबुझ राख्नुपर्छ । कक्षाकोठामा समावेशी र समतामूलक रूपमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्नुपर्छ । प्रत्येक विद्यार्थीले आफूलाई महत्त्व दिइएको, आफ्नो संस्कृतिको सम्मान गरिएको र सफलताका लागि सहयोग पाएको अनुभव गरेको हुनुपर्छ ।

(ख) सांस्कृतिक बोध (Cultural understanding)

सांस्कृतिक बोध भन्नाले विभिन्न सांस्कृतिक समूहको विश्वास, मूल्य, मान्यता र अभ्यासको बोध गर्ने, सम्मानपूर्वक सहकार्य र अन्तरक्रिया गर्ने, समानुभूतिको भावनाको विकास गर्ने र त्यस्ता समूहबिच उत्पन्न हुन सक्ने द्वन्द्वको न्यूनीकरण गर्ने क्षमतालाई बुझाउँछ ।

(ग) बहुदृष्टिकोण (Multiple perspectives)

संस्कृतिका बाहिरै देखिने खाना, पोसाक, कला, सङ्गीत, साहित्य, इतिहास लगायत र उक्त संस्कृतिअन्तर्गत अदृश्य रूपमा रहेका विश्वास, मूल्य र मान्यताका वारेमा पूर्ण जानकारी राख्नु र सो बमाजिमको दृष्टिकोणको विकास गर्नु, विभिन्न सांस्कृतिक परिवेशबाट आएका

मानिसहरूको कुनै कुरालाई हेर्ने दृष्टिकोणको जानकारी राख्नु र त्यसको सम्मान गर्नु सांस्कृतिक सक्षमताको महत्त्वपूर्ण पक्ष हो ।

(घ) **अन्तरसांस्कृतिक सञ्चार** (**Intercultural communication**)

सांस्कृतिक सञ्चार भन्नाले सांस्कृतिक मूल्य, मान्यता र विश्वासले भाषा, भाषाको आरोह र अवरोह, शारीरिक हाउभाउ, सङ्केत, आँखा र चेहराको हाउभाउ आदिको प्रयोग गरेर सञ्चार गर्ने प्रक्रियामा कसरी प्रभाव पार्छ र सञ्चारको स्पष्टता र बुझाइमा नकारात्मक असर नपुग्ने गरी र वैयक्तिक अहंमा चोट नपुऱ्याई आपसी सम्मानलाई बढावा दिने गरी आपसमा छलफल, कुराकानी, संवाद र सञ्चार गर्ने तरिका भन्ने बुझिन्छ ।

(ङ) **सम्बन्ध स्थापना** (**Relationship building**)

अन्तरसांस्कृतिक कक्षाकोठाको वातावरणमा विद्यार्थीसँग राम्रो सम्बन्ध स्थापनाका लागि विद्यार्थीको सांस्कृतिक पृष्ठभूमिको अध्ययन गर्नुपर्छ र सोहीअनुसार उनीहरूसँग छलफल र कुराकानी गर्नुपर्छ । पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीमा आवश्यकताअनुसार अनुकूलन गर्नुपर्छ ।

(च) **लचकता/अनुकूलन क्षमता** (**Flexibility/Adaptability**)

संस्कृति उत्तरदायी शिक्षण सिकाइमा शिक्षकले हरेक विद्यार्थीका विभिन्न पृष्ठभूमि, आवश्यकता र आपसी सञ्चारको तरिकालाई ध्यानमा राखेर शिक्षण विधि, पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री र कक्षा शिक्षणका तरिकामा अनुकूलन गर्नुपर्छ । यसबाट सिकाइलाई विद्यार्थीको जीवन र अनुभवसँग जोड्न र बढी प्रेरणादायक र रूचीपूर्ण बनाउन सकिन्छ ।

(छ) **अन्तरसांस्कृतिक सहजीकरण** (**Intercultural facilitation**)

यो कुनै साझा लक्ष्य प्राप्तिका लागि विभिन्न सांस्कृतिक पृष्ठभूमिका मानिसहरूसँग गरिने अन्तरक्रियालाई सहज बनाउने प्रक्रिया हो । यसका लागि सोचाइमा खुलापन, प्रस्ट संवाद वा कुराकानी गर्ने सिपको आवश्यकता पर्छ । अन्तरसांस्कृतिक सहजीकरण विविध भाषिक, सांस्कृतिक र सामाजिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थीलाई प्रभावकारी तरिकाले पथ प्रदर्शन, सहयोग र अन्तरक्रिया गर्ने क्षमता हो । शिक्षकले कुनै सर्वसम्मत ज्ञानको प्रसार र हस्तान्तरण गर्ने भन्दा समावेशी, सम्मानजनक र सहभागितामूलक सिकाइ वातावरण सिर्जना गर्ने मध्यस्तकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्नुपर्छ । शिक्षकले कक्षाकोठामा सुरक्षित र समावेशी वातावरण तयार गर्न र प्रत्येक विद्यार्थीलाई आफूलाई महत्त्व दिइएको अनुभूति दिलाउन र कुनै असमानता वा पूर्वाग्रहरहित तरिकाले सहभागिताका लागि उत्सुक र तयार हुने वातावरण तयार गर्नु पर्छ । यसबाट कक्षाकोठामा आपसी सम्मान, समानुभूति, विविधताको सम्मान, समस्या समाधान र विश्लेषणात्मक सिप एवम् समालोचनात्मक सोचको विकास गर्न सकिन्छ ।

(ज) **द्वन्द्व समाधान सिप (Conflict resolution skills)**

द्वन्द्वले शाब्दिक रूपमा अल्झो, झन्झट, कलह, सङ्घर्ष, द्विविधा, संशय, मनमुटाव, दुस्मनी, काटमार, हिंसा आदि अर्थ बुझाउँछ । द्वन्द्व भनेको कुनै एक वा सोभन्दा बढी व्यक्ति वा समूहले अर्को व्यक्ति वा समूहको स्वार्थ, लक्ष्य वा उद्देश्य प्राप्त गर्न नदिनु वा आफ्नो स्वार्थ पूर्ति गर्दा अर्कालाई अवरोध गर्ने उद्देश्यमूलक प्रयास हो । यो व्यक्ति र समूहको बिचमा हुने सांस्कृतिक, सामाजिक, आर्थिक स्वार्थ, दृष्टिकोण र बुझाइमा रहेको भिन्नताबाट सिर्जित अवस्था हो । यो सिकाइको स्रोत र मानव समाज परिवर्तनको माध्यम पनि हो । द्वन्द्वका कारणहरूमा सामाजिक संस्कारमा रहेको विविधता, व्यक्ति वा समूहको वैचारिक र रूचिमा रहेको भिन्नता आदि पर्छन् । विद्यालयमा सञ्चारको कमी, वैयक्तिक रुचि र व्यवहार, स्रोत साधनको अभाव र भएका स्रोत साधनको उपयोग, प्रतिस्पर्धा, पक्षपात, विभिन्नता, हेपाइ, दुर्व्यवहारलगायतका कारणले द्वन्द्वको सिर्जना हुन सक्छ । कक्षाकोठामा विद्यार्थी विद्यार्थीका बिचमा, विद्यार्थीको समूहका बिचमा शिक्षक र विद्यार्थीका बिचमा द्वन्द्व हुन सक्छ ।

सर्वप्रथम शिक्षकले द्वन्द्वका कारणको पहिचान र विश्लेषण गर्नुपर्छ । द्वन्द्व समाधानका लागि शिक्षकमा सक्रिय सुनाइ, संवेगको व्यवस्थापन, प्रभावकारी सञ्चार, समानुभूति, सकारात्मक सोच, धैर्य, निश्पक्ष व्यवहार, सहकार्य, समस्या समाधान, वार्ता र सम्झौता एवम् सहजीकरण लगायतका सिपहरूको आवश्यकता पर्छ । विद्यार्थीलाई नै द्वन्द्व समाधानको जिम्मेवारी दिने र शिक्षकले दुई पक्षबिचको संवादको सहजीकरण गर्ने जस्ता तरिका अपनाई द्वन्द्व समाधानमा विद्यार्थीलाई नै सहभागी गराएर विद्यार्थीमा विभिन्न जीवनोपयोगी सिपको विकास गर्न सकिन्छ ।

संस्कृति संवेदनशील शिक्षणका तरिका

(क) **विद्यार्थीहरूको सांस्कृतिक पृष्ठभूमिको जानकारी**

संस्कृति संवेदनशील शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकले विद्यार्थीको संस्कृतिक पृष्ठभूमिको अध्ययन गर्नुपर्छ । विद्यार्थीका सबै संस्कृतिको गहिरो जानकारी राख्न त सम्भव नहोला तर तिनको सामान्य जानकारी त शिक्षकमा हुनै पर्छ। उनीहरूको पारिवारिक र सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, परम्परा, मूल्य, अनुभवहरू र भाषाको प्रयोग लगायतका विषयमा जानकारी पाउन उनीहरूसँग नजिकको, विश्वासिलो र अन्तरङ्ग सम्बन्ध राख्नुपर्छ। उनीहरूको परिवारसँग सम्बन्ध स्थापित गर्नुपर्छ । विद्यार्थीको जीवनशैली, सिकाइको स्तर र सोच्ने तरिकाको पहिचान गर्न उसको परिवारको मद्दत लिने गर्नुपर्छ । उनीहरूसँग वार्तालाप गर्ने, उनीहरूको लवाइ खवाइ बोली र व्यवहारको अवलोकन र अध्ययन गर्ने गर्नुपर्छ । उनीहरूसँग मायालु र सम्मानजनक व्यवहार गर्नुपर्छ । विद्यार्थीको पूर्वज्ञान, सिप, धारणा र दृष्टिकोणलाई शिक्षण सिकाइमा क्रियाशील बनाउनुपर्छ । उनीहरूको सिकाइ आवश्यकता, रुचि, पढाइ र लेखाइको स्तरको पहिचान गर्नुपर्छ । विद्यार्थीहरूले विद्यालय प्रवेश गर्दा आफूसँगै लिएर आएको सांस्कृतिक परम्परा, मूल्य,

मान्यता, सिप र अनुभवलाई विद्यालयको सम्पत्तिको रूपमा लिनुपर्छ ।

(ख) पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री र शिक्षण विधि

आवश्यकताअनुसार पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीहरूलाई स्थानीय परिवेश र आवश्यकताअनुसार परिमार्जन, अनुकूलन र स्थानीयकरण गर्नुपर्छ । स्थानीय संस्कृतिसँग सम्बन्धित उपयुक्त पुस्तक र पाठ्यसामग्रीको छनोट गरी विद्यार्थीलाई अध्ययन गर्न लगाउने, प्रसङ्गअनुसार कक्षाकोठा शिक्षण, समूह कार्य र परियोजना कार्यहरूमा प्रयोग गर्न सकिन्छ । विषय र पाठको प्रकृतिअनुसार स्थानीय संस्कृति र परम्पराअनुसारका कथा, कविता, श्लोक, गीत, सङ्गीत, घटना, सामाजिक सञ्जाल र सञ्चारका माध्यमबाट प्रसारित सामग्रीलगायतका सामग्रीको प्रयोग गर्नुपर्छ । शिक्षण विधि र क्रियाकलापमा लचकता हुनुपर्छ । त्यस्ता क्रियाकलापहरू अन्तरक्रियात्मक रूपमा सञ्चालन गर्ने र विद्यार्थीलाई आफ्ना अनुभव, विचार र भावना व्यक्त गर्ने अवसर दिनुपर्छ । कक्षाकोठामा प्रसङ्गअनुसार सांस्कृतिक चाडपर्व र उत्सवका बारेमा छलफल गर्ने, विद्यालयमा त्यस्ता चाडपर्वहरू मनाउने वा मनाइएको भूमिका प्रदर्शन गर्ने वा नाटकीकरण विधिहरूको प्रयोग गर्ने गर्नुपर्छ । सहयोगात्मक र सहकार्यात्मक सिकाइ विधिहरूको प्रयोग गर्नुपर्छ ।

(ग) भाषाको प्रयोग

कक्षाकोठामा प्रयोग गर्ने भाषा शैलीको बारेमा सावधानी अपनाउनुपर्छ । कुनै स्थान, जात जाति, भाषा संस्कृति वा पेसाका मानिसलाई बिझाउने वा होच्याउने प्रकारका शब्द, वाक्य, उखानटुक्का र भनाइहरूको प्रयोग गर्नु हुँदैन । प्रसङ्गवश पाठ्यपुस्तक र अन्य पाठ्य सामग्रीमा त्यस्ता शब्द वा वाक्य प्रयोग गरिएको रहेछ भने सच्याएर शिक्षण गर्ने गर्नुपर्छ । कुनै भाषामा सामान्य सुनिने शब्द वा वाक्यांशहरूको अर्को भाषामा अश्लील वा अपाच्य अर्थ लाग्न सक्छ । त्यस विषयमा संवेदनशील हुनुपर्छ । कुनै धर्म वा संस्कृतिमा कुनै शब्द, हाउभाउ वा सङ्केतको प्रयोग निषेधित हुन्छ भने अर्कोमा सामान्य मानिन सक्छ । विद्यालय र कक्षाकोठामा प्रयोग गरिने भाषा शैली समावेशिताको दृष्टिले उपयुक्त हुनुपर्छ । कक्षाकोठा शिक्षणमा उपयुक्त प्रकारका विभिन्न संस्कृति सम्बद्ध सङ्केत चिह्नहरू, कलाकृति र चित्रको प्रयोग गर्ने गर्नुपर्छ । कक्षाकोठामा मातृभाषाको प्रयोग गर्न प्रोत्साहित गर्ने, भाषिक विविधताको सम्मान गर्ने गर्नुपर्छ ।

(घ) विविधताको सम्मान र समावेशिता

विद्यालय र कक्षाकोठा शिक्षण गर्दा कुनै फरक संस्कृतिको विद्यार्थीलाई ऊ र उसको मातृभाषा, संस्कृति, परम्परा, लवाइखवाइ, गीत, सङ्गीत आदिलाई महत्त्व दिइएको छ वा दिइन्छ भन्ने अनुभव गराउने, कक्षाकोठामा सांस्कृतिक विविधताको सम्मान गर्न र सिकाइमा यसका विभिन्न पक्षको प्रयोग गर्न नियम र आचारसंहिता लागु गर्ने तरिका अपनाउन सकिन्छ । कक्षाकोठाको संरचनामा परिवर्तन ल्याउन बसाइ व्यवस्थापन र समूह विभाजनमा ध्यान दिनुपर्छ । विभिन्न सांस्कृतिक पृष्ठभूमि भएका विद्यार्थीको आवश्यकताअनुसार मिश्रित वा एकल समूह बनाउन

सकिन्छ । विद्यार्थी बुलेटिन बोर्ड आदिमा विभिन्न संस्कृतिका सामग्रीको प्रदर्शन गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीको आफ्नो समुदायको परम्परा, विशेषता, अनुभव र दृष्टिकोणहरूलाई कक्षाकोठाको सिकाइमा प्रयोग गर्ने अवस्थाको सिर्जना गर्नुपर्छ ।

(ङ) **विद्यार्थी मूल्याङ्कन**

संस्कृति उत्तरदायी शिक्षण सिकाइमा शिक्षण जस्तै विद्यार्थीको उपलब्धिको मापन पनि बैयक्तिक रूपमा गर्नु पर्छ । हरेक विद्यार्थीले गरेका मुख्य मुख्य परियोजना कार्य, विद्यार्थीका वैयक्तिक सिकाई अनुभवहरू र सिकाइ उपलब्धिको लेखाजोखा (performance assessment) को अभिलेख सहितको पोर्टफोलियो राख्नुपर्छ । विविधतायुक्त कक्षाकोठाको वातावरणमा विद्यार्थीको भिन्न संस्कृतिका मूल्य मान्यता प्रतिको व्यवहारको अवलोकन गरी अभिलेख कायम गर्नुपर्छ । विभिन्न सांस्कृतिक समूहका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको स्तरको लेखाजोखा गरी उपलब्धिमा देखिएको भिन्नताका कारणको पहिचान गरी आवश्यक पृष्ठपोषण दिने र सुधारात्मक शिक्षण गर्ने गर्नुपर्छ (Michael E. at al.,२०२३)

निष्कर्ष

समुदायको सदस्यका रूपमा व्यक्तिको सम्पूर्ण जीवन पद्धति नै संस्कृति हो । कुनै समाजमा शिक्षाको उद्देश्य निर्माण, शिक्षण विधिको छनोट र शिक्षाको स्वरूप निर्धारणमा संस्कृतिको प्रभाव पर्छ । एक पुस्ताबाट अर्को पुस्तामा संस्कृतिको हस्तान्तरण, बदलिदो परिस्थिति र आवश्यकताअनुरूप संस्कृतिको सुधार र रूपान्तरणमा शिक्षाको भूमिका हुन्छ । विद्यार्थीले आफ्नो परिवार र समुदायबाट विकास गरेको सांस्कृतिक मूल्य, मान्यता, भाषिक र अन्य व्यावहारिक सिप, आचरण, अनुभव र दृष्टिकोणको पहिचान गर्ने, तिनीहरूसँग सम्बन्ध स्थापित गरी शिक्षण सिकाइको योजना गर्ने, उपयुक्त शिक्षण सिकाइ विधिहरूको छनोट गरी कार्यान्वयन गर्ने र प्रत्येक विद्यार्थीको सिकाइ अनुभवको वैयक्तिक रूपमा मूल्याङ्कन गर्ने लगायतका कार्य गर्न शिक्षक सक्षम हुनुपर्छ । शिक्षकमा सांस्कृतिक ज्ञान, अन्तरसांस्कृतिक सञ्चार र सहजीकरण, अन्तरसांस्कृतिक सुझबुझ, बहुदृष्टिकोण, समानुभूति र सांस्कृतिक आत्मजागरुकता लगायतका सिप र गुणको विकास हुनु अत्यन्त जरुरी छ । यसका लागि शिक्षकले जीवन पर्यन्त र निरन्तर अध्ययनशील हुने र आफ्ना वैयक्तिक र पेसागत जीवनका अनुभव र सिकाइका सम्बन्धमा अनुचिन्तन र सुधार गर्दै जाने प्रवृत्तिको विकास गर्नु पनि उत्तिकै महत्त्वपूर्ण छ ।

सन्दर्भ सामग्री

१. पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, वि.स. (२०७६), विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ सानोठिमी भक्तपुरः पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

२. पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, वि.स. (२०७६), स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन मार्गदर्शन (मातृभाषासहित) सानोठिमी भक्तपुरः पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

३. नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, (२०७५), बृहद् नेपाली शब्दकोष, काठमाडौः नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

४. Bukidnon State University, College of Education, Malaybalay City, (2023), Culturally responsive pedagogy: A systematic overview in Diversitas Journal ISSN 2525-5215 Volume 8, Number 4 (oct./dec. 2023) p. 3203 – 3212, Bukidnon, 8700, Philippines: Bukidnon State University https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal

५. Karatas,, K. (2020). The Competencies of the Culturally Responsive Teacher: What, Why and How?. i.e.: inquiry in education: Vol. 12: Iss. 2, Article 2. (https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol12/iss2/2)

६. Michael E. Walker, M.O.-A., Blair, L., Cara, L., D.Guzman-Orth, &Melissa G., (December 2023), Culturally Responsive Assessment: Provisional Principles Researh ETS RR–23-11 ETS, Princeton, NJ:

विद्यालय तहमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइको गुणस्तर

✍ युवराज अधिकारी
निर्देशक, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

लेखसार

विज्ञान र प्रविधिलाई जीवनको आधार मानिन्छ । विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइले नेपालको शैक्षिक विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दै आएको छ । तथापि कमजोर भौतिक पूर्वाधार, शिक्षकको पेसागत क्षमतामा देखिएका कमीहरू, परीक्षामुखी मूल्याङ्कन प्रणाली, परम्परागत शिक्षण विधिको प्रयोग, सिकाइ सामग्रीको अभाव, शिक्षक क्षमता र अनुगमन तथा सुपरिवेक्षणको सीमितताले यस क्षेत्रमा ठुलो प्रभाव पारेको छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ ले जोड दिएको विद्यार्थी केन्द्रित, जीवनोपयोगी तथा सान्दर्भिक र व्यावहारिक सिकाइको लक्ष्य हासिल गर्न खोजमूलक, परियोजना तथा समस्यामा आधारित प्रयोगात्मक कार्य (Hands on activities) र एकीकृत शिक्षणतर्फ उन्मुख हुनुपर्ने अपरिहार्यतालाई यस लेखले औँल्याएको छ । विश्वव्यापी अभ्यासहरूको अध्ययन गर्दै, नेपालको सन्दर्भमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको अधिकतम प्रयोग, प्रयोगशालाको अनिवार्यता, शिक्षक तालिमको रूपान्तरण र कार्यसम्पादनमा आधारित मूल्याङ्कन प्रणाली लागु गर्नुपर्ने सुझाव यस लेखमा प्रस्तुत गरिएका छन् । यसका साथै विश्वका असल अभ्यास र सिद्धान्त, नेपालको पाठ्यक्रम सुधार र नीति पहलहरू तथा विद्यालय आधारित वास्तविकतालाई चित्रण गरी विश्वस्तरीय अभ्यासको समीक्षासहित नेपालमा भइरहेका विभिन्न प्रयास, शिक्षण सिकाइमा आएका चुनौती र तिनको समाधानका लागि व्यावहारिक उपाय तथा सुझाव प्रस्तुत गरिएको छ । अन्त्यमा, विज्ञान र प्रविधि शिक्षणलाई व्यावहारिक र जीवनोपयोगी बनाउने र अधिकतम सिकाइ सुनिश्चित गर्ने रणनीतिक दिशा प्रस्तुत गरिएका छन् ।

मुख्य शब्दावली: विज्ञान तथा प्रविधि, परियोजना, समस्या समाधान सूचना तथा सञ्चार प्रविधि, सिकाइ सहजीकरण, सिकाइ उपलब्धि, मूल्याङ्कन

विषय प्रवेश

विज्ञानले प्रकृति र ब्रह्माण्डका बारेमा व्यवस्थित अध्ययन र खोजी गर्नुका साथै प्रविधियुक्त विकासलाई अघि बढाउन मदत गर्छ । हाम्रो जीवनका हरेक क्रियाकलापलाई विज्ञानले निर्देशित गरेको हुन्छ । विज्ञान र आविष्कारका माध्यमबाट मानव जीवनलाई सहज बनाउने नवीनतम वस्तु तथा सेवाको उत्पादनमा प्रयोग गरिने विधि र प्रक्रियाको सङ्कलन प्रविधि हो । संसारमा भइरहेको अकल्पनीय विकास विज्ञान र प्रविधिको कारणबाट सम्भव भएको हो । परिवर्तित संसारमा आफूलाई अनुकूल बनाउन, प्राप्त स्रोत र साधनहरूको सही रूपमा उपयोग गर्न, विज्ञान र प्रविधिको विकासले सिर्जना

गरेका अवसरलाई आत्मसात गर्न र वातावरण परिवर्तनप्रति सचेत हुन वैज्ञानिक सुझबुझको जरुरत पर्छ । वैज्ञानिक सुझबुझसहितको असल र दक्ष नागरिक तयार गर्न बालबालिकामा सानै उमेरदेखि उनीहरूमा वैज्ञानिक सोच, चिन्तन र अभिवृत्तिप्रति सकारात्मक भावनाको विकास गर्नु आवश्यक छ । विश्वमा विज्ञान र प्रविधिको अत्याधुनिक विकास भइरहेको छ। विश्वव्यापीकरणले संसारको कुनै एउटा स्थानमा रहेका विज्ञान र प्रविधिका उत्पादनलाई संसारको जुनसुकै स्थानमा उपलब्ध बनाउन सम्भब तुल्याएको छ । विश्वव्यापीकरणको लाभ लिन र हाम्रा स्थानीय उत्पादनको संरक्षण गर्न विज्ञानको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । विज्ञान र प्रविधिको विकाससँग अनुकूलित हुन, स्रोत र साधनको विवेकपूर्ण उपयोग गर्न, विज्ञान र प्रविधिको विकासले सिर्जना गरेका अवसर उपयोग गर्न र वातावरण तथा जैविक विविधताप्रति सचेत हुन वैज्ञानिक सुझबुझको जरुरत पर्छ । वैज्ञानिक तथ्य, सिद्धान्त, प्रविधि तथा अवधारणाको प्रयोग गर्न सक्ने वैज्ञानिक सुझबुझ भएका तथा अनुसन्धानमुखी जनशक्ति तयार गर्ने नेपालको शिक्षा नीतिको लक्ष्य रहेको छ । उक्त लक्ष्य पूरा गर्न राष्ट्रिय आवश्यकता, अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास, परम्परागत र आधुनिक प्रविधि, सरोकारवालाका सुझाव, ज्ञान निर्माण र आविष्कार, लम्बीय तथा समतलीय सन्तुलन जस्ता आधारभूत सिद्धान्त तथा मान्यतालाई ध्यान दिई नेपालको वर्तमान विज्ञान तथा प्रविधि विषयको पाठ्यक्रमको विकास गरिएको छ ।

आधुनिक युगमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षालाई राष्ट्रिय विकासको आधारस्तम्भका रूपमा लिइन्छ। कुनै पनि राष्ट्रको सामाजिक, आर्थिक र प्राविधिक फड्को यसै क्षेत्रको गुणस्तरमा निर्भर गर्छ । नेपालको सन्दर्भमा, राष्ट्रिय विज्ञान, प्रविधि तथा नवप्रवर्तन नीति, २०७६ ले विज्ञान र प्रविधिलाई राष्ट्रको विकासको मुख्य संवाहक शक्तिका रूपमा स्थापित गरेको छ । नेपालको शैक्षिक परिदृश्यमा विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधि पाठ्यक्रमले ऐतिहासिक रूपमा धेरै परिवर्तन गरेको छ। वर्तमान परिवेशमा विज्ञान र प्रविधिको शिक्षणले नयाँ चुनौती र अवसर सिर्जना गरेको छ। आधुनिक विज्ञान शिक्षण केवल सूचना तथा ज्ञान सञ्चय मात्र होइन, बरु यो वैज्ञानिक सोच, समालोचनात्मक चिन्तन र नवीनतम चिन्तनको विकास गर्ने एउटा माध्यम हो । वैश्विक रूपमा, विज्ञान शिक्षाले दिगो जागरूकता र पर्यावरणीय पहिचान विकास गर्न एउटा मार्गको रूपमा कार्य गर्छ। नेपाल जस्तो विकासशील मुलुकमा जहाँ युवा जनसङ्ख्याको प्रतिशत उच्च छ, त्यहाँ विज्ञान र प्रविधिको गुणस्तरीय शिक्षणले राष्ट्रिय विकास र युवा सशक्तीकरणको आधार बन्न सक्छ। तथापि परम्परागत शिक्षण विधि, स्रोत सामग्रीको अभाव र शिक्षक दक्षताको सीमितताले यस क्षेत्रमा अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न सकिएको छैन ।

विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षाले विद्यार्थीलाई वैज्ञानिक साक्षरता प्रदान गर्नुका साथै समालोचनात्मक सोचाइ (Critical Thinking), सिर्जनशीलता (Creativity), सहकार्य (Collaboration), सञ्चार (Communication) र डिजिटल सिप (Digital skills) को विकास गर्नुपर्छ। नेपालमा विद्यालय शिक्षामा विज्ञान तथा प्रविधि विषयको औसत सिकाइ उपलब्धि ५० को हाराहारीभन्दा माथि जान नसकेको र शिक्षण प्रक्रिया पाठ्यपुस्तकमा सीमित रहेको यथार्थले विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षाको गुणस्तरमाथि गम्भीर प्रश्न उठाएको छ । (ERO, 2022, 2023)

विज्ञान तथा प्रविधि साक्षरता र सिप नागरिकका लागि आधारभूत पक्ष हुन् जुन केवल ज्ञान सञ्चयनभन्दा समस्या समाधान, तर्क, तथ्याङ्क विश्लेषण र नवप्रवर्तनको समुच्चय हो। विद्यालय तहमा विद्यार्थीले पाउने वास्तविक अनुभवले भविष्यका अध्ययन र रोजगार पथमा ठुलो प्रभाव पार्छ। नेपालले पछिल्ला वर्षहरूमा पाठ्यक्रम सुधार, सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम र सिकाइ तथा मूल्याङ्कन र ICT एकीकरणजस्ता नीतिगत पहल अघि बढाएको भए पनि प्रयोगात्मक र परियोजना कार्यको प्रभावकारी कार्यान्वयन, स्रोत सामग्रीको उपलब्धता र शिक्षकको व्यवस्थापन र क्षमतासम्बन्धी चुनौतीले लक्ष्य हासिल गर्न बाधा पुऱ्याइरहेको छ (Ministry of Education, Science and Technology [MoEST], 2020) । त्यसैले अहिलेको परिवेशमा विज्ञान शिक्षणलाई केवल सिद्धान्तात्मक बनाउने होइन बरु अनुभव र व्यावहारिक, जीवनसँग जोडिने र अधिकतम सिकाइ सुनिश्चित गर्ने गरी रूपान्तरण आवश्यक छ ।

विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइका नवीतम अभ्यास

विद्यालय शिक्षाको विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइमा विश्वका सफल राष्ट्रले निम्नलिखित नवीन र प्रभावकारी उपागम तथा दृष्टिकोण अपनाएको देखिन्छ :

अनुसन्धानमा आधारित/खोजमूलक सिकाइ (Inquiry–Based Learning – IBL): अमेरिका, अस्ट्रेलिया र क्यानडा जस्ता देशहरूले विज्ञान पाठ्यक्रममा IBL लाई मूल आधार बनाएका छन्। यस दृष्टिकोणमा विद्यार्थी आफैँ प्रश्न सिर्जना गर्छन्, अनुसन्धान गर्छन् र निष्कर्षमा पुग्छन् जसले गर्दा विद्यार्थीमा प्रश्न सोध्ने, परिकल्पना निर्माण तथा भविष्यवाणी गर्ने, परीक्षण गर्ने र प्रमाणको आधारमा निष्कर्ष निकाल्ने सिपको विकास हुन्छ। साथै यस दृष्टिकोणले विद्यार्थीमा वैज्ञानिक जिज्ञासा र स्वतन्त्र चिन्तनको विकास गर्छ साथै विद्यार्थीलाई विज्ञानलाई रटेर बुझ्नु भन्दा गरेर सिक्न मद्दत गर्छ । अनुसन्धान आधारित सिकाइले विद्यार्थीलाई प्रश्न सोध्न, परिकल्पना बनाउन, परीक्षण गर्न र निष्कर्ष निकाल्न प्रेरित गर्छ जसले दीर्घकालीन बुझाइ र वैज्ञानिक दृष्टिकोण विकास गर्छ (Harlen, 2013)।

एकीकृत STEAM सिकाइ (Integrated STEAM Learning): कोरिया, सिङ्गापुर र अमेरिकाजस्ता विकसित राष्ट्रले STE (A): Engineering, Arts, Mathematics) सिकाइलाई जोड दिएका छन् । स्टिम सिकाइले यी विषयहरूलाई अलग-अलग नभई समस्या समाधानको एकीकृत साधनका रूपमा प्रयोग गर्न सिकाउँछ । STE(A): ले विद्यार्थीलाई वास्तविक जीवनका जटिल समस्याहरूको समाधान इन्जिनियरिङ डिजाइन प्रक्रिया (Engineering Design Process) मार्फत खोज्न प्रेरित गर्छ । यस प्रकारको सिकाइ सहजीकरणले विद्यार्थीलाई बहुविषयक दृष्टिकोण विकास गर्न प्रोत्साहनको साथै विद्यार्थीलाई जटिल समस्याको विश्लेषण गर्न र नवीन तरिकाले समाधान गर्न सिकाउँछ । यस दृष्टिकोणले विज्ञान र प्रविधिलाई वास्तविक जीवनको सन्दर्भमा राख्छ, जसले गर्दा सिकाइ अधिक प्रासङ्गिक र रोचक बन्छ ।(Yakman, 2008)

सक्षमतामा आधारित सिकाइ र मूल्याङ्कन (Competency–Based Learning and Assessment): फिनल्यान्ड, नेदरल्यान्ड्स र अन्य स्क्यान्डिनेभियाली राष्ट्रहरूले केवल सैद्धान्तिक ज्ञानको मूल्याङ्कन

गर्नुभन्दा विद्यार्थीले प्राप्त गरेका सिप र सक्षमता (Competency) को मूल्याङ्कनमा जोड दिन्छन् । यसमा पोर्टफोलियो मूल्याङ्कन, कार्यसम्पादन कार्यहरू (Performance tasks) र सिकाइका लागि मूल्याङ्कनको प्रयोग बढी हुन्छ । Black र Wiliam (१९९८) का अनुसार कक्षाभित्रको निरन्तर मूल्याङ्कनले विद्यार्थी उपलब्धिमा उल्लेख्य सुधार ल्याउँछ । यसले तत्काल पृष्ठपोषण, त्रुटि पहिचान र सिकाइ रणनीतिका समायोजनलाई सम्भव बनाउँछ ।

प्रविधि समृद्ध कक्षाकोठा : विश्वका धेरै विकसित मुलुकहरूमा भर्चुअल ल्याब, एनिमेसन र सिमुलेसनको प्रयोगले विज्ञानको जटिल अवधारणालाई विद्यार्थीमाझ सहज रूपमा प्रस्तुत गरिन्छ । यसले भौतिक प्रयोगशालाको अभावलाई कम गर्नुका साथै सुरक्षित सिकाइ वातावरण प्रदान गर्छ । भर्च्युअल प्रयोगशाला (Virtual Labs) को प्रयोगले स्रोत सामग्रीको अभाव भएका विद्यालयमा पनि विद्यार्थीलाई प्रयोगात्मक अनुभव प्रदान गर्न सकिन्छ । यसले गुणस्तरीय शिक्षणलाई सबैका लागि सुलभ बनाउँदछ । भर्चअल ल्याबले विज्ञान अवधारणालाई दृश्यात्मक र अन्तरक्रियात्मक बनाउँनको साथै भौतिक प्रयोगशालाको अभाव र सुरक्षासम्बन्धी जोखिम कम गर्न, विद्यार्थीको सहभागिता र सिकाइ उपलब्धिमा सकारात्मक प्रभाव पार्न, स्रोतसीमित विद्यालयमा गुणस्तरीय प्रयोगात्मक सिकाइ सुनिश्चित गर्न र समावेशी, सुरक्षित तरिकाले सिकाइमा सहयोग गर्छ (Verma & Verma, 2025).

पर्यावरणीय शिक्षण (Environmental Education): विश्वभर विज्ञान शिक्षणलाई पर्यावरणीय सचेतनासँग जोड्ने अभ्यास बढ्दो छ । विद्यार्थीलाई दिगो विकास (Sustainable Development) को अवधारणासँग परिचित गराउने, वातावरणप्रति सचेत बनाउने, जलवायु परिवर्तनको विज्ञान बुझाउने र जैविक विविधता र प्राकृतिक संसाधनहरूको संरक्षणको महत्त्व सिकाउने कार्यक्रम लोकप्रिय भइरहेका छन् । सन् २०१५ मा संयुक्त राष्ट्रसङ्घले दिगो विकास लक्ष्य (Sustainable Development Goals) अपनाउँदा लक्ष्य नं. १५ ले स्थलीय पारिस्थितिक प्रणाली, वन व्यवस्थापन, मरुभूमीकरण, भूक्षय रोकथाम र जैविक विविधता संरक्षणलाई प्रमुख प्राथमिकताका रूपमा राखेको छ (United Nations, 2015) । धेरै जसो देशले यो लक्ष्य पूरा गर्ने गरी विद्यालय तहको सानै कक्षादेखि कार्यक्रम र क्रियाकलाप समावेश गरेका छन् ।

परियोजनामा आधारित र सान्दर्भिक सिकाइ (Project–based & Contextual Learning): विज्ञान तथा प्रविधि विषयसँग सम्बन्धित स्थानीय सन्दर्भमा आधारित परियोजना (जस्तै : स्थानीय जलवायु अध्ययन, साना कृषि प्रयोग, पानीको गुणस्तर जाँच) ले विद्यार्थीलाई जीविका र समुदायसँग जोडेर सिक्न मद्दत गर्छन् र STEAM क्षमतामा व्यावहारिक सहजता ल्याउँछ (OECD शिक्षा अभ्यासहरू; Harlen, 2013) ।

विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षासम्बन्धी नेपालको अभ्यास र प्रयास

नीतिगत र अन्तरसम्बन्धित प्रयास

(क) **नेपालको संविधान** : नेपालको संविधानको धारा ५१ज(१) मा शिक्षालाई वैज्ञानिक, प्राविधिक,

व्यावसायिक, सिपमूलक, रोजगारमूलक एवम् जनमुखी बनाउँदै सक्षम, प्रतिस्पर्धी, नैतिक एवम् राष्ट्रिय हितप्रति समर्पित जनशक्ति तयार गर्ने र धारा ५२च(४) मा वैज्ञानिक अध्ययन अनुसन्धान एवम् विज्ञान र प्रविधिको आविष्कार, उन्नयन र विकासमा लगानी अभिवृद्धि गर्ने तथा वैज्ञानिक, प्राविधिक, बौद्धिक र विशिष्ट प्रतिभाहरूको संरक्षण गर्ने नीतिगत व्यवस्था गरिएको छ ।

(ख) **राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६:** यस नीतिले विज्ञान तथा प्रविधि विषयको सहजीकरण गर्दा परियोजना कार्य प्रस्तुतीकरण, समीक्षा, कला तथा सिर्जना परीक्षण, कक्षाकोठामा आधारित वा सिकारूको समुदाय वा परिवारमा आधारित खोजमुखी कार्य र तिनको संक्षिप्त प्रतिवेदन, मौखिक मूल्याङ्कन, सिर्जनात्मक अभ्यास आदि तरिकालाई परीक्षण र मूल्याङ्कनका साधनका रूपमा संस्थागत गर्ने, विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षालाई व्यावहारिक एवम् प्रयोगात्मक बनाउँन जोड दिएको छ । यसका साथै यस नीतिले विद्यार्थीमा बहुप्रतिभाको विकास, सिर्जनात्मक क्षमता अभिबृद्धि, समालोचनात्मक दृष्टिकोण र सञ्चार सिप विकासका लागि खोज तथा अन्वेषणमा आधारित विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण सिकाइ रणनीति अवलम्बन गर्ने, विज्ञान तथा प्रविधिका विषयवस्तुको अवधारणा प्रस्ट पार्नका लागि शैक्षिक सामग्रीमा आधारित शिक्षण, परियोजना कार्य, प्रयोगात्मक अभ्यास जस्ता रचनात्मक एवम् सिर्जनात्मक पक्षलाई ध्यान दिई तदअनुरूप विद्यार्थीको प्रत्यक्ष सहभागितामा ज्ञान, सिप, क्षमता र सोच विकास गर्ने खालका शिक्षण सिकाइ विधि, प्रविधि र प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्नेमा जोड दिएको छ ।

(ग) **उच्चस्तरी राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०७५:** यस प्रतिवेदनले शिक्षकलाई ज्ञान र खोजको सहजकर्ता र पथप्रदर्शकको भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने, ज्ञानको खोजकर्ता र निर्माणकर्ता विद्यार्थी स्वयम हुनुपर्ने र शिक्षण सिकाइमा शिक्षकले अत्याधुनिक विधि र प्रविधि अवलम्बन गर्नुपर्ने, शिक्षण सिकाइमा सहभागितामूलक विधि, परियोजना र समूह कार्य र प्रस्तुती कार्य, नवप्रवर्तन र सेमिनार विधि तथा कार्यशाला विधि अवलम्बन गरी सिकाइ सहजीकरण गर्नुपर्नेमा जोड दिएको छ ।

(घ) **राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६:** यस प्रारूपले विज्ञान तथा प्रविधि विषयका विषयवस्तुको सिकाइ सहजीकरण गर्दा विद्यार्थी केन्द्रित र बालमैत्री शिक्षण विधि, परियोजना कार्य, क्षेत्र भ्रमण, आविष्कारमुखी अध्ययन, समस्या समाधान, प्रवर्तमुखी शिक्षण विधि, खोजमुखी, अन्तर्क्रियात्मक तथा प्रवर्तनात्मक सिकाइ विधि तथा प्रयोगात्मक कार्य (Practical work) लाई सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्गको रूपमा प्रयोग गर्नुपर्नेमा जोड दिएको छ ।

(ङ) **शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८०:** यस प्रारूपद्वारा गरिएको प्रावधानअनुसार शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, शिक्षा तालिम केन्द्र, शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ, स्थानीय तहले विज्ञान तथा प्रविधि विषयका विषयवस्तु तथा सिकाइ उपलब्धि सहज तरिकाले हासिल गराउन विद्यार्थीलाई सक्रिय सहभागी गराउने सिकाइ सहजीकरणका विधि तथा तरिका प्रयोग सम्बन्धमा

क्षमता विकास गर्नका लागि प्रमाणीकरण तालिम, पुनर्ताजगी तालिम, कार्यमूलक अनुसन्धान, पाठ अध्ययन, सेवा प्रवेश तालिम, सिकाइ सञ्जाल, स्वनिर्देशित सिकाइ र मूल्याङ्कन, सहपाठी कक्षा अवलोकन जस्ता विधिबाट तालिम सञ्चालन गर्दै आएका छन् । यी तालिममा विज्ञान शिक्षकलाई शैक्षणिक योजना निर्माण र प्रयोग सिप, सिकाइ सहजीकरण सिप, स्थानीय सामग्रीको निर्माण र प्रयोग तथा मूल्याङ्कनका साधनको पहिचान, निर्माण र प्रयोगसम्बन्धी ज्ञान र सिप विकास गराइने व्यवस्था रहेको छ ।

(च) **सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग** : नेपाल सरकारले आईसीटीलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको अभिन्न अङ्गको रूपमा विकास गर्ने लक्ष्य लिएको छ (राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६, विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना २०२२-२०३२) । कोभिड-१९ महामारीको समयमा जारी गरिएको विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका, २०७७ ले वैकल्पिक माध्यम र प्रविधिमैत्री शिक्षणमा जोड दिएको थियो (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, २०७७) । नेपालको वर्तमान पाठ्यक्रमले विषय र सिकाइ सहजीकरणको माध्यमको रूपमा ICT लाई प्रयोग गर्न सकिने व्यवस्था गरेको छ । शैक्षिक प्रविधिमा भएका प्रगतिले नेपालमा पनि डिजिटल सिकाइलाई बढावा दिँदै आएको छ । सरकारले 'डिजिटल नेपाल' को अवधारणाअन्तर्गत विद्यालयहरूमा कम्प्युटर ल्याब स्थापना, इ-लर्निङ, सामग्री विकास र इन्टरनेट कनेक्टिभिटी प्रदान गर्ने लक्ष्य राखेको छ । केही गैरसरकारी संस्थाले पनि मोबाइल ल्याब र सञ्चार प्रविधिको माध्यमबाट विज्ञान तथा प्रविधिका विषयवस्तुको सिकाइ सहजीकरण गर्ने कार्यक्रमहरू सुरु गरेका छन् ।

(छ) **STEM को प्रारम्भिक प्रयास** : राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६ र विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना (२०७९-२०८८) मा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्न STEM शिक्षणलाई प्रवर्द्धन गर्ने कुरा उल्लेख छ (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, २०७९) । STE(A): लाई विश्वविद्यालय तहमा पनि प्रतियोगितात्मक कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने कार्यविधि विकास गरिएको छ (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, २०८१) ।

पाठ्यक्रम सुधारको प्रयास

विश्वमा विज्ञान र प्रविधिको अत्याधुनिक विकास भइरहेको छ । विश्वव्यापीकरणले कुनै एउटा स्थानमा रहेका विज्ञानका उत्पादनलाई संसारको जुनसुकै स्थानमा उपलब्ध बनाउन सम्भव तुल्याएको छ । विश्वव्यापीकरणको लाभ लिन र हाम्रा स्थानीय उत्पादनको संरक्षण गर्न विज्ञानको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । विज्ञान र प्रविधिको विकाससँग अनुकूलित हुन, स्रोत र साधनको विवेकपूर्ण उपयोग गर्न, विज्ञान र प्रविधिको विकासले सिर्जना गरेका अवसर उपयोग गर्न र वातावरण क्षयीकरण प्रति सचेत हुन वैज्ञानिक सुझबुझको जरुरत पर्छ । वैज्ञानिक तथ्य, सिद्धान्त, प्रविधि तथा अवधारणाको प्रयोग गर्न सक्ने वैज्ञानिक सुझबुझ भएका तथा अनुसन्धानमुखी जनशक्ति तयार गर्ने नेपालको शिक्षा नीतिको उद्देश्य रहेको छ । उक्त उद्देश्य पूरा गर्न राष्ट्रिय आवश्यकता, अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास, परम्परागत र आधुनिक

प्रविधि, सरोकारवालाका सुझाव, ज्ञान निर्माण र आविष्कार, लम्बीय तथा समतलीय सन्तुलन जस्ता आधारभूत सिद्धान्त तथा मान्यतालाई ध्यान दिई विद्यालय तहको पाठ्यक्रम विकास गरिएको छ । विज्ञान र प्रविधिमा आएको आमूल परिवर्तनसँगै सिकाइलाई व्यावहारिक बनाउन राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६को मर्मबमोजिम विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधि विषयको पाठ्यक्रम विकास गरिएको छ ।

वर्तमान विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधिको पाठ्यक्रमले विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ क्रियाकलापका माध्यमबाट अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउन जोड दिएको छ । मूल्याङ्कनलाई सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्गका रूपमा आत्मसात गरी मूल्याङ्कनका साधनको प्रभावकारी प्रयोग गर्ने पक्षमा समेत यस पाठ्यक्रमले जोड दिएको छ । विज्ञान विषय प्रयोगमुखी हुने भएकाले प्रभावकारी सिकाइका लागि सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक क्रियाकलाप सँगसँगै लैजानुपर्ने हुन्छ । यस पाठ्यक्रमले विज्ञान तथा प्रविधिका आधारभूत पक्षको जानकारी गराई प्रयोगात्मक, खोज र परियोजनामा आधारित सिकाइका माध्यमबाट बालबालिकामा प्रत्यक्ष अनुभव हासिल गराउने क्रियाकलापमा जोड दिएको छ । विज्ञान र प्रविधि एक अर्कामा अन्योन्याश्रित भएकाले प्रविधिका विषयवस्तुलाई सकेसम्म विज्ञानका हरेक क्षेत्रसँग समायोजन गर्ने प्रयास गरिएको छ । बालबालिकामा विज्ञान तथा प्रविधिका आधारभूत ज्ञान, विज्ञान प्रक्रियागत सिप, वैज्ञानिक कारण, समस्या समाधान, वैज्ञानिक अनुसन्धान सिप तथा वैज्ञानिक अभिवृत्तिसहित वैज्ञानिक सुझबुझ भएका नागरिक उत्पादन गर्न पाठ्यक्रमले विषयवस्तुको क्षेत्र निर्धारण गरेको छ । पाठ्यक्रममा समावेश समग्र विषयवस्तुका लागि कक्षा ४ देखि ८ सम्म ५० प्रतिशत भार आन्तरिक र ५० प्रतिशत भार बाह्य मूल्याङ्कन तथा कक्षा ९ देखि १२ सम्म ७५ प्रतिशत भार सैद्धान्तिक र २५ प्रतिशत भार आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि छुट्याइएको छ । विज्ञान तथा प्रविधिका विषयवस्तुको सिकाइ सहजीकरण गर्नको लागि वर्तमान विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले निम्नलिखित पक्षमा जोड दिएको छ (माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०७८) ।

विज्ञान तथा प्रविधिका सिकाइ क्रियाकलापले विद्यार्थीमा निर्धारित अवधारणाप्रतिको बुझाइ र वैज्ञानिक साक्षरतासँगै समालोचनात्मक चिन्तन, सिर्जनशीलता तथा प्रयोगात्मक सिप र अभिवृत्तिको विकास गर्नमा जोड दिनुपर्छ । विषयवस्तुको प्रकृति, अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि, सामग्रीको उपलब्धता, विद्यार्थीको स्तर र विविधताको अवस्था तथा उमेर हेरेर सहजीकरणका लागि सिकाइ विधि र तरिकाको छनोट गर्नुपर्ने हुन्छ । मुख्यतया विज्ञान तथा प्रविधि विषयका लागि प्रयोगात्मक, प्रश्नोत्तर र छलफल जस्ता विधिका साथै विषयवस्तुको प्रकृतिअनुसार समस्या समाधान, परियोजना, घटना अध्ययन, क्षेत्र भ्रमण, आगमन जस्ता विद्यार्थी केन्द्रित विधिको प्रयोग गरिनुपर्छ । यसका साथै बालबालिकाहरूलाई हरेक सिकाइ क्रियाकलापमा सक्रिय बनाउन विषयवस्तु र सिकाइ उपलब्धिको प्रकृतिअनुसार जिग्स, मस्तिष्क मन्थन, समूह कार्य, फिलिप्ड सिकाइ, भविष्यवाणी-अवलोकन-कारणसहित व्याख्या (POE), स्याटेलाइट सिकाइ समूह, ग्राफिटी, टी चार्ट, एम चार्ट, ग्यालेरी हिँडाइ, सोच्ने जोडी बनाउने र अनुभव आदानप्रदान गर्ने जस्ता रणनीति प्रयोग गरी समालोचनात्मक चिन्तन विकास गर्न जोड दिनुपर्छ ।

उल्लिखित विधि र तरिकाहरूको प्रयोग गर्दा आधारभूत विज्ञान प्रक्रियागत सिप र एकीकृत विज्ञान प्रक्रियागत सिपहरूका साथै व्यवहारकुशल सिप समेत विकास गर्ने जोड दिनुपर्छ । यसका लागि सम्बन्धित विषयवस्तुलाई दैनिक जीवनका क्रियाकलापसँग जोडेर सहजीकरण क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्ने हुन्छ । विषयवस्तुको ज्ञान, सिप र व्यवहारलगायतका पक्षहरूलाई देहायबमोजिम सहजीकरण गर्न सकिन्छ :

(क) विषयवस्तुको ज्ञान (Content knowledge)

विज्ञान तथा प्रविधिका प्रविधि, बल, चाल, विभिन्न प्रकारका शक्ति, जीवहरूको वर्गीकरण, जीवन प्रक्रिया, पदार्थ, पृथ्वी र अन्तरिक्ष, सूचना तथा सञ्चार प्रविधि जस्ता विषय शीर्षकमा रहेका विषयवस्तु सहजीकरण गर्दा सर्वप्रथम उक्त विषयवस्तुका आधारभूत सिद्धान्त, अवधारणा (Conceptual clarity) का बारेमा विद्यार्थीलाई स्पष्ट पारेर उनीहरूमा दिगो र अर्थपूर्ण सिकाइ गराउनुपर्छ र प्रयोगात्मक क्रियाकलाप कुशलताका साथ सम्पन्न गर्न सक्ने बनाउनुपर्छ । यसको लागि व्याख्या, छलफल, प्रश्नोत्तर, तर्क, जिज्ञासा, स्वअध्ययन आदिका माध्यमबाट विषयवस्तु प्रतिको स्पष्ट आवधारणाको विकास गराई विषयवस्तुलाई सान्दर्भिक उदाहरण, अनुभव र व्यवहारिक प्रयोगसँग सम्बन्धित गराएर सहजीकरण गर्नुपर्ने हुन्छ ।

(ख) सिप (Skills)

विज्ञान विषयमा अवधारणागत स्पष्टताको आवश्यकता जति छ, उति नै मात्रामा विज्ञानसँग सम्बन्धित विभिन्न प्रयोगात्मक तथा प्रक्रियागत सिपको विकास हुनु पनि उत्तिकै आवश्यक छ । स्थलगत अध्ययन/भ्रमण/सर्भे/खोज, अवलोकन, प्रयोगात्मक कार्य, नमुना सामग्रीको विकास तथा परियोजना कार्यका माध्यमबाट विभिन्न सिप हासिल गराउन सकिन्छ । यी सिकाइ क्रियाकलाप गराउने क्रममा देहाएबमोजिमका विज्ञान प्रक्रियागत सिप विकास गर्न जोड दिनुपर्छ ।

(अ) आधारभूत विज्ञान प्रक्रियागत सिपहरू

अवलोकन गर्ने (Observing): पञ्च ज्ञानेन्द्रियको प्रयोग (देख्नु, सुन्नु, छुनु, गन्ध थाहा पाउनु र स्वाद थाहा पाउनु) मार्फत विषयवस्तु तथा घटना, तिनीहरूका विशेषता, गुण, असमानता, समानता, परिवर्तनका बारेमा पत्ता लगाउने कार्य अवलोकनअन्तर्गत पर्छन् । यसमा अवलोकनलाई रेकर्ड गर्न वा लिखित रूपमा राख्न सकिन्छ ।

वर्गीकरण गर्ने (Classifying): वस्तुहरू अथवा घटनाको गुणमा आधारित भई समानता वा फरकपनाका आधारमा समूहीकरण गर्ने र क्रम मिलाउने कार्य नै वर्गीकरण हो । यस्तो सिप विकासका लागि विद्यार्थीलाई सूची बनाउने, टेबल बनाउने, चार्ट तयार गर्ने कार्य गराउन सकिन्छ ।

मापन गर्ने (Measuring): पदार्थको सही तरिकाले मापन गर्न सिकाउने कार्य एक महत्त्वपूर्ण सिप हो । उपयुक्त मापनका साधन र प्रविधिहरूको प्रयोग गरी मापन गर्ने, थाहा भएका मापनका साधन (तौल यन्त्र, स्केल, मिटर स्केल, घडी) आदिको प्रयोग गरी थाहा नभएका विभिन्न वस्तुको मापन गर्ने कार्य यस प्रक्रियामा पर्छ । मापनअन्तर्गत क्रमबद्ध र पद्धतिगत ढाँचामा एकाइसहित अभिलेखको मापन गर्ने, कम्प्युटर सफ्टवेयरको प्रयोग वा चार्ट, ग्राफ, टेबुल निर्माण गर्ने कार्य आदि पर्छन् ।

निष्कर्ष निकाल्ने (Inferring): अवलोकन गरिएका वस्तु वा घटनाको व्याख्याबाट निष्कर्ष निकाल्ने सिपको विकास गराउन सकिन्छ ।

भविष्यवाणी गर्ने (Predicting): वर्तमान ज्ञान, बोध, अवलोकन र निष्कर्षका आधारमा अपेक्षित परिणामको विचार गर्ने कार्य नै भविष्यवाणी हो । भविष्यवाणी गर्नु अनुमान गर्नु होइन तर विश्वास गर्नु हो । गलत व्याख्या वा सूचनाहरू तथा पहिले थाहा नभएका कुराहरूलाई स्पष्ट पार्नका लागि लिखित अथवा मौखिक रूपमा व्याख्या गर्ने कार्य भविष्यवाणीअन्तर्गत पर्छन् ।

सञ्चार गर्ने (Communicating): कार्य, प्रदर्शनहरू, चित्र, टेबल, चार्ट आदिका बारेमा अरूलाई विचार, अनुभव, सूचना, जानकारी दिनका लागि मौखिक र लिखित रूपमा सम्प्रेषण गर्नु सञ्चार हो ।

(आ) **एकीकृत विज्ञान प्रक्रियागत सिप**

मोडेल बनाउने (Making model): विचार, वस्तु वा घटनाको स्पष्ट व्याख्या गर्ने वा अन्तरसम्बन्धको प्रदर्शन गर्नका लागि मानसिक, शाब्दिक वा शारीरिक जस्ता पक्षको प्रतिनिधित्व हुने गरी कुनै वस्तु निर्माण गर्नु अर्थात् वास्तविक वस्तुको प्रतिनिधत्व गर्ने गरी तयार गरिएको सामग्री नै मोडेल हो ।

परिभाषित गर्ने (Define operationally): गरिएका कार्य र अवलोकनको व्याख्याद्वारा परिभाषा तयार गर्ने सिप यसअन्तर्गत पर्छ । यो विद्यार्थीको भाषा हो । कण्ठ गरेको वा सम्झेको वा ग्लोसरीबाट परिभाषित गर्ने नभई विद्यार्थीका अनुभवको परिवेशका आधारमा परिभाषित गर्ने कार्य यसमा पर्छ ।

तथ्याङ्क सङ्कलन गर्ने (Data collecting): अवलोकन र मापनको क्रमबद्ध रूपमा सूचनाहरूको अभिलेखीकरण गर्ने र सङ्कलन गर्ने कार्य यसमा हुन्छ ।

तथ्याङ्कको प्रस्तुतीकरण र व्याख्या गर्ने (Data presenting and explaining) : यसमा टेबल, ग्राफ, चार्ट तथा चित्रको प्रयोग गरी तथ्याङ्कको सङ्गठन गर्ने, विश्लेषण गर्ने र

संश्लेषण गरी निष्कर्ष निकाल्ने, भविष्यवाणी गर्ने र परिकल्पना गर्ने कार्य यसमा पर्छ ।

परिकल्पना गर्ने (Hypothesizing) : प्रमाणका आधारमा शैक्षिक अनुमान गर्ने जसलाई प्रयोगात्मक रूपमा परीक्षण गर्न सकिन्छ, त्यो कार्य परिकल्पना गर्ने कार्यमा पर्छ ।

प्रयोग गर्ने (Implementing/applying) : विश्वसनीय तथ्याङ्क प्राप्त गर्नका लागि कार्यविधिको प्रयोगद्वारा परिकल्पनाको परीक्षणको ढाँचा तयार गर्ने कार्य यसमा गरिन्छ । यस सिपअन्तर्गत सबै आधारभूत र एकीकृत सिपहरूको प्रयोग गरी समस्याको सिर्जना, तथ्याङ्कको सङ्कलन गरी समस्याको समाधान गरिन्छ । विद्यार्थीले परिकल्पनाको परीक्षण र प्रयोगको स्वडिजाइनका लागि खोज, अनुसन्धान गरी बुझाइ र वैज्ञानिक विधिको प्रयोगद्वारा प्रदर्शन गर्ने कार्य यसमा गर्छन् ।

(ग) **वैज्ञानिक अभिवृत्ति तथा व्यवहार (Scientific attitude and behavior)**

वर्तमान विज्ञान तथा प्रविधि पाठ्यक्रमले विज्ञान सिकाइ सहजीकरणका माध्यमबाट सिकारुमा वैज्ञानिक अभिवृत्तिको विकास गरी अन्धविश्वासमा नफस्ने, सत्यतामा आधारित धारणाको विकास गराउने, अरूको विचारलाई कदर गरी तथ्यमा विश्वास गर्ने, स्वतन्त्र र पक्षपातरहित ढङ्गले अवलोकन गर्ने र समालोचनात्मक विचार गर्ने बानीको विकास गराउने पक्षमा ध्यान दिनुपर्नेमा जोड दिएको छ । यसको लागि सिकारुमा वैज्ञानिक अभिवृत्ति तथा व्यवहारको विकासका लागि उनीहरूलाई वैज्ञानिक साहित्यको अध्ययन गर्ने, परियोजना तथा प्रयोगात्मक कार्य गर्ने, समस्या समाधान गर्ने, सामग्री निर्माण गर्ने, खोजमूलक कार्य गर्ने, विज्ञान प्रदर्शनीमा भाग लिने लगायतका क्रियाकलापमा सक्रिय सहभागी हुने वातावरण तयार गर्नुपर्छ । यसको साथै वैज्ञानिकहरूले नयाँ खोज तथा आविष्कार कसरी गरे भनेर उनीहरूको जीवनपद्धतिबारे कुरा गर्ने, उपयुक्त शैक्षणिक सामग्री र प्रविधिको प्रयोग गरी कक्षामा सहजीकरण गर्ने, कक्षामा उपयुक्त वैज्ञानिक वातावरण बनाउने, विज्ञान क्लब गठन गर्ने, विज्ञान मेलाको आयोजना गर्ने जस्ता कार्य गर्नुपर्ने हुन्छ ।

नेपालमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षणका समस्या तथा चुनौती

नेपालको विद्यालय तहमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षणमा देखा परेका समस्या तथा चुनौतीले गुणस्तरीय शिक्षण प्रदान गर्न अवरोध सिर्जना गरेका छन् । विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षणमा देखा परेका समस्या तथा चुनौतीलाई निम्नानुसार उल्लेख गर्न सकिन्छ :

स्रोत सामग्रीको अभाव : नेपालमा विशेष गरी ग्रामीण क्षेत्रका सामुदायिक विद्यालयमा अझै पनि विज्ञानका उपकरणसहितका प्रयोगशाला, कम्प्युटर सुविधा र विश्वसनीय विद्युतको कमी छ । यसले गर्दा विज्ञानको प्रयोगात्मक पक्ष कमजोर भएको छ र विद्यार्थीले विज्ञानलाई सैद्धान्तिक विषयको रूपमा मात्र बुझ्न बाध्य भएका छन् । धेरै विद्यालयमा प्रयोगशाला, उपकरण र विज्ञान सामग्रीको

कमी छ; यसले hands–on अनुभवको सम्भावना घटाउँछ र अवधारणात्मक सिकाइलाई कमजोर पार्छ (MoEST, 2020)।

शिक्षकसम्बन्धी चुनौती : शिक्षकको अपर्याप्त तालिम र सीमित विषयगत ज्ञानले विज्ञान शिक्षणमा समस्या सिर्जना गरेको छ। धेरै शिक्षकले आधुनिक शिक्षण विधि र प्रविधिको प्रयोग गर्ने क्षमता सीमित छ। यसको अतिरिक्त, ठूला कक्षा आकारहरू र अत्यधिक कार्यभारले शिक्षकलाई व्यक्तिगत ध्यान दिन र नवीन शिक्षण विधि प्रयोग गर्न बाधा पुऱ्याएको छ। यति मात्र नभई विज्ञान तथा प्रविधि विषयको शिक्षण गर्ने विषयगत शिक्षकको अभावले गर्दा विज्ञान शिक्षण सिकाइ पुस्तकमुखी र विषयवस्तु घोक्ने र कण्ठ गर्ने विषय बनेको छ।

पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन प्रणालीका कमजोरी : हालको पाठ्यक्रमले सक्षमता (Knowledge, skills, scientific attitude, values and ability to do work) आधारित भई सिकाइ सहजीकरण तथा मूल्याङ्कन गर्नेमा जोड दिएको तर विद्यालयमा सहजीकरण गर्दा विषयवस्तु केन्द्रित रही सैद्धान्तिक पक्षको मूल्याङ्कन गर्ने प्रचलन बढी छ र दिगो सिकाइ, पर्यावरणीय जागरूकता र डिजिटल साक्षरतालाई पर्याप्त रूपमा समेट्न सकेको छैन। मूल्याङ्कन प्रणालीमा बोध, प्रयोग र उच्च दक्षताका पक्ष समावेश गरेतापनि स्मरण शक्तिलाई बढी महत्त्व दिँदा वैज्ञानिक सोच र अनुसन्धान क्षमताको सबै पक्ष मूल्याङ्कन गर्न सकिएको अवस्था छैन। परीक्षा र सैद्धान्तिक परिणामप्रति बढी लक्षित शिक्षा प्रणालीले सिकाइका लागि मूल्याङ्कन र अन्वेषणात्मक सिकाइलाई पछाडि धकेल्ने प्रवृत्ति देखिन्छ जसले वास्तविक सिप विकासमा बाधा पुऱ्याउँछ (Black & Wiliam, 1998)।

ग्रामीण सहरी असमानता : विज्ञान र प्रविधि शिक्षणको गुणस्तर र विधामा नेपालको ग्रामीण र सहरी क्षेत्रबिच ठूलो खाडल रहेको छ। शहरी क्षेत्रका निजी विद्यालयहरूमा राम्रा सुविधा उपलब्ध भएता पनि ग्रामीण क्षेत्रका सामुदायिक विद्यालय यी सुविधाहरूबाट वञ्चित छन्। यसले शैक्षिक असमानतालाई जन्म दिएको छ।

सांस्कृतिक र सामाजिक अवरोध : केही सांस्कृतिक मान्यताले वैज्ञानिक दृष्टिकोणको विकासलाई चुनौती दिएको छ। यसको अतिरिक्त, विज्ञान र प्रविधिको शिक्षणप्रतिको समुदायको रुचि र अभिभावकको सहयोग सीमित छ। केही अवस्थामा विद्यार्थीको सकारात्मक वैज्ञानिक प्रवृत्तिको विकास हुन सकेको छैन। विज्ञान दैनिक जीवनका विभिन्न कार्यमा उपयोग हुने र कार्यलाई सरलीकरण गर्ने व्यावहारिक विषयको रूपमा बुझाइ हुनुपर्नेमा विज्ञान कठिन विषयको रूपमा बुझाइ रहेको पाइन्छ।

परम्परागत विधिको प्रभुत्व : अधिकांश विद्यालयमा शिक्षकले अझै पनि व्याख्यान विधि र प्रश्नोत्तर विधिमा निर्भर रहेको देखिन्छ, जसले विद्यार्थीमा वैज्ञानिक सिप र समालोचनात्मक सोचको विकास गराउँदैन (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६३)।

प्रयोगशालाको अभाव : विज्ञान शिक्षणको मेरुदण्ड मानिने प्रयोगात्मक कार्यका लागि आवश्यक भौतिक पूर्वाधार (प्रयोगशाला, उपकरण, रसायन) को अभाव अझ पनि धेरै विद्यालयमा देखिन्छ ।

डिजिटल विभाजन : सूचना तथा सञ्चार प्रविधि (ICT) को प्रयोग आवश्यक भए पनि ग्रामीण क्षेत्रहरूमा इन्टरनेट, कम्प्युटर र बिजुलीको पहुँचमा असमानता छ, जसले डिजिटल प्रविधिमा आधारित सिकाइलाई सीमित गरेको छ ।

विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइका लागि व्यावहारिक उपाय

अनुभवजन्य र प्रयोगात्मक सिकाइ (Experiential and Practical Learning)

विद्यार्थीलाई सामग्री हातले छुन, प्रयोग गर्न र नतिजा अवलोकन गर्न दिनुले गहन बुझाइ सिर्जना गर्छ । यसले गर्दा उनीहरूमा समालोचनात्मक सोच र समस्या समाधानका क्षमता विकास हुन्छन् । विज्ञान सिकाइमा अन्तिम नतिजा भन्दा पनि वैज्ञानिक प्रक्रिया (प्रश्न सोध्ने, परिकल्पना बनाउने, प्रयोग गर्ने, तथ्याङ्क विश्लेषण गर्ने) लाई बढी महत्त्व दिनुपर्छ । यसले विद्यार्थीमा सहनशीलता र जिज्ञासाको भावना विकास गर्छ । सैद्धान्तिक ज्ञानलाई प्रयोगशालामा वा उपलब्ध सामग्री प्रयोग गरेर आफैं प्रयोग गर्न लगाउनुपर्छ । विद्यार्थीलाई अवलोकन गर्न, तथ्याङ्क सङ्कलन गर्न र नतिजाको व्याख्या गर्न दिनुपर्छ जसले जटिल वैज्ञानिक विचारहरूलाई बुझ्न सजिलो बनाउँछ । स्थानीय रूपमा उपलब्ध कम लागतका सामग्रीहरू प्रयोग गरेर पनि प्रयोगहरू गर्न सकिन्छ । विज्ञान सिकाइ अनुभव र प्रयोगमा आधारित हुने भएकाले विद्यार्थीलाई प्रत्यक्ष अवलोकन, प्रयोगशाला क्रियाकलाप र परियोजना कार्यमार्फत सिकाइमा संलग्न गराउँदा उनीहरूले अवधारणालाई गहिरो रूपमा बुझ्न सक्छन् । (प्यदि, १९८४)

खोज तथा अनुसन्धान आधारित सिकाइ (Inquiry and Research Based Learning)

यस विधिमा कुनै वास्तविक घटना (जस्तैः एउटा बरफको टुक्रा पग्लने क्रिया) देखाएर विद्यार्थीबाट आफैँ प्रश्न सिर्जना गर्न, अनुसन्धान गर्न र नतिजा निकाल्न प्रोत्साहित गरिन्छ। यसले विद्यार्थीलाई वैज्ञानिकको जस्तै सोच्न सिकाउँछ । विद्यार्थीलाई वैज्ञानिक अवधारणा तथा सामान्यीकरणहरू घोकाउनेभन्दा पनि प्रश्न सोध्न, परिकल्पना निर्माण गर्न, प्रयोग गर्न र समस्या समाधान (Problem–Solving) गर्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ यसले विद्यार्थीको समालोचनात्मक सोच (Critical Thinking), जिज्ञासा र विषयवस्तुप्रतिको स्वामित्वको भावना बढाउँछ । विद्यार्थीलाई प्रश्न सोध्ने, अनुसन्धान गर्ने, तथ्य सङ्कलन गर्ने र निष्कर्ष निकाल्ने अभ्यास गराउनुपर्छ। यसले तर्कशक्ति, समस्या समाधान र वैज्ञानिक सोच विकास गर्छ । (Bruner, १९६१) ।

स्थानीय सन्दर्भ र सामग्रीको उपयोग (Use of Local Context and Materials)

स्थानीय रूपमा उपलब्ध वस्तु, वातावरण र समस्या प्रयोग गरेर शिक्षण गर्दा विद्यार्थीको जीवनसँग सम्बन्धित सिकाइ हुन्छ । यसले उनीहरूको रुचि बढाउँछ र सिकाइलाई दिगो बनाउन मदत गर्छ ।

ICT र डिजिटल उपकरणको प्रयोग (Use of ICT and Digital Tools)

शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा भर्चुअल ल्याब, सिमुलेसन (Simulation), शैक्षिक याप (Educational Apps), भिडियो, गेमिफाइड सिकाइ (Gamified Learning) जस्ता प्रविधिलाई बुद्धिमत्तापूर्वक समावेश गर्न सकिन्छ जसले अमूर्त अवधारणालाई दृश्यात्मक बनाउँछ र सिकाइलाई थप आकर्षक र पहुँचयोग्य बनाउँछ । सूचना प्रविधिले विज्ञान तथा प्रविधि सिकाइलाई आकर्षक र अन्तरक्रियात्मक बनाउँछ । भिडियो, सिमुलेसन, भर्चुअल ल्याब र अनलाइन स्रोतहरूले अमूर्त अवधारणालाई स्पष्ट पार्न सहयोग गर्छन् ।

STEAM आधारित शिक्षण (STEAM–Based Teaching)

विज्ञान, प्रविधि, इन्जिनियरिङ, कला र गणितलाई एकीकृत गरी समस्या समाधान र नवप्रवर्तनतर्फ उन्मुख शिक्षणले विद्यार्थीमा व्यवहारिक दक्षता र नवीन सोच विकास गर्छ ।

परियोजनामा आधारित र सहकार्यात्मक सिकाइ (Project Based and Collaborative Learning)

विद्यार्थीलाई गरेर सिक्ने तथा समूहमा मिलेर सिक्ने गरी छोटो वा लामो बहुविषयगत परियोजना (Interdisciplinary Projects) मा संलग्न गराउन सकिन्छ। यसले अनुसन्धान, टोली कार्य (Teamwork) र सिकेका ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्ने अवसर प्रदान गर्छ। विद्यार्थीलाई सानो समूहमा राखेर छलफल, सहकार्य र समूहगत निर्णय प्रक्रिया (Group Decision–Making) मा भाग लिन लगाउन सकिन्छ । यसले सामाजिक र भावनात्मक विकासका साथै सिकाइमा विविधतालाई समावेश गर्छ । समूहमा मिलेर समस्या समाधान गर्ने, प्रयोग गर्ने र विचार साटासाट गर्ने अभ्यासले सामाजिक र संज्ञानात्मक दुवै सिकाइलाई बढाउँछ ।

मूल्याङ्कनलाई सिकाइसँग जोड्ने (Assessment for Learning)

मूल्याङ्कन केवल अङ्क दिने नभई सिकाइ सुधारका लागि प्रयोग हुनुपर्छ । नियमित formative assessment, स्वमूल्याङ्कन र सहकर्मी मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको सिकाइ प्रक्रियालाई बल दिन्छ ।

निरन्तर व्यावसायिक विकास (Continuous Professional Development)

शिक्षकलाई विज्ञान र प्रविधिका आधुनिक शिक्षण विधि (जस्तैः STEAM, Ethnoscience), विषयवस्तु ज्ञान (Content Knowledge), परियोजना तथा प्रयोगात्मक कार्यमा निरन्तर तालिम र पेसागत विकास प्रदान गर्नुपर्छ । शिक्षकलाई विद्यार्थीको आवश्यकता अनुसार फरक फरक शिक्षण विधि (Differentiated Instruction) अपनाउन लचिलो तरिकासम्बन्धी तालिम दिनुपर्छ । विज्ञान शिक्षणको नयाँ प्रविधि, अनुसन्धान र नीतिमा अद्यावधिक रहन शिक्षकले निरन्तर तालिम र साझा अभ्यास समुदायमा संलग्न हुनुपर्छ ।

विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ वातावरण (Student–Centered Learning Environment)

शिक्षकले निर्देशन दिनेभन्दा विद्यार्थीलाई खोजी गर्न, गल्तीबाट सिक्ने स्वतन्त्रता दिनुपर्छ । यसले स्वसक्रियता र आत्मविश्वास बढाउँछ । (Weimer, 2002) । विद्यार्थीलाई समूहमा कार्य गर्न दिनुपर्छ र समूहमा गरिने परियोजना कार्य, प्रस्तुति र टोली खेलहरूले विद्यार्थीले आपसमा सिक्न, विचार आदानप्रदान गर्न र सामूहिक रूपमा समस्या समाधान गर्न सहयोग गर्छ । हरेक विद्यार्थी फरक फरक तरिकाले सिक्छन् भन्ने कुरा मनन गरी कक्षामा रहेका विभिन्न सिकाइ आवश्यकतालाई ध्यानमा राखी शिक्षण विधि, सामग्री र मूल्याङ्कनमा विविधता कायम गर्नुपर्छ । केही विद्यार्थीलाई दृश्य सामग्री, केहीलाई hands on activities त केहीलाई सैद्धान्तिक व्याख्याले बढी मद्दत गर्छ । विज्ञान शिक्षणले विद्यार्थीलाई भविष्यको पेसा व्यवसायसँग समेत जोड्नुपर्छ । चिकित्सा, इन्जिनियरिङ, कम्प्युटर टेक्नोलोजी, कृषि जस्ता विभिन्न क्षेत्रहरूमा विज्ञानको उपयोगिताबारे जानकारी दिनुपर्छ । विज्ञान र प्रविधिका विषयहरूलाई विद्यार्थीको दैनिक जीवन, स्थानीय प्रविधि, कृषि, स्वास्थ्य र उद्योगसँग जोड्नुपर्छ । यसले विद्यार्थीलाई किन र कसरी भन्ने प्रश्नको महत्त्व बुझाउँछ र विषयवस्तुको सान्दर्भिकता (Relevance) स्थापित गर्छ ।

विज्ञान र जीवनबीचको सम्बन्ध जोड्ने (Linking Science with Everyday Life)

पाठको सुरुवातमै देखिने, सुनिने वा अनुभव गर्न सकिने वास्तविक घटनाबाट गर्नुपर्छ । प्रकाशसंश्लेषण जस्ता जटिल अवधारणालाई एउटा रेस्टुरेन्टको रूपमा वर्णन गर्न सकिन्छ । विज्ञानलाई गणित, सामाजिक अध्ययन, भाषा जस्ता अन्य विषयसँग जोड्न सकिन्छ । विज्ञान पाठ्यक्रमका अवधारणालाई दैनिक जीवनका समस्यासँग जोड्दा विद्यार्थीले विज्ञानको उपयोग बुझ्छन् । यसले जीवनोपयोगी र व्यवहारिक सिकाइ सुनिश्चित गर्छ । (Hodson, 2014) ।

निष्कर्ष

नेपालको विद्यालय तहको विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा आमूल परिवर्तनको खाँचो छ । घोकाइमा आधारित, व्याख्यान प्रधान र परीक्षा केन्द्रित प्रणालीले विद्यार्थीको स्वाभाविक जिज्ञासा र सिर्जनशीलतालाई कमजोर पार्दछ । राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ र विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना (२०७९-२०८८) का लक्ष्यहरू प्राप्त गर्न खोज तथा अन्वेषणमा आधारित, परियोजनामा आधारित र एकीकृत STE(A): शिक्षामा तत्काल रूपान्तरण गर्नुपर्छ । शिक्षकको पेसागत विकास, आईसीटीको समावेशी प्रयोग र प्रयोगात्मक पूर्वाधारमा गरिने लगानी वैज्ञानिक रूपान्तरणको मेरुदण्ड हुन् । विज्ञान शिक्षालाई केवल पाठ्यपुस्तकमा सीमित नगरी दैनिक जीवनका क्रियाकलाप र घटनासँग अन्तरसम्बन्ध कायम गरी जीवनको समस्या समाधान गर्ने सिपको रूपमा स्थापित गर्न सकेमा मात्र नेपालले वैज्ञानिक र प्राविधिक जनशक्ति उत्पादन गरी समृद्ध राष्ट्रको लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने छ ।

विज्ञान र प्रविधिको गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइले नेपालको भविष्यलाई आकार दिन सक्छ र युवा पुस्तालाई राष्ट्र निर्माणको लागि तयार पार्न सक्छ। विज्ञान शिक्षणलाई व्यावहारिक, रोचक र विद्यार्थी केन्द्रित बनाउन शिक्षकहरू, अभिभावक, नीति निर्माता र समुदाय सबैको सहकार्य आवश्यक छ। विज्ञान र प्रविधिको शक्तिलाई सही दिशामा प्रयोग गरेर हामी उज्ज्वल भविष्यको निर्माण गर्न सक्छौँ, जहाँ हाम्रा विद्यार्थी वैज्ञानिक दृष्टिकोण अपनाउँदै समाज परिवर्तनका एजेन्ट बन्न सक्छन्। परिवर्तन प्रकृतिको नियम हो र शिक्षा प्रणालीले पनि यस परिवर्तनलाई स्वीकार गर्दै आधुनिक आवश्यकताको पूर्ति गर्नुपर्छ।

वर्तमान परिवेशमा नेपालले नीतिस्तरमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षामा सकारात्मक परिवर्तन तर्फ कदम बढाएको पाइन्छ; तथापि वास्तविक परिवर्तन गराउन पूर्वाधार, शिक्षक क्षमता, खोज तथा अनुसन्धामा आधारित सिकाइ तथा सक्षमतामा आधारित सिकाइ र मूल्याङ्कन संस्कृति तथा डिजिटल पहुँचमा समन्वित लगानी र क्षमता विकासको आवश्यक छ। विज्ञान शिक्षाले विद्यार्थीमा केवल ज्ञान मात्र होइन, अनुसन्धानात्मकता, समस्या-समाधान सिप र जीवनोपयोगी व्यवहारिक क्षमता विकास गर्नुपर्छ र त्यसका लागि classroom–level practices (inquiry, formative assessment, project–based learning), शिक्षक तालिम (teacher training) र स्रोत-सहयोग (cluster labs, virtual labs) आवश्यक छन्। नीतिनिर्माता, शिक्षक र स्थानीय समुदायले संयुक्त प्रयास गर्दा मात्र विद्यालय तहको विज्ञान शिक्षाले मौजुदा चुनौतीलाई सामना गर्न सक्षम मानवस्रोत तयार पार्ने छ। विद्यालय तहमा विज्ञान तथा प्रविधि शिक्षण प्रभावकारी बनाउनका लागि शिक्षकले अनुभवमूलक, अनुसन्धान-केन्द्रित, ICT– सहयोगी र जीवनसापेक्ष सिकाइ दृष्टिकोण अपनाउनुपर्छ। यसले विद्यार्थीमा वैज्ञानिक सोच, समस्या समाधान क्षमता र व्यावहारिक दक्षता विकास गर्न मद्दत गर्छ।

सन्दर्भ सूची

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

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०७७), विद्यालय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग, नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०७८), माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ९-१०), २०७६, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, नेपाल सरकार।

https://giwmscdnone.gov.np/media/pdf_upload/Secondary%20education%20curriculum%209-10_gvlnpgv.pdf

नेपाल कानुन आयोग। (२०७२), नेपालको संविधान, नेपाल सरकार।
https://lawcommission.gov.np/content/13437/nepal-s-constitution/

प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालय, (२०७६), राष्ट्रिय विज्ञान, प्रविधि तथा नवप्रवर्तन नीति, २०७६, नेपाल सरकार । https://www.moest.gov.np/content/10154/10154

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, (२०७५), उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०७५। नेपाल सरकार, https://www.moest.gov.np/content/11989/pratibedan2/

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, (२०७६), राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०८२, नेपाल सरकार । https://www.moest.gov.np/content/10155/10155

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, (२०७७), विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका, २०७७, नेपाल सरकार ।

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, (२०७९), विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना (२०७९-२०८८), नेपाल सरकार ।

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय। (२०८१), विज्ञान, प्रविधि, इन्जिनियरिङ, कला, गणित (STEAM) विषयमा विश्वविद्यालयस्तरीय प्रतियोगितात्मक कार्यक्रम सञ्चालनसम्बन्धी कार्यविधि, २०८२ । नेपाल सरकार । https://www.moest.gov.np/content/13506/the-world-depository-program-programs--2082-issue/

शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, (२०८०), शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप, २०८०, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, नेपाल सरकार ।

Abrahams, I., & Millar, R. (2013). Practical work: Its effectiveness in primary and secondary schools in England. Journal of Research in Science Teaching, 49(8), 1035–1055.

Accelerate Learning. (2023). Student-centered instructional strategies for science. Accelerate Learning Blog. https://blog.acceleratelearning.com/instructional-strategies-for-science

Aikenhead, G. S. (2006). Science education for everyday life: Evidence-based practice. Teachers College Press.

Alotaibi, S., Alghamdi, A., & Hussain, M. (2025). Science education and environmental identity: An integrative approach to fostering sustainability practices in primary school students. Sustainability, 17(19), 8883.

Alzahrani, M., Aljabri, N., & Ahmed, M. (2025). Science education as a pathway to sustainable awareness: Teachers' perceptions on fostering understanding of humans and the environment. Sustainability, 17(15), 7136.

Asian Development Bank. (n.d.). Support to the school education sector plan (Project documents). https://www.adb.org/

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. NSTA Press.

Curriculum Development Centre. (2019). National curriculum framework for school education (Grades 1–12). Ministry of Education, Science and Technology, Government of Nepal. https://lib.moecdc.gov.np/

Garrett, R. M. (2008). The nature of science: Inquiry, discovery, group discussion, teamwork, field visit, experimentation are major activities that help explore students' potentiality. (As cited in Dahal, 2024).

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391.

Harlen, W. (Ed.). (2013). Assessment and inquiry-based science education: Issues in policy and practice. Global Network of Science Academies (IAP). https://www.interacademies.org/publication/assessment-inquiry-based-science-education-issues-policy-and-practice

Hodson, D. (1996). Practical work in school science: Exploring some directions for change. International Journal of Science Education, 18(7), 755–760.

Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. Springer.

Kandel, D. (2016). Contextualizing science lessons in remote schools. ASEAN Journal for Science Education, 3(1), 45–58.

Kesler Science. (n.d.). Discover the 5 science teaching strategies you never knew you needed. https://keslerscience.com/discover-the-5-science-teaching-strategies-you-never-knew-you-needed

Koliander, B. (2019). The role of practical work in science education. Frontiers in Education, 4, 1151641.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Liu, X., Lin, C.-H., Zhang, J., & Zheng, B. (2020). Technology integration in science education: A meta-analysis. Educational Research Review, 30, 100334.

Ministry of Education, Science and Technology. (2020). School education sector plan (SESP) 2021–2030. Government of Nepal. https://old.cehrd.gov.np/file_data/mediacenter_files/media_file-19-1556257932.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). Reports and briefs on STEM education and inquiry-based learning. https://www.oecd.org/

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (Goal 15: Life on land). https://sdgs.un.org/goals/goal15

Verma, S. K., & Verma, R. K. (2025). Innovations in virtual labs for teaching natural sciences in secondary education. International Journal of Sciences and Innovation Engineering, 2(1), 1–6. https://doi.org/10.70849/IJSCI

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Weimer, M. (2002). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. Jossey-Bass.

Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. Virginia Polytechnic Institute and State University.

शिक्षक शिक्षाको बुझाई, अभ्यास र भावी दिशा

✍ राजु श्रेष्ठ
निर्देशक
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

लेखसार

यस लेखमा नेपालमा शिक्षक शिक्षाको अवधारणा, विकासक्रम, वर्तमान अवस्था, समस्या तथा सुधारका सम्भावनाबारे चर्चा गरिएको छ । शिक्षक शिक्षालाई शिक्षक तयारी, छनोट, विकास, उत्प्रेरणा र व्यवस्थापनसम्बन्धी समग्र प्रक्रियालाई शिक्षक शिक्षाको दायराभित्र एकीकृत दृष्टिकोणबाट हेर्ने प्रयास गरिएको छ । गुणस्तरीय शिक्षाको मुख्य आधार शिक्षक नै भएकाले विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षणसम्बन्धी राम्रो कला, पेसागत रूपमा उत्प्रेरित र उच्च मनोवलयुक्त शिक्षक आवश्यक पर्छ । यसका लागि शिक्षक शिक्षालाई एकीकृत र समन्वयात्मक ढङ्गबाट बुझ्न सोहीअनुसार आगामी दिनमा अगाडि बढाउनुपर्छ । राष्ट्रिय शिक्षक शिक्षा प्रारूप र राष्ट्रिय शिक्षक सक्षमता प्रारूप यस कार्यका लागि मार्गदर्शक दस्तावेजका रूपमा विकास गरिनुपर्छ । यसले शिक्षकको अभाव, शिक्षक व्यावसायिकतामा क्षयीकरण, शिक्षण पेसाप्रति युवा वर्गको कम आकर्षण, शिक्षक तयारी पाठ्यक्रममा समयसामयिक सुधार आदि जस्ता विषयक्षेत्रलाई सम्बोधन गर्न स्पष्ट दिशाबोध गर्छ ।

मुख्य शब्दावली : शिक्षक शिक्षा, विद्यालय शिक्षा, राष्ट्रिय शिक्षक शिक्षा प्रारूप, राष्ट्रिय शिक्षक सक्षमता प्रारूप

विषय प्रवेश

शिक्षा नविन चिन्तन, सोच निर्माण र दृष्टिकोण रूपान्तरणको आधार हो । शिक्षालाई मानव पुँजी विकासको प्रमुख अवयवको रूपमा बुझिन्छ (आर्थिक विकासका लागि नेपाली प्रतिभा प्रवर्धन, २०२५) । शिक्षाले व्यक्ति, घरपरिवार, समाज, राष्ट्र हुँदै विश्व जगत्मा शान्ति कायम गर्न र विकास तथा समृद्धिको आधार निर्माण गर्नसमेत महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्न (दिगो विकास लक्ष्य २०१६-२०३०) । तसर्थ शिक्षालाई पूर्वाधारको पनि पूर्वाधार मानिन्छ (दिगो विकास लक्ष्य कार्यान्वयन राष्ट्रिय कार्ययोजना २०७६) । पछिल्ला समयमा शिक्षा आर्जन गर्ने विभिन्न स्रोत, विधि तथा माध्यमका बारेमा उजागर गर्ने प्रयास भएका छन् । मूलतः औपचारिक, अनौपचारिक र अरीतिक माध्यमबाट शिक्षा आर्जन भइरहेको हुन्छ (राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपको ढाँचा, २०७७) । उल्लिखित तीन माध्यममध्ये औपचारिक शिक्षालाई बढि जोड दिइएको पाइन्छ । औपचारिक शिक्षाको सुरूवात प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षादेखि अगाडि बढेको हुन्छ । विद्यालयमा आधारित औपचारिक शिक्षाको गुणस्तर कायम गर्न विभिन्न अवयवको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । जसमध्ये पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीको गुणस्तर, शिक्षकको विकास र व्यवस्थापन, सिकाइसँग जोडिएको मूल्याङ्कन प्रणाली, कक्षाकोठाको वातावरण

र व्यवस्थापन महत्त्वपूर्ण रहन्छन् । यी मध्ये पनि शिक्षाको गुणस्तरीयता र उत्पादकत्व अभिवृद्धि गर्न शिक्षक केन्द्रबिन्दुमा रहन्छ । शिक्षकको गुणस्तर नै गुणस्तरीय शिक्षाको प्रमुख सूचकको रूपमा रहन्छ ।

पेसागत रूपमा उत्प्रेरित र उच्च मनोबलयुक्त शिक्षकबाट मात्र शिक्षाको गुणस्तर अपेक्षाकृत रूपमा हासिल गर्न सकिन्छ। शिक्षकसँग भएको विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षण सिकाइसम्बन्धी ज्ञान, बालबालिकाका सिकाइ र व्यवहारसम्बन्धी ज्ञान, पेसागत आचरण, पेसाप्रतिको सन्तुष्टि, उत्प्रेरणा र मनोवलको स्तरले शिक्षकको कार्यसम्पादनको स्तर निर्धारण गर्छ। यसकारण शिक्षकलाई विषयवस्तु र सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको कोणबाट मात्र होइन, मनोबैज्ञानिक, संवेगात्मक तथा शारीरिक मानसिक दृष्टिकोणबाट पनि विकास गरिनुपर्छ। यसका लागि शिक्षक तयारी, छनोट, विकास, उत्प्रेरणा र उपयोगको समग्र चरण र प्रक्रियालाई एकीकृत र समन्वयात्मक ढङ्गले अगाडि बढाउनुपर्छ। यी सबै विषयक्षेत्र शिक्षक शिक्षाको दायराभित्र समेटिनुपर्छ । शिक्षक शिक्षाले शिक्षण पेसामा प्रवेशको तयारीदेखि शिक्षण पेसामा प्रवेश गरेपश्चात्का विभिन्न मोड र सन्दर्भमा आर्जन गर्ने शिक्षण पेसासम्बन्धी ज्ञान, सिप तथा अनुभवको दायरालाई समेटेको हुन्छ । यसै सन्दर्भमा रिचार्डस् र फेरेल (२००५) को विचार सान्दर्भिक देखिन्छ । उहाँहरू भन्नुहुन्छ : "शिक्षक शिक्षा भनेको एउटा निरन्तर प्रक्रिया हो । यो कुनै एउटा तालिम वा कुनै एक तहको शिक्षा सुरू गर्नु र अन्य गर्नु जस्तो होइन । यो निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो" । शिक्षक शिक्षाको अवधारणा व्यापक र बृहत् हुन्छ । यसले शिक्षक हुनुपूर्व अर्थात् तयारीको अवधि र शिक्षक भइसकेपछिको अवधिलाई समेट्छ (बर्न्स र रिचर्ड्स, २००९) ।

अन्य मुलुकका व्यवस्था र अभ्यास

शिक्षक शिक्षाको अवधारणागत बुझाइ विश्वभर एउटै भए पनि कार्यान्वयन प्रक्रियामा विविधता भने पाइन्छ । सबै मुलुकहरूमा शिक्षक शिक्षाका लागि विभिन्न नीतिगत, कानुनी र कार्यान्वयनका लागि संयन्त्रको व्यवस्था गरेको हुन्छ । दक्षिण एसियाली मुलुक श्रीलङ्कामा शिक्षक शिक्षाको लागि एउटा मात्र निकाय National Institute for Education (NIE) रहेको देखिन्छ। यस निकायले देहायका काम गर्ने गरेको पाइन्छ :

(क) शिक्षक हुनका लागि तयारी कोर्स विकास तथा सञ्चालन

(ख) कार्यरत शिक्षकको लागि पेसागत विकासको कोर्स विकास तथा सञ्चालन

(ग) विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक विकास

(घ) पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री तथा शिक्षक तालिमसम्बन्धी अध्ययन अनुसन्धान

Source: https://www.nie.ac.lk/about-us/

छिमेकी मुलुक भारतमा शिक्षक शिक्षाको जिम्मेवारी विभिन्न निकायमा छरिएको देखिन्छ । National Council for Teacher Education (NCTE) शिक्षक शिक्षाका लागि प्रमुख आधिकारिक निकाय हो ।शिक्षक शिक्षाको मुख्य नियमनकारी निकाय पनि हो । एनसिटिइ ऐक्ट (NCTE Act) १९९३ अनुसार शिक्षक शिक्षा भनेको शिक्षा, तालिम र अनुसन्धानका कार्यक्रममार्फत विद्यालय शिक्षाअन्तर्गत पूर्व प्राथमिक,

प्राथमिक, माध्यमिक, उच्च माध्यमिक तहहरू तथा अनौपचारिक, आंशिक शिक्षण, वयस्क शिक्षाजस्ता शिक्षालाई पढाउनका लागि वा सहजीकरण गर्न शिक्षकको तयारी तथा विकास गर्ने कार्यलाई बुझिन्छ (Source: https://web.ncte.gov.in/page/act-statutes। शिक्षक शिक्षाको यस अवधारणाले व्यापक र गहन दायरा लिएको देखिन्छ । त्यस्तै National Council for Educational Research and Training (NCERT) ले विद्यालय शिक्षाका लागि पाठ्यक्रम तथा नमुना पाठ्यपुस्तक विकास, पूर्व सेवाकालीन र सेवाकालीन तालिम सञ्चालन, विद्यालय शिक्षासम्बन्धी शैक्षिक अनुसन्धानात्मक कार्य सञ्चालन र समन्वय जस्ता कार्य गर्छ । यस निकायले प्रत्यक्ष रूपमा शिक्षक शिक्षाको कार्य गरेको देखिन्छ (Source: https://ncert.nic.in/about-us.php?ln=en)। State Council of Educational Research and Training (SCERT) ले प्रदेशस्तरमा शिक्षकका लागि सेवाकालीन तालिम सञ्चालन, प्रादेशिक र स्थानीय आवश्यकताअनुसार पाठ्यक्रमको अनुकूलनता, शिक्षक पेसागत विकासमा सहयोग जस्ता कार्य गर्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा व्यवस्था र अवस्था

शिक्षा र शिक्षक एकअर्काका परिपूरक हुन् । शिक्षालाई हाँक्ने शिक्षक हुन् भने शिक्षकलाई पेसागत रूपमा सक्षम र सबल बनाउने शिक्षा हो ।तसर्थ शिक्षक शिक्षाको अवधारणा पनि औपचारिक शिक्षाको अवधारणासँगै विकास र विस्तार भएको होला भनी अनुमान गर्न सकिन्छ । नेपालमा शिक्षक शिक्षाको अवधारणा वि.स.२००४ मा स्थापित नर्मल स्कुलबाट प्रारम्भ भए तापनि राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग २०११ को सिफारिसअनुसार २०१३ सालमा कलेज अफ एजुकेसन (College of Education– CoE) स्थापना भएसँगै विधिवत् रूपमा अगाडि बढेको देखिन्छ । विभिन्न समयमा तयार पारिएको अन्य नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनमा पनि शिक्षक शिक्षाको अवधारणा र आवश्यकतालाई जोड दिदै आएका छन् । नेपालको सन्दर्भमा शिक्षक शिक्षाको लामो इतिहास नभए पनि यस क्षेत्रको अभ्यास र अवस्थालाई प्रमुख तीन कालखण्डमा अध्ययन गर्न सकिने देखिन्छ । श्रेष्ठ (२०४५) अर्याल र अन्य साथीहरू (२०४५) ले वि.स. २०१३ देखि २०४० को अवधिलाई प्रमुख अवधि मानी तीन चरणमा उल्लेख गरेको पाइन्छ। जुन शिक्षक शिक्षाको अभ्यास र अवस्थाको जानकारी लिन महत्त्वपूर्ण देखिन्छ। पहिलो चरणको अवस्था भनेको स्थापना (Establishment) को समय हो । वि.स. २०१३ मा कलेज अफ एजुकेसनको विधिवत् रूपमा स्थापना भएसँगै नेपालमा शिक्षक शिक्षाको अवधारणालाई बृहत् ढङ्गबाट बुझी अगाडि बढाइयो । कलेज अफ एजुकेसनले शिक्षण र मूल्याङ्कन विधिसम्बन्धी ज्ञान भएको जनशक्ति उत्पादन गर्ने र नर्मल स्कुलले ग्रामीण तथा दुर्गम क्षेत्रका प्राथमिक विद्यालयमा शिक्षण गर्ने शिक्षकलाई प्रशिक्षण सञ्चालन गर्ने कार्यबाट शिक्षक शिक्षाको अवधारणा प्रारम्भ भएको पाइन्छ । यो समयमा कलेज अफ एजुकेसन र नर्मल स्कुलमा आबद्ध जनशक्तिलाई सयुक्त राज्य अमेरिका गई अन्तराष्ट्रियस्तरको अध्ययन तथा तालिममार्फत शिक्षक शिक्षासम्बन्धी ज्ञान तथा विज्ञता हासिल गर्ने अवसर पनि उपलब्ध गराइएको थियो । दोस्रो चरण, शिक्षक शिक्षाको अभ्यासमा विकास र विस्तार (Development and Expansion) हो । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति योजना, २०२८ ले शिक्षक शिक्षाको अवधारणा र अभ्यासमा विस्तार तथा विविधीकरण गर्ने कार्यमा थप वातावरण सिर्जना गरेको

देखिन्छ । राशिपयो, २०२८ ले शिक्षक हुनका लागि तालिमलाई अनिवार्य सर्त बनाएसँगै यसका लागि विभिन्न सङ्घसंस्थाको स्थापना र व्यापक रूपमा पूर्व सेवाकालीन तथा सेवाकालीन तालिम सञ्चालन भयो । उक्त समयमा शिक्षक शिक्षाको तयारी र विकासको कार्य शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थान (Institute of Education– IoE) बाट एकीकृत ढङ्गबाट गर्न सुरू गरी शिक्षक तयारी र विकासका कार्यलाई एउटै छाताभित्र ल्याउने प्रयास भयो । तेस्रो चरण शिक्षक शिक्षाको अभ्यासमा खण्डीकरण र स्थिरता (Fragmentation and stagnation) को समय हो । उच्च शिक्षाका लागि शाही आयोगको प्रतिवेदन, २०४० ले अवलम्बन गरेको नीतिगत व्यवस्थाले कलेज अफ एजुकेसनले सञ्चालन गर्दै आएको एकीकृत स्वरूपको शिक्षक शिक्षाको अभ्यासलाई लामो समयको प्राज्ञिक कोर्समा आधारित डिग्री कार्यक्रम त्रिभुवन विश्वविद्यालयअन्तर्गतको शिक्षा शास्त्र सङ्कायबाट हुने र छोटा अवधिका शिक्षक तालिमका कार्यक्रम तत्कालीन शिक्षा तथा संस्कृति मन्त्रालयका विभिन्न निकायबाट हुने भन्ने नीतिगत व्यवस्था अवलम्बन गरेदेखि नेपालमा शिक्षक तयारीको अभ्यास फरक फरक निकायमा छरिन गयो । प्रभावकारी समन्वय, सहकार्य र पर्याप्त स्रोतको अभावले शिक्षक तयारी र विकास गर्ने कार्य कमजोर हुँदै गयो । शिक्षा ऐन, २०२८ (आठौँ संशोधन) र शिक्षक सेवा आयोग नियमावली, २०५९ (पाँचौँ संशोधनले) ले समेत दुर्गम क्षेत्रका विद्यालयमा अङ्ग्रेजी, विज्ञानलगायत निश्चित विषयको पठन पाठन गर्न अस्थायी अध्यापन अनुमतिपत्र दिन सक्ने जसका लागि तालिम नलिएका तर न्यूनतम शैक्षिक योग्यता पुगेका व्यक्तिलाई अस्थायी अध्यापन अनुमतिपत्र प्रदान गर्न सक्ने तर पाँच वर्षभित्रमा स्थायी अध्यापन अनुमतिपत्र लिनुपर्ने भन्ने कानुनी व्यवस्था गरेकाले पूर्वसेवाकालीन तालिमको महत्त्व घट्दै गएको देखिन्छ । यसै गरी पन्ध्रौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०७६/०७७-२०८०/०८१) ले पनि शिक्षण पेसामा अब्बल प्रतिभाहरूलाई प्रवेश गराउन विश्वविद्यालयबाट उत्कृष्ट अङ्क हासिल गरेका प्रतिभालाई सोझै शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न पाउने कानुनी व्यवस्था गरिने छ भन्ने कार्यनीति अगाडि सारेको थियो । यस किसिमको कानुनी तथा नीतिगत व्यवस्थाले शिक्षाशास्त्र सङ्कायको क्षेत्र र भूमिकालाई साँघुरो बनाउँदै लगेको पनि देखिन्छ ।

हाल प्रचलित नीतिगत तथा कानुनी प्रवाधानअनुसार प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षा (ECED) देखि आधारभूत तह कक्षा १-८ सम्म अध्यापन गराउने शिक्षक तयारीको कार्य शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयमातहत रहेको पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट भइरहेको छ । माध्यमिक तह कक्षा ९-१० मा अध्यापन गराउने शिक्षकको तयारी त्रिभुवन विश्वविद्यालयअन्तर्गतको शिक्षाशास्त्र सङ्कायबाट भइरहेको छ । शिक्षक छनोटको कार्य शिक्षक सेवा आयोगले गर्छ भने विकासको लागि शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयमातहत रहेको शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले तयार पार्ने तालिम पाठ्यक्रमहरूको आधारमा प्रदेश शिक्षा तालिम केन्द्र र स्थानीय तहबाट पनि भइरहेको छ। यसरी हेर्दा शिक्षक तयारी, छनोट र विकास विभिन्न तह र निकायमा छरिएर रहेको देखिन्छ। तहगत र निकायगत रूपमा पर्याप्त समन्वय र सहकार्यको अभावले शिक्षक शिक्षाको अवधारणा कमजोर हुँदै गएको महसुस पनि हुन्छ। तहगत र निकायगत क्षमता, विश्वास, समन्वय, सहकार्यको कमीले शिक्षक तयारी, छनोट, विकास र व्यवस्थापनका पक्ष चुनौतीपूर्ण बन्दै गइरहेको अवस्था छ। यस प्रकारको अवस्थाले विद्यालय

शिक्षाको क्षेत्रमा पेचिला र गर्भिला प्रश्न खडा गरेका छन् ।

खाडल पहिचान

उल्लिखित नीतिगत तथा कानुनी फेरबदल, अभ्यास र हालको अवस्थाबाट देहायका खाडल पहिचान गर्न सकिन्छ :

(क) शिक्षक शिक्षाको दूरदृष्टि र बृहत् मार्गचित्रको अभाव देखिन्छ ।

(ख) शिक्षक शिक्षाको अवधारणा, दायरा, उद्देश्य, विषयवस्तुजस्ता महत्त्वपूर्ण पक्षहरूको बुझाइमा अन्यौल देखिन्छ । समय र परिवेशअनुसार बुझाइमा फेरबदल हुँदै आएको देखिन्छ ।

(ग) शिक्षक शिक्षाको कार्यक्रमलाई आधार प्रदान गर्न, दिशाबोध गर्न, समन्वय गर्न, आवश्यकताअनुरूप नियमन गर्न तथा कार्यक्रमबिच सङ्गति कायम गर्न आवश्यक नीति, मापदण्ड तथा ढाँचालाई विगतदेखि स्पष्ट पार्न सकिएको छैन ।

(घ) शिक्षक तयारी, छनोट, विकास र व्यवस्थापनको पक्षलाई शिक्षकको कार्य जिम्मेवारी र कार्यसम्पादनसँग अपेक्षाकृत रूपमा जोड्न सकिएको छैन ।

(ङ) विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण र सिकाइको मूल्याङ्कन तथा सिकाइका लागि मूल्याङ्कन गर्न के कस्ता ज्ञान, सिप, अनुभव र विज्ञता आवश्यक पर्ने हो सो विषय शिक्षक तयारी, छनोट, विकास र व्यवस्थापनका पाठ्यक्रममा पर्याप्त मात्रामा समावेश गर्न नसक्दा शिक्षकलाई पेसागत रूपमा सक्षम र कार्यसम्पादनमा उत्कृष्टता हासिल गर्ने दिशामा अपेक्षाकृत रूपमा हासिल गर्न सकिएको छैन ।

(च) शिक्षक शिक्षाअन्तर्गत शिक्षक तयारीको हालको नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्था र अभ्यास हेर्दा माध्यमिक तहका लागि विश्वविद्यालयअन्तर्गत शिक्षाशास्त्र सङ्काय (Faculty of Education) र प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षादेखि निम्नमाध्यमिक तहसम्मका शिक्षकको तयारी गर्ने जिम्मेवारी शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय मातहत रहेको पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा देखिन्छ । यस प्रकारको नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्थाले शिक्षक तयारी गर्ने कार्य छुट्टा छुट्टै निकायमा र खण्डीकृत रूपमा रहेको देखिन्छ । शिक्षक तयारीको जिम्मेवारी फरक फरक निकायमा छरिँदा आवश्यक समन्वय र सहकार्य प्रभावकारी हुन नसक्दा शिक्षक तयारीको कार्य चुनौतीपूर्ण बन्दै गएको देखिन्छ ।

(छ) शिक्षक शिक्षाको अवधारणालाई समग्रता र एकीकृत खाकामा बुझ्न, विकास गर्न र प्रयोगमा ल्याउन सकिएको छैन ।

(ज) शिक्षक विकास र व्यवस्थापनको कार्यलाई शिक्षक शिक्षाको बृहत् खाकासँग जोड्न सकिएको छैन । यसको कारण शिक्षक अभाव हुँदै जानु, शिक्षकमा आवश्यक ज्ञान तथा सिपको विकास गर्न नसक्नु, शिक्षण पेसाप्रति युवा पुस्ताको आकर्षण बढाउन नसक्नु जस्ता समस्या देखा पर्न थालेका छन् ।

अब के गर्न सकिएला ?

शिक्षक शिक्षाको क्षेत्रमा पुनर्जागरण आवश्यक देखिएको छ । खण्डीकृत र स्थिरतामा लामो समय बिताएको यस क्षेत्रलाई एकीकृत र समन्वयात्मक खाकामा प्रवेश गराउनु अनिवार्य भएको छ। रणनीतिक सुधारका उपायहरू कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्छ । यसका लागि शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न नीति निर्माता, योजनाकार, नेतृत्वकर्ता तथा समन्वयकर्ताले देहायका पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ ।

(क) सबैभन्दा पहिलो कार्य भनेको नेपालमा शिक्षक शिक्षाको अवधारणा नै धुमिल (Blurring) देखिन्छ। यस विषयमा सबैभन्दा पहिला शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय स्पष्ट हुनुपर्ने देखिन्छ। जब मन्त्रालय स्पष्ट हुन्छ अनि मात्र तयारी, छनोट, विकास र व्यवस्थापनमा संलग्न निकायहरूले स्पष्ट मार्गदर्शन प्राप्त गर्न सक्छन् ।

(ख) सङ्घीय नेपालको अभ्यासमा सङ्गतिपूर्ण एकीकृत ढाँचाको शिक्षक शिक्षाको अवधारणा विकास र विस्तार गर्नुपर्छ । यसका लागि राष्ट्रिय शिक्षक शिक्षा प्रारूप (National Teacher Education Framework) को विकास गरी विभिन्न निकायबिच समन्वय र सहकार्यको वातावरण निर्माण गर्नुपर्छ । राष्ट्रिय शिक्षक शिक्षा प्रारूपले विभिन्न निकायमा छरिएर रहेका कार्यलाई कसरी एउटै छताभित्र ल्याउन सकिन्छ। यस विषयमा स्पष्ट मार्गचित्र कोर्नुपर्छ ।

(ग) शिक्षक तयारी, छनोट, विकास र व्यवस्थापनका कार्यलाई दिशाबोध गर्न राष्ट्रिय शिक्षक सक्षमता प्रारूप (National Teacher Competency Framework) को विकास गरी विभिन्न निकायबिच समन्वय र सहकार्यका आधारमा प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्नुपर्छ ।

(घ) शिक्षक शिक्षाको तयारी, छनोट र विकासका पाठ्यक्रमलाई समय सान्दर्भिक र खोजमूलक बनाउनुपर्छ । शिक्षा, शिक्षण, सिकाइ, मूल्याङ्कन, अनुसन्धान, नवप्रवर्तन, प्रविधि, कृत्तिम बौद्धिकता जस्ता विविध विषयवस्तुसँग सम्बन्धित पछिल्ला नवीन अवधारणासँग परिचित गराउने गरी नियमित र निरन्तर अद्यावधिक, पुनरवलोकन र परिवर्तन गर्दै लैजानुपर्छ ।

(ङ) लामो समयदेखि खण्डीकृत र स्थिरतामा रुमल्लिएका शिक्षक शिक्षाका कार्यक्रमलाई एकीकृत र समन्वयात्मक ढङ्गबाट कार्यान्वयन गरी समग्रतामा नतिजा खोज्नुपर्छ ।

(च) त्रिभुवन विश्वविद्यालयअन्तर्गत शिक्षक तयारीको जिम्मेवारी प्राप्त शिक्षाशास्त्र सङ्कायले आफू मातहतका सम्बन्धन प्राप्त क्याम्पसबाट प्रदान गरिने शिक्षक शिक्षाका कार्यक्रमलाई समय सान्दर्भिक र गुणस्तर बनाउनुपर्छ। हाल नेपालको विद्यालय शिक्षामा देखा पर्न थालेका शिक्षक तयारी, विकास र व्यवस्थापनसम्बन्धी उदीयमान समस्यालाई सम्बोधन गर्न शिक्षक तयारीका पाठ्यक्रममा सुधार आवश्यक देखिएको छ ।

(छ) प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षादेखि कक्षा ८ सम्म अध्यापन गराउने शिक्षक तयारीको कार्यदेश प्राप्त शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयमातहतको निकाय पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पनि आफ्ना

शिक्षक तयारी पाठ्यक्रममा समय सामयिक सुधार गर्नुपर्छ । शिक्षाशास्त्र सङ्कायसँग समन्वय र सहकार्य गर्नुपर्छ ।

(ज) हाल छरिएर रहेको शिक्षक तयारी र विकासको कार्यक्रमलाई समन्वय गर्न हाल शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयमा रहेको जनशक्ति विकास परिषद्को अधिकार क्षेत्रमा पुनरवलोकन गरी समन्वयकारी र दिशानिर्देशक भूमिकामा सक्रिय बनाउनुपर्छ । यस परिषद्मा शिक्षाशास्त्र सङ्कायबाट पनि प्रतिनिधित्व गराई निरन्तर छलफल, अन्तरक्रिया गराउनुपर्छ ।

निश्कर्ष

शिक्षाको जग शिक्षक हुन् । शिक्षाको सफलता र असफलताको मुख्य कारण शिक्षक नै हुन् । शिक्षकले सिकाइका लागि उपयुक्त सिकाइ वातावरण निर्माण गर्नुपर्छ । शिक्षक विद्यार्थीका सिकाइको स्रोत हुन् । उत्प्रेरक हुन् । प्रेरणा हुन् । पथप्रदर्शक हुन् । शिक्षकलाई उक्त भूमिका निर्वाह गर्न विषयगत र पेसागत ज्ञान, सिप, अनुभव तथा विज्ञता आवश्यक पर्छ । यस वास्तविकतालाई केन्द्रविन्दुमा राखी शिक्षकको तयारी, छनोट, विकास र उपयोगसम्बन्धी नीति, कानुन, योजना, कार्यक्रम, परियोजना तथा क्रियाकलापलाई एकीकृत र समन्वयात्मक ढङ्गबाट कार्यान्वयन गर्ने बृहत् खाका निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्नु आजको आवश्यकता हो ।

सन्दर्भ सामग्री

अर्याल, सि.एन., मास्के, बि.के. र प्रधान के. एम. (२०४५), नेपालको शिक्षक शिक्षामा नयाँ दिशा, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शिक्षा पत्रिका ।

नेपाल सरकार, कानुन, न्याय तथा संसदीय मामिला मन्त्रालय (२०७८), शिक्षा ऐन, २०२८, शिक्षक सेवा आयोग नियमावली, २०५९ । कानुन किताब व्यवस्था समिति ।

नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग (२०१६), दिगो विकास लक्ष्य (२०१६-२०३०) ।

नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (२०७६), दिगो विकास लक्ष्य ४: शिक्षा २०३०, नेपाल राष्ट्रिय प्रारूप ।

नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (२०७७) । राष्ट्रिय योग्यता प्रारूपको ढाँचा, २०७७ ।

बर्न्स, ए. र रिचार्ड्स, जे. सी. (सम्पा.२००९) । द क्याम्ब्रिज गाइड टु सेकेन्ड ल्याङ्ग्वेज टिचर एजुकेसन, क्याम्ब्रिज विश्वविद्यालय प्रेस ।

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०७६) । पन्ध्रौं योजनाः आर्थिक वर्ष २०७६/२०७७-२०८०/०८१ ।

रिचाड्र्स, जे. सी. र फेरेल, टी. एस. सी. (२००५) । भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासः शिक्षक सिकाइका रणनीतिहरू । क्याम्ब्रिज विश्वविद्यालय प्रेस ।

विश्व बैङ्क (२०२५), आर्थिक विकासका लागि नेपाली प्रतिभाको प्रवर्धनः नेपालको मानव पुँजी समीक्षा, प्रतिवेदन ।

शर्मा, गोपीनाथ (२०७८), नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू (समीक्षासहित) । मकालु प्रकाशन गृह, डिल्लीबजार काठमाडौँ ।

श्रेष्ठ, जी. एम. (२०४५), नेपालमा शिक्षक शिक्षाः समस्या र सम्भावना। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शिक्षा पत्रिका ।

अनलाइन स्रोत

नेसनल इस्टिट्युट अफ श्रीलङ्काः शिक्षक शिक्षा https://www.nie.ac.lk/about-us/

भारतमा शिक्षक शिक्षासम्बन्धी अध्ययन लिङ्क
https://web.ncte.gov.in/page/act-statutes र https://ncert.nic.in/about-us.php?ln=en)।

माध्यमिक तहमा नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको उपयोग

✍ तारानाथ पराजुली
शिक्षक
श्री सगरमाथा मा. वि. हतुवागढी, भोजपुर

लेखसार

प्रस्तुत लेख माध्यमिक तहमा नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको उपयोग शीर्षकमा आधारित छ । यसमा विभिन्न तालिम, गोष्ठी, सेमिनार, कार्यशाला आदिमा भए गरेका जीवन्त भोगाइ तथा कक्षा अवलोकनका आधारमा प्राप्त तथ्याङ्कका आधारमा सिकाइ सहजीकरणसम्बन्धी दृष्टिकोण समावेश गरिएको छ । यो लेख गुणात्मक अनुसन्धानमा आधारित छ । यसमा पुस्तकालय अध्ययन तथा शिक्षण सिकाइका अनुभूतिलाई स्थान दिइएको छ । माध्यमिक तह कक्षा ९ र १० को अनिवार्य नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरणले भाषिक सिपहरूको शिक्षण गराउने क्रियाकलाप के कति गराउन सकिएको छ भनी अध्ययन गरिएको छ । सिकाइ सहजीकरण बालमैत्री र विद्यार्थीकेन्द्रित हुनुपर्ने देखिन्छ । विशेष गरी विद्यार्थीको सहभागितामा योजना निर्माण गरिनुपर्छ । शिक्षकले आफू सहजकर्ता बनी सिकाइ सहजीकरणमा प्रविधिको उपयोग गरी प्रयोगमुखी बनाउनु आवश्यक छ । यसमा दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको अवस्थालाई मध्यनजर गर्दै सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रियाको अवलम्बन गर्नुपर्छ । यसमा पाठ्यपुस्तकमा समावेश कथा, कविता, निबन्ध, जीवनी, रूपक, व्यावहारिक लेखन विधाहरूमा निर्दिष्ट विधागत क्रियाकलापको प्रयोगको अवस्था विश्लेषण गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : सक्षमता, सहजीकरण, एकलपथीय, बहुबौद्धिकता, क्रियाकलाप

विषय प्रवेश

नेपालमा हाल विद्यालय दुई तहका छन् आधारभूत र माध्यमिक । प्रारम्भिक बालविकास तथा शिक्षादेखि कक्षा ८ सम्मलाई आधारभूत तह र कक्षा ९ देखि १२ कक्षा सम्मलाई माध्यमिक तह भनिन्छ । माध्यमिक तहभित्र पहिलो चरणमा कक्षा ९-१० र दोस्रो चरणमा कक्षा ११ -१२ पर्छन् । माध्यमिक तह कक्षा ९-१० को उमेर समूह १३ देखि १४ वर्षसम्म हो । यसको सिकाइ क्षमतास्तर तह ४ हो । यस तहमा विद्यार्थीमा ज्ञानको खोजी गरी सिकाइलाई वास्तविक जीवनबिच समन्वय गर्दै ज्ञान, सिप, क्षमता, दक्षता, तत्परता आदिको विकास गर्ने सक्षमताको अपेक्षा गरिएको छ । माध्यमिक शिक्षा कक्षा ९-१२ का सक्षमता १५ ओटा, माध्यमिक शिक्षा ९-१० का सक्षमता ११ ओटा तय पाठ्यक्रममा निर्दिष्ट गरिएको छ ।

माध्यमिक शिक्षालाई साधारण, प्राविधिक तथा व्यावसायिक र परम्परागत गरी तीन प्रकारमा वर्गीकरण गरिएको छ । यो पाठ्यक्रम एकलपथीय ढाँचामा आधारित छ । कक्षा ९-१० साधारण शिक्षा तर्फका ५ ओटा अनिवार्य विषयमध्ये नेपाली विषयलाई समावेश गरिएको छ । नेपाली विषयलाई ५ पाठ्यघण्टा र १६० वार्षिक कार्यघण्टा छुट्याएको छ । परम्परागत शिक्षाअन्तर्गत पनि नेपाली विषयलाई साधारण

सरह नै स्थान दिइएको छ भने प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षामा भने पाठ्यघण्टा ३ र वार्षिक कार्यघण्टा ९६ मात्र रहेको पाइन्छ । नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलाप सञ्चालन गर्दा विद्यार्थीकेन्द्रित र बालमैत्री शिक्षण विधि अवलम्बन गर्नुपर्छ । शिक्षकले विद्यार्थीको सक्रिय सहभागितामा योजना निर्माण गर्नुपर्छ । सिकाइका क्रममा परियोजना कार्य, समस्या समाधान तथा नवप्रवर्तनमुखी जस्ता शिक्षण पद्धतिलाई प्रयोगमा ल्याउनुपर्छ । सिकाइ सहजीकरणको केन्द्रविन्दु विद्यार्थी भएकोले उनीहरूको आवश्यकता र चाहनाअनुरूप सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ । शिक्षकले सिकाइमा आवश्यकताअनुसार सूचना प्रविधिलाई समेत उपयोगमा ल्याउनु नितान्त आवश्यक छ । अबको शिक्षक शिक्षक मात्र नभएर सहजकर्ता, उत्प्रेरक, प्रवर्धक र खोजकर्ताका भूमिका रूपमा रहनुपर्छ ।

विद्यमान अवस्थाको विश्लेषण

नेपाली भाषा नेपालको सरकारी कामकाजको भाषा हो । यो भाषाको पाठ्यक्रम भाषिक सिपगत सक्षमतामा आधारित छ । यसमा सक्षमतालाई सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता भाषिक सिपगत सक्षमतालाई समावेश गरिएको छ । नेपाली विषयको पाठ्यक्रमलाई व्यावहारिक बनाउन तहगत सक्षमता नौओटा तय गरिएको छ । कक्षागत सिकाइ उपलब्धि कक्षा ९ मा सुनाइ र बोलाइ २३, पढाइमा १९ र लेखाइमा २१ गरी कुल ६३ ओटा उल्लेख गरिएको छ भने कक्षा १० मा सुनाइ र बोलाइ २३, पढाइमा २० र लेखाइमा २१ गरी कुल ६४ ओटा उल्लेख गरिएको छ ।

शिक्षक र विद्यार्थीले विषयवस्तुमा आधारित भई निर्धारित सक्षमता र कक्षागत सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्नका लागि गरिने क्रियाकलापलाई नै सिकाइ सहजीकरण भनिन्छ । भाषा शिक्षणमा भाषिक सिपको शिक्षण गरिन्छ । भाषिक सिप सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षक कक्षाकोठामा सहजकर्ता बन्नु आवश्यक छ । यसले विद्यार्थीमा भाषिक दक्षता वृद्धि गराउन सहयोग गर्छ । माध्यमिक तह नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा उपयोगमा ल्याउन सकिने पाठ्यक्रमले व्यवस्था गरेका प्रमुख सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया निम्नानुसार छन्

भाषिक सिपमा आधारित क्रियाकलाप

नेपाली भाषाको शिक्षणमा भाषिक सिपहरूको अवलम्बन गर्नुपर्छ । भाषिक सिपहरूको शिक्षणमार्फत विद्यार्थीलाई विभिन्न क्रियाकलाप गराउनुपर्छ । शिक्षकले सिकाइका क्रममा सुनाइ सिपअन्तर्गत वर्ण विभेदीकरण, वाक्य विभेदीकरण, श्रुति रचना, बुँदा टिपोट, अनुमान, घटना वर्णन जस्ता क्रियाकलाप गराउनुपर्छ । बोलाइ सिपमा कुराकानी, छलफल, प्रश्नोत्तर, वस्तु वर्णन, कथाकथन, वादविवाद, वक्तृता, अभिनय आदि क्रियाकलाप गराउनुपर्छ । सस्वर पठन, मौन पठन, द्रुत पठन, शब्दार्थ बोध, अनुमान, सारांश, प्रश्न निर्माण जस्ता क्रियाकलाप पढाइ सिपअन्तर्गत पर्छ भने लेखाइ सिपमा अनुलेखन, श्रुतिलेखन, यात्रा वर्णन, प्रश्नोत्तर लेखन, बुँदा टिपोट, भाव विस्तार, सारांश लेखन, अनुच्छेद लेखन, निबन्ध लेखन, प्रतिवेदन, संवाद लेखन जस्ता विभिन्न व्यावहारिक र सिर्जनात्मक लेखनलगायतका क्रियाकलाप गराउनुपर्छ ।

विधाका माध्यमबाट सिपको शिक्षण

माध्यमिक तह कक्षा ९-१० को नेपाली विषयभित्र कथा, कविता, जीवनी, निबन्ध, रूपक, व्यावहारिक लेखन, भाषिक संरचना र शब्दभण्डार विधाको उपयोग गरी विद्यार्थीलाई भाषिक सिपको विकास गराउनुपर्छ ।

माध्यमिक शिक्षामा कथा शिक्षणले विद्यार्थीहरूलाई कथनात्मक अभिव्यक्ति सिपको विकास गर्नु हो । कक्षा ९ मा सामाजिक कथा 'स्वाद', लोक कथा 'कालजित र अजङ्गको राक्षसको कथा', सामाजिक कथा 'पीडा' र बालमनोवैज्ञानिक कथा 'भविष्य निर्माण' गरी चारओटा निर्धारण गरिएको छ। कक्षा १० मा ऐतिहासिक तथा पौराणिक कथा 'घरझगडा', मनोवैज्ञानिक कथा 'शत्रु', सामाजिक कथा 'कर्तव्य', सामाजिक कथा 'आयाम' गरी चारओटा कथा समावेश गरिएको छ । कथा शिक्षणमा कथाश्रवण, कथाकथन, संरचना पहिचान, कथा निर्माण, स्वर तथा मौन पठन, पठन बोध, प्रश्नोत्तर, चरित्र चित्रण, पात्र तुलना, बुँदा टिपोट, व्याख्या सारांश, घटनाक्रम मिलान, कथा सार, नयाँ शब्दको उच्चारण, अर्थ तथा प्रयोग, सिर्जनात्मक लेखन जस्ता विभिन्न क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ । कविता शिक्षणको मुख्य उद्देश्य लयबोध, भावबोध र उच्चारण सिपको विकास गर्नु हो । लयबद्ध शिक्षणअन्तर्गत कक्षा ९ मा प्रकृतिपरक पद्य कविता 'मेघ बिजुली विवाह', देशप्रेमयुक्त गीति कविता 'सारङ्गीमा देश' र समाज तथा संस्कृति प्रधान गद्य कविता 'आमाको तस्विर' सहित तीनओटा कविता समाविष्ट छ । कक्षा १० मा पद्य नीति चेतनामूलक कविता 'उज्यालो यात्रा', श्रम तथा संस्कृतिमूलक गीति कविता 'नेपाली हाम्रो श्रम' र सिप र समाज तथा मानवमूल्ययुक्त गद्य कविता 'गाउँमाथि एउटा कविता' गरी तीनओटा पाठ्यपुस्तकमा समावेश छ। माथि उल्लिखित कविता शिक्षणमा लययुक्त सस्वरवाचन, संरचना पहिचान, भाव पहिचान, प्रश्नोत्तर, सारांश, भावार्थ, गद्य रूपान्तरण, प्रश्न निर्माण, सन्देश ग्रहण, अर्थबोध तथा प्रयोग, अनुकरणात्मक लेखन, सिर्जनात्मक लेखन जस्ता क्रियाकलाप प्रयोगमा ल्याउनुपर्छ।

माध्यमिक तहका विद्यार्थीहरूलाई जीवनी शिक्षणको मुख्य प्रयोजन भनेको भाषाको मौखिक तथा लिखित बोध एवम् अभिव्यक्ति क्षमताको विकास गराउनु हो। कक्षा ९ मा राष्ट्रिय जीवनी 'सत्यमोहन जोशी' र अन्तराष्ट्रिय जीवनी 'माइकल फेराडे' गरी दुईओटा र कक्षा १० मा पनि राष्ट्रिय जीवनी ' लक्ष्मीप्रसाद देवकोटा' र अन्तराष्ट्रिय जीवनी 'पाब्लो पिकासो' गरी दुईओटा जीवनीहरू समावेश गरिएको छ । जीवनीपरक शिक्षणको लागि व्यक्तिवृत्त वर्णन गर्ने सिपको विकास गराई सस्वर तथा मौन पठन, पठन बोध, प्रश्नोत्तर, बुँदा टिपोट, व्याख्या, सारांश, घटनाक्रम मिलान, नयाँ शब्दको उच्चारण, अर्थबोध र प्रयोग, अनुलेखन, श्रुतिलेखन, अनुकरणात्मक र स्वतन्त्र लेखन जस्ता सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ । माध्यमिक तह कक्षा ९ र १० मा निबन्धात्मक पाठहरू समावेश गरिएको छ। कक्षा ९ मा कृषिसँग सम्बन्धित 'करेसाबारी', नियात्रा 'कञ्चनजङ्घालाई नियाल्दा' र संस्कृतिप्रधान 'नेपाली लोकबाजा' गरी तीनओटा निबन्धहरू छन् भने कक्षा १० मा वस्तुपरक चिकित्सासँग सम्बन्धी 'चिकित्सा विज्ञान र आयुर्वेद चिकित्सा', आत्मपरक कानुन तथा शिक्षासँग सम्बन्धित 'मेरो देशको शिक्षा' र हास्यव्यङ्ग्य 'पख्नोस्' गरी ३ ओटा निबन्ध समावेश गरिएको छ । निबन्ध शिक्षणको उद्देश्य विद्यार्थीमा गद्यात्मक अभिव्यक्ति बोध क्षमता र गद्यात्मक लिखित अभिव्यक्ति क्षमताको विकास गराउनु हो। निबन्ध शिक्षणमा सस्वर तथा मौन पठन, संरचना पहिचान, पठन बोध, प्रश्नोत्तर, छलफल, व्याख्या, बुँदा टिपोट, प्रश्न निर्माण, शब्दको उच्चारण, अर्थबोध, स्वतन्त्र लेखन जस्ता विविध क्रियाकलाप अवलम्बन गरिनुपर्छ।

रूपक पाठअन्तर्गत माध्यमिक तहमा संवाद, वक्तृत्वकला, मनोवाद, वादविवाद र एकाङ्की समावेश गरिएको छ। रूपक शिक्षणको मुख्य उद्देश्य भनेको कथ्य अभिव्यक्ति क्षमताको विकास गर्नु हो। कक्षा ९ मा वाणिज्य तथा पर्यावरणसँग सम्बन्धित 'पर्यावरण सन्तुलन' संवाद र 'व्यक्तित्व विकासमा विद्यालयको भूमिका' शीर्षकको वक्तृत्वकला समेटिएको छ। कक्षा १० मा 'यस्तो कहिल्यै नहोस्' मनोवाद, 'अधिकार

ठुलो कि कर्तव्य ठुलो' वादविवाद र सांस्कृतिक तथा सामाजिक विषयवस्तुमा आधारित 'घरको माया' एकाङ्की छ । उल्लिखित पाठको शिक्षण गर्दा परिस्थिति, पात्र र भावअनुकूल वाचन अभिनय गरी भूमिका निर्वाहको अभ्यास गराउनुपर्छ । यसमा सस्वर तथा मौन पठन, संरचना पहिचान, शब्दको उच्चारण, अर्थबोध तथा प्रयोग, प्रश्न निर्माण, प्रश्नोत्तर, कुराकानी, भाव पहिचान, प्रत्युत्तर लेखन, अनुकरण र स्वतन्त्र लेखन आदि क्रियाकलाप अपनाउनुपर्छ । व्यावहारिक लेखनअन्तर्गत चिठी, निवेदन, निमन्त्रणा, विज्ञापन, समवेदना, बधाई आदि पर्छन् । कक्षा ९ मा व्यावहारिक लेखनअन्तर्गत निवेदन र कार्यालयीय चिठी समावेश गरिएको छ भने कक्षा १० मा एउटा मात्र व्यावसायिक चिठी समावेश गरिएको छ । बालबालिकालाई भाषाको शुद्ध प्रयोगप्रति अभिप्रेरित गराउने कार्य नै भाषिक संरचना हो । यसलाई पाठसँग जोडेर सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ । शब्दभण्डारअन्तर्गत शब्द उच्चारण, अर्थबोध र प्रयोगसँग सान्दर्भिक क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ ।

विविध शिक्षण

बहुबौद्धिकतामा सिकारुको रुचि, इच्छा र चाहनालाई ध्यान दिई सिकाइ सञ्चालन गर्नुपर्छ । सन् १९८३ मा हावर्ड गार्डनरले भाषिक, तार्किक, दृश्य, शारीरिक, साङ्गीतिक, अन्तरवैक्तिक, अन्तर्मुखी र प्रकृतिप्रमी गरी आठओटा बहुबौद्धिकता बताएका छन् । पछि सन् १९९७ मा डोनाल्ड जोहारले एउटा आध्यात्मिक बहुबौद्धिकता थपेका छन् । पाठ्यक्रममा तोकिएका विभिन्न पाठको माध्यमबाट विद्यार्थीमा समालोचनात्मक सिकाइको विकास गराउनु पर्छ । कक्षामा सामूहिक तथा व्यक्तिगत रूपमा कार्य दिने, प्रस्तुतीकरण गर्न लगाउने, आवश्यकताअनुसार शिक्षकले भाषिक खेल तथा छलफल गराउने, अन्तरक्रिया, परियोजना कार्य आदि क्रियाकलाप गराउन सकिन्छ । यसका साथै म गर्छु, हामी गरौँ र तिमी गर को सिकाइ रणनीति पनि अवलम्बन गर्न सकिन्छ । सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा शीर्षक तथा सन्दर्भका आधारमा पूर्वानुमान, कथ्य भाषाको प्रयोग, श्रव्यदृश्य सामग्रीको उपयोग, कुराकानी, छलफल, निष्कर्ष जस्ता भाषिक क्रियाकलाप गर्नुपर्छ । शिक्षकले सिकाइ सहजीकरणका क्रममा योजना निर्माण, विषयक्षेत्र, शीर्षक, नाटक, पात्र, घटनाको छनोट, व्यक्तिगत तथा सामूहिक प्रस्तुति, भाषाशैलीको छनोट आदि क्षेत्रको प्रयोग गर्नुपर्छ । स्वाध्याय तथा छलफललाई पढाइ, लेखाइ, शब्दभण्डार र अभिव्यक्ति शिक्षणका लागि प्रयोग गर्नुपर्छ । यसलाई स्वपठन, युगल पठन र समूह पठन गरी छलफल गर्नुपर्छ । प्रयोगात्मक तथा खोज कार्य विद्यार्थीको सिर्जनात्मक क्षमताको विकाससँग सम्बन्धित छ । ज्ञान र सिपलाई विद्यार्थीको धारणा, अनुभव, अनुभूति र आवश्यकताअनुसार प्रयोग गर्ने स्वतन्त्र क्रियाकलाप नै प्रयोगात्मक कार्य हो ।

प्रतिविम्बन

माध्यमिक शिक्षाको पहिलो चरण कक्षा ९ र १० हो । यस तहको अनिवार्य विषय नेपाली हो । माध्यमिक तहमा नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण परिवर्तित पाठ्यक्रमसँगै रूपान्तरित हुँदै आएको छ । पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ सक्षमता प्राप्तिका लागि सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्छ । माध्यमिक शिक्षामा शिक्षण सिकाइ सहजीकरण सञ्चालन गर्दा मूलतः विद्यार्थीकेन्द्रित र बालमैत्री शिक्षण विधि अपनाउनु पर्छ । विद्यार्थीहरूको सहभागितामा योजना निर्माण गर्नुपर्छ । शिक्षण सहजीकरणका क्रममा परियोजना कार्य, खोजमूलक अध्ययन र परिवर्तनमुखी पद्धतिलाई अवलम्बन गर्नुपर्छ । शिक्षण सिकाइको केन्द्रविन्दुका रूपमा विद्यार्थीलाई लिनुपर्छ । सिकाइमा विशेष आवश्यकता

र चाहना भएका विद्यार्थीहरूलाई समेट्ने गरी सिकाइ सहजीकरण सञ्चालन गर्नुपर्छ । शिक्षा सिकाइमा सूचना प्रविधिको पनि प्रयोगमा जोड दिनुपर्छ । विद्यार्थीको सिकाइलाई केन्द्रविन्दुमा राखेर सिकाइ सहजीकरण सञ्चालन गर्नु सक्नुपर्छ । नेपाली विषयको सिकाइ प्रक्रिया सैद्धान्तिक पक्षमा भन्दा बढी गरेर सिक्ने अवसर प्रदान क्रियाकलापमा आधारित हुनु जरुरी छ ।

नेपालको विद्यालय शिक्षामा पाठ्यक्रमको अक्षरशः प्रयोग भएको पाइँदैन । हाम्रो शिक्षाको सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रियामा केवल पुरानै विधि तथा पद्धतिको उपयोग हुँदै आएको छ । नेपाली विषयको शिक्षणमा पाठ्यक्रमको नगन्य रूपमा प्रयोग भएको छ भने शिक्षक निर्देशिका भने खासै प्रयोग भएको पाइँदैन । यसरी शिक्षक पनि पाठ्यपुस्तकमा केन्द्रित भएर शिक्षण गरेको पाइन्छ । शिक्षकहरू समयानुकूल परिवर्तन हुन सकेका छैनन् । उनीहरू शिक्षणमा नवीनताको प्रयोग गर्न रुचाउँदैनन् । केवल शिक्षककेन्द्रित विधि तथा क्रियाकलापको मात्र प्रयोग गर्छन् । यसमा भाषिक सिप र विधाबाट विभिन्न पाठहरू शिक्षण हुनुपर्नेमा उल्लिखित क्रियाकलाप हुन सकिरहेका छैनन् ।

म नेपाली विषय शिक्षण गर्ने शिक्षक भएको र अन्य नेपाली विषय शिक्षकसँग भएको कुराकानी, छलफल र निष्कर्षबाट यस्तो छ भनेर भन्न सकिन्छ । सिकाइ सहजीकरण भाषिक सिप, संरचना र शब्दभण्डारको हस्तान्तरणमा आधारित हुनुपर्छ । विद्यार्थीलाई परियोजना तथा सिर्जनात्मक कार्यमा न्यून रूपमा संलग्न गराइएको छ । समूह कार्य, शोधपुछ, प्रश्नोत्तर, छलफल, स्वाध्याय, अभिनय, खोज तथा बहुबौद्धिकता जस्ता क्रियाकलाप कमै मात्रामा उपयोगमा आएका छन् । विद्यार्थीको रुचि, इच्छा, चाहना र आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्ने हिसाबले सिकाइ सहजीकरण सञ्चालन शिक्षकहरूले गर्न सकिरहेका छैनन् । विद्यार्थीलाई भाषिक दक्षता वृद्धि गर्न शिक्षक सहजकर्ता बन्न सकेको छैन । भाषिक सिपको विकासका लागि कुराकानी, छलफल, प्रश्नोत्तर, वर्णन, अनुमान, सारांश, बुँदा टिपोट, भाव विस्तार, निबन्ध लेखन, अनुच्छेद लेखन, प्रतिवेदन जस्ता क्रियाकलापहरू कक्षामा प्रयोग हुँदै आएका छन् । यिनीहरूबाट सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता भाषिक सिपको विकासमा मद्दत पुगेको छ । आख्यानात्मक पाठ, लयबद्ध पाठ, जीवनीपरक पाठ, निबन्धात्मक पाठ, रूपक पाठ, व्यावहारिक लेखन, भाषिक संरचना, शब्दभण्डार जस्ता विधाका माध्यमबाट सिपहरूको शिक्षण गराउन सकिन्छ । यी विधाको शिक्षण गर्न अधिक रूपमा क्रियाकलापमा आधारित सिकाइमा जोड दिनुपर्छ ।

सुझाव

सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया एक कला हो । माध्यमिक तहको नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा परिवर्तन भई नवीनता आएको पाइन्छ । माध्यमिक पाठ्यक्रम २०७८ ले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रियाका बारेमा शिक्षकलाई जानकारी हुने ध्येयले व्यवस्था गरिएको छ । अतः शिक्षकले निम्नलिखित सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको उपयोग गरी सिकाइ सहजीकरण सञ्चालन गरेको अवस्थामा सिकाइ सहजीकरण प्रभावकारी, व्यवस्थित, उद्देश्यमूलक र सफल बन्न सक्छ ।

(क) विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ अवलम्बन गर्नुपर्ने

(ख) विद्यार्थीको उल्लेख्य सहभागितामा सिकाइको योजना निर्माण र कार्यान्वयन गर्नुपर्ने

(ग) बालमैत्री शिक्षण विधि तथा रणनीतिको चयन गर्नुपर्ने

(घ) समावेशी सिकाइ योजना तय गरिनुपर्ने

(ङ) शिक्षकले सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने

(च) पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका विधि तथा क्रियाकलापको उपयोग गर्नुपर्ने
(छ) शिक्षकले आवश्यकतानुसार स्थानीय विषयवस्तुलाई जोडेर शिक्षण गर्नुपर्ने

शिक्षण सिकाइको मुख्य केन्द्रविन्दु विद्यार्थी हो । उनीहरूलाई केन्द्रमा राखेर शिक्षकले नेपाली विषयको सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रियाको छनोट र प्रयोग गर्नुपर्छ । यसका लागि शिक्षकको सोच, व्यवहार, मस्तिष्कमा परिवर्तन आउनु आवश्यक छ । शिक्षक केवल शिक्षककेन्द्रित घोकन्ते परम्परागत विधि तथा पद्धतिबाट मुक्त भई विद्यार्थीकेन्द्रित क्रियाकलापमा आधारित सन्दर्भलाई दृष्टिगत गरी शिक्षकले सिकाइ क्रियाकलापमा सुधार ल्याएको खण्डमा मात्र सिकाइ उपलब्धिमा प्रगति हुन्छ र पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका सिकाइ सक्षमता पूरा हुने गर्छ ।

निष्कर्ष

माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०७८ ले निर्दिष्ट गरेअनुरूप कक्षा ९ र १० को नेपाली विषयको पाठ्यपुस्तक तयार गरिएको छ । नेपाली भाषाको यो पाठ्यक्रम भाषिक सिपगत सक्षमतामा आधारित छ । यसमा सक्षमतालाई सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता भाषिक सिपगत गरी छुट्याएको छ । नेपाली विषयको पाठ्यक्रमलाई व्यावहारिक, उद्देश्यमूलक, प्रभावकारी र सफल बनाउन तहगत सक्षमता, कक्षागत सिकाइ उपलब्धि, विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रम, सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रिया समेत समावेश गरिएको छ । कक्षा ९ मा १६ र कक्षा १० मा १७ पाठहरू र ती पाठसँग सम्बन्धित विविध क्रियाकलाप उल्लेख गरिएको छ ।

सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया भन्नाले निर्धारित सक्षमता र कक्षागत सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिका लागि शिक्षक र विद्यार्थीबिच विषयवस्तुमा आधारित भई गरिने क्रियाकलापलाई बुझाउँछ । सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ भाषिक सिपका फरक फरक क्रियाकलापको उपयोग गरी भाषिक सिपमा आधारित क्रियाकलाप सञ्चालन हुनुपर्छ । विभिन्न विधाका माध्यमबाट सिपहरूको शिक्षणअन्तर्गत कथा, कविता, जीवनी, निबन्ध, रूपक, व्यावहारिक लेखन, भाषिक संरचना र शब्दभण्डारका लागि पनि फरक फरक क्रियाकलाप दिइएको छ । यसका साथै बहुबौद्धिकता, समालोचनात्मक चिन्तन, सहकार्यात्मक कार्य, शोधपुछ, प्रश्नोत्तर, अभिनय, स्वाध्याय, छलफल, प्रयोगात्मक कार्य, खोज कार्य तथा सिर्जनात्मक कार्यले पनि विद्यार्थीहरूको भाषिक क्षमताको विकास गराउछ । यस पाठ्यक्रमले योजनामा आधारित सिकाइलाई जोड दिएको छ । यसले व्यक्तिगत तथा सहकार्यात्मक सिकाइमा पनि प्राथमिकता दिएको छ । पहिलो तथा दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको सिकाइ गति, स्तर र भाषिक अभ्यासका आधारमा समेत उपयुक्त र सान्दर्भिक विधि तथा प्रक्रियाको छनोट र प्रयोग गर्नुपर्छ । शिक्षक उत्प्रेरक, सहजकर्ता मात्र बनेर बालमैत्री तथा विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधिको चयन गरिनु आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७६), राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप. पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८), माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ९ र १०). पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९), नेपाली ९, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०), नेपाली १०, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०), शिक्षक निर्देशिका कक्षा ९ नेपाली, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०), शिक्षक निर्देशिका कक्षा १० नेपाली, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

नेपालको शिक्षक शिक्षा र शिक्षकका क्षमता

✍ हरिप्रसाद पौडेल
प्रानाध्यापक
श्री भारती माध्यमिक विद्यालय, धनकुटा

लेखसार

यस शताब्दीलाई विज्ञान, प्रविधि र मानवीय ज्ञानको युगान्तकारी परिवर्तनको समयका रूपमा चिनिन्छ । यस परिवर्तनले शिक्षाशास्त्रमा समेत नयाँ दृष्टिकोण र अभ्यास ल्याएको छ । यस पृष्ठभूमिलाई मनन गर्दै प्रस्तुत लेखमा शिक्षक शिक्षा र शिक्षक क्षमताका विविध आयाममा चर्चा गरिएको छ । वर्तमान समयमा शिक्षक शिक्षा एकातिर उत्तरआधुनिक तथा आलोचनात्मक शैक्षिक दर्शनबाट निर्देशित हुन पुगेको र अर्कोतिर प्रविधिको तीव्र विकासबाट परिवर्तन भएको तथ्यलाई यस लेखमा विश्लेषण गरिएको छ । विश्वका विभिन्न देशहरूले शिक्षक क्षमता प्रारूप निर्माण गरी प्रविधि, सहयोग, अनुसन्धान र व्यवहारकुशल सिपलाई शिक्षकको मूल दक्षतामा समावेश गरेका छन् । नेपालमा पनि शिक्षक शिक्षाको कानुनी आधार मजबुत भएको छ तर शिक्षक क्षमता प्रारूपमा नवीनतम प्रविधि, कृत्रिम बौद्धिकता र जीवनोपयोगी सिप समावेश हुन सकेका छैनन् । यस तथ्यलाई विश्लेषण गर्दै आगामी दिनमा शैक्षिक योग्यताको स्तरवृद्धि, पूर्वसेवा तथा सेवाकालीन तालिमको सुदृढीकरण र सङ्घ, प्रदेश तथा स्थानीय सरकारबिच सहकार्यद्वारा शिक्षक क्षमताको विश्वस्तरीय मापदण्ड प्राप्त गर्न सकिने निष्कर्ष निकालिएको छ ।

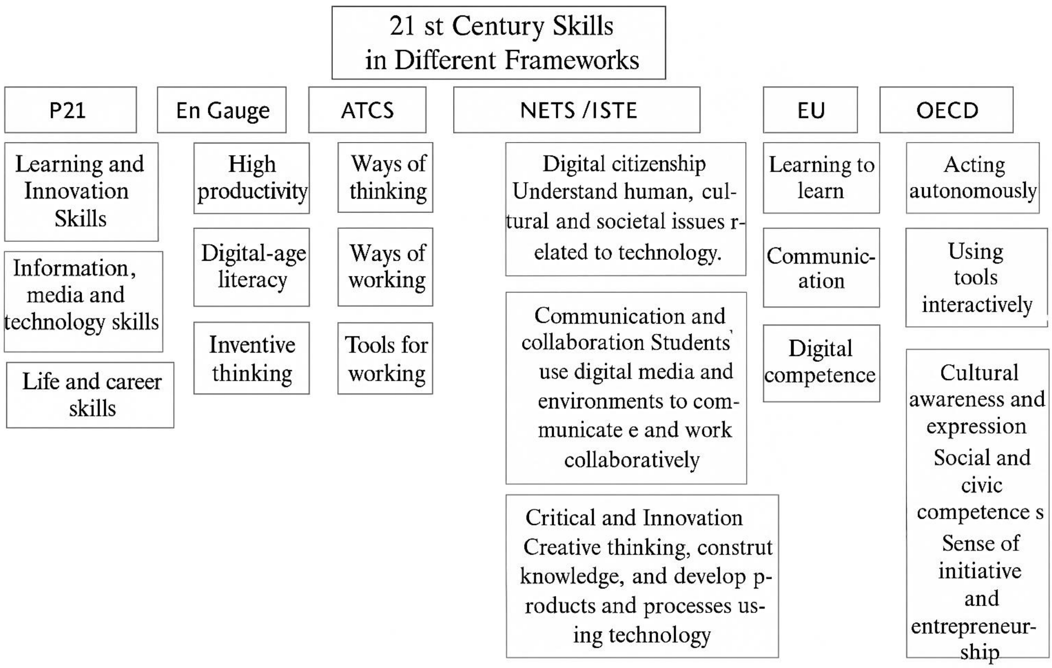
मुख्य शब्दावली : शिक्षक शिक्षा, शिक्षक क्षमता, एक्काइसौँ शताब्दीका सिप, विज्ञान तथा प्रविधि, शिक्षक तालिम

विषय प्रवेश

विज्ञान तथा प्रविधि र मानवीय ज्ञानमा आएको प्रतिमानको परिवर्तनको रूपमा यस शताब्दीलाई चित्रण गरिन्छ । यसरी आएको परिवर्तनका कारण मानवीय जीवनका हरेक क्षेत्रहरूमा स्थापित पुराना मानकहरू प्रतिस्थापन भएर नयाँ मानकहरू स्थापना भएका छन् । परिवर्तनको यस वैश्विक परिवेशमा शैक्षिक क्षेत्र पनि परिवर्तनबाट अलग रहेको छैन । यस शताब्दीमा शिक्षालाई वैश्विक र स्थानीय सिप विकासको प्रक्रियाका रूपमा परिभाषित गर्ने गरिएको छ । एउटा व्यक्तिलाई विश्वस्तरीय सोच राखी स्थानीय परिवेशमा बाँच्न आवश्यक पर्ने यस्ता सिपलाई जीवनोपयोगी सिप भनिन्छ ।

यस शताब्दीका सिपको सम्बन्धमा विश्व स्तरमा एउटै बुझाइ छैन । यस्ता सिप के हुन वा कति सङ्ख्यामा छन् भन्ने एक मत छैन । यस्ता सिप हरेक देश र हरेक व्यावसायिक क्षेत्रमा काम गर्ने व्यक्तिका लागि अनिवार्य ठानिन्छन् । यस शताब्दीका सिपको सन्दर्भमा विश्व स्तरमा विभिन्न प्रारूपहरू विकास भएका छन्, जस मध्येका केही प्रारूप तथा ती प्रारूपले उल्लेख गरेका मुख्य सिपहरूलाई

तलको चित्रमा प्रस्तुत गरिएको छ ।



(Joynes et al., 2019)

यस शताब्दीको शिक्षण र सिकाइका सन्दर्भमा समेत नवीनतम आयामको विकास भएको छ । समकालीन विश्वमा देखा परेको प्रविधिको विकास तथा नवीनतम चिन्तन प्रणालीले शैक्षिक क्षेत्रमा डिजिटल सिकाइ, खोज तथा अनुसन्धानमा आधारित सिकाइ, सहकार्य तथा सहकारितामूलक सिकाइ, सामाजिक तथा संवेगात्मक सिकाइ (Özdogru, 2022) जस्ता शिक्षकमा हुनुपर्ने क्षमता र उसको भूमिकालाई समेत पुनः परिभाषित गरेको छ । बदलिँदो परिवेशमा शिक्षकलाई प्रभावकारी भूमिका सम्पादनका लागि तयार बनाउने प्रक्रियामा समेत यस शताब्दीका सिपको विकास हुन आवश्यक छ ।

वर्तमान शताब्दीको शैक्षिक दर्शनशास्त्र

पश्चिमकेन्द्रित आधुनिक चिन्तन प्रणालीमा क्षयीकरण बिसौँ शताब्दीको उत्तरार्धबाट नै सुरु भएको थियो । यस क्रममा एकात्मकतावादी आधुनिक चिन्तनका विरुद्धमा विविधतामा आधारित विचार, अभ्यास र अनुसन्धानको दायराले प्रमुखता प्राप्त गऱ्यो । यी विचारले आधुनिकतावादले अवलम्बन गरेको मानव जीवनको तर्कसाङ्गतीकरणलाई सङ्कीर्ण, एकल अनुसन्धानात्मक सोचको भनी विरोध गरे (Tesar et al., 2021) । यसरी देखा परेको नयाँ चिन्तन प्रणालीलाई उत्तरआधुनिक चिन्तन प्रणालीका रूपमा चिनिन थाल्यो । उत्तर आधुनिकतावादीहरूले परम्परागत तर्क, सत्य र

वास्तविकताको विनिर्माणको वकालत गर्छन् । तर्क, सत्य र वास्तविकताको नाममा, पश्चिमी सभ्यताले अन्य सभ्यतालाई दमन गरेको तथा पुरुष, गोरा र धनी व्यक्तिद्वारा महिला, गैरगोरा समूह र गरिब विरुद्ध गरिएको व्यापक शोषणको समेत उत्तरआधुनिक विचारले आलोचना गर्छ । प्रगति, लोकतन्त्र, स्वतन्त्रता र कानुनको अगाडि समानताको पश्चिमी धारणालाई पूँजीवादको क्रूरतालाई लुकाउने मुखौटा मानेर आधुनिकतावादीहरूले प्रभुत्ववादको विरोध गरेका छन् (Hicks, 2004) । दर्शनशास्त्रमा आएको यस नयाँ आयामले शिक्षाको मान्यता र प्रणालीमा समेत परिवर्तन ल्याएको छ ।

जर्मनीबाट सुरु भएको आलोचनात्मक सिद्धान्त (Horkheimer, 1972) ले समेत उत्तरआधुनिक चिन्तनको जस्तै स्थापित एकल प्रभुत्ववादी सिद्धान्तको आलोचना गर्‍यो । शिक्षालाई समाजको विभेदको अन्त्य गर्ने र मानवीय मुक्ति (Emancipation) को संवाहकको रूपमा पुनर्परिभाषित गर्‍यो । शिक्षा र प्रजातन्त्र (Dewey, 2018), रूपान्तरणकारी शिक्षणशास्त्र (Freire, 2018), डिस्कुलिङ समाज (Illich, 1072) जस्ता अवधारणाले समेत शिक्षालाई समावेशी बनाउने, शिक्षालाई जीवनसँग जोड्ने, शिक्षालाई जीवनको आधार बनाउने र अधिकारको रूपमा स्थापित गर्नलगायतका चिन्तनको विकास भयो । परिणामस्वरूप शिक्षामा स्थानीयकरण तथा गैरऔपनिवेशीकरण जस्ता दृष्टिकोणको विकास भयो । परिणामतः मातृभाषी शिक्षा, आलोचनात्मक शिक्षण विधि, एकीकृत पाठ्यक्रम, जीवन अनुभवमा आधारित पाठ्यक्रमलगायतका नवीनतम अभ्यास सुरु भएका छन् । यस परिवेशमा शिक्षकको भूमिका तथा जिम्मेवारीमा समेत नयाँ आयाम थपिएको छ ।

शिक्षकप्रतिको दार्शनिक दृष्टिकोण

वैदिक दर्शनअनुसार शिक्षक/गुरुको भूमिका देवता समान रहेको हुन्छ । गुरुका वाणी देववाणी समान हुने मान्यता रहेको छ । यसका लागि गुरु स्वयम् पनि स्वप्रकाशित निष्कलङ्कित व्यक्तित्व हुन जरुरी छ (घिमिरे र कोइराला, २०७८) । बौद्ध दर्शनअनुसार पनि शिक्षक सत्य जान्ने तथा नीतिवान् व्यक्ति हुनुपर्ने मान्यता रहेको छ । यी दर्शनहरूले शिक्षकलाई एउटा उच्च मानवीय भूमिका दिएका छन् ।

पश्चिमा दर्शनहरूले शिक्षकको भूमिकालाई फरक फरक रूपमा प्रस्तुत गरेका छन् । आदर्शवादीहरूले शिक्षामार्फत विद्यार्थीले नैतिक गुणको विकास गर्न सक्नुपर्ने मान्यता राख्छन् । जसअनुसार शिक्षकको भूमिका विद्यार्थीमा ती गुणको विकास गराउनु हुन्छ । यथार्थवादीहरूले जन्मँदा खाली रहेको मानव दिमागमा अनुभवद्वारा ज्ञान आर्जन गरिने मान्यता राख्छन् । यस दर्शनअनुसार शिक्षकले विद्यार्थीलाई प्रत्यक्ष अनुभव गरी सिक्न सक्ने वातावरण निर्माण गर्नुपर्ने पक्षमा जोड दिन्छन् । प्रयोजनवादीहरूले शिक्षकको भूमिकालाई विद्यार्थीको अन्तर्निहित क्षमताको प्रस्फुटन गर्नका लागि उनीहरूलाई उत्प्रेरित मात्र गर्नुपर्ने मान्यता राख्छन् (Ozmon & Craver, 2008) ।

उत्तरआधुनिक चिन्तन, निर्माणवादी सिद्धान्त, प्रगतिवादी चिन्तन तथा आलोचनात्मक सिद्धान्तहरूले भने शिक्षकको भूमिकालाई बहुआयामिक रूपमा प्रस्तुत गरेका छन् । जसअनुसार शिक्षक केवल सूचना प्रदायकर्ता वा कक्षाकोठामा विषयवस्तुको प्रस्तुतकर्ता मात्र होइनन् । शिक्षकले नैतिक रूपमा सामाजिक

यथास्थितिलाई चुनौती दिएर रूपान्तरणकर्ताको रूपमा भूमिका निर्वाह पर्ने विश्वास गरिन्छ । व्यक्तिगत तथा सामाजिक भिन्नतालाई व्यावहारिक रूपमा शिक्षाले सम्बोधन गर्नुपर्छ । शिक्षकहरू सांस्कृतिक कार्यकर्ता तथा राजनीतिक र सामाजिक भूमिकामा रहेका परिवर्तनकारी बुद्धिजीवी हुन्, उनीहरूले आफू र विद्यार्थीबिच सन्तुलित अन्तरक्रिया गराएर विद्यार्थी स्वयम्बाट नै ज्ञानको निर्माण गराउनुपर्ने कुरा यी दर्शनहरूले वकालत गर्छन् । यसै गरी प्रविधि तथा भूमण्डलीकरणलाई स्थानीयकरण गर्दै शिक्षकले शिक्षा प्रणालीलाई सार्वजनिक क्षेत्रसँग जोड्ने आलोचनात्मक चेतना विकास गर्नुपर्छ । शैक्षिक दर्शनको यही आलोकमा रहेर यस शताब्दीको शिक्षक पनि निर्देशित भएको छ ।

शिक्षक शिक्षाको वैचारिक अवधारणा र अभ्यास

शिक्षकका व्यक्तिगत र व्यावसायिक गुणहरूले विद्यार्थीको सिकाइमा प्रभाव पारेको हुन्छ । त्यसैले विद्यार्थीको राम्रो सिकाइका लागि शिक्षकले राम्रो ज्ञान र सिपहरू हासिल गरेको हुनुपर्छ । समग्र शैक्षिक प्रणालीको सुधार गर्नका लागि शिक्षकको क्षमतामा सुधार गर्न अनिवार्य हुन्छ । शिक्षकहरूलाई सिकाइ प्रक्रियाको प्रकृति, सिकाइको व्यक्तिगत ढाँचा, विद्यार्थी प्रेरणा र भावनाहरू ज्ञान आवश्यक छ । शिक्षकहरूलाई शिक्षण विधि र मूल्याङ्कनको ज्ञान र तिनीहरूलाई नवीन रूपमा प्रयोग गर्ने सिप आवश्यक पर्छ । उनीहरूलाई आफूले सिकाउने पाठ्यक्रम तथा विषयवस्तुको बारेमा जानकारी हुनुपर्छ । यसले उनीहरूलाई उत्कृष्ट शिक्षण दृष्टिकोण र विधिहरू प्रयोग गरेर विद्यार्थी सिकाइलाई अनुकूलन गर्न मद्दत गर्छ । शिक्षकहरू सिकाइ वातावरणको बनावट, नेतृत्व, व्यवस्थापन र योजना बनाउन दक्ष हुनुपर्छ । उनीहरूले आफ्नो ज्ञानलाई अभ्यासमा प्रतिबिम्बित गर्न र अनुभवबाट सिक्नका लागि आफ्नो संज्ञानात्मक र मेटाकग्निटिभ सिप कुशलतापूर्वक प्रयोग गर्न आवश्यक छ । शिक्षकहरू डिजिटल स्रोत, प्लेटफर्म र सूचना व्यवस्थापन प्रणालीहरू प्रयोग गरेर प्रविधिलाई प्रभावकारी शिक्षण उपकरणको रूपमा प्रयोग गर्नमा दक्ष हुनुपर्छ (OECD, 2009) ।

समकालीन विश्वमा सिकाइका क्षेत्रमा नयाँ आयाम देखा परेका छन् । परम्परागत स्वरूपको श्रममा आधारित समाजको सट्टा ज्ञानमा आधारित समाज निर्माण गर्नु शिक्षाको उद्देश्य भएको छ । यस शताब्दीमा देखा परेका नवीन आर्थिक सामाजिक तथा प्राविधिक आयामहरूले व्यक्तिले सिक्नुपर्ने विषयवस्तु र तिनको प्राथमिकतामा समेत परिवर्तन ल्याएका छन् । यसरी बदलिएको परिस्थितिअनुकूलको शिक्षा प्रदान गर्नका लागि शिक्षक स्वयम् नै ती नवीन ज्ञान र सिपसँग परिचित हुन आवश्यक छ । वर्तमान शिक्षा प्रणालीले यस शताब्दीका सिप विकास गराउने लक्ष्य राखेको हुन्छ, विद्यार्थीमा त्यस्ता ज्ञान, सिप, दक्षता, मूल्य र कार्य गर्ने क्षमताको विकास गर्नका लागि शिक्षकल पनि ती क्षमता हासिल गरेको हुनु अनिवार्य हुन्छ (Gümüş, 2022) ।

शिक्षक शिक्षा एक शिक्षकलाई विविध प्रक्रियाको माध्यमबाट आवश्यक क्षमताको विकास गरी सक्षम र प्रभावकारी शिक्षक बनाउने प्रक्रिया हो । शिक्षक शिक्षा भनेको निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो जसलाई पूर्वसेवाकालीन र सेवाकालीन गरी दुईओटा उपागमबाट प्रदान गर्ने विश्वव्यापी प्रचलन रहेको छ । पूर्वसेवाकालीन तालिममा मुख्यतया तीनओटा कार्य गरिन्छ । पहिलो चरणमा शिक्षकलाई

आकर्षक पेसा बनाएर मेधावी विद्यार्थीलाई शैक्षिक क्षेत्रमा भर्ना गरिन्छ । भर्ना भएका विद्यार्थीलाई (पूर्वसेवाकालीन शिक्षकहरू) उपयुक्त ज्ञान तथा सिप प्रदान गर्ने कार्य दोस्रो चरणमा गरिन्छ । पूर्वसेवाकालीन शिक्षकहरूलाई यस चरणमा शिक्षा दिने कार्य विश्वविद्यालय तथा उच्च शिक्षा प्रदान गर्ने शैक्षिक संस्थाहरूले गर्छन् । यस चरणमा विषयगत ज्ञान, सामान्य र विषयसँग सम्बन्धित शैक्षणिक ज्ञान तथा कक्षाकोठामा आधारित ज्ञान तथा सिप सिकाउने गरिन्छ । कक्षाकोठामा आधारित ज्ञान सिकाउनको लागि अभ्यास शिक्षणलाई समेत अनिवार्य गरिएको हुन्छ । कतिपय देशहरूले यस चरणको शिक्षा सञ्चालन गर्दा प्राज्ञिक अध्ययन र पेसागत अध्ययनलाई एकै साथ सञ्चालन गरेका छन् भने कतिपय देशहरूमा पहिले प्राज्ञिक अध्ययन पूरा गरेपछि मात्र पेसागत अध्ययन गर्न पाउने व्यवस्था रहेको छ । त्यस पछिको चरणमा आवश्यक शैक्षिक योग्यता पूरा गरेका जनशक्तिलाई प्रतिस्पर्धाको माध्यमबाट शिक्षक पेसामा प्रवेश गराइन्छ । सबैभन्दा उपयुक्त र योग्य व्यक्तिलाई शिक्षक पेसामा छनोट गर्नका लागि विश्वका मुलुकहरूले राष्ट्रिय परीक्षा सञ्चालन गर्ने, अन्तर्वार्ता लिने, सेवा प्रवेशका लागि क्षमता निर्धारण गर्ने तथा शिक्षक क्षमता सूचक विकास गर्ने गरेका छन् । नेपालले पनि पूर्वसेवाकालीन शिक्षक शिक्षा प्रदान गर्ने तरिका विश्वका अन्य देशको प्रक्रियासँग समानता पाइन्छ (Organisation for Economic Co–operation & Development, 2019; Teacher Service Commission, n.d.) ।

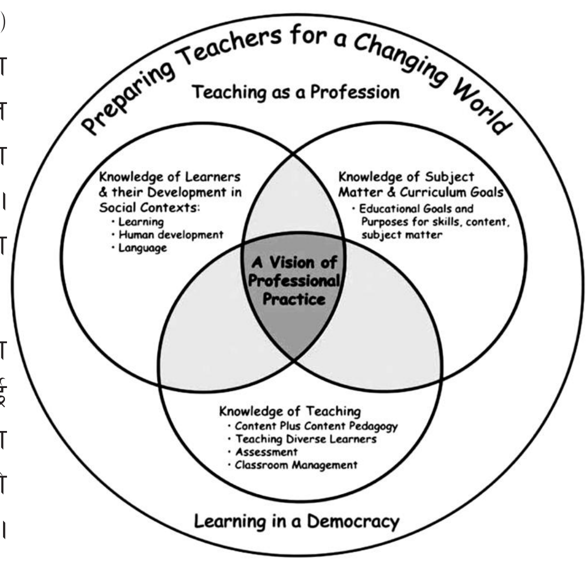
शिक्षकलाई सेवामा प्रवेश गरेपश्चात नियमित तालिमको आवश्यकता पर्छ । शिक्षक सेवामा रहँदा प्रदान गरिने यस्ता तालिमलाई सेवाकालीन तालिम वा पेसागत विकास तालिम भनिन्छ । यस्तो तालिम माग र आवश्यकतामा आधारित हुन्छ । विभिन्न देशहरूले प्रदान गर्ने यस्ता तालिमको स्वरूप फरक फरक हुने गरेको छ । युरोपेली देशहरूमा शिक्षकले वर्षमा कम्तीमा एक पटक सेमिनारमा भाग लिने, पेसागत लेख अध्ययन गर्ने वा शैक्षिक सम्मेलनमा भाग लिने प्रचलन रहेको छ । चीनले खास गरी ग्रामीण क्षेत्रको शिक्षामा गुणस्तर ल्याउनका लागि Mass Basis मा शिक्षकलाई तालिम दिने परियोजना ल्याएको छ । नेपालको सन्दर्भमा पनि सेवाकालीन तालिमका विभिन्न उपागमहरूको व्यवस्था गरिएको छ जसको मूल उद्देश्य विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा सुधार ल्याउने रहेको छ । नेपालमा प्रदान गरिने तालिममा सेवा प्रवेश तालिम, एक महिने प्रमाणीकरण तालिम, शिक्षक मेन्टरिङ, पाठ अध्ययन, कार्यमूलक अनुसन्धानलगायतका प्याकेज समावेश गरिएका छन् (Center for Education and Human Resource Development, 2023; Gümüş, 2022) ।

शिक्षक क्षमताको विकास

शिक्षक शिक्षाको मूल सार भनेको शिक्षक क्षमताको विकास गर्नु हो । यस शताब्दीमा शिक्षक क्षमताको सबै देशहरूमा एकल प्रारूप छैन । युग अनुकूलको शिक्षक शिक्षा र तालिममार्फत शिक्षकको क्षमताको विकास गर्नका लागि विश्वका मुलुकहरूले फरक फरक शिक्षक क्षमता प्रारूप तयार पारेका छन् । अमेरिकी सन्दर्भमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई शिक्षक क्षमताको खास अवयवको रूपमा जोड दिइएको पाइन्छ जहाँ प्राविधिक, शैक्षणिक र विषयगत ज्ञानलाई शिक्षक सक्षमताको मूल मर्मको रूपमा

लिएको पाइन्छ । युरोपियन युनियनले सदस्य देशहरूका शिक्षकहरूमा सहकर्मी तथा विद्यार्थीसँग सहकार्य गर्ने, सक्षमताको विकास गर्न प्रविधिको प्रयोग गर्ने र समाजसँग मिलेर काम गर्ने जस्ता पक्षहरूलाई शिक्षक सक्षमता भित्र समावेश गरेको छ । यसका अतिरिक्त युरोपेली देशहरूमा शिक्षकले कम्तिमा स्नातक तहको शिक्षा पूरा गरेर पेसागत र शैक्षिक सिप हासिल गरेको हुनुपर्ने, अनुसन्धानमा आधारित अभ्यास अवलम्बन गर्नुपर्ने, निरन्तर पेसागत विकासमा संलग्न हुने, बहुभाषा सिक्नको लागि प्रेरित हुनुपर्ने, Transversal सिपहरू सिक्नुपर्ने जस्ता पक्षलाई समेत शिक्षकका सक्षमता अन्तर्गत समावेश गरिएको छ (Gumus, 2022) । सिङ्गापुरको राष्ट्रिय शिक्षा संस्थान (२००९) ले एक्काइसौँ शताब्दीको लागि एक नवीन र रूपान्तरणकारी शिक्षक शिक्षा /सक्षमताको नमुना प्रस्तुत गऱ्यो । यसले शिक्षक शिक्षा प्रणालीलाई एक्काइसौँ शताब्दीका मूल्य मान्यता र व्यावसायिक विकासलाई शिक्षक शिक्षामा समावेश गर्ने लक्ष्य राखेको छ । यो मोडेल "एक्काइसौँ शताब्दीका विद्यार्थीको विकास, एक्काइसौँ शताब्दीका सक्षम शिक्षकको परिणामका रूपमा देखा पर्छ" भन्ने बुझाइमा आधारित छ । यस नमुनाले विद्यार्थीको एक सबल सिकाइ नतिजाको पहिचान गर्छ, जसमा (१) सिकाइ र नवीनता सिप, (२) ज्ञान, सूचना, मिडिया र प्रविधि साक्षरता सिप, (३) जीवन सिप र (४) नागरिकता सिप समावेश छन् (Alahmad et al., 2021) । यसरी हेर्दा विभिन्न मुलुकहरूले एक्काइसौं शताब्दीका सिपलाई नै शिक्षक सक्षमतामा समावेश गरेका छन् र शिक्षकले यस्ता सिपहरूलाई आफैँले सिक्ने र ती सिप विद्यार्थीमा समेत विकास गर्न सहयोग गर्ने अपेक्षा गरेका छन् ।

Darling–Hammond & Bransford - 2005) ले शिक्षक शिक्षा र शिक्षक सक्षमताका सन्दर्भमा प्रस्तुत गरेको खाका निकै चर्चित छ । उक्त खाकाले शिक्षकमा मुख्य तीनओटा सक्षमता विकास भएको हुनुपर्ने मान्यता राखेको छ । जसमा शिक्षणसम्बन्धी ज्ञान पहिलो सक्षमता हो ।



यसअन्तर्गत शिक्षकमा विषयवस्तु तथा शिक्षण सम्बन्धी ज्ञान, विविधतायुक्त विद्यार्थीलाई शिक्षण, विद्यार्थी मूल्याङ्कन तथा कक्षाकोठा व्यवस्थापन सम्बन्धी ज्ञान र सिपको आवश्यकता पर्ने कुरा औंल्याइएको छ । सिकारु तथा उनीहरूको सामाजिक सन्दर्भको विकाससम्बन्धी ज्ञानलाई दोस्रो सक्षमताअन्तर्गत समावेश गरिएको छ । यसअन्तर्गत शिक्षकमा सिकाइ प्रक्रिया सम्बन्धी ज्ञान, मानव विकाससम्बन्धी ज्ञान र भाषागत ज्ञान समावेश गरिएको छ । विषयवस्तु तथा पाठ्यक्रमका लक्ष्यसम्बन्धी ज्ञानलाई उक्त प्रारूपले तेस्रो सक्षमताअन्तर्गत समावेश गरिएको छ । जसअनुसार एक शिक्षकले पाठ्यक्रम तथा विधागत ज्ञान हासिल गरेको हुन आवश्यक हुन्छ

(Darling–Hammond, 2006) । यस प्रारूपले परिवर्तित विश्वमा शिक्षकको तयारीलाई विस्तृत रूपमा प्रस्तुत गरेको भए पनि विज्ञान र प्रविधिको पक्षलाई समेटेको छैन । जसले गर्दा यसलाई पूर्ण प्रारूप मानिएको छैन ।

सफल शिक्षकका लागि यति नै सङ्ख्यामा सक्षमताको आवश्यकता पर्छ भनेर किटानी गर्न गाह्रो छ । तथापि वर्तमान समयमा शिक्षक सक्षमता प्रारूपहरूले परम्परागत सक्षमताका अलावा प्राविधिक सक्षमता, व्यवहारकुशल सिपको सक्षमता, विश्वव्यापीकरण र स्थानीयकरणबिच तादात्म्यता गर्ने सक्षमता, विविधता व्यवस्थापनका सक्षमता तथा एक्काइसौँ शताब्दीका सिपलगायतका पक्षहरूलाई समावेश गरेको पाउन सकिन्छ ।

नेपालमा शिक्षक शिक्षा र शिक्षक सक्षमता

नेपालमा शिक्षक शिक्षाको अभ्यास २००४ सालमा स्थापना भएको आधार शिक्षण केन्द्रको स्थापना भएसँगै सुरु भएको हो (शर्मा, २०६९) । नेपालमा शिक्षक शिक्षाको इतिहास ७८ वर्ष पुगिसकेको छ । यस अवधिमा हाल नेपालमा शिक्षक बन्नका लागि शिक्षक शिक्षालाई कानुनी रूपमा नै अनिवार्य गरिएको छ । विश्वव्यापी अभ्यासमा झैँ नेपालमा पनि पूर्व सेवा तालिम दिने कार्य विश्वविद्यालयहरूले गरिरहेका छन् । आधारभूत तहको शिक्षक बन्नका लागि कक्षा १२ पूरा गरेर तालिम प्राप्त गरेको र माध्यमिक तहको शिक्षक बन्नका लागि स्नातक तह पूरा गरी तालिम प्राप्त भएको हुनुपर्ने प्रावधान रहेको छ (नेपाल सरकार, २०५७) । यसका अतिरिक्त माध्यमिक तह कक्षा ११ र १२ मा शिक्षकको रूपमा नियुक्त हुनका लागि स्नातकोत्तरको शैक्षिक योग्यता हुनुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । तोकिएको भन्दा माथिल्लो शैक्षिक योग्यतालाई प्राथमिकता दिँदै सुरु नियुक्ति र बढुवाको क्रममा यसबापत अङ्क प्रदान गर्ने गरिएको छ । यसरी हेर्दा नेपालमा शिक्षक शिक्षालाई शैक्षिक प्रक्रियामा महत्त्व दिएको पाइन्छ ।

शिक्षक पेसागत प्रारूप (२०८०) मा पेसागत विकास तालिमलाई शिक्षक सक्षमतासँग तादात्मीकरण गर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ । यद्यपि शिक्षक सक्षमता प्रारूप भने २०७२ सालमा निर्माण गरिएको प्रारूप नै यथावत् राखिएको छ । यस प्रारूपले शिक्षकका जम्मा आठओटा मुख्य सक्षमता निर्धारण गरेको छ । जसमा (क) विषयवस्तुको ज्ञान, (ख) शिक्षण सिकाइका तौर तरिकाको ज्ञान, (ग) सिकारुको ज्ञान, (घ) सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापन, (ङ) सञ्चार र सहकार्य, (च) निरन्तर सिकाइ तथा पेसागत विकास, (छ) कानुनी आधार तथा पेसागत आचारसंहिता र (ज) सूचना तथा सञ्चार प्रविधि रहेका छन् (नेपाल सरकार, २०७२) । यी सक्षमता विश्वस्तरमा निर्मित शिक्षक सक्षमतासँग मिल्दाजुल्दा नै रहेका देखिन्छन् । तथापि वर्तमान समयमा देखा परेका प्राविधिक क्षेत्रका कृत्रिम बौद्धिकता र सामाजिक सञ्जालको प्रयोग, शैक्षिक दर्शनमा परिवर्तन स्वरूप आएको शिक्षकको सामाजिक अभियन्ताको भूमिका तथा जीवनोपयोगी Learning to Learn जस्ता महत्त्वपूर्ण सक्षमता यसमा समावेश हुन सकेका छैनन् । तोकिएका शिक्षक सक्षमता शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकास तालिममार्फत विकास गर्ने कुरा उल्लेख भएको भए तापनि कुन पेसागत तालिमको प्याकेजले कुन सक्षमता विकास गर्न केन्द्रित रहने

भनी स्पष्ट उल्लेख गरिएको छैन । यस्ता कमजोर पक्षमा सामयिक सुधार गरी शिक्षक सक्षमतालाई विश्वस्तरको बनाउन तर्फ नेपालको नीति अग्रसर हुनुपर्छ ।

आगामी बाटो

विश्वका अधिकांश मुलुकहरूले शिक्षक बन्न आवश्यक पर्ने न्यूनतम शैक्षिक योग्यतालाई स्नातक तह कायम गरेका छन् । नेपालको वर्तमान अभ्यासले कक्षा १२ वा सोसरह उत्तीर्ण गरेर तालिम प्राप्त गरेका व्यक्ति मात्र शिक्षक सेवामा प्रवेश गर्न पाउने व्यवस्था गरेको छ । माध्यमिक तह कक्षा ९ र १० मा अध्यापन गर्नका लागि स्नातक र कक्षा ११ र १२ मा अध्यापन गर्न स्नातकोत्तर तहको योग्यता तोकिएको छ । यद्यपि आधारभूत तहमा कार्यरत शिक्षकको शैक्षिक योग्यता कक्षा १० उत्तीर्णसरह समेत रहेको छ (एसएलसी अनुत्तीर्ण शिक्षकको सङ्ख्या हाल नगण्य रहेको) । विश्वका अन्य मुलुकसँग तुलना गर्दा यस्तो शैक्षिक योग्यता असङ्गत देखिन्छ । यस सम्बन्धमा मनन गर्दै प्रतिनिधि सभामा पेस भएको शिक्षासम्बन्धी विधेयकमा आधारभूत तहका शिक्षकका लागि स्नातक र माध्यमिक तहका शिक्षकका लागि स्नातकोत्तर तह हुने प्रस्ताव गरिएको छ । यस व्यवस्थालाई कार्यान्वयनमा ल्याउन आवश्यक छ तर शैक्षिक योग्यतामा वृद्धि गर्दा शिक्षकहरूले थप आर्थिक सुविधा माग गर्न सक्छ ।

सेवा प्रवेशको शैक्षिक योग्यता वृद्धि गर्दा ध्यान दिनुपर्ने अर्को पाटो भनेको कार्यरत शिक्षकको शैक्षिक योग्यताको वृद्धि पनि हो । सेवा प्रवेश गर्ने योग्यता मात्रै वृद्धि गर्ने तर कार्यरत शिक्षकको शैक्षिक योग्यता वृद्धि नगर्ने हो भने त्यसले शिक्षक सक्षमताको विकासमा खास अर्थ राख्दैन । विगतमा शिक्षकलाई अध्ययन बिदा दिएर न्यूनतम शैक्षिक योग्यता वा माथिल्लो शैक्षिक योग्यता हासिल गर्न उत्प्रेरित गर्ने प्रयास गरिएको थियो । अहिले पनि शिक्षकलाई अध्ययन बिदा दिन सकिने प्रावधान शिक्षा नियमावली २०५९ मा गरिएको छ । तर यस बिदाका सम्बन्धमा राखिएका प्रावधानका कारण यो बिदा लिन शिक्षकहरूलाई असम्भव प्रायः छ । तसर्थ शिक्षकको शैक्षिक स्तर वृद्धि गर्न र तोकिएका शिक्षक सक्षमताको विकास गर्नका लागि शिक्षकले पाउने अध्ययन बिदाको व्यवस्थालाई व्यवहारिक बनाउन आवश्यक छ (शर्मा, २०६९) ।

पूर्व सेवा तालिममा सन्दर्भमा विश्वविद्यालयहरूको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने हुँदा शिक्षक तयारीमा संलग्न हुने उच्च शैक्षिक संस्थाहरू जिम्मेवार हुन आवश्यक छ । विश्वका धेरै मुलुकले उच्च शिक्षा अध्ययनको क्रममा पूर्वसेवाकालीन शिक्षकलाई सघनरूपमा शिक्षण अभ्यास गराउने (एक सेमेस्टरको क्रेडिट रहने गरी) र असल अभ्यास गरेर ख्याति कमाएका शिक्षकले सुपरिवेक्षण गर्ने प्रचलन रहेको छ (Gumtis, 2022) । नेपालमा भने उच्च शिक्षामा शिक्षाशास्त्र अध्ययन गर्ने विद्यार्थीले ४५ दिन अभ्यास शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था छ । यो व्यवस्था प्रभावकारी हुन नसकेको भनी आलोचना हुने गरेको परिप्रेक्ष्यमा विश्वविद्यालयहरूले शिक्षाशास्त्रको अध्ययन अध्यापनमा सामयिक सुधार गर्नु आवश्यक छ ।

विश्व परिवेशमा शैक्षिक जगत्मा दिनानुदिन नवीन अवधारणा विकास भइरहेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक सक्षमतामा समेत नयाँ आयाम थपिएका छन् । यस अवस्थामा शिक्षकको सक्षमता प्रारूप पनि

सुधार हुन आवश्यक छ ।

निष्कर्ष

दिगो विकासका लक्ष्य, विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना (२०७९ २०८८) तथा राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ समेतले शिक्षक शिक्षा तथा शिक्षकको सक्षमतालाई उच्च प्राथमिकता दिएका छन् । शिक्षकमा आवश्यकता अनुसारका सक्षमताको विकास हुन सकेको खण्डमा मात्रै विद्यार्थीमा लक्षित सिपको विकास गराउन सकिने कुरामा दुई मत छैन । संवैधानिक रूपमा नै विद्यालय शिक्षामा स्थानीय तहलाई बढी जिम्मेवारी दिइएको भए तापनि सबै स्थानीय तहले तोकेको जिम्मेवारी पूरा गर्ने क्षमताको विकास गरिसकेका छैनन् । स्थानीय तहले तोकेको दायित्वका सम्बन्धमा मानवीय र आर्थिक पुँजीको अभाव देखाउँदै जिम्मेवारी पन्छाउने समेत गरेको गुनासो सुनिएको छ । यस अवस्थामा तीनै तहका सरकारको सहकार्यले मात्र नेपालले शिक्षक शिक्षा र शिक्षक सक्षमता विकासका सन्दर्भमा विश्वस्तरमा पुग्न सक्छ ।

References

Alahmad, A., Stamenkovska, T., & Győri, J. (2021). Preparing pre-service teachers for 21st century skills education: A teacher education model. *GiLE Journal of Skills Development*, *1*(1), 67-86. https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i1.pp67-86

Center for Education and Human Resource Development. (2023). *Teacher professional development framework*. Government of Nepal

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, *57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Dewey, J. (2018). Democracy and education by John Dewey: With a critical introduction by Patricia H. Hinchey.

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30 th anniversary edition ed.). Continuum.

Gümüs, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. *Educational theory in the 21st century*, 243–267. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4 (Palgrave Macmillan)

Hicks, S. R. C. (2004). *Explaining postmodernism: Skepticism and socialism from Rousseau to Foucault*. Scholargy Publishing, Inc.

Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (Vol. 1). A&C Black.

Illich, I. (1972). *Deschooling society*. Harper & Row.

Joynes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). *21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*. Institute of Development Studies.

OECD. (2009). *Creating effective Teaching and learning environments: First results from TALIS*.

Organisation for Economic Co-operation & Development. (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*.

Özdoğru, A. A. (2022). Revisiting effective Instructional strategies for twenty-first-century learners. In *Educational theory in the 21st century: Science, technology, society and education* (pp. 175-195). Springer Nature.

Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2008). Philoshophy, education and challenge of postmodernism. In *Philosophical foundations of education* (pp. 317-348). Merrill Prentice Hall.

Teacher Service Commission. (n.d.). *About us*. www.tsc.gov.np 13

Tesar, M., Gibbons, A., Arndt, S., & Hood, N. (2021). Postmodernism in Education. *Oxford research encyclopedia of education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1269

घिमिरे, जनार्दन र कोइराला, विद्यानाथ (२०७८), उपनिषद् त्रिआयामिक चिन्तन : अनुसन्धानात्मक विश्लेषण (दर्शनशास्त्र, आचरणशास्त्र र शिक्षा शास्त्र), सनलाइट पब्लिकेसन ।

नेपाल सरकार, (२०५७), शिक्षक सेवा आयोग नियमावली २०५७, नेपाल सरकार ।

नेपाल सरकार, (२०७२), शिक्षक सक्षमता प्रारूप, नेपाल सरकार ।

शर्मा, गोपीनाथ (२०६९), नेपालमा शिक्षाको इतिहास भाग २, मकालु प्रकाशन गृह ।

सङ्घीय संसद सचिवालय, (२०८०), विद्यालय शिक्षासम्बन्धी कानुनलाई संशोधन र एकीकरण गर्न बनेको विधेयक ।

Navigating Challenges in Teacher Education

✍ Dr. Prem Prasad Poudel,
Mahendra Ratna Campus, Tahachal,
Tribhuvan University

Abstract

Several gloabl and national initiatives in teaher equcation have been designed to produce competent teachers capable of addressing the learning challenges of today's competitive world. There is also a need for developing futuristic policies and programs for addressing the current shortage of quality teachers. While several studies have consistently highlighted misalignment between pre-service and in-service teacher education, this paper argues for establishing a systemic mechanism to mutually inform pre-service and in-service teacher education in Nepal. It further argues that considering teaching as a multidimensional process requiring teachers having multiple responsibilities, it is important to consider how teachers are prepared and skilled in pre-service programs and how their new skills can be built on their prior knowledge and skills through in-service programs. Drawing on several studies that I was involved in, this paper suggests ways for establishing a well-aligned teacher education program that can ensure the teachers prepared and developed are competent to inculcate 21st century skills in their students.

Keywords: pre-service teacher education, teacher competencies, 21st century skills, program alignment, Nepal

Introduction

Teachers play central role for the success of any education system, as they are the key actors of the teacher education programs. While significant changes have been taking place at the societal and global levels, there is an increasing pressure for teacher education institutions, both pre-service and in-service, in preparing or skilling their teachers for the future responsibilities. Their personal as well as professional capabilities (also known as competencies) are critically important for creating conducive and inspiring learning environment for students. Reforms in teacher education policies and practices are, therefore, considered as central issues for strengthening educational systems.

Historically, ways to enhanc teacher competencies have widely been discussed and debated. A competent teacher is the one who possesses fundamental skills in classroom delivery, demonstrates professional conduct, designs lessons effective for children to promote their learning and can demonstrate the expertise in the subject matter and pedagogy as per the need of the context. As teachers work in the complex social and cultural contexts where several forms of changes such as resource diversity, flexible learning opportunities available for all children, quick and easy access to learning resources, learner diversity and

differences, and new curricular contents for learners have affected the goals of education.

Considering such evolving contexts, it is important to redefine teacher competencies and their roles. More importantly, the pivotal concern is 'What makes a good teacher?' because 'development of competent and skilled teachers is the common concern of both pre-service and in-service teacher education programs.

Decades ago, OECD (2016) mentioned that one of the key skills required for teachers of this century was problem-solving using computers. This indicates that handling digital resources and tools for teaching and learning is also one of the expectations on teachers. Similarly, teachers are important human capital for countries that prioritize knowledge-intensive economies, and supporting them in implementing education policies can help develop their competency and enhance integrity and accountability in their professional practice.

Teachers at the Crossroads: Navigating 21st Century Challenges

The education policies at the global and national levels have conceptualized teachers as key agents for change in quality of education. Policies such as the National Education Policy, 2019 and Teacher Professional Development Framework, 2023 have mentioned that teachers need support for upgrading their skills as per the changing contexts of teaching and learning. For these, the competency frameworks developed across time need to be rescaled so that both pre-service and in-service teacher education programs can collectively contribute towards producing competent, well-skilled teachers. The competence frameworks define the knowledge, skills and other professional attributes required for particular roles. Globally, many frameworks have been designed for teachers. For example, the global professional framework of teaching standards (UNESCO/Education International, 2019) outlines in general terms what it is that effective teachers need to know and can do. In several other countries, teacher competency frameworks are synonymously used with teacher professional standards. For example, in Kazakhstan, the four broad competencies specified for teachers are: professional values, professional knowledge, teaching-learning and upbringing practices and professional development. In the similar vein, the global English teacher competency framework developed in 2022 has identified four developmental levels such as foundation, engagement, integration and specialization. These levels define how teachers grow in certain aspects of their professional knowledge, skills and attributes. Understanding their developmental trajectories and recognizing their transformative potentials in the changing context of education is important for establishing an equitable quality education.

In the accelerating world, empowering teachers in terms of their autonomy, trust and power to innovate is essential, as education systems globally have been facing dilemma on attracting new talents into teaching (OECD, 2026). While governments have aimed at developing resilient and future-ready education systems, ensuring that the workforce is aware of or capable of undertaking the rapidly changing responsibilities is desirable. Teachers in 21st century classroom need to be reflective, responsible, accountable, and aware of their own practice (OECD, 2026) so that they can support the current technology-

equipped children in promoting real-life learning experiences through establishing high-quality learning.

From an international perspective, we need to empower teachers to use knowledge, develop competencies and adopt values to live in a society that is rapidly changing. Several international studies like the UNESCO eAtlas of Teachers, TALIS, OECD Teaching and Learning have concluded that innovations and improvements are urgently required in teacher education. UNESCO (2020) highlights the importance of teaching profession and teacher collaboration by calling for a global-scale action to value the professional expertise of teachers and create conducive environment for them to work with high-level autonomy and flexibility. Learning from the COVID-19 pandemic, this report claimed that the governments should be able to prepare teachers to face with the current and potential future crisis, by enhancing their skills in establishing healthy relationship with students and parents, and also ability to deal with third parties who can potentially engage with schools and educational institutions in providing system-level support.

Regarding the challenges that teachers face in the 21st century are primarily related to curriculum, pedagogy, technology adaption in the system-level, employment or workplace environment, inadequate infrastructure in schools, multidisciplinary perspectives and their relations with conventionally-implemented disciplinary programs, and quality of program implementation. In this sense, a holistic understanding of teacher education and development of an overarching framework that can address multi-faceted challenges faced by teachers or potential teachers is essential.

Teacher Professional Satisfaction amidst Shortages

Global discourses on teacher development, education policies and reforms highlight the issue of 'teacher shortage in teaching profession'. Despite such critical information, international studies like TALIS (2024) have shown that on average almost three-quarters of teachers would also choose to work as a teacher again. Figure below illustrates this global scenario.

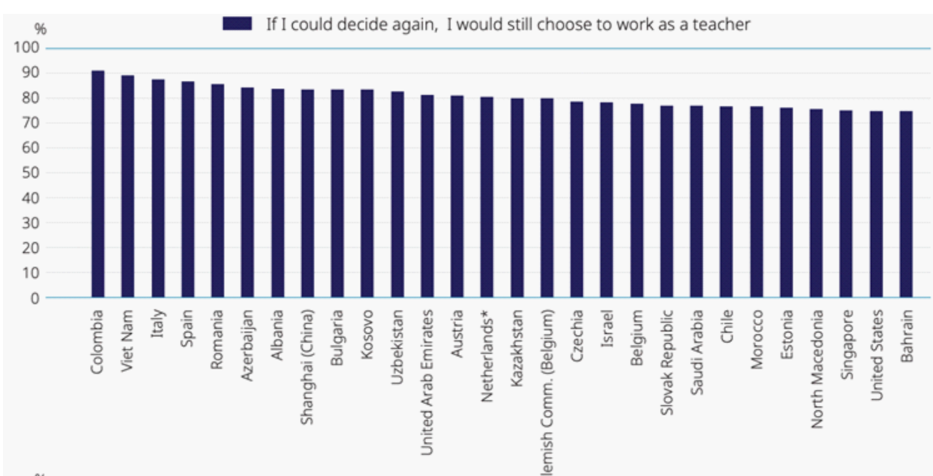


Figure 1: Global scenario of teacher job satisfaction (source: OECD, 2026)

Figure 1 illustrates that in the countries listed, from Asia, South America, Europe, Central Asia and Middle East teachers are highly satisfied with their job, so they would work as teachers if they could decide again. The additional data in the same survey also showed that the lowest level of satisfaction was found in teachers of Japan while the highest was found in Columbia. More than 95% teachers perceived teaching opportunity as being relevant for them to make social contribution, so such a contribution led to their satisfaction of being in this job. Although teaching was not a lucrative job, several service benefits such as pension schemes, healthcare benefits and predictable career progressions were reported as significant factors motivating teachers to remain in the job (OECD, 2026). This global scenario of teachers, especially those from the developed economies of the world, informs us of the need for promoting teacher job satisfaction by providing them with clear and continuous career growth schemes. Professional satisfaction can be meaningful if we could reduce teacher shortages and increase professional motivation and attraction in teaching. Alarming against increasing teacher shortages in a global scale, UNESCO (2023) concluded that 44 million additional teachers in primary and secondary level globally are needed to meet the sustainable development goals and quality education by 2030. It is, therefore, imperative that Nepal government should think for regaining youth's motivation in teaching profession, through several policy changes and improvement in working conditions.

Methods

This paper draws on the data obtained from several previous studies that I worked as principal investigator and co-investigator. As the previous studies referred to in this paper were mixed methods study, both qualitative and quantitative data have been used for reporting the findings in this study. Primarily, the raw data collected for a national study to explore in-service teachers' professional development needs and the need analysis study to explore needs for curricular changes in pre-service teacher education in Nepal were utilized to draw the findings reported in this paper. In addition, secondary sources such as National Education Policy, 2019, National Curriculum Framework, 2015, School Education Sector Plan, 2022/23-2031/32 were referred to as the key policy documents while framing this paper.

The education policies in Nepal developed after 2015 AD largely emphasize enhancing quality of education from the 21st century perspective. That said, these policies aim to provide students with knowledge and skills required for children to deal with the challenges of the contemporary times. Hence, while analyzing those policies, consideration was made towards understanding how teacher education programs have been designed or aspired to be designed considering the emerging challenges in the contemporary society. The data were analyzed thematically substantiated by some verbatim, drawing on the key findings from the selected studies.

Findings and Discussion

The studies 'quoted' above in the methodology section have commonly highlighted that there is a need for system-level interventions in teacher education to prepare teachers to deal with rapidly emerging challenges of 21st century. While there is a huge shortage of

teachers globally, those who are currently in the profession have also been struggling to deal with the educational and societal challenges. The findings reported here from the two studies; one focused on pre-service teacher education and the other on in-service teacher education have been organized in thematic terms. In most cases, shortage of competent teachers is caused systemic factors than that of institutional or personal ones.

Toward Competent Teachers: From Attitude, Skill and Knowledge Dimensions

Development of professionally competent teachers is important in the rapidly changing digitalization and knowledge-intensive economies. As the learner skills are changing, teachers also need to upgrade their knowledge and skill corresponding to learner skills. Competency-based curricula and pedagogical systems would contribute toward development of skilled teachers. The Nepal-based studies (e.g., Borg & Poudel, 2024; Niure et al., 2025) have consistently emphasized that competency development orientations should be the core curricular design in pre-service teacher preparation programs and in-service teacher education programs. Although there is an ample literature reporting several core competencies of teachers. Nguyen (2023) mentioned that teachers' knowledge and skills spread across the domains such as subject content, pedagogical content or teaching skills, interpersonal understanding, research and publication and collaboration or communication with others. Besides these, some other desirable qualities for teachers were ethnical manner, self-motivation and dedication to the job and self-reflection about professional development.

If the goal is to prepare competent teachers, it is important to listen to the voices from the employment market. The following is a representative example of the experience of a headteacher:

> *We have always aimed at quality education, and schools like ours have been trying our best to ensure quality learning and teaching. Although in our schools, several resources and facilities are missing, the grave problem is more than facilities, which is the competent and skilled teachers. You know, we need teachers who understand the content well, understand learner psychology, keeps collaborating and can handle the curricular contents through innovative ways such as flipped learning, using online and additional digital resources to motivate students and provide them with most recent and updated learning experiences. I think even the newly appointed teachers do not have such skills, forget about the aged and highly experienced teachers of our generation in my school.*

The experience of the school head above has indicated multiple competencies desirable for teachers. Some of them include pedagogical competencies, recent content knowledge competencies and competencies to handle curricular ideas innovatively, simplifying or adapting the curricular ideas as per the learner psychology.

Improving Quality of Pre-Service Teacher Education

UNESCO (2025) highlighted that several international frameworks and reform initiatives have focused on developing well-qualified, research-informed and continuously developing teachers. This can be achieved not only through separate program designs for in-service

and pre-service programs, rather through collective efforts by establishing government-university partnerships.

In Nepal, as of 2026, nine universities viz. Tribhuvan University, Kathmandu University, Far-Western University, Mid-West University, Purbanchal University, Nepal Open University, Nepal Sanskrit University, Bagmati University and Rajarsi Janak University run pre-service teacher education programs (i.e., B. Ed. programs). Among them, the Tribhuvan University is the leading one with its more than 500 colleges (constituent and affiliated) offering Bachelor of Education programs in several subject areas. As universities are autonomous institutions, they are entitled to develop own programs as per their physical infrastructure and human resources. The common goal of the B.Ed. programs offered by these universities is to prepare quality human resource for school education in Nepal. Although they serve the common goal, in practice, public debates as well as doubts have arisen concerning the quality of the programs offered by these universities. Despite such autonomy, scholars have reported that course duplications are quite commonly seen across the programs offered by several universities (Choi & Poudel, 2023).

The participants in the selected studies highlighted the need for development of technology infrastructure. For instance, one science teacher said:

> *We want to change our ways of pedagogy to make it modern, but we do not know how to do it, as we lack the basic-level technology infrastructure such as smart boards, digital and interactive learning interface in our pre-service program, and the case of the schools we work is also similar.*

This said, the teacher highlighted the insufficient technological infrastructure in both pre-service teacher education and in-service teacher education. Upadhyaya et al. (2025) also concluded in their study that "the teacher education program curricula and curricula implemented in schools needed further work to make them coherent and aligned so that students transitioning to higher education do not face challenges in catching up with the contents and processes involved" (p. 143). This finding is not a unique case of Nepal alone, countries in the global south have long been struggling to align their school and university curriculum to meet the common goals of national education policies. UNESCO (2023) rightly identified that educational policy designs often underestimate the misalignment between training and the reality of the teaching profession that generates several consequences such as teacher shortages and demotivation in teaching profession.

Developing Critical Curriculum Literacy in Teachers

In most cases, the teachers consulted in the studies referred to in this paper have confirmed that their critical engagement in curriculum is very limited. This happened not because they did not have access to curricula and related materials, but because they were neither specifically oriented during their pre-service teacher education programs nor did they immediately get curriculum-related in-depth training while starting to teach the courses. By teachers' critical curriculum literacy, I understand that teachers need to develop an analytical capacity to examine, ask questions against any form of discriminatory provisions or biases

in the selection of content and language in the curricular materials. From the decolonial perspective, curriculum should aim to address and incorporate the issues of diversity, inclusion, disability and equity, not only promoting dominate ideologies and values (Tuck & Yang, 2012; Poudel et al., 2022). A Nepal-based study related to curriculum alignment between school education and Bachelor level of some universities in Nepal conducted by Upadhyaya et al. (2025) supported by the Curriculum Development Center also concluded that limited knowledge about competency-based curriculum exists in teachers, and they lack specific skills on how best to ensure the attainment of the curricular competencies as per the local context of teaching. The study further concluded "Nepal's curriculum requires further work in terms of developing critical thinking skills, life skills and soft skills as per the market needs" (p. 142).

Conclusions and Implications

This paper has presented key concerns for reforming teacher education programs in Nepal to prepare and develop teachers who are competent to deal with the time-space demands of the 21st century education. As teachers are the key actors in ensuring the quality of education, they need knowledge, skills and attitude to support the children of this knowledge-based techno-equipped 21st century. In this context, teachers today need more resources, high-level access to knowledge, and sharp skills to deal with resultant changes in educational system globally. This paper highlights the need for developing a coherent national policy framework to guide what happens or would happen in teacher education institutions such as universities and provincial teacher training centers in Nepal. The existing disconnection between pre-service teacher education and in-service teacher education should be aligned to the national goal of developing competent, qualified and professional sound teachers. More importantly, there is a persistent need for national-level competency standards for pre-service teacher education to ensure that teachers produced are equipped with minimum national standards needed for being recruited as teachers for Nepal. Although this might require several interventions, starting through small-scale interventions and pilot projects might help learn the know-how and successes can be scaled up and expanded.

References

Borg, S., & Poudel, P. P. (2024). The practices, perspectives and professional needs of in-service teacher educators in Nepal. A report submitted to British Council and CEHRD, MoEST, Nepal. https://www.britishcouncil.org.np/sites/default/files/the_practices_perspectives_and_professional_needs_of_in-service_teacher_teacher_educators_in_nepal-_small_size.pdf

Cervera, M. G., & Caena, F. (2022). Teachers' digital competence for global teacher education. European Journal of Teacher Education, 45(4), 451-455. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855

Choi, T. H., & Poudel, P. P. (2023). (Re)thinking initial teacher education curriculum: Toward equitable, crisis-ready TESOL. In R. Khan, A. Bashir, B. L. Basu & M. L. Uddin (Eds.), Local Research and Glocal Perspectives in English Language Teaching

(pp.461-479). Springer Nature.

Niure, D. P., Poudel, P. P., & Devkota, K.R. (2025). Revisiting the pre-service teacher education curricula of Faculty of Education, Tribhuvan University, Nepal. A need analysis report submitted to Faculty of Education, Tribhuvan University. https://portal.tu.edu.np/downloads/CurriculumNeedAnalysisRepor_2026_02_23_12_06_35.pdf

Poudel, P. P., Jackson, L., & Choi, T. H. (2022). Decolonisation of Curriculum: The Case of Language Education Policy in Nepal. London Review of Education, 20(1), 1-15. https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.13

Tuck, E. & Yang, K.W. (2012) Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, Education and Society, 1 (1), 1–40.

UNESCO (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717

UNESCO (2023). Global report on teachers: Addressing teacher shortages. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400#:~:text=Teacher%20shortages%20have%20far%2Dreaching,7.

Upadhyaya, I., Poudel, P. P., Adhikari, K. P., Joshi, D. R., Ghimire, D., Thakuri, A. S., & Gautam, N. R. (2025). Harmonization between the curriculum of Grades 11 and 12 and Bachelor level and ways of improvement. A report submitted to Curriculum Development Center, Bhaktpur, Nepal. https://giwmscdnone.gov.np/media/pdf_upload/Final_Harmony_Gone%20Bhadra_Trackchanges%20(1)_arphmat.pdf

Issues in Developing and Implementing Local Curricula in Nepal

✍ Dr. Rishiram Adhikari
Teacher
Balmiki Vidhayapith Kathmandu

Abstract

This study analyzes the issues in developing and implementing local curricula in Nepal. The main objectives of this study are to highlight the current situation of local curriculum development and implementation, to study the strengths, weaknesses, opportunities, and threats, and to discuss strategies for effective and sustainable local curriculum practices in Nepal within the context of a federalized education system. A qualitative interpretive approach was followed as the methodological tool for this study. Data were collected through only the secondary sources, mainly from policy documents, academic literature, institutional reports, and evaluation studies. Document analysis method was used and scrutinizes the necessary data collected from the different sources. From the analysis of the data it is found that local curriculum policy of Nepal suggests to develop local curriculum in cultural context which plasy role to motivate stakeholders to implement the curriculum in the school, however, there are various challenges such as lack of technical expertise, shortages in financial and material resources, misusing the resources while developing course books, challenges to make syllabus and books on the basis of culture and language in a school where students are from diverse cultural background. Nonetheless, local curricula have improved community ownership, contextual significance, and avenues for innovative teaching.

Keywords: Curriculum, decentralization, education, community, participation

Introduction

Curriculum is an organized set of learning content, including teaching and learning methods, and specific goals and objectives. Ornstein & Hunkins (2018) describe curriculum as a structured collection of learning experiences, content, and instructional strategies aimed at fulfilling particular educational objectives. It includes what is taught, the methods of instruction employed, and the expected learning outcomes for students. However, in local curriculum, overall teaching, learning material, and method are contextualized to meet the needs, values, and realities of a specific community or locality. Brady & Kennedy (2019) assert that local curricula arise from the understanding that national curricula by themselves are inadequate in addressing the cultural, social, linguistic, and environmental diversity present in numerous educational systems. In this context, a local curriculum aims to embody local knowledge, personal experiences, and community priorities, thereby

making learning more significant and pertinent to the daily lives of learners. Yler (2013) defines the local curriculum based on the objectives of local stakeholders and observed that a local curriculum can be perceived as a contextualized enhancement of the national curriculum, wherein educational authorities and stakeholders adjust or supplement learning experiences to correspond with local ambitions. Similarly, Ornstein and Hunkins (2017) characterize the local curriculum within the context of participatory processes and focused on the collaborative efforts that engage teachers, community members, and local governments to meet particular developmental requirements. In the same way, Print (2020) highlights that a localized curriculum enables communities to articulate their cultural identity and incorporate local knowledge systems into formal education. Stenhouse (1975) and Marsh and Willis (2007) focused on the involvement of community participation in local curriculum. Stenhouse further defines local curriculum development as translating broad educational goals into context-specific learning experiences. Marsh and Willis (2007) argue that local curricula are flexible, allowing educators to tailor learning to local needs. In the context of Nepal, the Curriculum Development Centre (CDC, 2019) characterizes local curriculum as one that is developed by local governments to cater to the immediate socio-cultural and economic contexts of learners, while also aligning with the national framework. Awasthi (2021) observes that local curriculum initiatives are designed to enhance local culture, indigenous knowledge, and community involvement.

Above-mentioned scholars defined local curriculum as education related to the local context, and it plays a role in enhancing learners' needs, inclusion, participation, and empowerment.

Theoretical Concept

The concept of a local curriculum is based on the curriculum theory that relates to contextualization, decentralization, and community participation in education. In the global context, the theoretical foundation of local curriculum development draws from constructivist, socio-cultural, and participatory educational perspectives. The constructivist perspective helps learners to build knowledge through their direct experiences and surroundings; therefore, the curriculum should mirror local realities to promote significant learning (Bruner, 1996). In a similar vein, socio-cultural theory suggests that learning is influenced by cultural instruments, community practices, and collective meanings, emphasizing the necessity for curricula that are integrated within local contexts (Vygotsky, 1978).

On the other hand, local curricula are associated with the concept of decentralization, which reallocates authority from central entities to local stakeholders, thereby facilitating educational decisions that are sensitive to specific contexts (Brady & Kennedy, 2019). In Finland, Japan, and New Zealand, localized or school-based curricula are regarded as tools for enhancing cultural relevance, diversity, and community involvement. Stenhouse (1975) highlights the theory of local curriculum in terms of a dynamic, adaptation process that

is influenced by educators and communities, rather than a static national framework. This theoretical foundation emphasizes that a local curriculum serves not only as an addition to national standards but also as a means of articulating local identity, meeting community needs, and promoting learner-centered teaching practices.

In the context of Nepal, the theoretical notion of local curriculum was established in 2015 with the promulgation of the new constitution, the Constitution of Nepal (2015). The provision of the constitution empowers local governments with the authority to supervise basic education. It develops as a tool to address the diversification of the nations. In practice, Nepal followed the model shaped by the theory of place-based education, which posits that learning ought to be rooted in the local environment, community practices, and local problem-solving (Gruenewald, 2003). Within this framework, the development of local curricula promotes student engagement with local history, agriculture, environment, arts, and cultural heritage. The federal education policy positions local curriculum as a strategy to foster inclusion and safeguard indigenous knowledge systems, which have traditionally been overlooked in centralized curricula. The theoretical ambitions clash with practical challenges because it is impossible to include diverse cultures in a single local curriculum to implement in a single school where students are from diverse cultural and linguistic backgrounds. However, the theoretical framework of local curriculum followed by Nepal continues to align with global ideals of decentralization, cultural sensitivity, and participatory curriculum development. In general, the theoretical framework of local curriculum, both on a global scale and specifically in Nepal, focuses on empowering communities, contextualizing education, and fostering culturally sustaining learning experiences.

Literature Review

Researchers and writers wrote about different aspects of the local curriculum in terms of developing and implementing. The Curriculum Development Centre (2019) mentions that after the promulgation of the constitution of Nepal in 2015, local governments were tasked with the responsibility of designing and implementing up to 20 percent of the school curriculum. This change signifies a considerable decentralization in educational governance, with the objective of improving contextual relevance to local culture and developing community ownership. (CDC, 2019). In the same line, Brady & Kennedy (2019), Print (2020) note about development and implementation of local curriculum in terms of decentralization and local need. In the context of Nepal, the development of the local curriculum encounters various issues and challenges that impact both the quality and the feasibility of its implementation. In the same line, Ornstein & Hunkins, (2017) also highlight about the lack of professional expertise and stated that teachers who are anticipated to take a development of curricula have no necessary professional knowledge in curriculum theory, instructional design, and contextual pedagogy. Poude (2021) talks about negative aspects of the local curriculum and notes that the course materials developed for the local

curriculum are poorly structured and inconsistent, which often fail to align with national learning outcomes. The Ministry of Education, Science, and Technology (2020) indicats the situation of insufficient financial and human resources to develop and implement the local curriculum in Nepal. Koirala (2021) talks about the problem of local curriculum in terms of the development of syllabus and course book and noted that municipalities often replicate existing curricular content rather than creating original modules due to limited financial resources. The absence of locally customized textbooks, teacher guides, and learning materials hinders the effective implementation in the classroom. Implementation of the local curriculum is not developed in the direction of long-term sustainability of the community.

Sharma (2020) talks about the community endangerment in the development of the local curriculum in a particular school and stated that community involvement plays a crucial role in the development of local curricula; however, studies show that there is minimal participation from parents, community leaders, and local organizations. Awasthi (2021) notes that in some cases, community people have no awareness about the purpose of the local curriculum. There is no sufficient inclusion of the local culture and knowledge in the local curriculum that could reflect the local issues in the curriculum. Print (2020) discusses the exam-oriented teaching and learning schedule and its effects on the execution of the local curriculum, highlighting that the creativity inherent in the local curriculum is not evident in the current teaching and learning practices associated with it. The literature highlighted gaps between policy intentions and actual practices. Although authority is formally delegated to local governments, the unclear division of roles among federal, provincial, and local bodies creates confusion and overlapping responsibilities. As a result, weak inter-governmental coordination leads to fragmented implementation and uneven curriculum quality across municipalities, ultimately limiting the effectiveness of decentralization of the curriculum. In this context, the study aims to fill that gap by providing an integrated interpretive understanding of strengths, weaknesses, and opportunities in developing and implementing local curricula in Nepal.

Research Methodology

This study employed a qualitative research design based on secondary sources of data. This study used an interpretive paradigm to examine the development and complementing of the local curriculum on the basis of the documents and institutional reports. Data were collected from the documents focusing on credible, recent, and contextually relevant sources. The interpretive analysis involved careful reading, thematic coding, and synthesis to understand how different authors and institutions explain issues like capacity, resources, pedagogy, and monitoring, focusing on meaning and context rather than numbers. Multiple sources were evaluated carefully, and a conclusion was reached on the issue.

Situation of Local Curriculum in Nepal

The constitution of Nepal (2015) openes the gate to develop and implement the local curriculum in municipalities. The federal constitution authorizes local governments to design and implement local curricula, mainly for basic education. This mandate aims to decentralize curriculum governance and promote learning that reflects local socio-cultural, linguistic, and environmental contexts (*The Kathmandu Post*, 2019). In the guidelines of the policy, many municipalities have begun developing localized content that integrates local history, culture, livelihood skills, arts, and indigenous knowledge. Both municipalities and rural municipalities develop and implement the local curriculum; however, only resource-rich municipalities lead the local curriculum in a well-mannered manner, and other poor municipalities run the local curriculum only to fulfill the demand of policy struggling due to limited specialists, inadequate funding, low teacher capacity, and a shortage of instructional resources. Many local governments struggle to design curricula independently and often rely on templates instead of creating content suited to local needs. Schools and teachers face difficulties integrating the local curriculum into the national framework due to unclear guidelines, limited materials, and weak assessment tools. As a result, implementation becomes inconsistent and poorly monitored, with activities often reduced to occasional projects rather than structured learning experiences. Community participation in the curriculum development process remains limited, even though policies emphasize the need for stakeholder involvement. Many parents, community leaders, and indigenous groups are unaware of their roles or lack the confidence and resources to participate effectively. As a result, some curricula fail to reflect authentic local realities, especially in culturally and linguistically diverse areas. Overall, while Nepal has a supportive policy environment and some municipalities have made progress, the national context is still characterized by disparities, capacity gaps, and inconsistent implementation, making stronger technical support, community engagement, adequate resources, and clearer guidelines essential for improvement.

Strengths

The local curriculum in Nepal has produced several significant strengths following the federal restructuring of the education system. Policy-level empowerment of local governments is one of the main strengths of developing and implementing the local curriculum. The Constitution of Nepal (2015) and the Local Government Operation Act (2017) enable municipalities to develop parts of the curriculum, thereby promoting educational decentralization and boosting local engagement with school programs (CDC, 2019). This organizational change has established a solid base for education that is tailored to specific contexts and responsive to community needs.

The relevance of learning materials produced by various municipalities is the next strong point of the development of the local curriculum in Nepal. Now the local curricula incorporate regional history, cultural aspects, practical skills, environmental challenges, and indigenous wisdom, enhancing the significance and relatability of education for students (Awasthi,

2021). This approach to contextualization promotes culturally sustaining education and reinforces students' sense of identity and connection to their communities (Gruenewald, 2003). In the processes of the development of the local curriculum, participation of teachers and communities is ensured, which is the most significant strength point in the development of the local curriculum

While still inconsistent, numerous municipalities have started involving educators, parents, community experts, and cultural organizations in the creation of curriculum content (Sharma, 2020). This collaborative approach encourages joint decision-making and reinforces the connection between schools and their local communities. In certain urban and semi-urban areas, the effectiveness of the local curriculum is further enhanced by improved teacher training programs and partnerships with NGOs, universities, and educational professionals (Poudel, 2021). These collaborations boost the pedagogical skills of teachers and facilitate a more organized development of learning modules. Moreover, the framework for local curriculum encourages adaptability and innovation in teaching methods. Schools that have embraced localized content have observed heightened student involvement and increased chances for project-based learning, field studies, and community engagement activities (Print, 2020). Such approaches align well with modern constructivist and experiential learning theories.

Local curriculum benefits from policy support, contextual relevance, community engagement, professional collaboration, and greater flexibility in school-based learning, providing a strong foundation for enhancing locally responsive education within the federal system. However, there are still certain weaknesses in the development and implementation of the local curriculum.

Weaknesses

Despite its strengths, several limitations continue to obstruct the effective development and implementation of the local curriculum in Nepal. One of the most notable weaknesses is the inadequate technical and professional capacity of local governments. Numerous municipalities are devoid of curriculum experts, instructional designers, and qualified teachers who can create pedagogically sound and contextually appropriate content (Awasthi, 2021). Teachers who are crucial to the process frequently receive insufficient training in curriculum design and the integration of local content (Ornstein & Hunkins, 2017). Another significant drawback is the lack of adequate financial and material resources. Local governments often encounter budget limitations that hinder their capacity to organize curriculum workshops, create teaching materials, and provide teacher training (MoEST, 2020). Schools frequently do not have the necessary textbooks, teaching aids, and assessment tools required to effectively implement the local curriculum (Poudel, 2021). Consequently, some local curricula are assembled hastily or replicated from other municipalities instead of being crafted to address authentic local needs. Weak collaboration among federal,

provincial, and local authorities adds to the challenges in implementation. Ambiguous responsibilities, vague guidelines, and a deficiency of standardized procedures contribute to inconsistent and uneven curriculum development across municipalities (Koirala, 2021). This results in significant disparities in quality and poor alignment with national learning objectives. Moreover, the involvement of stakeholders is often shallow and restricted. Many community members, parents, and local experts are either uninformed about or excluded from the curriculum development process (Sharma, 2020). Consequently, some curricula do not adequately reflect local culture, languages, or indigenous knowledge. It challenges in the implementation at the school level. Insufficient monitoring and exam-focused teaching weaken local curriculum implementation by limiting opportunities for localized and experiential learning (Print, 2020). These weaknesses collectively diminish the transformative potential of the local curriculum policy of Nepal, so that there are some opportunities for developing and implementing the local curriculum.

Opportunities

There are several opportunities for improving the quality, relevance, and inclusivity of education through developing and implementing the local curriculum. One of the most important opportunities is the enhancement of contextualized and culturally responsive education. It integrates local knowledge, history, culture, indigenous practices, and livelihood skills into the curriculum. Schools can offer learning that reflects students' socio-cultural environment, strengthening their identity and respect for local traditions (Awasthi, 2021; Gruenewald, 2003). Community engagement in local curriculum development increases the collaboration among teachers, parents, and local leaders, leading to curricula that better meet local needs and enhance accountability (Sharma, 2020). The federal structure allows municipalities to adopt flexible, student-centered approaches like project-based and experiential learning, enabling teachers to tailor instruction and assessment to local contexts and improve engagement (Print, 2020). The local curriculum supports mother-tongue education and preserves indigenous knowledge, safeguarding cultural heritage and enhancing cognitive and linguistic development (CDC, 2019). Integrating local content enables collaboration with NGOs and experts for teacher training, resource development, and innovative curriculum support (Poudel, 2021).

It is shown that the local curriculum system in Nepal offers multiple opportunities to create a more relevant, participatory, and culturally sustaining educational experience, which has the potential to transform learning outcomes and strengthen community involvement in education. However, there are some threats to developing and implementing the local curriculum in Nepal.

Threats

There are several threats in the process of developing and implementing the local curriculum.

Effectiveness of implementation and sustainability are one of the main threats to the local curriculum in Nepal. The main threat is the lack of trained curriculum specialists and teachers at the municipal level, risking poorly structured curricula that are inconsistent or misaligned with national standards (Awasthi, 2021; Ornstein & Hunkins, 2017).

Another main threat to local curriculum implementation is related to limited financial and resource support, weak coordination among government levels, and insufficient stakeholder participation, which together create disparities, inconsistencies, and reduced relevance (MoEST, 2020; Poudel, 2021; Koirala, 2021; Sharma, 2020). Additionally, exam-focused teaching and rigid school structures often prioritize national assessments over localized learning, undermining student-centered and context-based approaches (Print, 2020).

The threats of developing and implementing local curricula are related to resource constraints, coordination gaps, limited participation, and entrenched exam-oriented practice create risks to the successful implementation of local curricula in Nepal.

Further Ways

The local curriculum in Nepal has progressed under federalism, but needs further improvement for effectiveness and sustainability. Strengthening technical capacity by hiring trained curriculum specialists and providing professional development training for teachers, through workshops, mentorship, and university collaboration, can enhance curriculum design and classroom implementation (Awasthi, 2021; Ornstein & Hunkins, 2017). Ensuring adequate financial and material resources, including localized textbooks and assessment tools, and leveraging support from NGOs and educational institutions are also essential, particularly for remote and under-resourced areas (MoEST, 2020; Poudel, 2021). Promoting student-centered pedagogy through experiential and project-based learning, alongside effective monitoring, can improve curriculum implementation. Strengthening capacity, resources, stakeholder engagement, coordination, and innovative teaching will make the local curriculum more equitable, meaningful, and sustainable in Nepal.

Conclusion and Recommendations

The implementation of local curriculum in Nepal is related to the provision of the constitution of Nepal (2015) and is based on the decentralized concept of the curriculum and the inclusive nature of education. It cooperates with local culture, indigenous knowledge, livelihoods, and community priorities, related to culturally responsive education, community participation, and innovative teaching. Resource-rich municipalities have shown promising progress, but many others face challenges, including limited technical expertise, inadequate funding, weak stakeholder involvement, and coordination gaps among government levels. Exam-oriented pedagogy also creates challenges to implement the curriculum. To tackle these challenges, it is essential to allocate adequate resources, oversee trained educators, and

offer training to the officials and teachers involved in developing and executing the local curriculum. Additionally, coordination with various stakeholders such as local government, federal government, and non-governmental organizations is necessary to enhance the effectiveness, equity, and sustainability of the local curriculum.

References

Awasthi, L. D. (2021). *Local knowledge and curriculum practices in Nepal*. CEHRD.

Brady, L., & Kennedy, K. (2019). *Curriculum construction* (6th ed.). Pearson.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

CIJ Nepal. (2025). *The federal government continues grip on school education*. CIJ Nepal.

Constitute Project. (2015). *Constitution of Nepal*. Retrieved from https://www.constituteproject.org/constitution/Nepal_2015

Curriculum Development Centre. (2019). *Local curriculum framework for school education*. Government of Nepal.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Kathmandu Post. (2019, January 31). Local governments are developing a localised school curriculum. *Kathmandu Post*.

Koirala, B. N. (2021). Decentralization and local curriculum practices in Nepal. *Journal of Education Studies, 28*(1), 45–59.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Pearson.

Ministry of Education, Science and Technology. (2020). *Education sector analysis*. Government of Nepal.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Print, M. (2020). *Curriculum development and design* (3rd ed.). Routledge.

Poudel, P. (2021). Local curriculum implementation in basic schools of Nepal. *Educational Journal of Nepal, 12*(2), 23–38.

Rauniyar, R. (2025, September 20). From constitution to classroom: Education policy gaps persist after ten years. *MyRepublica*.

Sharma, K. R. (2020). Issues and challenges in local curriculum development. *Journal of Curriculum Studies, 15*(2), 87–102.

Sharma, K. R. (2020). Issues and strengths of local curriculum development in Nepal. *Journal of Curriculum Studies, 15*(2), 85–102.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Practice and Perception of Using Resources in ELT in Nepal

✍ Gopal Prasad Bashyal

Abstract

Textbooks play a crucial role in teaching and learning as useful resources for both teachers and students because they present core content in a specific structure. However, relying completely on prescribed textbooks has some advantages, it also has limitations, which have led researchers to think about the judicious use of textbooks and supplementary resources to improve English language teaching. To analyze the situation of using textbooks and additional resources, their adaptation and overcoming the barriers associated with prescribed resources, the author conducted a small study and collected information from secondary school English teachers in Nepal. This study employed a mixed-methods approach, combining surveys and interviews with randomly selected secondary school teachers from various public schools to understand the realities of resource integration. The thematic analysis of the data helped the author identify key patterns and insights, concluding that the effective use of core, complementary and supplementary resources ensures better learning.

Keywords: Textbook adaptation, enhancing learning, individualized teaching, learning styles and scaffolding.

Introduction

Curriculum is an organized set of learning content, including teaching and learning methods, English language teaching (ELT) supported by ample resources, has replaced the traditional teaching that mainly depends upon a prescribed textbook and the teacher as the source of knowledge. Moving far beyond traditional textbooks, this conceptual landscape includes authentic materials (e.g., news articles, podcasts, advertisements), created pedagogical content (e.g., worksheets, lesson plans), and digital technologies (e.g., language learning apps, interactive whiteboards, online corpora). These resources are value-laden and context-dependent; their selection and adaptation are central pedagogical acts that reflect a teacher's principles, the learners' needs, and the sociocultural setting. Resources serve as scaffolding to provide comprehensible input, stimulate meaningful interaction, and support differentiated learning pathways, ultimately empowering learners to engage with the English language in diverse and authentic communicative contexts. There are core, complementary and supplementary resources that are briefly described as follows.

Core resources: Core resources are primary, essential materials that form the backbone of a course. They provide the main syllabus, cover learning objectives, sequence of instruction, and core content. Nunan (1991) sees the syllabus as a starting point and framework that

teachers should use flexibly to guide their planning, adapting it to the specific needs, interests, and contexts of their learners. His ideas advocate the core curriculum resources (syllabus and textbook) as the resources that serve the learning process and create a responsive and engaging learning journey tailored to their specific classroom.

There is a need to bridge the gap between the prescribed core resources and the actual learners in the room. Nunan has explicitly identified the role of the teacher for this. The textbook is a core resource. Nunan further emphasizes the critical approach of the textbook. He wants teachers to be empowered to modify, supplement, delete or reorder textbook content - adaptation of textbook materials. Similarly, localization of contents to make them relevant to learners' lives and cultures and teacher efforts to minimize the gap between curriculum objectives and learner needs are major roles the teachers should play while they teach in the classroom.

Complementary resources: These are materials that are integral and necessary to deliver the core content of the lesson. They are aligned with the core textbook to achieve the stated learning objectives. Without them, the lesson would be incomplete or difficult to execute as planned. These resources are essential to complete the core lesson activities. They directly enable the teaching and learning of the core syllabus. These resources are used to play a track/cassette and provide the necessary input for a core task. The sample resources are audio records, student workbook/worksheet, and digital version of the students' book, etc. Richards (2011) describes these materials as directly supportive and reinforcing the core materials. They are designed to be used in conjunction with the core, providing additional practice, extension, or alternative presentation of the same or closely aligned content. Tomlinson (2011) uses complementary materials that often overlap with supplementary ones.

Supplementary materials: Supplementary materials are independent of the core syllabus, used to enrich learning. They are not tied to the sequence or content of the core resource but address gaps, provide real-world exposure, or cater to learner interests. They are like side dishes that add variety and flavors to the main course. These are materials that are 'optional and additive'. They are used to provide extra practice; introduce variety; address different learning styles; or offer enrichment. They are not directly required to meet the core learning objectives of a lesson, but they enhance the learning experience. Supplementary resources are add-ons to the core material. Although the lessons can be taught without them, they provide extra practice, fun, or engagement. Supplementary resources are useful

for those students who need extra challenge and additional practice for complex ideas and to cater to different learning styles that are not addressed by the core materials. The sample supplementary resources are games like bingo, grammar auction, board games, crossword puzzles, worksheets, online quizzes, songs and videos and flashcards.

The students have diverse needs, interests, and learning styles. They prefer the variety of content and activities. For example, the contents of local contexts, rich and varied inputs, genres, and relevant. Supplementary resources provide specific learner needs that might not be sufficiently supported by core resources. Nunan (2011) thinks core resources are rarely sufficient, and emphasize supplementing them with authentic materials like newspapers, videos, realia, etc., which are prepared by the teacher or the students to provide exposure to real language practice. For Richards (2001), core materials provide the essential roadmap, complementary materials offer aligned support along the route, and supplementary materials allow for necessary detours and exploration based on the learners' journey.

Need for resources: Resources for ELT are a must because they transform language from an abstract subject into a living, tangible tool for communication. They make learning multi-sensory, personalized, and connected to the world, ultimately empowering learners to use English confidently and effectively. *Secondary Education Curriculum* says:

> *The primary learning resource for students is a textbook. This is therefore expected to include a variety of reading texts under the themes selected for this curriculum, along with the tasks and exercises to practise all the language skills, language functions, grammar, and vocabulary items. In addition, teachers are expected to bring additional resources into class for further practice and direct the students to the online resources so that they get more exposure to the English language (2078, p. 49).*

The value of a resource is determined by how well it provides rich, meaningful, and comprehensible input; engages learners affectively and cognitively; and encourages noticing of language features (Tomlinson, 2011).

Method

This section outlines the research design, participant profile, data collection instruments, procedures, and analytical methods employed to investigate the use of core, complementary, and supplementary resources in ELT classrooms in Nepal. The study utilized a descriptive survey research design**.** This design was selected to efficiently gather data on current

practices, perceptions, and frequency of resource use from a broad sample of ELT practitioners. A total of 37 secondary-level English teachers of the community schools of Palpa and neighboring districts were randomly selected to fill the questionnaire and participated in the discussion. Mainly quantitative and thematic analyses were applied, and the conclusions were drawn.

Results and Discussion

This section deals with the data received from the survey. The data are tabulated in percentages and perceptions and practices are discussed under different thematic patterns. The data showed that although the teachers perceived positively, they hesitated to practise them due to different hindrances.

Frequency and type of resource use: The research applied a 4-point Likert scale to measure how often the teachers used different resources categorized into three types: core, complementary and supplementary resources. The summary of responses is presented as follows.

Table No. 1: Frequency status (%) of practice of various types of resources

Resources	**Types**	**Frequency**			
		Never	**Sometimes**	**Often**	**Always**
Curriculum	Core	18.91	72.97	8.1	-
Textbooks	Core	-	-	5.4	94.59
Teacher's Guide	Complementary	40.54	59.45	-	-
Specification grid	Complementary	51.35	48.64	-	-
Audio records	Complementary	35.18	64.86	-	-
Videos	Supplementary	62.16	37.83	-	-
Newspapers, radio or TV programs	Supplementary	40.54	59.45	-	-
Other books/ Practice books	Supplementary	21.62	45.94	21.62	5.4
Wrappers, menu, brochure, maps, pamphlets, etc.	Supplementary	51.35	35.18	8.1	-
Web resources	Supplementary	72.97	21.62	-	-
Visiting websites	Supplementary	72.97	21.62	-	-

Learning portals	Supplementary	64.86	29.72	-	-
Real objects	Supplementary	64.86	29.72	-	-

The teachers reported that the textbooks are always used as a core resource. Most of them (94.59%) taught the textbook thoroughly. It was mandatory to teach textbook. But the curriculum was not easily available because it was not available in the market and the head teacher did not encourase teachers to print it. Similarly, the teachers also found it uneasy to use the complementary and supplementary resources available online. For instance, Teacher's Guide, the Specification Grid, and audio-video resources are uploaded on the website of the Curriculum Development Center (www.moecdc.gov.np), but half of the teachers rarely practised them in the classroom. Seriously, audio records for listening practice are available on the website but only two-thirds (64.86%) of teachers sometimes used them. There are classroom teaching videos available on the CDC website and learning portal, as well as several content-related videos on YouTube; however, 62.16% of teachers never used them in the classroom. Similarly, a maximum (more than 70%) of teachers never used web-based supplementary resources either. All the teachers who were not practising web-based resources explained that they didn't have ICT tools and the skills. Interestingly, the majority of teachers used the practice book, and some of them also assigned students tasks from the practice book.

Perceptions and Purposes: This section used a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree) to identify teachers' attitudes on practicing resources. Table No. 2 summarizes the responses of teachers as follows.

Table No. 2: Teacher perception and purposes of practicing resources (%)

Statements	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
I feel confident adapting resources.	29.72	40.54	5.4	24.32	-
There are barriers to using resources.	13.51	10,81	10.81	51.35	2.70
Despite the barriers, teachers can use resources.	13.51	16.21	10.81	37.83	21.62
Resources increase student motivation.	-	-	-	64.86	35.13

Resources increase student achievement.	-	-	-	70.27	29.72

The teachers perceived that the practice of resources had positive impacts on student motivation and achievement. However, they differed in the practice of resource in the classroom. The majority of teachers (more than 54%) found barriers to using resources. They complained that there is no electricity in the classroom. It made it impossible to practise audio-visual resources. The practice of internet resources was beyond their approach. However, nearly a quarter of teachers said that they often collected resources at home and practised in the classroom. They also downloaded the online resources like audio and video, and practised using a smartphone. More than 70% of teachers lack adaptive resources. It means that most teachers depended on textbooks or practice books and taught them as they were, although they believed that teachers could use resources despite the barriers. As the data showed, there was a gap between teachers' perceptions and practices regarding resource use. To fill this gap, support programs from relevant authorities and teachers are needed.

Successful cases: A teacher reminded the author that he had downloaded the audio records of Grades 9 and 10 on his smartphone from the website of the Curriculum Development Center. He sometimes brings a speaker in his bag and plays in class. The next teacher had asked her students to watch the YouTube video, and they easily understood the reading lessons of Grade 9 English. A teacher asked her students to go to the computer lab and explore information about how different weather equipment functions. The students searched, noted down and presented in the class. The next teacher played the speech of Malala Yusufzai, and the 11th- grade students followed her speech in the textbook. The teacher's smartphone was used to play the records of Malala, Nelson Mandela, and the students were more motivated to listen to the speeches than read and do the comprehension exercises from the textbook. A teacher has created poems to teach different grammar items and recited them himself. He said the students are better motivated and also found it easier to get the rules of grammar easily. It's interesting to listen to the melodious verses and learn grammar at the same time. A teacher had recorded poems in her own voice on her mobile and played it in the class. She found that that was a different taste and her students were more interested in listening to her recorded voice than reading the book.

Challenges of using resources: Almost all the teachers pointed out the challenge of

infrastructure, such as furniture and classroom space, electricity and internet, digital equipment and teaching materials. They also identified teachers' capacity as a hindrance to the operation of digital tools. They also illustrated the school culture of explaining the textbook and engaging students in textbook exercises. The teachers preferred easy doing and didn't try to prepare and collect resources. In brief, the study identified infrastructure, human capacity, and professional culture as major challenges to use resources in low-resource English classrooms in Nepal.

Mitigation strategies: Almost all teachers want the government to increase investment in education and utilize its resources for digital infrastructure. Some teachers also pointed out that they could allocate certain rupees for purchasing Wi-Fi and a personal laptop. Similarly, some teachers said that a public-private partnership could be a better solution for infrastructure development. Similarly, the self-initiated efforts for digital skills and teacher training organized by different tiers of government could enhance teacher capacity. The rapid advancement of information communication technology and the practice of innovative strategies in ELT have compelled teachers to utilize the positive impacts of resources.

A Practical Scenario to Illustrate

Lesson Objective: Students will be able to understand and use vocabulary for describing weather.

Core Material: Unit 3 of the Course book, **The Weather**.

Complementary Resource: The audio track from the CD where people describe the weather in different cities (students listen and match descriptions to pictures in the book). This is essential for the core activity.

Supplementary Resource: A **Weather Charades** game where students act out different weather conditions for their team to guess. This is a fun and engaging way to reinforce the vocabulary after the core activities are completed.

Conclusion

This study was carried out aiming at analyzing the practice of different types of resources by the English teachers of Nepal, and also exploring teachers' perception regarding the impacts of using resources on learner motivation and learning outcomes. While both types

of resources are vital for a dynamic and effective classroom, complementary resources are non-negotiable for delivering the core syllabus, whereas supplementary resources are the teacher's tool for enhancing and enriching the learning journey. Almost all the teachers said that the complementary and the supplementary resources positively affected to facilitated core materials well, raised student motivation and increased learner achievement. However, they were worried about the poor infrastructure and inefficient teachers had been teaching textbooks and engaging students in textbook exercises only. Therefore, teachers could teach well if they had the opportunity to attend teacher training programs for resource adaptation and utilize web-based resources.

References

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Secondary education curriculum. (2078). Curriculum Development Center.

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Author's bio

Mr. Gopal Prasad Bashyal is a well-known author, educator and researcher, particularly in English language teaching. He teaches at secondary, tertiary and university levels in different institutions. He serves as an on-call trainer to the Education Training Centre, British Council, NELTA, and other organizations. He has published textbooks, reference books and research-based articles. He is currently the President of the NELTA Lumbini Province Committee.

Process Approach to Teaching Free Writing: National and International Practices

✍ Binod Raj Bhatta
English Curriculum Officer
Curriculum Development Centre

Abstract

This article discusses the process approach to teaching free writing and examines its practices in national and international contexts. Writing is considered one of the most complex productive language skills because it requires learners to generate ideas, organize them, and express thoughts clearly through written language. Among different approaches to teaching writing, the process approach has gained wide acceptance due to its learner-centered and activity-based nature. The article highlights the major stages of the process approach such as planning, drafting, revising, editing and publishing. It also reviews practices of teaching free writing in different countries including the United States, the United Kingdom, Japan, Taiwan, Singapore, Bhutan, China, and Nepal. The discussion reveals that many countries are gradually shifting from traditional product-based approach to process-based approach to enhance learners' creativity, critical thinking and communicative competence. In the context of Nepal, the national curricula and teacher training programmes have emphasized the use of the process approach in teaching writing skills. However, challenges such as inadequate classroom practices, dependency on memorization and limited exposure to writing activities still exist. The article concludes that the process approach is practical and effective for teaching free writing at all levels if teachers appropriately facilitate learners through meaningful classroom activities and contextual strategies.

Keywords: writing skills, free writing, process approach, learner-centered approach, writing pedagogy

Introduction

Writing, one of the productive language skills, involves students producing graphic text by putting their feelings and ideas onto the paper and conveys message in written form. Free writing, on the other hand, is a type of writing that we produce using our own words, sentences and language structures without following any fixed outlines or clues. Bello (1997) defines writing as a continuous process of learning the most suitable language to communicate thoughts, opinions, and feelings. Likewise, Durga and Rao (2018, p. 3) define writing as an advanced intellectual process that demands people to show control of variables instantaneously. Fhonna (2014) argues that writing contains a complex process that involves the writer paying more consideration to link appropriate words and ideas together to express their beliefs on a subject. Tangpermpoon (2008) stated that writing is considered the most difficult skill for foreign language learners because they need to have

a certain amount of background knowledge of the foreign language and its appropriate organization, use of specific vocabulary with which they want to communicate to their readers. Likewise, Gomez Jr et al. (1996, p. 210) state about writing as a tool for learning, discovering new ideas; expressing them through graphs in the form of creative writing, diaries, journal writing, dialogue writing, writing a story and essay being free from any kinds of fixed instructions and structures. In the context of Nepal, Bhandari (2011) argues that free writing is a thinking process of an individual to produce written texts using graphic symbols and suggested leading personal intellect on content while working on free writing. The above mentioned literatures indicate that writing, a fundamental skill of language, demands rigorous training and practice of mind to produce or write any appropriate form of writing. However, many English teachers and students in Nepal misunderstood it as neat and clean hand writing, produced within a short time with a few exercises and effort.

Approaches to Teaching Free Writing Skills

There are several approaches to teaching free writing such as the lexical approach, task-based approach, content-based approach, grammar-based approach, product-based approach, and process-based approach (Widodo, 2008). Out of these approaches, nowadays process-based approach is taken as the modern and effective approach to teaching writing skill, especially free writing due to which teachers are suggested to apply it. So process approach has been taken as the paradigm shift from the traditional product-based approach of teaching writing skills. This approach follows the cyclical process of teaching: pre-writing, while writing and post-writing (Cheung, 2016). In the pre-writing phase, students perform activities like; brainstorming, discussing, and collecting information on the task to be written and in the while writing phase, they engage in the activities such as preparing the first draft, revising, proofreading, editing, and preparing second or third draft. Similarly, students prepare the final draft, submit and publish it in the post-writing phase (Badger & White, 2000). Five activities of the process-based approach to teaching writing as suggested by Arici and Kaldirim (2015) are: preparing to write, pre-writing, drafting, revising, and publication and sharing.

As a learner-centered approach to teaching writing skill, the learners' active participation in the writing process is encouraged. Teachers as facilitators help students improve writing skills, organise content in meaningful ways and use different suitable vocabularies (Khan, 2012). Khan further suggests that teachers should consider learners' expectations, desires, goals, learning styles, and abilities while designing classroom activities. The curriculum designers suggest to follow this approach while teaching writing skills (Akhter, 2016). School Education Curricula in Nepal. have also recommended the process-based approach to teach writing skills.

Western Practices of Teaching Free Writing Skill

English, the major language in countries like the United States, Australia, Canada, New Zealand, and the United Kingdom, is learnt and taught as the native language. Teaching free writing has been given priority in America and Europe because the curricula of schools

and universities have made provision for it (Orhan, 2017). In America, schools' curricula emphasise students' creation and development of their creative writing (Fhonna, 2014). While involving students in free-writing activities, they engage in brainstorming on a given topic (Pool, 2014). The role of the teacher and teaching approach play a significant role in developing students' free writing skill. Teaching writing also seems to be connected to learning content or subject matter in some schools and colleges in America (Pool, 2014). In some universities in America, free writing is used as a technique for learning new subject matter or content (L. Y. Li, 2007).

The process-based teaching approach is highly emphasised by teachers in the United Kingdom (Fhonna, 2014). Teachers encourage learners' participation by bringing a variety of teaching materials into the classroom and involving students in activities such as thinking, discussing, collecting information, writing words, phrases, sentences, paragraphs, sharing ideas, and editing (Vicinus & Eisner, 2009). Likewise, the provision of teaching free writing, especially essay writing, can be seen in the secondary curriculum of Iceland (Berman, 1994). Secondary English teachers in Iceland try to make students autonomous in selecting writing approaches (Jeeves, 2012). Similarly, Irish teachers involve students in free writing activities such as writing formal and informal letters, essays, brochures, and leaflets (Jeeves, 2012).

In Australia, English teachers apply different approaches to teaching writing such as the product approach, process approach, and process-genre approach to address students' learning abilities and socio-cultural contexts (Badger & White, 2000). Likewise, teachers during the 1970s and 1980s emphasised planning, drafting, editing, revising, and finalising in writing instruction (Ahn, 2012). In Europe, different practices of teaching free writing can be observed. German teachers often consider teaching free writing difficult and stressful (Semke, 1984). However, free writing is also encouraged for fun, creativity, and thinking skills (Ossimitz, 2000). In Norway, English teachers teach free writing to enlarge students' creative and critical thinking skills in context-sensitive ways (Hellekjær, 2005; Stephens et al., 2004). In Spain, free writing is considered important, although students still face challenges in grammar and vocabulary because of the focus on accuracy (Cabrera Solano et al., 2014). Spanish teachers often integrate reading and writing activities through note-taking and comprehension tasks (Castelló et al., 2012).

Similarly, in Switzerland, teachers emphasize writing skills in elementary and secondary education (Loder Buechel, 2015). Although teachers receive training in the process approach, they face challenges in ensuring the participation of all students in diverse classrooms. In Turkey, English teachers involve students in writing activities to develop free writing competency (Dilidüzgün, 2013a). In Poland, teachers use the Current-Traditional Rhetoric approach focusing on arranging words into sentences, sentences into paragraphs, and paragraphs into essays (Reichelt, 2013). Vatican teachers, on the other hand, emphasise autobiographical essays and daily communication practices to develop students' free writing skills (Beaufort, 2008).

Asian Practice of Teaching Free Writing Skill

In many Asian countries, English teachers apply different approaches while teaching free writing according to the educational context and learners' needs. However, writing skills are sometimes neglected in Korean schools, where free writing is often treated as a wrap-up classroom activity after vocabulary teaching, and students are assigned writing tasks as homework (Bae, 2011). In Japan, English teachers use various strategies such as the process approach, cooperative learning, and eclectic approaches to address students' diverse needs (Onozawa, 2010). Teachers engage students in group work and picture-based writing activities to encourage free writing (Hart, 2002). Similarly, in Taiwan, teachers apply an integrated approach by combining reading materials, oral instruction, and writing assignments (Su, 2007). The Ministry of Education of Taiwan has also recommended the process-based approach to improve students' writing skills (Chen & Tsai, 2012).

In Hong Kong, primary and secondary teachers emphasise both communicative and process approaches to improve learners' communicative competence and written ability (Brock, 1994). However, teachers also focus heavily on grammatical and lexical accuracy (Greenfield, 2003). Likewise, English teachers in Singapore strongly emphasise the process approach because they believe that it effectively improves the free writing skills of learners (Chew, 2006). Similar practices can be found in Thailand, where teachers use the process approach to develop socio-cognitive and creative writing skills among secondary students (Puengpipattrakul, 2014).

Teaching free writing is also considered important in South Asian countries. In Pakistan, writing is regarded as a valuable language skill, but the process approach is often neglected as teachers emphasise memorisation of ready-made texts (Khan, 2012). In Bangladesh, teachers use both product-based and process-based approaches (Akhand, 2010), although many still rely on grammar-translation and integrated methods to meet learners' needs (Miri, 2016). In Bhutan, teachers increasingly emphasise the process approach and are shifting from product-based writing instruction (Thinley et al., 2013). In China, even university students consider free writing difficult despite years of practice (Gen, 2005). Many teachers encourage rote learning and grammar-translation methods because they believe these approaches help students produce grammatically correct sentences. Some teachers also neglect writing compared to listening, speaking, and reading skills (Mo, 2012).

Practices of Teaching Free Writing Skill in African Countries

In many African countries, free writing is considered an important component of the English language teaching. Kenyan English teachers emphasise free writing as a discipline or subject in secondary schools (Akinwamide, 2012; Walvoord & McCarthy, 1990). Similarly, Nigerian teachers regard the process approach as important for teaching writing skills despite students' low interest in practising free writing (Akinwamide, 2012). The Nigerian government also encourages the use of the process approach to improve students' classroom participation and writing performance (Okotie, 2010).

In Egypt, writing is used as a method of instruction in universities and is practised from

school level to prepare students for academic and daily communication purposes (Darwish, 2016). In Algeria, teachers and students focus on organising sentences, practising vocabulary, and using correct vocabulary in writing classrooms (Belmekki & Sekkal, 2018). Likewise, studies in Sudan indicate that schools and colleges need to train students in advanced writing skills required for employment, although many teachers still emphasise memorising grammatical rules and model texts mainly for examination purposes (Abdelrahman et al., 2017).

The teaching of writing in Morocco has shifted from product-based to process-based approach, changing the trend of teaching free writing in secondary schools (Zyad, 2015). However, in countries such as Uganda, Malawi, and Zambia, teachers and students continue to follow product and lexical approaches because they believe these approaches help students produce grammatically and lexically accurate sentences (Siima, 2011). In Ghana, teachers use an integrated approach that combines listening, speaking, reading, and writing skills in free writing instruction (Akyeampong et al., 2006).

The international practices discussed above indicate that English teachers and educational systems prioritise different strategies for teaching free writing skills according to their educational contexts and curriculum intent. Many countries increasingly emphasise process-based, communicative, and integrated approaches to develop learners' creativity, critical thinking and writing competency. At the same time, several countries still rely heavily on product-based, grammar-translation, and memorisation approaches, especially in exam-oriented contexts.

Teaching Free Writing in Nepal

Similar to other countries, the use of English is increasing in Nepal in various fields such as education, information, business, science, technology, and travel. English as a foreign language in Nepal, is one of the compulsory subjects in school and university students can choose this subject as their specialization course. The teaching of English language in Nepal was included in the school curriculum since the beginning of Durbar High School in 1854 AD by Junga Bahadur Rana (Khanal et al., 2018). Pandey (2011) argues that teaching writing skill to English language learners is equally important for beginners as well as high-level learners. In present, the school level English curricula have explicitly mentioned certain weightage to teaching and testing writing skill of English language (Curriculum Development Center, 2015). The Secondary English Curriculum has also suggested that English teachers should use the process-based approach to teaching free writing. Similar to the secondary, the basic education English curricula also focus on free writing skills. The curricula have suggested teaching activities like describing a given picture, parallel writing, listening, and carrying out different activities for teaching free writing to the students (Curriculum Development Center, 2020a). The existing secondary English curriculum for grades 11 and 12 emphasises free writing skills for developing students' creative and critical writing skills and requires English teachers to follow the process-based approach (Curriculum Development Centre, 2020b). The curriculum advises teachers to perform activities like, essay writing, news writing, formal report writing, story writing,

summarising book and film review writing. The basic education English curriculum emphasises the teaching of free writing skills to develop students' basic writing skills like letter writing, application writing, essay about their own family, and writing small stories (Curriculum Development Centre, 2020a). Although the basic level curriculum (grades 1-3) focuses on oral skills (listening and speaking), it also emphasises the writing skills of the basic students to raise their awareness of free writing skills (Curriculum Development Centre, 2020a).

The National Curriculum Framework, 2020 (Curriculum Development Centre, 2020) has suggested the curriculum designers and English teachers develop free writing and creative writing skills in students but it has not specified a particular method or approach to teaching free writing skills. *Education for All* and *National Programme*, 2004 to 15 also focused on written literacy in school education (Bhatta, 2011). Khaniya et al. (2015) suggested that English teachers should involve students in free writing activities by using the process approach. Hasan and Akhand (2010) also suggested English teachers across Nepal to adapt various contextual need to develop context-specific strategies for teaching writing skills.

I have observed that teacher training and workshops in Nepal mostly focus on how to develop English teachers' teaching skills and teaching writing. I have attended as well as facilitated such continuous professional development training organised by government training centres emphasised how to teach writing skills through the process-based approach. However, the performance of students in writing is not satisfactory. This has raised questions about the quality of teaching as well as training. Also, school graduates particularly from government schools are doubted for their level of English language achievement.

Application of Process Approach

The process approach applies certain processes of teaching writing such as brainstorming, information collection, making outlines, preparing first and second drafts, reviewing, editing, proofreading, and finalizing the writing (Badger & White, 2000). The use and demand of the process-based approach to teaching writing is increasing throughout the world because it is considered a modern and student-centered approach. It is regarded as a paradigm shift from the traditional product-based approach of teaching writing skills. This approach encourages learners' participation and autonomy and develops creativity, critical thinking, curiosity, and enthusiasm among students and teachers.

However, debate still exists among scholars and teachers regarding its practicality and applicability in real classroom situations. Some scholars argue that the process approach is difficult to apply, especially in mixed-level classrooms and basic level classes. On the other hand, many educators believe that it is suitable and applicable in all classroom contexts and for students of all levels when appropriate learning resources and modern technologies are used.

Applicability of the Process Approach in Basic Level Classroom

Many English teachers argue that the process-based approach is not suitable in all contexts of Nepal because basic level students have insufficient vocabulary and lack enough ideas

and background knowledge to write independently. However, writing skills are necessary from the early stages of learning, and students cannot develop writing ability merely through memorization of ready-made texts. Writing skills can only be developed through writing practices. At the basic level, teachers can apply the process approach gradually by using the meta-language of writing (Raimes, 1983). Initially, students can be encouraged to write simple words, phrases, and sentences. For example, they can begin by writing their names, family members' names, ages, occupations, likes, and dislikes (Simmerman et al., 2012). After collecting information, students can gradually be guided to make sentences and short paragraphs. In this way, the process approach can effectively develop writing skills even among beginner learners.

The process approach also requires teachers and students to be active participants in classroom activities such as brainstorming, note-taking, preparing outlines, drafting, and revising. These activities may seem difficult or chaotic to some teachers and students, but they help learners develop important twenty-first century skills such as critical thinking, creativity, collaboration, and learner autonomy.

Challenges and Criticism of the Process Approach

Despite its growing popularity, the process approach has been criticised by some teachers and researchers. Cheung (2016) states that the process approach may be time-consuming, costly, and monotonous for shy and introverted learners. Some teachers and students also prefer the traditional product-based approach because they feel comfortable memorizing and reproducing ready-made texts. Similarly, teachers in developing countries like Pakistan often consider the process approach burdensome and continue to follow traditional product-based approaches focusing on memorization and examination preparation (Khan, 2012). In Nepal too, many teachers and students prefer teacher-centered instruction because students are habituated to listening to lectures rather than participating in writing activities (Bhandari, 2011). Some students also question the practicality of using the complete writing process in examinations where they have limited time.

However, such criticism may arise due to limited exposure and inadequate experience with the process approach. Although the complete process may not always be possible during examinations, students can still brainstorm ideas, organize information, and draft their writing systematically within a limited time.

Importance and Future Implications of the Process Approach

The process-based approach is increasingly accepted worldwide because it promotes meaningful learning and practical writing ability. Developed countries such as the United Kingdom has already implemented this approach successfully even at early levels of schooling (Fhonna, 2014). Likewise, many developing countries such as Afghanistan, Bhutan, Bangladesh, Brazil, China, India, and the Maldives are gradually shifting from teacher-centered and product-based approaches to student-centered and process-based writing instruction.

The process approach can better fulfill the goals and objectives of modern curricula because

present educational systems emphasize creativity, innovation, communication, and learner participation. Teachers and students should therefore develop positive attitudes toward this approach and apply it continuously to gain better writing achievement and experiences. Finally, the debate regarding the practicality of the process approach may continue because individuals have different perceptions about teaching writing. Nevertheless, the Chinese proverb "I hear I forget, I see I remember, I do I understand" strongly supports experiential learning and highlights the practicality and effectiveness of the process approach in teaching writing skills

Conclusion

The process approach to teaching free writing skill has emerged as an effective and learner-centered teaching across the world. Unlike the traditional product-based approach, it encourages learners to participate actively in different stages of writing such as brainstorming, drafting, revising, editing, and publishing. International practices show that many countries have already prioritized the process approach to develop learners' creativity, critical thinking, and communicative competence. Although the implementation strategies differ according to the context, the common goal is same i.e. to make students independent and confident writers.

In Nepal, the school curricula and teacher training programs have also emphasized the importance of teaching free writing through the process approach. However, many teachers still rely heavily on rote learning and product-oriented activities. As a result, students often struggle to express their ideas creatively and independently in writing. Therefore, English teachers should shift from traditional practices to more interactive and process-oriented classroom activities. Even at the basic level, writing skills can be developed gradually through guided and contextual tasks.

Overall, the process approach is practical, flexible, and suitable for learners of different levels when teachers apply it creatively and systematically. It not only improves writing skills but also develops learners' confidence, autonomy, collaboration and higher-order thinking skills necessary for the twenty-first century.

References

Abdelrahman, A. A., Abdelrahman, M. A., & Ibrahim, A. H. (2017). Challenges of teaching writing skills in Sudanese schools. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(3), 555–562.

Ahn, H. (2012). Teaching writing skills in the ESL classroom: Historical perspectives. *English Teaching, 67*(2), 3–26.

Akhand, M. M. (2010). Teaching writing skills in Bangladesh: A comparative study of approaches. *Journal of Education and Practice, 1*(1), 15–22.

Akhter, T. (2016). Curriculum and writing pedagogy in ESL contexts. *Journal of Language Education, 4*(2), 45–57.

Akinwamide, T. K. (2012). Writing instruction in Nigerian secondary schools. *African Journal of Educational Research, 16*(1), 45–56.

Akyeampong, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2006). *Improving teaching and learning of basic literacy in Ghana*. DFID.

Arici, A. F., & Kaldirim, A. (2015). The effect of process-based writing on learners' performance. *Educational Research and Reviews, 10*(4), 481–489.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54*(2), 153–160.

Bae, J. (2011). Teaching writing in Korean EFL classrooms. *Asian EFL Journal, 13*(2), 68–91.

Beaufort, A. (2008). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Utah State University Press.

Bello, T. (1997). Improving ESL learners' writing skills. *TESOL Quarterly, 31*(3), 531–540.

Belmekki, A., & Sekkal, M. (2018). Writing instruction challenges in Algerian secondary schools. *Arab World English Journal, 9*(3), 256–270.

Berman, R. A. (1994). Writing development in Icelandic schools. *Written Communication, 11*(4), 481–506.

Bhandari, B. (2011). Teaching writing in Nepal: Issues and challenges. *Journal of NELTA, 16*(1–2), 45–53.

Bhatta, C. D. (2011). *Education for All in Nepal: Review and reflection*. Ministry of Education.

Brock, M. N. (1994). Writing and communicative competence in Hong Kong schools. *World Englishes, 13*(1), 123–135.

Cabrera Solano, P., Espinoza Castillo, R., & Quintero, L. (2014). EFL writing instruction in Spain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 16*(2), 27–44.

Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2012). Reading–writing integration in Spanish classrooms. *Journal of Writing Research, 4*(3), 247–268.

Chen, C. W., & Tsai, Y. C. (2012). Process-based writing instruction in Taiwan. *English Teaching & Learning, 36*(3), 1–30.

Cheung, Y. L. (2016). Teachers' beliefs about process writing. *System, 57*, 79–92.

Chew, P. G. L. (2006). Writing instruction in Singapore schools. *Asian Englishes, 9*(2), 56–75.

Curriculum Development Centre. (2015). *Secondary education curriculum: English*. Government of Nepal.

Curriculum Development Centre. (2020a). *Basic education curriculum (Grades 1–3): English*. Government of Nepal.

Curriculum Development Centre. (2020b). *Secondary education curriculum (Grades 11–12): English*. Government of Nepal.

Darwish, S. (2016). Writing as a learning tool in Egyptian universities. *Journal of Education and Practice, 7*(12), 88–96.

Dilidüzgün, Ş. (2013a). Teaching writing skills in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 70*, 1270–1277.

Durga, V. S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 6*(2), 1–5.

Fhonna, R. (2014). Process writing in ESL classrooms. *International Journal of English Language Teaching, 2*(3), 15–26.

Gen, L. (2005). Writing difficulties among Chinese EFL learners. *Foreign Language Teaching and Research, 37*(4), 289–294.

Gomez, L. M., Jr., Parker, R., & Smith, J. (1996). Writing as a learning tool. *Educational Psychologist, 31*(3), 209–220.

Greenfield, R. (2003). Grammar and writing pedagogy in Hong Kong. *English Teaching Forum, 41*(2), 24–29.

Hart, G. (2002). Visual prompts and writing instruction. *ELT Journal, 56*(3), 303–310.

Hasan, M., & Akhand, M. (2010). Context-sensitive writing instruction in Nepal. *NELTA Journal, 15*(1–2), 35–44.

Hellekjær, G. O. (2005). Teaching writing in Norway. *Nordic Journal of English Studies, 4*(2), 1–17.

Jeeves, A. (2012). Writing pedagogy in Ireland. *English in Education, 46*(1), 65–80.

Khan, H. (2012). Teaching writing skills in South Asia. *International Journal of*

English Linguistics, 2(3), 100–107.

Khanal, P., Pant, B., & Luitel, B. (2018). *English language education in Nepal*. Kathmandu University Press.

Khaniya, T. R., et al. (2015). Teacher practices in teaching writing. *Journal of Education and Research, 5*(1), 1–15.

Li, L. Y. (2007). Free writing as a learning strategy. *Journal of Second Language Writing, 16*(1), 23.

Loder Buechel, A. (2015). Writing instruction in Switzerland. *Language Teaching Research, 19*(3), 300–318.

Miri, M. (2016). Writing pedagogy in Bangladesh. *English Language Teaching, 9*(6), 170–178.

Mo, J. (2012). Teaching writing in China: Teachers' perceptions. *Asian Social Science, 8*(6), 146–153.

Onozawa, C. (2010). Writing instruction in Japanese EFL classrooms. *TESL Canada Journal, 28*(1), 1–20.

Orhan, A. (2017). Writing instruction in Western countries. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 123–140.

Ossimitz, G. (2000). Creative writing in European schools. *European Journal of Education, 35*(3), 321–334.

Pandey, R. (2011). Teaching writing in Nepalese classrooms. *NELTA Journal, 16*(1–2), 85–92.

Pool, J. (2014). Writing across the curriculum in American schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57*(5), 389–398.

Puengpipattrakul, W. (2014). Process writing in Thai secondary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 2541–2546.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.

Reichelt, M. (2013). Writing instruction in Poland. *Journal of Second Language Writing, 22*(3), 251–265.

Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen on student writing. *Foreign Language Annals, 17*(3), 195–202.

Siima, E. (2011). Writing instruction in Southern Africa. *International Journal of Educational Development, 31*(3), 267–276.

Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., & Peterson, R. (2012). Early writing development. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(2), 163–188.

Stephens, D., Tønnessen, F. E., & Wagner, R. K. (2004). Writing instruction in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(1), 1–16.

Su, S. W. (2007). Integrated writing instruction in Taiwan. *Asian EFL Journal, 9*(1), 48–67.

Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve EFL writing. *ABAC Journal, 28*(2), 1–9.

Thinley, P., Maxwell, T., & Cooksey, R. (2013). Shifting writing pedagogy in Bhutan. *International Education Journal, 12*(1), 45–60.

Vicinus, M., & Eisner, C. (2009). *Originality, imitation, and plagiarism*. University of Michigan Press.

Walvoord, B. E., & McCarthy, L. P. (1990). *Thinking and writing in college*. National Council of Teachers of English.

Widodo, H. P. (2008). Process-based academic writing instruction. *Indonesian Journal of English Language Teaching, 4*(1), 1–14.

Zyad, H. (2015). Writing pedagogy reform in Morocco. *Arab World English Journal, 6*(4), 298–312.

Historical Development of English Language Teacher Education in Nepal

✍ Dr. Ram Sagar Pandit

Abstract

This research paper presents an English language teacher education from past to present with different aspects and challenges. English language teaching started in the mid-19th century with the establishment of the formal institution like Darbar High School after Rana Prime Minister's visit to Europe. This school was limited to elites related to Durbar. In that time, there was lack of English teachers in Nepal. After sometimes, Government of Nepal opened Education Department and Education Directorate Office since 1845th. Prime Minister Dev Shamsher had opened some primary schools in Nepal. He had managed teachers for those schools in 1900th. There was first appointment of teachers in Nepal. As a higher education institution, Tri-Chandra College was started in the region of Chandra Shamsher. In those institutions, English teacher had got a better place by the management of school/college.

Formal teacher training for primary teachers started in 1948th. It was the government and donor supported programmes. Similarly, this training programme included more teachers of secondary levels also. Overtime, the 'National Education System Plan (1971-1976) formalized English in curriculum, leading to a gradual development of lower to higher education programmes. Modern era (late 20th century to present) saw English became the de-facto language in many sectors, increasing the demand for qualified teachers.

Keywords: Gurukul system, global needs, professional development.

Introduction

Nepal is located in South Asia boarded by peoples' Republic of China in North and Parliamentary Democratic Republic of India in the East, South and West. It covers an area of 147,516 square kilometers with total population of 29,164,578 inwhich males are 14,253,551 (48.87%) and females are 14,911,027 (51.13%) according to the National Census Data, 2021, In modern age, no nation can develop without making her people educate.

Nepal's educational history is not long to the comparison of neighbouring countries. In ancient era, the education was provided by Gurkul system. This system was depended on Hindu religion. Only religious education was provided by family member/saints. The formal school system of education in Nepal started through Durbar High School which was establish in 1854th. It was the first English medium school. From proper conduction,

two British teachers were brought from Britain. So, the English Language Teaching (ELT) formally started from 1954 by this institution.

After this, Nepal had gone ahead in education. Nepal had opened an educational department and education directorate office since 1868 Mr. Babar Jung Rana was the first director of education in Nepal. Among Ranas, Dev Shamsher was stepped ahead to open some primary school in Nepal. In that time, some teachers were appointed by directorate office. They were first appointed teachers in Nepal. They were mostly used Nepali/Sankrit language as the medium in Nepal. As a higher education, Tri-Chandra College was started in the regime of Chandra Shamsher. It was the first educational institution for higher education in Nepal. In that time, English language was used as medium of teaching learning for every subject except Nepali language.

After the old system of education, National Education System Plan (NESP) has applied more modern methodologies, in the school curriculum and fixed the qualification for primary to secondary teachers. Among the subjects, English literature was taken as an important subject due to the value of English in the foreign markets. In this research paper only secondary data are used to complete it as a research methodology.

Presentation of Subject Matters

This research paper analyses the historical development of English language teacher education (ELTE) in Nepal. English teacher referred to the teacher who teaches English in classroom teaching formally. Historical development of education in Nepal is not too long. But in short period of time, it has developed rapidly. The literacy rate shows the picture of literacy of Nepal. The literacy rate of Nepal from 2011 to 2024 are growing with 1.03% per year where male is 0.85% and female is 1.2.

English language teacher Education (ELTE) has developed through several important stages. Each stage reflects changes in society, language learning, theories and global needs. Nepal is rich in its linguistic diversity with more than one hundred and twenty three living languages. Among them, English is not the language of every day communication in Nepal. It has been the language of almost all sectors at present and is being taught and learnt as a non native foreign language in Nepal.

On the basis of analysis and interpretation of literature reviews related to the ELTE policies and practices in Nepal, describe with concept, learning materials, pedagogy and assessment of learning as in the following sub-headings.

1. English Language Teaching (ELT) in Pre-Rana Period (before 1850th) :

This period in the history of ELT in Nepal is without formal pedagogical system. Only the European missionaries in 1661st and recruitment of Gurkha soldiers after treaty in 1815th contributed to spread English in Nepal. It was formally imported into Nepal during Rana oligarchy.

2. **ELT in Rana Period (1850-1951st) :**

English entered in the formal education system with the visit of Prime Minister Jung Bahadur Rana to Britain, established a school named Durbar High School where English was introduced. For the conducting of this school, he brought two English teachers named Mr. Rose and Lord Canning. They had started this school as the medium of English language. First formal school in Nepal was Durbar High School, which was only for the children of Rana family. Therefore, Rana period was the foundational period of ELTE in Nepal. In that period, there was not clear-cut findings of teaching materials, pedagogy and assessment of learnings.

3. **ELT in Democratic Period (1951-1960th) :**

Democracy was established in 1951 after demolishing the 104 year long Rana Regime in Nepal. It started education for general public. The government formed a National Education Commission chaired by Sardar Rudra Raj Pandey (1956th). This commission suggested for education improvement according to the demand of the people. In that period, Tribhuvan University was established in 1959 as higher institution for the fulfillment of higher demand of education. In this university, English was a compulsory subject and the medium of instruction.

Regarding ELT curriculum and methodology of ELT, English syllabuses were literature based and methodology of ELT argues the English that of grammar-translation. In lower education, English was not provided as the medium of instruction. So, this period in history of ELT in Nepal is the "Period of ignorance towards English".

4. **ELT in Panchayat Period (1961-1990th) :**

In this period, English was treated as one of the compulsory subject from 1961-1990. It brought a drastic change in ELT through the National Education System Plan (1971-1976). It was introduced where English was defined as one of the UN English language. NESP cleared the medium of instruction of all subjects. Among the subjects, English language got the medium of itself. The Secondary Education Development Center (SEDC) offered 10-months training programme for Science, Math and English teachers. NESP formally integrated ELT from primary to secondary levels. It suggests to follow the teaching materials, pedagogy and assessment with new vision in teaching learning programmes. NESP decided the qualification for every subject teacher from primary to secondary levels. Matric with education training for primary, inter with education training for lower secondary and bachelor with education training for secondary teachers.

5. **ELT in Restored Democratic Period (1990-2006th)** :

Democracy was restored in 1990th in Nepal. After a year of restoration of democracy, the constitution of the kingdom of Nepal. In that period, it was identified as the multiethnic and multilingual country and the language spoken as mother tongue in various parts of Nepal. They all are national languages of Nepal. However, nothing was said about the status and position of the English language and its use in the constitution and other official documents.

Number of governmental, non-governmental and private academic and non academic institutions opened during this period which has been formally/ informally contributing to the development of Nepalese ELT. The sole responsibility of important teacher education in ELT was given to faculty of Education (FoE) of TU.

At the outset of the restoration of democracy period, Nepal English Language Teachers' Association (NELTA) was formed in 1992nd. NELTA, a professional organization of English Teachers from pre-primary level to tertiary level. It has conducted various ELT programmes throughout the country. Therefore, this period in the history of Nepalese ELT can be regarded as "the fertile period for the development of ELT in Nepal"

6. **ELT in Republican Period (2006-Onwards) :**

There was a great political change in Nepal, 2006th. It gave new identify of Nepal as the name of Parliamentary Democratic Federal Republican Country in the world.

Regarding the medium, the students are free to choose English/Nepali or both them at the school level education. Now, the English medium education is increasing and most of the private schools, are practicing it freely. English subject is one of the core component of Nepalese education system. Therefore, English is not only the compulsory subject from primary level to bachelor level but also, one of the popular specialization subject in the Nepalese university programmes. In that time, Ministry of Education (MoE) approved a programme named National Curriculum Framework (2020th) for the restricting the school education system into two level: Basic and secondary inwhich English language is one of the compulsory subjects from grade one to twelve.

Therefore, the journey of ELT in Nepal is smoothly going up with the implementation of ELT curriculum from nursery to tertiary level of education. English as compulsory to optional subjects as well as the medium of instruction as well as enjoying ICT friendly e-pedagogy using the best ELT method and techniques during this period.

Some challenges are seen in English Language Teacher Education for teaching learning programmes. Now, Faculty of Education Progamme and National Teacher Service Exams are not matching with one another. Some contemporary challenges include a lack of alignment between university pre-service programmes and national teacher service commission exams, a theoretical rather than practical focus in some curricula and a need for better support for in-service professional development. Recent development programmes should be focused on improving practical teaching competencies through programmes like the British Council's English Language Teacher Education Project (EL-TEP).

In English Language Teacher Education, different kinds of barriers are seen in present time also. They are not getting proper facilities from governments to improve their educational status. Recent teaching learning programmes should be more effective for practical teaching competencies through new technology and teaching materials.

Innovative methodologies should be utilized from basic to secondary levels for global competition. For these competition, the role of English Language is more valuable than other languages because, English Language is the international language in the world.

In Nepal, schools are without guardians. Majority of schools have no school managing committee. There is no any monitor to care in the field of education especially in Terai belt. Municipality/Rural Municipalities have no any responsibly to care the schools. Now no any school is apart from politics.

Recommendation :

English Language Teaching Education (ELTE) has developed through several important stages. It is more valuable subject in the Nepalese school curriculum. It is an international language which is spreaded allover the world. Nepal's educational history is not too long due to always free from any colonization. This paper suggests some ways to improve the English Language Teacher Education, are listed below :

1. Sufficient researches and innovations are needed to improve the status of English Language Teacher Education (ELTE). Teacher training is needed for every teacher to get effective teaching. It increases the quality of teachers.

2. There is lack of motivational speech in the beginning of his class teaching. Some teachers use such techniques in the ending of class teaching. It is not good way of teaching. An English Language Teacher should be alert to use the motivational speech in the beginning, not ending

3. Now also, the English Language Teachers use the traditional methods in their class room teaching in 21st century, these methods are not effecting according to the change of curriculum. Therefore, modern pedagogical method should be used in their classroom teaching.

4. In recent time, schools are categorized into three types : Community, institutional and religious. The institutional schools are increasing day to day. It shows the value of ELTE. Therefore government should be alert for equality of public and private schools.

5. English Language Teachers are more demanded in other organizations also Ministry of Education Transfort should be thought to modified English teaching learning for broad marketing.

6. Modern age is the age of science and technology. Teacher should be alert to teach with the use of digital materials. So the curriculum should be changed according to the demand of mark etc.

7. The recruitment and section system of teachers in Nepal are not better than civil servants. Teachers of any level should be recruited by only Teachers Service Commission. The political interference in the appointment of teachers should be totally stopped.

8. Innovational teaching methods should be used in every level of education to complete the global competitions. The important skills for English language teachers are communicative skill, problem solving abilities, soft skills, decision making skills and leader shift skills. These skills encourage the teachers to teach perfectly.
9. In remote area, the English teachers are not sufficient according to the number of students. These lacknesses of English language teachers should be fulfill as soon as quickly.

Conclusion :

The chronological development of English Language Teacher Education (ELTE) in Nepal reflects that the entry of English was for elite class to common people. It is the ground reality, English language teaching in Nepal has been an integral part of the Nepalese education system. English language as the medium of instruction is being practiced from the early grades to university level in Nepal. It is the language of providing better opportunities for students. It is the langauge of better career. Now, English is not accepted as the official language in Nepal, but it has been used in almost all the governmental official documents and it has been the language of all the sectors in formally. English teaching and learning in Nepal has been growing in the field of academic and research as well as creating the job opportunities both home and abroad. In this way, the Nepalese ELT has successfully crossed various up and downs and has arrived at the enhancing quality in its various dimensions, So, it is necessary to work on developing inclusive access for quality education in general and ELT in particular in Nepal.

English Language Teacher is more respected in Nepalese society due to the broud market in the world. The school education of Nepal is divided into two types like community and institutional schools. Institutional schools use English language as a medium of every subject except Nepali language. Day to day, English is taken a broad place in the syllabus of Nepalese curriculum.

Nepal's education is the stage of progressing. There is no any village without a school. In those schools, English language is compulsory/optional in every school. English Language Teacher Education is determined by government.

Reference Materials

❖ Adhikari, B.R. (2020), 'Functional Complementarity of Different Types of English Text: University Teachers' Voice and Experiences'. Journal of Language, Culture and Communication.

❖ Adhikari, M. (2018), 'English in Nepal : Phonology of Nepali English,' NELTA, ELT Forum, 197-190.

❖ Awasthi, J.R. (2002), 'Teacher Education with Special Reference to English Language Teaching in Nepal: Journal of NELTA e (1-2), 17-18, https//doi.org/1.0.3226/nelta.v8i1.3377/

- Bashyal, G.P (2018), ELT 'Methods and Techniques in Nepal:' Research Reflection and Practice (Eds), (221-231), British Council, Nepal
- Bhattarai, G.R. 8 Gautam, G.R. (2007), 'The Proposed ELT Survey: Redefining Status' and Role of English in Nepal, Journal NELTA, 12 (1-2), 32-35.
- C.D.C. (2020), 'National Curriculum Framework for School Education in Nepal', Curriculum Development Centre, Nepal.
- Dr. Pandit, R.S. (2021), 'Shaikshik Smarika', No. 1 (2078 B.S.) an Article: a Teacher Education for Better Teaching Learning, Published by Centre for Education and Human Resource Development, Sanothimi, Bhaktapur.
- Dr. Kapoor, Radhika, 'Concept of Teacher Education', A Research Report from Journal.
- Koul, Lokesh, (1953), 'Methology of Edcuational Research', Vikash Publishing Home, New Delhi.
- Malla, K.P (1977), 'English in Nepalese Education', Kathmandu: Bublished by Ratna Pustak Bhandar, Bagbazar, Kathmandu.
- MoE (1971-1976), 'National Education System Plan', Ministry of Education, Kathmandu, Nepal
- Nepal National Education Planning Commission, (1956), 'Education in Nepal', Kathmandu, the Buneau of Publication.
- NSO (2021), 'Sankshipta Natija', NG. National Statistic Office, Thapathali, Kathmandu,
- Otha, L.P. (2018), 'Shifting the Medium of Instruction of English in Community School', Policies, Practices and challenges in Nepal', British Council Nepal.
- Poudel, T. (2021), 'English in Nepal History, Development and Policies', K.U.: Nepal.
- Sharma & Sharma (2009), Chiranjibi & Nirmala: 'Philosophical and Sociological Foundation of Education', M.K. Publishers & Distributers, Bhotahiti, Kathmandu.
- Vashistha, S.R. (1992), 'Teacher Education in the Third world Countries, Anmol publication.