

शिक्षा

शैक्षिक पत्रिका

वर्ष ४२ सङ्ख्या ५६ २०८३



नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

वर्ष ४२ सङ्ख्या ५६

प्रधान सम्पादक

युवराज पौडेल

Chief Editor

Yubraj Paudel

सम्पादक मण्डल

पुरुषोत्तम घिमिरे

नवीनकुमार खड्का

रजनी धिमाल

कुमार घिमिरे

विनोदराज भट्ट

विजयकुमार रानाभाट

Editorial Board

Purushottam Ghimire

Nabin Kumar Khadka

Rajani Dhimal

Kumar Ghimire

Binod Raj Bhatta

Bijaya Kumar Ranabhat

नेपाल सरकार
शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

Government of Nepal
Ministry of Education and Sports
Curriculum Development Centre
Sanothimi, Bhaktapur

प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

ISSN : 2505-0842 (Print)

प्रकाशन वर्ष : २०८३, असार

© : प्रकाशकमा

Notice Board: 1618016630797

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

आवरण पृष्ठ तथा लेआउट डिजाइन : भक्तबहादुर कार्की

सम्पादकीय

शिक्षा राष्ट्रको समग्र विकासको आधार हो । वर्तमान परिवेशमा शिक्षाले केवल ज्ञान हस्तान्तरणमा सीमित नभई सिर्जनशीलता, आलोचनात्मक सोच, समस्या समाधान क्षमता, नैतिक मूल्य, प्रविधिमैत्री सिप तथा जीवनोपयोगी दक्षताको विकासलाई प्राथमिकता दिन आवश्यक भएको छ । यस सन्दर्भमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, मूल्याङ्कन प्रणाली तथा शिक्षण विधिलाई समयअनुकूल परिमार्जन गर्दै लैजानुपर्ने आवश्यकता अझ सशक्त रूपमा महसुस गरिएको छ । अतः गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्न समयसापेक्ष पाठ्यक्रम, प्रभावकारी सिकाइ प्रक्रिया तथा निरन्तर अध्ययन अनुसन्धान अपरिहार्य हुन्छ । यही उद्देश्यलाई आत्मसात् गर्दै पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा प्रकाशित शिक्षा पत्रिका शिक्षा क्षेत्रका नीति, अभ्यास, अनुसन्धान तथा नवप्रवर्तनका अनुभवहरू आदानप्रदान गर्ने साझा थलोका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

शिक्षा पत्रिकाको यस अङ्कमा आदिवासी ज्ञानमा आधारित शिक्षा, राष्ट्रिय तथा स्थानीय पाठ्यक्रम, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, विद्यालय व्यवस्थापन, सिकाइमा लर्नर एजेन्सी, पाठ्यपुस्तक व्यवस्थापन, एकीकृत पाठ्यक्रममा स्टिम शिक्षा, सार्वजनिक नीतिको कार्यान्वयन, कक्षाकोठामा एआईको प्रयोग, मूल्यमा आधारित पाठ्यक्रम ढाँचा तथा विद्यालय नेतृत्वको पुनर्कल्पनासँग सम्बन्धित विविध लेख, अनुसन्धानमूलक अध्ययन र अनुभवमूलक सामग्री समावेश गरिएका छन् । प्रस्तुत सामग्रीहरूले नीति निर्माण, शैक्षिक योजना, विद्यालय व्यवस्थापन तथा कक्षाकोठाको अभ्यासलाई थप प्रभावकारी बनाउन उपयोगी योगदान पुऱ्याउने विश्वास गरिएको छ ।

लेखकको स्वतन्त्र विचारलाई सामान्य भाषिक सम्पादन गरी प्रस्तुत यस अङ्कका लेख रचनाले पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका सन्दर्भमा वैचारिक मन्थन गर्न सहयोग गर्ने अपेक्षा गरिएको छ । यस पत्रिकामा समावेश गरिएका लेख रचनाको रखाइ क्रम रचनाकारको नामको वर्णानुक्रमअनुसार राखिएको छ । लेखकका विचार अमूल्य तथा अग्रगामी हुन्छन् र तिनले पाठकका मस्तिष्कमा ऊर्जा पैदा गर्छन् । यसमा आफ्ना लेख रचना दिनुहुने सम्पूर्ण महानुभावप्रति कृतज्ञता प्रकट गर्दै प्रकाशनका क्रममा आवश्यक सहयोग गर्नुहुने सबैप्रति आभार प्रकट गर्छौं । यसमा समावेश लेखहरू पढी रचनात्मक सुझाव दिनुहुन पाठकहरूलाई अनुरोध गर्दै दूरगामी, रचनात्मक र तथ्यपरक सुझावका आधारमा आगामी अङ्कहरूलाई अझ परिष्कृत बनाउन पाठ्यक्रम विकास केन्द्र पाठकवर्गमा सान्दर्भिक प्रतिक्रियाको अपेक्षा गर्छ ।

वि.सं. २०८३, असार

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

विषयसूची

क्र.स.	लेख शीर्षक	पृष्ठसङ्ख्या
१	आधुनिक शिक्षा र आदिवासी ज्ञान: एकीकरणका औचित्य, सम्भावना र वैकल्पिक मार्गहरू डा. इन्द्रमणि राई	१
२	शिक्षकको पेसागत विकासमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री डा. गणेशप्रसाद भट्टराई	१३
३	स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको अवस्था : अपेक्षा र परिणाम देवीराम आचार्य	२१
४	नेपालमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको धार परिवर्तन: चुनौती र अवसरहरू पुरुषोत्तम घिमिरे	३२
५	साना विद्यालय संरक्षणको विश्वव्यापी बहस: नेपालका लागि नीतिगत पाठ र विकल्पहरू प्रा.डा. मीनबहादुर विष्ट	५७
६	सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र अभ्यास : सिकाइ सहजीकरणको नयाँ दिशा मेदिनबहादुर लामिछाने	८०
७	विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी नीतिगत व्यवस्था र कार्यान्वयन अवस्था: एक सङ्क्षिप्त विश्लेषण मैयाँ खड्का	९१
८	एकीकृत पाठ्यक्रममा स्टिम शिक्षा डा. विनोदप्रसाद पन्त	१०१
९	सार्वजनिक नीतिहरू किन कार्यान्वयन हुँदैनन् ? डा. हरिप्रसाद लम्साल	११४

- १० **Current Trend in Curriculum Development and Ways to Reform** १२५
Ananda Paudel, PhD
- ११ **Test-Teach-Test Ensure Learning** १४४
Prof. Ganesh Bahadur Singh
- १२ **Research Initiatives at One Community College, Implications to Another** १५१
Hem Raj Kafle, PhD
- १३ **Bringing AI into the Classroom: What We Need to Consider** १६६
Krishna Prasad Adhikari and Padam Raj Pant
- १४ **Envisioning Values-Enhancing Curriculum Framework: Socio-cultural Perspectives** १८२
Parbati Dhungana and Bal Chandra Luitel
- १५ **(Re)imaging school leadership through Ardhanarishwar Perspective** १९६
Rabina Maharjan

आधुनिक शिक्षा र आदिवासी ज्ञान: एकीकरणका औचित्य, सम्भावना र वैकल्पिक मार्गहरू

डा. इन्द्रमणि राई*

लेखसार

पश्चिमा आधुनिक विश्वदृष्टिकोणका आधारमा निर्मित वैज्ञानिक ज्ञानको भण्डारलाई प्रवर्धन गरी आधुनिक विकासमा टेवा पुऱ्याउने उद्देश्यले विश्वभर प्रसारित आधुनिक शिक्षाको चिन्तन र अभ्यासले आदिवासीको आफ्नै ज्ञान प्रणाली तथा विश्वदृष्टिकोणलाई बहिष्करण मात्र गरेन नामेट वा नामेटोन्मुख अवस्थामा पुऱ्यायो । नेपालको परिवेशमा पनि आधुनिक औपचारिक शिक्षाले सक्रिय रूपले आदिवासी ज्ञानको अवमूल्यन, बेवास्ता र किनारीकृत गर्‍यो। तर पछिल्लो समयमा आएर यसको विश्वव्यापी महत्त्वलाई पहिचान गर्दै आइएको छ । नेपाल जस्तो अल्पविकसित देशमा आदिवासी ज्ञानलाई शिक्षामार्फत किन र कसरी एकीकरण गरेर लैजाने जसले दिगो वातावरण र समाजको भविष्य निर्माण गर्न सकिन्छ भन्ने सन्दर्भमा गहिरो बहस हुन सकेको छैन । तसर्थ यस आलेखमा आदिवासी ज्ञानलाई शिक्षाको मूलधारमा एकीकरण गर्ने औचित्य, उपाय र अधिकारमा आधारित आदिवासी शिक्षाको वैकल्पिक मार्ग सुझाउने प्रयत्न गरिएको छ । यस आलेखमा गर्न खोजिएको तर्क भनेको अबको शिक्षाले सांस्कृतिक परिवेशमा आधारित आदिवासी ज्ञानलाई प्राथमिकता दिनुपर्छ जबकि विद्यार्थीले भोलिको दिगो समाज र वातावरणलाई आलोचनात्मक भएर व्याख्या विश्लेषण गर्न र त्यही अनुसारको व्यवहार निर्माण गर्न सक्नु । यसका लागि शिक्षाको पाठ्यक्रम, सिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रियाहरूमा आदिवासी ज्ञान, सोच, परम्परा र अभ्यासलाई अवलम्बन गरी आमूल परिवर्तन गर्नु आवश्यक छ । अर्को मार्गका रूपमा आदिवासीका लागि उनीहरूको आफ्नै प्राथमिक शिक्षा प्रणाली र ज्ञानलाई प्रवर्धन गर्न उनीहरूको आफ्नै सक्रियता र स्वनिर्णयमा शैक्षिक संस्थाहरू खोल्ने अवसर र वातावरण राज्यले सिर्जना गर्नुपर्छ । उनीहरूको स्वायत्तता र आत्मनिर्णित शैक्षिक अभ्यासले मात्र आदिवासी ज्ञानको संवर्धन र विकास भई सम्पूर्ण मानवको कल्याण हुन सक्छ ।

मुख्य शब्दावली : विश्वदृष्टिकोण, आदिवासी ज्ञान, मूल्याङ्कन प्रक्रिया, आलोचनात्मक सिप, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक

* सहप्राध्यापक, स्कूल अफ एजुकेसन, काठमाडौँ विश्वविद्यालय

परिचय

एरिस्टोटलको तर्क र संश्लेषणद्वारा ज्ञान निर्माण हुन्छ भन्ने दर्शनका आधारमा १५ औं शताब्दीमा रेने डेस्कॉर्टेज र न्युटनले पश्चिमा जगत्मा वैज्ञानिक क्रान्तिको जग हाले। यी वैज्ञानिकहरूले अविवादित तथा अप्रश्ननीय ज्ञान वा अकाट्य सत्य गणितीय विधिमा फर्त निर्माण गर्न सकिन्छ भन्ने दृष्टिकोणलाई स्थापित गरे (Semali & Kincheloe, 1999)। यसले वैज्ञानिक आधुनिकतावादको जग हाल्यो। यो विश्वदृष्टिकोणले तर्कको सर्वोच्चता र प्रयोगात्मक रूपमा प्रमाणित तथ्य माथि विश्वास गर्‍यो। कारण र प्रभावको अन्तरसम्बन्धबाट भौतिक संसारको जटिलतालाई व्याख्या विश्लेषण गर्न सकिन्छ भन्ने अवधारणा विकास भयो। सत्य निरपेक्ष हुने र त्यसलाई वस्तुगत मापनबाट प्राप्त गर्न सकिन्छ भन्ने वैज्ञानिक मान्यता स्थापित भयो। शाश्वत सत्यको विचारलाई अगाडि ल्यायो। यस व्याख्याले तर्कवाद र अनुभववादको आधार खडा गर्‍यो। यी पश्चिमा आधुनिक विश्वदृष्टिकोणका आधारमा पश्चिमा जगत्मा वैज्ञानिक ज्ञानको भण्डार सिर्जना भयो जसको जगमा औद्योगिक पुँजीवादको विकास भयो (Semali & Kincheloe, 1999)। यस्ता पश्चिमा आधुनिक विश्वदृष्टिकोणले आदिवासी मूल्यमान्यता, ज्ञान, विश्वास, परम्परा, संस्कृति, धर्म तथा विश्वदृष्टिकोणलाई पूर्ण रूपमा बेवास्ता गर्‍यो। पश्चिमा आधुनिक विश्वदृष्टिकोण विश्वपरिवेशमा फैलियो। यसले आदिवासी ज्ञान परम्परालाई दमन गर्‍यो। कतिपय अवस्थामा आदिवासी ज्ञान मरेर गए भने कतिपय अवस्थामा सीमित क्षेत्रमा खुम्चिन पुगे।

१८ औं र १९ औं शताब्दीमा युरोप र अमेरिकामा विकसित भएको आमशिक्षा वा स्कुलिङको अवधारणा र अभ्यासले पश्चिमा वैज्ञानिक ज्ञानलाई प्रवर्धन र विकास गर्‍यो (Boli et al., 1985)। विभिन्न रूप र स्वरूप ग्रहण गर्दै २० औं शताब्दीमा आएर आजको औपचारिक आधुनिक शिक्षाका रूपमा विश्वभरि तीव्र रूपमा फैलियो। नेपाल पनि यस्तो शिक्षाको परम्पराबाट अछुतो रहेन। यस्तो शिक्षा प्रणालीले आधुनिक राष्ट्रको निर्माण गर्ने र विज्ञान र प्रविधिका माध्यमद्वारा आर्थिक रूपमा समृद्ध समाजको परिकल्पना गर्‍यो अर्थात् आधुनिक विकासमा जोड दियो (Ramirez & Boli, 1987; Carl, 2009)। आधुनिक शिक्षाले निरन्तर रूपमा समाजलाई विश्वव्यापीकरणतिर उन्मुख गरायो। यस्तो शिक्षाले निश्चित संरचित, नियन्त्रित र पूर्वनिर्धारित कार्यक्रमका आधारमा विद्यार्थीले प्राप्त गरेका अङ्कनका आधारमा गुणस्तरीय शिक्षालाई मापन गर्ने पद्धतिका रूपमा शिक्षाको उपलब्धिलाई अङ्गीकार गर्‍यो। यसरी समरूपतामूलक शिक्षाको संस्था र प्रक्रियालाई प्रवर्धन गरेको छ।

नेपालको सन्दर्भमा पनि पाठ्यक्रम निर्माणको परिपाटी केन्द्रीय र संरचित ढाँचा नै अभ्यास गरियो। केन्द्रीकृत पाठ्यक्रमका आधारमा विशिष्ट क्षमता अभिवृद्धि गर्नेतर्फ उन्मुख गरायो। परिणतः पाठ्यक्रम लचिलो, समयसापेक्ष र स्थानीय परिवेशअनुसारको हुन सकेन। पाठ्यक्रमले आदिवासी ज्ञान र सिपलाई समावेश गर्न चुक्यो। यस कारण पाठ्यपुस्तकमा पनि ती विषयहरू छुटे। त्यसले गर्दा पाठ्यपुस्तकमुखी ज्ञान विद्यार्थीको आफ्नो सांस्कृतिक सन्दर्भ र जीवनसँग तालमेल हुन सकेन। पाठ्यक्रममा विद्यार्थी, शिक्षक तथा अविभावकको इच्छा आकाङ्क्षा र चाहनाहरू प्रतिबिम्बित हुन सकेका छैनन्। समाजको आवश्यकता र परिवेशअनुसार बन्न सकेका छैनन्। सामाजिक, सांस्कृतिक, भाषिक आदि विशिष्ट परिवेशको सूक्ष्म विश्लेषण नगरीकन बनाइएका यस्ता पाठ्यक्रमले विद्यार्थीको जीवन पद्धति, संस्कृति, दैनिक व्यवहार र उनीहरूको पूर्वज्ञानसँग जोड्न सकेको

छैन। अव्यावहारिक, अमूर्त, असान्दर्भिक र आयतित ज्ञानलाई प्रवर्धन गरिएको छ। वास्तविक र व्यावहारिक जीवन र समुदायमा निर्मित ज्ञान तथा सिपहरू ओझेलमा परेका छन्। आदिवासी ज्ञानको भण्डारलाई निरन्तरको पाठ्यक्रम परिमार्जनद्वारा समावेश गरी विद्यार्थीलाई सिकाइमा अपनत्वको भावना सिर्जना गर्न र अर्थपूर्ण ज्ञान आर्जन गर्नमा संलग्न गराउन सकिएको छैन। फलतः यस्तो पाठ्यक्रमले बालबालिकालाई व्यवहारमुखी शिक्षा दिन सकेन।

आधुनिक नेपाली शिक्षा प्रणालीले पश्चिमा परम्परागत सिकाइ सहजीकरण विधि र पद्धतिहरू अङ्गीकार गरेको छ। यसका कारण शिक्षक नै ज्ञानको केन्द्र हो, पाठ्यपुस्तक नै ज्ञानको स्रोत हो र विद्यालय ज्ञान आर्जन गर्ने मन्दिर हो भन्ने केन्द्रीय मान्यता हामीमा स्थापित भयो। शिक्षण प्रायः शिक्षककेन्द्रित नै भइरहेको छ। शिक्षक ज्यादा सक्रिय तर विद्यार्थी निष्क्रिय भएर सुन्ने प्रवृत्ति नै हाबी भइरहेको अवस्था छ। पाठ्यपुस्तक नै पाठ्यक्रम हो भन्ने आम अवधारणा अझ छ। यसको कारण पाठ्यपुस्तकको सीमित घेराभन्दा बाहिर सिकाइ सहजीकरण कार्यकलाप जान सकेको छैन। यथार्थमा त्यस्तो होइन। पाठ्यपुस्तक त एक सीमित साधन मात्र हो साध्य होइन भन्ने तथ्यलाई बुझ्न र बुझाउन सकिएको छैन। सिक्नु भनेको पाठ्यपुस्तकमा लिखित शब्द, वाक्यांश, विचार, अवधारणा, तथ्य अनुच्छेद, अक्षरांश घोकु र कण्ठस्थ पार्नु हो भन्ने मान्यता र परम्परा विकास भयो। यस्तो स्मरणमा जोड दिने शिक्षण विधिले विद्यार्थीमा अवधारणा निर्माण गर्ने अथवा कुनै विषय सन्दर्भमा नयाँ आलोचनात्मक चेतना निर्माण गर्नेतर्फ बेवास्ता गरेको छ। विद्यार्थीले यस्तो ज्ञानलाई व्यवहारमा लागु गर्न सकेनन्। अहिलेको शिक्षा पद्धतिले आदिवासी ज्ञान र ज्ञान प्राप्तिको परम्परागत विधि र प्रक्रियाहरूलाई बेवास्ता गरेको छ। यसले के देखियो भने घरपरिवारको सिकाइ एउटा तर विद्यालयमा अर्कै भयो। विद्यालय नयाँ परिवेश भयो। घरपरिवार र समुदायमा आर्जित आदिवासी ज्ञान र विद्यालयमा आर्जित ज्ञानबिच तालमेल मिलेन (Koirala, 2003)।

विविध खालका अवधारणात्मक तथा प्रयोगात्मक शैक्षिक समस्याहरूका कारण आदिवासी ज्ञान परम्परा र शिक्षा प्रणाली या त लोप भएर गए या त निश्चित, सानो रूप र क्षेत्रमा खुम्चिन पुगे। संरचित आधुनिक शिक्षा प्रणालीले आदिवासी ज्ञानमा आधारित शिक्षा प्रणालीलाई दमन गर्दै आएको छ। आदिवासी भाषा, संस्कृति, ज्ञान, प्रविधि, सिप, कला, जीवन प्रणाली तथा परम्पराहरूलाई सीमान्तकृत र बेवास्ता मात्र गरिएन, पछौटैपनको द्योतक हो भनी यसको हदैसम्मको अवमूल्यनसमेत गरियो। यस्ता आदिवासी ज्ञान बोकेका आदिवासी असभ्य दरिन थाले। फलतः मानिस आफ्ना सम्पूर्ण संस्कार गुमाएर आधुनिक शिक्षामा जोडिन बाध्य भए। भयो के त भने आज विद्यार्थीले ‘म को हुँ?’ भनेर वास्तविक रूपमा चिन्न सकेनन्। उनीहरूमा आलोचनात्मक चिन्तन विकास हुन सकेन र यो पद्धति र मान्यताले हुन सक्ने सम्भावना पनि थिएन। आरू रोपे आँप फलाउन सम्भव हुँदैन। यस्तो सन्दर्भमा यस आलेखमा आजको आधुनिक शिक्षामा आदिवासी ज्ञानको औचित्य र महत्त्व, एकीकरणका सम्भावनाहरू र वैकल्पिक मार्गहरू सुझाउने प्रयत्न गरिएको छ।

आदिवासी ज्ञान र नेपाली शिक्षा

आदिवासी परम्परागत ज्ञानको अवधारणालाई परिभाषित गर्न गाह्रो छ किनकि यसको निर्माण र प्रयोग परिवेशअनुसारको जीवन प्रणालीसँगै भइरहेको हुन्छ। यो ज्ञान विशेष गरी आदिवासी समुदायले सदियौँदेखि

आफू बसेको प्राकृतिक वातावरणमा अनुभव, प्रयोग र परीक्षणका आधारमा विकास गरेको ज्ञान हो (Akullo et.al, 2007)। परम्परागत ज्ञान र सिपका आधारमा आदिवासीले संस्कृति र पर्यावरणसँग अभिन्न सम्बन्ध स्थापित गरेको हुन्छ। यो गतिशील र परिवर्तनशील हुन्छ। यो ज्ञान मौखिक रूपमा, कथाका रूपमा, मिथकका रूपमा वा अनुभवका रूपमा पुस्तान्तरण हुँदै आएको हुन्छ। आदिवासीको समग्र जीवनप्रणाली वा संस्कृतिसँग जोडिएर रहेको यस ज्ञानको पुस्तान्तरणसँगै अन्य गैरैथाने ज्ञानसँगको अन्तरघुलनका साथमा परिमार्जन र परिवर्तन हुँदै आएको छ (Food and Agriculture Organization [FAO], 2004)। आदिवासी भाषा र संस्कृतिले यसलाई जीवित अवस्थामा राखेको हुन्छ। तसर्थ यो ज्ञानको उत्पादन र प्रसारण आदिवासीको दैनिक व्यावहारिक जीवनसँगै भइरहेको हुन्छ। यो ज्ञानको भण्डार आफैँमा पूर्ण र अविभाज्य हुन्छ (Semali & Kincheloe, 1999)। कला, धर्म, आर्थिक, सामाजिक, कानुनी, वातावरणीय आदि पक्षमा ज्ञानलाई विभक्त गरिनु पश्चिमा परिपाटी हो। तर आदिवासी ज्ञान सांस्कृतिक पूर्णतामा अवस्थित हुन्छ। यसलाई सजिलै छुट्याउन गाह्रो हुन्छ।

इथनोइकोलोजिस्ट भिक्टर टोलेडो (1999) का अनुसार आदिवासीमा प्रकृति वा वातावरणलाई हेर्ने निश्चित विश्वदृष्टिकोण र विश्वास हुन्छ। उनका अनुसार भूमि वा अन्य प्राकृतिक स्रोतसाधनमाथि आदिवासीको सांस्कृतिक, आध्यत्मिक तथा आर्थिक सम्बन्ध हुन्छ। उनीहरूको दृष्टिकोणमा प्रकृति जीवनयापनको प्राथमिक स्रोत मात्रै होइन। यो त उनीहरूको ज्ञानको स्रोत हो। यसले जीवन र जगत्लाई सिकाउँछ। प्रकृति संस्कृति र पहिचानको आधार हो। टोलेडो (1999) का अनुसार प्रकृतिसँगको निरन्तरको अन्तर्क्रियामार्फत भण्डारित भएको अनुभव अर्को ज्ञानको भण्डार हो, जो पुस्तान्तरित र परिवार तथा समुदायका सदस्यबिचको अन्तर्क्रिया र सहकार्यबाट पनि निर्मित हुन्छ। उनका अनुसार प्रकृतिसँगको लामो समयदेखिको अन्तर्क्रियात्मक अभ्यासमा यस्ता विश्वास र अनुभवजन्य ज्ञान प्रतिबिम्बित भइरहेको हुन्छ र यस्ता ज्ञान परिमार्जित वा नयाँ बन्ने प्रक्रिया चलिरहेको हुन्छ। तसर्थ आदिवासी पूर्वआदिवासी ज्ञानका आधारमा दैनिक जीवनमा अभ्यस्त हुने गर्छन्।

नेपालको सन्दर्भमा हेर्ने हो भने पनि विभिन्न आदिवासी समुदायमा यस्ता ज्ञान र सिपका भण्डार विद्यमान छन्। Nicoletti (2006) का अनुसार कुलुङ्गे राईहरू जङ्गलमा सिकार खेल्नुअगाडि सिकार मार्न सकियोस् भनेर वनदेवताको पूजा गर्छन्। तसर्थ उनीहरूको वनजङ्गलसँग आध्यात्मिक सम्बन्ध हुन्छ। उनका अनुसार कुलुङ्गे राईहरूको सिकार खेल्ने परम्परा जीविकोपार्जनको स्रोत मात्र नभएर उनीहरूको संस्कृति पनि हो जो धामीझाँक्री प्रथामार्फत सङ्गठित गरिन्छ। यो प्रथामार्फत उनीहरू पुर्खाको आत्मालाई पनि पूजा गर्छन् र बालीनाली फस्टाओस् भन्ने विश्वास हुन्छ। त्यसै गरी Hardman (2000) का अनुसार लाहोरुड राईहरूको सामाजिक मूल्यमान्यता, व्यवहार र दैनिक क्रियाकलापहरूलाई उनीहरूको आफ्नो पुर्खाहरूको आत्मा (साय) ले प्रभावित गरेको हुन्छ। उनीहरूको संस्कृति मृत पुर्खाहरूप्रतिको विश्वासले निर्देशित गरेको हुन्छ। त्यसै गरी किरात समुदायको मुन्धुम जुन पुर्खाहरूको यात्रा गाथाका रूपमा हुन्छ, महत्त्वपूर्ण ज्ञानको भण्डार हो। यो मौखिक परम्परामा रहेको ज्ञान पनि हो। आदिवासीमा निर्मित यस्ता विश्वदृष्टिकोणहरू आफैँमा आदिवासी ज्ञानको भण्डार हो।

नेपालका विविध आदिवासी समुदायमा मौखिक परम्परामा रहेको ज्ञानलाई सुनेर, देखेर वा प्रत्यक्ष अनुभव गरेर सिक्ने वा सिकाउने परम्परा छ, जस्तै: तामाङ, राई, लिम्बु, गुरुङलगायत अन्य आदिवासी समुदायमा

धामीझाँक्रीको प्रचलन छ। धामीझाँक्रीहरूले मौखिक परम्परामा रहेको ज्ञानलाई नयाँ पुस्तामा पुस्तान्तरण गरिरहेका हुन्छन् (Dhungana & Yamphu, 2016)। त्यसै गरी नेपाली आदिवासी समुदायमा विभिन्न परम्परागत संस्थाहरू विद्यमान छन्, जस्तै: गुरुङ समुदायमा रोधीघर, नेवारमा गुठी, तामाङमा चोहो, लामा, ताम्बा, गान्वा (Bhattachan, 2007), किरात राईहरूमा उभौलीउधौली वा साकेला सिलि (Rai, 2012), थारुको ख्याला (Dhakal & Chemjong, 2007), कुलुङ्गे राईहरूमा भूमे (Nicoletti, 2006), याम्फुको माङ्गवा वा याडाङ्गवा (Yamphu, 2014), लोहोरुङ्गको युम्माङ्ग (Hardman, 2000), मगर समुदायमा भेजा र अन्य राई तथा लिम्बु समुदायमा पर्म आदिमा आदिवासी समुदायका सदस्यहरू सामूहिक रूपमा भेला हुने, सांस्कृतिक परम्पराहरू मनाउने, अनुभव आदानप्रदान गर्ने आदि गरिन्छ। यस्ता संस्थाहरू परम्परागत सिकाइका पद्धतिहरू हुन्। सामूहिक रूपमा सांस्कृतिक पक्ष आदानप्रदानद्वारा सिकने विधि र प्रक्रियालाई आधुनिक शिक्षाले बेवास्ता गरेको छ।

नेपाली आदिवासी परम्परामा आफूभन्दा ठुला मान्यजन, हजुरबुबा हजुरआमा, आमाबुबा तथा अन्य नातेदारबाट अर्तिउपदेश लिएर वा दिएर सिकने सिकाउने परम्परा छ (Chemjong, 2003)। यसको माध्यमद्वारा ठुलाको अनुभव, ज्ञान तथा आफूले सुनेका जानेका सूचनाहरू सानालाई दिने गरिन्छ। शिक्षामूलक कथा, गीत, मिथक, भनाइ, उखान, टुक्का, अलङ्कार र पितापुर्खाले भनेका वचनहरू सुनाउने गरिन्छ। यस्तो विधिमाफत आदिवासी भाषा, मूल्यमान्यता, विश्वास, संस्कृति, नैतिकता आदि सिकने सिकाउने गरिन्छ। त्यसै गरी स्वास्थ्य, खानपान, कृषिकार्य, परम्परा तथा चालचलन, रीतिथिति, औषधी, प्राकृतिक प्रकोप र प्राकृतिक वस्तुसँगको सम्बन्धका सवालहरू सिकने सिकाउने गरिन्छ। तसर्थ परम्परागत ज्ञान आदिवासी भाषा, गीत, कथा, मिथक, जीविकोपार्जनमा प्राविधिक ज्ञानको अभ्यास, समय र मौसमअनुसारका अनुष्ठानमा यस्ता ज्ञान भण्डारण भएका हुन्छन्। तर नेपाली आदिवासी समुदायमा रहेको पितापुर्खाहरूबाट सिकने सिकाउने परम्परालाई आधुनिक शिक्षाले बेवास्ता गरेको छ।

शिक्षामा आदिवासी ज्ञान एकीकरणको सम्भावना

आधुनिक शिक्षाको यस्ता सीमितताहरूलाई पहिचान गरेर विश्वपरिवेशमा विभिन्न वैकल्पिक विचार र अभ्यास अवलम्बन गर्दै आएको छ। यस्ता सैद्धान्तिक विचारले आदिवासी ज्ञान, सिप, कला, प्रविधि, संस्कृति आदिलाई शैक्षिक परम्परामा समायोजन गर्न ठाउँ दिन्छ। उदाहरणका लागि सिद्धान्तकार जोन डिवेका प्रगतिवादका विचारहरू अनुभावात्मक सिकाइमा केन्द्रित छन् (Dewey, 2000)। अनुभवमा आधारित सिकाइ दृष्टिकोणले विद्यार्थीलाई वास्तविक सामाजिक सांस्कृतिक परिवेशहरूसँग प्रत्यक्ष सम्पर्क गर्न सहजीकरण गर्छ। उनका मतअनुसार सिकाइ विद्यार्थीको दैनिक अभ्याससँग जोडिएको हुनुपर्छ। विभिन्न क्रियाकलापमा प्रत्यक्ष सहभागिताको माध्यमबाट प्राप्त ज्ञान तथा सिपहरू जीवनोपयोगी हुने गर्छ। यसैले सामुदायिक अभ्यासमा विद्यार्थीको संलग्नता एवम् विभिन्न प्रयोगात्मक कार्यहरूमा उनीहरूको प्रत्यक्ष सहभागिताले आदिवासी ज्ञान खोजी गर्न मद्दत गर्छ भन्ने तथ्य प्रस्ट हुन्छ। प्राकृतिक जगतसँगको प्रत्यक्ष सम्पर्कको माध्यमबाट उनीहरू ज्ञान निर्माण गर्छन्। सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा परियोजना कार्यहरूमाफत विद्यार्थीलाई प्रत्यक्ष सहभागी गराई सिकने मौका दिएको खण्डमा आदिवासी ज्ञान तथा सिपहरू कक्षाकोठामा भित्र्याउन सकिन्छ। आफ्नो दैनिक जीवन र कार्यक्षेत्र परिवेशमा गरिएको

प्रत्यक्ष कार्यले आदिवासी ज्ञान अभिवृद्धिमा सिकारुलाई मदत पुग्छ । अर्कोतर्फ सिकारु आफ्नो कक्षाकोठामा पनि आफैँले सङ्कलन गरेका विभिन्न प्रकारका आदिवासी सांस्कृतिक कलाकृतिहरू एवम् सामग्रीहरूसँगको अन्तर्क्रियाबाट पनि धेरै ज्ञान तथा सिप सिक्न सक्छन् । यसले सिकाइ प्रक्रियामा काम गर्दै, अभिनय गर्दै, सोच्दै र आफ्नै पहलमा अगि बढ्न सघाउँछ । सिकारुको रूचि एवम् जिज्ञासामा सिकाइ आधारित गराएर सिकाइ प्रक्रियालाई अगि बढाउन सकिन्छ । यसले विद्यार्थीमा विभिन्न विषयवस्तुका बारेमा नयाँ तरिकाले सोच्ने, परिकल्पना गर्ने र स्थापित मान्यता र ज्ञानमा आलोचनात्मक दृष्टिकोणको विकास गर्न मदत पुऱ्याउँछ । यसका कारण विद्यार्थीमा आआफ्नो मौलिकता प्रस्फुटन र विकास हुने सम्भावना हुन्छ ।

अर्का विद्वान् भिगोत्स्कीको निर्माणवादी चिन्तन पनि आदिवासी ज्ञानलाई प्रवर्धन गर्न सहयोगी देखिन्छ । यो चिन्तनअनुसार सामाजिक तथा सांस्कृतिक सिकाइ सिद्धान्तले साझा उद्देश्य प्राप्तिमा लागि सामूहिक प्रयासबाट विचारको आदानप्रदान एवम् छलफलद्वारा हुने सिकाइमा जोड दिएको छ (Amineh & Asl, 2015) । यस किसिमको सिकाइ पद्धतिमा शिक्षक एवम् विद्यार्थीले आफ्ना सामाजिक तथा सांस्कृतिक परिवेशमा निर्माण भएका पूर्वअनुभव, विश्वास एवम् विश्वदृष्टिकोणहरूका बारेमा एकआपसमा छलफल गरी आदिवासी ज्ञानप्रतिको सिकाइलाई प्रवर्धन गर्न सक्छन्, जुन हाम्रो परिवेशमा पनि निक्कै महत्त्वपूर्ण देखिन्छन् । विद्यार्थी आफैँ पनि साना साना समूहमा विभाजित भएर विविध विचार र समुदायका अभ्यासमाथिको छलफलमा संलग्न हुन सक्छन् । अर्कातिर समुदायका अग्रज, विद्वान्, आध्यात्मिक नेतृत्वकर्तालगायत अन्य आदिवासी ज्ञानसम्बन्धी अनुसन्धानकर्तालाई कक्षामा ज्ञान प्रस्तुति गर्नका लागि आमन्त्रण गर्न सकिन्छ । यी र यस्ता शैक्षणिक पद्धति र विधि आदिवासी विद्यार्थीका लागि निक्कै महत्त्वपूर्ण देखिन्छन् ।

यसै सन्दर्भमा Freire (2020) को रूपान्तरणकारी शिक्षाको अवधारणा हाम्रा लागि पनि उत्तिकै मननयोग्य छ । Freire (2020) का अनुसार रूपान्तरणकारी शिक्षाले आलोचनात्मक प्रतिबिम्बन गर्ने शिक्षामा जोड दिन्छ । यस किसिमको सिकाइ पद्धतिमा विद्यार्थीले उनीहरूको आदिवासी विश्वास, मूल्य, अभ्यास एवम् जीवन अनुभवहरूको प्रतिबिम्बनका माध्यमबाट नयाँ दृष्टिकोणहरू निर्माण गर्छन् । यस किसिमको सिकाइ पद्धतिमा विद्यार्थीलाई पहिले आदिवासी ज्ञानसम्बन्धी उनीहरूको समुदायमा भइरहेका अभ्यासबारे सोचन लगाउन सकिन्छ । उनीहरूलाई विभिन्न विचार वा अवधारणामा आलोचना गर्न, बहस गर्न, प्रश्न गर्न, आशङ्का गर्न एवम् असहमति राख्न लगाउन सकिन्छ । विद्यार्थीले आफ्ना पूर्व अनुभवहरूमाथि प्रतिबिम्बन गर्छन् । उनीहरू आदिवासी ज्ञान तथा पश्चिमा ज्ञानको लेखाजोखा गर्न, विश्लेषण गर्न, तुलना गर्न, अन्तरभेद पहिचान गर्न र विवेचना गर्न सक्छन् । आदिवासी ज्ञानले विद्यमान विचारहरू र अभ्यासमाथि वैकल्पिक सोचाइ पैदा गर्न र फरक तरिकाले सोचन मदत गर्छ । यसले विद्यार्थीमा आलोचनात्मक सोचाइ विकास गर्न सघाउँछ । विद्यार्थीले सिकाइ सन्दर्भमा उनीहरूका पुराना मान्यता, बुझाइ तथा विश्वासलगायत आफ्नै सोचाइ, क्रियाकलाप एवम् व्यवहारबारे आलोचनात्मक रूपमा लेखाजोखा गर्न सक्छन् । यथास्थितिलाई चुनौती दिन सक्ने सिकाइका तरिकाले उनीहरूमा रूपान्तरण ल्याउन सकिन्छ ।

उत्तर आधुनिकवादीहरू कलामा आधारित सिकाइमा जोड दिन्छन् । यस किसिमको सिकाइ पद्धतिमा विद्यार्थीलाई कक्षाकोठामा स्थानीय सांस्कृतिक अभ्यासका बारेमा खोजी गरी प्रस्तुत गर्न लगाइन्छ । कलामा आधारित

सिकाइमा विद्यार्थीले स्थानीय कविता, लोकगीत, कथा, उखान, उक्ति, उपमा, चुटुकिला, श्लोक, पौराणिक कथा, किंवदन्ती, रहस्य, सांस्कृतिक कलाकृति, भनाइ, तस्बिर, चित्र, हास्यव्यङ्ग्य चित्र, धार्मिक ग्रन्थ आदिका बारेमा खोजी गरी छलफल गर्न सक्छन्। यसका साथै तिनीहरूले स्थानीय संस्कार, चालचलनका बारेमा खोजी गरी कक्षामा छलफलका लागि प्रस्तुत गर्न सक्छन्। आदिवासी ज्ञान हस्तान्तरणको परम्परागत अभ्यास कक्षाकोठामा पनि गर्न सकिन्छ। विद्यार्थी तथा शिक्षकले आफ्नै कथा प्रस्तुत गर्न सक्छन्। समुदायका नेतृत्वकर्ता, अभिभावक एवम् आध्यात्मिक नेतृत्वकर्ताहरूलाई कक्षामा आमन्त्रण गरेर उनीहरूका कथा प्रस्तुत गर्न लगाउन सकिन्छ। विद्यार्थी तथा शिक्षकले आफ्ना र समुदायका अन्य व्यक्तिका आत्मकथा लेखी वा सङ्कलन गरी कक्षामा प्रस्तुत गर्न सक्छन्। यसै क्रममा तिनीहरूले स्थानीय कलाकृतिका तस्बिर सङ्कलन गर्नका लागि डिजिटल क्यामेराको उपयोग गर्न सक्छन्। आदिवासी ज्ञानलाई रेकर्डिङ गरेर कक्षाकोठाको सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलापमा ल्याउन सहयोग गर्छ।

शिक्षामा आदिवासी ज्ञान एकीकरणको औचित्य र महत्त्व

आजको नेपाल र विश्व वातावरणीय परिवेश तीव्र रूपमा परिवर्तन भइरहेको छ। पश्चिमा विकासको अवधारणा र अभ्यासले निम्त्याएको तीव्र जलवायु परिवर्तन र यसका नकारात्मक प्रभावहरूलाई आधुनिक विज्ञानले मात्र समाधान गर्न नसक्ने अवस्थाको महसुस विश्व परिवेशमा भइसकेको छ। यसैको फलस्वरूप जलवायु परिवर्तनको न्यूनीकरण र समायोजन गर्ने बहस बाहिर आएको छ। यस्तो परिवेशमा आदिवासी ज्ञान, विश्वास, विश्वदृष्टिकोण र आदिवासीको दिगो अभ्यासलाई जलवायु परिवर्तनको असरहरूलाई न्यूनीकरण र समायोजन गर्ने एक उपायका रूपमा पहिचान गरिएको छ। यो सन्दर्भमा शिक्षाले कस्तो भूमिका खेल्न सक्छ भन्ने सवालमा बहसहरू भइरहेको अवस्था छ। आदिवासी ज्ञान, सिप, कला, विश्वास, विश्वदृष्टिकोण तथा अभ्यासले वातावरणीय दिगोपनलाई कायम राखेको हुन्छ। तसर्थ यस्ता ज्ञानको भण्डारलाई शिक्षामा एकीकरण गर्नुपर्छ। यसले गर्दा भविष्यमा उत्पादन हुने मानव स्रोतसाधन जलवायु परिवर्तनका असर तथा न्यूनीकरण गर्ने उपायहरूप्रति सचेत होउन् वा आलोचनात्मक तरिकाले वर्तमान र भविष्यको जीवन पद्धतिका बारेमा सोच्ने र त्यहीअनुसार व्यवहार गर्न सक्नु भन्ने आजको शिक्षाको अहम सवाल हो। शिक्षामा आदिवासी ज्ञानको औचित्य र महत्त्व यति मात्र सवालमा सीमित रहन्न। यसले विद्यार्थीको आफ्नै सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन पनि मदत गर्छ।

यो ज्ञानको एकीकरणले शैक्षिक अभ्यासलाई विनिर्माण गर्न र विद्यार्थीको सांस्कृतिक सन्दर्भहरूमा आधारित शिक्षालाई बढावा दिन मदत गर्छ। सिकने अभ्यासको डिकोलोनाइजेसनले विद्यार्थीको दैनिक जीवनका लागि बढी अर्थपूर्ण र सान्दर्भिक सिकाइ हुने गर्छ। यसले ज्ञातबाट अज्ञातमा सदैँ पश्चिमी आधुनिक ज्ञानलाई अझ बढी पहुँचयोग्य बनाउन उपकरणका रूपमा प्रयोग गर्न मदत गर्छ (Mawere, 2015)। अमूर्त पश्चिमी आधुनिक विचार वा अवधारणाहरूको अवधारणा निर्माणका लागि पूर्वसर्तका रूपमा काम गर्छ (Snively & Corsiglia, 2001)। विद्यार्थीलाई जटिल र विषम वास्तविकताहरू बुझ्न सक्षम बनाउँछ (El-Ayoubi, 2008)। विद्यार्थीको जीवन र जीविकासँग नजिकबाट जोडिएको सिकाइलाई सजिलो बनाउँछ र उनीहरूको सांस्कृतिक र भावनात्मक आवश्यकताहरूको साथ समर्थन गर्छ।

विद्यार्थीमा निहित आदिवासी ज्ञान, विश्वास, मूल्यमान्यता, अभ्यास र जीवित अनुभवहरू प्रतिबिम्बित गर्न लगाउने अभ्यास विद्यालय वा विश्वविद्यालयमा भयो भने उनीहरूले दृष्टिकोणहरूको स्पेक्ट्रम निर्माण गर्न सक्छन् र नयाँ आलोचनात्मक अवधारणा वा विचार निर्माण गर्न सक्छन् (Aikenhead & Elliott, 2010) । विद्यार्थीले आफ्नै धारणाहरू जाँचन सक्छन् र वैकल्पिक परिप्रेक्ष्यको अस्तित्व छुट्याउन सक्छन् । दृष्टिकोणलाई फराकिलो बनाउँछ र वैकल्पिक दृष्टिकोणहरू प्रदान गर्छ । समुदायको ज्ञानमा आधारित शिक्षालाई प्रवर्धन गर्न सहयोग गर्छ । यसले गर्दा विद्यार्थीको सिकाइ सहज र अर्थपूर्ण पनि हुन्छ (Hauser, Howlett, & Mathews, 2009) । सिकाइमा अपनत्व महसुस हुन्छ । सिकाइमा विद्यार्थीको रुचि, प्रेरणा र उत्साहलाई उत्प्रेरित गर्छ (Snively, 1995; Ogunniyi, 2004) । विद्यार्थीले अरूले कसरी संसारको अनुभव गर्छन् भनेर अन्वेषण गर्न सक्छन् र घटनाहरूका बारेमा उनीहरूको बुझाई विस्तार गर्न सक्छन् । यसले स्टेरियोटाइपिड, पूर्वाग्रह र अलगावको भावनाको सामना गर्न मद्दत गर्छ । यसरी, यसले सिक्ने प्रक्रियामा विद्यार्थीलाई समानता, समावेशीकरण, न्याय र सम्मानलाई बढावा दिन्छ ।

जैविक विविधताको संरक्षणमा आदिवासी ज्ञानले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । आदिवासी अभ्यासले विविध इकोसिस्टमहरू कायम राख्न सहयोग गरेको हुन्छ । प्रकृति संरक्षण, खाद्य उत्पादन, वन विकास, औषधी, दिगो अभ्यास, भूमि र स्रोत व्यवस्थापन र पारिस्थितिक पर्यटन, जलवायु परिवर्तन र विपत् जोखिम न्यूनीकरणमा आदिवासी ज्ञानले भूमिका खेल्छ र दिगो विकासलाई बढावा दिन योगदान पुऱ्याउँछ (Sultana, Muhammad, & A.K.M, 2018, p. 18902) । तसर्थ विद्यार्थी भविष्यको पिँढी भएकाले उनीहरूलाई आदिवासी ज्ञानको महत्त्व बुझाउन, परिवर्तित वातावरणमा समायोजन हुन र जलवायु परिवर्तनको असरहरू बुझ्न र न्यूनीकरण गर्न अब शिक्षामा आदिवासी ज्ञानको एकीकरण अपरिहार्य भएको छ ।

शिक्षामा आदिवासी ज्ञान एकीकरणका चुनौती

आदिवासी ज्ञानलाई आधुनिक शिक्षाको अभ्यासमा एकीकरण गर्न थुप्रै चुनौती हुन सक्छन् । यो सन्दर्भमा ठोस अध्ययन तथा अनुसन्धानहरू हुन सकेको छैन । यहाँ केही प्रमुख चुनौतीलाई प्रस्तुत गरिएको छ जो मेरो आफ्नो विचारमा आधारित छ ।

१. हाम्रो शैक्षिक प्रणालीहरूमा विद्यमान पाठ्यक्रम प्रायः पश्चिमी ज्ञानमा आधारित छ । आदिवासी ज्ञानलाई समावेश गर्न पाठ्यक्रमलाई पुनः सोच्न र परिमार्जन गर्न आवश्यक छ ।
२. विद्यालयमा प्रयोग गरिने मानकीकृत परीक्षण र मूल्याङ्कन विधिहरू प्रायः सिक्ने र जान्ने आदिवासी विधि र तरिकाहरूसँग मेल खाँदैन, जसले मौखिक परम्परा, कथाकथन र अनुभवात्मक शिक्षालाई जोड दिन सक्छ ।
३. शिक्षकमा आदिवासी ज्ञानलाई प्रभावकारी रूपमा सिकाउन ज्ञान, सिप वा आत्मविश्वासको कमी हुन सक्छ । शिक्षकलाई आवश्यक सांस्कृतिक क्षमताका साथ सुसज्जित गर्न व्यावसायिक विकास र प्रशिक्षण कार्यक्रमहरू आवश्यक हुन्छ । यो कार्य पनि चुनौतीपूर्ण छ ।

४. पहुँचयोग्य स्रोतहरूको अभाव हुन सक्छ, जस्तै: पाठ्यपुस्तक, पाठयोजना वा शिक्षण सामग्रीहरू जसले प्रामाणिक र सम्मानजनक तरिकामा आदिवासी ज्ञानलाई पर्याप्त रूपमा प्रतिनिधित्व गर्न चुनौती छ ।
५. आदिवासी ज्ञान प्रणालीहरू आदिवासी भाषामा व्यक्त गरिन्छ । सबै शिक्षक र विद्यार्थी आदिवासी भाषामा दक्षता राख्दैनन् । यसले गर्दा सिकाइ सहजीकरणमा अवरोध हुन सक्छ । यसका लागि आदिवासी भाषालाई पुनर्जीवित गर्न र विद्यालयमा कार्यान्वयन गर्न चुनौती छ ।
६. आदिवासी ज्ञान प्रणालीहरू आदिवासी समुदायको सांस्कृतिक, आध्यात्मिक र सामाजिक अभ्यासमा निहित हुन्छ । यस ज्ञानलाई विद्यालय सेटिङमा एकीकृत गर्न यी परम्पराको गलत प्रतिनिधित्व, अति सरलीकरण वा कमोडिफिकेसनबाट बचाउन गाह्रो हुन सक्छ ।
७. आदिवासी ज्ञान विभिन्न समुदायमा भिन्न भिन्न हुन्छ । यस विविधताले आदिवासी ज्ञानको समृद्धि र विविधतालाई सही रूपमा प्रतिबिम्बित गर्न चुनौतीपूर्ण बनाउँछ ।

अबको परिकल्पना वा बाटो: एक आदिवासीय दृष्टिकोण

नेपालको संविधान २०७२ ले समाजवादउन्मुख राज्यका रूपमा नेपाललाई चित्रण गरेको छ । तसर्थ समाजवादी शिक्षाले सिकाइलाई व्यक्तिको दैनिक जीवनसँग जोड्नुपर्छ र सिकाइले विद्यार्थीलाई आनन्दित तुल्याउनुपर्छ न कि बोझिलो र कठिन कार्य । शिक्षाले सामाजिक सद्भाव, मेलमिलाप, सहयोगको भावना विकास गराउनुका साथै समाजमा शान्ति, अमनचयन र दिगो विकासमा टेवा पुऱ्याउनुपर्छ । शिक्षाले व्यक्तिमा अन्तरनिहित क्षमताको विकास गराई स्वतन्त्र रूपमा सोच्ने र नयाँ विचार निर्माण गरी समाज विकासमा टेवा पुऱ्याउने नागरिक तयार पार्नुपर्छ । व्यक्तिलाई आत्मनिर्भर भई आलोचनात्मक दृष्टिकोण निर्माण गर्न र त्यस्ता सोच र दृष्टिकोणलाई सम्मान गर्ने नागरिक बनाउनुपर्छ । शिक्षाले व्यक्तिको क्षमताको पहिचान गरी त्यही क्षमतालाई उसको इच्छा र चाहनाअनुसार अभिवृत्ति गरी उसको सामाजिक भूमिका निर्धारण गरिदिनुपर्छ ।

सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलापले विद्यार्थीको सामाजिक, सांस्कृतिक, बौद्धिक, आर्थिक, शारीरिक, लैङ्गिक, इच्छा, चाहना, क्षमता आदिको विविधतालाई सम्बोधन गर्नुपर्छ । शिक्षाले आदिवासी ज्ञान र सिपमा आधारित नयाँ ज्ञान उत्पादनमा जोड दिनु आवश्यक छ । आदिवासीलाई विभेद, हिंसा, दमन, उत्पीडन, लेबलिङ आदिबाट मुक्त शिक्षा हुनुपर्छ । शिक्षा लिने र व्यक्तिगत आयआर्जन गरेर जीवनयापन गर्ने मात्र भन्दा पनि सिकाइले समाजलाई कसरी योगदान दिने भन्ने सवाल महत्त्वपूर्ण हुन्छ । शिक्षा सार्वजनिक र सबैको पहुँचमा हुनुपर्छ । सामाजिक स्तरीकरणलाई बढावा दिने शिक्षालाई निस्तेज गर्नुपर्छ । शिक्षाका प्रक्रिया, नीति निर्माण र अभ्यासमा आदिवासीको अर्थपूर्ण सहभागिता र समावेशिताको सुनिश्चित गरिनुपर्छ ।

नेपालको संविधान २०७२ ले आदिवासी शिक्षालाई केही ठाउँ दिएको छ तर त्यो स्पष्ट छैन । केही टेक्ने ठाउँ भने अवश्य छ । यसले प्रत्येक नागरिकको शिक्षाको हकलाई मौलिक अधिकारका रूपमा लिएको छ । प्रत्येक नागरिकलाई राज्यबाट आधारभूत तहसम्म अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा र माध्यमिक तहसम्म निःशुल्क शिक्षा पाउने अधिकार अधिकार दिएको छ । संविधानका अनुसार प्रत्येक नेपाली समुदायलाई आफ्नै मातृभाषामा

शिक्षा प्राप्त गर्ने, कानूनअनुसार विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने तथा सञ्चालन गर्ने र आफ्नो भाषा, लिपि, संस्कृति, सांस्कृतिक सभ्यता र सम्पदाको संरक्षण र प्रवर्धन गर्ने अधिकार हुने छ भनिएको छ । संविधानको यो प्रावधानअनुसार आदिवासीको भाषा, ज्ञान, संस्कृति, विश्वास, विश्वदृष्टिकोण तथा दिगो अभ्यासलाई प्रवर्धन गर्न उनीहरूका लागि छुट्टै विद्यालय तथा विश्वविद्यालयको व्यवस्था गर्न आवश्यक छ ।

आदिवासी शिक्षालाई प्रवर्धन गर्न अन्तर्राष्ट्रिय कानूनहरूले प्रशस्त ठाउँ दिएको छ । अन्तर्राष्ट्रिय मानव अधिकारको मापदण्डले शिक्षाको अधिकारलाई सबैका लागि मौलिक मानव अधिकारका रूपमा मान्यता दिन्छ । आदिवासीको शिक्षाको अधिकारका बारेमा अन्तर्राष्ट्रिय कानूनहरूले व्यक्तिगत शिक्षाको अधिकार र सामूहिक शैक्षिक अधिकारलाई स्वीकार गर्छ । शिक्षाको व्यक्तिगत अधिकारलाई पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन गरिएको भए पनि यसले आदिवासी समाजको आवश्यकताहरू पूरा गर्छ भन्ने ग्यारेन्टी गर्न पर्याप्त छैन । त्यसैले आइएलओ कन्भेन्सन १६९ र आदिवासीको अधिकारसम्बन्धी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय घोषणापत्रले आदिवासीका लागि केही सामूहिक शैक्षिक अधिकारहरूलाई स्वीकार गर्छ । यी कानूनका अनुसार शैक्षिक कार्यक्रमहरूले उनीहरूको इतिहास, ज्ञान, प्रविधि, मूल्य प्रणाली र उनीहरूको सामाजिक, आर्थिक र सांस्कृतिक आकाङ्क्षाहरू समावेश गर्ने प्रावधान पनि छ । शैक्षिक कार्यक्रमहरूको विकास र कार्यान्वयनमा पूर्ण रूपमा भाग लिने अधिकार छ । आदिवासी समाजले आफ्नै प्राथमिकताहरू र आकाङ्क्षाहरूअनुसार विकास गर्न सक्ने कुरा सुनिश्चित गर्न शिक्षा एउटा महत्त्वपूर्ण माध्यम हो भन्ने स्वीकार्यताको यो प्रतिबिम्ब हो । आदिवासीलाई आफ्नै शैक्षिक संस्था र शैक्षिक प्रणाली स्थापना गर्ने र नियन्त्रण गर्ने अधिकार छ । उनीहरूलाई शैक्षिक स्वायत्तता र आत्मनिर्णयको अधिकार छ । अब राज्यले न्यायपूर्ण, दिगो र शान्तिपूर्ण समाज स्थापनाका लागि यी संवैधानिक तथा अन्तर्राष्ट्रिय कानूनका प्रावधानहरूलाई कार्यान्वयन गर्नुपर्छ तब मात्र दिगो विकासको परिकल्पना गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- Aikenhead, G.S., & Elliott, D. (2010). An emerging decolonizing science education in Canada. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 338-321 ,10.
- Akullo, D., Kanzikwera, R., Birungi, P., Alum, W., Aliguma, L., & Barwozeza, M. (2007). *Indigenous knowledge in agriculture: A case study of the challenges in sharing knowledge of past generations in a globalized context in Uganda*. World Library and Information Congress.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of social sciences, literature and languages*, 16-9 ,(1)1.
- Bhattachan, Y. K. (2007). Democracies in the indigenous organizations of Nepal. In B. N. Koirala, A. Khadka, & R. Khadka, (Eds), *Democratic indigenous practices of Nepal* (pp. 13-7). Kathmandu: Nepal Centre for Creative Research.

- Bista, K., Sharma, S., & Raby, R. L. (2019). Telling stories, generating perspectives: Local-global dynamics in Nepalese higher education. In K. Bista, S. Sharma, & R. L. Raby (Eds.) *Higher education in Nepal: Perspectives and policies*. (pp. 22-3) Routledge.
- Boli, J., Ramirez, F. O., & Myer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 170-145 ,(2)29.
- Carl, J. (2009). Industrialization and public education: Social cohesion and social stratification. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook on comparative education* (pp. 518-503). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Chemjong, I. S. (2003). *Kirat Mundhum khahun (education)*. Lalitpur, Nepal: Kirat Yakthung Chumlung, Central Office.
- Dewey, J. (2000). *Democracy and education* (p. 394). New York: Free Press.
- Dhungana, R. K., & Yamphu, I. M. R. (2016). Indigenous ways of knowing in Nepal: exploring indigenous research procedures in shamanism. *Journal of Indigenous Social Development*, 1)5).
- Dhakal, S., & Chemjong, D. (2007). Socio-cultural institutions of Tharus of Western Tarai, Nepal. In B. N. Koirala, A. Khadka, & R. Khadka (Eds.), *Democratic indigenous practices of Nepal* (pp. 33-19). Kathmandu, Nepal: Nepal Centre for Creative Research.
- El-Ayoubi, M (2008): Inclusive pedagogies: the development and delivery of Australian Indigenous curricula in higher education. *Learning and Teaching in Higher Education* (48-3 ,(3.
- Food and Agriculture Organization (2004). *Building on gender, agro-biodiversity and local knowledge*. Retrieved from http://www.fao.org/sd/LINKS/documents_download/FS2Whatislocal20%knowledge.pdf
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 386-374). Routledge.
- Hardman, C. E. (2000). *Other worlds: Notions of self and emotion among the Lohorung Rai*. New York, NY: Berg Publishers.
- Hauser, V., Howlett, C & Mathews, C. (2009). The place of indigenous knowledge in tertiary science education: A case study of Canadian practices in indigenizing the curriculum. *The Australian Journal of Indigenous Education* (58 -46 ,(38.
- Koirala, B. N. (2003). Managing paradoxes: Education for the sustained future. In B. Bhandari & O. Abe (Eds.), *Education for sustainable development in Nepal: Views and visions*(pp. 158–151). Tokyo, Japan: Institute for Global Environmental Strategies (IGES) and School of Environmental Management and Sustainable Development (SchEMS)/Nepal.

- Nicoletti, M. (2006). *The ancestral forest: memory, space and ritual among the Kulunge Rai of the Eastern Nepal*. 939v9.
- Mawere, M. (2015), Indigenous knowledge and public education in Sub-Saharan Africa. *Africa Spectrum*, 71–57 ,(2) 50.
- Ogunniyi, M. B. (2004). The challenge of preparing and equipping science teachers in higher education to integrate scientific and indigenous knowledge systems for learners. *SAJHE* 304-289 ,(3) ,18.
- Rai, D. B. (2012). *The impacts of modernization on the traditional Sakewa Sili festival in the Rai Kirat community of Nepal: A case study of the Rai community*. (Unpublished Master of Philosophy dissertation). Faculty of Humanities, Social Sciences and Education University of Tromso Norway.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 17-2 ,60.
- Semali, S. M., & Kincheloe, J. L. (1999). Introduction: What is indigenous knowledge and why should we study it? In L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Eds.), *What is indigenous knowledge? Voices from the academy* (pp. 58-3). New York: Falmer Press.
- Snively, G. (1995). Bridging traditional science and western science in the multicultural classroom. In G. Snively & A. MacKinnon (Eds.), *Thinking globally about mathematics and science edu-* 34 SNIVELY AND CORSIGLIA SCE (WILEY) LEFT BATCH short standard long Top of RH Base of RH Top of text Base of text cation (pp. 75 –53). Vancouver: University of British Columbia, Research and Development Group.
- Snively, G., & Corsiglia, J. (2001). Discovering indigenous science: implications for science education. *Science Education*, 34–6 ,85.
- Sultana, R., Muhammad, N., & A.K.M., Z. (2018). Role of indigenous knowledge in sustainable development. *International Journal of Development Research*, ,(2) 8 18906-18902.
- Toledo, V. M. (1999). Indigenous peoples and biodiversity. In Levin, S. et al., (Eds.) *Encyclopedia of biodiversity*. Mexico: Academic Press.
- Yamphu, H. P. (2014). *Mindum: Account of Yamphu origin and indigeneity* (Unpublished Master of Philosophy dissertation). Tribhuvan University, Kathmandu, Nepal.

शिक्षकको पेसागत विकासमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री

डा. गणेशप्रसाद भट्टराई*

लेखसार

शिक्षकको पेसागत विकास भनेको ज्ञान, सिप, व्यवहार र दृष्टिकोणमा निरन्तर सुधार गर्दै शिक्षणसिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने प्रक्रिया हो। यसले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि, विद्यालयको गुणस्तर र समग्र शैक्षिक सुधारमा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्छ। यस प्रक्रियामा पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री आधारभूत साधन हुन्। पाठ्यक्रमले शिक्षणको दिशा, उद्देश्य, विधि र मूल्याङ्कन निर्धारण गर्छ भने पाठ्यसामग्रीले ती उद्देश्यलाई व्यवहारमा उतार्न सहयोग पुऱ्याउँछ। नेपालको अनुभवले पाठ्यक्रम परिवर्तन हुने तर शिक्षकको पर्याप्त पेसागत विकास नहुने भएकाले कार्यान्वयन कमजोर भएको देखाएको छ। नयाँ विषय, भाषा वा प्राविधिक धार लागु गर्दा शिक्षक तयारी र सामग्री विकासमा कमी रहेकाले अपेक्षित उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन। हाल शिक्षकको पेसागत विकास प्रणाली केन्द्रीकृत, बढी सैद्धान्तिक र व्यवहारमुखी अभ्यासमा कमजोर छ। सूचना प्रविधि प्रयोग, सामग्री विकास, कार्यमूलक अनुसन्धान र सहकार्यमा आधारित सिकाइ अझै पर्याप्त संस्थागत हुन सकेको छैन। पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीले शिक्षकको योजना निर्माण, कक्षा व्यवस्थापन, मूल्याङ्कन र आत्मप्रतिबिम्बनलाई सुदृढ बनाउँछन्। यी साधनको प्रभावकारी प्रयोगले व्यावसायिक सिकाइ समुदाय निर्माण भई सहकार्य, साझा अनुभव र सामूहिक सुधार सम्भव हुन्छ। डिजिटल तथा श्रव्यदृश्य सामग्रीले शिक्षकको सिर्जनशीलता र प्रविधिगत दक्षता पनि बढाउँछ। हालका सबल पक्षमा राष्ट्रिय स्तरमा पाठ्यक्रम र तालिम संरचना विकास, केही डिजिटल सामग्री उपलब्धता र स्पष्ट मार्गदर्शन रहेका छन्। कमजोरीका रूपमा अद्यावधिकताको अभाव, ग्रामीण क्षेत्रमा सामग्री पहुँचको कमी, प्रक्रियागत खाडल र स्थानीय सन्दर्भको न्यून प्रयोग देखिन्छ। अवसरका रूपमा अनलाइन सिकाइ, खुला शैक्षिक स्रोत र अन्तर्राष्ट्रिय सहकार्य छन् भने प्रविधिमा असमान पहुँच, बजेट अभाव, नीतिगत अस्थिरता र शिक्षक अपनत्वको कमी मुख्य चुनौती हुन्। समग्रमा गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकास अपरिहार्य छ। यसका लागि पाठ्यक्रमलाई समयानुकूल र स्थानीय आवश्यकताअनुसार अद्यावधिक गर्ने, विद्यालयमै आधारित पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, डिजिटल पहुँच विस्तार गर्ने, शिक्षक सहकार्य समूह गठन गर्ने र पाठ्यसामग्री प्रयोग तथा अनुकूलनमा आधारित व्यावहारिक तालिम अनिवार्य गर्नुपर्ने देखिन्छ। यस लेखमा यिनै पक्षको सतही विश्लेषण गरिएको छ।

मुख्य शब्दावली : पेसागत विकास, पाठ्यक्रम, व्यावसायिक सिकाइ समुदाय, आत्मप्रतिबिम्बन, सूचना तथा सञ्चार प्रविधि, पाठ्यक्रम कार्यान्वयन

* निर्देशक, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र

विषय प्रवेश

पेसा (Profession) भनेको ज्ञान, सिप, दक्षता र योग्यताको आधारमा दीर्घकालीन रूपमा रोजगारी, जीविकोपार्जन र समाजसेवाका लागि गरिने सङ्गठित कार्य, प्राविधिक दक्षता, आचारसंहिता, सामाजिक जिम्मेवारी र निरन्तर अध्ययन अनुसन्धान हो। पेसागत विकास (Professional Development) चाहिँ सक्षम, दक्ष र अद्यावधिक हुन निरन्तर सिकाइ, प्रशिक्षण, अनुभव र आत्ममूल्याङ्कनको प्रक्रिया हो। शिक्षक शिक्षा प्रणालीका आधार वा केन्द्रविन्दु हुन्। शिक्षकले पाठ्यक्रमको कक्षा रूपान्तरण गर्छन्। शिक्षककै पेसागत दक्षतामा विद्यालयको गुणस्तर, विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि तथा सामाजिक विकास निर्भर रहन्छ। शिक्षकको पेसागत विकासलाई निरन्तर प्रक्रियाका रूपमा हेरिन्छ। पेसागत विकासमा तालिम, कार्यशाला, आत्मअध्ययन, सहकार्य, अनुसन्धान तथा आत्मप्रतिबिम्बन प्रक्रिया समावेश हुन्छन्। यस प्रक्रियामा पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री आधारभूत साधनका रूपमा प्रयोग हुन्छन्। शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूप, २०८० ले शिक्षकको पेसागत विकासका सक्षमताका रूपमा विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षण सिकाइका तौरतरिकाको ज्ञान, बालबालिका-सिकारुको ज्ञान, सिकाइ वातावरण तथा कक्षाकोठा व्यवस्थापन, सञ्चार तथा सहकार्य, निरन्तर सिकाइ तथा पेसागत विकास, कानुनी आधार तथा पेसागत आचारसंहिता र सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई आधार मानेको छ।

शिक्षकको पेसागत विकासको अवधारणा

शिक्षकको पेसागत विकास भनेको शिक्षकको शिक्षण दक्षता विकास र विद्यालयको कार्यसम्पादनमा सुधार गर्नु हो। शिक्षकमा विषयगत तथा शैक्षणिक विधिमा आधारित ज्ञान तथा सिप विकास गर्नु पनि पेसागत विकास हो। यो शिक्षकमा भएको ज्ञान, सिप तथा शिक्षण समुदायमा आदानप्रदान गर्ने कार्य हो। यो शिक्षणसम्बन्धी ज्ञान तथा सिपमा पुनःसंरचना विकास गर्ने कार्य पनि हो। शिक्षकको पेसागत विकासलाई शिक्षक आफैँले आफ्नो शिक्षण अभ्यासको स्वप्रतिबिम्बन गर्ने कार्यका रूपमा लिने गरिन्छ। सारमा शिक्षकको पेसागत विकास भनेको शिक्षण कलाकौशल, योग्यता अभिवृद्धि र सक्षमताको प्रभावकारी प्रयोग गरी शिक्षण तथा सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्ने कार्य हो।

शिक्षकमा पेसागत विकास भएन भने पाठ्यक्रमको प्रयोग पक्ष कमजोर भई शिक्षणीय र प्राप्त पाठ्यक्रम कमजोर हुन पुग्छ। शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षकमा ज्ञान तथा सिप हासिल गर्ने र सिकेका ज्ञान, सिपको दक्षतापूर्ण रूपमा कक्षाकोठामा उपयोग गर्ने कार्य (Avalos, 2011) भएकाले हरेक शिक्षकका लागि पेसागत विकास आवश्यक छ। यो सिकाइमा विविधता ल्याउने र पाठ्यक्रमले तय गरेका सिकाइ उपलब्धि सुनिश्चित गर्ने दक्षता विकाससम्बन्धी कार्य हो। शिक्षक सामाजिक अन्तर्क्रिया, स्वप्रत्यावर्तन र यसका आधारमा सुधारिएको शिक्षण गर्ने अभ्यासमा दक्ष हुनुपर्छ (Vigostky, 1978)। शिक्षकले प्रजातान्त्रिक अभ्यासमार्फत सिकारुको सक्रिय सहभागिता बढाई सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्नुपर्छ (Dwey, 1916)। शिक्षकको पेसागत विकासमार्फत सिकाइमा सुधार गर्न शिक्षकले शिक्षण सिकाइमा सुधार गर्ने योजना तयार गरी कार्यान्वयनमा जानुपर्छ (Fullan & Miles, 1992)। विषयगत शिक्षकहरू आपसमा मिलेर सहकार्य गर्नुपर्छ र अनुभव आदानप्रदान गरी शैक्षणिक समस्या समाधान गर्नुपर्छ (Dwey, 1916, Vigostky, 1978)। यसरी हेर्दा शिक्षकका हातमा रहने पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री पेसागत विकासका लागि मुख्य साधनका रूपमा देखिन्छन्।

शैक्षिक परिवर्तनअनुसारको शिक्षण सिकाइ कार्यकलाप गर्नु शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासको औचित्य हो। शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक पर्ने ज्ञान तथा सिपको अभ्यास पेसागत विकासले नै दिन्छ। शिक्षण सिकाइ

क्रियाकलाप तथा शैक्षिक व्यवस्थापनलाई प्रवर्तनात्मक तथा खोजमुखी बनाई शिक्षालाई समसामयिक बनाउन निरन्तर रूपमा शिक्षकको पेसागत विकास गर्नुपर्छ ।

नेपालमा नयाँ शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८) मा व्यावसायिक तथा रोजगारमूलक शिक्षालाई प्राथमिकता दिँदै पाठ्यक्रममा परिवर्तन गरियो तर परिवर्तित पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि शिक्षकको पेसागत विकास गर्न सकिएन । दीर्घकालीन सोच राखेर पाठ्यक्रम विकास गर्न पनि सकिएन । २०५६ सालमा माध्यमिक तहमा स्वास्थ्य, जनसङ्ख्या र वातावरण शिक्षालाई अनिवार्य विषयका रूपमा समावेश गरियो तर विषयगत शिक्षक तयार गरी पेसागत विकास गर्न सकिएन । २०५९ सालमा कक्षा १ देखि अङ्ग्रेजी भाषालाई अनिवार्य विषयका रूपमा राखियो तर यसका लागि शिक्षक तयारी गरिएन । आधारभूत तहमा मातृभाषा र स्थानीय विषयको प्रावधान राखियो तर भाषा पढाउने र पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने शिक्षकको पेसागत दक्षता विकास भएन । कक्षा ९ देखि १२ प्राविधिक धारतर्फ पनि शिक्षकको पेसागत विकास हुन सकेन । यसले पाठ्यक्रम विकासपूर्व शिक्षकको तयारी र पर्याप्तता सोच्नुपर्ने देखाउँछ ।

हाम्रो पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीको विकासको अभ्यास केन्द्रीकृत छ । विद्यालय र शिक्षकको सक्रिय सहभागितामा पाठ्यक्रम निर्माण तथा शिक्षक तालिम सञ्चालन हुन सकेको छैन । विद्यालयमा र कक्षा शिक्षणमा आधारित शिक्षकको पेसागत विकासको तयारी अझै पुगेको छैन । शिक्षकको पेसागत विकास तालिममा परम्परागत स्वरूपका संज्ञानात्मक विषयवस्तु बढी छन् । शिक्षकको पेसागत विकासमा विविधता आउन सकेको छैन । तालिमले कार्यमूलक अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण सिकाइलाई प्रवर्तन गर्न सकेको छैन । शिक्षकमा सूचना सञ्चार तथा प्रविधिको प्रयोग, शैक्षिक सामग्री विकास र प्रयोग, विद्यार्थी मूल्याङ्कन जस्ता विषयमा आवश्यक दक्षता विकास भएको छैन ।

शिक्षकको पेसागत विकास भन्नाले शिक्षकको ज्ञान, सिप, व्यवहार र दृष्टिकोणमा निरन्तर सुधार ल्याउने प्रक्रिया हो । शिक्षक विकासविना शैक्षिक सुधार सम्भव हुँदैन (Fullan, 2007) । शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूप, २०८० ले सेवा प्रवेश तालिम, शिक्षक मेन्टरिङ, प्रमाणीकरण तालिम, कस्टमाइज्ड तालिम, पाठ अध्ययन, स्वनिर्देशित सिकाइ, कार्यमूलक अनुसन्धान, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन, स्वमूल्याङ्कन, पेसागत सम्मेलन, गोष्ठी तथा कार्यशाला र अनुचिन्तनलाई शिक्षकको पेसागत विकासका तरिका भनी निर्धारण गरेको छ ।

Tyler (1949) ले पाठ्यक्रम विकासलाई उद्देश्य, सिकाइ अनुभव, सङ्गठन र मूल्याङ्कनका चार आधारमा व्याख्या गरेका छन् । यसले शिक्षकलाई शिक्षण योजना बनाउन स्पष्ट दिशा दिन्छ । Taba (1962) ले शिक्षकको सहभागितामा पाठ्यक्रम विकास हुनुपर्नेमा जोड दिएकी छन् । Vygotsky (1978) को सामाजिक निर्माणवादी सिद्धान्तअनुसार सिकाइ सामाजिक अन्तर्क्रिया र सहयोगबाट प्रभावकारी हुन्छ । सामाजिक अन्तर्क्रियाको कारक शिक्षक हो । पाठ्यसामग्रीले शिक्षक र विद्यार्थीबीच मध्यस्थ साधन (mediating tool) को रूपमा काम गर्छ ।

शिक्षण सिकाइमा शिक्षणचक्र (Instructional Cycle) को विशेष भूमिका हुन्छ । पाठ्यक्रमले योजना, कार्यान्वयन, मूल्याङ्कन र सुधारको निरन्तर चक्रलाई संरचित गर्छ । यसले शिक्षकलाई पेसागत सुधारका लागि स्पष्ट पृष्ठपोषण मार्ग तयार गरिदिन्छ । निर्माणवादी दृष्टिकोणअनुसार पाठ्यसामग्रीले शिक्षकलाई विद्यार्थीको पूर्वज्ञान र अनुभवसँग जोडेर सिकाइको योजना निर्माण गर्न मद्दत गर्छ । यसले शिक्षणलाई सक्रिय, व्यावहारिक र अर्थपूर्ण बनाई तार्किक खाडल (Logical gap) घटाउँछ । व्यवहारवादीहरूका विचारमा शिक्षकले कक्षाकोठामा

प्रयोग गर्ने रणनीति पाठ्यक्रमले निर्धारण गर्छ (Stern, 1984)। पाठ्यक्रमकै आधारमा शिक्षकले विद्यालयमा विषयवस्तु र तिनको सङ्गठन कार्यान्वयनमा जोड दिन्छन् (Ornstein & Hunkins, 1988)। पाठ्यक्रम विकास प्रक्रियामा John Dewey को आधारभूत तत्त्व पद्धतिमा शिक्षकको पेसागत विकास गर्दा सिकारु, समाज र विषयवस्तुलाई पाठ्यक्रमले एकीकृत गर्छ। पाठ्यक्रम विकासमा सिकारुको अध्ययन, समकालीन समाज र समाजका आवश्यकताको अध्ययन र विषयविज्ञले दिएका सुझाव समावेश हुन्छन्। अन्तर्क्रियात्मक पद्धति प्रक्रियाकेन्द्रित पद्धति हो। यसले कक्षामा गरिने अन्तर्क्रियाका आधारमा पाठ्यक्रम विद्यार्थीमाझ पुग्ने भएकाले पाठ्यक्रम विश्लेषणमा शिक्षक दक्ष हुनुपर्ने कुरा अगि साँच्चै (Van Crowder, 1997)।

पेसागत विकासमा पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको प्रयोगले व्यावसायिक सिकाइ समुदाय (Professional Learning Community) गठन हुन्छ। यसबाट पाठ अध्ययन गरी साझा पाठ्यसामग्री र पाठयोजना प्रयोग गर्ने सिकाइ समूह बन्छ। यसले शिक्षकबिच सहकार्य र सामूहिक प्रतिविम्बनलाई प्रवर्धन गर्छ। यी अवधारणाले पाठ्यसामग्रीलाई केवल स्रोत नभई पेसागत विकासको सक्रिय साधन बनाउँछन्। पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीले शिक्षकको शिक्षण अभ्यास र व्यावसायिक सिकाइमा जटिल तर निर्णायक भूमिका निर्वाह गर्छन्। शिक्षकको पेसागत विकासले सामग्रीको अनुकूलन र विकासमा सहयोग गर्छन्। विभिन्न प्रकारका शिक्षण सामग्रीले शिक्षकको कक्षा सञ्चालन योजना र आफ्नो पेसागत विकास दुबैलाई विभिन्न चरणमा प्रभाव पार्छन्। त्यसैले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको प्रकार र प्रयोग विधि दुबै महत्त्वपूर्ण छन्।

शिक्षकको पेसागत विकास र पाठ्यक्रम

पाठ्यक्रम शिक्षण प्रक्रियाको सम्पूर्णता त होइन तर यो शिक्षण र सिकाइको मियो हो। यसले सिकाइका उद्देश्य स्पष्ट पार्छ। सिकाइका उद्देश्य पूरा गराउने जिम्मेवारी शिक्षकको हो। शिक्षकलाई शिक्षण विधि तथा रणनीति छनोट गर्न पनि पाठ्यक्रमले नै मार्गदर्शन गर्छ। पाठ्यक्रमकै आधारमा मूल्याङ्कन प्रक्रिया व्यवस्थित हुन्छ। पाठ्यक्रम जति अग्रगामी हुन्छ शिक्षकले त्यही गतिमा नवीनतम विधि र प्रविधिको प्रयोग गर्न सकछन्। शिक्षकलाई नयाँ ज्ञान र प्रविधि अपनाउन पाठ्यक्रमले नै प्रेरित गर्छ। पाठ्यक्रमले शिक्षक र विद्यार्थी दुबैलाई आत्ममूल्याङ्कन र आत्मसुधारको आधार प्रदान गरिदिन्छ। पाठ्यक्रम बुझ्नेका शिक्षकले विद्यार्थी र सिकाइको आवश्यकता बुझेर सहजीकरण गर्न सकछन्।

शिक्षकको पेसागत विकास र पाठ्यसामग्री

पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका, डिजिटल सामग्री, श्रव्यदृश्य सामग्री आदि पाठ्यसामग्री हुन्। पाठ्यसामग्रीले शिक्षकको दक्षता विकासमा महत्त्वपूर्ण योगदान दिन्छ। यी सैद्धान्तिक ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न सहयोग गर्ने आधार हुन्। पाठ्यसामग्रीले कक्षा शिक्षणलाई रोचक र प्रभावकारी बनाउँछ र शिक्षकको आत्मविश्वास बढाएर पेसागत दक्षता वृद्धि गर्छ। डिजिटल सामग्री र श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोगले प्रविधि प्रयोगमा दक्षता विकास गर्छ। यसले शिक्षकलाई सिर्जनशील र प्रयोगशील बनाउँछ। शिक्षकको पेसागत विकासविना गुणस्तरीय शिक्षा सम्भव छैन। पाठ्यक्रमले शिक्षकलाई दिशा दिन्छ भने पाठ्यसामग्रीले त्यस दिशालाई व्यवहारमा उतार्न सहयोग गर्छ। यी दुबै सान्दर्भिक, अद्यावधिक र शिक्षकमैत्री भए भने शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया प्रभावकारी बन्छ र समग्र शिक्षा प्रणाली सुदृढ हुन्छ।

विद्यमान अवस्था

सबल पक्ष (Strengths)

नेपालमा शिक्षणसिकाइका लागि राष्ट्रिय स्तरमा मानकीकृत पाठ्यक्रम विकास गरिएको छ। यसले विद्यालय शिक्षालाई एकरूपता, स्पष्टता र दिशानिर्देशन प्रदान गरेको छ। राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्द्वारा विद्यालय शिक्षाका पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री निर्माण, सुधार र अद्यावधिकको व्यवस्था गरिएको छ। यसले शिक्षणसिकाइका उद्देश्य, विषयवस्तु, सिकाइ उपलब्धि, शिक्षण विधि र मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई व्यवस्थित बनाएको छ। शिक्षकको पेसागत विकासका लागि पेसागत तालिम पाठ्यक्रम (Teacher Professional Development Curriculum) विकास गरी कार्यान्वयन गरिएको छ। सेवा प्रवेश तालिम, सेवाकालीन तालिम, पुनर्ताजगी तालिम, नेतृत्व विकास तालिम आदिमार्फत शिक्षकको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने प्रयास गरिएको छ। विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम र शिक्षक तालिम पाठ्यक्रमबिच सम्बन्ध स्थापित गरिएको छ। यसले शिक्षकलाई पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा सहयोग पुऱ्याएको छ। डिजिटल युगसापेक्ष डिजिटल पाठ्यसामग्री, ईसामग्री, भिडियो पाठ, अनलाइन प्लेटफर्म (जस्तै : सिकाइ चौतारी, ICT in Education) को विकास भएको छ। यसले शिक्षकलाई स्वअध्ययन, सामग्री अनुकूलन र नवप्रवर्तनमा प्रेरित गरेको छ। स्पष्ट मार्गदर्शन, तालिममा संरचना, समयको बचत, मूल्याङ्कन ढाँचा र कार्यमूलक अनुसन्धानको समावेशले शिक्षकको व्यावसायिकता बढाउन योगदान दिएको छ। सङ्घीय संरचनापछि स्थानीय तहले स्थानीय आवश्यकताअनुसार तालिम र सामग्री विकास गर्न सक्ने सम्भावना सिर्जना भएको छ। यो पेसागत विकासको दीर्घकालीन सबल आधार बन्न सक्छ।

कमजोरी (Weaknesses)

तालिम प्रदान गर्न सङ्घ र प्रदेशमा संरचना विकास भएको भए पनि शिक्षकको पेसागत विकाससम्बन्धी पाठ्यक्रम सामयिक रूपमा अद्यावधिक हुन सकेको छैन। शिक्षामा तीव्र गतिमा विकसित भइरहेका नवीन शिक्षण सहजीकरण विधि, समावेशी शिक्षा, STEAM, डिजिटल पेडागोजी, कृत्रिम बौद्धिकताको शैक्षिक प्रयोग जस्ता विषय पाठ्यक्रममा पर्याप्त रूपमा समेटिन सकेका छैनन्। पाठ्यक्रम अझै पनि सैद्धान्तिक देखिन्छ। यसले ज्ञानको विस्तारमा सहयोग गरे पनि कक्षाकोठामा प्रयोग गर्न सकिने व्यावहारिक सिप, समस्या समाधान क्षमता, नवप्रवर्तन र सिर्जनशीलताको विकासमा अपेक्षित योगदान दिन सकेको छैन। शिक्षकको पेसागत विकासमा प्रक्रियागत खाडल (Process Gap) देखिन्छ। सिकेका ज्ञान र सिप कक्षाकोठामा राम्ररी रूपान्तरण हुन सकेका छैनन्। ग्रामीण, दुर्गम र पिछडिएका क्षेत्रमा कार्यरत शिक्षकका लागि पेसागत विकास सामग्री, प्रविधि र तालिम पहुँचमा गम्भीर असमानता छ। भूगोल, समुदाय, भाषा, संस्कृति र स्थानीय आवश्यकताको सन्दर्भविहीनता पाठ्यक्रमको अर्को कमजोरी हो। पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीमा सिर्जनशीलता, लचकता र स्थानीयकरणको अभाव देखिन्छ। यसले शिक्षकको अपनत्व कमजोर बनाउँछ।

अवसर (Opportunities)

सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको तीव्र विकासले पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको प्रयोगमा नवीन सिपको खाँचो छ। शिक्षकमा खुला शैक्षिक स्रोत प्रयोग गर्ने सिप विकास हुँदै गएको छ। अनलाइन तालिम, हाइब्रिड सिकाइ, वेबिनार, डिजिटल समुदायमार्फत शिक्षकहरूबिच अनुभव आदानप्रदान गर्ने अवसर बढेको छ। डिजिटल सामग्री विकास, अनलाइन पेसागत विकास कार्यक्रम, विश्वविद्यालय विद्यालय सहकार्य, गैरसरकारी तथा अन्तर्राष्ट्रिय संस्थासँगको सहकार्यले शिक्षक पेसागत विकासलाई वैश्विक अभ्याससँग जोड्ने अवसर प्रदान गरेको छ।

सङ्घीय संरचनाले स्थानीय तहलाई स्थानीय पाठ्यसामग्री विकास, स्थानीय तालिम सञ्चालन र प्रयोग गर्ने अवसर दिएको छ ।

चुनौती (Threats)

नेपालका सबै भूगोलमा प्रविधिमा समान पहुँच नहुनु सबैभन्दा ठुलो चुनौती हो । इन्टरनेट, उपकरण, बिजुली र डिजिटल साक्षरताको असमानताले डिजिटल पाठ्यसामग्री र अनलाइन तालिमको प्रभाव सीमित बनाएको छ । सबै शिक्षकको दक्षता समान रूपमा विकास गर्न नसक्नु अर्को चुनौती हो । नीतिगत अस्थिरता, सरकार परिवर्तनसँगै प्राथमिकता परिवर्तन हुनु, पाठ्यक्रम र तालिम पाठ्यक्रमबिच सामञ्जस्यको अभावले पेसागत विकासलाई दीर्घकालीन रूपमा प्रभावकारी बनाउन कठिन बनाएको छ । शिक्षकको पेसागत विकासका लागि पर्याप्त बजेट अभाव, तालिमलाई औपचारिकतामा सीमित गर्ने प्रवृत्ति र परिणाममुखी मूल्याङ्कनको कमी पनि चुनौतीका रूपमा रहेका छन् । शिक्षणसिकाइ प्रक्रियामा आउने परिवर्तनप्रति शिक्षकको अपनत्व संस्थागत गर्न नसक्नु, अनुचिन्तन (Reflection) र कार्यमूलक अनुसन्धानको कमजोर अभ्यास, पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीमा अत्यधिक निर्भरता तथा बजारमुखी सामग्रीले शैक्षिक लक्ष्य विस्थापित गर्ने सम्भावना पनि गम्भीर चुनौती हुन् । यसले शिक्षालाई उद्देश्यभन्दा साधनमुखी बनाउने खतरा बढाएको छ ।

नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकासका लागि पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको संरचना विकसित भए पनि त्यसको व्यावहारिक कार्यान्वयन, अद्यावधिकता, स्थानीयकरण र शिक्षक अपनत्व अझै सुदृढ गर्न आवश्यक देखिन्छ । वर्तमान अवसरको सदुपयोग गर्दै कमजोरी र चुनौतीलाई सम्बोधन गर्न सके पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री शिक्षकको पेसागत विकासका सशक्त साधन बन्न सक्छन् ।

पेसागत विकास र पाठ्यक्रम कार्यान्वयन

पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्दा शिक्षक र विद्यालयलाई पाठ्यक्रम विकासका सिद्धान्तबारे जानकारी गराउनुपर्छ । Glatthorn, 2016 का विचारमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि शिक्षक र विद्यालयलाई पाठ्यक्रमको ऐतिहासिक विकास, पाठ्यक्रम विकासका वर्तमान सिद्धान्त, पाठ्यक्रमका क्षेत्र र आयाम, जातीय, सांस्कृतिक परिवेश, पाठ्यक्रम विकास तथा परिवर्तन प्रक्रिया, पाठ्यक्रममा प्रविधिको प्रयोग, शिक्षणका तौरतरिका र शिक्षण विधिको प्रयोग विद्यार्थी मूल्याङ्कनको नीति तथा तरिका, पेसागत विकासका अवसर पाठ्यक्रमको प्रायोगिक पक्षको जानकारी गराउनुपर्छ । शिक्षकको पेसागत विकासमा यस पक्षको प्रत्यक्ष प्रभाव परेको हुन्छ ।

पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन गर्दा शिक्षकलाई मौजुदा पाठ्यक्रमबाट हटाइएका र थपिएका विषयवस्तु र रणनीतिका बारेमा जानकारी हुनुपर्छ । पाठ्यक्रममा शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यार्थी र अभिभावकको भूमिका निर्धारण गरिएको हुनुपर्छ । पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्दा शिक्षकलाई भौतिक, शैक्षणिक र प्राविधिक स्रोत उपलब्ध गराउनु आवश्यक छ । कक्षाकोठामा गरिने शिक्षण र विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया बोझिलो भएमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयन नहुने हुँदा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि विषयवस्तु, शिक्षण विधि, सामग्रीको प्राप्यता र प्रयोग तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया सरल, लचिलो र सान्दर्भिक हुन आवश्यक छ । विद्यालयको पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा शिक्षक, प्रधानाध्यापक, अभिभावक र सरोकारवालाको भूमिका हुन्छ । शिक्षकले यी सबै पक्षसँगको सहकार्यमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने भएकाले शिक्षकको पेसागत विकासमा पाठ्यक्रमको मुख्य प्रभाव हुन्छ ।

पाठ्यक्रम कार्यान्वयन शिक्षकका माध्यमले विद्यार्थीमा सिकाइ उपलब्धि विकास गर्ने प्रक्रिया र शिक्षण योजना पनि हो। यो सिद्धान्तलाई व्यवहारमा, विषयवस्तुलाई अभ्यासमा र विद्यार्थीको सिकाइलाई कक्षाकोठाबाहिरको सिकाइ उपलब्धि विकासमा रूपान्तरण गर्ने प्रक्रिया हो। शिक्षकले पाठ्यवस्तु र शिक्षण रणनीति कक्षाकोठामा प्रयोग गरेका आधारमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको प्रगति देखिन्छ। शिक्षकको ज्ञान वा योग्यताको गुणस्तर, सामग्री प्राप्तिको अवस्था र सिकाइप्रतिको उत्प्रेरणा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका चुनौती हुन् (Bediako, 2019)। पेसागत विकास राम्रो नभएका शिक्षकले पाठ्यक्रम राम्ररी कार्यान्वयन गर्न पनि सक्दैनन्। पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको प्रयोजन पाठ्यक्रमका अवधारणालाई कार्यात्मक पाठ्यक्रममा रूपान्तरण गरी शिक्षक र समाजका उपलब्धिका रूपमा प्रस्तुत गर्नु हो। समाजको विविध स्वरूप र शिक्षकको दक्षताका कारण यो चुनौतीपूर्ण हुन सक्छ। यसमा शिक्षकको पेसागत विकास समस्या समाधानको कारक बन्न सक्छ।

सुझाव

पाठ्यक्रमलाई समयावधिका आधारमा नभई समयानुकूल आवश्यकताका आधारमा अद्यावधिक गर्नुपर्छ। शिक्षकका लागि कक्षाकोठा वा विद्यालयमा आधारित निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रम अनिवार्य गर्नुपर्छ। पाठ्यक्रमलाई स्थानीय परिवेशअनुसार सान्दर्भिक बनाउन विषय क्षेत्रगत पाठ्यसामग्री विकास गर्नुपर्छ। सबै शिक्षकमा डिजिटल सामग्री र प्रविधिको पहुँच विस्तार गर्नुपर्छ। शिक्षामा भएको विशेष दक्षतालाई आदानप्रदान गर्न विद्यालयमा शिक्षक सहकार्य समूह (Professional Learning Community) गठन गर्नुपर्छ। पाठ्यक्रम र सामग्रीको नियमित समीक्षा र संशोधनका लागि राष्ट्रिय, प्रदेश स्थानीय स्तरमा कानुनी र संस्थागत संरचना बनाउनु आवश्यक छ। विद्यार्थी सिकाइका लागि बनाइने तहगत पाठ्यक्रम र शिक्षकको पेसागत विकासका लागि बनाइने पाठ्यक्रममा स्थानीय भाषा, संस्कृति र सामाजिक आवश्यकता समावेश गर्ने मापदण्ड अनिवार्य गर्नुपर्छ। शिक्षक प्रशिक्षणमा पाठ्यसामग्रीको प्रयोग, अनुकूलन तथा मूल्याङ्कनलाई अनिवार्य बनाई सामग्रीमा आधारित कार्यशाला र क्लिनिकल प्रशिक्षण अभ्यास समावेश गर्नुपर्छ। ईलर्निङ प्लेटफर्म र खुला शैक्षिक स्रोत (Open Educational Resource) प्रवर्धन गरी डिजिटल र मल्टिमिडिया सामग्रीको पहुँच र अद्यावधिकता सुनिश्चित गर्नुपर्छ। कक्षामा प्रयोग हुने सामग्रीको गुणस्तर सुनिश्चित गर्न गुणस्तर मापन सूचक (rubrics) बनाउने र शिक्षकलाई सामग्रीको सिर्जनात्मक अनुकूलन गर्ने अधिकार दिनु उपयुक्त हुन्छ। शिक्षकले चाहेको, तहगत पाठ्यक्रमले खोजेको र शिक्षक स्वयम्ले नेतृत्व गर्ने गरी शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने पद्धति स्थापित हुनुपर्छ। शिक्षकको पेसागत विकासमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास गर्ने, शिक्षण सिकाइ सामग्री विकास गर्ने, कार्यमूलक अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण सिकाइ सञ्चालन गर्ने, सूचना सञ्चार तथा प्रविधिमा आधारित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने जस्ता व्यावहारिक विषय क्षेत्र समावेश गर्नुपर्छ।

निष्कर्ष

शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षा प्रणालीको गुणस्तर सुधारको मूल आधार हो। यस प्रक्रियामा पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री शिक्षकको ज्ञान, सिप, व्यवहार र दृष्टिकोण रूपान्तरण गर्ने सक्रिय साधनका रूपमा स्थापित छन्। पाठ्यक्रमले शिक्षणसिकाइका उद्देश्य, विधि र मूल्याङ्कनको दिशा निर्धारण गर्छ भने पाठ्यसामग्रीले ती उद्देश्यलाई कक्षाकोठाको व्यवहारमा रूपान्तरण गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ। यी दुईको प्रभावकारी संयोजनविना शिक्षक दक्षता, विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धि र विद्यालयको कार्यसम्पादन सुदृढ हुन सक्दैन। नेपालको शैक्षिक

अभ्यासमा पाठ्यक्रम परिवर्तन शिक्षकको पर्याप्त तयारी र पेसागत विकासबिना गरिँदा कार्यान्वयन कमजोर हुन्छ । केन्द्रीकृत पाठ्यक्रम विकास, सैद्धान्तिक तालिम, सीमित डिजिटल पहुँच र स्थानीय सन्दर्भको न्यून प्रयोगले शिक्षकको पेसागत विकास अपेक्षित स्तरमा पुग्न सकेको छैन । यद्यपि डिजिटल सामग्री, खुला शैक्षिक स्रोत र अनलाइन पेसागत विकासका अवसरहरूले शिक्षक सिकाइका नयाँ सम्भावना पनि सिर्जना गरेका छन् । अतः शिक्षकको पेसागत विकासलाई निरन्तर, विद्यालयमै आधारित, सहकार्यपूर्ण र व्यवहारमुखी बनाउँदै पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीलाई समयानुकूल, सान्दर्भिक र शिक्षकमैत्री रूपमा विकास तथा प्रयोग गर्न आवश्यक छ । शिक्षकको सक्रिय सहभागितामा पाठ्यक्रम निर्माण, सामग्रीको सृजनात्मक अनुकूलन, कार्यमूलक अनुसन्धान, प्रविधिमा आधारित शिक्षण र व्यावसायिक सिकाइ समुदायको संस्थागत विकासमार्फत मात्र गुणस्तरीय शिक्षाको लक्ष्य हासिल गर्न सकिन्छ । अन्ततः सक्षम शिक्षक, सान्दर्भिक पाठ्यक्रम र प्रभावकारी पाठ्यसामग्रीको समन्वय नै समावेशी, समसामयिक र दिगो शिक्षा प्रणाली निर्माणको मुख्य आधार हो ।

सन्दर्भ सामग्री

- राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (वि.सं. २०२८-३२), काठमाडौँ : मकालु बुक्स एन्ड स्टेसनर्स ।
 शिक्षकको पेसागत प्रारूप, २०८०, भक्तपुर: शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र ।
- Avalos, B. (2011). *Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. Teaching and Teacher Education, 20-10, 27.*
- Bediako, Solomon. (2019). *Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation.* 10.13140/RG.2.2.17850.24009.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum.* Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan, 752-745, 73*
- Glatthorn, Allan A., (2016). *Curriculum leadership : strategies for development and implementation.* Thousand Oaks, California :SAGE Publications, Inc.,
- Ornstein, A. and Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principle and Issues.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Stern, P. C. (1984). *Improving Energy Demand Analysis.* Washington, DC: National Academy Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press.
- Van Crowder, L. (1997). A Participatory Approach to Curriculum Development. Food and Agricultural Organization (FAO): <http://www.fao.org/sd/ EXdirect/EXAn0017.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको अवस्था : अपेक्षा र परिणाम

देवीराम आचार्य*

लेखसार

विकेन्द्रीकृत पाठ्यक्रमको अवधारणा अनुरूप लामो समयदेखि बहसमा आइरहेको स्थानीय पाठ्यक्रमको निर्माण तथा कार्यान्वयनमा स्थानीय तहको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको छ। स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको अवस्था विश्लेषण गर्ने उद्देश्यले तयार गरिएको यो आलेख अनलाइन सर्भे (गुगल फाराम), शिक्षक, प्रअ र स्थानीय तहका शिक्षा अधिकृतसँगको वैयक्तिक कुराकानी, स्थानीय तहका वेबसाइट र अन्य केही प्रकाशित सन्दर्भ सामग्रीका आधारमा तयार गरिएको छ। हाल के कति स्थानीय तहमा कुन कुन तह र कक्षाका पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण भएको छ भन्ने तथ्याङ्क उपलब्ध नभए पनि ७० प्रतिशतभन्दा बढी स्थानीय तहमा पाठ्यक्रम निर्माण भएको अवस्था रहेको छ। पाठ्यक्रम निर्माणमा विभिन्न अभ्यासहरू भएका छन्। शिक्षकको सहभागिता र अपनत्व कमजोर पाइएको छ। कतिपय विद्यालय स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन गर्न इच्छुक नभएको पनि अवस्था एकातिर छ भने केही स्थानीय तहले कम्प्युटर र अङ्ग्रेजी पठनपाठनलाई नै प्राथमिकता दिएको अवस्था पनि छ। स्थानीय पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि यसको आवश्यकताको महत्त्वबोध र कार्यान्वयनका फरक फरक रणनीति तथा पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनका लचिला पद्धति विकास गरी यसप्रति सरोकारवालाको सहभागिता र अपनत्व बढाउनुपर्ने देखिन्छ।

मुख्य शब्दावली : स्थानीय पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, स्थानीय तह, शिक्षक, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक

विषय प्रवेश

विश्वव्यापीकरण, बजारीकरण र प्रविधिको विकाससँगै अङ्ग्रेजी भाषा सिकाइको महत्त्व बढ्दै गएको छ। मेडिकल, इन्जिनियरिङ, प्रविधि क्षेत्रका ज्ञानका स्रोत सबै अङ्ग्रेजीमा छन्। यसले गर्दा नचाहेर पनि अङ्ग्रेजी पढ्नुपर्ने बाध्यता, रहर र आवश्यकता बन्दै गएको छ। ज्ञानको स्रोत भाषा हो वा ज्ञानको स्रोत व्यक्ति हो ? वा ज्ञानको स्रोत कृत्रिम बौद्धिकता हो ? ज्ञान र सिप कोसँग छ ? कसको ज्ञान र सिप आधिकारिक र वैध हो ? कसको ज्ञान, सिप कसले र किन सिक्ने ? कसैले बनाइसकेको बिजुलीका बल्बको आविष्कारको कथा पढ्ने

*निर्देशक, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

वा अब नयाँ कुनै आविष्कार र नवप्रवर्तन गर्ने विषय पढ्ने ? वा हाम्रा पुर्खाले उज्यालोका लागि प्रयोग गरेका दियो, टुकी र सलेदोका विषय पढ्ने ? पश्चिमा भाषा, साहित्य र कलामात्र विद्यालयमा सिकाइने विषय हो कि स्थानीय कला, साहित्य, संस्कृति, चालचलन र रीतिरिवाज पनि विद्यालयको पढाइको विषय हुनुपर्छ ? एलोपेथिक औषधीको ज्ञान मात्र ज्ञान हो कि स्थानीय जडीबुटीको प्रयोगको ज्ञान पनि आवश्यक पर्ला ? यी विषयहरू सदाबहार बहसकै विषयका रूपमा रहेका देखिन्छन् । यता बहसहरू भइरहँदा अभिभावकको आकर्षण अङ्ग्रेजी माध्यमका विद्यालयतर्फ बढिरहेको छ । विद्यालयमा पढाइने विषयवस्तु निर्धारण कसले गर्ने ? शिक्षकले गर्ने ? सिकारुले गर्ने ? वा कुनै सरकारी निकायले ? यी विषयहरू शिक्षामा पढाइने विषयवस्तुको निर्धारण गर्ने सन्दर्भमा बहसमा आउने गर्छन् । पाठ्यक्रमको विकेन्द्रीकरण र केन्द्रीकरणका सन्दर्भमा यी विषयलाई अझ चर्को गरी उठाइन्छ । दार्चुला र जुम्ला, सोलुखुम्बु र धनुषाका विद्यार्थीले सबै विषय एउटै पढ्ने कि फरक फरक पढ्ने ? यस्ता केही निरन्तर उठिरहने र स्पष्ट उत्तर नभएका र दिन नसकिने प्रश्नसँगै हालको नेपालको विद्यालय शिक्षामा अभ्यासमा रहेको कक्षा ८ सम्मको स्थानीय पाठ्यक्रमको निर्माण, त्यसका विषयवस्तु र कार्यान्वयनका विविध पक्षमा केन्द्रित रहेर विभिन्न स्थानीय तहबाट सङ्कलन गरिएका स्थानीय पाठ्यक्रमको समीक्षा, पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनका पक्षमा केन्द्रित भएर यो लेख तयार गरिएको छ ।

ऐतिहासिक सन्दर्भ र औचित्य

नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा स्थानीय विषयवस्तुलाई समावेश गरिनुपर्छ भन्ने अवधारणा राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ बाट औपचारिक रूपमा सुरु भएको देखिन्छ । यसको औपचारिकता कार्यान्वयन भने प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ बाट भयो । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ अनुसार कक्षा १ देखि ५ सम्म स्थानीय मातृभाषा वा स्थानीय विषयवस्तु १०० पूर्णाङ्क पठनपाठन गर्न सकिने व्यवस्था भयो । मातृभाषाको शिक्षणको विषयको बहसबाट सुरु भएको पाठ्यक्रमको स्थानीयकरणसँगै स्थानीय विषयवस्तु पनि त्यसैमा समावेश भयो । मातृभाषा र स्थानीय विषयलाई यो वा त्यो भन्ने अर्थमा गरिएको व्यवस्थाले मातृभाषा र स्थानीय विषयवस्तुलाई अलग अलग पढाउँछु भन्ने अवस्था छैन, जबकि यी एउटै विषय होइनन् र एकअर्काको परिपूरक हुन सक्दैनन् । मातृभाषा पनि पढाउने र स्थानीय विषयवस्तु पनि पढाउने सन्दर्भमा बहस छलफल भएको छैन । कुनै विद्यालयमा मातृभाषा पनि र स्थानीय विषयवस्तु शिक्षण गर्न सकिने व्यवस्था छैन ।

नेपालको संविधान २०७२ ले आधारभूत र माध्यमिक शिक्षाको अधिकार स्थानीय तहको अधिकार सूचीमा उल्लेख गरेको छ । यसका साथै संविधानको धारा ३१ को उपधारा ५ मा उल्लेख भएको 'नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानुनबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक हुने छ ।' धारा ३२ को उपधारा २ मा प्रत्येक व्यक्ति र समुदायलाई आफ्नो समुदायको सांस्कृतिक जीवनमा सहभागी हुन पाउने हक हुने छ । उपधारा ३ नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई आफ्नो भाषा, लिपि, संस्कृति, सांस्कृतिक सभ्यता र सम्पदाको संवर्धन र संरक्षण गर्ने हक हुने छ । धारा ५१ 'उ' ले नेपालका ऐतिहासिक, सांस्कृतिक, धार्मिक, पुरातात्विक र प्राकृतिक सम्पदाहरूको पहिचान, संरक्षण, प्रवर्धन एवम् प्रचारप्रसार गर्ने विषयलाई समावेश गरेको छ । स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन

२०७४ को दफा ११ को 'ज' को ४ मा उल्लेख भएको मातृभाषामा शिक्षा दिने विद्यालयको अनुमति, अनुगमन तथा नियमनसम्बन्धी व्यवस्था र १८ मा भएको स्थानीय स्तरको शैक्षिक ज्ञान, सिप र प्रविधिको संरक्षण, प्रवर्धन र स्तरीकरण गर्ने विषयले स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनका लागि स्थानीय तहलाई अधिकार प्रदान गरेको छ ।

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ अनुसार स्थानीय सरोकारवालाको सहभागितामा स्थानीय आवश्यकताअनुसारका विषयवस्तु समावेश गरी निर्माण र कार्यान्वयन हुने पाठ्यक्रम नै स्थानीय पाठ्यक्रम हो । स्थानीय पाठ्यक्रम स्रोत सामग्री २०६७ ले स्थानीय सरोकारवालाको आवश्यकता, चाहना र उनीहरूकै सहभागितामा स्थानीय विषयवस्तुलाई समावेश गरी निर्माण र कार्यान्वयन हुने पाठ्यक्रमका रूपमा परिभाषित गरेको छ । यी आधारबाट हेर्दा स्थानीय पाठ्यक्रमले मुख्य गरी स्थानीय सहभागिता, स्थानीय आवश्यकता, स्थानीय स्तरमा निर्माण, कार्यान्वयन र त्यसको अपनत्वसमेतका पक्षहरूलाई जोड दिन्छ ।

स्थानीय पाठ्यक्रमले स्थानीय क्षेत्रमा आधारित पाठ्यक्रम (area-based curriculum) विकासका आधारलाई जोड दिएको हुन्छ । यस अवधारणाले खास गरी स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणमा स्थानीय भौगोलिकता, इतिहास, संस्कृति र समुदायका मौलिक तथा परम्परागत ज्ञानलाई पाठ्यक्रममा समावेश गर्नुपर्नेमा जोड दिन्छ (Evans & Savage, 2015) । यसै गरी स्थानीय पाठ्यक्रमको शिक्षण विधिमा कक्षाकोठालाई समुदायसँग जोड्ने र स्थानीय समुदाय तथा वातावरणलाई नै शिक्षणसिकाइका माध्यम (connecting classroom and communities) बनाउने विषयमा जोड दिन्छ (Sobel, 2004) । शिक्षा र समुदाय एकआपसमा जोडिन नसकेको सन्दर्भ र शिक्षाले समाजमुखीभन्दा पनि बजारमुखी भएको भन्ने विभिन्न आलोचनाका सन्दर्भमा पनि शिक्षा र समाजबिचमा बलियो सम्बन्ध विकास गर्न र समुदायका लागि शिक्षा भन्ने अवधारणालाई जोड्न पनि स्थानीय पाठ्यक्रम महत्त्वपूर्ण आधार हुन्छ भनिन्छ । यो सन्दर्भमा शिक्षालाई समुदायसँग जोड्ने पाठ्यक्रम स्थानीय पाठ्यक्रम हो । समाज विकास र सामाजिक रुपान्तरणका लागि शिक्षा भन्ने सन्दर्भबाट र 'आफ्नो माटो चिनाँ' भन्ने स्थानीय पहिचानलाई जोगाउने काममा स्थानीय पाठ्यक्रमको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ ।

उद्देश्य: यो अध्ययन खास गरी स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणको अवस्था, कार्यान्वयनको अभ्यास र यससँग अन्तरसम्बन्धित विषयहरू (निर्माण प्रक्रिया, पाठ्यपुस्तक, बजेट, समस्या) को सम्बन्धमा स्थानीय तहमा भएका अभ्यासहरूको पहिचान गर्नु हो । यसले स्थानीय पाठ्यक्रमको समग्र अवस्था यससँग अन्तरसम्बन्धित पक्षहरूको विश्लेषणमा सहयोग पुग्ने छ ।

अध्ययन विधि

यो आलेख तयार गर्नका लागि मुख्यतः तीन प्रकारको विधिको अवलम्बन गरिएको छ । गुगल फाराम बनाई अनलाइनबाट स्थानीय पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माण तथा कार्यान्वयनको अवस्थसँग सम्बन्धित प्रश्नहरूको जवाफ सङ्कलन गरिएको छ । गुगल फाराममै प्रतिक्रिया जनाउने उत्तरदातामध्येबाट उद्देश्यपूर्ण रूपमा पाँच जना सहभागी छनोट गरी (पाठ्यक्रम नबनेको र बनेको दुबै) केही थप प्रश्नहरूमा टेलिफोन तथा म्यासेन्जरमार्फत

केही थप सूचना तथा जानकारीहरू लिइएको छ । यसै गरी अनुसन्धाता स्वयम्का केही अनुभव र विद्यालयको अवलोकन गर्ने क्रममा पाइएका केही तथ्यहरूलाई पनि उल्लेख गरिएको छ । सर्वेमा ५ जना प्रअ, ८ जना स्थानीय तहका शिक्षा शाखाका कर्मचारी र २७ जना शिक्षक सहभागी भएका छन् । गुगल सर्वेमा ४० जनाको प्रतिक्रिया प्राप्त भएको हुनाले तथ्याङ्कशास्त्रीय विश्लेषणका लागि तथ्याङ्क पर्याप्त नभएकाले विश्लेषण गरिएको छैन । सहभागीका विचार तथा अवलोकनका क्रममा पाइएका तथ्य र अन्य सूचना तथा जानकारीहरूको पनि सहयोग लिइएको छ । यसका साथै केही खास सन्दर्भका आधारमा पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता पनि विश्लेषण गरिएको छ र केही अनलाइन सञ्चारमाध्यममा प्रकाशित समाचारहरूको समेत सन्दर्भ लिइएको छ । विभिन्न जर्नलहरूमा प्रकाशित विषयसँग सम्बन्धित लेखहरूको पनि समीक्षा गरिएको छ ।

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणका नीतिगत व्यवस्था

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०४९ बाटै यसको कार्यान्वयनको प्रयास भए तापनि प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ ले स्थानीय विषयको पाठ्यभारको प्रतिशत निर्धारण गरेको थियो । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ अनुसार सामाजिक अध्ययन, सिर्जनात्मक कला र शारीरिक शिक्षा विषयमा २० प्रतिशत अङ्कभार र १०० पूर्णाङ्कको स्थानीय विषय वा मातृभाषा शिक्षण गर्ने प्रावधानअनुरूप केही विद्यालय, तत्कालीन अवस्थाका केही स्रोतकेन्द्रहरू तथा शिक्षा कार्यालहरूले स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण गरी कार्यान्वयनका प्रयासहरू भएका थिए । यो व्यवस्थाको कार्यान्वयन प्रभावकारी हुन सकिरहेको थिएन । अधिकांश विद्यालय र शिक्षकमा २० प्रतिशत अङ्कभारको स्थानीय विषयको पठनपाठन गराउने विषयमा ध्यान पुगेको थिएन । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तोकेको ८० प्रतिशत अङ्कभार मात्र सिकाइ सहजीकरण भइरहेको थियो । यसै गरी १०० पूर्णाङ्कका लागि कतै अङ्ग्रेजी, कतै गणित पढाउने गरिएको थियो । मिश्र (२०२३) ले इलामको फाकफोकथुम गाउँपालिकामा गरेको अध्ययनमा केही विद्यालयले अङ्ग्रेजी र कम्प्युटर विषयका शिक्षण गरिरहेको उल्लेख गरेका छन् । यसै गरी गौतम (सन् २०१८) ले उल्लेख गरेअनुसार जुम्लाको जिल्ला शिक्षा कार्यालयले स्याउ खेतीसम्बन्धी स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण गरेको थियो तर विद्यालयहरूले अङ्ग्रेजी विषय अध्यापन गराइरहेको उल्लेख गरेका छन् । अनुसन्धाता स्वयम्ले नुवाकोटका केही विद्यालयमा एउटा विषयको सिकाइ सहजीकरण नै नभइरहेको अवस्थासमेत विद्यालय अवलोकनका क्रममा पाएको थियो । यसले विद्यालयहरूले स्थानीय विषयवस्तुलाई प्राथमिकता दिन नचाहेको स्पष्ट सङ्केत गर्छ । स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन गरेकै कारण कम्प्युटर पढाउन नमिल्ने वा नसकिने भन्ने हुँदैन ।

आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९ ले मातृभाषा वा स्थानीय विषय वा संस्कृत वा अन्य विषय भन्ने उल्लेख गरी साप्ताहिक पाठ्यभार ५ र पूर्णाङ्क १०० तोकेको थियो । कक्षा ५ सम्म नै स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन अपेक्षित नभइरहेकै अवस्थामा कक्षा ६ देखि ८ सम्म विस्तार भए पनि कार्यान्वयन भइसकेको थिएन । नेपालको संविधान २०७२ जारी भएपश्चात् पहिलो स्थानीय तहको निर्वाचन वि. सं. २०७४ मा भयो र स्थानीय सरकार गठन भए । यसपश्चात् स्थानीय सरकारले स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन २०७४ को दफा ११ ज मा उल्लेख भएका कामको कार्यान्वयन सुरु गरे र सोही क्रममा स्थानीय तहमा स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणको अभ्यास सुरु

भयो । विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ मा भएको प्रावधानअनुसार स्थानीय तहबाट स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको अभ्यास भइरहेको छ ।

आधारभूत तह कक्षा १ देखि ३ सम्मका लागि मातृभाषिक सिप तथा स्थानीय विषयवस्तुसम्बन्धी क्रियाकलापका रूपमा साप्ताहिक पाठ्यघण्टा ५ र वार्षिक कार्यघण्टा १६० तोकिएको छ । यसै गरी आधारभूत तहको कक्षा ४ देखि ८ सम्मका लागि मातृभाषा वा स्थानीय विषयको साप्ताहिक पाठ्यघण्टा ४ र वार्षिक १२८ घण्टा तोकिएको छ । यसमा कक्षा ६ देखि ८ को विषयका रूपमा स्थानीय पाठ्यक्रमका रूपमा संस्कृत भाषा पनि शिक्षण गर्न सकिने गरी पाठ्यक्रममा उल्लेख भएको छ । यसका अतिरिक्त द्रष्टव्यका रूपमा "स्थानीय विषयअन्तर्गत मातृभाषा, स्थानीय कला, संस्कृति, संस्कृत भाषाको ज्ञान, सिप र प्रविधि पेसा तथा व्यवसाय अभिमुखीकरणसम्बन्धी विषयवस्तुसमेत समेट्न सकिने छ भन्ने स्पष्ट पारिएको छ" (पेज ९, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७) ।

पाठ्यक्रम निर्माणको विद्यमान अवस्था

अधिकारी (२०२४) का अनुसार स्थानीय तहमा दक्ष मानवस्रोतको अभाव (शिक्षक र कर्मचारी दुबै), प्रतिबद्धताको कमी, प्राविधिक सहायता उपलब्ध गराउने संयन्त्र र अभिभावकको अङ्ग्रेजीप्रतिको आकर्षण स्थानीय पाठ्यक्रम विकासका चुनौती हुन् । एउटा मात्र स्थानीय तहको अध्ययनका आधारमा निष्कर्षमा पुग्न आफैँमा अपूर्ण देखिन्छ । अभिभावकको अङ्ग्रेजीप्रतिको आकर्षण हुनु स्थानीय पाठ्यक्रमको चुनौती मात्र होइन, उनीहरूले विश्वव्यापीकरणको प्रभावस्वरूप विस्तार भएको अङ्ग्रेजी भाषा र त्यसले विश्व श्रमबजारमा पारेको प्रभावप्रतिको चासोका रूपमा लिन सकिन्छ । विद्यालयले स्थानीय पाठ्यक्रमका विषयवस्तु अध्यापन गराउने शैक्षणिक पद्धतिमा परिवर्तन गर्न सक्छन् । नेपालन्युज अनलाइनमा विद्या राईले जनवरी १८, २०२६ मा उल्लेख गरेअनुसार भोजपुर नगरपालिकाले स्थानीय पाठ्यक्रम अनिवार्य गरेपछि विद्यालयमा कम्प्युटरको पठनपाठन नभएको उल्लेख गरेका छन् । स्थानीय पाठ्यक्रमलाई कार्यान्वयन गरेकै कारण कम्प्युटर विषय पढाउन नमिलेको वा नसकिएको भन्ने जस्ता तथ्यहरू हाम्रो विद्यालयको सिकाइ सहजीकरणका प्रक्रियाका लागि निकै गम्भीर विषयहरू हुन् । कम्प्युटरलाई अलग्गै विषयका रूपमा पढाउन नपाइएको गुनासो गरिए तापनि विद्यार्थीलाई सिप सिकाउनका लागि स्थानीय पाठ्यक्रम अवरोध हुन सक्दैन । विद्यालयको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया र स्थानीय पाठ्यक्रमप्रतिको बुझाइ र अपनत्वमा कमी भएकाले यस्ता विषयहरू समस्याका रूपमा सार्वजनिक हुने गर्छन् ।

गुगल फारामको सर्भेमा सहभागी विभिन्न २३ जिल्लाका सहभागीको प्रतिक्रियाअनुसार कास्कीको घान्द्रुक गाउँपालिका, धनुषाको क्षीरेश्वरनाथ, मकवानपुरको वकैया, ओखलढुङ्गाको मानेभञ्ज्याङ, खोटाङको साकेलामा स्थानीय पाठ्यक्रम नबनेको तथा बन्दै गरेको तर कार्यान्वयनमा नआएको भन्ने पाइएको छ । देशका कति स्थानीय तहमा कुन तहको पाठ्यक्रम निर्माण भएको छ भन्ने एकीकृत तथ्याङ्क उपलब्ध छैन । विभिन्न स्थानीय तहको वेबसाइटमा पनि यसको विवरण सहजै पाउन सकिन्न । शिक्षकका प्रतिक्रिया तथा गुगल सर्चबाट अध्ययन गर्दा स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणको सन्दर्भमा हेर्दा ४०० भन्दा बढी पालिकामा स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण भएको अनुमान लगाउन सकिन्छ । स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको सन्दर्भमा स्थानीय तहलाई विभिन्न समूहमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । तालिका १ मा पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनमा भएका विभिन्न अभ्यासहरू प्रस्तुत गरिएको छ ।

तालिका १ : पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका अभ्यास

क्र स	समूह	विवरण
१	पहिलो - सक्रिय	कक्षा १ देखि ८ सम्मकै पाठ्यक्रम निर्माण गरी कक्षागत पाठ्यपुस्तकसमेत तयार गरिएको
२	दोस्रो	कक्षा १ देखि ८ सम्म पाठ्यक्रम निर्माण गरिए पनि पाठ्यपुस्तक तयार नगरिएको र एउटै सन्दर्भ सामग्री मात्र उपलब्ध गराइएको
३	तेस्रो	कक्षा १ देखि ५ सम्म मात्र पाठ्यक्रम निर्माण गरी कक्षागत पाठ्यपुस्तकसमेत तयार गरिएको । कक्षा ६ देखि ८ मा कम्प्युटर तथा अङ्ग्रेजी जस्ता विषयहरू पठनपाठन गर्ने गरिएको
४	चौथो	कक्षा १ देखि ५ सम्म पाठ्यक्रम निर्माण गरिए पनि पाठ्यपुस्तक तयार नगरिएको र एउटै सन्दर्भ सामग्री मात्र उपलब्ध गराइएको । कक्षा ६ देखि ८ मा कम्प्युटर तथा अङ्ग्रेजी जस्ता विषयहरू पठनपाठन गर्ने गरिएको
५	पाँचौ	पाठ्यक्रम निर्माणको थालनी भई पूरा नभएको वा कार्यान्वयनमा नरहेको । कम्प्युटर तथा अङ्ग्रेजी जस्ता विषयहरू पठनपाठन गर्ने गरिएको
६	छैटौँ - निष्क्रिय	पाठ्यक्रम निर्माणको कामको सुरु नै नभएको । कम्प्युटर तथा अङ्ग्रेजी जस्ता विषयहरू पठनपाठन गर्ने गरिएको
७	सातौँ – अति निष्क्रिय	स्थानीय तहले पाठ्यक्रम निर्माणको कुनै काम नगरेको तर विद्यालयले आफ्नै तरिकामा केहीले स्थानीय भाषा र केहीले अन्य विषय शिक्षण गर्ने गरेका

माथि उल्लेख गरिएबाहेकका अभ्यासहरू पनि केही स्थानीय तहमा भएका छन् त्यस्तो अभ्यास थोरै छ । एउटै स्थानीय तहमा केही विद्यालयले मातृभाषा पढाउने र केही विद्यालयले अन्य विषयहरू पढाउने अभ्याससमेत पाइएका छन् । केही विद्यालयले स्थानीय तहले निर्माण गरेको पाठ्यक्रम कार्यान्वयन नगरी आफ्नै खालको अभ्यास पनि गरेको पाइन्छ । सिन्धुपाल्चोकको बलेफी गाउँपालिकाको एक विद्यालयले तीन दिन स्थानीय पाठ्यक्रम र तीन दिन अङ्ग्रेजी विषय पढाउने गरेको विद्यालय अवलोकनका क्रममा पाइएको थियो ।

पाठ्यक्रम निर्माणको अभ्यास

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणका सन्दर्भमा पाठ्यक्रम निर्माण प्रक्रियालाई सहज बनाउने र विभिन्न स्थानीय तहले निर्माण गर्ने पाठ्यक्रममा अपनत्व तथा जिम्मेवारी, एकरूपता र गुणस्तरसमेतका लागि विद्यालय शिक्षाका

लागि स्थानीय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७१ र सोपश्चात् स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन मार्गदर्शन (मातृभाषासहित) प्रकाशन गरिएको छ । पाठ्यक्रम निर्माणका चरणहरूका बारेमा विस्तृतमा उल्लेख गरिए पनि पाठ्यक्रम निर्माणको सन्दर्भमा खास विधि तोकिएको छैन र त्यो तोकिनुपर्ने विषय पनि होइन । सबै स्थानीय तहमा एकै प्रकारको सक्षमता र जनशक्ति नहुन सक्छ तर कतिपय सहरी क्षेत्रका स्थानीय तहले पाठ्यक्रम निर्माणका लागि गरेका अभ्यासहरू पनि अस्वाभाविक रहेका छन् । केही स्थानीय तहहरूले हरेक वडा कार्यालयमा कार्यशालाहरू नै आयोजना गरी सुझाव सङ्कलन गरेको पनि पाइएको छ । स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणका सन्दर्भमा केही स्थानीय तहमा शिक्षकलाई नै परिचालन गरी छलफल तथा अन्तर्क्रियामार्फत पाठ्यक्रम निर्माण गरिएको छ । स्थानीय तहमा भएका पाठ्यक्रम निर्माणका अभ्यासहरूलाई तलको तालिका २ मा समूहीकृत गरिएको छ ।

तालिका २ : पाठ्यक्रम निर्माणका अभ्यास

क्र स	पाठ्यक्रम निर्माण प्रक्रिया
१	परामर्श सेवा खरिद गरी व्यक्ति वा संस्थालाई दिइएको
२	विज्ञ व्यक्तिसँग करार सम्झौता गरी उनीहरूको सहजीकरणमा तयार गरिएको
३	विज्ञहरूको सहजीकरणसहित कार्यशालाहरू गरिएको र कार्यदलमार्फत निर्माण गरिएको
४	स्थानीय तहमा कार्यदल निर्माण गरी शिक्षा शाखा तथा शिक्षकको समूहले निर्माण गरेको
५	खुला आशयपत्र माग गरी परामर्श सेवा खरिद गरिएको (पाठ्यपुस्तकसमेत परामर्शमा तयार गरिएको)

पाठ्यक्रम निर्माणमा कुन प्रक्रिया अपनाउने भन्ने खास विधि नतोकिए पनि यसलाई स्थानीय तहमा शिक्षक क्षमता विकासको अवसरका रूपमा लिन सकिन्छ र सकिन्थ्यो । पाठ्यक्रम निर्माणका चरणमा केही विज्ञ सहजीकरण भए पनि परामर्श सेवा नै खरिद गर्नुपर्ने विषय होइन । अनुसन्धाताले सङ्कलन गरेका विवरणअनुसार इनरुवा नगरपालिकामा परामर्शदाताले पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक बनाएर बुझाएको तर लामो समयसम्म कार्यान्वयन नगरिएको विषय गोरखापत्रमा समाचारकै रूपमा प्रकाशित छ । पाठ्यक्रम निर्माण गरेका एकतिहाइ स्थानीय तहले परामर्श सेवाबाट पाठ्यक्रम निर्माण गरेका छन् । यसले शिक्षकमा अपनत्व विकास गर्न नसकेको देखिन्छ साथै स्थानीय तहमा शिक्षकको क्षमता विकास र सशक्तीकरणको अवसर पनि गुमेको छ । कतिपय स्थानीय तहले पाठ्यक्रम मात्र निर्माण गरी सन्दर्भ सामग्री तथा पाठ्यपुस्तक उपलब्ध नगराउँदा विद्यालयमा पठनपाठन कठिन भएको र सिकाइ परीक्षण पनि प्रभावकारी नभएको शिक्षकको भनाइ रहेको छ । कतिपय स्थानीय तहमा पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि परामर्श सेवाका लागि आशयपत्र माग गरिएका सूचनाहरू पनि प्रकाशन गरिएका थिए । अनुसन्धाताले सङ्कलन गरेका केही स्थानीय तहको सूची तलको तालिका ३ मा प्रस्तुत गरिएको छ ।

तालिका ३ : पाठ्यक्रम/पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि प्रस्ताव

क्र स	स्थानीय तह	प्रस्ताव माग गरिएको विषय र मिति
१	देवदह नगरपालिका, रुपन्देही	कक्षा १ देखि ८ को पाठ्यक्रम निर्माण (२०७७।१०।१५)
२	रामग्राम नगरपालिका	कक्षा ४ देखि ८ को पाठ्यपुस्तक (२०७९।११।१२)
३	गैँडाकोट नगरपालिका	कक्षा ६ र ८ को पाठ्यपुस्तक (२०८०।६।२४)
४	वालिङ नगरपालिका	कक्षा ६ देखि ८ को पाठ्यपुस्तक (२०८०।७।२४)
५	वर्दघाट नगरपालिका	कक्षा १ देखि ८ को पाठ्यपुस्तक छपाइ र वितरण (२०८०।१२।२५)
६	विदुर नगरपालिका	कक्षा ५ र ८ को पाठ्यपुस्तक (२०८१।७।२७)
७	गुर्भाकोट नगरपालिका	कक्षा १ देखि ५ को पाठ्यपुस्तक (२०८२।७।२६)
८	मालारानी गाउँपालिका	कक्षा १ देखि ३ को पाठ्यपुस्तक (२०८२।७।१६)
९	हिमाली गाउँपालिका	कक्षा १ देखि ५ को पाठ्यपुस्तक (२०८२।७।२३)
१०	शिवालय गाउँपालिका	कक्षा १ देखि ८ को पाठ्यपुस्तक (२०८२।१२।११)
११	झिमरुक गाउँपालिका	कक्षा ६ देखि ८ को पाठ्यपुस्तक (२०८२।६।१२)

स्थानीय तहको पाठ्यक्रमका आधारमा पाठ्यपुस्तक लेख्ने कार्य बाह्य विज्ञ वा परामर्श सेवाबाट गराउनु के कति सान्दर्भिक विषय हो भन्नेमा बहस हुन सक्छ तर स्थानीय पाठ्यक्रमको सन्दर्भबाट स्थानीय आवश्यकता, स्थानीय विषय, स्थानीय सहभागिता, स्थानीय अपनत्वका दृष्टिबाट र यसको सैद्धान्तिक आधारमा हेर्दा यो अभ्यासलाई राम्रो मान्न सकिँदैन । बुढानीलकण्ठ नगरपालिका काठमाडौँले २०७६ मा पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि लेखकलाई आफ्नो विषयअनुसार व्यक्तिगत विवरण पेस गर्न प्रकाशन गरेको सूचना एउटा असल र अनुकरणीय अभ्यासका रूपमा लिन सकिन्छ । पाठ्यपुस्तक छपाइका लागि आशयपत्र माग गर्नेसम्मको कार्यलाई स्वाभाविक नै मान्न सकिन्छ । तर बिक्रीवितरणसमेत गर्नका लागि मुद्रक तथा वितरकलाई दरभाउपत्र पेस गर्नका लागि सूचना प्रकाशन गर्ने विषयका आधारमा स्थानीय पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकका विषयहरू विशुद्ध प्रशासनिक विषयका रूपमा विकास भएको बुझ्न सकिन्छ ।

आर्थिक वर्ष २०८२।८३ मा कक्षा १ देखि ३, तथा १ देखि ५ का पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि प्रस्तावहरू माग गरिएको सन्दर्भबाट हेर्दा स्थानीय तहमा स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको पक्षलाई गौण मानिएको, विद्यालयले अपनत्व नलिएको र सिकाइ सहजीकरण पद्धतिमा केन्द्र निर्देशित ढाँचाबाट बाहिर निस्कन नसक्दा स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनको विषय कम्प्युटर र अङ्ग्रेजीसँग तुलना भएको पाइएको छ ।

राजनीति र प्रशासनको रुचि

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माणको र कार्यान्वयनको विषय अति राजनीतीकरण भएको पाइन्छ । कतिपय सन्दर्भमा

मातृभाषाको मुद्दाले पिल्सिएको छ । राजनीतिक अभिरुचिले बनेका पाठ्यक्रममा स्थानीय तहका प्रमुख/उपप्रमुख र अध्यक्ष/उपाध्यक्षका जीवनी राख्दै भक्तिका अभ्यास गर्न खोजिएको देखिन्छ । स्थानीय सन्दर्भसँग नमिल्दा विषयहरूलाई जबर्जस्त पाठ्यक्रममा समावेश गरिएका छन् । कतिपय स्थानीय तहले परामर्श सेवा विज्ञको प्रयोग गर्दा पाठ्यक्रमहरू हुबहु सार्ने क्रम बढेको छ । राजनीतिकरण र मातृभाषाको चपेटामा परेर स्थानीय विषयहरू बालबालिकाका लागि सबैभन्दा जटिल विषयका रूपमा र बोझिलो बनेका उदाहरणहरू पनि छन् । प्रशासनिक रुचि बढ्दा परामर्श सेवा खरिद गर्ने कार्यलाई प्राथमिकता दिइएको छ । शिक्षकको क्षमता विकास गर्ने, सशक्तीकरण गर्ने र शिक्षकमार्फत पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माण गर्न सकिने सम्भावना पर्याप्त हुँदा पनि त्यसलाई बेवास्ता गरी परामर्श सेवा लिइएको छ । यसले अपनत्वमा मात्र नभई अन्य पक्षमा समेत प्रभाव पारेको छ । परामर्श सेवामा रुचि बढ्नुका कारणहरूलाई साङ्केतिक रूपमा पनि बुझ्न सकिन्छ कि यसमा प्रशासनिक पद्धति बढी शक्तिशाली भएको छ । कतिपय स्थानीय तहमा पाठ्यक्रम निर्माण मात्र गरिएको छ । पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको पक्षमा ध्यान पुगेको छैन । स्थानीय पाठ्यक्रम स्थानीय तहका लागि आवश्यकता हो, रहर हो वा बाध्यता हो भन्ने विषयमा अवधारणागत अस्पष्टता छ । अनलाइनखबरमा मीनबहादुर शाहीले (२०७९) मा उल्लेख गरेअनुसार स्थानीय पाठ्यक्रमले पनि विद्यालय सुधार योजनाको जस्तै (कपिपेष्ठ) नियति भोगिरहेको विषय उल्लेख गरेका छन् ।

अधिकांश विद्यालयका शिक्षकका प्रतिक्रियाहरू यसप्रति सकारात्मक छैनन् । अनलाइन सर्भेमा सहभागी भएका अधिकांश शिक्षकले यसले सिकाइ सुधारमा योगदान नगरेको, सबै कक्षामा उस्तै विषय राखिएको, विद्यार्थीलाई सिकाइमा रुचि जगाउन नसकेको, परामर्शदाताले बनाएको सामग्री व्यावहारिक र सुहाउँदो तथा गुणस्तरीय नभएको लगायतका विषयहरू उल्लेख गरेका छन् । स्थानीय तहका पदाधिकारीले आफ्नो व्यक्तिगत प्रचारप्रसार गर्ने माध्यम बनाएको आरोपसमेत केही शिक्षकले लगाएका छन् । केही शिक्षकले सामाजिक अध्ययनको पाठ्यभारमा २० देखि २५ प्रतिशत स्थानीयको भार राख्नु उपयुक्त हुने बताएका छन् । शिक्षकले अपनत्व नलिएको र पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माणमा अवलम्बन गरिएको पद्धतिले यो राजनीति र प्रशासनको चेपुवामा परेको देखिन्छ । परामर्श सेवा खरिद प्रक्रियाले पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माण खर्चितो पनि भएको छ ।

विद्यालयमा अङ्ग्रेजी र कम्प्युटर विषय पठनपाठन गरी विद्यार्थीलाई दिइने ग्रेड सिटमा स्थानीय विषयको नाम प्रयोग भइरहेको अवस्था पनि पाइएको छ । स्थानीय विषयका रूपमा पठनपाठन गराइएका विषयमा बनाइएका परीक्षाका प्रश्नहरू पनि विवादित भएका छन् । संस्थागत विद्यालयहरू स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन गर्ने पक्षमा देखिन्छ र कतिपय स्थानीय तहमा सामुदायिक विद्यालयमा मात्र कार्यान्वयन भइरहेको छ । साथै केही सामुदायिक विद्यालय पनि स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा रुचि नभएको पाइएको छ ।

पाठ्यक्रम निर्माण भएर कार्यान्वयन नहुने सन्दर्भ, पाठ्यक्रम निर्माण नै नहुने, सन्दर्भ सामग्री नभएको तथा पाठ्यपुस्तक नभएको जस्ता विषयहरू यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनसँग जोडिएका छन् । स्थानीय तहमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने मुख्य सरोकारवाला शिक्षकलाई सहभागी नगराई, उनीहरूको अपनत्व विकास नगराई पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनमा जटिलता सिर्जना भएको अवस्था रहेको छ ।

भावी कार्यदिशा

स्थानीय पाठ्यक्रम शैक्षिक विकेन्द्रीकरण र पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता अभिवृद्धि गर्ने सम्बन्धमा एक महत्त्वपूर्ण प्रयास हो। स्थानीय तहमा विभिन्न सरोकारवालाको यसप्रतिको बुझाइ र राजनीतिक तथा प्रशासनिक अभिरुचिले आशातीत नतिजा दिइरहेको छैन। यस सन्दर्भमा सङ्घीय सरकारले केही साधारण ढाँचा तथा नीतिगत विषयमा मापदण्ड र कार्यप्रक्रियाको विषयमा थप स्पष्ट पार्नु आवश्यक हुन्छ। यदि विद्यालयले नै आफ्नै प्रयासमा स्थानीय अनुकूल पाठ्यक्रम र विषयवस्तु निर्धारण गर्न चाहन्छन् भने त्यसका लागि स्थानीय तहले विद्यालयलाई स्वायत्तता प्रदान गर्न सकिन्छ। कसैको रहर र बाध्यताका रूपमा नबुझी स्थानीय पाठ्यक्रमको आवश्यकता र सान्दर्भिकताका आधारमा स्थानीय तहले कुनै पनि विषयको सिकाइ सहजीकरण गर्न सक्ने अभ्यासहरू वा कुनै खास विषयसँग पाठ्यभार मिलान गर्ने पद्धतिसहितको लचकता प्रदान गर्न सकिन्छ। सङ्घीय तहबाट अनिवार्य विषय मात्र निर्धारण गरी एउटा बृहत् ढाँचा तयार गरी पाठ्यक्रमको निर्माण र कार्यान्वयनमा थप विकेन्द्रित अभ्यासहरू अवलम्बन गर्नु आवश्यक छ। यस्तो विकेन्द्रित अभ्यास स्थानीय तहबाट पनि विद्यालयसम्म हुन सक्छ।

निष्कर्ष

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनमा स्थानीय तहमा विभिन्न फरक फरक अभ्यास गरिएका छन्। पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका मुख्य सरोकारवाला शिक्षकका धारणा धेरै सकारात्मक छैनन्। पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माण प्रक्रियामा शिक्षकको सहभागिता कमजोर देखिएको छ। विकेन्द्रीकृत पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको अभ्यासमा स्थानीय तहमा साझा बुझाइ, आवश्यकताका सम्बन्धमा साझा दृष्टिकोण तयार गरिनुपर्छ। शिक्षकको सहभागितालाई बढाउँदै सिकाइ सहजीकरणमा स्थानीय परिवेश र सन्दर्भलाई समेत जोड्न सकेमा स्थानीय पाठ्यक्रमले विद्यार्थीमा सिकाइप्रतिको रुचि जगाउँदै स्थानीय ज्ञान र सिपसँग परिचित हुने अवसर उपलब्ध गराउने छ। केही थोरै स्थानीय तहमा गरिएका असल अभ्यासहरूलाई विस्तार गर्दै पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता अभिवृद्धिमा सबैको चासो बढाउनु आवश्यक छ। स्थानीय पाठ्यक्रमले सिकाइ सहजीकरणको विधिमा स्थानीयता (Local Pedagogy), मूल्याङ्कनको ढाँचामा स्थानीयता (Localized evaluation approach), पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनमा स्थानीयता र अपनत्वलाई (Ownership on development and implementation) जोड दिनु आवश्यक छ।

सन्दर्भ सामग्री

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र। (२०७७)। आधारभूत शिक्षा (कक्षा ६-८) पाठ्यक्रम, २०७७। भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र। (२०६९)। आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८) २०६९। भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र। (२०७६) स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन मार्गदर्शन (मातृभाषासहित)। भक्तपुर।

मिश्र, प्रेमलाल, (सन् २०२३)। स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको अवस्था। रिसर्च जर्नल। वर्ष ३, अङ्क १।
महेन्द्र रत्न क्याम्पस इलाम।

Adhikari, S. (2024). Local curriculum in Nepal: problem and challenges in development and implementation. *Dibyajyoti Journal*, 1(6).

Evans, W., & Savage, J. (2015). *Developing a local curriculum*. Routledge.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education*. The Orien Society.

गोरखापत्र दैनिक (२०८०।१।२२) लागु भएन स्थानीय पाठ्यक्रम। <https://gorkhapatraonline.com/news/63294>

राई, विद्या (जनवरी १८, २०२६) <https://english.nepalnews.com/s/science-technology/high-demand-in-it-weak-education/>

शाही, मीनबहादुर। एसआइपिकै बाटोमा एलसी। <https://www.onlinekhabar.com/1208961/10/2022>

नेपालमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको धार परिवर्तनः चुनौती र अवसरहरू

✍ पुरुषोत्तम घिमिरे*

लेखसार

नेपाल सरकारले आधारभूत तह कक्षा १-५ मा मनोवैज्ञानिक दबाबरहित मूल्याङ्कन प्रणाली विकास तथा कार्यान्वयन गर्ने गरी विद्यमान मूल्याङ्कन प्रणालीलाई परिष्कृत गर्ने नीति अवलम्बन गरेको छ। परिवर्तनको तीव्र आकाङ्क्षासहित गरिएको यस निर्णयले विद्यार्थी मूल्याङ्कनको परम्परागत परीक्षाकेन्द्रित धारलाई मोड्दै निर्माणात्मक तथा प्रामाणिक मूल्याङ्कनतर्फ अग्रसर गराउने महत्त्वपूर्ण अवसर सिर्जना गरेको देखिन्छ। यसर्थ प्रस्तुत लेखले नेपालमा आधारभूत तह कक्षा १-५ को विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रणालीमा देखिएको नीतिगत परिवर्तन, यसको सैद्धान्तिक आधार, कार्यान्वयनका चुनौती तथा सम्भावित अवसरहरूको विश्लेषणलाई मुख्य उद्देश्य बनाएको छ। यस लेख निर्माणका क्रममा पेसागत जिम्मेवारीका सन्दर्भमा भएका सघन छलफल, अन्तर्क्रिया तथा कार्यशालाबाट प्राप्त अन्तर्दृष्टि, सम्बन्धित साहित्य समीक्षा तथा कार्यथलो अनुभवलाई अध्ययन विधिको आधार बनाइएको छ। समीक्षा गरिएका सन्दर्भले निर्माणात्मक मूल्याङ्कनलाई सिकाइ सुधारको माध्यम तथा प्रामाणिक मूल्याङ्कनलाई वास्तविक जीवनसँग सम्बन्धित ज्ञान, सिप र दक्षता मापन गर्ने प्रभावकारी विधिका रूपमा व्याख्या गरेका छन्। कार्यसञ्चयिका, परियोजनामा आधारित सिकाइ, अवलोकन तथा कार्यसम्पादनमा आधारित मूल्याङ्कन जस्ता अभ्यास विद्यार्थीको समग्र विकासका लागि उपयोगी देखिएका छन्। यसर्थ यस लेखले मूल्याङ्कन सुधारका सन्दर्भमा मूल्याङ्कनका लागि सैद्धान्तिक आधारसहितको मापदण्ड निर्माण, सरोकारवालाको बुझाइ अभिवृद्धि र विद्यालयस्तरीय स्रोत व्यवस्थापन मुख्य चुनौतीका रूपमा पहिचान गरेको छ। यद्यपि परीक्षाकेन्द्रित संस्कृतिको रूपान्तरण, विद्यार्थीको सिर्जनशीलता र आलोचनात्मक सोचको विकास तथा सिकाइ प्रक्रियाको निरन्तर अभिलेखीकरण जस्ता पक्षहरू यस परिवर्तनका महत्त्वपूर्ण अवसरका रूपमा देखिएका छन्। त्यसैले नीतिगत निर्णयलाई प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्न निर्माणात्मक र प्रामाणिक मूल्याङ्कनका अभ्यासलाई व्यवस्थित, सुसङ्गत र सन्दर्भानुकूल रूपमा संस्थागत गर्न आवश्यक देखिन्छ।

मुख्य शब्दावली : निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, प्रामाणिक मूल्याङ्कन, कार्यसञ्चयिका, परियोजनामा आधारित सिकाइ, शैक्षिक सुधार

* निर्देशक, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

नयाँ यात्राको सन्दर्भ र प्रस्थानविन्दु

नेपाल सरकार, मन्त्रीपरिषद्को मिति २०८२।१२।१३ को बैठकबाट स्वीकृत शासकीय सुधारसम्बन्धी १०० कार्यसूचीअन्तर्गत बुँदा नं ८९ मा उल्लिखित 'कक्षा ५ सम्मका विद्यार्थीलाई आन्तरिक परीक्षा लिने कार्य आगामी शैक्षिक सत्रदेखि बन्द गर्ने र उनीहरूलाई मनोवैज्ञानिक असर र दबाब नपर्ने खालको मूल्याङ्कन प्रणालीबारे विकल्प तयार गर्ने' सम्बन्धमा भएको निर्णय र यसको कार्यान्वयनसँगै नेपालका विद्यालय तह, कक्षा १-५ को मूल्याङ्कन प्रणाली सुधारका लागि विशेष पहल आवश्यक रहेको स्पष्ट सङ्केत गरेको छ। यसले सिकाइको प्रभावकारी ढङ्गले मापन गर्न परियोजनामा आधारित सिकाइ र कार्यसञ्चयिका जस्ता प्रामाणिक मूल्याङ्कनका आधारस्तम्भका माध्यमबाट गन्तव्यलाई मार्गचित्रसमेत प्रदान गरेको छ (Koh, 2017)। यस गन्तव्यको यात्रा निर्माणात्मक मूल्याङ्कनबाट सम्भव देखिन्छ। हाल नेपाललगायत धेरैजसो देशले निर्णयात्मक र निर्माणात्मकको सन्तुलन गर्दै निर्णयात्मकका नाममा परम्परागत र निर्माणात्मकका नाममा प्रामाणिक मूल्याङ्कन विधिको मिश्रण गर्ने गरेको पाइन्छ। नेपालमा प्रामाणिक मूल्याङ्कन (Authentic assessment) का आधारमा अवलोकन, रुजसूची र कार्यसञ्चयिकालाई समावेश गरी आन्तरिक मूल्याङ्कन गर्ने (विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया, आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम: कक्षा ४ र ५, २०७८, पृस १०) भनी मौजुदा आधारभूत तह कक्षा ४ र ५ को पाठ्यक्रमले यसलाई औपचारिक मान्यता पनि दिएको पाइन्छ। यस कारण यो पूर्णतः अपरिचित तथा आयातीत सोच भने पक्कै होइन। यसै पनि वर्तमान समयमा यो एक विश्वव्यापी प्रवृत्ति हो र सिङ्गापुर, चीन, फिनल्यान्ड तथा अमेरिका जस्ता देशमा यसको अभ्यास भएको पाइन्छ। नेपालमा पनि निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको प्रभावकारिताका बारेमा भएरेको यथार्थ अनुभव र पक्षविपक्षमा हुने गरेको बहसको परिप्रेक्ष्यमा विद्यालय शिक्षाका तल्ला कक्षाका मूल्याङ्कन प्रणालीको धार परिवर्तनका लागि यो स्वाभाविक यात्रा हो भन्न सकिन्छ।

नेपाल सरकारको आन्तरिक परीक्षा लिने कार्य बन्द गर्ने निर्णयलाई स्तरीकृत परीक्षा वा मानकीकृत परीक्षण निरुत्साहन गर्ने आशय अर्थात् मानकीकृत र यसका परिणामबाट टाढा रहने प्रयास (Papanastasiou et al., 2025; Mirzaei et al., 2024) का रूपमा बुझ्नुबुझाउनु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ। यसले विषयवस्तुको घोकन्ते वा रटन्ते प्रवृत्तिलाई बढावा दिनुको अलावा दिगो र वास्तविक जीवनको सिकाइमा नकारात्मक प्रभाव पारेको पाइन्छ। 'प्रामाणिक शैक्षिक उपलब्धि' पदावलीको प्रयोग पहिलोपटक Archbald and Newmann (1988) द्वारा गरिएको थियो भने 'प्रामाणिक मूल्याङ्कन' पदावलीको प्रयोग पहिलोपटक Wiggins (1998) द्वारा गरिएको थियो। यस सन्दर्भमा Wiggins (1998) ले छओटा मापदण्ड तय गरेर प्रामाणिक मूल्याङ्कनको आधारभूमि तयार पारेको पाइन्छ, जस्तै:

मापदण्डको प्रकृति	सैद्धान्तिक आधार
प्रामाणिक मूल्याङ्कन वास्तविक जीवनका कार्यसँग जोडिएको वा यथार्थपरक हुनुपर्छ ताकि मूल्याङ्कन कार्यहरू घरायसी कार्य र परिस्थितिहरूको प्रतिकृति बन्न सकुन्।	अनुभजनन्य र प्रगतिवादी सिकाइ सिद्धान्त

प्रामाणिक मूल्याङ्कनहरूलाई मूल्यमा आधारित निर्णय र नवीनता आवश्यक पर्छ ताकि विद्यार्थीले असंरचित समस्याहरू समाधान गर्न सकुन् जसमा कुनै एकल दिनचर्या वा प्रक्रिया परिवार र समाजसँग जोडिन्छ ।	सामाजिक निर्माणवादमा आधारित सिकाइ सिद्धान्त
प्रामाणिक मूल्याङ्कनले विद्यार्थीलाई पुनः वाचन वा पुनः दोहोर्‍याउनुको सट्टा आफ्नो ज्ञान र सिपहरू लागु गर्न दिनुपर्छ ।	उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइ सिद्धान्त
प्रामाणिक मूल्याङ्कनहरूमा मूल्याङ्कन हुने सन्दर्भको पूर्वनिर्धारित पारदर्शिता हुनुपर्छ, जस्तै: उनीहरूको काम, रुचि, क्षमता व्यक्तिगत वा नागरिक जीवनमा 'परीक्षण' गरिन्छ भन्ने सन्दर्भहरू ।	बहुबुद्धिमत्ताको सिद्धान्त
प्रामाणिक मूल्याङ्कनहरू बहुअनुशासनात्मक प्रकृतिका हुनुपर्छ ।	एकीकृत सिद्धान्त
प्रामाणिक मूल्याङ्कनहरूले अन्तिम निर्णय वा निष्कर्ष प्रस्तुत गर्नुअगि प्रतिक्रिया र अन्य स्रोतहरूको उपयोगलाई सक्षम पार्नुपर्छ । यसरी सिकाइको अन्तिम स्वरूप प्रस्तुत गर्नुअगि नमुना अभ्यास, स्रोतहरू परामर्श र प्रतिक्रिया प्राप्त गर्न उपयुक्त अवसरहरू प्रदान गर्छ ।	टेवा (Scaffolding) र सुधारात्मक तथा उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरण

मौजुदा अभ्यासलाई विश्लेषण गर्दा उल्लिखित मापदण्डको प्रकृति र सैद्धान्तिक आधार नेपालको सन्दर्भमा समेत नौला नभएको देखिन्छ । विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ ले पाठ्यक्रमका विषयवस्तुले सिकाइका अवधारणा एवम् प्रक्रियाहरू मूल्य र मान्यता जान्नका लागि सिक्ने (Learning to know), गर्नका लागि सिक्ने (Learning to do), बन्नका लागि सिक्ने (Learning to be), मिलेर बस्न सिक्ने (Learning to live together) जस्ता पक्षहरू समेट्ने छ भनी अनुभवजन्य सिकाइलाई विशेष प्राथमिकता दिएको पाइन्छ । प्राचीन गुरुकुल तथा बौद्ध एवम् विहारको सिकाइसँग समानान्तर देखिने यो अवधारणा दिनानुदिन सन्दर्भकृत (contextualized) हुँदै प्राथमिकतामा परिरेको छ । घरपरिवार, समुदाय र सिकाइ केन्द्रबिचको त्रिमुखी अभियानले सामाजिक निर्माणवादमा आधारित सिकाइ सिद्धान्त, विद्यालयलगायतका सिकाइ केन्द्रमा प्राथमिकताका साथ लागु भइरहेको निपुणतामा आधारित उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइ, हरेक विद्यार्थीको सिकाइको स्वगति र टेवा (Scaffolding) र सुधारात्मक तथा उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरणले सिकाइ र मूल्याङ्कनलाई अन्तरसम्बन्धित गर्न सघाउने लक्ष्य राखिएको पाइन्छ । तर यसको कार्यान्वयन भने विषयवस्तु वा पाठ्यवस्तुको संज्ञानात्मक सिकाइको सेरोफेरोमा हुने गरेकाले सिकारको सर्वाङ्गीण विकासका सन्दर्भमा बहसको केन्द्रविन्दुमा रहिआएको छ । त्यसैले प्रस्तुत सन्दर्भले दिएको आधारभूमि नै नयाँ यात्राको प्रस्थानविन्दु बन्ने देखिन्छ । यो नै परिवर्तनका लागि धार परिवर्तनको मुख्य क्षेत्र पनि हो जसलाई विषयवस्तु, सिकाइ सहजीकरण र मूल्याङ्कनको श्रेणीका रूपमा रहने निगमनात्मक परम्परागत अभ्यासका अलावा

अपेक्षित प्रभाव र उपलब्धि, त्यसका लागि गरिने मूल्याङ्कन र सिकाइ सहजीकरणका अतिरिक्त मूल्याङ्कन र सहजीकरणले अपेक्षा गरेका विषयवस्तु निर्धारण गर्ने गरी आगमनात्मक विधिको उपयोग गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ। यसका लागि हामीले अहिलेको विज्ञाट निर्देशित पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन गर्ने अभ्यासबाट सहभागितामूलक एवम् सहनिर्माणमा आधारित पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन गर्ने अभ्यास रूपान्तरण हुन सान्दर्भिक देखिन्छ।

अध्ययन विधि

यो लेख मुख्यतः गुणात्मक (Qualitative) अध्ययन विधिमा आधारित भई विकास गरिएको हो (Tenny et al., 2017)। यसअन्तर्गत पेसागत रूपमा गरिएको नियमित कार्यसम्पादनका भएका सघन छलफल, अन्तर्क्रिया र विभिन्न कार्यशालाबाट प्राप्त अन्तर्दृष्टिलाई सूचनाको स्रोतका रूपमा उपयोग गरिएको छ। अध्ययनका क्रममा पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयन, सिकाइको गुणस्तरीयता र सिकाइ मूल्याङ्कनको उपलब्धि र प्रभावसँग प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा सम्बन्धित सरोकारवाला व्यक्ति, विषयविज्ञ, नीतिनिर्माता, अभ्यासकर्ता र समुदायका प्रतिनिधिहरूसँग औपचारिक र अनौपचारिक छलफल तथा अन्तर्क्रिया गरिएको थियो (Majee et al., 2022)। यसबाट सरोकारवालाको स्थलगत अनुभव, धारणा, अपेक्षा, चुनौती र सम्भावनाहरू सङ्कलन गरिएको थियो। यस्ता संवादमूलक प्रक्रियाले पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कनलाई बहुआयामिक दृष्टिकोणबाट बुझ्न र विभिन्न पक्षको वास्तविक अवस्था तथा अनुभवलाई उजागर गर्न महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याएको छ। यसै क्रममा यस आवको स्वीकृत वार्षिक कार्यक्रमअन्तर्गत रहेको कक्षा ११ र १२ का लागि पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन विषयको पाठ्यक्रम विकास प्रक्रियामा सहभागिता जनाउँदा प्राप्त अनुभवलाई समेत उपयोग गरिएको थियो। यस कार्यले सम्बन्धित विषयक्षेत्रका सरोकारवालाबिच आपसमा विचार आदानप्रदान, सामूहिक सिकाइ र अनुभव साझेदारीको अवसर प्रदान गरेकाले अध्ययनका लागि उपयोगी र सान्दर्भिक अन्तर्दृष्टिहरू प्राप्त भएका छन्। अध्ययनका क्रममा प्रस्तुत विचार, सुझाव, समूहगत छलफलका निष्कर्ष र सहभागीहरूको अनुभवलाई व्यवस्थित रूपमा टिपोट, अभिलेखीकरण र विश्लेषण गरी अध्ययनका लेखका प्रमुख विषयवस्तुहरू सङ्गठित गरिएको छ। यस प्रक्रियाले अध्ययन विधिलाई केवल सैद्धान्तिक सीमाभित्र नराखी व्यावहारिक यथार्थसँग जोड्न र विषयको गहिरो तथा सन्दर्भपरक बुझाइ विकास गर्न सहयोग पुऱ्याएको छ।

प्रस्तुत लेखमा समावेश गरिएको अध्ययन विधिलाई थप विश्वसनीय, सन्तुलित तथा प्रमाणमा आधारित बनाउन सम्बन्धित साहित्य समीक्षा र कार्यथलो अनुभवको विश्लेषणलाई पनि विशेष रूपमा महत्त्व दिइएको छ (Chan, 2012)। यसका लागि नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा प्रकाशित अनुसन्धान लेख, जर्नल, नीतिगत दस्तावेज, प्रतिवेदन तथा अन्य सान्दर्भिक स्रोतको विस्तृत समीक्षा गरिएको छ। यसले विषयक्षेत्रसँग सम्बन्धित अवधारणा, सिद्धान्त, अभ्यास तथा विद्यमान ज्ञानको अवस्था पहिचान गर्न सघाएको छ। यसरी पहिचान गरिएको अवस्थाका आधारमा पुनः साहित्य समीक्षा गरी यसबाट प्राप्त निष्कर्षहरूलाई सघन छलफल गरिएको थियो। छलफलबाट तथ्य तथा सूचनाहरूसँग स्वसिकाइ तथा कार्यथलोको अनुभवसँग तुलना गर्दै सिद्धान्त, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासका बिचमा समानता, भिन्नता तथा अन्तरसम्बन्धहरूको विश्लेषण गरिएको छ। साथै कार्यथलोमा लामो समयसम्म संलग्न रहँदा प्राप्त व्यावहारिक अनुभव, अवलोकन,

सिकाइ र चुनौतीहरूको प्रतिबिम्बलाई पनि अध्ययन प्रक्रियामा समेटिएको छ (Cooper & Lilyea, 2022) । सम्बन्धित साहित्यको पृष्ठपोषण र कार्यथलो अनुभवले नीतिगत तथा सैद्धान्तिक पक्षहरू व्यवहारमा कसरी लागु भइरहेका छन्, त्यसका उपलब्धि र सीमाहरू के के छन् तथा सुधारका सम्भावित क्षेत्रहरू कहाँ छन् भन्ने विषयमा महत्त्वपूर्ण प्रमाण उपलब्ध गराएको छ । यसरी सघन छलफल, अन्तर्क्रिया, कार्यशाला, साहित्य समीक्षा तथा कार्यथलो अनुभवबाट प्राप्त सूचनाहरूको त्रिकोणीयकरण (triangulation) गरी विश्लेषण गरिएकाले (Donkoh & Mensah, 2023) अध्ययनका निष्कर्षहरूलाई अधिक विश्वसनीय, सान्दर्भिक, यथार्थपरक र उपयोगी बनाउन मदत पुगेको छ ।

प्रामाणिक मूल्याङ्कन र आन्तरिक मूल्याङ्कनसँग यसको समानता र भिन्नता

औपचारिक सेटिङमा सञ्चालन हुने विद्यालय तहका तल्ला कक्षाका मूल्याङ्कन अभ्यासहरूमा लिखित परीक्षाले टेबलटप परीक्षण बढावा दिएको पाइन्छ । लिखित परीक्षमा आधारित टेबलटप परीक्षणमा ससाना बच्चाहरूले वयस्क जस्तै व्यवहार गर्नुपर्ने बाध्यता रहन्छ (Macy et al., 2016), जस्तै: निर्देशनहरू पालना गर्नुहोस्, कार्यमा भाग लिनुहोस् र प्रश्नहरूको जवाफ दिनुहोस् । यस क्रममा सिकारुले औपचारिक सिकाइका क्रममा आफ्नो रुचि, शैली र अनुकूलतालाई लागु गर्ने अवसर पाउँदैनन् । यो डर, चिन्ता र तनावको कारक बन्न पुग्छ । सिकारुको सिकने पाउने अधिकारलाई स्वस्फूर्त रूपमा उत्पन्न हुने डर, चिन्ता र तनावले प्रभावित बनाइरहन्छ । यसर्थ यस प्रकारका मूल्याङ्कन अभ्यासका विकल्पहरू पहिचान र लागु गर्न विश्वभरका नीतिनिर्माता र सरकार केन्द्रित भएको अनुभव गर्न सकिन्छ । ती विकल्पहरूमध्ये एक प्रामाणिक मूल्याङ्कनलाई मानिएको छ जसले ससाना बालबालिकाका लागि परम्परागत परीक्षण अभ्यासहरूभन्दा भिन्न दिनचर्या र दैनिक सेटिङहरूमा हुने सिकाइ र यसको परीक्षणमा सरोकारवालाहरू ध्यान खिचेको पाइन्छ (Bagnato & Macy, 2010) । यसले सिकारुले वास्तविक जीवनका कार्यहरू र गतिविधिहरूमा संलग्न भई महत्त्वपूर्ण सिकाइ क्षमताहरू प्रदर्शन गर्छन् भन्ने मान्यता राख्छ । यो मूल्याङ्कनका लागि २१ औँ शताब्दीको दृष्टिकोण लागु गर्न एक रणनीति पनि हो । अतः प्रामाणिक मूल्याङ्कन भनेको परम्परागत परीक्षणको विकल्प हो जुन मूल्याङ्कन शब्दको ल्याटिन उत्पत्तिसँग मिल्दोजुल्दो छ (अर्थात्, assidere) जसको अर्थ छेउमा बसेर जान्न पाउनु हो । यो उपनिषद् अर्थात् गुरुको सन्निकटमा रही सिकने प्रणालीको समानान्तर अध्यासका रूपमा ग्रहण गर्न सकिन्छ । प्रामाणिक मूल्याङ्कन परम्परागत परीक्षण अभ्यासहरूको विकल्पमात्र नभएर शास्त्रीय अभ्यासको अनुसरण पनि हो ।

नेपालमा हालका दिनहरूमा आन्तरिक मूल्याङ्कन अभ्यासले विशेष प्राथमिकता पाएको छ । यस सन्दर्भमा प्रामाणिक मूल्याङ्कन, आन्तरिक मूल्याङ्कन र यिनीबिचका समानता र भिन्नताहरूले हामीले बुझ्नु र अरुलाई बझाउनु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ । भलै यी दुई मूल्याङ्कनका बिचमा संरचनागत भिन्नता रहे तापनि आधारभूत शैक्षिक उद्देश्यका दृष्टिकोणका आधारमा भने समानता देखिन्छ, जस्तै:

- (क) सक्रिय संलग्नता : प्रामाणिक मूल्याङ्कन तथा आन्तरिक मूल्याङ्कन गरी दुबैले विद्यार्थीलाई रटन्ते वा घोक्रन्त सिकाइ अभ्यासमा भर पर्नुको सट्टा सिकाइ सामग्री तथा गतिविधिमा सक्रिय रूपमा संलग्न हुन प्रोत्साहित गर्छन् ।

- (ख) रचनात्मक मूल्य : प्रामाणिक मूल्याङ्कन तथा आन्तरिक मूल्याङ्कन गरी दुबैले सिकारुमा स्वस्फूर्त रूपमा हुन आउने सिकाइ अन्तरहरू पहिचान गर्न र त्यसका लागि वैकल्पिक शैक्षणिक रणनीतिहरू समायोजन गर्न लचकता प्रदान गर्छन् ।
- (ग) समग्र मूल्याङ्कन : दुबै मूल्याङ्कन अभ्यासहरू विद्यार्थीको क्षमताहरूमा व्यापक अन्तर्दृष्टि प्रदान गर्न लिखित परीक्षाले बढावा दिने गर्ने सही वा गलत उत्तरहरूभन्दा बाहिर जान्छन् । गलती गर्दै तथा अनुभव गर्दै सिक्छन् भन्ने मान्यता राख्छन् ।

उल्लिखित सन्दर्भ रहँदारहँदै पनि प्रामाणिक मूल्याङ्कन तथा आन्तरिक मूल्याङ्कनबिचको भिन्नता मुख्यतः यी मूल्याङ्कन मापदण्ड कसले सिर्जना गर्छ र ज्ञान कसरी लागु गरिन्छ भन्ने पक्षमा केन्द्रित रहेको पाइन्छ, जस्तै:

क्षेत्र	आन्तरिक मूल्याङ्कन	प्रामाणिक मूल्याङ्कन
सिर्जना, व्यवस्थापन र श्रेणीकरण	शिक्षकबाट सिर्जित वा निर्मित, व्यवस्थापित र श्रेणीकृत अभ्यास अर्थात् शिक्षककेन्द्रित अभ्यासलाई जोड दिन गरिन्छ । यसमा मननीय पक्ष के छ भने शिक्षकको रुचि, दक्षता र लगनशीलतामा यो निर्भर रहन्छ ।	शिक्षकद्वारा डिजाइन गर्न सकिन्छ तर प्रायः सिकाइलाई वास्तविक विश्व ढाँचासँग जोड्नुपर्छ अर्थात् सिकाइ सिकारुको रुचि, समाज र वास्तविक संसारसँग जोडिएको हुनुपर्छ । नेपालमा एकीकृत पाठ्यक्रमलगायतका पाठ्यक्रमले यसमा जोड दिए तर त्यसको कार्यान्वयन पक्ष अपेक्षित बन्न सकेन । विद्यार्थी शिक्षकको सक्रियतामा मात्र सीमित बन्न पुगे । समाज र अभिभावक सिकाइ प्रक्रियाबाट टाढिन पुगे ।
क्रियाकलाप निर्धारण	यस मूल्याङ्कन अभ्यासमा प्रायः परम्परागत परीक्षण वा स्थानीयकृत कक्षाकोठा परियोजनाहरू समावेश हुन्छन् । यसले गर्दा शिक्षक तथा विद्यार्थीले कतिपय अवस्थामा नयाँपन अनुभव नगर्ने सम्भावना रहँदा यसको प्रभावकारितामा सधैं प्रश्न उठिरहन्छ ।	यस मूल्याङ्कन अभ्यासमा वास्तविक जीवनका परिदृश्य, सिमुलेसन, पोर्टफोलियो वा व्यावहारिक प्रदर्शनहरू समावेश हुन्छन् । यसले सिकारु स्वयम् जिम्मेवार र उत्प्रेरित बन्न सक्छन् । सिकारु स्वयम् जिम्मेवार र उत्प्रेरित भन्दा सिकाइको गुणस्तर बढ्ने सक्ने सम्भावना रहन्छ ।
केन्द्रीयता	विद्यार्थीले कक्षाकोठामा पढाइने निर्धारित पाठ्यक्रममा आधारित सिकाइ कति निपुणता हासिल गरेको छ भन्ने पक्षमा केन्द्रित रहन्छ ।	दैनिक जीवनका भोगाइका आधारमा ज्ञानलाई एकीकृत गर्ने, जटिल समस्याहरूको विश्लेषण गर्ने र निर्णय प्रयोग गर्ने क्षमताको मूल्याङ्कनमा केन्द्रित रहन्छ ।
दायरा	शिक्षक स्वयम्ले गर्ने भएकाले स्थानीयकृत गर्न शिक्षकको भूमिका रहन्छ ।	कार्यस्थल वा समाजका वयस्कहरूको प्रत्यक्ष सहभागिता र प्रभाव रहने भएकाले स्वतः स्थानीयकरण हुन्छ ।

वास्तवमा मूल्याङ्कनको मूल आधार भनेको वास्तविक संसारको सन्दर्भमा सिकारुले के गर्न सक्षम छ भनेर प्रतिबिम्बित गर्ने सिपमा आधारित भएको हुनुपर्छ (Bricker et al., 2015)। यसै पनि प्रामाणिक शब्दले सिकारुको दैनिक जीवनसँग अप्रासङ्गिक हुने छुट्टै कार्यहरूको सट्टा स्वयम् प्रेरित स्वअनुभवहरू प्रतिबिम्बित गर्ने अवसरहरूलाई जनाउँछ। प्रामाणिक मूल्याङ्कनले मूल्याङ्कन र सिकाइका प्रयासहरूका बिचमा सम्बन्ध स्थापित गर्न सहयोग गर्छ। प्रामाणिक गतिविधिहरूमा भाग लिने सिकारुले समाज र स्थानीय वातावरणसँग अन्तर्क्रिया गरी सिकाइलाई उपयोगी र अर्थपूर्ण बनाउँछन् (Neisworth & Bagnato, 2004)। यसर्थ प्रामाणिक मूल्याङ्कन प्रक्रियाले सिकारुलाई परिचित व्यक्तिहरूसँग उनीहरूको दैनिक वातावरणमा अर्थपूर्ण र कार्यात्मक गतिविधिहरू प्रदर्शन गर्ने अवसर दिन्छ जुन गाडी बसेर घन्टौँको यात्रा गरी शैक्षिक संस्थामा पुग्ने र नियन्त्रणमुखी सेटिङमा हुने सिकाइमा सहभागी हुने अभ्यासका लागि ठाडो चुनौती पनि हो।

मापदण्ड र सैद्धान्तिक आधारको मूल्याङ्कनसँगको अन्तरनिर्भरता

Wiggins (1998) ले तय गरेका छोटो मापदण्डमा आधारित सैद्धान्तिक रूपरेखाले कक्षाकोठामा आधारित सिकाइ अभ्यास वा सिकाइका लागि/का रूपमा मूल्याङ्कन जस्ता पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका पक्षहरूमा ध्यान केन्द्रित गरेका छन्। यसले समुदायले सिकाइ रणनीतिका आधारमा हुने परिवर्तनलाई प्रभाव पार्ने (William, 2007) अर्थात् सिकाइको मूल्याङ्कन वा निर्णयात्मक मूल्याङ्कनका पक्षमा आवाज बुलन्द गर्ने सम्भावनालाई न्यूनीकरण गर्न सघाउँछ। साथै यसले विद्यार्थी सिकाइले दैनिक रूपमा आउने समस्याहरूको समाधानभन्दा भिन्न घोकन्ते वा रटन्ते अभ्यासमा रमाउने (Black, 2007) गर्नुभन्दा रमाएर सिकाइका लागि सिकने तरिका (James et al., 2006) का लागि अन्तर्निहित संरचनात्मक अभ्यासहरूको तुलनात्मक विश्लेषण गर्नका मार्गप्रशस्त गर्छ। यसलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ:

१. अनुभवजन्य र प्रगतिवादी सिकाइ सिद्धान्त एवम् मूल्याङ्कन

अनुभवजन्य र प्रगतिवादी सिकाइ सिद्धान्तले शैक्षिक प्रक्रियाले जीविकाको तयारी मात्र नभई जीवन दर्शनको सिकाइकै एक निरन्तर प्रक्रियालाई विशेष रूपमा जोड दिएको पाइन्छ। गुरुकुल तथा बौद्ध शिक्षाले जीविका र जीवन दर्शनसहितको (संन्यास लिएर मुक्तिका लागि दत्तचित्त रहने वा ज्ञान तथा सिप हासिल गरी सांसारिक जीवनमा फर्कने) शैक्षिक प्रक्रियालाई अन्तमात् गरेको र नेपालको शैक्षिक इतिहासमा उक्त दुबै शिक्षा प्रणालीको विशेष योगदान रहेकाले यस प्रकारको सिकाइसँग मूल्याङ्कनलाई जोड्न सके नेपालले विकसित देशको नमुना अनुकरण गरेको छ भन्ने आलोचनाबाट मुक्त हुन सकिन्छ। पछिल्लो समयमा जोन डिवेले यसलाई अनुभवजन्य र प्रगतिवादी सिकाइ सिद्धान्त नामकरण गरी यसअनुसार विद्यार्थीले प्रत्यक्ष अनुभव, क्रियाकलाप, खोज, प्रयोग र सामाजिक सहभागितामार्फत प्रभावकारी रूपमा सिक्छन् भन्ने मान्यता स्थापित गरे (Miettinen, 2000)। गर्दै सिकने (Learning by doing) अनुभवजन्य सिकाइको मूल आधार मानिन्छ। नेपालको विद्यालय तहका लागि स्वीकृत पाठ्यक्रम सक्षमतामा आधारित हुनु, निर्माणात्मक मूल्याङ्कनलाई विशेष रूपमा जोड दिनु, परियोजनामा आधारित सिकाइलाई अनिवार्य गरिनु, स्थानीय पाठ्यक्रम तथा विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ सहजीकरणका

अभ्यासहरूलाई उपयोग गर्नु जस्ता महत्त्वपूर्ण कार्यहरू डिवेको सिकाइ सिद्धान्तसँग निकट मानिन्छन्। तर नेपालमा विषयवस्तुको दबदबालाई यथावत् रूपमा कायम राखेर सिकाइ र मूल्याङ्कनमा मूल्य जोड्दा (Value add) अपेक्षित रूपमा नतिजा प्राप्त हुन सकिरहेको छैन। यसमा प्रभावी कार्यसम्पादन हुन जरुरी देखिन्छ।

अनुभवजन्य सिकाइ अर्थात् गर्दै सिकने (Learning by doing) प्रक्रियाले विद्यार्थीले आफैं अनुभव गरेर, प्रयोग गरेर र समस्या समाधान गरेर सिक्नुपर्छ भनी सिकाउँछ, जस्तै: विद्यालय बगैँचा निर्माण, स्थानीय वातावरण अध्ययन, समुदाय अध्ययन र सरसफाइ अभियान। हामीले यस प्रकारको सिकाइ छुट्टै अभ्यास हो भनी यसलाई मूल्याङ्कनमा कम प्राथमिकता दिने र कापीकलममा आधारित संज्ञानात्मक मूल्याङ्कनलाई जोड दिएका कारण यो कक्षाकोठाको सिकाइसँग अन्तरसम्बन्धित भई प्रभावकारी बन्न नसकेको अनुभूत गर्न सकिन्छ। यसले प्रश्नोत्तर, समूहकार्य, छलफल र खोजमूलक सिकाइलगायतलाई मूल्याङ्कनको प्रमुख आधार बनाउन सकिरहेको छैन। यसै पनि विद्यालय र समाजबिचको सम्बन्धलाई बढावा दिने स्थानीय सिप तथा ज्ञानको प्रयोग, समुदायसँग अन्तर्क्रिया, स्थानीय स्रोतको उपयोग र समुदाय आधारित परियोजनालगायतका सिकाइ सम्बद्ध अधिकांश कार्यहरू प्रभावकारी बन्न सकिरहेका पाइँदैनन्। यस परिप्रेक्ष्यमा नेपालका विद्यालय शिक्षाका लागि स्वीकृत पाठ्यक्रमले कार्यसञ्चयिकाभित्र परियोजना कार्य, अवलोकन र कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन जस्ता विधिहरू समावेश गरे पनि यिनीहरू प्रभावकारी बन्न सकिरहेका छैनन्। यसर्थ गुणस्तरीय र व्यापक सिकाइका लागि मूल्याङ्कनको धार परिवर्तन गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ।

२. सामाजिक निर्माणवादमा आधारित सिकाइ सिद्धान्त एवम् मूल्याङ्कन

प्रायः संयुक्त पारिवारिक संरचना रहेको नेपाली समाजमा सामाजिक निर्माणवाद (Social Constructivism) लाई प्रमुख सिकाइ सिद्धान्त मान्न सकिन्छ। यसले ज्ञान निर्माण प्रक्रियालाई सामाजिक अन्तर्क्रिया, भाषा, संस्कृति र सहकार्यको परिणामका रूपमा ग्रहण गर्छ। यसर्थ सामाजिक निर्माणवाद नेपालको मौलिक अभ्यास पनि हो (Sterian & Mocanu, 2016)। यसर्थ नेपालको सन्दर्भमा सामाजिक निर्माणवादलाई कक्षाकोठाबाट घरमा लैजाने एकल परिवारको पारिवारिक संरचनाबाट हुने रिक्तता पूर्ति गर्ने पश्चिमी सोचबाट हामी मुक्त हुन आवश्यक छ। पछिल्लो शतकमा रुसका लेभ भिगोत्स्कीले यसलाई प्रतिपादन गरी लोकप्रिय बनाए। उनका अनुसार सिकारुहरूले एकलै सिक्दैनन्; उनीहरूले शिक्षक, अभिभावक, सहपाठी तथा समुदायलगायतका अन्य जानकारहरूसँगको अन्तर्क्रियाबाट ज्ञान र सिप सिक्छन्। नेपालको विद्यालय शिक्षामा विद्यार्थीकेन्द्रित, सहभागितामूलक तथा समावेशी सोचमा आधारित सिकाइलाई प्रवर्धन गर्ने सन्दर्भमा यो सिद्धान्त अत्यन्त सान्दर्भिक देखिन्छ।

सामाजिक निर्माणवादले निकटतम विकास क्षेत्र (Zone of Proximal Development: ZPD) का आधारमा विद्यार्थीले एकलै गर्न सक्दैनन् तर सक्षम व्यक्ति (शिक्षक, अभिभावक वा सहपाठी) को

सहयोगमा कार्यसम्पादन गर्न सक्छन् भन्ने मान्यता राख्छ (Baker et al., 2020)। यसै गरी भिगोत्स्कीले भाषा र संवादले सिकाइ र बौद्धिक विकासका लागि प्रमुख माध्यम हो भनी पुष्टि गरेका छन्। यसले छलफल, प्रश्नोत्तर, समूहकार्य र अनुभव आदानप्रदानमा विशेष जोड दिएको छ। सामाजिक अन्तर्क्रियाका लागि सहकार्यात्मक सिकाइ, जोडीकार्य, समूह परियोजना तथा समुदायमा आधारित सिकाइ सामाजिक निर्माणवादका प्रमुख अभ्यास हुन्। नेपालका अधिकांश पाठ्यक्रममा सैद्धान्तिक रूपमा यी सबै पक्ष समेटिएको पाइए पनि कक्षाकोठामा अपेक्षित रूपमा तिनको पूर्ण प्रयोग भएको पाइँदैन। समूहगत सिकाइ (Cooperative learning), सहपाठी सिकाइ (Peer learning), स्थानीय सन्दर्भमा आधारित सिकाइ, परियोजनामा आधारित सिकाइ र संवादमुखी कक्षा व्यवस्थापनका लागि अझ धेरै काम गर्न बाँकी रहेको अनुभूत गर्न सकिन्छ। नेपालमा हाल विकसित हुँदै गएको निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, कार्यसञ्चयिका, परियोजनामा आधारित सिकाइ, सुधारात्मक तथा उपचारात्मक सिकाइ, तथा प्रामाणिक मूल्याङ्कनका अवधारणाहरू सामाजिक निर्माणवादसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित भएको पाइन्छ तर अपेक्षाअनुसार विद्यार्थीको सिकाइलाई निरन्तर अवलोकन, प्रतिपुष्टि, सहकार्य र वास्तविक कार्यसम्पादनमार्फत मूल्याङ्कन गर्न सकेको पाइँदैन। यसले मूल्याङ्कनको धार परिवर्तनको औचित्य पुष्टि गर्छ। Top of FormBottom of Form

३. उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइ एवम् मूल्याङ्कन

नेपालको प्राचीन शैक्षिक अभ्यासदेखि नै विद्वान्, पण्डित वा शास्त्रज्ञहरूको ज्ञान, तर्कशक्ति, शास्त्रबोध तथा बौद्धिक क्षमताका आधारमा उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइ भएको पाइन्छ (Ghimire, 2024)। त्यस समयमा शास्त्रार्थ (विद्वान्हरूले कुनै दार्शनिक, धार्मिक वा शास्त्रीय विषयमा गर्ने तर्कवितर्क तथा निर्णय), सभापरीक्षा (सभामा विद्वान्हरूलाई प्रश्न सोधेर गरिने ज्ञान परीक्षण), सिर्जना तथा व्याख्या (विद्वान्हरूको सिर्जना वा दिएका व्याख्याका आधारमा उनीहरूको विद्वत्ता मूल्याङ्कन) र गुरुशिष्यपरम्परा (विद्यार्थी र आचार्यबिचको प्रश्नोत्तर, शास्त्रीय छलफल वा अन्य कुनै विधिद्वारा गरिने परीक्षण) लाई उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइ र त्यसको परीक्षणमा केन्द्रित गरिएको पाइन्छ। प्राचीनकालमा यस्तो विद्वत् परीक्षणको उद्देश्य योग्य विद्वान्को पहिचान गर्नु, ज्ञानको निर्माण गर्नु र समाजमा बौद्धिक परम्परालाई संरक्षण गर्नु नै थियो।

आधुनिक शैक्षिक अभ्यासमा जिन पियाजे (Jean Piaget) ले संज्ञानात्मक विकास सिद्धान्तअनुसार सिकारूको सोच्ने, बुझ्ने र समस्या समाधान गर्ने क्षमता उमेरसँगै क्रमिक रूपमा विकास हुन्छ भनी सिद्धान्त प्रतिपादन गरेको देखिन्छ (Huitt & Hummel, 2003)। आधारभूत तह (कक्षा १-८) का अधिकांश विद्यार्थी पूर्वसञ्चालनात्मक अवस्था (Preoperational Stage वा २-७ वर्ष) र मूर्त सञ्चालनात्मक अवस्था (Concrete Operational Stage वा ७-११ वर्ष) मा पर्छन्। यस अवस्थामा विद्यार्थीको उच्च संज्ञानात्मक तहको सिकाइ के हो र यसलाई कसरी सञ्चालन गर्न सकिन्छ भनी स्पष्ट व्याख्या नभएकाले यसमा अन्योलता भएको पाइन्छ। यसर्थ यस तहमा औपचारिक सेटिङमा हुने परीक्षाभन्दा स्वस्फूर्त रूपमा

हुने सिकाइमार्फत मूल्याङ्कन हुनु सान्दर्भिक देखिन्छ। तर आधारभूत तहको माथिल्लो तह (विशेषतः कक्षा ६-८) का केही विद्यार्थी औपचारिक सञ्चालनात्मक अवस्था (Formal Operational Stage) तर्फ प्रवेश गर्न थाल्ने भएकाले जहाँ उनीहरू अमूर्त चिन्तन, परिकल्पना निर्माण र तार्किक विश्लेषण गर्न सक्षम बन्छन्। यस अवस्थामा भने उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइमा जोड दिन सकिन्छ।

नेपालको विद्यालय शिक्षाका सन्दर्भमा उच्च संज्ञानात्मक तहमा आधारित सिकाइको प्रमुख आधार ब्लुमको संज्ञानात्मक तहको वर्गीकरणलाई लिइन्छ। ब्लुमले गरेको संज्ञानात्मक तहको वर्गीकरणले तथ्य स्मरण (Remembering) वा सामान्य बुझाइ (Understanding) मा मात्र सीमित नरही विश्लेषण (Analysis), मूल्याङ्कन (Evaluation) र सिर्जना (Creation) जस्ता उच्चस्तरीय मानसिक प्रक्रियाहरूको विकासमा केन्द्रित सिकाइलाई जनाउँछ (Forehand, 2010)। तर यहाँ मननीय पक्ष के छ भने पियाजे र ब्लुमको वर्गीकरण उमेरका आधारमा हुने सिकाइ र यो प्रस्तुति समानान्तर भएको नपाइए तापनि संज्ञानात्मक परिपक्वताका दृष्टिले सारगत एकरूपता पाइन्छ। नेपालका स्वीकृत पाठ्यक्रमले उच्च संज्ञानात्मक सिकाइका लागि समस्या समाधान गर्ने, कारण तथा परिणाम विश्लेषण गर्ने, अनुमान र परिकल्पना गर्ने, अनुसन्धानात्मक तथा परियोजनामूलक कार्य सम्पादन गर्ने, वास्तविक जीवनका सन्दर्भमा ज्ञान तथा सिप प्रयोग गर्ने र आफ्ना विचारहरूको औचित्य पुष्टि गर्ने जस्ता गतिविधिलाई प्राथमिकता दिएका छन्। रटानमुखी सिकाइ संस्कृतिको प्रभाव, सीमित समय, शिक्षकको व्यावसायिक तयारीमा कमी, पाठ्यपुस्तककेन्द्रित सिकाइ र उच्चस्तरीय सोच मापनमा समस्या रहेका कारण यस प्रकारका सिकाइको मूल्याङ्कनका लागि भावी दिनमा धार परिवर्तन गर्न आवश्यक हुने देखिन्छ।

४. बहुबुद्धिमत्तामा आधारित सिकाइ सिद्धान्त एवम् मूल्याङ्कन

महाभारतकालका चर्चित पात्र अर्जुन बहुबुद्धिमत्ताका प्रतीक हुन्। उनी धनुर्विद्यामा अद्वितीय दक्षता राख्ने सिपालु व्यक्ति हुन्। युद्धकला, रणनीति तथा नेतृत्व क्षमतामा पनि निपुण देखिन्छन्। अर्जुन सङ्गीत तथा नृत्यसम्बन्धी विशेष सिपले परिपूर्ण देखिन्छन् जुन सिप अज्ञातवासका बेला बृहन्नलाका रूपमा शिक्षक भई उपयोग गरेको पाइन्छ। उनले अनुशासन, एकाग्रता र साधनामा उत्कृष्टता हासिल गरेको पाइन्छ। यसका कारण उनले विभिन्न दिव्यास्त्रको ज्ञान हासिल गरेको शास्त्रीय प्रमाण पाइन्छन्। यसै गरी युधिष्ठिर सत्य, धर्म र न्यायका प्रतीक मानिन्छन्। युधिष्ठिरका माहिला भाइ भीम बल, साहस र अन्यायविरुद्ध लड्ने दृढताका लागि प्रसिद्ध छन्। यी सबैका गुरु एकै द्रोणाचार्य हुन् तर गुरुले उनीहरूलाई आआफ्नो क्षमता र रुचिअनुसार सिक्ने अवसर दिएको पाइन्छ। उनीहरूको सिकाइ र मूल्याङ्कन दैनिक जीवनका समस्या समाधान तथा विशिष्ट लक्ष्य हासिलका लागि गरिने विशेष परियोजनासँग मेल खाने देखिन्छ। यही सन्दर्भलाई आधुनिक शैक्षिक सिद्धान्तसँग तुलना गर्दा यसैको समानान्तर अवधारणा हावर्ड गार्डनर (Howard Gardner) ले सन् १९८३ मा प्रस्तुत गरेको बहुबुद्धिमत्ताको सिद्धान्त (Theory of multiple intelligences) सँग मिल्ने देखिन्छ। यस सिद्धान्तअनुसार हरेक व्यक्तिको बुद्धिमत्ता केवल भाषिक

वा तार्किक क्षमतामा सीमित हुँदैनन् । बरु व्यक्तिमा विभिन्न प्रकारका बुद्धिमत्ता रहेका हुन्छन् । यस सिद्धान्तले प्रत्येक सिकारुमा सिक्ने, बुझ्ने र आफ्नो क्षमता प्रदर्शन गर्ने शैली फरक हुन्छ भन्ने तथ्यलाई स्विकार्छ । हाल हामीसँग यस खालको बहुबुद्धिमत्तामा आधारित सिकाइ र त्यसको मूल्याङ्कन गर्ने अवसरहरू सिकारुलाई प्राप्त छन् कि छैनन् भन्ने ज्वलन्त प्रश्न उठेको छ ।

गार्डनरका अनुसार भाषिक बुद्धिमत्ता (Linguistic intelligence) अर्थात् पढ्ने, लेख्ने, बोल्ने र भाषा प्रयोग गर्ने क्षमता; तार्किक एवम् गणितीय बुद्धिमत्ता (Logical-mathematical intelligence) अर्थात् तर्क, विश्लेषण र समस्या समाधान गर्ने क्षमता; दृश्य एवम् स्थानिक बुद्धिमत्ता (Visual-spatial intelligence) अर्थात् चित्र, आकृति, नक्सा तथा दृश्य माध्यमबाट सिक्ने क्षमता; शारीरिक तथा गतिशील बुद्धिमत्ता (Bodily-kinesthetic intelligence) अर्थात् शारीरिक गतिविधि र विभिन्न अङ्गको उपयोगबाट सिक्ने क्षमता; साङ्गीतिक बुद्धिमत्ता (Musical intelligence) अर्थात् लय, ताल, धुन र सङ्गीतप्रतिको संवेदनशीलता, अन्तरवैयक्तिक बुद्धिमत्ता (Interpersonal intelligence) अर्थात् अरूसँग सहकार्य गर्ने, सम्बन्ध निर्माण गर्ने र भावनाहरू बुझ्ने क्षमता, अन्तर्वैयक्तिक बुद्धिमत्ता (Intrapersonal intelligence) अर्थात् आत्मचिन्तन, आत्मबोध र आफ्ना भावना बुझ्ने क्षमता र प्राकृतिक बुद्धिमत्ता (Naturalistic intelligence) अर्थात् प्रकृति, वनस्पति, जनावर तथा वातावरणसँग सम्बन्धित पक्षहरू बुझ्ने क्षमतालाई बहुबुद्धिमत्ताको सीमाभित्र वर्गीकरण गर्ने गरिन्छ । यसका लागि स्वीकृत पाठ्यक्रमहरूले कथा, कविता तथा अन्य विधाको वाचन र लेखन गतिविधिबाट भाषिक बुद्धिमत्ता; खेल, प्रयोग र समस्या समाधान गतिविधिबाट तार्किक एवम् गणितीय बुद्धिमत्ता; चित्रकला, नक्सा र शैक्षिक सामग्री निर्माणबाट दृश्य एवम् स्थानिक बुद्धिमत्ता; नृत्य, अभिनय, भूमिका निर्वाह र खेलकुदबाट शारीरिक एवम् गतिशील बुद्धिमत्ता; गीत, लय र सङ्गीतको प्रयोगबाट साङ्गीतिक बुद्धिमत्ता; समूहकार्य र सहकार्यात्मक सिकाइबाट अन्तरवैयक्तिक बुद्धिमत्ता; आत्ममूल्याङ्कन, प्रतिबिम्बात्मक लेखन र व्यक्तिगत लक्ष्य निर्धारणबाट अन्तर्वैयक्तिक बुद्धिमत्ता तथा बगैंचा, प्रकृति अवलोकन र वातावरणीय परियोजनाबाट प्राकृतिक बुद्धिमत्ता प्रवर्धन गर्ने लक्ष्य निर्धारण गरेको पाइन्छ । यस परिप्रेक्ष्यमा सबै विद्यार्थीलाई एउटै किसिमको लिखित परीक्षाबाट मूल्याङ्कन गर्नु पर्याप्त हुँदैन । बरु उनीहरूको विविध क्षमता प्रदर्शन गर्ने अवसर प्रदान गर्नुपर्छ । यसर्थ हामीले मूल्याङ्कनको धार परिवर्तन गर्न जरुरी देखिन्छ ।

नेपालले विद्यालय शिक्षाको आधारभूत तहमा परीक्षाकेन्द्रित मूल्याङ्कनबाट सिकाइकेन्द्रित मूल्याङ्कनतर्फ उन्मुख हुने प्रयास गरिरहेको वर्तमान अवस्थामा बहुबुद्धिमत्ताको सिद्धान्त उपयोगी सैद्धान्तिक आधार बन्न सक्छ । यसले विद्यार्थीका व्यक्तिगत भिन्नता, रुचि र क्षमतालाई सम्मान गर्दै समावेशी, बालमैत्री र दक्षतामा आधारित सिकाइ सहजीकरणको वातावरण निर्माण गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । साथै यस सिद्धान्तले शिक्षकलाई विविध शिक्षण रणनीति तथा बहुआयामिक मूल्याङ्कन विधि प्रयोग गर्न प्रेरित गर्छ, जसबाट प्रत्येक विद्यार्थीलाई आफ्नो क्षमता प्रदर्शन गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ ।

५. एकीकृत सिकाइ सिद्धान्त एवम् मूल्याङ्कन

नेपालमा विद्यालय तहअन्तर्गत आधारभूत शिक्षा कक्षा १ देखि ३ का लागि वि.सं. २०७६ बाट एकीकृत पाठ्यक्रम लागु भएको छ। यसले वास्तविक परिस्थितिहरूमा आफ्नो सिकाइलाई जोड्दै ज्ञाननिर्माणको अवसर सिर्जना गर्छ। वैदिक शिक्षा प्रणालीमा सहज रूपमा अनुभव गर्न सकिने यस प्रकार शैक्षिक अभ्यास हालको अभ्याससँग पनि समानान्तर देखिन्छन्। अनौठो संयोग नै मान्नुपर्छ वैदिक शिक्षा प्रणालीको जस्तै सिकाइ र मूल्याङ्कनका अवधारणा अन्तरसम्बन्धित भई पाइने एकीकृत पाठ्यक्रमले विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई निरन्तर प्रक्रियाका रूपमा ग्रहण गर्छ जसले परम्परागत परीक्षण प्रणालीलाई विषयक्षेत्रगत अर्थात् थेमेटिक अवधारणासँग पनि जोडेको छ। मूल्याङ्कन दृष्टिकोणले यस पाठ्यक्रमले प्रामाणिक मूल्याङ्कनका साधनहरू प्रयोग गर्छ जसमा २१ औं शताब्दीको सिप, कार्यसञ्चयिका, परियोजना कार्य, रुब्रिक्स एवम् प्रतिक्रिया र उपचारात्मक निर्देशन यसको मुख्य मूल्याङ्कन विधिको रूपमा समावेश छन् (Khatri, 2026)। नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमले मूल्याङ्कनलाई श्रेणीमापन (Rating Scale) अर्थात् विद्यार्थीको कार्यको परिमाणात्मक मान (जस्तै: १ देखि ४ सम्म) मा केन्द्रित गरेको छ। यसले विद्यार्थीको प्रस्तुतीकरण कस्तो थियो भनी मूल्याङ्कन गर्न १ देखि ४ सम्म अङ्क दिने (जहाँ १ कमजोर र ४ उत्कृष्ट हुन्छ) प्रक्रियालाई विशेष प्राथमिकता दिन्छ। तर विद्यार्थीको कार्यको परिणामात्मक मानका लागि रुब्रिक्स (Rubrics) को उपयोग गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ। रुब्रिक्स कार्यसम्पादनको मूल्याङ्कन गर्न निर्मित विस्तृत अङ्कन निर्देशिका (Scoring Guide) हो, जसमा विद्यार्थीले कस्तो कार्य गर्दा कति अङ्क पाउँछन् भन्ने स्पष्ट सूचक (Indicators) रहेका हुन्छन्। यसमा आधार (Criteria), मापन अङ्क (Rating Scale) र सूचक (Indicators) को त्रिकोणात्मक सन्तुलन कायम भएको हुन्छ। नेपालको आधारभूत शिक्षा कक्षा १ देखि ३ मा विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई विस्तृत अङ्कन निर्देशिका (Scoring Guide) मार्फत थप सम्मृद्ध बनाउनु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ। यो धार परिवर्तनको मूल आधार बन्न सक्छ किनभने नेपालमा विद्यालय तहअन्तर्गत आधारभूत शिक्षा कक्षा १ देखि ५ का लागि श्रेणीमापन (Rating Scale) अर्थात् विद्यार्थीको कार्यको परिमाणात्मक मान (जस्तै: १ देखि ४ सम्म) लाई अवलम्बन गरिएको छ। यसले पूर्ण रूपमा निकास दिन सकिरहेको छैन र यसमा अझ थप कार्य गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ भनी सरोकारवाला तथा विज्ञबाट निरन्तर रूपमा सुझाव प्राप्त भइरहेका छन्। यसर्थ आलोचनालाई सम्बोधन गर्न धार परिवर्तन एक विकल्प बन्न सक्छ।

रुब्रिक्सको उपयोग आफैँमा कठिन कार्य हो भने परम्परागत लिखित परीक्षा अन्य विधि तथा प्रक्रियाको तुलनामा सरल अभ्यास हो। यसर्थ पनि शिक्षकको लिखित परीक्षा पहिलो रोजाइ बन्न पुगेको सहज अनुमान गर्न सकिन्छ। सायद उल्लिखित कारणले नै हुनसक्छ रुब्रिक्सले परिणामहरू स्पष्ट र अधिक भरपर्दो बनाएर मूल्याङ्कन प्रक्रियाहरूमा सुधार गर्छ भन्ने तथ्य थाहा हुँदाहुँदै पनि शिक्षकहरूले यी रुब्रिक्सलगायतका मूल्याङ्कन साधन सिर्जना गर्न र कार्यान्वयन गर्न गाह्रो भएको भनी अपनत्व लिन हिचकिचाएको अनुभूत गर्न सकिन्छ (Andrade & Cizek, 2010) ले। यसै पनि कतिपय अभिभावकका लागि पनि लिखित परीक्षा पहिलो प्राथमिकतामा परेको पाइन्छ। उनीहरूको कार्यसञ्चयिकामा अपेक्षित

रुचि देखिएको छैन। कार्यसञ्चयिकाले सिकाइका लागि अभिलेखीकरणका रूपमा काम गर्छन्। यसले विद्यार्थीलाई उनीहरूको कामका बारेमा सोच्ने क्षमता विकास गर्दै उनीहरूको शैक्षिक प्रगति टूटाक गर्न मदत गर्छ (Hartley, 2014) जुन पश्चिमी देशमा लोकप्रिय र प्रभावी बनिरहेको पाइन्छ। तर नेपालमा यस प्रकारका सचेतना तथा पूर्वतयारीका लागि धेरै काम गर्न बाँकी नै भएको अनुभूत गर्न सकिन्छ। यस सन्दर्भमा Andrade and Heritage (2017) र Panadero et al. (2017) द्वारा गरेका विभिन्न अध्ययनले विद्यार्थीले आत्ममूल्याङ्कनका लागि प्रयोग गर्ने मूल्याङ्कन मापदण्डहरूसँग सक्रिय सहभागितामार्फत मूल्याङ्कन परिणामहरू प्राप्त गर्छन् भन्ने तथ्य उजागर गरी विद्यार्थी सिकाइ र मूल्याङ्कनप्रति उनीहरूलाई उत्प्रेरित गर्न सुझाएका छन्। उल्लिखित पक्षलाई आत्मसात गरी गुणस्तरीय सिकाइ र प्रभावकारी विद्यार्थी मूल्याङ्कन रणनीतिका लागि नेपालमा पनि धार परिवर्तन गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ। Pellegrino and Hilton (2012) ले यस सन्दर्भलाई प्रामाणिक मूल्याङ्कनसँग अन्तरसम्बन्धित गरेका छन्। प्रामाणिक मूल्याङ्कनको दृष्टिकोणले विद्यार्थीलाई केवल परीक्षाको तयारी गर्ने व्यक्ति नभई सक्रिय ज्ञाननिर्माता, समस्या समाधानकर्ता र जीवनोपयोगी सिप विकास गर्न सिकने व्यक्तिका रूपमा हेर्छ जुन नेपाल सरकारले आधारभूत तह कक्षा १ देखि ५ सम्ममा आन्तरिक परीक्षा हटाई वैकल्पिक मूल्याङ्कन प्रणाली विकास गर्ने निर्णय पनि यही एकीकृत दृष्टिकोणसँग मेल खाने देखिन्छ। प्रामाणिक मूल्याङ्कनको उद्देश्य विद्यार्थीको संज्ञानात्मक सिकाइ तहलाई वर्गीकरण गर्नु मात्र होइन, उनीहरूको सिकाइलाई सहजीकरण गर्नु पनि हो। यसर्थ हामीले हाम्रो सोच र शैलीमा परिवर्तन गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ।

६. टेवा (Scaffolding) र सुधारात्मक तथा उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरण

नेपालको प्रारम्भिक कक्षामा सिकारुको सर्वाङ्गीण विकासलाई मूल आधार बनाएको पाइन्छ। यसैलाई अन्तरसम्बन्धित गर्दै नेपालले समग्र बालविकास दैनिक जीवनको अनुभवसमेतलाई समेट्दै आधारभूत तत्त्वहरूमार्फत एकीकृत पाठ्यक्रम लागु गरेको छ (Lamsal, 2021)। तर यस सन्दर्भमा मननीय पक्ष के छ भने कतिपय शिक्षकको अपर्याप्त तयारी र विद्यार्थीको निरन्तर मूल्याङ्कनमा देखिएका बुझाइका विविधता र त्यसप्रतिको अरुचिका कारण विद्यालयले सामना गर्ने प्रारम्भिक कार्यान्वयनका समस्या यथावत् रहेका देखिन्छन् (Rijal, 2021; Adhikari, 2022)। यसै पनि सन् २००० को सुरुआतमा यस प्रकारको विद्यार्थी मूल्याङ्कन र यसबाट प्राप्त परिणामहरूलाई प्रभावकारी बनाउन विशेष पहल भए। नेपालमा पनि यस प्रकारका अभ्यास भए तर ती अपेक्षित रूपमा प्रकावकारी बन्न सकिरहेका पाइँदैनन्। यसैको पछिल्लो परिणामका रूपमा नेपाल सरकारको पछिल्लो निर्णयलाई लिन सकिन्छ जुन सिकाइको मूल्याङ्कन कि सिकाइका लागि मूल्याङ्कन भनी बहसको मुख्य केन्द्र बनिरहेको देखिन्छ। यस सन्दर्भमा निकासको मुख्य आधारका रूपमा Stiggins (2005) ले सिकाइका लागि मूल्याङ्कनमा जोड दिए किनभने उनले मूल्याङ्कन परिणामहरूलाई सिकाइका लागि निर्णयह लिन र उपचारात्मक कार्यक्रमहरू विकास गर्न सिकाइका लागि मूल्याङ्कनलाई आवश्यक माध्यमका रूपमा व्याख्या गरे जुन आजसम्म पनि उत्तिकै सान्दर्भिक मानिन्छ। प्रस्तुत सन्दर्भलाई Broadfoot (2007) ले विद्यार्थीको

ज्ञान र अभिवृत्तिका अतिरिक्त सिप विकास र त्यसको मूल्याङ्कन गर्न विद्यालयले सहयोग गर्नुपर्छ भनी समस्या औँल्याइदिएका छन्। उनले विद्यालयले यसलाई केवल विद्यार्थी संज्ञानात्मक तहको मात्र मूल्याङ्कन गर्दा सिकाइ दिगो नबनेकोतर्फ पनि सङ्केत गरेका छन्। Hattie and Timperley (2007) ले विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई प्रभावकारी बनाउन व्यापक रूपमा मान्यता प्राप्त रूपरेखा निर्माण र त्यसको कार्यान्वयनमा जोड दिएका छन्। यसका लागि थप कार्य गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ, जसलाई प्रामाणिक मूल्याङ्कन, समावेशी शिक्षा र सिकाइ उपलब्धि सुधारको सन्दर्भमा टेवा (Scaffolding) तथा सुधारात्मक र उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरण (Remedial and corrective learning facilitation) का रूपमा लिपिबद्ध गर्न सकिन्छ।

पछिल्ला दशकमा नेपालको विद्यालय शिक्षामा प्रामाणिक मूल्याङ्कन, समावेशी शिक्षा र सिकाइ उपलब्धि सुधारको सन्दर्भमा टेवा तथा सुधारात्मक र उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरण महत्त्वपूर्ण अवधारणाका रूपमा विकास तथा कार्यान्वयन हुँदै आएका छन्। विशेष गरी आधारभूत तहका विद्यार्थीमा सिकाइ अन्तर (Learning Gap) न्यूनीकरण गर्न यी दुबै रणनीतिहरू प्रभावकारी मानिन्छन्। टेवाले विद्यार्थीले स्वतन्त्र रूपमा गर्न नसक्ने सिकाइ कार्यलाई शिक्षक, सहपाठी वा सिकाइ सामग्रीको सहयोगबाट क्रमिक रूपमा सम्पन्न गर्न सक्षम बनाउने प्रक्रियालाई जनाउँछ। यस अवधारणाको सैद्धान्तिक आधार सामाजिक निर्माणवाद (Social Constructivism) र निकटतम विकास क्षेत्र (Zone of Proximal Development) मा आधारित छ। नेपालमा टेवा प्रदान गर्ने अभ्यासरूपमा नमुना प्रदर्शन, मार्गदर्शक प्रश्न, सहकार्यात्मक सिकाइ, चरणबद्ध निर्देशन, चित्र तथा स्थानीय सामग्रीको प्रयोग प्रमुख रूपमा देखिन्छन्। विद्यार्थी सक्षम हुँदै जाँदा शिक्षकले सहयोगको मात्रा घटाउँदै लैजाने प्रक्रिया यसको मूल विशेषता हो। यसमा नेपालका शिक्षकको प्रयासले अपेक्षित नतिजा हासिल गर्न नसकेको मात्र हो हुँदै नभएको भन्ने होइन। यसर्थ नतिजामुखी सिकाइ र उपलब्धिका लागि मूल्याङ्कनको धार परिवर्तन आवश्यक देखिएको हो।

सुधारात्मक तथा उपचारात्मक सिकाइ सहजीकरणले अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न नसकेका विद्यार्थीको सिकाइ कमजोरी पहिचान गरी लक्षित सहयोग प्रदान गर्छ। यसमा निर्माणात्मक मूल्याङ्कनबाट प्राप्त सूचनाका आधारमा पुनःशिक्षण, अतिरिक्त अभ्यास, वैकल्पिक सिकाइ सामग्री, साना समूहमा सहजीकरण तथा व्यक्तिगत सहयोग प्रदान गरिन्छ। नेपालमा विशेषगरी कोभिड १९ पश्चात् देखिएको सिकाइ क्षति (Learning Loss) न्यूनीकरणका लागि उपचारात्मक सिकाइ कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिएका छन् तर पनि त्यसबाट सरोकारवालाहरू सन्तुष्ट बन्न सकिरहेको पाइँदैन। यसर्थ नेपाल सरकारको हालको मूल्याङ्कन सुधारको नीतिगत दिशाले पनि कक्षा ५ सम्मका विद्यार्थीका लागि परीक्षाकेन्द्रित अभ्यासको सट्टा निरन्तर सिकाइ सहजीकरणलाई प्राथमिकता दिएको छ भनी निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ।

अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासले सिकाएको पाठ

प्रामाणिक मूल्याङ्कनले आर्जित ज्ञान, सिप र दक्षतालाई वास्तविक जीवनका समस्या, कार्य वा परिस्थितिमा प्रयोग गरेर प्रदर्शन गर्न सिकाउँछ। यसर्थ यसमा परियोजना कार्य, कार्यसञ्चयिका, प्रस्तुतीकरण, प्रयोगात्मक कार्य, भूमिका निर्वाह आदिलाई समावेश गरिन्छ। सिङ्गापुर, चीनलगायतका देशको अनुभवले यो मूल्याङ्कन केवल नतिजा होइन सिकाइ सुधारको साधन पनि हो भन्ने तथ्य उजागर गरेको पाइन्छ। परम्परागत लिखित परीक्षाले प्रायः स्मरणशक्ति मापन गर्छ भन्ने आलोचनाका बिचमा प्रामाणिक मूल्याङ्कनले आलोचनात्मक चिन्तन, सहयोग, सञ्चार, निर्णय क्षमता र नवप्रवर्तन जस्ता २१औँ शताब्दीका सिप विकासमा प्रोत्साहन गरी उच्चस्तरीय सोच र सिपको मूल्याङ्कन सम्भव गराउँछ, जस्तै:

१. चीन (छिमेकी देशको अभ्यास)

चीनमा पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कनका लागि केन्द्रीकृत नीतिभिन्न नै प्रान्त, पालिका र विद्यालयका शैक्षिक गतिविधिहरूलाई नियमन गरिन्छ (Wang, 2012)। यसै पनि चीनको उच्च केन्द्रीकृत शिक्षा प्रणालीलाई सार्वजनिक परीक्षाहरूको लामो परम्पराले निर्देशित गरेको पाइन्छ (Brown & Gao, 2015)। उक्त परीक्षाहरूले विद्यार्थी र शिक्षकको लागि महत्त्वपूर्ण सामाजिक परिणाम देखाएका छन्, जस्तै: गुणस्तर र उत्तरदायित्व अर्थात् ठुला वा स्तरीय परीक्षाहरूका लागि विद्यार्थीलाई कुशलतापूर्वक तयार पार्ने दबाब (Chen & Brown, 2013)। यस कारण हालका पछिल्ला दशकहरूमा रटन्ते सिकाइ रणनीतिहरूप्रति चिन्ता व्यक्त गरिएका छन् किनभने यसमा आलोचनात्मक सोच कौशल विकास गर्ने वा जटिल सामग्रीको आत्मविश्वासी बुझाइ विकास गर्ने अवसर कम हुन्छ भन्ने आलोचकहरूको आवाज बुलन्द भइरहेको पाइन्छ (Gan et al., 2017)। परिणामतः चीन पनि विद्यार्थी मूल्याङ्कनको धार परिवर्तनकै चरण पार गरिरहेको सहज अनुमान गर्न सकिन्छ।

पछिल्ला दशकहरूमा चीनको शिक्षा मन्त्रालयले उच्च महत्त्वका साथ गरिएका बाह्य परीक्षामा आधारित स्तरीकृत परीक्षणले विद्यार्थीको सिकाइमा पार्न सक्ने सम्भावित नकारात्मक प्रभावलाई पहिचान गरी कक्षाकोठा मूल्याङ्कन प्रणालीलाई प्राथमिकता दिएको छ। यसले बाह्य परीक्षामा आधारित स्तरीकृत ठुला वा स्तरीय परीक्षाहरूमा सफलताका लागि गरिने रटन्ते अभ्यासलाई प्रवर्धन गर्नुको सट्टा प्रामाणिक मूल्याङ्कनसम्बद्ध अभ्यासहरू प्रयोग गर्न प्रोत्साहित गर्छ (Chen & Brown, 2013)। यस प्रकारको अभ्यासले सिकाइलाई सारांशित वा प्रमाणित गर्दै पाठ्यक्रम विकास एवम् कार्यान्वयन तथा मूल्याङ्कन प्रक्रियामा सुधारको थालनी गरेको पाइन्छ। पाठ्यक्रममा भएका सुधारहरूले सङ्क्षेपात्मक मूल्याङ्कन अर्थात् सिकाइको मूल्याङ्कनभन्दा रचनात्मक मूल्याङ्कन वा सिकाइका लागि मूल्याङ्कन (AfL) लाई जोड दिएको पाइएको छ। यसर्थ चीनमा भएको मूल्याङ्कनको धार परिवर्तनले AfL लाई शिक्षण र सिकाइलाई मार्गदर्शन गर्न कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कन अभ्यासहरूलाई कार्यान्वयनका लगेको पाइन्छ। यसबाट प्रामाणिक मूल्याङ्कनलाई कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कनसँग अन्तरसम्बन्धित गरी कार्यान्वयन गर्ने अर्को विकल्प हामीसामु रहेको छ।

२. सिङ्गापुर (एसियाली मुलुकको अभ्यास)

विगतका केही दशकमा सिङ्गापुरमा नीतिगत सुधारको तीव्र गतिमध्ये विद्यालय शिक्षामा सिकाइका लागि मूल्याङ्कनसम्बद्ध नीतिहरूले प्राथमिकता पाएको पाइन्छ। सिङ्गापुरको विद्यालय शिक्षामा विश्वव्यापी रूपमा स्थापित PSLE, 'O' level जस्ता सिकाइको लागि गरिने परीक्षाहरूबाट गुणस्तर कायम गर्ने वा सिकाइको लागि मूल्याङ्कन (Assessment for learning: AfL) का अभ्यासहरूबाट सिकाइ सुधारका लागि प्रयासहरू गर्ने भनी निरन्तर बहस भइरहेका देखिन्छ (Wong et al., 2020)। पछिल्ला केही वर्षहरूमा सिङ्गापुर सरकार भने AfL मार्फत सिकाइ सुधारका लागि अडिग पाइन्छ भने अभिभावक र शिक्षक विश्वव्यापी रूपमा मान्यताप्राप्त परीक्षाबाट गुणस्तर कायम गर्नुपर्ने मागमा केन्द्रित रहेको देखिन्छ। यसबाट त्यस देशमा बलियो परीक्षा संस्कृति, तीव्र प्रतिस्पर्धामुखी मानसिकता र फैलिरहेको ट्युसन उद्योगलाई थप आधार प्रदान गरी विकृत अभ्यासहरू पनि भएरैका पाइन्छन्। त्यसपछि सिङ्गापुर सरकारले अर्को कदम चाल्यो। यस कदमअन्तर्गत यस परिप्रेक्ष्यमा आमूल परिवर्तनका लागि मुख्य सरोकारवाला स्थिर संस्थाहरू, जस्तै: विद्यालय, परीक्षा र शिक्षक तालिम क्रमशः तयार गर्दै लगियो। क्रमिक परिवर्तनको नमुना (Thelen, 2004) का आधारमा केही वर्षको अथक प्रयासपछि दुई प्रमुख रणनीति कार्यान्वयन गरिए, जस्तै:

(क) स्तरीकरण : पुराना नीतिहरूलाई नहटाईकन नयाँ नीतिहरू थप्ने

(ख) रूपान्तरण : अवस्थित संस्थाहरूलाई नयाँ लक्ष्यहरूतर्फ पुनर्निर्देशित गर्ने

उल्लिखित रणनीतिसँगै सिङ्गापुर सरकारले सिकारूको समग्र विकासमा आधारित नयाँ नीतिगत लक्ष्य निर्धारण गर्‍यो। यसले आत्मविश्वासी व्यक्ति र स्वनिर्देशित सिकारू तयार पार्न सघायो। यसपछि त्यहाँ कम सिकाउनुहोस्, बढी सिक्नुहोस् (Teach Less, Learn More) अभियान चलाइयो। यसले विषयवस्तु घटाउन र गुणस्तरीय शिक्षणमा ध्यान केन्द्रित गर्न शिक्षकलाई सहयोग गर्‍यो। त्यसपछि उक्त सरकारले सन् २००९-१० Primary Education Review and Implementation: PERI र PERI Holistic Assessment: PERI HA मार्फत आधारभूत तहका तोकिएका कक्षामा परीक्षाहरू हटाउनुहोस् भन्ने अभियान चलायो। यसलाई सन् २०१९ बाट मध्यवर्ष परीक्षाहरू (Mid-year exams) हटाई पूर्ण विषयमा आधारित ब्यान्डिङमा (full subject-based banding) जाने गरी सिकाइ र मूल्याङ्कनलाई व्यवस्थित गर्‍यो। यसर्थ सिङ्गापुरको अभ्यासबाट नेपालले नीतिगत एवम् व्यवस्थापकीय धेरै पक्ष सिक्न र प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न सक्छ।

३. फिनल्यान्ड (युरोपेली मुलुकको अभ्यास)

फिनल्यान्ड र अन्य देश शैक्षिक अभ्यासका बिचको मौलिक भिन्नता विद्यार्थी मूल्याङ्कनप्रतिको दृष्टिकोणले निर्धारण गर्छ। यस देशले विद्यार्थीको शैक्षिक क्षमता निर्धारण गर्न मानकीकृत परीक्षाहरूमा भर पर्नुको सट्टा फिनिस शिक्षकहरूले गहिरो सिकाइ र व्यक्तिगत विकासलाई प्रोत्साहन गर्ने वैकल्पिक

विधिहरूमार्फत विद्यार्थीको रचनात्मकता, समस्या समाधान गर्ने सिप र दीर्घकालीन प्रगतिको मूल्याङ्कनमा ध्यान केन्द्रित गर्छन् (Hautamäki & Kupiainen, 2014)। यसले सिकाइलाई केवल परीक्षा पास गर्नेबारेमा केन्द्रित नगरी अवधारणाहरूलाई वास्तविक अर्थमा बुझ्ने, विश्व परिस्थितिहरूमा ज्ञान लागु गरी दिगो सिकाइका लागि उपयोग गर्न उत्प्रेरित गरिन्छ। यसर्थ फिनल्यान्डले फरक मार्ग अपनाएको पाइन्छ। यसले परीक्षा अङ्क र त्यसको श्रेणीकरणभन्दा विद्यार्थीको बौद्धिक जिज्ञासा र आलोचनात्मक सोचलाई प्राथमिकता दिन्छ। यसर्थ मूल्याङ्कनको धार परिवर्तन गर्दै गर्दा यस देशको अनुभव नेपालका लागि उपयोगी सिद्ध हुने देखिन्छ।

फिनिस शिक्षकहरूले विभिन्न निरन्तर मूल्याङ्कन विधिहरू प्रयोग गर्ने गरेको पाइन्छ, जस्तै: वास्तविक संसारको ज्ञान र सञ्चार, सहयोग र आलोचनात्मक सोच जस्ता व्यापक दक्षताहरू। त्यहाँ निरन्तर मूल्याङ्कन विधिअन्तर्गत कक्षाकोठा अवलोकन, कार्यसञ्चयिका र परियोजनाहरू, मौखिक परीक्षा र प्रस्तुतीकरणहरू, शिक्षक विद्यार्थी सम्मेलनहरू तथा सहकर्मी र आत्ममूल्याङ्कनलाई विशेष रूपमा प्राथमिकता दिइएको पाइन्छ। यसर्थ हामीले निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको हाम्रो विगतको अभ्यासका आधारमा धार परिवर्तन गर्ने हो भने फिनल्यान्डको अभ्यास र अनुभव सार्थक बन्ने देखिन्छ।

४. अमेरिका (अमेरिकी मुलुकको अभ्यास)

चीनको शैक्षिक अभ्यासको तुलनामा अमेरिकाको शिक्षा प्रणाली विकेन्द्रीकृत देखिन्छ। यहाँ सबै ५० राज्यको जिम्मेवारीभित्र शिक्षा परेको पाइन्छ। पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन ढाँचासहित धेरैजसो शैक्षिक नीतिहरू राज्य र स्थानीय स्तरमा निर्णय भएको देखिन्छ (DeLuca et al., 2021)। यद्यपि अमेरिकामा सङ्घीय शिक्षा विभागको प्रत्येक विद्यार्थी सफलता ऐन (Every Student Succeeds Act: ESSA; 2015) ले राज्य र स्थानीय नीतिनिर्माताहरूको लागि एक व्यापक ढाँचा प्रदान गर्छ। नेपालमा यस प्रकारको सङ्घीय अभ्यास नभएका कारण धेरै अन्योलता देखिन्छन्। अमेरिकाको सन्दर्भमा ESSA ले शिक्षामा समान पहुँच र मापदण्डमा आधारित जवाफदेही बन्न र बनाउन विशेष रूपमा जोड दिने गरेको पाइन्छ। ESSA ले विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन र सुधार गर्न राज्यव्यापी परीक्षण प्रणालीहरू प्रयोग गर्ने प्रचलनलाई विस्तार गर्छ। यसले सङ्कुचित पाठ्यक्रम तथा बहुविकल्प परीक्षणलाई प्राथमिकता दिँदै कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कनसँग यसलाई अन्तरसम्बन्धित गरेको पाइन्छ। यसर्थ नेपालसामु अमेरिका र चीनका फरक सोच र शैली अध्ययन गरी आफ्नो मौलिक अभ्यास विकास तथा कार्यान्वयन गर्ने अवसर प्राप्त छ।

अमेरिकामा विद्यार्थी मूल्याङ्कन बृहत् संस्कृतिमा आधारित परीक्षणबाट परिवर्तन यात्रा तय गर्ने गरी संरचित भएको पाइन्छ (Shepard, 2005)। यसले रचनात्मक मूल्याङ्कनका नाममा कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कनमार्फत शिक्षण र सिकाइ समायोजन गर्ने एक निरन्तर प्रक्रिया अवलम्बन गरेको पाइन्छ (Perie et al., 2007)। फलस्वरूप विद्यालयहरूले सिकाइ आवश्यकताहरूको निदान गर्न, निर्देशनलाई सूचित गर्न, विद्यार्थीहरूलाई समयमै प्रतिक्रिया प्रदान गर्न र विषयगत मूल्याङ्कनमा

परिणामहरूको भविष्यवाणी गर्न मूल्याङ्कनका विधि तथा प्रक्रियालाई सन्दर्भकृत गर्छन् (O'Keefe & Lewis, 2019)। यसका बावजुद अमेरिकाको चलिरहेको मनोमितीय मापन सिद्धान्त (Psychometric measurement principles) मा आधारित मानक-आधारित जवाफदेहिताको परम्पराले विशेष भूमिका निर्वाह गरेको देखिन्छ तर यसलाई शैक्षिक सन्दर्भमा व्यावसायिक विवेक प्रयोग गर्ने शिक्षकहरूमा विश्वास घटाएको पाइन्छ (DeLuca et al., 2021)। फलस्वरूप त्यहाँका शिक्षकहरूले लेखाजोखाका लागि निर्माणात्मक मूल्याङ्कन प्रयोग गर्ने प्रवृत्ति देखाएका छन्, जस्तै: निदानात्मक प्रश्नोत्तर (Erickson, 2007)। यसर्थ अमेरिकी अभ्यासले हामीलाई निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको हाम्रै अभ्यासको जगमा टेकेर धार परिवर्तनको यात्रा सुरुआत गर्न उत्प्रेरित गर्छ।

चुनौती

नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षा कक्षा ४ र ५ को पाठ्यक्रममा प्रविष्टि पाए तापनि प्रामाणिक मूल्याङ्कनले अपेक्षित रूपमा चर्चा पाएको देखिँदैन। यसर्थ यसको प्रकृतिका बारेमा सरोकारवालामा चिन्ता रहनु स्वाभाविक हो। भावी दिनमा हामीले सरोकारवाहरूले के गर्नुपर्छ र यसलाई व्यवस्थापन गरिने छ भन्ने बारेमा अनिश्चितता समावेश हुन पुग्छ (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005)। यस अवस्था परम्परागत लिखित परीक्षा प्रणाली र फाराममा आधारित रेजा वा अङ्कन अभ्यासमा अभ्यस्त भएका कारण अपेक्षित रूपमा शिक्षकको तयारी र दक्षता वृद्धिलाई विशेष प्राथमिकता साथ कार्यान्वयनमा लैजाने चुनौती रहिआएको छ। यस परिप्रेक्ष्यमा प्रामाणिक मूल्याङ्कनका साधन निर्माण, रुब्रिक्सको तयारी, परियोजना मूल्याङ्कन तथा प्रभावकारी प्रतिपुष्टि दिने सिप सबै शिक्षकको तयारी गर्ने चुनौती रहेको छ। कतिपय क्षेत्रमा ठुला कक्षा र धेरै विद्यार्थी सङ्ख्या भएको अवस्थामा सिकाइ तथा मूल्याङ्कनका लागि समय व्यवस्थापन गर्न असहजता देखिने भएकाले त्यसलाई सही सम्बोधन गर्ने चुनौती रहेको छ। प्रामाणिक मूल्याङ्कनका लागि पुस्तकालय, प्रयोगशाला, सूचनाप्रविधिक साधन तथा सिकाइ सामग्री चाहिने भएकाले स्रोतसाधन तथा पूर्वाधारको कमी हुन नदिने अर्को चुनौती रहेको छ। कतिपय अभिभावक, विद्यार्थी र शिक्षकहरू अझै पनि अङ्क र परीक्षालाई नै सिकाइको मुख्य आधार मान्ने र परियोजना, प्रस्तुति वा व्यावहारिक कार्यलाई कम महत्त्व दिने प्रवृत्ति कायम रहेकाले यसलाई न्यूनीकरण गर्ने अर्को चुनौती रहेको छ। प्रामाणिक मूल्याङ्कनका लागि स्पष्ट मापदण्ड (Rubrics) नहुँदा विद्यालय वा शिक्षकअनुसार नतिजामा भिन्नता हुने र व्यक्तिगत प्रभाव पर्न सक्ने सम्भावना रहेकाले विश्वसनीयता र निष्पक्षताको प्रश्नलाई सम्बोधन गर्ने चुनौती रहेको छ।

विश्वव्यापी मूल्याङ्कनका अभ्यासहरूको विश्लेषण गर्दा ती अभ्यासहरू प्रायः परीक्षाउन्मुख संस्कृति, अभिभावकको संज्ञानात्मक अपेक्षा र शिक्षकको दक्षताबाट प्रभावित भएका पाइन्छन् (Shrestha, 2025)। कतिपय विद्यालयहरूको संज्ञानात्मक तहमुखी मूल्याङ्कन अभ्यासहरूले प्रामाणिक मूल्याङ्कनका सबै पक्षलाई आत्मसात् गर्न सकिरहेको पाइँदैन। उनीहरूलाई सम्पूर्णतामा आधारित रुब्रिक्सले पनि चित्त बुझाउन सकिरहेको देखिँदैन। सारमा अभिभावकले विश्लेषणात्मक रुब्रिक्ससहितको मूल्याङ्कन खोजिरहेको अनुभूति गर्न सकिन्छ जुन म आफैँ एक अभिभावकको अपेक्षा पनि हो। यो शिक्षकका लागि निकै मिहिनेत भरिपूर्ण कार्य हो। यसले

शिक्षकको विशेष लगावको अपेक्षा पनि गर्छ। यसका लागि सरोकारवालामाझ थप सचेतना बढाउनु अर्को चुनौती हो। यस मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयनका क्रममा उचित मापदण्डहरू पालना नगरेको अवस्थामा यसको प्रभावकारिता रहँदैन। विद्यालयहरूले अपर्याप्त दस्तावेजीकरण कायम राखेका अवस्थामा समेत प्रभावकारी रूपमा रचनात्मक मूल्याङ्कनहरू उपयोग गर्न सकिँदैन। यस्ता मूल्याङ्कन विधिहरूबारे जानकार शिक्षकहरूले व्यावहारिक कठिनाइहरूको सामना गर्नुपरेको कारणले गर्दा उनीहरू निरुत्साहित हुने गरेकाले उनीहरूलाई प्रोत्साहित गरी थप जागरूक गराउने अर्को चुनौती रहेको छ।

अवसर

नेपालको मूल्याङ्कन प्रक्रिया धेरै सिद्धान्त र अभ्यासहरूको सार जस्तो बनिरहेको देखिन्छ। यसर्थ अब प्रामाणिक मूल्याङ्कन प्रणाली अवलम्बन गरी त्यसलाई मूल्याङ्कन प्रणालीको सारसङ्ग्रहवाद (Eclecticism) सँग मिलान गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ (Brett, 2020)। यसले एकीकृत पाठ्यक्रमका साथसाथै एकीकृत मूल्याङ्कन प्रणाली लागु गर्ने अवसर पनि हामीलाई दिन्छ। सारसङ्ग्रहवादले एउटै प्रणालीमा भर पर्नुको सट्टा धेरै स्रोतहरूबाट विचार, विधि वा शैलीहरूको एकीकरण गर्छ, जसले एउटा सिद्धान्त वा विधिद्वारा सीमित हुनुभन्दा फरक परिस्थितिहरूमा अनुकूलन गर्न अनुमति दिन्छ। अर्थात् विभिन्न स्रोतबाट प्रमाणित प्रविधिहरू एकीकृत गरेर थप प्रभावकारी समाधानहरू उत्पादन गर्न सघाउँछ। यसले जटिल मुद्दाहरूको सम्बोधनका लागि फराकिलो सिकाइ प्रदान गर्छ र समस्याका धेरै पक्षलाई एकैसाथ सम्बोधन गर्न सहयोग गर्छ। फलस्वरूप प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षा एवम् कक्षा १ देखि ३ सम्मको मूल्याङ्कन प्रणालीलाई थप सुदृढ र लचिलो बनाउन सहयोग गर्छ। यस अवस्थामा सारवादी दृष्टिकोणलाई मूल्याङ्कनका लागि राम्रो विकल्पका रूपमा उपयोग गर्न पाउने अवसर हामीसामु उपलब्ध छ।

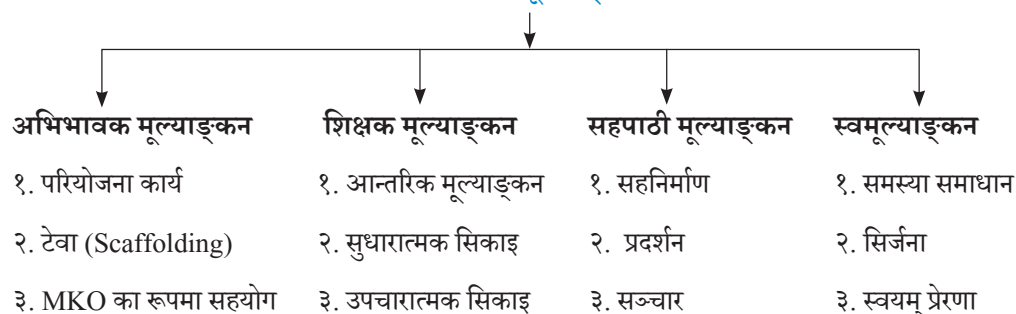
मूल्याङ्कन प्रणालीको सारसङ्ग्रहवाद (Eclecticism) सम्बन्धी अवधारणाले सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा पनि लचकता प्रदान गर्छ। यसले शिक्षकलाई आफ्नो सिकाइ तथा प्रस्तुतीकरणको दायरा फराकिलो बनाउन उत्प्रेरित गर्छ। यदि सिकाइ, सोचाइ र प्रस्तुतीकरणको दायरा फराकिलो हुन सकेमा गुणस्तरमा सुधार गर्न सकिन्छ र एक्लेक्टिक दृष्टिकोणले विद्यार्थीको परीक्षासम्बन्धी चिन्ता कम गर्न सघाउँछ (Thamrin, 2023)। यस कारण सारसङ्ग्रहवादले शिक्षकलाई विभिन्न शिक्षण विधि, प्रविधि र रणनीति एकीकृत गर्न, विद्यार्थीको लक्ष्य, आवश्यकता र परिस्थितिअनुरूप विविध र लचिलो सिकाइका लागि सहयोग गर्छ।

निष्कर्ष

प्रामाणिक मूल्याङ्कनले सिकारूको घोकाइ र रटाइको परीक्षण गर्नुको सट्टा वास्तविक संसारको सन्दर्भमा ज्ञान र सिपहरू कसरी लागु गर्न सकिन्छ भन्ने मान्यता राखेको पाइन्छ। प्रामाणिक मूल्याङ्कन वास्तविक जीवनका परिदृश्यहरूको अनुसरण गर्न विकास गरिएको पद्धति भएकाले यसले विद्यार्थीहरूलाई जटिल सोच, समस्या समाधान र विभिन्न सिपहरूको एकीकरणमा संलग्न हुन उत्प्रेरित गर्छ। यो विद्यालय शिक्षाका तल्ला कक्षाहरूका लागि प्रभावकारी पनि मानिन्छ। कक्षा १-३ को लागि एकीकृत पाठ्यक्रम विकास र लागु भएको सन्दर्भ र सोही

आधारमा कक्षा ४ र ५ को पनि मूल्याङ्कनलाई समायोजन गरिएको परिप्रेक्ष्यमा विभिन्न विषयक्षेत्रहरूलाई एकताबद्ध रूपमा जोड्न तथा ज्ञानको अन्तरसम्बन्धित प्रकृतिलाई प्रतिबिम्बित गर्ने मूल्याङ्कन विधिहरूबाट नेपालको विद्यालय शिक्षाबाट प्रशस्त लाभ उठाउन सक्ने सम्भावना रहेको छ (Paudel, 2024)। यस सन्दर्भमा प्रामाणिक मूल्याङ्कनले विद्यार्थीलाई आफ्नो सिकाइ अर्थपूर्ण रूपमा प्रदर्शन गर्न प्रोत्साहित गर्छ, जुन गहिरो बुझाइ र दीर्घकालीन अवधारणालाई बढावा दिनका लागि महत्त्वपूर्ण हुन पुग्छ (Gulikers et al., 2006)। सिद्धान्ततः यस प्रकारको सुन्दर यस मूल्याङ्कन अभ्यासलाई हामीले निम्नानुसार कार्यान्वयनमा लैजान सकिन्छः

प्रामाणिक मूल्याङ्कन



हाल पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले शिक्षकबाट हुने मूल्याङ्कनलाई मूल आधार बनाई कक्षा १ देखि ५ का लागि फाराम विकास तथा कार्यान्वयनमा ल्याएको देखिन्छ। यसर्थ यो शिक्षकले गर्ने आन्तरिक मूल्याङ्कनको सेरोफेरोमा केन्द्रित छ। भावी दिनमा यसलाई अझ व्यापक बनाई अभिभावक र विद्यार्थी स्वयम्लाई सहभागी गराउनु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ। यसै पनि शिक्षककेन्द्रित शिक्षण विधिबाट विद्यार्थीकेन्द्रित विधिमा प्रवेश गरिसकेका शिक्षा नीति, अभ्यास र पाठ्यक्रमले हामीलाई त्यतातिरको यात्राका लागि निरन्तर रूपमा उत्प्रेरित गरेकै छन्।

नेपालको विद्यालय शिक्षातर्फको विद्यार्थी मूल्याङ्कनको धार परिवर्तनले सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई केवल परीक्षाकेन्द्रित प्रणालीबाट सिकाइ उपलब्धि, सिप, व्यवहार तथा व्यावहारिक क्षमताको समग्र मूल्याङ्कनतर्फ बहसलाई केन्द्रित गरेको पाइन्छ। यस परिवर्तनले विद्यार्थीको सिर्जनशीलता, आलोचनात्मक सोच, समस्या समाधान क्षमता र जीवनोपयोगी सिपको विकासमा सकारात्मक योगदान पुऱ्याउने अवसर प्रदान गरेको छ। साथै निरन्तर मूल्याङ्कन, परियोजना कार्य तथा सहभागितामूलक सिकाइलाई प्रोत्साहन गरेर शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्ने सम्भावना पनि बढेको छ। तर यस परिवर्तनको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि शिक्षकको क्षमता विकास, पर्याप्त स्रोतसाधन, स्पष्ट मूल्याङ्कन मापदण्ड तथा विद्यालयहरूबिच समान अवसर सुनिश्चित गर्नु आवश्यक छ। अन्यथा व्यवस्थापकीय कमजोरी, मूल्याङ्कनमा एकरूपताको अभाव र आवश्यक पूर्वाधारको कमीले अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न कठिन हुन सक्ने देखिन्छ। यसैले चुनौतीहरूलाई सम्बोधन गर्दै अवसरहरूको सदुपयोग गर्न सकेमा नेपालमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको नयाँ धारले गुणस्तरीय, समावेशी र विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षाको विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने विश्वास गर्न सकिन्छ।

- Adhikari, N. P. (2022). Instructional leadership of principals on students' achievement in public schools in Nepal. *Interdisciplinary Research in Education*, 114-103 ,(1)7. <https://doi.org/10.3126/ire.v7i1.47503>
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge. <https://doi.org/9780203874851/10.4324>
- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school. <https://eric.ed.gov/?id=ED301587>
- Bagnato, S., & Macy, M. (2010). Authentic assessment in action: A “R-E-A-L” solution. *National Head Start Association Dialog*, 4–1 ,(1)13.
- Baker, R., Ma, W., Zhao, Y., Wang, S., & Ma, Z. (2020). The Results of Implementing Zone of Proximal Development on Learning Outcomes. *International Educational Data Mining Society*. <https://eric.ed.gov/?id=ED608058>
- Black, P. (2007). Full marks for feedback. *Make the Grade: Journal of the Institute of Educational Assessors*, 21-18 ,(1)2. https://www.researchgate.net/profile/Paul-Black5-/publication/255626594_Full_marks_for_feedback/links/54f9f87e0cf21ee4fdedfe51/Full-marks-for-feedback.pdf
- Brett, T. (2020, March). Principled Eclecticism in the Classroom: Exploring the use of Alternative Methodologies in ELT. In *Arab World English Journal (AWEJ) Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference*.
- Bricker, D., Squires, J., Frantz, R., & Xie, H. (2015). A comprehensive and additive system for child-focused assessment and evaluation in EI/ECSE. *Journal of Intellectual Disability: Diagnosis and Treatment*, 197–187 ,(4)3.
- Broadfoot, P. (2007). Assessment and the curriculum. In P. Broadfoot, A. Murphy, & D.
- Brown, G. T., & Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, ,(1)2 19–2. <https://doi.org/2331186/10.1080X.2014.993836>
- Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 415-405 ,(4)37. <https://doi.org/03043797.2012.706596/10.1080>

- Chen, J., & Brown, G. T. (2013). High-stakes examination preparation that controls teaching: Chinese prospective teachers' conceptions of excellent teaching and assessment. *Journal of Education for Teaching*, 556–541 ,(5)39. <https://doi.org/10.02607476.2013.836338/.1080>
- Cooper, R., & Lilyea, B. (2022). I'm interested in autoethnography, but how do I do it. *The qualitative report*, 208-197 ,(1)27. <https://doi.org/2022.5288/3715-2160/10.46743>
- Curriculum Development Centre (CDC). (2019). *Basic level curriculum (3-1)*. Nepal Government. <https://lib.moecdc.gov.np/elibrary/pages/view.php?ref=11212&k=>
- Curriculum Development Centre (CDC). (2019). *National curriculum framework 2076 for school education*. Nepal Government. <https://lib.moecdc.gov.np/elibrary/pages/view.php?ref=2451&k=#>
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Synergism in learning: A critical reflection of authentic assessment. *The High School Journal*, 62-57 ,(1)89. <https://muse.jhu.edu/pub/12/article/188178/summary>
- DeLuca, C., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). *Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the US, China, and Canada*. *Cogent Education*, 1921903 ,(1) 8. <https://doi.org/2331186/10.1080X.2021.1921903>
- Donkoh, S., & Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal of Applied Biotechnology and Bioengineering*, 9-6 ,(1)10. <https://doi.org/10.15406/jabb.2023.10.00319>
- Erickson, F. (2007). Some thoughts on “Proximal” formative assessment of student learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, –186 ,(1)106 216. <https://doi.org/10.1111/j.7984.2007.00102-1744.x>
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 56-47 ,(4)41. <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/BloomsTaxonomy-mary-forehand.pdf>
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C. C. R. (2017). Assessment for learning in the Chinese context: prospective EFL teachers' perceptions and their relations to learning approach. *Journal of Language Teaching and Research*, 1134–1126 ,(6)8. <https://doi.org/10.17507/jltr.0806.13>
- Ghimire, P. (2024). *Unfolding STEAM Perspectives from a Veda/Vedanga's Worldview: A Collaborative Self-sanskara Inquiry* (Doctoral dissertation, Kathmandu University School of Education).

- Gulikers, J., Bastiaens, T. and Kirschner, P. (2006). 'Authentic assessment, student and teacher perceptions: The practical value of the five-dimensional framework'. *Journal of Vocational Education and Training*, 3(58), pp. 357–337. <https://doi.org/13636820600955443/10.1080>
- Hartley, S. W. (2014). Portfolios as a method of assessment in an integrated curriculum. In *Teacher learning of portfolio assessment practices: Testimonies of two writing teachers* (pp. 331-324). Springer. https://doi.org/78_7-11885-319-3-978/10.1007
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 112-81 ,(1)77. <https://doi.org/003465430298487/10.3102>
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland: Theory and policy, research and practice. In *Learning to Learn* (pp. 194-170). Routledge. <https://doi.org/9780203078044/10.4324>
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 5-1 ,(2)3. https://elearning.univ-mila.dz/a2023-/pluginfile.php/93247/mod_resource/content/1/Piagets20%Theory20%of20%Cognitive20%Development.pdf
- James, M., Black, P., McCormick, R., Pedder, D., & Wiliam, D. (2006). Learning how to learn, in classrooms, schools and networks: Aims, design and analysis. *Research papers in Education*, 118-101 ,(02)21. <https://doi.org/02671520600615547/10.1080>
- Khatri, R. (2026). Assessment Practices of Integrated Curriculum in Morang: A Case Study of Private School. *Academia Journal of Research and Innovation*, -91 ,(1)2 107. <https://doi.org/10.3126/ajri.v2i1.91370>
- Koh, K. H. (2017, February 27). *Oxford Research Encyclopedia of Education* (New York, NY, online edn, Oxford Academic, 9 June 2016). <https://doi.org/9780197/10.1093/851425.001.0001>.
- Lamsal, S. (2021). Concept of experts on integrated curriculum in Nepal. *Scholars' Journal*, 344-329 ,(1)4. <https://doi.org/10.3126/scholars.v4i1.42642>
- Macy, M., Bagnato, S. J., & Gallen, R. (2016). Authentic Assessment. *Zero to three*, 1)37). <https://www.aucd.org/uploads/eventfiles/AA-VenerableIdea2016.pdf>
- Majee, W., Conteh, N., Jacobs, J., & Wegner, L. (2022). Needs ranking: A qualitative study using a participatory approach. *Health & Social Care in the Community*, 6)30), e-5095e5104. <https://doi.org/10.1111/hsc.13924>Digital Object Identifier (DOI)

- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, ,(1)19 72-54. <https://doi.org/026013700293458/10.1080>
- Mirzaei, M., Hebblethwaite, D., & Yates, A. (2024). Exploring business students' perceptions of authentic project-based and work-integrated assessments. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_199_183_2_25.pdf
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*, 212–198 ,(3)17.
- O’Keefe, B., & Lewis, B. (2019). The state of assessment: A look forward on innovation in testing systems. Bellwether Education Partners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596503.pdf>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, ,22 98–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Papanastasiou, E. C., Giallousi, M., & Pitri, E. (2025). Re-Introducing Authentic Assessment in Classroom Assessment Courses: Finding Its Place in the 21st Century. *Education Sciences*, 1564 ,(11)15. <https://doi.org/10.3390/educsci15111564>
- Paudel, M. K. (2024). Teachers’ Understanding and Implementation of Authentic Assessment in the Integrated Curriculum for Grades 1 to 3: The Case of Nepal. *Journal of Mathematics and Science Teacher Education*, 14-1 ,(1)1.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. The National Academies Press.
- Perie, M., Marion, S., & Gong, B. (2007). A framework for considering interim assessments. National Centre for the Improvement of Educational Assessments.
- Rijal, S. (2021). Teacher perceptions on assessment in integrated curriculum implementation in Nepal. *Journal of Educational Studies*, 28-15 ,(1)10. <https://doi.org/10.3126/tej.v13i1.81637>
- Shepard, L. A. (2005, October). Formative assessment: caveat emptor. Paper presentation at the ETS invitational conference, The Future of Assessment: shaping teaching and learning, New York, NY.

- Shrestha, S. (2025). Perception and practices of classroom-based assessment in integrated curriculum (grade 3-1) in Kathmandu [Unpublished master dissertation]. Kathmandu University. https://elibrary.ku.edu.np/bitstream/1/509/20.500.14301/Sadhana20%Shrestha_Final.pdf202025%.pdf
- Sterian, M., & Mocanu, M. (2016). Family, education and social constructivism. *Euromentor Journal*, 99 ,(3)7. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=531116>
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 328-324 ,(4)87. <https://doi.org/003172170508700414/10.1177>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2017). Qualitative study. <https://europepmc.org/article/NBK/nbk470395>
- Thamrin, N. S. (2023). Eclectic approach: A search for more effective assessment ways to meet EFL assessment principles. *Studies in English Language and Education*.
- Thelen, K. (2004). How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J. (2012). Curriculum reform in mainland China, 2008–1978: change, maintenance, and conflicts. *Chinese Education & Society*, 68–59 ,(1)45. <https://doi.org/10.2753/CED1932450107-1061>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104. <https://eric.ed.gov/?id=ed418997>
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning. Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/252646685_Keeping_learning_on_track_Formative_assessment_and_the_regulation_of_learning#fullTextFileContent
- Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing Assessments and the Examination Culture in Singapore: A Review and Analysis of Singapore's Assessment Policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 457-433 ,(4)40.

साना विद्यालय संरक्षणको विश्वव्यापी बहस: नेपालका लागि नीतिगत पाठ र विकल्पहरू

प्रा.डा. मीनबहादुर विष्ट*

परिचय

बिसौं शताब्दीको उत्तरार्धसम्म विश्वभरिका शिक्षा प्रणालीहरू मुख्यतः विस्तारको नीतिद्वारा निर्देशित थिए। बढ्दो जन्मदर, शतप्रतिशत भर्नाको लक्ष्य र थपिँदै गएका विद्यार्थीलाई व्यवस्थापन गर्न नयाँ विद्यालयको भौतिक संरचना निर्माण गर्नु तत्कालीन राज्यको मुख्य दायित्व थियो। तर एक्काइसौं शताब्दीको तेस्रो दशकसम्म आइपुग्दा यो वैश्विक परिदृश्य ऐतिहासिक विस्तारको चरणबाट तीव्र सङ्कुचनतर्फ मोडिएको छ। संयुक्त राष्ट्रसङ्घका जनसाङ्ख्यिक प्रक्षेपणहरूले विश्वका अधिकांश देशमा प्रजनन दर प्रतिस्थापन स्तरभन्दा तल झरिसकेको देखाएका छन्। यस जनसाङ्ख्यिक हास, तीव्र सहरीकरण र बसाइँसराइको असमान ढाँचाका कारण ग्रामीण र दुर्गम क्षेत्रका विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या चिन्ताजनक रूपमा घटिरहेको छ।

यस्तो अवस्थामा ठुलो सङ्ख्यामा रहेका साना विद्यालयको व्यवस्थापन कसरी गर्ने भन्ने प्रश्न केवल प्रशासनिक वा प्राविधिक मात्र होइन; यो सामाजिक न्याय, भौगोलिक संवेदनशीलता, सामुदायिक पहिचान र ग्रामीण जीवनको अस्तित्वसँग गहिरो रूपमा जोडिएको एउटा गम्भीर नीतिगत र नैतिक सङ्कट हो। विद्यालय साना हुँदै जाँदा राज्यको नीतिगत प्रतिक्रिया कस्तो हुनुपर्छ ? के आर्थिक कार्यक्षमता वा खर्च वचतका नाममा ती विद्यालयलाई बन्द र समायोजन (Consolidation) गर्नुपर्छ ? अथवा, समुदायलाई जीवित राख्ने, क्षेत्रीय न्याय सुनिश्चित गर्ने र बालबालिकाको समतामूलक अधिकारको रक्षा गर्ने अत्यावश्यक सार्वजनिक संस्थाका रूपमा तिनको संरक्षण गर्नुपर्छ ? आज यो बहस विश्वव्यापी शिक्षा प्रणालीको केन्द्रविन्दु बनेको छ।

नेपालको राष्ट्रिय परिदृश्य पनि यस वैश्विक सङ्कटभन्दा अछुतो छैन। नेपालमा पनि भौगोलिक विकटता, तीव्र आन्तरिक तथा बाह्य बसाइँसराइ र जनसाङ्ख्यिक परिवर्तनका कारण सामुदायिक विद्यालयमा भर्ना दर उल्लेख्य रूपमा घट्दो क्रममा छ। यसले गर्दा देशको विद्यालय संरचनामा साना विद्यालयको बाहुल्यता स्थापित हुन पुगेको छ। यस सन्दर्भमा, प्रस्तुत लेखको मुख्य उद्देश्य जनसाङ्ख्यिक हास र विद्यालय सङ्कुचनको विश्वव्यापी परिदृश्य र विभिन्न महाद्वीपका देशहरूले अपनाएका विविध नीतिगत विकल्पको गम्भीर समीक्षा गर्नु हो। यस समीक्षाका आधारमा, यो लेखले नेपालले आफ्नो जनसाङ्ख्यिक सङ्क्रमण र विद्यालय नक्साङ्कनलाई व्यवस्थापन गर्ने क्रममा साना विद्यालयलाई यान्त्रिक रूपमा बन्द गर्नुको साटो तिनको

* प्राध्यापक, त्रिभुवन विश्वविद्यालय तथा शिक्षा विज्ञ, युनेस्को

दिगो संरक्षण र रूपान्तरणका लागि अवलम्बन गर्नुपर्ने ठोस नीतिगत विकल्प र मार्गचित्र प्रस्तुत गर्ने लक्ष्य राखेको छ ।

विद्यालय विस्तारबाट सङ्कुचनतर्फको विश्वव्यापी रूपान्तरण

बिसौं शताब्दीको अधिकांश समय विश्वभरिका शिक्षा प्रणालीहरू 'विस्तारको नीति' द्वारा निर्देशित थिए । बढ्दो जन्मदर, शतप्रतिशत भर्नाको लक्ष्य र थपिँदै गएका विद्यार्थीलाई व्यवस्थापन गर्न नयाँ विद्यालयको भौतिक संरचना निर्माण गर्ने त्यो युग अब सङ्कुचनतर्फ मोडिएको छ । धेरै क्षेत्रमा घट्दो प्रजनन दर, बढ्दो वृद्ध जनसङ्ख्या र बसाइँसराइको असमान ढाँचाका कारण विद्यालय जाने उमेरका बालबालिकाको सङ्ख्या तीव्र रूपमा घटिरहेको छ । यसको प्रत्यक्ष असर विशेष गरी ग्रामीण, दुर्गम, हिमाली, पहाडी र सीमान्तकृत क्षेत्रका विद्यालय सञ्जालहरूमा परेको छ, जहाँ जनसङ्ख्याको हास सबैभन्दा तीव्र र गम्भीर देखिन्छ ।

जनसाङ्ख्यिक हासको तीव्र प्रभाव र विद्यालय प्रणालीमा त्यसको चरम रूप पूर्वी एसियामा देखिन्छ । यसमा चीनले यसको सबैभन्दा नाटकीय उदाहरण प्रस्तुत गर्छ । आधिकारिक तथ्याङ्कले देखाएअनुसार सन् २००१ र २०११ को बिचमा सञ्चालित विद्यालय समायोजन कार्यक्रम (School consolidation program) का कारण झन्डै ३,१२,४०० प्राथमिक विद्यालय बन्द गरिएका थिए । यो सङ्ख्या प्राथमिक विद्यालयको कुल सङ्ख्यामा ५६.४२% को तीव्र एवम् चरम गिरावट हो । सन् २०१२ र २०२० को बिचमा मात्रै तिस हजारभन्दा बढी विद्यालय बन्द गरिएका थिए र सन् २०२३ मा शिक्षा मन्त्रालयले थप ५,६०० विद्यालय र १४,८०० शिशु कक्षा (किन्डरगार्टेन) हरू बन्द भएको प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्‍यो । यी विद्यालय बन्द हुनुको कारण केवल जनसाङ्ख्यिक हास मात्र थिएन । चीनले 'स्कूल कन्सोलिडेसन' नीतिअन्तर्गत साना गाउँका विद्यालयलाई तुला केन्द्रीय विद्यालयमा गाभेपछि हजारौँ गाउँ विद्यालयविहीन हुन पुगे ।

धेरै जसो विद्यालय बन्द हुने क्रम ग्रामीण र पहाडी क्षेत्रमा केन्द्रित छ, जहाँबाट युवाहरू सहरतर्फ बसाइँ सरेका छन् । परिणामस्वरूप, ग्रामीण शिक्षाको पूर्वाधार र धेरै अवस्थामा ग्रामीण सामुदायिक जीवन नै रिक्तित्तै गएको छ । केही अध्ययनले देखाएअनुसार चीनको यो आक्रामक विद्यालय समायोजन नीतिले सुरक्षा चिन्ता र पारिवारिक सामीप्यताको अभावका कारण बालिका र प्राथमिक तहका साना बालबालिकाको प्रारम्भिक मानव पुँजी (Human capital) निर्माणमा सबैभन्दा गम्भीर र असमान प्रहार गरेको देखिन्छ । यस संरचनागत अवरोधले गर्दा ती ग्रामीण विद्यार्थीको शैक्षिक निरन्तरता र पेसागत छनोटमा अवरोध पुगेको मात्र नभई, उनीहरू वयस्क भएपछि देशका अन्य विकसित तथा सहरी क्षेत्रमा बसाइँ सरेर सम्मानजनक रूपमा स्थापित हुन सक्ने दीर्घकालीन सामाजिक, आर्थिक गतिशीलतालाई समेत स्थायी रूपमा सङ्कुचित पारिदिएको छ ।

दक्षिण कोरियाले सन् १९८० यता आफ्ना ४,००८ विद्यालय बन्द गरेको छ र त्यहाँको विद्यार्थी जनसङ्ख्या झन्डै एक करोडबाट घटेर ५० लाखभन्दा केही बढीमा मात्र सीमित हुन पुगेको । अर्कोतर्फ जापान विश्वकै सबैभन्दा बढ्दो वृद्ध जनसङ्ख्या भएको देशमध्ये एक हो । जापानका ग्रामीण प्रान्तमा हजारौँ विद्यालय बन्द भएका छन्, जहाँ केही स्थानीय निकायले आफ्ना आधाभन्दा बढी विद्यालय गुमाएका छन् । उदाहरणका लागि, होक्काइदो

प्रान्तमा सन् १९८० यता १,३०० भन्दा बढी विद्यालय बन्द भएका छन्। यी विद्यालय बन्द हुनुका पछाडि जनसाङ्ख्यिक हास र ठुला तथा राम्रो स्रोतसाधन भएका विद्यालयप्रतिको नीतिगत प्राथमिकता दुबै जिम्मेवार देखिन्छन्।

यी तीन देशले जनसाङ्ख्यिक सङ्कटकटा कारण बन्द भएका ग्रामीण विद्यालयलाई प्रौढ सिकाइ, ज्येष्ठ नागरिक स्याहार केन्द्र, पुस्तकालय, आर्ट ग्यालरी र बहुउद्देश्यीय सामुदायिक हबका रूपमा पुनरुपयोग गरी गाउँको सामाजिक पुँजी जोगाएका छन्।

युरोपभरि घट्दो प्रजनन दर र वृद्ध जनसङ्ख्याको प्रवृत्तिले प्राथमिक विद्यालयमा प्रवेश गर्ने बालबालिकाको सङ्ख्या घटाएको छ। इटलीले सन् २००० यता दुई हजारभन्दा बढी साना ग्रामीण विद्यालय बन्द गरेको छ। स्पेनले जनसङ्ख्या घटिरहेका क्षेत्रमा धेरै गाउँका विद्याललाई एकीकृत वा समायोजन गरेको छ, जहाँ केही प्रान्तमा ग्रामीण विद्यालयमा तिस प्रतिशतसम्मको हास आएको छ।

स्क्यान्डिनेभियाली देशमा पनि यो प्रभाव स्पष्ट देखिन्छ। फिनल्यान्डले सन् १९९० यता आफ्ना आधारभूत विद्यालयको सङ्ख्यामा करिब २० प्रतिशतले कमी ल्याएको छ भने नर्वेले सन् १९८० यता एक हजारभन्दा बढी विद्यालय बन्द गरेको छ। घट्दो जनसङ्ख्याले विद्यालय प्रणालीहरू सङ्कुचित भएर रहन बाध्य छन्। तर नर्वे र फिनल्यान्ड जस्ता देशले केवल विद्यालय बन्द गर्ने मात्र नभई दुर्गम क्षेत्रका बालबालिकाका लागि यातायातको ग्यारेन्टी गर्ने वा 'मल्टि-ग्रेड' (बहुकक्षा शिक्षण) मोडल अपनाएर गुणस्तर कायम राख्ने नीतिसमेत लिएका छन्। यसरी घट्दो जनसङ्ख्या र बसाइँसराइको दबावका कारण युरोपेली विद्यालय प्रणालीहरू सङ्कुचित हुन बाध्य भएका छन्।

उत्तर अमेरिकामा पनि सार्वजनिक विद्यालयको भर्नामा आएको हासका कारण विद्यालय ठुलो सङ्ख्यामा बन्द भएका छन्। संयुक्त राज्य अमेरिकामा मात्रै सन् २०१७ र २०२२ को बिचमा पाँच हजारभन्दा बढी सार्वजनिक विद्यालय बन्द भए। विशेष गरी सिकागो, डेट्रोइट र फिलाडेल्फिया जस्ता प्रमुख सहरी क्षेत्रहरू मात्र होइन, लस एन्जलस र न्युयोर्क जस्ता देशकै ठुला स्कुल डिस्ट्रिक्टहरूले समेत जनसङ्ख्याको स्थानान्तरण र तीव्र हासका कारण दर्जनौँ विद्यालयहरू बन्द गरेका छन् वा बन्द गर्ने तयारीमा छन्। अनुसन्धानहरूका अनुसार सन् २०१९ यता अमेरिकाका ५० मध्ये ४० भन्दा बढी राज्यमा सार्वजनिक विद्यालयको भर्ना दरमा व्यापक गिरावट आएको छ, जसको झन्डै आधा हिस्सा क्यालिफोर्निया, न्युयोर्क र इलिनोइसमा मात्र केन्द्रित छ।

यसरी विद्यालय बन्द हुँदा यसको प्रत्यक्ष र असमान मार अक्सर न्यून आय भएका र सीमान्तकृत समुदायमा बढी परेको छ। अर्कोतर्फ, ग्रामीण क्षेत्रले भने तीव्र बसाइँसराइ र आर्थिक मन्दीका कारण विद्यालय सङ्कुचनको सामना गरिरहेका छन्। यसका साथै, निजी तथा वैकल्पिक 'चार्टर विद्यालय' (Charter schools) तर्फको बढ्दो आकर्षण, 'स्कुल भाउचर' (सार्वजनिक कोषको प्रयोग गरी अभिभावकलाई निजी विद्यालय रोज्न दिइने आर्थिक अनुदान) प्रणालीको विस्तार र कोभिड-१९ महामारीपछिको भौगोलिक बसाइँसराइले पनि सार्वजनिक विद्यालय रित्तिले प्रक्रियालाई थप तीव्र बनाएको छ।

क्यानडामा पनि जनसाङ्ख्यिक हास, ग्रामीण बसाइँसराइ र विद्यार्थी सङ्ख्याको सङ्कुचनले विद्यालय व्यवस्थापनमा ठुलो चुनौती थपेको छ। ओन्टारियो, नोभा स्कोटिया, अल्बर्टा र म्यानिटोबा जस्ता प्रान्तहरूले पछिल्ला दुई दशकमा सयौँ ग्रामीण विद्यालय बन्द वा समायोजन (Consolidate) गरेका छन्, किनकि ती समुदायहरूमा विद्यालय जाने उमेरका बालबालिकाको सङ्ख्या उल्लेखनीय रूपमा घटेको छ।

क्यानडाका सबै प्रान्तले यो बजारमुखी वा प्रशासनिक कार्यदक्षताको नीति मात्र अपनाएका छैनन्। सास्काचेवान र ब्रिटिस कोलम्बिया जस्ता प्रान्तहरूले 'क्षेत्रीय समानता' (Regional equity) र 'समुदायको अधिकार' लाई प्राथमिकता दिँदै अत्यन्तै न्यून भर्ना हुँदा पनि साना विद्यालयलाई खुला राख्न विशेष वित्तीय अनुदान, 'ग्रामीण विद्यालय संरक्षण कार्यक्रम' (Rural School Protection Policies) र अनिवार्य समुदाय-परामर्श प्रक्रियाहरू लागु गरेका छन्। यसका साथै, क्यानडाका धेरै ग्रामीण क्षेत्रमा 'डिस्ट्रिब्युटेड लर्निङ' (Distributed learning) र 'भर्चुअल लर्निङ नेटवर्क' (Virtual Learning Networks) को प्रयोग गरी साना विद्यालयलाई विशेषज्ञ शिक्षक, उन्नत पाठ्यक्रम र डिजिटल स्रोतहरूसँग जोड्ने मोडेल विस्तार हुँदै गएको छ। यस प्रविधिमैत्री वैकल्पिक मार्गले विद्यालयलाई भौतिक रूपमा बन्द हुनबाट जोगाउँदै दुर्गममा पनि गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्न सकिन्छ भन्ने बलियो उदाहरण प्रस्तुत गरेको छ।

लाटिन अमेरिका र क्यारिबियन क्षेत्र पनि यतिवेला तीव्र जनसाङ्ख्यिक सङ्क्रमणको एउटा जटिल चरणमा प्रवेश गर्दैछ। संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय आर्थिक आयोग (ECLAC) र युनेस्को (UNESCO) का क्षेत्रीय प्रक्षेपणहरूले सन् २०३० सम्ममा यस क्षेत्रमा विद्यालय जाने उमेरका झन्डै एघार मिलियन (१ करोड १० लाख) विद्यार्थी घट्ने सङ्केत गर्छन्। यो जनसाङ्ख्यिक सङ्कुचनको चापसँगै चिली, ब्राजिल र मेक्सिको जस्ता देशले ग्रामीण विद्यालयलाई समायोजन (Merge) गर्न सुरु गरिसकेका छन्। उदाहरणका लागि ब्राजिलमा सन् २००० यता ३०,००० भन्दा बढी ग्रामीण विद्यालय बन्द भइसकेका छन्। यसले गर्दा दुर्गम र आदिवासी क्षेत्रका बालबालिकाको विद्यालय दूरी निकै बढेको छ।

यस क्षेत्रले घट्दो भर्ना दर र ऐतिहासिक रूपमा जरो गाडेर बसेको सामाजिक-आर्थिक असमानताको दोहोरो चुनौती (Double Burden) सामना गरिरहेको छ। यस सङ्कटले भौतिक संरचना र बजेटको कार्यदक्षतामा सुधार गर्दै दुर्गम क्षेत्रमा शिक्षाको पहुँचलाई कसरी कायम राख्ने भन्ने गम्भीर नीतिगत र नैतिक प्रश्नहरू खडा गरेको छ।

दक्षिण एसियाले यही विश्वव्यापी प्रवृत्तिको तर केही फरक प्रकारको संरचनात्मक ढाँचा प्रस्तुत गर्छ। छिमेकी भारतको विद्यालय सञ्जालमा हालैका वर्षहरूमा उल्लेखनीय सङ्कुचन भएको छ। त्यहाँ सरकारी विद्यालयको सङ्ख्या पछिल्लो पाँच वर्षमा झन्डै २० हजारले घटेको छ र केही राज्यले 'पुनर्वितरण तथा तर्कसङ्गत एकीकरण' (School rationalization) नीतिमार्फत हजारौँ थप विद्यालय बन्द गरेका छन्। राजस्थानले मात्र सन् २०१५ र २०२० को बिचमा १५ हजार भन्दा बढी विद्यालय बन्द वा समायोजन (Merge) गर्‍यो। यद्यपि दक्षिण एसियामा सबै बन्दहरू जनसाङ्ख्यिक हासले मात्र भएका होइनन् (जसमा निजी विद्यालयतर्फको आकर्षण पनि जोडिएको

छ), तर घट्दो प्रजनन दर र ग्रामीण बसाइँसराइ बढ्दो रूपमा महत्त्वपूर्ण कारक बनिरहेका छन्। बङ्गलादेश, श्रीलङ्का र नेपालले पनि यस्तै संरचनात्मक दबाबको सामना गरिरहेका छन्, यद्यपि यिनको तीव्रता फरक छ।

यही परिप्रेक्ष्यमा सामुदायिक विद्यालयको राष्ट्रिय तथ्याङ्कले नेपालको विद्यालय संरचनामा साना विद्यालयको उल्लेखनीय प्रभुत्व रहेको देखाउँछ। शैक्षिक सत्र २०८०/८१ मा देशभर कुल २६,६०६ सामुदायिक विद्यालय रहेका थिए। तीमध्ये १५,०४५ विद्यालय (५६.५ प्रतिशत) मा १०० भन्दा कम विद्यार्थी अध्ययनरत थिए। नेपालको यो शैक्षिक सङ्कुचनको भित्रीस्वरूप अझ बढी जटिल छ; यहाँ सबैभन्दा ठुलो समूह ११-२० विद्यार्थी भएका विद्यालयको रहेको छ, जसको सङ्ख्या २,७८० (१०.४ प्रतिशत) छ। त्यसपछि २१-३० विद्यार्थी भएका २,३७४ विद्यालय र ३१-४० विद्यार्थी भएका १,९३९ विद्यालय रहेका छन्। अझ विशेष रूपमा, १-१० विद्यार्थी मात्र भएका १,७०७ विद्यालय छन्, जसले केही विद्यालय अत्यन्त नाजुक र न्यून विद्यार्थी सङ्ख्यामा सञ्चालन भइरहेको सङ्केत गर्छ। यसको विपरीत, १०० भन्दा माथि भर्ना भएका विद्यालयको सङ्ख्या क्रमशः घट्दै गएको देखिन्छ; १०१-२०० विद्यार्थी भएका विद्यालय ४,६९२ (१७.६ प्रतिशत) छन् भने ३०० भन्दा बढी विद्यार्थी भएका विद्यालयको अनुपात अपेक्षाकृत सानो छ। यी तथ्याङ्कहरूले साना विद्यालय कुनै अपवादात्मक वा सीमित समस्या मात्र नभएर नेपालको सामुदायिक विद्यालय प्रणालीको एउटा प्रमुख संरचनात्मक विशेषता भएको स्पष्ट सङ्केत गर्छन्।

दक्षिण-पूर्वी एसियाका शिक्षा प्रणालीहरू पनि यतिवेला ऐतिहासिक विस्तारको चरणबाट जनसाङ्ख्यिक सङ्कुचन र 'तर्कसङ्गत समायोजन' (Rationalization) तर्फ तीव्र रूपमा मोडिएका छन्, जहाँ घट्दो प्रजनन दर र तीव्र ग्रामीण सहरी बसाइँसराइका कारण १५० भन्दा कम विद्यार्थी भएका 'साना विद्यालय' को व्यवस्थापन एउटा ठुलो प्रणालीगत चुनौती बनेको छ। यसको सबैभन्दा नाटकीय उदाहरण थाइल्यान्ड हो, जहाँ कुल विद्यार्थी सङ्ख्या ९५ लाखबाट घटेर ७४ लाखमा सीमित हुँदा कुल ३०,००० विद्यालयमध्ये झन्डै १५,००० विद्यालय (५० प्रतिशत) साना विद्यालयको श्रेणीमा पुगेका छन् र सरकारले वित्तीय असन्तुलन सुधार्न झन्डै १०,००० विद्यालयलाई केन्द्रीय 'म्याग्नेट' वा नेटवर्क विद्यालयमा गाभ्ने आक्रामक रणनीतिक योजना अगि सारेको छ। यसले गर्दा शिक्षकको असमान वितरणका कारण पहिले नै सिकाइ उपलब्धिमा पछाडि परेका ग्रामीण बालबालिकाहरू थप मारमा परेका छन्।

अर्कोतर्फ, भियतनामले राज्यको वित्तीय स्रोत चुस्त बनाउन गाउँस्तरमा रहेका साना भू-उपग्रह (Satellite) क्याम्पसलाई केन्द्रमा रहेका मुख्य विद्यालयमा गाभ्ने नीति अगाडि बढाए पनि उत्तरी पहाडी क्षेत्रका आदिवासी जनजाति बहुल इलाकाहरूमा यसले कठिन भौगोलिक अवरोध सामना गर्नुपरेको छ, जहाँ विद्यालय बन्द हुँदा साना बालबालिका कठिन भूगोल पार गर्दै लामो दुरी हिँड्न वा कलिलै उमेरमा छात्रावासमा बस्न बाध्य भएका छन्।

यस्तो भौगोलिक जटिलताको अर्को चरम रूप इन्डोनेसियाको विशाल द्वीपसमूहभरि देखिन्छ। यहाँ हजारौँ दुर्गम र साना टापुमा रहेका विद्यालयलाई यातायात र सञ्चारको अभावकाबिच जीवन्त टिकाउनु राज्यका लागि ठुलो वित्तीय र प्रशासनिक बोझ बनेको छ। यसै गरी फिलिपिन्सले पनि आफ्ना हजारौँ दुर्गम टापु र विकट पहाडी

क्षेत्रमा घट्टो विद्यार्थी सङ्ख्याका कारण विद्यालय बन्द गर्नुको सट्टा शिक्षाको पहुँचलाई अक्षुण्ण राख्न ७,००० भन्दा बढी विद्यालयमा विशेष 'बहुकक्षा शिक्षण' (Multigrade Program in Philippine Education - MPPE) मोडल सफलतापूर्वक सञ्चालन गरिरहेको छ, जसले साना विद्यालय जोगाउने एउटा उत्कृष्ट वैकल्पिक मार्ग देखाउँछ।

यही क्षेत्रको म्यानमार भने लामो समयदेखिको राजनीतिक अस्थिरता, आन्तरिक द्वन्द्व र ग्रामीण विस्थापनका कारण विद्यालय सङ्कुचनको अझ बढी दर्दनाक र फरक सङ्कटबाट गुज्रिरहेको छ, जहाँ जनसाङ्ख्यिक हाससँगै द्वन्द्वका कारण हजारौँ ग्रामीण र जातीय अल्पसङ्ख्यक क्षेत्रका विद्यालय भौतिक रूपमा ध्वस्त वा बन्द हुँदा सिङ्गो पुस्ता नै अनौपचारिक वा सामुदायिक सिकाइ केन्द्र (Community Learning Centres) को भर पर्नु परेको छ।

दक्षिण पूर्वी एसियाको यो समग्र र विविध अनुभवले के स्पष्ट पाछै भने सार्वजनिक वित्तको दृष्टिकोणबाट साना विद्यालयको प्रतिविद्यार्थी लागत उच्च र खर्चिलो भए पनि केवल आर्थिक कार्यक्षमताका नाममा गरिने यान्त्रिक बन्द वा समायोजनले सीमान्तकृत समुदायको विद्यालय छोड्ने दर बढाउने जोखिम रहन्छ; त्यसैले भौगोलिक वा द्वन्द्वका कारण बन्द गर्ने नमिल्ने विद्यालयका लागि विशेष वित्तीय अनुदान, डिजिटल नेटवर्क र विशेष रूपमा डिजाइन गरिएको 'बहुकक्षा शिक्षण' (Multigrade teaching) को मोडेललाई व्यापक रूपमा प्रयोग गरी विद्यालयलाई भौतिक रूपमा जोगाउँदै दुर्गममा पनि शैक्षिक समता र गुणस्तर सुनिश्चित गर्नु नै विकासशील मुलुकका लागि उपयुक्त दीर्घकालीन मार्ग हुन सक्छ।

विश्वका अन्य क्षेत्रको तुलनामा उपसहारा अफ्रिका (Sub-Saharan Africa) को अधिकांश भागले उच्च प्रजनन दरका कारण अझै पनि विद्यालय प्रणालीको विस्तार र कक्षाकोठा व्यवस्थापनको दबाव सामना गरिरहेको छ। यद्यपि, यो तीव्र जनसङ्ख्या वृद्धिका बिच पनि तीव्र ग्रामीण सहरी बसाइँसराइका कारण केही विशिष्ट क्षेत्रमा भने विद्यालय रित्तिने र बन्द हुने विरोधाभासपूर्ण अवस्था सिर्जना भएको छ। यसको प्रमुख उदाहरणका रूपमा दक्षिण अफ्रिकाले सन् २००० यता विशेष गरी ग्रामीण क्षेत्रका १२ सयभन्दा बढी सरकारी विद्यालय बन्द गरिसकेको छ। यसले गर्दा विपन्न समुदायका बालबालिकाको शैक्षिक पहुँचमा चुनौती थपिएको छ।

विकसित ओसिनियाली क्षेत्रका अस्ट्रेलिया र न्युजिल्यान्डमा व्यावसायिक कृषि क्षेत्रको सुदृढीकरण र सहरीकरणको तीव्र लहरका कारण ग्रामीण शैक्षिक सञ्जालहरू ठुलो मात्रामा सङ्कुचनमा परेका छन्। ग्रामीण क्षेत्रबाट युवा परिवारहरू सहरतर्फ पलायन हुने क्रम तीव्र बनेकाले सन् २००० यता ३०० भन्दा बढी ग्रामीण सार्वजनिक विद्यालयहरू स्थायी रूपमा बन्द भइसकेका छन् र यसको मुख्य प्रभाव न्यु साउथ वेल्स र भिक्टोरिया जस्ता राज्यका भित्री तथा दुर्गम कृषि क्षेत्रहरूमा स्पष्ट रूपमा देखिएको छ। त्यस्तै न्युजिल्यान्डले आफ्नो शिक्षा मन्त्रालयको 'विद्यालय सञ्जाल समीक्षा' (School Network Reviews) मार्फत प्रशासनिक कार्यक्षमता र वित्तीय सन्तुलन कायम गर्न धेरै साना ग्रामीण विद्यालयलाई आक्रामक रूपमा समायोजन गर्ने नीति लिएको छ। तर यी दुबै मुलुकले विद्यालय बन्द गर्दा सिर्जना हुने भौगोलिक अवरोध र सामाजिक असन्तोषलाई मत्थर पार्न

केवल प्रशासनिक निर्णयमा मात्र भर नपरी उत्कृष्ट नीतिगत नवप्रवर्तनहरू लागु गरेका छन् । यसमा न्युजिल्यान्डले भौगोलिक रूपमा अत्यन्तै अलगिएका र बन्द गर्ने नमिल्ने साना विद्यालयहरूका लागि 'आइसोलेसन फन्डिङ' (Isolation funding) जस्ता विशेष सुरक्षात्मक वित्तीय अनुदानको ग्यारेन्टी गरेको छ भने अस्ट्रेलियाले आफ्नो प्रसिद्ध दूर शिक्षा प्रणाली र न्युजिल्यान्डले देशव्यापी डिजिटल लर्निङ नेटवर्कमार्फत दुर्गम क्षेत्रका विद्यार्थीलाई विशेषज्ञ शिक्षक, उन्नत पाठ्यक्रम र आधुनिक प्राविधिक स्रोतहरूसँग सिधै जोड्ने मोडेल विस्तार गरेका छन् । यी उदाहरणले विद्यालय भौतिक रूपमा बन्द भए पनि वा विद्यार्थी सङ्ख्या न्यून भए पनि राज्यले गुणस्तरीय र समतामूलक शिक्षाको लोककल्याणकारी जिम्मेवारीबाट हात झिक्नुहुँदैन भन्ने बलियो वैश्विक नजिर प्रस्तुत गर्छन् ।

यो विश्वव्यापी चित्रले यतिवेला तीव्र जनसाङ्ख्यिक र संरचनात्मक रूपान्तरणको चरणमा रहेको संसारलाई देखाउँछ । अब प्रश्न धेरै क्षेत्रमा विद्यालय भर्ना दर घट्छ कि घट्दैन भन्ने होइन—यो त अकाट्य रूपमा घटिसकेको छ र विद्यालय सङ्कुचनको प्रक्रिया सुरु भइसकेको छ । तर मूल प्रश्न सरकारले यस सङ्कटलाई सम्बोधन गर्न कस्तो नीतिगत र दार्शनिक दृष्टिकोण अपनाउँछन् भन्ने हो । अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा यस सन्दर्भमा चारओटा व्यापक मोडेलहरू अवलम्बन गरेको देखिन्छ । यसले शैक्षिक न्याय, प्रशासनिक कार्यदक्षता र स्थानीय सामुदायिक जीवनमा विद्यालयको भूमिकाका फरक-फरक वैचारिक दर्शनहरूलाई प्रतिबिम्बित गर्छन् ।

साना विद्यालय र ग्रामीण शिक्षा व्यवस्थापनका चार अन्तर्राष्ट्रिय रणनीतिहरू

जनसाङ्ख्यिक हासको सामना गरिरहेका देशले ग्रामीण शिक्षाको दिगोपन सुनिश्चित गर्न विभिन्न पद्धतिहरू अपनाएका छन् । यद्यपि राष्ट्रिय सन्दर्भ र आवश्यकताहरू फरक फरक छन्, तैपनि विश्वभर मुख्य रूपमा चार प्रकारका नीतिगत मोडेलहरू देखा परेका छन् । ती रणनीतिहरू मोडेल यसप्रकार छन् :

मोडेल एक : प्रशासनिक समायोजन तथा एकीकरण (School Consolidation)

घट्दो विद्यार्थी भर्नाको सामना गरिरहेका धेरै सरकारले विद्यालय समायोजन तथा एकीकरणको नीति अपनाएका छन् । यसका पछाडि निश्चित नीतिगत र आर्थिक तर्कहरू विद्यमान छन् । यो मोडेल विशेष गरी ती देशमा बढी प्रचलित छ, जहाँ नीति निर्माताहरूले प्रशासनिक कार्यदक्षता (Administrative efficiency) र ठुलो परिमाणगत लाभ (Economies of scale) लाई उच्च प्राथमिकता दिन्छन् । चीन, दक्षिण कोरिया, जापान र संयुक्त राज्य अमेरिकाका केही राज्यले यो नीतिमा बढी भर परेका छन्; जसअन्तर्गत साना ग्रामीण विद्यालयहरू बन्द गर्ने र विद्यार्थीलाई पायक पर्ने ठुला, केन्द्रीकृत संस्थाहरूमा सवारी साधन (बस) मार्फत ओसारपसार गर्ने वा आवासीय विद्यालयमा राखेर अध्यापन गराउने व्यवस्था मिलाइएको हुन्छ ।

एकीकरण पछाडिको तर्क स्पष्ट छ : ठुला विद्यालयले आधुनिक भौतिक सुविधा, विशिष्टीकृत विषय शिक्षक र प्रतिविद्यार्थी न्यून लागत सुनिश्चित गर्न सक्छन् । प्रयोगशाला, पुस्तकालय, खेलकुद मैदान तथा डिजिटल पूर्वाधार जस्ता महँगा स्रोतहरू प्रतिविद्यार्थी कम लागतमा उपलब्ध गराउन यसले सघाउँछ । यसका साथै, ठुला

विद्यालयले व्यापक पाठ्यक्रम, विविध अतिरिक्त क्रियाकलाप, विशिष्टीकृत परामर्श सेवा तथा विद्यार्थीबिचको समृद्ध सामाजिक अन्तर्क्रियाका अवसरहरू प्रदान गर्छन्। यसले साना र सङ्कुचित विद्यालयमा उपलब्ध हुन नसक्ने प्राविधिक विषय, ऐच्छिक कार्यक्रम र बृहत् सिकाइका अवसरहरूमा ग्रामीण विद्यार्थीको पहुँच विस्तार गर्छ। सार्वजनिक स्रोतहरू सीमित हुँदै गएको वर्तमान परिस्थितिमा यो आर्थिक तर्क झन् प्रभावशाली देखिन्छ। छिमेकी विद्यालयमा पर्याप्त भौतिक क्षमता हुँदाहुँदै केवल १० वा १५ जना विद्यार्थीका लागि छुट्टै विद्यालय सञ्चालन गर्नु आर्थिक र राष्ट्रिय लगानीको दृष्टिले औचित्यपूर्ण छ कि छैन भन्ने प्रश्न नीतिगत रूपमा स्वाभाविक बन्न पुग्छ।

तथापि यो यान्त्रिक प्रक्रियाले प्रायः विद्यार्थीको यात्राको दुरी बढाउने, स्थानीय सामुदायिक पहिचानलाई कमजोर बनाउने र ग्रामीण जनसङ्ख्याको पलायनलाई झन् तीव्र पार्ने जस्ता गम्भीर चुनौतीहरू निम्त्याउँछ। उदाहरणका लागि चीनमा गरिएका अनुसन्धानहरूले देखाएका छन् कि विद्यालय समायोजनका कारण धेरै बालबालिका अहिले विद्यालय आवतजावतका लागि दैनिक रूपमा एकातर्फ मात्रै एक घण्टाभन्दा बढी यात्रा गर्न बाध्य छन् र कतिपय दुर्गम ग्रामीण समुदायहरूले आफ्नो गाउँको एक मात्र सार्वजनिक संस्था (विद्यालय) समेत गुमाउनु परेको छ। त्यसै गरी संयुक्त राज्य अमेरिकामा भएका अध्ययनहरूले विद्यालय एकीकरणलाई नागरिक सहभागितामा आएको ह्रास र स्थानीय अर्थतन्त्र कमजोर हुने प्रवृत्तिसँग जोडेर हेर्ने गरेका छन्।

अन्ततः विद्यालय एकीकरणले समग्र शिक्षा प्रणालीको कार्यक्षमता र वित्तीय व्यवस्थापनमा सुधार त ल्याउँछ, तर यो प्रायः शैक्षिक न्याय, समतामूलक पहुँच र स्थानीय सामुदायिक जीवन्तताको ठुलो मूल्यमा मात्र सम्भव हुने गर्छ।

मोडेल दुई : संरक्षित ग्रामीण विद्यालय (प्रोटेक्टेड रुरल स्कुल्स)

प्रशासनिक समायोजन तथा एकीकरण मोडेलको विपरीत यो दोस्रो मोडेल ती देशहरूमा अभ्यासमा रहेको छ जसले ग्रामीण विद्यालयलाई क्षेत्रीय न्याय (Territorial Equity) र सामाजिक समावेशीकरणको आधारभूत साधनका रूपमा हेर्छन्। नर्वे, फिनल्यान्ड, स्कटल्यान्ड तथा क्यानडाका केही प्रान्तहरूले विद्यार्थी सङ्ख्या तीव्र रूपमा घटे पनि साना ग्रामीण विद्यालयलाई नीतिगत रूपमा संरक्षण गर्ने स्पष्ट दृष्टिकोण अपनाएका छन्। यी प्रणालीहरू मूलतः के मान्यतामा आधारित छन् भने भौगोलिक अवस्थितिका कारण कुनै पनि बालबालिका आफ्नो शिक्षा प्राप्त गर्ने नैसर्गिक अधिकारबाट वञ्चित हुनु हुँदैन र दुर्गम क्षेत्रमा बस्ने नागरिकहरूले केवल भूगोलकै कारण कमसल वा गुणस्तरहीन शैक्षिक सेवा भोग्नु हुँदैन।

उदाहरणका लागि, फिनल्यान्डले सन् १९९० यता आफ्ना आधारभूत विद्यालयको सङ्ख्यामा करिब २० प्रतिशतले कमी ल्याए तापनि त्यहाँ विद्यालय बन्द गर्ने निर्णय गर्नुअघि स्थानीय सामुदायिक जीवन, बालबालिकाको दैनिक यात्राको समय र उनीहरूको समग्र मनोवैज्ञानिक हितमा पर्ने प्रभावको सावधानीपूर्वक मूल्याङ्कन गरेको छ। त्यस्तै, नर्वेले सन् १९८० यता एक हजारभन्दा बढी विद्यालय बन्द गरेको भए तापनि त्यहाँको राष्ट्रिय शिक्षा नीतिले अझै पनि पातलो जनसङ्ख्या (Sparsely populated) भएका हिमाली तथा तटीय क्षेत्रहरूमा साना विद्यालय

कायम राख्न विशेष जोड दिन्छ । स्कटल्यान्डले त झन् कानुनी रूपमै विद्यालय बन्द गर्नुअगि सामुदायिक प्रभाव मूल्याङ्कन (Community impact assessment) अनिवार्य गरी दुर्गम ग्रामीण विद्यालयलाई संरक्षण प्रदान गरेको छ । यसै गरी क्यानडाका सास्काचेवान र ब्रिटिस कोलम्बिया जस्ता भौगोलिक रूपमा विशाल प्रान्तहरूले निकै न्यून भर्ना हुँदाहुँदै पनि साना विद्यालयलाई खुला राख्न अनुमति दिने विशेष वित्तीय फर्मूलाहरू (Funding formulas) लागु गरेका छन् ।

यी देशले क्षेत्रीय न्याय र सामाजिक समता कायम गर्ने मूल्यका रूपमा साना विद्यालयमा प्रतिविद्यार्थी लाग्ने उच्च लागत (High per-pupil cost) लाई सहर्ष स्वीकार गर्छन् । यहाँ विद्यालय बन्द वा समायोजन गर्ने विषयलाई केवल आर्थिक कार्यदक्षताको कसीमा मात्र नभई सामुदायिक एकता, समतामूलक पहुँच र बालबालिकाको घरनजिकै सिक्न पाउने अधिकारका आधारमा मूल्याङ्कन गरिन्छ ।

मोडेल तीन : रूपान्तरणमुखी साना विद्यालय मोडेल (ट्रान्सफर्मेटिभ स्मल-स्कूल मोडेल)

यस तेस्रो मोडेलको केन्द्रीय दर्शन के हो भने यदि कुनै विद्यालयमा भौगोलिक बाध्यताका कारण न्यूनतम तर नियमित सङ्ख्यामा बालबालिकाहरू उपलब्ध छन् भने, त्यसलाई वित्तीय बोझ मानेर बन्द गरिनु हुँदैन; तर सँगसँगै त्यसलाई पुरानै परम्परागत र अक्षम ढाँचामा चलाइराख्नु पनि हुँदैन । बरु त्यस्ता संस्थाहरूलाई एउटा नयाँ प्रकारको, लचिलो र स्थानीय सन्दर्भअनुकूल सिकाइ वातावरणमा रूपान्तरण गरिनुपर्छ । यस मोडेलले साना विद्यालयलाई ठुला वा सहरी विद्यालयको 'नक्कल' (Imitation) का रूपमा होइन, बरु एउटा भिन्न र विशिष्ट प्रकारको शैक्षिक संरचनाका रूपमा आत्मसात् गर्छ । यहाँ विद्यार्थी सङ्ख्या कम हुनुलाई कमजोरी वा अभाव मानिँदैन; यसलाई वैयक्तिकृत सिकाइ (Personalized learning), लचिलो शिक्षण विधि र समुदायमा आधारित शिक्षा प्रवर्धन गर्ने एउटा सुनौलो अवसरका रूपमा ग्रहण गरिन्छ ।

यस रूपान्तरणमुखी मोडेलमा बहुकक्षा शिक्षणलाई शिक्षक अभावका कारण बाध्य भएर अपनाइने कुनै 'अस्थायी उपाय' (Stop-gap measure) का रूपमा होइन, बरु सचेत रूपमा डिजाइन गरिएको एउटा उन्नत शैक्षणिक रणनीतिका रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यसअन्तर्गत शिक्षकलाई फरक फरक उमेर र सिकाइ स्तर भएका विद्यार्थीलाई एउटै कक्षाकोठाभित्र कसरी प्रभावकारी रूपमा सिकाउने भन्ने कुरामा विशेष रूपमा सक्षम र दीक्षित बनाइन्छ । विभेदीकृत निर्देशन (Differentiated instruction), परियोजनामा आधारित सिकाइ (Project-based learning) र लचिलो समूह निर्माण (Flexible grouping) जस्ता आधुनिक अभ्यासहरूले कम विद्यार्थी भएका कक्षाकोठामा पनि उच्च गुणस्तरको सिकाइ सुनिश्चित गर्छन् । यसरी यो मोडेलमा बहुकक्षा शिक्षण विद्यालयको संरचनात्मक कमजोरी नभएर यसको मुख्य प्राज्ञिक सबलता (Strength) बन्न पुग्छ ।

यस मोडेलअन्तर्गत विद्यालयको भौतिक र प्रशासनिक संरचनामा पनि व्यापक रूपान्तरण गरिन्छ । साना विद्यालयलाई समुदायसँग अन्तर्निहित भएका साना 'सिकाइ केन्द्र' (Learning hubs) का रूपमा पुनर्संरचना गरिन्छ । विद्यालयको दैनिक समयतालिका, कक्षा विभाजन र पाठ्यक्रमलाई स्थानीय उत्पादन प्रणाली, मौसम र आवश्यकताअनुसार अत्यधिक लचिलो बनाइन्छ । विद्यार्थीको सिकाइ निश्चित विषयवस्तु (Theme),

जीवनोपयोगी सिप वा परियोजनामा आधारित भएर व्यवस्थित गरिन्छ, जसले गर्दा विद्यालय स्थानीय ज्ञान, रैथाने भाषा, संस्कृति र वातावरणसँग जैविक रूपमा जोडिई सिकाइलाई अझ अर्थपूर्ण र व्यावहारिक बनाउँछ ।

यसरी रूपान्तरणमुखी मोडेलमा विद्यालय केवल औपचारिक पढाउने ठाउँ मात्र रहँदैन; यो सिङ्गो समुदायको साझा बौद्धिक केन्द्र बन्छ । स्थानीय परिवार, अभिभावक र सामुदायिक संस्थाहरू विद्यालयको शासकीय र प्राज्ञिक संरचनाको सक्रिय अङ्ग बन्छन् । विद्यालयले बाल संरक्षण, पोषण, मातृभाषा संरक्षण र सामुदायिक विकासका स्थानीय परियोजनाहरूमा समेत नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गर्छ, जसले गर्दा विद्यालयको अस्तित्वले स्थानीय समाजको सामाजिक सांस्कृतिक निरन्तरता र जीवन्ततामा प्रत्यक्ष योगदान पुऱ्याउँछ । यस मोडेलको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण मापदण्ड भनेको 'सङ्ख्या होइन, सन्दर्भ' लाई प्राथमिकता दिँदै स्थानीय आवश्यकताका आधारमा विद्यार्थीको 'उचित सङ्ख्या' निर्धारण गर्नु हो ।

नेपालका धेरै ग्रामीण, पहाडी तथा हिमाली विद्यालयको भूरातलीय यथार्थको कसीमा यो 'मोडेल तीन' अत्यन्तै वस्तुपरक र सान्दर्भिक देखिन्छ । नेपालका दुर्गम क्षेत्रमा विद्यालय बन्द वा समायोजन गर्दा बालबालिकाहरू शिक्षाको पहुँचबाटै पूर्ण रूपमा विमुख हुने जोखिम उच्च रहन्छ, तर अर्कोतर्फ तिनलाई पुरानै परम्परागत मोडेलमा चलाइराख्दा सिकाइको गुणस्तर अत्यन्तै कमजोर हुने निश्चित छ । यो रूपान्तरणमुखी मोडेलले यी दुबै गम्भीर चुनौतीहरूलाई एकैसाथ हल गर्ने सामर्थ्य राख्छ । यसबाट विद्यालय भौतिक रूपमा कायम पनि रहन्छ, सिकाइको गुणस्तरमा गुणात्मक सुधार पनि आउँछ र विद्यालय समुदाय सम्बन्ध अझ सुदृढ बन्छ । त्यसैले यो मोडेल नेपालका साना विद्यालयको दिगोपन र शैक्षिक न्याय सुनिश्चित गर्ने सबैभन्दा व्यावहारिक र न्यायोचित विकल्प हुन सक्छ ।

मोडेल चार : सञ्जाल गरिएका विद्यालयहरू (नेटवर्कड स्कूल्स)

डिजिटल सञ्चार र कनेक्टिभिटी (Connectivity) को सर्वव्यापी विस्तारसँगै यो चौथो मोडेल विश्वव्यापी रूपमा उदय भइरहेको छ । साना विद्यालयलाई भौतिक रूपमा बन्द गर्नु वा तिनलाई केवल एउटा एकलो र साधनहीन बहुकक्षा एकाइका रूपमा छोडिदिनुको सट्टा, देशहरूले तिनलाई प्रविधिको माध्यमबाट टुला र साधनसम्पन्न शैक्षिक सञ्जालसँग आबद्ध गराई पहुँच र गुणस्तर दुबै विस्तार गर्ने रणनीति अपनाइरहेका छन् । यो मोडेल अस्ट्रेलिया, न्युजिल्यान्ड, क्यानडा, संयुक्त राज्य अमेरिका, तथा उपसहारा अफ्रिका र दक्षिण-पूर्वी एसियाका केही विकासशील भागहरूमा द्रुत गतिमा लोकप्रिय हुँदै गइरहेको छ ।

सञ्जाल गरिएका विद्यालयले दुर्गम क्षेत्रमा विशिष्टीकृत शिक्षण, विषयविज्ञ शिक्षक, उन्नत पाठ्यक्रम र सहयोगात्मक सिकाइ (Collaborative learning) का अवसरहरू प्रदान गर्न अत्याधुनिक डिजिटल प्रविधिहरूको उपयोग गर्छन् । यसअन्तर्गत दुर्गम समुदायका विद्यार्थी भर्चुअल कक्षाकोठामा जोडिन सक्छन्, साझा अनलाइन पाठहरूमा भाग लिन सक्छन् र ती प्राज्ञिक स्रोतहरूमा पहुँच पाउन सक्छन् जुन अन्यथा भौगोलिक विकटताका कारण उपलब्ध हुने थिएनन् । उदाहरणका लागि अस्ट्रेलियामा प्रसिद्ध 'स्कूल अफ द एयर' (School of the Air) ले लामो समयदेखि दुर्गम भूभागका विद्यार्थीलाई सुरुमा रेडियो र हाल डिजिटल प्लेटफर्ममार्फत

राष्ट्रिय शैक्षिक सञ्जालमा जोड्दै आएको छ । न्युजिल्यान्डमा भर्चुअल लर्निङ नेटवर्क (VLN) ले साना ग्रामीण विद्यालयलाई एकापसमा शिक्षक र पाठ्यक्रम साझा गर्न सक्षम बनाएको छ । त्यस्तै दक्षिण अफ्रिका र केन्यामा स्थापित डिजिटल हबहरूले ग्रामीण विद्यालयलाई केन्द्रीय रूपमा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम र शिक्षक तालिम प्रणालीसँग जोडिरहेका छन् । यो मोडेलले विद्यालयलाई व्यापक शैक्षिक स्रोतहरूबाट लाभान्वित गराउँदै उनीहरूकै रैथाने समुदायभित्र जीवित रहन अनुमति दिन्छ, जहाँ प्रविधि स्थानीय विद्यालयलाई विस्थापित गर्ने माध्यम नभएर उनीहरूको संरचनात्मक एकलोपन (Isolation) हटाउने एउटा अचूक उपकरण बन्छ ।

साना विद्यालयको परिभाषा : अन्तर्राष्ट्रिय दृष्टिकोण र नेपालका लागि यसको महत्त्व

साना विद्यालयको परिभाषा र मापदण्ड विश्वभर एकरूप छैन । जनघनत्व, भूगोल, आर्थिक स्तर, बसोबासको ढाँचा र सम्बन्धित देशको शिक्षा प्रणालीको बनोटका कारण देश देशमा यो परिभाषा फरक र सापेक्षिक हुन्छ । यसैले नेपाललगायत कुनै पनि भौगोलिक विविधतायुक्त देशले केवल एउटा "न्यूनतम भर्ना सङ्ख्या" लाई मात्र निरपेक्ष आधार बनाएर विद्यालयको भविष्य र अस्तित्व निर्धारण गर्नु नीतिगत रूपमा प्रत्युत्पादक हुन सक्छ ।

अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासले के देखाउँछ भने सामान्यतः धेरैजसो मुलुकमा २५ देखि १०० सम्म विद्यार्थी भएका शैक्षिक संस्थालाई साना विद्यालय मानिन्छ । तर सघन र अत्यधिक जनसङ्ख्या भएका देश वा सहर क्षेत्रमा (Large populated areas) २०० देखि ३०० सम्म विद्यार्थी भएका शैक्षिक संस्थाहरूलाई समेत 'साना विद्यालय' (Small schools) को श्रेणीमा राख्ने गरिन्छ, जहाँ वित्तीय रूपमा दिगो र सञ्चालन योग्य (Viable) हुनका लागि सामान्यतः एउटा विद्यालयमा कम्तीमा ४०० देखि ५०० सम्म विद्यार्थी हुनु आवश्यक मानिन्छ । यसको विपरीत अत्यन्तै न्यून जनघनत्व भएका दुर्गम र भौगोलिक रूपमा विकट क्षेत्रहरूमा (Sparsely populated and remote contexts) २५ भन्दा कम विद्यार्थी भएका विद्यालय पनि स्वाभाविक र अनिवार्य रूपमा सञ्चालन भइरहेका भेटिन्छन् ।

संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय शैक्षिक, वैज्ञानिक तथा सांस्कृतिक सङ्गठन (UNESCO) र आर्थिक सहयोग तथा विकास सङ्गठन (OECD) दुबैले यसका लागि कुनै पनि प्रकारको सार्वभौमिक वा क्रस नेसनल (Cross-national) सङ्ख्यात्मक सीमा तोकेका छैनन् । बरु उनीहरू सदस्य राष्ट्रलाई भौतिक पहुँच, दैनिक यात्राको दुरी, स्थानीय सामुदायिक आवश्यकता, लागत प्रभावकारिता र शैक्षिक न्यायका आधारमा विद्यालयको व्यावहारिक आवश्यकता र व्यवहार्यता मूल्याङ्कन गर्न दृढ सिफारिस गर्छन् । यसले नेपालको नीति निर्माणका लागि एउटा गम्भीर पाठ दिन्छ: ४००-५०० विद्यार्थीको सङ्ख्या सुगम र सघन जनघनत्व भएको काठमाडौँका लागि आर्थिक रूपमा स्वाभाविक मापदण्ड हुन सक्छ, तर हुम्ला, डोल्पा वा मनाङका न्यून जनघनत्व भएका हिमाली गाउँका लागि २५-३० जना विद्यार्थी मात्र भएको विद्यालय पनि त्यहाँको जीवनरेखा र अपरिहार्य आवश्यकता हुन सक्छ ।

अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा विद्यालय योजना, वित्तीय व्यवस्थापन र शैक्षिक विश्लेषणका लागि विद्यालयलाई तिनीहरूको आकारका आधारमा वर्गीकरण गर्ने अभ्यास व्यापक बन्दै गएको छ । नेपालको भौगोलिक तथा जनसाङ्ख्यिक

विविधतालाई ध्यानमा राख्दै विद्यालयलाई माइक्रो विद्यालय (२५ भन्दा कम विद्यार्थी, मुख्य गरी दुर्गम र छरिएको बस्ती भएका क्षेत्रमा), साना विद्यालय (२५-१०० विद्यार्थी), मध्यम विद्यालय (१००-३०० विद्यार्थी) र ठुला विद्यालय (३०० भन्दा बढी विद्यार्थी) का रूपमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ। ख्याल गर्नुपर्ने के छ भने सबै स्थानमा यो वर्गीकरण उपयोगी नहुन सक्छ।

तर विद्यालयको उपयुक्तता निर्धारण गर्ने निर्णायक आधार विद्यार्थी सङ्ख्या मात्र होइन, त्यसको भौगोलिक, सामाजिक र पहुँचसम्बन्धी सन्दर्भ पनि हो। उदाहरणका लागि हुम्लाको कुनै दुर्गम बस्तीमा १५ जना विद्यार्थी भएको विद्यालय शिक्षा पहुँच सुनिश्चित गर्न आवश्यक र राज्यको दायित्व हुन सक्छ। तर काठमाडौँ, विराटनगर वा अन्य सहरी क्षेत्रमा ५० जना विद्यार्थी मात्र भएको विद्यालय नजिकैका सुविधासम्पन्न विद्यालयहरूसँग समायोजन वा एकीकरण गर्न सकिने सम्भावना रहन्छ।

त्यसैले विद्यालयको भविष्यबारे निर्णय गर्दा केवल विद्यार्थी सङ्ख्यालाई आधार बनाउनु पर्याप्त हुँदैन; भौगोलिक पहुँच, बसोबासको स्वरूप, यातायात सुविधा, वैकल्पिक विद्यालयको उपलब्धता र शैक्षिक समानताको दृष्टिकोणलाई समेत समान रूपमा विचार गर्नुपर्छ।

विश्वव्यापी रूपमा शिक्षा नीतिले अब यस्तो प्रश्न सोध्दैन: “विद्यालय चलाउन कति विद्यार्थी चाहिन्छ?” बरु शिक्षा नीतिको महत्वपूर्ण प्रश्न के हो भने “जहाँ विद्यार्थी कम छन्, त्यहाँ कसरी गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्ने?” अन्य मुलुकहरू जस्तै जनसाङ्ख्यिक सङ्क्रमणबाट गुज्रिरहेको नेपालका लागि पनि आगामी दिनमा यही नै सबैभन्दा ठुलो नीतिगत चुनौती बन्ने निश्चित छ।

बहुकक्षा शिक्षा र साना विद्यालयको गुणस्तर

विश्वभरका साना विद्यालयको सघन अनुभवले के पुष्टि गर्छ भने बहुकक्षा शिक्षण (Multigrade teaching) केवल एउटा प्रशासनिक विकल्प मात्र होइन, बरु साना विद्यालयको आन्तरिक संरचनामा नै अन्तर्निहित र अपरिहार्य पद्धति हो। विद्यार्थी सङ्ख्या न्यून हुने, उमेर समूहहरू साना हुने र प्रत्येक कक्षाका लागि छुट्टाछुट्टै शिक्षक व्यवस्थापन गर्ने परम्परागत 'कक्षा-ग्रेड' मोडेल (Monograde model) आर्थिक तथा व्यावहारिक रूपमा सम्भव नहुने परिस्थितिमा बहुकक्षा शिक्षण स्वाभाविक रूपमा प्रतिपादन हुन्छ। यो अभ्यास केवल दक्षिण एसिया वा उपसहारा अफ्रिका जस्ता विकासशील क्षेत्रहरूमा मात्र सीमित छैन; बरु फिनल्यान्ड, नर्वे, स्विडेन, स्कटल्यान्ड, आयरल्यान्ड, अस्ट्रिया र स्विट्जरल्यान्ड जस्ता समृद्ध युरोपेली देशमा पनि बहुकक्षा शिक्षण व्यापक रूपमा सञ्चालनमा छ र तिनले यसलाई ग्रामीण शिक्षाको एउटा नियमित, वैधानिक र उच्च प्रभावकारी शैक्षणिक दर्शनका रूपमा आत्मसात् गरेका छन्।

धेरै युरोपेली देशमा बहुकक्षा कक्षाकोठालाई साना विद्यालयको एउटा विशिष्ट सकारात्मक विशेषता (Asset) मानिन्छ; जहाँ विशिष्टीकृत शिक्षक तयारी (Teacher preparation), पाठ्यक्रमको लचिलोपन (Curricular flexibility) र समुदायमा आधारित सिकाइका माध्यमबाट यस पद्धतिलाई उच्च गुणस्तरको शैक्षिक मोडेलका रूपमा परिष्कृत गरिएको हुन्छ। यही अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास र सफल नजिरहरूलाई दृष्टिगत गर्दा बहुकक्षा शिक्षण

नेपालका ग्रामीण तथा हिमाली क्षेत्रका साना विद्यालयका लागि पनि केवल “अभावको टालटुले समाधान” (Stop-gap arrangement) मात्र होइन, बरु हाम्रो भूधरातलीय यथार्थ अनुकूल, व्यावहारिक र दिगो शैक्षिक मोडेल बन्न सक्ने प्रचुर सम्भावना बोकेको रणनीति हो।

अन्तर्राष्ट्रिय अनुसन्धान र अनुभवजन्य प्रमाणहरूको एउटा ठुलो हिस्साले के पुष्टि गरेको छ भने साना र ग्रामीण विद्यालयलाई यदि योजनाबद्ध शैक्षिक, प्राज्ञिक र सङ्गठनात्मक रणनीतिहरूद्वारा सञ्चालन गर्न सकिएमा ती पूर्ण रूपमा सक्षम र उच्च गुणस्तरका रहन सक्छन्। दक्षिणपूर्वी एसिया, क्यारिबियन, लाटिन अमेरिका, उपसहारा अफ्रिका र प्रशान्त क्षेत्र (Pacific Region) का अध्ययनहरूले निरन्तर रूपमा के कुरामा जोड दिँदै आएका छन् भने बहुकक्षा शिक्षण, जसलाई विकासशील देशका प्रशासनिक संयन्त्रहरूमा प्रायः दोस्रो दर्जाको शैक्षणिक विकल्प (Second-class pedagogical alternative) मानिन्छ। वास्तवमा उचित रूपमा डिजाइन र व्यवस्थापन गर्दा एक अत्यन्तै प्रभावकारी र सन्दर्भउपयुक्त मोडेल साबित हुन सक्छ। युनेस्को (UNESCO), विश्व बैङ्क (World Bank), दक्षिणपूर्वी एसियाली मन्त्रीहरूका सङ्गठनको शैक्षिक नवप्रवर्तन र प्रविधि केन्द्र (SEAMEO INNOTECH) तथा विभिन्न देशका घटना अध्ययनहरू (Case studies) बाट प्राप्त प्रमाणहरूले यो तथ्यलाई स्थापित गरिसकेका छन् कि बहुकक्षा शिक्षण पद्धति आफ्नो स्वरूपमा एकल कक्षा शिक्षण (Monograde) भन्दा कुनै पनि अर्थमा कमजोर हुँदैन।

विश्वका विभिन्न क्षेत्रमा सञ्चालित सबैभन्दा सफल र बलियो बहुकक्षा विद्यालयको एउटा साझा विशेषता के देखिएको छ भने त्यहाँका शिक्षकले लक्षित र विशिष्टीकृत तयारी (Targeted teacher preparation) तथा तालिम प्राप्त गर्छन्। दक्षिणपूर्वी एसिया र क्यारिबियनका अनुसन्धानहरूले देखाउँछन् कि बहुकक्षा शिक्षणको पूर्वतालिमबिना कक्षाकोठामा प्रवेश गर्ने शिक्षकलाई पाठ योजना निर्माण, बहुस्तर व्यवस्थापन र विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा गम्भीर कठिनाई हुन्छ। तथापि जब शिक्षक शिक्षा (Teacher education) को मूल पाठ्यक्रममा नै बहुकक्षा शिक्षाका विशिष्ट मोड्युलहरू समावेश गरिन्छ र जब शिक्षकको निरन्तर कोचिङ तथा व्यावसायिक सिकाइ समुदाय (Professional Learning Communities - PLCs) मा पहुँच सुनिश्चित हुन्छ, तब शिक्षणको गुणस्तर र कक्षाकोठा व्यवस्थापनमा उल्लेखनीय सुधार आउँछ। उदाहरणका लागि युगान्डा र केन्यामा शिक्षा मन्त्रालय र गैरसरकारी संस्थाद्वारा संयुक्त रूपमा सञ्चालन गरिएका बहुकक्षा परीक्षणहरू (Pilots) ले शिक्षकलाई दिइने सघन र निरन्तर प्राज्ञिक सहयोग नै यस मोडेलको सफलताको निर्णायक कारक (Critical success factor) भएको प्रमाणित गरेका छन्।

यस सन्दर्भमा पाठ्यक्रमको लचिलोपन (Curricular flexibility) अर्को एउटा अत्यावश्यक र अपरिहार्य पक्ष हो। सफल शैक्षिक प्रणालीहरूले कडा ग्रेड तहको विषयवस्तुको सट्टा थिम (विषयवस्तु), परियोजना वा सिपको विकासका आधारमा सिकाइ व्यवस्थित गर्न अनुमति दिने लचिलो, क्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम (Competency-based curriculum) अपनाउने गर्छन्। 'सिमियो इनोटेक' (SEAMEO INNOTECH) का गुणस्तर सूचकहरूले पनि बहुकक्षा कक्षाकोठाका लागि मोड्युलर सिकाइ सामग्री (Modular learning materials) र एकीकृत विषयगत एकाइहरू (Integrated thematic units) मा विशेष जोड दिएका छन्।

इन्डोनेसिया र मलेसिया जस्ता देशले आफ्ना दुर्गम टापु र पहाडी क्षेत्रमा रहेका साना विद्यालयलाई प्राज्ञिक रूपमा टिकाइराख्न पाठ्यक्रमको यही लचिलोपनलाई नै मुख्य साँचो (Key tool) का रूपमा प्रयोग गरिरहेका छन्।

यसका अतिरिक्त विद्यालय नेतृत्व र सामुदायिक संलग्नता गुणस्तर सुनिश्चित गर्ने प्रमुख आधार हुन्। प्रभावकारी प्रधानाध्यापकहरूले विद्यालयभित्र एउटा सहयोगात्मक प्राज्ञिक संस्कृतिको निर्माण गर्छन्, योजना र नवप्रवर्तनमा शिक्षकलाई मेन्टोरिङ गर्छन् र विद्यार्थीका परिवारहरूसँग बलियो सम्बन्ध स्थापना गर्छन्। भौगोलिक रूपमा चुनौतीपूर्ण र विकट क्षेत्रमा साना विद्यालयलाई जीवन्त राख्न समुदाय विद्यालय साझेदारी (Community-school partnership) अत्यावश्यक मानिन्छ। नेपाल, मङ्गोलिया, लाओस, फिलिपिन्स, इन्डोनेसिया र पपुवा न्युगिनीका दुर्गम क्षेत्रहरूमा शिक्षाको पहुँच र निरन्तरता कायम राख्न सामुदायिक स्वामित्व र संलग्नताको भूमिका केन्द्रीय रहेको देखिन्छ।

अन्ततः विद्यालय एकीकरण वा गाभ्ने प्रक्रिया (School consolidation) सँग प्रत्यक्ष जोडिएका वित्तीय खर्चहरू, जस्तै दूरदराजबाट बालबालिका ओसार्न लाने यातायात खर्च, केन्द्रीकृत विद्यालयका लागि आवश्यक नयाँ भौतिक पूर्वाधार निर्माण र गाउँबाट विद्यालय गुम्दा रैथाने सामुदायिक हास र बसाइँसराइको सामाजिक लागत (Social cost) सँग गहन तुलना गर्दा व्यवस्थित रूपमा सञ्चालित बहुकक्षा विद्यालय लागत प्रभावी (Cost-effective) समेत प्रमाणित भएका छन्। लाटिन अमेरिकाको ग्रामीण एन्डियन र अमेजन क्षेत्रहरूमा भौगोलिक पहुँच र समता कायम राख्न बहुकक्षा विद्यालय नै रणनीति र लगानीको केन्द्रमा रहेका छन् भने उपसहारा अफ्रिकामा पातलो जनसङ्ख्या भएका पशुपालक (Pastoralist) र फिरन्ते समुदायका बालबालिकालाई शिक्षाको मूलधारमा ल्याउन बहुकक्षा शिक्षणलाई बढ्दो रूपमा एउटा व्यावहारिक र अचूक रणनीतिका रूपमा स्वीकार गरिएको छ।

साना विद्यालय, ठुला जिम्मेवारी

ग्रामीण क्षेत्रका साना विद्यालयलाई जीवन्त राखिनुपर्ने आवश्यकता केवल औपचारिक पठनपाठन र प्राज्ञिक उपलब्धिमा मात्र सीमित छैन; यो मूलतः स्थानीय समुदायको सामाजिक, सांस्कृतिक, आर्थिक र नागरिक जीवनसँग अन्योन्याश्रित रूपमा जोडिएको विषय हो। ग्रामीण विद्यालय केवल प्राविधिक सेवा प्रवाह गर्ने प्रशासनिक एकाइ (Service delivery units) मात्र नभएर सामुदायिक पहिचान, आर्थिक जीवन्तता, नागरिक सहभागिता र सांस्कृतिक निरन्तरताका आधारभूत संवाहक हुन्। अमेरिकी मिडवेस्ट (Midwest) का मैदानी भागदेखि जापानी ग्रामीण इलाकासम्म, स्कटिस हाईल्यान्ड्सदेखि एन्डियन अल्टिप्लानो (Andean Altiplano) सम्मका विश्वका धेरैजसो दुर्गम क्षेत्रहरूमा विद्यालय नै एक मात्र त्यस्तो जीवित सार्वजनिक संस्था हो, जसले सांस्कृतिक उत्सव, खेलकुद, स्थानीय चाडपर्व र पुस्तान्तरण अन्तर्क्रिया (Intergenerational interaction) लगायतका समग्र सामाजिक क्रियाकलापहरूलाई एकापसमा जोड्ने कडीको काम गर्छ। त्यसैले जब एउटा ग्रामीण विद्यालय भौतिक रूपमा बन्द वा विस्थापित हुन्छ, तब सम्बन्धित समुदायले आफ्नो साझा भेला हुने केन्द्र र सामाजिक पुँजी (Social Capital) को मुख्य आधार नै गुमाउन पुग्छ; जसले अन्ततः स्थानीय आपसी सम्बन्धलाई कमजोर बनाउँदै ग्रामीण बसाइँसराइ र गाउँ रित्तिने प्रक्रियालाई झन् तीव्र पार्छ।

शैक्षिक न्याय र समताका दृष्टिले पनि प्रत्येक गाउँमा स्थानीय विद्यालयको उपस्थिति अपरिहार्य मानिन्छ । विद्यालय समायोजनका नाममा सिर्जना हुने लामो यात्राको दुरीले साना बालबालिका, अपाङ्गता भएका विद्यार्थी र न्यून आय भएका विपन्न परिवारहरूलाई असमान रूपमा सबैभन्दा बढी मारमा पार्ने गर्छ । विशेष गरी दक्षिण एसिया र उपसहारा अफ्रिकाका धेरै विकासशील मुलुकमा घरदेखि विद्यालयको दुरी लामो हुन जाँदा सुरक्षाको संवेदनशीलताका कारण बालिकाहरूको विद्यालय सहभागिता र निरन्तरतामा ठुलो बाधा पुग्ने गरेको तथ्य अनुसन्धानहरूले प्रमाणित गरिसकेका छन् । ग्रामीण परिवारले शिक्षाको गुणस्तरसँगै बालबालिकाको सुरक्षा, सामाजिक निरन्तरता र सामुदायिक स्थिरताका कारण पनि स्थानीय विद्यालयको भौतिक उपस्थितिलाई विशेष महत्त्व दिने गर्छन् ।

यसका साथै ग्रामीण विद्यालय स्थानीय अर्थतन्त्रका लागि पनि महत्त्वपूर्ण आर्थिक मेरुदण्ड हुन् । विद्यालय बन्द हुँदा ग्रामीण क्षेत्रमा रोजगारीको प्रत्यक्ष क्षति हुनुका साथै स्थानीय सम्पत्तिको बजार मूल्यमा हास आउने र स्थानीय बजारको आर्थिक चक्र नै ठप्प हुने जोखिम रहन्छ । यही कारणले नै आधुनिक ग्रामीण विकास रणनीतिहरूले विद्यालयको दिगोपनलाई क्षेत्रीय जीवन्तता (Regional vitality) सँग प्रत्यक्ष र परिपूरक रूपमा जोड्न थालेका छन् ।

नागरिक चेतना र लोकतान्त्रिक संलग्नतालाई बढावा दिने दृष्टिकोणबाट पनि ग्रामीण विद्यालयहरू एउटा सक्रिय नागरिक संस्थाका रूपमा स्थापित छन् । यस्ता विद्यालयले सार्वजनिक सुनुवाइ, निर्वाचन, सामुदायिक विमर्श र स्थानीय निर्णय प्रक्रियाका लागि साझा र तटस्थ मञ्च उपलब्ध गराउँछन् । समाजशास्त्रीय अनुसन्धानहरूले के देखाएका छन् भने जुन गाउँबाट विद्यालय हराउँछ, त्यहाँका नागरिकहरूको संगठित सार्वजनिक सहभागिता र लोकतान्त्रिक अभ्यासमा स्वतः हास आउन थाल्छ । स्थानीय संस्कृति, भाषा र लोपोन्मुख रैथाने परम्पराहरूको संरक्षणमा समेत ग्रामीण विद्यालयको भूमिका अद्वितीय रहन्छ । लाटिन अमेरिका, ओशिनिया र आर्कटिक क्षेत्रका आदिवासी (Indigenous) समुदायमा विद्यालय सांस्कृतिक निरन्तरता र रैथाने ज्ञान प्रणाली (Indigenous knowledge systems) को पुनरुत्थान गर्ने प्रमुख केन्द्रका रूपमा स्थापित छन् । त्यसैले, त्यस्ता संवेदनशील क्षेत्रका विद्यालयलाई यान्त्रिक रूपमा एकीकृत गर्दा बालबालिका आफ्नो जैविक र सांस्कृतिक जराबाट अलग हुने र रैथाने सम्बन्धहरू क्षतिग्रस्त हुने ठुलो जोखिम रहन्छ ।

अन्ततः धेरै दुर्गम र सीमान्तकृत क्षेत्रहरूमा विद्यालय केवल कखरा सिकने ठाउँ मात्र होइन; यो बाल स्वास्थ्य, पोषण (सन्तुलित दिवा खाजा), मानसिक परामर्श र एकीकृत सामाजिक सुरक्षा सेवा प्रवाह गर्ने प्राथमिक थलो समेत हो, जसलाई कुनै पनि ठुलो मानवीय सङ्कट वा प्राकृतिक विपत्तिको समयमा समुदायको सुरक्षा गर्ने आपत्कालीन राहत केन्द्र (Emergency hubs) का रूपमा समेत प्रयोग गरिन्छ । त्यसैले साना विद्यालयले वहन गर्ने सामाजिक जिम्मेवारीको आयतन निकै ठुलो र दूरगामी हुने गर्छ । यस्ता विद्यालयहरू केवल शैक्षिक संस्था मात्र होइनन्, स्थानीय समुदायका सामाजिक र सांस्कृतिक केन्द्र पनि हुन् । विद्यालयले समुदायलाई एकताबद्ध राख्ने, स्थानीय पहिचान जोगाउने तथा अभिभावकको विद्यालयसँगको सम्बन्ध सुदृढ गर्ने काम गर्छ ।

विद्यालय बन्द हुँदा वा टाढा सारिँदा त्यसको प्रभाव केवल विद्यार्थीमाथि मात्र नभई सम्पूर्ण समुदायमाथि पर्न सक्छ ।

साना विद्यालयहरूको शैक्षिक महत्त्व

साना विद्यालय शिक्षा प्रणालीको एक महत्त्वपूर्ण अङ्ग हुन्, विशेष गरी ग्रामीण, दुर्गम तथा जनसङ्ख्या घट्टै गएका क्षेत्रहरूमा यी विद्यालयको महत्त्वपूर्ण शैक्षिक भूमिका रहन्छ । यस्ता विद्यालयलाई प्रायः सीमित स्रोतसाधन, उच्च प्रतिविद्यार्थी लागत र सीमित विषयगत अवसरका कारण चुनौतीपूर्ण मानिन्छ । तर पछिल्ला दशकमा भएका विभिन्न अनुसन्धानहरूले साना विद्यालयको शैक्षिक, सामाजिक र सामुदायिक मूल्यलाई पुनः उजागर गरेका छन् । विद्यालयको गुणस्तर केवल यसको आकारले निर्धारण गर्दैन; बरु विद्यालयले विद्यार्थीलाई कस्तो सिकाइ वातावरण प्रदान गर्छ भन्ने कुराले निर्धारण गर्छ । यही दृष्टिकोणबाट हेर्दा साना विद्यालयले धेरै विशिष्ट लाभहरू प्रदान गर्न सक्छन् ।

साना विद्यालयको सबैभन्दा ठुलो विशेषता भनेको शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकबिचको नजिकको सम्बन्ध हो । विद्यार्थी सङ्ख्या कम हुँदा शिक्षकहरूले प्रत्येक विद्यार्थीलाई व्यक्तिगत रूपमा चिन्नु, उनीहरूको सिकाइ अवस्था बुझ्न तथा आवश्यक सहयोग उपलब्ध गराउन सजिलो हुन्छ । यसले विद्यार्थीको सिकाइमा निरन्तर निगरानी, शीघ्र हस्तक्षेप वा पृष्ठपोषण तथा व्यक्तिगत मार्गदर्शन सम्भव बनाउँछ । ठुला विद्यालयमा विद्यार्थी प्रायः भीडको एउटा हिस्सा बन्न सक्छन् भने साना विद्यालयमा उनीहरूलाई व्यक्तिगत पहिचान र महत्त्व प्राप्त हुन्छ ।

अनुसन्धानले देखाएका छन् कि साना विद्यालयका विद्यार्थी विद्यालय गतिविधिहरूमा बढी सक्रिय हुन्छन् । खेलकुद, सांस्कृतिक कार्यक्रम, विद्यार्थी नेतृत्व, सामाजिक सेवा तथा अतिरिक्त क्रियाकलापहरूमा सहभागिताका अवसरहरू तुलनात्मक रूपमा धेरै विद्यार्थीमा वितरण हुन्छन् । यसले आत्मविश्वास, नेतृत्व क्षमता, सामाजिक सिप तथा उत्तरदायित्वको भावना विकास गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । विद्यालय जीवनमा सक्रिय सहभागिताले सिकाइप्रतिको रुचि र विद्यालयप्रतिको प्रतिबद्धता पनि बढाउँछ ।

साना विद्यालयहरूको अर्को महत्त्वपूर्ण योगदान भनेको सुरक्षित र समावेशी सिकाइ वातावरणको निर्माण हो । विद्यार्थी र शिक्षकबिचको निकट सम्बन्धका कारण विद्यालयमा अनुशासनसम्बन्धी समस्या, हिंसा, दुर्व्यवहार तथा विद्यालय छाड्ने प्रवृत्ति अपेक्षाकृत कम देखिन्छ । विद्यार्थीले आफूलाई विद्यालय समुदायको अभिन्न सदस्यका रूपमा अनुभव गर्छन् । उनीहरूमा घनिष्ठताको भावना बलियो हुन्छ, जुन सफल सिकाइको एक महत्त्वपूर्ण आधार मानिन्छ ।

अमेरिका तथा अन्य देशमा भएका अध्ययनहरूले साना विद्यालयहरूले विशेष गरी सामाजिक तथा आर्थिक रूपमा पछाडि परेका समुदायका विद्यार्थीका लागि सकारात्मक परिणाम दिन सक्ने कुरा देखाएका छन् । केही अनुसन्धानहरूले साना विद्यालयका विद्यार्थीमा विद्यालय पूरा गर्ने दर, उच्च शिक्षामा प्रवेश गर्ने सम्भावना तथा

दीर्घकालीन शैक्षिक उपलब्धि अपेक्षाकृत राम्रो रहेको सङ्केत गरेका छन्। जब विद्यार्थीलाई व्यक्तिगत ध्यान, सहयोग र प्रोत्साहन प्राप्त हुन्छ, उनीहरूको शैक्षिक सफलताको सम्भावना पनि बढ्छ।

यद्यपि विकसित देशमा गरिएका धेरै अध्ययनहरूले साना विद्यालयको सकारात्मक प्रभाव देखाएका छन्, विकासशील देशको अनुभव भने त्यति उत्साहजनक छैन। यसको कारण विद्यालयको आकारभन्दा बढी त्यसको सञ्चालन अवस्था र उपलब्ध सहयोगमा निहित छ। विकासशील देशका अधिकांश साना विद्यालय ग्रामीण तथा दुर्गम क्षेत्रमा अवस्थित हुन्छन् जहाँ पर्याप्त वित्तीय स्रोतको अभाव हुन्छ। शिक्षक प्रायः बहुकक्षीय शिक्षण (multi-grade teaching) का लागि पर्याप्त रूपमा प्रशिक्षित हुँदैनन्, पाठ्यपुस्तक तथा सिकाइ सामग्री समयमै उपलब्ध हुँदैनन् र विद्यार्थीलाई अतिरिक्त शैक्षिक सहयोग प्राप्त हुँदैन। यस्ता विद्यालयका शिक्षक व्यावसायिक सहयोग, मार्गदर्शन तथा निरन्तर क्षमता विकासका अवसरबाट पनि वञ्चित रहन्छन्। त्यसै गरी प्रशासनिक अनुगमन, शैक्षिक निरीक्षण तथा प्राविधिक सहयोग कमजोर हुने भएकाले शिक्षण-सिकाइको गुणस्तर प्रभावित हुन्छ। परिणामस्वरूप, साना विद्यालयको कमजोर प्रदर्शनलाई विद्यालयको सानो आकारको परिणामका रूपमा होइन, अपर्याप्त लगानी, सीमित क्षमता र कमजोर शैक्षिक समर्थन प्रणालीको परिणामका रूपमा बुझ्नुपर्छ। पर्याप्त स्रोत, सक्षम शिक्षक, नियमित शैक्षिक सहयोग र प्रभावकारी व्यवस्थापन उपलब्ध गराइएमा साना विद्यालयले पनि गुणस्तरीय शैक्षिक उपलब्धि हासिल गर्न सक्छन्।

यद्यपि साना विद्यालयले धेरै सकारात्मक पक्षहरू प्रस्तुत गरे पनि तिनले चुनौतीहरूको सामना गर्नुपर्छ। सीमित शिक्षक सङ्ख्या, विषयगत विविधताको अभाव, भौतिक पूर्वाधारको कमी तथा वित्तीय दबाव सामान्य समस्याहरू हुन्। त्यसैले साना विद्यालयको भविष्य केवल विद्यालयलाई कायम राख्ने वा बन्द गर्ने बहसमा सीमित हुनुहुँदैन। बरु तिनलाई कसरी गुणस्तरीय, प्रभावकारी र दिगो बनाउने भन्ने प्रश्नमा केन्द्रित हुनुपर्छ।

अन्ततः विद्यालयको गुणस्तर त्यसको आकारले मात्र निर्धारण गर्दैन। सानो विद्यालयले पनि विद्यार्थीलाई सुरक्षित, समावेशी, व्यक्तिगत र अर्थपूर्ण सिकाइ अनुभव प्रदान गर्न सक्छ। विशेष गरी जनसङ्ख्या घट्टदै गएका, भौगोलिक रूपमा विकट तथा सामाजिक रूपमा संवेदनशील क्षेत्रहरूमा साना विद्यालयहरू शिक्षा पहुँच, सामाजिक न्याय र सामुदायिक जीवन्तताको महत्वपूर्ण माध्यम बन्न सक्छन्। त्यसैले साना विद्यालयलाई केवल लागतको दृष्टिकोणबाट होइन, उनीहरूले सिर्जना गर्ने शैक्षिक र सामाजिक मूल्यको आधारमा मूल्याङ्कन गरिनुपर्छ।

नेपालका लागि रणनीतिक नीतिगत सिफारिसहरू

नेपालको तीव्र जनसाङ्ख्यिक सङ्क्रमण र जटिल धरातलीय विविधताले एकरूप र यान्त्रिक समाधानभन्दा सन्दर्भ अनुकूल, विभेदीकृत र विवेकपूर्ण नीतिगत प्रतिक्रियाको माग गर्छ। अन्तर्राष्ट्रिय अनुभवले के प्रमाणित गरेका छन् भने, न त हरेक साना विद्यालयलाई जस्ताको तस्तै जोगाइराख्नु आर्थिक रूपमा दिगो हुन्छ, न त विद्यालय समायोजनलाई नै स्वचालित समाधानका रूपमा लागु गर्नु न्यायोचित हुन्छ। बरु राष्ट्रिय नीतिको मूल ध्येय शैक्षिक गुणस्तर, प्रशासनिक कार्यक्षमता, सामाजिक समता र सामुदायिक दिगोपनबिच एक गतिशील

सन्तुलन कायम गर्नु हुनुपर्छ। यसै सन्दर्भमा नेपालको ग्रामीण सार्वजनिक शिक्षालाई पुनर्संरचित गर्न देहायका दश सूत्रीय रणनीतिक सिफारिसहरू अगि सारिएका छन् :

१. राष्ट्रिय नीतिगत ढाँचाको तर्जुमा

नेपालले 'साना तथा बहुकक्षा विद्यालयसम्बन्धी राष्ट्रिय नीति तथा मापदण्ड' विकास गर्नुपर्छ। साना विद्यालयलाई बन्द गरिनुपर्ने अस्थायी वा सङ्क्रमणकालीन संरचनाका रूपमा नभई, भूगोल र जनघनत्वका कारण सिर्जना भएको शिक्षा प्रणालीको एक स्थायी र विशिष्ट अङ्गका रूपमा औपचारिक मान्यता दिनुपर्छ। यस राष्ट्रिय ढाँचाअन्तर्गत त्यस्ता विद्यालयको सुशासन, वित्तीय व्यवस्थापन, शिक्षक परिचालन, गुणस्तर सुनिश्चितता र भौतिक पूर्वाधारका न्यूनतम मापदण्ड निर्धारण गरिनुपर्छ। यसै ढाँचालाई आधार मानी स्थानीय सरकारले आफ्नो भूगोल र जनसाङ्ख्यिक आवश्यकताअनुसार अनुकूलित (Customized) कानुनी संरचना बनाउन सक्ने स्वायत्तता पाउनुपर्छ। यसका साथै न्यून जनघनत्व भएका दुर्गम र विकट क्षेत्रहरूका लागि एक विशेष शिक्षा नीति (Special education policy for remote, sparsely populated areas) तर्जुमा गर्नुपर्छ।

२. स्वचालित मापदण्डको प्रतिस्थापन र बहुआयामिक सूचकको अवलम्बन

विद्यालय नक्साङ्कन वा समायोजन गर्दा केवल विद्यार्थी सङ्ख्यामा आधारित स्वचालित न्यूनतम सीमा (Automatic enrolment thresholds) मात्र अपनाउनु घातक हुन्छ। काठमाडौँ उपत्यका वा तराईको सुगम सुकुम्वासी बस्तीमा १५ जना विद्यार्थी हुनु र हुम्ला, डोल्पा, मुगु, मनाङ वा बाजुराका दुर्गम गाउँमा १५ जना विद्यार्थी हुनुको भूराजनीतिक र सामाजिक सन्दर्भ सर्वथा भिन्न हुन्छ। त्यसैले विद्यालयको भविष्य निर्धारण गर्दा विद्यार्थी सङ्ख्याका अतिरिक्त यात्राको समय, भौगोलिक कठिनता, मौसमी प्रतिकूलता, यातायातको उपलब्धता, समुदायको स्वामित्व र बालबालिका (विशेषगरी बालिकाहरू) को सुरक्षालाई अनिवार्य सूचक बनाइनुपर्छ।

३. केन्द्रीय शाखा विद्यालय मोडेल (Central Branch School Model) को कार्यान्वयन

धेरै साना तथा दुर्गम विद्यालयलाई छुट्टै, खर्चिलो र कमजोर प्रशासनिक एकाइका रूपमा सञ्चालन गर्नुको सट्टा तिनीहरूलाई एउटा सबल केन्द्रीय विद्यालय (Hub school) को 'शाखा' वा 'उपग्रह विद्यालय' (Satellite school) का रूपमा रूपान्तरण गर्न सकिन्छ। चीनको ग्रामीण शिक्षामा प्रयोग गरिने 'शिक्षण केन्द्र' (Teaching posts) को अवधारणा जस्तै, यी शाखा विद्यालयको प्रशासनिक, प्राज्ञिक तथा गुणस्तर सुनिश्चितताको सम्पूर्ण जिम्मेवारी मुख्य विद्यालयले वहन गर्नेछ। यस मोडेलमा शाखा विद्यालयका शिक्षकहरूको पेसागत सहयोग, सुपरिवेक्षण, कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन र शैक्षिक नेतृत्वको काम केन्द्रीय विद्यालयबाटै सञ्चालन हुँदा प्रशासनिक दोहोरोपन घट्छ र गुणस्तरको समता कायम हुन्छ।

४. आवश्यकता-आधारित शिक्षक दरबन्दी र प्रोत्साहन भत्ता

शिक्षक नीतिले साना र बहुकक्षा विद्यालयका विशिष्ट चुनौतीहरूलाई सम्बोधन गर्नुपर्छ। यस्ता विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई उनीहरूले वहन गर्ने अतिरिक्त शैक्षणिक भार र कठिन कार्यपरिस्थितिको कदरस्वरूप आकर्षक दुर्गम भत्ता वा 'कठिन कार्य भत्ता' (Hardship allowance) तथा विशेष वृत्तिविकासको अवसर उपलब्ध गराइनुपर्छ। शिक्षक दरबन्दी निर्धारण गर्दा स्थापित 'विद्यार्थी शिक्षक अनुपात' लाई मात्र आधार नमानी विद्यालयले सञ्चालन गर्नुपर्ने कक्षाको सङ्ख्या र बहुकक्षा व्यवस्थापनको बाध्यतालाई मुख्य आधार बनाइनुपर्छ। साथै विज्ञान, गणित, अङ्ग्रेजी र सूचना प्रविधि जस्ता विषयका विशेषज्ञ शिक्षकहरूलाई 'घुम्ती शिक्षक' (Mobile Teacher) प्रणालीमार्फत एकै क्लस्टरका बहुसङ्ख्यक विद्यालयहरूमा परिचालन गर्न सकिन्छ।

५. शिक्षक शिक्षाको पुनर्संरचना र बहुकक्षा शिक्षणको विधागत वैधता

नेपालका शिक्षक शिक्षा संस्थाहरूले बहुकक्षा शिक्षणलाई शिक्षक तयारीको एक अनिवार्य र विशिष्ट विधाका रूपमा स्विकार्नुपर्छ। हालसम्म यसलाई शिक्षा प्रणालीको 'विपत्' वा 'अस्थायी उपाय' का रूपमा मात्र हेरिएको छ। पूर्वसेवा र सेवाकालीन तालिमको पाठ्यक्रम परिमार्जन गरी त्यसमा बहुकक्षा शिक्षण, बहुस्तर सिकाइ व्यवस्थापन (Differentiated instruction), सहपाठी सिकाइ (Peer Tutoring) र कार्यगत निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी व्यावहारिक दक्षताहरू समावेश गरिनुपर्छ।

६. पाठ्यक्रमीय लचिलोपन र शिक्षण नवप्रवर्तन

नेपालले बहुकक्षा विद्यालयका लागि विशिष्ट रूपमा रूपान्तरित पाठ्यक्रम र शिक्षण सामग्रीको विकास गर्नुपर्छ। कोलम्बियाको विश्वप्रसिद्ध 'एस्कुएला नुएभा' (Escuela Nueva) र भारतको 'बहु-कक्षा बहु-तह' (MGML) मोडेलका सफल अभ्यासहरूबाट सिक्दै नेपालले पनि 'सिकाइ खुड्किलो' (Learning ladders), गतिविधिमा आधारित कार्डहरू र स्वगति सिकाइ (Self-paced learning) सम्बन्धी सामग्री निर्माण गर्नुपर्छ। यसको मूल उद्देश्य परम्परागत एकल-कक्षा (Monograde) मोडेललाई नै सानो आकारमा जबर्जस्ती नक्कल गर्नु होइन, बरु बहुकक्षा कक्षाकोठाभित्र हुने उमेरगत विविधतालाई एक प्राज्ञिक शक्तिका रूपमा प्रयोग गर्नु हो।

७. विद्यालय क्लस्टर (School Clusters) र 'स्रोत केन्द्र प्रणाली' को पुनरुत्थान

स्थानीय सरकारले 'विद्यालय क्लस्टर' को अवधारणालाई कानुनी र व्यावहारिक रूपमै संस्थागत गर्नुपर्छ। यस व्यवस्थाअन्तर्गत भौगोलिक रूपमा नजिक रहेका विद्यालयले आफ्नो नेतृत्व, शिक्षक विकास, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, खेलकुद सामग्री र विषयविज्ञ शिक्षकहरू साझा रूपमा (Resource sharing) उपयोग गर्ने छन्। नेपालले विगतमा अभ्यास गरेको र कुनै समय धेरै विकासोन्मुख मुलुकका लागि अनुकरणीय बनेको 'स्रोत केन्द्र प्रणाली' (Resource centre system) लाई सङ्घीयताको ढाँचा

अनुकूल परिमार्जन गरी ब्युँताउनु आवश्यक छ। यसले साना विद्यालयलाई प्राज्ञिक एकलोपन (Isolation) बाट मुक्त गर्ने छ। यस व्यवस्थामा अपेक्षाकृत ठुलो र स्रोत सम्पन्न विद्यालयलाई “स्रोत केन्द्र” का रूपमा विकास गरिन्छ। यसले आफ्नो सेवा क्षेत्रभित्र रहेका साना विद्यालयलाई शैक्षिक, प्रशासनिक तथा प्राविधिक सहयोग प्रदान गर्छ। साना विद्यालय स्थानीय समुदायमै सञ्चालन भइरहन्छन्, तर शिक्षक व्यवस्थापन, शैक्षिक सुपरिवेक्षण, विषयगत सहयोग, तालिम, डिजिटल स्रोत तथा प्रशासनिक सेवाहरू हब विद्यालयमार्फत समन्वय गरिन्छ। यसले शिक्षा पहुँच कायम राख्दै गुणस्तर र व्यवस्थापकीय दक्षता सुधार गर्ने सम्भावना प्रदान गर्छ।

८. डिजिटल पूर्वाधार र 'हब-एन्ड-स्पोक' कनेक्टिभिटी

साना तथा दुर्गम विद्यालयलाई बृहत् राष्ट्रिय शैक्षिक प्रणालीसँग जोड्न तीव्र गतिको डिजिटल कनेक्टिभिटी र पूर्वाधार विस्तारमा लगानी गरिनुपर्छ। 'हब-एन्ड-स्पोक' (Hub-and-Spoke) मोडेलको प्रविधि प्रयोग गरी केन्द्रीय विद्यालयका विषयविज्ञ शिक्षकले शाखा विद्यालयका बालबालिकालाई दूरशिक्षण (Distance learning) प्रदान गर्ने, भर्चुअल प्रयोगशाला सञ्चालन गर्ने र त्यहाँका शिक्षकलाई अनलाइन पेसागत परामर्श (Mentoring) दिन सक्ने छन्। यसले ग्रामीण र सहरी क्षेत्रबिचको डिजिटल र प्राज्ञिक खाडललाई कम गर्ने छ। भौगोलिक रूपमा विकट, कम जनघनत्व भएका र लामो यात्रा आवश्यक पर्ने क्षेत्रमा सेवा प्रवाहलाई प्रभावकारी बनाउन हब एन्ड स्पोक मोडेल केही मुलुकमा प्रयोग हुँदै आएको छ।

९. तथ्याङ्कमा आधारित अनुगमन र प्रारम्भिक चेतावनी प्रणाली

तीव्र आन्तरिक बसाइँसराइ र सहरीकरणका कारण आउने जनसाङ्ख्यिक उतारचढावलाई पूर्वानुमान गर्न नेपालको 'राष्ट्रिय शिक्षा व्यवस्थापन सूचना प्रणाली' (I-EMIS) लाई थप सुदृढ बनाइनुपर्छ। साना विद्यालयको विद्यार्थी भर्ना, दैनिक उपस्थिति, स्थानान्तरण दर र स्थानीय जनसाङ्ख्यिक प्रवृत्तिको नियमित विश्लेषण गर्ने एउटा 'पूर्वसूचना तथा चेतावनी प्रणाली' (Early warning system) को विकास गरिनुपर्छ। विद्यालय स्थापना, समायोजन वा पुनर्संरचनासम्बन्धी निर्णयहरू राजनीतिक दबाब वा आकस्मिक प्रतिक्रियाका आधारमा नभई, यही अनुगमन प्रणालीबाट प्राप्त विश्वसनीय तथ्य र तथ्याङ्कमा आधारित हुनुपर्छ।

१०. अनिवार्य सामुदायिक प्रभाव मूल्याङ्कन

केही नगरपालिकाले स्थानीय समुदायसँग समन्वय नगरी साना विद्यालयहरू गाभ्ने वा बन्द गर्ने गरेको पाइएको छ। कुनै पनि ग्रामीण वा दुर्गम क्षेत्रको विद्यालय बन्द गर्ने वा गाभ्ने अन्तिम निर्णय गर्नुअगि स्थानीय सरकारले 'सामुदायिक प्रभाव मूल्याङ्कन' गर्नु कानुनी रूपमै अनिवार्य गरिनुपर्छ। यस्तो मूल्याङ्कनले केवल राज्यको आर्थिक बचत (Financial Saving) को सङ्कुचित हिसाब मात्र नगरी विद्यालय हराउँदा त्यहाँको सामाजिक पुँजी, रैथाने पहिचान, नागरिक सहभागिता, बसोबासको निरन्तरता

र दीर्घकालीन जनसाङ्ख्यिक स्थायित्वमा पर्ने सामाजिक लागत (Social Cost) को समेत वस्तुनिष्ठ लेखाजोखा गर्नुपर्छ ।

निष्कर्ष

जनसाङ्ख्यिक हासको वर्तमान लहरले यतिवेला विश्वभरिका शिक्षा प्रणालीहरूलाई नवीन र रूपान्तरणमुखी दृष्टिकोणका साथ पुनर्संरचना गर्नुपर्ने ऐतिहासिक मोडमा पुऱ्याएको छ । वर्तमान चुनौती केवल सङ्कुचित हुँदै गएका विद्यालय सञ्जालहरूको भौतिक आकार (Downsizing) निर्धारण गर्नु मात्र होइन, बरु शैक्षिक सङ्कुचनको यो जटिल घडीलाई पनि त्यही दूरदर्शिता, संवेदनशीलता र योजनाबद्धताका साथ व्यवस्थापन गर्नु हो । यसले कुनै समय शैक्षिक विस्तारको कालखण्डलाई निर्देशित गरेको थियो । यस रूपान्तरणकारी प्रक्रियाका लागि रणनीतिक योजना, शैक्षणिक नवप्रवर्तन, समतामूलक लगानी र स्थानीय समुदायसँगको गहिरो लोकतान्त्रिक संलग्नता अपरिहार्य हुन्छ ।

सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा विद्यालयहरू विशेष गरी ग्रामीण र दुर्गम क्षेत्रका साना विद्यालय केवल इँटाढुङ्गाले बनेका भौतिक संरचना वा प्रशासनिक सेवा प्रवाह गर्ने प्राविधिक एकाइ मात्र होइनन् भन्ने सत्यलाई राज्यले नीतिगत रूपमै स्वीकार गर्नु आवश्यक छ । यिनीहरू त आफ्ना समुदायका सामाजिक, सांस्कृतिक, नागरिक र आर्थिक सम्बन्धका जीवन्त स्तम्भ हुन् । त्यसैले तिनीहरूको संरक्षण, सबलीकरण र रूपान्तरण केवल शैक्षिक न्यायका लागि मात्र नभएर, ग्रामीण क्षेत्रको सुरक्षित भविष्य र जनसाङ्ख्यिक सङ्क्रमणको कठिन मोडबाट गुञ्जिरहेका समाजहरूको साङ्गठनिक एकता (Social cohesion) का लागि समेत अपरिहार्य शर्त हो ।

यदि नेपालले आफ्नो यो तीव्र जनसाङ्ख्यिक र भूधरातलीय सङ्क्रमणलाई सामाजिक न्याय, मानवीय संवेदनशीलता र दीर्घकालीन दूरदर्शिताका साथ व्यवस्थापन गर्ने हो भने शिक्षा क्षेत्रमा अगि सारिएका नवीन नीतिगत सिद्धान्तहरूलाई दृढताका साथ आत्मसात् गर्नुपर्छ । भर्नामा आएको हासको प्राविधिक अङ्कगणितले कुनै पनि बालबालिकाको शिक्षा पाउने नैसर्गिक अधिकारमा किमार्थ सम्झौता गर्नुहुँदैन ।

विश्वव्यापी प्रमाण र सफल अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासले अकाट्य रूपमा के प्रमाणित गरिसकेका छन् भने सही नीतिगत मार्गचित्र, पाठ्यक्रमीय लचिलोपन र शिक्षक सहयोग प्रणाली भएमा साना विद्यालय पनि प्राज्ञिक रूपमा उत्कृष्ट भई फस्टाउन सक्छन्, सीमान्तकृत ग्रामीण समुदायलाई जीवित राख्न सकिन्छ र जनसाङ्ख्यिक परिवर्तनलाई नागरिकको आत्मसम्मान कायम राख्दै व्यवस्थापन गर्न सकिन्छ । यो रूपान्तरण तब मात्र सम्भव हुन्छ जब सरकारले विद्यालयलाई केवल अङ्कगणित र साङ्ख्यिकीय सूचकका रूपमा मात्र नहेरी, स्थानीय सामुदायिक जीवनको निरन्तर धङ्किरहेको जीवित मुटुका रूपमा अङ्गीकार गर्छन् ।

सन्दर्भ-सामग्री

- Barshay, J. (2026). Small schools' long-term effects on student outcomes. FutureEd, Georgetown University McCourt School of Public Policy. <https://www.futureed.org/small-schools-long-term-effects-on-student-outcomes/>
- Brunswic, É., & Valérien, J. (2004). Multigrade schools: Improving access in rural Africa. UNESCO: International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136280>
- Cooley, D., & Floyd, K. (2013). Small rural school district consolidation in Texas: An analysis of its impact on cost and student achievement. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research*, 46–35 ,(1)3. <https://dc.swosu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=aj>
- Howley, C., Johnson, J., & Petrie, J. (2011). Consolidation of Schools and Districts: What the Research Says and What It Means. Boulder, CO: National Education Policy Centre. <https://nepc.colorado.edu/publication/consolidation-schools-districts>
- Kafle, B. R. (2025). Desk analysis on enrolment patterns in small schools of Nepal. National Institute for Research and Training (NIRT), prepared for the Ministry of Education, Science and Technology (MoEST), Government of Nepal.
- Killeen, K. & Sipple, J. (2000). School Consolidation and Transportation Policy: An Empirical and Institutional Analysis. Rural School and Community Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED447979>
- Little, Angela W.. (2006). Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities. Dordrecht: Springer. <https://link.springer.com/book/-/1/10.1007/3-4591-4020>
- Little, Angela W.. (2008). "Size Matters for EFA." In CREATE Pathways to Access Research Monograph No. 26. Brighton: University of Sussex <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508799.pdf>

- Mulryan-Kyne, C. (2017). The challenges and possibilities of multigrade teaching in primary schools: A review of the literature. *Research Papers in Education*, 519–493 ,(4)32. <https://doi.org/02671522.2016.1182218/10.1080>
- Singh, S. (2024). MGML and pedagogy in Rishi Valley Rural Education Centre. Department of Sociology, Delhi University. <https://studylib.net/doc/28455557/mgml-and-pedagogy-in-rvrec4.05.2025->
- UNESCO. (2015). Practical tips for teaching multigrade classes: A teacher's guide. UNESCO Bangkok Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- Yemini, M., Engel, L., & Simon, A. (2023). Place-based learning and equitable access: Repositioning the community as a classroom. *Environmental Education Research*, 529–512 ,(4)29. <https://www.tandfonline.com/doi/full/001/10.1080/31911.2023.2177260>
- Zhao, Y., Du, H., Li, R., & Zhou, G. (2024). The long-term influence of education resources allocation on the migration: Evidence from the China's rural school consolidation policy. *Journal of Asian Economics*, 101710 ,91. <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2024.101710>

सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र अभ्यास : सिकाइ सहजीकरणको नयाँ दिशा

मेदिनबहादुर लामिछाने*

लेखसार

लर्नर एजेन्सी (Learner Agency) विद्यार्थीलाई आफ्नै सिकाइमा सक्रिय सहभागी, निर्णयकर्ता र जिम्मेवार व्यक्तिका रूपमा विकास गर्न जोड दिने अवधारणा हो। एक्काइसौं शताब्दीका विद्यार्थी निष्क्रिय ज्ञान ग्रहणकर्ता होइनन्। सक्रिय सिक्ने व्यक्ति हुन्। विद्यार्थीको सिकाइमा उनीहरूको आवाज (Voice), छनोट (Choice) र स्वामित्व (Ownership) लाई स्थान दिन सकियो भने त्यो सिकाइ सक्रिय सिकाइ हुन्छ। सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र अभ्यास सिकाइलाई शिक्षककेन्द्रित विधिबाट विद्यार्थीकेन्द्रित विधिमा लैजाने मार्ग हो, जहाँ विद्यार्थीको आवाजलाई मूल्य दिइन्छ, सिकाइमा छनोटको अवसर प्रदान गरिन्छ र विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइमा स्वामित्व ग्रहण गर्ने वातावरण सिर्जना गरिन्छ। विद्यार्थीको सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र अभ्यास गर्न सकियो भने यसले सिकाइ सहजीकरणको नयाँ दिशा तय गर्छ। सिकाइ अर्थपूर्ण र जीवनोपयोगी बनाउँछ। यो आलेख यही अवधारणाको सेरोफेरोमा रहेर तयार पारिएको छ।

मुख्य शब्दावली : लर्नर एजेन्सी, सिकाइ वातावरण, सिकाइमा विद्यार्थीको आवाज, सिकाइमा विद्यार्थीको छनोट, सिकाइमा विद्यार्थीको स्वामित्व।

परिचय

विद्यार्थी स्वभावतः जिज्ञासु, सक्षम र सिक्न इच्छुक हुन्छन्। सिकाइ विद्यार्थीको जन्मजात गुण हो। उनीहरूको सिकाइमा कतै न कतैबाट अवरोध भने सिर्जना भइरहेको छ। सिकाइ सबालमा उनीहरूको रुचि र आवाजलाई ध्यान दिइएको छैन। सिक्ने तरिकामा उनीहरूलाई छनोटको अवसर छैन। सिकाइमा अपनत्व लिने अवसर पनि कमै छ। हाम्रो संस्कृतिमा अभिभावक र ठुला भनिएका मानिसको अगि विद्यार्थी र साना भुइँ मान्छेहरू नबोलीकन दबिएर बस्नुपर्ने तथा ठुलाको विचार र आदेश मान्ने संस्कार बलियो छ, जसले विद्यार्थीको आवाजलाई दबाउने काम गर्छ। सम्मानजनक संवाद, प्रश्न सोध्ने संस्कृति र विद्यार्थीको विचारलाई महत्त्व दिने वातावरण छैन भन्दा पनि हुन्छ। यस्तो सिकाइ वातावरणमा राखेर सिकाइएका विद्यार्थीले भविष्यका लागि आवश्यक सिप सिक्ने अवस्था रहँदैन।

* संयोजक, युलेन्स स्कुल

विश्वव्यापी शिक्षा प्रणालीमा पछिल्लो समय विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइले विशेष महत्त्व पाएको छ। विद्यालयको सिकाइमा बिस्तारै विद्यार्थीका विचार सुन्ने तथा उनीहरूलाई सिकाइमा छनोटको अवसर दिने र सिकाइमा सक्रिय सहभागी गराउने कार्य बढिरहेको छ। यस सन्दर्भमा लर्नर एजेन्सी सिकाइको एउटा प्रमुख अवधारणाका रूपमा विकसित भएको छ। हाम्रा विद्यार्थीको सिकाइ अझै पनि शिक्षककेन्द्रित, पाठ्यपुस्तकमा आधारित र परीक्षामुखी नै छ। शिक्षककेन्द्रित, पाठ्यपुस्तकमा आधारित र परीक्षामुखी सिकाइ प्रक्रियाले विद्यार्थीको आवाज, छनोट र स्वामित्वलाई सीमित गर्छ। यस पृष्ठभूमिमा लर्नर एजेन्सी अवधारणा विद्यालयका लागि समयसापेक्ष र सान्दर्भिक देखिन्छ।

लर्नर एजेन्सी भनेको विद्यार्थीलाई उसको आफ्नै सिकाइको केन्द्रमा आफूलाई राख्ने सोच र अभ्यास हो। यो केवल विद्यार्थीलाई सिकाइमा छनोटको स्वतन्त्रता दिनु मात्र होइन, बरु उनीहरूलाई सोच्ने, निर्णय गर्ने, जिम्मेवारी लिने र आफ्नै सिकाइको अर्थ निर्माण गर्न सक्षम बनाउने बाटो हो। जब शिक्षकले विद्यार्थीलाई सक्षम, जिज्ञासु र उत्तरदायी व्यक्तिका रूपमा हेर्छन् तब कक्षाकोठामा लर्नर एजेन्सी विकासको वातावरण सिर्जना हुन्छ। हाम्रो सन्दर्भमा भने अझै पनि हामी विद्यार्थीलाई आदेश पालना गराउने, पाठ्यपुस्तककेन्द्रित र परीक्षामुखी सिकाइमा सीमित गरिरहेको अवस्था छ। यस्तो अभ्यासमा विद्यार्थीको आवाज, रुचि र सम्भावनालाई दबाउने जोखिम रहन्छ। त्यसैले लर्नर एजेन्सीको अवधारणा हाम्रो शिक्षा प्रणालीका लागि अत्यन्तै सान्दर्भिक र आवश्यक छ।

लर्नर एजेन्सीका बारेमा विभिन्न विद्वान्ले भिन्न भिन्न तरिकाले व्याख्या गरेका छन्। जोन डिवे (John Dewey) का अनुसार लर्नर एजेन्सी सिकाइ छनोट र सिकाइ निर्णयसँग सम्बन्धित छ। सिकने व्यक्ति बाह्य प्रेरणाले मात्र होइन, उसको आफ्नै सोच र विचारद्वारा निर्देशित हुन्छ। त्यस कारण पनि सिकने व्यक्तिमा एजेन्सीको विकास गर्न जरूरी छ। अर्का विद्वान् लेभ भाइगोत्स्की (Lev Vygotsky) ले लर्नर एजेन्सीलाई सामाजिक अन्तर्क्रियासँग जोड्दै व्यक्ति सामाजिक अभ्यास र सन्दर्भमा संलग्न हुँदा उसको लर्नर एजेन्सी विकास हुने बताएका छन्। अल्बर्ट बान्डुरा (Albert Bandura) ले लर्नर एजेन्सीलाई सिकने व्यक्तिको आफ्नै क्षमता माथिको विश्वासका रूपमा स्वीकार गरेका छन्।

गावो (२०१०) ले लर्नर एजेन्सीलाई सामान्यतः सिकने व्यक्तिको **इच्छा र कार्य गर्न सक्ने क्षमता**का रूपमा परिभाषित गरेका छन्। सिकाइमा सिकाइ वातावरण (विद्यालय, कक्षाकोठा, पाठ्यक्रम, सामाजिक सन्दर्भ आदि) को प्रभाव हुन्छ। विद्यार्थीको सिकाइमा उसको आफ्नै संज्ञानात्मक क्षमता र प्रयासको भूमिका चाँहि कति हुन्छ? यही प्रश्नको उत्तर खोज्दा लर्नर एजेन्सीको अवधारणा बुझ्न सकिन्छ। सिकने व्यक्तिको सोच, निर्णय र प्रतिक्रिया व्यक्त गर्न सक्ने क्षमताले व्यक्तिको सिकने क्षमतालाई निर्धारण गर्छ। विद्यार्थीमा आफ्नो सिकाइ व्यवस्थापन गर्न **आफूमा लर्नर एजेन्सी छ भन्ने बोध र त्यसलाई अभ्यास गर्न सकिन्छ भन्ने विश्वास** हुन आवश्यक छ। पाउलो फ्रेरे (१९७०) का अनुसार विद्यार्थीलाई सिकाइ प्रक्रियामा वा सामग्रीमा कुनै पनि भूमिका नदिई केवल निष्क्रिय रूपमा ज्ञान ग्रहण गर्ने पात्र बनाइन्छ भने उसको एजेन्सी खोसिन्छ वा उसको एजेन्सी विकास गर्ने मौकालाई निषेध गरिन्छ।

सामान्य भाषामा लर्नर एजेन्सी भन्नाले विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइको जिम्मेवारी आफैं लिनु, निर्णय गर्नु, लक्ष्य बनाउनु र सिकाइ प्रक्रियामा सक्रिय रूपमा सहभागी हुनु भन्ने बुझिन्छ। लर्नर एजेन्सी भएको विद्यार्थीले शिक्षकमा मात्र निर्भर हुँदैन, आफैं नयाँ तथ्य, प्रक्रिया र विचार खोज्छ। उसमा जिज्ञासा, आत्मप्रेरणा र आत्मनिर्देशन हुन्छ। यसले उसलाई विद्यालयपछि पनि जीवनभर सिक्न सक्षम बनाउँछ। विद्यार्थीले विद्यालय सकेपछि पनि नयाँ सिप, प्रविधि वा ज्ञान सिक्न आफैं पहल गर्छ। सिकाइ सिक्ने व्यक्तिमा निर्भर रहन्छ। यो कुनै व्यक्ति वा संस्थाले तोक्ने पक्ष होइन। त्यस कारण लर्नर एजेन्सी जीवनपर्यन्त सिकाइ (Life-long Learning) सँग सम्बन्धित छ। लर्नर एजेन्सी भएको विद्यार्थीले कक्षाकोठामा मात्र होइन, घर, समुदाय, खेल, सामाजिक गतिविधि, इन्टरनेट आदि सबैबाट सिक्छ। सिक्ने कुरामा उसले प्रशस्त छनोटको अवसर पाउँछ। उदाहरणका लागि विद्यार्थीले पसलमा किनमेल गर्दा गणितका सिप, समुदायमा काम गर्दा सामाजिक सिप र खेल्दा सहकार्य सिप सिक्छ। शिक्षकहरू तथा सिकाइ अनुभवका निर्माणकर्ताहरूले सिकाइ जहाँसुकै र जुनसुकै समयमा हुन सक्छ भन्ने पक्ष बुझ्न जरुरी छ। यसले सिकाइलाई जीवनव्यापी (Life-wide) बनाउँछ। लर्नर एजेन्सी भएको विद्यार्थीले सिकाइलाई आफ्नो जीवनसँग जोड्छ। उसले जिम्मेवारी, नैतिकता, आत्मचिन्तन र सामाजिक मूल्य विकास गर्छ। विद्यार्थीले सहयोग, सम्मान र जिम्मेवारीको महत्त्व बुझ्छ र व्यवहारमा लागु गर्छ। यसले सिकाइलाई गहिरो बनाउँछ। त्यस कारण यो जीवनगहिरो सिकाइ (Life-deep Learning) सँग पनि सम्बन्धित छ।

विद्यार्थीको सिकाइलाई दिगो र जीवनभरि बनाउनका लागि लर्नर एजेन्सी सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण र केन्द्रीय अवधारणा हो। यो विद्यार्थीको आफ्नै सिकाइमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्न सक्ने क्षमता र अवसर हो। यसले विद्यार्थीमा स्वतन्त्र रूपमा कार्य गर्न र आफ्ना लागि निर्णय गर्न सक्ने क्षमता विकास गराउँछ। विद्यार्थी केवल शिक्षकका निर्देशन पालना गर्ने र पालक होइनन्। आफ्ना रुचि, अनुभव र उद्देश्यअनुसार सिकाइमा सक्रिय भूमिका खेल्ने सिकाइका खेलाडी हुन्। सिकाइमा विद्यार्थीलाई “तिमी सक्षम छौ” भन्नु मात्र पर्याप्त हुँदैन। यदि पाठ्यक्रम र कक्षा अभ्यासले निर्णय गर्ने, छनोट गर्ने, प्रश्न सोध्ने वा सिर्जनात्मक काम गर्न अवसर नै नदिए भने सिक्ने व्यक्तिको एजेन्सी व्यवहारमा आउँदैन। यसले विद्यार्थीलाई सिकाइको मालिक बन्ने अवसर कम दिन्छ।

विद्यार्थीको विश्वास, प्रेरणा, भावना र अगिल्ला अनुभवहरूले उसको एजेन्सी निर्धारण गर्छ। कमजोर ग्रेड पाएका विद्यार्थीमा आत्मविश्वास घट्ने र सिकाइमा सक्रियता कम हुने देखिन्छ। परीक्षा परिणामले विद्यार्थीलाई “म केही होइन” भन्ने अनुभूति दिलाउन सक्छ। क्षमतामा आधारित समूह विभाजनले विद्यार्थीको एजेन्सीलाई कमजोर बनाउँछ। जान्नेलाई “क” वर्गमा राख्ने र नजान्नेलाई “ख” वर्गमा राख्दा “ख” वर्गमा राखिने विद्यार्थीले आफूलाई सिक्न अयोग्य सम्झन सक्छन् जसले उनीहरूको एजेन्सी विकासमा अवरोध सिर्जना गर्छ। विद्यार्थीलाई स्वभावतः सक्षम, जिज्ञासु र सिक्न इच्छुक मानिन्छ भने कक्षाकोठा अभ्यास पनि सोही अनुरूप विकसित हुनुपर्छ। शिक्षकहरूको सिकाउने शैली, पाठ्यक्रम र कक्षाकोठाको सिकाइ वातावरण विद्यार्थीको एजेन्सी विकासमा केन्द्रित हुनुपर्छ।

लर्नर एजेन्सी एक मानसिकता (Mindset) मात्र नभई एक निरन्तर अभ्यास पनि हो। जब विद्यार्थीले आफूलाई सक्षम, जिज्ञासु र आफ्नै सिकाइ तथा विकासका लागि जिम्मेवार व्यक्तिका रूपमा अनुभूति गर्न थाल्छन् तब

उनीहरूको सिकाइप्रतिको दृष्टिकोणमा गुणात्मक परिवर्तन आउँछ। उनीहरूले आफ्नो चासो र आवश्यकतामा आधारित निर्णय लिन थाल्छन्। गहन र अर्थपूर्ण प्रश्नहरू उठाउन थाल्छन्। नयाँ प्रयास तथा जोखिम लिन तत्पर हुन्छन्। यसका साथै उनीहरू आफ्ना विचार र क्षमताप्रति विश्वास गर्न सिक्छन्। यद्यपि यस्तो प्रकारको आत्मनिर्भरता तत्काल विकास हुँदैन। यसका लागि सहकार्यलाई प्रोत्साहन गर्ने, आत्मचिन्तनलाई महत्त्व दिने र उपलब्धिभन्दा सिकाइ प्रक्रियालाई प्राथमिकता दिने सहयोगी सिकाइ वातावरण आवश्यक हुन्छ।

लर्नर एजेन्सीले खोजलाई निर्देशित गर्छ। सिकाइमा एजेन्सी र खोज दुबैको आआफ्नै स्थान छ। एजेन्सी कहाँबाट सुरु हुन्छ र खोज कहाँ समाप्त हुन्छ भनेर छुट्याउन गाह्रो छ। यी दुबै आफ्नो उद्देश्यमा गहिरोसँग अन्तरसम्बन्धित छन्। जब एजेन्सी र खोजलाई गहिराइमा बुझिन्छ तब सिकाइ प्रक्रियामा विद्यार्थीको स्वामित्व विकास गर्न यी दुबैका आफ्ना विशिष्ट भूमिकाहरू स्पष्ट देखिन्छन्। एजेन्सी भनेको हामीले आफ्ना विद्यार्थीलाई हेर्ने दृष्टिकोण हो। उनीहरू सक्षम र योग्य व्यक्ति हुन्, जसले आफ्नो सिकाइको मार्ग आफैं निर्माण गर्न सक्छन् भन्ने विश्वास लिइन्छ। यसले हाम्रो कक्षाकोठामा शिक्षकको सोच, निर्णय र अभ्यासका सबै पक्षलाई निर्देशित गर्छ। अर्कोतर्फ खोज भनेको सिकाइ र सिकाइ सहजीकरणमा एजेन्सीको प्रत्यक्ष अभिव्यक्ति हो। यसले विद्यार्थीलाई प्रश्न सोध्न सघाउने, सोच्ने र अन्वेषण गर्ने प्रक्रियामा नेतृत्व लिन आवश्यक सबै सिप र ज्ञान प्रदान गर्छ। एजेन्सी र खोज दुबै एक्लाएकलै अस्तित्वमा रहन सक्दैनन्। यी दुबै आपसमा अन्तरसम्बन्धित छन्। यी दुबैको साझा उद्देश्य सिक्ने व्यक्तिलाई आफ्नै अनुभवबाट अर्थ निर्माण गर्न सक्षम बनाउनु हो। सिकाइको अनुभवबाट साँच्चिकै सन्तुष्टि र उपलब्धिको अनुभूति गरियो भने यही नै एजेन्सी हो।

लर्नर एजेन्सीका तीन आधारभूत तत्त्वहरू (Three Fundamental Elements of Learner Agency)

लर्नर एजेन्सीका तीनओटा आधारभूत तत्त्व छन्, जसले एकअर्कासँग सहकार्य गर्दै विद्यार्थीको सिकाइमा सहयोग गर्छन् र सिक्ने व्यक्तिलाई सिकाइमा सशक्त बनाउँछन्। ती आधारभूत तत्त्वहरू आवाज (Voice), छनोट (Choice), र स्वामित्व (Ownership) हुन्।

(क) सिकाइमा विद्यार्थीको आवाज (Student's Voice in Learning)

सामान्यतः कक्षाकोठामा सीमित विद्यार्थी मात्र बोल्ने अभ्यास हुन्छ। जो बोल्छ, ऊ सँधै बोल्छ। नबोल्नेहरू बोल्न हिचकिचाउँछन्। बोल्नेको पिठो नै भए पनि बिक्र, नबोल्नेको चामल नै भए पनि बिक्रदैन। शिक्षकले यसलाई कसरी सन्तुलित गर्नुहुन्छ? सबैको सहभागिता सुनिने बनाउन कस्तो विधि अपनाउनुहुन्छ भन्ने प्रश्नले विद्यार्थीको आवाजको निक्योल गर्छ। बोलेर मात्रै होइन अन्य तरिकाले पनि सिकाइमा विद्यार्थीको आवाजलाई स्थान दिन सकिन्छ। यसका लागि शिक्षकले दृश्य कला, प्रदर्शन कला, सङ्गीत आदिमार्फत आवाज व्यक्त गर्न लगाउन सक्छन्। ठुला विचार (Big Idea) को समूहमा छलफलले विद्यार्थीलाई आफ्नो आवाज व्यक्त गर्न मदत गर्छ। गहिरा र घना छलफलमा उत्प्रेरित गर्न शिक्षकले विद्यार्थीलाई ससाना समूहमा बाँडेर समूह छलफललाई मार्गदर्शन गर्न सक्छन्।

विद्यार्थीको आवाज विद्यार्थीलाई सिकाइ प्रक्रियामा संलग्न गराउने एउटा ठुलो प्रक्रिया हो । यो विद्यार्थीबाट विचार निकाल्ने सजिलो तरिका पनि हो, जस्तै : कक्षा छलफल, सिकाइ सहकार्य परियोजना, प्रतिबिम्बन वा आश्चर्य पाटी आदिको प्रयोग गरी सिकाइमा उनीहरूको आवाजलाई स्थान दिन सकिन्छ । हाम्रो सिकाइ घन्टी नियन्त्रित (Bell-regulated) र समयतालिका केन्द्रित (Schedule-centric) भएकाले समयको सीमितताका कारण पिरिएड छिटो सकिन्छ । शिक्षकले सिकाइ कार्यक्रममा सबै सहभागीहरूले आफ्नो आवाज प्रदर्शन गर्न पर्याप्त समय पाउने सुनिश्चित गर्न के गर्न सकिन्छ, सोच्नुपर्छ ।

कक्षामा शिक्षकले विद्यार्थीको विचार र सिकने तरिकालाई आफ्नो आवाजअनुसार ढाल्न खोज्छन् । यसरी शिक्षकले आफ्नो आवाजअनुसार सिकाइमा विद्यार्थीलाई सहभागी गराउँदा उनीहरूको विचार, रुचि र प्रश्न, खोज तथा जिज्ञासा हराउँछ । सिकाइमा विद्यार्थीको आवाजलाई स्थान दिन सकियो भने शिक्षकले "म सिकाइको एक मात्र निर्माता होइन, सिकाइको सहनिर्देशक वा सहमार्गदर्शक हो" भन्ने बुझ्न थाल्छन् । शिक्षकले आफैँलाई "के मेरा विद्यार्थीको चासोले मैले सिकाउँदै गरेको विषयलाई निर्देशित गर्न सक्छ ?" भन्ने प्रश्न सोध्दा मात्र पनि शिक्षकको जवाफले उहाँको कक्षामा विद्यार्थीको संलग्नता कस्तो हुन्छ भन्ने देखाउँछ । हाम्रो कक्षाकोठाको अहिलेको अभ्यासमा विद्यार्थी आफ्नो आवाज हराएको महसुस गरिन्छ । आफ्नोभन्दा अरूको आवाजमा काम गर्ने बानी उनीहरूलाई पर्छ ।

सिकाइमा विद्यार्थीको आवाजको प्रयोग चरणबद्ध रूपमा गर्न सकिन्छ । यस सन्दर्भमा आवाज निरन्तरता (Voice Continuum) विद्यार्थीको एजेन्सीको विकासलाई देखाउने एउटा ढाँचा हो । यस्तो निरन्तरताको सुरुआत शिक्षक निर्देशित हुन्छ, जसमा विद्यार्थीले सुरुमा आफ्नो आवाज /विचार वक्ता (Speaker) का रूपमा सानो वा ठुलो समूहमा व्यक्त गर्न सक्छन् । त्यसपछि उनीहरूलाई सम्बन्ध निर्माता (Connector) का रूपमा ससाना सिकाइहरूलाई जोड्ने र नयाँ सिकाइसँग सम्बन्धित गर्न सक्ने क्षमतामा विकास गर्छन् । यस निरन्तरताको दोस्रो चरणमा शिक्षकले विद्यार्थीलाई आवाज वा विचार व्यक्त गर्न अभिप्रेरित गर्छन् । यहाँ शिक्षकले पथप्रदर्शक र नमुना प्रदर्शकको भूमिका निर्वाह गर्छन् । यहाँ विद्यार्थी समूह खेलाडी (Team Player) का रूपमा अरूसँग मिलेर समस्या समाधान गर्ने र सिकाइ सहनिर्माण (Co-create) गर्ने अभ्यास गर्छन् । निरन्तरताको तेस्रो चरण पूर्ण रूपमा विद्यार्थी निर्देशित हुन्छ । यहाँ विद्यार्थी एडभोकेट (Advocate) का रूपमा अरूको अधिकारको पक्षमा आवाज उठाउने र सहयोग गर्न सक्षम हुन्छन् । अन्तत उनीहरू सिकाइमा आवाज वा विचार व्यक्त गर्ने नेता (Leader) को प्रस्तुत हुन्छन् । समूहको नेतृत्व गर्ने, निर्णय लिने र अरूलाई मार्गदर्शन गर्ने स्तरमा समेत उनीहरू पुग्छन् । यसरी आवाज निरन्तरताले विद्यार्थीको सिकाइ र निर्णय क्षमतामा क्रमिक वृद्धि देखाउँछ ।

सिकाइमा विद्यार्थीको आवाज जति ग्रहण गर्न सकियो त्यति सिकाइ फलदायी हुन्छ । जति धेरै सिकाइमा विद्यार्थीको सहभागिता भयो, त्यति धेरै सिकाइमा उनीहरूको अपनत्व बढ्छ । शिक्षकले आफूलाई लागेको विचार प्रस्तुत गर्न प्रोत्साहन गरेर आवाजलाई स्थान दिने वातावरण सिर्जना गर्दै अन्तमा सिकाइको नेतृत्व गर्ने सिकाइ नेता बनाउनेतर्फ अगि बढ्नुपर्छ ।

(ख) सिकाइमा विद्यार्थीको छनोट (Student's Choice in Learning)

सिकाइमा विद्यार्थीको आवाज र छनोटलाई तुलना गरेर हेर्दा भन्ने तिनीहरूबिच धेरै समानता छन्, जसले गर्दा तिनीहरूलाई छुट्याउन कहिलेकाहीं कठिन हुन्छ। विद्यार्थीले उनीहरू कसरी सिक्न चाहन्छन् भनी आवाजमाफत व्यक्त गर्छन् र शिक्षकले सिकाइ प्रक्रियामा उनीहरूसँग मिलेर सिक्ने तरिकाको छनोट गर्छन्।

सिकाइमा विद्यार्थी छनोटलाई आत्मसात् गर्नु भनेको विद्यार्थीलाई कुनै सन्दर्भ वा मार्गदर्शनविना उनीहरूको सिकाइसम्बन्धी सबै निर्णय गर्न स्वतन्त्र छोडिदिने भन्ने होइन। यसका लागि उनीहरूले पहिले अभ्यास र शिक्षकको मार्गदर्शन पाउन आवश्यक हुन्छ। शिक्षकले कक्षाकोठामा विद्यार्थीलाई छनोटको अवसर दिँदा पाँच चरणहरूमा दिनु राम्रो हुन्छ। यसले सिकाइ छनोटलाई शिक्षककेन्द्रितबाट विद्यार्थीकेन्द्रिततर्फ लैजान सहयोग गर्छ। यसका लागि सर्वप्रथम शिक्षकले विद्यार्थीलाई एकाइमा पढाउने विषय बताउने, त्यसलाई कसरी अन्वेषण गर्ने भन्ने तरिका उनीहरूबाटै सुझाव लिने र उनीहरूसँगै महत्त्वपूर्ण तथ्य र अनुभवहरूको सूची सहनिर्माण गर्ने गर्नुपर्छ। त्यसपछि विद्यार्थीलाई विभिन्न स्तरका प्रश्न सोध्न प्रोत्साहित गर्ने जसले सिकाइमा उनीहरूको स्वतन्त्रता बढाउँछ। अनि विद्यार्थीलाई नयाँ ज्ञान सिक्दा कुन सामग्री उनीहरूका लागि उपयुक्त हुन्छ भन्ने छनोट गर्न दिनुपर्छ। सिक्नका लागि लचिलो सिकाइ वातावरण प्रदान गर्नुपर्छ। विद्यार्थीलाई नयाँ विषय बुझ्न सहयोग गर्ने विभिन्न रणनीतिहरू अन्वेषण गर्न प्रेरित गर्नुपर्छ। विद्यार्थीलाई आफ्नो सिकाइ विभिन्न माध्यमबाट प्रस्तुत गर्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ। यसको साथै विद्यार्थीलाई कार्यअनुसार आफ्नै समूह बनाउन दिनुपर्छ र विभिन्न साथीसँग काम गर्ने अवसर प्रदान गर्नुपर्छ। उनीहरूको सिकाइलाई विभिन्न परियोजनामाफत उत्सवका रूपमा मनाउने र उनीहरूलाई कसरी प्रस्तुत गर्ने भन्ने निर्णय गर्न दिने गर्नुपर्छ। यसरी छनोटको अवसर दिइयो भने यसले सिकाइ सिर्जना गर्ने, प्रक्रियामा सहभागी हुने र सिकाइ समुदायसँग साझा गर्ने तरिकालाई फराकिलो बनाउँछ।

सिकाइमा छनोटको प्रयोग पनि चरणबद्ध रूपमा गर्नुपर्छ। सिकाइमा छनोट निरन्तरता (Choice Continuum) भनेको सिकाइ प्रक्रियामा शिक्षककेन्द्रित अवस्थाबाट विद्यार्थीकेन्द्रित अवस्थामाफत लैजाने क्रमिक विकास हो। सुरुको चरण सहभागिता (Participate) चरण हो। यस चरणमा शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई सिकाइका स्रोतहरू प्रदान गर्छन् र विद्यार्थी ती स्रोत प्रयोग गरेर सिकाइमा सहभागी हुन्छन्। त्यसपछि दोस्रो चरण संलग्नता (Engage) चरण हो। यस चरणमा शिक्षकले विद्यार्थीलाई विभिन्न सिकाइका विकल्पहरू दिन्छन् र विद्यार्थीले ती विकल्पहरूमध्येबाट आफूलाई मन लागेको विकल्प छनोट गर्छन्। तेस्रो चरण छनोट (Choice) चरण हो। यसमा विद्यार्थीले आफैँले खोज गर्न चाहेका विचार र विषयहरू चयन गर्छन्, जसले सिकाइमा उनीहरूको स्वतन्त्रता बढाउँछ। चौथो चरण सिर्जना (Create) चरण हो। यसमा विद्यार्थी आफ्नै सिकाइ सामग्री, विचार वा उत्पादन सिर्जना गर्न सक्षम हुन्छन्। अन्तिम र उच्चतम चरण भनेको नवप्रवर्तन (Innovate) चरण हो जहाँ विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइ प्रक्रिया र सिकाइ प्रदर्शनी पूर्ण रूपमा आफैँ डिजाइन र सञ्चालन गर्छन्।

यसरी सिकाइमा छनोट निरन्तरताले विद्यार्थीलाई क्रमशः जिम्मेवार, स्वतन्त्र र आत्मनिर्देशित सिक्ने व्यक्तिका रूपमा विकास गर्न सहयोग गर्छ, जहाँ शिक्षकको भूमिका मार्गदर्शक र सहायकका रूपमा रहन्छ ।

(ग) सिकाइमा विद्यार्थीको स्वामित्व (Student's Ownership of Learning)

सिकाइमा विद्यार्थीको स्वामित्व अत्यन्त महत्त्वपूर्ण तर अमूर्त अवधारणा हो । यसलाई स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्न गाह्रो छ । विद्यार्थीको आवाज र छनोट जस्ता अवधारणा बुझ्न शिक्षकले प्रष्ट रूपमा देखिने कार्यहरू गर्न सक्छन् । तर स्वामित्व भनेको कुनै काम मात्र होइन, यो एउटा अस्तित्वको अवस्था हो । यही नै शिक्षा प्रणालीको मुटु भएकाले यसलाई गहिरो रूपमा बुझ्नुपर्छ ।

हाम्रा कक्षाकोठामा विद्यार्थीले शिक्षकको नियमहरू पालना गर्नुपर्छ नत्र परिणाम भोग्नुपर्छ । सिकाइमा विद्यार्थीको स्वामित्व निकै कम हुन्छ । किनकि विद्यार्थीको सिकाइमा शिक्षकले सम्पूर्ण सिकाइ प्रक्रिया नियन्त्रण गरिरहेका हुन्छन् । यदि प्रत्येक विद्यार्थीलाई उनीहरूको स्तरीकृत परीक्षाको आधारमा नभई उनीहरूले सिकाइ प्रक्रियामा देखाएको स्वामित्वको आधारमा मूल्याङ्कन गरिन्थ्यो भने विद्यालय कति अद्भुत हुन्थ्यो होला ? सिक्ने प्रक्रिया कति आनन्ददायी हुन्थ्यो होला ?

सिकाइमा स्वामित्व लिन विद्यार्थी प्रतिबद्ध हुनुपर्छ । यसको अर्थ विद्यार्थीले नसिकुन्जेलसम्म निरन्तर लागि रहनुपर्छ र आफ्नो विचार अरूसँग साझा गर्न सक्षम हुनुपर्छ । सिकाइमा सहकार्यलाई जोड दिँदा राम्रो सम्बन्धहरू विकास हुन्छन् । यसले सिकाइको स्वामित्व लिने वातावरण सिर्जना गर्छ । जब विद्यार्थी नयाँ सिकाइ अनुभवहरूमा प्रतिबद्ध हुन्छन् र अरूसँग सम्बन्ध जोड्छन् तब नवप्रवर्तन र सिर्जना गर्न सक्षम हुन्छन् ।

विद्यार्थीमा सिकाइ स्वामित्वको अवधारणा स्पष्ट बनाउन शिक्षकले विद्यार्थीसँग मिलेर नियमहरूको सट्टा आधारभूत सहमति तयार बनाउन सक्छन् जसले उनीहरूलाई पूर्ण स्वामित्व दिन्छ किनकि यस्तो क्रियाकलापमा उनीहरूले आफैं नियम बनाउँछन् र आफैं परिणाम तय गर्छन् । हामी शिक्षकलाई सबै पक्ष नियन्त्रण गर्न मन पर्छ । तर जब हामी यो मानसिकता परिवर्तन गर्छौं हामी विद्यार्थीलाई सक्षम र जिम्मेवार सिक्ने व्यक्तिका रूपमा देख्न थाल्छौं । सबै विद्यार्थी तुरुन्त निर्णय गर्न सक्दैनन् । उनीहरूलाई सोच्न, प्रक्रिया गर्न र योजना बनाउन समय दिनु आवश्यक हुन्छ । शिक्षकका लागि सिकाइमा विद्यार्थीलाई स्वतन्त्रता दिनु सबैभन्दा कठिन पक्ष हो । तर विद्यार्थीलाई आफ्ना विचारहरू व्यक्त गर्ने स्वतन्त्रता दिनु आवश्यक छ ।

लर्नर एजेन्सी निरन्तरता (Learner Agency Continuum)

लर्नर एजेन्सी निरन्तरता (Learner Agency Continuum) का आफ्नै चरणहरू छन् । यी चरणहरूले सिकाइको जिम्मेवारी शिक्षकबाट बिस्तारै विद्यार्थीमा सर्ने प्रक्रियालाई देखाउँछ । सुरुमा शिक्षकले के सिक्ने, कसरी सिक्ने र

कहिले सिकने भन्ने सबै निर्णय लिन्छन् र विद्यार्थीले निर्देशनअनुसार काम गर्छन् । यो सिकाइको शिक्षकनिर्देशित (Teacher-Driven) चरण हो । त्यसपछि दोस्रो चरणमा शिक्षकले कसरी सोच्ने, कसरी गर्ने र सिकने भन्ने उदाहरण देखाउँछन् जसले विद्यार्थीलाई प्रक्रियाको स्पष्ट बुझाइ दिन्छ । यो सिकाइको नमुना प्रस्तुत (Teacher Modelled) चरण हो । त्यसपछि विद्यार्थीले सिकाइ प्रक्रियामा सक्रिय रूपमा सहभागी हुन थाल्छन् तर अझै पनि शिक्षकको सहयोग र मार्गदर्शन आवश्यक हुन्छ । सिकाइको यो चरण मार्गदर्शित (Teacher-Guided) चरण हो । अन्त्यमा विद्यार्थीले आफ्नै सिकाइको पूर्ण जिम्मेवारी लिन्छन्, आफ्नै लक्ष्य निर्धारण गर्छन्, निर्णय गर्छन्, र स्वतन्त्र रूपमा सिकाइलाई अगाडि बढाउँछन् । यो सिकाइ लर्नर एजेन्सी निरन्तरताको अन्तिम चरण हो र यो चरणलाई विद्यार्थीनिर्देशित (Learner-Driven) चरण भनिन्छ । यी चरणहरूले विद्यार्थीलाई क्रमशः आत्मनिर्भर, जिम्मेवार र स्वामित्व भएको सिकने व्यक्तिमा विकास गर्न सहयोग गर्छन् ।

शिक्षकको भूमिका (Role of Teacher)

शिक्षक र विद्यालयले विद्यार्थीलाई कसरी हेर्छन् भन्ने प्रश्नले नै उनीहरूको सिकाइ अनुभव निर्धारण गर्छ । यदि विद्यार्थीलाई असक्षम, अनुशासनहीन वा केवल निर्देशन पालना गर्ने पात्रका रूपमा हेरियो भने उनीहरूमा आत्मविश्वास र जिम्मेवारी विकास हुन सक्दैन । तर विद्यार्थीलाई सक्षम, आत्मनिर्णय गर्न सक्ने, जिज्ञासु र उत्तरदायी सिकने व्यक्तिका रूपमा हेरियो भने उनीहरू सक्रिय सिकने व्यक्तिका रूपमा विकसित हुन्छन् । नेपाली सन्दर्भमा घर, विद्यालय र समाजले अझै पनि विद्यार्थीलाई “साना छन्, बुझ्दैनन्” भन्ने दृष्टिकोणले हेर्ने प्रवृत्ति छ । यस दृष्टिकोणमा परिवर्तन नगरी सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास सम्भव हुँदैन ।

विद्यार्थीमा लर्नर एजेन्सीको विकास गर्न शिक्षकले सचेत रूपमा सिकाइ वातावरण निर्माण गर्नुपर्छ । यसका लागि कक्षाकोठा सुरक्षित, सम्मानजनक र संवादमुखी हुनुपर्छ, जहाँ विद्यार्थीले आफ्नो विचार निर्भिक रूपमा व्यक्त गर्न सक्छन् । शिक्षकको भूमिका ज्ञान दिने मात्र नभई सिकाइमा सहयात्रीको हुनुपर्छ । शिक्षकले विद्यार्थीलाई प्रश्न सोध्ने, खोज गर्ने, प्रतिबिम्बन गर्ने र सहकार्य गर्ने अवसर दिनुपर्छ । यसका लागि शिक्षकहरूले परियोजना कार्य, स्थानमा आधारित सिकाइ, समूहकार्य र छलफललाई प्राथमिकता दिनुपर्छ । साथै मूल्याङ्कन पनि केवल लिखित परीक्षामा सीमित नभई आत्ममूल्याङ्कन र सहपाठी मूल्याङ्कनसमेत समेटिनुपर्छ । यस्तो वातावरणले विद्यार्थीलाई आफ्नै सिकाइको स्वामित्व लिन सक्ने बनाउँछ ।

लर्नर एजेन्सी सिकाइको केन्द्रीय अवधारणा हो, जसले विद्यार्थीलाई आफ्नै सिकाइको सक्रिय सहभागी, निर्णयकर्ता र उत्तरदायी व्यक्तिका रूपमा विकास गर्न जोड दिन्छ । शिक्षकको भूमिका, सिकाइ वातावरण तथा कक्षाकोठा अभ्यासलाई लर्नर एजेन्सी विकासका प्रमुख आधारका रूपमा व्याख्या गरिएको छ । शिक्षक आफैँले पनि कक्षाकोठामा विद्यार्थीको एजेन्सी विकासमा कतिको ध्यान दिएका छन् हेर्न सकिन्छ । कक्षाकोठामा सबैभन्दा ठुलो आवाज कसको छ ? को सबैभन्दा धेरै बोलिरहेको छ ? कस्तो विचार वा काम गर्ने भन्ने बारेमा कसले नियन्त्रण गरिरहेको छ ? भन्ने जस्ता प्रश्नको उत्तरले सिकाइमा विद्यार्थीको आवाजलाई कति स्थान दिइएको छ भन्ने बताउँछ । कुनै अवधारणा सिक्दा कसरी सिकने सिकने ? कुन गतिविधि र सामग्री प्रयोग गरेर सिकने ? भन्ने पनि यसैले निर्धारण गर्छ ।

विद्यार्थीको समूह कसरी बनाउने भन्ने पक्ष कसले निर्णय गर्छ भन्ने प्रश्नको उत्तरले सिकाइमा विद्यार्थीको छनोटलाई कति स्थान दिइएको छ भन्ने बताउँछ । कक्षाकोठामा आफ्ना विचारहरू साझा गर्ने अवसर कसले पाइरहेको छ ? के यो अवसर धेरै बोल्ने विद्यार्थीले मात्र पाइरहेका छन् ? सिकाइको दिशा कता जाने भन्ने पनि कसले नियन्त्रण गरिरहेको छ ? अपेक्षित उपलब्धि कसले निर्धारण गरिरहेको छ ? भन्ने प्रश्नको उत्तरले सिकाइमा विद्यार्थीको अपनत्वलाई कति स्थान दिइएको छ भन्ने बताउँछ । यदि धेरैजसो प्रश्नको उत्तरमा शिक्षकको नाम आयो भने तपाईंको कक्षाकोठा विद्यार्थीकेन्द्रितभन्दा शिक्षककेन्द्रित बढी छ । माथिका प्रश्नहरूको उत्तरमा विद्यार्थीको नाम आयो भने तपाईंको कक्षामा लर्नर एजेन्सीको विकास भइरहेको छ भन्ने पक्षको सङ्केत गर्छ ।

अबको बाटो (Way Forward)

सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र प्रयोग शिक्षा सुधारको एउटा शक्तिशाली बाटो हुन सक्छ । यसका लागि नीति, पाठ्यक्रम र शिक्षक प्रसिकाइ सहजीकरणमा परिवर्तन आवश्यक छ । सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष शिक्षक र अभिभावकको सोच परिवर्तन गर्नुपर्छ । विद्यार्थीलाई सक्षम, जिम्मेवार र विचारशील व्यक्ति मान्ने दृष्टिकोण राख्नुपर्छ । जब विद्यार्थीलाई आफ्नै सिकाइको नेतृत्व गर्ने अवसर दिइन्छ तब सिकाइ केवल ज्ञान हस्तान्तरण प्रक्रिया मात्र नभई जीवन रूपान्तरणको प्रक्रिया बन्छ । हाम्रो सन्दर्भमा लर्नर एजेन्सीको विकास र प्रयोग गर्नु भनेको भविष्यका सक्रिय नागरिक, उत्तरदायी नेता र सचेत समाज निर्माणका लागि एउटा महत्त्वपूर्ण कदम पनि हो ।

विद्यालयमा लर्नर एजेन्सीको विकास र प्रयोग गर्ने कार्य धेरै जटिल छैन । उदाहरणका लागि कक्षा ४ को “समुदाय स्वयम्सेवक” पाठ पढाउँदा शिक्षकले विद्यार्थीलाई आफ्नै समुदायका स्वास्थ्यकर्मी, किसान वा पसलेसँग अन्तर्वार्ता लिन लगाउन सक्छन् । यसमा विद्यार्थीले प्रश्न आफैं बनाउँछन् । जानकारी सङ्कलन गर्छन् र कक्षामा प्रस्तुत गर्छन् । सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको यो सानो अभ्यासले विद्यार्थीलाई निर्णय गर्न, जिम्मेवारी लिन र आफ्ना विचार व्यक्त गर्न सक्षम बनाउँछ । पाठको अन्त्यमा “आज मैले के सिक्ँ ?” वा “अर्को पटक म के फरक गर्न सक्छु ?” भन्ने प्रश्नमा विद्यार्थीलाई लेख्न वा बोल्न लगाउँदा उनीहरू आफ्नो सिकाइप्रति सचेत हुन्छन् । विद्यालयमा शिक्षकले केवल पाठ्यपुस्तक पूरा गर्ने लक्ष्यभन्दा विद्यार्थीको सोच विकासलाई प्राथमिकता दिए भने लर्नर एजेन्सी स्वतः बलियो बन्छ । शिक्षकले कक्षाकोठामा दिने परियोजना कार्य, समूहकार्य वा छलफल विद्यार्थीले “यो मेरो सिकाइका लागि हो” भनेर नचिनेसम्म विद्यार्थीको एजेन्सी विकास हुँदैन । सबैभन्दा पहिला विद्यार्थीले यो पक्ष चिन्नुपर्छ । सिकाइ अवसर उपलब्ध त भयो तर त्यो अवसर विद्यार्थीले चिनेन भने सिकाइमा एजेन्सीको विकास गर्न सकिँदैन ।

निष्कर्ष (Conclusion)

लर्नर एजेन्सी सिकाइको आत्मा हो । यो कुनै कार्यक्रमभन्दा पनि सिकाइमा सिकने व्यक्तिलाई सशक्त बनाउने सोच हो । विद्यालयमा लर्नर एजेन्सी विकास गर्नु भनेको केवल आधुनिक सिकाइ सहजीकरण पद्धति अपनाउनु मात्र पनि होइन । यसले भावी पुस्तालाई आत्मविश्वासी, आलोचनात्मक चेत भएको र सक्रिय नागरिक बनाउँछ । जब विद्यार्थीलाई आफ्नो सिकाइमा आवाज, छनोट र स्वामित्व दिइन्छ, तब सिकाइ विद्यार्थीको जीवन र जगतसँग

जोडिन्छ। यसले विद्यार्थीलाई सक्षम र उत्तरदायी व्यक्ति बनाउँछ। त्यसैले नीति निर्माता, विद्यालय नेतृत्व र शिक्षक सबैले सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास र प्रयोगलाई सिकाइ सुधारको केन्द्रमा राख्न आवश्यक छ। सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास चुनौतीपूर्ण देखिए पनि असम्भव भने छैन। यसको विकासका लागि शिक्षकको भूमिका निर्णायक हुन्छ।

सिकाइमा प्रभावकारी रूपान्तरण ल्याउन अभ्यास गरिने केही अवधारणामध्ये लर्नर एजेन्सीको विकास एक हो। तर लर्नर एजेन्सी अवधारणालाई प्रायः गलत रूपमा बुझ्ने गरिन्छ। लर्नर एजेन्सीको अर्थ सिकने व्यक्तिहरूलाई कुनै मार्गदर्शनविना पूर्ण स्वतन्त्रता प्रदान गर्नु होइन। बरु उनीहरूलाई आफ्नो आवाज व्यक्त गर्न, सिकाइमा आफ्ना छोटहरूको अर्थ बुझ्न र स्पष्ट उद्देश्यका साथ आफ्नै सिकाइलाई निर्देशित गर्न सक्षम बनाउने प्रक्रिया हो। यस सन्दर्भमा प्रत्येक विद्यार्थीले यस्तो सिकाइ वातावरण अनुभव गर्न पाउनुपर्छ, जहाँ उसको क्षमतामा विश्वास गरिन्छ, उसको आवाज र जिज्ञासालाई महत्त्व दिइन्छ र उसलाई आफ्नै सिकाइको नेतृत्व गर्न प्रोत्साहित गरिन्छ। यही नै अर्थपूर्ण, समावेशी र रूपान्तरणकारी शिक्षाको आधार हो जसको हकदार प्रत्येक विद्यार्थी हुन्।

सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास केवल शैक्षिक उपलब्धिसँग मात्र सम्बन्धित छैन। यसले व्यक्तिको दीर्घकालीन जीवनकौशल विकासमा समेत गहिरो प्रभाव पार्छ। जब विद्यार्थीले आफ्ना सिकाइ लक्ष्य निर्धारण गर्न, प्रश्न सोध्न, विकल्प छान्न र आफ्ना कार्यको मूल्याङ्कन गर्न सिक्छन् तब उनीहरू आत्मनिर्भर र जिम्मेवार नागरिक बन्छन्। हाम्रो समाजमा नागरिक सहभागिता, आलोचनात्मक सोच र रचनात्मक चिन्तनको कमी देखिन्छ। यसको विकास गर्ने थलो भनेको विद्यालय नै हो। विद्यालयबाटै लर्नर एजेन्सीको विकास गर्नुपर्छ। विद्यार्थीले केवल परीक्षा पास गर्ने मात्र होइन, समुदायका समस्या बुझ्ने, समाधान खोज्ने र सामाजिक उत्तरदायित्व वहन गर्ने नागरिक हुन्। विद्यार्थीमा लर्नर एजेन्सीको विकास गर्न सकिएन भने माथिका सिपयुक्त नागरिक तयार पार्न सकिँदैन।

लर्नर एजेन्सीको विकास र प्रयोग केवल विद्यार्थीको भविष्यको तयारी गर्ने माध्यमका रूपमा मात्र स्वीकार गरिनुहुन्न। यो उनीहरूको वर्तमानको पहिचान, क्षमता र सम्भावनाको सम्मान गर्ने आधार पनि हो। जब सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया आज्ञापालनमा आधारित अभ्यास (Compliance-based Practice) बाट सिकाइको स्वामित्वमा आधारित अभ्यास (Ownership-based Practice) तर्फ रूपान्तरित हुन्छ तब सिकने विद्यार्थीले जीवनभर उपयोगी हुने आत्मविश्वास, उत्तरदायित्व र आत्मनिर्भरता विकास गर्छन्।

अन्तमा सिकाइमा लर्नर एजेन्सीको विकास एउटा रोमाञ्चक यात्रा हो, जहाँ चालक शिक्षक होइन विद्यार्थी हुन्छन्। शिक्षक विद्यार्थीको साथमा रहेर मार्गदर्शकको भूमिका निभाउँछन्। विद्यार्थीले ज्ञान निर्माण, सिप सिकाइ, अवधारणा बुझाइ आदिका घुमाउरा बाटोहरू पार गर्दै अगि बढ्दा शिक्षकले समर्थन र विश्वास प्रदान गर्छन्। यही विश्वासले विद्यार्थीलाई अन्तिम गन्तव्यसम्म पुग्ने आत्मविश्वास दिन्छ। यस यात्रामा विद्यार्थी आफैँ निर्णय गर्छन्, नयाँ विचार र जोखिम लिन सिक्छन्। कहिलेकाहीं चुनौती आउँछ, तर उनीहरू तयार हुन्छन् किनभने उनीहरू सशक्त बनाइएका हुन्छन्। जब सिकाइको केन्द्रमा एजेन्सी हुन्छ तब विद्यार्थी आफ्नै सिकाइका मालिक

बन्छन् । उनीहरू बाह्य प्रशंसाभन्दा आन्तरिक प्रेरणाबाट प्रेरित हुन्छन् । विद्यार्थीले भित्रबाट (Action Within) आत्मप्रतिबिम्ब गर्दै आफ्नो सोच, भावना, र ज्ञानमा परिवर्तन ल्याउँछन् र बाहिरतिर (Action Beyond) आफ्ना विचार र समाधानहरू समुदायमा प्रस्तुत गर्छन् । यही नै वास्तविक सिकाइ हो, जहाँ विद्यार्थी केवल सिकने होइनन्, परिवर्तनका सर्जक बन्छन् ।

सन्दर्भ सामग्री

- Blaschke, L. M., Bozkurt, A., & Cormier, D. (2021). Learner agency and the learner-centred theories for online networked learning and learning ecologies. *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books
- Gao, X. (2010). Strategic Language learning: The Roles of Agency and Context. *Multilingual Matters*.
- Gerlach, L. (2020). *Agency drives inquiry*. Thinkchat.
- Gupta, N., Ali, K., Jiang, D., Fink, T., & Du, X. (2024). Beyond autonomy: unpacking self-regulated and self-directed learning through the lens of learner agency—a scoping review. *BMC medical education*, 1519 ,(1)24.
- Hase, S., & Blaschke, L. M. (2021). Unleashing the power of learner agency. *Unleashing the Power of Learner Agency*.
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 243-223 ,(3)30.
- Mick, C. (2011). Learner agency. *European Educational Research Journal*, -559 ,(4)10 571.
- O'Brien, E., & Reale, J. (2021). Supporting learner agency using the pedagogy of choice. *Unleashing the power of learner agency*, 82-73.
- Gao, X. (2010). Strategic language learning: The roles of agency and context. *Multilingual Matters*.
- Gao, X. (2010). Strategic language learning: The roles of agency and context. *Multilingual Matters*.

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी नीतिगत व्यवस्था र कार्यान्वयन अवस्था: एक सङ्क्षिप्त विश्लेषण

✍ मैया खड्का*

लेखसार

हरेक मुलुकको विकास प्रक्रियालाई दिशानिर्देश गर्ने कार्य त्यस मुलुकको शिक्षा प्रणालीले गर्छ भने शिक्षा प्रणालीलाई डोऱ्याउने कार्य पाठ्यक्रमले गर्छ। त्यसैले पाठ्यक्रम विकासलाई उच्च महत्त्व दिने गरिन्छ। पाठ्यक्रमले तोकेका सिकाइ उपलब्धिहरूलाई व्यवहारमा उतार्ने एक महत्त्वपूर्ण साधन पाठ्यपुस्तक हो। विद्यालय शिक्षा सबैका लागि आधारभूत आवश्यकताभित्र पर्ने र यसमा छनोट नहुने भएकाले यस तहमा स्थानीय आवश्यकताका विषयबाहेक प्रायः एकै प्रकृतिका मापदण्ड अवलम्बन गर्नु उपयुक्त हुन्छ। नेपालको सन्दर्भमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीको विकास गर्ने जिम्मेवारी शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयअन्तर्गतको विभागीय निकाय पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पाएको छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्रलाई तोकिएबमोजिमका कार्य प्रभावकारी ढङ्गले सम्पादन गर्नका लागि नीतिगत, कानुनी र संरचनात्मक व्यवस्थाहरू गरिएका छन्। समयसन्दर्भअनुसार यस्ता नीतिगत कानुनी र संरचनागत प्रावधानहरूमा समसामयिक सुधार र अद्यावधिक गर्न आवश्यक छ। व्यावहारिक तथा गुणस्तरीय पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीको विकास र समसामयिक परिमार्जनमार्फत विद्यालय शिक्षाको सुदृढीकरण गरी समग्र मुलुकको विकासमा योगदान गर्ने कार्य चुनौतीपूर्णसमेत रहेको छ।

पृष्ठभूमि

विद्यालय शिक्षा मुलुकको समग्र विकासका लागि आवश्यक जनशक्तिको आधार तयार गर्ने मेरुदण्ड हो। मुलुकलाई कस्तो बनाउने र कुन मोडेलको विकास प्रणाली अवलम्बन गर्ने भन्ने प्रश्नको उत्तर शिक्षा प्रणालीसँग जोडेर खोज्न सकिन्छ। विद्यालय शिक्षा सबै नागरिकका लागि अनिवार्य आवश्यकताको विषय भएकाले यसमा छनोटको अवसर उपलब्ध छैन। राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय परिवेश तथा विकास र समृद्धिको लहरसँगै शिक्षा प्रणाली पनि परिवर्तित हुँदै जान्छ र जानुपर्छ। विद्यालय शिक्षाका विश्वव्यापी मान्यता र सिद्धान्तबाट नेपाल पनि अछुतो हुन सक्दैन। शिक्षाका विश्वव्यापी अभियानहरू सबैका लागि शिक्षा सहस्राब्दी विकास लक्ष्य, दिगो विकास लक्ष्यलगायतमा नेपाल प्रतिबद्ध भएर लागेकै छ। यी समग्र अभ्यासमा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको केन्द्रीय भूमिका रहेको हुन्छ।

* निर्देशक, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

शिक्षा प्रणालीलाई व्यावहारिक, समसामयिक, रोजगारमुखी र व्यावसायिक बनाउन मुलुकको संविधान, शिक्षा नीति, कानुनी व्यवस्था तथा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी मापदण्डहरूले मार्गनिर्देश गर्छन्। सामान्यतः पाठ्यक्रम र पाठ्यवस्तु कस्तो बनाउने भन्ने मार्गदर्शन विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले निर्धारण गरेबमोजिम राष्ट्रिय मापदण्डले तय गर्ने गर्छ। नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले विद्यालय शिक्षाको समग्र पाठ्यक्रम संरचनालाई मार्गदर्शन गरेको छ।

सामान्यतः पाठ्यपुस्तक कस्तो हुने र के कस्ता विषयवस्तु समावेश गर्ने भन्ने विषय पाठ्यक्रमले निर्धारण गर्ने भए पनि पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी आधारभूत पक्षहरू पाठ्यक्रम प्रारूपमा समेत उल्लेख गरेको पाइन्छ। त्यसै गरी शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधनसहित) र शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित) र पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास तथा वितरण निर्देशिका, २०७९ लगायतका कानुनमा नीतिगत र प्रक्रियागत पक्षहरू तथा बहुपाठ्यपुस्तकसम्बन्धी प्रावधानसमेत रहेका छन्।

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, विषयगत पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा अन्य पाठ्यसामग्री विकास गर्ने सम्बन्धमा विशेषतः समन्वयकारी भूमिका निर्वाह गर्न र राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्को सचिवालयको काम गर्न शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयअन्तर्गत विभागीय निकायको रूपमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र रहेको छ। सीमित स्रोतसाधन र जनशक्तिका बाबजुद यस निकायले निरन्तर आफ्ना जिम्मेवारी निर्वाह गरिरहेको छ।

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी नीतिगत र कानुनी व्यवस्था

शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधनसहित) शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ र पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास तथा वितरण निर्देशिका, २०७९ मा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी भएका व्यवस्थाहरू देहायबमोजिम रहेका छन्। शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधनसहित) को दफा ८ मा विद्यालयले नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक लागु गर्नुपर्छ भन्ने प्रावधान रहेको छ।

शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित) मा विद्यालय तहको पाठ्यपुस्तक सम्बन्धमा देहायबमोजिमका व्यवस्था रहेका छन्।

- विद्यालयले नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक लागु गर्नुपर्ने
- विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम निर्माण तथा मूल्याङ्कन गर्ने सम्बन्धमा नीति निर्धारण गर्न शिक्षामन्त्री वा राज्यमन्त्रीको अध्यक्षतामा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद् रहने
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्को काम कर्तव्य तथा अधिकारअन्तर्गत खण्ड (ज) ३ मा बहुपाठ्यपुस्तक स्वीकृति सम्बन्धमा नीति तर्जुमा गरी नेपाल सरकारसमक्ष पेस गर्ने भनी उल्लेख भएको

- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले विद्यालयमा अध्यापन गराउने पाठ्यपुस्तकको नमुना प्रति तयार गर्ने व्यवस्था रहेको
- विद्यालयले थप पाठ्यसामग्री वा पाठ्यपुस्तक अध्यापन गर्न स्वीकृति लिनुपर्ने

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ मा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकास उत्पादन तथा वितरणको व्यवस्था निम्नानुसार हुने गरी व्यवस्थित गरेको छः

- विद्यालय शिक्षालाई व्यवस्थित गर्न पाठ्यपुस्तकको गुणस्तर सुधार गर्दै विद्यार्थीमैत्री पाठ्यपुस्तक विकास गरी रङ्गीन पाठ्यपुस्तकमा जोड दिइने
- विद्यार्थीको रुचि, क्षमता, सिकाइको गति तथा पाठ्यपुस्तकको सर्वसुलभतालाई समेत ध्यान दिई राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको खाकाभित्र रही बहुपाठ्यपुस्तक विकास एवम् प्रयोग गर्ने नीति अपनाइने
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपअनुसार नमुना पाठ्यपुस्तक विकास गरी मुद्रणीय प्रति तयार गर्ने
- विद्यालय शिक्षाका पाठ्यपुस्तकहरूको छपाइ तथा वितरण कार्यलाई व्यवस्थित बनाउन जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेडको कार्यप्रणालीलाई थप सुदृढीकरण गरिने
- विद्यालय शिक्षाका पाठ्यपुस्तकहरूको छपाइ उत्पादन तथा वितरण कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन खुला प्रतिस्पर्धाका आधारमा निजी क्षेत्रको सहभागिता गराउने तथा नियमन गर्ने नीति अवलम्बन गरिने
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्को मार्गदर्शनमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले निजी तथा गैरसरकारी क्षेत्रद्वारा विकसित पाठ्यसामग्रीलाई आवश्यकताअनुसार मूल्याङ्कन गरी सूचीकृत गर्न सक्ने
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पाठ्यपुस्तकहरूको स्तरीयता गुणस्तर एवम् सान्दर्भिकताको परीक्षण गरी बहुपाठ्यपुस्तक प्रयोगमा ल्याउने व्यवस्था मिलाउने
- स्थानीय तहको परामर्श र आर्थिक तथा प्राविधिक सहयोगमा विद्यालय स्वयमले मातृभाषा र स्थानीय विषयका पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकको विकास तथा कार्यान्वयन गर्न सक्ने
- पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी स्पष्ट नीतिगत व्यवस्थाका लागि राष्ट्रिय पुस्तक नीति तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याइने
- सङ्घीय सरकारका तर्फबाट नमुना पाठ्यपुस्तक विकास गरिने

- प्रारम्भिक कक्षामा कार्यपुस्तक (Work Book) प्रयोगमा जोड दिइने
- पाठ्यक्रम पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकास छपाइ तथा वितरणसम्बन्धी निर्देशिकाहरूमा समसामयिक परिवर्तन गरी कार्यान्वयनमा ल्याइने

पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास तथा वितरण निर्देशिका, २०७९ मा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास छपाइ र वितरणसम्बन्धी प्रशासनिक तथा प्रक्रियागत पक्ष, निजी प्रकाशनका पाठ्यसामग्री मूल्याङ्कनसम्बन्धी व्यवस्था र बहुपाठ्यपुस्तकसम्बन्धी व्यवस्थाहरू रहेका छन्।

बहुपाठ्यपुस्तकसम्बन्धी व्यवस्था

- बहुपाठ्यपुस्तकको स्वीकृति- पाविकेबाट स्वीकृत पाठ्यक्रमका आधारमा कुनै कक्षाका लागि तयार गरिएका पुस्तक लेखन तथा प्रकाशन गरी बिक्रीवितरण गर्न चाहने केन्द्रमा बहालवाला कर्मचारीबाहेकका लेखक तथा प्रकाशकहरूले स्वीकृतिका लागि केन्द्रसमक्ष पेस गर्न सक्ने
- पाठ्यपुस्तकका रूपमा प्रयोग गर्न स्वीकृति लिन चाहने प्रकाशनका लागि केन्द्रले सूचना प्रकाशन गर्ने
- शैक्षिक वर्ष सुरु हुनुभन्दा कम्तीमा ६ महिनाअघि प्रतिपुस्तक दश हजार शुल्क बुझाई केन्द्रमा ५ प्रति पुस्तक पेस गर्नुपर्ने
- केन्द्रले लेखन कार्यशाला सञ्चालन गर्न सक्ने
- पेस भएका पुस्तक मूल्याङ्कन समितिमा पेस गर्ने र निर्देशिकाको अनुसूची २ मा उल्लिखित मापदण्डका आधारमा मूल्याङ्कन गरी ७० प्रतिशत अङ्क प्राप्त गर्ने पुस्तकमध्येबाट उच्च अङ्कका आधारमा निर्धारित सङ्ख्यामा पाठ्यपुस्तकका रूपमा स्वीकृति दिने
- केन्द्रले तोकेबमोजिमको गुणस्तर कम नहुने गरी मुद्रण गर्नुपर्ने

निजी प्रकाशनका पाठ्यसामग्री मूल्याङ्कनसम्बन्धी व्यवस्था

- पाठ्यसामग्री स्वीकृत गर्न चाहने व्यवसायी तथा लेखक वा प्रकाशकले केन्द्रले तोकेको म्यादभित्र लेखकहरूको व्यक्तिगत विवरणसहित तीनप्रति पाठ्यसामग्री केन्द्रमा पेस गर्नुपर्ने
- गेस पेपर, गाइड, पकेट बुक जस्ता सामग्रीहरू छपाइ तथा बिक्रीवितरण र विद्यार्थीले प्रयोग गर्ने प्रयोजनका लागि स्वीकृति प्रदान नगरिने
- पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकका आधारमा बनेका श्रव्यदृश्य र डिजिटल सामग्री स्वीकृतिका लागि पेस गर्न सक्ने

- पेस भएका पाठ्यसामग्री (श्रव्यदृश्य र डिजिटल सामग्रीसमेत) तोकिएका मूल्याङ्कनकर्ताबाट मूल्याङ्कन गराएपश्चात् पाठ्यसामग्री व्यवस्थापन तथा मूल्याङ्कन समितिले थप पाठ्यसामग्रीका रूपमा बढीमा पाँच वर्षका लागि स्वीकृति दिने गरी पाठ्यक्रम विकास केन्द्रसमक्ष सिफारिस गर्ने तथा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत प्राप्त पाठ्यसामग्रीको सूची पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको वेबसाइटमा राख्ने प्रावधान रहेको

पाठ्यसामग्री छपाइ स्पेसिफिकेसन र मूल्य निर्धारणसम्बन्धी व्यवस्था

- पाठ्यसामग्रीको छपाइ स्पेसिफिकेसन तर्जुमा गरी मन्त्रालयमा सिफारिस गर्न पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका महानिर्देशकको संयोजकत्वमा स्पेसिफिकेसन सिफारिस समिति रहने
- पाठ्यपुस्तकको मूल्य निर्धारणका लागि मन्त्रालयमा सिफारिस गर्न शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रका महानिर्देशकको संयोजकत्वमा पाठ्यसामग्री मूल्य निर्धारण सिफारिस समिति रहने
- मूल्य निर्धारण सिफारिस समितिले आवश्यकताअनुसार सरोकारवालासँग छलफल र अन्तर्क्रिया गरी मौजुदा बजार मूल्य र लागत अनुमानका आधारमा मूल्य सिफारिस गर्नेलगायतका व्यवस्था रहेका

पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री मुद्रण तथा वितरणसम्बन्धी व्यवस्था

- जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेडले नमुना पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री मुद्रण गरी वितरणको व्यवस्था मिलाउने
- मन्त्रालयले आगामी शैक्षिक सत्रका लागि कक्षा वा तह तोकी नमुना पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री निजी क्षेत्रका मुद्रक तथा वितरकले छपाइ र वितरण गर्न पाउने गरी तोक्न सक्ने व्यवस्थाबमोजिम पछिल्ला वर्षहरूमा कक्षा १, २ र ४ का पाठ्यपुस्तक सूचीकृत निजी प्रकाशनहरूले छपाइ र वितरण गर्ने गरेको

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी नीति कार्यान्वयनको अवस्था विश्लेषण

विद्यालय शिक्षामा नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यपुस्तक पठनपाठन गराउनुपर्ने र त्यसका लागि नमुना पाठ्यपुस्तक विकास गर्ने जिम्मेवारी पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको हुने छ भन्ने व्यवस्थाबमोजिम पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले उपलब्ध गराउने पाठ्यपुस्तकको मुद्रणीय प्रति जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेडले मुद्रण र बिक्रीवितरण गर्दै आएको छ । जनक शिक्षा सामग्री केन्द्रबाट छपाइ र वितरण भएका पाठ्यपुस्तकको गुणस्तर अपेक्षित नभएको भनी समय समयमा सरोकारवालाहरूबाट आवाजसमेत उठ्ने गरेको छ । मन्त्रालयले निर्णय गरेबमोजिमका तह र कक्षाका पाठ्यपुस्तक छपाइ र वितरण गर्ने सूचीकृत निजी प्रकाशनले विद्यालय शिक्षाका सबै कक्षाका पाठ्यपुस्तक छपाइ र वितरण गर्ने क्षमता भएअनुसार काम नपाएको गुनासो निजी क्षेत्रको रहेको पाइन्छ ।

समयमा नै पूरा सेट पाठ्यपुस्तक उपलब्ध हुन नसकेको भनी विगतमा गुनासो रहेको भए पनि पछिल्ला वर्षहरूमा यो समस्या देखिएको छैन । यद्यपि अङ्ग्रेजीमा अनुवाद गरिएका पाठ्यपुस्तक पनि सँगै छपाइ भएर जानुपर्नेमा

ढिलाइ भएको सन्दर्भ उठ्ने गरेको छ । नेपाली माध्यममा तयार गरेका पाठ्यपुस्तक अनुवाद गर्नेभन्दा पनि एकैपटक नेपाली र अङ्ग्रेजी भाषामा पाठ्यपुस्तक लेखन गर्नुपर्नेमा यो कार्यमा पर्याप्त ध्यान नपुगेको देखिन्छ ।

कक्षा १ देखि १० सम्मका पाठ्यपुस्तकको मुद्रणीय प्रति पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले समयमा नै तयार गर्ने गरेको छ । आवश्यकताअनुसार अङ्ग्रेजी भाषामा अनुवाद गरेका पाठ्यपुस्तक पनि सम्भव भएसम्म सँगसँगै तयार गर्ने गरेको छ । यस कारण अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठनपाठन गराउने विद्यालयहरूलाई सहज भएको छ भने निजी विद्यालयहरूलाई पनि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट तयार भएका पाठ्यपुस्तक पठनपाठन गराउने अवसर उपलब्ध भएको छ । तर कक्षा ११ र १२ का सबै विषयका पाठ्यपुस्तक पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार गर्न सकेको छैन । फलस्वरूप विद्यालय तथा पाठ्यपुस्तकका उपभोक्ताहरू निजी प्रकाशनका पाठ्यपुस्तकमा भर पर्नुपर्ने अवस्था रहेको छ । यस कारण पनि निजी प्रकाशनबाट थप पाठ्यसामग्री भनेर स्वीकृत भएका पाठ्यसामग्रीलाई मूल पाठ्यपुस्तकका रूपमा पढाउनुपर्ने बाध्यतासमेत रहेको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले कक्षा ११ र १२ का अनिवार्य र ऐच्छिक सबै विषयका नमुना पाठ्यपुस्तक विकास गर्न नसकेका कारण निजी प्रकाशनका फरक फरक पाठ्यसामग्री नै मूल पाठ्यपुस्तकका रूपमा पठनपाठन भइरहेका छन् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट थप पाठ्यसामग्रीका रूपमा स्वीकृत प्राप्त पाठ्यसामग्रीलाई निजी विद्यालय र कतिपय सामुदायिक विद्यालयले समेत मूल पाठ्यपुस्तकका रूपमा पठनपाठन गराइरहेको अवस्था छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ ले बहुपाठ्यपुस्तक प्रयोगमा ल्याउनका लागि मार्गदर्शन गरेको छ भने पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास तथा वितरण निर्देशिकाले पनि बहुपाठ्यपुस्तक स्वीकृतिसम्बन्धी व्यवस्था उल्लेख गरेको छ । यस्तो नीतिबमोजिम विद्यालय तहमा बहुपाठ्यपुस्तक नीति लागु गर्ने सम्बन्धमा अपेक्षित रूपमा छलफल, बहस, अन्तर्क्रिया र अभ्यास नभएको अवस्था अनुभूति भएको छ ।

पाठ्यपुस्तकमा भाषागत र तथ्यगत त्रुटिहरू भएका तथा समावेशी नभएका विषयहरू समयसमयमा उठान भएका देखिन्छन् । पाठ्यपुस्तक लेखन कार्य भनेको अनुसन्धानमा आधारित हुनुपर्ने र पर्याप्त विज्ञता चाहिने विषय भए पनि सीमित समयमा विज्ञ जनशक्तिको पर्याप्त उपलब्धताविना नै लेखनको समग्र प्रक्रिया पूरा गर्नुपर्ने बाध्यतालागायतका पक्षहरू यसका कारक हुन सक्छन् ।

स्थानीय पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकास गर्ने कार्य स्थानीय तह र विद्यालयकै जिम्मेवारीभित्र पर्छन् । यसका कतिपय अभ्यास हेर्दा स्थानीय विषय र सन्दर्भ समावेश गर्नेभन्दा पनि अर्को स्थानीय तहका लागि बनेका सामग्रीको उपयोग गर्ने प्रवृत्ति देखिन्छ । यस्ता प्रवृत्तिले सरोकारवालाको क्षमता विकास हुन नसकेको र पाठ्यक्रमको स्थानीयकरणको मर्म बुझ्न र बुझाउन नसकेको भन्नेतर्फ इङ्गित गर्छन् ।

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी समस्या तथा चुनौतीहरू

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी नीतिगत कार्यान्वयनगत तथा व्यावहारिक पक्षमा देखिएका समस्या तथा चुनौतीहरूलाई देहायबमोजिम उल्लेख गरिएको छ:

समस्या

- विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तक सम्बन्धमा दीर्घकालीन सोचसहितको स्पष्ट नीतिगत व्यवस्थाको अभाव हुनु
- कामको प्रकृति र कार्यबोझका आधारमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको सङ्गठनात्मक र संरचनात्मक क्षमता कमजोर हुनु
- थप पाठ्यसामग्रीका रूपमा स्वीकृत प्राप्त सामग्रीलाई मूल पाठ्यपुस्तकका रूपमा प्रयोग गर्नाले सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयमा फरक फरक पाठ्यपुस्तक पठनपाठन हुनु
- बहुपाठ्यपुस्तक नीति कार्यन्वयनमा ल्याउन नसक्नु
- पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि करिब तोकिएको सीमित समय मात्र उपलब्ध हुने हुँदा बहुतहका सरोकारवालासँग छलफल गर्न पर्याप्त समय नहुनु
- विद्यालय तहका सम्पूर्ण पाठ्यपुस्तक लेखनका लागि विषयगत विज्ञको पर्याप्त उपलब्धता नहुनु
- पाठ्यपुस्तक विकास र परिमार्जनका लागि पर्याप्त अध्ययन अनुसन्धान नहुनु
- लेआउट डिजाइन तथा पिआरसी तयारीका लागि प्राविधिक जनशक्ति केन्द्रमा नभएका कारण बाहिरका सीमित जनशक्तिबाट काम गराउनुपर्ने भएकाले काममा अत्यधिक दबाब हुनु
- तयार भएका पाठ्यपुस्तकमा भाषागत तथ्यतथ्याङ्कगत तथा समावेशितासम्बन्धी त्रुटिहरू रहेको विषय समय समयमा सरोकारवालाबाट उठान हुनु
- स्रोतसाधनको कमी भएका कारण पाठ्यपुस्तक लेखनमा संलग्न विज्ञहरूलाई उचित पारिश्रमिक उपलब्ध गराउन नसक्नु
- पाठ्यपुस्तक विकासमा कृत्रिम बौद्धिकताको प्रयोगका लागि मापदण्ड विकास नभएका कारण अन्धाधुन्ध प्रयोग हुनु
- पाठ्यपुस्तकमा राखिने दृष्टान्त चित्रहरूको निर्माण गर्न केन्द्रमा पर्याप्त जनशक्ति र स्रोतसाधन नभएका कारण इन्टरनेटबाट तानेका अस्पष्ट चित्रहरूको प्रयोग गर्ने अवस्था विद्यमान हुनु र प्रतिलिपिका समस्या देखिने सम्भावना रहनु
- डिजिटल सामग्रीहरूको पर्याप्त विकास र प्रयोग हुन नसक्नु

- पाठ्यपुस्तकलाई शिक्षणसिकाइका लागि एक मात्र आधिकारिक स्रोत मान्ने अवस्था विद्यमान हुनु
- स्थानीय पाठ्यक्रमसँग सम्बन्धित पाठ्यसामग्रीहरूको विकास र प्रयोगमा अस्पष्टता देखिनु

चुनौती

- विद्यालय शिक्षाको पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी दीर्घकालीन सोचसहितको स्पष्ट पाठ्यपुस्तक नीति तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनु
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको पुनर्संरचना गरी पर्याप्त स्रोतसाधन तथा विज्ञ जनशक्तिको व्यवस्थापन गर्नु
- पर्याप्त अध्ययन अनुसन्धान र तथ्यका आधारमा गुणस्तरीय तथा व्यावहारिक पाठ्यपुस्तक विकास गर्नु
- पाठ्यपुस्तक विकास गर्दा बहुतह र बहुस्तरमा पर्याप्त छलफल र अन्तर्क्रिया गर्नु
- पाठ्यपुस्तक लेखनमा कृत्रिम बौद्धिकताको प्रयोगलाई व्यवस्थित बनाउन स्पष्ट मापदण्ड विकास गरी कार्यान्वयन गर्नु
- सरकारी गैरसरकारी र निजी क्षेत्रसँग समन्वय र सञ्चारका लागि संयन्त्र विकास गर्नु
- पाठ्यपुस्तक लेखनमा प्रविधिको प्रयोग गरी छिटो छरितो र सहज ढङ्गले कार्यसम्पान गर्न सक्ने प्रणाली विकास गरी कार्यान्वयन गर्नु
- ई-बुक संस्करण तथा श्रव्यदृश्य र अन्तर्क्रियात्मक डिजिटल स्रोतसामग्रीहरूको विकास र प्रयोग गर्नु
- स्थानीय पाठ्यक्रमसँग सम्बन्धित सामग्री विकास र प्रयोगलाई स्थानीय कला, संस्कृति, इतिहास, जैविक विविधता, पेसाव्यवसाय तथा आयआर्जनसँग जोड्न पर्याप्त क्षमता विकास गर्नु
- पाठ्यपुस्तक मूल्याङ्कनका लागि स्पष्ट सूचक तयार गरी कार्यान्वयन गर्नु

समस्या समाधानका लागि सुझाव

विद्यालय शिक्षाका पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकासका चुनौतीहरूलाई अवसरमा परिणत गर्नका लागि देहायबमोजिमका उपायहरू अवलम्बन गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छः

१. पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट नेपाली र अङ्ग्रेजी (सम्बन्धित भाषा र समाज, कला तथा संस्कृतिबाहेक) दुबै माध्यमबाट पाठ्यपुस्तक विकास गरी सबै विद्यालयहरूले अनिवार्य रूपमा पठनपाठन गर्ने व्यवस्था मिलाउने र निजी प्रकाशनबाट प्रकाशित पाठ्यसामग्रीलाई थप सामग्रीका रूपमा आवश्यकताअनुसार मात्र प्रयोग गर्न पाउने व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

२. निजी प्रकाशनका पाठ्यसामग्री पाठ्यक्रम विकास केन्द्रकै जस्तो विधि र प्रक्रिया अवलम्बन गरेर गुणस्तरमा सुधार गर्नुपर्छ ।
३. गुणस्तरीय र प्रतिस्पर्धात्मक ढङ्गले पाठ्यपुस्तक विकास गरी विद्यालयहरूलाई छनोटका पर्याप्त अवसर उपलब्ध गराउनका लागि बहुपाठ्यपुस्तक नीतिअनुसार कानुन बनाई प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्नुपर्छ ।

अन्य सुझाव

- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको पुनर्संरचना गरी पर्याप्त विज्ञ जनशक्तिसहितको स्रोतसाधनसम्पन्न संस्थाका रूपमा विकास गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा नियमित रूपमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकसम्बन्धी अध्ययन अनुसन्धान गर्ने व्यवस्थाका लागि संरचना तथा जनशक्तिको व्यवस्था गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीहरूको कार्यान्वयनलाई प्रभावकारी बनाउन नियमित अभिमुखीकरण र तालिमका लागि संयन्त्र विकास गर्नुपर्छ ।
- विषय समितिहरूलाई सकेसम्म पूर्ण समय काम गर्ने संरचनाका रूपमा विकास गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यपुस्तक लेखनमा कृत्रिम बौद्धिकताको प्रयोगलाई व्यवस्थित बनाउन स्पष्ट मापदण्ड विकास गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यपुस्तक विकास तथा कार्यान्वयनमा सूचना प्रविधिको पर्याप्त प्रयोग बढाउन आवश्यक प्रणाली र जनशक्ति विकास गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यपुस्तकको गुणस्तर नियन्त्रणका लागि प्रकाशनपूर्व बहुपक्षीय प्राविधिक समीक्षाका लागि विशेषज्ञ समूह परिचालन गर्नुपर्छ ।
- पाठ्यपुस्तकलाई मात्र शिक्षणसिकाइको प्रमुख स्रोत नमानी सन्दर्भसामग्री पुस्तकालय डिजिटल स्रोत र परियोजनामा आधारित सिकाइलाई प्रोत्साहन गर्नुपर्छ ।
- सबै पाठ्यपुस्तकहरूको ई-बुक संस्करण तथा श्रव्यदृश्य र अन्तर्क्रियात्मक डिजिटल सामग्रीको विकास गर्दै जानुपर्छ ।
- स्थानीय पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री विकासका लागि स्थानीय तह विद्यालय तथा सरोकारवालाहरूको क्षमता विकास गर्नुपर्छ ।
- नियमित अनुगमन र स्वचालित पृष्ठपोषण सङ्कलनका लागि संयन्त्र विकास गर्नुपर्छ ।

निष्कर्ष

पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकास गर्ने कार्य विशुद्ध प्राज्ञिक र गहन कार्य हो । यस कार्यलाई उच्च महत्त्व दिन सकेमा मात्र मुलुकको शिक्षा प्रणाली सुदृढ हुन सक्छ । पाठ्यक्रमले तोकेका सिकाइ उपलब्धिलाई व्यवहारमा उतार्ने एक महत्त्वपूर्ण स्रोतसामग्री पाठ्यपुस्तक हो । विद्यालय शिक्षा भनेको सबैका लागि अनिवार्य आवश्यकताको विषय हुनुका साथै मुलुकको समग्र विकास र समृद्धिको आधारशीलासमेत हो । त्यसैले यस तहमा पठनपाठन हुने पाठ्यपुस्तक गुणस्तरीय, व्यावहारिक, उपयुक्त, सान्दर्भिक र लचिलो हुनुपर्छ । स्पष्ट नीति, व्यावहारिक मापदण्ड, सक्षम संस्था, पर्याप्त विज्ञ जनशक्ति, उन्नत प्रविधि, सबै तहका सरकार, शिक्षक, निजी क्षेत्र र सम्पूर्ण सरोकारवालाबिचको प्रभावकारी समन्वय, सहभागिता, सहकार्य र प्रतिबद्धता गुणस्तरीय र व्यावहारिक शिक्षाका अनिवार्य पूर्वसर्त हुन् । विद्यालय शिक्षालाई गुणस्तरीय र समसामयिक बनाउने विषय सबैको साझा जिम्मेवारी भएकाले सबैपक्षको प्रतिबद्धता जिम्मेवारी र जवाफदेहिता अपरिहार्य छ ।

सन्दर्भ सामग्री

नेपालको संविधान, २०७२

शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधनसहित)

शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित)

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६

विद्यालय शिक्षाका पाठ्यक्रम, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास तथा वितरण निर्देशिका, २०७९

Google.com

एकीकृत पाठ्यक्रममा स्टिम शिक्षा

डा. विनोदप्रसाद पन्त*

लेखसार

विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६ को सैद्धान्तिक मार्गनिर्देश अनुसार नेपालको विद्यालय शिक्षाका प्रारम्भिक कक्षामा एकीकृत पाठ्यक्रमलाई विशेष रूपमा जोड दिइरहेको छ। एकीकृत पाठ्यक्रमको मूल मर्म ज्ञानलाई छुट्टाछुट्टै विषयरूपी खण्ड अर्थात् विषयकेन्द्रित सिकाइमा सीमित नराखी वास्तविक जीवनका सन्दर्भ, समस्या र अनुभवसँग जोड्दै अर्थपूर्ण सिकाइको अवसर सिर्जना गर्नु हो। यसैअनुरूप आधारभूत तह कक्षा १-३ का लागि विकसित एकीकृत पाठ्यक्रमले भाषा, गणित तथा हाम्रो सेरोफेरो जस्ता विषयमार्फत बालबालिकाको समग्र विकासलाई केन्द्रमा राखेको छ। यसै पनि आजको समाज अन्तरसम्बन्धित र तीव्र परिवर्तनशील छ। जलवायु परिवर्तन, प्रविधिको तीव्र विकास, सामाजिक विविधता, दिगोपन, कृत्रिम बुद्धिमत्ता तथा विश्वव्यापी अन्तरनिर्भरताले सिर्जना गरेका अवसर तथा चुनौतीहरूलाई केवल एउटै विषयको ज्ञानले प्रयोग तथा समाधान गर्न सकिँदैन। यस्ता चुनौतीहरूको सामना गर्न बहुविषयक र अन्तरविषयक सोच आवश्यक हुन्छ। यही सन्दर्भमा STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) शिक्षा एउटा महत्वपूर्ण शैक्षिक दृष्टिकोणका रूपमा उदाएको छ। STEAM शिक्षा केवल पाँच विषयको संयोजन मात्र होइन; यो सिकाइलाई जीवनसँग जोडी अनुसन्धानमुखी तथा सिर्जनात्मक तरिकाबाट विद्यार्थीलाई शिक्षण गर्ने तौरतरिकाका रूपमा लिइन्छ। यसले विद्यार्थीलाई ज्ञान ग्रहण गर्ने निष्क्रिय पात्रका रूपमा नभई ज्ञान निर्माण गर्ने सक्रिय सहभागीका रूपमा हेर्छ। STEAM शिक्षाले विज्ञान, प्रविधि, इन्जिनियरिङ र गणितका साथसाथै कला, संस्कृति, सौन्दर्यबोध, कल्पनाशक्ति तथा मानवीय संवेदनालाई समेत शिक्षणसिकाइ प्रक्रियामा समेटेछ। यस अर्थमा STEAM शिक्षा र एकीकृत पाठ्यक्रमबिच गहिरो वैचारिक तथा व्यावहारिक सम्बन्ध देखिन्छ। यस लेखमा STEAM शिक्षा, एकीकृत सिकाइ दृष्टिकोण र सिकाउने तरिकाको सम्बन्ध तथा एकीकृत पाठ्यक्रममा STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइका विधिको रूपमा चर्चा गरिएको छ।

मुख्य शब्दावली : STEAM शिक्षा, एकीकृत सिकाइ, एकीकृत पाठ्यक्रम, शैक्षिक दृष्टिकोण, बहुविषयक र अन्तरविषयक सिकाइ

STEAM शिक्षा र सिक्ने-सिकाउने तरिका

STEAM शिक्षा विज्ञान (Science), प्रविधि (Technology), इन्जिनियरिङ (Engineering), कला (Arts) र गणित (Mathematics) बिचको अन्तरसम्बन्धलाई आधार बनाएर विकसित गरिएको शैक्षिक दृष्टिकोण हो

* सहप्राध्यापक, स्कुल अफ एजुकेसन, काठमाडौँ विश्वविद्यालय

(Taylor, 2016) । यसको उद्देश्य विद्यार्थीमा केवल विषयगत ज्ञान प्रदान गर्नु मात्र नभई उनीहरूमा समस्या समाधान क्षमता, आलोचनात्मक चिन्तन, सिर्जनात्मकता, सहकार्य, नवप्रवर्तन तथा सामाजिक उत्तरदायित्वको विकास गर्नु हो । STEM शिक्षाले विज्ञान र प्रविधिमा फर्कत आर्थिक तथा प्राविधिक विकासमा योगदान पुऱ्याए पनि यसले मानवीय संवेदना, कला, कल्पनाशक्ति तथा सामाजिक पक्षलाई पर्याप्त महत्त्व नदिएको आलोचना गरिएको थियो (Decorte & Vlieghe, 2024) । यही कारणले STEM मा Arts थपेर STEAM को अवधारणा विकसित भएको हो । कलाको समावेशले शिक्षालाई अझ मानवीय, सिर्जनात्मक र सन्दर्भपरक बनाउँछ । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइको केन्द्रमा गरेर सिकने (Learning by doing), बनाएर सिकने (Learning by making), अनुसन्धान गरेर सिकने (Learning through inquiry) तथा समस्या समाधान गर्दै सिकने (Problem-based learning) जस्ता दृष्टिकोणहरू रहेका हुन्छन् । यसले कक्षाकोठालाई केवल ज्ञान हस्तान्तरण गर्ने स्थानका रूपमा नभई अनुसन्धान, सिर्जना, प्रयोग तथा संवादको स्थानमा रूपान्तरण गर्छ । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइमा ज्ञानको एक मात्र स्रोत शिक्षक होइन । शिक्षक एक सहयात्री, सहजकर्ता र सिकाइ वातावरण निर्माणकर्ता हुन्छन् । विद्यार्थी प्रश्न सोध्छन्, अनुमान गर्छन्, परीक्षण गर्छन्, कतिपय अवस्थामा असफल हुन पनि सक्छन्, पुनः प्रयास गर्छन् र आफ्नै अनुभवबाट ज्ञान निर्माण गर्छन् । यस प्रक्रियाले विद्यार्थीलाई जीवनभर सिकिरहने व्यक्ति बन्न मदत गर्छ ।

एकीकृत सिकाइ दृष्टिकोण

एकीकृत सिकाइ (Integrated Learning) ज्ञानलाई अलग अलग विषयगत खण्डहरूमा विभाजन नगरी आपसमा सम्बन्धित रूपमा बुझ्ने प्रक्रिया हो (Saputra et al. 2025) । वास्तविक जीवनका समस्या वा अनुभवहरू कुनै एउटा विषयसँग मात्र सम्बन्धित हुँदैनन् । उदाहरणका लागि पानीको विषयलाई हेर्दा विज्ञान, गणित, वातावरण, स्वास्थ्य, समाज, संस्कृति, अर्थशास्त्र र कलासम्मका पक्षहरू जोडिएका हुन्छन् । एकीकृत सिकाइले विद्यार्थीलाई ज्ञानको समग्रता बुझ्न मदत गर्छ । यसले सिकाइलाई सन्दर्भपरक, अर्थपूर्ण र जीवनोपयोगी बनाउँछ । विद्यार्थीले विद्यालयमा सिकेका कुरा आफ्नो दैनिक जीवनसँग जोड्न सक्छन् । यस प्रक्रियामा विषयगत सीमाहरू कमजोर बन्छन् र सिकाइको केन्द्रमा वास्तविक समस्या, अनुभव तथा जिज्ञासा आउँछन् । एकीकृत सिकाइको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको व्यावहारिक सिपहरूको विकास हो । यसलाई विद्यालयको पाठ्यक्रममा soft skills का रूपमा राखिएको छ (CDC, 2019) । सञ्चार, सहकार्य, नेतृत्व, आलोचनात्मक सोच, निर्णय क्षमता, सहानुभूति तथा नागरिक चेतना जस्ता सिपहरू एकीकृत सिकाइमा फर्कत प्रभावकारी रूपमा विकास गर्न सकिन्छ । आजको २१औँ शताब्दीमा यस्ता सिपहरू विद्यार्थीमा विषयगत ज्ञान तथा सिपसँगै विकास गर्नु अपरिहार्य मानिन्छन् ।

एकीकृत पाठ्यक्रम र STEAM दृष्टिकोण

नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमले विषयगत सिकाइलाई जीवनसँग जोड्ने प्रयास गरेको छ । कक्षा १-३ को एकीकृत पाठ्यक्रम विभिन्न विषयक्षेत्रका सिकाइ उपलब्धिहरूलाई साझा विषयवस्तु र थिममा फर्कत एकीकृत गरी प्रस्तुत गरिएको छ (CDC, 2019a) । यसले बालबालिकालाई सन्दर्भपरक र अर्थपूर्ण सिकाइ प्रदान गर्ने उद्देश्य राख्छ । STEAM दृष्टिकोण र एकीकृत पाठ्यक्रमबिच धेरै समानताहरू छन् । दुबैले विषयगत विभाजनभन्दा ज्ञानको

अन्तरसम्बन्धलाई महत्त्व दिन्छन् । दुबैले विद्यार्थीकेन्द्रित, क्रियाकलापमा आधारित, अनुभवमा आधारित तथा खोजमूलक सिकाइलाई प्राथमिकता दिन्छन् । दुबैले वास्तविक जीवनका समस्या समाधान गर्न सिर्जनात्मक सोच तथा व्यावहारिक सिप विकासलाई जोड दिन्छन् । एकीकृत पाठ्यक्रममा STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइले पाठ्यक्रमलाई अझ जीवन्त, अनुसन्धानमुखी र रूपान्तरणकारी बनाउन सक्छ । विद्यार्थीले आफ्नो घर, समुदाय, संस्कृति, वातावरण तथा दैनिक जीवनका समस्याहरूलाई STEAM दृष्टिकोणबाट अध्ययन गर्न सक्छन् । यसले स्थानीय ज्ञान, प्रविधि, कला तथा वैज्ञानिक सोचलाई एकसाथ जोड्ने अवसर प्रदान गर्छ ।

१. खोजमूलक सिकाइका लागि STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधि

खोजमूलक सिकाइ आजको शिक्षाको प्रमुख आधार बनेको छ । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले खोजी कार्यलाई सिकाइको केन्द्रमा राख्छ । यस दृष्टिकोणमा विद्यार्थीले कुनै विषयवस्तु के हो भन्दा पनि किन, कसरी र यदि यस्तो भए के हुन्थ्यो जस्ता प्रश्नहरू सोध्न सिक्छन् । उदाहरणका लागि कुनै विद्यालय परिसरमा पानीको अभाव भएको समस्या अध्ययन गर्दा विद्यार्थीले पानीको स्रोतको पहिचान गर्न सक्छन्, पानीको उपयोगको गणना गर्न सक्छन्, वर्षा पानी सङ्कलनको नमुना बनाउन सक्छन्, यसको चित्रात्मक प्रस्तुति तयार गर्न सक्छन् तथा समुदायका मानिससँग अन्तर्वार्ता लिन सक्छन् । यसरी एउटा वास्तविक समस्याले विज्ञान, गणित, प्रविधि, इन्जिनियरिङ तथा कला सबैलाई जोड्छ । अनुसन्धानमा आधारित STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले विद्यार्थीमा जिज्ञासा, खोज, परीक्षण, अवलोकन, विश्लेषण तथा प्रमाणमा आधारित निष्कर्ष निकाल्ने क्षमता विकास गर्छ (Bertrand & Namukasa, 2023) । यसले विद्यार्थीलाई सही उत्तर मात्र खोज्ने नभई प्रश्न निर्माण गर्ने र उत्तर खोज्ने प्रक्रिया सिकाउँछ । नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रममा रहेका विषयवस्तुहरू, जस्तै: हाम्रो समुदाय, वातावरण, खाद्य पदार्थ, जीवजन्तु, संस्कृति, स्वास्थ्य आदि खोजी कार्यमा आधारित STEAM विधिहरू सञ्चालन गर्न अत्यन्त उपयुक्त छन् । यसले बालबालिकामा वैज्ञानिक सोचको विकास गर्नुका साथै स्थानीय समस्याप्रति संवेदनशीलता पनि बढाउँछ ।

२. Hard Skills र Soft Skills बिच सन्तुलनका लागि STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधि

परम्परागत शिक्षाले प्रायः विषयगत ज्ञान, तथ्य र प्राविधिक दक्षतालाई बढी महत्त्व दिएको पाइन्छ । यस्ता दक्षतालाई सामान्यतः Hard Skills का रूपमा बुझिन्छ । तर आजको समाजमा केवल Hard Skills पर्याप्त छैनन् । सहकार्य, सञ्चार, नेतृत्व, सहानुभूति तथा सिर्जनात्मकता जस्ता Soft skills पनि उत्तिकै आवश्यक छन् । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिको विशेषता भनेको hard skills र soft skills लाई एकसाथ विकास गर्नु हो । उदाहरणका लागि विद्यार्थीले पुलको नमुना बनाउने परियोजनामा सहभागी हुँदा उनीहरूले गणितीय सिप, डिजाइन, मापन तथा वैज्ञानिक दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित ज्ञान प्रयोग गर्छन् । यससँगै उनीहरूले समूहमा काम गर्ने, विचार आदानप्रदान गर्ने, जिम्मेवारी बाँडफाँट गर्ने तथा समस्या समाधान गर्ने सिप पनि विकास गर्छन् । कलाको समावेशले STEAM शिक्षालाई अझ मानवीय

बनाउँछ (Clark, 2025)। कला केवल चित्र बनाउने विषय होइन; यो कल्पना, संवेदना, अभिव्यक्ति र सौन्दर्यबोधको माध्यम हो। कलाले विद्यार्थीलाई आफ्ना विचार र अनुभूतिहरू अभिव्यक्त गर्न, विविधतालाई सम्मान गर्न तथा मानवीय सम्बन्धलाई बुझ्न मद्दत गर्छ। एकीकृत पाठ्यक्रमले व्यावहारिक सिप, जीवनोपयोगी सिप तथा सामाजिक भावनात्मक विकासलाई महत्त्व दिएको छ। STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले यही उद्देश्यलाई व्यवहारमा रूपान्तरण गर्न प्रभावकारी माध्यमको काम गर्छ।

३. बहुविषयक र अन्तरविषयक सिकाइका लागि STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधि

आजका अधिकांश सामाजिक तथा वैज्ञानिक समस्याहरू जटिल प्रकृतिका छन्। यस्ता समस्याहरू समाधान गर्न विभिन्न विषयको संयुक्त ज्ञान आवश्यक हुन्छ। STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधि बहुविषयक (Multidisciplinary) र अन्तरविषयक (Interdisciplinary) सिकाइको प्रभावकारी माध्यम हो (Chang & Kidman, 2025)। बहुविषयक सिकाइमा विभिन्न विषयले एउटै विषयवस्तुलाई आफ्नै दृष्टिकोणबाट अध्ययन गर्छन्। अन्तरविषयक सिकाइमा भने ती विषयबिच गहिरो अन्तरसम्बन्ध स्थापित गरिन्छ। STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले यी दुबै प्रकारका सिकाइलाई प्रोत्साहन गर्छ। उदाहरणका लागि दिगो समुदाय भन्ने विषयमा परियोजना सञ्चालन गर्दा विज्ञानले वातावरणीय पक्ष हेर्छ, गणितले तथ्याङ्क विश्लेषण गर्छ, इन्जिनियरिङले समाधानको डिजाइन तयार गर्छ, प्रविधिले डिजिटल प्रस्तुति निर्माण गर्छ र कलाले सन्देशलाई सिर्जनात्मक रूपमा अभिव्यक्त गर्छ। यसरी विद्यार्थीले ज्ञानको समग्रता अनुभव गर्छन्। नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रममा रहेका थिम STEAM मा आधारित बहुविषयक र अन्तरविषयक सिकाइका लागि अत्यन्त उपयुक्त छन्। मेरो परिवार, हाम्रो समुदाय, हाम्रो वातावरण जस्ता थिमलाई STEAM दृष्टिकोणबाट सिकाउँदा विद्यार्थीले विषयगत सीमाभन्दा बाहिर गएर समग्र रूपमा विषयको गहिराईमा गई सिक्न सक्छन्। यस्तो सिकाइले विषयगत अहङ्कार (Disciplinary Egocentrism) लाई कमजोर बनाउँछ र ज्ञानको अन्तरसम्बन्धलाई बलियो बनाउँछ। विद्यार्थीले वास्तविक जीवनका समस्याहरूलाई समग्र रूपमा हेर्न र समाधान खोज्न सक्छन्।

यसर्थ नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रममा STEAM कार्यान्वयनका सम्भावना र चुनौतीहरू रहेका छन्। नेपालको विद्यालय शिक्षामा लागु गरिएको एकीकृत पाठ्यक्रमले विषयगत सीमाभन्दा बाहिर गएर समग्र सिकाइलाई प्राथमिकता दिएको सन्दर्भमा यस्तो पाठ्यक्रमको सफल कार्यान्वयनका लागि STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधि एउटा प्रभावकारी माध्यम बन्न सक्छ। किनभने STEAM दृष्टिकोण आफैंमा ज्ञानको एकीकरण, अनुसन्धानमा आधारित सिकाइ, सिर्जनात्मकता तथा वास्तविक जीवनका समस्यासँग जोडिएको शैक्षिक अभ्यास हो। तथापि यसको कार्यान्वयनमा केही महत्त्वपूर्ण सम्भावना र चुनौतीहरू दुबै रहेका छन्।

STEAM कार्यान्वयनका सम्भावनाहरू

नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमले ज्ञानलाई जीवन, समुदाय र अनुभवसँग जोड्दै समग्र सिकाइलाई प्राथमिकता दिएको छ । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिको मूल दर्शन पनि यही भएकाले यी दुईबिच स्वाभाविक सामञ्जस्य देखिन्छ । विशेषतः अनुसन्धानमा आधारित सिकाइ, स्थानीय सन्दर्भको उपयोग, सिर्जनात्मकता, सहकार्य तथा जीवनोपयोगी सिपहरूको विकासका दृष्टिले नेपालको विद्यालय शिक्षामा STEAM कार्यान्वयनका थुप्रै सम्भावनाहरू रहेका छन् । तीमध्ये केही प्रमुख सम्भावनाहरू निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ ।

१. एकीकृत पाठ्यक्रमको दार्शनिक आधारलाई व्यवहारमा रूपान्तरण गर्ने अवसर

नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमले ज्ञानलाई विषयगत सीमाभन्दा बाहिर गएर जीवनसँग जोड्न खोजेको छ । यसले बालबालिकाको सिकाइलाई केवल विषयवस्तु हस्तान्तरणको प्रक्रियाका रूपमा मात्र नभई अर्थपूर्ण अनुभव निर्माणको प्रक्रियाका रूपमा हेर्छ (Hsiao & Su, 2021) । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले यही दार्शनिक आधारलाई व्यवहारमा रूपान्तरण गर्ने अवसर प्रदान गर्छ । परम्परागत शिक्षामा विज्ञान, गणित, भाषा वा सामाजिक अध्ययन अलग अलग विषयका रूपमा पढाइन्थ्यो । तर वास्तविक जीवनका समस्याहरू कुनै एक विषयभित्र सीमित हुँदैनन् । उदाहरणका लागि खानेपानीको समस्या बुझ्न विज्ञान, गणित, वातावरण, समाज, प्रविधि र स्थानीय संस्कृतिको ज्ञान आवश्यक पर्छ । STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले यस्ता वास्तविक समस्यालाई सिकाइको केन्द्रमा राखेर विषयहरूबिचको सम्बन्ध स्थापित गर्छ । फलतः एकीकृत पाठ्यक्रमको मूल उद्देश्य ज्ञानको समग्रता व्यवहारमा कार्यान्वयन हुन सक्छ ।

२. स्थानीय ज्ञान, संस्कृति र समुदायसँग सिकाइ जोड्ने सम्भावना

STEAM शिक्षाको एउटा महत्त्वपूर्ण विशेषता भनेको यसले सिकाइलाई स्थानीय परिवेश, समुदाय तथा बालबालिकाको दैनिक जीवनमा आधारित अनुभवसँग जोड्छ । नेपालको सन्दर्भमा यो विशेष रूपमा महत्त्वपूर्ण छ किनभने नेपाल भौगोलिक, सांस्कृतिक, भाषिक तथा जैविक विविधताले सम्पन्न देश हो । हिमाल, पहाड र तराईका फरक फरक जीवनशैली, सिप, परम्परा तथा ज्ञान प्रणालीहरूले नेपालको सामाजिक तथा सांस्कृतिक सम्पदालाई समृद्ध बनाएका छन् । प्रत्येक समुदायसँग आफ्नै प्रकारका समस्या समाधानका उपाय, प्रविधि, सिप तथा अभ्यासहरू छन् जसले पुस्तौंदेखि जीवनलाई सहज बनाउँदै आएका छन् । उदाहरणका लागि हिमाली क्षेत्रमा पशुपालन र यार्चागुम्बा सङ्कलनसँग सम्बन्धित स्थानीय ज्ञान, पहाडी क्षेत्रमा परम्परागत खेती प्रणाली, गाईभैँसीपालन तथा सामुदायिक वन व्यवस्थापनका अभ्यासहरू, तराई क्षेत्रमा कृषि उत्पादन, माछापालन तथा प्राकृतिक स्रोतको उपयोगसम्बन्धी सिपहरू पाइन्छन् । त्यसै गरी विभिन्न जातीय समुदायका हस्तकला, बुनाइ, लोकसङ्गीत, वास्तुकला तथा सांस्कृतिक अभ्यासहरूमा वैज्ञानिक, गणितीय, प्राविधिक र कलात्मक ज्ञान अन्तर्निहित रहेको हुन्छ (Marchand & Cortés, 2026) । STEAM दृष्टिकोणले यस्ता स्थानीय ज्ञान प्रणालीलाई सिकाइका जीवन्त स्रोतका रूपमा उपयोग गर्न सक्छ ।

विशेष गरी कक्षा १-३ का बालबालिकाका लागि स्थानीय परिवेश नै सिकाइको पहिलो पाठशाला हो । उनीहरूले प्रत्यक्ष अनुभव, अवलोकन र अन्तर्क्रियामार्फत सिक्ने भएकाले आफ्नै समुदायसँग सम्बन्धित गतिविधि सिकाइका प्रभावकारी माध्यम बन्न सक्छन् । उदाहरणका लागि कक्षा १ मा हाम्रो बजार विषयक्षेत्रअन्तर्गत क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीलाई नजिकको बजार वा विद्यालयमा सानो कृत्रिम बजार (mock market) निर्माण गर्न लगाउन सकिन्छ । उनीहरूले फलफूल, तरकारी वा दैनिक प्रयोगका वस्तुहरू गन्न सक्छन्, आकार र तौलको तुलना गर्न सक्छन्, मूल्य ट्याग बनाउन सक्छन् तथा किनबेचको भूमिका नाटकमार्फत गर्न सक्छन् । यस गतिविधिमा गणित (गन्ने, तुलना गर्ने), भाषा (संवाद गर्ने), कला (सामग्री सजाउने) तथा हाम्रो सेरोफेरो (स्थानीय व्यवसाय बुझ्ने) एकीकृत हुन्छन् । यसरी बालबालिकाले आफ्नो समुदायको आर्थिक जीवनलाई खेल र अनुभवका माध्यमबाट बुझ्न थाल्छन् । त्यसै गरी कक्षा २ मा हाम्रो स्थानीय पेसा शीर्षकमा क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीले गाउँ वा टोलमा रहेका किसान, सिकर्मी, डकर्मी, मौरीपालक वा अन्य स्थानीय व्यवसायीहरूसँग भेटघाट गर्न सक्छन् । उनीहरूले प्रयोग गर्ने औजारहरू अवलोकन गर्न सक्छन्, ती औजारको आकार, बनावट र प्रयोगबारे छलफल गर्न सक्छन् तथा त्यसको चित्र बनाउन सक्छन् । यस प्रक्रियामा बालबालिकाले स्थानीय सिप र प्रविधिबारे प्रारम्भिक बुझाइ विकास गर्छन् । साथै श्रमप्रतिको सम्मान र समुदायप्रतिको अपनत्व पनि बढ्छ ।

कक्षा ३ मा हाम्रो चाडपर्व र संस्कृति शीर्षकमा STEAM दृष्टिकोणबाट अध्ययन गर्न सकिन्छ । उदाहरणका लागि तिहार, ल्होसार, छठ, उधौलीउभौली वा इन्द्रजात्रा जस्ता स्थानीय चाडपर्वको अध्ययन गर्दा विद्यार्थीले त्यससँग सम्बन्धित प्रतीक, सजावट, गीतसङ्गीत, पोसाक तथा सांस्कृतिक अभ्यासहरूको खोजी गर्न सक्छन् । उनीहरूले रङ्गोली वा मण्डला बनाउन सक्छन्, चाडपर्वमा प्रयोग हुने ज्यामितीय आकृतिहरू पहिचान गर्न सक्छन्, स्थानीय सामग्री प्रयोग गरेर सजावटी वस्तु बनाउन सक्छन् तथा चाडपर्वको सांस्कृतिक महत्त्वबारे कथा वा प्रस्तुति दिन सक्छन् । यस प्रक्रियामा कला, गणित, भाषा, संस्कृति तथा सामाजिक अध्ययनबिच स्वाभाविक सम्बन्ध स्थापित हुन्छ । त्यसै गरी नेपालका विभिन्न समुदायमा प्रचलित ढाका, अल्लो, गुन्द्रुक, टोपी, बाँसका सामग्री वा माटाका भाँडा जस्ता स्थानीय उत्पादनहरूलाई पनि STEAM सिकाइसँग जोड्न सकिन्छ । बालबालिकाले तिनको बनावट, आकार, रङ, ढाँचा तथा उपयोगिता अवलोकन गर्न सक्छन् । उदाहरणका लागि ढाकाको कपडामा देखिने पुनरावृत्त आकृतिहरूबाट विद्यार्थीले ढाँचा (patterns) सिक्न सक्छन्, माटाका भाँडाको आकारबाट आकृतिबारे प्रारम्भिक अवधारणा विकास गर्न सक्छन् तथा स्थानीय उत्पादनको महत्त्वबारे छलफल गर्न सक्छन् । यसरी स्थानीय कला र सिप गणित, विज्ञान तथा सिर्जनात्मक अभिव्यक्तिसँग जोडिन्छन् । स्थानीय सन्दर्भमा आधारित STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको यसले बालबालिकामा पहिचान, आत्मसम्मान र सांस्कृतिक चेतनाको विकास गर्नु हो (Ismirawati et al., 2025) । जब बालबालिकाले विद्यालयमा आफ्नो भाषा, संस्कृति, समुदाय तथा परिवारको अनुभवलाई स्थान पाएको अनुभव गर्छन् तब उनीहरू सिकाइ प्रक्रियामा अझ सक्रिय

र आत्मविश्वासी बन्छन्। उनीहरूले विद्यालयलाई बाहिरी वा अपरिचित संस्थाका रूपमा नभई आफ्नै जीवनसँग जोडिएको स्थानका रूपमा अनुभव गर्छन्।

STEAM दृष्टिकोणले स्थानीय ज्ञानलाई आधुनिक शिक्षासँग जोड्ने पुलको काम गर्छ। यसले शिक्षालाई पाठ्यपुस्तक र कक्षाकोठाको सीमाभित्र मात्र सीमित नराखी समुदाय, संस्कृति तथा दैनिक जीवनसँग जोड्छ। विशेषतः कक्षा १-३ का बालबालिकाका लागि यस्तो सन्दर्भमा आधारित सिकाइ अत्यन्त प्रभावकारी हुन्छ किनकि उनीहरू अमूर्त अवधारणाभन्दा आफ्नै अनुभव र परिवेशबाट बढी सिक्छन्। यस अर्थमा स्थानीय परिवेशमा आधारित STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ विधिले एकीकृत पाठ्यक्रमको मर्मलाई व्यवहारमा रूपान्तरण गर्दै पाठ्यपुस्तककेन्द्रित शिक्षालाई समुदायकेन्द्रित तथा अर्थपूर्ण शिक्षामा रूपान्तरण गर्ने सम्भावना सिर्जना गर्छ।

३. २१औँ शताब्दीका सिपहरूको विकास

समकालीन समाजमा ज्ञानको मात्रा तीव्र गतिमा बढिरहेको छ। आजको विश्वमा केवल तथ्यहरू सम्झन सक्ने व्यक्तिभन्दा उक्त तथ्यहरू नयाँ परिस्थितिमा अनुकूलन गर्न सक्ने, आलोचनात्मक रूपमा सोच्न सक्ने तथा समस्या समाधान गर्न सक्ने व्यक्तिको आवश्यकता बढी छ (Ghimire & Pant, 2024)। World Economic Forum लगायतका विभिन्न अध्ययनहरूले पनि भविष्यका लागि आलोचनात्मक चिन्तन, सिर्जनात्मकता, सहकार्य, सञ्चार तथा नवप्रवर्तनलाई प्रमुख सिपका रूपमा पहिचान गरेका छन् र यसको जग तल्लो कक्षाबाटै सुरु गर्नुपर्छ। STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइका विधिको रूपमा यस्ता सिपहरूको विकासमा विशेष योगदान पुऱ्याउँछ (Tytler, 2020)। परियोजना कार्य, अनुसन्धान, डिजाइन प्रक्रिया, समूहगत कार्य तथा छलफल र प्रस्तुतीकरणमार्फत विद्यार्थीले केवल विषयगत ज्ञान मात्र होइन, जीवनोपयोगी सिपहरू पनि विकास गर्छन्। उदाहरणका लागि एउटा परियोजनामा सहभागी विद्यार्थीले समस्या पहिचान गर्न, जानकारी सङ्कलन गर्न, समूहमा सहकार्य गर्न, समाधान डिजाइन गर्न तथा आफ्नो विचार प्रस्तुत गर्न सिक्छ। यी सबै सिपहरू २१औँ शताब्दीका नागरिकका लागि आवश्यक मानिन्छन्।

४. दिगो विकास र रूपान्तरणकारी शिक्षाको आधार

STEAM शिक्षालाई दिगो विकासका लक्ष्यहरूसँग पनि जोडेर हेर्न सकिन्छ (Taylor & Taylor, 2019)। आज विश्वले जलवायु परिवर्तन, वातावरणीय सङ्कट, असमानता, गरिबी तथा सामाजिक अन्याय जस्ता जटिल चुनौतीहरूको सामना गरिरहेको छ। निश्चय नै यस्ता विषयहरू कक्षा १-३ का बालबालिकाका लागि प्रत्यक्ष रूपमा बुझ्न कठिन हुन सक्छन्। तर प्रारम्भिक शिक्षाको उद्देश्य यस्ता जटिल समस्याको समाधान सिकाउनु होइन, बरु भविष्यमा त्यस्ता समस्यालाई बुझ्न र सम्बोधन गर्न सक्ने सोच, मूल्य, सिप र संवेदनशीलताको आधार निर्माण गर्नु हो। उदाहरणका लागि कक्षा १ का विद्यार्थीले विद्यालय परिसरमा रहेका बिरुवाहरूको अवलोकन गर्न सक्छन्, तिनको चित्र बनाउन सक्छन्, पानी हाल्ने

सकछन् र बिरुवाको वृद्धि हेरेर आफ्नो अनुभव साझा गर्न सकछन्। यस गतिविधिमा विज्ञान (बिरुवाको वृद्धि), गणित (उचाइ मापन), कला (चित्र निर्माण), भाषा (अनुभव लेखन वा कथन) तथा सामाजिक उत्तरदायित्व (हेरचाह र संरक्षण) एकसाथ जोडिन्छन्। यस्ता साना गतिविधिहरूले बालबालिकामा प्रकृतिप्रतिको माया, जिम्मेवारी र वातावरणीय चेतनाको प्रारम्भिक विकास गराउँछन्।

फोहोर कहाँ जान्छ भन्ने सरल प्रश्नबाट बालबालिकालाई विद्यालय वा घरको फोहोर छुट्याउने गतिविधिमा संलग्न गराउन सकिन्छ। उनीहरूले जैविक र अजैविक फोहोरको वर्गीकरण गर्न सकछन्, पुनःप्रयोग गर्न मिल्ने सामग्रीबाट खेलौना वा कलात्मक सामग्री बनाउन सकछन् र आफ्नो काम कक्षामा प्रस्तुत गर्न सकछन्। यस प्रक्रियाले उनीहरूमा समस्या पहिचान गर्ने, समाधान खोज्ने, सहकार्य गर्ने तथा सिर्जनात्मक सोच विकास गर्ने आधार तयार गर्छ। कक्षा २ वा ३ का बालबालिकासँग हाम्रो पानी, हाम्रो बगैँचा, हाम्रो समुदाय, सफा विद्यालय वा स्थानीय खाद्यपदार्थ जस्ता परियोजनाहरू सञ्चालन गर्न सकिन्छ। यस्ता परियोजनाहरूले बालबालिकालाई आफ्नो वरपरको संसारप्रति जिज्ञासु, जिम्मेवार र सक्रिय बनाउँछन्। यही जिज्ञासा, अनुसन्धानशीलता, सहकार्य र सामाजिक उत्तरदायित्वको भावना नै पछि गएर जलवायु परिवर्तन, जैविक विविधता संरक्षण, दिगो विकास तथा सामाजिक न्याय जस्ता जटिल विषयहरू बुझ्ने आधार बन्छ। यस अर्थमा प्रारम्भिक कक्षाहरूमा STEAM शिक्षाको उद्देश्य भविष्यका वैज्ञानिक, इन्जिनियर वा कलाकार मात्र तयार गर्नु होइन; बरु आफ्ना समुदाय, वातावरण र समाजप्रति संवेदनशील, जिज्ञासु, सिर्जनशील तथा जिम्मेवार नागरिक बन्ने आधार निर्माण गर्नु हो। बाल्यावस्थामा विकसित यस्ता अनुभव, मूल्य र व्यवहारहरूले नै दीर्घकालीन रूपमा दिगो विकास उन्मुख समाज निर्माणको जग तयार गर्छन्।

५. कला र मानवीय पक्षको पुनर्स्थापना

STEM शिक्षामा Arts थपिनुको प्रमुख कारण विज्ञान र प्रविधिको विकास आवश्यक भए पनि मानवीय संवेदना, सौन्दर्यबोध, संस्कृति, कल्पनाशक्ति तथा नैतिक चेतनाबिना विकास अपूर्ण रहन्छ भन्ने पक्षलाई आत्मसात् गर्नु हो। STEAM को “A” (Arts) ले शिक्षामा यिनै मानवीय आयामहरूको पुनर्स्थापना गर्छ। कला यहाँ केवल चित्र बनाउने वा गीत गाउने विषयका रूपमा सीमित छैन; बरु यो अनुभूति, सिर्जना, अभिव्यक्ति, संस्कृति र मानव अनुभवलाई बुझ्ने माध्यम हो। नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमले पनि कला, संस्कृति, स्थानीय भाषा तथा समुदायका अनुभवहरूलाई सिकाइको महत्त्वपूर्ण आधारका रूपमा स्वीकार गरेको छ। गीत, नाटक, चित्रकला, कथा, लोकसंस्कृति तथा सिर्जनात्मक अभिव्यक्तिलाई STEAM सिकाइसँग जोड्दा बालबालिकाले केवल तथ्य र सूचना मात्र सिक्दैनन्; उनीहरूले अनुभव गर्न, अनुभूति व्यक्त गर्न तथा अरूका अनुभवलाई सम्मान गर्न पनि सिक्छन् (Xanthoudaki & Blanton, 2021)। यसले विद्यार्थीमा कल्पनाशक्ति, सहानुभूति, सांस्कृतिक चेतना तथा सौन्दर्यबोधको विकास गर्छ। परिणामस्वरूप शिक्षाले केवल बौद्धिक विकास मात्र होइन, भावनात्मक, सामाजिक तथा नैतिक विकासलाई पनि सम्बोधन गर्छ।

कक्षा १-३ का बालबालिकाका लागि कलाको समावेश अझ महत्त्वपूर्ण हुन्छ किनकि उनीहरूको सिकाइ स्वभावतः खेल, कल्पना, कथा, चित्र तथा सिर्जनात्मक गतिविधिमार्फत हुने गर्छ। उदाहरणका लागि कक्षा १ मा मेरो परिवार विषयक्षेत्र पढाउँदा बालबालिकालाई आफ्नो परिवारको चित्र बनाउन, परिवारका सदस्यहरूको भूमिकाबारे कथा भन्न वा परिवारसँग सम्बन्धित गीत गाउन लगाउन सकिन्छ। यस प्रक्रियामा उनीहरूले चित्रकलामार्फत आफ्नो अनुभव अभिव्यक्त गर्छन्, भाषामार्फत आफ्ना भावना व्यक्त गर्छन् र परिवारप्रतिको सम्मान तथा आत्मीयताको भावना विकास गर्छन्। यहाँ कला केवल चित्र बनाउने गतिविधि नभई सामाजिक सम्बन्ध र भावनात्मक सिकाइको माध्यम बन्छ। त्यसै गरी कक्षा २ मा हाम्रो वातावरण विषयक्षेत्रअन्तर्गत बालबालिकालाई विद्यालय परिसरका रुखबिरुवाको अवलोकन गराएर तिनको चित्र बनाउन, पातहरूबाट कलात्मक आकृति बनाउन वा यदि म एउटा रूख भएँ भने... शीर्षकमा सानो कथा भन्न लगाउन सकिन्छ। यसले विज्ञानको अवधारणा सिकाउनुका साथै प्रकृतिप्रति आत्मीयता र संरक्षणको भावना विकास गर्छ। बालबालिकाले रुखलाई केवल वनस्पति नभई जीवनको साथीका रूपमा अनुभव गर्न थाल्छन्। यही भावनात्मक सम्बन्ध भविष्यको वातावरणीय जिम्मेवारीको आधार बन्न सक्छ।

कक्षा ३ मा हाम्रो समुदाय विषयक्षेत्रसँग विद्यार्थीले स्थानीय पेसा, संस्कृति वा चाडपर्वबारे जानकारी सङ्कलन गर्न सक्छन्। त्यसपछि उनीहरूले समूहमा नाटक प्रस्तुत गर्न, स्थानीय संस्कृति झल्काउने पोस्टर बनाउन वा लोकगीत गाउन सक्छन्। यस प्रक्रियाले सामाजिक अध्ययन, भाषा, कला तथा सञ्चार सिपलाई एकसाथ जोड्छ। साथै विविध समुदायप्रति सम्मान, सहिष्णुता र सहकार्यको भावना विकास गर्न मदत गर्छ। त्यसै गरी पानीको महत्त्व विषयमा सिकाइ गर्दा विद्यार्थीले पानीको प्रयोगबारे तथ्याङ्क सङ्कलन गर्न सक्छन् (गणित), पानीको चक्रबारे सिक्न सक्छन् (विज्ञान), पानी जोगाउने उपायको पोस्टर बनाउन सक्छन् (कला), तथा पानी बोल्न सक्थ्यो भने के भन्थ्यो होला भन्ने विषयमा कथा वा कविता सिर्जना गर्न सक्छन् (भाषा र सिर्जनात्मक अभिव्यक्ति)। यस्तो सिकाइले ज्ञान र संवेदनाबिचको सम्बन्ध निर्माण गर्छ (Ghimire & Pant, 2025)। बालबालिकाले पानीको वैज्ञानिक महत्त्व मात्र बुझ्दैनन्। त्यसप्रति जिम्मेवार व्यवहार पनि सिक्छन्। यसरी हेर्दा STEAM मा रहेको “Arts” ले विज्ञान, प्रविधि र गणितलाई मानव जीवनका अनुभव, संस्कृति, भावना तथा मूल्यहरूसँग जोड्ने सेतुको काम गर्छ। प्रारम्भिक कक्षाका बालबालिकाका लागि कला कुनै अतिरिक्त वा मनोरञ्जनात्मक गतिविधि मात्र होइन; बरु संसार बुझ्ने, आफूलाई अभिव्यक्त गर्ने र अरूसँग सम्बन्ध निर्माण गर्ने प्राकृतिक माध्यम हो। त्यसैले एकीकृत पाठ्यक्रममा STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइका विधिको कार्यान्वयन गर्दा कलालाई छुट्टै विषयका रूपमा नभई ज्ञान, भावना र सामाजिक उत्तरदायित्वलाई जोड्ने रूपमा बुझ्न आवश्यक छ।

STEAM कार्यान्वयनका चुनौतीहरू

उल्लिखित सम्भावनाहरूले नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रममा STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइका विधिको सान्दर्भिकता र उपयोगितालाई स्पष्ट रूपमा देखाउँछन्। यस दृष्टिकोणले सिकाइलाई जीवन, समुदाय र वास्तविक

समस्यासँग जोड्दै ज्ञानको एकीकरण तथा समग्र विकासको अवसर प्रदान गर्छ। तथापि कुनै पनि शैक्षिक नवप्रवर्तनको सफल कार्यान्वयन केवल यसको वैचारिक सशक्ततामा मात्र निर्भर हुँदैन; त्यसका लागि उपयुक्त संरचना, स्रोत व्यवस्थापन, शिक्षक तयारी तथा संस्थागत प्रतिबद्धता पनि आवश्यक हुन्छ। त्यसैले STEAM शिक्षाका सम्भावनाहरू जति उत्साहजनक छन् त्यसको कार्यान्वयनका क्रममा देखापर्ने चुनौतीहरूलाई पनि उचितै गम्भीरतापूर्वक विश्लेषण गर्नु आवश्यक छ।

१. विषयगत संरचनाको ऐतिहासिक प्रभाव

STEAM कार्यान्वयनको पहिलो चुनौती हाम्रो शैक्षिक संरचनाको ऐतिहासिक विरासत हो। विद्यालय शिक्षा लामो समयदेखि विषयगत विभाजनमा आधारित रहँदै आएको छ। शिक्षक, पाठ्यपुस्तक, मूल्याङ्कन तथा प्रशासनिक संरचनासमेत विषयकेन्द्रित छन्। फलतः शिक्षक आफ्नो विषयको सीमाभित्र काम गर्न अभ्यस्त छन्। गणित शिक्षकले विज्ञानसँग, विज्ञान शिक्षकले कला वा सामाजिक अध्ययनसँग तथा भाषा शिक्षकले प्रविधिसँग सम्बन्ध स्थापित गर्ने अभ्यास कम गरेका हुन्छन्। यस्तो अवस्थामा STEAM जस्तो बहुविषयक दृष्टिकोण कार्यान्वयन गर्न मानसिक तथा संस्थागत दुबै परिवर्तन आवश्यक हुन्छ।

२. शिक्षक तयारी र व्यावसायिक विकास

पाठ्यक्रम परिवर्तनको सफलता अन्ततः शिक्षकको भूमिकामा निर्भर हुन्छ। STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइका लागि शिक्षकले अनुसन्धान, परियोजनामूलक सिकाइ, डिजाइन सोच, सहकार्यात्मक सिकाइ तथा वैकल्पिक मूल्याङ्कनका बारेमा पर्याप्त ज्ञान र सिप हासिल गर्नुपर्छ तर शिक्षक तयारी प्रणाली अझै पनि मुख्यतः विषयगत ज्ञानमा केन्द्रित छ। धेरै शिक्षक STEAM को अवधारणा, बहुविषयक सिकाइ तथा अनुसन्धानमा आधारित शिक्षणसँग परिचित छैनन्। यसले कार्यान्वयनमा चुनौती सिर्जना गर्छ। त्यसैले STEAM को सफल कार्यान्वयनका लागि शिक्षक तालिमलाई पुनर्संरचना गर्न आवश्यक छ। शिक्षकलाई केवल नयाँ प्रविधि सिकाउनु पर्याप्त हुँदैन। उनीहरूको शिक्षाबारेको सोचाइ, ज्ञानको अवधारणा तथा विद्यार्थीप्रतिको दृष्टिकोणमा समेत परिवर्तन आवश्यक हुन्छ।

३. मूल्याङ्कन प्रणालीको असङ्गति

नेपालको विद्यालय शिक्षा अझै पनि आवधिक लिखित परीक्षामुखी संस्कृतिबाट प्रभावित छ। नीतिगत रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अवधारणा आत्मसात गरे पनि विद्यार्थीको सफलता मुख्यतः लिखित परीक्षामा प्राप्त अङ्कबाट मापन गरिन्छ। तर STEAM शिक्षाले सिर्जनात्मकता, अनुसन्धान, सहकार्य तथा समस्या समाधानलाई महत्त्व दिन्छ, जुन परम्परागत परीक्षाबाट सजिलै मापन गर्न सकिँदैन। यदि पाठ्यक्रम STEAM शिक्षामा आधारित छ तर मूल्याङ्कन पुरानै शैलीको छ भने शिक्षक र विद्यार्थी दुबै परीक्षाकेन्द्रित व्यवहारतर्फ फर्किने सम्भावना रहन्छ। त्यसैले पोर्टफोलियो, परियोजना,

प्रदर्शन, आत्ममूल्याङ्कन तथा सहमूल्याङ्कन जस्ता वैकल्पिक मूल्याङ्कन प्रणालीलाई संस्थागत गर्न आवश्यक छ, जुन तथ्य विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले स्वीकार गरी सोअनुसारको व्यवस्था गरिसकेको अवस्था छ। यसलाई पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन गर्नु नै मुख्य चुनौती रहेको छ।

४. स्रोत र पूर्वाधारसम्बन्धी सीमाहरू

STEAM शिक्षालाई कतिपय अवस्थामा अत्याधुनिक प्रयोगशाला वा महँगो प्रविधिसँग जोडेर हेरिन्छ। वास्तवमा STEAM को मूल भावना सिर्जनात्मक समस्या समाधान हो, जुन स्थानीय स्रोतबाट पनि सम्भव छ। तथापि न्यूनतम सामग्री, समय, सिकाइ वातावरण तथा सहकार्यको अवसर आवश्यक हुन्छ। नेपालका धेरै विद्यालयमा पर्याप्त स्रोत वा सिकाइ सामग्रीको अभाव रहेको छ। शिक्षकको कार्यभार पनि बढी हुन्छ। यस्ता अवस्थाले STEAM कार्यान्वयनलाई चुनौतीपूर्ण बनाउँछ।

५. नीतिगत र संस्थागत निरन्तरताको अभाव

शिक्षामा नवीन कार्यक्रमहरू प्रारम्भ हुने तर दीर्घकालीन रूपमा निरन्तरता नपाउने समस्या नेपालमा देखिँदै आएको छ। STEAM शिक्षा पनि केवल परियोजना वा अल्पकालीन कार्यक्रमका रूपमा सीमित रहने खतरा छ। यसका लागि पाठ्यक्रम, शिक्षक विकास, मूल्याङ्कन तथा शैक्षिक नेतृत्वबिच स्पष्ट समन्वय आवश्यक हुन्छ। विद्यालय व्यवस्थापन, स्थानीय तह, प्रदेश तथा सङ्घीय स्तरका निकायहरूबिच समन्वय विकास नगरी STEAM शिक्षाको प्रभावकारी कार्यान्वयन सम्भव हुँदैन।

निष्कर्ष

नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रम र STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइबिच गहिरो वैचारिक सम्बन्ध रहेको छ। दुबैले ज्ञानको एकीकरण, अनुसन्धानमा आधारित सिकाइ, सिर्जनात्मकता, सहकार्य तथा जीवनोपयोगी क्षमताको विकासलाई प्राथमिकता दिन्छन्। नेपालको बहुसांस्कृतिक, बहुभाषिक तथा विविध भौगोलिक सन्दर्भले STEAM मा आधारित शिक्षणसिकाइ कार्यान्वयनका लागि राम्रो सम्भावना छ। स्थानीय ज्ञान, समुदाय, संस्कृति तथा वातावरणलाई सिकाइसँग जोड्दै STEAM विधिले शिक्षालाई अझ सान्दर्भिक, समावेशी र रूपान्तरणकारी बनाउन सक्छ। तर यसको सफल कार्यान्वयनका लागि विषयगत सोचको पुनर्समीक्षा, शिक्षकको पेसागत विकास, मूल्याङ्कन प्रणालीमा सुधार, स्रोत व्यवस्थापन तथा दीर्घकालीन नीतिगत प्रतिबद्धता आवश्यक छ। यी चुनौतीहरूलाई अवसरका रूपमा ग्रहण गर्न सकियो भने STEAM विधि नेपालको एकीकृत पाठ्यक्रमलाई व्यवहारमा जीवन्त बनाउने शक्तिशाली माध्यम बन्न सक्छ। यसले अन्ततः केवल दक्ष जनशक्ति मात्र होइन, आलोचनात्मक, सिर्जनशील, संवेदनशील तथा जिम्मेवार नागरिक निर्माण गर्ने शैक्षिक आधार तयार गर्ने छ।

- Bertrand, M. G., & Namukasa, I. K. (2023). A pedagogical model for STEAM education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, -169 ,(2)16 191. <https://doi.org/10.1108/JRIT0081-2021-12->
- Chang, C. H., & Kidman, G. (2025). Interdisciplinary learning and pedagogical content knowledge in sustainability education—implications for STEAM education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 99-95 ,(2)34. <https://doi.org/10382046.2025.2476805/10.1080>
- Clark, Q. M. (2025, January). A pedagogical approach: toward leveraging mathematical modeling and AI to support integrating humanities into STEM education. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1396104). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1396104>
- Curriculum Development Centre (2019). *National Curriculum Framework for School Education, Nepal Government*. [https://giwmscdnone.gov.np/media/pdf_upload/National20%Curriculum20%Framework20%202076%\(Second20%Edition\)_1qrbjv0.pdf](https://giwmscdnone.gov.np/media/pdf_upload/National20%Curriculum20%Framework20%202076%(Second20%Edition)_1qrbjv0.pdf)
- Curriculum Development Centre (2019a). *Basic Level Curriculum for Grades 3-1*. www.moecdc.gov.np
- Decorte, B., & Vlieghe, J. (2024). Towards a pedagogical conception of imagination in STEAM education. *Ethics and Education*, 232-218 ,(2)19. <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2361560/>
- Ghimire, P., & Pant, B. P. (2024). Cultural Sustainability and Samosa Colonialism: A Decolonizing Thinking Practice. *The Batuk*, 118-107 ,(1)10.
- Ghimire, P., & Pant, B. P. (2025). Exploring project-based group learning: Lessons from a case study on engagement and mentorship. *American Journal of STEM Education*, 102-85 ,8.
- Hsiao, P. W., & Su, C. H. (2021). A study on the impact of STEAM education for sustainable development courses and its effects on student motivation and learning. *Sustainability*, 3772 ,(7)13. <https://doi.org/10.3390/su13073772>
- Ismirawati, N., Randi, N. Z., & Tharikh, A. J. (2025). Exploration of Local Culture as a Learning Resource in STEAM Learning. *Al Jahiz: Journal of Biology Education Research*, 376-362 ,(2)6. <https://doi.org/10.32332/al-jahiz.v6i2.10491>

- Marchand, A. S., & Cortés, Y. (2026). Feathers of Wisdom: Words and Art Illuminating the Legends and Myths of Indigenous Women Throughout the Ages. *Fourth World Journal*, 146-140 ,(2)25. <https://doi.org/9/10.63428ztaqp14>
- Saputra, N., Abdullah, M., & Yahya, I. (2025). The Relationship Of Learning Patterns Between The Independent Learning Curriculum, Deep Learning, And The Concept Of Integration-Interconnection, And How The Position Of Islamic Education. *Fikroh: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, 362-344 ,(2)18. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v18i2.1952>
- Taylor, P. C. (2016). Why is a STEAM curriculum perspective crucial to the 21st century?. In *14th Annual Conference of the Australian Council for Educational Research*. <https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/991005543951207891>
- Taylor, P. C., & Taylor, E. (2019). Transformative STEAM education for sustainable development. In *Empowering Science and Mathematics for Global Competitiveness* (pp. 131-125). CRC Press. <https://doi.org/10.3390/su13073772>
- Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. *Integrated approaches to STEM education: An international perspective*, 43-21. https://doi.org/-978/10.1007_3_2-52229-030-3
- Xanthoudaki, M., & Blanton, A. (2021). Creative Learning in STEM: towards the design of an approach between theory and reflective practice. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 42-33 ,(3)17. <https://doi.org/1135559/8829-1971/10.20368>

सार्वजनिक नीतिहरू किन कार्यान्वयन हुँदैनन् ?

डा. हरिप्रसाद लम्साल*

लेखसार

सार्वजनिक नीति सरकारको कार्यदिशा निर्धारण गर्ने एक महत्वपूर्ण साधन हो, जसले के गर्ने र के नगर्ने भन्नेमा स्पष्टता प्रदान गर्छ। जनताको आवश्यकता, समस्या र मागलाई यसैबाट सम्बोधन गरिन्छ। यसरी नीति निर्माण तथा कार्यान्वयन शासकीय अधिकार, शासनको वैधता र अथोरिटीको जवाफदेहितासँग जोडिन्छ। शिक्षा, स्वास्थ्य, रोजगारी, सुरक्षा जस्ता सामाजिक र आर्थिक क्षेत्रहरूमा सुधार ल्याउन सार्वजनिक नीति अपरिहार्य हुन्छ। नीति तर्जुमा र कार्यान्वयन दर्शन, सिद्धान्तलगायत धेरै पक्षबाट प्रभावित हुने भएकाले यस क्रममा धेरै पक्षहरूमा ध्यान पुऱ्याउनुपर्छ। मुलुकको सन्दर्भमा सार्वजनिक नीति तर्जुमा एवम् कार्यान्वयनमा थुप्रै समस्याहरू छन्। तथ्य र प्रमाणमा आधारित भई नीति बनाउनेभन्दा पनि मसँग अधिकार छ र मैले जानेको छु तसर्थ नीति बनाइहालौं भन्ने मानसिकताबाट अगाडि बढेको देखिन्छ। नीति तर्जुमा गर्दा व्यवस्थित, समावेशी र तथ्यमा आधारित प्रक्रिया अपनाउनुपर्छ। समस्याको पहिचान गर्न सम्बन्धित सरोकारवालाहरूसँग परामर्श र गहन ढङ्गबाट तथ्याङ्क विश्लेषण चाहिन्छ। पारदर्शिता, समानता र दिगोपनजस्ता पक्षमा ध्यान दिई स्थानीय आवश्यकता र सांस्कृतिक पक्षलाई पनि समेटनुपर्छ। साथै पर्याप्त स्रोतसाधन, बलियो प्रशासनिक संरचना र प्रभावकारी निगरानी प्रणाली बनाई नीतिलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिन्छ।

मुख्य शब्दावली : अथोरिटी, नीति प्रभावकारिता, नीतिको सान्दर्भिकता, सरोकारवाला, सार्वजनिक नीति, सिद्धान्त।

विषय प्रवेश

आदि मानव जब समूहमा बस्न सुरु गर्‍यो अनि घोषित अघोषित रूपमा समूह सञ्चालनका विभिन्न मानक, मापदण्ड, कोड आदि बन्न थाले (हरारी, २०१५)। यस्ता मानक एवम् कोड बनाउने तरिका स्थान र समूह विशेषमा फरक थियो होला। तर हरेक समूहको सञ्चालन यस्तै प्रक्रियाबाट गुञ्जिएका होलान् भनेर अनुमान सम्म गर्न सकिन्छ। मानव सभ्यता विकाससँगै यस्ता मानकहरू बदलिएका हुनुपर्छ। समाज विकाससँगै यसलाई नियमन गर्नका लागि थप नियम, कानून र नीतिहरू बनाउन थालियो, जुन सामाजिक मूल्यमान्यता धर्म आदिबाट निर्देशित भयो।

* पूर्व सचिव, नेपाल सरकार।

समय क्रममा समाज सञ्चालनको आधार धर्म बन्न पुग्यो । पूर्वीय दर्शनमा धर्म (हिन्दु, बौद्ध, कन्फुसियनिज्म, ताओवाद इत्यादि) र नैतिकतालाई बढी मात्रामा महत्त्व दिइएको देखिन्छ । यिनले सार्वजनिक जीवनका लागि नैतिक मार्गदर्शन प्रदान गरे, जुन वास्तवमै उक्त समयका नीतिहरू थिए । शासकीय प्रक्रियासँग जोडिएर राजधर्मको सुरुआत भयो जसको उद्देश्य मुलुक र आफ्ना प्रजाको कल्याण गर्नु थियो, सामूहिक हितमा जोड दिनु थियो । महाभारतकालीन समयमा पनि राजधर्मका बारेमा धेरै बोलिएका, लेखिएका छन् । महाभारत शान्तिपर्वमा भीष्मले युधिष्ठिरलाई असल राजाले पालना गर्नुपर्ने नियमहरू बताएका छन् । राजा धृतराष्ट्र र विदुरका बिचमा भएको संवादलाई आधार मानेर विदुर नीति बनाइयो । यसै गरी चाणक्यले न्याय, कर नीति र सार्वजनिक सुरक्षा समावेश गरी राज्य चलाउने व्यावहारिक नीतिहरू प्रस्तुत गरे, जसलाई चाणक्य नीतिको नामले जानिन्छ ।

फ्रेडरिक एङ्गल्सले 'The Origin of the Family, Private Property and the State' मा उत्पादनका साधन र समूहको संरचना बदलिँदै जाँदा नियम र राज्यको उत्पत्ति भयो भन्ने सन्दर्भ उल्लेख गरेका छन् (एङ्गल्स, २०१०) । प्राचीन सभ्यताहरू, जस्तै: ग्रीस, रोम र इजिप्टमा शासकहरूले समाजलाई नियमन गर्नका लागि नियम, कानून र नीतिहरू बनाएको पाइन्छ । यसै गरी थमस हब्स, जिन ज्याक रुसो, इमाएल दुर्खिम जस्ता दार्शनिकहरूले पनि समाज विकास र नयाँ नयाँ मूल्यमान्यताहरू बन्दै जाने हुनाले नयाँ मानक चाहिने विषय स्वीकार गरेका छन् । यसरी समाज सञ्चालनका आधारहरू धर्म र नैतिकता क्रमशः राज्य सञ्चालनमा पनि प्रयोग र विकसित हुँदै आयो ।

विगतका समूह सञ्चालनका मानक र पद्धतिहरू नै आजका सार्वजनिक नीतिका स्तम्भहरू हुन् । मानव सभ्यताको विकास र सार्वजनिक नीतिको विकासमा अन्तरसम्बन्ध छ जसमा एकले अर्कालाई प्रभावित पाउँ आएको पाइन्छ । सभ्यता जटिल बन्दै जाँदा त्यसलाई व्यवस्थापन गर्न नयाँ नियम (नीति) हरू चाहिने मत फ्रान्सिस फुकुयामा (फुकुयामा, २०११) को पनि छ । मानव सभ्यताको विकासले नयाँ संस्था जन्माउँछ र ती संस्थाले बनाएका नीतिले फेरि सभ्यतालाई नयाँ दिशा दिन्छन् । सभ्यताको विकासले सामाजिक संरचना, अर्थव्यवस्था र प्रविधिमा परिवर्तन ल्याउँछ, जसका लागि नयाँ नीतिहरू चाहिन्छन् । नीति र समाज एवम् मुलुक विकासको सम्बन्धलाई ड्यारोन एसेमोग्लु र जेम्स ए. रोबिन्सनले 'ह्वाइ नेसन्स फेल' मा पनि उल्लेख गरेका छन् (एसिमोग्लु र रबिन्सन, २०१२) । यसरी नीति र मानव सभ्यता विकास एकआपसमा सेपिड र रिसेपिड भइआएका छन् । प्राचीनकालदेखि सुरु भएको यस प्रक्रिया अहिलेसम्म पनि कायमै छ ।

प्रस्तुत लेख सार्वजनिक नीति, सोको तर्जुमा र प्रभावकारी कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित विषयमा केन्द्रित रहेको छ । यसको मुख्य उद्देश्य राम्रा सार्वजनिक नीति तर्जुमा र प्रभावकारी कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित पक्षहरू उजागर गर्नु रहेको छ । यस क्रममा शिक्षाक्षेत्रलाई केन्द्रमा राखिएको छ । द्वितीय सामग्रीहरूको अध्ययन गरी लेख तयार गरिएको छ । प्राथमिक स्रोतको अभावमा लेख व्याख्यात्मक बन्न पुगेको छ । सार्वजनिक नीतिमा चासो राख्नेहरूका लागि लेख उपयोगी बन्न सक्ने विश्वास लिइएको छ ।

सार्वजनिक नीतिको अर्थ र अवधारणा

सार्वजनिक नीति गभर्नेन्समा सबैभन्दा बढी बोलिने र सुनिने शब्द हो किनकि यो मानव सभ्यतासँगै जोडिएर आएको विषय माथि नै उजागर भइसकेको छ। यही शब्दलाई विद्वान्हरूले विभिन्न ढङ्गबाट अर्थ्याएका छन्, अर्थात् यसलाई परिभाषित गरेका छन्। नीति एवम् सार्वजनिक नीतिलाई बुझ्न र बुझाउन सहयोग पुगोस् भन्ने उद्देश्यले देहायको भागमा यसका केही आधारभूत परिभाषाहरू दिइएको छ।

ह्यारोल्ड लास्वेलले सार्वजनिक नीतिलाई सरकार वा राज्यका तर्फबाट कसले के पाउँछ, कहिले पाउँछ र कसरी पाउँछ भन्नेसँग जोडेर परिभाषित गरे (लास्वेल, १९३६)। डेविड इस्टनले सार्वजनिक नीति भनेको समाजका लागि अधिकारपूर्वक मूल्यहरूको वितरण हो भनेर यसलाई राजनीतिक प्रक्रियाका रूपमा व्याख्या गरेका छन् (इस्टन, १९५३)। यसै गरी थोमस डाइका अनुसार सार्वजनिक नीति भनेको सरकारले गर्ने वा नगर्ने सम्बन्धमा लिएको निर्णय हो (डाइ, २०१७)। जेम्स एन्डरसनले सार्वजनिक नीतिलाई कुनै समस्या वा सरोकारको विषयलाई सम्बोधन गर्नका लागि कुनै एक पात्र वा पात्रहरूको समूहले अवलम्बन गर्ने अपेक्षाकृत स्थिर र उद्देश्यमूलक कार्य वा अकर्मण्यताको मार्ग नै नीति हो भनेर परिभाषित गरेका छन् (एन्डरसन, २०१४)। यही क्रममा थोमस बिर्कल्यान्डले सार्वजनिक नीति भनेको सरकारले गर्ने वा नगर्ने भन्नेबारेको एउटा व्याख्या हो भने जसमा कानून, नियमन, निर्णय, आदेश, वा यिनको संयोजन आदि पर्छन् (बिर्कल्यान्ड, २०१९)।

वास्तवमा अधिकार प्राप्त निकाय वा पदाधिकारीबाट के गर्ने, के नगर्ने भनेर जारी गरिने र गरिएका घोषणा वा स्टेटेमेन्टहरू नै नीति हुन्। यस्ता पदाधिकारी वा निकाय सार्वजनिक भएमा तिनका घोषणाहरू सार्वजनिक नीति हुन्छन्। यसरी सार्वजनिक नीति भनेका सार्वजनिक अथोरिटीका घोषणाहरू हुन्। यस्तो अथोरिटीमा व्यक्ति र निकाय दुबै पर्छन्। यस्ता नीति एउटा स्टेटेमेन्टका रूपमा मात्र वा दस्तावेजका रूपमा वा दुबै रूपमा रहन सक्छन्।

सङ्क्षेपमा सार्वजनिक नीति सरकार र अधिकार प्राप्त निकायले गरेका र गर्ने निर्णयहरू हुन्, जसको लक्ष्य समाजमा रहेका समस्याहरू समाधान गर्नु र समाजको कल्याण गर्नुसँग सम्बन्धित हुन्छ। यो केवल कानून मात्र नभएर गर्ने कार्यको एउटा व्यापक ढाँचा हो, जसमा निर्णय प्रक्रिया, लक्ष्य निर्धारण र त्यसलाई कार्यान्वयन गर्ने तौरतरिकासमेत समावेश हुन्छन्।

सार्वजनिक नीतिको महत्त्व एवम् औचित्य

माथिका परिभाषाअनुसार पनि सार्वजनिक नीतिहरू सार्वजनिक हितका लागि जारी गरिन्छन्। भएका समस्याहरू समाधानका लागि तर्जुमा गरिन्छन्। साथै विद्यमान अवस्थामा सुधार ल्याउन एवम् नयाँ नयाँ आविष्कार र सिर्जनाका लागि पनि जारी गरिएका हुन्छन्। जे होस् सैद्धान्तिक रूपमा राम्रै कामका लागि यस्ता नीति जारी गरिएका हुन्छन्। असल नियत वा मनसायले काम गर्नका लागि जारी गरिएका हुन्छन्।

सार्वजनिक नीति कुनै पनि समाज, सङ्गठन र मुलुकको विकासको जग हो, आधार स्तम्भ हो, जसले प्राथमिकतालाई परिभाषित गर्छ र नागरिकहरूको जीवनस्तरमा सोझो प्रभाव पार्छ (केइन्स, १९३६)। सार्वजनिक

नीतिलाई समाजमा रहेका गरिबी, अशिक्षा र स्वास्थ्य सेवाको अभावजस्ता जटिल समस्याहरू समाधान गर्न ल्याउने गरिन्छ (डाइ, २०१७)। यिनै नीतिका माध्यमबाट राज्यले कल्याणकारी योजनाहरू, सब्सिडी र सार्वजनिक सेवाहरूमा सुधार ल्याउन सक्छ। तसर्थ सामाजिक न्याय कायम गर्नका लागि सार्वजनिक नीति चाहिन्छन् (एन्डरसन, २०१४)।

डेबोराह स्टोन (२०१२ सन्) का अनुसार सरकारी खर्च, प्राथमिकता र लक्ष्यहरू सार्वजनिक गरि सार्वजनिक नीतिले सरकारलाई पारदर्शी र जवाफदेही बनाउँछ। नीति प्रक्रियाले नागरिकलाई गभर्नेन्समा सहभागी गराउँछ। यस प्रक्रियामा सरकार र नागरिक एकआपसमा जोडिन्छन्। तसर्थ नीति निर्माण एउटा राजनीतिक प्रक्रिया हो, जसले सामाजिक मूल्यहरूको परिभाषा दिन्छ र सरकारले ती मूल्यहरू प्राप्त गर्न के गरेको छ भन्ने सन्दर्भ देखाउँछ।

सार्वजनिक नीति सरकारको अधिकार क्षेत्रको विषय त हो तर यसको अर्थ यस्तो नीति सरकार एकलैले बनाउनुपर्छ भन्ने पनि होइन। यो त सार्वजनिक सरोकारको विषय हो। नीति सार्वजनिक दस्तावेज मात्र नभई नागरिकका लागि एउटा जीवन्त प्रक्रिया पनि हो। यसले नागरिकलाई विभिन्न ढङ्ग र तहबाट प्रभावित गर्छ। समाजलाई प्रभावित गर्छ। समाजलाई लयमा हिँडाई अराजकताबाट बचाउँछ। समाजमा अमनचयन कायम राख्नमा सहयोग गर्छ। अझ समाज र मुलुक विकासको खाका र मार्ग देखाउँछ। नागरिकहरूको अधिकार र कर्तव्यका बिचमा सन्तुलन कायम गर्छ। आर्थिक गतिविधिहरूलाई प्रोत्साहन गर्छन्, रोजगारी सिर्जना गर्छ र मुद्रास्फितिलाई नियन्त्रण गर्छ। नागरिकको उन्नत जीवनका लागि सहजीकरण र सहयोग गरिरहेको हुन्छ।

सार्वजनिक नीति कार्यान्वयन

सार्वजनिक अथोरिटीबाट गरिएका सबै घोषणाहरू किन कार्यान्वयन हुँदैनन् त? अर्थात् सार्वजनिक नीतिहरू किन कार्यान्वयन हुँदैनन् त? यसै गरी कार्यान्वयन गरिएका नीतिहरूबाट अपेक्षित उपलब्धि किन हासिल हुँदैनन् त?

नेपालको वर्तमान परिदृश्यलाई नियाल्दा अपेक्षित उपलब्धि हासिल हुन नसक्नुका कारण खोज्न केही गम्भीर र पेचिला प्रश्नहरूमा जानुपर्ने हुन्छ। के हाम्रा नीति तर्जुमा प्रक्रिया नै सैद्धान्तिक रूपमा त्रुटिपूर्ण हुनाले हामीले चाहेको नतिजा प्राप्त गर्न नसकेका हौं? अथवा नीतिहरू त उत्कृष्ट बने तर तिनको कार्यान्वयन पक्ष फितलो रहन गएकाले यो अवस्था सिर्जना भएको हो? अर्कोतर्फ नीति र कार्यान्वयनको चाहना दुबै सन्तुलित भए तापनि दक्ष जनशक्ति र सबल इनएबलिड इन्भायरमेन्टको अभावमा उपलब्धि खुम्चिएको त होइन? साथै के निर्माण गरिएका नीतिले अगि सारेका विषयवस्तु वा 'कन्टेन्ट' हरू नै सान्दर्भिक नभएका हुन् त?

सर्वप्रथम असल नियतले गरिएका घोषणा वा नीतिका बारेमा चर्चा गरौं। मानौं कि यस्ता सार्वजनिक नीतिहरू राजनीतिक र प्राविधिक दुबै प्रक्रिया पूरा गरेर आएका थिए। नीतिहरू राजनीतिक यस अर्थमा हुन् कि यसलाई राजनीति दर्शन र प्रक्रियाले प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पारेको हुन्छ। राजनीतिबाट अधिकार अर्थात् पाओर प्राप्त हुन्छ, जसले स्रोतसाधनमा निर्णय गर्ने हैसियत दिन्छ। अधिकार पाएपछि आफ्नो दर्शन वा विचार कार्यान्वयन गर्ने मौका

पनि पाइने भइहाल्यो । यसरी नीतिका माध्यमबाट नै आफ्ना विचारहरूको कार्यान्वयन गरिन्छ । पावरमा भएको समयमा आफ्नो सोचअनुसार काम गर्नु भन्नुलाई अन्यथा मान्न पनि भएन ।

सार्वजनिक नीति तर्जुमा एवम् कार्यान्वयन राजनीतिक कार्यमात्र नभएर उच्चस्तरको प्राविधिक कार्य पनि हो किनकि यस क्रममा निश्चित चरण वा प्रक्रिया पूरा गरी राजनीतिक सोचलाई व्यावहारिक बनाउने कार्य गरिन्छ । राजनीतिक दृष्टिकोण त सैद्धान्तिक रूपमा आएको हुन्छ । त्यसलाई कार्यान्वयन योग्य बनाउन प्राविधिक चरणहरू पूरा गर्नुपर्छ । यही प्राविधिक चरण र प्रक्रियाले नै नीतिको सान्दर्भिकता र प्रभावकारिता पुष्टि हुने हो । यसले नीति कस्ता बन्छन् भन्नेको जवाफ नदिई नीति के कसरी बन्छन्, नीति कार्यान्वयन के कसरी भइरहेछन्, नीतिको प्रभाव के कति रह्यो आदि प्रश्नको उत्तर दिने गर्छ ।

सीमित स्रोतसाधन र बजेट, कमजोर प्रशासनिक संरचना र ढिलासुस्ती एवम् चुहावटले नीतिहरू प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन हुन सकिरहेका छैनन् । राजनीतिक अस्थिरता र नेतृत्वमा इच्छाशक्तिको कमीले नीतिगत प्राथमिकताहरू बारम्बार परिवर्तन हुन्छन्, जसले दीर्घकालीन योजनाहरू अवरुद्ध हुन्छन् । नीतिहरू बनाउँदा स्थानीय आवश्यकता र सांस्कृतिक पक्षलाई बेवास्ता गरिन्छ, जसले अपनत्वको कमी हुन्छ अनि नागरिक सहभागिता पनि कम हुन सक्छ । साथै अनुगमन, मूल्याङ्कन एवम् निगरानीको अभाव, जानकारीको कमी र सरोकारवालाहरूबिच समन्वयको कमजोरीले पनि नीति कार्यान्वयन प्रभावित हुन्छ । यी र यस्तै समस्याहरूले नेपालमा नीति इकोसिस्टमलाई थप जटिल बनाएका छन् । यसरी सार्वजनिक नीति तर्जुमा एवम् सोको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि केही विशिष्ट पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्छ । यस क्रममा राजनीतिक इच्छाशक्ति, स्रोतसाधनको व्यवस्था, जनशक्ति एवम् संरचनागत व्यवस्था, अध्ययन अनुसन्धान आदिको जरुरत हुन्छ ।

नियत सफा हुँदाहुँदै पनि ज्ञानको कमीका कारण नीति राम्रो र सान्दर्भिक नबन्न पनि सक्छ । नियत नै खराब भए त नीति राम्रा बन्ने आधार नै भएन । तर अज्ञानताले गर्दा पनि नीति राम्रा नबन्न सक्छन् । यी दुबै अवस्थामा बनेका नीतिहरू कार्यान्वयन हुन सक्दैनन् । यदि कार्यान्वयन भई हालेमा पनि अपेक्षित नतिजा दिन सक्दैनन् ।

नीति तर्जुमा र कार्यान्वयनका बारेमा चर्चा गरी उपलब्धि हासिल भएन भनिरहँदा यहाँनै 'शङ्काको लाभ' (Benefit of Doubt) को सुविधा पनि छ नै किनकि कुनै पनि नीति सैद्धान्तिक रूपमा उत्कृष्ट हुनु र त्यसको कार्यान्वयन पक्ष सबल हुनुले मात्र सधैं अपेक्षित नतिजाको सुनिश्चितता नहुन सक्छ किनकि तात्कालिक परिस्थिति वा परिवेशमा आउने आकस्मिक परिवर्तनले गर्दा कार्यान्वयनको क्रममा अनपेक्षित परिणामहरू देखा पर्ने सम्भावना सदैव रहिरहन्छ ।

यतिका बाबजुद पनि सार्वजनिक नीति राम्रो बनाउने र प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्ने सोच सधैं चाहिन्छ । तसर्थ सबैको चासो सर्वप्रथम सार्वजनिक नीति राम्रो बन्नुपर्छो । अनि तर्जुमा गरिएका नीतिहरू प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन हुनुपर्छो ।

राम्रा नीति कसरी बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउने त ?

सार्वजनिक नीतिका सन्दर्भमा सर्वप्रथमतः राम्रो नीति बनाउनुपर्‍यो। तर राम्रा नीति कसरी बनाउने त ? राम्रो बनाउँछु भनेर मात्र भएन, काम गरेर नै देखाउनुपर्‍छ। यस क्रममा केही विषयवस्तुमा ध्यान दिनुपर्‍छ।

समस्या समाधान वा अवस्थामा सुधार ल्याउन सार्वजनिक नीति तर्जुमा गरिने भएकोले यो आफैँमा भविष्यपरक हुन्छ। अर्थात् यो वर्तमानभन्दा पछिका लागि हो। यस क्रममा पूर्वानुमानमा आधारित भई काम गर्नुपर्‍छ। पूर्वानुमान आफैँमा नमिल्न पनि सक्छ वा अनिश्चयपूर्ण हुने सम्भावना हुन्छ। तापनि यसमा केही न केही अनुमान गर्नु त पर्‍छ नै। सुरु अवस्थामा गरेको अनुमानभन्दा परिस्थिति बदलियो भने पनि उक्त समयमा नीति कम सान्दर्भिक बन्न सक्छ। त्यसो भएको हुनाले अध्ययन अनुसन्धानमा जोड दिनुका साथै विधि र प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्‍छ भनिएको हो।

अमेरिकन नीति विज्ञ ह्यारोल्ड ल्यासवेयलले सन् १९४७ तिर नीति बनाउने कार्य पनि विज्ञान नै हो भनेर पहिलोपटक नीति विज्ञानको बहस सार्वजनिक गरे। यसले पश्चिमा जगत्मा सार्वजनिक नीतिका बारेमा ठुलो बहस सिर्जना गर्‍यो। नीति तर्जुमा गर्ने कार्यमा विज्ञानका तथ्य एवम् प्रमाण, कारण र असरका साथै विधि प्रयोग गर्नुपर्‍छ भन्ने विचार उनले ल्याए। उनले त नीति विज्ञान हो तर अहिले यो चौबाटोमा उभिएको अवस्था जस्तै छ भन्ने बिम्ब पनि प्रयोग गरेका थिए। उनको विचारमा उनीपछिका विज्ञहरूले पनि थप गर्दै अझ परिष्कृत बनाउँदै लगे। विद्वान्हरूका विचारलाई केलाउँदा सार्वजनिक नीति तर्जुमा देहाएका तीन चरणबाट गुज्नेको देखिन्छ।

पहिलो नीति अथोरिटीले बनाउँछ वा यो अथोरिटीको कार्यक्षेत्र हो भन्ने विचारलाई पहिलो पुस्ता विचारान्तर्गत राख्ने गरिन्छ। दोस्रो विज्ञ अर्थात् विचार समूहको रायसल्लाहबमोजिम नीति तर्जुमा गर्नुपर्‍छ। तेस्रो तथ्य प्रमाण एवम् अनुसन्धानमा आधारित भएर मात्र नीति तर्जुमा गर्नुपर्‍छ। नीति तर्जुमा गर्ने काममा जति मात्रामा अनुसन्धानका प्राप्तिहरूलाई प्रयोग गर्न सकियो त्यति मात्रामा नीति सान्दर्भिक र वस्तुनिष्ठ बन्न सक्छ। हामीले हाम्रा नीति किन कार्यान्वयनमा आउन सकेनन् भनेर हेर्नका लागि माथिका तीनओटा पुस्ता विचारमध्ये हामी कहाँ छौँ भनेर एकपटक हेर्नुपर्‍ने हुन्छ। नीति सार्वजनिक सरोकारको विषय भएकाले यसमा सबैको सार्थक सहभागिता त आवश्यक हुन्छ नै। तर सँगसँगै तथ्य र प्रमाणमा आधारित पनि हुनुपर्‍छ।

नीति तर्जुमा गर्ने कार्यमा अथोरिटीको सोच मूल्यमान्यताले पनि धेरै प्रभाव पार्ने गर्‍छ। यसैको आधारमा कुन समस्या तथा मुद्दा के कति प्राथमिकतामा छ भन्ने विषय निर्धारण हुने गर्‍छ। समस्या हेर्न, त्यसलाई मनन गर्न एवम् प्राथमिकता कायम गर्नमा व्यक्ति वा पदाधिकारीको मूल्यमान्यता एवम् दर्शनले ठुलो प्रभाव पार्‍छ। यही मूल्यमान्यता, सोच र बुझाइ नै व्यक्तिले अँगालेको दर्शन हुने भएकाले नीति तर्जुमाको क्रममा दर्शनको ठुलो अर्थ र महत्त्व रहन्छ।

नीति र दर्शनको अन्तरसम्बन्ध

दर्शन आफैँमा आफ्ना वरिपरिका घटना, वस्तु, अवस्थाप्रतिको बुझाइ एवम् धारणा हो। तर यसलाईको विश्व

दृष्टिकोण हो भनेर बुझ्ने र बुझाउने गरिएकाले यो आफैँमा जटिल जस्तो पनि देखिन्छ। दर्शन आफैँमा एउटा दृष्टिकोण हो, जुन कुनै विषय वा घटनालाई हेर्ने, बुझ्ने, व्याख्या गर्ने, विश्लेषण गर्ने र आफ्नो धारणा बनाउनमा प्रयोग भइरहेको हुन्छ।

तसर्थ सार्वजनिक नीति निर्माणमा दर्शनको महत्त्वपूर्ण स्थान हुन्छ। दर्शनले समस्या तथा मुद्दालाई हेर्ने, बुझ्ने, मनन गर्ने र सोको सम्बोधनका लागि धारणा बनाउने आदि जस्ता काममा सहयोग गर्छ। यसरी विकास भएको बुझाइलाई एउटा निश्चित ढाँचामा राखेर व्याख्या गर्ने, विश्लेषण गर्ने र समस्या समाधानको खाका बनाउने कामलाई सिद्धान्तको अवधारणाअन्तर्गत राख्ने गरिन्छ। यही दर्शन र सिद्धान्तबाट बनेको बुझाइ र विकसित मनोविज्ञानअनुसार समस्या समाधानको ढाँचा बनाएर नीतिगत विषयहरू प्रस्ताव गरिन्छ। यसरी नीति तर्जुमाको क्रममा दर्शन र सिद्धान्तको प्रयोग भएको हुन्छ।

उदाहरणका लागि संसारमा सत्य जान्ने विषय वस्तुगत पनि हुन सक्छ, व्याख्यात्मक एवम् विवेचनात्मक ढङ्गबाट पनि हुन सक्छ। साथै व्यक्तिले आफ्नो परिवेशअनुसार निर्माण गरेको बुझाइबाट पनि हुन सक्छ। विज्ञहरूले यसलाई वस्तुगतता, विषयवाद र निर्माणवाद भनेर नामकरण गरे।

घटना वा विषयलाई बुझ्ने र बुझाउने तथ्य, तथ्याङ्क र प्रयोगशालाबाट परीक्षण गरिएका वा परीक्षणबाट पुष्टि भएका विषयहरू मात्रै सत्य र वास्तविक हुन्छन् भन्ने भनाइ वस्तुगत अवधारणामा राखिन्छ। यसमा तथ्य, तथ्याङ्क र प्रमाणका आधारमा विश्वास आर्जन गरिन्छ। यसमा प्रयोगशाला परीक्षण एवम् तथ्य र प्रमाणका आधारमा कारण र असरको सम्बन्ध खोजी सर्वे तथा सेन्सबाट गरिन्छ। मूलतः प्रयोगशाला परीक्षण, सेन्स र सर्भे यसका प्रमुख विधिहरू हुन्।

यसै गरी संसारमा सत्य र वास्तविकता व्याख्या, विवेचना, तर्क, औचित्य आदिका आधारमा पुष्टि गर्न सकिन्छ भन्ने भनाइ पनि छ। यस्ता विचारहरूले घटना वा विषयवस्तुको व्याख्या र विवेचना गरी अर्थ खोज्ने काम गर्छन्। पहिले गरिसकिएका व्याख्यालाई पुनः व्याख्या गर्छन्। संजीव पोखरेलले एक अनि शून्य भन्ने पुस्तकमा दर्शन भनेको व्याख्याहरूको पनि व्याख्या हो (पोखरेल, २०२०) भन्ने झैं यसमा पनि व्याख्या विवेचनामा बढी जोड दिइन्छ। तर्क र औचित्यका आधारमा व्याख्या गरेर सत्य उजागर गर्नुलाई विषयवाद भनिन्छ।

साथै ज्ञान निर्माण, सत्यको उजागर र वास्तविकताको खोजी त व्यक्तिको मगजको क्रिया प्रतिक्रियाबाट उत्पन्न हुने नतिजा हो, उपज हो भन्ने मत पनि छ। व्यक्तिले परिवेशसँग अन्तर्क्रिया गरेर धारणा निर्माण गर्ने हो, ज्ञान निर्माण गर्ने हो, संसार हेर्ने दृष्टिकोण बनाउने हो, जुन अवधारणा निर्माणवादले लिएको हुन्छ। यसमा व्यक्तिले समय, स्थान, संस्कृति एवम् सामाजिक परिवेश अनुकूल भई ज्ञान निर्माण गरिरहेको हुन्छ भन्ने मान्यता लिइन्छ।

माथि उल्लेख गरिएका यी तीन अवधारणाले व्यक्तिलाई संसारलाई हेर्ने, बुझ्ने, व्याख्या गर्ने र दृष्टिकोण बनाउन सहयोग पुऱ्याउँछन्। यसैका आधारमा व्यक्तिले आफ्ना मूल्य, मान्यता र बुझाइ विकास गरिरहेको हुन्छ। यहि नै व्यक्तिको दर्शन हो। यसरी दर्शनले व्यक्तिको सोच र समस्याप्रतिको दृष्टिकोण र समाधानका उपाय निर्धारण गर्नका लागि महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरिरहेको हुन्छ।

सार्वजनिक नीतिको सन्दर्भमा सिद्धान्तको प्रयोग

सार्वजनिक नीतिको सन्दर्भमा सिद्धान्तको प्रयोग अति आवश्यक हुन्छ किनभने यसले नीति निर्माणलाई तत्कालको लाभमात्र केन्द्रित नगरी दीर्घकालीन, न्यायसङ्गत र प्रभावकारी बनाउन सघाउँछ। नीतिको उद्देश्य, मूल्य र प्राथमिकता निर्धारण गर्न सहयोग गर्छ। प्रमाणमा आधारित सिद्धान्तले नीतिलाई भावनात्मक निर्णयभन्दा तथ्यमा आधारित भई समाधान खोज्नुलाई प्रोत्साहन गर्छ। उदाहरणका लागि सामाजिक न्यायको सिद्धान्तले कमजोर वर्गका लागि सोच्ने बनाउँछ, उनीहरूका हितमा काम गर्ने बनाउँछ।

सिद्धान्तको प्रयोगले सार्वजनिक नीति निर्माणलाई स्पष्ट दिशानिर्देश गर्छ। न्याय, समावेशिता र तथ्यमा आधारित भई निर्णय गर्ने आधार प्रदान गर्छ। समग्रमा भन्नुपर्दा यसले दीर्घकालीन सोचको खाका प्रदान गर्छ। नीति प्रक्रियालाई बुझ्न, विश्लेषण गर्न र प्रभावकारी बनाउन महत्वपूर्ण भूमिका खेल्छ, जसबाट प्रभावकारी नीति तर्जुमा गर्न मदत पुग्छ। साथै समन्वयमा र सरोकारवालाहरूको अर्थपूर्ण सहभागिता र सहकार्यमा जोड दिन्छ। यसरी नीति तर्जुमा र कार्यान्वयनमा विषयवस्तुको जटिलतालाई हेर्न, बुझ्न तथा विश्लेषण गर्न खाका प्रदान गर्छ।

अब के गर्न सकिन्छ त ?

आधुनिक नीति निर्माण प्रक्रिया केवल अनुभव वा तदर्थ निर्णयमा मात्र आधारित नभई एक व्यवस्थित 'विज्ञान' हुनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई ह्यारोल्ड लासवेलले सन् १९४० को दशकमा नै स्थापित गरेका थिए। उनका अनुसार नीति विज्ञानले नीतिको ज्ञान (Knowledge of the policy process) र नीतिमा ज्ञान (Knowledge in the policy process) बिचको तादात्म्यलाई जोड दिन्छ। यहाँ नीतिको ज्ञानले नीति कसरी बन्छ, यसका चरणहरू के हुन् र यसको राजनीतिक एवम् सामाजिक प्रक्रिया कस्तो हुन्छ भन्ने पक्षलाई बुझाउँछ। यो नीति निर्माणको संरचनात्मक र प्रक्रियागत पक्ष हो। नीतिमा ज्ञान (Knowledge in the policy process) ले नीतिका विषयवस्तु वा कन्टेन्ट भित्रको विशिष्टीकृत र प्राविधिक ज्ञानलाई बुझाउँछ (डी लियोन र भोगनबेक, २००६; लासवेल, १९७१; र लासवेल र लर्नर, १९५१)। यसै गरी न्युविङ्गर (२०२६) ले बिसौं शताब्दीको मध्यतिर प्रयोगात्मक विधिहरू नीति मूल्याङ्कनको सुनौलो मापदण्डका रूपमा स्थापित हुँदै गएको र १९९० को दशकतिर यसले "evidence-based policymaking" को रूप लिएको ऐतिहासिक विश्लेषण प्रस्तुत गरेका छन् भने ट्रियानटाफिलोउ र हौगार्ड (२०१७) ले दोस्रो विश्वयुद्धपछि प्रमाणमा आधारित नीति निर्माण गर्ने कार्य व्यापक रूपमा विकास भएको पक्षलाई उजागर गरेका छन्। नीति विज्ञहरू अनुसन्धानलाई नीति निर्माणको केन्द्रविन्दुमा राख्नुपर्छ भन्नेमा सहमत देखिन्छन्।

नेपालको सन्दर्भमा सार्वजनिक नीतिको प्रभावकारिता बढाउन देहायका उपायहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ:

- (क) नीति तर्जुमाको प्राधिकार अथोरिटीसँग हुन्छ भन्ने सोचभन्दा माथि उठ्ने पर्छ। नीति निर्माणको ऐतिहासिक विकासक्रमलाई आत्मसात् गर्दै तथ्य र प्रमाणमा आधारित विधि र प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्छ। अन्यथा असफलता व्यहोर्न बाध्य भइरहन्छ। तसर्थ आपत्कालीन अवस्थाबाहेक नियमित नीति चक्रमा आबद्ध भएर अध्ययन र अनुसन्धानमा आधारित भई काम गर्ने बानीको विकास गर्नुपर्छ।

- (ख) नियमित रूपमा नीति विश्लेषण गर्ने संस्कार चाहिन्छ । यसअन्तर्गत कार्यान्वयनमा रहेका नीति वा कार्यक्रम एवम् नयाँ तर्जुमा गर्ने नीतिसमेतलाई ध्यानमा राखी समग्र पक्षको व्यवस्थित रूपमा अध्ययन, मूल्याङ्कन र व्याख्या गर्ने गरिन्छ । यसले नीति निर्माण र कार्यान्वयनका चरणहरूमा देखिने उपलब्धि, चुनौती, अवसर र जोखिमलाई स्पष्ट पार्छ । नीति विश्लेषणले अपेक्षित उपलब्धि मात्र होइन, अनपेक्षित उपलब्धि पनि अनुमान गर्न समेत मदत गर्न सक्छ ।
- (ग) राजनीतिले नै नीति निर्माणको केन्द्रीय भूमिका निर्वाह गर्नुपर्छ । नेतृत्वदायी सोच, स्पष्ट मुद्दा र दूरदर्शिता राजनीतिबाटै आउनुपर्छ । संविधान र अन्तर्राष्ट्रिय मूलभूत मान्यतालाई आत्मसात् गर्नुपर्छ । राजनीतिक नेतृत्वले मुद्दा तय गरेपछि मात्र कर्मचारी संयन्त्रलाई चलायमान बनाउनुपर्छ । नेतृत्वले ल्याएका सोचमा अन्यत्रको अनुभव, विज्ञहरूको राय र कर्मचारीको अनुभव एवम् प्राविधिक ज्ञानलाई समाहित गर्न सके प्रभावकारी नीति बन्न सक्छन् । अनुभव, विज्ञता र अनुसन्धानले परिष्कृत गरेका नीति मात्रै दीर्घकालीन र प्रभावकारी हुन्छन् भन्ने बोध राजनीति र प्रशासन दुबैमा विकास हुन आवश्यक छ ।
- (घ) नीति तर्जुमा र विश्लेषणका कार्यमा विश्वविद्यालय र प्राज्ञिक व्यक्ति एवम् निकायहरूलाई जवाफदेही बनाउनुपर्छ । परामर्श सेवालाई जिम्मेवारी दिएर काम हुने प्रथा होइन कि यस्ता निकायको प्रमुख कार्यमा नीतिसम्बन्धी अध्ययन एवम् अनुसन्धान पर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ । साथै नीति के कति मात्रामा सान्दर्भिक र वस्तुनिष्ठ बनाउने भन्नेमा संलग्न संयन्त्र र कर्मचारीको भूमिका हुने भएकाले क्षमता विकास र सङ्गठनको सामयिक समायोजन पनि अति आवश्यक हुन्छ । यही क्षमताले नै व्यक्ति र सङ्गठनको होराइजन र भविष्यपरक दृष्टिकोण बनाउन सहयोग गर्ने हो ।
- (ङ) नीति निर्माणमा सरोकारवालाहरूको भूमिका महत्त्वपूर्ण छ तर उनीहरू नै सबैथोक हुन् भन्ने बुझाइले पनि काम गर्दैन । जो अगाडि आयो उसैको चाहनाबमोजिम बोल्ने शैलीबाट सान्दर्भिक नीति तर्जुमा प्रभावकारी हुन सक्दैन । एउटा सरोकारवालासँग छलफल गर्दा अर्को सरोकारवालाको पनि अस्तित्व छ र उसलाई पनि सरकारले सुन्नुपर्छ भन्ने स्पष्टता राजनीतिक तहमा चाहिन्छ । नीति निर्माणको प्रक्रियामा सबैको आवाज सन्तुलित रूपमा समेटिन सक्नुपर्छ । तर तथ्य र प्रमाणले यसलाई पनि पुष्टि गर्न सक्नुपर्छ ।
- (च) स्रोत र संरचनासम्बन्धी निर्णय गर्ने पदाधिकारी र निकायमा समेत न्यायिक एवम् सामाजिक दृष्टिकोण चाहिन्छ । सामाजिक क्षेत्र, जस्तै: शिक्षा, स्वास्थ्य र कर्पोरेट संसारलाई एउटै आँखाले हेर्न मिल्दैन । यी दुईबिचको मौलिक भिन्नताले नीति बनाउने प्रक्रिया, नीतिको स्वरूप र कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित पक्षमा समेत भिन्नता ल्याउँछ । साथै सामाजिक क्षेत्रमा विविध सरोकारवालाहरूको उपस्थिति हुनाले नीति तर्जुमादेखि कार्यान्वयनसम्म शक्ति सन्तुलन अर्को महत्त्वपूर्ण पक्षका रूपमा रहन्छ । यो पक्ष नीति बनाउनेले मात्र नभई कार्यान्वयन गर्ने पक्ष र सबै सरोकारवालाहरूले समेत बुझ्न आवश्यक हुन्छ । एकला चलो भन्ने शैलीबाट राम्रा नीति नबन्ने मात्र होइन कि कार्यान्वयन पनि हुन सक्दैन ।
- (छ) नीतिलाई केवल निर्देशनका रूपमा मात्र नभई सबै तहमा बुझिने गरी सरल भाषा र माध्यमबाट प्रवाह गर्नु जरुरी छ । यसको मर्म र उद्देश्य तल्लो तहसम्म स्पष्ट रूपमा सञ्चार हुनु अनिवार्य मानिन्छ ।

- (ज) नीति आफैँमा गन्तव्य नभई मार्गचित्र मात्र भएकाले यसलाई कार्यान्वयन गर्न समयबद्ध र नतिजामुखी कार्ययोजनाको आवश्यकता पर्छ। कुन काम कसले, कहिले र कुन स्रोतबाट गर्ने भन्ने स्पष्ट कार्ययोजना चाहिन्छ।
- (झ) नीति कार्यान्वयनको सफलता मापन गर्ने कडी भनेको बलियो अनुगमन र मूल्याङ्कन प्रणाली हो। अनुगमनलाई केवल निरीक्षण वा त्रुटि पहिल्याउने कामका रूपमा मात्र नलिई कार्यान्वयनका क्रममा आएका चुनौतीहरूलाई पहिचान गरी तत्काल सुधार गर्नका लागि फिडब्याक लुप (Feedback Loop) सक्रिय बनाउन सक्नुपर्छ। तथ्याङ्कमा आधारित अनुगमन र सोहीअनुसारको वस्तुनिष्ठ मूल्याङ्कन चाहिन्छ।

निष्कर्ष

सरकार र अधिकार प्राप्त निकायद्वारा लिइने एउटा सङ्गठित र जानीबुझी गरिएको कार्ययोजना नै सार्वजनिक नीति हो। यसको उद्देश्य समस्या समाधान गर्नु, घोषित लक्ष्य प्राप्त गर्नु र सामाजिक कल्याण कायम गर्नु हो। सार्वजनिक हितका लागि जारी गरिने सरकारी निर्णय, कानून, नियम र कार्यक्रमहरू नै सार्वजनिक नीति हुन्।

समाजमा रहेका जटिल समस्याहरू समाधानको रूपरेखा तयार गर्न, सामाजिक न्याय र कल्याण कायम गरी समानताको स्थापना गर्न, आर्थिक विकास गर्न, शान्ति र सुरक्षा कायम गर्न, संसाधनको वितरण गर्न जस्ता कार्यमा सार्वजनिक नीति तर्जुमा र कार्यान्वयन गरिन्छन्।

सार्वजनिक नीति तर्जुमा र कार्यान्वयनमा दर्शन र सिद्धान्तले ठूलो प्रभाव पार्छ। यिनै दर्शन र सिद्धान्तहरूको प्रयोगले सार्वजनिक नीतिलाई नैतिक, प्रभावकारी र समाजको हितमा केन्द्रित बनाउन सकिन्छ। यिनले नीतिहरूलाई जनमुखी, पारदर्शी र दीर्घकालीन रूपमा प्रभावकारी बनाउन सहयोग गर्छन्।

प्रमाणमा आधारित भई वास्तविक र समावेशी नीति तर्जुमा गर्ने, स्रोतसाधनको प्रभावकारी व्यवस्थापन गर्ने, पारदर्शी र जवाफदेही प्रशासन कायम गर्ने, जनसहभागिता र सचेतना अभिवृद्धि गर्ने एवम् बलियो निगरानी र मूल्याङ्कन प्रणाली स्थापना गरी सार्वजनिक नीति तर्जुमा र कार्यान्वयनलाई थप प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री

Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Publishers.

Anderson, J. E. (2014). *Public policymaking: An introduction* (8th ed.). Cengage Learning.

Birkland, T. A. (2019). *An introduction to the policy process: Theories, concepts, and models of public policy making* (5th ed.). Routledge.

- deLeon, P., & Vogenbeck, D. M. (2006). The policy sciences at the crossroads. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (pp. 14–3). CRC Press.
- Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy* (15th ed.). Pearson.
- Easton, D. (1953). *The political system: An inquiry into the state of political science*. Knopf.
- Engels, F. (2010). *The origin of the family, private property and the state*. Penguin Classics. (Original work published 1884).
- Fukuyama, F. (2011). *The origins of political order: From prehuman times to the French Revolution*. Farrar, Straus and Giroux.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A brief history of humankind*. Harper.
- Keynes, J. M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. Harcourt, Brace.
- Lasswell, H. D. (1936). *Who gets what, when, how*. New York: Whittlesey House.
- Lasswell, H. D. (1971). *Policy sciences: Recent developments in scope and method*. New York: Elsevier.
- Lasswell, H. D., & Lerner, D. (Eds.). (1951). *The policy sciences: Recent developments in scope and method*. Stanford University Press.
- Neuwinger, M. (2026). *When Did Social Experimentation Turn into Social Science? The History of Randomized Controlled Trials and the Role of Science in Evidence-Based Policymaking*. Serendipities, 2-1)10).
- Pokharel, S. (2020). *Ek ani shunyas*. Kathmandu: FinePrint.
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making* (3rd ed.). W.W. Norton & Company.
- Triantafillou, P., & Haugaard, M. (2017). *Evidence-based policymaking: Towards epistemological infinitude? In Neoliberal power and public management reforms*. Manchester University Press.

Current Trend in Curriculum Development and Ways to Reform

✍ Ananda Paudel, PhD

Abstract

This study examines the development and implementation of Nepal's school curriculum, emphasizing its alignment with 21st century competencies, inclusivity, and technology integration. Using a qualitative approach-comprising desk review, and key informant interviews-the research identifies critical gaps between policy intentions and classroom realities. Findings reveal that curriculum centralization, limited teacher participation, content-heavy textbooks, insufficient professional support, weak ICT integration in pedagogy, and structural constraints hinder the operationalization of learner-centered and competency-based education. Despite progress in gender-responsive and inclusive education, persistent stereotypes, inadequate infrastructure, and limited differentiated instruction remain challenges in education. The study recommends strengthening school-level curricular autonomy, reforming assessment practices, institutionalizing professional support, enhancing digital integration, promoting flexible and interdisciplinary learning, advancing inclusive pedagogy, and improving resource allocation and governance. Addressing these systemic barriers is essential for translating policy commitments into effective, contextually relevant, and equitable learning outcomes in Nepal.

Key words: curricular decentralization, competency-based curriculum, twenty first century skills, pedagogical transformation.

Context

Curriculum is widely acknowledged as the heart of education system that translates educational philosophy into practical learning experiences. Modern perspectives view curriculum not merely as a list of subjects but as a comprehensive framework encompassing goals, instructional strategies, learning experiences, and assessment mechanisms (Degaga & Mekuria, 2023). It serves both as a normative guide and an operational tool for shaping individuals capable

of contributing to social, economic, and national development. Education extends beyond formal schooling, as individuals also learn through family, community, culture, and social interactions. Thus, curriculum can be understood as the totality of planned learning experiences facilitated by educational institutions within broader socio-cultural contexts. Contemporary curricula are dynamic, responding to rapid technological change, globalization, and evolving societal expectations. Static, content-heavy programs are inadequate for preparing learners for complex futures; instead, flexible, adaptive, and innovative frameworks are required to equip students with relevant knowledge, skills, and attitude.

A well-designed curriculum clarifies educational philosophy, vision, objectives, learning approaches, and assessment strategies, addressing fundamental questions about what knowledge and skills are essential, how they should be taught, and how learning is evaluated. Progressive pedagogical models such as experiential, project-based, interdisciplinary, and problem-based learning emphasize inquiry, collaboration, and real-world engagement, fostering higher-order thinking and learner autonomy (Joyce et al., 2009; Dewey, 1916). Twenty-first-century curricula increasingly prioritize critical thinking, creativity, communication, collaboration, digital literacy, and life skills, alongside civic, financial, environmental, and health education (Lombardi, 2007; Wiggins & McTighe, 2005). In Nepal, the National Curriculum Framework (NCF 2076 BS) embodies these global trends, emphasizing inclusivity, child-friendly pedagogy, gender sensitivity, disability inclusion, and ICT integration. Yet, the centralized core curriculum and standardized textbooks create challenges in addressing local languages, regional disparities, and contextual diversity, highlighting persistent tensions between national coherence and the need for local adaptability.

Methodology

This study is grounded in a qualitative research design, appropriate for exploring perceptions, practices, and contextual realities related to curriculum design and implementation. A qualitative approach was selected to generate in-depth insights into policy intentions, institutional practices, and practitioners lived experiences, particularly in relation to the integration of twenty-first-century skills within the school curriculum.

Desk Review

A comprehensive desk review was undertaken to establish the conceptual and policy context of the study. This involved systematic analysis of national policy

documents, strategic plans, curriculum frameworks, research reports, and relevant national and international literature. Key documents included in the study are National Curriculum Framework and other guiding documents related to school education reform in Nepal.

The desk review served multiple purposes: (a) to examine the philosophical and structural foundations of curriculum design; (b) to identify stated goals, principles, and implementation strategies; and (c) to explore existing gaps between policy intentions and classroom practices. Furthermore, international literature on competency-based education and twenty-first-century skills was reviewed to situate the national curriculum within broader global discourses. This process facilitated the identification of conceptual, structural, and operational gaps in curriculum development and implementation.

Key Informant Interviews (KII)

Key Informant Interviews were conducted with schoolteachers who have direct experience implementing the existing curriculum. Teachers were purposively selected to ensure that they have possessed relevant practical knowledge and contextual understanding.

Interview data were transcribed and analyzed using thematic analysis, allowing for the systematic identification of key themes related to curriculum relevance, effectiveness, and reform priorities.

Overall, the triangulation of desk review, and Key Informant Interviews enhanced the credibility and depth of the study. The research provides a comprehensive understanding of curriculum development and implementation within the contemporary educational context.

Literature

Contemporary literature emphasizes that curriculum and instruction must be deliberately structured to enhance student engagement and improve learning outcomes. Empirical evidence suggests that fostering meaningful engagement requires the creation of inclusive and welcoming learning environments that support active participation and learner motivation (Caballero, 2023). Such environments are not incidental; they are shaped by curricular design and pedagogical practice. The integration of innovative instructional approaches such as experiential learning, collaborative learning, critical inquiry, creativity, and

problem solving has been widely advocated as central to this transformation. These approaches are theoretically grounded in the socio-cultural perspective advanced by Lev Vygotsky, who posited that learning is socially mediated and constructed through interaction within cultural contexts (Vygotsky, 1972). From this perspective, knowledge emerges through dialogue, collaboration, and guided participation, underscoring the importance of socially rich classroom environments.

Parallel to socio-cultural theory, progressive educational philosophy articulated by John Dewey provides a democratic foundation for curriculum and pedagogy. In *Democracy and Education* (1916), Dewey argued that education should be rooted in lived experience and participatory engagement. He maintained that democratic principles in education cultivate reflective inquiry, shared problem solving, and respect for diverse perspectives. Later, in *Experience and Education* (1938), Dewey further emphasized that classrooms should promote meaningful dialogue, collaborative learning, and recognition of students' voices and agency. Within this framework, curriculum is not a static body of content but a dynamic process that encourages 'learning by doing', fostering creativity, responsibility, and social competence.

In the context of the twenty-first century, curriculum reform is increasingly driven by the imperative to prepare learners for participation in knowledge-based economies and technologically advanced societies. Education systems are expected to equip students with a broad repertoire of competencies that extend beyond disciplinary knowledge. As global economies become more interconnected and innovative-driven, the demand for adaptable, critically informed, and ethically responsible citizens has intensified. Moreover, contemporary scholarship highlights the moral responsibility of education to address global challenges, including environmental sustainability and intergenerational equity (Polydorou, Karanikola, & Panagiotopoulos, 2021).

A review of the literature identifies several priority domains essential for twenty-first-century curricula. These include financial literacy; global awareness; leadership skills; creativity and critical thinking; environmental and civic literacy; problem solving and decision-making; cross-cultural competence; technology and media literacy; collaboration and teamwork; ethical reasoning; and innovative capabilities such as critical evaluation and collaborative problem solving (Shields & Chugh, 2018). These competencies are widely regarded as non-negotiable in contemporary education systems. Similarly, Snape and Fox-Turnbull (2011) argue

that the knowledge economy demands diverse and transferable skill sets aligned with globalization and rapid technological advancement. In response, scholars advocate pedagogical transformation toward more technologically integrated and innovation-oriented practices to meet the evolving needs of advanced industries (White, 2019).

Models of Curriculum Development

The effectiveness of curriculum development and implementation is largely contingent upon the conceptual model adopted by a nation or educational system. Various curriculum models offer distinct frameworks for articulating educational purposes, structuring learning experiences, and aligning assessment strategies with intended outcomes. Prominent models discussed in the literature include the Tyler, Taba, Nicholls, and Wheeler models, each providing unique perspectives on curriculum design.

The Tyler model (1949) represents a classical, linear approach to curriculum design, guided by four fundamental questions regarding educational purposes, learning experiences, organization of learning experiences and assessment. It emphasizes systematic articulation of objectives, content, instructional methods, and evaluation, providing a structured framework to ensure coherence and alignment with clearly defined educational goals. In contrast, the Taba model (1962) adopts a more interactive, grassroots approach, highlighting a seven-step process from needs diagnosis to evaluative measures. By linking curriculum design closely to instructional strategies, Taba's model promotes adaptability and responsiveness to learner needs and classroom realities.

The Nicholls (1978) and Wheeler (1967) models introduce cyclical frameworks that emphasize iterative review and continuous improvement. The Nicholls model incorporates ongoing evaluation and reflection to refine objectives, content, and instructional methods, supporting context-sensitive adaptation. Similarly, the Wheeler model modifies Tyler's linear approach into a cyclical process, integrating feedback at each stage to enhance responsiveness to changing educational contexts. Collectively, these models illustrate that effective curriculum development requires careful consideration of objectives, content, pedagogy, and assessment, whether through structured linear processes or flexible, iterative cycles. The choice of model fundamentally influences both the design approach and the practical effectiveness of curriculum implementation.

Discussion and interpretation

The review of secondary sources, both national and international collected field information through utilizing qualitative design tools, the information was prioritized, thematized into different relevant themes of the school curriculum development and implementation. Each theme was discussed, interpreted and analyzed through field evidence- narratives and discussed the current curricular context- development to implementation.

Centralized Curriculum and Teacher Engagement

The current school curriculum in Nepal is predominantly centrally designed, with limited participation of teachers. Many teachers reported that this minimal engagement constrains their understanding of curricular intentions and the effective delivery of content. One teacher from Kathmandu noted, "*Curriculum is often developed at the central level with limited engagement of teachers,*" while another emphasized, "*Teachers are expected to implement the curriculum as per the guidelines without full understanding, especially when revisions are introduced.*"

Literature indicates that under such centralized models, fostering students' ability to apply knowledge in meaningful and contextually relevant ways is challenging (Burke & Lehane, 2023; Drake & Reid, 2020). Active participation of teachers and students in curriculum development is critical for promoting engagement, contextual relevance, and deeper learning. However, in Nepal, opportunities for such participation remain limited. A Kathmandu-based teacher stated, "*We did not engage in the curriculum development process as we are implementing a centrally designed curriculum and textbook.*" Similar perspectives were reported from schools outside the capital; for example, a teacher from Nawalparasi explained, "*Curriculum and textbooks are developed by the Curriculum Development Centre, and we were neither consulted nor actively engaged in the process, as we are real implementor of the curriculum.*"

From an institutional perspective, a curriculum expert at the Curriculum Development Centre (CDC) noted that "*participatory mechanisms exist and without engagement of teachers, curriculum development process will not proceed and in each step, teachers are engaging and playing pivotal roles.* These are disproportionately attended by teachers from the Kathmandu Valley. This indicates the inherent limitations of a centralized curriculum model. Even when teachers are involved, it is practically impossible to include all educators unless

the process is fully decentralized to the school level. Consequently, questions regarding the relevance of the curriculum arise, consistent with global findings that centralized curricula often fail to address local societal needs (Marsh & Wills, 1999). Respondents from curriculum development centre further added that *"CDC has been collecting information through various consultations with different stakeholders at the provincial and local level, however the mass consultation was almost impossible."*

Recognizing this challenge, the Government of Nepal has provided the right for the development and implementation of local curricula within schools (CDC, 1992). This decentralization approach positions local actors as knowledge producers rather than passive consumers of national curricula, thereby enhancing social and cultural engagement, promoting educational equity, and addressing community-specific learning needs (Giroux, 1988; McLaren, 2006; Ladson-Billings, 1995). Teachers consulted in this study generally viewed the provision for local curricula positively, acknowledging its potential to align education with local needs, if schools and educators are adequately prepared. However, many teachers reported *about the lack of both orientation and training to effectively develop and implement local curricula*. Curriculum experts indicated that while the CDC has disseminated guidelines, models, and provisions for local curriculum development, capacity-building initiatives fall under the purview of the Centre for Education and Human Resource Development (CHRD), highlighting a gap between policy provisions and teacher preparedness. However, a visible gap was found that Teachers Professional Development (TPD) programmes are not closely tied up with the changed curricula.

Pedagogical Transformation

Contemporary educational theories emphasize the need for pedagogical approaches that foster learners' capacity to navigate technologically advanced and socially complex environments. Constructivist, experiential, critical, and technology-enhanced pedagogies are widely advocated to cultivate students who are confident, reflective, and capable of engaging with twenty-first-century challenges. Constructivist perspectives, as articulated by Jean Piaget (1970) and Lev Vygotsky (1978), highlight the importance of active knowledge construction, linking new learning with prior knowledge, and employing inquiry-based, collaborative learning strategies facilitated through social interaction and scaffolding. Similarly, experiential learning frameworks proposed by John Dewey (1916) and David Kolb (1984) emphasize reflection, learning by doing,

problem-solving, project work, and engagement with real-world contexts to deepen learning outcomes.

Critical pedagogy, as introduced by Paulo Freire (1970), challenges traditional 'banking' approaches to education and positions learning as a tool for social transformation. Freire advocates dialogue, critical inquiry, and the empowerment of learners to question and challenge socio-cultural assumptions, thereby promoting agency, social responsibility, and transformative learning (Freire, 1985). Collectively, these theoretical perspectives underpin the development of essential twenty-first-century competencies, including critical thinking, creativity, collaboration, communication, digital literacy, and global citizenship.

Operationalizing these theoretical insights necessitates a paradigm shift in curriculum and classroom practice, including: i) teacher-centered to learner-centered approaches ii) rote memorization to inquiry-based and critical thinking methods iii) textbook-driven instruction to multi-resource and experiential learning iv) predominantly summative assessment to formative and continuous assessment v) static, fixed curricula to flexible, adaptive learning frameworks and vi) passive learners to active, self-directed learners.

Such transformation requires that both teachers and learners adopt strategic, adaptive, and multimodal pedagogical practices to effectively engage in dynamic teaching-learning processes (Anstey & Bull, 2006). Pedagogical strategies should also incorporate socio-cultural dimensions by promoting participation in collaborative, culturally relevant activities that foster social interaction, innovation, and civic engagement (Alfred, 2002; Lantolf, 2000; Mahn, 1999).

National policy frameworks in Nepal have articulated provisions to support pedagogical transformation. The School Education Sector Plan (SESP 2023–2030) emphasizes learner-centered, activity-based, inquiry-based, inclusive, and ICT-enhanced pedagogical approaches. Similarly, the National Curriculum Framework (CDC, 2020) explicitly recommend employing diverse teaching strategies, including games, storytelling, poetry, songs, demonstrations, audio-visual materials, group work, observation, project-based learning, and problem-solving activities. These policy directives indicate a clear orientation toward pedagogical innovation and away from conventional didactic approaches.

Despite these policy provisions, evidence from practice reveals limited implementation of modern pedagogical approaches. Teacher consultations indicate that lecture-based methods dominate classroom practice, largely due

to structural and resource constraints. For example, one teacher reported: “*I know students learn better with interactive, activity-based pedagogy; however, because of the excessive number of the students (more than 50 students) in a single classroom, I rely on lecture methods.*” Budgetary limitations further constrain the adoption of material- and activity-based strategies: “*Schools do not provide funds for resource-based, activity-centric teaching even if teachers intend to use it.*” Students, similarly reported their dissatisfaction with current practices, *noting limited opportunities for discussion, collaboration, and active participation: “We just listen to the teacher and copy key notes; we do not get sufficient time to discuss or share our learning with peers or the teacher.”*

Gender and Social Inclusion

Promoting inclusivity represents a foundational pillar of education, encompassing multiple subsectors such as curriculum development, textbook preparation, teacher training, human resource management, infrastructure development, and gender and social inclusion (National Curriculum Framework [NCF], 2076 BS). The NCF (2076 BS) explicitly emphasizes equal access to education for all, inclusive classroom processes, social harmony and cohesion, mutual respect for diversity, child-, gender-, and disability-friendly teaching and learning, equal participation in classroom activities, the use of inclusive pedagogical approaches, and individualized instruction tailored to students’ diverse learning needs. Similarly, the Curriculum Development Centre (CDC) has initiated several measures to integrate gender and social inclusion principles, including efforts to eliminate gender stereotypes from textbooks. Additionally, curricula and textbooks in multiple mother-tongues are being developed to support linguistic inclusivity and to accommodate learners from diverse backgrounds.

Despite these advancements, gender stereotypes persist in textbooks. For example, the Grade One social studies textbook (CDC, 2076 BS) contains numerous gender-biased illustrations. Males are frequently depicted in productive or economic roles, while females are shown in traditional, domestic roles. In the 'Toys' topic (p. 15), a boy is portrayed playing a mathematics game, whereas a girl is depicted playing with a doll. In 'My Family' (p. 18), women are shown engaging in household chores such as washing dishes and cleaning, while one male is shown washing clothes and another male in an income-generating activity of basket-making. Similarly, females are depicted serving food (p. 19), and all females on page 44 are shown in traditional roles. Although males occasionally appear in domestic roles, they are more often portrayed in economic or professional activities. These

examples indicate that textbook content and illustrations continue to reinforce gender stereotypes and perpetuate inequality. This raises concerns regarding the traditional mindsets of curriculum developers, illustrators, and subject experts, suggesting a need for orientation and oversight during content creation. Gender audits during textbook and curriculum development are therefore essential. Sharma and Basnet (2024) similarly found that secondary-level English textbooks depict females in subordinate or less empowered roles, reinforcing traditional stereotypes, whereas males are consistently represented as dominant, adventurous, and strong.

Interactions with schoolteachers further highlight challenges in implementing inclusive education. A teacher from Nawalparasi reported, *I know that every child has their rights to education, and teachers are motivated to use inclusive pedagogy; however, the curricula, learning materials, and the school environment are creating hurdles.* Similarly, a teacher from Kathmandu reported, *The government has used a one-size-fits-all approach, which is not possible in inclusive education, which requires separate training, learning materials, and a welcoming, disability-friendly school environment.* Teachers also noted that children with disabilities often *Lack equitable access to learning opportunities due to insufficient learning materials.* Even in special schools, differentiated instruction and individualized learning plans (IEPs) are rarely implemented, as the government has not developed a differentiated curriculum. While initiatives to create accommodative learning outcomes and disability-friendly materials are emerging, widespread implementation remains limited.

Existing literature underscores the importance of supportive practices for inclusive education, including creating appropriate learning environments for all students (Brelach & Chamber, 2011), providing diversified instruction based on learner needs (Armstrong et al., 2011), facilitating access to regular schools rather than segregated settings (Ainscow, 2005), ensuring fair and equitable education (Ainscow et al., 2006), offering curricular accommodations tailored to disabilities (Ainscow, 2005), and institutionalizing IEPs (Ainscow, 2019). In these dimensions, Nepali practice is currently lagging, indicating a need for systematic reforms to achieve truly inclusive pedagogy

Twenty First Century Skills

The Curriculum Development Centre, through the implementation of the National Curriculum Framework (NCF, 2076 BS), has sought to integrate 21st century

skills in response to the demands of a technology-driven knowledge society and knowledge economy. The curriculum has shifted from a predominantly content-based model to a competency-based framework, emphasizing the application of knowledge, development of higher-order thinking, and integration of life skills and work-related competencies to equip youth for contemporary challenges. Level-specific competencies and learning outcomes have been explicitly defined, embedding core 21st century skills. Pedagogical strategies aligned with these skills, such as project-based learning, experiential learning, student- and activity-centered approaches, community engagement, and problem-solving methods, are explicitly outlined as instructional priorities. Additionally, subject-specific approaches target skill development: inquiry and problem-solving in science, civic competencies and global awareness in social studies, communication and creativity in language instruction (Nepali and English), and analytical reasoning in mathematics.

Interactions with schoolteachers reveal significant challenges in translating these curricular intentions into practice. While teachers recognize the inclusion of 21st century competencies in principle, they report, *curricula and textbooks remain content-heavy, limiting opportunities for inquiry-based, project-based, and cross-disciplinary learning*. They also reported, *inadequate professional training for designing and implementing technology-enhanced pedagogical activities, coupled with limited physical infrastructure and logistical resources, as significant barriers*. Traditional exam-oriented assessment practices further restrict the application of practical, skill-based learning, as a teacher from Kathmandu said, *evaluations focus on memorization rather than competency demonstration*. Consequently, despite policy alignment with 21st-century skills, classroom practices continue to be constrained by structural, pedagogical, accessibility of diverse materials, capacity of the teachers in the use of ICT base activities, and assessment-related limitations.

The challenges are particularly pronounced in remote and resource-constrained contexts. Teachers report *limited access to ICT facilities and unreliable internet connectivity, constrains engagement with digital learning resources and innovative teaching methods*. It was also observed that overcrowded classrooms, fixed seating arrangements, and insufficient budgets for material-based, activity-oriented instruction further hinder the implementation of collaborative and project-based learning. Moreover, the absence of systematic pedagogical support at the school level leaves teachers without guidance or mentoring to effectively integrate 21st century skills into daily instruction. Collectively, these findings

suggest that while the NCF provides a comprehensive framework for 21st century skill development, effective implementation requires concurrent investment in teacher capacity building, infrastructure, resource allocation, assessment reform, and sustained pedagogical support that are not getting high priority.

Curricular Support System

Effective curricular support systems play a pivotal role in improving teaching quality and enhancing student learning outcomes. Pedagogical support enables teachers to update subject knowledge, refine instructional practices, resolve classroom challenges, and implement reforms that promote better learning (Westbrook et al., 2013). Such support also fosters teacher motivation and engagement in designing innovative, student-centered pedagogical approaches. Teachers are widely recognized as the primary determinant of student achievement (Chetty et al., 2011), and their ability to implement activity-based, child-centered pedagogy depends on consistent professional support. However, in the context of Nepal, teachers currently face limited access to such support. A consulted teacher emphasized, *Without support and training, it is hard to bring pedagogical reform as per the need of the current context. The transition to a federal system has disrupted teacher professional development, with teacher training institutions downsized and centralized support structures, such as resource centres and mentoring personnel, largely abolished.*

The decentralization of school management authority has further undermined school supervision and instructional support. Local governments frequently lack the time or capacity to monitor schools effectively; as one local authority admitted, *We do not have time to monitor the schools and even a year cycle, we did not visit schools once with the aim of providing support to the schools and teachers in the classroom.* Consequently, the Curriculum Development Centre (CDC) is unable to ensure consistent curricular implementation, and schools report limited opportunities for peer learning, professional discussion, or collaborative problem-solving. Teachers noted that *peer learning culture and professional discussion on pedagogical matters among teachers and professional organizations were not common practice.* The absence of instructional monitoring, constructive feedback, and systematic professional development constrains teachers' capacity to implement curricular reforms, reduce pedagogical challenges, and enhance student learning. Research indicates that such professional support positively influences job satisfaction, teaching effectiveness, and student outcomes (Ali et al., 2018).

Findings

The analysis of policy documents, research reports, and qualitative field evidence reveals that there are several positive changes made in curriculum development and implementation process. Policy mainstreaming, provision of activity-based curriculum, focus of gender and inclusive curriculum, developing curricular implementation guidelines, and integration of 21st century skills are some of the good aspects of the curriculum. Meanwhile, several critical issues in the development and implementation of the school curriculum in Nepal are also visible. These findings highlight both policy-level advancements and persistent systemic and pedagogical gaps.

Centralization and Limited Contextualization: Curriculum remains centralized with minimal teacher involvement; local adaptation of curriculum through provision of local curriculum is an effective departure to make curriculum more relevant, however weak implementation due to limited training and support system with specific target on curriculum development and implementation are challenging.

Policy-Practice Gap: Learner-centered pedagogy is emphasized in policy, but classrooms remain teacher-centered, and exam-focused, and content-heavy having implementation bottlenecks- infrastructural, professional and technological, and environmental (accessibility, affordability, and availability of resources).

Digital Integration Weakness: ICT use is limited by infrastructure gaps, insufficient teacher training, and urban, rural disparities, material availability, connectivity and bandwidth and regular power supply are some of the major bottlenecks.

Teacher Support Deficits: Professional development, monitoring, supervision, and feedback mechanisms are inadequate for restricting pedagogical innovation and solving pedagogical problems at the classroom level. Teachers are not getting professional development opportunities timely as per the changed curriculum and professional support during the implementation.

21st Century Skills Constraints: Competency-based approaches are hampered by rote learning, insufficient cross-disciplinary methods, resource limitations, digital divide, large classroom size etc.

GESI Progress and Limits: Gender and inclusion policies show improvements, several improvements in policy, practice, in designing and implementing curriculum, but stereotypes, inaccessible infrastructure, and limited differentiated instruction practices further hindering to achieve GESI throughout the education system.

Structural and Resource Barriers: Good progress has been made in strengthening the physical and technical capacity of the schools. However, overcrowding classrooms, budget constraints, and unavailability of technical and professional support at the classroom level hinder effective curriculum implementation.

Coordination gaps

Teachers are not getting training opportunities as per the changing curricula. The impact of the changed curricula among the teachers' competencies, linking teachers' professional development programs (both pre-service and in-service) with curriculum reform is not common indicated gaps in coordination i.e., a proper coordination system does not exist.

Recommendations

Considering the above findings, the following strategic recommendations are proposed to enhance the relevance, effectiveness, and equity of curriculum implementation.

Strengthening Decentralization and Contextual Relevance: A gradual transition toward a balanced decentralization model is recommended to enhance school-level curricular autonomy. Capacity-building initiatives should be implemented to equip teachers and local governments with skills in curriculum adaptation and local curriculum development. Participatory mechanisms involving teachers, students, and community stakeholders should be institutionalized to improve ownership and contextual responsiveness.

Reforming Assessment Practices: Assessment systems should be aligned with competency-based curricular goals. A shift from predominantly summative, memorization-based examinations to formative, portfolio-based, project-based, and performance-oriented assessments is essential. The evaluation of 21st century competencies should be integrated into both school-level and national assessment frameworks.

Institutionalizing Teacher Professional Support: A structured and sustainable teacher support system should be re-established at local and provincial levels. Mentoring, coaching, and school-based instructional supervision should be formalized. Professional learning communities within schools should be encouraged to promote collaborative reflection and continuous professional growth. Curriculum-linked training should accompany every major curricular reform.

Enhancing Digital and ICT Integration: Substantial investment in ICT infrastructure, particularly in rural and remote schools, is necessary to reduce inequities. Continuous professional development programs focusing on digital pedagogy, including AI-integrated teaching approaches, should be institutionalized. Curriculum-aligned digital learning materials and accessible learning platforms should be developed to support effective implementation.

Addressing Curriculum Overload and Promoting Flexibility: A systematic review of content-heavy textbooks is recommended to rationalize and streamline curricular content. Interdisciplinary, project-based, and experiential learning approaches should be promoted. Flexible time allocation mechanisms should be introduced to support community-based and experiential learning activities.

Advancing Gender-Responsive and Inclusive Education: Regular gender audits of textbooks and curricular materials should be institutionalized to eliminate stereotypes. Differentiated curricular frameworks and inclusive learning resources should be developed. The systematic implementation of Individualized Education Plans and specialized teacher training in inclusive pedagogy should be prioritized. Infrastructure improvements to ensure disability-friendly school environments are essential.

Improving Resource Allocation and Supportive Governance: Increased budget allocation for innovative pedagogical practices and teaching-learning materials is necessary. Local governments should strengthen supportive supervision and instructional monitoring systems. Schools should be supported in reorganizing physical spaces to facilitate collaborative and activity-based learning.

Promoting Change Management and Positive Attitudes: Orientation and awareness programmes should be conducted for teachers, school leaders, parents, and community members to build shared understanding of competency-based and 21st century education reforms. Recognition and incentive mechanisms may encourage innovation and reflective practice at the school level.

Establish a Coordination Mechanism: Curriculum reform demands proper coordination among teacher training and teacher preparing agencies that prepares teachers for the effective delivery, which is a persistent gap explored. A coordination mechanism with the teacher development organizations to minimize the teacher's competency gaps would resolve several implementation problems.

Conclusion

Nepal's curriculum reform efforts demonstrate significant policy-level commitment toward competency-based, inclusive, and technology-integrated education aligned with 21st century demands. Nevertheless, substantial gaps persist between policy intentions and classroom realities. Structural limitations, insufficient professional support, resource constraints, and entrenched assessment practices collectively impede transformative change. Addressing these systemic challenges through coordinated, evidence-informed, and context-sensitive strategies is imperative to achieve meaningful curriculum transformation and improved student learning outcomes.

Reference

- Adhikari, H. K. (2021). Teachers' Mindset on Gender Responsive Pedagogy (GRP) in Mathematics Classroom. *Curriculum Development Journal*, १०-०१, (१३)२१. <https://doi.org/10.3126/cdj.v29i43.41068>
- Ali, Z. B. M., Wahi, W., & Yamat, H. (2018). A Review of Teacher Coaching and Mentoring Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 504– 524. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4609>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge
- Basnet, S. (2025). *Exploring the use of ICT in teaching learning process in Nepali schools: A narrative inquiry* [Master's thesis, Kathmandu University]. KU
- Brown, A. (2021). Developing critical thinking through problem-based learning. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 234–245.
- Burke, P. & Lehane, P. (2023). *Weaving the literature on integration, pedagogy and assessment: Insights for curriculum and classroom*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment

- CDC (1992). *Primary Education Curriculum*. Curriculum Development Centre, Sanothimi.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value Added and Student Outcomes in Adulthood*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17699>
- Degaga, T. L., & Mekuria, Y. S. (2023). Multicultural education: Teachers' perceptions in Hosanna College of Education, southern nations, nationalities, and peoples' region (SNNPR), Ethiopia. *Cogent Education*, *10*(1), 2184916.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Phi.
- Drake, S. M., & Reid, C. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, *1*(1), 31-50
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, *56*, 213-238).
- Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning is supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, *44*(3), 219-236
- Jacobsen, M. (2001). Building different bridges: Technology integration, engaged student learning, and new approaches to professional development. *Educational Research Association, Seattle, WA*, *1*(3), 29. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED453232>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). The role of collaborative learning in skill development. *Educational Leadership*, *75*(6), 60–65.
- Kadel, P. B., & Tiwari, H. P. (2025). Integration of digital pedagogy in ELT: Teacher perception on learning achievement and professional development. *Tribhuvan University Journal*, *40*(1), 110–124. <https://doi.org/10.3126/tuj.v40i1.80105>

- Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260-271. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00620.
- Khadka, B. K., & Shahi, D. K. (2025). English teachers' knowledge of using ICT in English language teaching in Nepal. *American Journal of STEM Education*, 4(1), 27-46. <https://doi.org/10.32674/4v399g47>
- Knowlton, D. (2003). Preparing students for educated living: virtues of problem-based Learning across the higher education curriculum. *New Directions for Teaching and Learning*, 24(95), 5-12.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 23(1), 240-241. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>
- Maharani, A. I., Winarno, N., Eliyawati, E., & Ahmad, N. J. (2024). STEM career interest of junior high school students in Indonesia: Survey research. *Journal of Research in Instructional*, 4(1), 121-140. <https://doi.org/10.30862/jri.v4i1.334>
- MCIT, (2019). *Digital Nepal Framework, unlocking Nepal's growth potential*. Government of Nepal, Ministry of Communication and Information technology. Kathmandu: Author
- Nepal, S., Paneru, N. R., & Ghimire, N. (2025). Effects of ICT Integration on English Language Learning at the Secondary Level. *Janajyoti Journal*, 3(1), 266-280. <https://doi.org/10.3126/jj.v3i1.83316>
- Nicholls, A. & Nicholls, H. (1978). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. London George Allen & Unwin.
- Paige, J. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 9(67), 11-11.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *The College of Education and Human Ecology*, The Ohio State University, 47(3), 220-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st Century skills: the challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Saud, D. S., & Laudari, S. (2023). English Language Teachers' Experiences of Using ICT in ELT. *Journal of NELTA*, 28(1), 151–165. <https://doi.org/10.3126/nelta.v28i1.61800>
- Smith, J., White, T., & Green, M. (2020). Digital literacy and its impact on problem-solving skills. *Computers in Education*, 60(1), 101–110.
- Trilling, B. & Fadel, C., (2009). *21st Century learning skills*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. *Education Rigorous Literature Review (Education Rigorous Literature Review)*. Department for International Development, University of Sussex.
- White, D. (2019). Critical design, hybrid labor, just transitions: Moving beyond technocratic eco modernism and it's-too-late-o-cene. In M. Arias-Maldonado & Z. Trachtenberg (Eds.), *Rethinking the environment for the Anthropocene* (pp. 180–200). Routledge.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Development.

Test-Teach-Test Ensure Learning

✍️ *Prof. Ganesh Bahadur Singh, PhD **

Student's learning is central in education. Teaching and learning take off from the point where the student is. Teacher should know this entry point (John P. De-Cecco and William R. Crawford, 1974) from testing student's knowledge prior to teaching the lesson. Testing before teaching (T1) manifests how much student already knows and whether required pre-knowledge do exist so that teaching (T2) can go further ahead. When teaching learning (T2) happen from the point where the student is, teacher again test (T3) to ensure that what was intended to be learned by the student is learned. This Test-Teach-Test, the 3Ts is fundamental process in classroom teaching and learning (Asian Development Bank, 2017; World Bank Group, 2018).

Entering Behaviour, The First T - T1

Learning never takes place in a vacuum. It should always start from where the student is. In formal learning context, instructional plan is guided by the formal curriculum such as that of Curriculum Development Centre in case of Nepal's school education. Teacher, whether in mind or in written form, should have plan the lesson. No doubt, day's lesson is the target to be achieved, it cannot take off if foundational knowledge or skill related to the day's lesson has not been learned by the student. For this, teacher needs to identify foundational knowledge/skill first. For example, mastery in the addition, subtraction, multiplication, division and basic rules would be required to learn equation/simplification in mathematics. In order to start day's lesson on equation/simplification in mathematics, teacher should test whether students meet the required knowledge first. This first test should be brief in the form of class question, quiz, short test or attend through cooperative learning (Alan Crawford, E. Wendy Saul, Mathews, S, and James Makinster, 2005).

If required entering behaviour demonstrated by the students, teacher can proceed with the lesson as planned. However, if most students do not meet the required entering behaviour, it is advisable for the teachers to spend additional time help-

* Retired from TU

ing them acquire the necessary prerequisite knowledge and skills. If half of the students or some of the students are falling behind, teacher need to plan to provide basic concepts in order to go along with the higher level of content without hampering learning opportunity for rest of the students who are ready to go ahead with the lesson.

Entering behaviour is crucial for student's future learning. If lesson goes ahead without meeting required entering behaviour, it will not be possible to go along with the higher level of content area such as equation/simplification in mathematics to the student who is still in need of support to understand fundamental concepts of mathematics such as addition, subtraction, multiplication, division. If lesson progresses in this manner, ignoring required entering behaviour for the student, such students will trail behind further and further as lesson progresses. This is one of the major reasons, some of the students are found far behind in learning at the end of year or level of education where learning recovery is difficult and such students are left behind.

It is said that all students can learn, but not in the same way and in the same pace. This requires individualized instruction at times in order to meet required entering behaviour. But it is always wise not to force whole class go along at the same pace. There is no compromise that every student should learn the essentials and there should also be room for differentiated curriculum (John Kerry, 2002) where it will be beneficial.

As recording of individual student's portfolio is essential in order to find out learning progress and plan for further learning, which is also emphasized by CDC (2080 BS). Nepal's practice about maintenance of student portfolio during Continuous Assessment System (CAS) implementation has been found difficult by teachers (CERID, 2004). These issues need to be addressed and portfolio maintenance need to be revived if no other simplified solution are not in place. It is essential for the teacher to know find out students in term of learning, learning difficulties to provide possible support. needed by the students. Just going through pages of the textbook and number of lessons covered is not sufficient for learning. Teacher should always be aware regarding the position of students to support for learning which might require individualized engagement as well.

Teach the Lesson, the Second T - T2

Once teacher has ensured required entering behaviour is present in the students, teacher can go along the day's lesson smoothly. In case of on-going lessons of

a related content area such as a chapter/unit, determining required entering behaviour is much simpler compared to different content area even in the same subject (horizontal linkage) or in the same content area at higher grade (vertical linkage).

In case of content delivery as well, teacher should have a good intuition which content area should have comparatively higher emphasis and which content area should be initiated in the class and completed by the students as a learning. Teachers are expected to teach word by word, paraphrase paragraph by paragraph or solve all the questions in the exercise section of the textbook or model sets for the students in the name of examination preparation. This is a futile tasks which takes much of the energy of the teacher and students, but outcome would be an emphasis on rote learning which is less desirable in education (MOE, 2009; MOES, 2002).

Teaching and learning new content area is the focus on each day's lesson and there are myriad of teaching learning strategy that a teacher can employ. If content is mostly new and it requires students to grasp knowledge, then lecturing could be best method as teacher can deliver most of the content in short period of time. In the content area, where teacher has opted to use lecture, it can be done systematically by using 'establishing set' and 'transition' (Arends, 2013). Even in a lesson part of knowledge can be covered as overview followed by interaction, discussion or cooperative learning.

Student's learning largely depends upon the delivery modality a teacher chooses. Lecturing or paraphrasing or memorizing by repeated book reading makes a student passive learner and there would be lack of building concept (Laurie L. Hazard and Jean-Paul Nadeau, 2012). Without linking content coherently, learning becomes detached mass of knowledge and as this heap increases as lesson progresses, student can be seen tired, forgetting already learned content and start to trail behind further and further as content in the textbook goes further ahead. What should we make of the teaching learning in which lesson progresses, but student trail behind and pages are covered, but minimum required learning is not achieved?

Teacher should be mindful where to spend more time, when to give learning responsibility to the student and always establish a link in a learning chain, not a discrete content learning. Each of the content area should be based on the concept as its foundations. Sometimes there might be a line or two line definition only in the textbook such as bio-degradable or non-degradable waste. Making student

memorize it will seem easy and fast than spending a day's lesson on concept building. Ask student to share their lived experience or observe what they see around them or do an experiment that takes week(s) will take time and effort, but it will pay in long term. Concept building helps in meaningful and durable learning. Where there is weak foundation, linkage in the concept is missing, or learning is treated in isolation, then learning cannot be long-lasting. Further, students may forget the content which they may take as burden.

There is common, but somewhat misunderstanding concept that 'students are not learning because curriculum is content loaded'. Such mongering of culprit to go through persistent superficial cosmetic changes is institutionalizing underachievement of student learning. It is also imperative to critically analyze role of 'trained incapacities' as Matthew Lipman (2003) argues, "fringe of normal academic practices are insufficient to bring about large-scale changes in teacher behaviour" (p.16).

It is not always true that '*More in = More out*', argues Hamilton and Hattie (2022) and suggests, maybe we need to get Lean; and by doing so, *Less in* becomes *More out*. This demands role change of teacher and changes in classroom teaching learning practices. For example, Lipman (2003) contrast 'reflective' versus 'standard' paradigm where reflective paradigm assumes education to be inquiry whereas standard paradigm does not. Similarly, in standard paradigm teacher question students, whereas in standard paradigm students and teachers query each other. Besides reflective paradigm, cooperative, collaborative, participatory, inquiry-based, critical thinking, and other methods can be used in this 'Teach' phase where students are engaged in meaningful and lasting learning.

Test the Learning, the Third T - T3

Once teacher has ensured required entering behaviour is present in the students, and new lesson is taught, teacher should ensure objective of the lesson has been achieved. For this teacher test (T3) based on the lesson through classroom questioning, short quizzes, classwork or homework or other appropriate activity.

This cycle of 3T should be employed in every lesson and this will be equally effective in chapter or unit as well. This is building block of learning and learning should be constructed based on previous learning. T3 is basic part of every lesson and it expands to different types assessment to assess learning – assessment of learning, assessment for learning and assessment as learning. These three purposes of assessment serve in student's learning in different ways as presented below.

Assessment Preferences - Pyramid of Testing

In a study by Asian Development Bank in 2017, teachers' assessment preferences were collected into four aspects – teachers' use of assessment as learning, assessment of learning, assessment for learning. The table below shows the mean score and standards deviations (SD) of all the respondents.

Mean and SD on the Assessment Preference Factors and Total

Factors	Mean	SD
Assessment as learning	3.03	.73
Assessment of learning	3.96	.64
Assessment to inform	3.12	.69
Assessment for learning	3.56	.59

The table above shows that Nepali teachers who participated in this survey have most preference to practice assessment of learning and least on assessment as learning. The results imply that teachers tend to conduct assessment more to determine current status of student achievement against learning outcomes and in some cases how their achievement compare with peers. The teachers has less focus on how to make use of assessment results to guide instructional and educational decisions. Hence, it could also be implied that teachers of Nepal are more inclined to do assessment activities that are associated with summative assessment.

Teachers' assessment preferences in Nepal is the one in which pyramid of the assessment practices is 'assessment of learning' at the base, then graduated by 'assessment for learning' and a portion at the apex is 'assessment as learning'. Such a pyramid of assessment practices is characterized as

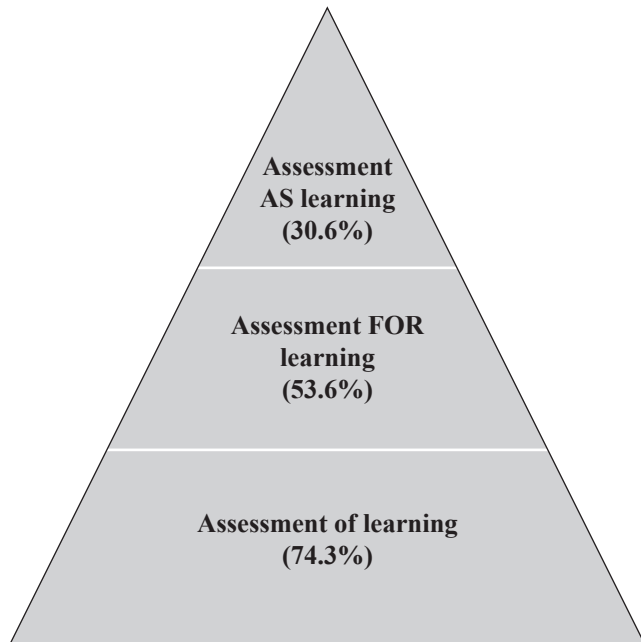


Figure 1: Teachers' assessment preferences
(% includes very frequently and always responses)

‘traditional assessment pyramid’ by Lorna Earl and Steven Katz (2006) and it has been emphasized reconfiguring the pyramid in opposite form so that ‘assessment AS learning’ would be the emphasis in assessment. Existing pyramid shape of assessment preferences in schools is shown in figure 1.

‘Assessment as learning’ and ‘assessment for learning’ is emphasized to improve students learning and T3 should focus on these types of assessment more than ‘assessment of learning’ suggesting an inversion on the existing pyramid of assessment ‘assessment as learning’ in the base, ‘assessment for learning’ in the middle and ‘assessment of learning’ in the top of pyramid suggesting less frequent use .

References

Alan Crawford, E. Wendy Saul, Mathews, S, and James Makinster. 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: Open Society Institute.

Arends, RI. 2001. *Learning to Teach (5th edition)*. CDC (2080 BS). McGraw-Hill International Edition.

Arran Hamilton and John Hattie. 2022. *The Lean Education Manifesto, A Synthesis of 900+ Systematic Review for Visible Learning in Developing Countries*. Abingdon and New York: Routledge.

Asian Development Bank. 2017. *Innovative Strategies for accelerated Human resource development In South Asia Student Assessment And examination Special Focus on Bangladesh, Nepal, and Sri Lanka*. Manila: Author. <https://www.adb.org/publications/innovative-strategies-student-assessment-bangladesh-nepal-sri-lanka>

CERID. (2004). *Effective Classroom Teaching Learning (Phase III): School Based Assessment*. Kathmandu: Author.

Curriculum Development Centre. 2080BS.

विद्यार्थी सिकाइका लागि आन्तरिक मूल्याङ्कन मापदण्ड २०८०. <https://moecdc.gov.np/content/20/internal-assembly-candle-for-student-leeds-2080/>

John P. DeCecco and William R. Crawford. 1974. *The psychology of learning and instruction*. Edition: 2d ed. ; Imprint: Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

John Kerry. 2002. *Learning Objectives, Task Setting and Differentiation*. United Kingdom: Nelson Thomes Ltd.

- Jon Nixon, Jane Martine, Penny McKeown and Stewart Ranson. 1996. *Encouraging Learning, Towards a theory of the learning school*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Laurie L. Hazard and Jean-Paul Nadeau. 2012. *Foundations for Learning – Claiming Your Education*. India: Dorling Kindersley (India) Pvt. Ltd, Pearson.
- Lorna Earl and Steven Katz. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. www.wncp.ca.
- Matthew Lipman. 2003. *Thinking in Education*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- MOE. 2009. *School Sector Reform Plan 2009-2015*. Kathmandu: Author.
- MOES. 2002. *Secondary Education Support Programme*. Kathmandu: Author.
- Mohan Paudel, Ashik Singh, Sushil Sharma, Ganesh Bahadur Singh and Rachel Wilder. 2024. (Dis)connection between curriculum, pedagogy and learners' lived experience in Nepal's secondary schools: an environmental (in)justice perspective. *Global Social Challenges Journal* • vol XX • no XX • 1–22 • Online ISSN 2752-3349 • <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000010>.
- World Bank Group. 2018. World Development Report, *Learning to Realize Education's Promise*. Washington: Author.

Research Initiatives at One Community College, Implications to Another

✍ *Hem Raj Kafle, PhD**

Abstract

In this paper I use keynote as a format for reporting fieldwork. I allegorize the findings of a case study in one old community campus based in one province of Nepal as a keynote (*hence the first person 'I' as the speaker persona*) to be delivered to a new community campus based in another province. My intention is twofold. First, I wish to present the keynote as a model for common public discourse for its explicit rhetorical function of a research-based persuasive-argumentative text. Second, I assume the transferability of the findings and recommendations for one institution to another which is both geographically and functionally disconnected. The case study on different aspects of research promotion initiatives at the study site mainly involved analysis of the campus journal and a focus group discussion with six key members actively involved in the Research Management Cell.

Key Words: community college, research management, faculty development, publication, student engagement

The Keynote

Dear Chair and Deputy Chair of the Campus Management Committee; members of the Municipal Council; senior gentlemen and ladies who had a historic wish to see a campus established in Kholagaun Rural Municipality.

Some years ago, it was disheartening for all of us to learn that one of the deficiencies of Kholagaun for which it failed to receive the status of a Municipality was the absence of a bachelor-level community college. Now I am thrilled to realize that the Kholagaun community has brought to our place a campus after months of multi-layer lobbying. This conference is an occasion to celebrate

* *Professor, Kathmandu University*

that achievement, and a moment to nurture hope that children from around and outlying parts of Kholagaun will no longer have to travel to other places for their undergraduate studies.

No doubt, the arrival of a college brings delight to those of us who never thought in our times that there would stand such a thing as a campus building in our small town. In our times, when we passed the School Leaving Certificate examination and wanted to go to college, many of us migrated to the nearby or distant towns. Though the dimension of *grihatyag* (leaving home) may have been instrumental in our overall growth, most of our impoverished families had to make extra investment of money and resources to make our studies away from home comfortable. If there was a college in Kholagaun, I would surely not have left home myself, nor my siblings at least, till we passed the Bachelor level.

I am now ready to celebrate my expectations that the newly elected leaders had instilled in me when they asked me to help improve the condition of community schools located at different wards of Kholagaun. The expectations were so dear to me, for the prospect of returning to my village with a purpose. I had seen the opportunity of working with many ward and school leaders who were either my one-time classmates or childhood friends. At one point, I had felt the prospects waning gradually when there was no response from their side, even to my emails and phone calls. I had felt excluded and, for being barred from extending intellectual support to my birthplace, believed to have become a victim of what Fricker (2007) calls “epistemic injustice.” Now that is the past thing worth being sent to oblivion. We have a college proudly standing here, and probably ready in course of time to go to the wards and schools with community outreach programs.

Ladies and gentlemen, I acknowledge being invited today to address the first-ever research conference of the Kholagaun Campus. I will not digress with high sermons on education, morality or national development per se. I would only try to draw ideas from my experiences of working with communities elsewhere as a senior faculty of a university which prides in being the only “autonomous, not-for-profit, self-funding public institution” in Nepal (About Us). From my narratives and reflections, you may possibly draw insights on how to promote research culture in this toddling research environment of Kholagaun Campus.

The context is this: Recently, the Chief of Mohanmaya Campus (or Mohanmaya), a community college located in the proximity of my university, requested me to

study the prospects and challenges of promoting research and publications in her institution. I accepted the request as an offer, considering it the opportunity to translate my maxim of ‘friendship-based collaboration with the community.’

Mohanmaya is located at Kavrepalanchok district of the Bagmati Province. It was established in 2000 by a local family in fond memory of their parents, Mohan and Maya. It is a not-for-profit community trust running programs from secondary (plus two) to Master level in Humanities, Education and Management streams. It was awarded Quality Assurance and Accreditation (QAA) by University Grants Commission (UGC) Nepal on 13 July 2022. MMC envisions to be “developed as a leading and vibrant educational institution with the potentiality of a deemed university” (Introduction).

Mohanmaya officials claim it to have been operated in a self-financing model with only minimal support from other agencies. The tuition fee covers 100 percent of teacher salary, requiring the college to generate additional financial resources for other developmental activities. After the QAA award in 2022, it has begun to receive 20 lakh rupees per year from the UGC, under such headings as higher education reform, tracer studies, and operation of Research Management Cell (RMC). Besides this, the college also gets frequent support from the local governments. For example, the local municipality provided it with 10 lakh rupees in the previous fiscal year and the Bagmati provincial government granted another 10 lakhs. The college is reportedly struggling to pay the loan incurred for construction of buildings in the past years, while focusing on investing substantially in the library and research and development.

Mohanmaya also places high emphasis on equity, integrating it in its overall academic functions. Its annual Mohanmaya Scholarship scheme is targeted to 5 percent of the total students prioritizing females, *dalits* and differently able individuals. Students take part in community services such as by working short-term as volunteer teachers at public schools far and near. The college organizes frequent low-cost or costless outreach activities that include health camps, eye camps, and climate change workshops, among others. These, ladies and gentlemen, may be considered referential for KCC students in the days to come.

Motivation: Fieldwork at Mohanmaya Campus

You might like to know whether my engagement with Mohanmaya was solely friendship-based. Yes, underlying friendship, I had other academic reasons for

being interested in it. First, I was asked to focus on research promotion, the area in which I had a fresh interest as a faculty leading research-intensive graduate and postgraduate programs at my university. Second, I was going to work in and for a not-for-profit community trust, almost similar in nature as my university, solely as a volunteer researcher. Volunteerism was a key motivator. Third, I had some degree of trust in the credibility of MMC for its recent recognition by the UGC with a QAA award. Fourth, Mohanmaya is among a few community campuses to have signed a functional Letter of Agreement (LoA) with my university. My fieldwork at this campus would thus be a part of the university's roles stated in the LoA. Fifth, four of Mohanmaya faculty members are alumni of my university, two of whom I taught and supervised during their Master of Philosophy studies. It would also be interesting to see the influence of my former students' presence at and contribution to the college.

Thus, I started my work at Mohanmaya in response to Mohanmaya authority's request to explore possibilities of robust research initiatives through its RMC. They indicated, and I subsequently perceived, the need to consolidate the RMC so that it would be instrumental to develop faculty, generate grants, create opportunities for students and help address pertinent community issues through faculty-led research projects. Subsequently, I formed two basic research questions: (i) How does a QAA-awarded community college promote research and development through its Research Management Cell? and (ii) What can a newly established community college learn from the initiatives and practices of a QAA awarded community college? I delimited the inquiry into the activities of RMC, so that the study would be fully focused on the research promotion initiatives at the college.

Method

Let me also state the basic research method applied in my study. It is qualitative case study research following the interpretivist paradigm, where I base my discussion on how the research participants interpret their experiences and standpoints. I applied document analysis and an online Focus Group Discussion (FGD) as data collection techniques. For the first, I went through Mohanmaya's website, the Self-Study Report (SSR) submitted to UGC and the campus journal. I conducted the FGD on Google Meet with six members of Mohanmaya Campus including the Assistant Campus Chief, RMC coordinator, contributors of the campus journal, and SAT (Self-Assessment Team) coordinator. I adhered to the quality standards of trustworthiness, credibility, and transferability of the study,

and maintained such aspects of ethical considerations as informed consent of the participants, confidentiality of the information, objectivity in analysis and commitment for data protection (Oliver, 2003; Wiles, 2013).

Community Colleges and Research Motivation: A Brief Review

Community colleges have lived a glorious history as 'formal postsecondary educational institutions' (ADB Canada, 2015, p. xv). Emerged during the 1960s in the United States, such institutions have been established over the years in several countries across the continents, including Armenia, Australia, Canada, Egypt, France, Hungary, India, Indonesia, Japan, Kazakhstan, Malaysia, Mexico, New Zealand, Norway, the Union of South Africa, Thailand, the United Kingdom, and Viet Nam' (ADB Canada, 2015, p. xv). The community college as a widely prevalent model has become an essential component of Nepali higher education in recent years. Though it is not in the scope of this keynote to chronicle the inception and evolution of community colleges in Nepal, I can at least safely attribute their emergence and spread to the establishment of Tribhuvan University (TU) in 1959. The UGC record in 2020/21 reveals 537 functional community campuses affiliated with different Universities, mainly TU. This number is 37.3 percent of the total higher education campuses in operation in Nepal (UGC, 2022).

Needless to do so at this moment, but let me speak a little about what a community college is and meant to be in general. A representative definition would depict such colleges in Nepal as the "higher-level educational institutes established underneath the affiliation of existing universities by the active engagement of local community people" (Gaihre et al, 2021, p. 780). In other words, they are institutions that emerged through "active participation and contribution of local community and intellectual classes" (Mainali and Verma, 2021, p.11). Your recent initiative, Kholagaun Campus, embodies these definitions. The Campus, I believe, stands out as a higher-level educational institute for Kholagaun and the vicinity in affiliation with Tribhuvan University, the largest and oldest university in Nepal, and in active tutelage of the local community, its well-meaning and experienced senior citizens and, above all, the Kholagaun Rural Municipality. By statute, community colleges can exercise autonomy in and perform responsibility for "mobilizing their own resources and determining their own procedures and criteria for hiring faculty and staff" (ADB Nepal, 2015, p. 43). I believe the Kholagaun community is well-informed about this scope and will exercise

optimal autonomy in its efforts to create services, opportunities and employment at large.

Elsewhere, community colleges work true to their essential purpose, which is to provide “gateway to higher education for many students with low social or economic status” (Dowd and Shieh, 2013, p. 37). They are established to “serve a significant portion of adult learners and provide options to a traditional university construct that is highly competitive and unable to absorb an increasing demand from non-traditional students” (Raby & Valeau, 2013, p. 110). Even in Nepal they have been providing education to “mainly middle and lower middle-income groups of people” (Mandal, 2016, p. 40). As a newly established college, isn’t this a big responsibility for Kholagaun as well, very much in line with the aspirations of rural youths who cannot migrate to far-off metropolises for education and job?

Before delving in detail into how a community college would promote research and innovation, I was particularly interested to know why. In the west, especially the United States, community colleges operated as “postsecondary educational institutions” (ADB Canada, 2015, p. xv), solely as “alternative pathways to higher education for the students who are unable to enroll or complete the academic degrees in the universities (Gaihre et al, 2022, p. 779). They were basically “designed to encourage additional education for those who could not afford, or were not able to attend, 4-year colleges and universities” (Borglum and Kubala, 2000, p. 567). The idea of being typically rooted in and for communities was explicit in their early days. This must be very much true to those like KCC, which are in the inception phase and are struggling for basic requirements such as collecting faculties and developing resources.

As educational needs expanded, community college administrations began to design programs that not only ensured that students completed an educational path and earned a credential, but also “added benefits of exposing students to scientific inquiry and hands-on activities early in their careers, laying the foundation for success” (Frohardt, 2019, p. 3). Some of them even engaged students in ‘applied research’ with an objective of “building highly desired skills for employment” because it improved students’ learning by “applying acquired knowledge in real-life situations and problems” (ADB Canada, 2015, p. xx). Thus, faculties’ engagement in research and innovation beyond heavy teaching load was the demand of time as communities evolved through diverse developmental patterns and new pedagogical needs emerged. Subsequently, the “promotion and tenure

requirements” which focused “less on scholarship than other higher education sectors” spontaneously drew faculties to be “active researchers” working to devise “innovative ways to involve students in their scholarship” (Frohardt, 2019, p. 1). Moreover, community colleges realized the need to guarantee their graduates’ compatibility in the job market and competitive merit in winning enrollment at high-credibility universities.

Research Activities at Mohanmaya Campus

As I stated above, one aspect of my fieldwork at Mohanmaya involved document analysis. I studied the campus journal, which promised to encourage faculty members and educators “to be engaged in research activities and to write articles continuously as their contribution in the field of research and publication” and “mature their thinking patterns and project themselves in the community” (RMC, Editorial). The journal’s Volume 1 contains seven articles, and Volume 2 has 8. Among the 15 contributions, 7 are by the in-house faculties while the remaining 8 are by authors from outside. Similarly, the two volumes contain 5 articles in Nepali and 10 in English. Among the contributors of the two volumes, 9 are males and 6 females. Above all, all the contributions so far are based on qualitative studies. The thematic diversity in the journal is equally inclusive in nature. I was somehow impressed by the incorporation of Nepali literary figures, namely Parijat and BP Koirala, and humanistic themes like absurdism, ecocriticism, critical language awareness, language skills, language loss, and oral history. Similarly, the journal covered such other interdisciplinary subjects in education as sex education, learning disability, teacher development, decolonizing curriculum, and women empowerment. I believe that when KCC initiates its own publication, MMC’s publications will be referential.

During my fieldwork, a 16-week training was taking place at Mohanmaya Campus. It was facilitated by the Kavre-based faculties of School of Management, Kathmandu University (KU). The training stemmed from the Letter of Agreement (LoA) the college signed with KU in September 2021. Among other terms and conditions, the LoA mandated KU to support the college in faculty development through training, workshops, and joint research projects. The ongoing 16-week training was intended to consolidate Mohanmaya’s RMC initiatives in faculty development through preparation of article manuscripts for publication in reputed journals.

Other initiatives of Mohanmaya Campus also reflect its priorities to research promotion. Participants of the focus group discussion revealed some evidence related to this aspect. For example, the college separates 33 percent of its total annual budget for research and development, with the rest being for teaching and learning (33%) and outreach activities (33%). Participants admitted that research promotion was indispensable for the development of a growth mindset and for developing the ability to customize with new generation students. Thus, though the agenda for research was emphasized for being one of UGC's mandates for QAA, the participants agreed that it was primarily meant to empower students through teachers' professional development. For instance, though research would create opportunities for students to be connected to the college's publication initiatives, it would be primarily through teacher creativity transferred to students. Since enhanced research culture would mandate collaboration between teachers and students, it would ultimately help bridge the gap between them. The institutional implication of such development would be the enhancement of the image of the campus at large. Moreover, engagement in research, according to the participants, would offer experience of the management of knowledge and skills.

Thematic and Methodological Focuses

Evidential to what the campus journal reflected, the focus group participants expressed an interest in working across and representing a wide range of themes beyond general education including society, governance, and local pedagogy. They confessed to have shown a visible concentration on topics from education despite their intent and policy for multidisciplinary subjects. Themes from management appeared to have been excluded from the list of articles in the journal's last two volumes not because there was such a priority but because of the non-participation of the faculties from the management stream. Besides, faculties seemed to prefer working within their comfort zones to being innovative and diversified. Participation in research activities was an additional burden to many who did not see the long-term rewards of professional development.

It was not surprising that Mohanmaya's nascent research culture had obvious limitations even though a majority of them were aware of the value of impactful studies such as that would alert the local politicians, meaning the local government. They were willing to move beyond the curricular requirements to such domains that the local community would understand and own. They wanted to work on issues like internal migration and the impact of foreign employment on the local

economy and believed to lack substantive training in quantitative or mixed-method research. A majority of the teachers involved in research had orientation to qualitative methods with little or no knowledge of quantitative techniques. This is to say, they have realized the significance of using mathematical/statistical tools in local research.

When the discussion indicated their interest in social problems, I perceived their inclination to study equity-related issues. The participants admitted that equity was not ignored even though the publications did not reflect their direct engagement with equity concerns. Research, in fact, had not moved beyond the comfort zones and general competence of the faculties. They had ‘theoretical knowledge’ of equity, but were not able to bring it into practice, at least in their self-initiated studies. The campus journal reflected a limited representation of equity research. The article on decolonization of the English language, according to its contributor (one of the FGD participants), was a minimal effort in that it emphasized the inclusion of student voice in the local curriculum. In the same way, the article on teaching children with hearing impairment was another attempt at representing a marginalized group.

The Mohanmaya faculties are aware of the need to understand and practice equity as one of their academic and professional priorities. The college has integrated equity discourse in students’ fieldworks and case studies they carry out as curricular requirements under programs/courses like Sociology and Rural Development. In addition, as dimensions of equity are stated in the country’s constitution, a faculty member who has a very high engagement and stake with the community must remain informed both for studying and teaching them. Aspects like teacher behavior, student activism, human rights, and political influence featuring in the everyday discourse among teachers draw quite a lot of equity concern these days. Mohanmaya faculties appeared well-informed about this aspect as well.

Funding for Research

Research and publication are quintessential to a higher education institution. Institutions try to allocate significant resources to the promotion of research culture. As a higher education institution, Mohanmaya places high importance on the activities of its RMC. Research was only a curricular requirement in some of the undergraduate and graduate programs in the past, with only 2 percent of the annual budget allocated on student-led curricular projects. But ever since

the college vied for QAA from UGC, the RMC budget was raised to 5 percent. RMC does not independently generate research funds but relies on the resources allocated by the campus. The subsequent RMC distribution of research funds involves token money for students and teachers to cover training, fieldwork, writing, and publication. The amount ranges from 20,000 to 50,000 Nepalese rupees.

RMC and Students

There is one factor that a toddler in research like Kholagaun Campus can learn from Mohanmaya – aligning RMC priorities with student work. It was somehow intriguing to learn that all student-led research activities were in RMC’s purview at Mohanmaya. Such alignment has established broader ownership for the cell and made utilization of funds apparent. Most importantly, the Cell distributes a small amount of seed money (minimum 20,000 rupees) to student projects, especially the social survey assignment under the Master of Business Studies (MBS) program. While short-term research training sessions for students are regular priorities, even bachelor level field visits are organized by RMC. Likewise, RMC manages the classes of Research Methodology both in Bachelor and Master level programs and administers the Master-level student theses. Students are regularly encouraged to develop their theses into articles for the college journal and thoroughly informed about the possibilities of winning newer research grants through quality writing and publication.

Initiatives Envisaged

Ladies and gentlemen, you may further like to know what Mohanmaya team envision about research promotion in the days ahead. It did not sound unusual when they expressed the wish to mandate ‘one research by one faculty each year.’ This they believed would be possible if research and publication were included in the criteria for promotion. Although the present level of motivation and resources did not signify much of such a prospect, they were confident to make it happen by boosting the confidence of faculties and gradually accommodating members of all disciplines. An even more stringent approach could be to make research activities obligatory, extending it to local needs in such new areas as impact of climate change, woman empowerment, business, and entrepreneurship. The collaboration with KU and the ongoing and upcoming support activities were expected to augment research competence of Mohanmaya faculties. Connecting

students more frequently with RMC beyond curricular work and integrating group projects as regular responsibility could also provide greater impetus to the scholarly zeal of the Mohanmaya fraternity.

There certainly are limitations, one of which being the limited morning-time presence of faculties at the college since the majority of them are full-time employees elsewhere. But my participants ruled out the fact that limited presence would deter their progress. Mohanmaya was the only university-level platform for most of them and, therefore, a major boost for the growth of their research scholarship. Just that sincere efforts were required from them. In the words of one of the office-bearers who participated in the focus group discussion, enhancing research competence was “easy for those who know, but difficult for those who do not.”

A long-term priority then would be to increase the annual research funding by at least 10 percent of the total budget. This could provide higher motivation for both ‘room-based’ and ‘field-based’ projects of both students and faculties. A few possible schemes would be helpful in generating research funds. For example, Mohanmaya could accost the municipal authorities for funding small-scale studies on sanitation, local businesses, educational programs, and different social issues. Similarly, Mohanmaya faculties could also bid for research grants through collaboration with other credible higher education institutions. Such initiatives could be led by faculties who have already studied in and earned a higher degree like Master of Philosophy or Doctor of Philosophy. RMC could equally extend its activities to other external professional forums and seek greater visibility leading to greater credibility for partnership and resource generation. Above all, RMC could organize frequent training to boost research competence in faculties and students in collaboration with different institutions through bilateral agreements, such as the one with Kathmandu University.

The Inferences

Colleagues of Kholagaun Campus, you might at this point like to ask me what I learned from my engagement with Mohanmaya. My learning simply involves only a little more than I could draw from a conversation with a group dedicated to help flourish a community trust. My conversation, however, was focused on exploring the aspects of research promotion initiatives at the college. Foremost, I learned that the intent for research and development through RMC was a ‘demand

of time' as one of the participants highlighted. It meant extrinsic motivation involved in the QAA mandate. But we could see intrinsic factors beyond QAA, such as a realization of the prospects of professional development and competitive advantage in academia. I also perceived in them a good understanding of the value of campus-community nexus in creating opportunities for students and enhancing community ownership for the college. Though faculties of disciplines (such as management, mathematics) not included in the campus journal appeared to need awareness of and motivation for research and publication, I could sense a broader intent to receive orientation, training, and other forms of professional development.

Let us, however, not call it a condition of unilateral benefit. If my university partners with a community college, it is not that the college alone that remains in the receiving end. My university also achieves an extended learning platform resulting in a model of university-community partnership. A partnership of such nature connects my students with theirs and creates for them an avenue for community-based inter-institutional collaboration. Furthermore, it bridges gaps at various multiple levels. First, it brings together the faculty members and students of a community college through development of student-led joint research projects. Second, it blurs the perceived hierarchy between faculties of one federal university and those of a community college affiliated with another federal university. Third, it indirectly connects my university's faculties and students with the faculties and students at a community college.

The Mohanmaya fraternity believes that research and publication through RMC will promote campus visibility. It is not a pipedream, indeed, though their limited presence on campus also indicates heavy off-campus engagement elsewhere. On the surface, the RMC budget of 5 percent appears inadequate to become what Mainali and Verma (2021) call "more than a non-profitable educational service organization" (p.12) but to suit the potential of faculty-student engagement at the college. But the Mohanmaya officials' vision for establishing a robust research environment both for faculties and students shows inadequacy of the present research funding. RMC can tap the research potentials of the KU alumni working as Mohanmaya faculties who perceive funding opportunities outside the campus. They understand and can utilize the opportunities underlying the connection with their alma mater and its networks.

Key Insights and Implications

A little more on what Kholagaun Campus can learn from the practices of Mohanmaya Campus. I might have mentioned earlier the ambivalence that a thrust on research lends to the identity of a community college. When it begins advocating more funds and physical resources for research and development, it aims to transcend the traditional tag of a teaching-learning institution. I do not know if it is a problem but assume that it does invite problems when the fundamentals of teaching and learning become a ritualistic plea for being attached to a well-meaning institution and exploiting the perks of its efforts and networks. I see two other interesting ambiguities regarding Mohanmaya's ambitions. What kind of workforce would you aim to develop after all, out of both the faculties and students who are like part-timers? How would it be possible to mentor students as community-based researchers and practitioners by such faculties that remain on campus only a few hours in the morning? How is it possible for the untrained part-time faculties to enhance research and development competencies in the community-based students in a resource-hungry environment? These questions are indicative of your own ambitions in the process of making Kholagaun Campus internalize the agenda of research and innovation before a need for approaching the UGC for QAA is realized. The time is not very far because you would not be allowed to ignore any potential sources of funding for institutional development.

As a faculty of a federal university, I sometimes tend to assume a biased outlook towards a community college. Does it aspire to equal a university through the plea of research and development? I know this is not at all a matter of inter-institutional competition but of the need to build one's own development competence and service scope. But let us keep in mind that Kholagaun Campus as a community institution should seek intellectual and technical support from a university through a formal collaboration. To qualify for federal-level grants, you should win QAA from UGC; to win QAA you should develop a university-level competence. The aspirations of Mohanmaya and any other community colleges for such level and competence appear to be driven by the urge to win UGC grants.

Dear elected representatives of Kholagaun, please allow Kholagaun Campus to connect with the community, your electoral and developmental bases. You can encourage faculties and students to study problems in the interiors of villages and seek practical solutions. Help align campus learning with real-life issues so that some of the students would feel inspired to base their careers on community

engagement when they graduate. I believe that you know your limitations. You know the problems, but do you understand their roots? Agreed that you may understand the roots, but do you foresee their long-term repercussions? Spare your time for generation and allocation of resources and let Kholagaun Campus exert academic and intellectual resources in understanding problems and developing solutions. I am sure you did not struggle to establish this college only to undermine its potential for complementing your development initiatives. As a permanent resident of Kholagaun Rural Municipality, my hopes go only as far as seeing my community and our community campus thrive in education and innovation.

References

Asian Development Bank. (2015). *Innovative strategies in higher education for accelerated human resource development in South Asia Nepal*. Asian Development Bank.

Asian Development Bank. (2015). *The role of community colleges in skills development lessons from the Canadian experience for developing Asia*. College and Institutes Canada.

Borglum, K., and Kubala, T. (2000). Academic and social integration of community college students: A case study. *Community College Journal of Research & Practice*, 24 (7), 567-576, DOI: 10.1080/10668920050139712

Dowd, A. C, and Shieh, L. T. (2013). Community college financing: Equity, efficiency, and accountability. *The NEA 2013 Almanac of Higher Education*, 37-65.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Frohardt, R. J. (2019). Engaging community college students in publishable research. *Frontiers in Psychology*, 10 (882), 1-4, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00882

Gaihre, et. al. (2022). Practices and challenges of teachers' motivation in community colleges of Nepal. *Community College Journal of Research and Practice*, 46 (11), 778-795, DOI: 10.1080/10668926.2021.1902426.

Kathmandu University. About us. <https://ku.edu.np/about-us>

Mainali, H. L., and Verma, S. (2021). Impact of recruitment and selection practices on teaching faculties satisfaction at community colleges of Nepal. *International Research Journal of MMC (IRJMMC)*, 2 (4), 11-26.

Oliver, P. (2003). *The student's guide to research ethics*. Open University Press.

Raby, R. L., & Valeau, E. J. (2013). Community college global counterparts: Historical contexts. *Research in Comparative and International Education*, 8 (2), 110–118. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.2.110>.

Tejganga Multiple Campus. Introduction of TMC. <https://tejganga.edu.np/introduction-of-tmc/>.

University Grants Commission. (2022). *Education management information system*. University Grants Commission.

Wiles, R. (2013). What are qualitative research ethics? Bloomsbury Academic.

Bringing AI into the Classroom: What We Need to Consider

✍️ *Krishna Prasad Adhikari** and *Padam Raj Pant*#

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is transforming various sectors, including education. AI has become an inseparable technology in education, research and publications. The integration of AI into teaching and learning offers a transformative approach, enabling personalised instruction, higher engagement, optimised administration and teaching efficiency, automated assessment, real-time feedback, predictive analytics, accessibility and inclusivity. However, AI integration demands careful consideration in terms of ethical and privacy concerns, equity and access, teachers' competency and awareness and curriculum and pedagogical alignment. Thus, for the effective integration of AI in the education system, a strengths, weaknesses, opportunities, and threats analysis should be done beforehand.

Keywords: Artificial Intelligence, generative AI, automation, accessibility, equity, SWOT analysis.

Introduction

Artificial Intelligence (AI) has emerged as a game-changer in education in this swiftly evolving horizon of the 21st century. AI-based technologies have introduced innovative approaches to learning, instructional design, learning activities, assessment and administration, promoting personalized experiences and maximizing educational outcomes. On the other hand, the widespread integration of AI in every sector of education also creates an issue of digital divide inside and outside of the classroom. The digital divide varies in terms

* Assistant Professor, Central Department of Education, T. U.

AI/EdTech Freelance Consultant

of access to digital devices, digital technologies, connectivity and AI-powered educational tools. While AI is reshaping the dynamism of education and democratising education by making learning more accessible and customized to individual needs, it simultaneously risks intensifying existing inequalities if not considered an equity issue in the digital world. Thus, thoughtful implementation of AI-integrated instructional strategies into the classroom is required to address challenges through policy reforms, technological inclusivity and capacity enhancement.

AI in education focuses on personalised instruction, improved student engagement and a real-time feedback mechanism (Chen et al., 2020; Holmes et al., 2019; Purba et al., 2025). AI facilitates adaptive learning systems, automates assessment, supports learning analytics, and systematize administrative tasks (Afrita, 2023; Luckin, 2018). UNESCO's report 2025 shows that the effective implementation of AI has the potential to increase 30% of global learning outcomes. But in a country like Nepal, the equitable integration of AI into education is not without hurdles. This article deals with the potential benefits of AI integration into the classroom, possible challenges and coping strategies.

Benefits of AI in the Classroom

From the pedagogical and administrative perspectives, integration of AI into the classroom has several perspectives.

Personalized Learning and Adaptive Instruction

Based on the students' unique needs, developmental progress and learning pace, AI integration facilitates individualized learning experiences (Luckin, 2018). In the process of teaching and learning, we can use different adaptive learning platforms, such as DreamBox or Knewton, that utilizes machine learning algorithms to analyse student data from homework and assessments to provide need-based feedback and automatic adjust content difficulty (Luckin, 2018). These systems emphasize learner-centered instruction where content and presentation strategies are customized based on real-time understanding (Huang, 2018). Additionally, an Intelligent Tutoring System (ITS) supports learning by providing customized learning paths and interactive practice problems to help students focus on specific areas of weakness. Thus, the integration of AI tools in the teaching and learning

process is beneficial to customize the learning experiences based on the needs, levels and interests of learners.

Enhanced Student Engagement and Motivation

AI-based tools significantly increase curiosity, motivation and exploratory behaviour of students in the classroom (Ottenbreit-Leftwich et al., 2023). The findings of the research carried out by Luckin (2018) indicate that AI-initiated instruction in the classroom leads to a higher level of engagement and satisfaction compared to conventional teaching-learning methods. AI-powered chatbots, virtual assistants and creative applications like AutoDraw help students acquire problem-solving skills, enhance creativity and grasp complex concepts more effectively (Vasconcelos & dos Santos, 2023; Joshi et al., 2026). Research shows that ChatGPT use positively influences language engagement through providing responsive and tailored learning environments (Khosro, et al., 2025). Generative AI (GenAI) technologies play a vital role in cultivating creativity, critical thinking and autonomous learning abilities (Yao et al., 2025). Research shows that animation teaching in the GenAI environment showed 30% improvement compared to conventional method. The GenAI environment can dynamically adjust learning content and facilitate real-time interactions, enabling students in deep learning engaging (Yao et al., 2025). AI tools can be used to create dynamic instructional content, including videos, images and texts. These tools can enhance creativity and engagement in a digital environment. The innovative use of video avatars, which utilize GenAI to produce interactive and personalized teaching personas (Lively & Hutson, 2025) can enhance engagement. So, the use of AI for knowledge creation can enhance motivation, engagement and creativity in the learning process.

Optimized Administration and Teaching Efficiency

AI tools are useful in automating time-consuming administrative tasks, like attendance monitoring, planning and monitoring (Afrita, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). The AI-integrated system introduces an innovative face recognition system that integrates Multi-task Cascaded Convolutional Neural Network (MTCNN) for face detection, VGGFace for feature extraction and Support Vector Machine (SVM) for classification to streamline attendance tracking demonstrates exceptional real-time performance in tracking multiple faces within a single

frame. This system excels in attendance monitoring utilising advanced computer vision and deep learning techniques. Research shows that VGGFace model, when coupled with SVM, achieves remarkable accuracy and an impressive F-score of 95% in recognising facial identities for efficient attendance management (Ali et al., 2024). Thus, AI tools transform traditional attendance systems into smart, efficient and user-friendly platforms by capturing and recognising faces through web cameras, enabling remote tracking. So, further AI research should focus on developments in AI to potentially increase data security, lower fraud and strengthen authentication in the attendance management system. AI-driven tools specifically affect administrative responsibilities, instructional demand and overall teacher workload. AI tools could meaningfully reduce administrative burden through automating routine tasks such as student enrollment, scheduling and data management, freeing up educator time (Krik, 2025).

AI has a significant role in enhancing teachers' productivity and classroom management. Research shows that AI tools support in teaching efficiency by improving overall teacher productivity through advancements in administrative tasks, lesson planning, content creation and evaluation, ultimately saving time. AI tools, adopted as a teacher assistant, can support in classroom management through automation, monitoring and assessment, behaviour tracking and greater efficiency in the teaching and learning process (Hualiang, 2022; Kadi & Akrachi, 2026). AI integration in the classroom modifies the teachers' role to facilitator. Several AI tools that can be utilized by teachers, such as Virtual Mentors, Voice Assistant, Smart Content, Presentation Translator, Global Courses, Automatic Assessment and Personalised Learning work as a teacher assistant (Fitria, 2023). Automated grading systems for essays and reports provide immediate feedback on grammar, structure, and content, which significantly reduces the manual workload for educators (Huang et al., 2023). By streamlining these duties, AI allows teachers to focus more on interactive, creative, and high-value pedagogical activities, such as individualized student interaction and innovative instructional design.

Automated Assessment, Real-Time Feedback and Predictive Analytics

The role of AI in designing assignments, rubrics and interactive simulations aimed at improving student engagement and learning outcomes. AI-assisted

grading is presented to reduce instructor workload while providing personalised feedback (Lively & Hutson, 2025). Automated grading systems for essays and reports provide immediate feedback on grammar, structure and content, which significantly reduces the manual workload for educators (Huang et al., 2023). Adaptive feedback system integrated with AI technologies adapts feedback based on individual learning profiles by analyzing a student's progress, adaptive feedback platforms modify content difficulty, recommend supplementary resources, and customized study plan (Cuellar et al., 2025; Strielkowski, et al., 2024; Hariyanto, 2025). AI-integrated tools help in emotion and sentiment analysis, provide instant feedback and guidance by simulating human conversation. Thus, AI integration provides students with immediate, individualized feedback on their performance, which accelerates learning cycles and helps learners identify errors as they occur. Besides simple feedback, predictive analytics allow institutions to monitor data like test scores and attendance to identify at-risk students who may need additional support or remediation (Delgado et al., 2020). This kind of capability enables teachers to implement targeted interventions earlier, improving overall learning outcomes (Nazaretsky et al., 2022).

AI-powered predictive analytics can significantly improve student performance in education. Different machine learning models can be used to predict which students might struggle and take steps to support them early. Tools like Random Forest, neural networks, and hybrid models are mostly useful approaches (Alamgir et al., 2023; Parkavi, 2025). These AI-integrated analytics models help to identify students at risk of dropping out or failing. Early warning systems can alert teachers, allowing them to offer extra help like remedial teaching or counselling before problems become too big. Appropriately integrated predictive analytics tools with a learning management system could give better results. This integration allows teachers not only to predict student performance but also to modify teaching strategies in real time to meet individual needs. Different studies show that an effective integration of AI in the assessment system supports in making automated assessments, provides need-based and real-time feedback,

Accessibility and Inclusivity

AI-powered technologies help to democratize education by making learning resources accessible to a wider range of students, including those in marginalised

or remote areas. Translation and speech recognition tools stop language barriers for non-native speakers, while automated transcription services make lectures accessible to students with hearing impairments (UNESCO, 2019). We can use chatbot features of GENAI that provide text-to-speech and speech-to-text conversion, enable users to transcribe speech, check punctuation and translate speech. The translator like Google Translate, AI-based translation technology supports numerous languages and is used by second language learners (Kuddus, 2022). Furthermore, AI supports special educational needs through adaptive technologies that accommodate diverse learning preferences and physical requirements. Localized AI solutions and those with offline functionality ensure that high-quality education can reach remote places where internet connectivity is poor (Luckin, 2018).

Challenges and Key Considerations for Effective Implementation of AI

AI has begun to be implemented through various platforms, including personalized learning systems, chatbots, intelligent tutoring systems, and automated assessment tools (Boulhrir & Hamash, 2025; Harry, 2023). Research in the area of AI indicates that AI can generate benefits that support learning, enhancing motivation, creativity, and learning outcomes (Ng et al., 2021; Su & Yang, 2023). It simultaneously presents unique challenges in effective and ethical implementation. These challenges encompass data privacy and security concerns, technical competencies and infrastructural capabilities and ethical and social issues in usage (Afrita, 2023; Akgun & Greenhow, 2021; Holmes et al., 2022).

Ethical and Privacy Concerns

AI systems depend on vast amounts of data, which could raise issues of privacy and security. How data processing might expose individual student data and lead to inappropriate usage is a major concern of AI technological advancement (Tsai et al., 2020). So, careful consideration should be on how we access, evaluate, share and analyse AI-created data (Zhai et al., 2021). A country like Nepal, where data protection laws like the Electronic Transactions Act (2006) are in place but implementation and monitoring are weak, could create more issues that must be adhered to in the development and use of AI technology (Adams et al., 2023; Nenomataus et al., 2024). The ethical considerations, such as privacy

violations, algorithmic bias, data misuse, and accountability challenges (Aini et al., 2025; Baker & Hawn, 2022), should be prioritised in implementing AI. Use of AI must align with ethical principles, including academic integrity, honesty and responsibility (Oddone et al., 2024). In Nepal, a balanced approach to AI implementation in classroom is needed with clear policies and guidelines. Institution should develop clear data usage policies, policymakers should update regulations to address the complexities created by AI, tech developers should adopt a privacy by design approach and teachers should be aware of data privacy, securities and data usage.

Equity and Access

For equitable access to the AI tools, Internet connectivity is essential. Due to the diverse geographical and socio-economic backgrounds of Nepal, the Internet connectivity is not uniform all over the country (Adhikari et al., 2022; Laudari et al., 2021). To address digital disparity, the government should develop strategic policies, invest in digital infrastructure and inclusive AI models that consider linguistic and cultural diversity (Ahmed, 2024). There should be collaborative efforts between the government, educational institutions and technology developers to ensure equitable AI deployment in education. Introducing AI could exacerbate inequalities between schools located in urban and rural areas. Thus, special focus should be provided to minorities to improve access to AI-related tools and technologies. Considerations include affordable infrastructure, such as low-cost AI apps on mobile devices, and government subsidies for devices in underserved areas like Karnali Province.

Teacher's Competency and Awareness

Teachers must be equipped to use AI effectively. Without training, AI could lead to over-reliance, diminishing critical thinking skills. UNESCO (2024) published an AI competency framework for teachers in five aspects: Human-centred mindset, ethics of AI, AI foundations and applications, AI pedagogy and AI for professional development in three progressive competencies: Acquire, deepen and create. The essence of this framework is that AI is human created so teachers remain the final authority on the use of AI in pedagogical design, teachers must be competent and consider critical and creative thinking for students, teaching them to question AI outputs rather than accepting them as facts and ensure that

AI tools do not widen the digital divide or exclude students based on language, culture, or accessibility needs. Based on the competency requirement mentioned in UNESCO's report, Nepal's Curriculum Development Centre (CDC) should integrate AI literacy into teacher professional development programmes.

In the context of Nepal, for many teachers, it may be their first time to use AI in their teaching and learning process. If teachers have to use AI without sufficient exposure to AI tools, then, they face various challenges, such as technological difficulties, communication and collaboration (Kim et al., 2022). Competent teachers should be developed so that they can connect subject knowledge and facilitate learning and classroom management through the integration of suitable AI-driven tools. Thus, professional development, teacher training programs, guidelines and technical support are necessary to empower teachers to develop AI knowledge, skills and attitudes to use AI tools effectively.

Curriculum and Pedagogical Alignment

AI must align with educational goals. For the effective integration of AI in education, the curriculum becomes the primary concern. In Nepal, the school-level curriculum emphasizes holistic development of students rather than fragmented knowledge. So, AI should help to develop creativity, problem-solving and critical thinking skills rather than focusing only on knowledge transmission. AI has transformative potential in the curriculum adaptation for personalized learning, improved teaching and engaged learning (Karataş et al., 2025). So, for the effective integration of AI teaching and learning activities, flexibility in curriculum customization should be ensured. Extensive research in the direction of pedagogical design, construct and implement AI courses into school education should be conducted (Yue, et al., 2022). Key teacher competencies essential for effective AI integration, including pedagogical integration skills, technical skills, ethical awareness, and the ability to apply AI context-sensitively. AI integration can be beneficial for effective teaching and learning activities but not free from the challenges and issues.

Before implementing AI in routine activities, institutions should conduct a Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) analysis. SWOT analysis, strengths in terms of compelling benefits, weaknesses in terms of implementation challenges, opportunities in terms of societal transformation and

threats in terms of unintended consequences, as mentioned in Figure 1, should be done first, and then, AI implementation strategic plan should be made functional for effective integration of AI into the classroom.

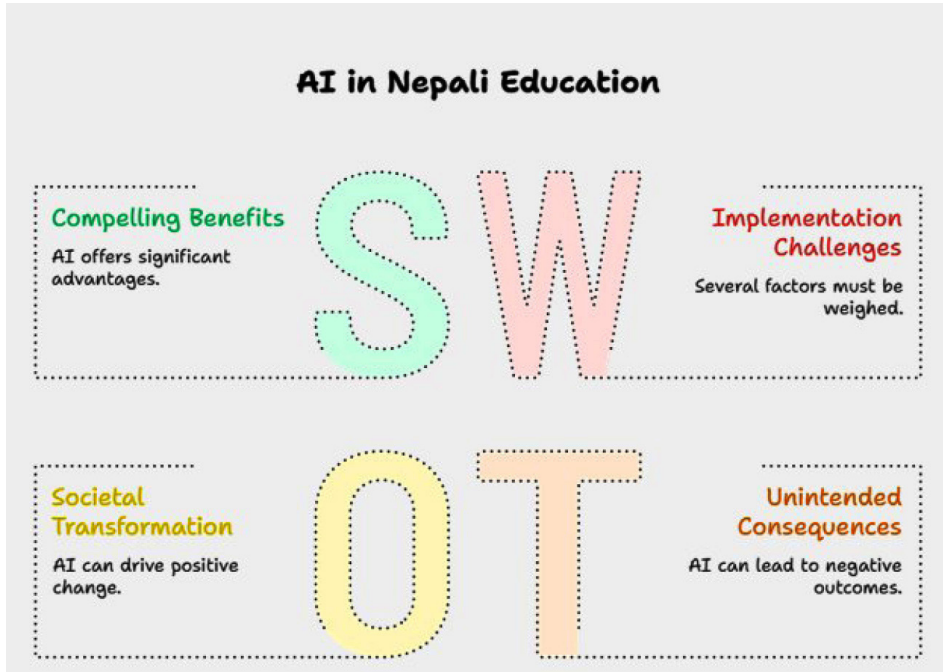


Figure 1. *SWOT Analysis for Effective AI Integration*

Conclusion

Bringing AI into the classroom has the potential to enhance education in Nepal, but it requires a balanced approach. AI integration in education brings benefits in educational management, pedagogical effectiveness, resource development, learning design, assessment automation, administration, and predictive analytics. However, the implementation of AI in the present Nepali context could be challenging in terms of ethical use, data privacy, competency, digital divide and accessibility, curriculum and pedagogical taboos. Only by considering ethics, equity, capacity building, and alignment with national goals, teachers can bring AI into the classroom effectively. As we stand in 2026, with AI advancements accelerating, proactive measures will ensure that technology serves as a tool for inclusive, quality education, aligning with Sustainable Development Goal 4.

Recommendations for Nepal's Context

This article suggests the following recommendation to bring AI effectively into the classroom.

- **Policy Framework:** The Ministry of Education and Sports should develop AI guidelines, building on the Digital Nepal Framework (2019), including ethical audits for AI tools.
- **Infrastructure Development:** Partner with organizations like xAI or local tech firms for affordable AI solutions. Expand programmes like One Laptop Per Child to include AI-enabled devices.
- **Capacity Building:** Professional development of teachers in AI integration is mandatory task. Universities' curricula should include AI-related courses in their programmes and the training centres should develop a training module on AI integration, collaborating with different national and international organisations.
- **Monitoring and Evaluation:** Establish a national AI education task force to assess impacts, ensuring equity through metrics like student engagement rates.
- **Community Involvement:** Engage parents and local governments in decision-making to address cultural sensitivities while integrating AI into pedagogical practices.

References

- Adams, C., Pente, P., Lerner, G., & Rockwell, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131>
- Adhikari, K. P., Joshi, D. R., & Sharma, K. P. (2022). Factors associated with the challenges in teaching mathematics online during the COVID-19 pandemic. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 3(2), ep22014. <https://doi.org/10.30935/conmaths/12225>

- Afrita, J. (2023). Peran artificial intelligence dalam meningkatkan efisiensi dan efektifitas sistem pendidikan. *COMSERVA: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Masyarakat*, 2(12), 3181–3187. <https://doi.org/10.59141/comserva.v2i12.731>
- Ahmed, F. (2024). The digital divide and AI in education: Addressing equity and accessibility. *AI EDIFY Journal*, 1(2), 12-22. <https://researchcorridor.org/index.php/aiej/article/view/259/248>
- Aini, I. N., Yudandani, R., Alfian, M. A., & Abrori, R. (2025). Peran Etika Dalam Pemanfaatan Ai Di Berbagai Bidang. *Jurnal Mahasiswa Sistem Informasi (JMSI)*, 6(2), 413-422. <https://scholar.ummetro.ac.id/index.php/JMSI/article/view/9283>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K 12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Alamgir, Z., Akram, H., Karim, S. and Wali, A. (2023). Enhancing student performance prediction via educational data mining on academic data. *Informatics in Education*, 23(1), 1-24. <https://doi.org/10.15388/infedu.2024.04>
- Ali, M., Diwan, A., & Kumar, D. (2024). Attendance System Optimization through Deep Learning Face Recognition. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 15(1). <https://doi.org.10.12785/ijcds/1501108>
- Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Boulhrir, T., & Hamash, M. (2025). Unpacking artificial intelligence in elementary education: A comprehensive thematic analysis systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100442. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100442>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

- Cuéllar, Ó., Contero, M., & Hincapié, M. (2025). Personalized and timely feedback in online education: Enhancing learning with deep learning and large language models. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(5), 45. <https://doi.org/10.3390/mti9050045>
- Delgado, H. O. K., de Azevedo Fay, A., Sebastiany, M. J., & Silva, A. D. C. (2020). Artificial intelligence adaptive learning tools. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 11(2), e38749-e38749. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.38749>
- Fitria, T. N. (2023). The use of artificial intelligence in education (AIED): Can AI replace the teacher's role?. *Epigram*, 20 (2), 165-187. <https://doi.org/10.32722/epi.v20i2.5711>
- Hariyanto, Kristianingsih, F. X. D., & Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1), 458. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00908-6>
- Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal & Humanity (INJURITY)*, 2(3). <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Hualiang, L. (2022). Influences of artificial intelligence in education on teaching effectiveness: The mediating effect of teachers' perceptions of educational technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 17 (24), 144-156. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i24.36037>
- Huang, S.-P. (2018). Effects of using artificial intelligence teaching system for environmental education on environmental knowledge and attitude. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3277-3284. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91248>

- Huang, A. Y., Lu, O. H., & Yang, S. J. (2023). Effects of artificial intelligence-enabled recommendations on personalized learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education, 194*, 104684. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>
- Joshi, D. R., Khanal, B., Chapai, K. P. S., & Singh, A. B. (2026). Role of secondary school students' AI acceptance in mathematics learning in shaping academic achievement. *Social Sciences & Humanities Open, 13*, 102235. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102235>
- Kadi, M. E. & Akrachi, N. (2026). The role of artificial intelligence in enhancing teachers' productivity and classroom management. *International Journal of Language and Literary Studies, 8* (1), 462-471. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v8i1.2498>
- Karataş, F., Eriçok, B., & Tanrikulu, L. (2025). Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teachers' AI-driven curriculum adaptation patterns. *British Educational Research Journal, 51*(1), 154–180. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.4068>
- Khoso, A. K., Honggang, W., & Darazi, M. A. (2025). Empowering creativity and engagement: The impact of generative artificial intelligence usage on Chinese EFL students' language learning experience. *Computers in Human Behavior Reports, 18*, 100627. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100627>
- Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6>
- Krik, A. M. (2025). Teaching transformed: A qualitative exploration of artificial intelligence's impact on teacher workload through secondary analysis. *Doctoral Dissertation, South College*.
- Kuddus, K. (2022). Artificial Intelligence in Language Learning: Practices and Prospects. *Advanced Analytics and Deep Learning Models* (pp. 1–17). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119792437.ch1>

- Laudari, S., Pradhan, S., & Lama, S. (2021). Remote teaching in Nepalese higher education during COVID-19: Teachers' perspectives. *Higher Learning Research Communication, 11*(2). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i2.1269>
- Lively, J., Hutson, J. (2025). Enhancing digital pedagogy and creativity: Generative AI, video avatars, and personalized learning in online education. In Geroimenko, V. (eds) *Human-computer creativity*. Springer Series on Cultural Computing. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86551-0_6
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. Routledge.
- Nenomataus, A. E., Rantung, D. A., & Naibaho, L. (2024). Integrasi etika AI dalam pendidikan agama Kristen: Tantangan dan peluang. *NUSRA: Jurnal Penelitian dan Ilmu Pendidikan, 5*(3), 1387-1393. <https://doi.org/10.55681/nusra.v5i3.3173>
- Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology, 53*(4), <https://doi.org/10.1111/bjet.13232>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Oddone, K., Garrison, K., & Gagen-Spriggs, K. (2024). Navigating generative AI: The teacher librarian's role in cultivating ethical and critical practices. *Journal of the Australian Library and Information Association, 73*(1), 3–26. <https://doi.org/10.1080/24750158.2023.2289093>
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Jeon, M., Jantaraweragul, K., Hmelo-Silver, C. E., Scribner, A., Lee, S., Mott, B., & Lester, J. (2023). Lessons learned for AI education with elementary students and teachers. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 33*(2), 267–289. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00304-3>

- Parkavi, R., Karthikeyan, P., Sujitha, S., & Abdullah, A. S. (2025). Enhancing Educational Assessment: Predicting and Visualizing Student Performance using EDA and Machine Learning Techniques. *Journal of Engineering Education Transformations*, 37, 240–245. Retrieved from <https://journaleet.in/index.php/jeet/article/view/2336>
- Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G., & Vasileva, T. (2025). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*, 33(2), 1921–1947. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sd.3221>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100161. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100161>
- Tsai, Y. S., Rates, D., Moreno-Marcos, P. M., Muñoz-Merino, P. J., Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H., Kloos, C. D., & Gašević, D. (2020). Learning analytics in European higher education: Trends and barriers. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(3), 429–442. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.2996695>
- UNESCO. (2019). *AI and education: Policy recommendations for digital equity*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Vasconcelos, M. A. R., & dos Santos, R. P. (2023). Enhancing STEM learning with ChatGPT and Bing Chat as objects to think with: A case study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2296. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13313>
- Yao, X., Zhong, Y., & Cao, W. (2025). The analysis of generative artificial intelligence technology for innovative thinking and strategies in animation teaching. *Scientific Reports*, 15(1), 18618. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-03805-y>

- Yue, M. Jong, M. S-Y., & Dai, Y. (2022). Pedagogical design of K-12 artificial intelligence education: A systematic review. *Sustainability*, 14 (23), 15620. <https://doi.org/10.3390/su142315620>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J. B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Envisioning Values-Enhancing Curriculum Framework: Socio-cultural Perspectives

✍️ *Parbati Dhungana# and Bal Chandra Luitel**

Abstract

Values-Enhancing Education (VEE) not value-based education, develops character, improves quality of life and further promotes continuous learning. Value-enhancing educational practices seem vital in this age of AI. We argue that the existing competency-based curriculum framework of school education in Nepal seems insufficient to promote deep learning. Questioning the existing competency-based curriculum framework and making the implicit so-called hidden curriculum or implicit values explicit, we are rethinking and re/envisioning a values-enhancing curriculum framework for students' deep learning as an alternative in the context of Nepali school education. The purpose of this inquiry is to explore a value-enhancing curriculum framework for school education in Nepal. Inspired by socio-cultural Tri-guna (Satva, Rajas, and Tamas) perspective/s with the three wills (will to aspire, will to powerful act and will to knowledge/wisdom), we generated and made sense of information by Sharawana-Manana-Nishidhyana approach and explored a values-enhancing curriculum framework with philosophies, curriculum and teaching and learning theories, that includes pedagogical approaches, assessment modalities and context-responsive approaches of contextualising curriculum as/for transformative professional development of teachers. This inquiry may inspire teachers and educators to explore their socio-cultural perspectives and implement a values-enhancing framework for their continuous transformative professional development.

Keywords: curriculum framework, school education, socio-cultural perspectives values

Assistant Professor, School of Education, Kathmandu University

* Professor, School of Education, Kathmandu University

Values-based Education

Values-enhancing education (VEE) seems an urgent need in the present and future worlds. Value-based Education (VBE) is an integral part of centuries; however, the implementation of VBE can be possible by cultivating character through a holistic values-based framework (Joshi, 2026). Joshi's study was conducted in the Indian educational context, which refers to values as moral values. Not being limited to values as moral values, we reflected in the Nepali educational (curriculum development and implementation practices) context and made sense of values as individual-socio-cultural (individual, professional, institutional, national and international) values that may include moral values. The word 'value' refers to 'what matters the most' in the educational context. The three inherent gunas or qualities (Tamas, Rajas, Satva) matter the most to us. Collaboration, integrity and well-being are some professional values. Values in actions are reflected in school practices in the form of learning activities and pedagogical approaches. Values are also considered as work or actions of the schools (Halstead, 2005). Values-enhancing education contributes to the most effective process for people to live a high-quality life.

VBE develops characters (Joshi, 2026). In this paper, we further argue that values-enhancing education (VEE) develops character, improves quality of life, and further promotes continuous deep (e.g., context-responsive, transformative, collectividual, gyan/pragya) learning. When violence, crime and intolerance have become an everyday reality, teachers (Ferreira, & Schulze, 2014), schools and nations are responsible for promoting values-enhancing education. Values-enhancing education has possibilities to broaden knowledge, explore wisdom, broaden awareness, consciousness, shape character and promote the gunas of students. Here, teachers implement values in education as classroom praxis. Values-enhancing education values gunas, promotes values-enhancing approaches to teaching. Its goal is to prepare students to face the outside world with the right attitude and virtues, solve everyday and future possible problems, and further improve what they have been doing. It fosters a transformative, positive learning environment that helps students achieve greater success in their lives and the lives of others. The students can influence themselves and influence others, and social formation. It supports students in becoming more responsible individuals with positive inter/intra personal relationships. It prepares students to face the

world with a positive attitude and moral values, which is a global need for value-enhancing education.

We may explore possible gaps between policymakers' intentions of values-based education, values in education and teachers' perspectives (Ferreira, & Schulze, 2014). In such a case, to address the gap, we need to develop the reflexivity of teachers, work with teachers on teacher identity, plan for suitable training, explore ways of addressing practical challenges, consider the hidden curriculum and use different strategies effectively to facilitate values in education (Ferreira, & Schulze, 2014). Values-enhancing education is transformative as it has been contributing positively to students, teachers and schools for a long time (Dhungana, 2022). Values-based education is an alternative to evidence-based education; however, everything may not work in values-based education (Biesta, 2010) in the present educational crisis. We need to continue to focus on the epistemological, ontological and praxeological dimensions (Biesta, 2010). By providing holistic character education and development through VEE, students develop multiple skills (critical, creative, collaborative) and intelligences (e.g., emotional, cognitive, interpersonal and ethical intelligence), including solving complex daily problems. The skills and attributes developed through the teaching of values support students to further develop themselves into better versions, personally, socially, academically and spiritually. As a result, they may help in flourishing humanity and beyond through their ecological and spiritual consciousness.

Thus, value-enhancing educational practices seem vital in this age of AI as the existing competency-based curriculum framework of school education in Nepal seems insufficient for promoting students' deep { i.e., context-responsive (Dhungana, et al., 2021; Dhungana, 2022), collectividual (Stetsenko, 2017), gyana/pragya (Dhungana & Luitel, 2022)} learning. Perhaps the time has come to make the values, so-called hidden curriculum, explicit in the context of school education. Through this reflective paper, questioning the existing competency-based curriculum framework, we aim to explore a values-enhancing curriculum framework for promoting students' deep learning for school education in Nepal.

Curriculum Framework

A curriculum framework (CF), a roadmap for the education system, guides

teaching and learning for teachers and students. The CF is a planned, structured map or guide that states who the learners or students are, what they should learn, why they should learn, how teachers or facilitators should facilitate their learning, and how their learning should be assessed and evaluated. The CF includes the components like: students' learning goals and objectives, subject and content areas, competences and learning outcomes, teaching approaches, activities, and materials, and assessment methods. The framework contributes to aligning curriculum and assessment, to maintain consistency in teachers' facilitation, and to ensure students' learning. In short, the curriculum framework is students' curriculum and instruction futures. It needs to include the area of teachers' professional or service learning or development as an integral part. Besides, CF needs to be framed with clear philosophical and theoretical foundations.

CF exists in diverse levels, like at the national level, state/provincial level, school level and specific subject level, based on who designs it. As teachers are central to implementing the curriculum, their role in designing the CF seems overlooked. As curriculum is a political document, it includes national, local, school and subject-specific agendas and issues, but excludes teachers' roles and their continuous learning opportunities. Reflecting on past practices, adding the best present practices, CF designers can re/envision a better values-enhancing education system through CF valuing teachers' contributions. The CF reflects the philosophy of education, including who the learners and teachers are. Ontologically speaking, CF includes what content subjects need to be taught and facilitated; epistemologically speaking, how the content needs to be taught and facilitated; axiologically speaking, how to assess the learning.

Values-based education is a character-cultivating education that builds character with its holistic framework (Joshi, 2026). Building character is not enough. Developing gunas focusing on living individual and socio-cultural values and learning for better futures (e.g., for self and others) for the higher and greater good is a must. Some values (e.g., mulya, guna) are context-responsive qualities or attributes that matter most in the particular context are justice, collaboration, harmony, and inclusion (Dhungana, 2022). They are prominent in the diverse Nepali education context, which deepened students' learning and teachers' harmonious professional learning (Dhungana, 2022). The values-enhancing curriculum adopts the principle of whole-child development through child-

centred, transformative, and deep learning. The curriculum promotes glocal, including so-called modern and local Nepali cultural values and social norms, including Eastern indigenous knowledge, along with students' participation, action and inquiry.

In the Nepali School Education context, teachers' dharma is to implement the curriculum prescribed by the government and the Curriculum Development Centre (CDC), considering values (e.g. socio-cultural values, context-specific values) as hidden curriculum. For instance, justice (includes equality, equity), harmony, collaboration (includes connection and cooperation), wellbeing (self and others), inclusion (includes openness), and integrity were major socio-cultural values that mattered the most in diverse research contexts (Dhungana, 2022). The national framework for values education states-

Effective values education: 1. helps students understand and be able to apply values such as care and compassion; doing your best; fair go; freedom; honesty and trustworthiness; integrity; respect; responsibility and understanding, tolerance and inclusion; 2. is an explicit goal of schooling that promotes Australia's democratic way of life and values the diversity in Australian schools; 3. articulates the values of the school community and applies these consistently in the practices of the school; 4. occurs in partnership with students, staff, families and the school community as part of a whole-school approach to educating students, enabling them to exercise responsibility and strengthening their resilience; 5. is presented in a safe and supportive learning environment in which students are encouraged to explore their own school's and their communities' values; 6. is delivered by trained and resourced teachers able to use a variety of different models, modes and strategies; 7. includes the provision of curriculum that meets the individual needs of students; and 8. regularly reviews the approaches used to check that they are meeting the intended outcomes.

Source : National Framework for Values Education booklet.indd

The national framework for values education also aspires to promote values such as care and compassion; doing your best; fair go; freedom; honesty and trustworthiness; integrity; respect; responsibility and understanding, tolerance

and inclusion. Individual-socio-cultural (individual, professional, institutional, socio-cultural, national and international) values enhancing framework aspires further to focus on individual and collective life purposes, purpose of education, i.e, aspiring, living or flourishing humanity and beyond.

Socio-cultural Perspectives

Our 3 wills (will to aspire for a values-based framework, will to act for transformative education and will to acquire transformative knowledge and wisdom) inspired us to engage in this inquiry. We adopted one of the Nepali socio-cultural perspectives (e.g., the Vedic perspective), the Tri-guna. Tri-guna refers to the three gunas (e.g., socio-cultural values or qualities such as Tamas, Rajas and Satva) which are believed to be inherent in all beings and non-beings that reflect on our educational philosophical thinking, doing, living, and beyond. Nepali socio-cultural perspectives engaged our three levels of consciousness (thinking mind, analytic mind, intellect mind) in the inquiry process. We questioned the existing competency-based curriculum framework as the Rajasic framework, and the value-based framework as the Satvic framework. We believe in a balanced Tri-guna state as an ideal transcended (e.g. Gunatit) state that contributes to deep learning through a values-enhancing framework.

Sharawana-Manana-Nishidhyana

Inspired by socio-cultural perspectives, we adapted a socio-cultural approach of collecting/generating data/information and made sense of them through Sharawana-Manana-Nishidhyana. Here, Shrawana refers not only to listening but also to the knowledge that we perceive through all our senses. For instance, like Joshi, (2026), we reviewed relevant theories, literature, policy documents and existing value-based educational practices. Manana refers to the multilayered analysis, interpretations, and reflections of the knowledge gained from Shrawana that our mind does thoughtfully. Nishidhyana includes the wisdom gained from meditation, common sense and insights. Sharawana-Manana-Nishidhyana is an individual and collective, linear and iterative process of information collection and making meaning. We explored a values-enhancing curriculum framework with philosophies, teaching and learning theories, and curriculum that includes pedagogical approaches, assessment modalities and context-responsive approaches of contextualising curriculum as/for deep/transformative learning and

professional development (TPD) of teachers that we elaborated in the following three themes:

Educational Philosophy

Values-enhancing education adapts a values-laden, holistic, integral, and educational philosophy. In line with "yatha pindey tatha brahmandey", values-enhancing education considers a learner or child as an inquisitive or spiritual and a life-long learning individual and social being. It places the learner at the centre and promotes deep or transformative learning among children and teachers, considering the child as an individual and a social being. Keeping students at the centre of the school education, metaphorically speaking, we can connect the five Sheaths (e.g., annamaya/physical, pranamaya/vital, manomaya/mental, vijnanamaya/emotional, and anandamaya/intellect koshas) of the learner's body as a values-enhancing framework. In line with naturalist philosophers, as stated in Sophie's World (Costello, 1995), we believe that we are made up of five elements: ether, air, fire, water and earth. In line with the Traittriya Upanisad, we believe that self-examination/assessment of the body in continuum leads to deep learning. So, knowing students' physical, vital, mental, emotional, intellect bodies is vital before developing a curriculum framework, curriculum, learning materials, pedagogy, assessment and TPD.

The existing competency-based framework seems to focus on the development of annamaya kosha as it aspires mainly to develop the skills and competencies of students. Examining the competency-based teacher's professional development framework from the Yogic or Chakra perspective inspired us to explore the living values (e.g., connection, joy, confidence, collaboration, speech, envision, integration and openness) as life-affirming, human flourishing energies that lie within our imaginary seven life-affirming energy centres (Pond, 2000). Loosely, they seem connected with pranamaya kosha.

Values-enhancing paradigm flourished inner and outer worlds (within and out) through the gyana/pragya paradigm (Dhungana & Luitel, 2022). As Aurubindo's integral philosophy talks about the triple transformation (psychic, spiritual and supramental) through integral yoga, which is a goal of life, fosters different forms of consciousness (e.g., chitta, buddhi and ahankar) as a transformative process and a goal (Prince, 2017). Another integral paradigm is a constellation of three

value-enhancing paradigms (Karma paradigm, Bhakti paradigm and Gyana paradigm) that fosters Tri-gunās. An integral paradigm is a balanced form of all, which will be context-responsive to address specific issues or problems with empowering intent with equitable approaches.

Living Curriculum

Living curriculum means values (e.g. individual-socio-cultural) enhancing contents, activities, process, approach, and skills. Living curriculum is a transformative curriculum that perceives inclusion as a socio-cultural value (e.g., Luitel, 2018; Dhungana et al, 2021). The living curriculum makes values explicit and puts value words into action. For instance, collaboration as a value will be put into action via collaborative activities. The living curriculum is an integrated model that acknowledges and balances both centrally developed top-down national framework-based and bottom-up classroom-based models equally and equitably. Values-enhancing education prepares teachers to develop a values-enhancing, holistic, and context-responsive curriculum balancing all curriculum images (Schubert, 1986), the Tri-guna, the three interests and seven values/energy centres.

In the public school system, the construction and implementation of values-based curriculum reflects a naturalistic or social morality aspiring for a transcendent being (Etherington, 2013). Whereas a values-enhancing curriculum framework fosters a values-enhancing content or subject areas, activities, tasks, learning materials, learning outcomes and assessment. Teachers may not need books; they can develop reference materials, teaching and learning materials, evaluation/assessment test items, and rubrics living the values with values-enhancing curriculum. In-service and pre-service teachers learn it and continuously practice it from the teacher education program through refraction (continuous reflective and improving actions). This way, the teacher develops praxilological skills and collectividual agency who transform self and influences others to transform, including society and becomes a living curriculum praxis (continuous designer and implementor and improver). The transformative, collectividual, living, educational, and refraction nature of the framework contributes to teaching and learning, pedagogical theories. Teachers adapt authentic values-in-action approaches and context-responsive innovative approaches such as place-

based, context-based, STEAM pedagogies (Dhungana et al, 2021). Regarding assessment modalities, considering assessment of/for/as learning, both formative (participatory, authentic with rubrics and portfolios) and summative (standard) will be practised with values-enhancing tests assessing values-in-action in the real world and possibilities in futures.

In short, a values-enhancing framework fosters a values-enhancing curriculum that acknowledges values-laden content and makes values visible and explicit through activities and actions. It provides an opportunity for evidence-based learning, measurable learning achievements, continuous participatory formative assessments and summative evaluations, which contribute to the learning of students, teachers and social formation. Values-enhancing curriculum also intends eco/spiritual learning as/for flourishing humanity and beyond.

Learning and Teaching Theories

We argue that learning comes first and then teaching, not teaching and then learning. Conventionally speaking, the teaching and learning process in Nepali school education is more than teaching and learning activities in any Vidhyalaya. Vidhya is beyond teaching and learning. It is knowledge of the outer worlds and wisdom (gyan and pragya) of the inner worlds. VEE focuses more on self-learning, self-study and wisdom and then on teachings. Conventional education seems imbalanced, particularly as it is focused more on knowledge (outer world and collected information) and less on wisdom (inner knowings and self-inquiry). The time has come to focus on gyan and pragya, not either or, in a balanced way of using intellect, and acknowledging insights and common sense. This way, learning comes first and then teaching; learning and teaching occur within and outside.

VEE is possible by living educational transformative learning theories (Whitehead, 1989). We can flourish in professional life, which is possible by living, promoting, and enhancing values (Dhungana, 2020). Life-affirming energies flourish life, which can be promoted by manomaya kosha. Flourished life influences the deep learning of the self, others, and social reconstruction. Living flourished life to the fullest demands philosophy. Educational (not education) philosophy values the word 'value' as value refers to 'what matters the most in the particular educational context' for flourishing life (Whitehead, 1989). Living

values can address individual problems (e.g., control, blockage, pain, suffering of kaam, krodh, lobh, moah) and support others to achieve liberation, develop agency and practice autonomy through communication or writing. For clearing blockage in the energy centre, living collaboration value worked (Dhungana, 2020). More than Vygotsky's ZPD (Stetsenko, 2017), we have five layers or Pancha-kosha. Vygotsky's concept of scaffolding can be complemented through living collaboration (a living professional value) that flourishes the energy of the anahat chakra that brings alignment, then synergy for continuous professional development. Neither ZPD nor Pancha Kosha is enough unless we have the will to learn, will to power and will to foster our living values. We know that there are multiple values or realities, and multiple ways of knowing the values of inner worlds and outer worlds are possible through the vijnanamaya kosha. The teaching of values in schools is necessary, but not sufficient (Etherington, 2013). As values-enhancing education aspires to the learning of self, others and social reconstruction, it therefore values the common good and the higher good. The higher good can be a blissful, harmonious, or happy life that is the domain of anandamaya kosha.

Teaching theories are learning theories of teachers that contribute to teachers in developing their characters, qualities and teaching approaches or pedagogies. Unlike children's learning theories, teaching or pedagogical theories are adults' professional or service learning theories that need to be virtues-based, transformative, life-long learning that contributes to teachers' continuous professional development. Professional learning is also professional development if it is continuous and transformative, fostering socio-cultural and professional values, and lifelong learning attributes.

Values-enhancing education demands virtue-based training in schools (Fernández Espinosa & López González, 2024), virtue-based TPD and CPD. Here, virtues refer to the values-based behaviours. Pre-service teachers need to know how to be effective at values-based education (Mergler & Spooner-Lane, 2012). For instance, the case study (Mergler & Spooner-Lane, 2012) showed that teachers need to encourage an ongoing commitment to continual learning, critical reflection and growth in pre-service teachers, along with excellent questioning and listening skills. Further, they need to be values-focused activities and also skilled in recognising and responding to student diversity (Mergler & Spooner-Lane,

2012). VBE develops the characters of students (Joshi, 2026). VEE contributes to teachers' transformative professional development through living professional values, adapting context-responsive approaches and perspectives (e.g., Dhungana, 2022) that support the contextualising curriculum and contribute to TPD. Living and promoting professional values, teachers develop living, signature, authentic, or organic pedagogies.

The existing teachers' competency framework-based TPD aspired to encourage teachers' continuous learning and contextualise the curriculum, but that was insufficient. Here, curriculum refers to subject matter, planned activities, learning outcomes, discrete tasks, experience, cultural reproduction, social reconstruction, and/or currere (Schubert, 1986). There were four participatory ways of contextualising curriculum: connection with place, students and community, adaptation of context-responsive pedagogies (project-based, inquiry-based, arts-based), collaboration (with students, colleagues, Head Teacher) and critical self-reflection by participating in a participatory action research, which was a part of their self-study, action research, school-based continuous professional development program (Dhungana, 2022).

Joshi (2026) proposes a comprehensive, replicable, and actionable framework that integrates six core components for Indian contexts: spiritual, moral, social, cultural, legal compliance, and technology-based values, each with defined content and pedagogical approaches. The framework emphasises the importance of teacher training, community engagement, and continuous assessment to ensure effective implementation. This framework offers a structured pathway for fostering ethical character, responsible citizenship, and holistic student development by aligning with national educational aims and international aspirations such as the Sustainable Development Goals. Our critical need to develop a framework of VEE for and within schools is not only to counteract society's decline in moral values (Joshi, 2026) but also to develop better human beings with better consciousness of self and the rest (e.g., ecological, spiritual and beyond).

Reflections

Adapting Tri-guna perspectives of education and making meaning through Shrawana-manana-Nishidhyana, we moved beyond the concept of values-based

education (Joshi, 2006), aspiring to continuous learning, to get rid of the weight of the past problems, to address present needs and continue best practices and re/envision for better futures. We envisioned (not formless) a living, life-affirming, or values-enhancing curriculum framework (see the diagram below) that fosters 'will' to act for collectividual transformation, consciousness, agency, achievement, and interconnectedness.

This values-enhancing curriculum framework that acknowledges and balances both so-called Western modern and Eastern wisdom traditional educational value systems that give rise to five major components: transformation, consciousness, agency, achievement, and interconnectedness to foster deep learning. The five components are the core values of students to deepen their learning. We may encounter possible gaps while implementing VBE, like in the study of Ferreira and Schulze (2014), but we need to encourage teachers to integrate their context-specific (institutional, professional) values while teaching and learning. This inquiry may inspire teachers and educators to explore their socio-cultural perspectives and living professional values for their continuous professional development. It proposes a comprehensive, replicable, and actionable framework designed for implementation in Nepali schools, yet adaptable to other contexts.

References

- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Costello, P. (1995). Sophie's World.
- Dhungana, P. (2020). 'Living love': My living-educationaltheory. *Educational Journal of Living Theories*, 13(1).
- Dhungana, P., Luitel, B. C., Gjøtterud, S., & Wagle, S. K. (2021). Context-responsive approaches of/for teachers' professional development: A participatory framework. *Journal of Participatory Research Methods*, 2(1).

- Dhungana Ms, P., Rajbanshi, R., & Gurung, L. (2021). Context-responsive equitable strategies for developing gender-responsive curriculums in Nepal. *Transformations*, 7(1), 70-93.
- Dhungana, P. (2022). *Developing a living model of professional development of school teachers in Nepal: A collaborative epistemic journey* (Doctoral dissertation, Kathmandu University School of Education).
- Dhungana, P., & Luitel, B. C. (2022). Gyana/Pragya paradigm for professional development of teachers: A socio-cultural perspective. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(2), 95-102.
- Etherington, M. (2013). Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of research on Christian education*, 22(2), 189-210.
- Fernández Espinosa, V., & López González, J. (2024). Virtues and values education in schools: a study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values*, 45(1), 69-85.
- Ferreira, C., & Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap". *South African Journal of Education*, 34(1), 1-13.
- Halstead, M. (2005). Values and values education in schools. In *Values in education and education in values* (pp. 3-14). Routledge.
- Joshi, P. (2026). Cultivating Character: A Holistic Framework for Value-Based Education in Schools. *Asian Education and Learning Review*, 4(1), Article 3. <https://doi.org/10.14456/aclr.2026.3>
- Luitel, B. C. (2018). A mindful inquiry towards transformative curriculum vision for inclusive mathematics education. *Learning: Research and Practice*, 4(1), 78-90.

- Mergler, A. G., & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(8), 66-81.
- Pond, D. (2000). *Chakras: The Energy of Life*. New Age Books.
- Prince, B. (2017). *The integral philosophy of Aurobindo: Hermeneutics and the study of religion*. Routledge.
- Schubert, W. H. (1986). Images of the curriculum. Portrayal: curriculum field. *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*, 25-35.
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge journal of Education*, 19(1), 41-52.

(Re)imaging school leadership through Ardhanarishwar Perspective

✍️ *Rabina Maharjan**

Abstract

Having spent a decade in a leadership role in a community school of Kathmandu valley, being woman by gender and young by age, I have experienced a lot of gender biased events, exclamations and suggestions. These experiences pinched my self-respect, shattered my confidence and also gave me a life lesson. So, in this article I tried to bring those almost forgotten memories as the data to problematize gender stereotypical leadership traits. I adopted a self-exploration methodology where I brought my memories as the data and analysed them with valid reasons. I discussed masculine and feminine leadership traits and advocated for the necessity of both for a balanced and inclusive leadership in an organization. Finally, I envisioned the Adhanarishwar perspective on school leadership in which both the masculine and feminine energies coexist.

Background

Close your eyes, imagine a community school, enter the main gate, climb the staircase, look for the Head teacher's office, knock on the door and enter. Whom do you see in the head teacher's chair? A tall, angry faced, moustached man with tie and suit or an average height, smiling faced, middle aged woman wrapped in a sari? I would like to thank you if you have imagined a female figure in the leadership role but I am sure most people would imagine a male figure for the head teacher's position. People often hold a masculine leadership image in their minds

* Head Teacher, Saraswati Niketan Secondary School

(Lawrence-Hughes, 2017) because people perceive a leader as an authoritative body who rules an organization and the patriarchal society considers a man as an authority. Today's world may seem equal for both male and female but still in the case of leadership, the masculine characteristics are rewarded and considered as 'Standard' while the feminine characteristics are undervalued and considered as 'Not standard'. The question is not who makes a better leader? The question is what makes us visualize a male figure when talking about leadership? The question is what it takes to dismantle the male-oriented ideology of leadership? The schema related to leadership is highly influenced by gender stereotypes which creates a psychological barrier in peoples' minds that prevent them to imagine females in the leadership role (Jackson & et. al., 2007). It's not that there are no good examples of women leaders at all and at some level people do appreciate women as leaders but the very schema existing in peoples' minds makes women 'invisible' as leaders. Even in the education sector, especially schools which are accepted as more feminine professions, women are seen as teachers and men are seen as principals (Burton & Weiner, 2016). The masculine default is still embedded in our organizational culture and also in the subconscious mind of people which allows us to consider the characteristics of men as the standard (Cheryan & Markus 2022) for leadership roles.

But the role of leaders in general and school leaders in particular has evolved over time. Leaders are no longer an authoritative body only, rather a collaborator and instructional companion. So, it is high time to rethink and reimage the school leadership because for an effective leader, it is necessary to balance both the masculine and feminine leadership traits. The masculine leadership traits such as logicity, self-reliance, assertiveness, decisiveness, boldness and risk taking attitude are essential for having the job done on time and to maintain the discipline in the organization whereas the feminine leadership traits such as nurturing nature, collaboration, relationality, warmth, interconnectedness, patience, empathy and humbleness foster emotional safety, trust and ownership among the team members which directly affect in the overall productivity and organizational health positively. While thinking about the balance between masculine and feminine leadership traits, I remembered a picture of *Ardhanarishwar* hanging

in the living room of my *Mamaghar* (Maternal Uncle's home) a long time ago when I was a child. I asked my grandmother how can a god have half of the body of a male and half of the body of a female, is it possible? I hardly understood what my grandmother explained about it then but one thing that convinced me was when she said "Your father goes out, earns money and pays the bills and your mother takes care of you, cooks food for you and makes you ready for the school and they are inseparable and you cannot live without any one of them. Just like that, this mundane world also needs the power of Shiva the god and love of Shakti the goddess of this picture." This lesson from my grandmother let me envision a balanced space of school leadership through *Ardhanarishwar* perspective. Therefore, in this article with the help of my vivid experiences as a head teacher of a community school I try to bring the existing mindsets of people regarding leadership. Not trying to prove or disprove either of the female or male leadership, I tried to establish a co-existence of both the masculine and feminine leadership traits in a school leader. So, the purpose of this article is to create a balanced harmonious space where we acquire a broader perspective on the school leadership by blending both the masculine and feminine leadership style which appreciate the diversity of both genders within our organization. By doing this, the article will help to envision a leadership style that is beyond the traditional gender-based assumption which leverages the strength of both male and female leadership traits.

Methodology

While writing this article, I used the narratives that are generated from my experience as a head teacher of a community school. This study adopted a self-exploration methodology, in which I tried to look into my experiences all over again. The experiences that encouraged me, the experience that bothered me and also the experiences that taught me a lesson. I have articulated this journey of self-exploration into three stages. During the three stages of writing, I brought my experience as it is, then I tried to exfoliate the underlying reason behind what happened and then I tried to envision a better option so that the perspective of leadership becomes more inclusive and gender neutral. This study also aims to

bring the gender stereotype perspective of leadership to the forefront through narratives based on different events in my life. Throughout the paper, I have used my introspective and self-reflective narratives as the 'data'. Data was generated when I started recalling and typing my memories. Therefore, the study is influenced by 'writing as data' as mentioned by Van Manen (2006). Writing my own narratives not only provided data for this study but also helped in envisioning an *Adhranarishwar* perspective of school leadership by recognizing the masculine default leadership traits existing in our mindsets and organization and planning for deconstructing that status quo and reconstructing school leadership traits which is inclusive, balanced and diverse.

Narrative 1; “May I meet Head Sir?”

“May I meet Head Sir?” A visitor entered my office and asked. I said, “No, Head Sir is not at school.” He asked, “When will he come?” I said, “He will never come.” The person stared at me with a strange facial expression and remained silent for some time. I said with a faint smile on my face, “How about a Head Miss? Can she serve your purpose?” The person felt awkward and said, “Sorry, I mean the same.” But does he mean the same? No, he does not. Just like how involuntarily Head Sir came to his mouth, how long will it take for people to normalize the word Head Miss. It's not just a word I am talking about, rather a mindset which does not allow us to see a woman in the leadership position.

Narrative 2; Namaskar Sir!

It was a fine afternoon of the session break. The primary level coordinator (female teacher), secondary level coordinator (male teacher) and myself were sitting on the sofa in my office and discussing the daily class routine for the next session. A visitor entered the room and greeted the male teacher *“Namaskar Sir!”* and started talking with him thinking that he was the head teacher. Soon, the male teacher realized and pointed towards me and said *she should better talk with me.* Having spent a decade as a head

teacher in a community school, I have so many such examples and experiences where people unconsciously deny a female as a leader of an organization or an institution.

Narrative 3; Running a school is not like running a kitchen at home!

When I was appointed as a head teacher in my early thirties, people came to me and suggested that I should think through the brain, not from the heart, I should not hang out with the teachers, eat lunch with them and should maintain a distance with the teachers as I was going to rule them. They said that running a school is different from running a kitchen at home meaning that I should be bold and heartless. In the beginning days, I believed in them though I never followed their suggestions. Whenever my colleague took my decisions lightly, I blamed myself for being too humble, casual and not strict as the previous head sir. I doubted my feminine characters. But my gut feeling always encouraged me to be what I am.

Discussion

Under-representation and Under-estimation of Female Leaders

Often, female leaders are suggested to suppress their feminine traits in order to become a successful leader (Marie et. al., 2024). The feminine characteristics are underestimated for the leadership position, they are considered as barriers and unsupportive for effective leadership. Due to which women feel less confident in accepting or fighting for the leadership position which ultimately results in the under-representation of female leaders. But the question is shall we really suppress our feminine traits just to become a successful leader? Shall we participate in the race of success sacrificing our own 'being'? No, because that gender stereotype image of a successful leader is made by societal perceptions influenced by patriarchy. Even if females try to become assertive, decisive and confident they would be labelled aggressive, ambitious and self-centered while male leaders are

naturally accepted with those traits. The women are always kept at the double bind no matter which leadership style they will follow, causing a great resistance to their leadership practices (Burton & Weiner, 2016). Besides, women also have to face the cultural and societal barriers as prevailing cultural stereotypes make them believe that they lack competencies necessary for leadership roles. According to Koenig & et. al. (2011), this kind of cultural stereotypes make even the most outstanding women leaders believe that they are not equipped to overcome those preconceptions which directly affect their leadership practices.

Masculine and Feminine Traits of Leadership

Traditionally, men were seen more appropriate for the leadership role as they are believed to be focused, task oriented, assertive and decisive. Leadership has been seen as masculine act which is symbolized by dominance, authoritativeness and decisiveness. Whereas, women are considered as nurturing, supportive, empathetic and emotional which are undervalued as the leadership traits (Marie et. al., 2024). Masculine leaders are found to exercise their power to make decisions, to project authority and control while feminine leaders use their power to empower others. Another masculine leadership trait of male leaders is their assertiveness which helps them to set clear expectations and firm strategic direction to achieve their expectations. Masculine leaders are also characterised by their risk-taking attitude making them competitive to achieve their goals whereas women take risks for others not for themselves (Cheryan & Markus 2022). This signifies that men show high drive to win, to accomplish while women show motherly nature, tolerance and giving attitude which allow them to think about others before themselves. The male leaders are believed to be logical and analytical while females are believed to be more emotional and intuitive as a result male's decision making is more influencing (influenced by past experience, market trends, well-wisher's suggestions and so on) while female's decision making is more adjusting based on their intuition and sixth sense. Masculine leadership works in individuals as they love to be independent and usually do not prefer interference while feminine leadership work in collectivity as they believe in interdependence and usually encourage collaborative working environments in the organization. The male leaders always present themselves as bold, brilliant and confident while female

leaders present themselves as humble, warm and modest. The masculine and feminine traits of leadership discussed here are in general sense, it may vary based on personality of a leader, culture and context of the place.

Reimagining School Leader as an *Ardhanarishwar*

In the world where masculinity is considered as standard, it is vitally important to champion for femininity and present both as indivisible and inseparable from each other in fact complementary to each other (Mukhopadhyay, 2014). So, I think, *Ardhanarishwar* can be a very good metaphoric representation of such a balanced, inclusive and integrated leadership approach where both masculine and feminine characteristics of leadership flourish. Dhungana (2022) has portrayed *Ardhanarishwar* as a constellation of Purusha and Prakriti representing inclusive, integrated, integral, whole in parts and parts in whole a harmonious being. Etymologically, *Ardhanarishwar* is made up of three words; Ardha meaning Half, Nari meaning woman and Ishwar meaning god together meaning a god who is half man and half woman. As a science student I have studied, human body is bilaterally symmetrical but the humanized image of *Ardhanarishwar* does not obey this rule, it is bilaterally asymmetrical, half of it represents Lord shiva and half goddess Parvati representing harmonious relationship between *Purusha* and *Prakriti* (Dhungana, 2022). Though people interpreted *Ardhanarishwar* in several ways, I am particularly attracted to it as I looked carefully at it and could envision a school leader who is masculine as well as feminine, who is logical as well as intuitive, who is critical as well as emotional. For any task to be done, as a leader one has to engage in dialogic conversation with Purusha for logicity and Prakriti for intuitiveness both prevailing inside one body. The logicity helps the leader to deal with the professional life while the intuitiveness helps him or her to deal with one's own emotions, feelings and thinking. The balanced and harmonious dialogue between Purusha and Prakriti leads to the attainment of blissful space where happiness, peace and creativity flourish. When a leader becomes aware of his or her Purusha being and Prakriti being and learns to build an interconnection between the two, he or she will be able to deal with the complexity and messiness existing in an organization.

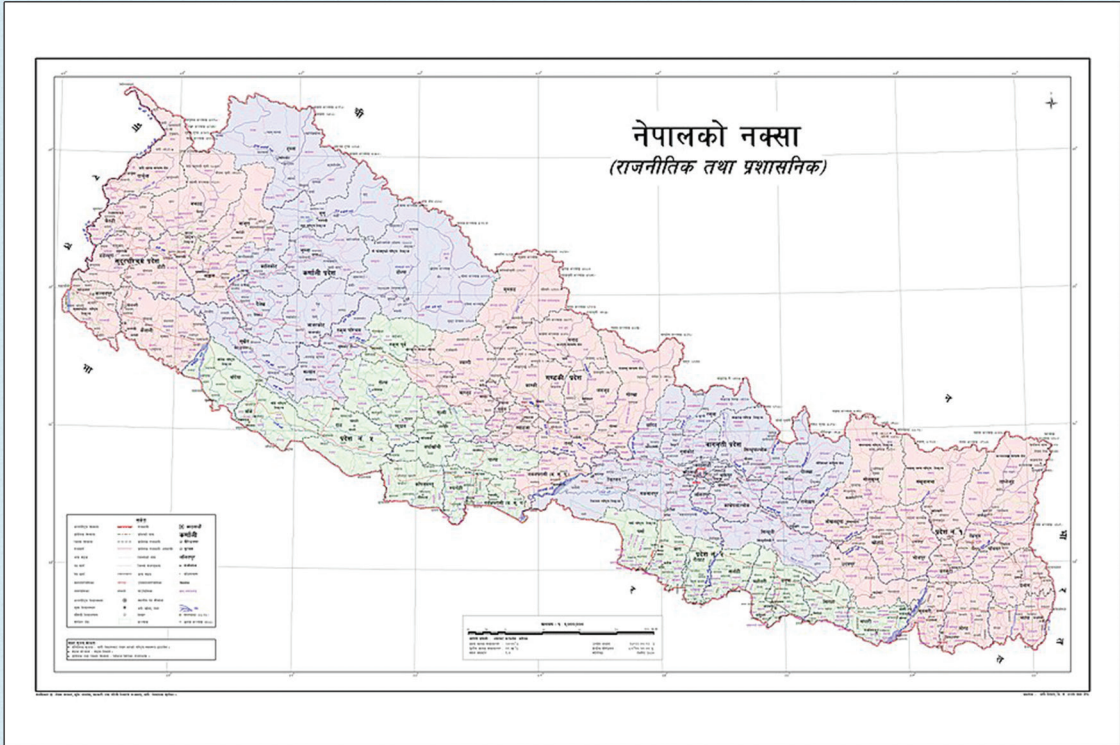
Conclusion

The thing that I want to project through this article is that feminine characteristics are not weaknesses but strengths. By undermining feminine characteristics, we are undermining the values that actually enhance leadership effectiveness. By suggesting directly and indirectly to a female leader to suppress her feminine characteristics we are not just suggesting her to be masculine rather we are burdening her to be what she is not. Gender does not determine the effectiveness of leadership. In fact, for a leadership to be effective one has to demonstrate both masculine and feminine traits as per the necessity, as per the situation demands. So, embracing *Ardhanarishwar* as a guiding perspective of leadership we can actually promote diverse leadership traits which will create a balanced space where masculine and feminine characteristics coexist.

References

- Burton, L. J., & Weiner, J. M. (2016). "They were really looking for a male leader for the building": Gender, identity and leadership development in a principal preparation program. *Frontiers in Psychology*, 7, 141.
- Cheryan, S., & Markus, H. R. (2022). Rooting out the masculine defaults in your workplace. *Harvard Business Review*.
- Dhungana, P. (2022). Developing a living model of professional development of school teachers in Nepal: A collaborative epistemic journey (Doctoral dissertation, Kathmandu University School of Education).
- Dhungana, P. (2022). Living educational values for enhancing harmonious equitable space.
- Jackson, D., Engstrom, E., & Emmers-Sommer, T. (2007). Think leader, think male and female: Sex vs. seating arrangement as leadership cues. *Sex roles*, 57(9), 713-723.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological bulletin*, 137(4), 616.

- Lawrence-Hughes, D. L. (2017). She Just Doesn't Seem Like A Leader. *Gender, Communication, and the Leadership Gap*, 223-242.
- Marie, A., Diego, J., Felix, H., & Emmanuel, O. (2024). Leadership styles: Are male and female leaders really that different? Dostupno na: [https://www. researchgate. Net](https://www.researchgate.net).
- Mukhopadhyay, A. K. (2014). Life Within the Akhanda Worldview. *Dialogue and Universalism*, (2), 25-49.
- Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative health research*, 16(5), 713-722.



Website: www.moecdc.gov.np

Telephone: 6630588

Fax: 6630797

Notice Board: 1618016630797