शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी नीतिगत तथा व्यवहारिक बहस

राजकुमार बराल

लेख सार

नेपालको शिक्षक तालिमले धेरै सकारात्मक, विशेषतः सङ्ख्यात्मक सुधारहरू गरे पनि राज्यको लगानी र सरोकारवालाहरूको अपेक्षा बमोजिम यो अझै उपलब्धिपूर्ण हुन सकेको छैन । यसो हुनुका थुप्रै कारणहरू छन् । जस्तो नेपालसँग शिक्षक तालिमको एकीकृत दीर्घकालीन योजना छैन । विभिन्न कालखण्डमा तयार भएका शिक्षक तालिमहरूबिच क्रमिकता देखिंदैन र कुनै तार्किक निष्कर्ष बिना एउटा नीतिलाई अर्को नीतिले विस्थापित गरेको छ । पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने निकाय र तालिम प्रदायकबिच सहकार्यको कमी छ । तालिमलाई वृत्ति विकास र सेवा सुविधासँग जोडेर शिक्षकलाई तालिमप्रति आकर्षित गर्न सकिएको छैन । शिक्षण पेसामा विश्व विद्यालयका राम्रा उत्पादनलाई भित्र्याउन सकिएको छैन । तालिम प्रदान गर्ने संस्थाहरू संरचना, भौतिक तथा आर्थिक पूर्वाधार तथा प्रशिक्षकको योग्यताको दृष्टिमा कमजोर छन् । विश्व विद्यालयीय शिक्षक शिक्षा र सेवाकालीन शिक्षक शिक्षाका पाठ्यक्रम ज्यादा सैद्धान्तिक र कम व्यवहारिक छन् । पाठ्यक्रम तथा शिक्षा शिक्षकहरूलाई समयसापेक्ष परिमार्जन गर्न, स्थानीय सन्दर्भसँग जोड्न र प्रतिस्पर्धी बनाउन सकिएको छैन । तालिम कक्षामा परम्परागत व्याख्या, प्रवचन विधिको ज्यादा चलनमा छन् । विश्व विद्यालय र शिक्षा मन्त्रालयबिच सहकार्य हुन सकेको छैन । सोझै कक्षाकोठा केन्द्रित तालिम तथा अनुगमन मूल्याङ्कन पद्धति छैन । यो स्थितिमा नेपालको शिक्षक तालिमलाई प्रभावकारी बनाई शिक्षाको स्तर उठाउने हो भने शिक्षक तालिमको एकीकृत दीर्घकालीन नीति बनाउन जरुरी छ । यस्तो नीतिले शिक्षक तालिमलाई देशको अर्थतन्त्र, राजनीति, भूगोल, सामाजिक सांस्कृतिक परिवेश, मूल्य, मान्यता र मनोविज्ञानका साथै अन्तरराष्ट्रिय अनुभवसमेतको बृहद् सन्दर्भमा हेर्न जरुरी छ । साथै राज्य संयन्त्रका विभिन्न मन्त्रालय र विभागबिचको अन्तरसम्बन्धलाई समेत एकीकृत रूपमा समेटेको हुनुपर्छ । विभिन्न कालखण्डमा अपनाइएका शिक्षक तालिमका राम्रा पक्षलाई ग्रहण गरी थप नयाँ र रचनात्मक नीति अपनाउन जरुरी छ । तालिमसँगै वृत्ति विकास र सेवा सुविधा पनि पूर्ण रूपमा जोड्न सकिएको छैन । शिक्षक पेसामा विश्व विद्यालयका राम्रा उत्पादन भित्र्याउने नीति हुनुपर्छ । यसकालागि शिक्षा शास्त्र संकायका उत्कृष्ट निश्चित प्रतिशतलाई शिक्षण पेसामा ल्याउनुपर्छ । विषयवस्तुले पूर्ण बनाई एकवर्षे शिक्षक तयारी कोर्सहरू सञ्चालन गर्नुपर्छ । शिक्षक छनोट भईसकेपछि कम्तीमा ४ महिना शिक्षक प्रशिक्षण र पेसागत अभिमूखीकरण कार्यक्रमको जरुरी छ । प्रत्येक दस वर्षमा शैक्षिक विद्यालयको पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्नुपर्छ र सँगसँगै शिक्षक तालिमका पाठ्यक्रम पनि परिमार्जन गर्नुपर्छ । त्यस्ता पाठ्यक्रमले स्थानीय सन्दर्भलाई विश्वसँग जोड्ने र विश्व सन्दर्भलाई स्थानीय सन्दर्भसँग जोड्ने हुनुपर्छ । सेवा पूर्वको विश्व विद्यालयीय शिक्षा र सेवाकालीन शिक्षा मन्त्रालयको शिक्षक तालिम कार्यक्रम र पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबिच निरन्तर सहकार्य हुनुपर्छ । कक्षा कोठा केन्द्रित तालिम तथा अनुगमन मूल्याङ्कन हुनुपर्छ । यसको जिम्मा तालिम प्रदायक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति र जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई दिन सकिन्छ साथै व्यवस्थापन समितिलाई पनि सँगसँगै सशक्त बनाइनु जरुरी छ ।

१. शिक्षक तालिम परम्परा

सन् १९४८ मा आधार शिक्षक तालिमबाट नेपालमा शिक्षक तालिमको इतिहास सुरु भएको हो (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६७) । शिक्षकहरूका लागि औपचारिक तालिम भने २०११ मा शिक्षक तालिम केन्द्रका स्थापना चेत भवनमा भएको थियो । शिक्षा क्याम्पसको स्थापना भएपछि मात्र भएको हो (उही) । शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन (२०११) देखि नै शिक्षक तालिमको आवश्यकतालाई औँल्याइएको र सिफारिस गरिएको थियो (शर्मा, २०६६, पेज १०४ देखि ११४) । उक्त आयोगले शिक्षक तयार गर्ने विश्व विद्यालय स्तरीय शिक्षक शिक्षाका अवधारणा, शिक्षक तालिमको पाठ्यक्रम र शिक्षक तालिमको रूपरेखा तयार गऱ्यो (उही) । तालिम

र अनुभवमा आधारित तलब तथा अन्य सुविधाको निर्धारण गर्न सिफारिस गऱ्यो (उही। तालिम बदलिएको समयसँग आधुनिकीकरण गर्नुपर्छ र स्थानीय परिस्थितिसँग मेल खाने हुनुपर्छ भन्यो (उही)। शिक्षकलाई तलबभत्ता सेवा सुविधा राम्रो दिनुपर्छ भन्यो (उही)।

वि.स. २०२८ मा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागु भएपछि स्थायी शिक्षक बन्न शिक्षक तालिमलाई अनिवार्य गरियो। शिक्षकको तलब अरू पेसामा उत्तिकै शैक्षिक उपाधि भएकाहरूले पाए सरह पाउने गरी बढाइयो (शर्मा, २०६६, पेज ६४५-६४६)। नयाँ शिक्षा योजनाले नेपालमा पहिलोपल्ट शिक्षण पेसाका लागि प्राज्ञिक योग्यता र पेसागत योग्यता निर्धारण गरी यी दुवै प्रकारका योग्यता प्राप्त व्यक्ति मात्र योग्य शिक्षक बन्न सक्ने नीति अवलम्बन गऱ्यो (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)। फलस्वरूप शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा अध्ययन गर्नेहरूको ओहिरो लाग्यो (शर्मा, २०६६ पेज ६४५-६४६)। तर विभिन्न कारणले दुवै योग्यता प्राप्त व्यक्ति मात्र योग्य शिक्षक पूर्ण रूपले शिक्षणमा भर्ना गर्न सकिएन र पेसागत योग्यताविहीन सेवारत शिक्षकलाई अवकाश दिन पनि सकिने अवस्था रहेन (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)। प्राथमिक शिक्षकहरूको सेवाकालीन तालिमका लागि शिक्षा मन्त्रालयले नयाँ नयाँ छोटा अवधिका तालिम कार्यक्रमहरू विभिन्न परियोजना अन्तर्गत सञ्चालन हुन थाल्यो। सेती परियोजना, प्राथमिक शिक्षा परियोजना, आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना, रेडियो शिक्षा शिक्षक तालिम तथा १५० घन्टे तालिम, विज्ञान शिक्षा परियोजना लगायतका सेवाकालीन शिक्षकहरूका लागि दिइने तालिम शिक्षा मन्त्रालयबाट व्यवस्थापन र सञ्चालन हुने र उपाधिमूलक खालका लामो अवधिका तालिम त्रिभुवन विश्व विद्यालय अन्तर्गतका शिक्षा शास्त्र अध्ययन संस्थानबाट हुने नीति लिइयो (शर्मा, २०६६-६४६)। तर उपाधिमूलक शिक्षक शिक्षा शिक्षा शास्त्र सङ्कायलाई र शिक्षक प्रशिक्षणको अभिभारा शिक्षा मन्त्रालयलाई सुम्पिएपछि देशमा पूर्वसेवाकालीन र सेवाकालीन दुवै किसिमका कार्यक्रमहरू ह्रासोन्मुख बन्दै गयो। यसबाट देशमा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको प्रतिशत अझै घट्दै गयो (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा, २०६६, पेज ८१६ मा उल्लेख भएअनुसार)। यसो हुँदाको प्रभाव प्राथमिक शिक्षामा अहिलेसम्म देखिन्छ (वाग्ले २०६४, पेज १७३)।

विद्यालय शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न शिक्षक तालिमलाई अनिवार्य गर्न प्रावधानलाई पनि वेलावेलामा शिक्षा नियमावलीमा गरिने परिवर्तनले असर पारेको देखिन्छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार)। पछि सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्य योजना (२००१-२०१५) द्वारा सन् २००९ सम्ममा ९९ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षकहरू तालिम प्राप्त तुल्याइसक्ने लक्ष्य निर्धारण गरेबमोजिम र तालिम नीति २००५ द्वारा विद्यालय तहमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई १० महिने तालिम प्राप्त तुल्याउने नीति जारी गरियो। शिक्षक शिक्षण आयोजना २००२-२००९ र माध्यमिक शिक्षक सहयोग कार्यक्रम २००३-२००९ अन्तर्गत देशभरि विस्तारित रूपमा तालिम सञ्चालन गर्न Extensive Training Network–ETN) स्थापना गरी तालिम अप्राप्त सम्पूर्ण शिक्षकहरूको तालिम दिने राष्ट्रिय अभियान सम्पन्न गरियो (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)।

वि.सं. २०२८ सालदेखि औपचारिक रूपमा सुरु भएको सेवाकालीन शिक्षकहरूका लागि १० महिने प्रमाणीकरण तालिम सामुदायिक विद्यालयको स्वीकृत दरवन्दीमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरू (९८.२ प्रतिशत) लाई प्रदान गरिसकिएको छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र २०६४ को भूमिकामा उल्लेख भएअनुसार)। तर आवश्यकतामुखी कार्यक्रमको अभाव छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार)। त्यसैले अब विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको योजनाअनुसार सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई सेवाकालीन रूपमा आगामी ५ वर्षभित्रमा ३० दिन बराबरको शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास तालिममा पहुँच सुनिश्चित गर्ने उद्देश्य छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ५)। र, आगामी दिनमा समस्या समाधानमुखी एवम् प्रत्यक्ष रूपमा शिक्षण कार्य सम्पादन सुधार केन्द्रित शिक्षक विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नुपर्ने नीतिगत

व्यवस्था गरिएको छ । देशभर मौजुदा १०५३ ओटा स्रोत केन्द्रहरूबाट आधारभूत तहका लागि र ४६ ओटा अगुवा स्रोत केन्द्र एवम् २९ ओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूबाट माध्यमिक तहको समेत शिक्षक व्यावसायिक विकास कार्यक्रम सञ्चालन हुने छन् (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ५) । गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि मागमा आधारित अल्पकालीन अवधिको मोडुलर तालिमको पनि व्यवस्था गरेको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज ३६) । १-३ कक्षाका सबै विषय बढाउने, ४-८ कक्षा सम्मका कम्तीमा तिन विषय पढाउने र ९-१२ कक्षासम्मका कम्तीमा दुई कक्षा पढाउन सक्ने बनाउने शिक्षक विकास कोर्स सञ्चालन गर्ने कार्यक्रम छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) । शिक्षकहरूले प्रत्येक पाँच वर्षमा कम्तीमा एकपल्ट एक महिने सेवाकालीन तालिम लिनुपर्ने, तालिमलाई वृत्ति विकाससँग आवद्ध गरी शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने, शिक्षकहरूलाई पुनर्ताजगी तालिम दिन मास्टर प्रशिक्षक तालिमको व्यवस्था गरेको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) ।

१० महिने सेवाकालीन र पूर्व सेवाकालीन तालिम लिएका शिक्षकहरूको योग्यता बढाउन कक्षा १२ को विशेष पाठ्यक्रम शिक्षा कार्यक्रमलाई निरन्तरता दिने, तालिम प्रदायक सस्थाहरूलाई प्रतिस्पर्धी र आकर्षक बनाउन राम्रा कोर्सहरू तयार गर्न प्रोत्साहित गर्ने (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) । पाँच वर्षको अवधिभित्र सबै तहका (कक्षा १२ सम्म) शिक्षकहरूका लागि अगुवा स्रोत केन्द्रमा मागमा आधारित तथा पुनर्ताजगी शिक्षक तालिमको विकास र कार्यान्वयन गर्ने, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, विविस, गाविस सदस्यका लागि दिइने तालिमको विकास र कार्यान्वयन गर्न शैताके अगुवा स्रोत केन्द्रहरूलाई समृद्ध गराउने (उही पेज, ३९) । नवनियुक्त शिक्षकहरू तथा अन्य शिक्षा अधिकृतहरूका लागि ७-१० दिनको कार्य अनुभव तालिम दिने प्रावधान राखिने छ (उही) । विश्व विद्यालय र उच्च माविले शिक्षा शास्त्र निरन्तरतालाई दिने छन् (उही) ।

फेरि पनि शिक्षक तालिम सरकार र दातृ निकाय उच्च प्राथमिकतामा पर्दै आएको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ८९) । शिक्षक तालिम एउटा फस्टाउँदो व्यापार बनिरहेको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १५५), (शर्मा, २०६४, पेज ९) । यस दौरानमा विभिन्न स्रोतहरूबाट वैदेशिक सहायतासमेत गरी लगभग १५० मिलियन डलरभन्दा बढी लगानी भइसकेको छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६३, पेज ४) । शिक्षा मन्त्रालयले आफ्नो सबैभन्दा बढी लगानी भएको कार्यक्रमका रूपमा शिक्षक तालिमलाई लिने गरेको छ (बाबुराम, २०६६, पेज ४०) । तर शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी अध्ययन गरिएका विगतका अध्ययनहरूले शिक्षक तालिम र विद्यार्थीमा परेको सकारात्मक प्रभावहरू देखाउन सकेनन् । अन्य अध्ययनहरूले पनि सारै न्यून प्रभावकारी रहेको उल्लेख गरेका छन् (मिन विष्ट, २००२, शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ८९ मा उद्धृत भएअनुसार), (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, वाग्ले र पन्त २००३) । शिक्षक तालिमको प्रभावकारिताका बारेमा शिक्षा मन्त्रालयअर्न्तगतको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, शिक्षा विभाग र सेरिड, फूलब्राइट कन्सल्टेन्सी आदि डेढ दर्जन संस्थाले अहिलेसम्म ३० भन्दा बढी अध्ययन अनुसन्धान गरेको छ । प्राय सबै अध्ययनका नतिजा उस्तै उस्तै देखिन्छ, तालिम लिनु अघि र पछि शिक्षकको पढाउने शैली विधिमा तात्विक परिवर्तन आउन सकेन (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३४), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९), (शिक्षा विभाग, २०६३), (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र १९९६, २०००, वाग्ले, २०६४ मा उल्लेख भएअनुसार) । यस्तो हुनुमा अहिलेसम्मका अध्ययनहरूले तालिमभन्दा बढी शिक्षकको प्रवृत्ति र स्कुलको सामाजिक राजनीतिक र शैक्षिक भौतिक परिवेशलाई दोषी देखाएको पाइन्छ (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३९) । शिक्षक तालिमको प्रकार र डिजाइनको कमजोरीको कारणले हुन्छ (केनेडी, १९९९, वाग्ले २०६४ मा उल्लेख भएअनुसार) । त्यस्तै अनुगमनको अभावले पनि हुन्छ (वाग्ले १९९६, १९९७, १९९८, २००१ र २००२ वाग्ले २०६४ पेज १६७ मा उल्लेख भएअनुसार) ।

२. विद्यमान तालिम नीतिको आलोचनात्मक समीक्षा

तालिम नीतिलाई पूर्ण रूपमा लागु गर्नका लागि शिक्षा विभागदेखि विद्यालय स्तरसम्मका सबै क्षेत्रको एउटा बलियो समर्थन आवश्यक हुन्छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६९) । तर हाम्रा शैक्षिक प्रशासनका

संरचनाभित्रै समस्याहरू देखिन्छन् । विद्यमान शिक्षक तालिम पाठ्यक्रमले व्यावहारिकभन्दा सैद्धान्तिक पक्षलाई जोड दिएको छ । प्रयोगात्मक पक्षमा कम ध्यान, अद्यावधिकताको कमी, अध्ययन अनुसन्धान तथा प्राज्ञिक उन्नयनको कमी छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार) ।

नेपालले प्राज्ञिक प्रवृत्तिको विश्व विद्यालय तहको शिक्षक तालिम सेवापूर्व कालीन तालिममा पछ्याइरहेको छ (वाग्ले २०६४, पेज १७२) । र सेवाकालीन तालिम सामाजिक दक्षतामुखी (social efficiency) खाले भईरहेको छ (उही) । कलेज अफ एजुकेशनदेखि नै विषयवस्तु बढी र शिक्षण विधि कम थिए (वाग्ले २०६४, पेज १७२) । सूक्ष्म शिक्षण गतिविधिहरूलाई यो पाठ्यक्रम र तालिम निर्देशिका दुवैले खासै महत्त्व दिएको देखिँदैन (उही), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । आवश्यक शैक्षिक परामर्श तथा सुपरिवेक्षणका विषयवस्तुहरू तालिमका पाठ्यक्रममा छुटेका छन् (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६९) ।

नेपाल भौगोलिक सामाजिक एवम् सांस्कृतिक विविधता भएको देश हो । तर तालिम पाठ्यक्रममा यी कुरालाई सम्बोधन गरेको पाइँदैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७०) । पुरै देशभरका लागि एउटै पाठ्यक्रम बनाइएको छ (उही) । तालिमको मोडेल, सन्दर्भ र विषयवस्तु वर्षौंदेखि एकै खाले देखिन्छ । विद्यालय, शिक्षक र समाजको सन्दर्भ नबुझी तालिमको मोडेल र प्रविधिको विकास गर्दा शिक्षक तालिम प्रभावकारी हुन सकेको छैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९), (शर्मा, २०६४, पेज ६) । किनभने आजको शिक्षक शिक्षाले विषयवस्तु, शिक्षण विधि र विषयवस्तुको उपयोग एकीकृत गर्न खोजिरहेका छन् (शर्मा, २००७) ।

शैक्षिक सामग्रीका रूपमा स्थानीय स्रोत साधनको प्रयोगलाई पनि यसमा समेटिएको छैन । प्रशिक्षक र शिक्षक कसैले पनि शैक्षिक सामग्रीहरू प्रयोग गर्न चासो दिएको पनि छैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७० र ९०) । शिक्षक तालिमहरूले बढी जसो नियोजित पाठ्यक्रमलाई कार्यान्वयन गर्ने शिक्षण सिप वा प्रविधिलाई नै अत्यधिक जोड दिएका छन् (चित्रकार, २०६४, पेज ९०) । शिक्षकले भोगेको अनुभव समावेश गरेर संश्लेषित प्रबर्द्धन गर्ने पक्ष तालिमको एजेन्डाभित्र परेको छैन (चित्रकार, २०६४, पेज ६९) । तालिमले शिक्षकलाई विषय शिक्षण गर्न सिकाएको छ र शिक्षकका अन्य प्राविधिक पक्षबारे जानकारी दिएको छ तर कक्षाकोठाको अवस्थाबारे विश्लेषण गर्न उत्प्रेरित गरेको छैन (उही पेज ७०) । कक्षाकोठाको सामाजिक सांस्कृतिक पक्षको विश्लेषण गर्न सिकाएको छैन (उही), (शर्मा, २०६४, पेज ९) । तालिम प्रभावकारी बनाउन अभिभावकको पनि ठुलो भूमिका हुन्छ । अभिभावक र व्यवस्थापन समितिहरूलाई शिक्षक तालिमका बारेमा थाहा त्यति छैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७५) । अभिभावकले पनि हाम्रा बच्चाहरूले नयाँ कुरा जानेनन् भनेर शिक्षकलाई सचेत गराएको पाइँदैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । व्यवस्थापन समितिले आफ्ना शिक्षकलाई तालिममा पठाउँछ तर त्यसपछि उसले पनि खोजी गरेको पाइँदैन । समितिसँग सोधखोज गर्ने क्षमता र वातावरण दुवैको अभाव देखिन्छ (उही) ।

तालिम प्राप्त शिक्षकले स्तरीय सेवा प्रदान गर्न व्यवस्थापनको उचित सहयोग पाउनु आवश्यक हुन्छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ९०) । प्रधानाध्यापकको भूमिका पनि खासै उल्लेखनीय देखिएन (उही) । शिक्षक तालिम कक्षा कोठासम्म नपुग्नुमा शिक्षक र संरचना र अन्य भौतिक तथा आर्थिक पक्षको पनि भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ । तर शिक्षक र तिनका प्रतिनिधि सङ्घसंस्थाहरू शैक्षिक सामग्रीको अभाव, धेरै विद्यार्थी सङ्ख्या, धेरै घन्टी पढाउनुपर्ने बाध्यता, प्रोत्साहनको कमी जस्ता कारण अघि सार्ने गर्छन् (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३४) । तालिमले पठन पाठन सुधार्न कुनै भूमिका नखेले पनि तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको व्यक्तित्व विकास र आत्मोन्नतिमा भने महत्त्वपूर्ण योगदान पुगेको छ (सुवेदी र अरूहरू, २०६३, विश्वकर्मा, २०६६ पेज ३७ मा उल्लेख भएअनुसार) । विद्यालयका सरोकारवालाले शिक्षकको पेसागत सिप बढाउन तालिमको आवश्यकतालाई स्वीकार गरेका छन् । तालिमको पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका क्रियाकलाप गर्न तालिममा सहभागी शिक्षकहरूले जाँगर देखाउने

गरेका छैनन् । तालिम र शिक्षकका कामको पर्याप्त अनुगमन नभएका कारण शिक्षकहरूले तालिममा सिकेका कुरा व्यवहारमा लागु गर्न सकेका छैनन् । तालिमले आशा गरेभन्दा अत्यन्तै न्यून मात्रामा शिक्षकको पढाउने शैलीमा सुधार गरेको तथा बालबालिकाको स्कुलमा पहुँच स्थापित गर्न र शिक्षकको दक्षता बढाउन योगदान गरेको छ (उही) ।

प्रशिक्षकहरूको न्यून तलब तथा अन्य सुविधा भएकाले धेरैजसो प्रशिक्षकले तयारी बिनै प्रशिक्षण दिने गरेकाले पनि तालिम प्रभावकारी हुन सकेको छैन (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३९) । केवल परम्परालाई धान्ने प्रकृतिको तालिम प्रक्रियाबाट शिक्षकहरूले परम्परामात्र निर्वाह गरेको देखिन्छ । मूलत व्याख्या विधि केन्द्रित तालिम विधिले तालिम लिने शिक्षकहरूमाथि एकोहोरो रूपले तालिममा समाहित अवधारणा, सिप र प्रविधि खन्याएको पाइन्छ (लामिछाने, २०६० पेज ४०) । यसले गर्दा तालिम निरस, उराठलाग्दो र अनाकर्षक बन्न पुगेको देखिन्छ (उही पेज ४३) । पाठ्यक्रमलाई समसामयिक बनाइएको छैन, सन् ६० का दसक अझै छन् (वाग्ले २०६४, पेज १७६) । विश्व विद्यालयका शिक्षकहरू या त मिति गुज्रिसकेका छन् या दिग्भ्रमित छन् (उही पेज १७६) । त्यस्तै तालिममा सहभागी शिक्षकको उपस्थिति दर कम र सक्रियताको अभाव अर्को समस्या छ (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ४०) ।

नेपालको शिक्षक शिक्षा तथा प्रशिक्षण सम्बन्धमा ठोस नीतिको अभाव र नीतिगत अस्पष्टता छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार) । बरु सङ्ख्यात्मक रूपमा तालिम प्राप्त शिक्षक उत्पादन गर्ने तिर लाग्दा प्रतिबद्ध, योग्य शिक्षक उत्पादन गर्ने उद्देश्य नै बिर्सिएको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १५५) । सरकार, राष्ट्रिय तथा अन्तरराष्ट्रिय शिक्षक शिक्षाका परामर्शदाताहरूले विद्यमान शिक्षक तालिमका कमजोरीहरू पहिचान गर्न कुनै अध्ययन गरेका छैनन् । शिक्षक तालिमका यतिका वर्षपछि पनि शिक्षक तालिमको हैसियत १९७० मा रहेको स्थितिमै छ (उही पेज १५६) । हालको विश्व विद्यालयका शिक्षा शास्त्र सङ्कायको गुणस्तर सन् ७० को भन्दा कमसल छ (उही पेज १५५), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । त्रिविले बीएड र एमएडको अव्यवस्थित विस्तारले कुनै व्यावसायिक सहायताको कार्यक्रमबिना शिक्षा शास्त्र सङ्कायको व्यावसायिक चरित्रलाई ध्वंस गरेको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज, १५८) । मानविकी, व्यवस्थापन र शिक्षामा शैक्षणिक क्रियाकलाप उस्तै छ (उही) ।

शिक्षा मन्त्रालयले विश्व विद्यालयले सञ्चालन गरेका शिक्षक तालिम कार्यक्रमलाई आफ्नो मान्न सकेको देखिँदैन (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १६१) । शिक्षक तालिमका परियोजनाहरूको क्रमिकता र एकपछि अर्कोको उपलब्धि सञ्चितीकरण भएन (उही) । पढाउनेहरू शिक्षक तालिमको नीति बनाउनेमा छैनन् । प्राथमिक शिक्षक तालिमले हाल सञ्चालित सबै तालिम कार्यक्रमहरूको सबैभन्दा ठूलो हिस्सा ओगटेको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६८) । तालिमको कार्यान्वयन नभएको गुनासो पनि प्रावि शिक्षककै सन्दर्भमा धेरै आएको पाइन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । शिक्षण अनुमतिपत्र खुकुलो हुनु, सेवारत ५० प्रतिशत अस्थायी शिक्षकलाई स्वतः स्थायी गर्ने निर्णयले पनि शिक्षक तालिमको गुणस्तर कमजोर बनेको हो (वाग्ले २०६४, पेज १७४) ।

शिक्षक शिक्षामा कस्ता दक्षता र ज्ञानहरू चाहिन्छ भन्ने पर्याप्त ज्ञानहरूबिनै तालिमहरू डिजाइन हुन्छन् (शर्मा, २०६४, पेज ६) । विश्व विद्यालय तहको शिक्षक शिक्षा अपर्याप्त स्रोत साधन, कमजोर शिक्षण सिकाइ, कम उत्तीर्ण दर, केन्द्रिकृत व्यवस्थापन, मानव स्रोत व्यवस्थापनमा अपर्याप्तता, अपूर्णता, घट्दो व्यावसायिकता आदि कारणहरूले वर्षौंदेखि उस्तै ढाँचामा विगत तिन दसकदेखि परिवर्तन गर्ने विभिन्न प्रयासहरू भए पनि उही ढाँचामा चल्दै आएको छ (विष्ट र अरूहरू (२००२) ।

प्रायःजसो शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमले निम्न र मध्यम स्तरका विद्यार्थीहरूलाई आकर्षित गर्दछ (शर्मा, २०६४, पेज ६) । यसले कमजोर जग भएका विद्यार्थीहरूका कारणले शिक्षक तालिम कार्यक्रमको कमजोर उपलब्धि निस्केको हो (शर्मा, २०६४, पेज ६), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । यदी उत्कृष्टहरूलाई शिक्षक पेसामा ल्याए पनि उनीहरूलाई पेसामा राखिराख्न कठिन हुन्छ (शर्मा, २०६४, पेज

६) । उत्कृष्ट शिक्षकलाई शिक्षण पेसामा आकर्षित गर्न र पेसामा राखिराख्न नेपालमा मात्र हैन विकसित देशमा पनि यो समस्या छ (बराल, २०६५ पेज ३८-४०) । शिक्षण पेसाको कमजोर सामाजिक मूल्य भएकाले योग्यलाई आकर्षित गर्न सकिएको छैन र शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमको उपलब्धि पनि कमजोर भएको छ (शर्मा, २०६४, पेज ६), आवरण संवाद, २०६६) । विकसित देशलगायत विश्वका विभिन्न मुलुकहरूले भोगिरहेको समस्या पनि यही हो (बराल २०६६, पेज ३८-४०) । जो पनि शिक्षक हुन सक्छ भन्ने सोच स्थापित भएकाले शिक्षक शिक्षा कमजोर भएको हो (शर्मा, २०६४, पेज ६) । राजनीतिक आश्रयका कारण र सेवा प्रवेशको प्रभावकारी मापदण्ड नहुँदा जो पनि शिक्षक भइरहेको स्थितिले पनि विद्यालयको शिक्षण गुणस्तरीय हुन नसकेको देखिन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) ।

विद्यालयले न्यूनतम भौतिक व्यवस्था गर्न सकेका छैनन् । दुई जना शिक्षकले पूरा प्राथमिक विद्यालय सञ्चालन गर्नुपर्ने बाध्यता छ (उही) । नेपालको शिक्षक तालिमको अनुगमन र सुपरिवेक्षणको संयन्त्र अत्यन्त कमजोर छ । तालिम केवल दिने काम गरिन्छ तर त्यसअनुरूप तालिम कक्षा कोठासम्म पुगे नपुगेको खोजी गरिँदैन । विद्यालय निरीक्षण अत्यन्त अप्रभावकारी देखिन्छ (उही) ।

तालिम केन्द्र र कक्षाकोठाको वातावरणमा धेरै फरक छ (उही) । तालिमको ढाँचा र विद्यालयको स्थितिबिच तालमेल नमिल्दा पनि शिक्षक तालिम प्रभावकारी हुन सकेको देखिँदैन (उही) । शिक्षण अनुभव, उमेर र ऊर्जाका आधारमा पनि शिक्षकहरूलाई तालिम उपलब्ध गराउनुपर्छ । नेपालमा २५ वर्षभन्दा बढी सेवा गरेका शिक्षकहरूलाई यही तालिमको प्याकेज दिइरहेको देखिन्छ (उही) ।

तालिममा सिकेका कुरालाई कक्षामा प्रयोगका लागि धेरै मेहनत गर्ने शिक्षकहरूले पनि अन्य शिक्षकबाट सहयोग र हौसला पाएका देखिँदैनन् (उही) । अर्को तालिममा सिकेका कुराहरू प्रयोग गर्न स्कुलमा प्रेरणादायी वातावरण छैन । शिक्षकहरूबिच सिकेका कुरा अरूलाई सिकाउने संस्कृतिको कमी छ (उही) । एउटा स्कुलको शिक्षकले अर्को स्कुलको शिक्षकसँग सिक्ने बानीको विकास गर्न पनि सकिएको छैन (उही) । स्कुललाई नै तालिम सिक्ने केन्द्रका रूपमा विकास गर्न सकिएको छैन (उही) ।

प्रशिक्षकहरूमा अयोग्यता र मिहनत गर्ने बानीको अभाव छ (उही) । शिक्षकको बढुवा तथा अन्य सुविधाका लागि समेत तालिमलाई एउटा मापदण्डका रूपमा विकास गरिएको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६८) । तर सिकेका कुरालाई कक्षामा पुऱ्याउने र नपुऱ्याउने शिक्षकलाई पुरस्कार र दण्डको व्यवस्था छैन । विद्यमान पुरस्कारको व्यवस्था त्यति निष्पक्ष देखिँदैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । तालिमले शिक्षकमाथि भार नथपेर सरल र सिपमुखी भएमा मात्र शिक्षकले पनि त्यसलाई कक्षामा उपयोग गर्छन् (उही) । शिक्षकले जागिर सुरु गरेपछि पढाइ अन्त्य गर्ने प्रवृत्ति छ । यसले शिक्षकलाई ताजा र प्रतिस्पर्धी बनाउँदैन र तालिममा सिकेका कुराहरूको पनि अर्थ हुँदैन । विद्यालयमा पढाएर थाकेका स्रोत व्यक्ति स्कुलमा आउँछन् । शिक्षकमा पनि जाँगरको कमी, अराजकता र हिनताबोध पनि छ (उही) । प्रअको प्रशासकीय भूमिका पनि कमजोर देखिन्छ । ४-५ पटक अनुरोध गर्दा बल्लबल्ल विनिहरू स्कुलमा पुग्ने गर्छन् (उही) । राजनीतिक द्वन्द्व र हड्तालले विद्यालयहरू बन्द हुँदा शिक्षकलाई सीमित अवधिमा कोर्स पुरा गर्नुपर्ने बाध्यता छ (उही) । यसका साथै नेपालको नयाँ परिस्थितिमा शिक्षक तालिमको भूमिका अझ बढेको छ । हाम्रा अगाडि विभाजित भविश्य छ । हामी उँचनीचको ज्ञान बोकेर हिडेका छौं । दलित, जनजाति, धार्मिक, भौगोलिक रूपमा मधेसी पहाडिका रूपमा विभाजित छौं । राजनीतिक पार्टीगत रूपमा, वर्ण, जातिका रूपमा विभाजित छौँ । यसकारण सहअस्तित्वका लागि पारस्परिक सिकाइमार्फत शिक्षक तालिमले यसलाई सम्बोधन गर्नुपर्छ (कोइराला, २००७) ।

नीतिगत सिफारिसहरू

नेपालको करिब सात दसक लामो शिक्षक तालिमको अभ्यास र नीतिगत समीक्षा गर्दा मैले २४ ओटा तालिमलाई प्रभावकारी बनाउने उपायहरू उजागर गर्न सकेँ । यी उपायहरू कतिपय अघिल्ला अध्ययनहरूले नै सिफारिस गरेका हुन् र कतिपय नयाँ अझ शिक्षक मासिक र सामाजिक संवादका लागि सहकार्य (एसडीसी) को सहकार्यमा सञ्चालन भएको शिक्षक संवाद कार्यक्रमले सिफारिस गरेका

बुँदाहरू छन् :

(क) तालिम सञ्चालन र त्यसको प्रभावकारिताबारे अध्ययन अनुसन्धान तथा दण्ड तथा पुरस्कारको सिफारिस गर्न सरकारले कोषसहित नीतिगत व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

(ख) शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र र विश्व विद्यालयहरूबिच सहकार्यको जरुरी छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७०, आवरण संवाद, २०६६), (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १६२)

(ग) पूराना शिक्षकहरूलाई सम्मानपूर्वक बिदा गरेर नयाँ पुस्तालाई नयाँ ढङ्गले तालिम दिएर कक्षा शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउनतिर केन्द्रित हुनुपर्छ । बरु पूराना शिक्षकलाई उनीहरूको विज्ञता उपयोग गर्न छुट्टै नीतिगत व्यवस्था गर्न सकिन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)

(घ) प्रशिक्षकले शिक्षकलाई तालिम थोपर्नुभन्दा सिक्ने, माध्यमिक शिक्षकसँग निम्न माध्यमिक विद्यालय शिक्षकले सिक्ने, दक्षबाट अदक्ष शिक्षकले सिक्ने, एउटा स्कुलबाट अर्को छिमेकी स्कुलले सिक्ने तालिमको विकास गर्नुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६)

(ङ) तालिमलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षकका सङ्घ सङ्गठन, युनियन, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावकसँग सहकार्य गर्न जरुरी छ (शिक्षक संवाद, २०६६)

(च) शिक्षकको पृष्ठभूमि, ज्ञानको तह, उसलाई चाहिने प्रविधि, शैली र प्रक्रिया विचार गरेर मात्रै केन्द्रीय तहमा तालिमका प्याकेजहरू बनाइनुपर्छ (उही)

(छ) देशको भौगोलिक अवस्था हेरेर तालिम केन्द्रमा शिक्षकका लागि आवासीय सुविधासहित तालिम हुनुपर्छ

(ज) शुक्रबारका दिन शिक्षकहरूले आपसमा आफ्ना पाठयोजना र समस्याबारे छलफल गर्ने पद्धतिको विकास गर्नुपर्छ । तिन ओटा शुक्रबार आफ्नै स्कुलमा बसेर योजना बनाउने र चौथो शुक्रबार वरिपरिको स्कुलका विषय शिक्षकहरू भेला भएर समस्याबारे छलफल गर्दा उपयुक्त हुन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)

(झ) स्नातक तहदेखि शिक्षा विषय राख्नुपर्छ (वाग्ले, २०६४) । यसो हुँदा अध्ययनको बलियो आधार भएको व्यक्ति शिक्षण सेवामा जान सक्छन् (उही), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । बरु तिन वर्षे अथवा चार वर्षे स्नातक र थप एक वर्ष शिक्षण तालिम हुनुपर्छ (वाग्ले २०६४, पेज १७५) । शिक्षण विधि र विषयवस्तु दुवै पढ्नुपर्ने भएकाले बीएडहरू यता न उताका भएका हुन् । त्यसैले विषयवस्तु दिनुपर्छ अनि पेडागोजी (वाग्ले २०६४, पेज १७५), (शिक्षक संवाद, २०६६)

(ञ) विश्व विद्यालयमा पढाइ हुने शिक्षा शास्त्र सङ्कायका पढाइ र शिक्षा मन्त्रालयले डिजाइन गरेका तालिमबिचको हैसियत प्रस्ट पार्नुपर्छ ।

(ट) शिक्षक छनोट प्रक्रिया गुणस्तरीय हुनुपर्छ ।

(ठ) स्थानीय स्तरमा तालिम अनुगमन समिति बनाउन जरुरी छ ।

(ड) तालिम लिएका शिक्षकहरूले लिन नपाएका शिक्षकहरूलाई सिप आदान प्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ (आवरण संवाद, २०६६) ।

(ढ) शिक्षक शिक्षाका विश्व विद्यालयीय कोर्सलाई गुणस्तरीय र प्रतिस्पर्धी बनाईनुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६) ।

(ण) शिक्षकलाई शिक्षण सम्बन्धी कार्यगत अनुसन्धानमा संलग्न हुने अवसर दिनुपर्छ (चित्रकार, २०६४, पेज ७२) ।

(त) सूक्ष्म शिक्षण गतिविधिलाई पाठ्यक्रम र तालिम निर्देशिकाले महत्त्व दिनुपर्छ । शिक्षक तालिममा केवल प्राविधिक पक्ष मात्र समेटिने परम्पराले तालिम अधुरो भएको देखिन्छ (लामिछाने, २०६०, पेज ४१) । यसर्थ शिक्षक तालिमको खाकाभित्र शैक्षिक नेतृत्व विकास गर्ने र त्यसका लागि पहलसमेत गर्न सक्ने विषयवस्तुहरू संलग्न गर्नुपर्छ (उही) ।

(थ) स्रोत केन्द्र स्तरमा अथवा विद्यालय केन्द्रित घुम्ती तालिमहरू पनि उपयुक्त हुन्छ (लामिछाने, २०६०, पेज ४४) ।

(द) दूर शिक्षालाई प्रविधि र विषयवस्तुका हिसाबले परिमार्जन गर्नु जरुरी छ (उही), (श्रेष्ठ, २०६४

पेज १६२)।

(ध) निजी क्षेत्रसँग साझेदारी गर्न पनि सकिन्छ।

(न) तालिमका पाठ्यक्रम निर्माणमा शिक्षकहरूलाई पनि सहभागी बनाईनु पर्छ।

(प) सरकारी स्कुलमा ठूलो सङ्ख्यामा भित्रिएका स्थायी बाहेकका शिक्षकहरूका लागि पनि तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्छ। अथवा यसबारे राज्यसँग दीर्घकालीन सोच हुनुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६)।

(फ) तालिम केन्द्रको वितरणमा पनि कमजोरी रहेकाले समय र दूरीको आधारमा तालिम केन्द्र निर्धारण गर्नुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६)।

(ब) तालिम तथा शिक्षक शिक्षा प्रदायक संस्थाहरूका राष्ट्रिय मापदण्ड तयार गर्नुपर्छ (शर्मा, २०६४, पेज ६)।

(भ) शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पाठ्यक्रमलाई विशिष्टीकरण गर्नुपर्छ (शर्मा, २०६४, पेज १०)।

सन्दर्भ सामग्री

विश्वकर्मा, बाबुराम (वि.सं.२०६६)। **शिक्षक तालिम कक्षामै पुगेन (शिक्षक मासिक पुस अङ्क, २०६६)।** हिमाल एसोसियसन, ललितपुर : पाटनढोका

बराल, राजकुमार (वि.सं.२०६५)। **विश्व अनुभव : गतिला शिक्षक सबै देशको सङ्कट (शिक्षक मासिक)।** हिमाल एशोसियसन। ललितपुर : पाटनढोका

चित्रकार, रोशन (वि.सं.२०६४)। **गुणस्तरीय शिक्षण र शिक्षक तालिमको सवाल (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको प्रकाशन शिक्षक शिक्षामा प्रकाशित लेख)**। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, भक्तपुर : सानोठिमी

शिक्षक संवाद (वि.सं.२०६६)। **शिक्षक तालिम विद्यार्थीका लागि हो (शिक्षक मासिक, पुस अङ्क)।** हिमाल एसोसियसन। ललितपुर : पाटनढोका

शिक्षक संवाद (वि.सं.२०६६)। **शिक्षक तालिम (सामाजिक संवादका लागि सहकार्य र शिक्षक मासिकको संयुक्त आयोजनामा सम्पन्न अन्तरक्रिया कार्यक्रमको अप्रकाशित खेस्रा प्रतिवेदन** : लेखक

शै.ज.वि.के. (वि.सं.२०६६)। **शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका** : लेखक

लामिछाने, श्रीराम प्रसाद (वि.सं.वि.सं.२०६०)। **शिक्षक तालिमबारे केही विवेचना।** विकासका निम्ति शिक्षा, शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र (सेरिड), काठमाडौं : बल्खु

शर्मा, गोपिनाथ (समीक्षक) (२०६६)। **नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू।** मकालु प्रकाशन गृह : काठमाडौं : डिल्लीबजार

शिक्षा विभाग (वि.सं.२०६४)। **शिक्षा विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन** : लेखक