नेपालमा बाल विकास सहजकर्ताको पेसागत रुपान्तरणको आवश्यकता : कार्यवादबाट प्राक्सिसतिर

डा. सुरेन्द्र घिमिरे
गोरखा क्याम्पस, गोरखा

लेख सार

नेपाल सरकारले तिन र चार वर्ष उमेरका बालबालिकालाई बाल विकास शिक्षाको अनुभव प्रदान गर्ने उद्‌देश्यले पाठ्यक्रम निर्माण गरी बाल विकास सहजकर्ताको भूमिका सफारिस गरेको छ जुन परम्परागत शिक्षणको धारभन्दा फरक प्रकारको छ । यस्तो पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्न सहजकर्ताहरू कुन हदसम्म सक्षम छन् भन्ने जिज्ञासाले चारओटा सामुदायिक विद्यालयका बाल विकास केन्द्र र त्यसका सहजकर्ताहरूको अध्ययन गर्दा बाल विकासको मर्मअनुसार काम गर्न सहजकर्ताहरू सफल हुन नसकेको पाइयो । यस अध्ययनले बाल विकासमा हाम्रो देशको दस वर्षको अनुभवका आधारमा वर्तमानको पाठ्यक्रमले राखेका सूचकहरूलाई पुनर्व्याख्या गर्न र सहजकर्ताको तलब तथा सेवा सुविधा बढाउँदै उनीहरूलाई अभ्यासमा सक्षम, सफल र सकारात्मक बनाउन सिफारिस गरेको छ ।

मुख्य शब्दावली

किन्डरगार्टन (Kindergarten), **प्राक्सिस** (Praxis), **बाल विकास** (Child Development), **मन्टेस्वरी** (Montessori)

विषय प्रवेश

तिन र चार वर्ष उमेरका बालबालिकाका लागि विद्यालयले वा समुदायले वा निजी क्षेत्रले सञ्चालन गर्ने बाल विकास केन्द्रका लागि नेपाल सरकारले सिफारिस गरेको पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने शिक्षकको भूमिका परम्परागत धारभन्दा फरक प्रकारको अपेक्षा गरिएको छ (MoE, 2062 BS)। पाठ्यक्रमले शिक्षणलाई भन्दा सिकाइलाई जोड दिएको छ (MoE, 2069BS) र बालबालिकालाई भोलिको प्रत्यक्ष सिकाइका लागि चाहिने पूर्वाधार विकास अप्रत्यक्ष सिकाइद्वारा विकास गर्ने आशा गरेको छ । यस कार्यका लागि बालबालिकालाई मनोरञ्जनात्मक तरिकाले सिकाउन तथा खेल र वातारणयीय अनुभवको माध्यमबाट उनीहरूको अन्तर्निहित क्षमताको अभिवृद्‌धि गराउन सिफारिस गरिएको छ (MoE, 2062BS, p. 7)। बाल विकास केन्द्रले ३ र ४ वर्षका बालबालिकाको सर्वाङ्गीण (मानसिक, शारीरिक, संवेगात्मक र सामाजिक) तथा नैतिक र सिर्जनात्मक विकासको अवसर प्रदान गर्ने अपेक्षाका साथ त्यसका लागि सोहीअनुरूपको भौतिक तथा शैक्षिक वातावरणको शर्त पनि यस दिग्दर्शनले राखेको छ (MoE, 2062BS, p. 3)।

पाठ्यक्रमको कार्यन्वयन गर्ने मुख्य कर्ता शिक्षक/सहजकर्ताहरू हुन् तर बाल विकास शिक्षाको यो व्यापक बृहत् अपेक्षा र प्रक्रियालाई कार्यान्वयन गर्ने सहजकर्ताहरूको कार्य सम्पादनको गुणस्तर न्यून रहेको र त्यसको कारण तलब तथा अन्य सुविधाको कमीले न्यून कार्य उत्प्रेरणा रहेको तथ्य धेरै अध्ययनले (जस्तै : सन् २००९ मा unicef र सन् २०१३ मा Madhu Rajbhandari, 2013, p. 16) देखाएका छन् । न्यून कार्य सम्पादनको कारण न्यून कार्य क्षमता पनि हुन्न सक्छ र यो पाटोलाई यस अध्ययनले हेर्न खोजेको छ । शिक्षा मन्त्रालयले अङ्गिकार गरेको मान्यताअनुसार शिक्षकको कार्य क्षमताको विकास चार चरणको सिकाइबाट हुन्छ : (क) आफू विद्यार्थी छँदा शिक्षकद्वारा गरिएको शिक्षण अनुभवको गहन प्रतिविम्बन, (ख) पूर्व सेवाकालीन शिक्षक

तयारी कोर्ष, (ग) सेवा प्रवेश अभिमुखीकरण र (घ) पेसागत विकास (NCED, 2070 BS, p. 4)। बाल विकास केन्द्रमा आउने अधिक सहजकर्ताहरू अघिल्ला दुई ओटा चरणमा परम्परागत धारमा अभ्यस्त भएका हुन्छन् । तर सिकाइ सहजकर्ताको भूमिका पुरा गर्नका लागि उनीहरू आधुनिक धारबाट दीक्षित भएको हुनुपर्छ जुन अवसर उनीहरूले पछिल्ला दुई चरणका सिकाइबाट मात्र पाउने अवस्था भएकाले त्यहीँबाट आफूलाई विकास गरेको हुनुपर्छ । त्यसो हुनाले प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रको सिकाइको गुणस्तर पूर्ण रूपमा सहजकर्ताका यी दुई चरणका सिकाइको गुणस्तरमा भर पर्ने हुन्छ । "शिक्षकहरूको औषत चेतना स्तरले नै शिक्षाको स्तर निर्धारण गर्छ" भनिन्छ । अतः बाल विकास शिक्षाको औचित्य तथा सो कार्यमा सहजकर्ताको भूमिका सम्बन्धमा सैद्धान्तिक ज्ञान मात्रले पनि व्यक्तिको कार्य क्षमतामा सकरात्मक प्रभाव पार्ने हुन्छ । यस अध्ययनमा सहजकर्ताहरूको यही सैद्धान्तिक ज्ञान तथा मान्यता कुन हदमा र कसरी विकास भएको छ सो हेर्ने जमर्को गरिएको छ ।

प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र / पूर्वप्राथमिक शिक्षाको उत्पत्ति तथा दार्शनिक आधार

सामुदायिक विद्यालयका लागि नेपाल सरकारले सिफारिस गरेको प्रारम्भिक बाल विकास शिक्षाका तिन र चार वर्ष उमेरका बालबालिकाका लागि हो । निजी संस्थाहरूले पूर्वप्राथमिक शिक्षा वा मन्टेस्वरी स्कुल भनेर नर्सरी ३ वा ४ वर्षका, तल्लो किन्डरगार्टन ५ वर्ष र उपल्लो किन्डरगार्टन ६ वर्ष उमेरका बच्चालाई पढाउने, जाँचमा पास गरी कक्षा चढाएर कक्षा १ मा लाने चलन पनि छ । शैक्षिक संस्थाहरूले दिने गरेको सिकाइ अनुभव प्रारम्भिक बाल विकासका लागि कि वा पूर्वप्राथमिक शिक्षाका लागि, कुन उपयुक्त भन्नेमा विज्ञहरूबिचमा मतैक्यता छैन (Nikolay, 2014, p. 585) नभएको अवस्थामा नेपालको सन्दर्भमा यी उमेर समूहका बच्चाहरूलाई कस्तो शैक्षिक अनुभव दिइदै गरिएको छ र कस्तो अनुभव दिन उपयुक्त हुन्छ र सो गर्न कसरी सकिन्छ भन्ने सन्दर्भमा धारणा विकास गर्नका लागि मन्टेस्वरी स्कुल वा किन्डरगार्टनको नाममा आएका पूर्वप्राथमिक शिक्षाको ऐतिहासिक तथा दार्शनिक आधारको छोटो चर्चा आवश्यक रहेकाले सोको चर्चा गरिएको छ ।

फ्रेडेरिक अगस्ट फ्रोवेल (Friedrich August Frobel, 1782–1852) र किन्डरगार्टन स्कुल

सन् १७८२ अप्रिल २१ मा जन्मिएका लुथरान पादरीको छोरो फ्रोबेलको बाल मानसपटलमा चर्च र लुथरान आस्थाको छाप परेको थियो । साथै उनले किशोर अवस्थामा नै अवलोकन, वर्णन, अनुसन्धान र निर्णय जस्ता सिपहरू सिके (Goesel, 2011)। सत्र वर्षको उमेरमा जेन्दअभेस्ता ग्रन्थको अध्ययन र अनुवाद गरेका (Ulich, 2006, p. 285) उनले schelling को सर्वेश्वरवादी दर्शन अध्ययन गरे । राष्ट्र प्रेमले ओतप्रोत भएर नेपोलियन विरुद्ध जर्मन सेनामा भर्ना काम गर्दा युद्धका सेनाको साहस, दुःख सहन र मृत्युसँगको बेपर्वाह भोगेका वा नजिकबाट अवलोकन गरेका उनले त्यहाँ भावनासँग व्यक्तिका संज्ञानात्मक र शारीरिक क्रियाकलाप एकाकार भएको देखे र त्यो कुरा उनलाई देह र आत्माको संयोजन भए जस्तै लाग्यो र त्यही घटना उनलाई ईश्वरीय एकात्मकताको दर्शनतिर डोऱ्याउने स्रोत बन्यो (Michaelis & Moore, 1889, p. 94)। उनले kindergarten मा यही अध्यात्मवादी दर्शनको अभ्यास गर्न खोजेकाले क्रिश्चियनहरूले उनलाई अनिश्वारवादी (atheist) र समाजवादी (socialist) को आरोप लगाई सन् १८५१ मा उनको विद्यालयलाई प्रतिबन्धित गरे ।

उनले जम्मा १५ दिन पेस्तालोजीसँग काम गरे, त्यहाँको विद्यालय तथा शैक्षिक प्रणालीको अवलोकन गरेपछि उनी रोमान्टिक नेचुरालिजम्बाट प्रभावित भई (Ibid, p. 54) जर्मनी फर्के र सन् १८१६ मा दुःखी गरिव र अनाथ बच्चाहरू जम्मा गरेर universal german educational institute नामक एक शैक्षिक परिवार (गुरुकुल) सुरु गरे (Ibid, 1889, p. 122)। अध्ययन र अनुभवबाट उनले आफ्नो दार्शनिक मान्यता (metaphysical assumption) को सम्लेषण गरे, व्यक्तिको सामाजिक, संवेगात्मक, शारीरिक, वैज्ञानिक, दार्शनिक, धार्मिक सबै विकासको आधार एउटै दैवी स्रोत वा आध्यात्मिक शक्ति हो, त्यसैले एउटै मोडको शिक्षा (monolithic curriculum) द्वारा

व्यक्तिको तन र मन दुवैको विकास गर्न सकिन्छ । यसो भनिरहँदा उनी चर्च र लुथरान आस्थाभन्दा माथि उठेको आभास हुन्छ । उनले आफ्नो दार्शनिक मान्यतालाई व्यवहारमा उतार्ने प्रण गरे, त्यसैअनुसार सर्वेश्वरवाद वा ईश्वरीय एकात्मकतामा आधारित रहेर बच्चालाई शिक्षा दिने योजना बनाए ।

उनले बच्चालाई वयस्क अवस्थाको पूर्व रूप हो वा जीवनको तयारी हो भनेर हेरेनन् बरु बच्चा एक पूर्ण मानव हो र ऊ वयस्कले जसरी नै आफ्नो भौतिक वा आध्यात्मिक संसारमा अन्तर्क्रिया गर्न सक्छ भनेर हेरे । बच्चाको पूर्णता र रचनात्मकतालाई स्विकारी सकेपछि शिक्षा वा शिक्षणको नाममा बालकलाई बाहिरी ज्ञान थुपार्न वा लाद्न आवश्यकता रहेन बरु ऊभित्रको रचनात्मकतालाई प्रस्फुटन गराउने कार्य प्राथमिक भयो । यसै आधारमा सन् १८३७ मा एक पूर्व प्राथमिक विद्यालयको स्थापना गरे जसलाई बालकको बगैँचा (children's garden, or kindergarten) भनियो । त्यो बालबालिकाको बगैँचा नामको विद्यालय, घरबाट विद्यालय जीवनतर्फ जाँदै गरेको ३/४ वर्ष उमेरका बालबालिकलाई सङ्क्रमणकालीन सामाजिक अनुभव दिलाउन र सर्वाङ्गीण विकासका गराउनका लागि स्थापना गरिएको थियो ।

त्यहाँ बालबालिका रूपी फुलका बिरुवा बगैंचामा जस्तै स्वतन्त्र तर हेर विचारित भएर विकास हुन पाउन् भन्ने मान्यता राखिएको थियो । अझ मालीको संरक्षण मात्र हैन बालबालिकाका बिचमा नै सहयोग र सहकार्य हुने तर प्रतिस्पर्धा नहुने व्यवस्था गरिएको थियो । बालकको सर्वाङ्गीण विकासको स्रोत र सार दुवै आध्यात्मिक विकास हो र आध्यात्मिकता विषयगत र कलात्मक हुन्छ भन्ने मान्यतामा kindergarten school को पाठ्यक्रम विकास गरियो । त्यसैले आध्यात्मिक, विषयगत र सर्वाङ्गीण विकासका लागि बालबालिकालाई खेल्ने, गाउने, कथा भन्ने/सुन्ने वा विभिन्न क्रियाकलाप गर्न दिइयो र सो कार्यमा संलग्न गराउँदा पनि कला र विषयगत पक्षलाई नै जोड दिइयो । kindergarten मा बालबालिकालाई स्वतन्त्र रूपमा खेल्ने, गाउने, कथा भन्ने/सुन्ने वा विभिन्न क्रियाकलाप गर्ने गर्दथे । जीवनको प्रारम्भिक विकासले नै उत्तरार्धमा प्रभाव पार्छ भन्ने मान्यताले यो कार्य/शिक्षा पूर्व बाल्यावस्थाबाटै सुरु गरिएको हो । त्यहाँ खेल्न र क्रियाकलाप गर्नका लागि दिइएका विभिन्न सामग्रीलाई froebel's gifts **भनिन्छ** (Gutek, 2013) । तर फ्रोवेलले यस्ता गोलाकार, वर्गकार र इटाकार सामग्रीसँग खेल्न, वा सिलाइ बुनाइ गर्न दिन सुझाएका चाहिँ ज्यामितीय आकार प्रकारको धारणा दिन होइन, पूर्व व्यावसायिक शिक्षाका लागि पनि होइन, सार्वभौम रूपमा व्याप्त एकता र सामञ्जस्य जस्ता अमूर्त चिन्तनको आधारशिला विकास गराउन हो (Elkind, n d)।

मारिया मन्टेस्वरी (Maria Montessori, 1870-1952) र मन्टेस्वरी स्कुल

इटालीको chiaravalle सहरमा सन् १८७० अगस्त ३१ मा एक शिक्षित र सम्पन्न परिवारमा जन्मिएकी मारिया मन्टेस्वरी विद्यालय शिक्षामा कुशाग्र बुद्धिकी विद्यार्थी थिइन् । तत्कालीन समाजमा स्त्रीलाई चिकित्सक बन्ने अनुमति थिएन तर उनको उत्कट इच्छा देखेर pope leo XIII ले हस्तक्षेप गरिदिएकाले सन् १८९६ उनी इटालीमा चिकित्सा शास्त्रको डिग्री हासिल गर्ने प्रथम महिला बन्न सकिन् (Hainstock, n d, p. 12) । त्यति मात्र होइन अध्ययन गर्नेदेखि काम गर्ने ठाउँसम्म, घरदेखि सरकारी संस्थासम्म जहाँ तहीँ महिलालाई तल्लो दर्जामा राखेको देखाई भोगाइ नै उनलाई जीवनभर लैङ्गीक समानताको लागि लड्ने प्रेरणा बन्न सक्यो ।

आफ्नो शिक्षाको अभ्यास गर्ने क्रममा मारियाले रोम विश्व विद्यालयको मनोचिकित्सा विभागमा (psychiatric department of the university of rome) रही सुस्त मानसिक विकास भएका बालबालिकालाई कसरी सिकाउन सकिन्छ भन्ने कार्यको अध्ययन गरिन् र दुई वर्षको प्रयोगपछि त्यस्ता बालबालिकाका लागि भनेर उपयुक्त शिक्षण विधि सिफारिस गर्न सकिन् त्यस विधिले पढाउँदा सुस्तहरूले सामान्यले सरह सिक्न सक्थे (Holfester, 2008)। प्रयोगात्मक अनुसन्धानबाट ज्ञानेन्द्रियलाई सक्रिय बनाउने, बच्चालाई स्वतन्त्र र स्वस्फूर्त सिक्न दिने र गरेर सिक्न दिने शिक्षण विधि सबैभन्दा उपयुक्त भएको ठहर भयो ।

त्यो छोटो प्रयोगात्मक अनुभवमा 'उनले प्रत्येक बालक छुट्टा छुट्टै र विशेष क्षमता लिएर जन्मेको हुन्छ र शिक्षाले त्यसलाई चिन्न र विकास गर्न सक्न पर्छ, त्यसैले शिक्षा पूर्व बाल्यावस्थाबाटै हुनुपर्छ' भन्ने विचारको सश्लेषण गरिन् । त्यहीअनुरूप सन् १९०७ मा उनले रोम विश्व विद्यालयको मनोचिकित्सा विभागको अभ्यास छाडेर सुस्त मानसिक विकास भएका भनिएका बालबालिकाका लागि children's house भन्ने विद्यालय खोलिन्, त्यहाँ उनले बाल विकासका लागि वैयक्तिक शिक्षाको उपयुक्त वातावरणको व्यवस्था गरिन् । मारियाले मानव परीक्षण प्रयोगशाला दुई वर्षदेखि छ वर्षका ५० जना गरिब र अशिक्षित बच्चाबाट सुरु गरिन् । शिक्षा विकासका लागि वैज्ञानिक अध्ययनमा उनले दिएको जोड उनको यो भनाइमा झल्कन्छ, "अहिले आवश्यक देखिएको समाज र शिक्षाको रूपान्तरण वैज्ञानिक अध्ययनमा आधारित हुनपर्छ (Lillard, 2005, p. 3)" । त्यस प्रयोगशाला विद्यालयमा आफैंले तालिम दिएका शिक्षकलाई शिक्षण गर्न लगाएर प्रत्येक दिन स्कुलपछि दिनभरिको रिपोर्टिङ सुन्ने र भ्याएको बेलामा कक्षा अवलोकन गर्ने गर्दै उनले शिक्षण विधि र सामग्रीको विकास र सुधार गरिन् । उपयुक्त शिक्षण विधि र सामग्रीका लागि कहिलेकाहीँ रात रातभर पनि काम गरेर भोलि पल्ट शिक्षकलाई तालिम दिन्थिन् । यसरी करिब ५० वर्षको अथक अभ्यासपछि उनी नयाँ प्रकारको शिक्षा प्रणाली विकास गर्न सफल भइन् (ibid, p. 18) ।

वैयक्तिक भिन्नताका सन्दर्भमा उनी भन्छिन्, "यदि हामी फरक खालका वयस्क चाहन्छौं भने हामीले बच्चालाई सोचौं किनकि मान्छेले आफ्नो संसार आफैं बनाउँछ र यदि हामी यो संसारलाई अझ राम्रो, सुरक्षित र सुखी ठाउँ बनाउन चाहन्छौं भने यो काम मान्छेमा परिवर्तन ल्याएर मात्र सम्भव छ र परिवर्तन बच्चाबाटै सुरु गरेमात्र सम्भव छ (Haines, 2007, p. 1)" भन्दछिन् । वैज्ञानिक आधारमा मन्टेश्वरीले मानव विकासलाई विभिन्न अवस्थामा (plane of development) मा विभाजित गरेकी छन् (Haines, 2007, pp. 2&3); जसअनुसार जन्मदेखि छ वर्षसम्म बालक वातावरणमा भिज्दै आफ्नो स्वः निर्माण गर्दछ र यो अवस्था नै उसको व्यक्तित्वको आधार हुन्छ । उनको प्रयोगात्मक अनुसन्धान अनुसार तिन वर्षको उमेरदेखि यदि बच्चाले वयस्कको उपयुक्त सहयोग पायो र उसलाई विश्वास गर्न सक्यो भने ऊसँग संवेगात्मक सम्बन्ध गाँस्दै सुरक्षा, पर्याप्तता, स्वतन्त्रता र आत्मविश्वासको महसुस गर्दै अघि बढ्छ र छ वर्षको उमेरमा आइपुग्दा धिरता, स्वःअनुशासन र आज्ञापालनका गुण विकास गर्न सक्छ । छ वर्षदेखि १२ वर्षसम्म बालकले समाज र संस्कृतिमा भिज्दै आफ्नो सामाजिक स्वःनिर्माण गर्दछ र यो अवस्था नैतिक विकासको आधार हुन्छ ।

फ्रोबेल र मन्टेस्वरीको मानवीय यथार्थ (ontology) र मूल्य (axiology) को तुलना

	फ्रोवेल	**मन्टेस्वरी**
दार्शनिक आधार	उनी आध्यात्मिकता र सर्वेश्वरवादमा विश्वास गर्दथे, सबै व्यक्तिमा दैवी स्वभाव हुन्छ, सबै व्यक्ति समान छन् र शिक्षाद्वारा व्यक्तिको दैवी स्वभाव प्रस्फुटन गर्न सकिन्छ भन्ने मान्यता राख्थे । उनी आदर्शवाद (idealism) बाट प्रभावित देखिन्छन् ।	उनी वैयक्तिक भिन्नतामा विश्वास गर्दथिन् र शिक्षाद्वारा व्यक्तको अन्तरनिहित क्षमता विकास गर्न सकिन्छ भन्ने मान्यता राख्थिन् । त्यसका निम्ति कस्तो शिक्षा उपयुक्त हुन्छ उनले वैज्ञानिक प्रयोगद्वारा विकास गरिन् । उनी प्रयोजनवाद (prgamatism) बाट प्रभावित देखिन्छिन् ।
बालक	उनले बालकलाई दैवी प्रतिनिधि (pure prophet) का रूपमा माने जसले एक पूर्ण मानवका रूपमा वयस्कले जसरी नै आफ्नो भौतिक वा आध्यात्मिक संसारमा अन्तरक्रिया गर्न सक्छ । उनी अपरिवर्तनीय आन्तरिक स्वः (an eternal inner core/self) स्विकार्दछन् ।	उनले बालकलाई एक छुट्टै मानवीय प्रकृति भएको चेतनाद्वारा चल्ने प्राणीका रूपमा मानेकी छन् । उनका अनुसार मानव आफ्नै विशिष्ट प्रकारको उत्तेजना शक्ति (psychoogical drives) ले चल्छ र त्यो चलाउने उत्तेजना शक्ति उमेर अनुसार परिवर्तन भइरहन्छ (changing self) ।

अध्ययनको पृष्ठभूमि	उनले आफ्नो अध्ययनलाई गणित, विज्ञान, धर्म शास्त्र र दर्शन शास्त्रमा फैलाए, अनि जीवन भोगाइको अनुभवबाट नयाँ दर्शनको संलेषण गरे र प्रयोगात्मक शिक्षामा/पेडागोजीमा गए । उनको kindergarten school आदि भौतिक (metaphysical) परिकल्पना (hypothesis) परीक्षण गर्ने प्रयोगाशाला हो ।	उनको आफ्नो अध्ययनलाई गणित, विज्ञान चिकित्सा विज्ञानबाट जीव विज्ञान हुँदै मानवशास्त्रमा फैलाइन, अनि पेडागनेजिकल प्रयोगको छोटो अनुभवबाट दर्शनको संलेषण गरिन् र प्रयोगात्मक शिक्षामा (पेडागोजीमा) गइन् । उनको children's home वैज्ञानिक (scientific) परिकल्पना (hypothesis) परीक्षण गर्ने प्रयोगाशाला हो ।
खेलको भूमिका	खेलका बारेमा फ्रोबेलको व्याख्या देख्दा त उनको दर्शन नै खेलमा केन्द्रित हो जस्तो देखिन्छ । उनले खेलमा व्यस्त हुने वा त्यसमा डुब्ने क्रियालाई विकासको उच्चतम अवस्था भनेका छन् किनकि त्यति बेला मात्र व्यक्ति स्वतः स्फूर्त, प्रस्फुटित र रचनात्मक हुन सक्छ । खेल मानिसको सबैभन्दा पवित्र क्रियाकलाप हो । त्यति बेला व्यक्तिको लुकेका उत्तेजना शक्ति र पूर्णता (wholeness) प्रस्फुटित हुन्छ । उनले खेललाई बालकको आत्माभिव्यक्तिको माध्यम मानेका छन् । जसरी आत्मा र आध्यात्मिकता विषयगत हुन्छ त्यसरी नै खेलमा पनि विषयगत र कलात्मकता अभिव्यक्ति हुन्छ । खेलद्वारा नै व्यक्तिको अन्तरिक अभिलाशा (inward desire) बाहिर आउँछ (russell & aldridge, 2009).	मारियाको जोड खेलमा भन्दा क्रियाकलापलाई बढी थियो । स्वैच्छिक, आनन्ददायी र उद्देश्यपूर्ण र स्वाभाविक भयो भने क्रियाकलाप नै खेल हुन सक्छ । क्रियाकलापयुक्त खेलले नयाँ विचारको विस्तार गर्न, समाजिकीकरण हुन, भावनात्मक अभिव्यक्तिको नियन्त्रण गर्न, मांसपेसीका चाल नियन्त्रण र विकास गर्न, अरूसँग सहकार्य गर्न, कल्पना गर्न र अरूका विचार र शैली सिक्न तथा वस्तुले काम कसरी गर्छ त्यसको तरिका बुझ्न मद्दत गर्छ (CDI, 2013). क्रियाकलापयुक्त खेलमा बालकले विभिन्न सिपहरू, जस्तै : समस्या समाधान, सामाजिक, शारीरिक र भाषिक आदि सिक्छ जसले व्यक्तिको रचनात्मक क्षमता बढाउँछ ।
खेलौनाको भूमिका	खेल जस्तै खेलौनालाई पनि उनले उच्च महत्त्व दिएका छन् । बाल विकासका लागि उनले प्रयोग गरेका खेलौनालाई (froebel's gifts) भनिन्छ । उनले प्रयोग वा अवलोकनभन्दा पनि विश्वास गरे कि ब्लकसँग खेल्दा जीवनको एकात्मकता र आत्माको अभिव्यक्ति हुन्छ । ब्लकका एकाइ र संयोजनले ब्रह्माण्डको एकता र अंशको धारण दिन्छ । मूर्त वस्तुको आधारमा अमूर्त धारणा बनाउन सघाउँछ ।	मारियाको जोड खेलौनामा भन्दा खेलमा र खेलमा भन्दा क्रियाकलापमा बढी थियो उनले परीक्षण गरी हेर्दा बच्चाले खेलौना छोडेर खेलमा र खेल छोडेर क्रियाकलापमा संलग्न भएको पाइन् । कक्षा कोठाको नाटकीय खेलभन्दा कक्षा बाहिरको वास्तविक खेलबाट बालकमा संज्ञानात्मक विकास र सन्तुष्टि प्राप्त भएको उनले पाइन् (lillard, 2005, p. vii).

माथिको छलफलबाट के देखिन्छ भने दुवैको इपिस्टेमोलोजिकल विश्वास रचनावाद (constructivism) हो । दुवैले विद्यार्थी केन्द्रित पेडागोजीमा जोड दिन्छन् । दुवैको पेडागोजीको आधार खेल र क्रियाकलाप हो । फ्रोबेल सामूहिकतामा विश्वाश गर्दछन्, उनका लागि सबै व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकासको आधार एउटै दैवी स्रोत वा आध्यात्मिक शक्ति हो (monolithic/universal curriculum) र त्यसको उच्चतम प्रतिविम्ब ३/४ वर्षका बालबालिकामा पाइन्छ । बालकलाई खेलौना र खेलद्वारा नै सबैभन्दा खुसी (divine expression) बनाउने र त्यस माध्यमबाट उसको अन्तरनिहित गुण अभिव्यक्त (expression of soul) गराउने अभिप्रायले बालकको बगैँचा (kindergarten) स्थापित गरिएको थियो । मन्टेस्वरीका वैयक्तिकतामा विश्वाश गर्दछिन् (pluralistic/individualized curriculum)। उनले असाधारण बच्चाको सिकाइ र शिक्षणबाट आफ्नो अध्ययन सुरु गरिन् । त्यसपछि साधारण बच्चाको सिकाइ र शिक्षणसँग तुलना गरिन् र अन्त्यमा बच्चालाई असाधारण र साधारण भनेर वर्गीकरण गर्नभन्दा पनि त्यस्तो फरकलाई वैयक्तिक भिन्नताका रूपमा परिभाषित गरिन् र त्यो वैयक्तिक भिन्नतालाई सम्बोधन हुने खालको शिक्षाका लागि नयाँ शिक्षा प्रणालीको विकास गरिन् ।

उनको शेषपछि त्यसलाई मन्टेस्वरी शिक्षा भनियो । यसरी किन्डरगार्टन र मन्टेस्वरी स्कुल दुई फरक दार्शनिक आधारमा उत्पत्ति भएको पाइन्छ । तैपनि दार्शनिक आधार नै फरक हुँदा पनि पूर्व प्राथमिक शिक्षाका अघिल्लो १ वा २ वर्षलाई मन्टेस्वरी शिक्षा र पछिल्लो १ वर्षलाई किन्डरगार्टन शिक्षा भन्ने गरिन्छ ।

नेपालका सामुदायिक विद्यालयमा सञ्चालित पूर्व प्राथमिक शिक्षाको मुख्य अभ्यासकर्ता सहजकर्ताहरूको बाल विकास सम्बन्धमा रहेको ज्ञान, सिप, अभिवृत्ति र कार्य अभ्यास आदि अध्ययन गर्न यस दार्शनिक समीक्षाले सहयोग गर्दछ ।

अध्ययन विधि

बाल विकास सहजकर्ताहरूमा रहेको पेसागत ज्ञान, सिप, अभिवृत्ति र कार्य अभ्यासको अवस्था आँकलन गर्नका लागि गोरखा नगरपालिका क्षेत्रभित्रका राम्रा मानिएका चारओटा सामुदायिक/संस्थागत विद्यालयमा सञ्चालित बाल विकास केन्द्रहरूमा कार्यरत सहजकर्ता/शिक्षकसँग अन्तरवार्ता लिएर जानकारी उत्पादन गरियो, यहाँ प्रस्तुत अवस्थाले राम्रा मानिएका सामुदायिक विद्यालयको प्रतिनिधित्व गर्दछ । अनौपचारिक कुराकानी/गुणात्मक अन्तरवार्ता (boyce & Neale, 2006) लिने क्रममा बाल विकास केन्द्र/कक्षा कोठा र त्यहाँका क्रियाकलापलाई पनि केही हदसम्म अवलोकन गरिएको थियो । जानकारीको विश्लेषण पनि अध्ययनको उद्देश्य उन्मुख भएर सारमूलक (braun & clarke, 2006) गरिएको छ, यसमा समग्रमा गुणात्मक अध्ययन विधि अपनाइएको छ। सहजकर्तासँग गरिएको अनौपचारिक कुराकानीमा सहजकर्ताको शैक्षिक पृष्ठभूमि, तालिममा सिकेका ज्ञान तथा सिपको प्रयोग र प्रभावकारिता, सम्बन्धित विषयका पुस्तक र लेखबाट सिकाइ, कार्यानुभवबाट सिकाइ, पढाउने तरिकाबारे सन्तुष्टि/असन्तुष्टि, कसो गरे अझ राम्रो बनाउन सकिएला आदिलाई केन्द्रित गरिएको थियो ।

तथ्याङ्कको विश्लेषण र व्याख्या

सहजकर्ताहरूलाई बाल विकासका लागि उपयुक्त भूमिका खेल्नका लागि आवश्यक पर्ने सिप विकास गर्ने ध्येयले सेवा प्रवेश अभिमुखीकरण तालिम तथा त्यसपछि समय समयमा अभिमुखीकरण तालिम दिएको पाइन्छ । यी दुई प्रकारका सिकाइले सहजकर्तामा "बाल विकास भनेको के हो र यस प्रक्रियालाई सहजकर्ताहरूले कसरी सहज बनाउन सक्छन्, भन्नेमा सैद्धान्तिक ज्ञान तथा स्वधारणा बनेको हुन्छ, यस अध्ययनका क्रममा उत्पादन गरिएको जानकारीलाई सोही अनुरूप यी दुई क्षेत्रमा अर्थ आउने गरी तलका तिन ओटा शीर्षकमा सङ्गठित गरिएको छ ।

बाल विकासको सैद्धान्तिक आधारको अनभिज्ञता

बाल विकासलाई सहज बनाउने सहजकर्ता र सहजकर्तालाई सहज बनाइदिने सामुदायिक विद्यालयको प्र.अ. दुवैमा बाल विकासको सैद्धान्तिक आधारको अनभिज्ञता रहेको पाइयो । बीएड गरेर बिस वर्ष अध्यापन अनुभव भएका र एमएड पनि गरिसकेका प्रअहरूले पनि सहजकर्तालाई वास्तविक भूमिका खेल्न सहज गर्ने भन्दा बरु ती सहजकर्ताहरूले "तालिममा त यसरी यसरी पढाउने भनेका छन् ।" भनेर आशय व्यक्त गर्दा पनि त्यसलाई बेवास्ता गरी आफ्नै मान्यताअनुसार पढाउन लगाएको पाइयो । बिस वर्ष अध्यापन अनुभवका क्रममा शिक्षकहरूले "बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकास कसरी गर्न सकिन्छ तथा उनीहरूलाई कसरी सिक्न सहज हुन्छ ।" भन्ने कुरा न त अभ्यासबाट insightful learning गर्न सके न त स्वअध्ययनबाट सैद्धान्तिक ज्ञान सिकेर त्यसलाई अभ्यासमा हेर्दै praxis गर्न सके । बरु भर्खर (केही महिनाअघि) मात्र प्र.अ.लाई पनि स्रोत केन्द्रमा बाल विकास सम्बन्धी तालिम दिएपछि उनीहरूले सहजकर्तालाई, "सिकाउने त तपाईंहरूले भने जस्तै रहन्छ तर के गर्ने ? पुरानै तरिकाले पढाउनोस् भनेको पाइयो ।" यो अन्तरविरोधी वाक्यको अर्थ सिकाइ सिद्धान्तप्रति उनीहरूको लगाव र विश्वास छैन भन्ने हुन्छ । सहजकर्ताहरूलाई एकातिर शिक्षण विधिको

ज्ञान र सिप तथा उभमबनयनथ को ज्ञान पनि छैन र अर्को तिर आफूसँग भएको जति ज्ञान सिप प्रयोग गर्ने वातावरण तथा आत्मविश्वास छैन (यद्यपि उनीहरूमा पनि कतिपय बीएड उत्तीर्ण छन्) ।

सहजकर्ता तथा प्र.अ.लाई तालिममा सैद्धान्तिक ज्ञान त दिइन्छ तर सो ज्ञान काम गर्ने हदसम्म पुग्दो मात्रामा छैन । उनीहरूलाई फ्रोबेल, मन्टेस्वरीदेखि पियाजे वा बुर्नरसम्मको बाल विकासको सैद्धान्तिक ज्ञान दिन आवश्यक छ । साथै उनीहरूमा बच्चाको सिकाइ अधिकारको उपभोग गराउने जिम्मेवारीको उत्तरदायित्व बोध पनि भएको छैन । praxis का लागि पनि आधार चाहिन्छ, त्यसैले शैक्षिक विकास केन्द्रले विकास गरेको टिपिडी तालिमको मान्यता "practice changes attitude rather than vice-versa" (NCED, 2070 BS, p. 4) चरितार्थ हुन अभ्यास सुरु गर्न पनि शिक्षकमा न्यूनतम् ज्ञानको आवश्यकता पर्छ ।

बाल विकास कार्यक्रमको सहजकर्ता कि पूर्वप्राथमिक शिक्षाको शिक्षक

जिल्लाका विभिन्न विद्यालयहरूमध्ये सदरमुकाममा अवस्थित र स्थापित जम्मा चारओटा विद्यालयमा सञ्चालित बाल विकास सहजीकरण कार्यक्रमको अवलोकन गर्दा दुई फरक प्रकारका (एकमा शिक्षक सक्रिय र अर्कोमा निस्क्रिय भएको) तर सारमा एकै प्रकारको (दुवैमा विद्यार्थी निस्क्रिय रहेको) वातावरण देखियो ।

एक उच्च माविको बाल विकास कक्षामा छिर्दा चार जना विद्यार्थी खेलिरहेका थिए । एक जना पाँच वर्षको बच्चा सानो पाटीमा मार्करले शब्द लेखिरहेको, दुई जना बच्चा खेलौना बस गुडाइरहेका र एउटा चार वर्षको बच्ची काठका अक्षरहरू झिक्दै मिलाउँदै गरिरहेका थिए । म कोठामा छिर्दा सहजकर्ताको इसाराअनुसार एक बच्चाले मलाई “नमस्कार सर !” भने पछि बाँकी तिन जनाले पनि नमस्कार गरे । झन्डै ३० १२ वर्ग फिटको कोठामा एक छेउमा सानो लिनोलियम माथि ६/७ जनालाई पुग्ने पातलो चक्ला ओच्छ्याइएको थियो । कोठाको बाँकी भागमा धुलो जमेका १० ओटा कुर्सी खप्टाएर राखिएको थियो । विदेशी दाताहरूले दिएका सामग्रीहरू कोठाको भित्तामा झुन्ड्याइएका तथा यत्र तत्र राखिएका थिए र धुलो जमेकाले वर्षौं पुराना जस्ता देखिन्थे । केही समयपछि बच्चाहरूले टिफिन खान थाले । उनीहरूका पाठ्य पुस्तक थिएनन् र कुनै प्रकारका शुल्क तिर्दैनथे ।

उनीहरूको कपाल नकोरिएका, कपडा फोहोर तथा नमिलाइएका र खाजा रुखा सुक्खा देखिन्थ्यो र तिनीहरू राज्य शक्तिका मूलधारका वर्गका होइनन् भन्ने प्रतित हुन्थ्यो । शिक्षकको बुझाइमा ती बच्चाहरू अति निम्न अर्थ सामाजिक परिवारबाट आएका हुन् र घरमा फिटिक्कै पढ्दैनन् ।

अर्को एक उच्च माविमा बाल विकास कार्यक्रमलाई नर्सरी र केजी गरी दुई तहमा बाँडिएको रहेछ । फलामका फ्रेममा काठ कसिएका डेस्क बेन्चमा खाँदेर राखिएका विद्यार्थीहरूमाथिको विद्यालयको तुलनामा मूलधारसँग नजिक भएको प्रतित हुन्थ्यो । तिनीहरूलाई नर्सरी कक्षा (जम्मा १४ जना विद्यार्थी) मा ॅअल इन वानु पुस्तक तिन जना फरक फरक विषय शिक्षकले र केजी कक्षा (जम्मा २० जना विद्यार्थी) मा पाँच फरक विषय तिन जना शिक्षकले पढाउने गरेको पाइयो । उनीहरूसँग निजी प्रकाशनका महँगा पाठ्य पुस्तकहरू अनिवार्य रूपमा थिए भने अप्रत्यक्ष रूपमा (अभिभावकले चन्दामार्फत) शुल्क तिर्दथे । कपाल कोरिएका र युनिफर्म लगाएका विद्यार्थीहरू अङ्ग्रेजीमा पाठ घोक्थे भने शारीरिक दण्डबाट बच्न दैनिक र सबै विषयमा होमवर्क गर्दथे ।

अघिल्लो प्रकारको एक स्थापित उच्च माविमा विद्यार्थी आकर्षण नभएकाले त्यहाँको दरबन्दी काटिएर पछिल्लो विद्यालयमा थपिएको तथ्यले अभिभावकको आकर्षण कस्तो शिक्षामा छ भन्ने छनक दिन्छ । पछिल्लो विद्यालयका सहजकर्ताहरू हामीलाई तालिम दिँदा शिक्षक हैन सहजकर्ता हुनु, खेलाउनु, गीतद्वार सिकाउनु, नघोकाउनु, होम वर्क (अनिवार्य?) नदिनु भनेका छन् तर त्यसो गऱ्यो भने त सक्ने अभिभावकका बच्चा निजी स्कुलमा जान्छन्, नसक्नेका बच्चा कि त बाल विकास केन्द्रमा नै आउँदैनन् कि त अन्यत्र जान्छन्, हाम्रो स्कुलमा पनि दरबन्दी काटिन सक्छ र जागिर जोखिममा पर्छ । त्यसैले अभिभावकको लागि, विद्यालयका लागि

र आफ्ना लागि यो तरिकाले पढाउँछौं । तर तालिममा मौखिक सोध्दा वा फाराम भराउँदा भने सिकाएकै विधिले काम गर्छौं भन्ने गरेका छौं । कक्षा एकमा वा विद्यालय शिक्षामा भर्ना हुन आउने विद्यार्थीमा केही निश्चित अनुभव वा विकास हुन पर्ने वा बनाउने सरकारी लक्ष्य पुरा गराउनका लागि नियुक्त गरिएका व्यक्ति बाल विकासका सहजकर्ता हुनुपर्नेमा विडम्वना पूर्वप्राथमिक शिक्षाको कोच वा तालिमकर्ता भएका छन् ।

बाल विकास सहजकर्तामा अभ्यास सिद्धान्तको कमी

मानव मुक्तिको दर्शनका रूपमा पाउलो फ्रेरेले प्राक्सिस (praxis) भन्ने शब्दावली प्रयोग गरे जसको अर्थ 'कामबाट सिद्धान्त सिक्ने' भन्ने हुन्छ । यो पद्धति 'बिनाकाम सिद्धान्त सिक्ने' कार्य बौद्धिकतावाद (intellectualism) वा 'काम गर्ने तर त्यसबाट सिद्धान्त कहिल्यै नसिक्ने' कार्य कार्यवाद (activism) भन्दा फरक र उत्कृष्ट छ (Macdonald, 1975, p. 291) । नेपालका सामुदायिक विद्यालयमा सञ्चालित बाल विकास सहजकर्ताहरू पनि 'कार्यवाद' बाट ग्रसित छन्', विगत ७/८ वर्षदेखि त्यही काम गरिरहेछन् तर त्यस अनुभवलाई व्यवस्थित रूपमा प्रस्तुत गर्न सक्दैनन् । जस्तै : सहजकर्ताहरूको मोटामोटी अनुभवलाई समेट्दा ३ र ४ वर्षका बालबालिकाहरू प्रतिस्पर्धीभन्दा सहयोगी हुँदा रहेछन् र उनीहरूलाई प्रतिस्पर्धी वा मेरो होस् अरूको नहोस् भन्ने भावनाको विकास ऊभन्दा परिपक्क जनहरूको जान अन्जानको shaping (dos and do nots) ले गराउँदो रहेछ । यो उमेरको दैवी स्वभावलाई बचाएर वा जोगाइराख्न खोज्ने फ्रोवेलियन आदर्शको प्राप्यता अप्राप्यतालाई विज्ञानमा हेर्न सहजकर्ताले जानेनन् । त्यो सारमा हुने पराभौतिक आदर्श रूपमा कसरी प्रत्येक बच्चाको वैयक्तिक विविधतामा (मन्टेश्वरीको वैज्ञानिक आदर्श) खुलेको छ र त्यो वैयक्तिक विविधतालाई कसरी सिकाइमा सहयोगी बनाइ गहिराइमा रहेको मानवीय मूल्य मान्यतालाई जगाउन सकिन्छ भन्ने चिन्तन तथा काम गर्ने अभ्यास सहजकर्तामा छैन जुन कुरा उनीहरूले मात्र गर्न सक्छन् । केजीमा पढाउनेलाई किन्नरगार्टनको आदर्श (assumption) थाहा छैन र मन्टेस्वरीमा सिकाउनेलाई मन्टेश्वरी विधिको प्रक्रियागत (procedural knowledge) ज्ञान छैन ।

निष्कर्ष

नेपाल सरकारले ३ र ४ वर्षका बालबालिकाहरूको विकासका लागि सिफारिस गरेको पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि शिक्षक/सहजकर्ताको जे भूमिका अपेक्षा गरेको छ त्यो कार्य क्षेत्रमा पाउन असम्भव प्राय छ । बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकास गराउन कसरी सहजीकरण गर्ने त्यसका लागि कस्तो वातावरण चाहिन्छ र त्यसमा विद्यालय, प्र.अ. तथा सहजकर्ताको भूमिका के हुने भन्नेमा यी पक्षहरू अन्योलग्रस्त मात्र हैन चिन्तनविहीन छन् । त्यसैले यो परम्परागत धारभन्दा फरक प्रकारको पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि सरोकावालाहरूले फरक खालको चिन्तन विकास गर्न पर्ने आवश्यक देखिन्छ ।

हालका सहजकर्ताहरूले आफू विद्यार्थी छँदा सहजकर्ताद्वारा गरिएको कार्यको अनुभव लिने अवसर नै पाएनन् त्यसको गहन प्रतिविम्बनको सम्भावना रहेन र बाल विकास केन्द्रको सहजकर्ताका लागि पूर्व सेवाकालीन शिक्षक तयारी कोर्षमा यस्तो गहनता नै चाहिँदैन । सेवा प्रवेश अभिमुखीकरण तथा पुनर्ताजगी तालिम त सहजकर्ताले पनि लिएका छन् तर तालिमको प्रभावकारिता शैक्षिक विकास केन्द्रले अभ्यास गरेका तालिमका अन्य प्याकेज तथा मोडुलहरूको जस्तै न्यून छ (e.g. Mishra, 2069BS) । सहजकर्ताहरूको कार्य उत्प्रेरणालाई मास्लोको सिद्धान्तअनुसार हेर्ने हो भने पनि उनीहरूको कामका गुणस्तर ल्याउन सकिदैन किनकि तल्ला दुई आवश्यकताहरू शारीरिक (physiological) र सामाजिक (sociological) न्यूनतम् स्तरमा पनि पुरा भएका अवस्था छैनन् (e.g. Rajbhandari , 2013) यस्तो अवस्थामा मनोवैज्ञानिक (psychological) आवश्यकता पुरा गर्न सहजकर्ताहरूले काम गर्दैनन् । मास्लोको सिद्धान्तलाई खण्डन गरी, तल्लो तह पुरा नभए पनि मनोवैज्ञानिक (psychological) आवश्यकता पुरा गर्न सहजकर्ताहरू काममा उत्प्रेरित हुन्छन् भन्ने मान्नलाई उनीहरूमा self

propelling हुन सक्ने गरी सैद्धान्तिक तथा दार्शनिक चिन्तन र प्राक्सिस (praxis) को सिप विकास भएको देखिंदैन । त्यसैले सहजकर्ताहरूको कार्य सम्पादन बढाउन उनीहरूको कार्य उत्प्रेरणा बढाउनुपर्छ, त्यसका लागि सहजकर्ताको तिन वटै स्तरका (मास्लोको अनुसार- शारीरिक, सामाजिक र मनोवैज्ञानिक) आवश्यकताहरू पुरा गर्न सक्ने गरी नीति ल्याउनुपर्छ । त्यसमा तलब वृद्धि (यो कुरा नेपालमा बाल विकास शिक्षा सम्बन्धमा भएका सबै जसो अध्ययनले उठाएका छन् र यहाँ तथ्य पेस नगरे पनि म यसमा सहमत छु), सेवा सुविधा थप र बाल विकासमा मैले कसरी योगदान गर्न सक्छु भन्ने चिन्तन विकास आवश्यक छन् । कार्य क्षमता बढाउन प्राक्टिसको सिप विकास गराउनुपर्छ ।

बाल विकास शिक्षा सम्बन्धमा अभिभावकहरूको गलत बुझाइ छ, सहजकर्ता तथा प्र.अ. त्यसलाई सच्याउनेभन्दा अभिभावकहरू कै चाहनाअनुसार विद्यार्थी आकर्षण गर्न बच्चालाई घोकाउने र धम्काउने शिक्षण विधिको अभ्यास गरेका छन् । सहजकर्ताका सेवा सुविधा तालिम अध्ययनका लागि विद्यालय मात्र जिम्मेवार छ, स्थानीय निकायलाई बाल विकास शिक्षाको महत्त्व महसुस गराएर जिम्मेवार तथा सहभागी बनाएमा मात्र बाल विकास केन्द्रहरूको बिचमा सहकार्य गराउन सकिन्छ अन्यथा अस्वस्थ प्रतिस्पर्धाको सिकार भई शिक्षा गलत बाटोमा जान्छ ।

यो अध्ययनले पनि फ्रोवेलले जस्तो सामूहिकता र सहयोगको सङ्केत ३/४ वर्षका बालबालिकामा पाइएको छ । यो सानो अध्ययनले अलिक व्यापक अध्ययनको त्यो पनि praxis मा जान सक्ने सहजकर्ताहरूमार्फत आवश्यकता महसुस गरेको छ । सहजकर्ताहरूले पहिचान र प्रयोग गर्दा कति उमेरका बालबालिकाहरूलाई monolithic/universal curriculum उपयुक्त पाइन्छ त्यसलाई kindergarten school भनौंला र कति उमेरका बच्चामा वैयक्तिक भिन्नतालाई सम्बोधन हुने खालको शिक्षा वा pluralistic/individualized curriculum उपयुक्त पाइन्छ त्यसलाई montessori School भनौंला । सोहीअनुसार गर्न सकियो भने त्यस कार्यक्रमलाई प्रारम्भिक बाल विकास भनौंला हैन माथि भने जस्ता curricula दिन सकिएन र निश्चित ज्ञान र सिप मात्र सिकाउन सकियो भने त्यसलाई पूर्व प्राथमिक शिक्षा भनौंला ।

सुझावहरू

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले चार वर्षका बच्चा ८७% लाई प्रारम्भिक बाल शिक्षाको अनुभवको अवसर दिने र कक्षा एकमा आउनेमध्ये ६४% ले बाल शिक्षा को अनुभवका लिएको हुनेलाई योजना कार्यान्यवयको मुख्य नतिजाका रूपमा राखेको छ । तर वर्तमान परिवेशलाई हेर्दा प्रारम्भिक बाल शिक्षाको पाठ्यक्रमले उल्लेख गरेबमोजिमका 'अनुभव' हरू महत्त्वाकाङ्क्षी देखिन्छन् । सो 'अनुभव' हरू प्रप्तिका लागि शिक्षा मन्त्रालयले केही थप कार्यहरू गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

वर्तमानको पाठ्यक्रमले राखेका बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकासका सूचकहरूलाई पुनर्व्याख्या गरौं । पुनर्व्याख्याको आधार सूचक प्राप्तिको मात्रा र त्यसको सहजतामा हाम्रो देशको दस वर्षको अनुभव हुन सक्छ र सफल सहजकीरणका अनुभवहरू सबैले साटौं । विश्व समुदायले बाल विकास शिक्षालाई उच्च प्राथमिकतामा राखेको अवस्था छ तर नेपालले कति मूल्य (value) दिने हो र त्यसका लागि कति मोल (price) लगानी गर्ने हो नीति बनाऔं । सहजकर्ताको तलब तथा सेवा सुविधामा लगानी बढाऔं ।

कार्यवादलाई छोडेर प्राक्सिसको बाटो समातौं । प्राक्टिसका लागि सहजकर्तालाई चाहिने न्यूनतम् पेसागत ज्ञानका लागि प्याकेज बनाऔं, त्यसका लागि कम्तीमा स्नातक तह उत्तीर्णलाई कम्तीमा एक वर्षको पेसागत शिक्षा दिनुपर्छ । त्यो कोर्षका लागि विश्व विद्यालयसँग सहकार्य हुनुपर्छ ।

कानुनमा गाउँ शिक्षा समितिको धारणा आएको छ र यस समितिले कार्य गर्न थालेपछि बाल विकास

शिक्षालगायतका धेरै शैक्षिक समस्याहरू समाधान हुन्छन् भन्ने अपेक्षा छ । यसमा अध्ययन नभए पनि तार्किक आधारमा भन्न सकिन्छ कि अवैतनिक र निर्वाचित व्यक्तिबाट यो काम सम्भव छैन, त्यही कामका लागि तोकिएको वैतनिक र नियुक्त व्यक्तिको जरुरत हुन्छ । योलगायतका अन्य शैक्षिक कार्य गर्न प्रत्येक स्थानीय निकायमा न्यूनतम् योग्यता तोकिएको, आवधिक र कार्य सम्पादनका आधारमा तलब खाने गाउँ/नगर शिक्षा अधिकारी नियुक्त गरिनुपर्छ । निजको सिफारिसमा मात्र स्थानीय निकायले शिक्षामा नीति, कार्यक्रम र बजेट बनाउँछ ।

सन्दर्भ सूची (References)

Boyce, C & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews*. Pathfinder International.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101.

Child Development Institute. (1999-2013). “Play is the work of the child- Maria Montessori”. R. http://childdevelopmentinfo.com/child-development/play-work-of-children.shtml

Elkind, D. (n d). Early childhood education: developmental or academic. R. http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20012unabridged_elkind.pdf

Goesel, T. J. (2011). Froebel education for today's child. R. http://www.froebeltoday.com/index.php/froebel-biography

Gutek, G. L. (2013). Friedrich Froebel (1782–1852) - biography, Froebel’s kindergarten philosophy, the kindergarten curriculum, diffusion of the kindergarten. R. http://education.stateuniversity.com/pages/1999/Froebel-Friedrich-1782-1852.html

Haines, A. (2007). The foundation of the human personality (*talk was given at the China Montessori Centenary Conference, Hangzhou, Zhejiang, 30 October 2007)*. R. http://www.ami.edu/mtcstl/AHArticle02.pdf

Hainstock, E. G. (n d). *Teaching Montessori at home*. NewYork: Random House.

Holfester, C. (2010). *The Montessori method*. EBSCO Publishing Inc.

Lillard, A. S. (2005). *Montessori: the science behind the genius*. Oxford University Press, Inc.,

Macdonald, J. B. (1975). Curriculum and human interest. In Pinar, W. (Ed.). *Curriculum theorizing*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Michaelis, E. & Moore, H. K. (trans. & note.).(1889). *Autobiography of Friedrich Froebel*. Syracuse, NY: C. W. Bardeen, Publisher.

Ministry of Education .(2062BS). *Daily activity handbook for facilitator of early childhood centre*. Kathmandu: Author.

Ministry of Education .(2062BS). *Early Childhood development curriculum*. Kathmandu: Author.

Mishra, B. P. (2069BS). TPD and addressing of teachers' problems. Kafle et al.(Eds). *Teachers' Education*. Kathmandu: NCED.

National Centre for Educational Development (NCED).(2070BS).*Teacher Professional Development (TPD) Handbook-2066*. Kathmandu: Author.

Nikolay, V. (2014) Modern trends in early childhood education development in the natural vs cultural paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal, 22* (5), 585-589.

Rajbhandari, M. (2013). Minimum standard of early childhood development centers: status, issues and challenges. In Shrestha, K., Eastman, W. & Hayden, J. (Eds.). *Journal of Early Childhood Development, 6*. Kathmandu: Research Centre for Educational Innovation and Development.

Russell, K. A. & Aldridge, J. (2009). Play, unity and symbols: parallels in the works of Froebel and Jung. *Journal of Psychology and Counseling, 1*(1), 1-4.

Ulich, R. (2006). *History of educational thought*. Delhi: Surjeet Publications.