

शिक्षक शिक्षा

*Teacher Education*



# शिक्षक शिक्षा

## Teacher Education

वर्ष ८, असार, २०६७

Vol. 8, July, 2010

सल्लाह

विष्णुप्रसाद थैब

उषा दीक्षित

खगराज बराल

देवकुमारी गुरागाई

R1-26

सम्पादन

डा. बासुदेव काफ्ले

रामहरि श्रेष्ठ

शिवकुमार सापकोट

रमेश भट्टराई

डा. बालकृष्ण रञ्जित

बालकृष्ण चापागाई



G2956

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

२०६७

प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

G2956

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

पुस्तकालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र  
सानोठिमी

©शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६७

(लेख रचनाहरूमा अभिव्यक्त विचार लेखकहरूका निजी अवधारणा हुन् ।)

कम्प्युटर ले आउट

डिल्ली अधिकारी

आवरण डिजाइन

सुमन बज्राचार्य



## हाम्रो बनाइ

शिक्षामा पहुँच र समन्याय सुनिश्चित गर्न तथा गुणस्तर र सान्दर्भिकताको बृद्धि गरी उत्पादित जनशक्तिलाई अन्तरराष्ट्रिय प्रतिस्पर्धाका लागि समेत तयार गर्न हाम्रो सामु विभिन्न क्षेत्रबाट चुनौतीहरू आइरहेका छन् । यिनै चुनौतीहरूको सामना गर्न शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गतको मानव संसाधनको विकास गर्ने संस्थाको रूपमा जिम्मेवारी पाएको यस केन्द्रले विभिन्न क्षेत्रमा अथक् प्रयत्न गर्दै आएको कुरा सर्वविदितै छ । विगतका समयमा यस केन्द्रबाट शिक्षक, शैक्षिक प्राविधिक, शैक्षिक व्यवस्थापकहरूदेखि समुदायमा शिक्षासँग सरोकार राख्ने वर्गको समेत पेसागत तथा क्षमता अभिवृद्धिका कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुँदै आएका छन् । हाल शिक्षकहरूको क्षमता अभिवृद्धि कार्यक्रम अन्तर्गत टिपिडी कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेका छन् । उल्लिखित प्रयोजनका लागि विभिन्न प्रकारका अध्ययन तथा सहजीकरणमा सहयोग पुर्याउन धेरै प्रकारका सामग्रीहरू प्रकाशन गरी प्रयोगमा ल्याइएका छन् ।

अहिले पाठकहरूसमक्ष खोजमूलक, अनुसन्धानात्मक र विवेचनात्मक विचारहरूको संगालोको रूपमा 'शिक्षक शिक्षा' को आठौँ अङ्क प्रकाशनमा ल्याएका छौं । यसबाट शिक्षाक्षेत्रसँग सरोकार राख्ने शिक्षाविद्, शिक्षक, प्रशासक, व्यवस्थापक, विद्यार्थी तथा अनुसन्धानकर्ताहरूलाई समेत सहयोग पुग्नेछ भन्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

'शिक्षक शिक्षा' लाई सामग्रीलाई यस रूपमा प्रकाशन गर्न योग्य तुल्याउन आआफ्नो क्षेत्रबाट सहयोग गर्नु हुने सम्पूर्ण विद्वान् लेखक, विशेषज्ञ, अनुसन्धानकर्ता, सम्पादन कार्यमा सङ्लग्न सदस्यहरू लगायत टाइपिङ, लेआउट डिजाइन र भाषिक शुद्धतामा योगदान पुर्याउनु हुने सम्पूर्ण महानुभावहरू धन्यवादका पात्र हुनुहुन्छ ।

अन्तमा, यस प्रकाशनको निरन्तरता र गुणस्तरीयताका लागि यहाँहरूको रचनात्मक सल्लाह र सुझावहरूले महत्त्वपूर्ण सहयोग पुर्याउने भएकाले यसका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र हार्दिक अपेक्षा राख्दछ ।

असार, २०६७

विष्णुप्रसाद थैब्र

कार्यकारी निर्देशक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र





## विषय सूची

क्र.सं.	शीर्षक/लेखक	पृष्ठ
१	नेपालको आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली तोयानाथ खनाल	१
२	नेपालको उच्च शिक्षामा चुनौती र सम्भावना जनार्दन नेपाल	११
३	नेपालको शिक्षामा उत्तर आधुनिकतावादको सान्दर्भिकता र प्रयोग चन्द्रप्रसाद लुईटेल	१५
४	नेपालमा बहुकक्षा शिक्षण : सङ्कट व्यवस्थापन कि शैक्षणिक छनौट ? इमनारायण श्रेष्ठ, अनन्तकुमार पौड्याल	२१
५	नेपालमा विद्यालय शिक्षा र आयोगका बदलिँदो धारणा डा.श्रीरामप्रसाद उपाध्याय	३१
६	नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापन कार्य र विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार हरिप्रसाद तम्सात	३८
७	प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास : केही नीतिगत प्रयासहरू शालिकराम भुसाल	४६
८	मौलिक अधिकारको रूपमा शिक्षा डा.रामस्वरूप सिन्हा	५२
९	विकेन्द्रीकरण र नेपालमा शैक्षिक विकेन्द्रीकरण नारायणप्रसाद काफ्ले	६०
१०	विद्यालयका राम्रा अनुभव रमाकान्त शर्मा	७३
११	शिक्षक व्यवस्थापन भित्रका केही जटिलताहरू दीपक शर्मा	८०
१२	शिक्षकको पेशागत विकासको आधार हर्कप्रसाद श्रेष्ठ	९०
१३	शिक्षणमा उत्प्रेरणाको उपयोग पुण्यप्रसाद धिमिरे	९५
१४	सङ्घीयतामा शिक्षा खगराज बराल	१०१
१५	समावेशीकरण र सकरात्मक विभेद सरस्वती पोखेल	१०८

१६	Can Nepal achieve the goals of EFA by 2015 ? Khagendra Prasad Nepal	११४
१७	Constructivist pedagogy Dr. Ananda Paudel	१२४
१८	Dimensions of quality education in Nepal Krishna Kapri	१३३
१९	Education policies and economic efficiency in Nepal Dr. Dipendra Gurung	१४१
२०	Impact of teacher education for effective classroom teaching Bhupendra Hada	१४८
२१	Management of child centered teaching in the context of Nepal Babukaji Karki	१५६
२२	Mass education Laba Prasad Tripathi	१६१
२३	Multiple intelligences in ELT Gopal Prasad Basyal	१६९
२४	Observation-feedback as a means of teacher development Dineshkumar Khatiwada	१७४
२५	Peace education practices in Nepal: Some recent developments Girman Thapa	१८४
२६	Performance improvement Basu Prasad Subedi	१९६
२७	Reforming school supervision for quality improvement Nakul Baniya	२०३
२८	Results based management for organizational productivity Shailendra Sigdel	२१८
२९	Team dynamics for knowledge sharing and teacher collegiality Bhawani Shankar Subedi	२२२
३०	Theoretical perspective on literacy and its implications for life Balakrishna Chapagain	२२६
३१	Word frequency patterns: A comparison with pedagogical implications Dr. Binod Luitel	२३५



# नेपालको आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली

तोयानाथ खनाल,  
शा.अ., शिक्षा मन्त्रालय

## पृष्ठभूमि

गौतम र निरौता (२०६१) का अनुसार मूल्याङ्कन भनेको कुनै पनि वस्तु, कार्य वा उपलब्धिको मूल्य अथवा उपलब्धिस्तर थाहा पाएर त्यसको मूल्यको अङ्कन गर्नु नै मूल्याङ्कन हो । कुनै पनि कार्यक्रमको अन्तिम तरणमा त्यस कार्यक्रमबाट भएको उपलब्धिको मूल्याङ्कन गरिन्छ । मूल्याङ्कनसम्बन्धी माथिको भनाइले कुनै पनि कार्यक्रमको अन्तिममा मूल्याङ्कन गरी त्यस कार्यक्रमको उपलब्धिको/मूल्यको अङ्कन गर्ने कुरामा जोड दिएको देखिन्छ । यस्तै गरी रजितकार र जबरा (२०६४) ले शिक्षामा मूल्याङ्कन नियमित रूपमा निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो भनेका छन् । उनीहरू अझ अगाडि भन्दछन्, विद्यालयद्वारा पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएका उद्देश्यहरू प्राप्त भए/भएनन् ? विषयवस्तुहरू व्यवहारिक भए/भएनन् ? शिक्षण कार्यनीति प्रभावकारी भए/भएनन् ? विद्यार्थीमात्र र बाहिर सञ्चालित विविध क्रियाकलापहरू सफल भए/भएनन् ? यी सम्पूर्ण कुराहरूको लेखाजोखा गर्नु मूल्याङ्कन हो । शिक्षामा मूल्याङ्कन निर्माणात्मक वा निरन्तर र निर्णयात्मक वा अन्तिम गरी दुई किसिमको हुन्छ पनि उनीहरूले भनेका छन् ।

निर्माणात्मक मूल्याङ्कन निरन्तर चलिरहने किसिमको हुन्छ । यसले विद्यार्थी विद्यालयमा भर्ना भएदेखि उसले गरेका प्रगतिहरूको निरन्तर मूल्याङ्कन गरी आवश्यकताअनुसार पृष्ठपोषण पनि उपलब्ध गराउने भएकोले विद्यार्थीले आफूमा भएका कमी कमजोरीहरू तत्काल सुधार गरी प्रगति पथमा अगाडि बढ्ने मौका पाउँछ । अर्कातिर निर्णयात्मक मूल्याङ्कन शैक्षिक सत्रको अन्त्यमा गरिने मूल्याङ्कन हो । यसलाई

परीक्षाको समानार्थी शब्दका रूपमा पनि लिइन्छ । यस मूल्याङ्कनले विद्यार्थीले माथिल्लो कक्षामा जानसक्ने खालको प्रगति गऱ्यो/गरेन भन्ने कुराको निर्णय दिन्छ तर आवश्यक सुधारका लागि पृष्ठपोषण भने उपलब्ध गराउँदैन ।

मूल्याङ्कनका सम्बन्धमा माथि उल्लेख गरिएको विवरणले विद्यार्थीहरूको उपलब्धिस्तर बढाउन, कक्षामा विद्यार्थी उत्तीर्ण दर बढाउन, विद्यार्थीहरूले विद्यालय छाड्ने दर घटाउन र कक्षा दोहोऱ्याउने दर घटाउनका लागि निर्माणात्मक मूल्याङ्कनले ठूलो मद्दत पुर्याउने देखिन्छ । त्यसैले नेपाल सरकारले अहिले आधारभूत शिक्षा (कक्षा १ देखि ८ सम्म) को कक्षा १ देखि ७ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली (CAS) लागू गर्ने नीति लिएको छ । यस लेखमा यसै विषयमा सङ्क्षिप्त चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

## निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी नीतिगत व्यवस्था

नेपालमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई महत्त्व दिने पहिलो नीतिगत दस्तावेज वि. सं. १९९६ सालको शिक्षा इस्तित्कार देखिन्छ । यसले निरन्तर मूल्याङ्कनका बारेमा यस्तो उल्लेख गरेको छ— "हर एक लडकाको काम र आचरणको रेकर्ड राख्ने किताप खडा गर्नु पर्छ, सखभर वर्षको २ पटक नभ्याए १ पटक त्यसको छोटकरी उत्तार लडकाहरूका बाबु आमा वा संरक्षकलाई पठाउनु पर्दछ ।" त्यसपछि वि.सं. २०१७ सालमा पञ्चायती व्यवस्थाको सुरुवातपछि गठन भएको सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदनले शिक्षा विधिजस्तै परीक्षा पनि प्राथमिक तहमा मौखिक र कार्यमय हुनुपर्छ । प्रत्येक महिना छात्रछात्राहरूको खेलकूद, चरित्र, विषयहरूको ज्ञान इत्यादिको लेखाजोखाका आधारमा माथिल्लो कक्षामा उत्तीर्ण

गराउने वा नगराउने गर्नुपर्छ भनी अप्रत्यक्ष रूपमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका बारेमा उल्लेख गरेको पाइन्छ । नेपालको शैक्षिक इतिहासमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८-२०३२ लाई विभिन्न दृष्टिले कोषे ढुङ्गाको रूपमा लिइन्छ । यस योजनाले पनि शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्न जोड दिएको देखिन्छ । यस योजनाले निरन्तर मूल्याङ्कनका बारेमा यसो भनेको छ- प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक र माध्यमिकमा सिकाइने प्रत्येक पाठको अन्त्यमा विद्यार्थीहरूले बुझेका छन्/छैनन् ? मूल्याङ्कन गर्ने कुराहरू पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यक्रम निर्देशन पुस्तिकामा दिइने छ । प्रत्येक ३३ महिनामा विद्यार्थीको प्रगतिको मूल्याङ्कन गर्न परीक्षा गरिनेछ (शिक्षा मन्त्रालय, २०२८, पृष्ठ ४०) । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनामा उल्लेख भएको माथिको विवरणमा प्रत्यक्ष रूपमा निरन्तर मूल्याङ्कन भन्ने कुरा उल्लेख नभए पनि आसय निरन्तर मूल्याङ्कन भन्ने नै हो । तत्कालीन समयमा विद्यालय शिक्षामा यो निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू भएको र पछि विभिन्न कारणले त्यसले निरन्तरता पाउन नसकेको कुरा पाइन्छ ।

विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्यनीति र कार्ययोजनाको अवधारणापत्र (२०५८) ले कक्षा १ देखि ५ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीअनुसार कक्षा बढाउने व्यवस्था गरिनेछ भनी उल्लेख गरेको छ । यस्तैगरी आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो (२०५६/०५७देखि) का तीनओटा उद्देश्यमध्ये शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्यका चारओटा क्षेत्रहरू छन् । ती चारओटा क्षेत्रमध्ये एउटा क्षेत्र निरन्तर मूल्याङ्कन भनी उल्लेख गरेको छ । तत्कालीन समयमा प्राथमिक शिक्षा कक्षा १ देखि ५ सम्म दिइने शिक्षाका रूपमा बुझिने भएकाले कक्षा १ देखि ५ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्ने आसय यस कार्यक्रमको देखिन्छ ।

माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रमको मूल दस्तावेज (२००२) ले शिक्षकबाट गरिने कक्षाकोठा मूल्याङ्कनमा सघाउ पुऱ्याउन निम्नमाध्यमिक

विद्यालयहरूमा पाठ्यक्रममा आधारित निरन्तर मूल्याङ्कन योजना र उदार पदोन्नति प्रणालीको आवश्यकता छ भनी उल्लेख गरेको देखिन्छ । तत्कालीन निम्नमाध्यमिक शिक्षा कक्षा १ देखि ८ सम्म दिइने शिक्षा भएकाले माथिको व्यवस्थाले कक्षा ८ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्ने देखिन्छ । नवौँ योजना (२०५४-२०५९) ले प्राथमिक शिक्षा उपशीर्षकमा विद्यार्थीहरूको निरन्तर यस्मूल्याङ्कन गर्ने प्रणालीलाई क्रमशः लागू गर्दै लगिनेछ भन्ने कुरा उल्लेख गरेको छ । त्यस्तै दशौँ योजना (२०५९-०६४) ले शिक्षासम्बन्धी कार्यक्रम उपशीर्षकमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई परीक्षण र अनुभवका आधारमा कक्षा ५ सम्म लागू गर्ने भनी उल्लेख गरेको छ ।

नेपाल सरकार शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयको मिति २०६३/१०/२५को निर्णयअनुसार स्वीकृत राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३ को कार्यान्वयन खर्कामा कक्षा १ देखि ७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति एवं उदार कक्षोन्नति नीतिको व्यवस्था तत्कात सुरु गरी क्रमशः गर्दै जाने भन्ने उल्लेख छ । तीन वर्षीय अनतरिम योजना (२०६४-०६७) मा पनि शिक्षासम्बन्धी कार्यनीतिमा चरणबद्ध रूपमा कक्षा ७ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली र तोकिएको सिकाइउपलब्धि सुनिश्चित गरी उदार कक्षोन्नति व्यवस्था लागू गर्ने र यसो गर्दा विद्यार्थीको उपलब्धिको आधारमा ग्रेडिड गर्ने भन्ने उल्लेख भएको पाइन्छ । त्यस्तै सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००१-२०१५) ले विद्यार्थीहरूको मूल्याङ्कन निरन्तर लेखाजोखा प्रणालीअन्तरगत गरिनेछ भन्ने उल्लेख गरेको छ । यसै गरी पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६२) ले कक्षा १-३ मा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली र उदार कक्षोन्नतिको नीति अंगिकार गरिएको छ भनी उल्लेख गरेको छ । नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालयले सबैका लागि शिक्षाको ५ वर्ष (२००४-२००९) राष्ट्रिय कार्य योजना पूरा गरी आर्थिक वर्ष २०६६/०६७ देखि विद्यालय शिक्षामा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-०७२) कार्यान्वयनमा ल्याएको छ । यस



योजनाको मूल दस्तावेज विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम नीति तथा रणनीतिसम्बन्धी मूल दस्तावेज (२०६६) ले आधारभूत शिक्षामा विद्यार्थीलाई अनुत्तीर्ण नहुने गरी चरणबद्ध रूपमा एउटा निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धति अपनाइनेछ भन्ने उल्लेख गरेको छ भने विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) ले आधारभूत शिक्षामा एउटै (उही) विद्यार्थी एउटा कक्षामा १ वर्षभन्दा बढी समय रहिरहने व्यवस्थाको अन्त्यको लागि निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गरिनेछ भनी स्पष्ट उल्लेख गरेको छ । यस योजनाले आधारभूत शिक्षा भनेर कक्षा १ देखि ८ सम्मको शिक्षालाई मानेको देखिन्छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाअनुसार शिक्षा मन्त्रालयले शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्न आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली (CAS) को निर्देशिका स्वीकृत गरी कार्यान्वयनका लागि सम्बद्ध निकायहरूमा पठाइसकेको पाइन्छ ।

निरन्तर मूल्याङ्कनसम्बन्धी नेपालको उत्तिखित नीतिगत व्यवस्थाहरूले विद्यालय शिक्षाको आधारभूत तहमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई अपरिहार्य मानेको देखिन्छ ।

### निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको परिचय

अभिभावकहरूले आफ्ना छोराछोरीहरू असल नागरिक बनुन् भनेर विद्यालय पठाएका हुन्छन् साथै बालबालिकाहरूले विद्यालय जाने उमेर भनेको उनीहरूले सिकने उमेर नै हो । त्यसैले विद्यालयमा गएपछि निरन्तर रूपमा बालबालिकाहरूले केही न केही सिक्किरहेका हुन्छन्, यद्यपि व्यक्तिगत विभिन्नताका साथै अन्य विविध कारणहरूले सबै बालबालिकाहरूले समान गतिमा सिकेका भने हुँदैनन् । विद्यालय भनेका बालबालिकाहरूको सिकाइमा सहजीकरण गर्ने पनि संस्था हुन् । त्यसैले निरन्तर रूपमा केही न केही सिक्किरहेका बालबालिकाहरूको सिकाइमा सहजीकरण गर्नका लागि शिक्षकहरूले निर्माणात्मक मूल्याङ्कन प्रयोग गर्नुपर्दछ । शिक्षामा निर्माणात्मक मूल्याङ्कन

प्रयोग भएका विद्यालय/शैक्षिक संस्थाहरूले अपेक्षित मात्रामा प्रगति गरेको पाइएको छ ।

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका बारेमा अझ स्पष्ट हुनका लागि यस सम्बन्धमा विभिन्न व्यक्ति तथा संस्थाते दिएका परिभाषा/परिचय पनि हेरौ न

“वर्षको दुई वा तीन पटक परीक्षा लिई विद्यार्थीहरूलाई उत्तीर्ण/अनुत्तीर्ण घोषणा गर्नुको सट्टामा प्रत्येक शैक्षिक सत्रको सुरुदेखि अन्तसम्म नै मूल्याङ्कनका विभिन्न विधिहरू प्रयोग गरी क्रमिक रूपमा विद्यार्थीहरूको मूल्याङ्कन गरिरहनुलाई नै निरन्तर मूल्याङ्कन भनिन्छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६०, पेज ८८) ।”

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको बारेमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५७) ले हरेक शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापसँगै र आवश्यकताअनुसार समयसमयमा गरिने मूल्याङ्कन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन हो भनेको छ । केन्द्रले यस बारेमा अझ स्पष्ट पाउँ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनले अनौपचारिक मूल्याङ्कनमा जोड दिन्छ । यस मूल्याङ्कन प्रक्रियामा कुनै पनि समयमा मूल्याङ्कनका विभिन्न माध्यम (लिखित, मौखिक प्रश्नोत्तर, अवलोकन, विगतमा गरेको काम आदि) बाट विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गरिन्छ भन्ने कुरा थपेको छ ।

गैरे (२०६२) ले पृष्ठपोषणसहितको निर्माणात्मक मूल्याङ्कन नै निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन हो । यसले हरेक विद्यार्थीको व्यक्तिगत शिक्षणमा जोड दिन्छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीको बौद्धिक, शारीरिक, मानसिक र सामाजिक पक्षहरूसँग सम्बन्धित कुराहरूको अभिलेख राखिन्छ र सुधारका लागि आवश्यक पृष्ठपोषण पनि दिइन्छ भनेका छन् ।

खनाल, गतौला र आचार्य (२०६१) ले निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली विद्यार्थीलाई कक्षा चढाउने कुराको निर्णय लिनभन्दा पनि प्रभावकारी शिक्षणसिकाइका लागि पृष्ठपोषण उपलब्ध गराइरहने प्रक्रियाका रूपमा प्रयोग हुने मूल्याङ्कन हो । यसबाट कमजोर



विद्यार्थीलाई उपलब्धिस्तर बढाउन मद्दत पुग्दछ भनेका छन् ।

दीक्षित (२०६३) ले निरन्तर मूल्याङ्कनलाई विद्यार्थीहरूलाई निरन्तर पृष्ठपोषण उपलब्ध गराएर सिकाइका लागि उनीहरूलाई बढी अवसर उपलब्ध गराई विद्यार्थीमा अन्तरनिहित क्षमताको विकासका लागि अवसर उपलब्ध गराउने प्रक्रिया हो भनेकी छन् ।

“निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई शैक्षिक प्रक्रियाको अभिन्न अङ्गको रूपमा लिइएको छ । यो प्रणाली मूल्याङ्कन प्रणालीभन्दा पनि शैक्षिक क्रियाकलापसँग बढी सम्बन्धीत छ र यसले विद्यार्थीहरूको व्यक्तिगत विभिन्नतालाई समेत ध्यान दिएको हुन्छ । त्यसैले यसले आवधिक मूल्याङ्कनबाट विद्यार्थीका उपलब्धिसम्बन्धी सूचना दिनेमा सीमित नरही पाठ्यक्रमका अपेक्षाअनुरूप विद्यार्थीमा सिकाइउपलब्धि हासिल भएको सुनिश्चित गर्न मद्दत गर्दछ । यस मूल्याङ्कनले शिक्षकलाई विद्यार्थी उपलब्धिसम्बन्धी सूचनाहरू सङ्कलन गर्न, प्रस्तुति गर्न, संश्लेषण र विश्लेषण गर्न मद्दत गर्दछ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, १)” त्यस्तै भट्टराई (२०६४) ले विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने शिक्षणका साथसाथै विभिन्न औपचारिक र अनौपचारिक तरिकाद्वारा उपलब्धि र कमी कमजोरीको मूल्याङ्कन गर्ने र मूल्याङ्कनबाट प्राप्त सूचनाका आधारमा शिक्षणविधि वा तरिकामा सुधार गर्ने पद्धति नै निरन्तर मूल्याङ्कन हो ।

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी माथिका भनाइहरूले यो विद्यार्थीको निरन्तर प्रगतिका लागि अति आवश्यक प्रक्रियाका रूपमा रहेको कुरा स्पष्ट पारेका छन् । साथै यस पद्धतिको सही प्रयोग भएको खण्डमा सरोकारवालाहरूको गुणस्तरीय शिक्षाको चाहना सहज रूपमा पूरा हुने वातावरण बन्दछ भन्ने पनि देखिन्छ । सामान्यतया मूल्याङ्कन भनेको सिकाइको मूल्याङ्कन भन्ने बुझिन्छ तर निरन्तर मूल्याङ्कनसम्बन्धी माथिका परिभाषाहरूले निरन्तर

मूल्याङ्कन भनेको सिकाइको मूल्याङ्कन नभएर सिकाइका लागि मूल्याङ्कन भन्ने बुझिन्छ ।

## नेपालमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली प्रयोगको इतिहास

नेपालको शिक्षा विकासको इतिहास घरपरिवार, गुरुकूल, मठमन्दिर, गुम्बा, विहार, मदरसा इत्यादि हुँदै विद्यालयीय शिक्षामा प्रवेश गरेको हो । शिक्षामा मूल्याङ्कनलाई निरन्तर रूपमा चलिरहने अभिन्न प्रक्रियाका रूपमा पनि लिइन्छ । यस दृष्टिले मूल्याङ्कनको प्रयोगको इतिहास घर परिवार हुँदै विद्यालयीय शिक्षामा आइपुगेको मान्न सकिन्छ भने निरन्तर मूल्याङ्कन पनि घरपरिवारबाट दिइने शिक्षाबाटै सुरुवात भएको हो । घरपरिवारको शिक्षाका लागि आमा, बाबु, हजुरबा, हजुरआमा, दाजु, दिदी र अन्य अग्रजहरूले आफूभन्दा तल्लो पिढीकाहरूलाई दैनिक व्यवहारिक जीवन सहज बनाउनका लागि मूलतः आफ्नो अनुभवको पाकमा खारिएका कुराहरू शिक्षाका रूपमा हस्तान्तरण गर्ने र आफूले दिएका कुराहरूको कार्यन्वयनका लागि निरन्तर Follow up र पृष्ठपोषण उपलब्ध गराएर दैनिक व्यवहारिक जीवनका लागि पारङ्गत बनाउने गरिएको कुरा इतिहासले देखाएको छ । सिकाइका लागि अपनाइएको यस्तो प्रक्रियामा निरन्तर मूल्याङ्कनको प्रयोग थियो भन्न सकिन्छ ।

घरपरिवारबाट दिइने शिक्षापछि प्रचलनमा आएका गुरुकूल, मदरसा, मठमन्दिर, गुम्बा, विहार, र पार्टीपौवाबाट दिइने शिक्षामा पनि निरन्तर मूल्याङ्कनको प्रयोग कुनै न कुनै रूपमा भएको पाइन्छ । तत्कालीन समयमा शिक्षासम्बन्धी उल्लिखित संस्थाहरूमा गएर सीमित सङ्ख्याका मानिसहरूले मात्र शिक्षा लिने, सीमित सङ्ख्याका विद्यार्थीमा यो मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्न सजिलो हुने साथै तत्कालीन शैक्षिक इतिहासमा विद्यार्थीहरूको अनुत्तीर्ण र बीचमै शिक्षा लिन छाड्ने प्रचलनले शिक्षामा समस्या आएको कुनै पनि कुरा उल्लेख नभएकोले त्यस समयमा शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन



प्रणाली सफल रूपमा कार्यान्वयनमा थियो भन्ने मान्न सकिन्छ । अझ ऋषिको आश्रममा शिक्षा लिन आएका चेलाहरूको शिक्षामा भएको प्रगतिका बारेमा निरन्तर follow up भई पृष्ठपोषण प्राप्त हुने र व्यक्तिगत रूपमा शिक्षण सिकाइको गति अगाडि बढाउने प्रचलन रहेको भन्ने पाइनाले तत्कालीन समयमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली प्रमुख रूपमा प्रचलनमा रहेको र त्यसबाट प्राप्त सूचनाकै आधारमा सफलता असफलताको निर्णय हुने गरेका कुराहरू लिखित र अलिखित इतिहासका कुराहरूबाट थाहा पाउन सकिन्छ ।

नेपालमा औपाचिरक शिक्षाको सुरुवात भएपछि निर्णयात्मक मूल्याङ्कनका रूपमा प्रचलनमा आएको एस.एल.सी. परीक्षाका बारेमा धेरै चर्चा परिचर्चा पाइन्छ तर निरन्तर मूल्याङ्कनका बारेमा खासै चर्चा भएको पाइन्न तथापि मूलतः राणाकालसम्मको शिक्षा जनताकै इच्छा र चाहनाअनुसार विद्यालय खोलेर सञ्चालनमा ल्याउने प्रचलनले शिक्षामा सरोकारवालाहरूको निरन्तर चासो बढी भई अनुगमन र follow up निरन्तर हुँदा निर्माणात्मक मूल्याङ्कन प्रमुख रूपमै कार्यान्वयनमा थियो भनी मान्न सकिन्छ । त्यस समयमा विद्यार्थीको असफलता बढी भएमा त्यसका आधारमा समुदायले शिक्षकलाई जागिरबाटै विदा दिनसक्ने भएकाले शिक्षकहरू विद्यार्थीहरूको सिकाइका लागि निरन्तर प्रयासरत हुनाले पनि निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली प्रचलनमा थियो भनी मान्न सकिन्छ ।

वि.सं. २००७ सालको राजनैतिक परिवर्तनपछि गठन भएको राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदनले निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी केही पनि कुरा उल्लेख गरेको भेटिन्न तथापि तत्कालीन समयमा सञ्चालन भएका विद्यालयहरूमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली पनि केही मात्रामा भए पनि प्रचलनमा थियो भन्न सकिन्छ । वि.सं. २०१७ सालमा पञ्चायती व्यवस्थाको सुरुवातपछि गठन भएको सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदनले शिक्षा विधिजस्तै

परीक्षा पनि प्राथमिक तहमा मौखिक र कार्यमय हुनुपर्छ । प्रत्येक महिना छात्रछात्राहरूको खेलकूद, चरित्र, विषयहरूको ज्ञान इत्यादिको लेखाजोखाका आधारमा माथिल्लो कक्षामा उत्तीर्ण गराउने वा नगराउने गर्नुपर्छ भनी अप्रत्यक्ष रूपमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका बारेमा उल्लेख गरे पनि व्यवहारमा राष्ट्रियस्तरमा निरन्तर मूल्याङ्कनको कार्यान्वयनसम्बन्धी खासै कामहरू भएको भेटिदैन । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना अवधिमा पनि यस सम्बन्धमा केही कामहरू भए तापनि तिनीहरूले दिगो गरी विकसित रूप लिन नसकेको कुरा त्यसपछि विद्यालय शिक्षामा प्रयोग भएको मूल्याङ्कन पद्धतिका आधारमा बुझ्न सकिन्छ ।

वि.सं. २०४६ सालमा प्रजातन्त्रको पुनः प्राप्तिपछि गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदनले मूल्याङ्कनका माध्यमहरू विश्वसनीय र वैद्य हुनुपर्छ । यसो गर्नका लागि आन्तरिक मूल्याङ्कन, अवलोकन, घटना अध्ययन आदि विभिन्न माध्यमहरूको उपयोग गर्नुपर्दछ भनी निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका बारेमा अप्रत्यक्ष कुरा उल्लेख भए पनि विद्यार्थी मूल्याङ्कनको प्रयोगका सन्दर्भमा खासै परिवर्तन भएको पाइदैन । त्यसपछि वि.सं. २०५४ सालमा गठन भएको उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले २०५५ सालमा आफ्नो प्रतिवेदन पेश गर्दा निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धतिका बारेमा कक्षा १ देखि ५ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीअनुसार कक्षा चढाउने व्यवस्था गरिनेछ भन्ने उल्लेख भएको पाइन्छ । वि.सं. २०५६ सालदेखि कार्यान्वयनमा आएको आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो चरणमा यसलाई शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने माध्यमको रूपमा लिएको पाइन्छ । कार्यक्रममा यो व्यवस्था भएअनुसार निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली अधिराज्यभर लागू गर्नका लागि आ.व. २०५६/०५७ देखि परीक्षणका रूपमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा लागू भएका पाँचओटा जिल्लाहरू इलाम, चितवन, स्याङ्जा, सुर्खेत र कञ्चनपुरमा कक्षा १ देखि ३ सम्म लागू गरियो । यस परीक्षणबाट अपेक्षित प्रगति भएको



कुरा त्यससम्बन्धी अध्ययन प्रतिवेदनले नदेखाएको हुँदा यो प्रणाली अन्य जिल्लाहरूमा विस्तार हुन सकेन ।

वि.सं. २०६२ सालमा प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३ मा परिमार्जन गरियो । परिमार्जित यो पाठ्यक्रम वि.सं. २०६३ सालदेखि क्रमशः अधिराज्यभर लागू गरियो । यस पाठ्यक्रमले विद्यार्थी मूल्याङ्कनका लागि निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली पनि प्रयोगमा ल्याउने कुरा उल्लेख गरेअनुसार वि.सं. २०६३ सालदेखि नै नेपालभरि निरन्तर मूल्याङ्कनको प्रयोग सुरुवात गरी शैक्षिक वर्ष २०६७ सालसम्ममा नेपालका सबै सामुदायिक विद्यालयको कक्षा ५ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयनमा आएको कुरा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र सानोठिमी सम्बद्ध सामग्रीहरूबाट जानकारी पाइन्छ । आ.व. २०६६ सालदेखि नेपालभर कार्यान्वयनमा आएको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-०७२) ले कक्षा १ देखि ८ सम्मको आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गरिने भन्ने उल्लेख भएअनुसार शैक्षिक वर्ष २०६८ देखि कक्षा ६ मा मूल्याङ्कनको यो पद्धति लागू गर्न अहिले पाठ्यक्रम विकासकेन्द्रले आवश्यक तयारी गरिरहेको पाइएको छ ।

नेपालमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली आधारभूत शिक्षामा लागू गर्नका लागि गैर सरकारी क्षेत्रबाट पनि केही योगदान पुगेको देखिन्छ । यस क्रममा Read Nepal, save the Children र UNICEF ले निरन्तर मूल्याङ्कनमा उल्लेखनीय योगदान पुऱ्याएको कुरा बताउँछन् पाठ्यक्रम विकासकेन्द्र सानोठिमीका पाठ्यक्रम अधिकृत तुतसीप्रसाद आचार्य । यी गैर सरकारी संस्थाले मूलतः कक्षा १ देखि ३ सम्म यो मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयनमा ल्याउन सघाउ पुऱ्याएको उनले जानकारी गराए । त्यस्तै ज्ञानोदय माध्यमिक विद्यालय बाफल काठमाण्डौका प्रधानाध्यापक २०५८ सालदेखि नै आफ्नो विद्यालयको कक्षा १ देखि ३ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली सफलतापूर्वक कार्यान्वयनमा

ल्याएको कुरा सनाउँछन् । उनी निरन्तर मूल्याङ्कनलाई नियमित पठनपाठनसँगै कार्यान्वयनमा ल्याएमा यसले विद्यार्थीहरूको सिकाइलाई सहज बनाउन सकिन्छ भन्ने आफ्नो अनुभव सुनाउँदै थप्छन् मेरो विद्यालयमा यो मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्न कुनै समस्या छैन । शिक्षासम्बन्धी सरकारी प्रयासहरू मूलतः सामुदायिक विद्यालयीय शिक्षामा केन्द्रित छन्, तथापि संस्थागत विद्यालयहरूले पनि रचनात्मक र सिर्जनात्मक कामहरू गरेको पाइन्छ । यस क्रममा सङ्खमूल काठमाण्डौमा सञ्चालित KMC स्कूलका प्रधानाध्यापक चेतनाथ गौतम आफ्नो विद्यालयमा सफलतापूर्वक निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गरेको अनुभव सुनाउँदै यो मूल्याङ्कन प्रणाली अन्य विद्यालयमा पनि लागू गर्न आफू सधैं प्रयत्नशील रहने कुरा भन्छन् । माथिको संक्षिप्त विवरणले नेपालमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयनको भ्रलक दिन्छ ।

### निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका उद्देश्यहरू

नेपालको आधारभूत शिक्षामा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन लागू गर्नुका उद्देश्यहरू निम्नानुसार रहेका छन्

विद्यार्थीले गरेका उपलब्धिसम्बन्धी सूचनाहरू सरोकारवालाहरूलाई उपलब्ध गराउनु, कमजोर विद्यार्थीको उपलब्धिमा सुधार ल्याउन र सक्षम विद्यार्थीहरूको सिकाइलाई अभि दारिलो बनाउन आवश्यक क्रियाकलापहरूको निर्माण र प्रयोग गर्न शिक्षकलाई मद्दत गर्नु, शिक्षक र प्रत्येक विद्यार्थीबीच निरन्तर प्रत्यक्ष अन्तरक्रियाबाट बीचमा पढाइ छाड्ने, कक्षा दोहोऱ्याउने र अनुत्तीर्ण हुनेजस्ता शैक्षिक क्षतिहरू हटाउनु, शिक्षक र विद्यार्थीबीच हुने अन्तरक्रियालाई प्रोत्साहित गरी शिक्षकलाई विद्यार्थीमा भएका सबल र सुधार गर्नुपर्ने पक्षहरू पहिचान गरेर शिक्षण कार्यलाई अगाडि बढाउन मद्दत गर्नु, विद्यार्थीलाई उनीहरूको सिकाइ क्षमताका आधारमा पृष्ठपोषण प्रदान गरी सुधार गर्नुपर्ने पक्षमा ध्यान केन्द्रित गर्न मद्दत गर्नु, कक्षामा शिक्षण गर्नुको उद्देश्य



किटान गरी सोअनुसार शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न शिक्षकलाई प्रेरित गर्नु, शिक्षणका उद्देश्यहरू पूरा भए/भएनन् भन्ने जानकारी प्राप्त मूल्याङ्कनका औपचारिक तथा अनौपचारिक विभिन्न तरिकाहरू अपनाउन शिक्षकहरूलाई उत्प्रेरित गर्नु र विद्यार्थीका वैयक्तिक समस्याहरू पहिचान गरी सोहीअनुसार शिक्षण विधिमा सुधार ल्याएर विद्यार्थीको उपलब्धिस्तरमा वृद्धि गर्न शिक्षकलाई थप सहयोग उपलब्ध गराउनु साथै निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनले विद्यार्थीहरूमा परीक्षाको सन्त्रास कम गर्न पनि सहयोग गर्छ ।

### निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी वर्तमान नीतिहरू

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको महत्वलाई आत्मसात गरेर आधारभूत शिक्षामा यसलाई प्रयोग गर्न विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले निम्नानुसारको नीति ल्याएको छ - निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई आधारभूत तहको शिक्षामा चरणबद्ध रूपमा कार्यान्वयन गरी एउटै कक्षामा उही विद्यार्थी एक वर्षभन्दा बढी नरहने व्यवस्था गरिनेछ । त्यस्तै प्रत्येक कक्षाको न्यूनतम सिकाइस्तर सुनिश्चित गर्न निरन्तर सुधारात्मक पद्धति लागू गरिनेछ साथै प्रत्यक्ष भेटघाट र विद्यार्थी प्रगति प्रतिवेदनका माध्यमबाट अभिभावकहरूले आफ्ना बालबालिकाहरूको सिकाइउपलब्धिका बारेमा निरन्तर जानकारी पाइरहनेछन् ।

### निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली सञ्चालनका रणनीतिहरू

- विभिन्न तहमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीका सबै पक्षहरू, जस्तै- पाठ्यक्रम सामग्री विकास, शिक्षक विकास र व्यवस्थापन सहयोगमा केन्द्रित प्रयासहरू बढाइनेछ ।
- निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको अवधारणालाई अधिकारमा आधारित शिक्षा र आधारभूत शिक्षामा विद्यार्थीले एउटै कक्षा उत्तीर्ण गर्न १ वर्ष भन्दा

बढी समय लाग्ने प्रथा ९ज्यामिदबअप० को अन्त्य गर्न सहयोगीको रूपमा उपयोग गरिनेछ ।

- निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको सफल कार्यान्वयनका लागि अभिभावक तथा शिक्षकजस्ता महत्वपूर्ण सरोकारवालाहरको सचेतना र भावी सहयोगका लागि विशेष प्रयास गरिनेछ ।
- कार्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि लागत प्रभावकारिता रणनीतिको खोजी गरिनेछ ।
- यस प्रणालीलाई विविध क्षेत्रका विद्यार्थीहरूको अन्तरनिहित क्षमताको पहिचान र अभिलेखीकरण गरी त्यस्ता क्षमता हासिल गर्न सहयोगी हुने गरी उपयोग गरिनेछ ।

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी अध्ययन प्रतिवेदन (२००३) का मुख्य प्राप्ति र निष्कर्ष शिक्षामा पहुँच बढाउने, शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने र संस्थागत क्षमता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्यका साथ आ.व. २०५६।०५७ देखि लागू भएको आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो चरणले उल्लिखितमध्ये दोस्रो उद्देश्य पूरा गर्नका लागि ४ ओटा क्षेत्रहरू निर्धारण गरेको थियो । ती क्षेत्रमध्ये निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली पनि एक थियो । यो कार्यक्रम मूलत प्राथमिक शिक्षा (कक्षा १ देखि ५ सम्म दिइने) संग केन्द्रित थियो र निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धति पनि शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्य पूरा गर्न सहयोग पुऱ्याउनका लागि नेपालका सबै विद्यालयमा लागू गर्ने कार्यक्रमको आसय देखिन्छ । निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धतिलाई देशभरका विद्यालयमा लागू गर्नका लागि सुरुमा परिक्षणका रूपमा पाँचओटा जिल्ला- इलाम, चितवन, स्याङ्जा, सुर्खेत र कञ्चनपुरमा कक्षा १ देखि ३ सम्म आ.व. २०५६।०५७ देखि नै लागू गरियो । यस कार्यक्रमका मूलभूत उद्देश्य निम्न तीनओटा थिए- विद्यार्थीको सिकाइमा गुणात्मक सुधार ल्याउने, विद्यार्थीको उपस्थिति दर वृद्धि गर्ने र बीचैमा विद्यालय छाड्ने दर कम गर्ने ।



उत्तिष्ठित उद्देश्यहरूका साथ तीन वर्ष परीक्षण गरिएको यस कार्यक्रममा तीन वर्षसम्म सङ्कलन गरिएका सूचना एवं तथ्याङ्कका आधारमा अन्तिम प्रतिवेदन तयार भई सार्वजनिक गरिएको थियो ।

### **उक्त प्रतिवेदनले उल्लेख गरेका मुख्य मुख्य प्राप्ति र निष्कर्ष**

विद्यार्थीको उपलब्धिस्तरमा सुधार भएको नपाइएको, शिक्षकले CAS लाई विद्यार्थीलाई कक्षा चढाउने माध्यमको रूपमा मात्र प्रयोग गर्ने गरेको पाइएको, CAS लागू भएका जिल्लाका विद्यार्थीहरूको परीक्षाको प्राप्ताङ्क CAS लागू नभएको जिल्लाका विद्यार्थीको भन्दा कमजोर पाइएको, कमजोर विद्यार्थीको सिकाइ सुधारका लागि शिक्षकले सहयोग गरेको नपाइएका, विद्यार्थीको विद्यालय छाड्ने र दैनिक उपस्थितिमा सुधार भएको नपाइएको, शिक्षकको परीक्षामुखी शिक्षण कार्यमा सुधार नआएको ।

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली परीक्षणका उत्तिष्ठित प्राप्ति र निष्कर्ष सकारात्मक नपाइएकोले हुनसक्छ आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो चरणको अवधिमा यस कार्यक्रमलाई देशभरि फैलाएर लागू गरिएन ।

**निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली सम्बन्धी समस्याहरू**  
सिद्धान्ततः यस कार्यक्रमलाई सबै सरोकारवालाहरूले राम्रो कार्यक्रमका रूपमा लिएको पाइन्छ तथापि यो कार्यक्रम सफल रूपमा कार्यान्वयन हुन नसकेको अध्ययन प्रतिवेदनको निष्कर्षले देखाएको छ । यसका कारणहरू निम्न पाइएका छन् :-

सरोकारवालाहरू (शिक्षक, प्रधानाध्यापक र अभिभावक) मा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको अवधारणा बारे स्पष्ट हुन नसक्नु, शिक्षकहरूमा परम्परादेखि रहिरहेको परीक्षामुखी अध्यापन संस्कार, निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली र उदार कक्षोन्तितिलाई सम्बन्धित गराएर बुझ्नु, कमजोर अनुगमन र शिक्षक सहायता प्रणाली, अधिकांश विद्यालयहरूमा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको कार्यान्वयनका लागि न्यूनतम आधारभूत सुविधाहरूको कमी र कक्षामा अत्याधिक

विद्यार्थी सङ्ख्या हुनु र उच्च शिक्षक विद्यार्थी अनुपात र शिक्षकको बढी कार्यबोभ हुनु ।

### **समस्या समाधानका उपायहरू**

निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीसम्बन्धी उत्तिष्ठित र अन्य समस्याहरूको समाधान गरेर अगाडि बढ्नु नै अहिलेको उत्तम विकल्प हो । समस्याहरूको समाधानका लागि निम्न उपायहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ :-

सिकाइको मूल्याङ्कन भन्ने बुझाइका सट्टा सिकाइका लागि मूल्याङ्कन भन्ने मान्यताको स्थापनामा जोड दिनुपर्छ । त्यस्तै शिक्षक, प्रधानाध्यापक र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीमा CAS बारे स्पष्ट जानकारी गराउने खालका तालिम/अभिमुखीकरण सञ्चालनले पनि समस्या समाधान गर्न मद्दत गर्छ । जिल्ला शिक्षा कार्यालय, स्थानीय निकाय र स्थानीय गैर सरकारी संघ संस्थाहरूको समन्वय र सहयोगमा उपयुक्त शिक्षक विद्यार्थी अनुपात मिलाउनु पर्छ । सबै सरोकारवाहहरूको प्रतिनिधित्व हुनेगरी अनुगमन र पेशागत सहयोग संयन्त्रको निर्माण र उपयोगले निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयनका लागि सहज वातावरण निर्माण गर्छ । त्यस्तै विद्यालयमा न्यूनतम भौतिक पूर्वाधार, जस्तै उपयुक्त कक्षाकोठा फर्निचर र इत्यादिको व्यवस्था र शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारी र अनुगमन र पेशागत सहयोग संयन्त्रको प्रतिनिधिहरूबीच नियमित भेटघाट, अन्तरक्रिया र प्रगति समीक्षाले पनि निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयनमा सहयोग पुग्छ ।

### **निष्कर्ष**

शिक्षा क्षेत्रका सबै समस्याहरू समाधान गर्न निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली एकमात्र उपाय त अवश्य होइन तर शिक्षक, विद्यार्थी, पाठ्यक्रम र अभिभावकबन्धि निरन्तर सम्बन्ध बढाउने एउटा माध्यमका रूपमा भने यसलाई लिनुपर्दछ । विद्यालयीय शिक्षाको जगका



रूपमा रहेको आधारभूत शिक्षाको स्तरलाई सरोकारवालाहरूले चाहेजस्तो बनाउनु उल्लिखित पक्षबीच वृद्धि हुने सम्बन्ध र सम्पर्कले पक्कै सहयोग गर्छ। त्यसैले निरन्तर मूल्याङ्कनसम्बन्धी पाइएका र पाउन सकिने समस्याहरूको पहिचान गरी ती समस्या समाधानका उपायहरू सम्बद्ध सरोकारवालाहरूको सक्रिय सहभागितामा पहिचान र सफल कार्यान्वयन गरेर यस मूल्याङ्कन प्रणालीलाई आधारभूत शिक्षामा दिगो रूपमा स्थापित गर्न सकियो भने मात्र विद्यार्थीको सिकाइले उचित गति र गन्तव्य लिनेमा विश्वास गर्न सकिन्छ। आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई स्थापित गर्न सकियो भने मात्र CAS को वास्तविक धेय पूरा भएको मानिन्छ। यस मूल्याङ्कन प्रणालीलाई स्थापित गर्न निम्न तीन खम्बा—शिक्षक, प्रधानाध्यापक र विद्यालय व्यवस्थापन समिति को सबल र सक्रिय नेतृत्वको आवश्यकता पर्दछ भन्ने कुरा पनि निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको सफल कार्यान्वयन चाहने पक्षले भुल्नु हुँदैन।

### सन्वर्ग सामग्रीहरू

खनाल, तोयानाथ, गतौला, मित्रनाथ र आचार्य, जयाप्रसाद (२०६१) *शिक्षक अध्यापन अनुमतिपत्र सफलता*। काठमाडौँ : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार।  
खनाल, तोयानाथ (२०५९) *आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो चरण संक्षिप्त परिचय। शैक्षिक सञ्चार, १। हेटौँडा : स्रोतकेन्द्र सिद्धार्थ माध्यमिक विद्यालय।*  
गौतम, सूर्यप्रसाद र निरौला, यादवचन्द्र (२०६१) *माध्यमिक शिक्षक प्रतियोगिता दिग्दर्शन।*  
काठमाण्डौ : मकालु बुक्स एण्ड स्टेशनरी।  
गैरे, टङ्कताल (२०६२) *निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धति र यसको प्रयोग। शिक्षा*  
भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र  
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६६) *विद्यालयस्तरीय मूल्याङ्कन सहयोगी पुस्तिका।*

भक्तपुर : लेखक।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६३) *नेपालमा विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप।*

भक्तपुर : लेखक।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०) *प्राथमिक पाठ्यक्रम दिग्दर्शन (दोस्रो संस्करण)।*

भक्तपुर लेखक।

पाठ्यक्रम विकासकेन्द्र (२०६२) *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३।*

भक्तपुर : लेखक

पन्त भरतविलाश, आचार्य, तुलसीप्रसाद र भट्टराई, प्रेमकुमार (२०६७) *आधारभूत तह कक्षा ६-८ मा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी अवधारणापत्र। अप्रकाशित कार्यपत्र, २०६७/०२/०६*

भट्टराई, प्रेमकुमार (२०६४) *निरन्तर मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति। शैक्षिक स्मारिका। भक्तपुर : शिक्षा विभाग*

युनेस्कोका निमित्त नेपाल राष्ट्रिय आयोग (२००३) *सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००१-२०१५)। काठमाडौँ : लेखक*

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०५४) *नवौँ योजना (२०५४-२०५९) काठमाडौँ : लेखक।*

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०५९) *दशौँ योजना (२०५९-२०६४) काठमाडौँ लेखक।*

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६४) *तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४-२०६७) काठमाडौँ लेखक।*

शिक्षा मन्त्रालय (१९९६) *शिक्षा इतिहास। काठमाडौँ : लेखक।*

शिक्षा मन्त्रालय (२०२८) *राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२)। काठमाडौँ : लेखक।*

शिक्षा मन्त्रालय (२०१८) *सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदन। काठमाडौँ : लेखक।*



शिक्षा मन्त्रालय (२०४९) राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन। काठमाडौं : लेखक।

शिक्षा मन्त्रालय (२०५५) उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन। काठमाडौं : लेखक।

शिक्षा मन्त्रालय (२०५८) शिक्षासम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिको प्रतिवेदन। काठमाडौं : लेखक।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६४) विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम नीति तथा रणनीतिसम्बन्धी मूल दस्तावेज। काठमाडौं : लेखक

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६) विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२)। काठमाण्डौ : लेखक।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६) आधारभूत शिक्षामा निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीको निर्देशिका। काठमाण्डौ : लेखक।

श्रेष्ठ, स्यामभक्त (२०४९) शिक्षाशास्त्रमा मापन एवं मूल्याङ्कन। वाराणसी स्टुडेन्ट पब्लिकेशन एण्ड डिस्ट्रिब्युटर्स।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६०) आधारभूत प्राथमिक शिक्षक प्रशिक्षण, प्राथमिक

शिक्षकहरूका लागि स्रोतसामग्री भाग १। भक्तपुर : लेखक

क्षेत्र भ्रमण तथा सम्बद्ध व्यक्तिहरूसँगको भेटघाट र छलफलबाट प्राप्त थप सूचना तथा जानकारीहरू।

Acharya, Tulasi Prasad (2007). Continuous assessment system : Analysis of policy practice gap. *Siksha*. Bhaktapur : Curriculum development centre

Dixit, Shanta (2007). Form and context in continuous assessment . *PABSON review*. Kathmandu : PABSON .

Curriculum Development Centre (2003). *Effect of CAS on students achievement, dropouts and attendance*. Bhaktapur. Author

HMG, ADB & DANIDA (2002) *Secondary education support program core documents*. Kathmandu. Author.

# नेपालको उच्च शिक्षामा चुनौती र सम्भावना

जनार्दन नेपाल  
सहसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

## पृष्ठभूमि

नेपालको उच्च शिक्षाको इतिहास धेरै लामो छैन । २०१६ सालमा त्रिभुवन विश्वविद्यालय खुलेपछि २०२८ मा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागु हुँदा यसमा नयाँ आयाम थपियो । तत्काल चलेका सबै कलेजहरूलाई त्रिभुवन विश्वविद्यालयका आङ्गिक क्याम्पस बनाइयो ।

यसपछि २०३९ सालको शाही उच्च शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन पश्चात् मुलुकले बहुविश्वविद्यालयको नीति अवलम्बन गर्‍यो । जसको फलस्वरूप आजसम्म आइपुग्दा देशमा ९ ओटा विश्वविद्यालयहरू स्थापना भइसकेका छन् । तर पनि उच्च शिक्षामा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको कुल सङ्ख्याको करिब ९० प्रतिशत अझै त्रिभुवन विश्वविद्यालय अन्तर्गतका क्याम्पसहरूमा नै पढ्दछन् ।

## वर्तमान अवस्था

त्रिभुवन विश्वविद्यालय अन्तर्गत हाल ६० ओटा आङ्गिक र ५६१ ओटा सम्बन्धन प्राप्त क्याम्पसहरू छन् । त्रिभुवन विश्वविद्यालयको हाल आङ्गिक क्याम्पस खोल्न बन्द गरे पनि सम्बन्धन क्याम्पसहरूको सङ्ख्या भने प्रतिवर्ष बढिरहेको छ । त्रिभुवन विश्वविद्यालयले अत्यधिक कार्यबोझले गर्दा व्यवस्थापन गर्न नै अति कठिनाई भोगिरहेको वर्तमान अवस्था छ भने क्षेत्रगत र विषयगत आकाङ्क्षको आधारमा सुदूर पश्चिमाञ्चल, मध्य पश्चिमाञ्चल र कृषि तथा वन विज्ञानहरूका नामबाट तीनओटा नयाँ विश्वविद्यालय स्थापना गर्ने गरी ऐन पारित भइसकेका छन् ।

राजर्षी जनक विश्वविद्यालय र नेपालगन्ज विश्वविद्यालयका दुईओटा विधेयकहरू संसदमा प्रस्तुत

नेपालका विश्वविद्यालयहरूमा २०६५/६६ शैक्षिक सत्रमा  
आङ्गिक क्याम्पसका रूपमा सञ्चालित अध्ययन संस्थाहरू ।

विश्वविद्यालयको नाम	आङ्गिक	तह सम्बन्धमा	कुल विद्यार्थी
त्रिभुवन विश्वविद्यालय	६०	५६१	११९२४१
नेपाल संस्कृत वि.वि.	१३	१८	४८९६
काठमाडौं वि.वि.	६	१२	७५९६
पोखरा वि.वि.		२३	७२१२
पूर्वाञ्चल वि.वि.		२	१४५४४
लुम्बिनी बौद्ध वि.वि.			
चि.शा.अ. संस्थान रा.प्र.			२०३
वि.पि. कोइराला स्वा.			१०७०
मध्यपश्चिमाञ्चल वि.वि.	विधेयक पारित भई स्थापनाको क्रममा रहेको		
सुदूर पश्चिमाञ्चल वि.वि.	विधेयक पारित भई स्थापनाको क्रममा रहेको		
कृषि तथा वनविज्ञान वि.वि.	विधेयक पारित भई स्थापनाको क्रममा रहेको		



भइसकेका छन् र, वीरगन्ज विश्वविद्यालय र मदन भण्डारी प्रौद्योगिक विश्वविद्यालय विधेयकहरू संसदमा पेस गर्नको लागि मन्त्रि परिषद्बाट निर्णय भई विधायिका संसदमा पेस गर्ने स्थितिमा पुगेका छन् । देशभर सञ्चालित त्रिभुवन विश्वविद्यालय अन्तर्गतका सामुदायिक क्याम्पसहरू, ख्वप कलेज, सेन्टजेभियर कलेज, नेसनल मेडिकल कलेज वीरगन्जबाट छुट्टैछुट्टै विधेयक ल्याई दिन अनुरोध भइरहेको छ भने धेरै वर्ष देखि थाती रहेको सिद्धार्थ विश्वविद्यालय पनि यसै क्रममा अगाडि बढ्न खोजेको छ ।

यति हुँदाहुँदै पनि धेरै वर्ष अगाडिदेखि आवश्यकता महसुस गरिएको खुला विश्वविद्यालय र मानित विश्वविद्यालयसम्बन्धी व्यवस्था गर्ने विधेयकहरू भने यिनोहरूको निमित्त कतैबाट दबाव पैदा हुन नसकी अलपत्र अवस्थामा रहेका छन् । शिक्षा मन्त्रालयले धेरै वर्ष अघिदेखि छलफलमा ल्याएको सबै विश्वविद्यालय र समग्र उच्चशिक्षा सम्बन्धमा व्यवस्था गर्न बनेको मानित र खुला विश्वविद्यालयको समेतको प्रावधान भएको उच्चशिक्षा ऐन (छात्रा ऐन) पनि अर्थ मन्त्रालय समेतबाट सहमति प्राप्त गरे पनि कानुन मन्त्रालयमा विचाराधीन रहेको अवस्था छ । यसरी खोल्न खोजिएका सबै विश्वविद्यालयहरू मध्ये एक-दुई बाहेक सबै राज्यको लगानीमा खोल्नुपर्ने माग रहेको देखिन्छ ।

यसका साथै गएको केही वर्ष यता विदेशी विश्वविद्यालय र शिक्षण संस्थाको सम्बन्धनमा ठूलै सङ्ख्यामा A Level, International Bachelorate लगायत विभिन्न डिग्री दिने शिक्षण संस्थाहरू खुलिसकेका छन् । यसरी विदेशी सम्बन्धनमा उच्च शिक्षा संस्था खोल्नुका कारणहरूमध्ये नेपालका विश्वविद्यालयहरूको सम्बन्धन सम्बन्धी कडा नीति, नाम चलेका विदेशी संस्थाको नाम जोडी विद्यार्थी आकर्षित गर्ने रणनीति र विद्यार्थीहरूले यसलाई भन्याड बनाई विदेश जान पाउने चाहना देखिन्छन् ।

### मुख्य चुनौतीहरू

यी सबै परिस्थितिलाई विचार गर्दा नेपालले तत्काल नीतिगत स्पष्टता नल्याउने हो भने उच्च शिक्षामा निम्नानुसारका चुनौतीहरूको सामना गर्नुपर्ने देखिन्छ :

- (१) क्षेत्रीय, वर्गीय, विषय विशेष, धर्म विशेषजस्ता उद्देश्यसँग जोडी एक वा अर्को नाममा ठूलो सङ्ख्यामा नयाँ विश्वविद्यालयहरू खोल्न वाध्य हुनु पर्ने,
- (२) नयाँ खुल्ने सबै विश्वविद्यालयहरू पूर्ण अधिकार सम्पन्न र राज्यको लगानीमा चल्ने विश्वविद्यालयको रूपमा स्थापना गर्न दबाव आउने,
- (३) सबै विश्वविद्यालयहरू सम्बन्धन दिई आर्थिक स्रोत जुटाउने विश्वविद्यालयका रूपमा विकसित हुनाका साथै तिनीहरूको नियमनको व्यवस्था नहुँदा अवस्था अनियन्त्रित र अव्यवस्थित समेत हुन सक्ने,
- (४) नेपालका विश्वविद्यालयले सम्बन्धन खोलेनन् भन्ने नाममा वा त्यस्तो विषयहरूमा नेपाली उच्च शिक्षा संस्था छैनन् भन्ने नाममा व्यापारिक उद्देश्यबाट विदेशी सम्बन्धनमा अनगिन्ती उच्च शिक्षा संस्थाहरू खुल्न सक्ने,
- (५) नयाँ नयाँ उच्च शिक्षा संस्थाहरू आउँदा त्रिभुवन विश्वविद्यालयको व्यवस्थापनमा चुनौतीहरू थपिई यसको वर्तमान साख कायम राख्नसमेत कठिन हुने वर्तमान कानुनी व्यवस्थाअनुसार शिक्षा मन्त्रालय र विश्वविद्यालय अनुदान आयोग दुवै नयाँ उच्च शिक्षा संस्था खोल्न सहजीकरण गर्न सक्ने तर तिनीहरूको नियमन गर्न नसक्ने भई गलत काम कारवाहीहरू समेत नियन्त्रण हुन नसक्ने,
- (७) सरकारका मन्त्रालयहरू बीचको समन्वयको अभावले गर्दा शिक्षा मन्त्रालयसँग सरोकार नराखी विभिन्न मन्त्रालयको पहलमा विश्वविद्यालय वा शिक्षा प्रतिष्ठानहरू खुल्दै जाने, मुलुकको लागि अत्यन्त आवश्यक मानिएका खुला विश्वविद्यालय र मानित विश्वविद्यालयसम्बन्धी कानुनी व्यवस्था जारी हुन नसक्ने,
- (८) प्रभावशाली व्यक्तिहरू आआफ्नै वाहनामा विश्वविद्यालयहरू खोल्ने प्रयासमा केन्द्रित भई



कसैको व्यक्तिगत वा समूहगत स्वार्थ नजोडिएका सार्वजनिक सरोकारका ।

### सुझावहरू:

उच्च शिक्षामा देखिएका उल्लिखित चुनौतीहरू समाधानका लागि यस क्षेत्रको निमित्त १०/१५ वर्षको दीर्घकालीन योजना बनाई अधि बढ्ने र हालको लागि निम्नानुसार विषयमा नीतिगत स्पष्टतासहित समग्र उच्च शिक्षालाई व्यवस्थित गर्ने गरी छत्रा उच्च शिक्षा ऐन (Umbrella Higher Education Act) ल्याउनु आजको आवश्यकता हुन भएको छ ।

(१) आजको विश्वमा Knowledge economy ले ठूलो महत्व पाइरहेको अवस्थामा हामीले सामान्यतया नयाँ उच्च शिक्षा संस्था खोल्न दिन गाह्रो मान्ने तर जन दवाव आएपछि अव्यवस्थित रूपमा खोल्दै जाने बाटो लिनुभन्दा व्यवस्थित रूपमा सानो उच्च शिक्षा संस्थाबाट सुरु गरी क्रमशः विश्वविद्यालयसम्म पुग्ने दीर्घकालीन लक्ष्यसहितका संस्था खोल्न सकिने कानुनी व्यवस्था अगाडि ल्याइनुपर्दछ,

(२) कस्तो उच्च शिक्षा संस्था खोल्न केकस्तो पूर्वाधार तयार गर्नुपर्ने र केकस्ता प्राज्ञिक मापदण्ड पूरा गर्नुपर्ने भन्ने स्पष्ट कानुनी व्यवस्था गरिनुपर्दछ,

(३) सरकार स्वयंमूले विश्वविद्यालयहरू खोल्ने भन्दा आफूले सहजीकरण र नियमनमा मात्र केन्द्रित गरी स्थानीय निकाय सामाजिक सामुदायिक सङ्घसंस्था र निजी लगानीकर्ताहरूलाई सङ्गठित गरी सार्वजनिक गुठीमार्फत् उच्च शिक्षा संस्था खोल्न प्रोत्साहित गर्ने नीति अगाडि बढाउनुपर्दछ,

(४) उच्च शिक्षा संस्थालाई लगानी र यसले सञ्चालन गर्ने शैक्षिक कार्यक्रम र डिग्री जारी गर्ने अधिकारको आधारमा लगानीतर्फ सार्वजनिक, सामुदायिक र गुठी (Trust) को लगानीमा सञ्चालित तथा प्राज्ञिक कार्यक्रमको दृष्टिले विश्वविद्यालय, मानित विश्वविद्यालय र स्वायत्त उच्च शिक्षा प्रतिष्ठानको रूपमा वर्गीकरण गर्नु

उपयुक्त हुन्छ । साथै शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने विधिको हिसाबले दूर तथा खुला शिक्षा विधि अपनाउने उच्च शिक्षा संस्था पनि अन्तर्राष्ट्रिय मान्यताअनुरूप सञ्चालन हुन सक्ने व्यवस्था गरिनुपर्दछ,

(५) उच्च शिक्षा संस्थाको रूपमा सञ्चालन हुने मानित विश्वविद्यालय र स्वायत्त उच्च शिक्षा प्रतिष्ठानले क्याम्पस/कलेज खोल्न सम्बन्धन दिन नसक्ने तर विश्वविद्यालयहरूको पूर्ण अधिकार पाएको अवस्थामा मात्र निश्चित भौगोलिक क्षेत्रमा तोकिएको मापदण्ड भित्र रहेर मात्र क्याम्पस/कलेजलाई सम्बन्धन दिन सक्ने व्यवस्था गरिनु उपयुक्त हुन्छ,

(६) उच्च शिक्षा संस्थाहरूलाई अन्तर्राष्ट्रिय स्तरको गुणस्तर कायम गरी प्रतिस्पर्धामा जान प्रोत्साहन गर्न त्यस्तो प्राज्ञिक दक्षता प्रदर्शन गरेका संस्थाहरूलाई उत्कृष्ट उच्च शिक्षा केन्द्र (Higher Education Center of Excellence) र राष्ट्रिय महत्वको उच्च शिक्षा केन्द्र (Higher Education Center of National Importance) को रूपमा राज्यबाट विशेष सम्मान दिन सकिने व्यवस्था गर्नु उपयुक्त हुन्छ,

(७) देशमा सञ्चालन हुने क्याम्पस/कलेजहरूले सामान्यतया नेपालकै विश्वविद्यालयको सम्बन्धमा लिई सञ्चालन हुनुपर्ने र मुतुकले आवश्यकता ठानेको नयाँ विषय क्षेत्रमा अन्तर्राष्ट्रिय उच्च शिक्षा संस्थाको सम्बन्धनमा कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा नेपालका विश्वविद्यालयका लागि तोकिएको मापदण्डभन्दा कम नहुने गरी निश्चित मापदण्डभित्र रहेर मात्र कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सक्ने व्यवस्था गरिनुपर्दछ,

(८) त्रिभुवन विश्वविद्यालय, नेपाल संस्कृत विश्वविद्यालय जस्तो पुराना विश्वविद्यालयले आम नागरिकहरूलाई सरल पहुँचमा शिक्षा दिने दायित्व निर्वाह गरिरहेकाले यी विश्वविद्यालयहरूको सुधारका निमित्त सरकारले



विशेष प्याकेज कार्यक्रम ल्याई केही वर्षको योजनाबद्ध कार्यक्रमभित्र देखिएका कमीकमजोरीहरू हटाउने व्यवस्था मिलाउनुपर्दछ,

(९) विश्वविद्यालय अनुदान आयोगलाई अनुदान वितरण वा परामर्श दिने कार्यमा मात्र सीमित नराखी यसलाई उच्च शिक्षा आयोगको नामबाट व्यवस्थित गरी सो आयोगलाई उच्च शिक्षाको क्षेत्रमा नियमन एवम् अनुगमन गर्ने सशक्त निकायको रूपमा विकास गरी यसको कार्यमा शिक्षा मन्त्रालयले सहजीकरण गर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्दछ,

(१०) विषयगत हिसाबले विभिन्न मन्त्रालयको कार्यक्षेत्रमा केन्द्रित गर्ने गरी उच्च शिक्षा दिन आवश्यक भए पनि विभिन्न मन्त्रालयले आफ्नै किसिमले उच्च शिक्षा संस्थाहरू खोज्दै जाने हो भने हाम्रो जस्तो पिछडिएको समाजमा समन्वय र नियमनमासमेत कठिनाई हुने भएकोले विश्वविद्यालयको स्वीकृति संयोजन गर्ने कार्य शिक्षा मन्त्रालयबाट मात्र गरिनु पर्दछ,

(११) मुलुकभित्रै धेरै ओटा विश्वविद्यालयहरू खुलिसकको र अन्य विभिन्न मुलुकबाट प्रमाणपत्र प्राप्त गरेका विद्यार्थीहरू नेपालमा आई पढ्नु वा काम गर्नुपर्ने भएकाले यस्ता उच्च शिक्षा संस्थाहरूले दिएका प्रमाणपत्रहरूको मान्यतासम्बन्धी कार्य तिनै मध्येको एक विभुवन विश्वविद्यालयले मात्र गर्दा सबैलाई ग्राह्य हुन नसक्ने हुँदा प्रमाणपत्रहरूको राष्ट्रिय मान्यतासम्बन्धी कार्य उच्च शिक्षा आयोगले गर्नुपर्दछ,

(१२) मुलुकभित्र धेरैओटा विश्वविद्यालय र अन्तर्राष्ट्रिय सम्बन्धनका शिक्षण संस्थाहरू समेत चलि रहेको

सन्दर्भमा यी सबैको गुणस्तर नियन्त्रण र स्तरीकरणको व्यवस्था गर्न उच्च शिक्षा आयोगको सिफारिसमा नेपाल सरकारले गठन गर्ने गरी एउटा स्वायत्त गुणस्तर नियन्त्रण तथा स्तरीकरण समिति (Quality Assurance and Accreditation Committee) गठन हुनु आवश्यक देखिन्छ,

(१३) नियमित काममा बढी व्यस्त रहनुपर्ने शिक्षा मन्त्रालयले र सानो संरचनाको कार्यकारी उच्च शिक्षा आयोगले उच्च शिक्षाका क्षेत्रमा सबै प्रकारका आवश्यकता र विचारहरू भित्र्याउन कठिन हुने भएकोले उच्च शिक्षाका क्षेत्रमा नीति निर्धारण गर्न प्रधानमन्त्रीको अध्यक्षतामा शिक्षा मन्त्रालयमा सचिवालय रहने गरी सरोकारवाला पक्षहरू समावेश भएको एउटा उच्च शिक्षा परिषद्को व्यवस्था गरिनु आवश्यक देखिन्छ ।

अन्त्यमा, उच्च शिक्षा क्षेत्र आजको सन्दर्भमा निकै विस्तार हुँदै गएको क्षेत्र रहेको र यसबाट निस्कने जनशक्तिले र देशलाई विभिन्न क्षेत्रमा नेतृत्व गर्ने तथा राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय क्षेत्रमा मुलुकको गौरवलाई बढाउने भएकोले यसको व्यवस्थामा राज्यले र समग्र बौद्धिक जगतको ध्यान जान सकोस् । प्रस्तावित व्यवस्थाले यस क्षेत्रको व्यवस्थापनमा ठोस योगदान पुर्‍याउनेछ भन्ने आशा राख्न सकिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

विश्वविद्यालय अनुदान आयोग ऐन, २०५०, कानून मन्त्रालय ।

त्रिभुवन विश्वविद्यालय र अन्य विश्वविद्यालय ऐनहरू, कानून मन्त्रालय ।

विदेशी सम्बन्धन महाविद्यालय सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिका, २०६३, शिक्षा मन्त्रालय ।

# नेपालको शिक्षामा उत्तरआधुनिकतावादको सान्दर्भिकता र प्रयोग

चन्द्रप्रसाद लुइटेल  
उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

## सार

शिक्षाको उद्देश्यमा समयानुकूल परिवर्तन भइरहेको छ । विकासको उद्देश्य र रणनीतिको फेरबदल संगसंगै शिक्षाको उद्देश्य र रणनीतिमा पनि फरक पर्दै आएको छ । नेपालको बहुलवादी समाजका विविध आवश्यकतालाई समेटि सवै बालबालिकालाई गुणस्तरीय शिक्षा दिने काम उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाको हो जस अन्तारगत शिक्षकको तयार, गुणस्तरीयताको परिभाषा र सूचकहरू पर्दछन् । हाम्रो वर्तमान कक्षाकोठामा उत्तरआधुनिकतावादी कोण बाट हेर्दा देखिएका रिक्तता र तत्सम्बन्धी आवश्यकताका रणनीतिहरू समेत यस लेखमा समेटिएका छन् ।

## १. पृष्ठभूमि

शिक्षा व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकासको लागि हो भने समाजको लागि सर्वतोमुखी विकासको द्योतक पनि हो । व्यक्ति समाजको उप-उत्पादन हो । समाज व्यक्ति व्यक्तिको समुच्चायक पनि हो । नेपालको शैक्षिक विकासको कुरा गर्दा पौराणिककालदेखि निषेधकाल हुँदै आजको समावेशी अवस्थामा आइपुगेको छ ।

शिक्षा के का लागि ? उत्तर सहज छ - व्यक्तिको अर्थमा शिक्षा व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास(overall development) का लागि हो भने समाजको समग्र सामाजिक उत्थानको लागि पनि हो । विकासको प्राचीनतम मान्यता र आजको मान्यतामा फरक परिसकेको छ । सन् १९५०को दशकमा आर्थिक बृद्धि हुनुलाई नै विकासको सूचकको रूपमा लिइन्थ्यो भने ८० को दशकमा विकासको यो मान्यताबाट माथि उठेर मानवीय विकास (human development) लाई

विकासको रूपमा हेर्न थालियो । यसपछि ग्रामीण विकासको अवधारणा र निजीकरण तथा बजारमुखी अवधारणाहरू आए । जब समाजले विकासको अर्थ आर्थिक बृद्धि दर उच्च हुनु भन्ने अर्थमा बुझ्दथ्यो त्यस बखतको समाज आधुनिकतावाद थियो । जब विकासलाई मानवीय विकासको द्योतकको रूपमा हेर्न थालियो अनि सबैलाई अवसर उपलब्ध गराउने र माथिबाट तल झर्ने (Trickledown approach) प्रक्रिया बाट यथार्थबाट माथि उठाउने, हामीहरू जान्ने तिमीहरू नजान्ने, हामीहरू दिने तिमीहरू लिने र हामीहरू ठीक तिमीहरू बेठीक भन्ने सोचबाट 'हामी सबै' भन्ने सोच आएको हो । यही सोचलाई अधि बढाउन उत्तरआधुनिकतावादी विकासको अवधारणा आएको हो ।

आधुनिकतावाद (Modernity) ले संरचना खोज्छ तर उत्तरआधुनिकतावादले त्यसको विघटन खोज्छ । पहिलेको नेपाली समाज र अहिलेको नेपाली समाज संरचनात्मक रूपमा करिब उस्तै भए पनि समाजका व्यक्तिहरूको आस्थामा विचलन आएको छ । पहिलेको समाजमा पहिले समाज अनि आफू भन्ने आस्थाले काम गरेको थियो । अहिलेको समाजमा व्यक्ति प्रमुख भएको छ । समाज क्रमशः Individualistic तरिकाले तालिम प्राप्त हुने अमेरिकी culture बाट प्रभावित भइरहेको छ । (Althen, 2003 as cited in gardner, 2009) बहुलवादी समाजमा धेरै power centre हरूको खोजी गर्नु पर्ने अवस्था छ । त्यस्तै पहिले single truth का ठाँउमा अहिले बहुसत्यको अवधारणाले काम गरिरहेको छ । तसर्थ : पहिलेको समग्रतावादी चिन्तनको समाजमा शिक्षाको जे उद्देश्य, संरचना र लक्ष्य हो अहिले पनि त्यही हुने हो भने त्यसले गर्ने शैक्षिक उत्पादनमा कोरापन आउँछ । समाज



ज्ञानखुसी मात्रै बन्दछ । व्यावहारिकताले प्रशय पाउँदैन र व्यक्ति व्यक्ति तथा समाज समाजमा परावलम्बीपन बढ्दै जान्छ । हाम्रो शिक्षाको उद्देश्य सबै जातजाति, भाषाभाषी, लिङ्गका व्यक्तिहरूलाई स्वाबतम्बी बनाउनु हो । त्यसको निमित्त एउटै वर्ग, बुद्धि, क्षमता र आवश्यकतामा Fit हुने भन्दा पनि बहुलवादी समाजका बहुवर्ग, लिङ्ग, बुद्धि र क्षमताका सिकारुलाई एकैसाथ समेट्ने खालको शिक्षाको आवश्यकता अहिलेको आवश्यकता हो । उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाको चिन्तन पनि यही धराततीय यथार्थमा विचरण गर्दछ ।

## २. सिद्धान्तका रूपमा उत्तरआधुनिकतावाद (Postmodernism as theory)

awasty.et.al(2009) द्वारा सम्पादित New Generation ले उत्तरआधुनिकतावाद ( postmodernism) लाई यसरी परिभाषित गरेको छ । Post modernism can be :

- an actual state of affairs in society
- the set of ideas which tries to define or explain this state of affairs
- a word used in many different context to cover many different aspects of all the above

उत्तरआधुनिकतावादलाई यसरी पनि परिभाषित गर्ने गरिन्छ : Postmodernism is most fruitfully viewed as variety of perspectives on our contemporary situation. This means seeing postmodernism not so much as a theory, but more as set of concepts and debates (New Generation, 2009) हाम्रो विद्वतामा आश्चर्य छ । विगतलाई तथ्यगत ढङ्गले विश्लेषण गरिँदैन र वर्तमानलाई शुन्यको स्थानबाट सोचिन्छ । शिक्षामा आधुनिकतावादले यही यथार्थलाई उजागर गरेको छ । हाम्रो हिन्दू वैदिक दर्शनले भनेको 'वादे वादे जायते तत्त्वबोध' र postmodernism को परिभाषाको

post modernism as a set concepts and debates ले उही स्तर निकाल्छ ।

## ३. विज्ञान प्रविधिको विकास र उत्तर आधुनिकतावादी शिक्षा (Development of science and technology and postmodernism education)

अहिले संसार सानो छ । विज्ञान र प्रविधिले मानिसको उत्पादकत्व बढाएको छ । समाजलाई हिजोको भन्दा आज चुनौति थपिएको छ । समाजमा एकातिर पहिचानको खोजी छ भने अर्कातिर प्रतिस्पर्धाको उपस्थिति छ । पहिचानको आवश्यकतालाई सामाजिक मूल्य, मान्यता, प्रजातिगत ज्ञान ( ethno-knowledge skill) संरक्षण, शिक्षाको conservative कार्यले समेटेछ । यसलाई पनि विज्ञान र प्रविधिको सहायताले आधुनिकता र बृहत् उत्पादन(mass production) तिर लैजानु जरुरी छ । हाम्रो समाजमा शिक्षाको माध्यमबाट नै ती सबै जात, जाति, वर्ग, लिङ्ग र भाषिक समुदायको उन्नति र पहिचान दुवैको जगेर्ना एव उत्थान गर्न सकिन्छ ।

आज विज्ञान र प्रविधिको विकासले समाजको गतिलाई तिब्र बनाएको छ । मानिस साधनयुक्त भएको छ । स्रोत पहिचान गरेर त्यसको सही उपयोग गर्ने ज्ञान, सीप, अवधारण दिने काम शिक्षाको हो । यो कार्य सामान्यीकरण (Generalization) बाट सम्भव छैन जुन कार्य contextualization बाट हुन्छ, जसले स्थीय स्तरको आवश्यकता पहिचान र उपयुक्तलाई हेर्छ र सोही अनुकूलन हुनेगरी शिक्षा दिन्छ । यो उत्तरआधुनिकतावादी शैक्षिक चिन्तन हो । उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाले स्थानीयकरण गर्न सिकाउँछ । व्यक्तिको जीवनमा यहीमात्र सत्य हो, यही मात्र गर भनियो भने उसको सिर्जनशीलता मर्छ । सिर्जनशीलता मारिनु शिक्षाको रोवोटीकरण हो । विज्ञान र प्रविधिले विकासमा टेवा त पुर्‍याउँछ नै यसले समाजलाई रोवोटीकरण गर्ने खतरा पनि हुन्छ । समाजका व्यक्तिहरूलाई एउटा नमुनामा अभ्यास गराइ सिकेको सीपलाई उसको आफ्नै

परिवेशमा प्रयोग गर्न सक्ने वा आफ्नै परिवेशबाट माथि उठ्न सक्षम बनाउने गुण थप्ने काममा उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाको चिन्तनले मद्दत गर्दछ ।

#### ४. कक्षाकोठामा उत्तरआधुनिकतावाद (Postmodernism in classroom)

हाम्रो कक्षाकोठा समयानुकूल हुन सकिरहेको छैन । हिजोका सीमित मानिसले पढ्ने कक्षाकोठा र आज सबैले पढ्ने त्यसमा पनि सबैको लागि गुणस्तरीय शिक्षाका लागि पढ्ने कक्षा कोठाको शिक्षक विद्यार्थी सम्बन्ध, शिक्षण विधि, कक्षा व्यवस्थापन र विद्यार्थी विद्यार्थी बीचको सम्बन्धको विकास गर्न पनि उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षण पद्धति आजको आवश्यकता भएको छ ।

George Bernard saw को भनाइमा School routines are like German boots. उनका भनाइमा दाहिने देब्रे नछुट्याइएका जुता जसले लगाउने हो उसले लाउँदा लाउँदै खुट्टा अनुसारको shape बनाउनु पर्ने जर्मनी जुता जस्तै हो हाम्रो पाठ्यक्रम यसले सालाखाला विद्यार्थीहरूलाई मात्र समेटेछ । यी जर्मन जुतारूपी पाठ्यक्रमलाई कक्षा कोठाका सबै विद्यार्थीहरूलाई कामयावी बनाउने काम उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षकको हो जसले आफ्ना कक्षाका सबै क्षमतावान र बहुआवश्यकता भएका विभिन्न भाषा, धर्म, वर्ग, लिङ्ग र चाहना भएका बातबालिकाहरूलाई बुझी शिक्षण प्रक्रिया सञ्चातन गर्दछन् ।

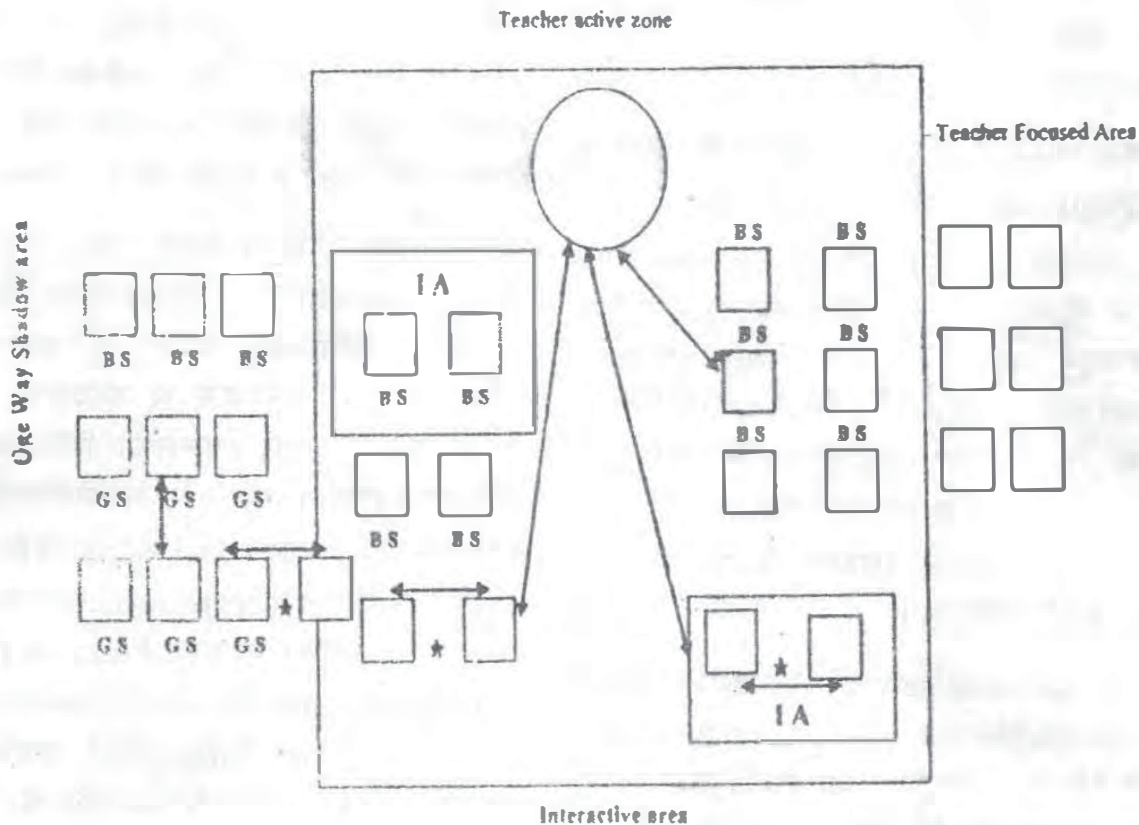
कक्षाकोठा सानो समाज हो जहाँ जान्ने नजान्ने विविध संस्कृति भाषाभाषी, सवल र दुर्बल सबै खाले विद्यार्थीहरू हुन्छन् । विद्यालयको कार्यक्रमले ती सबै विविधतालाई समेट्न सक्नु पर्दछ । आजको कक्षाकोठा पहिलेको भन्दा फरक छ । पहिले सक्ने मात्र पढ्न जान्थे । हुनेले मात्र पढ्थे । तर आज सबैले पढ्छन् र गुणस्तरको लागि पढ्छन् । हामी रटाइरहेका छौं आजको कक्षाकोठा बालमैत्री हुनुपर्दछ , छात्रा मैत्री हुनुपर्दछ । अद थप बेला आइसक्यो । आजको कक्षा कोठा संस्कृति मैत्री हुनुपर्दछ । मूल्यमैत्री हुनुपर्दछ ।

आजको कक्षाकोठा शिक्षकले जे विधि जहाँ सिक्यो त्यही विधि जस्ताको तस्तै लैजाने ठाउँ हैन यो innovative learning place जहाँ सबै सिकारुताई उनीहरूको छुट्टा छुट्टै पहिचान देखिने गरी र त्यही पहिचान बाटै फुल्ने र फल्ने गरी पगालिन्छ ।

कक्षा कोठामा विभिन्न भाषा, भेष, समुदाय र संस्कृतिका बातबालिकाहरू आएका हुन्छन् । शिक्षकले ती सबै बातबालिकाताई समेट्नु पर्ने हुन्छ । हाम्रो सिकाइमा एउटा पाठ्यक्रम छ तोकिएका सिकाइ उपलब्धिहरू छन् तर सिकारुमा विविधता । यो विविधताको उपयोग समेट्नु शिक्षकको शिक्षण कला, भाषा, भङ्गीमा भर पर्दछ । dirrida(2003) ले भाषाको प्रयोगले मात्रै विघटन (deconstructsim)ले वास्तविक अर्थ बताउन सक्दैन भन्छन् । Foucoult (2003) ले social authority power is itself created through language भन्छन् । तसर्थ भाषाकै शक्ति सकारात्मक पनि छ नकारात्मक पनि छ , सबैले बुझ्ने सबैलाई रमाइलो लाग्ने, सबै जात जाति संस्कृति मैत्री भाषाले सबैको समान अर्थ खोज्छ । हाम्रो कक्षाकोठाको स्थिति चाहि के छ त ? लुइटेल( २००९) ले Teacher student relation a paradigm shift (2009) के ले कक्षा कोठामा शिक्षक र विद्यार्थीका सम्बन्धलाई उतारका छन् ।

उत्तरआधुनिकतावादले साना साना समूह खोज्छ । सबैखाले समूहको आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्दछ । यसमा सबैले आ-आफ्नो हिस्सामा कार्य गर्दछन् । तर हाम्रो कक्षाकोठाको चित्रले यो भन्दा फरक यथार्थ प्रस्तुत गर्दछ यहाँ शिक्षकको छुट्टै ठाउँ छ । केही मात्र विद्यार्थीले विद्यार्थीलाई सोध्छन् । कक्षाकोठामा दोहोरो संवाद प्रायः कम छ । वसाइ व्यवस्थापनको हिसावले केटाको आफ्नो छुट्टै ठाउँ छ । केटीको छुट्टै ठाउँ छ । संवाद र सञ्चार कि त केटाकेटा बीच भएको छ कि त केटीकेटी बीच भएको छ एक आपसमा तिनको संवाद ज्यादै कम छ । हाम्रो शिक्षणले सबैको सबैसंग अन्तरक्रिया गर्ने अवसर निर्माण गर्न उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षक सबै विद्यार्थी माभ





पुग्न सक्नु पर्छ । सबै विद्यार्थीलाई छुट्टा छुट्टै बुझ्न सक्नु पर्दछ । केटा र केटीको अन्तरलाई नियन्त्रित गर्न सक्नु पर्छ । हो यी दुईवर्गलाई समान सिकाइ उपलब्धिको माध्यमबाट समेट्न सक्नु पर्दछ । जातजातीय फरकपन र फरक बुझाइलाई शिक्षकले मनोवैज्ञानिक आधारमा समान गतिमा हिँडाउन सक्नु पर्छ । शिक्षकले सिकारुलाई आफ्नो गति, standard गतिमा हिँडाउनु पूर्व उनीहरूकै गतिमा हिँड्न सक्नुपर्छ । उनीहरूले सहयोगी, सहयात्री, मन बुझ्ने र भाषा बुझ्ने भए पछि विद्यार्थीले शिक्षकको मुहारमा उनीहरूलाई देख्न थाल्छन् अनि सबै शिक्षक सामु आउँछन् । नबुझेका कुरा खुतस्त राख्छन् । यही भावना र सीप साथी साथी माझ पनि सर्छ र हाम्रो technocratic modal को classroom pedagogical - andragogical scheme modal हामी पुग्छौ । यतिखेर शिक्षक विद्यार्थीको सम्बन्ध family member को जस्तो हुन्छ । अहिलेको कक्षाकोठाको एउटा भाग परिचय छ । यसमा शिक्षक विद्यार्थीलाई sociological relation बाट हेरेको छ । विविधतायुक्त विद्यार्थीको बहुआवश्यकतालाई समेट्न शिक्षकले प्रयोग गर्नु

पर्ने बहुबुद्धि(multiple intelligence) युक्त विधिले शिक्षक विद्यार्थीका social relation कायम गर्दछ । यही उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाको मुख्य चुरो पनि हो ।

#### ५. शिक्षक तयारी र उत्तरआधुनिकतावाद (Postmodernism in teacher preparation)

शिक्षक कक्षाकोठाको शिक्षण विधिको नेता हो । अहिले तीनवटा शब्द बहु प्रचलनमा छन् : Teacher , Trainer र Facilitator. शास्त्रले भन्छ 'Teacher is knowledge sharing, training is skill oriented and facilitation is an attitudinal अब कुरा आउँछ शिक्षक attitudinal हुन knowledge र skill दुबैको आवश्यकता पर्दछ । पहिला ज्ञान प्राप्ति हुन्छ । ज्ञानलाई व्यक्तिले उपयुक्त ढङ्गले प्रयोग गर्दछ । शारीरिक एव मानसिक समन्वयको प्रयोग गर्न सक्ने सीपमुखी शिक्षा शिक्षाको अर्को पाटो हो ।

शिक्षक तालिम भनौ कि शिक्षकको पेसागत विकास नेपालले विभिन्न किसिमका शिक्षक तालिम

कार्यक्रमहरू सञ्चातन गरिरहेको छ । पूर्वसेवाकातीन तालिम कार्यक्रम बाहेक सेवाकातीन तालिम गरी दुई प्रकारका शिक्षक तालिमहरू सञ्चातन भइरहेका छन् । हाम्रा तालिम कार्यक्रममा शिक्षकलाई कुशल सहजकर्ताको रूपमा विकास गराउन खोजिएको छ । सिकारुसँग भएको ज्ञान, सीप, अभिवृत्ति र संभावनाहरूलाई उपयोग गरी उनीहरूकै सहभागिताबाट सिकाइ उपलब्धिहरू हासिल गराउने विधि नै सहभागितात्मक शिक्षण विधि हो । यसले सबैको सहभागिता खोज्छ । कक्षाकोठालाई स्रोत सामग्रीपूर्ण सिकाइ घातको रूपमा विकास गराउन प्रयत्न गर्दछ । कक्षामा एउटै संरचना नभई बहु संरचना हुन्छ । बहु तरिकाते धेरै किसिमका सही उत्तर खोज्न सक्षम शिक्षकको अपेक्षा नै उत्तरआधुनिकतावादी शिक्षाको पर्याय हो ।

सिकाइमा Multiple intelligence को प्रयोग सक्षमतामा आधारित तालिम(Competency based training) हो र यसको आशय एउटा परिवेशमा सिकेको ज्ञान र सीपलाई अर्को फरक परिवेशमा प्रयोग गर्न सक्नु नै हो । यस्तो विषयमा शिक्षकले आफ्नो कार्यथलोबाट नयाँ काम गर्ने तौरतरिकाको (construct) विकास गर्नु पर्दछ । प्राथमिकदेखि माध्यमिक तहसम्म नै यस किसिमको construct शिक्षाको प्रशस्त आवश्यकता छ । शिक्षक पेसागत विकास(Teacher Profesional Development)ले शिक्षकहरूको आवश्यकतामा आधारित तालिम (NCED,2009)को व्यवस्था गरेको छ । सबै शिक्षकको निरन्तर पेसागत सहयोगका लागि कार्यशाला, स्वाध्ययन अभ्यास र विद्यालय परामर्शले विद्यालयबाट माग गरिएका सबै आवश्यकतालाई सम्बोधन हुनेगरी तीनवटा Thematic modal को तालिमले उत्तरआधुनिकतावादी आशयलाई समेटेको छ ।

पहिले शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले सञ्चालन गरेको १० महिने सक्षमतामा आधारित तालिम होस् वा ३० दिने शिक्षक पेसागत तालिम होस् यी सबैले

शिक्षकहरूलाई समेट्ने गरी, समूह कार्य, व्यक्तिगत कार्य, घटना अध्ययनको प्रयोग गरेर कक्षामा साना समूहको need, standard, interest र level समेतलाई समेट्ने शिक्षण गर्ने तौरतरिका पनि Postmodernism को अवधारणा हो ।

## १. गुणस्तरीय शिक्षा र उत्तरआधुनिकतावाद (Quality education and postmodernism)

गुणस्तरीय शिक्षाले व्यक्तिलाई समसामयिक समाजमा उपलब्ध स्रोतसाधनहरूको अधिकतम उपयोग गरी प्रतिस्पर्धामा उतार्न सहयोग गर्दछ । समाजमा रहेको विविध जातजाति, लिङ्ग, भाषाभाषी, संस्कृति भएका सिकारुहरूका सबै आवश्यकताहरूलाई समेट्ने उनीहरूकै सामाजिक घातलबाट माथि उठ्ने विश्वव्यापी भूमण्डलीकरण (Globalization) को प्रभाव समेतको समकक्षता हुने गरी शिक्षक तयारी, विद्यार्थी सहयोग, पाठ्यक्रम निर्माण, विकास सिकाइवातारण र सिकाइ उपलब्धिको अपेक्षा कटान गर्न अहम् भूमिका निर्वाह गर्ने काम गुणस्तरीय शिक्षाको हो ।

उत्तरआधुनिकतावाद यथार्थमा एउटै संरचनाबाट सबैको भलो हुन्छ भन्ने आधुनिकतावादको positivistic thought बाट निर्देशित शैक्षिक पद्धतिको रिक्तता पुरा गर्न आएको हो । यसलाई गुणस्तरीय शिक्षा भन्दा माथि उठेर सबैको लागि गुणस्तरीय शिक्षा भन्ने घातलमा पुग्नु पर्दछ । सबैको लागि गुणस्तरीय शिक्षा सँग निम्न ५ वटा सूचक(Indicator)हरू आबद्ध हुन्छन् :

Quality learners : यस अन्तरगत Good health and nutrition, early childhood , psychological development, experience / regular attendance for learning पर्दछन् । Quality learning environment : यस अन्तरगत Quality of school facilities, infrastructure between school infrastructures and other quality dimension, class size, Psychological elements peaceful ,



safe, environment specially for girls पर्दछन् । यसैगरी Teacher behavior अन्तर्गत विद्यालयको अनुशासन सम्बन्धी नीति, समावेशी वातावरण र अहिंसा पर्दछन् । त्यसैगरी Service delivery अन्तरगतका स्वास्थ्य सेवा सम्बन्धी कुराहरूलाई पनि Quality environment भित्र राख्न सकिन्छ । गुणस्तरीय शिक्षाको अर्को सूचक Quality Context हो । यस अन्तरगत बालकेन्द्रित, अविभेदकारी, बालकेन्द्रित स्तरयुक्त पाठ्यक्रम संरचना, स्थानीय र प्राकृतिक विषयवस्तुहरूको संयोजन, जीवनोपयोगी सीप, सङ्ख्यात्मकता र शान्ति शिक्षा जस्ता कुराहरू पर्दछन् ।

गुणस्तरीय शिक्षाको अर्को सूचक Quality process हो जस अन्तरगत professional learning for teacher, शिक्षक सक्षमता र विद्यालयको दक्षता, निरन्तर पेसागत विकास, निरन्तर सहयोग जसले विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षालाई जोड दिन्छ । त्यसै गरी सक्रिय स्तरमा आधारित सहभागिता मूलक शिक्षक, पृष्ठ पोषण, संयन्त्र, शिक्षकको सबै विद्यार्थीले सिक्न सक्छन् भन्ने विश्वास, विद्यार्थीको भाषामा पहुँच, कक्षा कोठाको विविधताको सम्बोधन र शिक्षकको कार्यावस्था पनि गुणस्तरीय शिक्षाका महत्वपूर्ण तत्वहरू हुन् । Quality process अन्तरगत पर्ने अर्को महत्वपूर्ण विद्यालयको सुपरभिजन पनि हो । गुणस्तरीय शिक्षाको अर्को पाटो हो Quality outcome जस अन्तरगत निम्नानुसारका तत्वहरू पर्दछन् (UNICEFF, 2000) :

- Achievement of literacy and numerology
- using formative assessment to improve achievement outcome
- outcome sought by parents
- outcome related to community participation learner confidence and lifelong learning
- experiential approaches to achieving desired outcomes

## • Life skill and outcomes

अबकुरा गरौं गुणस्तरीय शिक्षाको लागि उत्तरआधुनिकतावादको आशय के र हाम्रो प्रयास के भयो ? उत्तरआधुनिकतावादले भन्छ - सबैको आवश्यकताको सम्बोधन गरियोस, सबैको पहिचान कायमै राखियोस्, साना समूहको पनि कदर गरियोस् र सिकाइको केन्द्रविन्दु सिकारु होस् न कि शिक्षक, शिक्षाविद् र पाठ्यक्रम विद् । हाम्रो पाठ्यक्रमले २०% स्थानीय आवश्यकतालाई समेट्ने प्रयास गरेको छ । शिक्षक तालिमले शिक्षकलाई क्रियात्मक अनुसान्धान, घटना अध्ययन र परीयोजना कार्यको माध्यमले शिक्षण गुणस्तर सुनिश्चित गर्ने व्यवस्था गरेको छ । (शै.ज.वि.के., २०५९)

## सन्दर्भसामग्री

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र(२००९). शिक्षक पेसागत विकास कार्यन्वयन पुस्तिका, सानोठिम्भ, भक्तपुर

Awasty.et. al(२००९). New generation. Vidyarthi publication Pvt. Ltd. Kathmandu

Gardner, P.S(२००९)(2nd edition). New directions, reading, writing and critical thinking Cambridge, New York, Melbourne, madlid cap town, Singapore, Soa Paulo, New Delhi

Luetel, C.P.(२००९). Teacher – Student pedagogical relations : A paradigm shift

Mathew, W.G(२००२). Construction in the classroom : Epistemology, history and empirical evidence retrieved ate 16 may 2010 from [www.teqjournal.org.boozvets/2003/30-3 Mathews. PDF](http://www.teqjournal.org.boozvets/2003/30-3%20Mathews.PDF)

Ministry of Education(२००९). School sector reform. Keshermahal, Kathmandu

UNICEF(२०००). Delivering quality in Education united nations plaza, h.7. New York NY 10017

# नेपालमा बहुकक्षा शिक्षण: सङ्कट व्यवस्थापन कि शैक्षणिक छनौट

ईमनारायण श्रेष्ठ (प्रा.अ., शैजविके)

अनन्तकुमार पौड्याल (प्रशिक्षक, शैताके, काभ्रे)

## १. बहुकक्षा शिक्षणको अवधारणा

बहुकक्षा शिक्षण पद्धति आधुनिक शिक्षण विज्ञानको नयाँ आविष्कार होइन। यो पद्धति जब मानिसले आफ्ना सन्तानलाई सिकाउन सुरु गर्‍यो त्यस बेलादेखि नै चल्दै आएको पुरानो शिक्षण पद्धति हो। नेपालमा भने गुरुकुल शिक्षा प्रणालीदेखि नै बहुकक्षा शिक्षण सञ्चातन भएको पाइन्छ। यस शिक्षण पद्धतिमा ठूला सानालाई, बढी जान्नेले कम जान्नेलाई सिकाउने काम गरिन्छ। त्यसैले यस शिक्षण पद्धतिमा पारिवारिक र सहयोगात्मक सिकाइ वातावरणको आभास पाइन्छ।

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई जनाउन विभिन्न शब्दावलीहरू प्रयोग गरिएको पाइन्छ, जस्तै: बहुकक्षा (Multi-grade), बहुस्तर (Multi-level), बहुउमेर (Multi-age), वर्गहीन (Ungraded), पारिवारिक सामूहिकृत (Family-grouped), लम्बीय सामूहिकरण (Vertical grouping), असमान सिकारू सामूहिकरण (Heterogeneous grouping) आदि। शाब्दिक अर्थ केलाउँदा 'बहु'को अर्थ धेरै र 'कक्षा'को अर्थ तह भन्ने हुन्छ। यसरी हेर्दा बहुकक्षा शिक्षण भन्नाले धेरै कक्षाहरूको शिक्षण भनेर बुझ्न सकिन्छ।

सामान्यत: बहुकक्षा शिक्षण भन्नाले एकभन्दा बढी कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षाकोठामा राखेर एकै समयमा एकीकृत पाठ्यक्रमका आधारमा शिक्षण गर्ने परिपाटीलाई बुझिन्छ। बहुकक्षा शिक्षक सहयोगी पुस्तिका २०६३, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सेरिड र लनडन विश्वविद्यालय, शिक्षा शास्त्र अध्ययन संस्थानका अनुसार "बहुकक्षा शिक्षण भन्नाले एक जना शिक्षकले एक पटकमा एकभन्दा बढी कक्षाकोठाहरूमा एकै समयमा पढाउने नेपालको प्रचलित शिक्षणसिकाइ गर्ने अवस्था र एकजना

शिक्षकले एकै समयमा दुई वा दुईभन्दा बढी कक्षाका विद्यार्थीलाई एउटै कक्षाकोठामा राखी पढाउने विश्वमा प्रचलित अवस्था समेतलाई जनाउँछ।"

एकल कक्षाशिक्षण (Mono-grade teaching), संयुक्त कक्षाशिक्षण (Combined-grade teaching), बहुउमेर शिक्षण (Multi-age teaching) बीचमा पाइने भिन्नताहरू थाहा पाउन सकेमा हामीलाई बहुकक्षा शिक्षणको अवधारणा बुझ्न सजिलो हुन्छ। एकल कक्षाशिक्षण पद्धतिमा एउटा कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षाकोठामा राखेर शिक्षण गरिन्छ। संयुक्त कक्षाशिक्षण पद्धतिमा दुई ओटा कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षाकोठाभित्र अलगअलग ठाउँमा राखेर पालैपालो शिक्षण गर्ने गरिन्छ। संयुक्त कक्षाशिक्षण पद्धतिमा पाठ्यक्रमलाई समायोजन नगरीकन सम्बन्धित कक्षाको पाठ्यक्रमअनुसार समय मिलाएर पालैपालो शिक्षण गरिन्छ। (J. Grant & B. Johnson, 1995) बहुउमेर शिक्षणमा विभिन्न उमेरका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षाकोठामा राखी एकीकृत पाठ्यक्रमका आधारमा एकै समयमा सबै विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण गरिन्छ। बहुकक्षा शिक्षणमा एकीकृत रूपमा शिक्षण गरिए तापनि विद्यार्थीहरू कुन कक्षाका हुन् भन्ने कुरा थाहा हुन्छ। तर बहुउमेर शिक्षण पद्धतिमा विद्यार्थीहरू कुन कक्षाका हुन् भन्ने कुरामा त्यति मतलब राखिँदैन। जे. ग्रान्ट र बी. जोन्सनले उक्त चार प्रकारका शिक्षण व्यवस्थापनबीच पाइने समानता र भिन्नतालाई निम्नानुसार तुलना गरेका छन्:

## २. बहुकक्षा शिक्षणको औचित्य

नेपालका खास गरी हिमाली र पहाडी जिल्लाहरूका अधिकांश प्राथमिक विद्यालयहरूमा शिक्षकको सङ्ख्या कक्षाको सङ्ख्याभन्दा कम भएको पाइन्छ। कतै कक्षा



[illegible]

सदेखाको त्रिजनमा शिक्षक सदेखा धौ हुने र कतै तहमा, कतै शिक्षक कम हुने र कतै विद्यार्थी कम हुने असमान अवस्था हाम्रो देशमा अझै कहीं वर्षसम्म शिक्षक र कक्षा सदेखा बराबरी भए तापनि विद्यार्थी शिक्षक सदेखा ज्यादै न्यून रहने गरेको अवस्था छ । शायसिक सहि रहन सक्छ । अर्कोतिर कक्षाकोठामा विद्यार्थी

सङ्ख्या कम हुँदा शिक्षण प्रभावकारी हुन्छ नै भन्ने पनि होइन । विद्यार्थीमा विभिन्न सामाजिक सीपहरूको विकास गर्न, सहयोगात्मक तथा सहकार्यात्मक सिकाइको वातावरण सिर्जना गर्न, विभिन्न सामूहिक क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्न कक्षामा पर्याप्त सङ्ख्यामा विद्यार्थीहरू रहनु आवश्यक हुन्छ ।

विद्यार्थी सङ्ख्या र शिक्षक सङ्ख्याको अनुपात नमिलेको विद्यालयमा जसरी भए पनि कक्षा सञ्चालन गर्ने, एक वर्षे कोर्स पूरा गर्ने र लिखित परीक्षा लिएर विद्यार्थीलाई पास/फेल गर्ने परिपाटी चलिआएको छ । यस किसिमको जबरजस्तीले गर्दा विद्यार्थीहरूमा अपेक्षित रूपमा सिकाइउपलब्धि हासिल गराउन कठिन भएको अवस्था छ । अर्को शब्दमा भन्दा त्यस्ता विद्यालयहरूबाट प्रदान गरिएको शिक्षालाई प्रभावकारी र गुणस्तरीय बनाउन सकिएको छैन । यस्तो अवस्थामा गुणस्तरीय शिक्षाका लागि परम्परागत र अवैज्ञानिक शिक्षण पद्धतिलाई विस्थापन गर्न कुनै न कुनै रूपमा एउटा वैकल्पिक उपाय (choice) को खोजी गरिनु आवश्यक हुन्छ । बहुकक्षा शिक्षण पद्धति त्यसका लागि एउटा दिगो र प्रभावकारी उपाय हुनसक्छ किनभने यसका अन्तर्राष्ट्रिय मान्यता प्राप्त सैद्धान्तिक आधारहरू छन् र यो बालमनोवैज्ञानिक पनि छ । साथै 'सबैका लागि शिक्षा'को लक्ष्य र 'सहस्राब्दी विकास लक्ष्य' हासिल गर्नका लागि पनि बहुकक्षा शिक्षणले महत्वपूर्ण योगदान पुर्याउन सक्दछ ।

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिमा केही महत्वपूर्ण र सबल पक्षहरू रहेको पाइन्छ । अन्य शिक्षण पद्धतिमा पनि बहुकक्षा शिक्षण पद्धति राम्रो हुनसक्छ । बहुकक्षा शिक्षण गर्नुपर्ने अलस्था गभएका विद्यालयमा पनि फरकफरक सिकाइ क्षमता, उमेर, स्वभाव र चाहद भएका विद्यार्थीहरू हुन्छन् । यस्ता विद्यालयहरूमा विषयगत शिक्षणले मात्र त्यस्ता सबै विद्यार्थीहरूलाई नसम्भेट्न सक्छ । त्यस्तो अवस्थामा दुई वटा असन्न कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षामा राखी विभिन्न सहसिकाइमा आधारित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप गरेर सिकाइ अभिवृद्धि गर्न सकिन्छ । त्यस्तै फरक स्तर र उमेरका विद्यार्थीहरूलाई संगसंगै शिक्षण

सिकाइ क्रियाकलापमा सलग्न गराउँदा एक अर्काबाट धेरै कुराहरू सिक्ने अवसरको सिर्जना हुन्छ । यसबाट खास गरीकन ठूलोबाट सानालाई र जान्नेबाट नजान्नेलाई सहयोग प्राप्त हुन्छ । यो तरिकाबाट शिक्षण गराउँदा कक्षामा फरक उमेरका विद्यार्थीहरूबीच सम्पर्क र सहकार्य हुन्छ । आधारभूत प्राथमिक शिक्षक तालिम, पहिलो चरणको प्रशिक्षण निर्देशिका २०६२ का अनुसार बहुकक्षा शिक्षणको व्यवस्थापन र सञ्चालन प्रभावकारी रूपमा भए विद्यार्थीहरूको उपलब्धिस्तर अन्य शिक्षण व्यवस्थासहित हुनुका साथै उनीहरूमा जिम्मेवारीको भावनाको विकास, मिलेर काम गर्ने बानीको विकास र एक अर्काबाट सिक्ने प्रवृत्तिको समेत विकास हुन्छ ।" त्यसैले बहुकक्षा शिक्षण एक सबल, सिर्जनात्मक, स्वः स्फूर्त र सदगुणयुक्त शिक्षण पद्धति हो ।

### ३. बहुकक्षा शिक्षणका फाइदा

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिको उपयोगिताका सम्बन्धमा युनेस्कोले एसिया प्यासिफिक क्षेत्रका १२ देशमा गरेको अध्ययनमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिबाट सिकारूमा स्वाअध्ययन सीपको विकास हुन्छ, विविध उमेरसमूहका सिकारूहरू परस्परमा सहयोग गर्ने गर्दछन् र उनीहरूमा समूहिक भावना र सामूहिक उत्तरदायित्व बोधको विकास हुन्छ र सिकारूहरूबीचमा परस्पर सहयोगको भावना विकास हुन्छ भन्ने पत्ता लागेको थियो ।

त्यसै गरी सन् १९९२ मा गरिएको एक अध्ययनमा शैक्षिक उपलब्धिका हिसाबले कक्षागत पद्धतिमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीका तुलनामा वर्गहीन बहुकक्षा पद्धतिमा सिकेका विद्यार्थीमध्ये ९१ प्रतिशतले राम्रो गरेर देखाएको पाइएको थियो । ९५ प्रतिशत विद्यार्थीको विद्यालयीय प्रवृत्ति र मानसिक स्वास्थ्यमा सुधार आएको पाइयो । जति-जति बढी समयसम्म वर्गहीन बहुकक्षा शिक्षण गर्दै गयो उति-उति बहुकक्षा शिक्षणका फाइदाहरूमा वृद्धि हुँदै गयो ।

जोखिममा परेका विद्यार्थी, न्यून आर्थिक अवस्था गएका, कामदार परिवारका बालबालिकाले पनि बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिबाट सामाजिक तथा शैक्षिक



दुवै हिसाबले भरपुर फाइदा उठाउन सक्दछन् किनभने त्यहाँ ठूला सानालाई सहयोग गर्ने र सिकाउने पारिवारिक वातावरणको अवस्था सिर्जना भएको हुन्छ। बहुकक्षा शिक्षणमा हरेक विद्यार्थीलाई आफ्नो ज्ञान, सीप, योग्यता, रूचि, व्यक्तित्व तथा उमेर अनुसार सहकार्य गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ। एकअर्कामा काम गरेर र आपसी अनुभव सटासाट गरेर सिक्ने मौका प्राप्त हुन्छ। विद्यार्थीलाई आफ्नो क्षमताको वास्तविक अवस्था थाहा हुन्छ। साना उमेरका वा कम जान्नेलाई सिकाउँदा ठूला उमेरका र जान्ने विद्यार्थीको सोचाइको स्तर र सिकाइ भन्भन् सुदृढ, सबल र परिष्कृत हुँदै जान्छ। शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीको पनि जिम्मेवारी रहने हुँदा यसबाट सिकारूमा सामाजिक र बन्धुत्वको भावना विकास हुन्छ। सहपाठी शिक्षणको वातावरण सिर्जना हुन्छ। कक्षाकोठा व्यवस्थापन सुदृढ हुँदै जान्छ। शिक्षक र विद्यार्थीहरू बीचमा आपसी समझदारी र विश्वास बढ्छ। सिकारूले सहयोगात्मक सिकाइ वातावरण प्राप्त गर्दछन्। शिक्षणमा समुदायको विश्वास र संलग्नता बढ्छ।

#### ४. बहुकक्षा शिक्षणको ऐतिहासिक पृष्ठभूमि र विकास

पौराणिक गुरुकुल शिक्षामा बहुउमेरका र बहुस्तरका विद्यार्थीहरू एकैठाउँमा बसेर गुरुको प्रत्यक्ष सम्पर्कमा रही अध्ययन गर्दथे। जो विद्यार्थी तोकिएको शास्त्र पाठ गर्न सक्ने हुन्थे, उनलाई गुरुले अर्को माथिल्लो तहको शास्त्र दिन्थे वा माथिल्लो स्तरको शास्त्र पढाउने स्थानमा गएर अध्ययन गर्न पठाइ दिन्थे। हाम्रो देशमा पहिले-पहिले कक्षाकोठा बिनाका टहरामा विद्यालयहरू चलेका थिए। एक जना वा दुई जना शिक्षकले विभिन्न कक्षा, स्तर र उमेरका विद्यार्थीलाई वरिपरि राखेरै भए पनि पढाउँथे। तपाईं हामी कसैले प्राथमिक तहमा यसरी पढेका पनि हुन सक्छौं। यी कुराहरूलाई स्मरण गर्दा र विगतका पुराण, कथा, ऐतिहासिक ग्रन्थहरू आदिको अध्ययन गर्दा के अनुमान गर्न सकिन्छ भने बहुकक्षा शिक्षण पद्धति एकल कक्षाभन्दा जेठो नै हुनुपर्दछ। कान्छो होइन। त्यसैले एकलकक्षा

शिक्षण पद्धतिलाई पछिल्लो शिक्षण पद्धतिका रूपमा लिन सकिन्छ।

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिको आधुनिक इतिहास केलाउँदा एकलकक्षा शिक्षणको प्रारम्भ अठारौं शताब्दीमा प्रसियाबाट भएको देखिन्छ। एकलकक्षाको अवधारणा संयुक्त राज्य अमेरिकामा उन्नाइसौं शताब्दीमा सुरु भएको थियो। भारतको आन्ध्रप्रदेशमा बहुकक्षाबहुस्तर (Multi-grade Multi-level, MGML) का रूपमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धति सञ्चालनमा ल्याइएको छ। संयुक्त राज्य अमेरिका, क्यानडा, संयुक्त अधिराज्य, अस्ट्रेलिया, अस्ट्रिया आदिजस्ता विकसित मुलुकमा प्राथमिक तहमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धति अवलम्बन गरिएको छ। जे. ग्रान्ट र बी. जोन्सनका अनुसार अहिले संयुक्त राज्य अमेरिका र क्यानडामा बहुकक्षा विद्यालयको सङ्ख्या बढ्दै गइरहेको छ। कतै दुई, कतै तीन कक्षा त कतै सिङ्गै प्राथमिक तहलाई नै समाविष्ट गरिएको छ। यसै गरी एसियाका नेपाल लगायत श्रीलङ्का, मलेसिया, इन्डोनेसिया, पाकिस्तान र चीनमा पनि विभिन्न स्वरूपमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धति सञ्चालनमा रहेका छन्।

#### ५. बहुकक्षा शिक्षणलाई केका रूपमा प्रयोग गर्ने ?

विद्यालयको आवश्यकतालाई दृष्टिगत गर्दा बहुकक्षा शिक्षणलाई दुई प्रकारले उपयोग गरिएको पाइन्छ: विद्यालयको सङ्कट व्यवस्थापन (crisis management) का रूपमा र शिक्षण छनौट (pedagogical choice) का रूपमा। यी दुई वटा प्रकारहरूबाट बहुकक्षाको औचित्यलाई पुष्टि गर्न सकिन्छ।

#### क. सङ्कट व्यवस्थापन (crisis management)

निम्न अवस्थामा आइपर्ने निम्न सङ्कटलाई टार्न वा सामना गर्नका लागि भिन्ना-भिन्नै कक्षाहरूलाई एकै कोठामा राखेर वा भिन्ना-भिन्नै कोठामा राखेर शिक्षण गरिन्छ भने त्यस अवस्थामा बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई सङ्कट व्यवस्थापनका रूपमा उपयोग गरिएको मान्न सकिन्छ।



- विद्यालयमा कक्षा सङ्ख्याभन्दा शिक्षक सङ्ख्या बढी भएमा
- एउटा कक्षामा समूह कार्य गर्न पुग्ने पर्याप्त सङ्ख्यामा विद्यार्थी नभएका कारण अर्को कक्षाका विद्यार्थी पनि गाँसेर शिक्षण गर्नु परेमा
- शिक्षक लामो अवधिका लागि तालिम वा काज खटिएर गएका समयमा
- शिक्षक अध्ययन बिदा वा विशेष बिदामा बसेका बेलामा

दैनिक पढाइ लेखाइलाई जसोतसो निरन्तरता दिन र विद्यालय शिक्षालाई औपचारिकता पूरा गर्न यो पद्धतिलाई उपयोग गर्ने गरेको पाइन्छ। यो पद्धति त्यति दिगो हुँदैन, अस्थायी र काम चलाउने किसिमको हुन्छ। यसमा विद्यार्थीको आवश्यकतालाई भन्दा विद्यालयको तत्कालीन आवश्यकतालाई बढी ध्यान दिइन्छ। शिक्षकलाई दिने टिप्सका रूपमा उल्लेख गरिन्छ। उदाहरण: 'ए, शिक्षक काजमा गएर कक्षा खाली भयो भने के भो त बहुकक्षा शिक्षण चलाइदिने, भइहाल्छ नि।'।

### ख. शिक्षण छनौट (pedagogical choice)

यसअन्तर्गत बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई शिक्षण विधिको एउटा रणनीतिक विकल्पका रूपमा प्रयोग गरिन्छ। बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई छनौट वा रोजाइका रूपमा प्रयोग गरिँदा यसको अभिप्राय र कार्यान्वयन विधि पनि फरक पर्दछ। यसलाई एउटा नीतिका रूपमा राष्ट्रिय दस्तावेजमा समावेश गरिन्छ। यसले एउटा नीतिको स्वरूप धारण गर्दछ। यसको कार्यान्वयनका लागि विशेष कार्यक्रम सञ्चालन गरिन्छ। बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिको अवधारणाअनुसार विद्यालयको भौतिक र शैक्षिक विकास गरिन्छ। शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने अवसर पनि बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिका आधारमा गरिन्छ। यसरी बहुकक्षा शिक्षण पद्धति एउटा शिक्षकका लागि मात्र नभएर विद्यालय, समाज र राष्ट्रकै लागि एउटा शैक्षिक मुद्दा बन्न जान्छ।

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई सङ्घट व्यवस्थापनका रूपमा प्रयोग गरिँदा एउटा टिप्सका रूपमा शिक्षकलाई

सङ्घट समाधान गर्ने जानकारी दिइन्छ। यसैगरी सङ्घट व्यवस्थापन रूपमा हेर्दा बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई येनकेन प्रकारेण काम चलाउने एउटा उपायका रूपमा उपयोग गरिन्छ भने शिक्षण छनौटका रूपमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई सम्पूर्ण विद्यालय परिवार र सरोकारवालाहरूको संलग्नता र समर्थनमा सञ्चालन गरिन्छ। शिक्षकलाई यस विषयमा विभिन्न चरणमा तालिम प्रदान गरिन्छ। यसमा छुट्टै किसिमका शैक्षिक सामग्रीहरूको विकास गरिन्छ। यसैले बहुकक्षा शिक्षणलाई एउटा वैकल्पिक शिक्षण विधिका रूपमा प्रयोग गर्नुको अभिप्राय सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने र सिकाइलाई अभिवृद्धि गर्ने एउटा परिष्कृत र एकीकृत शिक्षण पद्धतिको विकास गर्नु हो। (The major purpose of multi-grade classes that are intentionally formed is to promote learning!)

### ६. बहुकक्षा शिक्षणका लागि पाठ्यक्रम नक्सातन्त्र

बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिमा कक्षागत पद्धतिमा जस्तो विद्यार्थीको पाठ्यपुस्तकमा दिइएको विषयवस्तुको सूची अनुसार शिक्षण गरेर पुग्दैन। यसका लागि पहिले विद्यालयले शिक्षकको सहभागितामा पाठ्यक्रम नक्साङ्कन गर्नुपर्ने हुन्छ। पाठ्यक्रम नक्साङ्कन गर्नुको अभिप्राय कुनै अर्को नयाँ पाठ्यक्रमको विकास गर्नु होइन। वर्तमान पाठ्यक्रमलाई सिकाइउपलब्धिका आधारमा क्रम मिलाएर पाठ र क्रियाकलापको पुनरसंरचना गर्ने र योजना गर्ने कार्य हो। यसमा सिकाइउपलब्धि अनुसार पढाउनुपर्ने विषयवस्तु र त्यसलाई पढाउन लाग्ने मोटामोटी समयावधि उल्लेख गरिएको हुन्छ। यसको प्रमुख उद्देश्य कुन बहुकक्षामा कुन मितिमा के पाठ पढाउनुपर्ने हो भन्ने कुराको जानकारी दिनु हो। तर यसको आशय पाठ्यक्रम नक्साङ्कन गरेपछि दैनिक पाठयोजना चाहिँदैन भन्ने होइन।

पाठ्यक्रम नक्साङ्कन भनेको वर्षभरिमा विद्यालयमा के के गरिन्छ भन्ने कुरालाई छर्लङ्ग हुनेगरी तयार गरिएको एक प्रकारको योजना हो। यो एउटा



क्यालेन्डरमा आधारित विषयवस्तु, सीप र मूल्याङ्कनमा विभक्त सिकाइ अनुभवको संयोजन हो । कुनै शैक्षिक सत्रभरिमा कुन कुन विषयवस्तुमा के के गरिन्छ भनेर यसबाट जानकारी पाउन सकिन्छ । अत्यन्तै तथ्यादीय दीर्घकालीन योजनाका रूपमा यसलाई उपयोग गर्न सकिन्छ । पाठ्यक्रम नक्साङ्कन गर्ने कार्यले सिकाइ प्रक्रिया र क्रियाकलापलाई आवश्यकतानुसार विकास गर्न र परिमार्जन गर्न शिक्षकलाई सक्षम बनाउँछ । यसको निर्माण र परिपालना गर्ने बानीले शिक्षकलाई पाठ्यक्रम निर्माता र सम्पादनकर्ताका रूपमा काम गर्नसक्ने सक्षमता प्रदान गर्दछ ।

यसको प्रयोगले सम्बद्ध निकायलाई पाठ्यक्रम विकास प्रक्रियामा सुधार गर्न मद्दत गर्दछ । पाठ्यक्रम नक्साङ्कनलाई विद्यालयको योजना तर्जुमा गर्न प्रयोग गर्न सकिन्छ । शिक्षक तालिमको पाठ्यक्रम विकास गर्ने लागि आधारका रूपमा प्रयोग गर्न सकिन्छ । यसले नयाँ शिक्षकका लागि शिक्षण गर्नुअघि वर्षभरिको पाठ्यक्रमको सिंहावलोकन गर्ने अवसर प्रदान गर्दछ ।

### ७. बहुकक्षा शिक्षणका विविध पक्षहरू

क) बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई सफल तुल्याउनका लागि निम्न अवस्थाहरू सकारात्मक हुन आवश्यक छन् :

- समाजको चेतनामा अभिवृद्धि
- पाठ्यक्रम नक्साङ्कन र अनुकूलन
- सिकाइको दर्शनमा स्थानान्तरण

- सिकाइ सामग्रीको उपलब्धता
- सिकारूको सामाजिक सङ्गठन
- शिक्षक विकास कार्यक्रमको सञ्चालन
- सिकाइउपलब्धमा आधारित निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली
- शिक्षक तथा विद्यार्थीको भूमिकाको निर्धारण र परिपालना

ख) बहुकक्षा शिक्षकबाट हुनुपर्ने पेसागत प्रयासहरू

- शिक्षकले योजनाकारका रूपमा निरन्तर काम गर्ने
- शिक्षकले सिकाइ सहयोगीका रूपमा भूमिका निर्वाह गर्ने
- शिक्षकले क्रियात्मक अनुसन्धानकर्ताका रूपमा भूमिका निर्वाह गर्ने
- शिक्षक सदैव सहजकर्ताका रूपमा रहने
- शिक्षक व्यवस्थापकका रूपमा कार्य गर्ने
- शिक्षक शिक्षण सामग्री विकासकर्ताका रूपमा रहने

ग) बहुकक्षा शिक्षणका लागि शैक्षणिक आयामहरू (मिलर, १९९१)

- कक्षाकोठा सङ्गठन
- कक्षाकोठा व्यवस्थापन र अनुशासन
- शैक्षणिक सङ्गठन र पाठ्यक्रम

### पाठ्यक्रम योजना र नक्साङ्कनको नमुना

शैक्षिक वर्ष: .....

महिना	हप्ता	वर्षा	सिक्नुपर्ने उपलब्धि	पाठ्यक्रम	मुख्य शिक्षण विधि	क्रियाकलाप	सिक्नुपर्ने उपलब्धि परीक्षण विधि
	१	२	१.				
		३	२				
	२	२	१.				
		३	२				



- शिक्षण र समूह निर्माण (Instructional delivery and grouping)
- स्वनिर्देशित सिकाइ
- जोडी शिक्षण (Peer tutoring)

#### ८. नेपालमा बहुकक्षा शिक्षण

नेपालमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिको आधिकारिक इतिहास त्यति पुरानो नभए तापनि यस शिक्षण पद्धतिको विकासका लागि विभिन्न प्रयासहरू गरिँदै आएका छन्। यस शिक्षण पद्धतिलाई व्यवस्थित रूपमा कार्यान्वयन गर्नका लागि शिक्षा मन्त्रालयले मिति २०४६ सालमा बहुकक्षा शिक्षण तालिम सञ्चालन गर्ने निर्णय गरेको थियो। त्यसका लागि सामग्री निर्माण र तालिम सञ्चालन गर्ने जिम्मा प्राथमिक शिक्षा परियोजना, तालिम एकाइलाई दिइएको थियो। तालिम एकाइमा कार्यरत विशेषज्ञहरूको सहयोगले महिला शिक्षा शाखा, शिक्षा मन्त्रालयको संयोजकत्वमा शिक्षा शास्त्र अध्ययन संस्थान धनकुटा, वीरगन्ज, पोखरा र सुर्खेत क्याम्पसका प्राध्यापकहरूलाई तालिम दिई क्याम्पस तहमा यो तालिम कार्यक्रमलाई बी लेभलको शिक्षक तालिम कार्यक्रममा समावेश गराइएको थियो। आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजनाले पनि बहुकक्षा शिक्षण तालिमलाई निरन्तरता दिइआएको थियो। यसपछि नै बहुकक्षा शिक्षणलाई प्रशिक्षकप्रशिक्षण र शिक्षक तालिम पाठ्यक्रममा समावेश गर्ने र त्यस विषयमा तालिम दिने कार्यहरू गर्न थालिएको हो।

यसपछि बहुकक्षा शिक्षणलाई दस महिने सेवाकालीन शिक्षक तालिममा समावेश गरिएको थियो। यसका अतिरिक्त शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षक शिक्षा परियोजना कार्यान्वयनको क्रममा बहुकक्षा शिक्षणलाई पनि जोड दिएको थियो। यस क्रममा बहुकक्षा शिक्षण विषयमा शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षक, विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्ति, रोस्टर प्रशिक्षक, शिक्षकहरूलाई विभिन्न चरणमा प्रशिक्षक-प्रशिक्षणहरू प्रदान गरेको थियो। सोही आधारमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले बहुकक्षा शिक्षण

विषयमा एक प्रशिक्षक निर्देशिका विकास गरी केही शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूमा दस-दिने बहुकक्षा शिक्षण तालिम सञ्चालन गरिएको थियो। त्यस कार्यक्रमदेखि नै बहुकक्षा शिक्षण विधिलाई पहिलो पटक शैक्षणिक विधिको विकल्प pedagogical choice का रूपमा प्रस्तुत गरिएको हो। यी तालिमहरूमा बहुकक्षा शिक्षणका लागि तीन तहका वर्कसिटको प्रयोग गरिएको थियो। एक विषयवस्तु (Theme) का आधारमा विभिन्न विषयका विषयवस्तु र पाठ्यवस्तु शिक्षण गर्ने thematic teaching approach लाई अबलम्बन गरिएको थियो।

सेरिडले पनि प्राथमिक शिक्षा परियोजना तालिम एकाइको सहयोगमा दोलखा, सिन्धुपाल्चोक, तुवाकोट र रसुवा जिल्लाका २० वटा प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूलाई तालिम दिएको थियो। सेरिडले वि.सं. २०६३ मा एक बहुकक्षा शिक्षक सहयोगी पुस्तिका प्रकाशन गरेर बहुकक्षा शिक्षणको एउटा खाका प्रस्तुत गरेको थियो। यस भन्दाअघि बहुकक्षा शिक्षण भनेको छुट्टा छुट्टै कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूलाई राखेर वा एउटै कोठामा राखेर शिक्षक र मनिटरले पालैपालो शिक्षण गर्ने विधि हो भन्ने अवधारणा प्रचलित रहेकोमा यस अवधारणालाई पछि सेरिडले Multi-class teaching नाम दिई यसलाई Multi-grade भन्दा बेग्लै मानेको थियो।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गत सञ्चालन हुने १० महिने पूर्वसेवाकालीन तथा सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षक तालिमका विभिन्न चरण र क्रियाकलापमा यसलाई समावेश गरिएको थियो। उक्त तालिमका अतिरिक्त यस केन्द्रले अलग्गै दश दिने बहुकक्षा शिक्षण तालिम पनि सञ्चालन गरेको थियो। यसै गरी शिक्षा विषयका दश जोड दुई तथा शिक्षा सङ्घायका प्राज्ञिक डिग्रीका पाठ्यक्रममा पनि बहुकक्षा शिक्षण व्यवस्थापनका विषयवस्तुहरू समाविष्ट छन्।

त्यसपछि वि.सं. २०६३ मा युनेस्को र काठमाडौँ विश्वविद्यालयको संयोजनमा धुलिखेलमा बहुकक्षा शिक्षण पद्धति विषयमा १० दिने प्रशिक्षक-प्रशिक्षण



तालिम सञ्चालन गरिएको थियो । उक्त तालिममा अस्ट्रेलियाका कर्टिन विश्वविद्यालयका एक जना प्रध्यापकबाट प्रशिक्षण प्रदान गरिएको थियो । उक्त प्रशिक्षणमा अस्ट्रेलिया र क्यानडामा प्रचलित विधिहरूका बारेमा जानकारी प्रदान गरिएको थियो । सोही आधारमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले पहिलेको बहुकक्षा शिक्षण प्रशिक्षक निर्देशिकामा केही परिमार्जन गरेको थियो । त्यस निर्देशिकामा पाठ्यक्रमको नक्साङ्कन (curriculum mapping), विषयवस्तुगत एकीकरण (Thematic integration), निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्त (Constructivist learning theory), सिकाइ केन्द्र (Learning centre) को प्रयोग, बहुबौद्धिकता (Multiple intelligence), सहकार्यात्मक सिकाइ, उपलब्धिमा आधारित सिकाइ (Outcome based learning) जस्ता विषयवस्तुहरू समावेश गरी सोही निर्देशिकाका आधारमा शिक्षकलाई तालिम प्रदान गरेको थियो । यस प्रशिक्षण कोर्समा बहुकक्षाको एकीकृत पाठयोजनाको ढाँचा विकास गरिएको थियो । यसै गरी दुई फरक कक्षाहरू बीचको पर्खाल हटाई कसरी एकीकृत बहुकक्षा सञ्चालन गर्न सकिन्छ र भविष्यमा एउटा कोठा भएको बहुकक्षा विद्यालय (a school without walls between the classes) सञ्चालन गर्न सकिन्छ भन्ने कुराको परिकल्पना गरिएको थियो ।

हाल विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा बहुकक्षा शिक्षणलाई विशेष प्राथमिकता दिइएको छ । उक्त दस्तावेजमा बहुकक्षा शिक्षण नीतिका बारेमा यस प्रकार उल्लेख गरिएको छ । Multigrade teaching (MGT) will be introduced as pedagogical choice in identified schools that meet nationally defined criteria. The local government will select schools qualifying to operate MGT in consultation with the technical body/DOE. MGT and Grade Teaching will be practiced at the basic level. Specially designed learning package/facility will be provided for identified

multi-grade schools, and specially needs classes.

यस कार्यक्रमअन्तर्गत गुणस्तरीय आधारभूत शिक्षामा समतामूलक पहुँत सुनिश्चित गर्न ७५० विद्यालयमा बहुकक्षा शिक्षण लागु गर्ने योजना रहेको छ । यसरी नेपालमा बहुकक्षा शिक्षणले पहिलो पटक देशको राष्ट्रिय एजेन्डाका रूपमा नीतिगत स्थान पाउन सफल भएको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम अन्तर्गत बहुकक्षा शिक्षण सम्बन्धी कार्यक्रम कार्यान्वयनको लागि शिक्षा विभागबाट ऋषि भ्याली तालिम केन्द्रसँगको सहकार्यमा शिक्षक, स्रोतव्यक्ति तथा व्यवस्थापकहरूलाई बहुकक्षा-बहुतह (Multigrade Multilevel, MGML) को प्रशिक्षण प्रदान गरेको छ । उक्त संस्थाको सहयोगमा कक्षा एकका लागि बहुकक्षा शिक्षण सामग्री तयार गरिएको छ । त्यसै गरी दुई कक्षाका लागि सामग्रीहरू निर्माणका क्रममा रहेका छन् । सिन्धुपाल्चोक जिल्लाको बाह्रबिसेमा एक नमुना बहुकक्षा शिक्षण विद्यालय सञ्चालन गरिएको छ । यस आर्थिक वर्षमा बाह्र जिल्लामा प्रतिजिल्ला दुई वटा विद्यालयहरूका दरले (सिन्धुपाल्चोक ४ विद्यालय) जम्मा २६ वटा विद्यालयहरूलाई MGML लागु हुने विद्यालयको रूपमा छनोट गरिएको छ । त्यसैगरी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले ती छनोट भएका बहुकक्षा शिक्षण विद्यालयहरूमा शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूका लागि बहुकक्षा शिक्षण तालिम प्रदान गर्नका लागि तालिम निर्देशिका विकास गरी सोही आधारमा तालिम सञ्चालन गर्ने कार्यक्रम राखेको छ । ऋषि भ्याली मोडलका सिद्धान्त र प्रयोग विधि अध्ययन गर्दा मुख्यतः चित्रात्मक प्रस्तुति (visual mode/ presentation) मा जोड दिएको देखिन्छ । सरसर्ती हेर्दा ऋषि भ्याली मोडल मिलरको आयाम/सिद्धान्तसँग मेल खाने देखिन्छ । बहुकक्षा शिक्षणका पाठ्यक्रम नक्साङ्कन, सिकाइ उपलब्धिको पहिचान र नक्साङ्कन, सिकाइ उपलब्धिको परिक्षण, सहयोगात्मक सिकाइ, कक्षामा सिकाइकेन्द्रको प्रयोग आदिजस्ता यसअधिका



## कक्षागत ढाँचाबाट बहुकक्षा ढाँचातर्फको रूपान्तरण प्रक्रिया

		बहुकक्षा शिक्षण हुने कक्षाहरू		बहुकक्षा शिक्षण हुने कक्षाहरू	
पहिलो वर्ष	→ कक्षा एक	कक्षा दुई	कक्षा तीन	कक्षा चार	कक्षा पाँच
दोस्रो वर्ष	→ कक्षा एक	कक्षा दुई	कक्षा तीन	कक्षा चार	कक्षा पाँच
तेस्रो वर्ष	→ कक्षा एक	कक्षा दुई	कक्षा तीन	कक्षा चार	कक्षा पाँच

प्रशिक्षकरूपशिक्षण तथा शिक्षक तालिम कार्यक्रमहरूमा प्रयोग गरिएका सैद्धान्तिक अवधारणाहरूलाई लोगो कार्ड, शिक्षक म्यानुअल, वर्क बुक, किट बक्स, रूजु सूची (Check list), समूह विभाजन कार्ड (Dynamic grouping card), समय तालिका, मूल्याङ्कन चार्टहरू (दैनिक सिकाइ तालिका आदि), छलफल पुस्तिका (Discussion book), स्तर निर्धारण टुल, किट बक्स आदि सामग्रीहरूका आधारमा विद्यार्थीहरूलाई अभ्यास गराउने कुरामा जोड दिइएको पाइन्छ ।

नेपालको वर्तमान सन्दर्भमा बहुकक्षा शिक्षणको यस ऋषि भ्याली मोडेलको अभ्यासमा सबल र दुर्बल दुवै पक्षहरू रहेको पाइन्छ । विद्यार्थीहरूले तयारी चित्रात्मक सामग्रीको प्रयोगबाट सिक्न पाउनु, पाठ्यपुस्तकको अभावमा पनि सहजरूपमा शिक्षण हुन सक्नु, विद्यार्थीहरूको स्तर निर्धारण हुनु र सोही स्तरअनुसारको समूहमा रहेर आआफ्नो गतिमा सिक्न पाउनु आदि यस मोडेलमा सबल पक्षहरू हुन् । यो मोडेल प्रयोग गर्दा शिक्षकले शिक्षा विभागबाट तयार गरी वितरण गरिएका स्तरीय तयारी (ready-made) सामग्रीहरूको सेट पाउने गर्दछन् । केही सामग्रीहरू शिक्षकले निर्माण गर्नुपर्ने भए तापनि आफैँले पाठ्यक्रमको नक्साङ्कन गर्नुपर्ने, सबै सामग्रीहरू शिक्षक आफैँले निर्माण गर्नुपर्ने आजिस्ता मुख्य कठिनाईबाट मुक्ति पाउँछन् । यसरी दिइएको निश्चित सामग्री प्रयोग गरी तोकिएको क्रम र क्रियाकलापका आधारमा शिक्षण गर्नुपर्ने हुँदा शिक्षकको सिर्जनात्मकताले शिक्षण कार्यमा त्यति धेरै स्थान पाउने सम्भावना देखिँदैन । यसै गरी त्यस्ता तयारी

सामग्रीहरू नपाउने विद्यालयले यस मोडेलमा आधारित बहुकक्षा शिक्षण लागू गर्ने कुरा सम्भव देखिँदैन । यो मोडेललाई बहुकक्षा-बहुस्तर शिक्षण भनेर नामकरण गरिएको भए तापनि मुख्य रूपमा यसले बहुस्तर शिक्षण पद्धतिलाई नै प्राथमिकतामा राखेको देखिन्छ ।

### १. निष्कर्ष र सुझाव

कक्षा सङ्ख्याभन्दा शिक्षक सङ्ख्या कम भई दुईओटा कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई अलग-अलग कोठामा राखेर वा एउटै कोठामा राखेर एउटै शिक्षकले एउटै पिरियडमा एउटै विषय वा फरकफरक विषय पालोपालो गरी शिक्षण गर्ने र शिक्षण नगरिएको कक्षामा नियन्त्रणका लागि मनिटरको व्यवस्था गर्ने परिपाटी अँगाली रहेका हाम्रा विद्यालयका शिक्षकहरूलाई सर्वप्रथम दुईओटा कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कोठामा राखेर एउटै पिरियडमा एउटै विषय वा फरक-फरक विषय एकीकृत गरी पढाउन सकिन्छ भन्ने धारणा दिनु जरूरी देखिन्छ । हिमाली भेगका अधिकांश विद्यालयमा जहाँ विद्यार्थी सङ्ख्या ज्यादै न्यून रहने गर्दछन् त्यहाँ यस्ता विद्यालयहरूलाई छुट्टै अवस्थाका साना विद्यालयका रूपमा पहिचान गर्न जरूरी छ । त्यस्ता विद्यालयहरूमा एकभन्दा बढी कक्षाका विद्यार्थीहरूलाई एकै ठाउँमा राखेर पढाउन सकिन्छ । अर्थात् बहुकक्षा शिक्षण पद्धति अपनाउन सकिन्छ । त्यसैगरी शहरी भेगका विद्यालय जहाँ शिक्षक पर्याप्त मात्रामा रहेका छन्, भवन राम्रा छन् तर हरेक कक्षामा विद्यार्थी सङ्ख्या ज्यादै न्यून रहेको छ भने त्यस्ता विद्यालयमा टिम टिचिड गरेर बहुकक्षा शिक्षण सञ्चालन गर्न सकिन्छ ।



केवल कक्षागत शिक्षणको अवधारणालाई जोड दिएर शिक्षक विकास गर्ने चलन चलेकाले बहुकक्षाप्रति शिक्षकको धारणा विश्वास जित्न गाह्रो पर्नु अस्वाभाविक कुरा होइन । बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई सफल बनाउने प्रयास सम्बन्धित निकायबाट निरन्तर रूपमा गरिने अध्ययन-अनुसन्धान, सुपरीवेक्षण, सहायता र पेसाप्रति प्रतिबद्ध शिक्षकहरूबाट मात्र सफल हुनसक्छ ।

त्यसैले हाम्रो देशमा बहुकक्षा शिक्षणलाई प्रभावकारी रूपमा लागू गर्ने हो भने:

- शिक्षक तालिम पाठ्यक्रममा बहुकक्षा शिक्षणसम्बन्धी विषयवस्तु र क्रियाकलापलाई प्राथमिकताका साथ थप गर्नुपर्दछ ।
  - शिक्षकलाई सिकारूको बहुप्रतिभा र आवश्यकता पहिचान गरी सोहीअनुसार पाठयोजना गर्न सक्षम बनाउनुपर्दछ ।
  - शिक्षकमा विद्यार्थीबाट विद्यार्थीसम्म पुग्ने विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप निर्माण गर्न र सञ्चालन गर्न सक्ने क्षमता हुनुपर्दछ ।
  - बहुकक्षा शिक्षणको अवधारणाअनुसार पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको वार्षिक नक्साङ्कनको नमुना विकास गरी विद्यालयलाई उपलब्ध गराउनु पर्दछ र विद्यालयका शिक्षकलाई आफ्नो विद्यालयको आवश्यकतानुसार पाठ्यक्रम नक्साङ्कन गर्न लगाउनु पर्दछ । र,
  - बहुकक्षा शिक्षण गर्ने शिक्षकको थप सुविधासहित छुट्टै वृत्ति विकासका असरको व्यवस्था हुनुपर्दछ ।
- बहुकक्षा शिक्षण पद्धतिलाई अब आएर सङ्कट व्यवस्थापन गर्नका लागि अपनाउने एउटा उपायका रूपमा मात्र नभएर यसले राष्ट्रिय शैक्षिक नीतिका रूपमा स्थान पाउन थालेको छ । राष्ट्रका केन्द्रीय दस्तावेजहरूमा बहुकक्षा शिक्षण व्यवस्थापनका नीतिहरू निर्माण गरिएका छन् । यसैले अब बहुकक्षा शिक्षणलाई एउटा शैक्षणिक छनौट (pedagogical choice) का रूपमा अपनाउने सकिने कुराको नीतिगत वातावरण र पूर्वाधारको विकास भएको

छ । अब बाँकी केवल विद्यालयीय भौतिक पूर्वाधार र शिक्षक विकासका कार्यक्रमहरूलाई सुदृढ बनाउने बेला भएको छ ।

तर यहाँ अन्त्यमा के भन्न सकिन्छ भने बहुकक्षा शिक्षणको अभ्यासमा अहिलेसम्म जे जति प्रयासहरू गरिएका छन् तिनको विकासका लागि राष्ट्रको मानवीय संसाधन र आर्थिक स्रोतसाधनहरूको ठूलै हिस्सा लगानी भएको छ । त्यस पक्षलाई बिसिएर कुनै एउटा उदाहरणलाई छनौट गरी त्यसलाई मात्र नमुनाका रूपमा अभ्यास नगरी त्यसमा विगतका हाम्रा र राम्रा अभ्यासको संयोजन गर्दै देशको स्थानीय हावापानी र माटो सुहाउँदो परिष्कृत बहुकक्षा शिक्षण पद्धति विकास गर्न सके त्यो बढी सार्थक हुन सक्दछ ।

### सन्दर्भ सामग्री

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र(२०६४), *बहुकक्षा शिक्षण व्यवस्थापनका लागि शिक्षक तालिम, प्रशिक्षक निर्देशिका*, भक्तपुर : शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र(२०६२), *आधारभूत प्राथमिक शिक्षक तालिम- पहिलो चरण, प्रशिक्षण निर्देशिका*, भक्तपुर :शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

शिक्षा शास्त्र अध्ययन संस्थान, शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र र लण्डन विश्वविद्यालय, *बहुकक्षा शिक्षक सहयोगी पुस्तिका*, (२०६३), काठमाडौँ:त्रिभुवन विश्वविद्यालय

Birch, I and Mike L(1995), *Multigrade Teaching in Primary Schools*, Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development, Bangkok:UNESCO

Grant, J and Bob J(1995), *Multiage Practices, Teachers'*, Columbus, Ohio: Publishing Group

Politano, C and Anne D(1994), *Multi-age and More*, Winnipeg, Canada: Peguis Publishers,

# नेपालमा विद्यालय शिक्षा र आयोगका बदलिँदो धारणा

प्रा.डा.श्रीरामप्रसाद उपाध्याय  
प्राध्यापक, त्रि.वि.

## सार

नेपालमा विद्यालय शिक्षा सुधारको निम्ति सुभाष पेस गर्न विभिन्न नाम र कामका आयोग र समितिहरूको गठन गरियो । तीमध्ये शाही उच्च शिक्षा बाहेक सबै आयोग तथा समितिले यो वा त्यो रूपमा विद्यालय शिक्षामा सुधार गर्ने सम्बन्धमा आफ्ना धारणा प्रस्तुत गर्‍यो । तर देशमा उपलब्ध स्रोत र साधन तथा बैदेशिक सहयोगको परिनिर्भरताले गर्दा आयोगका सिफारिसहरू कागजमा मात्र सीमित रहे । यसको साथै देशमा हुने गरेको छिटोछिटो सरकार परिवर्तन तथा राजनीतिक अस्थिरता र अन्योन्यताले गर्दा आयोगका सबै सिफारिस कार्यान्वयन भएका छैनन् । आगामी संविधान बनेर स्थायी सरकारको स्थापना भएपछि विद्यालय शिक्षामा सुधार हुने अपेक्षा गर्न सकिन्छ । नयाँ संविधान जारी भएपछि र स्थायी सरकारको गठन भएपछि विद्यालय शिक्षामा सुधार हुनेछ भन्ने आशा गर्न सकिन्छ ।

## पृष्ठभूमि

नेपालमा राणा शासनको अन्त्य र प्रजातन्त्रको स्थापनासँगै शिक्षामा सुधार गर्नेतर्फ जनचासो बढ्न थाल्यो । त्यसैको परिणामस्वरूप विभिन्न नाम र कामका साथ आयोग र समितिको गठन गरियो र त्यसले प्रतिवेदन तयार गरी बुझाउने काम पनि सम्पन्न गर्‍यो । यस्ता आयोगहरूमा राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग, सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति, राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना, शाही उच्च शिक्षा आयोग, राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्य समिति मुख्य रूपमा देखिन्छन् ।

## राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०११ (१९५४):

२०११ चैत्र ९ गतेदेखि सचिवालय स्थापना गरी काम प्रारम्भ गरेको राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगले गरेको एक सर्वेक्षणअनुसार देशबासीहरूले विभिन्न किसिमका विद्यालयको स्थापनामा जोड दिएका थिए । यसअनुसार काठमाण्डौ उपत्यका र तराई मधेशका बासिन्दाहरूले सबभन्दा बढी सङ्ख्यामा औद्योगिक स्कूलको स्थापनामा जोड दिएका थिए । पश्चिम नेपालका सबभन्दा बढी जनताले संस्कृत पाठशालाको स्थापनामा जोड दिएका थिए । त्यसपछि पूर्वी नेपालका जनताले अङ्ग्रेजी स्कूलको स्थापनामा जोड दिएका थिए । यस बाहेक तराई मधेशमा भाषा पाठशाला र पूर्वी नेपालमा आधार स्कूलको स्थापना गर्ने कुरामा मानिसको चाहना रहेको पाइएको थियो । त्यसबखत गरिएको सर्वेक्षणमा भौगोलिक विभाजनका जे जस्तो त्रुटि भए पनि जनताहरूले अङ्ग्रेजी, संस्कृत, भाषा, आधार र औद्योगिक गरी पाँच किसिमका विद्यालयको स्थापनाको निम्ति माग गरेका थिए ।

उक्त आयोगले पाठशालामा शिक्षाको माध्यम के हुनुपर्छ भन्ने बारेमा पनि मत सर्वेक्षण गरेको थियो, जसअनुसार प्राथमिक विद्यालयमा स्थानीय भाषामा शिक्षा दिनुपर्छ भनी काठमाण्डौ र तराई मधेशका बासिन्दाहरूको भनाइ थियो भने पूर्वी नेपालका जनता स्थानीय र अङ्ग्रेजी भाषामा शिक्षा दिनुपर्छ भन्ने मान्यता राखेका थिए । पश्चिम नेपालका बासिन्दाहरू प्राथमिक शिक्षा राष्ट्रिय भाषामा दिनुपर्छ भन्ने मान्यता राख्दथे । त्यसैगरी माध्यमिक विद्यालयमा राष्ट्रिय भाषामा शिक्षा दिनुपर्छ भन्ने मत राख्नेहरू सबभन्दा बढी काठमाण्डौ उपत्यकामा, त्यसपछि पश्चिम नेपाल र पूर्वी नेपाल तथा तराई मधेशका रहेको पाइयो ।



त्यसबाहेक तराई मधेशकाले स्थानीय भाषा र काठमाण्डौ उपत्यका र पश्चिम नेपालकाले अङ्ग्रेजी भाषा माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिएका थिए । यस सर्वेक्षणमा माध्यमिक पाठशालालाई निम्न माध्यमिक र माध्यमिकलाई हाइ स्कूल भनिएको थियो । हाइ स्कूलमा दिने शिक्षाका माध्यम राष्ट्रिय भाषा हुनुपर्छ भन्नेमा सबैभन्दा बढी पूर्वी नेपाल, काठमाण्डौ उपत्यका र पश्चिम नेपालका मानिसहरूको जोड रहेको थियो । यस बाहेक पूर्वी नेपालकाहरू अङ्ग्रेजी भाषा माध्यम हुनुपर्छ भन्ने थिए । तराई मधेशका मानिसहरूको पहिलो प्राथमिकता स्थानीय, दोस्रोमा राष्ट्रिय र तेस्रोमा अङ्ग्रेजी पर्दथ्यो । औसतमा हेर्दा प्राथमिकमा सबभन्दा बढी स्थानीय भाषा, माध्यमिक र हाइ स्कूलमा राष्ट्रिय भाषा प्राथमिकतामा रहेको पाइयो । दोस्रो प्राथमिकतामा प्राथमिक र माध्यमिकमा स्थानीय र हाइ स्कूलमा अङ्ग्रेजी भाषा पर्ने गएको थियो । स्थानिय भाषामा हाइ स्कूलको शिक्षाको माध्यम हुनुपर्छ भन्नेको सङ्ख्या न्यून थियो । यो सर्वेक्षण आजभन्दा ५६ वर्ष अगाडि गरिएको भए तापनि आजसम्म त्यति नै सान्दर्भिक देखिन्छ ।

यस आयोगले एक हजार जनसङ्ख्यामा एक प्राथमिक, दशहजारमा एक माध्यमिक र हरेक जिल्लामा एक वा एकभन्दा बढी हाइ स्कूल खोल्नुपर्ने कुरामा जोड दिएको थियो । यसले शारीरिक शिक्षा र सैनिक तालिम अनिवार्य गर्नुपर्छ, इतिहास, भूगर्भशास्त्र, कृषि र खनिज सम्पत्तिमा वैज्ञानिक अनुसन्धानको निमित्त संस्थाहरू खोल्नुपर्छ र शिक्षा सबैको खाँचो टार्ने गरी बहुमुखी हुनुपर्छ भनी सिफारिस गरेको थियो । यस आयोगले प्राथमिक शिक्षा निशुल्क र अनिवार्य हुनुपर्छ भन्ने कुरामा जोड दिएको थियो । आयोगले प्राथमिक विद्यालयको पाठ्यक्रममा नेपाली, हिसाब, भूगोल, सामान्य ज्ञान र घरेलु उद्योग राख्न सिफारिस गरेको थियो । त्यसै गरी माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा सामाजिक, विज्ञान, कृषि, वाणिज्य वा उद्योगको सर्वसाधारण ज्ञान, ज्यामिति र विजगणित र नेपाली

राख्न सिफारिस गरेको थियो । उक्त आयोगले संस्कृत, अङ्ग्रेजी र हिन्दी भाषालाई इच्छाधीन विषयको रूपमा राख्नुपर्ने र एस.एल.सी.परीक्षा खारेज गरी निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने परम्परा लागु गर्न सिफारिस गरेको थियो ।

**सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति २०१८ (१९६१):**

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको गठन २५ बैशाख २०१८ सातमा भएको थियो । यस समितिले बाल उद्यानको रूपमा पूर्व प्राथमिक शिक्षालाई सञ्चालन गर्ने सिफारिस गरेको थियो । यस्ता विद्यालयमा तीन वर्ष नाघेका तर पाँच वर्ष ननाघेका बालबालिकालाई भर्ना गर्ने नीति लिइएको थियो । यस समितिले कक्षागत रूपमा विषयहरू निर्धारण गर्न सिफारिस गरेको थियो । यस अनुसार प्राथमिक तहका कक्षा एकदेखि पाँचसम्म भाषा, सामाजिक शिक्षा, विज्ञान र स्वास्थ्य शिक्षा, कला, स्वावलम्बी शिक्षा र शारीरिक शिक्षा जस्ता विषयहरू राख्ने सिफारिस गरेको थियो । यसै गरी यस समितिले कक्षा छदेखि आठसम्मका लागि नेपाली, अङ्ग्रेजी, सामाजिक शिक्षा, साधारण विज्ञान, गणित, शारीरिक तथा स्वास्थ्य शिक्षा र इच्छाधीन विषयको रूपमा सङ्गीत, चित्रकला, नृत्यकला, व्यवसायको प्रारम्भिक शिक्षा, नेपालको कुनै अन्य भाषा र सरल संस्कृतमध्ये एक विषय लिन पाइने सिफारिस गरेको थियो । संस्कृत पाठशालाको निमित्त संस्कृत शिक्षालाई अनिवार्य गरेको थियो । यस आयोगले माध्यमिक शिक्षाका कक्षा नौ र दशका निमित्त नेपाली, संस्कृत, अङ्ग्रेजी र गणितलाई अनिवार्य र अन्य विषयलाई ऐच्छिक विषयको रूपमा राख्न सिफारिस गरेको थियो । यस समितिले आफ्नो प्रतिवेदनमा प्राथमिक तहमा पनि प्रमाणपत्र दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको थियो । यसको औचित्यको विषयमा समितिको प्रतिवेदनमा धेरैजसो बालबालिकाका निमित्त प्राथमिक शिक्षा नै अन्तिम हुने भएको हुनाले त्यसको अन्त्यमा उत्तीर्ण भएको प्रमाणपत्र दिनु बान्छनीय छ भनी लेखिएको थियो । यसको साथै यस समितिले प्राथमिक शिक्षा नेपाल अधिराज्यभरि एकनाशको हुनुपर्ने, विद्यालयका



शिक्षकहरूको प्रशिक्षणका निम्ति नर्मल स्कूलको स्थापना र विस्तार गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिएको थियो । यसले सामाजिक शिक्षामा अपाङ्गका निम्ति विशेष शिक्षाको व्यवस्था गर्न सिफारिस गरेको थियो ।

**राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ (१९७१):**  
यो कुनै आयोग वा समिति नभएर शिक्षा विकासको निम्ति बनाईएको योजना थियो । यो योजना २०२८ देखि २०३२ सम्म लागु गरिएको थियो । यस योजनाले विद्यालय तहमा विद्यार्थी भर्ना सम्बन्धमा निम्न तथ्याङ्क प्रस्तुत गरेको थियो ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले माध्यमिक विद्यालयलाई तीन वर्गमा विभाजित गरेको थियो । पहिलोलाई साधारण माध्यमिक शिक्षा भनियो । यसमा व्यावसायिक विषयहरू कम र साधारण शिक्षाको विषयहरू बढी राखिएको थियो । दोस्रोलाई व्यावसायिक माध्यमिक शिक्षा भनियो । यसमा व्यावसायिक शिक्षा बढ्ता र साधारण शिक्षाका विषयहरू कम राखिएको थियो । तेस्रोलाई संस्कृत

माध्यमिक शिक्षा भनियो । यसमा संस्कृत भाषा बढी र विदेशी भाषा कम राखिएको थियो ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले माध्यमिक शिक्षाको विकासको निम्ति दुई किसिमको व्यवस्था गरेको थियो । पहिलोलाई विद्यार्थी निर्देशन र सल्लाह सेवा (Student Guidance and Counseling Service) र दोस्रोलाई माध्यमिक शिक्षा प्रवेश परीक्षा लिनुपर्ने गरिएको व्यवस्था गरिएको थियो । विद्यार्थी निर्देशन र सल्लाह सेवाको मुख्य उद्देश्य माध्यमिक शिक्षा पाउने विद्यार्थीहरूलाई उनीहरूको रुचि, भुकाउ र सामर्थ्यअनुसार उपयुक्त माध्यमिक शिक्षा दिन र विद्यार्थीहरूको व्यावसायिक पढाइ सफल पार्नु थियो । यसै गरी माध्यमिक विद्यालय प्रवेश परीक्षाको उद्देश्य कक्षा ७ उत्तीर्ण विद्यार्थी माध्यमिक शिक्षाका निम्ति उपयुक्त छन् कि छैनन् भनी योग्यता निर्धारण गर्नु थियो । तर यस्तो किसिमको परीक्षा लागु भएनन् ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले प्राथमिक, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक विद्यालयमा पढाइने विषयहरू

### विद्यालय र विद्यार्थी सङ्ख्या २००७ - २०२७

वर्ष	प्राथमिक	निम्न माध्यमिक	माध्यमिक
	६ वर्षदेखि १० वर्षसम्मका केटाकेटीहरूको प्रतिशत	प्राथमिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीहरूको अनुपातमा प्रतिशत	निम्न माध्यमिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीहरूको अनुपातमा प्रतिशत
२००७	०.९	१९.०	२०.५
२०१८	१५.८	१२.०	२४.४
२०२७	३२.०	२३.०	१६.०

स्रोत: नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले योजना अघि र पछिको विद्यालय संरचनाको खाका प्रस्तुत गरेको थियो ।

### योजना अघिको विद्यालय संरचना

प्राथमिक

मिडिल

हाइ स्कूल

१	२	३	४	५
---	---	---	---	---

६	७	८
---	---	---

९	१०
---	----



## योजना अवधि र पछिको विद्यालय संरचना २०२८ - २०३२

प्राथमिक

१	२	३
---	---	---

निम्न माध्यमिक

४	५	६	७
---	---	---	---

माध्यमिक

८	९	१०
---	---	----

## हालको विद्यालय संरचना २०६६ - २०६७

प्राथमिक

१	२	३	४	५
---	---	---	---	---

निम्न माध्यमिक

६	७	८
---	---	---

माध्यमिक

९	१०
---	----

## विद्यालय सुधार आयोजनाद्वारा प्रस्तावित विद्यालय संरचना २०६७ - २०७२

आधारभूत शिक्षा

१	२	३	४	५	६	७	८
---	---	---	---	---	---	---	---

माध्यमिक

९	१०
---	----

पनि निर्धारण गरेको थियो । यसले साधारण माध्यमिक, व्यावसायिक माध्यमिक र संस्कृत माध्यमिक शिक्षाको केही विषयवस्तुहरू र अङ्गभारमा फरक गरेको थियो ।

### राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४७ (१९९०):

२०४७ मा गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले २०४९ मा आफ्नो प्रतिवेदन बुझाएको थियो । २०४६ सालको जनआन्दोलन पछिको पहिलो आयोग भएको हुनाले यस आयोगबाट शिक्षामा रुचि लिने सबैले ठूलो आशा गरेका थिए ।

आयोगको प्रतिवेदनमा उल्लेख गरिएको शिक्षाको राष्ट्रिय नीतिअनुसार प्राथमिक शिक्षालाई सर्वसुलभ बनाई प्रतिभाको पहिचान गर्ने र विद्यालय शिक्षाको अवसरबाट बञ्चित भएका बालबालिकाहरूको निम्ति अनौपचारिक रूपमा विभिन्न कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने कुरा गरेको थियो ।

प्राथमिक विद्यालय तथा अन्य तहको शिक्षाको माध्यमको विषयमा पनि आयोगले किटान गरेको थियो । यस आयोगले मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षाको व्यवस्था गर्न प्रोत्साहित गर्ने र राष्ट्र भाषा र सरकारी कामकाजको भाषाको रूपमा नेपाली भाषालाई उच्च तहसम्म पुऱ्याउन सिफारिस गरेको थियो । यस आयोगले आफ्नो प्रतिवेदनमा प्राथमिक शिक्षाको विकासको निम्ति प्राथमिक शिक्षालाई बाल केन्द्रित गरी बालबालिकामा अन्तर्निहित क्षमताको विकास गर्ने, जीवनोपयोगी मूल्य, मान्यता र आस्थाहरूको सम्बर्धन गरी इमानदार, स्वात्मबल र श्रमशीलता जस्ता गुणहरू र नागरिक, वैज्ञानिक तथा वातावरणीय चेतनाको विकास गर्ने हुनुपर्छ भनी उल्लेख गरेको थियो । यस आयोगको अर्को सुझावमा प्राथमिक शिक्षा पाँच वर्षको हुनुपर्ने र कक्षा १ मा प्रवेश गर्ने विद्यार्थी छ वर्ष तागेको हुनुपर्ने उल्लेख गरेको थियो । आयोगको अर्को महत्वपूर्ण सुझावमा प्राथमिक शिक्षामा



सफाइ, स्वास्थ्य र शारीरिक शिक्षाका साथै हस्तकला, चित्रकला जस्ता विभिन्न विषयमा व्यावहारिक क्रियाकलापहरूका माध्यमबाट अभिमुखीकरण गर्नुपर्ने थियो । साथै यस आयोगले बहुभाषिक समुदायका बालबालिकाहरूलाई स्थानीय भाषाको अध्ययन गर्न सिफारिस गरेको थियो । यस आयोगले बालबालिकाका निम्ति सन्दर्भ सामाग्री, मनोरञ्जन र मूल्याङ्कन सम्बन्धमा पनि सुझाव दिएको थियो । यस अनुसार बालबालिकालाई चित्रपुस्तक, बालसाहित्य र सन्दर्भ पुस्तक उपलब्ध गराउने, बालबालिकाका निम्ति खेलकुद, स्काउटिङ्ग, सरसफाइ र विभिन्न किसिमका मनोरञ्जनका निम्ति अवसर प्रदान गर्ने र बालबालिकाका निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने सुझाव दिएको थियो । यस आयोगले विद्यार्थीहरू २ घण्टाभन्दा बढी हिँडेर जान तपने गरी कम्तीमा कक्षा ८ सम्म पढ्न पाउने व्यवस्था हुनुपर्ने, निम्न माध्यमिक शिक्षाको उद्देश्य श्रमप्रति सकारात्मक भावना भएका, राष्ट्र र प्रजातन्त्रप्रति आस्थावान तथा नेपाली भाषा, गणित, विज्ञान विषयमा उपर्युक्त ज्ञान भएका, चरित्रवान् नागरिक तयार हुनुपर्नेमा जोड दिएको थियो । यस आयोगले माध्यमिक शिक्षा नेपालको आर्थिक विकासका लागि मानव संसाधनको मूल आधार हुनुपर्छ भन्ने सिफारिस गरेको थियो । भाषिक व्यवहारमा सक्षम, सिर्जनशील, सहयोगी, राष्ट्रिय परम्परा र संस्कृतिसँग परिचित, वैज्ञानिक सुजबुझ भएका स्वाबतम्बी, उद्यमशील र प्रजातान्त्रीक जीवनमूल्यसँग सचेत नागरिक तयार गर्ने उद्देश्य राखेको थियो ।

### उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५ (१९९८) :

उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले पूर्व प्राथमिक शिक्षालाई थप गरी अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षामा जोड दिएको थियो । यस आयोगले पूर्व प्राथमिक शिक्षा शिशु उमेरका बालबालिकालाई एक वर्षको दिने र दश वर्षभित्र देशभर अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा लागु गर्ने सुझाव दिएको थियो । यसले माध्यमिक शिक्षालाई सर्वसुलभ, निःशुल्क र गुणस्तरीय तुल्याउने नीति जारी राखी त्यसको सुदृढीकरण गर्नुपर्ने सुझाव

दिएको थियो । यस आयोगले विद्यालयलाई सार्वजनिक, सामुदायिक र निजी गरी तीन वर्गमा विभाजन गरेको थियो ।

२०३६ देखि आवासीय तथा निजी विद्यालय खोल्ने होडवाजी चलेको थियो । यस आयोगले निजी तथा आवासीय विद्यालयको सामाजिक दायित्व, सञ्चालकको न्यूनतम योग्यता, अनुमति स्वीकृति, शिक्षक विद्यार्थी अनुपात, स्वामित्व, सामुदायिक सम्पत्ति, संस्थागत हस्तान्तरण, सामुदायिक रूपान्तरण, स्वायत्तता, व्यवस्थापन, संस्थागत विस्तार, सबैको पहुँच, शुल्क निर्धारण, निर्णयमा अभिभावको संलग्नता, लेखापरीक्षण, सहयोग अनुदान, शिक्षकका सेवा सर्त, पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक, निरीक्षण र अनुगमन, शिक्षण विधि, छात्रवृत्ति र पठनपाठनको माध्यमको विषयमा महत्वपूर्ण सुझाव दिएको थियो ।

### शिक्षासम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्य समिति २०५८ (२००१) :

२०५८ सालमा राष्ट्रिय योजना आयोगका सदस्य डा. निर्मलप्रसाद पाण्डेको अध्यक्षतामा गठित ५ सदस्यीय आयोगले महत्वपूर्ण सुझाव दिएको थियो । यस कार्य समितिले निजी गुठी, संस्थागत गुठी र सेवामूलक व्यवसायको रूपमा संचालन हुने गरी निजी विद्यालयलाई तीन किसिमबाट वर्गीकरण गरेको थियो । यस कार्यसमितिले निःशुल्क शिक्षा, विद्यालयको भौतिक सुविधा, पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक, परीक्षा प्रणाली, शिक्षक व्यवस्थापन, विद्यालय व्यवस्थापन, विद्यालय समुदाय, स्थानीय निकायको भूमिका, सङ्गठनात्मक संरचना र जवाफदेयीता, स्रोत र साधन, आर्थिक पारदर्शिता, सामाजिक दायित्व, विद्यालयको नियमितता, र सम्पूर्ण कार्यान्वयन व्यवस्था सम्बन्धमा महत्वपूर्ण सुझाव दिएको थियो । यसले परिकल्पना गरेको शिक्षाको माध्यममा कक्षा एक देखि अङ्ग्रेजी अनिवार्य गर्ने, मातृभाषा र संस्कृतलाई भाषा समूह बनाई ऐच्छिक गर्ने, स्वीकृत सन्दर्भ पुस्तक मूल विषयका रूपमा एउटा मात्र राख्न पाउने सुझाव दिएको थियो ।



**विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२ (२००९-२०१५):**

२०६६ भाद्र ४ मा स्वीकृत विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास, आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा, साक्षरता तथा जीवनपर्यन्त सिकाइ, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम, शिक्षकको पेसागत विकास, क्षमता विकास, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, वित्तीय व्यवस्था र सहायता व्यवस्थापनमा व्यापक कार्यक्रमको थालनी गरेको छ ।

आधारभूत शिक्षाका लक्ष्य अन्तर्गत शिक्षालाई अधिकारका रूपमा लिई विद्यालयमा बालमैत्री वातावरणमार्फत गुणस्तरीय शिक्षामा समतामूलक पहुँचको सुनिश्चितता गर्ने कुरा पर्दछन् । यसै गरी यसको उद्देश्य अन्तर्गत गुणस्तरीय आधारभूत शिक्षामा ५-१२ वर्ष उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरूको समतामूलक पहुँचको सुनिश्चितता गर्ने कुरा पर्दछन् । माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य प्रतिस्पर्धी तथा सीपयुक्त जनशक्तिको उत्पादन गरी राष्ट्रिय विकासको आवश्यकता पुरा गर्ने तथा उच्च शिक्षाको लागि भरपर्दो आधारशिला तयार गर्ने भनी निर्धारण गरिएको छ । यसै गरी माध्यमिक शिक्षाका उद्देश्य अन्तर्गत

माध्यमिक शिक्षामा पहुँच, समता, समानता, गुणस्तर तथा सान्दर्भिकतामा सुधार ल्याउने कुरा पर्दछन् ।

**निष्कर्ष:**

नेपालमा सातवटा आयोग र समितिको निर्माण गरियो । तिनले आफ्नो प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्नुको साथै कार्यान्वयनको निम्ति सिफारिस पनि गर्‍यो । शाही उच्च शिक्षा आयोग बाहेक सबै आयोग र समितिहरूले विद्यालय शिक्षा सुधार सम्बन्धमा आ-आफ्ना धारणा प्रस्तुत गरे । यी आयोग तथा समितिका सिफारिसहरू केही मात्रामा कार्यान्वयन भए भनी केही कागजमा मात्र सीमित भए । मानवीय संसाधन तथा स्रोतको विचारै नगरी कल्पनाको भरमा प्रस्तुत गरिएको प्रतिवेदन कागजको खोस्टाको रूप मात्र लियो ।

नेपालको शिक्षा प्रणालीलाई विकेन्द्रित गर्ने कुरा निकै पहिलेदेखि नै चले पनि केन्द्रीकृत शासन व्यवस्थाको लामो पृष्ठभूमिले गर्दा विकेन्द्रीकरणमा ठूलो समस्या देखिएको छ ।

नेपालको जस्तै फ्रान्स, इटली, डेनमार्क, स्वेडन, नर्वे, बेल्जियम, निदरल्याण्ड, ग्रीस, अर्जेन्टिना, ब्राजिल र एल.साल्भाडोरमा अहिलेसम्म केन्द्रीकृत शिक्षा लागू भएको पाइन्छ । यसको विपरीत स्विजरल्याण्ड, संयुक्त

शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति पछिका छात्रछात्राहरूको विद्यालय भर्नादर (प्रतिशत)

२००१-२००७

	प्राथमिक		निम्न माध्यमिक		माध्यमिक	
वर्ष	छात्र	छात्रा	छात्र	छात्रा	छात्र	छात्रा
२००१	५५.२	४४.८	५७.८	४२.२	५८.०	४१.४
२००३	५४.६	४५.४	५६.४	४३.६	५६.२	४३.८
२००५	५२.६	४७.४	५३.३	४६.७	५४.४	४५.६
२००७	५१.१	४८.९	५२.९	४७.१	५५.०	४६.०

स्रोत: युनेस्को बुलेटिन, वर्ष ३८, अंक १, असार २०६६

राज्य अमेरिका, जर्मनी, क्यानाडा, अष्ट्रेलीया र छिमेकी मित्र राष्ट्र भारतमा विकेन्द्रित शिक्षा लागू भएको देखिन्छ। हामीले पहिलोलाई निरन्तरता दिने वा दोस्रोको छनौट गर्ने भन्ने कुरा हाम्रो भौगोलिक अवस्था र मानवीय संसाधनमा भर पर्ने कुरा हुन्। अब बन्ने नयाँ संविधान र सङ्घिय संरचनामा नेपालको विद्यालय शिक्षाले कुन रूप लिने हो, त्यो हेर्न बाँकी छ।

### सन्दर्भ सामग्रीहरू:

नेपालमा शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू (२०६२)  
मकालु बुक्स एण्ड स्टेशनरी, पुतलीसडक,  
काठमाण्डौ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६)। विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना,  
(२०६६-७२)। काठमाडौं : लेखक

युनेस्को बुलेटिन, युनेस्कोका निमित्त नेपाल राष्ट्रिय  
आयोग, शिक्षा मन्त्रालय, केशर महल, काठमाण्डौ  
वर्ष ३१, अङ्क १, असार २०६६

Ministry of Education & UNESCO (2003) .  
*Education for All, National Plan of Action  
Nepal (2001-2015)* .

MOE(2009). Educational Information, A  
Glimpse. Kathmandu : Author.



# नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापन कार्य र विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार

हरिप्रसाद तम्साल  
उपनिर्देशक, शिक्षा विभाग

## विषय प्रवेश

विद्यमान शिक्षा नियमावली २०५९ मा सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक उपलब्ध गराउने दुईवटा आधारहरू (Criteria) रहेका छन् । ती आधारहरू विद्यार्थी सङ्ख्या र विद्यालयमा सञ्चालन भएका कक्षा सङ्ख्या हुन् । विद्यालयमा शिक्षक उपलब्ध गराउने आधारहरू तय गर्नुको मूल पक्ष शिक्षकहरूको उपलब्धतामा विद्यार्थीहरूको लागि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गरी उनीहरूको सिकाइमा सुधार ल्याउनका लागि हो भन्ने बुझिन्छ । शिक्षकहरूको उपलब्धतालाई गुणस्तरीयता (Quality aspects) र आवश्यकता (Need based) मा आधारित गर्नका लागि नै शिक्षक व्यवस्थापन कार्य आवश्यक ठानिएको हो । किनकि शिक्षकको प्रभावकारी व्यवस्थापनबाट मात्र शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार ल्याउन सकिन्छ । यही कारणले गर्दा शिक्षक व्यवस्थापन र विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार गर्ने कार्य एकआपसमा सम्बन्धित छन् । विज्ञहरूका अनुसार विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्नका लागि शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी बनाउनु पर्दछ, किनकि गुणस्तरीय शिक्षक नै शिक्षाको गुणस्तरको कारक तत्व हो (Dolton, 2006) ।

विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार गर्न शिक्षक व्यवस्थापन पूर्वसर्त हो तर यसबाट मात्र गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूति हुन्छ नै भन्न सकिँदैन । विद्यालयमा शिक्षाको गुणस्तर बढाउन विद्यालयको व्यवस्थापन पक्षसँग सम्बन्धित विविध पक्षहरू सकारात्मक र सहयोगी बन्नु पर्दछ । यी विविध पक्षहरूमध्ये शिक्षक पनि प्रमुख र महत्वपूर्ण पक्षको रूपमा रहेको हुन्छ । आर्थिक वर्ष २०६६/०६७ देखि कार्यान्वयनमा ल्याइएको विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (२००९/१०-२०१३/१४) मा पनि विद्यालय

शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार गर्नका लागि विद्यालयमा न्यूनतम सिकाइ वातावरण तयार गर्ने कार्यक्रमका साथै शिक्षक व्यवस्थापनको कार्यलाई पनि उच्च प्राथमिकतामा राखिएको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६) । यसमा शिक्षक व्यवस्थापनलाई प्रभावकारी बनाई अन्य पक्षहरूलाई सकारात्मक बनाउन खोजिएको छ । नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनको कार्यलाई तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६४) तथा शिक्षाका अन्य नीतिगत दस्तावेजहरूमा समेत अति आवश्यक र गर्ने पर्ने कार्यको रूपमा लिइएको छ । शिक्षामा हालसम्म रहेका शिक्षकसँग सम्बन्धित नीतिगत पक्षहरूको विश्लेषण गर्दा के भन्न सकिन्छ भने विद्यालय शिक्षामा सबैभन्दा पहिलो प्राथमिकतामा राखी सम्पन्न गर्नुपर्ने नीतिगत विषय शिक्षक व्यवस्थापन सम्बन्धी कार्य नै हो ।

विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार गर्न विद्यालय व्यवस्थापनका विविध आयाम (DIMENSION) तथा पक्षहरू (Aspect) मा ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ भन्ने कुरामाथि भनिएको छ । यसका लागि हालको प्रणालीको गहन विश्लेषण गरी सोहि बमोजिम सुधारका कार्यहरू अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिन्छ । तर प्रस्तुत लेखमा यी सबै पक्षहरूको बारेमा मात्र चर्चा नगरी शिक्षक व्यवस्थापन (हाल कार्यरत र अब नयाँ आउने शिक्षक दुवैका लागि) को कार्यबाट विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर विकासमा पुग्न सक्ने योगदानका बारेमा चर्चा गर्न खोजिएको छ ।

## शिक्षक व्यवस्थापनमा विद्यमान यथार्थता

राज्यबाट विगतदेखि भएको ठूलो लगानीको परिणाम स्वरूप शिक्षामा सङ्ख्यात्मक विस्तार भएको भए तापनि गुणात्मक पक्षमा सुधार गर्नका लागि अभै धेरै काम गर्नुपर्ने देखिन्छ (शिक्षा विभाग, २०६६) ।



विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरीयता मापन गर्ने सूचकहरू (कक्षा छाड्ने दर, कक्षा दोहोर्‍याउने दर, कक्षा ५ सम्म टिकाउ दर, तह पूरा गर्ने दर र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि) ले देखाएको अवस्था त्यति उत्साहजनक छैन। शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी नभएको सम्बन्धमा प्रत्यक्ष सरोकारवालाहरू एवम् विज्ञहरूको प्रतिक्रिया पनि मननयोग्य नै देखिएको छ। समग्रमा भन्नुपर्दा शिक्षक व्यवस्थापन र यससँग जोडिएका पक्षहरू शैक्षिक प्रणालीका सबैभन्दा चुनौतीपूर्ण पक्षको रूपमा रहेका छन्। विद्यालय शिक्षामा शिक्षक व्यवस्थापन र शैक्षिक गुणस्तरका विषयमा हातसम्म देखिएका यथार्थ देहाय बमोजिम रहेका छन्।

क) विगतका केही वर्षदेखि राज्यले शिक्षा क्षेत्रलाई प्रमुख प्राथमिकतामा राखी सोही अनुरूप लगानी गरिरहेको छ। शिक्षाक्षेत्रभित्र हुने लगानीको ठूलो मात्रा शिक्षकको व्यवस्थापनका लागि प्रयोग भइरहेको देखिन्छ (शिक्षा विभाग, २०६६)। यो पनि उत्तिकै सत्य हो कि हालको लगानी अपर्याप्त छ तर भएको लगानीको प्रभावकारी सदुपयोगका सम्बन्धमा पनि प्रश्न उठाउन सकिने अवस्था छ किनभने राज्यले भएका शिक्षकहरूलाई विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा समायोजन गर्न पनि सकिएको छैन र आवश्यक भएको स्थानमा थप शिक्षकको व्यवस्था पनि गर्न सकेको छैन। यसरी विद्यालय शिक्षामा शिक्षक व्यवस्थापनका बारेमा चर्चा गर्दा भएको लगानीको सदुपयोग र आवश्यक स्थानमा थप लगानी दुवै उत्तिकै महत्वपूर्ण देखिन्छन्।

ख) हाल विद्यालय शिक्षाको एउटै तहमा पनि भिन्न भिन्न सुविधा प्राप्त गर्ने गरी विभिन्न स्रोतबाट शिक्षकहरूको व्यवस्था गरिएको पाइन्छ। विभिन्न स्रोतबाट व्यवस्था गरिएका शिक्षकहरू स्वभावतः विभिन्न किसिमका हुने नै भए। यसरी विद्यालयमा शिक्षक राख्ने कार्यमा सरकारका साथै स्थानीय समुदाय र स्थानीय निकायको स्रोतको पनि उत्तिकै मात्रामा प्रयोग भएको छ। शिक्षकमा लगानी

भएको रकममध्ये सरकारी लगानी बाहेक स्थानीय तहबाट भएको लगानीको मात्रा एकिन गर्न सकिएको छैन। यसबाट एकातिर राज्यमा शिक्षकका लागि के कति मात्रामा लगानी भएको छ भन्ने अवस्था छैन भने अर्कोतिर विविध प्रकारका शिक्षकहरूको प्रावधानले गर्दा शिक्षक व्यवस्थापन कार्य अझ जटिल बन्न पुगेको छ। यसैगरी स्थानीय तहको स्रोत र निर्णयबाट शिक्षक राख्न सक्ने प्रावधानले गर्दा आवश्यक नभएको स्थानमा पनि शिक्षक राख्ने कार्य भैरहेको छ। विभिन्न स्रोतबाट राखिएका शिक्षकहरूको गुणस्तरका सम्बन्धमा हाल भएको मापदण्ड पनि कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिएको छैन। कार्यरत शिक्षकलाई पनि स्थायी गर्न सकिएको छैन। स्थानीय तहमा नियुक्ति गरिने शिक्षक र प्रति विद्यार्थी एकाइ लागतबाट व्यवस्था गरिने शिक्षकको गुणस्तरमा स्पष्ट मापदण्ड तयार गरी कार्यान्वयनमा ल्याउन बाँकी नै छ। शैक्षिक योग्यता नै गुणस्तरको एकमात्र मापदण्ड बन्न पुगेको छ। शिक्षकसँग जोडिएका यी मुद्दाहरू शिक्षाक्षेत्रमा अत्यन्त पेचिला बन्दै गैरहेका छन्।

ग) शिक्षाको गुणस्तर शिक्षकको उपलब्धतासँग पनि जोडिने गर्दछ। विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा सुधारका चर्चा गर्नासाथ सबैभन्दा पहिला सबैले उठाउने विषय भनेको शिक्षकको अभाव हो। विद्यालय शिक्षाको बारेमा चर्चा गर्नासाथ सरकारले शिक्षक विद्यार्थीको अनुपात मिलाउन नसकेको तर्क अगाडि आउने गर्दछ। विभिन्न छलफल तथा अध्ययन प्रतिवेदनको साराशले पनि शिक्षकको उपलब्धतालाई प्रमुख रूपमा उठाउने गरेको देखिन्छ। सरकारले आवश्यकताअनुसार शिक्षक उपलब्ध गराउन नसकेको वास्तविकता हाम्रो सामु रहिआएको छ। तर शिक्षक विद्यार्थी अनुपात अत्यन्त न्यून भएका विद्यालयहरूमा पनि शिक्षाको गुणस्तरमा अन्यत्रभन्दा राम्रो छ भन्ने आधार देखिएको छैन। सामाजिक न्यायका आधारमा शिक्षकको उपलब्धता एउटा पक्ष हो भने भएका शिक्षकको



प्रभावकारी सदुपयोग पनि अर्को महत्वपूर्ण पक्ष हो । यस्ता विषयमा थप बहस आवश्यक देखिन्छ । कार्यरत शिक्षकको अधिकतम उपयोग गर्ने सम्बन्धमा पनि स्पष्ट मापदण्डको आवश्यकता देखिन्छ ।

घ) विभिन्न अध्ययन प्रतिवेदनले देखाएअनुसार शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता र कक्षाकोठामा यसको उपयोगमा पनि प्रशस्त प्रश्नहरू उठेका छन् । शिक्षकले तालिममा सिकेका सीपहरू कक्षाकोठामा प्रयोग भए नभएको चर्चा गर्दा या त शिक्षकको अभाव भएको या प्रयोग गर्ने वातावरण नभएको भन्ने गरेको पाइन्छ । के शिक्षकको अभावले गर्दा भएका शिक्षकले तालिममा सिकेका सीपहरू कक्षाकोठामा प्रयोग गर्न नसकेका हुन त ? विद्यालयमा उपयुक्त वातावरण नभएको कारणले तालिममा सिकेका सीप कक्षाकोठामा प्रयोग गर्न रोकिएको हो त ? हाम्रा विद्यालयमा अनुकूल वातावरण छैन, विद्यालयमा शैक्षिक सामग्री छैनन्, विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात मिलाउन सकिएको छैन यस यस अवस्थामा रहेका विद्यालयमा शिक्षक तालिमले शिक्षकलाई केही सहयोग गर्ला भनेर नै तालिम दिन थालिएको थियो । बिग्रेका पक्षमा केहीमात्र भए पनि सुधार होला भनेर राज्यले करौडौं खर्च गरेर शिक्षक तालिम दिन सुरु गरेको थियो । शिक्षकलाई तालिम दिएपछि अहिलेकै अवस्थामा रहेका विद्यालयमा आशातित सुधार होला भनेर सोचिएको थियो । कक्षाकोठाको शिक्षण क्रियाकलापमा केही फरक आउला भनेर तालिम दिन थालिएको थियो । तर यसतर्फ सोच्नेभन्दा पनि खाली अरुलाई दोष लगाउने परिपाटी कायम रहेको देखिन्छ । तालिममा करौडौं खर्च गरेपछि पनि कक्षाकोठामा खासै भिन्नता नदेखिने हो भने शिक्षक तालिमका नाममा खर्च भएको रकमको औचित्यता कसरी स्थापित गर्ने ? कतिन्जेल अरुलाई मात्र दोष दिएर उम्कने ? यी विषयमा थप बहस चाहिन्छ र नीतिगत स्पष्टताको आवश्यकता देखिएको छ ।

माथि दिइएका र यस्तै अन्य वास्तविकतामा नेपालको शिक्षक व्यवस्थापन पक्ष कार्यान्वयन हुँदै आएको छ । यसलाई बढीभन्दा बढी प्रभावकारी बनाउन विभिन्न नीतिगत व्यवस्था गरिएकै छन्, विभिन्न कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन गरिएका छन् । तर नतिजा सोचेजस्तो देखिएन । यसका कारण समस्या अझ जटिल बन्दै गैरहेको देखिन्छ । आखिर किन त ? शिक्षक व्यवस्थापन सम्बन्धमा विगतदेखि भएको विकासक्रमको विश्लेषण गर्दा के अनुभव हुन्छ भने नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनसम्बन्धी नीतिहरू दीर्घकालीन सोचबाट भन्दा पनि तत्कालका समस्याबाट पार पाउने आशयबाट प्रेरित भएका जस्ता देखिन्छन् । कार्यान्वयनमा ल्याइएका नीति तथा कार्यक्रमहरूबाट शिक्षक व्यवस्थापनका समस्या तत्कालमा समाधान भएको जस्तो देखिए तापनि व्यवहारमा भन्ने पेचिला बन्दै गएका छन्, जटिल बन्दै गएका छन् । मुलुकलाई दीर्घकालसम्म असर गर्ने विषयमा निर्णय गर्दा विद्यमान अवस्थाको विश्लेषण र भावी परिकल्पनाका साथै जोखिमको समेत पूर्वानुमान गर्नुपर्नेमा सो हुन नसकेकोले शिक्षक व्यवस्थापनसम्बन्धी नीतिको कार्यान्वयन पक्ष कमजोर बन्न पुगेको छ, सरोकारवालाहरूको विश्वासमा कमी आएको छ, कार्यान्वयन भएका नीतिहरूको दिगोपनामा समेत प्रश्न खडा भएको छ, नीति कार्यान्वयनबाट अपेक्षित नतिजा प्राप्त गर्न सकिएको छैन । शिक्षक व्यवस्थापनमा हालसम्म भएको यस अवस्थालाई समयमा नै समाधान गर्ने प्रयास गरिएन भने यो मुद्दा शिक्षाक्षेत्रमा अझ पेचिलो र व्यापक बन्दै अन्य पक्षमा समेत प्रभाव पार्न सक्ने देखिन्छ ।

### अबका दिनमा गर्नेपर्ने कार्यहरू

शिक्षक व्यवस्थापनका बारेमा चर्चा गर्दा यसलाई दुई भागमा राखेर हेर्नुपर्ने देखिन्छ । सर्वप्रथम हाल कार्यरत शिक्षकको गुणस्तर के कसरी बढाउन सकिन्छ, यिनीहरूलाई कसरी व्यवस्थित गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा स्पष्ट नीति तय गरी सोको कार्यान्वयन गरिनुपर्दछ । दोस्रोमा अब शिक्षण पेसामा वा सेवामा आउने शिक्षकको गुणस्तर र व्यवस्थापनका बारेमा



सोचिनु पर्दछ । यी दुई पक्षहरू शिक्षक व्यवस्थापनका प्रत्यक्ष पक्षको रूपमा रहेका हुन्छन् । तर शिक्षक व्यवस्थापनका कार्यमा छुटाउने नहुने अर्को पक्ष भनेको विद्यालय व्यवस्थापनलाई सुदृढ बनाउने हो । प्रभावकारी शिक्षक व्यवस्थापन र सुदृढ विद्यालय व्यवस्थापनबाट विद्यालय शिक्षामा गुणस्तर बढाउन सकिन्छ ।

हाल कार्यरत शिक्षकको गुणस्तर बढाउने कार्य चुनौतीपूर्ण छ । लामो सेवा अवधि भएका र उमेरका हिसाबले पनि धेरै वर्ष पुगिसकेका शिक्षकहरूको पेसागत दक्षता बढाउन सजिलो छैन । यसमा गरिने लगानीको औचित्यता पुष्टि गर्न पनि त्यति सहज देखिदैन । यस प्रकारका शिक्षकको क्षमता बढाउने सम्बन्धमा विविध उपायहरू त अवलम्बन गर्न सकिएला । यसको लागि लगानी (Investment), वातावरण (Enabling environment), प्रतिबद्धता (Commitment) र संयन्त्र (Institutional arrangement) को आवश्यकता पर्दछ । शिक्षकका पेसागत सस्थासँगको सहकार्य पनि उत्तिकै मात्रामा आवश्यक देखिन्छ ।

यसैगरी शिक्षकमा गुणस्तर छ, कस्तो भनेर मान्ने ? भन्ने पक्षमा पनि थप बहस हुनसक्छ । आजभन्दा २० वर्ष अगाडि सेवा प्रवेश गरेको शिक्षकलाई बाध्यकारी रूपबाट तालिम वा अन्य कार्यमा लगाउन सकिन्छ, सकिदैन उत्तिकै विचारणीय पक्ष रहेको छ । विभिन्न दुर्गम स्थानमा अध्यापन गराउने शिक्षकहरूको क्षमता बढाउने कार्य पनि सजिलो नहोला । यी कारणहरूले गर्दा स्थान विशेष र समय विशेषमा गुणस्तरीय शिक्षकको परिभाषामा पनि फरक हुनुपर्छ भन्ने मान्यता अगाडि नआउला भन्न सकिदैन । सरोकारवालाहरूका आआफ्नै मत र मान्यताहरू अगाडि आउन सक्छन्, तापनि यसमा अन्तराष्ट्रियस्तरमा नै मान्य हुने किसिमबाट तय गरिएका आधारहरूको सहयोग लिई कार्य अगाडि बढाउन सकिएला ।

शिक्षकको गुणस्तरमा प्रभाव पार्ने पक्षहरू के के हुन् भनी पहिचान गरी सो बमोजिम नीति तय गरी

कार्यान्वयनमा ल्याउनु पर्ने देखिन्छ । ERIC (2006) ले हालसम्मका अध्ययन अनुसन्धानका आधारमा शिक्षकको गुणस्तरमा प्रभाव पार्न सक्ने पक्षहरूलाई मोटामोटी रूपमा तीन समूहमा वर्गीकरण गरेका छन् । शिक्षकको गुणस्तरमा प्रभाव पार्ने पहिलो पक्ष भनेको शिक्षकले प्राप्त गर्ने सेवा सुविधा आदि विषयसँग सम्बन्धित रहेको छ । दोस्रोमा शिक्षकको पेसागत गुण र वैयक्तिक विशेषताहरूसँग सम्बन्धित पक्षहरू पर्ने पर्दछन् । यसैगरी तेस्रो महत्वपूर्ण पक्षमा Input based view of teacher र यसबाट विद्यार्थीले हासिल गर्ने उपलब्धिमा पर्ने प्रभावसँग सम्बन्धित पक्षहरू रहेका छन् । शिक्षकले हासिल गरेको अनुभव, सीप, विषयगत दक्षता र तालिम तथा प्रमाणपत्र पनि शिक्षकको गुणस्तर मापन गर्ने आधारहरू मान्ने गरेको पाइन्छ । यी भनाइहरू सिद्धान्तको रूपमा रहेको देखिन्छ । यसलाई व्यवहारमा कार्यान्वयन गर्न त्यति सजिलो छैन । आफ्नो परिवेश अनुकूल बनाई कमशः कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिने विषयहरू पहिचान गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

माथिका यिनै सन्दर्भलाई ध्यानमा राखी अवस्थाको विश्लेषण गर्दा विद्यालय शिक्षामा कार्यरत शिक्षकको पेसागत दक्षता, क्षमता र कार्य गुणस्तरमा सुधार गर्नका लागि देहायका उपायहरू उपयोगी बन्न सक्छन् ।

क) माथि नै उल्लेख गरिसकियो कि विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर विकासमा जिम्मेवार रहेका विभिन्न पक्षहरूमध्ये शिक्षक पक्ष सबैभन्दा महत्वपूर्ण हुन्छ । अन्य पक्षको अभावमा शैक्षिक प्रणाली सञ्चालन हुन सक्छ तर शिक्षकको अभाव वा शिक्षक परिचालन विना गुणस्तरीय शिक्षाको कल्पनासम्पन्न पनि गर्न सकिदैन । विद्यालयमा एउटा शिक्षक भएमा कक्षा सञ्चालनको वातावरण बन्न सक्दछ, समन्वयको वातावरण बन्न सक्दछ, यसैगरी आवश्यक अन्य पक्षको व्यवस्थापन गर्न सकिने हुन्छ । तर सोही शिक्षकको अभावमा विद्यालय सञ्चालनको वातावरण नै बन्दैन तसर्थ विद्यालय शिक्षामा



शिक्षक भनेको सबैथोक हो (ERIC, 2006)। यो मान्यता हिजो पनि थियो, आज पनि छ, र भोलि पनि रहि रहनेछ। शिक्षकको यही भूमिकाका कारणले होला उनीहरूलाई परापूर्वकालमा समाजमा उच्च स्थान दिइएको थियो। हाल आएर यस भावनामा परिवर्तन आएको देखिएको छ। हिजोका दिनमा समाजमा अति आदरणीय स्थानमा रहेका शिक्षकको स्थान आज आएर घट्नुका पछाडि विविध कारणहरू जिम्मेवार रहेका हुन सक्छन्। यसमा अन्य कारणहरूभन्दा पनि शिक्षक स्वयम्का व्यवहार र आचरण बढी मात्रामा जिम्मेवार रहेका देखिन्छन्। गुमेको स्थान लिनका लागि सर्वप्रथम शिक्षकको व्यवहारमा परिवर्तनको आवश्यकता देखिन्छ। शिक्षक हुनु भनेको अरुभन्दा फरक हुनु हो, समाजमा पथपददर्शक हुनु हो, विद्यार्थीहरूकालागि अनुकरणीय हुनु हो भन्ने भावना शिक्षकमा जगाउन सकिनेमा हाल गुमेको स्थान सजिलै लिन सकिने हुन्छ। यो व्यवहारमा परिवर्तन ल्याउने कार्य कुनै तालिमले भन्दा पनि शिक्षक स्वयम्बाट आफ्ना कार्य आत्मसात् गरेर सुधारका योजना बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउनु पर्ने हुन्छ। पेसाले शिक्षक हुन सजिलो होला तर विद्यार्थीको मनमस्तिष्क र समाजको आकङ्क्षा बमोजिमको शिक्षक हुन त्यति सजिलो छैन, सबै शिक्षकले बुझ्नु पर्ने पक्ष यही हो। तसर्थ पहिलो चरण भनेको व्यवहारमा परिवर्तन हो, शिक्षक भित्रको प्रतिबद्धता हो। यसको लागि थप स्रोत आवश्यक पर्दैन। यसमा आचारसंहिताले काम गर्न सक्छ।

- ख) सबैले भन्ने गर्छन् असल शिक्षक हुन पक्कै पनि सजिलो छैन। विविध पृष्ठभूमिबाट आएका सबै विद्यार्थीको मनोभावना बुझेर उनीहरूलाई निश्चित दिशा प्रदान गर्ने कार्य कठिन मात्र होइन कि चुनौतीपूर्ण पनि छ। कक्षामा रहेका सबै विद्यार्थीहरू शिक्षकले गर्ने कार्यमा आश्रित रहेका हुन्छन्। उनीहरू शिक्षकको व्यवहारबाट

आफ्नो बानी व्यहोरा निर्माण गर्छन्। कक्षाकोठामा शिक्षक हाँसेमा सबै विद्यार्थी हाँस्ने हुन्छन्, शिक्षक रिसाएमा त्यसको सोभो असर विद्यार्थीमाथि पर्ने हुन्छ। शिक्षकले नजानेर गरेको कार्यको असरसमेत विद्यार्थीमा पर्न जान्छ। विद्यार्थीलाई कुन दिशातर्फ लैजाने भन्ने कार्य शिक्षकमा निर्भर हुन्छ। यसैगरी विद्यार्थीहरूलाई सक्रिय वा निष्क्रिय बनाउने कार्य पनि शिक्षकमा निर्भर रहेको हुन्छ। कक्षाकोठामा रहेका सबै विद्यार्थीलाई शिक्षण क्रियाकलापमा सरिक बनाउन सकेमात्र पनि विद्यार्थीहरूले आफू पनि उक्त शिक्षण क्रियाकलापमा सहभागी भएको अनुभव गर्न सक्ने थिए। शिक्षक सबै थोक हो भन्नुको मतलब कक्षाकोठाभित्रका सबै कार्य शिक्षकले मात्र गर्नुपर्छ भन्ने होइन। असल शिक्षकले त कार्य गराउने हो। विद्यार्थीलाई सक्रिय बनाउने हो। त्यही भएर नै शिक्षक अरुभन्दा फरक हुन्छन् भन्न खोजिएको हो। शिक्षकलाई यही कार्य बुझाउन शैक्षिक नीति निर्माता, तालिम प्रदायक र अनुगमनकर्ताहरूलाई वर्षौंदेखि हम्मेहम्मे परेको छ। विद्यार्थीहरूलाई सक्रिय बनाउने कार्यलाई दोस्रो महत्वपूर्ण कार्यको रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ। यो कार्य विद्यालयमा आपसी छलफल गरेर मात्र पनि तय गर्न सकिन्छ। यसको लागि पनि थप स्रोत आवश्यक नहुन पनि सक्छ।

- ग) शिक्षकको गुणस्तरको विकास गर्न शिक्षकले हाल प्रयोगमा ल्याएको शिक्षण तौरतरिकामा सुधार गर्नु आवश्यक देखिन्छ। यसका लागि शिक्षकहरूले हाल गरिआएका शिक्षण विधि, तरिका र उपायहरूका बारेमा एकपटक पुनर्विचार गर्नुपर्ने हुन्छ। शिक्षक स्वयम्ले आफूले सम्पादन गरेका कार्यहरू र यसबाट प्राप्त नतिजाका बारेमा विश्लेषण गर्न सकेमा सुधारको बिन्दु पहिल्याउन सजिलो हुन्छ। यो एक किसिमको स्वमूल्याङ्कन पनि हो। पहिलो चरणमा प्रत्येक शिक्षकले आफूले गरिआएका



कार्यका सम्बन्धमा पुनरावलोकन गरिसकेपछि अन्य सहकर्मी साथीहरूसँग छलफल आरम्भ गरेमा मात्र पनि हालको अवस्थामा धेरै सुधार आउनसक्छ । यसबाट मैले सुधार गर्नुपर्ने विषयहरू के के रहेछन् भन्ने सूचना प्राप्त गर्न सकिन्छ । यस्तै किसिमको छलफल विद्यालय निरीक्षक र स्रोतव्यक्तिसँग पनि आयोजना गर्न सकिन्छ । स्रोतकेन्द्रस्तरमा विभिन्न विषयगत शिक्षकहरूको छलफल तथा अन्तरक्रिया पनि यही आशयबाट राखिएको थियो तर यसलाई सोचेजस्तो रूपमा व्यवहारमा कार्यान्वयन गर्न सकिएको छैन । यो चरण भनेको स्वमूल्याङ्कनको चरण हो । आफ्नो व्यवहारको पुनरावलोकन गर्ने चरण हो । आफ्ना कार्य अन्य सहकर्मीसँग आदानप्रदान गर्ने चरण पनि हो ।

घ) शिक्षकका कार्यहरू क्रियाकलापमुखी बनाउन हालको जस्तो एकमात्र पाठ्यपुस्तक प्रयोग गर्ने प्रणालीमा सुधार ल्याउन आवश्यक देखिन्छ । मुलुकका अधिकांश शिक्षकहरूले पाठ्यपुस्तकलाई नै प्रमुख आधार मानेर अध्यापन गरिराएको देखिन्छ । प्रत्येक शिक्षकलाई एक एक प्रति पाठ्यक्रम उपलब्ध गराई सोको आधारमा उनीहरूबाट नै क्रियाकलाप निर्धारण गराउनु पर्दछ । पाठ्यक्रमको प्रयोगबाट शिक्षक स्वयमूलाई क्रियाकलाप निर्धारण गर्न लगाउँदा उनीहरूमा पनि नियमित रूपमा अध्ययन गर्ने बानीको विकास हुन्छ । सुरुका समयमा शिक्षकहरूले पाठ्यपुस्तकको सहायता लिन सक्छन् । तर पछि गएर आफै क्रियाकलाप निर्धारण गर्न सक्ने बनाउनु पर्ने हुन्छ । निरन्तरको यस कार्यबाट शिक्षकहरू आफ्नो विषयमा निपुण बन्न पुग्दछन् । यी कार्यबाट शिक्षकहरूमा पेसागत दक्षताको विकास हुन पुग्दछ । शिक्षण विधिमा विविधता आउन सक्छ । कार्यरत शिक्षकमा नयाँपन पनि आउन सक्छ ।

ङ) हालको विद्यालय निरीक्षण तथा सुपरीवेक्षण पद्धतिमा सुधार गरी यसलाई शिक्षकको मागसँग

सम्बन्धित गराउनु आवश्यक देखिन्छ । यसलाई शिक्षकले आवश्यक ठान्ने वातावरण तयार गर्न सकिएमा यो मागमा आधारित बन्न सक्दछ अन्यथा हालको परिपाटीबाट सुधारको गुन्जायस कम छ । एउटा निश्चित समयमा निरीक्षक र शिक्षकको बीचमा अन्तरक्रिया हुने वातावरण बनाउनु पर्दछ । प्रधानाध्यापक र विद्यालयका योग्य शिक्षकलाई निरीक्षकको रूपमा विकास गरी उनीहरूसँगको अन्तरक्रियालाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्ग बनाउनु पर्दछ ।

माथि दिएका कार्यहरू शिक्षकको प्रत्यक्ष व्यवहारसँग सम्बन्धित छन् । यसका लागि शिक्षक स्वयमूबाट सुधारका कार्य सुरु गर्नु पर्ने हुन्छ । शिक्षकका व्यवहारमा सुधार गर्नुपर्ने हुन्छ । यसका साथै शिक्षकको कार्यसम्पादन र सोको नतिजालाई पारदर्शी ढङ्गबाट प्रकाशन गर्ने व्यवस्था गरी एउटा समयबद्ध तालिकाको आधारमा बढ्दो हुने पद्धतिको विकास गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यसैगरी सरुवा तथा अन्य सेवानिवृत्त सुविधा पनि पारदर्शी र समयसापेक्ष बनाउनु आवश्यक छ । यी पक्षहरू पनि शिक्षकको गुणस्तरसँग कुनै न कुनै रूपमा जोडिएर आउने गर्दछन् ।

अब शिक्षण सेवामा प्रवेश गर्ने शिक्षकको गुणस्तरका सुधारका सम्बन्धमा देहायका उपायहरू उपयोगी हुनसक्छन् :

क) समाजमा रहेका विभिन्न पेसा र व्यवसायसँग सम्बन्धित सेवा सुविधाहरूले पनि व्यक्ति कुन पेसा अंगाल्न चाहन्छ भन्ने देखिन्छ । पेसामा रहेका सेवा र सुविधा एवम् त्यसबाट समाजमा प्राप्त गर्न सकिने हैसियतले व्यक्तिलाई पेसा छनोट गर्न उत्प्रेरित गर्दछ । पेसालाई मर्यादित र आकर्षक बनाउन सकेमा मात्र यसमा उच्च शैक्षिक दक्षता र योग्यता भएका व्यक्तिलाई प्रवेश गराउन सकिन्छ । योग्य र दक्ष व्यक्तिलाई शिक्षण पेसामा ल्याउन सकेमा शिक्षाको गुणस्तर बढ्ने विश्वास गरिन्छ । तर विडम्बना के छ



भने विश्वविद्यालयमा राम्रो अङ्क ल्याउने विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण पेशामा ल्याउन सकिएको छैन भन्दा त्यति अन्यथा नहोला । निजामती र शिक्षण पेशामा प्रवेश गर्नेहरूको शैक्षिक दक्षता माथिल्लोस्तरको नरहेको पक्कै हो । एकातिर मुलुकको स्थायी सरकार भनिने समूह र देशको भावी पुस्ता तयार गर्ने शिक्षक समूह अन्य सेवा वा समूहमा रहेका व्यक्तिभन्दा अझ बढी सक्षम र दक्ष हुनुपर्ने हुन्छ । हाल निजामती सेवा र शिक्षक सेवामा रहेका व्यक्तिहरूको सुरु तलब भत्ता र पेन्सनमा खासै फरक त छैन तर पनि राम्रो अङ्क प्राप्त गर्ने समूहलाई यसमा आकर्षित गर्न नसक्दासम्म गुणस्तरीय शिक्षक प्राप्त गर्ने कार्य चुनौतीपूर्ण नै छ । विश्व विद्यालयमा उच्च अङ्क ल्याउने विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण पेशामा ल्याउने नीति अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

- ख) शिक्षकलाई दिइने सेवासुविधा बाहेकका अन्य विषयहरूले शिक्षकको मनोबलमा ठूलो असर पार्ने गरेको छ । निजामती सेवाको प्रथम श्रेणी र शिक्षक सेवाको प्रथम श्रेणीको एउटा शिक्षकको तलबभत्तामा खासै अन्तर नरहेको भए तापनि अन्य सुविधाका बीचमा ठूलो अन्तर रहेको छ । किन यतिका अन्तर रहेको छ त ? यही अन्तरले गर्दा पनि शिक्षण पेशामा रहेका व्यक्तिहरूको मनोबलमा कमी आएको हुनसक्छ । अधिकारप्राप्त व्यक्तिले आफूले पाएको अधिकार जनताको सेवाको लागि हो भन्ने भावना विकास गर्न सकेमा मात्र यसमा रहेको अन्तर घटाउन सकिन्छ । राम्रा व्यक्तिलाई शिक्षण पेशामा टिकाउन र राख्न शिक्षकको मनोबल बढ्ने कार्यहरू कार्यान्वयन गर्नुपर्ने देखिन्छ । निजामती सेवामा थप पारदर्शिताको आवश्यकता देखिन्छ । राज्यका विविध निकायमा कार्यरतहरूको सेवा सुविधामा पारदर्शिता कायम गर्नुपर्ने देखिन्छ ।
- ग) विभिन्न विषय अध्यापन गराउने शिक्षकहरूको लागि प्रदान गरिने एउटै तलब भत्ता र सुविधाले पनि योग्य शिक्षकको उपलब्धतामा ठूलो असर

पार्ने गरेको देखिन्छ । गणित र विज्ञान जस्ता विषयहरू अध्यापन गराउन मुलुकका लागि योग्य शिक्षकको अभाव यसै पनि छ त्यसमा पनि यी विषयहरू अध्ययन गरेका व्यक्तिहरू सकेसम्म अन्यत्र जाने र केही उपाय नलागेपछि शिक्षण पेशामा आउने परिपाटीबाट कस्ता व्यक्ति शिक्षक पेशामा राखिएको होला सहजै अनुमान गर्न सकिन्छ । यस किसिमका विषयहरू अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूलाई थप सुविधाको व्यवस्था गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

- घ) राम्रा र योग्य शिक्षकको उपलब्धता विद्यालयको सामाजिक अवस्था, भौगोलिक अवस्था, प्रधानाध्यापकको नेतृत्व क्षमता आदिमा पनि भर पर्ने गर्दछ । मानिस स्वभावैले बढी सुविधा पाउने स्थानमा जान चाहन्छ । अझ अङ्ग्रेजी, गणित र विज्ञान विषय पढाउने शिक्षकहरूले त Tuition पढाउने स्थानमा बढी आकर्षित हुने गरेको पाइन्छ । एस एल सी परीक्षा केन्द्रले पनि शिक्षक विद्यालयमा स्थिर हुने नहुने विषयमा प्रभाव पारेको पाइन्छ । ग्रामीणस्थानमा योग्य शिक्षक रहने व्यवस्था गर्न थप प्रोत्साहनका कार्यहरू गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।
- ङ) विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि केही हदसम्म उसको वंशानुगत क्षमतामा भर पर्ने गर्दछ । तर यो बढी मात्रामा घर परिवार र समुदायको वातावरण, विद्यालयको वातावरण, शिक्षा नीति आदिमा भर पर्ने गर्दछ । परिवर्तन गर्न सक्ने वातावरणमा परिवर्तनका लागि जोड दिनुपर्ने देखिन्छ, यी वातावरण अनुकूल बनाउनेतर्फ पनि सोचिनु आवश्यक देखिन्छ । शिक्षकले आफ्नो कार्यक्षमता विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिसँग पनि जोडेर हेर्ने हुनाले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउन सहायक हुने वातावरण विद्यालयमा सिर्जना गर्नेतर्फ पनि उतिकै मात्रामा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ ।
- च) विश्वविद्यालय शिक्षाको गुणस्तरको सोभो असर विद्यालयमा नियुक्ति हुने शिक्षकमा पर्ने गर्दछ ।

शिक्षकले विषयवस्तु सम्बन्धी ज्ञान विश्वविद्यालयमा नै हासिल गर्ने हुन्छन् । विश्वविद्यालयमा हासिल गर्न नसकिएको ज्ञान त्यसपछिका समयमा हासिल गर्न कठिन नै हुन्छ । शिक्षक पेसामा प्रवेश गरिसकेपछि हासिल गरिने सीप मात्र हो । विश्वविद्यालयमा हासिल गर्नुपर्ने ज्ञान हासिल गर्न नसकेको व्यक्ति शिक्षण पेसामा प्रवेश गरेमा त्यसको असर विद्यालय शिक्षामा कम्तीमा पनि ३० वर्षसम्म रहने गर्दछ । सो अवधिमा उसको क्षमता बढाउन जे जति प्रयास गरेमा पनि त्यसबाट बाँच्छत सफलता हासिल गर्न सकिँदैन । फेरि एकपटक सेवा प्रवेश गरिसकेपछि थप अध्ययन गर्ने नपर्ने हाम्रो जस्तो परिस्थितिमा शिक्षकले सेवा प्रवेश गरिसकेपछि थप अध्ययन गर्दछ भन्नु पनि त्यति व्यावहारिक नहुन सक्छ । तसर्थ अबका दिनमा गुणस्तरीय शिक्षकको व्यवस्था गर्न विश्वविद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा समेत सुधार गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

#### अन्तमा,

विद्यालयको वातावरण विभिन्न पक्षहरूको सम्मिश्रणको योग हो । यसमा अभिभावक, शिक्षक, शैक्षिक प्रणाली र शिक्षासँग सम्बन्धित नीतिगत पक्षहरू पर्दछन् । यी पक्षहरूमा सुधार गरेर शिक्षाको गुणस्तरमा सुधार गर्न सकिन्छ । विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्नमा शिक्षकको महत्वपूर्ण भूमिका हुने हुनाले शिक्षकको व्यवस्थापन र दक्षता बढाउने कार्यमा ध्यान केन्द्रित गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यस कार्यमा प्रभावकारी शैक्षिक नीतिका साथै शिक्षकहरूको पेसागत संस्थाहरूको सहकार्य सहयोगी बन्न सक्दछ । शिक्षकको गुणस्तरमा सुधार गर्न हाल कार्यरत शिक्षकको व्यवस्थापन र अब शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्ने शिक्षकको लागि स्पष्ट नीतिगत व्यवस्था तय गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनु आवश्यक देखिन्छ । नेपालको सन्दर्भमा भएका शिक्षकको व्यवस्थापनलाई पहिलो कार्यमा रूपमा लिई अनि मात्र गुणस्तर सुधारमा

जोड दिनु उपयुक्त हुन्छ । भएका शिक्षकको व्यवस्थापन भनेको पनि गुणस्तरमा सुधार गर्ने एउटा प्रक्रिया हो । अब शिक्षण पेसामा आउने व्यक्तिका लागि स्पष्ट नीतिगत व्यवस्था गरेर मात्र अगाडि बढ्नु उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

#### सन्दर्भ सामग्रीहरू

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६४). *तीनवर्षीय अन्तरिम योजना २०६४-२०६६*. काठमाडौं : राष्ट्रिय योजना आयोग ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०५९). *शिक्षा नियमावली २०५९*. काठमाडौं : शिक्षा मन्त्रालय ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६). *विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २०६६-२०७१*. काठमाडौं : शिक्षा मन्त्रालय ।

शिक्षा विभाग (२०६६). *विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको वार्षिक कार्यक्रम र बजेट २०६६*. काठमाडौं : शिक्षा विभाग ।

Dolton, P. J. (2006). Teacher supply. In Erick Hanushek and Finish Welch (EDs.), *Handbooks in Economics 26, Hand Book of the Economic of Education, Vol 2*. Amsterdam : ELSEVIER.

Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2006). Teacher quality. In Erick Hanushek and Finish Welch (EDs.), *Handbooks in Economics 26, Hand Book of the Economic of Education, Vol 2*. Amsterdam : ELSEVIER.

UNESCO (2009/10). *Global Monitoring Report 2010 Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.

Mingat, A., Tan, J. and Sosale, S. (2003). *Tools for Education Policy Analysis*. Washington DC: The World Bank.



# प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास: केही नीतिगत प्रयासहरू

शालिकराम भुसाल,  
प्राविधिक अधिकृत, शैजविके

## १. परिचय

शिक्षाबाट कुनै पनि व्यक्ति तथा बालबालिकाहरू वञ्चित नहुन भन्ने मूल उद्देश्य सबैका लागि शिक्षाले लिएको छ । यस कार्यक्रमको पृष्ठभूमिलाई हेर्दा सर्वप्रथम सन् १९९० को मार्चमा थाइलैण्डको जोमटिएनमा सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन भएको थियो । यसको कार्यान्वयनका लागि नेपालले आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना दोस्रो (BPEP II) कार्यान्वयन गर्‍यो । आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रोको कार्यान्वयनको क्रममा संयुक्त राष्ट्र सङ्घले सिनेगलको डकारमा सन् २००० को अप्रिलमा सम्पन्न शिक्षा विषयको विश्व फोरमले सबैका लागि शिक्षा अभियानका विभिन्न पक्षहरूबारे लेखाजोखा भयो । त्यसैका आधारमा छ ओटा पूर्व लक्ष्यहरूलाई अझै स्पष्ट पार्नुका साथै सन् २०१५ सम्ममा ती लक्ष्य हासिल गर्ने प्रतिवद्धता पनि जाहेर भयो । परिमार्जित 'सबैका लागि शिक्षा सन् २०१५ मा' मुख्य नारा थियो "Education for all : meeting the learning needs of all." यस अभियानलाई प्रभावकारी एवम् सशक्त बनाउन १२ ओटा बूदा सहितको "Daker EFA Framework" निर्माण गरियो । यस आधारपत्रमा राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय स्तरको सामूहिक प्रतिवद्धता छ । जसअनुसार कुनै पनि राष्ट्रले उक्त ढाँचा (Framework) बमोजिमको कार्यक्रम अपनाउन प्राविधिक क्षमता र स्रोतको अभावमा पनि पछि पर्न दिनुहुँदैन भन्ने कुराको प्रतिवद्धता जनाइएको छ । यसले प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा र आधारभूत प्राथमिक शिक्षा समेतमा धेरै ठूलो योगदान गरेको छ । यसैका आधारमा नेपाल सरकारले सबैका लागि शिक्षा कार्ययोजना नेपाल (सन् २००१-२०१५) लाई

स्वीकृत गर्‍यो । डकार कार्य ढाँचा र कार्ययोजनाले सबैका लागि शिक्षाका छ ओटा लक्ष्यहरू र नेपालद्वारा छुट्टै एउटा लक्ष्य थप गरी उक्त कार्ययोजना बनाइएको थियो ।

सन् २००९ मा सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) सम्पन्न भइसकेको छ । परिवर्तित सन्दर्भमा सबैका लागि शिक्षा योजना, राष्ट्रिय कार्य योजना (सन् २००१-२०१५) र नेपालको प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी रणनीति पत्र (वि.सं. २०६१) र त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना आधारमानी तथा हालसम्मको अनुभवलाई मूल्याङ्कन गरी विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (वि.सं. २०६६-२०७२) निर्माण भई कार्यक्रमसमेत लागू भइसकेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा पनि प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास नामको कार्यक्रमलाई समावेश गरिएको छ । यसैका आधारमा सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमकै निरन्तर रूपमा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम सञ्चालनमा छ ।

## २. सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (सन् २००१-२०१५)मा भएका प्रयासहरू

(क) सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्यहरू निर्धारण  
यस कार्ययोजनाले डकार सम्मेलनबाट सन् २०१५ सम्मका लागि घोषित छ ओटा प्रमुख लक्ष्यहरूलाई र नेपालको जातीय, भाषिक र सामाजिक विविधतालाई मध्य नजर गरी एउटा लक्ष्य थप गरी आरुनो सन्दर्भ अनुकूल निम्नानुसारका सात ओटा लक्ष्यहरू निर्धारण गरेको थियो ।

१. विशेषतः अत्यन्तै विपन्न र सुविधाविहीन बालबालिकालाई समेट्ने गरी प्रारम्भिक



बालविकास शिक्षाका कार्यक्रमहरू एवम् व्यवस्थाहरूको विकास एवम् विस्तृतीकरण ।

२. सन् २०१५ भित्र सबै बातबालिका खास गरी बालिकाहरू, कठिन परिस्थितिका बातबालिका र अल्पसङ्ख्यक समुदायका बालबालिकाहरूका लागि स्तरीय, निःशुल्क तथा अनिवार्य प्राथमिक शिक्षामा पहुँच र पूर्ण प्राप्ती सुनिश्चित गर्ने ।
३. सबै युवक तथा प्रौढहरूको आवश्यकताअनुसार उचित सिकाइ र जीवनोपयोगी सीपमूलक कार्यक्रमहरूमा न्यायोचित पहुँच विस्तार गरी सुनिश्चित गराउने ।
४. सन् २०१५ सम्म प्रौढ साक्षरता तहमा खास गरी महिला साक्षरतामा, कम्तीमा ५० % वृद्धि गर्ने र सबै प्रौढहरूका लागि आधारभूत तथा निरन्तर शिक्षामा न्यायोचित पहुँच पुर्याउने ।
५. सन् २००५ सम्म प्राथमिक तथा माध्यमिक तहसम्मको शिक्षामा लैङ्गिक विभेदीकरण निर्मूल गरी सन् २०१५ सम्म शिक्षामा लैङ्गिक समानता कायम गर्ने, छात्राहरूका लागि गुणस्तरीय आधारभूत शिक्षामा पहुँच र उपलब्धि सुनिश्चित गर्ने ।
६. गुणस्तरीय शिक्षाका सबै पक्षहरूसँग सम्बन्धित विशिष्ट एवम् मापन गर्न सकिने सिकाइ उपलब्धिहरू खास गरी साक्षरता, गणितीय ज्ञान र जीवनोपयोगी सीपहरूको विकास सुनिश्चित गर्ने ।
७. आदिवासी, जनजाति र भाषिक अल्पसङ्ख्यक समुदायका लागि मातृभाषामा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्न पाउने अधिकार सुनिश्चित गर्ने ।

यिनीहरूमध्ये लक्ष्य नं. १ प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकाससँग सम्बन्धित छ ।

#### (ख) प्रारम्भिक बालविकासका सूचकको आधारमा लक्ष्य निर्धारण

यस कार्ययोजनाले निम्नलिखित सबैका लागि शिक्षाका प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षासँग सम्बन्धित सूचकहरू र सन् २०१५ सम्मको लक्ष्य एवम् मौजुदा स्थिति उल्लेख गरेको छ ।

उक्त लक्ष्य प्राप्त गर्नका लागि अल्पकालीन रणनीति (सन् २००१-२००५), मध्यकालीन रणनीति (सन् २००५-२०१२) र दीर्घकालीन रणनीति (सन् २०१२-२०१५) गरी तीन चरणका रणनीतिहरू उल्लेख गरेको पाइन्छ ।

#### (ग) प्रारम्भिक बालविकासका नीति र रणनीतिहरू निर्धारण

यस कार्ययोजनाले प्रारम्भिक बालविकासका रणनीतिहरूमा नीति तथा कार्यक्रम तर्जुमा, प्रारम्भिक बातविकासमा एकीकृत पहुँच, समुदायमा आधारित पहुँचको प्रयोग, स्थानीय निकायमा अधिकार प्रत्यायोजन, सूचना, शिक्षा र सञ्चारको प्रयोग परीक्षण कार्यक्रम र क्षमता विकासलाई उल्लेख गरेको थियो ।

#### (घ) प्रारम्भिक बातविकासका मुख्य कार्यक्रमहरू निर्धारण

यसले मुख्यत तीनओटा मुख्य कार्यक्रमहरू राखेको पाइन्छ ।

१. विद्यालयमा आधारित प्रारम्भिक बातविकास कार्यक्रम
२. ३-४ वर्ष उमेर समूहको बालबालिकाका लागि समुदायमा आधारित बालविकास कार्यक्रम

तालिका : सबैका लागि शिक्षाका मुख्य सूचकको आधारमा लक्ष्य

क्र.सं	सूचकहरू	सन् २०००	सन् २००५	सन् २००७	सन् २०१२	सन् २०१५
१.	प्रारम्भिक बालविकास कूल भनोदर	१३	२०	३२	६०	८०
२	प्रारम्भिक बालविकास सेवा प्राप्त हुनेहरूको एक कक्षामा भर्ना प्रतिशत	१०.५	३०	४०	६५	८०



३. ३ वर्ष मुनिका बालबालिकाहरूसम्बन्धी अभिभावकहरूका लागि अभिभावक शिक्षा कार्यक्रम

**(ड) कार्ययोजनाका क्रियाकलाप र क्षेत्र निर्धारण**

यस कार्ययोजनाले सिकाइ अवसरहरू, अभिभावक शिक्षा कार्यक्रम, नीति निर्माण, वकालत र सञ्चार कार्यक्रम, क्षमता विकास कार्यक्रम र अनुगमन मूल्याङ्कन र निरीक्षण गरी पाँच ओटालाई आफ्नो क्रियाकलापका क्षेत्रहरूमा उल्लेख गरेको पाइन्छ। सिकाइ अवसरका विस्तारका लागि पाठ्यक्रम र सामग्री निर्माण, स्रोतपुस्तिका निर्माण, तालिम प्याकेज निर्माण, प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमलाई शिक्षक तालिम, साक्षरता र महिला शिक्षासँग सम्बन्धित (Links) गर्ने, ६ वर्ष मुनिका सबै बालबालिकालाई भर्ना गर्ने (सन् २००३-२०१५) र प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र स्थापना गर्ने क्रियाकलापहरू उल्लेख गरिएको पाइन्छ। त्यस्तै अभिभावक शिक्षा विकास कार्यक्रमका लागि अभिभावक परामर्श केन्द्र स्थापना आमसञ्चार माध्यमद्वारा अभिभावक सेवा कार्यक्रम सञ्चालन, अभिभावक शिक्षा कार्यक्रमको विस्तृत प्याकेज र मूल तयारी, अभिभावकका लागि प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी सामग्री निर्माण, कार्यक्रम/क्रियाकलापहरू उल्लेख गरेको पाइन्छ। त्यसैगरी क्षमता विकास कार्यक्रमअन्तर्गत प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमलाई प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराउनु मुख्य प्रशिक्षण तथा जिल्लास्तरीय प्रशिक्षक प्रशिक्षणका साथै अनुसन्धान, अनुगमन र मूल्याङ्कनका कार्यक्रम/क्रियाकलापहरू समेत उल्लेख गरेको पाइन्छ।

**३. आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो (१९९९-२००४)मा मएका प्रयासहरू**

यो कार्यक्रम आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा गुरुयोजनाअनुसार तय गरिएको एक प्रमुख कार्यक्रमका रूपमा सन् १९९२ मा सुरु भएको थियो। यो सन् २००५ सम्मका लागि तय गरिएको तत्कालीन रणनीति हो। यसले आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा

कार्यक्रमलाई बढी प्रभावकारी र समायोजित गर्न निरन्तर रूपमा पाइला चालेको पाइन्छ। सरकारले आधारभूत प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रमका रूपमा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम (सन् १९९९-२००४) सञ्चालन गरेको थियो। सरकारको बजेट बाहेक दातृ समूहको बास्केट फण्डिङ स्किमअन्तर्गत यो कार्यक्रमलाई सहयोग पुऱ्याइएको थियो। यसअन्तर्गत शिशु कक्षा सञ्चालन गरिएको थियो।

**४. नेपालमा प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी रणनीतिक पत्र (वि.सं.२०६१) मा मएका प्रयासहरू**

यस रणनीति पत्रमा प्रारम्भिक बालविकासको कार्यक्रम, कार्यान्वयनका उद्देश्य, रणनीति, कानुनी तथा नीतिगत ढाँचा, लक्ष्यहरू, रणनीतिहरू र कार्ययोजनालाई समावेश गरिएको छ। रणनीति पत्रमा सबैका लागि शिक्षा कार्ययोजना नेपाल (वि.सं.२००१-२०१५) लाई आधार बनाई समन्वय, व्यवस्थापन, समुदायको सहभागीता, अभिभावक शिक्षा, स्वास्थ्य तथा पोषण संयोजन, भौतिक स्रोतहरू, पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री, मानवीय स्रोत अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, सञ्चार तथा आमसञ्चार माध्यम, आर्थिक व्यवस्थापन र आगामी पाइलाहरूसम्बन्धी रणनीतिहरूलाई स्थापित गरी व्याख्या गरिएको छ। यसले पछि आउने कार्यक्रमका लागि आधार पत्र तयार गरेको छ।

**५. सबैका लागि शिक्षा (सन् २००४-२००९) मुख्य दस्तावेज र कार्ययोजनामा मएका प्रयासहरू**

यो दस्तावेज सबैका लागि शिक्षा कार्ययोजना नेपाल (सन् २००१-२०१५) का लक्ष्य प्राप्तिका लागि निर्माण गरिएको पञ्चवर्षीय रणनीति कार्यक्रम हो। यसले मुख्य त तीनओटा उद्देश्यहरू राखेको पाइन्छ :

(क) प्राथमिक शिक्षामा पहुँच (Access) तथा समन्यायिकता (Equity) सुनिश्चित गर्ने

(ख) प्राथमिक शिक्षाको गुणस्तर तथा सान्दर्भिकता वृद्धि गर्ने

(ग) कार्य क्षमता तथा संस्थागत क्षमताको सुधार गर्ने ।

यो दस्तावेजले सबैका लागि शिक्षाका सन्दर्भमा आधारभूत प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम दोस्रो चरणका उपलब्धि र अनुभवलाई सुदृढीकरण गर्दै सबैका लागि शिक्षा विषयक डाकार कार्य ढाँचामा निर्धारण भएका उद्देश्यहरूमा आधारित भई छ ओटा कार्यक्रम अवयवहरू ९ एचयनचक्र ऋकउयलभलतक० निर्धारण गरिएको थियो । तिनीहरू यसप्रकार थिए :

(क) बालबालिकाहरूको विस्तार तथा सुधार

(ख) सबै बालबालिकाहरूका लागि प्राथमिक शिक्षामा पहुँचको सुनिश्चितता

(ग) पिछडिएका जनजाति तथा अल्पसङ्ख्यक भाषिक समुदायका बालबालिकाहरू लगायत सबै बालबालिकाहरूका सिकाइ आवश्यकता पूर्ति गर्ने

(घ) प्रौढ निरक्षरतामा कमी ल्याउने

(ङ) लैङ्गिक तथा सामाजिक भेदभावलाई हटाउने

(च) गुणस्तरीय शिक्षाका सबै पक्षहरूमा सुधार ल्याउने ।

यस दस्तावेजले बालबालिकाहरूको कार्यक्रमको विस्तार तथा सुधार कार्यक्रमबाट अपेक्षा गरिएका उपलब्धिहरू निम्नानुसार छन् :

माथिका उद्देश्य प्राप्तिका लागि गरिने प्रयासहरूमा शिक्षक तथा शिक्षक सेवामा संलग्न कर्मचारीहरूको कार्य क्षमता विकास गर्न मानव संसाधन योजना लागू र कार्यान्वयन गर्ने, सबै तहका शिक्षा सुधारका योजना तथा कार्यान्वयनका गतिविधिहरूमा सरोकारवाला तथा नागरिक समाजको बढी सहभागिता जुटाउने तथा पारदर्शिता, जिम्मेवारी तथा

समन्वयमा जोड दिँदै प्रशासनमा सुधार ल्याउने कुराहरू उल्लेख गरिएको पाइन्छ । यसअन्तर्गत प्रारम्भिक बालबालिका शिक्षा सन्दर्भमा लिइएका सिद्धान्त तथा रणनीतिहरूमा विद्यार्थीमा आधारित र समुदायमा आधारित बालबालिका कार्यक्रमको सुरुआत र विस्तार, लक्ष्य र उद्देश्य निर्धारण तथा निर्माण तथा कार्यान्वयनमा मुख्य भागिदारीको सिद्धान्तका आधारमा हुने कुरा उल्लेख गरिएको छ ।

#### ६. विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६२-२०७२), यसका प्रावधान, कार्यक्रम र प्रयासहरू

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (SSRP) सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको निरन्तरताका लागि विद्यार्थी क्षेत्र सुधार योजना (वि.सं. २०६६-२०७२) मा आधारित रहेर सञ्चालनमा रहेको कार्यक्रम हो । यसमा प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास, आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा, साक्षरता तथा जीवनपर्यन्त सिकाइ, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यवसायिक तालिम, शिक्षकको पेसागत विकास, क्षमता विकास, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन व्यवस्था, वित्तीय व्यवस्था, सहायता व्यवस्थापन जस्ता विषयवस्तुमा केन्द्रित रहेको छ ।

यिनीहरूमध्ये प्रारम्भिक बालशिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको क्षेत्रमा भएका व्यवस्थाहरूलाई तल सारांशमा उल्लेख गरिएको छ ।

#### (क) कार्यक्रमका लक्ष्य र उद्देश्य निर्धारण

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास सम्बन्धमा लक्ष्यका रूपमा आधारभूत शिक्षाको जगलाई सुदृढ पारी बालबालिकाको चौतर्फी विकास गर्नु र उद्देश्यका रूपमा चार वर्ष उमेरका बालबालिकाका लागि आधारभूत शिक्षाको तयारीका

तालिका : सबैका लागि शिक्षाका मुख्य सूचकको आधारमा लक्ष्य

क्र.सं	सूचकहरू	सन् २००१	सन् २००८/०९	सन् २०१५
१.	बालविकास/पूर्व प्राथमिक विद्यालय	१३	५१	८०
२	बालविकाससहित कक्षा १ मा भर्ना हुनेहरूको प्रतिशत	०८	६०	८०



निम्ती बालबालिका विकास सेवामा पहुँच बढाउने राखेको छ ।

### (ख) नीति निर्देश निर्धारण

यस योजनाले अपनाएका नीतिहरू यस प्रकार छन् :

- ४ वर्ष उमेरका लागि सरकारले एक वर्षको बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमका लागि खर्च व्यहोर्ने व्यवस्था छ । तर तोकिएकाभन्दा कम उमेरका बालबालिकाका लागि समुदायले आफ्नो स्रोतको पहिचान गरी बालविकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सकिने व्यवस्था गरेको छ ।
- गुणस्तर सुधारलाई प्रमुख रूपमा केन्द्रित गरी माग र आपूर्तिबीच सामञ्जस्यता कायम गर्दै प्रारम्भिक बालशिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको विस्तार गरिने व्यवस्था छ ।
- अल्पसङ्ख्यक, जनजाति, महिला, सीमान्तकृत समूह, दलितजस्ता पिछडिएका जनसङ्ख्या बस्ने स्थानको पहिचान गरिने छ र प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रममा उनीहरूको पहुँचलाई प्राथमिकता दिने कुरा सुनिश्चित गरिने व्यवस्था छ ।
- प्रमुख सरोकारवालाहरूद्वारा नीतिगत तथा कार्यान्वयन तह दुवैमा अविभेदकारी व्यवहार अवलम्बन हुने छ ।

### (ग) सन् २०१५ सम्ममा मुख्यमुख्य नतिजाहरूको निर्धारण

यस योजनाले राखेका मुख्यमुख्य नतिजाहरू यस प्रकार छन् :

- ४ वर्ष उमेरका ६७ % बालबालिकाले प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमको अनुभव हासिल गरेको हुनेछन् ।
- सबै प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास केन्द्रहरूले प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको न्यूनतम मापदण्ड हासिल गरेका हुनेछन् ।
- कक्षा १ मा प्रवेश गर्नेमध्ये ६४ % बालबालिकाले प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको अनुभव लिएका हुनेछन् ।

### (घ) रणनीतिक क्रियाकलापको निर्धारण

यस योजनाले राखेका मुख्यमुख्य रणनीतिक क्रियाकलाप यस प्रकार छन् :

- शिक्षा मन्त्रालयले स्थानीय स्तरमा साभेदारीको व्यवस्थासहित विभिन्न निकायहरूको उत्तरदायित्व तोकेको प्रारम्भिक बालशिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको कार्य सञ्चालन निर्देशिकाको प्रयोग गर्ने छ
- राष्ट्रिय योजना आयोगमा गठित उच्चस्तरीय समन्वय समितिमार्फत् विभिन्न मन्त्रालयहरू ( शिक्षा, स्थानीय, स्वास्थ्य र महिला, बालबालिका तथा समाज कल्याण मन्त्रालयहरू) बीच समन्वयको व्यवस्था गर्ने छ
- यस कार्यक्रममा बालबालिकाको पहुँच तथा सहभागिता बढाउन पिछडिएका क्षेत्रमा कार्यक्रमको विस्तार गरिने छ
- मागको सिर्जना गर्ने, आवश्यकता पहिचान गर्ने, योजना बनाउने, कार्यान्वयन गर्ने तथा गुणस्तर मापदण्ड सुनिश्चित गर्ने जिम्मेवारी स्थानीय सरकारको हुने छ
- यसका लागि सरकारी तथा गैरसरकारी निकायको सहयोगमा आमा समूह, युवा सङ्गठनहरू, उपभोक्ता समूह, लघु ऋण समूहसँग साभेदारीमा काम गर्ने मोडेल अपनाउने छ
- पिछडिएका बालबालिकाहरूका लागि समुदायमा आधारित प्रारम्भिक बालशिक्षा तथा विकास केन्द्रको प्रवर्धन गर्ने र नजिकको विद्यालयसँग समूहबद्ध गरिने छ
- सरकारले चार वर्षका बालबालिकाहरूका लागि खर्च व्यहोर्ने छ
- अन्य कामको लागि स्थानीय सरकार तथा सरकारी, गैरसरकारी, नागरिक समाज आदिको पहिचान गर्ने छ
- स्थानीय सरकार पूर्ण रूपमा सञ्चालनमा नआएसम्म विद्यालयमार्फत् साधन, स्रोत ती केन्द्रहरूमा उपलब्ध गराइनेछ



- बालअधिकार सुनिश्चित गर्न मातृभाषालाई सिकाइको माध्यमका रूपमा प्रयोग र सहयोगी कार्यकर्ताको नियुक्ती स्थानीय स्तरबाट गरिने छ
- स्थानीय सरोकारवालाहरू तथा सामुदायिक सङ्गठनहरूको क्षमता अभिवृद्धि गर्न स्थानीय सरकारको नेतृत्वमा साझेदारी व्यवस्था गरिने छ
- प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकाससँग सम्बन्धित सबै निकाय र व्यक्तिहरूलाई बाल सुरक्षाका सम्बन्धमा अभिमुखीकरण गरिने छ
- पिछडिएको तथा गरिबी क्षेत्रमा राज्यको सहयोग पुऱ्याइने छ

### निष्कर्ष

नेपालले विश्व मञ्चहरू तथा राष्ट्रिय रूपमा गरेका प्रतिवद्धताहरू कार्यान्वयनका लागि प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका कार्यक्रमहरू पनि प्राथमिकताका साथ सञ्चालन हुँदै आएको पाइन्छ। नेपाल सरकारले आशादित रूपमा लक्ष्यअनुरूप समुदाय, स्थानीय निकाय र दातृ निकायको सहयोग परिचातन र आर्थिक सदुपयोग गर्न नसकिरहेका तथ्यहरू विभिन्न अध्ययनहरूले बताएका छन्। तुलनात्मक हिसावले सङ्ख्यात्मक रूपमा केही सफलता हासिल गरिएको छ। गुणात्मक रूपमा प्रगति गर्नका लागि थप प्रयासको खाँचो छ। प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका पद्धती, सिद्धान्त र विधिहरूलाई वास्तविक र पूर्ण रूपमा बालसिकाइमा प्रयोग गर्न सकिएको छैन। सरकारी नीति, मापदण्ड र कार्यक्रमहरू परियोजनामा बढीमात्रमा आश्रित हुनु तथा मूलप्रवाहीकरण, अन्तरक्षेत्रीय समन्वय तथा कार्यक्रमको दिगोपनासँग सम्बन्धित समस्याहरू पनि विद्यमान छन्। यसको समाधानका लागि सम्बन्धित सबै सरोकारवालाहरू, निकाय र संस्थाहरूले आ-आफ्नो क्षेत्रमा इमान्दारिताका साथ काम गर्न सकेमा नेपालको प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासले नयाँ काँचुली फेर्ने तथा लक्षित उद्देश्यहरू गुणात्मक रूपमा प्राप्त गर्न सकिने कुराको सुनिश्चितता गर्न सकिन्छ। यसका लागि प्रत्येक सिकाइकेन्द्र, स्थानीय र जिल्ला

तहमा कार्यमूलक अनुसन्धान र केन्द्रिय तहमा बृहत रूपका अध्ययन, अनुगमन, सुपरिवेक्षण तथा सहयोगमा अभिवृद्धि गर्नु अत्यावश्यक देखिएको छ। नेपालका नीतिगत दस्तावेजहरू र कार्यक्रमहरूले नेपालको प्रारम्भिक बालविकास शिक्षामा सकारात्मक र अग्रगामी भूमिका निर्वाह गरेका छन्। सबैका लागि शिक्षाका अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय प्रतिवद्धताहरू प्राप्त गर्न नेपाल सरकारका सम्बन्धित निकायहरू, सिकाइ केन्द्रहरू, विभिन्न समितिहरू र गैरसरकारी क्षेत्रका प्रयासहरू पनि निरन्तर रूपमा चलि रहेको पाइन्छ। सबैको प्रयास र सकारात्मक मनोवृत्तिले काम गरेमा सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू पूरा गरी एउटा विकसित र सबै बालबालिकाको प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकास प्राप्त गरेको सुनिश्चितताको आशा गर्न सकिन्छ। विकेन्द्रीकरणको मूलमर्मलाई आत्मसात गर्दै नेपाल सरकारका सम्बन्धित मन्त्रालयहरू र मन्त्रालयअन्तरगतका विभागीय निकायहरूवित्त समन्वय गरी सम्बन्धित सबै क्षेत्रबाट संयुक्त रूपमा थप प्रयास हुन सकेमा सबैका लागि शिक्षाका प्रारम्भिक बालशिक्षा र विकासका लक्ष्यलाई गुणात्मक रूपमा प्राप्त गर्ने आशा गर्न सकिन्छ।

### सन्दर्भ सामग्री

United Nations Children's Fund (UNICEF).(1994). *ECE Program in Nepal: Its status and resources*. Unpublished document. Kathmandu: Author.

MOES. (2002). *EFA National Plan of Action (EFA/NPA) 2001 -2015*. Kathmandu: Author.

UNESCO(2008):Early Childhood Policy Review in Nepal: (A Study Report), Kathmandu: Author

Webs : [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org),  
[www.unesco.org/kathmandu](http://www.unesco.org/kathmandu),  
[www.doe.gov.np](http://www.doe.gov.np)



# मौलिक अधिकारको रूपमा शिक्षा

डा. रामस्वरूप सिन्हा  
पूर्व सचिव, नेपाल सरकार

वैदिक तथा पौराणिककालमा “विद्या धनम् सर्वधानम् प्रधानम्” भनेर शिक्षालाई सर्वोत्तम धनको रूपमा लिइन्थ्यो । तर आजको युगमा शिक्षालाई धनको रूपमा होइन एउटा “नागरिक अधिकार” को रूपमा लिइएको छ । शिक्षा पाउने प्रत्येक नागरिकको नैसर्गिक अधिकार हो भने त्यसको परिपूर्ति गर्ने उत्तरदायित्व प्रत्येक राज्य/सरकारको हो । त्यसैले विश्वका प्रत्येक राष्ट्र वा सरकारले आफ्नो देशको संविधानद्वारा सो अधिकारको प्रत्याभूति गराउने कानुनी व्यवस्था गरेका हुन्छन् । साथै “सबैका लागि शिक्षा” डाकार प्रतिबद्धता तथा कार्यढाँचाले सन् २०१५ सम्ममा मानव शिक्षा अधिकारलाई सुनिश्चितता समेत प्रदान गरेको छ । सोतको अभावमा कुनै राष्ट्रका नागरिकले शिक्षा अधिकारबाट बञ्चित हुनु नपरोस् भनेर अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धता पनि जाहेर भएको छ । त्यसैले विश्वका सबै राष्ट्र तथा सरकार एवम् गैर-सरकारी सङ्घसंस्थाहरू समेतले पनि निर्धारित समयावधीभित्र परितक्षित उद्देश्य परिपूर्तिका लागि भरमगदुर प्रयास गरिरहेका छन् (सिन्हा, २०६३) ।

## मानवअधिकार (Human Rights)

संयुक्त राष्ट्रसङ्घको सन् १९४८ को घोषणापत्रले जाति, लिङ्ग, वर्ण र रङ्गभेदको अन्त्य गरेको छ । साथै दासत्व, यातना आदिबाट मुक्तिलगायत श्रम स्वतन्त्रता, शिक्षा, स्वास्थ्य, आवास, सम्पत्ति आदि अधिकारहरूको संरक्षण स्थापना र प्रचलन गराउने प्रयास गरेको छ । समष्टिगत रूपमा यसले नागरिकको राजनीतिक, आर्थिक एवम् सामाजिक अधिकारहरूको संरक्षण गरेको छ ।

अन्तर्राष्ट्रिय मानव अधिकार विधेयक १९४८ को धारा २६ ले शिक्षासम्बन्धी निम्न अधिकारहरूको प्रत्याभूति गरेको छ :

१. शिक्षा प्राप्त गर्ने सबैको अधिकार हुनेछ । कमसेकम प्रारम्भिक तथा आधारभूत शिक्षा निःशुल्क हुनेछ । साथै प्रारम्भिक (Elementary) शिक्षा अनिवार्य पनि हुनेछ । प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा सामान्यतया उपलब्ध हुनेछ तथा उच्च शिक्षामा योग्यताको आधारमा सबैको पहुँच हुनेछ । (Every one has right to education. Education shall be free at least in the elementary and fundamental stages, Elementary education shall be compulsory. Technical and vocational education generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.)
२. शिक्षा मानवको पूर्ण विकास तथा मानव अधिकार र आधारभूत स्वतन्त्रताको आदरलाई सुदृढ गर्नेतर्फ निर्देशित हुनेछ । यसले सबै राष्ट्रहरू जातजाति वा धार्मिक समूहहरूबीच समझदारी, सद्भाव र मित्रता कायम गरी शान्ति स्थापना गर्न संयुक्त राष्ट्र सङ्घको गतिविधिहरूलाई अगाडि बढाउने छ । (Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups and shall further the activities of the United Nations for maintenance of peace).
३. केकस्तो शिक्षा आफ्ना बालबालिकाहरूलाई दिनुपर्ने हो त्यसको छनोट गर्ने पूर्ण अधिकार अभिभावकहरूलाई हुनेछ । (Parents have a

prior right to choose the kind of education that shall be given to their children).

(स्रोत : संयुक्त राष्ट्र सङ्घ, २००६)

संयुक्त राष्ट्रसङ्घको घोषणापत्रले बातबालिकाले आफ्नो व्यक्तित्वको पूर्णतः विकास एउटा पारिवारिक सुख शान्ति, माया, प्रेम र समझदारीको वातावरणमा हुनुपर्दछ र समाजमा एउटा व्यक्तिको जीवनयापन शान्तिपूर्वक, सहिष्णुता, स्वतन्त्रता, समानता ऐक्यवद्धता सम्मानजनक रूपमा व्यतित गर्न पाउनु पर्छ भन्ने पनि चार्टरले उद्घोषण गरेको छ ।

(The universal declaration of human rights of United Nations has proclaimed that childhood is entitled to special care and assistance recognising that the child for the full and harmonious development of his/her personality, should grow up in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding. Considering that the child should be fully prepared to live an individual life in society and brought up in the spirit of the ideas proclaimed in the choster

up the United Nations and in particular in the spirit of peace, Tolerance, freedom, equality solidarity and dignity).

### i) अधिकारधारक (Right Holders)

अधिकारधारक भनेको आम नागरिकहरू हुन्, जसलाई देशको संविधान वा अन्य कानुनी प्रावधानले मौलिक हकद्वारा सार्वभौम वा अधिकार सम्पन्न बनाएको हुन्छ ।

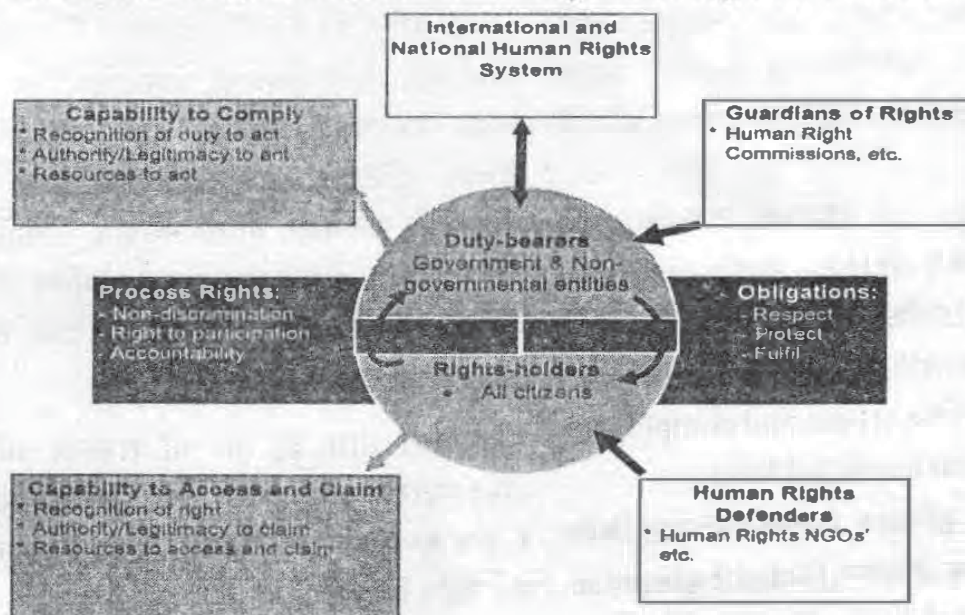
### ii) कर्तव्यवाहक (Duty Bearers)

कर्तव्यवाहक भनेको राज्य, शासन, प्रशासन र अधिकारवालाहरू पर्छन्, जसको उत्तरदायित्व र जिम्मेवारी अधिकारधारकको अधिकारको सम्मान, प्रतिरक्षा र परिपूर्ति गर्नुपर्ने हुन्छ ।

### मानवअधिकार परिपालनका जिम्मेवार तत्त्वहरू (The Elements of Human Rights Obligations)

i) आदर/सम्मान (Respect) : अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय कानुनले दिएको अधिकारप्रति सम्मान जनाउने र सोसूग सम्बद्ध ऐन कानुन र नियमहरूको तर्जुमा गर्ने कर्तव्यवाहकको उत्तरदायित्व हुन्छ ।

मानवअधिकारप्रति आदर, सम्मान, प्रतिक्षा तथा परिपूर्तिको कार्यढाँचा निम्न क्षेत्रद्वारा प्रस्तुत हुन्छ :





ii) प्रतिरक्षा (Protect) : कर्तव्यवाहकले अधिकारधारकको अधिकार परिपूर्तिमा कसैगरी बाधा अवरोध उत्पन्न हुन नदिन तथा अधिकारको हनन् हुनबाट प्रतिरक्षा गर्छ ।

iii) परिपूर्ति (Fulfill) : अधिकारधारकको अधिकारप्रति सम्मान जनाउने, कानुनी प्रावधानको विकास गरेर तथा अधिकारको प्रतिरक्षा गरेर कर्तव्यवाहकको उत्तरदायित्व पुरा हुदैन । त्यसको परिपूर्ति गर्ने योजना, परियोजना तथा कार्यक्रमहरूद्वारा सहजकर्ताको भूमिकासमेत कर्तव्यवाहकले निर्वाह गर्नुपर्छ ( सिन्हा, २०६६ ) ।

### सार्क राष्ट्रहरूमा शिक्षा अधिकारसम्बन्धी संवैधानिक व्यवस्था

सार्क राष्ट्रहरूमा संविधानले शिक्षालाई अधिकारको रूपमा सुनिश्चितता प्रदान गर्न निम्न व्यवस्था गरेको छ :

अफगानिस्तान धारा ४३ : सबै तथा युवाका लागि निःशुल्क शिक्षा (Free education for all and youth)  
बङ्गलादेश धारा १७ : सबै बालबालिकाहरूका लागि निःशुल्क तथा अनिवार्य शिक्षा एवम् निरक्षरता उन्मूलन (Free and compulsory education for all children and removing illiteracy)

भुटान : विद्यालय जाने उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरूका लागि निःशुल्क आधारभूत शिक्षा (Free basic education to all children of school going age)

भारत धारा २१ ए : सबै बालबालिकाहरूका लागि निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षा (Free and compulsory education for all children)

माल्दिभ्स : सबै बालबालिकाहरूका लागि निःशुल्क अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा (Free and compulsory primary education for all children)

नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ : विद्यालय शिक्षा सबैका लागि मौलिक अधिकार (School education as a fundamental right for all)

पाकिस्तान धारा ३७ बी : निरक्षरता उन्मूलन तथा सबैका लागि अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा (Eradication of illiteracy and free and compulsory education for all)

श्रीलङ्का धारा २७ : सबै व्यक्तिका लागि शिक्षा सर्वव्यापी तथा समान पहुँचसम्बन्धी अधिकारको सुनिश्चितता (Assurance to all persons of the right to universal and equal access to education)

( स्रोत ढाका, २००९ )

### सन्दर्भ नेपालको

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ मा मौलिक हकसम्बन्धी धारा १७ अन्तर्गत शिक्षासम्बन्धी निम्न प्रावधान कायम रहेको छ :

(क) प्रत्येक नागरिकलाई राज्यबाट कानुनमा व्यवस्था भएबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा पाउने हक हुनेछ ।

(ख) प्रत्येक नागरिकलाई कानुनमा व्यवस्था भएबमोजिम माध्यमिक तहसम्म निःशुल्क शिक्षा पाउने हक हुनेछ ।

(ग) नेपालमा बसोवास गर्ने प्रत्येक समुदायलाई आफ्नो भाषा, लिपि, संस्कृति, सांस्कृतिक सभ्यता र सम्पदाको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्ने हक हुनेछ ।

त्यस्तै धारा २१ मा व्यवस्था भएको सामाजिक न्यायको हकमा उल्लेख गरिएको छ “आर्थिक, सामाजिक वा शैक्षिक दृष्टिकोणले पछि परेका महिला, दलित, आदिवासी, जनजाति, मधेसी समुदाय, उत्पीडित वर्ग, गरिब, किसान र मजदुरलाई समानुपातिक समावेशी सिद्धान्तको आधारमा राज्यको संरचनामा सहभागी हुने हक हुनेछ ।”

संविधानको धारा ३३ (ग) मा राज्यको दायित्वमा निम्न व्यवस्था गरिएको छ : “शिक्षा, स्वास्थ्य, रोजगारी र खाद्य सम्पन्नतामा सबै नागरिकको अधिकार स्थापित गर्ने नीति लिने ।”

धारा ३५ अन्तर्गत राज्यको नीतिमा उल्लेख गरिएको छ :

- “देशको सन्तुलित विकासका लागि आर्थिक लगानीको न्यायोचित वितरण गरी सबै क्षेत्रमा जनताको शिक्षा, स्वास्थ्य, यातायात, आवास र रोजगारीजस्ता आधारभूत कुराहरूको विकास गरी जनसाधारणको जीवनस्तर वृद्धि गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ ।”
- महिला वर्गको शिक्षा, स्वास्थ्य र रोजगारीको जिम्मेवारीको विशेष व्यवस्था गरी राष्ट्रिय विकासमा अधिकाधिक सहभागी बनाइने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ ।”
- शिक्षा, स्वास्थ्य, आवास, खाद्य सम्प्रभुता र रोजगारीमा निश्चित समयका लागि आरक्षणको व्यवस्था गरी आर्थिक तथा सामाजिक रूपले पिछडिएका आदिवासी, जनजाति, मधेसी, दलितलगायत सीमान्तकृत समुदाय तथा गरिबीका रेखामुनिका मजदुर, किसानको उत्थान गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ ।”

### शैक्षिक नीतिहरू

शिक्षासम्बन्धी नीतिहरू व्यवस्थित गर्ने पद्धति प्रत्येक देशमा अलगअलग हुन्छ । भारतमा भन्ने हो भने “भारतको संविधान” मा भएको शिक्षासम्बन्धी व्यवस्थालाई नै शैक्षिक नीतिको रूपमा परिभाषित गरिएको छ । हाम्रो देशको परिवेशमा शिक्षा नीतिलाई हेर्दा समष्टिगत रूपमा शिक्षा नीति कुनै एउटै द्वारबाट पसेर भेटाउन सकिँदैन । विभिन्न ऐन, नियम एवम् दस्तावेजहरू ( द्विपक्षीय, बहुपक्षीय सम्झौताहरू ) मा समेत छरपष्ट रूपमा रहेका छन् । हाल त्रिवर्षीय आन्तरिक योजना ०६४/०६५- ०६६/०६७ ले शिक्षासूत्र सम्बन्धित अन्य नीतिहरूको पनि प्रस्तुति गरेको छ ( बराल, २०६५ ) । जसलाई तल उल्लेख गरिएको छ :

### दीर्घकालीन दृष्टिकोण

“समृद्ध आधुनिक र न्यायपूर्ण नेपालको निर्माण गर्न लोकतान्त्रिक समावेशी एवम् समतामूलक, गुणस्तरीय

आधारभूत शिक्षा सुनिश्चित गरी सचेत, सक्षम, र उत्पादनशील नागरिक र राष्ट्रिय अन्तर्राष्ट्रिय बजारको मागअनुसार ग्राह्य हुने मानव स्रोतको सुनिश्चितता गर्नु शिक्षा क्षेत्रको दूरदृष्टि हुनेछ ।”

### उद्देश्य

- शिक्षामा सबै नागरिकको पहुँच सुनिश्चित गरी साक्षर बनाउनु र गुणस्तरयुक्त तथा रोजगारीमूलक शिक्षा प्रदान गर्नु ।
- सबैका लागि समान गुणस्तरको निःशुल्क र सर्वसुलभ आधारभूत शिक्षाको प्रत्याभूति गर्नु ।
- उच्च शिक्षालाई अनुसन्धानमूलक तथा प्रतिस्पर्धी जनशक्ति उत्पादन गर्ने तर्फ विकसित गर्नु ।
- सबै तहको शिक्षालाई समतामूलक एवम् समावेशी बनाउनु ।

### सञ्चालित कार्यक्रमहरू (On Going Programs)

“शिक्षा” लाई नागरिक अधिकारको रूपमा स्थापित गर्न र त्यसलाई सुनिश्चितता प्रदान गरी परिपूति गर्न दातृ निकायहरू तथा विकास सहभागीहरू (Development Partners) सँग द्विपक्षीय र बहुपक्षीय सम्झौताहरूद्वारा निम्न कार्यक्रमहरू सञ्चालन भएका छन् :

- सबैका लागि शिक्षा (EFA)
- माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम (SESP)
- शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम (TEP)
- उच्च शिक्षा दोस्रो परियोजना (HESP)
- शिक्षाका लागि खाद्य कार्यक्रम (FEP)
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (SPRP)

( हाल सबैका लागि शिक्षा, माध्यमिक शिक्षा सहयोग तथा शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमअन्तर्गत एकीकृतरूपमा सञ्चालन भइरहेको छ ।)

### शैक्षिक क्रियाकलापहरू (Education Activities)

उपयुक्त कार्यक्रमहरूको आधारमा निम्न शैक्षिक क्रियाकलापहरू सञ्चालित छन् :



- बाल शिक्षा/पूर्व प्राथमिक शिक्षा
- कक्षा ५ सम्म अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षा
- कक्षा ८ सम्म निःशुल्क शिक्षा
- कक्षा १० सम्म शिक्षामा सबैको पहुँच सर्वसुलभ बनाउने
- कक्षा १२ सम्म कर्णाली अञ्चलका सबै जिल्ला र सीमान्तकृत वर्ग, दलित, लोपोन्मुख जाति तथा अपाङ्गलाई निःशुल्क शिक्षाको व्यवस्था
- कर्णाली अञ्चललगायत ३५ जिल्लाहरूमा दिवा खाजाको व्यवस्था
- छात्रवृत्तिको व्यवस्था
- वैकल्पिक र अनौपचारिक शिक्षाको व्यवस्था
- निरक्षरता उन्मूलन र साक्षरता अभियान
- महिला शिक्षकको विशेष व्यवस्था
- विद्यालयको भौतिक सुधार
- शिक्षक तालिमका विशेष व्यवस्थाहरू
- हिमातीक्षेत्रमा आवासीय शिक्षाको व्यवस्था
- फिडर ( महिला ) छात्रावासको व्यवस्था
- खुला र दूर शिक्षा
- शिक्षाको विशेष आवश्यकता भएकालाई पहुँचको व्यवस्था
- समाहित शिक्षा र महिला शिक्षा कार्यक्रम/गृहिणी शिक्षा
- मातृभाषा र बहुभाषिक शिक्षाको व्यवस्था
- घुम्ती विद्यालय सेवाको व्यवस्था

#### केही अहम् प्रश्नहरू (Some Key Questions)

शिक्षालाई मानव अधिकारको रूपमा प्रतिस्थापित गर्न अझै पनि अल्प विकसित र विकासशील देशहरू सामु एउटा ठूलो चुनौती रहेको छ। खास गरी संवैधानिक प्रावधान हुँदाहुँदै पनि राष्ट्र र सरकारहरूले व्यावहारिक रूपमा यसलाई चरितार्थ गर्न सकेको छैन। नेपालको सन्दर्भमा हेर्ने हो भने अझै पनि शिक्षा अधिकारसम्बन्धी अहम् प्रश्नहरू विद्यमान नै रहेको देखिन्छ।

#### नीतिगत अस्पष्टता (Policy Uncertainty)

विद्यालय शिक्षा अर्थात् कक्षा १२ सम्मको शिक्षालाई निःशुल्क भनिए पनि अनिवार्य शिक्षा कति कक्षासम्म हुने ? निःशुल्क शिक्षाको परिभाषा के हुने ? सम्पूर्ण निःशुल्क वा पाठ्यपुस्तक, पढाइ शुल्क, परीक्षा शुल्क र भर्ना शुल्क मात्र निःशुल्क हुने ? शिक्षा राष्ट्रको प्राथमिकता क्षेत्रभित्र हो, होइन ? आदि समस्याहरू यस प्रश्नमा पर्दछन्।

#### विपन्नता (Poverty)

देशका अझै पनि ३१ प्रतिशत जनता निरपेक्ष गरिवीका रेखामुनि जीवन यापन गरिरहेका छन्। उनीहरूको प्राथमिकता भनेको शिक्षाभन्दा छरक टार्ने नै रहेको छ। ११ वर्षमाथिका बालबालिकाहरूले आयआर्जन गर्दछन् वा अभिभावकहरूलाई आयआर्जनमा सघाउँछन्। तिनीहरूलाई विद्यालयमा ल्याउने हो भने तिनीहरूको आयको बदलामा अवसर लागत (Opportunity Cost) कसले बेहोर्ने ? तिनीहरूलाई छात्रावासमा राखेर पढाउने हो भने त्यसको लागत कति पर्ने र कसले बेहोर्ने ? अझै पनि प्राथमिक उमेर समूहका करिब ६ प्रतिशत कठोर समूह (Hard Core Group) का बालकालिकाहरू जो विद्यालय परिसरभन्दा बाहिर छन् तिनीहरूलाई कसरी प्रणालीभित्र ल्याउने ? यी प्रश्नहरू अझसम्म जटिल प्रश्नका रूपमा रहेका छन्।

#### साक्षरता (Literacy)

साक्षरता भनेको शिक्षा अधिकारको मेरुदण्ड हो। साक्षरता, शिक्षा, अधिकार र विकास एकअर्काका परिपूरक हुन्। जहाँ साक्षरता प्रतिशत उच्च हुन्छ त्यहाँ शिक्षा सहभागिता पनि अत्यधिक रहन्छ। अभिभावक साक्षरताले बालबालिकाहरूको पढाइ वर्ष र सिकाइ स्तरमा (Year of Schooling and Level of Learning) मा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्दछ। हाम्रा ६ वर्षमाथिका ३७ प्रतिशत तथा १५ वर्षमाथिका करिब ४६ प्रतिशत जनता निरक्षर छन्। सन् २०१५ भन्दा पहिले वा केही वर्षभित्रमा नै कसरी सबैलाई साक्षर बनाउने ? साक्षरता सीप, सक्षमता र ज्ञानको स्तर

के हुने ? साक्षरहरूको प्राप्त सीपलाई “जीवनभर र जीवनका लागि” (Life Long and Life Wide) उपयोगी कसरी बनाउने ? यी चुनौतिहरू राष्ट्रसामु अभि सम्म विद्यमान नै छन् ।

### समता र समानता (Equity and Equality)

सबै समुदाय, लिङ्ग, धर्म, जाति, जनजाति, अल्पसङ्ख्यक, अल्पभाषिक समूह, मधेसी, मुस्लिम तथा भौगोलिक दृष्टिकोणले दुर्गम क्षेत्रमा बसेकाहरूलाई समेत शिक्षा प्रणालीमा न्यायपूर्ण र समतामूलक पहुँच कसरी बढाउने ? यिनीहरूलाई गुणस्तरीय शिक्षा कसरी प्रदान गर्ने ? सबै अङ्ग र सेवाहरूमा समान अवसर (Equal Opportunity) कसरी उपलब्ध गराउने ? यिनीहरूको पक्षमा सकारात्मक कार्यहरू (Affirmative Actions) को नीतिगत व्यवस्थापन कसरी गर्ने ? असफल हुने, कक्षा दोहोर्‍याउने, विद्यालय छाड्ने प्रवृत्तिमा हास कसरी ल्याउने ? जस्ता प्रश्नको उत्तर पनि खोज्ने पर्ने भएको छ ।

### वहनकारिता (Affordability)

सबै तह, तप्का, निर्धन र विपन्न वर्गले समेत वेहोर्न सक्ने गरी शिक्षालाई सस्तो कसरी बनाउने ? आम नागरिकले वेहोर्न सक्ने गरी शिक्षालाई सस्तो, सुलभ र वहनकारी बनाउन राज्यले के कस्तो दायित्व लिने ? परिवार र समुदायले के गर्ने ? स्थानीय निकाय/सरकारले के गर्ने ? अन्तर्राष्ट्रिय, राष्ट्रिय र समुदायस्तरका गैरसरकारी सङ्घसंस्थाहरूको भूमिका के हुने ? रेखाङ्कन हुने पर्ने । आम नागरिकको शिक्षामा हुने लगानी (Invest) को स्तर उसको जीवनस्तर (Life Standard) र आयस्तर (Level of Income) सँग आवद्ध हुनुपर्ने ।

### वित्तीय व्यवस्थापन (Financing)

शिक्षालाई अधिकारको रूपमा सुनिश्चिता र दिगोपनका लागि राज्यले गर्ने लगानीको स्तर र नमुना स्पष्ट हुनुपर्दछ । आपूर्ति वा मागमा आधारित (Supply or Demand Based) वा मिश्रित प्रणाली (Mixed

Model) ? शैक्षिक वित्तीय व्यवस्थापन (Educational Financing) को नीति कस्तो हुने ? राज्यले बेहोर्ने (State Financing), लागत सहभागिता (Cost Sharing), लागत आपूर्ति (Cost Recovery), शिक्षा क्षेत्रमा केन्द्रीय, प्रादेशिक र स्थानीय सरकारको योगदान के कस्तो हुने ? स्रोतहरूको वितरण प्रणालीको आधार के हुने ? शिक्षाकर्ता कसले लगाउने ? केन्द्रीय सरकार, प्रादेशिक सरकार, स्थानीय सरकार वा शिक्षण संस्थाले ? जस्ता प्रश्नहरूको उत्तरमा स्पष्ट संवैधानिक व्यवस्था हुन जरुरी छ ।

### व्यवस्थापन (Management)

शिक्षाको हक नागरिकहरूलाई सुनिश्चित गर्न शिक्षा प्रणालीको सक्षमता र गुणवत्तालाई मुख्य सूचकको रूपमा लिइन्छ । यी दुईओटै सूचकहरू मुख्य रूपमा प्रभावकारी र वैज्ञानिक शिक्षा व्यवस्थापन र विद्यालय व्यवस्थापनमा निर्भर गर्दछ । कुन तह र प्रकृतिको शिक्षा कुन तहको सरकारको उत्तरदायित्व हुने ? केन्द्रीय सरकार, प्रादेशिक वा स्थानीय सरकारको ? बाल र पूर्वप्राथमिक शिक्षा, आधारभूत शिक्षा, माध्यमिक शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, प्राविधिक र व्यावसायिक शिक्षा तथा उच्च शिक्षा अर्थात् विश्वविद्यालय शिक्षा ? विद्यालय रेखदेख र नियन्त्रणमा सरकार र समुदायको भूमिका के हुने ? शिक्षकहरूको व्यवस्थापन कसले गर्ने ? समुदाय वा सरकार ? कुन तहको सरकारले ? प्रादेशिक, स्थानीय वा केन्द्रीय सरकार ? जस्ता प्रश्नहरूलाई पनि नयाँ व्यवस्था वा संविधानले संवोधन गर्ने पर्ने हुन्छ ।

### सामर्थ्यता (Relevancy)

निर्माण गरिएका पाठ्यक्रम/पाठ्यपुस्तकहरू सिकारु (Learners) को जीवनसूत्र सम्बन्धित छ, छैन ? स्थानीय, प्रादेशिक, राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय विषयवस्तुहरूलाई के कति कुन तहसम्म कसरी समायोजन गरिएको छ ? पाठ्यक्रमको कार्यढाँचा (Framework) कसले तयार गर्ने ? पाठ्यक्रमको स्थानीयकरण (Localization) तथा प्रजातान्त्रीकरण (Democratization) का लागि के कस्तो पद्धति



अवलम्बन गर्ने ? आदि प्रश्नको उत्तर पनि अबको व्यवस्थामा हुनै पर्दछ ।

### अब के गर्ने (What is the Way forward)

उपयुक्त तथ्यहरूले के दर्साउँछ भने शिक्षाको “अधिकार धारक” (Right Holders) हरूको अधिकारप्रति आदर, संरक्षण र परिपूर्ति गर्ने सुनिश्चितता कर्तव्यवाहक (Duty Bearers) राज्य तथा यसका सरोकारवाता सबैले प्रदान गर्नुपर्दछ । यसका लागि निम्न प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिन्छ :

- देशको मूल कानूनको रूपमा रहेको संविधानले नै कुन तहसम्मको शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क हुने ? कुन तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क हुने ? मौलिक हकको रूपमा प्रतिस्थापित गर्नुपर्दछ । कालान्तरमा राज्यले माथिल्लो तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क दिन सक्ने प्रावधान राज्यको नीति निर्देशक सिद्धान्तभित्रका धारामा राख्नुपर्दछ । अन्ततोगत्वा शिक्षाको उत्तरदायित्व कसको हुने केन्द्र, प्रदेश, वा स्थानीय सरकारको संविधानका अनुसूचीद्वारा सुनिश्चित गर्नुपर्दछ । माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा स्थानीय सरकारको उत्तरदायित्वभित्र रहनुपर्दछ ।
- शिक्षक व्यवस्थापनको उत्तरदायित्व प्रान्तीय सरकारले लिनुपर्दछ र विद्यालयको व्यवस्थापन, रेखदेख र नियन्त्रण स्थानीय समुदायले गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षाबाट बञ्चित वास्तविक लक्ष्यित समूह को हुन् ? तिनीहरू कहाँ बस्दछन् र तिनका आवश्यकताहरू केके हुन् ? पहिचान गर्नुपर्दछ । निरपेक्ष गरिबीका रेखामुनी रहेकाहरूलाई (Below Poverty line Card, BPLC) बाँड्नुपर्दछ र उनीहरूलाई निःशुल्क वा सहूलियत दरमा राज्यबाट शिक्षा र स्वास्थ्य सेवाका सुविधाहरू उपलब्ध गराउनुपर्दछ । त्यस्तै विपन्न वर्गलाई अवसर लागत (Opportunity Cost) वा आयआर्जनका कार्यक्रमहरू उपलब्ध गराउनुपर्दछ । मागमा आधारित वा

आवश्यकतामा आधारित कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नुपर्दछ । कार्यक्रमले लक्ष्यित समूहलाई पछ्याउनुपर्दछ लक्ष्यित समूहले कार्यक्रमलाई पछ्याउने होइन (Program should Follow the Targeted Group not the Targeted Group should follow the program) ।

- राज्यले सार्वजनिक बजेटको २० प्रतिशतभन्दा माथि शिक्षामा विनियोजित गर्नुपर्दछ र कुल ग्राहस्थ्य उत्पादन (GDP) को ५ प्रतिशत रकम शिक्षामा खर्च गर्नुपर्दछ । स्थानीय निकायको बजेटको एउटा निश्चित अंश शिक्षामा खर्च गर्ने कानुनी प्रावधान कायम गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षा नीति सरकारका अन्य मन्त्रालयहरूसँग समन्वय कायम गर्ने हुनुपर्दछ ।
- सबै शैक्षिक नीतिहरू स्पष्ट, मापनयोग्य, समय सीमाबद्ध रूपमा विकसित हुनुपर्दछ ।
- सरकारले गुणस्तरीय शिक्षाका लागि समुचित शिक्षक दरबन्दी, व्यवस्थापन, तालिम, पेसागत विकासको व्यवस्था गर्नुपर्दछ भने सिकाइ वातावरण सिर्जना गर्न पूर्वाधारहरूको विकास गर्नुपर्दछ ।
- द्वीपक्षीय र बहुपक्षीय विकास सहभागी (Development Partners) तथा द्रुतगति कार्यक्रम (Fast Tracking Initiative, FTI) अन्तर्गत पनि स्रोतहरूको अत्यधिक परिचालन गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षाले विकेन्द्रीकरण प्रक्रियामा नागरिक समाजसँग यथोचित साभेदारी कायम गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा आधारित भू-मण्डलीय र क्षेत्रीय ( सार्क ) स्तरमा सहकार्य, साभेदारी र सञ्जाल विकास गर्नुपर्दछ ।
- शैक्षिक योजनाहरूको तर्जुमा गर्दा योजना, परियोजनामा आधारित होइन कि क्षेत्रगत योजना (Sector Plan) तयार गर्नुपर्दछ ।

- शैक्षिक कार्यक्रमहरूको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि बहु-सरोकारवालाहरू (Multi-Stakeholders) समेतको अनुगमन संयन्त्रको निर्माण गर्नुपर्दछ ।
- एउटा निश्चित समयभित्र देशका सबै नागरिकहरूलाई आधारभूत तहको साक्षरता उपलब्ध गराउनुपर्दछ ।

### सारांश (Summary)

देशका प्रत्येक नागरिकको “शिक्षा अधिकार” लाई सुनिश्चित गरी परिपूर्ति गर्न शिक्षा सरकारको उच्च प्राथमिकता क्षेत्रमा हुनुपर्दछ । लगानीको स्तर लगायत सरकारको प्रतिबद्धता तथा आम नागरिकको समुचित समन्वय र सहयोगको आवश्यकता पर्दछ । अन्यथा संविधान वा ऐन कानूनमा व्यवस्था भएका अधिकार कोरा कानूनको रूपमा एउटा सुन्दर दस्तावेजको रूपमा मात्र रहन्छ । यसलाई व्यावहारिक रूप दिन अधिकारधारक तथा कर्तव्यपालक दुवैको बीचमा समन्वयतयायत समानान्तर क्षमता अभिवृद्धिको पनि त्यति नै टङ्कारो आवश्यकता देखिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

कानून किताव व्यवस्था समिति ( २०६३): “नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३”, कानून किताव व्यवस्था समिति, काठमाडौं ।

ढाका ( २००९ ), “ढाका उद्घोषणा : सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी दोस्रो मन्त्रीस्तरीय बैठक १२-१३ डिसेम्बर २००९”, ढाका, बङ्गलादेश ।

नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६४), “त्रि-वर्षिय अन्तरिम योजना (२०६४/०६५-०६६/०६७)” राष्ट्रिय योजना आयोग, सिंहदरवार, काठमाडौं ।

बराल, खगराज (२०६६), “शिक्षा नीति : सैद्धान्तिक र व्यावहारिक पक्ष” शिक्षा विकासको बहुआयामिक चिन्तन, सोपान प्रेस, डिल्लीबजार, काठमाडौं ।

सिन्हा, रामस्वरूप (२०६३), “एक्काइसौं शताब्दीको शैक्षिक दूरदृष्टि”, काभ्रे अफसेट प्रेस, तीनकुने, सुविधानगर, काठमाडौं ।

सिन्हा, रामस्वरूप ( २०६६ ), “बालअधिकार संरक्षण र समस्या” सोपान मासिक प्रकाशनमा, सोपान प्रेस, डिल्लीबजार, काठमाडौं ।

UNO(2006), "Human Rights, the International Bill of Human Rights", Fact Sheet No. 2, World Campaign for Human Rights, United Nations, Geneva.



# विकेन्द्रीकरण र नेपालमा शैक्षिक विकेन्द्रीकरण

नारायणप्रसाद काफ्ले  
उपसचिव, शैक्षिक

## विकेन्द्रीकरण

### (क) विकेन्द्रीकरणको अवधारणा र परिभाषा (Concept and Definition)

केन्द्रीय सरकारको प्रयासले मात्र राज्यले गर्नुपर्ने सम्पूर्ण कार्यहरू सफल र सम्मन्न हुन सम्भव छैन । केन्द्रबाट गरिने निर्णयमा जनताका वास्तविक चाहना समेत प्रतिबिम्बित हुन सक्दैन । त्यसैले जहाँको जे समस्या छ, त्यस समस्याको बारेमा त्यहीँका जनता विज्ञ हुन्छन् र उनीहरूले गरेका निर्णय र कार्य नै बढी पूर्ण (Complete), पाको (Perfect) र प्रभावकारी (Efficient) हुन्छन भन्ने अवधारणामा आधारित भई जनतालाई संस्थागत रूपमा स्थानीय तहमा आफ्ना जनजीवनमा असर पार्ने कुराहरूमा आफैँले निर्णय गरी कार्यान्वयन गर्नसक्ने तवरले केन्द्रमा रहेका अधिकार स्थानीय तह (Neighborhood Government) मा दिइने प्रक्रियालाई नै विकेन्द्रीकरण भनिन्छ ।

विकेन्द्रीकरणको परिभाषा दिने सिलसिलामा सबै लेखक र विद्वान्को एकै किसिमको मत पाँइदैन । विकेन्द्रीकरणले विभिन्न रूप लिन सक्ने भएकोले यस सन्दर्भमा विभिन्न लेखकहरूले आफ्नै अभिव्यक्ति र दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेका छन् । कुनै लेखकले विकेन्द्रीकरण Decentralization/Devolution को रूपमा लिएका छन् भने कसैले यसलाई स्विकारेको छैनन् । विद्वान् लेखक मेडिक (Maddick) ले विकेन्द्रीकरणलाई Decentralization/Devolution को संज्ञा दिएका छन् । उनले Decentralization लाई यसरी परिभाषा गरेका छन् - "The granting of independent or autonomous decision making power to local units of government or administration is decentralization. This

demands a definite brake in the chain of command either by constitution or law. Normally, this means a political decentralization whereby local units of government with independent powers are established."

Maddick ले Devolution लाई निम्नानुसार परिभाषित गरेका छन् - "The legal conferring of powers to discharge specified or residual functions upon formally constituted local authorities." : अर्थात् Devolution बैधानिक रूपमा विधिवत् स्थापित स्थानीय निकायलाई आंशिक वा पूरै कार्य सञ्चालन गर्न दिइने अधिकार हो ।

समष्टिगत रूपमा भन्नुपर्दा राज्यले गर्नुपर्ने सम्पूर्ण कार्यहरू केन्द्रीय तहबाट मात्र सञ्चालन गर्न व्यावहारिक र सम्भव नहुने भएकोले स्थानीय तहमा जे जस्ता आवश्यकता र समस्याहरू छन्, तिनीहरूको पूर्ति र समाधान गर्न त्यहीँका जनतालाई संस्थागत रूपमा सङ्गठित गरी कार्य गराउने अधिकार निक्षेपण गर्नु नै विकेन्द्रीकरण हो । केन्द्रबाट स्थानीय तहमा विभिन्न तरिकद्वारा अधिकार प्रदान गरिन्छ, जस्तै अधिकार प्रत्यायोजन गरेर, कानूनद्वारा नै अधिकार दिएर आदि प्राजातान्त्रिक र लोककल्याणकारी राज्यमा विकेन्द्रीकरणलाई राज्य व्यवस्थाकै एक अभिन्न अङ्गको रूपमा लिइन्छ ।

### (ख) विकेन्द्रीकरणको उद्देश्य (Objectives)-

विकेन्द्रीकरणले निम्न उद्देश्यहरूलाई पूरा गर्ने ध्येय राखेको हुन्छ :

१. जनताको सावैभौम अधिकारको संरक्षण गर्नु,
२. प्राजातान्त्रिक अभ्यास कायम गर्नु,

३. जनतालाई सुशासनको प्रत्याभूति दिनु,
४. जनसहभागिता पश्चात्तमा अभिवृद्धि गर्नु,
५. न्यायोचित वितरण प्रणालीलाई अबलम्बन गर्नु,
६. पारदर्शिता र सार्वजनिक उत्तरदायित्वको विकास गर्नु,
७. प्राजातान्त्रिक योजनापद्धतिको सञ्चालन गर्नु,
८. जनतालाई सशक्तीकरण गर्नु
९. दिगो विकासको अपेक्षा परिपूर्ति गर्नु आदि ।

#### (ग) विकेन्द्रीकरणका पद्धतिहरू (Approaches)

माधिका उद्देश्यलाई प्राप्त गर्न विकेन्द्रीकरणले निम्न पद्धतिको उपयोग गर्दछ ।

१. Delegation : मातहतका कर्मचारीलाई दिने अधिकार
२. De-concentration : केन्द्रमा रहेका अधिकार र कर्तव्यहरू क्षेत्रगत रूपमा आफ्ना मातहतका कार्यालयहरूलाई दिनु ।
३. Devolution : कानून बनाई सो अनुरूप स्थानीय निकायहरूलाई अधिकारको हस्तान्तरण गर्नु ।
४. Regional Autonomy : क्षेत्रीय अधिकारीहरूको व्यवस्था ।
५. Extra hierarchical Decentralization : सरकारी संस्थाहरूलाई प्रदान गरिने अधिकार र जिम्मेवारी ।
६. Privatization : निजी क्षेत्र र सङ्घ-संस्थाहरूलाई जाने अधिकार ।

#### (घ) विकेन्द्रीकरणका विशेषताहरू (Characteristics)

विकेन्द्रीकरणका निम्न विशेषता रहेका हुन्छन् :

१. Subsidiarity : आवश्यकता परिपूर्ति गर्ने ठाउँमा अधिकार जानुपर्ने, अधिकार नजिक जानुपर्ने ।
२. Accountability : को कसप्रति जिम्मेवारी हुने भन्ने कुराको स्पष्ट व्यवस्था ।

३. Participation : आफ्ना लागि सञ्चालन हुने कार्यक्रमको प्रत्येक तहमा सक्रिय सहभागिताको अपेक्षा ।

४. Ownership : हाम्रै हो, आफ्नै हो भन्ने अपनत्वको विकास ।

५. Expectation : सेवाग्राहीको अपेक्षा राख्ने प्रवृत्तिको संरक्षण

६. Strategic Vision : कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन प्रभावकारी बनाउन स्पष्ट सोच रहनु ।

७. Sustainability : सहभागिता हुने कार्यले दिगो रूप प्राप्त गर्नु ।

(ङ) नेपालमा विकेन्द्रीकरणको सन्दर्भमा गठन भएका आयोग/समितिहरू र प्रशासन सुधार आयोगको प्रतिवेदनमा विकेन्द्रीकरण सम्बन्धमा भएका प्रमुख सिफारिसहरू (Major Recommendations)

#### अ) प्रजातन्त्रको उदयपछिको प्रयास

२००७ सालको जनक्रान्तिबाट १०४ वर्ष पुरानो जहानियाँ राणाशासनको अन्त्य गरी बहुदलीय संसदीय प्रजातन्त्रको अभ्युदय भयो । समाजको तल्लो तहका जनताको जीवनस्तर उठाउने उद्देश्यले २००९ सालदेखि विभिन्न जिल्लाहरूमा त्रिभुवन ग्राम विकासको नामले विकास कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सुरुवात गरियो । यसलाई प्रजातन्त्रको उदयपछि एक सार्थक कदम मानिन्छ ।

#### आ) पंचायती शासनकालमा विकेन्द्रीकरणको क्षेत्रमा भएको प्रयास

१. उच्चस्तरीय प्रशासन शक्ति विकेन्द्रीकरण आयोग, २०२०

यो आयोगले के कस्ता अधिकार स्थानीय तहमा विकेन्द्रित गर्नुपर्छ भन्ने कुरामा आधार तयार गरी देहायका विषयहरूमा सिफारिस गरेको थियो ।

- यस्ता अधिकार जसलाई प्रयोग गर्न स्थानीय वास्तुस्थितिको बढी जानकारी आवश्यक परोस् ।



- यस्ता कामहरू जसले गर्दा स्थानीय जनतालाई टाढा टाढा रहेको गढी, गौडा र गोश्वरा जानुपर्ने दुःख कष्टबाट छुटकारा मिलोस् ।
- यस्ता अधिकार जसलाई स्थानीय जनताको चाहनाअनुसार प्रयोग गर्न बाञ्छनीय होस् ।
- यस्ता अधिकार जसलाई पूरा गर्नका निम्ति बढीभन्दा बढी जनताको सहयोगको आवश्यकता परोस् ।

## २.विकेन्द्रीकरण योजना, २०२२

प्रशासन शक्ति विकेन्द्रीकरण आयोगको प्रतिवेदन प्रकाशनमा आएपछि २०२२ सालमा तत्कालीन सरकारले सो प्रतिवेदन कार्यान्वयनका निम्ति विकेन्द्रीकरण योजना बनाई जारी गर्‍यो । सो योजनाले विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयन गर्न १२ वर्षका लागि तीन चरणमा बाँडेको थियो ।

## ३.स्थानीय प्रशासन ऐन, २०२२

विकेन्द्रीकरण योजना तर्जुमा पश्चात् तत्कालीन सरकारबाट स्थानीय प्रशासन अध्यादेश, २०२२ जारी गरी ७५ जिल्ला र १४ अञ्चलको स्थापना गरेर जिल्लामा प्रमुख जिल्ला अधिकारीको नियुक्ति गरी निजलाई नै जिल्ला पञ्चायतको सचिवको समेत काम गर्ने कानुनी व्यवस्था मिलाइयो । प्रत्येक अञ्चलमा अञ्चलाधीशको पनि नियुक्ति गरियो । बडाहाकिमको पद खारेज गरी विकेन्द्रीकरण कार्ययोजना व्यवस्था भएका कतिपय कुराहरूलाई कानुनी रूप दिइयो ।

४.एक्काइस सदस्यीय विकेन्द्रीकरण समिति, २०२४ तत्कालीन सरकारले २०२४/०५/१२ मा भोजराज धिमिरेको अध्यक्षतामा पञ्च कार्यकर्ताको पदावधि र निर्वाचन तरिका, पञ्चायती कर र विकेन्द्रीकरण कार्य योजना, २०२२को कार्यान्वयन र सिँहावतोकन गरी देहायका विषयमा सुभाब लिन एक्काइस सदस्यीय विकेन्द्रीकरण समिति, २०२४ को गठन गर्‍यो र यसले पनि निम्न विषयहरूमा विचार गर्‍यो ।

- (क) जिल्ला पञ्चायतहरूमा सुम्पने अधिकार बारे,
- (ख) जिल्ला पञ्चायत तथा गाउँ पञ्चायतको सक्रियता र क्षमता बारे,
- (ग) प्रमुख जिल्ला अधिकारी र जिल्ला पञ्चायतको सम्बन्ध बारे
- (घ) जिल्लामा शान्ति सुरक्षा कायम गर्ने अधिकारीको व्यवस्था बारे

५.प्रशासन सुधार आयोग, २०२५ को प्रतिवेदन २०२५ साल वैशाखमा मन्त्री बेदानन्द भुवाको अध्यक्षतामा गठित प्रशासन सुधार आयोगले पहिलो प्रतिवेदन, मध्यावधि प्रतिवेदन, २०२६ र तेस्रो प्रतिवेदन, २०२७ लाई प्रकाशनमा ल्यायो । यस आयोगले आफ्नो पहिलो प्रतिवेदनमा विकेन्द्रीकरण योजनाले प्रस्ताव गरेको प्र.जि.अ.ले तीनतिर उत्तरदायी हुनपर्ने र जिल्ला पञ्चायतको सचिव बनाउने कुरा पनि व्यावहारिक नहुने भएकाले पञ्चायत विकास अधिकारीलाई जिल्ला पञ्चायतको सचिव बनाउने, प्र.जि.अ.लाई शान्ति सुरक्षाको मात्र जिम्मा दिई विकासको काम नगराउने, जिल्लास्तरीय कार्यालयहरू प्र.जि.अ. अन्तर्गत र विकाससित सम्बन्धित प्राविधिक कार्यालयहरू जिल्ला पञ्चालयतअन्तर्गत राखी काम गर्ने सुभाब दियो ।

## ६.पञ्च सदस्यीय विकेन्द्रीकरण समिति, २०२६

तत्कालीन सरकारले विकेन्द्रीकरण योजना, २०२२को सफल कार्यान्वयनका निम्ति व्यावहारिक सुभाब पेस गर्न २०२६/०९/०३ मा श्री जय प्रकाशको अध्यक्षतामा १५ सदस्यीय विकेन्द्रीकरण समिति गठन गर्‍यो । यस समितिले अञ्चलमा अञ्चलाधीश र जिल्लामा प्र.जि.अ.लाई प्रमुख प्रशासकीय अधिकारी तोक्ने, जिल्ला पञ्चालत र जिल्ला सभालाई केन्द्रीयस्तरमा रहेको सबै अधिकार दिने आदि जस्ता सुभाब दियो ।

## ७.स्थानीय प्रशासन अध्यादेश, २०२८

तत्कालीन सरकारले २०२८ सालमा स्थानीय प्रशासन अध्यादेश जारी गरी प्र.जि.अ.लाई जिल्ला पञ्चायत सचिवबाट भिकी जिल्लाको शान्ति सुरक्षा कायम



गर्ने र जिल्ला पञ्चायतको निर्णय कार्यान्वयन गर्ने, रेखदेख गर्ने र समन्वय गर्ने प्रमुख दायित्व तोकी पञ्चायत विकास अधिकारीलाई जिल्ला पञ्चायतको सचिवको रूपमा काम गर्न व्यवस्था मिलायो ।

#### ८. जिल्ला प्रशासन योजना, २०३१

यसले जिल्लामा एकीकृत जिल्ला प्रशासनको अवधारणालाई अगाडि सारी निर्णय गर्ने र कार्यान्वयन गर्ने जिम्मेवारीलाई अलग अलग गर्‍यो । तत्पश्चात् सरकारद्वारा निर्धारित नीति, नियम र निर्देशनभित्र रही निर्णय गर्ने अधिकार जिल्ला पञ्चायतलाई र निर्णय कार्यान्वयन गर्ने जिम्मेवारी प्र.जि.अ.लाई सुम्पियो । साथै गाउँ पञ्चायतको संस्थागत विकासको जग बसाल्न भनी स्थानीय बहुमुखी विकास कार्यकर्ता तथा गाउँ पञ्चायत सचिवको व्यवस्था यसैले गरेको हो ।

#### ९. प्रशासन सुधार आयोग प्रतिवेदन, २०३२

तत्कालीन सरकारले २०३२ सालमा डा. भेष बहादुर थापाको अध्यक्षतामा एउटा दस सदस्यीय प्रशासन सुधार आयोगको गठन गर्‍यो । सो आयोगले निर्णय प्रक्रियामा संलग्न तह घटाई सरल र छिटो काम हुने व्यवस्था गर्ने, विकासका माममा जनहसभागिता परिचालन गर्ने, प्रशासनलाई विकासमूलक बनाउने, जिल्लाको संख्या पनि कम गरी प्रभावकारी र दक्ष प्रशासन सञ्चालन गर्ने जस्ता सुझावहरू दियो ।

#### १०. एकीकृत पञ्चायत विकासको प्रारूप, २०३५

जिल्ला प्रशासन योजना, २०३१ सफल हुन नसकेपछि २०२५मा तत्कालीन सरकारले एकीकृत पञ्चायत विकासको प्रारूप जनसमक्ष ल्यायो । यसबाट गाउँ र जिल्ला एकीकृत विकास योजना बनाई त्यसको सम्बन्धित पञ्चायतको सभाले निर्णय गरेपछि सोको आधारमा केन्द्रबाट आवश्यक साधन, स्रोत उपलब्ध गराउने व्यवस्था मिलाईयो । गाउँ र जिल्लाको बीचमा सम्पर्क कडीको रूपमा काम गर्न सेवाकेन्द्रको अवधारण त्याईयो ।

११. स्थानीय विकास मन्त्रालयको कार्यक्षेत्र, २०३७  
२०३७ सालमा स्थानीय विकास मन्त्रालयको स्थापना भएपछि सो मन्त्रालयको उद्देश्य, नीति तथा कार्यक्रमसम्बन्धी कार्यपत्रमा स्थानीय योजना तर्जुमा र कार्यान्वयनमा उपभोक्ता समितिको व्यवस्था, सेवाकेन्द्रको स्थापना र सञ्चालन, जिल्ला पञ्चायतको सचिव र जिल्ला विकास समन्वयकर्ताको रूपमा काम गर्न स्थानीय विकास अधिकारीको नियुक्ति आदिको व्यवस्था गरियो ।

१२. ६ सदस्यीय विकेन्द्रीकरण उपसमिति, २०३८  
पञ्चायत व्यवस्थाको एक महत्वपूर्ण सिद्धान्तको रूपमा अबलम्बन गरिएको विकेन्द्रीकरणलाई २०२६ सालको जनमत संग्रहको परिणामअनुकूल बनाउन २०३८ साल मा३ १४ गते श्री रणधीर सुब्बाको संयोजकत्वमा ६ सदस्यीय विकेन्द्रीकरण उपसमिति गठन गरियो । सो समितिले पञ्चायतले विगत बीस वर्षसम्म विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयन गर्न नसक्नुका ५ मूल कारणहरू र कमजोरीहरूलाई सच्याउन ८ वटा सुझावहरू प्रस्तुत गर्‍यो ।

१३. उच्चस्तरीय विकेन्द्रीकरण उपसमिति, २०३९  
विकेन्द्रीकरण सम्बन्धमा व्यवस्था गर्न बनेका ऐन, २०३९लाई कार्यान्वयन गर्न आवश्यक नियमावलीको तर्जुमा गरी लागू गराउन र विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी अन्य सुधारहरू पेश गर्न मरिचमान सिंहको अध्यक्षतामा नौ सदस्यीय उच्चस्तरीय समिति गठन भयो । विकेन्द्रीकरण कार्यव्यवस्था नियमावली तर्जुमा गरी २०४१ पौष १५ गते देखि विकेन्द्रीकरण ऐन र नियमावली दुबै कार्यान्वयनमा आए ।

#### इ) २०४६ सालको जनआन्दोलन पछिको प्रयास (Effort)

##### १. नेपाल अधिराज्यको संविधान, २०४७

नेपाल अधिराज्यको संविधान, २०४७मा बहुदलीय प्रजातन्त्रको सुदृढीकरण गर्न विकेन्द्रीकरणको माध्यमद्वारा जनतालाई शासनका विभिन्न तहमा अधिकाधिक मात्रमा सम्मिलित हुने अवसर जुटाई



प्रजातन्त्रका लाभहरू उपयोग गर्नसकिने व्यवस्था कायम गर्नु राज्यको मूल दायित्व हुने कुरा राज्यका मार्ग निर्देशक सिद्धान्तमा उल्लेख गरिएको छ ।

**२. प्रशासन सुधार सुझाव आयोगको प्रतिवेदन, २०४८**

सरकारले तत्कालीन प्रधानमन्त्री श्री गिरिजा प्रसाद कोइराताको अध्यक्षामा एक उच्चस्तरीय प्रशासन सुधार आयोगको गठन गर्‍यो । यस आयोगले विकेन्द्रीकरणको सन्दर्भमा दिएका मुख्य मुख्य सुझावहरू देहायअनुसार छन् ।

१. स्थानीय जनताको सहयोग एवं संलग्नताद्वारा मात्र सम्पन्न गर्नसकिने कार्यहरू जस्तै : सामुदायिक वन, खानेपानी, प्राथमिक तथा प्रौढ शिक्षा, साना सिँचाई आयोजनहरू, प्राथमिक स्वास्थ्य सेवा इत्यादी कार्यहरू स्थानीय निकायमा निक्षेपण गर्न उपयुक्त हुने ।
२. निक्षेपण गरिएका सम्पूर्ण कार्यहरूका बारेमा निर्णय लिने, वार्षिक योजना तर्जुम गर्ने, कार्यान्वयन गर्ने र सुपरिवेक्षण एवं अनुगमनको पूर्ण अभिभारा स्थानीय निर्वाचित निकायलाई ऐनद्वारा प्रदान गर्ने ।
३. नगरपालिकाहरूलाई जिल्लास्तरीय निकायअर्न्तत राखिनुको सट्टा बेग्लै स्वतन्त्र निकायको रूपमा राख्ने ।
४. योग्यता र उपयुक्तताको आधारमा कर्मचारी छनौट एवम् तिनको वृत्ति विकाससम्बन्धी विषय हेर्नका लागि स्थानीयस्तरमा सेवा आयोगको व्यवस्था गर्ने ।
५. स्थानीय निर्वाचित निकायहरूमा हाल संलग्न सरकारी कर्मचारीहरूलाई उक्त निकायहरूले आफ्नो कर्मचारीको व्यवस्था गर्न नसकेसम्म काजमा पठाउने व्यवस्था नगर्ने ।
६. हाल स्थानीय विकाससम्बन्धी प्रत्येक प्रशिक्षण केन्द्र विद्यमान सुविधालाई ध्यानमा राखी प्रशिक्षण

केन्द्रको सङ्ख्या, स्थान र सञ्चालनका सम्बन्धमा पुनरावलोकन गर्ने ।

७. स्थानीय विकास प्रशिक्षण केन्द्रहरूमध्ये एउटा प्रशिक्षण केन्द्रलाई पूर्ण रूपमा नगरपालिकाका पदाधिकारीहरूको प्रशिक्षण गर्ने र नगरपालिकालाई परामर्श सेवा उपलब्ध गराउने केन्द्रको रूपमा विकसित गर्ने ।
८. प्रशिक्षण केन्द्रहरूलाई आर्थिक रूपमा आत्मनिर्भर र स्वशासित संस्थाको रूपमा विकसित गर्दै जाने ।
९. स्थानीय निर्वाचित निकायहरूले स्वयम्सेवी सङ्घ/संस्थानलाई प्रोत्साहन गर्ने तथा सेवामूलक कार्यमा उनीहरूको संलग्नतालाई बढाउँदै लैजाने नीति अपनाउने ।
१०. स्थानीय निर्वाचित निकायहरूको आम्दानी खर्चको लेखापरीक्षण प्रतिवेदनलाई सार्वजनिक रूपमा प्रकाशन गर्ने व्यवस्था मिलाउने ।
११. निर्वाचित स्थानीय निकाय र स्थानीय समुदायबाट सञ्चालन गर्नसकिने आर्थिक सम्भाव्यता भएका आयोजनाहरूका लागि पुँजी उपलब्ध गराउने उद्देश्यले बीस करोड रूपैया पुँजी भएको एउटा स्थानीय विकास कोषको स्थापना गर्ने ।

**३. स्थानीय निकायसम्बन्धी ऐनहरू, २०४८**

स्थानीय नेतृत्वको विकास गरी स्थानीय विकासको गतिमा तीब्रता ल्याउन गाउँमा गाउँ विकास समिति, नगरमा नगरपालिका र जिल्लामा जिल्ला विकास समितिको गठन गर्न व्यवस्थाबनेका बेग्ला बेग्लै विधेयकहरू २०४८मा संसद्बाट पारित भई कार्यान्वयनमा आए ।

**४. आठौँ पञ्चवर्षीय योजना, २०४९**

आठौँ पञ्चवर्षीय योजना, २०४९मा विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी गाउँ, नगर तथा जिल्ला तहका निर्वाचित पदाधिकारीहरू आ-आफ्नो तहको विकास गर्ने अभिभार दिने, स्थानीय स्वायत्त सरकारहरूलाई आयोजनाहरूको तर्जुमा, साधनको बाँडफाँड,



आयोजना कार्यान्वयन र लाभ वितरणसम्बन्धी निर्णय गर्नसक्ने अधिकारको व्यवस्था, स्थानीय तहको स्वाशासित वित्तीय व्यवस्थापन प्रणालीका लागि सबै आर्थिक कारोवारहरू पारदर्शी बनाउने र ती कारोवारहरूको लेखापरीक्षण गराउने आदि जस्ता नीतिहरू अपनाउनुपर्ने व्यवस्था गरियो ।

#### ५. विकेन्द्रीकरण कार्ययोजना, २०५२

तत्कालीन सरकारले गाउँको अधिकार गाउँलाई नै दिने गरी अधिकारको विकेन्द्रीकरण गर्न पहिलो चरणमा प्रत्येक जिल्लाबाट कमसेकम १ गा.वि.स. पर्ने गरी नमुनाको रूपमा २५० गा.वि.स.को छनौट गरेको थियो भने यी गा.वि.स.हरूलाई साधन, स्रोत र प्राविधिक सहयोगबाट सामर्थ्यवान बनाई समग्र प्याकेजसहितको ग्रामीण विकास तथा स्वालम्बन कार्यक्रमका विभिन्न विषयक्षेत्र ओगटेको कार्ययोजना लागू गरियो । साथै विकेन्द्रीकरण लागू हुने विषयक्षेत्रलाई विभिन्न चरणहरूमा बाँडियो ।

#### ६. उच्चस्तरीय विकेन्द्रीकरण समन्वय समिति, २०५३

तत्कालीन प्रधानमन्त्री श्री शेरबहादुर देउवाको अध्यक्षतामा २०५३ वैशाख २४ गते एक उच्चस्तरीय विकेन्द्रीकरण समन्वय समिति गठन गरियो । यस समितिमा मुख्य सिफरिसहरूमध्ये केहीलाई देहाय अनुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

- विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी व्यवस्थालाई संविधानमा समावेश गर्ने ।
- स्थानीय स्वायत्त निकायहरूलाई विकेन्द्रित शासन व्यवस्थाका मूलभूत संस्थाको रूपमा विकसित गर्ने ।
- स्थानीय कार्यक्रमहरूमा एकीकरण र समन्वय गरी स्थानीय निकायको नेतृत्वदायी भूमिका स्थापित गर्ने

- स्थानीय निकायमा काम गर्ने कर्मचारीहरूलाई स्थानीय निकायप्रति जिम्मेवार तुल्याउन आफ्नो कर्मचारी सेवा गठन गरी व्यवस्थित तुल्याउने ।
- स्थानीय निकायहरूले आवधिक योजना तथा वार्षिक योजना तयार गरी लागू गर्ने आदि ।

#### ७. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ र नियमावली, २०५६

स्थानीय तह(गाउँ, नगर र जिल्लास्तर)मा स्वायत्त शासन पद्धति स्थापित गर्न स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५, स्थानीय स्वायत्त शासन नियमावली, २०५६ तथा स्थानीय निकाय(आर्थिक प्रशासन) नियमावली, २०५६ले महत्वपूर्ण जग बसातेको छ । विगतका विकेन्द्रीकरण प्रयास केन्द्रको अधिकार सीमित मात्रामा तल प्रत्यायोजन गर्ने कुरामा बढी केन्द्रित थियो भने यस ऐनले कानुनी रूपमा नै स्थानीय स्वतन्त्रतालाई विशेष जोड दिएको छ । तीन वटा ऐन र तीन वटा नियमावलीहरूको एकीकरण, नीति र सिद्धान्तसम्बन्धी व्यवस्था, योजना तर्जुमा, कार्यान्वयन एवम् मूल्याङ्कनको व्यवस्था, लेखापद्धति, लेखापरीक्षण, लेखासमिति र विषयगत समितिको व्यवस्था, गा.वि.स. तथा नगरपालिकाहरूलाई न्यायिक अधिकारको व्यवस्था, स्थानीय निकायले कर लगाउन, उठाउन पाउने व्यवस्था, महिला वर्गको आरक्षण एवं विकाससम्बन्धी व्यवस्था आदि यस ऐन तथा नियमावलीका प्रमुख विशेषताहरू हुन् ।

#### ८. नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३

संविधानको भाग १७, धारा १३९(१)मा स्थानीय स्वायत्त शासनको व्यवस्था शीर्षकअन्तर्गत 'स्थानीय स्तरदेखि नै जनताको सार्वभौमसत्ताको प्रयोग गर्ने अनुकूल वातावरण बनाई मुलुकको शासन व्यवस्थामा जनताको बढीभन्दा बढी सहभागिता प्रवर्द्धन गर्न र जनतालाई स्थानीय स्तरमा नै सेवा उपलब्ध गराउन लोकतन्त्रको स्थानीय स्तरदेखि नै संस्थागत विकास गर्न विकेन्द्रीकरण तथा अधिकारको निक्षेपणका



आधारमा स्थानीय स्वायत्त शासनसम्बन्धी निकायको व्यवस्था गरिनेछ ।' भनी उल्लेख गरिएको छ ।

**च) विकेन्द्रीकरणको क्षेत्रमा नेपालमा देखिएका मुख्य चुनौती/समस्याहरू**

नेपालको शासन व्यवस्थामा तीन दशक अधिदेखि नै विकेन्द्रीकरणका लागि प्रयास गरिए तापनि संस्थागत रूपमा यसको प्रतिस्थापन विकेन्द्रीकरण ऐन, २०३९ र विकेन्द्रीकरण नियमावली, २०४१ कार्यान्वयनमा आएपछि सुरुआत भएको हो । यसपछि निरन्तर रूपमा विभिन्न प्रयासहरू भइराखेका थिए । स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ र नियमावली, २०५६ कार्यान्वयनमा आउनुलाई नै यसको सबैभन्दा मुख्य उपलब्धि मानिन्छ । धेरै लामो समयदेखिको विभिन्न प्रयासहरूको बावजुद पनि विकेन्द्रीकरणले अपेक्षित रूपमा उपलब्धि हासिल नगर्नुमा देहायका कारणहरू छन् ।

१. राजनीतिक प्रतिबद्धता र नेतृत्वको अभाव
२. यथेष्ट रूपमा जनसहभागिता नजुट्नु
३. निहित स्वार्थ र शक्तिको निम्ति होडबाजी
४. दक्ष जनशक्तिको अभाव
५. अनुगमन तथा मूल्याङ्कन पद्धतिको अभाव
६. राजनीतिक दलहरूबीच समन्वयको अभाव
७. जित्तामा सञ्चालित हुने कार्यक्रमहरू एकीकृत रूपमा सञ्चालन हुन नसक्नु
८. गैरसरकारी संस्थाहरूले स्थानीय निकायसँग समन्वय नगर्नु
९. योजनाको सङ्ख्या बढी र दामासाहीपन
१०. स्थानीय विकास निर्माणका कार्यहरू उपभोक्ता समूहबाट गराउने नीति राम्रोसँग अवलम्बन हुन नसक्नु
११. स्थानीय तहमा विकेन्द्रीकरण कार्यप्रक्रियाको जग खँदिलो नहुनु
१२. वित्तीय र साङ्गठनिक विषयमा स्थानीय निकायहरूको सुदृढीकरणको अभाव

**छ) विकेन्द्रीकरणलाई प्रभावकारी र उपलब्धिमुखक बनाउनका लागि आवश्यक सुझावहरू**

१. स्थानीय स्वायत्त निकायहरूलाई विभिन्न विषयगत क्षेत्रको विकासका लागि केन्द्रले प्रयोग गरेका अधिकार र जिम्मेवारी स्पष्ट रूपमा निक्षेपण गर्ने । साथै स्थानीयस्तरमै जनताका आधारभूत, आवश्यकताहरू पूरा गर्नसक्ने गरी आफ्नो प्राथमिकता निर्धारण गर्ने, योजना पहिचान, छनौट, कार्यान्वयन, सञ्चालन, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, सम्भार र व्यवस्थापन आदि कार्यहरूको पूर्ण अधिकार सुम्पने ।
२. स्थानीय निकायको कार्यमा प्रभावकारिता ल्याउन पारदर्शिता, जवाफदेहिता, सूचनाको आदान प्रदान र सूचना प्रणालीलाई प्रबर्द्धन गर्दै यसलाई स्थानीय निकाय र नागरिक समाजका सङ्गठनहरूबीच पनि प्रभावकारी बनाउँदै जाने ।
३. निर्णय प्रक्रियामा जनतालाई प्रत्यक्ष र निर्णायक रूपमा सहभागी बनाई स्थानीय योजनाको स्वामीत्वको बोध गराउने व्यवस्थाका लागि सहभागितात्मक विकास प्रक्रिया पूर्ण रूपमा अबलम्बन गर्ने ।
४. निजी क्षेत्र र गैरसरकारी संस्थाहरूलाई परिचालन गर्न उपयुक्त कमद चाल्ने । गै.स.स.ले विशेषज्ञता हासिल गरेको क्षेत्रहरूका काम सो संस्थाहरूबाट नै सञ्चालन गराउन उनीहरूलाई प्रोत्साहित गर्ने ।
५. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन तथा नियमावलीसँग बाभिएका ऐन, नियमहरू हटाउँदै लगी समयानुकूल परिमार्जन गर्ने । सरकारका विभिन्न निकायहरूबाट स्थानीयस्तरमा सञ्चालन हुँदै गैरहेका कार्यहरूलाई नेपाल सरकारको नीतिअनुरूप स्थानीय निकायहरूमा निक्षेपण गर्ने ।
६. स्थानीय विकास प्रक्रियालाई संस्थागत रूपमा अधि बढाउन ग्रामीण जनताले स्थानीय



- निकायहरूमार्फत आफ्नै सक्रियतामा स्थानीय प्रविधि, स्रोत र साधनको अधिकतम रूपमा उपयोग गर्ने ।
७. हास सञ्चालित स्थानीय विकास प्रशिक्षण केन्द्रहरूको कार्यक्षमता अभिवृद्धि गर्ने र अन्य सरकारी, अर्धसरकारी तथा गैरसरकारी क्षेत्रका प्रशिक्षण केन्द्रहरूलाई समेत यस कार्यमा परिचालन गर्ने
८. स्थानीय विकास मन्त्रालय, अन्य सम्बन्धित मन्त्रालयहरू, विभाग, विषयगत कार्यालयहरू र स्थानीय निकायहरूबीचको आपसी समन्वय र सहयोग निरन्तर रूपमा अभिवृद्धि गर्ने ।
९. विकेन्द्रीकरणको सफलताका लागि जनसहभागिता परिचालन गर्न योजना चक्रका हरेक पक्षहरूमा सरोकारवालहरूलाई प्रत्यक्ष रूपमा सहभागी गराउने ।
१०. विकेन्द्रीकरणको अवधारणाअनुरूप समानुपातिक विकास तथा क्षेत्रीय सन्तुलनलाई प्रोत्साहित गर्न, दलित, जनजाति, महिला, अपाङ्ग तथा पिछ्छडिएका वर्गहरूमा बढी केन्द्रित रहने गरी विभिन्न स्थानीय विकास कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
११. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन र नियमावलीले सहभागितामूलक योजना प्रक्रियाको आधारमा वार्षिक र आवधिक योजना तर्जुमा गर्नुपर्ने निर्दिष्ट गरे तापनि नेपाल सरकारका विषयगत कार्यालयहरू जि.वि.स. प्रतिभन्दा आफू कार्यरत कार्यालयको विभाग, मन्त्रालयतर्फ उत्तरदायी हुने वर्तमान प्रवृत्तिलाई निरुत्साहित गर्ने ।
१२. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५को भावना र मर्मअनुसार सरकारी गैरसरकारी तथा अन्तरराष्ट्रिय सङ्घ-संस्थाहरूले आफ्नो आयोजना तथा कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा जि.वि.स., नगरपातिका र गा.वि.स. सँग स्वीकृति लिई समन्वयात्मक ढङ्गले काम गर्ने शैली अवलम्बन गर्ने ।
१३. विकेन्द्रीकरण र स्थानीय स्वायत्त शासन पद्धतिलाई प्रभावकारी रूपमा अवलम्बन गर्न राजनीतिक र प्रशासनिक प्रतिबद्धता तथा कटिबद्धता कायम गर्ने । साथै यस कार्यमा राजनीति र प्रशासन दुवै पक्षबाट एकअर्कालाई सहयोग पुऱ्याउने ।
१४. स्थानीय विकास कार्यक्रमहरूलाई स्थानीयस्तरमा उपलब्ध हुने स्रोत, साधन तथा विकासका सूचकाङ्कको आधारमा उपेक्षित, उत्पीडित, दलित, जनजाति तथा पिछ्छडिएका समूह र भौगोलिक क्षेत्रमा केन्द्रित गर्ने । यस्ता कार्यक्रमहरू श्रममूलक प्रविधि र वातावरण मैत्रीद्वारा सम्पन्न गर्ने ।
१५. स्थानीय विकास कार्यक्रमहरूमा महिला सशक्तीकरण, सीप एवं क्षमता अभिवृद्धिको कार्यक्रम एकीकरण गरी आय, रोजगारी तथा सम्पत्तिमा महिलाको पहुँच बढाउने ।
१६. स्थानीय निकायहरूको सङ्ख्यालगायत तहगत तथा संस्थागत संरचना(राजनीतिक र प्रशासनिकसमेत) पुनरावलोकन गरी सोअनुरूप सङ्गठन सुधार तथा विकास गर्ने ।
१७. उच्चस्तरीय विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयन तथा अनुगमन समितिलाई सक्रिय बनाउने ।
१८. विकेन्द्रीकरण र स्थानीय विकास पद्धतिलाई सुदृढी, सक्षम, जनमुखी, उत्तरदायी, पारदर्शी र सहभागितामूलक बनाउन स्थानीय निकायका जनप्रतिनिधिहरू प्रत्यक्ष तथा अप्रत्यक्ष रूपले पूर्ण रूपमा जनताप्रति र कर्मचारीहरू स्थानीय निकायप्रति उत्तरदायी हुने स्थितिको विकास गरी स्थानीय सुशासनको सुनिश्चिता प्रदान गर्ने ।
१९. वित्तीय विकेन्द्रीकरणलाई प्रभावकारी बनाई स्थानीय निकायहरूलाई आत्मनिर्भर बनाउनुका साथै स्थानीय निकायहरूबाट गरिने लेखा तथा लेखाप्रणालीलाई मितव्ययी, सुदृढ एवं पारदर्शी बनाउने ।



२०. स्थानीय जनप्रतिनिधिहरूको कार्यक्षमता अभिवृद्धि गर्न अध्ययन भ्रमण, प्रशिक्षण, तालिम, गोष्ठी तथा अभिमुखीकरण कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने । साथै विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी काम गर्ने सबै तहका कर्मचारीहरूलाई पनि आवश्यकतानुसार अध्ययन भ्रमण, प्रशिक्षण, तालिम, गोष्ठी आदि सञ्चालन गर्ने ।

२१. स्थानीयस्तरमा लक्षित कर्मचारीहरूमा समानता र एकरूपता ल्याउन 'स्थानीय विकास कोष' मार्फत सञ्चालन गर्ने गरी केन्द्रमा गरिबी निवारण कोषसँग सम्पर्क स्थापित गर्ने नेपाल सरकारको नीतिलाई पूर्ण रुमा कार्यान्वयन गर्ने ।

२२. सबै जि.वि.स., नगरपालिका र गा.वि.स.हरूले आ-आफ्ना कार्यक्षेत्र सुनिश्चित गर्दै निजी क्षेत्र, गैरसरकारी सङ्घ संस्था तथा नागरिक समाजसँग सहभागिताका आधारमा प्राथमिकीकरण गरी आयोजना/कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।

## शैक्षिक विकेन्द्रीकरण

### (Educational deventralization)

#### क) अर्थ (Meaning)

सामान्य अर्थमा शैक्षिक विकेन्द्रीकरण भन्नाले विद्यालय शिक्षाको सम्पूर्ण अधिकार जिम्मेवारी र दायित्व समुदायमा निक्षेपण(Devolution) अर्थात् हस्तान्तरण गर्नु हो । केन्द्रीय निकायबाट मात्र स्थानीय क्षेत्रका शिक्षासित सम्बन्धी सम्पूर्ण समस्याहरूको पहिचान र समाधान हुन सक्दैनन् । केन्द्रबाट गरिने निर्णयमा जनताको वास्तविक चाहना समेत प्रतिबिम्बित हुन सक्दैन । त्यसैले भनिन्छ जहाँको जे समस्या छ, त्यस समस्याको बारेमा त्यहीका जनता विज्ञ हुन्छन् र उनीहरूले गरेको निर्णय र कार्य नै बढी पूर्ण(Complete), पाको (Perfect) र प्रभावकारी (Efficient) हुन्छन् । यसै धारणालाई आत्मसात् गरी शैक्षिक विकेन्द्रीकरण प्रयोगमा आएको छ । स्थानीय निकाय र समुदायलाई विद्यालयप्रति माया, ममता र

अपनत्वको भावना जागृत गराउँदै विद्यालय व्यवस्थापनसम्बन्धी सम्पूर्ण अधिकारको प्रयोग यिनीहरूबाट गर्न पाउने गरी अधिकारको प्रत्यायोजन गर्नु नै शैक्षिक विकेन्द्रीकरण हो । शैक्षिक विकेन्द्रीकरणअर्न्तगत विद्यालय शिक्षासम्बन्धी स्रोत, साधनको पहिचान तथा परिचालन गर्ने, शैक्षिक आयोजना तथा कार्यक्रमहरूको तर्जुमा, कार्यान्वयन, अनुगमन, मूल्याङ्कन गर्ने तथा निर्णयको हरेक चरणमा सरोकारवालहरूको सहभागिता कायम गर्ने जस्ता क्रियाकलापहरू सञ्चालन गरिन्छ । समष्टिगतरूपमा भन्दा विगतमा केन्द्रीय निकाय तथा पदाधिकारीहरूबाट प्रयोगमा आइरेका शैक्षिक प्रशासनसम्बन्धी प्रशासनिक तथा व्यवस्थापकीय अधिकार, जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व कानूनद्वारा नै स्थानीय निकाय र अन्य सरोकारवालाहरूलाई उपलब्ध गराउनु नै शैक्षिक विकेन्द्रीकरण हो ।

#### ख) शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको आवश्यकताका कारणहरू

शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको आवश्यकतालाई बुँदागतरूपमा देहायअनुसार उल्लेख गर्न सकिन्छ :-

१. केन्द्रीय निकायको आर्थिक दायित्व कम गर्न ।
२. केन्द्रीय निकाय अर्थात् मन्त्रालय र विभागलाई नीति निर्माणको कार्यमा फुर्सद दिलाउन ।
३. स्रोत, साधनको अधिकतमरूपबाट परिचालन गरी अधिकतम लाभ उपलब्ध गराउन ।
४. शिक्षासित सम्बन्धित नीति निर्माणका कार्यहरूमा सरोकारवालाहरूको अत्यधिक सहभागिता गराउन ।
५. सेवाग्राहीमा शैक्षिक विकासप्रति अपनत्वको भावना जागृत गराउँदै शिक्षाका हरेक क्रियाकलापहरूमा उनीहरूको सहभागिता अभिवृद्धि गराउन ।
६. शैक्षिक योजना तर्जुमा, कार्यान्वयन, अनुगमन र मूल्याङ्कन प्रणालीलाई बढीभन्दा बढी प्रभावकारी र उपलब्धिमूलक बनाउन ।



७. लक्षित समूहमा सर्वसुलभ र न्यायोचित तवरले सेवा, सुविधा उपलब्ध गराउन ।

८. शैक्षिक क्रियाकलापका विविध पक्षहरूमा पारदर्शिता कायम गर्दै स्रोत, साधनको दुरुपयोग र अनियमिततालाई सुशासनको अनुभूति दिलाउन ।

९. विद्यालय वातावरणलाई लैङ्गिक बनाउन ।

१०. शैक्षिक क्षेत्र र विकासमा आमनागरिकलाई सुशासनको अनुभूति दिलाउन ।

११. शैक्षिक क्रियाकलाप र योजनामा गैरसरकारी संस्थाहरूको सहभागितामा अभिवृद्धि गरी उनीहरूबीचको सम्बन्ध र समन्वय सुदृढ गर्न

१२. विद्यालयको विकासमा दिगोपन कायम गर्न ।

**ग) शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको क्षेत्रमा देखिएका मुख्य चुनौती/समस्याहरू**

१. स्थानीय निकायहरू सक्षम र सुदृढ हुन नसक्नु नेपालका स्थानीय निकायहरू जिल्ला विकास समिति, नगरपालिका र गाउँ विकास समितिहरू सक्षम, सुदृढ र स्वावलम्बी हुन सकेका छैनन् । उनीहरूमा आर्थिक तथा मानवीय स्रोतको अभाव छ । कतिपय जनप्रतिनिधिहरूमा शिक्षाको अभावले गर्दा पनि उनीहरूले सक्षम तवरले काम गर्न सक्दैनन् । परिणामस्वरूप शैक्षिक विकेन्द्रीकरणलाई उनीहरूले आत्मसात् गर्नसकेका छैनन् । नेपालको सन्दर्भमा चर्चा गर्दा शैक्षिक विकेन्द्रीकरणलाई व्यवहारमा अवलम्बन गर्न गाउँ विकास समितिको बढी भूमिका देखिन्छ । तर उनीहरू सक्षम र सुदृढ हुन सकेका छैनन् । स्थानीय निकायहरू स्थानीय सरकारको रूपमा विकसित भइ नसक्नुको कारणले गर्दा यस्तो परिस्थितिको सिर्जना हुन गएको हो ।

**२. जनचेतनाको अभाव**

कुनै पनि कार्यको सफलताका लागि जनचेतनाको आवश्यकता पर्दछ । जनचेतनाको अभावमा शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको विषयले पनि सफलता हासिल गर्न सक्दैन । हाम्रो देश नेपालको करिब ४६ % जनता

निरक्षर रहेको सन्दर्भमा शैक्षिक व्यवस्थापन समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने कार्य समस्यामूलक र चुनौतिपूर्ण हुनुलाई स्वाभाविक मानिन्छ । 'विद्यालय राज्य' भन्ने अवधारणा बढी विस्तार भइसकेको वर्तमान अवस्थामा यस धारणालाई तत्काल परिवर्तन गर्ने विषय त्यति सरल र सहज छैन ।

**३. ऐन नियमहरू बाझिनु**

कतिपय विषयहरूमा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५, शिक्षा ऐन, २०२८ बाझिएका छन् । स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनले गाउँ विकास समितिलाई थप अधिकार दिई बढी जिम्मेवार बनाएको छ भने शिक्षा ऐनले गाउँ शिक्षा समितिको व्यवस्थाबाट एकै कार्यका लागि समानान्तर निकायको स्थापना गर्न खोजेको देखिन्छ । कतिपय स्थानमा गाउँ शिक्षा समिति जस्ता निकायको औचित्य नभएको भनी आलोचना गरिएको छ । साथै स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनको प्रयोगबाट समेत विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन गर्ने गरिएको पाइएको छ ।

**४. राजनीतिक अस्थिरता र जनप्रतिनिधिको शून्यता** राजनीतिक स्थिरता र जनप्रतिनिधिको उपस्थितिलाई विकेन्द्रीकरणको अपरिहार्य आवश्यकताको रूपमा लिइन्छ । तर नेपालमा विगत केही वर्षदेखि दुवै कुराको शून्यता छ । नेपालमा केही वर्ष अगाडिदेखि राजनीतिक अस्थिरता हुन गई छिटो छिटो सरकार परिवर्तन भइराखेको छ । केन्द्रमा प्रतिनिधि सभा र स्थानीयस्तरमा स्थानीय निकायहरूको निर्वाचन नहुनाको कारणले गर्दा मुलुक जनप्रतिनिधिविहीन छ । जिल्ला विकास समिति, नगरपालिका र गा.वि.स. कर्मचारीहरूबाट सञ्चालन भइरहेको छ । यस्तो अवस्थामा शैक्षिक विकेन्द्रीकरण थप समस्यामूलक र चुनौतिपूर्ण हुनु स्वाभाविक हो ।

**५. निक्षेपित कार्य सम्पन्न गर्नसक्ने क्षमताको अभाव** सामान्य लेखपढ गर्न मात्र जान्ने स्थानीय निकाय र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरूबाट ऐन, नियमले निक्षेपण गरेको अधिकारहरू सही रूपमा



परिचालन हुन त्यति सरल र सहज छैन । धेरै बुद्धि, विवेक र अनुभव प्रयोग गर्नुपर्ने क्षेत्रहरू जस्तै: योजना तर्जुमा र कार्यान्वयन, स्रोत परिचालन, विद्यालय व्यवस्थापन आदि कम कार्यक्षमता भएका पदाधिकारीहरूबाट सञ्चालन हुनु चुनौतिपूर्ण मानिन्छ ।

६. गरिब, विपन्न, पिछडिएका र लक्षित वर्गसम्म कार्यक्रम प्रवाह हुन नसक्नु

नवौं योजनाको मूल्याङ्कनअनुसार नेपालमा ३८ प्रतिशत जनता गरिबीको रेखामुनि र १७ प्रतिशत जनता अति विपन्न वर्गको समूहभित्र पर्दछन् । शैक्षिक कार्यक्रमहरू पनि यस्ता समुदायप्रति बढी लक्षित हुनपर्नेमा यस्ता कार्यक्रमबाट टाढावाठा, धनीमान्नी, पहुँचवाला व्यक्तिहरूले लाभ लिइराखेको छन् । तसर्थ त्यस्ता गरिब र अति गरिब समुदायहरूमा कार्यक्रम पुऱ्याउने विषयलाई पनि समस्यामूलक नै मानिन्छ ।

७. कतिपय समुदायले विद्यालयको व्यवस्थापन सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी नलिनु

विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने नीतिबारे अझै पनि स्पष्टता प्रदान गर्न सकिएको छैन । केही स्थान विशेषमा बाहेक अधिकांश समुदायहरू विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी लिन तत्पर देखिदैनन् । गरिबीको कारणले गर्दा कामको खोजीमा अन्यत्र गइराख्नुपर्ने हुँदा उनीहरू स्थायीरूपमा बस्न चाहेर पनि सक्दैनन् ।

८. शिक्षित नागरिकहरूको समुदायबाट पलायन विगत १० वर्षदेखि सञ्चालन भइरहेको माओवादी युद्ध तथा रोजगारीको खोजीले गर्दा कतिपय शिक्षित युवा युवतीहरू समुदायबाट बाहिर पलायन हुँदैछन् । यसबाट व्यवस्थापकको नेतृत्व तिनसक्ने सक्षम नेतृत्वको अभाव हुनु स्वाभाविक हो ।

९. शिक्षा राजनीतिबाट मुक्त हुन नसक्नु

शैक्षिक क्षेत्र राजनीतिबाट निकै प्रभावित भएको कुरा हामी सबैलाई विदितै छ । शिक्षक नियुक्ति, सरुवा, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको गठन आदि विषयमा

राजनीतिक तहबाट प्रशस्त हस्तक्षेप हुने गर्दछ । राजनीतिक हस्तक्षेपले गर्दा उपयुक्त स्थानमा उपयुक्त व्यक्तिको चयन गर्ने नीति व्यवहारमा अवलम्बन हुन सकेको छैन । परिणामस्वरूप शैक्षिक क्षेत्र समस्याबाट मुक्त हुन सकेको छैन ।

१०. निजी क्षेत्रको संलग्नताबारे स्पष्ट दृष्टिकोणको अभाव

नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा निजी लगानीबारे स्पष्ट दृष्टिकोण आउन सकेको छैन । निजी लगानीको परिणामस्वरूप मुलुकमा संस्थागत र सामुदायिक विद्यालयबाट फरक फरक किसिमका जनशक्ति उत्पादन भइरहेका छन् ।

११. स्थानीय निकायको क्षमता विकास हुन नसक्नु शैक्षिक विकेन्द्रीकरणका लागि स्थानीय निकायको भूमिका महत्वपूर्ण मानिन्छ । तर नेपालमा कानुनले अधिकार प्रदान गरे तापनि व्यवहारमा अझै पनि स्थानीय निकायको क्षमताको विकास हुन सकेको छैन । शैक्षिक क्षेत्रमा उल्लेख्य भूमिका निर्वाह गर्ने गाउँ विकास समितिको सचिवमा काम गर्ने व्यक्ति खरिदार(रा.प.अ. द्वितीय श्रेणी) सरहको हुन्छ । निर्वाचित पदाधिकारीहरू पनि कानुनले अपेक्षा गरेअनुसारका क्षमतावान् देखिदैनन् ।

सुधारका लागि सुझावहरू

१. समुदायलाई विद्यालयको व्यवस्थापनमा सहभागी गराउने विषय नौलो नभए पनि समुदायलाई विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी दिने विषय नयाँ परिवेशमा आएको हुँदा समुदायको व्यवस्थापन क्षमता अभिवृद्धि गर्नका लागि शैक्षिक सचेतना एवम् अभिमुखीकरण कार्यक्रम व्यापकरूपमा सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।

२. विकेन्द्रीकरणको मूल्य, मान्यता र मर्मलाई आत्मसात् गर्दै कानुनमा आवश्यक परिमार्जन गरी विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई अधिकारको निक्षेपण (Devolution) गर्ने विषय केवल कुरामा मात्र सीमित नगराई व्यवहारमा समेत अवलम्बन गर्नुपर्दछ ।



३. हालसम्मको अनुभवमा विद्यालयमा स्थानीय निगरानी नपुगेका कारण विद्यार्थीहरूको पठनपाठनको कार्य नियमितरूपमा सञ्चालन हुनसकेको छैन । तसर्थ यस पक्षमा सुधार ल्याउन विद्यालय व्यवस्थापन समितिको संस्थागन क्षमतालाई सुदृढीकरण गर्नुपर्दछ ।
४. सन् २०१५ सम्म सबैका लागि शिक्षा पुर्‍याउने उद्देश्य पूरा गर्न लगानी, पहुँच र गुणस्तर जस्ता विषयहरूमा आवश्यक सुधार गर्नुपर्ने देखिन्छ । यस सन्दर्भमा सरकार, विद्यालय र समुदायको दायित्व त्यत्तिकै महत्वपूर्ण मानिन्छ । तर शैक्षिक व्यवस्थापनको सन्दर्भमा यी तीनै निकायहरूको दायित्व के कति हुने भन्ने कुरामा अबै पनि स्पष्टता आउन सकेको छैन । तसर्थ शैक्षिक विकेन्द्रीकरणमा प्रभावकारिता ल्याउन यी तीनै निकायहरूको दायित्व र भूमिका स्पष्ट हुनुपर्ने देखिन्छ ।
५. समुदायलाई व्यवस्थापनको विकेन्द्रीकरण गरेर मात्र पुग्दैन । यसका लागि विद्यालयको आर्थिक पक्षको सुनिश्चितता हुनुपर्ने विषय पनि त्यत्तिकै महत्वपूर्ण मानिन्छ । तसर्थ समुदायद्वारा व्यवस्थापन गरिने विद्यालयलाई प्राप्त हुने अनुदानको सुनिश्चितता हुनुपर्दछ ।
६. शिक्षकहरूको सेवा, सर्त र सुविधाको कतिपय विषयमा अबै पनि स्पष्टता आउन सकेको छैन । उनीहरूको मनोबल उच्च नराखीकन शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको कार्यले सफलता हासिल गर्न नसक्ने हुँदा शिक्षकहरूको सेवा, सर्त र सुविधाको विषयलाई सुनिश्चित र स्पष्ट बनाउनुपर्दछ ।
७. शैक्षिक व्यवस्थापनलाई विद्यालय तहसम्म विकेन्द्रित गर्दै विद्यालय उपलब्ध हुने सबै स्रोत र साधनहरू लक्षित समूहसम्म पुर्‍याउन सम्बन्धित सबै निकायहरूको भूमिका र दायित्व स्पष्ट गराउनुपर्दछ । यसका लागि शिक्षा मन्त्रालयको भूमिका नीति निर्माण, शिक्षा विभागलगायत अन्य विभागस्तरीय

कार्यालयहरूको भूमिका सहजीकरण र समन्वय, क्षेत्रीय निर्देशनालयबाट अनुगमन र जिल्ला शिक्षा कार्यालयको भूमिका कार्यान्वयनतर्फ केन्द्रित हुनुपर्दछ ।

८. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ तथा शिक्षा ऐन, २०२८ बीच बाफिएका विषयहरूलाई बाफिएका हदसम्म मिलाउनुपर्दछ ।
९. शैक्षिक आयोजना तथा कार्यक्रमहरू धनी, टाठावाठ र पहुँचवाल व्यक्तिहरूलाई भन्दा गरिब, पिछडिएका, महिला, दलित, जनजाति र विपन्न समुदायमा केन्द्रित गर्न शैक्षिक समावेशी र मूलप्रवाहीकरणको नीति अवलम्बन गर्नुपर्दछ ।
१०. केन्द्र र स्थानीय दुवै निकाय जनप्रतिनिधिविहिन अवस्था भएको हुँदा छिटोभन्दा छिटो संविधान निर्माण गरी प्रतिनिधि सभा र स्थानीय निकायको निर्वाचन गराई मुत्तकमा जनप्रतिनिधिहरूको बहाली गराउनुपर्दछ ।

उपर्युक्त विषयहरूबाहेक शैक्षिक विकेन्द्रीकरणलाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयन गर्न देहायका थप सुभावहरू प्रस्तुत गरिएका छन् ।

- क. शिक्षासित सम्बन्धित नीति निर्माणका कार्यहरूमा सरोकारवालहरूको अधिकतम सहभागिता गराउने ।
- ख. विद्यालय वातावरणलाई लैङ्गिकमैत्री बनाउने ।
- ग. राजनीतिक प्रतिबद्धता कायम गराउने ।
- घ. विभिन्न राजनीतिक दलहरूबीच समन्वय र सद्भावनाको वातावरण सिर्जना गर्ने ।
- ङ. स्थानीय निकाय र पदाधिकारीहरूको क्षमता सुदृढ गर्ने ।
- च. शिक्षामा निजी क्षेत्रको संलग्नताबारे स्पष्ट सोच र दृष्टिकोण ल्याउने ।
- छ. शिक्षालाई राजनीतिबाट मुक्त गराउने वातावरण सिर्जना गर्ने



ज. मुलुकमा रोजगारीका अवसरहरू सिर्जना गर्दै शिक्षित नागरिकहरूको समुदायबाट पतायन हुने वर्तमान प्रवृत्तिको अन्त्य गर्ने

झ. सेवाग्राहीमा विश्वास जगाउँदै उनीहरूमा शैक्षिक विकासप्रति अपनत्वको भावना जागृत गराउने ।

ञ. शैक्षिक क्रियाकलाप र योजना सञ्चालनमा गैरसरकारी संस्थाहरूको सहभागितामा अभिवृद्धि गर्ने ।

### उपसंहार(Conclusion)

कुनै पनि प्रजातान्त्रिक शासन प्रणालीमा राज्यका सबै कार्यहरू केन्द्रीय सरकारबाट मात्र सम्पादन गर्न सम्भव हुदैन । सरकारले गर्ने कार्यहरू घटाउँदै लगी यसले नियामक, अनुगमनकर्ता र सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्ने भन्ने कुरा लाई नेपालको दसौं योजनाले पनि निर्दिष्ट गरेको छ । तसर्थ प्रजातान्त्रिक व्यवस्था अबलम्बन गर्ने मुलुकहरूमा त्यो सरकार सबैभन्दा राम्रो मानिन्छ जुन सरकारले थोरैभन्दा थोरै कार्य गर्दछ । ("That government is the best which does the least.") राज्यको शक्तिकेन्द्र सरकारमा रहने भएकाले स्थानीय प्रकृतिको अधिकार स्थानीय तहमा विकेन्द्रीकरण नगरी केन्द्रमा राख्दा बहुदलीय लोकतन्त्र र स्थानीय स्वशासनको जग सुदृढ हुन सक्दैन । तसर्थ जनसहभागिता परिचालन गरी जनभावनाअनुरूप शासन चलाउन विकेन्द्रीकरणलाई एक महत्वपूर्ण औजारको रूपमा स्वीकारिन्छ । भन्ने गरिन्छ 'प्रजातन्त्र नभए शक्ति विकेन्द्रीकरण हुँदैन, अधिकार विकेन्द्रीकरण नभए स्वशासन हुन सक्दैन, स्वशासन नभए दिगो विकास हुन सक्दैन, दिगो विकास नभए जनताले लोकतन्त्रका लाभहरू उपभोग गर्न पाउँदैनन्, विकासको फल एवम् लोकतन्त्रका लाभहरू जनताले उपभोग गर्न नपाए राजनीतिक व्यवस्थाप्रति नै वितृष्ण उत्पन्न हुन जान्छ ।' तसर्थ विकेन्द्रीकरणलाई स्वशासन, दिगो विकास र प्रजातन्त्रको एक अभिन्न अङ्गको रूपमा स्वीकार गरेमा साधन र प्रतिभाको पहिचान, परिचालन र प्रयोगमा ठूलो टेवा पुग्ने हुनाले

जनताका इच्छा र आकाङ्क्षाहरू थोरै समयमा पूर्ति हुन सक्दछन् । थोरै समयमा नै जनताले विकासको प्रतिफल प्राप्त गर्दछन् । जनताले आफ्नो शासन आफ्नै गर्न, आपसी मेलमिलापबाट आफ्ना आवश्यकताहरूको परिपूर्ति आफैले गर्न, आफ्ना क्षेत्रका विकास निर्माणका कार्यहरू सञ्चालन गर्न शक्ति विकेन्द्रीकरणलाई अत्यावश्यक र अपरिहार्य मानिन्छ ।

विकासको मुख्य वाहकको रूपमा नेपाल सरकारलाई नै मान्ने वर्तमान धारणामा परिवर्तन हुनपर्दछ किनभने मुलुकको चौतर्फी विकास सरकारको एकल प्रयासले मात्र सम्भव छैन । त्यसकारण वर्तमान सरकारले आर्थिक विकासको सन्दर्भमा निजीकरणलाई पनि एक सशक्त माध्यमको रूपमा लिएको छ । विकेन्द्रीकरणको अवधारण केन्द्रमा भएका अधिकारलाई स्थानीयस्तरमा लैजाने विषयमा मात्र सीमित गर्नु हुदैन । योजनाबद्ध विकासका विविध पक्षमा ध्यान दिई सरकारी, गैरसरकारी र निजी क्षेत्रको सन्तुलित संलग्नताबाट मात्र विकास कार्य जीवनोपयोगी र प्रभावकारी हुन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

कानून किताब विकास समिति(२०६३), नेपालको अन्तरिम संविधान । काठमाडौं: लेखक ।

कानून किताब विकास समिति(२०५५), स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन । काठमाडौं: लेखक ।

कानून किताब विकास समिति(२०५६) स्थानीय स्वायत्त शासन नियमावली । काठमाडौं: लेखक

कानून किताब विकास समिति - स्थानीय स्वायत्त शासन(आर्थिक प्रशासन) नियमावली, २०५६

काफ्ले, नारायणप्रसाद(२०६३), सार्वजनिक प्रशासनका विविध पक्षहरू ।

काफ्ले, नारायणप्रसाद (२०६४), शाखा अधिकृत दर्पण स्थानीय विकास प्रशिक्षण प्रतिष्ठान- जावताखेल, ललितपुरद्वारा प्रकाशित 'सहभागिता' पत्रिकाका विभिन्न अङ्कहरू ।



## विद्यालयका राम्रा अनुभव

रमाकान्त शर्मा

जि. शि.अ, डोल्पा

### १. कम बोलेर के भो र काममा देखाउन सके ।

बिहान भिसमिसे उज्यालोमा दुनैवाट भेरी वगेको विपरीत दिशातर्फ किनारै किनार अगाडि बढ्यौं । तल भेरीको विभिन्न रूप नजिकै साँगुरो र धुलैधुलो बाटो, माथि विकट हरियालीविनाको उजाड पहाड । करिब ४ घण्टाको हिडाईपछि ठाडै उकालो लाग्नु थियो । नजिकै रहेका जोर पुलहरू तरेर उकालो लाग्नुभन्दा पहिला दुझामा बसेर केही खाजा खायौं । पुन्याई पुन्याई थोरै थोरै पानी पिएर केही थकाई मारी उकालो लाग्यौं । जति उकालोमा पुग्यो उति नै क्षितिज फराकिलो हुदै थियो । स्रोत व्यक्ति रेशम हिड्न सक्तिन भने पनि सरासर हिड्न सक्नुहुदो रहेछ । जिल्ला शिक्षा अधिकारी, विद्यालय निरीक्षक र स्रोत व्यक्तिको हाम्रो अनुगमन टोली करिब १०.३० वजे तिर ससतारकाको टुप्पातारामा रहेको सुन्दरे शेर्पा प्राथमिक विद्यालयमा पुग्यो । विद्यालय खुली सकेको रहेछ । शिक्षकहरू सबै समयमा उपस्थित भै आ-आफ्नो काममा लागि सक्नु भएको रहेछ । उकालोको थकान अनुगमन टोलीका सबै सदस्यहरूलाई थियो । दुनैवाट सबैरै उठेर त्यहाँ पुग्दा भोक निकै लागेको थियो । विद्यालयमा विद्यार्थी बाहिर थिएनन् । शिक्षक कक्षाकोठामा थिए । टोलीका सदस्य एक एक कक्षा कोठामा छिन्थे । शिक्षण सिका क्रियाकलाप, शैक्षिक सामग्री, वसाइ व्यवस्थापनको अवलोकन गरियो । विद्यार्थीको शैक्षिक अवस्था बुझ्न कक्षाको अन्तमा अनुगमन टोलीका सदस्यहरूले मूल्याङ्कन समेत गर्थे । विद्यार्थीको पोसाक, सरसफाइ, कक्षाकोठाको सरसफाइ शैक्षिक सामग्रीको सजावट सबै नमुना लायक थिए । तालिममा सिकेका कुराहरू

कक्षाकोठामा प्रयोग गरिएका थिए । जुता कक्षाकोठा बाहिरै खोल्नु पर्ने र बाहिरै राखिएको न्याकमा राख्नु पर्ने व्यवस्था रहेछ । माथिल्लो ब्लकमा सामान्य अवलोकन गरी सकेपछि तल्लो ब्लकमा जाने क्रममा बीचमा रहेको शौचालयमा आँखा पऱ्यो । शौचालय बालबालिकालाई अलग अलग रहेछन् । त्यहाँ कोही नभएकोले दुवै शौचालय अवलोकन गर्दा दुवै सफा काटिएका जर्किनहरूमा पानीको सञ्चय गरिएको रहेछ । अवलोकनपछि केही पर पुगेर हामी रोकियौं । के ती शौचालय विद्यार्थीले सजिलै प्रयोग गर्न पाउछन् त ? के विद्यार्थीले प्रयोग गर्दा शौचालय सफा रहन सक्दछन् त ? भन्ने मेरा प्रश्नको उत्तर तत्काल प्राप्त भयो । एक दुई जना बालबालिका शौचालयमा गएर प्रयोग गरि फर्के । त्यसपछि म कार्यालय कोठामा गएँ । स्रोतव्यक्ति र विद्यालय निरीक्षक कक्षाकोठामा कक्षा अवलोकन गरिरहनु भएको थियो । मैले सरसर्ती कार्यालयका अभिलेख हेरेँ । भर्ना अभिलेख, अभिभावक र व्यवस्थापन समितिका बैठक पुस्तिका लगायत केही अभिलेख हेरेर आराम गरें । अभिभावकहरूलाई बोलाउन भनेका थियौं । अभिभावक आउने क्रम सुरुभयो उता खाना पनि तयार भयो । खबर गरेको तत्काल त्यतिका अभिभावक जुटिहाल्नु भयो । विद्यालयले समुदायको मन जित्नसकेपछि अभिभावक विद्यालयको जुनसुकै काममा पनि तयार हुन्छन् भन्ने कुरा यसबाट प्रस्ट हुन्थ्यो । खाना खाएर विद्यालयको चौरमा अभिभावक सँग छलफल सुरु गर्थे । अभिभावकहरू विद्यालय प्र.अ. र शिक्षकप्रति सन्तुष्ट हुनुहुदो रहेछ । त्यसैले त विद्यालयले अकस्मात् अभिभावक भेला हुने सूचना पठाउँना साथ उनिहरू विद्यालयमा जम्मा भए । कक्षाकोठामा शिक्षण सामग्रीको व्यवस्था छ । विद्यार्थीलाई बस्न समूह



बनाउन सजिलो छ । विद्यार्थीले कक्षागत राखिएका सिकाइ उपलब्धिभन्दा बढी सिकेका छन् । समुदाय तथा अभिभावक विद्यालयप्रति सन्तुष्ट छन् । तपाईं मसँग खुलस्त नवोलेर के भो र प्र.अ.नरहरि जी म जिल्ला शिक्षा अधिकारीको हैसियतले तपाईंलाई र तपाईंको टिमलाई सम्मान गर्दछु ।

## २. विद्यार्थी र अभिभावकसँग माग्ने जि.शि.अ.ले माफी

भण्डै दुई दिनको हिडाइको थकान भए पनि भ्रमणको लक्ष्यमध्येको एउटा थियो माहादेव नि.मा.वि थापा गाउँ । मिति २०६६ मङ्सिर ३ गते त्रिपुरा मा.वि. र कर्णाली प्रा.वि.हुदै हुरीकोटको गुम्वा र जगदुल्ला प्रा.वि. मा पुगेर शिक्षक र अभिभावकसँग अन्तरक्रिया गरी हाम्रो टोली खोलो तरी उकालो तर्फ लाग्यो । उकालो चडेर तेर्सो आएपछि स्वां स्वां केही घट्यो । तेर्सो केही समय हिडे पछि आयो राम्रो ढोका सहितको गेट । गेटबाट भित्र पसेर हेर्दा देखियो राम्रो चिटिक्क परेको भवन र काठको राम्रो मञ्चसहितको कम्पाउण्ड । त्यही रहेछ थापा गाउँको विद्यालय । विद्यालय शान्त थियो शिक्षक कक्षाकोठामा थिए । हामीलाई भेट्न आएनन् शिक्षकहरू । म पुगेँ कक्षा कोठामा प्र.अ. र शिक्षकलाई भेट्न । कक्षाकोठाहरू सबै हेरि सकेपछि प्र.अ.लाई अनुरोध गरे विद्यालयको अफिस कोठामा आउन । अफिसमा पुगेर कुराकानी सुरु भयो । प्र.अ.खोज्दै थिए विद्यालयको त्यति महत्वपूर्ण वार्षिक कार्यक्रममा शिक्षा कार्यालयको प्रतिनिधित्व हुन नसक्नुको कारण । म प्र.अ.का यक्ष प्रश्नहरूको उत्तर दिन खोज्दै थिएँ । विद्यालयको वास्तविक शैक्षिक अवस्था खोज्दै थिए, मेरो मनमा उब्जेको के साच्चै थापापुर नि.मा.वि.जिल्लाको राम्रो विद्यालय हो ? भन्ने प्रश्नको उत्तर । सोध्दै थिएँ वार्षिक उत्सवमा के के कार्यक्रम भए ? मेरो र प्र.अ.को छलफल हुदाहुँदै वि.व्य.स.अध्यक्ष आउनु भयो । अन्य अभिभावक पनि आउनु भयो । शिक्षकलाई कक्षाकोठाबाट बोलाउन लगाए । मैले प्र.अ.लाई मात्र नभएर धेरैलाई एकैचोटि स्पष्टीकरण दिनु थियो ।

कक्षा ६ र ७ का केही विद्यार्थीको समूह आएर कार्यालय कोठामा भित्र आउने अनुमति मागे । विद्यार्थीले जि.शि.अ.सँग सँग केही कुरा राख्नु छ भने । म खुसी भएँ र आउन भने । कार्यालय रहेको हल भण्डै भरियो । मैले सुनेको थापापुरका अभिभावक विद्यालयप्रति सचेत छन्, विद्यालयका प्र.अ.वेदप्रसाद थापा विद्यालयको सुधारको लागि निकै खट्नु हुन्छ, त्यहाँका शिक्षक सधैं ठीक समयमा विद्यालयमा पुग्नु हुन्छ । यी मेरा सुनेका कुरा अवलोकन र छलफलबाट सत्य ठहरिएका थिए । धेरैका स्वरहरूलाई शान्त पाउँ मेरा कुरा सबैले सुन्ने अवस्थामा ल्याए । प्र.अ. र वि.व्य.स. साथै शिक्षकका कुरा सुनिसकेको थिए । मेरो परिचय दिएर विद्यार्थीका कुरा राख्ने मौका दिएँ । विद्यार्थीको गुनासो त्यही थियो विद्यालयको वार्षिक उत्सवमा किन न आएको ? मेरो पालो लिएँ । सचेत अभिभावक, लगलशील शिक्षक र निर्भीक विद्यार्थीलाई धन्यवाद र कामको सम्मान गर्दै मेरो स्पष्टीकरण दिएँ । तपाईंहरूको त्यति महत्वपूर्ण वार्षिक उत्सवमा म आफैँ जिल्ला शिक्षा अधिकारी उपस्थित हुन नसकेको र शिक्षा कार्यालयबाट प्रतिनिधि समेत पठाउन नपाएकोमा माफी माग्दछु भनेर सरल र सिधा शब्दमा माफी माग्ने । म सम्मान लिन आएको होइन तपाईंहरू जस्तो मेहनती शिक्षक र विद्यालयको लागि पसिना वगाउने अभिभावकलाई सम्मान गर्न आएको हुँ भनेँ तर पनि उहाँहरूले लगाइदिएको खादा अबिर इन्कार गर्न सकिन । मलाई अझै कुनै पश्चाताप छैन माफीमागेकोमा । थापाजी तपाईं जस्तो कर्तव्यनिष्ठ, इमानदार प्र.अ., तपाईंका जस्ता लगनशील शिक्षक र विद्यालयप्रति सचेत अभिभावक भएको विद्यालयमा हाम्रो निरीक्षण र अनुगमनको आवश्यकता पर्छ र ? तपाईंहरूले त आफ्नो नैतिकता, पेसागत आदर्श तथा धर्मका आधारमा विद्यालय र समाजप्रतिको कर्तव्य पूरा गर्नु भएको हो । अर्को पटक काँडागाउँ आउदा तपाईंको विद्यालयमा नपसी कागमारा, लोहारवाडा र चौरीकोट हुदै जुम्ला जाने बाटो तताए भने अफ्दयारो नमान्नु होला । म तपाईंहरू जस्ता कर्तव्यनिष्ठ शिक्षकहरूको कामलाई



सम्मान गर्दछु । हेरौ ! कार्यालय एकदिन न आउने, जि.शि.अ.लाई नभेट्ने, आफ्नो काममामात्र लाग्ने तपाईंहरू जस्ता शिक्षकहरूलाई कति सहयोग गर्न सकिन्छ ?

### ३. पक्कै सफल हुन्छ अभिभावक ठगिनबाट रोक्न चौरीकोट

जुम्लाको सिमानामा पर्ने भोट क्षेत्र बाहेक जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट सवै भन्दा टाढा रहेको सामुदायले व्यवस्थापन जिम्मा लिएको दुई वर्ष पुग्न नपाउँदै कायापलट गर्न सफल हुने विद्यालय हो सुन्दरी प्रा.वि.चौरीकोट । विद्यालय व्यवस्थापन समिति र शिक्षक अभिभावक सङ्घका अध्यक्षको संयुक्त नेतृत्वमा विद्यालयको जमिन सम्प्राप्त, पर्खाल लगाउन, लागत सहभागितामा वनेको भवन बनाउन, मर्मतमा परेको रकमबाट सिंगै दुईतले भवन बनाउन, विद्यालय नजिकमा रहेको पाखोमा ओखरका विरुवा लगाउन र घेरवारको लागि पर्खाल लगाउन कमिला भैं जुटे सम्पूर्ण अभिभावक र समुदायका सदस्यहरू । आफूले जान्ने काम आफैं गरे नजान्ने सीपमूलक कामको लागि बाहिरका सिकर्मी र डकर्मी लगाए पनि तिनीहरूलाई खाना भने घरधुरीको आधारमा पालो गरेर खुवाए । तर वि.व्य.स.अध्यक्ष नारासिंहले स्तरीय खाना तोकिएको समयमा खुवाए नखुवाएको अनुगमन पृष्ठपोषणको काम भने आफैं जिम्मा लिए । निर्माण सम्बन्धी यी कुराहरूको जानकारी स्थानीय अभिभावकबाट होइन काठको काम गर्ने मूल सिकर्मीबाट जानकारी पाए जिल्ला शिक्षा अधिकारीले । यी त भए निर्माणका कुरा । शैक्षिक गुणस्तरको लागि अभिभावकले सकेको रकम चन्दाको रूपमा उठाए, घरधुरीको रूपमा उठाए, संस्कृतिक कार्यक्रमबाट उठाए । राम्रा शिक्षकको खोजीमा सुर्खेत पुगे, जुम्ला पुगे । निजी स्रोतमा भए पनि सकेसम्म विषयगत रूपमा दक्ष शिक्षक खोजे र नियुक्ती गरे । शिक्षक लगनशील र दक्ष छन् भन्ने कुराको जानकारी शिक्षकहरूले वार्षिक उत्सवमा विभिन्न कार्यक्रम, खेलमा सहभागिता, विदेशी पाहुनालाई स्वागत गर्न

अङ्ग्रेजी भाषामा गरेको उद्घोषण र शिक्षकसँग भएको अन्तरक्रियाबाट पत्ता लगाएँ जिल्ला शिक्षा अधिकारीले । विश्वास छ दक्ष, विषयगत र सक्रिय शिक्षक, वार्षिक उत्सवमा विद्यालयको काममा जस्तै सधैं सक्रिय अभिभावक, अङ्ग्रेजी माध्यम, आवासीय सुविधा जस्ता कुराहरूलाई निरन्तरता दिई अन्य सुधार गर्दै जान सकेमा अङ्ग्रेजी माध्यमको लागि भौतारिएर हिँड्दा नेपालगन्ज र काठमाण्डौमा पुगेर आफ्ना बालबालिकाको स्वास्थ्यमा र आर्थिक रूपमा ठगिन पुगेका अभिभावक भविष्यमा ठगिन पर्ने छैन । अभिभावकका आफू ठगिएका कुरा आगामी जिल्ला शिक्षा अधिकारीले सुन्नु पर्ने छैन । नेपालगन्जवासीले सितल स्वच्छ वातावरणमा स्तरीय शिक्षा दिन आफ्ना बालबालिकालाई ल्याउने छन् चौरीकोटमा ।

### ४. घन्यवार चौधरी जी जसले मगर बस्तिमा भ्रम रोप्थे ।

बाटामा पर्ने हिउँले ढाकिएको पहाडको फेदैमा रहेको तातोपानीको अवलोकन समेत गर्दा विद्यालयमा पुग्न केही ढिला भएपनि करिब १०.३० तिर हाम्रो निरीक्षण टोली विद्यालय हातामा प्रवेश गर्‍यो । तल खोला र माथि पहाडको टुप्पाको ऋण्डै बीच दूरीमा पर्ने टापु जस्तो स्थानमा रहेछ तान्सा गुम्बा प्रा.वि.गुम्बामा । मेरो पहिलो अवलोकन भवन त्यसपछि कम्पाउण्डमा पर्‍यो । भवन र कम्पाउण्ड सामान्य पाए । छेवैमा भएको बालविकास कक्षा पनि पहिलो अवलोकनमा पर्‍यो । मैले पनि बाहिरै रहेको जुता राख्ने न्याकमा जुता मिलाएर राखेपछि कक्षाकोठा भित्र पसें । बालविकास केन्द्रका बालबालिका फल्याक बिछ्याई त्यस माथि बिछ्याएको कार्पेटमा आफ्नो इच्छा अनुसार कोही पलेटी मारेर कोही लम्पसार परेर भुँइमा सुतेर त कोही कुर्कुच्चा माथि वसेर रमाई रमाई सिकिरहेका थिए । सहयोगी कार्यकर्ताले अगाडि उभिएर होइन बालबालिका सँग घुमी घुमी समूहमा वसेर सिकाउँदै थिए । विद्यार्थीहरू उनीहरूको चाहनाअनुसार फरक फरक तरिकाले बस्न सिकन पाउने अवस्था थियो । कक्षाकोठा सफा थियो । वोरिपरि भएका न्याकहरूमा



सामग्री तथा खेलौना राखिएका थिए । फोहर फ्याँक्नको लागि राता बाल्टी डस्टविनको रूपमा प्रयोग गरिएका थिए । पिउने पानीको लागि तातो राख्न मिल्ने खालका साना साना तुमलेटहरू पनि थिए । कक्षा कोठा साच्चै सिँगारिएको र रमाइलो थियो । विद्यार्थी रमाएका देखिन्थे । मनमन आहा कतिराम्रो कक्षाकोठा भन्दै बाहिर निस्कें । नजिकै शौचालय देखे र त्यसैतर्फ लागें । शौचालयमा पानीको व्यवस्था छ, शौचालय सफा छ । शौचालय गत आर्थिक वर्षको बाहिरी वातावरण सुधार अन्तरगत वनेका रहेछन् । अब मैले शौचालय विद्यार्थीले प्रयोग गर्न पाउछन् कि पाउदैनन् पत्ता लगाउनु थियो । म माथिल्लो भवनतर्फ लागें पनि मेरो छड्के हेराइ शौचालयतर्फ थियो । साना साना विद्यार्थीहरू शौचालय गए र निस्कें । मेरो विद्यार्थीले ती शौचालय प्रयोग गर्न पाउदैनन् कि भन्ने सड्का मेटियो । विद्यालयमा धेरै सकारात्मक लक्षण देखि सकिएका थिए । सरसर्ती अन्य कक्षाकोठाहरू पनि हेर्ने । सबै कक्षाकोठा वालविकास कक्षा जस्तै पो रहेछन् । मसँग भएको क्यामराले कक्षाकोठाको तस्विर पनि खिचें । सँगै गएका स्रोत व्यक्ति र वि.नि.शिक्षण सिकाइको अवलोकन गर्न लाग्नु भयो । मेरो लक्ष्य थियो अभिभावकसँग विद्यालयका विषयमा छलफल गर्ने । प्र.अ.लाई भेटेर छिटो खानाको व्यवस्था गर्न र खाना पाक्ने समयमा अभिभावकलाई विद्यालयमा जम्मा गर्न अनुरोध गरेको थिएँ । अभिभावक नजुट्ने भए विद्यालय कसरी त्यति राम्रो हुने थियो । अभिभावक जुटिहाले । अनि मैले वधाइ र धन्यवादवाट सुरु गर्ने अभिभावकसँगको छलफल र अन्तरक्रिया । अभिभावक शिक्षक सँग सन्तुष्ट छन् । शिक्षक अभिभावकसँग । स्रोत व्यक्ति र विद्यालय निरीक्षक कक्षाकोठावाट आउनु भयो । सोधे कस्तो छ स्तर विद्यार्थीको ? मलाई पुन खुसी लाग्यो निकै राम्रो भन्ने थियो उहाँहरूको उत्तर । धन्यवाद प्र.अ.लविनारायण चौधरी र अन्य शिक्षक साथीहरू गुम्वाताराको मगर वस्तीमा तपाईंहरूले रोपेको श्रमको विरुवाले पक्कै फल दिने छ ।

## ५. उपल्लो डोल्पाको आशालागदो विद्यालय तापारिचा

मिरमिरे उज्यालोमा सुलिगाड पुगेर टक्क उभियौँ रामजाली कृष्ण र म । थाती राखिएको निर्णय अब गर्ने पर्ने थियो । निर्णयलाई अनुकूल बनाउन गरिएको ढिलाइ त्यहाँ गर्न पाइने थिएन । तर सिमसिम पानी केही रोकियो । पाहाडहरू केही खुले । डोल्पामा ठूलो र लामो समय पानी नपर्ने कुरा मैले सुनेको थिएँ । त्यसैले त्रिपुराकोट र लिक्कुको विकल्प छाडेर तापारिचा र फोक्सुण्डो जान तयार भए कृष्णजी पनि । सुलिगाडको किनारै किनार पछ्यायौँ सुलिगाडको उत्पतितर्फ । पानी घटेन न त रोकियो नै । छाता त थिए नाममात्रका भए पनि । सामान्यतया डोल्पामा छाता लिएर हिड्दैन यात्रामा कोही पनि । तर हामीले लियौँ किनकि बिछ्यौनाबाट हिड्ने बेलामा पानी परिरहेको थियो । छाताले के रोक्नु, पानीले रुझाएकै थियो । जुत्ता रुक्ने । शरीर रुझ्यो निश्चकै । यात्रा रोकिएन । चापारिचा बस्न पुग्ने लक्ष्य हाम्रो थियो विश्राम गरे पुग्न कठिन हुने थियो । बाटो निकै चिप्लो, हिलो लर्के तथा खुट्टा चिप्लिए पुगिन्थ्यो नदीमा एकै चोटि तल रहेको नदीमा । न्याचीमा पालको होटल । होटलको बीचमा रहेको फलामे चुलोलाई घेरेर बस्यौँ पैदल यात्रीहरू । पहिलो पटक तिब्बती चिया पिउँदा नौलै लाग्यो । पाउडरवाला सेतो चिया र एक एक विस्कुट खाँदै केही कपडा तैराउने र आगोको रापमा सेकाउने कार्य गरी होटलसँग विदा भै पुन लाग्यौँ तापारिचाको लक्ष्यतर्फ । तापारिचाको विद्यालयमा पुग्दा साँझ परिसकेको थियो । विद्यालय हाताभित्रै विद्यालयले व्यवस्था गरेको शिक्षकहरूको आवासमा पुग्यौँ । सामान्य परिचय भयो । चिसा कपडा खोल्थौँ । शिक्षक साथीहरूको न्यानो मायामा न्याना कपडा लगायौँ । खान सुत्नको राम्रो व्यवस्था भयो । भोलि पल्ट विहान उठेर दैनिक कार्य सकी म विद्यालय अवलोकन गर्न लागें । विद्यालयको एउटा हलबाट के के गए जस्तो आवाज आएको सुनी त्यतैतर्फ लागें । त्यो बिहानको सयुक्त रूपमा चिया खानुभन्दा पहिलाको प्रार्थना



रहेछ । विद्यार्थी सबैका अगाडि ठूला ठूला कपडाहरू थिए । ति ध्यान सकेपछि चिया खानको लागि रहेछन् । मेरो उपस्थितिले विद्यार्थीको ध्यानमा विचलनता ल्याउने देखेर म त्यस हलवाट निस्की खाने पानीका धारा, भान्सा, आवास कक्षाकोठाहरू हेर्न लागे । कक्षा १० का विद्यार्थीहरू आफ्नै कोठामा बसेर परीक्षाको तयारी गर्दै रहेछन् । उनीहरूलाई प्रार्थनामा जान छुट रहेछ । एकचोटि सबै अवलोकनपछि प्र.अ.र शिक्षकहरूसँग अन्तरक्रिया तथा छलफलका लागि अनुरोध गरे । शिक्षकहरूको कोठा (स्टाफरुम) मा छलफल सुरु भयो । सबै शिक्षकहरूको अत्यन्त सकारात्मक भावना पाँए । अनुभव आदानप्रदानको क्रममा राम्रो नतिजा ल्याउनाका कारण सोधेँ । एउटै जवाफधियो दसैँ तिहारमा पनि जम्मा एक एक दिनको बिदा वाहेक मेहनतका साथ पठनपाठन सञ्चालन गर्नु, आवासीय रूपमा विद्यार्थी हुनाले शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो निगरानीमा राख्न सक्नु, विद्यार्थीलाई कठिनाई परेको जतिसुकै बेला शिक्षकहरूको सहयो तथा पृष्ठपोषण उपलब्ध हुनु । केही मेरा अनुभवहरू शिक्षकहरूसँग बाँडे । एकै छिन पछि बाहिर विद्यार्थीको पिटि र राष्ट्रिय गानको कार्यक्रम सुरुभएछ । छलफललाई अन्त्य गरी सबै मैदानतर्फ लाग्यौं । विद्यार्थीहरू करिव ४ वर्षदेखि २०, २२ वर्षका पनि थिए । विद्यार्थी कक्षाकोठामा गएपछि मेरो कार्यक्रम थियो विद्यार्थीलाई भेटेर केही जानकारी लिने, केहि प्रेरण दिने । विद्यार्थीको संख्या थोरै भएकोले एउटै कोठामा ९ र १० का विद्यार्थीलाई संयुक्त राखेर छलफल गरे । विद्यार्थीको सोच पनि सकारात्मक र पठनपाठनप्रति उत्साहित भएको पाँए । केहि मेरा अनुभवहरू विद्यार्थीलाई बाँडे । पुस्तकालय, विद्यार्थीलाई लजिस्टिक सामग्री वितरण कक्ष आदि हेर्ने । पुन व्यवस्थापन पक्षसँग वसेर भावी योजनाको बारेमा जानकारी लिएँ । नजिकमा समुदाय कम, अधिकांश टाढावाट आउनुपर्ने विद्यार्थीहरू त्यसैले विद्यालयमा आवासीय सुविधा, नेपाली र मातृभाषा वाहेक अन्य विषयहरू अङ्ग्रेजी माध्यममा शिक्षण, विद्यार्थीका अभिभावकवाट विद्यार्थीको खानाको लागि

अनाज ( पिठो, चामल, दाल, मकै ) सङ्कलन, विद्यार्थीहरूलाई खाजा, स्टेसनरी र पुस्तक वितरण व्यवस्था, राम्रा भवनहरू, विद्यार्थीहरूलाई स्थान अनुसारको पोसाक, लगनशील शिक्षक, विभिन्न तरिकाले स्रोतको सङ्कलन जस्ता कुराहरू राम्रा पक्षको रूपमा लिए । केही सुधार गर्न सकिने कुराहरूलाई सुझावको रूपमा दिए । विद्यालयले गरेका कार्यले खुसी दिलायो । जाडो विसर्पियो । पुनः अर्को विद्यालयको लक्ष्य बनाई उकालो लाग्यौं रामजाली कृष्ण र म ।

## ६. कति मिठो विद्यार्थीले बोटवाट टिपेर दिएको स्याउ

जुफालमा प्लेन अवतरण हुनुभन्दा थोरै अगाडि पाखोमा देखाएर रड र सुँ भनेको सुनेको थिएँ र त्यस्तो विकटमा पनि केही वर्षहरू विताएँ भनेर एक शिक्षकले देखाएको पाखो हेरेको पनि थिए । मैले भित्र भित्र ती विद्यालयहरूमा पुग्ने र वास्तविक अवस्था जानकारी लिने सोच पनि बनाएको थिएँ । बाटो उकालो ओराले साँगुरो भएकाले जान आउन निकै कठिन भन्ने मात्र सुनेको थिएँ । पहिलो दिनको सल्लाह अनुसार स्रोत व्यक्ति यमप्रसाद गौतमजी बिहान ५ नवज्दै मेरो डेरामा आउनु भयो । म झण्डै तयार थिएँ । भोलामा आवश्यक सामग्री राखेर म पनि निस्कें । सँगै जनलाल पनि थिए । जनलालको घर नै रड भएकोले लैजान उपयुक्त मानेर उहाँलाई लिएर गयौं । सुलीगाड पुग्दा हाम्रा टर्चहरू भोलामा राख्नु पर्ने भयो । जुफालको उकालो लागेपछि, यमजीलाई त्यहीवाट उकालोतर्फ विदा गरेर हामी भेरीलाई पक्ष्याउदै अगाडि बढ्यौं । त्यसै क्षेत्रको स्रोतव्यक्ति खिमलालजीलाई भेट्ने प्वाइन्टमा पुगेर यताउता हेर्न्यौं । केहीवेर सुस्ताउन चिया बनाउन लगायौं । चियाको समाप्ति सँगै उहाँ आउनु भयो । हामी लक्ष्य अगाडि लाग्यौं । उकालो उकालो बाटो त्रिपुराकोटलाई दायाँ पादैँ तीन जनाको समूह अगाडि बढ्यो । उकालोमा केही कठिन भएको हुनाले र घाम पनि लागेको हुनाले बाटोमा रहेको ठूलो ढुङ्गोमा सुस्तायौं । यदि खिमजीले खाजा नलगेको



भए हामीलाई उकालो काट्न निकै कठिन हुने थियो । भण्डै ९.३० तिर त हामी गाउँकै छेउमा पुगेछौं । हरेक घरको छतमा रातै खुर्सानी सुकाएको गाउँमा स्याउ भन्दा त खुर्सानी पो बढी उत्पादन हुन्छ जस्तो लाग्यो । विद्यालयमा पुग्यौं । विद्यालयका सहयोगी भाइलाई प्र.अ.लाई खबर गर्न र वि.व्य.स.का पदाधिकारी र स्थानीय अभिभावकलाई विद्यालयमा बोलाउन र हाम्रो लागि सादा खाना तयार गर्न अनुरोध गर्‍यौं । हामीहरू अभिभावक आउने समयसम्म विद्यालयको हातामा टहलियौं । विद्यालयको हातामा रहेका स्याउको बोटमा एका दुई स्याउ अझै बाँकी बचेका रहेछन् । नजिक भएको विद्यार्थीलाई स्याउ टिप्न लगायौं । आहा कति मिठो बोटबाटै टिपेको ताजा स्याउ । यसरी बोटबाट टिपेर स्याउ खाएको मेरो पहिलो अनुभव थियो । एकै छिनमा नभन्दै ८, १० जना अभिभावक जुटिहाले । हामीलाई काम भै हाल्यो , छलफल र अन्तरक्रिया गर्ने । अभिभावक र स्थानीय अभिभावक सँग छलफल गर्दा गर्दै विद्यार्थीहरू र शिक्षकहरू आए । विद्यार्थीहरूले विद्यालयको हातामा रहेको मैदानमा लाइन लागेछन् । छलफल गर्दा गर्दै देखियो । छलफललाई एक छिन थाति राखी स्रोतव्यक्ति र म विद्यार्थी लाइनमा लगाइएको ठाउँतिर गयौं । विद्यार्थीले पिटि खेले । प्रार्थना गरे । लाइनबाटै कक्षाकोठातर्फ हिँडे । महत्वपूर्ण कुरा के भयो भने विद्यार्थीहरूले हिँडेर निश्चित स्थानमा पुगे पछि कक्षा १ का विद्यार्थीहरूले १, २, ३ क्रमशः भन्दै गए कक्षा २ का विद्यार्थीले आफू त्यस विन्दुमा पुग्दा one, Two, Three गरेर spelling सहित भन्दै गए । कक्षा तीनका विद्यार्थीहरूले अङ्ग्रेजीमा एउटै क्षेत्रका एउटा एउटा word भन्दै गए । कक्षा ४ र ५ का विद्यार्थीहरूले एउटा एउटा क्षेत्रका शब्द लिएर वाक्यमा प्रयोग गरे । खुसिलाग्यो सिकाउने यो पनि एउटा राम्रो र एकै पटकमा धेरैलाई सिकाउन सकिने महत्वपूर्ण तरिका थियो । धन्यवाद शिक्षक मेघनाथ सुवेदीजी विद्यालयमा आफुले जानेका भोगेका राम्रा अनुभवलाई भित्र्याएकोमा । त्यसैले त अभिभावकले तपाईं जस्ता शिक्षक अरूपनि शिक्षक

ल्याईदिन भन्नु भएको छ । मैले यो कुरा तपाईंसँग त भन्न पाएको छैन तर मैले तपाईं र तपाईंजस्ता मेहनती शिक्षकलाई आभार व्यक्त गरेको छु । कक्षाकोठा कार्यालय सरसर्ती हेरी पुनः अभिभावक र शिक्षकसँग छलफल र अन्तरक्रिया गर्‍यौं । विद्यालयप्रति समुदाय अत्यन्त सकारात्मक र सुधारको लागि तत्पर भएको पायौं । धन्य रडका ताजा स्याउ खाएका अभिभावकहरू रड गाउँमा पहिलो चोटी स्याउको विरुवा रोपेर स्याउलाई व्यवसायिक रूप मात्र दिनु भएन अब हामिले विद्यालयलाई नयाँ रूपमा विकास गर्नु पर्छ भनेर लाग्नु भएको छ र विद्यालयप्रति सबै समुदाय सचेत हुनु हुन्छ ।

### ७. विद्यार्थीलाई मात्र होइन जि.शि.अ.लाई प्रभाव पार्ने खाजा कार्यक्रमले

जनप्रभा उ.मा.वि.वाट जनप्रिय पा.वि.चुँ हरेर हामी उकालो लाग्यौं । उकालो सकेर केहीबेर तेस्रो हिँडेपछि काञ्जिरोवा प्रा.वि.दापु पुगियो । सरसर्ती विद्यालयको भौतिक अवस्था हेरेपछि कार्यालयमा गई केही अभिलेख हेर्‍यौं । करिव १ वजि सकेको रहेछ । शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूलाई खाजा खुवाउने बेला भएको रहेछ । विद्यार्थीहरू कक्षागत गोल घेरामा बसे । विद्यार्थीको हातमा साना साना कचौरा तथा थाली थिए । २ शिक्षकहरू दुईवटा बाल्टि लिएर गोल घेरामा पस्नुभयो । विद्यार्थीका भाडाहरूमा देखेपछि पत्तो लाग्यो एउटा बाल्टिमा चिउरा र अर्को बाल्टीमा दालमोठ रहेछ । सबै विद्यार्थीले खाजा लिए र आ-आफ्नो तरिकाले खान थाले । अब आयो हाम्रो पालो हामी, शिक्षकहरू र निरीक्षण टोली कार्यालय कक्षमा गयौं । हामीलाई पनि चिउराको भाग लगाइयो आवश्यकता अनुसार दालमोठ राखियो । हामीलाई गिलास पनि थिए । कुनाबाट काठको ठेकी निस्क्यो । त्यो ठेकीमा त कटकक जमेको दहि पो रहेछ । डोल्पामा दही दूध खान निकै कम मात्र पाइन्छ मौकाले । दही सँग चिउरा तैपनि निकै मिठो दही प्रभाव त पार्ने नै भयो । त्यो भन्दा पनि, फेरि फेरि विभिन्न खाजा नियमित खुवाउने गरेको खाजा कार्यक्रमले विद्यार्थी



सङ्ख्या बढेको, नियमितता बृद्धि भएको जस्ता शिक्षकहरूका कुराले निकै प्रभाव पार्यो । कर्णाली अञ्चल दिवाखाजा कार्यक्रमको लक्ष्य पूरा भएको जस्तो लाग्यो । मीठो दही र चिउराको खाजाको लागि धन्यवाद दिएर हाम्रो निरीक्षण टोली अर्को विद्यालयको खोजीमा अगाडि बढ्यो ।

#### ८. दलितमात्रले पढ्ने नमुना विद्यालयमा पुगेपछि

लिकुवाट विहानै हिँडेपछि बाटामा पर्ने विद्यालय हेर्न सक्ने उद्देश्यले हामी फिसमिसेमा नै बाटो लागेका थियौं । नभन्दै ७.३० तिर त्रिपुराकोट बगरमा आइ पुगिएछ । हामीले पुन निर्णय गर्नु पर्‍यो । खाना कहाँ खाने ? कुन बाटो ? कुन कुन विद्यालय हेर्दै जाने ? आखिर त्रिपुराकोट मन्दिर पनि पस्ने र सार्कीटोलको हिमज्योति प्रा.वि.हेरेर रल्ली हुदै मद्धू जाने निर्णय गर्‍यौं । बगरबाट गाउँ जाने उकालो चढेर खोंचमा पुग्यौं । मन्दिर जान एकजना महिला शिक्षक पनि हिँड्नु भएको रहेछ । सँगै मन्दिर गएर फर्कियौं । समय करिब ८ वज्ज थालेको रहेछ । तल खोलाको किनारमा विद्यालय भवन देखिन्थ्यो । खाना कहाँ खाने एकिन गर्‍यौं । १० वजेसम्म विद्यालय हेर्न बस्नुपर्ने थियो । यो बचेको समयलाई सार्कीवाडा गाउँमा अभिभावक सँग भेटघाट गर्ने र विद्यालय र शिक्षाको विषयमा कुराकानी गर्ने विचार आयो । तर अभिभावक जुट्न सक्लान ? जुटाउन मुस्किल होला भन्ने लागे पनि २, ३ जना व्यक्ति उभिएको घरको छतमा म पनि गएँ । कुरा सुरु गरें । परिचय र तत्कालको कामको बारेमा बताएँ । घर नजिक नजिक थिए । एक घरबाट अर्को घरमा बोलाउँदा बोलाउँदै १०, १२ जना समुदायका व्यक्ति जम्मा भैहाले । छतमा राडी ओछ्याएर बस्यौं । कुरा सुरु भए विद्यालयमा नगएका बालबालिका गाउँमा कति होलान ? विद्यालयमा जम्मा कति बालबालिका होलान ? विद्यालयको पुरानो भवनलाई केमा प्रयोग गरिएको छ ? विद्यार्थी विद्यालयमा कतिको नियमित हुन्छन् ? आदि प्रश्न सँगै गफ सुरु भयो । मेरा पुराना दलित वस्तीमा कामगर्दाका अनुभव पनि सुनाएँ । समुदायका

धेरै कुरा सुनें । उहाँहरूको शिक्षा र विद्यालयप्रतिको सोचाइ अत्यन्त सकारात्मक पाएँ । विद्यालयमा दलितले पढ्ने भनेर बाहुन क्षेत्रीले आफ्ना बालबालिकालाई केही टाढा भएनि अर्को विद्यालयमा पठाउँदा रहेछन् । पछि महिला र पुरुष अभिभावक पनि थपिए । सानो सभाजस्तै भयो । मैले विद्यालयका बारेमा, विद्यालय राम्रो पार्न अभिभावकले गर्न सक्ने कार्यको बारेमा बताएँ । मैले मान्छे चेतना, मेहनत र श्रमले अगाडि जाने हो सधैं एकै किसिमको परिस्थिति हुँदैन । समयसँगै सबै कुरा बदलिदै जान्छ । अब बालबालिकालाई राम्रो शिक्षा दिएर मेहनती बनाएर बाहुन क्षेत्रीभन्दा तपाईंहरू एक पाईला अगाडि जानु पर्छ के भनेको थिएँ । एक पाको व्यक्तिले भन्नुभयो हाम्रो अहिलेको लक्ष्य भनेको अरु सरह हुने हो अहिले अरु भन्दा अगाडिका कुरा भन्दा सरहका कुरा गरौं यो सुन्दा मैले म भन्दा अभिभावक व्यावहारिक भएको पाएँ र मेरो भन्दा समुदायको सोच राम्रो लाग्यो । विद्यालय राम्रो पार्न स्थानीय समुदाय, अभिभावक विशेषत आमाहरू, वि.व्य.स.र शिक्षक अभिभावक सङ्घ आदिको भूमिकाको विषयमा छलफल र अनुभव आदानप्रदान गरेपछि १० बज्ज लाग्यो । विद्यालयमा जान ओरालो लाग्छौं । फलामे भोलुङ्गे पुल तरेर विद्यालय पुगिंदो रहेछ । विद्यालयमा पिटि र प्रार्थना हेर्‍यौं । कार्यालयमा गएर अभिलेख, विद्यार्थी भर्ना, हाजिरी आदि हेर्‍यौं । विद्यार्थी निबन्धित रहेछन् । अन्य अभिलेख पनि दुरुस्त रहेछन् । कक्षाकोठाको सजावोट पनि राम्रो रहेछ । बालविकास केन्द्रको कोठामा अभै राम्रो रहेछ । शिक्षक र प्र.अ.लाई धन्यवाद दियौं । वि.व्य.स.पदाधिकारी हामी सँगै जानु भएको थियो । उहाँहरूको हरेक कुरामा चासो थियो । विद्यालय कसरी राम्रो बनाउन सकिन्छ भन्ने जिज्ञासा र चिन्तन थियो । त्यसैले त विद्यालय भवन राम्रो बन्यो । पठनपाठन राम्रो छ । दलित समुदाय भनेर हेला गर्नु समुदायको कमजोरी थियो आखिर सोच सकारात्मक र उच्च भएपछि के गर्न सकिन्छ र ? । धन्य मेहनती र जिज्ञासु सार्की वावुआमा र दाजु दिदीहरू ।



# शिक्षक व्यवस्थापन भित्रका केही जटिलताहरू

- दीपक शर्मा

उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

## विषय प्रवेश

आगामी त्रिवर्षीय योजना (२०६७/६८-२०६९/७०) को आधारपत्रको मस्यौदा रणनीतिमा शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका समस्याहरूलाई स्पष्ट कार्ययोजनासहित समाधान गर्ने कुरा उल्लेख गरी छतफतमा ल्याइएको छ। यसै सन्दर्भमा स्पष्ट कार्ययोजना बनाएरमात्र समाधान गर्न सकिने शिक्षक व्यवस्थापन भित्र रहेका ती जटिल चुनौतीहरू केके होलान् त भन्ने प्रश्न उठ्नु पनि स्वभाविक हुन आँउछ। शिक्षक व्यवस्थापनभित्र मूलतः शिक्षकको पूर्वसेवाकालीन तालिम, योग्यता र स्तर निर्धारण, शिक्षकको नियुक्ती र पदस्थापन, शिक्षकहरूको तलब, सेवासर्त र सुविधा, विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षकको समायोजन हुने गरी शिक्षकको सरुवा अर्थात दरबन्दी मिलान, समयबद्ध बढुवा र अवकास जस्ता विषयहरू पर्दछन्। उल्लेखित सबै विषयहरूमा केही न केही समस्याहरू रहँदारहँदै पनि शिक्षकको नियुक्ति र विद्यार्थी सङ्ख्याअनुसार शिक्षकको समायोजनलाई विद्यालय शिक्षाभित्र सर्वाधिक समस्यामूलक विषयहरू मध्येको रूपमा सार्वजनिक रूपमा चर्चा गरिँदै आएको पाइन्छ। आगामी त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्रमा शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नुलाई एक प्रमुख समस्या तथा चुनौतीको रूपमा उल्लेख गरिँदै तीनवर्षे कार्य योजना तयार गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्ने कुरा औल्याइएको सन्दर्भमा केकस्तो कार्य योजना बनाउने र त्यसलाई कसरी कार्यान्वयन गर्ने भन्ने सन्दर्भमा पर्याप्त बहसको खाँचो पर्दछ। यही प्रसङ्गमा शिक्षक व्यवस्थापनका केही संवेदनशील पक्षहरूमध्ये मूलभूत रूपमा शिक्षक नियुक्ति र शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको आधारमा शिक्षकको सङ्ख्याको समायोजनभित्र रहेका

केही जटिलता, अन्योलता र सम्भावनाहरूलाई बहसमा ल्याउने अभिप्राय यो लेखको रहेको छ। हुनत यो समस्या विद्यालय तहमा मात्र सीमित छैन। देशकै सबभन्दा जेठो विश्व विद्यालयको रूपमा रहेको त्रिभुवन विश्व विद्यालयमा पनि त्यत्तिकै पेचिलो रूपमा रहेको छ तथापी यस लेखमा सामुदायिक विद्यालयहरूमा मात्र केन्द्रित हुने प्रयास गरिएको छ।

## सहज बन्न नसकेको शिक्षक स्थायी नियुक्तिको प्रकृया

शिक्षक व्यवस्थापनभित्रको समयक्रम संगै बल्झ्दै आएको एउटा जटिल विषय अस्थायी रूपमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई प्रकृया पुर्‍याएर स्थायी बनाउने अर्थात चतनचल्लीको भाषामा भन्ने हो भने स्वतः स्थायी बनाउने हो। कार्यरत शिक्षकको स्वतः स्थायी हुन पाउनुपर्ने माग र विश्वविद्यालय शिक्षा शास्त्र सङ्कायमा अध्ययन गर्दै गरेका विद्यार्थीको खुला प्रतिस्पर्धाको अवसर दिनुपर्ने दबाबका बीचमा विवाद र अन्योलको भूमरीमा परेको छ यो विषय। ऐन कानूनका प्रावधानसँग जोडिएको हुनाले यो विषय शिक्षा मन्त्रालयको परिधिभित्र मात्र पनि सीमित छैन। नियुक्तिको प्रकारले सेवासर्त र सुविधा तथा अवकास पछिको जीवनमा पनि प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने हुँदा शिक्षकले स्वीकृत दरबन्दीभित्र सहज तरिकाले स्थायी नियुक्ति खोज्नु स्वभाविक पनि हो। त्यसैले सामुदायिक विद्यालयमा लामो समयदेखि कार्यरत शिक्षकले स्वतः स्थायी हुन पाउने माग एकातिर राख्दै आएका छन् भने आफूसँग खुला प्रतिस्पर्धा गर्न विश्वविद्यालयका कक्षाहरूमा अध्ययन गर्दै गरेका र कोरा ठानिएका विद्यार्थीहरूले अनुभवमा खारिएका पाका शिक्षकहरूलाई खुलेआम चुनौती पनि दिइरहेका छन्।

अनि अहिले ऐन कानुन निर्माण गर्ने तहमा बसेकाहरू माथि यी दुवैको मनोवैज्ञानिक दबाव परिरहेको छ । २०४६ सालमा बहुदलीय व्यवस्थाको पुनस्थापना पछि तात्कातीन अवस्थामा कम्तीमा एक शैक्षिक सत्र अस्थायी रूपमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई प्रकृया पूरा गरेर स्वतः स्थायी गर्ने माग उठ्यो । त्यसबेला सामान्य प्रकृया पूरा गरेर ठूलो सङ्ख्यामा कार्यरत अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी गरिएपछि तात्कातीन समयमा यसमा पहल गर्ने र निर्णायक तहमा बस्नेहरूले सायद यस्ता समस्या अब आउदैनन् भन्ने पनि ठानेका थिए होलान् । तर अहिलेको अवस्था त्यस्तो रहेन । २०४८ सालमा यसरी एक शैक्षिक सत्र काम गरिसकेका सबै अस्थायी शिक्षकहरूलाई सामान्य प्रकृया पूरा गरेर स्थायी गरिएको भए तापनि त्यसको करिब दुई दशक पछि पनि सबै कार्यरत अस्थायी शिक्षकले स्थायी नियुक्ति पाउनुपर्ने मुद्दा ज्यूँका त्यूँ रहेको छ ।

एक वर्ष कार्य अनुभवलाई आधार बनाएर त्यतिखेर यसरी स्थायी गरिनाले तत्कालै पनि विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या र विद्यालयको आवश्यकताअनुसार विषयगत रूपमा शिक्षकको व्यवस्थागर्न नसकिएको कुरा उठेकै हो । प्रतिभावान् व्यक्तिहरूलाईसमेत यसले शिक्षण पेसामा आउन प्रतिस्पर्धा गर्ने अवसरबाट बाहिर राखेको अवस्थालाई विश्लेषण गर्ने प्रयासहरू पनि नभएका भन्ने होइनन् । यही अवस्था र शिक्षकहरूको पेसागत हितलाई समेत मध्यनजर गर्दै २०४९ को राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदनले शिक्षकलाई लामो अवधिसम्म अस्थायी शिक्षकको रूपमा नराख्न सुझाव दिएको थियो ।

तर २०४९ को आयोगले दिएको सुझाव व्यावहारिक रूपमा कार्यान्वयनमा आउन सकेन । २०५२ सालमा खुला विज्ञापनबाट लिइएको परीक्षाको नतिजा २०६० मा मात्र प्रकाशित भयो । शिक्षा नियमावलीमा स्थायी पदपूर्ति नभएसम्म बढीमा छ महिनाका लागि अस्थायी नियुक्ति दिने र प्रत्येक छ महिनामा आवश्यकताअनुसार म्याद थप गर्ने व्यवस्था भएपनि एकपटक सेवामा

प्रवेश गरेका शिक्षकहरू योग्य वा अयोग्य जेजस्तो भएपनि स्वेच्छाले छाडेर हिँडेको अवस्थामा बाहेक सामान्यतया पेसा छाड्न नपर्ने र सरुवा पनि हुन नपर्ने अवस्था देशमा रहिरह्यो । लामो समयसम्म आयोगको काम अवरुद्ध भएपछि २०६१ सालसम्म आइपुग्दा फेरि अस्थायी शिक्षकहरूको ठूँले जमात तयार भइसकेको थियो । एकातिर बहुदलीय व्यवस्थाको आगमनबाट राजनैतिक फाइदा उठाउँदै विना प्रतिस्पर्धा स्थायी भएका शिक्षकहरूको नजिरलाई पछ्याउँदै अस्थायी शिक्षकहरूले पेसागत सङ्घसंस्थाको क्षमतालाई समेत पूर्ण उपयोग गर्दै पुनः स्थायीको माग गरेर आन्दोलित भइरहेको अवस्था थियो भने अर्कोतर्फ शिक्षक सेवा आयोगका काम कारवाहीसमेत समयबद्ध ढङ्गले अगाडि नबढेको अवस्थाबाट सिर्जित वतावरणको प्रभाव पनि त्यसमा थियो । फलतः लामो समयसम्म अस्थायी सेवा गरेका शिक्षकको मागलाई सम्बोधन गर्न २०६२ सालमा अध्यादेशद्वारा ऐनमा संशोधन गरी २०५२ सालमा स्थायीका लागि विज्ञापन प्रकाशित भइ पदपूर्ति गर्दा हट्न गएका कम्तीमा एकवर्ष काम गरिसकेका अस्थायी शिक्षक र २०५८ माघ २५ भन्दा अघि अस्थायी शिक्षक पदमा नियुक्ति पाई कार्यरत शिक्षकहरूले रिक्त पदको ५० प्रतिशत पदमा उनीहरूबीच मात्र प्रतिस्पर्धा गर्न पाउने व्यवस्था ऐनमा गरियो ।

ऐनमा भएको व्यवस्थाअनुरूप तत्काल रिक्त भनिएका २४,१९२ पदहरूमध्ये १२,०९६ पदमा आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराइयो । तर सो व्यवस्थाअनुसार छुट्याइएको १२,०९६ पदमा त्यसको करिब पाँचवर्षसम्म पनि खुला प्रतियोगिता सञ्चालन हुन सकेको छैन । यस स्थितिमा बाँकी सबै अस्थायी शिक्षकहरूलाई स्थायी गर्नुपर्ने मागलाई कुनै न कुनै रूपमा सम्बोधन गर्नुपर्ने स्थितिको सिर्जना भयो । मन्त्रीपरिषद्बाट गठित तीन सदस्यीय मन्त्रीस्तरीय समिति र शिक्षकहरूका सङ्घसंस्थासँग पटकपटक गरी लामो वार्तापछि २०६१ श्रावण २१ गते सम्म अस्थायी नियुक्ति भएका शिक्षकलाई उमेरको हद नलाग्ने गरी आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराई स्थायी गर्ने



अर्थात् उही चलनचल्तीको भाषामा भन्ने हो भने यस्ता शिक्षकलाई स्वतः स्थायी गर्ने सहमति २०६६ सालमा आएर भएको छ । साथै २०६१ को आयोगको परीक्षामा वैकल्पिकमा नाम निकालेका शिक्षकलाई हातको रिक्त पदमा स्थायी गर्ने विषयले पनि यसमा प्रवेश पाएको अवस्था छ ।

शिक्षकका सङ्घसंस्था र मन्त्रीस्तरीय वार्तासमितिबीच सहमति भएपछि त्यसको कार्यान्वयनका लागि आन्तरिक रूपमा विभिन्न तहमा प्रयासहरू भैइ रहेको भएपनि मूलतः यसलाई कार्यान्वयन गर्ने ऐनको टुङ्गो लागेको छैन । राजनीतिक दलहरूबीच सहमति भएर प्राथमिकतामा परेको खण्डमा बेग्लै कुरा हो नत्र सामान्यतया बजेट अधिवेशनमा ऐनमा गर्न खोजिएको संशोधन हुने सम्भावना पनि न्यून नै देखिन्छ । ऐन बनेपछि तदनुरूप नियमावली बन्नु पर्ने र स्थायी नियुक्तिको प्रकृत्यामा जानुपर्ने हुन्छ । विज्ञापन प्रकाशन, परीक्षा सञ्चालन र नियुक्ति सम्पन्न कुराहरू हुन अझैपनि कम्तीमा अर्को एकडेड वर्ष कुनै हुन्छ । हाल कार्यरत अस्थायी शिक्षकहरूको सङ्ख्यामा आगामी दिनमा उमरेका कारण अवकाश पाएका र स्वेच्छाले राजिनामा दिएका स्थायी शिक्षकहरूको स्थानमा व्यवस्थापन समितिद्वारा नियुक्ति हुँदै जाने अरु अस्थायी शिक्षकहरू पनि थपिने छन् । यसरी सम्भौता कार्यान्वयन प्रकृत्याको अन्तिम विन्दुसम्म पुग्ने दिनसम्म २०६१ श्रावण २१ गते पछि अस्थायी नियुक्ति भएर वर्षौं काम गरिसकेका हजारौं शिक्षकहरूको अर्को जमात तयार भइसकेछ । त्यसमा कुनै कारणवस आगामी परीक्षामा अनुत्तीर्ण भएका २०६१ भन्दा अगाडि देखि कार्यरत अस्थायी शिक्षकको सङ्ख्यासमेत थपिन सक्दछ । यस्तो अवस्थाले अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी गर्ने माग राख्दै आन्दोलन अगाडी बढाउन विगतका नजिरले प्रेरित गर्दछ । आन्दोलन अगाडी बढेपछि पेसागत हकहितमा लाग्ने पृष्ठभूमिबाट आएका सायद सबै शिक्षकका सङ्घसंस्थालाई यसमा ऐकबद्धता जनाउनुपर्ने रहर वा एक प्रकारले नैतिक बाध्यतासमेत आइलाग्न सक्छ । यसरी जबसम्म

अस्थायी शिक्षकको प्रवेश विन्दुलाई भरपर्दो वैकल्पिक व्यवस्थाद्वारा बन्द गरिन्न तबसम्म यो समस्या सही ढङ्गले समाधान हुँदैन भन्ने विगतको यही करिब दुईदशकको अनुभवले देखाउँदछ ।

अस्थायी शिक्षकको समस्या सदाका लागि समाधान भएपनि राहत शिक्षकका समस्याले त्यति सहजै छाड्ने स्थिति देखिदैन । दरबन्दी मिलान गर्न नसकेको समस्यासमेतको पृष्ठभूमिमा थप दरबन्दीको व्यवस्था नभएको कारण शिक्षकको अभाव भेलीरहेका विद्यालयका तात्कालीन आवश्यकतालाई सहयोग गर्न राहत शिक्षक अनुदानको व्यवस्था भएको विषयलाई बुझ्न कठिन छैन । शिक्षकमा राहत शिक्षकको व्यवस्था हुनुपर्छ कि पर्दैन भन्ने बहस पनि आफ्नै ठाँउमा छ । राहतकोटामा प्रवेश गर्ने अनि आफ्नो लागि दरबन्दीको सिर्जना र स्वतः स्थायी माग गर्दै पठनपाठन छाडेर सडकमा आन्दोलन गर्ने शिक्षकहरूलाई जुन सेवासर्तमा नियुक्ति भएको हो त्यो भन्दा अलग शर्त राखेर आन्दोलन गर्नु अराजकता नै हो भनेर तर्क गर्न त सकिएला तर करिब ४० हजारको सङ्ख्यामा रहेका यस्ता शिक्षकहरूको माग र त्यसमा शिक्षकका स्थापित पेसागत सङ्घसंस्थाले जनाउने ऐक्यबद्धतालाई कम आँकन सकिँदैन । यसमा समान स्वार्थका कारण उच्च माविमा अनुदानमा कार्यरत शिक्षकको सङ्ख्या पनि थपिएको छ । हालको प्रतिविद्यार्थी एकाइ लगानी (पिसिएफ) अनुदानमा कार्यरत शिक्षकहरू पनि यसमा नथपिएलान भन्ने अवस्था रहेन । तसर्थ सामान्य हिसाबले यो समस्या पनि समाधान हुँदैन । तर्कमा सहमत भए पनि नभए पनि वर्तमान यथार्थता यो भन्दा भिन्न रहेको छैन ।

अस्थायी र राहत शिक्षकका नियुक्तिको समस्या समाधान भएपनि आगामी दिनमा शिक्षक प्रधानाध्यापकको नियुक्ति कसरी गर्ने भन्ने विषय त्यत्तिकै टुङ्गिने अवस्था छैन । शिक्षक नियुक्ति प्रकृत्या स्थानीस्तरमा विकेन्द्रित गरिने कुरा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा प्रस्टैसँग उल्लेख गरिएको भएपनि शिक्षकहरूका पेसागत सङ्घसंस्थाले शिक्षकको



नियुक्तिलाई केन्द्रीकृत गरिनुपर्ने आवाज उठाउँदै आएकाछन् । यसका लागि शिक्षक सेवा आयोग जस्तै संस्थालाई अझ बढी अधिकार र स्वायत्तता दिनुपर्ने र सम्भव भए सवैधानिक प्रकृतिकै आयोग बनाउनुपर्ने धारणा उनीहरूले राख्दै आएकाछन् । एकातिर राज्यका प्रशासनिक संरचनाहरू सङ्घीयस्वरूपमा रूपान्तरण हुँदै जान खोज्ने अनि अर्कोतर्फ केन्द्रीकृत शिक्षक नियुक्ति प्रकृया अवलम्बन गर्नुपर्ने सबाल आफैँमा सैद्धान्तिक विवादको विषय पनि बन्न सक्दछ । शिक्षक र प्रधानाध्यापक दुवैको भूमिका एकै व्यक्तिले निभाइराखेको अवस्था छ विद्यालयहरूमा । यस्तो अवस्थामा कार्यरत शिक्षक आफूजस्तै भोलि आउने शिक्षकको नियुक्ति केन्द्रीय तहको आयोगले गर्नुपर्ने माग गर्दछ भने अर्कोतर्फ विद्यालयमा शिक्षक राख्न र हटाउन आफूलाई पूर्ण अधिकार हुनुपर्ने धारणा प्रधानाध्यापकको देखिन्छ । ( शिक्षा विभाग २०६३ ) । त्यस्तै शिक्षकलाई कार्यरत विद्यालय अझ सकभर सदाको लागि घर पायक विद्यालय नै चाहिने तर आफ्नो नियुक्ती केन्द्रबाट नै गरिनुपर्ने भन्नुमा पनि खासै कुनै तुक रहेन भन्ने आलोचकहरूको सङ्ख्या पनि कम नभएको होइन । यस्तै विपरित सोच र

पटके अभ्यासका कारण पनि शिक्षकको स्थायी नियुक्ति लगायतका मुद्दाहरू अहिले सतहमा देखिएको भन्दा धेरै जटिल र पेचिलो बन्न सक्दछ ।

### विद्यार्थी शिक्षक अनुपातको अवधारणा र यथार्थता बीचको पुर्नपुर्न कठिन बाडस

शिक्षक व्यवस्थापनको दोस्रो जटिल मुद्दा हो विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षकको मितान । यस विषयमा भने सिद्धान्ततः कसैको विमति नभएपनि दरबन्दी मिलान अहिलेसम्म भन्दै आएको तर व्यवहारमा गर्न नसकिएको विषय हो भनेर अब कसैले लुकाइरहनै परेन । नेपालमा अहिलेको आर्थिक क्षमता र शैक्षिक व्यवस्थापकीय दृष्टिले विद्यार्थी शिक्षक अनुपात कति हुनुपर्ने भन्नेमा पनि एउटै धारणा बनीसकेको छैन ।

शिक्षक विद्यार्थी अनुपात र शिक्षक सङ्ख्याकै कुरा गर्दा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले प्रत्येक विद्यालयमा अलग्गै प्रधानाध्यापक पदसहित प्राथमिक तह कक्षा १-३ मा ३ जना, निमावि कक्षा ४-७ मा ४ जना र मावि कक्षा ९-१० मा ५ जना शिक्षक रहनुपर्ने प्रस्ताव गरेको थियो । यस योजनाले शिक्षक

तालिका १: विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा विभिन्न तहमा नियमावलीले तोके बमोजिम आवश्यक पर्ने शिक्षक सङ्ख्या

क्षेत्र । तह	प्राथमिक तह		निम्न माध्यमिक तह		माध्यमिक तह	
	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक
हिमाल	४,२८,६७७	१०,७१७	१,०७,०२२	२,६७६	४९,००२	१,२२५
पहाड	१८,६७,०४७	४१,४९०	५,९६,२१३	१३,२४९	२,८१,४८३	६,२५५
तराई र उपत्यका	१९,९२,७९३	३९,८५६	५,६०,०७८	११,२०१	२,७२,३०७	५,४४६
कुल	४२,८८,५१७	९२,०६३	१२,६३,३१३	२७,१२६	६,०२,७९२	१२,९२६

तालिका २: विद्यालय तह र सङ्ख्याअनुसार आवश्यक देखिन आउने शिक्षक सङ्ख्या

विद्यालय	न्यूनतम शिक्षक	विद्यालय सङ्ख्या	आवश्यक शिक्षक
कक्षा १ देखि ५ सम्म सञ्चालन भएको	३	१८८१०	५६,४३०
कक्षा १ देखि ८ सम्म सञ्चालन भएको	७	३,५६५	२४,९५५
कक्षा १ देखि १० सम्म सञ्चालन भएको	१२	४,४२४	५३,०८८
कक्षा ६ देखि १० सम्म सञ्चालन भएको	९	७०८	६,३७२
कक्षा ९ देखि १० सञ्चालन भएको	५	३	१५
न्यूनतम चाहिने कुल शिक्षक			१,४०,८६०



विद्यार्थी अनुपात प्राथमिकमा १:३० र निमावि तथा माविमा १:२५ हुनुपर्दछ भनेको थियो ।

वर्तमान शिक्षा नियमावलीमा उल्लेख भएअनुसार सामुदायिक विद्यालयमा प्रत्येक कक्षामा सामान्यतया उपत्यका र तराई क्षेत्रमा भए ५० जना, पहाडी क्षेत्रमा ४५ जना र हिमाली क्षेत्रमा ४० जना विद्यार्थी हुनुपर्दछ । यस अर्थमा यो नियममा संशोधन नभएसम्म आगामी दिनमा पनि विद्यार्थी शिक्षक अनुपात आधारभूत र माध्यमिक तहमा सोही बमोजिम हुनुपर्छ भन्ने कुरालाई राज्यले स्वीकारेको देखिन आउँछ । यस नियमावलीले व्यवस्था गरेबमोजिम शिक्षा विभागले प्रकाशन गरेको २०६५ सालको शैक्षिक तथ्याङ्कलाई आधार मानेर विद्यार्थी सङ्ख्याको आधार मा मात्र समष्टी तहमा हेर्दा शिक्षकको आवश्यकता माथि लेखिए बमोजिम देखिन आउँछ

माथिको तालिकाले के देखाउँदछ भने अन्य कुरालाई यथावत् मान्ने हो भने विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा देशमा कुल १०७७१५ जना शिक्षक आवश्यक छ भन्ने तर्क पनि उठ्न सक्छ ।

तर सोही नियमावलीमा भएको व्यवस्था बमोजिम विद्यालयलाई एकाइ मान्दा भने यो आँकडा मिल्न आउने देखिदैन । विद्यालयलाई एकाइ मान्दा आवश्यक देखिने शिक्षक सङ्ख्या न्यूनतम माथिको तालिका अनुसार देखिन आउँछ ।

माथिको तालिकाले के देखाउँदछ भने विद्यालयलाई एकाइ मान्दा कुल १,४०,८६० शिक्षक आवश्यक पर्दछ । यसमा हाल सञ्चालन भएका उच्च माविमा दिइदै आएको प्रावधानअनुसारका कर्णाली अञ्चलमा

प्रतिविद्यालय चार र अन्य क्षेत्रमा प्रतिविद्यालय दुई शिक्षकको सङ्ख्या गरी थप ४ हजार जोड्ने हो भने यो सङ्ख्या करिब १ लाख ४५ हजारको हाराहारीमा पर्न आउँदछ । विद्यार्थी सङ्ख्यालाई आधार मानेर हिसाब गर्दा भन्दा विद्यालयलाई एकाइ मानेर हिसाब गर्दा बढी शिक्षकको आवश्यकता पर्ने देखिन्छ । यो हिसाब हाल सञ्चालन भएका सबै प्राविमा कम्तीमा ५० भन्दा बढी विद्यार्थी छन् भन्ने अनुमानमा मात्र तयार गर्न सकिन्छ ।

तर यथार्थता त्यो भन्दा फरक छ । दुर्गम विकट क्षेत्रमा विद्यालयमा यो भन्दा न्यून सङ्ख्या र तराई तथा घनावस्ती भएका क्षेत्रमा यो सङ्ख्या ५० भन्दा बढी छ । तसर्थ सूक्ष्म तहमा गएर विद्यालयलाई एकाइ मानी सोका लागि न्यूनतम शिक्षक सङ्ख्या कायम गरी त्यसपछि विद्यार्थी सङ्ख्यालाई आधार मान्ने गरी दुइओटा आधारमा शिक्षकको आवश्यकता गणना गर्दा माथि उल्लेख गरिएका दुवै अवस्था भन्दा फरक अवस्था देखिन आउँछ । त्यसैले विद्यालयतहबाट पटकपटक थप शिक्षकको माग भएपछि धेरै विद्यार्थी भएका ठाउँमा शिक्षकको आवश्यकता तत्कालका लागि पूरा गर्न राहत शिक्षक अनुदान र प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतमा आधारित शिक्षक अनुदानको व्यवस्था विगत केही वर्ष देखि कार्यान्वयनमा आएको देखिन्छ ।

हाल विद्यालयमा स्वीकृत दरबन्दी भित्र स्थायी र अस्थायी रूपमा कार्यरत शिक्षकहरू र तीनै तहमा राहत शिक्षक अनुदानमा कार्यरत शिक्षकहरू गरी करिब डेडलाखको सङ्ख्यामा शिक्षकहरू रहेका छन् जुन तलको तालिकामा देखाइएको छ

तलिका ३: हाल सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षक सङ्ख्या

प्रकार	प्राथमिक	निम्न माध्यमिक	माध्यमिक	उच्च मावि	जम्मा
दरबन्दी	८०,१७६	१६,२०४	१२,७१८	....	१,०९,०९८
राहत अनुदान	२२,२११	९,६६०	६,९४०	२,६६२	४१,४७३
जम्मा	१,०२,३८७	२५,८६४	१९,६५८	२,६६२	१,५०,५७१



तलको तालिकामा देखाइए अनुसार शिक्षा नियमावलीले तोकेको आधारमा हिसाब गर्दा सबै तहमा शिक्षकको समस्या होइन जस्तो देखिन आउँछ। विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएको अवस्थामा विद्यालयले आफ्नै स्रोतबाट राखेका, स्थानीय निकायले नियुक्ति गरेका र करिब एक अरबको लगानीमा राखिएका पिसिएफ् शिक्षक अनुदानमा कार्यरत शिक्षकको हिसाब गरिएको छैन। यथार्थ तथ्याङ्कको अभावमा उक्त सङ्ख्या अहिले किटान गरेर भन्न पनि कठिन देखिन्छ। तथापी उक्त सङ्ख्या लाई जोड्दा यथार्थतामा माथि उल्लेख गरिएका भन्दा बढी नै शिक्षकहरू कार्यरत छन् भन्न सकिन्छ। २०६५ साल (सन् २००८) को शैक्षिक तथ्याङ्कमा कार्यरत शिक्षकलाई आधार मानेर विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रमा तपसिलमा लेखिएबमोजिम शिक्षक विद्यार्थी अनुपात रहेको देखाइएको छ

तालिकामा उल्लेखित तथ्याङ्कले राष्ट्रिय रूपमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात ४१ भएपनि न्यूनतम १९ देखि

अधिकतम ६४ सम्म देखिन्छ। यो असमान वितरणको समस्या सबै तहबाट जति तल झरेर विरतेषण गर्न थाल्यो त्यति जटिल बन्दै गएको देखिन आउँछ। उदाहरणका लागि भौगोलिक क्षेत्रभित्र जिल्लागत तुलना गर्दा देखिने स्थिति तल तालिकामा देखाउने प्रयास गरिएको छ।

प्रायः सामान्यतया मानिसहरूको सोचाइमा हिमाली क्षेत्रमा कम र तराईमा बढी अनुपात रहेको छ अर्थात् हिमाल पहाड र तराईका बीचमा मात्र शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको असमान वितरण रहेको छ भन्ने नै पाइन्छ।

तर यो असमान वितरण विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रबीच मात्र होइन एउटै भौगोलिक क्षेत्रका बीचमा पनि चर्को रूपमा रहेको छ भन्ने उदाहरण माथिको तालिकामा मनाङ र कालिकोट, म्याग्दी र सल्यान जस्ता जिल्लाको तुलना गरेर पनि भन्न सकिन्छ।

समग्रमा विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थी सङ्ख्या र त्यहाँ कार्यरत शिक्षक सङ्ख्यालाई आधार मान्दा धेरै

तालिका ४: विभिन्न भौगोलिक क्षेत्र र तहमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात

प्रकार	प्राथमिक	निम्न माध्यमिक	माध्यमिक	कुलमा
हिमाल	३३	३८	२८	३३
पहाड	३४	४६	३५	३६
काठमाडौँ उपत्यका	१९	२६	१८	२०
तराई	५३	६४	४५	५४
नेपालभर	४०	४९	३६	४१

तालिका ५: विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रमा जिल्लागत विद्यार्थी शिक्षक अनुपात

क्षेत्र	प्राथमिक		निम्न माध्यमिक		माध्यमिक	
	न्यूनतम	अधिकतम	न्यूनतम	अधिकतम	न्यूनतम	अधिकतम
हिमाल	३.४ मनाङ	५८.२ कालिकोट	५.७ मनाङ	४९.५ दोतखा	५.० मनाङ	३७.४ कालिकोट
पहाड	२०.२ लमजुङ्ग	५९.१ दैलेख	३०.९ म्याग्दी	८७.४ सल्यान	२५.३ पर्वत	४९ उदयपुर
उपत्यका । तराई	११.० भक्तपुर	७५.८ रौतहट	२३.५ काठमाडौँ	११६.७ कैलाली	१५.८ काठमाडौँ	१२७.३ कैलाली



तालिका ६: अधिकतम र न्यूनतम विद्यार्थी शिक्षक अनुपात भएका जिल्लाहरू

न्यूनतम अनुपात भएका जिल्लाहरू			अधिकतम अनुपात भएका जिल्लाहरू		
क्र.सं	जिल्ला	अनुपात	क्र.सं	जिल्ला	अनुपात
१	मनाङ	४.०	१	रौतहट	६९.९
२	मुस्ताङ	६.४	२	बारा	६६.८
३	भक्तपुर	१५.३	३	महोत्तरी	६५.१
४	डोल्पा	१५.६	४	धनुषा	६३.७
५	काठमाडौं	१९.९	५	सिराहा	६३.५
६	लमजुङ	२३.५	६	पर्सा	५९.७
७	पर्वत	२४.४	७	सर्लाही	५९.०
८	कास्की	२४.९	८	बर्दिया	५८.२
९	ललितपुर	२५.१	९	दैलेख	५७.२
१०	म्याग्दी	२५.१	१०	बाँके	५६.७

अनुपात भएका र न्यून अनुपात भएका दस, दस जिल्लाहरूको तुलनात्मक स्थिति तल तालिकामा देखाइए बमोजिम रहेको छ :

माथिको तालिकामा अधिकतम अनुपात र न्यूनतम अनुपातको फरक २२ गुना भन्दा बढी देखिन्छ । न्यूनतमका हिसाबले दसौं स्थानमा पर्ने र अधिकतमका हिसाबले दसौं स्थानमा पर्ने जिल्लाहरूको फरक नै दुईगुना भन्दा बढी रहेको माथिको तालिकाले प्रस्टैसंग देखाउँछ । यो तालिकाबाट बाँकी जिल्लाहरूको स्थिति पनि अनुमान गर्न सकिन्छ ।

यसरी सरसर्ति हेर्दा पनि के देखिन्छ भने विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा समग्रमा हेर्दा शिक्षकको सङ्ख्या त्यति अपर्याप्त नरहेको देखिए पनि कतिपय विद्यालयमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात असाध्यै न्यून छ भने कतिपय विद्यालयमा अधिक भेटिएको छ । तसर्थ माथि उल्लेख गरिएको नीतिगत अवधारणा र कानुनी प्रावधान तथा व्यावहारिक अभ्यासका बीचमा ठूलो खाडल रहेको छ । यो माथि उल्लेख गरिएको अवस्था एकाध वर्षमा सिर्जना भएको पनि होइन र अब सानोतिनो कामचलाउ टाटटुले प्रयासले उक्त खाडल पुर्न पनि सकिदैन ।

यो किनपनि भनिएको हो भने यसका बारे विगतमा अध्ययन, चर्चा परिचर्चा र प्रयासहरू नभएका पनि होइनन् । यसका एकाध उदाहरण हेरौं । शिक्षा विभागको अध्ययन प्रतिवेदनमा कुनै सामुदायिक विद्यालयमा छ जना विद्यार्थीका लागि तीन जना शिक्षक कार्यरत रहेको (शिक्षा विभाग २०५९), सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १:६२ देखि १:४ सम्म रहेका कारण सरकारी सहयोगको प्रभावकारिता न्यून रहेको ( शिक्षा विभाग २०६६) जस्ता विषयहरू पटकपटक उठाइएका छन् । २०६४ सालमा शिक्षा पत्रकार समूहले कागजमा सिमित भएको दरबन्दी मिलान भन्दै एउटा स्थलगत अध्ययन नै गरेको थियो । यस अध्ययनमा उपत्यका भित्रकै विद्यालयमा १० विद्यार्थीहरूका लागि दुई जना शिक्षक कार्यरत रहेको र उपत्यका बाहिर अर्को विद्यालयमा ८०३ जना विद्यार्थीका लागि सात शिक्षक उपलब्ध गराइएको विवरण दिएको थियो । त्यस्तै यस अध्ययनले विद्यालयको भौगोलिक अवस्थितिका कारणले मात्र पनि शिक्षक दरबन्दीमा देखिएको असमानतालाई केलाउने प्रयास पनि गरेको थियो । सरकारले यस विषयमा ध्यानै नदिएको चाहिँ होइन । आर्थिक वर्ष २०६२/०६३ को बजेट वक्तव्यमा २०६३



असोज भित्रै सबै सामुदायिक विद्यालयको शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको स्थिति सार्वजनिक गरी दरबन्दी मिलान गर्ने लक्ष्य राखिएको थियो । यस बीचमा प्राय सबै जिल्लाबाट थप शिक्षकको माग आएको छ । राहत कोटा र प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतका अभ्यास पनि भइरहेका छन् । यसले विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएको ठाउँका विद्यार्थीहरूलाई राहत त दियो । तर शिक्षक विद्यार्थी अनुपातमा सुधार ल्याउन गरिएका प्रयासमा सार्थक उपलब्धि हुन सकेन । विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा कम शिक्षक भएका विद्यालयमा दिइएको राहत शिक्षक अनुदान राहत कोटा उक्त विद्यालयमा विद्यार्थी घटेर स्वीकृत दरबन्दीसमेत काट्नुपर्ने अवस्थामा पनि राहत शिक्षक कोटा काटेर त्यही जिल्ला भित्र पनि बढी विद्यार्थी भएको विद्यालयमा पठाउन नसकिने आजको अवस्था छ । शिक्षक विद्यार्थी अनुपात मिलाउनुपर्छ भन्ने कुरा सबैतिरबाट उठेको छ तापनि अहिलेसम्म विद्यार्थी थोरै भएका सहरी तथा सुगम भेगबाट विद्यार्थी धेरै भएका ग्रामीण दुर्गम भेगमा अनि शिक्षक बढी भएका एक जिल्लाबाट शिक्षक अभाव खट्केको अर्को जिल्लामा कार्यरत शिक्षक पठाउन सकिएको देखिएको छैन । उपत्यकाको पनि सबभन्दा सुगम मानिएको भक्तपुर जिल्लाको एक निम्न माध्यमिक विद्यालयमा विद्यार्थी घटेर तीन जना पुग्दा पनि त्यहाँ कार्यरत शिक्षक ९ जना नै छन् भन्ने समाचार ( कान्तिपुर दैनिक, २०६७ जेष्ठ २९) यस सन्दर्भमा एउटा अत्यन्त दुखद् उदाहरण नै हो । शिक्षक दरबन्दीको अभाव एउटा बेग्लै विषय हो तर उपलब्ध शिक्षकहरूलाई प्रचलित ऐन नियम र आधारहरूले तोके बमोजिम व्यवस्थापन गर्दा जे जति उपलब्ध लिन सकिन्थ्यो त्यति पनि गर्न सकिएन भनेर सामुहिक चिन्तन गर्नुपर्ने अहिलेको विशेष अवस्था पनि हो । यसमा दरबन्दी मिलानको जिम्मेवारी लिएको सरकारी निकाय, शिक्षक सरुवामा कानुनत निर्णयक भूमिका पाएको विद्यालय व्यवस्थापन समिति वा शिक्षक सरुवा र दरबन्दी मिलानमा निर्णयक ढङ्गले हस्तक्षेपकारी भूमिका निर्वाह गर्नसक्ने स्थितिमा रहेका शिक्षकका पेसागत संस्थामध्येको कति जिम्मेवार

भनेर बहस गर्न सकिएला, काम हुन नसकेको दोष एकअर्कामा सार्न पनि सकिएकला तर समस्या समाधान अहिलेसम्म हुन सकेन आजको व्यावहारिक यथार्थता यही हो जसलाई राम्ररी विश्लेषण नगरी अगाडी बढ्न सकिदैन ।

यस पृष्ठभूमिमा ध्यान दिन पर्ने अन्य विषय पनि छन् । शिक्षकका पेसागत संस्थासँग भएको पछिल्लो सहमति अनुसार स्थायीका लागि परीक्षा सञ्चालन भएको अवस्थामा उक्त परीक्षामा उत्तीर्ण भएका शिक्षकलाई पदस्थापना गर्दा सहमतिमा अझ पायक पर्ने ठाउँमा पठाउन सकिएको अवस्थामा बाहेक जो जहाँ कार्यरत छ त्यही नियुक्ति दिनुपर्ने अवस्था आउनेकुरा यस भन्दा पूर्वका अनुभवबाट भन्न सकिन्छ । यसलाई अहिले नै प्रस्ट पारिएन भने पछि विद्यार्थी नभएका ठाउँमा शिक्षकको पदस्थापना हुने अवस्था नआउला भन्न सकिदैन जसबाट विद्यालयमा विषय मिलाएर शिक्षक राख्ने, बढी विद्यार्थी भएका स्थानमा शिक्षक पठाउने कुरा अझ टाढाको विषय बन्न जान्छ । कार्यरत शिक्षकलाई एक स्थानबाट अर्को स्थानमा पठाउने सबालमा राज्यकोषबाट तलब भत्ता खाने भएपछि राज्यको आवश्यकता परेका ठाउँमा जान्न भन्न मिल्दैन त्यसैले यसमा सिद्धान्तत असहमति नदेखिएको हो । तर जब व्यक्तिलाई यताउति गर्ने विषय आउँछ तब यसमा स्थानीय तहमा समस्या खडा हुन्छ । त्यसैले यसमा कार्यन्वयनका लागि सबै सरोकारवालाहरूको सहमतिमा खासखास आधारहरू तय हुनुपर्दछ । तर यो संक्रमणकालीन अवस्थामा आधारहरू तय गर्न जति कठिन छ त्यो भन्दा धेरै गुना कठिन छ ति बनाइएका र हस्ताक्षर गरिएका आधारहरूको कार्यान्वयन गर्न । त्यसैले पनि यो विषयमा आम राजनीतिक सहमतिको प्रश्न समेत बारम्बार उठ्ने गरेको हो । तर राजनीतिक सहमति पछि मात्र यो काम गर्ने भनेर पन्छाउन थालियो भने त्यसबेला शिक्षकहरूको पेसागत सङ्गठनहरूको यस विषयमा रहेको प्राज्ञिक क्षमता र प्राविधिक दक्षतामा मात्र होइन शिक्षकहरूको पेसागत मर्यादाको समेत



अवमूल्यन हुने सम्भावना बारे शिक्षक समुदायले पनि बेलैमा सोच्न जरुरी भइसकेको अवस्था छ ।

यस विषयमा आगामी दिनका लागि केकस्ता कुराले मार्गदर्शन गर्लान् भन्ने प्रश्न उठ्नु पनि स्वभाविकै हो । प्रथमतः विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले सन् २०१५/०१६ सम्ममा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात आधारभूत तहमा ३४ र माध्यमिक तहमा २५ पुऱ्याउने लक्ष्य लिएको छ । यो योजनाको लक्ष्य सफल भएमा आगामी त्रिवर्षीय योजनाको अन्तसम्ममा यो अनुपात आधारभूत शिक्षामा ३८ र माध्यमिक शिक्षामा ३० पुग्ने देखिन्छ । योजनाले देशका सबै भौगोलिक क्षेत्रमा विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात बढीमा १:४० हुनुपर्ने भनेको छ । साथै आधारभूत तहमा प्रतिविद्यालय कक्षा १-३ चलेकोमा न्यूनतम ३ कक्षा १-५ चलेको प्राथमिकमा न्यूनतम ६ जना र उच्च प्राथमिक कक्षा १-८ मा न्यूनतम १० शिक्षक हुनुपर्ने भनेको छ । माध्यमिक तहका बारेमा यस योजनामा खासै बोलिएको देखिदैन ।

दोस्रो कुरा सामुदायिक विद्यालयमा प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतका आधारमा शिक्षक व्यवस्थापन अनुदान कार्यान्वयन निर्देशिका, २०६६ मा गरिएको व्यवस्थालाई आधार मान्ने हो भने आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा (१-५) सम्मको हकमा हिमालीक्षेत्रका विद्यालयमा ४० जना, पहाडीक्षेत्रका विद्यालयमा ४५ जना र तराई एवम् काठमाडौं उपत्यका क्षेत्रका विद्यालयमा ५० जना विद्यार्थी बराबर एक शिक्षक अनुपात मानिनेछ । त्यस्तै गरी आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा (६-८) सम्मको हकमा हिमाली क्षेत्रका विद्यालयमा ३० जना, पहाडीक्षेत्रका विद्यालयमा ३५ जना र तराई एवम् काठमाडौं उपत्यका क्षेत्रका विद्यालयमा ४० जना विद्यार्थी बराबर एक शिक्षक अनुपात मानिनेछ । माध्यमिक तहअन्तर्गत कक्षा (९-१०) र कक्षा (११-१२) को हकमा हिमालीक्षेत्रका विद्यालयमा २५ जना, पहाडीक्षेत्रका विद्यालयमा ३० जना र तराई एवम् काठमाडौं उपत्यका क्षेत्रका विद्यालयमा

४० जना विद्यार्थी बराबर एक शिक्षक अनुपात कायम गर्नु पर्ने अवस्था छ ।

चालु त्रिवर्षीय अन्तरीम योजना २०६४-०६७ मा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात समायोजन गर्न नसक्नुलाई एक प्रमुख चुनौतीको रूपमा रहेको उल्लेख गरिए पनि उक्त चुनौतीलाई सामना गर्ने वा हल गर्ने कुनै कुरा स्पष्ट किटानीका साथ यसरी योयो प्रकृयाबाट समायोजन गर्ने भन्ने उल्लेख गरिएन । फलतः त्ये समस्या वा चुनौती अहिले पनि यथावत नै छ । भखैरै लागू भएको आव २०६६/०६७ देखि कार्यान्वयनमा आएको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा पनि अधिकतमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपातको परिकल्पना त गरियो तर कम्तीमा कति जना विद्यार्थी बराबर एक जना शिक्षक रहने र हाल तोकिएको न्यूनतम अनुपातभन्दा तल रहेका अर्थात् चाहिने भन्दा धेरै शिक्षक भएको अवस्थामा ती शिक्षकलाई अन्यत्र कसरी लैजाने भन्नेबारेमा योजनामा खासै उल्लेख भएको देखिदैन । अर्थात् हालसम्म भन्दै आइएको तर गर्न नसकिएको शिक्षक विद्यार्थी अनुपात समायोजन बारे विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले गन्तव्य निर्देश गरे पनि त्यहाँसम्म पुग्ने ब्यावहारिक गोरेटो प्रस्टसँग प्रदान गर्न नसकेकै देखिन्छ । आगामी त्रिवर्षीय योजनाको अवधारणपत्रमा यससम्बन्धी दुईओटा कार्यनीतिहरू अधि सारिएका छन् : पहिलो, माध्यमिक विद्यालय शिक्षक (९-१२) लाई एकीकृत गरी शिक्षकहरूको मिलान सङ्ख्या तय गरिने र शिक्षक पुनर्मिलानको नीति तथा कार्यक्रम ल्याइने, दोस्रो विद्यालयको तहलाई इकाइ मानी न्यूनतम शिक्षक दरबन्दी निर्धारण गरी विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षक सङ्ख्या एकिन गर्ने । त्यसैले यसमा कार्यान्वयनका खासखास आधारहरू तय गरेर अधि बढ्नुपर्ने अवस्था रहेको छ ।

### अन्तमा

हुन त करिब डेडलाख शिक्षकहरूको व्यवस्थापन गर्नु आफैमा सहज विषय होइन । त्यसमाथि पनि



पेसागत संस्थाका नाममा देशभर करिब दर्जनको सङ्ख्यामा सङ्घसंस्थाहरू क्रियाशील रहेको सङ्क्रमणकालीन अवस्थामा ती सबैलाई मिलाएर चित्त बुझाएर काम गर्नु पनि चानचुने विषय होइन । जनताले तिरेको करबाट सरकारले शिक्षामा वर्षेनी उल्लेख्य रूपमा लगानी गरिरहेको र शिक्षामा गरिएको लगानीको अत्यन्तै ठूलो हिस्सा सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको तलब भत्तामा खर्च भएको अवस्थामा विद्यार्थीलाई केन्द्रविन्दुमानेर शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका समस्यालाई हल गरिदैन र पेसागत हकहित, घर पायक जागिर, राजनैतिक आस्था आदिका आवरणमा यस्तो समस्यालाई यथावत रहन दिइन्छ भने स्वभाविक रूपमा यस्तो लगानीको के काम भन्ने प्रश्न उठ्न सक्छ । व्यावहारिक अनुभवले सिकाएको एउटा पाठ के पनि हो भने नेपालमा समकालीन शैक्षिक मुद्दाहरूमध्ये शिक्षक व्यवस्थापनभित्र रहेका शिक्षकको नियुक्ति प्रकृया र विद्यार्थी सङ्ख्याअनुसार शिक्षकको समायोजन एकदमै जटिल र पेचिलो मुद्दा बनेका छन् । यस्तो अवस्थामा योजनाको अवधारणा कार्यान्वयनमा आउनुको विकल्प छैन र साच्चै नै यो पूर्णतः कार्यान्वयन भएमा अबको तीन वर्षमा शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका मूलभूत समस्याहरू समाधान हुनेछन् भन्ने अपेक्षा गर्न पनि सकिन्छ । बढाइचढाइ नगरिकन भन्दा पनि शिक्षा क्षेत्रमा गर्नेपर्ने धेरै कामहरूमध्ये यो एउटा काम राम्रोसँग भएमा त्यसलाई पनि शिक्षा क्षेत्रको एउटा ठूलै उपलब्धिको रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ । त्यसैले यस दिशामा एकदमै सकरात्मक बहसको खाँचो परेको छ ।

## सन्दर्भसामग्रीहरू

- नेपाल सरकार शिक्षा ऐन २०२८ (संशोधनसहित)  
 नेपाल सरकार शिक्षा नियमावली २०५९  
 राष्ट्रिय शिक्षा आयोग (२०४९) राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ । केशरमहल काठमाडौं  
 रायोआ (२०६७) । त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्रको मस्यौदा । राष्ट्रिय योजना आयोग, सिंहदरवार शर्मा, राजन (सं) (२०६४) । शिक्षाका चार मुद्दा । शिक्षा पत्रकार समूह, काठमाडौं  
 शिक्षा मन्त्रालय २०२७ । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२७-२०३२  
 शिक्षा मन्त्रालय २०६६ सामुदायिक विद्यालयमा प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतका आधारमा शिक्षक व्यवस्थापन अनुदान कार्यान्वयन निर्देशिका, २०६६ ।  
 शिक्षा विभाग (२०५९) शिक्षा विभागको अध्ययन प्रतिवेदन अध्ययन प्रतिवेदन २०५८/०५९ नेपाली रूपान्तर शिक्षा विभाग, सानोठिमी  
 शिक्षा विभाग (२०६३) शिक्षा विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन आ.व २०६१/०६२ नेपाली रूपान्तर) शिक्षा विभाग, सानोठिमी  
 शिक्षा विभाग (२०६६) विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन आव २०६४/०६५  
 DOE (2065) School level educational statistics of Nepal: Consolidated report 2008 (2065). Department of Education, Sanathiomi Bhaktapur June 2009



# शिक्षकको पेसागत विकासको आधार

हर्कप्रसाद श्रेष्ठ

पूर्वकार्यकारी निर्देशक, शैशविके

## पृष्ठभूमि

नेपालमा शिक्षकको योग्यता वृद्धि, तहगत बढुवा, बढी सुविधा आदिसँग जोडिएकाले तालिमप्रति आकर्षण बढाए तापनि शिक्षक सेवामा प्रवेश गर्नका लागि तालिम अनिवार्य नभएका कारण तालिम अप्राप्त शिक्षकको बाहुल्यता रहन गयो। सरकारको पाँच दशकभन्दा बढीको लगानी र प्रयत्नले शिक्षक तालिमका क्षेत्रमा खासै उपलब्धि देखाउन नसकेकोले केही वर्ष अगाडि शिक्षा ऐन, नियममा नै शिक्षकका लागि अध्यापन अनुमति पत्र र तहगत न्यूनतम योग्यतापछि १० महिनाको तालिम अनिवार्य गरियो। माध्यमिकशिक्षा सहयोग कार्यक्रम (वि.सं २०६१-२०६५) बाट मावि, निमावि र शिक्षक शिक्षा आयोजना (वि.सं २०५८-२०६५) अवधिमा अभियानका रूपमा तालिम कार्यक्रमलाई अगाडि बढाएकाले स्थायी दरबन्दीमा कार्यरत ९८.०२ प्रतिशत शिक्षकले १० महिनाको तालिम प्राप्त गरेका छन्। नेपाल सरकारले शिक्षा क्षेत्र विकासको एकीकृत कार्यक्रमका रूपमा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (वि.सं २०६६) ले शिक्षकको पेसागतगचस् विकास गर्न जोड दिएको छ। नेपालमा पेसागत विकासका रूपमा छोटो अवधिका केही तालिम विभिन्न संस्थाबाट सञ्चालन भएको छ तापनि संस्थागत तवरले हुन सकेको छैन। शिक्षकको पेसागत विकासको उद्देश्य शिक्षकलाई कक्षा शिक्षण सिकाइमा परेका तात्कालिक समस्या समाधान र पेसागत दक्षता बढाई उत्कृष्टता हासिल गर्नु हो। नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकासका लागि विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले निर्देशित गरे अनुरूप शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले १० दिनको मागमा आधारित पुनर्ताजगी तालिमको मोडुल विकास गरी एक वर्ष परीक्षण गरी यसै वर्षदेखि सम्पूर्ण

शिक्षकलाई ५ वर्षमा कम्तीमा ३ मोडुल लिनुपर्ने गरी व्यवस्था गरिएको छ। शिक्षकका माग सङ्कलन, मागको त्कस्टरिड, प्रशिक्षण निर्देशिका तयारी र सामग्री विकास स्थानीय स्रोतकेन्द्र, अगुवा स्रोत केन्द्र वा शैक्षिक तालिम केन्द्र मार्फत स्रोतव्यक्ति, रोष्टर शिक्षक र प्रशिक्षकबाट तालिम सञ्चालन गर्ने व्यवस्था गरिएको छ। तालिमका साथसाथै प्रशिक्षकबाट विद्यालयमा उपस्थित भई कक्षा अवलोकन गरी शिक्षणका गतिविधिका विषयमा छलफल गरिने छ।

## पेसागत विकासको उद्देश्य

निरन्तर पेसागत विकासबाट शिक्षकहरूको शिक्षण कार्यमा सकारात्मक परिवर्तन अवलोकन गर्न सकिने र विद्यार्थीले आवधिक परीक्षामा हासिल गरेको अङ्कमा बढोत्तरी देख्न सकिने अपेक्षा गरिएको छ। शिक्षकले सामना गर्नु परेका तात्कालिक शिक्षण सिकाइसम्बन्धी (Pedagogical) तथा विषयगत समस्या समाधान गर्नु तथा शिक्षण कार्यमा उत्कृष्टता निश्चित गर्न शिक्षकको निरन्तर पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्नु गराउनु यसको मुख्य उद्देश्य रहेको छ।

## पेसागत विकासको औचित्य

नेपालमा शिक्षकको मौजुदा प्राज्ञिक र पेसागत योग्यता पुरा भएको अवस्था भएको र योग्यता वृद्धिका लागि लामो अवधिको सेवाकालीन तालिम चलाउन नपर्ने अवस्था छ। निरन्तर पेसागत विकासको अवधारणा अगाडि बढेकोले विद्यालय क्षेत्र सुधार (SSRP) कार्यक्रममा शिक्षक विकाससम्बन्धी मागमा आधारित पाँच वर्षभित्र प्रत्येक शिक्षकले एक महिनासम्मको तालिम लिनुपर्ने प्रावधान भएकोले निरन्तर पेसागत विकासका लागि छोटो अवधिको कार्यक्रमको औचित्य



र महत्व रहेको देखिन्छ भने पेसागत समस्या समाधानका लागि शिक्षकहरूको रुचि र दबाब बढेको अवस्था पनि छ । यसका लागि कार्यथलोमा आधारित (On-the-spot) शिक्षकको पेसागत विकास प्रावधान नै विद्यालय व्यवस्थापनको उपयुक्त छनोट रहने भएको शिक्षक तालिममा नीतिगत नयाँ फड्को मार्नुपर्ने अवस्था देखिन्छ । लामो अवधिको सैद्धान्तिक तालिमको सन्दर्भमा तालिममा सिकेका कुरा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको बढोत्तरी गर्ने उद्देश्य र लक्ष्यित गरी शिक्षण कम हुने गरेको भन्ने जनगुनासो रहेको र अध्ययन प्रतिवेदनले पनि देखाएकोले शिक्षकलाई कक्षा शिक्षणमा परेका समस्या निराकरण गर्ने माग सङ्कलन गर्ने त्यसको आधारमा पुनर्ताजगीका रूपमा निरन्तर तालिम प्रदान गरी दक्षता बृद्धि गर्न जरुरी छ ।

### विश्वव्यापी सन्दर्भ

विश्वमा पेसागत विकासका धेरै प्रकारका मोडेल अभ्यासमा ल्याइएको पाइन्छ । संयुक्त राष्ट्र सङ्घले पनि खास गरी विद्यालय शिक्षाको स्तर बृद्धि गर्न शिक्षकको दक्षता र जिम्मेवारी हो भन्ने महसुस गरी अध्ययन अनुसन्धान गर्ने कार्य भएको र शिक्षकको अवस्था सुधार गर्न पेसागत विकासमा जोड दिइएको छ । शिक्षकका पेसागत विकासका विश्वव्यापी रूपमा अभ्यासमा आएका छोटो अवधिका विभिन्न तालिमहरू जस्तै सेवा प्रवेश तालिम, विशेषज्ञ निर्देशित कार्यक्रम (Mentoring), क्षमता विकास तालिम अन्तर्गत मागमा आधारित विभिन्न विषय र शिक्षण सिकाइमा आधारित मोडुलर तालिमहरू आदि । व्यक्तिगत वा सानो समूह वा ढाँचा अन्तर्गत परम्परागत र उपचारात्मक कक्षा सुपरीवेक्षण, विद्यार्थीको उपलब्धि लेखाजोखा, पेशासँग सम्बन्धित कार्यशाला, सेमिनार, भेला, सम्मेलन र तालिम वा प्रशिक्षण कोर्स, खास मुद्दामा आधारित पेसागत विकास, स्वनिर्देशित विकास, सहकारिता वा कलेजियल विकास, सफल अभ्यासको अवलोकन गर्ने र शिक्षकहरूलाई नयाँ भूमिकामा भाग लिने अवसर आदि । सीप विकासका ढाँचाहरू अन्तर्गत रिफ्लेक्टिभ मोडेल, परियोजनामा आधारित

मोडेल, कार्यसञ्चयिका, कार्यमूलक अनुसन्धान, शिक्षक स्वयम्बाट आफ्नो अध्ययन, पुस्तान्तरण मोडेल, कास्केड वा प्रशिक्षक प्रशिक्षण मोडेल, प्रशिक्षण तथा अनुदेश (mentoring), साझेदारी ढाँचा (Partnership Model) अन्तर्गत पेसागत विद्यालयहरू स्थापना गर्ने, विश्वविद्यालय, कलेज र विद्यालय बीच सहकार्य गर्ने, विद्यालय र अन्य संस्था बीच सम्बन्धन गर्ने, विद्यालयहरू बीच सञ्जाल बनाउने र शिक्षकहरूको समेत सञ्जाल बनाई पेसागत विकासका कार्य गर्ने व्यवस्था उपयुक्त मानिएको छ । त्यस्तै गरी दूर तथा खुला सिकाइका माध्यम (Distance and Open Learning Model) द्वारा पनि विभिन्न कार्यक्रम प्रसारण, प्रदर्शन र स्वअध्ययनबाट पेसागत विकास गर्ने अवसर प्राप्त गर्न सकिन्छ । परम्परागत प्रशिक्षण प्रक्रिया कस्केड प्रक्रिया आदिबाट शिक्षकको पेसागत विकास हुने अवस्था देखिन्छ ।

### पेसागत विकास मोडेलको आधार

पाँच वर्षमा प्रत्येक शिक्षकलाई ३० दिनको पेसागत क्षमता विकासको मागमा आधारित पुनर्ताजगी तालिमको अवसर दिने नीति भएकोले एकै पटक ३० दिनको तालिम दिँदा धेरै वर्षको अन्तर रहने भएकोले ३० दिनलाई ३ मोडुलमा विभाजन गरी ५ वर्षमा कम्तीमा ३ मोडुलको तालिम १ वर्षको अवधिमा लिँदा सबै तह र किसिमका विद्यालयमा कार्यरत कुल शिक्षक सङ्ख्या २,०७५६७ जनाले आफ्नो शिक्षणमा आइपरेका कठिनाई, समस्या समाधान हुने र पुनर्ताजगी हुने भई आवश्यकता पूरा हुनसक्ने अवस्था सिर्जना हुने भएकाले पेसागत विकासका लागि मागमा आधारित १० दिनको मोडेल विकास गरिएको छ । यो तालिम कक्षाकोठामा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको बढोत्तरी गर्ने उद्देश्य लक्ष्यित गरी ५ दिन प्रशिक्षकसँगको छलफल, विचार विमर्शका लागि स्रोत केन्द्र वा अगुवा स्रोत केन्द्र वा शैक्षिक तालिम केन्द्रमा आउने, ३ दिन बराबरको कार्यको शिक्षणसँग आबद्ध परियोजना कार्य वा ससाना खोज गरी प्रतिवेदन तयार गर्नुपर्ने छ । बाँकी २ दिन अनुगमन तथा



निर्देशन सल्लाह कार्य अन्तर्गत प्रशिक्षकबाट विद्यालयमा उपस्थित भई कक्षा अवलोकन, छलफल र कार्यको अनुगमन गर्ने कार्य हुने छ ।

**पेसागत विकास कार्यक्रमको संस्थागत व्यवस्था**  
शिक्षकको पेसागत विकास (Teachers' Professional Development, TPD) कार्यक्रम आधारभूत तहका हकमा स्रोतकेन्द्र (Resource Centre, RC) र मा.वि. तहका हकमा ४६ जिल्लामा अगुवा स्रोतकेन्द्र (Lead, RC) र २९ जिल्लामा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरू (Educational Training Centre, ETC) को नेतृत्वमा सञ्चालन व्यवस्था मिलाइएकाते RC/LRC/ETC लाई TPD-Hub का रूपमा देहायबमोजिम परिचालन गरिने छ ।

- प्रत्येक अगुवा स्रोत केन्द्र एउटा स्रोतकेन्द्र समेत भएको हुँदा ४६ ओटाका हकमा तिनले आधारभूत र मा.वि. दुवै तहका शिक्षकहरूका लागि TPD कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्ने ।
- शैक्षिक तालिम केन्द्रका हकमा भने तिनले सम्बन्धित जिल्लाको मा.वि. तहका लागि मात्र TPD कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुका साथै अन्य तोकेबमोजिम क्षमता विकाससम्बन्धी कार्यसमेत गर्ने ।
- प्रत्येक असोके/स्रोतकेन्द्रमा ६ ओटा मुख्य विषय (अङ्ग्रेजी, गणित, विज्ञान, नेपाली, सामाजिक, स्व.ज.वा.) का लागि कार्यरत शिक्षकहरू एवं विगत १ वर्षभित्र सेवा निवृत्त शिक्षकहरूमध्येबाट ६ जना विषयगत रोस्टर (Roster) प्रशिक्षक समूह गठन गरी परिचालन व्यवस्था मिलाउने ।
- यसरी, सबै प्रकारका TPD-Hub मा स्रोतव्यक्ति, रोष्टर प्रशिक्षक, ल्क्स्टर फोकल पर्सन (विनि), शैताकेका प्रशिक्षकहरू प्रशिक्षकका रूपमा परिचालन हुने ।

#### जनशक्ति तथा क्षमता विकास कार्यविधि

- अगुवा/स्रोतकेन्द्रका लागि निर्मित रोस्टर प्रशिक्षक, स्रोत व्यक्ति, फोकल पर्सन, शैक्षिक तालिम केन्द्र

(२९ वटा) मा कार्यरत प्रशिक्षक कर्मचारी सबैलाई TPD प्रशिक्षक मानी तिनको क्षमता विकासका लागि विशेष कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने ।

- सैद्धान्तिक एवं दीर्घकालीन रूपमा प्रशिक्षक क्षमता विकास कार्यलाई माग/समस्या समाधानमुखी निरन्तर स्वअध्ययन अभ्यासमा आधारित अभियानका रूपमा स्थापित गर्ने गरी प्रत्येक Hub लाई सही अर्थमा सिकाइका लागि स्रोतपूर्ण एकाइका रूपमा विकास गरिने ।
- यसका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट निर्मित खाकाको अधीनमा रही प्रत्येक ९ वटा शैक्षिक तालिम केन्द्रबाट Off-line/On-line Support मा आधारित दूर शिक्षा विधिबाट १-३ महिने क्षमता विकास तालिममा (Capacity Building Training) सबै प्रशिक्षकहरूको पहुँच आगामी ५ वर्षभित्रमा पुऱ्याई सक्ने व्यवस्था गरिने ।
- मुख्य प्रशिक्षकका रूपमा शै.ज.वि.के.बाट प्रत्येक २९ वटा शै.ता.के.बाट १/१ जनाका दरले टिपिडी-प्रशिक्षकहरूलाई १० दिने सघन क्षमता विकास तालिम प्रदान गर्ने ।
- २९ जना मुख्य प्रशिक्षकहरूबाट प्रत्येक स्रोतकेन्द्रबाट १/१ जना (स्रोतव्यक्ति) र अगुवा स्रोतकेन्द्रबाट २/२ जना (स्रोतव्यक्ति र थप एक जना) टिपिडी-प्रशिक्षकहरू गरी देशभरका जम्मा ११३७ जनालाई २९ वटा शैताकेमा १० दिने विशेष क्षमता विकास तालिम सञ्चालन व्यवस्थान मिलाइने जुन कार्य चालु आ.व.का हकमा आश्विन २०६६ भित्र सम्पन्न गरि सक्ने ।
- यसरी तालिम प्राप्त प्रशिक्षकद्वारा प्रत्येक Hub मा क्रियाशील सबै प्रशिक्षकहरूलाई कार्यशाताका (२-३ विने) माध्यमबाट मोड्युल सञ्चालनसम्बन्धी सघन अभिमुखीकरण प्रदान गर्ने ।



## कार्यक्रमको नतिजा प्राप्त गर्ने शिक्षक सहायता संयन्त्र

हाल परीक्षणका रूपमा कार्यान्वयन रहेको स्रोतकेन्द्रमा आधारित सघन शिक्षक सहायता कार्यक्रम (Teacher Support Mechanism, TSM) लाई शिक्षण सुधार योजनासँग आबद्ध गरी सबै Hub अन्तर्गत सबै विद्यालयहरूमा विस्तार गरिने। शिक्षकमा निहित सम्पूर्ण क्षमता (Full Capacity) को अधिकतम प्रयोगबाट कक्षा शिक्षण कार्यमा विशेष प्रभावकारिता ल्याई विद्यार्थीको समग्र सिकाइ उपलब्धि स्तर अभिवृद्धि गराउने। शिक्षकको पेसागत विकास तालिमको मोडुलले कक्षा कोठामा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउन शिक्षकले गर्नुपर्ने विभिन्न प्रयत्नलाई सहजता प्रदान गर्ने शिक्षण योजना निर्माण हुने छ। जसले गर्दा देहायको नतिजाको प्रत्याभूति हुने र देख्न सकिने छ।

- विद्यार्थीहरूको उपलब्धि अङ्कमा वृद्धि गर्ने।
- शिक्षकद्वारा शिक्षण सामग्रीको प्रयोग अवस्थामा वृद्धि हुने।
- शिक्षकद्वारा प्रतिदिन पूर्वनिर्धारित क्रियाकलाप विवरण तयारीसहित सबै पाठहरू शिक्षण गर्ने स्थितिमा पुऱ्याउने।
- प्रभावकारी शिक्षण सम्पादन गर्ने शिक्षकलाई प्रधानाध्यापक र विव्यसबाट प्राप्त हुने सहयोगको स्थितिमा सुधार गर्ने।
- स्रोतव्यक्तिबाट शिक्षक/प्रधानाध्यापक/विव्यसलाई पेसागत सहयोगका निमित्त तालिकाबद्ध एवम् एजेन्डासहितको विद्यालय भ्रमण सङ्ख्या बढाउने।
- TSM Handbook मा उल्लेख भएअनुसार नतिजा सूचकका आधारमा प्रत्येक शिक्षकले विद्यार्थी उपलब्धिस्तर सर्वेक्षण गर्ने र त्यसका आधारमा समयसीमासहितको शिक्षण सुधार योजना (TIP) निर्माण गरी सोहीअनुरूप प्रभावकारी शिक्षण सम्पादन गर्ने र त्यसको रिपोर्टिङ गर्ने।

- त्यसैगरी प्रत्येक प्र.अ.बाट शिक्षकहरूले पेस गरेको TIPs र समष्टिगत TIP उपलब्धि प्रतिवेदनहरू तोकिएको समय तालिकामा सम्बन्धित RC/LRC/ETC पठाउने।
- प्रत्येक RC/LRC/ETC बाट विद्यालय/प्र.अ.हरूले पेस गरेको TIPs का आधारमा TIP सहायता योजना तयार गरी प्रभावकारी कार्य सम्पादन गर्ने र प्राप्त प्रतिवेदन एवम् आफ्नो कार्य प्रगति समेत समावेश गरी TSM उपलब्धि प्रतिवेदन तयार गरी सम्बन्धित जिशिका र शैताके 'क' समक्ष पेस गर्ने।

## अनुगमन तथा कार्यान्वयन सुनिश्चितीकरण प्रक्रिया

- जिशिकाबाट प्रत्येक जिल्लाको अगुवा स्रोत केन्द्र (L/RC/ETC) र अन्य स्रोतकेन्द्र (RCs, TPD-hub) का गतिविधिहरू अनुगमन र निरन्तर सहायता प्रदान गर्न ती Hubs को क्लस्टर (Cluster) विद्यालय निरीक्षकहरूको संख्याअनुसार बनाई प्रत्येक क्लस्टरका लागि एकजना वि.नि.लाई Cluster Focal-Officer (CFO) तोकि जनशक्ति परिचालनको व्यवस्था मिलाउने।
- CFO बाट कम्तीमा प्रत्येक दुई महिनामा एक पटक तोकिएको Hub Cluster भ्रमण गर्ने गरी कार्ययोजना आर्थिक वर्षको श्रावण महिनामा तयार गरी जिशिकाबाट स्वीकृत गराउनु पर्ने।
- CFO बाट Sample check का रूपमा केही विद्यालय र खासगरी Hub-cluster भ्रमण गरी सम्पादन गर्नुपर्ने मूलतः अनुगमन, Audit र Follow-up Support कार्यको विस्तृत प्रतिवेदन प्रत्येक दुई महिनामा सम्बन्धित जिशिका र शैताके 'क' समक्ष पेस गर्नु पर्ने।
- प्रत्येक CFO बाट आफ्नो Hub-cluster भित्र कम्तीमा वर्षमा एकपटक प्रति हव १०/१० विद्यालयका शिक्षकहरूलाई अन्तरविद्यालय भ्रमण व्यवस्था मिलाउने।



- अन्तरविद्यालय भ्रमणबाट मुख्य गरी शिक्षकहरूबीच आपसी अनुभव आदान प्रदानबाट पेसागत सिकाइ अभिवृद्धि गर्ने र पेसागत कार्यकलाप कार्यान्वयनको अवस्था र उपलब्धी शिक्षकहरू स्वयम्बाट लेखाजोखा गराई सम्बन्धित Hub लाई पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने उद्देश्य रहेको हुँदा सोहीअनुरूप यसको सञ्चालन गर्नुपर्ने ।
- प्रत्येक CFO ले आफ्नो Hub-Cluster भित्रका कम्तिमा नजिकका २-५ ओटा विद्यालयका शिक्षकहरूबीच आपसी भेटघाट, पेसागत अनुभव आदानप्रदान, सामाजिक कार्यकलाप (Social Activities) को अवसर वृद्धि जस्ता उद्देश्यका लागि Teacher club बनाइ दिने ।
- यस्ता Teachers Clubs ले सम्बन्धित RC/LRC/ETC बाट सञ्चालन गर्ने TPD कार्यक्रम तथा अन्य बैठक/सेमिनारमा सकारात्मक दबाब समूहका रूपमा कार्य गर्न सक्ने ।

### निष्कर्ष

शिक्षकको क्षमता र शिक्षण कौशल पेसागत विकासबाट प्राप्त हुन्छ । पेसागत विकासको निरन्तरताले विद्यार्थीको सिकाइमा सकारात्मक प्रभाव पार्दछ भन्ने कुरा अध्ययनले प्रमाणित गरेको छ । पेसागत विकासको समयावधि लामो हुँदा यस अवधिमा नयाँ कुरा निरन्तर सिक्ने सिकाउने अवस्थाले शिक्षकको सक्रियता अन्य पेशा तथा व्यवसायभन्दा फरक छ । नेपालमा ढिलो भए तापनि विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले आगामी ५ वर्षमा सबै शिक्षकलाई ३०

दिनको मागमा आधारित पेसागत विकास तालिम दिने नीतिगत व्यवस्था गरेको छ । लामो अवधिको तालिम ९८ प्रतिशत शिक्षकले प्राप्त गरिसकेको अवस्थामा शिक्षक तालिमको विकल्प नै पुनर्ताजगी तालिम हो । नयाँ मोडेलको शिक्षकको पेसागत विकास तालिमलाई १०/१० दिनको अवधि र विद्यार्थीको सिकाइ बढोत्तरीसँग आबद्ध गरिएको छ । तालिमको पहुँच र विस्तार गर्न आधारभूत तहका लागि स्रोतकेन्द्र र माध्यमिकका लागि शैक्षिक तालिम केन्द्र वा तालिम केन्द्र नभएका जिल्लामा अगुवा स्रोतमा तालिम लिने व्यवस्था गरिएको छ । यसले शिक्षकलाई सिकाइप्रति जिम्मेवार बनाउनुका साथै नयाँ ज्ञान र सीप सिक्न प्रेरित बनाउँछ । शिक्षकमा सिर्जनात्मक सोचको विकास भइ बालमैत्री वातावरणमा शिक्षण सिकाइ हुने विश्वास गर्न सकिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६६) । शिक्षकको पेसागत विकास कार्यान्वयन पुस्तिका, सानोठिमी, भक्तपुर

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६६) । शिक्षकको पेसागत प्रशिक्षक निर्देशन पुस्तिका, सानोठिमी, भक्तपुर

Ministry of Education, *School Sector Reform Plan, 2009-015*, Kathmandu :Author

Eleonora Villagas-Reimers: Teacher professional development an international review of the literature, UNESCO, 2003. Int. Institute for Educational Planning. (IIEP)



# शिक्षणमा उत्प्रेरणाको उपयोग

पुण्यप्रसाद धिमिरे  
शा.अ., शिक्षा मन्त्रालय

## आमुख

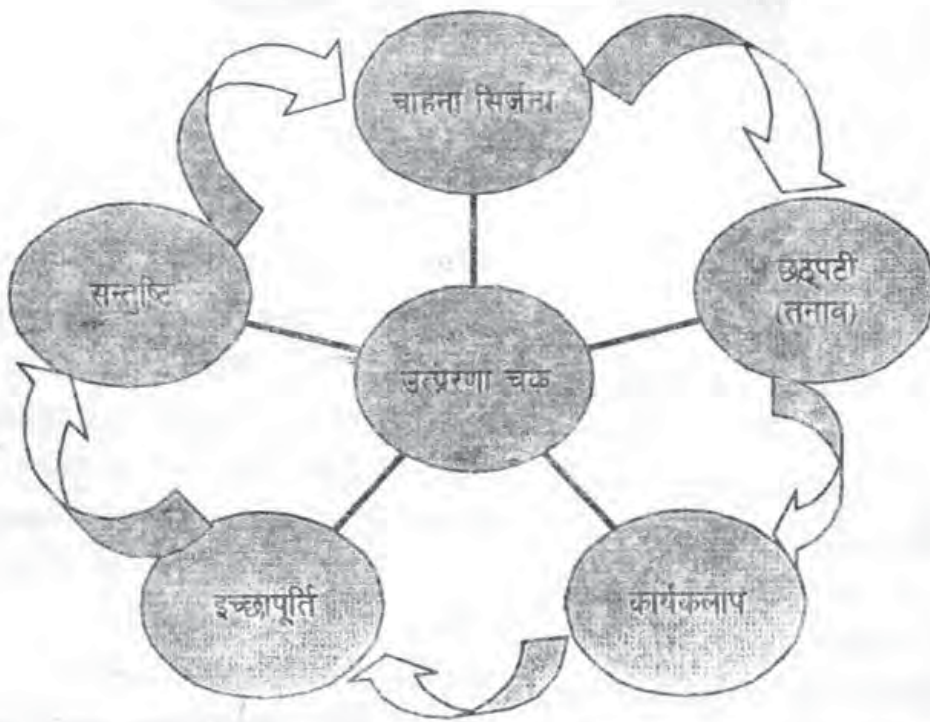
शिक्षण गर्नु भनेको शिक्षार्थीमा आवश्यक ज्ञान, सिप तथा व्यवहारमा परिर्माण गर्न विषयवस्तुको हस्तान्तरण गर्नु हो। विषयवस्तुको हस्तान्तरण रोचक र प्रभावकारी नभएमा सिकारु उत्प्रेरित हुँदैनन् र शिक्षकको शिक्षण पनि अर्थहीन बन्न पुग्दछ। हुन त सबै सिकारु एउटै आचरण, बानी व्यवहार, प्रवेश व्यवहार, पारिवारिक अवस्था, स्वभाव गुण आदिका आधारमा फरक-फरक हुन्छन्। सिकारुहरूलाई उत्प्रेरित बनाउन उसका आवश्यकता इच्छा, चाहना बुझ्नु आवश्यक हुन्छ। सिकारु एउटा पुस्तक हो उसलाई चिन्न पानापाना पल्टाएर पढ्नु पर्दछ भन्ने भनाइ छ। उसलाई राम्ररी चिन्न सकेमा मात्र उसलाई गतिशील बनाउन सकिन्छ। उत्प्रेरणा (motivation) शब्द व्यक्ति विशेषको आन्तरिक एवं मनोवैज्ञानिक विषयसित सम्बन्धित भएकोले यसलाई यो नै हो र यसरी नै गर्न सकिन्छ भन्ने कुनै ठोस शब्द तथा उपाय छैन। व्यवस्थापन विश्वकोष (Management Encyclopedia) का अनुसार उत्प्रेरणा भन्नाले तोकिएको लक्ष्य प्राप्तिको लागि तत्परता हो, यसले स्वेच्छताको तयारी र विन्दुपथको भुकावबारे समेत भाव जाहेर गर्दछ। आइ.सी.लिलिसका अनुसार कुनै कार्य सम्पादन गर्न उत्पन्न आन्तरिक इच्छा वा जाँगर नै उत्प्रेरणा हो। यी भनाइबाट यो स्पष्ट हुन्छ कि उत्प्रेरणा आन्तरिक मनोबलको उपज हो, जसले सिकारुमा इच्छित सिकाइउपलब्धि हासिल गर्न मद्दत गर्दछ। शिक्षण सम्बन्धी उत्प्रेरणामा सिकारु, विषयवस्तु र कक्षा वातावरण तीन तत्वले महत्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ। सिकारुमा उत्प्रेरणा जगाउन सर्वप्रथम सिकारुको आवश्यकता, दृष्टिकोण, सिकाइमा लगनशीलता, प्रवृत्ति, आकांक्षा, कार्य क्षमता आदि

पक्षमा जानकारी हुनुपर्दछ। दोस्रो पक्ष विषयवस्तु हो जसमा सिकाइ तत्परता, रुचि, पूर्वव्यवहार, जीवनसापेक्षता, सान्दर्भिकता आदिका आधारमा सिकारु उत्प्रेरित हुने नहुने भन्ने कुराको निर्धारण गर्दछ भने तेस्रो तत्व कक्षा वातावरण हो जसमा, शिक्षक, शिक्षण योजना, वसाइ व्यवस्था, शैक्षिक सामाग्रीको पहुँच, सहपाठी, पृष्ठपोषणा, सिकाइ स्रोतको उपलब्धता आदि पर्दछन्। यी तत्वहरूकै कारणबाट सिकारुमा सकारात्मक (इनाम, धन्यवाद, कदर, प्रशंसा), नकारात्मक (हल्ला गर्ने, भनेको नमान्ने, अट्टेरी हुने, कक्षा छोड्ने, भाग्ने, सिकाइमा सहभागी नहुने) स्थितिको सिर्जना हुन्छ। सिकारुलाई पहिलो अवस्थामा राख्न सक्नु सफल शिक्षणको उदाहरण हो

शिक्षा मनोविज्ञानले उत्प्रेरणालाई आन्तरिक र बाह्य गरी दुई भागमा वर्गीकरण गरेको पाइन्छ। आन्तरिक उत्प्रेरणाले आन्तरिक चाख, स्वःजवाफदेहिता, सिकाइमा आनन्दित हुने, लगनशील भएर लागि रहने विशेषताको सिर्जना गर्दछ र सिकारु सिकाइमा तल्लीन हुन्छ, यस्तो अवस्था जीवनको वास्तविक प्रयासबाट प्राप्त हुन्छ। अर्कोतिर बाह्य उत्प्रेरणाले एउटा विशिष्ट कार्य पूरा गराउन, एउटा व्यवहार सिकाउन वा परिवर्तन गर्न सक्दछ। एउटा कक्षा पास गरेर अर्को कक्षामा जान उद्दत विद्यार्थी केवल कक्षाचढाइको प्रलोभनमा हुन्छ तर आन्तरिक उत्प्रेरणाले सिकारुको अन्तिम लक्ष्यसम्म पुग्न उर्जा प्रदान गर्दछ। वास्तविक उत्प्रेरणाले चक्रिय स्वरूप लिन्छ र अन्ततः त्यो निरन्तर रूपमा चलिरहन्छ वा सिकाइमा लागि रहन्छ जसमा निम्न तत्व पर्दछन्

सिकारुलाई यस चक्रमा घुम्न सहयोग गर्नु र बेफुर्सदी बनाउन उत्प्रेरित गर्नु नै शिक्षण हो। यो उत्प्रेरणको





चक्र आन्तरिक रूपमा चलन सकेमा असफलता भन्ने प्रश्न नै रहदैन । शिक्षण गरिने विषयवस्तुको व्यवस्थापन उचित तवरले गर्न सकिएमा वा सिकारु, विषयवस्तु, र कक्षाशिक्षणले उत्प्रेरणा चक्रको निर्माण गर्न सक्दछ । व्यक्ति कसरी आफ्नो कार्यप्रति उत्प्रेरित हुन सक्छ भन्नेबारे विभिन्न सिद्धान्तहरू प्रतिपादन भएका छन् । जसमा सन् १९४० मा Abraham H. Maslow ले आवश्यकताको पदसोपान सिद्धान्तमा शारीरिक आवश्यकता, सुरक्षा, सह अस्तित्व, आत्म सम्मान र आत्म बोध गरी पाँच चरण देखाएका छन् । Frederick Herzberg ले निर्वाह तत्व र उत्प्रेरक तत्व गरी दुई खण्डमा वर्गीकरण गरेका छन् । Douglas Mc Gregor ले Theory X र Theory Y गरी दुई सिद्धान्तको उल्लेख गरेका छन् । Vroom ले आर्कषण, कार्यसम्पादन र पुरस्कार सम्बन्ध गरी तीन तत्व देखाएका छन् । त्यस्तै Cafeteria Model ले व्यक्तिको रुचि, चाहना, इच्छा, अवस्थाअनुसार मानिस कुनै पनि कार्यको लागि उत्प्रेरित हुन्छ भन्ने कुरा उल्लेख गरेका छन् । शिक्षणका क्रममा यी सिद्धान्तहरूको अध्ययन उत्प्रेरणामा के किन र कसरी भन्ने बुझ्न सहयोग गर्दछन् ।

शिक्षणमा उत्प्रेरणालाई कसरी उपयोग गर्ने ?

शिक्षणमा केही विद्यार्थीहरू सिकाइप्रति उत्साहित हुन्छन् तर धेरै विद्यार्थीहरूको लागि फरक किसिमका क्षमता प्रयोग गरी चुनौतिपूर्ण उल्लेखनाहरूको सिर्जना गर्न सक्नु पर्दछ । " Effective learning in the classroom depends on the teacher's ability.....to maintain the interest-that brought students to the course in the first place (Ericksen-1978.p3) शिक्षकले कक्षामा बस्नो उत्प्रेरणा जगाउने हो त्यसकै आधारमा विषयवस्तुको हस्तान्तरण असल वा खराब हुन पुग्दछ । यो पूर्णतया कक्षाको वातावरणमा नै भरपर्दछ । समस्याको कुरा के छ भने कुन विद्यार्थीलाई कसरी उत्प्रेरित गर्ने भन्ने जादुको छडी भने छैन । Bligh (1971) sars (1989) का अनुसार विषयवस्तु प्रतिको चाख, यसको उपयोगिताको बोध, प्राप्त गर्ने तरिका, आत्म निर्भरता र आत्मसम्मान जस्ता धेरै तत्वहरूले सिकाइ उत्प्रेरतासँग सम्बन्ध राख्दछन् । निश्चय नै सबै विद्यार्थीहरू उस्तै आवश्यकता, मूल्य, अनुभव तथा चाहनाले उत्प्रेरित हुँदैनन् । कतिपय विद्यार्थीहरूले एउटा विषयवस्तु सरल ढुङ्गले सिक्दछन् भने



कतिपयलाई उही विषयवस्तु चुनौतिपूर्ण भएको हुन्छ। (Bligh, 1971, Lowman, 1984, Kluwer, 1987; Lucas, 1990; जस्ता विभिन्न अनुसन्धानकर्ताहरूले विद्यार्थीहरूलाई आत्मनिर्देशित, स्वउत्प्रेरित गर्नु पर्ने कुराहरूमा जोड दिएका छन्। जसको लागि एउटा शिक्षकले निम्नानुसारका तरिकाहरू अपनाउनु पर्ने कुरा सिफारिस गरेका छन् :

- तत्कास निरन्तर, सकारात्मक पृष्ठपोषण प्रदान गर्नाले विद्यार्थीको सिकाई प्रति विश्वास बढ्दछ र राम्रो गर्न सक्छन्।
- विद्यार्थीहरूलाई प्रदान गरिने कार्य न त धेरै कठिन छ न त सारल नै भन्ने अवसरको निश्चितता गर्नुपर्दछ।
- विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ विषयको स्वबोध गर्न शिक्षकले सहयोग गर्नुपर्दछ।
- खुल्ला र सकारात्मक सिकाइ वातावरणको सिर्जना गर्न सक्नुपर्दछ।
- विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ समाजको सदस्यको रूपमा रहेको अनुभूति दिन सहयोग गर्नुपर्दछ।
- विद्यार्थीहरूसँग प्रत्यक्ष सहसम्बन्ध कायम गरी चुनौतिपूर्ण विद्यार्थीहरूलाई विशेष किसिमका प्रयास गरी प्रत्यक्ष उत्प्रेरणाका तरिकाहरू अपनाउनुपर्दछ।

### शिक्षणमा उत्प्रेरणा जगाउने सामान्य रणनीतिहरू :

१) विद्यार्थीहरूका वर्तमान आवश्यकताहरूलाई महत्व दिने :

कक्षामा प्रस्तुत गरिएको विषयवस्तुप्रति सन्तोष भएमा, विषयवस्तु प्रति आफैँ उत्प्रेरित भएमा विद्यार्थीहरूले असल सिकाइ गर्दछन्। कतिपय विषयवस्तुको सिकाइमा विद्यार्थीहरूलाई धेरै शृङ्खलामा क्रियाकलाप गर्नुपर्ने, नयाँ अनुभव आर्जन गर्नुपर्ने, सीप सिक्नु पर्ने, चुनौतिपूर्ण सहभागिता जनाउनुपर्ने, प्रत्यक्ष सहभागी हुनुपर्ने, सहपाठीसँग वा शिक्षकसँग प्रत्यक्ष अन्तरक्रिया

गर्नुपर्ने आदि आवश्यकता हुन सक्दछ। त्यस्ता विभिन्न प्रकारका आवश्यकतालाई सन्तुष्टि प्रदान गर्न र दिगो सिकाइ प्रदान गर्न विद्यार्थीका आवश्यकता अभिप्रेरित गर्ने, कक्षाकार्य, बहस र मूल्याङ्कन प्रणालीमा ध्यान दिनुपर्दछ।

२) सिकाइमा विद्यार्थीहरूको सक्रिय सहभागिता बनाउने :  
विद्यार्थीहरू सुनेर भन्दा गरेर सिक्दछन्। बनाउने, लेख्ने, आकृति करण गर्ने, सिर्जना गर्ने, समाधान गर्ने स्थिति सिर्जना भएमा मात्र कक्षामा सक्रियता आउँछ। निष्कृत्यताले विद्यार्थीको जिज्ञासामा कुनै प्रभाव पार्दैन। कक्षामा ठेट उत्तर आउने प्रश्न राख्नु भन्दा प्रश्नको समाधानको अनुमान वा सल्लाह प्रदान गर्ने किसिमको विद्यार्थीहरूलाई साहस प्रदान गर्नु पर्दछ। ठूला समूहमा भाषण दिनुभन्दा ससाना समूहमा काम गराउने, छलफल, अन्तरक्रियाको सुरुआत गराउने र सहयोगात्मक/सहकार्यात्मक पद्धतिको उपयोग गरी कक्षामा सक्रियता बढाउनु पर्दछ।

३) कक्षालाई धेरै उत्प्रेरित र कम उत्प्रेरित कसरी गराउन सकिन्छ विद्यार्थीहरूलाई सोधी विश्लेषण गर्न तगाउने:

कक्षा उत्प्रेरित भयो वा भएन भन्ने जानकारी लिन र शिक्षकले स्वमूल्याङ्कन गरी पृष्ठपोषण प्राप्त गर्न भर्खर शिक्षण भैसकेका कुनै दुइओटा पिरियडको तुलना गरी कुन बढी उत्प्रेरित थियो र कुन कम उत्प्रेरित थियो हरेक विद्यार्थीलाई आफ्नो दृष्टिकोण राख्न दिने र विद्यार्थीको धारणाका आधारमा उत्प्रेरणाको स्थिति निर्धारण गर्ने गर्नु पर्दछ। पूर्ण पिरियडको विश्लेषण गर्दा निम्न बुँदामा संगठित गर्ने गर्नु पर्दछ।

- शिक्षकको अनुभूति
- सामाग्रीको सान्दर्भिकता
- विषयवस्तुको सङ्गठन
- सामग्रीहरूको उपयुक्त कठिनाइस्तर
- विद्यार्थीहरूको सक्रिय सहभागिता



- कक्षा शिक्षणमा विविधता
- शिक्षक विद्यार्थीको प्रतिक्रिया
- उपयुक्त, ठोस, उदाहरणको बोधगम्यता

४) शिक्षण व्यवहारमा सुधार गरी विद्यार्थी उत्प्रेरित गर्ने :

विद्यार्थीहरूको सिकाइ स्तर विश्लेषण गरी शिक्षकले आफ्नो शिक्षण व्यवहारमा सुधार गर्नुपर्दछ । जवसम्म शिक्षकबाट बहुआयामिक ढङ्गले विश्लेषण गरी शिक्षण व्यवहार सुधार गरिँदैन तबसम्म शिक्षणका अन्य सबै प्रयास विफल हुन्छन् । शिक्षण व्यवहार सुधार गर्न निम्न उपाय अवलम्बन गर्न सकिन्छ :

- विद्यार्थीहरू उत्प्रेरित हुने, कडा श्रम गर्ने तथा विषयवस्तुप्रति चाख राख्ने उच्च तर वास्तविक अपेक्षा राख्ने ।
- अवास्तविक लक्ष्यहरू राख्नाले विद्यार्थीहरू असफल हुने भएकोले आत्म आलोचना, सवल पक्षको खोज, कमजोरी निराकरण गर्ने र आत्ममूल्याङ्कन हुने गरी विद्यार्थीहरूलाई नै प्राप्त गर्न सकिने लक्ष्य निर्धारण गर्न सहयोग गर्ने ।
- तिम्रो विषयवस्तु सिकाइमा म के सहयोग गर्न सक्छु, आवश्यकता के छ, विद्यार्थीहरूलाई भन्न लगाउने, अन्धाधुन्द अभ्यास गर्ने र सफलता प्राप्त नगर्ने स्थितिबाट छुटकारा दिन, यो तरिका हेर, आवश्यक परे सल्लाह माग, यो बाटो जाऊ भनेर सल्लाह दिनुपर्दछ ।
- यस्तै हुनुपर्दछ, भयो, चाहन्छौ, तिमिले यस्तै गर भन्ने अर्ती थोपनु भन्दा मलाई तिम्रो प्रतिक्रिया रुचिपूर्ण लाग्यो भनेर विद्यार्थीलाई स्वउत्प्रेरित हुने स्थितिलाई बलियो बनाउने ।
- कक्षामा विद्यार्थीविद्यार्थीबीच हुने प्रतिस्पर्धाले चिन्ता पैदा गर्ने र सिकाइमा अवरोध खडा गर्ने भएकाले कक्षामा एक अर्का विद्यार्थीसँग तुलना नगरी सहकार्य गराउने, र विद्यार्थी विद्यार्थी बीच प्रतिस्पर्धा नगराउने ।

- विषयवस्तुमा पोख्तता, उत्साह, शिक्षणमा आनन्दित हुने, विषयवस्तुलाई विद्यार्थीको जीवनमा ढाल्ने जस्ता व्यवहारले शिक्षक स्वयं ओतप्रोत हुने ।

५) विद्यार्थी उत्प्रेरित हुने किसिमले विषयवस्तुको सङ्गठन गर्ने :

- विद्यार्थीहरू यस विषयवस्तुमा किन प्रवेश गरेका हुन्, विषयवस्तुका बारेमा उनीहरूको कस्तो अनुभव छ र के चाहेका छन्, शिक्षण गर्न लागिएको विषयवस्तुबाट उनीहरूको शैक्षिक, पेसागत तथा व्यक्तिगत उद्देश्यमा कसरी सहयोग पुग्दछ भन्ने बारेमा विद्यार्थीका सवल रुचि बुझेर मात्र कक्षाको ढालनी गर्ने
- विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण गरिने विषयवस्तुका विकल्पहरू तयार गर्ने जस्तै(स्थलगत भ्रमणका वैकल्पिक स्थान, विषयवस्तुका वैकल्पिक एकाइ संभव भएसम्म छनोट गर्न दिने र उनीहरूको तर्कको आधारमा कक्षाको सुरुवात गर्ने ।
- शिक्षणमा गरिने विषयवस्तुको क्रम विद्यार्थीहरूको सिकाइ क्षमताका आधारमा सङ्गठित गर्ने ।
- विद्यार्थीहरूको उत्प्रेरित सहभागिता कक्षा शिक्षणको विविधताले सिर्जना गर्ने भएकोले भूमिका निर्वाह, वादविवाद, मस्तिष्क मन्थन, छलफल, प्रदर्शन, मामला अध्ययन, श्रव्यदृश्य प्रस्तुति, अतिथि शिक्षक प्रयोग, समूह कार्य आदिका आधारमा शिक्षण विधिमा विषयवस्तु अनुसार विविधता ल्याउने ।

६) कक्षा वा तहलाई जोड नदिने :

- गृहकार्य, परीक्षामा जोड नदिएर ३०-४० मिनेट गृहकार्य गर र के समस्या पर्दछ टिपेर आऊ, भन्ने जस्ता तरिकाबाट विद्यार्थीहरूलाई विषयवस्तुमा दक्षता हासिल गराउन सकिन्छ । कक्षा वा तह पास गर्न पढाइ गर्ने भन्ने मान्यता कम गर्नुपर्दछ ।



- संझने, रट्ने, कण्ठ गर्ने र उत्तर लेख्ने परीक्षाहरूमा भन्दा प्रयोग संश्लेषण र मूल्याङ्कन गर्ने स्तरका प्रश्नपत्रमा विद्यार्थीलाई अभ्यास गराएमा उत्प्रेरणा बढ्दछ ।
  - ढिलो सिकाइ गर्ने विद्यार्थीहरूलाई हौसला दिँदै कडा परिश्रम गरेमा तिमी पनि सफल हन्छौ, यो परीक्षामा असफल भएर केही फरक पर्दैन भन्ने सल्लाह प्रदान गर्ने ।
- ७) विद्यार्थीका प्रतिक्रियामार्फत उत्प्रेरित गर्ने :
- दिएका कार्यहरू विद्यार्थीहरूले के गरे, कस्तो गरे, उनीहरूका स्तरका आधारमा छिटोभन्दा छिटो छलफल गरी पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने ।
  - सकारात्मक तथा नकारात्मक वहसले उत्प्रेरणामा प्रभाव पार्ने भएकाले सानोभन्दा सानो सफलताको लागि पनि इनाम प्रशंसा प्रदान गर्नुपर्दछ जसले विद्यार्थीहरूलाई आत्मा विश्वास तथा सक्षम भएको अभ्यास मिल्दछ ।
  - विभिन्न किसिमका परियोजनाहरू दिएर साथीसाथीबीचमा उनीहरूको उत्पादन माथि समीक्षा गराउने र कसको उत्पादन उद्देश्य अनुसार भयो भन्ने वारेमा सहपाठीका बीचमा परिचित गराउने ।
  - नकारात्मक पृष्ठपोषणले पनि विद्यार्थीको सिकाइ स्तर सुधार गर्ने मद्दत गर्न भएकाले कुनै निश्चित कार्यमा कुन स्थानमा त्रुटि रह्यो त्यसमा मात्र भ्रमभ्रम्याउने, सतही रूपमा गाली नगर्ने । जसले गर्दा उनीहरूलाई आफ्नो कमजोरी सुधार गर्न उत्प्रेरणा जाग्दछ ।
  - परीक्षामा यो प्रश्नको यस्तै उत्तर लेख भनेर दवाव दिनुभन्दा समस्या दिने, बुझ्न लगाउने, ससाना समस्या समाधान गर्न लगाउने र उनीहरूको स्वागतिमा कार्य गर्न दिने जसले गर्दा विद्यार्थीहरूमा स्वअनुभवका आधारमा उत्प्रेरित भै दक्षता बढ्न जान्छ ।
- ८) विद्यार्थीहरूलाई पढाइसम्बन्धी क्रियाकलापबाट उत्प्रेरित गर्ने :
- विद्यार्थीहरूलाई विभिन्न प्रकारका सामग्री पढ्ने समय उपलब्ध गराएर ती सामग्रीले के आशय व्यक्त गर्न खोजेको छ ? के विषयवस्तु पेश गरेको छ भन्न लगाउने जसको लागि निम्न कार्य गराउन सकिन्छ :
- विभिन्न हाते पत्र (hand outs) वितरण गरी पढ्न लगाएर प्रश्नको वा समस्याको उत्तर खोज्न लगाउने ।
  - यदि कक्षाको आकार सानो छ भने विद्यार्थीलाई ३' x ५' का कार्ड उपलब्ध गराएर ती कार्डमा टिपोट गर्न लगाउने, विद्यार्थीले टिपोट गरेका कार्डहरू जाँची उनीहरूका व्यक्तिगत अभिलेख शिक्षकले राख्ने, परीक्षाको समयमा पुनर्ति कार्ड विद्यार्थीहरूलाई दिने, पुनर्फिर्ता लिने र पछिल्लो परीक्षामा पनि दिने जसले विद्यार्थीको प्रगतिमा सहयोग गर्दछ । यस्ता कार्डलाई survival card भनिन्छ ।
  - विद्यार्थीहरूलाई एक शब्द वा वाक्य दिएर विषयवस्तुसँग सम्बन्धित पढन योग्य एक पृष्ठ लेख रचना गर्न लगाउने ।
  - तिमीले कुन कुरा फह्यौ ? त्यसमा केके पायौ, कस्तो लाग्यो जस्ता सरल प्रश्न गर्ने र दवाव-मूलक र समस्यामूलक प्रश्न नगर्ने ।
  - दिइएको कार्य पूरा गर्न विद्यार्थीहरूलाई कक्षामा पढ्ने समय प्रदान गर्ने, सस्वर वा मौन पढाइबाट छलफल गरिने विषयको मुख्य सार खोज्न लगाउने ।
  - परीक्षामा पढेर उत्तर दिने प्रश्नहरूको व्यवस्था गर्ने ।
  - पढ्न मन नपराउने विद्यार्थीहरूलाई लेखन सम्बन्धी कार्य दिने जसले गर्दा लेख्न कठिन भएमा पुनःपढ्न पर्ने स्थितिका सिर्जना गर्दछ ।



माथिका रणनीतिहरू कार्यान्वयन गर्न शिक्षक एउटा कुशल कलाकार, विषय ज्ञाता, मनोविज्ञाता, मनोविज्ञत्ता, योजनाकार, व्यवस्थापक तथा मूल्याङ्कन कर्ताका रूपमा स्थापित हुनसक्नु पर्दछ जसका लागि उसले निम्न प्रश्नहरूको उत्तर खोज्न हर्दम तल्लीन हुनुपर्दछ । त्यसपछि मात्र शिक्षकले प्रभावकारी शिक्षण गर्न सक्दछ ।

- मैले विद्यार्थीका विभिन्न क्षमताहरू कसरी पहिचान गर्ने र उनीहरूसँग व्यक्तिगत रूपमा कसरी सम्बन्ध गर्ने ?
- मैले समूहमा राम्ररी काम नगर्ने समूहसँग कस्तो उपाय अपनाउने ?
- मैले सिकाइमा जिज्ञाशा नै नराख्ने विद्यार्थीहरूसँग कस्तो व्यवहार गर्ने ?
- मैले विद्यार्थीहरूलाई कसरी कक्षाको तयारी गराउने ?
- मैले कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूलाई कसरी सशक्त बनाउने ?
- मैले कक्षाका विद्यार्थीहरूले सिकाइ गरे वा गरेनन् र कसरी थाहा पाउने ?

कुनै व्यक्तिलाई उत्प्रेरित गर्ने भन्ने कुरा सजिलो छैन र केही उखान, तुक्का, कथा, कविताले मात्र सधैं उत्प्रेरणा जगाउँछ भन्न सकिदैन । शैक्षिक साहित्यका अनुसार वास्तविक उत्प्रेरणा जगाउन त्यस्ता सिकाइ क्रियाकलापको सिर्जना गर्नु पर्दछ जसले विद्यार्थीहरूमा आन्तरिक उत्प्रेरणा जागृत गर्न सकोस् । यसको लागि

उनीहरूको जीवनसँग सान्दर्भिक विषयवस्तु, स्थानीय उदाहरणहरू, वर्तमान घटनाहरू, श्रव्य दृश्य सामग्रीहरू तथा विषयवस्तुलाई व्यक्तिगत तथा सामाजिक संस्कृतिसँग सम्बन्ध गराउन सक्नुपर्दछ । विद्यार्थीहरूमा आन्तरिक उत्प्रेरणा जागृत गर्न सिकाइका क्रममा छनोटको अवसर, चुनौतिहरूको सन्तुलन, वास्तविक नमुनाहरूको प्रस्तुति, दौतरी/सहपाठी शिक्षण नमुना उपयोग, एक्लोपनाको अनुभूति हुन नदिने, सहयोगात्मक तरिकाको उपयोग आदि उपाय अपनाउन सकिन्छ । Answer card उपलब्ध गराउने, पुस्तकालय, कम्प्युटर वा प्राप्त स्रोत साधनको उपयोग गर्ने समय दिने, प्रतिभावन विद्यार्थीका विचार प्रस्तुत गर्ने, कथा वा उपन्यास पढ्न दिने, पावर प्वाइन्ट प्रयोग गर्ने सिर्जनात्मक क्रियाकलाप गराउने, असङ्गठित विषयवा वस्तुलाई सङ्गठित गर्ने अवसर दिने आदि तरिकाबाट पनि विद्यार्थीहरूमा उत्प्रेरणा जगाइ प्रभावकारी शिक्षण गर्न सकिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

भट्ट, भीमदेव(२०६०)-विकास प्रशासन, काठमाडौं :  
इन्दिरा भट्ट

<http://teaching.berkerly.edu/motivate.html>

[http://auto2teacherstuff.com/tips/  
motivatingstudent](http://auto2teacherstuff.com/tips/motivatingstudent)

[http://serc.carleton.edu/NASTworkshop/  
motivation.html](http://serc.carleton.edu/NASTworkshop/motivation.html)



# सङ्घीयतामा शिक्षा

खगराज वराल

निर्देशक, शिक्षा विभाग

## १. विषय प्रवेश

राष्ट्रले राज्यको संरचना सङ्घीयतामा जाने निर्णय गरेपछि केन्द्रीकृत शिक्षाप्रणालीको वर्तमान संरचनामा परिवर्तन हुनु जरुरी छ। हालसम्मको राजनीतिक परिदृश्यले राज्यको पुनसंरचनाको ढाँचा छर्लङ्ग नहुन सक्छ। अहिलेकै स्थितिमा कुन किसिमको ढाँचा हुने र अधिकारको बाँडफाँड कसरी हुने भन्ने आधार प्रष्ट पार्न कठिन भएको छ। सङ्घीयतामा जाने भनेपछि वर्तमान केन्द्रीय एकात्मक संरचना त पक्कै परिवर्तन हुने नै छ तर कस्तो भन्ने स्पष्टता मात्र नभएको हो। यस लेखमा सङ्घीयता, सङ्घीयता र विकेन्द्रीकरणमा फरक, सङ्घीयतामा शिक्षा, भावी चुनौती र अन्त्यमा निष्कर्ष प्रस्तुत गरिएको छ। लेखमा प्रस्तुत विचारहरू छलफलका विषयवस्तु हुन सक्छन् र भावी स्वरूपसँगै अधिकतम तालमेल हुन सकेमा लेखकीय विचारसँग मेल खाएको मात्र हुनेछ।

## २. सङ्घीयता

राज्य सञ्चालन गर्ने सिलसिलामा शासन सत्तालाई के कसरी सञ्चालन गर्ने तौर तरिकाबाट राज्यको स्वरूपलाई वर्गीकरण गर्ने गरिन्छ। शासन सत्तालाई केन्द्रीकृत वा विकेन्द्रित संसदीय वा अध्यक्षीय, एकात्मक वा सङ्घीय, के कसरी गर्ने हो प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा निर्वाचन गरिन्छ।

समान स्वार्थ र नियति बाँकेका विभिन्न एकाइहरूको दाता सङ्गठन सङ्घ हो। सङ्घ भन्ने बित्तिकै त्यसमा एकभन्दा बढी एकाइ हुन्छन्। विना एकाइ सङ्घ बन्न सक्दैन। राज्य व्यवस्थालाई दुईतहमा विभाजन गर्नु नै सङ्घीयता हो। ससाना अस्तित्व भएका राज्यहरूलाई एउटै सिङ्गो राष्ट्रमा समेटी केन्द्रीय सरकार र राज्य (प्रान्त) सरकारका बीच राज्य सञ्चालनार्थ आवश्यक शक्तिको विभाजन गरी

समन्वयात्मक ढङ्गले शासन सञ्चालन गर्ने व्यवस्था नै सङ्घीयता हो। यहाँ सङ्घीय व्यवस्थामा कतिओटा सङ्घ हुन्छन् भन्ने जनमानसमा चर्चा गर्ने गरेको सुनिन्छ। वास्तवमा सङ्घ एउटै हुन्छ, प्रदेशहरू धेरै हुन्छन्। प्रदेश (राज्य)हरू एकाइ हुन्। सङ्घ भनेको एकमुष्टमा राष्ट्र हो, प्रदेश/राज्य होइन।

ससाना स्वतन्त्र राज्यहरू वा सिङ्गो राष्ट्रलाई विभिन्न प्रदेश/राज्यमा विभाजन गरी आपसमा आफ्ना आवश्यकता पूर्तिका लागि मिलेर ठूलो राज्य निर्माण गर्दछन्। त्यही नै सङ्घीयता हो। निश्चित भौगोलिक सीमा र क्षेत्रभित्रका जनसमुदायमा शासन सञ्चालनका लागि स्वायत्त र समानान्तर हैसियतका द्वैध संरचनामा शक्ति र कार्यक्षेत्रको विभाजन गरिएको अवस्था हो, सङ्घीयता/सङ्घ र सङ्घीय राज्यको शक्ति, काम, कर्तव्य, अधिकार, संविधानमा नै उल्लेख गरिएको हुन्छ। संविधानमा नै केन्द्र/सङ्घले के गर्ने, प्रदेश/राज्यले के गर्ने भनी लेखिएको हुन्छ। संविधानमा लेखिएका अधिकार र कर्तव्यलाई सङ्घ र राज्य सरकारले एकपक्षीय रूपमा अदलबदल गर्न सक्दैनन् भने राज्य/प्रदेशहरू आआफ्ना कामका लागि स्वतन्त्र र स्वायत्त हुन्छन्। केन्द्र/सङ्घले बनाउने ऐन कानूनलाई पर्खेर बस्नु पर्दैन। सङ्घीयतामा राज्य/प्रदेशहरूको विभाजन विकेन्द्रीकरणको आधारमा नभै स्वायत्तताको आधारमा गरिएको हुन्छ। सङ्घीय राज्य स्वायत्तता, स्वशासन मात्र नभै साभेदारी पनि हो।

## ३. सङ्घीयता र विकेन्द्रीकरणबीच के फरक छ ?

विकेन्द्रीकरणमा स्थानीय सरकारहरूले कानूनद्वारा केन्द्रले प्रदान गरेको अधिकार भित्र रहेर काम गर्नुपर्छ। विकेन्द्रीकरणमाथिबाट तल अख्तियार, अधिकार प्रवाह



हुने पद्धति हो । विकेन्द्रीकरण कानुनी व्यवस्था हो । विकेन्द्रित व्यवस्थामा आत्म निर्णयको अधिकार हुँदैन भने सामुहिक निर्णय गरी केन्द्रले भङ्ग गर्न पनि मिल्दैन । मूलतः विकेन्द्रीकरण एकात्मक राज्य व्यवस्थापन बढी प्रचलित छ । विकेन्द्रित व्यवस्थामा महत्वपूर्ण निर्णयहरू केन्द्रमा नै हुन्छन् भने कानुन बनाउने हैसियत पनि तल्ला निकायमा हुँदैन । केन्द्रको मुख ताक्नु पर्ने प्रशस्त क्षेत्रहरू हुन्छन् । स्थानीय सरकार वा विकेन्द्रित निकाय केन्द्रको सहयोगी हुन् ।

सङ्घीयता विकेन्द्रीकरणको भण्डै उल्टो अवस्था हो । सङ्घीयतालाई अकेन्द्रीकरण पनि भन्न सकिन्छ । सङ्घीयतामा केन्द्रले अधिकार दिने नभई प्रदेश/राज्यहरू आफ्ना ऐन कानुन आफैं बनाएर काम गर्न स्वतन्त्र हुन्छन् । सङ्घीयतामा जनता जहाँ बस्छन् त्यही अधिकार दिइन्छ भने सङ्घले जनताले प्रदान गरेको अधिकार मात्र पाउँछ । सङ्घीयता एक प्रकारले तलबाट माथि अधिकार प्रदान गर्ने पद्धति हो । राज्य/प्रदेशले यी यी अधिकार लिन्छन् । केन्द्र/सङ्घलाई यी यी अधिकार यही प्रदेश/राज्यहरू पूर्ण स्वतन्त्र छन्, स्वायत्त छन् भने शिक्षा प्रशासनको जिम्मेवारी प्रदेश/राज्यहरूलाई अधिकार संवैधानिक व्यवस्थाबाट प्राप्त हुन्छ । महत्वपूर्ण निर्णयहरू आफैं गर्न सक्छन् भने एक राज्य/प्रदेश अर्को राज्य/प्रदेशबीच प्रतिस्पर्धा पनि हुन्छ ।

परम्परागत मान्यताअनुसार रक्षा, परराष्ट्र, मौलिक अधिकार र कर्तव्य सङ्घ वा केन्द्रमा रहने र अरु सबै अधिकारहरू संविधानबाट प्रदेश/राज्यहरूमा रहने व्यवस्था भएको पाइन्छ ।

#### ४. सङ्घीयतामा शिक्षा

सङ्घीयता सहमति र शक्तिको बाँडफाँड हो । राज्यको पुनःसंरचनाले कस्तो प्रकारको राज्यको चरित्र र स्वरूप निर्धारण गर्छ, त्यसका आधारमा नै शिक्षाको चरित्र, स्वरूप र संरचना निर्माण हुन्छ र त्यसैका आधारमा शिक्षाको संरचना प्रभावित हुन्छ ।

हातसम्पको राजनीतिक सहमतिलाई विश्लेषण गर्दा

देशमा विद्यमान प्रमुख दलहरू राष्ट्रलाई सङ्घीय संरचनामा लैजाने र सङ्घीय संरचनामा सङ्घ/केन्द्र, राज्य/प्रदेश र स्थानीय तह गरी तीन तहमा विभाजन गर्ने विचारमा सहमत भएको पाइन्छ । जातीय होस् वा भाषिक होस् वा साँस्कृतिक होस् वा क्षेत्रीयताका आधारमा होस्, स्वशासनमा आधारित केन्द्र, प्रदेश र स्थानीय निकायमा विभाग हुँदै सङ्घीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्रको ढाँचामा राष्ट्र प्रवेश गर्ने पक्कापक्की छ । नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ ले पनि सङ्घीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्रको परिकल्पना गरेको छ । यसै परिप्रेक्ष्यमा सङ्घीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्र नेपालमा हुन सक्ने शिक्षाको स्वरूपलाई प्रस्तुत गरिएको छ ।

#### हातसम्पको अभ्यास

एकात्मक राज्य सञ्चालन भएको नेपालको केन्द्रीकृत शासन ढाँचाबाटै शिक्षा पद्धति निर्देशित छ । शिक्षा मन्त्रालयदेखि विद्यालयतहसम्म केन्द्रीय नीति निर्देशनबाट सञ्चालित छन् । शिक्षा मन्त्रालयले नीति तर्जुमा गर्ने, शिक्षा विभागले नीति र कार्यक्रम कार्यान्वयनको व्यवस्थापन र समन्वय गर्ने क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयले निरीक्षण, अनुगमन, सुपरीवेक्षण र समन्वय गर्ने जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूले शैक्षिक नीति, कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन गर्ने परिपाटी छन् । विकेन्द्रीकरणको नाममा नामै मात्रको अधिकार प्रत्यायोजन, सीमित अधिकार निक्षेपण गरिए पनि यस्तो विकेन्द्रीकरणलाई निर्देशित विकेन्द्रीकरण (Directive Decentralization) भन्न सकिन्छ । प्रान्तीय र स्थानीय तहमा खासै स्वायत्ता र अधिकार प्रदान गरिएको छैन । स्थानीय निकायहरू शिक्षाको सम्बन्धमा अधिकार सम्पन्न छैनन् र केन्द्रले पठाइएका कार्यक्रम कार्यान्वयनमा सहजीकरण गर्नसमेत सकेको छैन ।

#### भावी स्वरूप

सङ्घीय संरचनामा केन्द्रीय तहमा केन्द्रीय सरकार, राज्य/प्रदेश तहमा प्रादेशिक सरकार र स्थानीय तहमा स्थानीय सरकार रहने व्यवस्था हुनुपर्छ ।



यसै अनुसार सङ्घीय संरचनामा शिक्षा पद्धति निम्नानुसार हुनुपर्ने अवधारणा प्रस्तुत गरिन्छ :

### (क) केन्द्रीय सरकार

केन्द्रीय सरकारको भूमिका संयोजनकारी र नीतिगत तत्त्वमा केन्द्रित रहनुपर्छ । यसका लागि केन्द्रमा मानव संसाधन विकास मन्त्रालय हुनुपर्छ । केन्द्रीय सरकारको भूमिकालाई निम्न बुँदामा उल्लेख गरिन्छ :

- शिक्षाको राष्ट्रिय नीति निर्माण गर्ने
- प्रान्तीय र स्थानीय सरकारका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रमको प्रारूप तयार गर्ने
- शिक्षाको राष्ट्रिय संरचना तयार गर्ने
- शिक्षाको गुणस्तर निर्धारण र मापदण्ड तय गर्ने
- प्रान्त र स्थानीय तहबाट प्रदान गरिने शिक्षाको उपाधिका लागि समकक्षता निर्धारण गर्ने आधार तयार गर्ने
- केन्द्रीय विद्यालयहरू र विश्व विद्यालयहरू सञ्चालन गर्ने
- शिक्षाका लागि वैदेशिक सहयोग आदानप्रदान गर्ने
- अन्तर्राष्ट्रिय मञ्चहरूमा राष्ट्रको तर्फबाट शिक्षासम्बन्धी सन्धि, सम्झौता, गोष्ठी, सेमिनारमा सहभागी हुने, राष्ट्रिय प्रतिवेदन प्रस्तुत गर्ने ।
- राष्ट्रिय शैक्षिक योजनाको निर्माण गर्ने
- वैदेशिक सहयोग, ऋण, अनुदान परिचालन गरी प्रान्तीय सरकारलाई एकमुष्ट अनुदान दिने
- अन्तर्राष्ट्रिय संस्था, गैह्र सरकारी संस्था, दातृ निकायहरूसँग समन्वयात्मक सम्बन्ध कायम गर्ने
- शिक्षाका लागि राष्ट्रिय शिक्षा कोषको व्यवस्था गर्ने
- उच्चस्तरका प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षासम्बन्धी कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने
- प्रान्तहरूबीचको शैक्षिकस्तर, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, जनशक्ति, परीक्षा

लगायत अन्य पक्षहरूमा न्यूनतम रूपमा एक रूपमा कायम गर्न र समन्वय गर्न प्रणालीको विकास गर्ने

- प्रान्त/राज्यहरूलाई साधनस्रोत, भौगोलिक विकटता, राष्ट्रले प्राथमिकता दिनुपर्ने विशेष क्षेत्र आदिका आधारमा अनुदान दिने ।

### (ख) प्रान्तीय/राज्य सरकार

- आफ्नो क्षेत्रभित्रको माध्यमिक शिक्षाको अनुमति, स्वीकृति सञ्चालन, रेखदेख, व्यवस्थापन गर्ने
- राष्ट्रिय शैक्षिक नीति, राष्ट्रिय शैक्षिक योजनाको आधारमा प्रान्तीय शैक्षिक नीति, रणनीति, योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्ने
- प्रान्तीय स्तरमा माध्यमिक शिक्षा बोर्ड गठन गरी माध्यमिक तहको परीक्षा सञ्चालन गर्ने, प्रमाणीकरण गर्ने
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपभित्र रही प्रान्त/राज्य भित्र माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री निर्माण गर्ने र कार्यान्वयन गर्ने
- आफ्नो योजना र लगानीमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम सञ्चालन गर्ने
- आफ्नो योजना र लगानीमा प्रान्तीय विश्व विद्यालय, महाविद्यालयहरू सञ्चालन गर्ने
- प्रान्तीय सरकारले लेभी, कर आदिबाट शिक्षा कर उठाएर स्थानीय सरकारलाई एकमुष्ट अनुदान दिने
- केन्द्रीय सरकारबाट अनुदान प्राप्त गर्ने अन्य आवश्यक कोषको व्यवस्था गर्ने
- सबै प्रकारका अपाङ्गहरूलाई विशेष शिक्षाको व्यवस्था गर्ने र विशेष शिक्षाको सम्पूर्ण जिम्मेवारी लिने
- प्रान्त अन्तर्गत प्रान्तीय क्याम्पस, प्रान्तीय विद्यालय सञ्चालन गर्ने, भौतिक व्यवस्थापनसमेतको व्यवस्थापन गर्ने
- प्रान्तीय स्तरमा शैक्षिक जनशक्तिको विकास र व्यवस्थापन गर्ने



- माध्यमिक तहका शिक्षक नियुक्तिका लागि प्रान्तीय शिक्षक सेवा आयोगको व्यवस्था गर्ने
- प्रान्तीय स्तरमा विज्ञान प्रयोगशाला, अनुसन्धान प्रतिष्ठान आदि सञ्चालन गर्ने ।

### (ग) स्थानीय सरकार

नेपालमा विद्यमान समयसम्म स्थानीय सरकारको अभ्यास भएको छैन । विद्यमान स्थानीय निकाय स्थानीय सरकार होइनन् र हाल स्थानीय निकाय पनि कर्मचारीतन्त्रबाट सञ्चालित छन् । सङ्घीयता पश्चात् पनि सानो वा ठूलो नजिक वा टाढाबाट अधिकार र शक्तिको नियन्त्रणमा रहने गरी स्थानीय सरकार गठन भएमा एकात्मक केन्द्रीयताको स्थानमा एकातात्मक प्रान्तीयता हुन सक्ने खतरा रहने छ । स्वायत्त स्थानीय सरकार स्थापित भएमा शिक्षा क्षेत्रमा यसको भूमिका निम्नानुसार हुनुपर्छ :

१. स्थानीय सरकारले स्थानीय सरोकारका विषयमा शिक्षा कर लगाउने
२. स्थानीय सरकारले समुदाय र स्थानीय स्रोतलाई समेत परिचालन गरी वित्तीय व्यवस्थापन गर्ने
३. प्रान्तीय सरकारबाट शिक्षा अनुदान प्राप्त गर्ने र सो अनुदान आधारभूत विद्यालय, प्रारम्भिक बालविकास, शिशु स्याहार केन्द्र, अनौपचारिक शिक्षामा विनियोजन गर्ने, सम्बन्धित संस्थाहरूलाई अनुदान दिने
४. आधारभूत विद्यालयहरू, प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र, शिशुस्याहार केन्द्र, अनौपचारिक शिक्षाको अनुमति, स्वीकृति, सञ्चालन, व्यवस्थापन, रेखदेख गर्ने
५. आधारभूत तहका विद्यालयहरूको पाठ्यक्रमअनुसार पाठ्यपुस्तक परीक्षा सञ्चालन, व्यवस्थापन गर्ने
६. राष्ट्रिय, प्रान्तीय शिक्षा नीति तथा योजनाअनुसार स्थानीयस्तरको शिक्षा नीति, रणनीति, योजनाहरू निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्ने

७. आधारभूत तहको शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रको मापदण्ड निर्धारण गर्ने, गुणस्तर नियन्त्रण गर्ने

८. स्थानीय स्वायत्त क्षेत्र अन्तर्गतका विद्यालयका शिक्षकहरूको छनौट, नियुक्तिका लागि स्थानीयस्तरमा शिक्षक सेवा आयोग गठन गरी कार्यान्वयन गर्ने

९. स्थानीय तहमा शैक्षिक जनशक्ति विकास, व्यवस्थापन गर्ने

१०. आधारभूत तहका नमुना विद्यालय सञ्चालन गर्ने

११. स्थानीय तहमा पुस्तकालय, वाचनालय, प्रयोगशाला, अनुसन्धान केन्द्र स्थापना, सञ्चालन र व्यवस्थापन गर्ने

१२. आधारभूत शिक्षाको अन्त्यमा स्तरीकरण परीक्षा सञ्चालन गर्ने र प्रमाणीकरण गर्ने

१३. स्थानीय सरकार अन्तर्गत शिक्षा क्षेत्र हेर्ने शिक्षा ब्युरो गठन गरी कार्यान्वयन गर्ने

१४. आफ्नो योजना र लगानीमा प्रारम्भिक स्तरका व्यावसायिक तालिम सञ्चालन गर्ने

१५. विशेष आवश्यकता भएका बालबालिकाहरूलाई आधारभूत तहको शिक्षाको सम्पूर्ण व्यवस्थापन गर्ने

१६. मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा सञ्चालन गर्ने

स्थानीय सरकारको सन्दर्भमा स्थानीय स्वायत्त क्षेत्र कसरी गठन हुने भन्ने सन्दर्भ महत्वपूर्ण छ । हाल विद्यमान ३९१५ गाउँ विकास समिति र ५८ ओटा नगरपालिकाहरू परिवर्तित राज्यको पुनरसंरचनामा हेरफेर हुनुपर्छ । स्थानीय निकायलाई शासन गर्ने त्यस भन्दा माथिल्लो स्थानीय निकाय हुनुहुँदैन । जिल्ला विकास समिति जस्तो स्थानीय निकायको आवश्यकता रहँदैन । स्थानीय स्वायत्त क्षेत्र अन्तर्गत सबै नगरपालिका हुनुपर्छ । नगरपालिकाको जनसङ्ख्या, आय स्रोत, सेवा सुविधाअनुसार महानगर



## सङ्घीय संरचनामा शिक्षा प्रणालीको तहगत बाँडफाँड

क्र.सं.	विषय क्षेत्र	केन्द्रीय सरकार	प्रान्तीय/राज्य सरकार	स्थानीय सरकार
१.	पूर्वप्राथमिक शिक्षा	-	नीतिगत व्यवस्था, अनुदान प्रदान	सम्पूर्ण व्यवस्थापन, सम्बालन
२.	आधारभूत शिक्षा	-	नीतिगत व्यवस्था, अनुदान प्रदान	अनुमति, स्वीकृति, सञ्चालन, व्यवस्थापन, शिक्षक नियुक्ति लगायत सम्पूर्ण कार्य
३.	अनौपचारिक शिक्षा	-	नीतिगत व्यवस्था, अनुदान प्रदान	सम्पूर्ण व्यवस्थापन
४.	शिक्षक विकास र व्यवस्थापन	-	माध्यमिक तह	आधारभूत तह
५.	प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम	-	मध्यम स्तरीय जनशक्ति उत्पादन	निम्न स्तरको जनशक्ति उत्पादन
६.	शिशु स्नाहार	-	-	सम्पूर्ण व्यवस्थापन
७.	नमुना विद्यालय	केन्द्रीय स्तरका	प्रान्तीय/राज्यस्तरका	स्थानीय स्तरका
८.	पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक	राष्ट्रिय प्रारूप तयार गर्ने	राष्ट्रिय प्रारूपका आधारमा पाठ्यक्रम निर्माण	पाठ्यपुस्तकको व्यवस्थापन
९.	परीक्षा	केन्द्रीय विद्यालय, केन्द्रीय विश्वविद्यालय, परीक्षाको मापदण्ड, परीक्षा प्रणाली, समकक्षता	माध्यमिक र प्रान्तीय विश्वविद्यालय, महाविद्यालय को परीक्षा	आधारभूत शिक्षाको परीक्षा सम्बन्धित, मापदण्ड निर्धारण
१०.	विशेष आवश्यकता भएका लागि शिक्षा	प्रान्तहरूलाई अनुदान	माध्यमिक र उच्च शिक्षा तहको सम्पूर्ण जिम्मेवारी	आधारभूत तहको सम्पूर्ण जिम्मेवारी
११.	उच्च शिक्षा	केन्द्रीय विश्वविद्यालय सञ्चालन	प्रान्तीय/राज्य स्तरीय विश्वविद्यालय सञ्चालन महाविद्यालय सञ्चालन	-
१२.	प्रयोगशाला, अनुसन्धान केन्द्र, पुस्तकालय	केन्द्रीय तहका	प्रान्तीय/राज्य तहका	स्थानीय तहका
१३.	अनुगमन सुपरिवेक्षण	केन्द्रीय तहबाट सहजीकरण, समन्वय	प्रान्तीय तहमा सघन रूपमा	स्थानीय तहमा, सघन रूपमा
१४.	शैक्षिक जनशक्ति विकास	केन्द्रीय विद्यालय र विश्वविद्यालयका लागि	माध्यमिक तह, प्रान्तीय विश्वविद्यालय र महाविद्यालयका लागि	आधारभूत शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, प्रारम्भिक बाल विकासका लागि
१५.	बन्धु संस्थागत समन्वय	वैदेशिक निष्पक्ष, संस्थाहरू	प्रान्तीय स्तरका सङ्घ संस्था	स्थानीय स्तरका सङ्घ संस्था
१६.	मातृ भाषामा शिक्षा	-	-	आधारभूत र अनौपचारिक शिक्षा सञ्चालन गर्ने



पालिका, नगरपालिका र उप नगरपालिका जस्ता संरचना हुनुपर्छ। स्थानीय स्वायत्त क्षेत्रभन्दा माथि प्रान्तीय सरकार बाहेक अन्य स्थानीय तहको भनिने कुनै संस्था, सरकार, निकाय हुनुहुँदैन।

### सङ्घीय संरचनामा शिक्षा क्षेत्रमा आउन सक्ने चुनौतीहरू

१. सबै प्रान्त/राज्य र स्थानीय स्वायत्त क्षेत्रहरू समान रूपमा सक्षम हुँदैनन्। राज्य र स्थानीय स्वायत्त क्षेत्रहरूमा लगानीका प्रकृतिहरू फरकफरक हुनसक्छन्। आम्दानीको स्रोत र आम्दानीको रकम पनि फरक हुनसक्छ। यस्तो अवस्थामा सबै प्रान्त/राज्य र स्थानीय स्वायत्त निकायले समान किसिमले व्यवस्थापन र सञ्चालन गर्न सक्दैनन्।
२. एउटै प्रान्त वा स्थानीय स्वायत्त एकाइमा भौगोलिक, जातीय, भाषिक, साँस्कृतिक विविधताका कारणले प्रदत्त अधिकारअनुसार कार्य सम्पादन गर्न कठिन हुनसक्छ।
३. शिक्षासम्बन्धी मौलिक हकहरूलाई समान रूपमा प्रान्त र स्थानीय स्वायत्त निकायहरूले कार्यान्वयन हुन नसक्दा संविधान प्रदत्त हकबाट सर्व साधारण विमुख हुने सम्भावना रहन्छ।
४. फरकफरक स्थितिमा समान गुणस्तर कायम गर्न कठिन हुन्छ।
५. प्रान्त/राज्य र स्थानीय निकायको आर्थिक अवस्था र स्रोतहरूको बाँडफाँडले प्रान्त र स्थानीय निकायपिच्छे लगानी फरक हुन्छ।
६. स्तर मापन र समकक्षता निर्धारणमा फरक पर्न गएमा र गुणस्तरीयता कायम गर्न नसकेमा राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय मान्यतामा प्रश्न उठ्न सक्छ।
७. केन्द्रीय सरकारले ध्यान दिनुपर्ने क्षेत्रहरू बढ्न सक्छन्। न्यून र कमजोर क्षेत्रमा बढी ध्यान

दिनुपर्ने र समान सहयोगको सन्तुलन कायम नहुँदा असन्तुष्टि बढ्न सक्छ।

८. स्थानीय स्वायत्त क्षेत्रलाई सबैले समान रूपमा सदुपयोग गर्न सक्दैनन् भने कमजोर क्षेत्र भन्ने कमजोर हुन पुग्छ।

९. प्रान्तीय/राज्य स्तरमा महाविद्यालय र विश्वविद्यालयहरू सङ्ख्यात्मक वृद्धि हुन पुग्छ।

१०. राज्य/प्रान्तहरूबीच शैक्षिक स्तर, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, जनशक्ति, परीक्षा लगायत अन्य पक्षहरूमा न्यूनतम एकरूपता र समन्वय कायम नभएमा असमानता बढ्छ।

### ५. निष्कर्ष

सङ्घीयता नेपालको लागि नौलो विषय हो। ससाना स्वतन्त्र राज्यहरू आफ्ना आवश्यकता पूर्तिका लागि ठूलो राष्ट्र बन्ने सङ्घीयता भन्दा हाम्रो सङ्घीयता फरक छ। हाम्रो सङ्घीयतामा सिङ्गो राष्ट्रलाई प्रान्त विभाजन गर्ने तर्फ रहेको छ। केन्द्रीय एकात्मक शासनमा अभ्यस्त संयन्त्रले सङ्घीय संरचनामा कार्यान्वयन गर्दा निकै कठिनाई आउन सक्छन्। अभैसम्म पनि सङ्घीयताको स्पष्ट नमुना आएको छैन भने प्रतिस्पर्धात्मक, सहकार्यात्मक, नियन्त्रित र आदेशात्मक मध्ये कस्तो किसिमको सङ्घीयता अपनाइने हो स्पष्ट छैन। अन्य देशहरूले अपनाएको सङ्घीयताको नमुना आयातित हुन सक्छ, समायोजन हुन कठिन हुन सक्छ।

शिक्षा क्षेत्रको सन्दर्भ पनि समग्रताभन्दा भिन्न हुने छैन। सहकार्यात्मक सङ्घीयता नै वर्तमान सन्दर्भमा उपयुक्त नमुना हुन सक्छ। सीमित स्रोत साधन र वैदेशिक सहयोगमा निर्भर अर्थतन्त्र भएको देशमा जनता पनि शिक्षामा लगानी गर्न समर्थ छैनन्। सबैका लागि शिक्षा र सहस्राब्दी विकास लक्ष्य हासिल गर्न केन्द्रले प्रान्त र स्थानीय स्वायत्त निकायहरूलाई ठूलै अनुदान उपलब्ध गराउनुपर्ने हुन्छ। क्षमता अभिवृद्धि भने सक्दा अधिकारको उपयोगमा समस्या आउन सक्छ। क्षमताको अभावमा गुणस्तरमा ह्रास



आउन सक्छ । शिक्षाका अधिकांश अधिकारहरू प्रान्त/राज्यलाई प्रदान गर्ने र सबै तहको शिक्षाको मापदण्ड मानक, ढाँचा केन्द्र निर्माण गरेर सहजीकरण गर्नु नै उपयुक्त देखिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

बराल, खगराज, कोइराला, सीताराम (सं.) २०६६, शैक्षिक विकासका बहु भाषिक चिन्तन, सोपान मासिक, डिल्लीबजार, काठमाडौं ।

महर, मैन सिंह (सं.) २०६६, शिक्षाका चुनौतीहरू, नेपाल विद्यार्थी सङ्घ, केन्द्रीय समिति, धोवीघाट, काठमाडौं ।

नेपाल शिक्षक युनियन, २०६६, शिक्षक मर्यादा, नेपाल शिक्षक युनियन, केन्द्रीय कार्य समिति, गौरीघाट, काठमाडौं ।

कानून किताव व्यवस्थापन समिति २०६३, नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३, नेपाल कानून किताव व्यवस्था समिति, ववरमहल, काठमाडौं ।

शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२, शिक्षा मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौं ।

शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना-दस्तावेज, शिक्षा मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौं ।

हिमाल खबर पत्रिका विभिन्न अङ्कहरू



# समावेशीकरण र सकारात्मक विभेद

सरस्वती पोख्रेल  
प्रशिक्षक, शैताके, काभ्रे

## पृष्ठभूमि

'प्रजातन्त्र', 'लोकतन्त्र' र 'गणतन्त्र' जस्ता शब्द २१औं शताब्दिका राज्य सञ्चालनका पद्धतिहरूसँग सम्बन्धित शब्दावलीहरू हुन्। यी शब्दहरू मानिसको जीवनमा संभवतः सबैभन्दा बढी दोहोरिने तथा प्रभाव पार्ने शब्दहरू बन्सिकेका छन्। राजनीतिशास्त्रले यस विषयमा धेरै समय तथा मसी खर्च गरिसकेको भएपनि यिनको एउटै विचार, दर्शन र चिन्तनको विविधताका कारण परिभाषा तथा जवाफ तयार हुन सकेको छैन। सही अर्थमा प्रजातन्त्रको अभ्यास हुन जाँदा प्राप्त हुने वैयक्तिक स्वतन्त्रताको उपभोगले पनि यसको एउटै परिभाषाको अपेक्षा गर्दैन। वर्तमान समयमा समावेशीकरण लोकतन्त्रसँग जोडिएर आउने विषय भएको छ। आफ्नै परिप्रेक्ष्यमा लोकतन्त्रको अभ्यास गरिरहेका लोकतान्त्रिक देशहरूमा पनि समावेशीकरणको प्रश्न उठेको अवस्था छ। राज्यको निश्चित भू-भाग भित्रका सबै नागरिकहरूको नीति निर्माण तहमा हुने सहभागितालाई सीमित पारेको अवस्थामा त्यस्ता प्रतिनिधित्व नभएका वा आवाज नसुनिएका वर्ग, समुदायका व्यक्तिहरूको पनि प्रतिनिधित्व हुने वा आवाज सुनिने व्यवस्थाताई सुनिश्चित गर्न समयक्रमसँगै लोकतन्त्रका स्वीकृत पद्धतिहरूमा परिमार्जनको क्रम क्रमिक रूपमा चलिरहेको पाइन्छ।

प्राचीन कालमा ग्रीसबाट सुरु भएको लोकतान्त्रिक अभ्यासमा आधुनिक युगमा आइपुग्दा पर्याप्त सुधार र परिवर्तन भएको छ। सबैको प्रतिनिधित्व सुनिश्चित हुनु पर्ने शर्त लोकतन्त्रको आधारभूत तत्वको रूपमा स्थापित हुनुपर्ने वर्तमानमा हामी आइपुगेका छौं। उल्लिखित परिप्रेक्ष्यमा लोकतन्त्र र समावेशीकरणको सम्बन्ध अविभाज्य बन्न पुगेको छ।

लोकतन्त्रका आफ्नै पूर्वशर्त, मापदण्ड, औचित्य र उपलब्धिहरू छन्। त्यसै गरी समावेशीकरणका पनि आफ्नै आधार, तर्क र उपायहरू विकसित भएका छन्।

## समावेशीकरण

समावेशीकरण 'समावेश' शब्दको विशेषण समावेशीमा करण प्रत्यय जोडेर बनेको छ। नेपाली बृहत् शब्दकोशमा समावेश शब्दको अर्थ सामेल गर्ने वा गराउने काम, सम्यक प्रवेश र कुनै विषय वा वस्तु अर्को विषय वा वस्तु भित्र मिल्ने काम, अन्तर्भूत हुने क्रिया, अन्तर्भाव भनी दिएको छ। (नेपाली बृहत् शब्दकोश, २०४०)। यसबाट समावेशीको अर्थ सामेल वा संलग्न गराउनु पर्ने भन्ने हुन्छ। अल्पसङ्ख्यक, सीमान्तकृत, पछाडि परेका, पारिएका वा बहिस्करणमा परेको व्यक्ति वा समुदायलाई राज्यको मूलधारमा समावेश गर्ने सन्दर्भमा गरिएको यो शब्दको परिभाषामा राष्ट्रको मूलधारमा समावेश हुन नसकेका उत्पीडित जात, जाति, धर्म, वर्ण, लिङ्ग, भाषाभाषी, सम्प्रदाय, समूह, समुदाय र क्षेत्रका व्यक्तिहरूलाई राष्ट्रको मूलधारमा समावेश गरी शक्ति, स्रोत, र अवसरमा न्यायोचित साभेदारी सुनिश्चित गर्नुलाई समावेशीकरण भनिन्छ। कार्यविधिगत लोकतान्त्रिक अवधारणाले कतिपय अवस्थामा लोकतन्त्रका सारभूत शर्तहरूको उल्लङ्घन गर्ने अनुमति समेत दिने गरेको छ। बहुमतको शासनलाई लोकतन्त्रको आधारभूत तत्वको रूपमा मानिने हुँदा समाज विकास क्रममा विभिन्न कारणले किनारा लागेका समुदाय वा व्यक्तिहरू राष्ट्रका नागरिक भएर पनि राज्यको साधन स्रोतमा उनीहरूको पहुँच नहुने आस्था सिर्जना हुन सक्दछ भन्ने उदाहरणबाट यसको पुष्टि हुने गर्दछ। यस्तो



अवस्थामा त्यस्ता विभिन्न स्वरूपमा रहेका अल्पमतको खास अधिकारहरूको प्रत्याभूत पनि गरी राज्यसंयन्त्रमा उनीहरूको सहभागितालाई सुनिश्चित गर्ने र राज्य संरचनाको सबै निकायमा उनीहरूको पहुँचको सुनिश्चितता गर्ने कुरालाई सामेल गरी राज्य व्यवस्थामा राज्यको भूभाग भित्र बस्ने सबै जनताको प्रतिनिधित्व तथा विकासको निश्चितता गर्ने कुरालाई समावेशीकरण भनिन्छ, समावेशीकरण लोकतन्त्रभित्रको सारवान लोकतान्त्रिक सिद्धान्त (Substantive democratic theory) संग निकट रहेको अवधारणा हो। यो सिद्धान्तले विशेषतः सरकारको नीतिमा जोड दिन्छ। समावेशीकरणले भने नीति निर्माणमा नै छुटेका जातजाति, भाषाभाषी, धार्मिक समुदाय वा वर्गलाई सामेल गराउने कुरामा जोड दिन्छ।

समावेशी शासन प्रणालीमा समावेशीकरणले निम्न अवस्थालाई प्रस्तुत गर्दछ।

- लोकतान्त्रिक शासन प्रणालीको आधारभूत संरचनाको रूपमा समावेशीकरण र सामाजिक सांस्कृतिक बहुलता विद्यमान रहेको अवस्था।
- राज्यको नीति निर्माणमा सहभागिता, राज्यका उत्पादनशील साधन र स्रोत माथिको पहुँच तथा नियन्त्रण, विकासका अवसरको उपयोगमा सबै क्षेत्र र वर्गको विशेषतः विकासको मूलधारबाट पछाडि परेका र पारिएका वर्गको समान सहभागिता।
- सबै वर्ग र क्षेत्रमा विभेद र हिंसाबाट मुक्ति र संरक्षण।
- विकासमा सामाजिक समता र समन्यायिकताको संरक्षण र सहभागिता।

### समावेशीकरण किन

सामाजिक न्यायको सुनिश्चितता समावेशीकरण राज्य प्रणालीले मात्र गर्दछ। समावेशी लोकतन्त्रको मूल मर्म राष्ट्र विकासमा सबै जात, समुदाय र वर्गको समान सहभागिता सुनिश्चित गर्नु हो। समावेशीकरणले राज्यमा रहेका भाषा, धर्म, जातीय

पहिचान, लिङ्ग, क्षेत्र, आर्थिक विपन्नता आदि कारणले राज्यको मूलधारमा सामेल हुन नसकेको वा राज्यको साधन स्रोतमा पहुँच नभएका नागरिकहरूलाई राज्यको मूलधारमा सामेल गराई वास्तविक रूपमा सार्वभौम बनाउने प्रयास गर्दछ। यसले लोपोन्मुख भाषा संस्कृतिको संरक्षण लगायत सन्तुलित विकासमा पनि उत्तिकै जोड दिई उल्लिखित आधारहरूमा विविध समूहमा विभाजित सामाजिक समूहको बीचमा ऐक्यबद्धता कायम गर्न ठूलो योगदान गर्दछ। अल्पसङ्ख्यक, सीमान्तकृत एवं सामाजिक वञ्चितिकरणमा पारिएका समुदायलाई भेदभाव रहित, समानता, सामुहिक पहिचानका आधारमा, सार्वजनिक जीवनमा सहभागिता बढाई विकासको मूलधारमा ल्याउनको लागि समावेशीकरण अत्यावश्यक मानिन्छ।

यसको माध्यमबाट मात्र राष्ट्रले विकासको फड्को मार्ने कुरा निश्चित छ। समावेशीकरणको विषय र प्रक्रियाको लागि सबै क्षेत्र, जाति र वर्गको सामाजिक न्यायका लागि व्यापक छलफल, बहस र प्रयास गरिनु अत्यावश्यक छ। यस किसिमको वृहत्तर प्रयासबाट मात्र आर्थिक, सामाजिक, राजनैतिक तथा शैक्षिक क्षेत्रमा यी वर्गको पहुँच र समावेशीकरण सम्भव हुने निश्चित प्रायः छ।

### समावेशी विकास

विकासको मूलभूत प्रवाहमा समावेश गरी सामाजिक वञ्चितिकरणमा परेका र पारिएका समुदायको उत्पादनशील साधन र स्रोत माथिको पहुँच बढाउने सबै प्रकारका विभेद र असमानताबाट मुक्ति, राज्यको निर्णय प्रक्रियामा अर्धपूर्ण र समानुपातिक प्रतिनिधित्व गराउने, मानव विकासका सम्पूर्ण अवसरहरूमा समतायुक्त पहुँच, उपयोग र नियन्त्रण हुने विकासलाई समावेशी विकास भनिन्छ। यसको एउटा अस्त्रको रूपमा सकारात्मक विभेदलाई लिने गरेको पाइन्छ।

### सकारात्मक विभेद

समाजको वञ्चितमा परेका र पारिएका वर्ग र समुदायलाई राज्यको नीति निर्माण लगायत सबै



तहमा सहभागिता र मानव विकासका अवसरमाथि समान किसिमको पहुँचका लागि अवलम्बन गरिएको विशेष नीति र तरिकालाई सकारात्मक विभेद भनिन्छ ।

राज्यका सुविधा सम्पन्न क्षेत्र, वर्ग र सुविधाबाट वञ्चित वर्गबीच रहेको विभेदको अन्त्य गरी वास्तविक रूपमा समान तुल्याउन वञ्चितमा परेका वर्गलाई समान तहमा पुर्याउन केही समयको लागि गरिने विभेदयुक्त तरिकालाई सकारात्मक विभेद भनिन्छ । सकारात्मक विभेदमा विशेषतः दुई किसिमका रणनीति अवलम्बन गरेको पाइन्छ ।

## १. क्षमता विकास र सशक्तीकरण

राजनैतिक, आर्थिक र सामाजिक-साँस्कृतिक रूपमा सबै नागरिकको विशेषतः पछाडि परेका वर्गका क्षमता विकास र सशक्तीकरण गरिनुपर्ने विज्ञहरूको राय छ । नेपालको सन्दर्भमा क्षमता विकास र सशक्तीकरणको लागि निम्न कार्य गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

- विभिन्न किसिमका सिप विकास तथा स्वरोजगारमूलक तालिमको व्यवस्था ।
- शैक्षिक अवसर दिलाई राज्यको नीति निर्माण लगायत निर्णय प्रक्रियामा क्षमता विकास ।
- राजनैतिक क्षेत्रको यर्थाथपरक अठोट व्यक्त हुनुपर्ने ।
- अन्तरराष्ट्रिय क्षेत्रमा व्यक्त गरिएको सरकारी प्रतिबद्धता पुरा गर्ने ।
- सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई सशक्त र भरपर्दो बनाउने ।
- विकासका प्रतिफलका हकदार महिलालाई बनाउने कानुनी संयन्त्रको विकास गर्ने ।

## २. आरक्षण

समाजमा सामाजिक वञ्चितीकरणमा परेका वा पारिएका समुदायको राज्यका नीति निर्माण लगायत सबै महत्वपूर्ण कार्य र अवसरहरूमा अर्थपूर्ण रूपमा सहभागिताको अवसर प्रदान गर्न अवलम्बन गरिने विशेष संरक्षणको कार्यलाई आरक्षण भनिन्छ ।

## समावेशीकरण तथा आरक्षणको सम्बन्धमा भएको संवैधानिक व्यवस्था

राज्यका हरेक क्षेत्रमा विशेषतः सिमान्तीकृत वर्गहरूलाई समावेशीकरण र सकारात्मक विभेदको माध्यमबाट समानुपातिक र अर्थपूर्ण सहभागिताको लागि नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ मा निम्न व्यवस्था गरिएको छ :

- भाग ३, धारा १४ को उपधारा १ : कुनै पनि व्यक्तिलाई जात, वंश, समुदाय वा पेसाका आधारमा कुनै किसिमको छुवाछुत तथा जातीय भेदभाव गरिने छैन । यस्तो भेदभावपूर्ण व्यवहार दण्डनीय हुनेछ र पीडित व्यक्तिले कानूनद्वारा निर्धारण भएबमोजिमको क्षतिपूर्ति पाउने छ ।
- भाग ३, धारा १४ को उपधारा २ : कुनै पनि व्यक्तिलाई जातजातिको आधारमा सार्वजनिक प्रयोगमा रहेका सेवा, सुविधा वा उपभोगका कुराहरू प्रयोग गर्नबाट वा सार्वजनिक स्थल वा सार्वजनिक धार्मिक स्थलमा प्रवेश गर्न वा धार्मिक कार्य गर्नबाट वञ्चित गरिने छैन ।
- धारा १८ मा रोजगारी तथा सामाजिक सुरक्षा सम्बन्धी हक सम्बन्धी व्यवस्था गरेको ।
- भाग ४, धारा ३५ को उपधारा ८, ९, १० र १४ मा निम्न कुरा उल्लेख गरिएको छ ।
- उपधारा ८ : महिला वर्गको शिक्षा, स्वास्थ्य र रोजगारीको विशेष व्यवस्था गरी राष्ट्रिय विकासमा अधिकाधिक सहभागी गराउने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ ।
- उपधारा ९ : राज्यले एकल महिला, अनाथ, बालबालिका, असहाय, बृद्ध, अपाङ्ग अशक्त र लोपोन्मुख जातिको संरक्षण र उन्नतिका लागि सामाजिक सुरक्षाको विशेष व्यवस्था गर्ने नीति अवलम्बन गर्नेछ ।
- उपधारा १४ : राज्यले महिला, दलित, आदिवासी जनजाति, मधेसी मुस्लिम लगायत अल्पसङ्ख्यक भूमिहीन, सुकुम्बासी, कमैया, अपाङ्ग, पिछडिएका



क्षेत्र तथा समुदायर द्वन्द्वपीडितका लागि सकारात्मक विभेदका आधारमा विशेष व्यवस्था गर्ने नीति अवलम्बन गर्ने छ ।

- भाग ४, धारा ३५ को उपधारा १० : शिक्षा, स्वास्थ्य, आवास, खाद्य सम्प्रभुता, रोजगारीमा निश्चित समयका लागि आरक्षणको व्यवस्था गरी आर्थिक तथा सामाजिक रूपले पिछडिएका दलित, आदिवासी जनजाति, मधेशी लगायत सीमाङ्कित समुदाय तथा गरिबीको रेखामुनिका मजदुर, किसानको उत्थान गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्ने छ ।
- उपधारा १४ : राज्यले महिला, दलित, आदिवासी जनजाति, मधेशी, मुस्लिम लगायतका अल्पसङ्ख्यक, भूमिहीन, सुकुम्बासी, कमैया, अपाङ्ग, पिछडिएका क्षेत्र तथा समुदाय र द्वन्द्व पीडितका लागि सकारात्मक विभेदका आधारमा विशेष व्यवस्था गर्ने नीति अवलम्बन गर्ने छ, भनी उल्लेख गरिएको छ ।

नेपालको निजामति सेवा ऐन २०४९ को परिच्छेद-३, दफा ७ को उपदफा ७ मा निम्न व्यवस्था रहेको छ ।

निजामती सेवालाई समावेशि बनाउन खुला प्रतियोगिताद्वारा पूर्ति हुने पदमध्ये ४५ प्रतिशत पद छुट्याई सो प्रतिशतलाई शतप्रतिशत मानी देहाय बमोजिमका उम्मेदवारबीचमा मात्र छुट्याछुट्टै प्रतिस्पर्धा गराई पदपूर्ति गरिने छ ।

क) महिला - ३३

ख) आदिवासी जनजाति- २७

ग) मधेशी - २२

घ) दलित-९

ङ.) अपाङ्ग -५

च) पिछडिएको क्षेत्र -४

शिक्षा ऐन २०२८, शिक्षा नियमावली मा समावेशीकरणको लागि भएको व्यवस्था

• शिक्षा ऐनले माध्यमिक शिक्षासम्म एवं पिछडिएका वर्ग एवं समुदायलाई निःशुल्क शिक्षा उपलब्ध गराउनुपर्ने व्यवस्था गरेको छ ।

• छात्रवृत्ति सम्बन्धी नियमावलीले दलित समुदायका विद्यार्थीलाई १० प्रतिशत छात्रवृत्ति दिने व्यवस्था गरेको छ ।

नेपाल सरकारका शैक्षिक कार्यक्रमहरू (पिछडिएको वर्गका लागि नीतिगत रूपमा व्यवस्था गरिएका मात्र)

• निशुल्क प्राथमिक शिक्षालाई क्रमशः अनिवार्य गर्नेतर्फ पहल गर्ने । यसो गर्दा पिछडिएका वर्ग (दलित, जनजाति, महिला, जनजातिहरू, तथा आर्थिक रूपले पिछडिएका बालबालिका)हरूका लागि छात्रवृत्तिको व्यवस्था गर्ने ।

• महिला, पिछडिएका जातजाति, दलित, जनजाति, अपाङ्ग जस्ता लक्षित वर्गमा उच्चशिक्षाको पहुँच पुऱ्याउन छात्रवृत्तिको व्यवस्था गर्ने ।

• प्राथमिक विद्यालयमा पहुँच नपुगेका बालबालिका विद्यालयमा भर्ना गराउन अभिभावकहरूलाई प्रोत्साहन (Booster) छात्रवृत्ति वितरण गर्ने । यसको लागि विद्यालय सेवाक्षेत्रभित्र रहेका र प्राथमिक शिक्षाबाट बञ्चित बालबालिकाका अभिभावकहरूलाई आफ्ना छोरा वा छोरीमध्ये पहिलो पटक विद्यालय आउनेका लागि मात्र पहिलो वर्षप्रतिविद्यार्थी रु ५०० उपलब्ध गराउने ।

• कक्षा १ देखि ५ सम्म अध्ययनरत सम्पूर्ण बालबालिकाहरूलाई निःशुल्क पुस्तक वितरण गर्ने ।

• कक्षा १ देखि ५ सम्म अध्ययनरत सम्पूर्ण दलित बालबालिकाहरूलाई छात्रवृत्ति वितरण गर्ने । प्राथमिक तहमा अध्ययनरत प्रति १ जना दलित विद्यार्थीका लागि प्रतिवर्ष रु ३५० बाँड्दै आएको छ ।

• कक्षा ६ देखि १० सम्म अध्ययन गर्ने सम्पूर्ण दलित विद्यार्थीलाई विद्यालयमा कुनै किसिमका शुल्क नलिने शर्तमा विद्यालयहरूलाई प्रति दलित



विद्यार्थीको रु ५०० का दरले सम्बन्धित विद्यालयलाई अनुदान उपलब्ध गराउने ।

- भर्नादर वृद्धि गर्ने, विद्यालय छाड्ने प्रवृत्ति कम गर्ने र अल्पकालीन भोकवाट राहत दिलाउन शिक्षाको लागि छाद्यान्न कार्यक्रम अर्न्तगत दिवा खाजा खुवाउने ।
- छात्रा भर्ना वृद्धि गर्ने ११ जिल्लाका १ लाख २ हजार बालिकाहरूलाई प्रतिमहिना २ लिटर तेल वितरण गर्ने
- सबै प्रकारका अपाङ्ग बालबालिकाहरूका लागि छात्रवृत्तिको व्यवस्था गर्ने ।
- अनैपचारिक शिक्षा कार्यक्रम अर्न्तगत सबैका लागि शिक्षा प्रदान गर्ने उद्देश्यले विभिन्न कठिनाइले गर्दा विद्यालय आउन नसकेका र बिचैमा विद्यालय छाडेका बालबालिकालाई विद्यालयमा ल्याउनको लागि वैकल्पिक विद्यालयको व्यवस्था ।
- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले दलित तथा जनजाति समुदायका लागि पूर्व सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षक तालिम छात्रवृत्ति प्रदान गर्ने । आर्थिक वर्ष २०६०/२०६१ देखि १२ वटा जिल्ला (भोजपुर, सुनसरी, ताप्लेजुङ, सिन्धुपाल्चोक, महोत्तरी, तनहुँ, म्याग्दी, दाङ, सुर्खेत, बाँके, हुम्ला र डोटी) मा शिक्षक तालिम छात्रवृत्ति प्रदान गरेको छ । पछि यो कार्यक्रम विस्तार गरी २२ जिल्लामा लागु गरेको छ । यस तालिममा सहभागीहरूलाई १० महिनाको लागि प्रतिमहिना प्रतिव्यक्ति रु ३००० का दरले छात्रवृत्ति उपलब्ध गराइयो ।
- आर्थिक वर्ष २०६५/२०६६ मा उपरोक्त पूर्वसेवाकालीन तालिमको लागि छात्रवृत्ति लिएर अध्ययन गरी पूर्वसेवाकालीन तालिम पुरा गरेका उल्लेखित २२ जिल्लाका सहभागीहरूको लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले १० दिने शिक्षक सेवा प्रवेश तालिम (शिक्षक सेवा आयोग प्रतिस्पर्धाको लागि तयारी कक्षा) प्रदान गरेको

छ । यसको लागि छात्रवृत्तिका लागि सहभागी छनौट गर्ने कार्य सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालय र शैक्षिक तालिम केन्द्रको समन्वयमा र पूर्वसेवाकालीन तालिम सञ्चातनदेखि शिक्षक सेवा प्रवेश तयारी कक्षा सञ्चालन कार्य सम्बन्धित शैक्षिक तालिम केन्द्रले गर्दै आएको छ ।

- शिक्षाको माध्यमबाट समावेशीकरण गरी विकासको मूलधारमा ल्याउनको लागि पाठ्यक्रम विकासकेन्द्रबाट विभिन्न २० वटा भाषाका प्राथमिक पाठ्यक्रम निर्माण गरी प्रकाशमा ल्याएको छ । (स्रोत: पा.वि.के)

### निष्कर्ष

शिक्षा मन्त्रालयबाट व्यवस्था गरिएका विभिन्न किसिमका छात्रवृत्तिहरू बास्केट प्रणाली अनुरूप वितरण हुने गरेका छन् । यस किसिमका छात्रवृत्ति साँभविहान गुजारा चलाउन नसक्ने समुदायको लागि समुद्रमा एक थोपा पानी विलाए जस्तै हुने गरेको छ । त्यस्तै दलित तथा जनजाति भएकै कारण हुनेछानेका भाइछोराले छात्रवृत्ति पाउने अवस्था रहि आएको छ । तसर्थ आवश्यकता र उपलब्ध स्रोतको अवस्था विश्लेषण गरी छात्रवृत्ति प्रदान गर्नुपर्ने देखिन्छ । विपन्न वर्गको लागि व्यवस्था गरिएको तेल तथा खाजाको व्यवस्था पर्याप्त छैन । उल्लिखित अवस्थाको विश्लेषण गर्दा पिछडिएको वर्गका लागि शैक्षिक पहुँच पुर्याउन गरेको प्रयास पर्याप्त भने होइन । तथापि यस्ता कार्यहरू सन्तुष्ट भन्ने छन् । पिछडिएका वर्गका लागि राज्यबाट गरेका संवैधानिक तथा नीतिगत व्यवस्था र कार्यक्रमलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्नको लागि प्रभावकारी अनुगमन, सुपरीवेक्षण प्रणालीको जरूरी देखिन्छ । अन्यथा यी सबै व्यवस्था हात्तीको देखाउने दाँत जस्तै बन्न जाने सम्भावना पनि त्यत्तिकै प्रबल रहेको छ । राज्यबाट गरिएको अवस्था विश्लेषण र तालिममा सहभागी प्रशिक्षार्थीहरू तथा विज्ञहरूको भनाइ अनुसार शिक्षक सेवा आयोगले सामयिक रूपमा लाइसेन्सको परीक्षा



लिनुपर्ने, रिक्त पदमा पदपूर्ति गर्दा पूर्वसेवाकातीन तालिम पुरा गरेका सहभागीहरूलाई प्राथमिकता दिनुपर्ने, माथिल्लो तहमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूलाई छात्रवृत्ति प्रदान गर्नुपर्ने, सशक्तीकरणको लागि तालिम प्रदान गर्दा Academic Course को परीक्षाको पछाडि सञ्चालन गर्नुपर्ने आवश्यकता टुङ्कारो रूपमा देखिन्छ। उल्लिखित व्यवस्था गरेको खण्डमा यी वर्गलाई शैक्षिक पहुँच पुर्याउन केही मद्दत पुग्ने देखिन्छ।

### **सन्दर्भ सामग्रीहरू**

नेपालको अन्तरिम संविधान -२०६३

निजामती सेवा ऐन २०४९,

शिक्षा नियमावली, २०२८ आठौँ संशोधन

नेपाली वृहत् शब्दकोश, (२०४०), नेपाल राजकीय प्रज्ञाप्रतिष्ठान

शासन सञ्चासनका नविन मान्यताहरू, सोपान मासिक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६२)। दलित जनजाति वर्ग विशेषता महिलालाई शिक्षाको मुलप्रवाहमा समावेश गर्ने कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका। भक्तपुर : लेखक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६२)। शिक्षक सेवा प्रवेश परीक्षा तयारी सामाग्री (प्राथमिक तह)। भक्तपुर : लेखक



# Can Nepal achieve the goals of EFA by 2015?

Khangendra Pradasad Nepal  
Section officer, NCED

## 1. Introduction

The World Education Forum on Education for All (EFA), held in Dakar, has adopted the Dakar Framework for Action (DFA), Education for All: Meeting our collective commitments. The Dakar Framework for Action lists six major EFA goals to be achieved by 2015. It also lists strategies for achieving the goals. The focus of the framework is on collective commitments, nationally as well as internationally to ensure that no country is left behind because of a lack of technical capacity or resources. This international commitment comes both as an inspiration as well as a support for the development of basic and primary education in Nepal. And the country has adopted continued EFA campaign as the core strategy of educational development. She has adopted the goals of EFA as the goals of educational development in the country. The time line and the strategies outlined by the world forum have also been adopted. The National Plan of Action for achieving the goals of EFA has thus been a national priority.

The National Plan of Action of Nepal has outlined its framework according to the following six major goals set by the Dakar Forum for the year 2015.

- Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children.
- Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities have access to free and compulsory primary education of good quality.
- Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programs.
- Achieving a 50% improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.
- Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005 and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girl's full and equal access to and achievement in, basic education of good quality.
- Improving all aspects of quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

These goals and strategies have been adopted in the NPA to suit the national contexts in keeping with the spirit and the ultimate goals of EFA. In view of the ethnic, social and linguistic diversities that the country is endowed with, one more goal has been considered while preparing the NPA. The goal



is to ensure the rights of indigenous people and linguistic minorities to quality basic and primary education through their mother tongue.

## **2. Description of EFA goals and specific national targets**

Nepal has formulated a national plan of action (NPA 2001-2015) to achieve EFA goals as directed by the Dakar framework for action. She has added one more goal for the Nepalese context. Nepal has been adopting different strategies to achieve the goals of EFA as mentioned in the national plan of action. The EFA goals are targeted to be achieved gradually phase by phase by 2015. The following table lists the targets in different time mark, particularly by the end of the national development plan periods.

## **3. Strategies to achieve the goals**

The EFA goals are part of the comprehensive national vision regarding implementation of basic and primary education in Nepal. Nepal envisages that by 2015 there should be universal access to quality basic education which is relevant to the current time. EFA campaign is the key strategy to be followed for giving a concrete form to the vision.

In order to fully achieve the EFA goals by 2015, the overall strategy is to co-ordinate and streamline all the ongoing programs including those undertaken by the government, local bodies, communities, NGOs and others concerned. The ongoing programs will be reinforced, the system capacity enhanced, and new programs launched, where necessary. There will be networking of educational institutions such as schools, Community Learning Centres, Community Based

Organizations, and other Non Governmental Organizations that will be continually generating knowledge and disseminating information. There will be a social web to ensure that all the children, youths and adults have at least basic knowledge, skills and information for sustainable living with dignity. The overall development strategy as suggested by the NPA consists of three stage strategies: immediate, medium term and long term strategies.

### **a) Immediate strategy (2001-2005)**

BPEP was the main immediate strategy to meet the targets set for 2005. BPEP is a major national program that has been developed according to the BPE Master Plan. It was started in 1992 as a project. The program was extended to Phase II (1999-2004) as the major government program for basic and primary education sub-sector.

The Tenth Plan (2002-2007) also constituted the immediate strategy for achieving EFA. For this, EFA targets were adopted in the 10th Plan.

Following BPEP, an evaluation was undertaken and EFA core plan document was prepared for the period (2004-09). The EFA core plan is already implemented by consolidating EFA program to make it more effective and encompassing.

BPEP and EFA core plan programs have been guided by regular reviews and preparation of Annual Strategic Implementation Plan (ASIP) with detailed program and budget breakdowns. Regular review meetings are held to monitor and facilitate the progression of the program. Besides the government budget, this program is supported by the donors' group under the basket funding scheme.



Table 1: Targets by core EFA indicators

S.N	Indicators	2000	2005	End of 10th Plan, 2007	By 2012 (including interim plan period)	2015
1.	Gross enrolment rate, GER for ECD	13	20	32	60	80
2.	% of New entrants at Grade 1 with ECD	10.5	30	40	65	80
3.	Gross Intake Rate, GIR at Grade 1	141	125	123	111	102
4.	Net Intake Rate, NIR at Grade 1	53.7a	67	73	89	98
5.	GER at Primary Grades 1-5	119.8	110	110	110	105
6.	Net Enrolment Rate, NER (Primary Grades 1-5)	80.4	88	90	95	100
7.	Primary Exp. /GNP	1.8h	1.9	2.0	2.3	2.5
8.	Primary Exp./Total Ed. Exp.	56.7b	60	62	65	65
9.	% of teachers with req. qualification and training	15.4	50	100	100	100
10.	% of teachers with required Certification	-	60	100	100	100
11.	Pupil Teacher Ratio	37	34	34	31	30
12.	12. Repetition Rate					
	Grade 1	42	30	24	14	10
	Grade 5	11	9	8	8	8
13.	Survival rate up to G5	63	71	75	86	90
14.	Efficiency	55	63	67	76	80
15.	% of Learning Achievement at Grade 5	40	52	57	70	80
16.	% of Literacy Age Group 15-24	70c	76	79	86	95
17.	% of Literacy					
	Age Group 6+ years	54c	65	75	85	90
	Age Group 15+ years	48c	58	63	70	75
18.	18. Literacy GPI (15+ years)	0.6 c	0.7	0.8	0.9	1.0

(Source : EFA National Plan of Action 2001-2015).

#### b) Medium term strategies (2005-12)

The major actions during the medium term plan strategy focus on quality and a satisfactory level of learning with life relevant skills, specifically emphasizing on:

- integrated approach to ECD -- community-based ECD and school-based ECD
- free and compulsory primary education of reasonable quality



- open learning opportunities to enhance life-long learning
- income generation program for the parents
- completion of infrastructure for the initiation of basic and primary education up to grade eight.
- increasing the minimum qualification of teachers (12+ years of education with 10 month training)

EFA core plan 2004-9 has been provisioned to address the medium term strategies; programs are already prepared such as School Sector Reform Program to continue the thrust of EFA after 2009.

### c) Long-term strategies (2012-15)

The long-term strategies of NPA constitute the last 3 years of the EFA national plan. In this stage the school sector reform program will address EFA activities comprehensively including quality and sustainability aspects. The major actions during the long-term plan will include:

- extension of basic and primary education up to grade 8 (grades 1-8)
- decentralized curriculum and textbooks with adequate life skill-related content
- improvement in the school curriculum practices as per the national curriculum framework
- ensuring promotion of teacher qualification and training
- introduction of information technology-based education at the basic and primary level
- comprehensive approach to development of school education including pre-primary, primary and secondary education,

drawing the support of the stakeholders focused on the contextual needs of children's learning

With the rapid development of primary school education and the increasing demand for higher levels of school education, it was felt necessary to take a comprehensive approach to school sector reform. In this regard, the government of Nepal has initiated development of a comprehensive school sector reform plan (SSR) since 2006. The plan was finalized, adopted, and implemented by the government in 2009. The major focuses of the SSR initiatives include:

- Rights based approach to quality education
- Ensuring inclusive classrooms and school environment
- Developing provisions for primary education in mother tongue
- Developing national framework of norms and standards for quality education
- Enhancing teacher capacity and qualification
- Re-structuring school education to consider 1-8 grades as basic and primary and 9-12 as secondary education
- Decentralizing school management with the focus on school based management to empower local bodies and ensure participation of the local community in school improvement
- Improving school management with emphasis on development of capacity of head teachers and the SMCs
- Promoting public-private partnership and linkages with NGOs/INGOs for expanding



resource base and ensuring equitable access of the disadvantaged to quality school education.

#### 4. Progress towards goals and objectives

Eighteen core indicators for EFA have been set to measure the goals. The table below shows the key indicators for the EFA Programme and compares the targets for 2008 with actual achievement for each indicator.

#### 5. Challenges to achieving the goals of EFA:

Majority of the primary school age children are now at least enrolled in schools (NER 91.8%, DOE 2008). The remaining 8% children who are never enrolled in a school are believed to be from the hard core unreached groups. Besides, a large section of children enrolled in a school drop out before completing grade 5. Many children (about 28%) repeat grade 1, many of them repeat the same grade for many years and eventually drop out. Dalits, communities in remote mountains all over the country, remote hills in the mid west and far west regions and the rural hinterlands of Terai region, mainly in the central Terai, are more likely to be from among the unreached groups. NLSS 2003/4 indicates that these hardcore unreached groups mainly belong to the poorest quintile. Most of the people from the poorest quintile belong to the disadvantaged, minority language groups, ethnic minorities, people who need to migrate seasonally as laborers, and nomadic groups who have subsistence living in the forest. Reaching these groups with ECD centers, schools, life skill education provisions, vocational training and technical education, nonformal education etc. is rather a very

challenging task. NLSS data also indicate that girls in these communities are likely to be more sufferer than in other communities. The issue of relevance of education is also crucial for these communities as they need to subsist on hard labor on day to day basis. On the other hand, it is these groups who need focused attention and support not only in terms of school education but also in the form of basic life skills. Quality of education must be strongly related to relevance to the communities like those of Rautes and Chepangs. And there are numerous communities needing such relevant education all over the country. One of the major challenges to providing quality basic and primary education for all relates to the political context based on the social and cultural values. There are numerous groups in Nepal that have been marginalized in the past and continue to be at the periphery because of the past. These include:

- a) Disadvantaged ethnic minorities (As per the list of the Council of the Ethnic Groups)
- b) *Dalits* (Disadvantaged caste groups among the Hindu religious groups)
- c) Residents of the rural districts (Northern zones, especially in the mid-western and far-western development regions and middle part of the southern Terai)
- d) Minority language groups

Obviously, there are substantial barriers to education for these disadvantaged or marginalized groups. The challenges to overcome these barriers relate to the issues of:

- a) Language
- b) Relevance of education for their day to



- day life
- c) Poverty, need for day to day subsistence earning
  - d) Poor quality of environment in the classrooms and the schools in the disadvantaged areas, and
  - e) Lack of sensitivity, awareness of the teachers, managers and administrators
- Budget allocation is rather a challenging aspect for resource poor Nepal. Currently, the gross

allocation is about 3.7% of GDP (GDP is about 628 billion Rupees in the year 2006-7, about 9 billion USD). The total share of education budget in the annual national budget is 16.8%. This is at the lower side of the current world trend. Most importantly the budget for non-formal education is about 1% which is insignificant compared to the huge illiterate population (According to census 2001 the adult literacy is 48% only). Similarly, the budget for TEVT is about 1% where as

**Table 9.1 Comparison of Key EFA Indicators, Targets and Achievements**

Indicators	2008 Target	2008 Achievement
Gross Enrolment Rate of Early Childhood/Pre School	51	63.4
Percentage of New entrants at Grade 1 with ECD	60	36.2
Gross Intake Rate at Grade 1	110	147.7
Net Intake Rate at Grade 1	95	83.1
Gross Enrolment Rate (Primary)	104	142.8
Net Enrolment Rate	96	91.9
Percentage of Gross National Product channelled to Primary education sub sector	2.3	2.0
Percentage of Total Education Budget channelled to Primary education sub sector	60	70
Percentage of teachers with required qualification and training	99	67.1
Percentage of teachers with required Certification	99	90
Pupil Teacher Ratio	37	43.8
Repetition Rates Grade 1	10	28.3
Repetition Rates Grade 5	3	7.3
Survival rate to Grade 5	85	73.4

Indicators	2008 Target	2008 Achievement
Percentage of Learning Achievement at Grade 5 <sup>2b</sup>	40	60
Literacy Rate Age Group 15-24	82	80
Literacy Rate Age Group 6+ years	76	72
Adult Literacy Rate (15+ years)	66	63
Literacy Gender Parity Index (15+ years)	0.9	0.84

(Source: EFA, Evaluation Report 2004-2009, By NORAD)



the youth population who are not covered by any institutional provision of education is about 80%. Obviously, meeting the literacy target as well as providing life skill education is likely to remain a challenging task with such inadequate resource provisions.

Percentage of budget allocation alone is not the indicator of the magnitude of accomplishments, for example the budget for ECD is also about 1% where as the GER for ECD has increased substantially. Obviously, in ECD, the community contribution, NGO and INGO contributions which are not reflected in the government budget seem insignificant. Nonetheless, the policy and program to address the literacy and life skill education need serious consideration.

Although gender parity of school enrolment at primary level has increased to almost 0.94, the issue of gender equality in education remains challenging. The global monitoring report 2006 has clearly pointed out that many countries including Nepal failed to fulfill the 2005 target of gender parity. The challenge relates to the ratio of female to male among teachers and educational personnel. The quality of gender environment in the schools and educational workplaces remains still behind the expected changes. The perceptions of the people still lack gender sensitivity. In many instances, gender needs are not even reflected in the educational development planning. There is a need for review of policies, programs and their implementation practices to address these issues.

Quality and relevance of educational provisions are generally inadequately addressed as a cross cutting issue in different

sub-sectors of the education system. This is one of the reasons why children drop out from the system without completing even the primary cycle, as well as lack of attraction of the youths and adults in literacy programs or life skill education programs including TEVT. There is a serious need to consider this issue in terms of policy as well as programs for improving quality and relevance. One of the urgent needs is to establish basic norms and standards regarding the educational provisions and that they are implemented and ensured through system of monitoring.

Economic factors still remain major as challenges for ensuring participation of all children in school and meaningful completion of even the primary education cycle. This is also a big challenge in the development of quality provisions for literacy and life skill education at the community level. Many good ideas such as community learning centres, school based technical education, and other community based educational activities could not be expanded or even sustained those that were piloted because of the lack of economic resources. Investment in adult education is still not a priority among most people particularly in the rural areas where people are needed to work for their subsistence living.

Social and cultural factors are also important aspects of challenges regarding education for all. Firstly, in Nepal, there is an oral tradition instead of literary tradition; this is one of the reasons why the illiteracy rate is so high among the adults, mostly the rural adults. Also this explains why they are not easily concerned/attracted to literacy classes provided by the government. Social and

cultural beliefs and practices are also the other main factors relating to gender inequity. Traditionally, female roles are perceived to be limited to household work, child rearing, and some social customs/festivals etc. The public roles in the new social, economic and political realms are just being considered as a matter of concern. Social cultural factors are also responsible for the creation of discrimination such as discrimination against dalits and ethnic minorities. Changing social and cultural factors is rather a difficult task. Information or knowledge alone is inadequate to bring change, whereas there is still a need to develop inbuilt programs in education to bring the desired changes.

There are many legal provisions now in place regarding educational participation for all including the disadvantaged on equal basis, and even supporting for the disadvantaged with special provisions. However there is still a lack of implementation mechanism to ensure effective translation of the provisions into reality. Besides the inertia of social/cultural values tended to override the legal provisions especially in the cases of discrimination based on caste, ethnicity and gender.

Nepal is a country of geographical diversities. Topographically, mountains and hills constitute over 70% of its land. Naturally, there are many rivers, cliffs, valleys, etc. Transportation is a major challenge for ensuring safe and easy access to educational institutions, particularly for children. The diversities are also a reason for existence of social diversities including so many languages, dialects, customs, etc. All these aspects are very challenging to address.

## 6. Suggestions for achieving the EFA

### goals

There are many challenges still remaining for Nepal to achieve the goals of EFA. The following suggestions should be followed to achieve the goals in time:

- Develop a policy on cost sharing based on studies to gain further understanding of what educational costs are met by families and the impact of these on enrolment.
- Develop a more complete policy on languages in education covering the use in primary education of specific languages, bilingual teachers, textbooks etc.
- Develop a policy for Inclusive Education articulating both the inclusive provision to be aimed for in all schools, and the envisaged roles, scope and scale of 'special' and 'non formal'/alternative education programmes.
- Simplify and sharpen scholarship schemes and criteria, whilst continuing to keep all types of basic education free of direct fees and costs.
- Target additional funding to disadvantaged schools through School Improvement Plans (SIPs), for locally-relevant strategies to address 'opportunity' costs of education.
- Strengthen 'in school' and 'whole school' training and support.
- Integrate the concepts of child-friendliness, gender sensitivity and diversity into a 'vision' of quality education and all quality strategies.
- Establish within a national body the capacity to carry out regular sample



assessments of student learning achievement in core skills.

- Ensure completion and use of School Quality Standards and Indicators.
- Clear operational frameworks for ECD, NFE and Adult Literacy should be developed by clarifying the purpose and priority target groups of each.
- The concept of 'Capacity Development' to encompass the deployment and management of all resources should be broadened.
- Build Capacity of School Management Committees (SMCs) and Parent Teacher Associations (PTAs) by orienting all SMC members, not only the chairperson, to their duties and ensuring that the SIP and social audit processes are understood by all stakeholders.
- Continue the attempts to ensure a more equitable distribution of teachers between districts and between schools within districts.
- Strengthen school supervision and inspection through revision of job descriptions to define further the roles of Resource Persons (RPs)/supervisors and the differentiated meanings of 'support', 'supervision' and 'inspection'.
- Strengthen and further institutionalize Monitoring, Evaluation and Learning by, e.g. developing capacity at national and district levels in the analysis and use of qualitative information to illuminate observations from quantitative analysis.
- The Government of Nepal should keep to its commitment to allocate 20% of the public sector budget to education, within

that share at least 60% should be allocated to EFAGoals.

- Explore ways to reflect within the funding formula the level of prior investment and poverty of Districts and, within Districts, within VDC.
- Design systems for plan aggregation from lower to higher levels. These include mechanisms to ensure mainstreaming of gender and equity into DEPs, VEPs and SIPs. These should be piloted in the system and revision and mainstreaming ensured should be through the provision of orientation and training to all the stakeholders.
- Continue efforts to make the Financial Management System more effective particularly regarding audit (financial and performance) at the school level.

## 7. Conclusions

In line with the aspirations of the people, the interim constitution of Nepal has decreed that basic and primary education will be right based and free up to secondary level, grade 10. There will be a need for developing implementation system and mechanism, budgeted programs and most importantly, consolidated commitments of the national government as well as the donors. Also there is a need of national strategy for eventual implementation of compulsory basic and primary education. The government should also address the emerging needs and aspirations of the people in terms of increased budgetary allocation. A comprehensive EMIS to support development of practical policies and plans that capture the contextual concerns is another important need. Such an EMIS

system should create database to disaggregate data by ethnicity, language, socio-economic status and other important indicators that have direct implications for the education of the children, particularly those from the disadvantaged. Such data system should be built at the village level as well as district level in coordination with the units of other line ministries and agencies. Improving quality and relevance of education is important to ensure that parents and children, particularly the disadvantaged, feel that the environment and the activities in schools are friendly and meaningful. Commitment and responsible participation of the local stakeholders including the school, community, parents and the government personnel is important for this. Preparation of DEP and VEP are important approaches for this. Since the status of achievement regarding EFA goals varies significantly by regions, districts, villages, social groups, and most importantly, by economic quintiles, there is a need for forming forums to take up the issues at those levels to ensure that their needs are addressed. In this direction, EFA forums should be formed at least at the district and VDC levels. Such forums should review the EFA status in the district and VDC and accordingly, identify issues and suggest strategies and policies needed to address the issues. Most importantly, there is a need to form a body at the local level to take the ownership of the EFA status and is empowered to take initiatives for improvements. For this, there is

an urgent need to activate and reinvigorate the locally elected bodies. In developing future programs and strategies there is a need to focus on the people in the poorest quintiles, as it was demonstrated as the most telling indicator of disadvantages in all respect. There is a need to undertake school mapping at the village level to ensure that schools are developed as per the need and demographic characteristics of the area. This should be linked with the EMIS system. There is still a need to focus school improvement at grade 1 as it is a critical juncture for high dropout, repetition, and is crucial for retention and future success of children. Also, there is a need for integrated approach of formal and non-formal provisions of education. The current provisions of literacy education, life skill education, and technical and vocational education need to be interlinked through a system and structured approach. The need is there to link educational activities, particularly adult literacy classes, life skill education, and technical and vocational education to poverty alleviation strategies.

## References

- Cambridge Education Ltd and MET'CON consultants (March 2009): Joint evaluation of Nepal's Education For All 2004-2009 Sector Programme, Kathmandu.
- Ministry of Education (2003): National Plan of Action, Education for All, 2001-2015, Kathmandu: Author
- Ministry of Education and sports (2007): Mid-decade assessment, Kathmandu: Author



# Constructivist pedagogy

Dr. Ananda Paudel  
Deputy Director, CDC

## Context

Learning as part of personal development. Learning is about change. it is change in behaviour and or the attainment of new behaviour. Learning is also defined that the act of experience of one that learns. knowledge of skills acquired by instruction is called learning. modification of behavioural tendency by experience is also termed as learning. Learning includes all of the things that we do to make it happen. Learning also involves helping people along the learning process. There are various understanding and interpretation of learning: a) as a quantitative increase in knowledge b) is acquiring information c) as memorizing d) is storing information that can be reproduced e) as acquiring facts, skills, and methods that can be retained and used as necessary f) as making sense or abstracting meaning g) involves relating parts of the subject matter to each other and to the real world i) as interpreting and understanding reality in a different way j) involves comprehending the world by reinterpreting knowledge and finally k) is a continuous process for the development of individuals: in a fullest sense.

There are three sets of learning theory generally used in education. they are: behaviorism (A particular embodiment of a positivist "scientific" approach to learning); humanistic (Arising from a value-base of empowering and even liberating the learner i.e. constructivism) and; cognitive (knowledge

generation). However, this article does not discuss about the theory of learning but the constructivist pedagogy i.e. constructing knowledge, making meaning and way of learning not the teaching. This article is based on various literature and their review. As it is the new area that all educational personnel have to understand and act accordingly. therefore, this article aimed to provide conceptual understanding about constructivism and constructivist pedagogy.

## Theories of learning with regard to constructivism

With regard to the theory of constructive learning mainly we have to use three theories of learning. they are Piaget, Ausubul and Vigotsky.

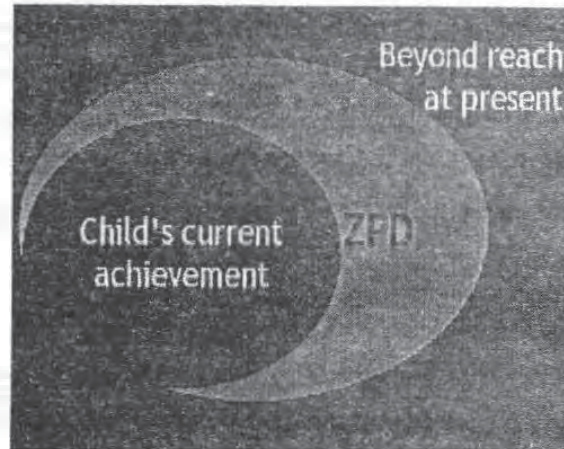
For Piaget, children and adults use mental patterns (schemes) to guide behavior or cognition, and interpret new experiences or material through the process of accommodation and assimilation in relation to existing schemes (Piaget, 1978). However, for new material to be assimilated, it must first fit an existing scheme. For Piaget, assimilation and accommodation are both part of the adaptation process. Piaget believed that human beings possess mental structures that assimilate external events, and convert them to fit their mental structures. Moreover, mental structures accommodate themselves to the changing aspects of the external environment. Piaget first emphasized the processes of

conceptual change as interactions between existing cognitive structures and new experience. According to Piaget (1973), children, as operational thinkers, progress through three stages of thinking: preoperational, concrete, and formal operational. Based on the assumed reality of these stages, constructivist teachers need to adapt their teaching style, approach, and content to the specific developmental stage of the child. Therefore, the emphasis is placed on the student rather than the teacher in the process of knowledge construction

Likewise, for Ausubel (1978) meaningful information is stored in networks of connected facts or concepts referred to as schemata. Ausubel argued that for learning existing schema plays crucial roles. As new information, which fits into an existing schema, is more easily understood, learned, and retained than information that does not fit into it (Slavin, 1988). Ausubel has stressed for "designing for learning" rather than planning for teaching.

The aspects of Vygotsky's i.e. "zone of proximal development" (Moll, 1990) has stated that there is a zone for each learner, which is bounded on one side by the developmental threshold necessary for learning and on the other side by the upper limit of the learner's current ability to learn the material under consideration (Vygotsky, 1978). In his words, ZPD is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

therefore, according to Vygotsky, the zone of proximal development refers to the range in developmental levels of knowing, from what a student can learn independently to what a student can learn in dialogue with others guided by a more competent peer (Vygotsky, 1978). the following diagram presents the Vygotsky's ZPD.



Constructivism is more a philosophy, not a strategy. Rather, constructivism is an underlying philosophy or way of seeing the world. This way of seeing the world includes notions about: a) the nature of reality (mental representations have "real" ontological status just as the "world out there" does) b) the nature of knowledge (it's individually constructed; it is inside people's minds, not "out there") c) the nature of human interaction (we rely on shared or "negotiated" meanings, better thought of as cooperative than authoritative or manipulative in nature) and d) the nature of science (it is a meaning-making activity with the biases and filters accompanying any human activity). Therefore, from the theoretical understanding it can be argued that while discussing about learning the educational planners, trainers and teachers should understand the principle of learning. For instance, a) learning is an active process in



which the learner uses sensory input and constructs meaning out of it b) people learn to learn as they learn: learning consists both of constructing meaning and constructing systems of meaning c) the crucial action of constructing meaning is mental d) learning involves language e) learning is a social activity f) learning is contextual g) one needs knowledge to learn h) learning takes time to learn i) motivation is a key component in learning. From the theoretical understanding it can be argued that constructivist theories are deeply connected with evolutionary perspectives and principles.

### **Constructivism**

Constructivism is a theory of learning or meaning making that individual creates their own new understanding on the basis of an interaction between what they already know and believe and ideas and knowledge with which they come into contact (Resnick, 1989). It has its foundation in philosophy (Smith, 1999). It is an epistemology, a philosophical explanation about the nature of knowledge (Airasian & Walsh, 1997). It is not an instructional approach, it is a theory about how learners come to know (Ibid). On the contrary there are other viewpoints given by others saying that constructivism is no theory, but a model of knowing. Constructivism may be used to build theory of learning (Thompson, 2000). Literature on constructivism mainly highlights that there are two main types of constructivism i.e. social constructivism and psychological constructivism.

Social constructionism or social constructivism constructs or builds the knowledge. political ideologies, values, the

exertion of power, and the preservation of status, religious beliefs and economic self interests determine human constructs as well as the knowledge (Phillip, 2000). According to Phillip the premise of social constructivism deals with the "source of knowledge"; what we know has been built up, "constructed," over the ages and has been influenced by culture, politics, religion, ideologies and other human interests (Phillips, 2000). social constructivism itself is a social practice, a manner of learning that requires participation in an activity (Sheehy, 2002) thus language, social interaction and participation become pivotal in social constructivism.

**Psychological constructivism :** it addresses the manner in which people learn. The basic premise is that knowledge is made, not acquired. This phenomenon does not focus on what should be known. it rather focuses on how it is known. Jean Piaget has theorized that children construct knowledge from their actions on their environment (Wadsworth, 1989). The process of learning involves both the learner and the knowledge being learned. For this, there should be learner, who acquires knowledge actively; the social learner who co-constructs knowledge in dialogue through others and; the creative learner whose needs to create or recreate knowledge for himself (Perkins, 1999).

### **Constructive pedagogy**

As we know that constructivism is a theory of learning not a theory of teaching (Richardson, 2003). Therefore, constructivist pedagogy would be instructional strategies that complement the constructivist belief of how people learn. Brooks (1999) developed five

tenets of constructivism that provide the groundwork for a constructivist classroom: (a) constructivist teachers seek and value student's point of view, (b) teachers structure lessons to challenge students suppositions, (c) teachers recognize that students must attach relevance to the curriculum, (d) structure lessons around big ideas, and (e) assess learning in context of daily investigations.

Additionally, Gregory (2002) describes six points with regard to constructivist pedagogy: (a) construct experience and knowledge of others into a form that is meaningful to an audience, (b) must be a dialogue between the proponent of a new idea and those she/h hopes to convince, (c) experts and teachers must listen to and actually become vulnerable to critiques by members of their communities, (d) each community should follow the inquiry where it leads, (e) meta-level inquiry regulates communities' inquiry practices, and (f) summative evaluations conserves standards of the discipline regarding knowledge and practice. These indicated that teachers have to use multidimensional techniques while delivering the curricula. various conceptual practices have to be in place during the pedagogical discourse. For instance, hands-on experiences, problem solving, decision making, thinking at the higher level, proving questions, understanding the background of students and their prior knowledge (Isaacson, 2004).

In a constructive pedagogy teachers have to prepare lesson plan. Thus, a basic activity of teachers in constructive pedagogy is lesson planning. In designing constructivist lessons they must considered student thinking

(Windschitl, 2002); scaffold the student's active intelligence (Gregory, 2002); and restructure pupils information, concepts and frameworks the learner already have (Driver & Bell, 1986). The importance of constructivist pedagogy further clarified by Alesandrini and Larson (2002). As they identify the components found in a constructivist lesson: a) conceptualization b) clarifying c) inquiring d) planning e) realizing f) testing g) modifying h) interpreting i) reflecting and j) celebration.

Windschitl (2002) identifies some guidelines when planning a lesson such as: (a) teachers must be aware of the student's prior awareness of ideas, (b) teachers need a clearly defined conceptual goal, (c) they need to include teaching strategies that challenge initial ideas, (d) the plans need to offer opportunities to utilize new ideas, and (e) the teacher needs to create classroom environment which encourages students to put forth and discuss ideas. For the constructivist teacher, Mowatt and VanName (2002) has identified some points or standards that teachers have to use while delivering their teaching learning activities. Personal readiness to be a facilitator is one of the component that teacher has to understand. Teachers have to understand and restructure the classroom environment is the second component. Third they have to set their tone according to the notion of constructive pedagogy. finally, they have to watch and observe the group work and facilitate discussion. these means, teachers have to play supporting, enabling, facilitating and guiding roles instead of direct teaching, instructing, inspecting and controlling roles while delivering the pedagogical practices.



Constructivist pedagogy to be implemented, professional learning community is the prerequisite. A□: There are certain features of professional learning communities. For instance, a) shared and supportive leadership b) democratic participation c) equal sharing of power, authority and decision making d) focus on students learning e) collective learning and solving problems each other f) supportive school administration to make the school as a learning community g) regular review, and feedback to the teachers and h) development of individual and organizational capacity are to name a few features. Therefore, it could be argued that an effective professional learning community is one in which teachers are empowered and decision-making is shared. It is a paradigm shift from a top-down approach of management to a grass-roots approach.

Constructive pedagogy posits several characteristics. Such as: a) attention to the individuals and respect for students background and developing understanding of and belief b) facilitation of dialogue to create a condition of shared understanding c) planned and unplanned directions, use of various means of instruction for generating knowledge d) opportunities for students to challenge, change or add the existing belief and understanding through engagement in teaching learning activities and e) development of student's meta awareness of their understanding and learning process

Teachers has to create constructivist teaching environment while implementing the constructivist pedagogy. Teachers are responsible for creating a constructivist

teaching environment in their classrooms (Brooks & Brooks 1993 in Craven et al. 2001) with the view to promote transformation and internalization of knowledge. they must use the strategy of: a) using the open ended questions, b) valuing students ideas, opining and questions highly c) encouraging cooperative learning and reflection practices (Yager 1991) d) providing oppòrtunities to the students to communicate their understanding, generate ideas, and actively involve in social interactions e) providing opportunities to the students to identify their learning goals, develop and use their won way of assessment schemes and f) giving them the opportunity of reflecting their knowledge their environment, and practicing their knowledge in a real sense (Craven & Penick, 2001)

Constructivist pedagogy presupposes that there should be constructive classroom to implement the lessons so as to generate knowledge and also make the meaning. Several literature have described various classroom components those represents the characters of the constructive classroom. For instance, a) a constructivist classroom is student-centered (Rosenblatt, 1978) b) uses a process approach (Applebee, 1993) c) teaching involves negotiation (Boomer, 1992; Cook, 1992; Smith 1993) d) the teacher in a constructivist classroom is a researcher (Calkins, 1986) e) students and teachers are interactive in a constructivist classroom (Tarule, 1986) f) organization and management of a constructivist classroom are democratic (Lester and Onore, 1990; McNeil, 1986; Dewey, 1916) and g) power and control in the constructivist classroom are

shared (Calkins, 1986; Daniel Sheridan 1993). These revealed that constructive classroom are different from the traditional classroom in terms of setting, pedagogy, students' and teachers behavior and pedagogical discourse.

Constructivist classrooms are structured. Learners are immersed in experiences within which they may engage in meaning-making inquiry, action, imagination, invention, interaction, hypothesizing and personal reflection. Teachers need to recognize and acknowledge pupils experiences, prior knowledge and perceptions. The goal is to produce a democratic classroom environment that provides meaningful learning experiences for autonomous learners.

A Constructivist Classroom is a student-centered classroom. The student-centeredness of a constructivist classroom is clearly apparent in a reader response approach to literature. Recognizing the significance of the unique experiences that each reader brings to the reading of a selection of literature, the teacher in a response-centered approach seeks to explore the transaction between the student and the text to promote or extract a meaningful response (Rosenblatt, 1978).

### **The teacher's role in constructive pedagogy**

The role of the teacher is to engender learning by supporting the student in this construction process. A linear model might look like this:

#### **Steps in the construction of knowledge:**

##### **Supporting activity of the teacher:**

- (a) Exposure to alternative perspectives  
Ensure alternative perspectives are accessible readily to students

- (b) Empathetic experience of entering into those perspectives for understanding  
Establish a conducive environment and encourage the student to empathetically enter the alternative perspectives
- (c) Understanding of the body of theory relating to the subject  
Provide access to the "conversation of the knowledge community"
- (d) Evaluation of the alternatives through reflection and critical thinking  
Enable the social environment in which cognitive interactions and dialogic processes can evaluate the alternatives
- (e) Construction of a personal perspective, the matter that is learned  
Provide incentives to encourage learners to complete the knowledge construction process. Source: Dirks (1998)

There are numerous roles that teachers have to play while designing and implementing constructivist pedagogy. Literature have described their roles separately. For instance, teachers: a) must work harder, concentrate more, and embrace larger pedagogical responsibility than if they only assigned text chapters and seatwork (Windschitl, 2002) b) the teacher is viewed as a guide, a facilitator, to assist students to make their own connections (McKeown & Beck, 1999) c) the teacher's role is to know what to expect while being flexible (ibid) d) facilitate intellectual work of students (Windschitl, 2002) e) facilitate student self-correction towards the standards (Gregory, 2002) f) treat student's comments in such a way that they invite other students to extend and elaborate on them (McKeown & Beck, 1999) g) seek and value students' points of



view (Brooks,1993) g) create classroom environments that encourage students to put forth and discuss ideas Windschitl (2002) h) understood the socio-cultural importance of learning and the power of shared understanding and meanings (Vigotsky, 1978). These disclose the ideas that to be a constructivist teacher, they have to use their multiple intelligence, to be dynamic, flexible and change their traditional roles as teacher to the modern roles as facilitators, co-facilitators, co-learners, and researchers.

Constructivist teachers encourage students to constantly assess how the activity is helping them gain understanding. A constructivist teacher is able to flexibly and creatively incorporate ongoing experiences in the classroom into the negotiation and construction of lessons with small groups and individuals. The environment is democratic, the activities are interactive and student centered, and the students are empowered by a teacher who operates as a facilitator/consultant.

Constructive pedagogy has envisioned some of the role of the students to be effectively implemented it in a real classroom situation. They have to be active, creative, dynamic, cooperative, participative, during the process of pedagogical practices. More specifically, students: a) have to work individually answering questions b) have to do hands-on/ laboratory activities c) have to work on projects that take a week or more d) have to write in a journal e) have to plan and implement classroom activities themselves f) have to work in small groups to come up with a solution g) have to work on problems for which there is no solution h) have to write an essay explaining their thoughts, ideas, opinions i)

have to hold a debate and argue for a point of view j) have to design their own problems to solve collectively k) have to decide on their own procedures for solving problems l) have to assess their own work on an assignment, reflect and share them within the students and among the teacher m) have to represent the same relationship in more than one way n) have to make a product that will be used by someone else o) have to demonstrate their work to an audience p) have to do tasks for which there is no correct answer q) have to lead a whole-class discussion r) have to lead a discussion or give a presentation s) have to work on their own on assignments at their desks t) have work together in small groups to complete an assignment u) have to practice democratic culture while doing classroom activities

## Reflection

Constructivism is not a method of teaching; rather, it is an explanation of how people learn. In a constructivism, new and different teaching strategies can be applied so as to allow the learner to develop concepts and understanding (Tobin & Tippins, 1993). In a constructivist pedagogy instruction must begin with the knowledge, attitude, and interests that students bring to the classroom. Instructional strategies must provide activities and experiences to bridge the prior attitudes and beliefs with the new ideas introduced in the classroom (Howe & Berv, 2000).

In a constructivist pedagogy, each learner is perceived as a meaning-maker. They must be given the time to reflect on their experiences. Reflection is important. Learning is a social process in which the classroom is a community that provides learners with the opportunity to

dialogue, discussion, interactions and those help in generating new knowledge. Learners in constructivist pedagogy are "responsible for defending, proving, justifying, and communicating their ideas to the classroom community" (Fosnot, 1996) as they have an active role in interpreting the learning process. Education should be child directed not teacher directed

## References

- Airasian, P. W. & Walsh, M.E. (1997, Apr). Cautions for Classroom Constructivists. *The Education Digest*, 62, 62-68.
- Applebee, A.N. (1993). *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States*. Urbana, Il: National Council of Teachers of English.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Boomer, G. (1992). Negotiating the curriculum. In G. Boomer, N. Lester, C. Onore, & J. Cook (Eds.). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century* (pp. 4-14). London: The Falmer Press.
- Brooks, J. G & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Derrida, J. (1992). *Acts of literature*. Translated by Denick Attridge. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company.
- Dirks, Arthur L. (1998). Constructivist pedagogy, critical thinking, and the role of authority. Published on-line by author (<http://webhost.bridgew.edu/adirks/ald/papers/constr.htm>).
- Driver, R. & Bell, B. (1986, March). Students' thinking and the learning of science: a ed.) White Plains, New York. Longman Press.
- Foucault, M. (1973). *Madness and civilization*. Translated by Richard Howard. New
- Isaacson, L.S. (2004). *Teachers' Perception of Constructivism as an Organizational Change Model: A Case Study*. (Doctoral Dissertation. University of South Florida. 2004). Proquest Dissertation Abstracts AAT 0388366.
- Lester, N.B. & Onore, C.S. (1990). *Learning Change: One school district meets language across the curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- McKeown, M. G & Beck, I. L. (1999, Nov.). Getting the Discussion Started. *Educational Leadership*, 57, 25-28.
- McNeil, L. (1986). *Contradictions of control: school structure and school knowledge*. New York: Routledge.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and*



- applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mowatt, A.M. & VanName, A.D (2002). Constructivist Leaders Mental Checklist. In Shapiro (2002). *Case Studies in Constructivist Leadership and Teaching*. Lanham, Maryland. Scarecrow Press.
- Phillips, D. C. Ed. (2000). *Constructivism in Education*. Chicago, Illinois. University
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Piaget, J. (1978). *The development of thought* (A. Rosin, Trans.). Oxford: Basil Blackwell
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press.
- Slavin, R. E. (1988). *Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Smith, K. (1993). Becoming the "guide" on the side. *Educational Leadership*, 51(2), 35- 37.
- Smith, L. (1999). What exactly is constructivism in education? *Studies in Science Education*, 33, 149-157.
- Tobin, K. (1998). Sociocultural perspectives in the teaching and learning of science. In Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J. (Eds.). *Constructivism and Education*. (pp. 195-212) Cambridge: Cambridge University Press
- Von glasersfeld, E. V. (1986). Steps in the construction of others and reality. In R. Trappl (ed.), *Power ,autonomy, and utopias: New Approaches toward complex systems* (107- 116). London: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press.

# Dimensions of quality education in Nepal

- Krishna Prasad Kapri  
Deputy-Director, NCED

## Abstract

'Quality' is frequently mentioned and rarely defined term in contemporary discourse on education. It is different thing for different people. In other words, it is a relative term and is viewed differently in different context. For western people, quality can be seen as 'excellence', 'fitness for purpose' and 'customer focus' (Everard et.al., 2004; Mukhopadhyay, 2001; & Doherty, 1994); for eastern people, it is perceived as holistic development of child with incorporated human, social and spiritual values (Mukhopadhyay, 2001). Whatever the quality is, to improve quality education is a major concern throughout the world whether they are developed or developing countries. There are certain dimensions to improve quality in education especially in school education system. This paper, based on literature review including different research studies, highlights basic dimensions of quality education: governance and management; school organization and management system; the physical and financial resources; curricular framework and assessment; teacher management and development; and school-community relationships (Chapman & Adams, 2002; EDSC, 1997, 1999, 2001 & 2003 cited in Khaniya, 2007; Harber & Davies, 1997; Dalin et.al., 1994; Mathema & Bista, 2006; MOES/UNESCO, 2003; World Bank, 1995, 1999 & 2001). In this paper, these dimensions will be analyzed on the basis of their strengths, weaknesses, and opportunities in Nepali seenario. Finally, the paper

concludes with an understanding about quality education to be improved.

## The Concept of quality education

'Quality' is frequently mentioned and rarely defined term in contemporary discourse on education. It is different thing for different people. It is a relative term and is viewed differently in different context. For western people, quality can be seen as 'excellence', 'reasonably fit for the purpose' and 'meeting or exceeding the expectations of the customer' (Everard et.al., 2004; Mukhopadhyay, 2001; & Doherty, 1994); for eastern people, it is perceived as holistic development of child with incorporated human, social and spiritual values (Mukhopadhyay, 2001).

If we examine education quality within schooling process, it apparently may refer to inputs (number of teachers, amount of teacher training, number of textbooks), processes (amount of direct instructional time, extent of active learning), outputs (test scores, graduation rates), and outcomes (performance in subsequent employment). Additionally, quality education may imply simply the attaining of specified targets and objectives. More comprehensive views are also found, and interpretation of quality may be based on an institution's or program's reputation, the extent to which schooling has influenced change in student knowledge, attitudes, values, and behavior, or a complete theory or ideology of acquisition and application of learning (Chapman & Adams, 2002).



The assessment of quality is thus a complex and value-laden task. There is no simple uni-dimensional measure of quality. In the same way as the definition of what constitutes high quality education is multi-dimensional, so there is no simple prescription of the ingredients necessary to achieve high quality education. There are many interacting factors which contribute to quality in education: students and their backgrounds; staff and their skills, schools and their structure and ethos, curricula, and societal expectations (OECD, 1989).

### **Dimensions of quality education**

As discussed above, quality education is a multi-dimensional phenomenon; there are certain dimensions to ensure quality education system especially in school education. They are: governance and management; school organization and management system; physical and financial resources; curricular framework and pedagogy; teacher management and development; and school-community relationship (Chapman & Adams, 2002; EDSC, 1997, 1999, 2001 & 2003 cited in Khaniya, 2007; Harber & Davies, 1997; Dalin et.al., 1994; Mathema & Bista, 2006; MOES/UNESCO, 2003; World Bank, 1995, 1999 & 2001). A brief description of each of these dimensions follows :

#### **Governance and management**

Governance (i.e. policy-making) and management (i.e. policy implementation) is one of the key factors for improving quality education. The role of government is essential for necessary mobilization of political support and resources, to give legitimacy to the efforts of educational reform, and to build a system

of reform. The government is concerned with institution building to develop the capabilities of a range of important institutions, e.g. for curriculum development, materials development, and staff development (Dalin et.al., 1994). This dimension includes national policy support/legal provisions and standards; political commitment; support from civil society, I/NGOs, local bodies and private sectors; management practices in terms of centralized and decentralized system; and effective organizational structure and support (Chapman & Adams, 2002; MOES/UNESCO, 2003) that have to be assessed for enhancing quality education.

#### **School organization and management system**

According to OECD report (1989), the following organizational factors can affect the quality of the service offered in virtually all school systems.

- a. Cycles of schooling and articulation between levels;
- b. School and class size and pupil/teacher ratios;
- c. Time spent on task;
- d. Length of the school day and year;
- e. Leadership and management structures and styles;
- f. The use of information technologies in schools and classrooms.

However the experience of schooling may be divided into cycles, there is a need for continuity from one year or module and one cycle to the next. First, the curriculum should be so designed as to build links or bridges between each stage. Secondly, class teachers

might accompany the same students through two or more years of schooling as in Denmark. Thirdly, there might be regular contacts and coordinated curriculum planning between those teaching at the different levels. Fourthly, detailed records of students might be kept charting their progress and giving each new teacher an accurate picture of their strengths and weaknesses.

School size is a significant factor in determining the teaching and learning environment. Small schools create a friendly atmosphere and a sense of community whereas large schools can offer a wider choice of subjects and opportunities for extra-curricular activities. It is important to attempt to combine both by various forms of internal organization and the sharing of facilities, wherever possible, among smaller schools. Excessive class size is a barrier to effective teaching and, wherever possible, classes should be small enough to permit the teacher to give attention to each student. However, in some circumstances, it may be more beneficial to devote additional resources to other purposes than reducing class size.

It is important to ensure that the number of hours each teacher spends with a class in a week and the number of students with whom each teacher comes into contact during a single day or week, help to facilitate rather than hinder the learning process. The amount of time students spend in school is only significant for learning outcomes if that time is utilized to the best possible advantage.

Psychological research (cited in OECD, 1989) and common-sense experience combine to suggest that different ways of

organizing the school day, term, and year be considered; this may well include looking at the benefits of shorter terms and more frequent and shorter breaks.

There is an increasing consensus that positive school leadership is a necessary prerequisite of effective schooling. In professional organizations like school, leadership and management practices should be collegial in nature rather than a pyramidal hierarchy.

The arrival of information technologies (ITs) in schools has become an integral part of modern education systems. The use of ITs in schools contributes in different purposes. -The ITs can bring major changes to make teaching and learning effective in our context.

### **The physical and financial resources**

The resources dimension includes the phenomenon of quantity and quality interactions. It is difficult to come by compelling empirical evidence that shows a strong direct correlation between resource inputs and school outputs even as measured by standardized achievements in tests. This is because the way resources are used and the environments of schools can vary so greatly that quantitative analyses are unlikely to show consistent effects. It does not mean that resources "don't matter". Some education authorities, national and local, consider that improving quality does require greater resources.

In Nepalese public schooling system, however, both physical and financial resources are limited, the educational authorities as well as consumers have criticised alleged by the continuing wastage or inefficient use of scarce resources by arguing that qualitative



improvement can and must be brought about by the efficient deployment of existing resources. In other words, schools are today exhorted to "give better value for money". It is necessary for all the actors in education to become cost-conscious, to strive to make economies wherever possible, and to ensure that not only all schools have adequate resources but also resources are used where they will result in the maximum possible learning gains. It is notable that public educational expenditure should be focused on the school and students. Yet, all education systems should give greater emphasis on adequate physical and financial provisions including a safe, well-maintained learning environment and multiple sources of financing (Chapman & Adams, 2002). All things being equal, good facilities do contribute to effective learning whereas poor facilities affect educational outcomes adversely in a number of different ways.

### **Curricular framework and assessment**

To ensure quality in education, any education system must need an appropriate and well-designed curriculum. How the curriculum is defined, planned, implemented, and evaluated, crucially influences the quality of education that is provided. The most important curriculum issue concerns the idea of a core for a key condition of quality in education is that all children, regardless of sex, ethnic origin, or location, should be taught essential knowledge and skills up to an acceptable level of achievement.

In multi-cultural societies like Nepal, the centrally-imposed curriculum in the name of "core" may jeopardize the diversified needs

of children. To overcome such ailing situation of the country, there should be broad, balanced, relevant and differentiated curricula (OECD, 1989). And considerations should be given to a careful balance between centrally-negotiated national guidelines and school-based planning for curriculum implementation. The new interpretation includes not only what is taught, but how it is taught and why. A common core curriculum is not necessarily a uniform curriculum. A key element in the art of curriculum planning is to provide a variety of routes into important areas of knowledge, skills and values, as well as different exit routes which can develop individual interests and abilities to the highest possible levels.

One of the dangers that national and school curriculum planning must counteract is the tendency for educational institutions to become dominated by their assessment techniques. Examinations and tests should be teachers' servants and not their masters. Teachers must be competent to resist technocratic-bureaucratic domination by asserting their own proven assessment practices as well as be willing to adopt new techniques. Likewise, teachers must be able not only to see curriculum as a whole, but also to break it down into smaller units or modules for teaching and evaluating purposes. Frequent feedback to students, giving realistic but positive assessment, is essential.

### **Teacher management and development**

Teacher is one of the most important factors contributing to quality education. It is obvious that quality of education cannot be better than quality of teachers. The competence and

commitment of teachers are the vital prerequisites of quality education. This dimension includes recruiting potentially effective teachers; providing effective initial courses; retraining effective teachers in the profession and making the best use of them by continuing professional education and development; and making efficient use of teachers i.e. implementing effective teacher deployment and redeployment strategies (Chapman & Adams, 2002; MOES/UNESCO, 2003; World Bank, 1995, 1999 & 2001; Mathema & Bista, 2006).

In Nepal, several research studies have mentioned that the weak teacher management and development is one of the major causes of the decline in the quality of public education (MOES/UNESCO, 2003; World Bank, 2001; Mathema & Bista, 2006). The teaching force is highly politicized; teachers are seen as political cadres of different political parties; and consequently, they lack accountability towards teaching profession. Furthermore, many primary teachers have only SLC degrees; and in lower-secondary and secondary level, there is a lack of subject-wise teachers especially in Mathematics, Science and English subjects. The schools situated in urban areas have surplus teachers' quotas; and in remote areas including some Terai districts, there is always scarcity of sufficient number of teachers at all levels. Government could not implement the effective teacher deployment and redeployment policies. Additionally, professional development of teachers is not satisfactory not only in the number of trained teachers but also

in the instructional delivery of the trained teachers.

### **School-community relationships**

Many national and international research studies have indicated that school-community relations play pivotal role for improving school education (Chapman & Adams, 2002; Harber & Davies, 1997; Dalin et.al., 1994; World Bank, 1995, 1999 & 2001). The school gets more support from the community; parents are more interested in the schooling of their children; the community gives material support and financial support. Parent and community participation contribute to school success. Parent and community participation lead to commitment and have an effect on the outcomes.

On the contrary, Nepal had different Practices in the past decades. Former community schools, nationalized after 1971, are now largely viewed as 'Government owned' schools over which communities have little control, and consequently, there can be seen a continuous erosion in community support for public schools. Although government of Nepal has implemented the typical project-based approach (CSSP project) for transferring the management of public schools to communities, this centralized approach to decentralization was little successful for reestablishing the community ownership towards school. In this context, school-community relations need to be nurtured and further developed by actively participating/incorporating parental involvement in children's learning. For this, parents should be invited to play a more significant role in the schools, and that the schools should establish regular procedures



to involve parents actively. Effective participation includes a real role for parents in school decision making. Good relations contribute to student outcomes, school impact and institutionalization. Therefore, both national and local education authorities should ensure sound management structures for schools that include the participation of parents and community representatives.

After analyzing different dimensions of quality education, we can arrive at various problems in our public school settings:

- a. Ineffective education governance and management;
- b. Centralized decision making (In Fullan's (1991) words 'waiting for clear instructions before acting');
- c. Poor school organization and management system;
- d. Weak implementation of educational policies and programs;
- e. Weak teacher management and development;
- f. The rigid, fragmented, and outdated curriculum;
- g. The technocratic-bureaucratic student assessment practices; and
- h. Lack of parental involvement and support in children's learning.

### **Suggestions for Improving Quality Education in Nepal**

The key areas analyzed in the pursuit of quality in school education system on the basis of quality education indicates that quality is a multi-dimensional phenomenon and the school should be treated as the heart in this matter. From the above analysis, suggestions with

some practical ways about quality to be improved in school education in Nepal are provided.

#### *1. commitment to clearly and commonly identified norms and goals.*

The basic premise is that each school has a distinctive ethos or culture that determines beneficially or harmfully student performance. Good schools are those that offer a climate conducive to learning. The essential prerequisite is acceptance throughout the school of common norms and goals that are clearly expressed, defined, and adhered to. This does not preclude the necessity of making it clear that, in multicultural societies like ours, there may be a variety of possible educational goals.

#### *2. Collaborative planning, shared decision-making, and collegial work in a frame of experimentation and evaluation.*

School cohesiveness depends on the concerted actions of teaching staff that shares responsibility for defining and maintaining whole school goals and cares for the welfare of every student. This entails good relations among all the staff, participatory decision-making and collegial management. All are committed to school improvement and to playing a part in innovation and experimentation. This presupposes that the school is not subject to rigid external prescriptions but has considerable latitude to design a part of the curriculum, to choose appropriate teaching methods, and to allocate resources with a view to achieving the best possible results.

3. *Staff stability.*

Schools do not function well if there are frequent staff changes or a high level of staff absenteeism. A stable staff is a precondition of a climate of security, order, and continuity. Staff stability must be reinforced by the adjustment of teacher recruitment to the individual ethos of each school.

4. *A strategy for continuing staff development related to each school's pedagogical and organizational needs.*

All staff should have regular opportunities for in-service training both within the school and through external programs. The training should be directly related to the school's actual needs. Teachers should see themselves as continually updating their knowledge and enhancing their professional skills.

5. *Working to a carefully planned and coordinated curriculum that ensures sufficient place for each student to acquire essential knowledge and skills.*

The curriculum has to be planned in detail, including the arrangements for continuous evaluation. It should comprise a core of subject areas designed to give every student the opportunity to acquire basic knowledge and skills and reflect the school's values.

6. *A high level of parental involvement and support.*

Parents as a collective group give active support to the school in terms of voluntary services and material support. Individually, parents help motivate and support their children by complementing the school's

efforts. But if parents are to be fully supportive, school doors must be welcoming to them.

7. *The pursuit and recognition of school-wide values rather than individual ones.*

The school creates a sense of community whose values are shared by all. This does not imply a conflict with the individual or child-centered pedagogical approach of recent times. It rather means that each member of the school is conscious of its special identity and common purpose.

8. *Maximum use of learning time.*

Students must be enabled to spend the maximum amount of time in active learning. There should be a minimum interruption between and within classes. Articulation between subject areas and sequences of learning should be used to avoid duplication and unnecessary repetition.

9. *The active and substantial support of the responsible education authority.*

The school is confident of the support of its education authority not only in terms of the necessary financial contribution but also of leadership and guidance. The responsible education authority should protect the freedom of each and every school.

### **Final words**

In the discourse of quality education, the terminologies "school effectiveness", "school improvement" and "school reform" are used interchangeably in national and international literatures. Quality education is perceived from those foundations. Since there is no universal prescription for improving quality education,



it depends on the educational context referred to. Although central support is vital, educational reform is basically a local process. Hence, the school and children should be the center of change (Dalin, 1994; Fullan, 1991), not the ministry or the district administration. The reform process is a learning process. The process is evolutionary and developmental in nature; it cannot be blueprinted ahead of time.

### References

- Chapman, D. & Adams D. (2002). *The Quality of Education: Dimensions and Strategies*. Manila: Asian Development Bank/Comparative Education Research Center.
- Dalin, P. et al. (1994). *How Schools Improve: An International Report*. London: Cassell.
- Doherty, G. D. (1994). *Developing quality systems in education*. London: Routledge.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Harber, C. & Davies, L. (1997). *School Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic School*. London: Cassell.
- Khaniya, T. R. (2007). *New Horizons in Education in Nepal*. Kathmandu: Kishor Khaniya.
- Mathema, K. B. & Bista, M. B. (2006). *Study on Student Performance in SLC: Main Report*. Kathmandu: MOES/ESAT.
- MOES/UNESCO (2003). *Education for All: National Plan of Action (2001-2015)*. Kathmandu: Author.
- Mukhopadhyay, M. (2001). *Total Quality Management in Education*. New Delhi: NIEPA.
- OECD (1989). *Schools and Quality*. Paris: Author.
- OECD (1995). *Measuring the Quality of Schools*. Paris: Author.
- Visscher, A. (1999). *Managing Schools towards High Performance: Linking school management theory to the school effectiveness knowledge base*. Lisse/the Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington, D.C.: Author.
- World Bank (1999). *Education Sector Strategy*. Washington, D.C.: Author.
- World Bank (2001). *Nepal: Priorities and Strategies for Education Reform*. Kathmandu: Author.

# Education policies and economic efficiency in Nepal

Dr. Dependra Gurung  
Deputy Director, NCED

## 1. Introduction

The extent of links between education and earnings is a determining factor in making decisions about investment in education. The purpose of this study was to estimate the private and social rate of return to education in Nepal using sample data from employees working in private sector of the economy. Education is often considered as the single most important determinant of a person's economic and social achievement. Education provides both direct and indirect benefits for the individual who receives the education and the society with which this individual connects. At a national level, the effect of investment in human capital on productivity, technology and growth has long been stressed by economists. For poor countries like Nepal education plays a key role in poverty alleviation.

The study of the relationship between earnings and education has been the cornerstone of the economics of education. There are several reasons why this relationship has been investigated extensively throughout the world since "human capital" was established in the economic growth and development literature in the early 1960s (Schultz, 1961).

### 1.1 Purpose of the Study

The first purpose was to investigate the extent to which additional years of schooling have contributed to economic development in Nepal by gender, rural/urban location, religion and income quintiles.

## 1.2 Problem Statement

1. What are the private rates of returns to additional years of schooling at individual level in Nepal?
2. What are the private and social rates of return to education in the primary, secondary and tertiary levels in the wage sector in Nepal?

## 1.3 Research Questions

The purpose of this study was to analyze the rates of return to investment in education in Nepal. Specifically, the study seeks to answer the questions that follow.

1. To what extent have additional years of schooling contributed to individual's earning in Nepal by national level, urban/rural areas, gender, religion and income quintiles in the wage sector?
2. To what extent have formal education in the primary, secondary, and tertiary level contributed to individual's earning in Nepal by national level, gender, urban/rural areas, and income quintiles in the wage sector?

## 2. The Theory of Human Capital

The analysis of the labor market effects of education and training is the province of what economists call human capital theory. The essence of human capital theory is the idea that expenditures on education and training are investments individuals make in them to increase their market skills, productivity, and earnings. In explaining earnings differentials,



human capital theory focuses on individual differences in years of schooling and length of on the job training, and the factors that cause some individuals to invest in more human capital than others.

Acquired and useful knowledge and skills may be termed as human capital. Good education is an important means towards the product of material wealth (Natarajan, 1990). The most valuable of all capital is that invested in man. Human Capital can be developed through education, job training, medical facilities, public health, nutrition, housing, social services, and migration. Improvement of human capital leads to qualitative growth of manpower. Schultz considered high-level manpower alone as human capital. J.S. Mill questioned the very concept and said wealth existed for the people and people should not be considered as wealth.

## **2.1 Human Capital Formation**

Human capital investment in education, health, nutrition and other aspects of human development is more important now than ever for economic and social development.

## **2.2 Rate of Return Analysis**

George Psacharopoulos, the author of several comprehensive reviews of rates of return to education over the last 25 years and the producer of many of the estimates in various countries, says in "Returns to Investment in Education: A Global Update" (World Development, 1994) that given the growth of the literature, the compilation of returns to education has become untractable. For example, rates of return have been estimated for such diverse groups as Mainland Chinese working in Hongkong (Chung, 1998), or

Mexican Americans and their Anglo counterparts who graduated from Pan American University. (Raymond and Sesnowitz, 1983). By the volume of work and citations we find in the rate of return to schooling literature, Psacharopoulos has in some sense monopolized the literature of developing countries economics of education. His "Economics of Education Research and Studies" (1987) contains many articles and summaries on theoretical concepts and empirical methods and evidences of economics of education, including the rate of return to human capital concept.

### **2.2.1 The Private and Social Rate of Return**

Individuals and families make educational investment with an eye on future earnings. Not only the expenses for education are regained, but many times over the initial investment are also enjoyed during one's career. Persons with higher educational qualifications enter the job market at a later age, but their initial salary and earning differentials rise steadily. Thus age-earning profile differentiates several levels in the hierarchy.

## **3. Discussion of the findings**

### **3.1 Research Question 1**

To what extent have additional years of schooling contributed to individual's earning in Nepal by national level, gender, urban/rural areas, religion, types of school, and income quintiles in the wage sector?

#### **3.1.1 The Private Rate of Return to Years of Schooling in the Wage Sector**

This section presents private rates of return to each additional years of schooling in Nepal

by urban/rural, gender, religion, and income quintiles.

### *3.1.1.1 The Private Rates of Return to Years of Schooling in Rural and Urban Nepal*

It should be noted that the Mincer - type earnings function, originally developed and based on data for United States, can be successfully applied to study the individual earnings power in a less developed country like Nepal. The signs and statistical significance of the regression coefficients and percentage of earnings variance explained by the equation indicate the good performance of our basic model.

Our basic model explains 85% of the variation in earnings. The overall rate of return to an extra year in school is 9% in 2003 (coefficient = .089, t- value = 36.98). In other words, a rate of return of 9 percent in additional years of schooling implies that if an individual invested Rs. 1, 00,000 on an additional year of schooling, his or her annual income would be Rs. 8,000. Experience and its squared terms have coefficients of statistical significance and right signs, positive and negative respectively, and elasticity of earnings with respect to weeks worked is 1.01, greater than unity. This 9% return to schooling is low estimates, compared to other studies.

The return for males is slightly higher (8.1 percent) than for females (8.0 percent). The rate of return to female is higher than males in 1995/96 whereas it is almost same in 2003/04.

The return in urban areas is higher than that in rural areas in 1995/96 and 2003/04. In urban area, the rate of return for females is higher than that for males, whereas in rural area, the rate of return for males is higher than that for females.

The rates of return to additional years of schooling have increased in 2003/04 as compared to 1995/96.

There are at least three reasons why we might expect rates of return to schooling differ by gender. First, cost of resources to invest in schooling might be less for males because their gender roles allow them to spend more time at school (females might have to help their mothers at household work, look after younger siblings etc.). Second, labor markets may be in disequilibrium either because there is sex-discrimination or because gender specific traits such as manual, dexterity, stamina, or passiveness might make moderately schooled females more productive in certain industries. Third, cultural norms, in a country like Nepal where after-marriage female-hours are mostly spent at home-make females less likely to participate in labor markets even if they are educated.

The rate of return to female is higher than male even though females earn less on average and this paradoxical result suggests that overall females' forgone earnings are lower than that of males. One reason might be a measurement problem, where we fail to capture the real opportunity costs of females going to school. Less-educated females have smaller annual earnings from wage-sector because they do more of non-wage work that is not measured. And this downward-bias in measurement for females with low education means educated females forgo lower earnings when they attend more years-of-schooling.

Thus higher rates of return earnings-experience profile lies slightly higher and are flatter for females, as the impact of experience



on earnings is relatively smaller. seasonality of employment (weeks worked) has approximately the same effect for both sexes. Experience variable, as defined, is usually not a very good proxy for actual female work experience because of their child-bearing trait. Nevertheless, the variable is highly significant in our specification.

### 3.1.1.2 The Private Rate of Return to Years of Schooling Across Religion

The study finds that return for the Buddhist religions is highest (9.3 percent) followed by Hindu (9 percent) and Muslim (4 percent). The returns for Buddhist females are higher than for males. The returns for Muslim females are negative. The returns for Hindu male and female are almost equal.

Individuals with Muslim religious background are less educated and their average income is lower than other religious groups. The returns to female education are higher in Hindu, Buddhist and other religions where as Muslim women have no return to education. The rates of returns have increased in 2003/04 as

compared to 1995/96 for Hindu, Buddhist and other religions.

### 3.1.1.3 The Private Rate of Return to Years of Schooling Across Income Quintiles

Poorest 40 percent group receives 4.2 percent return while the richest 20 percent group receives 9.9 percent return. The middle group's return is 5.3 percent

The Coefficient on Years of Schooling and F Statistics by Income Quintiles in Nepal (%),  
Dependent Variable =  $\ln Y$

These differentials imply that poor students get low-quality education and therefore learn fewer skills compared to a rich student with same level of education. Or if we accept there is a signaling effect in the labor market, it seems that graduates from upper quintiles get better-paying jobs simply because they have better connections.

### 3.2 Research Question 2

To what extent have formal education in the primary, secondary and tertiary level contributed to individual's earning in Nepal by

	Mean annual income (Rs.)		Mean years of schooling		Coefficient (Percent)		No. of observation	
	1995/96	2003/04	1995/96	2003/04	1995/96	2003/04	1995/96	2003/04
Poorest 40%	4131	6221	1.3	1.5	4.3 (6.8)***	4.2 (8.8)***	1402	1738
Next 40%	6862	13288	1.8	3.1	4.8 (9.6)***	5.3 (12.6)***	1505	1709
Richest 20%	25897	81191	6.2	8.2	7.1 (12.5)***	9.9 (17.5)***	189	884

Note: t-statistics are in parentheses;  $p < 0.05$  (\*);  $p < 0.01$  (\*\*);  $p < 0.001$  (\*\*\*)

Source: NLSS I and NLSS II

national level, gender, urban/rural areas and income quintiles in the wage sector?

### *3.2.1 The Private Rates of Return Across Educational Levels*

This section presents private rates of return across educational levels in Nepal by urban/rural, and income quintile.

#### *3.2.1.1 The Private Rate of Return to Level of Education in Rural and Urban Nepal*

Results from the alternative dummy variable specification, allow us to study rate of return to each successive level of education, rather than to each extra year of school. These levels, primary, secondary and tertiary refer to the highest levels completed. The coefficient on levels of education is significant in each level and rises with the successive level, as expected.

This study estimated the earnings premium associated with each level of education by taking the difference between coefficients of the successive educational variables, while controlling for experience and weeks worked. They indicate that primary and secondary levels have similar premiums but higher education has much higher premium. By gender, premium increases with level but the rate of increase is much faster for males. By quintile groups, premiums are higher at university level for poor groups. Richest quintile premiums are highest for primary education.

The results of economic rates of return to different levels of education, nationwide, as well as in rural/urban areas, shows that primary education has 19.4 percent, secondary education 7.8 percent and higher

education 19.2 percent returns. Rate of return to primary education is largest investment followed by tertiary education and secondary education. The returns to secondary education are very low in overall Nepal.

By looking at gender, female education is more profitable at primary and tertiary levels than male education. The explanation of this finding is that earnings for skilled women relative to unskilled women are higher than the equivalent ratio for men. Moreover, rates of return to education by gender are partly determined by the fact that women often experience discrimination in the labor market. If women suffer from greater discrimination in jobs which require no education, the rates of return to education for women is higher than men's.

In rural areas, the rate of return to primary education is highest followed by tertiary and secondary education. The rates of return to primary, secondary and tertiary education for males are higher than females in rural areas. On the other hand, in urban areas, the rate of returns to primary education is highest followed by tertiary and secondary education. The rates of return to primary and secondary education for females are higher than males in urban areas. In addition, the return to primary education in urban areas is higher than in rural areas, but the returns to secondary and tertiary education in urban area are higher than in rural areas.

The result shows that primary education has 19.7 percent, secondary education 8.6 percent and higher education 13.3 percent returns in 1995/96. Rate of return to primary education is largest investment followed by tertiary education and secondary education. The return



to secondary education is very low in overall Nepal. The rate of return to primary and secondary education has decreased in 2003/04 as compared to 1995/96. On the other hand, rate of return to tertiary education has increased in 2003/04 as compared to 1995/96.

#### **4. Policy Implications**

Policy Implications for educational policy development are given below.

##### *Policy Implication No. 1*

Top priority should be given to primary education as a form of human resource investment.

##### *Policy Implication No. 2*

Secondary and higher education are also socially profitable investments and therefore should be pursued alongside with primary education in a program of balanced human resource development.

##### *Policy Implication No. 3*

The large discrepancy between the private and social returns to investment in higher education (13.3% vs. 11% respectively in 1995 and 19.2% vs. 15.5% in 2003) suggests there exists room for private finance at the university level. A shift of part of the cost burden from the state to the individual and his family is not likely to lead to a disincentive of investing in higher education given the present high private profitability margin.

Private return to university education is very high and students attending this level of education should share the cost not only because they are from rich households but also because they can expect to earn more in future. Complementary measures should be

taken to accommodate poor students at university level. Current public subsidy at this level is too high and is benefiting only the rich families.

##### *Policy Implication No. 4*

Estimated low rates of returns at secondary schooling level suggest that quality of schooling at this level is poor. Low per student expenditure at these levels is an indication for this. This suggests shifting of funds towards these lower levels to raise quality and rates of return.

Low rate of return and low retention rates (low promotion from primary level and low promotion to tertiary level) at this level can be attributed to poor quality/curriculum (low per student subsidy relative to university level and relative private expenditure). To produce a more marketable labor force with sufficient skill and adaptability, educational system at this level should undergo a major revision both in terms of quality/curriculum and financing.

##### *Policy Implication No. 5*

Gender and quintile gaps in schooling-attainment are staggering and therefore public funds should target female population, bottom quintiles and rural regions. Private returns are high enough to attract private investments from those who can afford; so it is believable that these transfers from upper quintiles to lower quintiles should not provide disincentives to former population groups.

##### *Policy Implication No. 6*

Educational policy in Nepal should tend to touch on the issues such as basic access to schooling, equity, quality and efficiency.

##### *Policy Implication No. 7*

Economic returns to education of women are about as attractive as those to the education of men. Education of backward religion groups and women needs to be viewed to be as important as the education of men. Not only as a matter of charity, grace and social equity, but also from a strictly efficiency point of view, investment in education of backward groups including women, needs to be expanded.

## References

- Allison, P.D. (1999). *Multiple regression a primer*. California: Pine Forge, Press.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of economic research.
- Carnoy, M. (edited). (1995). *International encyclopedia of economics of education (second edition)*. U.S.A.: Pergamon.
- Central Bureau of Statistics. (1996). *Nepal Living Standards Survey Report 1996, Volume One*. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- Central Bureau of Statistics. (1996). *Nepal Living Standards Survey Report 1996, Volume Two*. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- Central Bureau of Statistics. (2004). *Nepal Living Standards Survey Report 2003/04, Volume One*. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- Central Bureau of Statistics. (2004). *Nepal Living Standards Survey Report 2003/04, Volume Two*. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- Chiswick, B.R., (1997). *Interpreting the coefficient of schooling in the human capital earnings function world bank HDD paper*.
- Denison, E. F. (1962). *The sources of economic growth in the United States: and the alternatives before us*. New York: Committee for economic development.
- Gujarati, D.N., (2006). *Basic econometrics (fourth edition)*. Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.
- Mincer, A. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: National bureau of economic research.
- Parajuli, D. (1998). *Education and earnings in Nepal: A human capital approach*. Unpublished Bachelor Thesis. Harvard College, Cambridge, Massachusetts.
- for Nepal education's sector work. Katmandu: The World Bank.
- Phan, R.S.L. (n.d.). *Returns to investment in education in Singapore*. Leicester: Center for labor market studies.
- . Pindyck, R.S. & Rubinfeld, D.L. (1981). *Econometric models and economic forecasts (second edition)*. New Delhi: McGraw-Hill International Book Company.
- Psacharopoulos, G. (1987). *Economics of education: Research and studies*. New York: Pergamon Press.
- Schultz, T. (1961). Investment in human Capital. *The American Economic Review*, 51,(1), 1-17.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University press. New



# Impact of teacher education for effective classroom teaching

Bhupendra Hada, Ph. D.  
Associate Professor., T.U.

## Abstract

This article presents teacher education as one of the creative and challenging jobs in the new educational field. Teacher education is a vital element in preparing teachers for effective classroom delivery. Nepal has moved through a myriad of teacher education over the years since the dawn of democracy in 1950.. In order to provide meaningful and effective teaching in the classroom, a good / trained teacher can play a dynamic and commendable role towards this direction.. Teaching is a professional activity that requires specialized knowledge acquired through training and experience. Skills / he learns and uses in the classroom plays crucial role in shaping the quality of the classroom delivery. Both learning the skills and using them in the classroom is important and indispensable.

The implementation of the NESP 1971 -76 provided a milestone for providing a new prospect and dimension to teacher education program. After the implementation of the NESP, the MOE and IOE worked together to give the teacher training system of the country a new prospect and dimension. This paper examines this scenario in brief

## The Context

Teaching is one of the creative and challenging jobs in the new educational field. It is a system of preparing individuals for effective educational transactions including classroom teaching. A teacher needs teacher education to be able to transmit his / her knowledge,

skills and attitude to the learners (the students) in a more effective way. The expansion and explosion of knowledge in every field has a great impact on training and teacher preparation. Thus, in the expanding world of education, teacher training has become highly thrilling and challenging (Chakrabarti, 1998: 73).

In order to provide meaningful teaching to the learners in the classroom, a good / trained teacher can play a dynamic and commendable role towards this direction. A good teacher only can understand the learning moods of the students, their understanding capability, age level and memory power. A good teacher is one, who has achieved a higher degree and command knowledge of in his/ her subject, and who can study and understand the psychology of the learners.

Some educationists and sociologists rightly point it out that quality improvement of a society depends primarily on good teachers and their effective and meaningful teaching. Their notions were that the progress of a country depends upon the quality of its teachers and for this reason, teaching is the noblest among all professions (Sharma, 1997, cited in Kafle and Aryal, 2000: 114).

Teachers use many books, articles and various related materials for the effectiveness of their classroom teaching. The first National Education Commission pointed out the teacher as the foundation of education. Teachers mainly set the environment of education. So

teacher education program has the greatest responsibility. But at present, our teacher educators and managers of teacher education have almost forgotten the goal of producing good teachers. They are busy producing large number of trained teachers without understanding how the performance of these teachers sets the standard and quality of life of the country (Shrestha, 2007: 155).

Different scholars have opined their notion about teacher education in different ways. In this scenario, Pollard A. and Bourn J. stressed that teacher education is a vital element in preparing teachers for effective classroom delivery.

They further stressed that teaching is a professional activity that requires specialized knowledge acquired through training and experience. (1994, cited in Singh 2007: 53)

Similarly, Huage (2000, cited in Bhandari, 2006: 89) suggested that teacher education and teacher training has been considered as a first step or initial preparation of professional development, which is widely being developed and implemented around the globe. This teacher preparation program has different shapes and forms, which vary country to country dramatically in duration of preparation and combination of curriculum components. However, there is common understanding that learning to teach is personal, complete and content specific.

Likewise, Shorock (1997, cited in Bhandari, 2006: 89) argued five orientations to be included in teacher preparation course – Academic orientation, Practical orientation, Technical orientation, Personal orientation and Critical orientation, which are mutually

exclusive but depend on culture and values of particular society.

The general meaning of training refers that it is the process of behavior shaping, because it makes the teacher perfect in classroom teaching. Training for teachers is compulsory and indispensable for the development of competency, because to-day's age is a competitive age.

From the previous history of teacher training, teaching was regarded as temporary work for basically untrained people. In this context, the growth of public education created a critical shortage of trained teachers and a need for more efficient mechanisms for training for teachers and measuring their effectiveness in standardized ways was required. In this scenario, the development of normal schools as teacher training institutions has served in most countries of the world to fulfill this need. Despite the expansion of teacher training, shortages of qualified teachers continued to be a serious problem in many countries of the world (Pandit, 2004: 99).

Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950. In this vein, the first teacher training institution was established in Nepal in 1947 to train teachers for Basic Schools. However, the training program was discontinued in 1953 (Kafle and Aryal, 2000: 114).

In connection to the initiation of training of primary teachers in Nepal, the establishment of Basic Teacher Training Center in 1947 is said to be the earliest endeavor. Since then, the state has experienced various types of primary teacher training programs. These



programs were different in terms of duration, management, mode of operation, evaluation of trainees and the like. Now at present, 10 a month primary teacher training as per the recommendation made by National Education Commission (NEC, 1992)) is in practice. The 10 month PTT program is divided into three phases of which the first and the third phases are operated by National Center for Educational Development (NCED) whereas the second phase is implemented by Distance Education Center. NCED has established several Primary Teacher Training Centers (PTTCs) known as ETCs to operate the PTT program. Prior to conducting the first phase of the training, the trainers of PTTCs receive 7 to 10 days' training with training manual as support material as well (Shrestha, 2000: 105). Similarly, Bista (2002: 64) added in this perspective that pre- service and in-service training programs are operated in essence for the development of teachers' capability.

Similarly, at the individual level, as Callanan and Greenhaus (2004) argued, that each and every teacher should develop professionalism, for this, teacher needs to explore his work, learn from work and groups, have self identity, have his /her career goal, need to develop technical knowledge in his/ her subject area, invest for reputation building life need to maintain as a continuous learner, and should focus his / her professional life to develop (<http://www.ilo.org/public/english/index.htm>, cited in Sharma, 2006: 129).

Keeping in view with this trend of teacher training, the most crucial contribution was to provide trained teachers to rural and remote areas of the country and hence, it brought

about educational awareness throughout the country.

The implementation of the National Education System Plan (NESP, 1971 – 76) provided a milestone and a new prospect and dimension to teacher education programs in Nepal. The NESP not only made teacher training mandatory, but also consolidated the teacher education system in Nepal. After the implementation of the NESP in 1971, the Ministry of Education (MOE) and the Institute of Education (IOE) worked together to give the teacher training system of the country a new prospect and dimension. The MOE was responsible for short term, cash program of in-service and institute for running pre- service, academic programs for the teachers (to raise the academic qualification of teachers) (Kafle and Aryal, 2000: 115).

In seem, the need of teacher training is obvious for all the teachers to make classroom teaching effective and meaningful. Training makes the teacher efficient and capable to make his / her classroom teaching good. It also enhances the teaching profession as a more prestigious and commendable job.

### **Objectives of the Study**

The primary objective of the study is to present an analysis of the teacher education program in Nepal. More specifically, the study intends to accomplish the following objectives:

- To define teacher education in the context of school education.
- To enumerate the causes of need for teacher education.
- To identify the annual growth of the trained teachers at all levels during 2006 – 2008.

- To collect opinions on the progress of training at all types of school in Nepal.

### Methodology of the Study

This study is primarily based on secondary data published from DOE and MOE. This study has extensively used the data of school level educational statistics of Nepal annually published by the DOE in 2009. Likewise, MOEs' statistical documents (2006 – 2008) have been used. The study has also collected primary information from Section Officers of DOE and NCED. They were approached for identifying reasons why all teachers were not trained.

### Discussion and Presentation

Table 1 and Figure 1 present the percentage of fulltrained, partialtrained and untrained teacher in all types of schools at primary, lower secondary and secondary level on the basis of reported number of teachers in Flash 1 2006 - 08. The Table 1 and Figure 1 reveal that out of total number of teachers at primary, lower secondary and secondary level, 67.1 % teachers at primary, 54.0 % teachers at lower secondary and 71.3 % teachers at secondary level were fully trained in 2008. At the cursory glance the data shows that these percentages are higher by 7.2 % points at primary level, 7.6 % points at lower secondary

level and 4.7 % points at secondary level than the percentage of trained teachers in the school year, 2006. Similarly, out of total partialtrained teachers, 15.4 % teachers at primary level, 15.9 % teachers at lower secondary level and 13.2 % teachers at secondary level were partialtrained teachers in 2008. The Table 1 and Figure 1 further show that partialtrained teachers are higher at lower secondary level than those at primary and secondary level in 2008.

Likewise, the untrained teachers at primary, lower secondary and secondary in 2008 were 17.6 %, 30.0 % and 15.5 % respectively. The percentage of untrained teachers was higher at lower secondary level. Thus, it can be concluded that the large number of teachers at lower secondary level is yet untrained.

According to Table 1 and Figure 1, the untrained teachers at lower secondary level are 23.5 % in the year 2006, 31.0 % in 2007 and 30.0 % in 2008.

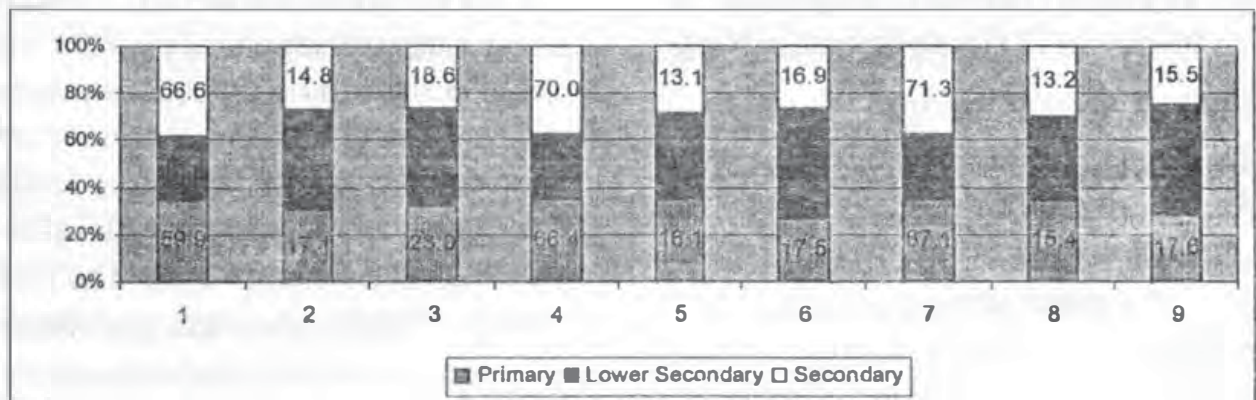
In nutshell, a large number of untrained teachers are still there in the educational field. Thus, the policy makers have to think seriously that if the large number of untrained teachers are working in the schools, schools can not gear up its effort for quality education and they

*Table 1: Types of school teachers by training status, 2006 - 2008*

Level	In percentage								
	2006			2007			2008		
	Full trained	Partial trained	Un trained	Full trained	Partial trained	Un trained	Full trained	Partial trained	Un trained
Primary	59.9	17.1	23.0	66.4	16.1	17.5	67.1	15.4	17.6
Lower Secondary	46.4	23.5	30.1	52.3	16.6	31.0	54.0	15.9	30.0
Secondary	66.6	14.8	18.6	70.0	13.1	16.9	71.3	13.2	15.5

(Source: Flash 1 Report 2006-2008, cited in DOE, 2009).





(Source: Flash 1 Report, 2006 – 08, cited in DOE, 2009).

cannot influence the students in classroom teaching effectively (See Table 1 & Figure 1).

On the other hand, the Table 2 and Figure 2 show the percentage of fulltrained, partialtrained and untrained teachers in community schools by level on the basis of reported number of teachers in Flash 1 2006 – 08. According to the Table 2 and Figure 2, out of total community school teachers, 71.3 % teachers at primary, 54.8 % teachers at lower secondary and 79.4 % teachers at secondary level are fully trained in 2008. The Table 2 and Figure 2 below indicate that these percentages are higher by 1.8 % points at primary level, 5.7 % points at lower secondary level and 2.1 % points at secondary level than the percentage of trained teachers in the school year 2006. Thus, the percentage of trained teacher has decreased through out the country annually. Compared with the percentage of the trained teachers in all types of schools, the trained teachers in community schools are relatively higher in all school years.

Similarly, the percentages of partiallytrained teachers at primary, lower secondary and secondary levels were 15.4 %, 19.0 % and 13.3 % respectively in the year, 2008. According to Table 2 and Figure 2, the

partiallytrained teachers are higher in lower secondary level (19.0 %), whereas the percentage of partiallytrained teachers at primary and secondary level are 15.4 % and 13.3 % respectively in the same year. The percentages of partiallytrained teachers were higher (26.8 %) in the year 2006 than the percentages of partiallytrained teachers at lower secondary level (19.0 %) in the year, 2008. It reveals that the percentages of partially trained teachers are gradually decreasing every year.

Likewise, the untrained teachers are gradually decreasing in every year at all levels, which are shown in Table 2 and Figure 2.

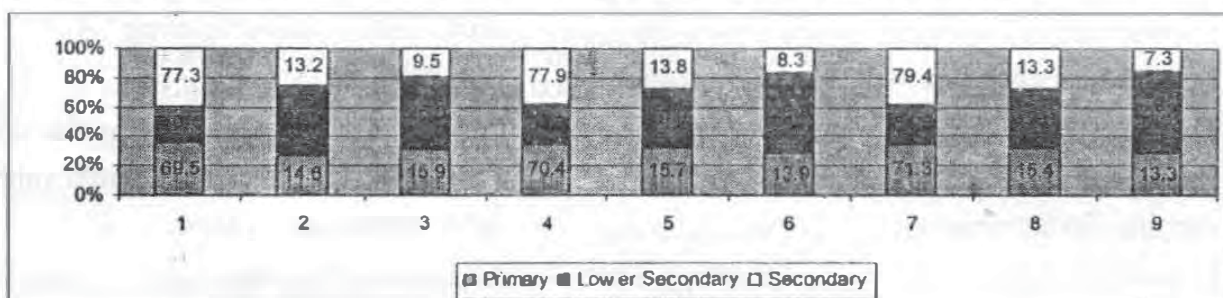
Table 2 and Figure 2 below show fully trained teachers at primary, lower secondary and secondary levels as being 69.5 %, 49.1 % and 77.3 % in 2006 respectively. It shows that fewer teachers are trained in lower secondary level than at primary and secondary level. Similarly, the partially trained and untrained teachers are higher at the same level by every year.

According to Table-2 and Figure 2, 77.9 % teachers are trained at secondary level, against 70.4 % at primary level and 53.3 % at lower

**Table 2: Community schoolteachers by training status (all types of schools), 2006 - 2008**

**In percentage**

Level	2006			2007			2008		
	Fully trained	Partially trained	Untrained	Fully trained	Partially trained	Untrained	Fully trained	Partially trained	Untrained
Primary	69.5	14.6	15.9	70.4	15.7	13.9	71.3	15.4	13.3
Lower	49.1	25.9	25.0	53.3	19.9	26.8	54.8	19.0	26.2
Secondary	77.3	13.2	9.5	77.9	13.8	8.3	79.4	13.3	7.3



(Source: Flash 1 Report, 2006 – 2008, cited in DOE, 2009).

secondary level in the year 2007. It reveals that fully trained teachers increased in the year 2007...Untrained teachers were also decreasing in the year 2008 than in the previous years of 2006 and 2007 at all levels. Thus, Table 2 and Figure 2 reveal the untrained teachers are decreasing slowly.

### Major Findings

The major findings can be briefly summarized in the bullets:

1. All teachers are not trained.
2. Numbers of trained teachers are increasing every year.
3. Trained teachers are higher in secondary level; it was 71.3 % in 2008.
4. Trained teachers are lower in lower secondary level; it was 54.8 % in 2008.
5. Approximately, 15 % teachers are partially trained at all levels.

### Reasons

The researcher approached the training section of National Center for Educational Development (NCED), Sanathimi, Bhaktapur and put up questions to the Section Officer of NCED, as to identify reasons for the teachers not taking the training? The following were the responses:

- a) 71.3 % of the community school teachers at primary level are trained in 2008 and 79.4 % at secondary level.
- b) It was in cycle base, but now they are only recurrent teachers.
- c) Within a cycle of five years, a teacher completes the thirty-day training.
- d) 71.3 % of the trained teachers are from all types of schools at secondary level, 70.0 % at lower secondary and 66.4 % at primary level according to data showed



by DOE, which is presented in Table 1, Figure 1 and Table 2 and Figure 2. He said that the government has not provided training the teachers in the private sector; the percentage of trained teachers is therefore reduced in private schools.

- e) From primary to secondary level, NCED operates training for the teachers.
- f) The teachers will be provided thirty-day training within the cycle of every five years the budgetary basis. There will be three models, each one with 10 days duration.

He also argued that the government shall not provide financial support for the recurrent training. To achieve teaching license, a teacher must have acquired a ten-month training. The teachers' service commission will provide teaching license every six months. A teacher without a teaching license will not be permitted / accepted to teach in the community schools.

In nutshell, an overall 98 % teachers are already trained in the version of Section Officer (NCED) and the remaining 2.0 % untrained teachers are going to retire because of their age.

### **Suggestions and Recommendations**

Based on the findings of the study, following suggestions and recommendations are made :

- School and classroom environments have to be improved to ensure interactions among the teachers and students and to facilitate student engagement in learning activities with teacher taking the facilitation role. There should be availability as well as use of more instructional materials in the classroom, because by utilizing more instructional materials learning may be

effective, meaningful and attractive to the students.

- Teacher training should emphasize on discussion, demonstration and practice. Similarly, provision of materials and practice on materials used during training is a must. There is a need to discourage the tendencies of "let us get the information and knowledge and we will do it later". Thus, the provision of follow up and technical backstopping is equally significant.
- For student centered learning, the school should be developed as an institute in a democratic atmosphere.
- A coordinating mechanism should be established to integrate all teacher education programs.
- Minimum in-service training should be established to more teachers as far as possible.
- Supervision is essential to impact teaching learning situation, because the class supervision makes the teacher efficient and the teacher becomes a capable teaching force. Regular supervision is therefore needed at all levels for effective teaching.
- There are two prominent realities that affect teacher training- (1) majority of the teachers in the primary level with the SLC as their upper qualification and (2) 13.3 % teachers are still untrained in the year, 2008. Such a situation will remain for a number of years even if persistent efforts are made to improve it. How much a SLC qualified teacher can grasp and how much can s/he utilize the training in the classroom needs rethinking.

- As physical facilities of the school affect more the teaching learning situation, the infrastructure should be made available in abundance to ease the process of teaching learning situation in an effective way.
- Quality of training is related to the provider (trainer) and receivers (trainees/ teachers). Training should convince the receivers that skills covered in the training can make a change in the classroom teaching learning situation.

### References

- Bajracharya, H.R. (2008). Classroom transformation towards better pedagogical practices. *Teacher education*. Bhaktapur. National Center for Educational Development (NCED) MOE.
- Bhandari, A.B. (2006).. Teachers' professional development: perspective and models. *Teacher education*. Bhaktapur: National Center for Educational Development (NCED).
- Bista, M.B. (2001). Impact of teacher training. *Bikas ko nimti siksa* (In Nepali). Kathmandu: Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).
- Chakrabarti, Mohit (1998). *Teacher education: Modern trends*. New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors
- DOE (2009). Flash report 1. *School level educational statistics of Nepal*. Bhaktapur: Author.
- Kafle, B.D & Aryal, P.N. (2000). Teacher education practices in Nepal: Some pedagogical issues. *Education and development*. Kathmandu: Research Center for Educational innovation and Development ( CERID)..
- MOEs (2006). Training policy. *Human resource development for ministry of education and sports*. Kathmandu: Author.
- Pandit, R.P. (2004). The role of teachers in society: a sociological perspective. "*Siksa 2004*. *Annual educational journal*'. Bhaktapur: Curriculum Development Center. MoES.
- harma, B.R.( 2006). Teacher preparation: Theories, gaps, issues and challenges. *Teacher education*. National Center for Educational Development (NCED). MoES.
- Shrestha, K.N.( 2007). Reform in teacher education in Nepal *Teacher education*. Bhaktapur: National Center for Educational Development (MoES).
- Shrestha, P.M.( 2000). Classroom performance of trainers of primary teacher training centers. *Education and development*. Kathmandu: Research Center Educational Innovation and Development (CERID).
- Singh, G.B. (2007). Transfer of training skills-derivation from cases. *Journal of TESON*. Teacher Educators Society – Nepal (TESON).
- Subedi, B.R. (2004). Predicting student achievement: A multilevel analysis of classrooms and schools. *Education and development*. Research Center for Educational Innovation and Development ( CERID).



# Management of child centered teaching in the context of Nepal

Babukaji Karki  
Deputy Director, NFEC

Any teaching, which provides favorable learning environment such as opportunity to learn according to interests, potentialities, needs and abilities of the child and finally improves learning achievement, it can then be defined as child centered teaching. Teacher's knowledge, skills, and appropriate activities play substantial role for creating child centered teaching.

According to Goodlad et al. (1947 p: 10), "child is a prime subject matter and the best hope for a self renewing individual who has been provided with every possible opportunity to develop his unique talents and capabilities." There might be various teaching methods used in the improvement of classroom instruction, but they are mainly divided into teacher centered and child centered method of instructions. Child centered method of instructions has been defined as more scientific and geared towards the needs of children. Various factors that influences the child centered teaching. Among them, the following has been selected for the discussion.

## Classroom managements

Classroom management is one of the important factors required for creating effective child centered teaching. Effective management procedures help to identify the ability level of the pupils and organize learning situations efficiently. Elements of the management related to teaching learning can be taken as creating, planning, organizing,

evaluating, communicating, and motivating. These elements are crucial for conducting effective child centered teaching.

However, when we look into the real classroom situations in our schools, the realities are different. It has been shown that 33% of the cases selected for study, classroom management were unsatisfactory (BPEP 1997, 1998). Planning of teaching learning activities is important for creating effective learning environment. Various management activities are essential for effective classroom teaching learning activities. Classroom management issues are mainly concerned with the time, space and materials for conducting effective child centered teaching.

- a. **The management of time:** The usual time period available for classroom teaching is generally 45 minutes in Nepalese schools. However it was found that teachers generally stay in classrooms around 30 minutes only. In general 15 minutes have been spent apparently to manage instructional materials and other activities. Similarly, teachers claimed they had to teach all school hours (7 periods) and so they are unable to manage teaching learning activities efficiently due to heavy teaching loads.
- b. **The management of the space:** Child centered teaching emphasizes children's activities like interaction between the pupils and teachers. Sometimes they need

to work and play in groups inside and outside the classrooms. These activities require sufficient spaces. However present school buildings, which were built many year's ago, do not have standard classroom shape size and other physical facilities. This situation can be considered inadequate for conducting different child centered teaching learning activities.

- c. **The management of materials:** Classroom management strategies can only be justified for their capacity to facilitate pupils learning. It includes materials that are required to promote immediate learning needs of pupils. The use of instructional materials essential for the child centered teaching helps to create interest in pupils to learn efficiently and effectively. According to Piaget, child development during concrete operation stage is largely facilitated by the use of teaching materials. It helps to create interesting learning environment, which is need for the effective motivation that leads to child centered teaching. However the existing evidences tells that about 75% teachers were using only very simple educational materials in their classrooms teaching (BPEP, 1997). Teacher mostly used chalk, dusters, blackboard and textbooks as the teaching materials. They are not using teaching materials effectively although such materials could be easily collected from the nature through using pupils' participation.

### **Instructional methods**

Teachers' knowledge, skills and appropriate activities play substantial role for creating child centered teaching. Effective child centered

teaching is concerned mainly with conducting teaching learning activities according to the demands of the pupils developmental needs and abilities. It helps to create the motivation towards the classroom learning activities. The selection and efficient application of appropriate teaching methods is crucial for the enhancement of the child centered teaching. ASCD (1949, p:3) suggested that " the general principles of the human growth and learning are a source of help in making choices of methods for dealing with individual and groups". The instructional activities in the classroom will be fruitful when applied cooperatively in a democratic manner with encouraging and participation. Similarly, cooperative learning among the pupils enhance mutual respect, confidence, and an understanding with each other.

ASCD (1949) further suggested that cooperative learning includes basic concepts of teaching learning activities such as establishing rapport, providing opportunity to set up goal together, sharing of responsibility among individuals and small groups, giving pupils an opportunity to gather and distribute materials in groups and evaluating progress towards the goal. Effective management and application of these aspects in classroom practices help to promote child centered teaching efficiently.

A study report ( BPEP 1997 ) identified that ,most of the methods and techniques used by the teachers were inadequate for child centered teaching due to lack of sufficient professional skills and resources . Similarly, the majority of teachers are generally used lecture method without effective motivational activities. They were also not motivated to



apply different strategies for child centered teaching. The appropriate use of instructional methods and materials also depends upon the teachers' academic qualification, training, and motivation towards job and adequate resources, which have remained questionable in Nepalese schools.

**a. Teachers' academic qualifications:**

Teachers' academic background in the related field is also an influential factor to enhance the quality through child centered teaching. Present minimum academic qualification for the primary school teacher is Schools Leaving Certificate (SLC). It is considered as a low academic qualification and most of the teachers are low performers in the teaching profession (MOE, 1999, p:37). It is easy to get a teaching job without competing any standard examinations especially for the temporary appointment which is more valuable for to be a permanent teacher. Teacher selection procedure are frequently influenced by political pressure. Political parties involve to select chairpersons of the School Management Committee, who plays meaningful role in teacher recruitment procedures. The teachers get direct appointment if they have any of their relatives in power. In such situation, we could not expect a teacher contribute to conduct child centered teaching creatively. They are accountable toward the politician rather than student performance.

**b. Teacher training:** According to Goodlad et al. (1997), teachers are very much alone in their work. It is just a matter of being alone all alone with children in a

classroom cell. In this regard training provides knowledge and skills to conduct a creative child centered teaching efficiently. Presently, about 98 percent teachers are trained in the community schools. But achievement level of the student is remain same since 2/3 decades to till now. Functional teaching learning in the classroom is very limited when majority teachers are not adequately equipped with the required pedagogical skills needed for better child centered teaching learning activities.

**Use of instructional materials:**

The materials used during classroom practice for promoting, teaching, learning activities effectively are known as instructional materials. "Educational materials help to make the teaching lively and assist in translating the activities mentioned in the lesson plan." (BPEP, 1998). In this connection, the quality and quantity of instructional materials, and its effective application in classroom practice plays substantial role for the enhancement of the child centered teaching. The selection of instructional materials in classroom practice depends upon the nature of the subject matter. Therefore, a meaningful mind and skillful hand is required for the effective use of instructional materials, which can be developed through training and continuous refresher programs.

There are not significant resources for instructional materials in the Nepalese public schools there is very little government grant and assistance on a regular basis for the management of the instructional materials. The schools have to manage and collect resources through their own effort and resources.

### **Use of languages in teaching;**

Language used in the interaction is also responsible for the effectiveness of the classroom practices. Piaget regards language as the contributory factor in the development of mental actions and interaction with the physical environment essential for such development. Rebar (1995), states that, language is a set of symbols through which we convey meaning. It is culturally determined pattern of vocal gesture, through communicating ideas, desires and experience with each other. There are different patterns of languages among them speech and body languages are important for the classroom interaction. A good two-way communication between teachers and students plays substantial role to enhance the meaningful child centered teaching. The effectiveness of interaction mainly depends upon the level of language used for communication and interaction.

In the context of Nepal use of Nepali language as a medium of instruction is very important factor to reckon with because, it was found that 31% of grade 4 and 39% of grade 5 pupils have different mother tongues instead of Nepalese language (BPEP 1997, 1998). The family language predominantly influences the language standard of the pupils. The selection of the language for the instruction depends upon the various aspects i.e. nature of subject matter, teaching method and pupils performance background. Similarly most of the classroom activities and uses of languages mainly depend upon teachers' professional skills and efficiency for the effective application in practice. Researchers have established the famous law of *"two-thirds"* which says

*that, "in the average classroom, two – third of time is spent on talk, two-third of this is by the teacher two third of which is based on lecturing or questioning"* (Greenfell, et al. 1998p, 77)

### **Pupil's background**

Pupils in schools obviously differ widely in abilities, interest, attitude, temperaments and achievement. To have effective learning, teaching must be geared to individuals rather than to the whole group. According Chand (1994) every individual tends to be different in every respect of human traits i.e. physical, intellectual, emotional, and social. Most of these characteristics are determined by the growth and development of the pupils which varies according to age and maturation. Therefore, classroom activities are generally comprised by various types behavior wing to various students from different cultures and socio-economic family backgrounds with different age levels. These factors need to be duly considered for initiating child-centered practices.

In this context, the situation demands advanced knowledge and skills on the part of teachers for conducting effective child centered. Goodlad et al. (1997) suggested those children whose progress in school is handicapped by physical, mental, emotional and environmental limitation schools and classrooms should be, then not only pleasant places to spent a thousand hours each year but also linking examples of applied pedagogical and learning theories.

Finally, a school is not better than a teacher. Teachers' professional skills, motivation commitment and dedication towards job are



crucial for the child centered teaching. Availability of adequate facilities and their effective use can be considered as prime factor for the enhancement of meaningful child centered teaching. Similarly, effective teaching. Realizing this, the government has applied several strategies in the form of " Education for all, Secondary Education Support Programs and School Sector Reform program" to improve the situation through providing different types of support to the schools. Such as conducting effective teacher training in different places around the country, increasing financial grant for the development of schools' physical facilities, implementing scientific and competitive procedure for the recruitment of qualified teachers is in place as positive steps towards initiating effective child centered teaching through creating child friendly environment in the classroom.

## References

- ASCD (Association For Supervision and Curriculum Development) (1949), *Toward Better Teaching*. Washington: National Education Association.
- BPEP(1997), *The Effect of New Curriculum on The Achievement of Grade IV students*. (A Study Report) Kathmandu : Author
- BPEP(1998) , *The Effect of New Curriculum on The Achievement of grade V students* . (A Study Report.) Kathmandu :Author.
- Bransford , John B. AnnL. and Cocking Rodney (eds) (1999) , *How people Learn ,Brain ,Mind,Experience and School*. Washigton D.C: National Academy press.
- Chand, T.(1994), *Principles of Teaching* .New Delhi: Anmol Publications.
- EDSC (Educational and Development Service Center,1999) *National Assessment of Grade 5 students* .Kathmandu :author.)
- Goodlad ,J.I. and Kein ,M.F. (1947) ,*Looking Behind the Classroom Door* .Worthington : OhioCharles A.Jones Publishing Company.
- Grenfell ,M .and James ,D. (1998), *Bourdieu and Education : Acts of Practical Theory* . London : Falmers Press.
- MOE (1997),*The Basic and Primary Education Master Plan 1997-2002*.Kathmandu :Author.
- Reber ,A.S.(1995), *Dictionary of Psychology* .England ,Middlesex:Penguin Books .

# Mass education

Laba Prasad Tripathi  
Retired JS, MOE

## Abstract:

Mass education is defined as an effort to give collective voice to the experiences, achievements, sufferings, hardships and togetherness of the poor. The Indian experiences showed that the challenge for implementing Mass Education in the initial stages is high, but Mass Education decided to struggle continuously in pursuit of fulfilling its dream. The highly ambitious Literacy Campaign 2065 launched by the government will have tremendous impact on educational development of Nepal. The ongoing program under The Non Formal Education Center, co-ordination between the Ministry of Forestry and Soil Conservation, and The Ministry of Agriculture through their Users' Groups will have to be considered if we really want to extend Mass Education. It is important to consider the need of the people to get success in implementing Mass Education. It is also important to have high commitment of the government, especially the local government, to scale up Mass Education in the country. There is a need to have good coordination, cooperation and linkages for developing professional, occupational, and employable skills based on the community needs.

## Context

Mass Education has been used frequently for educational development and eradication of poverty from the poor people. Let us examine the experiences of India where this has been implemented in the decade of 1970. This will

provide us greater conceptual frame work and will assist us for developing policies, strategies and plans. It will also provide insight to review our existing plans and programs on mass education. Mass education is defined as an effort to give collective voice to the experiences, achievements, sufferings, hardships and togetherness of poor. Mass Education acts as a platform, a network and an association of people's initiatives to provide opportunities to mobilise human and material resources so that the people themselves can build their own institution and are able to sustain in order to alleviate their own poverty and security. Collectivity, transparency and sustainability are the motto of Mass education ever since its inception and through collective democratic action it has been successfully demonstrated. Poverty reduction is a key focus of the Millennium Development Goals and it is the heart of international, national, and NGO development objectives and activities. Several young people joined hands together to form organisations for development activities to eradicate poverty. Since then, Mass Education played a vital role to promote development education and enrich the poor for sustainable developmental work. Let us review implementation and experiences of Mass education of India.

The challenge for implementing Mass education in the initial stages was high, but it decided to struggle continuously in pursuit of fulfilling its dream. The activities like child



protections to provide basic education, health & sanitation, environment improvement through livelihood development training & support activities. empowering youths, women and net working of people's organization have the following objectives :

- a. To formulate integrated programmes for effective mobilisation of human and natural resources for empowering the poor of urban and rural areas towards sustainable development.
- b. To raise and create awareness and opportunities for providing basic human rights such as education, health, hygiene, nutrition, sanitation, water, infrastructure facilities, employment generation, waste management, social forestry, water management, capacity building and skill development training activities.
- c. To coordinate and execute development plans, projects and human rights issues with other NGOs and GOs at various levels through NGOs, human rights organisations.

Despite the difficulties and complexities of social issues, mass education took up the great challenge of fighting for poverty alleviation, democracy, equality and equity. Now looking back mass education has a success story to tell, the story of achievement of the poor and the weak.

Solid Waste Management activities of mass education, which is to improve urban environment, continues to grow, reaching more community, housing complexes, establishments and public places. This has created Job opportunities for unemployed youths & street children, rag pickers and children of sex workers are also rehabilitated.

To improve the environment the organisation has also taken up more effective programmes in the rural areas to provide safe drinking water, sanitary latrines, social forestry, ecological agriculture and rainwater harvest activities for sustainable economy, Relief, rehabilitation and livelihood development work of mass education has done additional work to extend its activities.

### **Organizational structure of mass education:**

Mass Education works through a decentralized method of administration. At the apex level, the executive committee is elected annually where the President, Secretary and Treasurer are elected. This Committee takes stock of the annual activities, evaluate the programmes launched and deliberate on the accounts placed and adopt the same. This Committee gives general direction for execution of programmes taking up of need based programme.

The programmes taken up at the village level committee, Village Education Committees/ Women's organizations together finally screened and apprised by the Middle level programme managers and Executive Committee before adoption.

The execution process is affected through Village Education Committees/Women's organization in consultation with field workers of ME who have necessary expertise and experience. Assets thus created at the village level belong to the community.

### **Financial evaluation & performance:**

Mass education raises funds locally and internationally by collecting donations, grants, subscriptions and income generation activities.

A total of 65 to 70% of mass education's project has become sustainable. The community now mostly supports most of the community schools run by mass education. This has been possible due to advance planning and time bound execution of programme. Costs like maintenance of the building, furniture, teaching materials and educational materials are supported by the organization apart from the community development programmes.

Income is also raised from agriculture, Ambulance services, Hospital, Old age Homes and Home for the children are rented and run service through charges as well as donation and grants. Beside that several foreign and national donor agencies, individuals and people of different community have funded mass education. All foreign funds are received on request made against the appeal and project proposal based on livelihood improvement and sustainable development activities from the donor agencies (NGOs/Pvt. and Public companies).

Mass education undertook a comprehensive education programme known as Basic education for all to provide functional Pre-primary, Primary, Higher Secondary, Adult literacy and skills training to its group members in urban and rural areas for the poor.

Mass education mandate is to improve opportunities for young children, street and working children aged zero to eighteen years living in circumstances of social, economic, and cultural and environmental disadvantage. Children who are denied from their dignity, rights and equal opportunities from all spheres of life, their families and community they live

in benefit from this. This implies access of health care, education, social and economic justice, a sustainable natural environment and opportunities for self reliance of a child and his family as a whole.

Mass education is concerned with young childrens overall development and therefore promotes and implements a holistic approach including education, health, nutrition and economic sustainability:

- believes that the growth and development of a child depends upon his parents and therefore actively highlights empowerment of parents especially mothers capacity to support them, to support their children.
- gives high priority to participating approach, involvement of community in all process of development and decision-making; therefore it actively promoted the need based programmes, which are initiated by the community for development.
- also believes in creating peoples' institution and local strength for sustainable development and therefore provides encouragement and skill training for building up local organisations, leadership capacity of utilizing resources and working in solidarity with networking.

Moreover, concentrating on the development of young children and their environment will have a lasting effect and will generate sustainable benefits.

#### **School support:**

In order to achieve the goal, ME undertook to provide basic education, functional adult literacy skills to its group members and



rendered educational facilities to their children through formal and non-formal primary schools run since the year 1978.

#### **Child protection activities:**

Mass education is running child protection centers. The children in these centers, are provided with basic education up to Class-X followed by technical knowledge to learn about different livelihood trades so that when they are 18 years old and go out of the centers they can start small enterprise on their own to become self-sustainable.

Trained staff and teachers not only prepare them for basic education but also help them improve their livelihood. To improve their psychosocial status and bring them in normalcy ME provides 'Joyful learning' through counselling, cultural & sportive practices and external exposure trip.

#### **Exposure and social activities:**

Mass education organizes "child to child programme, under which cleanliness of city roads, village roads, canals, ponds, village school, even to clean their own homes are important activities. Plantation of trees on the roadside, canal side and in their own field is part of the environment education, about safe drinking water, use of compost manures, use of toilet, basic knowledge of hygiene and general knowledge of epidemics are given to the children through the school year so that they learn about the basic daily practical life.

In order to improve their physical and mental growth and cultural environment, ME organizes cultural festival, annual sports, educational tour, drawing, essay and debate competitions throughout the year among the children.

#### **Childrens festival:**

Mass education every year organizes children's cultural festival. In each school for two days cultural festivals are organised prior to the main festival. For broader awareness and campaign among the children and the public, Mass Education organise rallies, seminars, and workshops and publishes documents on the issue of childrens problems and their rights. Campaign to abolish child labour and protection of the children against all forms of child abuses are remain the main concern for the organization. Like each year Mass education raises awareness against child labour, child trafficking, child abuse and fights for the rights of the children so that the civil society becomes aware and makes some steps towards the development of the children.

#### **Education tour:**

Children and teachers together are exposed to do village survey, visit to natural forest, hills, seaside, town or big city, development centres, industry etc. to gain broader knowledge about the society. As part of educational tour, such tours are organized several times in the year.

#### **Technical training:**

Teachers are brought in the month of May, June & July to undergo teacher's training for seven days each in order to share the experiences and learn new techniques to improve education methods so that quality education is imparted.

Youth Camps are held where youths come in groups in the workshop to share their teenage problems and how to improve their skills and knowledge about social activities.

### **Sustainable development**

Education alone cannot bring changes unless there is sufficient scope for employment and income generation opportunities. Mass education facilitated the self-employment process to make the poor men and women economically self-reliant and help them attain a respectable social standing. This programme was initiated with the help of micro-credit project both in urban and rural areas. Income generation includes agriculture, livestock, fisheries, sericulture, and apiculture, regeneration of environment through nursery, social forestry, small trading, cottage industry, hawking and many other types of business, which generates income for the poor at the same time.

### **For empowerment of peoples initiatives and organisation :**

Mass education encouraged the poor to build basic groups of Socially Handicaped Groups (SHGs) and network of SHGs at the block and district levels so that they can fight united against the forces of under development and poverty. SHG groups are expanding from block to block and district to district with the support of NGOs. Mass education also helped build a strong network of small NGOs, in order to strengthen the groups,

### **Womens empowerment:**

In support to that, generating income for the family, women played an important role, which ME encouraged to implement it successfully. Beside that, ME worked diligently to reduce gender disparity at its own home and in the society at large. In all sphere of ME activities women became the primary focus.

### **Livelihood business grant:**

Mass education provides micro-enterprise finance to several young entrepreneurs to start their own business/trade and production unit for their sustainability. Before providing financial support, they are given training on the appropriate trade they wish to start.

### **Rainwater harvest:**

The rainwater-harvesting project was launched in the beginning of the year 2005 and is going on. To excavate and re-excavate the pond for rainwater harvest in it is done the Sundarbans region where water for any use is the major crisis, not only for drinking but also for the use of agriculture, animal feeding and domestic uses. On the other hand, people are not aware of water management or to store water for the various purposes.

In this case ME organizes several awareness camps, seminars and has produced the reading materials on water management. Rainwater harvest activities create employment, food security and other multifarious activities for the people to improve their livelihood. Activities like vegetable cultivation, fishery, duckery, and plantation increase the life in the family to generate income opportunities. Also the member of the family gets access of water for their daily domestic uses.

During this period, 10 ponds have been excavated. More are initiated by the Sundarbans Development Affairs, Government of West Bengal. Through ME, the SDB has approved 500 such ponds to be excavated for Rainwater harvest.

### **Health & environment improvement:**

Mass education initiated health education, primary and secondary health care and health



infrastructure development activities such as conducting of health awareness campaign, running of clinics, hospitals, providing ambulance services, management of pulse-polio and routine immunization campaign and distribution of de-worming tablets to control intestinal parasite for school going children in the project area. ME also works to provide low-cost latrines, clean and pucca roads, ponds, catch water dams and also general infrastructure development of villages ME also organises solid waste management by providing safe drinking water and campaign running against arsenic contamination in order to support good health campaign for the poor.

#### **Drinking water:**

Up until now, safe drinking water is the main problem ME will continue to sink more deep tube wells for drinking purpose. Meetings are held on water management and mobilizing the community including women and children to make them aware about the use and storage of water. As a result children and population in general are not getting frequently ill and their general health has improved a lot.

#### **Sanitary latrine:**

Poor sanitation and lack of sanitary latrine are another big problem and challenges in the rural areas. 98% people use open field for the defecation, which are the major causes for fesses-to-mouth and other water borne and communicable diseases. In order to prevent them, ME has started construction of latrines for each family. Awareness on use of Sanitary Latrine and Health & Hygiene is spread out through wall writing, distribution of handouts, songs and drama and schools. This has resulted to better health & hygiene situation in the community

#### **Solid waste management:**

(MEKUP) Though ME main thrust is rural development, it has also implemented urban environment improvement and poverty alleviation by conducting several activities. People who live in urban areas are provided with employment generation activities along with education, health, sanitation and resettlement activities, and solid waste management created tremendous scope of job opportunity for the poor rag pickers and the urban poor. ME is implementing all the activities successfully since the year 2001. In order to run the vast activities of ME requires financial help from urban bodies development banks and multiple donors; motivation; training and sustainable plan is required without which this unique programme just cannot survive.

Mass education becomes one of the major players in providing waste management services in and around Kolkata. More and more private companies and corporate houses are taking services. Not only for waste management but also for maintaining their housekeeping, security and transports services. The project has worked for a range of activities as part of the campaign within the business community, civil society and among the corporate sector towards social responsibility, many of them are coming forward to take this service in order to help and generate employment opportunities and complete control engagement of child labor. The profits earned from the services are used for differentiated education programmes run by ME.

#### **Community assistance and relief school building:**

Each of the ME schools in the community is repaired before the monsoon and new

furniture's and fittings are supplied to several schools. Floors, doors and windows are fixed. This work is done after the request made by the local bodies.

#### **House repair:**

Mass education helped 100 families to repair their houses during the monsoon. They are provided tiles, bamboos and other building materials to repair the houses; some houses are made concrete with bricks. Many mud houses have been helped to make concrete floor to prevent dampness, snake/rat holes, etc. and keep the house clean. At the time of disasters, 150 Polythene sheets were distributed to the poor family to cover the roof of the house

#### **Old age support:**

Mass education is running an old age home for aged persons at Atasura. Mass Education has found 500 old persons above 60 years who are neglected by their families and were without food and medicine from the project areas in the Sundarbans. Some of them are sleeping on the pavement and begging from door to door for food. Most of them are tortured and isolated from the society. Nobody helps them even the State government is not taking care of these old persons.

#### **Relief for cyclone & floods:**

Each year flood, cyclone, drought, epidemic and man-made disaster is becoming common problem in India. Natural calamities are becoming more and more regular phenomenon of the earth today. Heavy extraction of the natural resources is the cause of such disaster.

#### **Development tourism:**

Development Tourism is organised by ME to create awareness among the foreign and national tourists regarding the environment improvement and employment creation through development tourism. ME creates the opportunity for the tourists to discover the real situation and find out the options for development activities for the underprivileged. The earning from the programme goes to build latrines, tube wells, housing and schools for the community.

To enable rightful access to basic education, the SSR Plan has anticipated a legislative framework with a provision for compensating the disadvantaged students for a denial of their access to basic education as defined by law.

The provision for free and compulsory basic education has been made in the SSR Plan to ensure the access of the target groups. Free basic education means: no admission fees, no tuition fees, no examination fees, and free of cost textbooks. Advocacy and support programs for the promotion of compulsory education will be emphasized to encourage local governments to adopt this policy.

The highly ambitious Literacy Campaign 2065 launched by the government will have tremendous impact on educational development in Nepal. The ongoing program under The Non Formal Education Center, and co-ordination between the Ministry of Forestry and Soil Conservation, and The Ministry of Agriculture through their Users' Groups will have to be considered if we really want to extend Mass Education. It is important to consider the need of the people to get success in implementing Mass Education. It



is also important to have high commitment of the government, especially the local government, to scale up the quantum of Mass Education in the country.

### **References**

Mass Education in West Bengal, India, Singh  
Sukumar,  
Mass Education International, France, Danial  
Henri

The Information Centre, University of London  
Ministry of Education, School Sector Reform  
Plan 2009-2015, Kathmandu : Nepal  
Papers on Literacy Campaign by The Non-  
Formal Education Centre, Nepal  
Government.

# Multiple intelligences in English language

- Gopal Prasad Bashyal  
ETC, Palpa

## Theory of multiple intelligences

The Theory of Multiple Intelligences was developed in 1983 by Dr Howard Gardner, Professor of Education at Harvard University. This theory claims that the traditional definition of intelligence is too narrow, and usually defines the cognitive or mental capacity of an individual. Gardener's theory argues that intelligence, particularly as it is traditionally defined, does not sufficiently encompass the wide variety of abilities humans display. In his conception, a child who masters multiplication easily is not necessarily more intelligent overall than a child who struggles to do so. The second child may be stronger in another kind of intelligence and he can best learn the given material through a different approach; it may excel in a field outside of mathematics, or it may be looking at the multiplication process at a fundamentally deeper level, not just memorizing the multiplication chart.

The popular behaviourists believe that intelligence is a single entity that is inherited, and can be trained to learn anything. Gardener has questioned the idea that intelligence is a single entity that it results from a single factor, and that it can be measured simply via IQ tests. This kind of concept only covers the logical and linguistic intelligences. He opposes this belief and speaks for the existence of multitude of intelligences which are independent to each other. However, they have their own strengths and constraints.

## Knowing multiple intelligences

Howard Gardner at first proposed the following seven intelligences.

**Linguistic intelligence:** It involves ability to use written or spoken forms of language. Language is quite rhetorical or poetical and language is perfectly used as a means to accomplish tasks.

**Logical/mathematical intelligence:** It consists of the ability to think and analyse problems logically and carry out mathematical problems. This is often called "scientific thinking", deals with inductive and deductive thinking/reasoning, numbers and the recognition of abstract patterns.

**Visual/Spatial intelligence:** This relies on the sense of sight and to mobility to visualise an object including the ability to create internal mental images/pictures.

**Bodily-kinaesthetic intelligence:** This is the ability to use body or body parts for solving problems. This is related to physical movement. The relationship between mind and body is maintained.

**Musical intelligence:** It is the potential of composing or singing songs or playing instruments. It is based on the recognition of tonal patterns, including various environment sounds, and sensitivity to rhythm and beats.

**Interpersonal intelligence:** This ability is related to understand others' intentions, motivations, and desires. This intelligence



operates primarily through person-to-person relationships and communication.

**Intrapersonal intelligence:** This entails the capacity to understand oneself. It is related to inner state of being, self-reflection, meta-cognition and awareness of spiritual realities.

Gardner also worked about

**i. naturalist intelligence** – that enables human beings to recognise, categorise and draw upon certain features of the environment;

**ii. spiritual intelligence** – related to truth, value; and

**iii. existential intelligence**– concerns with ‘ultimate issues’; and

**iv. moral intelligence** – concerns with the rules, behaviours and attitudes that govern the human life. However, we are concerned more

with the first seven intelligences only in the present context.

### Understanding the learners

As we know, there are individual differences regarding learners’ age, experience, knowledge, ability, attitude, motivation, needs, interests etc, and the learners are different regarding their intelligences.

Once, the scribe was going to Butwal by a bus. A woman and her 5/6 year old child also got on the same bus. The woman went to a folding seat behind me but the boy went to the driver’s cab and sat by the driver, on bonnet. He was so much curious about how the driver drives. He did not go to his mother though she was shouting at him a lot. The boy watched driving till he reached Butwal.

A learner who is . . .	Thinks . . .	Loves . . .	Needs . . .
Verbal/Linguistic	In words	Reading writing, telling stories, playing word games	Books, tapes, writing tools, paper, diaries, dialogues, dictionary, stories
Logical/mathematical	By reasoning	Experimenting, questioning, puzzles, calculating	Things to explore and think about, science materials
Spatial	In images and pictures	Designing, drawing, visualising	Art, video, puzzles, illustrated books
Bodily kinaesthetic	Through bodily awareness	Dancing, running, building, touching	Role playing, drama, movement, sports and physical games, hands-on learning
Musical	Via rhythms and melodies	Singing, whistling, humming, listening	Singing, music, instrument
Interpersonal	By working with others	Leading, organizing, relating, partying	Friends, group games and activities
Intrapersonal	Deeply inside themselves	Setting goals, quiet time, planning, dreaming	Secret places, time alone, self-paced projects, choices

This incident reminded me of the theory of multiple intelligences. We find differences regarding the way the people think, the activities they love to do, and their needs.

### Multiple intelligences in ELT

Every teacher knows that students have different strengths. For example, some students are better visual learners than aural learners. Students have their own learning preferences which are known as learning or cognitive styles. Students' academic success is influenced by their emotional, biological, psychological and cultural factors. They bring diversity of cognitive, conceptual and behavioural modes into the classroom. Teachers who recognise the multiple intelligences of their students acknowledge that students bring with them specific and unique strengths, which are often not taken into account in the classroom situations.

Traditionally, reading and writing got more emphasis and later a slow influence prevailed to pay some attention to speaking, too. However, as we have seen the intelligences above, there is no doubt that our teaching practice develops more verbal linguistic and logical mathematical intelligences than other Intelligences. Education must serve broadly where teachers use different methodologies, exercises and activities to reach all students, i. e. reveal and exploit optimally the potentialities they have, not only those who excel at linguistic and logical intelligences. We esteem the highly articulate or logical people of our culture. However, we should also place equal attention on individuals who show giftedness in the other intelligences: the artists, architects, musicians, naturalists, designers,

dancers, therapists, entrepreneurs and others who enrich this world with their unique contribution.

There is a retired Reader, Mr Gunjeshwari Prasad Bashyal in Palpa. Once he was observed by his colleague Mr. Sudip Wagchi in this way, "Bashyal Sir and I used to take *paan* (*Beetlemut*). When we went to the shop, every time he used to say *Namaste* to the owner. He still does so. One day, I asked him Bashyal Sir, why do you do so ?. He replied, "I'm a teacher. I'm teaching. He is good at making *paan*. I honour him for his skill. What's wrong, Sudipji?" I kept quiet." Perhaps that *paan wallah* was marked as 'failed' in his result report card. Then he may have stopped reading and started a *paan pasal*. Many students who have other gifts than linguistic and logical mathematics do not receive much reinforcement in school; rather they are labelled as 'failed'.

The theory of multiple intelligences proposes that a major transformation is needed in the way our classrooms are run: dry lectures and boring textbook exercises. It suggests that teachers be trained to present their lessons in a wide variety of ways using music, cooperative learning, art activities, role play, multimedia, field trip, inner reflection and much more.

### Multiple intelligences tools

The theory of multiple intelligences provides different potential pathways to learning. These tools will facilitate effective learning. The multiple intelligences tools provide a large list of possible activities as shown in the following table.



<b>Verbal/ linguistics</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Reading</li> <li>☛ Vocabulary</li> <li>☛ Formal speech</li> <li>☛ Journal or diary keeping</li> <li>☛ Creative writing</li> <li>☛ Poetry</li> <li>☛ Verbal debate</li> <li>☛ Impromptu speaking</li> <li>☛ Humour / jokes</li> <li>☛ Story telling</li> </ul>	<b>Logical / mathematical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Abstract symbols</li> <li>☛ Outlining</li> <li>☛ Graphic organisers</li> <li>☛ Number sequences</li> <li>☛ Calculation</li> <li>☛ Deciphering codes</li> <li>☛ Forcing relationships</li> <li>☛ Syllogisms</li> <li>☛ Problem solving</li> <li>☛ Pattern games</li> </ul>	<b>Visual/spatial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Guided imagery</li> <li>☛ Active imagination</li> <li>☛ Colour schemes</li> <li>☛ Patterns/designs</li> <li>☛ Painting</li> <li>☛ Drawing</li> <li>☛ Mind mapping</li> <li>☛ Sculpture</li> <li>☛ Pictures</li> </ul>
<b>Body/kinaesthetic</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Folk/ creative dance</li> <li>☛ Role playing</li> <li>☛ Physical gestures</li> <li>☛ Drama</li> <li>☛ Martial arts</li> <li>☛ Body language</li> <li>☛ Physical exercise</li> <li>☛ Mime</li> <li>☛ Inventing</li> <li>☛ Sports games</li> </ul>	<b>Musical/rhythmic</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Rhythmic patterns</li> <li>☛ Vocal sounds/ tones</li> <li>☛ Humming</li> <li>☛ Environmental sounds</li> <li>☛ Music composition</li> <li>☛ Instrumental sounds</li> <li>☛ Singing</li> <li>☛ Tonal patterns</li> <li>☛ Music performance</li> </ul>	<b>Interpersonal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Giving feedback</li> <li>☛ Intuiting others' feelings</li> <li>☛ Cooperative language strategies</li> <li>☛ Person-to-person communication</li> <li>☛ Empathy</li> <li>☛ Division of labour</li> <li>☛ Collaboration skill</li> <li>☛ Receiving feedback</li> <li>☛ Sensing others' motives</li> <li>☛ Group projects</li> </ul>
<b>Intrapersonal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Silent reflection methods</li> <li>☛ Emotional processing</li> <li>☛ Focussing/concentration skills</li> <li>☛ Centring" practice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Meta-cognition techniques</li> <li>☛ "Know thyself" procedures</li> <li>☛ Higher order reasoning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☛ Thinking strategies</li> <li>☛ Mindfulness practice</li> <li>☛ Complex guided imagery</li> </ul>

### Application of multiple intelligences in the classroom

The teachers have choices: either they categorise the activities according to intelligence type and practice without ignoring any of them; or deliberately plan lessons so that different intelligences are represented (Freeman, 2007: 170). Here is one sample lesson plan, "Joy of Being Alive" Grade 9, which addresses all of the intelligences. The following activities are instructed to the students.

Step 1: Listen to the story from your teacher(Verbal linguistic).

Step 2: Draw some pictures to illustrate the story (Spatial).

Step 3: Make a list of characters in the story and invent a gesture or movement to represent them (Body/ kinaesthetic).

Step 4: Work in pair. Imagine you are the woman who received kiss from the little boy. Write how you will report the incident to your friend abroad and tell it to your pair partner (Linguistic and interpersonal).

Step 5: Imagine a song that the little boy prefers to listen. Can you compose a few lines or you know any song relevant to this situation? Can you sing a few lines

now? Let's sing and celebrate the boy's new life (Musical and interpersonal).

Step 6: Which character do you identify most? Write the character's diary entry for today (Logical, interpersonal, linguistic).

Step 7: Reflection: What lesson do you learn from the story? What did you learn about English language? (Intrapersonal).

(Text: "The Joy of Being Alive": *The train was moving fast. Outside the window the freezing cold of winter ruled. The compartment was filled with cold, bored passengers.*

*Suddenly a little boy pushed his way through the discourteous grown-up legs. His father chose to stay by the door behind us. The train continued to wobble its way down into a tunnel. Then something very strange happened. The little boy slid down from his seat and put his hand on my knee. For a moment I thought that he wanted to pass me and return to his father. But he leaned forward and stretched his head up towards mine. He wanted to say something to me, I thought. I bowed my head to receive the message. Wrong again. What I received was a loud kiss on my cheek.*

*The boy calmly returned to his seat; leaned back; and continued casually looking out the window. I was shocked. What just happened! A kid kissing cactus-like creatures like us? Soon enough, all of my neighbours were duly kissed. Nervous and bewildered, we grinned at the father. When*

*he saw our questioning glances as he got ready for his stop; he offered a clue. "He's so happy to be alive", the father said. "He's been very sick." Father and son disappeared into the crowd moving toward the exit. The doors closed and the train rumbled on. . . )* (Adapted from *English*, Grade 9, Bhaktapur, CDC)

Of course, there are varieties of activities, other than simple reading and writing exercises that a teacher can invent to teach every lesson. It is not necessary that every intelligence has to be practiced in every lesson. It is likely that verbal linguistic and interpersonal intelligences are most regularly activated and prized in language classrooms. The issue for teachers who wish to honour the diversity of intelligences among their students is how to represent the other intelligences and enable each student to reach their full potential. The teachers need to identify which intelligences are possible to be addressed in the lessons. They should make a lesson wise list and prepare accordingly.

## References

- Larsen-Freeman, D. 2007 *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.) OUP
- Leather, Sue 2007 "Multiple Intelligences" Hornby Regional School Training Handout British Council, Kathmandu
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Theory\\_of\\_multiple\\_intelligences](http://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_multiple_intelligences)
- <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>



# Observation-feedback as a means to teacher development

Dinesh Kumar Khatiwada  
Principal, Kathmandu Vidya Mandir

## Abstract

Learning by doing has been the universal phrase in the field of education. Whether it has really been materialized in the classroom practice is a matter of research. However, many approaches have been developed to develop teachers. Higher studies/ teacher education, pre-service and in-service trainings, workshops, seminars, conferences, case studies, action research, observation-feedback etc. have been some of the popular ideas to develop teachers. In this article, I will present how classroom observations help develop teachers. This very article will show through ideas on how using observation as a means to develop teachers for their professional endeavor.

## Background

It was believed that teachers were born, not made. But now this concept has been changed. It is widely believed now-a-days that teachers are made, they are not born. They are developed through a rigorous process. Teacher development means equipping teachers with the relevant knowledge, skills and attitude (values) on the concerned subject. Adequate knowledge of contents, methods and techniques for the effective delivery of the subject matters to the students develop teachers. Hall et al, 1996 (as cited in Balami, 2004) have stated that teacher development has become an increasingly important focus for the process of school reform and

educational excellence. School reform for quality education has been a fashion in the right direction. How children can learn the most and read the most from learning is the matter of concern for school reform. It has happened because of global competition for educational excellence. As teachers are one of the main doers in teaching learning activities, the most necessary and important aspect of quality teacher development lies in the shoulders of teacher trainers and educators. Teacher education has to be moulded in the way that ensures quality improvement in school education.

Developing teachers means making them professionals through planned opportunities that are provided from trainings, workshops, education, directed and planned experiences, guidance etc. Teachers are the ones who can shape the society as desired. The reason is that they can highly influence pupils in learning on how to perform the best and build up the nation. Teachers are guides, facilitators, managers, or motivators who make more managers, administrators, planners, executives and field workers etc. Galami, (2004) stated "Teachers lead communities, societies and people with their knowledge and skills. They develop attitude of people of the community for building up the nation".

Das (1997:31), (as cited in Balami, 2004) said "...nation is built by its citizens who are moulded by teachers and teachers are made

by teacher educators". In fact, it's true to every nation. If we take an example of developed countries, they have developed their nations through the revolution in education. Developing countries like Nepal has less percentage of high level technical and non-technical manpower and low standard of education, and the consequence is inadequate resource management which has brought hindrances in the development of the country. To overcome this, the country need more professionally developed teachers to enhance children's learning, which will be useful for shaping and developing up the nation. Das 1997, (ascited in Balami, 2004) further quotes the statement of the national education policy of India (1986) as "no people can rise above the level of its teachers". The statement indicates that the nation needs more professionally sound teacher for prosperous nation. Only well educated and well trained teacher as a model can lead the society in the right track. Teacher education is in fact for teacher development. Curriculum for teacher education is the basis for teacher development. It should include sufficient information and skills for the teachers' personal and professional development.

As stated above, teachers can be developed in different ways and models, as such formal teacher education, pre and in-service trainings, workshops, observation- feedback. Here, I will try to explore step by step procedure for using Observation-feedback as a means to teacher development.

### **Observation**

Observation means looking at something systematically and carefully to explore about

the subject or happenings. It is done by the help of checklist or other tools or behaviours are recorded even in the blank sheet of papers. Observation is not a new idea for aspects of teaching, it has long been a requirement, for example, beginning teachers and newly qualified teachers have always been observed. At the time of recruitment also teachers' classroom bahaviours are observed. Teachers are observed during their appraisals. While looking at the traditional approach of teacher recruitment, it is clear that head teacher reviews the applications; evidence from observation is a key factor in making the right judgment about whether the teacher has met the standard relating to teaching. Seal, (1989) stated,

Classroom observations have traditionally been conducted by administrators and senior teachers mainly for the purpose for teacher evaluation. Recently, however, more attention has been paid to the potential uses of observations for self development and observational research purpose. Teacher trainers and educational researchers argue that observations can provide feedback to teachers, and can improve the overall effectiveness of the teaching/ learning process. But administrators and senior teachers want to know how to combine staff development with evaluation... (p.92)

In this respect, observations can be a useful tool for teacher development. Marriott, (2001) writes,

Considering its importance and the very common perception that it is somehow threatening, it is perhaps surprising that few teachers have had any training in observations, or have even given it much thought. This may



stem from the widespread assumptions that we all know good teaching when we see it and to a certain extent this is true. What is more difficult is evaluating the quality of what we have seen and using this to help teachers identify and build on what is working well and what needs to be improved. (p.2)

### **Why observe teachers?**

The reason for observing teachers could be different. The general approach can be used with individual teachers as a starting point for discussion and further observation. It's used with newly qualified teachers in common, but it is also a profitable approach with more experienced staff. A new head teacher or head of department could use this approach to establish personal standard as well as using it as a means of getting to know the staff and pupils. When systematically introduced into schools where observation has not been part of the routine, it is a useful way of establishing a baseline for the quality of teaching in the school as a whole and in identifying whole school issues for training and development. The benefits of the approach as stated by Marriott (2001:9) are:

It gives the observer and the teacher a good general view of a whole range of issues. These include the effectiveness of teaching strategies, class organization and management, discipline and relationships, the quality of planning and preparation.

It is a particularly good way of assessing pupil's overall response.

The observer is likely to notice things which the teacher may be unaware of, both strengths and weaknesses. Teachers are not always really aware of strengths or take them for

granted, assuming that everyone is as good as they are.

It provides useful information as a starting point for further, more focused, observation and for discussion.

A lesson is more than the sum of the individual parts and evaluating its overall impact can help to evaluate the effectiveness of whole-school policies and procedures.

Malderez, (2003) says that observation is commonly used in education as a tool to support understanding and development. It is important as it is one of the common ways of getting information which can help us make sense of educational situations, gauge the effectiveness of educational practices, and plan attempts for improvement.

### **How to design an observation task?**

Teachers are often unaware of their current practices and often need evidence of what they are currently doing before they can move on. Classroom observation forms that concentrate on collecting data rather than evaluating performance are one way of doing this. This process helps the observer to what to concentrate on while he is in the observation process.

#### **Procedure**

1. Put the participants into groups and either:
2. Use the following situations:

#### **Teacher A**

This teacher is working in a secondary school and has a marked tendency to concentrate on the boys in her class at the expenses of the girls. She directs more questions to boys, boys speak more and when working in groups she

monitors groups of boys much more frequently and for longer than she does girls. She is completely unaware that she is doing this. Design an observation form which you could use to bring evidence to her of the way she is operating and make her aware of current practice.

### **Teacher B**

This teacher asks a lot of questions in class but the same students always seem to answer. This is partly because when he asks the questions only a small number of pupils put up their hands and he always chooses one of these. Design a form which would make him aware of current practice and alert him to other possible in this area.

### **Teacher C**

This teacher is reasonably aware of learners' errors in the area of grammar and corrects these regardless of whether the activity is fluency- or accuracy-based, but completely ignores pronunciation errors. You are unsure whether this is deliberate. In terms of errors correction techniques, the teacher tends to nominate another student to correct or corrects the mistake himself. Design a form which you could use to bring evidence to the feedback session of the types of errors which she selects for correction, as well as the techniques she uses to correct the errors. (Adopted from Randall and Thorton, 2001:226)

Or

Ask the participants to think of their own teaching and design an instrument to collect data on the way they teach a particular area. We should encourage teachers to use common situations faced while classroom delivery.

3. Having designed the instruments, mix the participants so that they can share the instruments they have designed with the rest of the groups before they actually use in the classroom observation. This would help trainee observers not only to design observation instruments but also what to incorporate and how to use them.

### **What to observe?**

Gnawali, L. (2005), (in his class note) discusses that the observation may be global, which tries to cover a wide spread of teaching behaviours or particular, that focuses on only one item such as classroom language; teacher personality; using the board; using materials; setting up activities; monitoring learning; attention spreads; patterns of interactions; clarity of instructions, students involvement etc. It largely depends on the objective(S) of observers; the type of observation instrument he has design`. The observer should design the instruments keeping this view point in mind that why he is observing and what he would like to explore from his classroom practices. Some might want to focus on teacher's facilitation skills, and other might want whether he is participatory or has enough activities to involve children in the group activities or operates the class as planned. It is therefore advisable to make sure that what is to be focused has to be incorporated in the instruments.

If the objective is to observe overall classroom behaviour of a teacher, we should develop an observation sheet which can record overall classroom behaviour. One observation sheet has been prepared as an example which can be use to assess overall classroom behaviour of a teacher.



## How to observe?

After finalizing the observation instruments, a schedule should be prepared consulting teachers. We should be careful with our observation behaviours in the classroom. This is called while observation behaviour. Observations can be of two types: participant and non-participants. In the participant observation, the observer observes the teacher and also involves himself in the teaching learning process. Gebhard and Oprandy, 1999 (as cited in Randall and Thornty, 2001:49-50) state that participant observer is the one who may do other thing during the lesson such as joining students during group work, monitoring pair work, talking to students about their learning or even taking on a co-tutoring role. He assists the teacher in his classroom behaviour. He has an active role in the class. The teacher plays the co-role and also records the classroom behaviour. It is also called supportive observation. Here, the teacher might feel comfortable to conduct the class. Sheal, (1989) discusses that most observation is for teacher evaluation purposes, with the result that teachers generally regard observation as a threat. This leads to tension in the classroom and tension between teacher and observer at any pre or post observation meetings. However, the participant observation might be helpful to reduce the tension between the observer and the teacher. This is one of the important ways to help develop each other.

In contrast to participant observer, the non-participant observer has no other role than to observe and take notes. He sits somewhere in the classroom and observes all or part of

the teaching learning process of the teacher and students. It means observer has a passive role in the class.

If the observation is for development purpose, participant observation helps both, observer and observee, to learn from each other. It is however, crucial that the role between them have to be predetermined to avoid unnecessary conflict. If observed non-participant way, the observer has to provide feedback to the observee. He should provide chance to reflect his process to the observee; some positive aspects and some constructive ones. The observer should record every interactive behaviours between students and teacher.

## Feedback

Feedback is the post observation task. This is very important to provide information on what is recorded or felt. This is an effective tool to learn from each other. Ur, (1999) stated,

Feedback given to learners has two main distinguishable components: assessment and correction. In assessment, the learner is simply informed how well or badly he or she has performed. In correction, some specific information is provided on aspects of the learner's performance: through explanation, or provision of better or other alternatives, through elicitation of these from the learner. (P. 110)

In the same regard, Marriott (2001:62) said, Feedback or debriefing is an integral part of observation. This is where you can be of real assistance to the teacher in helping him or her to improve teaching. You can use the evidence

## Class observation form

Name of the school: \_\_\_\_\_

Name of the teacher: \_\_\_\_\_ Male ☐ /Female ☐

Grade: \_\_\_\_\_ Subject: \_\_\_\_\_ Period: \_\_\_\_\_

Students Number: \_\_\_\_\_ boys: \_\_\_\_\_ girls: \_\_\_\_\_

Lesson Title (Teaching Item) \_\_\_\_\_

Check the following:

a. Lesson plan: (Yes), (No)

b. Preparation of instructional materials: (Yes), (No)

Observe and write the description under the particular headings.

S.N.	Activities	Description of the teacher's Classroom Behaviour	Feedback
1.	<b>C l a s s r o o m M a n a g e m e n t</b>		
	Neat and clean classroom		
	Students' seating arrangements		
	Appropriate size and placement of the blackboard		
	Students' creative materials in the classroom. (e.g. posters, wall charts)		
	Control of class (discipline)		
2.	<b>S e t t i n g t h e l e a r n i n g e n v i r o n m e n t ( i n i t i a t i o n o f t h e l e s s o n )</b>		
	Warm up activities		
	Appropriateness		
	Checking previous learning (revision)		



3.	Teacher's input		
	Competence on the subject matter		
	Sequence of the activities		
	Appropriateness of the activities		
	Teacher's talking time (%)		
4.	Pupil's Activities		
	Practical (Listening/ Speaking/ Reading/Writing)		
	Group/ pair/ individual work		
	Students participation/ Student's talking time (%)		
5.	Use of other teaching techniques (specify)		
6.	Use of teaching resources		
	Appropriate to the objectives		
	Appropriate size		
	Appropriate to the level of the students		

<b>7.</b>	<b>Class room Language</b>		
	Friendly and positive		
	Open-ended questions		
	Fluency/ Intelligibility		
	Clear Instructions		
	Participatory		
	Related vocabulary		
	Body language/gestures		
<b>8.</b>	<b>Students' Assessment</b>		
	Achieved lesson objective(s)		
	Based on the activities		
	Appropriateness		
	d. Students' feedback		
<b>9.</b>	<b>Home work</b>		
	Appropriate to the level		
	Creative and interesting		
	Checking (regularly, occasionally)		
<b>10.</b>	<b>Correction strategies</b>		
	Peer		
	Pair		
	Blackboard		

Teacher's Comments:

Observer's Signature:

Observer's Name:

Teacher's Signature:

Date:



of the observation to discuss strengths and points for development. When you have observe a teacher more than once, you can use comparative information and have an even more well-informed discussion. (P.62)

It is during the feedback session that the observed teacher comes to know more about her teaching thereby learning how to perform better. The observer should, therefore, be more tactful while providing feedback. There are specific skills involved during feedback session. The observer and observee should follow the following criteria of feedback: it should be descriptive rather than judgmental; it should be SMART (Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Tangible or Time-bound); it should be presented in the form of sandwich, that is, first three positive aspects of what was observed, than one or two constructive (negative) part of what was observed, and again, some positive aspect to conclude the feedback so that the observee will be encouraged to improve the lesson next time. We should not point out more negative aspects at a time it is because the observee may feel embarrassed and consequently, it may give negative impact rather than positive one. The observer should always encourage the observee to reflect his classroom behaviours. Richards and Farrell (2005:7) states that reflection is viewed as the process of critical examination of experiences, a process that can lead to a better understanding of one's teaching practices and routine. This is also called self evaluation. He might himself be able to find out what needs to be improved. The following questions may help for reflection.

What did you think of the lesson? How happy were you with how it went?

How much did you achieve of what you expected to?

What do you think worked best and why?

How typical was this lesson with this class/group?

What might you do differently the next time?

(From Marriott 2001: 64)

Communication skill is very important for both, the observee and the observer, during feedback session. They should listen to each other and value one another. Active listening plays a vital role to communicate the information effectively. They should negotiate their time and venue for feedback; it is because some teachers feel uncomfortable to be talked amongst others.

A good extension for this exercise, for in-service programmes, is to ask the participants to get a colleague or critical friend to use the instrument on one of their lessons

### Conclusion

In the article I have discussed what observation is and how it helps to develop teachers. I have discussed a thorough process, that is, of observation as a teacher development tool. In a nutshell, observation as a teacher development tool has three distinct stages, they are pre, while and post. In the pre-observation stage, we prepare and finalize the observation instruments; in while-observation stage, we observe teachers classroom behaviour, and in the post observation stage, we provide feedback (information) of what is observed. If followed stepwise process, the observer and observee, both develop a lot from each other.

## References

- Galami, T.B. (2004). Teachers' professional development in higher education: a case of Tribhuvan University, A master of Philosophy Thesis Submitted to Kathmandu University
- Malderez, A.(2003). Key concepts in ELT: Observation. ELT journal 57/2. OUP
- Marriott, G (2001). Observing teacher at the work. Jordon Hill: Heinemann Educational Publishers.
- Randall, C and Thornton, B. (2001). Advising and supporting teachers. Cambridge: CUP.
- Richard, J.C. and Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: CUP
- Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. ELT Journal 43/2. (pp. 92-103) OUP
- Ur, P. (1999). A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge: CUP



# Peace education practices in Nepal : Some recent development

- Girman Thapa  
Technical Officer, NCED

*It is not enough to talk about peace. One must believe in it.  
And it isn't enough to believe in it. One must work at it.*

*-Eleanor Roosevelt*

## Concept of peace

Peace is not merely the absence of war and hatred but also the presence of cooperation, compassion, and worldwide justice. In another word, no occurrence of war or flight in a country or an environment in which children can live without any disturbance can be referred to as peace. Peace is a word that is expressed almost as frequently as truth, beauty and love. Some terminologies are given here that indicate the meaning of peace:

How can we achieve peace? First, we must find it within ourselves. By sharing our inner peace

with others, peace will spread. By socializing our children properly and teaching them to respect and love their neighbors, they will learn the joy of peace.

Peace is a situation where direct and indirect violence do not exist and there is social justice. Indirect violence may be expanded within the society due to the absence of social justice. Peace with social justice is called positive peace, which fosters society's development. Thinking about peace will be just imagination in the world without self-peace. If we believe on truth, justice and equality and rationally behave is said to prevail.

Foundation of life, conflict and problem solving, no war, happiness, good governance, equality, prosperity, productivity, no problem with one another, realization of good thing, good relationship, respect and dignity, non-discrimination, no disturbance to others, mutual understanding, cooperation, empathy, friendship, harmony, neutrality, trust, living together, social justice etc etc.

P = Prevent violence

E = Encourage compassion

A = Advance responsibility

C = Cultivate integrity

E = Empower wholeness

There are mainly two types of peace, they are:

1. **Passive peace:** It refers to absence of war, absence of violence etc.
2. **Active peace:** It denotes harmony, tolerance, understanding, cooperation, respect, equality, self-realization, patience, friendly environment etc.

Peace implies a state of well-being, a dynamic social process in which justice, equity and respects for basic human rights are maximized and violence, both physical and structural, (sexism, racism, discrimination) is minimized. There are two core values of peace. They are non-violence and social justice. Non-violence is manifest through other values such as respect for human rights, freedom and trust, while social justice is realized by values such as equality, responsibility and solidarity.

### **Peace education**

Peace education is an important pathway towards the building of a culture of peace. It seeks to contribute to a better awareness of the root causes of conflicts, violence and peacelessness at the global, national, regional, community and interpersonal levels and at the same time to cultivate values and attitudes that will encourage individuals and social action for peace building in communities, societies and ultimately, the world. (Floresca & Toh, 1993).

Peace education is a holistic participatory process that includes teaching for and about human rights, non-violent responses to conflict, social and economic justice, gender equality, environmental sustainability, disarmament, and

human security (Hague appeal for peace, 1999).

Peace education addresses the social problems of war/direct violence and various forms of injustice/indirect violence, their causes and the alternatives. We need this education to help understand these vital problems and to help us envision alternatives as well as act towards more human and ecological well-being (Castro, 1999).

Educating for and about all aspects of peace constitutes peace education. Peace education refers to the investigation of peaceful thinking and behavior in relation to social, political, religious and other values in the society. It develops a sense of belongingness being conscious in using his/her right, performing his/her duties and respecting other people's rights. Peace education helps develop a sense of cooperation in an individual. Similarly, it develops a sense of equality, human rights and social justice in the individuals with a focus on comprehending responsibility, developing democratic conduct and a sense of respecting values and dignity of other people. It helps develop quality of life of the people.

### **Need of peace education**

The need is manifold as reflected in the following bullets:

1. to constructively promote human values
2. to promote equal gender participation
3. to develop our own learning
4. to develop knowledge, skills and attitudes for peace

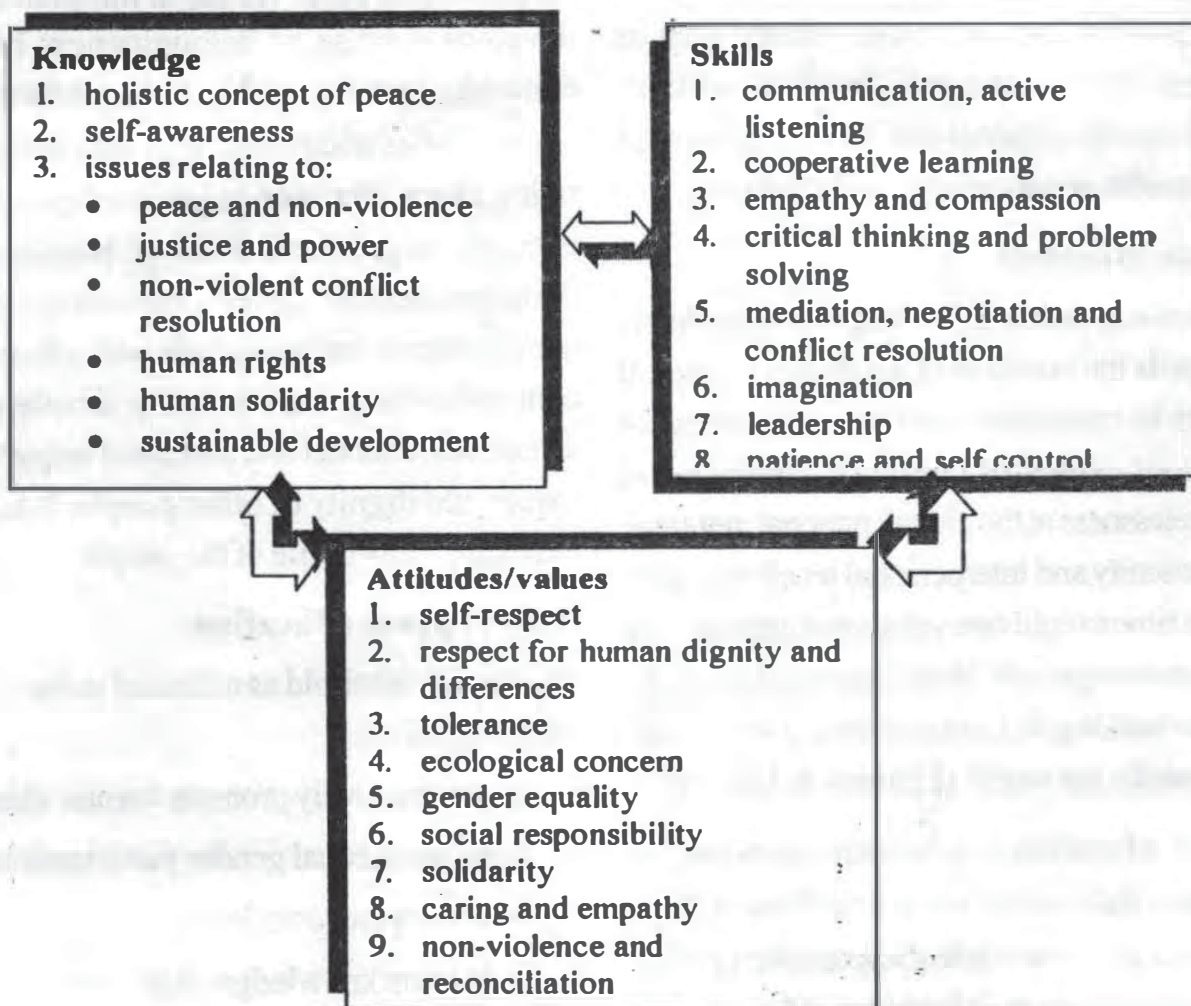


5. to help to create a constructive and equal society
6. to promote personal, social, and national development
7. to empower all people
8. to break the cycle of violence
9. to promote constructive change
10. to develop self-understanding
11. to bring attitudinal change
12. to promote social inclusion

### Objectives of Peace Education

It is required for children to acquire education easily, and to seek opportunity for developing

their personality. The objective of peace education is to prepare responsible and productive citizen who can earn livelihood as a member of society. Similarly, today's children should be prepared in such a way that they can live a peaceful and joyful life. For this, they should be able to gain some prerequisites such as dignity of human beings, patience, decision-making, and critical thinking capacity. Peace education promotes inner peace and results in harmony, empathy and experience sharing. It helps in promoting skills, attitudes and values, which in turn help in the resolution of conflict, creating non-violent environment and building a competent society. It teaches



Source: Castro & Galace, *Peace education tool kit*.

everyone to respect each other's values and culture and seeks to build healthy relations.

In the classroom, peace education aims to develop skills, attitudes, and knowledge with cooperative and participatory learning methods and an environment of tolerance, care, and respect. The following diagram illustrates the relationships among knowledge, skills and attitudes of peace education:

Through dialogue and exploration, teachers and students are engaged in a journey of shared learning in the school. Students are nurtured and empowered to take responsibilities for their own growth and achievement while teachers care for the well-being of all students. The practice of peace education is an opportunity to promote the total welfare of students, advocate for their just and equitable treatment of youth, and promote individual and social responsibility for both educators and learners.

### **Teaching learning strategies in peace education**

The essential point of peace education is that the children learn to internalize the knowledge they have learned in the peace education related lessons. One important thing in helping pupils internalize knowledge is active learning. The methodology compatible with the goals and objectives of peace education is holistic, participatory, cooperative and experiential. Participatory teaching learning methods and techniques mean allowing learners to inquire, share and collaborate and engage in dialogue with the teachers or with their colleagues.

Experiential means learning through the processing of one's experience from activities initiated in the classroom. Lecture methods are kept to a minimum. Cooperative learning means giving opportunities for students to work together and learn from, rather than compete, with each other. In this learning, students work together in small groups. All students in terms of learning in a group are equally benefited. Similarly, they are equally accountable for their work in a group.

It is necessary to integrate and coordinate various contents/values/ideas related to peace like cooperation, belief, justice, effective communication, love, affection, respect etc while conducting teaching learning activities according to the curricula. The teacher should conduct useful activities to develop these aspects in the students. This will help to achieve the intended learning outcomes of the curricula. The activities should be students centered, providing equal and active participation. Similarly, the teacher should facilitate to develop attitude in the students using various methods like role-play, games, demonstration, group discussion, brainstorming etc.

Some methods and techniques that can be useful in organizing teaching learning activities related to peace education are listed below:

1. small group discussion (a discussion has to be based on factual information and good thought-out ideas)
2. think-pair-share (this improves the listening skills of the students and



encourages them to listen empathically to others)

3. brainstorming (to explore the ideas)
4. visualization/imagination exercise
5. role play (helps develop skills such as analyzing, generating options and evaluating options)
6. reading and writing a quotation (encourages learners to think or appreciate better the concepts)
7. games (allows learners to have a better feel of the situation of peacelessness and allows them to be more creative in suggesting alternatives to the situation of injustice)
8. song/poem analysis (helps students learn the values the teacher wants to impart in a more creative manner)
9. journal writing (allows students to think of their responses)
10. project work (promotes collaborative learning)
11. story telling (promotes active listening)
12. case study (promotes critical thinking and problem solving skills)
13. demonstration
14. sharing personal experiences
15. sentence completion
16. inquiry
17. expert resource
18. reciprocal teaching
19. short lecture etc.

In sum, teachers must engage their students in discussion, interaction and games. Similarly,

students need to be encouraged to work in groups to support for active learning. As a result, the skills and competencies such as living together, working together, supporting one another, cooperating each other, respecting other's values and dignity, maintaining empathy, communicating effectively, trusting each other are developed in students.

### **Qualities of a peace education teacher**

The needs of the learner should be taken as the central point in both of the processes either making educational plans or conduction of teaching learning activities. The peace education teacher must aware and sensitive to the learners and the need of the learners. He/she should have an understanding of the principles of rights-based education and peace education. Rights-based education has holistic approach where all the elements of education, for example, what we teach, what the textbook tells, how we interact with each other, how we interact with the students and their families, how we teach, the methods we use, the attitude we have etc, should reflect the principles of human rights/child rights. The teachers should have strong knowledge and skills base and the appropriate preparation to develop the knowledge and skills as well as behaviors and attitudes in the learners. Teachers can develop such qualities/characteristics such as integrity, openness and awareness and reinforce them by training in specific skills such as, listening skills, observation skills, questioning skills, empathy etc. These pedagogical skills of

teaching are to be considered by the peace education teacher :

*Listening skill:*

1. listen not just to the words of the learner.
2. listen to what is not said.
3. listening for the motivation and needs of the learner.
4. show the listener that you are listening.
5. truly listen-not just to respond but in order to assimilate what the speaker is saying.

*Observation skill:*

1. be sure to look at all the learners.
2. use your peripheral vision to notice when learners wish to speak and to ask the quiet students to contribute.
3. helps to understand what is not being said as well as what is being said.
4. helps to increase an awareness that will develop empathy.

*Communication skill:*

1. be clear and to the point.
2. speak clearly, so that each person can hear you.
3. the main point needs to be signposted explicitly to the learners, they need to know that this is the main point.
4. never assume that everything that you say is equally important. It is not.
5. allow questions whenever they occur.

*Empathy/other's points of view:*

1. see that others' points may be as valid as your own.

2. empathy helps to understand why the learners think and feel as they do.
3. be fair and objective: without bias and prejudice.

From the above discussion, the peace education teacher should be doing as following:

1. facilitator of learning rather than sources of authority
2. self-control, open and respectful of other ideas
3. sensitive to delivery in the classroom
4. concerned for the learner
5. encouraging and kind
6. gentle and non-threatening
7. motivated and inspiring
8. skilled in eliciting thoughts and posing reflective questions
9. professionally responsive, reinforcing and appreciating
10. enthusiastic
11. model of behavior and attitudes that they teach
12. joyful

**Government as efforts in peace education**

*If you are planning for a year, plant rice.  
If you are planning for 10 years, plant tree.  
If you are planning for 100 years, educate your children.*

*-Chinese proverb*

School curriculum, textbooks, teacher resource material can definitely help in implementing and promoting peace education. Similarly, they are significant because skills



such as cooperation, reconciliation, conflict management, human rights, trust, dignity, love, problem solving, critical thinking, effective communication skill need to be developed in students for which several teaching-learning activities should be initiated by the teachers. There is need for the development of these skills in our children through school level curricula. Curriculum Development Center (CDC) has made an effort to develop these skills and values in our children by including them into the curricula.

### **Efforts made by CDC**

1. Analyzed existing school level curriculum, textbooks and teacher's guides from peace perspective. From this exercise, grade wise list of contents, skills, learning outcomes are identified or listed. These possible content areas related to peace are determined from grade 1-10.
2. The curriculum and textbook of grade 3 were developed already. So the peace related contents, pedagogical skills and strategies have been included in teacher's guide.
3. Peace related contents and pedagogical aspects are included in the revised curriculum, teacher's guide and textbooks of grade 4 and 5. For example, contents related to cooperation, respect, child rights, women rights, respect to diversity etc are included in social studies of grade 4. Similarly, empathy building, human rights, performing duties, conflict, mediation, respect to diversity etc are included in social studies of grade 5.

Lessons such as **अरुलाई बुझौं, झगडाको समाधान** etc are included in the textbook. These are still in the phase of piloting.

4. By this fiscal year, CDC has a plan to develop teacher's guide of grade 9 and 10 as per the revised curriculum and textbooks. Therefore CDC will include peace education related content on the basis of identified areas or skills where it is possible.
5. During this fiscal year, CDC has a plan to develop a resource manual on peace, human rights to the schoolteachers and students.

### **Efforts made by NCED**

National Center for Educational Development (NCED) is an apex body for human resource development under the Ministry of Education (MOE). The center is mandated to undertake different capacity building activities in relation to teacher development, training to education personnel and research activities for policy recommendations to the MOE. More importantly, one of the major objectives of the NCED is to add value in the existing capacity to prepare and develop quality teachers ultimately improving classroom practices for raising students' learning. In order to create an environment of learning to live together and be peaceful, teaching learning/training materials must possess the contents of peace, human rights and learner friendliness.

1. NCED has made an effort to give and emphasize peace related contents and pedagogical skills for the delivery in the classroom situation. For this, NCED

included peace related contents in its ten month in-service teacher-training manual to build capacity of teachers in these areas. Teacher training on core subjects of secondary level has included the content 'peace and human rights education' with seven-hours teaching load.

2. NCED developed short-term teacher training manual and has been conducting training to the primary school teachers. This training has included some aspects of peace education. More than 1,000 teachers have been trained through short-term training till now.
3. NCED developed a one-week life skill based teacher-training manual and conducted training for primary and secondary school teachers. These manuals have also included peace related contents. More than 20,000 teachers have been trained in life skills based education.
4. NCED conducted Training of Trainers (TOT) for many times. Before conducting TOT, NCED developed TOT course and manuals. These manuals have included peace related contents and pedagogical strategies. So the teacher trainers have got opportunity to make practice some pedagogical skills. About 700 teacher trainers have been trained till now in this area.
5. In collaboration with Save the Children, NCED developed a teacher/trainer training manual on non-violent teaching techniques. The manual has been made for the purpose of enhancing

teacher/trainers' capacity to deal with students non-violently. By using this 5 day training manual, NCED organized and conducted TOT program from time to time. More than 150 trainers have got this opportunity.

6. By getting support from UNESCO, NCED developed a seven-day course for TOT program on peace and human rights education. As per the course, a seven-day TOT manual on peace education has been developed. It is on the process of implementation. After implementing this manual, teacher trainers will be benefited for acquiring knowledge and skills on peace education and pedagogical skills and strategies for its effective delivery in the classroom. This manual is totally activity based.
7. Refresher TOT manuals developed by NCED has included peace education. The contents included are concept of peace and peace education, strategies to integrate peace contents in the school curricula and teaching learning etc. More than 300 teacher trainers have been trained in this area till now.

#### **Role of different agencies/Stakeholders**

Schools are considered as an area of peace. Children come to school to ensure their future. A sense of peace, cooperation, non-violence, trust, patience, respect, dignity, love, etc should be developed in our children. As a result, peaceful environment can be created both in school and community. For this, the



role of school, family, teachers and students is critical.

*To build peace at school:*

1. Whole school approach for peace is to be adopted
2. Teacher as to all as a role model
3. Fearless, inclusive and non-discriminatory environment
4. No involvement in violent activities
5. Problem solving through peaceful ways
6. Democratic discipline system
7. Conducting teaching-learning activities by integrating and coordinating essential elements of peace
8. Promoting a lot of interaction during teaching-learning
9. Providing opportunities to teachers for capacity building
10. Strengthening school-community relations and seeking its assistance

*Role of family in peace building:*

1. Home and family should guarantee children's security
2. Children should be loved and looked after by home and family
3. There should be a healthy communication system
4. Home and family should listen to children and pay attention to them.
5. Guardians should demonstrate patience and harmony
6. Guardians should learn to say "I am sorry." and should teach their children to

say this as well. It helps check violence and maintain relationship.

7. Be cooperative for children. If guardians are cooperative, children will learn to be cooperative, and this is very important for peace building.
8. Parents or guardians should provide time for children.
9. Parents should pay attention to children's behavior.
10. Children should be taught to respect other's values and culture.
11. Patience should be demonstrated before children. They should not be beaten and anger for minor mistakes should not be demonstrated. Hate should be always avoided.
12. Parents should talk about peace with their children.
13. Peace starts from home. Parents should monitor their children so that they can be brought up in an appropriate environment by involving them in peace building activities.
14. Discriminatory and unequal environment should not be created within family.
15. Be a member of peace organization and work accordingly.

*Role of teacher in peace building:*

1. Peace education aims at developing knowledge, skills and attitudes in students in the classroom. For this, experiential, cooperative and participatory learning methods should be used with a focus on

- equality and empathy. It helps students to be accountable.
2. Always avoid hate and inequality. Never demonstrate such behavior.
3. Never use psychological and physical punishment. Such punishments may have several negative impacts and may spoil children's life.
4. Do not be angry with children and do not demonstrate fear before the students.
5. Respect the dignity of children and teach the same to children as well.
6. Teach them to respect rights of others and comply to others responsibility and accountability.
7. Teaching learning should use a variety of methods such as role play, dramatization, game, discussion, brainstorming, group work, demonstration etc.
8. Children's active participation in teaching learning should be ensured.
9. Include the contents of peace education in teaching learning activities.
10. Improve the relationship of teacher and students.
11. Teaching learning should focus on cooperation, respect, love, empathy etc. The importance of these should also be taught to them.
12. Talk and interact with students in a humble way.
13. Listen to students attentively and respect their ideas.
14. Respect other people's ideas and teach your students accordingly.
15. Show empathy and develop it in students as well.
16. Implement non-violent and democratic discipline system in the classroom by making rules and regulations to ensure student active participation.
17. Reward students' good behavior immediately.
18. Be a positive role model.
19. Manage your anger.
20. Provide ample opportunity for interaction during teaching learning process.
21. Develop critical thinking skills in students through role-play, game, dramatization, etc.
22. Develop a sense of mutual understanding in students.
23. Involve students in the exercises like problem solving, effective communication skills, anger management and conflict management.
24. Provide students with opportunities to take part in the programs of people's accountability.
25. Encourage peer teaching and peer mediation.
26. Provide students with opportunities to participate in the strategies of peace like peer mediation, negotiation etc.

### **Conclusion**

Children should be prepared in such a way that they can live a peaceful and joyful life. Peace education helps children in promoting skills, attitudes and values which in turn help



in the resolution of conflict, creating non-violent environment and building a competent society. It teaches everyone to respect each other's values and culture and seeks to build healthy relation.

In the classroom, peace education aims to develop skills, attitudes and knowledge with cooperative, experiential and participatory learning approaches and methods and an environment of tolerance, care and respect.

It is necessary to integrate and coordinate various contents/values/ideas related to peace like cooperation, belief, justice, effective communication, love, affection, respect etc while conducting teaching learning activities according to the curricula. The peace education teacher should be a facilitator of learning rather than as a source of authority. School curricula, textbooks, teacher resource materials can be definitely helpful in implementing and promoting peace education. Many skills need to be developed in students for which the teacher should initiate several teaching learning activities. The Curriculum Development Center and National Center for Educational Development have made some efforts to develop skills and values in our children by including peace related contents into the curricular materials and teacher training and trainers' training manuals. To strengthen the inclusion of values and development of abilities in children such as a sense of peace, creativity, cooperation, ability to resolve conflict by non-violent means, trust, patience, respect, dignity, love etc, it is necessary to introduce them into curricular and training

materials at all levels. As a result, peaceful environment can be created both in school and community. For this, different agencies/stakeholders such as school, family, teacher, and students have crucial roles to act together.

## References

- Castro, L. & Galace, J. (1999). *Peace Education, toolkit (Draft)*.
- CDC.(2006). *Primary school curriculum (grade 1-3)*. Sanothimi: CDC.
- CDC.(2007). *Primary school curriculum (grade 4-5)*. Sanothimi: CDC.
- CDC.(2007). *Lower secondary and secondary school curriculum (grade 6-10)*. Sanothimi: CDC.
- CDC.(2007). *Primary, lower secondary and secondary level social studies textbooks (grade 6-10)*. Sanothimi: CDC.
- Creating a culture of peace. A workshop kit produced by Canadian Voice of Women for peace, 9/11/2008.
- Floresca, C. V. & Toh, S. (1993). From the mountains to the seas: Education for a peaceful Philippines. In M. Haavelsrud (ed.), *Disarming: Discourse on violence and peace*. Norway: Arena.
- Lantieri, L. & Patti, ..... J. *Waging peace in our schools*.
- National Council of Educational Research and Training. (2006). *Training course on peace education for teachers*. New Delhi: NCERT.
- NCED. (2007). *Life skill based teacher training manual*. Sanothimi: NCED.

- NCED. (2007). *Non-violent teaching techniques, Trainer's training manual*. Sanothimi: NCED.
- NCED. (2007). *Life skill based education, Teacher training manual*. Sanothimi: NCED.
- NCED. (2007). *Non-violent teaching techniques, Teacher resource material*. Sanothimi: NCED.
- The Hague agenda for peace and justice for the 21<sup>st</sup> century. The Hague appeal for peace, New York, 1999.
- UNESCO. (2005). Facilitator's manual for community workshops. Paris: Author, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- UNESCO. (2005). UNESCO international youth conference.
- UNESCO. (2007). *Three level teacher training course, peace education training report*. Kathmandu: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Manual for training of facilitators (1-3). Paris: Author, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- UNESCO. (2005). *Teacher training manual-2, skills for constructive living*. Paris: Author, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- UNESCO. (1995). Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy. Paris: UNESCO.
- William, J. Creative conflict resolution (More than 200 activities for keeping peace in the classroom).
- <http://www.myspace.com/secasa>. The impact of violence, 9/17/2008.



# Performance improvement

Basu Prasad Subedi

M.Phil. KU.

## Introduction

The simple meaning of performance is how well a person, machine, etc. does a piece of work or an activity (Cambridge dictionary, 2003). In this article major concern is the performance of leader and subordinate of the specific organization. By the term improvement we mean when something gets better or when you make it better (Cambridge dictionary, 2003). When we combine the term performance and improvement it becomes performance improvement. Performance improvement is a fundamental part of the continuous process of performance management (Armstrong, 2008). Basically, performance means an outcome- a result. It is the end point of people, resources and certain environments being brought together, with the intention of producing certain things whether a tangible product or less tangible service (Ainsworth, Millership & Smith, 2005).

The major purpose of performance improvement is maximizing high performance. But when we talk about high performance we should consider the opposite term poor performance which may be a result of inadequate leadership, bad management or defective system of work. For the successful organization, performance improvement plays core role. An organization would not get success if there is performance gap: difference between the predicated or expected level of

performance and the actual level (Wagley & Dhakal, 2004).

Each learning organization should think about performance outcome expectancy: a person's subjective assessment of the likelihood that a particular level of performance will lead to an outcome. The last several decades have seen organization giving increased attention to performance management. The objectives have been to develop performance management systems that focus on optimizing employee's performance and their potential (Ainsworth, Millership & Smith, 2005). Organizations, whether they are private companies, public bodies or small businesses or educational institutions, regard the process of performance management as a practical and mostly effective way to address human resource and productivity issues.

The fact is that people want to know what to do in their job and how to do it. Increasingly, organizations are developing performance management systems to help meet these needs through clarifying goals and monitoring progress. Indeed, people want to know more- they want to know what is expected of them, how they are progressing, what their manager or leader thinks of their performance and generally where they fit into the organization, both now and in the future. A well designed performance management system should address all these needs and concerns of employees.

Performance improvement is the concept of measuring the output of a particular process or procedure in order to increase the output, efficiency, effectiveness of the process or procedure. From this concept it is clear that without improving the performance, an organization cannot accomplish its goals. In organizational development, performance improvement is the concept of organizational change in which the managers and governing body of an organization put into place and manage a program which measures the current level of performance of the organization and then generates ideas for modifying organizational behavior and infrastructure which are put into place in order to achieve a better level of output.

In successful organizations, they effectively link individual performance with corporate strategy. The fundamental elements of these integrated systems are: identification and communication of the organization's strategic goals, translation of strategic goals, and, their application at the team and individual levels.

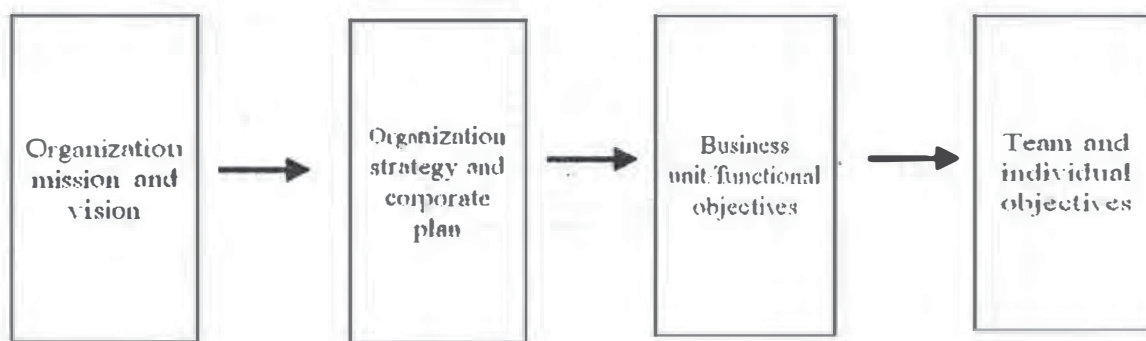
The fundamental aim of performance management system is to improve organizational, team and individual performance. The model below illustrates how

an organization can link its corporate strategy to individual objectives through its performance management system.

The above figure asks some questions: why does an organization exist, what does it want to achieve and how? Similarly, what must the organization do to achieve its mission, vision and values? The figure also asks what results must each business unit or function achieve to help the organization achieve its overall objectives? And what results must each team and individual achieve to help the business unit or function achieve its objectives? Performance improvement helps to give answers to these questions.

According to Armstrong (2008), the process of performance management includes four steps. The first one is performance planning. Without performance planning performance cannot improve. So good planning is necessary. Goals and targets should be set. The second one is the regular performance review and discussion. In this regard, we should review progress against goals and targets. The third process is performance evaluation. In this process we should measure and evaluate performance against goals and targets and should identify and verify the gap

Figure: 1 Performance management model



Source: Ainsworth, M., Millership, A. & Smith, N., (2005), Managing Performance, Managing People



in performance. The fourth or last stage of the process is corrective and adoptive action in which we should develop strategies to close the performance gap.

Armstrong (2008) says for the detailed discussion about performance improvement, we have to discuss it at three major levels which are organizational level, team level and individual level.

### Organizational Level

Each organization has its own goal and organization is established for the accomplishment of that goal. There are so many problems at organizational level. First of all, we should deal with the problem. For this, the following strategies for action was suggested by Schaffer:

**Select the Goal.** We should start from the urgent problem: the performance level of the student is very low, school is seriously run, and there is no quality of education. In this case we should generate a feeling that achievement of the goal is imperative, not merely desirable.

**Specify the Minimum Expectations.** General goals should be narrowed to one or two specific, measurable ones. We should focus our attention towards sharply defined targets.

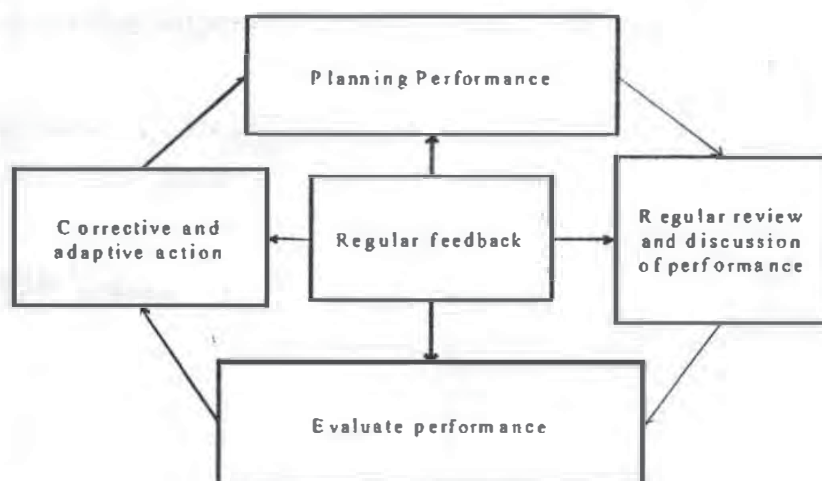
**Communicate Expectations Clearly.** We should share the expectations with organization family, both orally and in writing. We should communicate about the nature of the goal, the allocation of responsibility for achieving it, the timetable and the constraints also.

**Allocate Responsibility.** For this the manager responsible for each goal produces a written work plan for steps to be taken to reach it. The plan should specify how progress will be measured and reported. Then we should monitor the project.

**Expand and Extend the Process.** By taking feedback from the achievement of first goals we can repeat the process based on new goals or an extension of the first goals.

**Dealing with Human Resource Improvement.** Human Resource

**Figure: 1 Performance management cycle**



Source: Ainsworth, M., Millership. A. & Smith, N., (2005), Managing Performance, Managing People

Improvement (HRI) is defined by the American Society for training and development (Rothwell, 2) as systematic process of articulating organization's goals, relating these goals to the performance of people, uncovering the reasons for performance gaps, implementing the direct and indirect results. For the better management of HRI, we should consider organizational problem and should find the relationship between the problem and human performance, after that, our task is to identify the performance gap between the desired level of performance and the actual level of performance. We should conduct an analysis of the root causes to reveal the reasons for the performance gap. After finding this, we have to implement a series of solutions to address the root causes.

#### **Dealing with High Performance Culture.**

In order to improve organizational performance, organizational leaders need to focus on developing a high performance culture. For this we have to establish a clear line of sight between the strategic aims of the organization and those of its departments and its staff at all levels. We should define what it requires in the shape of performance improvement, set goals for success and monitor performance to ensure that the goals are achieved. We should focus on positive attitudes that result in a committed, motivated and engaged workforce.

For the improvement of high performance culture leaders must articulate and communicate the organization's mission, objectives and core values; leader should define and develop the context for high performance by providing the technology, system and resources need to meet

performance expectations. It is also necessary to provide people with opportunities to learn and to make full use of their skills and abilities. Leaders must communicate to employees regularly to inform them of results, to publicize success stories and to recognize the importance of the contribution made by people at all levels.

**Organizational performance Measures.** It is necessary to measure achievement and progress against objectives. We have to consider three important things while measuring the performance of an organization.

**Financial performance.** For example, if the organization is school, number of students, collection of fees, utilization of resources for the improvement of teaching learning activities etc are to be considered.

**Operational Performance.** These measures will be related to the critical success factors. For example, operational planning, implementation, stakeholder satisfaction, learning outcomes and quality of work are important considerations

**People Performance.** In this, for example, employee satisfaction, payroll, output per employee (productivity) etc are to be considered.

#### **Improving Team Performance**

A performance management approach to team work can be used to improve team performance as described below.

**Setting Objectives.** Team objective is concerned either with the achievement of work targets and standards or with the way in which team operates. Without setting specific objectives we cannot do anything. Objectives



are the road map of the organization. On the basis of the objectives we can plan, develop and implement the performance of the team.

**Work Objectives.** Work objectives may be related to the mission and overall objectives of the organization and the function, unit or department in which the team operates (Armstrong, 2008). The team should agree on its overall mission or purpose and then on the specific objectives that will support the accomplishment of that mission.

**Team Working Objectives.** Team working objectives could be agreed on such matters as working together, contribution of team members, decision making and getting into action. It helps to improve team performance.

**Work Plans.** It is important for teams to get together to create plans for achieving their agreed objectives. Work plans will specify program, priorities, responsibilities, timetables budgets and arrangements for monitoring performance, feedback and holding progress meetings.

**Team Performance Review.** Team performance review meetings analyze and assess feedback and control information on their joint achievements against objectives and work plans. The major agendas of the meetings are the general review of the progress of the team as a whole, work review, group problem solving and utilizing of objectives and work plans.

### **Improving Individual Performance**

Purcell and Colleagues (2003) state that performance is a function of *ability+ motivation+ opportunity*. To improve performance, therefore, attention has to be paid to:

**Increasing ability.** By recruitment (people will want to join the organization), selection (choosing the right people) and learning and developing (people will want to enhance their knowledge and skills). Ability plays the vital role in performance. Without increasing ability of the employee, we cannot talk more about performance. So we have to plan to improve the ability of the individual.

**Increasing motivation.** Motivation is important psychological need. It helps to improve interest, ability and performance of the individual. In our organization, we should establish the system of both extrinsic and intrinsic motivation which helps to improve the performance of the employees.

**Increasing opportunity.** When employee gets opportunity to do, to learn and to think about constructive and innovative task he/she can improve performance. Opportunity to take part in training, interaction program, seminar, observation as well as opportunity to take responsibility can improve performance.

Managing performance through people means finding ways to induce employees to work better or more effectively by triggering the discretionary behavior that is required. This happens when people find their jobs satisfying, they feel motivated and they are committed to their employer to work for the organization in the foreseeable future. Much of what needs to be done to improve individual performance happens at the organizational level. It is about developing a performance culture, providing leadership, and creating the right working environment.

At the individual level, improvement in performance can also be achieved through policies and practices designed to increase learning by coaching, mentoring and self-managed learning. Saloman, (2003) says that the aim should be to increase 'flexible learning', which happens when individuals actively seek to acquire the knowledge and skills required to achieve the organization's objectives.

### **Determinants of Performance**

Ainsworth, Millership & Smith (2005) suggest a number of factors that affect how an individual, or a team, works. And it is likely that pursuing these factors provides a way of understanding performance that is not constrained by unrealistic measures and definitions. Major factors are:

**Role Clarity.** How well do people, singly and collectively, know what is expected of them? How well do they know how they fit into the bigger picture? We should search the answer of these questions. If there are ambiguous roles an employee cannot perform well.

**Competence.** Do people have the knowledge and skills to do what is expected? What likely differences are there? What skills and knowledge are needed today? What will be needed in the future? These are the most important questions which we should consider while we use someone to do the job. Without competences only emotional readiness cannot get good results.

**Environment.** Three elements must be conducted to do the require things. These are the physical environment, the human environment and the organization. If we can't

provide these factors we cannot hope high performance from the employees. Today our organizations are facing these problems.

**Values.** Do people generally accept that what they are asked to do and what the organization does is not wrong? These two are the important questions. An employee should fit himself or herself to the culture and value system of the concerning organization, otherwise employee couldnot show good performance which affects the organization.

**Performance fit.** Are people generally in jobs containing activities they like? The degree to which an individual's performance and the demands of the job fit together seems to affect the job satisfaction, time management, preparedness to work outside normal hours and retention of talent. If performance does not match with the job there is no value of that performance.

**Reward.** Are people rewarded appropriately according to their expectations, their performance, their individual motives and their need for feedback? Answers to these questions play the vital role for the performance improvement of the employee. Rewards may be either explicit or intrinsic.

### **A Performance Equation**

It is simply the same factors presented in a visually different way. Let P stand for performance, Rc for role clarity, C for competence, E for environment, V for values, Pf for performance fit, Rw for reward etc. then the equation look like this,

Performance = Rc × C × E × V (Pf × Rw) + feedback.



From the above performance equation, we become clear that performance is the functions of role clarity, competence, environment values which is also the function of performance fit and reward. If we handle above determinant factors in our mind and manage according, we really improve the performance of the employee.

### Conclusion

Performance improvement is a continuous process. If we continue the process it gradually increases and from the improved performance, The organization can achieve its goal easily. We have to manage the performance of individual employee at a team and organization level also. Without performance, the organization becomes like the plants of the desert. So organization should prepare, implement and review the performance improvement program continually. Performance management can be thought of as a cycle in which basically three things are included. First one is performance planning where goals and objectives are established,

second, performance coaching where a manager intervenes to give feedback and adjust performance and third is performance appraisal where individual performance is documented and feedback delivered.

### References

- Ainsworth, M., Millership, A. & Smith, N. (2005). *Managing performance, managing people*. New Delhi: Leads Press.
- Armstrong, H. (2008). *Performance management*. New Delhi: Kogan Page.
- Purcell, J. et al (2003). *Understanding the people and performance link: unlocking the black box*. CIPD, London.
- Schaffer, R. H. (1991). Demand better results and get them, *Harvard Business review*, March-April, pp 142-49.
- Sloman, M.(2003). *Training in the age of learner*. CIPD, London.
- Wagley, M. P. & Dhakal, M.P. (2004). *Dictionary of education*. Kathmandu: Ratna Pustak Bhandar.

# Reforming school supervision for quality improvement

-Nakul Baniya  
under secretary, MOE

## Issues, Trends and Controversies

A variety of trends can be seen in the field of supervision, all of which mutually influence one another (both positively and negatively) in a dynamic school environment. One trend indicates that teachers will be “supervised” by test results. With teachers being held accountable for increasing their students’ scores, the results of these tests are being scrutinized by district and in-house administrators and judgments being made about the competency of individual teachers—and, in the case of consistently low-performing schools, about all the teachers in the school. In some districts, these judgments have led to serious efforts at professional development. Unfortunately, in many districts, test results have led to an almost vitriolic public blaming of teachers.

Another trend has been toward a significant involvement of teachers in peer supervision and program development. In the literature, these developments are often included in the larger theme of teacher leadership. Along with this trend comes an increasing differentiation in the available options by which teacher supervision may be conducted, thus leaving the more formal assessment for experienced teachers to once every four or five years. Whatever form supervision takes, it has been substantially influenced by the focus on student learning (and on the test performances that demonstrate this learning), and by the need to make sure that attention is given to the learning

of all students. Thus, the supervisory episode tends to focus more on an analysis of teaching activity only in relation to, rather than independent of, evidence of student learning.

This focus on student learning in supervision is further influenced by the trend to highlight the learning of previously underserved students, namely those with special needs and consistently low-performing students. Supervisors and teachers are expected to take responsibility for high quality learning for all students, a responsibility that necessarily changes how they approach their work together. Finally, all of these trends are combined in the large trend of focusing on school wide renewal. This means attending not only to instructional and curriculum issues, but also to structural and cultural issues that impede student learning.

There are a variety of issues in the field of supervision that need resolution—or at least significant attention. To confront the large agenda of school renewal (in which schools are required to respond to state-imposed curriculum standards or guidelines), systems of supervision at the state level, the district level, and the school level need to coordinate goals and priorities. The politics of school renewal tends to lend a punitive, judgmental edge to supervision at the state level, and to some degree, at the district level, and that impression poisons supervision at the school level. Test-driven accountability policies, and the one-dimensional rhetoric with which they



are expressed, need to take into account the extraordinarily complex realities of classrooms and neighborhood communities, as well as the traditionally under resourced support systems that are needed to develop the in-school capacity to carry out the renewal agenda. If state and district policies call for quality learning for all students, then schools have to provide adequate opportunities for all students to learn the curriculum on which they will be tested. Supervisors are caught in crossfire. On the one hand, parents and teachers complain that a variety of enriched learning opportunities for children who have not had an opportunity to learn the curriculum are not available; on the other, district and state administrators complain about poor achievement scores on high-stakes tests, while ignoring the resources needed to bring the schools into compliance with reform policies.

Another issue needing attention is the divide between those supervisors who accept a functionalist, decontextualized, and oversimplified realist view of knowledge as something to be delivered, and those who approach knowledge as something to be actively constructed and performed by learners in realistic contexts—and as something whose integrity implies a moral as well as a cognitive appropriation. Assumptions about the nature of knowledge and its appropriation, often unspoken, substantially affect how supervisors and teachers approach student learning and teaching protocols. This is an issue about which all players in the drama of schooling will only gradually reach some kind of consensus. A related issue concerns the degree to which schools and classrooms will accommodate cultural, class, gender, racial,

and intellectual diversity. Supervisors cannot ignore the implications of these necessary accommodations for the work of teaching and curriculum development.

Perhaps the biggest controversy in the field is whether supervision as a field of professional and academic inquiry and of relatively unified normative principles will continue to exist as a discernable field. More than a few scholars and practitioners have suggested that supervisory roles and responsibilities should be subsumed under various other administrative and professional roles. For example, principals, acting as “instructional leaders,” could simply include a concern for quality learning and teaching under the rubric of instructional leadership and eliminate the use of the word *supervision* from their vocabulary. Similarly, teacher leaders could engage in collegial inquiry or action research focused on improving student learning and teaching strategies, and similarly eliminate the use of the word supervision from their vocabulary—terms like mentoring, coaching, professional development, and curriculum development could instead be used.

Many professors whose academic specialization has been devoted to research and publication in the field of supervision oppose this relinquishing of the concept of supervision, not only because of the vitality of its history, but also because of the fact that the legal and bureaucratic requirements for supervision will surely remain in place. Having a discernible, professional field of supervision, they contend, will prevent the bureaucratic and legal practice of supervision from becoming a formalistic, evaluative ritual. Keeping the professional growth and development aspect

of supervision in dynamic tension with the evaluative side of supervision can best be served, they maintain, by retaining a discernible and robust field of scholarship that attends to this balance. These trends, issues, and controversies will likely keep the field of supervision in a state of dynamic development. However, a lack of attention to the implications of these issues will most certainly cause the field to atrophy and drift to the irrelevant fringes of the schooling enterprise

### **Roles and Responsibilities of Supervisors**

Since supervision is an activity that is part of so many different roles, a few distinctions are in order. First, there are university-based supervisors of undergraduate students in teacher education programs who supervise the activities of novice teachers. Next, a principal or assistant principal may be said to conduct general supervision—as distinct from the more specific, subject-matter supervision conducted by a high school department chair. Other professional personnel involved in supervisory roles include cluster coordinators, lead teachers, mentors, peer coaches and peer supervisors, curriculum specialists, project directors, trainers, program evaluators, and district office administrators. Unfortunately, these professionals, more often than not, carry on their supervisory work without having any professional preparation for it, finding by trial and error what seems to work for them.

Principals not only supervise teachers, but also monitor the work of counselors, librarians, health personnel, secretaries, custodians, bus drivers, and other staff who work in or around the school. This work requires as much diplomacy, sensitivity, and humanity as the supervision of teachers, although it tends to

be neglected entirely in the literature. In their everyday contact with students, all of these support personnel may teach multiple, important lessons about the integrity of various kinds of work, about civility and etiquette, and about basic social behavior.

Principals and assistant principals also supervise the work and the behavior of students in the school. As the relationships between students become more governed by legal restrictions—including definitions of racial, ethnic, and sexual harassment, of due process, of privacy and free speech rights—and as the incidents of physical violence, bullying, carrying of weapons to school, and the extreme cases of students killing other students increase, this aspect of supervision becomes increasingly complex. Many system and local school administrators have developed a comprehensive system of low visibility, and restrained security-oriented supervision that anticipates various responses to inappropriate behavior. Unfortunately, many have not attended to the corresponding need to build a nurturing system of pastoral supervision that sets guidelines for the adults in the school in order for them to build sensitive relationships of trust, care, support, and compassion with the students. This more pastoral approach to student supervision will lessen, though not eliminate, the need for other security-conscious types of supervision.

Supervisors usually wear two or three other hats, but their specific responsibilities tend to include some or all of the following arranged in ascending order of scope or reach:

1. Mentoring or providing for mentoring of beginning teachers to facilitate a supportive induction into the profession.



2. Bringing individual teachers up to minimum standards of effective teaching (quality assurance and maintenance functions of supervision).
3. Improving individual teachers' competencies, no matter how proficient they are deemed to be.
4. Working with groups of teachers in a collaborative effort to improve student learning.
5. Working with groups of teachers to adapt the local curriculum to the needs and abilities of diverse groups of students, while at the same time bringing the local curriculum in line with state and national standards.
6. Relating teachers' efforts to improve their teaching to the larger goals of school wide improvement in the service of quality learning for all children.

With the involvement of state departments of education in monitoring school improvement efforts, supervisory responsibilities have increasingly encompassed the tasks at the higher end of this list. In turn, these responsibilities involve supervisors in much more complex, collaborative, and developmental efforts with teachers, rather than with the more strictly inspectorial responsibilities of an earlier time.

In colonial New England, supervision of instruction began as a process of external inspection: one or more local citizens were appointed to inspect both what the teachers were teaching and what the students were learning. The inspection theme was to remain firmly embedded in the practice of supervision.

The history of supervision as a formal activity exercised by educational administrators within a system of schools did not begin until the formation of the common school in the late 1830s. During the first half of the nineteenth century, population growth in the major cities of the United States necessitated the formation of city school systems. While superintendents initially inspected schools to see that teachers were following the prescribed curriculum and that students were able to recite their lessons, the multiplication of schools soon made this an impossible task for superintendents and the job was delegated to the school principal. In the early decades of the twentieth century, the movement toward scientific management in both industrial and public administration had an influence on schools. At much the same time, child-centered and experience-based curriculum theories of European educators such as Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, and Johann Herbart, as well as the prominent American philosopher John Dewey, were also affecting the schools. Thus, school supervisors often found themselves caught between the demand to evaluate teachers scientifically and the simultaneous need to transform teaching from a mechanistic repetition of teaching protocols to a diverse repertoire of instructional responses to students' natural curiosity and diverse levels of readiness. This tension between supervision as a uniform, scientific approach to teaching and supervision as a flexible, dialogic process between teacher and supervisor involving the shared, professional discretion of both was to continue throughout the century.

In the second half of the century the field of supervision became closely identified with

various forms of clinical supervision. Initially developed by Harvard professors Morris Cogan and Robert Anderson and their graduate students, many of whom subsequently became professors of supervision in other universities, clinical supervision blended elements of “objective” and “scientific” classroom observation with aspects of collegial coaching, rational planning, and a flexible, inquiry-based concern with student learning. In 1969 Robert Gold hammer proposed the following five-stage process in clinical supervision: (1) a pre-observation conference between supervisor and teacher concerning elements of the lesson to be observed; (2) classroom observation; (3) a supervisor’s analysis of notes from the observation, and planning for the post-observation conference; (4) a post-observation conference between supervisor and teacher; and (5) a supervisor’s analysis of the post-observation conference. For many practitioners, these stages were reduced to three: the pre-observation conference, the observation, and the post-observation conference. Cogan insisted on a collegial relationship focused on the teacher’s interest in improving student learning, and on a nonjudgmental observation and inquiry process.

The initial practice of clinical supervision, however, soon had to accommodate perspectives coming out of the post-Sputnik curriculum reforms of the 1960s that focused on the structures of the academic disciplines. Shortly thereafter, perspectives generated by research on effective schools and effective classrooms that purported to have discovered the basic steps to effective teaching colonized

the clinical supervision process. It was during this period that noted educator Madeline Hunter adapted research findings from the psychology of learning and introduced what was also to become a very popular, quasi-scientific approach to effective teaching in the 1970s and 1980s. These various understandings of curriculum and teaching were frequently superimposed on the three-to five-stage process of clinical supervision and became normative for supervisors’ work with teachers. Nevertheless, in many academic circles the original dialogic and reflective process of Cogan and Gold hammer continued as the preferred process of supervision. This original process of supervision has been subsequently embraced by advocates of peer supervision and collegial-teacher leadership through action research in classrooms. Despite the obvious appeal of clinical supervision in its various forms, it is time-consuming and labor-intensive, rendering it impossible to use on any regular basis given the large number of teachers that supervisors are expected to supervise (in addition to their other administrative responsibilities).

Recognizing the time restraints of practicing supervisors, and wanting to honor the need to promote the growth of teachers, Thomas Sergiovanni and Robert Starratt suggested, in 1998, the creation of a supervisory system with multiple processes of supervision, including summative evaluation. Such a system would not require the direct involvement of a formal supervisor for every teacher every year. The supervisory system might cycle teachers with professional status through a three-to five-year period, during which they



would receive a formal evaluation once and a variety of other evaluative processes during the other years (e.g., self-evaluation, peer supervision, curriculum development, action research on new teaching strategies, involvement in a school renewal project). The once-a-cycle formal evaluation would require evidence of professional growth. Sergiovanni and Starratt also attempted to open the work of supervision to intentional involvement with the school wide renewal agenda, thus placing all stimuli toward professional growth—including the supervisory system—within that larger context

Supervision, as a field of educational practice with clearly delineated roles and responsibilities, did not fall from the sky fully formed. Rather, supervision emerged slowly as a distinct practice, always in relation to the institutional, academic, cultural, and professional dynamics that have historically generated the complex agenda of schooling.

Countries have attempted to reform their school supervision services to improve educational quality. This desire for reform is inspired by disappointment with the effectiveness of supervision and by the recent trend towards more school autonomy.

Indeed, the ability of schools to use their greater freedom effectively will depend to a large extent on the support services on which they can rely, while supervision may be needed to guide them in their decision-making and to monitor their use of resources. While these reforms have been met with mixed success, their overall analysis allows us to gain profound insight into what can be achieved in a specific context.

## **Nepalese context**

Although supervision concept has undergone several changes since 1951 to make it more as resource service to the teachers by providing professional and technical consultation, there seems to be still a wide gap between the conceptual understanding and actual practice. In conception, supervision is a support system for instructional improvement and professional development, but in practice it has become of a more routine work of checking the regularity of teachers and other school activities. Besides such regular routine work, the supervisor's involvement in the schools is very limited. Instead, he is drawn more into the administration of the District Education Office.

## **Issues in School Supervision System in Nepal**

The supervisors would be overloaded beyond their personal capacity if all the stipulated roles and responsibilities were to be undertaken; confusion on the other hand contributed to lack of responsibility and apathy. The other major problem created by this is the role conflict of the supervisors: the control and situation appraisal tasks and the development and support functions put most of the supervisors in a dilemma. The supervisors tend to stick to the first one as in the case of the second, there is little they could do. They can only make recommendations. This also applies in the case of their monitoring aspect. In the present situation, such recommendations are not very effective. Consequently, supervisors' jobs have become more a ritual — with less promotional activities unless there is a serious problem in the school functioning. In totality,

issues could be analyzed in the following five categories:

### **Issue of Perception**

The problem of early school inspection system was that it was more in the nature of political policing than of educational supervision. It seems, that in the past supervision as the concept of enforcing centralized authority upon the schools was more dominant than facilitation and support. As supervision is mainly done by the supervisors of DEOs and they are responsible for teacher recruitment and promotion, there is an element of employer employee relationship between the supervisor and the supervised. In other words, supervision function is more of monitoring and inspection. Moreover, there is also an element of trainer and trainee relationship between the government supervisors and the teachers. This has brought about the issues related to supervisor school relationship and of intent and ideology differences in the concept of school supervision as practiced in Nepal. This could be one of the reasons why the government grant-aided schools are constrained to toe along the bureaucratic lines instead of trying to achieve better operation of schools with their own entrepreneurship in management and innovative work in curriculum and instruction. It seems there has been a lack of clarity in conceptualizing the school supervision system and its implementation pattern in the context of Nepalese schools.

### **Issues of Recruitment**

The issue of school supervision during the implementation of NESP was that most of the supervisors were freshly recruited; they lacked experience in teaching, school administration,

and supervisory skills. Consequently, in many cases supervisors were not able to discharge their duties competently and with confidence. In the schools where there were experienced and qualified teachers, most supervisors failed to deal with the school situation tactfully. Some of these problems of school supervision still persist, ridden as they are with many issues and technical difficulties that cannot be resolved overnight. Although the problem is well understood but the ad-hoc recruitment still continues. Political instability in the country and poor socio-economic condition are often blamed for this problem.

### **Issue of Logistic Support**

The main issue of supervision pertains to the lack of effective logistic support to the supervisors. Schools to supervisor's ratio is generally erratic and is considered high in all districts of the country. Mountain and hills constitute about 68% of Nepal where, very often, the only means to reach the schools is by walking, no motorable roads. Food and accommodation are very often a problem in most rural villages.

### **Issue of Monitoring of the Supervision System**

Another major problem of supervision pertains to the lack of motivation in the form of recognition of personal initiatives and hard work. Very often the supervision work is taken as routine work without much implication. Lack of co-ordination between different authorities involved in supervision and support system is highly visible. Lack of proper monitoring of the activities of supervisors is often pointed out by the community people and school staff. On the other hand,



supervisors feel that they do not have authority to bring substantial change.

### **Issue of Training**

Although there were some provisions for in-service training made by MOE, these were highly inadequate. Inappropriate training has often perpetuated the perceptual problems of supervision. Recently, NCED has revised the training curriculum and started the regular training programme of supervisors. Because of the lack of training and support, the idea of teacher support never came into functional conception. The supervision environment was guided more by the need to control the teachers and discipline them as perceived by the educational governance. The perception was too narrow and it came as a quick-fix.

### **Future Directions**

It is obvious from the above discussions on the problems and the issues of educational management in Nepal that they are rather complex. The crucial aspect with policy formulation that still remains largely un-addressed pertains to effective implementation of specific measures for addressing the ever persisting problems of policy implementation. What is missing in most of the policy perceptions and their implementation is the dynamism that could address the emerging changed contexts of the initial policy implementations. Very recently, some broad steps have been taken to get into details of the educational development needs and to draw future directions for the development of all levels of education: sub-sector analysis of BPEP has been prepared to generate future directions for basic and primary education development. In the same way, perspective

plan for secondary education has also been developed recently.

The future development in education will enhance quality education by improving the mode of programme implementation, supervision, monitoring and evaluation. Further improvement of education will be based on impact analysis of the current programmes. The concept of community participation and contribution to education will be promoted in order to foster people's responsible participation to improve quality of and finance in education. Private sector investment will be further encouraged. The other major aspects of the future direction in education that the country has considered include the following:

- Extension of BPEP for at least five more years. The focus of this extension will be on the relevance, quality, efficiency and access regarding improvements in basic and primary education. A major preparation has been undertaken to implement BPEP by taking into account the pros and cons of the first phase.
- Development of early childhood education to a greater extent, through community partnership — mobilization to take initiatives for resources as well as for management.

### **Recommendations**

It is to be noted here that the articulation of the problems and issues and designing good policy guidelines is not as much a problem as the implementation aspect. In this context and on the basis of the above analysis of the education sector, a list of recommendations is presented below:

## Policy and Monitoring

- Policies should be formulated to cover wider spectrum of the contextual requirements. However, focus should be laid on specific issues and problems so that a concrete programme could be developed to remove the problem at once.
- Narrowing down the gaps in access to and participation in basic education, (both formal and nonformal ) is essential in terms of gender disparities, rural-urban disparities and the disparities in educational opportunities between the advantaged and the disadvantaged social, cultural and language groups. In this connection, there should be specific supporting programmes for the parents of the disadvantaged children to meet their basic needs. Guidance, counseling, income generating training/activities and nonformal education should be given to the parents.
- The policy of decentralisation should focus on development of facilitating environment for participation at the community level. Analysis of the nature of the problem locally and nationally is an important aspect in this regard.
- The performance as well as the efficiency levels of all the public institutions, from pre-primary to tertiary levels, should be monitored by appropriate agencies and mechanisms, indicators and indices should be made available to the general public.

Grants-in-aid and public resource allocations to educational institutions should be tied in with performance, not with the mere number of students or teachers.

## Financial Aspect

- Existing financing strategies should be modified, especially in terms of developing an effective collaboration with other partners - communities, users and donors. Strengthening this collaboration will require due emphasis on people's participation in planning, curriculum development, management and financing activities of educational institutions.
- Public resources should be invested in the educationally backward districts to strike a regional balance and increase access as well as participation in basic education.

This set of training modules takes the reader through a systematic examination of the issues that a Ministry of Education, intent on reforming its supervision service, will face. Senior staff within ministries who are directly involved in the organization, planning and management of supervision services, and staff of research and training institutions who work on school supervision, as well as practicing supervisors will benefit from these modules

1. Supervision: a key component of quality monitoring system
2. Roles and functions of supervisors
3. The organization of supervision services
4. Management of supervision staff
5. Management of supervisory work
6. Reinforcing school –site supervision
7. Alternative models of reforming school supervision
8. Conclusion



## Clinical Supervision

In the world of school, several activities take place at the same time. Some of these activities are focused on learning specific subjects while others are based on student and staff involvement in extra curricular activities. The school community is centered on teachers and students who, throughout the school day, are thrown together in the practical world of teaching and learning.

A teacher's main duty is to preside over classroom activities and ensure that learning takes place in accordance with the aims and objectives of the lesson. While it is believed that teachers in general do excellent job, continued supervision is necessary to not only maintain standards, but also to ensure that students continue to be exposed to improved teacher instruction.

The success of a school depends on supervision, which according to Glickman et al (1998), "is the function in schools that draws together the discrete elements of instructional effectiveness into whole-school action" (p. 6). This whole-school action must, therefore, involve the principal who is expected to take the lead in providing the kind of collegial atmosphere which makes for good governance and ultimately, good teacher instruction.

The principal, as facilitator, must be seen as the enlightened manager who believes in teachers and is willing to employ capable personnel who are serious about supervision and who will provide expert guidance in this area. The vision of any school is to provide effective instruction for students. To ensure that this takes place on a consistent basis,

supervisors must work with teachers, in a non-threatening way, to move instruction from what it is (ineffective), to what it should be (effective).

Supervisors, working with teachers in a collaborative way, and providing expert direct assistance to teachers (with the view to improving instruction), use what is known as clinical supervision. Morris Cogan, cited in Acheson and Gall (1977) defines this model for conducting the observation of a teacher as "the rationale and practice designed to improve the teacher's classroom performance" (p. 9). As the father of clinical supervision, Cogan believed that for this to be effective, data had to be collected from the teacher in the classroom, and that both the supervisor and teacher involved would then collaborate to plan programs, procedures and strategies aimed at improving the teacher's classroom behavior, specifically instruction techniques.

Acheson and Gall (1977) also quote and agree with Sergiovanni and Starratt who refer to clinical supervision as the "face-to-face contact with teachers with the intent of improving instruction and increasing professional growth" (p. 304).

There are five phases in clinical supervision. The first is the planning conference or pre-conference, involving the supervisor and teacher. This session focuses on:

1. the reason and purpose for the observation,
2. the focus of the observation,
3. the method and form of observation to be used,

4. the time of observation,
5. the time for post-conference.

The second phase of clinical supervision cycle is the actual observation of the teacher in the classroom. During this time, data is collected based on what the supervisor decided he/she would observe. Once the data is collected, analyses and interpretations are made. This is the third phase, which also involves deciding what approaches are to be used in Phase 4; this is, post-conferencing.

The fourth phase focuses on reviewing the results of the observation session and formulating plans which will aid in improving future teacher instruction. In addition, this exercise is intended to train the teacher in self-supervision techniques.

In the final stage of the cycle, post-conferencing critique takes place. Both the supervisor and teacher analyze the first four phases of clinical supervision, and make adjustments where necessary, before the cycle begins again. This conference, though not necessarily a formal one, examines questions such as, what was valuable in what we did? What changes in strategies can be made?

In addition, the supervisor's own skills and techniques come under the microscope, as the observation exercise is a learning experience for not only the teacher but the supervisor as well. The supervisor must constantly revise or change strategies when dealing with professional teachers. Interpersonal skills have to be renewed and reviewed if the observation exercise is to be productive.

After the entire cycle of clinical supervision has been completed, the teacher, in

collaboration with the supervisor, is expected to put a plan of action into place to continue the process of improvement of instruction and personal development

### **The Benefits of Clinical Supervision**

The ultimate goal of the supervisor is to improve teachers' classroom instruction. Clinical supervision, therefore, allows for objective feedback, which if given in a timely manner, will lead to improved results. Clinical supervision helps to diagnose instructional problems and provides valuable information which can lead to solving such problems. As a result, teachers are able to clearly see differences in what they are doing in reality, and what they think they are doing.

Where necessary, improvements in instruction are highlighted and teachers, through clinical supervision, are able to develop new skills and strategies which will be replicated as needed. As teacher instruction improves, students will become more motivated, classroom management will be improved and a better atmosphere for promoting learning will exist.

Not only does clinical supervision aid the teacher in improving classroom instruction, it also aids the teacher in improving his/her chances for promotion and/or "taking on" other responsibilities as he/she grows professionally. One such responsibility could be to provide direct assistance to a colleague. If clinical supervision is perceived in a positive light, then the teacher will become self-motivated and will seek further professional development even when this is not a requirement of the job per se.



## **Role of the Supervisor**

The primary goal of the supervisor in clinical supervision is to improve instruction, by observing, analyzing and providing feedback to the teacher. An effective supervisor who links both interpersonal as well as technical skills, will be successful in improving instruction. The onus is on the supervisor to enhance the collaborative effort by building the teacher's self-acceptance, morale, trust, and rapport between the parties. A clinical supervisor is also a facilitator—one who works with the teacher to meet the goal of the observation exercise, which is to improve teacher instruction. Effective supervision results when a supervisor, for example, clearly sets out the criteria to be used in the evaluative process and ensures that even if the final assessment is a negative one, the teacher benefits from the exercise and leaves with his/her self-esteem intact.

## **Limitations of Clinical Supervision**

Whereas the supervisor recognizes that teachers have emotional as well as other personal needs, and, bearing in mind that the teacher may be experiencing personal problems that may affect the success of a particular instructional session, the supervisor should not delve too deeply into the role of a counselor.

As with counseling, the supervisor should not extend his/her portfolio to include curriculum policy making and implementation, to such a degree that the actual act of clinical supervision becomes null and void. The focus must be on the teaching act, rather than matters affecting the teacher with or beyond the confines of the classroom itself.

## **Conclusion**

Providing direct assistance (using the clinical supervision model) can take various forms. For example, peer coaching is a useful means of improving instruction. Principals or supervisors who are strapped for time, may find that it is just as effective to use experienced colleagues, familiar with the clinical supervision process, to observe fellow teachers.

Other forms of direct assistance are demonstration teaching, co-teaching, assisting with resources and materials, assisting with student assessment and problem solving. Clinical supervision, with its focus on direct assistance to teachers, is based on providing the best possible teacher instruction, given human and other resources constraints. The case study that follows illustrates how a supervisor uses clinical supervision to improve a teacher's classroom management.

## **Group 1 - Case Study**

### **The Problem**

A new teacher, Miss Jane Brown, is having serious problems with her classroom management at Pimento Valley Secondary. She has just started the third month of her first teaching post. Her assignment is to teach Integrated Science to Grade 8 and 9 students. Her classes range from 45 to 50 students. The school is situated in a rural industrial town. Students are usually well behaved, but given the opportunity will get out of hand. The teacher, a trained biologist, has not had formal teacher training. As the days and weeks go by, classroom management worsens, and the teacher gradually loses control of her classes.

### **The Effects**

Because the teacher has difficulty controlling her classes, she begins to arrive late. The students pay little attention to her. Some

students complain to parents that they are not getting any class work assignments, while other teachers complain that their classes are constantly being disturbed.

### Constraints of the Problem

In addition to large class sizes, there is no established system of supervision which would aid Miss Brown in developing her teaching skills. Also, Miss Brown, realizing her incompetence, has isolated herself from colleagues to whom she could turn for support.

### The Task

Having been asked to aid Miss Brown in developing and improving her teaching skills, design a clinical supervision program which will achieve these goals.

### The Pre-conference

The goal of Miss Brown's clinical supervision is to improve her classroom management techniques. Any other factors contributing to her ineffectiveness will need to be addressed as they are discovered during observation. Because of the severity of the problem, more than one observation will be needed.

The pre-conference, the first step in the clinical supervision cycle, will be used to determine: (1) the purpose of Miss Brown's observation, (2) the focus of her observation, (3) the method and form of observation to be used, (4) the time of observation, and (5) the time for the post-conference. The pre-conference with Miss Brown is critical and will set the stage for the remaining phases of the clinical supervision cycle. The supervisor will seek to win Miss Brown's trust and confidence during the pre-conference.

Before the pre-conference can be arranged, the supervisor needs to determine the

supervisory approach best suited to Miss Brown's developmental level, expertise, and commitment. A review of Miss Brown's background reveals that, although she is a trained biologist, she has absolutely no formal teacher training. Furthermore, reports from other teachers indicate that Miss Brown does not associate with her colleagues. However, some students attest to the fact that Miss Brown knows the subject matter very well. The supervisor, therefore, concludes that a directive informational supervisory approach will produce the best results during the pre-conference. As Glickman et al (1998) point out, this approach is most suitable because the expertise, confidence, and credibility of the supervisor clearly outweigh Miss Brown's own information, experience, and capabilities. During the clinical supervision process, the supervisor will be the main source of information, will articulate the goals, and will suggest the corrective measures to be adopted.

Having determined the supervisory approach, the supervisor is now ready to engage Miss Brown in the pre-conference. During the pre-conference, the supervisor will display behaviors associated with the directive informational approach. After identifying and presenting the problem to Miss Brown—poor classroom management—and having obtained her input into the situation, the supervisor determines that classroom observation is necessary to provide further assistance to her. She communicates to Miss Brown that the purpose of the observation will be to observe her classroom management techniques. The focus of the observation will be on her verbal and nonverbal behavior, her interactions with



students, and the students' on-task and off-task behavior. To facilitate the recording of pertinent data, the supervisor recommends three methods of observation: (1) categorical frequencies, (2) visual diagramming, and (3) videotaping.

Miss Brown is fully persuaded that these methods will yield the best results and agrees that the time of observation will be the following Monday at 8 a.m... They also agree that the supervisor will arrive before the students so that she may be able to observe the entire range of students' and teacher's behavior and interaction. They schedule the post-conference for the Wednesday (at 10 a.m.), following the observation.

### Observation

Miss Brown's observation will create opportunities for the supervisor to help her test reality, the reality of her own perceptions and judgments about her teaching. Acheson and Gall (1997) agree that the selection of an observation instrument will help sharpen the teacher's thinking about instruction. A tailored observation instrument was used to observe Miss Brown's verbal and non-verbal behavior and her interaction with students

### Concluding remarks

Exploring result based professional supervision system is yet to be evolved. The side line process of supervision system further deteriorates the quality of education. Only the efficient and independent supervision system contributes to enhance effective service delivery. So it is essential that the School Sector Reform Program (SSRP) need to explore broad based institutional arrangement aspects to ensure performance in this influential sector. The Education Review Office

(ERO) could be one aspect of the whole story of failure, if ERO is also kept under the direct arm of the MOE. There is a saying that an educator proforms reforms, bureaucrats try to maintain resistance and school remains the same. Thus, at this juncture, it is ripe time to strengthen the scope of MOE as the potential aspect of it is school supervision system. Without making supervisor responsible and accountable in the governing and pedagogical process, quality of community school will further deteriorate in the days to come and the public school will be a place to dump the teachers without students.

### References

- Alphonso, robert j. 1997. "Should Supervision Be Abolished? No." In *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*, ed. Jeffrey Glanz and Robert F. Neville. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Anderson, robert h. And Snyder, karolyn j. 1993. *Clinical Supervision: Coaching for Enhanced Performance*. Lancaster, PA: Technomic Publications.
- Blumburg, arthur. 1980. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*, 2nd edition. Berkeley: McCutcheon.
- Cogan, morris l. 1973. *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Firth, gerald r., and Pajak, edward f., eds. 1998. *Handbook of Research on School Supervision*. New York: Macmillan.
- Garman, noreen. 1986. "Reflection, the Heart of Clinical Supervision: A Modern Rational for Practice." *Journal of Curriculum and Supervision* 2 (1):1-24.

- Garman, noreen; Glickman, carl; Hunter, madeline; and Haggerson, nelson. 1987. "Conflicting Conceptions of Clinical Supervision and the Enhancement of Professional Growth and Renewal: Point and Counterpoint." *Journal of Curriculum and Supervision* 2 (2):152–177.
- Glanz, jeffrey, and Neville, richard f., eds. 1997. *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Glickman, carl d. 1985. *Supervision of Instruction: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, robert. 1969. *Clinical Supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harris, ben m. 1986. *Developmental Teacher Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pajak, edward f. 1993. *Approaches to Clinical Supervision*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Sergiovanni, thomas j. 1982. "Toward a Theory of Supervisory Practice: Integrating the Scientific, Clinical, and Artistic Views." In *Supervision of Teaching*, ed. Thomas J. Sergiovanni. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, thomas, j. and Starratt, robert j. 1998. *Supervision: A Redefinition*, 6th edition. New York: McGraw-Hill.
- Smythe, john. 1988. "A Critical Perspective for Clinical Supervision." *Journal of Curriculum and Supervision* 3 (2):136–156.
- Starratt, robert j. 1997. "Should Supervision Be Abolished? Yes." J. In *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*, ed. Jeffrey Glanz and Richard F. Neville. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Tracy, sandra j. 1993. "Restructuring Instructional Supervision." *Contemporary Education* 64:128–131.
- Waite, duncan. 1995. *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*. London: Falmer Press.
- Acheson, Keith A., Gall, Meredith Damien (1977). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Pre-service and in-service applications*. USA: Longman Publishers.
- Glickman, Carl D., Gordon Stephen P., Ross-Gordon, Jovita M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, Robert, Anderson, Robert H., Krajewski, Robert J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3<sup>rd</sup> ed.). Stout, Rinehart and Winston Inc.
- Sergiovanni, Thomas J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and acon.



# Results based management for organizational productivity

Dr Shailendra Sigdel

AIT Extension Representative in Nepal

## What is results based management ?

Result-based Management or Results Management (RM) is a broad management strategy aimed at changing the way institutions operate, by improving performance, programmatic focus and delivery. It reflects the way an organization applies processes and resources to achieve interventions targeted at commonly agreed results. RM is a participatory and team based approach to program planning and focuses on achieving defined and measurable results and impact. It is designed to improve program delivery and strengthen management effectiveness, efficiency and accountability.

RM helps moving the focus of programming, managing and decision- making from inputs and processes to the objectives to be met. At the planning stage it ensures that there is a necessary and sufficient sum of the interventions to achieve an expected result. During the implementation stage RM helps to ensure and monitor that all available financial and human resources continue to support the intended results.

Results based Management Frameworks (RMAF) is intended to assist managers to describe clear roles and responsibilities for the main partners involved in delivering the policy, program. It ensures clear and logical design that ties resources to expected outcomes-a results-based logical model that shows a logical sequence of activities , outputs and a

chain of outcomes for the policy, program or initiative. It determines appropriate performance measures and a sound performance measurement strategy that allows managers to track progress, measures outcomes, support subsequent evaluation work , learn and, make adjustments to improve on an ongoing basis.

Successful implementation of Results Management Framework lead to better understanding between the partners on what they aim to achieve, how they plan to work together to achieve it, and how they will measure and report on outcomes. It is also a tool for better management, learning and accountability throughout the lifecycle of a policy, program or initiative.

Results Management is simultaneously (i) a management approach and (ii) a set of tools for strategic planning, monitoring and evaluating performance, reporting, and organizational improvement and learning. Results management improves organizational performance by applying traditional tools such as strategic planning, results frameworks, monitoring, and program evaluation in the modern context of decentralization, networking, flexibility, participatory processes, and accountability.

## Components of a RBM

RBM addresses the requirement for both ongoing performance measurement as well as the need for longer-term evaluation

planning. Ultimately, the Framework incorporates the principles of performance measurement and evaluation into all stages of policy, program or initiative management.

RBM contains several components

**Profile:** a concise description of the policy, program, initiative, including a discussion on the background, need, target population, delivery approach, resources, governance structure and planned results.

**Logic model:** an illustration of the results chain or how the activities of a policy, program or initiative are expected to lead the achievement of the final outcomes.

**Ongoing performance measurement Strategy:** a plan for the ongoing measurement of performance, including the identification of indicators for the outputs and outcomes in the logic model and a measurement strategy describing how these indicators will be collected, how often and at what cost.

**Evaluation strategy:** a plan for the evaluation of the policy, program or initiative, including the identification of formative and summative evaluation issues and questions, the identification of associated data requirements, and a data collection strategy which will serve as the foundation for subsequent evaluation activities

**Reporting strategy:** a plan to ensure the systematic

### **RBM process or phases**

RBM practices can be cast in two broad categories which includes results-oriented planning and Implementation of the Plan.

**Results oriented planning comprises of:**

- Analyzing the problems to be addressed and determining their causes and effects;

- Identifying key stakeholders and beneficiaries, involving them in identifying objectives and in designing interventions that meet their needs;
- Formulating expected results in clear measurable terms;
- Identifying performance indicators for each expected result, specifying exactly what is to be measured along a scale or dimension;
- Setting targets and benchmarks for each indicator, specifying the expected or planned level of results to be achieved by specific dates;
- Developing a strategy by providing the conceptual framework for how expected results shall be realized, identifying main modalities of action reflective of constraints and opportunities and related implementation schedule;
- Balancing expected results and the strategy foreseen with the resource available;

### **Implementation of planning consists of**

- Managing and monitoring progress toward results with appropriate performance monitoring systems drawing on data of actual results achieved;
- Reporting and self-evaluating, comparing actual results vis-à-vis the targets and reporting on results achieved, the resources involved and eventual discrepancies between the "expected" and the "achieved";
- Integrating lessons learned and findings of self evaluations, interpreting the information coming from the monitoring systems and finding possible explanation



to eventual discrepancies between the 'expected' and the 'achieved'

- Disseminating and discussing results and lessons learned in a transparent and iterative way;
- Using performance information coming from performance monitoring and evaluation sources for internal management learning and decision-making as well as for external reporting to stakeholders on results achieved.

### **Implementing results based management : challenges and opportunities**

Organisational culture, resistance to change, tendency to make things complicated, inadequate staff incentives and insufficient training organizational support are major challenges.

**Organizational Culture:** Making the transition to results management requires more than simply adopting new systems or processes. Results based management requires the organization to create and sustain an organization culture focused on results. This can be challenging in organizations that have traditionally emphasized inputs and processes rather than outputs and outcomes.

**Resistance to change:** The difficult but absolutely necessary transition from managing for outputs to managing for outcomes is likely to encounter resistance. Many desired development results are likely to be incremental and difficult to measure. As a result, manager and staff may tend to shift their workloads to tasks that are easier to measure or achieve rather than staying focused on what is important from a development perspective.

**Tendency to make things complicated;** One common mistake is to design overly complicated results frameworks with large numbers of indicators and targets. Even if these are clearly differentiated from one another, the proliferation of indicators makes monitoring difficult and unfocused and the practical use of the information more difficult.

**Inadequate staff incentives:** In most traditional public sector organizations, staff incentives revolve around implementing business processes and ensuring that the organization transforms certain inputs into desired results. In international financial institutions, staff incentives are traditionally oriented around processing projects and ensuring that country "pipelines" are full. However, these incentives are not likely to make the transition to result management, a transition that requires a fundamentally different way of thinking.

**Insufficient training and organizational support:** In many cases, organizations develop elaborate results management systems without paying sufficient attention to the human dimension. The concepts of results management are often new to staff they represent an altogether unfamiliar way of doing business. If they are not fully supported with sustainable capacity development programs and reference materials, implementation will be jeopardized.

Since RBM can bring about substantial gain, manager must adopt an strategy to convert challenges into opportunities. This requires massive orientation program to change resisting attitude to accommodating attitude, improving staff incentives and providing training and support periodically. Experience

has shown that RBM has been highly successful in those organizations who was lead by strong leader who lead by example.

#### **conclusions**

In spite of huge potential to improve organizational performance, Results based

Management is developing in slow pace in corporate world as well as public sector in developing countries. With the growing competition and demands from the citizen, they have no choice but to implement the program.



# Creating and fostering team dynamics for knowledge sharing and teacher collegiality

Dr. Bhawani Shankar Subedi  
Director, TITI

*Successful leaders and managers often need to form teams, lead them teams or simply be part of one or the other team. Teams include work groups, cross functional teams, task forces, problem solving teams, committees, special project teams and so on. They are normally composed of a small number of people from different functional departments or organizations, who have bonded together to solve a common problem or achieve a goal through collaboration. What differentiates a team from a group is the ability to accomplish much more through the use of knowledge and skill sharing. This article gives some insights for creating and fostering effective work teams in organizations and projects.*

Many organizations have working groups that call themselves teams. But their work is produced by a combination of individual contributions. Teams produce work that is based on collective effort.

*A team is defined as a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and common approach for which they hold themselves mutually accountable (Katzenbach & Smith, 1986).*

1. The small number normally ranges from 2 to 25 members, with somewhere between 5 and 9 as normally the most manageable and optimal. If the number

goes above 9, communication tends to become centralized because members do not have an adequate opportunity to speak to each other. If the group size is below 5, then the experience, skill, and knowledge base could be inadequate. However, number is not the only criteria for effective teams.

2. Complementary Skills provides synergy when the team is diverse and various ideas and multiple skills are combined. If the team is composed of like individuals, a congenial group-think sets in which limits the number of solutions for creative problem solving.
3. Common Purpose is the driving force of teams. The team must develop its own purpose. This purpose must be meaningful and must have ownership by all individuals. A team needs to periodically revisit its purpose, making it more relevant as the team develops (often called an *agenda*). This type of agenda is *open*. On the other hand are *hidden* agendas that select individuals try to push forth. Hidden agendas prevent the group from turning into a true team due to the emotions and motives that are hidden under the discussion table.
4. Performance Goals are the acting, moving, and energizing force of the team. Specific performance goals are established, tracked, met and evaluated in an ongoing process.

5. Common approaches are the way members agree on how they will work together. Many teams have developed their own charter or set of rules that outline the expected behaviors of members. Members often assume roles, such as the Questioner or Devil's Advocate, Historian, Time Keeper, and Facilitator, to keep the team processes moving and on course.
6. Mutual accountability is the aspect of teamwork that is normally the last to develop. It is the owning and sharing of the team's outcomes, both successes and failures.

### Relevance of trust and openness for knowledge sharing in team works

A basic tenet of communication theory states that a network's (team) potential benefit grows exponentially as the nodes it can successfully interconnect expand proportionately. For example, if two team members share

information, both gain information and gain linear growth. And if both then share their new knowledge with other team members, and in turn get questions, amplifications, and modifications, then the benefits become exponential to the whole team.

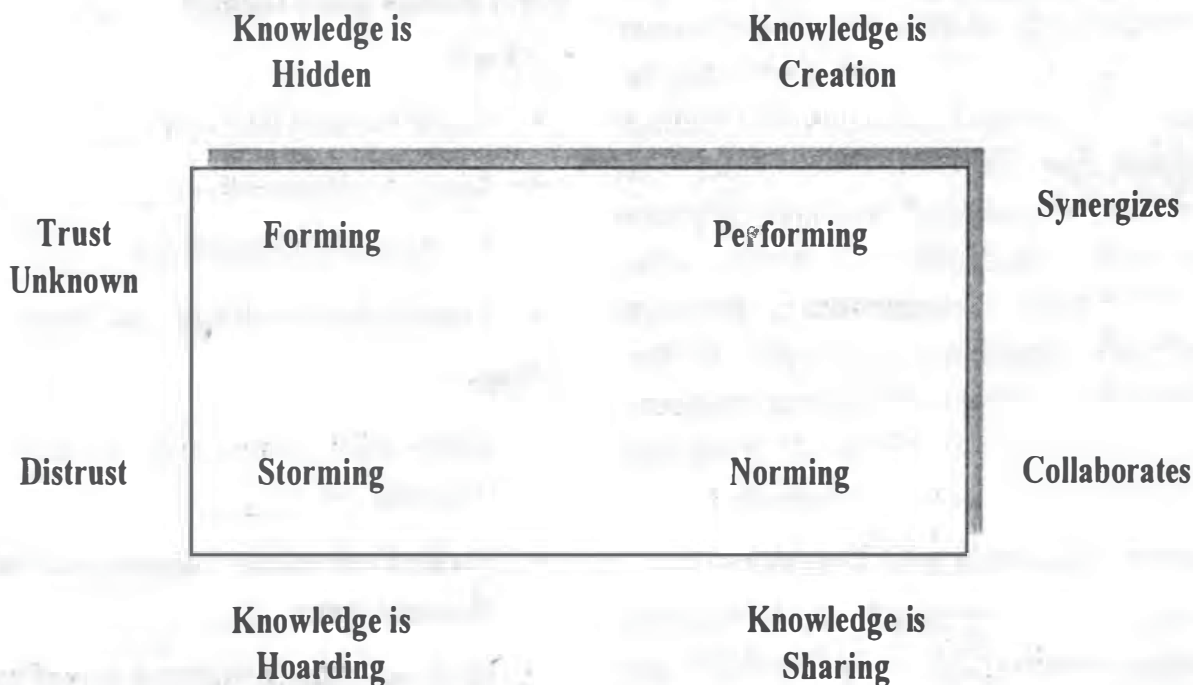
### Factors separating teams from groups:

#### *Roles and responsibilities*

Within a group, individuals establish a set of behaviors called roles. These roles set expectations governing relationships. Roles often serve as source of confusion and conflict. While on the other hand, teams have a shared understanding on how to perform their role and perceive the other team members' roles.

#### *Identity*

While teams have an identity, groups do not. It is almost impossible to establish the sense of cohesion that characterizes a team without





this fundamental step. A team has a clear understanding about what constitutes the team's mission and why it is important. They can describe a picture of what the team needs to achieve, and the norms and values that will guide them.

### ***Cohesion***

Teams have *esprit* that shows a sense of bonding and camaraderie. *Esprit* is the spirit, soul, and state of mind of the team. It is the overall consciousness of the team that a person identifies with and feels a part of. Individuals begin using "we" rather than "me."

### ***Use of facilitator***

Groups have a tendency to get bogged down with trivial issues. Ask yourself, "How much time gets wasted in meetings you attend?" Teams use facilitators to keep the team on the right path.

### ***Trust and openness through communication***

While members of a group are centered upon themselves, the team is committed to open communication. Team members feel they can state their opinions, thoughts, and feelings without fear. Listening is considered as important as speaking. Differences of opinion are valued and methods of managing conflict are understood. Through honest and caring feedback, members are aware of their strengths and weakness as team members. There is an atmosphere of trust and acceptance and a sense of community.

### ***Shared leadership and flexibility***

Most groups are extremely rigid. However, Teams maintain a high level of flexibility, and they perform different task and maintenance

functions as needed. The responsibility for team development and leadership is shared. The strengths of each member are identified and used.

### ***Enthusiasm and high morale***

Team members are enthusiastic about the work of the team and each person takes pride in being a member of that team. Team spirit is high. To be a successful team, the group must have a strong ability to produce results and a high degree of satisfaction in working with one another.

### ***How to build great teams?***

All too often, creativity gets stifled when everyone follows the rules for arriving at solutions the same old way. Teams often become so task-oriented that they narrow down their focus much too soon by choosing the first likely solution, rather than adequately investigating the situation and its possibilities by brainstorming.

### ***What makes good teams?***

- Goals
  - Clear mission statement \_\_\_\_\_
  - Measurable objectives \_\_\_\_\_
  - Objectives are prioritized \_\_\_\_\_
  - Goals are set in all key task areas
- Roles
  - Roles, relationships, and accountabilities are clear \_\_\_\_\_
  - Style of leadership is appropriate for the team tasks \_\_\_\_\_
  - Each individual competent to perform her key tasks \_\_\_\_\_

- o The mix of roles is appropriate to the team tasks \_\_\_\_\_
- Procedures
  - Decisions reached are effective \_\_\_\_\_
  - Information is effectively shared \_\_\_\_\_
  - Key activities are coordinated \_\_\_\_\_
  - Products and services are of a high quality \_\_\_\_\_
  - Conflict managed effectively within the team \_\_\_\_\_
- Internal Relationships
  - There are no areas of mistrust \_\_\_\_\_
  - Feedback is constructive \_\_\_\_\_
  - Relationships are not competitive and unsupportive \_\_\_\_\_
- External Relationships
  - Relationships with key external groups are effective \_\_\_\_\_
  - Interacts with other key groups \_\_\_\_\_
  - Builds and monitors key external relationships \_\_\_\_\_

## References

- Davenport, T. & Prusak L. (1998). *How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Bodwell, D. (1996, 1997). *High Performance Teams*
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1986). *The Wisdom of Teams*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Quinn, J., Anderson, P., Finkelstein, S. (1998). *Managing professional Intellect. Harvard Business Review on Knowledge Management*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Tuckman, B.W. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, vol. 63, 1965, pp. 384-399.
- Wellins, R., William, B., Wilson, J. (1991). *Empowered Teams: Creating Self-Directed Work Groups That Improve Quality, Productivity, and Participation*. San Francisco: Jossey-Bass.



# Theoretical perspective on literacy and its implications for life

Balakrishna Chapagain  
Technical Officer, NCED

## Background

According to the census 2001, the population of Nepal is 23,185,231 of which the proportion of female is about 51% and that of male 49%. According to Nepal Labor Force Survey (NLFS)- I (1998/99), the literacy rate of Nepal was 49.8%. When we analyze this scenario through gender lens, the literacy rate of male reached 64.5% against 35.8% for female. This figure increased according to NLFS II in 2008. It showed that the literacy rate of Nepal reached 63.2% in 2008. From the disaggregated data, the literacy rate for male could be estimated as 74.7% and 53.1% for female (Lamsal, 2066 B.S.). It indicates that there is less chance and availability of resources opportunity education for girls as compared to boys.

After the restoration of democracy in Nepal when many attempts have been made to promote literacy of Nepalese people with special focus on women. Many national as well as international efforts were made to provide equal opportunities of education for girls and boys. The most challenging program is Education for All (EFA) 2001-2015. In 1990, many countries in Jamie signed in an understanding to provide literacy level education to all people irrespective to their sex and other differentiation. When the campaign realized that further time to achieve its determined goal is needed, the leaders from different countries met in Dakar in 2000 to

deal the theme of UPE. The declaration again committed its all to provide EFA by 2015. The campaign determined six major objectives to ensure education for all within 2015. Among the 6 objectives, objectives no. 2 and 5 are related with literacy program (World Bank, 2008). This paper dwells on the issues related to objectives no. 2, and 5 which indicate different perspectives, theories and models of literacy. The observation is based on the flash reports, global monitoring reports, different theories and approaches along with the interaction with the clients and stakeholders in non-formal meetings.

## Defining and conceptualizing literacy

Literacy is typically described as the ability to read and write. It is a concept claimed and defined by a range of different theoretical fields (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005) provides a useful and reasonably non-controversial definition of literacy as:—Ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

Literacy is considered as different capabilities according to the context and social demands.

It is the ability to 'read, write, spell, listen and speak (Goody, 1986). In our context, it is the ability to read and write and use numeracy, to handle information, to express ideas and opinions, to make decisions and solve problems, as family members, workers, citizens and lifelong learners. The development of information technologies and easy access to the modern devices has forced Nepali people to develop ability in using mobile phone as basic skill in life. Due to the fast rate of invention and development of technological equipments, modern and post modern society in general requires the basic ability to use computers and other digital technologies. Similar expanded skill sets such as multimedia literacy, computer literacy, information literacy, and use of simple technological skills are being the basic skills in the developed and post modern society. Some scholars propose the idea of multi-literacy which includes functional literacy, critical literacy, and rhetorical literacy (Selber, 2004).

However, it is argued that literacy includes cultural, political and historical contexts of the community in which communication takes place (UNESCO, 2005). I remember my conversation with my grandmother, 85, about her different understanding of literacy at different periods of time. Before 10 years, when I asked my grandmother, "why do you want to learn to read and write?" She replied, "If I become literate, I can keep my accounts with local shopkeeper and be able to read the letters from your father and uncles who are in India". Now to her, literacy is to gain the ability to dial the mobile phone and send the message (SMS). This shows that the need and demand of the learner has been changed

with the development of the society and science. Conversation with my grandmother is indicative of the fact that literacy must be functional in everyday life of each individual. A person is functionally literate when he/she can engage in all activities where literacy is required for the effective functions of his or her group and community in whichs/he lives.

### *Literacy is a broad concept*

A socio-cultural model of literacy views literacy as a broad concept that includes oral, visual, symbolic and written literacy as well as a range of literacy forms, functions and practices that occur in various contexts (Hamer & Adams, 2003). A person should be able to comprehend and decode the language or signs in which s/he is surrounded with and the situation must motivate to engage in the further learning. Literacy learning can be facilitated by providing opportunities for the learners to engage with a range of literacy resources, practices, experiences and interactions that reflect these literacy areas (comprehension, decode and motivation) (ibid). A Master degree holder student in any of the faculty except the computer subject may be labeled as a computer illiterate. A person who cannot handle or operate and use its different features is known as computer illiterate. The computer language is not comprehensible for him/her. The person is not able to decode the language of computer as well. But for a common people the ability to read, write and making arithmetic is a basic skill to be literate (Bhattarai, 2067 BS). Villager, who cannot read and write, expresses the importance of ability to read and write in this word "Kala Akshar Bhainsi Barabar". It reveals that the letters have no meaning at all



for him/her. For him/her understanding about the life and universe is through individual perception, not through letters, words and digits.

### ***Literacy is a social practice***

A socio-cultural model of literacy views literacy learning as a cultural activity embedded in social practice (Hamer, 2005). This means that literacy learning occurs through their involvement in the literacy activities and practices that occur within their social environment. As the learners participate either directly or indirectly in the literacy practices within their immediate contexts, they observe, explore and develop understandings about literacy skills, practices, attitudes and meanings. There are many mother groups in each community. They select a literate woman as their leader, who is at least literate. They believe that the literate woman is able to express their views in respective agencies and grasp the ideas provided by the upper government agencies like, village development committee, district development committees etc. This practice of Nepalese society is reflected in Vygotsky's thought. He believes that language helps to organize thought and the learner uses it to communicate and share experiences effectively (Beck, 2005).

### **Different perspectives on literacy**

If literacy is viewed narrowly as a set of reading and writing skills then the process of literacy learning becomes limited to the acquisition and refining of these skills. When it is viewed from a broad sense, there are many perspectives and models to explain literacy and its impact on daily lives. Some of the perspectives are described here with theoretical basis.

### ***Socio-cultural perspective***

When viewed from a socio-cultural perspective, literacy becomes a contextually based, broad concept that is grounded in social practice. Literacy learning then becomes much more than acquiring skills but includes developing knowledge, attitudes and understanding about the forms, functions and purposes of literacy. From this perspective, infants can now be seen as active and capable literacy learners as they experience and engage with a wide range of literacy practices in their everyday contexts (Hamer, 2005). An individual is viewed as inseparable from his/her social contexts, and knowledge and meanings are seen as embedded within socio-cultural practices (Fleer, 2002). Different societies view literacy in different settings. The society having literacy rate of 100% seeks literacy (Reading, writing, arithmetic) to be aware on high technological devices. For a society having with than 50% literacy, it may seek its effort to reach at 100% literacy rate. Drawing on a socio-cultural perspective of literacy, Hamer and Adams (2003) define early literacy as:

The experiences, practices, attitudes and knowledge encountered in their early years across a range of settings which contribute to children understanding, enjoying, engaging with and using oral, visual and written language and symbols of their own and other cultures to express their individual identity, and allow them to become active participants in a literate society.

In addition, literacy is viewed as a means to express and share ideas, thoughts and feelings. In this regard, the leading role of literacy is

determined through the social demand. But for me, the function of literacy is determined through the mind set of so called elite groups of central level educational agencies of the government. Therefore, the curriculum is designed for different age groups according to their interest and capability. At the same time, the diverse socio-cultural aspects are not considered in designing the non formal education materials.

### ***Social semiotic perspectives and literacy***

From a learning perspective, social semiotics researchers tend to focus on liberation latent in the multimedia options available through the new media. It is true that digital media democratize the possibilities open to the general public of a more varied and comprehensive text production than ever before, both in and outside school. Participating in this text production naturally implies a richer potential for learning. But digital technology also allows us to opt out of, and thus avoid, semiotic work. This type of application was conducted in Nepal since very long, especially in the teacher training system, through Radio mode. In the community level, for the beginner, learners the most important means of learning was through paper pencil works. This implies that our whole system of literacy was mainly based on the reading and writing skills.

### **Literacy as viewed by different theories**

Literacy is not simply reading. Literacy is reading and writing and arithmetic most commonly. There are other types of literacy, such as oral (expressing and understanding spoken language), computer literacy, cultural literacy (ideas and ideals from past cultures

that defined and shaped today's society), political literacy (the beliefs in philosophical foundation of politics and different ideologies behind it) and a variety of others. Literacy is a way to learn about the world and to participate in society in a worthy manner. The understanding of literacy and different theories about literacy have changed and developed over time. They are constructivist, interactive, sociolinguistic, and reader response theories (source: <http://everything2.com/title/literacy+theories>). There may be more theories these theories are discussed for the sake of brevity and time.

### ***Constructivist theory and literacy***

Constructivism is a theory of knowledge which argues that humans generate knowledge and meaning from their experiences. Jean Piaget followed the constructivist theory. Constructivist perspectives regard that learning is the building blocks of the structure of brain that organizes prior knowledge with the present experience. Following this theory, different literacy programs have been identified in sequential order. Literacy I, literacy II, basic literacy and post literacy programs designed by the NFEC of Nepal are some of the consecutive programs guided by constructivist theory. In the first phase, the learner is familiarized about the written as well as verbal language. After that, they are exposed to the basic life skills related literacy classes.

### ***Interactive theory and literacy***

Interactive theories focus on what a person does while reading. The focus should be on comprehension. Reading has no point if we do not understand and think about the material presented to us. During reading, different



processes take place at the same time. Interacting with each other and conceptualization go side by side. A reader notices both the individual letters on the page while grouping them into the words, while making meaning in the brain. "While we are introducing the skills of reading, word identification skills and comprehension strategies take place simultaneously that will make sense of the letters or words and the whole sentences. In the beginning of the literacy programs, a reading material "Naya Goreto" was used all over the country. It did not recognize the diverse need and interest of our clients in terms of their linguistic differences, religious practice, ethnicity, gender roles, geographical diversities etc. Those who easily understood the Nepali language they easily benefited from the program otherwise it was difficult to make meaning from the different languages for the children as well as the adults.

### ***Sociolinguistic theory and literacy***

Sociolinguistic theories focus on cultural dimension that affects reading. Literacy is a social activity, and is therefore created and changed by the learner's culture. Cel and Smegorinsky (2000) describe the idea of Vygotsky that language helps to organize thought, and the individual uses language to communicate and share experiences as well as to learn. The fact that language is for social purposes is important to remember when teaching. This view indicates that the programs for literacy must coincide with the pre-experiences and the capabilities of the learner at present. The highest level of demand of literacy class is there where they are taught according to their demand based on their daily lives. A farmer capable in fishing in Terai belt

can be considered as literate in fishery, but at the same time, the farmer is considered as illiterate in ram keeping in mountainous region. Hence this theory argues that literacy is dependent on the Climate of the situation.

### ***Reader response theory and literacy***

Reader response theory concerned with how students create meaning as they read. According to these theorists, students don't try to figure out the meaning as they read, but instead create a meaning that makes sense based on the words that they are reading and their prior knowledge. Tompkins (2002) stresses that the techniques used while reading vary depending upon if something is being read from an aesthetic stance, pleasure or knowledge purposes. Continual reading without aesthetic reading does not cause someone to love reading; and those people therefore do not become lifelong readers. Therefore, reading as interesting phenomena will happen when the learner respond towards the outcome of that reading.

### ***Paulo Freire and conscientisation theory of literacy***

Paulo Freire's theory of conscientisation explains critical consciousness as a sociopolitical educative tool that engages learners in questioning the nature of their historical and social situation, which Freire addressed as "reading the world" (Pohkerl, n.d). The goal of critical consciousness, should be acting as subjects in the creation of democratic society. In education, Freire implies intergenerational equity between students and teachers in which both learn, both question, both reflect and both participate in meaning-making. Literacy, therefore is an interactive learning process in

which the facilitator and the learner share their ideas and experiences to each other, that easily transforms the learning to each other. But for our program based literacy campaign, literacy is being used as one way process of vomiting the "knowledge" by the literacy facilitator. The learners are considered as 'empty bowl' and the facilitators are pouring into the bowl the so-called knowledge. However it helps the learner to be able to read and write but critical thinking skills are always dominated by to our culture of curriculum and the course.

### **Motivation for literacy**

The right to literacy explains why people desire for motivation. Literacy makes people capable of raising their voice in proper places and proper agencies. Fordham, Holland and Millican (2000) argue that when we conduct or help to conduct the literacy classes demanded by the communities, the following key questions should be realized:

- Who needs literacy?
- What do they need it for?
- What kind of literacy do they need?
- How will the program be planned and implemented?

The above mentioned questions help us to analyze the factors of motivation for literacy. It reveals that without addressing the need and interests of the learner, we can not motivate the individuals for literacy programs. Literacy is an essential ability of individual in each and every sectors of the society; for example, education, law, employment, health, credit etc. Keeping these ideas in mind, various types of literacy programs are in practice in our system. These may be classified into two categories-

a) Basic literacy and b) Skill related literacy. Both of these literacy activities are purposefully helping our daily life.

### **Literacy and its implications for our life**

We have discussed different theories related to literacy. Constructivist theory is applied specially for adult literacy. They have more experiences in life and our effort is to support them to strengthen capacity for direct improvement in the income status and way of life. Adults are not able to change their values and beliefs which they have made in their previous life. Income generation programs are tied up with the literacy programs. The non-formal education program for the out of school children is based on interactive theory. The children have to react with the reading process and they have to link their reading with the material they are already familiar with. The figures presented in the reading materials help them understand the words and gradually they make sense of the sentences. Learning happens with the motivation factors for each individual that may be child or may be an adult. The literacy program must reflect the output of their effort. If the learner cannot internalize it, s/he cannot benefit from being a literate. Reader response theory is widely used in our context. Society is one of the forces to compel an individual in literacy programs. A literate person in the society has got many advantages compared to the illiterate one. Literacy intends to make the life of people better. Here I argue with Robinson & Robinson (2003) who tell us that literacy is the ability to read texts in an active, reflective manner in order to better understand power, inequality and injustice in human relationships. The importance of literacy as related to education is outlined by



UNESCO, when it identifies the role of literacy in four basic forms:

### **The Four Pillars of Education**

Learning to know Learning to do Learning to live together Learning to be (source: <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>)

Literacy enables an individual to learn. The learning processes empower people by enabling them to know, do, live together and identify own self. The ideas shared by UNESCO are based on Paulo Freire's concepts of education. Whatever the theories, perspectives or models of literacy are, all of its strategies are intended to enable human being to live in a better way. The importances of these skills as postulated by UNESCO are explained here effecting our context.

Learning to know lays the foundations of learning throughout life. This pillar refers to the basic knowledge that we need to be able to understand our environment and live in dignity. It is also about arousing curiosity, allowing us to experience the pleasures of research and discovery. Naturally, learning to know presupposes that we develop the powers of concentration, memory, and thought. The literate persons show self dignity and feel to be a successful person in life. Women literacy programs have empowered them in terms of their communication power. It enables them to know oneself. They are confident that life is possible without being dependent on others.

Learning to do refers to both acquisition of practical skills, and an aptitude for teamwork and initiative, and a readiness to take risks. As such, this pillar is about the competence of putting what we have learned into practice

so as to act creatively in our environment. A variety of situations, often unforeseeable, is bound to arise. When this happens, learning to do enables us to turn our knowledge into effective innovations. The women groups in the society have established community cooperatives, conducted community owned animal husbandry and generated income sources that have enabled them to sustain their life independently.

Learning to live together is the pillar that emphasizes the feeling of togetherness more than by any other pillar. It refers, first of all, to developing an understanding of others through dialogue leading to empathy, respect, and appreciation. Yet if we are to understand others, we must first know ourselves (Paulo Friere cited in Pokherel, n.d.). Learning to live together is thus also about recognizing our growing interdependence, about experiencing shared purposes, and about implementing common projects and a joint future. Only then will it be possible to manage the inevitable conflicts in a peaceful way.

Learning to be is founded on the fundamental principle that education needs to contribute to the all-round development of each individual. It states that education is the right to self definition and self esteem. This pillar deals with the broadening of care for each aspect of personality. It deals with giving us the freedom of thought, feeling, and imagination that we need to act more independently, with more insight, more critically, and more responsibly (Paulo Friere cited in Pokherel, n.d.).

The end of education is to discover and open the talents which are hidden like a treasure within every person (UNESCO, 2006). This

foundation can be achieved through literacy. Literacy is emphasized from local to global agencies; hence its importance in everyday life is immortal. It is already proven that the learning strategies in the literacy programs have uplifted the living standard of the literate people.

### Annex-I

Major International Declarations on Literacy are listed below:

- 1948: Universal Declaration of Human Rights
- 1966: International Covenant on Civil and Political Rights
- 1966: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
- 1960: Convention Against Discrimination on Education (CDE)
- 1975: Persepolis Declaration - 'literacy is not an end in itself. It is a fundamental human right'.
- 1979: Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)
- 1989: Convention on the Rights of the Child (CRC) explicitly recognizes literacy, not just education
- 1993: Vienna Declaration and Programme of Action emphasizes the use of human rights -informed education as a means of combating illiteracy.
- 1997: Hamburg Declaration – 'literacy, broadly conceived as the basic knowledge and skills needed by all in a rapidly changing world, is a fundamental human right' (Resolution 11, UNESCO)

- 1990: The World Declaration on Education for All (Jomtien, Thailand)
- 2003: UNESCO round-table report on Literacy as Freedom – literacy must be understood within a rights- based approach and among principles of inclusion for human development

(source: [http://www.read.org.za/Literacy\\_Hub/StatsFacts/LiteracyasaHumanRight/tabid/2090/language/en-US/Default.aspx](http://www.read.org.za/Literacy_Hub/StatsFacts/LiteracyasaHumanRight/tabid/2090/language/en-US/Default.aspx))

### References

- Adhikary, P.S. (n.d). Nepalma Sakshrata Karyakram Parivesh ra Prabittiharu in Janamukhi Shiksha Sarokar Mancha in Nepali, *Learning for social transformation*. The editor: Nepal.
- Beck, A. (2005). A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* (2005), p. 393.
- Bhattarai, G.P. (2067 BS). Anaupacharik Shiksha: Abasar, Chunauti ra Bhavi Disha In NGE0, Education Division Committee. *Karmachari Kalam*. Bhaktapur: The Author.
- Cel, C. D. and Smegorinsky, P. (editors) (2000). *Vygotskian perspective on literacy research*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshera, C., & Leu, D.J. (2008). Central Issues in New Literacies and New Literacy's Research, in J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshera & D.J. Leu (Eds). *Handbook of new literacy's research* (pp. 1-22). New York: Lawrence Todd Associates.



- Delpit, L. (1992). "Acquisition of literate discourse: Bowing before the master?" *Theory into Practice* 31, *English Journal* [Online], High School Edition, pp. 53-62. Available: Proquest Database, ISSN: 00138274.
- Fleer, M. (2000). *Embedded and disembodied in learning in early childhood: moving towards socio culturally situated scientific activity*. Delta: Policy and practice in education.
- Fleer, M., & Linke, P. (1999). Babies : responding appropriately to infants. Research in public series(6) 2. ACT: Australian Earlychildhood Association.
- Fordham, P., Holland, D., Millican, J. (2000). *Adult literacy*. Oxfam Publishing: Oxford.
- Freire, P. (2005) *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freire, P. (1988). "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientizacao." In *Perspectives on Literacy*, (eds). Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, and Mike. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. New York: Cambridge University.
- Hamer, J. (2005). *New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 2, Issue 2, 70-75, 2005*, The Open Polytechnic of New Zealand.
- Hamer, J. , & Admas, P. (2003). *The Newzeland early childhood literacy handbook: Practical literacy ideas for early childhood centers*. Palmerston North: Dunmore Press
- Kretovics, J. (1985). "Critical literacy: Challenging the assumptions of mainstream educational theory." *Journal of Education* 167(2), pp. 50-62. Quotation from p. 51.
- Lamsal, H. (2066). Saksharata Aviyanko Nalibeli in Non formal education, *Sakshrata Bisheshank*. The author: Sanothimi
- Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What does it mean? Disourse, culture, text: An introduction*. Sydney: Mc crow hill Book Company.
- Selber, S. (2004). . *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pokhrel, T. (n.d). Janamukhi Shikshakarmiharuka Preranaka srota: Pulofeire. in Janamukhi Shiksha Sarokar Mancha in Nepali, *Learning for social transformation*. (pp.41-46)The editor: Nepal.
- Tompkins, G.E. (2002). *Literacy for 21<sup>st</sup> Century, A Balanced Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- UNESCO (2006). *Literacy for life*. The author: Paris.
- World Bank (2008). EFA global monitoring report, 2008. Paris, The author: <http://everything2.com/title/literacy+theories>. <http://www.read.org.za/LiteracyHub/StatsFacts/LiteracyasaHumanRight/tabid/2090/language/en-US/Default.aspx> <http://unesdoc.org/images/0013/001362/136426d.pdf>

# Word frequency patterns: A comparison with pedagogical implications

Dr Binod Luitel

Reader, Tribhuvan University, CERID

## Abstract

*The paper is based on a comparative study of frequency-based word list derived from a large size corpus (the British National Corpus – BNC) comprising one hundred million words on one hand, and a similar list derived from a small size corpus involving the English course books for 4-8 grades used in the schools of Nepal (which comprises about one hundred thousand words) on the other. Despite some similarities found in the word frequency pattern, differences are also noticed between the word lists derived from these two corpora. The coverage of most frequent items in the both corpora is calculated statistically, and the percentage of common items between the two at different word levels is also calculated in the same way. A couple of implications of the findings are discussed, with reference to the learning of English as a foreign language in Nepalese context.*

## Background

It has been an established fact that despite the presence of a large vocabulary stock in a language all words are not used equally. Generally, it is acknowledged that some words (usually a small number) occur very frequently and in all sorts of uses while a vast majority of them are limited to some specific situations, thus having less possibility of occurrence, if

we consider the language in its totality. This phenomenon has been a matter of interest in both theoretical and applied linguistics, and thus word frequency study has been one of the focal points of attention in the contemporary applied linguistic scholarship.

If we go through the tradition of preparing frequency-based word list in English, we will see several attempts made in this regard. Thus, word-frequency count in English was started for making such lists. Since the initiation of word counting made by Kaeding (mentioned by Engels 1968), there have been several developments and innovations in the study of word-frequency. Some important works in this direction include: the publication of Thorndike's Teacher's Word Book in 1921 (Bright and McGregor 1970), Michael West's A General Service List of English Words (1953), the work of Kuèera and Francis (1967), etc. Despite some differences, there are a lot of similarities in the different word lists prepared on the basis of frequency counts as such. It has been remarked that among several word lists based on frequency counts, in general, a wide agreement can be found in the relative frequency order of an item up to 1,500 words level and differences in the order may be found beyond that level (Bright and McGregor 1970. Nowadays, due to the development of computerized corpora, word frequency study has been "revolutionized" (Read 2004: 156); and very large size



corpora have been established in this way, from which more reliable, authentic and up-to-date word lists based on frequency counts have been prepared. Among them, English word lists based on the British National Corpus, COBUILD Corpus, and Cambridge International Corpus are worth mentioning.

Talking about the relevance of word frequency in language learning, it seems natural that a learner can pick up the more frequently occurred items with ease compared to the rarely occurred ones in the course of his learning career. This implies the need for making provision for the occurrence of words time and again in language learners' course materials. Moreover, particularly in the beginning stages of language learning, it seems reasonable to place emphasis on those vocabulary items which occur very frequently in the concerned language, because learning such items will be more helpful for learners in general than the learning of those items which are rarely used in the language. Considering this point, word frequency is given high importance; and despite some other criteria, it has been considered the most important criterion for vocabulary selection in language pedagogy (Honeyfield 1987; Verghese 1989). The main purpose of depending on frequency is to assist the learners in developing "a survival-level repertoire for comprehension and production in language." (McCarthy 1990: 79)

Having the frequency-based word lists in English derived from very large corpora (which reflect the real world use of English) and having recognized the relevance of frequency in language learning, one of the important concerns for applied linguists and

foreign language educators can be the task of exploring how far the frequent words identified from the corpora are actually available in the learners' course materials, and how far the frequency pattern between the two coincide. This sort of exploration will help us in predicting how far the learners' exposure to the target language can facilitate the comfortable mastery over the most important vocabulary and can thus contribute towards the development of language among them in such a way that they can function well once they encounter the situation whereby the use of authentic real world English is demanded.

### **The Present study**

In this study, an attempt has been made to compare two different word lists derived from frequency counts that are based on different sorts of corpora. Between the two, one is derived from a well-known and large size corpus – the British National Corpus (BNC) having one hundred million running words. The other list is derived from a local corpus established by the author himself that involves about one hundred thousand tokens, in which the elementary and middle school course books used for English language teaching in Nepal (grades 4-8) have been computerized. Compared to the first, the second corpus is very small in size and limited in scope. The aim of the study has been to see how far the frequency patterns of words found in a large corpus involving a wide range of sources coincide with the local foreign language learners' corpus which is very much limited to the beginning stage of language learning, and thus to calculate how far the exposure to the target language available to the learners through the course materials used for teaching

English in the primary and lower secondary levels of Nepalese schooling is in accordance with the natural occurrence of vocabulary in the real-life use of English for general purpose.

The BNC word-frequency list was available in the form of lemmatized word list (Kilgarriff 1996) showing the frequency of each and every item as it occurs in the corpus. In order to derive a similar word list based on the learners' course materials, a corpus was developed by computerizing the English language teaching course books used in the grades 4-8 of the school level in Nepal. Then, the individual word types were isolated from the corpus, and a list of words with their frequencies was derived using the 'perl' programming. After deriving the word types and their frequencies from the local learners' corpus in this way, the word types were lemmatized by grouping all the inflected forms of a word together; and the frequency of all the lemmas were listed thereby.

For the purpose of comparison between these two lists of words, lemma has been considered

as the unit of comparison; but in the case of homonyms like 'bank' (which can mean 'the place close to a river' and 'an institution for financial transaction'), no distinction has been made in the both lists. As such, the limitation of this study is that it has not attempted to compare the two lists considering the probable meaning distinction within an item. Moreover, whenever an item involves grammatical class distinction as in the case of 'record' (noun) versus 'record' (verb) maintained by the BNC list in its original version available to the author, such distinctions are not maintained for the purpose of this study here in the both lists. As such, in this study the BNC list available in the original version has been revised after regrouping together the different grammatical class-based identities of a word and listing the frequency values of the related items in total. When the two word-lists based on frequency counts of items in the separate corpora were prepared as such, the items in both lists were ranked in the order of highest to lowest frequency value.

Table 1: Coverage of Words in the Two Corpora

Word Frequency Bands	Percentage of coverage in the total corpus		
	BNC List	Local Learners' Corpus Based List	Disparity between the Two
1 <sup>st</sup> (50 words level)	42.96%	48.66%	5.70%
2 <sup>nd</sup> (100 words level)	50.22%	58.51%	8.29%
3 <sup>rd</sup> (200 words level)	56.86%	68.88%	12.02%
4 <sup>th</sup> (300 words level)	60.91%	74.98%	14.07%
5 <sup>th</sup> (400 words level)	63.88%	79.29%	15.41%
6 <sup>th</sup> (500 words level)	66.24%	82.58%	16.34%
7 <sup>th</sup> (1000 words level)	73.46%	91.21%	17.75%
8 <sup>th</sup> (1500 words level)	77.40%	95.01%	17.61%
9 <sup>th</sup> (2000 words level)	79.91%	97.05%	17.14%
10 <sup>th</sup> (2500 words level)	81.65%	98.22%	16.57%
11 <sup>th</sup> (3000 words level)	82.88%	99.01%	16.13%



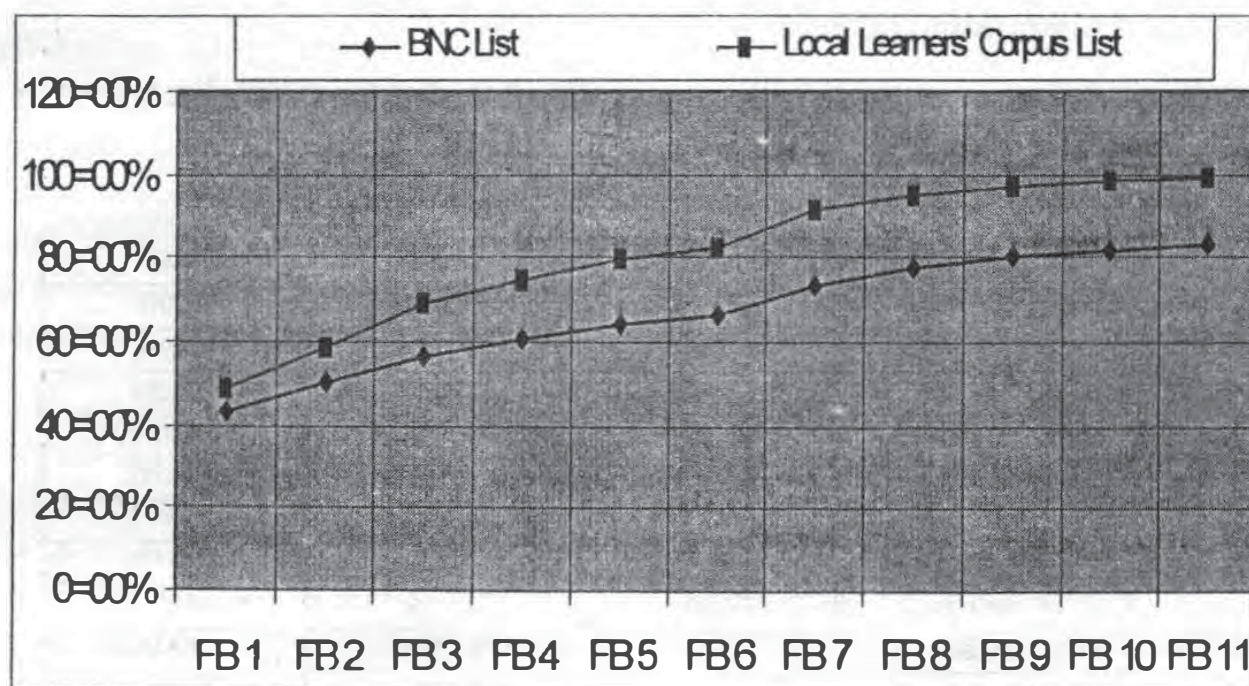
## Coverage of frequent items

So far, one of the most important points of interest in word frequency studies has been to see how many words cover what percentage of the entire corpus. There have been attempts of establishing several frequency bands (levels) in terms of the most frequent words (e.g. the most frequent 100 words, 500 words or 1000 words etc.) and calculating in percentage the size of the entire corpus that the items falling within a given frequency band occupy. Doing so, the result gives us an estimation of the coverage of a given frequency band in the given corpus. Keeping this point in consideration, an attempt has been made here to establish different bands of word frequency as given in the table below and calculate the coverage of the items falling into them, based on the both corpora separately.

The information given in the table is depicted in the figure below, which highlights the pattern of the coverage of words in the two corpora across the different frequency levels.

To study the information just presented, we know that the coverage of words in the case of local learners' corpus is greater than that in the case of BNC at each and every frequency band up to 3000 words level. As the table makes it clear, there is 5.7% to 17.75% greater coverage in the local learners' corpus compared to the coverage of BNC at all the words levels considered for the present study. From this information, we know that the most frequent 50 words have covered 42.96% of the entire corpus in the case of BNC and 48.66% in the case of the local learners' corpus. If we see the data at the last frequency band given above, we will know that the 3000 most frequent lemmas have covered 82.88%

Figure 1: Coverage of Words in the Two Corpora across Frequency Bands



Note: FB = Frequency Band

of the BNC, whereas the same number of items have covered 99.01% of the local learners' corpus. Between the two extremes (50 words level and 3000 words level), there is increase in the percentage value at each and every next upper frequency band, applicable to the both corpora.

As the figure depicts, there is a little disparity between the percentage values derived from the two in the first frequency band (50 words level), which shows the tendency of a gradual increase at each next upper band until the curb reaches the 4<sup>th</sup> band. Thereafter, the increase or decrease in the disparity is negligible and we can notice more or less a parallel increase in the coverage of the given frequency band in the two corpora up to the 3000 words level.

Despite the difference between the two corpora regarding the percentage value seen in all the frequency bands, a general principle established by several word frequency studies in quite large corpora that a small number of items account for a very high proportion of general use (Branford 1967) seems to be applicable in the case of both corpora. The

relatively smaller coverage of words in all the frequency bands established here in the case of BNC compared to the local learners' corpus must be related to the larger corpus size of the former having hundreds of times greater number of running words than the latter, due to which the former corpus definitely has incorporated thousands and thousands of words which are absent in the latter; and such words (which are absent in the local learners' corpus) together have contributed a considerable amount of coverage in the BNC corpus. This, in turn, has reduced the coverage of words up to 3000 words level.

### Common frequent words

After having a look upon the pattern of coverage of items in the two corpora, next related issue is: how far do the words falling into a given frequency band in one corpus are falling into the same band according to the word count made in another corpus? To examine this issue, an attempt has been made to compare the two word lists and see how many items found in a given words level according to the BNC word list are found within the same level in the list derived from the local learners' corpus. Having studied the data comparatively in this way, the result is tabulated as given below. This table shows the statistics of common words between the two at different frequency bands up to the first 1500 words level.

As the table shows, 70% words are common between the two word lists at each of the first two words levels considered for the study here (50 words level and 100 words level). When we see the situation in the 200 words level, the percentage shows a slight reduction,

Table 2: Statistics of Common Words between the local learners' corpus. Having studied the the Two Corpora

Word Frequency Bands	Number of Common Words	Percentage
50 words level	35	70
100 words level	70	70
200 words level	132	66
300 words level	175	58.3
400 words level	224	56
500 words level	284	56.8
1000 words level	527	52.7
1500 words level	778	51.8



resulting into 66%. To compare the two word lists in the 300 words level, we can see a noticeably larger degree of reduction compared to the earlier levels just mentioned, resulting into 58.3%. Thereafter, except for a negligible degree of increase from the earlier frequency band noticed in the 500 words level, the general trend of decrease in percentage has continued up to 1500 words level, with the result of 51.8% at this band.

Since 1500 words level has contributed more than 95% coverage in the learners' corpus as mentioned in the discussion above, the statistics of common items between the two word lists at this level bears a lot of significance from the concerned foreign language learners' perspective. Although we can find out the presence or absence of common items between the two lists at some other higher levels as well (e.g. at 2000, 2500 and 3000 words levels), the author could not do so due to the time constraint in preparing the paper. But anyway, what we can speculate from the general trend observed in the data up to 1500 words level here is that, if the reduction is maintained further we cannot expect more than 50% common words between the two corpora in the remaining words levels.

The learners' corpus here is concerned with elementary level of learning English as a foreign language in Nepalese context. It is reasonable to suggest that 1000-1500 words level should be given a high priority to be used in the learners' course materials in the beginning stage of learning a second/ foreign language. Once we accept that the frequency of words in general language use should be the most important criterion of vocabulary selection in foreign language teaching, we must consider

the most frequent 1500 words derived from a sufficiently large size corpus like BNC; and we need to examine how far the learners' corpus has incorporated, with priority and sufficient provision of occurrence, the most frequent words found in the authentic use of the target language. In this regard, considering the concerned learners' level of learning English, our priority to place focus on the 1500 words level in making comparison between the two word lists seems reasonable.

### **Pedagogic implications**

Since the learners' corpus developed for the purpose of this study is concerned with the beginning stage of learning English as a foreign language in the context of Nepalese schooling, we must not expect the dominance of a huge amount of vocabulary size in it. In this connection, the first important finding of the present study seems to bear positive implication in that, taken the learners' corpus in itself, we can speculate that the course materials used for teaching them have attempted to facilitate language learning by means of reducing the burden of a vast amount of vocabulary in the language into a limited items that occur frequently in the course. Provided the learners' progress in the mastery of these items proceeds well, this knowledge can work as the foundation required for the development of other important aspects and skills of language in the course of learning e.g. grammar, conversation, reading, and writing. Moreover, this can also contribute towards the elaboration of their English language knowledge during their later years of schooling.

However, we come to a different conclusion when we consider the phenomenon keeping

into account the statistics of the common items between the two corpora within 1500 words level. Since only about 50% items available in the learners' corpus within this frequency band have a high possibility of occurrence in the natural, general English language use suggested by the BNC word list, there is a high probability that the learners face difficulty once they encounter a situation that demands the use of English as it occurs in the actual target language situation outside the context of their course materials. Since there is almost no opportunity of getting exposure into English except for learning it through the course materials in a foreign language situation like in the context of Nepalese public schooling, we cannot expect that our learners will develop the essential English vocabulary that is widely used in the target language until and unless a sufficient amount of it is covered with sufficient provision of emphasis or repetition in the course materials.

How many repetitions of a word are needed for its effective learning? As Coomber et al. (1986) have pointed out, the exact number of exposures needed can depend on the factors such as learner ability, learner motivation, word difficulty, concreteness of words and concept level involved in it etc. In 1960, Underwood and Schulz (referred to by Coomber et al., *ibid.*) had estimated that between 10 to 20 exposures to a new word are needed for its complete learning. But according to the finding of Kachroo (1962, referred to by Nation 1990), words that occurred 7 times or more in the course materials were learned comfortably by the learners in the non-native English language situation. Beheydt (1987) has mentioned that

Carpay, a Dutch psychologist, had proposed the '4+1+1+1' formula after several experiments in 1975, according to which learners should be exposed to a new word in 4 different contexts in the lesson in which it is introduced for the first time and then at least once in each of the three subsequent lessons. Considering these suggestions, we are in a position to say that learners cannot grasp with ease the foreign language words having less than 7 occurrences in the course materials unless accompanied by rigorous, specially focused practice. It must be noted here that all the words beyond 1500 words level in the learners' corpus have occurred less than 7 times; and even if common items are found beyond this level, their frequency of occurrence seems insufficient to facilitate comfortable learning.

It seems the factor of word frequency in the real, authentic English language use has not been considered with priority in the preparation of the concerned course materials. One can easily speculate that if the trend of using the most frequent words found in the authentic corpus with less frequency in the learners' course books continues and they are exposed only to such materials in their learning career, learners will face further more difficult situation when they have to deal with the real-life use of English in the future. In many circumstances, we have faced the problem of foreign language learners who can perform well in their course; but once they face any sort of task that involves the use of target language outside the course they have studied, they cannot go ahead. In such circumstances, the lack of knowledge in the essential vocabulary becomes their major hurdle. Apart



from several things, one of the major factors resulting into this sort of situation must be the lack of sufficient coverage of the most essential vocabulary in the course material that they have learned or studied. Therefore, it is suggested that this point be paid special attention in the preparation of course materials meant for English language instruction at the school level in Nepal.

## References

- Beheydt, Ludo. 1987. *The Systematization of Vocabulary in Foreign Language Learning System* 15 (1), 55-67.
- Branford, William. 1967. *The Elements of English*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bright, J.A. and G.P. McGregor. 1970. *Teaching English as a Second Language*. London: Longman.
- Coomber, James E., David A. Ramstad, and DeeAnn R. Sheets. 1986. *Elaboration in Vocabulary Learning: A Comparison of Three Rehearsal Methods Research in the Teaching of English* 20 (3), 281-93.
- Engels, L. K. 1968. *The Fallacy of Word Counts* IRAL 6 (3). 213-32.
- Honeyfield, John G. 1987. Word Frequency and the Importance of Context in

Vocabulary Learning in Methodology in TESOL: A Book of Readings (eds) Michael H. Long and Jack C. Richards. New York: Newbury House/ Harper and Row. 318-24.

Kilgarriff, Adam. 1996. *Read-me for Kilgarriff's BNC word frequency lists* BNC database and word frequency lists. <<http://www.itri.bton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html>>.

Kuèera, Henry and W. Nelson Francis. 1967. *Computational Analysis of Present-Day American English*. USA: Brown University Press.

McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.

Read, John. 2004. *Research in Teaching Vocabulary Annual Review of Applied Linguistics* 24. 146-61.

Verghese, C. Paul. 1989. *Teaching English as a Second Language*. New Delhi: Sterling Publishers.

West, Michael. 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.

371.12205  
KAF  
2067

370  
NEPS  
2012

educational journal

As No. 62956