

शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

नेपालको शैक्षिक विकासका चुनौति

साक्षरता अभियान

सहस्रान्दी विकास लक्ष्य

शैक्षिक सुधार

शिक्षकको पेशागत विकास

माध्यमिक शिक्षा (६-१२) कार्यान्वयनको मार्गचित्र

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम

शिक्षक दरबन्दी मिलाउन

English vocabulary

Educational Inclusion

Teacher training delivery and effectiveness

ECD & Child friendly education

Education for sustainable development

Returns to education

Community participation



शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

वर्ष ९, असार, २०६८

Vol. 9 June, 2011

सल्लाहकार

लक्ष्मीराम पौडेल

ज्ञानी यादव

बैकुण्ठप्रसाद काफ्ले

टेकनारायण पाण्डे

खगराज बराल

सम्पादन

डा. बासुदेव काफ्ले

रामहरि श्रेष्ठ

शिवकुमार सापकोटा

रमेश भट्टराई

डा. बालकृष्ण रञ्जित

बालकृष्ण चापागाई



नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

२०६८

प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठमी, भक्तपुर।

G3072



©शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६८

(लेख रचनाहरूमा अभिव्यक्त भएका लेखकहरूका विचार निजी अभिव्यक्ति हुन्। यस पत्रिकामा नेपाली भाषाको वर्ण विन्यास त्रिभुवन विश्व विद्यालय, उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् तथा नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठानद्वारा स्वीकृत पछिल्लो नियम अनुसार गरिएको छ।)

कम्प्युटर लेआउट

खडोस सुनुवार

आवरण डिजाइन

सुमन बज्राचार्य



नेपाल सरकार

मा. गंगालाल तुलाधर

मन्त्री

शिक्षा

पत्र स.
च. न.

विषय:-

शुभकामना ।

निजी सचिवालय
केशरमहल, काठमाडौं ।

फोन नं. { ४४११४९९
४४१४६९०

फ्याक्स नं. ४४३५१४०

मिति:-

२०७८/३/१६



विद्यालय सहदेखि शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत कार्यरत मानव संसाधनको पेसागत कार्यक्षमता अभिवृद्धिका लागि कार्य गर्ने स्थापित शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले बार्षिक रुपमा प्रकाशन गर्दै आएको "शैक्षिक शिक्षा"को नवौं अङ्क प्रकाशनको सुखद अवसरमा खुसी व्यक्त गर्न चाहन्छु ।

शिक्षा बिना देश विकासको परिकल्पना गर्न सकिँदैन भन्ने कटु सत्यकासाथ गुणस्तरीयताको आवश्यकता पनि त्यत्तिकै रुपमा देखा पर्दै आएको छ । यस तथ्यलाई मनन गर्दै शिक्षा क्षेत्रमा आइरहेका नयाँ प्रविधि र विचारलाई आत्मसात गर्दै परिवर्तित सन्दर्भमा राष्ट्रले खोजेको जस्तो गुणस्तरीय जनशक्ति उत्पादन गर्न शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले विविध प्रकारका कार्यहरु गर्दै आइरहेको छ । त्यही कार्यको निरन्तरता स्वरुप विभिन्न खोजभूलक र विचारप्रधान लेखहरुको सङ्ग्रहको रुपमा यो सामग्री प्रकाशन गर्ने लागेकोमा हार्दिक धन्यवाद दिन चाहन्छु ।

अन्तमा, यो सामग्री शिक्षा क्षेत्रसग सरोकार राख्ने सम्पूर्ण सरोकारवालाहरुका लागि उपयोगी हुनेछ, भन्ने अपेक्षा गर्दै प्रकाशनको निरन्तरता, विस्तार र गुणस्तरीयताका लागि अझ बढी मेहनत र प्रयत्नका साथ शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र अगाडि बढ्नेछ भन्ने विश्वास गर्दै शुभकामना व्यक्त गर्दछु ।

०३/३/१६

गंगालाल तुलाधर

मन्त्री

शिक्षा



नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालय



कोन नं. { ४४११७०४
४४१२०१३
४४१८१९९
४४१८७८४

केशरमहल,
काठमाडौं, नेपाल।

पत्र संख्या:-
चलानी नं.:-

मिति: २०६८/०३/१५

विषय :-

शुभकामना



शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र सानोठिमी, भक्तपुरले शिक्षक शिक्षाको नवौं अङ्क प्रकाशन गर्न लागेको जानकारी पाउँदा खुसी लागेको छ।

शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत विद्यालय स्तरदेखि मन्त्रालय तहसम्म कार्यरत मानव संसाधनको पेसागत कार्यक्षमता अभिवृद्धिका लागि स्थापित यस संस्थाले शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि शिक्षा क्षेत्रमा आइरहेका नयाँ प्राविधिक र विचारलाई आत्मसात गर्दै परिवर्तित सन्दर्भमा देशले खोजेको जस्तो गुणस्तरीय जनशक्ति उत्पादन गर्न विविध प्रकारका कार्यहरु गर्दै आइरहेको छ। त्यही कार्यको निरन्तरता स्वरूप विभिन्न खोजमूलक र विचारप्रधान लेखहरुको सङ्कालोको रुपमा यो सामग्री प्रकाशन गर्न लागेकोमा हार्दिक धन्यवाद दिन चाहन्छु।

यस प्रकाशनमा रहेका लेख, रचनाहरु शिक्षा क्षेत्रसँग सरोकार राख्ने अनुसन्धानकर्ता, विद्यार्थी, शिक्षक, कर्मचारी लगायत अन्य पक्षहरुलाई पनि उपयोगी हुनेछ भन्ने अपेक्षा गर्दै यस खालका प्रकाशनहरुको निरन्तरता, विस्तार र गुणस्तरीयताका लागि अझ बढी मिहिनेत र प्रतिवद्धताका साथ यस केन्द्र लाग्नेछ भन्ने विश्वासका साथ प्रकाशनको निरन्तरताका लागि हार्दिक शुभकामना व्यक्त गर्दछु।

शंकरप्रसाद पाण्डे
सचिव

हाम्रो भनाइ



शिक्षा मन्त्रालय अन्तरगत मानवीय संसाधनको विकासका लागि नेतृत्वदायी निकायका रूपमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र स्थापित भएको हो । शिक्षकको पेसागत विकासका लागि नीति तर्जमा र कार्यक्रम विकास गरी कार्यान्वयन गर्ने, शैक्षिक व्यवस्थापनमा कार्यरत पेसाकर्मीहरू एवं शिक्षाका सरोकारवालाहरूको दक्षता अभिवृद्धि गर्नका लागि विभिन्न प्रकारका तालिम, गोष्ठी र सेमिनारहरू सञ्चालन हुदै आएका छन् ।

सार्वजनिक विद्यालयको स्वीकृत दरवन्दीमा कार्यरत ९८.२% स्थायी शिक्षकहरूलाई १० महिने सेवाकालीन तालिम प्रदान गरी सकिएको छ । हाल विद्यालयमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकका लागि छाटो अवधिको आवश्यकतामा आधारित एवं कक्षाकोठा केन्द्रित शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम सम्पूर्ण शैक्षिक तालिम केन्द्र, अगुवा स्रोतकेन्द्र र स्रोतकेन्द्र मार्फत सञ्चालन भैरहेको छ । यसका साथै शिक्षा क्षेत्रसँग सम्बन्धित विविध पक्षहरूको वारेमा अध्ययन अनुसन्धान कार्यलाई अगाडि बढाउँदै अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमै मान्यता प्राप्त पेसागत स्नातकोत्तर तथा विद्यावारिधिका कार्यक्रमहरू समेत सञ्चालन गर्न सक्ने स्वायत्त संस्थाको रूपमा विकास हुन भावी सोच र अठोटका साथ यो केन्द्र अगाडि बढिरहेको छ ।

परिवर्तित सन्दर्भमा केन्द्रका दायित्व र अभिभाराहरू वृद्धि हुदै गएका छन् । आफ्ना कार्यक्रमलाई नयाँ क्षेत्रमा विस्तार गर्नु पर्ने चुनौती थपिएका छन् । दूर तथा खुला शिक्षाको विस्तार एउटा संभाव्य क्षेत्र हो । यस केन्द्रका कार्य र भावी दृष्टिकोणका वारेमा सम्बन्धित सरोकारवालाहरू तथा सहयोगी समक्ष सूचना प्रवाह हुनु आवश्यक छ । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शैक्षिक सूचना केन्द्रको रूपमा आफ्नो पहिचान दिई शिक्षाका सबै निकायका कार्यक्रम र सूचनालाई निर्यामितरूपमा प्रसारण गरी सरोकारवालाहरूलाई सुसूचित गराउने अठोटका साथ अगाडि बढ्ने योजना पनि बनाएको छ ।

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

यो सामग्रीलाई यस रूपमा प्रकाशन गर्न योग्य तुल्याउन आआफ्नो क्षेत्रबाट सहयोग गर्नु हुने सम्पूर्ण विद्वान् लेखकहरू, विशेषज्ञहरू, अनुसन्धानकर्ताहरू, सम्पादन कार्यमा सङ्लग्न सदस्यहरू लगायत टाईपिङ, लेआउट डिजाइन र भाषिक शुद्धतामा योगदान पुऱ्याउनु हुने सम्पूर्ण महानुभावहरू धन्यवादका पात्र हुनुहुन्छ ।

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

असार, २०६८

लक्ष्मीराम पौडेल
कार्यकारी निर्देशक
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

विषय सूची

क्र.सं.	शीर्षक/लेखक	पेज नं.
१.	आणविक ऊर्जा, भूकम्प र विद्यालय पाठ्यक्रम डा. सी.एन. पाण्डे	१
२.	नेपालको शैक्षिक विकासका चुनौती तथा समाधानका उपायहरू नारायणप्रसाद काफ्ले	६
३.	नेपालमा शिक्षाको आधुनिक प्रवृत्ति : समस्या तथा सुझाव गम्भीरबहादुर हाडा	१५
४.	माध्यमिक शिक्षा (९-१२) नमूना विकास कार्यक्रम : कार्यान्वयनको मार्गचित्र तथा चुनौती खगराज बराल	२९
५.	विद्यमान प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम द्रोण दाहाल	४१
६.	विद्यालय व्यवस्थापन र शैक्षिक सुधार मित्रनाथ गताँला	५०
७.	शिक्षा सुधारको पाटो डा. सहदेव भट्ट	५८
८.	शिक्षक दरबन्दी मिलानको चिन्ता लक्ष्मीराम पौडेल	६६
९.	शिक्षकको पेशागत विकास तथा व्यवस्थापन हरकप्रसाद श्रेष्ठ	७७
१०.	शैक्षिक सुधार (Educational reform) दीनानाथ गौतम	८७
११.	शैक्षिक सुधारका प्रयास र सफलताका नातीवेली प्रा. डा. श्री रामप्रसाद उपाध्याय	९५
१२.	सहस्राब्दी विकास लक्ष्य : प्रगति समीक्षा (Progress review of millennium development goals) डा. रामस्वरूप सिन्हा	१०१
१३.	साक्षरता अभियान एक, अवसर अनेक बाबुकाजी कार्की	११४
१४.	Child friendly learning environment : some perspectives Durga Kandel (Basaula) Pramila Bakhathi	१२२

15.	Education for sustainable development: concept and issues Tulasi Prasad Acharya	129
16.	Educational inclusion: An overview Gyanee Yadav	140
17.	Educational programs for the dalits of Nepal : Some Observations Balakrishna Chapagain	147
18.	English vocabulary in Nepalese school education Dr. Binod Luitel	155
19.	Existence of ECD in Nepalese society Devina Pradhanang	163
20.	Literacy: A gateway to development Shiva Ram Pandey	171
21.	Returns to education in Nepal by education level Dr. Dipendra Gurung	178
22.	School leadership model in the context of Nepal Shiba Kumar Sapkota	188
23.	Structural mechanism of community participation in school management Khagendra Prasad Nepal	196
24.	Teacher education in Nepal: at a glance Chhetra Bahadur Bhandari	207
25.	Teacher management in Nepal: status, challenges and measures Hari Prasad Lamsal	215
26.	Teacher training for effectiveness of teaching learning environment Bhupendra Hada, Ph. D.	223
27.	Transfer of learning from training to workplace Dr. Bhawani Shankar Subedi	234
28.	Use of riddles in Language classroom Parshuram Tiwari	241

आणविक ऊर्जा, भूकम्प र विद्यालय पाठ्यक्रम

डा. सी.एन. पण्डित

सह-प्राध्यापक, शिक्षा शास्त्र सङ्काय, त्रि.वि.

सार

पदार्थहरू इलेक्ट्रोन, प्रोटोन र न्युट्रोन मिलेर बनेका हुन्छन्। न्युट्रोनले परमाणुहरूलाई ठक्कर दिँदा विद्युतीय ऊर्जा निकाल्न सकिन्छ। विश्वका धेरै विकसित मुलुकहरू आणविक ऊर्जा कारखानाबाट युरेनियम, सिजियम जस्ता तत्वहरूको विच्छेदन क्रियाबाट विद्युतीय ऊर्जा निकाली राष्ट्रको विद्युत् खपतमा ठूलो सहयोग पुर्याइरहेका छन्। तर प्राकृतिक विपत्ति आइपरमा आणविक कारखाना विस्फोट भई अल्फा, बिटा, गामा जस्ता किरणहरू निस्कन्छन् र कतिपय रेडियो विकिरण पदार्थ चर्चन गई मानव स्वास्थ्यमा प्रतिकूल असर पार्दछ। हालै जापानमा गएको भूकम्प एवम् सुनामीबाट फुकुसिमा दाइची आणविक भट्टीमा क्षति पुग्न जाँदा ठूलो धनजनको क्षति हुन गयो। यस्तो विकिरण चुहावटबाट दीर्घकालीन असर पर्नुका साथै क्यान्सर हुने वढी खतरा हुन्छ। नेपाल पनि भूकम्पीय क्षेत्र भएको र यहाँ पनि विभिन्न समयमा भूकम्प आइरहने गरेको छ। अतः सुनामी, भूकम्प र विकिरणको असर बारेमा सबैलाई जनचेतना जगाउनु जरुरी छ। यसको लागि विद्यालय पाठ्यक्रमदेखि विश्वविद्यालय तहका पाठ्यक्रमसम्ममा भूकम्प र न्युक्लियर रियाक्सन सम्बन्धी जानकारी राख्नुपर्ने हुन्छ। तर हाम्रो विद्यालय पाठ्यक्रममा यी उल्लिखित विषयवस्तुको जानकारी, भूकम्प जाँदा अपनाउनु पर्ने सावधानीका उपायहरूको पक्षलाई हेर्दा थोरै मात्र भएको पाइन्छ।

विषयवस्तु

परमाणु सवैभन्दा सानो र अविच्छेदक एकाइ हो। हरेक पदार्थहरू इलेक्ट्रोन, प्रोटोन र न्युट्रोन मिलेर बनेका हुन्छन्। जब कुनै पनि न्युट्रोनले परमाणुहरूलाई ठक्कर दिन्छ तब त्यहाँ विकिरणयुक्त पदार्थ तथा गतिशिल शक्ति उत्पन्न हुन्छ। कुनै पनि परमाणुहरू एकपल्ट टुक्रिसकेपछि त्यसबाट शृङ्खलाबद्ध (Chain reaction) रूपमा धेरै परिमाणमा विकिरणयुक्त परमाणु, न्युट्रोन र ऊर्जा निस्कन्छ। त्यस्ता खालका परमाणुहरूले विकिरण दिने हुँदा त्यसलाई विकिरण प्रदूषण भनिन्छ जसले सम्पूर्ण वातावरणलाई विकिरणमय बनाउँदछ। परमाणुको विच्छेदन प्रक्रियामा उत्पादन हुने विभिन्न विकिरणयुक्त तत्वहरू I-131, Cs-137, U-235 आदि तत्वहरूको विच्छेदन प्रक्रिया हुँदा विकिरण पैदा हुन्छ र यसले वातावरण एवम् प्राणीको स्वास्थ्यलाई नराम्रोसँग असर पुर्याउँछ।

आजको विश्वमा ठूला ठूला विकिरणयुक्त घटनाहरू भएका छन्। सन् १९८६ अप्रिल २४ मा तत्कालीन सोभियत सङ्घको एक राज्य युक्रेनको चर्नोबिल आणविक केन्द्रमा विश्वको सवैभन्दा ठूलो विकिरणयुक्त दुर्घटना भएको थियो। रियाक्टर नै पर्दाकिएको चर्नोबिलमा २९ जनाको तत्कालै मृत्यु भएको थियो भने विकिरणको असरले ४ हजार मानिस क्यान्सरबाट पीडित भएको अनुमान छ। जसले विश्वलाई नै आतङ्कित पारेको थियो। सर्वप्रथम अमेरिकाले १९४२ डिसेम्बर २० का दिन आणविक भट्टीको स्थापना गरेको थियो। सन् १९४५ अगस्त ६ र ९ गते जापानको हिरोसिमा र नागासाकीमा भएको आणविक बम विस्फोटले हजारौं मानिसको ज्यान गएको थियो। सन् २०११ मार्च ११ का दिन जापानको फुकुसि

सहरको दाइची ऊर्जा कारखानामा भएको आर्णविक दुर्घटनाले विश्वलाई नै त्रसित बनाएको छ । त्यही समयमा जापानको उत्तरपूर्वी भागमा अवस्थित फुकुसि सहरमा करिव ९ रेक्टर स्केलको महा भूकम्प भएको थियो । उक्त महा भूकम्पको कारण सुनामी गई फुकुसिस्थित आर्णविक भट्टी विस्फोट भएको थियो । विनाशकारी भूकम्प र सुनामीमा परेर १३ हजार २ सय २८ जनाको मृत्यु र १५ हजार ५ सय २९ जना बेपत्ता भएका छन् । यो चेर्नोबिल दुर्घटना बराबरको खराबस्तर भएको संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय आर्णविक संस्था 'इन्टरनेसनल एटोमिक इनर्जी एजेन्सी' ले जनाएको छ । तर जापानी वैज्ञानिकहरू त्यो बराबर भएको मान्न तयार छैनन् । उक्त विस्फोटबाट विकिरणहरू हावामा फैलिन गई सारा विश्वलाई त्रसित बनाएको थियो । जापानको फुकुसिमा आर्णविक प्लान्ट बाहिर उच्च मात्रामा विकिरणयुक्त पानी भैँटाएको थियो । ठूलो मात्रामा विकिरण चुहावटको खतरा बढ्ने गरी रियाक्टर-२ को रड आंशिक रूपमा पार्सलनुका साथै रियाक्टरसँग जोडिएको ढलवाट दूषित पानी चुहिएपछि बाहरी वातावरणमा विकिरणहरू फैलिएको थियो ।

जापानको फुकुसिमा दाइची परमाणुस्थित रियाक्टर-२ मा सामान्यभन्दा १ लाख गुणा बढी विकिरण बढेको कुरा उल्लेख गरिएको थियो । उक्त सुनामीका कारण हजारौं मानिसको ज्यान गएको थियो । जापानको आर्णविक तथा औद्योगिक सुरक्षा एजेन्सीका अनुसार फुकुसिमास्थित प्लान्टबाट ६ लाख ३० हजार टेराबेक्केरण विकिरण फैलिएको अनुमान गरिएको थियो । आर्णविक प्लान्ट रहेको क्षेत्रमा फलफुल, तरकारी, खानेपानी, दुधजन्य पदार्थ, चकलेट र समुद्रमा व्यापक विकिरणको चुहावटको असरलाई ध्यानमा राख्दै जापानले विकिरणले असर पार्न सक्ने डरले क्षतिग्रस्त प्लान्टदेखि २० कि.मि. वरपर निर्पोधित क्षेत्र घोषणा गरेको

थियो । वास्तवमा विकिरण भनेको रेडियो सक्रिय पदार्थको विखण्डनले गर्दा विभिन्न खालका अल्फा, बिटा र गामा किरणहरू निस्कने प्रक्रिया हो । यस्ता किरणहरूले शरीरमा विभिन्न खालका दुष्प्रभावहरू उत्पन्न हुन्छ । कपालको माध्यमद्वारा छलामा गई छालाको क्यान्सर हुने, आँखामा मोतीबिन्दु हुने, फाँक्सो र स्तन क्यान्सर हुने, थाइराइड ग्रन्थी नाष्ट गर्ने, प्रजनन क्षमता प्रभावित हुने, रक्त क्यान्सरको खतरा बढ्ने जस्ता असरहरू प्राणी जगतमा देखा पर्दछ । १ मार्लिसबेज विकिरण हुँदा १०० व्यक्तिलाई क्यान्सर हुन्छ । यसको असर लामो समयसम्म रहने हुँदा वंसजको अर्को पुस्तामा समेत यसको असर पर्ने गई अपाङ्ग सन्तान जन्मन सक्ने सम्भावना हुन्छ ।

वैज्ञानिकहरूले परमाणु विच्छेदन गरी आर्णविक हातियार बनाउन एवं आर्णविक ऊर्जा निकाल्न प्रयोग गर्दछन् । सन् १९५१ मा अमेरिकाले पहिलोपल्ट आर्णविक भट्टीबाट विजुली उत्पादन गरेको थियो । वर्तमान समयमा आएर विश्वका धेरै देशहरूले लाखौं मेगावाट विजुली निकाल्न सफल भएका छन् । खनिज इन्धनको बढ्दो मूल्य, अनिश्चित आपूर्तिको कारण विकसित मुलुकहरूले आर्णविक विच्छेदनबाट विजुली निकाल्ने गरेका हुन् । यसरी आर्णविक विच्छेदनबाट विजुली निकाल्दा कार्वन डाइअक्साइड जस्ता हरितगृह असर गर्ने ग्याँस उत्पादन नहुने भएकोले यो विश्वकै जलवायु परिवर्तन रोकथामका लागि महत्वपूर्ण विकल्पको रूपमा लिन सकिन्छ । आर्णविक भट्टीबाट उत्पन्न हुने युरेनियम, आयोडिन, प्लुटोनियम जस्ता वस्तुहरूको व्यवस्थापन हुवानी गर्दा व्याक्तिगत दुर्घटना वा प्राकृतिक दुर्घटना हुन गएमा ठूलो परिमाणको विकिरण उत्पन्न हुन्छ र कैयौं मानिसको मृत्यु हुनाको साथै अन्य प्राणीको स्वास्थ्यमा प्रतिकूल असर पर्ने जान्छ । जापानको फुकुसिमा आर्णविक केन्द्रमा पर्ने महाभूकम्प र सुनामीका कारण उक्त भट्टीमा विस्फोट भएको थियो । यसरी आर्णविक कारखाना विस्फोट भई हावामा

विकिरण फैलिएको थियो । साथै विकिरणले फुकुसि सहर मात्र नभएर वरिपरिका सहरमा समेत हावा, पानी तथा खाद्यवस्तुहरू विकिरणयुक्त बनाएको थियो ।

जापान जस्तो सम्पन्न एवं विज्ञान र प्रविधिको धनी देशमा समेत आणविक दुर्घटनालाई व्यवस्थापन गर्न कठिन देखिएको छ । यसबाट के कुरा स्पष्ट हुन्छ भने महाभूकम्प र सुनामीभन्दा पनि आणविक दुर्घटना डरलाग्दो जोखिमपूर्ण र व्यवस्थापन गर्न कठिन प्रकृतिको हुन्छ । जापान लगायत विश्वका औद्योगिक राष्ट्रहरूलाई बढ्दो ऊर्जा आवश्यकता पूरा गर्न आणविक भट्टीहरू सञ्चालन गर्नु अपरिहार्य छ । अन्यथा ती देशहरूको अर्थतन्त्र नै धरासायी हुन्छ । त्यसैले अन्य वैकल्पिक ऊर्जा उत्पादनले ती देशको आवश्यकीय ऊर्जा पूरा गर्न सक्दैनन् । आज विश्वभरिका ३० भन्दा बढी मुलुकमा ४ सय ४० आणविक ऊर्जा केन्द्र छन् जसबाट लाखौं मेगावाट विजुली उत्पादन हुने गरेको छ । यस्ता ऊर्जा उत्पादन भट्टीमा युरेनियमको विच्छेदन गराएर निकै ठूलो परिमाणमा ऊर्जा उत्पादन गर्ने गरिएको छ । खनिज इन्धनको बढ्दो मूल्य, अनिश्चित आपूर्ति र पर्यावरणमाथि नकारात्मक प्रभावका कारण विशेष गरी विकसित मुलुक र तीव्र गतिमा विकास गर्दै आएका चीन र भारतका आणविक कारखाना विजुली उत्पादनका लागि आकर्षक स्रोत बनेका छन् । कुल विजुली उत्पादन मध्ये जापानमा ३० प्रतिशत, युरोपमा ४० प्रतिशत, अमेरिकामा २० प्रतिशत, फ्रान्समा ८० प्रतिशत विजुली उत्पादन गरेका छन् । जर्मन र स्विट्जरल्याण्ड भने सौर्य ऊर्जा उत्पादन गर्ने तर्फ उन्मुख हुँदै छन् । यी देशका वैज्ञानिकहरू सन् २०२० सम्म देशको कुल आपूर्तिको ४७ प्रतिशत विद्युत आपूर्ति सौर्य ऊर्जाबाट निकाल्ने प्रयासमा लागेका छन् । जसले गर्दा ती देशहरूले चाहेर पनि आणविक ऊर्जामाथि प्रतिबन्ध लगाउन नसक्ने अवस्था देखिन्छ । तथापि यस दुर्घटनाले शक्ति राष्ट्रहरूलाई विज्ञान र प्रविधिको अधिकतम उपयोग आणविक भट्टीमा भन्दा नविकरणीय ऊर्जाको स्रोतमा लगाउन ठूलो पाठ सिकाएको छ ।

विभिन्न वैज्ञानिकहरूको सर्वेक्षण अनुसार सौर्य ऊर्जा शक्तिलाई प्रयोग गरी विश्वको ऊर्जा संकट मोक्ष गर्न सकिन्छ भने पनि यसको सही प्रयोग हुन सकेको छैन । विकसित राष्ट्रहरूले प्रयोग गरेका आणविक भट्टी र त्यसबाट हुने दुर्घटनाको सिकार अविकसित एवं अल्पविकसित राष्ट्रहरूमा पनि पर्दछ । जस्तै जापानको फुकुसिमा भएको दुर्घटनाले भएको विकिरण चुहावट हावा एवं अन्य जापानबाट आयातित सामग्रीको प्रयोगबाट अन्य देशमा पनि विकिरण फैलिन सक्छ । जापानको दुर्घटनाको विकिरण प्रभाव नेपालमा त्यति नपरे तापनि हाम्रा छिमेकी मुलुक चीन, भारत जस्ता देशहरूमा प्राकृतिक प्रकोप वा आतङ्ककारी आक्रमणबाट यस्ता खालका दुर्घटना भएको खण्डमा त्यसको प्रत्यक्ष भारिदार हामी नेपाली हुनेछौं । तसर्थ त्यस प्रभावलाई न्यूनीकरण गर्न नेपाल समयमै सचेत हुन जरुरी छ भने विद्यालय तहदेखि नै आणविक विकिरण र भूकम्प जस्ता विषय पाठ्यक्रममा नै समावेश गरी सावधानी अपनाउनु पर्दछ ।

भूकम्पको परिमाण अनुसार ७ रेक्टर स्केल वा सोभन्दा माथिका भूकम्पहरू बढी सवेदनशील र संहारकारी हुने हुनाले यस्ता किसिमका भूकम्पलाई महाभूकम्प भनिन्छ । नेपाल पनि भूकम्पीय क्षेत्रको जोखिममा पर्दछ । भूकम्पको इतिहासलाई हेर्दा आजसम्म विश्वमा ९१ वटा महाभूकम्पहरू गएका छन् । तीमध्ये हालै जापानको फुकुसि सहर, गत वर्ष पाकिस्तानमा गएको भूकम्प, त्यस्तै सन् २००१ मा भारतको गुजरात राज्यमा गएको भूकम्पले धेरै भौतिक सम्पत्तिको क्षति हुनुका साथै हजारौं मानिसको ज्यान गएको थियो । त्यस्तै १० वर्ष अघि जापानको कोवे सहरमा ६.५ रेक्टर स्केलको भूकम्प जाँदा धेरै जीवज्यान गुमाउनुको साथै प्राचीन सभ्यता र पुरानाघरहरू भएको ऐतिहासिक सहर नष्ट भएको थियो ।

सन् ५२६ मा सिरियाको एन्टिकमा गएको भूकम्पले २ लाख ६० हजारको मृत्यु भएको थियो भने सन् १५५६ मा चीनको साइकी क्षेत्रमा भएको भूकम्पबाट करिब ७ लाख मानिसले ज्यान गुमाउनु परेको थियो । वास्तविक तथ्याङ्क थाहा नभए पनि नेपालमा वि.सं. १२५५, १४०८, १८१०, १८३३ र १८६६ मा ठूला भूकम्पहरू गई धेरै क्षति भएको अनुमान भूगर्भविद्हरूले गरेका छन् । ९० सालको भूकम्पभन्दा एक शताब्दी अगाडि अर्थात् वि.सं. १८९० साल भाद्र १२ गते ७.८ रेक्टर स्केलको भूकम्प जाँदा नेपालको धेरै भाग प्रभावित भई धेरै जनजनको क्षति भएको थियो । यसको १०० वर्षपछि वि.सं. १९९० साल माघ २ गते दिनको २ बजे, ८.४ रेक्टर स्केलको अर्को महाभूकम्प नेपालमा आएको थियो जुन होरिजेन्टल प्रकारको हुनाको साथै ३ मिनेटसम्म गएको अनुमान छ । यस प्रलयकारी महाभूकम्पबाट ८५१९ जनाको ज्यान जानुका साथै १६३०९ घर भत्किएका थिए । सुन्धाराको भीमसेन स्तम्भ, तलेजु मन्दिर, महाबौद्ध मन्दिर, मठमन्दिर, देवालयहरू, पाटी पौवाहरू, ५५ भ्याले दरबार भत्किएर नाट भएका थिए । अतः त्यसबेलादेखि नेपालले हरेक वर्ष माघ २ गतेलाई भूकम्प दिवस (सुरक्षा दिवस) को रूपमा मनाउँदै आएको छ । वि.सं. २०३८ सालमा बझाङ जिल्लाको आसपासमा ६.५ रेक्टर स्केलको भूकम्पबाट १७८ जनाले ज्यान गुमाएका थिए भने ४० हजार घरहरू क्षतिग्रस्त भएका थिए । २०४५ साल भाद्र ५ गते बिहान ५ बजे गएको ५.५ रेक्टर स्केलको भूकम्पले पूर्वी पहाडी जिल्लाका धेरै जस्तो विद्यालयहरू भत्किएका र चिरिएका थिए । ५ वर्ष अगाडि गिस र टर्कीमा आएका भूकम्प ८ रेक्टर स्केलभन्दा बढी थिए ।

काठमाडौँको जमिन भूकम्पीय दृष्टिकोणले कमजोर मानिन्छ । १९९० सालको जस्तो ठूलो आएमा काठमाडौँ उपत्यकामा मात्र ८० हजार व्यक्तिको मृत्यु हुने र ३ लाख व्यक्ति घाइते हुने अनुमान छ । नेपाल भूकम्पीय क्षेत्रभित्र पर्ने र भूकम्प आइरहने हुँदा पूर्व सावधानीका उपायहरू अवलम्बन गर्नु जरुरी छ । भूकम्प आउने समय र तिथिभित्तु बारे कसैलाई थाहा हुँदैन । १-२ सेकेन्ड अगाडि सानो भट्का आउँछ जसलाई पूर्वसङ्केत भनिन्छ । त्यो सङ्केतको आधारमा पूर्व सावधानी अपनाउने समय नै हुँदैन । भूकम्प पुनः फर्किन्छ भन्ने भनाइलाई लिएर जनमानसमा त्रास उत्पन्न गराइएको र खुला ठाउँमा जम्मा भएर रात बिताउने समेत गरेको पाइन्छ । एक दुई दिनपछि फर्कने नभई २-५ सेकेन्ड भित्र तरङ्गहरू फिर्ता आउँछन्, जसबाट भूकम्प फर्केको भनी सानो कम्पन भएको महसुस हुन्छ । अरू मुलुकमा ५०-१०० तले घर पनि सुरक्षित ठहरिने तर हामीकहाँ ३ तले घर पनि असुरक्षित मानिनुमा, घर निर्माणमा टेक्निकल सुपरभजन नहुनु, माटो परीक्षण नगरिनु, आर्किटेक्ट इन्जिनियरद्वारा नक्साको डिजाइन नगरिनु, स्ट्रक्चरल इन्जिनियरलाई निर्माणको काममा नलगाउनु, नगरपालिकाद्वारा भूकम्पप्रातिको बाध्यात्मक प्रविधिको डिजाइन तयार गरी मापदण्ड बमोजिम नक्सा पास गरी अनुगमन नगर्नु, द्रुतगतिमा बढी रहेको जनसङ्ख्या उपत्यकामा योजनाविहीन अनियन्त्रित बसोबास, निर्माण सामग्रीको गुणस्तरमा कमी, नगर विकास एवम् सहरी योजनाले वस्ती विकासको क्षेत्र छुट्याउन नसक्नु, खोलाको छेउ वा पोखरी पुगेर जग राख्नु, हाइटेन्सन र ट्रान्सफर्मरको नजिक घर बनाउनु, घरमा एमसीवी स्विच भएको मिटर जडान नगर्नु, विद्युत् लिक हुन जाँदा घरभरि करेन्ट फैलिने सम्भावना हुने, पानी ट्याङ्की घरभित्र राख्नु जस्ता कुराहरू इन्जिनियरिङ र भूकम्पको दृष्टिकोणले ज्यादै वृटिपूर्ण छन् । बानेश्वरको अन्तर्राष्ट्रिय सम्मेलन केन्द्र, नारायणहिटी दरबार, केही पाँच तारे होटल, केही सिनेमा घरहरू मात्र भूकम्पीय दृष्टिकोणले सुरक्षित मानिन्छन् ।

विद्यालय पाठ्यक्रममा न्युक्लियर रियाक्सन सम्बन्धी पाठ खासै भएको पाइँदैन । कक्षा १० को विज्ञानमा

‘शक्ति’ भन्ने पाठमा न्युक्लियर फ्युजन र फिसनको सामान्य अवस्थाको चित्रण गरिएको छ । त्यस्तै ‘सूर्य शक्तिको स्रोत’ भन्ने पाठमा हाइड्रोजनका न्युक्लियसहरू जोडिन गई हिलियम बन्न जाँदा अत्यधिक शक्ति निस्कन्छ भन्ने जस्ता सामान्य कुरा मात्र उल्लेख छ । विद्यालयको पाठ्यक्रमलाई नियालेर हेर्दा कक्षा ६ देखि १० सम्मको विज्ञान र भूगोल विषयको पाठ्यक्रममा भूकम्पको पाठ समावेश गरेको पाइन्छ । तर त्यहाँ कक्षा चढ्दै जाँदा त्यसको कारण, सावधानीको उपाय, जनचेतना आदि विषयमा क्रमिक स्तर बढाउँदै लगेको पाइँदैन । भूकम्प आउनुभन्दा अगाडि नै पूर्व सावधानीका उपायहरू विद्यालय पाठ्यक्रममा समावेश गर्नु श्रेयष्कर हुनेछ, किनकी विद्यालय अवस्थादेखि नै प्राप्त गरेको ज्ञान, पाँछ जुन लाइनमा गए पनि कायमै रहन्छ । भूकम्प गइसकेपछि उद्धार कार्य सञ्चालन गर्नको निम्ति एम्बुलेन्स, वारुणयन्त्र, डोजर समेत सजिलै छिर्ने बाटो हुनुपर्छ, घर धनीलाई क्षतिपूर्तिको व्यवस्था राज्यले गर्नु पर्दछ, सूचना प्रवाह गर्ने रेडियो, एफ.एम., पत्रकारलाई फोटो खिच्ने व्यवस्था, सैनिक प्रहरी र अन्य नागरिकको चाँडो परिचालन, रेडक्रस, स्वयम्सेवक, अस्पताल, स्थानीय व्यक्ति र अन्य निकायको समन्वय र परिचालनको कामलाई सरकारले व्यवस्थित तुल्याउनु पर्दछ, आपत्कालीन व्यवस्थाको चेतना अभिवृद्धि गर्न, सम्बन्धित विज्ञहरूको राय लिने, दीर्घकालीन योजना बनाउनुपर्ने जस्ता कुराहरू विद्यालय पाठ्यक्रममा समावेश भएको पाइँदैन । त्यसैले यस्तो प्राकृतिक प्रकोपको लागि जनचेतना जगाउने उद्देश्यले पाठ्यक्रम नवनाएको हुँदा वर्तमान पाठ्यक्रममा भूकम्प सम्बन्धी पाठ अपुरो जस्तो महसुस हुन्छ । हाल नेपालमा २१ वटा साइस्मिक स्टेशन सञ्चालन छन्, जसबाट देसभर साना साना भूकम्पको मात्रा निगरानी वा रेकर्ड गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

पौडेल, हरिहर, (२०५८)। ‘भौतिक शास्त्रका नोबेल पुरस्कार विजेता’ । काठमाडौँ: विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

नेपाल, पशुपति, (२०६०) । ‘भौतिक भूगोल’ । काठमाडौँ: सुकुन्दा पुस्तक प्रकाशक तथा वितरक ।

पात्रिके, (२०६४) । प्राथमिक, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक पाठ्यक्रम । भक्तपुर : लेखक ।

पात्रिके, (२०६३) । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप । भक्तपुर : लेखक ।

Bantawa, Kabiraj (2008). New Advance Physics with Astronomy. Kathmandu: Ekta Books Publication.

Ghimire, Keshab Prasad.(2010). *Advanced Nuclear Physics*. Kathmandu: J.K. Publication.

Wagle, Pradyumna and Gnyawali, Mohan Bikram, (2010). *Principle of Chemistry*.

Katahamandu: Buddha Publishers and Distributors, Pvt. Ltd.

नेपालको शैक्षिक विकासका चुनौती तथा समाधानका उपायहरू

नारायणप्रसाद काफ्ले
उप-निर्देशक, शैजविके

पृष्ठभूमि

मानिसको आचरण र व्यवहार निर्माणमा शिक्षाको अहम् एवम् महत्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। शिक्षाले मानिसका सर्वतोमुखी विकासलाई पुरा गर्ने गर्दछ। शिक्षाले मानिसलाई साक्षर गराउने, समाज अपेक्षित गुण सिकाउने, राष्ट्र, राष्ट्रियताप्रति भक्तिभाव जगाउने, मानिसलाई दानववाट मानव प्राणीमा परिणत गर्ने, शारीरिक, मानसिक, सामाजिक, चारित्रिक, संवेगात्मक, आध्यात्मिक आदि जस्ता गुणहरूको विकास गराउने कार्य गर्दछ। शिक्षाको जन्म मानव समाजको सृष्टि संगसंगै भएको हुँदा मानव सभ्यता रहेसम्म शिक्षा पनि क्रियाशील रहन्छ, र यसलाई एक महत्वपूर्ण मानवीय क्रियाकलापको रूपमा स्वीकार गरिन्छ। यसलाई सीमित सोचाइ, धारणा, मान्यता, घेरा र चिन्तनको आधारमा व्याख्या र विश्लेषण गर्न सकिँदैन। शिक्षाले व्यक्तिलाई आफ्ना वातावरणहरूको नियन्त्रण गरी उसका सम्भाव्य चाहनाहरू पुरा गराउँछ। मुलुकको चौतर्फी विकासका लागि आवश्यक पर्ने विभिन्न स्रोत र साधनहरूमध्ये मानवीय स्रोत र साधनलाई अग्रणी स्थानका रूपमा लिइन्छ किनभने अन्य स्रोत साधनहरूलाई मानवीय स्रोत र साधनले डोर्न्याउँदै नेतृत्व गरिरहेको हुन्छ। तर मानवीय स्रोत र साधनको विकास उपयुक्त र प्रभावकारी शैक्षिक विकासवाट सम्भव हुन सक्दछ।

शिक्षावाट व्यक्तिले आपूर्ति गर्ने गुणात्मक श्रम र आयवाट प्राप्त हुने वृद्धि जस्ता कुराहरूका साथै आनन्द र सन्तोष पनि पाउन सक्दछ। यसैगरी शिक्षाले सामाजिक तथा सांस्कृतिक क्षेत्रमा परिवर्तन ल्याउनुका साथै मानवीय मूल्य र मान्यतामा पनि फराकिलोपन ल्याई सभ्य र योग्य नागरिक तयार पार्ने जस्ता कुराहरूमा विशेष जोड दिन्छ। यसले गर्दा सामाजिक सांस्कृतिक क्षेत्रमा परिवर्तन ल्याउनुका साथै विचारमा पनि फराकिलोपन ल्याउँदछ। शिक्षा केवल शिक्षाकै निमित्त मात्र नभई यसले मानवीय विकास, प्रजातान्त्रिक मान्यताको दृष्टिकोण, सिप र जाँगर जस्ता महत्वपूर्ण पक्षलाई अङ्गीकार गर्नु पर्दछ। शिक्षाले मानिसका तीन आवश्यक गुणहरू चेतना, ज्ञान र सिपको विकास गर्दछ। हाम्रो कतिपय समस्याहरू चेतनाको अभावमा उत्पन्न भएका छन् भने कतिपय समस्याहरू आवश्यक ज्ञान र सिपको कमीवाट सिर्जना भएका छन्। शिक्षा साक्षरताको निमित्त मात्र नभई सिप विकासतर्फ अग्रसर गराउन नसकेमा विकासको गति फस्टाउन नगर्द शिक्षा केवल कोरा ज्ञानका लागि मात्र भई सिपमूलक तथा उत्पादनमूलक बन्न सक्दैन। हाम्रो जस्तो मुलुकमा शिक्षालाई व्यावहारिक बनाई जनताको दैनिक आवश्यकतासँग गाँसी ज्ञान र सिप प्रदान गर्न सकेमा स्थानीय आवश्यकता पनि पूर्ति हुन सक्दछ।

मानवीय साधन एवम् स्रोतको समुचित विकासवाटै राष्ट्र निर्माणको कार्यले गति लिन सक्दछ। यसका निमित्त गुणस्तरयुक्त शिक्षाको आवश्यकता पर्दछ। तसर्थ शैक्षिक क्षेत्रमा बारम्बार उठ्दै आएको प्रश्न

गुणस्तरको हो । शिक्षा गुणस्तरयुक्त हुन सकेन भने त्यसको कुनै अर्थ हुँदैन । समयको माग र वर्तमान परिवेशसँग मेल खाने शिक्षा व्यवस्था हुन सकेमा मात्र नयाँ शताब्दीको चुनौतीहरू सामना गर्न सक्ने सक्षम नागरिकहरू उत्पादन हुन सक्दछन् । शिक्षाको माध्यमबाट नै व्यक्तिले आफ्नो समुदायभित्र मिलेर बसी सामुदायिक दायित्व निर्वाह गर्न सक्दछ । शिक्षा भनेको बालकको सर्वाङ्गीण विकास र उसको अन्तर्निहित प्रतिभाको प्रस्फुटन गराउने क्रिया हो । यसले बालकलाई सरल, सहज, मितव्ययी, अनुशासित, सिर्जनशील र सहयोगी बनाउनमा ठूलो मदत पुर्याउँछ ।

शिक्षाको महत्त्व (Importance)

शिक्षाको महत्त्व व्यापक छ । यसलाई सङ्कुचित घेराभित्र राख्न सकिँदैन । बिशेष गरी शिक्षाले व्यक्तिलाई समाजमा मिलेर बस्न आवश्यक पर्ने सामाजिक गुण विकास गर्ने, व्यक्तिलाई अरूको मुख ताक्ने बानीबाट माथि उठाएर आफैं खुट्टामा उभिन सक्ने बनाउन आर्थिक विकास गर्ने तथा समाज र राष्ट्रका लागि कर्मठ र सुयोग्य नागरिक तयार पार्ने राजनैतिक सम्पूर्णताको ज्ञान भएको व्यक्ति तयार पार्ने जिम्मा लिएको हुन्छ । समष्टिगत रूपमा प्रस्तुत गर्दा शिक्षा नै त्यस्तो साधन हो जसले व्यक्तिको सामाजिक, आर्थिक र राजनैतिक विकास गराउनमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । शिक्षालाई महत्त्वपूर्ण सामाजिक, आर्थिक र राजनीतिक रूपमा विभाजन गरी देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ ।

क) सामाजिक महत्त्व (Social Importance)

- १) संस्कृतिको संरक्षण गर्ने सिलसिलामा शिक्षाले एक पुस्ताबाट अर्को पुस्तामा संस्कृतिको हस्तान्तरण र संवहन गर्दै संस्कृतिलाई जीवन्त राख्ने कार्य गर्दछ ।
- २) शिक्षा त्यस्तो माध्यम हो जसले समाजका रीतिरिवाज, चाडपर्व, मूल्य, मान्यता तथा संस्कृतिको संरक्षण, सम्वर्द्धन र आवश्यक अवस्थामा विकास गर्ने समेत कार्य गर्दछ ।
- ३) शिक्षाले नवजात पिढीलाई समाजमा समयोचित हुन आवश्यक पर्ने ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिको विकास गरी सामाजिकीकरण गराउन ठूलो मदत पुर्याउँछ ।
- ४) व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास गराउने सिलसिलामा समाजमा रहेको विकृति र अन्धविश्वासलाई हटाउँदै चिन्तनशील, तार्किक र वैज्ञानिक सुझबुझ भएको व्यक्ति तयार गरी समाज सुधार गर्ने कार्य शिक्षाबाट सम्पादन भइरहेको हुन्छ ।

ख) शिक्षाको आर्थिक महत्त्व (Economic Importance of Education)

- १) शिक्षाले देशको विभिन्न कलकारखाना, उद्योगधन्दा र व्यवसायका लागि आवश्यक पर्ने निम्न, मध्यम र उच्चस्तरको जनशक्ति तयार गरी व्यक्ति, समाज र राष्ट्रको आर्थिक विकास गराउने प्रमुख भूमिका निर्वाह गर्ने हुँदा यसको महत्त्वलाई सहजै रूपमा स्वीकार्न सकिन्छ ।
- २) जबसम्म मानवीय स्रोतको विकास हुन सक्दैन तबसम्म त्यस देशमा जेजति बहुमूल्य खानी र स्रोतहरू उपलब्ध भए तापनि मुलुक अगाडि बढ्न सक्दैन । तसर्थ मुलुकका विकासका लागि व्यक्तिलाई दक्ष प्रविधि, अनुभवी र कुशल बनाइनु पर्दछ । दक्ष प्रविधि, अनुभवी र कुशल प्राविधिक बिना मुलुकको विकासले गतिशीलता लिन सक्दैन भन्ने कुराको पुष्टि तेल उत्पादन गर्ने खाडी राष्ट्रहरूबाट स्पष्ट हुन आउँदछ । शिक्षाले मानवीय स्रोत र साधनको विकास र परिचालन गर्ने हुँदा यसको आर्थिक महत्त्व स्वतः पुष्टि हुन आउँदछ ।
- ३) शिक्षाले व्यावसायिक तथा प्राविधिक शिक्षाको माध्यमबाट व्यक्तिलाई आत्मनिर्भर गराउन

उत्पादनशील नागरिक तयार पार्ने भूमिका निर्वाह गरिराखेको हुन्छ ।

ग) शिक्षाको राजनैतिक महत्त्व (Political Importance of Education)

- १) समाजमा विभिन्न किसिमका जातजाति, धर्म, लिङ्ग र वर्णका मानिसहरू बसोबास गर्दछन् । ती सबैका बीचमा आपसी मित्रता र सहिष्णुता गास्दै मातृभूमिको विकास गर्ने जिम्मा शिक्षामा रहन्छ ।
- २) शिक्षाले "जननी जन्म भूमिश्च स्वर्गादपि गरी यसी" भन्ने संकेतनाको बोध गराई स्वदेशप्रति आस्था र माया जगाउने कार्य गरेको हुन्छ । देशभक्ति र राष्ट्रभक्तिको भावना जागृत गराउने कार्यमा शिक्षाको महत्त्व अग्रणी मानिन्छ ।
- ३) शिक्षाले हरेक नागरिकलाई राष्ट्रको उत्थानका लागि आफूले निर्वाह गर्नुपर्ने दायित्व र आफैले प्रयोग गर्ने अधिकार र काम, कर्तव्यबारे जानकारी गराउँदछ । समाष्टगत रूपमा प्रस्तुत गर्दा हरेक व्यक्तिलाई सचेत, सुयोग्य, कर्मठ, सहनशील, चरित्रवान, कर्तव्यनिष्ठ एवम् वफादार नागरिक तयार पार्ने कार्यमा शिक्षाको महत्त्व अग्रणी स्थानमा रहेको हुन्छ ।

नेपालको शैक्षिक विकासका समस्या/चुनौतीहरू (Problem/Challenges)

नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा विभिन्न समस्या तथा चुनौतीहरू देखिन्छन् । ती समस्या तथा चुनौतीहरूलाई देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छः

- अझै पनि प्राथमिक तहका विद्यार्थीहरूमा कक्षा छाड्ने र दोहोर्‍याउने प्रवृत्ति बढी मात्रामा नै देखिन्छ । साथै गरिब, विपन्न, पिछ्छाडएका, महिला, दलित, जनजाति र दुर्गम क्षेत्रमा बसोबास गर्ने समुदायका बालबालिकाहरूले लक्ष्यअनुरूप शिक्षा आर्जन गर्ने अवसर प्राप्त गर्न सकेका छैनन् ।
- प्राथमिक विद्यालय उमेरका विद्यार्थीहरूको उल्लेख्य हिस्सा विद्यालयमा भर्ना हुन नसकेको स्थिति छ । विशेष गरी बालिकाहरूको उपस्थिति न्यून पाइन्छ ।
- पाठ्यक्रमलाई समसामयिक, परिणाममुखी, प्रभावकारी र उपयोगी बनाउने कार्यमा सुधारात्मक कार्यहरू गर्न बाँकी नै देखिन्छ । पाठ्यक्रम समयसमयमा परिमार्जन हुने गरे तापनि मुलुकको राजनीतिक, आर्थिक, व्यावसायिक परिवेशको आधारमा समयसापेक्ष हुन सकेको छैन ।
- सबै विद्यालयहरूमा निश्चित मापदण्डअनुरूपको पूर्वाधार विकास हुन नसक्ने स्थिति छ ।
- शिक्षाका सबै तहलाई अद्यावधिक गर्ने सकिएको छैन । साथै सामुदायिक र संस्थागत विद्यालय बीचको शैक्षिक उपलब्धिलाई समान बनाउन सकिएको छैन । संस्थागत विद्यालयहरूको नियमन हुन नसकेको स्थिति छ ।
- राजनीतिक तहमा गरिने निर्णयहरू छिटछिटो संशोधन भइरहनु र नीतिगत अस्थिरताको कारणले गर्दा शैक्षिक विकासमा अवरोध पुग्न गएको छ ।
- शिक्षामा जनसहभागितालाई प्रभावकारी र उपलब्धमूलक बनाउन नसकिएको स्थिति छ । अझै पनि कतिपय विद्यालयहरूमा विद्यालय व्यवस्थापनको कार्यमा स्थानीय जनसहभागिता सक्रिय र प्रभावकारी हुन सकेको छैन ।
- विद्यालयको शैक्षिक स्तरमा अभिवृद्धि गर्न सुपरीवेक्षण र अनुगमनले महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्ने कुरा सर्वविदितै छ । प्रत्येक जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूमा विद्यालय निरीक्षकहरूको व्यवस्था गरिए तापनि कतिपय निरीक्षकहरू विद्यालयमा नै जाँदैन् । उनीहरूबाट हुने गरिएको निरीक्षण

- र अनुगमनको कार्य प्रभावकारी हुन सकेको छैन ।
- दिगो स्रोतको अभावको कारणले गर्दा माध्यमिक तहलाई क्रमिक रूपले निःशुल्क गर्न सकिएको छैन ।
- राष्ट्रिय साक्षरता अभियान प्रभावकारी हुन सकेको छैन । साथै अपेक्षा गरिए अनुरूप शिक्षालाई समावेशी गराउन सकिएको छैन ।
- बालमैत्री वातावरणको सिर्जना हुन सकेको छैन भने बालविकासको क्षेत्रमा समन्वयको अभाव पाइन्छ ।
- एकातर्फ प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको पहुँच सर्व साधारणसम्म पुर्याउन सकिएको छैन भने अर्कोतर्फ यस क्षेत्रमा भए गरेको काममा पनि समन्वयको अभाव छ ।
- तीव्रगत स्पष्टताको अभावको कारणले गर्दा अनावश्यक राजनीतिक प्रभाव बढिरहेको छ भने व्यवस्थापकीय पक्ष पनि कमजोर नै देखिन्छ ।
- सबै तहको शिक्षासम्बन्धी तथ्याङ्कमा विश्वसनीयताको अभाव पाइन्छ, भने शिक्षाको गुणस्तर पनि कमजोर छ ।
- स्थानीय निकाय एवम् समुदायलाई विद्यालय, प्राविधिक शिक्षालय, क्याम्पस र विश्वविद्यालय सञ्चालनमा जिम्मेवारीसहित आवश्यक मात्रामा सहभागी बनाउन सकिएको छैन ।
- शिक्षक व्यवस्थापन तथा शैक्षिक प्रशासनमा रहेका चुनौती तथा समस्याहरूलाई स्पष्ट कार्य योजना सहित समाधान गर्न नसकिएको स्थिति विद्यमान छ ।
- निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई स्पष्ट कार्ययोजना सहित कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिएको छैन ।
- सबै तहका शिक्षाको पाठ्यक्रम, पठनपाठन सामग्री तथा विधि र गुणस्तरमा समसामयिक परिवर्तन तथा सुधार आउन सकेको छैन ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयनमा आउन नसकेको स्थिति छ ।
- शिक्षामा महिला, आदिवासी, जनजाति, मधेसी, दलित, अपाङ्ग आदिको पहुँच सुनिश्चित गर्न राष्ट्रिय र स्थानीय तहमा कार्यक्रम तर्जुमा गरी प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिएको छैन ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई समावेशी बनाई प्रभावकारी बनाउन सकिएको छैन ।
- सबै तहको शिक्षामा अनुशासन र प्राविधिक प्रयोगको विस्तार हुन नसकेको स्थिति छ ।
- गुणस्तरीय शिक्षाका लागि आधारभूत भौतिक पूर्वाधारहरूको विकास हुन नसकेको स्थिति कायमै छ ।
- सामुदायिक तथा निजी विद्यालयको विद्यार्थी उत्तीर्ण दरमा ठूलो असमानता पाइन्छ ।
- शिक्षालाई राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय वजारसँग आवद्ध गर्न सकिएको छैन ।
- नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा निजी लगानीद्वारे स्पष्ट दृष्टिकोण आउन सकेको छैन ।
- शिक्षा विकासका लागि स्थानीय निकायको भूमिका महत्वपूर्ण मानिन्छ । तर नेपालमा कानूनको अधिकार प्रदान गरे तापनि व्यवहारमा अबै पनि स्थानीय निकायको क्षमताको विकास हुन सकेको छैन । लामो समयदेखि जनप्रतिनिधिहरूको रिक्तता छ ।
- कतिपय समुदायले विद्यालयको व्यवस्थापन सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी लिन नसकेको स्थिति छ ।

- प्रौढ निरक्षरता घटाउने कार्यमा पान हाम्रा कार्यक्रमहरू ज्यादै सीमित भएवाट लक्ष्य बमोजिम निरक्षरता घटाउन मुस्किल परिरहेको छ ।
- लैङ्गिक असमानताको उन्मूलनका क्षेत्रमा विद्यार्थी भर्नाको हकमा लक्ष्यको नजिक पुगिएको भए तापनि महिला शिक्षा र व्यवस्थापनको सङ्ख्यामा समानता ल्याउने दिशामा भने अझै धेरै काम गर्न बाँकी देखिन्छ ।
- विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, विश्वविद्यालयहरू, शिक्षा मन्त्रालय र राष्ट्रिय योजना आयोग विच समन्वयको कमीले गर्दा चाहिने विषयक्षेत्रमा जनशक्ति उत्पादन हुन नसकेको र उत्पादित जनशक्तिमध्ये धेरै बेरोजगार रहेको पाइन्छ ।
- गुणस्तर सुनिश्चित गर्ने परीक्षा बाहेक अन्य ठोस मापदण्ड उपयोग हुन सकेको छैन ।
- सबै जिल्लामा जिल्ला शिक्षा समिति गठन भए तापनि निश्चित स्थानीय निकायको अनुपस्थितिमा तिनीहरूले त्यति प्रभावकारी कार्य गर्न सकिरहेका छैनन् । धेरैजसो गा.वि.स.मा गाउँ शिक्षा समिति गठन हुन सकेको छैन ।

सुधारका लागि सुझावहरू (Suggestion For Reform)

- सबै तहको शिक्षाको पाठ्यक्रम, पठनपाठन सामग्री तथा विधि र गुणस्तरमा समसामयिक रूपमा परिवर्तन तथा सुधार गर्दै लैजाने ।
- आधारभूत तहको शिक्षालाई निःशुल्क, सर्वसुलभ र अनिवार्य बनाउँदै लैजाने । स्पष्ट कार्य योजना सहित कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- खुला शिक्षालाई थप प्रभावकारी र उपलब्धमूलक बनाउँदै शिक्षाको अवसरलाई सबै नेपाली नागरिकको पहुँचभित्र सुनिश्चित गर्ने ।
- सिपमूलक रोजगारीमुखी शिक्षाको विकास र विस्तारमा विशेष जोड दिने ।
- सबै तहको शिक्षासम्बन्धी तथ्याङ्कलाई update गर्दै व्यवस्थित बनाउने ।
- प्रत्येक नागरिकका लागि माध्यमिक तहसम्मको निःशुल्क शिक्षा पाउने अधिकारलाई सुनिश्चित गर्दै व्यवहारमा उतार्ने ।
- शैक्षिक योजना तथा व्यवस्थापनको कार्यमा स्थानीय तह र निकायको क्षमतामा सुदृढीकरण गर्दै लैजाने ।
- उच्च शिक्षा नीतिको तर्जुमा गरी यसलाई राष्ट्रिय उत्पादन र विकाससँगै आवद्ध गर्ने ।
- विश्वविद्यालय स्थापना र सञ्चालनलाई थप व्यवस्थित र प्रभावकारी बनाउन उच्च शिक्षा ऐन (छात्रा ऐन) को तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- शिक्षकको कार्यक्षमतामा अभिवृद्धि गर्न सक्षमतामा आधारित तालिमलाई निरन्तरता दिने ।
- गरिब, महिला, दलित, जनजाति, पिछडाएका तथा आदिवासी समूहको पहिचान गर्दै उनीहरूको आवश्यकता अनुरूप विभिन्न किसिमका शैक्षिक अवसरहरूको सिर्जना गर्ने ।
- शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको नीतिलाई वढीभन्दा वढी कार्यमुखी बनाउँदै स्थानीय निकायलाई शिक्षाप्रति थप उत्तरदायी बनाउने ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (School sector reform program) लाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- शैक्षिक प्रशासन तथा व्यवस्थापनमा देखिएका विविध समस्या तथा चुनौतीहरूलाई स्पष्ट

कार्ययोजनासहित समाधान गर्ने ।

- निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्दै सोका लागि आवश्यक स्रोत साधन विनियोजन गरी स्पष्ट कार्य योजना सहित कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- शिक्षामा बढ्दै आएको राजनीतिक प्रभावलाई कम गर्दै निश्चित मापदण्डका आधारमा मात्र समष्टिगत सेवा प्रवाह गर्ने प्रणालीको विकास गर्ने ।
- शैक्षिक विकास गर्ने कार्य सरकारी निकायबाट मात्र सम्भव नहुने हुँदा यसमा निजी क्षेत्रको भूमिकालाई सक्रिय र अर्थपूर्ण बनाउने । सोका लागि निजी क्षेत्रलाई प्रोत्साहित गर्ने नीति अवलम्बन गर्ने ।
- साक्षरता कार्यक्रम, प्रार्थमिक शिक्षा, अनौपचारिक तथा प्राविधिक शिक्षालाई उच्च प्राथमिकता दिँदै शिक्षामा गरिवीमुखी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
- सुशासन, व्यवस्थापन, स्रोत परिचालन तथा गुणस्तर प्रवर्द्धनका लागि विद्यालयलाई स्वायत्त र जिम्मेवार बनाउने । सामाजिक लेखापरीक्षणको माध्यमबाट आर्थिक र अन्य कार्यलाई पारदर्शी बनाउने ।
- विद्यालयहरूलाई बालबालिका मैत्रीपूर्ण वातावरण सिर्जना हुने व्यवस्था गर्ने ।
- साक्षरता कार्यक्रम, प्रार्थमिक शिक्षा, अनौपचारिक तथा प्राविधिक शिक्षालाई उच्च प्राथमिकता दिँदै शिक्षामा गरिवीमुखी कार्यक्रमहरू कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- स्तरीय पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीहरूको सर्वसुलभ तवरले पहुँच पुऱ्याउन पुस्तकालयहरूको विकास तथा वितरण गर्ने ।
- उच्च शिक्षालाई सहज, सर्वसुलभ र सुनिश्चित गर्न खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गर्ने ।
- सबै तहका शैक्षिक गुणस्तरमा अभिवृद्धि गर्न पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री तथा विधिमा पुनरावलोकन गरी आवश्यकतानुसार परिमार्जन गर्ने ।
- सिप विकासको सन्दर्भमा उपलब्ध सबै किसिमका स्रोत, साधनहरूको एकीकृत कोष खडा गरी समन्वयात्मक रूपमा सञ्चालनमा ल्याउने ।
- गुरुकुल, मदरसा, गुम्बा तथा आश्रमबाट प्रदान गरिने परम्परागत शिक्षालाई नियमित औपचारिक शिक्षाका तहसम्म समान बनाउँदै लैजाने ।
- सबै मातृभाषाहरूमा शिक्षाको पहुँच बढाउन समुदायकेन्द्रित शिक्षा नीति कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- पछाडि रहेका क्षेत्रहरूलाई प्राथमिकता दिँदै विद्यालय तहदेखि नै शिक्षण तथा व्यवस्थापन कार्यमा सूचना प्रविधिको प्रयोगलाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- हालको विद्यालय अनुदान प्रणालीमा सुधार ल्याउने । खर्च, उपयोग तथा प्रगति प्रतिवेदन सम्वन्धी प्रक्रियामा सुधार गरी शिक्षाको समग्र विकासमा जोड दिने ।
- विद्यालय छोड्ने दर घटाउँदै भनांदर बढाउन पछाडि पारिएका समुदायलाई छात्रवृत्ति, दिवा खाजा, खाने तेलजस्ता सहूलियत एकीकृत सञ्जाल मार्फत व्यवस्थित रूपमा वितरण गर्ने ।
- विद्यालय क्षेत्रलाई शान्तिक्षेत्र बनाउन आवश्यक प्रयास गर्ने ।
- केन्द्रदेखि स्थानीय समुदाय तहसम्म शिक्षासँग सम्वन्धित सरोकारवालाहरू, कार्यालय, सङ्घसंस्था एवम् जनशक्ति क्षमता विकासका लागि संस्थागत क्षमता विकास कार्यक्रमहरूलाई कार्यान्वयनमा ल्याउने ।

- शिक्षण पेसालाई थप प्रभावकारी, मर्यादित र उत्तरदायी बनाउन वर्तमान शिक्षक नियुक्ति, पदोन्नति, मूल्याङ्कन र वृत्तिविकास प्रणालीमा समसामयिक रूपले परिमार्जन गर्दै सुधार ल्याउने ।
- स्थानीय योग्य महिला एवम् पुरुषलाई आफ्नै घरआँगनमा समेत साक्षरता कक्षा सञ्चालन गर्न सक्ने गरी परिचालन गर्ने ।
- शिक्षामा महिला, आदिवासी, जनजाति, मधेसी, दलित, अपाङ्ग आदिको पहुँच सुनिश्चित गर्न राष्ट्रिय र स्थानीय तहमा विभिन्न कार्यक्रमहरू तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई समावेशी बनाउन समितिको क्षमता अभिवृद्धि गर्दै प्रभावकारी बनाउने ।
- निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्ने । सोका लागि आवश्यक स्रोत विनियोजन गरी स्पष्ट कार्ययोजनासहित कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- सबै तहका शिक्षामा अनुसन्धान र प्रविधिको प्रयोगको विस्तार गर्दै जाने ।
- शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीलाई सुदृढ, प्रभावकारी र कार्यमूलक बनाउने ।
- सबै तहका परीक्षा प्रणालीमा देखिएका समस्याहरूको निराकरणका लागि प्रभावकारी कार्यक्रम तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- शिक्षा ऐनको व्यवस्थाअनुसार प्रत्येक निजी विद्यालयले ग्रामीण शिक्षा विकास कोषमा जम्मा गर्नुपर्ने रकम अझै तोकन बाँकी देखिएकोले सोवमोजिम तत्काल काम गरी उक्त रकमबाट गरिवीको रेखामुनि रहेको परिवारका बालबालिकाहरूलाई गुणस्तरीय शिक्षा दिने कार्यमा लगाउने ।
- विद्यालयहरूमा पाठ्यपुस्तक समयमा पुग्ने व्यवस्था गर्ने र पाठ्यपुस्तकलाई वढी रुचिकर बनाउन यस कार्यमा निजी क्षेत्रलाई समेत सहभागी गराउने ।
- विद्यालय निरीक्षण नै शैक्षिक कार्यक्रम कार्यान्वयनको अनुगमन गर्ने मूल आधार भएकाले यसलाई प्रभावकारी र उपलब्धिमूलक बनाउने कार्ययोजनामा आधारित निरीक्षण प्रणालीलाई अघि बढाउने ।
- उच्च शिक्षामा संलग्न सबै विश्वविद्यालय र निकायहरूको जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व स्पष्ट गरी सूचकको आधारमा मूल्याङ्कन गर्ने व्यवस्था मिलाउने ।

निष्कर्ष (Conclusion)

सामान्य अर्थमा वृद्धा शिक्षा भनेको प्राप्त गर्नु वा नयाँ कुरा सिक्नु हो । हामीलाई विदितै छ कि मानिसको उत्पत्ति र विकाससँगै शिक्षाको सुरुवात हुँदै यो समाजको अभिन्न अङ्गको रूपमा स्थापित हुन पुगेको । शिक्षा हासिल गर्ने प्रक्रिया मानव जीवनको निरन्तर प्रक्रियाको रूपमा रहेको हुन्छ । त्यसैले भन्ने गरिन्छ, “शिक्षा कोक्रोबाट सुरु भई चितामा अन्त्य हुन्छ (Education begins from cradle and ends into the grave)” ।

शिक्षा केवल शिक्षाकै निम्ति मात्र नभई मानवीय विकास, प्रजातान्त्रिक मान्यताको दृष्टिकोण, सिप र जागरूकता महत्त्वपूर्ण पक्षमा आधारित हुनुपर्दछ । समयको माग र वर्दलंदो परिवेशसँग मेल खाने शिक्षा व्यवस्था हुन सकेको अवस्थामा मात्र नयाँ शताब्दीका चुनौतीहरू सामना गर्न सक्ने सक्षम नागरिक उत्पादन हुन सक्दछ । शिक्षाको मूलभूत उद्देश्य शिक्षालाई विद्यार्थी केन्द्रित अवधारणाबाट

विकासित गराई तिनका अन्तर्निहित क्षमताको विकास गरी आफ्ना दैनिक व्यवहारका आवश्यकताहरू पूर्ति गर्ने सिपको विकास जस्ता गुणहरूको अभिवृद्धि गराउनेतर्फ केन्द्रित गरिनुपर्दछ। शिक्षा नै सामाजिक परिवर्तनको सवाहक हो। यो एक सामाजिक प्रक्रिया हो। शिक्षाको विकास समाजद्वारा भएको हो। समाजले आफ्ना भावी पुस्ताहरूलाई सामाजिकीकरण गर्ने आफ्नो संस्कृतिको संरक्षण तथा हस्तान्तरण गर्न, आफ्नो कल्याणका लागि नयाँ ज्ञानको खोजी गर्न र समाजमा योजनाबद्ध परिवर्तन गरी यसलाई विकासको दिशातर्फ डोर्‍याउन शिक्षालाई एक प्रमुख साधनको रूपमा प्रयोग गर्दछ।

शिक्षालाई बालकको सर्वाङ्गीण विकास र उसको अन्तर्निहित प्रतिभाको प्रस्फुटन गराउने क्रियाको रूपमा लिइन्छ। यसले बालकको जीवनलाई सरल, सहज, मितव्ययी, अनुशासित, सिर्जनशील, सहयोगी तथा स्वावलम्बी जीवनका हर कठिन परिस्थितिमा सफलता प्राप्त गर्नमा ठूलो मदत पुर्याउँछ। शिक्षाको कार्यान्वयन उत्कृष्ट हुन सकेमा स्वदेशमा नै दक्ष र लगनशील प्राविधिक उत्पादन हुन सक्दछ। शिक्षालाई मानव विकासको प्रेरणाको स्रोत मानिएकाले यसले राष्ट्रलाई उन्नत समाजको निर्माण गर्नमा ठूलो मदत पुर्याउँछ।

सरकारले गुणस्तरीय शिक्षाका लागि पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षक, भौतिक सामग्री तथा अन्य पक्षहरूमा निकै लगानी गरेको छ। यद्यपि, यो आवश्यकताको दाँजोमा निकै कम रहेको भन्ने गुनासो सबै क्षेत्रमा पाइन्छ। शैक्षिक विकासका लागि नेपालमा नेपाल सरकार अन्तर्गत शिक्षा मन्त्रालय, विभिन्न विश्वविद्यालयहरू, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्, शिक्षक सेवा आयोग, उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्, विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, जनक शिक्षा सामग्री केन्द्रजस्ता निकायहरू कार्यरत छन्। यस्तै गरी विभागस्तरीय कार्यालयहरू अन्तर्गत शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, विद्यालय शिक्षक किताबखाना, परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र तथा अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रहरू कार्यरत छन्। यस्तै गरी क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयहरू, जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू, स्रोतकेन्द्रहरू, विद्यालयहरू नेपालको शैक्षिक विकासमा संलग्न निकायहरू हुन्। साथै शिक्षाका लागि खाद्य कार्यक्रम परियोजना पनि शैक्षिक विकाससित सम्बन्धित निकाय हो।

शिक्षा क्षेत्रमा विगतमा भएका नीतिगत प्रयासहरू एवम् गरिएको लगानीको परिणामस्वरूप शैक्षिक पूर्वाधारहरूको उल्लेखनीय विकास तथा विस्तार हुनुका साथै विशेषतः प्राथमिक विद्यालय भर्नादरमा उल्लेख्य सुधार भएको छ। आधारभूत तहको शिक्षामा लगानी मैत्री वातावरण सिर्जना भई विद्यालय तहको पहुँच, गुणस्तर र व्यवस्थापकीय क्षमतामा दिगो रूपले अभिवृद्धि गर्ने दिशामा सकारात्मक प्रयासहरू भएका छन्। शैक्षिक गुणस्तरप्रति अभिभावकहरूको चासो बढ्नु, शिक्षामा निजीक्षेत्रको लगानी उल्लेख्य रूपमा वृद्धि हुनु, वैदेशिक साभेदारहरूले समन्वयात्मक रूपमा साभ्ना कार्यक्रममा लगानी वृद्धि गर्नुलाई यस क्षेत्रका अवसरको रूपमा लिन सकिन्छ।

शैक्षिक क्षेत्रको महत्त्व र उपादेयता अधिकतम हुँदाहुँदै पनि नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा विभिन्न समस्या र चुनौतीहरू पाइन्छन्। केही चुनौती र समस्याहरू तथा सुधारका लागि सुझावहरू माथि प्रस्तुत गरिएको छ। शिक्षा क्षेत्रमा नेपाल सरकारबाट कुल बजेटको ठूलो हिस्सा लगानी भइरहेको छ। शिक्षा क्षेत्रमा गरिएको लगानीको प्रतिफल तुरुन्त प्राप्त हुन सक्दैन। केही प्रतिफलहरू छिटै प्राप्त हुने भए तापनि केही प्रतिफलका लागि दीर्घकालसम्म पखिनुपर्दछ। यसका लागि धैर्यता र संयमताको पनि खाँचो पर्दछ। शैक्षिक विकासका लागि दानु राष्ट्रहरूको सहयोगमा सबैका लागि शिक्षा (Education For All)

तथा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (School Sector Reform Programme) सञ्चालन गरेको छ ।
हामीलाई विदितै छ कि सरकारको एकल प्रयासले मात्र शिक्षा क्षेत्रमा रहेको सम्पूर्ण चुनौती तथा समस्याहरू समाधान हुन सक्दैनन् । यसका लागि गैरसरकारी सङ्घसंस्थाहरू, निजी क्षेत्र, शिक्षाप्रेमी, अभिभावक वर्ग, स्थानीय निकायहरू, शिक्षक, विद्यार्थी, समाजसेवी, शिक्षाविद् तथा नागरिक समाजको संयुक्त सहयोग र प्रयास हुनुपर्दछ । आ-आफ्नो क्षेत्रबाट सबैले योगदान दिन सकेमा मात्र शैक्षिक विकासले गतिशीलता लिन सक्दछ ।

सन्दर्भ सामग्री

गण्डिय योजना आयोग, (२०६७) । त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र (२०६७/०६८-२०६९/०७०) । काठमाडौं : लेखक ।

काफ्ले, नारायणप्रसाद, (२०६२) । सार्वजनिक प्रशासनका विविध पक्षहरू, प्रथम संस्करण । काठमाडौं : लेखक ।

ज व रा. रत्नप्रकाश तथा पौडेल गिरीराज, (२०५९) । शिक्षाको आधार, प्रथम संस्करण । काठमाडौं ।
नेपाल, जनार्दन, (२०६४) । नेपालको शिक्षा प्रणाली : चुनौती र सम्भावना, प्रथम संस्करण । काठमाडौं : श्रीमती चन्द्रावती नेपाल ।

गौतम, रमेशप्रसाद, (२०५८) । शिक्षा सौगात, प्रथम संस्करण । काठमाडौं : सविता गौतम ।

नेपालमा शिक्षाको आधुनिक प्रवृत्ति : समस्या तथा सुझाव

गम्भीरबहादुर हाडा

सह-प्राध्यापक, भक्तपुर बहुमुखी क्याम्पस

लेख सार

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा शैक्षिक प्रविधि, खुला तथा दूर सिकाइ तथा औपचारिक शिक्षा प्रणाली प्रचलित छन् । शिक्षाका यी तिनै क्षेत्रमा सरकारले लगानी गरे पनि लगानी अनुसारको प्रतिफल प्राप्त हुन सकेको पाइन्न । शिक्षामा लगानी गर्दा साक्षरता, समावेशीकरण, द्विभाषिक र बहुभाषिक जरुरता विषयलाई पनि संबोधन गर्नु आवश्यक छ । यी विषयलाई राज्यले प्राथमिकता नदिएसम्म शिक्षाको विकास र प्रबृद्धन हुन सक्दैन । यसका लागि शिक्षामा लगानीका स्रोतहरूको खोजी गर्न पर्छ र निजी तथा सरकारी प्रयत्नबाट यसलाई अघि बढाइनु पर्दछ । यस लेखमा शिक्षाका आवश्यक क्षेत्रहरूको पहिचान गरी शैक्षिक लगानीको आवश्यकता र औचित्यलाई प्रष्टि गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

परिचय

समाजको विकासका लागि सामाजिक, आर्थिक, राजनैतिक, शैक्षिक, सांस्कृतिक आदि विविध पक्षहरूको विकास गर्नुपर्दछ । व्यक्तिमा अन्तर्निहित ज्ञान, सिप एवम् प्रवृत्तिको विकास गर्नु शिक्षाको व्यक्तिगत उद्देश्य भए तापनि ती मुख्य उद्देश्य वा कार्य सामाजिक विकास गराउने हुनुपर्दछ । अमेरिकी शिक्षाशास्त्री John Dewey का अनुसार— “सामाजिक दक्षता प्राप्त गराउने शिक्षाको उद्देश्य हुनुपर्दछ र त्यस्तो दक्षता नागरिकसम्बन्धी कुशलता र व्यावसायिक कुशलता भएको हुनुपर्दछ । मानिसले जे जति सिक्छ, समाजमा बसेर सिक्दछ, समाजको लागि सिक्दछ । समाजको अभावमा मानिसले न सिक्दछ, न त्यसको महत्व नै हुन्छ । शिक्षा सामाजिक प्रक्रिया भएकाले यो समाजमा समाजका लागि निरन्तर चलिरहन्छ ।” शिक्षित व्यक्ति नै समाजको सक्रिय सदस्य हुन्छ र समाजप्रति योगदान दिन सक्दछ । मानिस चेतनशील प्राणी हुनाले ऊ समाजबाट अलगिएर बस्न सक्दैन । मान्छे र समाजको सम्बन्ध पानी र माछाको जस्तो हुन्छ । व्यक्तिले समाजमा बाँच्नका लागि सामाजिक रहन-सहन, रीतिरिवाज, चालचलन, व्यावहारिक ज्ञान, नैतिक ज्ञान आदिका बारेमा शिक्षा हासिल गर्नुपर्दछ । शिक्षा व्यक्तिको व्यक्तिगत विकाससँग मात्र सीमित नभई सामाजिक विकाससँग गाँसिएको हुन्छ । व्यक्तिलाई सामाजिक क्रियाकलापबारे जानकारी दिने गरी उद्देश्यहरू राखेर विद्यालय, महाविद्यालयहरूमा शिक्षण गर्नुपर्दछ । जस्तै: प्रत्येक बालबालिकाले आ-आफ्नो घरमा विभिन्न तरिकाबाट आफ्ना आमाबाबुबाट शिक्षा लिएको हुन्छ । उनीहरूले भविष्यमा आफ्नो जीवन कसरी बिताउने त्यही खालको शिक्षा विद्यालय, महाविद्यालयमा गएर सिक्दछन् । त्यसैले बालबालिकाको विकास गर्ने मात्र नभएर समाजको आवश्यकतालाई पूर्ण गराउन सक्ने उद्देश्य राखेर

१५

Teacher Education

शिक्षा दिनुपर्दछ । शिक्षाको राष्ट्रिय आवश्यकताले शिक्षाको सामाजिक उद्देश्यलाई प्रभाव पार्दछ । शिक्षाले व्यक्तिमा आदर्श नागरिकमा हुनु पर्ने कुराको विकास गर्नुका साथै उसलाई सिपयुक्त बनाई राष्ट्रका लागि अपेक्षित जनशक्ति तयार बनाउनुका साथै अन्तर्राष्ट्रिय समझदारीका साथै भातृत्वको विकास गर्नु नै शिक्षाको सामाजिक उद्देश्य हो ।

शिक्षा क्षेत्रमा कतैकतै Instructional र Educational लाई उस्तै रूपमा उल्लेख गर्ने गरेको समेत पाइन्छ । तर, Educational भनेको समग्र शिक्षा बुझाउने शब्दावली हो भने Instructional केवल 'शिक्षण' लाई बुझाउने शब्दावली हो । त्यस्तै Technology शब्दले 'विज्ञानको अध्ययनमा कला वा सिप' भन्ने बुझाउँछ । Technology शब्द ग्रिक शब्दहरू Technie र Logia बाट बनेको हो । जसमध्ये Technie को अर्थ Art/skill र Logia को अर्थ science/study हुन्छ । विभिन्न ठाउँमा विषय, परिस्थिति र प्रसङ्गानुसार प्रविधि (Technology) को व्याख्या पनि भिन्न-भिन्न तवरले गरिएको पाइन्छ । जस्तै- वैज्ञानिक, अर्थशास्त्री, डाक्टर, इन्जिनियर आदिले फरक फरक रूपमा गर्दै आएको पाइन्छ । शिक्षाको सन्दर्भमा व्याख्या गर्दा 'Technology is the art of the teaching or learning, the skill of teaching and learning or the science of teaching or learning' भन्न सकिन्छ । शिक्षण सिकाइमा वा शिक्षण Technology भन्नाले मुख्यतः 'व्यावहारिक विज्ञान' भन्ने बुझिन्छ ।

नेपालमा आधुनिक शिक्षा प्रवृत्तिको प्रणाली (Recent Trends of Education in Nepal)

(१) शैक्षिक प्रविधि (Educational Technology)

प्रविधि (Technology) अन्तर्गत उच्चकोटिदेखि निम्नकोटिसम्मका उपकरणहरू पर्दछन् । जसमा Hardware र Software दुवै पर्दछन् । Hardware अन्तर्गत Computer Internet, Television, VCD आदि साधनहरू पर्दछन् भने Software अन्तर्गत ती साधनको माध्यमबाट उपलब्ध हुने लिखित सामग्री र विभिन्न क्रियाकलाप तथा कार्यक्रम आदि पर्दछन् । जस्तै: कम्प्युटरको पार्टस् हार्डवेयर हो भने त्यसभित्रको प्रोग्राम software हो । चक्र र चक्रबोर्ड हार्डवेयर हुन् भने चक्रबोर्डमा चक्रको प्रयोग गरी लेखिएका अक्षरहरू software हुन् । त्यस्तै, कापी र कलम हार्डवेयर हुन् भने कलम प्रयोग गरी कापीमा लेखिएका अक्षर, वाक्य वा पुस्तकमा लेखिएका अक्षर, वाक्य वा पुस्तकमा उल्लेख भएका सामग्रीहरू software हुन् । यसरी Technology मा एउटा शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी प्रभावपूर्ण, अर्थपूर्ण बनाउन प्रयोग गरिने विभिन्न नयाँ नयाँ प्रविधि र तरिका (Techniques and Methodologies) हरू पर्दछन् ।

शिक्षण प्रविधिलाई सिकाइका सन्दर्भमा एउटा शिल्पकलाको रूपमा लिइन्छ । शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा गरिने नवीनतम् उपलब्धिहरूको प्रयोगलाई शैक्षणिक प्रविधिको रूपमा लिन सकिन्छ । हिजोको शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया आज समयानुकूल हुन नसकी त्यसले देश, काम, परिस्थितिअनुरूप आफ्नो रूपमा पनि परिवर्तन गर्दै ल्याएको छ । हिजोको शिक्षण सिकाइ घोकन्ते सुगा रटाई (By rote) प्रकारको थियो भने समय संगसंगै परिमार्जित हुँदै आजको शिक्षण सिकाइ मनोवैज्ञानिक अनि बाल विकासको दृष्टिले प्रभावकारी बन्न पुगेको छ । शिक्षण विधिमा प्रयोग हुने व्याख्या, प्रश्नोत्तर, छलफलजस्ता प्रचलित विधिबाट आज बहुपक्षीय पद्धति (Multisectoral approach) का रूपमा बाल पद्धति (Child to child approach) विशेष पद्धति (Infusion approach) एकीकृत पद्धति (Integrated approach) सहभागितामूलक ग्रामीण पद्धति (Participatory rural approaches) आदि प्रयोगमा आएका देखिन्छन् ।

२ दूर तथा खुला सिकाइ (Distance & Open Learning)

दूर वा टाढा रहेर शिक्षा प्राप्त गर्ने माध्यमलाई दूर शिक्षा भन्न सकिन्छ। शिक्षाको माध्यम र शिक्षार्थी स्थानका दृष्टिले टाढा भए पनि विभिन्न माध्यमद्वारा शिक्षण सिकाइको वातावरण तयार गरी शिक्षण प्रक्रिया सम्पन्न गर्ने प्रक्रियालाई दूर शिक्षा (Distance Education) भनिन्छ। भौगोलिक विकटता, विभिन्न वाध्यता आदिका कारणले नजिकबाट शिक्षा लिन नसक्नेहरूका लागि दूर शिक्षाका माध्यमबाट पनि शिक्षा लिन दिन सकिन्छ भन्ने मान्यताका साथ यो शिक्षा प्रणाली प्रचलनमा आएको हो। विभिन्न कारणले गर्दा टाढा बस्न बाध्य भई शैक्षिक अवसरको सदुपयोग गर्न नसकी कठिन परिस्थितिमा समय गुजारेका व्यक्तिहरूका लागि शैक्षिक अवसर प्रदान गर्ने यो एक महत्वपूर्ण र उपयोगी पद्धति हो।

दूर शिक्षाको अवसर विभिन्न सञ्चार माध्यमहरू जस्तै: रेडियो, टेलिभिजन, टेप, क्यासेट, मुद्रित सामग्री आदिबाट उपलब्ध गराउने गरिन्छ। नेपालजस्तो भौगोलिक दृष्टिले विकट ठाउँका लागि यो शिक्षा अझै उपयोगी हुन्छ। दुर्गम क्षेत्रमा बसोबास गर्ने समूहका लागि शिक्षा दिन तालिम दिन तथा विभिन्न आवश्यक ज्ञान, सिप प्रदान गर्न, रोजगार वा व्यवसायमूलक कार्यहरू सञ्चालनमा यसले महत्वपूर्ण सहयोग पुर्याउँछ। यस प्रणालीमा विभिन्न माध्यमबाट विभिन्न विषयवस्तुको ज्ञान, सिप प्राप्त गर्न अध्ययन गर्न सकिन्छ। पत्राचार, गृह अध्ययन, स्वास्थ्य अध्ययन गरी खुला सिकाइका माध्यमबाट यसमा सिकाइ गरिन्छ। यो कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने निकाय वा संस्थाले पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री बनाई शिक्षार्थीसम्म पुर्याउने र उसले अध्ययन गर्ने आफूले प्राप्त ज्ञान, सिप सम्वन्धित संस्थसँग प्रस्तुत गरी औपचारिक शिक्षामा भै उपाधि वा तालिम प्राप्त गर्न यो प्रणाली निकै प्रचलित रहेको पाइन्छ। यसरी यस पद्धतिले पनि विद्यालय शिक्षाको वैकल्पिक माध्यमका रूपमा महत्वपूर्ण सहयोग पुर्याउन सक्छ। दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ भन्नाले पत्राचार, श्रव्य, श्रव्य-दृश्य र श्रव्य दृश्य प्रविधिमा आधारित वा अन्य कुनै प्रकारका सञ्चार माध्यमबाट दिइने शिक्षा भन्ने बुझिन्छ। दूर तथा खुला सिकाइमा मूलतः निम्नानुसार माध्यमहरूको प्रयोग गरिन्छः

दूर शिक्षाका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने प्रविधि धेरै हुन सक्दछन्। चलनचल्तीमा रहेका प्रविधिहरूबारे निम्नानुसार उल्लेख गरिएको छ-

- (क) शैक्षणिक श्रव्य साधनहरू अर्थात् आवाज प्रसारण हुने माध्यम (Instructional Audio Devices),
- (ख) भिडियो (Video),
- (ग) सूचना/तथ्याङ्क
- (घ) छपाइ सामग्री

दूर तथा खुला सिकाइ (Distance Learning) मा एकैपटक धेरै व्यक्तिहरूमा सिकने अवसर प्रदान गर्न सकिने, समय र स्थानको घेराभित्र सीमित नभईकन सिकाइको इच्छाअनुसार सिकन पाउने भएकाले नै यसको महत्व दिनानुदिन बढ्दै गइरहेको छ। हामीले शिक्षालाई खालि विद्यालय वा शिक्षालयको चार दिवारभित्र सीमित राख्ने र औपचारिक शिक्षा मात्र शिक्षाका रूपमा लिने धारणाको कारण आधुनिक शिक्षाको अवसरबाट बाञ्चित रही विश्वमा प्रचलित आधुनिक शैक्षणिक प्रविधिका माध्यमबाट प्राप्त हुने लाभको उपयोग गर्न सकिरहेका छैनौं। विश्वमा यस प्रकारको शिक्षा धेरै पहिलेदेखि प्रयोग हुँदै आएको हो। सार्क राष्ट्रहरूमा पनि दूर तथा खुला सिकाइको अवधारणा निकै पहिलेदेखि प्रयोगमा आएको हो।

सारकका देशमध्ये पाकिस्तान, श्रीलङ्का र वङ्गलादेशमा त खुल्ला विश्वविद्यालयले बालियो जरा गाडिसकेको छ । विश्वमा यसको व्यापक प्रयोग बढ्दै जाँदा नेपालमा पनि यसको प्रयोग सुरु हुन थालेको हो ।

३. समावेशी शिक्षा (Social Inclusion Education)

समावेशी शिक्षाभित्र विविधतालाई स्वागत गर्ने, सम्मान गर्ने, प्रत्येक इच्छुक सिकारुलाई शिक्षा पद्धतिबाट लाभान्वित बनाउने, प्रत्येक बालबालिकालाई समान शैक्षिक अवसरको सुनिश्चितता गर्ने तथा सिकाइ क्षमतालाई बढोत्तरीमा सहयोग पुर्याउने, शैक्षिक प्रक्रियाको बाधालाई बढोत्तरीमा सहयोग पुर्याउने, शैक्षिक प्रक्रियाका बाधालाई हटाई सिकाइलाई सहज वातावरणमा सम्पन्न गराउने र जाखिमपूर्ण अवस्थामा जित्न बाध्य बालबालिकालाई उचित अवसर र वातावरण निर्माण गरी शैक्षिक विकासमा जोड दिने व्यवस्था मिलाउन आवश्यक छ । समावेशी शिक्षा सम्बन्धी विगतदेखि हालसम्म बुलन्द रूपमा आवाज उठे तापनि हाम्रो समाजमा अझै कैयौं बालबालिकाहरू सडकमा छन्, विद्यालय बाहिर छन् । तिनीहरू खाते नामले चिनिन्छन्, ठुलाठालुका घरमा बालश्रमिक बनेका छन्, कारागारभित्र चिसो छिडीमा जित्न बाध्य छन् । मोटरहरूमा खलासीका पद भिरेका छन्, खेतवारीमा किसानको कुटो काँदालो भिरेर काम गर्न बाध्य छन् । अर्कोथरी घर परिवारको ज्यादती सहन नसकेर अनाथालयमा छन् । बुद्धि विवेक एवम् शिक्षाको अभावले केवल नारामात्र बन्न जान्छ । राज्यले सबैलाई मैत्रीपूर्ण वातावरण प्रदान गरेर समावेशी शिक्षा प्रदान गर्नु पर्दछ ।

४. शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणाली (Education Management Information System)

विद्यमान शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीले केन्द्रमा शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयदेखि स्थानीय तहमा विद्यालयस्तरसम्म सम्बन्ध एवम् समन्वय स्थापना गर्ने कार्य गरेको छ । यसले शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय र अन्य मन्त्रालयहरू, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय र यसअन्तर्गतका केन्द्रीय निकायहरू, जिल्ला शिक्षा कार्यालय र जिल्लास्थित अन्य कार्यालयहरू, स्रोतकेन्द्र र जिल्ला शिक्षा कार्यालय, स्रोतकेन्द्र र स्रोतकेन्द्र, विद्यालय र स्रोतकेन्द्र, विद्यालय र जिल्ला शिक्षा कार्यालय तथा विद्यालय विद्यालय विचमा समन्वय र सम्बन्ध स्थापना गर्न सहयोग पुर्याएको छ । यसका साथसाथै सरकारी र गैरसरकारी यस्थाहरूको विचमा समेत कुनै न कुनै किसिमको समन्वय कायम गरेको हुन्छ ।

सामान्य रूपमा शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीबाट तल दिइएका उद्देश्यहरू प्राप्त हुने अपेक्षा गरिएको हुन्छः

१. शैक्षिक सूचना प्रणालीको उद्देश्य, संरचना प्रयोग तथा फाइदाको बारेमा प्रष्ट पार्न ।
२. शैक्षिक तथ्याङ्कको पहिचान, सङ्कलन, प्रशोधन, प्रबोधीकरण र मूल्याङ्कन गर्ने क्षमताको विकास र प्रयोग गर्न ।
३. सङ्गठनभित्र र बाहिर सूचनाको प्रवाह गर्ने, योजना निर्माण गर्ने, समन्वय गर्ने र नियन्त्रण गर्नेमा सूचनाको प्रयोग गर्न र सोअनुसार सूचना प्रवाह गर्न ।
४. नीतिगत छलफल र शैक्षिक विकासका मुद्दाहरूमा छलफल गर्ने आधार प्रदान गर्न ।
५. तथ्याङ्कीय विश्लेषण, व्याख्या र तालिका विवरणका साथसाथै प्रतिवेदन तयार गरी सोको प्रकाशन गर्ने ।
६. प्रत्येक तहमा सूचना प्रणाली स्थापना गरी त्यसलाई कार्यमूलक बनाउनु ।

४. औपचारिक तथा अनौपचारिक शिक्षा (Formal & Informal Education)

समाज र व्यक्ति स्वतन्त्र, खुला, लचिलो र चाहनामुखी हुनु स्वाभाविक हो । औपचारिक शिक्षाको प्रकृति

नै वन्देजपूर्ण, कठोर, निर्दिष्ट र एकद्वार प्रकृतिको भएको त्यसबाट समुदायको अधिकांश मानिसहरू अपेक्षित उत्पादित भएकाले सन् १९६० दशकमा शिक्षाविद् फिलिप कुम्बस रेमर, इमान ईलिच र पाउलो फ्रेरेले सबैलाई समान शिक्षा पहुँचमा पुऱ्याउनका लागि जवसम्म अनौपचारिक शिक्षाको विकास सम्भव छैन तवसम्म सम्पूर्ण मानवहरूको सर्वाङ्गीण विकास असम्भव भन्ने धारणाका साथ अनौपचारिक शिक्षाले स्थान लिएको हो । तसर्थ शिक्षामा समान र पहुँचसम्म पुऱ्याउन वा विकास गर्नका लागि अनौपचारिक शिक्षा विकास हुनुका कारणहरू निम्नानुसार छन्:

- शिक्षाको अवधारणा (Changing concept of education)
- बेरोजगारी समस्या समाधान (To solve the unemployment)
- निरक्षरता उन्मूलन (Eradication of illiteracy)
- जनचेतनाको विकास (To Deuel awareness)
- सुविधा विहीनहरूको सशक्तीकरण (Empowerment of disadvantaged)
- सामाजिक रूपान्तरणको विकास (To develop the social transformation)
- राजनीतिक विचारधारामा जनतालाई सुसूचित गर्नु वा राजनीतिक पार्टीका कार्यकर्ताहरूलाई तालिम दिनु (Indocsinat people on political ideologies or train the cadre of political parties)
- प्राविधिक तथा वैज्ञानिक ज्ञानको विकास (Development of technical and scientific knowledge)
- मानवीय प्रतिभाको विकास गरी सामुदायिक स्रोतको अभिवृद्धि गर्न (Enriching human potential and there by increasing community the oppressed group)

औपचारिक र अनौपचारिक शिक्षा (Formal and Non-formal Education) लाई धनी र गरिबको शिक्षा भन्ने विद्वानहरू धेरै छन् । जहाँ सरकारले देशका सबै जनतालाई शिक्षाको व्यवस्था गर्न सक्दैन त्यहाँ खर्चिलो र बजारमुखी शिक्षा पुँजीपति तथा धनी वर्गका लागि तथा सस्तो र नबिक्ने शिक्षा गरिब वर्गका लागि हुने गरेको देखिन्छ । अनौपचारिक शिक्षा त भन् असक्त, निमुखा तथा असक्षमहरूको लागि दिइने शिक्षा भएको देखिन्छ । औपचारिक शिक्षालाई साधारण जन समक्ष पुऱ्याउन सक्ने अवस्थामा विद्यालय शिक्षाबाट वन्चित भएका केटाकेटीहरू युवा र प्रौढ भएपछि थोरै लगानी र थोरै समयमा शिक्षाको अवसर प्रदान गर्न प्रौढ शिक्षा अथवा अनौपचारिक शिक्षा (Non-formal Education) को व्यवस्था हुँदै आएको छ । सन् १९७० को दशकमा शिक्षालाई विकासको कडीको रूपमा लिइयो र प्रत्येक एकीकृत ग्रामीण विकास परियोजना (Integrated Rural Development Projects) सँगै अनौपचारिक शिक्षामा पनि जोडेर लगियो । यसदेखि बाहेक विभिन्न गैरसरकारी संस्था तथा अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्थाहरूलाई अनौपचारिक शिक्षा चलाउन परिचालन गरियो ।

नेपालमा सन् १९५१ देखि १९५६ सम्ममा अनौपचारिक शिक्षा केवल साक्षरता कार्यक्रमका साथ मात्र सीमित थियो । नेपाल सरकारले प्रौढ साक्षरताका लागि रेडियो सेट, शिक्षण सामग्री तथा शिक्षकहरूको खर्च उपलब्ध गराएको थियो । सन् १९५६ देखि १९६५ सम्ममा प्रौढ साक्षरताका लागि केन्द्रहरू विस्तार गर्ने, ३ महिनाको कार्यक्रमलाई ६ महिनाको गर्ने र उत्तीर्ण हुने प्रौढहरूलाई प्रमाणपत्र दिने कार्यहरू भए । सन् १९६६ देखि १९७० सम्म यस कार्यक्रमलाई व्यावसायिक र कार्यमूलक बनाउने कार्यहरू भए । सन्

४. शिक्षणमा लाग्ने (Investment in Education)

1. የጋራ ቅርንጫፍ ቅርንጫፍ

मानवीय स्रोत विकासको चिन्तन सन् १९७० को दशकबाट विकसित भएको मान्न सकिन्छ । यस मानवीय स्रोत विकासको चिन्तन सन् १९७० को दशकबाट विकसित भएको मान्न सकिन्छ । यस चिन्तनका जन्मदाताका रूपमा शिक्षाविद् हर्बिसनलाई मानिन्छ । शिक्षाविद् हर्बिसनका अनुसार सर्वप्रथम अन्तर्प्राप्तिक शिक्षाको माध्यमबाट भए पनि मानवीय स्रोतलाई विकसित गर्नमा जोड दिनु पर्दछ । मानवीय स्रोत संशोधन र योग्य भई सकेपछि त्यस्ता समुदायले प्राकृतिक स्रोत साधनको सदुपयोग गरेर समाजको विकास गराउन अग्रसर हुन्छन् । अर्थात् मानवीय स्रोत भएपछि प्राकृतिक स्रोतहरू आफै प्राप्त हुन्छन् । त्यस कारण मानवीय स्रोत विकासको आवश्यक माध्यम अन्तर्प्राप्तिक शिक्षा हुन सक्छ । यस चिन्तनको मूल आधार्य भनेको मानवीय स्रोत चिन्तनमा परिवर्तन ल्याई

प्राबालक जनशक्ति, पाठ्यसामग्री आदि सौविधान्त गत व्यवस्था मिलाने गरुछ ।

अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रहरू गतिने प्रमुख कार्यक्रमहरू यस प्रकारका छन् (१) प्रौढ साक्षरता कार्यक्रम, (२) महिला शिक्षा प्रथम (३) महिला शिक्षा दोस्रो (४) साक्षरता कार्यक्रम (५) वैकल्पिक विद्यालय कार्यक्रमहरू अन्तर्गत (क) बाल शिक्षा सदन प्रथम (ख) बाल शिक्षा । शिक्षा सदन दोस्रो (ग) विद्यालय शिक्षा विस्तार कार्यक्रम (घ) अनौपचारिक प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम (६) आयुमूलक (७) अनौपचारिक जनसङ्ख्या तथा पारिवारिक जीवन शिक्षा । अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले बाल शिक्षा प्रथम तह पर्या गरिसकेका बाल बालिकहरूका लागि र बालशिक्षा दोस्रो तह पर्या गरिसकेका महिलाहरूका लागि महिला शिक्षा दोस्रो तहको कार्यक्रम सञ्चालन गरिन्छ । प्रौढ शिक्षा कार्यक्रम पहिलो तहमा साक्षर मध्येका १५ टोलि ४५ वर्षसम्मका दोस्रो तहमा साक्षरता शिक्षा दिइन्छ । प्रौढ साक्षरता कार्यक्रम न्यूनतम दैनिक दुई घण्टाको दरले ६ महिनामा सम्पन्न गरिन्छ । अधिक सम्शुला अधिक वर्ष २०५९/६० अन्तर्गत यस आ व मा अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम अन्तर्गत विद्यालय जान नसक्ने सबै बालबालिकाहरूलाई आधारभूत प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रममा अवसर प्रदान गर्ने वैकल्पिक विद्यालय कार्यक्रमको व्यवस्था मिलाई ११ अन्तर्गत विस्तारित शिक्षा कार्यक्रम र अनौपचारिक प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रमलाई अंक

१९७९ ईख १०७७ सम्म मा र्गिदैय शिक्षा पढीतको योजना लागू भएछ। साक्षरताको लागि धेरै शिक्षा र कार्यमूलक प्रौढ शिक्षा गरी दुई किसिमका कार्यक्रमहरू गरिए। सन् १९७४ मा र्गिदैय शिक्षा स्थापितको तत्पश्चात् नयाँ योजना कार्यक्रम सञ्चालन गरियो अनौपचारिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०५४ ले समाप्तनया १५ देखि ४५ वर्षका निरक्षर युवा तथा प्राइडरहरूलाई उनीहरूको आधारभूत समस्या समाधान गर्न आवश्यक ज्ञान, सिप र प्रतिष्ठितो विकास गर्ने कार्यक्रम राखियो। र्गिदैय शिक्षा नीतिअनुसृत साक्षरता, साक्षर र शिक्षा तथा सिपमूलक शिक्षा अभिवृद्धि र विस्तारका लागि अनौपचारिक शिक्षाका समय पक्षहरू सम्वन्धी नीतिक कय योजना तथा कार्यक्रम निर्माण गर्दा संस्थागत रूपमा अध्यापन र मार्ग गर्ने यस अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रको मूल उद्देश्य रहेको पाइन्छ। यस उद्देश्य पूर्णका लागि अपनाइएको कार्यविधिहरूको रूपरेखा अनुसार सरकारी तथा गैरसरकारी सहज संस्थाहरूद्वारा सञ्चालित अनौपचारिक शिक्षाको कार्यक्रमहरूको निर्धारित लक्ष्यहरू हासिल गर्ने आवश्यक निःशर्क षट्कको सहयोग तथा प्रोत्साहन प्रदान गर्ने गर्दछ। यसको साथसाथै अनौपचारिक शिक्षामा कार्यन र्गिदैय तथा अन्तर्राष्ट्रिय सहज तथा संस्थानव समन्वय र कार्यक्रममा भाग लिनेहरूको आग्रहक व्यवस्था मिलाउने र अनौपचारिक शिक्षाको लागि आवश्यक सबै किसिमका दोहोरियोन दिन आवश्यक व्यवस्था मिलाउने र अनौपचारिक शिक्षाको लागि आवश्यक सबै किसिमका

त्यस्ता वर्गका मानिसहरूलाई क्रियाशील गराउनु र ज्ञान एवं सिपको विकास गराई उनीहरूलाई सर्जिलैसँग जीवनयापन गर्न सक्ने प्रक्रियाको विकास नै वास्तवमा मानवीय स्रोतको विकासमा जोड दिनु हो । त्यसका लागि निम्नलिखित कार्यहरूमा जोड दिनुपर्दछ: (१) सर्वव्यापी र सर्वसुलभ शिक्षाको विकास (२) उपयोगी र सान्दर्भिक शिक्षामा जोड (३) वैज्ञानिक र प्राविधिक शिक्षामा जोड दिनुपर्ने (४) नयाँ-नयाँ शैक्षिक प्रविधिको विकास र विस्तारको खोजी (५) शिक्षाका आधारभूत आवश्यकता परिपूर्ति गर्न सक्ने (६) मानिसका आवश्यकता पूरा हुने गरी शिक्षामा विकेंद्रीकरण (७) शिक्षाका सुअवसरहरू (समानता र न्यायपूर्ण) मा विस्तार (८) माहिला तथा उत्पीडित उपेक्षित समूहमा लक्षित शिक्षामा जोड ।

६. प्रौढ साक्षरता (Adult Education)

सामान्य अर्थमा भन्नुपर्दा १५ वर्षदेखि ४५ वर्ष उमेर समूहका मानिसहरूलाई दिइने शिक्षालाई प्रौढ शिक्षा भनिन्छ । प्रौढ शिक्षाले सामाजिक व्यवहार निर्माण गर्ने परिमार्जन एवम् विकास गर्न परस्परदेखि चल्दै आएका सामाजिक मूल्य र मान्यताहरूलाई जगेर्ना गर्ने, जीविकोपार्जन, सिपमुखी र जागरुक बनाउनका लागि समाजका प्रत्येक व्यक्तिहरूलाई दिइने साक्षरतालाई प्रौढ शिक्षा (Adult education) भनिन्छ । मानव सभ्यता सँगसँगै उत्पत्ति भएको शिक्षा नै अनौपचारिक शिक्षा भएकाले प्रौढ शिक्षा यसको एउटा स्वरूप पनि हो । समाजमा सु-सञ्चालित यस किसिमका आभासहरूलाई लोकाभ्यास पनि भनिन्छ । अर्थात् साक्षरताको यस किसिमको आभासलाई "Ethnographic approach to Literacy" भनिन्छ ।

समाजमा विद्यमान जात, धर्म, भाषा, रहनसहन भेषभूषा चालचलन रीतिरिवाज अनुसार समायोजन गराउन सिकाउने र आफै जीविकोपार्जनका स्रोत साधनहरूको खोजी गर्ने निर्देशित गराउने साक्षर कार्यक्रमलाई प्रौढ साक्षरताका रूपमा लिइन्छ । सामाजिक परिवेशका आधारमा भन्नुपर्दा समाज सु-सञ्चालनका प्रक्रियामा मानिसलाई सञ्चार सामान्य गन्ती तथा सामान्य भाषिक अभ्यास मान्नुलाई साक्षरता भनिन्छ । यो सिद्धान्त माल्कम नोल्स (Malcom knowels) को प्रौढ साक्षरता सिद्धान्तमा आधारित छ । विश्वका अधिकांश मनोवैज्ञानिकहरूका अनुसार प्रौढहरूलाई Andragogy सिद्धान्तबाट सिकाइन्छ । यहाँ Andra means प्रौढ र Gogy means निर्देशन हो ।

साक्षरताको प्रकृतिलाई अध्ययन गर्दा दुई किसिमबाट यसलाई परिभाषित गरिन्छ । पहिलो साक्षरताको परम्परागत परिभाषा (Conventional Definition of Literacy) र दोस्रो युनेस्कोको आधुनिक परिभाषा (UNESCO'S Modern Definition) .

सामान्यतया अक्षरहरू चिन्नु साक्षर हो भने नचिन्नु निरक्षर हो । तर युनेस्कोको परिभाषा अनुसार मानवीय जीवनमा आइपर्ने आधारभूत आवश्यकताहरूलाई आफ्नो वृद्धि र विवेकले स्थानीय स्रोत साधनलाई सशक्त रूपमा परिचालन गर्नुलाई साक्षरता भनिएको छ । अनौपचारिक शिक्षाको परम्परागत परिभाषामित्र निम्न तिन आरहरू (3 Rs) ले प्रतिनिधित्व गर्दछन् जो निम्नानुसार छन्:-

– Reading (पढाइ), – Writing (लेखाइ) – Reasoning Arithmetic (गणितीय)

समयको परिवर्तन सँग-सँगै शिक्षाका परिभाषा संरचना परिवेश जतताको इच्छा र चाहनाअनुसार परिवर्तन हुन्छन् भन्नुको तात्पर्य हिजोको परिभाषा आज मान्ने नहुन पनि सक्छ । समाजको अवस्था,

राष्ट्रको वर्दलंदो परिवेश र मानसको इच्छा आकाङ्क्षा अनुसार सुहाउँदो शिक्षाको माग नै युग सुहाउँदो साक्षरता शिक्षा हो ।

७. समाहित शिक्षा

समाहित शिक्षा नेपालको सन्दर्भमा नयाँ अवधारणा हो । विशेष आवश्यकता भएका बालबालिकाहरूको लागि सन् १९९४ को स्पेनको सालामाडुरा घोषणाले 'सबैका लागि शिक्षा' को लक्ष्य प्राप्त गर्न समाहित शिक्षा (Inclusive Education) लाई एउटा महत्वपूर्ण रणनीतिको रूपमा अगाडि ल्यायो । हाल सञ्चालनमा रहेका सबैजसो कार्यक्रमहरूले समाहित शिक्षालाई समग्र कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने पद्धतिको रूपमा व्याख्या गरेका छन् । यसलाई हाम्रो आफ्नो परिवेशमा नै परिभाषित गर्नुपर्छ भन्ने मान्यता अनुसार शिक्षा विभागले सरोकारवालाहरूको सहभागितामा वि.सं. २०६० फागुनमा समाहित शिक्षालाई परिभाषित गरेको छ । जुन यसप्रकार छ:

समाहित शिक्षा भन्नाले सबै बालबालिकाहरूको लागि बिभेदरहित वातावरणमा बहु-सांस्कृतिक भिन्नतालाई सम्मान गर्ने, आफ्नै समुदायमा शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई सुनिश्चित गर्दै शैक्षिक पद्धतिको विकास प्रक्रिया हो । यसले विद्यालयमा समुदायको स्वामित्वलाई महत्त्व दिँदै बालबालिकाको आवश्यकताअनुकूल उपयुक्त वातावरण र सहयोग पाएमा सबैले सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यतामा विश्वास गर्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा सन् २००० देखि नेपाल सरकार शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग र डेनमार्कको The Country of Copenhagen/Danish University of Education बिचको संस्थागत सम्बन्धन कार्यक्रम (ILP) अन्तर्गत डेनिस प्राविधिक सहयोगमा समाहित शिक्षाको परीक्षण कार्यक्रम काँके, उदयपुर, काभ्रे र सिन्धुपाल्चोकका गरी जम्मा १२ ओटा विद्यालयहरूमा सञ्चालन गरिएको थियो । सबैका लागि शिक्षा २००५-००९ मा क्रमशः समाहित शिक्षालाई विद्यालयहरूमा लागू गर्दै लैजाने कार्यक्रम रहेको छ । पाँचवर्षे अवधिमा जम्मा ५० विद्यालयमा विस्तार हुने भनिएको यो कार्यक्रम २२ जिल्लाका २१० ओटा विद्यालयहरूमा विस्तार भइसकेको छ । यस कार्यक्रमको प्रमुख लक्ष्य विद्यालय सेवा क्षेत्रका सबै बालबालिकाहरूलाई अनुकूल हुने विद्यालय वातावरणको विकास हो । यसका लागि शिक्षा विभागद्वारा कार्यक्रम लागू भएका सबै जिल्लाहरूमा समाहित शिक्षाका लागि जिल्लास्तरीय टोली तयार गरिएको र सो टोलीले कार्यक्रमका लागि छनोट भएका विद्यालयका सबै प्राथमिक शिक्षकहरू, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरू र शिक्षक अभिभावक सङ्घका पदाधिकारीहरूको सहभागितामा अभिमुखीकरण कार्यक्रम सञ्चालन गर्छन् । यसबाट सबै बालबालिकाहरूलाई स्वागत गर्न सक्ने विद्यालय वातावरण विकासका लागि विद्यालयमा सुधार गर्नुपर्ने पक्षहरूको पहिचान गर्ने, सुधारका लागि प्राथमिकता क्रम तोक्ने, कार्यान्वयनका लागि विद्यालय सुधार योजना बन्ने र सोहीअनुसार कार्यान्वयन हुने अपेक्षा शिक्षा विभागले राखेको छ ।

८. द्विभाषिक शिक्षा

हाम्रा विद्यालयहरूमा विभिन्न मातृभाषा बोल्ने विद्यार्थी भएको कुरालाई मनन् गरी 'सबैका लागि शिक्षा, राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००१-२०१५)' मा सबै बालबालिकाले मातृभाषामा शिक्षा पाउने अधिकार सुनिश्चित गर्ने र यसका लागि द्विभाषी शिक्षा प्रणालीलाई रणनीतिको रूपमा उपयोग गर्ने व्यवस्था गरेको छ । यसै कुराका आधारमा तत्कालीन श्री ५ को सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयले द्विभाषी शिक्षा

कार्यक्रम लागू गर्ने निर्णय गरेको छ। यस कार्यक्रममा नेपाली बालबालिकाहरूलाई उनीहरूकै मातृभाषामा प्रारम्भिक शिक्षा उपलब्ध गराउने उद्देश्य राखिएको छ।

पाठ्यक्रममा देखापर्ने समस्याहरूलाई पाठ्यक्रमका समस्या भनिन्छ। यसलाई अर्को भाषामा पाठ्यक्रम सङ्गठनमा देखापरेका समस्याहरू पनि भन्न सकिन्छ। पाठ्यक्रम शैक्षिक क्रियाकलापको त्यस्तो सङ्गठित ढाँचा हो, जसमा विद्यालयभित्र र विद्यालयबाहिरका समेत क्रियाकलापहरू समावेश भएको हुन्छ। पाठ्यक्रमले के कसरी र कहिले शिक्षा प्राप्त गर्ने भनी निर्देशन गर्दछ। पाठ्यक्रमभित्र सामाजिक र राष्ट्रिय आवश्यकता पूरा गर्ने शिक्षक र विद्यार्थीद्वारा विद्यालय गरिने सम्पूर्ण कार्यहरूलाई समावेश गरिएको हुन्छ। पाठ्यक्रममा शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्य, शैक्षिक क्रियाकलाप, शैक्षिक सामग्री र मूल्याङ्कन विधिहरू समेत विस्तृत रूपमा उल्लेख गरिएको हुन्छ। पाठ्यक्रम विद्यालयका शैक्षिक कार्यक्रमहरूको मेरुदण्ड हो र यसको सङ्गठन हुनु ज्यादै आवश्यक मानिन्छ। पाठ्यवस्तु शिक्षण विधि, शिक्षण सामग्री र मूल्याङ्कन विधि समेत समावेश गरिएको पाठ्यक्रमको सङ्गठन प्रक्रियाको सुरुवात नेपालमा वि.सं. २००७ साल देखि मात्र सुरु गरिएको पाइन्छ।

नेपालको विद्यालय तहदेखि उच्चतहसम्मका सम्पूर्ण पाठ्यक्रमहरूको विश्लेषण गर्दा वास्तविक पाठ्यक्रमको रूप दिएको पाइँदैन। पाठ्यक्रमले पाठ्यक्रमभित्र के के कुराहरू हुनुपर्दछ, पाठ्यक्रम र पाठ्यांशमा के फरक छ। कस्ता कस्ता शैक्षिक क्रियाकलाप तथा शिक्षण विधिको प्रयोग गर्ने भन्ने कुराहरू समावेश गर्न सक्नुपर्दछ। यस्ता कुराहरू समावेश नहुनु पाठ्यक्रमको समस्या हो। अहिले मातृभाषामा पठन पाठन हुनुपर्ने, सङ्घीय राज्य अनुसार पाठ्यक्रमहरूको विकास गर्नुपर्ने अवस्था भन्नु ठूलो समस्याका रूपमा देखा परेको छ। पाठ्यक्रम वास्तविक पाठ्यक्रमका रूपमा विकसित गरेपछि त्यसको कार्यान्वयनबारे पनि सचेतता जागरण गराउनुपर्दछ। यसका लागि पाठ्यक्रमको आवश्यक प्रचार प्रसारको आवश्यकता पर्दछ। यस प्रचार प्रसारले पाठ्यक्रमको सङ्गठन निर्माण र विकासमा सहयोग पुर्याउँछ। अतः नेपालका सरकारी विद्यालयमा पाठ्यक्रम खोज्दा पाठ्यक्रमको बारेमा प्रधानाध्यापकलाई थाहा हुँदैन। शिक्षकले हेर्ने खोज्दा पाठ्यक्रम पाउँदैन यो एक प्रमुख समस्या हो। पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने प्रत्यक्ष व्यक्ति शिक्षक हो। शिक्षक प्रशिक्षित भएमा मात्र पाठ्यक्रमको सही प्रयोग हुन सक्छ। नेपालमा धेरै शिक्षकहरू भन्डै ४०% प्रतिशत शिक्षकहरू तालिम प्राप्त छैनन् भने केही वी.एड. सकेका तालिम प्राप्त शिक्षकहरू पनि विद्यालयमा पढाउने अल्छी लागेर तालिम भत्ता पचाउने जुनसुकै विषयमा पनि तालिममा जाने प्रचलन पनि रहेको छ।

नेपालमा आधुनिक शिक्षा प्रवृत्तिको प्रणाली (Use and Implications in Nepalese Context) को प्रयोग

नेपालको सार्वजनिक शिक्षाका लागि छुट्याइएको बजेटमध्ये ९५ प्रतिशत शिक्षकको तलब भत्तामा खर्च हुन्छ। सरकारले प्रारम्भिक तहका विद्यार्थीहरूका लागि पाठ्यपुस्तक बाहेक अन्य शैक्षणिक सामग्रीहरू उपलब्ध गराउन सकेको छैन। नेपालको सार्वजनिक शिक्षामा जनताको योगदान सीमित रहेको छ। जनताहरू शिक्षाको वित्तीय दायित्व सरकारको हो भन्ने ठान्दछन्। अर्को कुरा नेपालको शिक्षामा लगाइएको शैक्षिक शुल्क एकातर्फ असमान प्रकृतिको या न्यायपूर्ण छैन भने अर्कोतर्फ पर्याप्त पनि छैन। शुल्क निर्धारण गर्दा गरिव तथा धनी सबैलाई एकै प्रकारको शुल्क निर्धारण गरिन्छ। शैक्षिक संस्थाहरूको स्रोतको सदुपयोग भएका कोही स्रोतहरू या त अल्प उपयोग भएका या त दुरुपयोग भएका छन्। यसको

प्रभावकारी उपयोग गर्न सकेको छैन ।
कुनै पनि शैक्षणिक योजनाले विद्यार्थीको उद्देश्यहरू हासिल गर्न योजनाको वाडफाड र खर्चको तारतम्य
मिलाएको हुन्छ । अध्यापकको मागमा पनि तालमेल गर्न कठिन रहेको छ । साथै उपयोग गर्नका लागि खर्च गर्छ । साथै
खर्च गरे बापत उसले त्यसबाट सर्वाधिक प्राप्त गर्दछ । साथै बर्तनको उपयोगबाट प्राप्त हुने सर्वाधिक नै
उपयोगिताको उद्देश्य हो । त्यसकारण उपयोगिता सर्वाधिक नभएको उद्देश्य पूरा भएको मान्न सकिदैन ।
त्यस्तै विद्यार्थीको साथ व्यवस्थापनको योजना मात्र सवैधिक होइन । योजनाले मात्रै फल
पसको उचित कार्यक्रम र त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन गरिने पढ्छ । योजना कार्यान्वयनमा
प्रशासनिक प्रक्रियाहरू हुन्छन् । नयाँ योजनाले बजेटमाथि लिएर आउँछ, नयाँ योजना कार्यान्वयन
प्रक्रियामा योजना प्रशासन (planning administration) पनि आउँछ । यस अर्थमा योजना प्रशासन
उद्देश्यमा पुग्ने समयहरूमध्ये एक हो । Johns and Morphet (1975) भन्छन् कि एउटा परिचित
सात व्यवस्थापन योजना (well-defined resource management plan) मा खर्चको नियन्त्रणलाई
भाव्यमकता दिइएको हुन्छ । यसले शैक्षणिक कार्यक्रम र आम्दानी र खर्चको विचमा समतोल कायम
गर्दछ । प्रभावकारी खर्चको व्यवस्थापनले शैक्षणिक योजना लागू गर्न निर्दिष्ट वाटा देखाउँछ । साथै
वाटोको आधारमा हरेक कार्यक्रमका लागि कार्ययोजना (work plan) बनाउँछ ।

गौरव तथा असहायकता है विशेष सर्वव्यापक प्रदान गरी शैक्षिक किष्काकलाप्रति आकर्षित गरुत्तुपुछ र नातीक दासनाले बाधिएका समाजलाई शैक्षिक जागरणको घननाले विस्तारै वृद्धाई जानुपर्छ। अधिका र गतिवीका कारण आएका शैक्षिक मन्दतालाई दृढाउन आफ्नै अवस्थापन गरिसकेपछि, आफ्नो अध्यापन कार्य कस्तो रहयो, कसैबाट गर्नुपर्ला जस्ता शोधमा केही समय खर्च गर्ने गरेमा धेरै राम्रो हुन्छ। विद्याधीनारा शैक्षकको मूल्यांकन हुन आवश्यक छ। प्रत्येक विद्यालयहरूमा समावेश हुनुपर्छ र नीतिक शिक्षालाई नेपाली भाषामा उपदेशात्मक लेख समावेश गर्नुपर्छ। यसको साथै व्यवस्थितभाषामा विद्याधीनीलाई प्रवेश परोक्षा दिने व्यवस्था हुन पर्दछ। शिक्षक विद्याधीनीको अनुरूप सबै विद्यालयमा निम्नान्न एकै प्रकारको शिक्षा नीति हुनुपर्छ। विद्यमान र विद्याधीनी सहित अनुरूप शिक्षकको दरबन्दी सृजना हुनुपर्छ। विगतका लगानी, प्राप्त उपलब्धि, आयोजना अवधि, वित्तिय बर्द्धर, व्यवस्थापन पक्ष, जनसहभागिता र मौलिक सामग्रीहरू विच अन्योन्याशत सम्बन्ध राखी व्यापक कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने र साथै अन्यहरूको आयोजनाको उद्देश्य राखिनु पर्दछ। अन्यपद्धतिक शिक्षा कार्यक्रमलाई गुणवत्तापूर्ण रूपमा हेर्नु पर्दछ, योग्य शिक्षकलाई परिचालन गर्ने आवश्यकता आधारमा सञ्चालन गर्ने, तथ्याङ्कहरू सही किसिमले राखिने व्यवस्थापन पक्षमाथि विशेष निगरानी राखी समय व्यवस्थापनको छनौट गरिने, गतिवी घटाउनेतर्फ विशेष कार्यक्रम आयोजना सञ्चालन गरिने र आयोजनाहरूको उद्देश्य वढी मद्द्तकाइक्षी बनाउन नदिने आदि यस्ता महत्त्वपूर्ण कदमहरू चालिनु आवश्यक भएको छ। केन्द्रीय गाउँ विकास समितिहरूमा समष्टिमा सहभागितात्मक रूपको निर्धारण गरिनुको साथै सरकारी र गैर सरकारी सह-संस्थाको कार्यक्रम

समन्वय ल्याउनु पनि त्यतिकै आवश्यक भएको छ । अर्को कुरा अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम सन्तुलित रूपमा वितरण गरिनुको साथै जनताहरूलाई अनौपचारिक शिक्षाको यो आफ्नै समस्या हो भन्ने कुरासम्मबाट बुझाई आयोजनाहरूमा जनसहभागिता बढाउनु आवश्यक छ ।

नेपालमा साक्षरताको दर खासगरी महिला साक्षरता दरलाई बढाउन नसक्नु, आधारभूत शिक्षातर्फ पिछडिएको वर्ग र क्षेत्रको पहुँच प्रभावकारी रूपबाट बढाउन नसक्नु र पहुँच पुगेको क्षेत्रमा पनि शिक्षाको गुणस्तर विशेष गरी सरकारी विद्यालयको स्तर एकदम न्यून रहनु हो । विद्यालयविचमा छाड्ने प्रवृत्ति र कक्षा दोहोर्‍याउने दर उच्च छ । यो समस्या महिला वर्गमा अझ बढी पाइएको छ । न्यून उमेर समूहका विद्यार्थीको अधिक भर्ना साक्षरता र प्राथमिक शिक्षालाई सर्वव्यापी र सर्वसुलभ बनाउने चुनौती अनुरूप अघि बढ्न नसक्नु, उच्च माध्यमिक शिक्षाको अवधारणालाई अङ्गीकार गरिए पनि कार्यान्वयन गर्न नसक्नु र शिक्षामा हालसम्म औपचारिक शिक्षामा बढी जोड दिएकोले कक्षा विचैमा छाडी आफ्नो थर्म उत्पादकत्व बढाउन नपाएकाहरूलाई पर्याप्त मात्रामा अनौपचारिक, व्यावसायिक तथा प्राविधिक शिक्षाका अवसरहरू उपलब्ध हुन नसक्नु पनि थप समस्या रहेका छन् । उच्च शिक्षातर्फ गुणस्तरीय शिक्षा र मुलुकको उद्योगधन्दाबाट सिर्जित माग अनुसार जनशक्तिको उत्पादन हुन नसक्दा शिक्षित बेरोजगारीको अवस्था सिर्जना भएको छ । सार्वजनिक र निजी विद्यालय विचको गुणस्तरमा ठुलो भिन्नताले गर्दा शैक्षिक क्षेत्रलाई गुणस्तरीय व्यवस्थामूलक र उपलब्धिमूलक बनाउन सकिएको छैन । शिक्षा प्रणालीमा विद्यमान तहगत पद्धति विच आपसी समन्वय र सामञ्जस्यताको कमी विद्यालयहरूको गुणस्तरमा भिन्नता तथा अन्तर्निर्काय विच समन्वयको खाँचा रहेकोले वर्तमान पाठ्यक्रम व्यवस्थापन समय सापेक्ष र सङ्गतिपूर्ण हुन नसकेको देखिन आउँछ । यसका लागि अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रमलाई गुणात्मक रूपमा हेरिनु र योग्य शिक्षकहरूलाई परिचालन गरिनुपर्दछ । यसका साथै व्यवस्थापन पक्षमाथि विशेष निगरानी राखी सक्षम व्यवस्थापनको छनौट गरिनु पर्दछ । प्रौढ शिक्षा सञ्चालन गर्ने कार्यमा पुर्नविचार गरी नयाँ र प्रभावकारी कार्यक्रम पनि लागु गर्नुपर्दछ । धनी वर्गका छोराछोरीहरू बढी मात्रामा निजी स्तरका विद्यालयहरूमा अध्ययन गर्ने हुँदा सरकारी स्कूलहरूलाई पनि प्रतियोगितामा चल्ने वातावरण तयार गरिनुपर्छ । हालसम्म अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम "कार्यक्रम पद्धति" अनुसार सञ्चालन भइरहेको छ । यसको सट्टा व्यापक जनमाग तथा सहभागिताको आधारमा 'अभियान पद्धति' अपनाई सञ्चालन गर्न सकिने यस कार्यक्रमबाट अपेक्षित सफलता प्राप्त हुने विश्वास गर्न सकिन्छ । अर्को कुरा साक्षरताका विभिन्न तहहरू औपचारिक शिक्षाको मिल्दो तहसम्म समक्षता निर्धारण गर्दै लैजानुको साथै तालिम सञ्चालन गर्दा र शैक्षिक सामग्री निर्माण गर्दा कार्यक्रममा महिला सशक्तीकरण, लैङ्गिक समानतालाई समेत ध्यान दिनु पर्दछ । तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा, शैक्षिक सामग्री निर्माण गर्दा स्थानीय भाषालाई ध्यान दिनुको अतिरिक्त पाठ्यक्रम पाठ्यसामग्री निर्माण, तालिम सञ्चालन आदि कार्यक्रममा महिला सशक्तीकरण, लैङ्गिक समानता, साक्षरोत्तर पाठ्यक्रम पनि निर्माण गर्नु पर्दछ । अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रमहरू रेडियो, टिभी, म्यागाजिन, जर्नल आदिका माध्यमबाट पनि प्रकाशित गरिएमा अझ राम्रो हुनेछ ।

सारांश अथवा निष्कर्ष (Conclusion)

शिक्षा विकासका विभिन्न उद्देश्यहरू प्राप्त गर्न सरकारले शिक्षा क्षेत्रलाई थप वित्तीय स्रोत उपलब्ध गराउनु पर्दछ । थप विद्यार्थीहरूलाई पढाउन, शिक्षाको गुणस्तरमा वृद्धि गर्न तथा नयाँ कार्यक्रमहरू

सञ्चालन गर्न वढी खर्चको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षामा निजी क्षेत्रको संलग्नतामा वृद्धि हुने देखिए तापनि आगामी वर्षहरूमा शिक्षा क्षेत्रको खर्चको ठूलो अंश तत्कालीन तत्कालीन श्री ५ को सरकारले बजेटबाट उपलब्ध गराउनु पर्ने देखिन्थ्यो । यस निम्ति शिक्षा क्षेत्रको निम्ति कुल बजेटको अंशमा वृद्धि गर्नु आवश्यक हुन्छ । यस परिप्रेक्ष्यमा कुल बजेटको १५ प्रतिशत शिक्षा क्षेत्रलाई उपलब्ध गराउने सिद्धान्त अंगाल्नु उचित देखिन्छ । प्रार्थमिक तथा माध्यमिक शिक्षाको निम्ति तत्कालीन श्री ५ को सरकारले उपलब्ध गराउने रकम सम्पूर्णतया शिक्षक तलबमा जाने भएको हुँदा शिक्षाको गुणस्तरमा विकास गर्नका निम्ति अरु वैकल्पिक स्रोतहरू खोज्नुपर्ने हुन्छ । यस्ता स्रोतहरूमा मुख्यतः स्थानीय स्रोत आउँछन् । जिल्ला विकास समिति र गाउँ विकास समितिहरूलाई स्थानीय तहमा प्राप्त हुने रकमको निश्चित प्रतिशत विद्यालयहरूको शैक्षिक सुविधा विस्तार र गुणस्तर वृद्धिको काममा प्रयोग गर्नु उचित हुनेछ ।

हाल रहेको दरबन्दीको आधारमा अनुदान दिने व्यवस्थाको सट्टा निम्न बमोजिमको व्यवस्था हुनुपर्छ:

- (क) विद्यालयलाई दिइने अनुदान जिल्ला शिक्षा कार्यालय मार्फत उपलब्ध गराउन,
- (ख) अहिले अनुदानप्राप्त गर्ने विद्यालयहरूलाई अहिले जस्तै अनुदान दिने,
- (ग) भविष्यमा तत्कालीन श्री ५ को सरकारले विद्यालय नक्साङ्कनको आधारमा खोलेका विद्यालयलाई साल वसाली एकमुष्ट अनुदान दिने,
- (घ) भविष्यमा स्थानीय जनताले खोलेका विद्यालयहरूलाई निर्धारित तहको पुरा कक्षाहरू सञ्चालन भइसकेपछि सरकारी अनुदान दिने,

२६

उच्च शिक्षातर्फ प्राविधिक शिक्षा प्रदान गर्न विदेशी संस्थाहरूका नेपालमा विद्यालयहरू, महाविद्यालयहरू र उच्च शैक्षिक संस्थानहरूको स्थापना गर्न चाहेंमा तत्कालीन तत्कालीन श्री ५ को सरकारले निर्धारित गरेका नियममा रही निजी क्षेत्रमा सञ्चालन गर्न दिनुपर्छ । विद्यालय तहको शैक्षिक व्यवस्थापनमा सुधार ल्याउन तथा शिक्षा प्रदान गर्ने कार्यमा जनसहभागिता बढाउन जिल्ला विकास समिति, गाउँ विकास समिति तथा नगरपालिकालाई विद्यालय स्थापना गर्ने र सञ्चालन गर्ने कार्यमा संलग्न गराउनुपर्दछ । यी निकायहरूले स्थानीयस्तरमा उठाउने करको केही प्रतिशत अनिवार्य रूपले शिक्षण संस्थाहरू सञ्चालन गर्नमा लगाउनु पर्ने व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।

शिक्षा क्षेत्र मानवीय संसाधन विकासको एक सशक्त माध्यम हो । शिक्षालाई सामाजिक पूर्वाधार निर्माण गर्ने महत्वपूर्ण साधनका रूपमा लिइएको छ । नेपालमा राणाकालदेखि नै शिक्षामा सरकारी लगानी शुद्ध भए तापनि राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागू भएपछि यसको प्रक्रिया व्यवस्थित हुन थालेको हो । २००७ सालभन्दा अघि धार्मिक र सांस्कृतिक कार्यका लागि सङ्गठित विभिन्न गुठीहरूले विद्यालयको स्थापना गरेका थिए र खर्च पनि तिनै गुठीहरूले व्यहोर्दथे । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति योजना लागू भएपछि शैक्षिक लगानीको अभिवारा तत्कालीन श्री ५ को सरकारले आफ्नै जिम्मामा लियो । शिक्षालाई विकासको एउटा महत्वपूर्ण पक्षको रूपमा मान्यता दिई राष्ट्रिय बजेटको १०% सम्म विनियोजन गर्ने सामान्य नीति लागू भयो । साथै प्रार्थमिक शिक्षालाई निःशुल्क गराउनुवाट सम्पूर्ण लगानी सरकारी क्षेत्रबाटै हुन थाल्यो । शैक्षिक लगानीमा निजी क्षेत्रको संलग्नताले शिक्षाको गुणस्तरमा वृद्धि भए पनि गरिव, उत्पीडित, असहाय जनताका बालबालिकाहरूले अपेक्षित मात्रामा फाइदा लिन नसक्दा गरिव र धनीविचको खाडल बढ्दै गएको देखिन्छ । यो शैक्षिक क्षेत्रको गहन चुनौती हो ।

सहायक ग्रन्थहरू

- अर्याल, भोजेन्द्र, (२०६६) । सहकारी तथा लैङ्गिक विकास (Cooperative and Gender Development), प्रथम संस्करण । काठमाडौं : ज्ञानकुञ्ज प्रकाशन ।
- अर्याल, भोजेन्द्र, (संस्करण २०६६) । समाजशास्त्रमा सैद्धान्तिक दृष्टिकोणहरू (Theoretical Perspectives in Sociology), ज्ञानकुञ्ज प्रकाशन : काठमाडौं ।
- अर्याल, प्रेम नारायण, बालकृष्ण अधिकारी, रमेश लुइटेल, (२०६६) । शिक्षाको दर्शनशास्त्रीय र समाजशास्त्रीय आधार (Philosophical and sociological foundations of education), परिमार्जित चौथा संस्करण । काठमाडौं : वेस्ट पब्लिकेसन ।
- उक्याव, ताम्बा, अधिकारी, श्याम, (२०५७) । नेपालका आदिवासी जनजातिहरू (Nationalities of Nepal) दोस्रो संस्करण । काठमाडौं : राष्ट्रिय जनजाति विकास समिति ।
- कोइराला, सीताराम (सम्पादन), (२०६२) । 'शिक्षा प्रशासनका आयामहरू' (Dimensions of Education Administration) । सोपान मासिक ।
- के.सी, मोहन बहादुर, (२०६३) । युवाहरूको बेरोजगारी अवस्था, वित्तीय भ्रलक (अर्ध वार्षिक) । काठमाडौं : नेपाल वित्तीय कर्मचारी संघ, कर्मचारी संचय कोष ।
- काफ्ले, नारायण प्रसाद, (२०६१) । विकास प्रशासनको नयाँ आयाम, प्रथम संस्करण ।
- काफ्ले, वासुदेव, यादव शर्मा, किसान प्रसाद अधिकारी, (२०६६) । शिक्षाको वित्तशास्त्र (Financing of Education), पुनर्मुद्रण । काठमाडौं : स्टुडेन्ट बुक्स ।
- खनाल, राजन, (२०६३) । सार्वजनिक नीति, प्रशासन र व्यवस्थापन-संक्षिप्त टिप्पणी, सोपान (मासिक) । काठमाडौं : लेखक ।
- खत्री, टोप बहादुर, (वर्ष ८, अंक ११, २०६५) । सिमसार संरक्षण तथा जीविकोपार्जन । काठमाडौं : हाम्रो सम्पदा ।
- खरेल, श्रीकृष्ण, (२०६१) । मानव संसाधन, व्यवस्थापनको आधार, तेस्रो संस्करण । काठमाडौं : एसिया पब्लिकेसन ।
- खनाल, पसल, (२०६२) । शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति, तेस्रो संस्करण । काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- खनाल, मुकुन्दमणि, सुशान आचार्य, (२०६३) । नेपालको वित्तीय अर्थशास्त्र (Financing of Education), दोस्रो संस्करण । काठमाडौं : मकालु प्रकाशन गृह ।
- खनाल, कृष्ण, भ्रलक सुवेदी, मुक्त सिंह तामाङ, (२०६५) । राज्य पुनर्संरचना, राजनीतिक, आर्थिक र सांस्कृतिक दृष्टिकोण, पहिलो संस्करण । काठमाडौं : लेखक ।
- गिरी, मधु, रत्नमणि नेपाल, (२०६५) । ग्रामीण विकासमा सांस्कृतिक तथा मानवीय तत्वहरू (Cultural & Human factors in rural development) / Kathmandu : Academic Book Centre ।
- चलाउने, दमन बहादुर, (२०६७) । अर्थशास्त्र शिक्षण विधि (Methods of Teaching Economics), प्रथम संस्करण । काठमाडौं : चौलानी पब्लिकेसन ।
- दाहाल, महेशराज, नारायण प्याकुरेल । अर्थशास्त्र शिक्षण विधि (Methods of Teaching Economics) । कीर्तिपुर : क्षितिज प्रकाशन ।
- दाहाल, महेशराज, विनयकुमार कुँसयैत, वासुदेव खनाल, (२०६७) । विकास र शिक्षाको अर्थशास्त्र (Economics of Development and Education) । काठमाडौं : एम के पब्लिसर्स एण्ड डिस्ट्रिब्युटर्स ।

- दाहाल, रामकुमार, (२००८)। सरकार, संस्था र स्थानीय शासन (*Government, Institutions and Local Governance*), प्रथम संस्करण। कीर्तिपुर : दीक्षान्त प्रकाशन।
- पौडेल, लेखनाथ, पेशल खनाल, नारायण प्रसाद अधिकारी, (२०६६)। शिक्षाको दर्शनशास्त्रीय र समाजशास्त्रीय आधारहरू (*Philosophical and Sociological Foundations of Education*), प्रथम संस्करण। कीर्तिपुर काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन।
- पराजुली, तीर्थराज, बालकृष्ण अधिकारी, (२०६३)। नेपालमा प्राथमिक शिक्षा (*Primary Education in Nepal*)। काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन।
- पोखरेल, मोहनमणि, (२०६५)। शिक्षाको परिचय (*Introduction to Education*)। काठमाडौं : वृहस्पति पुस्तक प्रकाशन।
- पांडे, रामकुमार, (२०५५)। नेपाल परिचय सातौं संस्करण। काठमाडौं : भूँडी पुराण प्रकाशन।
- पाण्डे, मधुसुदन, (२०६३)। नेपालका दलितहरू, दोस्रो संस्करण। काठमाडौं : पैरवी प्रकाशन।
- प्रश्रित, मोदनाथ, (वर्ष १८, अंक २६, जेष्ठ २०५८)। “छुवाछुत रूपी कलङ्को अन्त्य कसरी” केन्द्रीय प्रचार विभाग, अ.ने.रा.स्व.वि.यू. : विद्यार्थी समाचार।
- पोखरेल, कृष्ण, (२०६५)। नेपालको शासन र प्रशासन (*Government and Administration of Nepal*)। काठमाडौं : एम.के.पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स।
- पोखरेल, कृष्ण, (२०५८)। (प्रशासकीय अध्ययन) प्रशासनको सिद्धान्त र नेपालको प्रशासन (*Administration studies : Theory of Administrative and Administration of Nepal*)। वाराणसी (यू.पी.), भारत : राजेश प्रकाशन।
- २८ पराजुली, तीर्थराज, राजेन्द्र कुमार शाह, दिवाकर शर्मा चिलवाल, (२०६५)। शिक्षाको परिचय (*Introduction to Education*), प्रथम संस्करण। काठमाडौं : वृद्ध एकेडेमिक पब्लिशर्स एण्ड डिस्ट्रिब्युटर्स प्रा.लि.।
- पौडेल, तुल्सीराम, (२०६०)। संस्कृतिका नमुनाहरू एक परिचय (*Models of cultures: An Introduction*), प्रथम संस्करण। काठमाडौं : निमा पुस्तक प्रकाशन।

माध्यमिक शिक्षा (६-१२) नमुना विकास कार्यक्रम : कार्यान्वयनको मार्गचित्र तथा चुनौती

खगराज बराल

निर्देशक (सह-सचिव), शिक्षा विभाग

१. विषय प्रवेश

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको वि.स. २०२८ पछिको परिवर्तनकारी कार्यक्रम हो। विद्यालय शिक्षा क्षेत्रका सबै अवयवमा सुधार गरी समतामूलक पहुँचका साथै गुणस्तरीय शिक्षा सर्वसुलभ गर्ने बृहत्तर लक्ष्य सहित कार्यान्वयन प्रारम्भ भएको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले कक्षा १ देखि १२ सम्मको शिक्षालाई पुनर्संरचना गरी विद्यालय शिक्षाको एकीकृत रूप निर्माण गर्ने सोच रहेको छ। कक्षा १ देखि ८ सम्मको शिक्षालाई आधारभूत २ कक्षा ९ देखि १२ सम्मको शिक्षालाई माध्यमिक शिक्षाको रूपमा संरचनागत पुनर्संरचना गर्ने योजना अनुरूप शैक्षिक सत्र २०६८ वाट माध्यमिक शिक्षाको परीक्षणका रूपमा नमुना विकास कार्यक्रम प्रारम्भ गर्ने सन्दर्भमा लेख तयार पारिएको छ। यस लेखमा माध्यमिक शिक्षा (९-१२) परीक्षण कार्यक्रमको औचित्य, नीतिगत व्यवस्था, कार्यान्वयनको मार्गचित्र, परीक्षण कार्यक्रममा संलग्न निकायका भूमिका, कार्यान्वयनमा देखिने चुनौती सहित अन्यमा निचोड निकालिएको छ।

२. औचित्य

नेपाल सरकारले प्रवीणता प्रमाणपत्र तह विश्व विद्यालयबाट विस्थापन गरी विद्यालयीय शिक्षामा समायोजन गर्ने उच्च माध्यमिक शिक्षा ऐन २०४६ बाटै प्रस्ताव गरेको देखिन्छ। प्रवीणता प्रमाण पत्र तह विस्थापन गरी सो तहलाई कक्षा ११ र १२ मा समायोजन गर्ने कार्यक्रम प्रारम्भ भएका, प्राविधिक विषयबाहेक अन्य विषयमा कार्यान्वयन भए पनि अझै पूर्ण कार्यान्वयन हुन सकेको छैन। विद्यालयीय शिक्षाको पुनर्संरचना अन्तर्गत विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले कक्षा १ देखि ८ सम्म आधारभूत तह २ कक्षा ९ देखि १२ सम्मलाई माध्यमिक तहका रूपमा पुनर्परिभाषित गरिएको र सोको कार्यान्वयन चरणमा समेत रहेको छ। आधारभूत तह कक्षा १ देखि ८ को नमुना विकासका लागि परीक्षण कार्यक्रम रसुवा, कपिलवस्तु र डडेल्धुरामा सञ्चालन गरिएको थियो। उक्त परीक्षण कार्यक्रमका अनुभवलाई समेत समायोजना गरी देशभरि आधारभूत तहको पुनर्संरचनाका कार्यक्रम, पाठ्यक्रम, परीक्षा, क्षमता अभिवृद्धि, न्यूनतम मापदण्ड, स्थानीय निकायको संलग्नता सहित कार्यान्वयन भइरहेको छ। शैक्षिक सत्र २०६८ वाट माध्यमिक शिक्षाको पुनर्संरचना सहित विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले अपेक्षा राखेका विषयमा नमुना विकास कार्यक्रम अन्तर्गत परीक्षण कार्यक्रम प्रारम्भ गर्नु पर्ने समय आइसकेको छ। नमुना विकास अन्तर्गत के के पक्षमा पुनर्संरचना गर्ने, विषयका क्षेत्र के के हुने, पुनर्संरचनासहित परिवर्तन गरिने विषयमा परीक्षण गरी कार्यान्वयन गर्न माध्यमिक शिक्षा नमुना विकास कार्यक्रम परीक्षणका रूपमा कार्यान्वयन गर्नु पर्ने अवस्था छ। यसका लागि आधारभूत शिक्षा नमुना विकास परीक्षण कार्यक्रम कार्यान्वयन गरिएका जिल्ला रसुवा, कपिलवस्तु, डडेल्धुरा तथा

२९

Teacher Education

धनकुटा र बाँकेलाई नमुना परीक्षणका लागि छनौट गरिएको र यस छनौटमा विकास क्षेत्र र भौगोलिक क्षेत्रको समेत प्रतिनिधित्व हुने समावेश गरिएको सन्दर्भमा नमुना विकासको परीक्षण कार्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका गन्तव्यको स्पष्ट खाका तयार हुनु आवश्यक छ। विगतमा आधारभूत तहको नमुना विकासका उपलब्धि स्पष्ट गर्ने तर्किएको आक्षेप भोग्नु परेको सन्दर्भमा माध्यमिक तहको देख्न र अनुभूति गर्ने सकिने परिवर्तन प्राप्त हुने किसिमले कार्यक्रम कार्यान्वयन हुनु पर्छ।

३. नीतिगत व्यवस्था

विद्यमान सरचनामा माध्यमिक तह शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९ र उच्च माध्यमिक तह उच्च माध्यमिक शिक्षा ऐन, २०४६ र नियमावली २०५३ बाट सञ्चालित छन्। शिक्षा ऐन, २०२८ र नियमावली, २०५९ मा कक्षा १ देखि १० सम्मका विद्यालयको व्यवस्थापन सम्बन्धमा पर्याप्त विषयहरू उल्लेख गरिएको पाइन्छ। उच्च माध्यमिक ऐन, २०४६ ले उच्च माध्यमिक शिक्षा भन्नाले कक्षा एघार र बाइसमा दिइने शिक्षा सम्झनु पर्छ भनी उल्लेख गरिएको छ। यस ऐनले उच्च माध्यमिक शिक्षा दिनका लागि स्थापना गरिने विद्यालयलाई उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्ले सम्बन्धन दिने व्यवस्था गरेको छ। उच्च माध्यमिक शिक्षा नियमावली, २०५३ मा स्वीकृति प्राप्त माध्यमिक विद्यालयले उच्च माध्यमिक विद्यालयको सम्बन्धन प्राप्त भएपछि पनि शिक्षा ऐन, २०२८ र शिक्षा नियमावली, २०५९ अनुसार कै विद्यालय व्यवस्थापन समिति रहने व्यवस्था गरेको छ, भने कक्षा ११ र १२ मात्र सञ्चालन गर्ने उच्च माध्यमिक विद्यालयमा छुट्टै विद्यालय व्यवस्थापन समितिको व्यवस्था गरेको पाइन्छ। उच्च माध्यमिक तहको सम्बन्धन प्राप्त विद्यालयले उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्वारा स्वीकृत पाठ्यक्रम र परीक्षा प्रणाली लागू गर्नु पर्ने व्यवस्था नियमावलीमा उल्लेख गरिएको छ। उच्च माध्यमिक तहका विद्यालयमा पठनपाठन गर्ने शिक्षकका सम्बन्धमा उच्च माध्यमिक शिक्षा ऐन तथा नियमावलीमा खासै उल्लेख भएको छैन। पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार गरी नेपाल सरकारबाट स्वीकृत भएको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक मात्र विद्यालयले लागू गर्नु पर्ने उल्लेख छ। विद्यालय शिक्षकका सम्बन्धमा शिक्षा नियमावलीमा नै पर्याप्त व्यवस्था गरिएको छ।

माध्यमिक विद्यालयमा प्राविधिक शिक्षा एनेक्सका रूपमा सञ्चालित छन्। हाल यस्ता एनेक्स विद्यालय ३० वटा छन्। प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्ले एनेक्स कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि कार्यविधि मार्फत सञ्चालन गरेको छ। एनेक्स सञ्चालनका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा शिक्षा ऐन तथा नियमावलीको विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई नै काम तोकिएको छ भने विद्यालयको प्रधानाध्यापक नै त्यसको प्रमुख रहने व्यवस्था छ। हालको एस एल सी उत्तीर्णपछिको तीन वर्षे कार्यक्रम, एनेक्स कार्यक्रमको पाठ्यक्रम, सम्पूर्ण व्यवस्थापन तथा परीक्षा सञ्चालन तथा प्रमाणीकरण लगायतका कामहरू प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्ले नै गर्ने नीतिगत व्यवस्था रहेको छ।

विद्यालय क्षेत्रको पुनर्संरचनाका लागि विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको एकीकृत सुधारका लागि आवश्यक क्षेत्रहरू पहिचान गरेको छ। संरचनागत सुधारमा आधारभूत शिक्षा १-८ र माध्यमिक शिक्षा ९-१२, यस्तै माध्यमिक विद्यालयमा प्राज्ञिक धार र व्यावसायिक शिक्षा धारको प्रावधान राखेको छ। पाठ्यक्रममा सुधार, परीक्षा प्रणालीमा सुधार जस्तै राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको स्थापना, जिल्ला, क्षेत्रीय र राष्ट्रियस्तरका परीक्षा, विद्यालयको वातावरणमा सुधार, क्षमता अभिवृद्धि

अन्तर्गत शिक्षक तालिम, प्रधानाध्यापक तालिम, इन्चार्जको व्यवस्था, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको क्षमता अभिवृद्धि, स्थानीय सरकार वा निकायको भूमिका, शैक्षिक गुणस्तरका लागि न्यूनतम मापदण्ड (enabling) अवस्थाको व्यवस्था, शैक्षिक व्यवस्थापन र सेवाप्रवाहको निक्षेपण जस्ता विषयमा नीतिगत व्यवस्था गरेको छ।

४. कार्यान्वयनको प्रस्तावित रणनीति

४.१ विद्यालय स्थापना, अनुमति, स्वीकृति, सम्बन्धन र समायोजन

नयाँ विद्यालय स्थापना गर्दा तथा अनुमति तथा स्वीकृति दिँदा शिक्षा नियमावली, २०५९ को परिच्छेद २ को अधीनमा रही विद्यालय नक्साङ्कनले निर्दिष्ट गरेको आधारमा मात्र माध्यमिक शिक्षा दिने गरी नयाँ विद्यालय खोल्नु पर्नेछ। यस अनुसार कक्षा १-१० वा कक्षा १-१२ वा कक्षा ९-१२ हुने गरी मात्र माध्यमिक विद्यालयका लागि सञ्चालन अनुमति दिनु पर्ने हुन्छ। माध्यमिक विद्यालयले कक्षा थपको अनुमति पाउन शिक्षा नियमावलीमा तोकिएको पूर्वाधार पुरा गर्नु पर्ने हुन्छ। नयाँ माध्यमिक विद्यालयको स्थापना र स्वीकृति प्रदान गर्दा शिक्षा नियमावलीको नियम ४ र नियम ९२ सँग सम्बन्धित अनुसूची अनुसारको शिक्षक सङ्ख्या हुनु पर्ने हुन्छ। माध्यमिक विद्यालयमा एउटा कक्षामा ४० जना विद्यार्थी रहने गरी प्रति विद्यार्थी १.५ वर्ग मिटर क्षेत्रफल भएको कक्षाकोठा र छात्र र छात्राका लागि अलगअलग शौचालय भएको हुनुपर्ने हुन्छ। गाउँ विकास समितिले प्रत्येक गाउँ विकास समितिमा कक्षा १-१० भएको कम्तीमा एउटा माध्यमिक विद्यालय, नगरपालिकाले प्रत्येक वडामा कक्षा १-१० भएको कम्तीमा एउटा माध्यमिक विद्यालय र जिल्ला विकास समितिले हरेक निर्वाचन क्षेत्रमा कम्तीमा कक्षा १-१२ भएको एउटा विद्यालय स्थापना गर्ने उत्प्रेरित गर्नु पर्छ। शिक्षा ऐन, २०२८ अनुसार विद्यालय सञ्चालन अनुमति दिने निकायले जिल्ला शिक्षा समितिको राय लिई सञ्चालन भैरहेको कुनै विद्यालय एक स्थानवाट अर्को स्थानमा सार्न वा दुई वा दुईभन्दा बढी विद्यालयलाई गाभी एउटा विद्यालय कायम गर्न वा विद्यालय बन्द गर्न वा तोकिएको क्षेत्रमा विद्यालय खोल्न वा विद्यालयमा कक्षा थप गरी सञ्चालन गर्न अनुमति वा स्वीकृति दिनुपर्छ। उच्च माध्यमिक तहको कक्षा ११ र १२ मात्र सञ्चालन गरेका विद्यालयले कक्षा ९-१२ सञ्चालन गर्नका लागि आवश्यक व्यवस्था मिलाउनु पर्ने हुन्छ। माध्यमिक तहको ११ र १२ कक्षाको सम्बन्धन लिनका लागि कक्षा १० सञ्चालन भएका विद्यालयले तोकिएका आवश्यक पूर्वाधार भएमा जिल्ला शिक्षा समितिको सिफारिस सहित शिक्षा विभागमा निवेदन दिनु पर्ने र विद्यालय नक्साङ्कनका आधार सहित आवश्यकताको सम्भाव्यतालाई अध्ययन गरी शिक्षा विभागले सिफारिस गर्ने हुन्छ। दुई वा दुईभन्दा बढी माध्यमिक विद्यालय सम्बन्धित विद्यालय व्यवस्थापन समितिको निर्णय सहित एक आपसमा गाभिन तयार भै आएमा जिल्ला शिक्षा समितिको सिफारिसमा अधिकार प्राप्त निकायले गाभ्ने निर्णय गर्न सक्ने र यस्ता गाभिने विद्यालयलाई प्रोत्साहन अनुदान उपलब्ध गराइनु पर्छ। विद्यालय गाभिएपछि आवश्यक नभएका शिक्षकलाई अन्य विद्यालयमा समायोजन गरिनु पर्छ।

४.२ विद्यालय व्यवस्थापन तथा विद्यालय व्यवस्थापन समिति

१-१० वा कक्षा १-१२ वा कक्षा ९-१२ सम्म सञ्चालित प्रत्येक सामुदायिक तथा संस्थागत माध्यमिक विद्यालयमा विद्यालयको सञ्चालन, रेखदेख र व्यवस्थापन गर्नका लागि शिक्षा ऐन, २०२८ दफा १२ बमोजिम एक विद्यालय व्यवस्थापन समिति रहने साथै शिक्षा ऐन, २०२८ को दफा १२ को ५ क

वर्माजिम बाहेक कक्षा ११ र १२ का लागि कुनै पनि विद्यालयमा छुट्टै विद्यालय व्यवस्थापन समिति हुनु हुँदैन । प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम अन्तर्गत एनेक्स कार्यक्रम सञ्चालन भएको विद्यालयमा पनि यही विद्यालय व्यवस्थापन समितिले काम गर्नुपर्छ । माध्यमिक विद्यालय (९-१२) मा शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९ को नियम ३० वर्माजिम एउटा अभिभावक शिक्षक सङ्घ हुनुपर्छ भने विद्यालयमा आन्तरिक रूपमा व्यवस्थापन गरिएका र गरिने विभिन्न विषयहरूको विषयगत समितिमा एउटा विषयका लागि एउटा रहने छन् । कक्षा ९ र १० लागि एक किसिमको सरचना र कक्षा ११ र १२ का लागि अर्को सरचना रहनु हुँदैन ।

४.३ प्रधानाध्यापकको व्यवस्था

हरेक माध्यमिक विद्यालय (९-१२) मा शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९ अनुरूप एक प्रधानाध्यापकको व्यवस्था हुनु पर्छ । माध्यमिक विद्यालयको प्रधानाध्यापकका लागि शिक्षा ऐन तथा नियमावलीमा तोकिएको न्यूनतम योग्यता र योग्यताका आधारहरू सवै शिक्षक र हाल कार्यरत प्रधानाध्यापकका लागि प्रयोग हुनु पर्छ । प्रधानाध्यापक विद्यालयको प्रशासनिक तथा प्राज्ञिक क्रियाकलापको नेतृत्वदायी व्यक्ति हुनु पर्छ । प्रधानाध्यापकको काम, कर्तव्य र अधिकारका सम्बन्धमा शिक्षा नियमावली, २०५९ को नियम ९४ अनुसारका प्रावधानहरू कार्यान्वयन हुनुपर्छ । कक्षा ९ र १० का लागि एउटा प्रधानाध्यापक र कक्षा ११ र १२ का लागि अर्को वैकल्पिक व्यवस्था गरिनु हुँदैन । प्राविधिक र शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम अन्तर्गत एनेक्स कार्यक्रम सञ्चालन गरेका विद्यालयमा पनि सोही विद्यालयमा कार्यरत प्रधानाध्यापकले नै प्रशासनिक तथा प्राज्ञिक प्रमुखको रूपमा काम गर्नु पर्छ ।

४.४ योजना तथा विद्यालय सुधार योजना

हरेक माध्यमिक विद्यालयले यदि पूर्व प्राथमिक तह वा प्रारम्भिक वाल विकास केन्द्र सञ्चालित भए ती समेतलाई समेटेर उच्च माध्यमिक तहसम्म, यदि एनेक्स लगायत प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम कार्यक्रम भए सोको समेत एकीकृत योजना निर्माण गर्नु पर्ने हुन्छ । माध्यमिक विद्यालयले एकीकृत रूपमा विद्यालयको वार्षिक कार्ययोजना, वार्षिक योजना तथा बजेट, वार्षिक रणनीतिक कार्ययोजना, विद्यालय सुधार योजना जस्ता योजना निर्माण गर्नु पर्दछ । स्थानीय निकायले अनुदान दिँदा विद्यालय सुधार योजनाका आधारमा दिनु पर्छ । विद्यालय सुधार योजना कार्यान्वयन प्रक्रियामा प्रगति र विद्यमान अवस्थाबारे छलफल गर्नका लागि प्रत्येक चार महिनामा विद्यालय व्यवस्थापन समितिले सार्वजनिक सुनुवाई कार्यक्रम आयोजना गर्नु पर्छ । विद्यालय सुधार योजना बनाउँदा पहुँच, गुणस्तर, समावेशी, आन्तरिक दक्षता र सहभागिताका क्षेत्रलाई ध्यान दिनुपर्छ । गुणस्तर, आन्तरिक दक्षता, शिक्षक, विद्यालय कार्यदक्षता, विद्यालय वातावरणमा विद्यालय सुधार योजनाले जोड दिनुपर्छ ।

४.५ विद्यालय समय र शैक्षिक क्यालेण्डर

विद्यालयको शैक्षिक सत्र शिक्षा नियमावली, २०५९ को परिच्छेद १५ नियम ८४ अनुसार नै हुनुपर्छ । वर्तमान सन्दर्भमा पूर्व प्राथमिक तह वा प्रारम्भिक वाल विकास केन्द्रदेखि कक्षा १० सम्मको शैक्षिक सत्र वैशाख १ बाट प्रारम्भ भई चैत्र मसान्त कायम रहने व्यवस्था छ र सोही अनुरूप हुनुपर्छ । हालको सरचनामा कक्षा ११ र १२ को शैक्षिक सत्र एस.एल.सी परीक्षाको नतिजा प्रकाशनपछि मात्र प्रारम्भ भई उच्च माध्यमिक शिक्षा परिपक्वाट तोकिएको अवधिसम्म कायम रहने व्यवस्था भएको र एकीकृत

व्यवस्था नभइन्जेल यसै अनुसार नै सञ्चालन गर्नुपर्छ । यस किसिमले हेर्दा विद्यालयमा दुई किसिमको शैक्षिक सत्र देखिए पनि कक्षा १० को अन्त्यमा लिने एल.एल.सी. परीक्षा माघमा नै सञ्चालन गरी सोको नतिजा चैत्रमा प्रकाशन भएपछि हालको कक्षा १० सम्मको पढाई अनुसार वैशाख १ गतेदेखि नै शैक्षिक सत्रबाट प्रारम्भ भई चैत्र मसान्तसम्म कायम रहनु पर्छ । पूर्व प्रार्थमिक तह वा प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रदेखि कक्षा १० सम्मको विद्यालयको कक्षा सञ्चालन आइतबारदेखि बिहीबारसम्म विहान १०:०० बजेदेखि अपरान्ह ४ बजेसम्म हुनेछ भने शुक्रवार अपरान्ह ३:०० सम्म हुनुपर्छ तर पूर्व प्रार्थमिक तह वा प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रको विद्यालय समय अपरान्ह ४ बजेसम्म हुनु हुदैन । त्यस्तै कक्षा तीनसम्मका विद्यालय समय पनि अपरान्ह तीन बजेसम्म मात्र राख्नुपर्छ । विद्यालयमा भौतिक तथा मानवीय स्रोतको अभाव भएमा कक्षा ११ र १२ को कक्षा विहारी समयमा सञ्चालन गर्न सकिने व्यवस्था गर्न सकिन्छ तर भौतिक तथा मानवीय स्रोतको व्यवस्थापन गरी कक्षा ११ र १२ को कक्षा सञ्चालन दिवा समयमा नै गर्नुपर्छ । माध्यमिक विद्यालयहरू एक शैक्षिक सत्रमा न्यूनतम २२० दिन सञ्चालन हुनुपर्छ । यदि कुनै कारणवश २२० दिन सञ्चालन हुनसक्ने अवस्था नभएमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिले वार्षिक न्यूनतम १००० घण्टा पुर्‍याउन वैकल्पिक समयको उपयोग गर्ने व्यवस्था मिलाउनु पर्छ । विद्यालयले आवश्यक भएमा दुई सिफ्टमा विद्यालय सञ्चालन गर्नुपर्छ ।

विद्यालयले शैक्षिक क्यालेन्डर निर्माण गर्दा पूर्व प्रार्थमिक तह वा प्रारम्भिक बाल विकास कक्षादेखि कक्षा १२ सम्मको एउटै क्यालेन्डर बनाउनु पर्छ । यस्तै विद्यालयले निर्माण गर्ने वार्षिक कार्य तालिका तथा साप्ताहिक समय तालिकामा पूर्व प्रार्थमिक तह वा प्रारम्भिक बाल विकास कक्षादेखि कक्षा १२ सम्मका कार्यक्रम समावेश गरी निर्माण गर्नु पर्छ ।

४.६ शिक्षक व्यवस्थापन

कक्षा ९ देखि १२ सम्म सञ्चालन भएका माध्यमिक तहमा न्यूनतम ८ जनासम्म शिक्षकको दरबन्दी कायम गरिनु पर्छ भने कक्षा ९-१० सञ्चालन भएका माध्यमिक तहमा शिक्षा नियमावलीले व्यवस्था गरेको न्यूनतम ५ जनासम्म शिक्षकको व्यवस्था भएकाले सोही अनुरूप नै गरिनु पर्छ । माध्यमिक विद्यालयमा पूर्णकालीन शिक्षक र आवश्यकता अनुसार विद्यालय व्यवस्थापन समिति मार्फत आंशिक शिक्षकको व्यवस्था गर्न सकिने व्यवस्था गरिनु पर्छ । माध्यमिक तहका शिक्षकका लागि शिक्षक तयारी कोर्स लिएका (तालिम प्राप्त) एम्.एड. वा सो सरहको हुनुपर्छ तार्पनि स्नातक योग्यता मात्र भएका हाल कार्यरत शिक्षकहरू सम्बन्धित तहका कक्षा ९-१० मा पढाउन योग्य नै मानिने व्यवस्था हुनुपर्छ । माध्यमिक तहका शिक्षकले माध्यमिक तहको कम्तीमा दुई विषय पढाउनु पर्ने व्यवस्था गरिनुपर्छ । स्नातक योग्यता मात्र भएका माध्यमिक तहका शिक्षकको योग्यता वृद्धिका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रमार्फत कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्छ भने सबै शिक्षकका लागि शिक्षकको पेसागत विकासका कार्यक्रम सम्बन्धित क्षेत्रको सहयोगमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले सञ्चालन गर्ने व्यवस्था गरिनुपर्छ ।

४.७ पाठ्यक्रम व्यवस्थापन

कक्षा १ देखि १२ सम्मको शिक्षालाई विद्यालयीय शिक्षाको संरचनाभित्र समाविष्ट गर्ने गरी एकीकृत पाठ्यक्रम कार्यान्वयन पद्धतिको विकास गरिनु पर्छ । यसको व्यवस्था राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपका आधारमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले गर्नु पर्दछ । कक्षा ९ देखि १२ सम्मको पाठ्यक्रम एकलपथ उन्मुख हुनेछ भने राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपमा उल्लेख भए अनुसार व्यवस्थापन गर्नुपर्छ । यस तहको शिक्षा

साधारण र व्यावसायिक तथा प्राविधिक गरी दुई धारमा व्यवस्थित गरिनुपर्छ। साधारण र व्यावसायिक तथा प्राविधिक धारका पाठ्यक्रम, विषय क्षेत्र राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपमा उल्लेख भए अनुसार हुनुपर्छ। रोजगारप्रति सचेत विद्यार्थी तयार पार्न प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाका मूलभूत मूल्य मान्यतालाई प्रवर्द्धन गरी साधारण शिक्षाका विभिन्न विषयहरूमा क्रमशः समावेश गरिनुपर्छ। सबै तह तथा कक्षाहरूमा औपचारिक तथा अनौपचारिक मूल्याङ्कन विधि प्रयोग गरी आन्तरिक तथा वाह्य मूल्याङ्कन प्रक्रिया अवलम्बन गरिनुपर्छ। कक्षा ९ र १० मा आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि २५ प्रतिशत र कक्षा ११ र १२ का लागि २० प्रतिशत अङ्कभार हुनेछ, भने वाह्य परीक्षाका लागि कक्षा ९ र १० तथा ११ र १२ का लागि क्रमशः ७५ प्रतिशत र ८० प्रतिशत अङ्कभार हुनेछ, र आन्तरिक र वाह्य परीक्षाको उत्तीर्णाङ्क ४० प्रतिशत हुनेछ, भन्ने राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको अवधारणालाई कार्यान्वयनमा ल्याइनुपर्छ। कक्षा १० को अन्त्यमा क्षेत्रस्तरीय र कक्षा १२ को अन्त्यमा राष्ट्रिय परीक्षा सञ्चालन गरिने सोचलाई कार्यान्वयनमा लैजान नीतिगत, कानुनी तथा संरचनागत व्यवस्था गरिनुपर्छ।

४.७ व्यावसायिक शिक्षा तथा लचिला सिप/सामान्य सिप (Soft Skills) कार्यक्रम

आधारभूत तहको कक्षा ६ देखि प्रारम्भ गरिने सामान्य सिपको विषय पेसा, व्यवसाय र प्रविधिलाई माध्यमिक तहको कक्षा ९ र १० मा पनि निरन्तरता दिइनु पर्छ। माध्यमिक शिक्षाका लागि सामान्य सिपमा केन्द्रित व्यावसायिक पाठ्यक्रमको समेत विकास गरिनुपर्छ। सामान्य सिपमा केन्द्रित जस्तै कला र वाणिज्य सिप, कम्प्युटर सिप आदिमा जोड दिन प्राविधिक तथा व्यावसायिक विषयहरू नमूना विकासका निर्मित १०० सामुदायिक विद्यालयमा प्रयोग र परीक्षण गरिने कार्यक्रम अनुसार कार्य योजना सहित कार्यान्वयनका लागि लानुपर्छ। माध्यमिक विद्यालयमा हाल चलिरहेका व्यावसायिक विषयवस्तुलाई निरन्तरता दिदै प्रयोग र परीक्षणका लागि थप विषयवस्तु तथा क्षेत्रहरूको पहिचान गरिनु पर्छ। हाल सञ्चालनमा रहेका प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिपदमार्फत् सञ्चालित कार्यक्रमहरू सामुदायिक विद्यालयका एनेक्स विस्तार सहित निरन्तरता दिइनुपर्छ। यस्तै छानिएका जिल्लाका विशिष्टीकृत सिप सहितका ट्रेड स्कूलहरू, सिप विकास तथा तालिम र प्रमाणीकरण कार्यक्रमहरू निरन्तर सञ्चालन गर्नुपर्छ। प्राज्ञिक धार र प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारलाई कक्षा ९ देखि नै पृथकीकरण गरिनु पर्छ। विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाको कार्यढाचा अन्तर्गत प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका विषयवस्तुको कार्यान्वयनका लागि नियमित विद्यालय पढ्दतिलाई जिम्मेवार बनाइनु पर्छ। यसका लागि छानिएका विद्यालयमा मात्र व्यावसायिक धारको पठन पाठन प्रारम्भ गरिनु पर्छ। सफल कार्यान्वयनका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिपद, प्राविधिक प्रशिक्षक प्रशिक्षण प्रतिष्ठान, शिक्षा विभाग तथा अन्य सम्बन्धित निकायहरूबीच समन्वय गरिनुपर्छ।

४.८ परीक्षा तथा मूल्याङ्कन

विद्यालय तहमा सञ्चालन गरिने आन्तरिक मूल्याङ्कन विद्यालय तहबाटै गरिनुपर्छ। कक्षा १० र १२ मा सञ्चालन गरिने सार्वजनिक परीक्षा राष्ट्रिय परीक्षा बोर्ड मार्फत गर्नु पर्ने नीतिगत व्यवस्थालाई कार्यान्वयन गर्न कानुनी, संरचनागत सुधार गर्नु आवश्यक छ। प्राविधिक तथा व्यावसायिक तालिमका परीक्षा, कक्षा ११ को परीक्षालाई पनि कानुनी तथा संरचनागत सुधारमा ल्याइनु पर्छ। सार्वजनिक परीक्षा राष्ट्रिय, क्षेत्रीय र जिल्लास्तरमा सञ्चालन गरिने नीतिगत व्यवस्थालाई कार्यान्वयन चरणमा

ल्याउन आवश्यक पूर्वाधार तयार गरिनुपर्छ। राष्ट्रिय परीक्षा बोर्ड, क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय र जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई परीक्षा सञ्चालनका लागि आवश्यक तयारी पूरा गर्नु पर्छ। कक्षा १० र १२ मा मूल र सहायक विषयमा उत्तीर्ण गरेका आधारमा प्रमाण पत्र प्रदान गरिने व्यवस्था भएको र माध्यमिक तह प्रमाण पत्र (एस.एल.सी.) अथवा प्राविधिक माध्यमिक तह प्रमाणपत्र (टी.एस.एल.सी.) र उच्च माध्यमिक तह प्रमाण पत्र (एच.एस.एल.सी.) अथवा प्राविधिक उच्च माध्यमिक तह प्रमाण पत्र (टी.एच.एस.एल.सी.) दिने व्यवस्थालाई नीतिगत, संरचनागत तथा कानुनी परिवर्तनका लागि तयारी गर्नु पर्ने हुन्छ।

४.९ विद्यालय निरीक्षण तथा अनुगमन

माध्यमिक विद्यालय (९-१२) को नियमित निरीक्षण तथा अनुगमन जिल्ला शिक्षा कार्यालयको संयन्त्र मार्फत गरिनुपर्छ। माध्यमिक विद्यालयका शैक्षणिक क्रियाकलापको निरीक्षण तथा सुपरीवेक्षण नियमित रूपमा स्रोतव्यक्ति र विद्यालय निरीक्षकले गर्नु पर्छ। अनुगमन तथा मूल्याङ्कन प्रक्रिया शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९ मा व्यवस्था भए अनुसार नै हुनुपर्छ। विद्यालय व्यवस्थापन समितिको बैठक लगायत विद्यालयको प्रशासनिक तथा प्राज्ञिक क्रियाकलाप सम्बन्धी कार्यक्रमहरूमा विद्यालयले स्रोतव्यक्ति वा विद्यालय निरीक्षकलाई अनिवार्य रूपमा सहभागी गराउनु पर्ने व्यवस्थालाई कार्यान्वयन गर्नु पर्दछ। माध्यमिक विद्यालय (९-१२) ले प्रगति प्रतिवेदन, तथ्याङ्क र अन्य विवरणहरू सङ्कलन गरी स्रोतकेन्द्र मार्फत जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा बुझाउनु पर्दछ।

४.१० आर्थिक व्यवस्थापन

हरेक माध्यमिक विद्यालयमा शिक्षा ऐन २०२८ को दफा १३ क १ बमोजिमको विद्यालय कोष हुने व्यवस्थालाई कार्यान्वयन गरिनु पर्छ। यस्तो कोष पूर्व प्राथमिक तह वा प्रारम्भिक वाल विकास केन्द्रदेखि कक्षा १२ सम्मको एउटै हुनुपर्छ। कक्षा ११ र १२ का लागि छुट्टै कोषको व्यवस्थापन गरिनु हुदैन। विद्यालयका प्रधानाध्यापक र विद्यालयका लेखापाल वा लेखा सम्बन्धी काम गर्ने शिक्षक वा कर्मचारीको सयुक्त दस्तखतबाट विद्यालय कोषको सञ्चालन हुनुपर्छ। कक्षा ११ र १२ का लागि भनी छुट्टै खाता सञ्चालन र छुट्टै लेखापाल वा लेखा सम्बन्धी काम गर्ने शिक्षक वा कर्मचारीको व्यवस्थापन गरिनु हुदैन। विद्यालय प्रधानाध्यापकले पूर्वप्राथमिक तह वा प्रारम्भिक वाल विकास केन्द्रदेखि कक्षा १२ सम्मको बजेट तयार गरी विद्यालय व्यवस्थापन समितिबाट स्वीकृत गराउनु पर्छ। विद्यालयको आयव्ययको लेखा एकीकृत रूपमा एकद्वार प्रणालीबाट राख्नु पर्छ। विद्यालय कोषको सञ्चालन, विद्यालयको आयव्ययको लेखा राख्ने, लेखा परीक्षण गराउने, विद्यालयको काम कारवाहीको सामाजिक परीक्षण गराउने, आर्थिक प्रतिवेदन पेश गर्ने जस्ता काम शिक्षा नियमावली, २०५९ को नियमवली १६९, १७०, १७१, १७२ बमोजिम नै गर्नु पर्छ। पूर्वप्राथमिक तह वा प्रारम्भिक वाल विकास कक्षादेखि कक्षा १२ सम्मको आर्थिक तथा जिन्सी कारोबारको आर्थिक लेखा परीक्षण तोकिएको लेखा परीक्षक र सामाजिक परीक्षण शिक्षा नियमावली, २०५९ मा तोकिए अनुसारको समितिबाट लेखा परीक्षण र सामाजिक परीक्षण गराउनु पर्छ।

४.११ परीक्षण कार्यक्रममा संलग्न निकायका भूमिका

४.११.१ शिक्षा मन्त्रालय

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकासका लागि आवश्यक ऐन, नियम तर्जुमा, संशोधन तथा परिमार्जन, नीति तर्जुमा, स्रोतको व्यवस्था, अन्तर्राष्ट्रिय, अन्तरमन्त्रालय तथा अन्तर्गतका कार्यालय बिच समन्वय, प्राप्त

उपलब्धि को समीक्षा, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, कार्यक्रममा नीतिगत सुधार र कार्यक्रमगत परिमार्जन गर्ने तथा मातहतका निकायलाई आवश्यक निर्देशन दिने भूमिका हुनुपर्छ।

४.११.२ शिक्षा विभाग

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकासका लागि कार्यक्रम निर्माणमा केन्द्रीय निकायहरूबीच समन्वय, नमुना विकासका कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन, नमुना विकासका लागि छनौट भएका जिल्लाहरूमा परीक्षण कार्यक्रम सञ्चालन, कार्यान्वयन अवस्थाको अनुगमन, निर्देशन, मूल्याङ्कन तथा प्रतिवेदन तयार पार्ने भूमिका हुनुपर्छ।

४.११.३ पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकासका लागि कक्षा ९, देखि १२ का परीक्षण कार्यक्रमका लागि एकीकृत माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण, परीक्षण, माध्यमिक शिक्षाका लागि प्राविधिक तथा व्यावसायिक तालिमसँग सम्बन्धित सामान्य सिका कार्यक्रम निर्माण तथा परीक्षण कार्यक्रम सञ्चालन, अनुगमन, निर्देशन, मूल्याङ्कन गर्ने भूमिका हुनुपर्छ।

४.११.४ परीक्षा नियन्त्रक कार्यालय

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकासको परीक्षण कार्यक्रमका लागि कक्षा ९ देखि १२ सम्मको एकीकृत माध्यमिक शिक्षा परीक्षा सम्बन्धी कार्यक्रम तर्जुमा, कार्यान्वयन, नमुना परीक्षण, अनुगमन गर्ने, निर्देशन, प्रतिवेदन तयार पार्ने भूमिका हुनुपर्छ।

४.११.५ क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकास कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि सहजीकरण, कार्यान्वयन अवस्थाको अनुगमन, निर्देशन, मूल्याङ्कन र प्रतिवेदन तयार पार्ने भूमिका हुनुपर्छ।

४.११.६ जिल्ला शिक्षा कार्यालय

माध्यमिक शिक्षा नमुना विकासका लागि आवश्यक तयारी, कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन, अनुगमन, सुपरीवेक्षण तथा निरीक्षण, मूल्याङ्कन र प्रतिवेदन तयार गर्ने भूमिका हुनुपर्छ।

५. माध्यमिक शिक्षा (९-१२) नमुना विकास कार्यक्रम कार्यान्वयनमा चुनौती

शैक्षिक सत्र २०६८ देखि विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रम अन्तर्गत माध्यमिक शिक्षाको नमुना विकास कार्यक्रम परीक्षणका रूपमा सञ्चालन गर्नु पर्नेछ। आधारभूत तहको नमुना विकासले स्पष्ट स्वरूप ग्रहण गर्न नसकेको र उपलब्धिलाई ठोस रूपमा उल्लेख गर्न कठिन भएको सन्दर्भमा माध्यमिक शिक्षाको नमुना विकास परीक्षण कार्यक्रम कार्यान्वयन सरल र सहज भने छैन। यसमा चुनौती प्रशस्तै छन्, कार्यान्वयनका समयमा यस्ता चुनौती थुप्रै आउन पनि सक्छन्। केही महत्वपूर्ण चुनौतीलाई निम्नानुसार चर्चा गरिन्छ:

सुधारका लागि कानुनी आधारको तयारी: विद्यालय शिक्षाको पुनर्संरचना र संरचनागत परिवर्तनका लागि अझैसम्म पनि अति आवश्यक ऐन तथा नियमावलीमा परिवर्तन हुन सकेका छैनन्। आधारभूत तहको कार्यान्वयन चरणमा उठेका कानुनी प्रश्नका समेत उत्तर प्राप्त गर्न सकिएको छैन। माध्यमिक शिक्षाको नमुना विकास परीक्षणका लागि पनि प्रशस्तै कानुनी प्रश्न उठ्न सक्छ। यसको मान्यता, पाठ्यक्रम र परीक्षाको व्यवस्थापन, प्रमाणीकरण, स्थानीय निकायको भूमिका, शिक्षकको व्यवस्थापन, उच्च माध्यमिक

शिक्षा परिपद र प्राविधिक तथा व्यावसायिक तालिम परिपदसँगको सम्बन्ध र समन्वय आदिमा कानुनी आधारको तयारी, स्वीकृति र कार्यान्वयन गर्नु पर्छ। विद्यमान समयमा यसले महत्त्व पाएर कार्य सम्पादन हुन कठिन देखिन्छ।

सुधारका लागि बृहत् समझदारी र सहमति कायम: विद्यालय शिक्षाको पुनर्संरचना एक राष्ट्रिय सरोकारको विषय हो। यसले विद्यालय शिक्षालाई दीर्घकालीन असर पार्दछ। यस्ता किसिमका पुनर्संरचना र दीर्घकालीन प्रभाव पर्ने योजना तथा कार्यक्रमले संरचनागत, कानुनी, प्रणालीगत परिवर्तनको आवश्यकताको माग गर्दछन् भने योजना तथा कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि ठूलो लगानीको आवश्यकता पनि पर्दछ। कानुनी परिवर्तन र आन्तरिक तथा वैदेशिक स्रोतको परिचालनका लागि राष्ट्रिय रूपमा राजनीतिक सहमति, समझदारी र स्वीकृतिको आवश्यकता पर्दछ। वर्तमान तरल राजनीतिक अवस्था, छिटोछिटो हुने सरकारको परिवर्तन, राजनीतिक दल निकट रहेका पेसागत सङ्गठनको मूल्य र मान्यतालाई समन्वय गरी विद्यालय शिक्षाको पुनर्संरचनाका लागि सर्वस्वीकृत योजना तथा कार्यक्रम तर्जुमा गर्नु सहज छैन।

राजनीतिक स्थिरता र प्रतिबद्धता: वर्तमान राजनीतिक अस्थिरता र सरकारमा हुने छिटोछिटो परिवर्तनले शिक्षाको पुनर्संरचनालाई स्वाभाविक रूपमा अगाडि बढ्न सहज वातावरण तयार भएको छैन। परिवर्तनलाई दिगो बनाउन राजनीतिक स्थिरता चाहिन्छ, भने परिवर्तनप्रति राजनीतिक दलहरूको प्रतिबद्धता पनि चाहिन्छ। विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले राखेका सुधारका विषय क्षेत्रमा सरकारको प्रतिबद्धताका साथसाथै सम्पूर्ण राजनीतिक दलहरूको प्रतिबद्धता आवश्यक छ। नयाँ संरचनाको स्थापना र पुराना संरचनाको विघटनका लागि राजनीतिक प्रतिबद्धता चाहिन्छ भने अस्थिर राजनीतिक वातावरणमा सुधारका विषयवस्तु कार्यान्वयन गर्न सकिदैन।

सङ्घीय संरचनामा राज्यको पुनर्संरचना: नेपाल सङ्घीय संरचनामा जाने पक्का छ तर के र कस्तो प्रकृतिको सङ्घीय संरचना हुन्छ, र अधिकारको क्षेत्र के र कति हुन्छ भन्ने सन्दर्भ संविधानको निर्माणपछि मात्र भन्न सकिन्छ। विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले अधिकारको विकेंद्रित व्यवस्थामा कार्यान्वयन गर्ने आशयमा रणनीतिहरू तय गरेको छ। अधिकार र जवाफदेहितालाई स्थानीय तहमा विकेंद्रित गर्नुका साथै पाठ्यक्रम तथा परीक्षा प्रणालीलाई क्षेत्रीय तथा स्थानीय तहमा निक्षेपण गर्ने रणनीति हुँदाहुँदै सङ्घीय संरचनामा स्थापित गर्ने राज्य वा प्रान्त, स्थानीय निकाय र स्वायत्त स्वशासित निकायमा सञ्चालन हुने विद्यालयको व्यवस्थापन, परीक्षा प्रणाली, पाठ्यक्रमको व्यवस्थापनबारे वर्तमान अवस्थामा निर्देश गर्नु सान्दर्भिक हुन सक्दैन।

पाठ्यक्रम समायोजन: एकीकृत माध्यमिक विद्यालयको महत्त्वपूर्ण तत्त्व पाठ्यक्रमको समायोजना हो। एकल पथ पद्धतिको पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने हो कि भिन्न भिन्न धारका लागि भिन्न भिन्न पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने हो सो कुरामा स्पष्ट हुनु जरुरी छ। कक्षा ९ र १० का लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले, ११ र १२ को उच्च माध्यमिक शिक्षा परिपदले, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका लागि प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिपदले आआफ्ना किसिमबाट पाठ्यक्रमको निर्माण, स्वीकृति र कार्यान्वयन गरिरहेका छन्। एकीकृत माध्यमिक शिक्षाका लागि यी तीन तहबाट निर्माण भएका पाठ्यक्रमको एकीकृत रूप तयार हुनै पर्छ। यसको एकीकरण भएपछि मात्र एकीकृत माध्यमिक शिक्षाको स्वरूप तयार हुन्छ। यसका लागि नीतिगत, संरचनागत र कानुनी परिवर्तन, परिमार्जन तथा विनिर्माण हुनु आवश्यक छ।

परीक्षा प्रणाली: एकीकृत माध्यमिक विद्यालयको अर्को समायोजन हुने क्षेत्र परीक्षा हो। राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको स्थापनाको आधार पनि परीक्षा प्रणाली हो। माध्यमिक तहको परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयले, ११ र १२ को उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्को परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयले, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका लागि प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्को परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयले आ-आफ्ना किसिमबाट परीक्षा सञ्चालन, नतिजा प्रकाशन, प्रमाणीकरणको कार्य गरिरहेका छन्। छुट्टाछुट्टै ऐनद्वारा सञ्चालित यी संस्थाहरूको परीक्षा प्रणाली पनि फरक फरक कानून, नियम तथा विनियमद्वारा कार्यान्वयन गरिएका छन्। एकीकृत माध्यमिक विद्यालयका लागि यी संस्था, परीक्षा प्रणाली एकीकृत गर्नु जरूरी छ। यसका लागि कानुनी, संरचनागत तथा नीतिगत सुधार आवश्यक हुन्छ।

विद्यालयीय शिक्षामा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको व्यवस्थापन: विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रमले माध्यमिक शिक्षामा प्राविधिक तथा व्यावसायिक धार कक्षा ९ वाट प्रारम्भ गर्ने नीतिगत व्यवस्था गरेको छ। यसका साथै प्राज्ञिक धारबाट प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारमा र प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारबाट प्राज्ञिक धारमा जान र आउन मिल्ने प्रावधान समेत राखेको छ। हालका माध्यमिक विद्यालयमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा प्रारम्भ गर्न भौतिक पूर्वाधार, सक्षम शिक्षक जनशक्तिको व्यवस्थापन गर्न कठिन छ। निम्नतम पूर्वाधार पूरा गर्न समेत नसकिएका माध्यमिक विद्यालयमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा जस्तो बढी लगानी आवश्यक पर्ने कार्यक्रम सञ्चालन गर्न ज्यादै कठिन छ।

९-१२ लाई माध्यमिक शिक्षामा समाहित गर्दा उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्को व्यवस्थापन: उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद् ऐन २०४६ द्वारा शासित उच्च माध्यमिक विद्यालयहरू जसमा कक्षा ११ र १२ को पठनपाठन लगायत सम्पूर्ण कार्य सम्पादन गरिएका छन् भने अर्कोतर्फ माध्यमिक विद्यालय कक्षा ९ र १० को पठनपाठन लगायत सम्पूर्ण कार्य शिक्षा ऐन २०२८ अनुसार सम्पादन गरिएका छन्। उच्च माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय लगायत विद्यालयको सम्बन्धनका काम उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषदमार्फत नै भैरहेका र कानुनी, संरचनागत तथा नीतिगत व्यवस्था भिन्न प्रकृतिका रहेकाले कक्षा ९ देखि कक्षा १२ सम्मको एकीकृत संरचना बनाउँदा हालको उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्का कार्यहरू तथा संरचनालाई कसरी व्यवस्थापन गर्ने भन्ने कुरा संवेदनशील विषयको रूपमा रहेको छ। यसका लागि कानुनी आधार तयार गरी संरचनागत एकीकरण गर्नु पर्ने कार्य सरल र सहज भने छैन।

विद्यालयको वितरण, नक्साङ्कन, स्थापना, मिलान र खारेजी: विद्यालयको वितरण विद्यालय नक्साङ्कनका आधारमा हुनुपर्छ। अझैसम्म पनि उच्च माध्यमिक विद्यालयको सम्बन्धन तथा स्थापना नक्साङ्कनका आधारमा भएको छैन। मागका आधारमा स्थापना भएका कतिपय उच्च माध्यमिक विद्यालयहरू पूर्वाधार तथा विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा सञ्चालन हुन सक्ने स्थितिमा छैनन्। उच्च माध्यमिक विद्यालयको वितरण तथा स्थापना आवश्यकताका आधारमा गरिनु पर्ने, आवश्यकताभन्दा बढी भएका विद्यालयलाई मिलान गर्नुपर्ने तथा सञ्चालन हुन नसकेका विद्यालयलाई खारेजी गर्नु पर्ने आवश्यकता छ। एकीकृत माध्यमिक शिक्षा कार्यान्वयनमा ल्याउँदा गर्नु पर्ने विद्यालय मिलान तथा खारेजीलाई सहज रूपमा सम्पादन गर्न कठिन छ। विद्यालय खोल्न उत्साहित हुने तर सञ्चालन हुन नसकेका विद्यालय मिलान तथा खारेजी गर्न सहमत नहुन सरोकारवालाको मनोवृत्तिमा परिवर्तन नहुँदासम्म विद्यालयको मिलान तथा खारेजी संभव हुदैन। यसमा स्थानीय राजनीतिको समेत प्रभाव पर्दछ।

शिक्षक व्यवस्थापन: एकीकृत माध्यमिक विद्यालयको महत्वपूर्ण अंश शिक्षक व्यवस्थापन हो । यसलाई समायोजन गर्ने सबैभन्दा चुनौतीपूर्ण पनि छ । हालसम्म सरकारले कक्षा ९ र १० सम्मका लागि मात्र शिक्षक दरवन्दीको सिर्जना गरेको छ, शिक्षा ऐन तथा नियमावलीमा माध्यमिक शिक्षक भनेर कक्षा ९ र १० मा अध्यापन गर्ने भनी योग्यता, सेवा शर्त तथा सुविधा, पदोन्नति लगायतका प्रावधान राखेको छ तर कक्षा ११ र १२ कक्षाका शिक्षकका लागि न त उच्च माध्यमिक शिक्षा ऐन न त नियमावली नै बोलेको छ । हाल कार्यरत स्नातक योग्यता भएका शिक्षकबाट कक्षा उच्च माध्यमिक तहको कक्षाको पठनपाठन हुन सक्दैन भने कक्षा ११ र १२ का लागि पढाउने गरी थप दरवन्दी सिर्जना गर्न पनि सकिदैन । एकीकृत माध्यमिक विद्यालयमा कक्षा ९ मा पढाउने शिक्षकले कक्षा १२ सम्म पढाउनु पर्ने गरी शिक्षकको योग्यता वृद्धि, सेवा सुविधाको व्यवस्था गर्न विद्यमान अवस्थामा सजिलो छैन । एकीकृत माध्यमिक विद्यालयमा पनि कक्षा ११ मा विज्ञान, व्यवस्थापन, मानविकी तथा शिक्षा जस्ता भिन्नभिन्न विषयलाई एउटै प्रकृतिका शिक्षकबाट पठनपाठन गराउन पनि मिल्दैन । अनिवार्य साभ्या विषयका लागि त एकै शिक्षकबाट कक्षा ९ देखि १२ सम्मको पठनपाठन गराउन सकिन्छ । योग्यता, विषय, उपलब्धता, दरवन्दी सिर्जना, सेवा शर्त तथा सुविधा शिक्षक व्यवस्थापनका चुनौती हुन् ।

निरीक्षण तथा सुपरीवेक्षण: हाल विद्यमान विद्यालय निरीक्षण तथा सुपरीवेक्षण प्रणालीबाट एकीकृत माध्यमिक विद्यालयलाई पनि सेवा उपलब्ध गराउनु पर्ने हुन्छ । यो सेवा स्रोतकेन्द्र र विद्यालय निरीक्षकबाट उपलब्ध गराउनु पर्छ तर विद्यमान स्रोत व्यक्तिहरूमध्ये कतिपय प्राथमिक तहको शिक्षक, कतिपय निम्नमाध्यमिक तहको र कतिपय माध्यमिक तहका छन् भने कतिपयको शिक्षक पदमा लियन समेत छैन । प्राय जसोको योग्यता शिक्षा शास्त्रमा स्नातक छ । यसै गरी विद्यालय निरीक्षकको योग्यता सबैको स्नातकोत्तर छैन । यस अवस्थामा एकीकृत माध्यमिक विद्यालय कक्षा ९ देखि १२ सम्मको निरीक्षण, सुपरीवेक्षण तथा शिक्षकलाई पेसागत सहयोग हालको परिपाटी र जनशक्तिबाट न त उपलब्ध गराउन नै सकिन्छ न त विश्वास दिलाउनै सकिन्छ । कक्षा ११ र १२ मा हुने विधागत विविधतालाई सम्बोधन गर्न पनि कठिन छ ।

शान्ति सुरक्षा तथा सुशासन: विद्यालय क्षेत्र सुधार अन्तर्गत विद्यालयको पुनर्संरचनाका लागि तर्जुमा गरिएका कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नका लागि शान्ति सुरक्षाको वातावरण सुदृढ हुनु जरूरी छ । विद्यालय शिक्षाका कार्यक्रम कार्यान्वयनमा सहभागिता, विकेन्द्रीकरण, जवाफदेहिता र पारदर्शिता आवश्यक छ । हालको देशका राजनीतिक परिदृश्य, राजनीतिक अस्थिरता, शान्ति सुरक्षाको विग्रदो अवस्था, केन्द्रदेखि विद्यालय तहसम्म सुशासनको अभावको स्थितिमा सुधार नहुँदासम्म एकीकृत माध्यमिक शिक्षाको अवधारणा कार्यान्वयनमा सहजता ल्याउन कठिन छ ।

जन निर्वाचित स्थानीय निकाय: एकीकृत माध्यमिक विद्यालयमा स्थानीय निकाय व सरकारको भूमिका महत्वपूर्ण हुन्छ । राज्यको पुनर्संरचनापश्चात् शिक्षा प्रान्तीय वा केन्द्रीय वा स्थानीय कुन तहको कार्य क्षेत्रभित्र पर्ने हो सो अर्निर्णित रहेको समयमा केन्द्रिय प्रणालीबाट एकीकृत माध्यमिक शिक्षाका परीक्षण तथा नमुना विकासले भावी संरचनामा योगदान दिन सक्ने वा नसक्ने दुविधामा नै छ । योजनाले अपेक्षा गरे अनुसार परीक्षण तथा नमुना विकास गर्दा यसको जोखिम न्यून गर्ने उपायको खोजी चुनौतीपूर्ण छ । हाल स्थानीय निकायमा निर्वाचित जन प्रतिनिधिको अभाव भएको अवस्थामा स्थानीय तहको सहभागिता तथा विकेन्द्रीकरणको अवधारणा कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिदैन ।

सबै तहको क्षमता अभिवृद्धि: एकीकृत माध्यमिक शिक्षाको परीक्षण तथा नमुना विकासका लागि विद्यालय तहदेखि केन्द्रीय तहसम्मको क्षमता अभिवृद्धि आवश्यक छ । कक्षा ९ देखि १२ सम्मको माध्यमिक

शिक्षालाई एकीकृत रूपमा व्यवस्थापन गर्न सहज छैन । पाठ्यक्रमको समायोजन, परीक्षा प्रणालीको एकीकरण, शिक्षक व्यवस्थापन, आर्थिक व्यवस्थापन, विद्यार्थी व्यवस्थापन, अनुगमन तथा सुपरिवेक्षण जस्ता कार्यका लागि शिक्षा प्रशासनदेखि स्रोतव्याक्ति, विद्यालयका प्रधानाध्यापक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय निकाय सबैको क्षमता वृद्धिका लागि प्रशस्त आर्थिक स्रोत तथा क्षमता अभिवृद्धिका कार्यक्रम आवश्यक हुन्छ । क्षमता वृद्धि विनाको परीक्षण तथा नमुना विकास उपलब्धिमूलक हुन सक्दैन ।

स्रोत परिचातन तथा राष्ट्रिय बजेटमा शिक्षा बजेटमा वृद्धि (हाल १७.१ प्रतिशत): विद्यालय शिक्षामा उच्च माध्यमिक तहलाई समायोजन तथा समाहित गर्दा विद्यालय शिक्षाको वजेट निश्चय नै बढ्नु पर्ने हुन्छ । हालसम्मको माध्यमिक तह कक्षा ९ र १० लाई मात्र आर्थिक अनुदान दिँदै आएको सन्दर्भमा कक्षा ११ र १२ लाई माध्यमिक शिक्षामा एकीकरण गर्दा पाठ्यपुस्तक, छात्रवृत्ति, शिक्षक अनुदान, कर्मचारी अनुदान, विद्यालय सुधार योजनाका आधारमा दिइने अनुदान लगायतका विद्यालय शिक्षामा सरकारी क्षेत्रबाट गर्नु पर्ने लगानीका लागि प्रशस्त आर्थिक स्रोतको आवश्यकता पर्ने हुन्छ । आधारभूत तहमा सशर्त निःशुल्क गरिएका परिवेशमा कानूनमा व्यवस्था गरी क्रमशः माध्यमिक तहमा निःशुल्क शिक्षा दिनु पर्ने संवैधानिक व्यवस्था भएकाले यस उपक्षेत्रका लागि थप वजेटको व्यवस्था गर्नु जरुरी छ । शिक्षाको राष्ट्रिय बजेटमा उल्लेखनीय रूपमा वृद्धि हुनु पर्छ भने माध्यमिक उपक्षेत्रमा पनि विगतको तुलनामा उल्लेखनीय बढोत्तरी हुनु पर्छ ।

६ निष्कर्ष

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना तथा कार्यक्रम प्रारम्भ भएको दुई वर्ष पुगि सकेको छ । आधारभूत शिक्षाको नमुना विकासका पदचापहरू स्पष्ट देख्न सकिने, नाप्न सकिने गरी आम जनताले अनुभूति गर्ने नसकेको परिवेशमा माध्यमिक तहको नमुना विकास कार्य प्रारम्भ गर्ने समय भएको छ । आधारभूत शिक्षामा विद्यालय शिक्षाका अवयवको आन्तरिक व्यवस्थापन गर्दा पनि संभव हुने परिवेश थियो भने माध्यमिक शिक्षामा फरक फरक ऐन तथा कानूनद्वारा शासित शिक्षण संस्था, संरचनागत व्यवस्था, कानूनी प्रावधानलाई मिलान गरी एकीकृत व्यवस्थापन गर्नु आफैमा सजिलो काम होइन । यस लेखमा चर्चा गरिएको कार्यान्वयनको प्रस्तावित रणनीतिलाई सम्वन्धित निकायले गम्भीरतापूर्वक लिई कार्यान्वयन गरेमा उल्लेखनीय उपलब्धि हासिल हुने विश्वास लिन सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

विद्यालय क्षेत्र सुधार मूल दस्तावेज । काठमाडौं : लेखक ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२००९-२०१५) । काठमाडौं : लेखक ।

शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित) । काठमाडौं : लेखक ।

२०६७-२०६९ त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र । काठमाडौं : लेखक ।

उच्च माध्यमिक शिक्षा ऐन, २०४६ तथा नियमावली, २०५२ (संशोधनसहित) । काठमाडौं : लेखक ।

आधारभूत शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका, (२०६६) । काठमाडौं : लेखक ।

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, (२०६३) । काठमाडौं : लेखक ।

विद्यमान प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम

द्रोण दाहाल

पूर्व उप-निर्देशक, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम त्यस तहमा शिक्षण गर्ने शैक्षिक कार्यक्रम हो । यसले शिक्षण योजना, कक्षा व्यवस्थापन, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया तथा मूल्याङ्कनका लागि सहयोग गर्छ । यस अन्तर्गत यस तहमा शिक्षण गर्ने विषयका विषयगत पाठ्यक्रमलाई तहगत तथा कक्षागत रूपमा व्यवस्थित गरिएको छ । तिनमा सम्बन्धित विषयका तहगत उद्देश्य, कक्षागत उद्देश्य तथा विषयवस्तुका क्षेत्र र क्रम उल्लेख छन् । पाठ्यक्रमलाई बढी व्यावहारिक र उपयोगी बनाउन प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा विषय विस्तृतीकरणको पनि समावेश छ । विषय विस्तृतीकरण व्यापक र विस्तृत रूपमा उल्लेख गरिएका विशिष्ट उद्देश्य, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी प्रश्नलाई पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको प्रभावकारी पक्ष मान्न सकिन्छ । पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयन, शिक्षाको गुणस्तर विकास एवं शिक्षण सिकाइलाई गति प्रदान गर्न सम्बद्ध पाठ्यपुस्तक, शिक्षण निर्देशिका आदि शिक्षण सामग्रीले सघाउँछन् । यिनको अध्ययन र पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनलाई जीवन्त बनाउन प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमको यो अध्ययन सबै सम्बन्धित व्यक्तिका लागि अर्थपूर्ण हुन सक्छ ।

१. पृष्ठभूमि

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम प्राथमिक तहको शैक्षिक आधारभूत दस्तावेज हो । यसले प्राथमिक तहमा शिक्षण गर्ने विषयको निर्धारण गर्छ । यसैका आधारमा प्राथमिक विद्यालयका सम्पूर्ण क्रियाकलाप सञ्चालन हुन्छन् । यो पाठ्यक्रम आधारभूत शिक्षा अन्तर्गत कक्षा १-५का बालबालिको शिक्षालाई व्यवस्थित गर्न बनाइएको हो । यसलाई कक्षा तथा विषयगत पाठ्यक्रमका रूपमा विकास गरिएको छ । यसको मुख्य उद्देश्य प्राथमिक तहमा अध्ययन गर्ने बालबालिकालाई गुणस्तरीय शिक्षा उपलब्ध गराउनु हो ।

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमको वर्तमान परिमार्जनमा राष्ट्रका वर्तमान आवश्यकता, समाजका परिवर्तित आकाङ्क्षा, बालबालिकाका आधुनिक अनुभवका साथै सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमका लक्ष्य र सहश्राद्धीको विकासमा प्राथमिक शिक्षाप्रतिको मान्यतालाई ख्याल गरेको पाइन्छ । यसमा शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य, प्राथमिक शिक्षाका उद्देश्य, प्राथमिक शिक्षाको पाठ्यक्रम ढाँचा, मातृभाषा तथा स्थानीय विषयका बारेमा यथेष्ट नीतिगत विवरण, शिक्षाको माध्यम र विषयगत पाठ्यक्रमका रूपरेखाहरू उल्लेख छन् । विषयगत पाठ्यक्रमहरू प्राथमिक शिक्षाको उद्देश्यमा आधारित छन् ।

२. प्राथमिक शिक्षाका उद्देश्य

- (क) राष्ट्र, राष्ट्रिय एकता र लोकतान्त्रिक संस्कारको भावना पैदा गराई नैतिकता, अनुशासन र स्वालम्बन जस्ता सामाजिक एवम् चारित्रिक गुणको विकास गर्ने ।
- (ख) आधारभूत भाषिक तथा गणितीय सिपको विकास गर्ने ।
- (ग) विज्ञान, सूचना प्रविधि, वातावरण र स्वास्थ्य सम्बन्धी आधारभूत ज्ञान तथा जीवनोपयोगी सिपको विकास गर्ने ।
- (घ) कला सौन्दर्यप्रति अभिरुचि जगाई सिर्जनशील सिपको विकास गर्ने ।
- (ङ) विभिन्न जातजाति, धर्म, भाषा संस्कृति र क्षेत्रप्रति समभाव जगाई समावेशी समाजको निर्माणमा सहयोग पुर्याउने ।
- (च) मानव अधिकार तथा सामाजिक मूल्य मान्यताप्रति सचेत भई जिम्मेवारपूर्ण आचरणको विकास गर्ने ।

उक्त उद्देश्य अनुसार बालबालिकामा सामाजिक चारित्रिक, सिर्जनशील एवं जीवनोपयोगी सिपको विकास गर्ने विशेष जोड छ । त्यस्तै भाषा गणित, विज्ञान, सूचना प्रविधि, वातावरण, स्वास्थ्य, शरीरिक, कला, सामाजिक आदि विषयसँग सम्बन्धित आधारभूत ज्ञान र सिपको विकास गर्ने अपेक्षा पाइन्छ । समावेशी समाजको निर्माणमा सहयोग पुर्याउने र जिम्मेवारीपूर्ण आचरणको विकास गर्ने विषयमा पनि यस पाठ्यक्रमको विशेष जोड दिएको छ । यसका लागि प्राथमिक तहमा शिक्षण गर्ने विषय प्राथमिक शिक्षाको पाठ्यक्रम ढाँचामा उल्लेख गरिएको छन् । प्राथमिक शिक्षाको पाठ्यक्रम ढाँचा पनि विषय अलग अलग रूपमा व्यवस्था गरिएको छ । यसका सन्दर्भमा कक्षा १-३ आधारभूत शिक्षाको पहिलो चरण र कक्षा ४-५ दोस्रो चरण मानिन्छन् ।

४२

Teacher Education

३. प्राथमिक शिक्षाको पाठ्यक्रम ढाँचा

क कक्षा १-३

क्र.स.	विषय	पाठ्यभार	पूर्णाङ्क
१	नेपाली	८	१००
२	अङ्ग्रेजी	५	१००
३	गणित	६	१००
४	सामाजिक अध्ययन तथा सिर्जनात्मक कला	६	१००
५	विज्ञान, स्वास्थ्य र शारीरिक शिक्षा	५	१००
६	स्थानीय विषय/मातृभाषा	४	१००
		३४	६००

स्रोत: प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३

प्रस्तुत पाठ्यक्रम ढाँचाका आधारमा कक्षा १-३ नेपाली, अङ्ग्रेजी, गणित सामाजिक अध्ययन, सिर्जनात्मक कला, विज्ञान, स्वास्थ्य शिक्षा, शारीरिक शिक्षा र स्थानीय विषय वा मातृभाषा गरी जम्मा नौ विषयको शिक्षण हुन्छ । यी नौ विषय शिक्षणका लागि पूर्णाङ्क ६०० र पाठ्यभार ३४ निर्धारण गरिएको छ ।

क्र.स.	विषय	पाठ्यभार	पूर्णाङ्क
१	नेपाली	८	१००
२	अङ्ग्रेजी	५	१००
३	गणित	६	१००
४	सामाजिक अध्ययन	५	७५
५	सिर्जनात्मक कला	३	२५
६	विज्ञान तथा वातावरण	४	५०
७	स्वास्थ्य तथा शारीरिक शिक्षा	४	५०
८	स्थानीय विषय/मातृभाषा	४	१००
	जम्मा	३९	६००

स्रोत: प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा ४-५

कक्षा ४-५ को पाठ्यक्रम ढाँचा कक्षा १-३ को भन्दा सामान्य रूपमा केही फरक छ। कक्षा ४-५मा पाठ्यभार ३९ निर्धारित छ भने वातावरण विषयको पनि समावेश छ। पाठ्यभार र पूर्णाङ्कको वितरणमा पनि केही फरक देखिन्छ। यसरी प्रार्थमिक शिक्षाको उद्देश्य र पाठ्यक्रम ढाँचाका आधारमा प्रार्थमिक शिक्षाको स्वरूप संरचना भएको मान्नु पर्छ। यसको कार्यान्वयनका लागि विशेष विवरण तथा अन्य अङ्गहरूको पनि उल्लेख छ। यस अनुसार यो प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा शिक्षण प्रक्रिया तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको विशेष भूमिका रहन्छ।

४. पाठ्यक्रम कार्यान्वयन

प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रम राष्ट्रिय र स्थानीय पाठ्यक्रमको समन्वय हो। स्थानीय पाठ्यक्रमको रूपमा सामाजिक अध्ययन, सिर्जनात्मक कला र शारीरिक शिक्षा विषय अन्तर्गत २० प्रतिशत पाठ्यभार निर्धारण गरिएको छ। यस अनुसारको स्थानीय पाठ्यक्रम विद्यालय आफैले निर्माण गर्न सक्ने नीतिगत व्यवस्था छ। त्यस्तै स्थानीय विषयको पाठ्यक्रम तथा मातृभाषा विषयको पाठ्यक्रम स्रोतकेन्द्रको सहयोग र जिल्ला पाठ्यक्रम समन्वय समितिको समन्वयमा विद्यालयले नै निर्माण गर्न सक्छ। यसका लागि स्थानीय विषयका रूपमा पेसा व्यवसाय, धर्म ससंस्कृति, स्थानीय सम्पदा, वातावरण, प्रविधि र सामाजिक व्यवहार जस्ता स्थानीय समुदायका लागि उपयोगी हुने विषय छनोट गर्नु उपयुक्त हुन्छ। स्थानीय विषयको पाठ्यक्रम अन्तर्गत संस्कृत शिक्षाको विषय पनि शिक्षण गर्न सकिन्छ। मातृभाषा शिक्षणको आवश्यकता महसुस गर्ने विद्यालयले मातृभाषालाई एउटा विषयका रूपमा शिक्षण गर्न सक्ने अवसर पनि प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले प्रदान गरेको छ। यसलाई पनि स्थानीय पाठ्यक्रमको अवधारण मान्न सकिन्छ।

प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा समावेश अन्य विषय राष्ट्रिय पाठ्यक्रम अन्तर्गत पर्छन्। यी विषयलाई सार्वभौमिक विषय र राष्ट्रिय आवश्यकतासँग सम्बन्धित विषयका रूपमा मान्न सकिन्छ। गणित, विज्ञान, स्वास्थ्य शिक्षा शारीरिक शिक्षा तथा सिर्जनात्मक कला सार्वभौमिक विषय अन्तर्गत आउँछन्। त्यस्तै भाषा, सामाजिक अध्ययन, वातावरण शिक्षालाई राष्ट्रिय आवश्यकता रूपमा लिइन्छ। यसरी

उक्त विषयहरूको सर्माष्टि नै प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रमको स्वरूप हुन आउँछ। यसले बालबालिकामा सम्बन्धित विषय वारेको आधारभूत ज्ञान, सिप र आचरणको आर्जन गर्न तथा उनीहरूको मौलिक व्यवहारमा परिमार्जन गर्न योगदान पुऱ्याउन सक्छ।

प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रम शिक्षण सिकाइका लागि बनाइएको योजना हो। यसको कार्यान्वयनमा विषयगत पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएका पाठ्यक्रमका तत्व वा अङ्गहरूको भूमिका विशेष रूपमा रहन्छ। यसका आधारमा विद्यालयले आफ्नै प्रयासमा पनि बालबालिकाहरूमा उद्देश्यमूलक, जीवनोपयोगी व्यावहारिक अनुभव स्थायी रूपमा विकसित गर्न सक्छ। अतः प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा समावेश विषयका आधारमा समावेशी समाजको निर्माण गर्न तथा जिम्मेवारपूर्ण आचरणको विकास गर्न सकिने सम्भावना प्रशस्त मात्रामा छ।

पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको महत्त्वपूर्ण पक्ष माध्यमका रूपमा प्रयोग हुने भाषा पनि हो। यसका लागि विद्यालय शिक्षाको माध्यम नेपाली भाषा, अङ्ग्रेजी भाषा वा दुवै भाषा हुन सक्ने छ, भनी उल्लेख छ। त्यस्तै प्रार्थमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने व्यवस्था पनि भएको पाइन्छ। पाठ्यक्रम कार्यान्वयन विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण विधि र निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई विशेष रूपमा जोड दिएको देखिन्छ।

५. विषयगत पाठ्यक्रम

प्रार्थमिक शिक्षा पाठ्यक्रम अन्तर्गत आठओटा विषयका विषयगत पाठ्यक्रम समावेश छन्। कक्षा ४-५का लागि विज्ञान र वातावरणको पाठ्यक्रम एकीकृत रूपमा प्रस्तुत छ। स्थानीय विषय तथा मातृभाषा विषयको पाठ्यक्रम निर्माणका लागि स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण निर्देशिका पनि यसमा प्रस्तुत गरिएको छ। यसले प्रार्थमिक शिक्षाको विस्तारमा सहयोग पुगेको छ। शिक्षण सिकाइमा शिक्षक र बालबालिकालाई निकै सजिलो भएको मानिन्छ। यी विषयगत पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनले प्रार्थमिक शिक्षाको गुणस्तर विकासमा अवश्य नै मद्दत मिल्न सक्छ।

पाठ्यक्रमको समान ढाँचामा विषयगत पाठ्यक्रम निर्माण भएका छन्। उद्देश्य, क्षेत्र, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र विद्यार्थी मूल्याङ्कन यी पाठ्यक्रमका महत्त्वपूर्ण अङ्ग हुन्। पूरकको रूपमा विषय विस्तृतीकरण समावेश छ। यसलाई पनि पाठ्यक्रमको अभिन्न अङ्गका रूपमा लिन सकिन्छ। यसले कार्यान्वयन पक्षमा विशेष प्रभाव पार्छ। शिक्षण योजना निर्माण गर्न, शिक्षण सिकाइ सञ्चालन गर्न र विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा यसको भूमिका विशेष किसिमको रहन्छ। शिक्षकका लागि यो शिक्षण निर्देशन नै हो। यसका आधारमा शिक्षण सिकाइलाई सरल, सहज, शीघ्र र व्यावहारिक बनाउन सकिन्छ। सम्बन्धित विषयका यी पाठ्यक्रमहरू योजना गरिएका वा सुनियोजित किसिमका अनुभव हुन्। पाठ्यक्रमका यी प्रत्येक अङ्ग वा तत्वहरूले शिक्षण सिकायसँग प्रत्यक्ष रूपले सम्बन्ध राख्छन्। शिक्षण सिकाइलाई पथ प्रदर्शन गर्न पाठ्यक्रमका तत्वको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ।

आधुनिक शिक्षा प्रणाली अन्तर्गत पाठ्यक्रमलाई व्यापक अर्थमा प्रयोग गरिन्छ। पाठ्यक्रमको उद्देश्य अनुकूलका शिक्षण सिकाइसँग सम्बद्ध सबै सामग्री पाठ्यक्रम अन्तर्गत आउँछन्। यस अनुसार पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षण निर्देशिकाहरू पनि पाठ्यक्रमकै अङ्गका रूपमा लिइन्छ। पाठ्यक्रम विद्यार्थीको अधिकतम क्षमतालाई आधार मानेर निर्माण गरिएको हुन्छ। त्यसैका आधारमा अन्य सामग्री शिक्षण सिकाइका लागि विकास गरिन्छन्। यिनका आधारमा अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न शिक्षक र विद्यार्थी दुवैलाई

मदत मिल्छ । सम्बन्धित विषयका सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यालयले गर्ने सम्पूर्ण प्रयासलाई नै सम्बन्धित विषयको पाठ्यक्रमका रूपमा उल्लेख गर्नु पनि उपयुक्त नै हुन्छ । यस अर्थमा पाठ्यक्रम सिकाइसँग सम्बन्धित व्यापक शैक्षिक कार्यक्रमका रूपमा आउँछ । सम्बन्धित विषयमा हासिल गर्ने सबै किसिमका अनुभवहरू पाठ्यक्रम हुन् । यसरी विद्यालय एवं समुदायमा रहेर विद्यालयको निर्देशनमा प्राप्त गर्ने सम्पूर्ण सिकाइ आधुनिक शिक्षा प्रणाली मा पाठ्यक्रम मानिन्छ । यसको जिम्मेवार सस्था विद्यालय र जिम्मेवार व्यक्ति शिक्षक हुन् ।

पाठ्यक्रम शैक्षिक सरोकारवालाहरूको अभिप्रायको विषय हो । यसले विषय शिक्षणको उद्देश्य, विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रम, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका सम्बन्धमा दिशाबोध गर्छ । जुन यी पाठ्यक्रमका अङ्ग वा तत्वहरू हुन् । यी तत्वहरू एक आपसमा अन्तर सम्बन्धित छन् । यी सबैको शिक्षण सिकाइमा आफ्नै आफ्नै किसिमको भूमिका रहन्छ । यिनले पाठ्यक्रमलाई शिक्षण सिकाइको पूर्व निर्देशित लिखित दस्तावेजका रूपमा मात्र परिभाषित गर्छन् ।

क. उद्देश्य

उद्देश्य पाठ्यक्रमको विशेष महत्वपूर्ण तत्व हो । यसले शिक्षण कार्यक्रमको सम्पूर्ण पक्षलाई दिशा निर्देश गर्छ । प्रारम्भिक शिक्षा पाठ्यक्रममा सम्बन्धित विषयका उद्देश्यलाई तहगत र कक्षागत रूपमा विभाजित गरिएको छ । तहगत उद्देश्य कक्षा ५ सम्मको अध्ययन पुरा गरेपछि प्रारम्भिक तहको अन्त्यमा हासिल हुने दृष्टिवाट निर्धारण गरिएका छन् भने कक्षागत उद्देश्य अन्तर्गत प्रत्येक शैक्षिक सत्र वा कक्षाको अन्त्यमा हासिल हुनुपर्ने दृष्टिकोण रहेको छ । यसरी तहगत रूपमा साधारण उद्देश्य तथा विस्तृतीकरणको रूपमा विशिष्ट उद्देश्य वा सिकाइ उपलब्धिहरू उल्लेख गरिएका हुन् । यी उद्देश्य विषय क्षेत्रअनुसार कमवढा पनि गरेको पाइन्छ । यिनको स्रोत वा आधारका रूपमा सम्बन्धित विषयका विषयवस्तु नै आउँछन् । प्रारम्भिक शिक्षा पाठ्यक्रममा समावेश साधारण उद्देश्य सम्बन्धित विषयको व्यापकतासँग सम्बन्धित छन् भने विशिष्ट उद्देश्य वा सिकाइ उपलब्धि चाहि साधारण उद्देश्यको विस्तृतीकरणका रूपमा उल्लेख गरिएका छन् । यी विशिष्ट उद्देश्यहरू शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र विद्यार्थी मूल्याङ्कनका लागि महत्वपूर्ण माध्यम बन्न सक्छन् । यिनीहरू कक्षा १-३मा सयुक्त रूपमा र कक्षा ४-५ मा भने कक्षागत रूपमा समावेश छन् ।

उद्देश्य तथा सिकाइ उपलब्धिलाई अपेक्षित प्रतिफलका रूपमा लिइन्छ । त्यसको लागि यी त्यतिकै मात्रमा व्यवस्थित र वैज्ञानिक ढाँचामा हुन सक्नु पर्छ । यिनले विद्यार्थीबाट हासिल हुनुपर्ने व्यवहार र शिक्षकले सम्पन्न गर्नु पर्ने कार्य सम्पादनलाई जनाउँछन् । यी विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रम निर्धारण गर्ने स्रोत पनि मानिन्छन् । यी उद्देश्य तथा उपलब्धि विषयको प्रकृति, मूल्य र व्यापकताका आधारमा विद्यार्थीको अनुभवलाई आँकलन गरेर तयार पारिएका हुन् । पाठ्यक्रमको वास्तविक स्वरूपका रूपमा विषयवस्तुसँग सम्बन्धित उद्देश्य र विषय अन्तर्गतका विषयवस्तु नै आउँछन् । अतः उद्देश्यले पाठ्यक्रमको गुणस्तरलाई विशेष रूपमा प्रभावित पारेको हुन्छ । यसका प्रसङ्गमा प्रारम्भिक शिक्षा पाठ्यक्रममा समावेश साधारण उद्देश्य मापनीय र उपयुक्त छन् भने विशिष्ट उद्देश्य विशिष्ट, मापनीय, उपयुक्त र व्यावहारिक पनि छन् । यिनले शिक्षणकार्यमा शिक्षकलाई सघाउँछन् भने पाठ्यपुस्तक लेखन तथा शिक्षण निर्देशिका तयार गर्ने कार्यमा पनि यी त्यतिकै उपयोगी हुन सक्छन् ।

ख. क्षेत्र र क्रम

विषयवस्तुले सम्बन्धित विषय बारेको जानकारी दिन्छ। यसलाई पाठ्यक्रमको अर्को महत्वपूर्ण तत्वका रूपमा लिन सकिन्छ। सम्बन्धित विषय अन्तर्गतका धारणा, सिद्धान्त, नियम, सूत्र, समस्या, सिप, सिर्जना, घटना, अनुभव, खोज आदि नै त्यस विषयका विषयवस्तु हुन्। यिनलाई अनेक शीर्षक उपशीर्षकमा उल्लेख गर्ने सकिन्छ। पाठ्यक्रमको निर्माणको प्रसङ्गमा यस्ता विषयवस्तुको छनोट र क्षेत्र तथा क्रमको निर्धारण गर्ने कामलाई पनि बढी महत्वपूर्ण रूपमा लिइन्छ। विषयवस्तुको छनोटमा सम्बन्धित विषयको विषय वस्तुलाई कक्षागत रूपमा सम्बर्द्धन गर्ने गरिन्छ। आधारभूत विषयवस्तु तल्ला कक्षामा समावेश गरेको हुन्छ भने विशेष विषयवस्तु त्यो भन्दा माथिल्ला कक्षाका लागि उपयुक्त हुन सक्छन्। विषयवस्तु छनोटको अर्को आधार भनेको विद्यार्थीहरूको अनुभव पनि हो। विषय अन्तर्गतका विषय वस्तुलाई अनेक सिप एकाइ वा क्षेत्रका रूपमा उल्लेख गर्ने गरिन्छ। छनोट गरिएका विषयवस्तुको क्रम निर्धारण शिक्षण सूत्रका आधारमा हुन्छ। यस किसिमको व्यवस्थालाई नै पाठ्यक्रममा क्षेत्र र क्रम भनेर उल्लेख गरेको पाउन सकिन्छ।

विषयवस्तुको क्षेत्रले विषयवस्तुको सीमालाई पनि निर्धारण गर्छ। यसलाई प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा क्रियाकलापका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ। यिनले विद्यार्थी हासिल गर्नु पर्ने विषयसँग सम्बन्धित जानकारी वा व्यवहारलाई जनाउँछन्। उद्देश्य तथा सिकाइ उपलब्धिका आधारमा नै विषयवस्तुको क्षेत्र निर्धारण गरिन्छ। त्यस्तै एकाइ अर्को गरी उल्लेख गर्नुसँग विषयवस्तुको क्रम सम्बन्धित हुन्छ। विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रमलाई प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा सम्बन्धित, समन्वयात्मक तथा सङ्गठनात्मक रूपमा पाउन सकिन्छ। यो पाठ्यक्रमलाई प्रभावकारी बनाउने महत्वपूर्ण पक्ष हो।

विषयवस्तु बारेको दखल पाठ्यक्रमको सार र निष्कर्ष हो। यसलाई विद्यार्थी र वातावरण विच अन्तर्क्रिया गर्ने माध्यम मान्न सकिन्छ। यसबाट शिक्षण सिकाइ कार्य प्रभावित बन्छ। सम्बन्धित विषयको ज्ञान, सिप तथा अभिवृत्तिलाई पूर्णता प्रदान गर्ने काम विषयवस्तुका आधारमा नै सम्भव हुन्छ। अतः विषय वस्तुको निर्धारणलाई प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमको महत्वपूर्ण पाटो मान्नु पर्छ।

ग. शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया

शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया पाठ्यक्रमको तेस्रो तत्व हो। यस अन्तर्गत शिक्षण योजना, शिक्षण सामग्रीको प्रयोग, विषयवस्तुको प्रभावकारी प्रस्तुति विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता, अभिप्रेरणा, सम्बलन, शिक्षण विधि आदि कुरा आउँछन्। शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित क्रियाकलाप नै शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया हो। यसका विशेष गरेर शिक्षण विधि, प्रविधि र क्रियाकलापको भूमिका हुन्छ। यी शब्द एकअर्काको सट्टामा प्रयोग नै गरिन्छन्। त्यसैले यिनलाई छोटकरीमा शिक्षण विधि शब्दले बुझाउन सकिन्छ।

शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित छ। यसले विद्यार्थीहरूलाई सिक्ने अवसर प्रदान गर्छ। विषयवस्तुलाई व्यावहारिक र जीवनोपयोगी बनाउनमा पनि यसको विशेष महत्त्व हुन्छ। यसको सञ्चालनमा विद्यार्थीको तत्परता, शिक्षकको सक्षमता, अर्थपूर्ण विषयवस्तु र उपयुक्त शिक्षण विधि अपरिहार्य हुन्छन्। यसमा पनि उपयुक्त शिक्षण विधिले नै शिक्षण सिकाइको सफलता निर्धारण गर्छ। शिक्षण विधि भनेको शिक्षकले शिक्षण सिकाइमा अवलम्बन गर्ने उपाय वा तरिका हो। कतिपय शिक्षण विधि शिक्षक स्वयम्को प्रयासमा थप हुँदै जान्छन्। अतः शिक्षण विधिको प्रयोगलाई यकिन गर्ने सकिँदैन, तैपनि यिनलाई अनेक किसिमका रूपमा उल्लेख गर्ने सकिन्छ। यसमा विद्यार्थी

केन्द्रित, शिक्षक केन्द्रित र मिश्रित शिक्षण विधि पर्छन् । यिनमध्ये विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण विधि नै प्राथमिक तहमा प्रभावकारी हुन्छ ।

शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले सिकाइलाई सरल, सहज, शीघ्र र स्वाभाविक बनाउँछ । यसका लागि शिक्षकले विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण विधि मध्येबाट पनि शिक्षण विधि छनोट र प्रयोग गर्न आफूलाई सक्षम ठान्नु पर्छ । यसका आधारका रूपमा विषयवस्तुको प्रकृति तथा विद्यार्थी अनुभव र अभिरूचिलाई लिन सकिन्छ । कक्षाको वातावरणले पनि शिक्षण विधिको प्रयोगलाई प्रभावित पार्छ । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले पनि विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण विधि र कक्षाको वातावरणलाई अपरिहार्य ठानेको छ । यस्तो शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा बालबालिका सिकाइमा सक्रिय रूपले लाग्छन् । शिक्षकको भूमिका भने सहयोगीका रूपमा हुन्छ । फरक फरक सिकाइ आवश्यकता भएका कक्षाका बालबालिकालाई शिक्षण गर्न यो एकदमै उपयुक्त विधि हो । यसको प्रयोगले कक्षाको वातावरण समाहित किसिमको बन्छ । यस विधिको सहयोगले सबै किसिमको ज्ञान, सिपका साथै धारणा समेतको विकास गर्न सकिन्छ । यो विधि एक किसिमले व्यवहारवादी सिकाइ सिद्धान्त नै मानिन्छ । यसका उदाहरण रूपमा अभिनय, आगमन, अनुसन्धान, अवलोकन, प्रयोग, प्रश्नोत्तर, समस्या समाधान आदिलाई लिन सकिन्छ । यस किसिमका शिक्षण विधि प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा विषय अनुसार सूचिकृत गरिएको पाउन सकिन्छ ।

विद्यालय तहको शिक्षा प्रयोगात्मक शिक्षणका आधारमा नै सार्थक हुन्छ र त्यसमा गुणस्तर पनि बढ्छ । यसैले प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षणमा विशेष जोड दिएको मान्नु पर्छ । यसर्थ पाठ्यक्रम विस्तृतीकरणमा शिक्षकलाई शिक्षणमा सहयोग पुगोस् भन्ने दृष्टिले सम्भाव्य शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप विस्तृत रूपमा उल्लेख छन् । यिनले पाठ्यक्रम कार्यान्वयनलाई पनि प्रभावकारी बनाउँछन् । यिनले पाठ्यक्रमका अन्य तत्वहरूलाई पनि प्रभावित पार्छन् ।

घ. विद्यार्थी मूल्याङ्कन

विद्यार्थी मूल्याङ्कन पाठ्यक्रमको अन्तिम तर महत्वपूर्ण तत्व हो । यसले शिक्षण सिकाइकै अभिन्न अङ्गका रूपमा काम गर्छ । विद्यार्थी मूल्याङ्कन मूलतः विद्यार्थीको अनुभव तथा उपलब्धिको लेखाजोखा गर्ने प्रक्रिया हो । यसले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा गति प्रदान गर्नुका साथै त्यसको प्रभावकारिताको मूल्य पनि निर्धारण गर्छ । यसका लागि प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले निरन्तर मूल्याङ्कनलाई अवलम्बन गरेको छ । निरन्तर मूल्याङ्कनका रूपमा निर्माणात्मक तथा निर्णयात्मक दुवै मूल्याङ्कन व्यवस्थित गरेको पाइन्छ ।

विद्यार्थी मूल्याङ्कनका दृष्टिले प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३ र कक्षा ४-५ का लागि केही भिन्न छ । कक्षा १-३ मा प्रगति विवरणको रूपमा विद्यार्थीको कार्य सञ्चयिका (portfolio) फायल तयार गर्ने प्रावधान छ । यसका आधारमा विद्यालयले पठनपाठनको प्रगति प्रत्येक महिना अभिभावकलाई जानकारी गराउनु पर्छ । त्यस्तै उदार कक्षोन्नति अन्तर्गत निर्णयात्मक मूल्याङ्कनमा अनुत्तीर्ण विद्यार्थीलाई पनि निर्माणात्मक मूल्याङ्कनमा प्राप्त औसत अङ्कका आधारमा कक्षा चढाउन सकिने व्यवस्था गरिएको छ । वर्गीकरण प्रणाली अनुसार कक्षा १-३ मा उत्तीर्ण बालबालिकालाई क, ख, ग श्रेणीमा उल्लेख गर्ने नीति पनि यस पाठ्यक्रममा उल्लेख भएको पाइन्छ । कक्षा ४-५ मा चाँहि ५० प्रतिशत निर्माणात्मक र ५० प्रतिशत निर्णयात्मक मूल्याङ्कनका आधारमा विद्यार्थी प्रगतिको मूल्याङ्कन हुन्छ । कक्षा उन्नतिको लागि निर्माणात्मक मूल्याङ्कन र निर्णयात्मक मूल्याङ्कनमा छुट्टाछुट्टै उत्तीर्ण हुनुपर्छ । यसका लागि

इतिपाठिक प्रतिशत ४० उल्लेख छ ।

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम त्यस तहका विद्यार्थी मूल्याङ्कनका लागि आधारभूत अभिनेछ हो । यसका लागि प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा पाठ्यभार विवरण तालिका उल्लेख छ, साथै विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी अन्य पनि वालवालिकाको मूल्याङ्कनका बारेमा विशेष प्राप्त पारेको पाउन सकिन्छ । पाठ्यक्रम विस्तृतीकरणमा सम्भावित मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई अझ व्यापक र विस्तृत रूपमा उल्लेख गरेको पाइन्छ । यहाँ नमुना प्रश्नहरू पनि समावेश छन् । यसरी प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले शिक्षकको सहयोगका लागि मूल्याङ्कनका सम्बन्धमा आवश्यक व्यवस्था मिलाउन सकेको छ । यसबाट पाठ्यपुस्तक लेखक, शिक्षक निर्देशिका लेखक र शिक्षण सिकाइका सम्बन्धमा अनुसन्धान गर्ने व्यक्तिलाई समेत सहयोग प्राप्त हुन्छ ।

६. उपसंहार

विद्यमान प्राथमिक शिक्षा प्रणाली देशको राष्ट्रिय शिक्षा प्रणालीसँग सम्बद्ध छ । अहिले यो परिमार्जित र परीक्षण भई मुलुकभरमा कार्यान्वयन भइरहेको पाइन्छ । वालवालिकामा विषय अनुसार सम्बन्धित विषयका मूल र मान्यता, ज्ञानविज्ञान सम्बन्धी विषय वस्तु, उपयुक्त सिप र प्रविधि तथा सामाजिक गुण शिक्षण गर्ने यसको प्रयोजन हो । स्थानीय विषयवस्तु पनि समावेश गरिएका छन् । यसलाई मुलुकको आवश्यकता र परिवर्तित देशको अवस्था अनुकूल बनाउन प्रयास भएको पाइन्छ । त्यस्तै विश्व परिवेशसँग मुकाबिला गर्न सक्ने जनशक्ति उत्पादन गर्न उपयुक्त गुणस्तरीय शिक्षाको जगलाई वलियो रूपमा बसाल्नु नेपालको अहिलेको प्राथमिक तहको शिक्षाको प्रमुख उद्देश्य हुन आउँछ । त्यसै अनुसारका विषयहरू यस प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा समावेश गरिएका छन् । ती विषय अन्तर्गत नेपाली, इङ्ग्रेजी, गणित, सामाजिक अध्ययन, सिर्जनात्मक कला, विज्ञान, वातावरण, स्वास्थ्य शिक्षा, शारीरिक शिक्षा र स्थानीय विषय र व्यवसायमूलक बनाई वालवालिकामा सो सम्बन्धी ज्ञान सिप र अभिवृत्तिको विकास गर्नमा यो पाठ्यक्रम केन्द्रित भएको पाइन्छ ।

नेपालको शिक्षा प्रणालीको दीर्घकालीन सोचका रूपमा नेपाली समाजका विशेषतालाई सुदृढ गर्नु, समावेशी समाजको निर्माण गर्नु, हिंसा रहित समाजको स्थापना गर्नु, समाजबाट कुरीति, छुवाछुत र अन्ध विश्वासको अन्त्य गर्न सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई व्यापक रूपमा विकास गर्नु, स्थानीय स्रोत साधन र सिपमा आधारित स्थानीय पेसा व्यवसायप्रति अभिप्रेरित गर्नु, देशमा विद्यमान गरिबी र बेरोजगारी न्यून गर्नु तथा देश र विश्व बजारमा आपूर्ति हुने मानव ससाधनको विकास गर्नु आदि तथ्यलाई उल्लेख गर्न सकिन्छ । त्यसतर्फ यो प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम उन्मुख भएको देखिन्छ । यसमा त्यस अनुसारका शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य र प्राथमिक शिक्षाका उद्देश्य उल्लेख छन् । यस क्रममा मुख्य विशेषताका रूपमा मातृभाषाको उचित र उपयुक्त स्थान विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई लिन सकिन्छ । शिक्षण सिकाइलाई विषयगत तथा कक्षगत रूपमा व्यवस्थित गर्नु पनि यो पाठ्यक्रमको महत्वपूर्ण पक्ष मानिएको छ ।

पाठ्यक्रम शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित व्यापक आधारणा हो । विद्यालयको निर्देशनमा विद्यार्थीले प्राप्त गर्ने सबै किसिमका अनुभव पाठ्यक्रमभित्र पर्छन् । यस सन्दर्भमा पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका आदिलाई पनि पाठ्यक्रम अन्तर्गतका उपयोगी सामग्री मान्नु पर्छ । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा

समावेश विषयगत पाठ्यक्रम र तिनको विस्तृतीकरण यस पाठ्यक्रमका विशेष उल्लेखनीय पक्ष हुन् । विषयगत पाठ्यक्रमका अङ्ग वा तत्वका रूपमा उद्देश्य, विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रम, शिक्षण सिकाइ प्राकृया र विद्यार्थी मूल्याङ्कन आउँछन् । विस्तृतीकरणमा विशिष्ट उद्देश्य, विषयवस्तु सम्भावित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी व्यवहार, क्रियाकलाप तथा निर्देशनहरू छन् । यसरी पाठ्यक्रमको मूल दस्तावेज अन्तर्गत विषयगत पाठ्यक्रमहरू पनि समावेश छन् । यस पाठ्यक्रमको उद्देश्य सक्रिय तथा उत्पादनशील नागरिक उत्पादनका लागि शिक्षाको जग वसाल्नु पनि हो । यसका लागि यस पाठ्यक्रमले प्रयोगात्मक शिक्षण प्रणालीमा जोड दिएको छ । यसले प्राथमिक तह पुरा गरी पढाइ छोडेर आफ्नो पैसा व्यवसायमा लाग्ने तथा अध्ययनलाई निरन्तरता दिने उद्देश्यले माथिल्लो तहमा प्रवेश गर्ने दुवै खाले विद्यार्थीलाई दृष्टिगत गरेको छ । विगतका राष्ट्रिय शिक्षा आयोगका प्रतिवेदन तथा विभिन्न माध्यमबाट प्राप्त सुझावलाई ध्यानमा राखेर परिमार्जन गरिएको यो पाठ्यक्रम वि.सं. २०६३ देखि मुलुकभरका विद्यालयमा शिक्षण सिकाइ भइरहेको छ ।

सन्दर्भ सामग्री

नेवा, डिल्लीराज (), पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन । काठमाडौं : वीणा पब्लिकेशन ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६२) । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, कक्षा १-३ । सानोठिमी : लेखक ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६५) । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, कक्षा ४-५ । सानोठिमी : लेखक ।

विद्यालय व्यवस्थापन र शैक्षिक सुधार

मित्रनाथ गतौला
उपनिर्देशक, शैक्षिक

नेपाली शब्द सागर (२०५७) का अनुसार व्यवस्थापन भन्नाले कामकाजको प्रबन्ध मिलाउने, तर्जुमा गर्ने, निर्णय विधि विधान, विधि वा व्यवस्था भन्ने बुझिन्छ। व्यवस्थापनको यस अर्थलाई विद्यालय व्यवस्थापनसँग जोडेर हेर्दा विद्यालयमा गरिने सबै कार्यहरूको व्यवस्था मिलाउने काम नै विद्यालय व्यवस्थापन हो। विद्यालय व्यवस्थापनको कार्यान्वयन गर्न र गराउन विविध प्रयासका आधार तथा सिद्धान्तहरू निर्माण भएका छन्। विद्यालय व्यवस्थापन के हो र किन आवश्यक छ भन्ने विषयमा पर्याप्त बहस भएका छन्। सिद्धान्ततः विद्यालय व्यवस्थापन कठिन विषय नभए तापनि व्यवहारमा यो नि कै जटिल र चुनौतीपूर्ण भएको पाइन्छ। समयको क्रमसँगै विद्यालय व्यवस्थापनले व्यापकता लिएको छ भने यसको कार्यान्वयनमा धेरै अफ्यारा र समस्याहरू देखा परेका छन्।

विद्यालयको सम्पूर्ण व्यवस्थापन गर्ने आधारका रूपमा शिक्षा ऐन र नियमावलीलाई लिइन्छ। यसैद्वारा विद्यालय स्थापनदेखि लिएर सञ्चालन प्रक्रिया निर्देशित भएको हुन्छ। यस ऐनले विद्यालयहरूको व्यवस्थापन गर्न आवश्यक अधिकार एवं जिम्मेवारी विद्यालय समितिलाई प्रदान गरेको छ। उक्त नियमावलीले विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई विद्यालयको सञ्चालन, रेखदेख, नियन्त्रण, समन्वय, स्रोत परिचालन, व्यवस्थापन आदि गर्नका लागि अधिकार दिएको छ। सोही अधिकारको केही अंश विद्यालयको प्रधानाध्यापकलाई समेत प्रदान गरेको छ, जस अन्तर्गत विद्यालयको दैनिक प्रशासन, शैक्षिक व्यवस्थापन, शैक्षिक नेतृत्व, अनुगमन तथा निरीक्षण, मूल्याङ्कन आदि पर्दछन्। यी दुवै पक्षको संयुक्त जिम्मेवारी र जवाफदेहिताको परिपालनाबाट विद्यालय व्यवस्थापन प्रभावकारी हुन सक्ने विश्वास गरिएको छ। तर विद्यालय व्यवस्थापनमा शिक्षक तथा अभिभावकको भूमिका, दायित्व तथा जिम्मेवारी स्पष्ट ढङ्गले कटानी भएको भने पाइदैन।

विद्यालय व्यवस्थापन भन्ने वित्तिकै मानव संसाधनको उपयोगदेखि लिएर स्रोत, साधनको खोजी, त्यसको समुचित परिचालन, उच्चतम सदुपयोग, उपयोगमा पहुँच, समुदायको सहयोग र सहभागिता, विद्यालय र समुदायको सम्बन्ध आदिलाई बुझाउँछ। त्यसैले विद्यालयले उपलब्ध स्रोत साधनको सही परिचालन, नयाँ स्रोतहरूको खोजी र उपयोग गर्नमा विद्यालय व्यवस्थापनको महत्वपूर्ण स्थान रहने भएकोले सबै विद्यालयहरूले समयमा नै सचेत हुन जरुरी देखिन्छ। यसरी उल्लिखित कुराहरूको प्रभावकारी व्यवस्थापनबाट विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तरमा सुधार गर्न सकिन्छ।

विद्यालय व्यवस्थापनमा केन्द्रीय तहमा शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग र अन्तर्गत केन्द्रीय निकायहरू जिम्मेवार छन्। त्यसैगरी क्षेत्रीय तहमा व्यवस्थापन गर्नका लागि क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय जिम्मेवार छ। साथै जिल्ला तहको व्यवस्थापन जिल्ला शिक्षा समिति र जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट हुने गर्दछ। त्यसरी नै विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय निकाय आदि जिम्मेवार छन्। यिनै विभिन्न तह र

निकायहरूको भूमिकामा नै शिक्षा विकासको अवस्था निर्धारण हुन्छ । वर्तमान समयमा विभिन्न ऐन तथा नियमावलीहरूले स्थानीय निकायहरूलाई शैक्षिक व्यवस्थापनका लागि जिम्मेवार बनाएको छ । जसले जनचाहना र आवश्यकताहरूको परिपूर्ति, शैक्षिक कार्यक्रमहरूको छनोट, स्थानीय तहको आवश्यकताको सम्बोधन, शिक्षा पाउने अधिकारको सुनिश्चितता, शैक्षिक असन्तुलनमा कमी शिक्षामा सवैको पहुँचको सर्वसुलभता, स्थानीय स्रोत र साधनको न्यायोचित वितरण आदिलाई पूर्णता प्रदान गर्ने कुरामा सचेत बनाउनु र लागु गर्न समेत अभिप्रेरित गर्छ ।

स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन अनुसार जिल्ला विकास समिति, नगरपालिका, गाउँ विकास समितिको शिक्षा विकास सम्बन्धि काम, कर्तव्य र अधिकारहरू अलग अलग रूपमा किटानी गरिएको छ । त्यसै गरी शिक्षा ऐनले जिल्ला शिक्षा समितिको गठन तथा काम कर्तव्य र अधिकार तोकिदिएको छ । जिल्लाको शैक्षिक विकासका लागि प्रत्येक जिल्ला शिक्षा समितिले देहायबमोजिमका कार्यहरू गर्दछन्:

- (क) शिक्षा सम्बन्धी जिल्लास्तरीय योजना तर्जुमा गर्ने
- (ख) उच्च माध्यमिक विद्यालय सञ्चालन गर्नको लागि सम्बन्धन दिन उच्च माध्यमिक शिक्षा परिपदलाई सिफारिस गर्ने,
- (ग) सामुदायिक विद्यालयलाई आर्थिक सहयोग पुर्याउन गाउँ विकास समिति तथा नगरपालिकालाई अभिप्रेरित गर्ने
- (घ) जिल्लाभित्र मर्यादित र स्वच्छ वातावरणमा परीक्षा सञ्चालन गर्न सहयोग गर्ने,
- (ङ) जिल्लाको शैक्षिक गुणस्तर विकासको लागि स्रोत जुटाउन व्यवस्था गर्ने,
- (च) सामुदायिक विद्यालयहरूको लेखापरीक्षकको पारिश्रमिक निर्धारण गर्ने ,
- (छ) सरकारी नीति अनुसार विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आधारमा उपलब्ध शिक्षक दरवन्दी वितरण र मिलान गर्ने,
- (ज) शिक्षक तथा विद्यार्थी कल्याणका लागि कार्यक्रमहरू बनाउने,
- (झ) शैक्षिक सेमिनार, अन्तर्क्रिया र प्रदर्शनीहरूको व्यवस्था मिलाउने,
- (ञ) योजना कार्यान्वयनको अनुगमन तथा निरीक्षण गरी प्रतिवेदन पेस गर्ने ,

त्यसै गरी नगर तथा गाउँ तहमा शैक्षिक विकास एवं शैक्षिक पहुँच र शैक्षिक गुणस्तरमा सुधार गर्ने उद्देश्यले गाउँ शिक्षा समितिको व्यवस्था शिक्षा नियमावलीले गरेको छ र यसको निश्चित सरचनाका साथै काम, कर्तव्य र अधिकार समेत तोकिएको छ ।

- बालबालिकालाई विद्यालय जान प्रोत्साहित गर्ने,
- विभिन्न आधारमा बालबालिकाको विवरण अद्यावधिक गर्ने,
- गाउँ शिक्षा योजना तर्जुमा गरी गाउँ परिपदबाट पारित गराउने,
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई स्थानीय स्रोत, साधनको पहिचान र परिचालन गर्न सहयोग पुर्याउने,
- गरिबीको रेखामुनि रहेका परिवारका बालबालिकालाई शिक्षामा सहभागी गराउन आवश्यक व्यवस्था मिलाउने,
- विद्यालयको भौतिक पक्षको व्यवस्था मिलाई त्यस अनुकूल शैक्षिक वातावरण सृजना गर्न सहयोग पुर्याउने,

- विद्यालयमा शैक्षिक गुणस्तर वृद्धि गर्ने खालका कार्यक्रमहरू तयार गरी कार्यान्वयन गर्नमा मद्दत पुर्याउने,
- विद्यालयहरूको नक्साङ्कन गरी आवश्यक विद्यालयहरू स्थापना गर्न सिफारिस गर्ने,
- शैक्षिक अभिलेख अद्यावधिक गर्ने र शैक्षिक अगुवालाई पुरस्कार एवं प्रोत्साहन गर्ने,
- विद्यालयस्तरीय खेलकुद प्रतियोगिता एवं अतिरिक्त क्रियाकलापहरूको विकास तथा सञ्चालन गर्ने गराउने ।

सरकारी स्वामित्वमा नरहेका गैर सरकारी संस्थाहरूले पनि कानुन सम्मत रूपमा दर्ता भई आफूले साधन र स्रोत परिचालन गरी शिक्षा विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरी रहेका छन् । यस्ता संस्थाहरू सरकारी प्रयासलाई थप सहयोग एवं मद्दत पुर्याउने हिसाबले विभिन्न क्षेत्रहरूमा कार्यरत रहेका छन् । खास गरी समाजका विभिन्न वर्ग, लिङ्ग, सम्प्रदाय विच सरकार पुग्न नसक्ने क्षेत्रमा गई शिक्षाको प्रचारप्रसार गर्ने, शिक्षामा पहुँच वढाउने, सहभागिता विस्तार गर्ने, सामुदायिक साभेदारी कायम गर्ने, शैक्षिक गुणस्तरमा वृद्धि ल्याउने प्रयत्नरत हुन्छन् । त्यसै गरी समुदायमा आधारित विभिन्न सङ्घ संस्थाहरू सङ्गठित रूपमा गठन भई प्रत्यक्ष एवं परोक्षरूपमा समुदायमा शैक्षिक विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिरहेका हुन्छन् । जस्तै: बालबालिकालाई विद्यालय जान प्रेरित गर्ने, विद्यालयमा स्रोत एवं साधन जुटाउनेमा सहयोग पुर्याउने, शैक्षिक योजना निर्माण र कार्यान्वयनमा सहभागी हुने, बालबालिका तथा महिलासँग सम्बन्धित कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने, विद्यालय समुदाय सम्बन्ध विस्तारमा सहयोग पुर्याउने, विद्यालयमा अनुकूल शैक्षिक वातावरण सिर्जना गरी चौतर्फी विकासमा समन्वयकारी भूमिका निर्वाह गर्ने, गरिव तथा असहाय वर्गलाई सहयोग प्रदान गरी शिक्षामा आकर्षण गर्ने, विद्यालय ठिक ढङ्गले सञ्चालन भए नभएको अनुगमन गरी सुझावहरू दिने आदि ।

विद्यालय व्यवस्थापनमा ध्यान दिनुपर्ने पक्षहरू:

विद्यालय एउटा सामाजिक संस्था भएकाले यसमा प्रत्यक्ष एवं अप्रत्यक्ष रूपमा शिक्षक विद्यार्थी, अभिभावक, प्रधानाध्यापक, समुदाय, स्थानीय निकाय, सरकारी तथा गैरसरकारी संघसंस्था, स्रोत केन्द्र, जिल्ला शिक्षा कार्यालय आदिको सम्बन्ध रहेको हुन्छ । यी सबै निकाय वा पक्षहरूको विद्यालय व्यवस्थापनमा महत्वपूर्ण स्थान रहेको हुन्छ । यसरी नै विद्यालय व्यवस्थापनसँग सम्बन्धित अन्य पक्षहरूमा भौतिक सुविधा, शैक्षिक सहूलियत, स्रोत र साधन, स्थानीय वातावरण, विद्यालय भित्र र बाहिर सम्पन्न गर्नु पर्ने कार्यहरू आदि पर्दछन् । त्यसकारण विद्यालय व्यवस्थापनको मुख्य उद्देश्य नै माथि उल्लिखित विभिन्न पक्षहरू विचमा समन्वय र सन्तुलन कायम गरी विद्यालयलाई शैक्षिक प्रगतिको दिशामा उन्मुख गराउँदै सकारात्मक परिवर्तन ल्याउनु हो । साथै विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिमा गुणात्मक परिवर्तन स्थापित गर्नु पनि हो । अतः विद्यालयको प्रभावकारी व्यवस्थापनका लागि विद्यालयसँग सम्बन्धित भौतिक पक्ष, मानवीय पक्ष, शैक्षिक सुविधा, व्यवस्थापन पद्धति, विद्यालयको उपलब्धि र काम गर्ने तौर तरिकामा ध्यान पुर्याउनु पर्ने देखिन्छ । यसलाई यहाँ सङ्क्षेपमा प्रस्तुत गरिएको छ:

१. भौतिक सुविधा

विद्यालय व्यवस्थापनको आधारभूत तथा महत्वपूर्ण पक्षका रूपमा भौतिक सुविधालाई लिइन्छ । यसको अभाव अथवा अपर्याप्ततामा बालमैत्री शिक्षण कार्य गर्न कठिनाई पर्दछ । न्यून भौतिक पूर्वाधारमा सञ्चालित हाम्रा विद्यालयहरूका कक्षाकोठाहरू निश्चित मापदण्ड अनुसार भन्दा पनि स्थानीय विधि र

सहर्मानिमा तयार भएका छन् । यसरी तयार भएका भौतिक संरचना, विद्यालय, कक्षाकोठा आदि काम चलाउ अवस्थामा मात्र रहेका छन् । समुदाय विशेषको आर्थिक अवस्थाले पनि उक्त समुदायमा आवांस्थित विद्यालयहरूको भौतिक अवस्थाको वास्तविकतालाई चित्रण गरेको देखिन्छ । आय स्रोत राम्रा भएका विद्यालयहरूको भौतिक अवस्था तुलनात्मक रूपमा राम्रो देखिन्छ, भने आयस्रोत र साधनको कमी भएका विद्यालयहरूको अवस्था दयनीय नै देखिएको छ ।

सामुदायिक विद्यालयहरूको भौतिक अवस्था सुधार एवं विस्तारका कार्यमा सरकारी स्तरबाट पनि यथेष्ट सहयोग हुँदै आए तापनि मागका आधारमा आपूर्ति कम नै रहेको अवस्था छ । भौतिक सुविधा विस्तार गर्न चाहने सबै विद्यालयहरूले सरकारी स्तरबाट सहयोग पाउन सकिरहेका छैनन् । समुदायमा विद्यालय भवन निर्माण गर्न अनावश्यक होडवाजी वा चालवाजीका कारणले ससाना विद्यालयहरूमा पनि प्राप्त भएको थोरै रकम विद्यालयको भौतिक अवस्था सुधार वा विस्तार गर्नका लागि प्रयोग हुन थालेको देखिन्छ । त्यसैले विद्यालय व्यवस्थापनमा विद्यालयको भौतिक सुविधा अन्तर्गत देहायका पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ :

- विद्यालय भवन रहेको स्थानको उपयुक्तता तथा विद्यालय भवनको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या अनुसारको कक्षाकोठा र अन्य प्रयोगका लागि थप कोठाको व्यवस्था कस्तो छ ?
- प्रयोग योग्य एवं समावेशी र शैक्षक वातावरणयुक्त कक्षाकोठा छन् वा छैनन् ?
- कक्षाकोठामा स्तर अनुसार सार्न मिल्ने फर्निचरको व्यवस्था र त्यसको टिकाउपन कस्तो रहेको छ ?
- कक्षाकोठामा शैक्षक सामग्रीको उपलब्धता कस्तो छ ?
- विद्यालयको जग्गाको उपयोग उत्पादनमूलक ढङ्गले भए नभएको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा उपयुक्त र पुरानो खेल मैदानको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा घेरावारको अवस्था र निर्यात मर्मत सम्भारको व्यवस्था गरे नगरेको ?
- विद्यालयको उपलब्धता र विद्यार्थीसङ्ख्याको आधारमा छात्र छात्राहरूको अलगअलग भए नभएको अवस्था ?
- विद्यालयमा खानेपानीको व्यवस्था कस्तो छ ?
- पुस्तकालय, प्रयोगशाला तथा छात्रावासको व्यवस्था कस्तो छ ?

यसरी प्रत्येक विद्यालयले आफ्नो विद्यालयमा उपलब्ध भौतिक सुविधाको विवरण तयार गरी विद्यालयको वास्तविक अवस्था पहिचान गर्ने र सुधार एवं विस्तारका कार्यक्रमहरू बनाएर स्थानीय स्रोत र साधनको खोजी गरी प्रयोग गर्ने र अपुग हुन गएको खण्डमा मात्र विस्तृत विवरण सहित सम्वन्धित निकायमा माग गरिनु पर्ने हुन्छ । यसरी व्यवस्थापन गरिएका बालबालिकाहरू विद्यालय रहन अभिप्रेरित हुने, बालमैत्री एवं प्रभावकारी सिकाइ हुने र उनीहरूको सिकाइमा सकारात्मक प्रभाव पर्दछ ।

२. मानवीय संसाधन

विद्यालयसँग सम्वन्धित मानवीय पक्षको व्यवस्थापन सबै भन्दा महत्वपूर्ण विषयका रूपमा रहेको छ । यसमा महत्वपूर्ण कर्ता शिक्षकलाई लिइन्छ । एउटा शिक्षकको उपलब्धताले मात्र पनि विद्यालय व्यवस्थापन क्षेत्रमा धेरै प्रभाव पार्न सक्छ । त्यसकारण विद्यालय व्यवस्थापनमा शिक्षकको उपलब्धता पहिलो र

अनिवार्य सर्त हो भने उपलब्ध शिक्षकको उपयोग दोस्रो महत्वपूर्ण पक्षको रूपमा रहेको हुन्छ । विद्यालयहरूमा शिक्षक व्यवस्थापन राम्रो भएमा मात्र विद्यालय व्यवस्थापनलाई सुदृढ र प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ ।

विद्यालयमा शिक्षक व्यवस्थापन गर्नु भनेको कार्यरत शिक्षकहरूलाई उच्च मनोबलका साथ काममा लगाउन सक्ने वातावरणको सिर्जना गर्नु हो । एकातिर कार्यरत शिक्षकको क्षमता र दक्षतामा विकास गरी बालमैत्री एवं व्यावसायिक शिक्षण गर्ने आवश्यक पर्ने पैसागत सिप प्रदान गरिनु पर्ने हुन्छ भने अर्कोतिर शिक्षण पैसामा सक्षम र दक्ष जनशक्तिलाई प्रवेश गराउने खालको वातावरण तयार गर्नु पर्ने हुन्छ । शिक्षक व्यवस्थापन अन्तर्गत देहायका कुराहरूलाई ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छः

- विद्यालयमा उपलब्ध शिक्षकहरूमा पैसाप्रति लगावको अवस्था कस्तो छ ? सो वढाउन कस्ता उपायहरू अवलम्बन गरिएको छ ?
- शिक्षकहरूमा कामको वाडफाड कसरी भएको छ ? शिक्षकको अनुर्पास्थितिमा कक्षाकोठाको पठनपाठनको व्यवस्था कसरी मिलाएको छ ?
- शिक्षकको क्षमता तथा दक्षता विकासका लागि के कस्ता कार्यहरू सञ्चालनमा छन् ?
- विद्यालय विकासमा शिक्षकहरूको सहभागिता र छलफल एवं अन्तरक्रियाको अवस्था कस्तो छ ?
- शिक्षकहरूका विचमा सामूहिक भावनाको स्थिति र कार्यान्वयनका कस्ता विकल्पहरू छन् ?
- शिक्षकहरूको नियमति बैठक, निर्णय प्रक्रिया र कार्यान्वयन अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा महिला शिक्षकको व्यवस्था, शिक्षण सुविधाहरू र सहभागिता कस्तो छ ?
- शिक्षकहरूमा समावेशीका अवधारण र कार्यान्वयनका उपायहरू निश्चित गरिएको छ ?
- प्रधानाध्यापकबाट कक्षा सञ्चालनको अनुगमन र पृष्ठपोषणको अवस्था कस्तो रहेको छ ?

३. शैक्षिक सुविधा

न्यून भौतिक पूर्वाधारमा सञ्चालित हाम्रा विद्यालयहरूमा बालमैत्री वातावरण तयार गर्ने कार्य यसै पनि चुनौतीपूर्ण छ । फेरि हाम्रा आवश्यकता भनेको स्थानीय स्रोत, साधन र सामग्री प्रयोगबाट विद्यालयको शैक्षिक अवस्था कसरी राम्रो बनाउन सकिन्छ भन्ने हो । त्यसैले विद्यालयमा उपलब्ध स्रोत र साधनको अधिकतम उपयोग गरी बालबालिको सिकाइ उपलब्धि हासिल गराई व्यावहारिक एवं जीवनोपयोगी शिक्षा प्रदान गरिनु आवश्यक छ । विद्यालयको अनुकूल वातावरण सवै बालबालिकाले समान रूपमा सिक्न सक्ने अवस्था कायम गरिनु पर्ने हुन्छ । विद्यालय व्यवस्थापनमा शैक्षिक सुविधा अन्तर्गत देहायका कुराहरूमा ध्यान दिनु पर्ने हुन्छः

- विद्यालय, कक्षा कोठाहरू, खेलमैदान आदि समानरूपमा प्रयोग योग्य अवस्थामा रहेको छ ?
- विद्यालयमा भएका भौतिक सुविधाहरूको उपयोग समान र उपयुक्त किसिमबाट भएको छ ?
- विद्यालयको सरसफाई एवं विद्यालयले त्यस्ता भावनाहरूको विकास गराउन कस्ता कार्यक्रम चलाएको छ ?
- विद्यालयले खानेपानी र शौचालय उपयोगको व्यवस्था कसरी मिलाएको छ ?
- कक्षाकोठामा उपलब्ध शैक्षिक सामग्री प्रयोगको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा फोहोर व्यवस्थापनको कार्यक्रम र कार्यान्वयन प्रक्रिया कस्तो रूपमा चलेको छ ?
- विद्यालयमा पुस्तकालय र प्रयोगशालाको उपयोग कसरी मिलाएको छ ?
- विद्यालयको वातावरण सफा र स्वच्छ राख्नका लागि कस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन

गरिएका छन् ?

- विद्यालयमा प्रार्थमिक उपचारको व्यवस्था र उपयोगको अवस्था कस्तो छ ?

यसरी प्रत्येक विद्यालयले आ-आफ्नो विद्यालयमा उपलब्ध शैक्षिक सुविधाहरूको विवरण तयार गरी थप सुधारका कार्यक्रमहरू अगाडि बढाउनु पर्ने हुन्छ। यस कार्यमा स्थानीयस्तरमा उपलब्ध हुन सक्ने साधनको प्रयोग गरी विद्यालयलाई वातावरण मैत्री, लागत किफायती, पारदर्शी र सफा सुगन्ध वनाउनु पर्नेतर्फ विशेष ध्यान पुऱ्याउनु पर्ने देखिन्छ। यी पक्षमा गरिने व्यवस्थापनले बालबालिकाले अनुकूल शैक्षिक वातावरणमा सिकाइ गर्न सक्ने हुन्छ।

४. व्यवस्थापन पक्ष

विद्यालयले गरेका कार्यहरू सार्वजनिक सरोकारका विषय हुने भएकाले विद्यालयले प्रत्येक कार्यहरूका बारेमा जवाफदेहिता लिई जानकारी गराउनु पर्ने हुन्छ। विद्यालयले सम्पन्न गर्ने कार्यबाट शिक्षक विद्यार्थी, अभिभावक र समग्र समुदायलाई नै असर गर्न सक्ने हुन्छ। स्रोतको प्रयोगका सम्बन्धमा औचित्य सावित गर्न सक्नु पर्दछ। विद्यालयका सरोकारवालाहरूको विश्वास जित्नका लागि विद्यालयका काम कारवाहीमा पारदर्शिता एवं जवाफदेहिता बहन गर्नु पर्ने हुन्छ। यसरी व्यवस्थापनमा सार्वजनिक जवाफदेहिता बहन गर्ने दायित्व पनि आउन सक्दछ। विद्यालयमा पारदर्शिता र जवाफदेहिताको प्रत्याभूतका लागि देहायका प्रश्नहरूमा विचार गर्नु पर्ने देखिन्छ।

- शिक्षक बैठकको नियमितता, निर्णय प्रक्रिया र कार्यान्वयनको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिको गठन, बैठक कार्यविधि, निर्णय प्रक्रिया कार्यान्वयनको अवस्था र अनुगमन व्यवस्था कस्तो छ ?
- शिक्षक अभिभावक सङ्घ, कार्यान्वयनमा सहभागिता र विद्यालय बीच सम्बन्ध र समन्वय कस्तो छ ?
- विद्यालयको अभिभावक दिवस र दिवसमा सहभागिता कस्तो छ ?
- विद्यालयमा मूल्याङ्कन प्रक्रिया र मूल्याङ्कनका साधनहरूको प्रयोगको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यार्थीहरूको उपलब्धि, अभिभावकसङ्गको छलफल तथा विद्यालयको समग्र प्रगतिको अवस्था कस्तो छ ?
- परीक्षा विश्लेषण, प्रश्नपत्रको स्तरीयता, उत्तरपुस्तिका परीक्षणको प्रक्रिया कस्तो छ ?
- विद्यालयको आम्दानी र खर्च विवरणको अद्यावधिक तथा सार्वजनिक व्यवस्था तयारी मिलाएको छ ?
- विद्यालयको शैक्षिक तथ्याङ्क व्यवस्थापन र यसको प्रयोगको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयले आम्दानीका वैकल्पिक स्रोतको व्यवस्था र स्रोत परिचालन अस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा छात्रवृत्ति, विद्यार्थी छनोट प्रक्रिया र सरोकार पक्षको सहभागिताको अवस्था कस्तो छ ?

विद्यालय व्यवस्थापन पक्ष सुदृढ बनाउनकालागि माथि उल्लिखित कुराहरूमा विद्यालयले के गरिरहेको छ सो वास्तविकता भल्कने गरी विवरण तयार गर्ने र विद्यालयले पारदर्शिता एवं जवाफदेहिता कायम गरेको बारेमा जानकारी हुन्छ र विद्यालयलाई अगाडि बढ्ने मार्ग प्रशस्त गर्ने हुन्छ।

५. सञ्चालन प्रक्रिया

विद्यालयमा उपलब्ध लगानीका विभिन्न पक्षहरूको संयोजन भन्नु नै विद्यालय सञ्चालन हो। विद्यालय व्यवस्थापनमा विद्यालय सञ्चालन हुने प्रक्रियागत चरणहरू आउँछन्। विद्यालयको नतिजा राम्रो बनाउनका लागि लगानीका साथै प्रक्रियागत कुराहरूमा पनि ध्यान दिनु पर्ने हुन्छ। यस अन्तरगत देहायका पक्षहरूमा जोड दिनुपर्ने हुन्छ:

- विद्यालयका शैक्षिक योजना, प्रयोग र कार्यान्वयनको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालय खुलेको दिन, कक्षा सञ्चालन प्रक्रिया र भावी योजनाको निर्माणको अवस्था कस्तो छ ?
- कक्षा सञ्चालन अवस्था र कक्षा कोठामा शिक्षकले दिने समय कस्तो छ ?
- शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा बालमैत्री विधिको प्रयोग कस्तो अवस्थामा हुन्छ ?
- कक्षाकोठामा सिकाइ प्रक्रिया र अवलम्बन गरिने शिक्षण विधि कुन कुन हुन् ?
- कमजोर विद्यार्थीहरूको लागि सम्पन्न क्रियाकलाप र पुठपोषण प्रक्रिया कस्तो छ ?
- शैक्षिक सामग्रीको व्यवस्था, प्रयोग र सरक्षणको अवस्था कस्तो छ ?
- विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया र विद्यार्थी सहयोगका थप क्षेत्रहरूको अवस्था कस्तो छ ?
- अतिरिक्त क्रियाकलाप र खेलकुदको व्यवस्था कस्तो छ ?
- आवश्यक सूचना प्रवाह, गुनासो सुन्ने र कार्यान्वयन संयन्त्र कस्तो छ ?
- विद्यालयमा आम सञ्चारको अवस्था कस्तो रहेको छ ?
- विद्यार्थीहरूले समयमा नै पाठ्यपुस्तक प्राप्त गर्ने अवस्था छ ?

५६

यसरी माथि प्रस्तुत भएका बुँदाहरूलाई दृष्टिगत गरी आफ्नो विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियाको विवरण तयार गरेर आवश्यक सुधारका क्षेत्रहरू पहिचान गर्नु पर्ने हुन्छ। त्यसपछि, सम्बद्ध पक्ष वा व्यक्तिहरूको सामूहिक प्रयासले बालबालिकाहरूको चौतर्फी विकासका साथै अर्थपूर्ण र प्रभावकारी सिकाइ वातावरण सिर्जना हुने विश्वास गरिन्छ।

६. विद्यालयको उपलब्धि

विद्यालय व्यवस्थापनले विद्यालयका लगानीका क्षेत्रहरूलाई बढीभन्दा बढी सान्दर्भिक र समय सापेक्ष बनाउने प्रयास गरेको हुन्छ। विद्यालयले सुधारका लागि हासिल गरेको उपलब्धिहरूको आधार रेखाबाट अन्य कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने हुन्छ। विद्यालयहरूले हालसम्म प्राप्त गरेको नतिजाहरूको प्रस्तुतीकरण गरी सरोकारवालाहरूमा जानकारी प्रवाह गर्दछ। यसबाट विद्यालयको परिस्थिति बोध हुने र तुलनात्मक प्रस्तुति गर्न सहयोग हुन सक्दछ। यस सम्बन्धमा देहायका कार्यहरूमा ध्यान दिनुपर्दछ:

- विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिको स्तरको विश्लेषण गरी प्रस्तुत गर्ने व्यवस्था कस्तो छ ?
- विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना, कक्षा दोहोर्‍याउने, कक्षा छाड्ने, टिकाउको अवस्था आदि भत्कने सूचकहरूको विवरण कस्तो छ ?
- लैङ्गिक विभेद र समाहित शिक्षाको अवस्था र हासिल गरेको प्रगतिको विवरण कस्तो छ ?
- शिक्षक, अभिभावक, समुदाय, शिक्षक अभिभावक सङ्घ तथा सामुदायिक सङ्घसंस्थाहरूको सहभागिता र उपलब्धि विवरण कस्तो छ ?
- विद्यालयको शैक्षिक उपलब्धि र तुलनात्मक विवरणको अवस्था कस्तो छ ?

विद्यालयलाई प्रगतिको पथमा अग्रसर गराउन विद्यालय व्यवस्थापनलाई सुदृढ र बलियो बनाउनु पर्दछ । माथि उल्लेखित पक्षहरूबिच समन्वय र सन्तुलन मिलाएर काम गर्ने प्रक्रिया नै विद्यालय व्यवस्थापन हो । विद्यालयमा उपलब्ध स्रोतहरूको अधिकतम उपयोग तथा व्यवस्थित परिचालनबाट उत्तम उपलब्धि हासिल गर्नु पर्ने हुन्छ । प्रभावकारी रूपमा विद्यालय व्यवस्थापन गर्नका लागि भौतिक व्यवस्थापन, शिक्षक व्यवस्थापन, शैक्षिक सुविधाको व्यवस्थापन, विद्यालयको कार्य सञ्चालन प्रक्रियामा पारदर्शिता र जावफदेहिता, विद्यालयका उपलब्धिहरूको व्यवस्थापन आदिको महत्वपूर्ण स्थान रहेको हुन्छ । यिनीहरूको सही र सन्तुलित व्यवस्थापनबाट अपेक्षित उपलब्धिहरू हासिल गर्न सकिने भन्ने विद्यालय व्यवस्थापनको सार्थकता रहने हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- शर्मा, वसन्त कुमार, (२०५७) । नेपाली शब्द सागर । काठमाडौं : मामा पुस्तक भण्डार ।
- भट्ट, भीमदेव, (२०६०) । सार्वजनिक प्रशासनको आधारभूत सिद्धान्त । काठमाडौं : लेखक ।
- नेपाल, जनार्दन, (२०६४) । नेपालको शिक्षा प्रणाली, चुनौति र सम्भावना । काठमाडौं : लेखक ।
- शिक्षा मन्त्रालय, (२०५९) । शिक्षा ऐन तथा नियमावली । काठमाडौं : लेखक ।
- शिक्षा मन्त्रालय, (२०६५) । सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको मूल्याङ्कन । काठमाडौं : लेखक ।
- शिक्षा विभाग, (२०६६) । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम । काठमाडौं : लेखक ।
- साथै विकास केन्द्र, (२०६७) । शिक्षा अर्धवार्षिक शैक्षिक पत्रिका । भक्तपुर : लेखक ।

शिक्षा सुधारको पाटो

डा. सहदेव भट्ट
पूर्व सह-सचिव, शिक्षा मन्त्रालय

सार:

नेपालको शिक्षा विकासको लहर प्राचीन कालदेखि नै सुरु भएको भए पनि आधुनिक कालखण्डमा राणाकालपछि शिक्षाको व्यापक विकास र विस्तार भएको पाइन्छ। सत्ताकेन्द्रित शिक्षा प्रणाली हुने भएकाले राजनीतिक परिवर्तनसँगै शिक्षाका कालखण्डहरू परिवर्तन हुँदै आएको पाइन्छ। यो लेखमा प्राचीन कालदेखि शिक्षाको प्रभाव र विस्तारको क्रममा भएका सुधारका प्रयत्नहरूलाई सङ्क्षेपमा उजागर गर्ने प्रयत्न गरिएको छ। दान:दातव्य र पुण्य कमाउने मूल उद्देश्यका साथ सुरु भएको शिक्षाको विस्तार र प्रभाव वढाउने प्राचीन कालबाट हालसम्म आउँदा व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास र सो मार्फत राष्ट्रिय तथा अन्तरराष्ट्रिय कल्याण अभिवृद्धि गर्नु शिक्षाको मूल लक्ष्य भएको छ।

प्राचीन कालीन शिक्षा: वैदिक शिक्षाको विकास प्राचीन कालमा भएको पाइन्छ। वर्णाश्रम व्यवस्था अन्तर्गत ब्राह्मण, वैश्य र शूद्र जातिहरू आ-आफ्नो कार्य गर्न थाले, मनुस्मृति र श्री मद्भागवत गीतामा चारवटै वर्णहरूको कार्य विभाजन भएको हामी पाउँछौं। जस अनुसार ब्रह्मणहरूले वेदको अध्ययन गर्नु गराउनु, दान दिनु र दान लिनु, यज्ञ गर्नु र गराउनु पर्ने हुन्थ्यो भने क्षत्रियहरूले दान दिनु, यज्ञ गर्नु, धनुर्विद्या सिक्नु अश्वारोहण गर्नु, राजनीति, दण्डनीति र अर्थशास्त्रको ज्ञान हासिल गर्नु पर्दथ्यो भने तिनवटै वर्गको सेवा गरी समाजलाई स्वच्छ गर्ने काम शूद्र वर्गको हुन्थ्यो।

बौद्धशिक्षा: नेपालको उत्तरी सिमानाका केही गुम्बाहरूमा अझसम्म पनि बौद्ध प्रभाव स्पष्ट देखिन्छ। यारलुङ र चाङथाङका गुम्बा तथा ल्हासा र थारपा मन्दिरहरू बनेपछि सन् ७७१मा समयमा अर्को विद्यापीठ स्थापित भएको थियो, पन्ध्रौं शताब्दीको पहिलो चतुर्थमा गान्डेन, टपुङ र सेरा जस्ता विश्व विद्यालयहरूले विद्या प्रचारको काम गरेको थिए। नेपालमा सिद्धार्थ गौतमको जन्मपछि बौद्ध दर्शन प्रतिपादित भयो तथा शिक्षादीक्षाका केन्द्र विहार, गुम्बा र भिक्षुहरूको सङ्घ वन्न पुगे।

किराँत कालमा शिक्षा: किराँत कालको शिक्षादीक्षा बारे यकिन गर्न सकिएको छैन। किराँतकाल नेपाली संस्कृतिको उत्पत्ति काल हो। पाटन लगनखेलमा निर्माण भएको अशोकका चैत्यहरू त्यसै कालमा निर्माण भएका हुन्।

लिच्छवीकालमा शिक्षा: चौथो शताब्दीमा पनि नेपालमा वेद, व्याकरण, न्याय, दर्शन, साहित्य, ज्योतिष आदि विषयमा उच्च स्तरको पढाइ हुने गरेको सङ्केत मिल्छ। नेपालको प्राचीन कालमा नेपालीहरू उच्च अध्ययनका लागि नालन्दा र विक्रमशीला जाने गरेका र विद्या आर्जन गरी प्रतिभा निर्माण गरेका थिए। बौद्ध विद्यार्थीमध्ये गुप्त विहार, भृङ्गीविहार र खर्जुरिका विहार थिए। त्यस बेला संस्कृत भाषाले देवभाषा भनी मान्यता पाएको हो। लिच्छवीकालमा अग्रहार शिक्षाको केन्द्र थियो, प्राचीन नेपाली शिक्षाको विकास धार्मिक सहिष्णुताका आधारमा भएको थियो।

मल्लकालमा शिक्षा: मल्लकालमा शिक्षावृत्ति विकासको रूपमा लिएको देखिन्छ। जयस्थिति मल्लले चौधौं

शताब्दीमा आफ्ना प्रजालाई विभिन्न व्यावसायिक समूहमा विभाजन गरी तिनीहरूलाई व्यावसायिक सिप सिकाउने व्यवस्था गरेको थिए । शिक्षाकेन्द्र मन्दिर र बौद्धमठमा केन्द्रित हुनाले जयस्थिति मल्लले तिनीहरूको हेर विचार गर्न गुठीको व्यवस्था गरी शिक्षा विकासमा जोड दिएका थिए । जगज्योति मल्ल साहित्यकार, सङ्गीतज्ञका साथै ज्योतिषशास्त्री र कलाका पारखी थिए । राजा जितारि मल्ल विद्यानुरागी र धर्मात्मा थिए । राजा भूपतीन्द्रमल्ल विद्वान् तथा कलाविद् थिए । काठमाडौंका राजा प्रतापमल्ल आफू पनि विद्वान् थिए र विद्वान्को कदर पनि गर्दथे । सिद्धिनरसिंह मल्लको पालामा कला कौशलको राम्रो प्रगति भएको थियो । १७०० विक्रमाब्दका राजा जय प्रताप मल्ल संस्कृतका विशिष्ट कवि थिए । यिनकी श्रीमती र छोरा पार्थिवेद मल्लका पनि संस्कृत रचना शिलालेखमा उल्लिखित छन् ।

बाइसी चौबिसे राज्यमा शिक्षा : बाइसी चौबिसे राज्यहरूमध्ये डोटी, जुम्ला, पाल्पा, तनहुँ तथा पर्वतमा प्राप्त भएका पुराना हस्त लिखित ग्रन्थबाट ती ठाउँमा संस्कृत भाषाको मध्यमवाट शिक्षा दिइन्थ्यो भन्ने देखिन्छ । राजा राम शाह विद्याप्रेमी थिए । कास्कीका राजा सिद्धनारायण शाहका पालामा पोखरा चोकमा गुठीको आयस्तावाट विद्यालय सञ्चालन भएको थियो । कास्कीको अर्चले र भाभरमारै तिर पनि ब्राह्मण परिवारको निकै नाम चलेको थियो । पाल्पा राज्यका सेन राजाहरूमा मुकुन्द सेन प्रथम विशेष विद्वान् र विद्याप्रेमी कहलिएका थिए । पर्वतको पाङ ज्योतिषशास्त्रका धुरन्धर पण्डित ज्योतिषीको ख्याति टाढासम्म फैलिएको थियो । महोत्तरी र धनुषा संस्कृत विद्याका केन्द्र थिए । कपिलवस्तु विद्याका लागि विशेष प्रसिद्ध थियो । बाइसी राज्यमा डोटी, डडेलधुराका राजाहरूबाट गुरु पुरोहित जोशी, उप्रेतीमध्येकै थिए । त्यसबेलाको सिर्जनाले खासगरी शिल्पकला, स्थापत्यकला र वास्तुकलाको साथै शिक्षामा भएको उन्नति देखाउँछ । पृथ्वीमल्लको जन्मपत्रिका बनाइ दिने र अक्षर चिनाउने गोलु जैशी थिए । त्यसबेला खस भाषाको राम्रो विकास भएको र पृथ्वीनारायण शाहको अभ्युदयपछि यही भाषा राष्ट्र भाषा बनेको हो । सङ्क्षेपमा परापूर्व कालदेखि सन् १७६८ सम्मको शिक्षा यसलेखको पृष्ठभूमिका रूपमा लिइएको छ । शिक्षामा भैरहेको सुधारलाई परापूर्वकालको शिक्षालाई न हेरी नहुने हुनाले यस कालको साक्षरताकरण पृष्ठभूमिका रूपमा दिन उचित सम्झी यहाँ प्रस्तुत गरिएको हो । सन् १७६८ देखि हालसम्ममा शिक्षामा देखिएको सुधार प्रक्रियालाई यहाँ क्रमसँग प्रस्तुत गरिएको छ ।

१. सन् १७६८ देखि सन् १८४६ सम्म शिक्षामा भएको सुधार: दोस्रो चरण

पृथ्वीनारायण शाहले नेपाली भाषालाई राष्ट्रभाषाको रूपमा प्रचलनमा ल्याए । नयाँनयाँ किसिमका हतियार बनाउने, ढलाउने काममा र फौजलाई नयाँनयाँ किसिमबाट शिक्षा दिनमा उनी दत्तचित्त थिए । प्रतापसिंह शाहको दरबारमा पनि विद्वान्हरूको कमी थिएन । विद्वान्हरूको सहयोगबाट उनले तन्त्रशास्त्रको विद्वत्पूर्ण ग्रन्थ पुरश्चर्माणव सम्पादन गरेको थिए । रणवहादुर शाहका समयमा शाक्तिबल्लभ, वाणी विलास पण्डित लक्ष्मीपति इत्यादि अनेक विद्वान् भए । गीर्वाण युद्धको राज्यकालमा सत्कर्म रत्नावतीको रचना भएको थियो । जनशिक्षामा लालमोहर नवीकरण बाहेक केही पनि भएको थिएन । विक्रम सम्वत् १८६२ मा बासहीहरण भएको थियो । यसको कारण ढुकुटी बलियो न हुनु थियो । विर्ता पाउने धेरै जसो ब्राह्मण पण्डित भएकाले विर्ता हरिर्दिदा पठन पाठनमा बाधा पुगेको थियो । विक्रमसम्वत् १८७३ साल मार्गमा राजेन्द्र विक्रम शाह राजसिंहासनमा वसेका थिए । उनका राज्यकालमा प्रसिद्ध कवि लेखक र विद्वान्हरू विद्यारण्य केशरी अर्ज्याल, पण्डित दैवज्ञ केशरी अर्ज्याल, पण्डित रघुनाथ पोख्राल, वसन्त शर्मा, गुमानी पन्त आदिलाई लिन सकिन्छ । पृथ्वीनारायण शाहको अन्त्यपछि सत्तरी वर्षको अवधिसम्म

जनशिक्षामा विशेष व्यवस्था गर्न सकेको देखिन्छ । विक्रमसम्बत १९०४ साल वैशाख ३१ गते (मे १२, १८४७) का दिन सुरेन्द्र विक्रम शाह गर्दीनासीन भएका थिए । उनको राज्यकालमा जङ्गवहादुरले अङ्ग्रेजी शिक्षाको विरुवा रोपेका हुन् ।

२. नेपालमा शिक्षाको तेस्रो चरण (सम्बत् १९०३ साल आश्विन २ गते देखि सम्बत् २००७ साल फाल्गुन ७ गते सम्म)

यस अवधिमा प्रधानमन्त्री जङ्गवहादुर राणा, रणोद्दीप सिंह, वीर शमशेर, देव शमशेर, चन्द्र शमशेर, भीम शमशेर, जुद्ध शमशेर, पद्म शमशेर र मोहन शमशेर प्रधानमन्त्री भएका थिए । राजाहरूमा सुरेन्द्र विक्रम शाह, पृथ्वी वीर विक्रम शाह, त्रिभुवन वीर विक्रम शाह थिए । यस अवधिमा शिक्षामा पहिलाको दाँजोमा केही सुधार भएका देखिन्छ । यस चरणका उपलब्धिहरूमा दरबार हाइस्कूलको स्थापना, आयुर्वेदिक औषधालय, सस्कृत पाठशाला, दिङ्ला पाठशाला, रानी पोखरी पाठशाला, वीर अस्पताल, मेडिकल स्कूल, वीर पुस्तकालय, विभिन्न २० वटा पाठशालाहरू, गोरखापत्रको प्रकाशन, सत्यवादी प्राङ्गमरी पाठशाला, जय पृथ्वी औषधालय र खग औषधालय थप २० वटा पाठ्यक्रमहरू, चन्द्र मेडिकल स्कूल, श्रेस्ता पाठशाला, प्रार्थमिक स्कूलको पाठ्यक्रम सर्वप्रथम प्रकाशन, केटाकेटी पढाउन तर्जुमा अड्डा गोरखा भाषा प्रकाशन समिति, नेपाली भाषा प्रकाशन समिति, चार भन्ज्याङ्ग वारि पनि ठाउँ ठाउँमा पाठशाला खोलिएका थिए । सस्कृत शिक्षामा प्रथम परीक्षा त्रिभुवन चन्द्र कलेज, प्रथम कला महाविद्यालय, त्रिभुवन चन्द्र कलेजमा विज्ञानको पढाइ, सिंह दरबार वैद्यखाना तथा आयुर्वेदिक पाठशाला, गते लेख्ने चलनको श्री गणेश, वसन्तपुर कुमारी चौकमा टोकनकल स्कूल, केही प्रमुख पुस्तकालयहरू, एस.एल.सी. परीक्षा बोर्ड, वीरगन्ज हाइस्कूल, श्री गोकुण्डेश्वर स्कूल, मङ्गल प्रसाद हाइस्कूल, नारायण हाइस्कूल, जुद्ध मिडिल पब्लिक स्कूल, महावीर स्कूल, जुद्धोदय पब्लिक हाइस्कूल, जुद्ध हाइस्कूल, गौर इन्स्पेक्टर अफ स्कूल्स, वनारस विश्व विद्यालयमा नेपाल चेयरको स्थापना, एस.एल.सी. सिपलमेन्टरी परीक्षा, पूर्वाञ्चल र पश्चिमाञ्चल इन्स्पेक्टर अफिस प्रथम विश्व विद्यालय योजना सभा आदि सम्पन्न गरिएका देखिन्छन् । यस अवधिमा शिक्षाको सुधारमा निकै प्रयास भएको देखिएको छ ।

३. नेपालमा भएको शिक्षाको विकासको चतुर्थ चरण (विक्रम सम्बत् २००७ देखि २०१३ साल सम्म शिक्षामा भएको विकासात्मक सुधार)

यस अवधिमा प्रार्थमिक विद्यालय ३२१, माध्यमिक १११, उच्च शिक्षा तर्फ २ वटा संस्थाको उल्लेख भएको पाइन्छ । विक्रम सम्बत् २०१० साल माघ महिनामा नेपाल सरकार र संयुक्त राज्य कार्यकारी मण्डलका बिच पारस्परिक प्रतिज्ञा पत्रमा हस्ताक्षर भयो । वि.स. २०१० फाल्गुणमा माघको सम्झौतालाई कार्यरूपमा परिणत गर्न नेपाल सरकार र संयुक्त राज्य कार्यकारी मण्डल बिच ३४१०० डलर मो.रु. २०४८०० को सम्झौतामा दस्तखत भयो ॥ यसबाट प्रौढ साक्षरता कार्यको प्रारम्भ १०० गाएमा रेडियो वितरण २०० तयौं प्रारम्भिक कक्षाहरूको स्थापना भयो । विक्रम सम्बत् २०११ जेष्ठमा नै सरकार र संयुक्त राज्य कार्यकारी मण्डल बिच २,२०,००० डलर मो.रु. ७,३२,१००को संयुक्त खर्च गर्न भएको दोस्रो शिक्षा योजना प्रतिज्ञा पत्र हस्ताक्षरित भयो । यो योजना पाँच महान् कार्यका निमित्त थियो । सबै काम शिक्षा सुधारसँग सम्बन्धित थिए । अन्तिम प्रतिज्ञा पत्रले सहयोगी कार्यहरूको बजेट मो.रु. १,१२०४०, भा.रु. ९८४०० र डलर १०४३५ थियो । यस अवधिमा निम्न लिखित काम कारवाहीमा ध्यान केन्द्रित भएको थियो ।

(१) पञ्चवर्षीय योजनाको विकास र राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको कामको कार्यान्वयन

७. तेस्रो पञ्च वर्षीय योजना (२०२२-२०२७)

विक्रम सम्वत् २०२७ सालमा लिइएको तथ्याङ्क अनुसार प्राथमिक विद्यालय सङ्ख्या ७२५६, प्राथमिक विद्यार्थी सङ्ख्या ४,४९,१४१, प्राथमिक शिक्षक सङ्ख्या १८,२५०, यसै गरी माध्यमिक विद्यालय सङ्ख्या १०६५, माध्यमिक विद्यार्थी सङ्ख्या १०२७०४, माध्यमिक शिक्षक सङ्ख्या ५४०७ थियो। उच्च ४९, उच्च विद्यार्थी १७२०० र उच्च शिक्षक १०७० थिए।

८. चौथो पञ्च वर्षीय योजना (२०२७-२०३२)

चौथो पञ्चवर्षीय योजनाका लागि अनुमानित खर्च ११,९७,५२,००० थियो जुन अर्च प्राथमिक शिक्षा लगायत १४ वटा आयोजनाका लागि थियो। चौथो योजनाको प्रगति समीक्षा गर्दा सहरी क्षेत्रमा विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै बढेको तर पहाडी र ग्रामीण क्षेत्रहरूमा विद्यार्थी सङ्ख्यामा उल्लेखनीय बृद्धि भएको थिएन। प्रौढ शिक्षातर्फ प्रत्येक वर्ष १ लाख निरक्षर प्रौढलाई साक्षर बनाउने लक्ष्यको दायोमा प्रगति निकै पछि पर्न गएको थियो।

९. राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२)

शिक्षा ऐन २०२८ मा २०२८/५/२४मा लाल मोहर भएपछि योजना लागु गर्न आवश्यक शिक्षा नियमावली पनि सम्वत् २०२८ साल कार्तिक ३० गते प्रकाशित भयो। पहिलो वर्ष योजना लागु हुने दुई जिल्ला चितवन र कास्कीमा शिक्षा ऐन २०२८ साल कार्तिक १५ गते लागु भएको थियो। शिक्षा ऐन २०२८ अनुसार २०२८/७/१५ मा २ जिल्ला प्रथम वर्ष, २०२९/६/१५मा दोस्रो वर्ष १३ जिल्ला, २०३०/७/१५मा तेस्रो वर्ष १६ जिल्ला, २०३१/६/२१ चौथो वर्ष २० जिल्ला, २०३६/६/२० पाँचौ वर्ष २४ जिल्लामा लागु भएको थियो। उक्त कार्यक्रम लागु गर्न चाहिने रकम निम्नानुसार थियो:

पहिलो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम ७,१४७२,२००, दोस्रो वर्षमा ९,१२,३०, ५४०, तेस्रो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम ११,५३,६७,८६०, चौथो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम १३,९६,७२,१४० र पाँचौ वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम १५,८३,९८,३९०। स्रोत: राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८-३२ को पेज नं. ७९।

१०. पाँचौ पञ्च वर्षीय योजनामा शिक्षामा भएको सुधार (२०३२-२०३७)

पाँचौ योजना अन्तर्गत शिक्षा योजनाका उद्देश्यहरू राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनामा उल्लेख भए अनुसार हुने राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना अन्तर्गत सुरु गरिएका शैक्षिक कार्यक्रमहरूलाई सुदृढीकरण गरिने, उच्च शिक्षातर्फ आवश्यकतानुसार केही अध्ययन संस्थानहरूको सङ्ख्यात्मक विस्तारका साथै गुणात्मक पक्षको विकासमा जोड दिइएको थियो। पाँचौ पञ्चवर्षीय योजनामा न्यूनतम कार्यक्रमको लागि रकम ६४,५३,००,००० र अधिकतम कार्यक्रमका लागि ६७ करोड ५१ लाख थियो।

११. छैटौ पञ्च वर्षीय योजना (२०३७-२०४२)

यस योजनामा रु १ अरब ६६ करोड मात्र खर्च भएको थियो। यस योजना अर्वाधमा विगत योजना कालमा भएको सङ्ख्यात्मक वृद्धिलाई ध्यानमा राखी थप लगानीहरूको व्यवस्था गरिने, गुणात्मक स्तर वृद्धि गरिने।

१२. सातौ पञ्च वर्षीय योजना (२०४२-२०४७)

सातौ पञ्चवर्षीय योजनामा दिइएको प्राथमिकता यस प्रकार थियो:

- (२) घुमुवा दलहरूबाट स्थानीय र बाहिरका क्षेत्रहरूमा शिक्षकहरूको शिक्षण,
- (३) प्रशिक्षण महा विद्यालयको विकास गर्नु ,
- (४) प्रकाशनहरूको निर्माण र मुद्रण,
- (५) प्रौढ साक्षरता वृद्धि,
- (६) रेडियोबाट शिक्षा प्रसारको वृद्धि,
- (७) विश्व विद्यालय योजना आयोगको कार्यलाई कार्यान्वित गर्नु ।

४. प्रथम पञ्च वर्षीय याजनामा शिक्षामा भएको विकासात्मक सुधार

प्रथम पञ्चवर्षीय योजनामा कुल ३३ करोड रूपैयाँ खर्च गर्ने अनुमान गरिए तापनि रु २१ करोड ४४ लाखमात्र खर्च हुन सक्यो । २०१४ सालमा असार ९ गते नेपाल एकेडेमीपछि राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान खडा भयो । यस प्रज्ञा प्रतिष्ठानबाट प्रदान गरिने पुरस्कारहरूमा पृथ्वी प्रज्ञा पुरस्कार, त्रिभुवन प्रज्ञा पुरस्कार, महेन्द्र प्रज्ञा पुरस्कार, इन्द्रराज्यलक्ष्मी प्रज्ञा पुरस्कार, पासाङ्ग लामु प्रज्ञा पुरस्कार, मायादेवी प्रज्ञा पुरस्कार, भूकटी प्रज्ञा पुरस्कार र वीरेन्द्र प्रज्ञालङ्कार छन् । वि.स २०१५ मा राष्ट्रिय खेलकुद परिषदको गठन भयो । त्रिभुवन विश्व विद्यालयको स्थापना २०१६ साल असार ११ गते भएको थियो । पञ्चवर्षीय योजनाको अन्तसम्ममा देशभरमा ३,१६५ प्राथमिक स्कूलहरूमा १,५०,००० छात्रहरू ४६५ माध्यमिक स्कूलमा ५५,००० छात्रहरू १ बहुमुखी स्कूल र १,८०० प्रौढ शिक्षा केन्द्रहरूमा ४६,००० प्रौढहरूले अध्ययन गर्ने अवसर पाएका थिए ।

५. सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति:

विक्रम सम्बत् २०१८ वैशाख २५ गते सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको गठन भएको हो । माननीय शिक्षा मन्त्री विश्वबन्धु थापाको अध्यक्षता ११ सदस्यीय उक्त समिति गठन भएको थियो । यस समितिले विभिन्न उपसमितिहरू गठन गरेको थियो । यी उपसमितिहरू सातवटा थिए जनु यस प्रकार छन्:

- (१) उच्च शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति,
- (२) शिक्षक प्रशिक्षण सम्बन्धी उपसमिति,
- (३) शिक्षा प्रशासन सम्बन्धी उपसमिति,
- (४) प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति,
- (५) समाज शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति
- (६) सामाजिक एवम् साँस्कृतिक कार्यक्रम सम्बन्धी उपसमिति,
- (७) संस्कृत शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति

६. दोस्रो त्रिवर्षीय योजना(२०१९-२०२२)

यस योजनामा शिक्षाको लागि रु ४ करोड छुट्याइएको देखिन्छ, सो रकम मुख्यतः प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षाको सुधार तथा विस्तार, त्रिभुवन विश्व विद्यालय भवन निर्माण, राष्ट्रिय अभिलेखालय भवन निर्माण आदि कामका लागि खर्च गरिने छ भनी उल्लेख छ ।

प्राथमिक स्कूलमा छात्राहरूको सङ्ख्या त्रिवर्षीय योजना अवधिभित्र १,९०,००० वाट वृद्धि भई ३,४६,००० पुगेको देखिन्छ । माध्यमिक स्कूलको सङ्ख्या ६६० पुगेको जसमा करिब ४०,००० छात्र छात्राहरूले शिक्षा हासिल गरेका देखिन्छन् । त्यस अवधिमा १ लाख जति अशिक्षित प्रौढहरूले पढ्न सिकेको अनुमान गरिएको थियो ।

- (२) घुमुवा दलहरूबाट स्थानीय र वाहिरका क्षेत्रहरूमा शिक्षकहरूको शिक्षण,
- (३) प्रशिक्षण महा विद्यालयको विकास गर्नु ,
- (४) प्रकाशनहरूको निर्माण र मुद्रण,
- (५) प्रौढ साक्षरता वृद्धि,
- (६) रेडियोबाट शिक्षा प्रसारको वृद्धि,
- (७) विश्व विद्यालय योजना आयोगको कार्यलाई कार्यान्वित गर्नु ।

४. प्रथम पञ्च वर्षीय योजनामा शिक्षामा भएको विकासात्मक सुधार

प्रथम पञ्चवर्षीय योजनामा कुल ३३ करोड रूपैयाँ खर्च गर्ने अनुमान गरिए तापनि रु २१ करोड ४४ लाखमात्र खर्च हुन सक्यो । २०१४ सालमा असार ९ गते नेपाल एकेडेमीर्पाछ, राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान खडा भयो । यस प्रज्ञा प्रतिष्ठानबाट प्रदान गरिने पुरस्कारहरूमा पृथ्वी प्रज्ञा पुरस्कार, त्रिभुवन प्रज्ञा पुरस्कार, महेन्द्र प्रज्ञा पुरस्कार, इन्द्रराज्यलक्ष्मी प्रज्ञा पुरस्कार, पासाङ्ग लामु प्रज्ञा पुरस्कार, मायादेवी प्रज्ञा पुरस्कार, भृकुटी प्रज्ञा पुरस्कार र वीरेन्द्र प्रज्ञालङ्कार छन् । वि.स. २०१५ मा राष्ट्रिय खेलकुद परिषदको गठन भयो । त्रिभुवन विश्व विद्यालयको स्थापना २०१६ साल असार ११ गते भएको थियो । पञ्चवर्षीय योजनाको अन्तसम्ममा देशभरमा ३,१६५ प्राथमिक स्कूलहरूमा १,५०,००० छात्रहरू, ४६५ माध्यमिक स्कूलमा ५५,००० छात्रहरू १ बहुमुखी स्कूल र १,८०० प्रौढ शिक्षा केन्द्रहरूमा ४६,००० प्रौढहरूले अध्ययन गर्ने अवसर पाएका थिए ।

५. सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति:

विक्रम सम्वत् २०१८ वैशाख २५ गते सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको गठन भएको हो । माननीय शिक्षा मन्त्री विश्वबन्धु थापाको अध्यक्षता ११ सदस्यीय उक्त समिति गठन भएको थियो । यस समितिले विभिन्न उपसमितिहरू गठन गरेको थियो । यी उपसमितिहरू सातवटा थिए जनु यस प्रकार छन्:

- (१) उच्च शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति,
- (२) शिक्षक प्रशिक्षण सम्बन्धी उपसमिति,
- (३) शिक्षा प्रशासन सम्बन्धी उपसमिति,
- (४) प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति,
- (५) समाज शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति
- (६) सामाजिक एवम् सांस्कृतिक कार्यक्रम सम्बन्धी उपसमिति,
- (७) संस्कृत शिक्षा सम्बन्धी उपसमिति

६ दोस्रो त्रिवर्षीय योजना(२०१९-२०२२)

यस योजनामा शिक्षाको लागि रु ४ करोड छुट्याइएको देखिन्छ सो रकम मुख्यतः प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षाको सुधार तथा विस्तार, त्रिभुवन विश्व विद्यालय भवन निर्माण, राष्ट्रिय अभिलेखालय भवन निर्माण आदि कामका लागि खर्च गरिने छ, भनी उल्लेख छ ।

प्राथमिक स्कूलमा छात्राहरूको सङ्ख्या त्रिवर्षीय योजना अवधिभित्र १,९०,००० वाट वृद्धि भई ३,४६,००० पुगेको देखिन्छ । माध्यमिक स्कूलको सङ्ख्या ६६० पुगेको जसमा करिब ४०,००० छात्र छात्राहरूले शिक्षा हासिल गरेका देखिन्छन् । त्यस अवधिमा १ लाख जति अशिक्षित प्रौढहरूले पढ्न सिकेको अनुमान गरिएको थियो । .

७. तेस्रो पञ्च वर्षीय योजना (२०२२-२०२७)

विक्रम सम्वत् २०२७ सालमा लिइएको तथ्याङ्क अनुसार प्राथमिक विद्यालय सङ्ख्या ७२५६, प्राथमिक विद्यार्थी सङ्ख्या ४,४९,१४१, प्राथमिक शिक्षक सङ्ख्या १८,२५०, यसै गरी माध्यमिक विद्यालय सङ्ख्या १०६५, माध्यमिक विद्यार्थी सङ्ख्या १०२७०४, माध्यमिक शिक्षक सङ्ख्या ५४०७ थियो। उच्च ४९, उच्च विद्यार्थी १७२०० र उच्च शिक्षक १०७० थिए।

८. चौथो पञ्च वर्षीय योजना (२०२७-२०३२)

चौथो पञ्चवर्षीय योजनाका लागि अनुमानित खर्च ११,९७,५२,००० थियो जुन अर्च प्राथमिक शिक्षा लगायत १४ वटा आयोजनाका लागि थियो। चौथो योजनाको प्रगति समीक्षा गर्दा सहरी क्षेत्रमा विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै बढेको तर पहाडी र ग्रामीण क्षेत्रहरूमा विद्यार्थी सङ्ख्यामा उल्लेखनीय वृद्धि भएको थिएन। प्रौढ शिक्षातर्फ प्रत्येक वर्ष १ लाख निरक्षर प्रौढलाई साक्षर बनाउने लक्ष्यको दायोमा प्रगति निकै पछि पर्न गएको थियो।

९. राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२)

शिक्षा ऐन २०२८ मा २०२८/५/२४मा लाल मोहर भएपछि योजना लागु गर्न आवश्यक शिक्षा नियमावली पनि सम्वत् २०२८ साल कार्तिक ३० गते प्रकाशित भयो। पहिलो वर्ष योजना लागु हुने दुई जिल्ला चितवन र कास्कीमा शिक्षा ऐन २०२८ साल कार्तिक १५ गते लागु भएको थियो। शिक्षा ऐन २०२८ अनुसार २०२८/७/१५ मा २ जिल्ला प्रथम वर्ष, २०२९/६/१५मा दोस्रो वर्ष १३ जिल्ला, २०३०/७/१५मा तेस्रो वर्ष १६ जिल्ला, २०३१/६/२१ चौथो वर्ष २० जिल्ला, २०३६/६/२० पाँचौ वर्ष २४ जिल्लामा लागु भएको थियो। उक्त कार्यक्रम लागु गर्न चाहिने रकम निम्नानुसार थियो:

पहिलो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम ७,१४७२,२००, दोस्रो वर्षमा ९,१२,३०, ५४०, तेस्रो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम ११,५३,६७,८६०, चौथो वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम १३,९६,७२,१४० र पाँचौ वर्षमा आवश्यक पर्ने रकम १५,८३,९८,३९० (स्रोत: राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८-३२ को पेज नं. ७९)।

१०. पाँचौ पञ्च वर्षीय योजनामा शिक्षामा भएको सुधार (२०३२-२०३७)

पाँचौ योजना अन्तर्गत शिक्षा योजनाका उद्देश्यहरू राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनामा उल्लेख भए अनुसार हुने राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना अन्तर्गत सुरु गरिएका शैक्षिक कार्यक्रमहरूलाई सुदृढीकरण गरिने, उच्च शिक्षातर्फ आवश्यकतानुसार केही अध्ययन संस्थानहरूको सङ्ख्यात्मक विस्तारका साथै गुणात्मक पक्षको विकासमा जोड दिइएको थियो। पाँचौ पञ्चवर्षीय योजनामा न्यूनतम कार्यक्रमको लागि रकम ६४,५३,००,००० र अधिकतम कार्यक्रमका लागि ६७ करोड ५१ लाख थियो।

११. छैटौ पञ्च वर्षीय योजना (२०३७-२०४२)

यस योजनामा रु १ अरब ६६ करोड मात्र खर्च भएको थियो। यस योजना अवधिमा विगत योजना कालमा भएको सङ्ख्यात्मक वृद्धिलाई ध्यानमा राखी थप लगानीहरूको व्यवस्था गरिने, गुणात्मक स्तर वृद्धि गरिने।

१२. सातौ पञ्च वर्षीय योजना (२०४२-२०४७)

सातौ पञ्चवर्षीय योजनामा दिइएको प्राथमिकता यस प्रकार थियो:

- राष्ट्रिय दृष्टिकोणबाट प्राथमिकता प्राप्त आयोजनाहरू,
- प्राथमिक शिक्षा तथा सपमूलक शिक्षाको विस्तार,
- उच्च शिक्षातर्फ थप प्राविधिक विषयहरूमा अध्ययन सुविधा उपलब्ध गराउनुका साथै आवश्यकतानुसार शैक्षिक कार्यक्रमहरूलाई अपग्रेड गर्ने व्यवस्था,
- शिक्षाको गुणस्तर बढाउन शिक्षक तालिम शैक्षिक सामग्रीको उत्पादन र परीक्षा प्रणाली निरीक्षण व्यवस्थामा सुधार, शिक्षा विकास खर्च जम्मा रु. २ अरब ९३ करोड ७० लाख मात्र थियो ।

१३. आठौँ पञ्च वर्षीय योजना (२०४९-२०५४)

आठौँ योजना अवधिमा शिक्षा क्षेत्रको समयोचित विकासका लागि उद्देश्य, लक्ष्य र कार्यनीतिहरू प्रतिपादन गर्दा देशमा शिक्षा क्षेत्रमा हालसम्म भएका प्रगति, तत्सम्बन्धी विद्यमान समस्याहरू नेपाल अधिराज्यको संविधान २०४७मा शिक्षा तथा संस्कृति सम्बन्धमा भएको व्यवस्थालाई समेत दृष्टिगत गरिएको थियो । यस योजना जम्मा शिक्षामा बजेट ७ अरब ७५ करोड ९२ लाख ९७ हजार थियो जुन राष्ट्रिय बजेटको १३.४८ प्रतिशत थियो ।

१४. राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९

विक्रम सम्वत् २०४७ साल फाल्गुण १४ गते राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन भएको थियो । त्यसवेला यसको कार्यकाल २०४८ वैशाख मसान्तसम्म भनिए तापनि त्यो अवधि ज्यादै छोटो भएकाले कार्य सम्पादनमा खास प्रगति हुन सकेन । राष्ट्रिय शिक्षा योजना निर्माण गर्ने कार्यलाई अघि बढाउन शिक्षा आयोगको पुनर्गठन गरी नयाँ १६ सदस्यीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन गरियो, यस आयोगले २०४९ जेष्ठ ५ गते सम्म काम गरेर वर्तमान प्रजातान्त्रिक नेपालको शिक्षाबारे यो प्रतिवेदन तयार गर्‍यो । तत्कालीन शिक्षामन्त्रीको अध्यक्षतामा १६ सदस्यीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन भएको थियो ।

१५. नवौँ पञ्च वर्षीय योजना (२०५४-२०५९)

यस नवौँ पञ्च वर्षीय योजनामा विद्यालय विद्यार्थी र शिक्षक अनुपात निम्न छ :

विवरण	प्राथमिक अनुपात	निम्नमाध्यमिक अनुपात	माध्यमिक अनुपात
विद्यार्थी विद्यालय	१४७.६	१४६.७	१०७.८
शिक्षक विद्यालय	४.१	३.६	४.९
विद्यार्थी शिक्षक	३५.८	४०.५	२१.९
महिला शिक्षक र विद्यालय	१.२	०.६	०.५

१५. उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५

तत्कालीन शिक्षा मन्त्री अध्यक्ष एवम् विशेष सचिव सदस्य सचिव रहेको १९ सदस्यीय समितिले उक्त प्रतिवेदन मिति २०५५/३/१५का दिन तत्कालिन प्रधान मन्त्रीलाई बुझाएको थियो ।

१७. शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्य समितिको प्रतिवेदन २०५८

राष्ट्रिय योजना आयोगका सदस्य डा. निर्मलप्रसाद पाण्डेको अध्यक्षतामा शिक्षा मन्त्रालयका सहसचिव श्री राम सरोवर दुवे सदस्य सचिव रहनुभएको ५ सदस्यीय कार्य समितिले ४५ दिनमा आफ्नो प्रतिवेदन पेश गरेको थियो ।

१८. दशौँ पञ्च वर्षीय योजना २०५९-२०६४

सरकार, स्थानीय निकाय, गैर सरकारी क्षेत्र, निजी क्षेत्र र नागरिक समाजको संयुक्त सहभागितामा स्रोत साधनहरूको समुचित परिचालन गर्दै आर्थिक अवसर एवम् रोजगारीका क्षेत्रहरू विस्तार गर्ने र **सशक्तीकरण**, मानवीय विकास, सुरक्षा तथा लक्ष्यित कार्यक्रमहरू मार्फत महिला, दलित, दुर्गम क्षेत्रका वासिन्दा लगायत अति गरिव एवम् पिछ्छाडएका वर्गको साधन तथा आर्थिक **उपलब्धिहरूमा** पहुँच वृद्धि गर्दै आर्थिक मानवीय एवं सामाजिक परिसूचकहरूको सुधार गरी गरिबी घटाउनु दशौँ योजनाको प्रमुख उद्देश्य हुनेछ भनी उल्लेख गरिएको छ।

१९. सबैका लागि शिक्षा

सबैका लागि शिक्षा अभियान सन् १९९०को उपलब्धिको पुरावलोकन गर्न सन् २०००को अप्रिलमा सिनेगलको डकारमा सबैका लागि शिक्षाका लागि विश्व शिक्षा मञ्चको बैठक बसेको थियो। त्यहाँ नेपाल जस्ता देशले सामाना गर्नु परेका कठिनाइहरू महसुस गरियो। तदनुसार सबैको लागि शिक्षा हाम्रो सामूहिक प्रतिबद्धतालाई अङ्गीकार गर्यो। यस डकार कार्य ढाँचाले सन् २०१५ सम्म सबैको लागि शिक्षाका ५ वटा लक्ष्यहरूको सूची तयार पारेको छ।

नेपालको सन्दर्भमा यसको प्रयोग

शिक्षा सुधारको पाटो लेख्नुको औचित्य नै मैले यस लेखमा प्रस्तुत भएका विषयहरू नेपालको सन्दर्भमा प्रयोगमा आउने छन् भन्ने हो। यस लेखमा परापूर्व कालदेखि हालसम्म सर्वाक्षिप्त रूपमा वर्णन गरिएको भएपनि नेपालको सन्दर्भ यस लेखको महत्पूर्ण उपादेयता रहन जाने छ। आज अन्तरराष्ट्रिय क्षेत्रमा शिक्षाको प्रभावकारिता दिन प्रतिदिन बढ्दै रहेको सन्दर्भमा यस्तो किसिमको विस्तृत लेख अध्ययन गर्दा नेपाल पनि शिक्षाको क्षेत्रमा पछि परेको त रहेन छ भन्ने कुरा पाठक वर्गलाई आभास हुन्छ। यसको उपादेयता नेपालको परिपेक्ष्यमा ज्यादै सारगर्भित छ। यस लेखमा उल्लेख गरिएका कुराहरू नेपालको शिक्षा विकासमा टेवा पुऱ्याउने छन्। यसका अतिरिक्त नेपालका पठित व्यक्तिहरूलाई यस लेखको उपादेयता रहने छ किनभने वैद्यिक कालदेखि वर्तमान समयसम्म जुन कुरा उल्लेख गरिएका छन् ती कुरा सानो परिश्रमबाट उल्लेख गरिएका होइनन्। यसकारण यसको उपादेयता महत्त्वपूर्ण रहेको छ।

निष्कर्ष

यस लेखमा परापूर्व कालदेखि वर्तमान समयसम्म शिक्षाको विकासात्मक सुधारमा भएको उतार चढावले शिक्षाको वास्तविक स्थितिका बारेमा पाठक वर्गलाई थाहा हुन जाने छ। विभिन्न चरणहरूमा हुन गैरहेको शिक्षामा सुधार एवम् प्रथम पञ्चवर्षीय योजनादेखि दशौँ पञ्चवर्षीय योजनासम्म हुन गैरहेको क्रमागत विकासात्मक सुधारले शिक्षामा क्रमैसँग प्रगति भएको देखिएको छ। प्रारम्भका वर्षहरूमा शिक्षामा सुधार नगण्य मात्रामा देखिए पनि विगत छ दशकदेखि शिक्षाप्रति सम्पूर्ण जनताको चासो देखिएको छ। कालखरूप यस समयमा विद्यालय, शिक्षक र विद्यार्थी सङ्ख्यामा पर्याप्त वृद्धि भएको छ। शिक्षाको सुधारात्मक प्रक्रियालाई अवलम्बन गरी विक्रम सम्वत् २०११ सालदेखि २०५८ सालसम्म क्रमशः राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग २०११, सार्वद्वीप राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट २०१८, राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति २०२८- ३२ सम्मको योजना, शाही उच्च शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४०, राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९, उच्चस्तरीय कार्य समितिको प्रतिवेदन २०५८ ले पनि शिक्षालाई सुधारात्मक क्रममा लैजान प्रयास गरेको देखिन्छ। यसका अतिरिक्त सबैका लागि शिक्षा सम्बन्धी डकार सम्मेलनको

सक्रियतामा तयार पारिएका छ, बढा लक्ष्यहरूले समेत देशका निरक्षर व्यक्तिहरूलाई साक्षर पारी शिक्षा सुधारतिर लम्कने प्रयास गरिएको छ । देशका सम्पूर्ण जनताहरू सक्रिय भएमा सबैका लागि शिक्षा समेत सफल हुनेछ, भनी आशा गरिन्छ । निष्कर्षमा के भन्न सकिन्छ, भने **हालसम्म** तयार पारिएका प्रतिवेदन एवम् नीति **निर्माणको** सदुपयोग उचित रूपमा भैदिए शिक्षामा राम्ररी सुधार हुन सक्ने थियो र अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा नेपालको शिक्षाको आफ्नो उचित स्थान हुन सक्ने थियो ।

सन्दर्भ सामग्री

- शिक्षा ऐन, (२०२८) । शिक्षा (आठौँ संशोधन) अध्यादेश २०६१ सहित पहिलो, दोस्रो, तेस्रो संशोधन । शिक्षा नियमावली, (२०५९) । (तेस्रो संशोधन २०६१ सहित) ।
- राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति २०२८-२०३२ सम्मको योजना, (२०२८) । शिक्षा मन्त्रालय । काठमाडौँ : लेखक । नेपालमा शिक्षा, (२०११) । राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको विवरण पेज नं. ७९ । सानोठिमी : आयोगका सदस्यहरूद्वारा तयार गरिएको ।
- सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट, (२०१८) ।
- पहिलो पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०१३-२०१८) ।
- दोस्रो त्रिवर्षीय योजना, (वि.स. २०१९-२०२२) ।
- तेस्रो पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०२२-२०२७) ।
- चौथो पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०२७-२०३२) ।
- पाँचौ पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०३२-२०३७) । (पृष्ठ ५८१ देखि ६१७) ।
- छैटौँ पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०३७-२०४२) । (पृष्ठ ४६० देखि ५००) ।
- सातौँ पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०४२-२०४७) ।
- आठौँ पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०४९-२०५४) ।
- नवौँ पञ्च वर्षीय योजना, (वि.स. २०५४-२०५९) ।
- नेपालमा योजनावद्ध विकास तथा दशौँ योजना, (वि.स. २०५९-२०६४) । (पेज ४५) ।
- शाही उच्च शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, (वि.स. २०४०) । (पेज नं. २६६) ।
- राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, (२०४९) । पेज ५३५ नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू । काठमाडौँ : राष्ट्रिय शिक्षा आयोग ।
- उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, (२०५५) । नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू । पेज ६६५) । काठमाडौँ : उच्चस्तरीय शिक्षा आयोग ।
- (पेज नं. ७९१), नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू । काठमाडौँ : शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्य समितिको प्रतिवेदन ।
- नेपाल राष्ट्रिय कार्य योजना, (सन् २००१-२०१५) । कार्यकारी सारांश ।
- (अध्याय १८ श्लोक ४२, ४३ र ४४) श्री मद्भागवत गीता ।
- Bhatta, Dr. Sahadev, (2064). *Educational in Nepal : A Study of Systematic Development* (p.p. 4-45) First Published. Kathmandu : Author.

शिक्षक दरबन्दी मिलानको चिरफार

लक्ष्मीराम पौडेल
कार्यकारी निर्देशक, शैजविके

सन्दर्भ

शिक्षक व्यवस्थापन शिक्षा क्षेत्रको ज्यादै महत्त्वपूर्ण र चुनौतीपूर्ण कार्य हो । यसका विभिन्न पक्षहरूमध्ये शिक्षक दरबन्दी मिलान पनि एक हो । विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या बढ्दा शिक्षक सङ्ख्या पनि बढाउनु पर्ने र विद्यार्थी सङ्ख्या घट्दा शिक्षक सङ्ख्या पनि घटाउनु पर्ने अर्थात् विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा शिक्षक दरबन्दी थपघट गर्ने कार्यलाई शिक्षक दरबन्दी मिलान भनिन्छ । यो कार्य जिल्ला शिक्षा कार्यालयको नियमित कार्यभित्रै पर्छ । प्रत्येक वर्ष दरबन्दी मिलान गर्ने जिम्मेवारी शिक्षा ऐनले नै जिल्ला शिक्षा समितिलाई दिएको छ । विगतमा शिक्षक दरबन्दी मिलानको लागि शिक्षा मन्त्रालयबाट धेरै प्रयास भएका थिए र अहिलेसम्म पनि जारी छ । हाल शिक्षक दरबन्दी विद्यालयगत, जिल्लागत रूपमा तयार पारिनुका साथै शिक्षकहरूको नामनामेसी विवरण समेत शिक्षा विभागमा उपलब्ध छ । यो उपलब्धी ठूलो हो तर शिक्षक दरबन्दी घटाउनु पर्ने विद्यालयबाट शिक्षक कट्टा गर्ने र थप गर्नु पर्ने विद्यालयमा शिक्षक दरबन्दी थप गर्न सकिएको छैन । अहिलेको प्रमुख चुनौति पनि यही हो । यसैको सेरोफेरोभित्र रहेर विगतलाई कोट्याइ वर्तमानको समीक्षा गर्दै भावी कार्य योजना सहित दरबन्दी मिलान गर्ने धोरै भए पनि सहयोग पुगोस् भन्ने अभिप्रायले यो लेख प्रस्तुत गरिएको छ ।

पृष्ठभूमि

नेपालमा वि.सं. २००७ को राजनीतिक परिवर्तनपछि समुदायको सक्रियतामा र कतिपय ठाउँमा सरकारी तवरबाट धमाधम विद्यालयहरू खुल्न थाले । विद्यालय स्थापना भएपछि भवन, फर्निचर, शैक्षिक सामग्री, शिक्षक, स्टेसनरी, मसलन्द आदि व्यवस्थाको लागि समुदायले आर्थिक स्रोत जुटाउन थाले । समुदायले सरकारसँग आर्थिक सहयोगको अपेक्षा गर्नु पनि स्वाभाविक थियो । सरकारले पनि साल वसाली एकमुष्ट वा किस्ताबन्दी रूपमा अनुदान दिन सुरु गर्‍यो । विद्यालयको माग बढ्दै जान थालेपछि शिक्षाको भावी नीति, स्वरूप र व्यवस्थापन सम्बन्धमा अध्ययन गरी सुझाव दिन शिक्षाको राष्ट्रिय योजना आयोग २०१० गठन गरियो । यसले नेपालको शिक्षा सम्बन्धमा स्थलगत रूपमै अध्ययन गर्नुको साथै नेपाली जनताको राय सुझाव लिई प्रतिवेदन पेस गर्‍यो । जुन “नेपालमा शिक्षा २०११” नामक पुस्तक शैक्षिक सम्पत्तिको रूपमा रहिरहेको छ । यस योजनाले शिक्षाको माग र फैलावटको आधारमा शिक्षकको माग र पूर्ति, उनीहरूको योग्यता र तालिम आदिको लागि १० वर्षे शैक्षिक कार्यक्रम र योजना प्रस्तुत गरेको थियो । यस योजनाले वार्षिक १००० शिक्षक पूर्ति गर्नु पर्ने अनुमान पेस गरेको थियो । वि.सं. २०१८ मा गठन भएको सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिले शिक्षण पेशालाई आकर्षक बनाउन उनीहरूको तलब, भत्ता, प्रशासन सेवाका कर्मचारीहरूको भन्दा बढी हुनुपर्ने, पद, स्थायी र पेन्सन हुनुपर्ने, उत्कृष्ट शिक्षकलाई विभिन्न समारोहमा पुरस्कृत गर्नुपर्ने आदि सुझाव दिएको थियो । उक्त प्रतिवेदनले प्रति शिक्षक २५-४० सम्म विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा शिक्षक हुनु पर्ने सुझाव पनि

दिएको थियो । वि.सं. २०२८ सम्म विद्यालयलाई अनुदान दिने एवम् शिक्षकलाई तलब भत्ता दिने निश्चित मापदण्ड थिएन । सरकारबाट प्राप्त सीमित अनुदान, विद्यालयले आर्जन गरेका चन्दा, दान, कर र विद्यार्थीहरूबाट उठेको शुल्क आदिबाट विद्यालय सञ्चालक समितिले शिक्षक व्यवस्थापन गर्दै आएका थिए ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति योजना २०२८ लागु भएपछि नेपाल भरि एकै प्रकारको शिक्षा प्रणाली लागु हुनुका साथै निश्चित मापदण्डका आधारमा विद्यालयलाई शिक्षक तलब, भत्ता र मसलन्दमा अनुदान दिन थालियो । उक्त योजनाले पूर्णता पाएपछि विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षक दरवन्दी तोकी प्रार्थामक शिक्षकको लागि सतप्रतिशत, निम्न माध्यमिक शिक्षकको लागि ७५ प्रतिशत र माध्यमिक तहका शिक्षकको लागि ५० प्रतिशत तलब भत्तामा अनुदान दिन थालियो । शिक्षकको बाँकी तलब, भत्ता र अन्य भौतिक सुधार एवम् व्यवस्थापकीय खर्चको लागि समुदायले जिम्मेवारी लिई नै रहे । उक्त योजनाले शिक्षक विद्यार्थी अनुपात प्रार्थामक तहमा एक शिक्षक वरावर ३० विद्यार्थी, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहमा १ शिक्षक वरावर २५ विद्यार्थी र उच्च शिक्षामा १ शिक्षक वरावर १५ विद्यार्थी निर्धारण गरेको थियो । यो योजना लागु भएपछि प्रत्येक वर्ष शिक्षक दरवन्दी थप हुँदै गए । कक्षा १ देखि ५ सम्म निःशुल्क भएकोमा वि.सं. २०४६ को जनआन्दोलन पछिको सरकारले कक्षा ६ बाट क्रमशः निःशुल्क गर्न सुरु गरेपछि शिक्षक दरवन्दी थप हुने क्रम भन्त बढ्न थाल्यो ।

शिक्षक दरवन्दीको वर्तमान अवस्था

विद्यार्थी सङ्ख्या र शिक्षक सङ्ख्या (राहत समेत) को आधारमा विद्यार्थी-शिक्षक अनुपात यस प्रकार छ ।

क्र.सं.	विद्यार्थीको किसिम	विद्यार्थी सङ्ख्या	शिक्षक सङ्ख्या	विद्यार्थी शिक्षक अनुपात
१.	प्रार्थामक (१-५)	४२५६०१०	१०१९५०	४२:१
२.	निम्न माध्यमिक (६-८)	१३६६३४८	२५७९२	५३:१
३.	आधारभूत (१-८)	५६२२३५८	१२७७४२	४४:१
४.	माध्यमिक (९-१०)	६५६४२५	१९५८४	३४:१
५.	उच्च माध्यमिक (११-१२)	२३१७३०	१९५४	११९:१
६.	माध्यमिक (९-१२)	८८८१५४	२१५३८	४१:१
	कुल (१-१२)	६२७८७८२	१४९२८०	४२:१

(स्रोत: फ्लास-१, २००९-२०१: शिक्षा विभाग)

राहत शिक्षकलाई समेत शिक्षक दरवन्दी मानी माथिको तालिकाको विश्लेषण गर्दा प्रार्थामिक तह (१-५) मा प्रति ४२ विद्यार्थी वरावर १ शिक्षक उपलब्ध भएको पाइन्छ । त्यस्तै निम्न माध्यमिक तह (६-८) मा ५३ विद्यार्थी वरावर १ शिक्षक, आधारभूत तह (१-८) मा ४४ विद्यार्थी वरावर १ शिक्षक र माध्यमिक तह (९-१०) मा ३४ विद्यार्थी वरावर १ शिक्षक पाएको देखिन्छ । उच्च माध्यमिक तह (११-१२) मा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात ज्यादै उच्च ११९:१ पाइएको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले विद्यालय शिक्षक अनुपात ४०:१ तोकेको छ । यसलाई आधार मान्दा निम्न माध्यमिक तह (६-८) मा र उच्च माध्यमिक तह (११-१२) मा विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा शिक्षक सङ्ख्या ज्यादै कम भएको देखिन्छ ।

माथि उल्लिखित विद्यार्थी शिक्षक अनुपात नेपालभरिको एकमुष्ट रूपमा गणना गरिएको विद्यार्थी शिक्षक सङ्ख्याको आधारमा लिइएको हो । क्षेत्र र जिल्लागत रूपमा रहेको विद्यालय शिक्षक अनुपात तर्फ एक नजर लगाउँदा शिक्षक दरबन्दी वितरणको सन्तुलन काँति मिलेको छ, ठम्याउन सजिलो पर्ला ।

भौगोलिक क्षेत्र अनुसार विद्यार्थी शिक्षक अनुपात :

भौगोलिक क्षेत्र	प्राथमिक (१-५)	निम्न माध्यमिक (६-८)	आधारभूत (१-८)	माध्यमिक (९-१०)
हिमाल	३६	५०	३९	३२
पहाड	३५	४०	३६	२५
काठमाडौं उपत्यका	२०	३२	२३	२२
तराई	५५	६५	५७	४१
जम्मा	४२	५३	४४	३४

(स्रोत: फ्यास-१, २००९/२०१०: शिक्षा विभाग)

काठमाडौं उपत्यकामा सवैभन्दा कम विद्यार्थी शिक्षक अनुपात प्राथमिक, निम्न माध्यमिक, आधारभूत र माध्यमिक विद्यालयमा क्रमशः २०, ३२, २३ र २२ रहेको छ भने सवैभन्दा उच्च विद्यार्थी शिक्षक अनुपात तराई क्षेत्रमा क्रमशः ५५, ६५, ५७ र ४१ रहेको छ । फ्यास-१, २००९/२०१० ले तराई लगायत ३५ जिल्लामा उच्च विद्यार्थी शिक्षक अनुपात रहेको उल्लेख गरेको छ ।

६८ ◆ विद्यार्थी शिक्षक अनुपातको जिल्लागत तथ्याङ्कलाई विश्लेषण गर्दा शिक्षक दरबन्दी वितरणमा समानताको सिद्धान्तलाई अर्थात् निश्चित मापदण्डलाई अवलम्बन गर्न नसकिएको हो कि भनेर सङ्का गर्नेलाई टेवा पुगेको देखिन्छ । विद्यार्थी शिक्षक अनुपात उच्च र निम्न रहेका सात सात जिल्लाहरू तलको तालिकामा प्रस्तुत गरिएको छ ।

विद्यार्थी शिक्षक अनुपात निम्न रहेका सात जिल्लाहरू

जिल्ला	कुल	प्राथमिक (१-५)	निर्मात्र (६-८)	आधारभूत (१-८)	माध्यमिक (९-१०)	उमात्र (११-१२)	माध्यमिक (९-१२)
धनकुटा	३१ ८	२७ ९	४७ ९	३२ २	२९ ४	१४१ ५	३९ ७
काठमाडौं	२४ ३	२१ ८	३२ ५	२५ २	२१ २	१७६ ६	२९ २
भक्तपुर	१७	११ ९	२८ १	१५ ६	२४ ८	२६३ ४	४०
मनाङ	४ ४	३ ८	५ ३	४ १	६ २	३६ ८	१० ९
लमजुङ	२५ ८	२३ १	३८ ३	२६ १	२३ ८	१०५ ४	३० ४
डोल्पा	१७ १	१६ ७	२० ४	१७ ३	१५ ५	६०	२१ ७
दार्चुला	३२	३० ६	३८ १	३२	३२ २	२८ ४	५३ ९

(स्रोत: फ्यास-१, २००९/२०१०: शिक्षा विभाग)

उच्च विद्यार्थी शिक्षक अनुपात भएका सात जिल्लाहरू

जिल्ला	कुल	प्राथमिक (१-५)	निमावि (६-८)	आधारभूत (९-८)	माध्यमिक (९-१०)	उमावि (११-१२)	माध्यमिक (९-१२)
सिराहा	५६	५९.४	६०.७	५९.६	२९.८	२३९.१	३७.१
सर्लाही	६८३	७४.८	५८.६	७१.६	४२.५	३५६	५३.९
कापिलवस्तु	६१	६६.१	६०.९	६५.३	३०.२	१३०.९	३६.६
कालीकोट	५२१	५४	५६	५४.३	३६.१	९०.२	४४.१
जाजरकोट	५९	५८.९	५९.३	५८.९	५९.५	६५४.५	७९.५
बर्दिया	६२९	५५	९५.८	६३.४	५९.८	३२०.२	७६.१
कैलाली	६७१	६४.८	८१.१	६८.८	५७.२	१५७.६	६५.२

(स्रोत: फ्लास-१, २००९-२०११ शिक्षा विभाग)

शिक्षक दरबन्दी सम्बन्धी नीतिगत व्यवस्था

नेपाल सरकारको शिक्षा सम्बन्धी ऐन, नियम, नीति, कार्यक्रम र विभिन्न आयोगका सिफारिसहरू अध्ययन गर्दा शिक्षक व्यवस्थापन अन्तर्गत शिक्षक दरबन्दी सम्बन्धी विषयलाई सबै अध्ययनमा समावेश गरिएको छ। विद्यालयमा आवश्यक पर्ने शिक्षक दरबन्दीको मापदण्ड र आधार शिक्षा नियमावलीमा स्पष्ट पारिएको छ। साथै शिक्षक दरबन्दी मिलान गर्ने जिम्मेवार निकाय र व्यक्ति पनि तोकिएको छ। शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधन सहित) को दफा ११.५(च) मा जिल्ला शिक्षा समितिको काम, कर्तव्य र अधिकार अन्तर्गत “नेपाल सरकारको नीति अनुरूप जिल्लाभित्रका सामुदायिक विद्यालयमा प्राथमिक विद्यालयलाई विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा र निम्न माध्यमिक तथा माध्यमिक विद्यालयलाई विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आधारमा उपलब्ध दरबन्दी वितरण र मिलान गर्ने” उल्लेख छ। त्यसै गरी शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधन सहित) को नियम १६ को गा(२) र (ण) मा शिक्षक मिलान सम्बन्धमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीको काम, कर्तव्य र अधिकार निम्नानुसार उल्लेख छ:

- १६(गा)(२) विद्यार्थी सङ्ख्या घट्न गई फाजिलमा रहेका सामुदायिक शिक्षकलाई समुदायद्वारा सञ्चालित अर्को विद्यालयमा भर्ना गर्ने,
- १६(ण) सामुदायिक विद्यालयका लागि वितरण गरिएको दरबन्दी शैक्षिक-सत्रको सुरुमा मिलान गर्ने र मिलान गरिएका शिक्षक दरबन्दी सम्बन्धी विवरण मन्त्रालयमा पठाउने,
- शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधन सहित) को नियम ९२ सँग सम्बन्धित अनुसूची- १२ मा शिक्षक दरबन्दी सम्बन्धमा निम्न व्यवस्था गरिएको छ।
- विद्यालयमा कम्तीमा देहाय बमोजिम शिक्षक दरबन्दी रहनेछन् :
 - (क) पूर्व प्राथमिक विद्यालयमा पूर्व प्राथमिक विद्यालयमा १ जना शिक्षक,
 - (ख) प्राथमिक विद्यालयमा- ५० जनासम्म विद्यार्थी भएमा कम्तीमा २ जना र सो भन्दा बढी विद्यार्थी भएमा कम्तीमा ३ जना शिक्षक
 - (ग) निम्न माध्यमिक विद्यालयमा-

- (१) ६-८ कक्षासम्म सञ्चालन भएको विद्यालयमा निम्न माध्यमिक तहका ४ जना शिक्षक,
 (२) १-८ कक्षासम्म सञ्चालन भएको विद्यालयमा देहाय बमोजिम कम्तीमा ७ जना शिक्षक,
 (क) अङ्ग्रेजी मूल विषय लिई प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ख) विज्ञान वा गणित मूल विषय लिई प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ग) नेपाली वा संस्कृत मूल विषय लिई प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (घ) सामाजिक विषय अध्यापन गर्नको लागि प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ङ) एस एल सी वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको ३ जना,
 (च) माध्यमिक विद्यालयमा-
- (१) कक्षा ९-१२ सम्म सञ्चालन भएको विद्यालयमा ८ जना शिक्षक,
 (२) कक्षा ६-१० सम्म सञ्चालन भएको विद्यालयमा देहाय बमोजिम कम्तीमा ९ जना शिक्षक,
 (क) अङ्ग्रेजी मूल विषय लिई स्नातक वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ख) विज्ञान वा गणित मूल विषय लिई स्नातक वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ग) नेपाली मूल विषय लिई स्नातक वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (घ) सामाजिक विषय अध्यापन गर्नको लागि स्नातक वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ङ) अन्य ऐच्छिक विषयको लागि सम्बन्धित विषयमा स्नातक वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (च) विज्ञान वा गणित मूल विषय लिई प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (छ) अङ्ग्रेजी मूल विषय लिई प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको १ जना
 (ज) अन्य विषयमा प्रमाण पत्र तह वा सो सरह उत्तीर्ण गरेको २ जना

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षक दरवन्दी सम्बन्धमा निम्न व्यवस्था गरेको छ :

- शिक्षक-विद्यार्थी अनुपात १:४० भन्दा बढी हुन नहुने
- एउटा कक्षामा ४० जनाभन्दा बढी विद्यार्थी राख्न नहुने
- १:४० को शिक्षक-विद्यार्थी अनुपात भन्दा बढी विद्यार्थी भएमा प्रतिविद्यार्थी रकम (Per child fund) अनुदान उपलब्ध गराइने,
- विद्यालयमा न्यूनतम दरवन्दी यस प्रकार हुने
- १-३ सञ्चालित प्रारम्भिक विद्यालयमा न्यूनतम शिक्षक ३ जना
- १-५ सञ्चालित प्रार्थमिक विद्यालय न्यूनतम शिक्षक ६ जना
- १-८ सञ्चालित आधारभूत विद्यालयमा न्यूनतम शिक्षक १० जना (प्र.अ.को छुट्टै पदसहित)
- त्यसैगरी उक्त योजनाले न्यूनतम र अधिकतम विद्यार्थी सङ्ख्या पनि तोकेको छ जस अन्तर्गत: प्रारम्भिक (१-३), प्रार्थमिक (१-५) र आधारभूत विद्यालय (१-८) मा न्यूनतम र अधिकतम विद्यार्थी क्रमशः ९० र १५०, १५० र २५०, २५० र ४०० पर्दछन्।

त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र (०६७-६८ देखि ०६९-७०) मा उल्लेख भएको शिक्षा सम्बन्धी कार्यनीतिमा शिक्षक व्यवस्थापनमा भएको व्यवस्था यहाँ उल्लेख गर्नु बाञ्छनीय हुने छ :

- माध्यमिक विद्यालय (९-१२) लाई एकीकृत गरी शिक्षकहरूको मिलान सङ्ख्या तय गरिने छ र शिक्षक पुनः मिलानको नीति तथा कार्यक्रम ल्याइने छ।

- विद्यालय तहलाई एकाइ मानी न्यूनतम शिक्षक दरवन्दी निर्धारण गरी विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा शिक्षक सङ्ख्या यकिन गरिने छ ।

शिक्षक दरवन्दी मिलानको प्रयास

विद्यालय र विद्यार्थी सङ्ख्या बढ्दै जाँदा शिक्षक सङ्ख्या पनि थपिनु स्वभाविक हो । शिक्षा मन्त्रालयले वि.सं. २०५७ सालसम्म प्रत्येक वर्ष शिक्षक दरवन्दी वितरण गरेको थियो । वि.सं. २०६१ सालदेखि शिक्षक राहत अनुदान दिन थालियो भने हाल राहत दरवन्दी बन्द गरी विद्यार्थी सङ्ख्या बढी भएको विद्यालयमा प्रति विद्यार्थी अनुदान (PCF) दिने नीति अवलम्बन गरिएको छ ।

विगतमा शिक्षक दरवन्दी वितरण र मिलान गर्ने क्रममा विशेष गरी २०४९ देखि २०५७ साल सम्मको अवधिमा शक्ति र स्रोतको आडमा तत्कालीन अवस्थामा कुनै कुनै जिल्लामा आवश्यकताभन्दा बढी दरवन्दी वितरण गरिएका र कुनै कुनै जिल्लामा न्यूनतम रूपमा पनि दरवन्दी वितरण नगरिएको, सिधै विद्यालयको नाउँमा दरवन्दी पठाइएको, व्यक्ति विशेषलाई सिधै शिक्षक दरवन्दी दिइएको भन्ने जनगुनासाहरू पनि आएका थिए । शिक्षा विभागको फ्लास रिपोर्ट २००९/२०१० लाई विश्लेषण गर्दा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात ६७.१:१ देखि ४.४:१ सम्म भएका जिल्लाहरू पाइनुले पनि माथिको गुनासालाई पुष्ट्याई गर्न सहयोग पुगेको छ । के शिक्षक दरवन्दी मिलान सौँचै नै शिक्षा मन्त्रालयको प्राथमिकतामा नपर्ने हो त ? अवश्य होइन । शिक्षक दरवन्दी मिलानको लागि शिक्षा मन्त्रालयबाट गरिएका प्रयास प्रसंशनीय छन् । शिक्षा मन्त्रालयबाट शिक्षक दरवन्दी मिलानलाई उच्च प्राथमिकतामा राखी पटक पटक ताकेता गर्ने काम भएको थियो । शिक्षा मन्त्रालयले सर्वप्रथम २०४९ सालदेखि शिक्षक दरवन्दी वारे निर्देशन गरेको पाइन्छ । शिक्षा मन्त्रालयको निर्देशन विपरीत दरवन्दी वितरण नगर्ने, गरेको पाइएमा शिक्षक तलब भत्ताको रकम निकासो नहुने, कुनै विद्यालयमा शिक्षक दरवन्दी थप गर्नु पर्ने भए र जिल्लामा सर्वाच्च दरवन्दी नभए विद्यालयको स्थलगत निरीक्षण गरी जिल्ला शिक्षा समितिबाट निर्णय गराई मन्त्रालयमा माग गर्ने आदि निर्देशन गरिएका थिए । शिक्षा मन्त्रालयबाट विभिन्न मितिमा शिक्षक दरवन्दी मिलान सम्बन्धमा गरेका निर्देशन, परिपत्र र ताकेतामा मूलभूतरूपमा निम्न कुराहरू उल्लेख गरिएका थिए :

१. शिक्षा नियमावली अनुसार विद्यार्थी शिक्षक अनुपात तथा विषय शिक्षकका आधारमा शिक्षक दरवन्दी एक महिना भित्रमा मिलान गरी सोको जिल्लागत रूपमा समष्टिगत जानकारी यस मन्त्रालयमा दिने
२. शिक्षा मन्त्रालयको निर्देशन विपरीत शिक्षक दरवन्दी वितरण नगर्ने
३. यथाशीघ्र शिक्षक दरवन्दी मिलान गरी मन्त्रालयमा जानकारी पठाउने
४. दरवन्दीभन्दा बढी शिक्षक नियुक्ति गर्ने जिल्ला शिक्षा अधिकारीलाई कारवाही गर्ने
५. स्वीकृत दरवन्दीभन्दा बढी नियुक्त भएका शिक्षकलाई खारेज गर्ने
६. हालसम्म शिक्षक दरवन्दी वितरण नगरेका भए ती दरवन्दी मन्त्रालयमा फिर्ता पठाउने
७. शिक्षक दरवन्दी वितरण भै शिक्षक नियुक्ति नगरेका भए हाल नियुक्ति स्थगन गर्ने
८. शिक्षक दरवन्दी मिलानको कार्य नसक्दासम्म शिक्षक नियुक्ति र सरुवा बन्द गर्ने
९. दरवन्दी मिलान गर्दा फाजिल दरवन्दी त्यही गाउँ विकास समितिभित्रका आवश्यक भएको विद्यालयलाई प्रदान गर्ने, गाउँ विकास समितिभित्र आवश्यक नभएमा जिल्ला विकास इलाका भित्रका

विद्यालयहरूलाई प्रदान गर्ने, इलाका भित्रका विद्यालयलाई आवश्यक नभएमा ससदीय निर्वाचन क्षेत्र भित्रका विद्यालयमा र तदनुसार सोही जिल्लाका अन्य विद्यालयहरूमा शिक्षक सरुवा गरी मिलान गर्ने। जिल्ला भित्रका विद्यालयलाई आवश्यक नभएको दरबन्दी जिल्ला शिक्षा समितिको पुल दरबन्दीमा राखी मन्त्रालयमा जानकारी समेत गर्ने गराउने

१०. वढी भएको शिक्षक दरबन्दी कम भएका विद्यालयमा वितरण गर्दा निम्न क्रममा प्रार्थमिकता तोकने:

- (क) न्यूनतम दरबन्दी प्राप्त नगरका स्वीकृत प्राप्त सार्वजनिक विद्यालयहरू (हालको सामुदायिक) पहिलो प्रार्थमिकता
- (ख) शिक्षा नियमावली बमोजिम विद्यार्थी सङ्ख्या र सञ्चालित कक्षाको आधारमा स्वीकृत प्राप्त सार्वजनिक विद्यालय
- (ग) निजी स्रोतमा सञ्चालित सार्वजनिक विद्यालय
- (घ) उल्लेखित कार्यपश्चात् पनि स्वीकृत दरबन्दी वढी भएमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा पुलमा राखी आवश्यक विद्यालयमा काजमा खटाउने

११. जिल्ला शिक्षा समितिको बैठक तुरुन्त बोलाई दरबन्दी मिलानको कार्य गर्ने गराउने

१२. शिक्षक दरबन्दी मिलानको कार्य गराउन क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशक विशेष जिम्मेवारीका साथ संलग्न हुने

शिक्षा मन्त्रालयको पटक पटकको निर्देशन र ताकेताले जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूलाई शिक्षक दरबन्दी मिलान गर्न उत्साह प्रेरणा र वाध्यता सिर्जना गर्‍यो। अधिकांश जिल्लामा विद्यालयगत रूपमा शिक्षक दरबन्दी तयार पारियो। कतिपय जिल्लाले कुन विद्यालयमा कति शिक्षक दरबन्दी थप या घट गर्नुपर्ने हो विद्यार्थी सङ्ख्या सहितको विवरण तयार पारे। कागजमा उतारिएको शिक्षक दरबन्दी मिलानको विवरण व्यवहारमा उतार्ने काम हुन सकेन। धेरै जसो जिल्लामा कार्यान्वयन गर्न सक्ने अवस्था पनि थिएन। एउटा शिक्षकलाई दरबन्दी कट्टा भएको विद्यालयबाट दरबन्दी थप हुने विद्यालयमा पठाउनु ज्यादै चुनौतिपूर्ण थियो। एकाध जिल्लामा सो प्रयास गर्दा जिल्ला शिक्षा अधिकारीहरू ज्यादै कठिनाइमा परेको तितो अनुभव उनीहरूले बताउँछन्। कमसेकम प्रत्येक जिल्लाको विद्यालयगत स्वीकृत दरबन्दी निश्चित भई कोटा बिनाको शिक्षक दरबन्दी वितरण र शिक्षक नियुक्त गर्ने काम बन्द भयो।

शिक्षा मन्त्रालयले पुनः दरबन्दी अनुसार कार्यरत शिक्षक सङ्ख्या मिल्छ, मिल्दैन। त्यसको प्रमाणीकरण गर्नका लागि ७५ जिल्लामा पत्राचार गरी स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकहरूको नामनामेसी विवरण समेत माग गरेको थियो।

शिक्षक दरबन्दी मिलानमा देखिएका समस्याहरू

जिल्लागत र विद्यालयगत शिक्षक दरबन्दी र कार्यरत शिक्षक विवरण समेत अद्यावधिक भैसकेको अवस्थामा शिक्षक दरबन्दी कुन विद्यालयमा कति कायम गर्न उपयुक्त हुन्छ भनी शिक्षा नियमावली र शिक्षा विभागको निर्देशन अनुसार आँकडा निकाल्न कठिन छैन। शिक्षक दरबन्दी मिलानको समस्या भनेकै विद्यालयगत शिक्षक दरबन्दी तयार पारी सकेपछि शिक्षक दरबन्दी कट्टा हुने विद्यालयको शिक्षकलाई शिक्षक दरबन्दी थप हुने विद्यालयमा सरुवा र प्रस्थापन गर्न नसक्नु हो। शिक्षक दरबन्दी मिलानलाई कार्यान्वयन गर्दा देखा पर्ने समस्यालाई जिल्ला तहमा विगतमा भोगिएका अनुभवसँग जोडेर

उल्लेख गर्नु उपयुक्त हुनेछ ।

- (१) जिल्ला तहमा शिक्षक दरवन्दी मिलान गर्ने क्रममा शिक्षकका प्रतिनिधिमूलक संस्थाहरू र राजनीतिक दलहरूबाट पर्याप्त सहयोग पाइएको छ । संयुक्त संयन्त्र गठन गर्ने, विद्यार्थी सङ्ख्या प्रमाणीकरण गर्ने, विद्यालयहरूको कायम हुने शिक्षक दरवन्दी विवरण तयार गर्ने आदि कार्य गर्दाभन्दा पुरापुरा सहयोग पाइन्छ तर शिक्षक सरुवा गर्ने क्रममा सहमति जुटाउन कठिन पर्छ । दरवन्दी मिलान पश्चात्को शिक्षक सरुवामा जिल्ला शिक्षा अधिकारी एकलै रहनु परेको तितो यथार्थ यहाँ कोट्याउन सान्दर्भिक हुनेछ ।
- (२) कार्यरत विद्यालयबाट पैदल दूरी १०-१५ मिनेट पर रहेको अर्को विद्यालयमा सरुवा गर्दा वा कार्यरत विद्यालयभन्दा घर पायक वा नजिक रहेको विद्यालयमा शिक्षकहरू सरुवा गर्दा पनि शिक्षक जान चाहँदैनन् । विद्यालयको वातावरण, शिक्षक, प्र.अ. र वि.व्य.स.सँगको सम्बन्ध, विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार, विद्यालयमा पाइने सुविधा आदि कारणले शिक्षकको सरुवा र पदस्थापनमा प्रत्यक्ष प्रभाव पारेको हुन्छ । कतिपय शिक्षकहरूले सरुवालाई आफ्नो आत्मसम्मानसँग जोड्ने गरेको पनि पाइन्छ । सरुवा भई जाने र आउने दुवै विद्यालयको सहमति र सम्बन्धित शिक्षकको इच्छा (निवेदन) बिना शिक्षक सरुवा गर्न नसकिने प्रावधान शिक्षा ऐनमा भएको कारणले पनि शिक्षकको सरुवा कठिन प्रक्रिया बन्न पुगेको छ ।
- (३) शिक्षक दरवन्दी कट्टा गर्न विद्यालयले सहमति दिँदैनन् । यसलाई विद्यालयको प्र.अ. र वि.व्य.स. ले आफ्नो प्रतिष्ठासँग तुलना गरेर हेर्ने गरेको पनि पाइन्छ । अझ टुक्रा टुकामा गरिने दरवन्दी मिलानले त भन्नु समस्या बढाउँछ । अन्यत्र कट्टा नहुने मेरो विद्यालयमा मात्र किन दरवन्दी कट्टा गर्ने ? भन्ने उनीहरूको गुनासो आउँछ, जसलाई अस्वभाविक भन्न मिल्दैन ।
- (४) शिक्षक दरवन्दी मिलान गर्ने काम जारी भएकोले खाली भएको ठाउँमा हाललाई शिक्षक नियुक्ति नगर्नु भन्ने निर्देशन केन्द्रबाट जिल्ला र जिल्लाबाट विद्यालयमा पठाइएको भए पनि त्यसको कार्यान्वयन गर्न नसकिएको यथार्थ लुकाउन मिल्दैन । खाली भएको दरवन्दीमा शिक्षक नियुक्तिको लागि सोही विद्यालयमा स्वयम् सेवक वा कम पारिश्रमिकमा सेवा गरेका शिक्षकलाई वा पहुँचवाला व्यक्तिलाई नियुक्ति गराउन ज्यादै चर्को दवाव पर्छ, जुन जिल्ला शिक्षा अधिकारीहरूले धेग्न सक्दैनन् ।

शिक्षक दरवन्दी मिलानको कार्यविधि

- केन्द्र, जिल्ला र गाउँ विकास समिति तहसम्म सर्वपक्षीय, सर्वदलीय शिक्षक दरवन्दी मिलान गर्ने संयन्त्र गठन गर्ने
- संयन्त्रको आचारसंहिता र प्रतिवद्धता गराउने
- सम्बन्धित गाउँविकास समितीभित्रको विद्यालय सङ्ख्या र उमेरगत जनसङ्ख्या लिने
- सम्बन्धित विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या निकाल्ने
- सम्बन्धित विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या प्रमाणीकरण गर्ने
- सम्बन्धित विद्यालयहरूको मौजुदा स्वीकृत शिक्षक दरवन्दी (राहत सहित) निकाल्ने
- सम्बन्धित विद्यालयको विद्यार्थी-शिक्षक अनुपात निकाल्ने
- शिक्षा नियमावलीले तोकेअनुसार न्यूनतम विद्यार्थी शिक्षक अनुपात कायम गर्न कति शिक्षक थप्नु

या घटाउनु पर्छ सो निकाल्ने

- कुन कुन विद्यालयमा कुन शिक्षक थप गर्न वा कुन कुन विद्यालयबाट कुन शिक्षक अन्यत्र पठाउन उपयुक्त हन्छ सो को सम्भावित सूची निकाल्ने
- थपघट गर्ने शिक्षक गाउँ विकास समितिभित्र खपत भएसम्म गाउँ विकास समिति भित्रै राख्ने
- गाउँ विकास समितिभित्र शिक्षक सङ्ख्या बचत भए कुन कुन शिक्षकलाई बाहिर पठाउन सकिन्छ सो को सूची पनि निकाल्ने
- दरबन्दी मिलानको प्रतिवेदन जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा पेश गर्न लगाउने
- पेश भएका प्रतिवेदनहरूलाई जिल्ला तहको संयन्त्र र जिल्ला शिक्षा समितिको बैठक बसी छलफल, अन्तरक्रिया र विश्लेषण गर्ने
- जिल्ला शिक्षा समितिको बैठकबाट निर्णय गराई कार्यान्वयन गर्ने र सो को जानकारी क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय र शिक्षा विभागमा पठाउने ।

शिक्षक दरबन्दी मिलानको रणनीति

- केन्द्र, जिल्ला र गाउँ विकास समिति स्तरमा सर्वदलीय, सर्वपक्षीय शिक्षक दरबन्दी मिलान संयन्त्र गठन गरी आचार संहिता निर्माण गर्ने
- शिक्षक दरबन्दी मिलान गर्न केन्द्रदेखि गाउँ विकास समिति सम्मका सम्बन्धित सबै पक्षको सहमति र प्रतिवद्धता गराउने
- जिल्ला शिक्षा समितिको गठनलाई पूर्णता दिने
- गाउँ विकास समिति र जिल्ला हुँदै नेपालभरि एकै वर्षमा एकै पटक सम्पन्न गराउने गरी कार्य योजना बनाउने
- दरबन्दी मिलानको क्रममा सुरुवा भएर जाने शिक्षकलाई निजामती कर्मचारीलाई सरह दैनिक भ्रमण भत्ता र अन्य प्रोत्साहन सुविधा दिने
- दरबन्दी कट्टा हुने विद्यालयलाई विद्यार्थी सङ्ख्या वृद्धि भएमा दरबन्दी थप गरिने विश्वसनीय आधार तयार गर्ने
- शिक्षक दरबन्दी मिलानमा क्षेत्रगत रूपमा विद्यालय निरीक्षक र स्रोत व्यक्तिलाई विशेष जिम्मेवारी साथ परिचालन गर्ने,
- “शिक्षक दरबन्दी मिलान वर्ष” कै रूपमा अभियान चलाउने र आवश्यक पर्ने सबै संयन्त्र परिचालन गर्ने
- शिक्षक दरबन्दी मिलानलाई प्रत्येक वर्ष अद्यावधि गर्ने
- शिक्षक दरबन्दी मिलान गर्दा विद्यालय नक्साङ्कनलाई आधार मान्ने
- दरबन्दी मिलान गर्ने जिल्ला शिक्षा अधिकारी, जिल्ला शिक्षा समिति, गाउँ विकास समिति, नगरपालिकालाई प्रोत्साहन स्वरूप सहयोग एवम् पुरस्कृत गर्ने,

दरबन्दी मिलान पश्चात् शिक्षक सुरुवा एवम् पदस्थापन कसरी गर्ने ?

- (१) शिक्षक दरबन्दी कट्टा भएको विद्यालयको शिक्षक अन्यत्र सुरुवा गर्नु पूर्व कार्यरत शिक्षकहरूको सूची निकाल्ने:
- कर्नाष्ठताका आधारमा राहत शिक्षकहरू

- कनिष्ठताको आधारमा अस्थायी शिक्षकहरू
- सम्बन्धित गाविसभन्दा बाहिरको (डेरा गरी बसेका) शिक्षकहरू
- माथिल्लो तहको योग्यता पुगेका शिक्षकहरू
- सो वर्षभित्र अवकाश हुने शिक्षकहरू
- कनिष्ठताको आधारमा स्थायी शिक्षकहरू

माथिको सूचीमा उल्लिखित शिक्षकलाई कनिष्ठताको आधारमा दरबन्दी थप हुने विद्यालयमा पठाउने तर कतिपय अवस्थामा विषयगत, घरपायक, शिक्षकको इच्छा, विद्यालयको आवश्यकता आदिलाई ध्यानमा राख्नु आवश्यक छ। साथै अपाङ्ग, अशक्त र स्वास्थ्यको कारण कमजोर शिक्षकलाई कनिष्ठ भए पनि सहमति बिना अन्यत्र नपठाउने।

- (२) कतिपय विद्यालयमा तल्लो तहमा दरबन्दी कट्टा भई माथिल्लो तहमा थप हुन पनि सक्छ। त्यस्तो अवस्थामा त्यही विद्यालयको तल्लो तहमा कार्यरत तर माथिल्लो तहको लागि योग्यता पुगेको शिक्षकलाई माथिल्लो तहमा लाने। जस्तै: एउटा विद्यालयको प्रारम्भिक विद्यालयमा शिक्षक दरबन्दी कट्टा र निम्न माध्यमिक तहमा थप हुन सक्छ। त्यस्तो अवस्था आएमा प्रारम्भिक तहको माथिल्लो योग्यता भएको शिक्षकलाई निम्न माध्यमिक तहमा पदस्थापन गर्ने। विगतमा प्रा.वि. द्वितीय श्रेणीको शिक्षकलाई नि.मा.वि. तृतीयमा र नि.मा.वि. द्वितीय श्रेणीको शिक्षकलाई मा.वि. तृतीय श्रेणीको शिक्षकमा पदस्थापन गरिएको थियो।
- (३) शिक्षक दरबन्दी मिलानको वर्षमा दरबन्दी कट्टा भएको विद्यालयको शिक्षक अनिवार्य अवकाश हुने रहेछ वा कुनै कारणले दरबन्दी रिक्त हुने रहेछ भने सो विद्यालयमा शिक्षक नपठाउने। सो दरबन्दी तत्काललाई जिल्ला शिक्षा समितिको पुल (Pool) मा राख्ने।
- (४) शिक्षक सरुवा सम्बन्धी शिक्षा ऐनमा भएको प्रावधानले शिक्षक सरुवा गर्न कठिनाई भएमा बढी भएको दरबन्दी जिल्ला शिक्षा समितिको पुलमा राखी दरबन्दी थप हुने विद्यालयमा शिक्षक काजमा खटाउने। दरबन्दी मिलानको क्रममा गरिने शिक्षक सरुवा वा पदस्थापनको प्रक्रियालाई सजिलो बनाउने।
- (५) निश्चित प्रक्रिया र नर्मसूलाई टेकेर ७५ रैं जिल्लामा एकैचोटि शिक्षक सरुवा र पदस्थापन गर्दा भेदभावको सन्दर्भ उठ्दैन।
- (६) शिक्षक दरबन्दी मिलानको क्रममा सरुवा भएपछि अनिवार्यरूपमा हाजिर हुन जानैपर्ने सहमति (आवश्यक परे बाध्यता) सिर्जना गर्ने।

निष्कर्ष:

शिक्षा ऐन, नियमले नै शिक्षक दरबन्दी मिलान गर्ने दायित्व जिल्ला शिक्षा समिति र जिल्ला शिक्षा अधिकारीलाई सुम्पिएको हुनाले यो जिल्ला तहबाटै प्रत्येक वर्ष सम्पादन हुनु पर्ने नियमित कार्य हो। यो ज्यादै महत्त्वपूर्ण र ज्यादै कठिन कार्य पनि हो। एकातिर अधिकतम जिल्लामा जिल्ला शिक्षा समितिको गठनले पूर्णता पाएको छैन भने अर्कोतर्फ जिल्ला शिक्षा समिति एकलैले पनि सो कार्य पूरा गर्न सहज छैन। तसर्थ शिक्षाका सबै सरोकारवालाहरूको सहमति र समर्थन लिने पर्ने हुन्छ। अन्तमा शिक्षाका सम्बन्धित सरोकारवालाहरू सबैले व्यक्तिगत, दलगत र समूहगत स्वार्थबाट माथि उठेर इमानदारिता पूर्वक

सहयोग नगर्दासम्म शिक्षक दरवन्दी मिलानलाई टुङ्गोमा पुऱ्याउन सकिँदैन भन्ने नै यस लेखको मूल सन्दर्भ हो ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली २०५९ (संशोधन सहित) । काठमाडौं : मकालु प्रकाशन गृह ।

नेपालमा शिक्षा २०११, कलेज अफ एजुकेशनद्वारा सन् १९५६ मा कर्पिराईट, सि.एम. प्रेस बेतिया ।

सर्वाङ्गण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट २०१८ ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६) । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६७/२०६८-२०७२/२०७३ । काठमाडौं : लेखक ।

योजना आयोग (२०६७) । त्रिवर्षिय योजनाको आधारपत्र २०६७/०६८-२०६९/२०७० । काठमाडौं : लेखक ।

शिक्षा विभाग (२०१०) । प्लास १ प्रतिवेदन (२००९/२०१०) । भक्तपुर : लेखक ।

शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षा विभागबाट विभिन्न मितिमा गरिएका परिपत्रहरू ।

शिक्षकको पेसागत विकास तथा व्यवस्थापन

हर्कप्रसाद श्रेष्ठ

पूर्व कार्यकारी निर्देशक, शैजविके

विषय प्रवेश

शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षक सहजकर्ता, निर्देशक, पथप्रदर्शक आदिका रूपमा लिइएको हुन्छ। शिक्षण सिकाइ शिक्षक र सिकारू बिचको एक औपचारिक तथा अनौपचारिक सक्रिय प्रक्रिया हो। शिक्षक जन्मन्छ बनाइदैन भन्ने चर्चित अभिव्यक्ति छ। बाल बालिकाको मनोविज्ञान बुझी बाल सुलभ र बालमैत्री वातावरण सिर्जना गरी सिकने तत्परता जागृत गराउनु र सिकनका लागि सहजता प्रदान गर्नु शिक्षकको दायित्व हो। धैर्यवान्, चेतनशील, स्वावलम्बी, नयाँ कुरा निरन्तर सिकन उत्सुक, सामाजिक सेवा भाव भएको व्यक्ति नै शिक्षक हुन पाउने आधिकारिक व्यक्ति हो। सिकने सिकाउने कार्य परापूर्व कालदेखि धार्मिक शिक्षाबाट सुरू भई अहिले इ-सिकाइ जस्ता सचना तथा सञ्चार प्रविधिको अधिकतम उपयोग हुँदै आएको छ। तर पनि शिक्षकको भूमिका यसले गौण बनाएको छैन, वरु भन् बढाएको छ। शिक्षकको पेसागत विकास भन्नाले एक व्यक्तिको व्यावसायिक दक्षता वृद्धि हो जसले अनुभवको वढोत्तरी गरी शिक्षणलाई व्यवस्थित गर्न शिक्षकलाई सक्षम बनाउँछ (Glathorn, 1995) "Teacher development is the professional growth of a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his/her teaching systematically." पेसागत दक्षता विकास भन्नाले गोष्ठीमा भाग लिनु, पेसागत छलफल तथा बैठकमा भाग लिनु, प्रशिक्षित हुनु, पेसासँग सम्बन्धित पाठ्य सामग्री अध्ययन गर्नु र श्रव्य तथा दृश्य सामग्री अवलोकन गर्नु हो। विगत केही वर्षयता पेसागत विकासलाई न्यस पेसासँग सम्बद्ध अनुभवमा आधारित दक्षता वृद्धि हुने अवसरलाई लिन थालिएको छ। यस नयाँ अवधारणा नयाँ नमुनाको शिक्षण सिकाइ, एक नमुना शिक्षक शिक्षा (teacher Education), शिक्षाको युगान्तकारी आन्दोलन र नयाँ चरणको पार (New paradigm shift) हो भन्नेका छन् Corcran, Smith and Lytte, 2001। पेसागत विकासको दृष्टिबाट हेर्दा गुणस्तर सिकाइका लागि सदा सिकाइप्रति लगनशील हुनु भन्ने गरिएको छ। नयाँ कुरा सिकन खोज्ने शिक्षकले नै नयाँ कुरा सिकाउन समर्थ हुन्छ। त्यसैले शिक्षक आफैँ सिकारू (Learner) हुनुपर्छ भन्ने मान्यता रहेको छ।

शिक्षकको क्षमता र पेसागत दक्षता विकासको अवस्था

शिक्षकले मुख्य ४ ओटा क्षमता र दक्षतामा ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ। पहिलो गरेको सो पदको लागि आवश्यक पर्ने शैक्षिक योग्यता र सो अनुसारको विषय बस्तुको ज्ञान (Subject Matter Knowledge) हो। शिक्षक हुनका लागि न्यूनतम योग्यता अनुसारको डिग्री अनिवार्य पक्ष हो। आफ्नो डिग्री अनुसार विषय वस्तुमा विशेषज्ञता वा पोख्त हुन आवश्यक छ। अधुरो विषय वस्तुको ज्ञान र सिपबाट पूर्ण सिकाइ गर्ने सामर्थ्य रहदैन। शिक्षक स्वयम् सिकाइबाट पूर्णता हासिल गर्नु जरुरी छ। विषय वस्तु भन्नाले एक पटक सिकेको ज्ञान र सिप दिनानु दिन नयाँ खोज तथा प्रविधिले सिकाइको दायरा फराकिलो पाउँ गएको छ। आफूले प्राप्त गरेको ज्ञानलाई एक अर्कामा आदान प्रदान गर्नुपर्छ। अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष पाठ्यक्रमको

७७

Teacher Education

सैद्धान्तिक (Curricular and pedagogical contents) पक्षका विषयमा जान्नु जरुरी छ । यस विषयमा पोख्त हुनु पर्छ । पाठ्यक्रमको ढाँचा कसरी विकास गरिएको छ र कार्यान्वयन पक्ष के कसरी तय गरिएको छ, बुझ्न सक्नु पर्छ । शिक्षकले यसरी भइरहने नवीनतम ज्ञान र सिपका कुरामा आफूलाई निरन्तर अद्यावधिक गरी राख्नुपर्ने भएकोले जीवन पर्यन्त सिक्ने क्षमता (Capacity of life-long learning) हुनु आवश्यक छ । शिक्षकमा हुनुपर्ने अर्को महत्वपूर्ण क्षमता आधारभूत बौद्धिक क्षमता (Intellectual attributes) हो जसले शिक्षण सिकाइमा स्तरीयता र बौद्धिकताको प्रत्याभूति प्रदान गर्दछ । दोस्रो तत्व पेशागत क्षमता (Professional qualification) हो त्यस्तै गरी शिक्षण सिकाइको कला र सिप कौशल (Science & art of learning) हासिल गर्नु जरुरी छ । तालमेलबद्धता वा सो अनुकूल परिवर्तन (Capacity of change) गर्न सक्ने क्षमता राख्नुपर्छ । तेस्रो क्षमता कार्यस्थलको प्रशिक्षण (Professional Internship) हो जसमा पेशागत मान्यता र मूल्य वहन गर्नु आवश्यक छ । शिक्षकले सामाजिक परिवेशमा आइपर्ने मुद्दा र चुनौतीको अन्तरक्रिया, वहस र छलफल गर्न सक्ने क्षमता राख्नुपर्छ । चौथो क्षमता पेशागत विकास (Professional Development) हो । उसका लागि शिक्षकले निरन्तर सिक्न उत्सुक हुने र नयाँ कुरा र कार्यको समायोजन वा घुर्तामेल हुन सक्ने र नयाँ कुराको खोज तथा नयाँपन पत्ता लगाउने क्षमता राख्नुपर्छ । उल्लिखित ४ क्षमता शिक्षकमा बनाई राख्नका लागि सिकाइ निरन्तर (Continuous learning) हुनु आवश्यक छ । उल्लिखित शिक्षकका क्षमता र दक्षताका लागि देहायको तालिका १ र २ मा स्पष्ट देखाइएको छ ।

Teacher's Capacity Table-1

Capacity	Requirements	Conditions
Subject matter	a degree	Learning
Capacity of lifelong learning		
Basic intellectual attributes		
Science of art of learning and teaching	Professional qualification	Learning
Knowledge of student learning		
Capacity to change		
Professional attitudes and values	Workplace internship	Learning
Capacity of social change		
Continuous learning & adaptation innovations	Professional Development	Learning

Source: www.teacher's professional development.com

पाठ्यक्रमको सैद्धान्तिक पक्षको ज्ञानलाई साथै अद्यावधिक राख्नु र एक अर्कामा आदान प्रदान गर्नुपर्छ । शिक्षण रणनीति र सिप, प्रयोग गरिने भाषा र सञ्चार प्रविधिको प्रयोग (Teaching Strategies and Skills, Use of Language and Multi-Media) को ज्ञान हुनु, भाषाको दक्षता (language proficiency), शिक्षण विधि र प्रयोग गरिएको सञ्चार प्रविधिद्वारा विद्यार्थीमा उत्प्रेरणा जगाउनु पर्छ । शिक्षणका साथै नयाँ

कुराको खोज त्यसको प्रबोधीकरण गर्ने रणनीति हुनुपर्छ। शिक्षणका साथै सिकाइको लेखाजोखा र मूल्याङ्कन (Assessment and Evaluation) का लागि विद्यार्थीको लेखाजोखा गर्ने प्रक्रिया र विधिको जानकारी र विद्यार्थीको लेखाजोखा र परिणामको विश्लेषण गरी प्रयोग वा उपयोगमा ल्याउनु पर्छ। अन्त्यमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको सर्माप्ट मूल्याङ्कन र पुनरावलोकन गर्नुपर्छ। विद्यार्थीको विविधतापूर्ण आवश्यकता र चाहना (Student' Diverse Needs in School) बुझेर त्यसलाई सही रूपमा पत्ता लगाई कार्यरूप दिनुपर्छ। विद्यार्थीको चाहना पूरा गर्न सहयोगात्मक भूमिका खेल्नुपर्छ। विद्यार्थीलाई उनीहरूको सिकाइ अवस्था वा प्रगतिको प्रतिवेदन वा जानकारी (Rapport with Students) गराउने उनीहरूलाई विश्वास दिलाउने र त्यसको महत्त्व बोध गराउनु पर्छ। शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीको विकास (Knowledge of student development) को पूर्ण रूपमा ज्ञान हुनु आवश्यक छ। विद्यार्थीको शारीरिक तथा मानसिक विकास र परिपक्वताको ज्ञान र सिकाइको विकासक्रम तथा अवस्था (Pastoral Care for Students) हो। यस अवस्थामा गलत वानी व्यवहारतर्फ ढल्कन नदिई हेरचाह गर्न र त्यसका लागि सहयोगी बन्नुपर्छ। विद्यार्थीका सिकाइ अनुभवमा विभिन्नता (Students' Different Learning Experiences) हुन्छन्। सिकाइमा सहभागिता गराउने योजना तथा सङ्गठन गर्ने र विद्यार्थीको सम्पूर्ण विकासमा ध्यान दिनुपर्छ। शिक्षण सिकाइ कति सिकाइ प्रभावकारी भयो, भएन वा कुन विद्यार्थीले कति सिक्यो वा सिक्न सकेन ख्याल गर्नुपर्ने हुन्छ।

Teacher's Competences Framework Table – 2

Areas

Competencies	Subject Matter Knowledge
Command of subject matter knowledge,	updating of subject matter knowledge and search for new subject knowledge, sharing and exchange of subject teaching practice
Curriculum and Pedagogical Content Knowledge	Command and application of pedagogical content knowledge, curriculum design, implementation and improvement & updating and sharing of pedagogical content knowledge
Teaching Strategies and Skills, Use of Language and Mulit-Media Knowledge and application	of teaching strategies and skills, language proficiency , motivation of student learning through different teaching methods and multi-media and research and dissemination on teaching strategies and skills
Assessment and Evaluation	Student assessment methods and procedures, use of student assessment results & evaluation and review of teaching and learning programmes.
Students' Diverse Needs in School	Understanding students' diverse needs, identifying and supporting students' diverse needs & collegial collaboration in identifying and supporting students' diverse needs

Rapport with Students	Awareness of the importance of establishing rapport with students , building trust and rapport with students
Pastoral Care for Students	Providing pastoral care for students & collegial collaboration in providing pastoral care
Students' Different Learning Experiences	Participation and implementation , planning and organization & whole person development of students
School's Vision and Mission, Culture and Ethos	Adaptation to school vision .f mission, culture and ethos, actualisation of school beliefs, vision and mission, cultivation of a caring and inviting school climate & contribution to reviewing school vision and mission, as well as promoting school culture and school image
Policies, Procedures and Practices	Understanding school goals and policies , implementation of school policies, procedures and practices & formulation of school policies, review of procedure and practices for continuous school development
Home-School Collaboration	Understanding students' family background, communication with parents, involvement in parent-related activities & building trust
Collaborative Relationships within School	Working relationships with individuals, working relationships with groups & working relationships within formal structures
Teachers' Professional Development	Sharing of knowledge and good practices with others, contribution to teachers' professional development
Involvement in Policies Related to Education Awareness and	knowledge of policies related to education, responsiveness to policies related to education & contribution to policies related to education
Education-related Community Services and Voluntary Work	Interaction with the broader community & participation in education-related community services and voluntary work

Source: www.teacher's professional development.com

पेसागत विकासको निरन्तरता (Continuing Professional Development)

शिक्षकको पेसागत विकासका सन्दर्भमा निरन्तर रूपमा विभिन्न सिकाइका कार्यक्रमहरू सञ्चालनमा आउनु पर्ने हुन्छ । शिक्षक तालिम तथा अभिमुखीकरण जस्ता वैदिक कार्यक्रम (Academic programmes)

को मौका शिक्षकलाई दिनुपर्छ । अन्य कार्यक्रममा एकअर्को विद्यालयका शिक्षक बिच अनुभव तथा खास शिक्षणका मुद्दामा छलफल तथा अनुभव आदान प्रदान (Inter school sharing) गर्ने मौका दिनुपर्छ । त्यस्तै गरी शिक्षक, प्रअ, प्रशासक तथा शिक्षा विशेषज्ञ विचमा विशेष शैक्षिक मुद्दामा केन्द्रित हुने र बेला बेलामा हुने सेमिनार, छलफल कार्यक्रम तथा कार्यशाला (Seminars/Talks/workshops) ले शिक्षकको क्षमता र दक्षता वढाउन मद्दत गर्दछ । शिक्षकको क्षमताका साथै विद्यालय वा शिक्षामा कार्यरत अन्य कर्मचारीको विकास (Staff Development) भएमा संस्थागत रूपमा कार्य गर्न सहजता हुने भएकाले महत्त्व दिनुपर्छ । शिक्षण सिकाइमा अधिकतम रूपमा खोज अनुसन्धान कार्यमा तिब्रता आउनुपर्छ । सिकने सिकाउने प्रक्रियामा कुन कुरा छिटो र छरितो गरी सिके कुन कुरा सिक्न सकेनन् प्रत्येक पाठ र विषयमा शिक्षकले ख्याल गरिरहनु पर्छ । अनुसन्धान र अनुगमनमा देखिएका सकारात्मक कुरा भए शीघ्र शिक्षण विधि र प्रक्रियालाई परिमार्जन तथा संशोधन गर्नुपर्छ ।

शैक्षिक प्रबर्द्धन समितिको व्यवस्था (Provision of Steering Committee)

संस्थागत रूपमा विद्यालय तथा कलेजमा विषयगत वा विभागीय समिति गठन गर्ने व्यवस्था रहेको हुन्छ । यस समितिले शैक्षिक योजना निर्माण, कार्यान्वयन र अनुगमन र शैक्षिक समस्या निराकरण गर्न सक्ने हुनु आवश्यक छ । शैक्षिक विकास तथा प्रबर्द्धनका लागि विभिन्न कार्यक्रम तर्जुमा गर्नुपर्छ । समितिले शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित राम्रा र उदाहरणीय वा सफलताका कथा सङ्कलन तथा पहिचान गर्नुपर्छ । ती सफलताका कथा अभिमुखीकरण गर्नुपर्छ । बहुढाँचाका मोडल प्रदर्शन गर्नुपर्छ । पेसागत मान्यता र संस्कृतिको सहजता प्रदान गर्नुपर्छ । नयाँ चुनौतीसँग शिक्षकलाई सधैं तयार राख्नुपर्छ त्यसका लागि विभागीय समिति सक्रिय हुनु आवश्यक छ । त्यसका लागि अनुसन्धान कार्य अगाडि वढाउनु पर्छ । अनुसन्धानमा शिक्षकको वर्तमान बुझाइ र धारणा कस्तो छ, बुझ्न आवश्यक छ भने अन्य डेटा र उच्च खालका अनुसन्धान विसौं शताब्दीको मध्यबाट एककाइसौं शताब्दिसम्म विद्युतीय सूचना तथा सञ्चार क्षेत्रमा भएको व्यापक विकास र विश्वव्यापी पहुँचको सुगमताले शिक्षण सिकाइको क्षेत्रलाई प्रत्यक्ष असर पारेको छ । ज्ञानको अथाहा भण्डारको ढोका विद्यालयको पर्खालभित्रको कक्षा शिक्षणमा सीमित नभई खुला भएको छ । यो विज्ञान विद्युतीय सञ्चारका माध्यमले मात्र प्राप्त गर्न सम्भव भएको छ । अतः पेसागत विकासमा यसको टड्कारो आवश्यकता परेको छ । विकासित देशमा यसको प्रयोग र उपलब्धता पर्याप्त भए तापनि विकासोन्मुख देशमा अझै त्यसको सुविधा र पहुँच पुर्‍याउन स्रोत र साधन बाधक बन्न पुगेको छ । यसका लागि शिक्षकको सिप विकास गराउन स्रोत साधनको वृद्धि तथा व्यवस्थापन गर्न कदम चाल्नु पर्ने भएको छ । शिक्षकको आर्थिक मुद्दा र सुविधा बाहेक पेसागत विकासमा युनियनले धेरै देशमा सकारात्मक भूमिका खेलेको पाइन्छ । सरकारको काम समन्वय र सहजता प्रदान गर्नु मात्र रहेको पाइन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा American Federation of Teachers (AFT) लाई लिन सकिन्छ । यस संस्थाको सन् २००९ मा प्रकाशित प्रतिवेदनले धेरै प्रकारका पेसागत विकासका कार्य सम्पादन गरेको उल्लेख गरेको छ ।

शिक्षक प्रशिक्षकको भूमिका

पेसागत सवालको विषयमा शिक्षक प्रशिक्षक वा अनुदेशक (Teacher educator) वढी योग्य, दक्ष र अनुभवी हुनु आवश्यक छ । Hernandez, (1998) का अनुसार प्रशिक्षकका लागि सिद्धान्त निर्देशित गरी दक्षता विकास गराउन Role model को रूपमा तयारी गर्नुपर्छ । शिक्षणमा आइपर्ने समस्या तथा

चुनौतीको सामना गर्न सकारात्मक सोचको विकास गराउनु पर्छ। साथै अनुसन्धान कार्यमा संलग्न गराउनु पर्छ। प्रशिक्षकको राम्रो अभ्यास University of British, Canada ले University of Costarica मा शिक्षक प्रशिक्षकलाई केन्द्रित गरी प्रयोगमा ल्याएको (Clark, 2000 र Hernandez, 1998) अध्ययनले देखाएको छ भने यस कुराको अनुसन्धान गरी सोको फाईन्डिङ्स समितिमा छलफलमा ल्याउनु पर्छ। आवश्यक परेमा कन्सल्टेन्टिङ कमीटीमा पेस गर्नुपर्छ। त्यस्तै गरी नयाँ शिक्षकलाई विद्यालयको वास्तविकतासँग सामञ्जस्य गराउन १ वर्षको परीक्षण कालमा राख्ने मेन्टर टिचरले कार्यसञ्चालिका राख्ने र बाह्य अथोरिटीबाट अनुगमन गराउन, न्यूनतम पूर्वाधार व्यवस्था तथा पेसागत मापदण्ड बनाउनुका लागि कार्यदल बनाउने गर्नुपर्छ। गुणस्तरीय सिकाइका लागि गुणस्तरयुक्त शिक्षक आवश्यक पर्छ। गुणस्तरयुक्त शिक्षक त्यो हो जो निरन्तर सिक्न लगनशील हुन्छ।

शिक्षक शिक्षा र व्यवस्थापनका मुद्दा र चुनौती

देशोत्थानमा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने शिक्षाको विकासका लागि शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया प्रभावकारी हुनु जरुरी छ। स्तरीय शिक्षक शिक्षा प्राप्त व्यक्तिले गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न सक्छ। नेपालको सन्दर्भमा शिक्षक शिक्षा र पेसागत विकासका केही मुद्दा र चुनौति देहायबमोजिम रहेका छन्।

शिक्षक तयारी नीति तथा व्यवस्थापन: निम्न माध्यमिक तहका लागि २ वर्षे पूर्व सेवाकालीन तथा माध्यमिक तहका लागि ३ वर्षे स्नातक र १ वर्षे वी.एड. तहको अध्ययन शिक्षा सङ्काय भएका कलेजमा हुने व्यवस्था रहेको छ। तर उच्च माध्यमिक शिक्षकका लागि कुनै तालिम वा योग्यता वृद्धिको व्यवस्था रहेको छैन। त्रिवि अन्तर्गतको केन्द्रीय शिक्षा सङ्कायले १ वर्षे शिक्षक तयारीको पाठ्यक्रम तयार भइरहेको छ। यो तयारी कोर्स माथिल्लो योग्यता वढाउन प्राथमिकतामा पार्ने र शिक्षक हुन कक्षा १२ वा प्रवीणता प्रमाणपत्र, वा वी.ए. वा सो सरहको योग्यता हासिल गरेकाले भर्ना हुन पाउने छन्। कार्यरत शिक्षकका लागि योग्यता वृद्धिका लागि अनलाइन अफलाइन कोर्सबाट तहगत न्यूनतम योग्यता (आइ.एड., वी.एड. र एम.एड.) सहयोग पराउने गरी डिजाइन गर्ने क्रममा रहेको छ। यसका बाबजुद पनि शिक्षक तयारी कसरी गर्ने, कति गर्ने, कस्ता गर्ने भन्ने सरकारको नीति र लक्ष्य छैन र सरकार यसतर्फ संवेदनशील पनि देखिंदैन। त्रिवि अन्तर्गतको शिक्षा सङ्काय (Faculty of Education) ले परम्परागत रूपमा शैक्षिक क्षेत्रको जनशक्ति उत्पादन गर्ने कार्यलाई निरन्तरता दिइरहेको छ। विश्वविद्यालय अन्तर्गतको एक विभाग शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले गर्ने कार्यका लागि स्वतन्त्र छैन र लामो प्रक्रिया र सीमित स्रोत साधनमा बाँध्नु पर्ने अवस्था छ। समयातकूल पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्न समेत स्रोत परिचालन गर्ने क्षमता छैन। शिक्षक तयारी गर्ने संस्था स्वयंमा नवीनतम प्रविधि र साधनको अभाव रहेको छ। शिक्षा सङ्कायको शिक्षा फ्याकल्टीको सम्बन्धन लिने होड नै चलेको छ भने उत्तीर्ण हुने सजिलो विषयका रूपमा लिने गरेको छ। प्रयोगात्मक शिक्षण अभ्यास बिना नै वा नाम मात्रको सहपाठी विचको कक्षा अभ्यासबाट प्रक्रिया पूरा गरिन्छ। यसका लागि नियमित कक्षा उपस्थितिको अनिवार्यता छैन। यसरी प्राप्त गरेको प्रमाणपत्रका आधारमा वास्तविक कक्षा कोठामा शिक्षण गर्न सजिलो र सहज देखिंदैन। शिक्षकको जत्था त बसेनी उत्पादन हुने गरेको छ भने गुणस्तरीय शिक्षकको अभाव भने खड्किदो छ। लामो अवधिको शिक्षक तयारी (३ वा ४ वर्षे) वी.एड. कार्यक्रममा नै फ्याकल्टी अल्झेको छ। न्यूनतम डिप्लोमा वा डिग्रीपछि शिक्षाको १ वा बढीमा २ वर्षे अन्य देशहरूमा भै प्रदान गर्ने व्यवस्था हुन जरुरी छ। विश्वमा दिनानुदिन भइरहेका शिक्षा र प्रविधिको नयाँ विधि, तरिका र ढाँचा कार्यान्वयनमा

ल्याउने र शिक्षा सम्बन्धी खोज र अनुन्धानमा जोड दिन खोज आवश्यक छ । सरकारले समयानुकूल कस्ता सिप र दक्षता भएका गुणस्तरीय शिक्षक उत्पादन गर्ने हो नीति र लक्ष्य बनाउनु पर्छ ।

शिक्षक भर्ना र छनौट, सेवा सर्त, सुविधा र व्यवस्थापन: अस्थायी भर्ना र छनौटका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समिति र स्थायीका लागि शिक्षक सेवा आयोगबाट हुने व्यवस्था गरिएको छ । योग्यता र तालिम तथा अध्यापन अनुभूति पत्र जस्ता प्रावधान रहेकोले भर्ना तथा छनौटमा एकरूपता ल्याउने प्रयास भएको छ । स्तर शिक्षक भर्ना र छनौटमा दोहोरो प्रक्रिया जस्तै स्थायी शिक्षक सेवा आयोग र अस्थायी भर्ना गर्ने वि.व्य.स.भएकोले अस्थायीलाई हटाई स्थायी पदपूर्तिमा समस्या परेको छ । यस प्रकारको शिक्षक भर्ना र छनौटमा अपनाइएको दोहोरो प्रक्रियाले र स्थायीको श्रेणीगत आन्तरिक बढुवाले कठिनाई उत्पन्न गराएको छ । आन्तरिक बढुवा प्रक्रिया पारदर्शी र विवादमुक्त हुन नसकेको अवस्था छ । शिक्षकहरूको खुला पदपूर्ति पहलेका केही निर्णय र कार्यले दशकौंसम्म हुन नसकेको हुँदा शिक्षकमा रोजगारी पाउनु विद्यालय व्यवस्थापन समितिको पहुँचमा सीमित भएकोले योग्य र दक्ष व्यक्तिको प्रवेश पाउन सक्ने अवस्था छैन । शिक्षक युनियन र शिक्षकका पेसागत सङ्घ सङ्गठन राजनीतिको परिधिबाट बाहिर आउन नसकेकाले कतिपय पेसागत विकासका कार्य ओभरलमा पर्न गएका छन् । शिक्षकको योग्यता र तालिम तथा अनुभूति पत्रसम्बन्धी व्यवस्थामा नीतिगत समन्वय नहुँदा नियम कार्यान्वयन हुन नसकेको अवस्था छ । शिक्षकलाई पेसामा थामी राख्ने (Retention) कार्यका लागि खास कदम चालिएको छैन । भर्ना, छनौट तथा अन्य प्रक्रियाबाट प्रवेश गर्न सहज र पारदर्शिता नभएकोले सामितिको पहुँचका भरमा राखेका व्यक्तिलाई नै स्थायी गर्नुपर्ने बाध्यता रहेकाले योग्य र दक्ष व्यक्तिले कम अवसर प्राप्त हुने तथा अन्य राम्रो र आकर्षण व्यवसाय पाएपछि पेसा छाड्ने दर पनि उल्लेख्य नै छ । शिक्षकको आन्तरिक तथा खुला बढुवा प्रक्रियामा तहगत ३/३ श्रेणी व्यवस्था भए तापनि कार्य सम्पादन र अन्य कानूनी व्यवस्था मिलाउनु पर्ने र पारदर्शी मूल्याङ्कन नहुँदा योग्य र जेष्ठ शिक्षक पनि बढुवाको मौकाबाट वञ्चित हुन पुगेका छन् । एकै विद्यालय संरचनामा समुदायले व्यवस्थापन र सरकारले व्यवस्थापन गर्ने दुई प्रकारको वर्गीकरण गरिएकोले शिक्षकको सेवाशर्त, भर्ना र स्थायी गर्ने प्रक्रियामा फरक व्यवस्था रहेको छ । शिक्षकको दरबन्दी वितरण र उपयोगमा विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा कायम हुन सकेको छैन । विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा बढी शिक्षक भएमा कम हुने विद्यालयमा मिलान गर्ने कार्य हुन नसकेको र नयाँ दरबन्दी पनि व्यवस्था हुन नसकेकोले न्यून शिक्षकका भरमा चल्ने विद्यालयको सङ्ख्या बढी रहेका छन् । विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा प्रशासनिक खर्च तथा अन्य स्रोत दिने व्यवस्था भएकाले कार्यात्मक विद्यार्थीमा सङ्ख्या देखाउने गलत परम्परा हट्न सकेको छैन ।

अनुगमन, मूल्याङ्कन र नियमनको व्यवस्था: शिक्षण सिकाइको महत्त्वपूर्ण पक्ष आंगटेको शिक्षक शिक्षासँग सम्बन्धित मुद्दामा सरकारको निरीक्षण, सुपरीवेक्षण तथा नियमन गर्ने निकायले प्रभावकारी कार्य गर्न नसक्दा शिक्षा क्षेत्र राजनीति दलको खेल मैदान बनेको छ । शिक्षक तथा विद्यार्थी खुला रूपमा राजनीति दलका सदस्य र भानु सङ्गठनमा लाग्ने छुटले गर्दा सार्वजनिक विद्यालयको पठन पाठनमा गुणस्तर ह्रास आएको छ । शिक्षक तालिम तथा अन्य कार्यको अनुगमन गर्ने प्रक्रिया प्रभावकारी हुन सकेको छैन । शिक्षकको क्षमता सिकाइसँग नजोडिएकोले पेसाप्रतिको जिम्मेवारी गौण बन्न पुगेको छ । शिक्षक विकासको लागि प्रयोगमा आएका कार्यक्रम परम्परागत र सैद्धान्तिक पक्षमा जोड दिने खालका भएकोले कक्षा शिक्षणमा ती व्यक्तिबाट प्रभावकारिता आउन सकेको छैन । शिक्षक विकासमा तालिम समेतको

लागि समयबन्धि एकै भएकाले विषयवस्तुको ज्ञान पर्याप्त हुन सकेको छैन। शिक्षक विकास गर्ने संस्थामा समसामयिक सुधार र आधुनिक प्रविधिलाई उपयोगमा कम ल्याउने गरिएको छ। शिक्षकको पेसागत विकास सेवाकालीन तालिमका कार्यक्रममा सीमित भएका छन्। मागका आधारमा सिप विकासको प्रशिक्षण र तालिमको अवसर दिन सकिएको छैन। शिक्षक तालिम र पेसागत विकासमा सिकेका कुरा कक्षा कोठामा प्रयोग हुन नसकेको कुरा अध्ययनले पनि देखाएको छ। पेसागत विकास र कार्यक्षेत्र (Career) सँगको सम्बन्ध कायम हुन सकेको छैन। पुरस्कार र दण्डको व्यवस्था लागु भएको छैन। अन्य पेसा र व्यवसायको तुलनामा कम अवसर र आकर्षण रहेको छ।

प्रस्तावित भावी नीति र कार्यहरू (Proposed Required shift policy and actions)

शिक्षक तयारी गर्ने भावी नीति स्पष्ट रूपमा अवलम्बन गर्नुपर्छ। योग्य र दक्ष व्यक्ति छनौट गरी शिक्षकका लागि तयार गर्ने वि.वि.वि. तथा अन्य शिक्षा सङ्काय सञ्चालन गर्ने विश्व विद्यालय र महा विद्यालयहरूले शिक्षक तालिमलाई न्यूनतम योग्यतापछि मात्र शिक्षक विकासको कोर्स (१ वर्ष सैद्धान्तिक र १ वर्ष अभ्यास) प्रदान गर्ने अन्य तहको डिग्री र डिप्लोमाको सरहको अवधिमा शिक्षक तालिम प्रदान व्यवस्था हटाउने। १ वा २ वर्षको डिप्लोमा वा डिग्री पछि पेडागोजी, मेथड, बाल मनोविज्ञान, शिक्षाका आधार आदि तालिम मात्र विश्वविद्यालय वा कलेजले प्रदान गर्ने व्यवस्था गर्ने शिक्षा सम्बन्धी अन्य एकेडेमिक कोर्स नचलाउने र शिक्षा सम्बन्धी खोज तथा अनुसन्धानमा जोड दिने व्यवस्था गर्ने। शिक्षकको भर्ना र छनौट गर्ने हालको केन्द्रीय व्यवस्थालाई जिल्लामा विकेन्द्रित गर्ने र जिल्लाको जनशक्ति (District Cadre) विकास गर्ने। शिक्षक सेवा आयोगले नियुक्त गर्ने र विद्यालय व्यवस्थापन समितिले भर्ना र छनौट गर्ने हालको दोहोरो प्रथा हटाउने। प्रधानाध्यापकको पदमा व्यवस्थापन तालिम लिएको शिक्षकबाट नियुक्त गर्ने व्यवस्था गर्ने वा करारमा केही प्रतिशत (३०) बाहिरका व्यवस्थापन दक्षता भएको नियुक्त गर्ने। शिक्षकको अभाव तत्काल वा केही अवधिका लागि पुरा गर्ने उपयुक्त लागत पूर्ति ढाँचा लागु गर्ने जस्तै करारमा लिने, आंशिक, स्वयंसेवी आदि विद्यालयको नक्साङ्कन गरी उपयुक्त स्थानमा नपरेका विद्यालय गाभ्ने वा स्थान्तरण गर्ने, विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा शिक्षकको दरबन्दी मिलान गर्ने। आधारभूत तहमा वि.पय शिक्षकभन्दा सवै विषय अध्यापन गर्न सक्ने शिक्षक तयारी गरी तहगत शिक्षक राख्ने व्यवस्था गर्ने। स्रोत केन्द्रमा कम्तीमा ५ ओटा मुख्य विषयका विशेषज्ञ शिक्षक राखी शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग गर्ने। आन्तरिक र अन्तरविद्यालय सुपरीवेक्षणको व्यवस्था (पाकिस्तान) गर्ने पूर्ण विद्यालय बाह्य सुपरीवेक्षण (अमेरिका र बेलायत) को व्यवस्था गर्ने। निश्चित समयबन्धि पछि १० महिने सेवाकालीन तालिम दिने प्रक्रिया बन्द गर्ने र तालिम लिन वाँकी शिक्षकलाई अवधि तोक्री आफ्नै खर्चमा तालिम लिनुपर्ने प्रथा लागू गर्ने। यस्ता तालिम खुला, स्वअध्ययन र दूर शिक्षाका माध्यमबाट लिन सक्ने अवसर सिर्जना गराउने। कम्तिमा २ हप्तासम्मको तालिम प्रत्येक ५ वर्षमा २ पटक सवै शिक्षकले लिनु पर्ने व्यवस्था गर्ने र बढुवा वा तलब मानमा जोड्ने। शिक्षकलाई पेसामा थामी राख्न दक्ष, माथिल्लो योग्यता भएकालाई सोभै माथिल्लो पदमा जान सक्ने र बढी योग्यता र दक्ष व्यक्तिलाई आकर्षण गर्ने प्रावधान राख्ने। अरु पेसाभन्दा बढी तलब र सुविधा दिने। समय र कार्यलाई जिम्मेवारीसँग जोड्ने। कम योग्यता र विभिन्न कारणले शिक्षण गर्न सक्षम नहुने शिक्षकलाई सुविधा दिइ सेवा निवृत्त गराउने। प्राथमिक तहमा शिक्षकको न्यूनतम योग्यता बी.एड. गर्ने र नयाँ शिक्षक भर्ना र छनौटमा बढी योग्यता र तालिम भएकोलाई प्राथमिकता दिने। शिक्षकको पेसागत

विकासको सोच कार्यान्वयन गर्न दीर्घकालीन प्रक्रिया (long-term process) हुनुपर्छ ।

पेसागत विकासको प्रत्यक्ष प्रभाव विद्यार्थीको सिकाइ र शैक्षिक सुधारमा पर्ने भएकाले यसको योजना निर्माण, सहयोग र स्रोत परिचालन व्यवस्थित रूपले गरिनुपर्छ र प्रभावकारिताको अध्ययन गर्नुपर्छ । शिक्षकहरूलाई पेसागत विकास हुने र अवसर प्राप्त हुने कार्यक्रमको प्रारूप तयार गर्ने र लागु गर्ने अनुभव गर्ने उत्साहित गर्नुपर्छ । शिक्षकलाई एक शिक्षक र दक्ष पेसाकर्मीका रूपमा विकास गर्ने अवसर र सहयोग पुऱ्याउनु पर्छ । शिक्षकका माग, चाहना र इच्छा अनुसारको कार्यक्रमको तर्जुमा गर्नुपर्छ ।

शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित संस्थाहरू बीच शिक्षकको पेसागत विकासमा सहकार्य हुनुपर्छ । पेसागत विकासका धेरै मोडलहरू निरन्तर उपलब्ध हुनुपर्ने । उच्चप्रविधि र दूर शिक्षाको माध्यमको अधिकतम उपयोग गरिनु पर्छ । हाल शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गतको दूर शिक्षा केन्द्रलाई स्तरोन्नति गरी खुला शिक्षा सिकाइ विश्वविद्यालय वा स्वायत्त संस्थाको रूपमा विकास गराउनु पर्छ । पेसागत विकासका कार्यक्रमलाई पाठ्यक्रमसँग र तालिमको विषयवस्तुसँग आवद्ध गर्नुपर्छ । दक्ष, योग्य शिक्षक छनौट र आपूर्ति गर्ने संस्थागत संरचना सुदृढ बनाउनु पर्छ । दक्ष शिक्षक मात्र स्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने माध्यम हो तापनि शिक्षक नै सबै प्रकारको विकासको सर्वेसर्वा पर्याप्त होइन । विद्यालयमा उपयुक्त स्रोत साधनको उपलब्धता पनि हो । शैक्षिक कार्यक्रमको अनुगमन र मूल्याङ्कनको सयन्त्र सबल र सक्षम बनाउनु पर्छ ।

विसौ शताब्दीको मध्यबाट एक्काइसौ शताब्दीसम्म विद्युतीय सूचना तथा सञ्चार क्षेत्रमा भएको व्यापक विकास र विश्वव्यापी पहुँचको सुगमताले शिक्षण सिकाइको क्षेत्रलाई प्रत्यक्ष असर पारेको छ । ज्ञानको अथाह भण्डारको ढोका विद्यालयको पर्खालभित्रको कक्षा शिक्षणमा सीमित नभई खुला भएको छ । विद्युतीय सञ्चारका माध्यमले मात्र प्राप्त गर्न सम्भव भएको छ । अतः पेसागत विकासमा यसको टड्कागे आवश्यकता परेको छ । विकसित देशमा यसको प्रयोग र उपलब्धता पर्याप्त भए तापनि विकासोन्मुख देशमा अझै त्यसको सुविधा र पहुँच पुऱ्याउन स्रोत र साधन बाधक बन्न पुगेको छ । यसका लागि शिक्षकको सिप विकास गराउन स्रोत साधनको वृद्धि तथा व्यवस्थापन गर्न कदम चाल्नु पर्ने भएको छ ।

निष्कर्ष

नेपालमा शिक्षा विकासका सन्दर्भमा विभिन्न प्रकारका परियोजना तथा कार्यक्रम लागु गर्ने क्रम ६ दशक देखि सुरु भएको हो । वैदेशिक सहयोग, अनुदान तथा सहूलियत ऋण र सरकारको सहयोग समेत अरवौमा लगानी भएको देखिन्छ । ती परियोजना तथा कार्यक्रमले अपेक्षित विकास र सुधारको प्रत्याभूति दिन सकेको देखिदैन । यस मामलामा शिक्षक विकासको क्षेत्र पनि अछुतो छैन । हाल तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रतिशत ९० प्रतिशत भन्दा बढी छ तर तालिम लिएका व्यक्तिको कक्षामा क्षमता प्रदर्शन सन्तोषजनक छैन । पेसागत विकासका लागि पेसागत सङ्गठन राजनीतिक मुद्दामा चाख लिने र पेसागत विकास तथा सेवा शर्त सुविधा व्यवस्थित गर्ने उदासिन नै देखिन्छ । पेसागत विकास तथा शैक्षिक गुणस्तर उत्थान गर्न कार्यक्रम प्रभावी भएको छैन । शिक्षक शिक्षाको तयारी, छनौट र भर्ना सही रूपमा कार्यान्वयन नहुँदा योग्य र दक्ष व्यक्ति शिक्षकमा प्रवेश पाउन सकेको अवस्था छैन । सार्वजनिक विद्यालयका शिक्षकबाट न्यूनतम शिक्षण सिकाइ जिम्मेवारी र समय र कार्य पुरा हुन सकेको छैन । शिक्षक आफैले अध्यापन गर्ने विद्यालयको विश्वास नगरी आफ्ना बालबालिका नपढाई निजी विद्यालय

वा विदेशमा पठाइ रहेको वास्तविकता छ। शिक्षण सिकाइ कार्यको अनुगमन तथा मूल्याङ्कनको पक्ष ओझेलमा परेको छ। शैक्षिक क्षेत्रमा भइरहेको व्यापक राजनीतिक हस्तक्षेप र शिक्षकको संगठनता न्यून गर्नु जरुरी छ। शैक्षिक योजना तथा कार्यान्वयन प्रभावकारी रूपमा गर्नुपर्छ। बजेट र सातवाइ सही सदुपयोग गर्ने वातावरण सिर्जना गर्नुपर्छ।

सन्दर्भ सामग्री

शिक्षा विभाग, (२०६६)। स्मारिका। सानोठिमी : लेखक।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०६३)। परिवर्तित सन्दर्भमा शैक्षिक व्यवस्थापन प्रणालीको पुनरावलोकन।

सानोठिमी : रा प प्रथम श्रेणीका अधिकृतहरूका लागि ५ दिने गोपनीको प्रतिवेदन।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०६७)। शिक्षक शिक्षा। सानोठिमी : लेखक।

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

John Schulle & Martial Dembele, (UNESCO, 2003). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. (IIEP) : Author.

Bob Moon, (UNESCO, 2003). *Research analysis: attracting, developmenting and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices, a working paper*. (IIEP) : Author.

शैक्षिक सुधार (Educational Reform)

दीनानाथ गौतम

उप-निर्देशक, पाविके

लेख सार

शैक्षिक पुनर्संरचना नगरी शिक्षामा सुधार गर्न गाह्रो पर्छ । भनिन्छ "Reform is always painful" । देशमा आएको राजनीतिक परिवर्तन, सूचना र सञ्चार प्रविधिको विकास, जनताको चाहना, विश्वमा आएको परिवर्तन र समसामयिक घटनाक्रमले शिक्षामा पनि सुधारको अपेक्षा राख्दछ । लोकतान्त्रिक गणतन्त्रात्मक व्यवस्थामा शिक्षालाई सङ्घीय स्वरूपअनुसार सुधार गर्ने र आम जनताको पहुँचयोग्य बनाउन शैक्षिक क्षेत्रमा सैद्धान्तिक, नीतिगत, रणनीतिगत, मूल्यमा आधारित र क्रान्तिकारी धारअनुरूप सुधारको आवश्यकता छ । शैक्षिक क्षेत्रमा देखिएका विकृति, विशङ्खतिहरूको न्यूनीकरण गर्न र सामाजिक चेतना, समता कायम गर्न एवम् विभिन्न राजनीतिक दलका घोषणापत्रमा उल्लेख भएका प्रतिबद्धताहरू पुरा गर्न शैक्षिक क्षेत्रमा सुधार गर्नु अपरिहार्य भइसकेको छ । शैक्षिक सुधार गर्न पाठ्यक्रम, शिक्षक, शैक्षिक प्रणाली, विन्दीकरणलाई केन्द्रबिन्दु बनाउन सकिने छ । विश्वमा यी पक्षहरूलाई शैक्षिक सुधारको आधार मानी शिक्षामा आगूल परिवर्तन गरिएका छन् । वर्तमान शिक्षा प्रणाली श्रम र उत्पादनसूचक नजोडिएकाले वर्षेनी लाखौं मानिसहरू बेरोजगार भई शैक्षिक लगानी बालुवामा पानी हाले सरह" भएको छ । यस्तो शैक्षिक प्रणाली अन्त्यका लागि पनि शिक्षामा सुधार गर्न सबैतिरबाट आवाज उठिसकेको छ । शैक्षिक क्षेत्रमा देखिएका समस्या र चुनौतीको समाधानका लागि शिक्षा क्षेत्रमा गरिने सुधारले निकै ठूलो महत्त्व राख्ने सवालमा कसैको पनि दुई मत हुन सक्दैन । शिक्षा क्षेत्रको सुधार नै आजको अपरिहार्य आवश्यकता हो ।

८७

Teacher Education

१. पृष्ठभूमि

निरङ्कुश पञ्चायती व्यवस्था विरुद्धको २०४३ को पहिलो जनआन्दोलन, दस वर्षे जनयुद्ध, दोस्रो जनआन्दोलन र मधेसमा भएका आन्दोलनपछि अन्य क्षेत्रमा जस्तै शिक्षामा पनि पुनःसंरचनाको आवश्यकता छ । शिक्षा आफैमा निरन्तर र परिवर्तनमुखी प्रक्रिया भएको हुनाले आन्दोलनपछि बनेको नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ पनि सहर्मातिको दस्तावेज र परिवर्तनोन्मुख चिन्तन राख्ने दस्तावेज हो । यो संविधान नेपाली जनताको चाहना, विश्वमा आएको परिवर्तनको लहर एवम् समसामयिक घटनाक्रमले शिक्षा क्षेत्रमा पनि सुधारको आवश्यकता छ । कुनै पनि मुलुकमा द्वन्द्वपछि सबै क्षेत्रमा सुधार आवश्यक हुन्छ । लोकतान्त्रिक गणतन्त्रात्मक शासन व्यवस्थामा जनतालाई सत्ता हस्तान्तरण (empowering) गर्न, प्रशासनिक संरचनालाई वलियो (enabling) गर्न, जनताको पहुँच (Access)

सुनिश्चित गर्न, सामाजिक समानता र समता (equity) कायम गर्न, समावेशीकरणलाई सुनिश्चित गराउन, नवीनतम प्रविधिको उपयोग गर्न, प्रभावकारी सेवा प्रवाह गर्न, संस्थागत क्षमता अभिवृद्धि गर्न, जनआकाङ्क्षालाई सम्बोधन गर्न र विश्वव्यापी चासोलाई सम्बोधन गर्न शैक्षिक क्षेत्रमा सुधार गर्नुपर्ने हुन्छ ।

यसैगरी शैक्षिक क्षेत्रमा देखिएका विकृति र विसङ्गतिहरूलाई न्यूनीकरण गर्न, नीतिगत, रणनीतिगत, प्रक्रियागत, व्यवस्थापकीय, संस्थागत, आचरणगत कमजोरीलाई सुधार गर्न अनुगमन एवम् मूल्याङ्कन प्रणालीलाई प्रभावकारी, सशक्त र पृष्ठपोषण दिन सक्ने बनाउन शैक्षिक सुधारको खाँचो रहेको छ ।

२. शैक्षिक सुधारका मौजुदा नीति र कार्यक्रमहरू

- नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को धारा १७ मा शिक्षा तथा संस्कृति सम्बन्धी हकको व्यवस्था रहेको छ ।
- अन्तरिम संविधानको धारा १७ को उपधारा (१) मा “प्रत्येक समुदायलाई कानुनमा व्यवस्था भए बमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा पाउने हक हुनेछ,” भन्ने प्रावधान रहेको छ ।
- धारा १७ को उपधारा (२) मा “प्रत्येक नागरिकलाई राज्यबाट कानुनमा व्यवस्था भए बमोजिम माध्यमिक तहसम्म निशुल्क शिक्षा पाउने हक रहेको” छ ।
- उपधारा (३) मा “नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक समुदायलाई आफ्नो भाषा, लिपि, संस्कृति, सांस्कृतिक सभ्यता र सम्पदाको सरक्षण र संवर्धन गर्ने हक हुने” व्यवस्था छ ।
- यसै गरी धारा ३३ को खण्ड (ज) मा शिक्षा, स्वास्थ्य, आवास, रोजगारी, र खाद्य सम्प्रभुतामा सबै नागरिकको अधिकार स्थापित गर्ने नीति लिने राज्यको दायित्व रहेको छ ।
- संविधानको धारा ३५ मा “देशको सन्तुलित विकासका लागि आर्थिक लगानीको न्यायोचित वितरण गरी सबै जनताको शिक्षा, स्वास्थ्य, यातायात, आवास र रोजगारी जस्ता आधारभूत कुराहरूको विकास गरी जनसाधारणको जीवनस्तर वृद्धि गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्ने नीति रहेको छ ।
- महिला वर्गको शिक्षा, स्वास्थ्य र रोजगारीको विशेष व्यवस्था गरी राष्ट्रिय विकासमा अधिकाधिक सहभागी बनाउने नीति राज्यले अवलम्बन गर्ने छ ।
- शिक्षा, स्वास्थ्य, आवास, खाद्य सम्प्रभुता र रोजगारीमा निश्चित समयका लागि आरक्षणको व्यवस्था गरी आर्थिक तथा सामाजिक रूपले पिछ्छाडिएका आदिवासी जनजाति, मधेसी, दलितलगायत सीमान्तकृत समुदाय तथा गरिबीको रेखामुनिका मजदुर, किसानको उत्थान गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्ने प्रावधान रहेको छ ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (School Sector Reform Plan- 2009-2015) आधारभूत र माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू प्राप्त गर्न आ.व ०६६/६७ देखि २०७२/०७३ सम्मका लागि तयार गरिएको दीर्घकालीन योजनाले पनि प्रारम्भिक बाल शिक्षा विकास, आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा, साक्षरता तथा जीवनपर्यन्त सिकाइ, प्रविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम, शिक्षकको पेशागत विकास, क्षमता विकास, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, वित्तीय व्यवस्था र सहायता व्यवस्थापना गर्नु पर्ने सुधारका पक्षहरूलाई उजागर गरेको छ ।
(विश्वसु योजना, २००९-२०१५) ।

- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रद्वारा प्रकाशित सामग्री "परिवर्तित सन्दर्भमा प्रभावकारी सेवा प्रवाहका लागि शैक्षिक नेतृत्व विकास" ले पनि शैक्षिक क्षेत्रमा गर्नु पर्ने सुधारका सम्वन्धमा विस्तृत खाका प्रस्तुत गरेको छ ।
- प्रशासन पुनःसंरचना आयोगको प्रथम अन्तरिम प्रतिवेदन, २०६५ ले पनि शैक्षिक क्षेत्रमा देखिएका समस्या, तिनका कारण र समाधानका उपायहरू प्रस्तुत गरेको छ (ARC Report, 2065) ।
- यसै गरी नेपालका राजनीतिक दल र तिनका घोषणा-पत्रमा पनि शैक्षिक क्षेत्रमा गर्नु पर्ने सुधार उल्लेख भएको छ ।
- राज्य पुनसंरचनाका सन्दर्भमा वर्तमान शिक्षा प्रणालीले परिवर्तित सन्दर्भ अनुसारको सङ्घीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्रलाई सुदृढ र समृद्ध बनाउनका लागि र जनताको आकाङ्क्षालाई सम्बोधन गर्न शैक्षिक क्षेत्रमा आमूल परिवर्तन आवश्यक छ भन्ने तथ्यलाई Global Monitoring Report, 2010 (Reaching the Marginalized) ले पनि औल्याएको छ (GMR, 2010) ।
- त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र (२०६७/०६८-२०६९/०७०) ले पनि शिक्षा क्षेत्रमा विगतमा भएका नीतिगत प्रयास एवम् गरिएको लगानीको परिणामस्वरूप शैक्षिक पूर्वाधारहरूको उल्लेखनीय विकास र विस्तार हुनुका साथै विशेषतः प्रार्थमिक विद्यालय भर्ना दरमा उल्लेख सुधार भएको छ, तापनि शिक्षा क्षेत्रमा अझै धेरै समस्या रहेका र तिनको सुधार जरुरी देखिएको उल्लेख गरेको छ (NPC, 2067) ।
- आ.व. ०६७/६८ मा पनि "गरिमामय जीवनका लागि गुणस्तरीय शिक्षाको विकास" भन्ने मूल नारा तय गरिएको छ । उक्त नारा हासिल गर्न शिक्षाको सुधार आवश्यक भएको छ । शिक्षा क्षेत्रको विकासका लागि कुल बजेटको १७.१ प्रतिशत रकम विनियोजन गरिएको छ (आ.व. ०६७/०६८ बजेट अर्थ मन्त्रालय) ।

३ शैक्षिक क्षेत्रमा देखिएका समस्या र चुनौतीहरू

- सबै विद्यालयहरूमा निश्चित मापदण्ड अनुसारको पूर्वाधार विकास हुनु नसक्नु
- बालिका र बालिनीहरूमा परेका समुदायका बालकहरूलाई विद्यालयमा टिकाइ राख्न नसक्नु
- सबैलाई उच्च शिक्षाको अवसर पुर्याउन नसक्नु
- शिक्षाका सबै तहलाई अद्यावधिक गर्न नसक्नु
- संस्थागत विद्यालयलाई नियमन गर्न नसक्नु
- सामुदायिक र संस्थागत विद्यालय विचको शैक्षिक उपलब्धिलाई समान बनाउन नसक्नु
- शिक्षकको व्यवस्थापन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नु
- शिक्षालाई उत्पादन, रोजगारी तथा व्यवहारसँग जोड्न नसक्नु
- राष्ट्रिय साक्षरता अभियान प्रभावकारी नहुनु
- शिक्षा अपेक्षा गरिएअनुरूप समावेशी नहुनु
- प्रारम्भिक बालविकासका क्षेत्रमा समन्वयको अभाव हुनु
- बालमैत्री वातावरणको सिर्जना गर्न नसक्नु
- निःशुल्क अनिवार्य आधारभूत शिक्षाको कार्यान्वयनमा समस्या हुनु
- माध्यमिक तह क्रमिक रूपमा निःशुल्क गर्न दिगो स्रोतको अभाव हुनु

- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको पहुँच सर्वसाधारणसम्म पुऱ्याउन नसक्नु
- शिक्षा क्षेत्रमा भए गरेका काममा पनि समन्वयको अभाव रहनु
- उच्च शिक्षामा नीतिगत स्पष्टता नहुँदा अत्यधिक राजनीतिक प्रभाव बढ्नु तथा व्यवस्थापकीय कमजोरी रहनु
- सबै तहको शिक्षामा गुणस्तर कमजोर रहनु
- सबै तहको शिक्षा सम्बन्धी तथ्याङ्क विश्वसनीय नहुनु
- यी समस्याहरूका साथसाथै शिक्षा क्षेत्रमा अन्य समस्याहरू पनि विद्यमान छन्:

क) नीतिगत समस्या

- शिक्षा नीतिहरू निम्न वर्गमा आधारित हुन नसक्नु
- शिक्षा नीतिहरू विकेन्द्रित हुन नसक्नु
- शिक्षा नीति महिलामुखी बन्न नसक्नु
- निजी क्षेत्रका प्राविधिक शिक्षालयहरू दुर्गममा विस्तार हुन नसक्नु
- देशको शिक्षा रोजगारमुखी बन्न नसक्नु
- बाल विकास शिक्षालाई औपचारिक शिक्षामा ल्याउन नसक्नु
- नेपालका शिक्षा नीतिहरू छिन्निएका हुनु
- अनुसन्धानलाई नीति निर्धारणको आधार बनाउन नसक्नु
- यथार्थ तथ्याङ्क र सूचनाको अभाव हुनु

ख) सङ्गठनात्मक समस्याहरू (Organizational problems)

- शैक्षिक सुधारका लागि प्रशासनिक संयन्त्र कमजोर हुनु
- Institutional bottleneck
- स्थानीय निकाय, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको क्षमता कमजोर रहनु
- सङ्गठन सुधारका लागि स्रोत र साधन पर्याप्त नहुनु
- सरकारले कार्यक्षेत्रमा विस्तार गर्न नसक्नु
- सङ्गठनात्मक जिम्मेवारीमा दोहोरोपना हुनु
- अनावश्यक सङ्गठन संरचनाको सिर्जना गरिनु

ग) व्यवस्थापकीय र प्रक्रियागत समस्याहरू

- अनुशासनको कमी
- Human Resource Development मा ध्यान पुऱ्याउन नसक्नु
- समन्वयको अभाव
- शैक्षिक सुधार र कार्यान्वयनमा भिन्नता देखिनु
- अनुपयुक्त कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन प्रणालीले गर्दा शैक्षिक क्षेत्रमा सुधार गर्न कठिनाई हुनु
- नियन्त्रणमुखी प्रक्रिया
- भ्रष्टाचारले गर्दा शिक्षामा सुधार अपेक्षाकृत हुन नसक्नु
- निर्णय प्रक्रियामा जटिलताले शिक्षामा सुधार गर्न नसक्नु
- कागजी काम मात्र बढी हुनु

घ) स्रोत र साधन सम्बन्धी समस्याहरू

- शैक्षिक सुधारका लागि पर्याप्त स्रोत र साधनको कमी
- बजेट Trickle down approach मा जाने हुनाले शिक्षामा अपेक्षित सुधार हुन नसक्नु
- बजेटको पारदर्शिता नहुनु
- समाधानमुखी स्रोतको अभाव हुनु
- सुधारका क्षेत्रको प्रार्थमिकीकरण गरी बजेट व्यवस्थापन गर्न नसक्नु
- सरकारी र निजी क्षेत्रावचको स्रोत साभेदारीलाई सुनिश्चित गर्न नसक्नु
- Medium term expenditure framework अनुसारको खर्च व्यवस्थापन गर्न नसक्नु
- स्रोत र साधनको स्थितिको आधारमा व्यावहारिक योजना बनाउन नसक्नु
- बजेट व्यवस्थापन र कार्यविधिलाई स्तरीकृत गर्न नसक्नु
- स्रोत र साधनको Maximum utilization नहुनु
- विद्यालयबाहिर रहेका बालबालिकाहरूलाई स्रोत र साधनले समेट्न नसक्नु
- स्रोत अनुमानमा त्रुटि रहनु

४ माथि उल्लिखित समस्याहरूको समाधानका लागि शिक्षा क्षेत्रमा निम्नानुसारका सुधार आवश्यक छः

क) नीतिगत सुधार

- शिक्षा नीतिहरू निम्न वर्गमा आधारित हुनुपर्ने
- शिक्षा नीतिहरू विकेन्द्रित हुनुपर्ने (Decentralized based)
- महिलामुखी शिक्षा नीति निर्माण र यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन हुनुपर्ने
- निजी क्षेत्रका प्राविधिक शिक्षालयहरू दुर्गममा विस्तार हुनुपर्ने
- देशको शिक्षा नीति रोजगारमुखी हुनुपर्ने
- ECD लाई formal education मा tie up गर्नुपर्ने
- छरिएका शिक्षा नीतिहरूलाई एकीकृत गर्नुपर्ने
- अनुसन्धानलाई नीति निर्माणको आधार बनाउनुपर्ने
- विगतका नीतिहरूबाट शिक्षा लिई भावी नीति तय गर्नुपर्ने
- सही तथ्याङ्क र सूचनाको उपलब्धता हुनु पर्ने
- Labor market information system लाई प्रभावकारी रूपमा उपयोग गरी शिक्षा नीति तय गरिनुपर्ने

ख) सङ्गठनात्मक सुधार

- शैक्षिक प्रशासनका संयन्त्रलाई सुदृढ, सक्षम र सवल बनाउनुपर्ने
- सस्थागत क्षमता सुधार गर्नुपर्ने
- Right person in right place (पदस्थापन गर्दा)
- सङ्गठनलाई ICT based बनाई त्यसमा कार्यरत जनशक्तिको दक्षता विकास गर्नुपर्ने
- सङ्गठन सुधारका लागि पर्याप्त स्रोत र साधनको व्यवस्था
- सरकारको कार्य क्षेत्रमा विस्तार
- सङ्गठनात्मक जिम्मेवारीमा देखिएको दोहोरोपना हटाउनु

- अनावश्यक सङ्गठन संरचना सिर्जना नगर्नु
 - ग) व्यवस्थापकीय र प्रक्रियागत सुधार
 - अनुशासनको पालना
 - HRD मा ध्यान पुऱ्याउनु
 - Effective coordination
 - प्रभावकारी कार्यान्वयनको व्यवस्था
 - उपयुक्त र वैज्ञानिक कार्यसम्पादन प्रक्रिया अवलम्बन
 - नियन्त्रणमुखी प्रक्रियाको अन्त्य
 - भ्रष्टाचारमुक्त प्रशासन
 - निर्णय प्रक्रियामा सरलीकरण
 - Paper work भन्दा ICT based कार्य प्रणालीको अवलम्बन
 - Citizen charter को व्यवस्था
 - Client-oriented evaluation system
 - सुशासनको प्रत्याभूति
 - प्रभावकारी सेवा प्रवाह
 - People at first को मान्यताअनुरूप सेवा प्रवाहमा सुधार
 - घ) स्रोत र साधनको व्यवस्थापन
 - शैक्षिक सुधारका लागि पर्याप्त स्रोत र साधनको व्यवस्था
 - कार्यक्रम र बजेट व्यवस्थामा Bracket approach अवलम्बन
 - बजेटमा पारदर्शिता
 - समाधानमुखी स्रोतको व्यवस्था
 - शैक्षिक सुधारका लागि बजेटको प्राथमिकीकरण
 - सरकारी र निजी क्षेत्रविकको स्रोत साभेदारीको सुनिश्चितता
 - Medium term expenditure framework अनुसारको खर्च व्यवस्थापन
 - व्यावहारिक योजनाको निर्माण
 - बजेट व्यवस्थापन र कार्यविधिको स्तरीकरण
 - स्रोत र साधनको Maximum utilization गर्नु
 - विद्यालयबाहिर रहेका बालबालिकाहरूलाई समेट्न opportunity cost को व्यवस्था
 - स्रोत अनुमानमा विश्वसनीयता कायम
 - स्रोत र साधनमा मितव्ययिता अपनाई शैक्षिक सुधार गर्नु
- शैक्षिक सुधारलाई अर्को पाटोबाट पनि विश्लेषण गर्न सकिने छ । ती पाटाहरूलाई निम्नानुसार उल्लेख गर्न सकिने छ :
- क) सैद्धान्तिक धार (Theoretical approach)
- शैक्षिक सुधारको केन्द्रविन्दु शैक्षिक प्रशासनलाई मानी त्यसको सङ्गठन, ढाँचा, समस्या, उब्जेका पक्षमा गरिने सुधार र शैक्षिक प्रशासन पुरै शीथिल भएपछि गरिने सुधार (Ubiquitous) लाई सैद्धान्तिक धारका

रूपमा लिन सकिने छ ।

ख) नीतिगत धार (Policy approach)

शैक्षक प्रशासनमा सक्रिय भएर अगाडि नै गरिने सुधार (Proactive), माग अनुसार सुधार गर्दै जाने (Reactive), सन्दर्भ अनुसार सुधार गर्दै जाने (Survival) र घोषणा अनुसार सुधार गर्दै जाने (formalism) प्रक्रिया नीतिगत धारमा पर्दछ । शैक्षिक सुधारका लागि नीतिगत धार पनि अवलम्बन गर्न सकिने छ ।

ग) रणनीतिक धार (Strategic approach)

शिक्षामा जबरजस्ती सुधार गर्ने (Coercive), सबैलाई मनाएर सुधार गर्ने (Persuasive), सहभागिता बढाएर सुधार गर्दै जाने (Normative) र समझदारी एवम् सौदाबाजी गरेर सुधार गर्दै जाने (Utilization) प्रक्रिया पनि शैक्षिक सुधारको धारका रूपमा लिइन्छ ।

घ) मूल्यमा आधारित धार (Value-based approach)

अध्ययन-अनुसन्धान गरेर सुधार गर्दै जाने (Value-neutral) र समाजको चाहना अनुसार सुधार गर्दै जाने (Value-normative) नीति पनि शैक्षिक सुधारमा अवलम्बन गर्न सकिने छ ।

ङ) क्रान्तिकारी धार (Radical approach)

शैक्षिक सुधारका लागि हस्तक्षेप गरेर सुधार गर्ने (Intervene) विधि वा प्रक्रिया अवलम्बन गर्न सकिन्छ । ठूला ठूला युद्ध वा राजनीतिक परिवर्तन पश्चात् शिक्षामा आमूल परिवर्तन गरिन्छन् । जस्तो रूसमा अक्टोवर क्रान्तिपछि शिक्षामा आमूल परिवर्तन गरियो । चीन, क्युवा लगायतका मुलुकमा शैक्षिक सुधार गर्न क्रान्तिकारी धार अवलम्बन गरी हस्तक्षेप गरेर शैक्षिक सुधार गरियो (प्रशासन, पत्रिका, २०६५) ।

५ निष्कर्ष

माथि उल्लिखित धारलाई केन्द्रविन्दु मानी शिक्षामा सुधार गर्न सकिने छ । यसैगरी शैक्षिक सुधारको केन्द्रविन्दु शिक्षक, पाठ्यक्रम, शैक्षिक प्रणाली, र विकेन्द्रकरणलाई मानेर पनि अगाडि बढ्न सकिन्छ । समाजको चाहना, सामाजिक मूल्य, मान्यता र संस्कृति, देशको आवश्यकता, प्रविधिमा आएको परिवर्तन, अन्तर्राष्ट्रिय परिवेश आदिलाई पनि शैक्षिक सुधारको आधार मान्न सकिन्छ । देशको भू-राजनीतिक बनोट, समावेशीकरण, आर्थिक एवम् सामाजिक अवस्था, ऐतिहासिक पृष्ठभूति, राजनीति दर्शन, स्थानीय परिवेश पनि शैक्षिक सुधारका केन्द्रविन्दु हुनु सक्छन् । वातावरणीय पक्ष र प्राविधिक पक्ष पनि शैक्षिक सुधारको आधार हुन सक्छ । राजनीतिक परिवर्तन, समयक्रम, विश्वमा आएको परिवर्तन, जनतामा आएको चेतना र समाज विकासको गतिलाई सम्बोधन गर्न शैक्षिक सुधार (Educational reform) गर्नु आजको आवश्यकता बनेको छ । अहिलेको शिक्षा श्रम र उत्पादनसँग नजोडिएको र केन्द्रबाट लादिएकोले थुप्रै सङ्ख्यामा बेरोजगारहरू उत्पादन गर्ने खालको छ । यस्तो शैक्षिक प्रणालीको अन्त्यका लागि पनि शिक्षामा आमूल सुधार आवश्यक भएको छ ।

६ सन्दर्भसामग्री

काकियस, (२०६३) । नेपालको अन्तरिम संविधान । काठमाडौँ : कानून किताव व्यवस्था समिति ।
रायोआ, (२०६७) । त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र (२०६७/०६८-२०६९/०७०) । काठमाडौँ : लेखक ।
प्रपुआ, (२०६५) । प्रशासन पुनसंरचना आयोगको प्रथम अन्तरिम प्रतिवेदन । काठमाडौँ : प्रशासन पुनसंरचना आयोग ।

साप्रम, (२०६५) । प्रशासन पत्रिका, अङ्क १०९ । काठमाडौं : लेखक ।
 शिम, (२०६६) । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) । काठमाडौं : लेखक ।
 अम, (२०६७) । आ.व. २०६७/०६८ को बजेट । काठमाडौं : अर्थ मन्त्रालय ।
 विभिन्न राजनीतिक दलका घोषणापत्रहरू
 बराल, खगराज, (२०६७) । शिक्षा व्यवस्थापनका नवीन आयाम । काठमाडौं : सोपान मार्सक ।
 गौतम, दिनानाथ; पाठक, उर्मिला, (२०६७) । शैक्षिक प्रशासनका बहुआयामिक पक्षहरू ।
 शिवि, (२०६७) । शैक्षिक स्मारिका । सानोठिमी : शिक्षा विभाग ।
 खोप्र, (२०६६) । “शिक्षामा मार्क्सवादी चिन्तन” । काठमाडौं : खोजा प्रकाशन गृह ।
 नेविसंकेस, (२०६६) । शिक्षामा चुनौतीहरू । काठमाडौं : नेपाल विद्यार्थी सङ्घ, केन्द्रीय समिति ।
 UNESCO, (2010). *EFA Global Monitoring Report, 2010 (Reaching the Marginalized)*.
 NCED, (2066). *Leadership Building for Effective Delivery of Educational Services in the Changed Context*. Sanothimi : NCED.

शैक्षिक सुधारका प्रयास र सफलताका नालीबेली

प्रा. डा. श्रीरामप्रसाद उपाध्याय
त्रिवि

सारसङ्क्षेपः

नेपालमा आधुनिक शिक्षाको कुरा गर्दा २००७ सालमा आएको राजनीतिक परिवर्तन र त्यसले ल्याएको शिक्षाप्रतिको जागरणलाई सम्झनै पर्ने हुन्छ। हुन त त्यसभन्दा एक सयवर्ष अघि जङ्गबहादुर राणा बेलायतबाट फर्केपछि आफूसँगै देशभित्र अङ्ग्रेजी शिक्षा भित्र्याएका थिए, तर त्यो शिक्षा राणा परिवारका दाइजो पेवाको रूपमा रहेको थियो। त्यस्ता शिक्षामा जनसाधारणको पहुँच पुग्न सकेको थिएन। त्यस बखतको शिक्षा काठमाडौँ उपत्यका र तराईका एक दुई ठाउँमा मात्र सीमित रहेको थियो।

२००७ सालपछि देशमा शिक्षाका क्षेत्रमा चमत्कारी परिवर्तन आएका छन्। यसका निम्ति शिक्षा क्षेत्रमा अहोरात्र दत्तचित्त भएर लाग्ने सबै धन्यवादका पात्र हुन्। ती सबैका योगदानका चर्चा गर्नुभन्दा अघि तिनका प्रयासबाट बनेका वा भएका विभिन्न शिक्षा आयोग र पद्धतिबाट शैक्षिक सुधारका निम्ति भएका प्रयासहरूको चर्चा गर्नु आवश्यक हुन्छ। यस लेखको मुख्य उद्देश्य विगतमा भएका शिक्षा सुधारका प्रयासहरूलाई जनसमक्ष ल्याउनु र तिनमा देखिएका कमजोरीलाई कोट्याएर सुधारका निम्ति अग्रसर गराउनु हो।

नेपालमा प्रजातन्त्रको स्थापना भएको तीन वर्षपछि राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग, राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग बनेको आठ वर्षपछि सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति, सर्वाङ्ग राष्ट्रिय शिक्षा समिति गठन भएको दश वर्षपछि राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना, राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागू भएको एघार वर्षपछि शाही उच्च शिक्षा आयोग शाही उच्च शिक्षा आयोगको गठन भएको आठ वर्षपछि राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन भएको, राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन भएको द वर्षपछि उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग र उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन भएको तीन वर्षपछि विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्यनीति र कार्ययोजनाको अवधारणापत्र तयार भएको देखिन्छ।

२०१० देखि २०५८ सम्मको ४० वर्षको अवधिमा सातवटा आयोगहरू बनेका थिए। यिनमा कुनै पनि आयोग एघार वर्षभन्दा बढीमा बनेको देखिदैन। प्रायजसो आयोग आठ वर्षको अन्तरालमा बनेको देखिन्छ। उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग बाहेकका सबै आयोगहरू सबै तहका शिक्षा सुधारका निम्ति गठन भएका थिए।

२०१० मा स्थापित राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको मुख्य उद्देश्य शिक्षालाई सबैको पहुँचमा पुऱ्याउनु थियो। त्यसपछि बनेका सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको उद्देश्य सबै किसिमका शिक्षाको समान रूपमा विकास गर्नु थियो, त्यसपछि निर्मित राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति २०२८ को उद्देश्य प्रत्येक व्यक्तिमा नैतिक चरित्र, परिश्रम गर्ने बानी, स्वावलम्बी हुने बानी, सिर्जनात्मक

प्रवृत्ति, वैज्ञानिक ढङ्गले विचार गर्ने प्रवृत्ति, अरुको असल भावना र विचारको कदर गर्ने बानी, कुशल कला र सौन्दर्यप्रति अनुराणपूर्ण भावना र विश्व बन्धुत्वको भावनाको विकास गराउनु थियो ।

शाही उच्च शिक्षा आयोगको मुख्य उद्देश्य विद्यालय र उच्च शिक्षाको अन्तरसम्बन्ध विकसित गराउनु थियो । यसको महत्वपूर्ण उद्देश्य नेपालको राजनीतिक, सामाजिक, आर्थिक र शैक्षिक सन्दर्भमा शिक्षाको समसामायिक सुधार गर्नु थियो ।

२०४९ सालमा गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको मुख्य उद्देश्य अधामा समान अवसर, शैक्षिक गुणस्तर र शैक्षिक जनशक्ति सम्बन्धी योजना तयार गर्ने र पाठ्यक्रमहरूको स्तरीय निर्धारण गरी त्यस अनुरूपको पाठ्यपुस्तक तयार गर्न अभिप्रेरित गर्ने रहेको थियो ।

२०५५ मा गठित उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको मुख्य उद्देश्य राष्ट्रिय संस्कृति, कलाकौशल र शास्त्रीय भाषाको संरक्षण सम्बर्द्धन तथा अध्ययनका साथै राष्ट्र भाषा र राष्ट्रिय भाषा विकास तथा प्राथमिक शिक्षा मातृभाषामा दिने कार्यनीति तयार गर्ने थियो । यसको अर्को उद्देश्यमा शिक्षाको उद्देश्य निर्धारण गर्दा संविधानको मौलिक हक तथा राज्यका निर्देशक सिद्धान्त र नीतिहरूलाई ध्यानमा राखी शिक्षामा सार्वभौम मूल्य र राष्ट्रिय विकास समेतलाई समाहित गर्ने पर्दछ ।

२०५८ को शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिको मुख्य उद्देश्य राष्ट्र शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरूको अध्ययन अनुसन्धान गरी शिक्षामा समयानुकूल सुधार गर्नको निम्ति प्रतिवेदन तयार गर्नु हो ।

यी आयोगका जनादेश फरक भएपनि यी सबैका एउटै उद्देश्य थिए । शिक्षामा सुधार । त्यस उद्देश्य अनुसार विद्यालय तथा विश्वविद्यालय शिक्षामा सङ्ख्यात्मक तथा गुणात्मक विकास भएका हुन् ।

परिचय:

नेपालमा आधुनिक शिक्षाको विकासको इतिहास त्यति धेरै पुरानो छैन । विश्वका प्रसिद्ध मानिएका अमेरिकाको हार्वर्ड विश्वविद्यालयको स्थापना आज भन्दा ३७५ वर्ष अघि नै भई सकेका थिए । त्यसै गरी बेलायतकै क्याम्ब्रिज विश्वविद्यालय ८५१ वर्ष अघि खोलिएको थियो । एसियामा पनि चीनको वेईजिङ विश्वविद्यालय ११३ वर्ष, जापानको टोकियो विश्वविद्यालय १३४ वर्ष र भारतको कलकता विश्वविद्यालय १५४ वर्षअघि खुलेका थिए । यी विश्वविद्यालयहरू भन्दा हाम्रो विश्वविद्यालय सबभन्दा कान्छा ५० वर्षमा प्रवेश गरेको छ । विभुवन विश्वविद्यालयको स्थापनालाई शिक्षामा सुधारको पहिलो प्रयासका रूपमा लिन सकिन्छ ।

शिक्षामा भएका सुधार प्रयास:

नेपालमा शैक्षिक सुधारको कुरा गर्दा यसका सङ्ख्यात्मक र गुणात्मक पक्षमाथि विचार गर्नुपर्ने हुन्छ । यसका सङ्ख्यात्मक पक्षलाई शिक्षण संस्था, विद्यार्थी, शिक्षक तथा जनसाङ्ख्यिक बनावटको विश्लेषण गर्नुपर्ने हुन्छ भने गुणात्मक पक्षको चर्चा गर्दा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षण विधि, विद्यार्थीका स्तर

Source: Nepal Education in Figure 2009

क.सं.	विश्व विद्यालय	२०६४	२०६५	२०६४-६५
१.	विश्व विद्यालय	४७६	४७६	१४५
२.	विश्व विद्यालय	४७६	४७६	१४५
३.	काठमाडौं विश्व विद्यालय	१९	१८	१
४.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	७९	८५	१५
५.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	२६	२६	०
६.	राष्ट्रिय विश्व विद्यालय	०	०	०

विश्व विद्यालय तथा महा विद्यालयको संख्यात्मक विकास २००८ (२०६४-६५)

तालिका नं ४

Source: Nepal Education in Figure 2009

क.सं.	प्रादेशिक	३०,९२४	१०,६३६	६,५१६	१,५५६	७३,२९१
क.सं.	कूल					

२००८-०९(२०६५)को विद्यालय संख्या

तालिका नं ३

Source: Krishna Raj, Aryal, Education for the Development of Nepal P.62

क.सं.	विश्व विद्यालय र महा विद्यालय (कलेज)	१९५१-१९५२	१९६१	१९६२	१९५० देखि १९६८ सम्म
१.	विश्व विद्यालय	१	१	१	-
२.	महा विद्यालय	२	२५०	२७	४,०७८
३.	कलेज	-	-	१	३७
४.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	१९५१-१९५२	१९६१	१९६२	१९६२

१९५० देखि १९६२ सम्मको उच्च शिक्षा र विद्यालय संख्या

तालिका नं २

Source: Traditional, Upraty Elementary Education in Nepal

क.सं.	विश्व विद्यालय	३३३	११	४०
१.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	३३३	११	४०
२.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	३३३	११	४०
३.	कलेज	३३३	११	४०
४.	प्रादेशिक विश्व विद्यालय	३३३	११	४०

१९५०को शिक्षा संस्था र विद्यालय संख्या

तालिका नं १

र शिक्षाका संस्था विकासमा विशेष ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ ।

उपर्युक्त तथ्याङ्कबाट प्रजातन्त्रको प्रादुर्भाव र त्यसपछिका राजनीतिक परिवर्तन तथा जन आकाङ्क्षाले गर्दा विश्व विद्यालय तथा महा विद्यालयको सङ्ख्यामा उल्लेखनीय वृद्धि भएको पाइन्छ। तर २०६२ सालमा स्थापित लुम्बिनी विश्व विद्यालयको पाँच वर्ष पुगी सक्दा पनि न त यस अन्तर्गत कुनै क्याम्पस पस्छ, न त विद्यार्थी नै।

तालिका नं ५

विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना सङ्ख्या २००८ (२०६४-६५)

विद्यार्थी सङ्ख्या	विद्यालयको तह			
	पूर्व प्राथमिक	प्राथमिक	निम्न माध्यमिक	माध्यमिक
	८८१,२४७	४७२,३१३	१,४६६,८६२	७१५,३७८

तालिका नं. ६

विश्व विद्यालय तथा महा विद्यालयमा विद्यार्थी शिक्षक सङ्ख्या २००८ (२०६४-२०६५)

क्र.सं	विश्वविद्यालय	विद्यार्थी सङ्ख्या		शिक्षक सङ्ख्या	
		२०६४	२०६५	२०६४	२०६५
१	त्रिभुवन विश्व विद्यालय	१६३९५६	१७६२००	५९७०	७९५०
२	नेपाल संस्कृत विश्व विद्यालय	२१४६	३३३९	५०७	५६०
३	काठमाडौं विश्व विद्यालय	६३९२	७५९६	२४२	१६६
४	पूर्वाञ्चल विश्व विद्यालय	८८८४	१५१८५	४३	५४
५	पोखरा विश्व विद्यालय	५०५६	५३६०	४६	५०
कुल सङ्ख्या		१८६४५२	२०७६८०	६८०८	८७८०

Source: Nepal Education in Figure 2009

विद्यालयका सबै तहका विद्यार्थी सङ्ख्यामा वृद्धि भए तापनि प्राथमिक विद्यालयको तुलनामा पूर्व प्राथमिक तहमा विद्यार्थी भर्ना न्यून रहेको देखिन्छ। यसको साथै तह बढ्दै जाँदा विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या घट्दै जाने विगतका परम्पराले निरन्तरता पाएको देखिन्छ।

विश्व विद्यालय तथा महा विद्यालय वा क्याम्पसमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्या तुलना गर्दा विद्यालय वा महा विद्यालयको बिचमा ठूलो अन्तर देखिन्छ। यसबाट नेपालका धेरै बाल बालिका वा युवाहरू उच्च शिक्षाको अध्ययनबाट वञ्चित भएका देखिन्छन्।

२०६१/६३ को तुलनामा ६४/६५ मा काठमाडौं विश्व विद्यालय बाहेकका सबै विश्व विद्यालयहरूमा विद्यार्थी तथा शिक्षक सङ्ख्या बढेको देखिन्छ। काठमाडौं विश्व विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या बढे तापनि विगतको तुलनामा शिक्षक सङ्ख्यामा कमी आएको देखिन्छ। सबै विश्व विद्यालयहरूमा विद्यार्थीको सङ्ख्या बढे पनि विद्यार्थी अनुपातमा शिक्षकको सङ्ख्या बढ्न सकेको छैन। विद्यार्थीहरूको वृद्धिको साथै शिक्षक तथा भौतिक सुविधामा सुधार नहुनाले गुणस्तरीय शिक्षामा पनि प्रभाव परेको देखिन्छ।

विद्यालय शिक्षामा जस्तै उच्च शिक्षामा पनि प्रमाण पत्र तहको तुलनामा स्नातक तथा स्नातकोत्तर तहमा विद्यार्थी सङ्ख्या निरन्तर खस्केको देखिन्छ।

तालिका नं ७

उच्च शिक्षाका विभिन्न तहका विद्यार्थी प्रतिशत

क्र.सं	विश्व विद्यालय	विभिन्न तह					
		प्रमाणपत्र	स्नातक	स्नाकोत्तर	एमफिल	विद्यावारिधि	अन्य
१	त्रिभुवन विश्व विद्यालय	४६.०	४०.८	९.५	०.१	०.१	३.६
२	नेपाल संस्कृत विश्व विद्यालय	३३.६	३८.४	५.०	०.०	१.०	२१.०
३	काठमाडौं विश्व विद्यालय	-	३६.२	६२.५	१.१	०.२	-
४	पूर्वाञ्चल विश्व विद्यालय	-	८९.५	१०.५	-	-	-
५	पोखरा विश्व विद्यालय	-	७९.९	१८.५	१.६	-	-

Source: Nepal Education in Figure 2009

त्रिभुवन विश्व विद्यालयले प्राविधिक बाहेकका अन्य विषयका प्रमाणपत्रहरू विस्थापित गरेको छ। नेपालको पाँचमध्ये तीन विश्व विद्यालयले प्रमाण पत्र राखेको छैन।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-०७२)

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना अन्तर्गत आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा विकास, साक्षरता तथा जीवन पर्यन्त सिकाइ, प्राविधिक तथा व्यावसायिक तालिम, शिक्षकको पेसागत विकास र क्षमता विकास, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन, वित्तीय व्यवस्था तथा सहायता व्यवस्था जस्ता कार्यक्रम पर्दछन्।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना अन्तर्गत विद्यालयका सरचनात्मक ढाँचामा पनि परिवर्तन गरिने छ। यस अनुसार हाल प्रचलित ढाँचामा परिवर्तन गरी कक्षा १ देखि ८ सम्म आधारभूत प्रारम्भिक शिक्षा र कक्षा ९ देखि १२ सम्म माध्यमिक शिक्षाको व्यवस्था गरिने छ। हाल प्रचलित उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषदलाई माध्यमिक शिक्षा अन्तर्गत राखिने छ।

शिक्षा सुधारमा अनुदान आयोग:

विश्व विद्यालय शिक्षाको विकासमा विश्व विद्यालय अनुदान आयोगको उल्लेखनीय योगदान रहेको छ। यसले विश्व विद्यालयहरूलाई आर्थिक सहयोग वा अनुदान दिने मात्र होइन गुणस्तर विकासमा साभेदारीको भूमिका पनि निर्वाह गर्दछ। यसका गुणस्तर सुधार कार्यक्रम अन्तर्गत तालिम तथा पुनर्ताजगी तालिम, विद्वत्वृत्ति कार्यक्रम, अनुसन्धान प्रवर्द्धन, अध्ययन अध्यापन भ्रमण, गोष्ठी, कार्यशाला, सम्मेलन, पुस्तकालय सुदृढीकरण तथा उपकरण अनुदान, भौतिक सुविधा विकास र अध्ययन सामग्री विकास पर्दछन्। विद्वत् वृत्ति कार्यक्रम अन्तर्गत पीएच. डी. अध्ययन, एम.फिल अध्ययन, एम.फिल शोधग्रन्थ तयारीका लागि सहयोग र अपाङ्ग विद्यार्थी सहयोग पर्दछन्। साथै अध्ययन अध्यापन भ्रमण, विशेष अध्ययन अनुसन्धानको निमित्त सार्क मुलुर्काभित्र भ्रमण, सभा, गोष्ठीमा सहभागिताको लागि भ्रमण अनुदान पर्दछन्। विश्व विद्यालय अनुदान आयोगले पुस्तकालय सुदृढीकरण र उपकरण अनुदानको रूपमा पुस्तक खरिद, फर्निचर र उपकरण खरिदको निमित्त अनुदान दिने गर्दछ। विश्व विद्यालय अनुदान आयोगले खुल्ला विश्व विद्यालय, कृषि तथा वन विश्व विद्यालय, सुदूर पश्चिमाञ्चल विश्व विद्यालय र मध्य पश्चिमाञ्चल विश्व विद्यालय जस्ता विश्व विद्यालयहरूको सम्भाव्यता अध्ययन गराई नेपाल सरकारलाई प्रतिवेदनसम्म बुझाई सकेको छ।

शिक्षा विभाग तथा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको योगदान:

विद्यालय शिक्षा विकासमा शिक्षा विभाग र शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको पनि महत्त्वपूर्ण योगदान रहेको छ। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षा विभागको समन्वय र सहकार्यमा शिक्षा सम्बन्धी अध्ययन अनुसन्धान र क्षमता विकास तथा तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गर्दछ।

निष्कर्ष:

नेपालमा प्रशस्त मात्रामा शिक्षा आयोगहरू बनेका र तिनले आफ्ना प्रतिवेदन पनि बुझाएका छन्। यस्ता आयोग बन्ने र बनाउने कुराले निरन्तरता पाइने रहनु पर्दछ। यसका मुख्य दुई फाइदाहरू पनि छन्। पहिलो फाइदा समय अनुसार शिक्षा प्रणाली लागु गर्न शिक्षा सम्बन्धी नीतिगत तहमा सिफारिस गर्नु र दोस्रो सिफारिस गरिएको सुझावको कार्यान्वयन पक्षको सुपरीवेक्षण र मूल्याङ्कन गर्नु हो। सबै योजना आयोगहरूले आफ्ना पहिलो जिम्मेवारी वहन गर्ने आधार बनाएका हुँदैनन्। त्यसै हुनाले शिक्षा आयोगका प्रभावकारिताको विषयमा प्रश्न उठ्ने गर्दछ।

पाठ्यक्रम र शैक्षिक गुणस्तर अधिकारमा आधारित शिक्षा, शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षा, नीतिको कार्यान्वयन, महिला सशक्तीकरण, शैक्षिक सरोकार वालाको दायित्व, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको कार्यान्वयन, लोकतान्त्रिक शिक्षा, शैक्षिक सुपरीवेक्षण, योजना निर्माण, शिक्षामा सूचना प्रविधिको प्रयोगलाई सर्व सुलभ बनाउनु आजको चुनौति हो।

शैक्षिक सुधारका प्रयास गरिरहेका जिम्मेवार निकायले आफ्ना प्रयासका शैलीमा परिवर्तन गरी रोजगारीमूलक उपयोगी शिक्षातर्फ आफ्ना प्रयासलाई केन्द्रित गर्नु पर्ने हुन्छ। विद्यार्थीहरूलाई वर्षौंसम्म कक्षाकोठामा कोचेर राख्ने र शिक्षकले आफ्ना कुरा एकहोरो सुनाई राख्ने शिक्षण पद्धतिको मद्द्ता विद्यार्थी आफैले गरेर सिक्ने शिक्षा पद्धतिको विकास जवसम्म हुन सक्दैन, तबसम्म शैक्षिक सुधारका सबै प्रयासहरू निरर्थक र असम्भव हुन्छन्।

आज भन्दा पचासवर्ष अघिका शिक्षा त्यस बखतका निम्ति उपयोगी हुन सक्दछन्। तर परिवर्तित सन्दर्भमा त्यसको निरन्तरता राष्ट्र र अन्तर्राष्ट्रिय जगतको निम्ति खतरनाक बन्न सक्दछ। त्यसै हुनाले युवा स्वरोजगार तयार गर्न, स्वावलम्बी, देशभक्त र सिपयुक्त युवा दस्ता तयार गर्नु आजको आवश्यकता हो।

सन्दर्भ सामाग्री

Aryal, Krishna Raj. (1970). *Education for the Development of Nepal*. Gairidhara : Shanti Prakashan; Santi Sadan, Kathmandu.

Upraity, Trailokyanath, (1962). *Financing Elementary Education in Nepal (Unpublished Thesis)*. Oregon : Author.

MoE. (2009). *Nepal Education in Figure*. Kathmandu : Author.

, (२०६१)। नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू। काठमाडौं : मकालु बुक्स एण्ड स्टेसनरी।

वार्षिक प्रतिवेदन, (२०६४/६५)। काठमाडौं : विश्वविद्यालय अनुदान आयोग।

त्रिर्वाव, (२०६६)। त्रिभुवन विश्वविद्यालय स्वर्ण जयन्ति स्मारिका। किर्तिपुर : लेखक।

शिम, (२०६६)। विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-०७२। काठमाडौं : लेखक।

सहस्राब्दी विकास लक्ष्य : प्रगति समीक्षा

(Progress Review of Millennium Development Goals)

डा. रामस्वरूप सिन्हा
पूर्व सचिव, शिक्षा मन्त्रालय

सार

सन् १९९० को संयुक्त राष्ट्रिय सम्मेलनले तय गरेका अन्तर्राष्ट्रिय विकास लक्ष्यहरूलाई नै सन् २००० मा १९१ राष्ट्रहरू तथा १४७ सरकार प्रमुखहरूले आठओठा लक्ष्यसमेत "सहस्राब्दी विकास लक्ष्य" को रूपमा अनुमोदन गर्‍यो। हालसालै संयुक्त राष्ट्रसङ्घको महाअधिवेशनले सन् २०१५ सम्ममा हासिल गरी सक्नुपर्ने लक्ष्यमा कुन राष्ट्रले कति प्रगति गर्न सक्‍यो भन्ने कुराको समीक्षा गरेको छ। सन् २००५ सम्ममा विकासशील देशहरूमा १.२५ डलर प्रतिदिन आम्दानी गर्नेको सङ्ख्या ४६ बाट २७ प्रतिशतमा झरे पनि सन् २००८ देखि सुरु भएको आर्थिक मन्दीले गर्दा थप मानिस गरिबीको रेखामुनि धकेलिएका छन्। प्राथमिक शिक्षाको पहुँचमा उत्तेजनीय प्रगति भए पनि अझै ७ करोड २० लाख बालबालिकाहरू विद्यालय बाहिरै छन् र सन् २०१५ पछि पनि ५ करोड ६० लाख बाहिरै रहने छन्। छात्रा भनां र युवा साक्षरतातर्फ उत्तेज्य र आरक्षणले गर्दा राजनैतिक क्षेत्रमा केही प्रगति भए पनि सम्पत्तिको अधिकार र प्रशासनिक क्षेत्रको महिला सहभागिता न्यून नै रहेको छ। सन् १९९० मा १२.५ मिलियन शिशुहरूको मृत्यु हुन्थ्यो भने सन् २००८ मा ८.८ मिलियनमा झरे पनि विकासशील संसारका १० ओटा देशहरू मात्र लक्ष्य हासिल गर्ने मार्गमा छन्। त्यस्तै मातृस्वास्थ्य सुधारको लक्ष्य पुरा गर्न वार्षिक ५.५ प्रतिशतको दरले घटाउनु पर्ने हुन्छ। विश्वका अझै पनि २० लाख मानिसहरू HIV/AIDS सङ्क्रमित छन् र दक्षिणी एसिया उर्वर भूमिको रूपमा रहेको छ। त्यस्तै विश्वका करिब आधा जनसङ्ख्या अझै पनि औलोको जोखिममा छ। सन् १९९० पछि विश्वव्यापी रूपमा नै मन्द गतिमा भए पनि वन विनास र जैविक विविधता हासको परिणामस्वरूप कार्बन डाइअक्साइड (CO₂) ३० बिलियन मेट्रिक टनमा पुगेको छ। विकसित राष्ट्रहरूले विकासशील र अल्पविकसित देशहरूलाई द्वीपक्षीय र बहुपक्षीय सहयोगको दृष्टिकोणले संयुक्त राष्ट्रसङ्घको स्तर GDP को ०.७ प्रतिशतभन्दा पनि कम रहेको छ।

नेपालको स्थिति हेर्दा गरिबी २५.४ प्रतिशतमा झरे पनि असमानता र दूरी कायमै रहेको छ। प्राथमिक शिक्षामा ९४.५ प्रतिशत बालबालिकाको पहुँच भए पनि चक्र पुरा गर्ने सङ्ख्या र गुणास्तरीयताको अवस्था कमजोर नै छ। महिला सशक्तीकरणतर्फ छात्रा भनां र युवा साक्षरतामा उत्तेज्य प्रगति भएको छ। व्यवस्थापिका संसदमा ३२.७ प्रतिशत महिलाको सहभागिता भए पनि कार्यपालिकातर्फ न्यून नै रहेको छ। बालमृत्युदर प्रतिहजार ३४ मा झर्नु पर्नेमा हाल ४१ मा झरिसकेको हुदा यो लक्ष्य प्राप्त हुन्छ तर HIV/AIDS सङ्क्रमित सङ्ख्या घटाउन चुनौतिपूर्ण नै छ। मातृमृत्युदर सन् २०१५ सम्ममा प्रतिता २१३ मा झर्ने लक्ष्य रहेकोमा हाल २२९ मा झरिसकेको हुदा यो लक्ष्य हासिल हुन सक्ने देखिन्छ। हाल वार्षिक १.३ प्रतिशतको दरले वन विनास भइरहेको छ र ९५ प्रतिशत जनता

१०१

Teacher Education

वन पैदावर र पशुजन्य उत्पादनमा निर्भर रहेको देखिन्छ । ठूलो व्यापार घाटा र बाह्य ऋणका कारण देशको आर्थिक दरमा सकारात्मक उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन ।

समष्टिगत रूपमा हेर्दा विश्वका केही राष्ट्रहरू सबै, केही आंशिक तथा अधिकांश विकासशील र अल्पविकसित राष्ट्रहरू २-३ ओटा लक्ष्यहरू मात्र हासिल गर्ने अवस्थामा छन् । ताम्रो सङ्क्रमणकालीन अवस्थामा पनि नेपाल ८ ओटामध्ये ६ ओटा लक्ष्य प्राप्त गर्ने देखिन्छ । तर यसले समान र न्यायपूर्ण रूपमा आमनागरिकलाई सम्बोधन गर्न सकेन भने यो एउटा कागजी दस्तावेजको रूपमा मात्र सीमित रहन सक्ने हुन्छ ।

सन् १९९० को संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय भू-मण्डलीय सम्मेलनले विकास सम्बन्धी केयौँ लक्ष्य तथा उद्देश्यहरूलाई अगाडि साथ्यो । ती लक्ष्य र उद्देश्यहरूको मुख्य सूचीलाई नै "अन्तर्राष्ट्रिय विकास लक्ष्य" (International development targets (IDTs) । सोही क्रममा सन् २००० को सेप्टेम्बरमा कुल १९१ राष्ट्रहरू तथा १४७ राष्ट्र एवम् सरकार प्रमुखहरूले "सहस्राब्दी घोषणा" लाई अनुमोदन (Adopted the millennium declaration) गरेका थिए । उक्त घोषणापत्रमा शान्ति सुरक्षा, विकासका साथसाथै वातावरण, मानव अधिकार तथा शासन व्यवस्था (Governance) का विषयहरूलाई समावेश गरिएको थियो । उक्त घोषणा पत्रलाई नै अन्तर सम्बन्धित तथा समन्वयात्मक रूपमा कार्यान्वयन गर्न सकिने विकास सम्बन्धी लक्ष्यहरूलाई विश्वव्यापी कार्यसूचीका रूपमा मूल प्रवाहीकरणमा ल्याइएको छ । सहस्राब्दी घोषणापत्र (Millennium declaration) मा समेटिएका विकास सम्बन्धी लक्ष्यहरू तथा अन्तर्राष्ट्रिय विकास उद्देश्य (IDTs) उस्ताउस्तै छन् । तर केही कुराहरूमा सामान्य भिन्नता देखिन्छ । सहस्राब्दी विकास लक्ष्यको सङ्ख्या आठ रहेको छ । साथै विश्व वैङ्क, अन्तर्राष्ट्रिय मुद्राकोष (IMF) तथा OECD को संयुक्त प्रयासमा २१ ओटा उद्देश्यहरू तथा ती उद्देश्यहरूसम्बन्धी ६० ओटा भन्दा बढी सूचकहरूको साभ्ता सूची तयार गरिएको छ (UN, 2010) ।

सन् २०१० सेप्टेम्बरदेखि सुरु भएको संयुक्त राष्ट्रसङ्घको ६५ औँ महाअधिवेशन (UNGA) ले सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरूको प्रगतिको समीक्षा न्युयोर्कमा भएको थियो । सन् २०१५ सम्ममा हासिल गरिसक्नुपर्ने यी लक्ष्यहरू के, कति कुन राष्ट्रले हासिल गर्न सक्थ्यो ? कसको के अवस्था छ ? कुनकुन राष्ट्रहरूले सबै लक्ष्यहरू हासिल गर्नेतर्फ उन्मुख छन् र कुन राष्ट्रले आंशिक रूपमा मात्र हासिल गर्नेछन् ? यो समीक्षा कै आधारमा नै सन् २०१५ सम्ममा लक्ष्य पूरा गर्न नयाँ प्रतिवद्धताका साथ भू-मण्डलीय कार्ययोजना (Global action plan) तथा नयाँ पारित गरिएको महिला एवम् बाल स्वास्थ्य र गरिबी, भोकमरी तथा रोगका विरुद्धका रणनीति (Strategy) अवलम्बन गरिएको छ (Dhungel, 2010) ।

सहस्राब्दी विकासका लक्ष्यहरू (Millennium development goals)

सहस्राब्दी विकासका लक्ष्यहरू मुख्य रूपमा आठओटा कायम गरिएका छन् । ती हुन् :

- १) गरिबी तथा भोक उन्मूलन (Eradicate extreme poverty and hunger)
- २) विश्वव्यापी प्रारम्भिक शिक्षाको प्राप्ति (Achieve universal primary education)
- ३) लैङ्गिक समानता तथा महिला सशक्तीकरणमा सुधार (Promote gender equality and empower women)
- ४) बाल मृत्युदर न्यूनीकरण (Reduce child mortality rate)

- ५) मातृ स्वास्थ्यमा सुधार (Improve maternal health)
- ६) एचआईवी र एड्स, औलो तथा अन्य रोगहरूविरुद्ध सङ्घर्ष (Combat HIV/AIDS, malaria and another diseases)
- ७) वातावरणीय दिगोपनाको सुनिश्चितता (Ensure environmental sustainability)
- ८) विकासका लागि विश्वव्यापी साझेदारीको विकास (Develop a global partnership for development)

यी लक्ष्यहरू परिपूर्तिको क्रममा सयुक्त राष्ट्रसङ्घीय महासभाले के औल्याएको छ भने जुन देशहरूले लक्ष्यहरू हासिल गर्न आन्तरिक रूपमा अतिरिक्त स्रोतहरूको परिचालन गरेका छन्, ती देशहरू लक्ष्य प्राप्तितर्फ उन्मुख पनि छन्। तर कैयौँ अत्यविकसित तथा सुविधाविहीन राष्ट्रहरूका लागि अझै सहयोगको स्तर बढाउनु आवश्यक देखिन्छ। खासगरी सन् १९९० देखि विकासशील राष्ट्रहरूको आर्थिक विकास सुदृढ रह्यो र केही चुनौतिपूर्ण राष्ट्रहरूको सफलताले हामीलाई पाठ पनि सिकाइ रहेको छ। नेपालको सन्दर्भमा हेर्ने हो भने अन्य राष्ट्रहरू जस्तै यसले पनि सन् २०१५ भित्र सबै लक्ष्यहरू हासिल गर्ने प्रतिवद्धता जनाएको छ। नेपालले सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरूलाई दसौँ योजनाकालदेखि नै कार्यक्रममा समावेश गर्दै आएको छ। सन् २००२ मा गरिएको पहिलो समीक्षाबाट नेपालका उपलब्धिहरू न्यति उत्साहप्रद देखिएका थिएनन्। तर सन् २००५ मा गरिएको दोस्रो प्रगति मूल्याङ्कनमा नेपालले गरिवी निवारण, शिक्षा, स्वास्थ्य, खानेपानी र जैविक विविधता (Bio-diversities) संरक्षण र प्रवर्द्धनको पक्षमा महत्त्वपूर्ण प्रगति गरेको भए पनि अझ थप प्रयास गर्नुपर्ने उल्लेख गरिएको थियो। सन् २००९/०१० मा गरिएको प्रगति समीक्षाले देशको प्रतिकूल परिस्थितिमा पनि यस दिशामा उत्साहजनक उपलब्धि हासिल भएको देखिएको छ (रा.यो.आ., २०६७)।

आधारवर्षको तुलनामा हाल अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रियस्तरमा भएको लक्ष्यगत प्रगति निम्नानुसार देखिन्छ:

१) गरिवी तथा भोक उन्मूलन

यो लक्ष्य अन्तर्गत सन् १९९० देखि २०१५ को बिचमा दिनको एक डलरभन्दा कम आम्दानी हुने तथा भोक पीडित जनताको अनुपात आधा पार्ने उद्देश्य लिइएको थियो। २१औँ शताब्दीको प्रथम आधा दशकमा विकासशील संसारमा बस्ने १.२५ अमेरिकी डलर प्रत्येक दिन आम्दानी गर्ने सन् १९९० को ४६ प्रतिशतको तुलनामा २७ प्रतिशतमा झर्‍यो। तर सन् २००८ मा प्रारम्भ भएको विश्व आर्थिक तथा वित्तीय मन्दीका समयमा गदा सन् २००९ मा विश्वका करिब ५ करोड (50 million) तथा सन् २०१० को अन्त्यसम्ममा ६ करोड ४० लाख (64 million) थप जनसङ्ख्यालाई गरिवीमा धकेल्ने अनुमान गरिएको छ। सन् २०१५ मा विश्वको गरिवी २४ प्रतिशतमा झर्ने अनुमान गरिएको छ।

नेपालको सन्दर्भमा हेर्दा गरिवी न्यूनीकरणमा प्रभावकारी प्रगति भएको छ। सन् १९९६ र २००४ को बिचमा करिब ११ प्रतिशत विन्दुले (४२ वाट ३१ प्रतिशत) गरिवी घटेको छ भने सन् २००५ र २००९ को समयबन्धीमा करिब ६ प्रतिशत विन्दुले घटेर करिब २५.४ प्रतिशतको हाराहारीमा पुगेको अनुमान छ। राष्ट्रिय रूपमा सकारात्मक परिवर्तन देखिए पनि ग्रामीण र सहरी क्षेत्रको गरिवीको दूरी १४ प्रतिशतले कायम नै छ भने क्षेत्रगत रूपमा मध्यपश्चिमाञ्चल क्षेत्रमा गरिवी धेरै रहेको देखिन्छ (रा.यो.आ., २०६७)। साथै देशका ३८.८ प्रतिशत मानिस या त बेरोजगार छन् कि अर्ध बेरोजगार। त्यस्तै प्रत्येक वर्ष ४ लाखभन्दा बढी श्रमशक्ति बजारमा प्रवेश गर्दछन्। देशको आर्थिक वृद्धिदर २ देखि

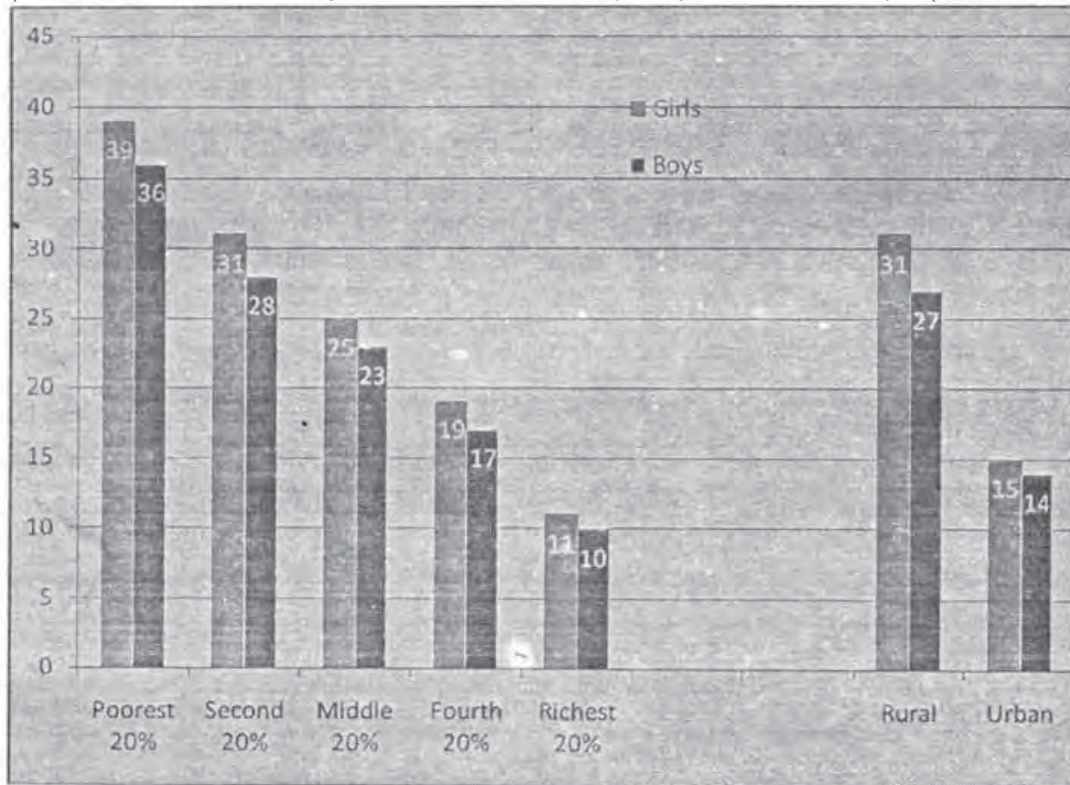
३ प्रतिशतको सेरोफेरोमा मात्र रहेको छ (Dhungal, 2010)। त्यसमा पनि २३ प्रतिशत योगदान सेमिनट्यान्सको रहेको छ (कान्तिपुर दैनिक, २०६७)।

२) विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको प्राप्ति

“सन् २०१५ सम्ममा बालबालिकाहरूले समान रूपमा प्राथमिक विद्यालयको पूर्ण शिक्षा हासिल गरेको सुनिश्चितता” यस लक्ष्यको उद्देश्य रहेको छ। गत दशकमा विश्वव्यापी रूपमा प्राथमिक शिक्षातर्फ द्रुत गतिमा प्रगति भएको छ। विश्वका केही निर्धन देशहरूले नाटकीय रूपमा विद्यार्थी भर्नामा वृद्धि गरेका छन्। लैङ्गिक असमानता घटाएका छन् तथा पिछडिएका वर्गका लागि अवसरहरू विस्तार गरेका छन्। तथापि लाखौं बालबालिकाहरू अझ विद्यालय प्रणालीभन्दा बाहिर छन् र लाखौंले प्राथमिक शिक्षाको चक्र पूरा गर्नुभन्दा पहिले नै विद्यालय छाड्दछन्। सन् १९९० देखि यता विद्यालय बाहिर रहेकामध्ये करिब ३ करोड ३० लाख (33 million) सङ्ख्या घटेको छ। तर अझै पनि ७ करोड २० लाख (72 million) प्राथमिक उमेर समूहका बाल बालिकाहरू विद्यालय बाहिर छन्। यही प्रवृत्ति कायम रहने हो भने सन् २०१५ सम्ममा पनि अझै ५ करोड ६० लाख (56 million) विश्वका बाल बालिकाहरू विद्यालय बाहिर नै रहने छन्। त्यस्तै अहिले विश्वमा ७ करोड १० लाख (71 million) निम्न माध्यमिक उमेर समूहका बाल बालिकाहरू विद्यालय बाहिर नै छन्। खास गरी बालिकाहरू, गरिब परिवारका तथा ग्रामीण क्षेत्रमा बसोबास गर्नेहरूको अधिकांश सङ्ख्या विद्यालयबाहिर रहेका छन् (GMR, 2010)।

तालिका

धनी, गरिब तथा ग्रामीण र सहरी क्षेत्रका विद्यालय बाहिर रहेका बाल बालिकाहरू (in million)



स्रोत : UN, 2010

माथिको तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने विश्वको पारिवारिक स्थिति अनुसार सहरी क्षेत्रमा बसोबास गर्नेको तुलनामा ग्रामीण क्षेत्रमा बसोबास गर्नेको दोब्बर तथा धनाढ्य २० प्रतिशतको तुलनामा अति गरिब (विपन्न) २० प्रतिशत परिवारका करिब ३.५ गुणा बढी बाल बालिकाहरू शिक्षा प्रणालीभन्दा बाहिर छन्।

नेपालको स्थिति हेर्ने हो भने प्राथमिक तह (१-५) को खुद भर्नादर ९४.५ प्रतिशत पुगेको छ। कक्षा ५ सम्म पढाइ पूरा गर्ने दर ८१.९ प्रतिशत रहेको छ (DOE, 2010)। १५-२४ उमेर समूहको साक्षरता प्रतिशत ८६.५ प्रतिशत पुगेको छ। यसमा खुद भर्नादरको लक्ष्य हासिल हुन सक्ने देखिन्छ भने १५-२४ उमेर समूह युवा साक्षरता सम्बन्धी लक्ष्य पूरा भइसक्ने अवस्थामा पुगि सकेको छ। तर कक्षा ५ को चक्र पूरा गर्ने लक्ष्य हासिल हुन गाह्रो देखिएको छ। केही प्रयत्न गरेमा प्राथमिक तहमा अध्ययनरत बाल बालिकाहरूको पढाइ छाड्ने तथा कक्षा दोहोर्‍याउने प्रवृत्तिमा सुधार आई यसको लक्ष्यसम्म प्राप्त हुन सक्ने देखिन्छ।

निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहको खुद भर्नादर क्रमशः ६९.३ र ४६.५ रहेको देखिन्छ। अतः निम्न माध्यमिक र माध्यमिक उमेर समूहका अधिकांश बाल बालिकाहरू विद्यालय परिसरमा छैनन्। कक्षा १ मा भर्ना भएकामध्ये धेरै कम प्रतिशतले मात्र माध्यमिक शिक्षा उत्तीर्ण गर्दछन् (DOE, 2010)। त्यस्तै विद्यालय परिसरभन्दा बाहिर रहेका करिब ६ प्रतिशत प्राथमिक उमेर समूहका बाल बालिकाहरू कठोर समूह (Hardcore group) का छन्। त्यसमध्ये अधिकांश महिला र विपन्न वर्ग, अन्यसङ्ख्यक समुदाय, अल्पभाषिक समूह तथा दुर्गम क्षेत्रमा बसोबास गर्ने अपाङ्ग, दलित एवम् सुविधा विहीन समुदायका बाल बालिकाहरू छन्। जसलाई विद्यालय प्रणालीभित्र ल्याउन त्यति सजिलो छैन। साक्षरतातर्फ दृष्टिगत गर्दा हाल ६ वर्षमाथिका जनसङ्ख्या कूल ६३.३ प्रतिशत तथा १५ वर्षमाथिका ५५.६ प्रतिशत मात्र साक्षर छन् (शिक्षा मन्त्रालय, २०१०)। यो लक्ष्य अर्थात् सबैलाई साक्षर बनाउने लक्ष्य हासिल गर्न कठिन देखिन्छ।

३) लैङ्गिक समानता प्रवर्द्धन र महिला सशक्तीकरण

“प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षाबाट लैङ्गिक असमानता प्रमुखता साथ सन् २००५ सम्ममा तथा द्वितीय शिवाका सबै तहबाट सन् २०१५ सम्ममा लैङ्गिक विभेद हटाउने उद्देश्य रहेको छ।” भन्ने लक्ष्य यसको छ। समष्टिगत रूपमा विकासशील देशहरूमा विद्यार्थी भर्नामा समानता कार्वकरिब हासिल गर्ने अवस्था देखिएको छ। सन् २००८ मा प्राथमिक तहमा प्रत्येक १०० जना छात्रहरूको अनुपातमा ९६ जना र माध्यमिक तहमा प्रत्येक १०० जना छात्रहरूको तुलनामा ९५ जना छात्राहरू भर्ना भएको पाइयो। सन् १९९६ मा यो अनुपात क्रमशः दुवै तहमा १००:९१ तथा १००:८८ थियो। तर उच्च शिक्षामा यो अनुपात उच्चतम् अर्थात् १०० छात्रको अनुपातमा ९७ छात्राहरू छन्। यो उपलब्धि बाहेक पनि सन् २००५ को उद्देश्य पूरा नगर्ने कैयौं विकासशील देशहरू छन्।

शिक्षा बाहेक महिला सशक्तीकरणको दृष्टिकोणले कृषि प्रधानता भएका राष्ट्रहरूमा अधिकांश महिलाहरू कृषि रोजगारी वा कमजोर काममा वा अवैतनिक पारिवारिक वा आफ्नै काम बहुतेक कम वित्तीय सुरक्षा तथा सामाजिक लाभ प्राप्त गरी गर्दछन्। महिलाहरू विस्तारै राजनीतिक शक्तिमा पनि अगाडि बढ्दैछन्, त्यो पनि आरक्षित कोटा तथा अरु विशेष कदमहरूका कारण मात्र सम्भव भएको छ। विश्वभरिकै संसदमा महिलाहरूको सहभागिता सन् २०१० मा १९ प्रतिशत पुगेको छ जुन १९९५ मा ११ प्रतिशत मात्र थियो। तर व्यवस्थापिकाको तुलनामा कार्यपालिकाको क्षेत्रमा महिला सहभागिता कम मात्र रहेको छ। सन् २०१० मा १५१ निर्वाचित राष्ट्रप्रमुखहरूमध्ये सिर्फ ९ जना (६ प्रतिशत) तथा १९२ सरकार प्रमुखमध्ये ११ जना (६ प्रतिशत) महिला थियो। सरदर रूपमा हेर्दा मात्र १६ प्रतिशत महिला मन्त्रीहरू छन् भने ३० ओटा देशहरूमा एकजना पनि महिला मन्त्री छैनन्। ती देशहरू अधिकांशतः उत्तरी अफ्रिका

तथा पश्चिमी एसियामा पर्दछन् (UN, 2010) ।

नेपालको स्थिति हेर्दा लैङ्गिक समानता विद्यार्थी भर्नातर्फ प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षामा प्रशंसनीय रूपमा बढेको छ । उच्च शिक्षा (Higher education) बाहेक अन्य सबै क्षेत्रमा लैङ्गिक समानता हाराहारीमा पुगेको देखिन्छ । उच्च माध्यमिक शिक्षामा त महिला सहभागिता पुरुषको तुलनामा बढी नै रहेको छ । जुन कुरा तलको तालिकाबाट स्पष्ट हुन्छः

तालिका : विद्यार्थी भर्नामा महिला सहभागिता (२००९, २०१०)

(प्रतिशतमा)

तह	सरदर भर्ना (GER)			खुद भर्नादर (NER)			लैङ्गिक समता
	महिला	पुरुष	कुल	महिला	पुरुष	कुल	
वाल तथा पूर्व प्राथमिक शिक्षा	६९.०	७०.९	७०.०	NA	NA	NA	NA
प्राथमिक	१४४.८	१३४.५	१३९.५	९३.६	९५.३	९४.५	०.९८
निम्न माध्यमिक	९७.०	९२.१	९४.५	६८.५	७०.०	६९.३	०.९८
माध्यमिक	६६.५	६६.०	६६.३	४५.९	४७.०	४६.५	०.९८
उच्च माध्यमिक	२६.९	२५.२	२६.०	७.९	७.६	७.८	१.०४
उच्च शिक्षा	११३५.८१	१८६५.६१	३००२.४२	-	-	-	०.६१

स्रोत : शिक्षा मन्त्रालय, २०१०, शिक्षा विभाग, २०१०

विश्व प्रौढ जनसङ्ख्याको अनुमानित ७५ करोड ९० लाख (759million) अर्थात् १६ प्रतिशत प्रौढहरू आज पनि साक्षरता सिपबाट वञ्चित छन् । त्यसमध्ये झण्डै दुई तिहाई महिलाहरू छन् । सन् २००० मा अफगानिस्तानमा त ८७ प्रतिशत प्रौढ महिलाहरू र ५७ प्रतिशत प्रौढ पुरुषहरू निरक्षर थिए । विश्वका आधाभन्दा बढी निरक्षरहरू जम्मा चारओटा देशहरू : बङ्गलादेश, चीन, भारत र पाकिस्तानमा बस्दछन् (GMR, 2010) ।

नेपालको साक्षरताको स्थिति हेर्दा कुल साक्षरता (६+) को ६३.७ रहेकोमा पुरुष ७५.६ तथा महिला ५३.३ प्रतिशत कायम नै रहेको छ र GPI ०.६५ रहेको देखिन्छ (NLFS, 2008)। तर १५-२४ उमेर समूहको साक्षरता प्रतिशत ८६.५ पुगेको छ र सन् २०१५ सम्ममा यो क्षेत्रमा लैङ्गिक समानता हासिल हुने देखिन्छ । शैक्षिक रोजगारीको दृष्टिकोणले प्राथमिक तहमा ३९.६, नि.मा.वि. तहमा २४.७, माध्यमिक तहमा १५.६ तथा उच्चमाध्यमिक शिक्षामा ४.७ प्रतिशत मात्र महिलाहरू शिक्षण पेसामा संलग्न देखिन्छ । त्यस्तै निजामती, प्रहरी, सेना तथा निजी क्षेत्रमा समेत महिला सहभागिता बहुतै कम रहेको छ । निजामती सेवामा दुईजना महिला मात्र सचिव पदमा कार्यरत रहेका छन् । शिक्षा व्यवस्थापनमा एकजना सहसचिव, एकजना जिल्ला शिक्षा अधिकारी तथा तुलनात्मक रूपमा धेरै कम महिला मात्र अधिकृत र अन्य पदमा कार्यरत छन् । त्यस्तै प्रधानाध्यापक र प्रिन्सिपलमा केही सङ्ख्यामा भएपनि उपकुलपति वा विश्वविद्यालय पदाधिकारीहरूमा महिला सहभागिता देखिदैन । तर विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा केही सहभागिता रहेको छ ।

राजनीतिक क्षेत्रमा महिला सहभागितातर्फ दृष्टिगत गर्दा संविधानसभामा संवैधानिक प्रावधानअन्तर्गत ३२.७ प्रतिशत महिलाहरूको सहभागिता रहेको छ भने हाल विघटित ४६ जना मन्त्रीपरिषद्मा उपप्रधानमन्त्री, मन्त्री, राज्यमन्त्री र सहायक मन्त्री गरी ६ जना महिलाहरूको सहभागिता रहेको थियो । यो कुरा तलको तालिकाद्वारा स्पष्ट हुन्छः

तालिका : राजनीतिमा महिला सहभागिता १९९७-२००२

राजनीतिक निकाय	कुल प्रतिनिधित्व	महिला सहभागिता प्रतिशत
जिल्ला विकास परिषद्	१०,०००	१.५
जिल्ला विकास समिति	१,११७	६.७
नगरपालिका	४,१४६	१९.५
गाउँ विकास समिति	५०,८५७	७.७
गाउँ परिषद्	१,८३,८६५	२.१
वार्ड समिति	१,७६,०३१	२०.१
संविधानसभा	६०१	३२.७ (२००८)

स्रोत: UNDP, २००९

४) बाल मृत्युदर न्यूनीकरण

यो लक्ष्य अन्तर्गत “सन् १९९० देखि २०१५ को विचमा ५ वर्षमुनिका बालबालिकाहरूको मृत्युदर दुई तिहाइले घटाउने” उद्देश्य रहेको छ । सन् १९९० देखि २००८ को विचमा बाल मृत्युदर न्यूनीकरणमा उल्लेख्य प्रगति भएको छ । भूमण्डलीय रूपमा सन् १९९० मा पाँच वर्षमुनिका १ करोड २५ लाख (12.5 million) शिशुहरूको मृत्यु हुन्थ्यो भने सन् २००८ मा ८८ लाख (8.8 million) मा झर्‍यो । सन् १९९० को समयार्धमा १.४ प्रतिशतको दरले घटेको थियो भने सन् २००० पछि यो दर २.३ प्रतिशतले घटेको देखिन्छ । तर पनि विश्वका ६७ ओटा देशहरूमा बाल मृत्युदर अत्यन्तै उच्च रहेको छ । हाल १० ओटा देशहरू मात्र MDGs लक्ष्य हासिल गर्ने मार्गमा छन् । दक्षिणी एसियाका देशहरूमा पनि बाल मृत्युदर उच्च नै रहेको छ र यी देशहरूमा MDGs लक्ष्य प्राप्त गर्ने प्रगतिको अवस्था पनि एकदमै मन्द गतिमा छ । यसको मुख्य कारण विश्वभरि नै चारओटा रोग रहेको छः निमोनिया, भ्रूणपाखाला, मलेरिया तथा एड्स ।

नेपालको स्थिति हेर्ने हो भने शिशु मृत्युदर सन् २०१५ सम्ममा प्रतिहजार ३४ मा झर्ने लक्ष्य रहेकोमा हाल सो सङ्ख्या ४१ मा झर्न सकेको हुँदा यही प्रवृत्ति कायम रह्यो भने यो लक्ष्य साँजलै प्राप्त हुने देखिन्छ । तर एचआइभी एड्स (HIV/AIDS) रोकथाम गरी आक्रान्त सङ्ख्या घटाउने लक्ष्य हासिल गर्ने काम भने बढी चुनौतीपूर्ण रहेको छ । HIV/AIDS पीडितको सङ्ख्या भने बढेकै देखिन्छ (रा.यो.आ., २०६७) ।

५) मातृ स्वास्थ्य सुधार

“सन् १९९० देखि सन् २०१५ सम्ममा मातृ मृत्यु अनुपात तीन चौथाइ घटाउने” उद्देश्य रहेको छ । राम्रो मातृ स्वास्थ्यका लागि गुणस्तरीय प्रजनन स्वास्थ्य सेवा (Reproductive health service) तथा राम्रो मातृत्वका लागि सुरक्षित दूरी (Safe passage) को सुनिश्चितताको आवश्यकता हुन्छ । प्रारम्भिक

तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने सहस्राब्दी लक्ष्य हासिल गर्न अझै पनि विकासशील देशहरूले वार्षिक ५.५ प्रतिशतका दरले मातृ मृत्युदर घटाउनुपर्ने हुन्छ। मातृ मृत्युदर उच्च हुनुका मुख्य कारणहरू विकासशील विश्वमा रक्तस्राव (Haemorrhage) तथा उच्च संवेदनशीलता, अत्यधिक चिन्ता (Hypertension) छन्। यी दुवै नयाँ आमा वन्नेहरूका लागि प्रत्यक्ष कारणहरू हुन्। त्यस्तै अप्रत्यक्ष कारणको रूपमा औलो (Malaria), एचआइभी/एड्स (HIV/AIDS) तथा **मृदुसम्बन्धी** रोगहरू हुन्। ११ प्रतिशत आमाहरूको मृत्यु त गर्भाधान वा वच्चा जन्माउने (सुत्केरी) अवस्थामा हुन्छ। तालिम प्राप्त स्वास्थ्यकर्मीको निगरानीमा सुत्केरी गराउनेको सङ्ख्या सन् १९९० मा ५३ प्रतिशतवाट सन् २००८ मा ६३ प्रतिशत पुग्यो। सबै क्षेत्रमा प्रगति भएको छ तर खासगरी अफ्रिका तथा दक्षिण पूर्व एसियामा त नाटकीय रूपमा प्रगति भएको छ। किशोरीहरू आमा वन्ने गर्तिमा पनि न्यूनीकरण आएको छ। शिक्षाको विकासका साथसाथै गर्भ निरोधक सामग्रीको प्रयोगमा वृद्धि भएको छ। तर ग्रामीण क्षेत्र र अशिक्षित महिलाहरूमा तुलनात्मक रूपमा यो सङ्ख्या कम रहेको छ।

नेपालको सन्दर्भमा हेर्दा सन् १९९६ को तथ्याङ्कअनुसार प्रति एक लाख जीवित जन्ममा ५३९ जना आमाको मृत्यु हुने गरेको देखिन्छ। मातृमृत्युदर उत्साहजनक रूपमा घटेको छ र यो सन् २०१५ मा तीन चौथाइले घट्ने अनुमान गरिएको छ। मातृमृत्युदर सन् २०१५ सम्ममा प्रति एक लाखमा २१३ मा 'भार्ने' लक्ष्यको तुलनामा सन् २००९ मा २२९ मा 'भार्ने'सकेको तथा केही समययता नेपालले विशेष ध्यान पुर्‍याएकोले लक्ष्य हासिल हुन सक्ने देखिन्छ। तार्पनि मातृमृत्युदरको अवस्था अझै चिन्ताजनक नै छ र यसमा ठूलो सुधारको आवश्यकता देखिन्छ।

१०८

६) एचआइभी/एड्स, औलो तथा अन्य रोगहरू विरुद्ध सङ्घर्ष

"एचआइभी को विस्तारलाई सन् २०१५ सम्ममा रोकने तथा पूर्व अवस्थामा फर्काउने थालनी गर्ने, आवश्यकता भएकाहरूलाई HIV/AIDS उपचारका लागि सन् २०१० सम्ममा पहुँच उपलब्ध गराउने तथा औलो लगायत अन्य सङ्क्रमण रोगहरूको सन् २०१५ सम्ममा रोकथाम तथा त्यसपछि पूर्व अवस्थामा फर्काउन प्रारम्भ गर्ने" उद्देश्य रहेको छ। विश्वस्तरीय तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने सन् १९९६ मा यो सङ्क्रामक रोग (HIV/AIDS) सीमामा अर्थात् ३.५ लाख (3.5 million) व्यक्ति नयाँ सङ्क्रमित भए। तर सन् २००८ मा यी लगभग २.७ लाख (2.7 million) मा रोकियो। त्यस्तै एड्ससँग सम्बन्धित रोगवाट मर्नेहरूको सङ्ख्या सन् २००४ मा चरममा पुग्यो र यो सङ्ख्या २२ लाख थियो भने सन् २००८ मा यो सङ्ख्या मात्र २० लाख (2 million) मा अड्यो। तथापि अहिले पनि HIV ससारमा सबभन्दा बढी सङ्क्रामक मृत्यु (Infectious killer) रोग हो। सबसहारन अफ्रिका यस रोगवाट सबभन्दा बढी प्रभावित क्षेत्र हो, जहाँ सन् २००८ मा सबभन्दा बढी ७२ प्रतिशत नयाँ सङ्क्रमित जनसङ्ख्या थियो। अफ्रिकी र युरोपेली मुलुकहरूको तुलनामा दक्षिणी एसियामा HIV सङ्क्रमण दर केही न्यून देखिए पनि यस क्षेत्रमा बसोबास गर्ने व्यक्तिहरूमा रहेको गरिबी, निरक्षरता, वसाइँसराइँ, बेरोजगारी तथा असमान जीवनस्तरको कारण यो उर्वर भूमि वन्न सक्ने स्थिति छ। अहिलेको स्थिति हेर्दा **बङ्गलादेश** ०.००८, भारत ०.५२, नेपाल ०.४९ (रा.यो.आ., २०६७, १५-२४ वर्ष उमेर समूहमा) पाकिस्तान ०.०५२, श्रीलङ्का ०.०२, भुटान ०.५८ तथा अफगानिस्तानमा ०.००५ प्रतिशत रहेको छ (सिन्हा, २०६७)।

आवश्यकता भएकाहरूलाई सन् २०१० सम्ममा उपचारको पहुँचमा ल्याउने क्रममा खासगरी निम्न र मध्यम आय भएका देशहरूमा कदमहरू चालियो। परिणामस्वरूप सन् २००३ मा ४ लाख (0.4 million) मानिसहरू आजीवन उपचार प्रक्रियामा रहेकोमा डिसेम्बर, २००८ मा यो सङ्ख्या १० गुणा अर्थात् ४० लाख (4 million) पुग्यो। यसमा सबभन्दा बढी फाइदा सबसहारन अफ्रिकालाई पुग्यो, जहाँ सन् २००८ को अन्त्यमा २९ लाख (2.9 million) मानिस आजीवन उपचारमा थिए। विश्व स्वास्थ्य सङ्गठन (WHO) का अनुसार अझ पनि ५५ लाख (5.5 million) आवश्यकता भएका रोगीहरूले उपचार पाएका छैनन्।

विश्वका करिब आधा जनसङ्ख्या औलोको जोखिममा छन् र एउटा अनुमान अनुसार २४ करोड ३० लाख (243 million) रोगीहरू सन् २००८ मा थिए जसमध्ये ८ लाख ८६ हजारको मृत्यु भएको थियो। त्यस्तो ८९ प्रतिशत घटना अफ्रिकामा भएको थियो। औलो नियन्त्रण सहस्राब्दी लक्ष्य प्राप्तिको मुटु हो। प्राप्त तथ्याङ्क अनुसार यसमा उल्लेखनीय प्रगति भएको देखिन्छ। तर अझ पनि आर्थिक सहयोगको खूचो रहेको छ। सन् २००९ सम्ममा १५ करोड (150 million) भुलहरू (मच्छरदानी) वितरण गरिएको छ। त्यसमध्ये उत्पादकहरूद्वारा २ करोड (200 million) अफ्रिकामा छुट्टै वितरण गरिएको थियो। विश्वव्यापी रूपमा अझ पनि ३५ करोड (350 million) थप भुलहरूको आवश्यकता देखिन्छ। विश्वव्यापी रूपमा प्रति एकलाखमा १४३ क्षयरोग (Tuberculosis) का रोगीहरू अर्थात् सन् २००८ मा यसको सङ्ख्या करिब ९४ लाख (9.4 million) थियो। जसमध्ये १५ प्रतिशत त HIV पोजेटिभ भएका थिए। यसमा विश्वले लक्ष्य हासिल गरिसकेको छ। सन् २००४ मा क्षयरोगको रोकथाम भई पूर्व अवस्थामा फर्काउनेतर्फको काम प्रारम्भ भइसकेको छ (UN, 2010)।

नेपालमा सन् १९८८ मा HIV/AIDS को पहिलो घटना पत्ता लागेपछि यसबाट सङ्क्रमित हुनेको सङ्ख्या प्रत्येक वर्ष बढ्दै गएको छ। सन् २००० सम्मको अन्त्यसम्ममा ३६ हजार मानिसहरू सङ्क्रमित भएको र करिब ३ हजारको मृत्यु भएको अनुमान गरिएको थियो। हाल US/AIDS का अनुसार ७५ हजार (०.२८ प्रतिशत) मानिस यसबाट सङ्क्रमित भएको भनिएको छ भने राष्ट्रिय योजना आयोगले १५-२४ वर्ष उमेर समूहका ०.४९ प्रतिशत मानिसहरू सङ्क्रमित रहेको उल्लेख गरेको छ। नेपालमा प्रति लाख जनसङ्ख्यामा औलो पीडितको सङ्ख्या सन् २००० मा २९ तथा क्षयरोगको सङ्ख्या सन् १९९८ मा १०६ रहेको थियो। औलो नियन्त्रण गर्न सकिए पनि पूर्व अवस्थामा फर्किन सकिन्छ कि सकिदैन ? भन्न सक्ने स्थिति छैन। अतः सन् २०१५ सम्ममा नेपालले यो लक्ष्य हासिल गर्न प्रयाप्त प्रयास गर्नुपर्ने र थप वित्तको व्यवस्था गर्नुपर्ने देखिन्छ (सिन्हा, २०६७)।

७) वातावरणीय दिगोपनाको सुनिश्चतता

"दिगो विकासका सिद्धान्तहरूलाई राष्ट्रको नीति तथा कार्यक्रममा एकीकृत गर्ने तथा विनास भएका वातावरणीय स्रोतहरूलाई पूर्वअवस्थामा ल्याउने एवम सन् २०२० सम्ममा सहरको फोहर बस्तीमा बसोबास गर्ने १० करोड (100 million) बासिन्दाहरूको जीवनस्तरमा उल्लेख्य सुधार ल्याउने" उद्देश्य यस लक्ष्यको रहेको छ। सन् १९९० पछि विश्वव्यापी रूपमा नै वन विनास मन्द गतिमा भए पनि सबभन्दा बढी दक्षिणी अमेरिका तथा अफ्रिकामा रहेको छ। अस्ट्रेलियामा भयङ्कर सुख्खा तथा आगजनीले

वनविनास उच्च स्तरमा भएको छ। सन् २००७ मा भू-मण्डलीय कार्बन डाइअक्साइड (CO_2) फेरि बढ्यो र यसको मात्रा 30 billion metric tones मा पुग्यो। त्यस्तै जैविक विविधता संरक्षणतर्फ केही सफलता हासिल भएपनि सन् २०१० को उद्देश्य विना उपलब्धि बेकार गयो। सुरक्षित खानेपानी प्राप्तिको क्षेत्रमा सहस्राब्दी विकास लक्ष्य हासिल हुने देखिन्छ। त्यसबेलासम्म विकासशील संसारका करिब ८६ प्रतिशत जनसङ्ख्याले खानेपानीको सुधारिएको स्रोत प्राप्त गर्नेछन्। तर हालको प्रवृत्ति कायम रहेमा सन् २०१५ पछि पनि २ अर्ब ७० करोड जनसङ्ख्या सुधारिएको सरसफाइबाट वञ्चित नै रहने छन्। एक दशकभित्र विकासशील देशहरूको सहरी बस्तीको वृद्धि उल्लेखनीय रूपमा घटेको छ। सन् २००० मा यो दर ३९ प्रतिशत थियो भने सन् २०१० मा ३३ प्रतिशतमा झर्नको छ।

नेपालको अवस्था हेर्दा वातावरणीय दिगोपनका लक्ष्यहरू आवश्यक रूपमा सम्बोधन भएका छैनन् र यसका लागि ठोस पहल एवम् साधनको आवश्यकता छ। यो मामिला प्रत्यक्ष रूपमा जनताको जीवनस्तर र आर्थिक वृद्धिसँग सम्बन्धित छ। नेपाल पर्यावरणीय परिवर्तनको जोखिम क्षेत्रमा नै पर्दछ। सन् १९७३ देखि १९९६ को बीच वन विनासको वार्षिक दर १.३ प्रतिशत रहेको थियो। सन् १९९५-९६ को तथ्याङ्क अनुसार कुल जनसङ्ख्याको ९५ प्रतिशत जनता वनपैदावर तथा पशुजन्य उत्पादनजस्ता परम्परागत स्रोतहरूमा निर्भर रहने गरेको देखियो (सिन्हा, २०६३)। समुदायमा आधारित वन संरक्षण कार्यक्रमको निकै खाँचो छ।

शतप्रतिशत सफा र स्वस्थ पानीको उपलब्धिको हकमा सन् २००९ मा ८० प्रतिशत उपलब्धि हासिल भइ सकेको हुदा अब थोरै प्रयासबाट उपलब्धि हासिल हुन सक्छ। सरसफाइको दृष्टिकोणले चर्पी प्रयोगको ठूलो महत्त्व भए पनि हाल ४३ प्रतिशत जनता मात्र सोको प्रयोग गर्दैछन्। त्यसमा पनि सहर र ग्रामीण क्षेत्रमा ठूलो असमानता छ। जलवायु परिवर्तन अन्तर्राष्ट्रिय मुद्दाको रूपमा आएको कारणले वातावरणीय संरक्षण र प्रवर्द्धनले बढी महत्त्व पाएको छ। त्यससम्बन्धी सम्पूर्ण अन्तर्राष्ट्रिय सन्धि, सम्झौता, दस्तावेजहरूमा नेपाल हस्ताक्षरी रहेको छ र यसमा दृढ प्रतिवद्धता पनि जाहेर गरेको छ। सरकारले ३ वर्षे रणनीतिमार्फत रोजगारीको अवसर सिर्जना गरी गरिबी निवारण, खाद्य सुरक्षा र जलवायु परिवर्तनलाई महत्त्व दिएको छ।

८) विकासका लागि विश्वव्यापी साभेदारीको विकास

“खुला नियमनमा आधारित, भविष्यवाणीयुक्त, विभेदरहित व्यापार र वित्त प्रणालीको विकास, विकासशील देशहरूसँग ऋण सम्बन्धमा सर्वोत्तमो मुखी व्यवहार गर्ने र निजी क्षेत्रको समन्वयमा नयाँ प्रविधि खासगरी मूचना तथा सञ्चारका फाइदाहरूलाई उपलब्ध गराउने” यस लक्ष्यको उद्देश्य रहेको छ। सन् २००९ मा सरकारी विकास सहयोग (Official development assistance(ODA) को खुद विनियोजित अमेरिकी डलर ११९.८ बिलियन अथवा ०.३१ प्रतिशत मात्र संयुक्त रूपमा विकसित राष्ट्रहरूको राष्ट्रिय आम्दानीको अंश रहेको देखिन्छ। धेरैजसो दातृ देशहरूको सहयोग संयुक्त राष्ट्रसङ्घको लक्ष्य अर्थात् सरदर राष्ट्रिय आय (Gross national income-GNI) को ०.७ प्रतिशत भन्दा कम रहेको छ। सन् २००९ मा डेनमार्क, लक्जेम्बर्ग, निदरल्याण्ड्स, नर्वे र स्विडेन मात्रले लक्ष्य पूरा गरेका छन्। मात्राका दृष्टिकोणले सबैभन्दा बढी अनुदान दिने राष्ट्रहरू संयुक्त राज्य अमेरिका, फ्रान्स, जर्मनी, संयुक्त अधिराज्य (ब्रिटेन) तथा जापान रहेका छन्। वर्तमानमा युरोपेली युनियन (EU) को योगदान पनि उल्लेखनीय रहेको छ।

विगत दशकमा विकासशील तथा अति कम विकसित राष्ट्रहरू (Least development countries- LDCs) ले विकसित राष्ट्रहरूको वजारमा ठूलो मात्रामा पहुँच प्राप्त गर्‍यो । विकसित देशहरूले विकासशील देशहरूबाट सन् १९९८ को तुलनामा ८० प्रतिशत विना कर आयात गर्‍यो । तर अति कम विकसित राष्ट्रहरूको यो मात्रामा नाम मात्रको वृद्धि हुन सक्यो । सन् २००४ पछि मात्र विकासशील देशहरूले विकसित देशहरूमा (Most favoured nation (MFN) नीतिअन्तर्गत कर/भन्सार महसुल (tariff) मुक्त भएपछि पहुँच बढेको हो जो पहिले थिएन । यो सुविधाअन्तर्गत विकसित देशहरूले विकासशील देशहरूबाट कृषिजन्य उत्पादनहरू, लताकपडा तथा टेक्सटाइल (Agricultural products, clothing and textiles) मात्र आयात गर्‍यो । त्यस्तै उत्तम किसिमको ऋण व्यवस्थापन, व्यापारको विस्तार तथा उल्लेख्य ऋण मिनाहाले ऋणी राष्ट्रहरूको आर्थिक भार कम पार्दछ । तर विश्व आर्थिक मन्दीका कारण सन् २००७ देखि २००९ सम्म यो सेवा कारबकरिब यथावत् नै रह्यो । भारी ऋणग्रस्त गरिब राष्ट्रहरू (Heavy indebted poor countries- HIPC) को ऋण मिनाहा कार्यक्रम अन्तर्गत ४० राष्ट्रहरू योग्य हुन खोजेकोमा ३५ देशहरू ५७ बिलियन डलरबाट तथा अन्य २८ राष्ट्रहरू त पूर्ण ऋण मुक्ति पाउन ३५ बिलियन थप रकम प्राप्त गरे । सूचना सञ्चारको विस्तार, प्रयोगको दृष्टिकोणले विश्वका करिब ६७ प्रतिशत मानिसहरू मोबाइल तथा २३ प्रतिशतले इन्टरनेट सेवाको प्रयोग गर्दछन् । तर विकासशील देशहरूमा यो अभै चुनौतीपूर्ण रहेको छ, जहाँ १६ जनामा एकजनाले मात्र इन्टरनेट (Internet) को प्रयोग गर्दछन् ।

नेपालको स्थिति हेर्ने हो भने आ.व. २०६३/०६४ अर्थात् दसौँ योजनाको अन्तिम वर्षमा प्राप्त तथाङ्कअनुसार खुद तिर्न बाँकी वैदेशिक ऋण रु २ खर्ब ३४ अर्ब ८० करोड ५६ लाख पुगी कुल ग्राहस्थ उत्पादन (GDP) को अनुपातमा बाँकी तिर्न ऋणको अंश ३२.६ प्रतिशत पुगेको थियो । तीनवर्षीय अन्तरिम योजना २०६४/०६५ देखि २०६६/०६७ को समयार्वाधमा सरकारी खर्च वेहोर्ने स्रोतहरूमा राजस्व वृद्धि उच्च रहेको कारणले वैदेशिक ऋण वार्षिक ४.९ प्रतिशतले मात्र बढेको देखिन्छ । त्रिवर्षीय योजना २०६७/०६८-२०६९/०७० को आधारपत्र (Approach paper) मा वैदेशिक ऋण कुल ७४ अर्ब १० करोड अर्थात् कुल बजेटको ७.७९ प्रतिशत अंश प्रस्ताव गरिएको छ ।

यसरी एक्काइसौँ शताब्दीको पहिलो दशक ठूलो व्यापार घाटा, वाह्य ऋण, कुल ग्राहस्थ बचत लक्ष्यको तुलनामा कम हुनु, कुल स्थिर पुँजी लगानी पनि कम हुनुका साथै चालु खर्च अपेक्षित रूपमा बढी हुनाले आर्थिक वृद्धि दरमा सकारात्मक उपलब्धि हासिल हुन नसकेको देखिन्छ । सहस्राब्दी विकास लक्ष्य भनेको सबै राष्ट्र/सरकारहरू, अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी सङ्घसंस्थाहरूको सामूहिक प्रतिबद्धता हो । यसको लक्ष्य भनेको सबैले मिलेर हासिल गर्ने हो । धनी र विकसित राष्ट्रहरूले गरिब तथा अल्पविकसित राष्ट्रहरूलाई सहयोग र समर्थनको क्षेत्रमा सामूहिक उत्तरदायित्व लिनुपर्ने हो । त्यही प्रतिबद्धता र उत्तरदायित्व द्विपक्षीय एवम् बहुपक्षीय (Bilateral and multilateral) सम्झौता अन्तर्गत नेपालले वैदेशिक अनुदान वा ऋण सहयोग प्राप्त गरिरहेको छ ।

तालिका : नेपालका प्रमुख विकास र सहस्राब्दी विकासका सूचकहरू र तिनका मानहरू

सूचकहरू	आधार वर्ष		मध्यवर्ष प्रगति		हालको स्थिति	
जनसङ्ख्याको आकार (दश लाखमा)					२००९	२७.५
औसत जनसङ्ख्या वृद्धिदर (% मा)					२००९	१.९४
अपेक्षित औसत आयु (वर्ष)					२००९	६६.३
प्रतिव्यक्ति कुल राष्ट्रिय आय (अमेरिकी डलर)					२००८।०९	४७२
कुल ग्राहस्थ उत्पादन वृद्धिदर (% मा)					२००८।०९	३.९५
मुद्रास्फीति वृद्धिदर (% मा)					२००८।०९	१३.२
मानव विकास सूचाङ्क (मान)					२००७	०.५५
राष्ट्रियस्तरमा गरिवीका रेखामुनि रहेका जनसङ्ख्या (% मा)	१९९६	४२	२०००	३८	२००९	२५.४
पाँच वर्षमुनिका कम तौल भएका बच्चाको सङ्ख्या (% मा)	१९९०	५७	२०००	४८.३	२००६	३८.६
मातृ मृत्युदर (प्रतिलाख जीवित जन्ममा)	१९९१	५१५	१९९६	५३९	२००६	२२९
साक्षरता दर (१५-२४) उमेर समूह (% मा)					२००८	८६.५
प्राथमिक शिक्षामा खुद भर्नादर (% मा)	१९९०	६४	२०००	७२.१	२०१०	९४.५
पाँच वर्षमुनिका बच्चाको बाल मृत्युदर (प्रतिहजार जीवित जन्ममा)	१९९०	१८१.६	२००१	९१	२००६	५०
१५-४९ HIV सङ्क्रमित रोगी (% मा)			१९९९	०.२९	२००६	०.४९
मुख्य ऊर्जा स्रोतको रूपमा दाउरा प्रयोग गर्ने व्यक्तिहरूको अनुपात (% मा)					२००८	६८.४
वनले ढाकेको क्षेत्र (% मा)			१९९५	२९	२००९	३९.६
ग्रामीण सहरी दुवै क्षेत्रमा सुरक्षित पानीको स्रोत हुने जनसङ्ख्या अनुपात (% मा)					२००९	८०
ग्रामीण सहरी दुवै क्षेत्रमा सुरक्षित सरसफाइ (शौचालय) मा दिगो पहुँच हुने जनसङ्ख्याको अनुपात (% मा)					२००९	४३

स्रोत: रा.यो.आ., २०६७, सिन्हा, २०६३, DOE, २०१०

निष्कर्ष

सहस्राब्दी विकासको आधार वर्ष सन् १९९० लाई मानेर एक दशकको २००० मा मोटामोटी मूल्याङ्कन गर्दा अधिकांश देशहरू नीतिगत रूपमा प्रयासरत रहेका देखिन्छन्। खासगरी सन् २०१० लाई अर्को दशक आधार मानेर प्रगति समीक्षा गर्दा के देखिन्छ भने विश्वका केही राष्ट्रहरू लक्ष्य हासिल गर्नेतर्फ अग्रसर छन् भने केही आंशिक लक्ष्य प्राप्तितर्फ उन्मुख रहेका देखिन्छन्। धेरैजसो विकासशील तथा

अल्पविकसित गरिब राष्ट्रहरू त २-३ लक्ष्य मात्र हासिल गर्न सक्ने अवस्थामा छन् । त्यसमा पनि गरिब र धनी, ग्रामीण र सहरी, सुगम र दुर्गम, विकासशील र अल्पविकसित देशहरूबीच उपलब्धिमा धेरै फरक देखिन्छ । खासगरी सबसहारन अफ्रिका, पश्चिमी एसिया, दक्षिणी एसिया, दक्षिणी पश्चिमी एसिया, उत्तरी अफ्रिका तथा लैटिन अमेरिका तथा कैरिवियन राष्ट्रहरू बढी पछाडि परेका तथा जोखिमपूर्ण अवस्थामा रहेका छन् ।

लामो सङ्क्रमणकालीन अवस्था, राजनीतिक अस्थिरता तथा अन्य चुनौती र बाध्यताहरूको बावजुद पनि नेपालले सन् २०१५ सम्ममा सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरूका ८ मध्ये ६ ओटा लक्ष्यहरू प्राप्त गर्न सक्ने देखिन्छ । तर यी उपलब्धिहरूलाई स्थानीय स्तरमा समेत सवैले प्राप्त गर्न सक्छन् कि सक्दैनन्, देशका सवै तह र तप्कामा बस्नेहरूले समेत समान र न्यायपूर्ण ढङ्गबाट विकासको फल चाख्न पाउँछन् कि पाउँदैनन् ? हुने र नहुने (Have and havenot) गरिब र धनीविचको दुरीलाई साँगुरो बनाउन सकिन्छ कि सकिँदैन ? विकासको मूलप्रवाहमा समेटेर पिछ्छाडिएका र दुर्गम क्षेत्रका जनताहरूको जीवनस्तरमा सुधार ल्याई उनीहरूलाई गरिबी र भोकमरीबाट उन्मुक्त गर्न सकिन्छ कि सकिँदैन ? यी प्रश्नहरूलाई सहस्राब्दी विकास लक्ष्य उपलब्धिले सम्बोधन नगरेसम्म विकास र वृद्धि (Growth and development) को अर्थ रहँदैन । यो एउटा सुन्दर दस्तावेज तथा तथ्याङ्कको रूपमा सीमित रहने छ । यही चुनौतीहरूतर्फ अब राज्यको ध्यान जानु आवश्यक भएको छ ।

सन्दर्भसामग्री

कान्तिपुर दैनिक, (२४ कार्तिक २०६७) । रेमिट्यान्स भित्र्याउनेमा नेपाल उत्कृष्ट पाँचमा । काठमाडौं:

कान्तिपुर पब्लिकेसन ।

रायोआ, (२०६७) । सहस्राब्दी विकास लक्ष्य मध्यावधि मूल्याङ्कन । काठमाडौं: लेखक ।

रायोआ, (२०६७) । त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र ०६७/०६८-०६९/०७० । काठमाडौं: लेखक ।

सिन्हा, रामस्वरूप, (२०६३) । २१ औं शताब्दीको शैक्षिक दूरदृष्टि । काठमाडौं: काभ्रे अफसेट प्रेस ।

सिन्हा, रामस्वरूप, (२०६७) । शैक्षिक परिदृश्य । काठमाडौं: सोपान मासिक ।

शिक्षा मन्त्रालय, (२०१०) । शैक्षिक सूचना एक भलक । काठमाडौं: लेखक ।

Dhungel, Dhurba Prasad, (2010). *Effective Learning for Sustainable Development*.

Santhimi: CTEVT.

DOE (2010). *Flash I Report*. Santhimi : Author.

GMR (2010). *EFA Global Monitoring Report*. Paris : UNESCO.

UN (2010). *Millennium Development Goals Report*. Washington : Author.

UNDP (2009). *Human Development Report*. Kathmandu : Author.

साक्षरता: अभियान एक, अवसर अनेक

बाबुकाजी कार्की
जिशिअ, जिशिका, काठमाडौं

विषय प्रवेश

साक्षरता मानव विकासको पहिलो खुड्किलो हो। साक्षरताले सामान्यतया साधारण लेखपढ गर्न सक्ने भन्ने बुझिए तापनि कुनै पनि विषय वस्तु सम्बन्धी सामान्य ज्ञान र सिप नभएमा निरक्षर भएको मानिन्छ (अशिके, २०६५)। दैनिक जीवनमा आइपर्ने र प्रयोग हुने सामग्री कम्प्युटर, मोबाइल लगायत कतिपय उपकरणलाई उचित प्रयोग गर्न तत् सम्बन्धमा साक्षर हुनु पर्दछ। समयको माग अनुसार साक्षरताको परिभाषा 3R (Reading, Writing, Arithmetic) वाट 7R (Reading, Writing, Arithmetic, Rights, Responsibility, Relationship, Recreation) सम्म पुगेको छ। तर अक्षर साक्षरता (Letter literacy) सवै खाले साक्षरताको प्रस्थान बिन्दु हो। साक्षरता आफ्नो प्रतिभाको उत्खनन र आविष्कार गरी सक्षमता हासिल गर्ने कुन्जी हो। देश विकासको लागि साक्षर र शिक्षित नागरिकको उच्च प्रतिशतसँग समानुपातिक हुने यथार्थ हो। शताब्दीऔं समाजमा जरा गाडेर वसेको निरक्षरतालाई लरतरो प्रयासवाट निर्मूल पार्न, सकिँदैन किनकि यसमा भौतिक परिवर्तन नभएर मानसिक एवम् मनोवैज्ञानिक सोचमा समेत परिवर्तन ल्याउनु पर्ने हुन्छ। निरक्षरताले निरक्षरलाई मात्र पिरोलेको हुँदैन। समाजको हरेक वर्गलाई यसवाट प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष असर पारिराखेको हुन्छ। निरक्षरताको कारणवाट अज्ञानतावस घर परिवार समाजमा गम्भीर दुर्घटना भएका धेरै उदाहरणहरू पाइन्छन्।

निरक्षरहरूको अज्ञानताका कारणले शिक्षितहरूका जीवनमा त्यस्ता कैयौं घटना घटेका छन् चाहे त्यो फलफुल तरकारी र अन्नमा किटनाशक औषधीको अज्ञानताको कारणवाट अवैज्ञानिक प्रयोग गरी उत्पादित वस्तुको उपभोक्ता निरक्षर मात्रै हुँदैनन्। ट्राफिक चिन्ह र वतीको अज्ञानताको कारणवाट शिक्षित र सम्पन्नको मोटरमा निरक्षर ठोक्दाको परिणाम दुवैले भोग्नु पर्दैन र ? तसर्थ समाजका हरेक तह र तप्काका व्यक्तिलाई निरक्षरताले प्रत्यक्ष परोक्ष रूपमा ढिलो चाँडो असर पारेको हुन्छ। निरक्षरताले निरक्षरलाई मात्र असर पारेको हुन्छ भन्ने सोचाइ राखेर साक्षरता अभियानलाई उपेक्षा गर्नु भनेको अदूरदर्शिताको परिचय दिनु हो (कार्की, २०६६)। निरक्षरता हरेक व्यक्ति, समाज, समुदाय, देश र अन्ततः समग्र विश्वकै लागि नै अभिशाप हो। यसको गहिराईमा अध्ययन र मूल्याङ्कन गरी आवश्यक कदम चाल्न ढिलो भैसकेको छ। गरिवी, अन्धविश्वास लगायत समाजका पछिछोटेपनलाई छिमेक साक्षरता निर्विकल्प अस्त्र हो। साक्षर बनाउने क्रममा बालबालिकालाई औपचारिक शिक्षा अन्तरगत प्राथमिक विद्यालय र विद्यालय जाने उमेर काटिसकेका १५ देखि ६० वर्षका युवा प्रौढ तथा विभिन्न कारणवाट विद्यालयको पहुँच बाहिर रहेका ६ देखि १४ वर्षका बालबालिकालाई साक्षर बनाउने अभियान अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले लिएको छ (अशिके, २०६४)। अहिले पनि करिब ६ प्रतिशत बालबालिका विद्यालय प्रवेश गरेका छैनन् जुन भविष्यका निरक्षर हुन्। त्यस्तै बिचैमा पढाइ छाड्ने सङ्ख्या पनि उच्च छ (MOE, 2009)। निरक्षर अभिभावकका बालबालिका कि त विद्यालय जाँदैनन् गए पनि उनीहरूको

उपलब्धिस्तर न्यून छ । यसरी साक्षरता अभियान औपचारिक शिक्षाको विकृति र विसङ्गति संवोधनका लागि पनि उत्तिकै महत्त्व राख्दछ ।

नेपालमा साक्षरता

नेपालको प्रमुख आयस्रोत वैदेशिक रोजगारबाट प्राप्त रेमिटान्सलाई अझ सुदृढ गर्न निरक्षर जनशक्तिलाई साक्षर हुँदै शिक्षित बनाएर सिपमूलक तालिम दिएर पठाउँदा ५ गुणा वढी आयआर्जन बढ्ने अनुभवले पुष्टि गरेको छ । नेपाल विश्वको १७२ देशहरूमध्ये मानव विकास सूचाङ्कमा १४२ औं को स्थान पर्छ भने राष्ट्रिय योजना आयोगको हालैको प्रतिवेदन अनुसार गरिवीको रेखामुनि २५.४ प्रतिशत जनसङ्ख्या छ तर अक्सफोर्ड युनिभर्सिटीले प्रस्तुत गरेको प्रतिवेदन अनुसार ६५ प्रतिशत गरिवीको रेखामुनि भएको दावी गरेको छ । जसका कारण पनि निरक्षरहरूको अधिक बाहुल्यता हुनु स्वाभाविकै हो । नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ ले आधारभूत शिक्षालाई मौलिक हकको रूपमा व्यवस्था गरेको छ भने त्रिवर्षीय योजना एव विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-७२ ले पनि साक्षरतालाई विशेष महत्त्वका साथ प्राथमिकता दिएको छ । वर्तमानमा नेपालको ६+ वर्षको साक्षरता प्रतिशत ६३ र (महिला ५१ र पुरुष ७७ र १५+को साक्षरता प्रतिशत ५३.७ (२०५८ जनगणना) भएको पाइन्छ । विद्यमान त्रिवर्षीय अन्तरिम योजनाले ६+ वर्षको साक्षरता ७६ र १५+को साक्षरता प्रतिशत ६० पुर्याउने लक्ष्य लिएको देखिन्छ (रायोआ, २०६४) ।

साक्षर औपचारिक र अनौपचारिक पद्धतिबाट बनाइन्छ । औपचारिक शिक्षा स्वभावैले स्थायी प्रकृतिका संरचना र साधनस्रोतको व्यवस्थाबाट सञ्चालित हुन्छ भने अनौपचारिक शिक्षा आवश्यकताअनुसार अल्पकालीन र दीर्घकालीन प्रकृतिको हुन्छ । बालबालिकालाई साक्षर बनाउने काम प्राथमिक तहको विद्यालयमा हुन्छ भने निरक्षर युवा तथा प्रौढका लागि अनौपचारिक शिक्षाले समेटेको छ । औपचारिक शिक्षाको पहुँच बाहिर रहेका बालबालिकालाई पुनः औपचारिक शिक्षाको मूल प्रवाहमा ल्याउनका लागि अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले Flexible Schooling Programme (FSP)/School Out Reach Programme (SOP) समेत सञ्चालन गरेको छ (अशिके, २०६३) ।

नेपालमा निरक्षरहरूलाई साक्षर बनाउन शताब्दीऔँदेखि संस्थागत वा व्यक्तिगत समूहगत गुरुकुल, मदरसा, गुम्वा आदि माध्यमबाट साक्षर गर्ने गराउने परम्परा चल्दै आएको पाइन्छ । सरकारले वि. सं. २००४ सालदेखि विभिन्न कालखण्डमा विविध कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्दै आएको पाइन्छ । अहिले दशक भन्दा बढी समय खर्चिँदा पनि हाम्रो देश निरक्षरता मुक्त देश बन्न नसकेको कटु यथार्थ हो । साक्षरता प्रतिशत एकातर्फ समुदाय विशेष पनि फरक हुन्छ । मारवाडी, कायस्थ, थकाली, बाहुन, नेवार, क्षेत्रीको साक्षरता प्रतिशत उच्च हुनुको पछाडि सामाजिक, आर्थिक स्थितिले पनि असर पार्छ भने अर्कोतर्फ सुविधा सम्पन्न सहर बजारमा भन्दा दुर्गम गाउँहरू जहाँ ९० प्रतिशत जनसङ्ख्या ग्रामीण क्षेत्रमा वस्छन् (युनेस्को, २००६) । त्यहाँ निरक्षरता बढी हुनु स्वाभाविकै हो । विगत दशकौँसम्म निरक्षरलाई साक्षर बनाउने अभियानले जस पाउने उपलब्धि हासिल गर्न नसक्नुका धेरै कारण हुन सक्छन् । निरक्षर कहाँ छन् ? त्यसको वस्तुपरक तथ्याङ्क सूचना प्राप्त गर्न नसक्नु, निरक्षरलाई कसरी कक्षामा ल्याउने ? पढ्न आइ सकेकालाई तोकिएको अवधि भर पढ्ने जाँगर चलाएर जतनसाथ कसरी टिकाई राख्न सकिनेछ ? पर्याप्त साधन स्रोत कसरी जुटाएर अधिकतम सार्थक परिचालन गर्न सकिन्छ ? र साक्षर

भएका नवसाक्षरहरूलाई पुनः निरक्षर हुन नदिन वा साक्षरतालाई दिगो बनाउँदै निरन्तर शिक्षा हाँसल गर्ने अवसर कसरी प्रदान गर्ने सकिन्छ ? यी र यस्तै खाले चुनौतीलाई संवोधन गर्न सबैको आ-आफ्नो क्षेत्रबाट जागरिलो रचनात्मक सदभाव, सहयोग, सहकार्य, समन्वय समर्पण, स्वामित्व र समीक्षा (काकी, २०६६) को अहम् भूमिका हुन्छ ।

विश्वका कतिपय देशहरूले निरक्षरता उन्मूलनका लागि साक्षरता अभियान सञ्चालन गरेर उल्लेख्य उपलब्धि पनि हाँसल गरेका छन् । युनेस्कोको मापदण्ड अनुसार १५ वर्ष माथिका कुल जनसङ्ख्याको ९६ प्रतिशत पढ्न लेख्न बनाउन सके त्यस राष्ट्रलाई निरक्षर मुक्त घोषणा गर्ने सकिन्छ । त्यसै मापदण्ड अनुसार क्युवाले सन् १९६१, भेनेजुएलाले सन् २००५ र बोलिभियाले ३० महिनाको प्रयास पछि हालै निरक्षरमुक्त राष्ट्र घोषणा गरेका छन् । युनेस्कोका अनुसार निरक्षरता उन्मूलन गर्न सदस्य राष्ट्रहरूको सत्प्रयासमा सयुक्त राष्ट्रसङ्घले साक्षरता दशक सन् २००३-२०१२ घोषणा गर्‍यो । जसको मूल नारा 'साक्षरता र सशक्तीकरण' थियो ।

साक्षरता अभियान

लोकतन्त्र स्थापना भए पश्चात् विकासको तगारोको रूपमा परिचित निरक्षरता उन्मूलन गर्ने अठोटका साथ साक्षरता अभियान आर्थिक वर्ष २०६५/६६ को बजेट भाषणबाट २५ लाख १५ हजार ९८० निरक्षरलाई साक्षर बनाउने उद्देश्यका साथ सुरु गरियो । आर्थिक वर्ष २०६६/६७ मा पनि "साक्षर बनौं क्षमता बढाऔं" भन्ने नाराका साथ विगतका अनुभवलाई समेत मार्गदर्शन बनाएर २०६६ माघ १ गते वाट तथ्याङ्क सङ्कलन र फाल्गुण १ गतेवाट कक्षा सञ्चालन महोत्सवको रूपमा अभियान सञ्चालन गरिएको थियो । यस अभियानमा हरेक गाविसको प्रत्येक वडामा एक तथा नगरपालिकाको प्रत्येक वडामा ३ गरेर ४३ हजार ५९ कक्षा केन्द्रहरू सञ्चालन गरिएका थिए । त्यस्तै ४३ हजार ५९ स्वयंसेवक र ४ हजार ६ सय ९७ नागरिकले स्थानीय निरीक्षकको रूपमा रोजगारी पाएका थिए र १२ लाख १० हजार ५६० लाई साक्षर बनाउने लक्ष्य राखिएको थियो । जस अनुसार हालसम्म आर्थिक वर्ष २०६५/०६६ मा १८ लाख जना र ०६६/०६७ मा १० लाख (पछिल्लो प्राप्त तथ्याङ्क अनुसार) जना साक्षर भएको पाइन्छ । साथै केही जिल्लाका गाउँ विकास समितिले निरक्षरता मुक्त गाउँ घोषणा गर्न लागि परेका छन् । जस अनुसार शिखरापुर सामुदायिक अध्ययन केन्द्र फर्पिङको पहलमा काठमाडौं जिल्लाका चाल्नाखेल, सेतीदेवी, शेषनारायण, दक्षिणकाली, टुल्कु डुडेचोर र छैमले गा.वि.स., भोजपुरको बोखिम र याखु गा.वि.स., भापाको दुवागढी र महारानीभोडा, ललितपुरको भट्टेडाँडा, इकुडोल र प्युटार गा.वि.स., दाचुलाको व्यास गाविस पर्दछन् । जसलाई साक्षरता अभियानले ल्याएको सकारात्मक पक्षका रूपमा हेरिनु पर्दछ ।

दिगो र भरपर्दो अद्यावधिक तथ्याङ्कको व्यवस्थापनको अभावमा विगतका साक्षरता कार्यक्रमको उपलब्धि "हिँड्दै छ पाइला मेट्दै छ" जस्तै भएको छ । आगामी दिनहरूमा तथ्याङ्कको वैधता र विश्वसनीयतालाई उच्च प्राथमिकता दिएर नामनामेसी सङ्कलन र व्यवस्थापन गरिने भएको छ । आ.व. २०६७/०६८ को साक्षरता अभियान सञ्चालनका लागि निरक्षरको वास्तविकता पहिचान गर्न प्रत्येक गाविसमा एक र नगरपालिकाको प्रत्येक वडामा एक स्थानीय उच्च तहको विद्यालयका संयोजकत्वमा नियमित पठनपाठनमा बाधा नपर्ने गरी शिक्षक विद्यार्थी एवम् आवश्यक परे गैर सरकारी

सङ्घ संस्थालाई समेत परिचालन गरेर माघ दोस्रो हप्ता भित्रमा तथ्याङ्क सङ्कलन कार्य सम्पन्न भएको छ । उक्त कार्य सम्पन्न गर्नका लागि ४ हजार ७२३ संयोजक विद्यालयलाई जिम्मेवारी दिइएको छ । यस कामको सहजीकरण र अभिलेखीकरण सम्वन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयको प्रत्यक्ष नियमित अनुगमन र निर्देशनमा सम्पन्न गर्ने नीति लिइएको छ । यसरी खाँटी निरक्षरहरूको तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण कार्य सम्पन्न भए पश्चात् कार्यक्रममा परिमार्जन र परिष्कृत गर्दै माग र आवश्यकताको आधारमा यस वर्ष ६ लाख १२ हजार ९ सय २० जना निरक्षरलाई साक्षर बनाउने लक्ष्यका साथ निरक्षरहरूको पहुँच सहज बनाउन दुर्गम जिल्लामा २० तथा अन्य जिल्लामा ३० जना निरक्षरको लागि एक साक्षरता कक्षा तोक्ने गरी देशभर २१ हजार २९ कक्षाकेन्द्र सञ्चालन गरिने भएको छ । अनुगमनका लागि १० कक्षा केन्द्रका लागि एक स्थानीय निरीक्षकका दरले २ हजार ११४ जनाले रोजगारीको अवसर पाउने छन् । साथै साक्षरता कक्षाको सहभागीले अपनाई राखेको पेसा खास गरी कृषि र पशुपालनलाई लक्ष्य गरेर जिल्ला कृषि विकास कार्यालय र जिल्ला पशु सेवा कार्यालयको सहकार्यमा साक्षरता कक्षाको तिन महिना अघिको पढाइ सकिनासाथ १२ दिने तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गरिने व्यवस्था गरिएको छ । यो कार्यक्रम यस वर्ष १ हजार ९३६ कक्षा केन्द्रमा सञ्चालन गरी ५६ हजार ६१० जनालाई तालिम दिने लक्ष्य रहेको छ । साथै सबै साक्षरता कक्षाहरूमा पढाइ अर्वाधामात्रमा नै ३ दिनको स्वास्थ्य र सरसफाइको ज्ञान र सिप दिने व्यवस्था समेत मिलाइएको छ ।

साईदऔर्दाख समाजलाई गाँजेर बसेको निरक्षरतालाई कुनै एक संस्था, समुदाय, व्यक्तिवाट सजिलै हटाउन नसकिने यथार्थलाई ध्यान दिंदै अभियानलाई सार्थकता प्रधान गर्न प्रधानमन्त्रीर्दाख स्थानीय वडास्तर सम्मका पदाधिकारी एवं समाजसेवीलाई समेटेर केन्द्रर्दाख स्थानीय स्तरसम्म समावेशी समितिहरू गठन गरेर जिम्मेवारी तोकिएको छ । विकेन्द्रीकरणलाई यथासक्य आत्मसात् गर्ने नीति अनुरूप अभियान सञ्चालनको वित्तीय, प्रशासनिक, व्यवस्थापकीय पक्षलाई स्थानीय स्तरमा आधिकार प्रत्यायोजन गरिएको छ । सबै तहका समितिहरूमा यथासक्य सरोकारवाला, सेवाग्राही र सहयोगी सबैखाले प्रतिनिधित्व गराएर लोकतान्त्रिक विकेन्द्रीकरणलाई पनि आत्मसात् गरेको छ । न्यस्तै सार्वजनिक सरकारी सहकार्य नीति अनुरूप गैरसरकारी एवं सामाजिक सङ्घसंस्था र पेसागत संस्थाहरूको सञ्जाल गठन गरी अभियान सफल पार्न परिचालन गरिदै आएको छ ।

नेपालीको अतिरिक्त स्थानीय भाषा अवधी, मैथिली, तामाङ, डोटेल, भोजपुरी, थारू, मगर, नेवारी र लिम्बू भाषामा यस वर्ष पाठ्यपुस्तक उपलब्ध गराइने छ । आगामी वर्ष क्रमिक रूपमा आवश्यकता र मागअनुसार अन्य भाषाहरूलाई पनि थप्दै जाने नीति लिइएको छ । साक्षरता अभियानलाई सफल बनाउन विद्यमान साधन स्रोत र नीति नियमलाई अझ व्यवस्थित गर्नु पर्ने देखिन्छ । विगतको अनुभववाट अभियानलाई नतिजामुखी बनाउन केही चुनौतीहरू देखा परेका छन् । नेपाल जस्तो जातजाति धर्म संस्कार मूल्य मान्यतामा विविधता तथा भौगोलिक विकटता भएको देशमा साक्षरता अभियानवाट जनतालाई सशक्तीकरण गर्दै समृद्ध नयाँ नेपालको परिकल्पनालाई साकार पार्न सबै नेपालीहरूको आ-आफ्नो औकात अनुसार जाँगरिलो सद्भाव, सहयोग, सहकार्यको विकल्प छैन ।

चुनौतीहरू

- भरपर्दो र अद्यावधिक तथ्याङ्कको दिगो व्यवस्थापन गर्न अझ प्रयास गर्नु पर्ने । निरक्षर कहाँ

छन् ? पहिचान गरी खुट्याउन नसक्नु । निरक्षरहरूलाई कक्षामा कसरी ल्याउने ? आवश्यक रणनीति नहुनु । अन्तसम्म कसरी टिकाइ राख्ने ? उत्साहप्रद आकर्षक योजना नहुनु ।

- अनौपचारिक शिक्षामा सारै कम बजेट (करिब १.४ प्रतिशत) छुट्याउनु, जसको कारणबाट पर्याप्त साधनस्रोतको व्यवस्था गर्न नसक्नाले गुणस्तरीयता कायम गर्न बाधा पुग्नु ।
- साक्षरता अभियानको पाठ्यक्रम पाठ्यसामग्री र कार्यक्रम सञ्चालनको समयावधि वारेमा पर्याप्त अध्ययन अनुसन्धान गरेर लागु गर्न नसक्नु ।
- स्थानीय निकायमा निर्वाचित पदाधिकारी नहुनुका साथै पर्याप्त दिगो राजनैतिक प्रतिवद्धताको अभाव । प्रतिवद्धता काइटेरिया (Criteria) भन्दा कार्यकर्तामा आधारित हुनु ।
- अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रको जिल्ला तहसम्म आफ्नो छुट्टै संरचना नहुनु, जसले प्रभावकारितामा आँच पुऱ्याएको छ ।
- साक्षर भैसकेपछि पुनः निरक्षर बन्ने प्रवृत्ति रहनु । साक्षर भएकालाई निरन्तर शिक्षाका लागि पहुँच सुनिश्चित गर्ने भन्ने वारे व्यावहारिक र दूरगामी नीति नहुनु ।
- अनौपचारिक शिक्षाको महत्त्व बुझाएर वास्तविक सेवाग्राहीमा अपनत्वको भावनाको विकास गरी विश्वासको वातावरण सिर्जना गर्न नसक्नु । सहभागी प्रौढहरू पढेर के हुन्छ ? भन्ने निरासाजनक मानसिकतामा परिवर्तन नआएकोले भाग्यवादी र रुढिवादी विचारबाट ग्रसित हुनु ।
- साक्षरता कार्यक्रममा काम गर्ने व्यक्ति, संस्था, निकायलाई जिम्मेवारी पुरा गरेको आधारमा पुरस्कार र दण्डको व्यवस्था नहुनु ।
- अनुगमन निरीक्षण फितलो रहनु । साथै प्राप्त अनुगमन निरीक्षण प्रतिवेदन माथि यथेष्ट अध्ययनको कमी हुनु ।
- सरकारी, गैरसरकारी सङ्घ संस्था विचमा पर्याप्त समन्वयमा कमी हुनु ।

अवसरहरू

साक्षरता देश विकासको लागि आधार स्तम्भ हो र हरेक निकायको लक्ष्य हासिल गर्न कम्तीमा पनि सेवाग्राही साक्षर वा शिक्षित हुनुको विकल्प छैन भन्ने यथार्थलाई आत्मसात् गरी राज्यका समग्र अङ्ग र सङ्घ संस्थाको पहिलो प्राथमिकतामा साक्षरता अभियान पर्नु पर्दछ । साक्षरता अभियानलाई आधिकाधिक उपलब्धिमुलक बनाउन सम्भाव्य अवसरहरू पहिचान गरी कार्यान्वयन गर्न विलम्ब गर्नु हुँदैन ।

- नेपाल अधिराज्यको अन्तरिम संविधान २०६३ ले आधारभूत शिक्षालाई मौलिक हकको रूपमा व्यवस्था गरेको छ भने त्रिवर्षीय योजना (रायोआ, २०६४) एवम् विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-७२ ले पनि साक्षरतालाई विशेष महत्त्वका साथ प्राथमिकता दिएको छ ।
- मतृभाषामा शिक्षा हासिल गर्न पाउने संवैधानिक व्यवस्था अनुरूप अवधी, मैथिली, तामाङ, डोटेल, भोजपुरी, थारु, लिम्बू, मगर र नेवारी गरी ६ वटा भाषामा पाठ्यपुस्तक तयार भई लागु भैसकेको र अन्य भाषामा माग र आवश्यकता आधारमा तयार गरी लागु गर्दै जाने योजना रहेको छ ।
- देशभरिका ३२ हजार भन्दा बढी विद्यालयहरूलाई साक्षरता अभियान र (आफ्नो सेवा क्षेत्र भित्र) सञ्चालन गर्न प्रोत्साहित गर्ने रणनीति सार्थक हुन सक्छ ।
- धार्मिक सङ्घ संस्था जस्तै मदरसा, गुम्बा, गुरुकुल, सामाजिक सङ्घ संस्था जस्तै आमा समूह

क्लव एवम् गैरसरकारी, सङ्घ संस्था, वन उपभोक्ता समिति प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् (CTEVT), गरिवी निवारण कोष, निर्धन बैंक, रेडक्रस, जेसिस आदि सङ्गठित संस्थाहरूले साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालन गरेका छन् । यिनीहरूको कार्यक्रमलाई एकीकृत गरी अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले सञ्जाल गठन गरी सञ्चालनमा एक रूपता ल्याउन सक्ने सम्भावना छ ।

- स्थानीय निकायको सक्रियतामा निरक्षरता मुक्त गाविस घोषणा गर्ने लहरको सुरुवात भएको छ । जस्तै: (काठमाडौँमा- ६ गा.वि.स., भ्पापामा २, भोजपुर २, ललितपुर ३, दार्चुला १) जुन सकारात्मक पक्ष हो । यसलाई प्रतिस्पर्धात्मक बनाउन प्रोत्साहित गरिनु पर्दछ ।
- सामाजिक सुरक्षाको सुविधाहरू वृद्ध, अपाङ्ग, विधवा भत्ता तथा विद्यार्थीले पाउने छात्रवृत्ति प्राप्त गर्न कमसेकम आफू र आफ्ना अभिभावक लगायतका परिवारका सदस्यलाई साक्षर बनाउनु पर्ने बाध्यकारी नीति अवलम्बन गर्न सम्बन्धित निकाय तत्पर भएको अवस्था छ ।
- साक्षरता अभियानमा महिला, दलित, जनजाति र पिछ्छाडएका वर्गलाई आधिकाधिक सहभागी बनाउने नीति लिएको छ । जस अनुसार सहजकर्ता, स्थानीय निरीक्षक एवं कक्षामा आउने सहभागीलाई प्राथमिकता दिने नीति लिइएको छ । जसबाट उनीहरूमा सशक्तीकरण भई जीवनस्तर उठ्ने यथार्थता हो । साथै साक्षरता अभियानको महत्त्व तथा लोकप्रियतामा बढोत्तरी हुन जान्छ ।
- साक्षरता कार्यक्रमलाई परिमार्जित र परिष्कृत गर्दै नर्तजामुखी बनाउनु पर्छ । साक्षर-शिक्षित भए पछि मात्र दक्ष जनशक्ति उत्पादन गर्न सकिन्छ । उनीहरूको पौरखको बढोत्तरीबाट मात्रै सम्बृद्ध नयाँ नेपालको परिकल्पना यथार्थमा बदलिने वास्तविकता सवै क्षेत्रमा महसुस हुन थालेको छ ।
- अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र तथा साक्षरता अभियान कार्यक्रमप्रति सकारात्मक भएर राष्ट्रिय अन्तर्राष्ट्रिय सङ्घ संस्थाहरू अझ बढी सहयोग गर्न उत्साहित भएको पाइन्छ । जसबाट आर्थिक प्राविधिक सहयोग जुटाउन सहजता प्रदान गर्नेछ । हालै युनेस्कोबाट राष्ट्रिय साक्षरता अभियान कार्यक्रमको मूल्याङ्कन गरी UNESCO Confucius Prize for Literacy 2010 बाट अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रलाई पुरस्कृत गरिएको छ ।

अब के गर्नुपर्ला ?

- विश्वसनीय तथ्याङ्क/सूचना प्रणालीलाई विद्युतीय व्यवस्थापन गर्दै, निरन्तर अद्यावधिक - Update) बनाई राख्नु पर्ने ।
- साक्षरतालाई जीवनयापनसँग जोड्नुपर्ने- बैङ्क ऋण, शिक्षा, स्वास्थ्य, यातायात, कृषि, विउ विजन आदिमा विशेष छुटको व्यवस्था गर्नुपर्ने ।
- प्रौढहरूलाई आवश्यकता अनुसार चस्मा वितरण गर्नुपर्ने ।
- विद्यार्थीको उच्चतम श्रेणीका लागि निरक्षरतालाई साक्षर बनाए वापत अतिरिक्त अङ्क प्रदान गर्ने व्यवस्था गर्नुपर्ने ।
- पारिवारिक साक्षरता (Family Literacy) लाई प्रोत्साहित गरिनुपर्ने ।
- जागिरका लागि साक्षर बनाए वापत बाञ्छनीय योग्यताको रूपमा मान्यता दिने ।

- धार्मिक सङ्घसंस्थाको आस्थासँग साक्षरताको महत्त्वलाई जोडेर लानुपर्ने ।
- राजनीतिक दलहरू दर्ता वा उम्मेद्वारीको लागि निरक्षरता उन्मूलनको केही प्रतिशतलाई अनिवार्य गर्नुपर्ने ।
- राजनीतिक दलहरूले भन्नु सङ्घ संगठनका कार्यकर्तालाई साक्षरता अभियानमा जवाफदेही पूर्ण परिचालन गर्नुपर्ने ।
- अभियानको भाव र अर्थ अनुसार सघनतापूर्वक सबै शिक्षक कर्मचारी सुरक्षाकर्मी लगायत सरकारी गैर सरकारी सङ्घ संस्थालाई निश्चित समयावधी तोकेर सबैलाई दृढ सङ्कल्प सहित परिचालन गर्नुपर्ने ।
- निरक्षरता मुक्त क्षेत्र घोषणा गर्दै जाने किसिमले राष्ट्रको सम्पूर्ण जनशक्ति परिचालन गरी जतिसक्दो चाँडो निरक्षरता मुक्त देश घोषणा गर्ने अठोट गर्नुपर्ने ।
- अनुगमन निरीक्षणलाई वस्तुनिष्ठ पारदर्शी र जवाफदेही बनाउनु पर्ने ।
- प्रत्येक साक्षर शिक्षित नेपालीले अर्को एकजना निरक्षरलाई पढाउन प्रोत्साहित गर्न Each one Teach one को रणनीति अवलम्बन गरिनु पर्ने ।

अन्तमा,

साक्षरता अभियान काम हो वखान होइन । यसका लागि सञ्चार क्षेत्रको अग्रणी भूमिका हुन्छ, नै त्यसमा पनि प्रिन्ट मिडियाको विद्यमान ३७ प्रतिशत निरक्षर नागरिकलाई साक्षर बनाएर आफ्नो बजार विस्तारको पहुँच सुदृढ गर्ने यो सुनौलो अवसर होइन र ? अरूले के गर्‍यो भन्दा पनि मैले के गरी भन्ने कुराले महत्त्व राख्दछ । साक्षरताका कार्यक्रम स्वभावैले निरक्षरहरूको चाहना, आवश्यकता, पहुँचको सुनिश्चता र मौजुदा साधनस्रोतलाई उच्चतम प्रयोग गर्ने खालको हुनु पर्दछ । उनीहरूको दैनिक जीवनमा तत्काल प्रयोगहुने विषयवस्तु र विधिको चयन गरी निरक्षर मैत्री साक्षरता कक्षा वातावरण बनाउनुपर्दछ । जसले वर्तमानमा देखिएका कक्षामा नआउने, बीचैमा पढाइ छोड्ने जस्ता तत्कालात्मक प्रवृत्तिलाई न्यून गर्न मद्दत पुग्दछ । उनीहरूले दैनिक जीवनमा भोगेका समस्यालाई साक्षरता अभियानमा सम्बोधन गर्न सकेमा निश्चय नै जागरिलो सहभागिता जुटाउन सकिन्छ । तसर्थ साक्षरता अभियानले निरक्षरलाई मात्र लाभ नभई शिक्षित एवं सवैखाले पेसाकर्मी र तिनीहरूको दैनिक जीवनलाई सहज बनाउन आवश्यक अनेक अवसर पछ्याउन र प्राप्त गर्न अत्यावश्यक पखेटा हो साक्षरता । त्यसैले “सबैका लागि साक्षरता अभियान साक्षरता अभियानका लागि सबै” को रूपमा आत्मसाथ गरी नयाँ नेपाल बनाउनको लागि साक्षरता अभियानरूपी राष्ट्रिय पर्वमा सबैको जागरिलो सहभागिता खाँचो पर्दछ ।

सन्दर्भ सामाग्रीहरू

अशिके, (२०६३) । अनौपचारिक शिक्षा नीति- २०६३ । सानोठिमी : लेखक ।

अशिके, (२०६४) । अशिके शिक्षा कार्यक्रम कार्यान्वयन निर्देशिका- २०६४ । सानोठिमी : लेखक ।

अशिके, (२०६५) । राष्ट्रिय साक्षरता अभियान कार्यक्रम कार्यान्वयन निर्देशिका- २०६५ (पहिलो संशोधन २०६६) । सानोठिमी : लेखक ।

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

काकी, बाबुकाजी, (२०६५) । जोखिममा साक्षरता अभियान, कान्तिपुर दैनिक (२५ पुष २०६५) ।
काठमाडौं : कान्तिपुर पब्लिकेशन ।

काकी, बाबुकाजी, (२०६६) । साक्षर बनाउँ क्षमता बढाऔं, गोरखापत्र दैनिक, (१ फाल्गुण २०६६) ।
काठमाडौं : गोरखापत्र संस्थान ।

काकी, बाबुकाजी, (२०६६) । साक्षरता अभियानका लागि सात “स”, एजुकेशनल पेजेज (पाक्षिक)
फाल्गुण १-१५ । काठमाडौं : लेखक ।

रायोआ (२०६४) । त्रि-वर्षीय अन्तरिम योजना २०६४/०६५-०६६/०६७ । काठमाडौं : लेखक ।

MoE, (2009). *School Sector Reform Programme 2000-2015*. Kathmandu : Author.

UNESCO, (2006). *A 10- Year Literacy/NFE Policy and Programme Framework*.
Kathmandu : Author.

Child friendly learning environment : some perspectives

Durga Kandel (Basaula)
Deputy Director, RED

Pramila Bakhathi
Section Officer, NCED

Abstract

*A key feature of a right-based, child- friendly school system is that it is linked tightly to the child- centered learning process. In creating **child- friendly** learning conditions, one has to consider two types of factors affecting school reform success, i. e. the theoretical factors and the real and practical factors. The theoretical factors underlying the **child-friendly** school model are derived from the theories of change, educational administration and management, educational decentralization, and organization/institutional learning. The real/practical factors reflect how effective is the process of leaning reform. Other indicators cover background and performance of all those involved, including their attitude, motivation and collaboration/cooperation.*

Key principles of child friendly schools are rooted in the CRC (Child Rights Convention 1989) and the major ones are: (1) Child-centeredness (2) Democratic participation (3) Inclusiveness and equity. All these principles are still at work in Nepal. Teacher training packages are progressively becoming child-centered and activity based, although actual practice inside the classroom is reported to be a challenge yet to be solved. Languages background is another major issue in Nepalese schools as more than 40% of the school going children speak other languages than Nepali as their mother tongue.

Introduction:

"Education for All" means ensuring that all children have access to basic education with good quality. This implies creating conducive environment in schools where children are both happy and enabled to learn. Quality education and child friendly school are two sides of the same coin; their nature of elements may be different but they cannot be separated from each other in principle. A school cannot be called "child friendly" if there is no "quality" in the delivery system and similarly, there cannot be quality in teaching and learning if the environment and delivery mechanisms are not "child friendly" principle (DoE, 2009).

The 1990s was the decade of Education for All (EFA). The World declaration on Education for All (Jomtien 1990) envisioned that "Every person—child, youth and adult— shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs." The global community reunited in Dakar, April 2000, to assess progress of the EFA decade and

to renew its commitment to Education for All by 2015. Strategies for meeting this goal are outlined in the Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, include the creation of safe, healthy, inclusive and equitably resourced educational environments conducive to excellence in learning. Specifically, the Dakar Framework calls for policies and codes of conduct that enhance the physical, social and emotional health of teachers and learners.

Children of the 2000s have entered the world at a point in history when 191 nations have ratified the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC). The foundation articles of CRC express the overarching principles of non-discrimination, the best interest of the child, the rights to survive, develop and be protected and the right to participate and have one's views considered. The CRC is, thus, a commitment on the government's part to all children in the country. In support of the CRC implementation most countries adopt a right – based or people- centered approach for development. Convention on the Rights of the Child, Article 29 (1), mentions that States Parties agree that the education of the child shall be directed to:

- (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
- (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;

Convention on Child Rights (1989)

Article 28(2) Convention on Rights of Child 1989 indicates that the **school discipline** should be administered in a manner consistent with the child's human dignity and the Convention. Article 28 says education is a right and Article 29 says that the purpose of school education should be to assist the child in developing his or her personality, talents, mental and physical abilities to their fullest potential. Article 3, 18 and 36 of the Convention deal with parental and adult responsibility in the private sphere and the right to protection from exploitation. Article 19 provides for measures to protect children against all forms of physical abuse and imposes an obligation on member states to protect children from all forms of physical or mental violence, injury or abuse.

Why Child Friendly ?

The understanding and practice of children's rights is an important element in the preparation of all young people for living in a democratic society that values diversity and is committed

to equality and social justice. Such understanding and practice are developed at an early age in learning the basic facts about rights and through acquiring the needed skills to translate this information into action: skills such as decision making, value clarification, and negotiation itself. Schools in principle provide a structured learning environment for many children particularly in primary levels, and offer a good opportunity to focus on changing knowledge, skills and attitudes of children. They are a cost effective way of reaching children while securing wide coverage and *sustainability* through the already available infrastructure of the education sector itself. Schools constitute a resource in the community by having an impact on the habits of its members, where children can play the role of change agents within their families and communities in relation to rights and can become good partners for information propagation.

In order to increase access to education and ensure quality education, several efforts are being made. The concept of child-friendly school is one of them. This concept takes into consideration aspects such as the minimum and expected indicators for schools and the roles that can be played by different stakeholders in the development of schools. It is expected that such activities will result in parents taking interest in their children's education, communities playing important roles in school development and schools upgrading the level of their quality day-by-day (DoE, 2010)

Characteristics of a child friendly school:

A child- friendly school system recognizes and respects children's rights and responsibilities. It provides the enabling environment to realize children's rights not only in schools, but also in the children's homes and their communities.

www.unesco.org

A key feature of a right-based, child- friendly school system is that it is linked tightly to the child- centred learning process. In creating *child-friendly* learning conditions, one has to consider two types of factors affecting school reform success, i. e. the theoretical factors and the real and practical factors. The theoretical factors underlying the *child-friendly* school model are derived from the theories of change, educational administration and management, educational decentralization, and organization/institutional learning. The real/practical factors will reflect how effective is the process of leaning reform being implemented. Other indicators cover background and performance of all those involved, including their attitude, motivation and collaboration/cooperation.

UNICEF has developed a framework for rights-based, child-friendly education system and schools that are characterized as "inclusive, healthy and protective for all children" (Shaeffer, 1999). To insure a child friendly school or environment, every school should be aware of following provisions:

- Reflects and realizes the rights of every child.
- Sees and understands the whole child, in a broad context.
- Child-centeredness.

- Gender-sensitive and girl-friendly.
- Promotes quality learning outcomes.
- Provides education based on the reality of children's lives.
- Flexible and responds to diversity.
- Acts to ensure inclusion, respect, and equality of opportunity for every child.
- Promotes mental and physical health.
- Provides education that is affordable and accessible.
- Enhances teacher capacity, morale, commitment, and status.
- Family focused and community based (www.unicef.org).

How to make a school child friendly ?

Children are much more likely to behave well if school is a positive and worthwhile experience. School should aim the children the best education possible and make learning as much fun as possible. The curriculum provided should be relevant and culturally appropriate. Schools should create a supportive, creative learning environment and they should do their best to ensure the quality of learning and teaching. They should further ensure that:

- Children do not become bored with the task they are set and that teacher's expectations are high.
- ICT will be used effectively to support learning and Teaching.
- The curriculum is differentiated appropriately to take account of individual learning needs.
- Teachers make their teaching more accessible and motivating for children by taking into account of different learning styles.
- Establishing groups of such members that allow for successful management.
- Considering different ways of grouping as appropriate.
- Valuing everyone's contribution equally.

Possible strategies to achieve child friendly school

- Provision of promoting child-friendly environment in the Education Act.
- Appropriate and relevant curriculum for all.
- Use of curricular flexibility as appropriate.
- The development of Whole School Behaviour Codes with pupils becoming actively involved in their creation.
- The development of School Rewards and Sanctions Policies which are clearly communicated to all pupils and parents.
- The development of strategies for the early identification of pupils who are experiencing and presenting difficulties within the school setting.
- Training for staff in dealing with difficult pupils.
- Stronger liaison between schools and other agencies.
- Pupil Councils.

- Buddy Systems.
- Pupil Support Bases.
- Extra Curricular Clubs.
- Involvement of Parents. (E.g. newsletters, open days etc)
- Classroom Charter.
- Certification.
- Stickers / Stars etc.
- House System – points etc.
- Pride in environment E.g. planting, gardening, waste-management.
- Educational materials display
- well managed classroom.

If school is child friendly, their pupils:

- respect school staff.
- respect their peers.
- are keen to learn and ready to listen.
- follow the rules and behave well.
- respect for own-self
- respect for others.
- respect for property and environment.

126

The role of central government:

National level government is the parent of the whole nation. So, it can develop the policies, programmes, curriculum, etc to implement and encourage the development of child-friendly schools. It can develop and implement the *Education Act* which makes compulsion of child friendly schools. The government should promote free enrolment, inclusiveness, passing rules and regulations that prohibit corporal punishment, encouraging the use of local languages in schools, educational decentralization, integrating disabled children into mainstream schools, allowing pregnant students to complete their education, and mandating that children living with HIV / AIDS have a right to attend school and continue learning.

Nepalese situation

Nepal is a developing country with multiethnic, multilingual population and diverse geographical location. The government of Nepal has made many commitments in different international and national forums for the development of education in country. One of the main achievements of those commitments is the provision of child rights in Nepal's Interim constitution, 2007. Besides this, there is also a provision of free basic education to all communities in their mother tongue.

School education system in Nepal has been reformed and School Sector Reform Plan (SSRP

2009-2015) is in the process of implementation across the country from 2009. SSRP is continuation of the on going programmes such as *Education For All*. SSRP is mainly focused on: quality education, equitable participation, child friendly environment, trained and qualified teachers, appropriate class room and furniture and regular evaluation system. Apart from this, Ministry of Education has also emphasized on:

- Transferring educational institutions from dependency to autonomy in management.
- Empowering community participation in school management.
- Ensuring child friendly environment in schools.
- Focus on class-room based and demand driven, tailor made training.
- Expansion of skills for employment program for poverty alleviation.
- Recognizing educational institutions as violence-free Zones of peace.

Recently, Department of Education has developed National Framework of Child Friendly School for Quality Education with coordination of UNICEF. This document included objectives of child friendly education, indicators, gender equality, inclusiveness, learning process, school management and other important part related to child friendly environment. According to this framework a school that provides a learning environment suitable to the children is a child-friendly school. In such schools, environment for children is conducive to learning and their inherent potentials are developed. Furthermore, in these schools:

- Children receive a safe and healthy environment, physically, mentally and emotionally.
- Children's aptitude, capacity and level are respected and provision is made for necessary environment and curriculum for their learning accordingly.
- Teachers bear the full responsibility for assessing the learner's achievement in terms of learning.
- Children are encouraged to enrol in school without any discrimination on grounds of their caste/ethnicity, sex, financial status, physical and mental frailty, and are treated without discrimination both within and outside school.
- In addition to children's education, special attention is paid to their health and security needs.
- Children, parents and communities take part actively in policy making, planning, implementation and evaluation of activities in the schools.
- All types of physical, corporal and mental punishment are prohibited, and constant efforts are made to protect children from abuse and harm.

Conclusion:

A right- based or people- centered approach requires a nation to find effective way of influencing outcomes for children at the family, the school, and the communities' levels as well as through institutional and administrative arrangements of the government at local and national levels. It also calls for more inherently an integrated and cross-sectoral approach with decentralized activities, and for active participation of children/youth who are also

central actors in the development process. In most nations, the CRC has been creatively used to promote the idea of children as independent thinking subjects capable and deserving of a great degree of participation. Reform is an ongoing effort toward developing the potential of individuals in a holistic and integrated manner.

An appropriate climate is an essential complement to effective learning about and through rights, where it is not only enough to focus upon knowledge, and information gathering about rights, but where it is just as important, that children are given the opportunity to develop and practice skills necessary for the defence and promotion of their own and other people's rights

Indeed, there is no single way to make a school child friendly but the common denominator across cultures is a focus on child-centered education in a safe, healthy and holistic environment. The government, communities, parents and every single persons of the nation should lead their hands with commitment to giving every child, male or female, quality education that prepares them for bright and successful futures.

References:

१. नेपाल सरकार, (२०६६)। शैक्षिक स्मरिका। सानोठिमी : शिक्षा विभाग।
2. MoE, (2009-2015). *School Sector Reform Plan*. Kathmandu: Author.
3., (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <http://www.unicef.org> : Website
4. MoE, (2004-2009). *Education for All*. Kathmandu : Author.
5., (2007). *The Interim Constitution of Nepal*. <http://www.worldstatesmen.org> : Website
6. DoE, (2010). *National Framework if Child Freindly School for Quality Education*. Sanothimi : Author.
7. Schaeffer, (1999). *Life skills—child friendly schools: Retrieved on January, 2010*. www.unicef.org/lifeskills/index_7260 : Website
8. UNICEF, (). *Child friendly schools check list: Retrieved on January 23, 2011*. www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html : Website
9. UNICEF, (). *Basic education and gender equality, Retrieved on January 23, 2011*. www.unicef.org/education/index_focus_schools.html : Website
10. UNICEF, (2009). *Child friendly schools manual: Retrieved on January 23, 2011*. www.unicef.org/publications/index_495 : Website
11. http://www.who.int/shool/_youth_health/media/en/sch_child/friendly_03.pdf : Website

Education for sustainable development: concept and issues

Tulasi Prasad Acharya
Under Secretary, CDC

Background

Education is an essential tool for achieving sustainability. People around the world recognize that current economic development trends are not sustainable and that public awareness, education, and training are key to moving society toward sustainability. We have passed almost six years of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD, 2005-2014). The concept regarding Education for Sustainable Development (ESD) could be new for those who are not directly involved in the field of education and for those who are not aware of it. Many seminars and workshops have been organised and programs and activities have been conducted to promote the concept of ESD in the countries of the world in order to make the decade more successful. Our country is one of them to show concern about it through different efforts but intensive programs and activities are still to be launched as a campaign for the sake of secure earth through ESD, especially for the present and future generation. This paper discusses the concept of ESD and some pertinent issues regarding its implementation. It would be convenient to begin the discussion by defining the terms 'Development', 'Sustainability', 'Sustainable Development' and 'Education for Sustainable Development'.

Sustainability

The term sustainability itself is necessary to be defined in simple words. It may simply refer to continuity of any action or benefit without interruption or what we want to be continued is not interrupted due to insufficiency. In development, ensuring sustainability means ensuring benefits of our works to last long after we have finished our work. Imagine that a little brother/sister cannot tie shoelaces on his/her own. His/her uncle could help her by tying the lace once and even every time (brief relief) or he could teach him/her how to tie them (lasting relief). Hence teaching him/her how to tie the laces is sustainable solution because s/he will be able to put shoelaces on his/her own, even when he/she is alone. The term sustainability can further be clarified as follows:

- starting something, nurturing it and letting it grow
- an equilibrium of the forces that produce human-well being
- capacity- building, self sufficiency, awareness raising, development

Paradigms of sustainability with metaphor examples		
No	Paradigm (sustainability as....)	Metaphor examples
1.	Balance	an equilibrium of the forces that produce human well-being
2	Fairness	justice, equity, equality
3	Future reliability	ensuring that today's actions do not imperil tomorrow's choices
4	Conserving the present	making sure that things we value last as long as possible
5	Creating independence	state of development activities where the stakeholders at the grass roots levels takeover and manage the activities
6	Lasting impacts	what distinguishes work in vain from lasting impact

Adapted from UNESCO. Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau of Education (2008)

Sustainable development

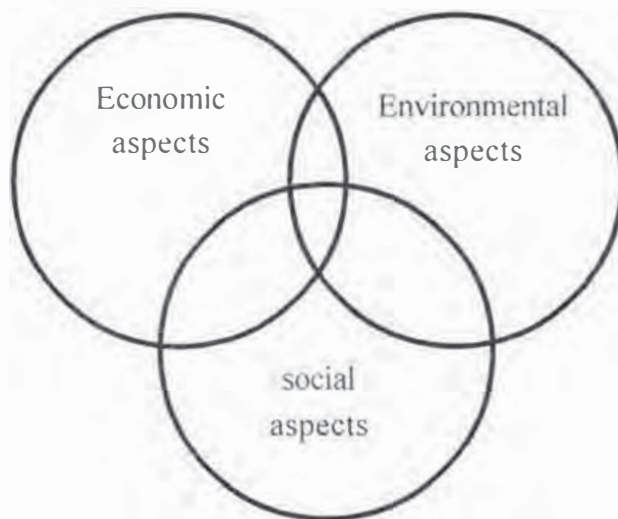
The concept of sustainable development was popularised in 1987 with the publication of the "Brundtland Report" – the Report of the World Commission on Environment and Development. This landmark report highlighted the need to conceptualize sustainable development that would "meet the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs". Five years later, in 1992, the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) met in Rio de Janeiro to discuss the planet's dwindling resources in the face of unrestrained economic growth and the failure of humankind to achieve equitable development. The "Earth Summit", as the UNCED came to be known, resulted in countries agreeing to the Rio Declaration setting out 27 principles for achieving sustainable development and complemented by Agenda 21, a guiding document for sustainable development.

Even if there have been several attempts to make the concept more operational, it is clearly noticed that it cannot be exactly defined- and it should not. It is an ever- evolving concept. It can be compared with the concept of health - as health cannot be defined in precise term either, and yet, every one has an idea about what health is and health is important for every one. When we meet each other we often ask: how are you? Sustainable development can be seen as the health of societies and the planet. If we are concerned about the present development and whether it is sustainable we instead ask each other; how are you?

It has generally been accepted that achieving sustainable development will require balancing environmental, societal, and economic considerations in the pursuit of development and an improved quality of life. A number of ideals and principles underlying sustainability have been identified. These include intergenerational equity, gender equity, just and peaceable

societies, social tolerance, environmental preservation and restoration, poverty alleviation and natural resource conservation.

Sustainable development Embraces the following three factors:



These three factors are inter- connected and inter-dependent . They are not mutually exclusive .They should go together and caannot be seperated and divided .

Education is a key factor to promote the concept of sustainable development.Considering this fact, Agenda 21 identified education as an essential tool for achieving sustainable development and highlighted the following four areas of action for education:

- Improve the quality of basic education;
- Reorient existing education programmes to address sustainable development;
- Develop public awareness and understanding; and
- Provide training for all sectors of private and civil society.

Despite much effort in these and other areas, reports prepared by countries for the World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg in 2002, the ten-year review of Agenda 21, revealed that the goals laid out in Rio were still a long way from becoming reality. There was clearly a need to rethink about education. Education for Sustainable Development paves the way for this "rethinking".

Education for Sustainable Development (ESD)

Education for Sustainable Development (ESD) is a vision of education that seeks to empower people to assume responsibility for creating a sustainable future. Central to ESD is the concept of culture as an essential underlying theme. It has been acknowledged that there is no "single route" to sustainable development. Further, it is clear that understanding of, and vision for, sustainability will be different for each of us and that we will need to work together to negotiate the process of achieving sustainability. There are many different stakeholders in sustainable development (i.e., governments, NGOs, Civil societies, businesses, educational institutions, media, interest groups, etc). Each of these sectors has a different vision of sustainable development and how it can contribute. Some are interested in

environmental preservation and protection, some have economic development interests while others may be more interested in social development. In addition, how each nation, cultural group and individual views sustainable development will depend on its own values. The values held in a society help define how personal decisions are made and how national legislation is written (UNESCO (2005)).

UNESCO, in its role as task manager for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD), explains education for sustainable development (ESD) as follows:

ESD prepares people of all walks of life to plan for, cope with and find solutions for issues that threaten the sustainability of our planet ... Understanding and addressing these global issues of sustainability that affect individual nations and communities are at the heart of ESD. These issues come from the three spheres of sustainable development- environment, society and economy. Environment issues like water and waste affect every nation, as do social issues like employment, human rights, gender equity, peace and human security. Every country has to address economic issues such as poverty reduction and corporate responsibility and accountability. Major issues that have grabbed global attention such as HIV/AIDS, migration, climate change and urbanization involve more than one sphere of sustainability. Such issues are highly complex and will require broad and sophisticated education strategies for this and the next generation of leaders and citizens to find solutions. Educating to deal with complex issues that threaten planetary sustainability is the challenge of ESD. Education reform alone will not accomplish this. It will take a broad and deep effort from many sectors of society (UNESCO, 2005).

The overall goal of the UNDESD is: to integrate the principles, values and practices of sustainable development into all aspects of education and learning. This education effort will encourage change in behavior that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a just society for present and future generations (UNESCO, 2005). In recognition of the importance of ESD, the United Nations General Assembly declared (2005-2014) the UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD). UNESCO was requested to lead the Decade and to develop an International Implementation Scheme (IIS) for the Decade. The IIS identifies two goals for the Decade:

- (1) to provide an opportunity for refining and promoting the vision of, and transition to, sustainable development – through all forms of education, public awareness and training
- (2) to give an enhanced profile to the important role of education and learning in sustainable development.

The objectives of the UNDESD are to:

- facilitate networking, linkages, exchange and interaction amongst stakeholders in ESD
- foster an increased quality of teaching and learning in education for sustainable development
- help countries make progress towards, and attain the Millennium Development Goals

(MDGs) through ESD efforts;

- provide countries with new opportunities to incorporate ESD into education reform efforts (UNESCO, 2005)

One of the major thrusts of ESD, which is understood by the UN implementation Scheme for the UNDESD is *re-orientation of education* at all levels (including universities). This involves the strengthening of institutional and operational capacities for a consistent and systematic mainstreaming of ESD into policies, programs and learning activities.

To promote a deeper understanding for sustainable development related concepts, innovative teaching and learning practices also need to be explored. As 'sustainability is an ever-changing, evolving, yet important concept, Sterling (2001) creates a contemporary model to highlight educators' response to this challenge. His model provides a holistic view of ESD in three forms: (1) Education about Sustainability (EaS)-content/knowledge focused. (2) Education for Sustainability (EfS)-builds on EaS by focusing on values, capabilities and critical and reflecting thinking (3) Education as Sustainability (EasS)-subsumes EaS and EfS, emphasizing creativity, reflexivity and participation in the process and quality learning. EasS, according to Wade (2007, p. 107), is the most challenging of these forms to achieve as "it requires a paradigm change within education itself so that teaching and learning model is the deeper process of sustainability". This view of ESD is also supported by Cortse (2006, p. 4) who argues that "sustainability must be the context and goal of all learning and practice seamlessly woven through the entire educational experience".

It is obvious that ESD is a collaborative process. For this, the challenge is to bring these different stakeholders together so that they may collaborate in partnership to find a balance between their interests and priorities. Various approaches to ESD encourage people to understand the complexities of, and synergies between, the issues threatening planetary sustainability and understand and assess their own values and those of the society in which they live in the context of sustainability.

These progressive thought arguments provide a rationale for ESD-related curricula and pedagogy. One innovative approach to teaching and learning in support of the "deeper process of sustainability" is the use of simulations which, according to Oxford (1990, p. 77), can change the classroom environment to facilitate naturalistic practice. In the context of sustainability, simulation can also expose students to global values and perspectives within the economic, social, environmental and cultural spheres of sustainable development. With respect to global education, in particular Hicks (2007 b, p. 27) effectively summarizes deeper rationale using simulations.

The core characteristics of ESD

If ESD is to be an effective tool for engaging people in negotiating a sustainable future, making decisions and acting on them, it must first address the way we think about sustainable development and about education in general. Essential to ESD are the following skills (Adapted from Tilbury, D. and Wortman, D (2004), Engaging People in Sustainability):

- **Envisioning**– being able to imagine a better future. The premise is that if we know where we want to go, we will be better able to work out how to get there.
- **Critical thinking and reflection**– learning to question our current belief systems and to recognize the assumptions underlying our knowledge, perspective and opinions. Critical thinking skills help people learn to examine economic, environmental, social and cultural structures in the context of sustainable development.
- **Systemic thinking**– acknowledging complexities and looking for links and synergies when trying to find solutions to problems.
- **Sustainable development**– promoting dialogue and negotiation, learning to work together.
- **Participation in decision-making**– empowering people.

These skills should be learnt and applied according to the cultural contexts of different groups and stakeholders. According to Bishnu Bhandari and Osamu Abe ESD can embrace the followings:

- ESD is new model of education that builds on the existing good practices
- ESD puts emphasis on practical skills that are good for self-employment and are increasingly sought by employers
- ESD involves learners until their behaviors are changed and new values and ethics, formed.
- ESD goes beyond knowledge, skills and attitudes and blends them together
- ESD is context-oriented and puts emphasis on learning, action, reflection and action research to respond to the local issues
- ESD is student-centered and activity-based learning (JanseVan Rensburg, 2000)

Involvement in ESD

ESD activities are not sole responsibility of any single organization/institutions but these should be conducted with collaborative effort of all stakeholders to ensure their intensive and effective implementation. Some key stakeholders for ESD include:

- Governments and intergovernmental bodies
- Mass media
- Civil society and non-governmental organizations
- The private sector
- Formal education institutions

These sectors can be further divided into sub-groups to allow for fuller engagement of a wider range of people. Stakeholders will choose to become engaged in different ways. It will be important to develop partnerships so that people learn from, and support each other in their endeavors.

ESD Practices

ESD is based on the premise of "learning by doing". Each cultural/societal group will choose to address ESD in the context of its own aspirations for sustainable development. Thus

there can be no "one-size fits all" approach to ESD. The challenges in formal education, for example, will be quite different from the challenges for engaging the private sector in ESD. How a small remote community addresses ESD will, similarly, be different from how an urban community does. There are many examples of initiatives and programmes aimed at improving the quality of life of people. These initiatives already practice many of the principles and tools of ESD. However, many of these initiatives tend to occur in isolation from each other. As a result, the opportunity to build on the strengths inherent in each initiative is lost. ESD offers an opportunity to reorient such programmes to encompass the broader vision of sustainable development and thus improve outcomes and strengthen the grounds for ESD.

Issues and challenges of ESD

The very concept of ESD challenges the way most people think about the world today. Economic growth and increased consumption patterns tend to characterize the aspirations of a large proportion of the planet's society. ESD aims to challenge these aspirations by encouraging us to imagine a different future and reflect on how our values, beliefs and current behavior might affect our collective ability to realize such a future. To do this requires that we also change our view of the purpose of education. This transformative aspect of ESD makes the concept difficult for many to grasp. Thus, there is a need for proponents of ESD to establish for themselves an understanding of the concept and decide how they will communicate this to those in a higher position of responsibility. This will take planning, good communication strategies and a willingness to be open to the ideas of those who may not be seen as traditional partners in ESD. Some of the common issues to be addressed in the implementation process of ESD are given below.

Issue 1- Increasing awareness: ESD is essential

The initial step in launching an ESD program is to develop awareness within the educational community and the public by reorienting education to achieve sustainability. If government officials/administrators and stakeholders are unaware of the critical linkages between education and sustainable development, reorienting education to address sustainable development will not occur. When people realize that education can improve the likelihood of implementing national policies, resource management programs, and local programs, then education is in a position to be reoriented to help achieve sustainability. This awareness forms the essential first step in the reorienting process.

Issue 2- Structuring and placing ESD in the curriculum

Each country faces a fundamental decision in addressing an ESD strategy. Each country must decide on a method of implementation whether to create another "add on" subject, (e.g., Sustainable Development, Environmental Education, or Population Education) or to reorient entire education programs and practices to address sustainable development. Nations also need to clarify whether their educators are being asked to teach *about* sustainable development or to change the goals and methods of education to *achieve* sustainable development. The answer to this question will profoundly affect each nation's course of action.

Issue 3- Educational reform and economic viability

The effectiveness of the world's educational systems is already critically debated in light of the changing needs of society. The current widespread acknowledgment of the need for educational reform may help advance ESD. If it can be linked to one or more priorities of educational reform, ESD could have a good chance for success. However, if promoters try to add another issue to an already over-burdened system, the chances of success are slim. One current global concern that has the potential to drive educational reform in many countries is economic security. Around the world, ministries of education and commerce are asking: What changes will prepare a workforce that will make my country economically viable in the changing economy of the new millennium?

Issue 4- Facing the complexity of sustainable development concept

Sustainable development is a complex and evolving concept. Many scholars and practitioners have invested years in trying to define sustainable development and envisioning how to achieve it on national and local levels. Because sustainable development is hard to define and implement, it is also difficult to teach. Even more challenging is the task of totally reorienting an entire education system to achieve sustainability.

Issue 5- Developing an ESD program with community participation

Education for sustainable development remains an enigma to many governments and schools. Governments, ministries of education, schools, and educators have expressed a willingness to adopt ESD programs; however, no successful working models currently exist. Without models to adapt and adopt, governments and schools must create a process to define what education for sustainability is with respect to the local context. Such a process is challenging. It calls for a public participation process in which all of the stakeholders in a community carefully examine what they want their children to know, do, and value when they leave the formal education system. This means that the community must try to predict the environmental, economic, and social conditions of the near and distant future.

Issue 6- Engaging traditional disciplines in a transdisciplinary framework

ESD by nature is holistic and interdisciplinary and depends on concepts and analytical tools from a variety of disciplines. As a result, ESD is difficult to teach in traditional school settings where studies are divided and taught in a disciplinary framework. In countries where national curricula describe in detail the content and sequence of study in each discipline, ESD will be challenging to implement. In other countries where content is described generally, ESD will be more easily implemented, although doing so will require creative teachers who are comfortable and skilled at teaching across disciplines.

Issue 7- Sharing the responsibility

Every sector of the government that is touched by sustainable development (i.e., every ministry and department) can play a role in ESD and the reorienting process. At the UN meeting of the Commission on Sustainable Development, ministries of the environment have taken the lead in stating that education, awareness, and training are essential tools in bringing

about sustainable development. Ministries of the environment need to work with both formal and non formal sectors of the education community to implement ESD. In addition, it is absolutely essential for teachers to be involved in the process of building consensus concerning ESD.

Issue 8- Building human capacity

The successful implementation of a new educational trend will require responsible, accountable leadership and expertise in both systemic educational change and sustainable development. We must develop realistic strategies to quickly create knowledgeable and capable leadership. Two models of human resource development currently exist - in service training and pre-service training. In the first, experienced professionals are provided with additional training. Then, they reshape existing programs by drawing on their new knowledge, previous expertise, understanding of national and local systems, and network of contacts. In pre-service training, concepts, principles, and methodologies are provided during initial training. The new professionals then step into their jobs with ESD as part of their expertise. Pre-service training is more cost effective than retraining educators and administrators later in their careers. For initial success in ESD, both in service and pre-service training are necessary.

Issue 9- Developing financial and material resources

Perhaps one of the greatest expenses of implementing ESD will come with providing appropriate basic education. Meeting this goal will require hiring many more teachers. These new teachers must be trained, and current teachers must be retrained, to reorient their curricula to address sustainability. Governments are prioritizing education in terms of funding. But in fact, national and local governments have spent little on ESD beyond improving basic education. Yet, effective ESD will depend on funding at both national and local levels. At the national level, financial resources must fund curriculum, administration, and teacher education. At the local level, resources must finance curriculum implementation and accompanying materials, as well as teacher management. Locally relevant and culturally appropriate curricula and other educational materials often vary intra-nationally. Reorienting education to address sustainability will require new financial resources.

Issue 10- Developing policy

To succeed, ESD must have an authoritative impetus from national or local governments that will drive policy development. The reality of any educational reform is that success depends on both "top down" and "bottom up" efforts. Administrators at the top echelons of ministries are in a position to create the policies that will make reform occur. Together, administrators, teachers, parents and community leaders at the local level must interpret what the policy should "look like" locally.

Issue 11- Developing a creative, innovative, and risk-taking climate

In order to bring about the major changes required by ESD, we need to nurture a climate of safety. Policymakers, administrators, SMC members and teachers will need to make changes, experiment, and take risks to accomplish new educational and sustainability goals. They

need to have the authority and support of the educational community to change the status quo. Teachers must feel that the administration will support their efforts if parents or vested interest groups in the community question or criticize their initiatives. We need to develop and implement policy to ensure that administrators and educators at all levels have the right to introduce new or controversial topics and pedagogical methods. Of course, some of those who have not participated abuse these rights; therefore, a system of checks and balances within professional guidelines and cultural context should also be in place.

Issue 12- Promoting sustainability in popular culture

Perhaps the most difficult obstacle to address in implementing ESD is that of popularity. While many countries agreed that ESD is important, the themes of sustainability are not prevalent in popular cultures or governmental policies. For example, one principle of sustainable development is that the rates of use of renewable resources should not exceed their rates of regeneration. Yet, many societies have developed or are developing a "disposable culture." Disposable beverage containers, food wrappers, plates, and eating utensils pass through our lives daily. We use them once and then discard them to be buried, burned, or dumped in the water. This disposable culture does not assist to sustainable development. Because principles of sustainable development are not currently woven into daily life and government policy, the emergence of ESD could become an important "bottom-up" driver of community-based sustainable development. ESD could shape and encourage behaviors and ethics that support informed, knowledgeable citizens that have the political will to achieve a sustainable future.

138

Conclusion:

To conclude, to successfully implement ESD, government organizations, non-government organizations, civil societies and educational institutions must plan ahead and develop strategies to address the issues mentioned above. These issues should be addressed at every level, especially the national level, to ensure consistent implementation of ESD across the country. Purposeful deliberation and planning around these issues as well as issues particular to each region and local level will increase the likelihood of successfully implementing ESD programs and reorienting curricula to achieve sustainability. Professional organizations can produce their own standards and best practices of ESD. Communities should be able and be encouraged and empowered to take action and interact with government bodies and non-governmental organisations in eliciting change in the needed areas such as culture, health and environmental protection. Formal Education Programmes such as Disaster Management Education, Peace Education, Human Rights Education, Environmental Education, Local curriculum, Emergency curriculum etc can be carried out in many schools. "Whole school" approaches to such initiatives help students and teachers gain an understanding of the inter-linkages that need to be addressed for sustainable development to become a reality. Within the curriculum itself, interdisciplinary approaches are being trialed whereby illustrative ESD examples are integrated into each subject area. Training and research help learners to build more sustainable societies through energy-efficient buildings, socially-conscious activities,

waste-efficient production technologies, and so on. These examples are some of many initiatives that have in common a desire for a better future and a willingness to participate in "action research" or learning by doing. They aim to find solutions for current problems and innovate for alternatives to our current lifestyles. They rely on discussion and dialogue with all of us to ensure that the whole community is able to learn together as we work towards a common vision of a sustainable future. ESD is a lifelong process, So the formal, non-formal, and informal education sectors should work together to accomplish local sustainability goals.

References:

UNESCO, (2008). *Reinventing Higher Education toward participatory and Sustainable Development. Paradigms of Sustainability* p.16. Bangkok : Author.

Brinton, D.M., Snow, M. A. and Wesche, M. (2003). *Content- based second language instruction*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.

Cortese, A. (2006). *The Sustainable University: the chronicle of higher Education- Live Discussions*. <http://chronocle.com/liv/2006/10/Cortese/> (accessed 19 October 2007).

Technical Paper N. 3-2006: *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Education for Sustainable Development in Action.

An Emerging Paradigm p.13. Education for Sustainable development in Nepal: Views and Visions 2003:

<http://E:/Challenges and Barriers to Education for Sustainable Development.html>

www.esdtoolkit.org/.../default.htm-Discussion of Education for Sustainable Development

Educational inclusion: An overview

Gyanee Yadav
Director (Joint Secretary), NCED

Objective

The main objective of this article is to ensure justifiable access of the deprived communities such as women, Dalits, indigenous ethnic groups, Madhesi, Muslim, persons with disabilities, minorities and disappearing groups and castes and the inhabitants of the remote (Hilly & Himalayan) areas and the class and community of deprived class in economic, social, human and cultural rights and opportunities by bringing them in the mainstream of education system (NPC 2010).

Background:

The issue of inclusion has come into the forefront due to weak implementation of past initiatives in making the society equitable by reducing the existing regional, class, caste/ethnicity and other disparities and discriminations. Recognizing this situation, the Tenth plan included inclusion as a strategic pillar for poverty alleviation. Important provisions of inclusion have been included in the Interim constitution, 2007. Citizen's rights for all castes/ethnic groups, gender, religions, regions, ages and classes has been assured through the restructuring of the state (NPC, 2007).

Inclusion means "to fulfill the physical, emotional and basic needs of all the people, groups or castes. It has to be achieved by respecting their dignity and their own culture and also reducing the disparities between excluded and advantaged groups and by reducing the gap in the existing opportunities and access".

"Inclusion is a strategy too. It permeates through the process of social integration by calling for equalization of opportunities for the excluded groups of people and ensuring their prominent share mainly in the economic and educational fronts of the socio-political system of the country". (DoE, 2010)

Department of Education (2007) has identified thirteen groups as the excluded ones from their right to education. The excluded groups are :

Women and children , Children with disabilities, Dalits, Ethnic minorities, Street children, Children affected by conflict, Children trafficked for sexual and other purposes, Children in poverty, Kamaiya children, Children in Prison, Diseased children (HIV/AIDS, Leprosy), Child laborers, Children without parents/guardians.

From the educational equity point of view, today's education is not a privilege but the right of

the people. It is the right of every citizen to acquire education on the one hand while it is the duty of every democratic nation to provide education to all its people on the other hand. Disadvantaged/marginalized population refers to the groups of people within a society whose interests are not represented by the core polity of the society.

Marginalized population are often identified according to socio-economic or cultural characteristics such as income or wealth, ethnicity or race, gender, geographical location, religion, citizenship status, or physical or mental conditions. Such populations are often associated with the poor, non-dominant ethnic, racial or religious groups, populations living in rural and especially remote areas, populations with refugee or alien status, and those with physical or mental handicaps; females are more likely than males to be marginalized in most societies. Example of marginalized population includes most of members of native India, black and hispanic groups in the USA, most groups of non- anglo saxon heritage in the United Kingdom, the native aborigines in Australia, the lowest casts social groups in India and Nepal (such as untouchable), nomadic groups and population living in rural, remote or mountainous areas in many developing countries, females in countries who face discriminatory cultural or economic practices, and in general the poorest populations in any country. It should be noted, however, that marginalized population are defined with respect to a specific country context, a population group of certain socio-economic or cultural characteristics may be marginalized in one country but may not be so on other country (IIEP 2009).

Some salient features of the disadvantaged groups are given below:

- Whose interest is not safe guarded by the major social policies
- Who falls under the lowest status within the social power structure
- Who displays least participation in development activities of the nation
- Who stands at the end of the queue to taste the fruit of the national development
- Whose participation in decision-making process is nominal
- Who plays an insignificant role in social and cultural aspects
- Who falls under the category of extreme poverty

Existing situation

In the world, 390 million people earn less than 1 US\$ a day. Beyond these extremes, the 2.5 billion people are living on less than US\$ 2 a day; 40 percent of the world's population, account for 5 percent of global income (Hallak, 2005). IIEP (2005) states that out of every five children in developing countries, more than 113 million children lack access to schooling and some 880 million adults are still illiterate. Two thirds of those out of school children and illiterate adults are females. At the current rates of education expansion, it is projected that by 2015 more than 100 million school age children will not be in primary schools. Besides, two-thirds people of the world are still living below the marginal poverty line and are deprived of the educational rights.

Big difference between castes/ethnicity, men and women in Nepal in terms of economic, educational and health opportunity is noticed. Similarly, there is a big gap between different

groups and communities in terms of access to the political and administration fields. Dalit families are living below the poverty line. The average life expectancy of Dalit women is 5 years less than other women. According to Nepal Living Standard Survey (NLSS, 2004) during 1996 and 2004 the poverty in Nepal has been reduced by 11 percentage points, as the people living below the absolute poverty line, has fallen to 31 percent from 42 percent. During this period, it was found that poverty of Brahmins and Chhetris had been reduced by 46 percent, while that of Dalits by 21 percent. Similarly, the poverty of Janjatis had been reduced by 10 percent, while that of Muslims by 6 percent only. In Nepal, poverty pressure is high among the Dalits and Janjatis. About 46 percent of the Dalits, 44 percent of the hill Janjatis and 41 percent of the Muslim community are seen to be below the poverty line. The present situation of poverty in Nepal on the basis of Castes/ethnicity is given below:

Poverty and its trend in Nepal according to castes.

Region wise description	Population under poverty line		
	1996/97	2003/04	% of change during 1996/97-2003/04
Brahmins/Chhetris (Hills/Terai)	34.1	18	46
Yadav (Middle Terai)	28.7	21.3	26
Dalits (Hills/Terai)	57.8	45.5	21
Newar	19.3	14.0	28
Hill castes (Magar, Tamang, Rai, Gurung, Limbu)	48.7	44.0	10
Terai caste (Tharu)	53.4	35.4	34
Muslim	43.7	41.3	6
Others	46.1	31.3	32
Total	41.8	30.8	26

(Source: CBS, Poverty trends in Nepal, 2005)

This table shows that Dalits/ Janjatis/ Muslims have limited access to productive resources and development investment, as well as out comes.

The government is trying to develop educational equity, quality, and efficiency through various education projects, programs and activities like school sector reform program (SSRP), food for education project, literacy programs, and technical education and vocational trainings (CTEVT). To increase the participation of the deprived groups, various types of incentive programs are being launched. Some of them are scholarship for all girls, scholarships for poor and intelligent, upgrading scholarship, reservation quota in technical education, local scholarship, scholarship for the martyr's children, campus girl's scholarship, dalit scholarship, educational incentive program for the girls, special programs for feeder hostels, secondary school scholarship (grade 9-10), booster scholarship, school reward program, girl's education

fund, skill program for unemployed, free secondary education program for dalit and poor, food for education project.

The Tenth Plan (2002) of the government worked as the main medium term strategic planning document with a sharp focus as strategies of the plan for poverty alleviation. The plan has formulated a poverty reduction strategy based on four pillars: broad based high and sustainable growth, social sector development with emphasis on human development, targeted programs with emphasis on social inclusion and improved governance. A National Plan of Action (NPA) for "Education for All" (2001-2015) has been prepared in 2001. The NPA, EFA & PRSP (Poverty Reduction Strategy Paper) documents were prepared currently by taking into account the millennium development goals (MDG), EFA Dakar framework and medium term expenditure framework (MTEF). Similarly, the world bank is also providing debt relief fund (DFD) to reduce poverty. In order to fulfill these commitments, the government of Nepal has been making an all out effort to improve both primary and secondary education through various programs.

Issues and Challenges

Despite all these conventions, declarations and legal provisions the two-third people of the world are still living below the marginal poverty line and deprived of the educational rights. Viewing Nepal from this perspective 31 percent people are living below the marginal poverty line (NPC, 2005). Altogether, 46 percent people are illiterate and about 6.4 percent of primary education age group children are still out of school premises (DOE, 2010). These situations can raise many questions before the nation to answer: "Are these chunks of the population getting justice?" "Are they enjoying the equitable national and international resources proportionally?" "Have the right to live like other citizens of the nation?" "Are the programs targeted towards the upliftment of the disadvantaged/marginalized people adequately?" These questions are before the nation and world as issues and challenges.

Deprived communities children have numerous disadvantages in relation to their better off counter parts. They are usually less healthy, their language skills are less developed (a factor that has negative influence on school achievement), and they are generally less well equipped –socially, emotionally and physically to understand a school program. If their disadvantaged position and different day-to-day experiences are not taken into account by school education, it is no wonder that they are unable to benefit fully from the school system. In situations of extreme, girls are particularly at risk as they tend to inherit the poverty of their mothers. UNICEF has been working on this issue as part of the follow-up to the 1993 Ouagadougou pan-African conference on the education of girls. Other groups of poor children who need special provisions are children orphaned by HIV/AIDS, street children, and children of some ethnic minorities. For them, the provision of non-academic support and security is essential in order to contribute to their total well being and success in life. Moreover, dialogue and co-operation with parents and families should improve their participation and performances in education. Especially, it has to stress the preparation

of all children to achieve at school, and empower them by heightening their awareness of their rights and responsibilities, their abilities, and enhance their self confidence to enable them to improve their lives. The challenge calls for a stocktaking of the 'state' of disadvantaged/marginalized-poor children's situation, conditions, and reasons for poverty, so that, appropriate support can be planned and targeted to them. Education systems need to pay heed to the lessons of successful and less successful initiatives implemented by NGOs, private individuals, religious bodies and government themselves, and translate these initiatives into policies, strategies, and specific actions that can be taken to scale up the intervention. One approach to social inclusion is the social minimal approach in which a 'minimum' or 'foundation' level of resources is defined that is made available to all members of society, including marginalized individuals.

The issues and challenges that have been identified in this sector are:

- Poverty, negative social values, lack of education, poor access to resources, and services and facilities.
- Unfavorable policies, Acts and methods of functioning of the state.
- No clear mechanism for inclusion in the existing plan and budget formulation directives and processes.

Moreover, additional issues have cropped up due to the crisis in the languages, cultures, traditions and identities of some Ethnic, Janjati groups; issues in identification of Madhesi communities, poor representation of women and men of different castes\ adibasi groups in the political and administrative structures are the other critical issues.

Future direction

Viewing the above issues and challenges, the state should adopt the following specific strategies and working policy from the point view of educational inclusion.

- Mainstreaming the excluded communities in the whole development process and outcomes.
- The government should ensure the inclusion from socially disadvantaged groups in education.
- The policy for social inclusion should be over arching framework for equitable access to quality education for all.
- Affirmative action should be taken to increase the number of female teachers, teachers from disadvantaged and conflict affected groups in schools.
- The government should increase representation of disadvantaged groups across all levels of governance and management.
- Specially targeted programs should be launched for the excluded communities.
- The arrangement for free education up to secondary level should be made for the empowerment of marginalized communities.
- National cultural and linguistic policies should be formulated and implemented.
- Strategy of protection and promotion of all religious and cultural heritage and languages of the country should be adopted.

- National standards for inclusion should be set and local government should be responsible for meeting national goals for inclusion within a specific period of time.

Recommendations:

Agenda for inclusion, Nepal

Social groups	Problem of exclusion	Agenda for inclusion
Dalits	Cultural 1. Caste discrimination, socio-economic poverty 2. Low literacy 3. Unemployment 4. Landlessness, political deprivation 5. Poor representation	1. Secular state 2. free education 3. seat reservation 4. Alternative livelihood program 5. Collegiate elections
Janjati	Cultural 1. Religious discrimination 2. Linguistic discrimination 3. Low literacy 4. Unemployment, political discrimination 5. Poor representation 6. Subjugated in governance	1. Secular state 2. Official status 3. Targeted education 4. Affirmative action 5. Proportional representation 6. Ethnic autonomy
Madhesi	Cultural 1. Linguistic discrimination, Economic disparity 2. Employment discrimination, Political discrimination 3. Hill dominance 4. Citizenship problem	1. Secular state 2. Recruitment in army 3. Regional autonomy 4. Ascertain long term residents vis-à-vis recent immigrants.

145

Source: Shakya, 2007; Nepal Human Development Report, 2009

Conclusion:

Nepal is a small country inhabited by 23.1 million people (census 2001) who belongs to various caste/ethnic groups. Many of these people have a distinct culture and language of their own as well as different religions. Dalit communities in Nepal, who constitute around 13 percent of the total population are discriminated by the upper caste. Due to lack of educational and social conscience, the life of Dalits is extremely deplorable and painful. Dalits are socially excluded and economically and politically marginalized. The caste-based discrimination against Dalits is a major obstacle to socio-economic development of Nepal.

References:

- CERID, (2009). *Education and Development (Volume 24)*. Tribhuwan University : Research Center for Educational Innovation and Development
- DoE, (2010). *Educational Smarika*. Sanothimi : Author.
- GoN, (2007). *The Interim Constitution of Nepal*. Kathmandu: Author.
- Halak, J., (2005). *Education and PRS Overview*. Paris: UNESCO, IIEP.
- IIEP, (2009). "News Letter" Vol. XVI, No. 4. Paris: Author.
- MoE, (2009). *School Sector Reform, Core Document: Policies and Strategies*. Kathmandu : Author.
- NDSWO, (2007). *Essence and challenges of special provisions for Dalit Inclusion "An Institutional Analysis of Various organizations"*. Latitpur : Author.
- NPC, (2002). *Tenth Plan (2002-2007)*. Kathmandu: Author.
- NPC, (2007). *Three year Interim Plan*. Kathmandu : Author.
- NPC, (2010). *Three year Plan Approach Paper*. Kathmandu : Author.
- Sinha, Ramswarup, (2007). *Educational vision for the 21st century*. Subidhanagar : Kavre Offset Press.
- 146 ◆ Sinha, Ramswarup, (2010). *Educational Scape*. Dillibazar: Sopan Masik.
- ◆ Tsang, N. C., (1994). *Cost analysis of educational inclusion of marginalized population*. Paris: UNESCO, IIEP.

Educational programs for the dalits of Nepal: some observations

Balakrishna Chapagain
Technical Officer, NCED

Introduction

Nepal is a mosaic of geographical and social diversities. Geographically, it has been divided into four layers of distinct zones: 1) the Himalays, the high mountain range with snow-covered peaks 2) the Mahabharat range, lush high hills and valleys 3) Siwalik, low conglomerate hills and shifting valleys, and 4) the Terai, a strip of fertile lands. These ecological belts carry up a population of 23151423. This population is of diverse social, cultural, religious and ethnic backgrounds. The census noted 102 social groups with 92 languages out of which more than a dozen are in active use among a significant size of the population (NNC for UNESCO,2003).

The dalit group and its social status

Nepal's religious and cultural values that some are born in high caste and some in low caste, and socio economic values that some are born with a silver spoon in their mouth and others with a hand to mouth problem for minimal subsistence, maintain and reproduce the tension of being equal or unequal. The caste system in Nepal was conceived and nurtured by religious and cultural values and in most cases, a class system is blended with the caste hierarchy(Kisan,2005). In both the advantaged and disadvantaged caste, there is a word Karma (Action or fate) to legitimize this inequality. The affluent high caste use the word Karma implies good actions of previous births as a source of their affluence, while for the poorer low castes the same word Karma now implies socially and religiously unacceptable actions which translate into fate echoing poverty, negativity, perceiving and eventually untouchables.

Dalits are not, all poor; the term refers to a status associated with caste, not an economic one. It is possible for a Dalit to have a professional job and high salary. Still the people of Dalit community in Nepal can almost always be understood as a hard pressed people no matter in which topography they live, to which ethnicity they belong, which language they speak or which religion they follow. But interestingly, since these Dalits have been treated as service class people for centuries, basically they produce foods for high caste people and they themselves live on what the Dalits call *Nimek* and *Balilagaune*.

Though Nepali Dalits were granted constitutionally equal status in 1962, the state and its hegemony maintained social and religious inequality against them for long time. But the arrival of western type schools (After 1950s) broke a socio religious taboo against Dalit schooling in the Sanskrit system or traditional system of learning in Nepal. The situation has pushed Dalit people far behind the developmental activities. The following figures indicate

the disempowerment of Dalit people.

Social, Economic & Political Disempowerments of Dalit

- Dalit literacy rate is 42.84% against a national average 48.19% in the 2001 census. It is as low as 21% of Terai Dalits against 74% of Terai upper caste groups.
- 76% of Terai Dalits aged 6 years and above have never attended school against national average of 44% of such children.
- 41% of Grade I enrolled Dalits fail to complete the primary education cycle through Grade 5.
- Dalits have low relative enrolment in lower and high secondary education (7.8% / 5.11% of enrolled children)
- Only 2% of primary school teachers are Dalit.
- 54% of Dalits are landless.
- Annual per capita income US\$ 64.33 (1999) against US\$ 102.52 for upper castes.
- Dalits account for only 3.8% of total employment in development sectors (NGOs, INGOs, bi-lateral and multi lateral) and far less in government sectors.
- National average of female life expectancy is 58.9 years, but for Dalit women it is only 48.3 years.

(Source: <http://www.dwo.org.np/dalit.php>. Retrieved on 23rd March, 2010.)

Due to this inequality in socio-economic and political disempowerment of Dalit people, priority and focussed programs are conducted in different sectors by the Government of Nepal in recent years.

Social inequality and the dalits in caste system

According to Hindu teachings, Dalits belong to a caste group which is further stratified as *Sudra Varna*. Dalit is not a caste but a politically coined word used to refer to a socially backward caste community; it does not refer to an ethnic group or a social class, but a group of people who suffer from social hate; traditionally, they were the people characterized as *Achhut*.

Dalits are scattered everywhere in Nepal. They vary in the size of their population, literacy attainment, and political awareness but they receive a similar type of social treatment no matter whether they live in the hills, capital city and southern plains of Nepal or they follow a Hindu or Buddhist way of life.

An untouchable has no rights, only the duty to submit to any order and any kind of treatment by members of the Hindu castes. He/she is mercilessly exploited, socially degraded and humiliated, forced to live in squalor and unhealthy surroundings, often deprived of the essential human necessities. He/she is taught to accept his/her lot without any murmur, as the fruit of his/her Karma, the results of his/her misdeeds in a former life which can be atoned only by a patient and uncomplaining acceptance of his present state.

Quigley (1999) claims that:

The view of caste which dominates both popular representatives by Hindus themselves

and descriptions by outside observers run something like this:

- *The Hindu world is made up of number of castes*
- *Castes are close social groups: one may find many within one caste and the children of the marriage belongs to the caste of their parents. In this way the system is perpetuated and infinite.*
- *Castes are hierarchically ranked on purity basis. Pollution scales according to their traditional occupations.*

Provisions and programs for DAG and dalit empowerment

The constitution of the country of Nepal, 2063 has arranged some provisions to empower the DAG in every field and opportunities. The constitution gives emphasis to mainstream the disadvantaged groups in every field of opportunities available in the country. Here are some provisions related to education only.

Fundamental rights

Right to equality:-

- (1) All citizens shall be equal by the law. No person shall be denied by the equal protection of the laws.
- (2) No discrimination shall be made against any citizen in the application of general laws on grounds of religion, race, sex, caste, tribe or ideological conviction or any of these.
- (3) The State shall not discriminate citizens among citizens on grounds of religion, race, sex, caste, tribe or ideological conviction or any of these:
- (4) Special provisions may be made by law for the protection and advancement of the interests of women, children, the aged or those who are physically or mentally incapacitated or those who belong to a class which is economically, socially or educationally backward.
- (5) No person shall, on the basis of caste, be discriminated against as untouchable, be denied access to any public place, or be deprived of the use of public utilities. Any contravention of this provision shall be punishable by law.
- (6) No discrimination in regard to remuneration shall be made between men and women for the same work.

Oppositional right to untouchable and caste based discrimination

Cultural and educational right:

- (1) Each community residing within the country of Nepal shall have the right to preserve and promote its language, script and culture.
- (2) Each community shall have the right to operate schools up to the primary level in its own mother tongue for imparting education to its children.

Directive principles and policies of the state

Application of directive principles and policies:-

- (1) The principles and policies contained in this Part shall not be enforceable in any court.
- (2) The principles and policies contained in this Part shall be fundamental to the activities

and governance of the State and shall be implemented in stages through laws within the limits of the resources and the means available in the country.

State policies:

- (1) The State shall pursue a policy of raising the standard of living of the general public through the development of infrastructures such as education, health, housing and employment of the people of all regions, by equitably distributing investment of economic resources for balanced development in the various geographical regions of the country.
- (2) The State shall pursue a policy which will help promote the interests of the economically and socially backward groups and communities by making special provisions with regard to their education, health and employment.

Political organizations

The Election Commission shall not register any political organization or party if any Nepali citizen is discriminated against in becoming a member on the basis of religion, caste, tribe, language or sex or if the name, objectives, insignia or flag is of such a nature that it is religious or communal or tends to fragment the country.

Developmental and educational programs

Dalit empowerment program is to improve living standards and social status. Dalit communities are involved in developmental programs through economic activities in community level and capacity building program for higher studies. Social awareness & self-esteem programs have been raised through social action, literacy education and mass mobilization to assert the rights of the Dalits.

Dalit focussed programs

Government of Nepal has passed 10th periodic plans and the 11th three year interim plan is under work. In each of the periodic plans, increase in productivity and employment opportunities for productive job was emphasized. Disparities within country were realized from the center and programs for social justice were initiated. The Tenth plan has managed a chapter for focussed programs of Dalit and oppressed groups under the focus of local development. The plan envisaged mainstreaming Dalit people in development activities through improved life style and empowering them through self identity and dignity as that of so called higher caste people as a long-term vision. The plan set the following strategies to achieve the vision in long term:

- Identify Dalit, oppressed and discriminated community and eradicate all traditional inequalities through economic and social development.
- Mainstream the knowledge, skills and intelligence of Dalit community through empowering social and economic status and identifying the possibilities of its implementation in the developmental activities.
- Traditional occupations are modernized and made competitive to explore the products in open market.
- Consideration of social status of Dalits while national source and opportunities are

distributed in the local level.

To implement the stated strategies different programs were proposed and launched in the plan period.

Social program: Social exclusion of Dalit will be reduced through necessary changes in rules, regulations and advocacy program.

Educational program: Access to all children through free education up to secondary school is made available. The technical and vocational education will be made accessible to all Dalit children. Literacy program for Dalit people will be densely focused.

Health program: Sensitization program for healthy mind and body will be conducted. Access to primary health and clean drinking water be made available to all Dalit people.

Economic program: The traditional skills and knowledge of Dalit people will be appreciated and made it respectful. This knowledge will be embedded into school curriculum.

Study and research program: Incentives will be provided to in depth study or research for the detailed investigation of Dalit and their knowledge and skills.

The Interim plan envisages its long term vision as creation of discrimination free equitable society. To achieve this vision access of Dalit to social and economic resources will be mobilized. Different Dalit focus programs are proposed in the plan.

Economic programs: Identification of pro-poor, orientation towards professional agriculture production, facilities towards foreign employment, promotion of traditional knowledge and skills in a modernized way are the focused programs for Dalit people.

Social programs: These programs are tied up in two areas.

- a) **Education related:** Provide scholarships for primary to higher education both for in-country and abroad studies. Provision of hostel and incentive programs for Dalit students.
- b) **Health related:** Employment as maternal health volunteers and mobilize them to study in higher classes. Conduct sensitization program for good health and cleanliness.

Participation and involvement: Discriminatory rules and regulations and legislature framework that promotes oppression towards Dalit people are improved through affirmative action. Dalit's participation in the political as well as administrative frame are ensured by laws.

Religion, caste and culture: Discriminatory rules and regulations, legislature framework that promotes untouchability and oppression is eradicated by necessary rules, laws and regulations.

Socio-economic status of dalit female: Dalit females are doubly disadvantaged. Focussed programs of access in education and health as well as in income generating programs are conducted in the local level.

Empowerment of madhesi female: Dalit Madhesi female are triply disadvantaged. Focussed programs of access in education and health as well as in income generating

programs are conducted in the local level. Citizenship distribution program is conducted in the related region.

Reservation in civil service: The civil service rules and regulations have made special reservation for Dalit. Among 45% of vacant seats, Dalit people are reserved for 9% of civil service posts. This provision has facilitated easy entry for Dalit people into civil services. This has been followed in many non governmental organizations too. This indeed will eventually support Dalit people to hold policy level positions of the country.

Developmental and educational programs for dalits in India.

Historically, the caste system classified people by their occupation and status. 'Each caste has a specific place in the hierarchy of social status' (Shah, 2006, p. 19). Although in scriptural terms social and economic status were supposed to be separate, the economic and social status of the various castes tended to coincide (Shah, 2006). However, since the 19th century, the link between caste and occupation has become less rigid as it became easier for people to change occupations (ibid). Privileged sections of society tend to be from 'upper castes' while the disadvantaged sections come from the so-called 'lower castes'.

The specific structure and hierarchy related to castes is specific to various states and regions in India, with only the highest caste, the Brahmins, consistently faring better through the country. Caste system throughout India, have been identified, enumerated and incorporated in the schedule of the constitution. Mehrotra (2006) recognized that there has been political and social mobilization of SC's in India, particularly in certain poor states such as Uttar Pradesh, which is one of the poorest states in India. However, this mobilization has failed to translate into positive change in the social sector for this excluded population.

Education and the extent of social exclusion

There has been a significant increase in overall literacy rates and school participation rates across the country since the early 1990s. Major efforts have been made to overcome the lack of access to basic education to primary level children in India. Disparities in primary education can be seen between children from different castes, economic groups, sex, rural and urban, certain characteristics of households and between the different regions in India. The most disadvantaged children would suffer from multiple forms of exclusion and disadvantages, including for example, being from the schedule castes, girls, poor living in a poor and/or remote location etc. Dalits of India are divided into many labels. Some of them are called as scheduled castes (SC), some of them are classified as otherwise backward castes (OBC). According to a UNICEF supported baseline survey of 2005, there are significant disparities in attendance rates and also learning achievements between children from schedule caste and other castes (Barr, Durston, Jenkins, Onoda and Prodhan, 2007).

In India, the perception of the quality of the education system by the parents and students, and their assessment on the benefits of education, and the accessibility of the education system will influence the decision of whether parents decide to send their children to school. The social status of the child, which is predominantly determined by caste, also influences

this assessment. Discriminative behavior due to teachers is also the key factor of social exclusion of scheduled caste (ibid).

Mainstreaming the dalits in developmental activities

Article 17 of the constitution of India makes discrimination an offence. It enshrined the abolition of 'untouchability' and its practice in any form as a punishable offence. The government of India's approach to historically marginalized groups in education draws on provisions made in the Indian constitution, which contains explicit state obligation towards protecting and promoting social, economic, political and cultural rights. 'The state shall promote with special care the educational and economic interests of the weaker sections of the people and, in particular, or the scheduled castes and the scheduled tribes, and shall protect them from asocial injustice and all forms of exploitations' (ibid). Some of the constitutional provisions which aimed at positive discriminations are:

Article 17: Abolition of 'untouchability' and making its practice in any form a punishable offence.

Article 46: Promotion of educational and economic interests.

Article 16 and 335: Preferential treatment in matters of employment in public services.

Article 330 and 332: Reservation of seats in the Lok Sabha.

The 73rd amendment of constitution enacted in 1992, delegated various powers and responsibilities to the locally elected bodies called panchayats, which provide platform for strengthening a broader process to address social exclusion of Dalits. The Dalit children were treated with innovative fund to encourage for intervention. Although parents bear indirect cost the government of India has provision for free education at the primary level. It has provisioned 15% and 7.5% of primary level's and secondary level's budget to the scheduled tribes and scheduled caste children for their education. The university grants commission (UGC) provides relaxation of 5% ranging from 55% to 50% at the master's level for appointment as lecturer for applications from SC/ST. There is a 15% reservation of seats for SCs and 7.5% for ST's in central government and in technical educational institutions. Different states have made provisions for scholarships, special hostels, concessions in fees and grants for books (De hann, 2005). About 35% of total scholarships in secondary stage are awarded to SC/ST students. Similarly 22.5% of scholarships are exclusively for SC/ST students awarded under the National talent search scheme.

A comparative picture of dalits

The following table shows three major indicators to describe the social and economic status of Dalits in Nepal and India. Dalits are seen backward in developmental accesses in Nepal where as the situation is just opposite in India. The social discrimination and untouchability is almost the same in both the countries, however the tendency of access is different in both countries. The movements in India may have emphasized for socio-economic status of Dalits through reservation in different sectors of the country. But this practice of reservation or

affirmative action is just started in Nepal and its result is curiously waited in coming years.

Socio-economic status of Dalits

Category	Nepal			India		
	National	Dalit	Source	National	Dalit (SCs & STs)	Source
Population below	31%	47%	NLSS, 2006	25.35	38.83	NSSO, 1999/2000
Per capita consumption	Rs.15,484	Rs.4,853	NLSS			
Literacy	54%	34%	CBS, 2001	43.8%	73%	NFHS, 1998/1999

Conclusion

With the changed context of globalization and modernization, the government has realized the inequality and discrimination towards Dalit people since long ago. But the change is happening in a very slow process. The socio-cultural perspectives can not be changed in short time. It takes a long time to make change happen and needs initiation from the central level. The role of local society and local government is also important to address this issue. The government has provisioned many incentive programs in education for Dalit people. Education can empower people and they can uplift their social status through it. Job oriented reservation program will support them to hold the decision making posts of the country. In spite of these efforts, Dalit people are still lagging behind in the developmental activities. The hierarchies of power structure of society, the deep rooted conservative and traditional cultures act as the determinant factors for the slow pace of the change and empowerment of Dalit people in Nepal as well as in India.

References

- Barr, E., Durston, S. Jenkins., R., Onoda, E. and Pradhan, A., (2007). *Dalits in India and Nepal: Policy Options for Improving Social Inclusion in Education*. New York : UNICEF.
- Beteille, A., (1996). *Caste, class and power*. New Delhi : Oxford University.
- Bhattachan, K., (2008). *Minorities and indigenous people of Nepal*. Nepal :NCARD.
- CBS, (2001). *Population Census*. Kathmandu : Author.
- Kisan, Y., (2005). *The Nepali Dalit Social Movement*. Kupandol : Legal Rights Protection Society.
- Nepal National Commission for UNESCO, (2003). *Education for All. National Plan of Action*. Kathamandu : Author.
- Patton, M.Q., (2002). *Qualitative methods and evaluation methods (3rd edition)*. New Delhi : Sage Publication.
- Quigley, D., (1999). *The interpretation of caste*. New Delhi : Oxford University Press.
- <http://www.dwo.org.np/dalit.php>.

English vocabulary in Nepalese school education

Dr. Binod Luitel
Reader, CERID/TU

Abstract

Based on review of the relevant documents and research findings, this paper aims to present how vocabulary has been treated in the Nepalese school level ELT curriculum, the practices of its handling in classroom pedagogy, students' learning achievements, and some insights that shed lights on the ways of strengthening learners' productive knowledge of word-meaning. Since the treatment given in textbooks is found insufficient, teaching-learning practices have been found inefficient and consequently, the learners' lexical competence has been poor. It is stressed that only the establishment of the system of diagnosing vocabulary learning difficulties and implementing additional course materials prepared on the basis of learners' problems can pave the way towards their enhanced proficiency in vocabulary. Further, while developing the course materials for word-meaning practice, the paper has suggested to consider a model proposed by Paribakht and Wesche, which has been proved effective in inducing 'deeper level processing' of lexical items for successful learning among the students of non-English medium schools.

Introduction

Since vocabulary is the foundation of communication through language, sound knowledge of word-meaning is required for learners' intellectual strengthening. Therefore, it should be the matter of concern not only for applied linguists or language teachers, but also for all of us associated with pedagogy. School education is the crucial period for establishing students' knowledge-base; and development of English vocabulary during schooling is important for their academic upliftment in the future. For these reasons, it is worthwhile to discuss English language vocabulary in Nepalese school education, particularly in connection with its place in the existing curriculum, the pedagogical practices and learners' achievement after learning from the course materials offered to them. This paper has attempted to explore the present situation regarding these concerns, discuss the problems and suggest future direction towards improving the situation.

Place in curriculum

An attempt has been made here to briefly appraise the place for vocabulary instruction in the school curricula that are in practice till now from primary to secondary levels. Moreover, the English language course books used at these levels have also been examined to see the place of word-meaning practice for students.

As stated in the Primary Education Curriculum (Curriculum Development Centre/CDC 1994: 5), 'functional-notional approach' has been emphasized in language teaching, with the goal of developing "...a well-integrated and comprehensive communicative competence on the part of the learners." Before the 1990s, structural approach was followed in the school level English Language Teaching (ELT) curricula. From that position, the existing school level curricula have moved towards communicative approach, which has been enforced in the government ELT course books used in all grades of school.

While specifying the expected learning outcomes in terms of language skills, the primary level curriculum (ibid.: 7) has mentioned that learners are expected "to read with understanding simple English words displayed by the teacher". This point seems to have given space to the teaching and learning of vocabulary at this level to some extent.

The curriculum of lower secondary level (CDC 2001) mentions several specific objectives related to the four language skills (listening, speaking, reading and writing) separately. According to the stated objectives, the students are expected to "guess the meaning of an unknown word by its position and context", and "use simple dictionary skills" (ibid.: 5). Among the many objectives, these two are the ones related to the treatment of vocabulary in the teaching of English at this level.

Similarly, the secondary education curriculum (CDC 2000: 7) has mentioned these specific objectives related to the development of learners' vocabulary in the list of the expected outcomes under reading skill:

1. "Deduce the meaning of unfamiliar lexical items by means of contextual, syntactic and semantic clues"
2. "Use an appropriate English-English dictionary effectively"

From the study of the above-mentioned points, it seems quite clear that the ELT curricula at school level have realized the importance of teaching word-meaning in association with reading and addressed this language component accordingly. Moreover, these objectives have even delineated the ambition towards students' independence in word-meaning learning, rather than making them learn vocabulary from the course alone.

In the existing textbooks, we find vocabulary exercises for students' practice. Most of the books from the 4th to 10th grade (Pradhan et al. 1996, 1997; Gautam et al. 1996, 1997a, 1997b; and Rai et al. 1999, 2000) have the exercises entitled "Ways with Words" in each lesson; and most of them include 'crossword puzzle', 'matching word and meaning' etc. that involve the practice of meaning recognition. There are relatively a small number of 'guessing meaning' exercises, although the curriculum has heavily emphasized the objective of enabling the learners guess the meaning, as mentioned above. Focus on the development of productive vocabulary (that comes in the learners' expression in speaking or writing) through intensive practice is lacking in these exercises, though there are word-meaning practices at the receptive level (being limited to the understanding of meaning).

Apart from the exercises given in course books, lack of attention on the testing of productive

vocabulary is noticed in the questions asked in the School Leaving Certificate (SLC) examination as well. Although testing of word-meaning is provisioned in this exam, these questions are limited to the recognition of word-meaning in terms of synonym/antonym and definition; and there is no practice of vocabulary assessment using a wide range of testing tools (Bhattarai 2004) which can cover various dimensions of vocabulary knowledge additional to the recognition of meaning. For instance, there is no coverage of word awareness, meaning comprehension in context, productive use of words, etc. in the exam questions. This, in effect, cannot induce a deeper level mental processing in learners for the learning of word-meanings.

In this connection, it would be relevant to briefly introduce the theory of word-meaning processing involved in learning. Proposed by Craik and Lockhart (referred to by Cornu 1979; and Brown and Perry 1991) in 1972, 'depth of processing' theory suggests that retention or forgetting of learning depends on whether the content matter is processed in learner's mind at deeper or superficial/shallow level. The deeper the mental processing involved in learning a word, the more likely it will be for learners to remember longer. Therefore, "richer semantic processing" (Schmitt and Schmitt 1995: 135) is required for better learning of word-meanings. But from the analysis of the exercises given in school level ELT textbooks and the questions asked in exams, we find that the level of processing induced by learning tasks is not deep enough for productive learning of vocabulary items.

Pedagogic practices

Since it is the pedagogic practice whereby contents are actually processed for learning, questions related to how the vocabulary component of language is taught and learnt deserve our attention while explaining the situation of learners' lexical competence. So, it is essential to see how far the focus on lexical content mentioned in curriculum has been translated into classroom teaching and learning. The review of study findings does not depict a satisfactory situation on this issue.

Although the curriculum objectives at school level have delineated that dictionary use will be focused in teaching-learning, actual classroom practice shows a different reality. There is almost no practice of using materials additional to the prescribed textbooks in classrooms, and school teachers rarely teach the students how to use an English dictionary. In a study, it was found that most students consult the dictionary for the first time only when they reach the higher secondary or college level of their education (Gautam 2002). Gautam's (ibid.) study demonstrated that only 31.7% students were taught how to use a monolingual English dictionary. Particularly, "lack of skills needed for using dictionary and the difficulty in understanding English language are found to be the two main reasons that the students are not using an English-English dictionary" (ibid.: 37). As a result, students are unable to grasp most of the information from the dictionary even after reaching the college level (Upadhyaya 2003). Due to many reasons including the poor vocabulary foundation, their average proficiency in reading comprehension has not been found satisfactory (Bhattarai 2010).

Regarding teachers' practices of classroom instruction, majority of them tend to teach vocabulary items at word level, without attempting to present their use in sentences (Bhattarai 2001). They generally focus on the items that actually appear in the 'word study' exercises given in the textbooks, with relatively less focus on the ones occurred in reading texts or other exercises. In fact, the items that actually appear in the word study exercises (i.e. 'Ways with Words' section of the lesson in the course books) are very small in number; and simply practicing these items leaving the others (which are new to the learners) results in the lack of knowledge in a vast majority of words and their meanings. Most significantly, "...most of the teachers and students do not take the purpose of teaching and learning vocabulary and grammar seriously" (ibid.: 52). Consequently, most teachers are not skillful in presenting the unfamiliar vocabulary items with focus in the teaching of reading (Gautam 2009).

In this way, Nepalese ELT classrooms have witnessed the state of negligence in vocabulary teaching and learning, resulting in the poor foundation of word-meaning knowledge in learners; and this situation has been responsible for the overall poor standard of their English in one way or the other. Because of the learners' limited vocabulary knowledge, communicative language learning activities have been difficult to carry out in classrooms.

Learning achievement

As we can infer after studying the practices of vocabulary teaching-learning discussed above, learners' achievement in word-meaning has been adversely affected by the ineffective pedagogical processes. In this connection, it seems relevant to mention the findings of a couple of studies on vocabulary learning achievement conducted among school level learners and high school graduates.

In Sharma's (2002) study, average vocabulary achievement of the students passing the 9th grade (in the items focused by the course book through exercises) was just 51.1%, which she called "not so high" (ibid.: 28). Earlier, after the analysis of grade 6 students' performance, Chudal (1997) had concluded: "...the students' English vocabulary achievement was poor in total" (ibid: 27), and the situation was further poorer in the case of the students from the schools of rural areas. To quote from Khatri (2000: 57), "the students of public schools were found weak in the achievement of English vocabulary in comparison to the students of private schools." The difference might be related to the difference in the medium of instruction followed in the two types of schools (use of English medium in private schools, which is mostly absent in the public ones).

The poor situation of learners' vocabulary knowledge is noticed in several aspects and dimensions. Awasthi's (1995) research demonstrated that SLC graduates had the tendency of making errors in the area of word-formation (i.e. the morphological derivation of words) as well as word-meaning (i.e. the lexical dimension of vocabulary). It seems the poor level of morphological knowledge tends to continue even after the students reach the higher level of education. As Gautam (2004: 48) found, the proficiency of Bachelor's Degree students in

English word formation was not so satisfactory "...since majority of the students scored below 50% in the test."

In Tiwari's (2001) finding, the words tested at production level were more difficult for the learners than those tested for meaning at recognition level. In the same way, Wasti (1998) mentioned that despite being able to supply the meanings of the vocabulary items tested, most learners failed to use them in sentences. Productive knowledge has been found further poor in the case of multi-word lexical items. After the study of higher secondary level learners' achievement in English phrasal verbs, Upadhyaya (2002: 38) concluded: "The students were found weak to make sentences in their own way by using the same phrasal verbs which they have already answered correctly in matching and filling in the gaps." This finding implies that learners have faced difficulty in using multi-word items productively, even if they can manage to grasp the meaning of the items and comprehend them in some way. The finding is in line with a more recent remark made by Bhandari (2009: 33) on the achievement of grade ten students in these words: "most students of all schools were found weaker in using the modal verb 'ought to' in filling the gap and sentence making too."

Moreover, it has been a tough and bitter job for learners to guess the meaning of words from context, as demonstrated by a study carried out among the grade ten students of two districts (Kathmandu and Gorkha) (Neupane 2006); in which, out of the various sub-skills tested, the learners performed least of all in guessing meanings.

Future direction

To see the pitiable condition of learners' English vocabulary, it seems the existing course materials are insufficient on one hand; and the prevailing ways of handling this component of language in classrooms are inefficient on the other. For the treatment of learners' problems, various suggestions have been put forward including the one of preparing and implementing remedial materials based on the findings of error analysis (Awasthi 1995). Furthermore, the author (Luitel 2005) has suggested, particularly for the learners of non-English medium schools, to prepare and implement several micro-courses (focusing the particular language components) including a focused vocabulary course additional to the mainstream coursebook implemented in a given class/ grade.

Such a focused course can be specially designed to address the learners' needs and problems identified after the diagnosis of their difficulties in vocabulary learning. If this kind of system is established in schools and the treatment of learning difficulties sought at the local level, vocabulary learning will be enhanced more strongly among students. To create this situation, schools and their teachers need to be motivated and made technically equipped to prepare the course materials based on the students' learning difficulties. Moreover, practical contents related to the diagnosis of learning problems need to be incorporated into the teacher training/ teacher development/ teacher preparation programmes offered by National Centre for Educational Development (NCED), universities, or other teacher training institutions, so that teachers will gain the knowledge and skills required for problem identification and seeking

remedial solutions in language teaching in general and vocabulary treatment in particular.

While designing such 'problem-based' (Howatt 1974: 6) course materials, we must abandon our traditional belief that exercises at the level of word-meaning recognition alone (without the need for going beyond) will be sufficient. If we forget to adopt the idea of deeper level processing of meaning, we will again be in a position to repeat the same mistake found in the preparation of the existing ELT textbooks that have poorly focused vocabulary practice for productive use. Keeping the point stressed here in mind, vocabulary component needs to be emphasized through additional materials based on learners' diagnosis of problems, by means of creative exercises or tasks that ensure the development of not only receptive knowledge of word-meaning but of the productive dimension as well with equal emphasis.

Particularly, high frequency words occurred in the mainstream ELT coursebooks are to be treated through the additional 'micro-course', whereby various levels of processing are required for intensive practice in a given word so that students can learn the vocabulary items for productive and creative use. In this connection, it would be relevant to mention that a word-meaning focused course designed and piloted by the author (Luitel 2005) having the sequence of learning tasks from each of the 5 hierarchical stages (selective attention-recognition- manipulation- interpretation- production) suggested by Paribakht and Wesche (1996) has been demonstrated as a successful model of vocabulary learning for the students of secondary level in non-English medium schools.

References:

- Awasthi, Jai Raj., (1995). *A Linguistic Analysis of Errors Committed by Nepali Learners of English*. University of Hyderabad : An Unpublished Ph. D. Thesis.
- Bhandari, Shova., (2009). *Achievement of Modal Verbs by the Students of Grade Ten*. T.U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Bhattarai, Anjana., (2001). *A Brief Survey of School Level English Language Teaching Situation in Nepal*. Kathmandu: Ratna Pustak Bhandar.
- Bhattarai, Govinda Raj., (2004). "An Overview of the Test Materials of SLC English" *Journal of NELTA* 9. p.p. 1-7. Kathmandu : Author.
- Bhattarai, Rohit., (2010). *Reading Comprehension of Bachelor's Level Students*. T.U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Brown, Thomas S. and Fred L. Perry., (1991). "A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition" *TESOL Quarterly* 25 (4). 655-70.
- CDC, (2051 B.S.-1994). *Prathamik Shiksha Pathyakram (Primary Education Curriculum)*. Sanothimi : Author.
- CDC. (2057 B.S.- 2000). *Secondary Education Curriculum (English, Compulsory)*. Sanothimi : Author.

- CDC, (2058 B.S.- 2001). *Lower Secondary Level Curriculum (English)*. Sanothimi : Author.
- Chudal, Narayan Prasad, (1997). *A Study of English Vocabulary Achievement of the Students of Grade Six*. T.U. : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Cornu, Anne-Marie, (1979). "The First Step in Vocabulary Teaching" *The Modern Language Journal* 63 (5-6). 262-72.
- Gautam, Hari Prasad, (2009). *Activities Used by Teachers While Teaching Reading*. T.U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Gautam, Keshav Prasad, (2004). *Proficiency in English Word Formation*. T. U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Gautam, Naresh Prasad. Pradhan, Arun Kiran, and Christine Stone, (2054 B.S.- 1997b). *Our English Book Grade 8. Second Edition*. Sanothimi : Curriculum Development Centre and JEMC Ltd.
- Gautam, Naresh Prasad. Pradhan, Arun Kiran. Christine Stone, and Shah, Pramod Kumar, (2053 B.S. -1996). *Our English Book Grade 6. Third Edition*. Sanothimi : Curriculum Development Centre.
- Gautam, Naresh Prasad. Pradhan, Arun Kiran. Christine Stone and Shah, Pramod Kumar, (2054 B.S. -1997a). *Our English Book Grade 7. Third Edition*. Sanothimi : CDC and JEMC Ltd.
- Gautam, Rishi Bhakta, (2002). *Proficiency in the Use of Dictionary*. T. U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Howatt, Anthony, (1974). "The Background to Course Design" in *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 3 ed. by J.P.B. Allen and S. Pit Corder*. Oxford: Oxford University Press. 1-23.
- Khatri, Madan Bahadur, (2000). *A Comparative Study of English Vocabulary Achievement of the Students of Grade Eight between Private and public Schools in Morang District*. T.U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.
- Luitel, Binod. (2005). *Innovating a Diagnostic Curriculum for English Vocabulary Learning: Reading Plus Cooperative Task-Based Approach (empirical study with special reference to secondary level schooling in Nepal)*. University of Hyderabad : An unpublished thesis submitted for Ph.D. degree.
- Neupane, Kalpana, (2006). *Reading Proficiency of Grade Ten Students of Kathmandu and Gorkha Districts*. T.U. (Department of English Education) : Unpublished M. Ed. Thesis.
- Paribakht, T. Sima and Marjorie Wesche, (1996). "Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types" *The Canadian*

Pradhan, Arun Kiran, Awasthi, Lava Dev and Gautam, Naresh Prasad, (2054 B.S.-1997). *My Primary English Book Two (Grade 5). Second Edition.* Sanothimi : CDC.

Pradhan, Arun Kiran, Awasthi, Lava Dev, Gautam, Naresh Prasad and Niranjana Bajracharya, (2053 B.S. -1996). *My Primary English Book one (Grade 4). Second Edition.* Sanothimi : Curriculum Development Centre.

Rai, Vishnu S., Shrestha, Ishwor and Hamal, Krishna R., (1999). *Grade 9 English.* Sanothimi : Curriculum Development Centre.

Rai, Vishnu S., Shrestha, Ishwor and Hamal, Krishna R., (2000). *Grade 10 English.* Sanothimi : Curriculum Development Centre.

Schmitt, Norbert and Schmitt, Diane, (1995). "Vocabulary Notebooks: Theoretical Underpinnings and Practical Suggestions." *ELT Journal* 49 (2). 133 – 43.

Sharma, Guma Devi, (2002). *Vocabulary Achievement of Grade Nine: A Practical Study.* Tribhuvan University (M. R. Campus) : An Unpublished M. Ed. Thesis.

Tiwari, Binod Kumar, (2001). *A Study on English Vocabulary Achievement by the Students of Grade Ten.* T. U. (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.

Upadhyaya, Prem, (2002). *A Study on the Achievement of Phrasal Verbs of the Students of Higher Secondary Level 4.* Tribhuvan University (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.

Upadhyaya, Som Nath, (2003). *The Proficiency of the Students in Using a Monolingual English Dictionary.* Tribhuvan University (Department of English Education) : An Unpublished M. Ed. Thesis.

Wasti, Anjana, (1998). *A Pedagogic Grammar of the English Verbs for the Nepali Secondary School Teachers.* University of Hyderabad : An Unpublished Ph. D. Thesis.

Existence of ECD in Nepalese society

Devina Pradhanang
Deputy Director, DoE

Introduction

Nepalese people believe that the children are the hope of the future. Such belief leads the society as well as the nation to initiate the program for the development of children. Traditionally, children are brought up within their own family, which was considered as the best way for the growth of childcare. However the practices slowly changed due to the change in other factors in the society. This change began to give birth to professional help in the form of childcare centers, preprimary education, etc. Given this context existence of ECD in Nepalese society will be discussed in the form of historical background, international pressure, and change in family structure in society as well as educational awareness as major factors that contributed to the birth of ECD program in Nepal.

Historical background

The All Round National Education Committee (ARNEC) was the first educational commission to indicate the importance of ECD-especially ECE. On the basis of recommendations made by ARNEC, preprimary classes in Bal Mandir (orphanage in Kathmandu) were established. But the primary classes were found to have ignored the other aspects of ECD.

HMG/N provided an official definition of preprimary education in the education regulations 2049 B.S. stating that "by preprimary education, one should understand the school which provides education for children who have completed five years (age group of 3+ to 4+)" (Education regulations 2049 B.S. p.p. 2). The National Education Commission 1992, proposed the following (pp 177) in relation to ECD.

- Provision of one year preprimary education should be encouraged in view of the need and demand of the country.
- The four year olds should be regarded as fit for admission to the preprimary level. A clear line of distinction should be drawn between a preprimary school and childcare centre.
- Preprimary education should be viewed as prelude to class I of primary education.

With reference to the above statements, the scope of ECD has been narrowed. Keeping these in view, the Eighth Five Year Plan (1992-97) made some specific policies on the part of early childhood care by announcing, "Opening day of care centers for working mothers

and encouraging NGOs to execute child welfare program". With this, many NGOs and INGOs under rural development project started the custodial services to the preschool education. These programs included the delivery of most essential services for child survival.

International pressure

Since 1959, the time of UN declaration on the rights of the child, Nepal has also stepped on the education of child because education is declared as the right of every child. In the similar way, in 1989 UN general assembly adopted the convention on the rights of the child for which Nepal is one of the signatories. This convention paved the road for ensuring Nepalese children their right to ECD. In this context, Nepal has launched the program of ECD with the focus of child's total well being and development both emotionally and intellectually. The children are considered as the human resource of the nation, which is emphasized by USAID (1995) in the line of human capacity building stating that (Human capacity building centre, USAID, 1995). "Early childhood development is the first stage of comprehensive strategy of human capacity building of young child, avoiding developmental delays, ensuring psychological support and reducing the disparities in preparation for school. In the early years human life learns fundamental skills and develop in the ways that are critical to their success in the future education. In short, they develop the capacities that will enable them to be full participant in a sustainable society."

In this way, USAID stressed that investment in human capital is an important factor for the overall economic development of the nation. This can be exemplified through the priority given to the program.

Though UNICEF has supported child development initiatives in many countries since early 1980s, ICDC (International child development centre) has vitalized the issues by putting four major program areas including need of the urban child. The purpose of ICDC is to strengthen the capacity of UNICEF and its cooperating institutes to foster an emerging global ethic that responds to the needs of children and their families.

In 1988, ICDC started to operate within part of a hospital Spedale Degli Innocenti in Italy. The centre since then has been serving as a vehicle and the voice for changing public policies related to children. As ICDC and UNICEF both are interested in the matter of child welfare, each of them took different responsibilities to avoid duplication. UNICEF's effort concentrated on training, seminar whereas ICDC's effort focused on policy issues and problem solving techniques (Innocenti, 1989).

UNICEF and other international donors recognized the investment in ECD after visualizing the long-term benefit due to the following situations.

- Rapid urbanization and disruption of stable family units.
- The dramatic increase of women entering the labor force and inadequate resource for childcare.
- The severe negative long term social consequences resulting from neglect of children's

development.

- The economic and structural difficulties involved in the provision of basic education services.
- A need to sustain recent gains in child survival through empowering parents to provide effective childcare.

Viewing the world's realities, the international donors and governments have turned their attention towards comprehensive programs of ECD in Nepal as well as in other countries. However, nations denied investing in this area due to not having convincing argument. Such skepticism, disbelief and negative attitude were silences through the well-debated social and economical arguments. On the basis of these, Myers elaborated these arguments (Myers, 1993). The argument reinforces the validation of investment on early years of a child. Thus skepticism and negative attitudes were subsided.

In the accomplishment of the objectives drawn for the Innocenti Global Seminar, UNICEF prepared a report on the status of child development initiatives within their respective countries. This led to ECD intervention in Nepal as well. Like in most developing countries, the child is most deprived of attention, nurturing and inputs s/he needs for mental, emotional and social development (UNICEF 1996, p.p. 111).

Nepal also ratified the convention on the child rights on 14th September 1990. Following the ratification, His Majesty's Government of Nepal, Law Reform Commission, the Ministry of Law and Justice and Parliamentary Affairs, drafted the Children Act in 1992. The Act guarantees the equal rights of children, regardless of gender, caste, religion, language or social status, to health, education, water, sanitation and protection. It also includes parental responsibilities towards their children and the welfare provisions to be guaranteed by the government. The aspects related to child health, nutrition and education have been considered on the National Program of Action for children and development. In this regard, the early childhood care center, early childhood education centre and parental awareness programs have been initiated by different GOs, NGOs and INGOs.

Change in family structure

The demand of ECD program is rooted on the concern over the intellectual development and educational opportunity or it reflects the other social phenomena. But in the context of Nepal, it reflects both the phenomena. Here, social phenomena only is dealt with. Like other developing countries, Nepal is also stepping on in the field of early childhood development program. The demand of ECD came out, as UNICEF identified, due to the process of urbanization, and change in economic situation, work pattern, etc.

In the same line, Cochran (1993) in his investigation of the macrosystem of 29 countries found the casual factors for the demand of ECD program and policy. His casual factors included urbanization and industrialization, loss of traditional family, structural roles, subordination of women, political change or conflict, labor shortage/surplus, immigration/migration, poverty or declining living standards, inadequate preparation for school, changes

in birth rate, lack of services and infrastructures. However, Cochran further mentions that "Poverty and school preparation are coupled because it is typically those children living in low income families who do not have access to those activities that prepare them for school experience" (Penn 1996, p. p. 630).

As Cochran has mentioned, in the context of Nepal also, the casual factors that created the need of ECD are mostly the poor children who are deprived of ECD activities. ECD programs are influenced by the change in socio-economic and demographic characteristics of the country (BPEP Masterplan, 1997). There has been significant change in socio-economic as well as demographic features of the country within the past few decades. One of the major changes is the growing urbanization, which has a direct impact on the life of the people. The expansion of transportation and communication systems also exposed the dire status of children. People from villages and rural areas shifted towards the town and cities. As they came to the cities they have to live in nuclear and small family. Due to inflation, expensiveness, demand of the new technology in daily life, change in living standard, both parents were in need to earn. As a result, both parents needed to go to work for their livelihood. This made parents to seek for help in childcare. This situation generated the need of ECD centre where parents would be able to leave their children more safely and securely for good care. This is clearly expressed by the working mother whose child goes to Essel world. She said "Due to difficulty in adjusting with the traditional family, I decided to live separately. I started going to the office, I hired a servant but she didnt look after my child well. One day I came back earlier and found my child weeping. The maid was not there. I saw her chatting with the neighbor leaving my child alone so I did not feel secure and safe to leave the child with her any longer." Similarly, another mother who moved to the city because of her husband's job could not afford to have a maid. So she started sending her 11 month old child to the centre.

The experiences of these mothers indicate that the change in family structure due to change in values and the economic hardship as well as change in demographic character demand childcare services. These responses clearly show that how family structure has made impact on the demand of ECD. The change in the family structure is due to change towards modernization i.e. the new way of living, using the new technology, and becoming free and independent. As society turns into modernization, women also want to participate in family as well as developmental and social affairs. It can be observed by the responses given by Sunita, whose child goes to the unorganized centre because of the nuclear family. Sunita said that in joint family she did not have any say. She was just expected to do household chores. She confidently added that "Now I can decide on my own. I can fulfill my rights and responsibility simultaneously without unnecessary pressures."

Sunita's response also indicates that family structure in Nepal is changing due to various factors such as change in values, attitude and perception. It can be thus concluded that migration, change in belief, systems and traditional values are the main factors for disintegration of the families. "The disintegration is due to new generation growing up with

new technological and scientific progress as well as the daily confrontation with radically new practical possibilities to entertain radically new modes of thought. This may form a link between a new culture and new form of society allowing for ways to balance on the new way of life" (Erikson 1968, pp38). As mentioned above, the Nepali families also have to face the rapid changing world due to technical and scientific progress. To cope with this rapid change, people have to participate in every aspect of development, which often result in massive relocation and change in traditional thought. This view can be clearly visualized by the present trend of family structure in Nepal. This is valid in case of modern mothers too, which can be justified by the following statement.

"... I would like to make it easier by using affordable and available facilities, such as the gas stove, which are not accepted by my in-laws. Every proposal I put was discarded by them. So I could not adjust there and finally my husband and I decided to live separately". This indicates that the younger generation is more inclined to use material comfort of the modern society, which is still not accepted to conventional people.

The splitting of family shows the change in the role of mother. Historically, under individualized organic solidarity, the mother was not important because childcare was a sole responsibility of nanny, governor and tutor. In the case of Nepal, the responsibility was laid on elder children also. As evolution and changes in practice occurred, childcare services slowly evolved, and the responsibility shifted more towards the institutionalized centre. However, it comes through the replication of action or through modification of action. Similarly, the childcare practice also evolves and changes with the exposition of society by means of transportation and communication. Consequently, scientific way of childcare is demanded by the society. The older people like grand mother and older siblings are not able to take care of the children in such a way.

In response to the changes and demand, two types of program began to emerge. One set of programs was established principally to care for orphanage and street as well as indigent children. Upper classes women, where protective and custodial services are offered, (Myers, 1993), often run this social welfare programs. The other programs also evolved that catered primarily to the needs of growing urban middle class, providing more enrichment and stimulation than protection and custodial care.

As in the experiences of mothers of Nepal, Keele and Eggleston (1974) has also come up with three similar reasons for organizing ECD program. First one is the changing nature of family in modern society, second is growing understanding of the usage of language patterns and the third one is alleviation of educational handicap and social deprivation. Keeping view on these reasons, the change in family structure is related with the first reason of Keele and Eggleston. In this context, the learning experiences of a child in the home are often diminished to the comparison with that of earlier generation. In addition to this, the trend of leaving the child with family in Nepal is also decreasing. This trend influences child development. As Keele and Eggleston state "Living in the housing estate or in the block of flats, the growing

child may only have a very little opportunity to experience the childhood life, because they are mainly in contact with the adults only". Additionally, an economic condition of the families as well as social reasons also forced the mothers to join job at a time the child is still at an early age. These conditions desperately enforce the parents to send their children to ECD centers.

This has been stressed in the response given by the principal of one the ECD centers selected for the study. She said, "Most people who come to the city are busy. No one knows other. No place to gather and play for the children. So children spend whole day inside room, watching TV- if parents can afford to have one. They do not have playmates, they just communicate with the people who drop at their homes. As a result, their children homes remain aloof from the same age group".

The above expression shows the condition of childhood, which is inappropriate for them. Katz and Chard (1993) have discussed about the importance of developing the dispositions of curiosity, friendliness and cooperation in children, and they have pointed out that good preschool programs support the development of such traits. These personal dispositions cannot be directly taught. They can be developed under appropriate circumstances as the by-products of children's engagement in appropriate and active learning experiences. This suggests the need of looking at suitable circumstances and program strategies that support the development of children, which could be found in children centre.

Apart from that, in a small family the role of mother is added. She does not have enough time to spend with her child, which seeks extra helping hand in childcare practice. However, in this regard, most parents have negative attitude towards the maid. In their experience, maids are not reliable, they do not take care well, they even eat the baby foods keeping the child hungry, and they are not sincere.

One of the major comments of the parents is language used by the maid. Most maids use the restricted code (Bernstein, 1965) and shameful words. The children learn the words and use them to communicate due to their imitation nature. This is not legitimate in the society as well as it hampers child's further language development. Further, the acquisition of restricted code may be a barrier for the child to adjust later in large society like school. In contrast, acquisition of elaborated code of language helps the children to make own decisions to adjust in society later. This fact is well understood by the parents so they have opposed the idea of appointing maid for childcare. These experiences and understanding have made them send their children to ECD centers. This also shows how the social change influences in the structuration of the daily practice in the field of childcare.

The essentiality of ECD centre has emerged due to extreme indulgence of parents towards their children also. This problem arises out of the structure of family. The small family and late married couple gives high priority to the children. Most of these parents fulfill the demand of their children, which actually pamperes children. Even the educated and employed parents fulfill every demand of their children due to lack of quality time for their children. So the

parents cannot discipline them. As a result, the parents like to send their children to the centre in order to maintain the discipline.

All the above facts show that the structure of family changes with the change in time which also changes the thinking of the society. The cry has gone up for childcare for mothers who are on the jobs to and who are aware of the childcare practice. The existing ECD centers seem to have aided parents to go through such changes on one hand and fulfill their children's developmental needs in a secured environment on the other.

Educational awareness:

As the time changes, awareness towards education has also changed for the better. This increment in awareness took place because of two factors. Increase in number of educated parents and others is due to the imitation of others-the exposure to different ways of lives.

Durkheim saw the major function of education as the transmission of the societies' norms and values. This has been falsified in this case, because the educated people are focused to be turning towards modern life styles and ignored the society's traditional norms and values. This has happened so because the society have to survive in a rapidly changing world by keeping up with the process of globalization. For this, the parents are looking for newer options in their lives. They want to be involved in social and academic activities like joining the workforce outside of their homes. Through they want to be with their children, they are not able to do so because of economic and social demands. So they look for the trusting environment where they can leave their children.

Besides, the educated people are more exposed to the knowledge of child development, which makes them to change the traditional childcare practices. One of the parents confessed that "My mother-in-law wants to help with childcare but she uses the traditional ways, where the child is nourished by feeding, laying down to sleep, and taking care of health. She does not have an idea of stimulation and mediation for language development, physical development, social development and emotional development, which is more suitable for children's all round development. So I chose the center where the care givers know child development stimulation practices." This view also confirms the educational awareness of parents resulting in a demand for professional childcare program.

In addition to this, educated parents are more concerned about educating their children. They believe that children can learn with their same age group counterparts. They confirm, Bourdieu claims 'The success of all school education depends fundamentally on the education previously accomplished in the earlier years of life'. So they want to send their children to ECD centre. This is supported by the responses of parents of Jib Kamal and Essel world as well. The parents and the directors responded that sending their children to the centers is an activity to enhance the possibility of success in the future education and life. Children learn more in the school because they find convenient atmosphere. And they also learn more easily from the peers. One of the parents responded by comparing her two children "My

second child who attends ECD centre is more intelligent than the first one. The second child is doing better than the first one in every aspect. It is because of early exposition with the peer groups."

Some of the views collected from illiterate parents also show a greater consciousness towards education, child behavior formation and child development. They believe that sending their children to ECD in early years is more beneficial for the sake of the child development as well as habit formation. This has also been conformed by the findings of CERID's evaluation of Sishu (ECD) class (CERID 1997). In regard to the educational awareness one of the parents responded as "We were deprived of such opportunity. But now a days, such type of facility is available. And most of the parents are utilizing such facilities. I think it is very necessary for the children for their future life. So I am sending my 15 months old child to the centre." This view clearly shows the enhanced awareness about education. Increasing parents' interest in their children's education has also influenced the increasing utilization of the centers.

Educational awareness along with the change in family structure, demographic change, changes in life style, etc. have demanded the need for ECD. It can be confirmed by the statistics of underage children in the first grade, which is 13 percent. In the changing context, ECD programs are on one hand responding to the change and on the other they themselves are influencing the change by convincing the parents with their and necessary input to the children. The data shows that parents are very much in haste to send their children to the school. The reason of this is the keenness in the children's early education. So, under this situation, the ECD programs highly benefitted the society.

Conclusion:

The concept of ECD is new in the context of Nepal. However, though different practices of childcare have been carried out for more than a decade, the real philosophy has not been addressed yet. Now with the realization of the children as a part of the society and the recognition of real need of child, the new concept and the philosophy has been considered in the present ECD practice in Nepal. The ECD program has been popular and familiar in the Nepalese society. Not only the pressure imposed by external world but also the people of the country, as they are exposed and educated, realize that the early age intervention is most important for the future of the child as well as the nation. Besides, the changes faced by the people in socio-economy, demography and techno-scientific world also generated the need of ECD. This need, eventually influenced the social, cultural, economical and political field of the Nepalese society.

Literacy: A gateway to development

Shiva Ram Pandey,
Lecturer, MRC, Tahachal

Abstract

This ethnographic paper deals with literacy and development. It has tried to present the case of 'Maili' who belongs to lower class people in terms of poverty and education. It explores her life style. The painful moments she faced during her life time have been exquisitely revealed in this paper. It concludes with a saying that literacy has helped her make progress in life. Eventually, it indicates that the result of literacy along with struggle is always an enjoyable and enabling experience.

The Context

"To educate girls is to reduce poverty. Study after study has taught us that there is no tool for development more effective than the education of girls." – Kofi Annan, U.N. Secretary General

Nepal is a mountainous country. It has hills, plains and valleys. The structure itself of our country is a great hindrance to literacy. Lack of schools is another difficulty for literacy. The rate of literacy has not increased so much. Literacy rate has increased from 2048 to 2058 with similar increasing trend in schooling system. However, if this figure is further disaggregated in terms of social groups based on poverty, the scenario may become completely different. In spite of the efforts made in the past, literacy status has not changed as expected and up to the standard. Many significant changes have been made in this sector but the rate of return is still much lower than expected.

Poverty is associated with backward and lower caste, working class and their education. The poor have always been suffering from the problem of basic needs; food, shelter and clothes with no time to think of their children's education. Such family lack mainstream's cultural capital and thus remains deprived. These families and the community as a whole lack minimum learning materials and environment at home and their children are deprived of well managed schools. They are not in a position to sell their cultural capital. In this context Bourdieu's concept of cultural capital is affected by cultural deprivation though Bourdieu does not accept it. A culturally deprived person is also economically poor or vice versa because they cannot convert their culture into economic capital and thus the capital value of their culture is affected. Children from the poorer and more socially disadvantaged society are more at risk of educational under functioning and poverty and educational under functioning

and poverty and educational attainment (Mittler, 1990). The parents of the poor family inadequately monitor the progress of their children. Children also do not get educational support from their parents, instead they have to support their parents for earning their livelihood.

There are different theories of poverty- individualistic, cultural, conflict and social stratification. Theories of poverty may be grouped into two kinds of approaches: 'individual' and 'structural' approaches. The first emphasizes 'the characteristics, attitudes, or behavior of the poor as the roots of poverty.' Individualistic theory, which blames the poor for their laziness as the cause of poverty in them and cultural theories, which claim that the poor develop culture of poverty being isolated, inward-looking and fatalistic; fall under this group. The approach stresses the amount and distribution of economic and social opportunities' external to, and coercive over' individuals and that result partly from political economy (Cotter, 2002, p.p. 535-536).

In order to understand the basic causes of poverty one needs to understand the whole structure of the society rather than the narrow limit of individual or from perspective of the culture of any society. As Peter Townsend states, 'the description, analysis and explanation of poverty in any country must proceed within the context of a general theory of stratification (as cited in Haralambos & Heald, 2004, p. 160)'. This theory of stratification argues that in order to understand the poor and poverty the stratification of social system as such should be studied. It is because poor are the lowest part of the stratification systems of any country or region.

According to Washington (1999), low levels of literacy are linked with lower wages, lower levels of employment and more frequent spells of unemployment, thus contributing to poverty. The education level is one important indicator of poverty. Literacy helps to families by providing opportunities to learn together and by helping to ensure critical early stimulation for the children. I have selected Mirkot Village Development Committee which lies in Gorkha district. It takes two hours to reach that VDC on foot from the district headquarter. It has about 7000 population. Different castes of people live here. There is only one secondary school in this VDC and there are eight primary schools. It has some arable land. Majority of people are farmers. Farmers produce different types of foods and sell them in the local market. Transportation facility has just reached through muddy roads. Electricity service has just reached in 2061. People are happy now with the services they have got there.

In this connection, the aim of the study is to make an in-depth analysis of the literacy program at Mirkot VDC through ethnographic approach. For this, I have chosen a case of Maili who belongs to the feminine gender. Based on the interaction, discussion notes, observation and interview, I have studied her livelihood conditions and gathered her views on literacy and poverty.

Methodology

In this study, in addition to the direct observation of the researcher, interviews and interactions

were completed with the informant regarding her views on literacy and poverty. Moreover, analysis was done on how literacy has been affecting the living conditions based on her suitable key words, phrases and narrations. The researcher became familiar with her background and thus easily engaged her in an interaction to explore more about her situation. In order to maintain the reliability and validity of the information, rigorous interactions were done in different settings and basic information was triangulated by crosschecking with her next door neighbor and avoiding inconsistencies.

Background of the informant

The name of the informant is Maya. Everybody calls her 'Maili' since she is the *Maili Chhori* of her family. Her parents are farmers. She was born in a poor family. She has one younger and another elder sister and two brothers. Her parents donot have much field to cultivate enough food for their family. Her parents work in rich people's field and run their livelihood with great difficulty. Anyway, her parents sent her to a nearby school which is not that much far. It takes only 20 minutes to reach the school from her house. She also helps her parents at home after she comes from school. While asking about her likes, she says, "I like to play volleyball very much. I'm of mild type in my study. I enjoyed talking, laughing and telling jokes at my small age. I also help my parents at home and look after my younger sister and brother as well."

From her description, the researcher knew that she is an interesting girl who is helpful and lovely too. She is good at playing games. She is humorous as well because she tells jokes to her friends. Such activities help in the process of socialization. Browne (1998) says socialization is the life-long process of learning the culture of any society. The term 'culture' refers to the language, beliefs, values and norms, customs, roles, knowledge and skills which combine to make up the way of life of any society. This culture is socially transmitted from one generation to the next.

While asking about her school experience she says,

"When I was 15 years old, I studied in class seven. There were 50 students in my class. Among them there were 30 boys and 20 girls. Once there was a volleyball match in my school. I was the captain of our team. The whole school was watching the match. There were some spectators from another village. One of the spectators was very much affected by my beauty, youth and leadership. Our team won the match. I was declared the man of the match. At once, the strange person offered me to marry him. My simple literate mind was also motivated to marry him. He was handsome too. In this way, I couldn't say no to his offer. There was intense fear in my mind and in his too. Both of us made a quick decision to escape from the village and to get married somewhere in the temple. We got married in the temple without inviting anyone. We promised not to deceive one another. I didn't even inform my lovely parents that I eloped with someone from Chitwan. I knew later that my parents wept bitterly in my elopement with that literate boy too. After that I couldn't continue my study.

From this the researcher understood that she is really good at playing volleyball. As she became the man of the match it indicates that she has developed her leadership skills. It is mainly because of this reason the boy was highly motivated with her and offered to marry. Her beauty and youth has also greatly fascinated the boy. Her quick decision to elope with him suggests that she is gullible. It was a wonderful offer to a literate and poor girl like her. According to Callewaert (1998), children from different social classes arrive at school with capacities and attitudes toward these capacities that are different because of the differences in family education.

While asking about her new life with a literate boy she says,

"He took me where his parents stayed. His mother was very angry when I said your son married me. She didn't let me enter inside. The boy trapped me in the room which was outside the house. Tears rolled down my cheeks. I got fainted. There was no one to help me. The boy was very afraid of his mother. My literate mind knew that he was planning to take me to India and sell there. The next day I reported to the police and telephoned my parents to come to my place. Police and my parents arrived in that house at the same time. The police arrested him and took him to custody. Later my literate mind desired to forgive him if he accepted his wrongdoings. He admitted before police that he wouldn't commit any sort of crime upon her. With the sympathy I showed over him there he got released. With this decision my parents were happy."

174

The researcher knew that her elopement with that boy was a sad events as she realised it later. The boy is a criminal and his mother is cruel and inhuman. She really led a difficult, sad and bad life there. The researcher also knew that the girl was sympathetic.

While asking what happened after that she says,

"My husband gave me lots of torture and tension. He left sleeping with me. He started sleeping with his younger brother. My mother-in-law always abused me bitterly without showing any sense of humanity. She told me to jump over Narayani River and die there. Really, I was a poor girl from the village. I accepted it before her. Days passed and years passed, I started living with too much trouble. It was due to his interest he used to come to me remembering the game I played so nicely while I was at school. I became pregnant. His mother always angrily said that I was a poor girl from the hilly area with no dowry, no money, no land, no power, no position and no prestige. She repeatedly told me to go away from this house soon. That used to be her regular remarks. She didn't give me enough food to eat, clothes to wear and money to buy anything I like. I was very much hated by them. As a result I couldn't stay there with hungry stomach and angry mind. I returned sadly taking my son to my birth place."

From the above description, the researcher knew that the girl's position was poorer than the position enjoyed by the boy's family. She was very much hated mainly due to her poverty. The boy considered her as his special toy for entertainment, made her pregnant and damaged her entire life.

While asking about her returning with her son to her birth-place, she says,

"I went to my birth place with my father. I started living with my own parents. With the little money my father earned, he bought a small shop to sell Tarkari, Chiya, Mithai and Biskut. I learnt simple counting skills in mathematics, English alphabet and I can read and write Nepali. I started earning some money which barely supported me and my son. Slowly my son started growing. I admitted him in the Nursery class when he was four years old. I wasn't that much able and capable to send him to Boarding School but the local environment compelled me to send him there."

From this the researcher knew that her father has sentimental love and attachment with her daughter. He has opened a small shop for her to run her livelihood, at least. She is able to count and can read and write Nepali.

While asking about her loneliness and her youth, she says,

"I can live alone without him and his mother. I won't go back to him. When my son gets bigger, I have a slight hope that he will go to him and ask for land and property. Mainly I can't go there because of his mother. I still remember the days she gave me nothing to eat. Her cruel attack upon me is still fresh in my mind. My husband never supported me when I had a row with her. Now I'm learning how to live alone without him. But it has been really very difficult to live without husband. A poor literate girl like me always undergoes lots of problems. In the eyes of other shopkeepers, I am always bad even if I speak the right thing. They always look at me with doubtful eyes. People in the society call me 'Ghar Garera Khana Nasakne Manchhe.' These words of them always pinch me a lot. Next-door shopkeeper throws angry words when people come to buy things to me. My literate mind actually gave me torture and tension throughout my life."

From her description the researcher knew that she underwent lots of problems. She spent days without eating. She didn't get what she liked to wear. Her mother-in-law was very oppressive to her. She attacked her with cruel words and actions too. The girl has now lamented of her immature decision.

Asking about her social and political life, she says,

"It has been very difficult for me to interact with the people in society. I feel greatly insulted when people call my names unnecessarily. I don't have much time to play politics with people in the society. Sometimes I feel myself sorry when I can't manage time for politics. Poor shopkeeper like me is always busy to look at the eyes of customers. My mind always lives with hope that people will come to me to buy things they need."

From the above description the researcher understands that time doesn't favor her to interact with the people in society. She is greatly insulted by other members in the society. She can't manage time for politics. She is quite hopeful that customers keep coming to her shop.

Asking about her future life she says, "I have this son with whom I'm fully determined to spend my remaining days. She says, "Mero Karma Ni Yestai Rahichha".

I as a researcher feel very sad and bad listening to her sobbing voice. The situation made me really emotional. Anyway, I controlled it. She is fed up with her life too. Her future life isn't good and bright.

After this it took a new turn to our mode of interaction.

After the researcher finished interview and interaction with her, the researcher started observing her. From the close observation, he found that she is doing her business with her literate mind. She is young and nice. She is of moderate height. She smiles when she deals with anybody. She speaks politely. Her father visits the shop time to time. She plays with her son in her leisure hour. Her face smiles with happiness when people come to buy to her. She speaks happily with her customers. Young boys go to her shop gossip there for entertainment, play cards, have tea etc.

From the above description, the researcher knew that she uses many techniques to attract the customers for the enhancement of her small business. She provides space for the young people to play cards in one of the rooms of her shop.

Conclusion

From the above narration, description and interpretation the researcher has made the following concluding remarks.

Literacy created her awareness and consciousness: with the help of these tools, she has made a survival in her life. She tasted the fruit of struggle. It was a kind of big surprise for her to have a battle with her husband and mother-in-law which she had not thought of earlier that such act would happen in her real life. Her consciousness created a small space to run her business.

Literacy is the symbol of gradual development: had she not been literate she would not have sent her son to boarding school. She knows that education brings changes in the life of anyone.

Literacy is the tool for survival: with her literate mind she opened up a business and ran a small shop. The father helped her a lot in this case as well. She solved her and son's hand to mouth problem with the help of her literacy skills.

Literacy gives rise to political and social involvement: she shows interest in political and social development. But the problem is that she can't manage time for that and some people in the society look at her with evil eyes.

Literacy teaches her to be independent: she has learnt to stay independent. She does most of the things herself. She runs the shop independently.

Literacy gives rise to her personal growth: even if she doesn't have her husband, personally she has fought with poverty and shown grace in her life. She is gradually developing though the deep down stages of poverty.

Literacy gives influence on involvement: her involvement in playing games made her really influential. She has grown her leadership skills as well.

Literacy creates power and position: even if people hate her in the society, she doesn't mind but she creates her power and position there. Is this true ? as you said, she is not welcomed by the society ?

Literacy provides her freedom: she is very free to do the things she likes. She has freedom to speak freely. She is frank as well.

Poverty is the hindrance to progress: she couldn't continue her study because of her poverty. It is because of her poor position; she might have eloped with the boy without understanding the detail.

Poverty teaches to do struggle: actually she made lots of struggle so as to make her life meaningful and happy.

References

Bourdieu, P., (1989). *Practical reason on the theory of action. (NA)*

Browne, K., (1998). *An introduction to sociology. (second edition)*. London: Polity Press.

Callewaert, S., (1998). *Society, Education and Curriculum*. University of Copenhagen : Department of Education, Philosophy and Rhetoric.

Cotter, D. A., (2002). *Poor people in poor places: Local opportunity structures and household poverty. Rural Sociology, 67(4), 534-555.*

Denscombe, M., (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. London: Open University Press.

HaraIambos, M. & Heald, R., (2004). *Sociology: Themes and perspectives (26th impression)*. New Delhi: Oxford University Press.

Hamilton, D., (1996). *Learning about Education: An unfinished curriculum*. Buckingham: Open University Press.

Mittler, P., (1990). *Meeting special education needs: Towards the year 2000 and Beyond*.

Richard, Jenkins, (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

Returns to education in Nepal by education level

Dr. Dipendra Gurung
Deputy Director

National Centre for Educational Development

Abstract

The purpose of this paper was to examine the contribution of education to individual earnings in the wage sector. The two main sources of data in estimating the return to education in Nepal were Nepal Living Standard Surveys (NLSS I, 1995/96) and (NLSS II, 2003/04). Mincerian standard human capital earning functions and short-cut methods were applied to Nepal Living Standard Surveys (NLSS I, 1995/96) and (NLSS II, 2003/04) data collected by CBS and World Bank in an attempt to provide evidence on rates of returns to years of schooling and education level in Nepal.

The study estimated private rates of return using mincerian extended earning method function in the earning data obtained from wage sector. The data were analyzed using STATA Version 8.2 computer software. Hypotheses testing were done in 95%, 99% and 99.99% confidence interval. Multicollinearity, heteroscedasticity, and normality tests were carried out to diagnose the problems of estimation process.

Primary education has a very high social rate of return. Tertiary education has a very high private rate of return relative to its social rate of return, while secondary education has relatively low private and social returns – a finding suggests increased private spending at university level and shift of public funds to other levels.

The study identified the specific policy implications for educational policy development for Nepal (a) top priority should be given to primary education as a form of human resource investment; (b) secondary and higher education should be pursued alongside with primary education in a program of balanced human resource development; (c) there exists room for private finance at the university level; (d) shifting of funds towards primary and secondary levels to raise quality and rates of return is urgent; (e) public funds should target female population, bottom quintiles and rural regions; (f) education planners in Nepal should treat education as an important investment activity, not as consumption expenditure; (g) economic criteria should serve as baseline in making investment decisions in education, and (h) from a strictly efficiency point of view, investment in education of backward religion group and women needs to be expanded.

Introduction

Considerable amount of public funds has been invested in education, in the belief that the full human potential may be achieved by raising the standards of educational attainment. The main concern is whether these resources invested in education have been efficiently allocated.

The general approach in the economics of education is to treat educational expenditure as investment in human capital and calculate the yield to educational investment in the same manner as for physical capital. This approach is used to examine the efficiency of resource allocation in education.

The theoretical framework is provided by the human capital theory, the basic premise being that variations in income are due partly to difference in labor productivity as a consequence of differing amounts of human capital acquired by workers via education or other means. The profitability measure used in this study is the internal rate of return.

Research questions

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, ecological belt, religion, types of school, economic sectors and income quintiles in the wage sector ?

The private rate of return to level of education in rural and urban Nepal.

Results allow us to indicate that rate of return is attached 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.

The estimated earnings premium associated with each level of education is considered by taking the difference between coefficients of the successive educational variables, while controlling for experience and weeks worked. The premium indicate that primary and secondary levels have similar premiums but higher education has much higher premium. By gender, premium increase 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 economic rates of return to different levels of education show 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.

Table I

Private Rates of Return to Education by Gender & Rural/Urban Areas in Nepal (%). Dependent Variable = ln Y

Level	Nepal					
	1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F
Primary level	19.7***	14.1***	20.7***	19.4***	13.7***	15.6***
Secondary level	8.6***	8.7***	10.2***	7.8***	10.8***	7.7***
Tertiary level	13.3***	12.8***	15.3***	19.2***	16.1***	19.5***
Continuous.....						

Level	Urban Nepal					
	Rural Nepal			Urban Nepal		
	1996/95			1995/96		
	A	M	F	A	M	F
Primary level	13.8***	8.1***	11.7***	16.9***	12***	8.2***
Secondary level	8***	7.5***	12.3***	6.2***	6.6***	5.5***
Tertiary level	11***	11***	Drop	14.1***	12.7***	Drop

Note: p<0.05 (*); p<0.01 (**); p<0.001 (***)

A = Aggregate; M = Male; F = Female;

Source: NLSS I and NLSS II

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 returns to primary education in urban areas are higher than in rural areas, so are the returns to secondary and tertiary education in urban areas compared to 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.

Figure 1: Private Rates of Return to Education at the National Level

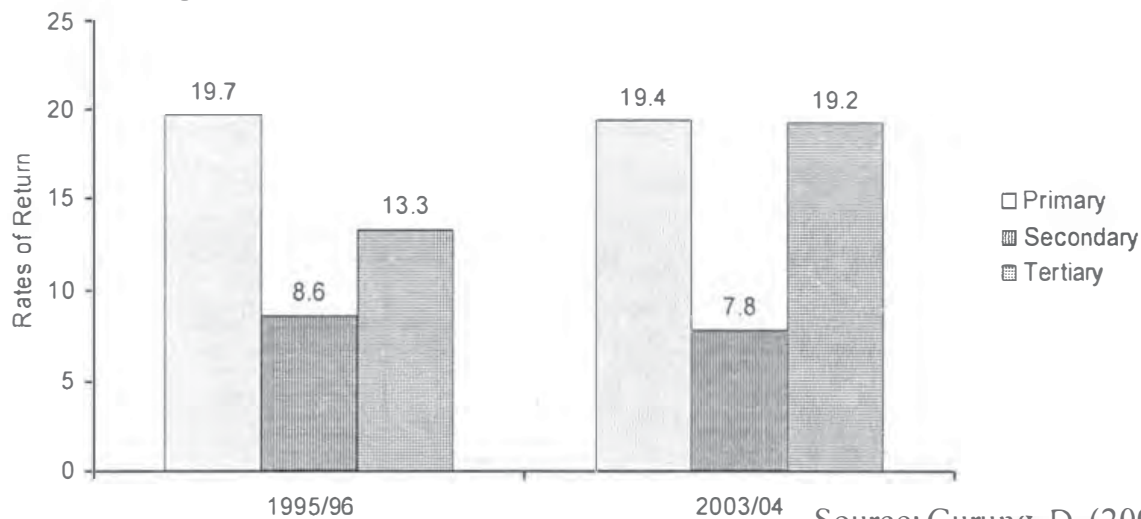


Figure 4.4: Rates of Return to Education by Location

Source: Gurung, D. (2007)

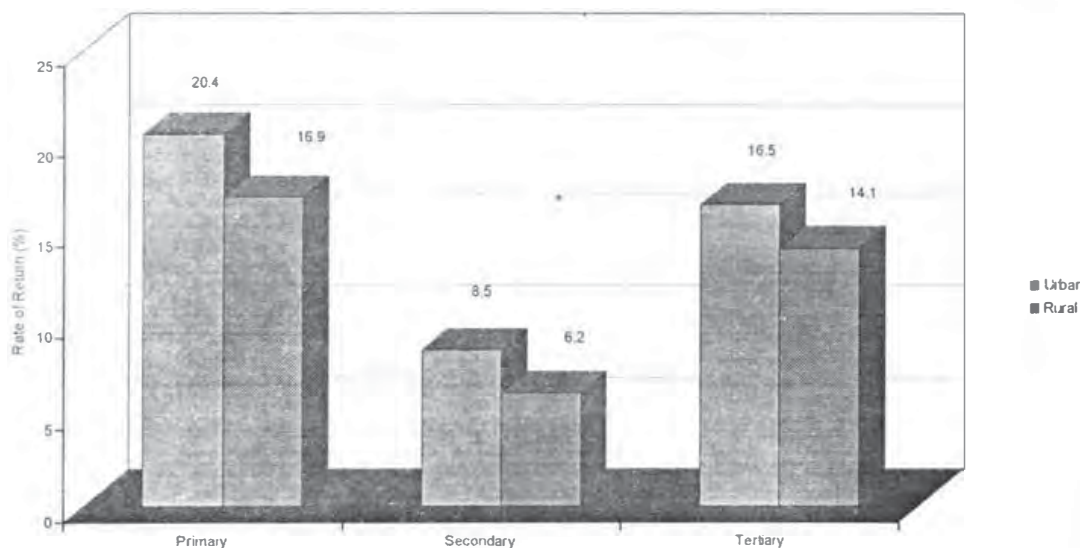
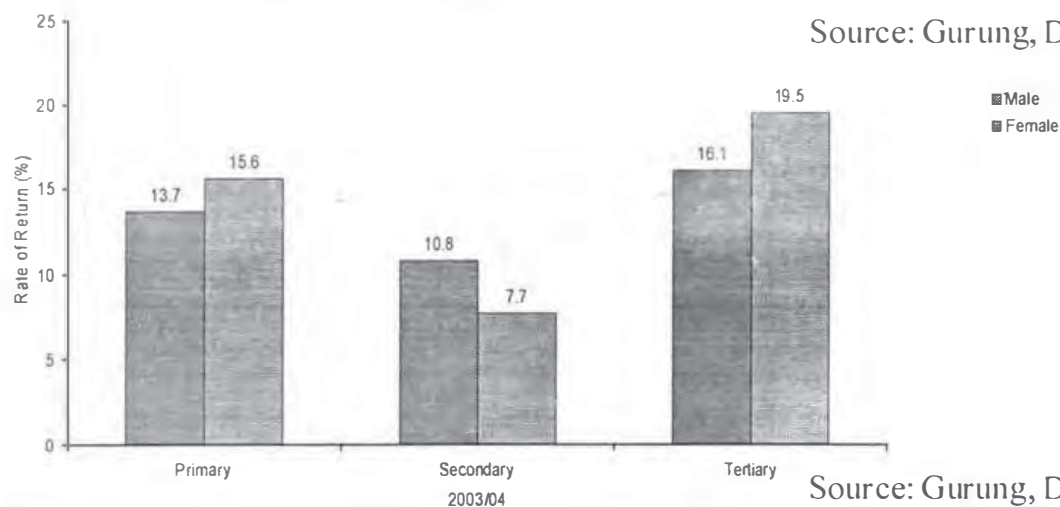


Figure 2: Rate of Return to Education by Level of Education &

Source: Gurung, D. (2007)



Source: Gurung, D. (2007)

The private rate of return to education by religion

The results of rates of return to education by religion indicate that among the Hindus, primary education is the most profitable investment followed by tertiary and secondary education. Among the Buddhist, primary education is the most profitable investment followed by tertiary and secondary education. Among the Muslim, primary education is the most profitable investment followed by secondary. The tertiary education has no rate of returns among the Muslim.

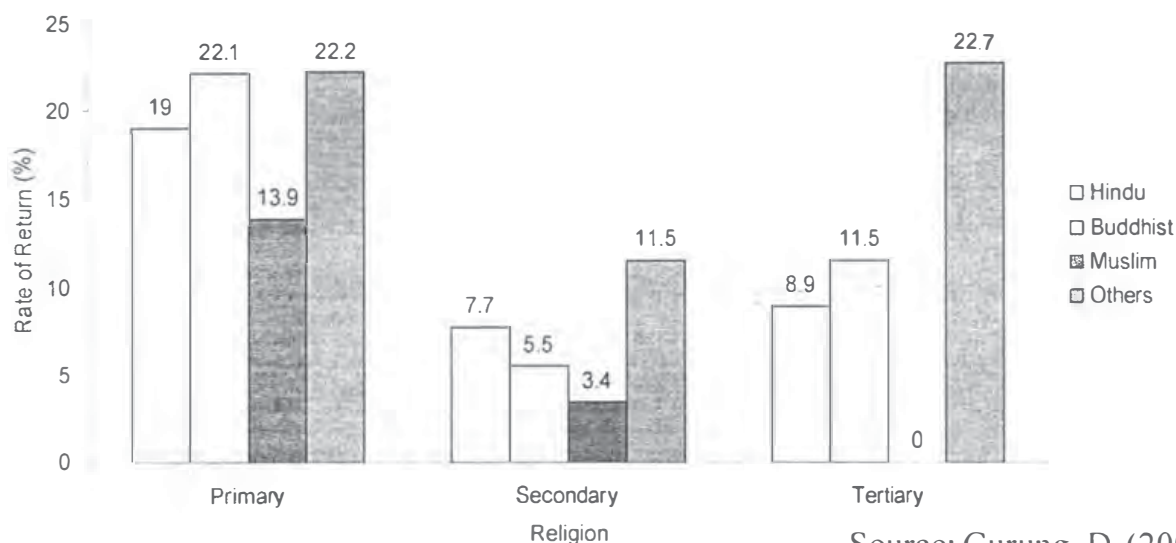
The rates of return to primary, secondary, and tertiary education have decreased in 2003/04 among Hindus. The rates of return to primary and tertiary education have increased in 2003/04 and the rate of return to secondary education has decreased in 2003/04 among the Buddhists. The rates of return to primary and secondary education have decreased in 2003/04 among the Muslim.

Level	Hindu						Buddhist					
	1995/96			2003/04			1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F	A	M	F	A	M	F
Primary level	19.4***	13.8***	20.7***	19***	13.7***	14.1***	16.7***	10.6***	8.8***	22.1***	14.3**	25.7***
Secondary level	7.8***	7.5***	11***	7.7***	7.5***	11***	9.4***	11.9***	12***	5.5***	7.6***	6***
Tertiary level	15.5***	15.4***	15.8***	8.9***	6.3***	3***	2.1***	-3**	12.7***	11.5***	15.4***	19.8***
Level	Muslim						Others					
	1995/96			2003/04			1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F	A	M	F	A	M	F
Primary level	33.1***	30.3***	Drop	13.9**	8.6	Drop	21*	12.3	30.5	22.2***	15.6***	7.3
Secondary level	17.8**	17.6**	Drop	3.4**	3.5*	Drop	13.4**	12.4*	Drop	11.5***	15.4***	-1.8
Tertiary level	Drop	Drop	Drop	Drop	Drop	Drop	1.2**	1.5	Drop	22.7***	26***	26.4

Note: p<0.05 (*); p<0.01 (**); p<0.001 (***). A = Aggregate; M = Male; F = Female;

Source: NLSS I and NLSS II

Figure 4.6: Rate of Return to Education by Level of Education & Religion (2003/04)



Source: Gurung, D. (2007)

The private rate of return to education by ecological belt

Primary level has 13.6 percent, Secondary level 5.5 percent and tertiary 10 percent returns in mountain. In hill, primary education has highest return followed by tertiary and secondary education. Tertiary education is also most profitable investment followed by primary and secondary education in Terai. The rates of return to level of education have increased in 2003/04 in Mountain and Hill belt whereas the rate of return to level of education has decreased in 2003/04 in Terai.

Table 3

Private Rates of Return to Education by Ecological Belt in Nepal (%), Dependent Variable= In Y

Mountain belt

	1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F
Primary level	1.0	-7.4	-2.5	13.6***	3.1	16.6**
Secondary level	4	2	Drop	5.5***	4.9*	9.5***
Tertiary level	11.8	13.2	Drop	10***	10.5**	Drop

Hill belt

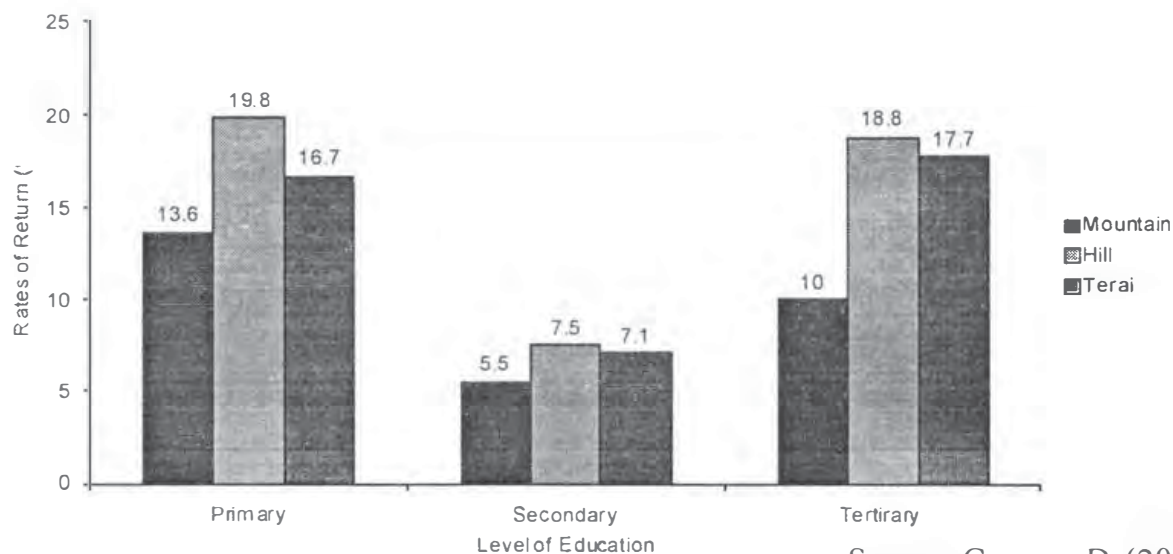
	1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F
Primary level	17.0***	9.0***	18.6***	19.8***	11.2***	18.1***
Secondary level	5.3***	5.5***	7.4***	7.5***	6.7***	12.2***
Tertiary level	13.2***	12.3***	15.3***	18.8***	19.3***	16.4***

	1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F
Primary level	16.9***	12.3***	21.4***	16.7***	12.8***	10.3***
Secondary level	11.2***	11***	14.4*	7.1***	7.7***	6***
Tertiary level	9.2***	9.7***	Drop	17.7***	18***	9.2***

Note: $p < 0.05$ (*); $p < 0.01$ (**); $p < 0.001$ (***), A = Aggregate; M = Male; F = Female;

Source: NLSS I and NLSS II

Figure 4.7: Private Rates of Return to Education by Bell (2003/04)



Source: Gurung, D. (2007)

The private rate of return to level of education by types of school.

The results show that economic rates of return to secondary and tertiary education in private schools are higher than in public schools. Therefore, from the individual point of view, private education at secondary and tertiary levels is a more profitable investment. Public education at primary and tertiary levels is also profitable investment.

Table 4

Private Rates of Return to Education by Types of School in Nepal (%), Dependent Variable = $\ln Y$

Level	Public school		Private school	
	1995/96	2003/04	1995/96	2003/04
Primary level	20.0***	19.4***	-15.7	9.0
Secondary level	8.1***	7.8***	13.3	16.2***
Tertiary level	13.0***	18.7***	27.2*	19.1***

Note: $p < 0.05$ (*); $p < 0.01$ (**); $p < 0.001$ (***)

Source: NLSS I and NLSS II

The private rate of return to level of education by economic sectors

The results show that economic rates of return to primary, secondary and tertiary education in non – agricultural sector are higher than in agricultural sector. Tertiary education is the most profitable investment followed by primary and secondary education in non- agricultural sector. On the other hand, secondary and tertiary education have no return in agricultural sector.

Table 5

Private Rates of Return to Education by Economic Sector in Nepal (%), Dependent Variable= ln Y

Level	Non agriculture						Agriculture					
	1995/96			2003/04			1995/96			2003/04		
	A	M	F	A	M	F	A	M	F	A	M	F
Primary level	11.0***	9.3***	15.7*	13.4***	9.8***	27.8***	3.8*	-0.0	4.1	11.0***	8.6***	4.7*
Secondary level	5.7***	5.7***	6.3***	6.8***	6.7***	8.7***	-4.6	-4.4	Drop	.06 *	-0.5	-0.8
Tertiary level	12.4***	12***	13.6***	18***	18.4***	13.6***	Drop	Drop	Drop	Drop	Drop	Drop

Note: p<0.05 (*); p<0.01 (**); p< 0.001 (***)

A = Aggregate; M = Male; F = Female;

Source: NLSS I and NLSS II

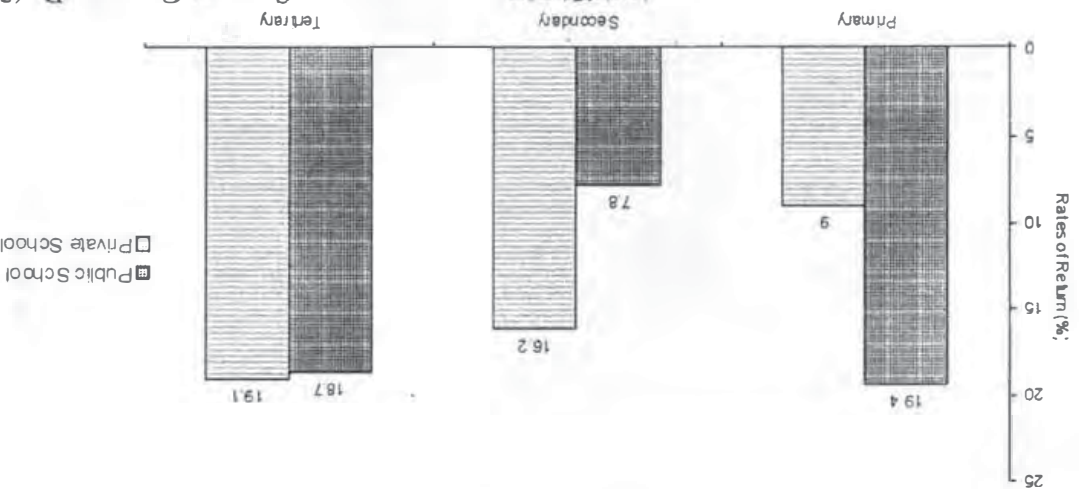
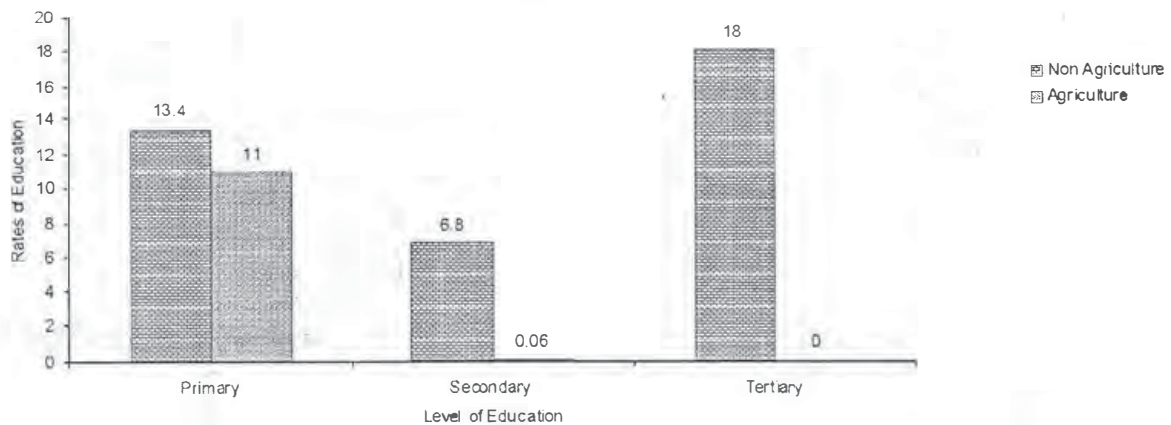


Figure 4.8: Private Rates of Return by School Types (2003/04)

Source: Gurung, D. (2007)

Figure 4.9: Private Rates of Return by Economic Sector (2003/04)



Source: Guring, D. (2007)

The private rate of return to level of education by income quintiles

Primary education rate of return in the highest quintile is almost 4.5 percentage points higher than in first four quintiles. On the other hand, tertiary level rate of return in poorest 80 percent group is 2.7 percentage points lower than in richest quintile group. Secondary level return also favors the richest quintile by 3 percentage point.

186

Table 5

Private Rates of Return to Education by Income Quintiles in Nepal (%), Dependent Variable = $\ln Y$

Level	Poorest 80%		Richest 20%	
	1995/96	2003/04	1995/96	2003/04
Primary level	13.1***	15.2***	17.7***	19.7***
Secondary level	7***	4***	3.2***	6.9***
Tertiary level	12***	12.8***	12***	15.5***

Note: $p < 0.05$ (*); $p < 0.01$ (**); $p < 0.001$ (***)

Source: NLSS I and NLSS II

One reason for these discrepancies is that rich students get better paying jobs once they have some education (primary) because they have better connections with the job-market. On the other hand, a student from a poor quintile needs a university – certificate (credential effect) to get a better paying job. In fact, "a university degree is considered a license to reach the top of the social hierarchy in Nepal" (Bista, 1991) and therefore, lower-class students use these credentials to gain social and economic status. Also, we could reason

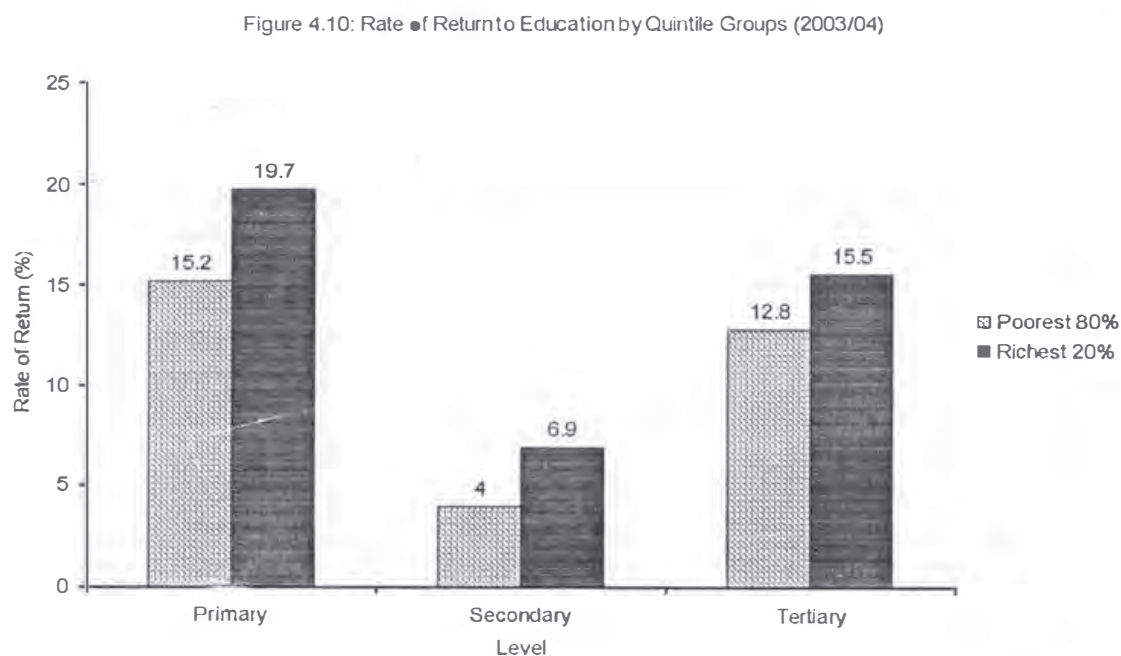
that the richest quintile wage earners come mostly from urban areas and some form of education (even primary relative to less-than-primary) makes them easier to find good paying jobs.

Conclusions

Primary education has a very high social rate of return. Tertiary education has a very high private rate of return relative to its social rate of return, while secondary education has relatively low private and social returns – a finding suggesting that increased private spending at university level and shift of public funds to other level is desirable.

Policy implications

The study has identified these specific policy implications for educational policy development for Nepal: (a) top priority should be given to primary education as a form of human resource investment; (b) secondary and higher education should be pursued alongside with primary education in a program of balanced human resource development; (c) there exists room for private finance at the university level; (d) shifting of funds towards primary and secondary levels to raise quality and rates of return is urgent; (e) public funds should target female population, bottom quintiles and rural regions; (f) education planners in Nepal should treat education as an important investment activity, not as consumption expenditure; (g) economic criteria should serve as baseline in making investment decisions in education, and (h) from a strictly efficiency point of view, investment in education of backward religion group and women needs to be expanded.



Source: Gurung, D. (2007)

Reference

Gurung, D. (2007). Returns to Education in Nepal. Unpublished Ph.D. Dissertation (Kathmandu University).

School leadership model in the context of Nepal

Shibakumar Sapkota
Deputy Director, NCED

Background

It is widely acknowledged that school is the central point of education delivery for human resource requirement of the country. The schools are run, operated, led, managed, and developed by school head or principal or head teacher whatever we name it depending upon local tradition. In proportion to the importance of school leadership, limited interventions are made in the education system for adequately inducting school leaders about holistic meaningful, responsive, and productive leadership performance. With this understanding, the author carefully engaged himself for years in designing a leadership model customized to the realities of school operation system in Nepal. This article is an outcome of this prolonged engagement of the author in the field of leadership management. The model is generated by triangulating information collected from multi sources and by analyzing the data using multiple techniques for an academic purpose. The model has been verified with sample schools in order to ensure its professional strength. Therefore, this article is meant for forwarding a model of better school leadership to initiate open dialogue with an objective of receiving constructive feedback for formalizing the process of its adoption.

Introduction

Leadership is primarily considered to be an art of influencing others in achieving a common goal. Under such a broad definition, it is possible to assume that effective leadership may be dependent on the leader, the follower, the situation, or any combination of these factors. The idea of leadership is complex and difficult to capture; rather it opens to numerous definitions and interpretations (Middlehurst, 1993). To summarize, the fundamental concept of leadership is an act of being in charge of any organization or unit of program, setting direction and structure for doing, influencing over outcome of every effort, and commanding the followers or the group for unified delivery to achieve the set goals.

Concepts of school leadership

School leadership is a study of socio-historical context, and the context of the moral and political economy of schooling (Grace, 1995). Furthermore, school leadership is a cultural, sociological and historical subject for study and not simply a technical one.

Foster (1989) tried to look into the school leadership from different perspectives. According to critical perspective, school leadership is seen as heart of a critical practice that involves educational leaders in the necessary practice of reflective

and critical thinking about culture and organization. Likewise, from transformative perspective, the leader works with others to obtain transformation of undesirable features of schooling culture and practice. These features might be the existence of racism and sexism; prejudices against particular religious or regional groups, range of disabilities or disadvantages in the educational practices. The leadership intention should attempt a transformation of culture or social relations in a particular institution, not as an act of individual, charismatic leadership but as a shared enterprise of the teachers, the pupils, and the community. Similarly, thrust of educative perspective (Fay, 1987) emphasizes educational leaders' responsibility to use education as a means of empowerment for all. This perspective realizes deliberate efforts of leaders to ensure all members of the institutions to have an access to powerful information; have spaces and opportunities to debate policy and practice; and free as much as possible from the communication impediments of hierarchy, formality and status consciousness. Lastly, from the ethical perspective, leadership in general must maintain an ethical focus which is oriented toward democratic values within a community. This has to do with the meaning of ethics, historically, as a search for the good life of a community.

Qualities of effective leadership

School effectiveness research has been an area of growing interest in the last two decades, first in the United States and United Kingdom, and then internationally. There are numerous reviews of findings within the field (Teddle & Reynolds, 2000; Mortimore, 1998; Sammons, 1999; Scheerens & Bosker, 1997). However, the field now has a body of agreed-upon insights into what constitute the excellent leadership qualities and methods shown by 'effective' or 'exemplary' principals or head teachers.

First, from the United States, the work of Teddlie and Stringfield (1993) portrays their effective principals as offering stable and appropriate leadership, using formal and informal structures, sharing their power, and being willing to respond to external-to-the school change. Their ineffective principals, by contrast, exhibit unstable, changeable over-time leadership, using formal structures more than informal, with a lack of staff involvement and a reluctance to relate either to parents and the community or to the external educational reform agenda.

Second, the well known Rutter et al. (1979) Fifteen Thousand Hours study noted that pupil outcomes in secondary schools were better when the head teacher showed both firm leadership and teacher involvement rather than either one or the other.

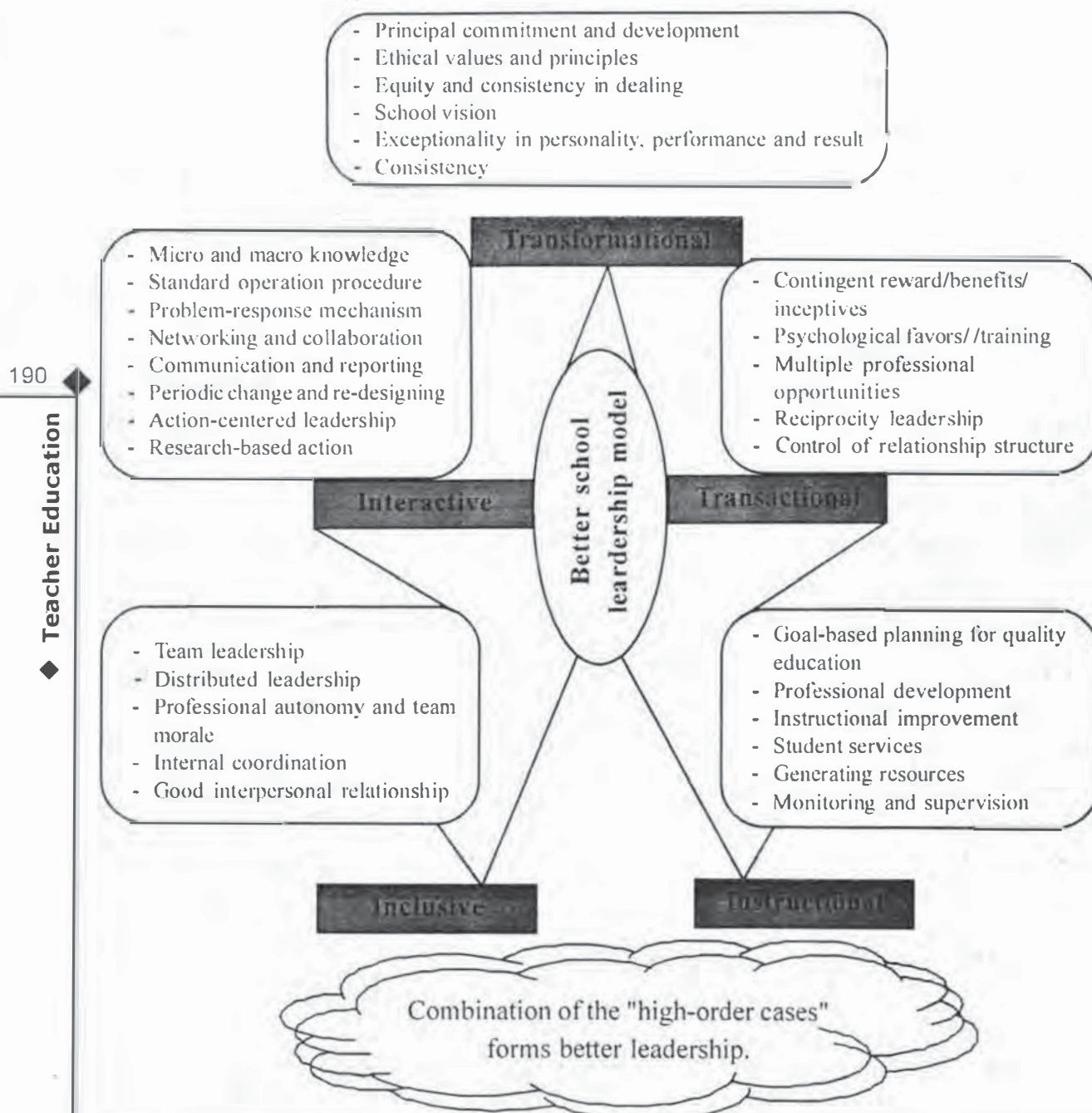
Third, the primary school study of Mortimore et al. (1988) noted that what mattered was 'purposeful' leadership of the staff, which occurred when the head

understood the school's needs and was actively involved in the school, but was also good at sharing power. He or she did not exercise total control but consulted widely, especially on such matters as spending plans and curriculum planning.

School leadership model

Having conceptualized the basic thrust of discussion, analysis and interpretation of the information collected for this purpose, the school leadership dynamics can synonymously termed as functions, behaviours, features, styles and qualities. Nevertheless, the better features of school leadership as presented in the figure below were found to be multi-dimensional employing multi perspectives in formulation.

Figure-1 : Better school leadership model



The paragraphs below are categorically organized to articulate synthesis of better school leadership model drawn from the figure.

Transformational leadership

It was found that school leadership aspired to show strong determination and deep commitment to the holistic development of school where full sense of accountability would have been maintained. In line with what Burns,(1978) highlighted, the respondents wished the school leaders create a new sets of aspirations, sense of collective purpose, high order change in the individuals and organizations. The fact was revealed that leadership would need to focus on 'whole person' by addressing the high-order needs and motivation of the individual teachers and students and by mutually stimulating and elevating relationship to transform the fellow teachers also through the application of succession plan or grooming scheme to the leaders. Intent of the argument by all the respondents as verified by the case study was to expect leadership behaviors that would change the teachers, parents and students in mind and heart, enlarge vision, insights and understanding; and make leader behavior congruent with beliefs and principles.

The school leadership was expected to maintain high-level ethical norms and equity and non-discriminatory dealing with all the school team and parents. Leadership was not believed to be in saying rather it was demanded to model the roles that would leave demonstrative impact on the team members. In the same way, the respondents, especially teachers, were in anticipation of exceptionally superior principals having higher-level of qualities, performance, ethical determination, and result. The team members otherwise could not accept the principals. It was also observed that stabilized vision and consistent efforts to the mission was found and inevitable part of better leadership.

Theoretically, key features of charismatic leadership, trait approach, and transformational leadership, path-goal theory of leadership, psychodynamic theory, leadership skills theory and servant leadership theory are anchored into the broader range of this theme.

Transactional leadership

It was discovered that the teachers and students would characterize the leadership in terms of amount of facilities, benefits, opportunities for professional growth and advancement they would like to receive. To be specific, the more they receive such facilities the better they would label the leadership. Besides, the teachers were found expecting higher pay, long-term security of job, frequent promotion, and comfortable working environment coupled with facilities and so forth from the leadership (Burns, 1978) in return for their committed and professional contribution to the school. Likewise, teachers were much interested

in having immediate reward, incentives, and psychological support in the form of training to build confidence in the job competencies from the leadership. The extent of reciprocity between the school principal and teachers or students or parents would determine the perception about leadership quality. It was found that greater the reciprocity better the leadership performance.

On the other hand, it was observed that the students or parents and the school leadership were virtually exchanging something like quality education and money or anything that are imposed by the school. However, it was also noticed that the leadership having power and resources would be able to control the terms of relationship with the teachers, students, parents and the staff, thereby adjusting the level of transaction in favor of the leadership vision and structure.

Theoretically, critical features of transactional leadership, social exchange leadership theory, leader-member exchange (LMX) theory, leadership reciprocity theory fall under this category.

Instructional leadership

It was investigated that goal-based long-term planning targeting the whole school development in general and student learning in particular was demanded as one of the critical leadership credentials. The leadership was expected to make timely and meaningful intervention to structure, revise and flexibly implement the curriculum in order to maximize the result of curricular outcome. Similarly, it was unanimously agreed that a leadership, which would provide adequate resources and instructional materials for effective teaching, was liked by the teachers, students and parents. In-house professional development schemes, provisioning adequate students services and supply of teachers' professional facilities were widely considered as crucial parts of the leadership in terms of leading the instructional matters.

The principals were highly expected to provide regular monitoring, instructional supervision, mentoring, and coaching to the teachers based on their needs for improving pedagogical capacities. In the meantime, it was observed that the leadership, which was modernized, updated, and customized to the requirements and expectations of the school team was widely raised and discussed. Types of actions that would include creating and practicing innovation, maximizing the use of ICT, strengthening library, introducing flexibility and alternative approach in terms of curriculum, textbook, scheduling etc were recommended for the school principals as improved framework of school development process. The data exposed the fact that leadership could deserve to lead the school with the mission of standard-based quality education.

Theoretically, critical features of pedagogical, educative and instructional leadership theories are captured under this theme of discussion.

Inclusive leadership

It was established that concept of team leadership or co-leadership, where leadership responsibilities, autonomy and accountability were systematically distributed and shared among the members, worked better in both the schools. The team would include entire school community or a composition of principal, teachers, staff, students and parents. The concept was found successful to instill sense of ownership, feeling of high morale and spirit of collective agenda in terms of school development. Building high-quality relationship-productive, mutually supportive, and dignified- between the team members and other stakeholders was strongly agreed and accepted as core credential of better leadership. Common management techniques such as participatory management, collective and consultative decision-making, regular communication, internal coordination, were expected to be composite elements of the leadership. The teachers and parents were found in favor of having empowered for trusted to and involved in the entire school operation and development movement.

Theoretically, intent of certain leadership theories such as consideration behavior, people-centered leadership, country club management grid, leadership substitute theory and normative decision making theories have been embedded under the present theme.

Interactive leadership

Desirable leadership would minutely and meticulously interact with the situation by utilizing the high-order sensing power and act systematically to respond to the demands and requirements of the moment. It was observed that the so-called effective leadership would have thorough knowledge about micro and macro dynamics of the school operation process. Likewise, the school having standard operational procedures applicable for everybody in the school to perform the job was considered having effective leadership. Existing school operation system was highly criticized for not having problem-response or feedback-response, which was widely raised as critical factors be addressed under the better system.

At the age of 21st century, networking and collaboration for sharing resources for mutual benefit and institution development purpose have been a hot agenda everywhere. Influence of the same was replicated in the case of school system where the leadership was pressurized for adopting the agenda. Similarly, the teachers were observed to have been interested in having special qualification and competence with the principal to two way communication and coordination with and reporting to the line agencies like DEOs, SMC, community, VDCs and other organizations in order to keep both the parties abreast of the latest development that instrumentally might contribute to prepare for future challenges and opportunities. It was found that the people had zeal of having better school system where periodic changes and improvement would take place on the basis

of research and systematic assessment provision. In the meantime, maintaining balance between task, individuals and the team was considered equally important component of the better leadership.

Conclusion

This article has largely covered the main objective of the article, conceptual understanding of leadership, theoretical perspectives of school leadership and a model of better school leadership. The article has adopted three definitions of leadership that include leadership as defined by legal documents, leadership as intended by theories and leadership as practiced by the school heads in Nepal. The article has developed a logical flow of ideas starting from conceptual clarity to the recommendation of model for the improvement of present school status. The article has aimed at drawing attention of relevant stakeholders-head-teachers, teachers, parents, researchers, educators and the ministry system- to put more emphasis on selecting better leadership models from among the available ones and on putting pressure to the schools for applying the model in order for yielding better outcome of school education. It is believed that this article has contributed to sensitize the readers on multiple perspectives, unique dynamism and realities of leadership. The author is confident that with strong foundation of this understanding, those of all who are involved in performing or facilitating leadership functions at schools, will be able to add more values to their performance delivery process and outcome.

References

- Asian Network for Training and Research in Educational Planning [ANTRIEP]. (2004). *ANTRIEP Newsletter*. Paris: International Institute of Educational Planning.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Begley, W. (2005). *Self-knowledge, capacity and sensitivity: Pre-Requisites to authentic leadership by school principals*. University Park: Department of Education Policy Studies. Pennsylvania State University.
- Duignan, P. A & Macpherson, R. J. (1992). *Educative leadership: A practical theory for new administrators and managers*. London: Falmer Press.
- Day, D. (2001). Leadership development: A review in context. *Journal on Leadership Quarterly Journal*, 11(4), 581-613
- Departments for Education and Skills. (2007). *Main report: Independent study into school leadership*. United Kingdom: Pricewaterhousecoopers LLP.
- Department of Education [DOE]. (2006). *Collection of research reports*. Kathmandu: Ministry of Education and Sports.
- DOE. (2063). *Samudaya Ma Bidhyalay Hastantaran Nirdesika [Directory for transfer of school management to the community]*. Kathmandu: Ministry of Education

and Sports

- Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. New Delhi: SAGE Publications.
- Fullan, A. (2003). *The moral imperative of school leadership*. California: Corwin Press. UK: Sage Publication Ltd. India: Sage Publication Pvt. Ltd.
- Griffin, R.W. (1997). *Management* (5th ed.). Delhi: Houghton Mifflin Company and Laxman Chand Arya for A.I.T.B.S. Publishers & Distributors.
- Harper & Brothers, (1995). *The principles of scientific management*. New York: McGraw-Hill.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1984), *The management of organizational behavior*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Koontz, H. & Weihrich, H. (1998). *Essentials of Management* (5th ed.). New York: The McGraw Hill-Company, Inc.
- Panday, R. N. (2008). *Leadership practices for quality education: the role of principals in secondary schools of Nepal*. Unpublished M.Phil Dissertation, Kathmandu University, Nepal.
- Paudel, H. (2060). *Sikha aen and niyamawali [Education act and regulation]*, Kathmandu: Makalu Books and Stationers.
- Shrestha, J. B. (2007). *Leadership effectiveness at schools: a study of multiple requisites exhibited by successful headteachers in Nepal*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kathmandu: Tribhuvan University.
- Technical Review of Secondary Education [TRSE]. (2006). *A report on technical review of school education*. Kathmandu: The author.

Structural mechanism of community participation in school management

Khagendra Prasad Nepal
Section Officer, NCED

Introduction

Quality education system is one that succeeds in meeting its own goals; one that is relevant to the needs of children, communities and society; and one that fosters the ability of children to acquire knowledge and critical learning skills. Global Campaign for Education stated that a high dropout rate in schools is not only the result of poor quality, but if effective learning is not taking place in schools, parents are more likely to withdraw children from school early or not send them at all. Improving quality of education is therefore essential to achieving the millennium development goals (MDGs) of universal access to education and education for all (EFA). Without active involvement of the community in school management, quality improvement is not possible (NPC, 2010).

Educating children is a fusion among the curriculum, teacher and the learner (students) given the favorable learning environment. Curriculum is expected to be relevant to needs and expectations of the learner and the community. Teacher is required to be committed to children's learning with expertise in teaching full of innovative ideas and approaches to maximize their learning. Effective teaching requires teachers' understanding of learners' readiness to learning and exploring and applying innovative teaching strategies. To understand the students (learners) and to identify the best teaching approaches suitable to the learners, frequent interaction of teachers with parents is essential. Learners' willingness to learn is single most criteria of educating them effectively. Similarly, without community support and involvement, school alone cannot create appropriate learning environment to enhance children's willingness to learn. Quality education requires the collective efforts of teachers, students, parents and community.

Emerging guiding concept

The most striking feature of educational system in Nepal and other developing nations today is change. Nepal's dramatic shift toward open economies, democratic governance, and commitment for decentralization has made education crucial to continued economic success and social development. Global competition requires workers with foundational knowledge who understand science and technology and can adapt to rapidly changing conditions. Democratic rule requires citizens who are better informed and more responsible. The decentralization of public administration is placing a new emphasis on citizen participation, autonomy, and responsibility in district and municipal settings. Successful schools do not operate in isolation. They build connections to parents and communities as a way to strengthen

relationships in support of the students, and as a way to better understand students so that teaching can be tailored to them as individuals. Communities offer a wide range of resources that are valuable to schools and the families they serve. These resources include people who volunteer their time in the school, organizations that offer enrichment opportunities, businesses that offer career-related information and workplace experiences, and agencies that provide various social services for students and families. Communities too are rich in untapped resources that can benefit children. International experiences revealed that when families and community members volunteer their time and talent in the schools, both schools and students increase their capacity to do more and to do it better. Therefore, it has been realized in many countries that community involvement is vital to effective teaching and learning.

Empowering local community to take charge of educating their children is the foundation of effective school community relation. The shift to increase community control of schools can be seen as a move to enhance and reframe democratic right and participation. Instead of top-down administrative decision-making, a broader base of –institution should be included in shared educational decision making. These reforms to empower community present educators with new and previously unknown challenges.

Education is a major concern of the community and their participation and involvement in school management is essential (Chapman, 2004):

1. Parents have a right to be involved in managing schools where their children are receiving education.
2. Schools can learn from parents' intimate knowledge of their children. No one knows the child better than their parents, and parents and community members are likely to take a child's perspective and to advocate the children's rights in making occupational decisions.
3. Involvement of the community facilitates the relation between the school and community. Relationship with parents and community may be a way to avoid unexpected intrusions and to reduce antagonism between community and school. Bringing parents, teachers and school together in shared decision- making is a way to reduce "adversarial relations" and to contribute to better decision making.
4. Community can provide much needed resources and other volunteer support to the school, such as financial, free labor and expertise.
5. The involvement of community can improve school accountability and make school more responsive to community needs.
6. Enhancing community and parents' participation in the school may help increase students outcome. In other words, community's involvement enhances parental involvement and parental involvement in schooling in itself is believed to have positively affected children's achievements, attitudes, and aspiration, even after student ability and family socioeconomic status are taken into account.

In developed countries, community participation in the management of schools demonstrated

a lot of benefits that included ownership of the schools by communities, willingness of the communities to support the schools financially and materially, and the schools becoming a democratic environment. According to Epstein (2000), the following six standards have to be met for effective involvement of communities in school management:

1. **Communication:** Communication between home and school is regular, two-way, and meaningful.
2. **Parenting:** Parenting skills are promoted and supported.
3. **Student learning:** Parents play an integral role in assisting student learning.
4. **Volunteering:** Parents are welcome in the school, and their support and assistance are sought.
5. **School decision making and advocacy:** Parents are full partners in the decisions that affect children and families.
6. **Collaborating with community:** Community resources are used to strengthen schools, families, and student learning.

In short, the involvement of the community in the school makes good sense for several reasons: to gain access to knowledge that parents have of their children; to make better decision; to enhance learning opportunities; and to build support for schools. School may need to work with parents and others in the community, not by demanding more from them, but by focusing on the people of the community and their needs and by figuring out how the community can be an integral part of the educational conversation.

Community partnership is a natural expansion of the parent-school partnership. In a community you can get concerned community members, elected officials, business representatives, religious leaders, and many others involved in ways that support student learning. The framework below describes the process and capacity of involvement of community in school management:

Modalities of community involvement in school management

Many modalities are discussed in international arena, however, there are some terminologies used in common. Some of such terminologies are : "Grass – root approach", "Top down approach", "Bottom up approach", "Upstream approach", "Trickle down approach", "self help approach", "Integrated approach", "Basic needs approach", "Localization" and "Decentralization". Whatever terminologies are used for community participation, the participation and involvement of communities can be promoted through the following modalities or approaches (Barrera-Osorio, Fasish, & Patrinos, 2009):

- Administrative-control model
- Professional-control model
- Community-control model
- Balanced-control model

In administrative model the authority is devolved to the school principal where teachers hold

the main decision-making authority so as to use their knowledge of the school and its students. In community-control model, parents hold the major decision-making authority. On the other hand, the decision-making authority is shared by parents and teachers in balanced-control model (Barrera-Osorio, Fasish, & Patrinos, 2009).

International practices

Slivka and Istance reviewed the structure and practices of community involvement in school management of various countries (Slivka & Istance, 2006). Based on the review, structure and practices of some countries is presented in the following paragraphs:

In Denmark, parents have long played an essential role in running of schools, including the *folkeskolen*. The role of parents in school decision-making was further strengthened in 1990 with the creation of boards of school governors. Each board consists of 5-7 representatives from among parents whose children go to school, including two representatives from school and two from students. The board of governors is responsible for developing guidelines for school's activities, approving the school budget and deciding the curriculum and staff matters. A report published in 2001 claimed that Danish parents are very committed to their children's schooling and spend an average of three hours in a month at the school.

In England, the governance of schooling consists of enhanced power at the center combined with much greater autonomy of decision-making by schools themselves. Each school has its own governing body which consists of 9-20 governors per school represented from and appointed by different stakeholders. For example, parents and staff members elect their respective governors, whereas, additional community governors are nominated by the governing body. The main functions of the board of governors are: (a) to provide a strategic direction, (b) act as critical friends, (c) ensure accountability, and (d) participate in decision-making in wide range of areas. The governing boards also play a core role in staffing a school, dealing with new appointments, staff appraisal and grievances.

Lessons learnt from international experiences

We can draw the following lessons from international experiences for Nepal:

- Direct Involvement of parents and community in the school
- Links between parental involvement and decisions at the school levels
- Changing accounting system
- Change in the school climate
- Accountability

Community involvement in school management in Nepal

There were no schools in the ancient period in Nepal. Children were taught at their homes or in "Gurukuls" in respect to social norms, values, faith and ideals of life. Education was also provided through Sanskrit education centers, Buddhist "Gumbas" or "Bahals", Muslim religious centers (Madrassa) and Guthis (Trust). In the passage of time, community used to keep teachers to teach their children by raising money to pay the teacher's salary with a

provision for food and shelter for the teacher. This practice marked the beginning of the community participation in education or educating their children (Mainali, 2059).

In the Rana Period (prior to 1951), education was restricted to the general public. Schools were not allowed to open even if the community wanted. There were very limited numbers of schools only for the children of the ruler class and elite. Only after the dawn of democracy in 1951, people were free to open schools for their children. Communities all over the country started to open up school with their own resources and initiative. The government gradually joined hands with the community in the development of schools with the provision of grants. Majority of the schools set up under the popular initiative were operated mainly on the basis of different types of support available from the people in the communities (Mainali, 2059).

The introduction of Panchyat polity in the country brought changes in the education policy. The government appeared to be more interested in consolidating the structure of educational administration in the country. The government was also anxious to implement programs of mass appeal from the national perspective as well as international demands for the universalization of education. It is interesting to note that there have been quite a few genuine efforts in this period for implementing the recommendations of various commissions.

In spite of these development measures and changes, management of individual schools at the local level remained basically unaffected in general. The schools established by people remained to be managed by the school managing committees. The government maintained the policy of partial assistance for schools operated under private or community support. It continued to provide differential annual financial grants to schools. The SMCs had responsibility and authority to generate funds to operate schools, to appoint teachers and fix payment of their salaries. At that time, financial sources of schools were mainly the student fees and donation of land by some wealthy families or landowners.

With the inception of National Education System Plan (NESP 1971-76), the state policy in education has transformed from a position of least involvement of the community to a position of highest involvement of government in the educational development of the country. NESP was an outcome of experiences and recommendations made by various commissions and experts. Through NESP, for the first time in the country, investment in education was officially recognized as an investment in national development (Mainali, 2059).

The NESP brought notable structural as well as administrative changes in the education system of Nepal. The school education was put under the Directorate of Education placed in each of the regions (originally 4 and later 5 in number in 1982). District Education Office was made the main field agency for the administration and supervision of the system of school education. The school education was structured as 3 years of primary education, 4 years of lower secondary and 3 years of secondary level. The secondary education had three streams as general, vocational and Sanskrit. Different types of schools existing before the implementation of the NESP were brought under the umbrella of national schools governed by a national curriculum structure. The highest body responsible for the development of

educational policies was National Education Committee.

Current structure of community involvement in school management

The government has now realized that the local communities should be involved to manage schools. The Tenth Plan (National Planning Commission, 2050 Falgun) emphasized to transform the school management authority to the local community in order to enhance the quality of education and promote the sense of ownership among the members of the community. Considering the importance of the involvement of parents, community members, social workers, several literatures and international development agencies supported the idea of involving the local community members as the most appropriate decision makers of schools affairs. Such involvement is expected to enhance the process of decentralization and transformation of the school as a self managed school. Due to the immense pressure from the international community and government's own realization of the importance of community involvement in school management, Education Act (Seventh Amendment) (2001) was passed and laid the foundation for decentralization of management of public schools. The 7th amendment of the Education Act has empowered the SMC and contributed to facilitating the process of decentralization. The ultimate intent of the 7th amendment was to ensure better educational management, empower the capacity and competencies of local bodies and communities in educational planning, management, organization, evaluation, supervision and control over the schools. The Act was also instrumental to protect the local level interests and tried to make SMC more responsible (Paudel, 2059)

Practices of community involvement in school management:

The new provision for the SMC in the 7th Amendment has wide implications in the implementation of educational programs and plans. The composition and structure of School Management Committee is expected to have a significant influence in improving the management efficiency, efficiency related to planning, monitoring, supervision and evaluation of the schools, forming and implementing educational programs at the schools and quality improvement. Besides, enhancing public participation in school affairs, and strengthening school community relations, the new provision of forming and functioning of SMC anticipated to have positive impact in schools. More specifically, the Act opened up the avenues for wider participation of the community in developing school improvement plans and engaging in solving emerging problems within the schools.

There is a legal provision for electing four representatives from guardians or parents including one female member in the management committee. These members and chair person of SMC are elected from the gathering of parents/guardians of students studying in the school. The ward chair person of the respective ward will join the committee. One representative elected by the teachers, one educationist and donor representative or founder member nominated by the SMC will also become the member of the committee. The Head Teacher serves as the Member Secretary of the committee. For schools running technical and vocational courses, there is a provision for nominating two representatives of local Chamber

of Commerce and Industries. The school supervisor or resource person of respective school is invited as a non-voting member in the SMC. This management committee structure is as powerful as any committee or school board structure of developed countries where community involvement in school management is effective.

Nepal has another community involvement and support structure- Parent Teacher Association (PTA) - to facilitate students' learning. The SMC will organize a gathering of parents and teachers to elect minimum three and maximum eleven member Executive Committee of PTA. PTA's main purpose is to enhance participation of the community in the educational reform process and strengthen the relations between the community and schools. Main functions of PTA will be to assure the quality of teaching learning, advise the school about fees structure, and communicate the parent and community about the educational programs of the school. PTA is the supporting wing of SMC for enhancing education quality.

Provision of District Education Committee and Village Education Committee is another effort that attempted to facilitate the process of decentralization on one hand and worked as a foundation for promoting local participation in school affairs on the other. Due to the absence of elected representatives from District Development Committee and Village Development Committee, DEC and VEC currently are non-functional.

Reflecting the widely shared public perception that nationalization of schools was a mistake, the Seventh Amendment of the Education Act was passed in 2001, which articulated the policy of devolving school management responsibilities to communities. In 2002, the government embarked on the transfer of management of public schools all the way down to the community level, by offering all communities the option of taking over public primary schools financed on a block grant basis, subject to meeting some basic prerequisites. Transfer of management of public schools to communities is one of the basic strategies of the Tenth Five-Year Development Plan and Poverty Reduction Strategy Paper aimed at achieving the Education for All and MDG targets by raising the efficiency of investments in school education. The lessons learned from this will help to achieve the EFA/MDG targets.

With assistance of the World Bank, the government has started handing over the management of the government schools to the communities from the fiscal year 2002/03 to provide timely and standard education in those schools (World Bank, 2003). By the year 2009, the government schools handed over to the communities reached more than 10500 schools. During the fiscal year 2003/04, the local communities refused to take over the management of the government schools due to the ongoing conflict in the country, but after the restoration of peace in the country, more and more communities are being attracted towards taking over the management of the schools. Joshi (2006) claimed that positive results are observed in decentralized schools. Department of Education has issued guidelines for the purpose of clarifying the roles of community, government, financing modalities and other requirements of management transfer (DOE, 2004). The directive has attempted to clarify management-related mechanisms such as teacher management, school improvement plan support, school

community relations, and arrangements concerning monitoring, evaluation and supervision of schools. However, teachers' community is strongly opposing the government's policy of transferring school management authority to schools.

Best practices of community school management

In Nepal, the followings are the good results from community school management (Nepal, 2064):

- Resources mobilization has been increased in school;
- Ownership of the school has been felt by the community;
- Management has been improved;
- Teachers' regularity has increased;
- Monitoring and supervision has been changed;
- Students' enrollment has increased.

Issues and challenges

Although participation and involvement of community in school management has produced positive results and improved performance in schools in many countries, Nepal is experiencing several issues and challenges in the process of transferring school management authority to the respective communities and facilitating them to resume the responsibility. Some of the pertinent issues are as follows (Sharma, 2065):

1. ***A bureaucratic national system with a decentralized education agenda:*** A centrally controlled education administration system is reluctant to share power with the community. Such reluctance is reflected in the existing Education Act in which the community involved SMCs are provided with adequate responsibilities without authority. The challenge is how to transform centralized bureaucratic national system into a decentralized, democratic and facilitative system of administration.
2. ***Participation of hard core group in school management:*** Legal provision for participation of community groups in school management does not guarantee the equitable representation of hard core groups and poor communities whose children represent the majority in the Nepalese public schools. The challenge is how to address the diversity of demand and create a mechanism allowing the "clients" of education to express their interest with regards to the provision and structure of schooling.
3. ***Collaborative support from teachers' community:*** Teachers are the main players of school reform process. They facilitate community participation and involvement in school affairs and inspire and mobilize community groups in school improvement initiatives. Research findings show that allowing teachers and stakeholders to take part in decision making results in employee satisfaction, motivation, morale and self-esteem. In many countries, the Head Teacher leads the empowered School Board consisting of the community representatives. How to make teachers' community supportive towards transferring school management authority to the local communities in Nepal is a challenge.

4. **Communication and interaction with the stakeholders:** Much of the problems concerning involvement of community in school management and empowering them to take charge of school affairs have shammed from inadequate information, interaction and communication. Prior to implementing the scheme of transferring school management responsibilities to the communities, there had to be adequate interaction and communication between the government and the stakeholders.
5. **Institutionalization of community participation:** Structure alone can not bring communities closer to school management. There has to be an established system of facilitating, inspiring and responding environment to promote community involvement and participation in school affairs. The challenge is how to institutionalize such practices in schools.
6. **Quality and competitiveness of public schools:** The main purpose of involving community in school management is to enhance quality, create conducive physical and learning environment for children, ensure transparency and accountability in school management and improve overall performance of school. The challenge is how to bring such changes through community participation in school management
7. **Monitoring and accountability assessment:** Authority and autonomy go along with accountability. How empowered communities are to be made accountable to the results they produce is a consideration to be made. The challenge is to develop a realistic and implementable accountability system to ensure accountability at all levels of education management.
8. **Many unanswered questions and issues:** There are many unanswered questions concerning transformation of school management authority to local community. Some of the questions or issues are related to: funding mechanism, head teacher and teachers' role, alienated SMC, teachers' professional development, teachers' job security and accountability, teachers/head teachers more to be responsible to DEO than to the SMC, SMCs are kept in darkness, dominant involvement of elites in the SMC, inadequate support and facilitation to enhance SMC's capacity to manage schools, control mechanism, SMC's authority to select teachers/principals etc.

Suggested measures:

1. Community readiness to accept the responsibility is an essential prerequisite for community involvement in school management. Adequate time and effort need to be applied in making community ready (ability and willingness) to resume the responsibility. The government should follow sequential steps of participation and involvement namely access, awareness, involvement and decision making.
2. Clear information through active interaction with the community is essential to sustain community involvement. The following initiatives are needed to create the environment to encourage community to participate in school affairs:
 - a. Adequate legal base for community participation in school management,

- b. Capacity development of community members to manage resources at the community level.
 - c. Empower community by involving them in the decision process by developing school leader capable of introducing innovative approaches of education management through decentralization, involvement and collaborative school governance.
 - d. Make community aware of the importance of community participation and involvement in school management.
3. The government should provide facilitative support to the community during the initial years to make community active and capable of executing assigned management responsibilities of school management. There has to be adequate input in the capacity development of the SMCs , PTAs, and VECs.
 4. Active involvement of head teacher and teachers in promoting participation of community in school management is very essential. Therefore, the government should negotiate with teachers to adopt the comfortable structure, system and practices acceptable to them so that they will be the active partners of decentralization process.
 5. The government should come with a clear view concerning the funding structure, teacher management, and accountability assessment, reward structure of superior performance, capacity development and professional development scheme and clarification of roles of major stakeholders.

Conclusion

Decentralization is advocated by several policy documents and several literatures (Cambridge Education Ltd and METCON Consultants, 2009). It is advocated that decentralization in education should be the main strategy for implementation of basic and primary education. It has been anticipated to have a strategic shift from centralized and bureaucratic controlled management to community controlled and school-based planning and management in collaboration with various partners such as local bodies, NGOs, INGOs and CBOS. It is a well accepted fact the schools were created, developed and managed by the communities. It is their right to manage the schools where their children are studying. Since school education is a public good, it is the responsibility of the government to support, facilitate and empower communities to effectively manage the schools and ensure the quality of learning in schools.

The strategy of decentralization and involvement of community in school management is considered as the key to success to education development and reforms. Transferring the school management authority is a strong strategy for school improvement but not the end solution. Access to information, awareness, and involvement in the day to day affairs are the initial steps for enhancing the capacity of community members to take part in decision making related to school affairs. To ensure the proper utilization of authority and resources, an accountability assessment system should be in place.

References

- Barrera-Osorio, F., Fasish, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington DC: The World Bank.
- Cambridge Education Ltd and METCON Consultants, (March 2009). *Joint Evaluation of Nepal's Education for All 2004-2009 Sector Programme*. United Kingdom : Author.
- Chapman, D., (2004). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*. Manila: Asian Development Bank.
- GoN, National Planning Commission/United Nations Country Team of Nepal, (2010). *Nepal Millenium Development Goals: Progress Report 2010*. Kathmandu : Author.
- Epstein, J. (2000). *A Monthly newsletter by the national clearinghouse for Comprehensive School Reform*. Johns Hopkins University.
- Mainali, G., (2059). *Nepalka Sisksha Aayogka Pratibedanhrui*. Kathmandu: Makalu Books and Stationary.
- National Planning Commission. (2050 Falgun). *The Tenth Plan(2059-2064)*. Kathmandu : Author.
- Nepal, J. (2064). *Nepal ko Siksha Pranali: Chhunauti Ra Sambhabana*. Kathmandu: Srimati Chandrawoti Nepal.
- Paudel, H. H., (2059). *Education Act 2028*. Kathmandu : Makalu Books and Stationary.
- Sharma, D. T., (2065). *Issues and Challanges of Community-managed Schools in Nepal*. Sanothimi : Teacher Education.
- Silwaka, A., & Istance, D., (2006). *Parental and Stakeholder voice in schools and Systems*. European Journal of Education.
- T. & Patrinos, H. A., (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington DC : The World Bank.
- Crawford, M., Kydd, L., & Riches, C. (Eds.), (1997). *Leadership and Teams in Educational Management*. Buckingham : Open University Press.
- J.E. (2000). *A Monthly newsletter by the national clearinghouse for Comprehensive School Reform*. Johns Hopkins University.

Teacher education in Nepal: at a glance

Chhetra Bahadur Bhandari
Section Officer, NCED

Abstract:

Teacher is an important person of any nation. Quality education mainly depends upon teacher's quality. Acquiring, developing, retaining professionally and academically qualified teacher is being a challenge in Nepal. Pre-service and In-service teacher education is in practice. These both approaches are important. Nepal has practiced different kinds of teacher training modality. Researches have revealed that the impact of teacher training and its delivery in the classroom has not seen satisfactory. As the education Act (Seventh amendment, 2058), 2028 has made teaching licensing mandatory, only academically and professionally eligible candidates enter teaching profession. Now in service teacher training modality like in the past has been replaced by continuous professional development. SSRP has envisioned teacher professional development (TPD) program. All the teachers will take one month in-service training course within a period of five years and NCED has launched TPD program across the country since last year. We have to attract bright minds to teaching profession first and disregard the practices that anybody can teach. Teacher quality is one of the most important factors for quality of education.

207

Introduction

Teacher education is for quality education. Acquiring, developing and retaining competent teacher is the main function of educational management. Teacher's quality leads towards quality education. Teachers are the cornerstones of education. Good teachers are always required for quality education. Professional development of teachers is thus an important feature of every country (Wagley, 2009, p.35). Teacher is a person directly engaged in instructing a group of pupils (or students). Heads of educational institutions, supervisory and other personnel are only counted as teachers when they have regular teaching functions (UNESCO, 1990, Vol.I, p.2). Shrestha (2007) says, "Teacher is the foundation of education. So, teacher education program has the greatest responsibility". Teacher is the change agent of a society. Quality of education mainly depends upon the quality of teacher. Good education without good teacher is a cart before horse. So, every country has to give priority for teacher education. Teacher education refers to both pre-service and in-service programs which adopt both formal and/or non-formal approaches. It is a continuing process which focuses on teacher career development (UNESCO, 1990, Vol.I, p.2). Emphasizing on teacher education and professional development of teachers and its importance, researcher Villegas-

Reimer, E. says," It is changing time for educational systems around the world. Teacher education is one of the main factors for education reforms. Teachers' professional development is one of the most important elements for educational reforms (Reimers, 2003, p.7). Focusing on the teachers' role, responsibility and quality, and their impact on people, ultimately in the whole country, national education policy of India (1986) quoted that "No people can rise above the level of its teachers." (cited in Khatriwada, 2010). Teacher should be updated from the explosion of new knowledge. In this context Reimers, (2003) says that "In order for schools to meet the demand of our times teacher need to be prepared, perceived and treated as professionals". What do teachers need to know ? Different authors have proposed different kinds of skills, knowledge, dispositions and values in which effective teacher must be proficient. They include:

- (a) **General pedagogical knowledge:** this includes knowledge of learning environments and instructional strategies; classroom management; knowledge of learners and learning.
- (b) **Subject matter knowledge:** this includes knowledge of contents and substantive structures and syntactic structures (equivalent to knowledge of a discipline), and
- (c) **Pedagogical content- knowledge:** a conceptual map of how to teach a subject; knowledge of instructional strategies and representations; knowledge of student's understandings and knowledge of curriculum and curricular materials (Reimers, 2003, p.39). Five orientations are to be included for teacher preparation course that is: **Academic orientation, practical orientation, technical orientation, personal orientation and critical inquiry orientation.** They are mutually exclusive but depend on culture and values of particular society (Reimers, 2003 as cited in Hada, p.149). Teacher preparation is usually separated into two very broad categories:

- I. Pre-service and
- II. In-service teacher preparation

According to Vonk (1995) there are two models of teacher preparation programs: one is teacher professionalism, which is based on the principles of mastering the academic or subject knowledge and professional competence. In this model, teacher education provides future teachers with instructional skill and knowledge of pupils' learning process and of child development. The second model, the personal growth model, assumes that if teachers have greater self-understanding, are more reflective, more sensitive, more empathic and more fully self-actualized, they would inevitably be better teachers (Vonk, 1995, as cited in Villegas-Reimers, p.45). Greenland (1983) has described the following four categories on in-service education and training:

- I. For qualified teachers mainly certification courses,
- II. To upgrade teachers
- III. To prepare teachers for new roles (such as teacher educators or principals)
- IV. Curriculum related, particularly when there are curricular changes in the system, or when teachers require some form of refresher course (Greenland, 1983 as cited in Villegas-Reimers, p.56).

Teacher education in Nepal

We have short history of teacher education in Nepal. Before and during Rana regime, very few people got education under the Gurukul system. They were Brahmins who used to go to Kashi, India for their education. In 1910 B.S., the first Rana Prime Minister Jung Bahadur Rana established Darbar School to teach English to Rana's children. Tindhara Sanskrit Pathshala were established to educate Brahmin children. So, the chance of education was limited to Rana family and elite Brahmin. In Gurukul system, Gurus were expected to have high level of moral power and expert in Sanskrit and 'Karmakanda'. Teachers were brought from England and Bengal to teach Ranas' children (Bhatt, S.D., 2007, p.22). After the advent of democracy in 1950, the expansion and establishment of schools took speed across the country. Democratic government took initiation for public education.

The history of teacher training in Nepal dates back to 1949 when the first teacher training centre was established to prepare primary school teachers for Basic schools. A new program of teacher education was inaugurated on September 9, 1954, with the establishment of normal school. The establishment of College of Education, the first degree granting college in Nepal, was another important development (Bhatt, S.D., 2007, p.32). The College of Education was established in 1956, as recommended by the Nepal National Education Planning Commission (NNEPC) of 1954. NNEPC stated about the teacher that the teacher is key stone to success and failure of education; he creates (or fails to create) the wholesome educational environment essential to success (Bhatt, S.D., 2007, p.66). In the field of education, planned steps were taken after the implementation of the first five year plan (1956-61). This plan writes about the teacher that of all professions this is the most under rated and underpaid profession in Nepal. All Round National Education Committee (1961) had suggested better salary and training for teachers. National Education System Plan (NESP) in 1971, was the cornerstone in the educational history of Nepal. It made teacher training mandatory and differentiated between trained and untrained teacher. Teacher training campaign has launched across the country. Some of the teacher training program efforts of 1970s and 1980 were: (i) women teacher education program to promote education for women and increase the enrollment of girls in the primary schools of remote and socially backward areas of the country; (ii) A four year remote area teacher training program for 6th grade completers in remote areas where level of prospective teachers was low; (iii) the A level 10 month primary teacher training program for pre-service as well as in-service teachers with SLC qualification; (iv) 10 month and non-credit campus based B-level program for in-service and pre-service primary teacher training program who had academic qualification below SLC; (v) On the spot teacher training program as an alternative structure designed to provide mainly the in-service training to the primary school teacher of the urban areas on mobile basis; (vi) Primary teacher training through distance learning as an alternative modality used to upgrade the teacher in the remote and rural areas at a reduced cost, and (vii) Field oriented primary teacher education program relevant to the particular needs of the teachers who were responsible for running school supplemented with a comprehensive action research

project to suggest a new alternative for the primary teacher training program (Sharma, 2007). In-service and pre-service I.Ed., B.Ed level education was given to lower secondary and secondary level teachers under the Tribhuvan University. Short period on-the-spot training was run by Ministry of Education.

It is Nepal's reality that many types of experiments and different modalities with training packages are used for teacher education. In order to expand teachers' training opportunity and to provide professional support from distance, Radio education teacher training program was initiated in 1978 with the assistance of USAID to train primary school teachers throughout the country and was institutionalized under the MOE in 1980. Under the assistance of UNDP, Seti Education and Rural Development Project (SERDP) was launched in 1980 in four districts of Seti zone. It launched short term (21 days) and long term (10 months) training for the primary school teachers; 150 hours basic teacher training was provided from 1987 to 1991. In 1986, science education development unit (SEDU) was established in 25 districts under the Science Education Development Centre (SEDC) to provide in-service training for secondary school teachers. It provided short term in-service training for lower secondary and secondary level teachers of science, mathematics and English. (ADB, 2001 as cited in Sharma, 2007).

After the restoration of democracy in 1990, educational system of Nepal was restructured according to the report of the National Education Commission (NEC), 1992. On one hand there was democratic government in Nepal and on the other discussion for the global declaration on Education for All (EFA) was initiated. Being a signatory country of global declaration, Nepal had to do noticeable reform to ensure education for all. Nepal in 1992 introduced 10 months teacher training program for untrained primary teachers under the Primary Education Development Project (PEDP) in mass scale with the loan assistance from Asian Development Bank (ADB). Realizing the need for institutionalizing the in-service teacher training and training for managers and professionals in education, the Government of Nepal established National Centre for Educational Development (NCED) in 1993. Secondary Education Development Centre (SEDC) was integrated within NCED system. Nine PTTCs and 25 SEDUs were merged and renamed as Educational Training Centers ETCs 'A' and ETCs 'B' respectively. Currently, NCED is evolving as the apex body for all teacher preparation courses at all levels. Education for All (EFA) national plan of action (2001-2015) targeted to make 99% primary teachers fully trained during the period. Teacher Education Project (TEP), 2002-2007 and Secondary Education Support Program, 2003-2007 have launched to meet the EFA target. NCED implemented teacher training policy in 2005. ETCs offered in-service teacher training of first and third packages of 2.5 month duration from face to face mode and second 5 month training from distance mode to primary teachers. After completion of all of the three training packages from NCED, participating teachers received 10 month teacher training certificate from NCED. It also offered competency based (2 months institution based, 3 months school based for 1st and 3rd module and 5 months from self learning and distance mode) 10 month in-service training for lower

secondary and secondary level teachers. Basic and Primary Education Project (BPEP) I (1994-1998) and BPEP II (1999- 2004), EFA (2004-2009) were implemented as parts of educational plan and programs. Faculty of Education (FoE) of the TU is the major provider of preparation for lower secondary, secondary and higher secondary school teachers through its constituent and affiliated campuses. The FoE produces B.Ed and M.Ed. degree holder prospective teachers. M.Phil level course in education is running under the TU. Purwancal University (PU) offers B.Ed. and M.Ed. degrees. Kathmandu University, School of Education offers post graduate diploma, M.Ed, M.Phil and Ph.D. in education. Nepal Sanskrit University has also been running faculty of education upto graduate level.

Higher Secondary Education Board (HSEB) is another emerging producer of prospective teachers. Among 2,512 higher secondary schools, 1200 schools are running the faculty of education program to prepare teachers for primary level (2010, April 20 Kantipur daily).

Ministry of Education has started School Sector Reform Plan SSRP (2009-2015), and under it Teacher Professional Development (TPD) plan is put into effect. There will be four kinds of teachers according to TPD career path: Beginners, Experienced, Masters and Experts at all levels. Teaching license is mandatory to enter the profession. The minimum qualifications for teachers will be: (i) higher secondary education or equivalent with relevant teacher preparation course for basic education, (ii) M.Ed. or equivalent with relevant teacher preparation course for secondary level. SSRP has proposed a one-year teacher preparation course in addition to the minimum academic qualification. Short term in-service demand driven training will be launched. In regard to training of teachers and teacher educators SSRP has stated that "the government will remain responsible for teacher development functions. In order to keep abreast of new developments in teaching and learning practices, teacher must acquire one month in-service training at least once in every five years. Teacher professional development will be linked to career development made available through both long and short term means." NCED has designed TPD module/structure. One month training will be given within five years to all teachers. This training is divided into three phases. The first phase is equal to 10 days credit and these 10 days training is again divided into three parts that is as follows:

I. Part I: Training workshop

This training workshop will be run by face to face mode between trainer and trainees at TPD Hubs (L/RC, ETCs A and B) for five days. Primary level teachers will participate in this work shop in RCs of their schools cluster and secondary level teachers will participate in LRC and ETCs.

II. Part II: Self-study exercise

This part is for self-study exercise module run for teachers in their own schools within 20-30 days. This self-study exercise is supposed to be equal for 3 days credit.

III. Part III: Instructional counseling

This module is run in TPD hubs by mentors or expert instructors and efforts will be made to

facilitate the teachers over their teaching learning difficulties. This part will be focused on the issues or problems encountered by teachers during their self-study exercise. This part is supposed to be equal for 2 days credit.

It is demand driven training module and TPD tries to address the teachers' day to day on the spot professional problems through the adoption of bottom up approach.

Thousands of prospective teachers are studying in the faculties of education under +2 in HSEB; B.Ed. PGDE and M.Ed. course in TU, KU, PU and NSU. They all are potential teachers.

Critical perspective on teacher education

Teacher education in Nepal either it in-service or pre-service has not been taken seriously. Every educational commission and committee, every fifth year periodic plan, every program and project has mentioned about teacher education. A total of 150 million dollar has been spent in teacher education since 1971 (NCED, 2009). But we have not achieved the expected results yet. And, do the trained teachers transform their training skill in the class room? The answer is not. In the connection, Shrestha (2007) says, "Teacher is the foundation of education. Teacher mainly sets 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 providing large number of trained teachers without understanding how the performance of these teachers sets the standards and quality of life of the country". Research findings revealed that "Just 50% of training skill is transformed in classroom activities by trained teacher" (CERID, 2005; DOE, 2006 as cited in NCED, 2009). Reviews of several literatures on Nepalese education revealed that expected quality of school education is still to be achieved despite heavy investment in education for more than three decades (NPC, 2007 as cited in Sharma, 2009, p.169). Why does this happen? It raises many questions at a time i.e. recruiting and retaining qualified teacher; pre-service and in-service teacher education policies and practices (teacher professional development, continuous professional development); role, responsibility and expertise of teacher educators; gap between training and real teaching environment (lack of reality based teacher education); supply driven/ top down approach of teacher training (teacher training modality); teachers' accountability in relation to students' learning achievement etc. It has been a common saying that quality of education is not satisfactory, it is deteriorating and teachers are the cadres of political parties and so on. I think it is the side effect of "anybody can teach" policy of past days. Most of the mediocre students choose the faculty of education for their further study. Koirala and Acharya rightly say, "I.Ed, B.Ed and M.Ed programs are such programs which try to hold many things in a bag, i.e., it tries to meet professional, academic and teacher updating needs under a single designs. It is questionable at the current situations (Koirala & Acharya, 2003, p.63). Our prospective teachers' practice teaching is mainly process oriented (ritual). They are made to perform practice teaching theoretically in a controlled situation. Whenever they go to real

class room, they face practical problems. They donot get the practical support from their prior practice teaching experience. Koirala and Acharya further say that, "The FoE'S practice teaching program is a dust in eye: it has no practical use. In fact it is ritual. FoE training is a potpourri of teacher education and teacher training" (Koirala & Acharya, 2003, p.62). Our universities have not shown interest towards updating the curricula. In this context, Wagley (2009) says, "The problem of teacher education in Nepal is that the university curricula on education have been hardly reviewed. One can see the 1960's curricula still prevalent in 21st century teacher development approaches"(Wagley, 2009, p.43). Japan, South Korea, Hong-Kong and Australia have given high priority to teacher education. These countries select qualified and competent teachers and provide high salary to them. So, teacher motivation and competency, quality of education and total national development is high there. But we have poorly prepared our teachers. So, we are facing problems in every sectors of the country. Our education system has not been able to create healthy hearts and minds.

Conclusion

Since the past many experiments have been launched in teacher education sector of Nepal under the initiation of donors but quality of education is still to be achieved despite heavy investment in education. Teacher education is one of the most important factors for quality education or students' good achievement as "no people can rise above the level of its teachers". There are mainly two types of teacher education across the world: Pre-service and in-service. Both models should be taken seriously. Pre-service teacher training makes somebody eligible to enter the teaching profession and in-service training links teachers' prior theoretical knowledge to practice, makes them up to date, motivates and puts them forward for continuous professional development. There is always a debate between the content knowledge and Pedagogy. Both are equally important in teacher education. I think, Pedagogy without content knowledge is like a ball without air and content knowledge without pedagogy is like a blunt axe. Competencies of teacher educators, capacity and environment of training institutes, content and teacher training policies are indispensable factors of teacher education. It is a waste of time and money, if programs are launched without reality based research finding or solely copying and pasting the teacher training modalities from other countries. Teacher training should be made contextual. It should be able to address the burning issues and capture the new technologies of twenty first century. Recruiting and retaining qualified, competent, morally sound teacher is being a great challenge since teaching is taken as a low profile job in comparison to other public jobs. Unless we recruit the most qualified person in teaching profession, we can not improve the quality of education. So, it is time for giving high priority to attracting qualified person in teaching and making teacher education able to address the diversified needs of changing society.

References

- Bhatt, S., (2007). *Education in Nepal*. Kathmandu : Himalaya Book.
- Bhattarai, R.P. (Ed.). (2008). *Shikshya Sopan, Vol.I, No.1*. Sinha, R.S. & Nath, M., *Teacher*

training or life-long professional development (pp.115-125). Kathmandu : Nepal Government Employees Union, MoE.

Mahar, N.S. (Ed.). (2009). *Academic challenges*. Wagley, M.P., *Paradigm shift in teacher education (pp. 35-44)*. Kathmandu : Nepal Students Association.

NCED. (2003). *Teacher education, year 1. Vol.1*. Koirala, B.N. & Acharya, S., *Issues of teacher education in Nepal (pp.57-67)*. Sanathimi : NCED.

NCED. (2007). *Distance education*. Sharma, T. N., *Teacher training form distance: Challenges and possibilities (pp. 158-170)*. Sanathimi : NCED.

NCED. (2007). *Teacher education*. Shrestha K.N., *Reform in teacher education in Nepal (pp.153-166)*. Sanathimi : NCED.

NCED. (2009). *Teacher education*. Shrestha, H. K. *Teacher's professional development policy (pp.22-33)*. Sanathimi : NCED.

NCED. (2009). *Teachers' Professional Development (TPD) Handbook*. Sanathimi : NCED

NCED. (2010). *Teacher education*. Hada, B. *Impact of teacher education for effective classroom teaching (pp.148-155)*. Sanathimi : NCED.

NCED. (2010). *Teacher education*. Khatiwada, D. K. *Observation-feedback as a means to teacher development (p.p.174-183)*. Sanathimi : NCED.

214 ◆ NCED. (2009). *Teacher education: Vol.7*. Sharma, T. N., *Theoretical perspectives and practices in teacher education (p.p.168-179)*. Sanathimi : NCED.

Townsend, T. & Bates, R. (Eds.). (2007). *Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Netherlands : Springer.

UNESCO, (1990). *Innovation and Initiatives in Teacher education in Asia and Pacific region. Vol. I. Comparative Overview of Fifteen Countries*. Bangkok : Asia and the Pacific Program of Educational and Innovation for Development (APEID).

UNESCO. (1990). *Innovation and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific-Region, Vol.1. Overview*. Bangkok : UNESCO.

UNESCO, (1990). *Innovation and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific-Region, Vol.2. Case Studies*. Bangkok : UNESCO.

UNESCO. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris : IIEP.

Villagas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : UNESCO/IIEP.

Teacher management in Nepal: status, challenges and measures

Hari Prasad Lamsal
Under Secretary, MoE

'The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers.'

Barber and Mourshed (2007:P40)

Introduction

Teachers, classrooms, instructional materials and student teacher interactions are considered the basics (minimum standard) or basic requirements to run a school. Of these, teachers are considered one of the critical inputs to the education system (Mpokosa & Ndaruhutse, 2008). The presence of teachers in school matters because ensuring teachers' "presence in school and maximizing the time they spend in teaching is extremely useful" (GMR, 2011). This concept was also visualized in Nepal more than half –a-century ago in the report of Nepal National Education Planning Commission (NNEPC, 1956) by stating that 'teacher is the main cause of success and failure of education, these depend on whether the teacher has created educational environment or not.'

Mpokosa & Ndaruhutse (2008) further highlights the presence of teachers in the education system and their support to achieve the goals of education for all and Millennium Development agenda by 2015. By considering this, almost all countries have been increasing teachers' number, and thereby expanding the sizes of the public resources for teachers. Therefore, teachers are the largest group of employees in most of the countries including both developed and developing, and carry the largest item in the education budget. As the importance of teachers comes under discussion, the question of how best to manage teachers is receiving much attention these days. Therefore, this article focuses on teacher management practices of - global and national perspectives - and suggests some possible measure for effective teacher management.

Teacher management practice in global perspectives

Management of education has many dimensions including teacher management, student management, delivery of services, management of personnel, management of non-teaching staff, maintaining relations with community, etc. As given in Global Monitoring Report (2011), the concerns of teacher management are closely related with the number of teachers and their qualifications. The report further highlights that there is a need of 1.9 million additional teaching posts to achieve the goals of Universalization of primary education. Certainly,

management of quality teachers is the most significant influence on student performance (Jensen, 2010).

In spite of huge increase of public resources to education, especially to teacher components, teacher management remains as a great challenge in development countries. Sometimes, teacher management is equated with only teacher working in school. New entrants in teaching profession will be from University graduates therefore teacher management has also linkage with the Higher Education institutions. Hence, first step of the teacher management begins from preparing quality graduates by the universities and ensuring their entry into the teaching profession. Jensen (2010) mentioned about three aspects relating with teacher management responsible to improve the performance of school. These are to (i) get the right people to become teacher, (ii) develop their capacities to be efficient; and (iii) put in place system to ensure that all children are able to benefit from good teaching practices.

Different countries have used different models of teacher management. These models are context specific. All these models have both the merits and demerits. The first model used in some of the countries is centralized model of education. In this model, teachers are usually government employees and works under the hierarchical management system (Gaynor, 1998). This system determines standards and qualifications and control recruitment, promotion, leave, transfers, discipline, and lines of communication. Salaries are often fixed or negotiated centrally. Second model is decentralized models of education. Under this decentralized models, three models are considered important (Gaynor, 1998) as;

- the administrative model: In this model, teacher management is decentralized to lower levels of government or to the education system itself.
- the grassroots model: In this model, teacher management is the responsibility of community representatives.
- the alternative model: In this model, generally used in innovative, nonmainstream programs, often in response to a shortage of qualified teachers or of resources with which to pay them.

● If the different aspects of teacher management, the distribution of teachers across schools has always remained in top priority. However, the unequal distribution of teacher exists in most of the developing countries. Such unequal distribution of teacher certainly leads to inequality in education. Jensen (2010) has also mentioned that inequality in education is largely affected by teachers' quality and their distribution. Therefore, recruiting qualified and enough teachers and posting them in areas where they are needed is extremely difficult task. This has become difficult because of fiscal and logistic arrangements.

Teacher management practice in Nepal

Before understanding the different dimension of teacher management in Nepal, it would be better to know the different types of teachers working in the school education system. The teachers working in school education are categorized into; (i) teachers working in permanent positions (permanent positions); (ii) teachers working rahat positions (Rahat grant position);

(iii) teachers working in PCF funding (per capita funding grants); and (iv) teachers working in locally funded (schools' own resources or from other sources) positions. Apart from the mainstream school education, some teachers cum facilitators are working in religious institutions like Gumba, Ashram, and Madarsa. Likewise, some facilitators are also working in the alternative schools (flexible schools with flexible schooling hours and duration; and school outreach programs implemented as branch schools to serve the un-served areas).

Teachers working in permanent positions (if they are in vacant position, not in substitute position) have an opportunity to become permanent once they succeed in the exams carried out by the Teacher Service Commission. Rahat positions are created temporarily and no permanent teacher can be deputed in such position. The duration of a person working in Rahat position can be extended by the School Management Committee subject to the satisfactory performance. The positions created from pre capita funding grants are for one year and their extension depends on certain conditions (number of students). Similarly, the locally funded teaching positions are created from schools' or local levels' sources of funds. Such positions depends upon the local context and do not have fixed duration.

In this way, Nepal uses mix model of teacher management – centralized and localized model. The teachers working under the permanent positions are centrally recruited (by following the procedures set by the Teacher Service Commission) to make them permanent whereas locally funded teachers are recruited from the resources generated at the local level. School management committee recruits teachers temporarily for a fixed term (possibly renewable terms) once there is a vacant position.

Teacher management in Nepal is joint responsibility of the different agencies. The management of teachers– development, acquisition, selection, appointments, training, licensing, transfer and promotions-lies upon the following institutions.

Agencies	Roles
Ministry of Education	Develop policy on teacher management, teacher deployment, promotion and teacher development including teacher salary and benefits
Higher Education Institutions	Performs teacher preparation by providing appropriate education to prospective teachers for mainly secondary teachers
Higher Secondary Education Board	Regulate all higher secondary education
Teacher Service Commission	Perform teacher licensing, selection of permanent teachers, and teacher promotion
Department of Education	Conduct teachers' projection, training needs, and deployments of teachers, teachers monitoring etc.
National Center for Education	Carry out teacher preparation by providing appropriate

Development	teacher training
Regional Education Directorate	Carry out monitoring and supervision of educational programs
District Education Offices	Exercise full administrative and financial authority for implementing and monitoring educational programs under the broader policy guidelines of MOE.
Resource Center	Provide technical support services to schools and teachers
School	Assign task to teachers, create motivate and optimize their uses, recruit temporary teachers (in the case of vacant position for government funded position. And based on the availability of resources in the locally funded positions)

As per the Education Act, Education Regulation and Teacher Service Commission Regulations, the aspects of teacher management in Nepal include (MOE, 2002);

- setting teacher professionalism standards, certification and pre-service training.
- teacher selection, recruitment and posting
- teacher promotion, transfer and dismissal
- in-service training and professional development
- salaries, incentives, and conditions of services
- pedagogical supervision and support

Issues and challenges of teacher management in Nepal

The foremost issue is the tracking of amount of budget used (both centrally and locally) for teacher. Till now, the resources channeled for teachers through the Red Book system can easily be tracked or counted. But the resources used at the local level from their own sources to recruit teachers cannot be counted. Therefore, it is very difficult to claim the exact amount of resources used to recruit teachers in public schools of Nepal. Likewise, number of teachers working in private schools and their service status are still yet to be compiled in the national account system.

Another concern raised by the stakeholders is that why government created Rahat positions and PCF positions instead of creating and approving permanent teacher positions. The concept of Rahat and PCF teachers came in the system with a view to address the unfilled demands of the teachers in schools where students number are excessive as compared to the norms given in the Education Regulation. The rationales behind such provision are the cost-effective measure and maintaining a balance between teachers and students in the long run.

Both the arguments, in favor and disfavor of Rahat and PCF positions are raised at the present context. Supporters claim that using Rahat and PCF teachers is an efficient way of

expanding education access and quality. Opponents argue that using them may staff classrooms but will not produce learning outcomes, and that the use of such teachers de-professionalizes teaching, reduces the prestige of the entire profession, and reduces motivation of all teachers.

Apart of the fiscal constraints, teacher management system in Nepal is largely affected by both the internal and external factors. The internal factors are created because of teachers themselves, their professional standards and ethics. The external factors are appeared because of the inefficient management practices in the education system. The details of both the factors are given below;

- overly tight fiscal policies
- weak management skills among head teachers and education managers
- over politicized school management system
- weak education systems where head teachers do not have the responsibility for recruitment and deployment of teachers
- weak management systems for the recruitment and deployment of teachers and non-teaching staff
- the lack or poor quality of training of all types – pre-service, in-service and professional development – for teachers, head teachers and education personnel
- inconsistent appraisal system for teachers and education managers

The above mentioned factors are simply causes of the poor teacher management. There could be several other causes in this respect. The bi-products of these causes are the consequences in the teacher management systems. The consequences appeared in Nepalese education system are as follows;

- inequitable distribution of teachers across schools
- regional, gender, ethnicity and disability related imbalances in teaching forces
- inadequate teacher terms and conditions - poor working conditions
- inadequate or absent administrative and professional support
- weak capacity and quality of teacher training institutions
- low motivation and morale of teachers, school managers and education personnel

Way forward for better teacher management

Teacher management is a complex process and critical issue. It involves several agencies and different nature of tasks. Ensuring adequate supply of teachers is one challenge of Nepal whereas their equitable distribution is another pertinent concern. The largest share of the teacher management in terms of size of the tasks and nature goes to the redeployment of teachers. Redeployment of teachers cannot be left to individuals decisions at the local level. It demands national consultations and commitment of political actors. A consistent and well-defined national framework is required for posting new and experienced teachers and redeploying the existing teachers (GMR, 2005). Appropriate incentives mechanism may be

fruitful for motivating teachers to go for remote locations and difficult areas.

Other possible options, given below, could be useful towards better teacher management in Nepal. Teacher management should be seen long term policy rather than ad hoc practices because it will have huge implication in the management of education.

- **preparing sound database:** There is urgent need to develop and use effective Education Management Information Systems (EMIS) at central, local and school levels to enable better planning and management in the training, recruitment, deployment and professional development of teachers. It also includes the individual teacher's profile by schools.
- **strengthen the teacher support system:** design a mechanism and put in place to support teachers from training center, lead resource center, recourse center and school supervisors. Networking among schools and subject teachers help them to share knowledge and skills among themselves. There is a need to establish linkage with the support system and appraisal of the teachers' performance. A great concern of teacher is to develop and enforce more transparent teacher appraisal system.
- **review teacher incentive system:** improve salaries, incentives, living and working conditions for teachers, including making adequate arrangements for maternity and paternity leave. All these may have direct financial implications and may be difficult to implement. Other forms of incentives, such as training and career development opportunity can help. Transparency is must while providing such opportunity.
- **introduce ethical practice in training and education:** in order to develop culture of mutual respect and accountability, there is a need to introduce morale education such as YOGA, religious hearing and ethical debate in teacher training and refresher courses. Team work, division of works, diversity management, time management, stress management and practice of simple living could be other agendas of such interactions.
- **reduce class size:** increase number of teachers or merge schools with a concept of large school in densely populated areas and residential schools in remote locations. The collaboration with higher education institutions may work in this respect.
- **capacity development of institutions and individual:** introduce the capacity development scheme; provide management training to school managers; ensure orientation to newly recruited teacher.
- **maintain inclusive environment in education policy and school environment:** prohibit discrimination against women, people with disabilities and minorities in teacher recruitment, posting and promotion systems through the use of laws, guidelines, codes of ethics, and monitoring and evaluation systems; and encourage women, people with disabilities and minorities to enter or remain in the teaching profession, by providing appropriate incentives and allowances.
- **focus on quality university graduates:** collaborate with higher education institutions

to acquire quality personnel in teaching profession, revisit policy to acquire such graduates, facilitate to establish linkage between schools and university programs.

- **revisit teacher management policies:** prepare short-term, medium-term and long-term teacher management policy with the support of teachers' organizations, win the trusts of the teachers then put in place with incentive measures.
- **develop mutual trust among stakeholders:** Critical issues with regard to the teacher management are the relation between government authorities and teachers union, parent teacher relation, equity issue, performance teachers and financial matters. For developing common understanding, the most efficient and viable solution could be explored in close interaction between/among the key stakeholders of school education (given as below) by equating their needs (Gaynor, 1998). It will help to develop short-term, medium-term and long-term strategy of teacher management in Nepal.

Teachers <ul style="list-style-type: none"> ● Respect and recognition ● Professional status ● Commensurate salaries ● Salaries paid on time ● Accessible and transparent career plans ● Response to grievances ● A say in posting ● Access to teaching through recognized training ● Realistic in-service training ● Consultation on decisions about education reform ● Right to representation 	Education Officials and school management <ul style="list-style-type: none"> ● Pool of teachers trained, qualified, and deployed where needed ● Committed teachers ● Cooperatives teachers ● Affordable teachers ● Teachers who stay teaching ● Clear authority structures ● Procedures and criteria for appointment, posting, promotion and dismissal of teachers ● System of accreditation
Teachers Unions <ul style="list-style-type: none"> ● Recognition ● Right to collective bargaining ● Enhanced pay and conditions ● Role in professional development of teachers ● Consultation prior to decision making ● Inclusion in education policy making 	Parents <ul style="list-style-type: none"> ● Hardworking, well trained teachers ● Teachers resident in the community ● Teacher who stay ● High moral standards for teachers ● Teachers' trust and respect ● Support in undertaking new responsibilities ● Possibly the ability to demand male or female teachers

Conclusion

The increase of investment in primary education has helped to expand primary education in Nepal and abroad. Such expansion attempts to achieve Education for All (EFA) goals,

especially improvements in school access and enrollment. Various education policies and programs can influence student outcomes, but improving teacher quality will have the largest influence on student achievement. Improving the quality of teachers and teaching should be a central goal of education policy. Effective teachers are key to delivering the education therefore teacher management at school level is crucial for increasing teacher motivation and morale. The consideration should also be given to the aspects that the best teachers are likely to concentrate in the schools that serve children from predominantly higher socio-economic groups. The fair distribution of quality teacher is must.

Sustained progress in education quality depends on making sure that all schools have sufficient number of teachers that the teachers are properly trained and supported, and they are motivated. Sound teacher management policy help to fulfill this.

Local controls are required for the effective running of school in Nepal. Standard for the terms and conditions, remuneration, career development and post service benefits are the most to motivate teacher towards their profession. For this, comprehensive policy is required which can be developed through partnership with the key stakeholders.

References

- Barber, K. and Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London : McKinsey and Company.
- Gaynor, C. (1998). *Decentralization of education, teacher management*. Washington DC : The World Bank.
- Jensen, B. (May 2010). *What teacher want: Better teacher management*. Australia : Grattan Institute.
- MoE, (1956). *Nepal National Education Plan Commission report*. Kathmandu : Author.
- MoE, (2009). *Education Act, Education Regulation and Teacher Service Commission Regulation*. Kathmandu : Author.
- Mpokosa, C., and Ndaruhutse, S. (2008). *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. UK : CfBT and VSO.
- UNESCO, (2005). *Global Monitoring Report 2011. The quality imperatives*. Paris : UNESCO.
- UNESCO, (2011). *Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris : UNESCO.

Teacher training for effectiveness of teaching learning environment

Bhupendra Hada, Ph. D.
Professor
T.U. Sanathimi Campus, Bhaktapur

Abstract

This paper synoptically presents how teaching learning environment can be made effective and suitable through good and trained teacher. In this vein, teaching is a very challenging job. It is most complex, sensitive and challenging work when done. A trained teacher can motivate the students through some incentives and s/he can teach them in a way and style that s/he learned in the training period, because teacher training is a system of preparing individuals for effective educational transactions including classroom teaching. Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950 and it has a short history of primary teacher training (PTT), which was operated only after the establishment of Basic Teacher Training Center in 1947. Consequently, pre-service and in-service training programs are also operated for the development of teachers' ability.

Training is basic to development and teacher training is a strategy for teachers' professional development. Quality of teacher training will not be compromised for the sake of achieving quantitative targets. In order to make teaching learning environment effective and meaningful, some major suggestions are addressed.

The Context

Teaching is a very challenging job, but we often take it easy and lightly, because it seems easy in looking, but it is one of the most complex, sensitive and challenging works when done. The act of teaching is not only dynamic, but it is also an adventurous experience. In order to ameliorate the quality of teaching, teacher training/education helps one to become capable and efficient teacher in educational institutions. In other words, for the improvement of quality teaching, teachers must be trained in the field of education to-day. A trained teacher can motivate the students (learners) through some incentives and s/he can teach them in a way and style that s/he learned in the training period. From this, students can be made capable as well as suitable and efficient human resource and they can adjust in any complex society with their knowledge and learned activities.

In this context, teacher training is a system of preparing individuals for effective educational transactions including classroom teaching. A teacher needs training to be able to transmit knowledge, skills and attitudes to the learners in a more effective way. The explosion and

expansion of knowledge in every field has a great impact on teaching and teacher preparation. Thus, in the expanding world of education, teacher training has become highly thrilling and challenging (Chakrabarti, 1998, cited in Kafle and Aryal, 2000: 114).

Quality education system is one that succeeds in meeting its own goals; one that is relevant to the needs of children, communities and society; one that fosters the ability of children to acquire knowledge and critical learning skills (GEC, 2002, cited in Sharma, 2008: 184). Global Campaign for Education stated that a high dropout in schools is not only the result of poor quality, but if effective learning is not taking place in schools, parents are more likely to withdraw children from school early or not send them at all. Improving quality of education is therefore essential to achieving the 2015 goal of universal access to education. Without good and trained teacher, quality improvement in education is not possible.

As good school education is said to be the quality education, an effective and functional teacher education system is an inevitable component of to-day's good education system. In this vein, a trained teacher can influence the learners by his/her gesture just as an artist presents his/her art on the Dias. Hence, training of teachers is indispensable and essential as the trained teacher can play a pivotal role for the future career of learners through their effective and meaningful classroom activities. From this, it is obvious that effectiveness of teacher training is necessary for the improvement of quality education.

The concept of quality education

224

Quality can be defined in several ways. Different scholars and educationists have defined the quality in different ways. For instance, ability to pass by student, ability to be a creative number, earning ability, ability to provide service is said to be an educational quality (Koirala, 2011:12). In our Nepalese perspective, high pass percentage of examination or school internal efficiency is said to be one form of quality schooling. Similarly, Nariwal (2001:2) stressed her opinion about the quality education in her Doctoral Dissertation, entitled, 'A study into the quality of primary education in rural West Bengal' that quality in education is a pervasive, but elusive concept, it is multifaceted and embraces three broad aspects: (a) goals, (b) the process deployed for achieving the goals, and (c) how far goals are achieved? Quality therefore, plays a dominant role not only in higher institutions of learning, but also in primary schools, which lay the foundation of every child.

In this vein, "quality" is frequently mentioned and rarely defined term in contemporary discourse on education. It is different thing for different people. For western people, quality can be seen as "excellence", reasonably fit for the purpose 'and meeting or exceeding the expectations of the customer' (Everald et al.2004; Mukhopadhyay, 2001; Doherty, 1994, cited in Kapri, 2010: 133); for eastern people, it is perceived as holistic development of child with incorporated human, social and spiritual values (Mukhopadhyay, 2001, cited in Kapri, 2010: 133).

Likewise, Chapman and Adams (2002, cited in Kapri, 2010: 133) argued, " 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 simply be the attaining of specified targets and objective. 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.

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, cited in Kapri, 2010: 134).

Vedder (1994, cited in Simkhada, 2009: 141) has said 'the concept of quality in education is a notion which allows for many meanings in this regard'.

In line with this, Bergmann (1996: 585, cited in Simkhada, 2009: 141) has opined his view "While quality of education has become a central issue, it is hard to find a definition of the concept. In fact, quality has a variety of meanings. It can refer simply to a trait or attribute. Thus, a pupil or teacher, a school or school district, a regional or national educational system can have any number of qualities or defining characteristics.

On the other hand, Harvey and Green (ef. abbott, 1994, cited in Simkhada, 2009: 141) also remind us that definitions of quality vary and to some extent reflect different perceptions of the individual and society and therefore, there is no simple definition of quality.

Grisay and Mahalck's definition of educational quality is more comprehensive. They have argued that the general definition of quality of education which emphasizes that the quality of education is reflected in the fit between the expectations of society expressed in the general and specific objectives of education, and the actual characteristics of the educational process and the changes observed at student level (Grisay and Mahalck, 1982, cited in Ranjit, 2007: 110).

From this discussions, it can be concluded that quality has variety of meanings and it has not a specific measurement mechanism, but it is relevant to the needs of children, communities and society, and it is one that fosters the ability of children to acquire knowledge and critical thinking (GEC, 2002, cited in Sharma, 2008: 184).

Significance of teacher training practices in Nepal

The general meaning of training is the process of behavior shaping, because training makes the teacher perfect, capable as well as efficient in his/ her instruction. Hence, training for

teachers is indispensable for the development of competency.

While we discuss about the starting of teacher training program, we can see that Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950. 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).

Nepal has a short history of primary training (PTT) which was operated only after the establishment of Basic Teacher Training Center in 1947. Since, then, Nepal has experienced numerous types of primary training programs. These programs were different in terms of their duration, management of trainers, and mode of conducting (operating), evaluation of trainers and etc. Now at the current situation, ten-month primary teacher training , as per the recommendation made by National Education Committee (NEC) is being operated. The ten- month PTT program is divided into four phases, each of 2.5 month's duration. The first and the four phases of primary teacher training (PTT) program are being conducted by National Center for Educational Development (NCED), whereas, the second and the third phases of the program are being implemented through a distance mode. NCED has established several Educational Training Centers (ETCs) for the operation of PTT program. Prior to operating the first phase of the training, the trainers of ETCs receive 7 to 10 day's training. Similarly, the trainers receive training manual as well (Shrestha, 2000: 105). The pre-service and in-service training programs are also operated for the development and progress of teachers' ability (Bista, 2002: 64).

According to Goodlad et al. (1974, cited in Karki, 2001 : 158), 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 % teachers are trained (DOE, 2010) in the community schools. But, the achievement level of the student is still the same for the past 2/3 decades. Functional teaching learning in the classroom is very limited, where majority of teachers are not adequately equipped with the required pedagogical skills needed for better child centered teaching learning activities.

Developing teachers means making them professional 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 the nation. Teachers are guide, facilitators, managers, or motivators, who make more managers, administrators, planners, executives and field workers etc. Galami (2004, cited in Khatiwada, 2010: 174) stated, "Teachers lead communities, societies, and people with their knowledge and skills. They help develop attitude of people of the community to building up the nation."

Das (1997: 31, as cited in Balami, 2004) said, nation is built up 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 revolution in education. Developing countries like Nepal have less percentage of high level technical and non technical human resource and low standard of education, and the consequence is inadequate resource management which has brought hindrances in the development of the country.

Das (1997, cited in Balami, 2004) further quotes from 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 teachers for prosperous nation. Only well educated and well trained teachers as model can lead the society in the right track. Teacher education is in fact for teacher development, and curriculum for teacher education is the basis for teacher development. It should include sufficient information and skills for the teachers' personal and professional development. The country needs more professionally developed teachers to enhance children's learning, which will be useful for shaping and developing the nation.

Teacher's key role for improving teaching learning environment

The great success of an educational institute depends largely upon its teacher's key and sensitive role as well. Teachers should mould the students' aesthetic and intellectual personality. In this reference, Calderherd (1994, cited in Pandey, 2010: 173) stressed the key role of teachers as researcher and argues that teachers need to be informative and analytical and also seek to get more information about students, how they learn, where they get difficulties, what teaching learning strategies would be appropriate for effective learning and how curricular materials are used.

Teachers are highly regarded and respected by the students and the whole society, because, they are the guide for knowledge and change agent of whole society and the country as well. To become a good teacher, a teacher needs to have knowledge of behavior science, he/she should understand the changing context, understand the global environment be informative and understand the social environment (Bansal, 2004, cited in Sharma, 2006: 129).

In the same way, teaching is a reflective process (Underhill, 1991, cited in Pandey, 2010: 174). Teachers need to be continuously reflecting on and developing their work, not only because change keeps coming from outside, but because knowledge is continuously changing and developing and no school or teacher can afford to stand still; skills and knowledge they have learnt formally or informally is reflected in action into the classroom. Reflective practices help professional teachers to correct their ill practice. Reflective teaching is related to self directed continuous learning. It is a cyclical process, because once we start to implement changes then the reflective and evaluative cycle begins again: what are we doing ? Why are we doing it? How effective is it ? How are the students responding ? How can we do better ? are some of the questions, the reflective practioner tries to answer.

In order to improve teaching learning activities, the quality of students' classroom depend

largely on the teacher's method of instruction, and the appropriate use of resources. Teachers may employ a variety of modalities in the instructional process. Teacher's performance may be shaped by the extent of the use of resources. Thus, impact of teacher impacts professional development, professional development impacts classroom practices, and classroom practices influence student achievement (Wenglisky, 2000, cited in Subedi, 2004: 19).

The quality of teacher is significant for effective classroom delivery. In this connection, the World Bank (2005) states that researches have shown instructional materials and teachers with an adequate formal education can have a crucial impact on student performance than other school level factors. In classroom, teacher must be willing to use various methods, techniques, strategies and approaches in instruction. Likewise, the teacher can understand the psychology of the students. Teacher must also be willing to innovate (change) his/ her assessment tools and evaluation criteria. Availability of resources and its appropriate use by teachers in school are thus, found to have a +ve (positive) effect on student achievement.

Quality of teacher training

Teachers should be selected on the basis of certain criteria, such as his/ her adequate qualification and the experience to become a good teacher. Qualified and experienced trained teachers use their knowledge, skills and behaviors inside the classroom to make the students capable.

228

Keeping in view with the quality of teacher training, it is related to the provider (trainer) and the receivers (trainees). Training should be able to convince the receivers that skills covered in the training can make a change in the classroom teaching learning. It is not easy to convince teachers what can and what cannot make a change in classroom practices by loading theory only. It should relate to the classroom stimulations and teachers' living and discussing of the problems teachers face. Teachers need to witness and be convinced what works and what doesn't during the training. Demonstration and practice will provide such opportunity. It is also crucial to ensure proper and consistent practice of skill during training (Singh, 2007: 59).

In this perspective, only training of teachers is not fruitful, if schools are not developed properly and teachers are not convinced that the skills acquired in the training cannot be helpful in the classroom delivery; lack of conducive and proper environment to use the skills, lack of timely support at the time of need etc are the discrepancies of transfer of learning. Besides these, various gaps have been found in the training with regard to providing skills in a proper manner: unconvinced teachers, lack of conducive environment and lack of timely support for the weak transfer of learning skills in the classroom (CERID, 2003).

Similarly, Karmacharya's (1982, cited in Shrestha, 2004: 114) notion was similar. He concludes that the difference between the performances of trained and untrained teachers was not visible. Training alone cannot effect the performance of the teachers. Hence, training is one of the several factors, which increases performance of teachers.

In nutshell, training is basic to development and teacher training is a strategy for professional development of teachers. Continuous training helps development of teachers to do their instruction effectively and precisely. Hence, utmost care will have to be taken to ensure that the training programs are conducted with excellent standard. Hence, quality of teacher training will not be compromised for the sake of achieving quantitative targets (Shrestha, 2007: 161).

Table 1 presents the percentages of teachers by training status and school types in 2006- in secondary level. As the Table indicates the percentages of fully trained teachers by types of schools have consistently increased during the period. Compared to the percentage of trained teachers in all types of schools, the percentage of fully trained teachers in community schools are higher in both sexes. The table further presents the details of trend on status of teacher training in 2006 - 09.

Table 1: Teacher training status in different types of schools and community schools at secondary level, 2006 – 09

School types	Teachers	Teacher training status by school year											
		2006			2007			2008			2009		
		Full trained	Partial trained	Untrained	Full trained	Partial trained	Untrained	Full trained	Partial trained	Untrained	Full trained	Partial trained	Untrained
All types of schools	Female	68.8	11.4	19.8	69.1	12.4	18.6	71.2	12.5	16.3	78.3	10.4	11.4
	male	66.3	15.1	18.5	70.2	13.1	16.7	71.3	13.3	15.3	79.9	10.1	10.0
	Total	66.6	14.8	18.6	70.0	13.1	16.9	71.3	13.2	15.5	79.7	10.1	10.2
All types of community schools	Female	81.4	7.1	11.6	79.9	11.6	8.5	82.9	9.9	7.3	84.2	10.4	5.4
	male	77.0	13.6	9.4	77.7	14.0	8.2	79.0	13.6	7.4	84.9	11.0	4.1
	Total	77.3	13.2	9.5	77.9	13.8	8.3	79.4	13.3	7.3	84.8	10.9	4.2

(Source: Flash Report, 2006 -09)

From the above table, it is revealed that the total fully trained teachers are higher in all types of community schools in the year 2006-09. The table also indicates the partially and untrained teachers are higher in the year 2006-09 in all types of schools. The partially trained teachers of all community types of schools in 2009 are higher than the all types of schools. It shows that the partially trained and untrained teachers are gradually decreasing every year.

Measures to address effectiveness of teaching training environment

There are many solutions to develop the effectiveness of teaching learning environment. Among them, some major solutions are presented below:

- School and classroom environments have to be improved to facilitate interactions among the teachers and students and to facilitate student engagement in learning activities. There should be availability as well as use of the instructional materials in the classroom (Bajracharya, 2008: 150).
- Teaching performance is considered effectively when students learn what a teacher teaches in a classroom; for this the teacher needs to use different evaluation techniques in the classroom. The effectiveness of teaching performance of teachers is assessed on the basis of evaluation techniques used by teachers in the classroom along with the other aspects of teaching (Shrestha, 2004: 115).
- Teaching learning cannot take place in vacuum. In order to increase effectiveness of teaching learning, physical facilities, instructional materials (i.e. low cost and no cost), training to the teachers will have to be supportive to teaching learning, when these are used properly. From this, desired outcomes will be achieved and schools' internal efficiency will become satisfactory.
- Physical infrastructure play a pivotal role in improving quality innovation in education. They are required to operate the school effectively and smoothly. Hence, the effective and efficient functioning of a school needs a reasonable number of classrooms for administration, teachers, and the library.
- Similarly, every school should have a supply of drinking water, and appropriate sewage and separate toilet for boy and girl students.
- Likewise, classroom should be well ventilated and have adequate day light, because teaching learning environment can not effectively operate in dark classrooms.
- In addition, sufficient desk and benches are required for satisfaction of classroom environment. The classrooms should also have a display of relevant learning materials posted at students' eye level so that students could use and manipulate them as, and when necessary. Having learning corners in the classrooms is considered compatible and essential. Thus, safety of building as well of the school premises must also call for adequate and compatible attention (Shrestha, 2004:2).
- Provision of refresher training, short term training and orientation programs are deemed necessary to operate for the teachers to enhance the quality of instruction.
- Supervision is essential and indispensable to enhance effective teaching learning situation. Class supervision makes the teacher efficient and able in his her/her teaching. Thus, regular supervision by the supervisors at all levels should be there to ensure effective and meaningful teaching. From this, the teaching learning environment will be conducive and charming.
- Teachers' teaching quality depends upon their competency in students and methods of teaching. Teaching force should be therefore, well prepared and motivated for achieving quality education through quality teaching. It is expected that motivated teachers will work hard, teach better and will ultimately improve the quality of education. Automatically

students take much with motivated teachers (Dahal, 1986, cited in Pandey, 2008:181).

- Parents play an integral role in assisting student learning. Hence, enhancing community and parents' participation in the school may help increase students outcome. In other words, community's involvement enhances parental involvement and parental involvement in schooling itself is believed to have +vely affected children's achievements, attitudes, and aspiration, even after student ability and family socio-economic status are taken into account (Sharma, 2008:186).
- Regular parent teacher interaction is needed to strengthen relationships, which in turn contributes to explore effective ways for meaningful teaching.
- Invite and recognize outstanding public contributions for both effective performance of teachers (Shrestha, 2001: 59) and regular monitoring of school activities to raise the quality of school education.

It can be expected from these suggestions that the quality teaching learning is deemed necessary and inevitable for future career of the students and for the whole nation as well. These suggestions are therefore, meant for addressing the suitable and charming teaching learning environment at all levels.

Closure

Teachers are the corner stone of education and the whole society. Good and trained teachers are always required for quality. Professional development of teachers is thus a

crucial feature of every society. In this way, Nepalese teacher training program seems to have very little or no effect in the classroom practice (NCED reports, 1996- 2002, cited in Wagley, 2007:167). This kind of ineffectiveness in teacher training resulted because of the type and design of teacher training that is in practice (Kennedy, 1999) and of course the lack of monitoring of the practice of teaching skills at schools (Wagley, 1996-98, 2001-02).

A good environment is the main attention for healthy, lovely, competitive, and effective learning. The main responsibility of teachers is to create suitable learning environment, where students can be arranged in their task and construct their own knowledge. As Wiles and Bondi (1986, cited in Pandey, 2008: 181) say, "Students are individuals with unique characteristics and interests. They should have an equal opportunity to learn based on their needs, interests, and abilities. Students can learn best in an environment that is pleasant and democratic. For this purpose, the role of teacher in the classroom should be a facilitator. Teachers should emphasize that students learning may be affected more by what teachers do and what they say (Pandey, 2008:181).

Finally, the success of teachers' teaching depends on how successfully, effectively and differently s/he uses motivational techniques while teaching in the classroom. If there is a good and trained teacher in the classroom, the students really get excited. The students get highly emotional and motivated to learn more and more. Again, if the students find a good environment in the classroom they get better motivated.

References

- Bajracharya, H.R., (2008). *Classroom transformation towards better pedagogical practices. Teacher education.* Sanothimi : NCED.
- Bista, M.B. (2001). *Impact of teacher training Bikas ko nimti siksha (in Nepali).* Kathmandu : Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).
- CERID, (2003). *Effective classroom teaching learning (phase 2): Transfer of training skills.* Kathmandu : Author.
- DoE, (2010). *School level educational statistics of Nepal consolidated report (2009).* Bhaktapur : Author.
- Hada, B. (2008). *Internal efficiency of primary education system in Nepal. Doctoral Dissertation.* T.U. : Faculty of Education.
- Kafle, B. D. & Aryal, P.N. (2000). *Teacher education practices in Nepal: some pedagogical issues. Education and development.* Kathmandu : Research Center for Innovation and Development (CERID).
- Kapri, K.P., (2010). *Dimensions of quality education in Nepal. Teacher education.* Sanothimi : NCED.
- Karmacharya, Bishwanath, (2003). *Problems and factors associated to promoting life in the primary schools of Nepal. Distance education.* Sanothimi : Distance Education Center.
- Khatiwada, D.K. (2010). *Observation feedback as a means to teacher development. Teacher education.* Sanothimi : NCED.
- Koirala, B.N. (2001). *Accountability of teacher and student in the development of quality in education (in Nepali). Smarika.* T.U. : CERID Unit Committee
- MoES, (2006). *Training policy. Human resource development for ministry of education and sports.* Kathmandu : Author.
- Nariwal, Rekha, (2001). *Importance of quality. A study into the quality of primary education in rural West Bengal. Doctoral Dissertation.* Kolkata : DoE University of Calcutta, 2001.
- Pandey, S.R. (2008). *Motivation a gateway in teaching and learning. Teacher education.* Sanothimi : NCED.
- Pandit, R. P., (2004). *The role of teachers in society : a sociological perspective. "Siksha 2004 Annual educational journal".* Sanothimi : Curriculum Development Center.
- Ranjit, B. K. (2007). *Contemporary issues on population and quality education in Nepal. Teacher education.* Sanothimi : NCED Bulletin.
- Sharma, B.R. (2006). *Teacher preparation: The theories gaps, issues and challenges. Teacher education.* Sanothimi : NCED.
- Sharma, T.N. (2008). *Structures and mechanisms of community participation school management. Teacher education.* Sanothimi : NCED Journal.

- Shrestha, Kishor, (2004). *Creating stimulating physical environment in schools. Education and development*. T.U. : Research Center for Educational and Development (CERID).
- Shrestha, K.M. (2001). *Enhancing the quality of education at the school level. Distance education*. Sanothimi : Distance Education Center.
- Shrestha, K.N. (2007). *Reform in teacher education in Nepal. Teacher education*. Bhaktapur : NCED.
- Shrestha, P.M. (2000). *Classroom performance of trainers of primary teacher training centers. Education and development*, T. U. : Research Center for Educational and Development (CERID).
- Shrestha, P.M. (2004). *Evaluation techniques used in classroom teaching by teachers of primary level of community and institutional schools. "Siksa 2004 Annual educational journal"*. Bhaktapur : Curriculum Development Center.
- Simkhada, B.P. (2009). *Understanding quality of education. "Siksa 2009 educational journal"* Bhaktapur : Curriculum Development Center.
- Singh, G. B., (2007). *Transfer of training skill – derivation from cases*. Journal of TESON. Teacher Educators' Society – Nepal.
- Subedi, B.R., (2004). *Predicting student achievement: A multilevel analysis of classrooms and schools. Education and development*. T. U. : Research Center for Educational and Development (CERID).
- Wagley, M.P. (2007). *Viewing Nepal from the current trends in teacher education. Teacher education*. Bhaktapur : NCED.

Transfer of learning from training to workplace

Dr. Bhawani Shankar Subedi
M. Phil. (Leadership Studies), Ph. D. (Education)

Abstract

Some of the commonly used techniques that have been researched and validated as being effective in different contexts include: team training, performance coaching (including peer and executive coaching) mentoring, on-the-job training, workplace education, meta-cognition and learning skills training, thinking skills, mental models and schemata, simulations and games, high-technology methods, role-playing, behavior modeling, relapse prevention, self-management, and goal setting. Researchers from fields other than education and training (such as industrial psychology, organizational behaviour, aviation and military technology) have also contributed to this area of research. In fact, transfer of training has truly become an area of interdisciplinary research. Present day researchers are adopting a system view of training and are more concerned with the effect of organizational context. Training research can now offer sound theories and practices of effective training design, training delivery methods and techniques based on adult learning principles and human approach to organizational behavior and learning psychology.

234

Context

According to Tannenbaum and Yukl (1992), training design and delivery characteristics-including training-needs analysis, job-task and organizational analysis, content, methods and approaches to training- remained the most widely researched area in the field of training and development in the past thirty years or more. As predicted by Tannenbaum and Yukl (1992), the quality and quantity of research in the area of training design and delivery has increased. 'We truly have seen an explosion of theoretical, methodological, and empirical work in training research, and we do not see an end to this trend' (Salas and Cannon-Bowers, 2001).

During the past decade, Tannenbaum and colleagues developed a collection of training design and delivery factors that were identified as having influence upon the process of transfer of training (Tannenbaum et al., 1993; Cannon-Bowers et al., 1995). Those factors ranged from training objectives to learning and evaluation of outcomes as transfer effects.

Kraiger et al. (1993) provided new conceptualizations of learning and evaluation theories approaches, and measurement based on Kirkpatrick's (1976) evaluation typology- the four-stage model. Similarly, Kozlowski and colleagues (Kozlowski, et al. 2000) investigated further to understand transfer of training as a vertical progression (that is, upward propagation of

individual-level training outcomes) that emerges at team-level, and rises to organizational-level outcome. This issue of vertical transfer was otherwise largely neglected by earlier research.

Needs analyses for training

As Tannenbaum and Yukl (1992) mentioned-a properly conducted needs analysis yields information helpful to the development of instructional objectives and training success criteria. Only a limited amount of empirical work on training needs analysis has appeared in the last several years, although research in job analysis and performance assessment has had implications for assessing training needs.

The most prevalent framework for considering training needs analysis continues to be the work of McGehee and Thayer (1961), which categorizes needs analyses into- organizational analysis, task/job analysis, and person analysis (Tannenbaum and Yukl, 1992; Salas and Cannon-Bowers, 2001).

Organization analysis

For any training intervention to be effective in terms of design and delivery, an examination of system-wide components that determine whether a training program can yield behavior change back on the job is essential (Yamnil and McLean, 2001). As Goldstein (1993) contended, the purpose of an organizational analysis is to outline the system-wide components of the organization that may affect the delivery of a training program. Many obstacles on the way of transfer of training could be identified and ameliorated before implementing the training. Hence, conducting an organizational analysis is an important first-step of training design (Goldstein 1993). Training design and delivery should match with the organizational goals, available resources, constraints, and support for transfer.

Unfortunately, many training programs fail to reach their goals because of organizational constraints and conflicts. (Salas and Cannon-Bowers, 2001). Research has shown a powerful effect of organizational environment on transfer of training. However, this critical aspect of training success criteria did not receive adequate attention in the past. Conceptual framework available in literature so far- include organizational environment as a factor requiring more research.

Job/Task analysis

Another important element of needs analysis for training is the description of the knowledge, skills, and attitudes required to perform duties and tasks of a particular job, including conditions and standards. Few researchers have contributed to the development of this aspect of training research. For example, Arvey et al. 1992, Wilson and Zalewski, 1994 (as cited in Salas, and Cannon-Bowers, 2001) explored the use of task inventories to forecast skills and abilities, and to estimate amount of abilities required for performing a job. Results of forecasting and estimation provided useful information for training analysis in terms of expert-validated and required jobs/tasks to be incorporated in training design. Job/task analysis also includes cognitive task analysis, which refers to a set of procedures for understanding the mental

processing and mental requirements for job performance.

Some researchers (Dubois et al., 1997/1998; Klein 1997; Schraagen et al., 2000- as cited in Salas and Cannon-Bowers, 2001) have researched cognitive task analysis and contended that- a cognitive task analysis can complement existing (behavioral) forms of training-needs analysis. However, we need more research that would enable us to develop a systematic methodology to determine the training needs of organizations (Salas and Cannon-Bowers, 2001).

Person analysis

Aspect of self-assessment or person analysis for training needs is not the same as trainee characteristics influencing the degree of transfer of training. Person analysis helps to determine who needs training and whether the person selected for training has the prerequisite knowledge, skills, attitudes or motivation to benefit from any specific training program. Only a few researchers have attempted to study the match between person and training. Present study, among other issues, inquires how employees are generally selected for training.

Referring to a research in the case of new employees' training problem, Feldman (1989) contended- when the diagnosis of recruits' strengths and weaknesses is inadequate, many organizations will provide training at the lowest common denominator, resulting in sub-optimization of training effectiveness (Tannenbaum and Yukl, 1992).

The training needs of employees at different career stages differ. Similarly- nature of job, individual interests, motivation, age, and level of expertise are some of the areas of person analysis for training effectiveness, before it is designed and delivered to a wrong target. Although the emerging 360degree feedback and meta-analysis approaches emphasize the importance of individual strengths and weaknesses in the design and delivery of training and development activities, not much empirical work was found with focus on person analysis in the past decade.

Training design principles and delivery strategies

Starting from the early behaviorist-psychologists and coming through to the present day human performance technologists, many researchers throughout the century have contributed to our knowledge and insight in the design and delivery of training courses or educational programs.

As discussed earlier, this aspect of training research perhaps received the most time and effort than any other aspect in the field of training and development. After having examined a large number of factors influencing transfer of learning, Henry C. Ellis (1965) suggested some specific principles and guidelines of teaching, so that what is taught is more likely to transfer to new learning situations:

1. Maximize the similarity between teaching and the ultimate testing situation.
2. Provide adequate experience with the original task.
3. Provide for a variety of examples when teaching concepts and principles.

4. Label or identify important features of a task.
5. Make sure that general principles are understood before expecting much transfer.

Supporting the above guidelines, the following major empirical principles of transfer were identified (Ellis, 1965: pp 72-74):

1. **Overall task similarity:** emphasize importance of identical situations between training and task.
2. **Stimulus similarity:** positive transfer increases with increasing stimulus similarity.
3. **Response similarity:** transfer tends to be negative when a task requires the learner to make a new or different response to the same stimuli.
4. **Joint stimulus-response variation:** less positive transfer occurs if the responses in the transfer task are different from those in the original task.
5. **Learning to learn:** learning a series of related tasks promotes learning how to learn.
6. **Early-task learning:** mastering tasks in the early attempts increases transfer.
7. **Insight:** practice in solving related problems makes problem solving rapid.
8. **Warm-up:** temporary facilitation effect from practice before actually solving the transfer task.
9. **Time interval between tasks:** specific aspects of the original task may be forgotten if the time for transfer task is prolonged.
10. **Mediated transfer:** mediating the links between associated tasks can result in transfer of training.
11. **Bilateral transfer:** positive transfer can be obtained as a result of practice with one limb to its analogous limb.
12. **Task or stimulus variety:** Varying stimulus components or tasks in the original learning can promote positive transfer.
13. **Amount of practice on the original task:** greater amount of practice leads to positive transfer whereas limited practice on the original task may lead to negative transfer.
14. **Task characteristics:** difficulty or complexity of tasks does not appear to be evident of generalizations about the degree of transfer or no transfer.
15. **Stimulus pre-differentiation:** relevant pre-training stimulus leads to positive transfer in case of learning whereas it leads to negative (or dubious!) transfer in case of perceptual tasks.
16. **Understanding and transfer:** clear understanding of general rules or principles leads to greater transfer in problem solving.
17. **Group learning:** no evidence exists to show any automatic transfer from a group situation of learning to individual problem solving situation.

Training design

Most of transfer literature has been found consistent with the viewpoints established by Ellis (1965) and has emphasized the importance of a systematic approach to training design and development in order to maximize the chances for transfer. A systematic approach is generally

defined to include analysis, design, development, implementation, and some type of formative or summative evaluation (Vosburg, 2000). Because there is no single method to design and deliver training, researchers are seeking cost-effective, content-valid, easy-to-use, engaging and technology-based methods (Baker et al., 1993; Bretz and Thompson, 1992; Steele-Johnson and Hyde, 1997- as cited in Salas and Cannon-Bowers, 2001).

Most effective training design approaches and development strategies are based on four basic principles (Salas and Cannon-Bowers, 2001):

1. They present relevant information or concepts to be learned.
2. They demonstrate the knowledge, skills, and attitudes (KSA) to be learned.
3. They create opportunities for trainees to practice the skills.
4. They provide feedback to trainees during and after practice.

Baldwin and Ford (1988) classified the research studies conducted on course design and found that it supported training transfer in four basic principles: (1) identical elements, (2) general principles, (3) stimulus variability, and (4) conditions of practice. Their model (Baldwin and Ford 1988, p.65) of the transfer process involving training inputs (training design, trainee characteristics and work environment), training outputs (learning and retention), and conditions of transfer (generalization and maintenance) is helpful in clarifying the linkages between training inputs, outputs and transfer. Therefore, the various aspects of the transfer process could be addressed in the analyses and assessment of VET (Vocational Education and Training) practice, and in applied research activity (Matthews, 1995). However, in order to operationalize newly acquired skills and knowledge, training designers need to know the exact aspect of the work environment that are needed to ensure effective transfer.

These aspects include questions such as 'Do the conditions of the training programs (surroundings, tasks, equipment) match the actual work environment (physical fidelity)? Do trainees attach similar meanings in the training and organizational context (psychological fidelity)?' These aspects have historically been neglected in training design work (Vosburg, 2000).

Similarly, there are some other arguments against the belief that using a systematic approach to training design and delivery would ensure effective transfer. According to Wexley (1991), emphasis should be on better identification of trainees that require the specific skills offered by a given course- choosing the right instructional methods, and identifying the barriers that affect positive transfer. Likewise, Kraiger et al. (1993), emphasizing cognitive abilities and individual goal orientation traits, claimed that theoretical progress in training design necessitates a more integrated conceptualization of individual differences, training, and learning outcomes than is typical in training research.

Additionally, in a discussion of findings from a more recent study titled 'effects of training goals and goal-orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability', Kozlowski et al. (2001) highlighted how individual differences, training interventions, and training outcomes influence performance adaptability in several important ways. This included the unique impact of declarative knowledge, organization and structure

of knowledge, self-efficacy, and training performance on performance adaptability. The issue of performance adaptability refers to the extent and nature of transfer of training that needs to be addressed in the design and delivery of training programs and courses leading to any effective transfer to the workplace.

Training delivery

The ongoing debates between generic and specific competencies, inductive and deductive approaches, competence and performance, pedagogy and andragogy- all have contributed to the development of thoughts on the principles and practices of training profession in general and training delivery insights in particular.

Traditionally, most training researchers investigated how to optimize learning and retention by manipulating feedback, practice intervals, reinforcement, and other conditions within the learning process itself. However, Campbell (1988) concluded that the current state of training principles do not provide precise guidelines. Alternatively, he noted that the following considerations would contribute to training effectiveness:

1. The instructional events that comprise the training method should be consistent with the cognitive, physical or psychomotor processes that lead to mastery.
2. The trainee should be induced to produce the capability actively (that is, emphasis on 'doing'- not just to recall or imitate).
3. All available sources of feedback should be used and that should be accurate, credible, timely, and constructive.
4. The instructional processes should enhance self-efficacy and raise expectations for success and values (by mastery training, by simple to complex behaviors).
5. Training methods should be adapted to differences in trainee aptitudes and prior knowledge.

Conclusion

Despite a considerable growth in the quality and quantity of training research and literature, organizations are continuing to question the value-added of human resource development activities, including training. Such questions mainly relate to rate of return in terms of transfer and application of knowledge and skills from training to the work-settings. In order to operationalize newly acquired knowledge and skills, training designers need to know the exact aspects of the work-environment so as to design and deliver training interventions for ensuring effective transfer of learning from training to workplace.

In support of the strategies of training delivery principles, a number of specific training techniques have been experimented with and the results have been compared in terms of effect or transfer to the work environment.

References

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K., (1988). *Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology*, 41; 63-105.

- Bramley, P. (1996). *Evaluating training effectiveness*. London : McGraw Hill International (UK) Limited.
- Broad L. Mary & Newstrom W. John. (1992) *Transfer of Training*. USA : Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York : The Macmillan Press.
- Foxon, M. (1993). *A process approach to the transfer of training Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance*. Australian journal of educational technology. V9, n2.
- Foxon, M. (1994). *A process approach to the transfer of training Part 2: Using action planning to facilitate the transfer of training*. Australian journal of educational technology, 10 (1). 1-18.
- Kirkpatrick, D. (1996). *Great ideas revisited. Vol. 50 (pp.54-65)*. Training and Development. 01-01-1996.
- Misko, J. (1999). *The transfer of knowledge and skill to different contexts- An empirical perspective*. Australia : NCVER, Leabrook: SA.
- Parry, B. Scott, (1991). *Linking training to the business plan. Training and Development, May 1991, v45 n5 (pp. 32-54)*.
- Quinones, M. A., Ford, J. K., Sego, D. J., & Smith, E. M. (1995). *The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks*. Training Research Journal, Vol. I (pp. 29-48).
- Roillier, J. Z. & Goldstein, I. L. (1991). *Determinants of the climate for transfer of training: paper presented at the meeting of Society of Industrial and Organizational psychology*.
- Subedi, B. S. (2002). *Instructor Training Effectiveness: Measuring Post-Training Retention and Application of Instructional Skills on the Job*. Kathmandu University (School of Education) : An unpublished M. Phil. thesis.
- Tannenbaum, S.L. & Yukl G. (1992). *Training and development in work organizations*. Annual Review of Psychology. 43: 399 - 441.
- Vivienne E.C. & Cathlin, M. (Ed), (2000). *Transfer of Learning in Professional and Vocational Education*. Routledge : London and New York.
- Vosburg, W. J. (2000). *Factors affecting transfer of training from the classroom to the worksite*. USA (UMI dissertation services: A bell & howell company, Michigan) : An unpublished dissertation for the degree of doctor of education.
- TOTEM, (1995). *Transfer of Training Evaluation Model*. Waste Isolation Division, (WID). New Mexico (Carlsbad) : Department Of Energy.
- Yamnil, S. & McLean, G. N. (2001). *Theories supporting transfer of training*. Human Resource Development Quarterly, Vol. 12, no. 2: Wiley and Sons.
- Zielinski, D. (1996). *Evaluating training's impact*. 50 South Ninth Street : Lakewood Publications, Minneapolis - MN 55402.

Use of riddles in language classroom

Parshuram Tiwari
Technical Officer, NCED

A humorous people can be more popular than those who are not. This theory adapts to the English classes too. As a student, I would like the teachers who told jokes often rather those who are always copying the same words from the textbook.

Anonymous

Introduction

A riddle is a question which is difficult to understand, and that has a surprising answer and can be asked to someone as a game. Generally, it starts with a puzzling question and ends with an answer that surprises and usually makes someone laugh. The answer to the riddle is called the punch line.

Riddles are great for teaching English: they are a fun and motivating way for students to practice their listening, speaking, and critical thinking skills. Riddles are a fun way to stimulate meta-linguistic awareness and positively influence reading comprehension. Moreover, they are excellent English language teaching tools because they require students to practice a variety of language skills in order to find a solution. To correctly solve a riddle, students need to listen carefully and correctly interpret linguistic subtleties, learn to ask precise and effective questions and precisely articulate a logical and convincing solution.

As far as concerned with the objectives of riddles, they aim at making the students:

- learn how to manipulate language
- point out that the source of humor in language
- understand multiple meanings, metaphors, and idioms
- detect ambiguity
- understand and generate verbal humor
- exercise meta-linguistic skill

The teachers can use riddles to motivate students, break monotonous situation of students while running classes and utilizing spare time meaningfully in the classroom.

Historical facts

Riddles occur extensively in Old English poetry, drawing partly on an Anglo-Latin literary tradition whose principle exponent was Aldhelm (c. 639-709), himself inspired by the fourth- or fifth-century Latin poet Symphosius. Riddles thus have a distinguished literary ancestry, although the contemporary sort of conundrum that passes under the name of "riddle" may

not make this obvious. (wikipedia.org)

According to Greek mythology, the Sphinx sat outside of Thebes and asked passing travelers a riddle. If they could not answer, they would die. "What goes on four legs in the morning, on two legs at noon, and on three legs in the evening?" When Oedipus gave the correct answer, man, the Sphinx destroyed herself.

The Ancient Greeks thought highly of riddles as they were supposed to prove the intelligence of a man. Homer, who wrote the story of Oedipus, was believed to have died indirectly because of a riddle he was unable to solve. "What we caught we threw away. What we didn't catch, we kept." The answer is Lice. There is the riddle Samson uses to outwit the Philistines, in the Bible.

In the Middle Ages, street entertainers lived by asking riddles. If they could come up with an interesting riddle, they were able to entice travelers to pay them.

In Africa, riddles were once used as a rite of passage for young people. Occasionally today, they are used as a non-violent form of competitive game.

In Fiji, they once held riddle tournaments and the champions would have a feast held in their honor.

Riddles are still popular today although getting the right answer is not a matter of life or death, as it was in ancient times.

242

Types of riddles

Generally, riddles are categorized into two: lexical and structural. A lexical riddle contains ambiguities based on a single homonym (i.e. lexical ambiguity). For example,

Why are fish so smart?

Because they swim in schools!

In this riddle, school is ambiguous because it can mean either the place kids go to learn or a group of fish.

As far as concerned with the structural riddle, the meaning of riddle depends on the syntax of the question (i.e. structural ambiguity). For example,

What has four wheels and flies?

A garbage truck!

How do you stop your dog from barking in the house?

Put it outside!

Steps to be followed while using them in classroom

Riddles, used as icebreakers, warm-up activities and as a lesson plan for small groups, can be integrated into an ESL curriculum in different ways, and the method and difficulty of the riddle will certainly differ depending on the age, language level and number of students.

Here are some ideas about the ways of using the riddles in classroom:

- Introduce the students to concept of riddles
- Dictate the riddle to the student or students

This is a good way to practice spelling, punctuation and grammar. Having the riddle in front of the student will help him or her to analyze it carefully and to notice any tricky syntax or plays on words.

- Present the riddle(s) in classroom orally or on chart or board.
- The riddles must have either lexical or structural ambiguity that could make them funny.
- Say or read the riddle twice or thrice so that students could decipher the riddle
- Encourage students to formulate yes or no questions that will lead to the answer. The teacher can guide students in formulating precise, pertinent questions, and push students to revise their questions by playing dumb when students ask vague or grammatically shaky questions.
- Have students work together in small groups to solve the riddle, coming up with several possible solutions or voting on the best solution. Ask each student to articulate the solution, once again encouraging students to speak precisely and logically.
- Use the riddle as way to launch a larger discussion: ask students if they are satisfied with the canonical solution to the riddle, and challenge them to come up with alternative solutions. Discuss any grammatical, linguistic or cultural issues that arise while attempting to solve the riddle.
- Explain the ambiguity behind the riddle (How language is manipulated in the riddles)
- Let the students write the riddles whatever they have known
- Evaluate the riddles whether they have ambiguity.

Classroom activities for using riddles in classroom

Activity I

The teacher gives the work sheet as given below to each student and has the students work out the answers to the riddles. When the children have worked out the answers to the riddles on the worksheet, the teachers divide them into pairs and tell them to share their answer in pair. If they can't solve the riddles in pair, they consult other pairs.

Worksheet

This is a word which rhymes with cat,
It goes on your head because it's a ____.

I'm useful for journeys when you're going far,
I need lots of petrol because I'm a ____.

You'll find us near ponds or sitting on logs,
We jump and we croak because we are ____.

This is a word which rhymes with up.
You can drink out of me because I'm a _____.

This is a word which rhymes with bake,
I'm nice to eat because I'm a _____.

This is a word which rhymes with spoon,
I shine at night because I'm the _____.

A never ending circle, a bright shiny thing,
It's on my fourth finger because it's a _____.

(Answers- Hat, Car, Frogs, Cup, Cake, Moon, Ring)

Activity II

The teacher gives each student a slip of paper with a riddle question or the slip with the answer to the riddle. When the teacher distributes the slips, she/ he tells the students to find the partner with the correct riddle or answer. The two students who find the correct riddle make pair and sit together. This process goes on until all the students find the partner with correct riddle or answer. Finally each pair presents the riddle in class and asks to guess the answer.

The teacher can make sixteen slips from the chart given below. The number of slips depends on students' number.

244

QUESTION	ANSWER
What is in the middle of Paris?	'r'
What word is always spelled wrong?	'wrong'
Which is the shortest month?	May (It has only three letters)
The more there is, the less you see- what is it?	darkness
What is difference between here and there?	't'
What has teeth but can't eat?	a comb
What has a face and two hands, and goes round?	a clock
Which letter is like an island?	'T' (Because it is in the middle of waTer)

Activity III:

The teacher asks ten students to come out to make a big circle. And other group, which is less than the first group by one person, makes a smaller circle inside it. Each person of the two circles should face another person from the other circle. The teacher gives the persons of the outer circle riddle questions and the persons of the inner circle the answers. The outer circle's persons move to the right and say their questions trying to find the answers from the persons of the inner circle. Once a person finds the answer of his/ her question, he takes the answer holder and goes out of the circle until there is one only who can't find the answer of his question.

Activity IV:

The teacher divides the students into six groups. She/ he gives each group three riddles and asks them to work together to find out the answers. When all groups find the answers, each group presents the riddles with answers turn by turn.

Some interesting riddles for classroom use

Here are some riddles which can be mainly used for motivation and fun in classroom and teaching language skills and aspects in funny environment. Textbooks of grade 3 and 4 contain some riddles for arousing students' interest in learning and creating funny environment in classroom. The riddles presented in grade three textbook (My English Book'3) are as below:

- I have four legs. But I can't walk? What am I?
- It is a bird.
It has four letters.
The first letter of its name is D,
And the last is K.
It swims on rivers and ponds.
What is it?
- It has two or three hands but no fingers. What is it?
- Which table has no legs?
- I can fly. I have no wings but a long tail. What am I?
- I run swiftly, but I have no legs.
I run all day and all night.
I run through fields but no one can stop me.
What am I?
- Who has a trunk but needs no keys? Who is he?
- How can you make a heart out of earth?
- I have a mouth and a tongue but cannot taste.
I travel far and wide but cannot go alone.
What am I?
- London, Paris, Moscow, Rome, wherever I go, I'm always at home. What am I?

(Table, Duck, Clock/ watch, Timetable, Kite, River, Elephant, By bringing 'h' of earth in its initial position, Shoe, Map)

The other riddles

- i. What are two things people never eat before breakfast?
- ii. Why did the man throw the butter out of the window?
- iii. What has a neck, but no head?
- iv. What is Black and White and read /red/ all over?

- v. What has two heads, four eyes, six legs and a tail?
- vi. What begins with 'T', ends with 'T' and has 'T' in it?
- vii. Which room has no doors and windows?
- viii. A man rode into town on Tuesday. Two days later, he rode home on Tuesday. How is this possible?
- ix. What's the difference between a TEACHER and a CONDUCTOR?
- x. What part of your body disappears when you stand up?
- xi. What has thirteen hearts but no body and no soul?
- xii. What do you call a fish that only cares about himself?
- xiii. What's a minimum?
- xiv. Which bus could cross the ocean?
- xv. What goes 'zub' 'zub'?
- xvi. What flower has two lips?
- xvii. What is the difference between a jeweler and a jailor?
- xviii. Why do cows have bells?
- xix. What's a teacher's favorite nation?
- xx. How can we get some clean water?
- xxi. If a red house is made from red bricks and blue house is made from blue bricks, and a pink house is made from pink bricks, and a black house is made from black bricks, what is a green house made from?
- xxii. I have many many keys but I can't be unlocked?
- xxiii. Weight in my belly. Trees in my back
Nails in my ribs. Feet I do lack.
Who am I?
- xxiv. What starts with 'e', ends with 'e' and only has one letter?
- xxv. If you drop a white hat into the Red sea, what does it become?
- xxvi. What travels around the world and stays in a corner?
- xxvii. What is white when it's dirty and black when it's clean?
- xxviii. How do you stop your dog barking in the back garden?
- xxix. Who makes it, has no need of it.
Who buys it has no use for it.
Who uses it can neither see nor feel it.
What is it?
- xxx. When do dogs have 16 legs?
- xxxi. Which letter is not me?
- xxxii. What letter of the alphabet has got lots of water?
- xxxiii. What letter of the alphabet is an insect?
- xxxiv. Which letter is a drink?

Answers

- i. Lunch and supper
- ii. He wanted to see the butter fly.
- iii. A bottle
- iv. A newspaper
- v. A horse and its rider
- vi. A teapot
- vii. Mushroom
- viii. His horse's name is Tuesday
- ix. A teacher TRAINS the MIND and a conductor MINDS the TRAIN
- x. Your lap
- xi. A pack of playing cards
- xii. Selfish
- xiii. A very small mother. (Mini- small and mum- mother)
- xiv. Columbus
- xv. A bee flying backwards.(Buz, Buz)
- xvi. Tulips
- xvii. A jeweler sells watches. A jailor watches cells.
- xviii. Because their horns don't work.
- xix. Expla (Because he/ she likes explanation more)
- xx. Bring the water from the river and wash it.
- xxi. Glass
- xxii. Piano
- xxiii. Ship
- xxiv. An envelope
- xxv. Wet
- xxvi. A stamp
- xxvii. A blackboard
- xxviii. Put it in the front garden
- xxix. Coffin
- xxx. When there are four of them.
- xxxi. U (You)
- xxxii. C (Sea)
- xxxiii. B (Bee)
- xxxiv. T (Tea)

Conclusion

It is inevitable that English language teaching classroom would be funny, interesting and

learner friendly so that the students could learn the language without any hesitation and fear. To maintain such environment in classroom, the teachers need to use games, jokes, riddles and rhymes as either content or energizer. A teacher can teach language skills and aspects interestingly and funnily using them as content while she/he motivates students to learn something and utilizes spare time in classroom meaningfully if they are applied as energizers.

As far as concerned with riddles, they are also used on the ground of two perspectives: as content and as tools for motivating students. A teacher can develop meta-linguistic awareness in students and teach language skills and aspects using the riddles as contents, and the teacher can also enable students to learn about language ambiguity and be creative. Not only this, riddles also play vital role to motivate students and create funny environment in classroom.

Riddles need to be used in classroom in proper time and situation. Excessive use of riddles without any context sometimes causes problems in classroom, for example, course completion in time. Therefore, mostly the riddles should be related and supportive to the course to be delivered. Several activities like the examples activities mentioned earlier can be designed and practiced in classroom for using riddles. The effectiveness of riddles' use in classroom relies on how the activities are designed. All in all, the teachers' creativity is the crux phenomena for effective use of riddles because the same riddle used by different teachers might have distinct tastes.

References

- Zipke, M. (2008, October). *Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension With Riddles*. *The Reading Teacher*, 62(2), 128–137. doi: 10.1598/RT.62.2.4:
- Sadie Nachtigal (2010 November). *How To Use Riddles to Teach English in the ESL Classroom*. Retrieved from <http://www.suite101.com/content/how-to-use-riddles-to-teach-english-in-the-esl-classroom-a297759>
- Rosenberg, R (2009). *Tools for Activating Materials and Tasks in the English Language Classroom*. *English Teaching Forum* 47 (4): 6-11
- Shah, P.K. & Parajuli, B.P. (2007). *My English Book Grade 3*. Sanothimi : CDC
- Dennis & Gnasher, (2001). *Simply Dreadful Jokes*. Scotland : Beano Books
- The Internet TESL Journal (n.d.): *Jokes in English for the ESL/EFL Classroom*. Retrieved from <http://iteslj.org/c/jokes.html>
- Retrieved from <http://www.teachingideas.co.uk/english/riddleswspage.htm>
- Retrieved from www.wikipedia.org

370. 54198
SIR
2012
40 in Nepal