AMC Journal (Pp. 102-122)
(A Peer-Reviewed, Open Access Journal, Indexed in NepJOL)

Research Management Cell

Adarsha Multiple Campus, Gajuri, Dhading

DOI: https://doi.org/10.3126/amcj.v5i1.75969

ISSN: 2717-4808 (Print) 2738-9987 (Online)

आलोचनात्मक शिक्षण कार्यान्वयनका सन्दर्भमा शिक्षकको अनुभूति तथा धारणाहरू

डा.राजेन्द्रकुमार शाह*

सार (Abstract)

शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधिले विद्यार्थीहरूले पाठ्यक्रमको विषयवस्तु जस्ताको त्यस्तै ग्रहण गरी पुनःउत्पादन गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ। यसले विषयवस्तु र शिक्षकलाई केन्द्रमा राख्दछ। यद्यपि सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधिले विषयवस्तुभन्दा पनि सिकाइ कसरी प्रभावकारी हुन्छ भन्ने कुरामा जोड दिन्छ र सिकारुलाई केन्द्रबिन्दु मान्दछ तर आलोचनात्मक शिक्षणले समाजको रूपान्तरणलाई केन्द्रबिन्दु मान्छ। यसले सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधिलाई नै आधार मानेको हुन्छ तर यसको मुख्य उद्देश्य सामाजिक न्याय स्थापना गरी समाज रूपान्तरण गर्नु हो। यसर्थ आलोचनात्मक शिक्षणले समाजमा रहेको असमानतालाई हटाउन समाजलाई रूपान्तरण गर्ने लक्ष्य राखेको हुन्छ। यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट बालबालिकाहरूलाई शिक्षण गरी उनीहरूको व्यवहार र सिकाइ प्रक्रियामा रूपान्तरण गर्नु हो। यस अध्ययनमा कैलाली जिल्लामा सञ्चालित गैरसरकारी परियोजनामा आफू कार्यरत रहँदा बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गरी शिक्षण गर्दा सामना गर्नुपरेको चुनौती र जिज्ञासाहरूलाई कथाका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ। यसका साथै आलोचनात्मक शिक्षणको कार्यान्वयनका अनुभव, धारणा र सुझाव पनि प्रस्तुत गरिएको छ। यस अध्ययनमा कथा विधि (Narrative Inquiry) को प्रयोग गरिएको छ र मैले उक्त मेरो कथाका बारेमा आफ्ना दुई जना सहकर्मीहरूसँग संवाद (Dialogue) गरी त्यसका बारेमा आलोचनात्मक विश्लेषण पनि गरेको छु। यस अध्ययनले नेपालमा थुप्रै आर्थिक, सामाजिक, शैक्षिक र राजनीतिक विभेद र असन्तुलनहरू भएकाले नेपालको विद्यालय तहका विभिन्न विषयहरूमा विभिन्न विषयवस्तुहरू शिक्षणका लागि आलोचनात्मक शिक्षण प्रभावकारी विधि बन्न सक्छ र यस विधिबाट नेपाली समाजलाई रूपान्तरण गर्न सकिन्छ भन्ने कुरा देखाएको छ।

मुख्य शब्दावली : असमानता, आलोचनात्मक शिक्षण, विवेकीकरण, शिक्षक केन्द्रित शिक्षण, सामाजिक रूपान्तरण, सिकारु केन्द्रित शिक्षण।

* डा. शाह सानोठिमी क्याम्पस, भक्तपुरमा सह–प्राध्यापक तथा शिक्षाको आधार विभागका विभागीय प्रमुख हुनुहुन्छ। ORCID: 0000-0003-0533-1338 Scopus Author ID: 58555155900 WOS Researcher ID: ADK-6754-2022. Email: drrajendrakumarshah@gmail.com.

सन्दर्भ (Context)

मैले भारतको यात्राका क्रममा नयाँ दिल्लीको सडकमा रोग, भोक र पीडाले छट्पटाउँदै कार्यव्यस्त नेपालीहरू देखेको छु जो आफू गरिब हुनुको कारण समाजलाई होइन आफ्नै पूर्वजन्मको फल ठान्दछन् । मैले मुम्बईमा फोहोर ढलको नालीभित्र काम गरिरहेका नेपाली दाजुभाइ पनि भेटेको छु जो आफ्नो यो हालतको कारण आफ्नो निधारमा भावीले लेखिदिएको भाग्य सम्झन्छन् । मैले मेरो गाउँ घरका धेरै गरिब असहायहरूलाई पनि नजिकबाट चिनेको छु जो गरिबी, अभाव र पीडालाई समाजको विकृत परिणाम होइन कि आफ्नै नसिबको फल ठान्दछन् । उनीहरूले न त समाजका बारेमा जानेका छन् न त आफूलाई गरिब र विवश बनाउने समाजप्रति कुनै गुनासो नै गरेका छन् । न त कुनै चासो नै देखाएका छन् । मानवशास्त्री डोरबहादुर विष्टले यही तथ्यका आधारमा भाग्यवादका बारेमा लेखेका छन् । वास्तवमा भाग्यवादले मानिसलाई एउटा अन्धकार संसारतिर लैजान्छ जहाँ गरिबी, अभाव, रोग, भोक र पीडालाई समाजसँग जोडिँदैन र यी सम्पूर्ण पक्षहरूलाई मानिसको पूर्वजन्म, भाग्य वा ईश्वरले प्रदान गरेको प्रारब्ध मान्ने गरिन्छ । वास्तवमा भाग्यवाद विकासको अभिशाप हो । भाग्यवादमा हामी रोग, भोक, गरिबी र अभाव जस्ता विभिन्न पक्षहरूलाई समाजका विकृत उत्पादनका रूपमा भन्दा पनि आफू जन्मेको छैठौं दिनमा भाग्यमा लेखिएको कुराका रूपमा स्वीकार गर्दछौं । भाग्यवादमा समाजको कार्यको परिणामलाई आफ्नो भाग्यको परिणामका रूपमा स्वीकार गरिन्छ (विष्ट, सन् १९९१) ।

दिन लाग्नु, कर्मले धोका दिनु, भाग्य नहुनुजस्ता शब्दावली नेपाली समाजमा व्यापक रूपमा प्रयोग गरिएको पाइन्छ जसले समाजलाई होइन आफ्नै भाग्यलाई सुखदुःखको आधार मानेको छ । यो नै अधिकांश नेपालीहरूको विश्वदृष्टिकोण (World View) हो । गरिबी, अभाव र उत्पीडन कुनै पनि समाजमा पाइने साझा विशेषताहरू हुन् तर गरिबी, अभाव र उत्पीडन समाजले सिर्जना गरेका विकृति हुन् भन्ने चेतना मानवमा हुँदैन । मानिसहरूले यी पीडा र दुःखलाई पूर्वजन्ममा आफैंले गरेको कर्मको फलका रूपमा स्वीकार गर्दछन् । यसलाई समाजको स्वाभाविक प्रक्रियाका रूपमा लिने गरेको पाइन्छ । वस्तुतः गरिबी, अभाव, दुःख र असमानता समाजले निर्माण गरेको विकृति र मूल्यहरू हुन् भन्ने जान्नका लागि आलोचनात्मक शिक्षण (Critical Pedagogy) हुनु आवश्यक छ । कक्षाकोठामा आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रभावकारी बनाउन प्रेम शिक्षण शास्त्र (Pedagogy of Love) को गहिरो ज्ञान पनि अति जरुरी छ । यस अवधारणालाई कक्षाकोठामा कार्यान्वयन गर्नु जरुरी छ ।

विद्यालयलाई स्वतन्त्र रूपमा चिन्तन गर्ने, आलोचनात्मक सोचको विकास गर्ने र आफूलाई लागेका विचारहरूको बारेमा बहस गर्ने थलोको रूपमा लिने गरिन्छ (गिरु, सन् २०११ ए) । वास्तवमा स्वतन्त्र अभिव्यक्तिको अभ्यास गर्ने, विविध विचारहरू आदान प्रदान गर्ने र सार्वजनिक बहस गर्ने थलो नै शिक्षण संस्थाहरू हुन् । कक्षाकोठाहरूलाई संवाद, बहस, छलफल र सांस्कृतिक आदानप्रदानको मुख्य आधार बनाउन सकिएको खण्डमा मात्र विद्यालयहरूलाई लोकतान्त्रिक संस्थाका

रूपमा स्थापित गर्न सकिन्छ (गिरु, सन् २०११, पृ. १३८) तर नेपालमा सार्वजनिक शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थाहरूमा लगानीको कमी हुँदै गइरहेको छ। ती संस्थाहरूले निरन्तर रूपमा आर्थिक समस्याको सामना गर्नु परिरहेको छ। यी संस्थाहरूको अस्तित्व नै सङ्कटमा पर्ने खतरा पनि बढिरहेको छ। यसकारण विद्यालयहरू निरन्तर रूपमा नवउदारवादको आक्रमणमा परिरहेका छन्। नेपालमा नवउदारवादको उदयले लोकतान्त्रिक बहस, छलफल, विचारहरूको आदानप्रदानको प्रक्रिया ओझेलमा पर्ने सम्भावना बढ्दै गइरहेको छ। यसका साथै नवउदारवादको उदयले सार्वजनिक विद्यालयहरूको विकासमा समेत अवरोध सिर्जना भइरहेको छ। वर्तमान विश्वमा बढ्दै गइरहेको सामाजिक असमानता, असन्तुलन र विभेदहरूको सामना गर्न सक्ने आलोचनात्मक चेत भएका व्यक्ति र समुदाय निर्माण गर्न विद्यालयहरूले सङ्घर्ष गर्नु परिरहेको छ।

नेपालीहरूको मानसिकता निराशावादी मनोविज्ञानमा आधारित छ। समय बदलिन्छ तर भाग्य बदलिँदैन भन्ने अधिकांश नेपालीको दृष्टिकोण छ। आलोचनात्मक शिक्षण शास्त्रका पक्षधर शिक्षाविद्हरूले विद्यार्थीहरूलाई उनीहरूको कक्षाकोठामा र उनीहरूको सहपाठीहरूका बिचमा उनीहरूको विचार सुन्ने र उनीहरूको तर्क तथा मतको कदर गर्ने कुराको सुनिश्चित गर्न विद्यालयहरूलाई सुझाव दिएका छन्। यस सन्दर्भमा सामाजिक न्यायको स्थापनाका लागि विभिन्न भौगोलिक, राजनीतिक र सैद्धान्तिक सन्दर्भका आधारमा शिक्षालयमा शिक्षण गर्ने विधिहरू विकसित भएका छन्। यस्ता सिद्धान्तहरूमा आलोचनात्मक सिद्धान्त, उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र, प्रेमको शिक्षणशास्त्र, आशाको शिक्षणशास्त्र आदि प्रमुख सिद्धान्तहरू हुन् (डेभिस-डेभिस, सन् २००६)। यी सिद्धान्तहरूले उत्पीडन, सशक्तिकरण, संवाद, न्याय र सामाजिक असमानतालाई प्रमुख छलफलका विषयवस्तु बनाएका छन्। यी विषयवस्तुहरू शैक्षिक अनुसन्धानमा आधारित छन्। यो अध्ययन विशेष गरी फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छ। यदि विद्यार्थीहरू विगतका पुस्ताहरूले उनीहरूलाई छोडेको भन्दा राम्रो संसार निर्माण गर्ने लक्ष्य राख्छन् भने उनीहरूले समाजमा विद्यमान अभाव, विभेद र असन्तुलनका विरूद्ध लड्नुपर्ने हुन्छ। यो लडाइका लागि चेतना बढाउने राजनीतिक उपकरण नै फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र हो। फ्रेरेका अनुसार हामी बसिरहेको संसारलाई नयाँ ढङ्गले नामकरण गर्न, यसका बारेमा चिन्तन गर्न, यसमा बहस गर्न र यसलाई रूपान्तरण गर्न उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रले विद्यार्थीहरूको चेतना, विवेक र प्रतिभाको विकास गर्न सक्छ। यस्तो चेतनाबाट मात्र हामी बसिरहेको विश्वलाई रूपान्तरण गर्न सकिन्छ (फ्रेरे, सन् १९८७)।

विगत केही वर्षदेखि सामाजिक अध्ययन र भाषा विषयबाहेक अन्य विषयहरू, जस्तै शारीरिक शिक्षा शिक्षणमा पनि सामाजिक असमानता, असन्तुलन र विभेदको बारेमा विद्यार्थीहरूलाई जानकार बनाउन आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आवश्यकता महसुस हुँदै गइरहेको अनुसन्धानहरूले देखाएका छन् (ओभेन्स तथा अन्य, सन् २०१८; फिलपोट, सन् २०१६; सेन्कर तथा अन्य, सन् २०१८, वालटेन-फिसेटे र सुतेर्ल्यान्ड; सन् २०१८)। शिक्षकहरूले आफ्नो पेसाको क्रममा थुप्रै पेसागत, राजनीतिक र शैक्षणिक अवरोध सामना गर्नुपर्दा त्यसलाई समाधान गर्नका लागि

आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र एक महत्त्वपूर्ण साधन बन्न सक्छ तर विद्यालयका विभिन्न विषयहरूको अनुसन्धान र शिक्षण अभ्यासमा उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र र सामाजिक न्यायको शिक्षणशास्त्र महत्त्वपूर्ण आधार बन्न सक्छ भन्ने कुरा धेरैलाई जानकारी छैन। वास्तवमा उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र र सामाजिक न्यायको शिक्षणशास्त्र प्रयोग गर्दा इतिहास, स्थानीय सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेश, भौगोलिक अवस्था, शिक्षणशास्त्रीहरूको अभिमुखीकरण, विभिन्न शिक्षण सिद्धान्तहरूजस्तै विभिन्न पक्षहरूले प्रभाव पारेका हुन्छन् (सेन्कर तथा अन्य, सन् २०१८)।

स्वीडेन, नर्वे र न्युजील्यान्डमा शारीरिक शिक्षा शिक्षक प्रशिक्षण विषयमा आलोचनात्मक शिक्षणका दुईओटा ठूला परियोजनाहरू सञ्चालन गरिएका थिए (सेन्कर तथा अन्य, सन् २०१८)। त्यसैगरी उत्तर अमेरिका, युरोप र अस्ट्रेलियामा पनि आलोचनात्मक शिक्षण विधिसम्बन्धी परियोजना सञ्चालन गरिएका थिए (हिल र अन्य, सन् २०१८)। सेन्कर र अन्य (सन् २०१८) ले गरेको अध्ययनअनुसार आलोचनात्मक शिक्षणको प्रभावकारिता सन्दर्भअनुसार फरकफरक हुने गर्दछ। उदाहरणका लागि, विभिन्न सन्दर्भहरूमा सीमान्तीकृत समूहहरू फरक हुन्छन् र विभिन्न असमानताहरूमा कार्य गर्ने रणनीतिहरू पनि फरक हुन सक्छन् (टिनिङ, सन् २०१६)। यसैगरी हिल र अन्य (सन् २०१८) ले गरेको अध्ययनमा सहभागीहरूको सामाजिक न्यायको अवधारणा बुझाइको दायरा फरकफरक रहेको पाइयो। यस अवधारणाको बुझाइलाई सहभागीहरूको लिङ्ग, यौनिकता, र जातिले प्रभाव पारेको देखियो तर यस अध्ययनले सहभागीहरूले लोकतन्त्र, सशक्तिकरण वा आलोचनात्मक प्रतिबिम्बनलाई महत्त्व दिएको देखिएन।

विगतका दशकहरूमा विद्यालय तहका विभिन्न विषयहरूका विभिन्न विषयवस्तुहरूमा सामाजिक न्यायको प्रयोगका बारेमा धेरै अध्ययन अनुसन्धान गरिएको पाइन्छ (ओभेन्स तथा अन्य, सन् २०१८; फिलपोट, सन् २०१६; सेन्कर तथा अन्य, सन् २०१८, वालटेन-फिसेटे र सुतेर्ल्यान्ड; सन् २०१८) तर विद्यालय तहमा फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणको अवधारणाको बारेमा कमै अध्ययन अनुसन्धान गरेको पाइन्छ। यसका साथै विद्यालय तहको सामाजिक अध्ययन विषयमा आलोचनात्मक शिक्षणको अवधारणालाई कसरी प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा पनि कमै अध्ययन भएको पाइन्छ। विशेष गरी ब्राजिलमा मुक्तिदायी शिक्षण र आलोचनात्मक शिक्षणका अभ्यासहरूका बारेमा अनुसन्धान गरेको पाइन्छ तर त्यस्ता अनुसन्धानहरू ज्यादै नै थोरै छन्।

नेपालको विद्यालय तहमा आलोचनात्मक शिक्षणको अवस्था
(The Situation of Critical Pedagogy at the School Education in Nepal)

नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रम र शिक्षणका बारेमा वि.सं. २००७ सालको परिवर्तनपछि मात्र खुला बहस हुन थालेको हो। वि.सं. २०१० सालमा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगले सर्वप्रथम विद्यालय तहको पाठ्यक्रम निर्माण गरी नेपाल सरकारलाई लागू गर्न सिफारिस गरेको थियो। यस आयोगले पाठ्यक्रममा सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधि लागू गर्न सिफारिस गरेको

थियो (ने.रा.शि.यो.आ., सन् १९५६)। यस आयोगले निर्माण गरेको पाठ्यक्रममा प्रोजेक्ट विधि लागू गर्नुपर्ने सुझाव थियो। यसका साथै सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा छरछिमेक, गाउँघर, समुदाय, जिल्लाजस्ता पाठ्यवस्तु समावेश गरिएको थियो (ने.रा.शि.यो.आ., सन् १९५६)। यी विषयवस्तुहरू शिक्षण गर्न कुनै विधि नतोकिए तापनि शिक्षकले शिक्षण गर्दा आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गर्न सकिने अवस्था थियो तर शिक्षकहरूले त्यसरी शिक्षण गरेको पाइँदैन। वि.सं. २०१८ सालमा सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति गठन भयो र यसले पनि विद्यालय तहको पाठ्यक्रमका बारेमा नेपाल सरकारलाई सुझाव दिएको थियो। यसले विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा निदानात्मक शिक्षणलाई जोड दिएको छ (स.रा.शि.स., सन् १९६१) तर यस समितिले तयार गरेको पाठ्यक्रमका केही विषयवस्तुहरू पनि आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट शिक्षण गर्न सकिने खालका थिए। वि.सं. २०२८ सालमा विभिन्न आयोग, समिति र सल्लाहकार समितिहरूको सुझावका आधारमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना निर्माण गरी लागू गरियो। यस योजनाले आधुनिक पाठ्यक्रमका सिद्धान्तका आधारमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा निर्माण गर्यो। त्यसैगरी यसले शिक्षण विधि वैज्ञानिक हुनुपर्ने कुरा उल्लेख गरे तापनि शिक्षण विधिका बारेमा उल्लेख गरेको पाइँदैन (रा.शि.प. यो. सन् १९७१)।

वि.सं. २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा प्रजातान्त्रिक व्यवस्था लागू भयो। यसै क्रममा राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४७ गठन भयो र परिवर्तित व्यवस्थाका आधारमा विद्यालय तहको शिक्षा नीतिमा पनि परिवर्तन गरियो। यसै आधारमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा पनि व्यापक रूपमा परिवर्तन गरियो। विद्यालय तहको नयाँ पाठ्यक्रममा सामाजिक न्यायका विषयवस्तुहरू समावेश गरियो (रा.शि.आ. सन् १९९२)। सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधिलाई पाठ्यक्रममा प्राथमिकताका साथ समावेश गरियो। वि.सं. २०६३ सालदेखि हालसम्म हेर्दा नेपालको राजनीतिक प्रणालीमा ठूलो परिवर्तन आएको छ। हाल नयाँ पाठ्यक्रमका राष्ट्रिय प्रारूपहरू र शिक्षाका राष्ट्रिय नीतिहरू निर्माण गरी लागू गरिएको छ तर पाठ्यक्रममा आलोचनात्मक शिक्षणलाई प्राथमिकताका साथ समावेश गरिएको छैन। यसर्थ नेपालको शिक्षा प्रणालीमा आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भाव्यताका बारेमा अध्ययन गर्न अति जरुरी छ। यसै तथ्यलाई मध्यनजर गरी यो अध्ययनले आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भाव्यताका बारेमा अध्ययन पनि गरेको छ।

यस अध्ययनमा सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूले नेपालमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई बुझ्न र कार्यान्वयन गर्न सामना गरेका चुनौतीहरू, सङ्घर्षहरू र रोमाञ्चको अध्ययन गरिएको छ। यस अध्ययनमा मैले मेरो पेसाका विभिन्न विशिष्ट क्षणहरूमा सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम शिक्षण गर्दा सामाजिक न्याय र आलोचनात्मक शिक्षण कसरी प्रयोग गर्ने भन्ने बारेमा दुई विधि प्रस्तुत गरेको छु। सर्वप्रथम मैले सामाजिक अध्ययन विषयलाई आलोचनात्मक विधिबाट शिक्षण गरेको कथा प्रस्तुत गरेको छु। त्यसपछि मैले मेरो आफ्नै शिक्षणको अभ्यासमाथि संवाद प्रयोग गरेर नेपालका सन्दर्भमा सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षण गर्दा कसरी

आलोचनात्मक शिक्षण प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा दुई जना सहकर्मीसँग व्यापक बहस गरेको छु। यस अध्यययनले सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षण गर्ने विद्यालय तहका शिक्षकहरू र विश्वविद्यालयका प्राध्यापकका लागि सहयोगी सामग्री बन्ने छ भन्ने आशा लिएको छु। यसका साथै यसले साहित्यमा समेत एउटा महत्त्वपूर्ण खाडल पूरा गर्ने छ किनकि यसले नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षणमा आलोचनात्मक शिक्षण विधिको प्रयोगका बारेमा गहिरो सैद्धान्तिक बहस पनि सुरु गरेको छ (फ्रेरे, सन् १९९८ बी : पृ.२१)।

अनुसन्धान ढाँचा (Research Design)

यस अध्ययनमा प्रयोग गरिएको अनुसन्धान विधि समाजशास्त्रीय आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आमूल परिवर्तनकारी विधिमा आधारित छ । यो अध्ययन घटना अध्ययन (Case Study) मा आधारित छ । यसका साथै यो अध्ययन कथा लेखन (Narrative Writing) ढाँचामा आधारित छ । यसले शिक्षाको समाजशास्त्रीय अध्ययनको क्षेत्रमा सान्दर्भिक अन्तर्दृष्टिहरू विकसित गर्दछ । यस अध्ययनले मलाई एक शिक्षकका रूपमा विकसित हुन र आफ्नो पहिचानको निर्माण गर्न सहयोग गरेको छ । यो अध्ययन अन्य पश्चिमी मुलुकहरूले गोरा जातिमा गरेको अनुसन्धान विधिभन्दा नितान्त फरक छ (ओ'सुलिवन, २०१८) । त्यसैगरी यस अध्ययनमा मैले मेरा दुईजना सहकर्मीसँग मेरो कथाको विषयवस्तुका बारेमा गहन संवाद गरी आलोचनात्मक शिक्षण विधिको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्षको पनि प्रयोग गरेको छु।

यस अध्ययनको पहिलो चरणमा मैले आफैंले विद्यालय तहमा अध्ययन गर्दाको सन्दर्भ र ममा विकसित भएको शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधिका बारेमा उल्लेख गरेको छु। यसपछि बिस्तारैबिस्तारै ममा विकसित भएको सिकारु केन्द्रित शिक्षणको अवधारणाहरूको तथ्यहरू पनि प्रस्तुत गरेको छु। यसपछि दोस्रो चरणमा मैले मेरा दुईजना सहकर्मीहरूसँग मेरो कथाको विषयवस्तुका बारेमा संवाद प्रस्तुत गरेको छु। यस अध्ययनमा मैले अपनाएको अनुसन्धान विधि, ढाँचा र प्रक्रियाका बारेमा तलका परिच्छेदहरूमा उल्लेख गरेको छु।

अनुसन्धानकर्ताको परिचय (Introduction to Author)

म विद्यालय र विश्वविद्यालयमा शिक्षा र शिक्षणशास्त्रका विषयहरूमा विगत ४० वर्षदेखि निरन्तर रूपमा शिक्षण गरिरहेको शिक्षाकर्मी हुँ। मैले धेरै लामो समयसम्म शिक्षक केन्द्रित शिक्षण दर्शनलाई आत्मसात् गरी विभिन्न शिक्षण संस्थाहरूमा शिक्षण गरेँ। मेरो विद्यावारिधि शोधको शीर्षक "प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको प्रगतिशील पाठ्यक्रम निर्माण" थियो। मैले विद्यावारिधि अध्ययनको समयमा प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम निर्माण गर्दा थुप्रै चुनौतीहरू सामना गरेँ र निकै रोमाञ्चित पनि भएँ। यसै क्रममा मैले विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी संस्थाहरूमा शिक्षाकर्मीका रूपमा काम गर्दै जाँदा सामाजिक, शैक्षिक र आर्थिक

रूपमा कमजोर पृष्ठभूमि भएका बालबालिकाहरूलाई मनोपरामर्श प्रदान गर्ने र तिनीहरूलाई शिक्षण गर्ने अवसर मिल्यो । यसबाट ममा एउटा शिक्षाको उद्देश्य केवल समाजको बारेमा अध्ययन गर्नु मात्र हो अर्थात् शिक्षाको उद्देश्य समाजको रूपान्तरण गर्नु पनि हो ? भन्ने जिज्ञासा उत्पन्न भयो । यदि समाजको रूपान्तरण गर्नु हो भने यसका लागि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको कार्यान्वयन गर्नु अति आवश्यक छ। मैले कैलाली जिल्लामा द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूको मनोपरामर्श र शिक्षा परियोजनाको काम गर्दा बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट शिक्षण गर्ने अवसर प्राप्त भयो । मैले यसलाई मेरो जीवनको महत्त्वपूर्ण अवसरका रूपमा उपयोग गरेको छु ।

कथा विधि (Narrative Writing)

यो अध्ययन Narrative Writing आधारित छ । Narrative Writing लाई व्यापक रूपमा कथा लेखनको रूपमा परिभाषित गर्न सकिन्छ । यो एउटा लेखनको टुक्रा हो जसमा कुनै मुख्य पात्रले कुनै निश्चित परिस्थितिमा सामना गरेको कुनै घटना वा कुनै पनि चाखलाग्दो, महत्त्वपूर्ण वा मनोरञ्जनात्मक गतिविधिमा संलग्न भएको अनुभवको चित्रण गरिएको हुन्छ (बेवरली, सन् २००५) । Plot को सुरु, मध्य र अन्त्य हुन्छ । कथाको बिचको भाग सबैभन्दा ठूलो र सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण भाग हो जसलाई हामी मुख्य घटना भन्छौं । कथाको मुख्य घटना नै महत्त्वपूर्ण हुन्छ र जसले समस्या समाधान गर्ने र मुख्य पात्रको जीवनको महत्त्वपूर्ण अनुभवको बारेमा बताउने गर्दछ (ओलरेन्सहाँ र क्रेसवेल, सन् २००२) । यस लेखमा लेखकको मुख्य उद्देश्य पाठकलाई आफ्नो आलोचनात्मक शिक्षण विधिको अनुभवका बारेमा जीवन्त अनुभव प्रदान गर्नु हो। यस अध्ययनको मुख्य कुरा मेरो आलोचनात्मक शिक्षणको अनुभव नै हो । यसलाई मैले कथाका रूपमा प्रस्तुत गरेको छु र यसलाई संवादको माध्यमबाट आलोचनात्मक विश्लेषण पनि गरेको छु ।

न्यारेटिभ राइटिङको नेपाली रूपान्तर कथा लेखन हुन्छ । कथा लेखन एक शैली हो । यसमा लेखकले कथा सुनाउँछ । यसमा लेखकले कालानुक्रमिक रूपमा वास्तविक घटनाहरू बताउन सक्छ । कथा लेखनले पाठकको ध्यान कथामा टिकाउन सक्छ र तिनीहरूलाई शब्दहरूबाट यथार्थपरक अनुभव प्राप्त प्रदान गर्न सकिन्छ । यसर्थ न्यारेटिभ राइटिङ मूलतः कथा लेखन विधि हो । कथा काल्पनिक वा गैरकाल्पनिक जे पनि हुन सक्छ । यस्तो कथा ऐतिहासिक कथा, अर्धआत्मचरित्र कथा, वा वास्तविक घटनाहरूको नाटकीय पुनः वर्णनको रूपमा वा यी कथाहरूको मिश्रित स्वरूप पनि हुन सक्छ । यो अध्ययन आलोचनात्मक शिक्षणको वास्तविक अनुभवमा र वास्तविक कालक्रम तथा रेखिक विधिमा आधारित छ । रैखिक कथा (Linear Narrative) मा कथाका घटनाहरू कालक्रममा प्रस्तुत गरिन्छ । एक रैखीय कथासँग प्रत्येक दृश्य अर्को तार्किक दृश्यद्वारा पछ्याइएको हुन्छ । त्यहाँ दृश्यहरूबिच अन्तरहरू पनि हुन सक्छन् । त्यसैगरी यो अध्ययन रैखिक खोज कथा (Quest Narrative) मा आधारित छ । कथा विधि (Narrative Method) कुनै पनि व्यक्तिको पहिचान

निर्माणसँग घनिष्ठ रूपमा जोडिएको हुन्छ । कथा कुनै निश्चित स्थितिमा बनेको हुन्छ र वक्ताले कथाकारका रूपमा उद्देश्यसम्म पुग्नका लागि विभिन्न दृश्यहरू, परिदृश्यहरू, संवादहरूको विश्लेषणबाट व्याख्या गर्ने गर्दछ । जब हामी विशिष्ट घटनासँग हाम्रो कथाहरूलाई तुलना गर्छौं, त्यसपछि मात्र सामाजिक रूपान्तरणको प्रक्रियाको तर्कहरू निर्माण गर्न सक्षम हुन्छौं (रियेसम्यान, सन् २०११, पृ.३२४)।

निश्चित सन्दर्भमा आधारित घटना अध्ययन निर्माण गरी त्यसभित्र अनुभवहरूलाई कथाका रूपमा व्यक्त गर्न सकेको खण्डमा विषयवस्तु बुझ्न सजिलो हुन्छ र मानवीय पक्षको अनुसन्धानका लागि पनि प्रभावकारी हुन्छ । मैले प्रस्तुत गरेको घटना अध्ययन वास्तविक जीवनको वास्तविक परिस्थितिहरूमा आधारित छ जसले अनुसन्धानकर्ताको वास्तविकता जीवनको सूक्ष्म परिप्रेक्ष्य व्यक्त गर्न सजिलो बनाएको छ (फ्लाइभजर्ग, सन् २००६) । वास्तविक जीवनको अस्पष्टता र जटिलताहरू प्रस्तुत गर्नको लागि यो घटना अध्ययनमा कथाका आवश्यक तत्त्वहरू पनि समावेश गरिएका छन् (फ्लाइभजर्ग, सन् २००६, पृ.२३७) । डाउलिङ तथा अन्य (सन् २०१५) ले विभिन्न विषयहरू, जस्तै सामाजिक अध्ययन, जनसङ्ख्या अध्ययन, भाषाका विषयहरू एवम् शारीरिक शिक्षा शिक्षणजस्ता विषयहरूमा कथा विधि कसरी प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा अनुसन्धान गरी कथा विधिलाई उपयुक्त शिक्षण विधिका रूपमा प्रयोग गर्न सकिने निष्कर्ष निकालेका छन् । शिक्षक र विद्यार्थीहरूका कथाहरूलाई नै कथाका रूपमा प्रयोग गरेर विभिन्न विषयवस्तुहरू शिक्षण गर्न कथा विधिको प्रयोग गर्न सकिन्छ । अतः यस अध्ययनमा मैले पनि मेरा घटना अध्ययनमा कैलाली जिल्लाको प्राथमिक तहमा अध्ययनरत द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट शिक्षण गरी उनीहरूमा सामाजिक न्यायका बारेमा आलोचनात्मक चेत विकास गर्ने प्रयास गरेको छु र शिक्षणकै क्रमका भोगेका अनुभवहरू मेरो घटना अध्ययनको कथामा समावेश गरेको छु ।

संवाद (Dialogue)

यस अध्ययनमा संवाद विधिको पनि प्रयोग गरिएको छ । टिनिङ (सन् १९९७) का अनुसार प्रभावकारी कथाहरूले आफ्ना अनुभवहरूलाई साझा गर्न र ती विषयवस्तुहरूसँग व्यक्तिगत, राजनीतिक र बौद्धिक प्रतिबद्धताहरू जोड्न सहयोग गर्दछ । यस अध्ययनमा मैले कथाको प्रस्तुति पछि एक कदम अगाडि बढ्दै कथाको बारेमा मेरा सहकर्मीहरूसँग फ्रेरेरियन संवादको सिर्जना गरेको छु । फ्रेरेको दृष्टिकोणमा संवादमा केवल दैनिक जीवनको बारेमा कुरा गरिँदैन । संवाद त सामाजिक अभ्यासहरू अनावरण गर्ने उद्देश्य रहेको राजनीतिक उपकरण पनि हो (फ्रेरे, सन् १९९८; बेट्टी तथा अन्य, सन् २०१५) । विशेषतः यस अध्ययनको संवादले शिक्षाको समाजशास्त्रीय विषयका शिक्षाकर्मीहरूलाई देशको राजनीतिक सन्दर्भमा चिन्तन गर्ने क्रममा अभ्यास र प्रतिबिम्बनको सिद्धान्तसँग परिचित गराउने लक्ष्य राखेको छ । फ्रेरियन संवादको प्रमुख आधार गहिरो प्रतिबिम्बन र राजनीतिक कर्म हो । फ्रेरेका अनुसार स्थानीय दृष्टिकोण र सुझबुझले परिपूर्ण एक सामाजिक

अभ्यास नै संवाद हो (गिरु, सन् २०११ बि; फ्रेरे, सन् १९८७) । फ्रेरेको संवादात्मक विधि सामाजिक परिवर्तनको लागि एउटा महत्त्वपूर्ण औजार पनि हो । यस अध्ययनमा समावेश गरिएको कथाको विभिन्न पक्षका बारेमा हामी सहकर्मीहरूका बिचमा घनीभूत संवाद गरिएको छ ।

यो अध्ययनको पहिलो प्रेरणाको स्रोत नै फ्रेरेको शिक्षण दर्शन हो । यसले अनुसन्धानकर्ताको पहिचान निर्माण गर्न सजिलो बनाएको छ । नेपालको शिक्षा प्रणाली विकासको क्रममा नै छ । रोग, भोक, गरिबी, पछौटेपन, सामाजिक विभेद, आर्थिक असन्तुलन आदिलाई रूपान्तरण गर्ने लक्ष्य राख्ने शिक्षकहरूका लागि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षण प्रकाशको किरण हो । ती शिक्षकहरू फ्रेरेको दर्शनलाई उज्यालो पार्ने प्रकाशका रूपमा यसलाई प्रयोग गर्न सक्छन् (क्निन्जिक, सन् २०१३) । यही गहिरो आर्दशले नै म र मेरा सहकर्मीबिच संवादलाई सम्भव बनाएको छ । यसको अर्थ मैले फ्रेरेको दर्शनको आलोचनालाई स्वीकार नगरी उनको आदर्शलाई स्वीकार गरेको छु भन्ने पनि होइन । यहाँ फ्रेरेको दर्शनको विरोध गर्ने आलोचकहरू र उनीहरूका आलोचनाहरूसँग पनि राम्ररी परिचित भएर अध्ययन गरिएको छ ।

अनुसन्धान प्रक्रिया (Process of Research)

मैले कैलाली जिल्लामा द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक विधिबाट गरेको शिक्षणको अनुभवहरूलाई कथाको रूपमा निर्माण गरिसके पछि मेरो उक्त कथाको बारेमा छलफल र संवाद गर्नका लागि मैले मेरो दुईजना साथीहरू सीता (नाम परिवर्तन) र मदन (नाम परिवर्तन) सँग एक प्रोटोकल (सम्झौता) गरेँ । सुरुमा, हामी तीनै जनाले एक महिनासम्म इमेलहरू आदानप्रदान गऱ्यौँ । यस क्रममा हामीले एक आपसमा शिक्षणको बारेमा विस्तृत रूपमा छलफल, तर्कवितर्क र व्याख्या गऱ्यौँ । अब हामीलाई स्पष्ट भयो कि हाम्रा बिचमा फ्रेरेको दर्शन र आलोचनात्मक शिक्षणका सम्बन्धमा समान धारणाहरू छन् । यसैगरी हामीले एक एक घण्टाको चारओटा अनलाइन बैठकहरूको आयोजना गऱ्यौँ । हामीले प्रायः नेपाली भाषामा नै कुराकानी, छलफल र तर्कवितर्क गऱ्यौँ । प्रत्येक बैठकमा हामीहरूले मेरो कथा बारेमा गहन रूपमा छलफल गऱ्यौँ । बैठकबाट निकालिएका निष्कर्षका आधारमा मेरो कथाको विवरण र अवधारणाहरूलाई अझ परिष्कृत गर्ने प्रयास गऱ्यौँ । त्यसपछि, हामीले मैले लेखेको कथालाई अन्तिम रूप दियौँ । हामीले सबै कुराकानी फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका अवधारणामा आधारित रहेर गरेका थियौँ जसले हाम्रो आफ्नो पहिचानहरू र आफ्नो अभ्यासहरू निर्माण निकै नै सहयोग गऱ्यो ।

यस अध्ययनमा समावेश गरिएका खण्डहरूमध्ये पहिलो खण्डमा मैले मेरो कथा प्रस्तुत गरेको छु र दोस्रो खण्डमा हामी तीन जना सहकर्मीहरूबिचको संवादहरूको निष्कर्ष प्रस्तुत गरेको छु । यसले हामी शिक्षाकर्मीहरूको जीवन्त अनुभवहरू अध्ययन गरेर नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणको नयाँ सैद्धान्तिक अवधारणा निर्माण गर्नेछन् । यी

वार्तालापहरूको एउटा महत्त्वपूर्ण विशेषता के हो भने यी वार्तालापहरू जहाँ सञ्चालन भएका थिए, त्यहाँको गतिशील सामाजिक संरचना पहिचान गरेका छन् । मेरो कथा शून्यतामा सिर्जना भएको होइन, कथाका वार्तालापहरू ऐतिहासिक परिस्थितिहरूका उपजहरू हुन् । हामीले प्रयोग गरेको वर्णनात्मक विधिहरूले हामीलाई शैक्षिक पहिचानको निर्माणलाई सन्दर्भबद्ध गर्न सहयोग गरेको थियो (रियेसम्यान, सन् २०११) किनकि मैले प्रस्तुत गरेको कथा विधि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छ । यसले नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूलाई रोग, भोक, अशिक्षा र गरिबीसँग लड्न सक्षम बनाउने छ र यसले समाजको रूपान्तरणमा योगदान पुऱ्याउने छ ।

प्राप्ति र छलफल

आलोचनात्मक शिक्षण शास्त्रसाग मेरो पहिलो जम्का भेट
(My First Encounter with Critical Pedagogy)

प्रेमको शिक्षण शास्त्रतर्फको यात्रा (Journey towards Pedagogy of Love)

आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग भएको मेरो पहिलो जम्काभेट चुनौती, अन्योल, आनन्द, रोमाञ्च र प्रेमले भरिएको थियो । मलाई राम्ररी सम्झना छ जब म पाँच वर्षको थिएँ, मेरो परिवार अस्थायी बसाइँ सरी आफ्नै जिल्लाको अर्को स्थानमा गएको थियो । हामी बसाइँ सरेको अस्थायी गाउँ सामाजिक रूपमा निकै पिछडिएको थियो । मैले नयाँ गाउँका साथीहरूसँग मैदानमा खेल्दै नयाँ साथी बनाउन थाले । दुई तीन वर्ष बितेपछि फेरि हामी आफ्नो स्थायी घरमा फर्केर आयौँ । अब म ठूलो भइसकेकाले नजिकैको विद्यालयमा भर्ना भएँ । हामी तीन जना भाइ बहिनीहरू विद्यालयमा पढ्ने भएकाले घरको खर्च निकै नै बढ्यो । घरको सम्पूर्ण आय हाम्रो पढाइमा खर्च हुन थाल्यो । मलाई याद छ, म विद्यालय जाँदा चाइनिज जुत्ता लगाएर विद्यालय जान्थेँ । यो जुत्ता ज्यादै नै सस्तो र कमसल खालको ब्रान्डको जुत्ता थियो । पोलिस्टरको सर्ट र हाफ पाइन्ट लगाएर हामी विद्यालयमा जान्थ्यौँ । त्यो विद्यालयमा हामी सबै गाउँका गरिब बालबालिकाहरू पढ्ने गर्दथ्यौँ ।

त्यतिबेला मलाई पढाउने मेरा शिक्षकहरू सामाजिक विज्ञानका विषयहरू, जस्तै इतिहास, भूगोल र अर्थशास्त्रको उच्चस्तरको ज्ञान प्राप्त विज्ञ थिए । मेरो सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा हाम्रो गाउँघर, हाम्रो छरछिमेक, छिमेकीहरूको पेसाहरू, हाम्रो समाज, हाम्रो जिल्लाजस्ता विषयवस्तुहरू राखिएका थिए तर यी विषयवस्तुहरू अध्ययन गर्दा हामीहरूले विविधता, गाउँघरको बहुसंस्कृति, समावेशीपन, सामाजिक असन्तुलन र सामाजिक विभेदजस्ता पक्षहरूका बारेमा कहिले पनि बहस र छलफल गरेनौँ । मलाई के सिकाइएको थियो भने शिक्षकले भनेको कुरा सबै वास्तविक र सत्य हुन् । शिक्षकहरू विषयवस्तुका विज्ञहरू हुन् । ती विषयवस्तुहरूमा कहिले

पनि परिवर्तन हुँदैनन् । यसर्थ शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा शिक्षक शक्तिशाली हुन्छन् । यी सुरुवातका दिनहरूमा मेरो बालमस्तिष्कमा सत्य एउटै छ र ज्ञान पनि वस्तुगत छ भन्ने धारणा विकसित भयो । यसरी ममा सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधिबाट नै शिक्षण गरेर पनि सामाजिक परिवर्तन गर्न सकिँदो रहेछ भन्ने मेरो विश्वदृष्टिकोण विकसित भयो ।

त्यही विद्यालयमा पढ्ने क्रममा मेरा केही साथीहरूले मलाई वास्ता नगर्ने, मसँग नखेल्ने र मलाई फरक दृष्टिकोणले हेर्न गरेको पाएँ । मैले एक्लोपनको महसुस गरेँ । यसलाई बुझेर मेरा शिक्षकहरूले मलाई निकै नै माया गर्नुभयो र मेरो हेरचाह गर्न थाल्नुभयो । मेरा शिक्षकहरूले मेरो अध्ययनमा सहयोग गर्न र मसँग बलियो सम्बन्ध बनाउन व्यक्तिगत प्रतिबद्धता देखाउनुभयो । परिणामस्वरूप म प्रत्येक कक्षामा प्रथम हुँदै गए । मेरा सम्पूर्ण शिक्षकहरू पनि मसँग निकै नजिक हुनुका साथै व्यक्तिगत रूपमा मलाई निकै माया गर्न थाल्नुभयो । यो सम्बन्धले मेरो संसारलाई हेर्ने, बुझ्ने र आत्मसात् गर्ने दृष्टिकोणमा पूरै परिवर्तन आयो । यस अनुभवले मलाई संवादको सिर्जनामा र सामाजिक रूपान्तरणमा शिक्षाको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ भन्ने आशा जगायो । तल प्रस्तुत लोकगीत सुन्दा अहिले पनि मलाई मेरा शिक्षकहरूको खुब सम्झना ताजा हुन आउँछ र ती मेरा आदरणीय गुरुहरूलाई अहिले नै भेट्न मन लाग्छ ।

वि.सं. २०५९ सालमा मैले लखनउ विश्वविद्यालयको शिक्षाशास्त्र विभागमा विद्यावारिधि तहमा अध्ययन सुरु गरेँ । मेरो विद्यावारिधिको शोधको शीर्षक “नेपालको प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको प्रगतिशील पाठ्यक्रमको निर्माण” थियो । विद्यावारिधि तहको अध्ययन गर्दै जाँदा मैले शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधिबाट समाजमा मैले चाहेको सामाजिक रूपान्तरण सम्भव छैन कि भनेर बुझ्न थालेँ । मैले सामाजिक अध्ययनको विषयको पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने क्रममा विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षणको महत्त्व बुझ्दै गएँ । शोधपत्र तयार गर्ने क्रममा मैले निर्माण गर्न लागेको विद्यालय तहको सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा विद्यार्थीहरूको सशक्तिकरणलाई सुनिश्चित गर्न सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधि र आलोचनात्मक शिक्षण विधि एक मात्र महत्त्वपूर्ण आधार देखेँ । यसर्थ शोधपत्रमा सिकारु केन्द्रित शिक्षणलाई केन्द्रमा राखी आलोचनात्मक शिक्षणलाई आत्मसात् गरेर शोधपत्रका लागि नमुना पाठ्यक्रम निर्माण गरेँ ।

द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई मनोमरामर्श र शिक्षा (Psychosocial Counselling and Teaching to Conflict Victim Children)

वि.सं. २०५८ सालतिर मैले टीकापुरमा अवस्थित क्याम्पसमा शिक्षकका रूपमा नियुक्ति लिएँ । यही क्रममा मैले वि.सं. २०६३ सालमा टीकापुरको क्याम्पस छोडेँ र कैलाली जिल्लामै रहेको अर्को क्याम्पसमा नियुक्ति लिएँ । यसै क्रममा क्याम्पसमा प्राध्यापनरत रहँदा नै मैले एउटा गैरसरकारी संस्थामा काम गर्ने अवसर मिल्यो । यो गैरसरकारी संस्थाका कार्यक्रमहरू कैलालीलगायत

सुदूरपश्चिम प्रदेशका अन्य केही जिल्लाहरूमा लागू भएका थिए । परियोजनामा काम गर्दा मैले मेरो कार्यथलो कैलाली जिल्लालाई नै बनाएँ । मैले यस परियोजनामा सामाजिक मनोपरामर्शदाताका साथै शिक्षाकर्मीका रूपमा तीन वर्षसम्म काम गरेँ । यस परियोजनामा मेरो प्रमुख कार्य नेपालमा १० वर्षसम्म चलेको माओवादी आन्दोलनका क्रममा राज्य र माओवादीका तर्फबाट पीडित बालबालिकाहरूलाई मनोपरामर्श प्रदान गरी उनीहरूको विशेष गरेर सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षण सिकाइमा सहजीकरण गर्नु थियो । यसका साथै यस परियोजनाले द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउन एक जनालाई वार्षिक रूपमा ४,००० (चार हजार रुपैयाँ) का दरले छात्रवृत्ति पनि प्रदान गरेको थियो । यो कार्य मेरो पेसागत जीवनको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण र चुनौतीपूर्ण कार्यमध्येको एक कार्य हो । यस परियोजनाले एउटा महत्त्वपूर्ण शैक्षिक दृष्टिकोणको विकास गऱ्यो । यो परियोजना समुदायमा आधारित प्रयोग थियो । यस परियोजनामा हामीहरूले कैलाली जिल्लाका सामाजिक र राजनीतिक रूपमा कमजोर पृष्ठभूमि भएका बालबालिकाहरूसँग मिलेर उनीहरूको शिक्षण सिकाइलाई सामाजिक रूपान्तरणकारी सिकाइमा बदल्ने प्रयास गऱ्यौँ । यस क्रममा हामीले उनीहरूको शिक्षक, अभिभावक, सामाजिक अगुवा र त्यो समुदायका अन्य व्यक्तिहरूसँग मिलेर आलोचनात्मक शिक्षण विधिको प्रयोग गरी सिकाइलाई सामाजिक रूपान्तरणसँग जोड्ने काम गऱ्यौँ र समग्रमा यो कार्य निकै नै प्रभावकारी हुनका साथै फलदायी पनि भयो ।

यस प्रयोगमा हामीले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आधारमा बालबालिकाहरूको आलोचनात्मक सहसमूहहरू निर्माण गऱ्यौँ । शिक्षण सिकाइ गर्दा प्रत्येक समूहमा पहिले सबैले विषयवस्तु पढ्ने र पढिसकेपछि एक जनाले आफ्नो धारणा समूहमा राख्ने कार्यविधि बनायौँ । त्यसपछि अरूले त्यस विषयवस्तुमा जानेको थप कुरा प्रस्तुत गर्ने तथा राम्रो विचार प्रस्तुत गरेका साथीहरूलाई धन्यवाद प्रदान गर्ने कार्यको थालनी गऱ्यौँ । अन्त्यमा मात्र हामी शिक्षाकर्मीले विषयवस्तुका बारेमा आफ्ना विचार राख्ने संस्कृतिको विकास गऱ्यौँ तर यसबाहेक हामीले अर्को प्रयोग पनि गरेको थियौँ । ती समूहका बालबालिकाहरू आफूले नियमित रूपमा विद्यालय जान नसक्नुका कारण केके हुन् भन्ने विषयमा तिनीहरूको बिचमा बहस गर्न लगायौँ र निष्कर्ष निकाल्यौँ । उनीहरू विद्यालय जान नसक्नु कारण १० बर्से द्वन्द्व पनि हो किनकि द्वन्द्वका कारण उनीहरूमध्ये कसैका अभिभावकहरू घाइते र अशक्त भएका थिए भने कतिपय बालबालिकाको अभिभावकको त मृत्यु समेत भएको थियो । यसर्थ अभिभावकको अभावका कारण नै उनीहरूको पठनपाठनमा अवरोध सिर्जना भएको थियो । त्यसपछि हामीले द्वन्द्वका कारणहरू सामाजिक अध्ययनका विषयवस्तुहरूसँग जोडेर सामाजिक विभेद, उँचनिच, असन्तुलन र विकासमा असमानताजस्ता विषयमा उनीहरूका बिचमा बहस गर्न लगायौँ तर हामीले द्वन्द्व हुनुमा कुनै एक पक्षलाई दोष नलगाई त्यसका कारणहरूको समाधानका उपायहरूका बारेमा छलफल गऱ्यौँ । यसरी बालबालिकाहरूमा सामाजिक अध्ययनका विषयवस्तुहरूलाई उनीहरूको प्रत्यक्ष जीवनसँग जोडेर ती विषयवस्तुहरूको विश्लेषण गरी अध्ययन गर्ने बानीको विकास गऱ्यौँ । त्यसपछि अन्य

विषयवस्तुहरूलाई पनि उनीहरूको प्रत्यक्ष जीवनसँग जोडर निष्कर्ष निकाल्न लगाउने बानीको विकास गरायौँ। यसरी विद्यार्थीहरूका बिचमा समाजमा रहेका विभिन्न विभेद, गरिबी, अभाव, असन्तुलन र पक्षपातजस्ता विभिन्न विषयवस्तुहरूलाई आलोचनात्मक ढङ्गले संवाद गर्ने र निष्कर्ष निकाल्ने परम्पराको थालनी हुन थाल्यो। त्यस अभ्यासलाई अन्य समुदायका विद्यालयहरूमा पनि शिक्षकहरूले सिको गर्न थाले।

अब म अरूभन्दा फरक शिक्षक हुन चाहन्छु। म सधैँ कुनै पनि विषयवस्तु शिक्षण गर्दा त्यसलाई सामाजिक परिवर्तनसँग जोड्ने प्रयास गर्छु। यो नै 'म को हुँ' भन्ने कुराको अंश हो। फ्रेरेले उत्पीडितहरूको शिक्षण पुस्तकमा प्रस्तुत गरेको प्रेमको शिक्षणशास्त्रको अवधारणाको विभिन्न आयामका बारेमा म निकै संवेदनशील भएको छु। प्रेम कक्षाकोठाको संवादको प्रमुख आधार मात्र होइन। यो त शिक्षक र सिकारुहरूको सामाजिक तथा राजनीतिक रूपान्तरणको प्रमुख आधार पनि हो। वास्तवमा समाजमा सामाजिक न्याय स्थापना गर्नका लागि नेतृत्व वर्गको मायालु प्रतिबद्धता नै सामाजिक रूपान्तरणको प्रमुख आधार हो (फ्रेरे, सन् २००५)।

आलोचनात्मक संवादहरू (Critical Dialogue)

मेरो घटना अध्ययनको कथाको मुख्य सन्देश नै आलोचनात्मक शिक्षणमा यसका सहभागीहरूका बिचमा गहिरो प्रेमको बन्धन हुनुपर्छ भन्ने हो (फ्रेरे, सन् १९९८ ए)। यो अवधारणा फ्रेरेको प्रेमको शिक्षणशास्त्रमा (Pedagogy of Love) आधारित छ। मेरो कथाको तर्क छ कि शिक्षण सिकाइ कर्म र त्यो कर्मको फलस्वरूप विकसित हुने सामाजिक, शैक्षिक र राजनीतिक रूपान्तरण केवल सद्भाव र प्रेमबाट मात्र सम्भव हुन्छ। मेरो कथाले फ्रेरेको जस्तै शिक्षक र विद्यार्थीका बिच साँचो प्रेम स्वतन्त्रताको कर्म हो भन्ने कुरामा विश्वास गरेको छ। साँचो प्रेमलाई छलकपटले जालझेल वा भ्रमले परिवर्तन गर्न सक्दैन। प्रेमले शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी र सफल बनाउनका साथै यसले स्वतन्त्रताको अन्य कर्महरूलाई समेत सहयोग गर्दछ (फ्रेरे, सन् १९९८ ए; हुक्स, सन् १९९४)। मेरो कथामा सहभागीहरूलाई गरिबी, रोग, भोक, अशिक्षा, सामाजिक असमानता, विभेद र सामाजिक अन्यायसँग आलोचनात्मक रूपमा लड्न शिक्षक र विद्यार्थीबिचको प्रेमले नै सक्षम बनाएको छ। मलाई यही प्रेमका कारणले नै ती बालबालिकाहरू र तिनीहरूको समुदायलाई मुक्तिको मार्गमा डोऱ्याउन उत्प्रेरित गरेको छ (फ्रेरे, सन् १९८७)। यस खण्डमा मेरो कथामाथि हामी तीनै जना सहकर्मीहरूको संवादबाट आएको निष्कर्षलाई प्रस्तुत गरिएको छ।

कक्षाकोठामा आलोचनात्मक शिक्षण : विद्यार्थीहरूको सांस्कृतिक समूहको निर्माण
(Critical Teaching in the Classroom: Formation of Students' Cultural Groups)

अनुसन्धानकर्ताको आलोचनात्मक शिक्षणको प्रमुख रणनीति सांस्कृतिक समूहहरू निर्माण हो (फ्रेरे, सन् १९८७, सन् २०१६)। उनका अनुसार शिक्षणको सुरुवातका दिनहरूमा बालबालिकाहरूमा देखिएको अल्छी र निष्क्रियतालाई सामूहिक कार्यले बिस्तारैबिस्तारै हटाउँदै लग्यो र बालबालिकाहरू सिकाइ क्रियाकलापहरूमा सक्रिय हुन थाले। यसबाहेक यो सक्रियता कक्षाकोठा पनि देखा पर्न थाल्यो। अनुसन्धानकर्ताले बनाएको विद्यार्थीहरूको सांस्कृतिक समूहले शिक्षालाई स्वतन्त्रताको अभ्यासको रूपमा पुनर्विचार गर्न बाध्य बनायो (फ्रेरे, सन् १९८७ र गिरु, सन् २०११)। यसका साथै अनुसन्धानकर्ताले विद्यार्थीहरूलाई उनीहरू र विश्वसँगको सम्बन्धलाई आलोचनात्मक रूपमा बुझ्न, साझा बुझाइ विकास गर्न र यस सम्बन्धलाई सशक्त बनाउन लागि प्रतिबिम्बनको लोकतान्त्रिक मोडेलको विकास गरे (फ्रेरे, सन् १९८७, सन् २००५)। यस कथाले हामीलाई शिक्षक र विद्यार्थीहरूले विश्वलाई कसरी नाम दिन्छन् भन्ने कुरा स्पष्ट रूपमा देखाउँछ। यसैगरी यसले विश्वलाई नाम दिँदा र परिवर्तन गर्दा उनीहरूले कसरी ऐतिहासिक प्रक्रियाको गहिरो चेतना विकास गर्न सक्छन् भन्ने कुरा पनि प्रस्ट पारेको छ (डार्डर, सन् २०१७)। त्यस अर्थमा यस शिक्षणशास्त्रले शिक्षालाई सामाजिक परिवर्तनसँग जोड्नुपर्छ। यसर्थ सांस्कृतिक समूह पनि एउटा क्रियाकलाप हो। यसले शिक्षक र विद्यार्थी दुवैलाई विश्वको नामकरण गर्न सकून् र यसलाई बदल्न सकून् भनेर विश्वलाई आलोचनात्मक रूपमा बुझ्न चुनौती दिन्छ।

विवेकीकरणको प्रक्रिया (Process of Consciousness)

कथाको प्रारम्भिक कथन नै निकै शक्तिशाली छ। अनुसन्धानकर्ताले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई खुसीसाथ अङ्गालेका तर शङ्काले पनि हेरिरहेको कुरालाई स्वीकारेका छन्। उनको सुरुवाती विचारहरूले हामीलाई एक आलोचनात्मक शिक्षक बन्न शिक्षण गरेर मात्र पुग्दैन भन्ने कुराको बोध गराउँछ। यस्तो शिक्षण प्रक्रियामा अभ्यास गर्ने र अभ्यासमा प्रतिबिम्बन गर्ने प्रक्रिया पनि समावेश भएको हुन्छ (फ्रेरे, सन् १९९८ वि)। फ्रेरेका अनुसार सामाजिक विवेकीकरण एक निरन्तर प्रक्रिया हो। यो प्रक्रिया हाम्रो सामाजिक चेतना तथा समुदायहरूभित्र निरन्तर गरिने संवादबाट र त्यो समाजको सान्दर्भिक प्रतिबिम्बनबाट मात्र सम्भव हुन्छ (फ्रेरे, सन् १९८७)। अनुसन्धानकर्ता कथामा जब आफ्नो सामाजिक वर्गको वर्णन गर्ने क्रममा सस्तो खालको चाइनीज जुत्ता लगाएको, हिलो र धुलो खेलेको गरिब केटाका रूपमा वर्णन गर्छन् तब त्यतिखेर उनले आफ्नो समाजको स्वामित्व ग्रहण गर्दछन् (हुक्स, सन् १९९४; क्निन्चिक, सन् २०१३)। उनको विवेकीकरणको प्रक्रिया अगाडि बढ्दै जान्छ। यसले राजनीतिक पहिचान निर्माण गर्दछ। यस प्रक्रियामा प्रेम र स्वतन्त्रताले नै उनको आलोचनात्मक शिक्षणलाई सम्भव बनाएको हो।

यसैगरी कथामा अनुसन्धानकर्ताको सुरुको शैक्षिक पहिचान उनको हेरचाह गर्न, माया गर्न, स्नेह प्रदान गर्न, अपनत्व प्रदान गर्न प्रतिबद्ध शिक्षकहरूको अनुभवबाट बनेको हो। यसको परिणामस्वरूप प्रेमका यी स्नेहपूर्ण कार्यहरूले अनुसन्धानकर्तालाई पारस्परिक हेरचाह गर्ने र अनुभवहरू आदानप्रदान गर्ने बानीको विकास गराएको छ। यही प्रेमले विद्यार्थी र शिक्षकहरूका बिचमा संवादले भरिएको प्रेमिल लोकतान्त्रिक वातावरण (फ्रेरे, सन् १९९६) मा रूपान्तरण खोज्ने आधारहरू विकास भएका छन्। अनुसन्धानकर्ता वा कथाकारले प्रेमलाई विभिन्न तरिकाबाट अनुभव गरेका छन् र यी अनुभवहरू नै उनका लागि रूपान्तरणकारी अनुभवहरू हुन् (फाइन, सन् २००७; फ्रेरे, सन् १९८७)। एक विद्यार्थीको रूपमा प्रेमको शिक्षणशास्त्रको अनुभवले कथाकारलाई अरूको विश्वास गर्ने, हेरचाह गर्ने र सहानुभूति निर्माण गर्ने मञ्च प्रदान गरेको छ। यस्तो संसार प्रदान गरेको छ जुन संसारमा माया र प्रेम साटासाट गर्न सजिलो हुन्छ (फ्रेरे, सन् १९८७, पृ.२४)। यस विपरीत प्रारम्भमा शिक्षकको रूपमा काम गर्दा अनुसन्धानकर्ताको अनुभव शिक्षक केन्द्रित शिक्षणमा आधारित थियो।

अनुसन्धानकर्ताको प्रारम्भिक दृष्टिकोण शिक्षाको बैंकिङ अवधारणामा आधारित थियो र त्यो अवधारणाको शिक्षण सिकाइमा मानव र मानव जीवनका बारेमा सोच्ने कुनै ठाउँ नै थिएन। यो एक सार्वभौमिक मानवको अस्तित्वको धारणामा आधारित एक सामान्य शिक्षण थियो जसले मानवको वास्तविकतालाई परिचित गराउँदैन। यसर्थ अनुसन्धानकर्ताको प्रारम्भिक शिक्षणले उनका विद्यार्थीहरूलाई न त ठोस अनुभवहरू प्रदान गऱ्यो न त भविष्यका समुदायहरूसँग निकटताको सम्बन्ध स्थापित गर्ने आधार निर्माण गऱ्यो। यसमा उनले आफ्नो व्यावसायिक ज्ञान लागू गर्न सक्छन्।

परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यता तर्फको यात्रा (Journey towards Untested Feasibility)

अनुसन्धानकर्ताले आफ्नो शिक्षण कालखण्डको बिचमा आइसकेपछि परम्परागत शिक्षण विधिबाट मुक्ति पाउनका लागि आफ्नो शिक्षण अभ्यास बदल्ने कदम चालेका छन्। अनुसन्धानकर्ताले उनको परम्परागत शिक्षणलाई असान्दर्भिक शिक्षण विधिका रूपमा स्वीकार गरी त्यसलाई सुधार गर्ने प्रण पनि गरेका छन्। एक आलोचनात्मक शिक्षाकर्मी र स्वतन्त्रताको यात्रातर्फ अगाडि बढिरहेका शिक्षाकर्मीको प्रमाणका रूपमा उनले आफ्नो समुदायका विभेद, असमानता र असन्तुलनलाई जवाफ दिन विद्यावारिधि अध्ययनको यात्रालाई नयाँ शिक्षण विधिका रूपमा अगाडि सारे (शाह, २०१३)। अनुसन्धानकर्ताले लखनउ विश्वविद्यालयमा अध्ययन गर्दा स्पष्ट रूपमा बुझे। शिक्षक केन्द्रित शिक्षणबाट वर्तमान सीमित परिस्थितिमा जोखिममा परेका बालबालिकाहरूलाई प्रदान गरिने शिक्षाबाट उनीहरूको वर्तमान अवस्थालाई रूपान्तरण गर्न सम्भव छैन (फ्रेरे, सन् १९८७; फ्रेरे, सन् २०१६)। यसर्थ उनले ती सीमा परिस्थितिहरूको सामना गर्दै (गिरु, सन् २०११ वि; फ्रेरे, सन् १९८७) मुक्तिको पक्षमा सामाजिक परिस्थितिहरू सिर्जना गर्न ऐतिहासिक कार्यहरू (वा सीमा-कार्यहरू)

प्रारम्भ गरे । यतिखेर उनी परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यता निर्माण गर्ने बाटोमा थिए र त्यो भविष्य थियो जुन निर्माण गर्न आज नै उनी रहेको समाजको रूपान्तरण गर्न जरुरी थियो (सोर र फ्रेरे, सन् १९८७, पृ. १५३)। उनले मानवलाई एक अपूर्ण उत्पादनका रूपमा लिँदै समाज निर्माणको सुरुवात गरे ।

उनको अर्को कदम शिक्षाको समाजशास्त्रीय अध्ययन विषयको शिक्षाकर्मीको रूपमा उत्पीडनको वास्तविक परिस्थितिमा आफूलाई र बालबालिकाहरूको परम्परागत शिक्षणशास्त्रलाई चुनौती दिनु थियो (फ्रेरे, सन् १९८७)। यो अनुभव उनले कैलाली जिल्लाका द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूसँग करिब तीन वर्ष लामो सहभागितामूलक आलोचनात्मक शिक्षणका क्रममा प्राप्त गरेका थिए। यो शिक्षण कार्य अनुसन्धान विधिमा आधारित थियो। त्यो अनुभवलाई उनले आफ्नो जीवनको सबैभन्दा अर्थपूर्ण शैक्षणिक चुनौती र अवसरका रूपमा लिएका थिए जहाँ चुनौतीलाई अवसरका रूपमा पनि लिइएको थियो र यसलाई शङ्काको दृष्टिकोणले पनि हेरिएको थियो ।

अनुसन्धानकर्ताको कथामा जोडिएको एउटा सान्दर्भिक बिन्दु भनेको अनुसन्धान सञ्चालन गरिएको समुदाय र अनुसन्धानकर्ता बिचको बलियो प्रेमको बन्धन हो। यसबाट पुष्टि हुन्छ कि अनुसन्धानकर्ता समुदायका बालबालिकाहरूले एकअर्काको सङ्गतको पूर्ण आनन्द लिएका छन्। यसर्थ त्यो समुदायको र अनुसन्धानकर्ताको सम्बन्ध सिकाइ र परिवर्तनको लागि धेरै नै मूल्यवान् थियो। यो तथ्यले के देखाउँछ भने अनुसन्धानकर्ताले ती द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आत्मा अलग भएको प्राणीका रूपमा (हुक्स, सन् १९९४, पृ. १९३) वा निर्जीव प्राणीका रूपमा शिक्षण सिकाइ गरेको थिएनन् र ती बालबालिकाहरू विश्वभित्र थिएनन्। विश्वसँग थिए जहाँ तिनीहरू आफू रहेको विश्वलाई रूपान्तरण गर्न र यसलाई आफू बस्न योग्य विश्व बनाउन सङ्घर्षरत थिए ।

अनुसन्धानकर्तासँग विद्यालय तहमा आफूले अध्ययन गर्दा शिक्षकहरूबाट प्राप्त प्रेम थियो र त्यो प्रेमलाई शिक्षणको क्षेत्रमा उपयोग गर्ने साहस र आँट उनमा थियो। यसर्थ उनले ती द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई व्यक्तिगत र सामाजिक चुनौतीहरू बुझ्न सक्ने साहस प्रदान गरे। ती बालबालिकाहरूको स्नेह र प्रेमपूवर्क हेरचाह गरे। तिनीहरूलाई संसारलाई बुझ्ने र यसलाई नाम दिन सक्ने समक्ष व्यक्तिहरू बनाए। उनले देखाएको लगाव, माया र प्रेम नै बालबालिकाहरूको जोश, जाँगर र उर्जाको परिणाम हो जसले सिद्धान्तलाई अभ्यासमा बदल्न सहयोग गऱ्यो, विद्यार्थीहरूलाई उत्प्रेरित गऱ्यो र कक्षाकोठालाई एक गतिशील स्थानका रूपमा परिवर्तन गऱ्यो जहाँ सिद्धान्तहरू रूपान्तरणका रूपमा र सामाजिक सम्बन्धका रूपमा साकार भएका छन् (हुक्स, सन् १९९४, पृ. १९५)। अब अनुसन्धानकर्ताको सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षणमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न थालिसकेको छ ।

आशाको शिक्षणशास्त्र र भविष्यको दिशा (Pedagogy of Hope and Future Direction)

यस अध्ययनमा शिक्षाको समाजशास्त्र र सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षकको रूपमा मैले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र कार्यान्वयन गर्दा अनुसन्धानकर्ताका रूपमा सामना गर्नु परेका चुनौती, सङ्घर्ष, रोमाञ्च र आनन्दहरूको अन्वेषण गरेको छु। यसका साथै यस अध्ययनमा मैले प्रस्तुत गरेको कथालाई आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको परिदृश्यबाट विश्लेषण गरेको छु। यसरी विश्लेषण गर्दा मैले मेरो दुई जना साथीको सहयोग लिएको छु। यस अध्ययनमा विभिन्न देशका विभिन्न विषयका शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको कसरी अभ्यास गर्दछन् भन्ने साहित्यको पनि विश्लेषण गरिएको छ (ओभेन्स तथा अन्य, सन् २०१८; फिलपोट, सन् २०१६; सेन्कर तथा अन्य, सन् २०१८, वालटेन-फिसेटे र सुतेल्र्यान्ड; सन् २०१८)। सेन्कर तथा अन्य (सन् २०१८) का अनुसार आलोचनात्मक शिक्षण र सामाजिक न्यायको अवधारणाको कार्यान्वयन परिस्थितिअनुसार फरक हुने गर्दछ किनकि परिस्थितिहरूअनुसार सीमान्तीकृत समूहहरू पनि फरक हुन सक्छन् र यस्तो असमान अवस्थामा कार्य गर्ने रणनीतिहरू पनि फरक हुन्छन्। यस अध्ययनमा वर्णन गरिएका संवादात्मक अनुभवहरूले विभिन्न समाजशास्त्रीय शिक्षण अभ्यासहरूको सन्दर्भीकरणलाई (सामान्यीकरणको सट्टा) स्थानीय शिक्षण र सांस्कृतिक अभ्यासहरूमा आधारित अवधारणाहरू सिर्जना गर्नका लागि अवसर प्रदान गरेको देखाएको छ (फ्रेरे, सन् १९८७)। यसर्थ यो अध्ययनको निष्कर्ष र सेन्कर तथा अन्य (सन् २०१८) ले गरेको अध्ययनका बिचमा समानता देखिन्छ।

यी दुवै शिक्षण अभ्यासहरू सामाजिक न्यायको भावनाले प्रेरित छन् र यी भावनाहरू पनि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छन्। मेरो कथाबाट सिर्जना भएका चार प्रमुख विषयवस्तुहरू : आलोचनात्मक शिक्षकको निर्माण, विवेकीकरणको प्रक्रिया, परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यताको यात्रा र आशाको भाषामार्फत सामाजिक परिवर्तन यस अध्ययनमा मुख्य विषयवस्तुका रूपमा विकसित भएका छन्। यी सबै विषयवस्तुहरू आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छन् र यी विषयवस्तुहरूलाई कसरी अभ्यास गरियो भन्ने कुरा पनि प्रष्ट छ। अर्कोतिर पेसागत जीवन सुरुवातको सवाल छ जसमा विद्यार्थीको रूपमा मैले आफ्नो विद्यालय जीवनका प्रेरणादायी र मायालु शिक्षकहरूको सम्झना गर्दै आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग पनि विश्वास र प्रेमको सम्बन्ध विकास गर्ने प्रयास गरेको छु।

निष्कर्ष

यो कथा समकालीन विभिन्न देशका विश्वविद्यालयहरूका लागि धेरै उपयोगी हुनेछ। यसले नेपालको राजनीतिक व्यवस्थाभन्दा नितान्त रूपमा फरक हुँदा पनि समान अवस्थाको सामना गरिरहेका छन्। समाजशास्त्रीय शिक्षकका लागि आलोचनात्मक शिक्षणको अर्को थप चुनौती भनेको वर्तमान नवउदारवादी वातावरणमा विश्वभरका विद्यालयहरूमा प्रेमको शिक्षणशास्त्रलाई कसरी प्रभावकारी ढङ्गले कार्यान्वयन गर्ने भन्ने नै हो। शिक्षकहरूले गर्ने मूल्याङ्कन पनि नवउदारवादी

उत्पादकत्वमा आधारित छ जसले विद्यार्थीहरूबिचमा साँचो संवाद र अर्थपूर्ण सम्बन्ध कायम गर्ने प्रेमको शिक्षणशास्त्रलाई चुनौती दिन्छ (सेली र म्याक्कुआइग, सन् २०१८)। मेरो तर्क के हो भने यदि शिक्षकहरू वास्तवमै आलोचनात्मक भएको दाबी गर्नका लागि उनीहरूले वर्तमान विद्यालयका कक्षाकोठाहरूमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रभावकारी ढङ्गले कार्यान्वयन गर्न विद्यार्थीहरूसँग मिलेर, उनीहरूलाई बुझेर, उनीहरूलाई प्रेम गरेर शिक्षण सिकाइ गर्नु पर्दछ तर यसो हुन सकिरहेको छैन ।

यो अध्ययन गरिरहेको बेलासम्म नेपालको शिक्षा प्रणालीले गम्भीर ढङ्गका चुनौतीहरू सामना गरिरहेको छ । सार्वजनिक विद्यालय र विश्वविद्यालयहरूको अस्तित्वलाई खतरामा पार्न सक्ने चुनौतीहरू जस्तै अनुदारवादी राजनीतिक शक्तिको उदय, सार्वजनिक शिक्षामा निरन्तर घट्दो लगानी, जीवन बुझ्न सक्ने शिक्षा प्रणालीको अभाव, शिक्षणलाई जीवनसँग जोड्न नसकिएको अवस्था आदिले शिक्षक र शिक्षणलाई दिन प्रतिदिन निष्प्रभावी बनाइरहेका छन् । नेपालका अनुदारवादी सरकारहरूका शैक्षिक नीतिहरू तथा अभ्यासहरूले आलोचनात्मक विचारलाई कार्यान्वयन गर्नका लागि विद्यालयमा उपयुक्त वातावरण सिर्जना गर्न सकिरहेका छैनन् । पाठ्यक्रमको प्रकृति, विद्यार्थीहरूको अत्यधिक सङ्ख्या र उराठलाग्दो शैक्षिक वातावरणले गर्दा शिक्षकहरूले पनि विद्यार्थीहरूलाई शक्ति हस्तान्तरण गर्न सक्ने वातावरण निर्माण हुन सकिरहेको छैन । फ्रेरेको दर्शनले नयाँ पुस्ताहरूलाई सक्रिय आलोचनात्मक नागरिक तयार गर्न मद्दत गर्ने हुनाले त्यो वातावरण विद्यालयका कक्षाकोठामा सिर्जना गर्नु अति आवश्यक भए पनि त्यसो हुन सकिरहेको छैन ।

नेपालका शिक्षाकर्मीहरूलाई फ्रेरेको आलोचनात्मक र संवादात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कार्यान्वयन गर्न थुप्रै चुनौतीहरू छन् । सर्वप्रथम सोझै देखिने चुनौतीहरू संरचनासँग सम्बन्धित छन् । यसैगरी व्यक्तिगत, सांस्कृतिक र राजनीतिक पक्षसँग पनि यी चुनौतीहरू सम्बन्धित छन् तर यी सबै चुनौतीहरू अन्तरसम्बन्धित छन् । यी समस्याहरूले नै नेपालको शैक्षिक प्रणालीलाई सधैँ कमजोर बनाइरहेको छ। पश्चिमा मुलुकहरूमा विगतका केही दशकदेखि विकसित भएको आलोचनात्मक र प्रजातान्त्रिक शिक्षणशास्त्रले विद्यालय र विश्वविद्यालयका शिक्षकहरूलाई यस क्षेत्रमा आकर्षित गरेको छ । यस अध्ययनमा समावेश मेरो कथाले विद्यालय र विश्वविद्यालयहरूको शिक्षा प्रणालीमा आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भावनाहरूलाई प्रतिबिम्बन गर्ने अवसर प्रदान गर्ने नै छ । यसका साथै यस अध्ययनबाट मैले विद्यालय र विश्वविद्यालयका शिक्षकहरूलाई आलोचनात्मक र प्रजातान्त्रिक शिक्षण कक्षाकोठासम्म पुऱ्याउन थप बल र प्रोत्साहन प्रदान गर्ने छ भन्ने आशा गरेको छु ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू (References)

ARNEC (1961). *Report of the all-round national education committee*. Department of Education, MOE.

Betti, M., Knijnik, J., Venancio, L., & Neto, L. S. (2015). In search of the autonomous and critical individual: A philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of Sao Paulo. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(4), 427-441.

Beverly, J. (2005). Testimonio, subalternity, and narrative authority. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) pp. 547-558. Sage.

Bist, D. B. (1991). *Fatalism and development: Nepal's struggle for modernization*. Orient Longman.

Devis-devis, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. In Kirk, David MacDonald, Doune O'Sullivan, Mary, *The Handbook of Physical Education* (Vol. 9, pp. 37-58). Sage Publication.

Dowling, F., Garrett, R., lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: The story so far and its future promise. *Sport, Education and Society, 20*(7), 924-940.

Fine, M. (2007). Feminist designs for difference. In HESSE-BIBER, S.N. *Handbook of Feminist Research: Theory and Practice* (pp. 613-619). Sage Publication.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219-245.

Freire, P. (1987). *Pedagogy of the oppressed* (Pedagogia do Oprimido) (17th ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogy of autonomy: Necessary knowledge for educational practice. In *Paulo Freire*: vida e obra. Paz e Terra.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, Westview Press.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.

Freire, P. (2016). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Publishing.

Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum, 74*(3), 184-196.

Giroux, H. A. (2011a). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A. (2011b). Rejecting academic labor as a subaltern class: Learning from Paulo Freire and the politics of critical pedagogy. *Fast Capitalism, 8*(2). DOI:10.32855/fcapital.201102.004

Hill, J., Philpot, R., Walton-fisette, J. L., Sutherland, S., Ovens, A., Phillips, S., … Flory, S. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: International perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy, 0*(0), 1-15.

Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research, 111*(1), 12-27.

Knijnik, J. et al. (2017). The life of crime does not pay; stop and think: The process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy 22*(4).

NEC. (1992). *Report of the national education commission*. National Education Commission.

NESP. (1971). *Report of national education system plan 1971-1976*. Ministry of Education.

NNEPC (1956). *Education in Nepal*. Bureau of Publications, College of Education.

Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, *8*(3), 329-347.

O'Sullivan, M. (2018). PETE Academics as public intellectuals and activists in a global teacher education context. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(5), 536-543.

Ovens, A., Flory, S. B., Sutherland, S., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Hill, J., … Flemons, M. (2018). How PETE comes to matter in the performance of social justice education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(5), 484-496.

Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies). *European Physical Education Review, 22*(2), 260 - 275.

Riessman, C. K. (2011). What's different about narrative inquiry? Cases, categories and contexts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research (*pp. 310-330). Sage.

Schenker, K., Linner, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., … Westlie, K. (2018). Conceptualising social justice-what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education, 10*(2), 126-140.

Shah, R. K. (2013). *Designing a progressive curriculum of social studies for primary education in Nepal.* (Unpublished doctoral thesis). Department of Education, University of Lucknow.

Shelley, K., & McCuaig, L. (2018). Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(5), 510-523.

Shor, I., & Freire, P. (1987). What Is the dialogical method of teaching? *Journal of Education, 169*, 11-31.

Singh Thakuri, Ganesh Bahadur. (2012). *A retrospect and prospect study on pedagogical practices at the primary schools in Nepal* (Unpublished doctoral thesis). University of Lucknow.

Tinning, R. (1997). Performance and participation discourses in human movement: Toward a socially critical physical education. In J. M. Fernadex-Balboa (Ed), *Critical Post-Modernism in Human Movement, Physical Education and Sport* (pp. 99-119). SUNY.

Tinning, R. (2016). Transformative pedagogies and physical education. In C. Ennis, *The Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 281-294). Taylor and Francis.

Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(5), 461-468.