

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 6 June 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86466>

नवउदारवाद र शिक्षा: समालोचनात्मक शिक्षणको आवश्यकता र औचित्य

राजेन्द्र कुमार शाह

सानोठिमी क्याम्पस, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

यस लेखका लेखक डा.राजेन्द्र कुमार शाह (<https://orcid.org/0000-0003-0533-1338>, Scopus Author ID: 58555155900, WOS Researcher ID: ADK-6754-2022) त्रिवि सानोठिमी क्याम्पसको शिक्षा विभागमा कार्यरत सहप्राध्यापक हुनुहुन्छ। यस लेखका बारेमा थप कुनै कुरा बुझ्नु परेमा उहाँको ईमेल ठेगाना drrajendrakumarshah@gmail.com मा सम्पर्क गर्न सकिनेछ।

लेखसार

नवउदारवादले मानव जीवनका सबै क्षेत्रलाई गम्भीर रूपले प्रभावित गरिरहेको छ। यसले नेपालसहित विश्वका धेरै देशहरूको शिक्षालाई प्राविधिक जनशक्ति उत्पादनतर्फ मोड्दै समाज रूपान्तरणको उद्देश्यबाट विमुख गराएको छ। यस्तो अवस्थामा शिक्षण सिकाइलाई परिवर्तनशील बनाउन र नवउदारवादको विकल्पस्वरूप समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रभावकारी साधन बन्न सक्छ भन्ने परिकल्पनाका आधारमा 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा शोधपत्र लेखेका शिक्षाकर्मीहरूले उक्त शिक्षा शास्त्रसम्बन्धी प्राप्त ज्ञान, विकास गरेका धारणा र प्रभावहरू पत्ता लगाउने उद्देश्यले यो अध्ययन गरिएको हो। व्याख्यात्मक गुणात्मक विधिमा आधारित यस अध्ययनका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयका एमएड तह पूरा गरेका १८ शिक्षकहरू उद्देश्यपूर्ण नमुना विधिबाट छनोट गरिएका थिए। प्रत्येकलाई १५ दिनभित्र प्रतिबिम्बात्मक नोट लेख्न अनुरोध गरिएको थियो। लेखहरू अनुसन्धानकर्ताले प्राप्त गरिसकेपछि ती लेखहरूमा विषयवस्तु-आधारित विश्लेषण गरिएको थियो। सहभागीहरूको नोटबाट प्राप्त कोडहरूको आधारमा ३ ओटा मुख्य विषयवस्तुहरू र १३ ओटा उपशीर्षकहरू विकास गरिएको थियो। यी सबै शीर्षक तथा उपशीर्षकहरूलाई तिनको

अर्थका आधारमा नामकरण गरिएको थियो । यसरी नामकरण गर्दा फ्रेरेद्वारा लिखित “उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र” नामक पुस्तकमा प्रस्तुत अवधारणाहरू अनुसार ती शीर्षक र उपशीर्षकको नामकरण गरिएको थियो । यस अध्ययनले के देखाएको छ भने अनुसन्धाताहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन गर्नु अघि कहिल्यै पनि विद्यमान शिक्षा प्रणाली माथि प्रश्न गर्ने सोच विकास नभएको आत्मबोध व्यक्त गरेका छन् । यस विषयको अध्ययनपछि मात्र उनीहरूमा समालोचनात्मक चेतना विकसित भएको र त्यसअनुसार चेतनालाई व्यवहारमा उतार्न थालेको पाइएको छ । त्यसका साथै, उनीहरूले साना-साना कदमबाट भए पनि विद्यमान प्रणालीमाथि प्रश्न उठाउन थालेको र भविष्यप्रति पनि आशावादी रहेको धारणा व्यक्त गरेका छन् । अन्ततः, यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा साँच्चिकै रूपान्तरणकारी शक्ति निहित छ, र शिक्षकहरूलाई रूपान्तरणशील बौद्धिक व्यक्तित्वका रूपमा विकास गर्न यसप्रकारको शिक्षणशास्त्रको आवश्यकता छ भन्ने देखाएको छ ।

मुख्य शब्दहरू: समालोचनात्मक शिक्षण, रूपान्तरण, चेतना, अभ्यास, संवाद,

नवउदारवादको सैद्धान्तिक अवधारणा

नवउदारवादको सिद्धान्तअनुसार राज्यले पूर्ण सरकारी क्षेत्रहरू जस्तै शिक्षा र स्वास्थ्यलाई निजीकरण गर्दै नयाँ बजार सिर्जना गर्यो (मिरोव्स्की र प्लेहवे, २००९; दादोत र लावल, २०१८) र त्यहाँ स्वतन्त्र बजारका नियमहरू लागु गरिए (हार्वि, २००५) । नेपालमा सन् १९९० पछि शिक्षा स्वतन्त्र बजारको रूपमा विकास भयो, जहाँ विद्यालय र विश्वविद्यालयमा निजी क्षेत्रको पहुँच विस्तार भयो (हिल र अन्य, २०१५) । वैदेशिक सहयोगी संस्थाहरूको सहकार्यमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र विद्यालय पहुँचजस्ता सेवा राज्यबाट हटाएर बजार अर्थतन्त्रमा सार्न नवउदारवादी नीतिले गति दिएको छ (हिल, २००६; हार्वि, २००५, गोक, २००३; बार्टोलोमे, २००४) ।

पुँजीवादसँगै श्रम शक्तिको वस्तुवादीकरण र पुँजीकरणको सेवा गर्ने सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण संस्थाहरू मध्ये शिक्षा पनि एक संस्था बनेको छ (उनाल, २०११) । अहिले श्रमिकको श्रम उत्पादनशीलता विशेष गरी राज्य र पुँजी बजारको प्राथमिकताको क्षेत्र बनेको छ । सन् १९९० को दशकमा नेपालमा सक्रिय रूपमा कार्यान्वयन गरिएका नवउदारवादी नीतिका कारण देशमा आम्दानी वितरणमा नकारात्मक असर परेको छ (मिरोव्स्की र प्लेहवे, २००९; दादोत र लावल, २०१८) । यसले विशेष गरी शिक्षा र स्वास्थ्यजस्ता सेवाहरूका लागि छुट्याइने स्रोतहरू घटाएको छ (हार्वि, २००५;

एरकान, १९९८)। शिक्षा क्षेत्रमा अवसरको समानतामा गम्भीर रूपमा विभेद सिर्जना भएको छ। राज्यले शिक्षाका लागि छुट्याउने स्रोतहरू घटेका छन्, प्रति विद्यार्थी खर्च कम भएको छ, र निजी विद्यालयहरूको सङ्ख्या निरन्तर वृद्धि भइरहेको छ (ओल्सेन र पिटर्स, २००५; गोक, २००३)। यो नकारात्मक अवस्था आजसम्म पनि बढ्दो रूपमा विद्यमान छ (तेजगिदेन-काककाक, २०१९)।

विश्वमा राज्यको शिक्षा खर्चको अंश घटे तापनि शिक्षा नीति निर्धारणमा राज्यको भूमिका घटेको देखिँदैन। त्यस्तै शिक्षा संसारका कुनै पनि स्थानमा राजनीतिक रूपमा तटस्थ छ भन्न सकिन्न। साथै, शिक्षाको सार्वभौमिकता र शोषणसँग बहुपक्षीय सम्बन्ध रहन्छ (बल (२०१६; ब्राउन, २०१५; एपल, १९९९; ब्रुनिग (२००५)। जहाँ नवउदारवाद लागु भएको छ, त्यहाँ राज्यको शिक्षामाथिको नियन्त्रण झनै सशक्त बन्दै गएको छ (ब्रा र कलेरो, २००६ र सादेगी, २००८)।

नवउदारवाद लागु भएका देशहरूमा शिक्षा नीतिमा राज्यको हस्तक्षेप तीव्र हुँदै शिक्षकहरूमाथि निगरानी र जवाफदेहिताका नयाँ प्रणालीहरू विकसित भएका छन् (हिल, २००६, २००७, २०१०; प्रेन्डरगास्ट, हिल र जोन्स, २०१७)। यसले शिक्षकको कक्षामा स्वतन्त्रता घटाएको छ (हर्श र मार्टिना, २००३; एप्पल, २००६ र २०११)। परीक्षण र मूल्याङ्कन मानकीकरण गर्दै शिक्षकलाई कानुनी रूपमा जवाफदेही बनाइएको छ र तलब विद्यार्थीको नतिजासँग जोडिएको छ (एप्पल, २०११)। यसले शिक्षण प्रक्रिया र शिक्षकको भूमिकामा गहिरो रूपान्तरण ल्याएको छ (गिरक्स, १९९७; बल, २००३)। हिल (२०१०) अनुसार, शिक्षक तालिम कार्यक्रम विचारधारात्मक राज्य संयन्त्रका रूपमा प्रयोग हुँदै प्रभुत्व कायम गर्न प्रयत्नशील छन्। नवउदारवादी नीतिले शिक्षालाई बौद्धिकताविहीन बनाउँदै अर्थहीन तुल्याएको छ, जसको असर अभ्यासमुखी तालिममा देखिन्छ (ओल्सेन र पिटर्स, २००५)। परिणामतः शिक्षक शिक्षा अब बौद्धिकभन्दा प्राविधिक सिप विकासमा केन्द्रित भएको छ (किनचेलो, २०१८; पिनार, रेनोल्ड्स, स्लेटरी र टाउबम्यान, १९९५)।

पूँजीवादको परिवर्तनशील अवस्थाले शिक्षकहरूको श्रम अत्यधिक नियन्त्रणमा पाउँदै स्वतन्त्रता र शिक्षाको रूपान्तरणकारी सम्भावनालाई दबाएको छ (बय्रुक, २०१५)। शिक्षकको अधिकार प्रशासनिक प्रणालीको हिस्सा बनेको छ जहाँ उनीहरूमाथिका आदेशहरू कार्यान्वयन गर्न मात्र सीमित छन् (बोल्स र जिन्टिस, २०११)। परिणामस्वरूप, शिक्षकहरू अधिकारविहीन मजदुरी श्रमिकमा रूपान्तरित भएका छन् (दुर्माज, २०१४)। नवउदारवादी नीतिले विद्यालयलाई व्यावसायिक संस्थामा बदल्दै शिक्षकलाई मानवीय संसाधन वा वस्तुका रूपमा चित्रित गरेको छ (दे गोल्ल्याक, २०१३)। उनीहरूको पेसागत पहिचान खुम्चिँदै पाठ्यक्रम, शिक्षण र अनुशासनमा न्यून हस्तक्षेपमा

सीमित छ, जबकि व्यवस्थापकीय जवाफदेहिता शिक्षणको गुणस्तरसँग नभई नियन्त्रणसँग सम्बन्धित छ (बोल्स र जिन्टिस, २०११)। यस्तो नियन्त्रणले शिक्षकहरूमा डर र दवाव सिर्जना गरी प्रशासनको निरंकुश विचारधारा आत्मसात गराउँछ (ब्रा र कलेरो, २००६; फ्रेरे, २०१९, पृ. ५८)।

वास्तवमा नवउदारवादले शिक्षा प्रणालीमा गहिरो रूपान्तरण गर्दै शिक्षकको भूमिका निष्क्रिय प्राविधिक, परावर्तनशील अभ्यासकर्ता, र रूपान्तरणकारी बौद्धिकका रूपमा पुनःपरिभाषित गरेको छ (कुमारावदीवेलु, २००३)। रूपान्तरणकारी बौद्धिकले शिक्षा राजनीतिक कार्य मान्दै समालोचनात्मक अभ्यास गर्छ (गिरो र म्याकलारेन, १९८६) र यस्ता शिक्षक शक्ति र अर्थको सङ्घर्षमा संलग्न राजनीतिक कार्यकर्ता हुन् (लिस्टन र जिस्चर, १९८७)। तर नवउदारवादी नीतिहरू र मुख्यधारको तालिमले शिक्षकलाई बौद्धिक नभई केवल प्राविधिकको रूपमा निर्माण गर्छ (गिरो र म्याकलारेन, १९८६; हारा र सेरबाइन, २०१८; तेजगिडेन र चाकचाक, २०१९)।

पहिलेको समयमा शिक्षकलाई बौद्धिक व्यक्तित्वको रूपमा हेरिन्थ्यो तर अहिले उनीहरूको भूमिका प्रतिस्पर्धात्मक सिद्धान्तसँग जोडिएको छ, जहाँ शिक्षक आफ्ना व्यक्तिगत समस्या समाधान, कार्य दक्षता, र उच्च तलबमा केन्द्रित देखिन्छन् (ग्रिन, २००९; उनाल, २०११)। रूपान्तरणको सन्दर्भमा यिल्दिज र उन्तु (२०१७) भन्छन्, “हिजो हामी शिक्षकहरू एक भव्य झरना थियौं, तर आज हामी सुक्खा हुन लागेको खोला भएका छौं (हिल, २००७)” पुँजीवादी दृष्टिकोणमा शिक्षक प्रशिक्षण श्रमशक्ति उत्पादनको माध्यम हो र शिक्षकको काम विचारधाराको उत्पादन र पुनरुत्पादन गर्नु हो। त्यसैले राज्यले शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा नियन्त्रण राख्नुपर्छ। नवउदारवादले शिक्षालाई निजीकरण र प्रतिस्पर्धामूलक बनाउँदै आम जनताको पहुँचबाट टाढा पुर्याउने प्रयास गर्छ। यसको विरोधमा उभिने समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षण, ज्ञान निर्माण, विद्यालय संरचना र तिनको सामाजिक तथा आर्थिक सम्बन्धहरूलाई आलोचनात्मक रूपमा मूल्याङ्कन गर्दै न्यायसङ्गत र समावेशी शिक्षा प्रणालीको निर्माणमा जोड दिन्छ (सादेगी, २००८; कमारोटा, २०१७)। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र कक्षाको शिक्षण, ज्ञान उत्पादन, र सामाजिक संरचनाबिचको सम्बन्धलाई सोच्ने, मोलमोलाई गर्ने र रूपान्तरण गर्ने तरिका हो (म्याकलारेन, १९९७; अस्केरेह र वेइसी, २०१८)।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षा सामाजिक रूपमा न्यायपूर्ण विश्व निर्माणको माध्यम हुनुपर्छ भनी जोड दिन्छ (किनचेलो, २०१८)। यसै गरी एप्पल (२०११) का अनुसार यसका सिद्धान्तकारहरू विद्यालयको यथार्थसँग पर्याप्त रूपमा जोडिन सकेका छैनन्। कक्षाकोठाको शिक्षण सुदृढ गर्न शिक्षाशास्त्री र शिक्षकहरू बिच सहकार्य आवश्यक छ (पिनार, रेनोल्ड्स, स्लेटरी र

टाउबम्यान, १९९५)। यसले पुनरुत्पादन प्रक्रियाको आलोचना गर्नुका साथै मुक्तिदायी सम्भावनामा विशेष जोड दिन्छ (ब्रा र कलेरो, २००६)। शिक्षकलाई प्रविधिक होइन, बौद्धिक व्यक्तिका रूपमा पुनःपरिकल्पना गरिनुपर्छ (बल, २०१६)। गिरक्स (१९९७) ले शिक्षकलाई सामाजिक परिवर्तनका सम्भावित शक्ति मानेका छन्, र ब्रुनिग (२००५) का अनुसार उनीहरूले परिवर्तनका लागि शिक्षण विधि विकास गर्न सक्छन्। अन्ततः, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षक र विद्यार्थीलाई रूपान्तरण गरी विद्यमान विचारधाराको आलोचना गर्ने र समानतामूलक समाज निर्माणतर्फ डोर्याउने लक्ष्य राख्दछ (हिल, २००६)। तसर्थ समालोचनात्मक शिक्षणका बारेमा गहन अध्ययन गर्न जरूरी छ।

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा नवउदारवादको प्रभाव

नेपालमा शिक्षा क्षेत्रमा विद्यालयहरूको तीव्र वृद्धि सन् १९९० को दशकको प्रजातान्त्रिक परिवर्तनपछि सुरु भएको हो। यही राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा नवउदारवाद र शिक्षा निजीकरणको प्रारम्भ भयो नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा निजीकरण गर्ने वा नगर्ने विषयमा अस्थिर र अनिश्चित वातावरण देखिएको छ।

यसरी नेपालमा शिक्षाको निजीकरणसम्बन्धी विषय विवादास्पद बनेकोले निजी विद्यालयहरूको नियमनसम्बन्धी बहस दिनप्रतिदिन तीव्र हुँदै गएको छ। विशेषतः सहरी क्षेत्रमा बसोबास गर्ने मानिसहरू यस बहसमा बढी संलग्न हुँदै गएका छन्। हालको अवस्था हेर्दा यी बहसहरू छिट्टै समाधान हुने सम्भावना न्यून देखिन्छ। यस्तो बहसको निरन्तरता र सरकारले निजी विद्यालयहरूको प्रभावकारी रूपमा नियमन गर्न नसकेको अवस्थाका कारण यस्ता विद्यालयहरूको निगरानी र शिक्षालाई प्रणालीबद्ध रूपमा सञ्चालन गर्न सरकारमाथि निरन्तर शैक्षिक र राजनीतिक दबाब बढ्दै गएको छ। यस सन्दर्भमा नवउदारवादी शिक्षाको विकल्पको रूपमा समालोचनात्मक शिक्षण शास्त्रको आवश्यकता र औचित्य सम्बन्धमा अध्ययन गरी यो लेख तयार गरिएको छ।

अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयबाट 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा शोधपत्र सम्पन्न गरी स्नातकोत्तर तह उत्तीर्ण गरेका विद्यार्थीहरूको समालोचनात्मक शिक्षणप्रतिको धारणा, अनुभव तथा उनीहरूले भोगेका चुनौतीहरूको विश्लेषण गर्नु हो।

अनुसन्धान विधि

व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धानले वास्तविकता सामाजिक रूपले निर्माण गरिन्छ भन्ने मान्यता राख्छ। तसर्थ, यस अध्ययनमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षकहरूको चिन्तन गर्ने तरिका, सोच्ने तरिका र विश्वासहरूलाई कसरी प्रभाव पार्छ भन्ने बुझ्नका लागि व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धान विधि प्रयोग गरिएको थियो (मेरियम, २०१५)। प्रत्यक्ष रूपमा देख्न सकिने एउटा मात्र वास्तविकता हुँदैन; वास्तविकता बहुआयामिक हुन्छ, र मानिसहरूले यसलाई फरक-फरक तरिकाले व्याख्या गर्न सक्छन् (मेरियम र टिस्टेल, २०१५)। यस अध्ययनको उद्देश्य पनि शिक्षकहरू आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रबाट कसरी प्रभावित भए भन्ने र तिनीहरूले त्यस वास्तविकतालाई कसरी निर्माण गरिरहेका छन् भन्ने बुझ्नु भएकाले व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धान विधिलाई यस अध्ययनका लागि उपयुक्त अनुसन्धान विधि मानिएको थियो (ब्राउन र क्लार्क २०२१)।

नेपालका दुईओटा विश्वविद्यालयहरूको स्नातकोत्तर (एम. एड.) तहमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेका शिक्षकहरूले उक्त विषय सम्बन्धमा कस्तो ज्ञान, धारणा र अनुभव प्राप्त गरे र के कस्ता चुनौतीहरूको सामना गरे भन्ने कुरा खोज गर्न अध्ययन गरिएको हो। तसर्थ, यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य भनेको स्नातकोत्तर तहका समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेकाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कसरी बुझेका छन् ? यसले उनीहरूलाई कसरी प्रभाव पारेको छ ? र तिनका अनुभवहरूको पुनर्निर्माणमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले कस्तो भूमिका खेलेको छ ? अध्ययनका क्रममा तिनीहरूले के कस्ता चुनौतीहरू भोगे भन्ने विषयमा यो अध्ययन गरिएको छ।

सहभागीहरूको छनोट

व्याख्यात्मक अनुसन्धान (interpretative research) ले सैद्धान्तिक नमुना चयन प्रयोग गर्छ (क्रेसवेल, २०१५)। यसमा अध्ययनको स्थान, सहभागीहरू वा केसहरू अनुसन्धानको विषयअनुसार चयन गरिन्छ (सालदान, २०२१)। व्याख्यात्मक अनुसन्धानका लागि सानो वा सुविधाजनक नमुना उपयुक्त भएमा स्वीकार्य मानिन्छ (एन्डरसन, १९९०; सालदान, २०२१; ब्राउन, र क्लार्क, २०२१)। तसर्थ, यस अनुसन्धानका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयको शिक्षणशास्त्र संकायमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा स्नातकोत्तर तहमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा

शोधपत्र तयार गरी उक्त तह उत्तीर्ण गरेका १८ जना विभिन्न तहमा शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूलाई सहभागीका रूपमा छनोट गरिएको थियो । तीमध्ये ९ जना महिला र ९ जना पुरुष थिए । यी सहभागीहरूमध्ये ९ जनाको शिक्षण कार्यानुभव १५ देखि २० वर्षसम्म थियो भने बाँकी ९ जनाको १० देखि १५ वर्षसम्मको अनुभव रहेको थियो । नमुना छनोट गर्दा सुविधाजनक र उद्देश्यपरक नमुना चयन विधिको प्रयोग गरिएको थियो ।

सूचना सङ्कलनको साधन

स्नातकोत्तर तहका सहभागीहरूलाई शोधपत्र तयार गर्नका लागि एक शैक्षिक सत्रको अवधिमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयका बारेमा आफूहरूले के सिके ? के महसुस गरे ? कसरी परिवर्तन भए ? र कस्ता अनुभव प्राप्त गरे ? भन्ने विषयमा अभिव्यक्ति हुने गरी परावर्तनात्मक नोट लेख्न अनुरोध गरिएको थियो । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी प्राप्त ज्ञान, धारणा, अनुभवहरू तथा सामना गरेका चुनौतीहरूबारे लेखिएका ती परावर्तनात्मक नोटहरूबाट प्राप्त विषयगत सूचना हरूलाई यस अध्ययनमा विश्लेषण गरिएको थियो (मेरियम र टिस्टेल, २०१५) । तसर्थ, सहभागीहरूका परावर्तनात्मक नोटहरूलाई नै यस अध्ययनमा सूचना सङ्कलनको प्रमुख साधनका रूपमा प्रयोग गरिएको थियो (सालदान, २०२१) ।

सूचना सङ्कलन तथा विश्लेषण प्रक्रिया

व्याख्यात्मक विश्लेषण समग्र, सन्दर्भपरक र सहभागीहरूको दृष्टिकोणमा आधारित हुन्छ, जसमा भाषा, सङ्केत र अर्थहरूलाई टुक्र्याएर होइनसमग्र रूपमा बुझिन्छ (सालदान, २०२१; वोल्फिडर, २००२; प्याटन, २०१५) । यस प्रक्रियामा तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण एकैसाथ र दोहोरिएर अगाडि बढ्न सक्छ । जस्तै, एक अन्तर्वार्ता लिएपछि त्यसको सङ्केतन गरेर मात्रै अर्को अन्तर्वार्ता लिने प्रक्रिया (प्याटन, २०१५; गेल्स्ने, २०११) । यसले अनुसन्धानकर्तालाई त्रुटि सुधार गर्न र अनुसन्धानको दिशा स्पष्ट पार्न मद्दत गर्छ । यदि प्रारम्भिक अनुसन्धान प्रश्नहरू अपर्याप्त भएमा ती प्रश्नहरू समेत परिमार्जन गर्न सकिन्छ । अनुसन्धानकर्ताले सहभागीहरूलाई जानकारीमूलक सहमति गराई, अनुसन्धान प्रयोजनका लागि मात्र प्रयोग हुने परावर्तनात्मक नोटहरू सङ्कलन गरे । १८ जना सहभागीबाट जम्मा १८ ओटा नोट प्राप्त भए । वालिड, शापिरो र एस्ट (२०१३) का अनुसार, प्रभावकारी परावर्तनात्मक नोटमा कथन र व्यक्तिगत अनुभव दुवै हुन्छन् । तर पाँच नोटमा व्यक्तिगत अनुभवको अभाव रहेकाले तिनलाई पुनः लेख्न अनुरोध गरिएको थियो । परिमार्जित नोटहरू सूक्ष्म

विश्लेषणपछि उपयुक्त देखिएकाले अन्ततः सबै १८ नोट अध्ययनमा समावेश गरिएका थिए सहभागीको गोपनीयता सुरक्षित राख्न नोटहरूलाई स.१ देखि स.१८ सम्म सङ्केतनाम दिइएको छ ।

नतिजा तथा प्राप्ति

अनुसन्धान विधि खण्डमा उल्लेख गरेअनुसार, सहभागीहरूको परावर्तनात्मक नोटमा समावेश गरिएका अभिव्यक्तिहरूलाई विभिन्न वर्गहरूमा र विषयवस्तुहरूमा वर्गीकरण गरिएको थियो । यी अभिव्यक्ति तथा धारणाहरूलाई सैद्धान्तिक रूपमा प्रमाणीकरण गर्न फ्रेरेको उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा वर्णित विभिन्न अवधारणासँग तुलना गर्दा मिल्दोजुल्दो रहेको पाइयो । किनभने सूचना विश्लेषणबाट सिर्जना गरिएका १३ ओटा वर्गहरू र ३ ओटा मुख्य विषयवस्तुहरू फ्रेरेका शिक्षण अवधारणासँग मेल खाने, समान प्रकृतिका र तात्त्विक दृष्टिले सङ्गत देखिए, त्यसैले ती वर्गहरूको उचित नामकरण गरिएको थियो । यी सम्पूर्ण वर्गहरूलाई पुनः समायोजन गरी अन्ततः तीनओटा प्रमुख विषयवस्तुहरूमा विभाजन गरिएको थियो । यसरी निर्माण गरिएका प्रमुख विषयवस्तुहरू फ्रेरेको प्रसिद्ध कृति उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा प्रस्तुत मूलभूत शिक्षण अवधारणासँग सम्बन्धित रहेको पाइयो । यसरी, आगमनात्मक रूपमा प्राप्त वर्गहरूलाई निगमनात्मक दृष्टिकोणबाट सूचनाले देखाएको मार्गअनुसार नामकरण गरिएको थियो । सहभागीहरूको आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक नोट उल्लेखित सूचनाका आधारमा सिर्जना भएका ३ मुख्य विषयवस्तु र १३ ओटा वर्गहरूलाई प्रस्तुत गरिएको छः

आलोचनात्मक चेतनासम्बन्धी परावर्तित नोट विश्लेषणमा सबै १८ सहभागीको चेतना वृद्धि भएको पाइयो । १० जनाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रप्रति आफ्नो बुझाइ अपूर्ण रहेको स्वीकारे भने ८ जनाले परम्परागत शिक्षणमा मात्र केन्द्रित रहेको बताए । अभ्यास सम्बन्धमामा ९ जना सहभागीले शिक्षणमा परिवर्तन आएको बताए भने ९ जनाले कठिनाई भएको कुरागरे । १२ जनाले विद्यालयमा एकताको अभ्यास गरेको, ९ जनाले परम्परागत प्रणालीको प्रतिरोध चाहेको र ५ जनाले मुक्तिका लागि केन्द्रीत शिक्षण अपनाएको बताएका थिए । ७ जना सहभागीले शोधपत्रपछि कक्षाकोठा र विद्यालयमा संवादलाई महत्त्व दिन थालेको जवाफ दिए भने ८ जनाले बालबालिकाको रुचि र चासो अवलोकन गरेको बताए । ९ जनाले सबै शैक्षिक क्रियाकलापमा लोकतान्त्रिक सहभागिता बढाएको र ८ जनाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित भएकोहुँदा भविष्यप्रति आशा जागृत भएको बताए । ७ जनाले सबै कुरामा परिवर्तन सम्भव रहेको विश्वास व्यक्त गरे ।

यी विभिन्न शीर्षक, विषयवस्तु र सहभागीहरूको विचार विस्तृत रूपमा तलक खण्डहरूमा छलफल गरिएको छ ।

चेतना

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयमा शोधकार्य पूरा गरे पश्चात सहभागीहरूले जानेको, बुझ्नेको र अनुभव गरेका आफ्ना कुरा आफ्नो परावर्तनात्मक नोटमा उल्लेख गरेका थिए। सहभागीहरूका अवधारणाहरूलाई विश्लेषण गर्दा चेतनासँग सम्बन्धित अनुभवहरूलाई मुख्यरूपमा चार शीर्षकमा उल्लेख गरेको पाइन्छ। यी चार शीर्षक प्रश्न, चेतना, अपूर्णता, र डुबेको अवस्था हुन्। यी चारओटा विषयवस्तुहरूलाई फ्रेरेको चेतना भन्ने प्रमुख विषयवस्तु भित्र समेट्न सकिन्छ। तसर्थ यी चारओटा पक्षहरूलाई चेतना मूल शीर्षकअन्तर्गत तलका अनुच्छेदमा उल्लेख गरिएका छन्।

चेतनशीलता

चेतनशीलता भन्ने शब्द स्पेनी भाषाबाट आएको नयाँ अवधारणा होजसले चेतनालाई विकसित, सुदृढ र रूपान्तरण गर्ने विचार प्रस्तुत गर्छ (फ्रेरे, २००५)। यो केवल साधारण चेतनामा सीमित नभई समालोचनात्मक चेतनासँग सम्बन्धित हुन्छ, जसले सामाजिक, राजनीतिक र आर्थिक विरोधाभासहरूको गहिरो विश्लेषण गर्न सक्षम बनाउँछ। चेतना भनेको यस्तो सिकाइ प्रक्रिया हो, जसले व्यक्तिलाई उत्पीडनकारी संरचनाहरू चिन्ने र त्यसविरुद्ध क्रियाशील बन्न उत्प्रेरित गर्छ। यस्तो चेतनाले व्यक्ति सशक्त बन्छ, ऐतिहासिक प्रक्रियामा जिम्मेवार रूपमा सहभागी हुन्छ, र नागरिकको हैसियतमा परिवर्तनको लागि संलग्न हुन प्रेरित गरिन्छ (फ्रेरे, २००५)। ‘चेतनाबोध’ शीर्षकअन्तर्गत सहभागीहरूका केही अभिव्यक्तिहरू यसै सन्दर्भमा प्रस्तुत गरिएका छन्:

.....म सोच्छुँ कि म बच्चाहरूका लागि राम्रो रोल मोडेल हुँ किनकी म एक सम्भ्रान्त परिवारको सदस्य हुँ... तर अब म सोच्दै छु यतिका वर्षहरूसम्म मैले कतिजना बच्चाहरूको जीवन बर्बाद गर्ने होला.....।” (स. ३)।

प्रश्न

प्रश्न उठाउनु उत्पीडितहरूका लागि अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ, किनभने “उत्पीडकहरूले सिर्जना गरेको संसारमा मानिसहरू जति राम्रोसँग अनुकूलित हुन्छन् र त्यसबारे जति कम मात्रामा प्रश्न गर्छन्, त्यति नै मात्रामा उत्पीडकहरूको भलाई हुन्छ” (फ्रेरे, २००५, पृ. ७६)। आफ्ना परावर्तनात्मक लेखहरूमा सहभागीहरूले विद्यमान प्रणालीमाथि प्रश्न उठाउने चाहना व्यक्त गरे तापनि, अहिलेसम्म त्यसो गर्न असमर्थ रहेको बताएका थिए। तर अब उनीहरूले मूलधारको शिक्षा प्रणालीका बारेमा प्रश्न उठाउने समय आएको बताएका छन् :

“...मेरो मनमा कति धेरै प्रश्नहरू हुन्थे तर जति नै चाहेर पनि ती प्रश्नहरू सोध्न आँट गर्न सकिदैनथेँ ... अहिले आएर यो कुराको मैले महसुस गरिरहेको छु, र प्रत्येक विषयहरूमा प्रश्न गर्ने हिम्मत जुटाउँने गरेको छु। (स.११)।

...मेरो बाल्यकालमा मैले आफ्नै परिवारभित्र आमा-बुबासँग पनि प्रश्न सोध्न सकेको थिइनँ, भने विद्यालयमा शिक्षकहरूसँग कसरी प्रश्न सोध्थेँ र? मूलधारको प्रणालीले मलाई कति दवाएको रहेछ, अहिले महसुस गर्दै छु..... (स.५)।

सजगता

फ्रेरे (२००५) का अनुसार “आफूहरूसँग साँचो ऐक्यबद्धता देखाउने व्यक्तिहरूसँग मिलेर सबैको मुक्तिका लागि सङ्घर्ष गर्नु उत्पीडितहरूको दायित्व हो, र तिनीहरूले यस सङ्घर्षको अभ्यासबाट नै उत्पीडनप्रति एक समालोचनात्मक चेतना हासिल गर्नुपर्छ” (पृ. ५१)।

यस अध्ययनमा समावेश भएका सहभागीहरूको परावर्तनात्मक टिप्पणीहरूबाट प्राप्त अभिव्यक्तिहरू अनुसार जब उनीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र अध्ययन गर्न सुरु गरे, तब उनीहरूमा विभिन्न विषयहरू जस्तै विद्यमान मूलधारको शिक्षा, नवउदारवादी नीतिहरू, र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रतिको चेतनामा अभिवृद्धि भयो। साथै, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रबाट उनीहरूले धेरै कुरा सिक्न सक्ने सम्भावनाहरू पनि बढेका छन्:

...विद्यमान प्रणाली निकै सजिलो लाग्थ्यो नियमहरू मान्ने, गर्नुपर्ने काम गर, अनि सकियो। तर अहिले आएर महसुस भइरहेको छ कि म कति गलत थिएँ..... (स.५)।

...म आजको दिनसम्म पनि मूलधारको प्रणालीमै जीवन बिताउँदै आएको थिएँ... (स.१८)।

अपूर्णता

फ्रेरे (२०१८) का अनुसार मानिस सधैं अपूर्ण, परिवर्तनशील र निरन्तर सिकाइको प्रक्रियामा रहने प्राणी हो। उनले शिक्षालाई केवल ज्ञान ग्रहण होइन, परिवर्तन र मुक्तिको माध्यम मानेका छन्। अपूर्णता कमजोरी होइन, बरु विकासको सम्भावना हो, जसले व्यक्तिलाई नयाँ कुरा सिक्न, प्रश्न गर्न र समाज परिवर्तनमा सक्रिय बनाउँछ। यस अध्ययनका सहभागीहरूले परावर्तनात्मक लेखनमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र अध्ययनअघि शिक्षाको वैकल्पिक दृष्टिकोणबारे सोच्नै नसकेको र आफूले प्राप्त ज्ञान र सिप अपर्याप्त रहेको अनुभव व्यक्त गरेका छन्। यसपछि आफू अपूर्ण मानव भएको स्वीकृति आएको स्पष्ट देखिन्छ (फ्रेरे, २०१८)। यससम्बन्धमा तलको कुरा हेर्ने:

...मैले आजसम्म मूलधारको प्रणालीभित्र बाँचे र मैले आफैंलाई धेरै नै अलग राखें (स. ३) ।
 ...मैले स्नातकोत्तर सके पछि पढाई पूरा भयो सोचेको थिए वास्तविक शिक्षा त अझै धेरै मबाट धेरै टाढा पो रहेछ (स. १७) ।
 ...मूलधारका विषयहरू पर्याप्त छन र यी विषयहरूले विद्यार्थीहरूको सर्वाङ्गिक विकास सम्भव छ भन्ने कुरा गलत रहेछ सिकने पर्ने विषयहरू त धेरै रहेछन्..... (स. ११) ।

डुबाइएका

फ्रेरे (२०१८) का अनुसार, 'डुबाइएका' भन्नाले व्यक्तिको चेतना कठोर वास्तविकताले यसरी घेर्नु हो कि जहाँ परिवर्तन असम्भव ठानिन्छ र विद्यमान अवस्थालाई स्वीकार गर्न बाध्य बनाइन्छ । फ्रेरे (२००५) ले यस्तो कठोर वास्तविकतालाई मुक्तिको प्रमुख बाधा मानेका छन् र जसले चेतनासमेत छोपिदिन्छ र उत्पीडितहरूलाई मौनताको संस्कृतिमा डुबाइराख्छ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि मूलधारको शिक्षा प्रणालीले आफूलाई दबाएको, र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनअघि कठोर वास्तविकतालाई सामान्य रूपमा स्वीकार गरेको अनुभव यसरी व्यक्त गरेका छन् :

.....मैले मूलधारको शिक्षा प्रणालीको एक अंश हुँदा कहिल्यै पनि असहज महसुस गरिन..... (स. ९) ।

.....म आजसम्म पनि मूलधारको प्रणालीबाट कसरी घेरिएर रहेको थिए आज महसुस गरिरहेको छु... (स. ६) ।

यी निष्कर्षहरूका आधारमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनले सहभागीहरूलाई तीन प्रकारका ज्ञान प्रदान गरी तिनीहरूलाई सहयोग गरेको देखिन्छ: जान्नुपर्ने ज्ञान, कसरी गर्ने भन्ने ज्ञान, र प्रत्यक्ष अनुभवद्वारा प्राप्त ज्ञान (डेनिकोला, २०१७) । चेतना प्राप्त गरेका शिक्षकहरूले आफूलाई प्रणालीको एक हिस्साका रूपमा बुझेका थिए र पेसागत जीवनमा सामना गर्नुपरेका अवस्थाहरूलाई समस्याका रूपमा हेरेका थिए । यस अवस्थालाई बिना सुरक्षाको स्वतन्त्रताको अवस्था मान्न सकिन्छ ।

अभ्यास/आचरण

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, उत्पीडितहरूको नयाँ अस्तित्व अभ्यासमार्फत निर्माण हुन्छ, र कुनै कार्य तब मात्र वास्तविक अभ्यास ठहर्छ जब त्यसले समालोचनात्मक चिन्तन उत्पन्न गर्छ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफू र आफ्ना विद्यार्थीहरूमा आवश्यक रूपान्तरणका पक्षहरू स्पष्ट रूपमा बुझेका छन् । मूलधारको शिक्षा प्रणालीलाई प्रतिरोध गर्ने कार्यहरूलाई सात श्रेणीहरू बाँडिएको

छ र ती कार्यहरू रूपान्तरण, एकता, प्रतिरोध, मुक्तिको अनुभूति, संवाद, बालबालिकाको सर्वोत्तम हित, र सहभागिता हुन् । यी सबै पक्षहरू ‘अभ्यास’ अन्तर्गत समेटिएका छन्, किनभने सहभागीहरूको अभिव्यक्ति कार्यान्वयन र अनुभवमा केन्द्रित हुन्छ ।

रूपान्तरण

सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा भनेको मानवीकरणलाई निरन्तरता दिनका लागि वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न व्यक्तिले समालोचनात्मक रूपमा सोच्न सक्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५) । यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना कक्षाकोठामा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू लागु गरी आफ्नो अवस्था सकेसम्म परिवर्तन गर्न खोज्नु एक आधारभूत चरण थियो, किनभने “साँचो प्रतिबद्धता त मानिसहरूलाई उत्पीडित गर्ने वास्तविकताको परिवर्तन आवश्यक हुन्छ” (फ्रेरे, २००५, पृ. १२६) ।

तसर्थ, यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्नो प्रतिबद्धताको रूपमा कक्षाकोठाको विद्यमान अवस्था परिवर्तन गर्न खोजेका छन् । ‘रूपान्तरण’ शीर्षक अन्तर्गत, यस अध्ययनका सहभागीहरूले व्यक्त गरेका धारणाहरू निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएका छन्:

...हामी सोक्रेट्सको ‘ग्याडफ्लाई’ रूपकको प्रतिनीधि बन्नुपर्छ..... (स. ९) ।

(‘ग्याडफ्लाई’ त्यस्तो व्यक्ति हो, जो समाज वा समुदायमा विद्यमान अवस्थाहरूमा हस्तक्षेप गर्छ र सत्ताधारीहरूलाई लक्षित गरी नयाँ तथा सम्भवतः असहज लाग्ने प्रश्नहरू उठाउँछ । यो शब्द आधुनिक सन्दर्भमा पनि प्रयोग गरिन्छ, तर मूल रूपमा यो प्राचीन ग्रीक दार्शनिक सोक्रेट्ससँग सम्बन्धित हो । प्लेटोको एपोलोजी ग्रन्थमा वर्णन भएअनुसार, सोक्रेट्सलाई मृत्युदण्डको मुद्दामा ‘ग्याडफ्लाई’ का रूपमा चित्रित गरिएको थियो ।)

एकता

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, उत्पीडितहरूसँग साँचो एकता भनेको उनीहरूको पक्षमा लड्नु हो, ताकि उनीहरूले “अरूसँगको लागि अस्तित्व” बनेको वस्तुगत वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न सकून् । उनले मानवताको सही बुझाइ व्यक्तिगत सोचबाट होइन, एकताबाट मात्र सम्भव हुने स्पष्ट पारेका छन् । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि विद्यार्थीहरूको मुक्ति र विद्यालय परिवेशमा रूपान्तरण ल्याउन विद्यार्थी तथा सहकर्मीसँगको एकता आवश्यक रहेको धारणा व्यक्त गरेका छन् ।

प्रतिरोध

फ्रेरेको एक प्रमुख अवधारणा 'प्रतिरोध' पनि हो। फ्रेरेले विश्वास गरेका छन् कि उत्पीडितहरूको स्वतन्त्रता संयोगवश प्राप्त हुन सक्दैन; बरू तिनीहरूले त्यसका लागि सङ्घर्ष गर्नु जरूरी हुन्छ। फ्रेरे (२००५) का अनुसार उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र भनेको आफ्नै मुक्तिका लागि सङ्घर्ष गर्नेहरूको शिक्षणशास्त्र हो। यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना परावर्तित टिप्पणीहरूमा उल्लेख गरेका छन् कि प्रतिरोध मूलधारको शिक्षा प्रणालीबाट मुक्त हुने एकमात्र उपाय थियो। उनीहरूले नवउदारवादी नीतिहरूको विरुद्ध सकेसम्म सङ्घर्ष गर्न आवश्यक छ भन्ने कुरामा विशेष जोड दिएका छन्।

मुक्ति

फ्रेरे (२००५) का अनुसार "मुक्ति एउटा आचरण, व्यवहार र कर्म पनि हो" (पृ. ७९)। यो मानिसहरूले आफू बसेको संसारलाई परिवर्तन गर्नका लागि गर्ने कार्य र प्रतिबिम्ब हो। यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफू मुक्त हुँदै गएको महसुस गरेको र आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई पनि मुक्त गर्न चाहेको कुरा व्यक्त गरेका छन्। फ्रेरे (२००५) ले पनि भनेझैं, "उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र उनीहरूका लागि होइन, उनीहरूसँग मिलेर निर्माण गरिनुपर्छ" (पृ. ४८)। त्यसकारण, फ्रेरेका लागि एकतर्फी मुक्ति वास्तविक मुक्ति होइन। यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि यो प्रक्रिया एकतर्फी – विद्यार्थीका लागि मात्र वा शिक्षकका लागि मात्र – हुन नहुने, बरू दुवै पक्षका लागि द्विपक्षीय रूपमा अघि बढ्नुपर्ने सिफारिस गरेका छन्।

संवाद

समालोचनात्मक र मुक्तिमूलक संवाद प्रत्येक चरणको मुक्तिका सङ्घर्षमा उत्पीडितहरूसँग मिलेर सञ्चालन गर्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५)। सहभागीहरूले पनि संवादलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण तत्त्वमध्ये एक हो भनेका छन्। किनभने उनीहरूको विचारमा संवाद नै समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको सिद्धान्तहरू व्यवहारमा लागु गर्ने र वास्तविक शिक्षाको हिस्सा बन्ने पहिलो अनिवार्य चरण हो। फ्रेरे (२००५) ले भनेझैं संवादबिना सञ्चार हुँदैन र सञ्चार बिना वास्तविक शिक्षा प्राप्त हुँदैन।

बालबालिकाको सर्वोत्तम हित

उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा फ्रेरेले 'बैंकिङ शिक्षा' (उनले नै प्रयोग गरेको शब्द) का नकारात्मक पक्षहरू विशेष रूपमा उल्लेख गरेका छन्। उनले तर्क गर्छन् कि शिक्षा कुनै यस्तो कर्म

होइन जुन विद्यार्थीहरूका लागि मात्र गरिन्छ । बरु, शिक्षा विद्यार्थीहरूसँग मिलेर सहकार्यपूर्ण रूपमा सम्पन्न गरिनुपर्ने एक प्रक्रिया हो । विद्यार्थीहरू शिक्षाका विषय हुन्, वस्तु होइनन् । उनीहरू निष्क्रिय ग्रहणकर्ता हुनुहुँदैन । शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरू शिक्षाको केन्द्रमा रहेको वास्तविकता भएको स्वीकार गर्नुपर्छ । त्यसकारण, शिक्षण प्रक्रियाभरि शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूको सर्वोत्तम हितलाई सधैं प्राथमिकतामा राख्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५) ।

सहभागिता

उत्पीडितहरूको प्रतिबिम्बात्मक सहभागिताबिना उनीहरूलाई मुक्त गर्न खोज्नु भनेको उनीहरूलाई जलिरहेको भवनबाट केवल कुनै वस्तुको उद्धार गर्नु सरह हो (फ्रेरे, २००५) । फ्रेरेका यी शब्दहरूले सहभागिताको महत्त्वलाई स्पष्ट पारेका छन् । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि मुक्तिको प्रक्रियामा विद्यार्थीहरूसँग शिक्षकहरूको सहभागिता सुनिश्चित गर्नु अत्यावश्यक भएको स्वीकार गरेका छन् । तसर्थ वास्तविक अर्थमा कुनै पनि उपलब्धि एकतर्फी प्रयासबाट हासिल गर्न सकिँदैन ।

माथिका उद्धरणहरूबाट बुझिन्छ कि जब सहभागीहरूको चेतनामा वृद्धि भयो तब उनीहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू कक्षामा प्रयोग गर्न थाले । चेतनाको विकाससँगै शिक्षकहरूमा परिवर्तन देखा पर्न थाल्यो जस्तै, बसाइको व्यवस्था परिवर्तन, छलफलको शैलीमा रूपान्तरण, र विद्यार्थीलाई प्राथमिकता दिने प्रयासहरूमा पनि परिवर्तन देखा परेको पाइयो । यस्ता साना कदमहरूबाटै उनीहरूले कक्षा भित्र नै विद्यमान प्रणालीको प्रतिरोध गर्ने बानीको विकास गरेका छन् । हिल (२०१०) का अनुसार यस्ता शिक्षकहरूले विद्यमान प्रणालीप्रति असहमति जनाउँदै समानतामूलक शिक्षाको आवश्यकता महसुस गर्ने बानीको विकास हुन्छ । सहभागी शिक्षकहरूले आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक लेखहरूमा यिनै परिवर्तनशील र प्रतिरोधात्मक विचारहरू प्रस्ट रूपमा व्यक्त गरेका छन् ।

आशा

प्रायः सबै प्रतिबिम्बात्मक नोटहरूमा सहभागीहरूले विश्वासका साथ निष्कर्ष निकालेका छन् कि अझ राम्रो भविष्यको आशासाथ सम्पूर्ण कुरा परिवर्तन हुन सक्छन् । त्यसैले सहभागीहरूले व्यक्त गरेका भावनात्मक अभिव्यक्तिहरूबाट प्राप्त सङ्केतहरूलाई “आशा” र “विश्वास” गरी दुई श्रेणीमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । फ्रेरे (२००५) का शब्दमा, “आशा भनेको हात बाँधेर बस्नु होइन । जबसम्म म सङ्घर्ष गर्छु, म आशाद्वारा प्रेरित हुन्छु; र यदि म आशासहित सङ्घर्ष गर्छु भने, म प्रतीक्षा गर्न सक्छु”

(पृ. ९२) । सहभागीहरूले पनि भनेका छन् कि उनीहरू आफ्ना विद्यार्थीहरूका लागि राम्रो शिक्षा र आफ्ना लागि राम्रो भविष्य सम्भव छ भन्ने कुरामा आशावादी छन् । त्यसैगरी, उनीहरूले यस आशालाई कायम राख्न निरन्तर रूपमा क्रियाशील रहन आवश्यक छ भन्ने कुरा जोड दिएका छन् :

... मेरो असहायपन बिस्तारै-बिस्तारै आशामा परिणत भयो... (स. ४) ।

..... मलाई आशा छ कि हामी एउटा सानो थोपा बाट ठुलो हिउँको पहाड बनाउन सक्छौं... (स.

३) ।

सहभागीहरूले विश्वास गरेका छन् कि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिमा आस्था राख्ने व्यक्तिहरूको माध्यमबाट सबै कुरा परिवर्तन हुन सक्छ । फ्रेरे (२००५) का अनुसार उत्पीडितहरूले आफ्नै मुक्तिको लागि सङ्घर्ष आवश्यक छ भन्ने विश्वास गर्नुपर्छ तर यो विश्वास उनीहरूले वस्तुगत रूपमा होइन, विषयगत रूपमा आत्मसात् गर्नुपर्छ ।

...यस समाजमा हामीजस्ता मानिसहरू छन्, र तिनीहरूले आफ्नो उत्कृष्ट प्रयास गरे भने जान्नुले भविष्यप्रति आशा जगाउँछ... (स. ७) ।

...यो असहाय भएर बस्ने समय होइन, र यसका लागि हामीसँग समय नै छैन... (स. ८) ।

छलफल तथा निष्कर्ष

यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिका महत्वपूर्ण निष्कर्ष प्रस्तुत गरेको छ । अध्ययन गरी सकेपछि शिक्षक सहभागीहरूले प्रारम्भमा आफ्नो शिक्षण-सिकाइ प्रक्रिया बुझ्न पाए र पछि आत्म-मूल्याङ्कन गर्दै चेतनशील कार्यतर्फ अघि बढेको देखियो । यस अध्ययनले उनीहरूमा गहिरो व्याख्या र विश्लेषण गर्ने क्षमता विकास गराएको पनि देखाएको छ । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले सहभागीहरूमा नवउदारवादी शैक्षिक नीतिको प्रभावबारे आत्मचिन्तन र विस्तृत बुझाइ विकास गर्न सहयोग गरेको छ (हारा र शेर्बिन, २०१८) । सहभागीहरूले नवउदारवादले वर्तमान शिक्षा प्रणाली आक्रमण गर्दै पाठ्यक्रम, शिक्षक, शिक्षा र व्यावसायिक ज्ञानमा असर पार्ने बुझ्न सक्ने विकास गरे (स्लिटर, २००८) । तिनले विद्यालयमा नवउदारवादको प्रभावको महसुस गरेका छन् र आफू प्रविधिक शिक्षक मात्र बनेको चेतनाको विकास पनि भएको छ ।

यस अध्ययनमा सहभागीहरू राम्रो शिक्षा, दीक्षा, र थप समानतामूलक तथा न्यायसङ्गत समाजका लागि वैकल्पिक विचारहरू पनि रहेका छन् भन्ने कुरामा सचेत भएका छन् । साथै, उनीहरूले आफैंमा परिवर्तन ल्याउनका लागि गरेका क्रियाकलापहरू र समग्र प्रणालीमा हुने परिवर्तनबिचको सम्बन्धलाई पनि पहिचान गरे । उनीहरूले अब मुख्य धारका शिक्षा नीतिहरूले आफू र आफ्ना

विद्यार्थीहरूका लागि के अर्थ राख्छन् भन्ने विषयमा स्पष्ट रूपमा बुझेका छन्। साथै, कम्तीमा आफ्नै कक्षाकोठाभित्र ती परम्परागत नीतिहरूको प्रतिरोध गर्न सक्ने विश्वास पनि व्यक्त गरेका छन्।

यस अध्ययनले देखाउँछ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र नवउदारवादी शिक्षा नीतिहरूका विरुद्ध प्रतिरोधको एउटा महत्त्वपूर्ण माध्यम हुन सक्छ। साथै यो शिक्षकहरूलाई नवउदारवादी शिक्षाका नीतिहरूको प्रतिरोध गर्न सहयोग गर्ने प्रभावकारी उपकरण पनि हो। जिरू (२०१८) का शब्दमा यो “बिर्सिने रोग मानिसमाथि लादिएको युगमा जीवित रहन सहयोग गर्ने” पृष्ठ माध्यम हो। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनमार्फत सहभागीहरूले शिक्षाजगतमा आफूहरू अधिनायक (दमनकर्ता) र उत्पीडित (सिकारू) बिचको सम्बन्धको अधीनमा रहेको महसुस गरे। विद्यार्थीका रूपमा उनीहरू उत्पीडितको भूमिकामा रहे पनि शिक्षक बनेपछि उनीहरूले उत्पीडकको भूमिका ग्रहण गरे यद्यपि उनीहरू आफैं पनि उत्पीडित नै रहिरहे।

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, आफूलाई उत्पीडक र उत्पीडित दुवै रूपमा बुझ्ने व्यक्तिका लागि आवश्यक परिवर्तन भनेको उत्पीडन सिर्जना गर्ने अवस्थाको रूपान्तरण हो। त्यसैले, शिक्षकहरूले विद्यालयभित्रका विभेदकारी अभ्यासहरू पहिचान गर्न राजनीतिक र विचारधारात्मक स्पष्टता विकास गर्न जरूरी छ (बार्तोलोमो, २००४)। यस अध्ययनका सहभागी शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँगको सम्बन्धमार्फत आफ्नो पूर्व ज्ञानको पुर्नव्याख्या गर्दै असमानता रूपान्तरण गर्ने प्रक्रियामा कदम चालेका छन्। उनीहरू सैद्धान्तिक चिन्तन, आलोचना र व्यावहारिक प्रयोगतर्फ उन्मुख भएका देखिन्छन्। यसले शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरू समालोचनात्मक शिक्षाशास्त्रद्वारा सशक्त हुन आवश्यक छ भन्ने देखाउँछ (बार्तोलोमो, २००४)। यद्यपि शिक्षकहरू अल्थुसर (२०१४) ले भने द्वै राज्यका विचारधारात्मक उपकरणान्तर्गत पर्छन्, फ्रेरेले उनीहरूलाई शिक्षा प्रणालीभित्र रूपान्तरणकारी बौद्धिक र सांस्कृतिक कार्यकर्ता मान्छन्। उराल (२००५) का अनुसार, शिक्षकहरू केवल राज्यका प्रतिनिधि होइनन्; उनीहरूले विद्यार्थीको मानवताको पक्षमा सङ्घर्ष गर्न सक्छन्।

नवउदारवादी राज्यहरू शिक्षकहरूको भूमिकाबारे सचेत छन् तर उनीहरूलाई केवल प्रविधिक व्यक्तिका रूपमा प्रयोग गरी आफ्नै विचारधाराको पुनरुत्पादनमा लगाउँछन् (उराल, २००५)। यस्तो नियन्त्रणले शिक्षकको स्वतन्त्रता र विकासको अवसरलाई खुम्च्याउँछ। त्यसैले, शिक्षक प्रशिक्षकहरूले शिक्षकलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित गराई आफ्नै शिक्षण र नीतिहरूबारे समालोचनात्मक सोच विकास गर्न उत्प्रेरित गर्नुपर्छ (हिल, २००६)। मेसन (२००७) भन्छन्, शिक्षकले विद्यार्थीलाई निष्क्रिय ग्रहणकर्ताको रूपमा होइन, समालोचनात्मक सोच र प्रश्न गर्न

प्रेरित गर्नुपर्छ। यस्तो रूपान्तरण केवल शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूमा आमूल परिवर्तन गरेर सम्भव हुन्छ (हिल, २००७; आसाकेरे र वेइसी, २०१८)। त्यसैले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको महत्त्वबारे सचेत गराउने विषयवस्तुहरू स्नातक, स्नातकोत्तर र शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूमा अनिवार्य रूपमा समावेश गर्न आवश्यक छ।

नेपालका विश्वविद्यालयहरूले दर्शन र समाजशास्त्रजस्ता विषयलाई पाठ्यक्रममा समावेश गरे पनि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी लेख र अनुसन्धानलाई स्रोत सामग्रीको रूपमा प्रयोग गर्न आवश्यक छ। साथै, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले विकास गरेका शिक्षण विधि र प्रविधिहरू सबै पाठ्यक्रममा लागु गर्नुपर्छ, जसले जिज्ञासा र समालोचनात्मक सोचको विकास गर्छ। अध्येता बार्तोलोमे (२००४) का अनुसार, शिक्षकले कक्षाकोठामा गलत विचारधारामाथि सधैं प्रश्न उठाउन सक्नुपर्छ, जसका लागि पाठ्यक्रममा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विचार र सिद्धान्तहरू समावेश गरिनु अति आवश्यक छ। ब्रा र काल्लोरो (२००६) ले परम्परागत विषयहरूमा पनि संवाद, समालोचना र अभ्यासमार्फत परिवर्तन सम्भव भएको उल्लेख गरेका छन्।

एप्ल (२०११) ले भनेका छन् कि उत्तम शैक्षिक प्रणालीका लागि र शिक्षक विद्यार्थीहरू अलग्गै काम गर्नका लागि थुप्रै विकल्पहरू छन्। तसर्थ यस दृष्टिकोणबाट यो मान्नु पर्ने हुन्छ कि सबैले उत्तम शिक्षा र एक न्यायपूर्ण तथा समान विश्वको लागि सबै शिक्षक र शिक्षक प्रशिक्षकहरूले जिम्मेवारी लिनुपर्छ। फ्रेरे (२०१९) का अनुसार जसले यो कार्य गर्छन्, सङ्गठनहरू बनाउँछन् र सबै प्रकारका अत्याचारात्मक योजनाका विरुद्ध लोकतन्त्रलाई गहिरो र मजबुत बनाउँछन् ती तिनी व्यक्ति हुन् जसले लोकतन्त्रको कार्यप्रणालीका लागि आवश्यक अनुशासनको निर्माण पनि गर्छन्।

सन्दर्भ सामग्री

- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of education research*. Routledge.
- Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. Verso.
- Apple, M. W. (1999). Freire, neo-Liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5-20.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the right way*. (2nd ed). Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Asakereh, A., & Weisi, H. (2018). Raising critical consciousness in teaching reading skills using critical pedagogy principles: A case of an Iranian school graduate. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(1), 261-291.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Bartolome, L. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.
- Braa, D., & Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34(11), 357-369.
- Braun, V. and Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism stealth revolution*. Zone.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. (2nd ed). Haymarket Books.
- Buyruk, H. (2015). *The transformation of teachers' labor*. Iletisim.
- Creswell, J. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Pearson Education Inc.
- Dardot, P., & Laval, C. (2018). *The new spirit of the world: An essay on neoliberal society* (2nd ed.). Istanbul Bilgi University.
- de Gaulejac, V. (2013). *The society afflicted by the business illness*. Ayrinti.
- DeNicola, D. R. (2017). *Understanding ignorance: The surprising impact of what we don't know*. The Massachusetts Institute of Technology
- Durmaz, O. S. (2014). *Being a teacher in turkey: Labor process and re-proletarianization*. Nota Bene.
- Ercan, F. (1998). *Education and capitalism*. Bilim.
- Freire, P. (2005) *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniv. Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing.
- Freire, P. (2019). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Yordam.
- Giroux, H. A. (1997) *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview.
- Giroux, H. A. and McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.
- Giroux, H. A. (2018). *The twilight of the social: Resurrected communities in an age of disposability*. Routledge.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Prentice Hall.

- Gok, F. (2003). Privatization of Education. In Balkan, N. and Savran, S. (Eds.), *The devastation of neoliberalism: Economy, society and gender in turkey* (pp. 94-110). Metis.
- Greene, M. (2009). Teaching as possibility: A light in dark times. In Macrine, S. (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities* (pp. 137-150). Palgrave Macmillan.
- Hara, M., & Sherbine, K. (2018). Becoming a teacher in neoliberal times: The possibilities of visioning for resistance in teacher education. *Policy Futures in Education*, 16(6), 669-690.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism* (2nd ed.). Sel.
- Hill, D. (2006). Class, neoliberal global capital, education and resistance. *Social Change*, 36(3), 47-76.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, 5(2), 204-225.
- Hill, D. (2010). Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. In Macrine, S., McLaren, P., and Hill, D. (Eds.) *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism* (pp. 119-143). Palgrave Macmillan.
- Hill, D., Lewis, C., Maisuria, A., Yarker, P., & Julia, C. (2015). Neoliberal and neoconservative immiseration capitalism in England: Policies and impacts on society and on education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(2), 38-82.
- Hursh, D., & Martina, C. A. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(2), 30-52.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Critical Pedagogy*. Yeni İnsan.
- Liston, D. and Zeichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3), 117-137.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339-349.
- McLaren, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture. Politics of opposition in the postmodern era*. Ed. Paidos.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Mirowski, P. and Plehwe, D. (2009). *The road from Mont Pelerin*. Harvard University.

- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Unal, L. I. (2011). A political economy analysis of teaching and teacher education. In Aynal Kilimci, S. (ed.), *Teacher education in Turkey* (pp. 3-23). Pegem.
- Ural, A. (2005). The paradox of teaching. In M. D. Karşlı (Ed.), *Introduction to the teaching profession: An alternative approach* (pp. 49-68). Pegem.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Prendergast, L. M., Hill, D., & Jones, S. (2017). Social exclusion, education and precarity: Neoliberalism, neoconservatism and class war from above. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 23-58.
- Sadeghi, S. (2008). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6 (1), 277-295.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications Limited.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education: A case study from Turkey*. Lexington.
- Walling, A., Shapiro, J., & Ast, T. (2013). What makes a good reflective paper? *Family Medicine*, 45(1), 7-12.
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes. Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 5-93.
- Yildiz, A., & Unlu, D. (2017). The transformation of teaching through metaphors: Yesterday we were a majestic waterfall, today we are a stream about to dry up. In Baykal, N. S., Ural, A., and Alica, Z. (Eds), *Critical Education Anthology* (pp. 56-67). Pegem.