DOI: https://doi.org/10.3126/irj.v4i1.79645

समालोचनात्मक शिक्षणसम्बन्धी विचारहरूमा पाइने मतमतान्तरहरूको समालोचनात्मक समीक्षा

डा.राजेन्द्र कुमार शाह
सह-प्राध्यापक, शिक्षा विभाग
त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस
drrajendrakumarshah@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0533-1338
Scopus Author ID: 58555155900
WOS Researcher ID: ADK-6754-2022

सुरेश बहादुर दियाल
त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस
suresh.diyal@sac.tu.edu.np

लेखसार

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र दर्शनमा आधारित एक शैक्षिक दृष्टिकोण हो, जसले विगतका दशकहरूदेखि शिक्षाका सिद्धान्त र अभ्यासहरूलाई प्रभाव पारिरहेको छ । विशेष गरी हालका वर्षहरूमा यसले विद्यालय र विश्वविद्यालयको शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियामा महत्वपूर्ण स्थान ओगटेको देखिन्छ । तर, २१औं शताब्दीमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कसरी परिभाषित गर्ने र बुझ्ने भन्ने विषयमा शिक्षाविद्हरूमाझ एकमत छ कि मतमतान्तर छन्? भन्ने प्रश्न अझै स्पष्ट छैन । त्यसैगरी, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आधारभूत जरा यसको प्रमुख प्रवर्तक फ्रेरेका विचार र अभ्यासहरूसँग अझै मेल खान्छ कि खाँदैन भन्ने विषय पनि अनिश्चिततामै रहेको देखिन्छ । यस सन्दर्भमा, प्रस्तुत अध्ययनको उद्देश्य ८० वटा सहकर्मी-समीक्षित अनुसन्धानात्मक लेखहरूको समालोचना गरी समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका अवधारणाहरू, परिभाषा, सिद्धान्तहरू, र यसको प्रमुख आधारहरूको समीक्षात्मक विश्लेषण गर्नु हो । साथै, यस अध्ययनले फ्रेरेका रूपान्तरण, चेतनशीलता, लोकतान्त्रिक शिक्षण-सिकाइ क्रियाकलापजस्ता अवधारणाहरू र हालैका साहित्यहरूमा उठेका विविध दृष्टिकोणबीचको सहमति वा असहमतिको विश्लेषण गर्न खोजेको छ । समीक्षामा आधारित निष्कर्षले देखाउँछ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका केही केन्द्रीय अवधारणामा विद्वान्हरूमाझ साझा सहमति पाइन्छ जस्तै: शिक्षा तटस्थ नभई राजनीतिक प्रक्रिया हो, सामाजिक रूपान्तरण आवश्यक छ, र अनुभवजन्य सिकाइ र संवाद शिक्षण प्रक्रियाका मूलभूत पक्ष हुन् । त्यसैगरी, उत्तरआधुनिक समालोचनात्मक दृष्टिकोणहरूले पनि यस दृष्टिकोणलाई गहिरो बनाउने कार्य गरेका छन् । यद्यपि, आधुनिकता र उत्तरआधुनिकताको बहस अझै विद्यमान छ र यसले सामाजिक रूपान्तरणको आवश्यकतालाई केन्द्रबिन्दुमा ल्याउने गरेको पाइन्छ । समीक्षित साहित्यहरूमा अभ्यास (प्राक्सिस) को अवधारणा भने प्रमुख मतभेदको विषयको रूपमा देखा परेको छ । तर, अभ्याससहितका अन्य अवधारणाहरू जस्तै रूपान्तरण, सचेतना, र लोकतान्त्रिक शिक्षण सिकाइ शीर्षकका बीच भने धेरै मतभेत देखिदैन् । यी सबै पक्षहरू एकअर्कासँग गहिरो रूपमा जोडिएका छन्, र कुनै पनि शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई समालोचनात्मक बनाउने प्रयत्नमा यिनको संयोजन अपरिहार्य छ ।

मुख्य शब्दावली: *समालोचनात्मक शिक्षण, लोकतान्त्रिक शिक्षण-सिकाइ, रूपान्तरण, अभ्यास, सचेतना, सामाजिक न्याय, समता, समावेशिता ।*

अध्ययनको सन्दर्भ

नेपालमा वि.सं. २००७ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि शिक्षा प्रणाली र शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा पनि महत्त्वपूर्ण रूपान्तरण देखा पर्‍यो (ने.रा.शि.आ., १९५६) । त्यसै क्रममा, वि.सं. २०१० सालमा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग गठन गरिएको थियो । यस आयोगले नेपालमा प्रचलित तत्कालीन शिक्षा प्रणालीको गहन अध्ययन गरी विविध पक्षहरूबारे राय तथा सुझावहरू प्रस्तुत गरेको थियो (शाह, २०२४) । यसका साथै यस आयोगको प्रतिवेदनले नेपालको शैक्षिक प्रणालीसँगै पाठ्यक्रम, शिक्षण-सिकाइ प्रक्रिया, मूल्याङ्कन प्रणालीलगायतका क्षेत्रहरूमा महत्वपूर्ण सुझावहरू प्रस्तुत गरेको पाइन्छ । त्यसैले, उक्त प्रतिवेदनलाई नेपालको शिक्षा प्रणाली तथा शिक्षण-सिकाइ क्षेत्रको एक महत्त्वपूर्ण कोसेढुङ्गा मान्न सकिन्छ (आचार्य, २००२; शाह, २०२०) ।

बालबालिकाहरू सिकाइ प्रक्रियामा सक्रिय रूपमा सहभागी हुँदा, उनीहरू अधिक प्रभावकारी, छिटो र स्थायी रूपमा सिक्न सक्छन् । निष्क्रिय सिकाइले निष्क्रिय व्यवहारलाई प्रोत्साहन गर्छ; यसले सक्रिय, आत्मनिर्देशित व्यवहार, जिम्मेवारी बोध वा नेतृत्व विकासलाई विरलै प्रोत्साहित गर्न सक्छ (ने.रा.शि.आ., १९५६; पा.वि.के. २०१९; शाह, २०२०) । यस आयोगले शिक्षण विधिका बारेमा पनि सुझाव प्रस्तुत गर्दै, प्राथमिक विद्यालयहरूले परियोजना विधिलाई कार्यान्वयन गर्नुपर्ने सुझाव दिएको छ । परियोजना विधिअन्तर्गत विद्यार्थीहरूलाई आफ्ना समस्याहरू पहिचान गर्न, समाधान योजना बनाउन र तिनलाई कार्यान्वयन गरी स्वयं नतिजाको मूल्याङ्कन गर्न सिकाइन्छ (शर्मा, १९६१; ने.रा.शि.आ., १९५६) । सहकार्यमा आधारित शिक्षक-विद्यार्थी योजना, समस्यामुखी गतिविधि तथा जीवनसँग सम्बन्धित परियोजनाहरूले कक्षा कोठालाई कार्यशालाजस्तै बनाउँछन्, जहाँ केटाकेटीहरूले प्रयोगात्मक रूपमा सिकाइ सिक्छन् (रा.शि.प.यो. १९७१) । शिक्षकहरू व्याख्याता वा अधिनायक नभई मार्गनिर्देशक हुनुपर्छ । सिकाइ सामूहिक नभई व्यक्तिगत हुनुपर्छ । नेपालको शिक्षा प्रणालीको विकासमा नेपाल राष्ट्रीय शिक्षा योजना आयोगको ठूलो योगदान रहेको छ (उप्रेती, १९६१; उड, १९६५) ।

सर्वाङ्गिण राष्ट्रिय शिक्षा समिति २०१८ ले प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षाका सम्बन्धमा आफ्नो राय र सुझाव प्रस्तुत गर्दै, शरीर, मन, बुद्धि र आत्माको बनावट र विकास सम्बन्धी अहिलेसम्म पत्ता लागेका तथ्यहरूमा आधारित हुनुपर्ने उल्लेख गरेको छ ((स.रा.शि.स., १९६१, पृ. १७) । यस आयोगले शिक्षण विधिका बारेमा सुझाव प्रस्तुत गरे तापनि कुनै स्पष्ट विधिको उल्लेख गरेको पाइँदैन । प्राथमिक तहमा एकाग्रता, केलाएर हेर्ने, सुन्ने र सम्झी राख्ने शक्तिको विकास गर्नुपर्ने उल्लेख गरेको छ (शर्मा, १९८०; शर्मा, १९८७; स.रा.शि.स., १९६१, पृ. १७) । आयोगले समालोचनात्मक शिक्षण विधिका बारेमा कुनै उल्लेख गरेको पाइँदैन (स.रा.शि.स., १९६१, पृ. १७-१८) ।

वि.सं. २००७ सालदेखि २०२४ सालसम्म गठन गरिएका विभिन्न सल्लाहकार परिषद्, सम्मेलन, समिति तथा आयोगहरूले दिएका सुझावका आधारमा तत्कालिन श्री ५ को सरकारले राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति योजना २०२८ निर्माण गर्‍यो (श्रेष्ठ, १९८७) । सोही

योजनालाई वि.सं. २०२८ सालदेखि सुरु भई वि.सं. २०३२ सालमा देशभर लागू गरिएको थियो (रा.शि.प.यो., १९७१; श्रेष्ठ, १९८१) । यस शैक्षिक योजनाले शिक्षण विधिका सन्दर्भमा स्पष्ट रूपमा उल्लेख गरेको छ, "हाल हाम्रो शैक्षिक संस्थाहरूमा प्रयोग भइरहेका शिक्षण विधि अत्यन्तै पुरानो ढाँचाका छन् । प्रत्येक विषयमा नयाँ शिक्षण विधिको विकास गरिने छ" (शर्मा, १९९०; (श्रेष्ठ, १९८७; रा.शि.प.यो, २०२८, पृ. ४४) । यस योजनाले शिक्षण विधिका सम्बन्धमा निम्न व्यवस्था गरेको थियो:

> *शिक्षण गरिने विषयहरू (सामान्य तथा व्यावसायिक) अनुरूप पाठ्यक्रमको उपयुक्तता मूल्याङ्कन गर्न, शिक्षण विधिहरू सुधार गर्न, शैक्षिक सामग्री परिमार्जन गर्न तथा मूल्याङ्कनका उपयुक्त विधिहरू विकास गर्न शैक्षिक सुधार तथा अनुसन्धान परियोजनाहरू सञ्चालन गरिनेछ । यस परियोजनाले सम्बन्धित क्षेत्रहरूमा छोटो अवधिका शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरू पनि सञ्चालन गर्नेछ (पृ. ४४) ।*

यस योजनाले शिक्षण सुधार गर्न शैक्षिक सुधार तथा अनुसन्धान परियोजना सञ्चालन गर्ने उल्लेख गरे पनि कुनै पनि निश्चित शिक्षण विधिका बारेमा सुझाव दिएको छैन (श्रेष्ठ, १९८१; शर्मा, १९९०। योजना लागू भएपछिसमेत शिक्षण विधिका सन्दर्भमा प्रतिवेदनमा उल्लेख गरिएझैं अनुसन्धान परियोजना कार्यान्वयन गरिएको देखिँदैन (श्रेष्ठ, १९८२) ।

वि.सं. २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा केवल राजनीतिक क्षेत्रमात्र होइन, शैक्षिक क्षेत्रमा पनि महत्वपूर्ण परिवर्तन देखा पर्‍यो । वि.सं. २०४७ सालमा राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गरियो । यस आयोगले विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम, शिक्षण विधि, र मूल्याङ्कन प्रक्रियाका सम्बन्धमा महत्त्वपूर्ण सुझावहरू दिएको पाइन्छ । आयोगद्वारा निर्धारण गरिएका शैक्षिक राष्ट्रिय लक्ष्यहरूमा मुख्य धारबाट पछि परेका व्यक्तिहरूलाई मूलधारमा समावेश गर्ने, महिलाहरू, फरक क्षमता भएका व्यक्ति, साथै आर्थिक र भौगोलिक हिसाबले वञ्चित समूहहरूलाई शैक्षिक अवसरमा अग्रसर गराउने जस्ता उद्देश्यहरू समावेश छन् । यस आयोगले सामाजिक न्यायलाई केन्द्रमा राखेको छ । त्यसैले, यस आयोगले समालोचनात्मक शिक्षणलाई पनि प्राथमिकतामा राखेको देखिन्छ । त्यसपछि बनेको वि.सं. २०५५ सालको राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले पनि शिक्षण सिकाइ विधिहरूका सम्बन्धमा विभिन्न सुझावहरू दिएको पाइन्छ । समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइ एक प्रभावकारी शिक्षण विधि हो र यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन अति आवश्यक छ (उ.रा.शि.आ. १९८८) ।

वि.सं. २०७८ मा प्रकाशित नेपालको आधारभूत तहको पाठ्यक्रममा विद्यालय शिक्षाका १२ वटा राष्ट्रिय उद्देश्यहरू समावेश गरिएका छन् । ती उद्देश्यहरूमध्ये उद्देश्य नं. २, ६, ९ र १२ ले विद्यार्थीहरूमा समालोचनात्मक चिन्तनको विकास गर्ने लक्ष्य राखेको देखिन्छ (पा.वि.के., २०७८) । उदाहरणस्वरूप, दोस्रो उद्देश्यमा सामाजिक तथा सांस्कृतिक विविधतालाई सम्मान गर्ने नागरिक तयार पार्ने, छैठौँ उद्देश्यमा समतामूलक, समावेशी र न्यायपूर्ण राष्ट्र निर्माणमा योगदान पुर्‍याउने नागरिक निर्माण गर्ने, नवौँ उद्देश्यमा रचनात्मक

तथा समालोचनात्मक चिन्तन गर्न सक्ने नागरिक तयार पार्ने, र बाह्रौँ उद्देश्यमा सामाजिक न्यायमा आधारित समृद्ध राष्ट्र निर्माणका लागि आवश्यक जनशक्ति विकास गर्ने लक्ष्य समावेश छन् ।

नेपाल सरकारद्वारा प्रकाशित अर्को महत्वपूर्ण दस्तावेज राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ मा पनि समालोचनात्मक शिक्षणको धारणा आत्मसात गरिएको देखिन्छ । उक्त नीतिको दूरदृष्टि नै सामाजिक न्यायको स्थापना र समाजको रूपान्तरण गर्नु हो (शाह, २०२४) । यी दुवै पक्षहरू समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका मूल आधारहरूमा पर्दछन् । यस दस्तावेजमा समता, समन्याय, र समावेशी समाजजस्ता विषयवस्तुहरू बारम्बार उल्लेख गरिएका छन् । त्यस्तै, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा निर्माण गरिएको विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय प्रारूप, २०७६ मा पनि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका अवधारणाहरू समावेश गरिएका छन् (शाह, २०२४) । उक्त प्रारूपमा शिक्षण-सिकाइ विधिबाट बालबालिकामा सिर्जनात्मक र समालोचनात्मक चिन्तनको विकास हुनुपर्ने कुरामा स्पष्ट रूपमा जोड दिइएको छ (पा.वि.के; २०१९) ।

माथि उल्लेखित शिक्षण सिकाइका उद्देश्यहरूले प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा शिक्षाविद् फ्रेरे (१९७०) द्वारा प्रतिपादित उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा आधारित समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विशेषताहरू समेटेका छन् । फ्रेरे (१९७०) ले आफ्नो पुस्तकमा सामाजिक रूपान्तरणको आवश्यकता औँल्याएका छन् र त्यसका लागि उपयुक्त शिक्षण विधिको नमूना समेत प्रस्तुत गरेका छन् (फ्रेरे, १९७०) । उनले व्याख्या गरेको समालोचनात्मक चिन्तन, सामाजिक न्याय, समता, समावेशिता, र न्यायपूर्ण समाजजस्ता विविध आयामहरू नै उनको शैक्षिक दर्शन तथा शिक्षण विधिका केन्द्रीय विषयवस्तुहरू हुन् ।

समालोचनात्मक शिक्षण

क्यानडाका प्रसिद्ध शिक्षणशास्त्री गिरोले २० औँ शताब्दीको उत्तरार्धमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र (क्रिटिकल पेडागोजी) भन्ने पदावली विकास गरी एक स्थापित र परिभाषित शैक्षिक क्षेत्रको महत्त्वपूर्ण विषयका रूपमा लोकप्रिय बनाए (गेटेसम्यान, २०१६) । फ्रान्कफर्ट स्कूलको समालोचनात्मक सिद्धान्तबाट प्रभावित भई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका प्रारम्भिक प्रवर्तकहरूले ज्ञानको उत्पादन प्रक्रिया र यसका राजनीतिक तथा विचारधारात्त्मक प्रकृतिलाई पहिचान गरे (किन्चलो, २००८) । तिनीहरूले विद्यालयलाई यस्तो स्थानको रूपमा परिभाषित गरे, जहाँ प्रभुत्वशाली दृष्टिकोण, चिन्तन र विश्वासहरूलाई वैधता दिइन्छ, तर सीमान्तकृत ज्ञानहरू दबाइन्छन् ।

यद्यपि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका प्रवर्तकहरूले विद्यालयलाई प्रभुत्वको विरुद्ध प्रतिरोध गर्ने स्थानको रूपमा विकास गर्न सकिने तर्क अघि सारेका छन् (गिरो, १९८१) । यस सन्दर्भमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तकारहरू फ्रेरेको लेखनबाट अत्यन्त प्रभावित देखिन्छन् । दक्षिण अमेरिकी किसानहरूका लागि साक्षरता प्रदान गर्दै, फ्रेरे (१९७०)

ले उत्पीडक र उत्पीडितहरूबीचको विरोधाभासलाई शिक्षा तथा शिक्षण प्रक्रियामार्फत कसरी सम्बोधन गर्न सकिन्छ भन्ने विषयमा गहन अनुसन्धान गरेका थिए । उनको प्रसिद्ध पुस्तक उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र मा उनले परम्परागत शिक्षणलाई “बैंकिङ शिक्षण” को रूपमा परिभाषित गर्दै यसको कडा आलोचना गरे । बैंकिङ शिक्षण नमूनाले शिक्षकलाई ज्ञानको धनी र विद्यार्थीलाई त्यसको निःशर्त ग्रहणकर्ता मात्रका रूपमा परिभाषित गरेको छ । यस नमूनाको विकल्पका रूपमा, उनले शिक्षक र विद्यार्थी दुवैको सिर्जनात्मक क्षमतालाई उपयोग र सम्मान गर्ने लोकतान्त्रिक शिक्षण-सीपका रणनीति तथा विधिहरू प्रस्ताव गरे, जसले शिक्षक र विद्यार्थीबीचको सम्बन्धलाई अझ जीवन्त र मानवीय बनाउन मद्दत गर्दछ ।

फ्रेरे (१९७०) का अनुसार, शिक्षा एक राजनीतिक कर्म हो, जसले उत्पीडितहरूलाई आफ्नो अवस्थाको गहिरो चेतना विकास गर्न लगाएर रूपान्तरणका लागि व्यवहारिक कर्म (अभ्यास)–अर्थात् रूपान्तरणकारी चिन्तन र क्रियाकलाप–गर्न सक्षम बनाउँछ । यसरी, फ्रेरेका सिद्धान्तहरू समालोचनात्मक शिक्षण-सीप आन्दोलनका लागि केन्द्रबिन्दु बने, र यी सिद्धान्तहरूले संसारभरका शिक्षाविद्हरूलाई गहिरो रूपमा प्रभावित पारे (गिरो, १९८५; पिन्टो कोन्ट्रेरास, २००८) ।

फ्रेरेले अनुसन्धान गरेझैं, अनुसन्धानकर्ता बोआल (१९७४) ले पनि दक्षिण अमेरिकी अशिक्षित किसानहरूसँग काम गरे, जहाँ उनले रंगमञ्चलाई समालोचनात्मक आत्मविश्लेषणको माध्यमका रूपमा प्रयोग गरे । फ्रेरे (१९७०) ले औपचारिक शिक्षा प्रणालीलाई “बैंकिङ शिक्षा प्रणाली” नामकरण गर्दै यसको कडा आलोचना गरेझैं, बोआल (१९७४) ले पनि पश्चिमी रंगमञ्चमा दर्शकहरूको पारम्परिक निष्क्रिय भूमिकालाई अस्वीकार गरे । यसको विकल्पका रूपमा, उनले “उत्पीडितहरूको रंगमञ्च” नामक विधिको विकास गरे । उत्पीडितहरूको रंगमञ्चमार्फत, बोआल (२००२, पृ. १५) ले दर्शकहरूलाई नाटकीय कार्यमा प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्न सक्ने सक्रिय भूमिका ग्रहण गर्न प्रोत्साहित गरे, जसका कारण दर्शकहरू केवल दर्शक मात्र नभई अभिनेता समेत बने–अर्थात् तिनीहरूले दर्शक र अभिनेता दुवैको भूमिका (दोहोरो भूमिका) निर्वाह गरे । बोआलका अतिरिक्त, अन्य थुप्रै प्रयोगात्मक नाटक लेखकहरूले पनि फ्रेरे र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरूको प्रयोग गरी प्रयोगात्मक नाटक प्रस्तुत गरे (एटकिन, २००९; अलरूट्ज, २००३; क्रचफिल्ड र स्कवे, २०१७; डसन र अन्य २०११; म्यानली र ओ'नेल, १९९७; ओक्नर, २०१३) । यसरी, नाटकको क्षेत्रमा पनि फ्रेरेका सिद्धान्तहरूको प्रभावशाली प्रयोग भएको देखिन्छ ।

ग्राडी (२००३) ले गरेको एक अध्ययनमा उनले प्रयोगात्मक नाटकको क्षेत्रमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको प्रभाव बढ्दै गइरहेको पाइन । तर उनले गहन समीक्षा बिना समालोचनात्मक शिक्षणलाई प्रयोगात्मक नाटकमा प्रयोग गर्दा देखिन सक्ने जोखिमहरूलाई पनि औंल्याइन् । उनले विशेष गरी आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले स्वतन्त्रता र दमन दुवै उत्पन्न गर्न सक्ने सम्भावनाहरूलाई ध्यान नदिँदा आउने जटिलतालाई उल्लेख

गरेकी थिइन् । यस्ता जोखिमहरूलाई उत्तरसंरचनावादी नारीवादी विचारकहरू जस्तै एल्सवर्थ (१९८९), लेदर (१९९८), र वेलर (२००१) ले पहिले नै उजागर गरिसकेका थिए ।

ग्रेडी (२००३, पृ. ७९) ले प्रयोगात्मक नाटकका समर्थकहरूलाई सुझाव दिँदै उल्लेख गरेका छन् कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रयोग गर्दा त्यसको अर्थ र परिणामलाई गहिरो विश्लेषणसहित प्रयोग गर्न आवश्यक छ । यद्यपि आज यस्तो विश्लेषण गर्नु अत्यन्त जटिल छ, किनभने समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग सम्बन्धित दृष्टिकोणहरूमा व्यापक विविधता, मतभेद र भिन्नता पाइन्छ । वास्तवमा, हालका धेरै लेखकहरूले यसलाई एक अम्ब्रेला टर्मका रूपमा प्रयोग गर्दै आएका छन्, जसले अनगिन्ती शैक्षिक दृष्टिकोण र अभ्यासहरूलाई समेट्छ (चिल्डर्स र मेसेरको, २०१३; ली र गिभेन्स, २०१२; म्याकलारेन, २०१०) । यो अचम्मको कुरा होइन, किनभने धेरै शिक्षाविद्हरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई बहुविध विशेषता भएको विषयका रूपमा लिएका छन् (डार्डर र अन्य, २००९) । उत्तरआधुनिक आलोचनाको विकाससँगै पछिल्ला दुई दशकमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अवधारणामा उल्लेख्य विस्तार आएको छ । साथै, यस अवधारणामा थप विविधीकरण र सैद्धान्तिक गहिराइ थपिएको छ (म्याकअर्थर, २०१०) । अर्कोतर्फ, यो अवधारणा पहिले नै बहुआयामी सिद्धान्त भएको हुँदा यसको व्यवहारिक अभ्यास झन् जटिल बन्दै गएको छ (ग्रेडी, २००३) ।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका भिन्न भिन्न र कहिलेकाहीँ त एक-अर्कासँग विरोधाभाष हुने दृष्टिकोणहरू पनि देखा पर्ने गरेका छन् । तसर्थ समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको एकीकृत अवधारणाको आवश्यकताबारे प्राथमिकताका साथ आवाज उठ्न थालेका छन् । यसका विभिन्न अभिव्यक्ति तथा अवधारणाहरूलाई एउटै छाता शब्दअन्तर्गत समेट्न सहयोग गर्ने साझा दृष्टिकोणहरू के हुन सक्छन् ? सिद्धान्त वा व्यवहारमा यस्ता साझा दृष्टिकोणहरू स्पष्ट रूपमा छुट्याउन सम्भव छ कि छैन ? समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र यति फराकिलो भइसकेको छ कि यसको अवधारणा, उद्देश्य, विशेषता वा अभ्यासहरूको साझा व्याख्या सम्भव छ कि छैन ? भविष्यमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई एक विशिष्ट विधाका रूपमा विकसित गर्न, यसलाई स्पष्ट रूपमा व्याख्या गर्नका लागि यी र यस्ता किसिमका प्रश्नहरूको उत्तर खोज्नु अत्यावश्यक छ ।

यसका साथै, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको मूल विशेषता रहेको आत्म-प्रतिबिम्बनलाई जोगाउनु अत्यावश्यक छ (किन्चेलो, २००७) । यद्यपि, हालसम्म समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अर्थ, अवधारणा, यसका विषेशता र विकासबारे चर्चा गर्ने केही महत्त्वपूर्ण कृतिहरू प्रकाशित भइसकेका छन् (डार्डर र अन्य, २००९; म्याक्रिन र अन्य, २०१०; म्याकलेरेन र किन्चेलो, २००७) । तर, ती कृतिहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सीमित पक्षहरू मात्र समेटेका छन् र प्रायः लेखकहरूको आफ्नै योगदानलाई मात्र उजागर गरेका छन् । तसर्थ, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अवधारणा, परिभाषा, सिद्धान्त, तथा अभ्यासहरूलाई विभिन्न दृष्टिकोणबाट कसरी बुझिएको छ भन्ने विषयमा थप अनुसन्धान गर्नु अत्यावश्यक देखिन्छ । यस अध्ययनका लागि 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा

प्रकाशित सबै लेखका लेखकहरू अनिवार्य रूपमा यस दृष्टिकोणका विशेषज्ञ नहुन पनि सक्छन् । उनीहरूले यस शैक्षिक पद्धतिका सैद्धान्तिक र व्यावहारिक पक्षबारे आफूले बुझेको दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेका छन् । त्यसैले, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रप्रति चासो राख्ने वर्तमान लेखकहरूका बीच देखिने सहमति र मतभिन्नताको विश्लेषण गर्न नै यो साहित्य समीक्षा गर्ने प्रेरणा प्राप्त भएको हो ।

अध्ययन विधि

यस अध्ययनमा सन् २०१५ देखि २०२४ को बीचमा प्रकाशित ८० अन्तर्राष्ट्रिय जर्नलहरूमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र सम्बन्धी लेखहरूको विश्लेषण गरिएको छ । अध्ययनका लागि आवश्यक स्रोतहरू सङ्कलन गर्दा एरिक तथा गुगल सर्चमा उपलब्ध लेख छनोट गर्ने विभिन्न विकल्पहरू प्रयोग गरिएको थियो । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई शीर्षक, सारांश, वा मुख्य शब्दहरूमा उल्लेख गर्ने पहिलो ८० लेखहरू चयन गरिएको थियो । यस अध्ययनमा केवल अंग्रेजी भाषामा लेखिएका लेखहरू मात्र समावेश गरिएको थियो । पछिल्लो विकासलाई प्रतिबिम्बित गर्नका लागि निश्चित समय सीमा निर्धारण गरिएको थियो ।

८० वटा अनुसन्धानात्मक लेखहरूमा देखिएको समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको व्याख्या र विश्लेषण गर्न विषयगत विश्लेषण विधि (थीम्याटिक एनालाइसिस मेथड) प्रयोग गरिएको थियो (ब्राउन र क्लार्क, २००६) । साल्दान (२००९) ले विकास गरेका रणनीतिअनुसार पाठहरूको सङ्कलन र सङ्केतन गरिएको थियो । यस अध्ययनबाट मुख्य रूपमा दुईवटा बिन्दुको पहिचान गरियोः (१) फ्रेरेका विचारसँग सम्बन्धित सिद्धान्त र अवधारणाहरू, र (२) ग्रेडीले विवेचना गरेझैं आधुनिक र उत्तरआधुनिक दृष्टिकोणहरूबीचको बहस (ग्रेडी, २००३) ।

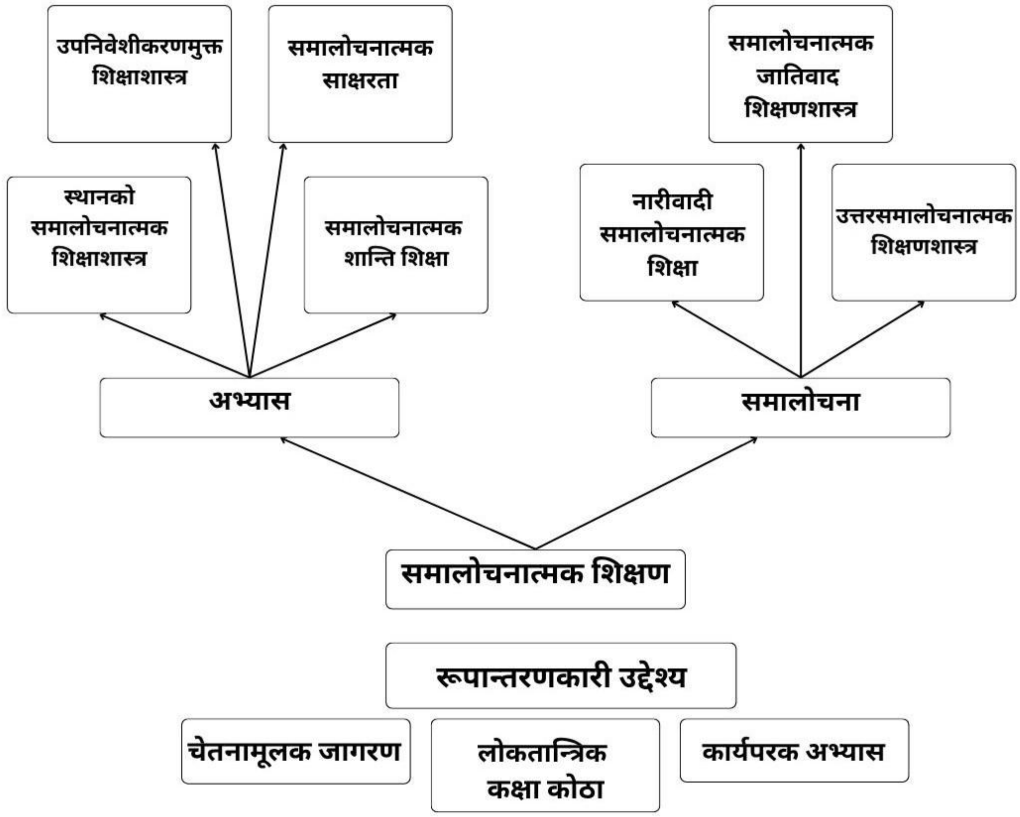
यस अनुसन्धानमा सर्वप्रथम ८० वटा लेखमा सबैभन्दा व्यापक रूपमा देखापरेका समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्त र यसका अवधारणाहरूको पहिचान गरिएको छ । त्यसपछि, ती अवधारणाभित्र पाइने सहमति, असहमति, र विवादहरूको विश्लेषण गरिएको छ । यद्यपि महत्त्वपूर्ण कुरा के हो भने, यी प्रश्नहरूको अनुसन्धान गर्दा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको कुनै निश्चित परिभाषामा पुग्ने प्रयास गरिएको छैन । यस्तो प्रयास आफैंमा असफल हुने सम्भावना रहन्छ, जसले यस अवधारणाको बहुलवादी प्रकृतिको विपरीत जाने जोखिम उत्पन्न गर्न सक्छ (डार्डर, २००९) । तथापि, यस साहित्य समीक्षाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा रुचि राख्नेहरूका लागि यस क्षेत्रको वर्तमान अवस्थाबारे छलफल र बहसको मञ्च प्रदान गर्ने अपेक्षा गरिएको छ । सम्भावित जोखिम पनि सधार्ने प्रयास गरिएको छ ।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा देखिएका दृष्टिकोणहरू र मतमतान्तर

यस अध्ययनका लागि छनोट गरिएका साहित्यहरूको समीक्षाबाट स्पष्ट हुन्छ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका जति विज्ञ र अनुयायी छन्, त्यति नै यसको अर्थ, परिभाषा,

अवधारणा, प्रकृति, र स्वरूपमा भिन्नता पाइन्छ (म्याकलारेन, २००९, पृ. ६१) । चित्र १ मा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विभिन्न शाखाहरू चित्रण गरिएका छन् र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका शाखाहरूलाई मुख्य रूपमा दुई समूहमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । ती दुई समूहमा पहिलो अभ्यास र दोश्रो समालोचना हुन् । (चित्र नं. १)

चित्र नं. १ : समालोचनात्मक शिक्षणका प्रमुख अवधारणाहरू



चित्रमा १ मा दिइए झैं प्रथम भागका अध्ययनहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई विशिष्ट सन्दर्भमा लागू गर्ने प्रयास गरेका छन्, जस्तै समालोचनात्मक साक्षरता र उपनिवेश-विरोधी शिक्षणशास्त्र । त्यसै गरी, आलोचकहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका दृष्टिकोणहरूलाई विचारधारात्मक परिप्रेक्ष्यबाट विश्लेषण गरेका छन्, जस्तै नारीवादी शिक्षणशास्त्र र उत्तर-समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र। यस अध्ययनमा समेटिएका साहित्यहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको स्पष्ट परिप्रेक्ष्य र निश्चित दिशा नदिए तापनि, केही परम्परागत विचार वा अवधारणाहरू बारम्बार उल्लेख गरिएको देखिन्छ । प्रत्येक चारवटा लेखमध्ये तीनवटामा यस्ता अवधारणाहरू पाइन्छन् । यी अधिकांश विचारहरू फ्रेरेको दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित छन् ।

यस खण्डमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग सम्बन्धित प्रमुख विषयवस्तुहरूको विश्लेषण गरिएको छ । यस अध्ययनका लागि चयन गरिएका साहित्यहरूको गहन अध्ययन गर्दा अधिकांश लेखहरूमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको प्रमुख विषयवस्तुका रूपमा

रूपान्तरणलाई उल्लेख गरिएको देखिन्छ । त्यसैगरी, अर्को प्रमुख विषयवस्तु प्रजातान्त्रिक शिक्षण-सिकाइ हो । यसका अतिरिक्त, सचेतना वा चेतना भन्ने अवधारणालाई पनि धेरैजसो लेखहरूमा विशेष जोड दिइएको छ । अभ्यास वा प्राक्सिसलाई पनि महत्त्वपूर्ण विषयवस्तुका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ। यद्यपि, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग सम्बन्धित अन्य सामान्य अवधारणाहरू पनि उल्लेख छन्, जस्तै समस्याको प्रस्तुति, द्वन्द्ववाद, र लुप्त पाठ्यक्रम आदि । यस अनुसन्धानले विशेषतः रूपान्तरणकारी लक्ष्य, प्रजातान्त्रिक कक्षाकोठाको दृष्टिकोण, सचेतनता, र अभ्यास गरी यी चार प्रमुख विषयवस्तुमा ध्यान केन्द्रित गरेको छ । यी चारवटै पक्षहरूलाई तलका पेजहरू गहनरूपमा व्याख्या विश्लेषण गरी तिनीहरू प्रत्येकको विवरण प्रस्तुत गरिएको छ ।

रूपान्तरण

यस अध्ययनमा समीक्षा गरिएका लगभग सबै लेखहरूले सामाजिक रूपान्तरणलाई धेरै प्राथमिकता दिएको पाईन्छ । यी लेखहरूमा समाजमा विद्यमान असमान सामाजिक सम्बन्धहरूलाई शिक्षाले रूपान्तरण गर्नुपर्ने विचार व्यक्त गरेको पाइन्छ । यसले पुष्टि गर्छ कि सामाजिक रूपान्तरण पनि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई परिभाषित गर्ने एउटा मुख्य आधार हो र सामाजिक रूपान्तरण सामाजिक न्यायमा आधारित हुनपर्छ (ब्रुनिग, २००९; म्याकआर्थर, २०१०) । यस अध्ययनका अधिकांश लेखकहरूले फ्रेरे (१९८५) ले भने झैं शिक्षा जहिले पनि राजनैतिक हुन्छ र शिक्षालाई अन्तर्निहित रूपमा राजनीतिक मान्नु पर्ने हुन्छ भन्ने विचार व्यक्त गरेका छन् (ब्राउन र अन्य, २०१४; डेरिन्स, २०११; लि र गिवेन्स, २०१२; वेब, २०१२) । समिक्षामा समावेस गरिएका लगभग नब्बे प्रतिशत भन्दा बढी लेखहरूमा शिक्षा पूर्णरूपमा राजनीतिक हुन्छ भन्ने दृष्टिकोण राखेको पाइन्छ । तर यी लेखकहरूले राजनीतिलाई कुनै राजनीतिक दल विशेषका रूपमा नभई सामाजिक संरचनाभित्र रहेका दमनकारी सत्ताको स्वरूपको रूपमा लिएको पाइन्छ (चो, २०१०) । तिनीहरूका अनुसार यस सत्तालाई शिक्षाले चुनौती दिनु पर्ने उनीहरूको तर्क छ । यस किसिमको राजनैतिक सुझबुझले मुक्तिदायी सङ्घर्षको दायरा र रूपान्तरण हासिल गर्ने तरिकाहरूमा पनि महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने गर्छ ।

पहिलो, राजनीतिक संघर्षका स्वरूपहरू विविध छन्, किनभने उत्पीडनका रूप र प्रकारहरू पनि फरक-फरक छन्। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र सबै प्रकारका उत्पीडनविरुद्ध लड्न लक्षित हुनुपर्छ भन्ने विषयमा सबै लेखकहरूबीच सहमति छैन । उत्पीडन जाति र जातीयता, लैंगिकता, उमेर, पारिस्थितिक कारकहरू, विशेष आवश्यकताहरू, सामाजिक वर्ग, साथै कक्षाकोठाभित्रको भूमिकामा आधारित रूपमा देखिन सक्छ (ली र गिभेन्स, २०१२; भासालो, २०१२; विडरसाइम, २०१३) । चबक (२००७) का अनुसार, उत्तरआधुनिक आलोचनाको गहिरो प्रभावका कारण उत्पीडनका स्वरूपमा विविधता देखा पर्नु स्वाभाविक हो । सुरुआती दिनहरूमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले आधुनिकतावादी दृष्टिकोणमा आधारित समालोचनात्मक सिद्धान्तलाई अवलम्बन गरेको थियो, जसले सामाजिक वर्गलाई उत्पीडनको प्रमुख व्याख्यात्मक कारकका रूपमा स्थापित गरेको थियो । तर,

उत्तरआधुनिकतावादले उत्पीडनका विविध आयामहरूको विश्लेषण गर्ने तरिकामा परिवर्तन ल्यायो (चबक, २००७) । यो परिवर्तन साहित्यमा पनि स्पष्ट रूपमा देख्न सकिन्छ, जहाँ कुनै पनि लेखकले सामाजिक वर्गलाई उत्पीडनको एक मात्र प्रमुख कारकका रूपमा व्याख्या गरेको पाइँदैन ।

दोस्रो समीक्षित साहित्यमा प्रस्तुत गरिएका रूपान्तरण प्राप्त गर्ने मार्गहरूमा स्थानवादी राजनीति प्रतिबिम्बित हुन्छ । अधिकांश लेखकहरू समाजमा रहेका संरचनात्मक व्यवस्थाहरूलाई क्रान्तिकारी रूपमा उथलपुथल गर्नुभन्दा स्थानविशेषमा रूपान्तरण गर्नुपर्ने दृष्टिकोण प्रस्तुत गर्छन्। समीक्षित साहित्यका अधिकांश लेखकहरूले जियाकोमेल्ली (२०१२) का विचारहरूलाई समर्थन गरेका छन्, जसले उत्तरआधुनिक आलोचनालाई आत्मसात गर्दै मुक्तिका लागि गरिने व्यापक संघर्षहरूको सट्टा सानातिना सक्रियतालाई महत्त्व दिन्छ ।

केही लेखकहरूले म्याकलारेनको तर्कअनुसार समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले पारम्परिक मार्क्सवादी वंशावलीलाई पुनर्जीवित गर्न तथा क्रान्तिकारी पूँजीवादविरोधी संघर्षमा संलग्न हुन आह्वान गरेको उल्लेख गरेका छन् (म्याकआर्थर, २०१०; रोहानी, २०१२) । म्याकलारेन र जारामिल्लो (२०१०) ले चेतावनी दिएका छन् कि जब स-साना सुधारात्मक परिवर्तन र पहिचान राजनीतिको पक्षमा क्रान्तिकारी रूपान्तरणलाई परित्याग गरिन्छ, तब अन्ततः पूँजीवादी संरचनासँग आत्मसमर्पण गर्नु बाहेक अन्य विकल्प रहँदैन । यद्यपि फासबिन्डर (२००८) जस्ता केही अपवादबाहेक, म्याकलारेनको आह्वानलाई समीक्षित साहित्यमा स्पष्ट रूपमा सम्बोधन गरिएको देखिँदैन। बरु, केही लेखकहरूले उक्त आह्वानलाई अनुपयुक्त ठहर गर्दै अस्वीकार गरेका छन् (एल्लिसन, २००९; न्युमान, २०१३) । यस सन्दर्भमा, सर्वेक्षित साहित्यले रूपान्तरणको मार्गमा क्रान्तिकारी परिवर्तनभन्दा क्रमिक र सन्दर्भअनुकूल रूपले अघि बढ्नु उपयुक्त हुने साझा धारणा प्रस्तुत गरेको पाइन्छ (सु र जाग्निन्स्की, २०१३, पृ. ११३) ।

समीक्षित साहित्यमा यद्यपि ९० प्रतिशतभन्दा बढी लेखहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई रूपान्तरणको एकमात्र उपायका रूपमा प्रस्तुत गरेका छन्। तथापि, केही लेखकहरूले यसलाई साँचो अर्थमा मुक्ति प्राप्त गर्ने शिक्षा वा शिक्षणका रूपमा विकास गर्नका लागि फरक दृष्टिकोणबाट पुनर्विचार गर्नुपर्ने सुझाव दिएका छन् । केही थोरै लेखकहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको समाज रूपान्तरण गर्ने उद्देश्यप्रति नै असहमति जनाएका छन् । त्यस्तै, केही लेखकहरूले दाबी गरेका छन् कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको मुख्य उद्देश्य मुक्ति प्राप्त गर्नु हो । यद्यपि, उनीहरूको दाबी अनुसार, यसको उद्देश्य जस्तै सधैं यसको परिणाम पनि मुक्ति नै हुन्छ भन्ने सुनिश्चित छैन, र कहिलेकाहीँ यसले हासिल गर्न खोजिएको उद्देश्यको विपरीत प्रभाव समेत पार्न सक्छ ।

प्रजातान्त्रिक शिक्षण सिकाइ

समीक्षित साहित्यहरूमा अधिकांश लेखकहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी लक्ष्यलाई महत्त्वपूर्ण पक्षका रूपमा लिएका छन् । रूपान्तरणकारी शिक्षणले परम्परागत कक्षाकोठाको ठाडो संरचनालाई परिवर्तन गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ (किल्गोर, २०११; ली र गिभेन्स, २०१२; मोट्टा, २०१३; विदर्शाइम, २०१३) । वास्तवमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको अभ्यास हो । प्रायः सबै अनुसन्धानात्मक लेखहरूमा शिक्षक-विद्यार्थी सम्बन्धलाई समानतामूलक बनाउनु आवश्यक रहेको कुरा स्पष्ट रूपमा उल्लेख गरिएको छ । यस सन्दर्भमा, फ्रेरे (१९७०) को दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित दुईवटा पक्ष धेरै लेखकहरूले उल्लेख गरेका छन्: जीवन्त अनुभवहरूलाई सम्मान गर्नु, र समालोचनात्मक संवादमा संलग्न हुनु ।

धेरै लेखकहरूले विद्यार्थीहरूको जीवन्त अनुभवलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको केन्द्रमा राख्नु पर्ने कुरामा जोड दिएका छन् (मार्कोविच र रापोपोर्ट, २०१३; मुटेमेरी, २०१३; ओ'ब्रायन, २०१३; पेरोन र अन्य, २०१०) । विद्यार्थीहरूको आफ्नै जीवन्त अनुभवसँगै उनीहरूको विश्वदृष्टिकोणलाई पनि सार्थक ज्ञानको पुनर्निर्माणमा संलग्न गराउनु आवश्यक हुन्छ (मोलिना, २०१२) । अर्कोतर्फ, उनीहरूको संस्कृतिलाई पनि प्रमुख स्थान दिनु आवश्यक हुन्छ, किनभने जब उनीहरूले आफूलाई फराकिलो आर्थिक, राजनीतिक र वैचारिक सन्दर्भमा रहेको महसुस गर्छन्, तब उनीहरू समालोचनात्मक चेतनाको विकास गर्न सक्षम हुन्छन् (अबेदिनिया र इजादिनिया, २०१३) ।
तर केही लेखकहरूले समालोचनात्मक आत्म-परीक्षणले व्यवहारमा उत्पन्न गर्न सक्ने गहिरा भावनात्मक परिणामहरूको अध्ययन गरेका छन् । जब हामी हाम्रो अप्राप्त विशेषाधिकारका विभिन्न स्तरहरूको विश्लेषण गर्छौं (सिजव्स्की, २०११; किङ-ह्वाइट, २०१२) र जसरी हाम्रा दैनिक जीवनमा प्रणालीगत उत्पीडनलाई पुनः उत्पादन गर्छौं (च्यापम्यान, २०११; चुब्बक र जेम्बीलास, २०११; नेल्सेन र सिम्यान, २०११), त्यस्तो आत्म-विश्लेषणले विद्यार्थीहरूलाई सामाजिक अन्यायविरुद्धको संघर्षमा सहभागी हुनबाट रोक्न सक्छ (च्यापम्यान, २०११) र आलोचनात्मक शिक्षाशास्त्रलाई पूर्ण रूपमा अस्वीकार गर्न समेत प्रेरित गर्न सक्छ (नेल्सेन र सिम्यान, २०११) ।

यस समस्याको सम्भावित समाधानका रूपमा, प्रारम्भमा व्यक्तिगत विशेषाधिकार र असमानताको समालोचनात्मक विश्लेषण गर्नका लागि सामान्य प्रकृतिका प्रश्नहरू सोध्ने क्षमता विकास गरिनु आवश्यक छ (नेल्सेन र सिम्यान, २०११) । यसैगरी, मोट्टा (२०१३, पृ. ८१) को विश्वास छ कि विशेषाधिकार प्राप्त विद्यार्थीहरूलाई फरक तरिकाले सोच्न र व्यवहार गर्न सिकाउनु आवश्यक छ, जसले उनीहरूमा गहिरो रूपमा जरा गाडेको सोच र कार्यशैलीलाई परिवर्तन गर्न मद्दत गर्दछ । यसरी चयन गरिएका यी साहित्यले "विशेषाधिकारको शिक्षणशास्त्र" (केस, २०१३) को क्षेत्रमा भएका अन्य विकासहरू सम्झाउने कार्य गर्छन् । साथै, यसले प्रणालीगत विशेषाधिकारबारे गहिरो आत्म-परीक्षण

गर्दा उत्पन्न हुन सक्ने भावनात्मक तनावलाई व्यवस्थापन गर्न उपयोगी रणनीतिहरू पनि प्रस्तुत गर्दछ ।

लोकतान्त्रिक विधिसँग सम्बन्धित अर्को मुख्य विषय कक्षाकोठामा प्रयोग गरिने संवाद हो, जुन समीक्षित साहित्यमा समावेश चारमध्ये तीनवटा लेखमा छलफल गरिएको छ । यसले संवादलाई प्रभावकारी शिक्षण विधिका रूपमा पुष्टि गरेको छ (कौफम्यान, २०१०; न्युम्यान, २०१३), जुन फ्रेरे (१९७०) का समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग सम्बन्धित छ । धेरैजसो लेखमा यो स्वीकार गरिएको छ कि परम्परागत रूपमा शिक्षकले मात्र व्याख्या गर्ने शिक्षण विधि प्रयोग हुने कक्षाकोठामा, विचारहरूको आदान-प्रदानमा आधारित संवादात्मक शिक्षण विधि लागू गर्दा विद्यार्थीहरूलाई ज्ञानमाथि आलोचनात्मक प्रश्न गर्न सक्षम बनाउँछ (ह्जेल्म, २०१३) । यसले तिनीहरूलाई संसार हेर्ने परम्परागत दृष्टिकोणहरूको पुनरावलोकन गर्न र तिनका सामाजिक-राजनीतिक प्रभावहरू पहिचान गर्न पनि मद्दत गर्दछ (डेरिन्से, २०११) ।

धेरै लेखकहरूले संवादलाई सकारात्मक रूपमा लिएका छन्, तर केही लेखहरूमा यसको लोकतान्त्रिकता र सशक्तिकरणसँग सम्बन्धित प्रक्रियात्मक गुणस्तरमाथि प्रश्न उठाइएको छ । कौफम्यान (२०१०) र बाली (२०१४) ले संवादको तटस्थता सम्बन्धी दाबीमै प्रश्नचिह्न खडा भएको उल्लेख गरेका छन्, र नारीवादीहरूले उठाएका केही चुनौतीहरू उनीहरूको अभ्यासद्वारा पुष्टि भएको देखिन्छ । कौफम्यान (२०१०) को अनुभवअनुसार, केही सन्दर्भमा संवाद मुक्तिदायी भए तापनि विद्यालयको कक्षाकोठामा रहेको शक्ति-सन्तुलनका कारण सांस्कृतिक अल्पसंख्यक विद्यार्थीहरू आफूलाई बोल्न असुरक्षित महसुस गर्छन् । यस्तै, बाली (२०१४) ले अन्तरसंस्कृतिक कक्षाकोठामा असशक्त विद्यार्थीहरूको आवाज बेवास्ता हुँदा आफू सहजकर्ताको भूमिकामा सक्रिय हुन नसकेको महसुस गरेका छन् ।

हाओ (२०११) र बाली (२०१४) ले एल्सवर्थ (१९८९) को समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले मौनताप्रति अपनाएको नकारात्मक दृष्टिकोणलाई चिन्ताको रूपमा लिएका छन् । विद्यार्थीको मौनता केवल समालोचनात्मक संवादमा सहभागिता नजनाउनु वा असक्षमता मात्र होइन; यसलाई सचेत रूपमा गरिएको प्रतिरोधको रूपमा पनि बुझ्न सकिन्छ (बाली, २०१४; हाओ, २०११) । हाओ (२०११) ले पनि मौनताको पश्चिम-केन्द्रित व्याख्याको आलोचना गर्दै संवादलाई केवल भाषिक क्रियाकलापमा सीमित नराखी फराकिलो रूपमा बुझ्नुपर्ने तर्क प्रस्तुत गरेका छन्, जसको प्रभाव नाटकजस्ता विभिन्न विद्याहरूमा परिलक्षित हुन्छ । यद्यपि यी लेखकहरूले सानो समूहको प्रतिनिधित्व गर्छन्, तर तिनीहरूले प्रस्तुत गरेका चेतावनीहरू अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छन्, किनभने ती दशकौँअघि व्यक्त गरिएका उत्तरआधुनिक चिन्ताहरूलाई वर्तमान शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको अभ्यासको सन्दर्भमा पुनः उठाउँछन् । यी विशेष चुनौतीहरूबाहेक, समग्र चित्रले एउटा स्पष्ट सहमति दर्शाउँछ कि फ्रेरेको लोकतान्त्रिक दृष्टिकोणलाई सुदृढ बनाउनु आवश्यक छ । यस अध्ययनमा समीक्षित अधिकांश लेखहरूले निष्कर्ष निकालेका छन् कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणात्मक लक्ष्य हासिल गर्न प्रजातान्त्रिक दृष्टिकोण प्रभावकारी उपकरण बन्न सक्छ ।

सचेतना

यद्यपि कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइको ठाडो संरचना उल्टाउनु केही हदसम्म सामाजिक न्यायको क्रियाका रूपमा व्याख्या गर्न सकिन्छ (ब्रुनिग, २००९, पृ. २५५) । सामान्यतः, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले कक्षाकोठामा लोकतान्त्रिक शिक्षण सिकाइ हुनुपर्छ भन्ने मान्यता राख्छ । यसको अर्थ, विद्यार्थीहरूमा सचेतना विकास गरिनु आवश्यक छ, जसले सामाजिक न्यायका मुद्दाहरूलाई पाठ्यक्रममा समावेश गर्नुपर्ने आवश्यकतालाई पुष्टि गर्छ (ब्रुनिग, २००९; चुब्बक, २००७; वकिल, २०१४) ।

सीमान्तकृत समूहका मानिससँग काम गर्ने क्रममा फ्रेरे (१९७३) ले सचेतनाको धारणाको प्रार्दुभाव गरेका भए तापनि साहित्यमा समालोचनात्मक सचेतना भन्नाले ती विद्यार्थीहरूमा विकसित हुने चेतनालाई जनाउँछ, जो अनिवार्य रूपमा सीमान्तकृत नहुन पनि सक्छन् र विशेषाधिकार प्राप्तसमेत हुन सक्छन् (अकबारी, २००८; सिजेव्स्की, २०११; किंग-ह्वाइट, २०१२; मोट्टा, २०१३) । साहित्यमा वर्णित समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अधिकांश प्रयोग विश्वविद्यालयीय परिवेशमा हुने गरेको छ, जुन प्रायः सीमान्तकृत समुदायहरूको प्रमुख स्थान होइन । अर्कोतिर, यसले फ्रेरेको आह्वानलाई सम्बोधन गर्छ, जसमा उनले आफ्ना सिद्धान्तहरूलाई व्यक्तिगत अभ्यासको विशेषतासँग मेल खाने गरी अनुकूलन गर्न सुझाव दिएका थिए (गिरो, १९८५) ।

यसै सन्दर्भमा, यस अध्ययनका साहित्यहरूमा उल्लेख भएअनुसार 'सचेतना' भन्नाले प्रश्न गर्न सक्ने क्षमतासहितको चेतना जनाइन्छ । साथै, यसले हाम्रो जीवनका विभिन्न पक्षहरूमा प्रभाव पार्ने शक्ति र विशेषाधिकारका विभिन्न स्तरप्रति सचेत हुने धारणा प्रस्तुत गर्छ (किङ-ह्वाइट, २०१२) । यसको उद्देश्य दमनकारी विचारधारा र अभ्यासहरूको रूपान्तरणका लागि हाम्रो सम्भावनालाई उजागर गर्नु हो (फोर्ड, २०१४) । तर, यी सहमतिहरूसँगै केही लेखकहरूले सचेतनाको अवधारणालाई समस्याग्रस्त रूपमा पनि हेरेका छन् । तिनीहरूले सचेतनालाई आधुनिकता र उत्तरआधुनिकताको बहससँग जोडेका छन् ।

उत्तरआधुनिक दृष्टिकोणबाट, ग्रीनहाल्घ (२०१४) ले दाबी गरेका छन् कि विद्यार्थीहरूको वास्तविकताबारेको आदत बनेको दृष्टिकोणमा कुनै न कुनै रूपमा कमी रहन्छ, र शिक्षकले त्यसलाई उचित धारणा निर्माण गर्न मार्गदर्शन गर्नु आवश्यक हुन्छ । यसैगरी अर्को शिक्षाविद बाली (२०१४) र ब्रुस (२०१३) ले भनेका छन् कि आजको बहुसांस्कृतिक समाजमा शिक्षकलाई कुनै पनि कुरालाई सामाजिक रूपमा न्यायपूर्ण ठान्ने वा नठान्ने निर्णय गर्ने अधिकार दिनु उपयुक्त हुँदैन । त्यस्तै, सिसिलिया कामाचो र फ्रनान्डेज बाल्बोआ (२००९) को आरोप छ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले आफूलाई एक मात्र सत्य र मुक्तिदायी शैक्षिक दृष्टिकोण ठानी त्यसको श्रेय र उच्च नैतिक स्थान लिन खोज्नु उचित होइन ।

तिनीहरूले सामाजिक न्यायको धारणामाथि उत्तरआधुनिक प्रश्नहरू उठाउने प्रस्ताव गर्छन्, जसले व्यक्तिपरकता तथा विश्वका बहुआयामिक दृष्टिकोणहरूलाई स्वीकार गर्छ । साथै, यस दृष्टिकोणले अनिश्चिततालाई आत्मसात गर्दै, कम निर्देशन दिने शिक्षकको भूमिकालाई प्राथमिकता दिन्छ । यस अर्थमा, यी लेखकहरू मास्केलेन (२०१०, पृ. ४५) को 'गरिबको शिक्षणशास्त्र'सँग एक हदसम्म सहमत देखिन्छन् । मास्केलेनको शिक्षणशास्त्र चेतना अभिवृद्धिभन्दा बढी, स्पष्ट लक्ष्यहरू नतोकी अनुभव सम्भव बनाउने दृष्टिकोणको स्थानान्तरणमा केन्द्रित हुन्छ ।

तथापि, चयन गरिएका साहित्यका केही लेखकहरू अत्यधिक सापेक्षतावादी दृष्टिकोणको विपक्षमा छन्, जसमा जे सुकै मान्य हुन्छ' भन्ने सोच समावेश हुन्छ । चुब्बक (२००७, पृ. २४८) का अनुसार, उत्तरआधुनिकतावादले कहिलेकाहीँ अत्यधिक सापेक्षतावादलाई आत्मसात गर्न सक्ने भएकाले यसले असमान नीति तथा अभ्यासलाई अन्यायपूर्ण ठहर गर्ने सम्भावनालाई सीमित बनाउँछ र दमनविरुद्ध संघर्ष गर्न असम्भव तुल्याउन सक्छ । यद्यपि साहित्यमा यो बहस बारम्बार उठाइएको छैन, तर यो महत्त्वपूर्ण छ, किनभने यसले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका पक्षधरहरूले मुक्तिको लक्ष्य प्रवर्द्धन गर्ने र विद्यार्थीहरूलाई कुनै निश्चित विचारधारामा अन्धविश्वासी नबनाउनेबीचको जटिल सन्तुलन कसरी कायम गर्ने भन्ने चुनौती उजागर गर्छ ।

यद्यपि यो महत्त्वपूर्ण बहस अझै जारी छ, कक्षाकोठामा समालोचनात्मक चेतना अभिवृद्धि गर्नु अधिकांश लेखकहरूका लागि आफ्ना शिक्षणशास्त्रीय परियोजनाको अभिन्न हिस्सा मानिएको छ । तथापि, चेतनशीलताको प्रक्रिया भन्नाले समाजमा विद्यमान दमनकारी सम्बन्धहरू मात्र पहिचान गर्नु होइन, तिनीहरूको रूपान्तरणका सम्भावनाहरूको पनि मूल्याङ्कन गर्नु हो (मोरले र डनस्टन, २०१३) ।

कार्यपरक अभ्यास

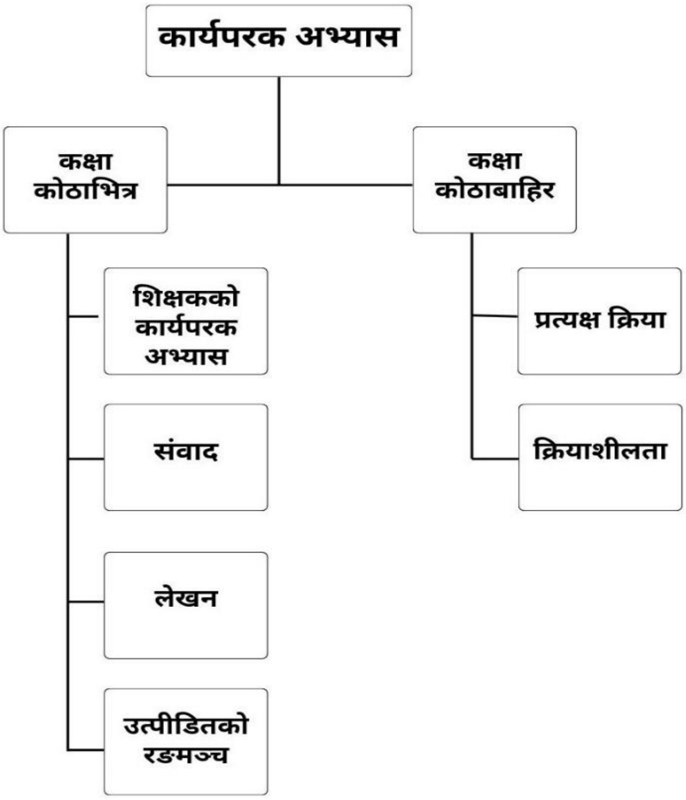
समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको उद्देश्य प्राप्त गर्नका लागि अभ्यास अत्यन्त आवश्यक हुन्छ । वास्तवमा, अभ्यास (प्राक्सिस) लाई कुनै पनि व्यक्तिले आफूमा विकास भएको समालोचनात्मक चेतनाका आधारमा गर्न सक्ने कार्यको रूपमा परिभाषित गर्न सकिन्छ (टुटाक र अन्य, २०११, पृ. ६७) । यस अध्ययनमा समावेस गरिएका झन्डै असी प्रतिशत लेखहरूमा उल्लेख गरिएको अर्को र अन्तिम अवधारणा अभ्यास हो । साँचो रूपान्तरणात्मक कर्मको स्वरूप के हो र यसमा संलग्न व्यक्तिहरू को को हुन्छन् भन्ने सम्बन्धमा लेखकहरूका बीचमा केही महत्त्वपूर्ण भिन्नताहरू छन् ।

सामान्यतः, यस सन्दर्भमा छनोट गरिएका लेखहरूमा अभ्यासलाई दुई किसिमबाट परिभाषित गरेको पाइन्छ : ती जो अभ्यासलाई कक्षाभित्रको क्रियाको रूपमा बुझ्छन् र ती जो यसलाई कक्षाभन्दा बाहिर विस्तार गर्नुपर्ने विश्वास गर्छन् । तल प्रस्तुत गरिएको चित्रमा प्रमुखरूपमा दुईवटा भागहरू प्रस्तुत गरिएका छन् । पहिलो भागमा विद्यालयको कक्षाकोठा भित्रको

कियाकलापलाई मात्र समेटिएको छ । यसलाई पनि अझ उपसमूहमा विभाजन गरी शिक्षकको समालोचनात्मक कियाकलाप, संवाद, समालोचनात्मक लेखन, सहभागितात्मक पर्दशन गरी विभिन्न चार भागमा कियाकलाप समेटिएको छ (चित्र नं. २) ।

यसै गरी चित्र नं. २ मा प्रस्तुत दोश्रो भागलाई कक्षा बाहिरका विभिन्न कियाकलापहरू समेटिएको छ । यस उपसमूहलाई पनि अझ अन्य दुईवटा उपसमूहमा विभाजन गरिएको छ । यस अन्तरगत पहिलो भागमा प्रत्यक्ष किया र दोश्रो भागमा कियाशिलतालाई समेटिएको छ । यी दुवै किसिमका कियाकलापबाट अभ्यासलाई मजबुत र प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ । यी सबै अभ्यासहरू – चाहे कक्षामा गरिएका हुन् वा कक्षाबाहिर गरिएका – दुवै प्रकारले शिक्षणलाई अझ प्रभावकारी, समालोचनात्मक र सामाजिक रूपमा उत्तरदायी बनाउन मद्दत गर्छन् । यसका साथै यी विभिन्न पक्षहरूलाई तलका अनुच्छेदमा विस्तृतरूपमा व्याख्या र विश्लेषण गरिएको छ ।

चित्र नं. २: अभ्यास वा प्राक्सिसका विभिन्न पक्षहरू



पहिलो समूहका केही लेखकहरूका अनुसार, अभ्यास भन्नाले शिक्षकहरूले आफ्नो कक्षाकोठामा समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइ गर्दा अनुभव गर्ने चिन्तन र क्रियाको पुनरावृत्त प्रक्रिया हो (मोट्टा, २०१३) । उदाहरणका लागि, आफ्नो अध्ययनमा शिक्षाविद् पेज (२०१२) ले नवशिक्षकहरूको दृष्टिकोणमा अभ्यास भन्नाले परम्परागत विद्यार्थी-शिक्षक

सम्बन्धलाई चुनौती दिन तथा संवादात्मक शिक्षण शैलीलाई समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइमा समावेश गर्ने क्रियाको रूपमा व्याख्या गरेका छन् । उनका लागि समालोचनात्मक शिक्षण क्रियाकलाप आफैंमा रूपान्तरणकारी जस्तो देखिन्छ । पहिलो समूहका अन्य लेखकहरूले शिक्षक र विद्यार्थी दुबै संलग्न हुने संवादलाई अभ्यास को एक प्रकारको रूपमा बुझेका पाइन्छ (जियाकोमेली, २०१२; काउफम्यान, २०१०; ओट र बर्गार्ड, २०१३; जिमरम्यान, २००९) ।

काउफम्यान (२०१०, पृ. ४५८) का अनुसार, फ्रेरेको संवाद कक्षाकोठाभित्र सामाजिक व्यवहारको एउटा स्वरूप हुन सक्छ; तर अरूका लागि भने रूपान्तरणकारी कार्य समालोचनात्मक लेखनमा प्रतिबिम्बित हुन सक्छ (हुआंग, २०१२) । तसर्थ, यस दृष्टिकोणको आधारभूत विश्वास के हो भने, विद्यार्थीहरू शिक्षकबाट अलग भइसकेपछि पनि समालोचनात्मक मार्ग अपनाउन सक्छन्, अथवा कम्तीमा पनि आफ्नो दैनिक जीवनमा केही हदसम्म समालोचनात्मक चिन्तन र सोचलाई समावेश गर्न सक्छन् (न्युम्यान, २०११, पृ. ६०२) । त्यसैले, समालोचनात्मक शिक्षणका प्रयासहरू कक्षाकोठाभित्र मात्र सीमित रहनु हुँदैन ।

तर अन्य केही व्यक्तिहरू रूपान्तरणकारी कार्यले बाह्य संसारमा अझ प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्नुपर्छ भन्ने विश्वास राख्छन् (बाम्बर र ह्यान्किन, २०११; फोब्स र काउफम्यान, २००८; किंग ह्वाइट, २०१२; म्याकइनर्नी तथा अन्य, २०११; वकिल, २०१४) । सु र जगनिन्स्की (२०१३) को अध्ययनमा युवाहरूलाई निरन्तर रूपमा आफ्नै छिमेक सुधार गर्ने कार्यमा संलग्न गराइएको थियो । क्याम्मारोटा (२०११) ले पढाएको सामाजिक न्यायसम्बन्धी पाठ्यक्रममा विद्यार्थीहरूलाई आफ्ना विद्यालय वा समुदायमा रहेको कुनै समस्यालाई पहिचान गर्न, सम्बन्धित निकायलाई जानकारी गराउन, र समाधान प्रस्ताव तयार गर्न प्रेरित गरिएको थियो । यी उदाहरणहरूले कक्षाको सीमाभन्दा बाहिर विद्यार्थीहरूले विकास गर्ने प्रतिबिम्बात्मक कार्यका रूपमा अभ्यास को बुझाइलाई चित्रित गरेका छन् ।

यस दोस्रो समूहका केही लेखकहरूले रूपान्तरणकारी कार्यलाई नै सक्रियतावादको रूपमा पहिचान गरेका छन् (चुबुक, २००७; चुबुक र जेम्बिलास, २०११) । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र संस्थागत रूपान्तरणमा अत्यधिक निर्भर रहेको भन्ने आरोपलाई ध्यानमा राख्दै, रोहानी (२०१२, पृ. १७३०) ले अराजकतावादी शिक्षणशास्त्रको अवधारणा अपनाएका छन् । उनको विश्वासमा, यसले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई व्यावहारिक, स्वतःस्फूर्त, र प्रत्यक्ष कार्यसँग जोड्न सक्छ। यसै सन्दर्भमा, रोहानीको अध्ययनका सहभागिहरू विभिन्न युवा रूपान्तरण परियोजनामा संलग्न थिए, जसमा उनीहरूले आफूले छाडेका घरहरूलाई समावेश गरेका थिए । ती सहभागीहरू कक्षाकोठाभन्दा बाहिर जान्थे र स्पष्ट रूपमा राजनैतिक उद्देश्य बोकेका थिए ।
साहित्यमा अभ्यासको अवधारणाको व्याख्यामा देखिने यस्ता भिन्नताहरूले समकालीन समाजमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका रूपान्तरणकारी लक्ष्यहरूलाई कुन दृष्टिकोणले

प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न सकिन्छ भन्ने विषयमा गहिरो चिन्तन-मनन गर्न प्रेरित गरेको छ। तसर्थ, अभ्यासले प्रतिबिम्बन र कार्यलाई सन्तुलित रूपमा समेट्न अत्यन्त आवश्यक छ भन्ने कुरा स्पष्ट हुन्छ (फ्रेरे, १९७०)।

काउफम्यान (२०१०) ले भनेका छन् कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा संवादको प्रयोगप्रति परम्परागत विरोध यस कारण देखिन्छ कि जब प्रवचन व्यवहारमा रूपान्तरित गरिन्छ, त्यसले अपेक्षित सफलता दिन सक्दैन। अर्कोतर्फ, कक्षाकोठालाई बेवास्ता गरी गरिने कार्यमुखी अभ्यासको दृष्टिकोण पनि उपयुक्त ठहरिँदैन, किनभने त्यस्तो अवस्थामा कार्यलाई अत्यधिक प्राथमिकता दिँदा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन ओझेलमा पर्ने सम्भावना रहन्छ। फलस्वरूप, यस्तो देखिन्छ कि कक्षाकोठाभन्दा बाहिरका कार्यहरूलाई बढी प्राथमिकता दिने शैक्षिक अभ्यासहरू समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको मुक्ति-केन्द्रित उद्देश्यसँग मेल खाने हुन, ती गतिविधिहरूको योजना तथा कार्यान्वयनमा समालोचनात्मक प्रतिबिम्बन अनिवार्य रूपमा समावेश गरिनु आवश्यक हुन्छ। महत्त्वपूर्ण कुरा के हो भने, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका उद्देश्यहरू, यसको लोकतान्त्रिक शिक्षण विधिहरू, तथा सचेतनतामा दिइने जोडका बीच तुलना गर्दा अभ्यासले समेट्ने रूपान्तरणकारी क्रियाकलापको तत्वबारे विभिन्न विद्वानहरूको फरक-फरक मत पाइन्छ।

निष्कर्ष

लेखहरूको समीक्षाका आधारमा यस्तो निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका केन्द्रीय सिद्धान्तहरूप्रति लेखकहरूबीच केही साझा सहमति पाइन्छ। पहिलो, सामाजिक रूपान्तरण आवश्यक छ र सबै प्रकारका दमनबाट मुक्ति पाउनुपर्छ भन्ने कुरामा अधिकांश लेखकहरू एकमत देखिन्छन्। दोस्रो, शिक्षा तटस्थ होइन, राजनीतिक प्रक्रिया हो, र शिक्षक तथा विद्यार्थीहरूले सामाजिक न्यायका पक्षमा ठोस कार्यहरू गर्न सक्छन् भन्ने विश्वास साझा गरिएको छ। त्यसका साथै, समाजमा सामाजिक परिवर्तन सम्भव छ भन्ने विषयमा पनि प्रायः सबै लेखकहरूबीच सहमति देखिन्छ। अन्त्यमा, शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियामा अनुभवजन्य सिकाइ र संवादको महत्वपूर्ण स्थान हुन्छ भन्ने कुरा स्वीकार गरिएको छ। साथै, उत्पीडनकारी संरचनाहरूको अस्तित्व र तिनको रूपान्तरणप्रति मानवीय चेतना अभिवृद्धि गर्न आवश्यक छ भन्ने कुरामा पनि लेखकहरूबीच व्यापक सहमति पाइन्छ।

लेखहरूको समीक्षाका आधारमा यस्तो निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका केन्द्रीय सिद्धान्तहरूमा लेखकहरूबीच केही साझा सहमति पाइन्छ। पहिलो, सामाजिक रूपान्तरण आवश्यक छ र सबै प्रकारका दमनबाट मुक्ति पाउनुपर्छ भन्ने कुरामा अधिकांश लेखकहरूको एकमत देखिन्छ। दोस्रो, शिक्षा तटस्थ होइन, राजनीतिक हुन्छ, र शिक्षक तथा विद्यार्थीहरूले सामाजिक न्यायका पक्षमा ठोस कार्यहरू गर्न सक्छन् भन्ने विश्वास साझा गरिएको छ। यसका साथै, समाजमा सामाजिक परिवर्तन सम्भव छ भन्ने कुरामा पनि प्रायः सबै लेखकहरूबीच सहमति पाइन्छ। अन्त्यमा, शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियामा अनुभवजन्य सिकाइ र संवादको महत्त्वपूर्ण स्थान हुन्छ, र उत्पीडन गर्ने संरचनाहरूको

अस्तित्वबारे तथा तिनलाई परिवर्तन गर्ने मानवीय क्षमताप्रति जनचेतना अभिवृद्धि गर्न आवश्यक छ भन्ने कुरामा पनि लेखकहरूबीच सहमति पाइन्छ ।

यसका साथै, यस समीक्षाले यस्तो निष्कर्ष निकालेको छ कि उत्तरआधुनिक समालोचकहरूमध्ये एक ग्रेडी (२००३) ले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको वर्तमान स्वरूपलाई आकार दिन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेका छन् । विशेष रूपमा, उत्तरआधुनिक चिन्तनको प्रभाव समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका राजनीतिक परियोजनाको विशेषताहरूमा स्पष्ट रूपमा देखिन्छ, जसले उत्पीडनको व्यापक बुझाइ प्रस्तुत गरेको छ र स्थानीय रूपान्तरणको प्रवृत्तिलाई समेट्छ । यसैगरी, यस समीक्षाले पत्ता लगाएको छ कि आधुनिकतावाद र उत्तरआधुनिकतावादबीचको बहस अझै पनि साहित्यमा विद्यमान छ, र यसले केही महत्त्वपूर्ण प्रश्नहरू उठाइरहेको छ । तिनीहरूमध्ये एक प्रश्न सानो तर क्रमिक रूपमा सामाजिक परिवर्तन हुनु आवश्यक छ भन्ने दृष्टिकोणको मूल्यसँग सम्बन्धित छ, जसलाई विशेष रूपमा व्यवहारिक अनुभवमा आधारित लेखकहरूले समर्थन गरेका छन् । विचारणीय विषय के हो भने–के यो स्थानीयतावादी प्रवृत्ति नवउदारवादी समाजको विशिष्ट व्यक्तिवादको स्वीकृति हो? कि यो यथार्थपरक दृष्टिकोण हो, जसले यद्यपि सानो परिवर्तन ल्याउने सम्भावना राख्छ ? (टिनिङ, २००२, पृ. २२४) ।

अर्को महत्त्वपूर्ण विषय संवाद र चेतनाको अभिवृद्धिसम्बन्धी उत्तरआधुनिक समालोचनाहरू हुन्, जसले कक्षा कोठाभित्रको शक्ति असन्तुलनलाई निस्तेज पार्ने सम्भावनामाथि प्रश्न उठाउँछन् र सामाजिक अन्यायको विरोध गर्ने क्षमतासँगै बहुआयामिक तथा लचिलो नैतिक दृष्टिकोणप्रति खुला रहने अवधारणा प्रस्तुत गर्छन् । यद्यपि यी बहसहरू साहित्यमा गौण रूपमा प्रस्तुत भए पनि, तिनीहरू अझै पनि महत्त्वपूर्ण छन्, किनभने यिनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका रूपान्तरणात्मक लक्ष्यहरूको क्षमतामाथि प्रश्न उठाउँछन् । तसर्थ, भविष्यका अनुसन्धानहरूले यिनै प्रश्नहरूलाई गहन रूपमा अध्ययन गर्नु आवश्यक छ ।

समीक्षित साहित्यहरूमा अभ्यासको अवधारणा नै प्रमुख असहमतिको विषयका रूपमा देखियो। अभ्यासको परिभाषासम्बन्धी चुनौतीहरूभन्दा पनि यस अवधारणाका विभिन्न मतमतान्तरहरूले मुख्य रूपमा यो प्रश्न उठाउँछन् के कक्षा कोठाभित्रको समालोचनात्मक चिन्तन र संवादात्मक क्रिया समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइको लक्ष्य प्राप्त गर्न पर्याप्त छन्? वा अर्थपूर्ण रूपान्तरणका लागि सामाजिक क्रियाकलापलाई प्रवर्द्धन गर्न आवश्यक छ ? तर कुनै एक अभ्यासको दृष्टिकोणलाई प्राथमिकता दिनेभन्दा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले रूपान्तरणात्मक कार्यका दुवै अवधारणासँग संलग्न हुनुपर्छः त्यस्तो कार्य, जुन कक्षा कोठाभित्र मात्र सीमित हुन सक्छ, तर शिक्षक र विद्यार्थीहरूको जीवनमा गहिरो प्रभाव पार्न सक्छ (न्युम्यान, २०११), र त्यस्तो कार्य, जसले बाहिरी समुदायमा व्यापक प्रभाव पार्न सक्छ, जसरी बोआलले आफ्नो साक्षरता अभियानमार्फत यस्तो लक्ष्य लिएका थिए । यद्यपि यसले समालोचनात्मक चिन्तनलाई गौण बनाउन सक्ने जोखिम पनि रहन्छ (बोआल, १९७४) ।

अभ्यासको अवधारणासम्बन्धी विविध दृष्टिकोणहरूका बाबजुद, यस समीक्षाले भिन्नताभन्दा बढी समानताका पक्षहरू पत्ता लगाएको छ । यस आधारमा निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको वर्तमान टुक्राटुक्रा रूपमा भएको रूपान्तरणले यसलाई एक शैक्षिक सिद्धान्तका रूपमा महत्वहीन बनाएको छैन; बरु यसले विभिन्न विद्यामा यसको सम्भावना बढाएको छ ।

यस समीक्षाले संकेत गरेको छ कि यहाँ अन्वेषण गरिएका चार सिद्धान्तहरू पारस्परिक रूपमा एकअर्कासँग सम्बद्ध छन् । कुनै पनि शैक्षिक प्रक्रियालाई समालोचनात्मक बनाउने उद्देश्यका लागि यी तत्त्वहरू एकसाथ र समन्वयपूर्वक उपस्थित हुनु आवश्यक छ । यदि लोकतान्त्रिक कक्षाशिक्षणका विधिहरूलाई प्राथमिकता दिइए पनि समालोचनात्मक चेतनालाई बेवास्ता गरियो भने, शिक्षण प्रक्रियामा निर्माणवादी शिक्षाशास्त्रसँग सम्बन्धित सीमितताहरू देखिन सक्छन् । यस्तो शिक्षण न त समालोचनात्मक हुन्छ, न त मुक्तिकेन्द्रीत नै (ब्रेनिग, २०११) । त्यसैगरी, यदि समालोचनात्मक चेतनाको विकासमा विद्यार्थीका विविध जीवन्त अनुभवहरूलाई बेवास्ता गरियो र तिनको ज्ञानको पुनर्निर्माणलाई अस्वीकार गरियो भने, यस्तो शिक्षण मुक्तिदायी शिक्षणभन्दा सैद्धान्तिक शिक्षणको नजिक पर्नेछ । त्यसैले, समालोचनात्मक शिक्षकहरूको प्रमुख चुनौती शैक्षिक तथा शिक्षणका सबै पक्षहरूमा निरन्तर चिन्तन र कर्मको अन्तरसम्बन्ध कायम गर्नु हो, ताकि समालोचनात्मक शिक्षणले साँच्चिकै यसको रूपान्तरणात्मक लक्ष्य प्राप्त गर्न सकोस् ।

सन्दर्भ सूची

Abednia, Arman & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners’ critical consciousness. *Language Awareness, 22*(1), 338-52.

Acharya, U. D. (2002). *Primary education in Nepal: Policy, problems and prospects.* Kathmandu: Ekta Books.

Aitken, Viv. (2009). Conversations with status and power: How everyday theatre offers 'spaces of agency' to participants. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(4), 503-527.

Akbari, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal, 62*(3), 276-83.

Alrutz, Megan. (2003). Should kids be allowed to burn the house down? Interrogating the role of ideology and critical pedagogy in the drama classroom. *Educational Resources Information Center* (ERIC), ED480253.

ARNEC (1961). *Report of the all-round national education committee.* Author.

Bali, M. (2014). Why doesn’t this feel empowering? the challenges of web-based intercultural dialogue. *Teaching in Higher Education, 19*(1), 208-215.

Bamber, P. & Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: No passport required. *Education & Training, 53*(2), 190-206.

Boal, A. (1974). *Theatre of the oppressed and other political poetics*. Ediciones de la Flor: Buenos Aires.

Boal, Augusto (2002): *Games for actors and non-actors*. Routledge: New York

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

Breunig, M. (2009). Teaching for and about critical pedagogy in the post-secondary classroom. *Studies in Social Justice, 3*(2), 247-262.

Bruce, J. (2013). Dancing on the edge: A self-study exploring postcritical possibilities in physical education. *Sport, Education and Society, 18*(1), 807-824.

Brown, Sarah, Collard, Rosemary-Claire & Hoogeveen, Dawn (2014). Pedagogical declarations: Feminist engagements with the teaching statement. *Journal of Geography in Higher Education, 38*(1), 148-154.

Cammarota, J. (2011). The value of a multicultural and critical pedagogy: Learning democracy through diversity and dissent. *Multicultural Perspectives 13*(2), 62-69,

Case, K. A. (2013). *Deconstructing privilege: Teaching and learning as allies in the classroom*. Taylor & Francis: Milton Park, Abingdon, Oxon.

CDC. (2019). *National curriculum framework for school education 2019*. Author.

Chapman, C. (2011). Resonance, intersectionality, and reflexivity in critical pedagogy (and research methodology). *Social Work Education, 30*(1), 723-744.

Childers, Jay P. & Meserko, Vincent M. (2013). Critical pedagogy as public modality: Glenn Beck's undemocratic defensive citizenship. *Western Journal of Communication, 77*(1), 34-53.

Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy and Theory, 42*(1), 310-325.

Chubbuck, S. M. (2007). Socially just teaching and the complementarity of Ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education, 6*(1), 239-265.

Chubbuck, S. M. & Zembylas, Michalinos (2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school contexts. *Journal of Peace Education 8*(3), 259-275.

Czyzewski, K. (2011). The truth and reconciliation commission of Canada: Insights into the goal of transformative education. *International Indigenous Policy Journal, 2*(3), 1-12.

Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (2009). *The Critical pedagogy reader*. Routledge: New York

Dawson, Kathryn, Cawthon, Stephanie, W. & Baker, S. (2011). Drama for schools: Teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16*(3), 313-335.

Derince, Z. M. (2011). Language learning through critical pedagogy in a brave new world. *International Review of Education, 57*(3), 377-395.

Ellsworth, Elizabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review, 59*(3), 297-325.

Ellison, S. (2009). On the poverty of philosophy: The metaphysics of Mclaren's revolutionary critical pedagogy. *Educational Theory, 59*(3), 327-351.

Fassbinder, S. D. (2008). History and hope from the present moment: Peter Mclaren and revolutionary critical pedagogy. *Capitalism Nature Socialism, 19*(2), 77-87.

Fobes, Catherine & Kaufman, P. (2008). Critical pedagogy in the sociology classroom: challenges and concerns. *Teaching Sociology, 36*(1), 26-33.

Ford, D. R. (2014). A critical pedagogy of ineffability: identity, education and the secret life of whatever. *Educational Philosophy and Theory, 46*(1), 380-392.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder: New York.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum: New York.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey: CT.

Giacomelli, M. L. (2012), Theorising improvisation as a form of critical pedagogy in Ontario public school music curricula. *Critical Studies in Improvisation, 8*(1), 1-11.

Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Falmer Press: London.

Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education, Boston, 167*(2), 22–41.

Gottesman, Isaac (2016). *The critical turn in education: From Marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. Taylor & Francis: New York.

Grady, S. (2003). Accidental Marxists ? The challenge of critical and feminist pedagogies for the practice of applied drama. *Youth Theatre Journal, 17*(1), 65-81.

Greenhalgh-Spencer, H. (2014). Guattari’s ecosophy and implications for pedagogy. *Journal of Philosophy of Education, 48*(2), 323-338.

Hao, R. N. (2011). Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies. *Text and Performance Quarterly, 31*(3), 267-284.

Hjelm, T. (2013). Empowering discourse: Discourse analysis as method and practice in the sociology classroom. *Teaching in Higher Education, 18*(8), 871-882.

HLNEC. (1998). *Report of the high-level national education commission.* Kesharmahal, Kathmandu, Nepal: Author.

Huang, Shin-ying (2012). The integration of critical and literacy education in the EFL curriculum: Expanding the possibilities of critical writing practices. *Language, Culture and Curriculum, 25*(3), 283-298.

Kaufmann, J. J. (2010). The practice of dialogue in critical pedagogy. *Adult Education Quarterly, 60*(5), 456-476.

Kilgore, J. (2011). Bringing Freire behind the walls: The perils and pluses of critical pedagogy in prison education. *Radical Teacher, 90*(1), 57-66.

King-White, R. (2012). Oh Henry: Physical cultural studies’ critical pedagogical imperative. *Sociology of Sport Journal, 29*(3), 285-408.

Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival. In McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now ?* Peter Lang: New York, 9-42.

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer Montreal, Quebec.

Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational Theory, 48*(4), 487-497.

Lee, Heekap & Givens, R. (2012). Critical consciousness and the Christian conscience: making the necessary connections between faith-based learning and critical pedagogy. *Journal of Research on Christian Education, 21*(1), 195-210.

Macrine, Sheila, McLaren, Peter & Hill, Dave. (2010). *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.

Manley, Anita & O'Neill, C. (1997). *Dreamseekers: Creative approaches to the African American heritage*. Heinemann: Portsmouth, NH.

Markovich, D. Y. & Rapoport, T. (2013). Creating art, creating identity: under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices. *International Journal of Education through Art, 9*(1), 7-22.

Masschelein, J. (2010). Educating the gaze: The idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education 5*(1), 43-53.

McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education, 15*(5), 493-504.

McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo D. (Eds.), *The critical pedagogy reader.* Routledge: New York, 61-83.

McLaren, P. (2010). Foreword: A possible praxis. In Abendroth, Mark (Ed.), *Rebel literacy: Cuba's national literacy campaign and critical global citizenship.* Litwin Books: Duluth, Minn, vii-xix.

McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2010). Not neo-Marxist, not post-Marxist, not Marxian, not autonomist Marxism: Reflections on a revolutionary (Marxist) critical pedagogy. *Cultural Studies: Critical Methodologies, 20*(10), 1-12.

McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang: New York.

Molina, M. (2012). Participatory pedagogy and the philosophy of hope in the writings of Arturo Roig. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 17*(59), 81-91.

Morley, C. & Dunstan, J. (2013). Critical reflection: A response to neoliberal challenges to field education? *Social Work Education, 32*(1), 141-156,

Motta, S. C. (2013). Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode, 45*(1), 80-100.

Mutemeri, J. (2013). School knowledge and everyday knowledge: Why the binary conceptualization ? *Journal of Pan African Studies, 6*(6), 86-99.

NEC. (1992). *Report of national education commission.* Kathmandu: Author.

Nelsen, P. & Seaman, J. (2011). Deweyan tools for inquiry and the epistemological context of critical pedagogy. *Educational Studies, 47*(1), 561-582.

NESP. (1971). *Report of the National Education System Plan.* Kathmandu: Author.

Neumann, J. W. (2011): Critical pedagogy and faith. *Educational Theory, 61*(5), 601-619.

Neumann, J. W. (2013). Advocating for a more effective critical pedagogy by examining structural obstacles to critical educational reform. *The Urban Review, 45*(1), 728-740.

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

O'Brien, M. (2013). Repositioning the subject discipline for an academic-enhancement' model of widening participation: A philosophical sketch. *Active Learning in Higher Education, 14*(3), 241-250.

O'Connor, P. (2013). Drama as critical pedagogy: Re-imagining terrorism. In Anderson, Michael & Dunn, Julie (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice.* Bloomsbury: London; New York, 125-134

Ott, B. L. & Burgchardt, C. R. (2013). On critical-rhetorical pedagogy: Dialoging with Schindler's list. *Western Journal of Communication, 77*(1), 14-33.

Page, T. (2012). A shared place of discovery and creativity: Practices of contemporary art and design pedagogy. *International Journal of Art & Design Education, 31*(1), 67-77.

Pandey, B. B. (1975). *Tyas Bakhatko Nepal*. (Part 1, 2, 3). Kathmandu: CNAS.

Perron, Amelie, Rudge, Trudy, Blais, Anne-Marie & Holmes, Dave (2010). The politics of nursing knowledge and education: critical pedagogy in the face of the militarization of nursing in the war on terror. *Advances in Nursing Science, 33*(3), 184-195.

Pinto Contreras, Rolando (2008). *The critical curriculum: A transformative pedagogy for Latin American education*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

Rouhani, F. (2012). Practice what you teach: Facilitating anarchism in and out of the classroom. *Antipode 44*(5), 1726-1741.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications: London.

Sicilia-Camacho, A. & Fernandez-Balboa, J. M. (2009). Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in Pete: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society, 14*(4), 443-463.

Shah, R. K. (2020). Revisiting primary education curriculum in Nepal. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research (IJMER), 9*(10), 118-138.

Shah, R. K. (2024). *Exploring pedagogical practices at basic schools in Nepal.* (2nd ed.) Chhatishghar, India: Evincepub Publishing.

Sharma, G. N. (1980). *School Curriculum in Nepal.* Kathmandu: Hem Kumari Sharma.

Sharma, G. N. (1987). *History of education in Nepal.* Kathmandu: Shreemati Hem Kumari Sharma.

Sharma, G. N. (1990). The Impact of Education During the Rana Period in Nepal. *Himalaya, the journal of the association for Nepal and Himalayan Studies: 10*(2).

Sharma, K. (1962). *Primary education in Nepal*. Kathmandu: Ministry of Education, His Majesty's Government, Nepal.

Shrestha, K. N. (1981). *A survey of school system in Nepal* (Unpublished Master's Thesis), Sacramento Stage University California, USA.

Shrestha, K. N. (1982). *Educational experiment in Nepal*. Sanothimi, Bhakatapur: Institute of Education, Publication Division.

Shrestha, K. N. (1987). *Relevance and efficiency of primary education in Nepal.* In K.N. Shrestha on Primary Education in Nepal. Primary Materials Unit, MOEC, Sanothimi, Bhaktapur, 1-15.

Su, Celina & Jagninski, I. (2013). From toxic tours to growing the grassroots: tensions in critical pedagogy and community development. *Journal of Urban Affairs, 35*(1), 103-121.

Tinning, R. (2002). Toward a modest pedagogy: Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, *54*(3), 224-240.

Tutak, Fatma Aslan, Bondy, Elizabeth & Adams, Thomasenia, L. (2011). Critical pedagogy for critical mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *42*(1), 65-74.

Upraity, T. N. (1962). *Financing elementary education in Nepal* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Oregon.

Vakil, S. (2014). A critical pedagogy approach for engaging urban youth in mobile app development in an after-school program. *Equity & Excellence in Education*, *47*(1), 31-45.

Vassallo, S. (2012). Critical pedagogy and neoliberalism: concerns with teaching self-regulated learning. *Studies in Philosophy and Education*, *32*(1), 563-580.

Webb, D. (2012). Pedagogies of hope. *Studies in Philosophy and Education 32*(4), 397-414.

Widdersheim, M. M. (2013). Critical communicative pedagogy: Framing critical pedagogy with the theory of communicative action. *Making Connections: Interdisciplinary Approaches to Cultural Diversity*, *14*(2), 1-10.

Wood, H. B. (1965). *Foundation of curriculum planning and development*. Kathmandu: Bureau of Publication, College of Education.

Zimmerman, L. W. (2009). Reflective teaching practice: Engaging in praxis. *Journal of Theory Construction & Testing*, *13*(2), 46-50.