

A Peer Reviewed Innovative Research Journal

Submission Date: 14 September 2025

Revised Date: 10 November 2025

Accepted Date: 20 December 2025

Publish Date: 31 December 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/irj.v4i2.91136>

Website: [www.nircenter.com.np](http://www.nircenter.com.np)

National Innovative Research Center, Kathmandu-32, Nepal.

## समालोचनात्मक शिक्षणको कार्यान्वयनका सम्बन्धमा माध्यामिक तहका शिक्षकहरूको धारणा तथा विचार

डा.राजेन्द्र कुमार शाह

सह-प्राध्यापक, शिक्षा विभाग

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस

[drrajendrakumarshah@gmail.com](mailto:drrajendrakumarshah@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-0533-1338

Scopus Author ID: 58555155900

WOS Researcher ID: ADK-6754-2022

SciProfiles: 4692327

### लेखसार

नवउदारवाद एक्काइसौं शताब्दीको प्रमुख विचारधारा हो, जसले मानव जीवनका लगभग सबै क्षेत्रलाई, विशेषतः शिक्षा प्रणालीलाई, गहिरो रूपमा प्रभावित गरिरहेको छ। यसले नेपालसहित विश्वका धेरै देशहरूको शिक्षालाई यान्त्रिक जनशक्ति उत्पादनतर्फ मोड्दै समाज रूपान्तरणको उद्देश्यबाट विमुख गराएको छ। यस्तो अवस्थामा शिक्षण सिकाइलाई परिवर्तनशील बनाउन र नवउदारवादी उत्पीडनको प्रतिरोध गर्न समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रभावकारी साधन हुन सक्छ। त्यसका लागि शिक्षकहरू स्वयमले यस शिक्षणशास्त्रको अभ्यास गर्नु जरूरी छ। यस अध्ययनको उद्देश्य 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा शोधपत्र लेखेका शिक्षकहरूले यस विषयमा प्राप्त गरेका ज्ञान, सीप र धारणा पत्ता लगाउनु थियो। तसर्थ गुणात्मक विधिमा आधारित यस अध्ययनका लागि त्रिभुवन र काठमाडौं विश्वविद्यालयका एम एड, एम फिल, र पीएच डी तह पूरा गरेका १८ जना माध्यामिक तहका शिक्षकहरूलाई उद्देश्यपूर्ण नमूना छनोट विधिबाट नमूना छनोट गरिएको थियो। प्रत्येकलाई १५ दिनभित्र प्रतिविम्बात्मक नोट लेख्न अनुरोध गरिएको थियो। सहभागिहरूको नोटबाट प्राप्त कोडहरूको आधारमा ३ वटा मुख्य विषयवस्तुहरू र १२ वटा उपशीर्षकहरू विकास गरिएको थियो। अन्तमा, यी सबै शीर्षक तथा उपशीर्षकहरूलाई अर्थका आधारमा नामाकरण गरिएको थियो। यस अध्ययनले के देखाएको छ भने, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन पछि यस अध्ययनका सहभागी शिक्षकहरूले मूलधारको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाप्रति सचेत भएका छन्। उनीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन गर्नु अघि कहिल्यै पनि विद्यमान शिक्षा प्रणालीलाई प्रश्न गर्ने सोच आफूमा विकास नभएको र यस विषयको अध्ययनपछि मात्र उनीहरूमा समालोचनात्मक चेतना विकसित भएको र त्यसअनुसार व्यवहारमा परिवर्तन गर्न थालेको पाइएको छ। त्यसका साथै, उनीहरूले साना-साना कदमबाट भए पनि मूलधारको प्रणालीप्रति प्रतिरोध गर्न थालेका छन् र भविष्यप्रति आशावादी बनेको धारणा व्यक्त गरेका छन्। यसका साथै अध्ययनले देखाएको छ भने समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा साँच्चिकै रूपान्तरणकारी शक्ति निहित छ, र शिक्षकहरूलाई रूपान्तरणशील बौद्धिक व्यक्तित्वका रूपमा विकास गर्न यसप्रकारको शिक्षणशास्त्रको अति आवश्यकता छ।

**मुख्य शब्दावलीहरू:** नवउदारवाद, सामाजिक रूपान्तरण, शिक्षण सिकाइ, चेतना, अभ्यास, आशा, मुक्ति, संवाद

### अध्ययनको सन्दर्भ

नवउदारवाद भन्ने शब्दको उत्पत्ति १९३० को दशकमा भएको हो, र यो केवल बजार, पैसा तथा वस्तु विनिमयभन्दा धेरै व्यापक अवधारणा हो। युरोप तथा अन्य स्थानहरूमा धेरैले १९२९ को महामन्दीलाई पुरानो उदारवादलाई लेसे-फेयर पूँजीवादको परिणामका रूपमा बुझे। तसर्थ, समाजका गम्भीर समस्याहरूको समाधानका लागि उनीहरूले विभिन्न नयाँ दृष्टिकोणहरूको विकास गरे, चाहे त्यो समाजवाद, राज्य नियोजन वा कुनै प्रकारको राज्य नियमन नै किन नहोस्। यसै सन्दर्भमा युरोपेली उदारवादीहरूको एक समूह, विशेषतः फ्रेडरिक भोन हायेकले, उदारवादको एक नयाँ रूप नवउदारवादको परिकल्पना गरे, जसले लेसे-फेयर बजारलाई जोगाउने तर राज्यको न्यूनतम भूमिकालाई समावेश गर्ने विचार प्रस्तुत गर्थ्यो। यस न्यूनतम राज्यसम्बन्धि विचारले निजी सम्पत्तिको रक्षा गर्ने, सामाजिक व्यवस्था कायम राख्ने, र गरिबहरूलाई सीमित सुरक्षा प्रदान गर्ने काम गर्थ्यो। नवउदारवादी नीति राज्यलाई पूर्ण रूपमा नष्ट गर्ने उद्देश्यले विकास गरिएको होइन, बरु राज्यको नयाँ स्वरूप सिर्जना गर्ने उद्देश्यले यसको प्रार्दभाव भएको हो।

केही सिद्धान्तकारहरूले नवउदारवादको प्रारम्भिक मिति सन् १९४७ भएको, र अष्ट्रियाली राजनीतिक दार्शनिक फ्रेडरिक भोन हायेकको नेतृत्वमा स्थापित मोन्ट पेलेरिन सोसाइटीले यसको विकास गरेको मान्यता राखेको पाइन्छ (मिरोव्स्की र प्लेह्वे, २००९, पृ.४)। तर केही लेखकहरूले सन् १९३८ मा आयोजित वाल्टर लिपम्यान कलेक्चियममा भएको बहसबाट नवउदारवादको अवधारणाको विकास भएको धारणा राखेको पाइन्छ (दादोत र लाभाल, २०१८, पृ.१४१)। यस विचारधाराको प्रारम्भिक मिति बारेमा एकरूपता नभए तापनि, सबै सिद्धान्तकारहरूले नवउदारवादलाई एक नयाँ आर्थिक व्यवस्थालाई सुदृढ पार्न महत्वपूर्ण योगदान दिएको स्वीकार गरेका छन्। विशेषतः सन् १९७९ पछाडि विकसित पूँजीवादी देशहरू, संयुक्त राज्य अमेरिका र बेलायत (ग्रेट ब्रिटेन) मा लागू गरिएका नीतिहरूबाट नवउदारवाद व्यापक रूपमा कार्यान्वयनमा आएको पाइन्छ (हार्भे, २००५; दादोत र लाभाल, २०१८)।

नवउदारवादी नीतिको कार्यान्वयनपछि तीव्र रूपमा बढिरहेको मुद्रास्फीतिमा सुधार आउने, नाफामा कमी आउने, र बढ्दो मन्दीमा समेत सुधार हुने दावी गरिएको थियो (दादोत र लावल, २०१८, पृ.२४५)। नवउदारवाद, जुन सन् १९८० को दशकदेखि आजसम्म विकसित हुँदै आएको छ र अहिले संसारभर फैलिएको व्यवस्थापनको तर्कशक्ति बनिस्केको छ, एक सामान्य तर्कको आदेशको रूपमा कार्य गर्दछ, जसले प्रत्येक मानव क्षेत्र र उद्यमलाई आर्थिक क्षेत्रमा रूपान्तरण गर्छ (ब्राउन, २०१५, पृ.१०)। यस अर्थमा, नवउदारवाद एक राजनीतिक रूपमा थोपिएको, पश्चिमी राष्ट्रहरूको प्रभुत्वशाली विचारधारा हो (ओल्सेन र पिटर्स, २००५)। दोस्रो विश्वयुद्धपछि स्थापना भएका प्रमुख अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरू र सङ्गठनहरू - जस्तै अन्तर्राष्ट्रिय मुद्रा कोष, विश्व बैंक आदिले - नवउदारवादी विचारधारालाई संसारभर फैलाउन र थोपार्न प्रभावकारी भूमिका खेलेका थिए (दादोत र लाभाल, २०१८, पृ.३२७)। अन्तर्राष्ट्रिय मुद्रा कोष, आर्थिक सहयोग तथा विकास सङ्गठन, र विश्व बैङ्कले सन् १९७० को दशकमा धेरै अविकसित देशहरूमा लागू गरेका

संरचनात्मक समायोजन कार्यक्रम तथा स्थिरीकरण नीतिहरूले ती देशहरूको आर्थिक, सामाजिक, राजनीतिक र शैक्षिक क्षेत्रहरूमा अत्यन्त गहिरो प्रभाव पारेका थिए ।

आजको विश्वमा नवउदारवादले सबै मानिस ती मानिसका दैनिक जीवनका विभिन्न पक्षलाई प्रभावित गरिरहेको छ । यसले राजनीतिक, आर्थिक, सामाजिक, शैक्षिक लगायतका सबै क्षेत्रलाई असर पुऱ्याइरहेको छ । तर, यसले समाजका विभिन्न वर्गहरूलाई फरक-फरक तरिकाले प्रभाव पारिरहेको छ । विशेषगरी, यसको प्रभावले शोषित वर्गको सिर्जना गरिरहेको छ । यस्तो वर्ग निम्न वर्ग वा मध्यम वर्गका रूपमा विकसित हुँदै गएको छ, जसका कारण वर्तमान विश्वमा एउटा नयाँ प्रकारको समाज निर्माण भइरहेको छ । नवउदारवादले आफ्नो अस्तित्व कायम राख्नका लागि विभिन्न उपायहरू प्रयोग गरिरहेको छ । तर, यस प्रभावशाली विचारधाराका विरुद्ध ठूलो सङ्घर्ष जारी छ । यस सङ्घर्षको एक स्वरूप वा प्रभावशाली उपकरणका रूपमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई लिइन्छ । शैक्षिक नीतिहरू, कक्षा शिक्षण, शिक्षक तालिम आदिमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रीय विचारधाराको प्रयोग गरेर नवउदारवादका विकृति र विसंगति न्यूनीकरण गर्न सकिने धारणा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रीहरू राख्छन् ।

नवउदारवादलाई त्यस्तो विचारधारा, अभ्यास वा उपकरणका रूपमा परिभाषित गर्न सकिन्छ, जसले प्रतिस्पर्धाको सार्वभौमिक सिद्धान्तअनुसार राज्य सञ्चालनको नयाँ नमूना निर्धारण गर्दछ (दादोत र लाभाल, २०१८, पृ.२) । नवउदारवाद पूँजीवादकै एक नयाँ विचारधारा हो । यसले व्यक्तिगत स्वतन्त्रता, उद्यमशीलता र स्वतन्त्र प्रतिस्पर्धाको प्रत्याभूति मात्रले मानव कल्याण सम्भव छ भन्ने विश्वास गर्दछ । तसर्थ, नवउदारवादमा राज्य वा सरकारले स्वतन्त्र बजारका नियमहरूको संरक्षण गर्ने, स्वतन्त्रताको सैद्धान्तिक रूपरेखा सिर्जना गर्ने, र त्यसलाई कायम राख्ने कार्य गर्छ (हार्भे, २००५, पृ.१०) । नवउदारवादलाई समकालीन रूपमा बजारमुखी सुधारका नीतिहरूको रूपमा परिभाषित गरिन्छ । जस्तै मूल्य नियन्त्रण हटाउने, पूँजी बजारलाई विनियममुक्त गर्ने, व्यापार अवरोधहरू घटाउने, र विशेषगरी निजीकरण तथा कठोर आर्थिक उपायहरूमार्फत राज्यको आर्थिक हस्तक्षेप कम गर्ने जस्ता नीतिहरू नवउदारवादको प्रमुख विशेषताहरू हुन् ।

नवउदारवाद एक विचारधारा र नीतिगत मोडेल हो, जसले स्वतन्त्र बजार प्रतिस्पर्धाको महत्त्वलाई प्राथमिकता दिन्छ । यद्यपि नवउदारवादी सोच र अभ्यासका परिभाषात्मक विशेषताहरूका बारेमा व्यापक बहस छ, यो प्रायः स्वतन्त्र (लेसे-फेयर) अर्थतन्त्रसँग सम्बन्धित छ भन्ने विश्वास गरिन्छ । विशेष रूपमा, नवउदारवादलाई प्रायः मानव प्रगतिलाई सुनिश्चित गर्न दीर्घकालीन आर्थिक वृद्धिमा विश्वास गर्ने दृष्टिकोणका रूपमा चित्रण गरिन्छ । यसले स्रोतहरूको सबैभन्दा प्रभावकारी वितरणका लागि स्वतन्त्र बजारप्रति विश्वास व्यक्त गर्छ, आर्थिक तथा सामाजिक मामिलामा राज्यको न्यूनतम हस्तक्षेपमा जोड दिन्छ, र व्यापार तथा पूँजीको स्वतन्त्रताको पक्षमा प्रतिबद्ध रहन्छ ।

दुवै सन्दर्भमा नवउदारवाद यो धारणामा आधारित छ कि सरकारले आर्थिक वृद्धि सिर्जना गर्न वा सामाजिक कल्याण प्रदान गर्न सक्दैन । बरु सहयोग गर्न खोज्दा सरकारले सबैका लागि, विशेष गरी गरिबहरूका लागि अवस्था भन् विगाउँ भन्ने विश्वास गरिन्छ । यसको सट्टा, निजी कम्पनीहरू, निजी व्यक्ति, र विशेषगरी अनियन्त्रित बजारहरूले नै

आर्थिक वृद्धि र सामाजिक कल्याण उत्पादन गर्न सबैभन्दा सक्षम ठानिन्छ। नोबेल पुरस्कार विजेता अर्थशास्त्री जोसेफ स्टिग्लिट्जले स्वतन्त्र बजारप्रतिको यस प्रकारको असीमित समर्थन र सरकारमाथिको निरन्तर आलोचनालाई बजार मौलिकवाद (मार्केट फुन्डामेन्टलिज्म) भनेर वर्णन गरेका छन्। १९७० को दशकदेखि नवउदारवादले सबै स्तरको नीतिलाई अर्थात् अन्तर्राष्ट्रिय, राष्ट्रिय, र स्थानीय स्तरका नीतिहरूलाई प्रभावित गर्दै आइरहेको छ।

हाल आएर नवउदारवाद शब्दलाई फराकिलो रूपमा विभिन्न घटनाक्रमहरूसँग जोडिएको पाइन्छ; जस्तै - विश्वविद्यालयहरूको व्यापारीकरण, समाजकल्याण नीतिको परोपकार र उच्चमशीलतामा रूपान्तरण, सरकारी कम्पनीहरूको निजीकरण, न्यून तलबयुक्त सेवामूलक रोजगारीको विस्तार, र ठूलो सङ्ख्यामा कारावासको वृद्धि आदि। यद्यपि, यो सूची अत्यधिक व्यापक लाग्न सक्छ। नवउदारवादको अवधारणाले यस्ता आर्थिक, राजनीतिक, सामाजिक र सांस्कृतिक परिवर्तनहरूलाई विश्वव्यापी पूँजीवादमा भइरहेका ठूला रूपान्तरणहरूसँग जोड्ने सङ्केत गर्छ। नवउदारवाद विभिन्न स्थानहरूमा फरक-फरक रूपमा देखा पर्छ, र समाजशास्त्रीहरूले यी परिवर्तनहरूका सम्भावित अन्तरसम्बन्धहरूलाई विश्वभर अध्ययन गर्न यस अवधारणाको प्रयोग गर्छन्।

### शिक्षामा नवउदारवादको प्रभाव

नेपालमा शिक्षा क्षेत्रमा विद्यालयहरूको तीव्र वृद्धि सन् १९९० को दशकको प्रजातान्त्रिक परिवर्तनपछि सुरु भएको हो। सो समयको सरकारले अपनाएको उदार नीतिको परिणामस्वरूप नेपालका शहर क्षेत्रमा निजी विद्यालयहरूको सङ्ख्या अत्यधिक रूपमा वृद्धि भयो। यही राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालको शिक्षा प्रणालीमा निजीकरणको प्रारम्भ भयो। तर, यो कदम सबैका लागि सर्वस्वकार्य भएन र नेपालमा शिक्षाको निजीकरणको विरोध पनि भयो। यस्ता गतिविधिहरूले नेपालको शिक्षा क्षेत्रलाई निजीकरण गर्ने कि नगर्ने भन्ने विषयले अस्थिर र अनिश्चित वातावरण सिर्जना गरेको छ।

नेपालमा शिक्षाको निजीकरणसम्बन्धी विषय विवादास्पद बनेकोले निजी विद्यालयहरूको नियमनसम्बन्धी बहस दिनप्रतिदिन तीव्र हुँदै गएको छ। विशेषतः शहरी क्षेत्रमा बसोबास गर्ने मानिसहरू यस बहसमा बढी सङ्लग्न 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 दबाव बढ्दै गएको छ। नवउदारवादको स्वर्णिम नियमअनुसार, निजीकरणसँगै राज्यले ती सबै क्षेत्रहरूलाई निजीकरण गर्नुपर्ने जुन पहिले राष्ट्रिय राज्यद्वारा सञ्चालित थिए। शिक्षा र स्वास्थ्यजस्ता विभिन्न क्षेत्रहरूमा नयाँ बजारहरू सिर्जना भए, जुन पहिले बजारिकृत थिएनन्। ती बजारहरूमा स्वतन्त्र बजारका नियमहरू लागू गरिए (हार्भे, २००५, पृ.१०)। नेपालमा सन् १९९० को दशकदेखि शिक्षा एक महत्वपूर्ण स्वतन्त्र बजारको क्षेत्रका रूपमा परिणत भएको छ। अहिले शिक्षाको व्यवसायीकरणसँगै विद्यालय र विश्वविद्यालयहरूमा पनि निजी क्षेत्रको सजिलै पहुँच पुगेको

छ (हिल र अन्य, २०१५) । विभिन्न वैदेशिक सहायता प्रदान गर्ने सङ्घ-सङ्स्थाहरूको सहकार्यमा, नेपालले राज्यबाट कार्यान्वयन गरिएका आर्थिक नीतिसँगै शिक्षा क्षेत्रका सेवाहरू - जस्तै पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, र विद्यालय पहुँचका लागि आवश्यक अन्य वस्तुहरू, जुन पहिले राज्यले प्रदान गरिरहेको थियो - ती सबैलाई बजार अर्थतन्त्रमा हस्तान्तरण गर्न नवउदारवादी नीतिहरूले तीव्रता प्रदान गरे (गोक, २००३, पृ.१०८) ।

पूँजीवादसँगै श्रम शक्तिको वस्तुवादीकरण र पूँजीकरणको सेवा गर्ने सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण संस्थाहरू मध्ये शिक्षा पनि एक संस्था बनेको छ (उनाल, २०११, पृ.५) । अहिले श्रमिकको श्रम उत्पादनशीलता विशेष गरी राज्य र पूँजी बजारको प्राथमिकताको क्षेत्र बनेको छ । सन् १९९० को दशकमा नेपालमा सक्रिय रूपमा कार्यान्वयन गरिएका नवउदारवादी नीतिहरूका कारण देशमा आम्दानी वितरणमा नकारात्मक असर परेको छ । यसले विशेष गरी शिक्षा र स्वास्थ्यजस्ता सेवाहरूका लागि छुट्याइने स्रोतहरू घटाएको छ (एरकान, १९९८, पृ.३१) । शिक्षा क्षेत्रमा समानताको अवसरमा गम्भीर रूपमा विभेद सिर्जना भएको छ । राज्यले शिक्षाका लागि छुट्याउने स्रोतहरू घटेका छन्, प्रति विद्यार्थी खर्च कम भएको छ, र निजी विद्यालयहरूको सङ्ख्या लगातार वृद्धि भइरहेको छ (गोक, २००३) । यो नकारात्मक अवस्था आजसम्म पनि बढ्दो रूपमा विद्यमान छ ।

विश्वमा राज्यको शिक्षा खर्चको अड्कल घटे तापनि, शिक्षा नीति निर्धारणमा राज्यको भूमिका घटेको देखिँदैन । शिक्षा क्षेत्रमा राज्यहरूको भूमिका उदारवादी दृष्टिकोणले कल्पना गरेको - साम्राज्यवाद र साम्राज्यवादी हस्तक्षेपलाई सीमित गर्ने - मापदण्डको ठीक विपरीत देखिन्छ । त्यसैले, शिक्षा संसारका कुनै पनि स्थानमा राजनीतिक रूपमा तटस्थ छ भन्न सकिन्न । साथै, शिक्षाको सार्वभौमिकता र शोषणसँग बहुपक्षीय सम्बन्ध रहन्छ (एप्पल, १९९९) । जहाँ नवउदारवाद लागू भएको छ, त्यहाँ राज्यको शिक्षामाथिको नियन्त्रण भन्ने सशक्त बन्दै गएको छ ।

जहाँ-जहाँ नवउदारवाद कार्यान्वयन भएको छ, ती देशहरूको शिक्षा नीतिमा राज्यको नियन्त्रण भन्ने बढी हस्तक्षेपकारी बनेको छ । यस्ता नीतिहरूका परिणामस्वरूप विकास भएका नयाँ सरकारी शक्तिहरूले शिक्षकहरूमाथि निगरानीका नयाँ प्रकारका जवाफदेहिताका प्रणालीहरू सिर्जना गरेका छन् (हिल, २००७, २०१०; पेन्डरगास्ट, हिल र जोन्स, २०१७) । यसले शिक्षकहरूलाई कक्षाकोठाभित्र कम स्वतन्त्रता प्रदान गरेको छ (हर्श र मार्टिना, २००३; एप्पल, २००६, एप्पल, २०११) । मूल्याङ्कन प्रक्रियामा विद्यार्थी परीक्षण र मूल्याङ्कनहरू मानकीकरण गरिएका छन् । ती मानकहरूलाई कडाइका साथ कार्यान्वयन गर्न शिक्षकहरूलाई जवाफदेही बनाउने उद्देश्यले नयाँ कानुनी प्रावधानहरू तयार गरिएका छन् । शिक्षकहरूलाई क्रूर प्रतिस्पर्धासँग जुम्न बाध्य बनाइएको छ, र उनीहरूको तलब वृद्धिको आधार कक्षाकोठाभित्रको प्रदर्शन र विद्यार्थीको नतिजालाई बनाइएको छ (एप्पल, २०११) । यस प्रकारका नयाँ प्रावधानहरूले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियासँगै शिक्षकको अवधारणामा पनि पूर्णरूपमा परिवर्तन ल्याएको छ (बल, २००३) । शिक्षा मापदण्डमा नवउदारवादी शक्तिद्वारा गरिएका परिवर्तनहरूबारे बल (२०१६) ले यसरी व्याख्या गरेका छन्:

उनीहरूले शिक्षित हुनुको अर्थमा, शिक्षण सिकाइको अर्थमा र शिक्षक हुनुको अर्थमा ठूलो परिवर्तन गरेका छन् । उनीहरूले केवल हामी के गर्छौं भन्ने मात्र परिवर्तन गरेका छैनन् बरु, हामी को हौं, हामी के गर्छौं भन्नेबारे हामी कसरी सोच्दछौं, हामी एक - अर्कासँग कसरी सम्बन्ध राख्छौं, र हामीलाई के महत्त्वपूर्ण, स्वीकार्य र सहनयोग्य लाग्छ भन्नेबारे निर्णय गर्ने तरिकालाई पनि परिवर्तन गरेका छन् । (पृ. १०५०)

हिल (२०१०) का अनुसार, विद्यमान शिक्षक तालिमका कार्यक्रमहरूले भविष्यलाई आकार दिने विचारधारात्मक वर्चस्व स्थापना गर्न राज्य संयन्त्रहरूमार्फत प्रभुत्व स्थापित गर्ने उद्देश्य राख्छन् । नवउदारवादी शिक्षा नीतिसँगै शिक्षा लगभग अर्थहीन र बौद्धिकताबाट विमुख भइसकेको छ । यो अवस्था फ्रेरे (२००५) ले उल्लेख गरेजस्तै 'बैङ्किङ शिक्षा'को रूप लिइसकेको छ ।

यस प्रकारको शिक्षा एक यस्तो क्रियाकलाप बन्छ, जसमा विद्यार्थीहरूलाई भण्डारण गरिने पात्रका रूपमा र शिक्षकलाई भण्डारण गर्ने पात्रका रूपमा चित्रण गरिन्छ । संवादकर्ताको सट्टामा, शिक्षक सूचना प्रदान गर्छन् र भण्डारण गराउँछन्, जुन विद्यार्थीहरूले धैर्यपूर्वक ग्रहण, सम्झना र दोहोर्याउँछन् । यही शिक्षाको बैङ्किङ अवधारणा हो, जसमा विद्यार्थीलाई कार्य गर्नका लागि दिइएको स्वतन्त्रता केवल सूचना भण्डारण र सङ्कलन गर्नेसम्म सीमित हुन्छ (पृ. ७२) ।

शिक्षामा भइरहेका यी क्रान्तिकारी परिवर्तनहरूले स्वाभाविक रूपमा शिक्षक शिक्षाका कार्यक्रमहरूमा पनि परिवर्तन ल्याएका छन् । नवउदारवादको ध्यान पेशागत काममा आधारित अभ्यासमा केन्द्रित भएको कारण, नयाँ प्रकारको शिक्षक शिक्षा विकास भएको छ (ओल्सेन र पिर्टस, २००५) । यस परिवर्तनले कार्यक्रमको नाममै परिवर्तन ल्याएको छ । यसले शिक्षकहरूलाई बौद्धिक व्यक्तित्व बन्ने उद्देश्यले होइन, प्राविधिक शिक्षक बन्ने उद्देश्यले तालिम प्रदान गर्ने गर्दछ (हिल, २००६) ।

यसभन्दा अगाडि पनि उल्लेख गरिएभैं, पूँजीवादको परिवर्तनशील अवस्थामा शिक्षकहरूको श्रम निरन्तर रूपमा अत्यधिक नियन्त्रणमा पर्दै गएको छ । शिक्षकहरूको स्वतन्त्रता र तिनीहरूको शिक्षाले बोकेको रूपान्तरणकारी सम्भावना दबिइरहेको छ । यसको परिणामस्वरूप, सामाजिक दृष्टिकोणमा शिक्षाले आफ्नो अर्थ र मूल्य क्रमशः गुमाउँदै गएको छ (बाइरूक, २०१५, पृ.१६) । शिक्षकको व्यक्तिगत अधिकार विद्यालय प्रशासनको पद्धतिको हिस्सा बनेको छ । १९औँ शताब्दीको सुरुमा कक्षाकोठाको शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियामा शिक्षकहरूसँग अत्यधिक व्यक्तिगत शक्ति हुन्थ्यो भने अहिले उनीहरूले निकै कम मात्र शक्ति प्रयोग गर्न पाउँछन् । प्रायः उच्च अधिकारीहरूले निर्माण गरेका नियमहरू मात्र शिक्षकहरूले कार्यान्वयन गर्नुपर्ने अवस्था छ (बोल्स र गिन्टिस, २०११, पृ.३९) । सार्वजनिक बजेटबाट नियुक्त हुने, सामाजिक रूपमा सुरक्षित र प्रतिष्ठित मानिने पेशा भएका शिक्षकहरू अहिले अधिकारविहीन, प्रतिष्ठाविहीन तथा सामान्य काम गर्ने बजारबाट भर्ना गरिएका मजदूरी श्रमिकमा रूपान्तरण भएका छन् (दुर्माज, २०१४) ।

नवउदारवाद लागू भएका राज्यहरूमा विद्यालयहरूको व्यावसायिकीकरणमा पनि परिवर्तन आएको छ। शिक्षकहरूको वित्तीय आवश्यकताहरू, मानसिक आवश्यकताहरू, र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापहरू कति महत्वपूर्ण छन् भन्ने कुरा बेवास्ता गरेर शिक्षकलाई एउटा मानवीय संसाधनका रूपमा परिणत गरिएको छ। यदि शिक्षकहरूलाई वस्तुका रूपमा व्यवहार गरिन्छ भने, उनीहरूलाई केवल उत्पादन गर्ने उपकरणका रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ (दे गोलज्याक, २०१३, पृ.१३)। विद्यालयहरूमा यस्ता किसिमका व्यावसायिक चिन्तनले शिक्षकहरूलाई विज्ञका रूपमा होइन, एक सामान्य श्रमिकका रूपमा परिणत गर्छ। त्यसैले शिक्षकहरूको पाठ्यक्रम, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, र अनुशासनमा अत्यन्त कम नियन्त्रण रहन्छ। शिक्षकहरूमाथिको व्यवस्थापकीय जवाफदेहिता भने उनीहरूको कक्षा अनुभवको गुणस्तरभन्दा बढी कक्षामा अधिकारको नियन्त्रणसँग सम्बन्धित हुन्छ (बोल्स र गिन्टिस, २०११)। किनभने निरङ्कुश शक्तिले शिक्षकहरूलाई सधैं दबावमा राख्दछ। उनीहरूमा सधैं डर उत्पन्न गराउँछ र शिक्षकहरूले शासकको छायाँ र प्रशासनको निरङ्कुश विचारधारालाई आत्मसात गर्न थाल्छन् (फ्रेरे, २०१९, पृ.५८)। यसरी नवउदारवादले शिक्षा र विद्यालयको स्वरूपमा उल्लेखनीय परिवर्तन ल्याएको छ। कुमारवदीवेलु, (२००३) का अनुसार, जब शिक्षण क्रियाकलापलाई ऐतिहासिक परिप्रेक्ष्यबाट विश्लेषण गरिन्छ, तब शिक्षकहरूको भूमिकालाई प्रमुखरूपमा तीन स्वरूपमा बुझ्न सकिन्छ:

*पहिलो, शिक्षक एक निष्क्रिय प्राविधिक हो, जसको मुख्य कार्य कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूलाई ज्ञान प्रदान गर्नु मात्र हो। दोस्रो, शिक्षक परावर्तनशील अभ्यासकर्ता हो, जो पढाइ सुरु गर्नु अघि योजना बनाउँछ र पढाइपछि त्यसको समिक्षा तथा मूल्याङ्कन गर्छ। तेस्रो, शिक्षक एक रूपान्तरणकारी बौद्धिक व्यक्ति हो, जो विद्यार्थीहरूलाई सक्षम बनाउँछ र सामाजिक रूपान्तरणका लागि समालोचनात्मक रूपमा चिन्तन गर्न सिकाउँछ (पृ. ८)।*

रूपान्तरणकारी बौद्धिक भन्नाले त्यस्ता बौद्धिक व्यक्तित्वलाई जनाउँछ, जसले शिक्षण र अध्ययन - अध्यापनलाई सिधै राजनीतिसँग जोड्न प्रयास गर्दछ र शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियामा समालोचनात्मक शैक्षिक कार्यान्वयनका शैलिहरू प्रयोग गर्दछ (गिरू र म्याकलारेन, १९८६)। शिक्षाले शक्ति सम्बन्धको सङ्घर्ष र अर्थको सङ्घर्ष दुवैलाई प्रतिनिधित्व गर्छ। यस्ता विशेषता भएका शिक्षकहरूलाई राजनीतिक कार्यकर्ता भनेर वर्णन गर्न सकिन्छ (लिस्टन र जाइक्नर, १९८७)। यो स्पष्ट छ कि नवउदारवादी नीतिहरू र मुख्यधारको शिक्षक प्रशिक्षणले शिक्षकलाई रूपान्तरणकारी बौद्धिकको रूपमा नभई प्राविधिक शिक्षकको रूपमा प्रशिक्षण दिने गर्छ (गिरू र म्याकलारेन, १९८६; हारा र शेरबाइन, २०१८; तेज्जिदेन-चाकचाक, २०१९)।

विगतमा शिक्षकलाई एक बौद्धिक पहिचान भएको व्यक्तित्वका रूपमा परिभाषित गरिन्थ्यो। तर अहिले आएर शिक्षकको भूमिकालाई प्रतिस्पर्धात्मकताको सिद्धान्तसँग जोडिएको छ। शिक्षकलाई आफ्ना दैनिक समस्याहरू समाधान गर्ने, आफ्नो काम राम्रोसँग

सम्पन्न गर्ने, र सकेसम्म उच्च तलब प्राप्त गर्ने उपाय खोज्ने व्यक्तिका रूपमा हेरिन्छ, जसलाई देशका समस्याहरूमा चासो छैन (उनाल, २०११, पृ. २०) । यिल्दिज र उन्तु (२०१७) ले शिक्षकहरूको रूपान्तरणको सन्दर्भमा भनेका छन् “हिजो हामी शिक्षकहरू एक भव्य भरना थियौं, तर आज हामी सुक्खा हुन लागेको खोल भै भएका छौं ।” पूँजीवादी दृष्टिकोणमा शिक्षा र शिक्षक प्रशिक्षणको मुख्य कार्य श्रमशक्ति उत्पादन र पुनरुत्पादन हो (हिल, २००७) । मुख्यधारको शिक्षाको दावी विपरीत, हिल (२००७) ले भन्नुभएको छ: “शिक्षकहरूको काम ज्ञान, दृष्टिकोण र विचारधाराको उत्पादन र पुनरुत्पादन गर्नु हो ।” त्यसैले शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरूमा नियन्त्रण राख्नुको अर्थ राज्यले शिक्षक प्रशिक्षण सम्बन्धी नीतिमा पनि नियन्त्रण राख्नु पर्छ भन्ने हुन्छ ।

शैक्षिक क्षेत्रमा नवउदारवादको प्रभावका बारेमा आलोचना गर्ने एक प्रमुख विचारधारा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र हो । नवउदारवादले शिक्षा प्रणालीलाई निजीकरण गर्ने, प्रतिस्पर्धात्मक बनाउने, र बजार-आधारित सिद्धान्तहरूमा आधारित बनाउने प्रयास गर्दछ । यसले शिक्षालाई आम मानिसको पहुँचभन्दा टाढा पुर्याउँछ । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले कक्षाकोठाको शिक्षण, ज्ञान निर्माण प्रक्रिया, विद्यालयको सङ्गठन तथा यसको सामाजिक, आर्थिक र भौतिक सम्बन्धहरूसँगको अन्तरसम्बन्धका विषयमा समीक्षा, छलफल तथा आवश्यक परेमा परिवर्तन गर्ने प्रयास गर्दछ । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको मुख्य उद्देश्य शिक्षा प्रणालीलाई निष्पक्ष, समावेशी र न्यायसङ्गत बनाउँदै सबै वर्गका मानिसहरूलाई समान अवसर प्रदान गर्नु हो । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शैक्षिक क्षेत्रमा नवउदारवादका प्रभावहरूका विरुद्धमा आवाज उठाउने प्रयास गर्छ, “यो कक्षाको शिक्षण, ज्ञानको उत्पादन, विद्यालयको संस्थागत सङ्गठन, र बृहत्तर समुदाय, समाज र राष्ट्र राज्यका सामाजिक र भौतिक सम्बन्धहरूको बीचको सम्बन्धलाई सोच्ने, मोलमोलाइ गर्ने र रूपान्तरण गर्ने तरिका हो” (म्याकलारेन, १९९७) ।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले भनिरहेको छ कि “शिक्षाको उद्देश्य सामाजिक रूपमा न्यायपूर्ण विश्वको विकास गर्नु हो” (किनचेलो, २०१८) । तर एप्पल (२०११) का अनुसार, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विज्ञहरू विद्यालयका वास्तविकतासँग पर्याप्त रूपमा जोडिन जानकार हुन सकेका छैनन् । पिनार, रेनल्ड्स, स्ल्याटरी, र टाउबम्यान, (१९९५)का अनुसार, कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ अभ्यासलाई सुदृढ गर्न समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रीहरू र शिक्षकहरूका बीच सहकार्य आवश्यक छ । यद्यपि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको सैद्धान्तिक ढाँचा पुनरुत्पादन प्रक्रियाहरूको आलोचना गर्नमा आधारित छ, यसले आफ्नो पहिचान दिने सबैभन्दा महत्वपूर्ण विशेषता भनेको मुक्तिदायी सम्भावनामा जोड दिनु हो (ब्रा र क्यालेरो, २००६) ।

त्यसैले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कक्षाकोठाबाट बाहिर राख्नु हुँदैन । यसका सिद्धान्तकारहरूको विचार, चिन्तन र शब्दहरू केवल पुस्तक वा लेखमै सीमित हुनुहुँदैन; ती कक्षाकोठामा कार्यान्वयन हुनु आवश्यक छ । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षकलाई केवल प्रविधिक सीप र क्षमताहरूको समूहका रूपमा होइन, एक बौद्धिक व्यक्तिका रूपमा पुनःपरिक्ल्पना गर्न आवश्यक ठान्दछ । बल (२०१६) भन्छन्, “यही मात्र न्यायपूर्ण संसारतर्फ पुग्ने मार्ग हो ।” गिरू (१९९७) का अनुसार, विद्यालय शिक्षाका प्रत्येक तहका शिक्षकहरू

सामाजिक परिवर्तनका सम्भावित शक्तिहरू हुन् (पृ. २८) । तिनीहरूमा चेतना हुनु र सो चेतना अनुरूप कार्य गर्नु सामाजिक परिवर्तनतर्फको पहिलो कदम हो । किनभने शिक्षकहरूले समाजलाई परिवर्तन गर्ने उद्देश्यले शिक्षण विधिहरू विकास गर्न सक्छन् (बुनिङ्ग, २००५) । त्यसैले, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षक र विद्यार्थीहरूलाई रूपान्तरण गर्ने लक्ष्य राख्नुपर्छ, ताकि उनीहरूले विद्यमान मूलधारका विचारधाराको आलोचना गर्न सकून् र उनीहरू समानतामूलक समाज निर्माणतर्फ कदम चाल्न सकून् (हिल, २००६) ।

### अध्ययनका उद्देश्यहरू

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा नेपालका विभिन्न विश्वविद्यालयहरूबाट स्नातकोत्तर, एमफिल र विद्यावारिधि तहमा शोधपत्र तयार उक्त तह उत्तिर्ण गरेका शिक्षाकर्मीहरूले उक्त विषयमा प्राप्त गरेको ज्ञान, सीप, धारणा, अनुभव तथा उनीहरूले सामना गरेका चुनौतीहरूको गहन अध्ययन र विश्लेषण गर्नु हो । यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी अवधारणात्मक तथा व्यवहारिक बुझाइको खोजी गर्ने उद्देश्य राखेको छ । तसर्थ यस अध्ययनको मूल उद्देश्य शिक्षाकर्मीहरूले शिक्षणशास्त्रको समालोचनात्मक दृष्टिकोणबारे विकास गरेका ज्ञान, प्राप्त गरेका सीप, निर्मित धारणाहरू तथा शिक्षण-अध्ययन प्रक्रियामा आइपरेका व्यवहारिक चुनौतीहरूको पहिचान र गहिरो विश्लेषण गर्नु हो । यस्ता अनुभवहरूको अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र नेपालमा कतिको प्रासङ्गिक, प्रयोगशील वा चुनौतीपूर्ण छ, भन्ने विषयमा निष्कर्ष निकाल्न सहयोग गर्नेछ । साथै, अध्ययनको उद्देश्य यस शैक्षिक प्रवृत्तिको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि रणनीतिगत सिफारिसहरू प्रस्तुत गर्नु पनि हो ।

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको ज्ञान प्राप्त गरी सकेपछि यसले शिक्षकहरूको शैक्षिक धारणा, पेशागत अभ्यास, र शिक्षण दृष्टिकोणमा ल्याएको प्रभावलाई गहनरूपमा विश्लेषण गर्नु हो । तसर्थ यस अध्ययनका लागि निम्न अनुसन्धान प्रश्नहरू निर्माण गरिएका थिए:

- माध्यामिक तहमा कार्यरत शिक्षकहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन पश्चात उक्त अध्ययनबाट समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धि के कस्तो ज्ञान, सीप, र शैक्षिक अवधारणाहरू विकास गरेका छन्?
- ती माध्यामिक तहका शिक्षकहरूमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनले उनीहरूको कक्षा शिक्षणको अभ्यास, शिक्षकको भूमिकासम्बन्धी बुझाइ, र समाजरूपान्तरण सम्बन्धि दृष्टिकोणमा के कस्ता परिवर्तनहरू देखा परेका छन्, र ती परिवर्तनहरू कार्यान्वयन गर्ने क्रममा उनीहरूले के कस्ता चुनौतीहरू सामना गरेका छन्?

### साहित्यको समिक्षा

समालोचनात्मक शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियाका सम्बन्धमा विश्वका विभिन्न देशहरूमा अध्ययन गरिएको पाइन्छ। विभिन्न साहित्यहरूमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका शैक्षिक सिद्धान्तहरू कक्षाकोठामा प्रयोग गरिएका थुप्रै उदाहरणहरू फेला पार्न सकिन्छ । सादेधी

(२००८) ले इरानी विद्यार्थीहरूको समालोचनात्मक चेतनाका बारेमा अध्ययन गरेका थिए । त्यस्तै, ब्रा र कलेरो (२००६) ले समाजशास्त्रलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा समावेश गर्नुपर्ने तर्क प्रस्तुत गरे र समाजशास्त्री कक्षाको रूपान्तरण गर्ने सम्भावनालाई उजागर गर्न खोजे । यसै गरी, विभिन्न साहित्यहरूमा रूपान्तरणात्मक शिक्षणशास्त्र र शिक्षामा क्रियात्मक अनुसन्धान गरिएका उदाहरणहरू पनि फेला पार्न सकिन्छ । असाकरेह र वइसी (२०१८) का अनुसार, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा शिक्षकको मुख्य भूमिका रहन्छ, किनभने सामाजिक असमानताका सम्बन्धमा विद्यार्थीहरूको चेतना जगाउने र नयाँ पहिचानको सिर्जना गर्ने जिम्मेवारी शिक्षककै हुन्छ ।

कक्षाकोठामा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र को प्रयोगमा केन्द्रीत केही अध्ययनहरू गरिएको पाइन्छ (ब्रा र कलेरो, २००६; सादेगी, २००८; असाकरेह, र वइसी, २०१८) । यी अध्ययनहरूमा प्रायः समालोचनात्मक चिन्तनलाई कक्षाकोठामा कार्यान्वयन गर्ने विषयहरूको बारेमा जागरूक बनाउने उद्देश्य राखिएको पाइन्छ । यद्यपि, हालसम्मको साहित्यमा शिक्षक वा विद्यार्थीले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयमा अनुसन्धान गर्दा के महसुस गर्छन् वा के सोच्दछन् भन्ने विषयमा केन्द्रित गरि अध्ययन गरेको कुनै पनि अध्ययन फेला पार्न सकिन्न । त्यसैले यो अध्ययन महत्त्वपूर्ण छ, किनभने यस अध्ययनले विद्यार्थीमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अर्थ के हो, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र सम्बन्धी पाठ्यक्रम र स्रोतहरूको महत्त्व के छ र ती स्रोतहरूलाई कसरी उपयोग गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा ज्ञान, सीप र धारणा विकास गर्न योगदान पुर्याउन सक्छ ।

टर्कीमा गरिएको अध्ययनले पनि देखाएको छ कि पूर्व-सेवा शिक्षकहरू प्रायः प्रविधिक शिक्षकका रूपमा प्रशिक्षित भएका थिए (तेजिगदेन-चाकचाक, २०१९) । आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षकलाई सशक्त बनाउँछ, किनभने यसले उनीहरूलाई “विचारधाराको बाक्लो कुहरो छिचोल्न” र उत्पीडित विद्यार्थीहरूको संरक्षण गर्न प्रोत्साहित गर्छ (बार्तोलोमे, २००४) । दमनकारी, कठिन र अन्यौलपूर्ण समयमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले युवापुस्तालाई सचेत गराउने र सशक्त बनाउने कार्य गर्छ, किनभने यसले तिनीहरूलाई कल्पना गर्न र क्रियाशील बन्न सक्षम बनाउँछ । कल्पनाशक्तिले मानिसलाई सबै कुरा फरक हुन सक्छ भन्ने विश्वास दिलाउँछ र तिनीहरूलाई वास्तविकताको भ्यालबाट वैकल्पिक यथार्थहरूको चित्रण गर्ने सम्भावना प्रदान गर्छ (ग्रीन, २००९) ।

नेपालमा हालसम्म समालोचनात्मक शिक्षण र यसको कार्यान्वयनका सम्बन्धमा प्रयाप्त अध्ययन गरिएको देखिदैन । तसर्थ अध्ययनहरूको समिक्षाले के प्रष्ट गर्छ भने समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका बारेमा नेपालका माध्यामिक विद्यालयहरूमा कार्यरत शिक्षकहरूमा के कस्तो ज्ञान, धारणा, सीप रहेको छ? उनीहरूको विचारमा समालोचनात्मक शिक्षणको कार्यान्वयनमा के के चुनौति रहेका छन्? र समाज रूपान्तरणमा शिक्षक एक बौद्धिक व्यक्तिकारूपमा के भूमिका हुन्छ? भन्ने बारेमा अध्ययन गर्न जरूरी छ ।

### अनुसन्धान विधि र सामग्री

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 । प्रत्यक्ष रूपमा देख्न सकिने एउटा मात्र वास्तविकता हुँदैन; वास्तविकता बहुआयामिक हुन्छ, र मानिसहरूले यसलाई फरक-फरक तरिकाले व्याख्या गर्न सक्छन् (मेरियम र टिस्टेल, २०१५, पृ.९) । 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; एन्डरसन, १९९०) ।

नेपालका दुईवटा विश्वविद्यालयहरूको स्नातकोत्तर, एमफिल र विद्यावारिधि तहमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेका विद्यार्थीहरूले उक्त विषय सम्बन्धमा कस्तो ज्ञान, धारणा र अनुभव प्राप्त गरे र के कस्ता चुनौतिहरूको सामना गरे भन्ने कुरा खोज गर्न अध्ययन गरिएको हो । तसर्थ, यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य भनेको स्नातकोत्तर, एमफिल र विद्यावारिधि तहका ती विद्यार्थीहरू - जसले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेका छन् - उनीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कसरी बुझेका छन् ? यसले उनीहरूलाई कसरी प्रभाव पारेको छ? र तिनका अनुभवहरूको पुनर्निर्माणमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले कस्तो भूमिका खेलेको छ? अध्ययनका क्रममा तिनहरूले के कस्ता चुनौतिहरू भोगे यसको अध्ययन यो अध्ययन गरिएको छ ।

व्याख्यात्मक अनुसन्धान (इन्टरप्रेटिभ रिसर्च) ले सैद्धान्तिक नमूना चयन प्रयोग गर्छ (क्रैसवेल, २०१५) । यसमा अध्ययनको स्थान, सहभागीहरू वा केसहरू अनुसन्धानको विषयअनुसार चयन गरिन्छ (साल्दान, २०२१) । व्याख्यात्मक अनुसन्धानका लागि सानो वा सुविधाजनक नमूना उपयुक्त भएमा स्वीकार्य मानिन्छ (साल्दान, २०२१; ब्राउन, र क्लार्क, २०२१) । तसर्थ, यस अनुसन्धानका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयको शिक्षणशास्त्र संकायमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा स्नातकोत्तर, एमफिल र विद्यावारिधि तहमा शोधपत्र तयार गरेका र माध्यामिक तहमा कार्यरत १८ जना शिक्षकहरूलाई सहभागीका रूपमा छनोट गरिएको थियो । तीमध्ये ९ जना महिला र ९ जना पुरुष सहभागी थिए । यी सहभागीहरूमध्ये ९ जनाको शिक्षण कार्यानुभव १५ देखि २० वर्षसम्म थियो भने बाँकी ९ जनाको १० देखि १५ वर्षसम्मको अनुभव रहेको थियो । नमूना छनोट गर्दा सुविधाजनक र उद्देश्यपरक नमूना चयन विधिको प्रयोग गरिएको थियो । सबै सहभागीहरूको प्रमुख विशेषता भनेको, उनीहरूमध्ये कसैले पनि शोधपत्र लेख्नु अघि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र सम्बन्धी कुनै अनुभव प्राप्त गरेका थिएनन् ।

यस अध्ययनमा सूचना तथा जानकारी सङ्कलनका लागि साधनकारूपमा परावर्तनात्मक नोटहरूलाई प्रयोग गरिएको थियो । स्नातकोत्तर, एमफिल र विद्यावारिधि तहका सहभागीहरूलाई शोधपत्र तयार गर्ने एक शैक्षिक सत्रको अवधिमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयका बारेमा आफूहरूले के सिके? के महसूस 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 । तसर्थ, सहभागीहरूका परावर्तनात्मक नोटहरूलाई नै यस अध्ययनमा सूचना सङ्कलनको प्रमुख साधनका रूपमा प्रयोग गरिएको थियो (साल्दान, २०२१) ।

व्याख्यात्मक विश्लेषण समग्र र सन्दर्भपरक हुन्छ । यसले कुनै घटनालाई टुक्र्याएर वा अलगगै राखेर अध्ययन गर्ने प्रवृत्ति अपनाउँदैन । व्याख्यात्मक अनुसन्धानमा भाषा, सङ्केत र अर्थहरूलाई सहभागीहरूको दृष्टिकोणबाट बुझ्ने प्रयास गरिन्छ (प्याटन, २०१५) । यस प्रकारको अनुसन्धानमा तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण प्रक्रिया एकैसाथ र दोहोरिएर अगाडि बढ्न सक्छ । उदाहरणका लागि, अनुसन्धानकर्ताले एउटा अन्तर्वार्ता लिइ सकेपछि त्यसको सङ्केतन गर्न सक्छन्, र त्यसपछि मात्र अर्को अन्तर्वार्तामा अधि बढ्छन् (प्याटन, २०१५) । विश्लेषण एकैसाथ गर्नाले अनुसन्धानकर्ताले अन्तर्वार्ता प्रक्रियामा भएका त्रुटिहरू सच्याउन, वा अनुसन्धानको विषयलाई अझ स्पष्ट र समग्र रूपमा समेट्न आवश्यक परेमा सुधार गर्न सक्छन् । यदि प्रारम्भिक अनुसन्धान प्रश्नहरूले नयाँ वा उपयोगी अन्तर्दृष्टि उत्पन्न गर्न सकेनन् भने अनुसन्धानकर्ताले आफ्ना मूल अनुसन्धान प्रश्नहरू समेत परिवर्तन गर्न सक्छन् ।

यस अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ताले सहभागीहरूलाई उनीहरूको परावर्तनात्मक नोटहरू सूचना स्रोतका रूपमा मात्र अनुसन्धान प्रयोजनका लागि प्रयोग गरिने जानकारी गराएका थिए, र त्यसका लागि उनीहरूको सहमति पनि लिइएको थियो । यसरी, १८ जना सहभागीहरूबाट सूचना सङ्कलनको अवधिमा जम्मा १८ वटा परावर्तनात्मक नोटहरू सङ्कलन गरिएको थियो । वालिड, शापिरो र एस्ट (२०१३) ले राम्रो परावर्तनात्मक पाठ वा नोटका दुईवटा मुख्य विशेषताहरू हुने बताएका छन्। पहिलो, यसले कुनै कथाको वर्णन गर्छ; र दोस्रो, यसले व्यक्तिगत वा आत्मगत अनुभव वा विचार व्यक्त गर्छ । सङ्कलन गरिएका १८ वटा परावर्तनात्मक नोटमध्ये पाँचवटा नोटहरूमा व्यक्तिगत अनुभव वा विचार आधारित थिएनन् । ती नोटहरूमा “समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र के हो” भन्ने औपचारिक व्याख्या मात्र गरिएको थियो, र भाषा पनि परीक्षामा दिइने लिखित उत्तरजस्तै औपचारिक थियो । त्यसकारण, ती पाँचवटा नोटहरूलाई पुनः लेख्न अनुरोध गरिएको थियो । केही समयपछि प्राप्त परिमार्जित परावर्तनात्मक नोटहरूलाई सूक्ष्म रूपमा विश्लेषण गर्दा ती अनुसन्धानका लागि उपयुक्त देखिए । त्यसैले, संशोधित नोटहरू समेत समावेश गरी सबै १८ वटा परावर्तनात्मक नोटहरूलाई यस अध्ययनमा स्वीकार गरिएको थियो । सहभागीहरूको पहिचान सुरक्षित राख्नका लागि प्रत्येक नोटलाई स.१, स.२, स.३ ... स.१८ (सहभागी १, सहभागी २, सहभागी ३ ... सहभागी १८) जस्ता सङ्केत नाम दिइएको थियो ।

सहभागीहरूले लेखेका परावर्तनात्मक पाठहरूलाई विषयगत रूपमा विश्लेषण गरिएको थियो । विषयगत विश्लेषण प्रक्रियामा सर्वप्रथम आगमनात्मक विषयवस्तु विश्लेषणको प्रक्रिया अपनाइएको थियो (वोल्फिङगर, २००२) । यस प्रक्रियामा सङ्केतन (कोड) गरिएको थियो । यस अन्तर्गत सूचना समूहहरूको परिचय दिने र वर्गीकरण गर्ने, तथा वर्गीकरण गरी त्यसको परिचय दिने कार्य गरिएको थियो (साल्दान, २०२१) । यसरी

सङ्केतन गर्दा, उस्तै अथवा एउटै प्रकृतिका सैद्धान्तिक तथा वर्णनात्मक दृष्टिकोण समावेश गर्ने उदाहरणहरूलाई एउटै सूचना समूहमा राखी, प्रमुख शीर्षक, उपशीर्षक आदिमा वर्गीकृत गरी “नतिजा र प्राप्ति” खण्डको रूपरेखा निर्माण गरिन्छ (गेल्सने, २०११) । यसै आधारमा सहभागीहरूका अभिव्यक्तिबाट प्राप्त सङ्केतहरूलाई तिनीहरूको अर्थको आधारमा वर्गीकरण गरिएको थियो (साल्दान, २०२१) ।

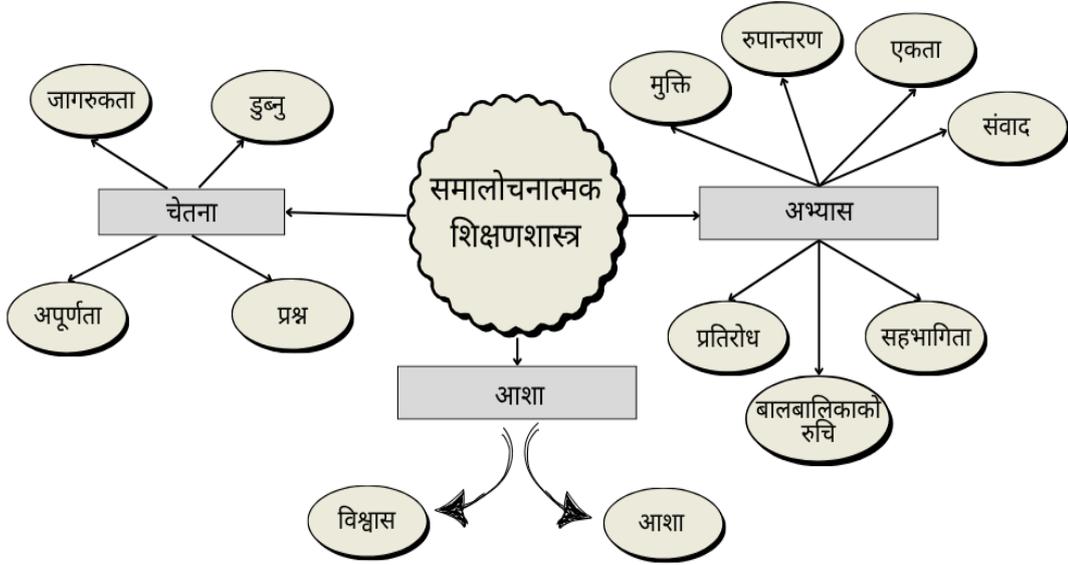
यसरी सूचनाहरूको विश्लेषण गर्दा, सहभागीहरूको परावर्तनात्मक नोटबाट प्राप्त सङ्केतहरूलाई तिनीहरूको अर्थअनुसार एउटै समूहमा वर्गीकृत गरिएको थियो । (मेरियम र टिस्डेल, २०१५) मेरियम (२०१५) का अनुसार, यस चरणमा आगमनात्मक विषयवस्तु विश्लेषण प्रक्रिया क्रमशः निगमनात्मक विधितर्फ रूपान्तरण गरिएको थियो (साल्दान, २०२१) । सूचनाहरूलाई मिलाएर निश्चित वर्गहरू निर्माण गरियो र त्यसपछि, ती वर्गहरू पछिल्ला सूचनाहरूमा पनि देखिन्छन् वा देखिँदैनन् भन्ने कुरा परीक्षण गरिएको थियो । जब नयाँ वर्गहरू पत्ता लागे, ती वर्गहरूलाई अन्य सूचनाहरूसँग तुलना गरी पुष्टि गर्ने कार्य सम्पन्न गरियो । सूचनाहरूको प्रमाणिकरण गर्दा तिनलाई साहित्य समीक्षाको माध्यमबाट परीक्षण गरी वैधता प्रदान गरिएको थियो (पृ.१७६) । विश्लेषण प्रक्रिया सम्पन्न भएपछि, र तिनबाट ३ वटा मुख्य (थीम) विषयवस्तुहरू र १३ वटा उपशीर्षकहरू (क्याटागोरीहरू) विकास गरिएको थियो (साल्दान, २०२१) ।

### नतिजा तथा प्राप्ति

अनुसन्धान विधि खण्डमा उल्लेख गरेअनुसार, सहभागीहरूको परावर्तनात्मक नोटमा समावेश गरिएका अभिव्यक्तिहरूलाई विभिन्न विषयवस्तुहरू र वर्गहरूमा वर्गीकरण गरिएको थियो । यी अभिव्यक्ति तथा धारणाहरूलाई सैद्धान्तिक रूपमा प्रमाणीकरण गर्न फ्रेरेको ‘उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र’मा वर्णित विभिन्न अवधारणासँग तुलना गर्दा मिल्दोजुल्दो रहेको पाइयो । किनभने सूचना विश्लेषणबाट सिर्जना गरिएका ३ वटा मुख्य विषयवस्तुहरू र १३ वटा वर्गहरू फ्रेरेको शिक्षण अवधारणासँग मेल खाने, समान प्रकृतिका र तात्त्विक दृष्टिले सङ्गत देखिए, त्यसैले ती वर्गहरूको उचित नामाकरण पनि गरिएको थियो । यी सम्पूर्ण वर्गहरूलाई पुनः समायोजन गरी अन्ततः तीनवटा 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 दृष्टिकोणका सूचनाले देखाएको मार्गअनुसार नामाकरण गरिएको थियो । सहभागीहरूको आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक

नोट उल्लेखित सूचनाका आधारमा सिर्जना भएका ३ मुख्य विषयवस्तु र १३ वटा वर्गहरूलाई चित्र नं. १ प्रस्तुत गरिएको छः

चित्र नं. १: सहभागीहरूको सूचनाका आधारमा निर्मित नमूना



आलोचनात्मक चेतना नामक विषयवस्तुसम्बन्धी परावर्तित नोटको विश्लेषण गर्दा सबै सहभागीहरूको चेतनामा वृद्धि भएको पाइयो, र उनीहरूले प्रत्येक विषयवस्तुका बारेमा प्रश्न उठाउन थालेको देखियो। सहभागीहरूमध्ये १० जनाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रप्रति आफ्नो बुझाइ अपूर्ण रहेको स्वीकार गरेको देखियो भने ८ जनाले यसबारे जानकारी नभएकाले र परम्परागत शिक्षण अभ्यासमा मात्र केन्द्रित भएको बताए। त्यस्तै, अभ्यास (प्राक्सिस) सम्बन्धी धारणाको विश्लेषण गर्दा ९ जना सहभागीले आफ्ना शिक्षण क्रियाकलापमा परिवर्तन आएको बताएका थिए, भने अन्य ९ जनाले परिवर्तन ल्याउन कठिन भएको उल्लेख गरे। यसैगरी, १२ जना सहभागीहरूले आफू कार्यरत विद्यालयहरूमा एकताको अभ्यास गर्न सकेको बताए भने, ९ जनाले परम्परागत शिक्षण प्रणालीको प्रतिरोध गर्ने चाहना व्यक्त गरे, र ५ जनाले आफू तथा आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई मुक्तिका लागि केन्द्रीत शिक्षण अभ्यास अपनाएको बताए।

७ जना सहभागीहरूको भनाइ अनुसार, शोधपत्र लेखनपछि उनीहरूले आफ्नो कक्षाकोठा, कक्षाकोठाभित्रको छलफल, र विद्यालयमा संवादलाई महत्त्व दिन थालेका छन्। अन्य ८ सहभागीहरूले भने अब उनीहरूले कक्षाकोठामा बालबालिकाहरूको रुचि र चासोको अवलोकन गर्न थालेका बताएका छन्। त्यस्तै, थप ९ सहभागीहरूले आफ्ना सबै शैक्षिक क्रियाकलापहरूमा लोकतान्त्रिक सहभागितालाई महत्त्व दिन थालेको उल्लेख गरेका छन्। 'आशा विषयवस्तुसँग सम्बन्धित रूपमा ८ जना सहभागीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित भएपछि भविष्यप्रति आशा जागृत भएको बताएका छन्। ७ जना सहभागीहरूले भने सबै कुरा परिवर्तन सम्भव छ भन्ने विश्वास व्यक्त गरेका छन्।

९ जना सहभागीहरूका अनुसार शोधपत्र लेखन पश्चात उनीहरूले कक्षाकोठा, कक्षाकोठाको छलफलमा र विद्यालयहरूमा संवादको महत्त्व दिन थालेको बताएका छन् । ११ सहभागीहरूले भने अब उनीहरूले कक्षाकोठामा बालबालिकाहरूको रूचि र चासोलाई अवलोकन गर्ने गरेका छन् र तीन सहभागीहरूले उनीहरूले आफ्ना सबै क्रियाकलापहरूमा लोकतान्त्रिक सहभागितालाई महत्त्व दिन थालेका बताएका छन् । ८ सहभागीहरूका अनुसार आशा विषयवस्तुको सम्बन्धमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयसँग परिचित भएपछि उनीहरूले भविष्यप्रति आशा राख्न थाले भने जबकि ७ सहभागीहरूका अनुसार सबै कुरा परिवर्तन हुन सक्छ भन्ने विश्वास व्यक्त गरेका छन् ।

माथि उल्लिखित विषयवस्तुहरू, वर्गहरू, र ती वर्गहरूसँग सम्बन्धित सहभागीहरूको उद्घरणहरू सहित तलका अनुच्छेदहरूमा गहन रूपमा छलफल गरिएको छ:

### चेतना

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयमा शोधकार्य पूरा गरे पश्चात सहभागीहरूले जानेको, बुझेको र अनुभव गरेका आफ्ना कुरा आफ्नो परावर्तनात्मक नोटमा कुरा उल्लेख गरेका थिए । जब उनीहरूले पहिलो पटक फ्रेरेको पुस्तक उत्पीडितको शिक्षणशास्त्र अध्ययन गरे त्यसपछि उनीहरूले के महसूस गरे ? त्यस दिनसम्म उनीहरूमा के के गलत धारणाहरू थिए ? त्यस दिनसम्म आफूले के गरेका थिए भन्ने कुरामा कसरी सचेत भए ? तिनीहरूले के के सिके ? आफूलाई कसरी जागृत गराए ? जस्ता विभिन्न धारणाहरू उनीहरूले आफ्ना परावर्तनात्मक नोटमा उल्लेख गरे । सहभागीहरूका अवधारणाहरूलाई विश्लेषण गर्दा चेतनासँग सम्बन्धित अनुभवहरूलाई मुख्यरूपमा चार शीर्षकमा उल्लेख गरेको पाइन्छ । यी चार शीर्षक प्रश्न, जागरूकता, अपूर्णता, र डुबेको अवस्था हुन । यी विषयवस्तुहरूलाई फ्रेरेको चेतना भन्ने प्रमुख विषयवस्तु भित्र समेट्न सकिन्छ । तसर्थ यी चारवटा पक्षहरूलाई चेतना मूल शीर्षक अन्तरगत तलका अनुच्छेदमा उल्लेख गरिएका छन् ।

चेतनशीलता एउटा नयाँ सिर्जित शब्द हो, जुन स्पेनी शब्दबाट आएको हो । यसले चेतनालाई विकसित गर्ने, सुदृढ गर्ने र परिवर्तन गर्ने विचार व्यक्त गर्छ । यो चेतनाको एउटा नयाँ अवधारणासमेत हो । चेतनालाई सामान्य अर्थमा बुझेर मात्र पुग्दैन । समालोचनात्मक चेतनाले संसारको गहिरो बुझाइ प्राप्त गर्न केन्द्रीत गर्छ, जसले सामाजिक र राजनीतिक विरोधाभासहरू पहिचान गर्न र उजागर गर्न मद्दत गर्दछ । यसका साथै, चेतना भन्ने शब्दले सामाजिक, राजनीतिक र आर्थिक विरोधाभासहरू पहिचान गर्न सिकने र उत्पीडनकारी तत्त्वहरूविरुद्ध कदम चाल्ने प्रक्रियालाई जनाउँछ । चेतनाको यो अवधारणाले यस्तो प्रकारको सिकाइ प्रक्रियालाई जनाउँछ, जसमा सामाजिक, राजनीतिक र आर्थिक द्वन्द्वहरूको गहिरो बुझाइ आवश्यक हुन्छ । यस अवधारणाले व्यक्तिलाई उत्पीडनका यथार्थ अवस्थाहरूविरुद्ध क्रियाशील बन्न प्रेरित गर्नुपर्छ । कुनै पनि व्यक्ति सचेत बनेको खण्डमा, यसले उसलाई सशक्त बनाउन अभिप्रेरित गर्छ, जसले उसलाई ऐतिहासिक प्रक्रियामा जिम्मेवार नागरिकका रूपमा सहभागी हुन सक्षम बनाउँछ (फ्रेरे, २००५) । 'चेतनाबोध'

शीर्षकअन्तर्गत समेटिएका केही सहभागीहरूको अभिव्यक्तिहरू निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएका छन्:

“..... म सोच्यँ कि म बच्चाहरूका लागि राम्रो रोल मोडेल हुँ किनकी म एक सम्भ्रान्त परिवारको सदस्य हुँ... तर अब म सोच्यँ 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 भलाइ पनि 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 सकिदिएँथे ... अहिले आएर यो कुराको मैले महसुस गरिरहेको छु, ..र प्रत्येक विषयहरूमा प्रश्न गर्ने हिम्मत जुटाउने गरेको छु ..... ” (स. ११) ।

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

### जागरूकता

“आफूहरूसँग साँचो ऐक्यबद्धता देखाउने व्यक्तिहरूसँग मिलेर सबैको मुक्तिका लागि संघर्ष गर्नु उत्पीडितहरूको दायित्व हो, र तिनीहरूले यस संघर्षको अभ्यासबाट नै उत्पीडनप्रति एक समालोचनात्मक चेतना हासिल गर्नुपर्छ” (फ्रेरे, २००५, पृ. ५१) । यस अध्ययनमा समावेश भएका सहभागीहरूको परावर्तनात्मक टिप्पणीहरूबाट प्राप्त अभिव्यक्तिहरूअनुसार, 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 मान, गर्नुपर्ने काम गर, अनि सकियो । तर अहिले आएर महसुस भइरहेको छ कि म कति गलत थिएँ..... ” (स.५) ।

“...म आजको दिनसम्म पनि मुलधारको प्रणालीमै जीवन बिताउँदै आएको थिएँ... ” (स.१८) ।

### अपूर्णता

फ्रेरेका शब्दमा, मानिस सधैं अपूर्ण, परिवर्तनशील र सिकाइको प्रक्रियामा रहने प्राणी हो । उनले शिक्षालाई निरन्तर पुनर्विचार र कर्मको प्रक्रिया मानेका छन्, जहाँ सिकाइ केवल ज्ञान ग्रहण गर्ने क्रिया मात्र नभई परिवर्तन र मुक्तिको माध्यम हुनुपर्छ । मानव अपूर्ण हुन्छ, किनभने मानिस जन्मजात रूपमा पूर्ण हुँदैनन् उनीहरू निरन्तर सिक्दै, सोच्दै र विकास हुँदै जान्छन् । यसलाई स्वीकार गर्दा मानिस नयाँ कुरा सिक्न, प्रश्न गर्न र समाज सुधार्न सक्रिय बन्ने गर्छ । ‘अपूर्णता’ अर्थ के हो भने कुनै पनि व्यक्तिले आफ्नो विकास पूरा गर्न नसक्नु, वा आफूले प्राप्त गरेका अवसरहरूलाई पूर्ण रूपमा उपयोग गर्न नसकेको अवस्थालाई जनाउँछ (फ्रेरे, २०१८) । फ्रेरेका अनुसार, अपूर्णता कमजोरी होइन; यो त विकासको अवसर हो । आफ्ना परावर्तनात्मक लेखनहरूमा, यस अध्ययनका सहभागीहरूले यसभन्दा पहिला आफूले सीमित मात्रामा मात्र ज्ञान प्राप्त गरेको, र शिक्षाको वैकल्पिक दृष्टिकोण हुन सक्छ भन्ने कुरा कहिल्यै पनि नसोचेको बताएका छन् । साथै, आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र अध्ययन गरेपछि, आफूमा रहेको ज्ञान, सीप र धारणा अपर्याप्त रहेको महसुस गरेको उनीहरूले उल्लेख गरेका छन् । त्यसैले, आफू अपूर्ण मानव भएको कुरा स्वीकार गरेका छन् ।

“.....आजसम्म म मुलधारको शिक्षा प्रणालीभित्र नै बाँचे र मैले आफैँलाई धेरै नै अलग राखेँ ..... ” (स. ३) ।

“...मैले स्नातकोत्तर सके पछि पढाई पुरा भयो सोचेको थिएँ ..... वास्तविक शिक्षा त अझै धेरै मबाट धेरै टाढा पो रहेछ ..... ” (स. १७) ।

“.....मुलधारका विषयहरू प्रयाप्त छन र यी विषयहरूले विद्यार्थीहरूको सर्वाङ्गिण विकास सम्भव छ भन्ने कुरा गलत रहेछ ..... सिक्ने पर्ने विषयहरू त धेरै रहेछन् ..... ” (स. ११) ।

### डुबाइएका

‘डुबाइएका’ भन्ने शब्दले व्यक्तिको चेतना कठोर वास्तविकताले पूर्ण रूपमा घेरेको अवस्थालाई जनाउँछ। यस्तो कठोर वास्तविकताले चेतनालाई यसरी घेर्छ कि त्यस अवस्थाबाट वास्तविकता परिवर्तन गर्न सकिँदैन र त्यसलाई जसको तस स्वीकृत गर्नुपर्ने हुन्छ (फ्रेरे, २०१८) । यस अध्ययनका सहभागीहरूका अनुसार, जबसम्म उनीहरूले

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन गरेनन्, तबसम्म मुलधारको शिक्षा प्रणालीले उनीहरूलाई त्यही प्रणालीसँग अनुकूलन गराइरहेको थियो र वास्तविकताका विषयमा चेतनशील बन्न दिइरहेको थिएन । फ्रेरे (२००५) का अनुसार, मुक्तिको प्राप्तिमा सबैभन्दा ठूलो बाधामध्ये एक हो कठोर वास्तविकता, जसले सबै कुरा आफ्नो भित्रै निल्छ—यसरी नै यसले मानव चेतनालाई पनि आफैँभित्र निल्छ । यस्तो अवस्थाले उत्पीडितहरूलाई मौनताको संस्कृतिमा सधैं डुबाइराख्ने नयाँ अवस्थामा पुऱ्याउँछ (फ्रेरे, २००५) । यस अध्ययनमा पनि सहभागीहरूले मुलधारको शिक्षा प्रणालीले तिनीहरूलाई कठोर रूपमा दबाइराखेको बताएका छन् । साथै, उनीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन नगर्दासम्म कठोर वास्तविकताको अनुभव नगरेको र त्यसलाई सामान्यरूपमा स्वीकार गरिरहेको महसुस भएको उल्लेख गरेका छन् ।

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

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

यी व्यक्त विचारहरूका आधारमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनले सहभागीहरूलाई तीन प्रकारका ज्ञान प्रदान गरी तिनीहरूलाई सहयोग गरेको देखिन्छ: जान्नुपर्ने ज्ञान, कसरी गर्ने ज्ञान, र प्रत्यक्ष अनुभवद्वारा प्राप्त ज्ञान (डेनिकोला, २०१७, पृ. २३) । चेतना प्राप्त गरेका शिक्षकहरूले आफूलाई प्रणालीको एक हिस्साका रूपमा बुझेका थिए र पेशागत जीवनमा सामना गर्नुपरेका अवस्थाहरूलाई समस्याका रूपमा हेरेका थिए । यस अवस्थालाई बिना सुरक्षाको स्वतन्त्रताको अवस्था मान्न सकिन्छ ।

### अभ्यास/आचरण

फ्रेरे (२००५) का अनुसार उत्पीडितहरूको नयाँ अस्तित्वको कारण नै अभ्यास हो, र कुनै कार्यलाई वास्तविक अभ्यास तब मान्न सकिन्छ जब त्यसका परिणामहरू समालोचनात्मक चिन्तनको विषय बन्न सक्छन् (पृ. ६६) । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि आफू र आफ्ना विद्यार्थीहरूको कुन-कुन पक्षमा रूपान्तरण ल्याउन आवश्यक छ भन्ने कुरा स्पष्ट रूपमा बुझेका छन् । यही बोध नै उनीहरूको लक्ष्य बन्यो । तसर्थ, उनीहरूले यस लक्ष्यलाई प्राप्त गर्न आवश्यक कदमहरू चाल्न थाले । फ्रेरे (२००५) को भनाइभन्ने, तिनीहरू उत्पीडक र उत्पीडितबीचको सम्बन्ध विश्लेषण गर्न सक्षम हुन्छन् । फ्रेरेका अनुसार, उत्पीडितहरूले वास्तविकतालाई समालोचनात्मक दृष्टिकोणबाट सामना गर्नुपर्छ, त्यसलाई वस्तुगत रूपमा बुझेर त्यसकाविरुद्धमा कदम चाल्नुपर्छ (पृ. ५२) । तसर्थ, कुनै पनि अभ्यास उत्पीडनको परिणाम हुन सक्छ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले मुख्यधारको प्रणालीका विरुद्ध चाल्नु पर्ने कदमका परिवर्तन र सुधारका लागि गरेका वा गर्नुपर्ने कार्यहरूबारे व्यक्त गरेका विचारहरूलाई सातवटा श्रेणीमा विभाजन गरिएको छ । ती

सातवटा पक्षहरू रूपान्तरण, एकता, प्रतिरोध, मुक्तिको अनुभूति, संवाद, बालबालिकाको सर्वोत्तम हित, र सहभागिता हुन । यी सातवटा पक्षहरूलाई 'अभ्यास' भन्ने मूल विषयअन्तर्गत समेटिएको छ, किनभने सहभागीहरूको अभिव्यक्ति मुख्यतः उनीहरूले कुनै कार्य कसरी कार्यान्वयन गरेका छन् वा गर्नेछन् भन्ने कुरामा केन्द्रित छन्, जुन यी विभिन्न पक्षहरूमार्फत प्रस्तुत गरिएको छ ।

### **रूपान्तरण**

सवैभन्दा महत्वपूर्ण कुरा भनेको मानवीकरणलाई निरन्तरता दिनका लागि वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न व्यक्तिले समालोचनात्मक रूपमा सोच्न सक्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५, पृ. ९२) । यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना कक्षाकोठामा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू लागू 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 'ग्याडफ्लाइ' रूपकको प्रतिनिधि बन्नुपर्छ....." (स. ९) ।

(*'ग्याडफ्लाइ' 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 'ग्याडफ्लाइ' का रूपमा चित्रित गरिएको थियो ।)*

### **एकता**

उत्पीडितहरूसँग साँचो एकता गर्नुको अर्थ तिनीहरूलाई 'अर्काको लागि हुने अस्तित्व' बनाउने वस्तुगत वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न उनीहरूको पक्षमा लड्नु हो । दबाईएका मानिसहरूसँगको साँचो एकता भनेको उनीहरूको पक्षमा लड्नु हो, ताकि तिनीहरूले "अरूसँगको लागि अस्तित्व" बनाएको वस्तुगत वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न सकून् (फ्रेरे, २००५, पृ. ४९) । यसैगरी, यस अध्ययनका सहभागीहरूले मुक्तिको प्रक्रिया सामूहिक रूपमा प्राप्त गर्न आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग एकता आवश्यक रहेको बताएका छन् । त्यसैगरी, वातावरणमा रूपान्तरण ल्याउन सहकर्मीसँगको एकता पनि अपरिहार्य रहेको उनीहरूको धारणा छ । उनीहरूले विद्यार्थीहरूको मुक्ति सुनिश्चित गर्न स्वयं एकताबद्ध हुन आवश्यक रहेको र विद्यालयको परिवेश परिवर्तन गर्न सहकर्मीहरूसँग सहकार्य अपरिहार्य रहेको उल्लेख गरेका छन् । फ्रेरे (२००५) का अनुसार, मानवताको सही बुझाइ केवल

व्यक्तिगत सोचबाट सम्भव छैन; यो एकताबाट मात्र सम्भव हुन्छ। उनले प्रष्ट रूपमा भनेका छन् कि मानवीकरणको बुझाइ व्यक्तिगतरूपमा होइन, एकताबाट मात्र सम्भव हुन्छ (पृ. ८५)।

### **प्रतिरोध**

फ्रेरेको एक प्रमुख अवधारणा 'प्रतिरोध' पनि हो। उनले विश्वास गरेका छन् कि उत्पीडितहरूको स्वतन्त्रता संयोगवश प्राप्त हुन सक्दैन; बरु उनीहरूले त्यसका लागि संघर्ष गर्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५)। फ्रेरे (२००५) का अनुसार, उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र भनेको आफ्नै मुक्तिका लागि संघर्ष गर्नेहरूको शिक्षणशास्त्र हो (पृ. ५३)। यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना परावर्तित टिप्पणीहरूमा उल्लेख गरेका छन् कि प्रतिरोध मुलधारको शिक्षा प्रणालीबाट मुक्त हुने एकमात्र उपाय थियो। उनीहरूले नवउदारवादी नीतिहरूको विरुद्ध सकेसम्म संघर्ष 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 भनेभैं, "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, बरु 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 लागू गर्ने र वास्तविक शिक्षाको हिस्सा बन्ने पहिलो अनिवार्य चरण हो। फ्रेरे, (२००५) ले भनेभैं संवाद बिना सञ्चार हुँदैन र सञ्चार बिना वास्तविक शिक्षा प्राप्त हुँदैन।

### **बालबालिकाको सर्वोत्तम हित**

उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा फ्रेरेले 'बैडकिड 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 सहभागिता बिना उनीहरूलाई मुक्त गर्न खोज्नु भनेको उनीहरूलाई जलिरहेको भवनबाट केवल कुनै वस्तुको उद्धार गर्नु सरह हो (फ्रेरे, २००५, पृ. ६५) । फ्रेरेका यी शब्दहरूले सहभागिताको महत्त्वलाई स्पष्ट पारेका छन् । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि मुक्तिको प्रक्रियामा विद्यार्थीहरूसँग शिक्षकहरूको सहभागिता सुनिश्चित गर्नु अत्यावश्यक भएको स्वीकार गरेका छन् । उनीहरूका अनुसार, वास्तविक अर्थमा कुनै पनि उपलब्धि एकतर्फी प्रयासबाट हासिल गर्न सकिँदैन।

माथिका उद्धरणहरूबाट के बुझ्न सकिन्छ भने, जब अध्ययनका सहभागीहरूको चेतनामा वृद्धि भयो, तब उनीहरूले आफ्ना कक्षामा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू लागू गर्न थाले । आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनपछि शिक्षकहरूमा परिवर्तन देखा पर्न थाल्यो, र तिनीहरूले आफ्ना कक्षाकोठाहरूमा पनि, थोरै भए तापनि, परिवर्तनको सुरुआत गरे । जस्तै—बसाइको व्यवस्थामा परिवर्तन ल्याउने, कुराकानी र छलफलको तरिकामा परिवर्तन गर्ने आदि । हिल (२००६) का अनुसार, शिक्षकहरूले मुक्तिपरक शिक्षणशास्त्र लागू गर्न खोज्दा थुप्रै जटिल अवरोधहरू देखा पर्दछन् । त्यसकारण, शिक्षकहरूले साना कदमहरूबाट अघि बढ्न थाल्छन् । यस अध्ययनका सहभागी शिक्षकहरूले पनि आफ्ना कक्षामा विद्यार्थीहरूलाई प्राथमिकता दिन थाले, र यिनै 'सानो' कार्यहरूका माध्यमबाट विद्यमान प्रणालीको प्रतिरोध गर्न थालेका छन् । हिल (२०१०) का अनुसार, यस्ता शिक्षकहरू छन्, जो विद्यमान प्रणालीको प्रतिरोध गर्न चाहन्छन् र शिक्षाको फरक, समानतामूलक रूपको आवश्यकता महसुस गर्छन् । सहभागी शिक्षकहरूले आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक लेखहरूमा यस्ता विविध विचारहरू स्पष्ट रूपमा अभिव्यक्त 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 ।

### **आशा**

फ्रेरे (२००५) का शब्दमा, “आशा भनेको हात बाँधेर बस्नु होइन । जबसम्म म सङ्घर्ष गर्छु, म आशाद्वारा प्रेरित हुन्छु; र यदि म आशासहित संघर्ष 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 विस्तारै-विस्तारै आशामा परिणत भयो...” (स. ४) ।

“....मलाई आशा छ कि हामी एउटा सानो थोपा बाट ठूलो हिउँको पहाड बनाउन सक्छौं..” (स. ३) ।

### **विश्वास**

सहभागीहरूले विश्वास गरेका छन् कि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिमा आस्था राख्ने व्यक्तिहरूको माध्यमबाट सबै कुरा परिवर्तन हुन सक्छ । फ्रेरे (२००५) ले जोड दिएका छन् जस्तै, उत्पीडितहरूले आफ्नै मुक्तिको लागि संघर्ष आवश्यक छ भन्ने विश्वास गर्नुपर्छ तर यो विश्वास उनीहरूले वस्तुगत रूपमा होइन, विषयगत रूपमा आत्मसात् गर्नुपर्छ (पृ. ६७) ।

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

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

### **छलफल तथा निष्कर्ष**

यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिसँग सम्बन्धित महत्वपूर्ण निष्कर्षहरू प्रस्तुत गरेको छ । अध्ययनबाट प्राप्त निष्कर्ष अनुसार, शिक्षक प्रशिक्षण र अध्ययनको सन्दर्भमा मूलधारको शैक्षिक प्रणालीमा संलग्न सहभागीहरूले प्रारम्भिक चरणमा आफू सङ्लग्न भएको शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियालाई बुझ्ने अवसर पाए । त्यसपछि, आत्म-मूल्याङ्कन गर्ने अवसर पाएका सहभागीहरू चेतनशील कार्यतर्फ अघि बढ्ने प्रक्रियामा लागेको देखियो । यद्यपि शोधपत्रको अध्ययन कक्षाकोठाको औपचारिक शिक्षणभन्दा भिन्न र फरक प्रकृतिको थियो, तथापि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी गरिएको अध्ययनले उनीहरूमा निकै सकारात्मक प्रभाव पारेको देखिन्छ । सहभागीहरू यस्तो स्तरमा पुगे, जहाँ उनीहरूले आफूले सम्पादन गर्ने कार्य वा अन्य व्यक्तिहरूद्वारा सम्पादित कार्यलाई गहिराइका साथ व्याख्या र विश्लेषण गर्न सक्ने अवस्था प्राप्त गरेका थिए ।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिका कारण सहभागीहरूमा नवउदारवादी शैक्षिक नीतिहरूको प्रभावबारे आत्मचिन्तन गर्न सक्ने तथा स्वयंलाई र आफ्नै अध्ययन क्षेत्रलाई विस्तृत रूपमा बुझ्न सक्ने परिवर्तन देखा पर्‍यो । समालोचनात्मक

शिक्षणशास्त्रको अध्ययनको परिणामस्वरूप सहभागीहरूले नवउदारवादी शिक्षाले भविष्यमा पाठ्यक्रम, शिक्षक शिक्षाको गुणस्तर, र व्यावसायिक ज्ञानमा पार्न सक्ने प्रभावबारे अवगत हुन थाले (हारा र शेरबाइन, २०१८) । “नवउदारवादी विचारधाराले वर्तमान शिक्षा प्रणालीलाई आक्रमण गरिरहेको छ” (स्लीटर, २००८) भन्ने तर्क सहभागीहरूले विस्तारै बुझ्न थाले । त्यसैगरी, नवउदारवादले शिक्षक शिक्षामा भविष्यमा पार्न सक्ने सम्भावित प्रभावबारे पनि उनीहरूलाई क्रमशः आभास हुन थाल्यो । साथै, उनीहरूले विद्यालयमा सञ्चालन भइरहेका शिक्षण सिकाइ गतिविधिहरूमा नवउदारवादी प्रभाव रहेको अनुभूति गरे। उनीहरूले आफैँले प्रणाली अनुरूप कसरी व्यवहार गरिरहेका छन्, आफूलाई दिइएका कामहरू मात्र पूरा गरिरहेका छन्, तर आफैँले के गरिरहेका छन् र किन गरिरहेका छन् भन्ने विषयमा कहिल्यै प्रश्न नगरेको महसुस गरे । यस आधारमा, आफूहरू प्रविधिक (टेक्निसियन) शिक्षकका रूपमा कार्य गरिरहेको भन्ने कुरामा उनीहरू सचेत हुँदै गए ।

यस अध्ययनमा सहभागीहरू राम्रो शिक्षा, दीक्षा, र थप समानतामूलक तथा न्यायसंगत समाजका लागि वैकल्पिक विचारहरू पनि रहेका छन् भन्ने कुरामा सचेत भएका छन् । साथै, उनीहरूले आफैँमा परिवर्तन ल्याउनका लागि गरेका क्रियाकलापहरू र समग्र प्रणालीमा हुने परिवर्तनबीचको सम्बन्धलाई पनि पहिचान गरे । उनीहरूले अब मुख्यधारका 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 हो । साथै, यो शिक्षकहरूलाई नवउदारवादी शिक्षाका नीतिहरूको प्रतिरोध गर्न सहयोग गर्ने प्रभावकारी साधन पनि हो । गिरू (२०१८) का शब्दमा भन्नुपर्दा, यो विसर्ने रोग मानिसमाथि लादिएको युगमा जीवित रहन सहयोग गर्ने माध्यम हो (पृ.१२९) । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनमार्फत सहभागीहरूले शिक्षाजगतमा आफूहरू अधिनायक (दमनकर्ता) र उत्पीडित (सिकारू) बीचको सम्बन्धको अधीनमा रहेको महसुस गरे । विद्यार्थीका रूपमा उनीहरू उत्पीडितको भूमिकामा रहे पनि, शिक्षक बनेपछि उनीहरूले उत्पीडकको भूमिका ग्रहण गरे - यद्यपि उनीहरू आफैँ पनि उत्पीडित नै रहिरहे ।

फ्रेरे (२००५) का शब्दमा, जसले आफूलाई एकैसाथ उत्पीडक र उत्पीडितका रूपमा बुझे, तिनका लागि आवश्यक मूलभूत परिवर्तन भनेको उत्पीडनको प्रक्रिया सिर्जना गर्ने अवस्थालाई रूपान्तरण गर्नु हो (पृ.५०) । तसर्थ, सबै शिक्षकहरूले राजनीतिक र विचारधारात्मक स्पष्टता विकास गर्न आवश्यक छ, जसले तिनीहरूलाई विद्यालयमा रहेका विभेदकारी अवस्था र अभ्यासहरू उजागर गर्न सहयोग गर्नेछ (वार्तोलोमो, २००४) । यस परिवर्तनको प्रभावस्वरूप, सहभागीहरूले शिक्षामा विद्यमान असमानता र सामाजिक विभेदलाई रूपान्तरण गर्ने प्रक्रियामा योगदान पुऱ्याउने दिशामा महत्त्वपूर्ण कदम चालेका छन् भन्ने भन्न सकिन्छ । आशाजनक पक्ष यो हो कि यस अध्ययनमा सहभागी शिक्षकहरूले आफ्नो जीवनभर मुख्यधारको शिक्षाबाट प्राप्त गरेका सिकाइ अनुभवहरूका बाबजुद पनि

आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँगको नयाँ सम्बन्धका कारण बुझाइ, व्याख्या, चिन्तन, अन्वेषण र आलोचनाजस्ता सैद्धान्तिक तथा व्यावहारिक प्रक्रियातर्फ उन्मुख भएका थिए ।

सहभागीहरूमा देखिएको यो परिवर्तनले शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तद्वारा सशक्त पार्न आवश्यक छ, भन्ने महत्त्वपूर्ण पक्षहरूलाई उजागर गर्दछ (बार्तोलोमो, २००४) । स्पष्ट छ कि शिक्षकहरू शिक्षा प्रणालीका सबैभन्दा प्रभावकारी घटकमध्येका फ्रेरे एक हुन्, जसले शिक्षा प्रणालीभित्र रूपान्तरणकारी बुद्धिजीवी र सांस्कृतिक कार्यकर्ता रूपमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छन् । तर, अल्थुसेर (२०१४) ले राज्यको विचारधारात्मक उपकरणका रूपमा वर्णन गरेको शिक्षा प्रणालीभित्र शिक्षकहरू समावेश भए तापनि, उनीहरू केवल राज्यका शिक्षक मात्र होइनन्, बरु शिक्षकहरूले विद्यार्थीको मानवताका लागि संघर्ष गर्न सक्छन् (उराल, २००५) ।

यस पहिचानको अर्थ नवउदारवादी राज्यहरूका लागि शिक्षकहरूप्रतिको चासो कम भएको भन्ने होइन । बरु, नवउदारवादी विचारधारा हावी भएका समाजहरूमा राज्यहरूले शिक्षकहरूलाई प्रविधिक व्यक्तिमा मात्र रूपान्तरण गरी, तिनीहरूलाई आफ्नै विचारधाराको पुनरुत्पादनका लागि प्रयोग गरिरहेका हुन्छन् । यसले देखाउँछ कि नवउदारवादी राज्यहरू शिक्षकहरूको महत्त्वबारे पूर्ण रूपमा सचेत छन् । यसको परिणामस्वरूप ती राज्यहरूले आफ्नै विचारधाराको पुनरुत्पादनका लागि शिक्षकहरूलाई दमन गर्छन् । यो दबाव यति व्यापक रूपमा फैलिएको छ कि शिक्षकहरूलाई न त स्वतन्त्रताको अवसर दिइन्छ, न त स्वतन्त्रता विकास गर्ने वातावरण (उराल, २००५) । यही कारणले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका बुद्धिजीवीहरू र शिक्षक प्रशिक्षकहरूले शिक्षकहरूलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित गराउनुपर्छ । साथै, तिनीहरूलाई आफ्नै शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियाका विषयवस्तुहरू र पेशागत जीवनमा सामना गर्नुपर्ने नीतिहरूका बारेमा समालोचनात्मक ढङ्गले चिन्तन-मनन गर्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ । हिल (२००६) का अनुसार, “यदि शिक्षकहरूसँग समालोचनात्मक अन्वेषण गर्ने क्षमता र उत्प्रेरणा हुँदैन भने, शिक्षा सधैं प्रचार र निष्क्रियताको किनारमै सीमित रहन्छ ।”

मेसन (२००७) का अनुसार, शिक्षकहरूले आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई निष्क्रिय ग्रहणकर्ताका रूपमा शिक्षा प्रदान गर्नुको सट्टा समालोचनात्मक प्रश्न सोध्न र समालोचनात्मक तरिकाले सोच्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ । यो कार्य केवल शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूमा आमूल परिवर्तन गरेर मात्र सम्भव हुन्छ (हिल, २००७; असाकरेह, र वड्सी, २०१८) । यस्ता कार्यक्रमहरूले भविष्यका शिक्षकहरू र सेवा अवधिमा रहेका शिक्षकहरूलाई समालोचनात्मक सोचको महत्त्व र यसले विद्यार्थीहरूमा पार्ने प्रभावबारे सचेत गराउने लक्ष्य राख्नुपर्छ । त्यसैले शिक्षकहरूका लागि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको महत्त्वबारे सचेत गराउने विषयवस्तु र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र समावेश गरिएको पाठ्यक्रमहरूलाई स्नातक, स्नातकोत्तर तथा शिक्षक प्रशिक्षणका सबै कार्यक्रमहरूमा विस्तार गर्नुपर्छ ।

यद्यपि हाल नेपालका विभिन्न विश्वविद्यालयका शिक्षणशास्त्र सङ्कायका विभिन्न तहहरूको लागि अनिवार्य विषयका रूपमा शिक्षाको दर्शन, शिक्षाको समाजशास्त्र जस्ता विषयहरू पाठ्यक्रममा समावेश गरिएका छन्, तर समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र सम्बन्धी लेखिएका अनुसन्धानात्मक विषयवस्तुहरू र लेखहरूलाई पाठ्यक्रममा स्रोत सामग्रीका

रूपमा प्रयोग गर्न आवश्यक छ। त्यस बाहेक, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले विकास गरेका शिक्षण सिकाइका विधिहरू र प्रविधिहरूलाई पनि सबै पाठ्यक्रममा समावेश गरी प्रयोग गर्नुपर्छ, जसले समालोचनात्मक सोच र जिज्ञासाको विकास गर्न मद्दत पुऱ्याउँछ। किनकी बार्तोलोमे (२००४) ले स्पष्टरूपमा भनेका छन् कि शिक्षकहरूले आफूले शिक्षण गर्ने कक्षाकोठाहरूमा सामना गर्नुपर्ने सम्भावित गलत विचारधारा र अभ्यासप्रति सधैं सचेत रहनुपर्छ। यसका लागि यस्ता किसिमका गलत विचारधारामाथि प्रश्न उठाउन शिक्षकको पाठ्यक्रममा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विचार, चिन्तन र सिद्धान्तहरू समावेश गर्नु अति आवश्यक छ। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका आधारभूत सिद्धान्तहरूलाई सबै शिक्षणशास्त्र सङ्कायका कार्यक्रमहरूमा लागू गर्नु अत्यन्त जरूरी छ। सबै परम्परागत विषयहरूको शिक्षण सिकाइमा संवाद, समालोचना र अभ्यासमा जोड दिँदै, त्यसलाई परिवर्तनको एक माध्यमको रूपमा प्रयोग गर्न सकिन्छ (ब्रा र क्यालेरो, २००६)।

एप्पल (२०११) ले भनेका छन् कि उत्तम शैक्षिक प्रणालीका लागि र शिक्षक विद्यार्थीहरू अलगाव कम गर्नका लागि थुप्रै विकल्पहरू छन्। तसर्थ यस दृष्टिकोणबाट यो मान्नु पर्ने हुन्छ कि विकल्पहरू छन् र 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, संगठनहरू बनाउँछन् र सबै प्रकारका अत्याचारात्मक योजनाका विरुद्ध लोकतन्त्रलाई गहिरो र मजबुत बनाउँछन् ती तिनै व्यक्ति हुन् जसले लोकतन्त्रको कार्यप्रणालीका लागि आवश्यक अनुशासनको निर्माण पनि गर्छन्।

### सन्दर्भसूची

- असाकरेह, ए., एन्ड वइसी, एच. (२०१८), राइजिङ क्रिटिकल कन्सर्नेस इन टिचिङ रिडिङ स्किल्स युजिङ क्रिटिकल पेडागोजी प्रिन्सिपल्स: अ केस अफ एन इरानियन स्कुल ग्राजुएट, *जर्नल फर क्रिटिकल एजुकेसन पोलिसी स्टडिज*, १६(१), २६१-२९१।
- अल्थुसेर, एल. (२०१४), *अन द रिप्रोडक्शन अफ क्यापिटलिज्म: आइडियोलोजी एन्ड आइडियोलोजिकल स्टेट एपाराटसेस*, भर्सो।
- उराल, ए. आइ. (२००५), *द प्याराडक्स अफ टिचिङ*, एम. डी. कास्ती (सम्पा.), *इन्ट्रोडक्सन टु द टिचिङ प्रोफेसन: एन अल्टरनेटिभ अप्रोच* (ते. सं., पृ. ४९-६८), पेगम।
- उनाल, एल. आइ. (२०११), *अ पोलिटिकल इकोनोमी एनालाइसिस अफ टिचिङ एन्ड टिचर एजुकेसन। एस. अयनाल किलिम्बी (सम्पा.), टिचर एजुकेसन इन टर्की (पृ. ३-२३), पेगम।*
- एन्डरसन, जी. (१९९०), *फुन्डामेन्टल्स अफ एजुकेसन रिसर्च*, रूटलेज।
- एप्पल, एम. डब्ल्यू. (१९९९), फ्रेरे, नियो-लिबरलिज्म एन्ड एजुकेसन, *डिस्कर्स: स्टडिज इन द कल्चरल पोलिटिक्स अफ एजुकेसन*, २०(१), ५-२०।
- एप्पल, एम. डब्ल्यू. (२००६), *एजुकेटिङ द राइट वे* (दो.सं), रूटलेज।
- एप्पल, एम. डब्ल्यू. (२०११), *डेमोक्रेटिक एजुकेसन इन नियो-लिबरल एन्ड नियो-कन्जरभेटिभ टाइम्स, इन्टरनेशनल स्टडिज इन सोसियोलोजी अफ एजुकेसन*, २१(१), २१-३१।
- एरकान, एफ. (१९९८), *एजुकेसन एन्ड क्यापिटलिज्म*, बिलिम।

- ओल्सेन, एम., र पिटर्स, एम. ए. (२००५), नियो-लिबरलिज्म, हायर एजुकेशन एन्ड द नलेज इकोनोमी: फ्रम द फ्री मार्केट टु नलेज क्यापिटलिज्म, *जर्नल अफ एजुकेशन पोलिसी*, २० (३), ३१३-३४५ ।
- कुमारवदिवेलु, बी. (२००३), वियन्ड मेथड्स: म्याक्रो स्ट्राटेजीज फर ल्याङ्ग्वेज टिचिङ, येल विश्वविद्यालय ।
- क्रेसवेल, जे. (२०१५), *रिसर्च डिजाइन: क्वालिटेटिभ, क्वान्टिटेटिभ एन्ड मिक्स्ड मेथड्स अप्रोच*, पिअर्सन एजुकेशन इनक ।
- ग्रिन, एम. (२००९), टिचिङ एज पर्सिविलिटी: अ लाइट इन डार्क टाइम्स, म्याक्रिन, एस. (सम्पा.), *क्रिटिकल पेडागोजी इन अनसर्टेन टाइम्स: होप एन्ड पर्सिविलिटीज* (पृ. १३७-१५०), पाल्नेभ म्याकमिलन ।
- गिरू, एच. ए. (१९९७), *पेडागोजी एन्ड द पोलिटिक्स अफ होप: थ्योरी, कल्चर, एन्ड स्कुलिङ*, वेस्टभ्यु प्रेस ।
- गिरू, एच. ए. (२०१८), *द ट्वाइलाइट अफ द सोसल: रिजरेक्टेड कम्युनिटीज इन एन एज अफ डिस्पोजेबिलिटी*, रूटलेज ।
- गिरू, एच. ए., एन्ड म्याकलारेन, पी. (१९८६), टिचर एजुकेशन एन्ड द पोलिटिक्स अफ एनोजमेन्ट: द केस फर डेमोक्रेटिक स्कुलिङ, *हार्वर्ड एजुकेशनल रिभ्यु*, ५६(३), २१३-२३९ ।
- गेल्लेने, सी. (२०११), *विकमिड क्वालिटेटिभ रिसर्चर्स: एन इन्ट्रोडक्सन*, प्रेन्टिस हल ।
- गोक, एफ. (२००३), प्राइभेटाइजेसन अफ एजुकेशन, बाल्कन, एन., एन्ड सावरान, एस. (सम्पा.), *द डेभास्टेशन अफ नियो-लिबरलिज्म: इकोनोमी, सोसाइटी एन्ड जेन्डर इन टर्की* (पृ. ९४-११०), मेटिस ।
- डेनिकोला, डी. आर. (२०१७), *अन्डरस्ट्यान्डिङ इग्नोरन्स: द सरप्राइजिङ इम्प्याक्ट अफ ट्वाट वी डोन्ट नो*, द म्यासाचुसेट्स इन्स्टिट्यूट अफ टेक्नोलोजी ।
- तेजिगदेन-चाकचाक, एस. वाई. (२०१९), *मुभिङ वियन्ड टेक्निसिज्म इन इडिलस-ल्याङ्ग्वेज टिचर एजुकेशन: अ केस स्टडी फ्रम टर्की*, लेक्सिङ्टन ।
- दे गोजेल्याक, भी. (२०१३), *द सोसाइटी अफिलक्टेड बाइ द विजनेस इलनेस*, आयरिन्ती ।
- दादोत, पी., एन्ड लाभाल, सी. (२०१८), *द न्यू स्पिरिट अफ द वर्ल्ड: एन एसे अन नियो-लिबरल सोसाइटी* (दो.सं.), इस्तानबुल विल्नी युनिभर्सिटी ।
- दुर्माज, ओ. एस. (२०१४), *विइड अ टिचर इन टर्की: लेबर प्रोसेस एन्ड री-प्रोलेटेरियनाइजेसन*, नोटा बेने ।
- प्याटन, एम. क्यू. (२०१५), क्वालिटेटिभ इभालुएसन एन्ड रिसर्च मेथड्स, सेज ।
- पिनार, डब्ल्यू., रेनल्ड्स, डब्ल्यू., स्ल्याटरी, पी., र टाउब्यान, पी. (१९९५), *अन्डरस्ट्यान्डिङ करिकुलम: एन इन्ट्रोडक्सन टु द स्टडी अफ हिस्टोरिकल एन्ड कन्टेम्पोररी करिकुलम डिस्कॉर्सेस*, पिटर ल्याङ ।
- प्रेन्डरगास्ट, एल. एम., हिल, डी., र जोन्स, एस. (२०१७), सोसल एक्सक्लुजन, एजुकेशन एन्ड प्रेकारिटी: नियो-लिबरलिज्म, नियो-कन्जरभेटिज्म एन्ड क्लास वार फ्रम एबभ, *जर्नल फर क्रिटिकल एजुकेशन पोलिसी स्टडिज*, १५(२), २३-५८ ।

- फ्रेरे, पी. (२००५), *पेडागोजी अफ द उत्पीडित* (थर्टिएथ एनिभर्सरी एडिसन), कन्टिनुअम ।
- फ्रेरे, पी. (२०१८), *पेडागोजी अफ द उत्पीडित*, ब्लुम्सबरी पब्लिसिड ।
- फ्रेरे, पी. (२०१९), *टिचर्स एज कल्चरल वर्क्स: लेटर्स टु दोस हु डेयर टु टिच*, योर्दांम ।
- बल, एस. जे. (२००३), *द टिचर्स सोल एन्ड द टेरर्स अफ परफॉर्मेटिभिटी, जर्नल अफ एजुकेसन पोलिसी*, १८(२), २१५-२२८ ।
- बल, एस. जे. (२०१६), *नियो-लिबरल एजुकेसन? कन्फ्रन्टिड द स्लाउचिड बिस्ट, पोलिसी फ्युचर्स इन एजुकेसन*, १४(८), १०४६-१०५९ ।
- बार्तोलोमे, एल. (२००४), *क्रिटिकल पेडागोजी एन्ड टिचर एजुकेसन: न्याडिकलाइजिड प्रोस्पेक्टिभ टिचर्स, टिचर एजुकेसन क्वार्टर्ली*, ३१(१), ९७-१२२ ।
- बाइरुक, एच. (२०१५), *द ट्रान्सफॉर्मेशन अफ टिचर्स लेबर*, इलेटिशिम ।
- बोल्स, एस., एन्ड गिन्टिस, एच. (२०११), *स्कूलिड इन क्यापिटलिस्ट अमेरिका* (दो. सं.), हेयमार्केट बुक्स ।
- ब्रा, डी., एन्ड क्यालेरो, पी. (२००६), *क्रिटिकल पेडागोजी एन्ड क्लासरूम प्राक्सिस, टिचिड सोसियोलोजी*, ३४ (११), ३५७-३६९।
- ब्राउन, भी. एन्ड क्लार्क, भी. (२०२१), *थिम्याटिक एनालाइसिस: अ प्रयाक्टिकल गाइड*, सेजा
- ब्राउन, डब्ल्यू. (२०१५), *अनडुइड द डेमोस: नियो-लिबरलिज्म स्टेल्थ रिभोल्युसन*, जोन बुक्स।
- ब्रुनिङ्ग, एम. (२००५), *टर्निड एक्सपेरिएन्सियल एजुकेसन एन्ड क्रिटिकल पेडागोजी थ्योरी इन्टु प्राक्सिस, जर्नल अफ एक्सपेरिएन्सियल एजुकेसन*, २८(२), १०६-१२२ ।
- मेसन, एम. (२००७), *क्रिटिकल थिङ्किङ एन्ड लर्निङ, एजुकेशनल फिलोसफी एन्ड थियरी*, ३९(४), ३३९-३४९।
- म्याक्लरेन, पी. (१९९७), *क्रिटिकल पेडागोजी एन्ड प्रेडेटोरी कल्चर: पोलिटिक्स अफ अपोजिसन इन द पोस्टमोडर्न एरा*, एड. पाइदोस ।
- मेरियम, एस. बी., एन्ड टिस्डेल, ई. जे. (२०१५), *क्वालिटेटिभ रिसर्च: अ गाइड टु डिजाइन एन्ड इम्प्लेमेन्टेशन*, सान फ्रान्सिस्को, क्यालिफोर्निया: वाइली ।
- मिरोव्स्की, पी., एन्ड प्लेह्वे, डी. (२००९), *द रोड फ्रम मोन्ट पेलेरिन*, हार्वर्ड युनिवर्सिटी प्रेस।
- यिल्दिज, ए., एन्ड उन्लु, डी. (२०१७), *द ट्रान्सफॉर्मेशन अफ टिचिङ थ्रु मेटाफर्स: येस्टर्डे वी वर अ म्याजेस्टिक वाटरफल, टुडे वी आर अ स्ट्रिम अबाउट टु ड्राइ अप*, बेयकाल, एन. एस., उराल, ए., एन्ड अलिजा, जेड. (स.), *क्रिटिकल एजुकेसन एन्थोलोजी* (पृ. ५६-६७), पेगेम ।
- लिस्टन, डी. एन्ड जाइक्नर, के. (१९८७), *क्रिटिकल पेडागोजी एन्ड टिचर एजुकेसन, जर्नल अफ एजुकेसन*, १६९ (३), ११७-१३७ ।
- वाल्लिड, ए., शापिरो, जे., एन्ड एस्ट, टी. (२०१३), *ह्वाट मेक्स अ गुड रिफ्लेक्टिभ पेपर? फ्यामिली मेडिसिन*, ४५ (१), ७-१२ ।
- वोल्फिङगर, एन. एच. (२००२), *अन राइटिड फिल्डनोट्स: कलेक्सन स्ट्राटेजिज एन्ड ब्याकग्राउन्ड एक्सपेक्टेंसिज, क्वालिटेटिभ रिसर्च*, २१(१), ५-९३ ।

- सादेधी, एस. (२००८), क्रिटिकल पेडागोजी इन एन इएफएल टिचिड कन्टेक्ट: एन इगिनस फ्याचुअस ओर एन अल्टरनेटिभ एप्रोच? *जर्नल फर क्रिटिकल एजुकेसन पोलिसी स्टडिज*, ६(१), २७७-२९५।
- सालदान, जे. (२०२१), *द कोडिड म्यानुअल फर क्वालिटेटिभ रिसर्चर्स*, सेज।
- स्लटर, सी. (२००८), इक्विटी, डेमोक्रेसी, एन्ड नियो-लिबरल असल्ट्स अन टिचर एजुकेसन, *टिचिड एन्ड टिचर एजुकेसन*, २४(८), १९४७-१९५७।
- हर्श, डी., एन्ड मार्टिना, सी. ए. (२००३), नियो-लिबरलिज्म एन्ड स्कूलिड इन द युएस: हाउ स्टेट एन्ड फेडरल गभर्नमेन्ट एजुकेसन पोलिसिज परपेच्युएट इनइक्वालिटी, *जर्नल फर क्रिटिकल एजुकेसन पोलिसी स्टडिज*, १(२), ३०-५२।
- हारा, एम., र शेरबाइन, के. (२०१८), बिकमिड अ टिचर इन नियो-लिबरल टाइम्स: द पसिविलिटीज अफ भिजनिड फर रेजिस्टेन्स इन टिचर एजुकेसन, *पोलिसी फ्युचर्स इन एजुकेसन*, १६(६), ६६९-६९०।
- हार्भे, डी. (२००५), *अ ब्रिफ हिस्ट्री अफ नियो-लिबरलिज्म* (दो.सं.), सेल।
- हिल, डी. (२००६), क्लास, नियो-लिबरल ग्लोबल क्यापिटल, एजुकेसन एन्ड रेजिस्टेन्स, *सोसल चेंज*, ३६(३), ४७-७६।
- हिल, डी. (२००७), क्रिटिकल टिचर एजुकेसन, न्यू लेबर, एन्ड द ग्लोबल प्रोजेक्ट अफ नियो-लिबरल क्यापिटल, *पोलिसी फ्युचर्स इन एजुकेसन*, ५(२), २०४-२२५।
- हिल, डी. (२०१०), क्लास, क्यापिटल, एन्ड एजुकेसन इन दिस नियो-लिबरल एन्ड नियो-कन्जरभेटिभ पिरियड, म्याक्रिन, एस., म्याकलारेन, पी., एन्ड हिल, डी. (सम्पा.), *रिभोल्युसनाइजिड पेडागोजी: एजुकेसन फर सोसल जस्टिस विदिन एन्ड बियन्ड ग्लोबल नियो-लिबरलिज्म* (पृ. ११९-१४३), पाल्मेभ म्याकमिलन।
- हिल, डी., लुइस, सी., मैसुरिया, ए., यार्कर, पी., एन्ड जुलिया, सी. (२०१५), नियो-लिबरल एन्ड नियो-कन्जरभेटिभ इमिजरेसन क्यापिटलिज्म इन इङ्गल्यान्ड: पोलिसिज एन्ड इम्प्याक्ट्स अन सोसाइटी एन्ड अन एजुकेसन, *जर्नल फर क्रिटिकल एजुकेसन पोलिसी स्टडिज*, १३(२), ३८-८२।

...