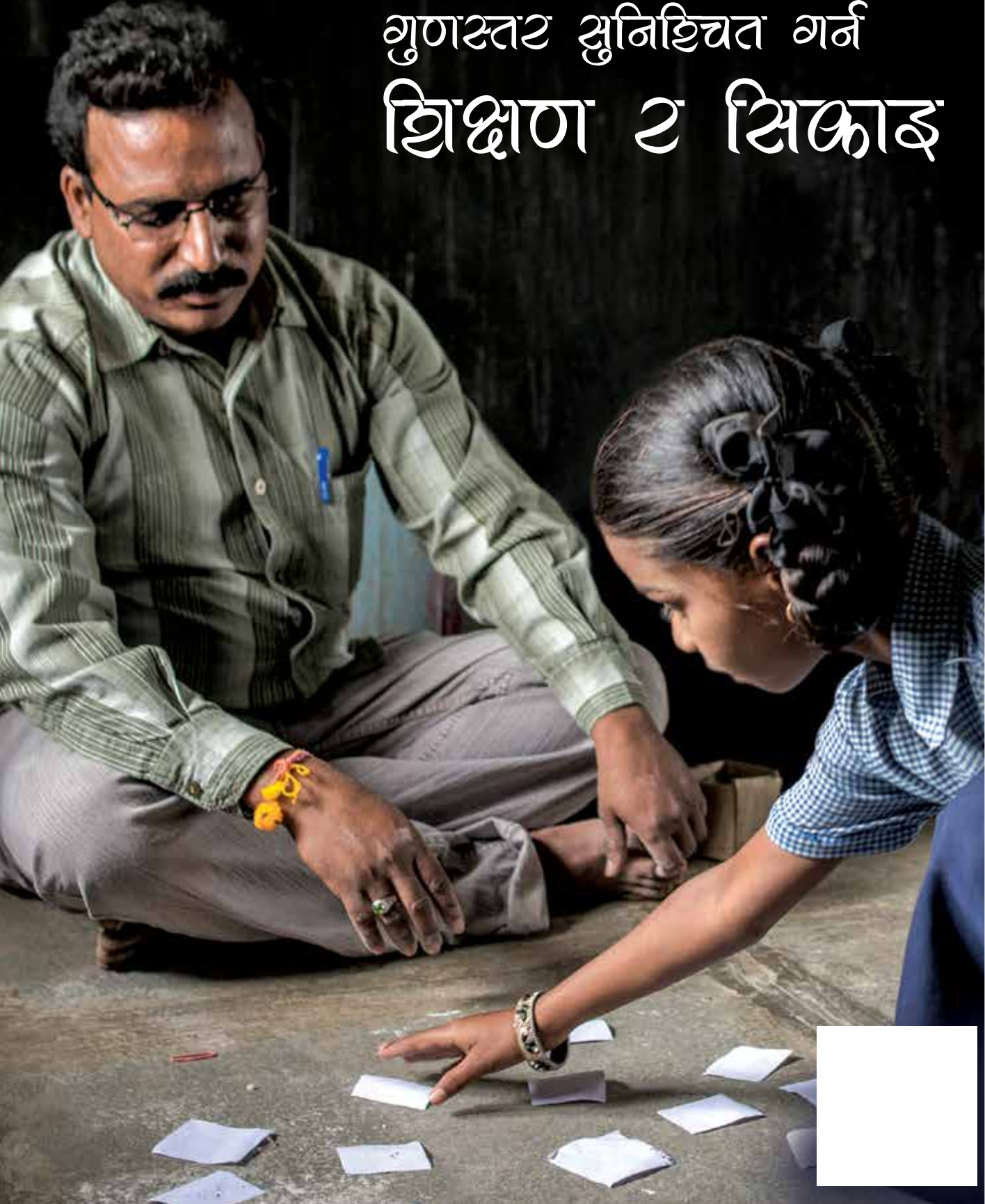


सबैका लागि
गुणस्तर् शुनिश्चित गर्न
शिक्षण र शिक्षा

सबैका लागि शिक्षा

सार सङ्क्षेप



Document code: ED.2013/WS/29

सधैका लागि
गुणस्तट सुनिश्चित गर्न
शिक्षण ट शिक्षाड

सार सङ्क्षेप



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

युनेस्को
प्रकाशन

यस प्रकाशनमा उल्लेख भएका नाम, पदवी तथा सामग्रीहरूको प्रस्तुतिका क्रममा व्यक्त विचार तथा धारणाले कुनै पनि मुलुकको कानुनी स्थिति, क्षेत्राधिकार, सहर वा स्थान, अधीनता तथा सीमाको आधिकारिकताका सम्बन्धमा युनेस्कोको अभिव्यक्ति वा धारणाको प्रतिनिधित्व गर्ने छैनन् ।

यस प्रतिवेदन मा उल्लेख भएका तथ्य तथा सूचनाहरूको छनोट तथा अभिव्यक्त विचारका लागि सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन टोली जिम्मेवार छ । यी विचार युनेस्कोका हुनु जरुरी छैन । यस प्रतिवेदनमा व्यक्त विचारका लागि समग्र रूपमा निर्देशक जिम्मेवार रहने छन् ।

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन टोली

निर्देशक: पाउलिन रोज

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery,
Marcos Delprato, Nihan Köseleci Blanchy, Joanna Härmä, Catherine Jere, Andrew Johnston,
François Leclercq, Alasdair McWilliam, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman,
Maria Rojnov-Petit, Martina Simeti, Emily Subden and Asma Zubair

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन एउटा स्वतन्त्र वार्षिक प्रकाशन हो । यसलाई युनेस्कोले सहयोग तथा सहजीकरण गरेको हो ।

यस प्रतिवेदनका सम्बन्धमा बढी जानकारी चाहिएमा सम्पर्क राख्नुहोस्:

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन टोली
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमनका पूर्व प्रतिवेदनहरू

२०१२ युवा र रोजगार: शिक्षा र कामको आवद्धता
२०११ अदृश्य विपत्ति : सशस्त्र द्वन्द्व र शिक्षा
२०१० सीमान्तकृत समूहमा पहुँच
२००९ असमानताको निराकरण: सुशासनले किन महत्व राख्छ ?
२००८ सन् २०१५ सम्ममा सबैका लागि शिक्षा: यो सार्थक होला ?
२००७ मजबूत जग: प्रारम्भिक शिशु स्याहार र शिक्षा
२००६ जीवनका लागि साक्षरता
२००५ सबैका लागि शिक्षा: गुणात्मकता अपरिहार्य
२००३/४ लैङ्गिकता र सबैका लागि शिक्षा - समानतातर्फको फड्को
२००२ सबैका लागि शिक्षा: विश्व सही दिशामा छ ?

यसमा देखिएका त्रुटि तथा छुट भएका कुरा www.ereport.unesco.org अनलाइन संस्करणमा सुधार गरिने छ ।

© युनेस्को, २०१४
सर्वाधिकार सुरक्षित
प्रथम संस्करण

संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय शैक्षिक, वैज्ञानिक तथा सांस्कृतिक सङ्गठनद्वारा सन् २०१४ मा प्रकाशित, ७ प्लेस फोन्टेनोइ, ७५३५२ ०७ SP, फ्रान्स

ग्राफिक डिजाइन र रूप विन्यास: एफ एच आई ३६०
रूप विन्यास : एफ एच आई ३६०

ISBN ९७८-९९३७-८४४६-९-७

नेपाली मुद्रण : क्वालिटी प्रिन्टर्स, काठमाडौं, नेपाल

नेपाली अनुवाद

ISBN ९७८-९९३७-८४४६-९-७

आवरण चित्र

© युनेस्को/साराह विल्किन्स

प्राक्कथन

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदनको यस एघारौँ संस्करणले सन् २००० मा मुलुकहरूले सहमति गरेका शिक्षाका विश्वव्यापी लक्ष्यका प्रगतिको सामयिक अद्यावधिकीकरण प्रस्तुत गर्छ। यसले सन् २०१५ पछिको विश्व विकास कार्यसूचीमा पनि शिक्षाले केन्द्रीय स्थान पाउनुपर्ने विषयमा जोडदार पक्षपोषण गरेको छ। सन् २००८ को सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदनले ती लक्ष्यको प्राप्तिको सुनिश्चिततामा के हामी गर्न सक्छौं त? भनी आशङ्का जाहेर गरेको थियो। अब सन् २०१५ आइपुग्न २ वर्षभन्दा कम समय बाँकी रहँदा यस प्रतिवेदनले ती लक्ष्य हासिल हुँदैनन् भनी स्पष्ट पारिदिएको छ।

विद्यालयमा नभएकै कारण ५७ मिलियन बाल बालिका सिकाइमा असफल भइरहेका छन्। समस्या केवल पहुँचको मात्र पनि होइन, शिक्षाको कमजोर गुणस्तरका कारण विद्यालय गइरहेका बाल बालिकाले समेत सिक्न सकिरहेका छैनन्। विद्यालय गएका हुन् वा नगएका, एक तिहाइ बाल बालिकाले आधारभूत सिप सिक्न सकेका छैनन्। अतः गरिबी, लैङ्गिकता, बसोबासको अवस्थिति वा जुनसुकै कारणले पछाडि परेका समुदाय आदि सबैको सिकाइ सुनिश्चित गरी निर्धारित समयभित्रै ती लक्ष्य हासिल गरिसक्नका लागि सरकारहरूले वर्तमान प्रयासहरूलाई दोब्बरले बढाउनुपर्ने यस प्रतिवेदनको सुझाव छ।

शिक्षक जति राम्रा भए, शिक्षा प्रणाली पनि त्यति नै राम्रो हुन्छ। त्यसकारण सिकाइको गुणस्तर वृद्धि गर्ने हो भने शिक्षकमा अन्तर्निहित क्षमताको विकास गराउनुपर्दछ। शिक्षकहरूलाई उपयुक्त सहयोग प्रदान गरिएका खण्डमा शिक्षाको गुणस्तर बढ्छ, अन्यथा घट्छ, र युवा निरक्षरताको स्थितिलाई अझ मलजल गर्दछ भन्ने प्रमाण सिद्ध छ।

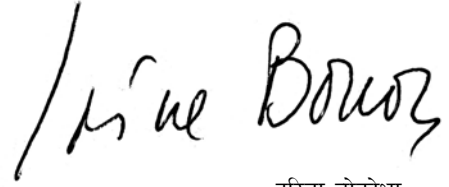
सन् २०१५ सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्नका लागि सरकारहरूले १.६ मिलियन थप शिक्षक नियुक्त गर्न तत्पर रहनुपर्ने छ। सबै बाल बालिकाका लागि सर्वोत्कृष्ट शिक्षकका माध्यमबाट असल गुणस्तरको शिक्षा सुनिश्चित गर्नका लागि यस प्रतिवेदनले चार प्रकारका रणनीति अख्तियार गर्नुपर्ने सुझाएको छ। पहिलो, आफूले पढाउने विद्यार्थीको विविधताको पहिचान र सम्मान गर्न सक्ने शिक्षकको चयन गर्नु, दोस्रो, सानै कक्षादेखि सबैभन्दा कमजोर विद्यार्थीको सिकाइमा सहयोग प्रदान गर्ने क्षमताका लागि शिक्षक तालिम प्राप्त हुनु आवश्यक छ, तेस्रो, सबैभन्दा चुनौतीपूर्ण क्षेत्रमा सबैभन्दा उत्कृष्ट शिक्षक खटाएर सिकाइको स्तरमा विद्यमान असमानतालाई हटाउनु, र अन्त्यमा, सरकारले उत्कृष्ट शिक्षकहरूलाई सेवामा टिकाइराख्न तथा जुनसुकैका पृष्ठभूमिका भए पनि सबै बाल बालिकाले समान रूपमा सिक्किरहेका छन् भन्ने कुरा सुनिश्चित गर्न शिक्षकहरूका लागि उपयुक्त प्रोत्साहनका प्याकेज प्रदान गर्नु।

तर शिक्षकले मात्र सम्पूर्ण जिम्मेवारी बोक्न सक्दैनन्। शिक्षण सिकाइमा सुधारका लागि उपयुक्त ढङ्गबाट विकास गरिएका पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणालीको आवश्यकता पर्दछ।

यस्तो नीतिगत परिवर्तनका लागि लगानीको आवश्यकता पर्छ। त्यसैले व्यापक रूपले लगानी गर्नुपर्ने आवश्यकता छ। आधारभूत शिक्षामा प्रति वर्ष २६ बिलियन अमेरिकी डलर नपुग रहेको वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा बाध्य सहयोग राशीमा भने निरन्तर गिरावट आइरहेको छ। यस अवस्थामा न त सरकारहरू शिक्षामा लगानी कटौती गर्न सक्छन्, न दाताहरू सहयोगको प्रतिबद्धताबाट पछाडि हट्न सक्छन्। यस परिस्थितिको सफल सामना गर्नका लागि लगानी बढाउने नयाँ तरिकाको खोजी नितान्त आवश्यक भइसकेको छ।

सन् २०१५ पछि विश्वव्यापी दिगो विकास एजेन्डा तय गर्दा हामीले विगतका अनुभवहरूलाई आधार बाउनेपछि शिक्षाका भावी लक्ष्यमा पहुँच र सिकाइमा समानता हुनुपर्ने विषयलाई केन्द्रबिन्दुमा राख्नुपर्ने तथ्य प्रस्तुत प्रतिवेदनले उजागर गरेको छ। सबै बाल बालिका तथा युवाहरूले आधारभूत सिकाइ र विश्व नागरिक बन्नका लागि चाहिने स्थानान्तरणीय सिप हासिल गर्ने अवसर हामीले सुनिश्चित गर्नुपर्छ। हामीले त्यस्ता लक्ष्य निर्धारण गर्नुपर्छ, जो स्पष्ट र मापनीय छन्। उक्त लक्ष्य हासिल गर्ने सन्दर्भमा भए-गरेका प्रगति सही दिशामा गइरहेका छन् भनेर सुनिश्चित गर्न र भएका कमी कमजोरीको तुरुन्त सुधार गर्न अनुगमनका मापदण्ड पनि निर्धारण गर्नुपर्ने हुन्छ।

सन् २०१५ पछिका लागि नयाँ कार्यक्रम तय गर्ने अवस्थामा सबै सरकारहरूले समावेशी विकासलाई गति दिने हिसाबले शिक्षामा लगानी बढाउनुपर्छ। सबै खालका विकास लक्ष्यको प्राप्तिमा शिक्षाले दिगोपना प्रदान गर्दछ, भन्ने कुरा यस प्रतिवेदनले पेश गरेका प्रमाणहरूले स्पष्ट पारिसकेका छन्। आमाहरूलाई शिक्षित गराऔं, महिलाहरूको सशक्तीकरण गरौं र बालबालिकाको जीवन रक्षा गरौं। समुदायलाई शिक्षित बनाऔं, समाजको रूपान्तरण गरौं र आर्थिक समृद्धि हासिल गरौं। सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदनले यही सन्देश प्रवाहित गरेको छ।



इरिना बोकोभा
महानिर्देशक, युनेस्को

परिचय

विगत दशकमा प्रगति हासिल गरिए तापनि, सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य पूरा गरिसक्न तोकिएको समयसीमा भेटिन दुई वर्षभन्दा कम समय बाँकी रहँदा के स्पष्ट भइसकेको छ भने सन् २०१५ सम्ममा एउटा मात्र लक्ष्य पनि पूरा हुने अवस्था देखिँदैन। यस वर्षको सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदनले विगतका दशकमा सबैभन्दा सीमान्तकृत अवस्थामा परेका समुदाय शिक्षाको अवसरबाट निरन्तर रूपले वञ्चित रहेको तथ्यमा पर्याप्त प्रकाश पारेको छ। अन्तिम चरणमा भए तापनि ज्यादै ढिला भइसकेको भने छैन, त्यसैले प्रगति हासिल गर्न गति तीव्र पारेर लक्ष्यमा पुग्नुपर्ने छ। सन् २०१५ पछिको शैक्षिक कार्यहरू तयार गर्दा नयाँ चुनौतीको सामना गर्नुका साथसाथै विगतमा बाँकी रहेको दायित्व पनि पूरा गर्ने प्रावधान अगाडि बढाउनुपर्छ। कोही पनि छुटेको छैन भनी अनुगमन गर्ने सूचकका साथ कार्यहरूमा स्पष्ट र मापनीय लक्ष्य निर्धारण गर्ने, सरकार तथा दातृ निकायहरूले स्पष्ट वित्तीय लक्ष्य निर्धारण गरेमा मात्र सन् २०१५ पछिका शैक्षिक लक्ष्यहरू हासिल हुने छन्।

सन् २०१३/४ को सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन जम्मा तिन खण्डमा विभाजित छ। पहिलो खण्डमा सबैका लागि शिक्षाका ६ ओटा लक्ष्य प्राप्तमा भएका प्रगतिको अद्यावधिक समीक्षा छ, दोस्रोमा सन् २०१५ पछिका विकास लक्ष्यहरू सुनिश्चित गर्नका लागि शिक्षा क्षेत्रमा प्रगति नभई हुन भन्ने तथ्य पुष्टि गर्ने प्रमाणहरू प्रस्तुत छन् र तेस्रो खण्डले सिकाइका विश्वव्यापी समस्या समाधानका लागि शिक्षकहरूमा अन्तर्निहित क्षमताको विकास गर्ने नीतिहरूको कार्यान्वयनको महत्त्वमाथि प्रकाश पारेको छ।

फलहरू

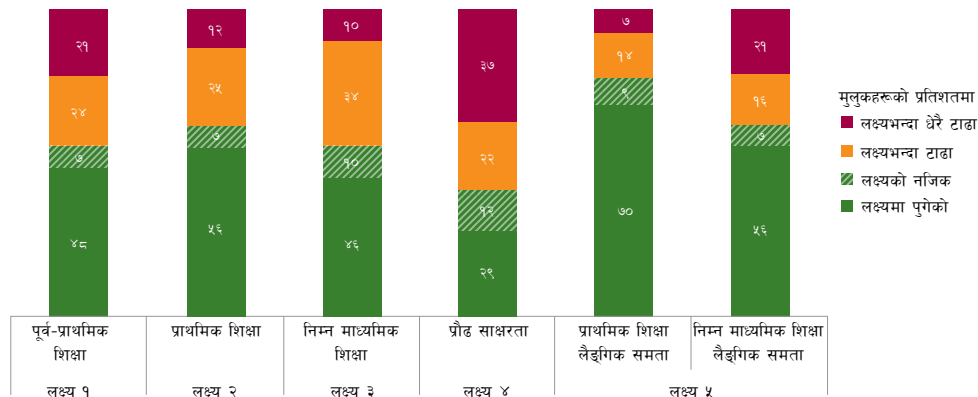
- **लक्ष्य १:** प्रगति हुँदा हुँदै पनि धेरै बाल बालिकाले बाल स्याहार तथा शिक्षाका अवसर पाउन सकेनन्। सन् २०१२ मा २५ प्रतिशत बाल बालिका पुङ्कोपनाका सिकार भए। सन् २०११ मा आधा जसो बाल बालिकाले पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा पहुँच पाए। सब-सहारन अफ्रिकामा पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा पहुँच प्राप्त गर्ने बाल बालिकाको अनुपात केवल १८ प्रतिशत मात्र रहन गयो।
- **लक्ष्य २:** विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको प्राप्ति धेरै अन्तरले पछाडि पर्ने सम्भावना देखिएको छ। सन् २०११ मा ५७ मिलियन बाल बालिका विद्यालयबाहिर थिए। तीमध्ये आधाजसो द्वन्द्व पीडित मुलुकमा छन्। विगत दशकको अन्त्यसम्ममा सब-सहारन अफ्रिकाका ग्रामीण क्षेत्रका गरिब बालिकाको २३ प्रतिशतले मात्र प्राथमिक शिक्षा पूरा गरिरहेका थिए। त्यस क्षेत्रमा वर्तमान प्रवृत्ति कायम रहिरहेका खण्डमा सन् २०२१ सम्ममा सबैभन्दा धनी परिवारका बालकले मात्र विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा हासिल गर्ने छन् तर बालिकाहरूका हकमा यो लक्ष्य सन् २०२६ सम्ममा मात्र पूरा हुने देखिन्छ।
- **लक्ष्य ३:** धेरै किशोर किशोरीले निम्न माध्यमिक शिक्षाबाट अपेक्षा गरिएअनुसारका आधारभूत सिप हासिल गर्न सकेनन्। सन् २०११ मा ६९ मिलियन किशोर किशोरी विद्यालयबाहिर थिए। सन् २००४ पछि यस सङ्ख्यामा थोरै मात्र प्रगति भएको देखियो। विगत दशकको अन्त्यसम्ममा निम्न आय समूहका मुलुकहरूका ३७ प्रतिशत किशोर किशोरीले मात्र निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गरे। तीमध्ये सबैभन्दा गरिब परिवारका किशोर किशोरीको अनुपात १४ प्रतिशत मात्र रह्यो। वर्तमान दर कायम रहँदा सब-सहारन अफ्रिकाका सबैभन्दा गरिब बालिकाले सन् २९११ सम्ममा मात्र निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्न सक्ने देखिन्छ।
- **लक्ष्य ४:** प्रौढ साक्षरतामा नगन्य प्रगति देखियो। सन् २०११ मा निरक्षर प्रौढहरूको सङ्ख्या ७७४ मिलियन थियो। सन् २००० यता यस सङ्ख्यामा केवल एक प्रतिशतले मात्र घटी हुन सक्यो। सन् २०१५ सम्ममा यस सङ्ख्यामा थोरै मात्र गिरावट आएर ७४३ मिलियन कायम हुने सम्भावना छ। निरक्षर प्रौढहरूमध्ये एक तिहाइ महिला छन्। विकासशील मुलुकका सबैभन्दा गरिब महिलाले सन् २०७२ सम्ममा मात्र साक्षरता हासिल गरिसक्ने सम्भावना देखिएको छ।
- **लक्ष्य ५:** धेरै मुलुकहरूमा लैङ्गिक विभेद कायम रह्यो। लैङ्गिक समताको लक्ष्य सन् २०१५ भन्दा धेरै पहिल्यै सन् २००५ भित्रै हासिल गरिसक्ने भनिए पनि सन् २०११ सम्ममा केवल ६० प्रतिशत मुलुकहरूले मात्र प्राथमिक शिक्षामा र ३८ प्रतिशतले माध्यमिक तहमा यो लक्ष्य हासिल गर्न सके।
- **लक्ष्य ६:** निम्न गुणस्तरको शिक्षा भन्नुको मतलब लाखौं बाल बालिकाले आधारभूत कुरा पनि सिकेका छैनन् भन्नु हो। भन्दा २५० मिलियन बाल बालिकाले घटीमा चार वर्षको विद्यालय शिक्षा लिएर पनि आधारभूत सिप हासिल गर्न सकेका छैनन्। यो असफलताको मूल्य करिब १२९ बिलियन अमेरिकी डलर बराबर हुन आउँछ। सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा शिक्षकमा लगानी गर्नु हो। एक तिहाइ जसो मुलुकहरूमा ७५ प्रतिशतभन्दा घटी शिक्षकले मात्र राष्ट्रिय मापदण्डअनुसारको तालिम पाएका छन्। एक तिहाइ मुलुकहरूमा नयाँ शिक्षकलाई तालिम प्रदान गर्नभन्दा कार्यरत शिक्षकलाई तालिम प्रदान गर्नु चुनौतीपूर्ण छ।

खण्ड १: सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्यहरूको अनुगमन

सन् २००० मा सबैका लागि शिक्षाको कार्यवाही तय भएयता कतिपय मुलुकहरूले उद्देश्य प्राप्तिका सन्दर्भमा राम्रो प्रगति गरेका भए तापनि धेरै मुलुकहरू सन् २०१५ भित्र निर्धारित लक्ष्यभन्दा पछाडि पर्ने सम्भावना देखिएको छ। (चित्र १)

चित्र १. सन् २०१५ सम्ममा धेरै मुलुकहरू सबैका लागि शिक्षाका निर्धारित लक्ष्यभन्दा पछाडि परेका हुने छन्।

सन् २०१५ सम्ममा सबैका लागि शिक्षाका ५ उद्देश्य हासिल गर्ने प्रक्षेपित मुलुकहरूको प्रतिशत



टिप्पणी: मुलुकहरूले सबैका लागि शिक्षाका उद्देश्य प्राप्तिका प्रगतिको मापनका आधारमा मात्र अध्ययन गरिएको छ, जस्तै- पूर्व प्राथमिक शिक्षाको कुल भर्ना दर ८० प्रतिशत (उद्देश्य १), प्राथमिक शिक्षाको खुद भर्ना दर ९७ प्रतिशत (उद्देश्य २), निम्न माध्यमिक शिक्षाको खुद भर्ना दर ९७ प्रतिशत (उद्देश्य ३) प्रौढ साक्षरता दर ९७ प्रतिशत (उद्देश्य ४), प्राथमिक र निम्न माध्यमिक तहमा लैङ्गिक समता सूचकाङ्क क्रमशः ०.९७ र १.०३ (उद्देश्य ५)। तथ्याङ्क विश्लेषण गर्दा प्रक्षेपण गर्न मिल्ने खालका मुलुकहरूलाई मात्र समावेश गरिएको छ।

उद्देश्य १: प्रारम्भिक बाल स्याहार तथा शिक्षा

गर्भमा आएदेखि दोस्रो जन्मदिनसम्मको कुल १००० दिन बाल बालिकाको भविष्य निर्माणको महत्त्वपूर्ण जगका रूपमा मानिन्छ। त्यसैले उपयुक्त स्वास्थ्य सेवा केन्द्रहरूमा परिवारको पहुँच र तिनको सही छनोटका अवसर आमा तथा शिशुका लागि महत्त्वपूर्ण हुन्छ। त्यसै गरी गुणस्तरीय पौष्टिक आहारको उपलब्धता बच्चाको प्रतिरक्षा प्रणाली तथा संज्ञानात्मक विकासका लागि महत्त्वपूर्ण हुन्छ।

विगत दशकमा उल्लेख्य प्रगति हासिल भए तापनि अझै ठूलो सङ्ख्यामा बाल बालिका खराब स्वास्थ्यको सिकार भइरहेका छन्। सन् १९९० र २०१२ बिच पाँच वर्षमुनिका बाल बालिकाको मृत्युदरमा ४८ प्रतिशतले कमी आएको भए तापनि सन् २०१२ मा ६.६ प्रतिशत शिशुहरूले पाँचौँ जन्मदिन अगावै मृत्यु वरण

गरे। शिशु मृत्युदरमा कमी ल्याउने प्रयत्नमा हासिल प्रगतिको गति ज्यादै सुस्त रथ्यो। सन् २००० मा ४३ मुलुकहरूमा पाँच वर्षमुनिका शिशुको मृत्युदर प्रत्येक १० मा १ भन्दा बढी थियो। यी मुलुकहरूले सन् २००० देखि २०११ बिच शिशु मृत्युदर घटाउन हासिल गरेको यही प्रगति दरलाई आधार मानेर सन् २०१५ को प्रक्षेपण गर्दा ४३ मध्ये केवल ८ मुलुकले मात्र सन् २०१५ मा १९९० को तहवाट दुई तिहाइका दरले शिशु मृत्युदर घटाउन सक्ने छन्। प्रारम्भिक बाल विकासका क्षेत्रमा लगानी बढाउने बङ्गलादेश तथा टिमोर-लिस्ते जस्ता केही गरिब मुलुकहरूले निर्धारित समय सीमाभन्दा पहिल्यै निर्धारित लक्ष्य हासिल गरिसकेका छन्।

बाल पोषणको अवस्थाका उल्लेख्य प्रगति हुँदा हुँदै पनि सन् २०१२ मा पाँच वर्षमुनिका १६२ मिलियन बाल बालिका कुपोषणका सिकार भए। यो सङ्ख्याको तिन चौथाइ सब-सहारन अफ्रिका तथा

दक्षिण एवम् पश्चिम एसियामा मात्र थियो तर पनि यस अवधिमा दीर्घकालीन कुपोषणको सूचक मानिने पुङ्कोपनाको दरमा भने उल्लेख्य कमी आयो । पुङ्कोपनाको दरमा सन् १९९० मा ४० प्रतिशतबाट घटेर सन् २०१२ सम्ममा २५ प्रतिशतमा भन्थ्यो । सन् २०२५ सम्ममा निर्धारित विश्व-लक्ष्य हासिल गर्ने हो भने वर्तमान प्रगति दर दोब्बरले बढाउनु आवश्यक छ ।

प्रारम्भिक बाल स्याहार र शिक्षाविचको सम्बन्ध अत्यन्तै प्रगाढ हुन्छ, र यी एक अर्काका परिपूरक तथा पृष्ठपोषक हुने गर्छन् । बाल मस्तिष्कको विकास भइरहेको अवस्थामा उपलब्ध गराइने स्याहार तथा शिक्षाले बाल बालिकाका भावी जीवनमा प्रभाव पार्न सक्ने खालका सिपको निर्माणमा मदत पुग्दछ । उदाहरणका लागि जमैकामा हप्ताको एक पटक मनोसामाजिक उत्प्रेणाका कार्यक्रम सञ्चालन गरिएका सुविधाविहीन पृष्ठभूमि भएका र पुङ्कोपनाका सिकार भएका बाल बालिकाले २० वर्षको उमेरमा आफ्ना दौतरीलेभन्दा ४२ प्रतिशत बढी आय आर्जन गरे ।

सन् २००० यता पूर्व प्राथमिक शिक्षाको प्रावधानमा उल्लेख्य वृद्धि भएको छ । पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा विश्वको कुल भर्ना दर सन् १९९९ मा ३३ प्रतिशत रहेकामा सन् २०११ सम्म आइपुग्दा बढेर ५० प्रतिशत पुग्यो । यस अवधिमा पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा ६० मिलियन बाल बालिका भर्ना भए । तथापि सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूमा पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको कुल भर्ना दर केवल १८ प्रतिशत मात्र छ ।

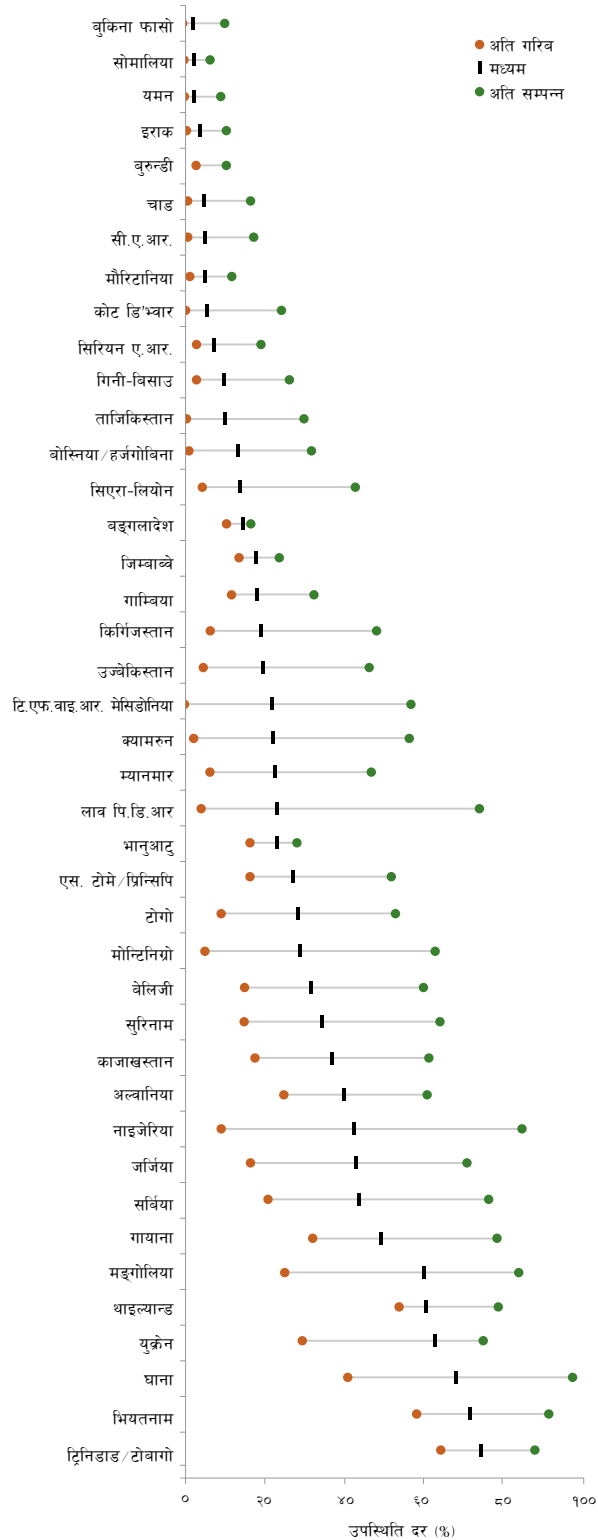
पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको भर्ना दरमा गरिव र धनीविच ठूलो अन्तर छ (हेरौं चित्र २) । अझै पनि सरकारले पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको पूर्ण जिम्मेवारी वहन गर्न नसक्नु यसको प्रमुख कारण मानिएको छ । सन् २०११ मा पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा भर्ना भएकामध्ये ३३ प्रतिशत निजी संस्थाले ओगटेको थियो । अरब राष्ट्रमा निजी संस्थाले पूर्व-प्राथमिक शिक्षाका ७१ प्रतिशत बाल बालिकालाई सेवा प्रदान गरेको पाइन्छ । निजी संस्थाको प्रावधानले पनि यस तहको पहुँचमा असमानता बढाएको छ ।

डकार कार्यदाँचा, २००० ले बाल स्याहार तथा शिक्षाको प्रगतिको लेखाजोखा गर्ने लक्ष्य निर्धारण गरेको थिएन । अतः यस प्रतिवेदनले २०१५ मा पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको कुल भर्ना दर ८० प्रतिशत पुगनुपर्ने सूचक तोकेको छ । १९९९ मा पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको तथ्याङ्क राखेका १४१ मुलुकमा कुल भर्ना दरको अनुपात २१ प्रतिशत थियो । सन् २०११ सम्म आइपुग्दा यस अनुपातमा वृद्धि भई ३७ प्रतिशत पुगेको छ । यस आधारमा हेर्दा सन् २०१५ पुग्दा ४८ प्रतिशत मुलुकहरूले निर्धारित लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने अनुमान हुन्छ ।

विद्यालयबाहिर रहेका पूर्व-प्राथमिक स्तरका तथा सङ्कटासन्न अवस्थाका बाल बालिकालाई छोड्दा ८० प्रतिशत मध्यम खालको लक्ष्य हो । यसर्थ सन् २०१५ पश्चात्का कार्यक्रमले सबै बाल बालिकालाई पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको दायरामा ल्याउने लक्ष्य निर्धारण गर्नुपर्दछ र पूर्व-प्राथमिक विद्यालय उमेरका कुनै पनि बाल बालिका विद्यालयबाहिर नभएको तथ्य सुनिश्चित गर्ने संयन्त्रको निर्माण पनि गर्नुपर्दछ ।

चित्र २: गरिव परिवारमा ४ वर्ष उमेरका धेरै बाल बालिकाले मात्र पूर्व-प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्दछन्

सम्पन्नताका दृष्टिले छानिएका मुलुकमा कुनै न कुनै हिसाबका सङ्गठित पूर्व-प्राथमिक विद्यालय जाने ३५ देखि ५९ महिनाका बाल बालिकाको प्रतिशत, २००५-२०१२



स्रोत: विश्व स्तरमा शिक्षामा विद्यमान असमानताको तथ्याङ्क, www.education-inequalities.org

उद्देश्य २: विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा

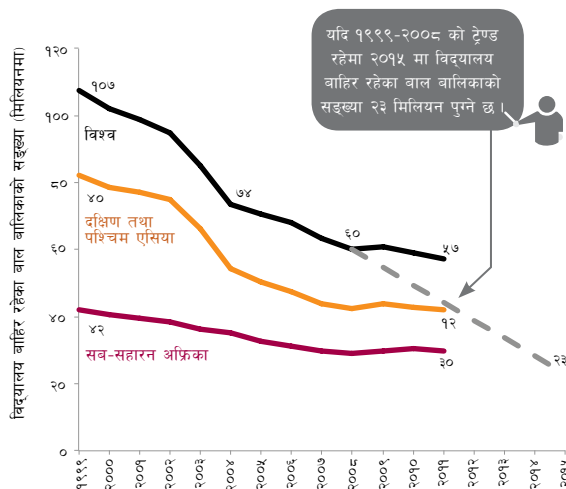
सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न तोकिएको सन् २०१५ को समय सीमाभन्दा २ वर्षअघिका तथ्याङ्कले विश्व समुदाय विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य प्रतिमा ठूलो अन्तरले पछि पर्ने लक्षण देखाएका छन्। विद्यालय उमेरका ५७ मिलियन बाल बालिका सन् २०११ सम्म पनि विद्यालयबाहिरै थिए।

तथापि, केही शुभ सङ्केत भने देखिएका छन्। सन् १९९९ र २०११ का बिच विद्यालयबाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्या आधाले घट्यो। सन् १९९९-२००८ पछि लामो समयको अन्तरालसम्मको यथास्थितिपश्चात् सन् २०१० र २०११ बिच विद्यालयबाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्या १.९ मिलियनले घट्यो, जुन औसतमा सन् १९९९ र २००४ बिच यस सूचकमा देखिएको प्रगतिको लगभग एक चौथाइभन्दा केही बढी हो। सन् १९९९ देखि २००८ को अवधिमा हासिल प्रगतिलाई कायम राख्न सिकिएको भए सन् २०१५ मा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको लक्ष्य हासिल गर्न सकिने थियो (हेरौं चित्र ३)।

विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको लक्ष्यबाट सबैभन्दा पछाडि परेको सब-सहारन अफ्रिकी क्षेत्र हो। सन् २०११ सम्म त्यस क्षेत्रका कुल प्राथमिक विद्यालय उमेरका बाल बालिकाको सङ्ख्याको २२ प्रतिशत बाल बालिका विद्यालयबाहिर थिए। उता दक्षिण तथा पश्चिम एसियामा यही अवधिमा विद्यालयबाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्यामा आधाभन्दा बढीले गिरावट आयो।

विश्वभरमा विद्यालयबाहिरका बाल बालिकामध्ये ५४ प्रतिशत बालिका छन्। अरब राष्ट्रहरूमा यो अनुपात सन् २००० सम्म ६० प्रतिशतले स्थिर रह्यो। तुलनात्मक रूपले १९९९ मा दक्षिण तथा पश्चिम एसियामा विद्यालय नजाने बालिकाको अनुपात

चित्र ३: सन् २०११ मा दसौं लाख बाल बालिका विद्यालयबाहिर थिए क्षेत्रगत हिसाबले विद्यालयबाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्या, १९९९-२०११



टिप्पणी: सन् २००८ देखि २०१५ सम्म देखाइएको थोप्ले धर्का १९९९ देखि २००८ बिच विद्यालयबाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्यामा आएको औसत वार्षिक गिरावटमा आधारित छ।

स्रोत: UIS Database; EFA Global Monitoring Report team calculations (2013)

६४ प्रतिशतबाट घटेर सन् २०११ मा ५७ प्रतिशत हुन आयो। विश्वव्यापी दृष्टिले हेर्दा विद्यालय नगएका कुल बालिका सङ्ख्याको आधा कहिल्यै विद्यालय पुग्ने सम्भावना छैन। अरबी राज्यहरू तथा सब-सहारन अफ्रिकामा प्रत्येक ३ मध्ये २ बालिका कहिल्यै विद्यालय पुग्ने छाँट देखिंदैन।

लाओ, रुवान्डा र भियतनाम विगत ५ वर्षमा सबैभन्दा उच्च प्रगति हासिल गर्ने ३ मुलुक हुन्। उक्त अवधिमा यी मुलुकहरूले विद्यालयबाहिरका बाल बालिकाको सङ्ख्या ८५ प्रतिशतसम्मले घटाए। तर पनि उच्च सङ्ख्यामा बाल बालिका विद्यालयबाहिर रहेका मुलुकहरूको सूचीमा खासै परिवर्तन आएन। यस सूचीका शीर्ष दस मुलुकमध्ये अपवादका रूपमा यमनले घानालाई विस्थापित गरेको बाहेक कुनै परिवर्तन आएन।

उच्च सङ्ख्यामा बाल बालिका विद्यालयबाहिर रहेको सूचीमा पर्न सक्ने अन्य कतिपय मुलुकहरू विश्वसनीय तथ्याङ्कका अभावले सूचीकृत गरिएका छैनन्। यस प्रतिवेदनको टोलीले सन् २०११ मा गरेको घरघुरी सर्वेक्षणका आधारमा अफगानिस्तान, चिन, कङ्गो, सोमालिया, सुडान तथा तान्जानियालागायत १४ मुलुकमा विद्यालयबाहिर १ मिलियनभन्दा बढी बाल बालिका रहेको अनुमान गरेको छ।

विद्यालयबाहिरका बाल बालिकाको कुल सङ्ख्याको फुन्डै आधा हिस्सा द्वन्द्व पीडित मुलुकका छन्। सन् २००८ मा यो अनुपात ४८ प्रतिशतको थियो। द्वन्द्व पीडित मुलुकमा विद्यालयबाहिरका २८.५ मिलियन बाल बालिकामध्ये ९५ प्रतिशत निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकमा छन्, जसको ५५ प्रतिशत बालिका छन् र ती सबैभन्दा बढी प्रभावित छन्।

कतिपय आर्थिक सामाजिक रूपले कमजोर परिवेशमा जन्मिएका बाल बालिका प्रायः विद्यालय जाँदैनन्। यस्तामध्ये अपाङ्गता भएका बाल बालिकाको अवस्था सबैभन्दा दयनीय रहेको छ। चार मुलुकमा गरिएको एक विश्लेषणले अपाङ्गताको उच्च जोखिममा रहेका बाल बालिका विद्यालय जानबाट वञ्चित हुन सक्ने उच्च सम्भावना देखाएको छ। उदाहरणका लागि इराकमा सन् २००६ मा अपाङ्गताको जोखिम नभएका ६ देखि ९ वर्ष उमेर समूहका १० प्रतिशत बाल बालिका विद्यालय गएनन् तर श्रवण क्षमताको जोखिम भएका १९ प्रतिशत र मानसिक अपाङ्गताको जोखिम भएका ५१ प्रतिशत बाल बालिका कहिल्यै विद्यालय गएनन्।

ठिक उमेरभित्र विद्यालयमा भर्ना भएका बाल बालिकाले प्राथमिक शिक्षाको चक्र पूरा गर्न सक्ने उच्च सम्भावना रहन्छ। तर सन् १९९९ र २०११ बिच ठिक उमेरमा प्राथमिक विद्यालयको पहिलो कक्षामा प्रवेश गर्ने बाल बालिकाको प्रतिशत ८१ देखि ८६ सम्मको मात्र रह्यो, जो त्यति उत्साहप्रद होइन। त्यसपछिका चार वर्षसम्म यसको वृद्धि दर एक बिन्दु प्रतिशतभन्दा तल रह्यो। तर पनि इथियोपियालागायत कतिपय मुलुकले यस सूचकमा सन् १९९९ मा २१ प्रतिशतबाट बढाएर २०११ मा ९४ प्रतिशत पुर्‍याई ठूलो प्रगति हासिल गरेका छन्।

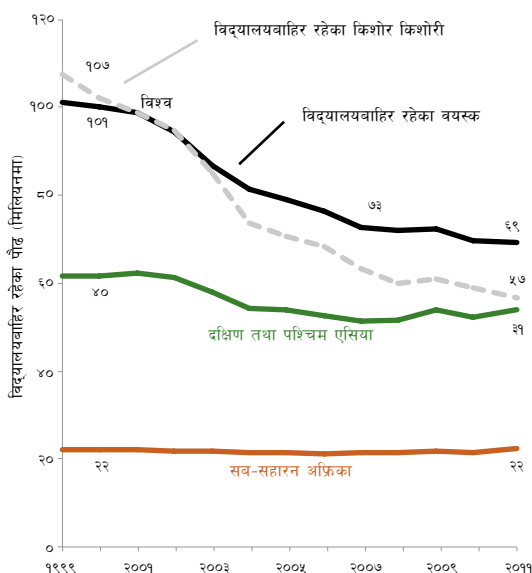
सन् १९९९ यता विद्यालय चक्र पुरा नगरी विद्यालय छोड्नेको दर घटाउने प्रयासमा खासै प्रगति हुन सकेन । सन् २०१० मा प्राथमिक विद्यालयमा प्रवेश गरेकामध्ये ७५ प्रतिशतले मात्र प्राथमिक शिक्षाको चक्र पुरा गरे । सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकमा प्राथमिक विद्यालयको अन्तिम कक्षासम्म पुग्नेको अनुपात सन् १९९९ मा ५८ प्रतिशतबाट घटेर सन् २०१० मा ५६ प्रतिशत हुन पुग्यो । अर्कातिर अरब मुलुकमा भने १९९९ मा यो सूचक ७९ प्रतिशतबाट बढेर २०१० मा ८७ प्रतिशत भयो ।

धेरै मुलुकहरूलाई सन् २०१५ भित्र विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य प्राप्त गर्न गारो पर्ने देखिन्छ । अध्ययन गरिएका १२२ मुलुकहरूमध्ये विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य प्राप्त गर्नेको अनुपात सन् १९९९ मा ३० प्रतिशतबाट बढेर सन् २०११ मा ५० प्रतिशत पुगेको थियो । सन् २०१५ पछिको सन्दर्भलाई विचार गर्दा ५६ प्रतिशत मुलुकहरूले यो लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने सम्भावना देखिन्छ । सन् २०१५ मा सब-सहारन अफ्रिकाका दुई तिहाइ मुलुकलगायत १२ प्रतिशत मुलुकमा १० मध्ये ८ भन्दा कम बाल बालिका मात्र विद्यालयमा भर्ना हुने सम्भावना छ ।

विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य प्राप्त भए भएनन् भनी लेखाजोखा गर्दा प्राथमिक शिक्षामा सहभागी हुनेको सङ्ख्या गणना गरेर मात्र हुँदैन, अपितु भर्ना भएकामध्ये कतिले प्राथमिक शिक्षाको चक्र पूरा गरे भन्ने कुराको ठूलो महत्त्व रहन्छ । यस सन्दर्भमा तथ्याङ्क राखेका ९० मुलुकमध्ये सन् २०१५ भित्र ९७ प्रतिशत विद्यार्थीलाई प्राथमिक तहको अन्तिम कक्षामा पुऱ्याउन सक्ने मुलुकहरूको सङ्ख्या केवल १३ मात्र हुने सम्भावना छ, त्यसमा पनि १० मुलुक त इन्भर्स्ट वा युरोपियन कमिसनका सदस्य राष्ट्र नै छन् ।

चित्र ४: सन् २००७ सम्ममा विद्यालयबाहिर रहेका किशोर किशोरीको सङ्ख्या नगन्य रूपमा मात्र घटेको थियो

क्षेत्रगत रूपमा विद्यालयबाहिर रहेका किशोर किशोरी, १९९९-२००७



स्रोत: UIS database

उद्देश्य ३: युवा तथा प्रौढका लागि सिप

सबैका लागि शिक्षाको तेस्रो उद्देश्य सबैभन्दा उपेक्षित देखिन्छ । यसको प्रगतिको मापन गर्ने लक्ष्य तथा सूचक निर्धारण नगरेकाले पनि यसो भएको हुन सक्छ । सन् २०१२ को अनुगमन प्रतिवेदनले आधारभूत, स्थानान्तरणीय तथा व्यावसायिक एवम् प्राविधिक गरी सिपको प्रगति मापनका विभिन्न उपायहरू सुझाएको भए तापनि अन्तर्राष्ट्रिय समुदायले सिपमा हासिल गरेको प्रगतिको मापन गर्ने योजनाबद्ध तरिकाको अवलम्बन गर्न सकेको देखिँदैन ।

निम्न माध्यमिक शिक्षाबाट आधारभूत सिप प्रदान गर्नु सबैभन्दा मूल्यप्रभावी उपाय हुन सक्छ । सन् १९९९ र २०११ बिच निम्न माध्यमिक शिक्षाको कुल भर्ना दर ७२ प्रतिशतबाट बढेर ८२ प्रतिशत पुग्यो । यस सूचकमा सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूले सबैभन्दा छिटो प्रगति गरे । सन् २०११ मा त्यहाँको भर्ना दर दोब्बरभन्दा बढीले बढेर ४९ प्रतिशत पुग्यो ।

आधारभूत सिप हासिल गर्नका लागि बाल बालिकाले निम्न माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गरेको हुनुपर्छ । सन् २०१० मा गरिएको घरधुरी सर्वेक्षणबाट सङ्कलित तथ्याङ्कको विश्लेषणले न्यून आय समूहका मुलुकहरूमा केवल ३७ प्रतिशत विद्यार्थीले मात्र निम्न माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गर्ने गरेको पाइयो । त्यसमा पनि सबैभन्दा गरिब र सबैभन्दा धनी परिवारबिच यस सूचकमा क्रमशः १४ र ६१ प्रतिशतको अन्तर देखियो ।

सन् १९९९ यता विद्यालयबाहिरका किशोर किशोरीहरूको सङ्ख्या ३१ प्रतिशतले घटेर ६९ मिलियन पुगेको भए तापनि सन् २००७ देखि यस क्रममा रोकवट आएको छ । परिणामस्वरूप धेरै किशोर किशोरीहरू आधारभूत सिप सिकाइको दोस्रो मौकाको खोजीमा भौतारिन बाध्य भएका छन् । विद्यालयबाहिर रहेको किशोरहरूको सङ्ख्या घटाउने क्रममा गरिएको प्रयासको गति खास गरी दक्षिण तथा पश्चिम एसियाका मुलुकहरूमा ज्यादै सुस्त भएकाले यो अनुपात सन् १९९९ मा ३९ प्रतिशतबाट उल्टै बढेर २०११ मा ४५ प्रतिशत पुग्यो । सन् १९९९ र २०११ बिच विद्यालय भर्ना दरलाई जनसङ्ख्या वृद्धि दरले उछिनेको हुँदा सब-सहारन अफ्रिकामा विद्यालयबाहिरका किशोर किशोरीहरूको सङ्ख्या २२ मिलियन कायम रहन गयो ।

सन् २०१५ पछि विश्वव्यापी निम्न माध्यमिक शिक्षाको उद्देश्य स्पष्ट रूपमा किटान गरिने अपेक्षा गरिएको छ । त्यसैले सन् २०१५ मा विश्वले के हासिल गर्न चाहेको हो, सोको उपयुक्त लेखाजोखा गर्नु महत्त्वपूर्ण हुन आउँछ । ८२ मुलुकहरूमा गरिएको एक अध्ययनअनुसार २६ प्रतिशत मुलुकहरूले सन् १९९९ मै विश्वव्यापी निम्न माध्यमिक शिक्षाको लक्ष्य हासिल गरिसकेका थिए, सन् २०११ मा यो प्रतिशत ३२ पुग्यो र सन् २०१५ सम्ममा ४६ पुग्ने अनुमान गरिएको छ ।

माथिको विश्लेषण ४० मुलुकबाट उपलब्ध तथ्याङ्कमा आधारित छ । विश्लेषणमा समाविष्टमध्ये दुई तिहाइ मुलुकहरू उत्तर अमेरिका र पश्चिम युरोपका हुन् भने एक चौथाइ सब-सहारन अफ्रिकाका हुन् । त्यसकारण यसले सबैको प्रतिनिधित्व गर्दैन ।

निम्न आय समूहका मुलुकहरूमा सबैभन्दा गरिबमध्ये १४ % ले मात्र निम्न माध्यमिक विद्यालय पुरा गर्छन् ।

हालसम्म विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको लक्ष्य हासिल गर्न नसकेका मुलुकहरूलाई समेत दृष्टिगत गर्ने हो भने सन् २०१५ सम्ममा निम्न माध्यमिक शिक्षामा विश्वव्यापी भर्नाको लक्ष्य हासिल गर्ने मुलुकहरूको सङ्ख्या कमै रहने अनुमान हुन्छ।

उद्देश्य ४: प्रौढ साक्षरता

विश्वव्यापी साक्षरतालाई सामाजिक-आर्थिक समृद्धिको आधारभूत सर्त मानिन्छ। गुणस्तरीय शिक्षामार्फत बाल्यावस्थामै साक्षरता सिपको विकास हुन्छ। संसारका थोरै मुलुकले मात्र निरक्षर प्रौढहरूका लागि साक्षरताका प्रभावकारी कार्यक्रम सञ्चालन गरेका छन्। विद्यालय शिक्षाको पहुँच कमजोर भएका मुलुक प्रौढ निरक्षरताको निराकरणमा असफल देखिएका छन्।

निरक्षर प्रौढको ७७४ मिलियनको अटल रूपमा रहेको सङ्ख्यामा सन् १९९० यता त्यसमा १२ प्रतिशतले मात्र कमी आएको छ। त्यसमा पनि सन् २००० यता केवल १ प्रतिशतको फिनो दरले मात्र घट्दै गएको छ। यही क्रम कायम रहँदा सन् २०१५ सम्ममा निरक्षर प्रौढहरूको सङ्ख्या ७४३ मिलियन कायम रहने देखिन्छ। विश्व प्रौढ निरक्षरताको तिन चौथाइ हिस्साका लागि जम्मा १० मुलुकहरू जिम्मेवार रहेको देख्न सकिन्छ (हेरौं चित्र ५)। विश्वभरका कुल निरक्षर प्रौढको दुई तिहाइ हिस्सा महिलाहरूले ओगटेका छन्, जो १९९० देखि हालसम्म यथास्थितिमा कायम छ। ६१ मुलुकमध्ये करिब आधाजसोले प्रौढ साक्षरतामा सन् २०१५ सम्ममा लैङ्गिक समता हासिल गर्न सक्ने र १० मुलुक समताको सन्निकट पुग्न सक्ने सम्भावना देखिएको छ।

सन् १९९० यता अरब मुलुकहरूमा प्रौढ साक्षरता दर द्रुत गतिमा वृद्धि भइरहेको छ। तर जनसङ्ख्या वृद्धिका कारण निरक्षर प्रौढ सङ्ख्या घटेर ५२ मिलियनबाट ४८ मिलियनसम्म पुगेको छ। त्यस्तै, प्रौढ साक्षरताको प्रगतिमा दोस्रो स्थान ओगट्ने दक्षिण तथा पश्चिम एसियामा निरक्षर प्रौढ सङ्ख्या ४०० मिलियनमा स्थिर रहेको छ। उता सब-सहारन अफ्रिकामा १९९० यता निरक्षर प्रौढ सङ्ख्यामा ३७ प्रतिशतले वृद्धि भई सन् २०११ मा १८२ मिलियन पुगेको थियो। सन् २०१५ सम्ममा सब-सहारन अफ्रिकामा २६ प्रतिशत प्रौढ निरक्षर रहने अनुमान गरिएको छ, जुन सन् १९९० को स्थितिभन्दा १५ प्रतिशतले बढी हो।

सुस्त गतिको प्रगतिको अर्थ हो, विश्वव्यापी प्रौढ साक्षरता हासिल गर्ने मुलुकको सङ्ख्यामा नगन्य परिवर्तन हुनु। ८७ मुलुकमध्ये २१ प्रतिशतले सन् २००० सम्ममा विश्वव्यापी प्रौढ साक्षरता हासिल गरिसकेका थिए। सन् २००० देखि २०११ का विच २६ प्रतिशत मुलुक यस स्तरमा पुग्न सफल भए पनि सोही अवधिमा २६ प्रतिशत मुलुक लक्ष्यभन्दा धेरै टाढा रहे। सन् २०१५ सम्ममा २९ प्रतिशतले विश्वव्यापी साक्षरताको लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने अनुमान गरिएको छ भने बाँकी ३७ प्रतिशत मुलुक लक्ष्यभन्दा धेरै पछाडि रहने छन्।

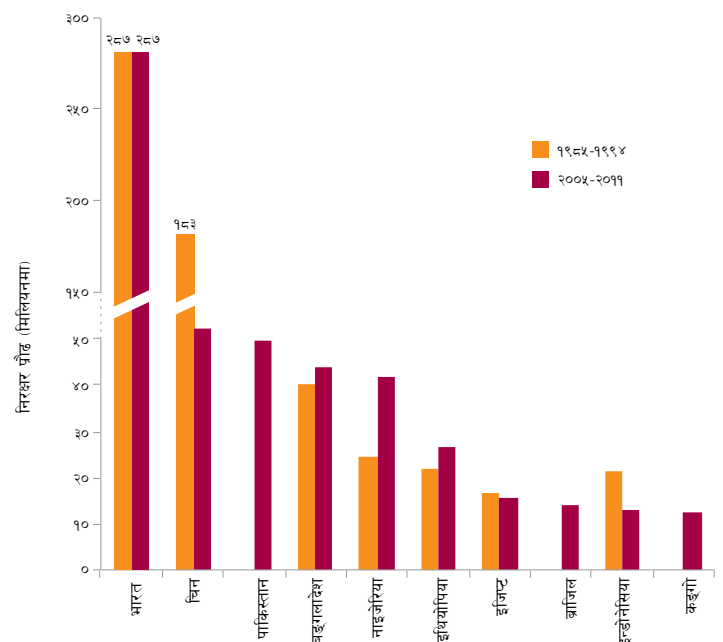
विश्वव्यापी रूपमा हेर्दा साक्षरताका हिसाबले पश्चिम अफ्रिकाका १५ मुलुक विश्वमै पछाडि छन्। तिनमा पनि ५ मुलुकको साक्षरता दर त केवल ३५ प्रतिशत मात्र रहेको छ, जुन विश्वकै सबैभन्दा कम हो। सब-सहारन अफ्रिकाको औसत ५० प्रतिशत महिला साक्षर रहेको अवस्थामा ती ५ मुलुकको महिला साक्षरता दर केवल २५ प्रतिशत मात्र रहेको छ। यस प्रवृत्तिमा चाँडै सुधार आउने सम्भावना देखिँदैन। उल्लिखित १५ मध्ये १२ मुलुकहरूमा मुस्कलले आधाभन्दा कम महिला मात्र साक्षर होलान्।

उद्देश्य ५: लैङ्गिक समता र समानता

सबैका लागि शिक्षाको पाँचौं उद्देश्यको मर्म भनेको छात्र र छात्राको विद्यालय भर्नामा समान अनुपातको सुनिश्चितता हुनु हो। पूर्ण लक्ष्य भनेको लैङ्गिक समानता हो। यसले छात्र र छात्रा दुवैका लागि उपयुक्त विद्यालय शिक्षाको वातावरण र तिनको आन्तरिक क्षमताको पूर्ण विकासका लागि भेदभावरहित समान अवसरको सिर्जनाको पक्षपोषण गर्दछ।

भिन्न आय समूहका मुलुकहरूविच लैङ्गिक असमानताको अवस्थामा पनि भिन्नता पाइन्छ। कम आय समूहका मुलुकहरूमा वालिकाहरू लैङ्गिक असमानताको बढी मारमा परेका छन्। ती मुलुकहरूका प्राथमिक शिक्षामा २०, निम्न माध्यमिक शिक्षामा १० र माध्यमिक शिक्षामा ८ प्रतिशत मात्र लैङ्गिक समता रहेको पाइएको छ। उता लैङ्गिक समानताको लक्ष्य हासिल गरेका उच्च तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा निम्न माध्यमिक तथा माध्यमिक शिक्षाको तहमा पुग्दा केटाहरू विभेदका सिकार हुन थालेको देख्न सकिन्छ। उदाहरणका लागि मध्यम आय समूह भएका मुलुकमा २ प्रतिशतले प्राथमिक विद्यालयमा, २३ प्रतिशतले निम्न

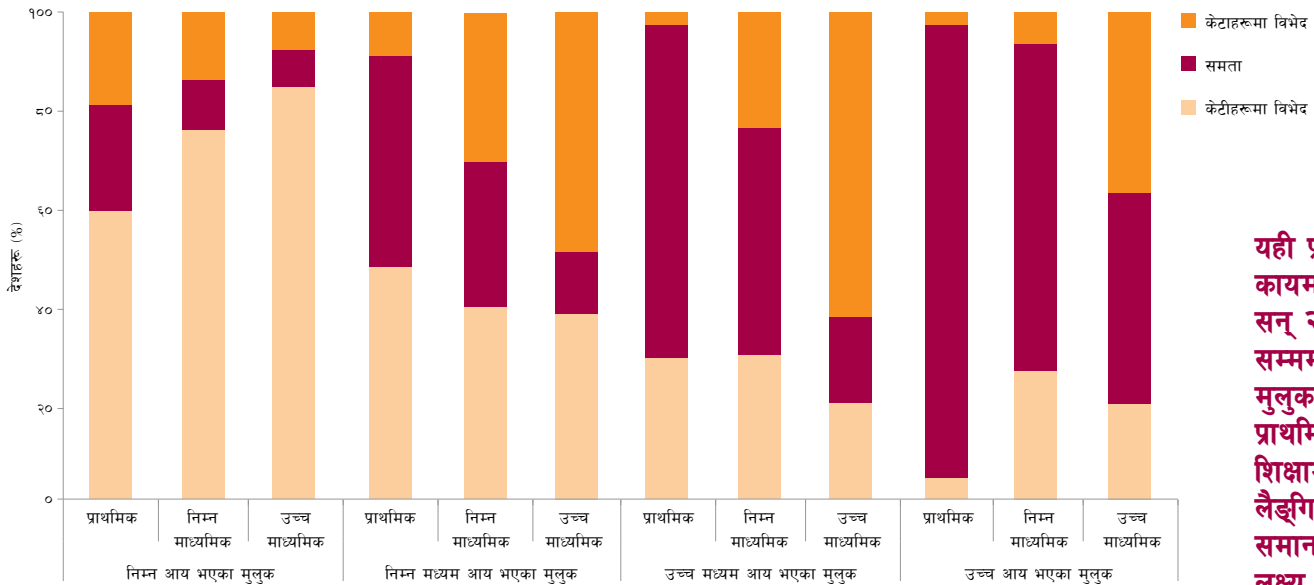
चित्र ५: निरक्षर प्रौढको विश्व जनसङ्ख्याको ७२ प्रतिशतका लागि केवल १० मुलुक जिम्मेवार रहेका छन्। निरक्षर प्रौढको सङ्ख्या, निरक्षर प्रौढको उच्च जनसङ्ख्या भएका विश्वका १० मुलुक, १९८५-१९९४ र २००५-२०११



स्रोत: Statistical table 2

चित्र ६: न्यून आय समूहका धेरै मुलुकले मात्र शिक्षाको कुनै पनि तहमा लैङ्गिक समानताको लक्ष्य हासिल गरेका छन् ।

भर्ना अनुपातमा लैङ्गिक समता हासिल गर्ने मुलुकहरू, आय समूहका दृष्टिले, २०११



स्रोत: UIS database

यही प्रवृत्ति कायम रहेमा सन् २०१४ सम्ममा ७०% मुलुकले प्राथमिक शिक्षामा लैङ्गिक समानताको लक्ष्य हासिल गर्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

माध्यमिक विद्यालयमा र ६२ प्रतिशतले माध्यमिक विद्यालयमा केटाहरूप्रति विभेद रहेको पाइन्छ (हेरौं चित्र ६) ।

विश्व समुदायले प्राथमिक तथा माध्यमिक तहका शिक्षामा लैङ्गिक समानताको उद्देश्य सबैका लागि शिक्षाका अन्य उद्देश्यभन्दा पहिल्यै अर्थात् सन् २००५ सम्ममा नै हासिल गरिसक्ने निर्णय गरेका भए तापनि सन् २०११ सम्म कतिपय मुलुकहरू लक्ष्यभन्दा धेरै पछाडि थिए । १६१ मुलुकहरूमध्ये ५७ प्रतिशतले सन् १९९९ भित्रै यो लक्ष्य हासिल गरिसकेका थिए । सन् २०११ सम्ममा यो लक्ष्य हासिल गर्नेको प्रतिशतमा वृद्धि भई ६३ पुग्यो र १०० जना केटाका तुलनामा ९० जना केटीमात्र विद्यालय भर्ना हुने मुलुकहरूको प्रतिशत १९ बाट घटेर यस अवधिमा ९ मा झरेको पाइयो ।

यही प्रवृत्ति कायम रहेमा सन् २०१५ सम्ममा ७० प्रतिशत मुलुकहरूले लैङ्गिक समानताको लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने छन् र ९ प्रतिशत लक्ष्यको नजिक हुने छन् । अर्कातर्फ १४ प्रतिशत मुलुकहरू लक्ष्यभन्दा टाढा रहने छन् र ७ प्रतिशत त धेरै पछाडि पर्ने देखिन्छ । लक्ष्यभन्दा धेरै पछाडि पर्ने सम्भावना भएका ७ प्रतिशत मुलुकहरूमध्ये तिन चौथाइ मुलुकहरू सब-सहारन अफ्रिकामा हुने सम्भावना छ ।

लैङ्गिक समताको लक्ष्य हासिल गर्दैमा विद्यालयमा भर्ना दर बढ्छ भन्ने छैन । उदाहरणका लागि सन् २०१५ मा बुर्किना फासोले लैङ्गिक समता हासिल गर्छ भन्ने प्रक्षेपण गरिएको भए तापनि यो मुलुक कुल भर्ना दरको सूचकमा विश्वमै सबैभन्दा तलबाट सूचीमा सातौं स्थानमा पर्यो । यस लक्ष्यमा तीव्रताका साथ अगाडि बढिरहेको सेनेगलमा छात्राहरूको भर्ना दर बढिरहेको भए तापनि सन् २००४ यता छात्र भर्ना दर यथास्थितिमा रहेको छ ।

१५० मुलुकमध्ये ४३ प्रतिशतले सन् १९९९ मै निम्न माध्यमिक शिक्षाका तहमा लैङ्गिक समता हासिल गरिसकेका थिए । सन् २०१५ सम्ममा ५६ प्रतिशत मुलुकहरूले यो लक्ष्य हासिल गरिसक्ने अनुमान गरिएको छ । अर्कातर्फ सन् १९९९ मा ३३ प्रतिशत मुलुकहरू लक्ष्यभन्दा धेरै पछाडि थिए । यी ३३ प्रतिशतको तिन चौथाइमा विभेदको मारमा केटीहरू थिए । सन् २०१५ सम्ममा २१ प्रतिशत मुलुकहरूका निम्न माध्यमिक तहको शिक्षामा लैङ्गिक असमानता कायम रहने छ र यस्तो असमानताको ७० प्रतिशत मारमा केटीहरू पर्ने छन् ।

टर्कीको उदाहरणले लैङ्गिक समताको लक्ष्य प्राप्तिको गति बढाउन सम्भव देखिएको छ । यस मुलुकको लैङ्गिक सूचकाङ्क सन् १९९९ मा निम्न माध्यमिक तहमा ०.७४ र माध्यमिक तहमा ०.६२ रहेकामा हाल त्यहाँ दुवै तहमा लक्ष्य प्राप्त भइसकेको छ ।

उद्देश्य ६: शिक्षाको गुणस्तर

गुणस्तर र सिकाइको सुधार सन् २०१५ पश्चात्को विश्व विकासको ढाँचाको केन्द्रीय विषय हुने छ । । पढाइ, लेखाइ तथा आधारभूत गणितीय सिप हासिल गर्न नसक्ने २५० मिलियन बाल बालिकाको शैक्षिक अवसरमा सुधार ल्याउनका लागि यो सोच अपरिहार्य हुन गएको छ । यी २५० मिलियन बाल बालिकामध्ये १३० मिलियन त विद्यालयमै छन् ।

सबैका लागि शिक्षाका ६ उद्देश्य प्राप्तिका सूचकहरूमध्ये एउटा सूचक शिक्षक-विद्यार्थी अनुपात हो । पूर्व-प्राथमिकदेखि माध्यमिक तहसम्मका शिक्षामा शिक्षक-विद्यार्थी अनुपातमा विश्वभर खासै सुधार आउन सकेको छैन । सब-सहारन अफ्रिकामा विद्यार्थी भर्ना दरमा भएको वृद्धिका अनुपातमा शिक्षक आपूर्ति हुन सकिरहेको छैन । त्यहाँको पूर्व-प्राथमिक तथा प्राथमिक तहको शिक्षक विद्यार्थी

अनुपात विश्वमै सबैभन्दा उच्च रहेको छ। सन् २०११ मा तथ्याङ्क लिइएका १६२ मुलुकहरूमध्ये २६ मा शिक्षक-विद्यार्थी अनुपात ४०:१ भन्दा बढी थियो, जसमध्ये २३ मुलुकहरू सब-सहारन अफ्रिकामा पर्दछन्।

सन् १९९९ र २०११ विच नौ मुलुकहरूको प्राथमिक शिक्षाको शिक्षक-विद्यार्थी अनुपातमा कमसेकम २० प्रतिशतले वृद्धि भयो भने ६० मुलुकहरूमा यो अनुपात २० प्रतिशतले घट्यो। यस अवधिमा कङ्गो, इथियोपिया र मालीमा प्राथमिक शिक्षाको भर्ना दर दोब्बरले बढ्यो र शिक्षक-विद्यार्थी अनुपातमा घटीमा १० विद्यार्थी प्रति शिक्षकका दरले घट्यो।

कतिपय मुलुकले तालिम नलिएका शिक्षक भर्ना गरेर शिक्षक सङ्ख्या बढाएका छन्। यस्ता कार्यले विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या बढाउन त मदत गर्लान् तर शिक्षण सिकाइको गुणस्तरमा भने प्रतिकूल प्रभाव पार्दछन्। तथ्याङ्क लिइएका मुलुकहरूमध्ये एक तिहाइमा राष्ट्रिय मापदण्डअनुसार तालिम पाएका शिक्षकहरूको अनुपात ७५ प्रतिशतभन्दा कम रहेको पाइएको छ। ९८ मध्ये २९ मुलुकहरूमा तालिम प्राप्त शिक्षक र विद्यार्थीको अनुपातमा प्रति शिक्षक १० विद्यार्थीका दरले बढी देखिएको छ। यस्तो अवस्थामा मुलुकहरूमध्ये दुई तिहाइ सब-सहारन अफ्रिकी क्षेत्रमा पर्दछन् (हेरौं चित्र ७)।

तथ्याङ्क लिइएका १३० मध्ये १४ मुलुकहरूमा विद्यार्थी-शिक्षकको अनुपात ३०:१ भन्दा बढी रहेको पाइयो। सब-सहारन अफ्रिकी क्षेत्रका अधिकांश मुलुकहरूले ठुलो चुनौतीको सामना गर्नुपरिरहेको

भए तापनि सन् १९९९-२०११ विच त्यस क्षेत्रमा माध्यमिक शिक्षकको सङ्ख्या दोब्बरले वृद्धि हुन गयो। तालिम प्राप्त माध्यमिक शिक्षकबारे तथ्याङ्क लिइएका ६० मुलुकहरूमध्ये आधाजसोमा राष्ट्रिय मापदण्डअनुसार तालिम पाएका शिक्षकहरूको अनुपात ७५ प्रतिशत र १० मुलुकहरूमा ५० प्रतिशत भन्दा कम रहेको छ।

राष्ट्रिय मापदण्डअनुरूप तालिम प्राप्त शिक्षकको सबैभन्दा कम अनुपात पूर्व-प्राथमिक शिक्षामा रहेको पाइन्छ। सन् २००० यता यस तहका शिक्षकहरूको सङ्ख्या ५३ प्रतिशतले बढेको भए तापनि तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएका ७५ मध्ये ४० मुलुकहरूमा राष्ट्रिय मापदण्डअनुरूप तालिम प्राप्त शिक्षकको अनुपात ७५ प्रतिशतभन्दा न्यून रहेको पाइयो।

कतिपय मुलुकहरूमा छात्राहरूलाई आकृष्ट गर्न र तिनको सिकाइ उपलब्धि बढाउनमा शिक्षिकाको भूमिका अहम् रहने तथ्य स्थापित भइसक्दा समेत इरिट्रिया तथा जिबोटी जस्ता लैङ्गिक समताका सूचकमा अत्यन्त पछाडि परेका मुलुकहरूमा शिक्षिकाको अभाव खड्कंदो अवस्थामा छ।

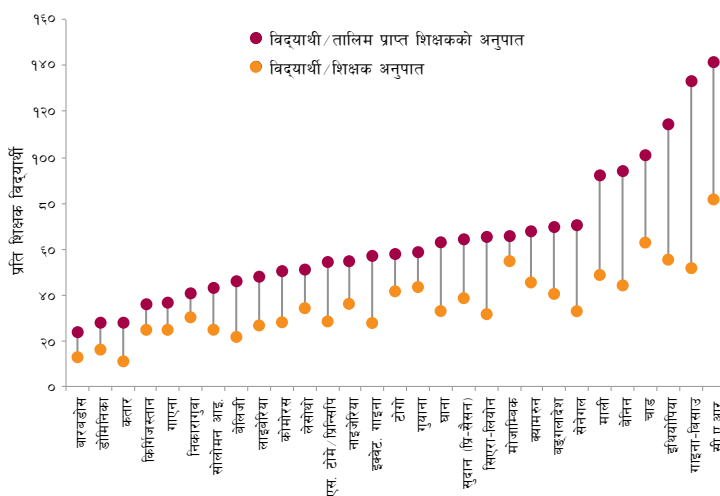
प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि गुणस्तरीय सिकाइ सामग्रीको अपरिहार्यता हुँदाहुँदै पनि कतिपय मुलुकमा पाठ्य पुस्तकमा विद्यार्थीहरूको पहुँच कम रहेको पाइन्छ। तान्जानियाका कक्षा ६ का विद्यार्थीहरूमध्ये ३.५ प्रतिशत विद्यार्थीले मात्र सबै खाले पाठ्य पुस्तकको एकल प्रयोग गर्न पाउँछन्। विद्यालयको अनुपयुक्त भौतिक संरचना गुणात्मक शिक्षाको अर्को तगारो हो। धेरैजसो गरिब मुलुकहरूका विद्यालयहरूमा उपयुक्त भौतिक संरचनाको अभाव खड्कंदो अवस्थामा छ। उपयुक्त कक्षाकोठाको अभावमा एउटै कक्षामा, खास गरी तल्लो कक्षामा र पिछडिएको परिवेशका बाल बालिकाहरू खचाखच कोचिएर बस्न बाध्य रहेका छन्। उदाहरणका लागि मलावीमा कक्षा १ मा औसत प्रति कक्षा १३० विद्यार्थी छन् भने उच्चतम कक्षामा ६४। चाडमा चारमध्ये एक विद्यालयमा मात्र शौचालयको व्यवस्था छ र तिनमध्ये एउटा शौचालय मात्र छात्राहरूको प्रयोगका लागि छुट्याइएको छ।

२५० मिलियन बाल बालिकाले आधारभूत सिकाइ हासिल गर्न सकेका छैनन्। यस्तो अवस्थामा सन् २०१५ पछिका लागि शैक्षिक कार्यक्रम बनाउँदा सम्पूर्ण परिवेशका सबै बाल बालिका तथा युवाहरूले सन् २०३० सम्ममा पढाइ, लेखाइ तथा गणितका आधारभूत सिप हासिल गरेको सुनिश्चित गर्नका लागि कस्ता लक्ष्य किटान गर्नुपर्छ भन्ने कुरा महत्त्वपूर्ण हुन्छ। यस सम्बन्धमा नीतिगत सुधार गर्न मुलुकहरूले राष्ट्रिय मूल्याङ्कन प्रणालीलाई सुदृढ गराउनु आवश्यक छ। धेरै मूल्याङ्कन प्रणालीहरू यस पक्षमा कमजोर रहेका देखिन्छन्। कतिपय सरकारहरू सार्वजनिक परीक्षा प्रणाली र राष्ट्रिय उपलब्धि मापन पद्धतिलाई एउटै रूपमा हेर्छन्, वास्तवमा सार्वजनिक परीक्षा प्रणालीको प्रयोजन विद्यार्थीलाई एक तहबाट अर्कोमा पदोन्नतिको सिफारिस गर्नु हो भने राष्ट्रिय

एक तिहाइ मुलुकमा ७५% भन्दा कम शिक्षकहरू तालिम प्राप्त छन्।

चित्र ७: २९ मुलुकमा प्रति विद्यार्थी शिक्षक र प्रति विद्यार्थी तालिम प्राप्त शिक्षकको अनुपातमा ठूलो अन्तर छ।

विद्यार्थी-शिक्षक अनुपात र विद्यार्थी-तालिम प्राप्त शिक्षक अनुपात, प्राथमिक शिक्षा, विद्यार्थी-तालिम प्राप्त शिक्षक अनुपात १०:१ का दरले बढी भएका मुलुकहरू, २०११



स्रोत: Annex Statistical table 8

उपलब्धि मापनको प्रयोजन बाल बालिकाले निर्धारित उमेर वा कक्षाबाट अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गरे गरेनन् र भनी निदान गर्नु र समयक्रममा यस उपलब्धिमा के कस्तो परिवर्तन आयो भन्ने पत्ता लगाउनु हो ।

क्षेत्रीय तथा अन्तर्राष्ट्रिय उपलब्धि मापनले २०१५ पश्चात्का सिकाइ उद्देश्यको विश्वव्यापी अनुगमनमा महत्त्व राख्छन् । शैक्षिक पहुँचको प्रभावकारी अनुगमनबाट प्रत्येक बच्चाले प्राथमिक शिक्षा पुरा गरे नगरेको लेखाजोखा गर्ने मात्र नभई सरकारलाई प्रत्येकले आधारभूत सिकाइ हासिल गरेको सुनिश्चित गर्नुपर्ने दबावको समेत सिर्जना गर्दछ ।

शैक्षिक उपलब्धि मापनहरूबाट सन् २०१५ पश्चात्का विश्व सिकाइका उद्देश्य निर्धारण गर्दा तिन सिद्धान्तको परिपालना आवश्यक छ । पहिलो कुरा, उपलब्धि मापनका नतिजाको विश्लेषण गर्दा विद्यालयमा उपस्थित तथा परीक्षणमा समेल बाल बालिका मात्र होइन, सम्पूर्णलाई समग्रमा हेरिनुपर्दछ । पिछडिएका बाल बालिका परीक्षणका समयमा विद्यालय पद्धतिबाहिरै छोडिएका हुन सक्छन् । त्यसो हुनाले तिनले निर्धारित सिकाइ उपलब्धिका न्यूनतम मानक हासिल नगरेका हुन सक्छन् । यस्ता कुराको उपेक्षा भएमा समस्याको यथार्थ व्याख्या हुन सक्दैन । दोस्रो कुरा, कुन समुदायका विद्यार्थीहरूले सिकन सकिरहेका छैनन् भन्ने एकिन गर्नका लागि विद्यार्थीका समुदायगत पृष्ठभूमिबारे जानकारी हासिल गरिनु आवश्यक रहन्छ । तेस्रो कुरा, शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धी सूचनालाई उपलब्धि मापन पद्धतिको केन्द्रीय तत्व बनाइनुपर्दछ ।

कोही नछुट्नु, यसका लागि कति समय लाग्ला ?

सन् २०१५ पश्चात् एकातिर सबैका लागि शिक्षाका ६ उद्देश्य प्राप्तिका बाँकी कार्य सम्पन्न गर्नुपर्ने र नयाँ सन्दर्भका लागि नयाँ प्राथमिकता निर्धारण गर्नुपर्ने हुन्छ । विश्लेषणले विश्वव्यापी प्राथमिक र निम्न माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्यमा पुग्न त्यति सरल नहुने कुरा दर्शाउँछ ।

निम्न तथा मध्यम आय समूहका ७४ मध्ये ५६ मुलुकका केटाहरूले सन् २०३० सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्न सक्छन् भने केटीहरूका हकमा ७ मुलुकले मात्र । यी ७ मुलुकमध्ये पनि एउटा सबैभन्दा निम्न आय समूहको मुलुक हुने सम्भावना छ । सन् २०६० सम्ममा पनि २८ मध्ये २४ निम्न आय समूहका मुलुकका केटीहरूले यो लक्ष्य प्राप्त गर्न नसक्ने सम्भावना छ । वर्तमान प्रवृत्ति कायम रहेमा सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकका सबभन्दा धनी केटाले सन् २०२९ सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य प्राप्त गर्न सक्छन् तर गरिब घरका बालिकाले सन् २०८६ सम्म पनि यो लक्ष्य पूरा गर्न सक्ने देखिँदैन (हेरौं चित्र ८) ।

प्राथमिक विद्यालयमा समय बिताउँदैमा बाल बालिकाले पढ्न लेख्न सक्छन् भन्ने छैन । तथ्याङ्क लिइएका ६८ मुलुकहरूको

विश्लेषणले देखाएअनुसार सबभन्दा गरिब बालिकाले सन् २०७२ मा मात्र विश्वव्यापी साक्षरता हासिल गर्ने सम्भावना छ ।

निम्न माध्यमिक शिक्षाको चित्र त भन्ने दर्दनाक देखिन्छ । ७४ मुलुकहरूको विश्लेषणले ४४ मुलुकका सबै धनी केटाहरूले निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेको ५० वर्षपछि मात्र सबै गरिब केटीले पूरा गर्न सक्ने देखाएको छ । अहिलेकै प्रवृत्ति कायम रहने हो भने सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकका सबैभन्दा गरिब परिवारका बालिकाले यो लक्ष्य सन् २९९९ मा अर्थात् सबैभन्दा धनी परिवारका केटाहरूको भन्दा ६४ वर्षपछि मात्र पूरा गर्ने सम्भावना रहन्छ ।

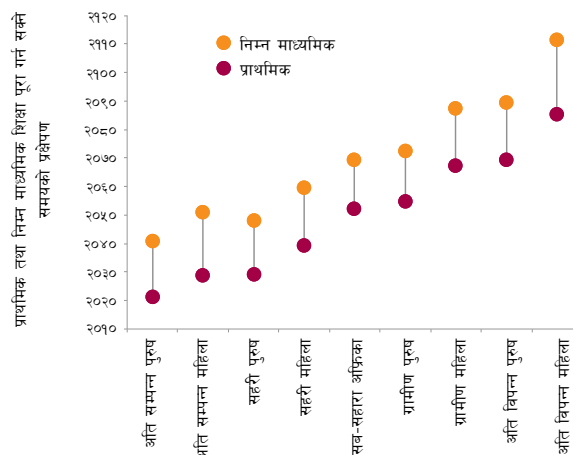
परिदृश्यहरू निराशाजनक देखिए तापनि वर्तमान प्रवृत्तिमा आधारित भएकाले सरकार, दातृ निकाय तथा अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक समुदायले शिक्षालाई सीमान्तकृत समुदायलगायत सबैको पहुँचसम्म पुर्‍याउन ठोस कदम चालेमा यी प्रवृत्तिमा परिवर्तन ल्याउन सकिन्छ । माथिका प्रक्षेपणहरूले सन् २०१५ पछि सबैभन्दा पिछडिएका समुदायको शैक्षिक उद्देश्यको परिपूर्तिका लागि विद्यमान असमानताहरूलाई चिर्दै शैक्षिक कार्यक्रमलाई उपयुक्त बाटामा चलायमान राख्न उपयुक्त नीति निर्धारण गर्नु कम चुनौतीपूर्ण छैन भन्ने समेत देखाएका छन् ।

सन् २०१५ पछि विश्वव्यापी शैक्षिक लक्ष्यको अनुगमन

सन् २००० मा सेनेगलको डकारमा सबैका लागि शिक्षाको कार्यढाँचा तय गर्दा अनुगमनका सूक्ष्म लक्ष्य तथा सूचक निर्धारण नगरिएकाले शिक्षाका कतिपय प्रथमिकतामा चाहिनेजति ध्यान पुग्न सकेन ।

चित्र ८: सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूले विश्वव्यापी प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न धेरै कुनूपर्ने छ ।

सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकमा ९७ प्रतिशत बाल बालिकाले विश्वव्यापी प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्न सक्ने समयको प्रक्षेपण



स्रोत: EFA Global Monitoring Report team calculation (2013) based on Lange (2013)

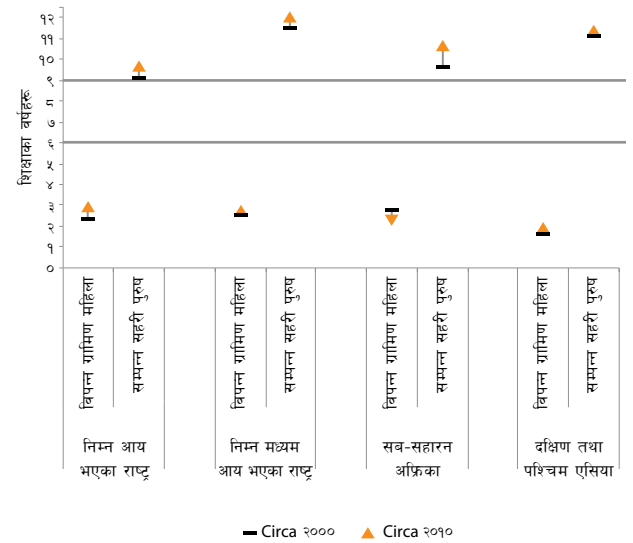
सब-सहारन अफ्रिकाका सबै भन्दा गरिब बाल बालिकाले सन् २०८६ सम्म विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा हासिल गर्न सक्ने छैनन् ।

सन् २०१५ पश्चात् नयाँ लक्ष्य निर्धारण गर्दा शिक्षा प्राप्त गर्नु सबैको अधिकार हो भन्ने मान्यताबाट निर्देशित हुनुपर्दछ, र प्रत्येक बाल बालिकाको जीवनको सिकाइका चरणअनुसारको शिक्षा प्राप्त गर्ने समान अवसर सुनिश्चित गर्नुपर्छ। सन् २०१५ पछिको सबैका लागि शिक्षाको कार्यढाँचासँग मेल खाने गरी विश्व विकास कार्यक्रमसँग आवद्ध गराई विस्तृत लक्ष्य निर्धारण गर्नु आवश्यक छ। कोही पनि नछुटोस् भन्ने सुनिश्चितता कायम राख्दै प्रत्येक लक्ष्यलाई स्पष्ट र मापनीय बनाइनुपर्दछ। लक्ष्य प्राप्तिको सुनिश्चितताका लागि कम उपलब्धि हासिल गर्ने समूहलाई आधार बनाउँदै अनुगमन गर्नुपर्दछ, जसले गर्दा उच्चतम र निम्नतम प्रगति समूहविचको खाडल कम गर्न सकियोस्।

शिक्षामा पहुँचको समग्र प्रगति मापकमध्ये एउटा हो, विद्यार्थीले विद्यालयमा बिताएको अवधि। सन् २०२३ सम्ममा एउटा विद्यार्थीले निम्न माध्यमिक तहको विश्वव्यापी शिक्षा हासिल गर्न न्यूनतम ९ वर्षको विद्यालय शिक्षा पूरा गर्नुपर्दछ। सन् २०१० ताका निम्न आय समूहका मुलुकका धनी परिवारका सहरी किशोर किशोरीले औसत ९.५ वर्षभन्दा बढी र निम्न मध्यम आय समूहकाले ९२ वर्षभन्दा बढी अवधिको विद्यालय शिक्षा पूरा गरेका थिए। सोही अवधिमा दुवै आय समूहका मुलुकका ग्रामीण क्षेत्रका गरिब किशोर किशोरीले भने ३ वर्षभन्दा कम अवधिको विद्यालय शिक्षा मात्र पूरा गरे। यो अवधि सन् २०१५ सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्नका लागि निर्धारित अवधिभन्दा ६ वर्षले कम हो (हेरौं चित्र ९)। सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकमा ग्रामीण क्षेत्रका गरिब महिलाले र सहरी क्षेत्रका धनी पुरुषले सन् २००० र २०१० बिच विद्यालयमा बिताएको वास्तविक समयावधिको फरक ६.९ र ८.३ वर्षको थियो।

विगतका दशकमा बाल बालिकालाई प्राथमिक वा निम्न माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गराउनभन्दा विद्यालय भर्ना गराउनमा बढी प्रगति भएको पाइयो। साथै यस अवधिमा शिक्षाका अवसरमा ज्यादै असमानता कायम रह्यो र कतिपय सन्दर्भमा त बढेर गयो। उदाहरणका लागि सब-सहारन अफ्रिकामा सन् २००० ताका सहरी क्षेत्रका धनी परिवारका सबै केटाहरू विद्यालयमा भर्ना भएका थिए। विगत दशकका अन्त्यतिर त्यहाँको प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्नेको दर ८७ र निम्न माध्यमिक शिक्षाको ७० प्रतिशत थियो। यसको ठिक उल्टो उक्त दशकको प्रारम्भमा ग्रामीण क्षेत्रका गरिब परिवारका बालिकाहरूको भर्ना दर ४९ प्रतिशतबाट बढेर दशकको अन्त्यसम्ममा ६९ प्रतिशत मात्र पुग्यो। सन् २००० मा त्यहाँ २५ प्रतिशतले प्राथमिक र ११ प्रतिशतले निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्थे। तर गत दशकको अन्त्यसम्ममा यस दरमा गिरावट आई क्रमशः २३ र ९ कायम हुन गयो। दक्षिण तथा पश्चिम एसियामा पनि शैक्षिक अवसरका पहुँचमा ठुलो असमानता रहेको छ र त्यो कायमै छ। दशकको अन्त्यताका सहरी क्षेत्रका धनी परिवारका पुरुषको ८७ प्रतिशतका तुलनामा ग्रामीण क्षेत्रका १३ प्रतिशत गरिब महिलाले मात्र निम्न माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गर्ने गरेको पाइयो।

चित्र ९: शैक्षिक उपलब्धिको असमानतामा विगत दशकमा कुनै परिवर्तन आएन शिक्षामा बिताएको वर्ष, २० देखि २४ वर्ष उमेर, अच्चत्र २००० र २०१०



Source: EFA Global Monitoring Report team analysis (2013) based on Demographics and Health Surveys and Multiple Indicator Cluster Surveys

सिकाइको लक्ष्य भावी शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन कार्यढाँचाको अभिन्न अङ्गका रूपमा रहनुपर्दछ। तर बाल बालिकाको ठुलो समूह सिप परीक्षण गरिने कक्षासम्म कहिल्यै पुग्न सकेनन् भने केवल सिकाइको मापनमा मात्र केन्द्रित हुनुको अर्थ रहँदैन। उदाहरणका लागि, सन् २००७ मा तान्जानियाका कक्षा ६ का विद्यार्थीहरूमध्ये ग्रामीण क्षेत्रका गरिब बालिकाहरूको ८० प्रतिशतको तुलनामा सहरी क्षेत्रका धनी केटाहरूको ९७ प्रतिशतले पढाइ सिपको न्यूनतम मापदण्ड हासिल गर्न सके। यही अवधिमा धनी परिवारका सहरी केटाहरूको ९२ प्रतिशत कक्षा ६ सम्म पुग्न सके भने गरिब परिवारका ग्रामीण बालिकाहरूको ४० प्रतिशत मात्र। यदि कक्षा ६ सम्म पुग्न नसकेका बाल बालिकाले न्यूनतम मापदण्ड हासिल गर्न सके थिएनन् भनेर मान्ने हो भने त्यस अवस्थाको परिदृश्यमा आधारभूत सिकाइ हासिल गर्ने धनी परिवारका सहरी केटाहरूको प्रतिशत ९० र गरिब परिवारका ग्रामीण बालिकाको प्रतिशत ३२ मात्र हुने छ।

सन् २०३० भित्र असमानताको निराकरण गरिसक्ने हो भने मुलुकहरूका योजनामा विशेष लक्ष्यलाई समावेश गर्नु आवश्यक छ जसले गर्दा प्रत्येक समुदाय विशेषको शैक्षिक सहभागिता र सिकाइ उपलब्धिको छुट्टा छुट्टै अनुगमन गर्न सकियोस्। हाल कमै मुलुकहरूले मात्र यसो गरेका छन्। शिक्षा योजनाहरूले समेट्दै आएका मध्ये लैङ्गिक पक्ष निरन्तर रूपले पछाडि पर्दै आएको छ। यस प्रतिवेदनले पुनरावलोकन गरेका ५३ मुलुकमध्ये २४ मुलुकले मात्र प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक शिक्षामा लैङ्गिक समानताका लक्ष्य समावेश गरेको पाइयो।

सन् २०१० सम्म सबै भन्दा गरिब ग्रामीण युवा महिलाले ३ वर्षभन्दा कम अवधिको विद्यालय शिक्षा पाए।

पुनरावलोकन गरिएका मध्ये चार योजनाले विशेष प्रकारका आदिवासी समूहको शैक्षिक सहभागिताको सूचक राखेको पाइयो। तिनमा खास गरी प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक शिक्षामा ग्रामीण र सहरी क्षेत्रविच पहुँच सम्बन्धी ३ प्रकारका विभेदलाई मात्र लक्षित गरेको पाइयो। अझ केवल ३ ओटा योजनाले मात्र गरिब तथा धनी परिवारका बाल बालिकाको भर्ना दर छुट्याउने सूचक समावेश गरेको भेटियो। बङ्गलादेशको योजनामा भर्ना दरमा भएको प्रगतिको अनुगमन गर्न अनुगमन कार्यढाँचा समावेश गरिएको छ। उता नामिबियाले योजनाको अन्तिम वर्षभित्रमा मुलुकका सबै क्षेत्रमा अनाथ तथा सङ्कटासन्न समूहका बाल बालिकामध्ये ८० प्रतिशत प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षामा भर्ना भएको सुनिश्चित गर्ने लक्ष्य राखेको छ।

सिकाइ उपलब्धिमा देखिएको असमानता निराकरण गर्ने योजना कम्ती मुलुकले मात्र बनाएका छन्। पुनरावलोकन गरिएका ५३ मध्ये ८ मुलुकले प्राथमिक र ८ ले निम्न माध्यमिक तहको शिक्षामा यस

प्रकारका असमानताको अनुगमन र निराकरणको योजना समावेश गरेको पाइयो तर अधिकांश परिदृश्यमा लैङ्गिक विभेदको अनुगमन गर्न निषेध गरिएको छ। श्रीलङ्का एक मात्र अपवाद हो, जसले सिकाइमा कम उपलब्धि हासिल गरेका क्षेत्रका विद्यार्थीको गणित र भाषाको सिकाइ उपलब्धिको अनुगमन गर्ने लक्ष्य राखेको छ। विगत दशकका कमी कमजोरीका कारणले विभिन्न जनसाङ्ख्यिक समूह विशेषले सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य प्राप्तमा हासिल गरेको प्रगति अनुगमनमा विद्यमान असमानताहरूलाई उजागर गराउन सकिएन। यसैकारण मुलुकहरूका योजनामा शैक्षिक पहुँच तथा सिकाइमा रहेका असमानताका खाडलहरूलाई क्रमशः साँघु-चाउँदै लैजाने प्रयासमा भएका प्रगतिको अनुगमनका राष्ट्रिय लक्ष्यहरू समावेश हुन सकेनन्। सन् २०१५ पश्चात्का योजनामा सबैभन्दा पछाडि परेका समुदायले पनि निर्धारित लक्ष्य हासिल गरेको सुनिश्चित गराउन प्रतिबद्धता प्रदर्शित गर्ने खालका लक्ष्य राख्नु उपयुक्त हुने छ। यसो गर्न नसक्नु भनेको फेरि पनि सुविधा सम्पन्न समुदायलाई नै सबैभन्दा बढी फाइदा दिनु हो।

**५३ मध्ये ८
मुलुकले मात्र
सिकाइका
असमानताको
अनुगमन गर्ने
योजना
बनाएका छन्।**

शैक्षिक लगानीमा गटिएको प्रगतिको अनुगमन

सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तमा तेर्सिएको सबैभन्दा ठूलो व्यवधान भनेको अपर्याप्त शैक्षिक लगानी हो। सन् २०१५ भित्र सबैका लागि गुणस्तरीय आधारभूत शिक्षा सुनिश्चित गर्ने लक्ष्य हासिल गर्न २६ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम न्यून हुने छ। यसले गर्दा प्रत्येक बाल बालिकालाई विद्यालयभित्र ल्याउने लक्ष्य पुरा गर्न कठिन छ। उता दातृ समुदायहरू आगामी वर्षहरूमा वित्तीय सहयोगको राशी बढाउने भन्दा घटाउनेतर्फ लागेका लक्षणहरू देखापर्न थालेका छन्। तसर्थ वित्तीय सहयोगको तौर तरिकामा परिमार्जन गर्नेतर्फ तत्काल कदम चालिएन भने सन् २०१५ भित्र प्रत्येक बाल बालिकालाई विद्यालय र सिकाइका अवसर सुनिश्चित गर्ने लक्ष्य नराम्ररी असफल हुने तथ्य प्रस्ट छ।

अहिले सन् २०१५ आइपुग्न थोरै मात्र समय बाँकी रहेको अवस्थामा मौजुदा वित्तीय घाटाको खाडललाई साँघु-चाउने कुरा असम्भवप्रायः देखिन्छ। यस खाडलको परिपूर्तिका लागि राष्ट्रिय सरकारहरूले आन्तरिक राजस्वको दायरा बढाएर त्यसको उपयुक्त हिस्सा आधारभूत शिक्षामा लगानी गर्नुका साथै वाट्य सहयोगको प्रयासलाई पनि जोडदार रूपले अगाडि बढाउनुपर्ने देखिएको छ।

सन् २०१५ पश्चात्का शैक्षिक लक्ष्यहरूले निम्न माध्यमिक कक्षालाई समेत समेटेका खण्डमा वित्तीय न्यूनता ३८ बिलियन अमेरिकी डलर बराबर हुनेछ। सन् २०१५ पश्चात्को शैक्षिक कार्यढाँचाले सुस्पष्ट वित्तीय लक्ष्य तथा पारदर्शिताको प्रावधान निर्धारण गरेर दातृ निकायलाई तिनको प्रतिबद्धताप्रति जवाफदेही बनाउन सक्नुपर्दछ र केवल वित्तीय न्यूनताका कारणले मात्र बाल बालिकाप्रतिको बाचा नटुट्ने अवस्थाको सिर्जना गर्नुपर्दछ।

सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्नबाट पछि परेका मुलुकहरूले शिक्षामा धेरै लगानी गर्नुपर्छ

खास गरी निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूको आर्थिक स्थितिमा सुधार आएकाले हालका वर्षहरूमा तिनले शिक्षा क्षेत्रमा धरेलु लगानी बढाएका छन्। सन् १९९९ र २०११ विच यस समूहका मुलुकहरूले सरकारी बजेटमा कुल गार्हस्थ उत्पादनको ४.६ प्रतिशतबाट ५.१ प्रतिशतसम्म पुर्‍याएका छन्। निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा देखिएको यस बढोत्तरीको गतिमा तुलनात्मक रूपले तीव्रता आएको यथार्थ त्यस समूहका ३० मुलुकहरूले यस अवधिमा कुल गार्हस्थ उत्पादनको एक प्रतिशत बिन्दुभन्दा बढीले शैक्षिक लगानीमा वृद्धि गरेकाबाट स्पष्ट हुन्छ।

डकार कार्यढाँचाले मुलुकहरूले शिक्षाका लागि कति खर्च गर्ने प्रतिबद्धता जाहेर गर्नुपर्दछ भन्ने कितान गरेन। सन् २०१५ उप्रान्तका लागि निर्माण हुने कार्यढाँचामा मुलुकहरूले कुल गार्हस्थ उत्पादनको ६ प्रतिशत रकम शिक्षामा लगानी गर्नुपर्दछ भन्ने स्पष्ट लक्ष्य निर्धारण गरेर सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य प्राप्तिका साभा वित्तीय लक्ष्य निर्धारण गरी साविकका त्रुटि सच्याउनुपर्दछ। सन् २०११ मा तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएका १५० मुलुकहरूमध्ये ४१ ले मात्र शिक्षामा कुल गार्हस्थ उत्पादनको ६ प्रतिशतभन्दा बढी र २५ ले ३ प्रतिशतभन्दा कम लगानी गरेको पाइयो।

मुलुकहरूले घटीमा राष्ट्रिय बजेटको २० प्रतिशतसम्म शिक्षामा लगानी गर्नुपर्दछ भन्ने मान्यताले व्यापकता पाइरहेको अवस्थामा सन् २०११ सम्म मुलुकहरूका शिक्षा बजेटमा मुस्किलले राष्ट्रिय बजेटको १५ प्रतिशतको विश्व औसत रहेको छ। यस औसतमा सन् १९९९ देखि यता खासै परिवर्तन भएको पाइँदैन। सन् २०११ मा गरिएको एक अध्ययनले तथ्याङ्क लिइएका १३८ मुलुकहरूमध्ये केवल २५ ले राष्ट्रिय बजेटको २० प्रतिशत शिक्षामा खर्च गरे भने निम्न तथा मध्यम आय समूहका कम्तीमा ६ मुलुकहरूले भने १९९९ र २०११ का विच शिक्षा बजेटमा ५ प्रतिशत बिन्दुसम्मले कटौती गरेको पाइयो।

आउँदा वर्षहरूमा यस परिस्थितिमा सुधार आउने अपेक्षा कमै मात्र गर्न सकिन्छ। सन् २०१२ मा ४९ मुलुकहरूबाट सङ्कलित तथ्याङ्कले देखाएअनुसार २५ मुलुकले सन् २०११/२०१२ को शिक्षा बजेटमा कटौतीका योजना गरेका थिए, जसमध्ये १६ मुलुक सब-सहारन अफ्रिकामा पर्दछन्। यसको विपरीत अफगानिस्तान, वेनिन तथा इथियोपिया जस्ता कतिपय मुलुकहरू भने शिक्षा बजेटको आकार बढाउने प्रयासमा जुटेका छन्।

सबैभन्दा गरिब मुलुकहरूले आर्थिक समृद्धिका लागि आन्तरिक करको दायरा बढाएर राष्ट्रिय बजेटको पाँचौँ हिस्सा शिक्षामा लगानी गर्नुपर्दछ। यदि संसारका ६७ निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूले यसो गर्ने हो भने तिनले सन् २०१५ मा शिक्षाका लागि थप १५३ बिलियन अमेरिकी डलर सङ्कलन गर्न सक्नेछन्। त्यसो हुन सकेका खण्डमा ती मुलुकहरूले शिक्षामा लगानी कुल गार्हस्थ उत्पादनको ३ प्रतिशतबाट बढाएर ६ प्रतिशत पुर्‍याउन सक्ने छन्।

सहस्राब्दी विकास लक्ष्य हासिल गर्नका लागि कम मुलुकले मात्र कुल गार्हस्थ उत्पादनको २० प्रतिशत कर उठाउन सक्छन्। तथ्याङ्क

सन् २०११
मा १५०
मध्ये ४१
मुलुकले मात्र
कुल गार्हस्थ
उत्पादनको
६% शिक्षामा
खर्च गरे।

सङ्कलन गरिएका ६७ मध्ये ७ मुलुकले मात्र कुल राष्ट्रिय उत्पादनको २० प्रतिशत कर उठाउन सफल भएका र कुल राजस्वको २० प्रतिशत शिक्षामा लगानी गरेको पाइएको छ। पाकिस्तानमा करबाट उठ्ने राजस्वको आयतन कुल गार्हस्थ उत्पादनको १० प्रतिशत मात्र छ र त्यहाँ शिक्षा क्षेत्रले कुल राष्ट्रिय खर्चको १० प्रतिशत मात्र पाउँछ। यदि सरकारले सन् २०१५ सम्ममा गरेको आयतनमा कुल गार्हस्थ उत्पादनको १५ प्रतिशतले वृद्धि गर्न सकेका खण्डमा र त्यसको पाँचौँ हिस्सा शिक्षामा लगानी गरेका खण्डमा पाकिस्तानका लागि आफ्ना बाल बालिका तथा युवाहरूको शैक्षिक अवसर सुनिश्चित गर्न रकमको खाँचो पर्ने छैन।

६७ भित्रका ११ राष्ट्रमध्ये सरकारी बजेटमा शिक्षालाई प्राथमिकता प्रदान गर्न इथियोपिया सफल देखिएको छ। तर गरेको दायरा बढाएका खण्डमा यसले अझ राम्रो गर्न सक्छ। सन् २०११ मा त्यहाँको सरकारले औसतमा कुल गार्हस्थ उत्पादनको १२ प्रतिशत कर सङ्कलन गर्दथ्यो। सन् २०१५ सम्ममा त्यस अनुपातलाई बढाएर १६ प्रतिशत पुर्‍याउन सक्थे भने शिक्षा क्षेत्रले १८ प्रतिशत बढी स्रोत प्राप्त गर्न सक्ने छ र प्राथमिक तहका प्रति बच्चाको १९ अमेरिकी डलर बराबर बढी खर्च गर्न सक्ने छ।

तथापि गरिव मुलुकहरूमा कुल गार्हस्थ उत्पादनको हिस्साका रूपमा गरेको आयतनको वृद्धि दर अत्यन्त सुस्त रहेको छ। आजका दरमा ४८ मध्ये ४ मुलुक मात्र कुल गार्हस्थ उत्पादनको २० भन्दा कम प्रतिशतले कर उठाउन सफल भएको पाइएको छ। यी राष्ट्रहरू सन् २०१५ सम्ममा गरेको आयतन बढाएर कुल गार्हस्थ उत्पादनको २० प्रतिशत पुर्‍याउन सक्छन् भन्ने अनुमान गर्न सकिन्छ।

प्रभावकारी कर प्रणाली भएमा सरकारहरू आन्तरिक स्रोतबाटै शैक्षिक लगानीका आवश्यकता पूरा गर्न सक्षम हुन्छन्। इजिप्ट, भारत तथा फिलिपिन्स जस्ता मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा कर प्रणालीमा सुधार गरेर शिक्षाका लागि आन्तरिक स्रोत परिचालन गर्न सक्ने प्रशस्त सम्भावना रहेको छ। ब्राजिल जस्ता उच्च दरमा कर सङ्कलन गर्ने मुलुकले प्राथमिक शिक्षामा भारतको भन्दा प्रति विद्यार्थी १० गुणा बढी खर्च गर्न सकेका छन्।

दक्षिण एसियाका कतिपय मुलुकले प्रभावशाली समूहको स्वार्थका पक्षमा गरेको ठूलो परिमाण छुट दिने गरेको पाइएको छ। फलस्वरूप ती मुलुकहरूको कुल राष्ट्रिय उत्पादनका तुलनामा गरेको अनुपात संसारमै न्यून हुने गरेको छ। उदाहरणका लागि कृषि क्षेत्र राजनीतिक प्रभावबाट कर छुट दिइएकाले पाकिस्तानका गरेको आयतन कुल गार्हस्थ उत्पादनको १० प्रतिशतमा सीमित रहन गएको छ। पाकिस्तानको कृषि क्षेत्रले कुल राष्ट्रिय उत्पादनको २२.५ प्रतिशत आर्जन गर्दछ भने गरेको कुल राशीमा त्यस क्षेत्रको योगदान केवल १.२ प्रतिशत मात्र रहन गएको छ। भारतमा भन्सार तथा एक्साइज ड्युटीमा दिइने छुटका कारण कुल गरेको आयतनमा प्रतिकूल प्रभाव पर्ने गरेको छ। सन् २०११/२०१२ मा भारतमा कर छुटको परिमाण कुल गार्हस्थ उत्पादनको ५.७ प्रतिशत रहेको अनुमान गरिएको छ। यदि यसको २० प्रतिशत शिक्षालाई दिइएको भए त्यस क्षेत्रले सन् २०१३ मा थप २२.५ बिलियन

अमेरिकी डलर बराबरको स्रोत हासिल गर्न सक्ने थियो। यसो हुँदा शिक्षा क्षेत्रको बजेट अहिलेभन्दा ४० प्रतिशतले बढी हुने थियो।

कतिपय सरकारहरूले प्राकृतिक स्रोतको दोहनमा ज्यादै कम राजस्व लिने गर्दछन्। सन् २०१० देखि २०१२ सम्मका ३ वर्षमा संयुक्त गणतन्त्र कङ्गोले खानी सञ्चालन गर्ने कम्पनीहरूसँगको सम्झौतामा १.३६ मिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम गुमायो, जो त्यहाँको सन् २०१० र २०११ को शिक्षाको कुल बजेट बराबर थियो।

अधिकांश गरिव मुलुकहरूमा दिइने कर छुटले बहुसङ्ख्यक जनताका लागि शिक्षाको मूल्यमा धनाढ्यहरूका हितको पक्षपोषण गरिरहेको देख्न सकिन्छ। यसरी लुकाइने गरेको करोडौँ डलरलाई पुँजीकृत गर्न सकिएको भए र त्यसको २० प्रतिशत मात्र शिक्षामा लगानी गर्न पाइएको भए त्यसबाट शिक्षा कोषमा ३८ देखि ५६ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम जम्मा हुने थियो।

गैर कानुनी कर छलीका कारण अफ्रिकी सरकारहरूले प्रति वर्ष ६३ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम गुमाउने गरेको अनुमान छ। कर छलीका यस्ता गैर कानुनी अभ्यासलाई नियन्त्रण गर्न सकिएमा र त्यसबाट हुने आयको २० प्रतिशत मात्र शिक्षामा लगानी गर्न पाइएको भए प्रति वर्ष शिक्षा कोषमा १३ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको स्रोत जम्मा हुने थियो।

यदि सरकारहरूले कर प्रणालीमा सुधारका प्रयास गर्ने हो भने त्यसमा दातृ निकायले पूरक भूमिका निर्वाह गर्न सक्छन्। कर प्रणालीको

सुधार कार्यक्रम द्वारा गरेको दायरा बढाएर ६७ मुलुकले शिक्षाका स्रोतमा १५३ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको वृद्धि गरे।



सुदृढीकरणमा दातृ निकायले गरेको १ डलरको सहयोगले ३५० डलरसम्मको अतिरिक्त राजस्व सङ्कलन हुन सक्छ। सन् २०१० र २०११ बिच कर प्रणालीको सुदृढीकरणमा दातृ सहयोगको ०.१ प्रतिशत मात्र लगानी भएको देखिन्छ। यस अतिरिक्त दातृ मुलुकका सरकारहरूले पनि तिनका मुलुकमा दर्ता भएका निगमहरूसँग पारदर्शिताको माग गर्नुपर्दछ। कर राजस्वमा वृद्धि गरी त्यसको उपयुक्त हिस्सा शिक्षा क्षेत्रमा विनियोजित गरियो भने त्यसबाट छोटै समयमा थप स्रोत जम्मा हुन सक्छ। कर र कुल गार्हस्थ उत्पादनको अनुपातमा सुधार ल्याउन सकिएमा ६७ निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूले सन् २०१५ सम्ममा शिक्षाका लागि थप १५३ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको स्रोत जम्मा गर्न सक्ने यस अनुगमन प्रतिवेदन टोलीको आँकलन रहेको छ।

सन् २०१५ सम्ममा ६७ निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूका शैक्षिक लगानी प्राथमिक तहमा प्रति विद्यार्थी २०९ बाट बढेर ४६६ अमेरिकी डलर बराबर पुग्ने छ। ती ६७ मध्ये निम्न आय समूहका मुलुकहरूको औसत खर्च प्रति विद्यार्थी १०२ बाट बढेर १५८ अमेरिकी डलर बराबर पुग्ने अनुमान छ।

६७ मध्ये १४ मुलुकहरूले कुल गार्हस्थ उत्पादनको ६ प्रतिशत शिक्षामा खर्च गर्ने लक्ष्य पूरा गरिसकेका छन्। करको दायरा बढाउने र करको विविधीकरण गरेर शिक्षाको लागानीलाई प्राथमिकीकरण गरेका खण्डमा सन् २०१५ सम्ममा बाँकी रहेका ५३ मुलुकहरूमध्ये १९ मुलुकहरूले उक्त लक्ष्य प्राप्त गर्न सक्ने छन् (हेरौं चित्र १०)।

यस्ता थप घरायसी स्रोतले ४६ निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूको आधारभूत शिक्षाका लागि देखिएको २६ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको वित्तीय न्यूनताको ५६ प्रतिशत पूरा गर्ने छन्, अर्थात् आधारभूत तथा निम्न माध्यमिक शिक्षामा रहेको ३८ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको वित्तीय खाडलको ५४ प्रतिशत पूरा गर्ने छन्।

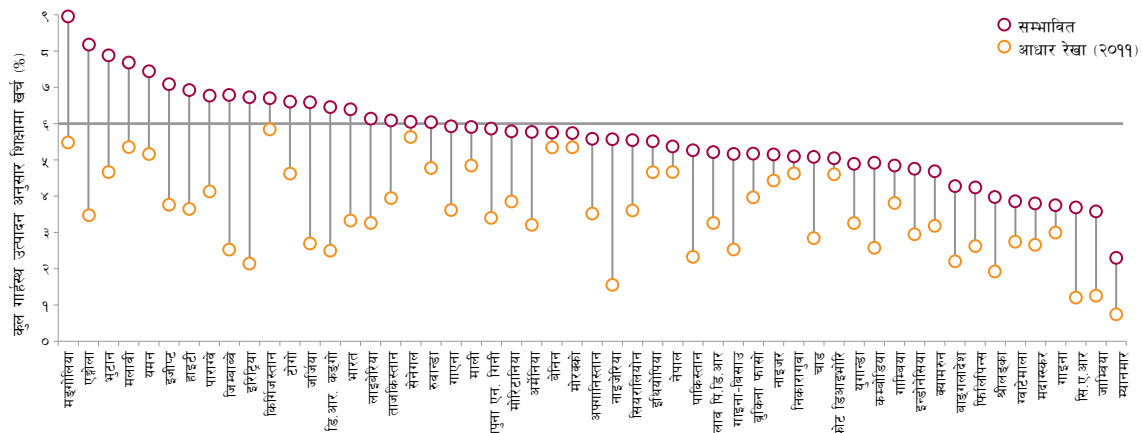
सुधारमा सफलताका उदाहरणहरू छन्। इक्वेडरले तेल कम्पनीहरूसँग साविकमा गरेका समझदारीको पुनरावलोकन गरेर करको दायरा फराकिलो पाचो र शिक्षालाई उच्चतम प्राथमिकता प्रदान गर्दै सन् २००३ देखि २०१० बिच शैक्षिक लगानीलाई तिन दोब्बरले बढायो।

सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न गार्हस्थ स्रोत बढाएर मात्र पुग्दैन। स्रोतको न्यायोचित हिस्सा सबैभन्दा बढी खाँचो रहेका पक्षसम्म पुग्न सकोस् भन्नाका खातिर उपलब्ध स्रोतको पुनः वितरण गरिनुपर्छ, जसले गर्दा स्रोतको उपयुक्त अंश आवश्यक ठाउँमा पुगोस्। अधिकांशतः स्रोत वितरणको ग्राफ सुविधासम्पन्न वर्गका पक्षमा बढी ढल्किएको देखिन्छ। शैक्षिक लागानीको राशीमा सीमान्तकृत वर्गको पहुँच बढाउन कतिपय सरकारहरूले शैक्षिक पछाडिपन र असमानताको मारमा परेकाहरूको क्षेत्रलाई प्राथमिकता प्रदान गर्ने खालका वित्तीय व्यवस्थापन प्रणाली अवलम्बन गरेका छन्। स्रोतको पुनर्वितरणका सम्बन्धमा मुलुकहरूले आ-आफ्नै खालका तौर तरिका विकसित गरेका छन्। उदाहरणका लागि ब्राजिलले ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालय र अत्यन्तै सीमान्तकृत एवम् आदिवासी समूहलाई प्राथमिकतामा राखेर प्रति विद्यार्थी निश्चित रकम खर्चको ग्यारेन्टी गरेको छ। यस्ता सुधारले त्यस मुलुकको उत्तरी क्षेत्रको पिछडिएका समुदायका बाल बालिकाको विद्यालय भर्ना दरमा सकारात्मक प्रभाव पारेको छ।

पुनर्वितरणका अन्य कार्यक्रमहरू भने खासै प्रभावकारी देखिएका छैनन्। प्रति विद्यार्थी लगानीले सीमान्तकृत समुदायका बाल बालिकाको शिक्षालाई पर्याप्त प्रतिविम्बन गर्न नसक्नु यसको एउटा कारण हो। भारतका सम्पन्न राज्यहरूमध्येको केरलामा शिक्षाका लागि प्रति विद्यार्थी ६८५ अमेरिकी डलर बराबर खर्च गर्ने गरेको देखिएको छ भने बिहार जस्ता गरिब प्रान्तमा प्रति विद्यार्थी खर्च केवल १०० अमेरिकी डलर बराबर रहेको छ।

गरिब मुलुकहरूले सबैभन्दा बढी आवश्यकता भएका क्षेत्रको पहिचान गरेर शैक्षिक लगानी गर्न सकिरहेका छैनन्।

सुधारका कार्यक्रमबाट गार्हस्थ स्रोतमा वृद्धि गरी शिक्षाको वित्तीय घाटाको ५६% परिपूर्ति गर्न सकिन्छ।



सन् २०१५ मा कुल गार्हस्थ उत्पादनको प्रतिशतका रूपमा शैक्षिक लगानी, यदि कर र कुल गार्हस्थ उत्पादनको अनुपात बढ्यो र राष्ट्रिय बजेटमा शिक्षा बजेटको हिस्सा बढ्यो भने

परिणामस्वरूप धेरै मुलुकहरूले लगानीको आधार निर्धारण गर्दा धेरै बाल बालिका विद्यालयबाहिर रहेका क्षेत्रलाई भन्दा धेरै विद्यार्थी भर्ना भएका क्षेत्रलाई प्राथमिकता प्रदान गर्दछन्। उदाहरणका लागि केन्यामा क्यापिटेसन ग्रान्ट वितरण गर्दा विद्यार्थी भर्ना दरको आँकडालाई हेरिन्छ, तर सुक्खा ग्रस्त १२ काउन्टीका विद्यालयबाहिर रहेको ४६ प्रतिशत जनसङ्ख्या यस सुविधाबाट वञ्चित छ।

पुनर्वितरणको पुरा फाइदा उठाउनका लागि सरकारहरूले स्रोतको पुनर्वितरण गर्दा वितरित रकमले पिछडिएका पक्षहरूको गुणस्तरीय शिक्षाको समग्र खर्च धान्न सक्छ, भन्ने कुरा सुनिश्चित गर्नुपर्दछ।

शिक्षामा सहायताको प्रवृत्ति

विद्यालयबाहिरका बाल बालिकाको स्थिर रहेको सबै सङ्ख्यालाई सन् २०१५ सम्ममा विद्यालयमा भर्ना गरिसक्न अन्तिम प्रयासको आवश्यकता छ। आर्थिक मन्दी हुनुभन्दा पहिला नै दाताहरू सहयोगका बाचाबाट विचलित हुन थालिसकेका थिए। आधारभूत शिक्षाका लागि प्रदान गर्नुपर्ने सहायतामा आएको हालसालैको गिरावटले कठिनाई बढाएको छ।

सन् २००० पछि शिक्षामा प्राप्त सहयोग क्रमशः वृद्धि हुँदै गएर सन् २०१० मा सबैभन्दा उच्च बिन्दुमा पुगी पुनः गिरावट आउन थालेको छ। सन् २०१० र २०११ विच शिक्षामा प्राप्त सबै खाले सहयोगमा ७ प्रतिशतले गिरावट आयो (हेरौं चित्र ११)। सन् २००२ पछि पहिलो पटक ६ प्रतिशतले कमी आई सन् २०१०मा ६.२ बिलियन अमेरिकी डलरबाट घटेर सन् २०११ मा ५.८ बिलियन डलर कायम भयो। पहिलेदेखि नै कम सहयोग प्राप्त हुँदै आएको माध्यमिक शिक्षामा सन् २०१० र २०११ विच ११ प्रतिशतले कमी हुन गयो। यस प्रवृत्तिले सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य पूरा हुने सम्भावना तथा सन् २०१५ पछाडि निम्न माध्यमिक तहसम्मको शिक्षालाई विश्वव्यापी गराउने महत्त्वाकाङ्क्षी लक्ष्य प्राप्तिको अपेक्षालाई जोखिमपूर्ण अवस्थामा पुऱ्याएको छ।

सहायतामा भएको कटौतीबाट आधारभूत शिक्षामा एक तिहाइ मात्र सहायता प्राप्त गर्ने निम्न आय समूहका मुलुकहरू मध्यम आय समूहका मुलुकभन्दा बढी मारमा परेका छन्। सन् २०१० र २०११ विच निम्न आय समूहका मुलुकहरूले प्राप्त गर्ने सहयोगमा ९ प्रतिशतले कटौती भई २.०५ बिलियन अमेरिकी डलरबाट घटेर १.८६ बिलियन हुन पुग्यो। परिणामस्वरूप सन् २०१० मा प्रति विद्यार्थी खर्च १८ अमेरिकी डलरबाट घटेर सन् २०११ मा १६ डलर हुन पुग्यो।

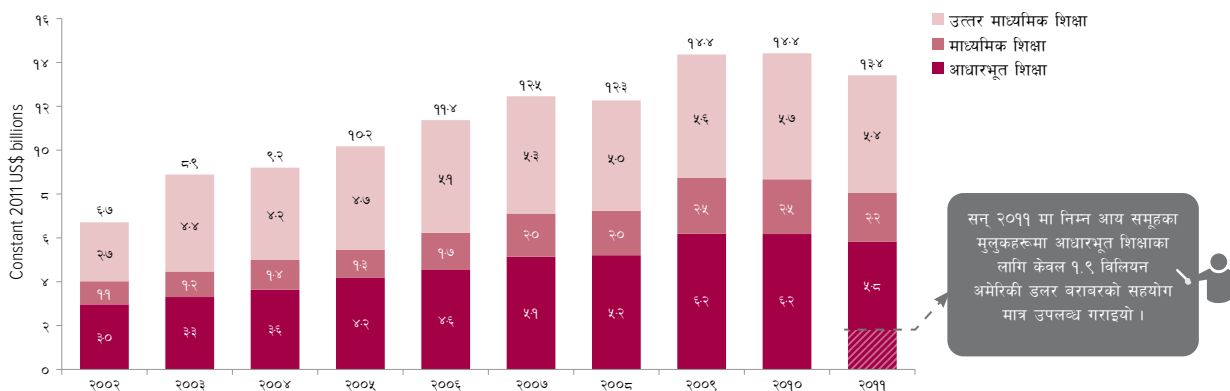
विद्यालयबाहिरका विश्वका आधाभन्दा बढी बाल बालिका रहेको सब-सहारा अफ्रिकामा सन् २०१० र २०११ विच ७ प्रतिशतले १३४ मिलियन अमेरिकी डलर बराबरको सहयोग राशीमा कमी आयो। त्यस क्षेत्रको आधारभूत शिक्षाका लागि उक्त रकमले १ मिलियन बाल बालिकाका लागि गुणस्तरीय विद्यालय भवन बनाउन पर्याप्त हुने थियो।

कतिपय मुलुकहरूमा एक वर्षभन्दा बढी समयदेखि सहायता राशीमा कटौती हुँदै आएको छ। तान्जानियामा सहयोग राशीले विद्यार्थी भर्ना दर बढाउन महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याएको थियो। दुर्भाग्यवश सन् २००९ र २००१० विच उक्त राशीमा १२ प्रतिशतले र २०११ मा ५७ प्रतिशतले कटौती हुन गयो।

विद्यालय कहिल्यै नजाने जोखिमयुक्त अवस्थाका विश्वका सबैभन्दा गरिब बाल बालिका निम्न आय समूहका मुलुकमा मात्र नभई कतिपय निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकमा समेत छन्। सन् २००० यता २५ मुलुक निम्न मध्यम आय समूहमा स्तरोन्नत भएपश्चात् यस समूहका मुलुकहरूको सङ्ख्या ५४ पुगेको छ र निम्न आय समूहमा ३६ मुलुक बाँकी रहेका छन्। सन् १९९९ मा विश्वका विद्यालयबाहिरका बालबालिकाको कुल सङ्ख्याको ८४ प्रतिशत निम्न आय समूहका र १२ प्रतिशत निम्न मध्यम आय समूहका मुलुक थिए। सन् २०११ सम्म त्यस सङ्ख्याको ३७ प्रतिशत निम्न आय समूहका मुलुकमा र ४९ प्रतिशत निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकमा कायम रहन गए। भारत, नाइजेरिया तथा

सन् २००० पछि पहिलो पटक आधारभूत शिक्षाको सहायतामा २०११ मा कटौती भयो।

चित्र ११: सन् २०१० र २०११ विच शिक्षाका लागि प्रदान गरिने सहायता राशीमा १ बिलियन डलर बराबरले कमी आयो।



पाकिस्तान जस्ता ठूलो आयतनको जनसङ्ख्या भएका मुलुकहरूको निम्न मध्यम आय समूहबाट स्तरोन्नति भएकाले यस्तो परिवर्तन आएको हो । यी मुलुकहरू आफ्नै आन्तरिक स्रोतको परिचालन गरेर विद्यालयवाहिरका बाल बालिकालाई विद्यालयको दायरामा ल्याउन चाहिने स्रोतको व्यवस्था गर्न र आवश्यकताअनुसार खर्च गर्न सक्षम छन् । तर सुधारका लागि समय लाग्ने छ । त्यसो भएमा बिचका अर्वाधमा दातृ निकायहरूले आफ्नो सहायता राशीलाई निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूका गरिवीले व्याप्त क्षेत्रहरूलाई लक्षित गरेर ती मुलुकका आगामी पुस्ता शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारबाट वञ्चित रहने छैनन् भन्ने कुरा सुनिश्चित गर्ने गरी सहयोग प्रवाह गर्न सक्छन् ।

सन् २०१०/२०११ बिच अन्य क्षेत्रका तुलनामा शिक्षामा प्रदान गरिने प्रत्यक्ष सहायता १२ प्रतिशतबाट घटेर ११ प्रतिशतमा कायम भयो । शिक्षा क्षेत्रका लागि आएको यस सहयोगमा भएको गिरावटबाट दातृ निकायहरूको खर्च गर्ने पद्धतिमा आएको परिवर्तनको फलको मिल्दछ । क्यानाडा, फ्रान्स, अमेरिका तथा नेदरल्यान्डस जस्ता मुलुकहरूले शिक्षाको सहयोगमा कटौती गरेका छन् । सन् २०१०/२०११ बिच २१ द्विपक्षीय र बहुपक्षीय दातृ निकायले शिक्षामा सहयोग घटाएका छन् । क्यानाडा, युरोपियन युनियन, जापान, नेदरल्यान्डस, फ्रान्स, स्पेन तथा अमेरिकाले आधारभूत शिक्षाको सहायतामा गरेको कटौतीको अनुपात समग्रमा ९० प्रतिशत हुन आउँछ ।

सन् २०१० सम्म आधारभूत शिक्षाको सबैभन्दा ठूलो दातृ राष्ट्रका स्थानमा रहेको अमेरिका सन् २०११ मा दोस्रो स्थानमा झर्‍यो । हाल बेलायत शिक्षाको सबैभन्दा ठूलो दातृ राष्ट्र बनेको छ । सन् २००७ सम्म आधारभूत शिक्षाको सबैभन्दा ठूलो दातृ राष्ट्र रहेको नेदरल्यान्डस सन् २०१०/२०११ मा तृतीय स्थानमा झर्‍यो सन् २०११ मा एघारौँ स्थानमा पुग्यो ।

आधारभूत शिक्षामा अस्ट्रेलिया, अन्तर्राष्ट्रिय मुद्रा कोष तथा विश्व बैङ्कले सन् २०१०/२०११ बिच समग्रमा सहायता बढाए पनि निम्न आय समूहका मुलुकमा घटाए । आधारभूत शिक्षामा विश्व बैङ्कको सहयोग समग्रमा १३ प्रतिशतले वृद्धि भएको भए पनि निम्न आय समूहका मुलुकमा २३ प्रतिशतले घट्यो । तान्जानियामा सन् २००२ मा ८८ मिलियन अमेरिकी डलर बराबरबाट सन् २०११ सम्ममा ०.३ मिलियन हुन पुग्यो ।

केही निम्न आय समूहका मुलुकहरूका लागि The Global Partnership for Education (GPE) वित्तीय सहायताको महत्त्वपूर्ण स्रोत रहेको छ । सन् २०११ मा ३८५ मिलियन अमेरिकी डलरको सहयोग उपलब्ध गराएर GPE आधारभूत शिक्षाका लागि निम्न तथा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूको सबैभन्दा ठूलो दातृ निकाय बन्यो । सन् २०११ मा GPE ले ३१ मुलुकलाई कार्यक्रम कार्यान्वयन अनुदान उपलब्ध गराएर ती मुलुकहरूको आधारभूत शिक्षाको कुल खर्चको २४ प्रतिशत सहयोग गन्‍यो । यसबाट त्यस क्षेत्रमा विश्व बैङ्कले कटौती गरेको सहयोगको क्षतिपूर्ति हुन सक्यो । सन् २०१३ देखि तान्जानिया GPE को शिक्षा योजनामा ५.२ मिलियन अमेरिकी डलर अनुदान उपलब्ध गराएर साभेदार राष्ट्र

बन्यो । त्यो सम्पूर्ण रकम जन्जिबारलाई उपलब्ध गराइयो, जो सन् २००० को प्रारम्भमा विश्व बैङ्कबाट पाउने गरेको रकमभन्दा ज्यादै कम थियो । आफ्नो योगदानको अनुगमनमा सुधार गर्न GPE ले पनि आफ्नो सहायता प्रवाहको प्रतिवेदन विश्व स्वास्थ्य कोष, GAVI एलायन्स, एडस विरुद्धको विश्व कोष, टिबी तथा औलो आदिलाई जस्तै OECD-DAC लाई बुझाउनुपर्दछ ।

सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तिका लागि निर्धारण गरिएको सन् २०१५ सम्मको समय सीमा वित्तुअघि दातृ निकायले शिक्षामा गरेको सहायताको कटौती रोकिने छाँट देखिँदैन । सन् २०११-२०१२ मा १६ DAC दाताहरूको सहयोग कटौतीसँगै शिक्षाको सहयोगमा ४ प्रतिशतले गिरावट आयो । १३ DAC दाताहरूले कुल राष्ट्रिय आयकै अनुपातमा सहयोग घटाएर यसलाई न्यून प्राथमिकतामा राखे । सन् २०११/२०१२ बिच १२ प्रतिशतले कटौती भएको द्विपक्षीय सहयोगको भार कम विकसित मुलुकहरूले व्यहोर्नुपर्ने भएको छ । सन् २०१३ मा ३१ देखि ३६ निम्न आय समूहका मुलुकहरूको सहयोग राशीमा कटौती हुने भएको छ । यी मुलुकहरूमध्ये अधिकांश सब-सहारन अफ्रिकामा पर्दछन् ।

सन् २०१५ सम्ममा कुल राष्ट्रिय आयको ०.७ प्रतिशतका दरले सहयोग बढाउन सहमति जनाउने युरोपियन युनियनका १५ मध्ये ५ मुलुकका प्रतिवद्धता मात्र पुरा हुने अपेक्षा गरिएको छ । यी मुलुकहरूले बाचा पूरा गरेका खण्डमा सन् २०१५ सम्ममा ९ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको थप स्रोत उपलब्ध हुने छ ।

द्वन्द्व पीडित मुलुकहरूको शिक्षालाई दातृ राष्ट्रहरूले प्राथमिकतामा राख्नुपर्दछ । विद्यालयवाहिरका विश्वका कुल बाल बालिकाको आधा यी नै मुलुकहरूमा बस्छन् । संयुक्त राष्ट्र सङ्घका महासचिवले मानवीय सहयोग कोषबाट Global Education Fast Initiative (चित्र १२) का लागि आह्वान गरेका ४ प्रतिशतमध्ये हाल शिक्षाको सहयोगका लागि केवल १.४ प्रतिशत मात्र उपलब्ध भइरहेको । सन् २०१३ को योजनामा मानवीय सहयोग कोषबाट शिक्षा क्षेत्रमा २ प्रतिशतभन्दा बढी हुने अपेक्षा गर्न सकिँदैन ।

द्वन्द्वका कारण मालीको उत्तरी क्षेत्रका अधिकांश विद्यालयहरू बन्द रहेको अवस्था छ । यस परिस्थितिको सम्बोधनका लागि मालीले शैक्षिक सहयोगवापत ५ प्रतिशतको सहयोग माग गरेकामा सन् २०१३ मा मागको १५ प्रतिशत मात्र उपलब्ध गराइयो । यसै गरी सिरियाले सन् २०१३ मा शिक्षाका लागि माग गरेको सहयोग राशीको ३६ प्रतिशत मात्र उपलब्ध गराइयो । यी राष्ट्रहरूले २०१३ को अन्त्यताका माग गरेको भन्दा बढी सहयोग पाएका खण्डमा पनि द्वन्द्वका कारण विचैमा विद्यालय छोड्न बाध्य भएका लाखौँ बाल बालिकाका हितका लागि त्यो सहयोग धेरै ढिलो भइसकेको हुने छ ।

यहाँ पिरलो केवल सहयोग राशीमा भइरहेको कटौतीको मात्र होइन, अपितु पिरलो त सबैभन्दा बढी मारमा परेका लक्षित समूहको प्रयोजनमा उपलब्ध स्रोतको उपयोग भयो भएन भन्ने पनि हो । द्वन्द्व पीडित बाल बालिकाका नाममा उपलब्ध गराइएको सहयोग तिनले नै पाउँछन् भन्ने छैन । उपलब्ध गराइएको सहयोग

राशीको एक चौथाइ हिस्सा धनी मुलुकका विश्व विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीका लागि खर्च गरिन्छ। यद्यपि निम्न आय समूहका मुलुकहरूका लागि मानवीय संसाधनको क्षमता सुदृढीकरणमा खर्चिने छात्रवृत्ति तथा विद्यार्थीको पठन पाठनको व्यवस्थापन खर्चको (विद्यार्थीलाई विकसित मुलुकका विश्व विद्यालय लाने ल्याउने तथा बसाउने खर्चको) भार चर्को हुने भए पनि त्यस्ता रकमको ठूलो भाग उच्च मध्यम आय समूहका मुलुकमा जाने गर्दछ। हाल यस प्रयोजनका कुल व्ययको सबैभन्दा ठूलो प्रापक चिन बनेको छ, जहाँ २१ प्रतिशत रकमको प्रवाह हुने गर्दछ।

सन् २०१०-२०१२ का प्रारम्भमा जर्मनी र जापानले चिनलाई छात्रवृत्ति तथा व्यवस्थापन खर्चवापत औसतमा प्रतिवर्ष ६५६ मिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम उपलब्ध गराए। यो रकम त्यसै अवधिमा चाडको आधारभूत शिक्षाका लागि उपलब्ध गराइएको कुल सहयोग राशीको ७७ गुणाले बढी हो। सन् २०१०-२०११ मा अल्जेरिया, चिन, मोरक्को, ट्युनिसिया र टर्कीले छात्रवृत्ति तथा सोको व्यवस्थापन खर्चवापत प्रतिवर्ष जति रकम प्राप्त गरे, त्यो रकम औसतमा समग्र ३६ निम्न आय समूहका मुलुकहरूले आधारभूत शिक्षाका लागि प्राप्त गरेको सहायता राशीको बराबरी हो।

गरिब मुलुकहरूलाई सहायता प्रदान गर्दा अनुपयुक्त सर्तहरू पनि राखिने गर्छ। उपलब्ध गराइने सहायता राशीको १५ प्रतिशत पछि फिर्ता गर्नुपर्ने गरी सहूलियतपूर्ण ऋणका रूपमा उपलब्ध गराइन्छ। गरिब मुलुकहरू ऋणमा आश्रित हुनुपर्ने जोखिम बढेर गएको छ। यस प्रकारको ऋणका बोझले दबिएका कारणले गर्दा पनि मुलुकहरूले शिक्षामा आफ्नै स्रोतबाट खर्च गर्न सकेका छैनन्।

ऋण, छात्रवृत्ति र व्यवस्थापन खर्चवापत दिइने रकम घटाउने हो भने अहिले शिक्षाका लागि प्रत्यक्ष सहायता प्रदान गर्नेमा प्रथम स्थानमा रहेको जर्मनी पाँचौँ स्थानमा र तेस्रो स्थानमा रहेको विश्व बैङ्क

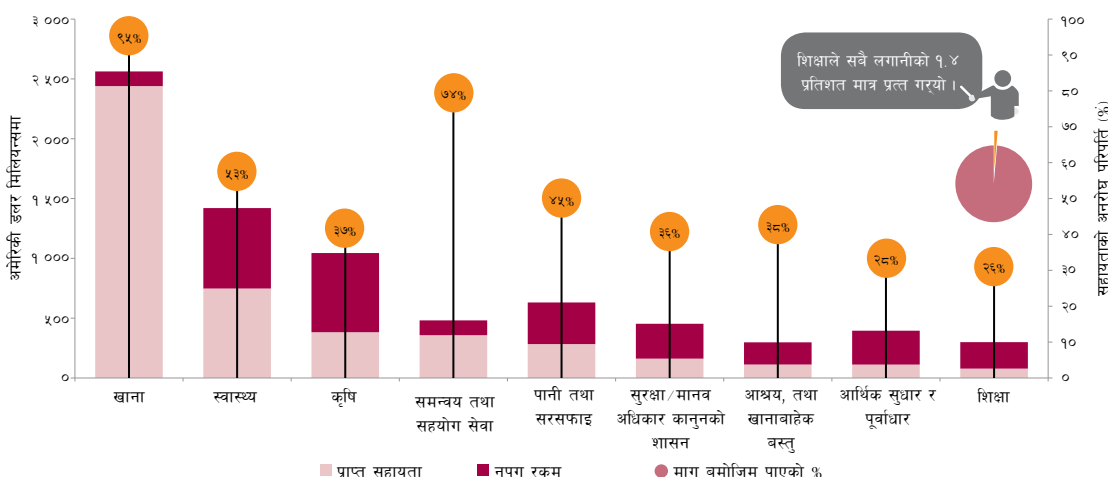
चौधौँ स्थानमा भने छन्। अर्कातर्फ हाल छैटौँ र सातौँ स्थानमा रहेका बेलायत र अमेरिका क्रमशः प्रथम र दोस्रो स्थानमा पुग्ने छन्।

शैक्षिक लगानीका बाट्य सहयोग, गार्हस्थ स्रोत तथा घरपरिवारको खर्च आदिका बारेमा समग्र परिदृश्य दर्शाउने सूचनाका अभावले तिनका आधारमा गरिने विश्लेषणबाट शिक्षाका लागि कहाँ र कति खर्चको आवश्यकता छ भन्ने भरपर्दो आँकलन हुन सक्दैन। ७ मुलुकमा हालै गरिएको एक अध्ययनले प्राथमिक शिक्षाको कुल खर्चको ३७ र माध्यमिक शिक्षाको ५८ प्रतिशत घरपरिवारले व्यहोर्ने गरेको देखाएको छ, जसका कारण गरिब परिवार थप मारमा परेका छन्। यसबाट गरिब मुलुकहरूका लागि शैक्षिक लगानीमा बाट्य सहयोगको महत्त्व प्रस्ट भएको छ। मलावी तथा रुवान्डामा यस रकमले शिक्षाको समग्र खर्चको चौथाइ हिस्सा ओगट्छ। यी तथ्यहरूले शिक्षाका लागि एउटा छुट्टै लेखा प्रणालीको निर्माण गरिनुपर्ने आवश्यकतातर्फ इङ्गित गरेका छन्। यसमा स्वास्थ्य क्षेत्रका अनुभवबाट फाइदा लिन सकिन्छ।

सन् २०१५ पछिको पुस्ताका बाल बालिकाका लागि स्रोतकै अभावले हुने असफलताबाट जोगाउनका लागि वाचाअनुरूप शिक्षाका लागि चाहिने स्रोत उपलब्ध गराउन राष्ट्रिय सरकार तथा दातृ निकायहरूलाई जिम्मेवार बनाइनुपर्दछ। सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन लगायत हालसम्मका विश्लेषण र तिनका नतिजालाई दृष्टिगत गर्दै यस प्रतिवेदनको टोलीले प्रत्येक राष्ट्रिय सरकारले आफ्ना कुल गार्हस्थ उत्पादनको ६ प्रतिशत शिक्षा क्षेत्रका लागि विनियोजन गर्ने लक्ष्य तोक्न सुझाव दिएको छ। सरकार तथा सहायता दातृ निकायका लागि समेत उनीहरूको बजेटको घटीमा २० प्रतिशतसम्म शिक्षामा लगानी गर्ने लक्ष्य तोक्न प्रतिबद्ध गराउनुपर्ने सुझाव छ। यस्ता लक्ष्यको निर्धारण गर्न तथा सरकार एवम् दातृ निकायबाट यस प्रकारका वाचाको पालना गराउन सकिनेमा भावी पुस्ताका बाल बालिका तथा युवाहरूका लागि शैक्षिक अवसरको निर्माणमा ठूलो योगदान पुग्ने छ।

सन् २०१५ पछिका वित्तीय लक्ष्यले अर्को पुस्ताका बाल बालिकालाई असफल हुनबाट जोगाउनुपर्छ।

चित्र १२: मानवीय सहायतामा शिक्षा क्षेत्रको दोहोरो बेफाइदा: सानो हिस्साका लागि अनुरोध र त्यसको पनि सानो हिस्साको परिपूर्ति क्षेत्रगत रूपमा सहायताका लागि गरिएको अनुरोध र तिनको परिपूर्तिको स्थिति, २०१२



स्रोत: मानवीय मामिलाका संयोजकको कार्यालय (२०१३)

भाग २: शिक्षाले जीवनको रूपान्तरण गर्छ

शिक्षा आधारभूत मानव अधिकार हो भन्ने मान्यतालाई विश्वभरका कानून तथा सन्धिहरूले स्वीकारेका छन्। शिक्षाले ज्ञान तथा सिप प्रदान गरेर मानिसमा अन्तर्निहित क्षमतालाई पूर्ण रूपमा विकसित गराउन मदत गर्ने भएकाले अन्य प्रकारका विकासका लक्ष्य प्राप्तिको पनि शिक्षा उत्प्रेरक हो। शिक्षाले गरिबी घटाउँछ, रोजगारीका अवसर बढाउँछ, र आर्थिक समृद्धि बढाउँछ। यसले मानिसमा स्वस्थ जीवनको सम्भावना बढाउँछ, प्रजातन्त्रका जरा सुदृढ तुल्याउँछ, र वातावरणीय सुरक्षा तथा महिला सशक्तीकरणको धारणामा सकारात्मक परिवर्तन पनि ल्याउँछ।

खास गरी महिला तथा बालिकाको शिक्षामा अतुलनीय रूपान्तरणकारी शक्ति रहन्छ। शिक्षाले महिलाहरूको रोजगारी प्राप्तिको सम्भावना बढाउँछ, स्वस्थ रहन, सामाजिक कार्यमा पूर्ण सहभागी हुन, आफ्ना सन्ततिको स्वास्थ्य, सुरक्षा र शिक्षाका साथै मुलुकका सुस्थिर जनसङ्ख्याको विकासमा योगदान दिने क्षमता समेत बढाउँछ।

सन् २०२५ पछिको विकास लक्ष्य हासिल गर्न घटीमा पनि निम्न माध्यमिक तहसम्मको शिक्षाका अवसर सबैका लागि समान रूपले सुनिश्चित गर्नु आवश्यक छ। बाल बालिकाले वास्तविक रूपमा आधारभूत सिकाइ हासिल गर्न सकून् भन्नाका खातिर तिनले प्राप्त गर्ने शिक्षण सिकाइ गुणस्तरीय हुनु आवश्यक छ।

शिक्षाले गरिबी घटाउँछ, रोजगारीका अवसर बढाउँछ र समृद्धि ल्याउँछ

मानिसलाई गरिबीमुक्त जीवन यापन गर्न र पुस्तौं पुस्तादेखि सदै आएको गरिबीको बाढीलाई रोक्न शिक्षा सबैभन्दा उपयुक्त साधन हो। शिक्षाले मानिसहरूलाई औपचारिक रोजगारीमा छन् भने थप उच्च पारिश्रमिक प्राप्त गर्न सक्षम बनाउँछ, भने कृषि लगायत अन्य सहरी औपचारिक क्षेत्रमा काम गर्ने मानिसलाई थप जीवनोपयोगी सिप प्रदान गर्छ।

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन टोलीले गरेको विश्लेषणअनुसार निम्न आय समूहका मुलुकहरूका सबै बाल बालिकाले विद्यालय छाड्दा पढाइका आधारभूत सिप सिके भने १७१ मिलियन मानिस गरिबीबाट मुक्त हुने छन्। यसो हुनु

भनेको समग्र विश्वको गरिबीमा १२ प्रतिशतले कटौती हुनु हो। शिक्षाले मानिसको आय आर्जनका क्षमता बढाएर गरिबी घटाउँछ। विश्वव्यापी रूपमा औसत एक वर्षको शिक्षण सिकाइले मानिसको आयमा १० प्रतिशत वृद्धि गराउँछ।

शिक्षाले कामदार मानिसलाई गरिबीबाट मुक्त गराउँछ। तान्जानियामा प्राथमिक तहभन्दा कम शैक्षिक योग्यता भएका ८२ प्रतिशत कामदारहरू गरिबीको रेखाभन्दा तल थिए। तर प्राथमिक तहको शिक्षा पाएका प्रौढ कामदारहरूको गरिब हुने सम्भावना २० प्रतिशत मात्र थियो। जब कि माध्यमिक शिक्षा प्राप्त कामदारका सम्बन्धमा भने गरिब हुने सम्भावनामा ६० प्रतिशतले घटाएको देखियो। यसका लागि विद्यालयमा कति समय वितायो भन्नुभन्दा पनि अपेक्षा गरेअनुसार आधारभूत सिप सिकेको छ, छैन भन्ने कुरा महत्त्वपूर्ण हुन्छ। पाकिस्तानमा राम्रो साक्षरता भएका महिला कामदारले कमजोर साक्षरता भएका महिला कामदारको भन्दा ९५ प्रतिशत बढी कमाउँदछन्।

उच्च स्तरको शिक्षा र उच्च पारिश्रमिक दिने औपचारिक क्षेत्रबिच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध हुन्छ। कतिपय गरिब व्यक्तिहरूले अनौपचारिक क्षेत्रमा स-साना व्यवसाय सञ्चालन गरेका हुन्छन्। शिक्षित मानिसले गर्ने त्यस्ता व्यवसाय नाफाका दृष्टिले सफल रहने सम्भावना बढी हुन्छ। युगान्डामा घरायसी सामानको व्यवसायका मालिकमध्ये प्राथमिक शिक्षा पाएकाले शिक्षा नपाएकाका तुलनामा ३६ प्रतिशत र निम्न माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेकाले ५६ प्रतिशत बढी मुनाफा आर्जन गरेको देखिएको छ।

साक्षरता र गणितीय सिप भएका ग्रामीण क्षेत्रका किसानले पनि प्राप्त सूचनाको अर्थपूर्ण व्याख्या गर्न सक्ने आधुनिक प्रविधिको प्रयोग गरेर तथा बाली विविधीकरण गरेर परम्परागत कृषि प्रणालीको उत्पादकत्व बढाउन सक्षम हुन्छन्। मोजाम्बिकमा परम्परागत बाली प्रणालीबाट उच्च उत्पादकत्व भएको नगदे बाली प्रणालीतर्फ आकर्षित हुने सम्भावना निरक्षरभन्दा साक्षर कृषकहरूमा २६ प्रतिशत बढी देखिएको छ।

ग्रामीण क्षेत्रका मानिसलाई शिक्षाले गैर कृषि क्षेत्रमा संलग्न गराई आय स्रोतको विविधीकरण गर्न मदत गर्दछ। इन्डोनेसियाका ग्रामीण

यदि सबै विद्यार्थीले पढाइका आधारभूत सिप सिकेर विद्यालय छाडे भने १७१ मिलियन मानिस गरिबीबाट मुक्त हुने छन्।

क्षेत्रमा माध्यमिक शिक्षा पाएका ६१ प्रतिशत पुरुष र ७२ प्रतिशत महिलाका तुलनामा शिक्षा नपाएका १५ प्रतिशत पुरुष र १७ प्रतिशत महिलाले मात्र गैर कृषि क्षेत्रमा काम पाएको देखिन्छ ।

बढ्दो शिक्षाको लहरका कारणले शिक्षित बाबु आमाले तिनका बालबच्चालाई आफूभन्दा बढी शिक्षित बनाउन चाहेका छन् । ५६ मुलुकमा गरिएको घरघुरी सर्वेक्षणको विश्लेषणले आमाले शिक्षामा बिताएको प्रत्येक वर्ष बराबर बच्चाले औसत ०.३२ वर्षले बिताउँछन् भन्ने देखाएको छ । बालिकाका लागि शिक्षाको फाइदा केही बढी नै हुने गर्छ ।

शिक्षाले महिलालाई कसरी पनि फाइदा पुग्छ भन्ने यसले कामका अवसर र तलबमा हुने लैङ्गिक असमानता घटाउँछ । उदाहरणका लागि अर्जेन्टिना तथा जोर्डनमा प्राथमिक शिक्षा प्राप्तमध्ये महिलाले औसत पुरुषले कमाउने पारिश्रमिकको आधा मात्र कमाउँछन् भने माध्यमिक शिक्षा प्राप्तमध्ये महिलाले पुरुषको भन्दा दुई तिहाइले बढी कमाउँछन् ।

शिक्षाले सुरक्षित करार गरेर मात्र काम गर्ने अवसर बढाएर प्रौढ कामदारहरूलाई शोषण मुक्त हुन मदत गर्दछ । एल साल्भाडोरका सहरी क्षेत्रका ४९ प्रतिशतका माध्यमिक तहको शिक्षा पाएका प्रौढ कामदारका तुलनामा प्राथमिकभन्दा कम स्तरको शिक्षा प्राप्त गरेका ७ प्रतिशतले मात्र कारारनामा अन्तर्गत काम गर्ने मौका पाउँदछन् ।

शिक्षाले व्यक्तिगत रूपले मानिसलाई गरिबीबाट मुक्त हुन सहयोग गर्ने मात्र नभई आर्थिक समृद्धिका लागि समग्र उत्पादकत्व बढाउन समेत मदत गर्दछ । कुनै पनि मुलुकका जनताको शिक्षामा एक वर्षको वृद्धिले त्यस मुलुकको प्रतिव्यक्ति कुल गार्हस्थ उत्पादनमा २ प्रतिशतबाट २.५ प्रतिशतसम्म बढाउन सक्छ ।

शिक्षाले क्षेत्रीय स्तरका आर्थिक वृद्धि दरका प्रवृत्तिगत भिन्नताको व्याख्या गर्न मदत गर्दछ । सन् १९६५ मा पूर्वी एसिया तथा प्रशान्त क्षेत्रका प्रौढहरूले सब-सहारन अफ्रिकाभन्दा २.७ वर्ष अधिक समयको शिक्षा हासिल गरेका थिए । त्यसको ४५ वर्षपछि पूर्वी एसिया तथा प्रशान्त क्षेत्रको आर्थिक वृद्धि दर सब-सहारन अफ्रिकाको भन्दा चौबरेले उच्च रहेको छ ।

विभिन्न क्षेत्रहरूबिच तुलनात्मक अध्ययन गरेर शिक्षाको महत्त्वलाई अझ प्रस्ट पार्न सकिन्छ । सन् २००५ मा ग्वाटेमालाका प्रौढहरूको विद्यालय शिक्षाको अवधि औसत ३.६ वर्षको थियो र सन् १९६५ देखि २००५ बिच औसत प्रति वर्ष वृद्धि दर २.३ थियो । त्यही अवधिमा ल्याटिन अमेरिका तथा क्यारेबियन मुलुकको औसत वृद्धि दर सन् १९६५ मा ३.६ बाट बढेर सन् २००५ मा औसत ७.५ वर्षमा पुग्यो । यदि ग्वाटेमालाले पनि प्रति व्यक्ति विद्यालय शिक्षाको औसत दर त्यही हाराहारी राख्न सकेका भए सन् २००५ देखि २०१० बिच त्यहाँको औसत प्रतिव्यक्ति आयमा ५०० अमेरिकी डलर बराबर थप हुने थियो ।

सबैभन्दा गरिब बच्चाले पनि विद्यालयमा अधिकतम वर्षको शिक्षा पुरा गरेको भन्ने सुनिश्चित गर्न समतामूलक शिक्षामा लगानी गर्नुपर्छ, यसबाट मुलुकहरूले गरिबी भगाउन सक्ने दरको आर्थिक वृद्धि हासिल गर्न सक्छन् । शिक्षामा समानताको मापन Gini coefficient का आधारमा गरिन्छ, जसमा ० ले पूर्ण समानता दर्शाउँछ भने १ ले अधिकतम असमानता । ०.१ ले Gini coefficient सुधार भयो भने त्यसले वृद्धि दरमा आधा प्रतिशत बिन्दुको वृद्धि ल्याउँछ । यसको मतलब ४० वर्षमा प्रति व्यक्ति आय दरमा २३ प्रतिशतले वृद्धि हुन्छ । यदि सब-सहारन अफ्रिकाका शिक्षाको ०.४९ दरको Gini coefficient लाई आधाले घटाएर ल्याटिन अमेरिका तथा क्यारेबियनको बराबर पार्न सकिएको भए सन् २००५ देखि २०१० सम्ममा त्यहाँको कुल गार्हस्थ उत्पादन ४७ प्रतिशतले बढ्ने थियो र प्रति व्यक्ति आयमा ८७ अमेरिकी डलर बराबर वृद्धि हुने थियो ।

समतामूलक शिक्षाको महत्त्व पाकिस्तान र भियतनामबिच तुलनात्मक अध्ययनबाट प्रस्ट हुन्छ । सन् २००५ मा पाकिस्तानका युवाहरूको विद्यालय शिक्षाको अवधि ४.५ वर्ष र भियतनाममा ४.९ वर्ष थियो । तर पाकिस्तानमा शिक्षाका तहको वितरणमा ठूलो असमानता थियो । पाकिस्तानका शैक्षिक असमानताको न्यून अयभाष्प्रभलत भियतनामको भन्दा दोब्बर बढी थियो । यस स्तरको असमानताका कारण सन् २००५ देखि २०१० बिच यी दुई मुलुकको प्रतिव्यक्ति वृद्धि दरमा ६० प्रतिशतको फरक पर्न गयो । सन् १९९० मा भियतनामको प्रति व्यक्ति आय पाकिस्तानभन्दा ४० प्रतिशत कम थियो । तर समतामूलक शिक्षाका कारण ५ वर्षमा भियतनामको प्रति व्यक्ति आय पाकिस्तानको हाराहारीमा मात्र आइपुगेन, त्यसभन्दा २० प्रतिशतले माथि पुग्‍यो ।

आमाले शिक्षामा बिताएको प्रत्येक वर्ष बराबर बच्चाले औसत ०.३२ वर्षले बिताउँछ ।



© Karej Prinsloo/ARETE/UNESCO

शिक्षाले मानिसमा स्वस्थकर जीवनको सम्भावना बढाउँछ

मानिसको स्वास्थ्यमा सुधार ल्याउने सबैभन्दा सशक्त उपाय शिक्षा प्रदान गर्नु हो। यसले रोग लाग्नबाट बचाउँछ, कुपोषण घटाउन सिकाउँछ र लाखौं लाख आमा तथा बालबच्चाहरूको जीवन बचाउन मद्दत गर्दछ। शिक्षित मानिसहरू अक्सर रोगका बारेमा बढी जानकारी राख्छन्, तिनबाट बच्ने उपायहरूको अवलम्बन गर्दछन्, प्रारम्भिक चरणमै रोगका लक्षणहरूको पहिचान गर्दछन् र तुरुन्तै स्वास्थ्य सेवाको उपयोग गर्दछन्। यसो हुँदा हुँदै पनि शिक्षा आफैमा रोग प्रतिरोधको सशक्त उपाय हो र यसले स्वास्थ्यका अन्य प्रयासहरूलाई प्रभावकारी बनाउन मद्दत गर्दछ, भन्ने यथार्थप्रति अक्सर उपेक्षा हुने गर्दछ।

प्रजनन उमेरका महिलाले शिक्षामा भएको सुधारका कारण सन् १९९० र २००९ बिच पाँच वर्षमुनिका २.१ मिलियन बाल बालिकाको जीवन बचाउन सकिएको तथ्यले पनि मानव जीवनको रक्षामा शिक्षाको भूमिका सोचेभन्दा सशक्त रहेको प्रस्ट हुन्छ। तर सम्बोधन हुनुपर्ने चुनौतीहरू थुप्रै छन्। सन् २०१२ मा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा पाँच वर्षमुनिका ६.६ मिलियन बाल बालिकाको मृत्यु भयो। यदि ती मुलुकहरूका सबै महिलाहरूले कम्तीमा प्राथमिक तहको शिक्षा पूरा गरेका हुन्थे भने पाँच वर्षमुनिका बाल बालिकाको मृत्युदर १५ प्रतिशतले घटाउन र माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गरेका हुन्थे भने बाल मृत्यु दरमा ४९ प्रतिशतले घटाउन सकिन्थ्यो अर्थात् प्रतिवर्ष २.८ मिलियनको जीवन बचाउन सकिन्थ्यो (Infographic: Saving Children's Lives)।

लगभग ४० प्रतिशत शिशुको मृत्यु जन्म भएको २८ दिनभित्र हुने गरेको छ। यीमध्ये अधिकांश शिशुको मृत्यु आमा सुत्केरी हुँदा भएका गडबडीका कारण हुने गर्दछ। हालसालैका अध्ययनहरूले सब-सहारन अफ्रिका तथा दक्षिण एसियामा आधाभन्दा बढी महिलाले सुत्केरी हुँदा तालिम प्राप्त स्वास्थ्य कर्मीको सेवा पाउँदैनन्। निम्न तथा मध्यम आय समूहका ५७ मुलुकमध्ये साक्षर महिलाले सुत्केरी हुँदा तालिम प्राप्त स्वास्थ्य कर्मीको सेवा लिने सम्भावना २३ प्रतिशत रहन्छ। मलावीका हकमा त यो सम्भावना तिन गुणाले बढी देखिएको छ।

शिक्षित आमाहरू विशेष प्रकारका रोगका बारेमा बढी जानकार रहन्छन् र तिनबाट बच्ने उपाय अपनाउँछन्। निमोनिया बाल मृत्युको सबैभन्दा ठूलो कारण देखिएको छ। निमोनिया विश्वव्यापी रूपमा १७ प्रतिशत बालमृत्युको कारण हुने गरेको छ। थप एक वर्षको मातृत्व शिक्षाले निमोनियाबाट हुने मृत्यु दरमा १४ प्रतिशतले कमी ल्याउने गर्दछ। यसो भनेको प्रतिवर्ष १६०,००० शिशुलाई मृत्युबाट जोगाउनु हो। बाल मृत्युको चौथो ठूलो कारक हो, भ्रूणपखाल। यसबाट प्रतिवर्ष ९ प्रतिशत शिशुको मृत्यु हुने गर्दछ। यदि सबै महिलाले प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्ने हो भने निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा भ्रूणपखालाका घटनामा ८ प्रतिशतले र माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्ने हो भने ३० प्रतिशतले

कमी आउँछ। निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूका सबै महिलाले प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्ने हो भने शिशुहरूलाई भ्यागुते रोग, धनुष्टङ्कार, लहरेखोकी विरुद्ध खोप दिएर तिनको रोग प्रतिरोधक क्षमतामा १० प्रतिशतले वृद्धि गराउने थिए। अझ तिनले माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेका हुन्थे भने शिशुहरूको रोग प्रतिरोधक क्षमतामा ४३ प्रतिशत बढाउने सम्भावना रहने थियो।

आमाले पाएको शिक्षा स्वयम् आमाका लागि जति महत्त्वपूर्ण छ, तिनका शिशुका लागि त्यति नै महत्त्वपूर्ण हुन्छ। सजिलै रोकथाम गर्न सकिने गर्भावस्था वा प्रसूति सम्बन्धी रोगका कारण विश्वमा प्रत्येक दिन ८०० महिलाको मृत्यु हुने गर्दछ। यदि सबै महिलाले कमसेकम प्राथमिक शिक्षा पूरा गरेका हुने थिए भने मातृ मृत्यु दर ६६ प्रतिशत घटाउन सकिने थियो। यसो भनेको १८९,००० जीवन प्रति वर्ष बचाउनु हो। सब-सहारन अफ्रिकामा मात्र यदि सबै महिलाले प्राथमिक शिक्षा पूरा गरेका हुन्थे भने मातृ मृत्यु ७० प्रतिशतले घटेर ११३,४०० महिलाको ज्यान जोगिने थियो।

यस सन्दर्भमा केही मुलुकहरूले महत्त्वपूर्ण उपलब्धि हासिल गरेका छन्। यसको श्रेय सन् १०७१ यता शिक्षा क्षेत्रमा भएको प्रगतिलाई जान्छ। सन् १९७१ यता नाइजेरियाका बालिकाहरूको विद्यालय शिक्षाको अवधिमा २.२ वर्षले वृद्धि भएको छ। परिणाम स्वरूप त्यहाँ मातृ मृत्युदरमा २९ प्रतिशतले कमी आयो।

एचआईभी/एड्स जस्ता सङ्क्रामक रोगहरूको प्रभावकारी नियन्त्रणका लागि शिक्षामा सुधार गर्नु सबैभन्दा उत्तम उपाय हो। शिक्षाले एचआईभी रोकथाम सम्बन्धी चेतना जगाउन सहयोग गर्दछ। दक्षिण र पश्चिम एसिया तथा सब-सहारन अफ्रिकाका साक्षर महिलाहरूमा यौन साथीलाई असुरक्षित सम्पर्कका लागि नकार्न अथवा सङ्क्रामित भएको थाहा पाएका अवस्थामा कन्डमको प्रयोग गर्न लगाउने चेतना निरक्षर महिलाभन्दा ३० प्रतिशतले बढी पाइएको छ। एचआईभी को परीक्षण हुने स्थान बारे जानकारी राख्नु सो उपचारको पहिलो पाइला हो। सब-सहारन अफ्रिकाका ५२ प्रतिशत निरक्षर महिलाका तुलनामा ८५ प्रतिशत साक्षर महिलाले यसबारे जानकारी राखेका हुन्छन्।

अफ्रिकामा औलोका कारण प्रतिमिनेट एक बच्चाको मृत्यु हुने गर्दछ। औलोको प्रकोपबाट सुरक्षाका लागि शिक्षाको पहुँचमा गरिएका सुधारले औषधी तथा कीटनाशक भुलको प्रयोग सम्बन्धी चेतना बढाएर महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेको छ। विश्वमा औलोबाट हुने मृत्युको पाचौँ हिस्सा कङ्गोमा मात्र हुने गरेकामा घरमुली वा आमालाई शिक्षा प्रदान गरेपछि परिवारका सबै सदस्य भुलभित्र सुत्ने सम्भावना बढ्ने अनुमानका साथ त्यस प्रकारको प्रावधानको अवलम्बन गरेपश्चात् खास गरी उच्च सङ्क्रमणको जोखिमयुक्त क्षेत्रमा सङ्क्रामितको सङ्ख्यामा कमी आएको छ। यदि यस्ता क्षेत्रका सबै महिलाहरूले प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गरेका भए तिनका बाल बालिका औलोका जीवाणुबाट आक्रान्त हुने सम्भावना शिक्षा नपाएकाका तुलनामा २२ प्रतिशत र माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेका भए ६६ प्रतिशत कम हुने थियो।

यदि सबै महिलाले प्राथमिक शिक्षा पूरा गरे भने मातृ मृत्यु दरमा ६६% ले कमी आउने छ।

बाल बालिकाको जीवन रक्षा

उच्च स्तरीय शिक्षाले बाल मृत्यु दर घटाउँछ

सन् २०१२ मा निम्न तथा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा मृत्यु भएका ५ वर्षमुनिका बाल बालिकाको सङ्ख्या

५.७ मिलियन



निम्न तथा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूको बाल मृत्यु दरमा कमी



यदि सबै महिलाले प्रथमिक शिक्षा पुरा गरेमा



१५% बाल मृत्युदर कम हुन सक्छ

०.९ मिलियन जीवन बाँच्छन्



यदि सबै महिलाले माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेमा



४९% ले कमी आउन सक्छ

२८ मिलियन जीवन बाँच्छन्



© Amna Sayeed/UNESCO

गरिब मुलुकका सबै महिलालाई माध्यमिक शिक्षा प्रदान गर्ने हो भने त्यसबाट पुङ्कोपनाको दरमा २६% ले कमी ल्याउन सकिन्छ ।

४५ प्रतिशतभन्दा बढी बाल बालिकाको मृत्यु कुपोषणबाट हुन्छ भन्ने चेतना फैलाउन शिक्षा र खास गरी महिला शिक्षा महत्त्वपूर्ण छ । शिक्षित महिला उपयुक्त स्वास्थ्य तथा सरसफाइ बारे जानकारी हुने तथा परिवारजन एवम् बाल बालिकाका लागि आवश्यक पोषणका घरायसी स्रोतको जोहो गर्नमा सचेत हुने सम्भावना बढी रहन्छ । निम्न तथा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा यदि सबै महिलालाई घटीमा प्राथमिक तहको शिक्षा प्रदान गर्न सकियो भने कुपोषणका कारण बाल बालिका पुङ्का हुने समस्यामा ४ प्रतिशतले कमी आउने थियो । यसो भनेको १.७ मिलियन बाल बालिका बराबर हो । अर्ध माध्यमिक तहको शिक्षा पूरा गराउन सकिएका खण्डमा २६ प्रतिशत अर्थात् ११.९ मिलियन बाल बालिका कुपोषणजन्य पुङ्कोपनाको सिकार हुनबाट जोगिने थिए ।

कुपोषणले एक वर्षको उमेरदेखि नै नकारात्मक प्रभाव देखाउन थाल्छ र तिनको जीवनका सम्भावनाहरूमा अपूरणीय क्षति पुर्‍याउँछ । पेरुमा निम्न माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा पाएका महिलाका शिशुहरूमा पुङ्कोपनाको सम्भावना अशिक्षित महिलाका भन्दा ६० प्रतिशतले कम देखिएको छ ।

शिक्षाले स्वस्थ समाजको निर्माण गर्दछ

शिक्षाले मानिसलाई प्रजातन्त्रका मूल्य मान्यता बुझाउन मद्दत गर्छ । सहनशीलताको प्रवर्धन गर्दछ, र आपसी विश्वास जगाउनुका साथै राजनीतिमा सहभागी हुन अभिप्रेरित गर्दछ । शिक्षाले

वातावरणीय विनाश रोक्न तथा वातावरणीय परिवर्तनका प्रभाव न्यूनीकरण गर्नमा पनि महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । यसले महिलाहरूलाई विभेदका विरुद्ध लड्न र आफ्ना अधिकारको संरक्षण गर्न पनि मद्दत गर्दछ ।

शिक्षाले मानिसको राजनीतिक सोचमा सुधार ल्याउँछ र त्यसमा सरिक हुने तरिका सिकाउँछ । सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूका औपचारिक शिक्षा नपाएका ६३ प्रतिशत व्यक्तिले मात्र प्रजातन्त्रको अर्थ बुझ्दा रहेछन् । यसको तुलनामा प्राथमिक शिक्षा पाएका ७१ र माध्यमिक शिक्षा पाएका ८५ प्रतिशतले बुझ्दा रहेछन् । उच्च शिक्षा पाएका व्यक्तिले राजनीतिमा बढी रुचि राख्ने र त्यस बारेका सूचनाको खोजी गर्ने सम्भावना रहन्छ । उदाहरणका लागि टर्कीमा प्राथमिक शिक्षा मात्र पूरा गरेका मध्ये ४० प्रतिशतले राजनीतिमा चासो देखाए भने माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेका मध्ये ५२ प्रतिशतले ।

शिक्षाले प्रजातन्त्रप्रति समर्थन भाव बढाउँछ । १८ सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूका मताधिकार प्रयोग गर्ने उमेरका मध्ये प्राथमिक शिक्षा पूरा गरेका युवाहरूले प्रजातन्त्रको समर्थन गर्ने सम्भावना अशिक्षितका तुलनामा १.५ गुणा र माध्यमिक शिक्षा पाएकाको दोब्बर बढी देखियो ।

शिक्षित मानिसहरू आफ्नो मताधिकारको प्रयोगप्रति बढी सचेत हुन्छन् । ल्याटिन अमेरिकाका १४ मुलुकमा गरिएको सर्वेक्षणले

अशिक्षितका तुलनामा प्राथमिक शिक्षा पूरा गरेकाले पाँच प्रतिशत बिन्दु र माध्यमिक शिक्षा पाएकाले नौ प्रतिशत बिन्दुले मताधिकारको प्रयोग गर्ने बढी सम्भावना देखायो। मताधिकारको प्रयोगका सम्बन्धमा शिक्षाको औसत स्तर न्यून रहेका ग्वाटेमाला, पारागुए तथा एल साल्भाडोर जस्ता मुलुकहरूमा शिक्षाको प्रभाव बढी देखियो। शिक्षाले अन्य प्रकारका राजनीतिक सहभागिताका लागि समेत प्रोत्साहन प्रदान गर्दछ। चिन, अर्जेन्टिना तथा टर्कीमा प्राथमिक शिक्षा प्राप्तभन्दा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त नागरिकले राजनीतिक प्रतिरोधका कार्यक्रममा सहभागी हुने सम्भावना दोब्बर बढी देखिन्छ।

समुदाय तथा समाजबिचको सम्बन्धलाई प्रवर्धन गर्ने कार्यमा शिक्षाले ठूलो भूमिका निर्वाह गर्दछ। ल्याटिन अमेरिकामा प्राथमिक शिक्षा प्राप्तभन्दा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त व्यक्तिहरूमा अन्य जातिका व्यक्तिहरूप्रति असहिष्णुता प्रदर्शित गर्ने सम्भावना ४७ प्रतिशत कम देखियो। अरब मुलुकहरूमा अन्य धर्मावलम्बीप्रति असहिष्णुता प्रदर्शित गर्ने सम्भावना प्राथमिक शिक्षा मात्र प्राप्तका तुलनामा माध्यमिक शिक्षा प्राप्त व्यक्तिहरूमा १४ प्रतिशतले कम देखियो। सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूमा एचआईभी/एड्स सङ्क्रमित व्यक्तिप्रति असहिष्णुता प्रदर्शित गर्ने सम्भावना अशिक्षित व्यक्तिका तुलनामा प्राथमिक शिक्षा पाएकामा १० प्रतिशत र माध्यमिक शिक्षा पाएकामा २३ प्रतिशत कम देखियो। मध्य तथा पूर्वी युरोपमा आप्रवासीहरूप्रति असहिष्णुता प्रदर्शित गर्ने सम्भावना माध्यमिक शिक्षा पूरा नगरेकामा भन्दा पूरा गरेकामा १६ प्रतिशत कम देखियो।

शिक्षाले मानिसहरूको राजनीतिक व्यवहारमा लैङ्गिक पूर्वाग्रह हटाएर प्रजातन्त्रको गम्भीरतापूर्ण अभ्यासलाई अगाडि बढाउन सहयोग गर्दछ। भारतमा लैङ्गिक साक्षरताको अन्तर ४० प्रतिशतले घट्दा राज्य सभाको निर्वाचनमा १६ प्रतिशत बढी महिला खडा भए र तिनले प्राप्त गर्ने मत सङ्ख्या १३ प्रतिशतले बढ्यो।

शिक्षाले भ्रष्टाचार प्रतिको सहनशीलता घटाउँछ र उत्तरदायित्व बढाउँछ। ३१ मुलुकहरूमा गरिएको अध्ययनले के देखायो भने माध्यमिक सम्मको शिक्षा पाएका व्यक्तिहरूले सरकारी सेवाका कमी कमजोरी विरुद्ध आवाज उठाउनेको सङ्ख्या अशिक्षित वा कम शिक्षितको भन्दा १/६ बढी हुन्छ।

शिक्षामा सबैको पहुँच भएका खण्डमा मानिसहरूमा सामाजिक अन्यायका भावनाहरू घटेर जान्छन् र सामाजिक द्वन्द्वका सम्भावनाहरू पनि कम भएर जान्छन्। यसका लागि शिक्षाका अवसर समाजका सबै वर्ग तथा समुदायका लागि समान हुनु आवश्यक छ। अन्यथा असमानताले समाजमा द्वेषका भावनाहरू बढेर जाने र सामाजिक द्वन्द्वले जन्म लिने सम्भावना रहन्छ। ५५ निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा शैक्षिक अवसरको असमानता दोब्बर हुँदा सामाजिक द्वन्द्वका सम्भावना दोब्बरभन्दा बढी अर्थात् ३.८ बाट ९.५ प्रतिशतले बढी हुन गयो।

शिक्षाले ज्ञानको प्रवर्धन, मूल्य मान्यताको सिर्जना, आपसी विश्वास र सद्भावनाको वृद्धि तथा अभिवृत्तिमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याएर वातावरणीय दृष्टिने अवाञ्छनीय जीवन पद्धति तथा व्यवहारमा परिमार्जन ल्याउन ठूलो योगदान दिन्छ। शिक्षाले वातावरण परिवर्तका अन्तर्निहित विज्ञान तथा अन्य वातावरणीय मुद्दा सम्बन्धी बुझाइलाई प्रवर्धन गरेर मानिसको वातावरणीय चेत र सरोकारमा वृद्धि गराउँदछ। उच्चतम आय समूहका २९ मुलुकहरूमा गरिएको एक सर्वेक्षणले माध्यमिकभन्दा कम तहको शिक्षा हासिल गरेका मध्ये २५ प्रतिशतले माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेका मध्ये ३७ प्रतिशतले र उच्च शिक्षा हासिल गरेका मध्ये ४६ प्रतिशतले वातावरण सम्बन्धी सरोकार व्यक्त गर्ने गरेको देखायो।

खास गरी सिँचाइका सुविधा नभएका, आकासे खेतीपातीमा आश्रित गरिब मुलुकका मानिसलाई वातावरणीय परिवर्तनको प्रभावप्रति अनुकूलित हुन पनि शिक्षाले मदत गर्दछ। इथियोपियामा ६ वर्षको शिक्षाले मौसम परिवर्तन अनुकूल बाली प्रणालीको विविधीकरण, माटोको सुरक्षा तथा बाली लगाउने समय तालिकामा परिवर्तन गरेर मौसम परिवर्तनका प्रभावसँग अनुकूलित हुने सम्भावना २० प्रतिशतले बढाएको पाइयो।

शिक्षाले महिला सशक्तीकरण बढाउँछ, तिनलाई आफ्ना हक अधिकारप्रति बढी सचेत हुन सिकाउँछ र विकासका प्रतिफलमा न्यायोचित हिस्सा प्राप्त गर्न सक्रिय बनाउँछ। आफ्नो जीवन साथी छान्ने स्वतन्त्रता महिला अधिकारमध्ये प्रमुख हो। घटीमा माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेका भारतीय महिलाले अशिक्षित महिलाका तुलनामा ३० प्रतिशत बढीले आफ्नो भावी पतिको चयनमा प्रभाव पार्दछन्।

बाल विवाह प्रथाको नियन्त्रणको उत्तम उपायमध्ये बालिकालाई विद्यालयमा पठाउनु एक हो। सब-सहारन अफ्रिका तथा दक्षिण एवम् पश्चिम एसियाका सबै बालिकाले प्राथमिक तहको शिक्षा पूरा गर्ने हो भने १५ वर्षभित्र विवाह हुनेको सङ्ख्या १४ प्रतिशतले र माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्ने हो भने ६४ प्रतिशतले घट्ने देखिन्छ (Infographic: Learning Lessons Early Marriage and Births)।

लामो समयसम्म विद्यालयमा रहने केटीहरूलाई कम उमेरमा र छोटो अन्तरालमा बच्चा जन्माउनाले स्वास्थ्यमा पर्ने नकारात्मक प्रभाव पाछै भन्ने कुरामा आत्मविश्वास जगाउँछ। हालसालै गरिएको अध्ययनले सब-सहारन अफ्रिका तथा दक्षिण एवम् पश्चिम एसियामा ७ मध्ये १ किशोरीले १७ वर्षको उमेरमा बच्चा जन्माइसक्ने देखाएको छ। यस क्षेत्रका सबै किशोरीले प्राथमिक तहको शिक्षा मात्र पूरा गर्ने हो भने किशोरावस्थामा गर्भवती हुने दरमा १० प्रतिशत र माध्यमिक शिक्षा पाउने हो भने ५९ प्रतिशतले कमी आउने आँकलन गरिएको छ। यसो भएका अवस्थामा सानो उमेरका किशोरीहरूले जन्म दिने बच्चाको सङ्ख्या २ मिलियनले घट्ने छ।

माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा पाएका अवस्थामा अर्जेन्टिना, चिन, टर्कीमा उजुरी हालेको सङ्ख्या हालको भन्दा दोब्बरले बढ्न सक्छ।

कम उमेरमा हुने विवाह र प्रजननबाट सिक्नुपर्ने पाठ

उच्च स्तरको शिक्षा प्राप्त गर्ने महिलाले चाँडै विवाह गर्ने वा सानै उमेरमा बच्चा जन्माउने सम्भावना कम रहन्छ

बाल विवाह

सब-सहारन अफ्रिका तथा दक्षिण एवम् पश्चिम एसीयामा १५ वर्षको उमेरमा हुने बाल विवाहको सङ्ख्या सामान्यतया



२,८६७,०००



२,४५९,०००



१,०४४,०००



सबै बालिकाले प्राथमिक शिक्षा पाएका अवस्थामा बाल विवाहमा १४% कमी आउँछ



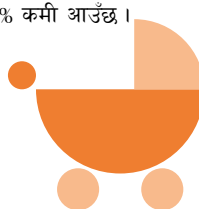
सबै बालिकाले माध्यमिक शिक्षा पाएका अवस्थामा बाल विवाहमा ६४% कमी आउँछ

कलिलै उमेरमा गर्भवती

सब-सहारन अफ्रिका तथा दक्षिण एवम् पश्चिम एसीयामा १७ वर्षभन्दा कम उमेरमा गर्भवती हुनेको सङ्ख्या सामान्यतया



३,३९७,०००



३,०७१,०००



१,३९३,०००



सबै बालिकाले प्राथमिक शिक्षा पाएका अवस्थामा कलिलै उमेरमा गर्भवती हुने बालिकाको सङ्ख्यामा १०% कमी आउँछ ।



सबै बालिकाले माध्यमिक शिक्षा पाएका अवस्थामा कलिलै उमेरमा गर्भवती हुने बालिकाको सङ्ख्यामा ५९% कमी आउँछ ।

प्रजनन दर

सब-सहारन अफ्रिकाको औसत प्रजनन दर



६.७



५.८



३.९



अशिक्षित



प्राथमिक शिक्षा प्राप्त



माध्यमिक शिक्षा प्राप्त

*Fertility rate is the average number of children that would be born to a woman over her lifetime

स्रोत: सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन टोलीको विश्लेषण (२०१३), म्फयनचवउजध वलम जभवतिज कगचखभय, ग्लम् (२०११) मा आधारित

शिक्षित महिलाहरूमा कम बच्चा जन्माउने प्रवृत्ति रहन्छ। यसबाट स्वयम् महिला, तिनका परिवार र समग्र समाजलाई नै फाइदा पुग्दछ। शिक्षाले महिलाहरूलाई परिवारको आकार चुस्त राख्न सचेत गराउँछ। पाकिस्तानका ५२ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षा प्राप्त र ६३ प्रतिशत निम्न माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा हासिल गरेका महिलाको तुलनामा अशिक्षित महिलामध्ये ३० प्रतिशतले मात्र कति बालबच्चा जन्माउने भन्ने अधिकार आफूमै निहित रहेकामा विश्वास राख्दछन्।

कतिपय क्षेत्रहरूमा कति बच्चा जन्माउने भन्ने कुरामा पनि शिक्षाको भूमिका अहम् रहने गरेको देखिन्छ। सब-सहारन अफ्रिकामा महिलाहरूको औसत प्रजनन दर ५.४ रहेको छ। त्यस क्षेत्रका अशिक्षित महिलाले औसत ६.७ बच्चा जन्माउँछन्।

प्राथमिक शिक्षा प्राप्त महिलाको प्रजनन दर ५.४ र माध्यमिक शिक्षा प्राप्तको ३.९ देखिएको छ।

निष्कर्ष

शिक्षाले विकासका अन्य उद्देश्य प्राप्तिको गतिमा तीव्रता प्रदान गर्ने मात्र नभई भिन्न परिस्थितिका अतिरिक्त सबैलाई गुणस्तरीय शिक्षामा समान पहुँच सुनिश्चित गरेर सबैको सम्भावनाको सर्वोत्तम विकासमा कसरी सहयोग गर्छ भन्ने दृष्टान्त यस परिच्छेदमा प्रस्तुत गरिएका प्रमाणहरूले दिएका छन्। सन् २०१५ पश्चात्को विकासको कार्यढाँचा बनाउनुका साथै गरिब तथा धनी दुवै खाले मुलुकका योजनाकारहरूले नीति निर्माण गर्दा शिक्षाका विशिष्ट ऊर्जालाई केन्द्रबिन्दुमा राख्नुपर्छ।

**सन् २०१५
पछिका
कार्यढाँचाले
शिक्षाको
रूपान्तरणकारी
शक्तिलाई
केन्द्रीय महत्त्व
प्रदान गर्नुपर्छ।**



भाग ३: सिकाइका समस्याको समाधान गर्न शिक्षकलाई सहयोग

शिक्षाको गुणस्तर सुधारतर्फ ध्यान केन्द्रित नभएको तथा सीमान्तकृत वर्गसम्म पुग्न नसकेकाले सिकाइमा समस्या पैदा भएको छ। यसप्रति तुरुन्त ध्यान पुग्न आवश्यक छ। हाल विश्वव्यापी रूपमा अधिकांशतः आर्थिक तथा सामाजिक रूपले पिछडिएका समुदायका २५० बिलियन बाल बालिकाले भावी जीवनमा कामका राम्रा अवसर सुनिश्चित गर्ने तथा समृद्ध जीवनका गर्न चाहिने सिपका त कुरै छाडौं, आधारभूत साक्षरता तथा सामान्य गणितीय सिप समेत सिक्न सकेका छैनन्।

सिकाइका यी समस्याको प्रभावकारी समाधान गर्नका लागि तालिम प्राप्त, उत्साही, शिक्षणमा रमाउने, सिकाइमा कमजोर विद्यार्थीको पहिचान गरी सिक्न सघाउने शिक्षकको उपलब्धता हुनुपर्छ। यस्ता शिक्षकका लागि सुव्यवस्थित शिक्षा प्रणालीले टेवा पुऱ्याउनुपर्छ।

सबैको सिकाइमा सुधार सुनिश्चित गर्नका लागि सरकारले पहुँच वृद्धि गर्नुपर्छ भन्ने कुरा यस प्रतिवेदनले जाहेर गरिसकेको

छ। विशेष गरी पिछडिएका समुदायका बाल बालिकाको सिकाइ आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न र तालिम प्राप्त शिक्षकको सुनिश्चितताका लागि पर्याप्त वित्तीय व्यवस्था गर्नु नीतिको प्राथमिकता हुनुपर्छ। सिकाइका समस्या समाधानका लागि शिक्षकलाई आकर्षित गर्न र तिनलाई पेसामा टिकाइराख्न नीति निर्माताहरूले अत्यन्त समझदारीपूर्ण रूपले विशेष ध्यान पुऱ्याउनुपर्छ। (चित्र हेरौं)

सबै बाल बालिकाले सही ढङ्गले सिकिरहेका छन् भन्ने सुनिश्चित गर्नका लागि शिक्षकहरूलाई पनि उपयुक्त खालका पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणालीमार्फत सहयोग प्रदान गर्न आवश्यक हुन्छ। त्यस्ता पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन प्रणाली खास गरी सिकाइ प्रक्रियामा अत्यन्त कमजोर भई विद्यालय छोड्ने जोखिममा परेका र प्रारम्भिक कक्षाका बाल बालिकाका सिकाइ आवश्यकतालाई ध्यानमा राखेर विकास गरिएको हुनुपर्छ। आधारभूत सिकाइका अतिरिक्त शिक्षकले विद्यार्थीलाई भोलिका दिनमा विश्व नागरिकका



हैसियतले सफलतापूर्वक दायित्व वहन गर्न सक्ने क्षमताका लागि स्थानान्तरणीय सिप हासिल गर्नमा समेत मदत गर्नुपर्दछ।

सिकाइका समस्याले पिछ्छिएको वर्गलाई बढी पिरोल्छ

शैक्षिक पहुँचका हिसाबले विगत दशकमा उल्लेख्य प्रगति हासिल भएको भए तापनि शैक्षिक गुणस्तरमा उत्साहजनक प्रगति हुन सकेन। बाल बालिकाले पढाइ तथा गणितका आधारभूत सिप सिकेका छन् भन्ने सुनिश्चित गर्न धेरै मुलुकहरू सकिरहेका छैनन्। तालिम प्राप्त शिक्षकको अभाव, अनुपयुक्त भौतिक पूर्वाधार तथा अपर्याप्त शैक्षिक सामग्रीका कारण सामाजिक-आर्थिक रूपले पछि परेका समुदायका बाल बालिका भन् बढी मारमा परे। परिस्थिति यस्तो छ, तथापि मुलुकहरूले पहुँचमा विस्तार गर्नुका साथै समतामूलक सिकाइमा सुधार ल्याउन सम्भव छ।

विश्वव्यापी सिकाइ समस्या : सम्बोधनका लागि तत्काल क्रियाशीलताको खाँचो

विश्वभर ६५० मिलियन विद्यालय उमेरका बाल बालिकामध्ये २५० ले पढाइ तथा गणितका आधारभूत सिप सिक्न सकेका छैनन्। यीमध्ये १२० मिलियन केटाकेटीले प्राथमिक विद्यालयको अनुभव समेत पाएका छैनन्। बाँकी १३० मिलियन प्राथमिक विद्यालयमा भएर पनि सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड हासिल गर्न सकेका छैनन्। सामान्य वाक्यांश पनि बुझ्न नसक्ने यस्ता बाल बालिकामा माध्यमिक शिक्षामा प्रवेशका लागि चाहिने ज्ञान तथा सिपको अभाव छ।

सिकाइ उपलब्धिमा क्षेत्रीय रूपमा ठूलो असमानता रहेको छ। उत्तर अमेरिका तथा पश्चिम युरोपका ९६ प्रतिशत बाल बालिकाहरू कक्षा चारसम्म पुग्दा पढाइका न्यूनतम मापदण्ड हासिल गरिसकेका हुन्छन्। यसको तुलनामा दक्षिण तथा पश्चिम एसियाका बाल बालिकाको एक तिहाइ र सब-सहारन अफ्रिकाका पाँचमध्ये दुईले मात्र यसो गर्न सक्छन् (हेरौं चित्र १३)। यी दुई क्षेत्रमा सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पुरा नगर्नेको सङ्ख्या तिन चौथाइभन्दा बढी रहेको छ।

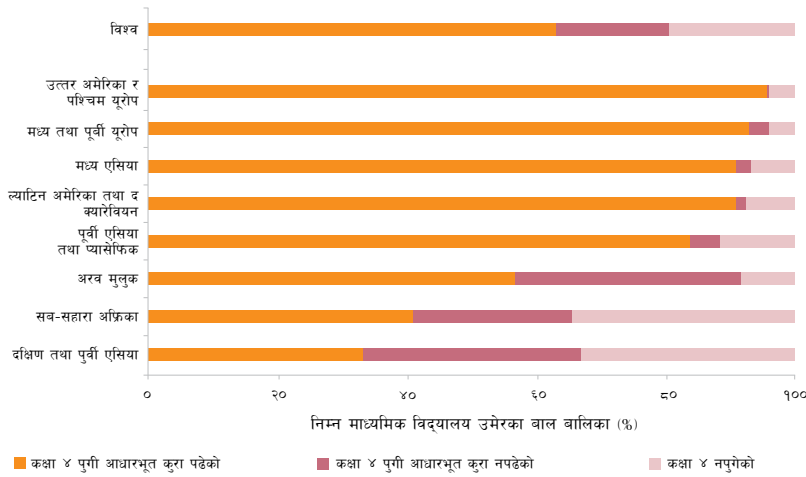
सिकाइका समस्या धेरै छन्। पूर्ण तथ्याङ्क भएका मुलुकमा हालै गरिएको अध्ययनले ८५ मध्ये २१ मुलुकमा आधाजसो बाल बालिकाले मात्र आधारभूत सिकाइ हासिल गरेका छन्। यी २१ मध्ये १७ मुलुक सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरू हुन्। बाँकी मुलुकहरू भारत, पाकिस्तान, मौरिटानिया र मोरोक्को हुन्।

सिकाइका समस्याले बाल बालिकाको भावी अपेक्षालाई साकार गराउनमा प्रतिकूल प्रभाव पार्ने मात्र नभई सरकारहरूका वर्तमान वित्तीय व्यवस्थाले समेत चर्को मूल्य चुकाउनुपरिरहेको छ। २५० मिलियन बाल बालिकाको आधारभूत सिकाइका असफलताको मूल्य १२९ बिलियन अमेरिकी डलर बराबर हुन आउँछ। यो रकम विश्वभरको प्राथमिक शिक्षामा हुने खर्चको १० प्रतिशत बराबर हो।

२५० मिलियन बाल बालिकाले आधारभूत सिकाइ हासिल गर्न नसक्नु भनेको १२९ बिलियन अमेरिकी डलर मूल्य चुकाउनु हो।



चित्र १३: २५० मिलियन् बाल बालिका पढाइका आधारभूत सिप सिकाइमा असफल रहेका छन् क्षेत्रगत हिसाबमा कक्षा ४ सम्म पुगेका र पढाइमा न्यूनतम सिप हासिल गरेका विद्यालय उमेरका बाल बालिका



स्रोत: EFA Global Monitoring Report team calculations based on (i) Expected cohort survival rate to grade 4, UIS database (ii) learning achievement, Altinok (2013), using data from the 2011 PIRLS, 2007 SACMEQ, 2004-2008 PASEC, 2006 SERCE, and analysis by the 2012 ASER India and 2012 ASER Pakistan survey teams

विश्वव्यापी विभेदले मुलुकभित्रको विशाल असमानतालाई ओभरलेप गर्नुपर्छ

सिकाइ उपलब्धिका औसत आँकडाले सिकाइका समस्याको समग्र तस्वीर उजागर गर्ने भए पनि तिनले मुलुकभित्रको असमानताका खाडलहरूलाई लुकाउने गर्दछन्। गरिबी, लैङ्गिकता, भौगोलिक अवस्थिति, भाषा, जाति, अपाङ्गतालगायत यावत परिस्थितिका कारण केही बाल बालिका विद्यालयबाट अरुसरहको सहयोग पाउनबाट बञ्चित रहन्छन्।

बाल बालिकाले कति सिक्छन् भन्ने कुरा तिनका पारिवारिक आर्थिक अवस्थामा भर पर्दछ। यस वर्षको प्रतिवेदन तयार पार्ने क्रममा अफ्रिकाका २० मुलुकमा गरिएको अध्ययनले धनी परिवारका बाल बालिकाले विद्यालयको पढाइचक्र पुरा गर्नुका साथै सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पनि पुरा गर्छन् तर अध्ययन नमुनामा समेटिएमध्ये १५ मुलुकमा पाँचमध्ये एक जना गरिब परिवारको बालक मात्र विद्यालयको पढाइचक्रको उपल्लो तहसम्म पुग्न सक्छ भन्ने देखाएको छ।

सामान्यतया सिकाइ स्तर राम्रो भएका ल्याटिन अमेरिकी मुलुकहरूमा समेत कमजोर सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमिका बाल बालिका सिकाइमा धनी सहकक्षीभन्दा धेरै पछाडि पर्ने गरेको पाइएको छ। एल साल्भाडोरमा सम्पन्न परिवारका ८४ प्रतिशतका तुलनामा गरिब परिवारका ४२ प्रतिशत बाल बालिकाले मात्र आधारभूत सिकाइका न्यूनतम मापदण्डका साथ प्राथमिक शिक्षा पुरा गर्छन्।

गरिब परिवारका बालिकाले व्यहोर्नुपरेको परिस्थितिले शिक्षामा लैङ्गिक विसमताको तत्काल सम्बोधन गर्न नीतिगत सुधारका आवश्यकता देखिएका छन्। उदाहरणका लागि बेनिनमा सम्पन्न परिवारका ६० प्रतिशत केटाका तुलनामा गरिब परिवारमा ६ केटीले मात्र प्राथमिक विद्यालय पुरा गरेर गणितका आधारभूत सिप हासिल गर्न सक्छन्।

ग्रामीण क्षेत्रका सामाजिक-आर्थिक दृष्टिले पिछडिएका बस्तीमा तालिम प्राप्त शिक्षक तथा शिक्षण सामग्रीको अभाव सिकाइको सबैभन्दा ठूलो बाधक बनेको छ। तान्जानियाको ग्रामीण क्षेत्रका गरिब परिवारका २५ प्रतिशतका तुलनामा सहरी क्षेत्रका सम्पन्न परिवारका ६३ प्रतिशत बाल बालिकाले आधारभूत सिप सिक्दछन्। ल्याटिन अमेरिकाका एल साल्भाडोर, ग्वाटेमाला, पानामा तथा पेरु लगायत कतिपय मुलुकमा ग्रामीण र सहरी क्षेत्रका बाल बालिकाको सिकाइ स्तरमा १५ प्रतिशत बिन्दुसम्मको अन्तर पाइएको छ।

भौगोलिक अवस्थितिजन्य पछोटेपन सानै कक्षाबाट सुरु हुन्छ र क्रमशः विस्तार हुँदै जान्छ। सन् २०११ मा गरिएको एक अध्ययनले अङ्ग्रेजी र गणित विषयका आधारभूत सिपको सिकाइमा घानाको सहरी क्षेत्रका कक्षा ३ का बाल बालिका ग्रामीण क्षेत्रका सोही कक्षाका बाल बालिकाभन्दा २ गुणा र कक्षा ६ मा पुग्दा ३ गुणाले अगाडि रहेको देखायो।

भौगोलिक विकटताजन्य सिकाइका समस्या गरिबी र लैङ्गिक दृष्टिले अझ विकराल हुने गरेको छ। पाकिस्तानको विपन्न प्रान्त वेल्चिस्तानका कक्षा ५ का विद्यार्थीले धनी प्रान्त पन्जाबका सोही उमेर समूह र कक्षाका ७३ प्रतिशतका तुलनामा केवल २५ प्रतिशतले मात्र दुई अङ्कका घटाउ गर्न सकेको अध्ययनले देखायो। वेल्चिस्तानका गरिब परिवारका बालिकामध्ये केवल एक चौथाइले मात्र गणितका आधारभूत सिप सिक्छन् तर सम्पन्न परिवारका केटाले भने पन्जाबका विद्यार्थीसँग प्रतिस्पर्धा गर्न सक्छन्।

कतिपय आदिवासी जनजातिले शिक्षाको माध्यम भाषालाई विभेदका रूपमा लिएको रूप पाइन्छ। सामान्यतया कक्षामा प्रयोग हुने माध्यम भाषा बाल बालिकाको मातृभाषा भन्दा भिन्न भएकाले यस्तो समस्या आउँछ। सन् २०११ मा पेरुमा गरिएको एक अध्ययनले त्यहाँका फ्रेन्च भाषी विद्यार्थीहरू आदिवासी विद्यार्थीका तुलनामा सात गुणाले अगाडि रहेको पाइयो। यस्ता चुनौतीको सफल सामनाका लागि योजनाबद्ध रूपले तयार पारिएको द्विभाषिक शिक्षा कार्यक्रमको आवश्यकता पर्दछ।

सिकाइमा पछाडि पर्ने विद्यार्थीले छिट्टै विद्यालय छोड्ने सम्भावना रहन्छ। एल साल्भाडोर, भारत, भियतनाम तथा पेरुमा निम्न माध्यमिक तहका विद्यार्थीहरूमध्ये १२ वर्षको उमेरसम्म गणित विषयमा कम अङ्क हासिल गर्ने विद्यार्थीले १५ वर्षको उमेरसम्ममा विद्यालय छोड्ने सम्भावना बढी रहन्छ। उदाहरणका लागि भियतनाममा १२ वर्षको उमेरसम्म गरिब किसान परिवारका गणित विषयमा राम्रो सिकाइ उपलब्धि प्रदर्शित गर्ने पाँचमध्ये

एकका तुलनामा कमजोर प्रदर्शन गर्ने आधाजसोले १५ वर्षको उमेरसम्ममा विद्यालय छोड्छन् ।

सामाजिक-आर्थिक परिस्थितिले पिछ्छिडिएका बाल बालिकालाई माध्यमिक तहसम्म पुग्न कठिनाई पर्दछ । उदाहरणका लागि दक्षिण अफ्रिकामा गरिब र धनी परिवारका बाल बालिकाविच सिकाइ उपलब्धमा ठुलो अन्तर छ । घानाका गरिब परिवारका किशोरका तुलनामा गणित विषयमा न्यूनतम सिकाइ मापदण्ड हासिल गर्ने दक्षिण अफ्रिकाका गरिब किशोरहरूको अनुपात १४ प्रतिशत मात्र छ । दक्षिण अफ्रिकाका कुल सम्पत्तिको पाँच भागको एक भागभन्दा पनि कम घानामा रहेको छ । यस्तो फरक अवश्यम्भावी होइन । गरिब र धनीविचको अन्तर निकै साँघुरो भएकाले बोत्स्वानाले तुलनात्मक रूपमा माथिल्लो स्तरको सिकाइ उपलब्धि हासिल गरेको छ ।

कतिपय मुलुकहरूमा गरिब र धनीविचको अन्तर माथिल्ला कक्षामा पुगेपछि मात्र देखा पर्छ । चिलीमा कक्षा ४ सम्म यस्तो अन्तर साँघुरो देखिए पनि कक्षा ८ पुग्दा ४४ प्रतिशत गरिबका तुलनामा ७७ प्रतिशत धनी परिवारका विद्यार्थीले न्यूनतम सिकाइका मापदण्ड पुरा गर्ने गरेको पाइन्छ ।

धनी मुलुकहरू समेत सीमान्तकृत समुदायका बाल बालिकाको सिकाइ सुनिश्चित गर्न असफल छन्

सामान्यतया धनी मुलुकको सिकाइ उपलब्धि उच्च हुन्छ, तापनि त्यहाँको शिक्षा प्रणालीले ठुलो सङ्ख्याका अल्पसङ्ख्यकलाई अनुत्तीर्ण गराएको छ । उदाहरणका लागि सन् २०११ मा नर्वे तथा बेलायतका कक्षा ८ का १० प्रतिशत विद्यार्थीले गणित विषयमा न्यूनतम सिकाइ स्तर मात्र हासिल गर्न सके ।

पूर्वी एसियाका जापान, गणतन्त्र कोरिया तथा सिङ्गापुर जस्ता मुलुकहरूले गरिब परिवारका लागि पनि समानस्तरको सिकाइ उपलब्धि सुनिश्चित गर्न सकेका दृष्टान्त छन् भने कतिपय इभ्रुट्टम मुलुक तथा धनी अरब मुलुकहरूमा यो सम्भव देखिएको छैन । ओमानका गरिब विद्यार्थीले सिकाइको न्यूनतम स्तर हासिल गर्ने सम्भावना घाना जस्ता कम धनी मुलुकका गरिब विद्यार्थीका हाराहारीमै रहेको देख्न सकिन्छ । न्युजिल्यान्डमा ९७ प्रतिशत धनीका तुलनामा गरिब विद्यार्थीमध्ये दुई तिहाइले मात्र सिकाइका न्यूनतम स्तर पुरा गर्दछन् ।

शिक्षामा सीमान्तकृत हुने जोखिम सबैभन्दा बढी आप्रवासी बाल बालिकामा रहन्छ । फ्रान्स, जर्मनी तथा बेलायतमा १५ वर्षका ८० प्रतिशतभन्दा बढी विद्यार्थीले पढाइका सिपका न्यूनतम मापदण्ड हासिल गरे पनि आप्रवासी विद्यार्थीका हकमा यो लागु हुँदैन । बेलायतका न्यूनतम मापदण्डभन्दा बढी उपलब्धि हासिल गर्ने आप्रवासी विद्यार्थीको अनुपात टर्कीका विद्यार्थीको औसत उपलब्धिभन्दा राम्रो हुँदैन । तर जर्मनीका आप्रवासी विद्यार्थीको

सिकाइ उपलब्धि दर भने चिलीका विद्यार्थीको समकक्ष रहेको पाइन्छ । उता फ्रान्सका आप्रवासी विद्यार्थीको ६६ प्रतिशतले मात्र सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पुरा गर्छन्, जुन मेक्सिकोका औसत विद्यार्थीको बराबरी हो ।

आदिवासी जनजातिका बाल बालिकाको सिकाइ उपलब्धि दर अन्य विद्यार्थीका तुलनामा कम पाइएकाले उच्च आर्थिक वृद्धि दर भएका मुलुकका आदिवासी जनजाति बाल बालिकाले पनि सिकाइमा कठिनाई भेट्नुपरेको अनुमान हुन्छ । सन् १९९४/९५ र २०११ विच अस्ट्रेलियाका ९० प्रतिशत गैर आदिवासी विद्यार्थीका तुलनामा आदिवासी विद्यार्थीका दुई तिहाइले मात्र कक्षा ८ का सिकाइ उपलब्धिको न्यूनतम स्तर हासिल गरेका थिए ।

पहुँचको विस्तारका साथै सिकाइको स्तरमा सुधार आवश्यक

गरिब मुलुकमा प्राथमिक शिक्षाको पहुँचमा विस्तार गर्नु भनेको शिक्षाको गुणस्तरमा हास ल्याउनु हो भन्ने गरिन्छ । ठुलो सङ्ख्याका बाल बालिका आधारभूत सिकाइको मापदण्ड हासिल गर्न असफल रहिरहेको परिप्रेक्ष्यमा पनि कतिपय मुलुकहरूले साविकभन्दा धेरै विद्यार्थीलाई विद्यालयको पहुँच प्रदान गर्नुका साथै सिकाइका स्तरको सुधारलाई समेत साथसाथै अगाडि बढाइरहेका छन् । नयाँ भर्ना हुन आउने विद्यार्थी अधिकांशतः सीमान्तकृत समुदायका हुने भएकाले पनि यस्तो सन्तुलनको महत्त्व बढ्न गएको हो । तथापि सिकाइ उपलब्धिबिचको फरकलाई घटाउन धनी मुलुकमा समेत अझै धेरै काम गर्न बाँकी नै छ ।

तान्जानियाले प्राथमिक शिक्षाका विद्यार्थीलाई उपल्लो कक्षासम्म पुर्‍याउने सन्दर्भमा धेरै सफलता पाएको छ । सन् २००१ देखि त्यहाँको प्राथमिक शिक्षा निःशुल्क गर्ने पनि यस सफलताको आंशिक कारण हो । त्यहाँ सन् २००० र २००७ विच प्राथमिक शिक्षा पुरा गर्नेको अनुपात आधादेखि दुई तिहाइसम्मले बढ्यो । यसै अवधिमा गणितका आधारभूत सिप वृद्धिको अनुपात १९ बाट ३६ प्रतिशत हुन पुग्यो । यसको अर्थ लगभग १.५ मिलियन थप विद्यार्थीले आधारभूत सिकाइ हासिल गरे । तर २७ प्रतिशत बाल बालिका विद्यालयमा भएर पनि आधारभूत सिकाइ हासिल गर्न नसकिरहेको तथ्य पनि छ, जो स्वीकार्य हुन सक्दैन । वास्तवमा सिकाइमा देखिएको यो समस्या सन् २००० भन्दा पहिलेदेखि नै कायम रहेको हो, जो पहुँचको विस्तारसँग नभई शिक्षा प्रणालीसँग गाँसिएर आएको हो ।

मलावी तथा युगान्डामा सन् २००० र २००७ विच शिक्षामा पहुँच र गुणस्तर दुवैमा सुधार हुन नसकेकाले गरिब तथा धनी विद्यार्थीविच सिकाइको अन्तर भन् फराकिलो हुँदै गयो । यी मुलुकहरूले पहुँचको विस्तार, शिक्षाको गुणस्तर र समन्यायिकताका सम्बन्धमा कडा चुनौतीको सामना गर्नु परिरहेको छ ।

फ्रान्सका ६० % भन्दा कम आप्रवासीले मात्र सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पार गर्दछन् ।

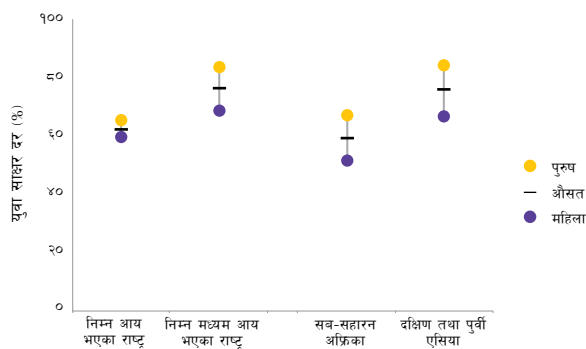
माध्यमिक तहमा पनि सिकाइको अभिवृद्धि गर्न र पिछडिएको समुदायसम्म पुग्न पहुँचमा वृद्धि गर्ने प्रयास सफल हुन सकेको छैन। मेक्सिकोमा पहुँचको वृद्धिका साथै सिकाइ उपलब्धिका न्यूनतम मापदण्डभन्दा माथिको स्तर प्रदर्शन गर्नेको अनुपात सन् २००० मा एक तिहाइबाट २००९ मा आधाले वृद्धि भयो। पिछडिएको समुदायका लागि लक्षित सामाजिक सुरक्षा कार्यक्रमले गर्दा गरिब तथा धनी दुवै वर्गका बाल बालिकाको सिकाइ उपलब्धमा समान वृद्धि हुन गयो। यसको विपरीत घानामा माध्यमिक शिक्षाको भर्ना दर सन् २००३ मा ३५ प्रतिशतबाट २००९ मा ४६ प्रतिशत पुग्यो र साथै गणितीय सिपको सिकाइमा पनि १० प्रतिशतले वृद्धि भयो, सिकाइमा लैङ्गिक असमानता दोब्बरले बढ्यो तर गरिबले खासै फाइदा लिन सकेनन्।

यसविच मलेसियाको प्रवृत्ति अझ चिन्तापूर्ण छ। त्यहाँ सिकाइ उपलब्धमा गिरावट आउनुका साथै असमानताको खाडल भन्नु फराकिलो हुँदै गयो र विद्यालय बाहिरका किशोरहरूको जमातमा पनि वृद्धि भयो। सन् २००३ मा गरिब तथा धनी दुवै वर्गका किशोरहरूको ठूलो सङ्ख्याले सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पुरा गरे पनि २०११ सम्म आइपुग्दा गरिब परिवारका मध्ये आधाले मात्र त्यो उपलब्धि प्रदर्शित गर्न सके। २००३ मा सिकाइका न्यूनतम मापदण्ड पुरा गर्नेको अनुपात ९० प्रतिशत थियो। मलेसियाका गरिब विद्यार्थीको उपलब्धि दर अमेरिकाको औसत बराबरबाट भरेर बोत्स्वानाको बराबर हुन पुग्यो।

कमजोर शैक्षिक गुणस्तरले निरक्षरतालाई निरन्तरता दिन्छ

वाल्यावस्थामा ग्रहण गरिने गुणस्तरीय शिक्षाले युवावस्थाको साक्षरतामा गम्भीर प्रभाव पार्दछ। यस प्रतिवेदनका लागि गरिएको घरघुरी सर्वेक्षणबाट प्राप्त तथ्याङ्कको विश्लेषणले युवा निरक्षरता साविकमा सोचिएभन्दा बढी विस्तारित भएको देखाएको छ। निम्न

चित्र १४: निम्न तथा निम्न मध्यम आयसमूहका युवाहरूको तिन चौथाइ हिस्सा निरक्षर छन् लैङ्गिकता, क्षेत्र र आय समूहका मुलुकहरूका हिसाबले युवा निरक्षरता दर



स्रोत: EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), based on demographic and health survey

तथा निम्न मध्यम आय समूह का मुलुकहरूमा १७५ मिलियन युवाहरू निरक्षर रहेको पाइयो। यसको मतलब युवा समुदायको भन्डै एक चौथाइले एउटा वाक्य पुरा पढ्न सक्दैनन्। सब-सहारा अफ्रिकामा ४० प्रतिशत युवाहरू एउटा सिङ्गो वाक्य पढ्न सक्दैनन् (हेरौं चित्र १४)

साक्षरताका दृष्टिले महिलाहरू सबैभन्दा प्रभावित छन्। महिलाहरूमध्ये लगभग ६१ प्रतिशत साक्षर छन्। दक्षिण तथा पश्चिम एसियामा पढ्न नसक्ने तिन युवामध्ये दुई जना महिला हुन्छन्।

मुलुकहरूको तुलनात्मक अध्ययनले निरक्षरताको समस्याले विकराल रूप लिएको तथ्य उजागर हुन्छ। ४१ मध्ये ९ निम्न तथा निम्न मध्यम आय समूहका मुलुकहरूको तथ्याङ्क विश्लेषण गर्दा १५ देखि २४ वर्ष उमेर समूहका आधाभन्दा बढी युवाहरू साक्षर नभएको पाइयो। यी सबै मुलुकहरू सब-सहारा अफ्रिकामा रहेका छन्।

यस विश्लेषणले पूर्ण साक्षर हुन घटीमा चार वर्षको शिक्षा दिनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई पुष्टि गर्छ। चार वर्ष वा कम अवधिको विद्यालय शिक्षा पाएका युवाहरूमध्ये ७७ प्रतिशतले एउटा वाक्य पूर्ण रूपले पढ्न सक्दैनन्। अध्ययन गरिएका ४१ मध्ये ९ मुलुकमा आधाभन्दा बढी युवाले चार वर्षभन्दा बढी अवधिको विद्यालय शिक्षा पाएका छन् र तीमध्ये कोही पनि साक्षर छैन।

कतिपय पद्धतिमा ५ देखि ६ वर्षसम्मको प्राथमिक तह बराबरको शिक्षाले समेत पूर्ण साक्षरताको प्रत्याभूति गरेको पाइँदैन। ५ वा ६ कक्षापछि विद्यालय छोड्ने ३ मध्ये १ ले जस्तै विश्लेषण गरिएका ४१ मुलुकहरूका २० मिलियन युवाहरू अझै एक वाक्य वा वाक्यांश पनि पुरा पढ्न सक्दैनन्।

गरिब परिवारका युवाहरू साक्षर हुने सम्भावता त अझ कम रहन्छ। विश्लेषणमा परेका मध्ये ३२ मुलुकका धनी परिवारका युवाहरूको ८० प्रतिशतले एउटा वाक्य पढ्न सक्छन्, तर गरिब परिवारका चार मुलुकका मात्र ८० प्रतिशत युवाले त्यसो गर्न सक्छन्। अर्कातिरबाट हेर्दा २२ मुलुकका गरिब परिवारका आधाभन्दा कम युवाहरूले मात्र वाक्य पढ्न सक्छन् तर धनी परिवारका सम्बन्धमा केवल नाइजरमा मात्र यस्तो स्थिति रहेको पाइन्छ। क्यामेरून, घाना, नाइजेरिया तथा सिएरा लियोन जस्ता धेरै मुलुकहरूमा गरिब तथा धनी परिवारका युवाहरूको साक्षरता दरमा ५० प्रतिशत बिन्दुभन्दा बढीको अन्तर रहेको पाइन्छ।

गरिबी, लैङ्गिकता, अवस्थिति तथा जातीयता जस्ता तत्त्वले पिछडिएको समुदायका आधारभूत सिप हासिल गर्ने चुनौतीलाई अझ जटिल बनाइदिएका छन्। सन् २०१० मा ६५ प्रतिशत

युवा पुरुषका तुलनामा सेनेगलको ग्रामीण क्षेत्रका २० प्रतिशत महिला मात्र दैनिक जीवन सम्बन्धी कुराहरू पढ्न सक्षम थिए । इन्डोनेसियाको बाली प्रान्तका धनी परिवारका सबै महिलाहरूका तुलनामा पपुवा प्रान्तका गरिब परिवारका ६० प्रतिशत महिलाहरू मात्र साक्षर छन् ।

गरिबी, एक्लोपना, विभेद तथा सांस्कृतिक अभ्यास जस्ता विभिन्न तत्त्वहरूको मिश्रित परिणाम हो, निरक्षरता । शैक्षिक नीतिले अति पिछडिएका समुदायको सिकाइको अवसर सुनिश्चित गर्न नसक्नु यसको प्रमुख कारण हो । यस्ता समुदायलाई दोस्रो अवसर प्रदान गर्न अति आवश्यक हुन्छ ।

युवा साक्षरतामा सुधारका केही सङ्केत देखिएका छन् । यो सुधार विगत दशकमा प्राथमिक शिक्षाका अवसरमा भएको विस्तारको परिणाम हो । ती नै विस्तारका परिणामस्वरूप इथियोपियाको युवा साक्षरता दर सन् २००० मा ३४ प्रतिशतबाट बढेर सन् २०११ मा ५२ प्रतिशत पुग्यो । यस अवधिमा नेपालमा पनि युवा साक्षरतामा सुधार आयो । खास गरी, ज्यादै कम साक्षरताको स्तरबाट सुरु गर्ने अत्यन्तै पिछडिएका वर्गको साक्षरता दरमा वृद्धि भयो । सन् २००१ मा गरिब महिलाहरूको साक्षरता दर २० प्रतिशतबाट सन् २०११ मा ५५ प्रतिशतले वृद्धि भयो ।

अपाङ्गता भएका कति बाल बालिकाहरू सिक्दै छन् भन्ने तथ्याङ्कको अभावका कारण विश्लेषणमा कठिनाई भइरहेको छ । यस सन्दर्भमा अपवादस्वरूप युगान्डाले उदाहरण प्रस्तुत गरेको छ । त्यहाँ अपाङ्गताको किसिमअनुसार युवाहरूको साक्षरता दरको तुलना गर्न पर्याप्त सूचना राखिएका छन् । सन् २०११ मा शारीरिक वा सुनाइसम्बन्धी समस्या भएकामध्ये ४७ प्रतिशत र मानसिक रूपले समस्या भएका मध्ये ३८ प्रतिशतका तुलनामा कुनै प्रकारका अपाङ्गताको पहिचान नभएका ६० प्रतिशत युवाहरू साक्षर थिए ।

समान सिकाइका लागि सङ्घर्षरत अपाङ्गता भएका बाल बालिका तथा युवाहरूले सामना गर्नुपर्ने विशेष प्रकारका कठिनाइको पहिचान गरी तिनको सम्बोधन गर्न उपयुक्त नीतिहरूको अवलम्बन गर्नु जरुरी छ ।

शिक्षणको गुणस्तरमा सुधार: राष्ट्रिय प्राथमिकता

सबै बाल बालिकाले अपेक्षित सिप तथा ज्ञान हासिल गरून् भन्ने सुनिश्चित गर्न शिक्षण तथा सिकाइलाई उच्च प्राथमिकता प्रदान गर्ने सुदृढ राष्ट्रिय नीतिको आवश्यकता पर्दछ । यसका लागि शिक्षा योजनाले प्रस्ट रूपमा लक्ष्य निर्धारण गरी सो लक्ष्य प्राप्त गर्ने उपायसमेतको व्याख्या गर्नुपर्दछ । खास गरी सबैभन्दा पिछडिएका बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याउनका लागि रणनीतिक

उद्देश्य निर्धारण गर्नु आवश्यक छ । शिक्षण योजनामा शिक्षकका गुणस्तरको विकासका लागि विविध तौर तरिकालगायत शिक्षक तथा तिनका पेसागत सङ्गठनहरूसँग प्रत्यक्ष परामर्श गरी रणनीति निर्धारण गर्नुपर्छ र रणनीतिको सफल कार्यान्वयनका लागि उपयुक्त स्रोत साधनको पनि व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

शिक्षा योजनामा गुणस्तरलाई रणनीतिक उद्देश्य बनाउनैपर्छ

शिक्षा नीतिले पिछडिएका वर्गको सिकाइको सुधारलाई लक्षित नगरेसम्म विश्वव्यापी सिकाइको सङ्केतको समाधान हुन सक्दैन । यस प्रतिवेदनका लागि पुनरावलोकन गरिएका ४० राष्ट्रिय योजनामध्ये २६ मुलुकले सिकाइ उपलब्धिलाई रणनीतिक उद्देश्य बनाएको पाइयो । सबै ४० मुलुकका योजनामा केही हदसम्म पिछडिएका वर्गको आवश्यकतालाई सम्बोधन गरिएको भए तापनि सिकाइको सुधारलाई पहुँचको सह-उत्पानदनका रूपमा मात्र सम्बोधन गरेको पाइएको छ ।

सबैका लागि सिकाइमा सुधार ल्याउन मुलुकका शिक्षा योजनाले शिक्षक व्यवस्थापन र गुणस्तरको विकासमा ध्यान दिनु आवश्यक छ । पुनरावलोकन गरिएका मध्ये केवल १७ मुलुकले मात्र शिक्षक विकास कार्यक्रमलाई रणनीतिका रूपमा अगाडि बढाएका छन् र १६ मुलुकले शिक्षक प्रशिक्षकका निमित्त थप तालिमको आवश्यकता बोध गरेका छन् ।

शिक्षाको गुणस्तरमा गरिएका सुधारले सिकाइ उपलब्धिमा सकारात्मक प्रभाव पार्छन् भन्ने मान्यतालाई कमै योजनाले मात्र महत्त्व प्रदान गरेको पाइन्छ । केन्यामा सेवाकालीन शिक्षक तालिमले कमजोर कार्य सम्पादन भएका जिल्लाका प्राथमिक विद्यालय छोड्नेलाई लक्षित गरेको पाइन्छ । दक्षिण अफ्रिका तथा श्रीलङ्काले शिक्षक नियुक्तिलाई शिक्षाको गुणस्तर र सिकाइमा सुधारका सर्तसँग आवद्ध गराएका छन् ।

सरकारहरूले उत्कृष्ट शिक्षकलाई शिक्षण पेसामा आकृष्ट गर्न र पेसामा टिकाइराख्न उपयुक्त प्रोत्साहनको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । पुनरावलोकन गरिएका मध्ये १० योजनाले शिक्षकको पारिश्रमिकमा सुधार गर्ने र १८ ले वृत्ति विकासका लागि पदोन्नतिका अवसरलाई प्राथमिकता प्रदान गरेको पाइन्छ ।

थोरै योजनाले मात्र पिछडिएका विद्यार्थीको सिकाइमा लक्षित गरेर पिछडिएका क्षेत्रमा योग्य शिक्षक उपलब्ध गराउने सुधारका कार्यक्रम ल्याएका छन् । पिछडिएका ग्रामीण क्षेत्रमा राम्रा शिक्षक खटाउने लक्ष्य राखेका २८ मध्ये २२ योजनाले आवासीय सुविधा तथा थप पारिश्रमिक जस्ता प्रोत्साहनका प्याकेज बनाएका छन् । १४ मुलुकका शिक्षा योजनाले ग्रामीण क्षेत्रमा शिक्षकलाई आकृष्ट

सन् २०००मा
३४% बाट बढेर
इथियोपियाको
युवा साक्षर दर
सन् २०११ मा
५२% पुग्यो ।

गर्न प्रोत्साहनका रणनीति अपनाएका छन् भने अफगानिस्तान जस्ता केही मुलुकले शिक्षकालाई प्राथमिकता प्रदान गरेका छन् । कम्बोडियाले लक्षित क्षेत्र एवम् आदिवासी समुदायबाट शिक्षक छनोट गरी आवश्यक स्थानमा पठाउने रणनीति अख्तियार गरेको छ । विद्यार्थी सङ्ख्या कम रहेका दुर्गम क्षेत्रमा शिक्षकहरूले एउटै समयमा विभिन्न उमेर समूहका विद्यार्थीलाई पढाउनुपर्ने हुन सक्छ । त्यस्तो परिस्थितिलाई विचार गरेर केन्या, कम्बोडिया तथा पपुवा न्युगिनी जस्ता मुलुकले शिक्षकहरूलाई बहुकक्षा शिक्षण विधिमा तालिम दिने योजना समावेश गरेका छन् ।

केही योजनाले मात्र सिकाइमा पछाडि परेका विद्यार्थीका लागि सहयोगको प्रावधानको आवश्यकता महसुस गरेका छन् । यसमा गायना अपवादका रूपमा रहेको छ । त्यहाँ लक्षित कार्यक्रम प्रदान गर्न शिक्षकको क्षमता विकास गर्ने कार्यक्रमलाई उच्च प्राथमिकता प्रदान गरिएको छ ।

योजनको सफल कार्यान्वयनका लागि पर्याप्त स्रोत साधनको आवश्यकता रहन्छ । पुनरावलोकन गरिएका मध्ये १६ योजनाले मात्र कार्यक्रमका क्रियाकलाप अनुरूप बजेटको बाँडफाँड गरेको पाइयो ।

मुलुकले शिक्षाको गुणस्तर वृद्धि गर्ने उद्देश्यका लागि निर्धारण गरिएका नीति कार्यान्वयन गर्न आवश्यक बजेटको प्रावधानमा आ-आफ्नै खालका प्राथमिकता तोक्ने गरेको पाइन्छ । पपुवा न्युगिनीले यस प्रयोजनका लागि कुल शिक्षा बजेटको पाचौँ हिस्सा छुट्याउने गरेको छ भने प्यालेस्टाइनले ५ प्रतिशत वा त्यसभन्दा कम मात्र । नगन्य योजनाका बजेटका प्रावधानले मात्र पिछडिएका तत्कालाई लक्षित गरेको पाइन्छ ।

नीति निर्धारण प्रक्रियामा कार्यान्वयनको जिम्मेवार निकायको संलग्नताले निर्धारित नीतिको कार्यान्वयनको सम्भावना बढाउँछ । तथापि १० मुलुकमा गरिएको सर्वेक्षणले २३ प्रतिशत शिक्षकले मात्र नीति निर्माण प्रक्रियामा आफ्नो प्रभाव रहेको बताए । पहुँचका दृष्टिले शिक्षक युनियनहरू सरकारका नीति नियम कार्यान्वयन गर्ने प्रमुख साभेदार हुने गर्दछन् । नीति निर्माण प्रक्रियामा शिक्षक युनियनको संलग्नताले कतिपय मुलुकहरूमा पिछडिएका वर्गको सिकाइको सुधारमा सकारात्मक योगदान पुऱ्याएको देखिएको छ । बोलिभियाको संविधानमा आदिवासीका हक अधिकारहरू सुनिश्चित गराउन शिक्षक युनियनहरूको ठुलो भूमिका रहेको छ ।

समग्रमा, शिक्षाका नीतिहरू प्रभावकारी भए नभएको सुनिश्चित गर्न शिक्षक तथा तिनका युनियनले महत्त्वपूर्ण योगदान दिन सक्छन् । तिनलाई सिकाइका समस्याको सम्बोधन गर्ने रणनीति निर्माणका प्रारम्भिक चरणदेखि नै संलग्न गराउनु महत्त्वपूर्ण हुन्छ ।

कक्षामा पर्याप्त शिक्षक हुनुपर्ने

कतिपय गरिब मुलुकहरूमा शिक्षकका अभावले पनि शिक्षाको गुणस्तरमा नकारात्मक प्रभाव पारेको देखिन्छ । खास गरी गरिब क्षेत्रका तल्ला कक्षाका धेरै विद्यार्थीलाई एउटै कक्षाकोठामा पठन पाठन गराउनुपर्ने अवस्था छ । शिक्षकको कमी, जनसाङ्ख्यिक वनोट, विद्यार्थी भर्ना दरको प्रवृत्ति तथा विद्यालय बाहिर रहेका बाल बालिकाको सङ्ख्या जस्ता कुराले भोलिका शिक्षक नियुक्ति गर्नुपर्ने आवश्यकताको निधो गर्छ । युनेस्कोको तथ्याङ्क संस्थाको विश्लेषणले देखाएअनुसार विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा सुनिश्चित गर्न सन् २०११ देखि २०१५ सम्ममा विश्वभर ५.२ मिलियन शिक्षक नियुक्त गर्नुपर्ने हुन्छ, जो प्रति वर्ष १ मिलियन अर्थात् वर्तमान शिक्षक सङ्ख्याको कुल ५ प्रतिशत बराबर हो ।

अधिकांश शिक्षक तालिम दुई वर्षसम्मका हुन्छन् । हालसम्म विद्यालय बाहिर रहेका ५.७ मिलियन बाल बालिकाको सङ्ख्यालाई दृष्टिगत गर्दा शिक्षकको कमी भएका मुलुकहरूले सन् २०१५ सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्ने कुरा शङ्कारहित छैन । अतः मुलुकहरूले भोलिको शिक्षक सङ्ख्यामा हुन आउने कमीको परिपूर्तिको योजना निर्माणको थालनी अहिलेदेखि नै गर्नु जरुरी छ । सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्य प्राप्तिको समय सीमा सन् २०२० सम्म बढाइएका खण्डमा पनि विद्यार्थी भर्नाका प्रक्षेपित आँकडाअनुसार आगामी ९ वर्षभित्रमा थप गर्नुपर्ने शिक्षकको सङ्ख्या १३.१ मिलियन पुग्ने छ र २०३० सम्म पुऱ्याउँदा १९ वर्षको अवधिमा २०.६ मिलियन शिक्षकको खाँचो पर्ने छ ।

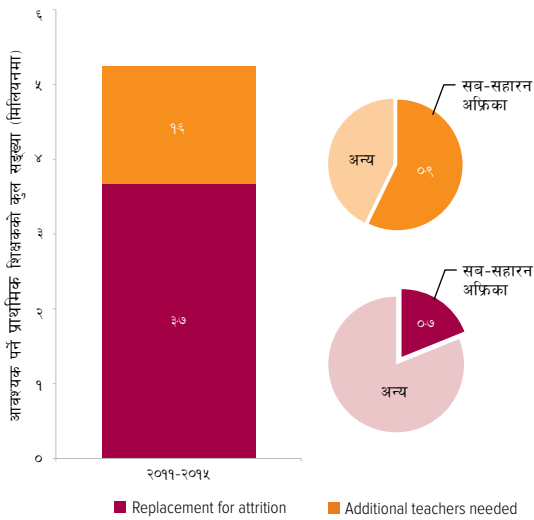
सन् २०११ र २०१५ बिच नियुक्त शिक्षकमध्ये ३.७ मिलियन त त्यस अवधिमा सेवा निवृत्त हुने, पेसा परिवर्तन गरेर जाने, विरामी भएर वा मृत्युका कारणले विद्यालयबाट खाली हुने पद पूर्तिको लागि मात्र चाहिने छन् । बाँकी रहेका १.६ मिलियन विद्यमान कमीको पूर्ति र बढ्दो विद्यार्थी सङ्ख्यालाई सम्बोधन गर्नमा तथा गुणस्तरका लागि प्रति शिक्षक ४० विद्यार्थी अनुपात कायम गर्नमा खपत हुने छन् (हेरौँ चित्र १५) । यसरी सन् २०१५ सम्ममा शिक्षकको कमी नहोस् भन्नका लागि प्रति वर्ष ४००,००० नयाँ शिक्षक भर्ना गर्नुपर्ने हुन आउँछ ।

सन् २०११ र २०१५ बिच थप गर्नुपर्ने प्राथमिक तहका कुल शिक्षक सङ्ख्याको ५८ प्रतिशत अर्थात् प्रति वर्ष लगभग २२५,००० सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकमा मात्र खपत हुने छन् । त्यस क्षेत्रमा विगत दशकमा प्रति वर्ष १०२,००० प्राथमिक शिक्षक थप हुने गर्थ्यो ।

परिपूर्ति गर्नुपर्ने शिक्षक कमीको खाडल नाइजेरियामा सबैभन्दा ठुलो रहेको छ । सन् २०११ र २०१५ बिच त्यस मुलुकमा २१२,००० जना

बोलिभियाका शिक्षक युनियनले आदिवासीका अधिकारहरू संविधानद्वारा प्रत्याभूत हुनुपर्ने मागका साथ आन्दोलन गरे ।

चित्र १५: सन् २०१५ सम्ममा विश्वभर १.६ मिलियन शिक्षकको खाँचो पर्ने छ, सर्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न सन् २०१५ सम्ममा आवश्यक पर्ने शिक्षकको कूल सङ्ख्या



स्रोत: UIS, 2013

अर्थात् पुरा विश्वको आवश्यकतामध्ये १३ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षकको आवश्यकता पर्ने छ। धेरै प्राथमिक शिक्षक थप गर्नुपर्ने १० मुलुकमध्ये पाकिस्तान बाहेक सबै सब-सहारा अफ्रिकामा पर्छन्।

विश्वव्यापी शिक्षाका लक्ष्यमा निम्न माध्यमिक शिक्षालाई समेत सामेल गरिएका खण्डमा नयाँ शिक्षक भर्नाको चुनौती अझ बढ्ने छ। सन् २०३० सम्ममा विश्वव्यापी निम्न माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्नका लागि प्रति शिक्षक ३२ विद्यार्थीका दरले ५.१ मिलियन अर्थात् प्रति वर्ष २६८,००० जना थप शिक्षकको आवश्यकता पर्ने छ। उक्त अवधिमा थप गर्नुपर्ने निम्न माध्यमिक शिक्षकको कूल सङ्ख्याको आधा हिस्सा सब-सहारा अफ्रिकामा मात्र खपत हुने छ।

सन् २०१५ भित्र मुलुकहरूले शिक्षकहरूको यो चर्को कमी पुरा गर्न सक्लान् जस्तो छैन। सन् २०१५ सम्ममा थप प्राथमिक शिक्षकको आवश्यकता रहेका ९३ मुलुकहरूमध्ये ३७ ले यो आवश्यकता पुरा गर्न सक्ने सम्भावना देखिन्छ भने २९ ले सन् २०३० सम्ममा पनि यो खाडल पुरा गर्न सक्ने देखिँदैन। यसैबिच सन् २०१५ सम्ममा १४८ मुलुकहरूमा थप निम्न माध्यमिक शिक्षकहरूको खाँचो पर्नेछ। २९ मुलुकहरूले सन् २०३० सम्ममा यो खाँचो पुरा गर्न सक्ने देखिँदैन।

सन् २०१५ सम्ममा शिक्षकहरूको खाँचो पुरा गर्न कतिपय मुलुकहरूले शिक्षक सङ्ख्या बढाउनुपर्ने देखिन्छ। जस्तै रुवान्डा र

युगान्डामा शिक्षक सङ्ख्या वृद्धिको वर्तमान दर ३ प्रतिशत प्रति वर्ष रहेको छ। यस दरलाई ५ प्रतिशतसम्म बढाउनु आवश्यक देखिन्छ। मलावीको वर्तमान शिक्षक विद्यार्थी अनुपात ७६: १ रहेको छ। यस अनुपातलाई निर्धारित मापदण्डअनुसार ४०: १ मा भर्ना प्रति वर्ष १ प्रतिशतको वृद्धि दरलाई सन् २०११ र २०१५ बिच प्रति वर्ष १५ प्रतिशतले नबढाएसम्म सन् २०१५ मा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाको लक्ष्य हासिल गर्न सकिने सम्भावना देखिँदैन।

प्राथमिक शिक्षक तालिममा सहभागी हुनका लागि न्यूनतम शैक्षिक योग्यता उच्च माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेको हुनुपर्ने र धेरै मुलुकमा उच्च माध्यमिक शिक्षा पुरा गर्नेको सङ्ख्या कम हुने भएर पनि प्राथमिक शिक्षक आपूर्तिमा समस्या पर्ने देखिएको छ। सब-सहारा अफ्रिकाका १४ मध्ये सन् २०२० सम्ममा प्रति वर्ष ५ प्रतिशतका दरले उच्च माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेका युवाहरूलाई प्राथमिक शिक्षक तालिममा तान्नुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ। तर नाइजरका लागि भने यो अनुपात २५ प्रतिशतको हुने अनुमान गर्न सकिन्छ। अनि मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेका मध्ये ३ प्रतिशतले मात्र शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्ने गरेको अवस्था छ।

शिक्षक नियुक्त गरेर मात्र पुग्दैन, तालिम पनि दिनुपर्ने हुन्छ। खास गरी सब-सहारा अफ्रिकालगायत धेरै मुलुकमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई समेत तालिम दिनुपर्ने अवस्था छ। उदाहरणका लागि मालीले विगत दशकमा प्रति वर्ष ८ प्रतिशतभन्दा बढीका दरले शिक्षक सङ्ख्या बढाएर सन् १९९९ मा प्रति शिक्षक ६२ विद्यार्थीको अनुपातबाट घटाएर २०११ सम्ममा ४८ पुऱ्यायो तर यसरी थप गरिएका मध्ये धेरैजसो शिक्षकहरू तालिम प्राप्त थिएनन्। परिणामस्वरूप त्यहाँको विद्यार्थी-तालिम प्राप्त शिक्षक अनुपात विश्वमा सबैभन्दा बढी अर्थात् ९२: १ रहेको छ। शिक्षक तालिमको विगतको प्रवृत्तिलाई दृष्टिगत गर्दा मालीले सन् २०३० भन्दा अगाडि ४०: १ को विद्यार्थी र तालिम प्राप्त शिक्षकको अनुपात कायम राख्न सक्ने सम्भावना देखिँदैन।

तालिम नपाएका शिक्षकको जमात ठुलो भएका मुलुकले शिक्षक तालिमका नयाँ तरिका खोज्न जरुरी छ। तथ्याङ्क भएका २७ मध्ये १० मुलुकमा यो समस्या नयाँ शिक्षकको भर्ना र तालिम दिनुपर्ने भन्दा ठुलो छ। सन् २०११ सम्ममा वेनिनमा तालिम प्राप्त शिक्षकको अनुपात ४७ प्रतिशत मात्र थियो। सन् २०२० सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न त्यस मुलुकले प्रतिवर्ष १.४ प्रतिशतका दरले नयाँ शिक्षकको आपूर्ति गरे पुग्छ। तर कार्यरत शिक्षकलाई प्रति वर्ष ९ प्रतिशतका दरले तालिम दिनुपर्ने हुन्छ। यो अनुपात १९९९ देखि तालिम प्राप्त शिक्षक सङ्ख्यामा हुँदै आएको वृद्धि दर भन्दा धेरैले बढी हो।

सन् २०३० सम्ममा पनि २९ मुलुकहरूले प्राथमिक शिक्षकहरूको कमी पुरा गर्न सक्ने छैनन्।

दातृ निकायहरूले शिक्षक शिक्षणमा प्रतिवर्ष १६९ मिलियन अमेरिकी डलर मात्र खर्च गर्छन् ।

तालिम प्राप्त शिक्षकको अभावको प्रभाव मुख्यतः पिछडिएका क्षेत्रका विद्यालयहरूले भोग्नुपर्ने छ । नाइजेरियाको सबैभन्दा गरिव क्षेत्रका रूपमा परिचित कानोका उत्तरी राज्यका २५ प्रतिशत विद्यालयमा सन् २००९/०१० मा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १००:१ र तालिम प्राप्त शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १५०:१ थियो ।

पिछडिएका दुर्गम क्षेत्रका बाल बालिकाले सबैभन्दा बढी मार खेप्नुपर्दछ, जस्तै – ४८ प्रतिशत तालिम प्राप्त शिक्षक भएको इथियोपियामा कक्षा ५-८ मा पढाउने ८३ प्रतिशतका तुलनामा कक्षा १-४ मा पढाउने शिक्षकमध्ये २० प्रतिशत मात्र तालिम प्राप्त छन् ।

थप शिक्षक चाहिएका मुलुकहरूको बजेटमा शिक्षक तलबको शीर्षकमा थप रकमको जोगाड गर्नुपर्ने हुन्छ । यस प्रतिवेदनका लागि युनेस्कोको तथ्याङ्क संस्थाले गरेको विश्लेषणअनुसार सब-सहारन अफ्रिकाका मुलुकहरूले सन् २०२० सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न त्यहाँको आर्थिक वृद्धि दरलाई समेत दृष्टिगत गर्दा थप प्राथमिक शिक्षकका लागि तलब खर्चबापत ४ बिलियन अमेरिकी डलर प्रति वर्षका दरले बढाउनुपर्ने देखिन्छ । यो रकम सन् २०११ को त्यस क्षेत्रको कुल शिक्षा बजेटको १९ प्रतिशत बराबर हुन आउँछ । शिक्षक तलबमा नाइजेरियामा मात्र पाँच भागको दुई भागले कम हुने देखिन्छ ।

प्रक्षेपण गरिएको अनुपातमा आर्थिक वृद्धि भएमा शिक्षक तलबमा हुने व्ययभार ठुलो देखिए पनि यदि कुल गार्हस्थ उत्पादनको ३ प्रतिशतको हाराहारीमा रहेर शिक्षामा लगानी गरेका खण्डमा अधिकांश मुलुकहरूले धान्न सक्ने देखिन्छ । सन् २०२० सम्ममा शिक्षक सङ्ख्याको कमी पुरा गर्न सब-सहारन अफ्रिकी मुलुकहरूको सन् २०११ को शिक्षा बजेटको आकारमा १२ देखि १४ प्रतिशतले बढाउनुपर्ने छ ।

निम्न माध्यमिक शिक्षाका सन्दर्भमा वित्तीय चुनौती अझ बढ्ने अनुमान हुन्छ । सब-सहारन अफ्रिकाले सन् २०३० सम्ममा विश्वव्यापी निम्न माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य हासिल गर्न चाहिने शिक्षक सङ्ख्याको आपूर्तिको लागि शिक्षाको वार्षिक बजेटमा ९.५ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको रकम थप गर्नुपर्ने छ ।

सबै बाल बालिकाले गुणस्तरको शिक्षा पाउने सुनिश्चितताका लागि एकातिर मुलुकहरूले थप हुने प्राथमिक शिक्षकको पारिश्रमिकको दायित्व राष्ट्रिय बजेटबाटै वहन गर्नुपर्ने हुन्छ, भने अर्कातिर थप शिक्षक तालिम, थप विद्यालय भवन निर्माण तथा आवश्यक शिक्षण सिकाइ समग्रीको व्ययभार पनि वहन गर्नुपर्ने छ । निम्न माध्यमिक शिक्षाका लागि चाहिने जनशक्तिको विस्तारको आवश्यकताले मुलुकहरूका बजेटमा थप दायित्व बढाउने छ । यसो हुँदा कतिपय गरिव मुलुकले ठुलो वित्तीय समस्याको सामना गर्नुपर्ने छ, जसका लागि वैदेशिक सहयोगको आवश्यकता पर्ने छ । शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा हुन आउने खर्चलाई समेत दृष्टिगत गर्दा वित्तीय घाटाको आकार अझ विस्तृत हुने छ ।

सन् २००८ र २०११ बिच दातृ निकायहरूले पूर्व सेवाकालीन तथा सेवाकालीन शिक्षक तालिमका लागि प्रति वर्ष कुल शैक्षिक सहायता बजेटको २ प्रतिशत अर्थात् १६९ मिलियन अमेरिकी डलर मात्र खर्च गरेका थिए । सहायताको सबैभन्दा बढी खाँचो सब-सहारन अफ्रिकामा रहेको भए तापनि वैदेशिक सहयोगको सबैभन्दा ठुलो अंश चिन, ब्राजिल तथा इन्डोनेसिया जस्ता धनी मध्यम आय समूहका मुलुकहरूले पाएका थिए ।

राम्रा शिक्षक उपलब्ध गर्ने चार रणनीति

नीति निर्माताले शिक्षकहरूलाई सिकाइको सुधार गर्ने सम्बन्धमा आफ्नो उत्प्रेरणा, शक्ति, ज्ञान तथा सिपको प्रयोग गर्ने सबै अवसर प्रदान गर्नुपर्दछ । यस प्रतिवेदनले असल शिक्षकलाई शिक्षण पेसामा आकर्षण गर्न र त्यस पेसामा टिकाइराख्नका लागि शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा सुधार, उपयुक्त र न्यायपूर्ण शिक्षक पदस्थापना, आकर्षक तलब र प्रोत्साहन तथा आकर्षक वृत्ति विकासका रणनीति अवलम्बन गर्न सुझाएको छ । प्रतिवेदनले चारै रणनीतिबाट हुने फाइदाको सुनिश्चितताका लागि शिक्षक व्यवस्थापनका क्षेत्रहरूमा प्रकाश पारेको छ ।

रणनीति १: असल शिक्षकलाई आकृष्ट गर्ने

म शिक्षक हुन चाहन्छु किनभने शिक्षामा हाम्रो समाजलाई रूपान्तरण गर्ने शक्ति छ भन्ने मेरो विश्वास छ । मुलुकमा विद्यमान विभेद, अन्याय, जातिवाद, भ्रष्टाचार तथा गरिबीका विरुद्ध लड्न यस परिवर्तन प्रक्रियाको सक्रिय सदस्य हुने चाहनाले मलाई राम्रो शिक्षक हुन अभिप्रेरित गरेको छ ।

-आना, शिक्षक, लिमा, पेरु

राम्रा शिक्षक प्राप्त गर्ने पहिलो चरण भनेको शिक्षण पेसाप्रति उच्च उत्प्रेरणा भएका उमेदवारलाई आकृष्ट गर्ने हो । शिक्षक हुन चाहने कतिपय व्यक्ति आफूले बाल बालिकालाई मदत गर्न, उनीहरूमा अन्तरनिहित क्षमताको विकास गराई आत्मविश्वासको भावना जगाउन तथा जवाफदेही नागरिकको निर्माण गर्न पाउँदा सन्तुष्ट होइन्छ भन्ने कुराले उनीहरूलाई प्रबल प्रेरणा प्राप्त हुन्छ ।

पढाउने इच्छा भएर मात्र पुग्दैन । शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न चाहने व्यक्तिले राम्रो शिक्षा पाएको हुनु पहिलो सर्त हो । शिक्षक हुन चाहनेले आफूले पठन पाठन गर्ने विषयको राम्रो ज्ञान हासिल गर्न तथा शिक्षण सिप हासिल गर्ने क्षमताका लागि घटीमा माध्यमिक तहको उपयुक्त गुणस्तरको सान्दर्भिक शिक्षा पुरा गरेको हुनुपर्दछ ।

शिक्षण पेसाले सधैं उत्तम उम्मेदवार पाउन सक्छ भन्ने छैन । कतिपय मुलुकमा शिक्षण पेसालाई डाक्टर, इन्जिनियर जस्ता सम्मानित पदमा जान योग्यता नपुगेका व्यक्तिले मात्र जाने दोस्रो दर्जाको पेसाका रूपमा हेर्ने चलन छ । शिक्षण पेसाका लागि आवश्यक योग्यता स्वयम्मा यस क्षेत्रको पेसाको स्तरको सूचक हो । अतः शिक्षण पेसाको स्तरलाई माथि उठाउन र मेधावी प्रत्यासीहरूलाई आकृष्ट गर्न इजिप्टले गरेभैं माध्यमिक तहको शिक्षामा राम्रो उपलब्धि प्रदर्शन गरेका र मौखिक अन्तर्वार्तामा राम्रो गर्न सक्ने उमेदवारलाई मात्र छनोट गरी तिनमा असल शिक्षक

हुन चाहिने खुबी भए नभएको परीक्षण गरेर उपयुक्त ठानिएका उम्मेदवारलाई मात्र शिक्षण पेसामा प्रवेशको अवसर प्रदान गर्नुपर्छ ।

समावेशी तथा असल गुणस्तरको शिक्षाका लागि शिक्षकको छनोटमा शिक्षाको पर्याप्तता र समाजका भिन्न परिवेशको प्रतिनिधित्वको सुनिश्चितता महत्त्वपूर्ण पक्ष हुन् । शिक्षक समुदायमा विविधता ल्याउनका लागि पेसा प्रवेशमा आवश्यक योग्यताको निर्धारण गर्दा लचिला नीतिको अवलम्बन गर्नु उपयुक्त हुन सक्छ । दक्षिणी सुडानमा युद्धपछिका समयमा शिक्षकको अनुपात ६५ प्रतिशतले घटेको भए पनि अझै १० प्रतिशत शिक्षक महिला छन् । महिला शिक्षकको अनुपातमा वृद्धि गर्नका लागि ४५०० बालिकाहरूलाई माध्यमिक शिक्षा र शिक्षक तालिम पुरा गरेपछि शिक्षण सेवामा प्रवेश गरून् भनेर आकर्षक वित्तीय तथा सामग्रीगत प्रोत्साहन प्रदान गरिएको छ ।

प्रतिनिधित्व कम भएका क्षेत्रबाट शिक्षकको चयन गरेर तिनकै समुदायका विद्यालयमा खटाउन सिक्यो भने त्यस्ता समुदायले आफ्ना संस्कृति तथा भाषासँग परिचित शिक्षक पाउँछन् । सेवा प्रवेशका आवश्यकताका सन्दर्भमा लचकतापूर्ण नीतिहरूको अवलम्बन गर्नाले अल्पसङ्ख्यक आदिवासी जनजाति समुदायका शिक्षकको सङ्ख्या बढाउन सकिन्छ । कम्बोडियामा शिक्षण तालिममा प्रवेश पाउनका लागि न्यूनतम १२ कक्षा पुरा गरेको शैक्षिक योग्यता तोकिएको छ । तर उच्च माध्यमिक शिक्षाका अवसर कम भएका दुर्गम क्षेत्रका हकमा अल्पसङ्ख्यक आदिवासीको शिक्षण पेसामा प्रवेश सहज होस् भन्नका लागि यो प्रतिबन्ध हटाइएको छ ।

रणनीति २: सबै बाल बालिकाको सिकाइका लागि शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा सुधार

प्रारम्भिक शिक्षा शिक्षा कार्यक्रमले शिक्षण सिपको विकासमा जोड दिनुपर्दछ । बाल बालिकाको सिकाइका आधार बलियो बनाउनका लागि खास गरी पिछडिएका वर्गका तल्लो कक्षाका बाल बालिकाको सिकाइ आवश्यकताको सम्बोधनमा केन्द्रित शिक्षण सिपको विकासमा जोड दिनु आवश्यक छ । त्यसो त शिक्षक शिक्षाका प्रारम्भिक कार्यक्रमले सधैं गुणस्तरीय तथा समतामूलक हिसाबले पठन पाठन गर्न सक्ने शिक्षकको विकास गर्न सक्छन् भन्ने कुरा छैन ।

प्रशिक्षार्थीहरूमा आफूले पढाउने विषयको राम्रो बुझाइ हुनु आवश्यक छ । गरिव मुलुकहरूमा अधिकांश शिक्षकहरू पढाउने विषयको राम्रो ज्ञानविनै शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्दछन् । त्यस्ता शिक्षकले पेसामा प्रवेश गर्नुपूर्व पाएको शिक्षाको गुणस्तर न्यून भएकाले तिनमा विषयगत ज्ञानको कमी रहनु स्वाभाविकै हो । सन् २०१० मा केन्यामा गरिएको एक सर्वेक्षणले देखाएअनुसार कक्षा ६ का विद्यार्थीलाई लक्षित गरेर तयार पारिएका प्रश्न पत्रबाट शिक्षकको परीक्षण गर्दा शिक्षकले केवल ६० प्रतिशत अङ्क मात्र हासिल गर्न सकेका थिए । यस्तो परिस्थितिमा प्रशिक्षार्थीले पढाउनुपर्ने विषयको राम्रो ज्ञान हासिल गरून् भन्नेमा सुनिश्चित हुँदै शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम सुरु गर्नु आवश्यक छ ।

शिक्षक शिक्षा सञ्चालन गर्ने संस्थाहरूमाथि पाठ्यक्रम पुरा गराउनुपर्ने दबाव रहने भएकाले अक्सर प्रशिक्षार्थीका विषयगत कमजोरी सुधारका लागि पर्याप्त समय हुँदैन । केन्यामा प्रशिक्षार्थीहरूले घटीमा दस विषय लिनुका अतिरिक्त तालिमको प्रथम वर्षमा अभ्यास शिक्षणमा समेत सहभागी हुनुपर्ने हुँदा प्रशिक्षार्थीका विषयगत कमजोरीको सुधारमा पर्याप्त समय दिन सकिँदैन । घानामा प्रशिक्षणको पहिलो वर्ष प्रशिक्षार्थीले पढाउने विषयमा परीक्षा उत्तीर्ण गर्नुपर्ने प्रावधान राखेर यस समस्याको समाधान निकालेको छ ।

शिक्षकमा विषयगत ज्ञान मात्र भएर पनि पुग्दैन । तिनले खास गरी प्रारम्भिक कक्षाहरूमा पढाउने सिपको तालिम लिनु जरुरी छ । सामान्यतया शिक्षकहरूलाई यस्ता सिप कमै मात्र सिकाइन्छ । मलावीमा कसरी पढ्ने भन्ने कुरा विद्यार्थीलाई सिकाउन कमै शिक्षक मात्र सक्षम रहेको पाइन्छ । प्रशिक्षार्थीहरूलाई न शिक्षण विधिको प्रयोगका सिप राम्ररी सिकाइन्छ, न विद्यार्थीका पढाइका कलामा सुधार ल्याउन व्यक्तिगत रूपले कसरी सहयोग गर्ने भन्ने सिप नै । मलावीका विद्यार्थीले कक्षा दुईका अन्त्यमा आफ्नै भाषाका एक शब्द समेत पढ्न नसक्नुका पछाडिको प्रमुख कारण नै यही हो । शिक्षकलाई पनि बहुभाषिक कक्षाका लागि तयार पारिएको हुँदैन । उदाहरणका लागि सेनेगलमा स्थानीय भाषामा पढाउने बारेमा ८ प्रतिशत शिक्षकले मात्र आत्मविश्वासको प्रदर्शन गरे ।

प्रयोगात्मक सिपमा भन्दा सैद्धान्तिक ज्ञानमा केन्द्रित अपर्याप्त र कमजोर तालिमका कारण मूलधारका धेरै नयाँ शिक्षकहरूमा बौद्धिक तथा शारीरिक सिकाइ समस्या भएका विद्यार्थीलाई सिक्न सहयोग गर्न सक्ने आफ्ना खुबीप्रति आत्मविश्वासको कमी रहन्छ । यस समस्याको समाधानका लागि भियतनाममा शिक्षकहरूले सिकारुका वैयक्तिक सिकाइ आवश्यकतालाई ध्यानमा राखी सिकारुका भिन्न सिकाइका आवश्यकताको सम्बोधनका लागि उपयुक्त खालका क्रियाकलाप तथा विशिष्ट सिकाइ आवश्यकता भएका बाल बालिकाको सिकाइ परीक्षणका तरिका समेत समावेश गराएर व्यक्तिगत शिक्षा योजना तयार पार्दछन् ।

शिक्षक शिक्षा सञ्चालन गर्ने संस्थाहरूले स्रोत साधनको कमी भएका दुर्गम क्षेत्रका विद्यालयहरूका लागि समेत शिक्षक तयार पार्नुपर्दछ, जहाँ एउटै शिक्षकले एउटै कक्षामा विभिन्न उमेर समूह तथा क्षमताका विद्यार्थीलाई बहुकक्षा शिक्षण गर्नुपर्ने हुन सक्छ । बुकिना फासो, माली, नाइजर, सेनेगल तथा टोगो लगायत कतिपय सब-सहारा अफ्रिकी मुलुकहरूमा घटीमा १० प्रतिशत विद्यार्थी यस्ता कक्षामा पढ्छन् । श्रीलङ्काको एउटा सानो परियोजनामा शिक्षकहरूलाई कक्षा ४ र ५ लाई संयुक्त रूपले पढाउनुपर्ने गरी कक्षाअनुसारका क्रियाकलाप सहितका पाठ योजना तयार पार्ने तालिम प्रदान गरियो । विद्यार्थीको गणित सिकाइमा यस प्रयोगको सकारात्मक प्रभाव परेको पाइयो ।

विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि उच्च रहेका मुलुकहरूमा प्रशिक्षकहरूलाई वास्तविक कक्षामा पढाउन थाल्नुपूर्व प्रयोगात्मक तालिम लिन लगाइन्छ । यस प्रकारका तालिम खास गरी स्रोत साधनको कमी भएका विविधतायुक्त कक्षामा पढाउनुपर्ने

केन्यामा कक्षा ६ मा पढाउने शिक्षकलाई आफ्नै विद्यार्थीका लागि तयार पारिएका प्रश्न पत्रमा परीक्षा लिँदा ६०% अङ्क मात्र हासिल गर्न सके ।

टर्कीमा महिला शिक्षकको लैङ्गिकता सम्बन्धी अवधारणामा लैङ्गिक समानता विषयको पूर्व सेवाकालीन तालिमको महत्त्वपूर्ण प्रभाव प्यो ।

शिक्षकहरूका लागि महत्त्वपूर्ण हुन्छ । तर यस्ता तालिम कमै मात्र दिइन्छ । पाकिस्तानमा प्रशिक्षार्थी शिक्षकले तालिम अवधिको केवल १० प्रतिशत समय मात्र कक्षा कोठामा बिताउँछन् । मलावीको एउटा गैर सरकारी शिक्षक शिक्षा सञ्चालन गर्ने संस्थाले यस्ता समस्याको समाधानका लागि ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालयमा पुरा एक वर्षको शिक्षण अभ्यासका प्रावधान राखेको थियो । उक्त तालिम कार्यक्रमका ७२ प्रतिशत सहभागीले दुर्गम ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालयमा पढाउनका लागि अभ्यास शिक्षणबाट धेरै फाइदा भएको बताए । साथै उक्त तालिमका ८० प्रतिशत सहभागीले १४ प्रतिशत सरकारी कलेजहरूका तुलनामा विद्यार्थीलाई उपचारात्मक सहयोग प्रदान गर्ने अनुभव समेत प्रदान गरेको बताए ।

सिकाइ उपलब्धमा लैङ्गिकता सम्बन्धी अवधारणाले कर्तिको प्रभाव पाउँछ भन्ने विषयमा पनि शिक्षकले तालिम लिनु आवश्यक छ । टर्कीमा सञ्चालन गरिएको लैङ्गिक समानता विषयको पूर्व सेवाकालीन शिक्षक तालिमले महिला शिक्षक प्रतिको लैङ्गिक अवधारणा तथा सचेतनामा सकारात्मक प्रभाव देखिएको थियो ।

कक्षा कोठामा पनि सबै शिक्षकलाई निरन्तर सहयोगको आवश्यकता परिरहन्छ । शिक्षणका नयाँ तरिको अभ्यास गर्ने सम्बन्धमा, अभिप्रेरणा बढाउने सन्दर्भमा तथा नयाँ पाठ्यक्रम कार्यान्वयन वा शिक्षण सिकाइमा माध्यम भाषाको प्रयोग जस्ता परिवर्तनसापेक्ष अनुकूलन हासिल गर्ने सन्दर्भमा शिक्षकहरूलाई निरन्तर सहयोगको अपेक्षा रहन्छ । निरन्तर शिक्षक सहयोग कार्यक्रमले सिकाइमा कमजोर विद्यार्थीलाई कसरी अगाडि बढाउने भन्ने विषयका नयाँ तरिका पनि सिक्न मद्दत गर्दछ । शिक्षण सिकाइमा तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रभावकारिता तालिमका उद्देश्य र गुणस्तरमा निर्भर गर्ने भए पनि कुनै न कुनै प्रकारका सेवाकालीन तालिम प्राप्त शिक्षकहरू तालिम नपाएका भन्दा सामान्यतः प्रभावकारी रहने गरेको पाइएको छ ।

पूर्व सेवाकालीन तालिम बिना नै शिक्षण सेवामा प्रवेश गरेका वा कक्षाकोठाको वास्तविकतासँग उपयुक्त ढङ्गले परिचित हुन नसकेका शिक्षकहरूका लागि निरन्तर सहयोग धेरै महत्त्वपूर्ण हुन्छ । बेनिनमा कुनै प्रकारका पूर्व-सेवाकालीन तालिम बिना नै धेरै शिक्षकलाई सामुदायिक वा करार शिक्षकका रूपमा नियुक्त गरिएको छ । यस्ता शिक्षकहरूलाई दृष्टिगत गरेर तिनमा अन्य मूलधार शिक्षक सरह योग्यता निर्माण गर्ने उद्देश्यका साथ सन् २००७ मा एउटा त्रिवर्षीय तालिम कार्यक्रम तयार गरियो ।

द्वन्द्व प्रभावित क्षेत्रका शिक्षकहरूका लागि सिपको स्तर वृद्धि गर्ने उपयुक्त रणनीतिको बढी आवश्यकता पर्दछ । उत्तरी केन्याको ददाव शरणार्थी शिविरमा शरणार्थी समुदायबाट ९० प्रतिशत शिक्षकहरू नियुक्त गरिएका छन्, जसमध्ये २ प्रतिशतले मात्र योग्यता पुरा गरेका छन् । केन्यामा शरणार्थी शिक्षकहरू उच्च शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थाहरूमा भर्ना हुन अयोग्य हुने भएकाले वैकल्पिक योग्यताको प्रावधानको आवश्यकता छ । २०१३ देखि २०१५ का लागि तयार गरिएको शिक्षक व्यवस्थापन तथा विकास रणनीतिले शिक्षकहरूलाई विद्यालयमा आधारित अभ्यासलगायत तालिम

प्रदान गर्ने लक्ष्य राख्यो । त्यस रणनीतिले उच्च शिक्षामा भर्ना हुन चाहिने न्यूनतम योग्यता पुगेका र नपुगेका व्यक्तिहरूको पहिचान गरी तिनका लागि उपयुक्त हुने वैकल्पिक योग्यताको सिफारिस गर्ने जिम्मेवारी पुरा गर्नुपर्ने थियो । निरन्तर तालिमले पूर्व-सेवाकालीन तालिमको गुणस्तर र सान्दर्भिकताको अभावको परिपूर्ति गर्न सक्छ तर प्रारम्भिक कक्षाका विशेष प्रकारका सिकाइ आवश्यकताको सम्बोधनका लागि चाहिने सिपको विकास गर्नमा भने समर्थ हुँदैन । लाइबेरियामा गरिएको प्रारम्भिक कक्षाका पढाइका सिपको एउटा परीक्षणले कक्षा २ का बाल बालिकामध्ये एक तिहाइजति विद्यार्थी एक शब्द पनि पढ्न नसक्ने रहेको देखायो । परिणामस्वरूप सन् २००८ मा शिक्षा मन्त्रालयले शिक्षक शिक्षा तथा सहयोग, पाठ योजना, शिक्षण स्रोत सामग्री तथा विद्यार्थीलाई घर लैजान दिने पुस्तकको व्यवस्था सहित नयाँ कार्यक्रम अगाडि ल्यायो । यस कार्यक्रम अन्तर्गत शिक्षकहरू प्रारम्भिक कक्षामा पढाइका सिपका साथै निर्माणात्मक तथा निदानात्मक मूल्याङ्कन गरेर कमजोर विद्यार्थीको पहिचान गरी तिनको सिकाइमा सहयोग गर्ने तरिका सिक्न एक हप्ते सघन तालिममा सहभागी भए । शिक्षकलाई कक्षा कोठामा आधारित सहयोगका लागि दुईवर्ष सम्म तालिम प्राप्त मेन्टरको सहयोगमा निरन्तर अनुगमन र तत्स्थानीय सहयोग प्रदान गरियो । यस कार्यक्रममा सहभागी नभएका शिक्षकले पढाएका विद्यार्थीले ३० प्रतिशतका दरले पढाइका सिपमा गरेको प्रगतिका तुलनामा कार्यक्रममा सहभागी भएका शिक्षकले पढाएका विद्यार्थीले १३० प्रतिशतले वृद्धि गरे ।

धेरैजसो निम्न आय समूहका मुलुकमा सिर्जनात्मक सोच जस्ता स्थानान्तरणीय सिपलाई प्रोत्साहन दिनुका बदला व्याख्यान विधि, कण्ठ गर्ने र दोहो-चाउने जस्ता परम्परागत विधिको अवलम्बन गरेर शिक्षण गरिन्छ । केन्यामा विद्यालयमा आधारित शिक्षक विकास कार्यक्रमले शिक्षकहरूलाई सिकारु केन्द्रित पठन पाठन विधिको अवलम्बन गर्न प्रभावकारी रूपले मद्दत गर्ने तथ्य उजागर गरेको छ । त्यस कार्यक्रमले दूर शिक्षाका माध्यमबाट शिक्षकहरूलाई स्वाध्ययन सामग्रीको प्रयोग गर्न लगाउने र स्रोत केन्द्रमा प्रशिक्षकसँग प्रत्यक्ष छलफलको अवसर प्रदान गरी पाठ योजना तथा स्रोत सामग्रीको प्रयोगद्वारा शिक्षणलाई बढी अन्तरक्रियात्मक बनाउन सहयोग पुऱ्यायो ।

शिक्षक प्रशिक्षकको प्रमुख भूमिका शिक्षकको सिपको विकास गर्नु हो भन्ने कुरा खास गरी विकासशील मुलुकमा शिक्षक तयारी पद्धतिको उपेक्षा गरिएको पक्ष हो । अधिकांश शिक्षक प्रशिक्षकले शिक्षकले कक्षा कोठामा कस्ता समस्याको सामना गर्नुपरेको छ भन्ने कुरा बुझ्नका लागि विद्यालयमा अवलोकन गर्न जाने गरेको पाइँदैन । सब-सहारन अफ्रिकाका ६ मुलुकमा गरिएको एक अध्ययनले शिक्षक तालिममा संलग्न हुँदै आएका शिक्षक प्रशिक्षकहरूमा समेत विद्यार्थीमा पढाइको सिप विकास कसरी गराउने भन्ने विषयका आधुनिक पद्धतिको ज्ञान पाइँदैन ।

पिछडिएका विद्यार्थीलाई सहयोग गर्ने उद्देश्य लिएका सुधार कार्यक्रममा शिक्षकलाई निरन्तर सहयोग प्रदान गर्न उपयुक्त तालिम प्राप्त प्रशिक्षकहरू हुनु आवश्यक छ । भियतनाममा धेरैजसो



© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

शिक्षक प्रशिक्षकहरूलाई समावेशी शिक्षा वारे विश्व विद्यालय तथा कलेजहरूबाट तालिम नदिउन्जेल कक्षाका विविधताको सम्बोधन गर्नेबारे सीमित मात्र चेतना थियो ।

समस्या शिक्षक प्रशिक्षकमा गुणस्तरको अपर्याप्तता मात्र होइन, परन्तु धेरै शिक्षक शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थामा ठुलो सङ्ख्यामा तालिम लिन चाहनेहरूलाई तालिम दिन आवश्यक क्षमताको समेत अभाव छ । यसको विस्तार गर्नु महेगो समेत हुन्छ । ठुलो सङ्ख्याका प्रशिक्षार्थीहरूसम्म पुग्न दूर शिक्षाका माध्यमले प्रविधिको प्रयोग गरेर तालिम दिनु यसको अर्को उपाय हुन सक्छ । तर दूर शिक्षा प्रणालीका तालिमको गुणस्तर सुनिश्चित गर्न निरन्तर अनुगमन तथा शिक्षक प्रशिक्षकविच आमुन्ने सामुन्ने अन्तरक्रिया र चरणबद्ध सहयोगको प्रावधानलाई तालिमको पूरकका रूपमा आवद्ध गर्नुपर्छ ।

दूर शिक्षा प्रविधिमा सञ्चालित शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग कतिसम्म गर्ने भन्ने कुरा उपलब्ध स्रोत तथा सूचना एवम् सञ्चार प्रविधिका पूर्वाधारको स्थिति र लक्षित समूहको आवश्यकतामा भर पर्दछ । एउटा सर्वेक्षणले देखाएअनुसार इन्टरनेट सेवामा कुल शिक्षक सङ्ख्याको १ प्रतिशतको र मोवाइल फोनमा ठुलो समूहको पहुँच भएको दक्षिण अफ्रिकामा लिखित सामग्रीमा आधारित दूर शिक्षा प्रणालीका शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालन गरिएका छन् । मलावीमा ब्याट्रीबाट सञ्चालन हुने डीभीडी प्लेयर तथा अन्तरक्रियात्मक शैक्षणिक डीभीडी ले तालिमलाई सघाइरहेका छन् ।

दूर शिक्षा प्रणालीबाट अन्य तालिम प्रदान गर्ने संस्थाले भन्दा एकैपटक ठुलो सङ्ख्यामा र धेरै कम मूल्यमा तालिम प्रदान गर्न सकिन्छ । दूर शिक्षाको प्रति विद्यार्थी लागत परम्परागत प्रणालीको भन्दा एक तिहाइ वा दुई तिहाइ मात्र हुने अनुमान गरिएको छ ।

रणनीति ३: अति आवश्यक परेका स्थानमा शिक्षक पुर्याउने

सामान्यतया शिक्षकहरू सुविधायुक्त आवास, विद्युत् तथा स्वास्थ्य सेवाको पहुँच जस्ता अधारभूत सुविधा नभएका स्थानमा गएर काम गर्न रुचाउँदैनन् । दुर्गम क्षेत्रका विकट गरिव ग्रामीण बस्तीमा असल र गुणस्तरीय शिक्षक काम गर्न नजाने अवस्थामा पहिल्यैदेखि दुःखमा परेका तथा अवसरबाट वञ्चित बाल बालिकाहरू योग्य शिक्षकको अभावका कारण अझ कमजोर र सीमान्तकृत हुने सम्भावना कायम रहन्छ ।

सरकारहरूले कार्य क्षेत्रमा खटाउँदा सबै शिक्षकलाई समान व्यवहार गर्ने रणनीतिको घोषणा गर्ने भए पनि वास्तविकता फरक हुन्छ । यमनमा ५०० सम्म विद्यार्थी भएका विद्यालयमा खटाइने शिक्षक सङ्ख्यामा ठुलो अन्तर देखिएको छ । समान सङ्ख्यामा विद्यार्थी भएका कुनै स्थानका विद्यालयमा ४ जना र कुनै स्थानमा २७ जनासम्म खटाइएको पाइन्छ । दक्षिणी सुडानमा विद्यार्थी-शिक्षक अनुपातमा सेन्ट्रल एक्वाटोरियामा ५१: १ र जोङ्लेइमा १४५: १ सम्मको अन्तर रहेको देखिन्छ ।

शिक्षक सङ्ख्याको वितरणमा हुने असमानताका कारण समेत पढाइका अधारभूत सिप नसिकीकनै विद्यार्थीहरू विद्यालय

**दक्षिण
सुडानको
जोङ्लेइमा
विद्यार्थी
शिक्षक
अनुपात
१४५: १
सम्म पुग्यो ।**

छोड्ने गर्दछन् । बङ्गलादेशमा प्रति शिक्षक ३० विद्यार्थी भएका क्षेत्रका तुलनामा प्रति शिक्षक ७५ विद्यार्थी भएका ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालयमा केवल ६० प्रतिशत विद्यार्थी मात्र प्राथमिक तहको माथिल्लो कक्षामा पुग्दछन् ।

शिक्षक वितरणका असमानता बढाउने चार तत्त्व:

सहरी पूर्वाग्रह: कम पूर्वाधार भएका ग्रामीण क्षेत्रमा गएर पढाउन शिक्षकहरू रुचाउँदैनन् । स्वाजिल्यान्डमा प्रायः दुर्गम क्षेत्रका ग्रामीण विद्यालयहरूमा नयाँ, अनुभवविहीन र कम योग्यताका शिक्षकहरू खटाइएका हुन्छन् ।

आदिवासी र भाषा: आदिवासी अल्पसङ्ख्यकको शैक्षिक स्तर अक्सर कमजोर हुने भएकाले तीमध्येबाट थोरैले मात्र शिक्षक पदका लागि दर्खास्त हाल्छन् । भारतका राज्यहरूमा तल्लो जातिका लागि नियुक्त गर्न भनी छुट्याइएको शिक्षक कोटामा कम योग्यताका शिक्षकद्वारा परिपूर्ति गरिन्छ ।

लिङ्ग: पिछडिएको क्षेत्रमा पुरुषका तुलनामा शिक्षण पेसामा जान रुचाउने महिलाको सङ्ख्या कम हुने गर्छ । रुवान्डाको सम्पन्न गिसागारा क्षेत्रमा ६७ प्रतिशतका तुलनामा बरेरा जिल्लामा प्राथमिक शिक्षक सङ्ख्याको १० प्रतिशत मात्र महिला छन् ।

विषय: खास गरी माध्यमिक तहमा कतिपय विषयमा शिक्षकको अभाव रहने गर्दछ । उदाहरणका लागि इन्डोनेसियाका जुनियर माध्यमिक विद्यालयमा धर्म विषयका शिक्षक आवश्यकताभन्दा बढी छन् भने कम्प्युटर विज्ञान विषयमा कम ।

मुलुकका सबै क्षेत्रमा शिक्षकको वितरण सन्तुलित गराउनका लागि कतिपय सरकारले पिछडिएका क्षेत्रमा शिक्षक खटाउने कुरालाई प्राथमिकता प्रदान गर्दछन् । गणतन्त्र कोरियाका सबै क्षेत्रमा मजबुत र समान स्तरको सिकाइ उपलब्धि हुनुको एउटा कारण पिछडिएका क्षेत्रमा बढी दक्ष र अनुभवी शिक्षकको उपलब्धता हो । ग्रामीण क्षेत्रका तिन चौथाइभन्दा बढी शिक्षकहरू न्यूनतम स्नातक डिग्री योग्यताका छन् भने ४५ प्रतिशत शिक्षकको अनुभव २० वर्षभन्दा बढी छ । यसका तुलनामा ठूला सहरमा ३२ प्रतिशत मात्र त्यस योग्यताका छन् । पिछडिएका क्षेत्रमा काम गर्ने शिक्षकले थप भत्ता, साना आकारका कक्षा, कार्य बोझ कम तथा पदोन्नतिको बढी सम्भावना जस्ता प्रोत्साहन पाउँछन् ।

शिक्षकलाई प्रोत्साहन प्याकेज दिएर दुर्गम क्षेत्रमा खटाउन सकिन्छ । बङ्गलादेशले दुर्गम क्षेत्रमा खटिने महिला शिक्षकलाई प्रोत्साहनवापत आवासका सुरक्षित सुविधा प्रदान गर्दछ । जाम्बियाले दुर्गम क्षेत्रमा जाने शिक्षकलाई आधारभूत पारिश्रमिकको ३० देखि ४० प्रतिशतसम्म थप सुविधा दिने व्यवस्था गरेपछि सन् २००७ यता २४ प्रतिशत शिक्षकले दुर्गम क्षेत्रमा सरुवा हुनका लागि आवेदन दिने गरेका छन् ।

स्थानीय स्तरवाटै शिक्षक नियुक्ति अर्को विकल्प हुन सक्छ । लेसोथोमा रिक्त शिक्षक दरबन्दीका लागि स्थानीयले दर्खास्त दिएमा त्यस्तालाई प्राथमिकताका साथ नियुक्ति गर्ने अधिकार सम्बन्धित

विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई दिइएको छ । यसले गर्दा त्यहाँका सहरी र ग्रामीण क्षेत्रका विद्यालयमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपातमा ठुलो भिन्नता छैन ।

कतिपय मुलुकहरूले विषय वस्तुमा दक्ष एवम् उच्चतम योग्यताका व्यक्तिलाई आकृष्ट गर्ने वैकल्पिक मार्गहरू खुला गर्न थालेका छन् । सबैका लागि शिक्षण कार्यक्रमले कतिपय मुलुकमा विषयगत रूपमा स्नातक डिग्री हासिल गरेका शिक्षकलाई पिछडिएका समुदायका बाल बालिका पढ्ने विद्यालयमा नियुक्त गरेका दृष्टान्त छन् । यस्ता शिक्षकलाई केही अवधिको अनुभवपश्चात् तालिम प्रदान गरिएमा तिनले बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याउन सक्ने कुरा टिच फर अमेरिकाले सुभाएको छ ।

रणनीति ४: असल शिक्षकलाई टिकाइराख्न उचित प्रोत्साहन प्रदान गर्ने

शिक्षकलाई कामप्रति अभिप्रेरित गर्ने थुप्रै तत्त्वमध्ये तलब एक हो । यसले राम्रो उम्मेदवारलाई शिक्षण पेसामा आकृष्ट गर्न र पेसामा टिकाइराख्न मद्दत गर्दछ । कम तलबले शिक्षकको मनोबल कमजोर गराउनुका साथै अन्य पेसातर्फ पलायन हुन प्रेरित गर्दछ । अधिकांश मुलुकका शिक्षा बजेटमा शिक्षक तलब शीर्षकमा सबैभन्दा बढी रकम विनियोजन गरिएको हुन्छ । त्यसैले पुग्दो मात्रामा शिक्षक नियुक्तिका लागि यथार्थपरक हुनुपर्छ ।

शिक्षकको तलबमानले पनि शिक्षाको गुणस्तरमा फरक पार्दछ । ३९ मुलुकहरूमा १५ प्रतिशतले तलब बढाउँदा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमामा ६ देखि ८ प्रतिशतको वृद्धि भएको देखियो । कतिपय मुलुकमा शिक्षकको तलबले तिनका परिवारलाई गरिवीको रेखामाथि उकास्न समेत नसक्ने अवस्था छ । चार सदस्य भएको परिवारको एक शिक्षकले परिवारलाई गरिवीको रेखाभन्दा माथि कायम राख्न प्रतिदिन प्रति व्यक्ति २ डलर खर्च गर्न १० अमेरिकी डलर आर्जन गर्नुपर्ने हुन्छ । ८ मुलुकमा शिक्षकको तलबमान प्रति दिन १० अमेरिकी डलरभन्दा कम छ । सेन्ट्रल अफ्रीकी गणतन्त्र, गिनी-बिसाउ तथा लाइबेरियामा शिक्षकले प्रति दिन औसत ५ अमेरिकी डलरभन्दा बढी पाउँदैनन् । त्यस्तै, कङ्गोमा पनि शिक्षक तलबमान कम भएकाले शिक्षकहरूलाई स्थानीय समुदायले थप रकम दिएर सहयोग गर्नुपर्ने छ । गरिव समुदाय त्यसरी सहयोग गर्न सक्दैन । यसले गर्दा गरिव समुदाय राम्रा शिक्षकको सेवाबाट वञ्चित रहने अवस्था सिर्जित हुने गर्दछ ।

केही मुलुकमा थोरै शिक्षकले मात्र अन्यत्र जागिर नखाईकनै धान्न सकेका छन् । सन् २००८ मा कम्बोडियाका शिक्षकलाई परिवारका लागि खाद्य सामग्री जुटाउन तलबले नपुग्ने अवस्थाका कारण दुई तिहाइ शिक्षकले अर्को सहायक पेसासमेत अपनाउने गरेका थिए ।

शिक्षकको औसत तलब सम्बन्धी राष्ट्रिय तथ्याङ्कले विभिन्न प्रकारका शिक्षकको तलबविचको फरक देखाउँदैन । योग्यता कम भएका तथा करारमा नियुक्त शिक्षकले प्रारम्भमा ज्यादै कम तलब पाउने गरेका उदाहरण छन् । मलावीमा भर्खर सेवामा प्रवेश गरेका वा पदोन्नतिका लागि चाहिने योग्यता नपुगेका शिक्षकले उच्चतम तलबमान प्राप्त गर्ने शिक्षकका तुलनामा एक तिहाइभन्दा कम

आठ मुलुकमा
शिक्षकको
औसत तलब
प्रति दिन १०
अमेरिकी
डलरभन्दा
कम छ ।

तलब पाउँछन्। सन् २००७/८ तिर त्यस्ता शिक्षकले प्रति दिन ४ अमेरिकी डलर बराबर मात्र पाउँथे।

शिक्षकले तुलनात्मक क्षेत्रका अन्य सेवामा भन्दा कम तलब पाउने भएकाले शिक्षक पेसामा राम्रा विद्यार्थी कम आकृष्ट हुन्छन्। शिक्षकको कामप्रति नैराश्यभाव उत्पन्न हुन्छ र पेसाबाट पलायन हुने सम्भावना बढेर जान्छ। ल्याटिन अमेरिकामा शिक्षकहरूलाई सामान्यतया गरिबीको रेखामाथिको तहको तलब प्रदान गरिन्छ। तर पनि तिनको तलबमान समान योग्यताका अन्य पेसामा भन्दा कम हुन्छ। सन् २००७ ताका ब्राजिलमा पूर्व-प्राथमिक वा प्राथमिक शिक्षककै सरहको योग्यता भएका अन्य पेसाका व्यक्तिको तलब शिक्षक पेसाको भन्दा ४३ प्रतिशत र पेरुमा ५० प्रतिशत बढी थियो।

सब-सहारन अफ्रिका तथा पश्चिम एवम् दक्षिण एसियाका नीति निर्माताहरूले थोरै तालिम दिएर अस्थायी करार सेवामा शिक्षक नियुक्त गरेर तथा कतिपय अवस्थामा विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई नै अस्थायी शिक्षक नियुक्त गर्ने अनुमति दिएका छन्। करार सेवाका शिक्षकहरूले मूलधारका शिक्षकहरूभन्दा धेरै कम तलब पाउँछन्।

सन् २००० को मध्यताका पश्चिम अफ्रिकामा अस्थायी करार सेवाका शिक्षकको सङ्ख्या कुल शिक्षक समुदायको आधा थियो। विगत दशकको अन्त्यसम्ममा कतिपय मुलुकहरूमा मूलधारका शिक्षकभन्दा अस्थायी करार सेवाका शिक्षकको सङ्ख्या धेरैले बढी भइसकेको थियो। माली र नाइजरमा यस्ता शिक्षकको अनुपात ८० प्रतिशत थियो भने बेनिन तथा क्यामेरुनमा ६० प्रतिशतभन्दा बढी।

केही मुलुकका सरकारले अस्थायी करार सेवाका शिक्षकलाई पनि मूलधारका शिक्षक सरह सेवा सुविधा प्रदान गरेका उदाहरण छन्, जस्तै- बेनिनमा शिक्षक युनियनको सहयोगमा अस्थायी करार सेवाका शिक्षकहरू मूलधार शिक्षक सरह सुविधाको मागसहित आन्दोलनमा उत्रेपछि, सन् २००७ मा सरकारले योग्यता पुगेका अस्थायी करार सेवाका शिक्षकको तलबमा ४५ प्रतिशतले वृद्धि गरी अन्य मूलधारका शिक्षक सरह बनाइयो।

कुल प्राथमिक शिक्षकको एक तिहाइ करार सेवा अन्तर्गत शिक्षकहरू रहेको इन्डोनेसियामा सन् २०१० मा मूलधार शिक्षकको तलब करार सेवाका शिक्षकको भन्दा ४० गुणा बढी थियो। सरकारले अन्ततोगत्वा शिक्षा बजेटमा तलबको व्यवस्था गरी करार सेवाका सबै शिक्षकलाई अन्य स्थायी शिक्षक सरह बनायो। यसो गर्दा आधारभूत शिक्षाको बजेटमा ३५ प्रतिशतले वृद्धि भई ९ बिलियन अमेरिकी डलर बराबरको आर्थिक दायित्व थपियो।

करार सेवाका शिक्षकको तलबको भार समुदायले व्यहोरेका स्थानमा त्यस्ता शिक्षकको स्थायित्व अभिभावकको खर्च जुटाउन सक्ने क्षमतामा भर पर्ने भएकाले गरिब समुदायमा ठुलो वित्तीय दबाव पर्न जान्छ। यसले गर्दा कतिपय अवस्थामा बजेटमा व्यवस्था नभएसम्म केही आर्थिक दायित्वको जिम्मेवारी सरकारले लिने गर्दछन्। मादागास्करमा २००५/२००६ मा शिक्षक अभिभावक

सङ्घले सोभै नियुक्त गरेका सामुदायिक शिक्षकको सङ्ख्या मूलधार शिक्षकको आधा थियो र तिनले मूलधार शिक्षाले पाउने तलबको आधा मात्र पाउँथे। सन् २००६ यता सरकारले क्रमशः समुदायबाट नियुक्त शिक्षकको तलबको दायित्व वहन गर्दै आएको छ।

करारमा नियुक्त शिक्षकबाट छोटो समयका लागि शिक्षकको कमी पुरा गर्न सकिएला तर गुणस्तरीय शिक्षाको विस्तारका लागि यो उपाय दीर्घकालीन हुन सक्दैन। करार सेवाका शिक्षकको सङ्ख्या उच्च रहेका मुलुकहरू, खास गरी पश्चिम अफ्रिकी मुलुकहरू, शैक्षिक पहुँच तथा सिकाइका हिसाबले सबैभन्दा तल छन्।

शिक्षकका योग्यता तथा तिनले लिएका तालिमको अवधिमा आधारमा शिक्षक तलब र त्यसमा हुने वृद्धि दरको निर्धारण हुने परम्परा रहिआएको छ। तर यस्तो स्वरूपका तलबमानले राम्रो सिकाइ उपलब्धि सुनिश्चित गर्छ नै भन्न सकिन्न। शिक्षकका तलबमानलाई तिनले पढाएका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिसँग आबद्ध गराउने प्रावधानले विद्यार्थीको सिकाइप्रति शिक्षकको जवाबदेहिता बढाउने विकल्प दिन सक्छ। यस्तो प्रावधान इन्भन्ट अन्तर्गतका २८ मुलुकका एक्कै तथ्याङ्कले समर्थन गरेका छन्। जुन मुलुकमा शिक्षकको तलब दरलाई विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिसँग आबद्ध गराइएको छ, त्यहाँका विद्यार्थीले पढाइ, गणित तथा विज्ञानमा राम्रो अड्क ल्याएका छन्। तर विश्वव्यापी रूपमा यस पद्धतिमा गरिएका सूक्ष्म अवलोकनले स्पष्ट फाइदा देखाउन सकेका छैनन्।

कुन शिक्षक सबैभन्दा प्रभावकारी छन् र तिनले सिकाइमा कति मूल्य थप्न सकेका छन् भनेर विश्वसनीय मूल्याङ्कन गर्न गाह्रो छ भन्ने कुरा अमेरिकाका अनुभवले दर्शाएका छन्। कार्य सम्पादनमा आधारित तलब पद्धतिले शिक्षण सिकाइमा नकारात्मक प्रभाव पनि उत्पन्न गर्न सक्छ। यस पद्धतिले पोर्चुगलमा शिक्षकहरूविच उत्पन्न प्रतिस्पर्धाले सिकाइमा सबैभन्दा कमजोर विद्यार्थीलाई हानि पुऱ्याएको पाइयो। मेक्सिकोमा कमजोर सिकाइ उपलब्धि भएका विद्यालयमा पढाउने धेरै शिक्षकहरूलाई यस प्रकारका कार्यक्रममा सहभागी हुनबाट रोक लगाइएको छ। ब्राजिलका अनुभवले विद्यालयको शिक्षण सिकाइमा प्रभावकारिता ल्याउने उपायहरूमध्ये उत्साहबर्धक सिकाइ उपलब्धिको प्रदर्शन गर्ने विद्यालयलाई एकमुष्ट बोनस प्रदान गर्नु सबैभन्दा उपयुक्त हुने देखाएको छ।

गरिब मुलुकहरूमा कार्य सम्पादनमा आधारित तलब प्रणाली विस्तृत दायरामा प्रयोग भएको पाइँदैन। तर यस पद्धतिको अवलम्बनले शिक्षकहरू सिकाइमा भन्दा परीक्षा लक्षित पठन पाठनतर्फ उन्मुख हुन सक्ने जोखिम रहेको कुरा अनुभवले बताएका छन्। केन्याका प्राथमिक विद्यालयहरूमा गरिएको एक परीक्षणमा विद्यार्थीले परीक्षामा देखाएका राम्रा नतिजाका लागि शिक्षकहरूलाई पुरस्कृत गर्ने र विद्यार्थी अन्तिम परीक्षामा सरिक नभएमा दण्डित गरिने प्रावधान राखिएको थियो। परिणामस्वरूप परीक्षाका अड्क र परीक्षामा विद्यार्थीको उपस्थिति दुवैमा वृद्धि भयो तर शिक्षकलाई पुरस्कृत गर्ने पद्धतिले नसमेटेका विषयको प्राप्ताङ्कमा गिरावट आयो।

पेरुमा समान प्रकृतिका अन्य क्षेत्रका कामदारले शिक्षकभन्दा ५०% भन्दा बढी तलब पाउँछन्।



© Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

उत्कृष्ट शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकलाई अभिप्रेरित गर्ने सबैभन्दा उत्तम उपाय आकर्षक वृत्ति विकासका मार्ग प्रदान गर्नु हो। केही इभन्चुम मुलुकहरूमा अनुभवी र नयाँ शिक्षकहरूविच तलबमानको फरक न्यून हुनुका साथै पदोन्नतिका सम्भावना पनि कम छन्। उदाहरणका लागि बेलायतमा नयाँ शिक्षकको तलबमान ३२००० अमेरिकी डलर बराबर छ भने सबैभन्दा अनुभवी शिक्षकको तलब त्यसभन्दा १५,००० अमेरिकी डलरले बढी छ। गणतन्त्र कोरियामा नयाँ शिक्षकले बेलायतका नयाँ शिक्षककै सरह कमाउँछन् तर पुराना अनुभवी शिक्षकले नयाँभन्दा दुई गुणाले बढी पाउँछन्। फ्रान्समा शिक्षकका लागि अपर्याप्त वृत्ति विकास तथा शिक्षक व्यवस्थापन नीतिका कारणले सिकाइमा नकारात्मक प्रभाव पारेको देखिन्छ।

कतिपय विकासशील मुलुकहरूमा शिक्षकको वृत्ति विकासको संरचनालाई शिक्षकको कार्य प्रभावकारिताको पहिचान गरी पुरस्कार स्वरूप पदोन्नति गर्ने प्रावधानसँग गाँसिएको छैन। सन् २०१० मा घानाले यस विषयलाई सम्बोधन गर्न शिक्षक व्यवस्थापन र विकास नीतिको पुनरावलोकन गर्‍यो।

शिक्षक व्यवस्थापनको सुदृढीकरण

सिकाइका कमी कमजोरीमा सुधार ल्याउन शिक्षक व्यवस्थापनमा सुधारको महत्त्व रहन्छ। शिक्षकहरू अनुपस्थित रहने वा नियमित कक्षा शिक्षणमा भन्दा निजी ट्युसनप्रति ज्यादा प्रवृत्त हुन थाले भने सबैभन्दा गरिब विद्यार्थीको सिकाइमा प्रतिकूल असर पर्न जान्छ। त्यस्तो परिस्थितिको निराकरणका लागि शिक्षक व्यवस्थापनका प्रभावकारी रणनीतिको अवलम्बन गर्नु आवश्यक

छ। शिक्षकहरूबाट समयको पालना कडाइका साथ गराउन, तिनबाट शैक्षणिक तालिकाको पूर्ण पालन गराउन, सबैलाई समान सहयोग सुनिश्चित गर्न प्रभावकारी नेतृत्वको खाँचो पर्दछ। कतिपय अवस्थामा शिक्षकबाट हुने लैङ्गिक हिंसा बालिकाहरूको सिकाइमा प्रतिकूल प्रभाव पार्छ। अतः बालिकाहरूको संरक्षणका लागि प्रधानाध्यापक, शिक्षक, तिनका युनियन एवम् समग्र समुदायबाट शिक्षकजन्य दुराचारको नियन्त्रण तथा सम्बोधन गर्ने र त्यस्तो आचरणलाई दण्डित गर्ने रणनीतिको पक्षपोषण एवम् समर्थन हुनु जरुरी छ।

विगत दशकहरूमा गरिएका सर्वेक्षणहरूले विभिन्न गरिब मुलुकहरूमा शिक्षक अनुपस्थितिको स्थिति स्पष्ट पारेका छन्। सन् २००० को मध्यतिर पेरुमा शिक्षक अनुपस्थितिको अनुपात ११ प्रतिशत थियो भने युगान्डामा २७ प्रतिशत। शिक्षक अनुपस्थितिले शिक्षक कमीको समस्यालाई अझ जटिल बनाएको छ। औसत प्रति प्राथमिक विद्यालय ४ शिक्षकको कमीको समस्या भोगिरहेको केन्यामा विद्यालय अनुगमन गर्दा १३ प्रतिशत अनुपस्थित रहेको पाइयो। शिक्षक अनुपस्थितिले खास गरी सामाजिक आर्थिक दृष्टिमा कमजोर विद्यार्थीको सिकाइ बढी प्रभावित हुने गर्दछ। भारतका दुई सबभन्दा धनी प्रान्त महाराष्ट्र र गुजरातमा शिक्षक अनुपस्थितिको दर क्रमशः १५ र २७ प्रतिशत थियो भनेसबभन्दा गरिब विहार र झारखण्डमा क्रमशः ३८ र ४२ प्रतिशत थियो।

शिक्षक अनुपस्थितिले सिकाइमा क्षति पुर्याउँछ। इन्डोनेसियामा शिक्षक अनुपस्थिति दर १० प्रतिशत हुँदा गणितको लब्धाङ्कमा औसत ७ प्रतिशतले कमी आउने आँकलन गरिएको थियो, जसको

**कोरियामा
अनुभवी
शिक्षकले नयाँ
शिक्षकका
तुलनामा
दोबरभन्दा बढी
तलब पाउँछन्।**

सिकार मुख्यतः गरिब विद्यार्थी भए । गणितमा उच्चतम अङ्क ल्याउने एक चतुर्थांश विद्यार्थीका लागि शिक्षक अनुपस्थितिको प्रभाव १९ प्रतिशत रहन गयो भने कमजोर चतुर्थांशका लागि २२ प्रतिशत ।

कतिपय अवस्थामा स्वयम् प्रधानाध्यापक नै अनुपस्थित रहने गरेको पाइन्छ । यसले प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा शिक्षक उपस्थितिको अनुगमन कमजोर हुने कुरा त छँदै छ, विद्यालय नेतृत्वलाई पनि कमजोर बनाउँछ । सन् २००११ मा युगान्डाका विद्यालयहरूमा गरिएको एउटा सर्वेक्षणले विद्यालयको अनुगमन गरिएका दिन २१ प्रतिशत प्रधानाध्यपक अनुपस्थित रहेको देखायो ।

शिक्षकहरू विद्यालयमा अनुपस्थित रहने कारण निर्माताहरूले बुझ्नु जरुरी छ । कतिपय मुलुकहरूमा तलबमान अत्यन्त न्यून भएका कारणले पनि शिक्षकहरू विद्यालयमा नियमित हुँदैनन् भने अन्य कतिपयमा कार्य परिस्थिति दयनीय हुने गरेकाले । मलावीमा एकातिर शिक्षकलाई दिइने तलब नै न्यून छ भने त्यो न्यून तलब पनि समयमा पाइने निश्चित छैन । त्यहाँका दशमध्ये एक शिक्षकले तलब लिन जानुपरेको तथा ऋण तिर्ने सम्बन्धमा छलफल गर्न जानु परेको आदि आर्थिक कारणले आफू बारम्बार विद्यालयमा अनुपस्थित रहनुपरेको गुनासो गरे । उच्च दरको एचआईभी/एड्स सङ्क्रमण पनि ठुलो परिमाणमा शिक्षक अनुपस्थितिको कारक बनेको छ । जाम्बियामा एचआईभी पोजिटिभ भएका शिक्षकहरूको अवस्थामा सुधार ल्याउन उनीहरूका लागि उपचार, पौष्टिक आहार तथा ऋणको सुविधा लगायतका रणनीति अगाडि सारिएको छ ।

विद्यालयमा लैङ्गिक हिंसा पनि शैक्षिक गुणस्तर तथा समानताको बाधकका रूपमा देखिने गरेको छ । मलावीमा गरिएको एक सर्वेक्षणमा शिक्षकद्वारा बालिकाहरूलाई यौन सम्बन्ध कायम राख्न जबरजस्ती गर्ने वा अन्य प्रकारका पीडा दिने गरेको जानकारी भएको कुरा पाँचमध्ये एक शिक्षकले स्वीकारे ।

लैङ्गिक विभेद तथा लैङ्गिक हिंसा विरुद्धका नीति तथा कार्यक्रमहरूले बालिकाहरूलाई सुरक्षा प्रदान गर्नुका साथै जरा गाडेर रहेको कुप्रथाको प्रतिकार गर्न सशक्तीकरण गर्नुपर्दछ र त्यस्ता कार्यमा संलग्न हुनेहरूलाई कारवाहीका दायरामा ल्याउनुपर्दछ । बाल बालिकाको संरक्षण सम्बद्ध कानुनी तथा नीतिगत कार्यढाँचाको सुदृढीकरण, तिनको प्रचार प्रसार गर्नुपर्छ र शिक्षकहरूलाई तिनको भूमिका एवम् उत्तरदायित्वप्रति सचेत गराउनुपर्दछ । उदाहरणका लागि केन्यामा शिक्षकहरूलाई अनुशासन भङ्ग गरेमा वा पेसागत आचरण नगरेमा सेवाबाट निलम्बन गर्ने, प्रतिबन्ध लगाउने आदि जस्ता दण्ड संहिताका प्रावधान राखिएका छन् । उदाहरणका लागि नयाँ नियमअनुसार विद्यार्थीसँग यौन दुराचार गरेको पाइएमा सेवाबाट हटाइने छ ।

लैङ्गिक हिंसा नियन्त्रण गर्ने नीति तथा कार्यक्रमको प्रभावकारिताका लागि व्यापक बहस, छलफल तथा प्रचार प्रसार गर्न आवश्यक छ । मलावीमा आचार संहिताको परिमार्जन तथा त्यसबारे सूचना प्रदान गर्ने संयन्त्रको सुदृढीकरण गर्ने सम्बन्धमा एउटा परियोजनाले प्रभावकारी नतिजा देखायो । यस परियोजना अन्तर्गत सचेतना अभियान सञ्चालन गरिएपछि एक तिहाइ शिक्षकले आचार संहिता भङ्ग भएका अवस्थाको उजुरी कसरी गर्ने भन्ने कुरामा आफूले जानकारी प्राप्त गर्न सकेको बताए ।

शिक्षक सङ्घ सङ्गठनहरूसँग सहकार्य गरेर आचार संहिताको परिपालनामा प्रभावकारिता ल्याउन सकिन्छ । केन्याले शिक्षकबाट हुने दुराचार तथा हिंसा विरुद्ध अभियुक्तलाई केवल अर्को विद्यालयमा सरुवा गर्नुका बदला कठोर सजाय दिलाउन र त्यस्ता दुराचार विरुद्ध उजुरी गर्ने संयन्त्रको सुदृढीकरणका लागि विधेयकको मस्यौदा गर्न शिक्षक सेवा आयोग, शिक्षा मन्त्रालय तथा बाल विभाग र राष्ट्रिय शिक्षक युनियनबिच सहकार्य गरेको थियो ।

कमजोर शिक्षक व्यवस्थापनको अर्को परिणाम हो, निजी ट्युसन प्रणाली । यदि यसलाई रोक्न वा नियन्त्रण गर्न सकिएन भने निजी ट्युसनका लागि खर्चको जोहो गर्न नसक्ने खास गरी गरिब विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा निर्णायक प्रभाव पार्दछ । शिक्षकहरूले गर्ने निजी ट्युसन प्रणालीलाई अक्सर कार्य सम्पादन खराब भएको विद्यालय प्रणाली तथा शिक्षाका दैनिक आवश्यकता पुरा गर्न नसक्ने न्यून तलबमानको लक्षणका रूपमा हेर्ने गरिन्छ । कम्बोडियामा शिक्षक तलबमान न्यून छ र त्यो पनि समयमा भुक्तानी नहुने स्थितिका कारण १३ प्रतिशत प्राथमिक र ८७ प्रतिशत माध्यमिक शिक्षकहरू निजी ट्युसन पढाउने कार्यमा संलग्न छन् । एक परीक्षणमा कम्बोडियाको सहरी क्षेत्र खमेरका निजी ट्युसन पढ्ने कक्षा ९ का विद्यार्थीले १० पूर्णाङ्कमा ८.३ अङ्क प्राप्त गरे भने ट्युसन पढ्न नसक्नेले केवल ३.८ मात्र प्राप्त गर्न सकेकाबाट निजी ट्युसन प्रणालीले खर्च गर्न सक्ने र नसक्ने बिचको विभेदलाई अभि फराकिलो पार्न मलजल गरेको कुरा प्रमाणित हुन्छ ।

शिक्षाको गुणस्तर खस्कनु र न्यून आयको परिपूर्तिका लागि शिक्षकको ध्यान अन्यत्र जानु जस्ता कारणले इजिप्टमा यस समस्याले चर्को रूप लिएको छ । त्यस मुलुकमा निजी ट्युसनमा प्रतिवर्ष २.४ बिलियन अमेरिकी डलर खर्च हुने गरेको छ । यो रकम इजिप्ट सरकारले सन् २०११ मा शिक्षामा गरेका कुल खर्चको २७ प्रतिशत बराबर हो । त्यहाँ घर परिवारले शिक्षाका लागि गर्ने खर्चको प्रमुख हिस्सा निजी ट्युसनमा जान्छ । ग्रामीण क्षेत्रमा ट्युसनमा कुल पारिवारिक खर्चको ४७ प्रतिशत र सहरी क्षेत्रमा ४० प्रतिशत हुन्छ । धनी परिवारका विद्यार्थीले गरिब विद्यार्थीका तुलनामा भन्डै दोब्बर बढी ट्युसन लिन्छन् । आफ्नै शिक्षकले

इजिप्टमा धनी परिवारका विद्यार्थीले निजी ट्युसन पढ्ने सम्भावना गरिब विद्यार्थीका तुलनामा दुई गुणाले बढी रहन्छ ।

पाकिस्तानको निजी विद्यालयका ३६% विद्यार्थीले अङ्ग्रेजीको एक वाक्य पनि पढ्न सकेनन् ।

ट्युसन पढाउने हुँदा कक्षामा विद्यार्थीको सिकाइ स्तरमा फरक आउनु स्वाभाविक हो । अक्सर शिक्षकले विद्यालय समयभित्र पुरा पाठ्यक्रम नपढाएर परीक्षामा उत्तीर्ण हुनका लागि विद्यार्थीलाई अतिरिक्त समयमा ट्युसन पढ्न बाध्य पार्ने गरेको विद्यार्थीको गुनासो रहने गरेको छ ।

विद्यार्थीलाई दैनिक रूपले कक्षामै पढाएर निर्धारित सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउने जिम्मेवारी बोकेका शिक्षक स्वयम्ले आफ्नै विद्यार्थीलाई निजी ट्युसन पढाउने प्रथालाई नियन्त्रण गर्ने रणनीति खोज्नु अत्यावश्यक छ । त्यसो भए मात्र निजी ट्युसनका लागि खर्च गर्न नसक्ने विद्यार्थीहरूलाई समेत विद्यालय समयभित्रै पूर्ण पाठ्यक्रम पाढाइसक्नुपर्ने कुराको प्रत्याभूति हुन्छ ।

कतिपयले पिछडिएका क्षेत्रमा गुणात्मक शिक्षाको अवसर विस्तार गर्ने विकल्पका रूपमा कम शुल्क लिने निजी विद्यालयतर्फ हेर्ने गरेका छन् । पाकिस्तानमा सरकारी विद्यालयका एक तिहाइ विद्यार्थीका तुलनामा त्यस्ता कम शुल्क लिएर सञ्चालन गरिएका निजी विद्यालयका विद्यार्थीले राम्रो सिकाइको प्रदर्शन गरेका छन् तर अपेक्षित स्तरको सक्षमताको प्रदर्शन भने गर्न सकेका छैनन् । पाकिस्तानको शिक्षाको वार्षिक प्रतिवेदन टोलीले गरेको विश्लेषणअनुसार निजी विद्यालयका कक्षा ५ का ३६ प्रतिशत विद्यार्थीले अङ्ग्रेजीको एक शब्द पनि पढ्न सकेनन्, जुन क्षमताको अपेक्षा पाठ्यक्रमले कक्षा २ बाटै गरेको थियो ।

कम तलबमा नियुक्त हुने भएकाले कम शुल्क लिने निजी विद्यालयले बढी शिक्षक नियुक्त गरेर प्रति शिक्षक विद्यार्थी अनुपात कम गराउन सक्ने हुँदा त्यस्ता विद्यालयको सिकाइ उपलब्धि दर राम्रो हुन सक्छ । नैरोबीका केही भागमा निजी विद्यालयमा प्रति शिक्षक १५ विद्यार्थीको अनुपात छ भने सरकारी विद्यालयमा ८० । विद्यार्थी सङ्ख्या कम भएका साना आकारका कक्षाका कारण त्यस्ता विद्यालयमा विद्यार्थी शिक्षक अन्तरक्रिया बढी हुन सक्छ । भारतको आन्ध्र प्रदेशमा सरकारी विद्यालयका ४० प्रतिशतका तुलनामा निजी विद्यालयका ८२ प्रतिशत शिक्षकहरूले गृहकार्यको नियमित परीक्षण गर्ने गर्दछन् ।

सामान्यतया निजी विद्यालयका शिक्षकहरूले बढी जवाफदेही भई काम गर्नुपर्दछ । भारतमा गरिएको एक सर्वेक्षणले देखाएअनुसार सरकारी विद्यालयका ३००० प्रधानाध्यापकमध्ये एक जनाले मात्र अनुपस्थित भएवापत शिक्षकलाई अवकास दिन्छन् भने निजी विद्यालयका ६०० मध्ये ३५ प्रधानाध्यापकले अनुपस्थितिवापत अवकास दिने गर्दछन् ।

तर कम शुल्कमा सञ्चालित निजी विद्यालयहरूको फाइदा भन्ने र सुन्ने गरिएभन्दा भिन्न छ । कतिपय कुरामा यस्ता विद्यालयका विद्यार्थी सरकारी विद्यालयका भन्दा पछाडि पर्ने गरेका हुन्छन् । आन्ध्र प्रदेशमा सबभन्दा गरिब ४० प्रतिशत परिवारका ७० प्रतिशत बाल बालिका सरकारी विद्यालयमा पढ्छन् । यसको तुलनामा निजी विद्यालयमा २७ प्रतिशत विद्यार्थी मात्र जान्छन् । निजी

विद्यालयमा ३ प्रतिशतका तुलनामा सरकारी विद्यालयमा एक तिहाइ शिक्षकले विभिन्न उमेर समूह र कक्षाका विद्यार्थीलाई बहुकक्षा शिक्षण गर्दछन् ।

विद्यार्थीका लागि पढाइको उपयुक्त वातावरण छैन भन्दैमा धर पाइँदैन । जुनसुकै खालका विद्यालयमा पढ्ने हरेक पृष्ठभूमिका सबै विद्यार्थीका लागि योग्यतम शिक्षकको सेवा सुनिश्चित हुनु सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा हो ।

सिकाइ सुधारका लागि पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कनका रणनीति

सबै बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याउन, सिकाइ उपलब्धिमा हुने विभेद घटाउन र अन्ततोगत्वा सबै बाल बालिका तथा युवाहरूमा महत्त्वपूर्ण स्थानान्तरणीय सिपको विकास गराउन शिक्षकहरूलाई पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कनका रणनीति बारे जानकारी गराउनु आवश्यक छ । यस्ता रणनीतिले अल्पसङ्ख्यक अदिवासी जनजातिको भाषिक आवश्यकताको सम्बोधन गर्नुका साथै पढाइको संस्कृतिको विकास गर्दै प्रारम्भिक चरणदेखि नै कमजोर तप्काका बाल बालिकालाई समेत दृष्टिगत गरी आधारभूत सिपको निर्माण गर्नुपर्दछ ।

सबै बाल बालिकाले आधारभूत सिप सिक्ने कुराको सुनिश्चितता

बाल बालिकालाई पढाइ तथा आधारभूत गणित जस्ता विषयका समालोचनात्मक सिप हासिल गर्न सक्षम बनाइएमा विद्यालय शिक्षाको सफलता सुनिश्चित हुन्छ । यी आधारभूत सिप हासिल नभई विद्यार्थीले पाठ्यक्रमका अपेक्षा पुरा गर्न मुस्किल पर्नुका साथै पिछडिएका बाल बालिकाको सिकाइ उपलब्धिविच असमानता कायम रहन्छ ।

पूर्व-प्राथमिक विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरले पनि प्राथमिक शिक्षाको प्रारम्भिक चरणमा महत्त्वपूर्ण प्रभाव पार्दछ । बङ्गलादेशमा पूर्व-प्राथमिक शिक्षाको अनुभव लिएर प्राथमिक विद्यालयमा भर्ना भएका विद्यार्थीले पढाइ, लेखाइ तथा मौखिक गणितमा राम्रो प्रदर्शन गरेको देखिएको छ ।

प्राथमिक विद्यालयका बाल बालिकाले प्रारम्भिक कक्षामा आधारभूत गणित तथा साक्षरताका सिप हासिल गरेमा पछिल्ला कक्षाहरूमा पढाएका कुरा राम्ररी बुझ्न सघाउ पुग्छ । तर कतिपय अवस्थामा पाठ्यक्रमहरू महत्त्वाकाङ्क्षी भएका कारण बाल बालिकाले यस्ता सिप हासिल गर्न सक्दैनन् । भियतनामका पाठ्यक्रमले पिछडिएका बाल बालिकामा विशेष ध्यान दिँदै बाल बालिकाले सहज रूपमा सिक्न सक्ने सिपमा जोड दिन्छन् । तर भारतका पाठ्यक्रमले बाल बालिकाले निर्धारित समयभित्र वास्तविक रूपमा सिक्न सक्ने खालका सिपमाथि ध्यान पुर्‍याउन नसक्नु सिकाइमा असमानताको कारक बनेको छ । भियतनाममा आठ वर्ष उमेर समूहका ८६ प्रतिशत बाल बालिकाले कक्षा अनुसारका प्रश्नको सही उत्तर दिए । उता भारतमा सोही उमेर समूहका ९० प्रतिशत बाल बालिकाले यसो गर्न सके । तर १४-१५ वर्षका विद्यार्थीलाई गुण

र जोड का समस्यामा सोधिएका प्रश्नको भियतनामका ७१ प्रतिशत विद्यार्थीले सही उत्तर दिए भने भारतका केवल ३३ प्रतिशतले मात्र ।

आदिवासी तथा भाषिक अल्पसङ्ख्यक बाल बालिकाको आधारभूत सिप सुदृढ पार्न उनीहरूले बुझ्ने भाषामा शिक्षण गर्नुपर्छ । यस्तो परिस्थितिमा द्विभाषिक पद्धति अपनाउँदै मातृभाषामा पठन पनठन गराउँदै दोस्रो भाषाको शिक्षणलाई पनि सँगसँगै अगाडि बढाएका खण्डमा दोस्रो भाषाका साथै अन्य विषयको सिकाइमा समेत सुधार आउन सक्छ । दीर्घकालीन रूपले सिकाइका असमानता घटाउनका लागि धेरै वर्षसम्म द्विभाषिक पद्धति कायम राख्नुपर्दछ । क्यामेरूनमा स्थानीय कोम भाषामा सिकाइएका विद्यार्थीले केवल अङ्ग्रेजी भाषामा मात्र सिकाइएका विद्यार्थीका तुलनामा पढाइ तथा बोधमा उल्लेख्य प्रगति देखाए । कोम भाषामा सिकाइएका विद्यार्थीले कक्षा ३ का अन्त्यमा लिइएको गणित विषयको परीक्षामा अरुको भन्दा दोब्बर अङ्क हासिल गरे । तर कक्षा ४ मा पठनपाठनको माध्यम भाषा अङ्ग्रेजी भएपछि तिनको सिकाइमा देखिएको साविकको प्रगति दर कायम रहन सकेन । अर्कातर्फ इथियोपियाका उच्च प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा स्थानीय भाषामा दिइने क्षेत्रका विद्यार्थीले अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पढेका विद्यार्थीका तुलनामा राम्रो प्रदर्शन गर्न सके ।

एउटै कक्षाकोठामा एकभन्दा बढी भाषा बोल्ने विद्यार्थी हुने र स्थानीय भाषामा शिक्षकहरू पोख्त नभएका अवस्थामा भाषिक नीतिको कार्यान्वयन कठिन हुन्छ । द्विभाषिक शिक्षा पद्धतिलाई प्रभावकारी बनाउन सरकारले अल्पसङ्ख्यक भाषिक समुदायबाट शिक्षक नियुक्त गर्नु जरुरी छ । शिक्षक तालिमका प्रारम्भिक कार्यक्रमले शिक्षकहरूलाई दुई भाषामा पढाउन र दोस्रो भाषी सिकारुका आवश्यकतालाई समेत बुझ्न प्रशिक्षित गर्नपर्दछ ।

प्रारम्भिक कक्षाहरूमा द्विभाषिक शिक्षा पद्धतिको सफलताका लागि विद्यार्थीका परिवेश सापेक्ष र तिनले बुझ्ने भाषामा तयार परिएका समावेशी शैक्षिक सामग्रीमाथि विद्यार्थीहरूको पहुँच सुलभ हुनु जरुरी छ । इउभल षिअभलकप्लन र नयाँ प्रविधिको प्रयोगबाट स्थानीय भाषा लगायतका सिकाइ सामग्रीको उपलब्धतालाई व्यापक गराउन सकिन्छ । दक्षिण अफ्रिकामा खुला स्रोतका शैक्षिक सामग्रीको विकास भइरहेको छ र विभिन्न अफ्रिकी भाषामा उपलब्ध गराइँदै छ । धेरै जिल्ला, विद्यालय र शिक्षकलाई पाठ्यक्रम सम्बद्ध स्रोतमा पहुँच सुलभ गराउन विद्युतीय वितरण प्रणालीको विस्तार भइरहेको छ ।

विद्यार्थीको सिकाइमा महत्त्वपूर्ण सुधार ल्याउन अध्ययन सामग्रीको उपलब्धता मात्र पर्याप्त हुँदैन । त्यस्ता सामग्रीको प्रयोगका लागि बाल बालिका तथा परिवारजनलाई प्रोत्साहित गर्नु त्यस्तिकै महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । छापा माध्यमको सीमितता भएका गरिब तथा दुर्गम समुदायमा पढाइका सामग्री उपलब्ध गराउनु तथा पढाइका अभ्यासमा सहयोग पुग्ने क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नाले

बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार आउन सक्छ । सेभ द चिल्ड्रेनका पढाइ विकास कार्यक्रमले सरकारी विद्यालयमा पढाइका आधारभूत सिप सिकाउने र सिकाइ भए नभएको सम्बन्धमा अनुगमन समेत गर्नका लागि शिक्षक तालिम प्रदान गरेर प्रारम्भिक कक्षामा पढाइका सिपको प्रवर्धन गर्ने लक्ष्य राखेको छ । यसका अतिरिक्त समुदायलाई बाल बालिकाको पढाइमा सहयोग गर्न अभिप्रेरित पनि गर्दछ । मलावी, मोजाम्बिक, नेपाल र पाकिस्तानमा गरिएको मूल्याङ्कनबाट ती सबै मुलुकहरूमा पढाइ विकास कार्यक्रम सञ्चालन गरिएका विद्यालयहरूमा शून्य अङ्क ल्याउने बाल बालिकाको सङ्ख्या उल्लेख्य रूपले घट्नुका साथै तिनको सिकाइ उपलब्धि उल्लेख्य रूपमा सुधार भएको छ । यस कार्यक्रमले सिकाइ उपलब्धिमा कमजोर बाल बालिका बढी लाभान्वित भएको देखाएको छ ।

विद्यालय समयभन्दा अघि वा पछि प्रदान गरिएको सहयोग पद्धति यस सफलताको प्रमुख कारक हो । पाकिस्तानमा विद्यालय समय पछि पढाइ केन्द्रमा जाने बाल बालिकाको पास्तो तथा उर्दू दुवै भाषाको पढाइको गति र शुद्धतामा विद्यालयको पढाइमा मात्र निर्भर बाल बालिकाको भन्दा बढी सुधार आएको देखियो । मलावीमा पढाइमा सहयोग गर्ने तरिकावारे तालिम लिएका अभिभावकका बाल बालिकाको शब्दभण्डारमा यस्तो तालिम नलिएकाको भन्दा बढी प्रगति देखियो ।

पाठ्यक्रमले खास गरी सीमान्तकृत पृष्ठभूमिका बाल बालिकाको सिकाइमा प्रभावकारिता बढाउने सम्भावनाका मुद्दाहरूको सम्बोधन गर्नु जरुरी छ । मुम्बई, भारत तथा होन्डुरसमा भैँ जहाँ लैङ्गिक उत्तरदायी पाठ्यक्रमको विकास गरिएको छ, परीक्षामा लैङ्गिकता सम्बन्धी अवधारणाको जाँच गर्दा प्राप्ताङ्कमा सुधार आएको छ । होन्डुरसमा यस्ता परियोजनामा सहभागी किशोर किशोरीले समस्या समाधानका सिपमा राम्रो प्रदर्शन गर्नुका साथै परीक्षामा उच्च अङ्क हासिल गरेका छन् ।

अपाङ्गता भएकाहरूको सिकाइमा ध्यान दिने खालका पाठ्यक्रमको विकासमा अझै धेरै काम गर्न बाँकी छ । अस्ट्रेलियाको क्यान्बेराका गरिएका पाठ्यक्रम सुधारका अभ्यासले अपाङ्गता भएका विद्यार्थीप्रति अन्य विद्यार्थीको धारणा, अपाङ्गता भएका र नभएका विद्यार्थीहरूविच गरिने आपसी अन्तरक्रियामा सुधार ल्याउन तथा अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूको शैक्षिक उपलब्धि बढाउन शिक्षकहरूलाई सहयोग गर्ने लक्ष्य लिएको छ ।

कक्षामा आधारित मूल्याङ्कनका साधनले शिक्षकहरूलाई सिकाइ उपलब्धि न्यूनताको जोखिममा परेका बाल बालिकाको पहिचान, अनुगमन र सहयोग गर्न मदत गर्दछ । लाइबेरियाको भन्च एगिक परियोजनाले कक्षा कोठामा आधारित मूल्याङ्कनका साधनको प्रयोगबारे शिक्षकहरूलाई तालिम दिएको छ, पढाइका स्रोत सामग्री

**अस्ट्रेलियाको
क्यान्बेराका
पाठ्यक्रमले
अपाङ्गता
भएका
विद्यार्थी
दर्शाउने
व्यवहारमा
सुधार ल्याउने
लक्ष्य राखेको
छ ।**

भारतमा तालिम प्राप्त सामुदायिक स्वयम्सेवी महिलाका सहयोगबाट बाल बालिकाको सिकाइमा वृद्धि भएको पाइयो ।

एवम् शिक्षण सहयोगका पाठ योजना उपलब्ध गराएको छ । परियोजनाका यी कार्यक्रमबाट कक्षा २ र ३ का साविकमा पढाइका सिपमा कमजोर बाल बालिकाको उपलब्धि दरमा उल्लेख्य प्रगति भएको छ ।

शिक्षकहरूलाई अनावश्यक बोझ नपरोस् भन्नाका लागि मूल्याङ्कनलाई पाठ्यक्रमसँग आवद्ध गराउनुपर्दछ । दक्षिण अफ्रिकामा नतिजाको विश्लेषण गर्ने स्पष्ट निर्देशिका सहित योजनाबद्ध रूपले तयार पारेका मूल्याङ्कन साधनले कम तालिम प्राप्त तथा कठिन परिस्थितिमा काम गर्ने शिक्षकहरूलाई ठुलो सहयोग पुऱ्याएको छ । ८० प्रतिशत शिक्षक कक्षा कोठामा त्यस्ता साधनको प्रयोग गर्न सक्षम छन् ।

विद्यार्थीलाई आफ्नो सिकाइको आफैँ अनुगमन गर्ने अवसर दिएमा उनीहरूले उल्लेख्य प्रगति गर्न सक्छन् । भारतको तामिलनाडु राज्यमा प्राथमिक तहका विद्यार्थीहरू आफैँ वा साथीको सहयोग लिएर स्व-मूल्याङ्कन कार्डको प्रयोग गरी आफ्नै गतिमा सिक्छन् । यस पद्धतिमा केही पाठहरूका लागि शिक्षकले बढी जान्ने र कम जान्ने विद्यार्थीको जोडी बनाएका हुन्छन् । यस पद्धतिबाट विद्यार्थीहरूको आत्मविश्वास बढेको छ र तिनको सिकाइ उपलब्धि दर पनि उल्लेख्य रूपले बढेको देखिन्छ ।

सिकाइमा पछाडि पर्ने सक्ने जोखिममा परेका बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याउने अर्को लक्षित थप सहयोग भनेको तालिम प्राप्त शिक्षण सहायकको व्यवस्था हो । बेलायतको लन्डन स्कुलले प्रारम्भिक कक्षामा प्रदान गरेको यस्तो सहयोगबाट पढाइका सिपमा राम्रो प्रगति भएको पाइयो र यस्ता प्रयासले कमजोर साक्षरता सिप भएका बाल बालिकामा सकारात्मक प्रभाव देखियो । तालिम प्राप्त महिला सामुदायिक स्वयम्सेवीको सहयोगमा भारतका विद्यालयहरूले दुई अङ्कसम्मका जोड गर्न सक्ने क्षमता भएका विद्यार्थीको अनुपात बढाएको पाइयो । अध्ययनको सुरुमा सामान्य घटाउका समस्या समाधान गर्न सक्ने ५ प्रतिशत विद्यार्थी रहेकामा कार्यक्रमको अन्त्यमा ५२ प्रतिशत पुगे । यस प्रकारको सहयोग उपलब्ध नगराइएका अन्य कक्षामा यस्तो क्षमता भएका विद्यार्थीको अनुपात ३९ प्रतिशत मात्र थियो ।

१५ परियोजनाको समीक्षा गर्दा पहिचान गरिएका दुर्गम स्थान, स्रोत सामग्री तथा गुणस्तरीय शिक्षकको अपर्याप्तता आदि सिकाइको व्यवधानलाई चिरेर पिछडिएका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि माथि उकास्न अन्तरक्रियात्मक रेडियो शिक्षा कार्यक्रमले ठुलो योगदान पुऱ्याउन सक्छ । अन्तरक्रियात्मक रेडियो कार्यक्रम खास गरी द्वन्द्वप्रभावित क्षेत्रका लागि प्रभावकारी हुन सक्छ । सन् २००६ र २०११ विच दक्षिणी सुडानले राष्ट्रिय पाठ्यक्रमसँग आवद्ध गराई अन्तरक्रियात्मक रेडियो शिक्षा कार्यक्रममा ४७३,००० विद्यार्थी भर्ना गरेर अङ्ग्रेजी, स्थानीय भाषामा साक्षरता, एचआईभी/एड्स जस्ता जीवनोपयोगी सिपका तत्त्वहरू तथा बारुदी सुरुङसम्बन्धी सचेतना आदि विषयमा आधा घण्टाको पाठ समावेश गर्‍यो । कुनै

पनि रेडियो सङ्केतले नसमेटेका क्षेत्रमा परियोजनाले तालिम प्राप्त शिक्षकहरूले प्रयोग गर्न विद्युतीय :एघ प्लेयर वितरण गर्‍यो ।

कम शैक्षिक योग्यता भएका शिक्षकको शिक्षणमा डिजिटल कक्षाले पूरक भूमिका निर्वाह गर्न सक्छ । भारतमा डिजिटल स्टडी हल परियोजनाले विज्ञ शिक्षकहरूद्वारा पढाइएको कक्षाको भिडियो रेकर्डिङ उपलब्ध गराउँछ । यस्तो कार्यक्रम ग्रामीण तथा सुकुम्बासी क्षेत्रमा डीभीडीको प्रयोगबाट विद्यार्थीलाई देखाइन्छ । कार्यक्रम सञ्चालनको ८ महिनापछि उत्तर प्रदेशका चार विद्यालयमा गरिएको प्रभावकारिता मूल्याङ्कनले ७२ प्रतिशत विद्यार्थीको परीक्षाको प्राप्ताङ्कमा वृद्धि भएको देखायो ।

प्रविधिको प्रयोगका क्षेत्रमा भएका नव प्रवर्तनले शिक्षकले गर्ने पाठ्यक्रम प्रवाहमा सशक्तता र विद्यार्थीको सिकाइमा लचकतालाई अपनाएर सिकाइको अवस्थामा सुधार ल्याउन मद्दत गर्दछ । विद्यालयमा कम्प्युटरको प्रयोगमा पहुँच बढाइयो भने पनि कम र उच्च आय समूहविचको विद्युतीय अन्तरलाई घटाउन सकिन्छ । तर जे सुकै भने तापनि नयाँ प्रविधि असल शिक्षणको विकल्प भने हुन सक्दैन ।

सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई शैक्षिक स्रोतका रूपमा प्रयोग गर्ने शिक्षकको क्षमताले पनि सिकाइको प्रवर्धनमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्न सक्छ । विद्यालयमा कम्प्युटर प्रयोगशालाको स्थापनाले विद्यार्थीको कार्य सम्पादनमा नकारात्मक प्रभाव पार्ने तथ्य ब्राजिलमा गरिएको एक अध्ययनले खुलासा गर्‍यो । तर शिक्षण स्रोतका रूपमा शिक्षकद्वारा इन्टरनेट प्रयोग गर्दा शिक्षण सिकाइलाई बढी प्रभावकारी बनायो र परिणामस्वरूप विद्यार्थीले परीक्षामा उच्च अङ्क हासिल गरे ।

न्यून आय समूहका विद्यार्थीका लागि विद्यालय बाहिर सूचना तथा सञ्चार प्रविधिसँग साक्षात्कार हुने सम्भावना कम रहने हुनाले तिनलाई यस्ता प्रविधिसँग अनुकूलित हुन समय लाग्नुका साथै सहयोगको पनि जरुरत पर्न सक्छ । रुवान्डाको माध्यमिक शिक्षामा कम्प्युटरको प्रयोग गर्नेमध्ये ७९ प्रतिशत विद्यार्थीसँग विद्यालयबाहिर (इन्टरनेट क्याफे) सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोगको पूर्व अनुभव रहेको पाइयो । तर छात्रा तथा ग्रामीण बाल बालिकालाई इन्टरनेट क्याफे लगायत सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको पहुँच नभएको अवस्था पाइयो ।

शिक्षण सिकाइमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको पहुँच बढाउने एउटा उपाय मोबाइल सिकाइ हो । यसअन्तर्गत मोबाइल फोन तथा अन्य :एघ प्लेयर जस्ता हल्का विद्युतीय उपकरणको प्रयोग हुन सक्छ । भारतमा विद्यालय समयपछि कम आय समूहका परिवारका विद्यार्थीले अङ्ग्रेजी भाषाको सुधारका लागि मोबाइल फोनमा खेल खेल्ने गर्दछन् । यसको परिणामस्वरूप खास गरी माथिल्लो कक्षाका आधारभूत सिपमा दखल भएका विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सामान्य अङ्ग्रेजीका नामको वर्ण विन्यासमा राम्रो सुधार आएको परीक्षाका नतिजाले देखाए ।

थोरै सिकने तथा चाँडै विद्यालय छाड्नेका लागि छोट्टा चक्रका सिकाइमार्फत दोस्रो अवसरका कार्यक्रमले आधारभूत सिपको विकास गराएर पिछडिएका समुदायका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि दर बढाउन सकिन्छ। यस्ता द्रुत गतिका कार्यक्रमले औपचारिक सरकारी विद्यालयका तुलनामा थोरै समयमा छुटेका सिकाइ पुरा गरी उपलब्धिमा वृद्धि गरी औपचारिक विद्यालयमा पुनः भर्ना हुन सक्ने बनाउँछन्। यस्तो कार्यक्रममा कक्षाको आकार सानो हुने र स्थानीय परिवेशबाटै नियुक्त स्थानीय भाषा बोल्ने शिक्षकका सहयोग प्राप्त हुने भएकाले विद्यार्थीले छिट्टै प्रगति गर्न सक्छन्। उत्तरी घानामा यस्ता द्रुत गतिका अनौपचारिक कार्यक्रममा सहभागी भएका मध्ये ४६ प्रतिशतले औपचारिक विद्यालयका प्राथमिक तहको कक्षा ४ मा भर्ना पाए भने अन्य विद्यार्थीका ३४ प्रतिशतले मात्र त्यस कक्षामा भर्ना पाउन सके।

कक्षाअनुसार हुनुपर्ने भन्दा बढी उमेरका विद्यार्थी धेरै भएका औपचारिक प्राथमिक विद्यालयमा समेत द्रुत गतिका कार्यक्रमको उपयोग गर्न सकिन्छ। ब्राजिलमा कक्षा ५ देखि ८ सम्मका बढी उमेरका विद्यार्थीलाई सुधारिएका पाठ्यक्रमबाट एक वर्षमा एक भन्दा बढी कक्षाका विषय वस्तु पढाइयो। यसो गर्दा सन् १९९८ मा कक्षा र उमेरविच दुई वर्षको अन्तरलाई ४६ प्रतिशतबाट २००३ सम्ममा ३० प्रतिशतमा ओराल्न सकियो। उमेरअनुसारको कक्षामा



पुनः प्रवेश भएपछि तिनले सिकाइ दरलाई अपेक्षित तहमा कायम राख्न सके र उत्तीर्ण दर पनि माध्यमिक तहका अन्य विद्यार्थी सरह तुलनीय रह्यो।

आधारभूत सिपभन्दा परः विश्व नागरिकताका लागि स्थानान्तरणीय सिप

पाठ्यक्रमले सबै बाल बालिकाले आधारभूत सिप मात्र होइन, विद्यार्थीहरूमा स्थानान्तरणीय सिप, जस्तै- समालोचनात्मक सोचाइ, समस्या समाधान, वहस, द्वन्द्व समाधान तथा विश्व नागरिकको दायित्व निर्वाह गर्न सक्ने सिप समेत सिकून् भन्ने अपेक्षा राख्नुपर्दछ। स्थानीय परिवेशसँग सान्दर्भिक र सहकार्यतर्फ उन्मुख अन्तरविधात्मक शैक्षिक क्रियाकलापबाट पनि विद्यार्थीको वातावरण सम्बन्धी बुझाइ तथा दिगो विकासका सिप सिकाउन सकिन्छ।

१९९९ र २००४ विच जर्मनीले सहभागितात्मक सिकाइ र दिगो जीवनका लागि आपसमा मिलेर सहकार्य गर्ने प्रवर्तनात्मक परियोजनाहरूमा सहभागी हुन प्रोत्साहन गर्ने अन्तरविधात्मक कार्यक्रमको थालनी गर्‍यो। यस कार्यक्रमको मूल्याङ्कनले यस्ता शैक्षिक कार्यक्रमका सहभागीले दिगो विकासका सम्बन्धमा अरुले भन्दा बढी बुझेको पाइयो र ८० प्रतिशत विद्यार्थीले स्थानान्तरणीय सिप हासिल गर्न सकेको जाहेर गरे। दक्षिण अफ्रिकाका खेर गएका सामग्रीको पुनः प्रयोग गर्ने, विद्यालयमा जल संरक्षण गर्ने, खाना पकाउनमा वैकल्पिक ऊर्जाको प्रयोग गर्ने, सार्वजनिक स्थानको सरसफाइ गर्ने, परम्परागत बगैँचा निर्माण गर्ने तथा वृक्षारोपण गर्ने जस्ता क्रियाकलापमा सहभागितालाई पाठ्यक्रमसँग आवद्ध गरिएको छ। यस्ता कार्यक्रममा सहभागी विद्यालयहरूले विद्यार्थीका घर तथा विद्यालयमा वातावरणीय चेतना तथा दिगो विकासका अभ्यास बढाएको जनाए।

सञ्चार तथा वकालतबाट विद्यार्थीको सशक्तीकरण हुन्छ र वातावरणीय अज्ञानताको जोखिम कम भएर जान्छ। वातावरणीय विपत्को जोखिममा रहेको फिलिपिन्समा विपत्का जोखिमको न्यूनीकरणका कार्यक्रमलाई शिक्षासँग समायोजन गर्ने प्रतिबद्धता जाहेर गरिएको छ र त्यहाँका विद्यार्थीले सामुदायिक सुरक्षाका क्रियाकलापमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्दछन्।

समावेशीकरण र द्वन्द्व निवारणमा जोड दिने कार्यक्रमले पनि विद्यार्थीका हक अधिकारको संरक्षणको चेतना बढाउन तथा शान्ति स्थापनामा सहयोग पुग्दछ। सन् २००९ मा बुरुन्डीका शरणार्थीहरूलाई घर फिर्ता गराउने कार्यमा सहयोग पुऱ्याउने उद्देश्यले माध्यमिक शिक्षामा सञ्चार तथा द्वन्द्व न्यूनीकरणका विषय समावेश गराइयो। यसको दुई वर्षपछि देखि त्यहाँका शिक्षकहरूले विद्यार्थीलाई शारीरिक दण्ड दिन छाडे, यौन दुराचार तथा भ्रष्टाचार जस्ता मुद्दामा सहज चर्चा परिचर्चा हुन थाल्यो, विद्यार्थी तथा शिक्षकविच सम्बन्ध सुदृढ हुन थाल्यो। विद्यार्थीहरू पनि विद्यालय तथा समुदायमा द्वन्द्व समाधानका माध्यम बन्न थाले।

फिलिपिन्सले विपत्का जोखिम न्यूनीकरणलाई शिक्षामा समायोजन गरे को छ।

सिकाइको समस्या समाधानका लागि शिक्षकमा अन्तर्निहित क्षमताको विकास

यस प्रतिवेदनले दस महत्त्वपूर्ण शिक्षण सुधारको पहिचान गरेको छ। सबैका लागि समान सिकाइको सुनिश्चितताका लागि नीति निर्माताले यी सुधारहरूको अवलम्बन गर्नु जरुरी छ।

१. शिक्षक अभावको परिपूर्ति

वर्तमान प्रवृत्ति हेर्दा कतिपय मुलुकले सन् २०३० सम्म प्राथमिक शिक्षकको अभावको पूर्ति गर्न सक्ने छैनन्। अन्य तहको शिक्षामा यो चुनौती भन्नु चर्को छ। अतः मुलुकहरूले शिक्षक सङ्ख्याको यो चर्को कमीलाई सम्बोधन गर्ने नीतिलाई तुरुन्त सक्रिय गराउनुपर्दछ।

२. शिक्षण सेवामा सर्वोत्तम उम्मेदवारलाई आकृष्ट गर्ने

सबै बाल बालिकाको पठन पाठनका लागि घटीमा माध्यमिक तहको राम्रो शैक्षिक योग्यता भएका शिक्षकको आवश्यकता पर्दछ। त्यसकारण शिक्षक पदमा राम्रा उम्मेदवारको सङ्ख्या बढाउनका लागि सरकारहरूले गुणस्तरीय माध्यमिक शिक्षाका पहुँचको सुधारमा लगानी बढाउनु आवश्यक छ। खास गरी पिछडिएका क्षेत्रमा राम्रो शिक्षा पाएका महिला शिक्षकको सङ्ख्या बढाउनमा पनि यस्ता सुधारको महत्त्व छ। यसको तात्पर्य कतिपय मुलुकहरूमा महिलाहरूलाई शिक्षण पेसामा आकृष्ट गर्न सकारात्मक सहयोगका प्रावधान गर्नु हो।

नीति निर्माताले अल्पसङ्ख्यक आदिवासी जस्ता प्रतिनिधित्व कम भएका समुदायबाट शिक्षकहरूको छनोट र तालिम दिलाएर तिनलाई आफ्नै समुदायमा सेवा गर्ने अवसर बढाउने कुरामा ध्यान दिनु जरुरी छ। यस्ता शिक्षकहरू समुदायका सांस्कृतिक सन्दर्भ तथा भाषासँग परिचित हुने भएकाले पिछडिएका समुदायका बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याउन सहज हुने छ।

३. सबै बाल बालिकाको सिकाइ आवश्यकता पुरा गर्नका लागि शिक्षक तालिम

सबै बाल बालिकाको सिकाइ आवश्यकताको सम्बोधन गर्न सक्षम हुनका लागि सबै शिक्षकले तालिम पाउनुपर्दछ। विषयगत ज्ञान र शिक्षण विधिको ज्ञानविज्ञान सन्तुलनका लागि राम्रो गुणस्तरको पूर्व-सेवाकालीन तालिम लिएर मात्र शिक्षकले कक्षा कोठामा प्रवेश गर्नुपर्दछ।

पूर्व-सेवाकालीन शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरूले पनि तालिमबाट योग्य शिक्षकको निर्माण होस् भन्नका लागि तालिमका क्रममा प्रशिक्षार्थीहरूलाई कक्षा शिक्षणका पर्याप्त अनुभव प्रदान गर्नु जरुरी छ। यसो भएमा शिक्षकहरूमा बाल बालिकाहरूको पढाइ र आधारभूत गणित सिकाउने व्यावहारिक सिपको विकास हुनेछ। जातीय विविधता भएका समाजमा शिक्षकले एकभन्दा बढी भाषामा पढाउन सक्नु आवश्यक छ। शिक्षक शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थाहरूले तालिमका क्रममा विभिन्न कक्षा तथा उमेर समूहका बाल बालिकालाई एउटै कक्षामा राखेर पढाउने विधिका साथै शिक्षाका लैङ्गिक विविधताका अवधारणाले सिकाइमा कसरी प्रभाव पार्दछ भन्ने विषयमा समेत शिक्षकलाई दक्ष गराउनुपर्दछ।

शिक्षणका सिपको विकास र सुदृढीकरणका दृष्टिले सबै शिक्षकका लागि सेवाकालीन तालिमको महत्त्व छ। यसले शिक्षकहरूलाई खास गरी प्रारम्भिक कक्षाहरूमा कमजोर विद्यार्थीको सिकाइमा सुधार ल्याउने सन्दर्भमा नयाँ सोच प्रदान गर्दछ र नयाँ पाठ्यक्रमको प्रयोगजस्ता परिवर्तनप्रति तादात्म्य कायम गर्न सहयोग गर्दछ।

ठुलो सङ्ख्यामा पूर्व-सेवाकालीन तथा सेवाकालीन शिक्षक तालिमका आवश्यकताको सम्बोधनका लागि आमुन्ने सामुन्ने प्रशिक्षण तथा मेन्टरिङ कार्यक्रमसँग आवद्ध दूर शिक्षा पद्धतिका शिक्षक प्रशिक्षण जस्ता प्रवर्तनात्मक तालिम प्रणालीलाई पनि प्रोत्साहित गर्नु जरुरी छ।

४. शिक्षकहरूको सहयोगका लागि प्रशिक्षक तथा मेन्टरको तयारी

सबै बाल बालिकाको सिकाइमा प्रगति सुनिश्चित गराउनका लागि शिक्षकहरूले उत्कृष्ट खालको तालिम प्राप्त गर्नु पर्दछ। यसका लागि शिक्षकहरूलाई तालिम दिने प्रशिक्षकहरूमा वास्तविक कक्षा शिक्षणको चुनौतीका अनुभव र तिनको निराकरणका सिप विद्यमान

हुनु जरुरी छ । तालिम प्रदान गर्ने प्रशिक्षकहरू आफैँमा तालिम प्राप्त छन् र तिनमा कठिन परिस्थितिमा पठन पाठन गर्ने शिक्षकका सिकाइ आवश्यकता बारे राम्रो जानकारी छ भन्ने कुरा नीति निर्माताहरूले सुनिश्चित गर्नुपर्दछ ।

सबै बाल बालिकाको सिकाइ सुधारका लागि नयाँ शिक्षकहरूले हासिल गरेका तालिमलाई वास्तविक शैक्षणिक क्रियाकलापमा रूपान्तरण गर्न सक्षम तुल्याउन नीति निर्माताहरूले तालिम प्राप्त मेन्टरहरूको सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्दछ ।

५. जहाँ शिक्षकको अति आवश्यकता छ, त्यहाँ उपलब्ध गराउने

सरकारहरूले असल शिक्षकको नियुक्ति र तालिम दिएर मात्र पुग्दैन, तिनलाई खाँचो भएका स्थानमा खटाउने कुरामा सुनिश्चित गर्नुपर्दछ । उपयुक्त क्षतिपूर्ति, बोनस, राम्रो आवास सुविधा तथा पेसागत विकासका अवसर समेत प्रदान गरेर तालिम प्राप्त शिक्षकलाई दुर्गम क्षेत्रका पिछडिएका स्थानमा खटाएर जान अभिप्रेरित गर्नुपर्दछ । यसका अतिरिक्त सरकारहरूले स्थानीय रूपमा शिक्षकहरूको छनोट गरेर तिनलाई तालिमका अवसर प्रदान गरी विद्यालयमा खटाउनुपर्दछ । यसो भएमा विद्यार्थीले आफ्नो भाषा तथा संस्कृतिसँग परिचित शिक्षकसँग सिक्न पाउँछन् र तिनको सिकाइमा सुधारको सम्भावना बढ्छ ।

६. उत्कृष्ट शिक्षकलाई पेसामा टिकाइराख्न प्रतिस्पर्धात्मक वृत्ति विकास र तलब भत्ताको व्यवस्था

शिक्षकहरूका कमाइले तिनका परिवारको जीवन स्तर गरिवीको रेखाभन्दा माथि उकास्न पर्याप्त छ र समान स्तरका अन्य क्षेत्रका तलबमानसँग प्रतिस्पर्धायोग्य छ भन्ने बारे सरकारले सुनिश्चित गरिदिनुपर्दछ । कार्य सम्पादनका नतिजाका आधारमा निर्धारण गरिने तलब प्रदान गर्नु शिक्षकहरूलाई विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउन अभिप्रेरित गर्ने उपायहरूमध्ये एउटा राम्रो उपाय हो । तर यसले कमजोर, सिकाइमा कठिनाइ भएका तथा गरिब समुदायका विद्यार्थीलाई सिकाउन शिक्षकहरूलाई उदासिन गराउने खतरा रहन्छ । वरु यसका बदला वृत्ति विकासका आकर्षक मार्ग तथा आकर्षक तलबमान शिक्षकहरूको कार्य सम्पादन अभिवृद्धिका उत्कृष्ट अभिप्रेरक हुन सक्छन् । पिछडिएका बाल बालिकाको सिकाइको उत्थानका लागि दुर्गम क्षेत्रमा काम गरेबापत शिक्षकहरूलाई वृत्ति विकासका अवसर प्रदान गर्ने तथा प्रोत्साहन बापत उचित पारितोषिक प्रदान गरेर पनि शिक्षकको कार्य प्रभावकारिता बढाउन सकिन्छ ।

७ अधिकतम प्रभावकारिताका लागि शिक्षक व्यवस्थापनमा सुधार

सरकारहरूले शिक्षक व्यवस्थापनका नीतिमा पर्याप्त सुधार गरेर शिक्षकको उपस्थितिमा हुने अनियमितता, आफ्नै विद्यार्थीलाई निजी ट्युसन पढाउने चलन तथा विद्यालयमा हुने लैङ्गिक हिंसा

जस्ता गलत आचरणको नियन्त्रण गर्नुपर्दछ । शिक्षकहरूलाई गैर शैक्षिक कार्यबोझबाट मुक्त राख्ने, स्वास्थ्य सेवाका राम्रा सुविधा दिएर कार्य परिस्थितिमा पर्याप्त सुधार गरी सरकारले शिक्षक अनुपस्थितिको समस्याको सम्बोधन गर्न सक्छन् । शिक्षकहरूबाट समयको पालना गराउन, निर्धारित समयवधिभर नियमित गराउन र सबैलाई समान सहयोग सुनिश्चित गर्न विद्यालयमा सुदृढ नेतृत्वको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षकहरूलाई पेसागत सहयोग प्रदान गर्नका लागि प्रधानाध्यापक स्वयम् पनि तालिम प्राप्त हुनु जरुरी छ ।

विद्यालयमा शिक्षकहरूबाट लैङ्गिक हिंसाजस्ता गैर व्यावसायिक आचरण नहोस् भन्नाका लागि सरकारहरूले शिक्षक तथा शिक्षकहरूका युनियनसँग सहकार्य गरेर नीति निर्माण गर्ने र शिक्षकहरूले परिपालना गर्नुपर्ने आचार संहिता तयार गर्नुपर्दछ । पालना गर्नुपर्ने आचार संहिताभित्र हिंसा तथा दुर्व्यसन, बाल अधिकार तथा संरक्षणका सम्बन्धमा कानुनी प्रावधानका कुरा पनि समेटिनुपर्छ ।

निजी ट्युसनको प्रथा भएका स्थानमा शिक्षकहरूले कक्षा शिक्षणमा खर्चनुपर्ने समय, लगन र ऊर्जालाई निजी हितका लागि दुरुपयोग नगरून् भन्ने सुनिश्चित गर्न कानूनमा आधारित प्रस्ट निर्देशिकाको निर्माण र परिपालनाको व्यवस्था मिलाउनु आवश्यक हुन्छ ।

८. सिकाइमा सुधारका लागि प्रवर्तनात्मक पाठ्यक्रम बुझेको शिक्षक

शिक्षकहरूलाई सहयोग गर्न खास गरी पिछडिएका समुदायका बाल बालिकाको सिकाइ आवश्यकताको सम्बोधन गर्ने रणनीति सहितको समावेशी र लचिलो पाठ्यक्रमको आवश्यकता पर्दछ । उपयुक्त पाठ्य वस्तु र शिक्षण विधिबाट सज्जित भएपछि शिक्षकहरूले बाल बालिकाको सिकाइमा सुधार ल्याएर सिकाइ स्तरका असमानता घटाउन सक्छन् ।

नीति निर्माताले खास गरी प्रारम्भिक कक्षाका बाल बालिकामा आधारभूत सिपको वलियो जग बसोस् र बाल बालिकाले बुझ्ने भाषामा शिक्षण सिकाइका कार्यक्रम सञ्चालित होऊन् भन्ने विषयमा विचार पुऱ्याउन सक्नुपर्दछ । त्यसै गरी पाठ्यक्रमको अपेक्षा सिकारुका क्षमताअनुरूप हुनुपर्दछ, ज्यादा महत्त्वाकाङ्क्षी पाठ्यक्रमले विद्यार्थीको सिकाइमा प्रगति गराउन सक्ने क्षमतालाई सीमित गराउँछ भन्ने यथार्थलाई समेत दृष्टिगत गर्नुपर्छ ।

विद्यालयबाहिरका बाल बालिकालाई विद्यालयभित्र ल्याउनु र तिनको सिकाइ सुनिश्चित गर्नु महत्त्वपूर्ण कुरा हो । सरकार तथा दातृ निकायले यस लक्ष्यको प्राप्तिका लागि दोस्रो मौका शिक्षाको द्रुत गतिका कार्यक्रममा सहयोग प्रदान गर्नुपर्दछ ।

कतिपय मुलुकहरूमा बाल बालिकाको सिकाइमा सहयोग तथा सुधारका लागि रेडियो, टेलिभिजन, कम्प्युटर तथा मोबाइल प्रविधिको प्रयोग भइरहेको छ। औपचारिक तथा अनौपचारिक दुवै खालका शैक्षिक परिदृश्यमा विद्यार्थीबिच सिकाइ स्तरमा देखिने असमानताको खाडल साँघु-चाउन शिक्षकहरूलाई यस्ता प्रविधिको प्रयोगको सिप प्रदान गर्न जरुरी हुन्छ।

विद्यार्थीले विद्यालयमा आधारभूत सिप सिक्नु मात्र पनि पर्याप्त होइन। अन्तरविधात्मक तथा सहभागितामूलक पाठ्यक्रमका मदतले विद्यार्थीहरूमा विश्व नागरिकताका लागि आवश्यक स्थानान्तरणीय सिपको विकास गराउन सक्नु शिक्षकहरूका लागि महत्त्वपूर्ण कुरा हो।

९. सिक्न नसक्ने जोखिममा परेका विद्यार्थीको पहिचान तथा सहयोग गर्न शिक्षकलाई मदत पुर्याउनका लागि कक्षामा आधारित मूल्याङ्कनको विकास

सिक्नमा सङ्घर्षरत विद्यार्थीको पहिचान गर्न र उसलाई सहयोग गर्न कक्षामा आधारित मूल्याङ्कन महत्त्वपूर्ण साधन हुन्छ। त्यस्तो साधनको सही प्रयोग गरेर विद्यार्थीमा निहित सिकाइका समस्याको पहिचान गर्न र तिनको उपचारका लागि सही रणनीतिको प्रयोग गर्न सक्षम हुनका लागि शिक्षकहरू तालिम प्राप्त हुनु जरुरी छ।

विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो सिकाइको प्रगतिको मूल्याङ्कनका लागि सिकाइ सामग्री उपलब्ध गराउनु र शिक्षकलाई तिनको प्रयोगबारे तालिम प्रदान गर्नु जस्ता कार्यले सिकारुका सिकाइमा गति प्रदान गर्दछ। तालिम प्राप्त सहयोगी शिक्षक वा सामुदायिक स्वयम्सेवीका माध्यमबाट लक्षित सहयोग उपलब्ध गराउनु जोखिममा तथा पछाडि परेका विद्यार्थीको सिकाइ सुधार गर्ने अर्को प्रभावकारी उपाय हो।

१० तालिम प्राप्त शिक्षक सम्बन्धी सही तथ्याङ्क उपलब्ध गराउने

मुलुकका सबै क्षेत्रमा र सबै तहको शिक्षामा कार्यरत अपाङ्गता, लैङ्गिकता, आदिवासी लगायत सबै खालको विवरण सहित तालिम प्राप्त शिक्षकको तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषणमा राष्ट्रहरूले लगानी गर्नुपर्दछ। यी तथ्याङ्कमा शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरू र तिनले उत्पादन गर्ने अपेक्षित शिक्षक दक्षता सहितको सूचना समेत समावेश गर्नुपर्दछ। शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरूका लागि अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा स्वीकार्य मापदण्ड स्थापित गर्नुपर्छ, जसले गर्दा तिनको तुलनात्मकता सुनिश्चित गर्न सकियोस्।

निम्न तथा मध्यम आय समूहका मुलुकहरूमा विद्यमान शिक्षक तलबमानको विस्तृत विवरण सङ्कलन गरी राष्ट्रिय सरकार तथा अन्तर्राष्ट्रिय समुदायलाई शिक्षकहरूलाई न्यायोचित तलब प्रदान गरिए नगरिएको अनुगमन गर्न र विश्वव्यापी सचेतना वृद्धि गर्न सघाउनु समेत आवश्यक छ।

निष्कर्ष

सिकाइमा देखिएको विश्व समस्याको अन्त्यका लागि गरिब तथा धनी सबै मुलुकहरूले सबै बाल बालिकाका लागि राम्रो तालिम पाएका र समर्पित शिक्षकको व्यवस्था सुनिश्चित गर्नुपर्दछ। यहाँ उल्लेख गरिएका १० रणनीति संसारभरका विभिन्न मुलुक तथा शैक्षिक वातावरणमा अख्तियार गरिएका सफलतम नीति, कार्यक्रम तथा रणनीतिका प्रमाणमा आधारित छन्। यस्ता सुधार कार्यक्रमको कार्यान्वयनबाट मुलुकहरूले के सुनिश्चित गर्न सक्छन् भने खास गरी पिछडिएका लगायत सबै बाल बालिका तथा युवाहरूले आफ्नो अन्तर्निहित क्षमताको महसुस गर्दै पूर्ण जीवन यापन गर्न गुणस्तरीय शिक्षा हासिल गर्नु।



अनुवादकको भनाइ

युनेस्को पेरिसबाट प्रकाशित सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन - २०१३/४ **सबैका लागि गुणस्तर सुनिश्चित गर्न शिक्षण र सिकाइ** नामक प्रतिवेदन अङ्ग्रेजी भाषामा प्रकाशित भएकामा यसलाई नेपाली पाठकहरूको सजिलाका लागि नेपाली भाषामा अनुवाद गरिएको हो । युनेस्को काठमाडौंको अनुरोधमा गरिएको यस पुस्तकको सार सङ्क्षेपको अनुवादमा पुस्तकमा प्रस्तुत अभिव्यक्तिको मूल भाव सम्प्रेषण होस् भन्ने यथासम्भव प्रयास गरिएको छ ।

सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन - २०१३/४ को नेपाली भाषामा रूपान्तरण गर्ने अवसर प्रदान गरेकामा हामी युनेस्को काठमाडौंका प्रमुख श्री एक्सेल प्लाथे तथा शिक्षा शाखा प्रमुख श्री तपराज पन्तप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्न चाहन्छौं ।

टेकेन्द्रबहादुर कार्की

दिवाकर ढुङ्गेल

सबैका लागि गुणस्तर सुनिश्चित गर्न

शिक्षण र सिकाइ

शिक्षाको गुणात्मक सुधारमा ध्यान पुऱ्याउन नसक्नु र सीमान्तकृत समुदायसम्म पुग्न नसक्नुले सिकाइका समस्या निम्त्याएको छ, जसको तुरुन्त सम्बोधन आवश्यक छ भन्ने विषयमा सन् २०१३/२०१४ को सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमनले प्रस्ट सङ्केत गरेको छ । आज विश्वभर धेरैजसो सामाजिक-आर्थिक रूपले पिछडिएका समुदायका २५० मिलियन बाल बालिकाले भविष्यमा राम्रा कामका अवसर पाउन वा सम्पन्न जीवनयापनका लागि आवश्यक सिप हासिल गर्ने त कुरै छाडौं, आधारभूत सिकाइसमेत हासिल गर्न सकिरहेका छैनन् ।

यस प्रतिवेदनमा नीति निर्माताहरूले जुनसुकै पृष्ठभूमिका सबै बाल बालिकाका लागि असल शिक्षकको सेवा उपलब्ध गराएर गुणस्तरीय शिक्षा प्रणालीको निर्माणमा कसरी सहयोग र दिगोपना प्रदान गर्न सक्छन् भन्ने विषयको व्याख्या गरिएको छ । यसले दाताहरूले सहायता राशीमा कतौती गरेर शिक्षाका उद्देश्य प्राप्तिको प्रगतिलाई पछाडि धकेलेको विषयको पनि अभिलेखीकरण गरेको छ साथै मुलुकहरूले आफ्नै गार्हस्थ स्रोतको परिचालन गरेर पनि शिक्षाका लागि आवश्यक कोषको प्रवर्धन कसरी गर्न सक्छन् भन्ने विषयमा बहस गरेको छ ।

सन् २०१५ पछिको विकासका लक्ष्य निर्धारणको तयारीमा अन्तर्राष्ट्रिय समुदाय जुटिरहेको वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा यस प्रतिवेदनले शिक्षालाई विश्वव्यापी कार्यढाँचाको केन्द्रबिन्दुमा राख्न बलियो दबावको सिर्जना गरेको छ । यसले खास गरी बालिकाहरूको स्वास्थ्य एवम् पोषणको स्थितिमा सुधार ल्याउन, गरिबी घटाउन, आर्थिक वृद्धि दर बढाउन तथा वातावरणको सुरक्षा गर्न शिक्षामा विद्यमान शक्तिका बारेमा विश्वभरबाट प्रमाणहरू जुटाएको छ ।

सन् २०१५ सम्ममा सबैका लागि शिक्षाका उद्देश्य प्राप्तिको अवस्थाको सूचना प्रवाहित गर्न, प्रभाव सिर्जना गर्न र विश्वसनीय सञ्चारको दिगोपनाका लागि सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदनको आयोजना गरिएको हो । यस प्रतिवेदनले सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तिका सन्दर्भमा लगभग २०० मुलुक तथा क्षेत्रहरूको प्रगति अनुगमन गरेको छ र यसले शिक्षाका नीति निर्माता, विकासका विज्ञ, अनुसन्धान कर्ता तथा सञ्चार क्षेत्रका लागि आधिकारिक सन्दर्भ सामग्री प्रस्तुत गरेको छ ।

म शिक्षक हुन चाहन्छु किनभने शिक्षामा हाम्रो समाजलाई रूपान्तरण गर्ने शक्ति छ भन्ने मेरो विश्वास छ । मुलुकमा विद्यमान विभेद, अन्याय, जातिवाद, भ्रष्टाचार तथा गरिबीका विरुद्ध लड्न यस परिवर्तन प्रक्रियाको सक्रिय सदस्य हुने चाहनाले मलाई राम्रो शिक्षक हुन अभिप्रेरित गरेको छ । शिक्षकका नाताले हाम्रो ठूलो उत्तरदायित्व छ र गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने हाम्रो प्रतिवद्धताको प्रत्येक दिन नवीकरण हुनु आवश्यक छ ।

-आना, शिक्षक, लिमा, पेरु

अरुको जीवनमा परिवर्तन ल्याउन योगदान दिने चाहनाले मलाई असल शिक्षक बन्ने प्रेरणा मिलेको हो । अरु मानिसलाई तिनको पहिचान र तिनीहरूमा लुकेका क्षमताको विकास गर्न प्रोत्साहन गर्दा मलाई सबैभन्दा ठूलो सन्तुष्टि मिल्छ ।

-ली, शिक्षक, फिलिपिन्स

मेरो देशका सबैभन्दा गरिव वर्गका मानिसको जीवनमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याउन सक्ने क्षमता मसँग छ भन्ने चेतनाले मलाई शिक्षक बन्ने प्रेरणा दिएको हो । मेरो बुझाइमा तिनलाई सहयोग गर्न सक्ने एक मात्र साधन र असल जीवन प्राप्त गर्ने वैध उपाय शिक्षा नै हो ।

-डार्विन, शिक्षक, इक्वेडोर

सबैको शिक्षा पाउने अधिकार छ भन्ने कुरामा मेरो विश्वास छ । त्यस्तो अधिकार भनेको साक्षर हुने, गणितीय र समालोचनात्मक सोचको विकास गर्ने, सिकाइमा आनन्द लिने हो । सबैलाई रोजगारी प्राप्त गर्ने तथा आत्मनिर्भर हुने अधिकार छ । यी कुराहरूको प्राप्तिका लागि तिनलाई शिक्षाको आवश्यकता पर्दछ भन्ने कुरामा म विश्वास गर्छु ।

-लाउरा, शिक्षक, बेलायत

म आफूलाई असल शिक्षक मान्छु किनभने मेरा गुरुहरू असल भएकाले मैले अध्ययन तथा पेसामा सफलता पाएको हुँ । मलाई थाहा छ, यदि कसैले मलाई यति सफल हुन सिकाउन सक्छ भने म पनि त्यही लगन र सिपको प्रयोग गरेर अरुलाई सहयोग गर्न सक्छु ।

-फ्वानसिसाक, शिक्षक, नाइजेरिया



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO
Publishing



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org