



AMC Journal

Year 1

No. 1

2020

विभूयन विश्वविद्यालयद्वारा सम्बन्धन प्राप्त
आदर्श बहुमुखी क्याम्पस
ADARSHA MULTIPLE CAMPUS
गजुरी-१, धादिङ | Gajuri-1, Dhading



2717-4808

मूल्य रु. २५०/-



An Annual Publication of Research Management Cell (RMC)
Adarsha Multiple Campus
Gajuri 1, Dhading

AMC Journal

Year 1

No. 1

2020

This journal offers a scholarly forum for researchers and academicians to exchange their theories, research findings and methods. It aims at boosting an academic environment in and around the institution.

Editors

Sharad Chandra Simkhada
Suresh Kumar Basnet
Bishnu Prasad Koirala

Research Management Cell (RMC)

Adarsha Multiple Campus

Gajuri 1, Dhading

Disclaimer

Facts and opinions published in Adarsha Multiple Campus Journal (AMC Journal) express solely the opinions of the respective authors. Authors are responsible for their citing of sources and accuracy of their references and bibliographies. The editors cannot be held responsible for any lacks or possible violation of third parties' rights.

Copyright©2020 Adarsha Multiple Campus Journal

All rights reserved. This journal is a Research Management Cell (RMC) publication.

Print ISSN : 2717-4808

Published by: Research Management Cell (RMC)

Adarsha Multiple Campus, Gajuri 1, Dhading

Adarsha Multiple Campus Journal (AMC Journal) is a platform for high quality peer-reviewed academic journal in education, humanities, social sciences and management.

AMC Journal is a product of contribution from authors and peer reviewers. It follows best practices on publication ethics outlined in the COPE Code of Conduct. Editors work to ensure timely decisions after initial submission (September) every year and publication if a manuscript is accepted.

Upon publication articles are immediately available to the public. The final version of the journal or article can immediately posted to an institutional repository or to the authors' email.

Considering the sustainability of the RMC and the AMC Journal a reasonable price will be charged to individual and institutional readers.

From second year onwards, every article received will be sent to the peer reviewers. The cost of the peer review will be charged from the respective authors in advance. All authors will be provided feedback in both cases. Only accepted articles will be forwarded for further process. The publisher will not consider the article for publication if the author hesitates to comply with prescribed format or does not follow the instructions of the editorial team.

For further information

Editorial Office

Adarsha Multiple Campus Journal

Research Management Cell (RMC)

Adarsha Multiple Campus, Gajuri 1, Dhading

URL: amcdhading.edu.np

E-mail: ajess.amc2005@gmail.com

AMC Journal

ISSN: 2717-4808

2020 Volume 1 Number 1

© *Adarsha Multiple Campus Journal*

Editorial

Education is an ongoing social and cultural process developed by humankind from time immemorial. It is a cumulative process of transmitting and acquiring knowledge and skills developed cross-generationally and cross-culturally. Social interaction perpetuates the generation, distribution and control of the education.

Our sages used to interact with other sages and students regularly. Such a congenial dialogue and discourse had contributed to the development of rich academic culture in and around Sindhu Valley. After 13th century, the West has prospered significantly in academic fronts. The geographical boundary has been blurred these days and the globe has been very narrow because of advancement seen in science, technology, transportation and communication. We are at the crossroad of intermingling of multiple civilizations and knowledge systems. People are involved in exchange of knowledge and skills peacefully since the beginning of civilization. Education and academic discourse boosts the process of peaceful interaction among different groups, cultures and civilizations.

Following and considering the global trends, the Management Committee and entire family of Adarsha Multiple Campus has been engaged in academic discourse. It has been assessing its own quality and has begun a journey for the quality education. To materialize the goal it has founded the Research Management Cell (RMC) recently. It has initiated to launch different academic discourses in and around the college. This Journal manifests the humble effort and readiness of the team towards accelerated academic exercises. It is a product of collaborative efforts of the authors, peer reviewers (experts and professors around the globe) and the RMC.

In the course of publication we became ambitious in the beginning. It was a very challenging task. However, the authors have contributed to the success of the effort. We consulted different experts particularly the professors of different universities for peer review. Their support and hard work kindled our hope incessantly.

This is our first attempt and therefore there may have some lapses. We are responsible for them and the editorial team would like to apologize from the bottom of the heart. However, they were not intentional. We hope feedback from valued readers for bettering the journal yet further in the years to come.

This Journal could not be possible if we had not got encouragement, suggestions and supports from Hon. Chair Mr. Rajendra Pandey, and SMC members, Dr. Sadananda Kadel, Campus Chief, Mr. Rudra Prasad Danai, faculties and staff of the college. Finally, the Designer Kedar Adhikari and Aabritti Chhapakhana Pvt. Ltd. also deserve sincere thank for their efforts.

TABLE OF CONTENTS

- डायस्पोरिक कोणबाट एटलान्टिक
स्ट्रिट उपन्यास प्रा.डा.यादवप्रकाश लामिछाने/गीता लामिछाने १
- वधूशिक्षामा छचल्किएको समाजपरक दृष्टि डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने १४
- राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमप्रति शिक्षकहरूका प्रतिक्रिया डा. केशव भुसाल २१
- नेपाली लोकसाहित्यसँग लघुतम पद्य हाइकुको सम्बन्ध रमेश भट्टराई ३०
- माध्यमिक तहका विद्यार्थीको पदवर्ग पहिचान क्षमता कमला रेग्मी ५०
- शिक्षकको पेसागत विकास प्रक्रियाका आधारहरू कृष्णप्रसाद सुवेदी ७०
- कुसुन्डा भाषा-संस्कृति लोपोन्मुख हुनाका कारणहरू नारायणप्रसाद अधिकारी ८८
- स्नातक तहको शिक्षण अभ्यासप्रति सम्बन्धित
छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोण कृष्णप्रसाद पोखरेल ९७
- कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरू प्रकाशचन्द्र खत्री १००
- Lifelong Learning in Nepal:
Contexts and Prospects Kapil Dev Regmi 121
- Practical Ways to Ensure Educational
Justice for Subaltern Students of Nepal Mahendra Kumar Karki 133

डायस्पोरिक कोणबाट एटलान्टिक स्ट्रिट उपन्यास

प्रा.डा. यादवप्रकाश लामिछाने/गीता लामिछाने^१

सार

उपन्यास विश्लेषणका लागि प्राथमिक स्रोतका रूपमा राजवको 'एटलान्टिक स्ट्रिट' लाई लिइएको छ । द्वितीयक सामग्री स्रोतका रूपमा विवेच्य उपन्यासलाई डायस्पोरिक दृष्टिबाट तयार पारिएको शोधपत्र र विभिन्न पत्रपत्रिकामा प्रकाशित समालोचनात्मक लेख र पुस्तकहरूलाई आधार मानिएको छ । डायस्पोरिक उपन्यास विश्लेषणका सैद्धान्तिक पर्याधारलाई आधार सामग्री मानी गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचामा तयार पारिएको प्रस्तुत लेख पुर्ख्यौली भूमि र इच्छित भूमि, द्वैध मानसिकता, एकान्तिकता, अतीतप्रति स्मरण, सीमान्तकृत हुनुको पीडा, परादेशीय हुनुको रोमाञ्च र चिन्ता, कहाली लाग्दो भूत र अनिश्चित भविष्य, मनोवैज्ञानिक दासता, पुस्तान्तरिक द्वन्द्व, स्तरपरिवर्तन र स्तर गुम्नुजस्ता पर्याधारको उपयोग गरी विश्लेषण गरिएको छ । त्यस्तै चेतनप्रवाह शैली, अभिघात अभिव्यक्ति, द्वैध सांस्कृतिकता, आस्तित्विक चेतनाको प्रबलता तथा एकसूत्रताको खोजी र कोडमिश्रणलाई हेर्ने काम भएको छ । यसमा बाध्यता वा रहरका कारणले पुर्ख्यौली भूमि छाडी इच्छित भूमिमा पुगेपछि वर्षौंसम्म पनि जन्मभूमि फर्कन नसकेको पीडा रहेको छ भने घर-परिवारका लागि खर्चको व्यवस्था गरे पनि पारिवारिक मिलन, भेटघाट र त्यसबाट प्राप्त हुने हार्दिक तथा आत्मिक भावबाट टाढिने स्थिति भने टड्कारो देखिएको छ । प्रारम्भिक दिनमा जागिरको खोजी, अपार्टमेन्टको व्यवस्थापन, मूलधारबाट आफू र आफ्नो समुदायलाई लत्याइएको तीतो अनुभूति, सहयोगी मित्रको अभाव, विरानो ठाउँमा आफूलाई अपरिचित ठान्नु, जताततै असुरक्षित महसुस गर्नु तथा भय र त्रासको भावना विकास हुनुले डायस्पोरिक जीवन कष्टकर रहेको पुष्टि हुन्छ । यसरी डर, त्रास तथा अज्ञात भयको भूमरीभित्र बाँच्ने चाहना राख्दाराख्दै र पारिवारिक सदस्यको सुन्दर भविष्यको सुनिश्चितताको कामना गर्दा गर्दै जीवन व्यतीत हुने सन्दर्भको उल्लेख गरिएको यो डायस्पोरिक उपन्यास महत्त्वपूर्ण उपलब्धिका रूपमा स्थापित भएको छ ।

^१ प्रा.डा. लामिछाने त्रि.वि. सेवानिवृत्त तथा लामिछाने सानोठिमी क्याम्पसमा प्राध्यापनरत हुनुहुन्छ ।

मुख्य शब्दावली : अभिघात अभिव्यक्ति, इच्छित भूमि, चेतनप्रवाह शैली, डायस्पोरा, द्वैध मानसिकता, पुख्यौली भूमि, पुस्तान्तरिक द्वन्द्व, मनोवैज्ञानिक दासता आदि ।

१. पृष्ठभूमि

नेपाली साहित्य लेखनको फाँट फराकिँदै जाँदा पछिल्लो समयमा भित्रिएको नौलो नाम डायस्पोरिक लेखन हो । एक दशक अघिदेखि मात्र नेपाली साहित्यिक जगत्मा देखा परे पनि यो पूर्णतः स्थापित हुँदै आएको छ । डायस्पोरा (DIASPORA) शब्द मूलतः ग्रीसेली भाषाबाट आएको भए पनि अङ्ग्रेजी भाषामा स्थापित भइसकेको छ । ग्रीसेली शब्द DIA र SPERIO मिलेर DIASPORA बनेको हो । DIA को अर्थ कुनै पनि ठाउँ विशेषबाट/देखि भन्ने बुझिन्छ भने SPERIO को तात्पर्य छरिनु, फैलिनु भन्ने हुन्छ । प्रारम्भमा यस शब्दले सीमित अर्थ बुझाएको भए पनि पछिल्लो समयमा यसको अर्थ विस्तारित हुन पुगेको छ । रोमनहरूले प्यालेस्टाइन माथि गरेको आक्रमण र विजय प्राप्तपछि यहूदीहरू आफ्नो बासस्थानबाट विस्थापित भई निर्वासित हुनुलाई डायस्पोराका रूपमा अर्थात् पनि वीसौँ शताब्दीको अन्त्य पछि यसको अर्थ विस्तारित भई संसारका जुनसुकै भूभागबाट आफ्नो जन्मथलो छाडी अन्य भूभागतिर/मुलुकतिर छरिएर बस्न बाध्य भएका मानव समुदायलाई बुझाउन थालेको छ ।

वर्तमानमा नेपाली साहित्यमा प्रयोगमा आएको 'डायस्पोरा' राष्ट्रको पर्यायका रूपमा आप्रवासी, परादेशीय, आप्रवासन शब्दको प्रयोग हुन थालेको छ तथापि आगन्तुक शब्दको रूपमा 'डायस्पोरा' शब्द नै बहुप्रचलित भएको छ (खड्का, ई. २०१७ : ३) । पहिचानसहित निरन्तर टाढा-टाढासम्म छरिनुलाई डायस्पोराका रूपमा स्वीकार गरिन्छ । ग्रीसेलीहरूले सुरुमा डायस्पोरालाई विरुवाको बीउ छरिनु भन्ने अर्थमा ग्रहण गरेका भए पनि पछि, मान्छेको छरिने र फैलिने क्रमलाई बुझाउने शब्द बनेको मानिन्छ (एटम, २०७० : ५) । डायस्पोरामा केवल भौगोलिक सीमाको मात्र दूरत्व रहँदैन, त्यसमा विरानो परिवशेमा पुग्दा ठाउँ, संस्कृति र आत्मीयताबाट विछिन्नताको संवेदना मुख्य रूपमा देखा पर्दछ (सुवेदी, २०६८ : १) ।

समयको गतिसँगै विश्वमा ज्ञान, विज्ञान र प्रविधिको विकासले समेत डायस्पोरा निर्माणमा सहयोग पुऱ्याएको छ । भौगोलिक विकटता र दुरुत्वका कारणले पनि डायस्पोरा बन्न पुगेको देखिन्छ । मूल थलोबाट टाढिनु तर त्यस ठाउँमा पुनः पुग्न नसक्नु वा पुग्छु भन्ने आशा राखिनु तर पुग्न कठिन हुनु डायस्पोराका आफ्नै पीडा हुन् ।

विश्वव्यापीकरणसँगै विश्वका अनेक भूभाग 'डायस्पोरा' बन्ने सन्दर्भमा आफ्ना मुलुकमा भएका प्राकृतिक प्रकोप, राजनीतिक द्वन्द्व, युद्धको भय र त्रास तथा कुनै बाध्यताविना आफ्नो सोख र रहरका कारणले आफ्नो मूल थलो छाडेर अपरिचित गन्तव्य रोज्न बाध्य हुनुले डायस्पोरिक पीडालाई प्रतिनिधित्व गरेको मानिन्छ (लामिछाने, ई. २०११ : १२१) । मूल ठाउँबाट सधैं एकिलनु तर उतातिर कहिल्यै नजोडिनुको पीडाजन्य अनुभूति डायस्पोराका मुटुमा भेटिन्छ (भट्टराई, २०६४ : ४) । आफू जन्मेको र हुर्केका ठाउँ छोड्नु र अन्य विरानो मुलुकमा रहन पुग्नु, फेरि आफ्नो पैतृक थलोको सम्भन्नाले आन्तरिक रूपमा पिरोलिनु, पुनः जन्मभूमिमा फर्कने आशाको त्यान्द्रो भिनो रहे पनि विभिन्न बाध्यताका कारणले फर्कन सम्भव नहुनु डायस्पोराका पीडा हुन् ।

२. समस्याकथन

डायस्पोरिक सिद्धान्तका आधारमा 'एटलान्टिक स्ट्रिट' उपन्यास कस्तो रहेको छ ?

३. उद्देश्य

डायस्पोरिक सिद्धान्तका आधारमा 'एटलान्टिक स्ट्रिट' उपन्यासको विश्लेषण गर्नु ।

४. पूर्वकार्यको समीक्षा

महेश सुवेदीबाट उपन्यासकार राजवको 'एटलान्टिक स्ट्रिट' उपन्यासको डायस्पोरिक विश्लेषण (२०६८) शीर्षकको स्नातकोत्तर शोधकार्य सम्पन्न गरिएको छ । यसमा सुवेदीद्वारा उपन्यास विश्लेषणका सातवटा पर्याधारलाई आधार मान्दै अतीत स्मरण, मनोवैज्ञानिक दासता, खण्डित मानसिकता, अपरिचयीकरण, जन्मभूमिको सम्भ्रनाको न्यासोपन, पुख्यौली भूमि र इच्छित भूमिमा रहँदा जीवनले पूर्णता प्राप्त गर्न नसकेको अनुभूतिलाई प्रस्तुत गरिएको छ । त्यस्तै सन्दर्भ सामग्री ग्रहण गर्ने क्रममा नेत्र एटमको डायस्पोरा र अन्य समालोचना, यादवप्रकाश लामिछानेको एजुकेसन क्वाटरलीको डायस्पोरिक कोणबाट यमपुरीको महलको विश्लेषण, यादवप्रकाश लामिछाने र गीता लामिछानेको नेपाली कथा - उपन्यास सिद्धान्त र समीक्षा जस्ता सामग्री रहेका छन् ।

५. अध्ययन विधि

प्रस्तुत अध्ययनमा सामग्री सङ्कलनका सन्दर्भमा प्राथमिक स्रोतका रूपमा उपन्यासकार राजवको 'एटलान्टिक स्ट्रिट' लाई लिइएको छ । द्वितीयक सामग्री स्रोतका रूपमा विवेच्य उपन्यासका बारेमा डायस्पोरिक दृष्टिबाट तयार पारिएका शोधपत्रका सान्दर्भिक सामग्री, सम्बन्धित विषयका अनुसन्धानात्मक पुस्तक, पत्रपत्रिकामा प्रकाशित समालोचनात्मक लेख-रचनालाई लिइएको छ । डायस्पोरिक उपन्यास विश्लेषणका पर्याधारलाई आधार मानेर गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचा, विश्लेषणात्मक तथा पुस्तकालयीय विधिको अवलम्बन गरी यो लेख तयार पारिएको छ ।

६. अनुसन्धानको सीमाङ्गन

प्रस्तुत लेख उपन्यासकार राजवको 'एटलान्टिक स्ट्रिट' (२०६५) उपन्यासलाई डायस्पोरिक पर्याधारका आधारमा विश्लेषण गर्नुमा मात्र सीमित गरिएको छ ।

७. अनुसन्धानको सैद्धान्तिक पर्याधार

डायस्पोरिक उपन्यास विश्लेषणका लागि अधि सारिएका पर्याधारका आधारमा जीवन र समाजको चित्रण छ, छैन, परादेशीय हुनुको पीडा, सांस्कृतिक विचलन, अस्तित्वको अन्वेषण, ऐकान्तिकता, अतीतप्रति मोह तथा द्वैध सांस्कृतिकता जस्ता पक्षहरू आउँछन् । खास गरी डायस्पोरिक उपन्यासलाई

कसी लगाउने सामग्रीहरू नै मूल मानक हुन् । यिनीहरूमा पुख्यौली भूमि र इच्छित भूमि, द्वैध मानसिकता, ऐकान्तिकता, अतीतप्रति स्मरण, सीमान्तकृत हुनुको पीडा, परादेशीय हुनुको रोमाञ्च र चिन्ता, कहालीलाग्दो भूत र अनिश्चित भविष्य, मनोवैज्ञानिक दासता, पुस्तान्तरिक द्वन्द्व, स्तरपरिवर्तन र स्तर गुम्नु, चेतनप्रवाह शैली, अभिघात अभिव्यक्ति, द्वैध सांस्कृतिकता, आस्तित्वक चेतनाको प्रबलता तथा एकसूत्रताको खोजी र कोडमिश्रणलाई कृति विश्लेषणका पर्याधार मानी विश्लेषण गरिएको छ ।

७.१ पुख्यौली भूमि र इच्छित भूमि

पुख्यौली भूमिले पात्रको जन्मथलोलाई बुझाउँछ, र इच्छित भूमिले पात्रले वाध्यता वा रहरले रोजेको विदेशी भूमिलाई जनाउँछ । पात्रले फरक देशका फरक वातावरणमा विभिन्न कठिनाइहरूको सामना गर्नुपर्ने अवस्था हुन्छ । यस स्थितिमा उक्त पात्रले आफूलाई एकलो, हेपिएको र लत्याइएको ठान्दछ । यहाँ हीरारत्न, विज्ञान प्रधान, नासरिनले इच्छित भूमिमा पश्चात्तापबोध गर्दै आत्मगलानिका साथ जीवन व्यतीत गर्दा छटपटी भएको उल्लेख छ । जेलको जीवन भोगाइजस्तै भएको भन्दै सोचे भन्दा फरक परिस्थितिलाई पाएपछि मन पुख्यौली भूमिमा रहे पनि शरीर मनविना इच्छित भूमि (अमेरिका) मा रहेको उल्लेख छ । त्यस्तै हीरारत्नले अमेरिकाको ग्रिफिथ पार्कको डाँडामा जाँदा केही हल्का हुने कुरा गरेको छ । उसले भनेको छ - “वास्तवमा यस्तो पहाड उक्लँदा मलाई नेपालको सम्झना हुन्छ । मलाई यो पहाडले नेपाल सम्झाउँछ ...” (२०६५ : ३४) । त्यही सन्दर्भमा म पात्रले “अहिले मलाई पनि शिवपुरीको डाँडो उक्लँदाको सम्झना हुँदै छ (२०६४ : ३५) भनेको छ । जन्मभूमि प्रतिको अगाध माया तथा स्मरण यो भन्दा बढी के हुन सक्छ (ग्रिफिथ पार्कको उचाइबाट लसएन्जल्स सहर नियाल्न थालेपछि हीरारत्न र म पात्रले स्वयम्भू र काठमाडौँ सहर सम्झिएका छन् । उपन्यासकारले यहाँ यसरी वर्णन गरेका छन् : “यहाँ आए पछि म आफू स्वयम्भू नै सम्झन्छुवास्तवमा केटाकेटीमा स्वयम्भू पुगेर काठमाडौँको परस्पर जोडिएका घरहरूको गुजुल्टोमा म आफ्नो घरको छानो चिन्न खोज्थे .. ” (राजव, २०६४ : २५) । म पात्र र हीरारत्नका बीचको संवादमा क्रङ्कितको नयाँ काठमाडौँभन्दा पुरानो काठमाडौँ राम्रो लाग्ने बताइएको छ, र हीरारत्नले “एक पटक त जानै पर्ने हो” भनेर उदासी भावलाई व्यक्त गरेको छ ।

७.२ द्वैध मानसिकता

मानसिकतामा विभाजन हुनु, दोधारे हुनु यसको मूल पक्ष हो । जन्मथलो पनि विर्सन नसक्नु, विदेशी भूमिमा पनि सन्तुष्टि प्राप्त गर्न नसक्नुमा आफैँप्रति वितृष्णा उत्पन्न हुन्छ । कडा श्रमपछि केही सुख सुविधा पाएकामा आशा पलाउँछ, तथापि परिचय सङ्गत भएर पदा मानसिकता द्वैध बन्न पुग्छ । सुमन उपाध्याय र हीरारत्न डलर प्राप्तिको भिडमा हराउन पुगेको सन्दर्भ र घरमा पैसा पठाए पनि परिवारका सदस्यले स्नेह र ममता पाउन नसकेको विज्ञान प्रधानमा द्वैध मानसिकता देखिन्छ । द्वैध मानसिकताको चोटिलो उदाहरण स्टोर ट्वान्टीफोरको मेनेजरको घृणास्पद व्यवहारबाट आजित हुँदै सुनामले “जागिर त गाह्रो

थिएन तर मेनेजरको घृणास्पद व्यवहार सहिरहने स्थिति पनि छैन .. छाडी हालौं भने अर्को पाइने हो, होइन ? भनेबाट प्रस्ट हुन्छ ।

७.३ ऐकान्तिकता

इच्छित भूमिमा हुने एक किसिमको एकलोपनको अनुभूति हुन्छ । मान्छेको भीडभाडमा पनि सामाजिक-सांस्कृतिक सम्बन्धबाट टाढिँदै गएर विरानो भएको अनुभूत हुनु, आत्मीयता नपाउनु, असहयोगको स्थिति देखिनु,, हेपिनु, घृणाको, पात्र हुनु जस्ता भावनाले एकलोपनको अनुभव हुन्छ ।

७.४ अतीतको स्मरण

विदेशी भूमिमा श्रम गरिरहँदा निर्वासनको नमीठो पीडाले अतीतको स्मरण हुन्छ । अतीत मोहले जन्मभूमिको रिक्तताको परिपूरण गर्दछ, र इच्छित भूमिको आन्तरिक भय र पीडा भुल्न शीतल मलमको काम गर्छ (एटम, २०७० : २०) । वर्तमानमा व्यतीत भइरहेको जीवन कष्टकर र जटिल भएको तथा अनिश्चित भविष्यको त्रासले आक्रान्त बन्दा अतीतको स्मरणले सन्तोषको सास फेर्न सहयोग पुग्दछ (लामिछाने ई. २११ : १२४) । डायस्पोरिक जीवन भोगाइका क्रममा पात्रलाई आफ्नो जन्मभूमि, समाज, साथीसङ्गी तथा आफन्तहरूको झल्झली सम्झना भइरहन्छ । भौतिक शरीर परदेशमा भए पनि मन आफ्नै जन्मथलोमा हुनुलाई अतीतको स्मरण भनिएको हो । हीरारत्न र सुनाम उपाध्यायले अतीतको स्मरणका क्रममा काठमाडौंको मरुटोल स्थित घर वरपर पाङ्गो गुडाउने, गुच्चा खेल्ने, च्याम्पोटी नचाउने तथा निस्फिक्री ढङ्गले जीवन बिताएको स्मरण उदाहरणीय बनेको छ । त्यस्तै शिवपुरीको डाँडो र स्वयम्भूको उचाइबाट काठमाडौंको दृश्यावलोकनको प्रसङ्ग ग्रिफिथ हाइटबाट लसएन्जलस सहर नियालेको प्रसङ्गसँग जोडिएर आएको छ । आफ्नो मुलुकमा मुक्ति सङ्ग्राम भइरहेको बेलाको काठमाडौंको बसाइको स्मरण बङ्गादेशी नासरिनबाट हुनु अतीतप्रतिको स्मरण/मोह नै मानिन्छ । ढाकाको जस्तै भीड काठमाडौंमा देखेको कुरा व्यक्त गर्दै नासरिनको स्मरणमा ढाका प्रतिबिम्बित भएको छ ।

७.५ अल्पसङ्ख्यक वा सीमान्तकृत हुनुको पीडा

पुर्ख्यौली भूमि छाडेर इच्छित भूमिमा स्थायी रूपमा बसोबास नै गरे पनि अल्पसङ्ख्यक नै रहन्छन् र त्यसको पीडाले गम्भीर बनाइरहन्छ । कानुनी रूपमा बराबरीको हैसियत राखे पनि सामाजिक स्वीकृति, हार्दिक र आत्मीय रूपको व्यवहारको कमी भइरहन्छ । अन्तरक्रियामा एक किसिमको धक्काको महसुस हुन्छ । मूल धारबाट विचलन भएको यो पीडाजन्य भयको क्रम हो । समाजमा योगदान पुऱ्याए पनि हेपिएको, पछाडि पारिएको, अलग्याएको जस्तो लाग्नु, अपरिचित जस्तो व्यवहार पाउनु र असुरक्षाको भावना विकास हुनु यसका सूचक मानिन्छन् । यस किसिमको रिक्तताको अनुभूति हुनु र परेको बेला सहयोग गर्ने असल मित्रको अभाव खट्किनु पेचिला पक्ष हुन् (एटम, २०७० : २०) । म पात्रले एपार्टमेन्ट खोज्दा भेटिएको दलाल

एलेनले सहयोगी भावना भन्दा पनि होच्याउने प्रवृत्ति/व्यवहार देखाएकोमा दुखित बन्नु परेको, स्वीकारोक्ति छ । कानुनी रित पुऱ्याएर बस्न खोज्दासमेत आफैं जोखिम मोलेर बस्न सम्पर्क गराउंदा आफू गैरकानुनी व्यक्तिका रूपमा रहेको अनुभूति हुनु तथा अर्पाटमेन्टको माथिल्लो फ्लाटमा बस्ने अमेरिकाली नागरिक मार्कले मानवीय व्यवहार देखाउन रुचि नराख्नु पूर्ण बेवास्ता नै मानिन्छ । सँगै बस्ने छिमेकी व्यक्तिबाट भएको व्यवहारको स्मरण गर्दै म पात्रकी श्रीमतीको अभिव्यक्ति यस्तो रहेको छ, “मलिसा निस्केपछि त माथि एकलकाँटे भूतमात्र बस्ने बङ्गालाजस्तो शून्य लाग्न थालेको छ (राजव २०६५ : १०) ।”

म पात्रले जागिरको खोजी गर्नु, विभिन्न स्टोरका मेनेजरका दृश्य आश्वासन अदृश्य उपेक्षा पाउनुमा एकलोपनको अनुभूति तथा तीतो अनुभूति भरेको छ (सुवेदी, २०६८ : ४२) । यहाँ उपन्यासकार यसरी प्रस्तुत भएका छन्- “सहरका प्रत्येक इन्डियन, चाइनिज, थाइ, आइरिस रेस्टुरेन्टहरूमा काम खोज्दै पुगिरहन्थ्यौं । तर, हाम्रो हातमा दृश्य आश्वासन र अदृश्य उपेक्षा बाहेक केही पर्न सकेको थिएन (राजव, २०६५ : १७) ।”

७.६ परादेशीय हुनुको रोमान्च र चिन्ता

मातृभूमि छाडेर परादेशीय भई भिन्न सामाजिक, राजनीतिक आर्थिक गतिविधिमा घुलमिल हुँदा एक किसिमको रोमान्च लाग्नु स्वाभाविक नै हो । फरक संस्कार र संस्कृतिसँग तर घुलमिल हुने अवसर प्राप्त हुँदा पृथक् अनुभव हुन्छ र त्यसैले क्षणिक रूपमा खुसी नै तुल्याउँछ, फरक संस्कृतिलाई चाहेर वा नचाहेरै वरण गर्नुपर्ने मनले नमाने पनि सामाजिक सन्दर्भमा समाहित हुनुपर्ने तथा आफू भिजेको संस्कार र संस्कृतिको स्मरण, आफन्तहरूसँगको दूरत्व आदिजस्ता कुरा भिन्नताका कारक बन्न पुग्छन् । उपन्यासका मूल र सहायक पात्रहरू यस्तै नियति भोग्न बाध्य छन् । काठमाडौँमा बेरोजगार भएर समय गुजार्नु पर्दाको स्मरणसँगै आफ्नो परिवारका सदस्यहरू अमेरिकाको म्यासाचुसेट्स राज्यमा आनन्द र खुसी साथ बस्न पाउँदा रोमान्चित हुनु एउटा पक्ष हो । त्यस्तै महिनौं दिनसम्म जागिर नपाएर अमेरिकामा भौँतारिनु पर्दा एक किसिमको चरम निराशा र कुण्ठाले ग्रस्त बनाएको स्थिति देखिनु अर्को पक्ष हो । यहाँ उपन्यासकार यसरी आफ्ना धारणा व्यक्त गर्दछन्- “पाँच महिना हामीले त्रास र अनिश्चितताको यातनामा बाँच्नु परेको थियो । हामीले अगाडि उज्यालो देख्न छाडेका थियौं ।सहरको सूर्योन्मुखी, चन्द्रोन्मुखी भीमकाय अत्याधुनिक भवनहरू, चौडा, सुकिला सडकहरू, सपिड मलहरू, भूमिगत रेलहरू, यन्त्रवाहनहरूको सामुदायिक ताँतीजस्ता यान्त्रिक सुन्दरतामा हाम्रो मन रमाएको थिएन (राजव, २०६५ : १६) ।”

७.७ कहालीलागदो भूत र अनिश्चित भविष्य

वर्तमानको विश्व समुदाय विश्वव्यापी परिवेशबाट अछुतो हुन सकेको छैन । त्यसैको परिणाम स्वरूप मूलतः अवसर र उच्च मनोकाङ्क्षा बोकेर पराई भूमिलाई कर्मथलोका रूपमा सहजै स्वीकार गर्ने प्रवृत्ति बढ्दो रूपमा रहेको छ । सुनौलो भविष्य बुनेर गएर पनि

त्यहाँ सोचेजस्तो नहुँदा मानसिक पीडा बढ्न थाल्दछ, र मान्छे आफ्नो कर्मलाई धिक्कान् थाल्छ। कहालीलाग्दा चुनौतीहरूको सामना गर्नुपर्ने, जुनसुकै समयमा पनि सशङ्कित भएर सधैं डर-त्रासमा बाँच्नुपर्ने, जे जति गरे पनि शून्यता र रिक्तता भइरहने जस्ता कारणले डायस्पोरिक जीवन भोगाइ अनिश्चितताको भुमरीभित्र रहन्छ। मानिसलाई पिरोलिरहेको बाध्यात्मक स्थिति रहन्छ। उपन्यासमा सुनाम उपाध्यायले आफू कार चढेर हिँडे पनि भविष्य अनिश्चित नै देखेको छ। आफू बसेको अपार्टमेन्टबाट मार्क हिँडेपछि सुनामले आफू पनि दुई-तीन महिनामा यो अपार्टमेन्ट छोड्ने अभिव्यक्ति दिएको छ। त्यस्तै सत्र वर्षदेखि इल्लिगल्ली (नियम विपरीत) बसेको विज्ञान प्रधानले पैसा कमाएर पनि भविष्य अन्धकारपूर्ण भएको स्वीकार गर्छ।

७.८ मनोवैज्ञानिक दासता

विदेशी भूमिमा भिन्न कला, संस्कृति र सीमान्तकृत हुनुले चिन्ता बढ्नु स्वाभाविक मानिन्छ। सामाजिक प्रतिष्ठा प्राप्त गर्न, जीवन सहज बनाउन, आत्मीयता र सहयोगको भावना जुटाउन तथा कानुनी रूपमा समान अधिकार प्राप्त गर्न चाकडी र गुलामी गर्नुपर्ने, त्यहीँको समाज परिवेशअनुसार चलनुपर्ने, अनेक पीडा नचाहेरै पनि सहनुपर्ने, जानकारी प्राप्तिका लागि सोधी खोजी गर्न पाइने प्रत्यक्ष-अप्रत्यक्ष अरुकै इसारामा चलनुपर्ने जस्ता मानसिक पीडामा रुमल्लिन पुग्दछन्। भौतिक निबन्धतायुक्त स्वतन्त्रता भित्र मनोवैज्ञानिक दासता स्वीकार गर्नुपर्दछ (सुवेदी, २०६८ : १७)। म पात्रले सहयोगी रूपहरिको अपार्टमेन्टमा कोचाकोच गरी बस्दा मनोवैज्ञानिक तनाव बेहोरेको छ। आफ्नो बुताअनुसारको अपार्टमेन्ट नपाउनु, जागिरको खोजीमा अर्ग्यानिक फुड मार्केटमा निवेदन हाल्नुदेखि पत्नीले लन्डीमा काम गर्दा पाएको सास्ती सम्झँदा हृदय क्षतविक्षत भएको अनुभूत हुन्छ। अपार्टमेन्ट दलाली एलेनसँग आफ्नो परिवार सहकार्य (एडजस्ट) गर्ने सम्बन्धमा गरिएको अनुभवले गम्भीर बनाएको छ। यस सम्बन्धमा उपन्यासकारको अभिव्यक्ति यस्तो रहेको छ- “...हेर्नुस् हामी बूढाबूढी बेड रुममै सुत्छौं..... लिभिड रुमको दुई कुनामा छोरा छोरीको छुट्टाछुट्टै बेडरुम राख्छौं.....त्यसमाथि हामी भर्खर नेपालबाट बसाइँ सरेका हौं (राजव, २०६५ : ५)। लाचारी व्यक्त गरिएको यो अभिव्यक्तिलाई बेवास्ता गर्दै एलेनले प्रतिवाद गरेको छ तर एलेनलाई मनाउनुबाहेक अर्को विकल्प थिएन। एलेनका अगाडि अर्को उपाय पनि थिएन। यसै सन्दर्भमा व्यक्त गरिएका वाक्यहरू यस्ता रहेका छन् :

“..... मैले एलेनलाई चाउ परेर मनाउनु बाहेक अर्को उपाय थिएन। म एलेनको अगाडि भिक्षाटनमा निस्किएको भोको जोगी भइरहेको थिएँ तर एलेन मेरो यस किसिमको प्रार्थना र याचना सुनिरहेको थिएन।चार जना बसाउन मिल्दै मिल्दैन भनिरहेको थियो। र, म उसलाई प्रभु मानेर हात जोड्न छोडिरहेको थिएँ।म याचनापूर्ण ढिपी गरिरहेको थिएँ। (राजव, २०६५ : ५)

उपर्युक्त भनाइलाई आर्थिक विपन्नता भित्रको दास मनोवृत्ति प्रकट भएको उत्कृष्ट नमुना मान्न सकिन्छ।

७.९ पुस्तान्तरिक द्वन्द्व

आफना अनेक इच्छा अभिलाषाहरू बोकेर इच्छित भूमिमा पुगेका व्यक्तिहरू आफ्नो पीडादायी जीवन भोगाइलाई भुल्न सक्दैनन् । आफ्ना सन्तानका इच्छा र रहरका लागि परादेशीय भूमिमा बस्न बाध्य भएको अभिव्यक्ति पाउनु जसलाई पुस्तान्तरिक द्वन्द्व भनिन्छ । विवेच्य उपन्यासमा हीरारत्न मालाकार आफ्नी कान्छी छोरीको हलिउडकी कलाकार बन्ने इच्छा पूरा गर्न विदेशी भूमिमा बस्न बाध्य भएको देखिन्छ । यस अवस्थामा ऊ निराश छ । मन रिक्त छ । बत्तीस वर्षदेखि जन्मभूमि फर्केको छैन । हीरारत्न र म पात्र बीचको कुराकानीका क्रममा हीरारत्न यसरी प्रस्तुत हुन्छ -“....म यहाँ सपनामा अल्झेको छु”

“सपना.....?”

“मेरो हैन छोरीको सपना..... आफ्नो सपना त यहाँ गाडिसकेँ अब छोरीको सपनामा अल्झेको छु”

“छोरीको सपना त छोरीकै हो तिमीले त्यसमा किन अल्झेनु पर्‍यो ..?”

“पर्छ बाउ भएको नाताले पर्छ जसरी तिमी आफ्नो छोरीको भविष्य हेर्दै यता आयौ सायद त्यसपछि सोचौंला”

उपर्युक्त अभिव्यक्ति पुस्तान्तरिक द्वन्द्वमा केन्द्रित छन् । पहिला हीरारत्नकै छोरीको भविष्यमा जिम्मेवार बन्न पर्ने कुरा राख्दै सुनामलाई पनि त्यही पुस्तान्तरिक पक्षमा लाग्नु बाध्यता रहेको पुष्टि गर्छ ।

७.१० स्तर परिवर्तन र स्तर गुम्नु

कडा परिश्रम गरेर भए पनि आय आर्जन गर्नु अनि त्यसलाई समय सापेक्ष रूपमा परिवर्तन गर्दै लैजानु स्तरोन्नति हो । एकातिर स्तर परिवर्तन भएको महसुस गरे पनि सँगसँगै आफ्नो स्तर गुम्दै गएको अनुभूति पनि हुन्छ । बिरानो देशमा पन्ध्र वर्ष पुरानो निसान चढेर हिँड्दा पनि अपरिचितताको अभाव महसुस गर्नु, आफ्नो स्वाभिमान गुमाउन पुग्नुले जीवन स्तर परिवर्तन सँगै स्तर परिचितता पनि गुमेको अनुभूति हुन्छ । म पात्रले उन्नाइस सय त्रियानब्बेको मोडलेको निसान कार किन्दा श्रीमतीले दिएको अभिव्यक्ति यस्तो छ, “नेपालमा भएको भए तपाईं मलाई यसरी कारमा हालेर कुदाउन सक्नु हुन्थ्यो (राजव, २०६५ : ७१) ।” स्तर परिवर्तन भएको खुसीयाली युक्त प्रस्तुतिमा श्रीमतीको कुरा सुनेर म पात्र सन्तुष्टिको मुस्कान छर्छ । उता युनिभर्सिटी अफ क्यालिफोर्नियामा प्रोफेसर रहेको हीरारत्नले चढ्ने क्याडलक कार र रोलेक्स घडी अनि उही ग्रेसरी स्टोरको क्यासियर सुनामले मनमा उब्जाएका स्तर परिवर्तन र स्तर गुम्ने प्रसङ्ग उल्लेख्य रहेका छन् ।

७.११ चेतनप्रवाह शैली

आख्यानमा समाख्याताको मस्तिष्कमा निरन्तर बगिरहने विद्युतीय भ्रट्काका रूपमा यसलाई लिइन्छ। यो एक किसिमको विचार स्फुरणमा केन्द्रित रहने कुरा हो। यसमा लेखक एउटा विषयमा बोल्दै जान्छ र त्यसलाई त्यही छाडेर अर्को विषय प्रवेश गराउँछ र पहिलेको सन्दर्भलाई पछि समेट्न पुग्दछ। विलियम जेम्सले सर्वप्रथम कुँदेको यो शब्द मनोविज्ञानका क्षेत्रमा बढी प्रयोग हुन्छ। दुर्जार्दिन भन्ने फ्रान्सेली उपन्यासकारले प्रयोग गरेपछि अङ्ग्रेजी साहित्यमा जेम्स ज्वायसले 'युलिसिस' र 'पोट्रेट अफ द आर्टिस्ट एज अ योडम्यान' (१९१६) मा प्रयोगमा ल्याए। पानीको भलजस्तै विचार अधिलिखर बग्ने मनको प्रक्रिया नै चेतनप्रवाह हो। मनमा जे विचार आयो त्यसैतिर वर्णन तरङ्गिने शैलीको प्रयोग आख्यानमा गरिन्छ। नेपाली उपन्यासमा ध्रुवचन्द्र गौतमले अत्यधिक रूपमा प्रयोग गरेका छन्।

उपन्यासकारले परिच्छेद छमा होल अर्ग्यानिक फुड मार्केटमा जागिरका लागि हालेको दर्खास्तको कारबाही स्वरूप म्यानेजरसँग फोनमा कुरा गरिरहेको सन्दर्भपछि एम आइटीमा प्राध्यापन गर्ने नोम चम्स्कीको प्रसङ्ग उठाएका छन्। मानवशास्त्री भन्दा पनि तेस्रो विश्वको हितको वकालत गर्ने तथा एक राजनीतिक चिन्तक, अमेरिकी घरेलु तथा बाह्य नीतिका आलोचकका रूपमा चिनिएको उल्लेख गरेका छन्। चम्स्कीको किताब पढेको, मार्केले चम्स्कीलाई बौद्धिक विलासी भएको भने पनि तेस्रो विश्वका निर्धन गरिब, शोषित जनताका पक्षमा लड्ने छवि कमाएको व्यक्तिका रूपमा चित्रण गरिएको छ भने तुरुन्त फुड मार्केटबाट अन्तर्वार्ताका लागि बोलाएको र अन्तर्वार्ताको सन्दर्भ जोड्नुले चेतनप्रवाह शैली प्रयोग भएको उदाहरण मानिन्छ।

७.१२ अभिघात अभिव्यक्तिहरू

अभिघातको तात्पर्य भय, डर, त्रास, चिन्ता, अपरिचितता तथा डरलाग्दो असुरक्षसँग सम्बन्धित चेतना हो। यसले मान्छेको मनमा पर्ने गहिरो चोटलाई प्रतिबिम्बित गर्छ। आफू जन्मे, हुर्केको थातथलो छाडेर रहर वा बाध्यताले विदेशिएका व्यक्ति र उनीहरूको जीवन भोगाइलाई केन्द्र मानेर मूल विषयसँग समेटेर सिर्जना गरिने डायस्पोरिक रचनामा अभिघात अभिव्यक्ति पाइन्छ (भट्टराई, २०६४ : च)। एटलान्टिक स्ट्रिट उपन्यासमा अपार्टमेन्ट बहालमा लिँदा एलेनसँगको संवादमा आएका प्रसङ्ग हुन वा जागिरको खोजीमा कैयौँ दिन भौँतारिँदा पनि तिरस्कार मात्र फेला पारेको क्षणमा होस अभिघात अनुभूति हुन्छ। ढाका विश्वविद्यालयबाट अर्थशास्त्रमा एम.ए. गरेकी नासरिन, कलेजमा पनि पढाउँथी तर हाल होल अर्ग्यानिक फुड मार्केटको भुर काम छोड्न तयार छे र अमेरिकाको बसाइ देखा 'राम्रो खाँदा अत्यन्त तीतो फल' जस्तो लाग्दै छ भनेर सुनामले भनेपछि एकपटक आएपछि उम्कन नसकिने जेल जस्तो लागेको अभिव्यक्ति नासरिनबाट आउनुमा पनि अभिघातको अनुभूति नै मानिन्छ। विज्ञान प्रधान, सुरुको सुनाम उपाध्याय, बङ्गाली नासरिनको जीवन भोगाइका सन्दर्भ अभिघातसँग सम्बन्धित मानिन्छन्।

७.१३ द्वैध सांस्कृतिकता

आफ्नो र परादेशीय संस्कृतिले पार्ने एक किसिमको प्रभाव विशेषका रूपमा लिइन्छ। बसाइ बिरानो मुलुकमा र आफ्नो पहिचान देखाउनु पर्ने बाध्यात्मक स्थिति, आफ्नो संस्कृतिको सुरक्षाको चुनौती यसका पक्ष मानिन्छन्। विश्वव्यापी संस्कृतिबाट टाढिन पनि नसकिने र आफ्नो भाषा संस्कृति र जीवन पद्धतिलाई पनि अक्षुण्ण राख्ने गहन जिम्मेवारी तथा दायित्व आन्तरिकतामा हुनु महत्त्वपूर्ण पक्ष हो। आफ्नो संस्कृतिलाई छाड्न पनि नसक्ने र परादेशीय संस्कृतिलाई पूर्ण रूपमा वरण गर्न नसक्ने द्वैध स्थितिमा रहँदा एक किसिमको पीडाको अनुभव हुनु नै द्वैध सांस्कृतिकता हो।

डायस्पोरिक लेखनमा द्वैध सांस्कृतिकताको चित्रणले निकै महत्त्व राख्दछ। 'एट्लान्टिक स्ट्रिट'मा क्रिसमसको चाड त्यसमा पनि साँभूपख हिउँको बुरबुर वर्षा, रङ्गीन बिजुलीबत्तीले सजिएर भकभककाउ बनाइएको सुन्दर दृश्यको वर्णन छ। फुटपाथका प्रत्येक रुख घरघरका रुखहरूको हाँगाहरू बत्तीले रमाइलो दृश्य देखिएको, हलुका रूपमा बर्सिरहेको पातला हिउँफूलहरू रङ्गीन प्रकाशमा नीलो, हरियो, रातो, पहेलो, बैजनी रङ्गमा चम्किरहेका लाग्थ्यो। विज्ञानको चमत्कारमा प्रकृतिको सौन्दर्य मिसिएको थियो। रातको रङ्गीन प्रकाशमा हिउँ फूलहरूको समागम देख्न सकिन्थ्यो। म पात्रको परिवारका लागि त्यो पहिलो सामूहिक आनन्द थियो। क्रिसमसको उल्लासमा आनन्दको अनुभूति पहिलो पटक गरिएको थियो। सबैले रमाइलै गरेर बिताए। त्यसका पनि बिरानो देशको समाजका लागि अनुभूत गरिएको विशेष संस्कृति र चाडमा सहभागी भएर कोठामा फर्केपछि छोराले "बी इन्च्वाय अ लट" भनेपछि "अहिले तँ कुइरे भैसक्या छैनस् र हुने पनि छैनस् भन्द्या छु-" भन्दा आमाको खरो अभिव्यक्तिमा अदृश्यमा एक प्रकारको रोष देखिन्छ। बाह्य रूपमा आनन्दजस्तो भएपनि 'इन्च्वाय अ लट ..' र 'कुइरे भैसक्या छैनस् र हुनेपछि छैनस्' भन्नुमा आन्तरिकतामा चोट पुगेको प्रस्ट देखिन्छ। यसमा अङ्ग्रेजी भाषाप्रतिको रोष नभएर आफ्नो संस्कृति बिसिएर अरूको संस्कृतिमा बढी रमाउने हुँदा घुमाउरो ढङ्गले आफ्नो संस्कृतिप्रति स्पष्ट अडान पनि कायम गरिएको मानिन्छ।

७.१४ आस्तित्विक चेतनाको प्रबलता तथा एकसूत्रताको खोजी

परादेशीय भूमिमा आफ्नो अस्तित्व कायम राख्न हरेक डायस्पोराले सहयोगी हातहरूको खोजी गरेको पाइन्छ। स्वत्व जोगाउन आन्तरिक रूपमा बलियो बन्नुपर्ने र आफ्नो स्पष्ट पहिचान कायम गर्नुपर्ने रहेको पाइन्छ। साभा एकताको सूत्रमा बाँधिन हर तरफको कोसिस गरिएको पाइन्छ। आस्तित्विक चेतना प्रबल हुँदै गएपछि विभिन्न संघ-संस्थामार्फत् नेपालीहरूलाई एकताबद्ध गर्ने गराउने कार्य भएको पाइन्छ। नेपाली संवदेना, आत्मा र आवाज भएका साहित्यकारलाई एकताको सूत्रमा जोड्ने काम गरिएको हुन्छ (एटम, २०६७ : ३५)। यस सूत्रमा आबद्ध हुने क्रममा नेपालीका लागि भारतीय, पाकिस्तानी र बङ्गलादेशी निकट हुन सक्छन्। यसको टडकारो उदाहरण बङ्गलादेशी नासरिनले सुनाम

उपाध्यायलाई जागिर मिलाइ दिएकोबाट प्रस्ट हुन्छ । यद्यपि यस्तो अवस्थामा सकेसम्म आफ्नै मुलुकका कामदारलाई प्राथमिकतामा राखेका हुन्छन् । उपन्यासकारले यसरी पुष्ट्याई गर्न खोजेको उदाहरण यस्तो रहेको छ “.... त्यो स्टोरको मेनेजर बङ्गाली थियो । स्टोरका नब्बे प्रतिशत कामदार पनि बङ्गाली नै थिए । नेपालीमा म मात्र थिएँ । तर, त्यो पनि उसको विचारमा बङ्गलादेश नेपालको राम्रो मित्र भएर मैले त्यहाँ काम पाएको रहेछु (राजव २०६५ : २१) । त्यस्तै तेस्रो विश्वका लागि आवाज उठाउने नोम चम्स्कीलाई सुनामले मार्कसँगको कुराकानीका क्रममा ‘आइ लभ हिम, हि लभ्स नेपाल’ भन्नु यसको उदाहरण हो । म पात्र र मार्कका बीचमा भएको संवादात्मक अभिव्यक्तिमा उपन्यासकार यसरी प्रस्तुत हुन्छन् “आइ लभ हिम हि लभ्स नेपाल

“रियल्ली ...”

“एस ...”

“या SSSS हि इज द परसन अफ थर्ड वर्ल्ड ...” (राजव, २०६५ : ५४) ।

७.१५ कोडमिश्रण

भाषाका प्रयोक्ताले अभिव्यक्तिका क्रममा एउटा भाषाको कोड अर्को भाषामा मिसाएर प्रयोग गर्नु कोडमिश्रण हो । कोडमिश्रण द्विभाषिक वा बहुभाषिक हुने गर्छ । एउटा भाषिक वातावरणबाट अर्को परिवेशमा घुलमिल हुन जाँदा स्वभाविक रूपले त्यहाँको भाषाको प्रभाव पर्छ । यस्तो अवस्थामा सम्पूर्ण रूपमा परादेशीय भाषालाई आत्मसात् गर्न नसक्दा र आफ्नो मातृभाषा पनि पूर्ण रूपमा छोड्न नसक्दाको अवस्थामा व्यक्तिका अभिव्यक्तिका क्रममा कोडमिश्रण हुन पुग्छ । कोडमिश्रणयुक्त अभिव्यक्तिबाट समाज, संस्कृति, भूगोल र बहुभाषिक स्थितिको प्रतिबिम्बन हुन्छ । कोडमिश्रणले सङ्कथनमा व्यक्त विचारलाई प्रभावकारी बनाउँछ । विवेच्य उपन्यासमा पदका, पदावलीका, उपवाक्यका, वाक्यका र अनुच्छेदका तहमा भएका कोडमिश्रण प्रशस्त छन् तर केहीलाई मात्र उदाहरणका रूपमा प्रस्तुत गरिन्छ :

पदका तहमा : हाइट, रिटार्यड, बेडरुम, नाइट, टेरिबल, अपार्टमेन्ट, स्टोर, सिफ्ट, स्टेसन, फास्टफुड, मैनेजर, ट्रान्स्फोर, पार्टटाइम, सेल्सम्यान, वेटर, एकाउन्टिङ, मार्केटिङ, इन्टरनेट आदि ।

पदावलीका तहमा : कन्ट्याक्ट पेपर, कारपोरेट ग्रोसरी, सब वे, पार्किङ लट, कर्पोरेट ल फर्म, फुड मार्केट, एप्लिकसन फर्म, नाइन्टिफाइड कफी सप, अर्गानिक फुड मार्केट, आउटलेट काउन्टरहरू आदि ।

उपवाक्यका तहमा : म स्टोर ट्रान्टी फोरको मेनेजर अमिन । यु लुक्स भेरी गोरजियस आदि ।

वाक्यका तहमा : म त्यसबेला हार्डभर्ड विनिजेस स्कुलमा पढ्थेँ । म त्यो स्टोरको काउन्टरमा सेल्स एटेन्ड्यान्ट थिएँ, जसलाई क्यासियर भनिन्थ्यो । र, म जुनियर

क्यासियरमा गनिन्थें । हि इज माइ फेवोरेट पोयट । ह्याभ यु कन्सिडर लिभिड द युनाटेड स्टेट पर्मानेन्टली आदि ।

अनुच्छेदका तहमा : म पात्रले कामको खोजीका क्रममा दर्खास्त हालिसकेपछि सेलफोनमा भएको कुरा यस प्रकार छ :

“हेलो”

कुनै नारी स्वर उताबाट बोल्थो

“तपाईं मिस्टर”

“हो म बोल्दै छु ।”

“म होल अर्गानिक फुड मार्केटबाट बोल्दै छु, म ह्युमन रिसोर्स म्यानेजर ..”

“ओ ! हाइ, हाउ यु डुइड SSS”

“गुड, थ्याङ्क्यु फर आसकिड एन्ड यु ..?”

८ निष्कर्ष

अध्ययन, अध्यापन र व्यवसायको खोजीमा हरेक ठाँउमा मान्छेहरू अवसर, सुविधा र सेवा प्राप्तिका लागि प्रवासिने क्रम बढ्दो रूपमा रहेको छ । नेपालीहरू पनि यसबाट अछुतो रहन सकेका छैनन् । डायस्पोरीय जीवन व्यतीत गर्ने क्रममा तयार भएको ‘एटलान्टिक स्ट्रिट’ उपन्यास डायस्पोरा सङ्घात प्रस्तुत गर्ने शक्तिशाली उपन्यास बन्न पुगेको छ । नेपालमा स्तरीय जीवन चलाइरहेको पात्र अमेरिका बसेपछि भय, त्रास, अनिश्चिततायुक्त जीवन बाँच्नु पर्दाको क्षणमा जन्मभूमि नेपाल सम्झँदै द्वैध मानसिकता र द्वैध सांस्कृतिकता बीचमा रहेर कष्ट साध्य रूपमा जीवन गुजारा गर्न बाध्य रहेको अभिव्यक्ति पाइन्छ । अन्तरमनमा पर्ने चोट सहँदै जन्मभूमि र इच्छित भूमि सम्झँदै अनिश्चित भविष्य बोकेर दास मानसिकताका साथ अमेरिकामा दिन बिताइरहेको यथार्थको प्रस्तुति छ । एकातिर कानुनी प्रक्रियाको भन्कट छ भने अर्कोतिर इलिगल्ली बस्तु पर्दा श्रम शोषित हुनु पर्दाको पीडा पनि छ । स्तर परिवर्तनसँग स्तर गुमाउँदै आफ्नो संस्कृतिलाई चटक्कै छोड्न पनि नसकेको र उताको संस्कृतिलाई वरण गर्न नसक्दाको पीडादायी स्थिति पनि त्यतिकै टड्कारो रहेको छ । घरपरिवार, आफन्तजन, समाज र मुलुकबाट नै अलग भएर बस्तु पर्दाको क्षणमा मनमा उत्पन्न हुने डर, त्रास, भय, परिचय, सङ्कट, चिन्ता, स्वाभिमानमा ठेस लाग्दाको स्थिति, गैरनागरिक सरह जीवन गुजारा गर्नुपर्ने बाध्यता उत्पन्न हुँदा जन्मभूमिको तीखो सम्झना हुने तर फर्कन पनि नसकिने अवस्थामा डायस्पोराका पेचिला पक्ष हुन् । अल्पसङ्ख्यक तथा सीमान्तकृत हुनुको पीडा, अमेरिकाली मूलधारबाट सधैं अपमानित र अस्वीकृत हुँदा, अरूले हेप्दा चिन्ताले घर गरेको अनुभूति हुनु स्वाभाविक मानिएको छ । थोरै खुसी र रोमाञ्च त प्राप्त होला तर त्यो भन्दा बढी एकलासता नै बढी पाइन्छ । लामो समयसम्म परिवारका सदस्यसँगको आत्मीय निकटता प्राप्त गर्न नसक्दा होस् या सुखपूर्वक बाँच्ने भौतिक सम्पन्नता कुनैले पनि आत्मिक

सन्तुष्टि दिन सकेको छैन । अमेरिकाको बसाइ आफ्ना लागि मात्र नभएर छोरा छोरीका लागि पनि हो भन्दै पुस्तान्तरिक ट्रन्डलाई पनि प्रस्तुत गरिएको छ । वर्तमानको पीडाबाट मुक्ति प्राप्तिका लागि बाल्यकालीन जन्मभूमिको जीवन तथा अमेरिका भन्दा नेपाली शरणार्थी जीवन नै उपयुक्त ठान्नुमा पात्रको जीवनको सार्थकता प्राप्त नभएको प्रस्ट हुन्छ । परादेशीय भूमिमा सहयोग र सहानुभूति प्राप्त गर्न वा एक सूत्रमा गाँसिलो प्रयत्न गराइएको अभिव्यक्ति पाइन्छ । भाषामा भएको कोडमिश्रणले प्रस्तुतिमा रोचकता थपेको छ तथा समग्रतामा परादेशीय जीवन भोगाइ कष्टपूर्ण, सङ्घर्षपूर्ण, त्रासपूर्ण र अनिश्चितताको भूमरीभिन्न छ भन्ने सन्देश प्रवाह गर्न उपन्यास सफल भएको छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

एटम, नेत्र (२०६७), *नेपाली डायसपोरा अन्य समालोचना*, काठमाडौं : एकता बुक्स ।

एटम, नेत्र (२०७०), *नेपाली डायसपोराका नारी कथाकार र कथा* (सम्पा.), काठमाडौं : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

खड्का, खुमबहादुर (सन् २०१७), *अर्को मोड कथामा डायसपोरिक र नारीवादी चेतना*, प्रवासन १ : १ पृ. १-१२ ।

भट्टराई, गोविन्दराज (२०६४), *नेपाली डायसपोरिक साहित्यको प्रथम उपन्यास यमपुरीको महल*, लेखक होमनाथ सुवेदी, वासिङ्टन डी.सी. : अन्तर्राष्ट्रिय नेपाली साहित्य समाज ।

राजव (२०६५), *एट्लान्टिक स्ट्रिट*, काठमाडौं : विवेक सिर्जनशील प्रकाशन प्रा.लि. ।

लामिछाने, यादवप्रकाश (सन् २०११), *डायसपोरिक कोणबाट यमपुरीको महल उपन्यासको विश्लेषण*, एजुकेसन क्वार्टर्ली १ : २ जुन पृ. ११२-१३१ ।

लामिछाने, यादवप्रकाश र गीता लामिछाने (२०७४), *नेपाली कथा-उपन्यास, सिद्धान्त र समीक्षा*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

सुवेदी, महेश (२०६८), *एट्लान्टिक स्ट्रिट उपन्यासको डायसपोरिक विश्लेषण*, स्नातकोत्तर (अप्रकाशित शोधपत्र), रत्नराज्य लक्ष्मी क्याम्पस : काठमाडौं ।

वधूशिक्षामा छचल्किएको समाजपरक दृष्टि

डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने^१

सार

भानुभक्त आचार्य प्राथमिककालीन नेपाली साहित्यका सर्वाधिक चर्चित अनि विशिष्ट व्यक्ति हुन् । माध्यमिककालीन कवि मोतीराम भट्टद्वारा 'भानुभक्तको जीवन चरित्र' नामक कृतिका माध्यमबाट भानुभक्तको जीवनी, व्यक्तित्व र कृतित्वका विषयमा प्रकाश पारिएपछि उनको साहित्यिक व्यक्तित्व अझ प्रस्ट हुन गएको हो । मोतीराम, देवकोटाप्रभृति धेरै कविहरूले पनि प्राथमिककालीन अन्य कविहरूका तुलनामा भानुभक्तका कृतिहरू गुणात्मक रूपमा सबल/उच्च रहेको भन्ने साहित्यिक दृष्टिकोण प्रकट गरेका छन् । यसै पृष्ठभूमिमा भानु नै आदिकवि थिए भन्ने विषयमा पुष्टि भएको छ । मूलतः प्रस्तुत आलेखमा 'वधूशिक्षा' (१९१९) कृतिमा निहित सामाजिक पक्षको चर्चासहित यसको संरचनागत पृष्ठभूमि तथा विषयवस्तुगत भावमाथि प्रकाश पारिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : अध्यात्म, जीवन र जगत्, प्राथमिककाल, मानवधर्म, वधूशिक्षा, वैदिक आदर्श, आदि ।

१. पृष्ठभूमि

नेपाली वाङ्मय क्षेत्रमा भानुभक्त आचार्य (वि.सं. १८७१-१९२६) को एउटा बेग्लै र विशिष्ट स्थान छ । प्राथमिककालीन नेपाली साहित्यिक सर्जकहरूमा यिनी सर्वाधिक चर्चित त भए नै यिनको आगमनकै कारण नेपाली वाङ्मयले आजको समृद्ध स्वरूप लिन सक्यो भन्ने कुरामा प्रायः सबै समालोचक र सर्जकहरूको एउटै राय पाइन्छ । उत्तरवर्ती नेपाली साहित्यमा एउटा बेग्लै धार र मोडको

^१ विश्वविद्यालय क्याम्पस, त्रि.वि., कीर्तिपुर ।

प्रतिनिधित्व गर्ने मोतीराम भट्ट, लक्ष्मीप्रसाद देवकोटाप्रभृति समालोचक एवम् सर्जकहरूले भानुका काव्यकृतिहरूका सम्बन्धमा मुक्तकण्ठले प्रशंसा गर्दै यिनका साहित्यिक योगदानको विशेष महत्त्व रहेको उल्लेख गरेका छन्। खासगरी कवि मोतिराम भट्टले 'भानुभक्तको जीवनचरित्र' (वि.सं. १९४८) ग्रन्थबाट जीवनी, व्यक्तित्व र कृतित्वहरूका सम्बन्धमा खोजमूलक विशद् चर्चा गरेपछि, साहित्यिक जगत्मा भानुभक्त ज्यादा चर्चामा आएका हुन्। भक्तिधारामा काव्य सृजना गर्ने भानुभक्तका समकालीन अन्य कविहरूमा इन्दिरस, विद्यारण्य केसरी, वसन्त शर्मा, यदुनाथ पोख्र्याल, रघुनाथ पोख्र्याल, पतञ्जलि गजुय्यालप्रभृति कविहरू देखिएका छन्। तर, यी कविहरूमध्ये भानु यस्ता कवि भए, जसले तत्कालीन अवस्थामा 'रामायण' (वि.सं. १९०९) जस्तो महाकाव्य सिर्जना गर्नुका अतिरिक्त अन्य धेरै मौलिक फुटकर कविताहरू पनि रचना गरे (आचार्य, २०२३ : ४८)। साथै उल्लेखनीय कुरा यो रह्यो कि समकालीन अरू कविहरूको तुलनामा यिनी काव्य-साहित्यमा गुणात्मक र परिमाणात्मक दुवै दृष्टिबाट उच्च रहे (न्यौपाने, २०७० : २६)।

यसै पृष्ठभूमिमा भानुभक्त पूर्व पनि प्राथमिककालीन नेपाली साहित्यमा अन्य धेरै कविहरू स्थापित भइसकेको सन्दर्भलाई बेवास्ता गरी एकाएक भानुभक्तलाई आदिकविको पगरी किन गुथाइयो जस्ता तर्क र बहसहरू साहित्य जगत्मा अहिले पनि चल्ने गरेका छन्। तर, 'रामायण' (महाकाव्य वि.सं. १९०९), 'भक्तमाला' (वि.सं. १९१० तिर), 'प्रश्नोत्तर माला' (वि.सं. १९१० तिर), 'वधूशिक्षा' (वि.सं. १९१९), 'रामगीता' (वि.सं. १९२५ तिर) जस्ता सारगर्भित, सरल, अनूदित एवम् मौलिक काव्य-ग्रन्थहरू भानुभक्तद्वारा सृजना गरिनु र त्यही स्तरमा अन्य समकालीन कविहरूका सृजना/रचना नभएको पृष्ठभूमिमा भानु नै आदिकवित्व पद लिन समर्थ भएका छन् भनी समालोचकहरू भन्ने गर्छन् (न्यौपाने, २०७० : २६)। यो पनि स्मरणीय छ कि भानुभक्तका थुप्रै मौलिक फुटकर काव्य-रचनाहरू उनका पूर्ववर्ती अन्य कविहरूका तुलनामा पनि विशिष्ट छन्। राष्ट्रियताले ओतप्रोत भएको 'चपला अबला...' नामक फुटकर कविता, प्रकृति वर्णनका दुई श्लोकी 'बालाजी कविता', छोरा रमानाथको व्रतबन्धका निम्ति आग्रहपूर्वक रचना गरिएको व्यङ्ग्यविनोदी तीन श्लोकी कविता, एक श्लोकी 'लामुखुटे...', जस्ता तीन दर्जनभन्दा अधिक फुटकर कविताहरू (फुटकर एवम् मुक्तक कविताहरू) तत्कालीन अन्य कविहरूका रचनाहरूभन्दा बेग्लै र विशिष्ट छन्। अतः प्राथमिककालीन कविता साहित्यका वीर र भक्ति धाराका विभिन्न कविहरूका काव्य-सृजनाहरूभन्दा भानुभक्तका काव्यहरू गुणात्मक, कलात्मक दुवै सन्दर्भबाट विशेष भएकाले पनि समालोचकहरूका दृष्टिमा यिनी आदिकवित्व उपाधि लिन समर्थ भएका हुन्।

२. उद्देश्य

प्रस्तुत आलेखमा भानुभक्त आचार्यको 'वधूशिक्षा' काव्य-कृतिमा निहित शिल्प, संरचना, विषयवस्तु/भावमा केन्द्रित रही विवेचना गर्ने उद्देश्य राखिएको छ। अतः यसका उद्देश्यहरू देहायबमोजिम छन् :

(क) 'वधूशिक्षा' काव्य-कृतिको पृष्ठभूमिलाई औल्याउनु।

(ख) प्रस्तुत कृतिको शिल्प-शैली, संरचना र विषयवस्तुमाथि प्रकाश पार्नु।

३. विधि

प्रस्तुत समीक्षित लेखलाई पूर्णता दिन प्राथमिक एवम् द्वितीयक स्रोत सामग्रीहरूको उपयोग गरिएको छ र यी सामग्रीहरूमध्ये 'वधूशिक्षा' कृतिमा मात्र केन्द्रित भई सङ्कलन गरिएका सामग्री/धारणाहरू प्राथमिक स्रोत सामग्री हुन् भने भानुभक्तका सन्दर्भमा अन्य समीक्षकहरूद्वारा समीक्षा गरिएका लेखकहरूलाई आधार मानी सङ्कलन गरिएका विषयवस्तुहरू द्वितीयक स्रोत सामग्रीहरू हुन् । अतः यिनै स्रोत सामग्रीका केन्द्रीयतामा मूलतः वर्णनात्मक, विश्लेषणात्मक विधिहरूको अवलम्बन गरी लेखलाई पूर्णता दिइएको छ ।

४. संरचना र शिल्प

'वधूशिक्षा' (वि.सं. १९१९) नीतिमूलक औपदेशिक काव्यका रूपमा स्थापित छ । नारीहरूलाई केन्द्रमा राखी अनेक उपदेश, दृष्टान्तहरूका साथ समाज र परिवारलाई सुसंस्कृत र सभ्य बनाउने चेष्टा राखिएकाले समाजमा यस काव्यको विशेष महत्त्व रहेको छ । वैदिक आदर्श र संस्कृतिका आडमा चल्ने भानुले प्रस्तुत काव्यका माध्यमबाट तत्कालीन परिस्थितिलाई समेटेर जुन दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेका छन् ती समसामयिक, गतिशील र समाजोपयोगी देखिन्छन् । आजभन्दा करिब १५० वर्ष अगाडिको नेपाली ग्रामीण समाजमा रहेका नारीहरूलाई मर्यादित गराउनका निम्ति प्रकट गरिएका ती विचार र वाणीहरू अहिलेको परिवेशमा पनि उत्तिकै पठनीय र ग्रहणीय छन् । मित्र तारापतिका घरमा बास बस्दै गरेका भानुभक्त जब सासू र बुहारीबीचको दन्तबभानले निदाउन पाएनन्, त्यही उद्वेगमा र त्यसै रातमा यस कृतिको सृजना गरिएको थियो । प्रस्तुत कृति 'प्रस्तावना' र 'उपदेश' गरी दुई वैचारिक खण्डमा निर्मित गरिएको पाइन्छ । प्रस्तावना खण्डका तीन श्लोकहरूमध्ये आरम्भका चार पङ्क्तियुक्त दुई श्लोकहरू शार्दूलविक्रीडित छन्दमा र चार पङ्क्तियुक्त अन्तिम एक श्लोक मालिनी छन्दमा रचना गरिएको छ । प्रस्तुत प्रस्तावनाका निहित भावहरू आफू अतिथि हुँदाहुँदै उपदेश दिनु राम्रो नमानिए पनि मित्रका नाताले उपदेश दिइएको र यसमा स्वयम् भानु क्षमाप्रार्थी बनेको सन्दर्भको उल्लेख छ । साथै प्रस्तावनामा कविले यो पनि उल्लेख गरेका छन् कि कुनै घर-गृहस्थहरू भौतिक रूपमा सम्पन्न छन् र यदि त्यस घरका नारीहरू खराब छन् भने त्यस्तो वैभव एवम् ऐश्वर्यको कुनै अर्थ रहँदैन ।

कृतिको 'उपदेश' खण्ड ३३ श्लोकमा निर्मित छ र 'प्रस्तावना' खण्डको ३ श्लोकसहित समग्रमा 'वधूशिक्षा' ३६ श्लोकहरूमा पूर्ण भएको देखिन्छ । शार्दूलविक्रीडित, वसन्ततिलका, मालिनी गरी ३ वार्षिक छन्दहरूको उपयोग गरिएको भए पनि प्रस्तुत कृति अधिकांशतः शार्दूलविक्रीडित छन्दमै पूर्ण गरिएको छ । अभिव्यक्तिको सरल प्रस्तुति मात्र होइन, यसमा सरसता, रोचकता र सुन्दरताको त्रिवेणी प्रवाह देख्न सकिन्छ । काव्यमा 'औटन', 'माफिक', 'बिन्ती', 'बहुत', 'बढिया', 'जाहेर', 'बमोजिम', 'नजर', 'बात' जस्ता हिन्दी/उर्दू आगन्तुक शब्दहरू र 'लिप्तै-पोत्तै', 'थान्को-मान्को', 'दुना-टपरी', 'बोहोता' 'कसिङ्गर' जस्ता भर्रा नेपाली शब्दहरूको संयोजन गरिएको छ । यसअतिरिक्त 'खान्या', 'तन्या', 'सुकाउन्या', 'पैन्न्या', 'आया', 'गया', 'खाया', 'बनाजाँ', 'जनाजाँ', 'दियाको' जस्ता अवधी र भोजपुरी भाषागत प्रभाव समेटिएको तर नेपाली भाषाअन्तर्गत माझाली, वरपश्चिमा, मझपश्चिमा जस्ता

भाषिकागत क्रियाको प्रयोग गरिएको छ । शब्दालङ्कारतिर दृष्टि दिँदा काव्यमा अन्त्यानुप्रासको सघन संयोजन छ भने दृष्टान्त र उपमा जस्ता अर्थालङ्कारको आंशिक संयोजन गरिएको छ (थापा, २०५० : १०३) । यस हिसाबले 'वधूशिक्षा' अलङ्कारद्वारा सुसज्जित र सम्पन्न नै देखिन्छ । कुनै घटना र विषयभित्र समन्वित दृष्टिकोणहरू प्रकट गरेर सामान्य पाठकले पनि बुझ्ने जुन सरल भावको अभिव्यक्त गरिएको छ, त्यसले गर्दा यो कृति सहज, स्वाभाविक छ, नै नैतिक र औपदेशिक सन्दर्भका दृष्टिले पनि यो कृति चर्चाका शिखरमा नै रहेको पाइन्छ ।

५. विषयवस्तु

प्रस्तुत ग्रन्थमा प्रतिपादन गरेका विषयवस्तुहरू घरपरिवार, गृहस्थ समाज, पौरस्त्य संस्कृति र यससँग सम्बद्ध आदर्शहरू रहेका छन् । यिनै विषयका केन्द्रमा 'वधूशिक्षा' काव्यको प्रतिपादन भएको पाइन्छ । प्रस्तुत कृतिका विषयले खासगरी विवाहित नारीहरूलाई लक्षित गरी उनीहरूलाई सुसंस्कारित, सभ्य र मर्यादित गराउन चाहेको छ । मातृशक्ति मर्यादित हुन गए स्वभावतः सामाजिक संरचना सुन्दर बन्ने अवधारणा प्रकट गरिएको छ । काव्यमा नारीहरू प्रातः कालमा उठी सर्वप्रथम ईश्वर चिन्तन गर्नु, अनि स्नानादि नित्यकर्म सकेपछि घरमा रहेका आफूभन्दा मान्यजनहरूलाई अभिवादन गरी घरमा आएका योगीहरूलाई मुष्टिदान दिऊन् र घरआँगन कोठा-चोटा सफा गर्दै पूजासामग्रीका साथ भातभान्साको व्यवस्था गरी सर्वप्रथम बालवृद्धहरूलाई र आफूभन्दा माथिका मान्यजनहरूलाई खुवाउँदै अन्त्यमा भोजनादि कार्य गर्नुजस्ता नैतिक एवम् आदर्श कर्मको उपदेश गरिएको छ । घरका नोकरचाकरहरूलाई मीठो मुखले अह्वाऊन्, पतिलाई हृदयतः आदर गर्नु, गच्छेअनुसार पूजाव्रतादि सानाठूला कर्म र उपासना गर्नु, विनाप्रयोजन कसैसँग सामान्य वस्तुको याचना नगरनु, विनाकाम अर्काको घरमा नजाऊन् र दुःखी जनहरू र केटाकेटीहरूमा दयामाया गर्नु जस्ता असल नारी कर्तव्यका सन्दर्भहरूलाई काव्यद्वारा स्मरण गराइएको छ । यस्तै सन्ध्या समय होस् वा दिवा समय, घरमा आएका अतिथि पाहुनाहरूको र इष्टमित्रहरूको सेवा गर्नु हिन्दू नारीहरूको ठूलो धर्म भएको उल्लेख गर्दै कविले सत्यलाई अँगाल्न र असत्यलाई वर्जन गर्नसमेत काव्यद्वारा निर्देश गरेका छन् । घरमा पाल्नु जनावर जस्तै : गाई, भैंसी, कुकुर, बिरालाप्रभृति प्राणीहरूमा दयादृष्टिका साथ उनीहरूको उचित आहार मिलाउन आग्रह गरिएको छ र घरमा बढी भएको अन्न भोजन र वस्त्रादिहरू दुःखी विपन्नहरूलाई बाँड्नु भन्ने मानव-सेवाका विषयमाथि पनि प्रकाश पारिएको छ । खासगरी नारीहरूलाई कर्म र कर्तव्यमा लाग्न प्रेरणा दिइएको प्रस्तुत काव्यकृतिमा पतिसेवा, सासू र ससुराहरूको सेवा नै ठूलो मानव-धर्म भएको उल्लेख गरिएको छ । नारीहरू एकलै नहाँसून्, यदि फुर्सदका महत्त्वपूर्ण समयमा पनि उनीहरू समूह जुटाएरै हाँस्न र ख्यालठट्टा गर्न थाले भने घरको सारा काम चौपट हुनेछ भन्दै कविले यस्तो समयमा उनीहरूले बत्ती कातेर समयको सदुपयोग गर्न सक्छन् भन्ने आग्रहसहित आफ्नो दृष्टिकोण राखेका छन् । अतः यी कुराहरूमाथि महत्त्व नदिई वा उपेक्षा गरी यदि हाँसेर घर र गृहस्थलाई डामाडोल गर्छन् भने ती नारीहरू कर्महीन र कुलटा (वेश्या) हुन्छन् भनी कविले आफ्नो धारणालाई अगाडि ल्याएका छन् । मीठा र मधुर वचनहरू नारीहरूका सौन्दर्य भएको चर्चाका साथ टीका, आभूषण आदिद्वारा उनीहरू सुसज्जित बन्नुपर्ने परोक्ष सन्देशलाई पनि काव्यद्वारा अभिव्यञ्जित

गराइएको छ। अतः हिन्दू धर्म र संस्कृतिका आडमा नारीहरूलाई अनुशासित, मर्यादित बनाएर मानवीय सभ्यतालाई अझ भनी परिवार र समाजलाई उन्नत पार्न दिइएका काव्यात्मक यी उपदेशहरू २१ औं सदीको विद्यमान समाज र सभ्यताका निम्ति पनि बहुपयोगी र मूल्यवान् देखिन्छन्।

६. विशिष्ट पङ्क्तिहरूमा निहित केही प्रवृत्तिगत विशेषता

‘वधूशिक्षा’ मा प्रकट भएका केही नवीन विचार र दृष्टिकोण यस्ता छन्, जसले मानिसलाई आध्यात्मिक विषयका सन्दर्भबाट मानवीय मूल्यबोध गर्न र पुनः मानवीय मूल्यबोधका प्रसङ्गबाटै उनीहरूलाई अध्यात्म दर्शनतिर विचरण गर्न सहयोग पुऱ्याइरहेका छन्। काव्याङ्कित भानुका अध्यात्मवादी दृष्टि र मानवतावादी दृष्टिकोणहरू एक-अर्काका पूरक भएर आएका पाइन्छन्। ब्रह्ममुहूर्तमा उठी ईश्वरको ध्यान गर्दै यस्तो ईश्वर-भक्तिको अध्यात्म भावलाई पतिभक्तिमा रूपान्तरण गर्ने भन्ने कविको निम्नोक्त कथन वैदिक एवम् औपनिषदिक दर्शनका निकट पाइन्छन्। मानिसका तरङ्कित, तरल अनेक विषय र संवेगहरूलाई वा यस्ता स्वाभाविक मानवीय वृत्तिहरूलाई एकातिरबाट अर्को विषयतर्फ मोड्ने अझ भनी ईश्वर भक्ति र आराधनामा जोड्ने यस्तो योगवृत्ति पौरस्त्य अध्यात्म दर्शनका विशेषताहरू हुन् :-

“प्रातः काल महाँ उठेर पहिले ध्यान ईश्वरकै गरून्,
सो ईश्वर पति हुन् भनेर पछि त्यो भक्ति पतीमा धरून् ॥
भक्तीले पति ईश्वरै भनी बुझ्नु पाउ तलैमा परून्
पूजा हो पतिको भनेर घरका काममा अगाडी सरून् ॥” (वधूशिक्षा, उपदेश, श्लोक १)

उल्लिखित काव्य पङ्क्तिका आशयभित्र ईश्वरभक्तिका आध्यात्मिक कुरामात्र होइन त्यहाँ निस्वार्थ मानव-धर्म र कर्तव्यका सन्दर्भ पनि जोडिएका छन्। सेवा र परोपकारका उच्च आदर्शका माध्यमबाट मानिसले आफूलाई ईश्वरीय तहमा उठाउन सक्ने र अन्ततः उसका सत्य र स्वच्छ कर्महरूले जगत्को कल्याण हुने मानवतावादी दर्शनको अभिव्यञ्जन पनि त्यहाँ भएको पाइन्छ।

नारीहरूलाई केन्द्रीय प्रतिपाद्य विषय बनाई पुरुष पात्रहरूलाई पनि अति उपयोगी हुने मानवधर्मका सन्दर्भहरू; निःस्वार्थ सेवाका प्रसङ्गहरू दया; माया र परोपकारका भावहरू; सत्य, शिव र सुन्दरका विषयहरू काव्यमा यत्रतत्र उठाइएको छ। जगत् र जीवनलाई निरापद र सुखी बनाउन केवल मानव-सेवा मात्र होइन यसअतिरिक्त पशुपक्षीलगायत प्राणी र वनस्पति जगत्को समेत संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्नमा मानवीय सीप, साधन र विवेकको उपयोग हुनुपर्ने कुरालाई जोड दिइएको छ। अतः कविको चिन्तनको तह भौतिकताभन्दा उच्च हुँदै मानव-धर्मका केन्द्रबाट आध्यात्मिकतातिर मोडिएको पाइन्छ। प्रत्यक्षतः वधूलाई शिक्षा, ज्ञान दिएजस्तो गरी प्रकारान्तर तरिकाबाट वा परोक्षतः सम्पूर्ण मानिसहरूलाई आ-आफ्ना कर्म र कर्तव्यमा संलग्न गराउन अभिप्रेरित गर्ने निम्नोक्त काव्यिक दृष्टिकोण, विचार र चिन्तनहरू पनि मानव मूल्यबोधी, उच्च आदर्शयुक्त र आध्यात्मिक प्रकृतिका पाइन्छन् :-

“पाहना जति आउँछन् घरमहाँ दर्जा छ तिनको जति,
सो जानेर उसै बमोजिम गरोस् मज्याद् नचूकोस् रति ॥” (वधूशिक्षा, उपदेश, १६ श्लोक)

“साँचो बोल्नु नबोल्नु बात कहिल्यै भूटो भन्याको रति,
आखिर मर्नु छ पाउनु छ उति फल यहाँ गन्याको जति ॥” (वधूशिक्षा, उपदेश, १७ श्लोक)

“कस्तै अल्लमला रहोस् घरमहाँ आया जगाया अलक् ।

जोगी जङ्गमले भन्या मुठि दिनु ढीलो नगर्नु पलक् ॥” (वधूशिक्षा, उपदेश, ४ श्लोक)

“मानिसको त बताउँ क्या अब विचार पक्षी पशूको पनी,

पाल्याको छ भन्या तुरन्त बुझनु क्या आज खायो भनी ।” (वधूशिक्षा, उपदेश, श्लोक २०)

अतिथि सत्कार, योगीहरूलाई मुष्टिदान, सत्य वचन, प्राणीहरूको संरक्षण र उनीहरूमाथि दयादृष्टि जस्ता असल कर्म र सत्य भावनाहरूतिर जीवनको लक्ष्य हुनुपर्ने प्रसङ्गहरूलाई जोडेर कविले यहाँ जे गरियो वा रोपियो त्यसको प्रतिफल मृत्युपरको जीवनमा उपलब्ध हुने आस्तिक कुरालाई अगाडि ल्याएका छन् । क्षणभङ्गुर जीवनमा हाम्रा कर्महरू केवल भौतिक प्राप्तिका निम्ति (केवल इष्टा, चुन, ढुङ्गाका निम्ति) मात्र नभएर सत्य, शिव र सुन्दरताका निम्ति हुनुपर्ने उल्लिखित काव्यिक दृष्टिकोणहरू परोपकारतिरै केन्द्रित भएका पाइन्छन् । यी दृष्टिकोणहरू औपनिषदिक र वैदिक पृष्ठभूमिमा पल्लवित बनेकाले कविका यी विचारहरू भौतिकताभन्दा पर परमार्थी हुन पुगेका छन् । जीवन र जगत्का रूप-पक्षभन्दा पर गई सार पक्षको चर्चा गर्ने कविका यी विचार र दृष्टिकोणहरू मानवधर्ममा आधारित भइकन अझ भनौं आध्यात्मिक मानवतावादी दर्शनमा आधारित भएका पाइन्छन् ।

७. निष्कर्ष

आजभन्दा करिब १५० वर्ष अगाडि सृजना गरिएको ‘वधूशिक्षा’ नीतिमूलक औपदेशिक काव्य हो र यसले नारीहरू सभ्य, सुसंस्कृत बने समाज सुन्दर हुन्छ भन्ने कुरालाई अगाडि सारेको छ । हिन्दू अध्यात्म ग्रन्थहरूमा मातृशक्तिको उच्च महिमा छ भन्ने विषयमाथि प्रकाश पाउँ प्रस्तुत कृतिले पुत्र कपुत होला तर माताचाहिँ कुमाता हुन्छ भन्ने पौरस्त्य धर्मग्रन्थका महान् आदर्श र वाणीहरूलाई स्थापित गर्न चाहेको छ । नारीहरू यदि कर्तव्यबाट विचलित भए भने सामाजिक संरचनाको स्वरूप कस्तो होला भन्ने कुराबाट चिन्तित भएर समाजलाई मर्यादित गर्न भानुभक्तले मित्र तारापतिको घरबाट एउटा प्रेरणा लिँदै मानिसहरूलाई नैतिकतामा आबद्ध गरी उनीहरूभित्र निहित मनुष्यत्व जगाउन ‘वधूशिक्षा’ रचना गरेका हुन् । यसको सृजनामा भानुलाई केवल लहड र रहर मात्र थिएन, एउटा बाध्यता र विवशता थियो । बुहारीले मर्यादा नाघी सासूलाई हेप्ने र दया र करुणालाई बिसर्पण सासूले बुहारीलाई सत्तोसराप गर्ने हाम्रा परम्परागत सामाजिक प्रवृत्तिभित्र कविले डरलाग्दो समस्या देखे र यी यस्ता मानवीय दुर्गुणहरू नपखालिएसम्म कुनै व्यक्ति, परिवार, समाज निरापद नहुने ठानी यस अभियानमा उनी सक्रिय बन्न पुगे । यो एउटा प्रारम्भ थियो नै यदि यिनको भौतिक र पार्थिव जीवन अझ लम्बिएको भए ‘वरशिक्षा’, ‘भातृ-भगिनी शिक्षा’ जस्ता अमूल्य अन्य ग्रन्थहरू लेख्थे र नेपाली समाजले पाउने थियो भन्ने अनुमान गर्न सकिन्छ । यसरी समाजका तत्कालीन विसङ्गतिउपर दह्रो कलम चलाउँदै र खरो बोल्दै मानिसका छाडावादी संस्कार र संस्कृति विरुद्ध भानु जुटिरहेका थिए । तर, भानुका तत्कालीन यी प्रगतिशील विचार र दृष्टिकोणबाट असहमत हुनेहरू हिजोआज वधूशिक्षाका उल्लिखित सूक्ष्म र सारभूत विषयका उपर बेवास्ता गर्दै यसको क्षिद्रान्वेषण

गर्न कस्सिएका पनि देखिन्छन् । गुणका पारखीहरू कुनै पनि वस्तुको रूपमा वा शृङ्गारमा भन्दा त्यसका गुणहरूको पारख गर्नेतिर केन्द्रित हुन्छन् भने तर रूपवादी पाठक/समालोचकहरू भने कुन परिस्थिति र समयमा कृतिको रचना भएको हो वा त्यसले प्रदान गर्न खोजेको सामाजिक र सामयिक सन्देश के थियो, त्यसको मूल्य र महत्त्व नै नबुझी एकाएक त्यस विषयवस्तुको सतहबाटै मूल्याङ्कन गर्न अग्रसर हुन्छन् । जे होस्, एउटा परिवारभित्रका तत्कालीन दोषहरूलाई उजागर गर्दै समाजलाई सुसभ्य र संस्कारित गर्न भानुले 'वधूशिक्षा' का माध्यमबाट जुन दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेका छन् त्यहाँ उनी प्रगतिशील अनि वैचारिक कविका रूपमा देखिएका छन् ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

आचार्य, बाबुराम (२०२३), *पुराना कवि र कविता*, ललितपुर : साभा प्रकाशन ।

आचार्य, भानुभक्त (२०६७), *भानुभक्तको रामायण (छैटौँ सं.)*, ललितपुर : साभा प्रकाशन ।

थापा, मोहनहिमांशु (२०५०), *साहित्य परिचय (चौथो सं.)*, काठमाडौँ : साभा प्रकाशन ।

नेपाल, घनश्याम (ई.सं. १९९२), *शैलीविज्ञान*, गान्तोक : आँकुरा प्रकाशन ।

न्यौपाने, नेत्रप्रसाद (२०७०), *कविता सिद्धान्त र समीक्षा*, पाल्पा : कलाविमर्श केन्द्र ।

भट्टराई, रामप्रसाद (२०७३), *भाषिक अनुसन्धान विधि : परिचय र प्रयोग (दोस्रो सं.)*, काठमाडौँ : शुभकामना प्रकाशन ।

शर्मा, मोहनराज (२०५६), *समकालीन समालोचना : सिद्धान्त र प्रयोग*, काठमाडौँ : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमप्रति शिक्षकहरूका प्रतिक्रिया

डा. केशव भुसाल^१

keshabbhusal.tu@gmail.com

सार

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम नेपालका आधारभूत तह (कक्षा १-३) का विद्यार्थीहरूको पढाइ क्षमता सुधारका लागि कार्यान्वयनमा ल्याइएको कार्यक्रम हो । यो कार्यक्रम विभिन्न चरणमा कार्यान्वयन हुँदै आएको पाइन्छ । साथै यसको शैक्षणिक प्रभावकारिता पनि निकै अपेक्षा गरिएको छ । यही वस्तुतालाई हृदयङ्गम गरी प्रस्तुत लेख तयार गरिएको छ । विशेषतः प्रस्तुत लेख राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमप्रति शिक्षकहरूका प्रतिक्रियाको अध्ययनमा आधारित रहेको छ । यस लेखमा राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको चिनारीसहित यसप्रति अध्यापनरत शिक्षकहरूका प्रतिक्रियाको अध्ययन विश्लेषण गरिएको छ । राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको परिचय दिनु र यसप्रति अध्यापनरत शिक्षकहरूका प्रतिक्रियाहरूको अध्ययन गर्नु यस लेखका मूलभूत उद्देश्यका रूपमा रहेका छन् । प्रस्तुत अध्ययन मूलतः गुणात्मक अनुसन्धानमा आधारित रहेको छ । प्रस्तुत अध्ययनका क्रममा भक्तपुर जिल्लामा अध्यापनरत शिक्षकहरूलाई नमुनाका रूपमा लिई अध्ययनका क्रममा आधारभूत तहमा अध्यापनरत उहाँहरूको प्रतिक्रिया लिइएको छ । यसका लागि खुला प्रश्नावलीको प्रयोग गरिएको छ । यस लेखमा शिक्षकहरूबाट प्राप्त तथ्यहरूको सूक्ष्म समीक्षण गरिएको छ । साथै प्राप्त तथ्यहरूलाई व्याख्यात्मक एवम् विश्लेषणात्मक विधिका माध्यमबाट प्रस्तुत गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : कार्यक्रमको शैक्षणिक प्रभावकारिता, भाषाशिक्षण, राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम, शिक्षकका प्रतिक्रिया आदि ।

^१ उप-प्राध्यापक, नेपाली भाषा शिक्षा विभाग, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रि. वि. कीर्तिपुर

१. पृष्ठभूमि

कुनै पनि भाषाको शिक्षण नै भाषाशिक्षण हो । भाषाशिक्षणमा भाषाका चार सीप : सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइमा विद्यार्थीहरूलाई समर्थ बनाउने ध्येय राखिएको हुन्छ तर नेपालका विद्यालय तहअन्तर्गत आधारभूत तह (कक्षा १-३) मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पढाइ स्तर अन्य देशका विद्यार्थीहरूको तुलनामा अत्यन्त कमजोर रहेको राष्ट्रिय, अन्तर्राष्ट्रिय अध्ययन अनुसन्धानहरूले देखाएपछि, नेपाली बालबालिकाहरूको पढाइ क्षमता सुधारका लागि राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम लागु गरिएको पाइन्छ । विशेषतः कक्षा एकदेखि तीनसम्मका बालबालिकाको पढाइ क्षमता विकासका लागि थालिएको यो कार्यक्रमबाट नेपाली बालबालिकाहरूको पढाइ सक्षमता अन्तर्राष्ट्रिय स्तरको हुने अपेक्षा गरिएको छ । नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालयको पहल र अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरूको सहयोगमा सञ्चालन गरिएको यो कार्यक्रम पञ्चवर्षीय योजनाका रूपमा सञ्चालित रहेको छ । वर्तमान सन्दर्भमा यसको शैक्षणिक प्रभावकारिता अध्ययनीय विषयका रूपमा रहेको छ । यसलाई दृष्टिगत गरी प्रस्तुत अध्ययनमा राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम लागु भएका विभिन्न जिल्लामध्ये काठमाडौँ उपत्यकाको भक्तपुर जिल्लालाई अध्ययनीय जिल्लाका रूपमा लिइएको छ र राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको शैक्षणिक प्रभाव नियाल्ने प्रयत्न गरिएको छ ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययनको मुख्य उद्देश्य राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमप्रति शिक्षकहरूका प्रतिक्रियाको विश्लेषण रहेको छ । यस अध्ययनका क्रममा प्रारम्भिक कक्षाको विद्यमान पाठ्यक्रममा निर्धारित विषय र पाठ्यभार विभाजन, स्थानीय विषय वा मातृभाषाको पठनपाठनको अवस्था, पढाइका ६ वटा तत्त्वअनुसार शिक्षण गर्न विद्यमान पाठ्यक्रमले गरेको व्यवस्था, राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचा अनुरूप समयको व्यवस्थापन गरी पढाउँदा देखापरेका चुनौती र समाधानका उपाय, नेपाली विषयको शिक्षणका लागि घण्टी बढाउने उपाय, प्रारम्भिक कक्षाका विद्यार्थीहरूको पठन सीप विकास गर्न अवरोध एवम् सहयोग पुऱ्याउने पक्षहरू लगायतवारे पनि अनुसन्धान गरिएको छ । जसलाई यस अध्ययनका सहायक उद्देश्यका रूपमा लिइएको छ ।

३. अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत अध्ययन मूलतः गुणात्मक अध्ययन विधिमा आधारित रहेको छ । यस अध्ययनमा राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम लागु भएका विभिन्न जिल्लाहरूमध्ये भक्तपुर जिल्लालाई अध्ययनीय जिल्लाका रूपमा लिइएको छ । प्रस्तुत अध्ययनमा आवश्यक तथ्यहरूको सङ्कलनका लागि भक्तपुर जिल्लाका दस ओटा विद्यालयलाई छनोट गरिएको छ । यस क्रममा निर्दिष्ट विद्यालयमा कक्षा एकदेखि तीनसम्म अध्यापनरत दस जना नेपाली विषयका शिक्षकहरूलाई सोद्देश्यमूलक नमुनाका रूपमा लिइएको छ । यस अनुसन्धानका क्रममा शिक्षकहरूबाट आवश्यक तथ्य प्राप्तिका लागि

खुला प्रश्नावलीको प्रयोग गरिएको छ । जसबाट प्राप्त शिक्षक प्रतिक्रियाहरूलाई व्याख्यात्मक तथा विश्लेषणात्मक विधिको प्रयोगमार्फत् विश्लेषण गरिएको छ ।

४. राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको परिचय

राष्ट्रिय प्रारम्भिक पढाइ कक्षा कार्यक्रम (NEGRP) सन् २०१३/०१४ मा शिक्षा मन्त्रालयको तत्वावधानमा USAID र RTI को प्राविधिक सहयोगमा आधारभूत खाका तयार पारिएपछि प्रयोगमा आएको हो । नेपाल सरकारको पञ्चवर्षीय कार्यक्रमका रूपमा सन् २०१४ सालबाट थालनी भएको NEGRP आधारभूत तह १-३ सम्मका बालबालिकाको पढाइ सीप विकास गर्नका लागि कार्यान्वयनमा ल्याइएको हो । शिक्षार्थीहरू विद्यालयको पहुँचभन्दा टाढा रहनु, विद्यालय पहुँचसम्म पुगेका सिकारुमा पनि विषयवस्तु बोध तथा अभिव्यक्ति गर्ने कलाको विकास नहुनु, सिकाइ शिक्षणमा गुणस्तरीयता खस्कंदो क्रममा रहनु जस्ता आवश्यकता महसुस गरी सन् २०१४ पश्चात् पढाइ सीप विकासलाई केन्द्रमा राखी कक्षागत गतिविधि सञ्चालन गर्नु पर्ने दृष्टि कार्यान्वयनमा आइरहेको छ । यस कार्यक्रमले बालशिक्षा तथा बालविकास कार्यक्रमको सुदृढीकरण गरी यस निबद्ध शैक्षणिक ढाँचाको तर्जुमा गरेको छ । यसका लागि पढाइ सीप विकास कार्यक्रमको तर्जुमा गरिएको छ । यस कार्यक्रममा पढाइ सीप विकास गर्ने हेतुले सामग्री विकास गर्ने, उत्पादन गर्ने तथा वितरण गर्ने, शिक्षकको पेसागत विकास र शिक्षकलाई शैक्षणिक सहयोग गर्ने, निरन्तर मूल्याङ्कन र उपचारात्मक सहयोगमा जोड दिने गरी सहयोग गर्ने, सामुदायिक विकास र सहयोग कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, अनुसन्धान, अनुगमन र मूल्याङ्कन गर्ने एवम् समग्रमा पढाइ सक्षमता विकास गर्ने दृष्टि राखिएको छ ।

यस कार्यक्रमलाई तीन चरणमा कार्यान्वयनमा ल्याइने योजना बनाइएको छ : क) पहिलो चरणमा प्राथमिकताका ६ जिल्ला (सप्तरी, भक्तपुर, मनाङ, कास्की, बाँके र कञ्चनपुर) सहित १६ जिल्लामा, ख) दोस्रो चरणमा २४ जिल्लामा र ग) तेस्रो चरणमा ३५ जिल्लामा कार्यक्रमलाई विस्तार गरी पूर्ण रूपमा नेपालभर कार्यान्वयनमा ल्याउने गरी योजना बनाइएको छ । यस कार्यक्रमले कक्षा १-३ का लागि आवश्यक शैक्षणिक ढाँचा तथा सामग्री विकास गर्ने, शिक्षकको पेसागत विकास र सहयोग गर्ने, विद्यार्थी मूल्याङ्कन गर्ने, अनुसन्धान, अनुगमन र मूल्याङ्कन गर्ने लगायतका कार्य गर्ने लक्ष्य लिएको पाइन्छ । यस कार्यक्रमले प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमका रूपमा सामान्य र पढाइ सिद्धान्त अधि सारेको पाइन्छ । जसमध्ये सामान्य सिद्धान्तअन्तर्गत समतामूलक गुणस्तरको शिक्षा, विद्यार्थीका लागि सिकाइमा बढी समय, विद्यार्थीको सक्रिय सिकाइ, विद्यार्थीको सिकाइप्रति पद्धतिगत उत्तरदायित्व, शिक्षकको पेसागत विकासको निरन्तरता, दोहोऱ्याउन र अभ्यास गर्न पर्याप्त समय, स्पष्ट लक्ष्यका आधारमा नियमित मूल्याङ्कन लगायतको चर्चा गरिएको छ भने पढाइ सिद्धान्तअन्तर्गत बालबालिकाले तिनको पहिलो भाषामा साक्षरता हासिल गर्नुपर्ने, विद्यार्थीले आधारभूत दक्षता हासिल नगरेसम्म त्यस्ता अपरिचित भाषालाई माध्यम भाषाका रूपमा प्रयोग गर्न नहुने, नेपाली भाषा (विषयका रूपमा मातृभाषा पढाइ हुने स्थानमा मातृभाषाको शिक्षणलाई) प्रत्येक दिन पर्याप्त शिक्षण समय प्रदान गर्नुपर्ने, नेपाली भाषा शिक्षणका लागि १२ घण्टी प्रति हप्ता प्रदान गर्नु श्रेयस्कर हुने तर १० घण्टी प्रति हप्ताभन्दा कम कुनै पनि हालतमा हुन नहुने, त्यसमध्ये आधा समय सस्वर वाचन, सामूहिक वाचन,

शिक्षकद्वारा नमुना वाचन, दौतरी वाचन, मौन वाचन तथा आनन्दका लागि वाचनजस्ता पढाइका क्रियाकलापलाई प्रदान गर्नुपर्ने, कक्षागत रूपमा पढाइका उपलब्धि सुनिश्चित गर्न समयबद्ध (प्रत्येक हप्ता, महिना र वर्षका लागि) लक्ष्य निर्धारण भएको कार्ययोजना तयार पार्न लगाई सोको पालनामा जोड दिनुपर्ने हुन्छ। पढाइ सीप र अर्थ बोध दुवैलाई सन्तुलित रूपमा जोड दिनुपर्ने, मौखिक भाषाको विकास तथा पढाइ र लेखाइबिच अन्तरसम्बन्ध रहने हुँदा तिनीहरू एक अर्काको विकासमा परिपूरक हुने, पढाइका कार्यक्रमले भाषाका सबै खाले सीपको विकासमा बल प्रदान गर्नुपर्ने, कक्षा १ र २ मा आवाज र सङ्केतको अन्तर सम्बन्धका लागि ध्वनि शिक्षणको आवश्यकता पर्ने, पढाइको गति बढाउने काममा जोड दिनुपर्ने लगायतका सिद्धान्तहरू उल्लेख गरिएको छ।

यस कार्यक्रमले प्रारम्भिक कक्षाहरूमा पढाइ सीपको उपलब्धि न्यून गराउने प्रमुख चुनौतीपूर्ण तत्त्वहरूका रूपमा पद्धतिगत तत्त्वहरू (नेपाली भाषा शिक्षणका लागि छुट्याइएको समयको अपर्याप्तता, विद्यालय भर्ना हुन आउँदा नेपाली भाषाको बुझाइमा समस्या भएका विद्यार्थीहरूलाई सहयोग गर्ने स्पष्ट रणनीतिको अभाव, अपर्याप्त अनुगमन, सुपरिवेक्षण तथा प्राज्ञिक सहयोग, शिक्षकको पेसागत विकासका रणनीतिहरू प्रभावकारी हुन नसक्नु, सिकाइ उपलब्धिप्रति अपर्याप्त ध्यान र विद्यार्थी सिकाइप्रति उत्तरदायित्व बोधको अभाव, विद्यालयमा गरिने मूल्याङ्कन पद्धति सीप तथा उपलब्धिमुखी नहुनु, सिकाइका लागि आवश्यक न्यूनतम सर्त पूरा नहुनु, भाषाका पाठ्यक्रमले पढाइलाई छुट्टै र महत्त्वपूर्ण अवयवका रूपमा पहिचान नगरिनु, पाठ्यपुस्तकका पनि केही सीमाहरू रहनु) र शिक्षण-सिकाइ सम्बन्धी पक्षहरू (वास्तविक काममा कम समय दिनु, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया शिक्षक केन्द्रित हुनु, शिक्षकहरू विद्यार्थीको पढाइको स्तरानुरूप शिक्षण नगर्नु, पढाइ सीप सिकाउने सन्तुलित र समग्र पद्धतिको खाँचो हुनु) उल्लेख गरेको छ।

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालय, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रारम्भिक कक्षामा पठन सीप विकास शिक्षक स्रोत सामग्री प्रकाशित गरेको पाइन्छ। यस सामग्रीमा राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको परिचय, पठन सीप र यसका आयामहरू, पढाइ सिकाइ सहजीकरण सामग्री, पढाइ सिकाइ सहजीकरण सम्बद्ध विधि, पढाइ सीप विकासमा विभिन्न सरोकारवालाहरूको भूमिका लगायतका विषयहरू समेटिएको छ। त्यस्तै यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा कक्षा १, २ र ३ का लागि शिक्षक निर्देशिका तयार पारिएको पाइन्छ, जसमा पढाइका तत्त्वहरू : ध्वनि सचेतीकरण, लेख्य वर्ण सचेतीकरण, शब्दभण्डार, पठनप्रवाह, बोध र लेखाइको शिक्षण तौरतरिकाका अतिरिक्त समयसमेत निर्धारण गरिएको छ। उदाहरणका लागि कक्षा एकको 'ताराबाजी लै लै गीत' शिक्षणका क्रममा पढाइ सीपअन्तर्गत ध्वनि सचेतीकरणका लागि ३० मिनेट, बोधका लागि ३० मिनेट र लेखाइका लागि ३० मिनेट निर्धारण गरिएको छ भने कक्षा दुईमा वाक्यमा शब्द पहिचान शिक्षणका लागि ध्वनि सचेतीकरणका लागि १० मिनेट, लेख्य वर्ण सचेतीकरणका लागि २५ मिनेट, पठन प्रवाहका लागि १५ मिनेट, शब्दभण्डारका लागि १५ मिनेट, बोधका लागि २० मिनेट र लेखाइका लागि ५ मिनेट निर्धारण गरिएको छ। यही तरिकाले एक दिनको ९० मिनेटको नेपाली पिरियड पूरा गर्नुपर्ने व्यवस्था मिलाइएको छ। यस किसिमको समय विभाजन पाठ्यवस्तुअनुसार फरक-फरक निर्धारण गरिएको देखिन्छ।

५ शिक्षकहरूबाट प्राप्त प्रतिक्रियाको विश्लेषण

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम लागु भएपछि प्रारम्भिक कक्षा (१, २ र ३) का लागि अलग्गै अभ्यासपुस्तिका, शिक्षक निर्देशिका तथा शैक्षिक सामग्रीको समेत व्यवस्था गरिएको छ । यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि अध्यापनरत शिक्षकहरूलाई तालिमसमेत प्रदान गरिएको छ । विद्यमान प्राथमिक तहको पाठ्यक्रम, प्रारम्भिक कक्षाका लागि निर्धारण गरेका विषय, नेपाली विषयका लागि निर्दिष्ट गरेको पाठ्यभार, प्रारम्भिक कक्षामा निर्धारित विषयहरूको औचित्य, तिनको पाठ्यभार वितरण, प्राथमिक तहको विद्यमान पाठ्यक्रमअनुसार विद्यालयमा अध्यापन गर्दा शिक्षकले महसुस गरेका चुनौतीहरू, तिनको समाधानका उपायहरू, नेपाली विषयको पाठ्यभार विभाजनप्रतिको दृष्टिकोण, स्थानीय विषय वा मातृभाषा शिक्षणको अवस्था, राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको शैक्षणिक ढाँचा, यसको कार्यान्वयन, कार्यान्वयनका अवरोधक र सहयोगी पक्षहरूबारे सम्बन्धित कक्षामा अध्यापनरत शिक्षकहरूको केकस्तो धारणा एवम् प्रतिक्रिया रहेको छ, भन्ने बारे अध्ययन गर्न प्रश्नावलीको निर्माण गरिएको थियो । उक्त प्रश्नावलीबाट प्राप्त प्रतिक्रियाको अध्ययन विश्लेषण यसअन्तर्गत गरिएको छ :

- *प्रारम्भिक कक्षाको विद्यमान पाठ्यक्रममा निर्धारित विषय र पाठ्यभार विभाजनका आधार सम्बन्धमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा श्री गणेश माध्यमिक विद्यालयमा अध्ययनरत शिक्षकलाई सोध्दा वर्तमान प्रारम्भिक कक्षाको पाठ्यक्रममा नेपाली, अङ्ग्रेजी, गणित, सामाजिक शिक्षा तथा सिर्जनात्मक कला, विज्ञान, स्वास्थ्य र शारीरिक शिक्षा तथा स्थानीय विषय वा मातृभाषा लगायतका विषयहरू आवश्यकताका आधारमा निर्धारण गरिएको हुनसक्ने प्रतिक्रिया प्राप्त भयो । नेपाली विषय पठनपाठनको माध्यम भएको र अन्य विषय सामान्य ज्ञान दिने उद्देश्य सम्बद्ध भएकाले नेपाली विषयका लागि बढी पाठ्यभार (८) तय गरिएको हुनसक्ने विचार प्राप्त भयो ।

- *प्रारम्भिक कक्षाका लागि राखिएका ६ वटा विषयको औचित्य सम्बन्धमा गरिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा प्रारम्भिक कक्षामा राखिएका नेपाली, अङ्ग्रेजी, गणित, सामाजिक शिक्षा तथा सिर्जनात्मक कला, विज्ञान, स्वास्थ्य र शारीरिक शिक्षा र स्थानीय विषय वा मातृभाषा लगायतका ६ वटा विषयहरूको औचित्य रहेको प्रतिक्रिया प्राप्त भयो । यसको कारणका रूपमा नेपाली भाषा माध्यम भाषा भएकाले, अङ्ग्रेजी भाषा अन्तर्राष्ट्रिय भाषा भएकाले, सामाजिक विषय समाज सम्बन्धी ज्ञान प्रदान गर्ने विषय भएकाले, स्वास्थ्य विषय स्वास्थ्य सम्बन्धी जानकारी प्रदान गर्ने भएकाले, गणित र विज्ञान विषय व्यावहारिक ज्ञान प्रदान गर्ने भएकाले र स्थानीय विषय स्थानअनुसारको ज्ञान दिन आवश्यक रहेकाले औचित्यपूर्ण रहेको दृष्टिकोण प्राप्त भयो ।

- *प्रारम्भिक तहको पाठ्यक्रमको पूर्णाङ्कअनुसार पाठ्यभार वितरण नरहेको सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस प्रश्नमा शिक्षकबाट पूर्णाङ्कअनुसार समान पाठ्यभार नहुनु सामान्यतया उपयुक्त नै भएको विचार प्राप्त भयो । साथै स्थानीय विषय वा मातृभाषालाई या त पाठ्यभार बढाउनुपर्ने वा यसको पूर्णाङ्क ५० गर्नुपर्ने धारणा प्राप्त भयो ।

- प्रारम्भिक तहको विद्यमान पाठ्यक्रमअनुसार विद्यालयमा पठनपाठन गर्दा देखापरेका चुनौती र समाधानका उपाय सम्बन्धमा गरिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा विद्यालयमा पठनपाठन गर्दा विद्यार्थी सङ्ख्या, अभिभावकको असचेतता, विद्यार्थी पृष्ठभूमि, व्यक्तिगत भिन्नता, पुनर्ताजगी तालिमको कमी, सहयोगी शिक्षकको अभाव र थप सुविधा नहुनुलाई चुनौतीका रूपमा व्यक्त गरेको पाइयो भने समाधानका लागि यी सबैको उपयुक्त सम्बोधन हुनुपर्ने दृष्टिकोण प्राप्त भयो ।

- नेपाली भाषाको पठन सीप विकासका दृष्टिले निर्दिष्ट विषय र पाठ्यभार विभाजन के कति व्यावहारिक छ भन्ने प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा प्रारम्भिक कक्षाका लागि निर्धारित विषय र पूर्णाङ्क सामान्यतः उपयुक्त नै रहेको प्रतिक्रिया प्राप्त भयो । स्थानीय विषय वा मातृभाषाका सम्बन्धमा भने पूर्णाङ्क घटाउनुपर्ने विचार प्राप्त भयो ।

- प्रारम्भिक तहका विषयको पाठ्यभार परिवर्तन बारे सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट स्थानीय विषय वा मातृभाषाको पाठ्यभारअनुसार पूर्णाङ्क निर्धारण गर्नु उचित हुने, स्थानीय मातृभाषाभन्दा अतिरिक्त गणित वा अङ्ग्रेजी राख्नु राम्रो हुने, नेवार मातृभाषीबाहेकका अन्य विद्यार्थी कक्षामा अधिक रहेकाले स्थानीय भाषा पढाउन कठिन रहेको प्रतिक्रिया प्राप्त भयो ।

- विद्यमान पाठ्यक्रममा स्थानीय विषय वा मातृभाषाको पठनपाठनको अवस्था सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट श्री गणेश माध्यमिक विद्यालयमा मातृभाषाको पठनपाठन नरहेको, उक्त विषयको पिरियडमा अतिरिक्त अङ्ग्रेजी र गणित विषयको पठनपाठन गराइएको र यसका पछाडि विद्यालयीय प्रतिस्पर्धा, अभिभावकको चाहना, समयको माग आदि रहेको प्रतिक्रियामा प्राप्त भयो ।

- स्थानीय विषय वा मातृभाषालाई पठनपाठन नगर्नुको कारण सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट कक्षाकोठामा मिश्रित विद्यार्थी रहनु, अभिभावकको चाहना अङ्ग्रेजी र गणित हुनु, समयको माग पनि त्यस्तै हुनुलाई स्थानीय विषय वा मातृभाषा पठनपाठन गर्न नसकिएको कारणका रूपमा प्रतिक्रिया प्राप्त भयो ।

- विद्यालयमा स्थानीय विषय वा मातृभाषालाई उपयुक्त किसिमले व्यवहारमा ल्याउनका लागि आवश्यक सुधार सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकले मातृभाषा सिकने निश्चित विद्यार्थीको बाहुल्यता भएमा, स्थानीय विषय वा मातृभाषाको पाठ्यक्रम भएमा, अभिभावकको सोच, चाहना, समयको माग सम्बन्धित विषयप्रति रहेमा निर्धारित विषयको पठनपाठन गर्न सकिने धारणा प्राप्त भयो ।

- *विद्यमान पाठ्यक्रमको विषय र पाठ्यभार परिवर्तन सम्बन्धमा राखिएको जिज्ञासामा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट स्थानीय विषय वा मातृभाषाका लागि पाठ्यभार ४ र पूर्णाङ्क ५० हुनुपर्ने, नेपाली विषयलाई पढाइका तत्त्वहरूअनुसार पढाउन पाठ्यभार १२ आवश्यक रहेको, अन्य विषयको पाठ्यभार चाहिँ ठीकै रहेको प्रतिक्रिया प्राप्त भयो ।

- *राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले निर्धारण गरेका पढाइका ६ वटा तत्त्वहरूअनुसार शिक्षण गर्न विद्यमान पाठ्यक्रमले व्यवस्था गरेको ८ घण्टीको परिधिमा शिक्षण सम्भव होला भन्ने प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा अध्यापनरत शिक्षकबाट साप्ताहिक ८ पाठ्यभारमा पढाइका सबै तत्त्वहरूअनुसार शिक्षण गर्न सम्भव नहुने प्रतिक्रिया प्राप्त भयो । पढाइका सबै तत्त्वअनुसार प्रभावकारी शिक्षण गर्नका लागि ९० मिनेट नै आवश्यक रहेको धारणा प्राप्त भयो ।

- *बालबालिकाको पठन सीपको विकास गर्न नेपाली विषयका लागि के कति पाठ्यभार आवश्यक पर्ला र त्यसको व्यवस्था कसरी गर्न सकिनेला भन्ने प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट बालबालिकाको पठन सीप विकास गराउन नेपाली विषयका लागि साप्ताहिक पाठ्यभार १२ हुनुपर्ने विचार प्राप्त भयो । यसको व्यवस्थापनका लागि वर्तमानमा व्यवहृत समयका अतिरिक्त ३:१५ बजेदेखि ४:०० बजेसम्मको समयसमेत उपयोग गर्न सकिने धारणा प्राप्त भयो । यसो गर्दा अन्य विषयको अध्यापनमा समेत सहजता हुने दृष्टिकोण प्राप्त भयो ।

- *राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको शैक्षणिक ढाँचाअनुसारको शिक्षणको व्यवस्था कसरी मिलाउनु भएको छ भन्ने जिज्ञासामा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट अध्यापन गरिरहेको विद्यालयमा ९० मिनेट नै नेपाली विषयको शिक्षण गरिरहेको जानकारी प्राप्त भयो । यस क्रममा चार वटा विद्यालयले ९० मिनेटको एउटै पिरियड निर्धारण गरी शिक्षण गरिरहेको र ६ वटा विद्यालयले ४५ मिनेटका दुई पिरियड निर्धारण गरी शिक्षण गरिरहेको पाइयो ।

- *राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार समयको व्यवस्थापन गर्दा प्राप्त अनुभवहरू सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया*

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार समय व्यवस्थापन गरी पढाउँदा पढाइका ६ वटै तत्त्वहरू : ध्वनि सचेतीकरण, लेख्य वर्ण सचेतीकरण,

शब्दभण्डार, पठनप्रवाह, बोध र लेखाइसम्बन्धी सीपहरूको विकास गराउन सकिएको जानकारी प्राप्त भयो ।

- राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार समयको व्यवस्थापन गरी पढाउँदा देखापरेका चुनौती र समाधानका उपाय सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार समयको व्यवस्थापन गरी पढाउँदा विद्यार्थीको सङ्ख्या बढी हुनु, भिन्न-भिन्न पृष्ठभूमिका विद्यार्थी हुनु, व्यक्तिगत भिन्नता हुनु, विद्यालय छाड्ने र बीचमा आउने प्रवृत्ति रहनु, सहयोगी शिक्षकको अभाव हुनु लगायतलाई चुनौतीका रूपमा र यिनको सम्बोधनलाई समाधानका रूपमा उल्लेख गरेको पाइयो ।

- राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार नेपाली विषयको घण्टी बढाउने उपाय सम्बन्धमा सोधिएको प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट नेपाली विषयको घण्टी वृद्धि गर्नका लागि ३:१५ देखि ४:०० बजेसम्मको समय उपयोग गर्नुपर्ने वा स्थानीय विषय वा मातृभाषालाई दिइएको समय उपयोग गर्नुपर्ने दृष्टिकोण प्राप्त भयो ।

- राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको ढाँचानुसार बालबालिकालाई पढाउनका लागि नेपाली विषयलाई साप्ताहिक रूपमा कति घण्टी दिनुपर्छ र त्यसको समय कति मिनेटको हुनुपर्छ भन्ने प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

- यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट नेपाली विषयका लागि साप्ताहिक रूपमा १२ पाठ्यभार दिनुपर्ने धारणा प्राप्त भयो । साथै प्रत्येक पिरियड १० मिनेटको हुनुपर्ने धारणा प्राप्त भयो ।

- प्रारम्भिक कक्षाका विद्यार्थीहरूको पठन सीप विकास गर्न अवरोध एवम् सहयोग पुऱ्याउने पक्षहरू सम्बन्धमा सोधिएका प्रश्नमा प्राप्त प्रतिक्रिया

- यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट विद्यार्थीहरूको पठन सीप विकासमा उनीहरूको व्यापक संख्या, वैयक्तिक विविधता, पारिवारिक परिवेश, विद्यालय छाड्ने आउने क्रम, समयमै शैक्षिक सामग्री उपलब्ध नहुनु आदिलाई अवरोध पुऱ्याउने कारणका रूपमा र प्राप्त शैक्षिक सामग्री, योजनासहितका अभ्यास पुस्तिका, शिक्षक निर्देशिका र उपलब्ध समय (विद्यालयले व्यवस्था गरेको १० मिनेट) लाई सहयोग पुऱ्याउने पक्षहरूका रूपमा उल्लेख गरेको पाइयो ।

- नेपाली भाषा शिक्षणका बारेमा सोधिएका उल्लिखित प्रश्नले नसमेटेका कुरा भए वा केही भन्नु छ भने भनी राखिएको जिज्ञासामा प्राप्त प्रतिक्रिया

यस सम्बन्धमा शिक्षकबाट त्यस्तो विशेष कुरा छुटे जस्तो नलागेको तर राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम चलेका जिल्लाका विद्यालयको पठनपाठनको अवस्था र तौरतरिका हेर्न पाए केही कुरा सिकिने र थप प्रभावकारी तवरले शिक्षण गर्न मद्दत मिल्ने धारणा व्यक्त गरेको पाइयो ।

६. निष्कर्ष

यस प्रकार राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम नेपालका आधारभूत तह (कक्षा १-३) का विद्यार्थीहरूको पढाइ क्षमता विकासका लागि कार्यान्वयनमा ल्याइएको कार्यक्रमका रूपमा देखा पर्दछ। पञ्चवर्षीय कार्यक्रमका रूपमा कार्यान्वयन गरिएको यस कार्यक्रमबाट नेपालका विद्यालय तहअन्तर्गत कक्षा एकदेखि तीनसम्म अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पढाइ क्षमतामा अपेक्षित सुधार आउने अपेक्षा गरिएको छ। यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि आवश्यक पर्ने शैक्षिक सामग्रीहरूका अतिरिक्त शिक्षकहरूलाई तालिम तथा समय-समयमा यसको अध्यापन अवस्थाको अनुगमनसमेत गर्ने गरिएको पाइन्छ। यस कार्यक्रमप्रति शिक्षकहरूका प्रतिक्रियालाई दृष्टिगत गर्दा राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको मर्मअनुसार नेपाली विषय शिक्षण गर्नका लागि विद्यमान पाठ्यक्रममा व्यवस्था रहेको साप्ताहिक ८ पाठ्यभार र ४५ मिनेटको पिरियड अपुग रहेको अभिमत प्राप्त भयो। यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि साप्ताहिक पाठ्यभार १२ तय गर्नुपर्ने र प्रति पिरियड ९० मिनेटको समय व्यवस्था गर्नुपर्ने विचार व्यक्त गरेको पाइयो। साप्ताहिक रूपमा १२ पाठ्यभार र ९० मिनेटको समय व्यवस्थापनका लागि स्थानीय विषय वा मातृभाषाको पिरियड उपयोग गर्नुपर्ने वा ३:१५ देखि ४:०० बजेसम्मको समय उपयोग गर्नुपर्ने धारणासमेत प्राप्त भयो। यस तथ्यबाट के प्रष्ट हुन्छ भने राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको अपेक्षानुसार बालबालिकाको पढाइ क्षमता विकास गर्नका लागि कार्यक्रमकै मर्म र योजनानुसारको पाठ्यभार र पिरियड समय निर्धारण गर्नुपर्ने देखिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, बलराम (२०६९), *प्राथमिक शिक्षाका सैद्धान्तिक पक्षहरू*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार।
- पराजुली, तीर्थराज र बालकृष्ण अधिकारी (२०७१), *नेपालमा प्राथमिक शिक्षा*, काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन।
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप* (२०७१), भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७४), *शिक्षक निर्देशिका नेपाली कक्षा १*, सानोठिमी भक्तपुर : स्वयम्।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७४), *शिक्षक निर्देशिका नेपाली कक्षा २*, सानोठिमी भक्तपुर : स्वयम्।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७४), *शिक्षक निर्देशिका नेपाली कक्षा ३*, सानोठिमी भक्तपुर : स्वयम्।
- मल्ल, कोमलावदन, श्रेष्ठ तारामान, भोमी, अरविन्द लाल, श्रेष्ठ, प्रकाशमान र शाक्य, सिद्धिर्त्न, (२०५४), *नेपालमा प्राथमिक शिक्षा*, डीनको कार्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रि. वि.।
- शर्मा, केदारप्रसाद र माधवप्रसाद पौडेल (२०६०), *नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण*, काठमाडौं : न्यू हिरा बुक्स इन्टरप्राइजेज।
- शिक्षा मन्त्रालय, नेपाल सरकार (२०७०), *राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम* (२०७०) काठमाडौं : स्वयम्।
- शिक्षा विभाग (२०७४), *राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम कार्यान्वयन मार्गदर्शन*, सानोठिमी भक्तपुर : स्वयम्।
- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०७३), *प्रारम्भिक कक्षामा पठन सीप विकास शिक्षक स्रोत सामग्री*, सानोठिमी भक्तपुर।

नेपाली लोकसाहित्यसँग लघुतम पद्य हाइकुको सम्बन्ध

रमेश भट्टराई^१

सार

साहित्यका कविता, आख्यान, नाटक र निबन्ध विधामध्ये हाइकु कवितात्मक विधाअन्तर्गत पर्दछ । ५-७-५ को अक्षर संरचनामा रहेर एउटा ऋतुबोधक शब्द पर्ने गरी लेखिने हाइकु कविता गजल, मुक्तक, सेलो, सवाईभन्दा छोटो भएको पाइन्छ । औपचारिक रूपमा जापानबाट विकसित भएको यस विधाका केही सूक्ष्म गुण प्राचीन नेपाली समाजमा विकसित लोकसाहित्यका विविध पद्य विधा, लोकगीत, बालगीतमा पनि पाउन सकिन्छ । अलिकति बिम्ब मिसिएर थोरैमा धेरै भन्न सकिने गुण भएको हाइकुका बारेमा यहाँ संरचनागत विश्लेषण गरिएको छ । नेपालमा हाइकुको विकासक्रम, विद्वान्हरूले हाइकुका बारेमा राखेका धारणा तथा अनुवादित हाइकुका केही उदाहरणलाई यहाँ समावेश गरिएको छ । आजको व्यस्त समाजमा साहित्यप्रति भुकाव भएर पनि छोटो समयमा साहित्यको आनन्द लिने चाहनालाई हाइकु जस्ता सूक्ष्म संरचना भएका विधाले सहयोग पुऱ्याउँछन् । छोटो समयमा व्यापक विचारको सूत्रात्मक प्रस्तुति दिन सक्ने गुण भएकैले वर्तमानका साहित्यप्रेमीहरू सामाजिक सञ्जालमा हाइकुलाई प्रस्तुत गर्ने गर्दछन् । मूलतः पुस्तकालयीय अध्ययनबाट गुणात्मक विश्लेषण विधिलाई प्रयोग गरेर यो अध्ययनलाई सम्पन्न गरिएको छ । हाइकु संरचनाका आधार, रचना शैली, प्रकार र नेपालमा यसको प्रभावका आधारमा यसभित्र प्रयोग गरिने भाषाशैलीलाई हेर्दा विद्यालय तहदेखि उच्च शिक्षाका पाठ्यक्रममा यस विधालाई स्थान दिइनु सान्दर्भिक देखिन्छ ।

^१ विद्यावारिधि शोधार्थी (ग्राजुएट स्कुल अफ एजुकेसन, त्रि.वि.)

मुख्य शब्दावली : कौरा, ख्याली, चुड्का, ताड्का, रोइला, सेलो, हाइकाइ, होक्कु आदि ।

१. पृष्ठभूमि

हाइकु जापानबाट विकसित भएको र हाल नेपाली भूमिमा विस्तारै हुर्कंदो अवस्थाको कवितात्मक विधा हो । नेपाली साहित्यमा हाइकु लेखन तथा हाइकुका विकासगत अवस्थालाई हेर्दा लोकसाहित्यसँगको समानतालाई केलाउन सकिन्छ । हाइकुको लेखन संरचना र भावगत आधारमा यस विधालाई परिभाषित गरिएको पाइन्छ । हाइकु कविता भन्दा १७ अक्षरमा लेखिएको, एउटा मौसम सम्बन्धी शब्द भएको तर परम्परागत मान्यताबाट मुक्त काव्य हो भन्ने सिक्किको धारणा छ (सुवेदी, २०४४ : च) । यसर्थ हाइकु कवितामा सङ्क्षिप्तताभिन्न पूर्ण संरचनात्मक स्वरूपमा विम्बात्मक गहनता रहेको हुन्छ । यसमा प्रकृतिको सूचक शब्दलाई अनिवार्य मानिने हुँदा यस विधालाई प्रकृतिपरक पद्य विधा भन्न सकिन्छ ।

हाइकु संसारमै लोकप्रिय साहित्यिक विधा बन्दै गएको छ । हाइकु नकोर्ने अर्थात् यसको स्रष्टा नभएको कुनै देश नै छैन । यसको मूल कारण यसको सैद्धान्तिक सहजता र दर्शनको बहुदो प्रभाव हो (सङ्केत, २०६८ : १४) । हाइकु अभिव्यक्तिको सघनताले यसको प्रसिद्धि बढ्दै गयो । जापानी सीमालाई नाघेर संसारका विभिन्न मुलुकमा अजम्बरी साहित्यिक विधाका रूपमा स्थापित हुन पुग्यो (मुखिया, २०६८ : १२) । लोकसाहित्यको इतिहासदेखि नेपाली साहित्यमा कविता, गीत, गजल, मुक्तक, सवाई, सेलो जस्ता पृथक् पद्य विधाले आ-आफ्नो स्थान बनाएकै छ । तथापि जापानी साहित्य फाँटबाट नेपाली साहित्यमा आएर रमाइरहेको हाइकुलाई खोजीनिती गर्नु आजको समयमा अद्यावधिक बन्नु पनि हुन सक्छ । शङ्कर लामिछानेद्वारा नेपाली साहित्यमा सुरुवात गरिएको हाइकुले आजसम्म आइपुग्दा धेरै घुम्ती र मोडहरू पार गरिसकेको पाइन्छ । यसको बारेमा यदाकदा फाट्टफुट्ट पत्र-पत्रिकामा चर्चा तथा विश्लेषण समेत हुने गरेको पाइन्छ । हाल सामाजिक सञ्जालमा हाइकु विधाले आफ्नो एक खाले प्रभुत्व जमाएको देख्न पाइन्छ ।

नेपाली साहित्यमा निबन्धकार शङ्कर लामिछानेले 'नेपाली हाइकु' लाई सर्वप्रथम प्रयोग गरेको देखिन्छ । वि.सं. २०१९ मा 'रूपरेखा' (वर्ष ३, पूर्णाङ्क १६, भाद्र) नामक साहित्यिक पत्रिकामा लामिछानेले 'सूर्योदय' शीर्षकमा पहिलो पटक जापानी नियम बमोजिमको हाइकु कविता प्रकाशन गरेका थिए (गिरी, २०६४ : २२५) । लामिछानेद्वारा प्रकाशित उक्त हाइकुले प्रकृति र जीवनको रहस्यलाई बिम्बित गरेको स्पष्ट छ :

माकुरा जाल
भोलिएको ओसले
तन्किँदै गयो ।

नेपाली साहित्यमा चर्चित साहित्यकार पारिजातको 'श्रीषको फूल' (२०२२) उपन्यासको भूमिकामा लामिछानेले लेखेको हाइकुले अर्को छलाड ल्याइदियो :

शिरीष फूल
भँवर चुम्बनमा
ओइली भर्छ ।

नेपाली हाइकु लेखनमा मौलिक लेखन एवम् बहुभाषिक अनुवाद दुवै प्रकृतिका हाइकु क्रमशः अगाडि आउँदै गरेको देखिन्छ । यद्यपि नेपाल हाइकुका दृष्टिले अत्यन्त उर्वर भए पनि यसले त्यति गति लिन सकेको छैन (पाँडे, २०६० : ७) । नेपाली साहित्यमा हाइकु विधालाई अनुवाद गर्ने व्यक्तित्वहरूमा प्रथम अनुवादक शङ्कर लामिछानेसहित रामकुमार पाँडे, अभि सुवेदी, क्षेत्रप्रताप अधिकारी, मधुसूदन गिरी लगायतका स्रष्टाहरूले आफ्नो सिर्जना र अनुवादसहित हाइकु उत्थानमा महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याएको देखिन्छ । नेपाली हाइकुको विकासमा व्यक्ति मात्रै होइन संस्थागत प्रयास पनि भइरहेका छन् । चेतनाथ धमला, कृसु क्षेत्री र तारा सुवेदीले सम्पादन गरेको प्रतिनिधि नेपाली हाइकुमा २१३ जना हाइकुका स्रष्टालाई एक गर्ने काम गरेको पाइन्छ (वैजयन्ती, २०६८/०६९ : ११५) । यसै गरी आजभोलि 'मभेरी डट कम', 'साहित्य सङ्ग्रहालय' जस्ता विद्युतीय छापाका प्रकाशकले हाइकुको विकासमा विशेष योगदान दिइरहेका छन् ।

मधुपर्क (२०६१, माघ) मा रामकुमार पाँडेले हाइकुको अमेरिका, अस्ट्रेलिया, फ्रान्स, बेलायतदेखि नेपालसम्म प्रभाव परेको कुरालाई बताएका छन् । बुद्धको ध्यान नै चीनमा चान र जापानमा जेन हुँदै हाइकुमा मुछिएको पाइन्छ । ऋतुका दृष्टिले जापानमा ४ ओटा मनसुन (ऋतु) र नेपालतिर ६ ओटा भएबाट भाषिक दृष्टिले मन्त्र, ऋचा र अनेक मात्रात्मक कविता रहेको पाइन्छ । यही प्रभाव नेपालमा हुनुले हाइकु फस्टाउन सक्छ भन्ने धारणा पाँडेको रहेको छ । यसरी हेर्दा नेपाली साहित्यमा हाइकु लेखनका लागि लोकसाहित्यको पृष्ठभूमि र छ ओटा ऋतु भएका कारण प्रशस्त किगोयुक्त शब्दको सम्भाव्यता रहेको देखिन्छ । नेपाल ऐतिहासिक आधारबाटै हाइकुको संरचनासँग निकटस्थ साहित्यिक विधामा धनी मुलुक हो ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

हाइकु विधाका बारेमा प्राज्ञिक हिसाबबाट अन्य साहित्यका विधामा जसरी त्यति धेरै अनुसन्धानात्मक अध्ययन भएको देखिँदैन । नेपाली साहित्यमा सर्वाधिक लघु कविता संरचनामा हाइकुले छुट्टै स्थान राख्छ । वर्तमान सन्दर्भसम्म आइपुग्दा समकालीन साहित्यभित्र यो विधा रुचिको विषय बन्दै गएको छ । यस अध्ययनमा हाइकुसँग नेपाली लोकसाहित्यको सहसम्बन्धलाई केलाउनु आवश्यक ठानिएको छ । नेपाली साहित्यमा यो विधा नियात्रा, डायस्पोरिक अध्ययन जस्तै गरेर पृथक् ढङ्गले भित्रिएको छ । यस अध्ययनमा हाइकुको संरचनागत बनोटको आधारबाट नेपाली लोकसाहित्यसँगको सम्बन्धलाई केलाउने प्रमुख उद्देश्य रहेको छ ।

३. पूर्वकार्यको अध्ययन

हाइकुका विषयमा विभिन्न विद्वान्का पुस्तक, विश्लेषणात्मक लेख, अन्तर्वार्ता, खोजमूलक अनुसन्धान तथा भाषानुवादका विषयवस्तुलाई यहाँ पूर्वकार्यको अध्ययनका रूपमा लिइएको छ ।

३.१ पुस्तकसँग सम्बन्धित

सुवेदी, अभि (२०४४) को *जापानी हाइकु : हिजो र आज* पुस्तकमा जापानी साहित्यमा हाइकुको उत्पत्ति र विकास, हाइकुको संरचना आदिलाई चर्चा गरिएको छ। यसमा आधुनिक हाइकुको जन्म र विकासका साथै विभिन्न हाइकु कविका हाइकुहरूलाई क्रमशः समेट्ने प्रयास गरिएको छ।

अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०५१) द्वारा *हिम जुन फूल* पुस्तकमा हाइकुको संरचना, भाषा तथा विकासको चर्चा गरिएको छ। यसमा उदाहरणसहित हाइकुको भाषागत पुष्टिसँगै हाइकुको विकासलाई सङ्क्षिप्त चर्चा गरिएको छ।

अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०५५) को *जापानी साहित्यको इतिहास* नामक पुस्तकमा जापानमा हाइकुको सुरुवात, विकास, संरचना र भाषालाई उदाहरणसहित चर्चा गरिएको छ। यसमा हाइकु कवि बासोका हाइकु र हाइकु इतिहासलाई स्पष्ट पार्ने प्रयास गरिएको छ।

पाँडे, रामकुमार (२०६०) को *नेपाली हाइकु* (वर्ष १, अङ्क १, पुस) मा हाइकुको संरचना उदाहरणका साथमा सङ्क्षिप्त इतिहासलाई समेटिएको छ। सम्भवतः यो पत्रिका नै नेपालमा हाइकुका बारेमा लेखिएको पहिलो हाइकु पत्रिका हो। यसमा हाइकुको उत्पत्ति र विकासको चर्चाका साथै नेपालमा यसको विकासलाई समेटिएको छ। यसमा नेपालकै प्रथम हाइकुवाचन कार्यक्रम तथा प्रथम हाइकु कवि गोष्ठी सम्पन्न भएको कुरालाई समेत उल्लेख गरिएको छ।

पाँडे, रामकुमार (२०६१) को *नेपाली हाइकु* (वर्ष २, अङ्क १, पुस) मा हाइकुसंरचना, पृष्ठभूमि तथा उदाहरणलाई समेटिएको छ। यसमा शङ्कर लामिछानेको 'जापानी हाइकु कविता' शीर्षकमा लेखलाई समावेश गरिएको छ। यसका साथै हाइकुको भाषा र परिवेशलाई यसमा पाँडेले विशेष रूपमा चर्चा गरेका छन्। यसैभित्र चेतनाथ धमलाले पनि हाइकुको संरचना, भाषा तथा उदाहरणलाई समेटेका छन्।

अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०६४) द्वारा *हाइकु र हाइजिन* पुस्तकभित्र हाइकुको विकासक्रम, व्याख्या, उदाहरण तथा हाइकुसम्राट माचुओ बासोको परिचय र हाइकुलाई उल्लेख गरिएको छ। यसमा उनले जापानी हाइकु कवि तथा उदाहरणका साथै केही नेपाली हाइजिन र हाइकुलाई समेत खुलाएका छन्। यसमा उनले आफ्नो हाइकुयात्रालाई समेत समेटेका छन्।

पाँडे, रामकुमार (२०६५) को *हाइकु समालोचना, 'कौशिकी'* (वर्ष १०, अङ्क १, पूर्णाङ्क २६, वैशाख-असार) मा शङ्कर लामिछानेको हाइकुको पङ्क्तिगत विश्लेषणका साथै हाइकुको बृहत् इतिहासलाई विवेचना गरिएको छ। यसमा जापानी साहित्य विकासका साथमा हाइकुको उत्पत्ति, विकासक्रम, भाषा, संरचना र नेपाली हाइकुको अवस्थालाई राम्ररी समेट्ने प्रयास गरिएको छ। विशेष गरी यसमा हाइकुको बारेमा विस्तृत चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ।

पाँडे, रामकुमार (सन् २००९) द्वारा रेड कुइन पुस्तकमा जापानी, अङ्ग्रेजी र नेपाली गरी रूपान्तरित हाइकुलाई चर्चा गर्दै हाइकुको संरचना र भाषालाई व्याख्या गरिएको छ । यसमा 'चित्रात्मक हाइकु' अर्थात् 'हाइगा' लाई समेत उदाहरणसहित समावेश गरिएको छ ।

३.२ अनुसन्धानात्मक विश्लेषण

पाँडे, रामकुमार (२०६०) द्वारा जापानभित्रको हाइकु र हाइकुभित्रको जापान 'समकालीन साहित्य' (वर्ष १३, अङ्क ४, पूर्णाङ्क ५०, साउन-भदौ-असोज) मा हाइकुको पृष्ठभूमि, संरचना, हाइकुको भाषा, आधुनिक हाइकु, हाइकु रचनाको रहस्यलाई समेटिएको छ ।

मिश्र, वैजयन्ती (२०६८/६९) द्वारा हाइकु : एक छोटो चर्चा 'अन्वेषण' (अनुसन्धानमूलक पत्रिका, वर्ष ३, अङ्क २, वैशाख) मा हाइकुको विषयमा चर्चा गरिएको छ । यहाँ हाइकुको परिचय र भाषागत विश्लेषण गरिएको छ ।

धमला, चेतनाथ (२०६१) द्वारा रामकुमार पाँडेसँगको अन्तर्वार्ता 'मिमिरे' (वर्ष ३३, अङ्क ३, पूर्णाङ्क २२६, असार) मा हाइकुको लेखन, उत्पत्ति, सिद्धान्त, उदाहरण, भाषा आदिको बारेमा प्रश्नोत्तर गरिएको छ । यसमा सङ्क्षिप्त रूपमा हाइकुको मोटामोटी विवरणलाई समेट्ने प्रयास गरिएको छ ।

पाँडे, रामकुमार (२०६१) ले विधा समीक्षा, मधुपर्कमा सयपत्रीभैँ फक्रिएको सुन्दर हाइकु काव्य शीर्षकमा हाइकुको परिचय, हाइकुको परम्परा र सीमाको चर्चा गरेका छन् । यसमा ऋतुबोधक वा किगो भएको हाइकुको बारेमा विश्लेषण गरिएको छ ।

४. सैद्धान्तिक अवधारणा

यस अध्ययनमा हाइकुको परिचय, परिभाषा, सिद्धान्त तथा नेपालमा हाइकुको विकासक्रमलाई प्रस्तुत गरिएको छ । हाइकुको निर्माण संरचनाका आधारमा यसको भाषाशैलीलाई केलाइनु यस अध्ययनको मूल अभिप्राय रहेको छ । हिजोको लोकसाहित्यका चुड्का, ख्याली जस्ता छोटो संरचना भएका काव्यात्मक विधा र आजको हाइकु कविताको संरचनामा धेरै हदमा समानता छ । नेपाली साहित्यमा लोकसाहित्यसँगको सम्बन्धलाई देखाएर हाइकुको स्थान र आवश्यकतालाई नियाल्नु आजको आवश्यकता रहेको देखिन्छ । नेपालमा हाइकु लेखनका लागि प्रशस्त आधार भएको तथा पृष्ठभूमिका आधारमा लोकपद्य साहित्यको देन रहेको विषय सन्दर्भलाई यस अध्ययनमा केलाइएको छ । यसर्थ लोकसाहित्यदेखि आजको पुस्ताको रुचिसँगको सम्बन्धमा हाइकु विधा सम्बन्धित छ भन्ने विषयको 'ऐतिहासिक सम्बन्धगत सैद्धान्तिक आधार' लाई यस अध्ययनमा केलाइएको छ ।

५. अध्ययन विधि

यस अध्ययनमा गुणात्मक अनुसन्धान विधिको प्रयोग गरिएको छ । मूलतः द्वितीयक स्रोत सामग्रीलाई उपयोग गरी यस अध्ययनमा पुस्तकालयीय सामग्रीलाई अध्ययनको आधार बनाइएको छ ।

यस अध्ययनमा हाइकु र नेपाली लोकसाहित्यसँगको सम्बन्धलाई देखाइएको छ । यसर्थ यो अध्ययन लोकसाहित्यिक सामग्रीका आधारमा आधुनिक रुचिसँग गाँसिएको सहसम्बन्धलाई केलाउने 'ऐतिहासिक-तुलनात्मक' विधिमा आधारित छ ।

६. नेपाली पद्य लोकसाहित्यसँग हाइकुको स्थान

नेपाली साहित्यमा लोकसाहित्यका इतिहास, पुरातत्त्व, भूगोल, समाजशास्त्र, मानवशास्त्र, भाषाविज्ञान, मनोभाषाविज्ञान, धर्मशास्त्र, अर्थशास्त्र, चिकित्साशास्त्र आदिसँगको प्रत्यक्ष सम्बन्ध रहेको देखिन्छ । श्रुतिपरम्पराबाट लेख्य परम्परासम्म आइपुग्दा साहित्यका विधागत विभाजनको आवश्यकता अझ बढी भयो । लोकसाहित्यमा गद्य र पद्य दुवै विधागत सहसम्बन्ध रहेको देखिन्छ । लोकगीत, लोककविता, लोकगाथा, लोकनाटक जस्ता स्थूल श्रेणी र गाउँखाने कथा, उखान, टुक्का, मन्त्र जस्ता सूक्ष्म श्रेणीका आधारमा लोकसाहित्यलाई वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । नेपाली साहित्यका छोटोछरिता भैलो, चुड्का, रोइला, कौरा जस्ता लोकपद्यभित्र नै हाइकुको संरचनाका लक्षणहरू छन् । अहिलेसम्मको खोजअनुसार ११ औँ शताब्दीतिर नेपाली भाषाले अस्तित्व कायम गरेको पाइएकाले नेपाली लोकसाहित्य पनि त्यही समयबाट प्रारम्भ भएको हो भन्न सकिन्छ (आचार्य, २०७१ : २३२) । जापानी साहित्यमा प्रचलित हाइकाइ (लामो कविता) को सुरुको पङ्क्तिलाई होक्कु भनियो । होक्कु हुँदै १९ औँ शताब्दीको उत्तरान्त युगमा प्रज्वलित भएको साहित्यिक प्रारूप विधा हाइकु हो (मुखिया, २०६८ : ८) । जापानी एदोकालका मासा ओका सिकी (१८६७-१९०२) ले सन् १८९० को दशकमा होक्कुको मिठास र प्रभावको तुक्का जस्तै भावलाई हाइकु नाम दिएर औपचारिक रूपमा स्थापित गरे । यसर्थ हाइकुको विकासको प्रारम्भ १९ औँ शताब्दीको अन्त्यतिर भएको हो (पाँडे, २०६० : ३) । जापानी समाजले छोटो छरितो रचनालाई अँगाल्दै आएको इतिहासलाई नियाल्न सकिन्छ । जापानमा सातौँ शताब्दीबाट लिखित साहित्यको विकास भयो । आठौँ शताब्दीदेखि प्रसिद्धी कमाएको ताड्का (लघु गीतिकविता) अद्यापि लोकप्रिय छ । यसको लोकप्रियता रहँदारहँदै सत्रौँ शताब्दीमा हाइकु लेखनलाई गति प्रदान गरेको देखिन्छ (अधिकारी, २०५५ : २) । यसरी हेर्दा नेपाली लोकसाहित्यभन्दा जापानी हाइकु विधा धेरै कान्छो छ ।

पूर्वीय काव्य परम्परामा रहेका छोटो कवितात्मक, गेयात्मक विधा जस्तै आजको युगमा हाइकु कविताले आफ्नै स्थान बनाउन थालेको छ । यसलाई नेपाली साहित्यमा आगन्तुक र नवीन विधा भन्न सकिन्छ । यो आजको पुस्ताद्वारा विद्युतीय छापामा निकै रुचाइँदै गइएको विधा पनि हो । जापानबाट विकसित हाइकुलाई यसको संरचनागत स्वरूपका आधारमा पद्यात्मक विधाअन्तर्गत सर्वाधिक लघुतम स्थानमा रूपमा राख्नुपर्ने हुन्छ । मुक्तक, गजल, फुटकर कविताभन्दा पनि छोटो पद्य साहित्यभित्र यसले छुट्टै स्थान बसाइसकेको छ ।

नेपाली साहित्यमा यसको संरचना शिल्पका आधारमा गद्य कविताभन्दा फरक तर पद्य विधा पनि होइन । संरचनात्मक आधारमा सङ्ख्यात्मक गणना हुने तर प्रकृतिबोधक शब्द, सूत्रात्मक भाषाको अपेक्षा गरिने एकैकाले पद्य काव्यको निकटस्त विधा हो भन्न सकिन्छ । महाकाव्य, खण्डकाव्य, लामा

कविता, फुटकर कविता, मुक्तक, गजलभन्दा पनि सानो विधाका रूपमा आगन्तुक विधाको स्थानमा हाइकुले नेपाली पद्य विधामा आफ्नै ठाउँ बनाएको छ। सम्भवतः यो विधा संसारकै छोटो कविता हो।

हाइकु जापानी परम्परागत कविता हो। 'नेपाली हाइकु' नामक पहिलो हाइकु पत्रिकामा 'जापानी हाइकु कविता' शीर्षकमा शङ्कर लामिछानेले हाइकु कवितामा सबैभन्दा चर्चित व्यक्तिका रूपमा जापानी कवि 'बासो' को नाम लिएका छन्। हाम्रा ग्रन्थमा भएका छोटो मन्त्र जसरी नै यस कविताको संरचना छोटो र सूत्रात्मक रहेको देखिन्छ। यो ३१ अक्षरमा लेखिने ताइकाबाट जन्मिएको विधा हो (पाँडे, २०६०)। हाइकुको पृष्ठभूमिगत परिचयलाई समष्टिगत रूपले आँकलन गर्दा यो एउटा प्राकृतिक ऋतु वा बिम्बले सजिएको जापानबाट विकसित भएको तथा सूत्रात्मक साहित्यिक रचना हो। क्रमशः ५-७-५ गरी १७ अक्षर समूहका तीन हरफको वर्णक्रमिक अनुशासनमा आबद्ध अभिव्यक्तिको सशक्त माध्यम हाइकु हो (जिताली, २०६४ : ३१)। यसमा ऋतु जनाउने एउटा शब्द वा किगोको अभिव्यक्त हुनै पर्छ। कसिलो तथा सूत्रात्मक भाषाले हाइकुलाई मजबुत बनाएको हुन्छ।

हाइकाइ र होक्कुको विकासक्रमसँगै शब्द परिवर्तनका क्रममा हाइकु कविता आएको हो (पाँडे, २०६१ : ९४)। यसमा आङ्गिक बनोट जति अनुशासित तवरमा हुनुपर्छ त्यति नै वाचनका दृष्टिले शैलीगत मिठासता रहने प्रकृतिका शब्द चयन भएमा राम्रो मानिन्छ। हाइकुलाई जापानकै कविता 'ताइका' बाट अलगिएको विधा हो भन्न सकिन्छ। हाइकुमा मानवीय संवेदना, प्राकृतिक सौन्दर्यतामा उदासीनताको भाव र विशाल भूमिविस्तारको पनि चित्रण हुन्छ (सुवेदी, २०४४ : ग)। मिश्र वैजयन्तीले अन्वेषण पत्रिकामा हाइकुको बारेमा अत्यन्त थोरै शब्द खर्चेर लेखिने हाइकु सूक्ष्म आकारको कविता चरित्र बोक्ने साहित्यिक रचना हो भनी चर्चा गरेकी छिन्। यसरी हेर्दा हाइकु प्रकृति शब्द समाविष्ट हुने ५-७-५ गरी १७ अक्षरको तीन हरफे संरचनात्मक बनोट भएको सूत्रात्मक भाषामा लेखिने लघुतम पद्य विधा हो।

७. हाइकुको परिभाषा

- प्रकृति र मानव अनुभूतिको अभिव्यक्ति तथा जीवन सापेक्षित कविताको नाम नै हाइकु हो।
रामकुमार पाँडे (२०६० : ५०)
- हाइकुमा पाइने विवरणभन्दा लाघवता र स्थूलताभन्दा मन्त्रणा तत्त्वले गर्दा यो ज्यादा घतलाग्दो कलाको रूपमा लोकप्रिय भएको छ। एउटा चित्र। त्यो चित्रले सङ्केत गरेको सम्भावित दृश्य। एउटा अनुभव। एउटा बिम्ब। त्यो बिम्बले औँल्याउन खोजेको अनुभवको आकार। त्यो सम्भावित दृश्य हो हाइकु। त्यो अनुभवको आकार हो हाइकु।
क्षेत्रप्रताप अधिकारी (२०५१ : ४)
- हाइकु कविता वास्तवमा त्यति सहज कविता होइन। ५-७-५ अक्षरका कवितामा यसका तीन पङ्क्तिको मुख्य विभाजनमा एउटा दर्शन छ।
शङ्कर लामिछाने (२०६१: ३)

८. हाइकु संरचना, भाषा र सिद्धान्त

हिजोआजको प्राविधिक विकास तथा आर्थिक विकासको प्रतिस्पर्धात्मक समाजमा मानिस व्यस्त छ । बेफुर्सदिलो समयमा पनि साहित्य, सङ्गीतको आनन्द लिन मानिसले छोटो रचनातिर आकर्षण बढाउन थालेको छ । लेखकलाई पनि हतारो छ अनि पाठक पनि हतारिन्छ । यद्यपि यो अक्षर थुपार्ने कविता मात्र पनि होइन । बरु मौलिक र सटिक हाइकु साधना र चिन्तन भनेको गहिरो सामुद्रिक मोती खोज हो (पाँडे, २०६५ : २१५) । यसर्थ हाइकु साहित्यको सबैभन्दा लघुतम विधा हो तर उखान जस्तो पदावलीगत संरचना चाहिँ होइन । यो एउटा पूर्ण संरचना भएको सङ्कथन हो ।

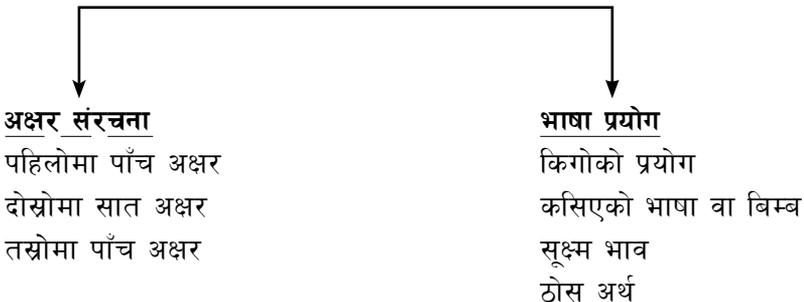
हाइकु **ताङ्का**बाट जन्मेको हो । **ताङ्का** भनेको जापानको परम्परागत लघु कविता हो र यो ३१ अक्षरको हुन्छ । पहिलो कविले **ताङ्का** कविता लेख्दा ५-७-५ अक्षरको कविता लेख्थे अर्थात् **कामि-नो-कु** बनाउँथे । अर्का कविले ७-७ अक्षरको कविता जोडेर ३१ अक्षरमा कविता पूर्ण गर्दथे । यसलाई **सिमो-नो-कु** भनिन्थ्यो । ताङ्काको एउटा उदाहरणलाई हेर्दा :

आकाशगङ्गा
बादलको छालमा
ताराको वन
जूनको जहाज त
विराम अविराम ।

- काकिनोमोतो हितोमारो (अधिकारी, २०५१ : १४)

ताङ्काको पृष्ठभूमिबाट जापानमा विकसित भएको हाइकु नेपाली साहित्यमा आगन्तुक विधा भएर पनि आफ्नै पृष्ठभूमिलाई बसाइसकेको छ । हाइकु अध्येता तथा विश्लेषक शङ्कर लामिछाने, रामकुमार पाँडे, क्षेत्रप्रताप अधिकारी लगायतले जापानका कवि 'मात्सुओ बासो' लाई 'हाइकु सम्राट' भनी व्याख्या गरेका छन् । त्यस्तै गरेर 'काकिनोमोतो हितोमारो' ले प्रशस्त कविता लेख्ने गरेकाले उनलाई चाहिँ आदिकवि भनेर मानिएको पाइन्छ ।

हाइकुमा अनिवार्य रूपमा ऋतुबोधक शब्द अर्थात् 'किगो' अर्थात् समेट्नु पर्ने हुन्छ । 'किगो' लाई हाइकुमा अभिन्न तत्त्व मानिन्छ । हाइकुका आफ्ना बाह्य एवम् आन्तरिक संरचना तथा भाव सम्बन्धी आफ्नै मान्यताहरू छन् । बाह्य संरचना ५-७-५ को सूत्रमा आवद्ध हुन्छ (गिरी, २०६० : १४) । यसमा शब्दको सुगठनमा ध्यान दिनु पनि उत्तिकै आवश्यक हुन्छ :



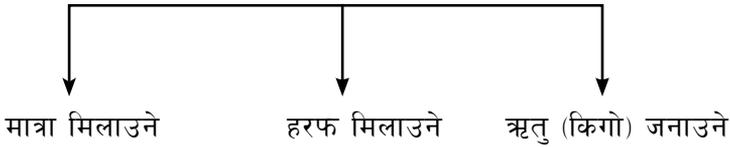
अभिव्यक्तिको सूत्रात्मक र चित्रात्मक शैलीले सिर्जना गरिने हाइकुमा समय सापेक्षतालाई चित्रण गर्न सक्ने प्रकृतिको दर्शन आउने गरी ऋतुबोधक बिम्बको प्रयोग गरिएको हुन्छ (धमला, २०६१ : ११) । 'किगो' शाश्वत र स्थानीय हुन्छ । प्रकृति चित्रण गरेपछि हाइकुले सोही स्थानमा पुऱ्याएर भ्रमणको अनुभवलाई समेटी मानवीय संवेदनालाई उत्पन्न गराउँछ :

उम्रेका टुसा

भुसिलकीरो रीत

सिर्जना मृत्यु । (लामिछाने, २०६३ : ३)

कवि क्षेत्रप्रताप अधिकारीका अनुसार हाइकुमा एउटा चित्र र त्यो चित्रले सङ्केत गरेको सम्भावित दृश्य हुन्छ । एउटा अनुभव जसमा एउटा बिम्बले औँल्याउन खोज्छ, त्यो सम्भावित दृश्य हाइकु हो । कमसेकम शब्दमा कविता लेखिनुपर्छ भन्ने जेनपन्थीहरूको अवधारणा हाइकुको अवधारणा हो । हाइकुमा रहेका तीन हरफमा १७ अक्षरको पनि आ-आफ्नै विशेषता हुन्छ । पहिलो हरफमा रहेको ५ अक्षरले चित्र प्रस्तुत गर्छ, बाँकी २ हरफहरूले त्यसलाई पुष्टि गर्दछन् । रामकुमार पाँडेका अनुसार हाइकुका तीन आधारभूत नियमहरू हुन्छन् :



जीवनको गूढ रहस्यलाई प्रकृतिको माध्यमद्वारा स्पर्श गर्नु जापानी हाइकुको विशेषता हो । यो प्रवृत्ति जापानी आधुनिक कवितामा प्रवाहित भएको छ । हाइकुको रचना रहस्यलाई हेर्दा बुद्ध धर्म, ताओवाद र जेन परम्पराका ध्यानबाट तत्त्वबोध प्राप्त गर्ने मूल मर्म हुन्छ । बौद्धमा प्रकृति प्रेम, ताओवादमा सौन्दर्य र जेनमा आत्मप्रवेश सबैलाई समेटेर लाने हाइकुको जरा एउटै हो । हाइकु र हाम्रा धार्मिक मन्त्रसँगको सामीप्यतालाई हेर्ने हो भने धेरै समानतागत संरचना रहेको बोध हुन्छ । एउटा उदाहरणका रूपमा ब्रह्म गायत्री मन्त्रलाई लिँदा संरचनागत सूक्ष्मतालाई भेट्न सकिन्छ :

ओम चतुर्मुखाय

विद्महे हंसरुढाय धीमहि

तन्नो ब्रह्मा प्रचोदयात् ।

हाइकुमा सामान्य प्रकृतिको भाषाभन्दा गेयात्मक, ध्वन्यात्मक र बिम्बात्मक अभिव्यक्तिमा मिठास हुन्छ । सूक्ष्म भाव प्रत्येक पङ्क्तिको ठोस अर्थका अतिरिक्त तेस्रो हरफमा उदेक लागदो, घतपर्दो वा भावकारी परिणाम र अनेक अर्थ समावेश हुनु हाइकुको भावार्थपरक आन्तरिक विशेषता हो । हाइकुका हास्य व्यङ्ग्यात्मक भावको कवितालाई भने **सेनेरियो** भनिन्छ, भने छोटकरीमा यसलाई **सेन्यु** पनि भनिन्छ (जिताली, २०६४ : ३५) । हाइकुका ५-७-५ अक्षरीय संरचनामा पनि मात्रा मिलाउने, हरफ मिलाउने र किगो प्रयोग गर्नुपर्ने व्यवस्था छ । पहिलो हरफमा रहेका पाँच अक्षरले चित्र प्रस्तुत गर्छ भने बाँकी दुई हरफले त्यसलाई पुष्टि गर्दछ (मिश्र, २०६८/०६९ : ११२) ।

सुवेदीले 'जापानी हाइकु हिजो र आज' मा अक्षर संरचनाभन्दा भाव पक्षलाई प्राथमिकता दिएको पाइन्छ। बासोले भनेका छन् : 'एउटा हाइकुजसले ७० देखि ८० प्रतिशत विषय प्रदर्शित र प्रभावित गर्छ, त्यो राम्रो हो। जुन ५० देखि ६० प्रतिशत छ, त्यसले हामीलाई कहिल्यै पनि बोरो नगर्ला। हाइकुमा अतिशय विश्लेषणका लागि स्थान छैन जस्तै एकलोपन, शून्यपन आदि शब्द अटाउँदैन। कविताले नै बोल्नुपर्छ।' बासो लेख्छन् :

कोनो मिचिया यस बाटोमा
युकिहितो नासिनी कुनै यात्रु चल्दैन
आकिनो कुरे। शरद साँझ। (वैजयन्ती, २०६८/०६९ : ११३)

हाइकु कविले सूक्ष्म भावलाई बीजजस्तै सूक्ष्म वस्तुमा सघन सम्प्रेषण गर्ने कोसिस गरेका हुन्छन्। संरचनागत भावको कसिलो सम्बन्धलाई नेपाली समाजले ख्याल नगरे पनि स्वच्छन्द तवरमा हाइकुभै लघु कविता रचना गर्ने गरेको पाइन्छ। कविले विषय वर्णन गर्दैन तर आफ्नो अनुभूतिलाई कवितामा सम्प्रेषित हुन्छ। त्यसलाई पाठकीय अनुभूत गराउन सक्दछ (पाँडे, २०६९ : ५०)। समग्रतः क्रिया राख्ने नराख्ने, अनुप्रासको प्रयोग, किगोको प्रयोग, गहन शब्दको चयन, अक्षर गणना जस्ता विषयमा नेपाली हाइकु लेखक जानकार हुनु आवश्यक देखिन्छ। यद्यपि संरचनागत नियमलाई मात्र हेरेर एउटै वाक्यलाई तोडमोड गरी तीनोटा हरफ बनाएर लेख्नेमा हाइकु बन्दैन :

तिमीलाई म
आनन्दी माया दिन्छु
भनेकै थिएँ।

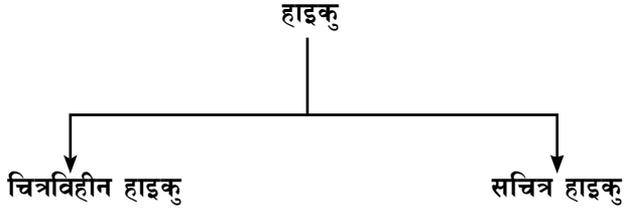
यो माथिको जस्तो रचनालाई गुणात्मक तथा प्रभावकारी हाइकु मानिँदैन। मूलतः क्रिया नराखी लेखेको हाइकुलाई प्रभावकारी मानिन्छ। यद्यपि नेपाली समाजले हाइकुका बारेमा गहिरो जे-जसरी खोतल्ने प्रयास गरेको भए पनि ठोस साहित्यिक जगलाई खोतल्न त्यति जाँगर चलाएको देखिँदैन। नेपाली हाइकुमा नेपाली किगोको पहिचान, अक्षरको वैयाकरणिक प्रामाणिकता, अन्त्यानुप्रासीय लयात्मकता, अन्तर्वस्तुको प्रभावकारितामा समेत राम्ररी चर्चा भने हुन सकेको छैन (वैजयन्ती, २०६८/०६९ : ११४)। यसर्थ उत्कृष्ट र आधुनिक हाइकु बन्नका लागि निम्न कुरामा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ :

- ५-७-५ को शब्दगत आधारमा त्रि-हरफीय संरचना
- किगो वा ऋतुबोधक शब्दको अनिवार्य प्रयोग
- कसिलो तथा सूक्ष्म भावमा सघन सम्प्रेषण
- व्याख्यान र आख्यानरहित भाषाको प्रयोग
- सूत्रात्मक, बिम्बात्मक, गेयात्मक भाषिक सुगठन
- शून्यपन, एकलोपन तथा अतिशय विश्लेषणगत शब्द प्रयोग नहुने।

नेपाली हाइकु संरचनाभित्र नेपाली प्रकृति र समाजका प्रशस्त किगो प्रयोगको सम्भाव्यता रहेको बुझिन्छ। प्रभावकारी हाइकुको लेखनमा संरचनागत मिलान र किगोको प्रयोगले मात्रै पुग्दैन। यसका लागि भाषिक सुगठन र सचेतनाको अभ्यास हुनु उत्तिकै आवश्यक हुन्छ।

९. हाइकुका प्रकारहरू

विशेषतः हाइकुका प्रकारहरू छुट्टिएका छैनन् । आजभोलि हाइकु कथा लेखनको आरम्भ पनि भइसकेको छ । यो कार्य पोष चापागाईंद्वारा भएको हो (गिरी, २०६४ : २३०) । यद्यपि पद्य साहित्यका हिसाबमा नेपाली हाइकुमा देहायबमोजिम दुई प्रकारका हाइकुलाई केलाउन सकिन्छ :



चित्रविहीन हाइकुमा हाइकु लेखिन्छ तर त्यसको चित्र कोरिएको हुँदैन । लेखन संरचना र भाषा भने दुवै खालका हाइकुमा समान हुन्छन् । यसमा भोगाइ र भावनाको स्पष्टोक्ति हुन्छ । सचित्र हाइकुलाई 'हाइगा' भनिन्छ । यसमा हाइकु कविताका साथमा त्यसको चित्रात्मक भलक हुन्छ । यसर्थ यो हाइकु जीवन्त प्रकृतिको हुन्छ । जस्तै :

उदाहरण : १



जङ्गल माभक्त
खोलाको ढुङ्गामाथि
चरा नाच्यै छ ।

उदाहरण : २

चियाको कप
वर्षाका डोबहरू

घोडाको दौड - रेडकुइन (पाँडे, सन् २००९ : ७०)

नियम सम्बद्ध भएर सामान्य हिसाबमा लेखिएको हाइकुलाई सामान्य हाइकु मानिन्छ । व्यङ्ग्यात्मक हाइकुलाई 'सेन्यु' भनिन्छ । यसका अतिरिक्त हाइकुले पनि जीवनका विविध अनुभूतिलाई विविधताका आधारमा समेट्ने हुनाले अन्य विधा जस्तै यसको क्षेत्रगत आधार व्यापक बनेको देखिन्छ । मूलतः भोगाइ र प्रकृतिप्रदत्त विषयलाई हाइकुले समेट्ने गरेको देखिन्छ ।

१०. हाइकुमा बहुभाषिक लेखन र अनुवाद

नेपाली हाइकुको विकासक्रमलाई हेर्दा मातृभाषामा पनि हाइकु लेखिएको देखिन्छ । मूलतः नेपाली साहित्यमा अनुदित हाइकुको प्रभाव रहेको देखिन्छ । तीनोटा भाषामा हाइकुलाई रामकुमार पाँडेले उनको पुस्तक **रेड कुइन**मा यसरी देखाएका छन् :

जापानी	अङ्ग्रेजी	नेपाली
निवानो मिछि	रेड टु अ गाडेन	बगिन्छ, मार्ग
नाकेसितानो इजि	वुल्डस विलोबम्बो	बासमुनिको दुङ्गा
कुछुनो खागी ।	कि अफ द सु ।	जुठाको सन्धो ।

नेपाली कवि र कवितामा जापानी हाइकु शैलीको लेखन परम्परा अनुवाद गर्ने कलाबाट प्रारम्भ भएको पाइन्छ । जस्तै :

मूल—
फुरुइके या
कावाजु तो विकोमु
मिजु नो ओतो !

- बासो, (१६४४-९४ : २८)

अनुवाद-१
पुरानो ताल
भ्यागुतो उफ्रिदिन्छ
पानीको शब्द !

- लामिछाने, (रूपरेखा, पूर्णाङ्क ११३, असोज २०२७ : २८)

अनुवाद -२
जीर्ण पोखरी
भ्यागुतो उफ्रिएछ
जल आवाज !

- पाँडे, (समकालीन साहित्य, २०५० : २८)

अनुवाद -३
जीर्ण पोखरी
भ्यागुताको छलाड
पानीको स्वर !

- जिताली, (२०६४ : २८)

हिन्दीमा पनि हाइकु लेख्ने प्रचलन रहेको देखिन्छ । 'सूत्र-कविता' का रूपमा आएको कवितामा हाइकुसँगको समानता भेटिन्छ । हिन्दी साहित्यअन्तर्गतको 'सेरो-डायरी' को अंश हाइकुसँग मिल्दोजुल्दो देखिन्छ ।

“प्रत्येक सूत्र कविता कम शब्दों मे ज्यादा से ज्यादा बातें बतानेमे सामर्थ रखता हैं ।” (हरेक सूत्र कविताले कमभन्दा कम शब्दद्वारा धेरैभन्दा धेरै कुरालाई बताउने सामर्थ्य राख्छ ।) - हरि मंजुश्री

बगिचों मे फूल नहीं (बगैँचामा फूल छैन)
गमलों मे केक्टस (गमलामा क्याक्टस)
आज उगने लगे हैं । (आज उम्रन लागेको छ ।)

- पुष्पलता आचार्य (जिगर के टुकड़े, १३) ।

हाइकु काव्य प्रतिष्ठानबाट नेपालकै पहिलो समावेशी द्वैमासिक 'नेवा : हाइकु' प्रकाशन भएको छ । यसमा नेपाल भाषा, नेपाली भाषा र हिन्दी भाषाका हाइकुलाई प्रकाशन गरिएको छ :

मती भिनेमा:

लिच्व: या छुं खँ मद्दु

कुत: हे त:धं ॥१४॥ नेवा : हाइकु, (महर्जन, २०७१ : ४)

खुली खिडकी (खुला भ्यालमा)

उडा ले गइ हवा (उडाइ लान्छ हावा)

अधुरी चिठ्ठी ॥२॥ (अधुरो चिठ्ठी) नेवा : हाइकु, (अग्रवाल, २०७१ : ४)

नेपालमा हाल आएर नेपाली भाषाका अतिरिक्त अन्य मातृभाषामा पनि हाइकुको विस्तार हुनुले हाइकु विधाको लोकप्रियता र रुचि बढेको सङ्केत गर्दछ । नेपाली साहित्य जगत्भित्र हाइकु विधाले लघुतम पद्य विधाको स्थान बसाएको हुँदा यो विधा पठनीय, अध्ययनीय बन्दै गएको छ । छोटो समयमा बहुभाषिक समाजमा फैलनु हाइकु विधाको सूत्रात्मक सूक्ष्मताको प्रभाव हो । यस आधारमा हाइकु विधाले नेपाली स्रष्टा समाजमा समावेशी आवरणभित्र स्थानलाई निर्धारण गरेको छ ।

११. नेपाली साहित्यमा हाइकुको स्वरूप र संरचनागत समानता

वर्तमान सन्दर्भमा नेपाली साहित्यमा हाइकु विधाले जापानी साहित्यबाट आगन्तुक भएर पनि मौलाउने अवसर पाएको छ । यो विधा जापानी अक्षर संरचनात्मक नियममा आधारित भएको हुँदा सामान्य शास्त्रीय पद्धतिमा बाँधिएको देखिन्छ । नेपाली साहित्यमा हाइकुको विकासक्रमका बारेमा अध्येता तथा विचारकहरूको मतैक्यता पाइँदैन । साहित्य कला सङ्गम दमकद्वारा प्रकाशित 'सङ्गम' नाम पुस्तकमा क्षेत्रगत आधारमा विभाजन गरेको पाइन्छ । यसमा विकास क्षेत्रका आधारमा हाइकुको कालक्रमिक विकासलाई केलाइएको पाइन्छ । समग्रतः नेपाली हाइकु विकासको काल विभाजनलाई हेर्दा मतैक्यता पाउन सकिँदैन :

विचारक (व्याख्याता)	प्राथमिक काल / पहिलो चरण	माध्यमिक काल / दोस्रो चरण	आधुनिक काल / तेस्रो चरण	स्रोत
रामकुमार पाँडे	वि.सं. २०१९ देखि २०३९ सम्म	वि.सं. २०४० देखि २०५९ सम्म	२०६० देखि हालसम्म	(पाँडे, २०६५ : ५३)
मधुसूदन गिरी	वि.सं. २०१९ देखि २०४३ सम्म (पूर्वार्द्ध २०१९- २०३७, उत्तरार्द्ध २०३८-२०४३)	वि.सं. २०४४ देखि २०४९ सम्म	वि.सं. २०५० देखि हालसम्म	(गिरी, २०६४ : २२५)
ऋतु गिरी अपणा	वि.सं. २०१९ देखि २०३२ सम्म	वि.सं. २०३३ देखि २०५३ सम्म	वि.सं. २०५४ देखि हालसम्म	(गिरी अपणा, २०६८ : ६०)

विद्वान्हरूले जे जसरी कालगत विभाजनका बारेमा विचार राखे पनि नेपाली साहित्यभित्र पनि हाइकु संरचनाको बीज पहिल्यै थियो । नेपाली लोकसाहित्यभित्रका गाउँ खाने कथा, चुडुका, सिलोक, रोइला वा खेली, भ्याउरे गीतभित्रका टुक्का वा अन्तरामा समेत संरचनागत सङ्क्षिप्तताको समानता रहेको देख्न सकिन्छ । हाइकुमा जसरी संरचनागत नियमलाई ख्याल नगरिए पनि हाम्रा नेपाली लोकसाहित्यभित्र सूक्ष्म स्वरूप र संरचनाको प्रचुरता पाइन्छ । लोकसाहित्य स्वच्छन्द प्रकृतिका हुने हुँदा तिनमा संरचनागत कसिलो नियमभन्दा तत्कालीन लोकजीवन र सन्दर्भलाई नै छोटकरीमा समेटेको देखिन्छ । यहाँ आचार्य (२०७१) ले लोकसाहित्यको विधागत अध्ययन शीर्षकमा उल्लेख गरेको उदाहरणलाई प्रस्तुत गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ :

चुडुका - १

बस गुँदरीमा ६ अक्षर

धुलोमैलो सर्देन ७ अक्षर

पैसा तिर्नु पर्देन । ७ अक्षर

चुडुका - २

चेपारे रै छौं दाजु ७ अक्षर

अहिले साल यस्तै भो ८ अक्षर

आघुमलाई निम्तो भो । ८ अक्षर

नेपाली लोकसाहित्यमा हाइकुको जस्तो शास्त्रीय संरचनाभन्दा पनि स्वतन्त्र रचनाको प्रभाव रहेको छ । कथ्य भाषा र नेपाली समाजकै प्रभावमा लोकसाहित्यमा सटिक रचनाको विकास भएको देखिन्छ । हाइकुको जस्तो सूत्रात्मकता भने लोकपद्य साहित्यमा देखिँदैन । लोकसाहित्यमा सहज, सरल

र मिठासपूर्ण रचनामा सर्वसाधारणका लागि सहजै बुझ्ने भाषाशैलीको प्रयोग गरिएको हुन्छ। रचनाकार पनि उल्लेख नभएको हुँदा लोकपद्य साहित्यभित्र नियमको बन्धन रहेको देखिँदैन। अझ प्राचीनतम नेपाली सूक्ति उखानमा पनि लयात्मकता रहेको देखिन्छ :

- (क) उत्तम खेती - ५ अक्षर
 मध्यम व्यापार - ६ अक्षर
 निर्धिणी चाकरी। - ६ अक्षर
 (ख) एक कान - ४ अक्षर
 दुई कान - ४ अक्षर
 मैदान। - ३ अक्षर

(जिताली, २०६४ : २६)

माथि दिइएका उदाहरणलाई हेर्दा (क) को उखानमा भन्दा पनि (ख) को उखानमा सूक्ष्म संरचना र गेयात्मकता रहेको छ। (क) मा ५-६-६ को अक्षर संरचना छ, भने (ख) मा ४-४-३ को संरचना रहेको छ। यसरी हेर्दा नेपाली उखानमा हाइकुभन्दा पनि सूक्ष्म संरचनात्मक स्वरूप र गेयात्मकता रहेको देखिन्छ। नेपाली समाजले लघु साहित्यलाई पृथक् क्षेत्रबाट सम्बोधन गर्दै आएको देखिन्छ। प्रेम सम्बन्ध, खेती, व्यापार, जीवनशैलीदेखि शास्त्रीय भजनमा समेत लघुपद्य रचनाको संरचनालाई प्रयोग गरेको देखिन्छ :

चुड्का भजन -

रामले युद्ध गरी
 लड्काको रावण मारेर
 फिर्ती हुनुभयो
 लड्का सखाप पारेर।

नेपाली समाजमा रमाइलो गर्ने र रमरस गर्दै आनन्द लिने विषयवस्तुका रूपमा विकसित विभिन्न पद्य साहित्यहरूमध्ये रोइला पनि लघुपद्य साहित्यकै स्थानमा पर्दछ। केटा र केटीको दोहोरी जस्तो बनाएर गाउने रोइला, ख्याली, कौरा आदि पद्य विधामा माया प्रीतिका कथालाई उनीएको देखिन्छ :

रोइला

केटा	केटी
बोल बोल मयालु बोल्दैमा ज्यान जाँदैन कालोमैलो सार्दैन।	कालो सरे पनि तीन धारेमा पानी छ धोए पक्कै जानेछ।

चुङ्के ख्याली १

केटा	केटी
धमिराले खाला सुतेकीलाई उठाइदेऊ सुतेकीलाई उठाइदेऊ ।	धमिराले खाला सुतेकालाई उठाइदेऊ सुतेकालाई उठाइदेऊ ।

चुङ्के ख्याली २

केटा	केटी
हुने थियो भेट बैसी मकै छरे त गाई चराउन भरे त	सधैं घर कुरुवा कैल्यै फुर्सद पाउँदिन पाए किन आउँदिन ?

कौरा

खैजडी बजाएर केटा र केटीले संयुक्त रूपमा भन्ने कौरा गीत
साल काटेर दरबार साइनो बेची घरबार हुन्छ कि हुन्न भन्दौ सरकार । हुन्छ कि हुन्न भन्दौ सरकार ।

माथिका हाइकु र लोकपद्य साहित्यका कौरा, सेलो, देउसी, चुङ्का आदिसँग संरचनात्मक समानता रहेको देखिन्छ। जापानी हाइकु, सेदोका, काताउताजस्ता देखिने त्रिपदीय संरचना भएका लोकगीतमध्ये केही नेपालका प्रचलित लोकगीत पनि जापानी कवितासँग मिल्दाजुल्दा छन् :

- (क) हुँदो रै'छ भेट
बैसी मकै छरेसी
आउने जाने गरेसी
- (ख) यो नानीको शिरैमा
इन्द्रकमल फूल फुल्यो
मगमग चल्यो बासना । - प्रचलित लोकगीत

उपर्युक्त नेपाली चुङ्का, ख्याली वा रोइला गीत र हाइकुको संरचनाबीच आक्षरिक अवस्थामा भिन्नता भए तापनि त्रिपदीय ढाँचामा भने समानता पाइन्छ। कतिपय ब्राह्मण, क्षत्री तथा दलित वर्गले गाउने विवाहका सिलोके दोहोरीभिन्न पनि सूक्ष्म संरचना रहेको देखिन्छ। यद्यपि हाइकु ती विवाहमा गाइने बेहुली पक्ष र बेहुलाका पक्षमा हुने लोकसाहित्यिक ढाँचाका दोहोरीभन्दा अझ लघुतम संरचनामा रचिन्छ। जिताली (२०६४ : ४५) ले चन्द्रकला शाहको लोकदोहोरी एल्बम (२०६२) मा प्रस्तुत एक हरफलाई यसरी हाइकुसँग जोडेर हेरेका छन् :

गिट्टी कुटेर
छाक टार्नु पन्या छ
मकै भुटेर !

यसर्थ नेपाली लोकगीत र लोकदोहोरीमा पनि हाइकुको समुचित संरचना भेट्टाउन सकिन्छ । भ्याउरे गीतका टुक्का वा अन्तरामा समेत संरचनागत सङ्क्षिप्तता रहेको देखिन्छ :

ईश्वरको खेल
कहिलेकाहीं खहरेमा
आउँछ ठूलो भेल
गरौं हाँसखेल
अब बाँचुन्जेल । (श्रेष्ठ, २०७२ : २९५)

हाइकु सिर्जनासँग बौद्ध दर्शन र ताओवादको प्रभाव रहेको भए पनि हाइकु नै नभनिएका हाइकुजन्य शिल्प संरचनाका नेपाली लोकसाहित्यसँग धेरै समानता छ । उदाहरणका लागि लोकगीतभित्रको सङ्क्षिप्ततालाई नियाल्न सकिन्छ । जस्तै :

आमा रुँदै गाउँवेसी मेलैमा,
छोरो रुँदै गोरखपुर रेलैमा ।

प्रकृतिको वर्णन, चाडपर्व, व्यावहारिक अवस्था, जीवन भोगाइलाई प्राकृतिक बिम्बमा राख्नलाई नेपालको परिवेश विश्वमै उत्कृष्ट र उर्वर छ । हाम्रो नेपाली समाजले आदिम युगबाटै सटिक रचनालाई अँगाल्दै आएकाले हाइकु रचना रुचिकर बन्दै जानु अनौठो होइन । यसर्थ हाम्रा सटिक लेखनयुक्त पद्य लोकसाहित्यसँग स्वच्छन्द अर्थात् शास्त्रीय नियमरहित संरचना रहेछन् । जस्तो :

भैलेनी आइन् आँगन
गुन्युँ चोली माग न
ए ! औँसी बार, गाईतिहार- भैलो । (प्रचलित भैली गीत)

यस भैली गीतमा स्त्रीलिङ्गी भावलाई सम्बोधन गरिरहँदा प्राकृतिक बिम्ब 'आँगन', 'औँसी' जस्ता शब्द पनि छन् । मात्र ५-७-५ को संरचना नभएको भए पनि यस्ता हाम्रा प्राचीन नेपाली लोकसाहित्यमा हाइकुजन्य गुण र विशेषता रहेको देखिन्छ । लोकसाहित्यमा पनि संस्कार गीत, पर्व गीतभन्दा बाह्रमासेअन्तर्गतका चुड्का, रोइला, ख्याली, कौरा, सेलो आदिसँग बढी समानता रहेको देखिन्छ । कतिपय बालगीतमा पनि हाइकु संरचनागत समानता रहेको देखिन्छ :

चीँ मुसी चीँ ४ अक्षर
चोरले चोच्यो धन ७ अक्षर
काट कुकुरका कान । ८ अक्षर

चीं मुसी चीं	४ अक्षर
आगोले खायो वन	७ अक्षर
दुख्यो मेरो मन ।	६ अक्षर

(सुवेदी, २०५१ : १)

नाच न चरी नाच न	८ अक्षर
पैसा दिउंला	९ अक्षर
पाँच आना ।	४ अक्षर (प्रचलित बालगीत)

लोकसाहित्यअन्तर्गत विभिन्न प्रकृतिका पद्य विधामा हाइकुमा जसरी शब्द चयन र संरचनागत नियम नभए पनि लघु संरचनागत समानता रहेको देखिन्छ। यद्यपि हाइकु र नेपाली उखानसँग भने संरचनात्मक आक्षरिक गणना नमिले पनि सूत्रात्मकता सुगठनको भाव भने मिल्छ। उखानले थोरैमा धेरै भन्ने रहस्यलाई, लाक्षणिकता, गहनता आदिलाई बोध गराएको हुन्छ। यसै गरी गुणात्मक हाइकुमा सूत्रात्मकता र बिम्बात्मकता अनिवार्य नै देखिन्छ।

जापानी हाइकु, ताइका र चोका बिम्बात्मक कविता भए जसरी नै नेपाली लेखनमा पनि अनेक बिम्बहरूको प्रशस्त प्रयोग भएको पाइन्छ। नेपाली भाषामा मात्र नभएर संस्कृत साहित्यमा पनि हाइकुजन्य गुणको संलग्नता प्रशस्त रहेको पाइन्छ। संस्कृतका श्लोक, मन्त्र, देवता स्तुति आदिमा सटिक र रोमाञ्चक भाषाको संयोजन रहेको देखिन्छ :

अच्युतम् केशवम्
राम नारायणम्
कृष्ण दामोदरम्
वासुदेवम् हरिम् ।

संस्कृत साहित्यका तोटक, वंशस्थ जस्ता छन्दमा सटिक संरचनात्मक शास्त्रीय मान्यता रहेको देखिन्छ। हाइकुमा कविता, मुक्तक, गजलको जस्तो मधुर र गहन लयात्मकता नभए तापनि यसको पठनमा आफ्नै सटिक लयात्मकता रहेको पाइन्छ। वर्तमान सन्दर्भ र समाजको परिवेशलाई हेर्दा हाइकुका विषयवस्तुमा विविधता रहेको देखिन्छ। नेपाली हाइकुमा सामाजिक तथा सांस्कृतिक, शृङ्गारिक, प्राकृतिक, भौगोलिक, राजनैतिक एवम् ऐतिहासिक विषयवस्तु तथा वातावरणीय अवस्था, मानव जीवनका जवानी र मनोवैज्ञानिक भाव, व्यक्तिगत विवरणलाई समेत समाहित गरिएको देखिन्छ। पृथक् परिवेश, भोगाइ, जीवनका उतारचढाव, भ्रमणदेखि समसामयिक सन्दर्भ र घटनामा हाइकुको विषयक्षेत्र व्यापक परिधिमा विकसित भएको देखिन्छ।

१२. निष्कर्ष

नेपाली साहित्यमा हाइकुले वर्तमान सन्दर्भमा आफ्नै स्थानमा नवीन विधाको स्वरूप ग्रहण गरिरहेको छ। लोकसाहित्यभित्रका विभिन्न साहित्यिक विधामा संरचनागत निकटता रहेको देखिने हाइकु विधा नेपाली साहित्यभन्दा पृथक् होइन भन्न सकिन्छ। यद्यपि नेपाली लोकसाहित्यमा हाइकुको

जसरी कसिलो भाषा र आक्षरिक संरचनाभन्दा श्रुतिरम्यता पाइन्छ। हाइकुको संरचनागत कसिलोपना, सूत्रात्मक सचेतना, किगोयुक्त शब्दको अपेक्षा आदिका आधारमा पनि यो विधा लघुतम पद्य विधा हो। जापानी साहित्यबाट विकसित यस विधामा ५-७-५ को अक्षरीय संरचनासँग ऋतुबोधक शब्द प्रयोग गर्नलाई नेपाली प्रकृति र वातावरण अनुकूल रहेको देखिन्छ। जापान लगायतका अन्य देशमा मूलतः चारोटा मात्र ऋतु (सिजन) मानिने तर हाम्रो नेपाली प्रकृतिमा छओटा ऋतु हुने हुँदा पनि यो विधा हाम्रो देश र परिवेश अनुकूल रहेको देखिन्छ। १७ अक्षरीय संरचनाभित्र कसिलो, सघन र अणु जस्तै भाषामा लघुतम पङ्क्तिको काव्यको रूपमा हाइकुको भाषा र संरचना रहने हुँदा यो विधा सर्वग्राह्य बन्न सक्ने अनुमान गर्न सकिन्छ।

हाइकुमा लयात्मक र भावात्मक कसी हुने हुनाले लोकसाहित्यसँग गाँसेर समाज अनुकूल बनाउँदै शिक्षणको आधार बनाउन सकिन्छ। ख्यालख्यालमा सिक्दै शब्दसँग खेल्ने सीपको विकास गर्ने सिकाइको प्रभावकारी विधाका रूपमा हाइकुले पनि स्थान बसाउन सक्छ। यसमा गेयात्मक शब्दको भावगत र शब्दगत बहाव आवश्यक ठानिन्छ। कसिलो भाषासँगको चामत्कारिकताले उत्तम साहित्यको स्थान निर्धारण गर्छ।

आजको सन्दर्भमा विद्यालयीय पाठ्यपुस्तकदेखि उच्च शिक्षाका तहमा हाइकु, गीत जस्ता विधालाई पनि समावेश गरिनु आवश्यक छ। हाइकुले सिकारु वर्गमा शब्दसँग खेल्न र शब्दसँगको गहन भावलाई खोतल्न सहज तुल्याउँछ। तल्ला तहमा हाइकु बुझ्न अफेरो परे पनि माथिल्ला तहमा हाइकु विधा, विभिन्न राष्ट्रभक्तिसँग सान्दर्भिक गीतहरू, प्राचीन लोकसाहित्यका विधा आदिलाई पनि समावेश गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ। नेपाली समाज आदिम युगदेखि नै सटिक तर गहन रचनाको पारखी रहेको देखिन्छ। तल्ला तहका बालसाहित्यसँग सान्दर्भिक लोकसाहित्यका प्राचीन रमाइला विषयलाई समेटिने हो भने लोकसाहित्यको समेत विकास हुन सक्छ। फलतः प्राचीन लोकसाहित्य अर्थात् कथ्य विधासँग सबैभन्दा आधुनिक स्तरमा विकसित हाइकु विधाबीचको सम्बन्ध एकसाथ कायम हुन्छ। यसबाट विद्यार्थी वर्ग र हाम्रो साहित्यिक समाजमा भाषाको विकास हुन्छ। साहित्यिक रुचिको विकास भई सूत्रात्मक भाषिक मिठासप्रति अनुराग बढ्ने सम्भाव्यता पनि रहन्छ। वर्तमान सन्दर्भमा युवा पुस्तामा विदेशी पप गीतको बहदो अनुरागलाई हेर्दा हाइकु जस्ता सूक्ष्म संरचना भएका कविताले गीती लयात्मकताका आधारमा आधुनिक रुचिलाई सम्बोधन गर्न सक्ने देखिन्छ।

आजको मानिस बिहानदेखि साँझसम्म व्यस्त हुन्छ। तनाव र थकानले शिथिल भएको समयमा लामा-लामा साहित्यिक विधालाई हेर्ने र पढ्नेभन्दा सटिक साहित्यबाट आनन्द लिन चाहँदा हाइकु विधा बढी लोकप्रिय बन्ने देखिन्छ। साहित्यमा रुचि राखेर पनि बेफुर्सदिलो हुने मानिसलाई सानो चिया चौतारीको समयमा हाइकु कविताले आनन्द प्रदान गर्छ। अतः हाइकु विधाले नेपाली समाज अनुकूल विकासको फेरो मार्दै युगानुकूल व्यस्त समाजका मानिसको मनमा साहित्यिक आनन्द प्रदान गर्न विशेष भूमिका खेल्न सक्ने देखिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अग्रवाल, सुनीता (२०७१), *नेवा : हाइकु*, काठमाडौं : हाइकु काव्य प्रतिष्ठान ।
- अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०५५), *जापानी साहित्यको इतिहास*, काठमाडौं : अक्षर प्रकाशन ।
- अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०६४), *हाइकु र हाइजिन*, ललितपुर : साभा प्रकाशन ।
- अधिकारी, क्षेत्रप्रताप (२०५१), *हिम जून फूल*, काठमाडौं : हिमाली पुस्तकालय ।
- आचार्य, कृष्णप्रसाद (२०७१), *लोकसाहित्य, पूर्व आधुनिक नेपाली साहित्य र आधुनिक नेपाली निबन्ध*, काठमाडौं : क्षितिज प्रकाशन ।
- गिरी, ऋतु (अपणा) (२०६८), *साहित्यमा हाइकु कविता*, विस्कुन, पोखरा : सङ्घर्षमा कलम साहित्य समाज ।
- गिरी, मधुसूदन (२०६४), *नेपाली हाइकु : परम्परा र प्रवृत्ति*, प्रतिनिधि नेपाली हाइकु, काठमाडौं : वसुन्धरा मान प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- थापा, बमबहादुर (२०६४), *जापानी छन्दमा नेपाली कविता*, काठमाडौं : मन्जिल प्रिन्टिङ प्रेस ।
- धमला, चेतनाथ (२०६१), *नेपाली हाइकु प्रारम्भ विश्लेषण*, नेपाली हाइकु, वर्ष २, अङ्क १, पूर्णाङ्क २, पुस, काठमाडौं : नेपाल निप्पन रिसर्च सेन्टर साहित्य विभाग ।
- धमला, चेतनाथ (२०६५), *प्रारम्भिक हाइकु र शङ्कर लामिछाने*, कौशिकी, वर्ष १०, अङ्क १, पूर्णाङ्क २६, वैशाख-असार, काठमाडौं : कौशिकी साहित्य प्रतिष्ठान ।
- धमला, चेतनाथ (२०६१), *प्रा.डा. रामकुमार पाँडेसँगको अन्तर्वार्ता*, मिमिरे, वर्ष ३३, अङ्क ३, पूर्णाङ्क २२६, असार, काठमाडौं : सूर्योदय छपाखाना ।
- पाँडे, रामकुमार (२०६५), *हाइकु समालोचना*, कौशिकी, वर्ष १०, अङ्क १, पूर्णाङ्क २६, वैशाख-असार, काठमाडौं : कौशिकी साहित्य प्रतिष्ठान ।
- पाँडे, रामकुमार (२०६०), *हाइकुको मज्जा : मज्जाको हाइकु*, नेपाली हाइकु, वर्ष १, अङ्क १, पुस, काठमाडौं : नेपाल निप्पन रिसर्च सेन्टर साहित्य विभाग ।
- पाँडे, रामकुमार (२०६१), *हाइकुको चमत्कार र चामत्कारिक हाइकु*, नेपाली हाइकु, वर्ष २, अङ्क १, पूर्णाङ्क २, पुस, काठमाडौं : नेपाल निप्पन रिसर्च सेन्टर साहित्य विभाग ।
- पाँडे, रामकुमार (२०६१), *सयपत्री भैं फक्रिएको सुन्दर हाइकु काव्य*, मधुपर्क, काठमाडौं : गोरखापत्र सस्थान ।
- पाँडे, रामकुमार (२०६०), *जापानभित्रको हाइकु र हाइकुभित्रको जापान*, समकालीन साहित्य, (समालोचना अङ्क) वर्ष १३, अङ्क ४०, पूर्णाङ्क ५०, साउन-भदौ-असोज, काठमाडौं : नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- पाँडे, रामकुमार (सन् २००९), *रेड कुइन*, ललितपुर : न्यू कर्मचार्या प्रेस ।
- महर्जन, रीता (२०७१), *नेवा : हाइकु*, काठमाडौं : हाइकु काव्य प्रतिष्ठान ।
- मुखिया, अतीत (२०६८), *पैयुंका फूलहरू नियाल्दा*, पैयुंका फूलहरू, काठमाडौं : लुष प्रेस ।
- लामिछाने, ईश्वरीप्रसाद (२०६३), *अमुक्त आकाश*, दमक : ज्ञानोदय प्रिन्टिङ प्रेस ।
- लामिछाने, शङ्कर (२०६१), *जापानी हाइकु कविता*, नेपाली हाइकु, वर्ष २, अङ्क १, पूर्णाङ्क २, पुस, काठमाडौं : नेपाल निप्पन रिसर्च सेन्टर साहित्य विभाग ।
- वैजयन्ती, मिश्र (२०६८/०६९), *हाइकु : एक छोटो चर्चा*, अन्वेषण, वर्ष ३, अङ्क २, वैशाख ।
- श्रेष्ठ, तुलसीमान (२०७२), *भ्याउरे गीतको विश्लेषण*, नेपाली लोकवार्ता, काठमाडौं : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- सङ्केत, केदार (२०६८), *पैयुंका फूलहरू*, काठमाडौं : लुष प्रेस ।
- सुवेदी, अभि (२०४४), *जापानी हाइकु : हिजो र आज*, ललितपुर : साभा प्रकाशन ।
- सुवेदी, रामबाबु (२०५१), *भंगेरी (वालकविता सङ्ग्रह)*, काठमाडौं : नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

माध्यमिक तहका विद्यार्थीको पदवर्ग पहिचान क्षमता

कमला रेग्मी^१

सार

व्याकरण भाषाको महत्त्वपूर्ण अङ्ग हो। भाषा सिक्न र जान्नका लागि भाषातत्त्व अर्थात् व्याकरणको ज्ञान आवश्यक हुन्छ। व्याकरणअन्तर्गत माध्यमिक तहका विद्यार्थीहरूमा शब्दवर्गको पहिचान गर्न कठिन हुने हुँदा शिक्षकलाई शिक्षण गर्न पनि सहज हुँदैन। पदवर्गले भाषातत्त्वको सही प्रयोगमा भूमिका निर्वाह गर्छ। शब्दहरूले वाक्यमा रहेर खेल्ने भूमिकाका आधारमा पदको वर्गीकरण गरिएको हुन्छ। पद भाषाको व्याकरणिक एकाइ हो। यसले भाषिक शुद्धतालाई प्रभाव पार्छ। आधुनिक भाषाविज्ञानअनुसार शुद्धसँग सुन्न, बोल्न, पढ्न र लेख्न जान्नु नै व्याकरण जान्नु हो। भाषिक शुद्धताका लागि व्याकरणिक क्षेत्रअन्तर्गत पर्ने पदवर्ग शिक्षणले प्रत्यक्ष प्रभाव पारेको हुन्छ। विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमिलाई केलाउँदा दोस्रो भाषी विद्यार्थी भए पनि उपयुक्त वातावरण पाएमा अरू सरह नै सिकाइमा सहज हुने देखिन्छ। यसर्थ पदवर्गको शिक्षण गर्दा शिक्षकमा विद्यार्थीको अवस्था र स्तरको ज्ञान हुनु आवश्यक हुन्छ। सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयका विद्यार्थीको प्रतिशताङ्क, मानक विचलन, मध्यमानका आधारमा हेर्दा सिकाइगत भिन्नता रहेको देखिन्छ। यसमा भाषिक पृष्ठभूमिले असर पारेको देखिन्छ। यस अध्ययनलाई पूरा गर्न गुणात्मक तथा परिमाणात्मक अनुसन्धान विधिहरूलाई उपयोग गरिएको छ।

मुख्य शब्दावली : पदवर्ग, पूरकापेक्षी, मध्यमान, मानक विचलन, सङ्कथन, सर्वेक्षण विधि आदि।

१. वि.वि., एम.फिल. तहमा अध्ययनरत

१. पृष्ठभूमि

भाषा मानिसको ध्वनि अवयवहरूबाट उच्चारण हुने सार्थक ध्वनि प्रतीकहरूको व्यवस्था हो । यो मानव समाजमा विचार अभिव्यक्तिको साधन हो । पूर्वीय भाषिक चिन्तन परम्पराको प्रारम्भ वैदिक वाङ्मयबाट भएको पाइन्छ । पश्चिममा भाषा चिन्तन परम्पराको थालनी युरोपबाट भएको हो । भाषाको निर्माण ध्वनि, रूप, शब्द, वाक्य, सङ्कथन, आदिको योगबाट हुन्छ । भाषामा पद व्यवस्था गरिएको हुन्छ । पद व्यवस्थाले नै भाषालाई व्यवस्थित र नियमबद्ध गराउँछ । पदले व्याकरणिक अर्थबोध गराउँछ । पद रूपभन्दा ठूलो र पदावली वा उपवाक्यभन्दा सानो एकाइ हो । शब्दहरू वाक्यमा रहेर कति किसिमको भूमिका खेल्छन् वा वाक्यमा शब्द कुन-कुन रूपमा प्रयोग हुन्छन् त्यही आधारमा पदहरूको वर्गीकरण गरिन्छ । पदवर्गलाई शब्दवर्ग पनि भनिन्छ ।

संस्कृत भाषामा पदहरूलाई संज्ञा, आख्यान र अव्यय गरी जम्मा तीन वर्गमा विभक्त गरिएको पाइन्छ । भाषाको संरचनाअनुसार पदवर्ग धेरै वा थोरै हुन सक्छन् । नेपाली व्याकरणकारहरूले नेपाली पदहरूलाई आठ वर्गमा वर्गीकृत गरेका छन् । हुन त नेपाली व्याकरणमा शब्दहरूलाई कतै पाँच वर्गमा, कतिले आठ वर्गमा र कतिले नौ वर्गमा विभाजन गरेको पनि देखिन्छ । पाँच वर्गमा बाँड्नेहरूले शब्दहरूलाई नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रिया र अव्ययमा विभक्त गरी नामयोगी, विस्मयादिबोधक, संयोजक, निपात आदिलाई अव्ययभित्रै राखेको देखिन्छ भने आठ वर्गमा बाँड्नेहरूले नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रिया, क्रियाविशेषण, नामयोगी, विस्मयादिबोधक र संयोजक गरी आठ पुऱ्याएका छन् । नौ वर्गमा बाँड्नेहरूले निपातलाई छुट्टै राखेर शब्दवर्गलाई कार्यगत आधारमा नामवर्ग, क्रियावर्ग र अव्यय वर्ग गरी तीन वर्गमा चर्चा गरेका छन् । रूपात्मक आधारमा अविकारी र विकारी, कोशीय आधारमा नाम, विशेषण, क्रिया, क्रियायोगी र संरचनात्मक आधारमा सर्वनाम, नामयोगी, संयोजक, निपात र विस्मयादिबोधक गरी विभाजन गर्न सकिन्छ । यसै गरी पदवर्गलाई मुक्तवर्ग र बद्धवर्गमा पनि विभाजन गर्न सकिन्छ (अधिकारी, २०४९ : १८) । नेपाली व्याकरणमा शब्दवर्गलाई नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रिया र अव्यय गरी पाँच भागमा छुट्ट्याएर अव्यय वर्गभित्र क्रियाविशेषण, नामयोगी, संयोजक, विस्मयादिबोधक र निपातको चर्चा गरिएको छ ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनमा माध्यमिक तहअन्तर्गत कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमतालाई केलाउने उद्देश्य लिइएको छ । यसमा काठमाडौँ जिल्लाका सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयका विद्यार्थीहरूलाई नमुना परीक्षण गरी तिनको समग्र पदवर्ग पहिचानात्मक क्षमता र भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा प्रस्तुत गर्ने उद्देश्य तय गरिएको छ ।

३. पूर्वकार्यको अध्ययन

यो शोधकार्य व्याकरणको विषयवस्तु र प्रभावकारी शिक्षणको व्यावहारिक पक्षसँग सम्बन्धित छ । विभिन्न विद्वान्का पुस्तक तथा विभिन्न शोध सामग्रीलाई यहाँ पूर्वकार्यको अध्ययनका रूपमा लिइन्छ ।

३.१ पुस्तकसँग सम्बन्धित अध्ययन

पोखरेल, माधवप्रसाद (२०५६) द्वारा लिखित *नेपाली वाक्य व्याकरण* (दोस्रो सं.) नामक पुस्तकमा अध्याय २१ मा नेपाली वाक्यमा नाम, क्रिया, विशेषण आदि चिन्ने विषयलाई चर्चा गरिएको छ। पदलाई विकारी र अविकारी भनी पदवर्गभित्र क्रिया वा आख्यात, नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियाविशेषण, कोटिकार र निपातको व्याख्या गरिएको पाइन्छ।

शर्मा, नारायणप्रसाद (२०६१) द्वारा लिखित *साधारण नेपाली व्याकरण, बोध, अभिव्यक्ति र समीक्षा* नामक पुस्तकमा पनि शब्दवर्गको चर्चा गरिएको छ। उनले भाग दुईमा शब्दवर्ग, रूपायन, शब्दनिर्माण र सन्धिअन्तर्गत शब्दवर्गको परिचय, वर्गीकरण, कार्य र प्रकारहरू चर्चा गरेका छन्। शब्दलाई स्रोत, बनोट, रूप र कार्यका आधारमा वर्गीकरण गरिएको देखिन्छ। जसमा स्रोतअन्तर्गत (तत्सम, तद्भव र आगन्तुक) बनोटका आधारमा (मूल र व्युत्पन्न), रूपका आधारमा (विकारी र अविकारी), कार्यका आधारमा, नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रिया, अव्यय (क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक, विस्मयादिबोधक र निपात) को बेग्ला-बेग्लै चर्चा परिचर्चा गरिएको पाइन्छ।

माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम २०६४ मा कक्षा नौमा अध्ययन अध्यापन गरिने नेपाली विषयको पाठ्यपुस्तकमा पाठको प्रकृतिअनुसार भाषातत्त्व शीर्षक दिएर विधागत रूपमा पाठ्यपुस्तकमा राख्ने कुरा औल्याइएको छ। भाषातत्त्व/व्याकरण पहिचान र प्रयोगअन्तर्गत शब्दवर्गलाई प्रथम स्थानमा राखिएको छ। भाषाको शुद्ध रूप सिकाउनका निम्ति तहअनुसार पाठ्यक्रमले विधाका पाठहरूको प्रकृति अनुरूप व्याकरण तत्त्वको पहिचान र तिनको उपयुक्त प्रयोग गर्ने क्षमताका विकासका लागि व्याकरणलाई समावेश गरिएको छ। शब्दवर्ग पहिचान र प्रयोगभित्र नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, अव्यय (क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक, निपात, विस्मयादिबोधक) समेटिएका छन्।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०७१) द्वारा लिखित, *समसामयिक नेपाली व्याकरण* (संशोधित पाँचौं सं.) पुस्तकमा एकाइ दुईमा शब्दवर्गको चर्चा गरिएको छ। शब्दका वर्गहरूलाई अर्थ, रूप र कार्यका आधारमा वर्गीकरण गर्न सक्ने बताइएको छ। व्याकरणात्मक दृष्टिले अर्थभन्दा रूप, रूपभन्दा कार्यका आधारमा गरिने वर्गीकरणलाई उपयुक्त ठानिएको छ। शब्दलाई कार्यगत (नाम, क्रिया र अव्यय), रूपात्मक (विकारी र अविकारी), कोशीय (नाम, विशेषण, क्रिया, क्रियायोगी) र संरचनात्मक (सर्वनाम, नामयोगी, संयोजक, निपात, विस्मयादिबोधक) गरी तीन आधारमा बाँडेर चर्चा गरिएको छ।

३.२ शोधसँग सम्बन्धित अध्ययन

न्यौपाने, बद्रीनाथ (२०६४) द्वारा *नेपाली निपातको प्रकार्यात्मक अध्ययन* शीर्षकमा शोधकार्य गरिएको छ। उक्त शोधमा निपातको संरचना, कार्य र प्रयोगका आधारमा वर्गीकरण गर्ने मुख्य प्रयोजन राखिएको छ। निष्कर्षका रूपमा यस अध्ययनभित्र १५० ओटा जति निपातहरूको सङ्कलन गरेर वर्गीकरण तथा विश्लेषण गरिएको छ। यो शोधकार्यभित्र निपातले अर्थ

परिवर्तन, अल्पार्थ, अर्थप्रेरक, निरर्थक र सौन्दर्यपरक गरी पाँच प्रकारको भूमिका निर्वाह गर्ने कुरा देखाइएको छ ।

भट्टराई, उमाकान्त (२०६६) द्वारा *कक्षा १० मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पदसङ्गति क्षमता सम्बन्धी अध्ययन* नामक शोधपत्र स्नातकोत्तर तहको प्रयोजनार्थ तयार गरिएको छ । उक्त शोध अध्ययनको उद्देश्य कक्षा १० मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पदसङ्गतिअनुसार लेखनशैली क्षमता पहिल्याउनु, स्थानीय परिवेश, भाषिक पृष्ठभूमि, लैङ्गिकता, विद्यालय प्रकृतिका आधारमा पदसङ्गतिअनुसार लेखनशैली क्षमताको पहिचान गर्नु, तुलनात्मक अध्ययन गर्नु, पदसङ्गतिअनुसार लेखनशैली क्षमताको अभिवृद्धिका लागि आवश्यक सुझाव दिनुसँग केन्द्रित छ । उक्त अध्ययनमा आठ ओटा संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयमा कक्षा दशमा अध्ययनरत ८० जना विद्यार्थीहरू सम्पूर्ण जनसङ्ख्याको प्रतिनिधित्व हुने गरी सम्भावनात्मक नमुना छनोट विधि अपनाइएको छ ।

पोखरेल, माधवराज (२०६७) द्वारा *नेपाली क्रियाविशेषणको अध्ययन* गरेको पाइन्छ । नेपाली क्रियाविशेषणको अध्ययन परम्परा यसको वर्गीकरणमा केन्द्रित भई गरेको अध्ययनमा संरचनावादी तथा रूपान्तरणवादी सिद्धान्तको प्रयोग गरिएको छ । यसको अध्ययनले सामग्री छनोट र सिद्धान्त निर्माणमा प्रस्तुत शोधलाई आंशिक सहयोग पुऱ्याउने अपेक्षा राखिएको छ ।

घिमिरे, कृष्ण (२०६८) द्वारा *नामयोगीको अध्ययन* शीर्षकमा शोधपत्र तयार पारेको देखिन्छ । वर्णनात्मक, विश्लेषणात्मक र व्यावहारिक पद्धतिको प्रयोग गरेर नामयोगीको पहिचान र प्रयोगका साथै पदवर्ग र विभक्तिसँग नामयोगीको सम्बन्ध देखाउनु यसको उद्देश्य रहेको छ । ७-२८ प्रकारसम्म नामयोगीको वर्गीकरण गर्न सकिने कुरा समेत उल्लेख गरेको देखिन्छ । नामयोगीहरू सबै विभक्तिभन्दा पहिले लाग्ने कुराको चर्चा प्रयोगका माध्यमबाट देखाइएको छ । यसरी उक्त पूर्वकार्यले प्रस्तुत शोधकार्यमा पदवर्ग पहिचान गर्न व्यावहारिक सहयोगका साथै सैद्धान्तिक अवधारणा निर्माण र प्रश्नावली निर्माणमा समेत सहयोग पुऱ्याउने देखिन्छ ।

तिवारी, प्रकाश (२०७०) द्वारा *नेपाली भाषामा विस्मयादिवोधक शब्दको प्रकार्यपरक अध्ययन* शीर्षकमा शोधपत्र तयार पारिएको छ । यो शोध अध्ययनमा सामान्य परिचय दिँदै, विस्मयादिवोधक शब्दको सङ्कलन, वर्गीकरण र प्रकार्यपरक अध्ययन गर्ने उद्देश्य रहेको छ । यस अध्ययनमा बारा जिल्लाका चार ओटा विद्यालयलाई प्रतिनिधिका रूपमा समावेश गरिएको छ । जसमा वाक्य गठनका लागि लिङ्ग, पुरुष, वचन, विशेष्य र विशेषण, आदर, अनादर आदिसँग सम्बन्धित पदसङ्गति नमिलेका प्रश्नहरू निर्माण गरी शुद्ध गर्न लगाइएको र वर्णविन्यासका लागि श्रुतिलेखन, स्वतन्त्र लेखन विधिको प्रयोग भएको पाइन्छ ।

४. सैद्धान्तिक अवधारणा

पूर्वीय भाषिक चिन्तन परम्परा वैदिक वाङ्मयबाट भएको पाइन्छ । पश्चिममा भाषिक चिन्तनको परम्परा युरोपबाट थालनी भएको हो । भाषाको निर्माण ध्वनि, रूप, शब्द, वाक्य, सङ्कथन आदिको

योगबाट हुन्छ। भाषामा पद व्यवस्था गरिएको हुन्छ। पद व्यवस्थाले नै भाषालाई व्यवस्थित र नियमबद्ध बनाएको हुन्छ (शर्मा, २०६९ : १३४-१४३)। व्यापक अर्थमा क्रिस्टलले व्याकरणलाई वाक्य संरचनाको अध्ययन भनेका छन्। व्याकरण भनेको सामान्य सिद्धान्त अनुरूप गठित भाषाको सम्भाव्य वाक्य संरचनाको वर्ण हो (डेविड क्रिस्टल, १९९७ : ८८)।

‘कुनै भाषाका अर्थपूर्ण उच्चारणहरूको विन्यासलाई व्याकरण भनिन्छ’ भनेको पाइन्छ (बन्धु, २०५० : ६८)। नेपाली वृहत् शब्दकोशले व्याकरण शब्दको अर्थ विधान यसरी गरेको छ : व्याकरण : ना. (सं.) कुनै भाषाका शब्द, शब्दका विभिन्न अङ्ग तथा तिनीहरूको पारस्परिक सम्बन्ध खुट्याउनुका साथै शब्द, वाक्य आदिको शुद्ध प्रयोग गर्ने नियमको निरूपण गर्ने शास्त्र; शब्द तथा वाक्य सम्बन्धी नियम र उदाहरणको सङ्कलन गर्ने शास्त्र हो भनिएको छ (ने.वृ.श., २०६९ : ११७८)।

ह्यालिडेका अनुसार भाषा एक जटिल लक्षणात्मक (प्रतीकात्मक) व्यवस्था हो भने व्याकरण भाषाको आन्तरिक केन्द्रबिन्दु हो। उनले व्याकरणभित्र शब्दभण्डार हुने भएकाले व्याकरणलाई शब्द-व्याकरण भनेका छन्। वास्तवमा व्याकरण र शब्दावली भनेको केवल एउटै नदीका दुई किनारा जस्ता मात्र हुन्। व्याकरण भनेको व्यापक अर्थमा शब्द व्याकरण हो। व्याकरणले नै अर्थहरूलाई शाब्दिक स्वरूप दिन्छ। शाब्दिक स्वरूप ध्वनिका रूपमा वा लेखनका रूपमा साकार हुन्छ। अतः वर्णविज्ञान र लेखन पद्धति व्याकरणभन्दा तल्लो तहका हुन् भन्ने अर्थविज्ञान व्याकरणभन्दा माथिल्लो तह हो र व्याकरणले सन्दर्भगत अर्थहरूलाई शाब्दिक रूपमा दिन्छ (एम. के. ह्यालिडे १९९४ : १५)। व्याकरणभित्र रूपदेखि वाक्यसम्मको विश्लेषण गरिन्छ। विश्लेषणले भाषा शाब्दिक रूपमा कसरी आउँछ, भन्ने कुरा देखाउँछ। व्याकरणले भाषिक संरचना प्रदान गर्दछ।

व्याकरणले भाषा प्रयोगमा एकरूपता ल्याउनुका साथै भाषालाई शुद्ध रूपमा बोल्न र लेख्न सहयोग पुऱ्याउँछ। भाषा गाईको बगाल हो भने व्याकरण गोठालो हो। यदि त्यो बगाल छेउछाउको बालीतिर लाग्यो भने गोठालोले लौरो ताकेर वा कुटेर ठीक ठाउँमा ल्याउँछ। व्याकरणले पनि भाषाको रूप, शुद्ध, पद, पदावली, उपवाक्य, वाक्यको संरचनागत वर्णन विश्लेषण गर्ने कार्य गरी अशुद्ध प्रयोगहरूलाई हटाउँदै शुद्ध प्रयोगलाई जोड दिन्छ। भाषिक स्वरूप दिनुको तात्पर्य शब्द र संरचना हो। शब्द र संरचनाको विश्लेषण गर्ने तह नै व्याकरण हो (पूर्ववत : १७)। यसर्थ यो भाषाका नियमको अध्ययन गरिने शास्त्र तथा विज्ञान हो। भाषामा एकरूपता ल्याउन अनुशासित बनाउन शुद्ध र स्पष्ट, स्तरीय रूपको प्रयोग गर्न कुनै पनि भाषामा व्याकरणको आवश्यकता पर्दछ।

५. अध्ययन विधि

प्रस्तुत अध्ययनको अध्ययन काठमाडौं जिल्ला कीर्तिपुर नगरपालिकाका कक्षा नौमा अध्ययनरत चार सामुदायिक र चार संस्थागत विद्यालयका ८० जना छात्र-छात्राको अध्ययनमा केन्द्रित रहेको छ। सम्पूर्ण जनसङ्ख्याबाट प्रतिनिधि नमुना छनोटमा परेका चार सामुदायिक र चार संस्थागत विद्यालयका कक्षामा अध्ययनरत छात्र-छात्राहरू भिन्ना-भिन्नै भाषिक पृष्ठभूमि भएका १०/१० जना गरी जम्मा ८० जना विद्यार्थीहरूलाई अध्ययनको उद्देश्य अनुरूप चयन गरिएको छ। अध्ययनबाट प्राप्त

तथ्यलाई तालिकीकरण र मध्यमानका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ । यस अध्ययनमा समग्र अध्ययन र नेपाली मातृभाषी विद्यार्थी तथा नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीका आधारमा रहेर पदवर्ग पहिचान क्षमतालाई केलाइएको छ । यहाँ पुस्तकालयीय अध्ययन पद्धति, क्षेत्रीय अध्ययन विधि र नमुना छनोट पद्धतिलाई अपनाइएको छ । यसै क्रममा जनसङ्ख्या छनोट, प्रतिनिधि नमुना छनोट, तथ्याङ्क सङ्कलनका लागि सामग्री निर्माण, त्यसको पूर्व परीक्षण, परीक्षणको कार्यान्वयन, तथ्याङ्क सङ्कलन, सङ्कलित तथ्याङ्कको व्याख्या, विश्लेषण र प्रस्तुतिकरण जस्ता सर्वेक्षणात्मक विधिका पक्षहरूको उपयोग गरिएको छ । यसमा प्राथमिक स्रोतका रूपमा विद्यार्थीको मूल्याङ्कन सामग्री र द्वितीयक स्रोतका रूपमा पुस्तक तथा शोध अध्ययनका सामग्रीलाई प्रयोग गरिएको छ । प्राथमिक स्रोतबाट सङ्कलन गरिएका तथ्यहरूलाई अध्ययनको उद्देश्य अनुरूप मध्यमान, प्रतिशत र तालिकीकरणको प्रयोग गरी तुलनात्मक रूपमा व्याख्या तथा विश्लेषण गरिएको छ ।

६. पदवर्गको अवधारणा

भाषा मानवको विचार आदान-प्रदान गर्ने प्रमुख माध्यम हो । समाजमा यसैद्वारा आपसी व्यवहार चलाइन्छ । भाषा विज्ञानले मानव उच्चरित वाक्प्रतीकहरूको यादृच्छिक व्यवस्थालाई भाषा मानेको छ । भाषा नै अभिव्यक्तिको माध्यम र विचार विनिमयको साधन हो । भाषा ध्वनि प्रतीकहरूको व्यवस्था हो । भाषा हुन अर्थयुक्त ध्वनिको आवश्यकता पर्दछ । जो बोलिन्छ, त्यो भाषा हो (ढकाल, २०६८ : १) । भाषाको आर्जन व्यक्तिले समाजबाट गर्छ र सामाजिक सम्पर्क गर्न तथा वृद्धि गर्न यसको उपयोग ऊ समाजमा गर्छ । भाषाको आर्जन एकातिर घर परिवार तथा छरछिमेकको सम्पर्कबाट स्वतः हुँदै गएको हुन्छ भने अर्कोतिर औपचारिक शिक्षाको माध्यमबाट पनि यसको आर्जन गर्न सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६८ : १) । अरूद्वारा भाषाका माध्यमले व्यक्त गरिएका विचार एवम् भावनाहरूलाई बुझ्नु 'आदान' हो भने आफ्ना विचार एवम् भावनाहरूलाई अरू समक्ष प्रस्तुत गर्नु 'प्रदान' हो । भाषाका कथ्य र लेख्य रूपमध्ये लेख्य भाषामा व्याकरणिक नियमलाई अनुसरण गरिन्छ ।

भाषामा ध्वनि व्यवस्था, व्याकरण व्यवस्था, अर्थ व्यवस्था र शब्दभण्डार जस्ता व्यवस्थाहरू रहेका हुन्छन् । व्याकरण भाषिक व्यवस्थाहरू मध्येको एउटा मुख्य व्यवस्था हो । व्याकरण भाषालाई व्यवस्थित गर्ने तत्त्व हो । भाषाको संरचना निश्चित नियमबाट बनेको हुन्छ र यसको प्रयोग पनि निश्चित नियमबाट गरिन्छ । भाषाका यिनै नियमहरूलाई व्याकरणको नाम दिइन्छ (शर्मा, २०७१ : २५) । भाषालाई अनुशासित, एकरूप, शुद्ध, स्तरीय र स्पष्ट बनाउन जुनसुकै भाषामा पनि व्याकरणको आवश्यकता पर्दछ । भाषा भनेको मौलिक विचारको साक्षा गतिशील माध्यम हो जुन परिवर्तनशील प्रकृतिको हुन्छ । भाषाको यही परिवर्तनशीलताको कारण व्याकरण पनि परिवर्तनशील हुन्छ ।

'व्याकरण' तत्सम स्रोतको शब्द हो । यसलाई अङ्ग्रेजी 'ग्रामर' को समानार्थी शब्दका रूपमा लिने गरिन्छ । यसको अर्थ भाषाको नियम एवम् नियम बताउने शास्त्र तथा विज्ञान भन्ने हुन्छ । व्याकरण भाषाको आन्तरिक संरचना सम्बन्धी तत्त्व हो र यसले भाषाका तिनै आन्तरिक संरचना र नियमको व्याख्या र विश्लेषण गर्दछ (शर्मा र पौडेल, २०७० : १८४) । भाषा र व्याकरणलाई एक अर्काबाट अलग गरेर

अर्थ स्पष्ट पार्न सकिँदैन । त्यसैले भाषा र व्याकरणबीच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध रहेको हुन्छ, भन्न सकिन्छ ।

६.१ पदवर्गको अर्थ र परिभाषा

‘व्याकरण’ संस्कृत स्रोत भाषाबाट नेपाली भाषामा आएको तत्सम शब्द हो । संस्कृतमा यसको शब्दार्थ यसरी लगाउने गरेको पाइन्छ ; ‘व्याक्रियन्ते व्युत्पाद्यन्ते शब्दाअनेन इति व्याकरणम्’ अर्थात् शब्द उत्पादन गर्ने विश्लेषण गर्ने र संरचना केलाउने शास्त्र नै व्याकरण हो (अवस्थी, २०५३ : २०) । यसको अर्थ भाषाको नियम एवम् नियम बनाउने शास्त्र वा विज्ञान हुन्छ । अङ्ग्रेजीमा यसलाई ‘ग्रामर’ को समानार्थी शब्दका रूपमा लिइन्छ । शब्द र पद दुईटै शब्द संस्कृत व्याकरणका पारिभाषिक शब्द हुन् तर काशिनाथ अभ्यङ्कर (१९६१ इ.) को ‘संस्कृत व्याकरण कोश’ (‘पद’ पृ. २१६-२१७ र ‘शब्द’ : पृ. ३५५-३५६) लाई हेर्दा संस्कृत व्याकरणको ऐतिहासिक परम्परामा यी दुईटा शब्दले फरक-फरक अर्थलाई जनाएको देखिन्छ ।

पदको वर्णवैज्ञानिक परिभाषालाई हेर्दा पद अक्षरहरूको समुदाय हो (वाजसनेयी प्रातिशाख्य, अक्षर समुदाय : पदम् ८ : ४६-४७) । ऐन्द्र व्याकरणअनुसार अर्थ भएको सबभन्दा सानो स्वतन्त्र एकाइ पद हो (अर्थ: पदम्, वाजसनेयी प्रातिशाख्य ३ : २) । वाजसनेयी प्रातिशाख्यले ‘तिङ्’ (समापक प्रत्यय), ‘कृत’ (असमापक प्रत्यय), तद्धित (तद्धितान्त) र समास (समस्त शब्द) गरी चार प्रकारको पद वा शब्दको वर्गीकरण गरेको हेर्दा उनीहरूले मुक्त रूप अर्थात् स्वतन्त्र शब्दलाई पद मानेका हुन् की बद्ध रूप (उपसर्ग वा प्रत्ययलाई समेत) लाई मानेका हुन् स्पष्ट बुझिँदैन ।

माधवप्रसाद पोखरेलका अनुसार पाणिनिले पदको परिभाषा रूप वैज्ञानिक आधारमा गरेका छन् । उनको परिभाषाअनुसार अन्त्यमा विभक्ति लागेको जुनसुकै शब्द नै पद हो । नेपाली व्याकरणमा जे कुरा बुझाउन रूपायक प्रत्यय भन्ने चलन छ, त्यही कुरो बुझाउन पाणिनिय व्याकरणमा विभक्ति शब्दको प्रयोग हुन्छ । यसबाट क्रिया वा विशेषणका पछाडि लाग्ने रूपायक प्रत्ययलाई पनि पाणिनिय व्याकरणमा विभक्ति नै भन्ने चलन छ, त्यति मात्र नभएर वाक्यमा शून्य विभक्ति लाग्ने अव्यय पनि विभक्तन्त अर्थात् पाणिनिको परिभाषाअनुसार पद ठहर्छन् । पाणिनिले परिभाषा गरेअनुसार संस्कृत भाषामा तीन किसिमका पद हुन्छन् :

(क) सुप् (अथवा सुबन्त) : संस्कृतका नाम, सर्वनाम र विशेषणहरू यस वर्गमा पर्छन् ।

(ख) तिङ् (अथवा तिङन्त) : संस्कृतका क्रियापदहरू यस वर्गमा पर्दछन् ।

(ग) अव्यय (न सुबन्त न तिङन्त अथवा सुबन्त पनि तिङन्त पनि) : अविकारी अर्थात् परम्परागत नेपाली व्याकरणअनुसार विभक्ति, नामयोगी, क्रियाविशेषण, क्रियायोगी, संयोजक, अव्यय वा निपात अनि विस्मयादिबोधक भन्ने गरिएका संस्कृतका सबै शब्दहरू यस वर्गमा पर्दछन् ।

यद्यपि (‘आत्मनेपद’ र ‘परस्मैपद’ शब्दमा पनि ‘पद’ शब्द जोडिएकाले पतञ्जलिले महाभाष्यमा प्रत्यय समेतलाई पद (विभक्त्यन्तं च पदम्, पाणिनि १।२।६४ को भाष्य) शब्द प्रयोग गरेको कुरो

अभ्यङ्कर (पृ. २१६-२१७, ३५५-३५६) ले लेखेका छन्। यस दृष्टिले विचार गर्दा संस्कृत व्याकरणमा अर्थ भएको सबभन्दा सानो एकाइ (अर्थात् रूप) लाई समेत 'पद' शब्दले समेटेको देखिन्छ।

शेषराज शर्मा (२०१७) को परिभाषालाई हेर्दा नेपाली व्याकरण परम्परामा पनि शब्द र पद सम्बन्धमा यही धारणा नै चलेको देखिन्छ (नेपाल, २०५६ : ५७, ८४ र अर्याल, २०६३ : २४)। तर, संस्कृत व्याकरण कोश (अभ्यङ्कर १९६१ इ.) मा शब्द र पदको सबै परिभाषालाई केलाउँदा भने सर्वमान्य धारणामा समान पाइन्छ। शब्दवर्ग र पदवर्गलाई पर्यायवाची शब्दका रूपमा लिइएको पाइन्छ। पदवर्गको परिचय दिने क्रममा विभिन्न विद्वान्हरूले आ-आफ्नै तरिकाले परिभाषित गरेका छन्। नेपाली बृहत् शब्दकोश (२०६९ : ७२८) अनुसार वाक्यमा व्यवहार गर्न लायक वा व्यवहार गरिएका शब्दको कोटिलाई दिइने दर्जा नै पदवर्ग हो। प्रयोगात्मक नेपाली शब्दकोशमा "शब्दको समूह, शब्दको वर्गीकरण, पदवर्गलाई शब्दवर्ग" भनिएको छ (अधिकारी र भट्टराई, २०७० : १३४०)। हेमराज पाण्डेले चन्द्रिका गोरखाभाषा व्याकरणमा "एक अक्षर वा अनेक अक्षर मिली अर्थ बुझाउने शब्दलाई पद भन्दछन्"। मोहनराज शर्माका अनुसार "स्वनिमिक वा लेखिमिक आकारको अर्थयुक्त लघुतम स्वतन्त्र भाषिक एकाइलाई शब्द भनिन्छ"। "वाक्यमा प्रयोग भएका वा प्रयोग हुन योग्य शब्दलाई पद भनिन्छ" (बराल र एटम, २०६८ : ८)। त्यसैगरी "कार्यगत आधारमा निश्चित समुच्चयमा समूहीकृत शब्दहरूको समूहलाई शब्दवर्ग भनिन्छ" (न्यौपाने र अन्य, २०६९ : ११२)। एक वा अनेक अक्षर मिली बनेको स्वतन्त्र अर्थ बुझाउन प्रयोग गरिने शब्दलाई पद भनिन्छ। "वाक्यमा स्वतन्त्र रूपमा प्रयोग हुन सक्ने अर्थयुक्त भाषिक एकाइलाई शब्द भनिन्छ। शब्द स्थानिक भएर वाक्यमा प्रयोग भएपछि त्यसलाई पद भनिन्छ" (ज्ञवाली, २०७० : ५८)। पद र शब्दको बारेमा फरक-फरक धारणाहरू रहेको पाइन्छ।

६.२ पदवर्गको वर्गीकरण

अर्थयुक्त लघुतम भाषिक एकाइलाई शब्द भनिन्छ। वाक्यमा प्रयोग नहुँदा पनि शब्दले स्वतन्त्र अर्थ दिने गर्दछ। कुनै 'शब्द' वाक्यमा प्रयोग भएपछि त्यसले विभिन्न पदको धारण गर्दछ। शब्दले वाक्यमा प्रयोग भई सन्दर्भअनुसार अर्थ दिँदा एउटै शब्दले अनेक पदको दर्जा प्राप्त गर्दछ। शब्दवर्गको वर्गीकरण गर्ने क्रममा धेरै विद्वान्हरूले आ-आफ्नै मतलाई आधार मानेका छन्। हेमराज पाण्डे (चन्द्रिका गोरखाभाषा- व्याकरण, १९६९ : ८) ले पदविचार भनेको वर्णबाट पद बनाउने रीत, पदको भेद, रूप, त्यसलाई चाहिने नियमको बयान हो भनेको पाइन्छ। एक अक्षर वा अनेक अक्षर मिली अर्थ बुझाउने शब्दलाई 'पद' भनिन्छ। पण्डितले पदलाई पाँच प्रकारमा १. नाम २. सर्वनाम ३. विशेषण ४. क्रियापद ५. अव्यय भनी बाँडेका छन् (पण्डित, १९६९ : ७)।

रोहिणीप्रसाद भट्टराई (नेपाली बृहत् व्याकरण, २०३३ : ४५-५२) ले वाक्यभित्र देखिने भिन्न-भिन्न जातका पद खुट्याउनुलाई पदको वर्गीकरण भनेका छन्। पदको वर्गीकरणका क्रममा प्रयोग व्यवहारमा देखिए अनुसारका नौ प्रकारमा पदलाई विभाजन गरेका छन् : नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, नामयोगी, क्रियायोगी, संयोजक, विस्मयादिबोधक र निपात। यसरी पदको वर्गीकरण गर्ने कार्यलाई 'पदभेद' र 'वाक्य खण्ड' पनि भनेको पाइन्छ।

व्याकरणकार सोमनाथ सिग्दयालले शब्दवर्गको वर्गीकरण गर्ने सिलसिलामा शब्द र पदलाई एकै मानेका छन् । उनले मध्यचन्द्रिका व्याकरणमा पदलाई आठ प्रकारमा बाँडेर चर्चा गरेका छन् । अघिल्ला चार पद अर्थात् नाम, सर्वनाम, विशेषण र क्रियापदलाई विभिन्न आकार, रूप आदिमा बदल्न सकिने भएकाले 'विकारी' वर्गमा राखेका छन् भने पछिल्ला चार पद क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक र विस्मयादिबोधक शब्द सधैं एकनास भई रूप नबदलिने हुनाले 'अविकारी' वर्गमा राखेका छन् ।

शब्दवर्गको वर्गीकरण गर्ने कार्यमा विभिन्न विद्वान्हरूको आ-आफ्नै धारणा पाइन्छ । वर्गीकरणमा विद्वान्हरूमा एकरूपता नभएकाले माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम २०६४ ले तोकेअनुसार शब्दवर्गको वर्गीकरणलाई मूल आधार बनाइनु वाञ्छनीय देखिन्छ । यसमा नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद र अव्यय पर्दछन् । अव्ययभित्र क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक, निपात र विस्मयादिबोधक समेटिएका छन् (मा. शि. पा., २०६४) । शिक्षण सिकाइका क्रममा पाठअनुसार पाठ्यक्रमले तोकेबमोजिमका शब्दवर्गलाई पाठ्यपुस्तकमा वितरण गरिएको छ ।

६.३ पदवर्गको वर्गगत चिनारी

वाक्यमा प्रयोग भएका जुनसुकै शब्दलाई पद भनिन्छ । पदले एक वा एकभन्दा बढी अर्थयुक्त र खास किसिमका वाक्यात्मक कार्य गर्न सक्ने क्षमता बोकेका हुन्छन् । एउटै पदले पनि परिवेशअनुसार फरक-फरक कार्य गरी अर्थमा समेत भिन्नता ल्याउन सक्छ । त्यसैले वाक्यमा प्रयोग हुने विभिन्न पदहरू र तिनले गर्ने प्रकार्यका बारेमा स्पष्ट भएमा मात्रै तिनलाई पहिचान गर्न सकिन्छ ।

६.३.१ नाम

कुनै व्यक्ति, स्थान, वस्तु, जाति, प्राणी, पदार्थ, गुण, धर्म, भाव वा अवस्था बुझाउने शब्द नाम हो । नामलाई संज्ञा पनि भनिन्छ । क्रियापदमा के र को भनेर प्रश्न गर्दा जवाफमा आउने उत्तरलाई नाम भनिन्छ । नामले वाक्यमा कर्ता, कर्म र पूरकको भूमिका खेल्दछ (अधिकारी, २०४९ : १९) । कुनै वस्तु चिनाउन र त्यस सम्बन्धी ज्ञान बढाउन बरोबर अभ्यास गरिने शब्दलाई 'नाम' भनिन्छ । नाम शब्द 'को, के' भन्ने उत्तरका रूपमा आउँछ । जस्तै :

को ? : राम, भाउजू, आमा आदि ।

के ? : घर, बथान, माया, सुख, गाई, चाँदी आदि ।

नामले वाक्यमा कर्ता, कर्म र पूरकको भूमिका खेल्दछ । नाम शब्द पदावलीको शीर्ष भएर आउँछ । परम्परागत रूपमा नामलाई व्यक्तिवाचक, जातिवाचक, द्रव्यवाचक, समूहवाचक र भाववाचक गरी पाँच वर्गमा राखिएको छ । वर्तमान समयमा प्रकाशित आधुनिक व्याकरण पुस्तकहरूमा व्यक्ति र जाति, सङ्ख्येय र असङ्ख्येय, नाम र कोटिकर, सजीव र निर्जीव, मानवीय र मानवेतर, मूर्त र अमूर्त तथा एकल र समूह जस्ता भेद उपभेदमा नामलाई विभक्त गरिएको पाइन्छ (अधिकारी, २०७१ : २५-२८) ।

भाषामा नाम शब्दहरूको सङ्ख्या असीमित हुन्छन् । नयाँ शब्दहरूको प्रवेश भइरहने हुँदा नाम शब्दलाई मुक्त वा खुला वर्गको पद हो भन्ने गरिन्छ । 'को' प्रश्नको उत्तरमा मान्छेलाई सङ्केत गर्ने मानवीय नाम आउँछ भने 'के' प्रश्नको उत्तरमा मान्छे बाहेकलाई सङ्केत गर्ने मानवेतर नाम आउँछ । नाम शब्दले वाक्यमा प्रयोग भएपछि कारक, पूरक, व्याकरणात्मक कोटि, विशेषण र क्रियायोगीको काम गर्छ । वाक्यमा आई उद्देश्यको कार्य गर्नु, सकर्मक क्रियाको कर्म भएर कार्य गर्नु, पूरकापेक्षी क्रियाको पूरक भएर आउनु, विशेषणको विशेष्य भएर काम गर्नु, निर्धारक लिन सक्नु तथा सबै कारकमा प्रयुक्त भई कार्य गर्नु नामपदको प्रकार्य हो ।

६.३.२ सर्वनाम

सामान्यतया नामको सट्टामा प्रयोग हुने शब्दलाई सर्वनाम भनिन्छ । यसलाई सट्टा नाम पनि भनिन्छ । नामपद समूहको पुनरुक्ति रोक्न वानाम पद तथा पदावलीको सट्टामा आउने शब्दलाई सर्वनाम भनिन्छ । कुनै वस्तु वर्णन तथा सङ्कथनमा एउटै नामलाई फेरि-फेरि दोहोर्‍याउनु पर्ने हुन सक्छ । त्यस स्थितिमा हुने अस्वाभाविकतालाई कम गर्न सर्वनामको प्रयोग गरिन्छ (अधिकारी, २०७१ : ३०) । सर्वनामले वाक्यान्तरिक र अन्तरवाक्यीय सन्दर्भहरूको काम गरी अभिव्यक्तिका खण्ड वा उपखण्डमा निहित अन्तरसम्बन्धलाई जोड्न मद्दत गर्दछ । नेपाली भाषामा सर्वनामले वाक्यमा आई उद्देश्य भएर, क्रियाको कर्म भएर, विभिन्न पुरुषका रूपमा आएर तथा सम्बोधन बाहेक अन्य कारकमा आएर कार्य गर्दछ । नेपाली भाषामा व्यक्तिवाचक, दर्शकवाचक, सम्बन्धवाचक, प्रश्नवाचक र निजवाचक सर्वनाम गरी पाँच प्रकारमा विभाजन गरिएको पाइन्छ (शर्मा, २०७१ : १२६-१२७) । नेपाली सर्वनामहरूको सङ्ख्या निश्चित र थोरै भएकाले सर्वनाम शब्द बन्द वर्गअन्तर्गत पर्दछ । सर्वनामहरू कहिलेकाहीं उपवाक्य वा वाक्यकै सट्टामा पनि प्रयोग हुने गर्दछन् । जस्तै-

(क) उमेश विद्यार्थी हो । ऊ राम्ररी पढ्छ ।

(ख) ती फुर्तिला केटाहरू विद्यार्थी हुन् । तिनीहरू मिहिनेती छन् ।

(ग) विद्यार्थीहरू कक्षामा हल्ला गर्दछन् । यो मलाई मन पर्दैन ।

माथि (क) मा दिइएका दुई वाक्यहरूमध्ये अधिल्लो वाक्यमा प्रयोग भएको 'उमेश' नाम पदको सट्टामा पछिल्लो वाक्यमा 'ऊ' पदको प्रयोग भएको छ । (ख) मा दिइएको पहिलो वाक्यमा परेको 'ती फुर्तिला केटाहरू' भन्ने नाम पदावलीको सट्टामा त्यहीँ दिइएको पछिल्लो वाक्यमा 'तिनीहरू' पदको प्रयोग भएको छ । (ग) मा दिइएको पहिलो पूरै वाक्य 'विद्यार्थीहरू कक्षामा हल्ला गर्दछन्' वाक्यको सट्टामा पछिल्लो वाक्यमा 'यो' पदको प्रयोग भएको छ । यी 'ऊ' 'तिनीहरू' र 'यो' सर्वनाम पद हुन्; किनभने उपर्युक्त वाक्यहरूमा यिनले क्रमशः नाम, नाम पदावली र पूरै वाक्यको पुनरुक्ति रोकी तिनको

सङ्ग्रामा आउने काम गरेका छन् । नेपाली भाषाका सर्वनामहरू म, हामी, तँ, तिमी, तपाईं, आफू, ऊ, उनी, उहाँ, त्यो, यो, ती, यी, उनी, तिनी, यिनी, के, को, जे, जो आदि हुन् ।

६.३.३ विशेषण

नामको गुण, दोष, सङ्ख्या, अवस्था, व्यापार, मात्रा आदि विशेषता बुझाउने शब्दलाई विशेषण भनिन्छ । नामसँग गरिने कुन, कस्तो, कति, कत्रो आदि प्रश्नका उत्तरमा आउने शब्द विशेषण हो (बराल र एटम, २०६८ : १९) । नामको 'यस्तो' भन्ने गुण, 'यति' भन्ने सङ्ख्या वा परिणाम आदि बुझाउने शब्दलाई विशेषण भनिन्छ; जस्तै- राम्रो केटो; एक राजा; अलिकति पानी आदि । यहाँ 'राम्रो' शब्दले 'केटो' नामको यस्तो भन्ने गुण, 'एक' शब्दले 'राजा' नामका यति सङ्ख्या र 'अलिकति' शब्दले 'पानी' नामको यति मात्रा वा परिमाण बुझाएका छन्; त्यसैले यी 'राम्रो', 'एक', र 'अलिकति' विशेषण हुन् । यस्ता विशेषणले जुन नामको विशेषता जाहेर गर्दछन्, ती नामलाई विशेष्य भनिन्छ । विशेषणले विशेष्यको विशेषता जाहेर गर्दछन् । विशेषणले नाम तथा नामिक पदको वर्णन गर्छ । वाक्यमा प्रयुक्त नामलाई शीर्ष बनाएर अर्थलाई स्पष्ट गर्ने, विस्तार गर्ने, सीमित गर्ने वा विशिष्ट बनाउने काम गर्दछ । विशेषणले नामका अधिलिखित आएर उक्त नामको वर्णन गर्ने कार्य गर्छ । यसले पूरकापेक्षी क्रियाको पूरक भएर, क्रियाविशेषणको भेद्य भएर, तुलनावाची भएर तथा तिर्यक् वा सरल कारकमा आई नामको कार्य गर्दछ । विशेषण मुख्यतः गुणबोधक, सङ्ख्याबोधक, परिमाणबोधक र सार्वनामिक गरी चार प्रकारका छन् । विशेषण लिङ्ग, वचन र कारकका आधारमा रूपायन हुने खुला वर्गको विकारी पद हो ।

६.३.४ क्रियापद

वाक्यमा कर्ताले गरेको काम वा कार्यव्यापारको अवस्था वा स्थिति बुझाउने शब्दलाई क्रियापद भनिन्छ । वाक्यमा प्रयोग भई यसले लिङ्ग, वचन, पुरुष आदिका साथै कालको पक्षहरूलाई चिनाउँदै तिनमा निहित अर्थलाई स्पष्ट पार्ने काम गर्छ (अवस्थी र अन्य २०६७ : २३) । धातुका पछाडि विभिन्न रूपायक प्रत्ययहरू लागेर क्रियापद बन्दछन्; जस्तै-खायो, पढ्छन्, बस्छे, डुल्छन् आदि । यी क्रियापदहरू 'खा', 'पढ्', 'बस्', 'डुल्' जस्ता धातुका पछाडि क्रमशः 'यो', 'छन्', 'छे', 'नेछन्' जस्ता रूपायक प्रत्ययहरू लागेर बनेका छन् । धातुमा विविध प्रत्ययहरूको मेल हुँदा क्रियाको निष्पत्ति हुन्छ । क्रियाले कसैबाट केही काम हुनु वा गर्नु भन्ने जनाउँछ । क्रियालाई वाक्य समाप्त गर्ने समापिका क्रिया पनि भनिन्छ । पदवर्गमा क्रियापद नै सबैभन्दा बढी आधारमा रूपायन भई परिवर्तन हुने शब्द भएकाले खुला वर्गको विकारी वर्गमा पर्दछ । नेपालीमा वाक्यको काल, पक्ष, भाव, वचन, लिङ्ग, पुरुष, करण, अकरण, वाच्य, प्रेरणार्थक आदि सबैलाई क्रियापदले देखाएको हुन्छ । क्रियाविना सामान्यतः वाक्य अपूरो र अधुरो मानिन्छ । यद्यपि वाक्य व्यवस्थामा क्रियाको केन्द्रीय महत्त्व रहन्छ । वाक्यमा संलग्न शब्दहरू के कति र के कस्ता हुन्छन् भन्ने कुरा क्रियाको आर्थी तथा वाक्यात्मक कार्यमा निर्भर गर्ने

भएको हुनाले वाक्यमा आएका कर्ता, कर्म, पूरक आदिलाई अधीनस्थ बनाउन सक्छ (अधिकारी, २०७१ : ११२) । यसका साथै क्रियाले वाक्यमा कर्ता, कर्म आदि बारे केही भन्ने (विधान गर्ने), विधेय वा त्यसको एउटा भागका रूपमा कार्य गर्ने, वाक्यको अर्थ स्पष्ट पार्ने कार्य गर्दछ ।

क्रियालाई विभिन्न आधारमा विभाजन गरेको पाइन्छ । यसै क्रममा मोहनराज शर्माले प्रज्ञा नेपाली सन्दर्भ व्याकरणमा नेपाली क्रियालाई समापकका आधारमा (असमापिका र समापिका), अर्थ प्राधान्यताका आधारमा (सहायक र मुख्य), संरचनाका आधारमा (सरल र जटिल) त्यस्तै कर्मका आधारमा (अकर्मक, सकर्मक र द्विकर्मक) र पूर्णताका आधारमा (पूर्ण, अपूर्ण वा पूरकापेक्षी) गरी पाँच किसिम हुने कुरा उल्लेख गरेका छन् (शर्मा, २०७१ : १३८) । वाक्यमा प्रयोग भएर कर्ताले गरेको कामको वर्णन गर्ने र वाक्यलाई पूर्णता दिलाउने शब्द नै क्रिया हो ।

६.३.५ अव्यय

वाक्यमा प्रयोग हुँदा रूप परिवर्तन नहुने शब्दलाई अव्यय भनिन्छ । अव्यय शब्द वाक्यमा प्रयोग हुँदा लिङ्ग, वचन, पुरुष आदिका आधारमा रूपायन हुँदैन । त्यसैले यसलाई विकार उत्पन्न नहुने, निश्चित सङ्ख्यामा हुने भएकाले अविकारी बन्द वर्गको शब्द भनिन्छ । अव्यय वर्गभित्र क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक, विस्मयादिबोधक र निपात गरी पाँच ओटा पदहरू पर्दछन् । यिनले वाक्यमा व्यक्त भएका सूचनाहरूको परिवेश, परिस्थिति, रीति आदिमा जोड दिने, मिठास ल्याउने, जोड्ने वा थेंगो आदिको कार्य गर्दछ । वक्ताले व्यक्त गर्न खोजेको मनोभावमा निखार ल्याउन यी शब्दहरूले सहयोग पुऱ्याउँछन् । अव्यय वर्गअन्तर्गत रहने पदहरूलाई तल क्रमशः चर्चा गरिएको छ :

६.३.५.१ क्रियायोगी

वाक्यमा आएर क्रियापदको, विशेषणको र क्रियायोगी समेतको बयान गर्ने अविकारी शब्दलाई क्रियायोगी भनिन्छ । यसलाई क्रियाविशेषण पनि भनिन्छ । क्रिया, विशेषण, क्रियाविशेषण तथा समस्त वाक्यको पनि विशेषता बताउने वा तिनका अर्थमा केही थप्ने शब्द नै क्रियाविशेषण हो । 'कहिले, कसरी, कहाँ, कता, किन' जस्ता प्रश्नको उत्तरमा क्रियायोगी आउँछ । क्रियाविशेषण पदले वाक्यकै व्याख्याता भएर काम गर्दछ । वाक्यमा क्रियाविशेषणको प्रयोग ऐच्छिक हुन्छ । आवश्यक भए यसको प्रयोग गरिन्छ, अन्यथा नगर्दा पनि केही फरक पर्दैन (शर्मा, २०७१ : १५५) । क्रियायोगीका प्रकारका विषयमा विभिन्न विद्वान्हरूले आ-आफ्ना मत दिएका छन् । जसमध्ये हेमाङ्गराज अधिकारीले कालिक, स्थानिक, परिमाण वा मात्रावाचक, रीतिवाचक, आवृत्तिवाचक, साधन/माध्यमबोधक, हेतु/कारणबोधक, परिणामबोधक, प्रयोजनबोधक, सर्तबोधक, परिस्थितिबोधक र विपरीतबोधक गरी १२ ओटा प्रकारमा बाँडेका

छन् (अधिकारी, २०७१ : ५६-६०) । क्रियायोगी वाक्य संरचनामा एकलै शब्द भएर प्रयोग हुने गर्दछ ।

६.३.५.२ नामयोगी

नामिक शब्द (नाम, सर्वनाम, विशेषण) का पछाडि प्रायः जोडिएर प्रयोग गरिने शब्दहरूका बीचमा सम्बन्ध गाँस्ने बद्ध वर्गको अव्यय शब्दलाई नामयोगी भनिन्छ (बराल र एटम, २०६८ : ३०) । नामिक पदको पछाडि आउने हुँदा नामयोगीलाई पश्च स्थानिक पनि भनिन्छ । नामिक पदका पछाडि जोडिन आएर वा नजोडिएर पनि नामिक पदसँग अर्थगत सम्बन्ध राख्ने गर्दछ । साथै नामयोगीले समय, स्थान, रीति, हेतु, अवधि, दिशा, अभाव, विनिमय, परिमाण आदि अर्थको अभिव्यक्ति पनि गर्छ । नामयोगी बन्द वर्गको भएकाले यसको शब्द सङ्ख्यामा सितिमिति थपघट हुँदैन ।

६.३.५.३ संयोजक

संयोजकलाई योजक पनि भनिन्छ । यसले वाक्यमा एकभन्दा बढी व्याकरणात्मक एकाइहरूलाई जोडेर समुच्चय गर्दछ । वाक्यमा प्रयुक्त शब्द, पद समूह र उपवाक्य जस्ता एकाइहरूलाई जोड्ने शब्दलाई संयोजक भनिन्छ (शर्मा, २०७१ : १५८) । अविकारी शब्द भएकाले संयोजकको रूपायन गरिँदैन । यो अव्यय फाँटभित्र पर्ने बन्द वर्गको शब्द हो । यस्ता शब्दहरूमा र, वा, तर, जब, तब, तापनि, किनभने जस्ता शब्दहरू पर्दछन् । संयोजक सापेक्ष र निरपेक्ष गरी दुई प्रकारका हुन्छन् । प्रधान उपवाक्य र अधीन उपवाक्यलाई जोडेर मिश्र वाक्य बनाउने संयोजकलाई सापेक्ष संयोजक भनिन्छ । जस्तै : जब, तब, जसरी, तसरी, जहाँ, तहाँ, भने जसरी आदि । स्वतन्त्र उपवाक्यहरूलाई जोडेर संयोजक संयुक्त वाक्य बनाउने संयोजकलाई निरपेक्ष संयोजक भनिन्छ । जस्तै : यद्यपि, तथा, अनि, किन्तु, तर, किनभने आदि ।

६.३.५.४ विस्मयादिबोधक

मानव मनका हर्ष, आवेग, दुःख, ईर्ष्या, शोक, घृणा, आश्चर्य, विस्मृति, सम्बोधन, उपहास जस्ता अकस्मात् घट्ने घटनाप्रति अपर्भट प्रतिक्रिया जनाउन प्रयोग गरिने अविकारी वर्गको शब्दलाई विस्मयादिबोधक शब्द भनिन्छ । यस्ता शब्दहरू प्रायः वाक्यका अगाडि आउँछन् र वाक्यका अङ्ग नबनी वाक्यभन्दा स्वतन्त्र रूपमा प्रयोग भई अर्थ प्रकट गर्छन् । आहा !, कठै !, छि !, शिवशिव !, स्याबास् !, अरे !, ज्या !, विचरा !, ऐया !, हँ हँ !, हे ! आदि विस्मयादिबोधक शब्द हुन् ।

६.३.५.५ निपात

वाक्यमा प्रयोग नहुँदाको अवस्थामा आफ्नो छुट्टै स्वतन्त्र अर्थ नभएका तर वाक्यमा प्रयोग भएपछि निश्चय, अनुरोध, सहमति आदि आशय बुझाउने अविकारी शब्दलाई निपात भनिन्छ। निपातले विभिन्न धारणा, अनुभूति र अभिव्यक्तिलाई सहज ढङ्गले प्रकट गर्न सहयोग पुऱ्याउनुका साथै अर्थमा बल पुऱ्याउने र भिन्नता समेत ल्याउने गर्दछ। निपातले वाक्यका अग्र, मध्य र अन्त्य भागमा देखा परेर वाक्यार्थलाई स्पष्ट रूपमा प्रकट गर्न सघाउँछ। निपातहरूले पदावली तथा वाक्यहरूमा खास पद वा वाक्यकै अर्थलाई उजिल्याउन मद्दत गर्ने हुँदा यिनको स्वतन्त्र अर्थ हुँदैन। निपात शब्दहरू प्रायः एकाक्षरी हुन्छन्। नै, मात्र, केवल, चाहिँ, पनि, न, है, नि, त, पो, क्या, क्यारे, लौ, हौ, वा आदि निपात शब्दहरू हुन्।

६.४ भाषातत्त्व र प्रभावकारी शिक्षण

व्याकरण भाषाको नियम वा व्यवस्था हो। व्याकरणका तत्त्वहरूमध्ये पदवर्ग भनेको स्वतन्त्र अर्थयुक्त शब्दहरूको वाक्यात्मक भूमिकाका आधारमा गरिएको वर्गीकरण हो। वाक्यमा प्रयोग भएका शब्दलाई पद भनिन्छ। तिनीहरूले एक वा एकभन्दा बढी रूप, अर्थयुक्त र खास किसिमको वाक्यात्मक कार्य गर्न सक्ने क्षमता बोकेका हुन्छन्। भाषा शिक्षण भनेको भाषाको बारेमा गरिने शिक्षण नभई सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सीपहरूको शिक्षण हो। भाषा शिक्षणका क्रममा विषयवस्तुलाई साधनको रूपमा लिई भाषिक सीपको विकासलाई साध्य वस्तुको रूपमा स्वीकार गरिएको पाइन्छ। भाषा शिक्षणमा साहित्यका विविध विधा (कथा, कविता, निबन्ध, जीवनी, रूपक, दैनिकी) हरूको अतिरिक्त भाषातत्त्वको आवश्यकता पर्दछ। भाषिक क्षमताको विकासमा भाषातत्त्व/व्याकरणको पनि उल्लेख्य भूमिका रहन्छ।

शब्द वा पद व्याकरणको केन्द्रीय तत्त्व वा घटक हुनुले पनि भाषा शिक्षणसँग यसको सम्बन्ध स्वतः सिद्ध हुन जान्छ। शब्दको तहबाट नै भाषा शिक्षणअन्तर्गतको व्याकरण शिक्षण गर्ने क्रममा त्यसको व्युत्पादन प्रक्रिया, रूपायन प्रक्रिया, त्यसले गर्न सक्ने आर्थी प्रकार्य तथा त्यसले प्राप्त गर्ने वाक्यात्मक भूमिका जस्ता पक्षहरूको बारेमा शिक्षण गर्नु आवश्यक छ। पदवर्गको पहिचान र भाषा शिक्षण बीचको सम्बन्धलाई नियाल्दा व्यावहारिक अभ्यास र पहिचानात्मक, खेल, छलफल, प्रश्नोत्तर, समस्या समाधानजस्ता आगमनात्मक विधिद्वारा धारणाको विकास गर्न सकिन्छ।

एउटै पदले फरक परिवेशमा फरक कार्य गर्दा सो पदको अर्थमा समेत भिन्नता आउँछ। कुन पदलाई वाक्यको कुन स्थानमा राखेर प्रयोग गर्दा सान्दर्भिक, अर्थपूर्ण हुन्छ भन्ने जानकारी लिन पदवर्ग पहिचानको आवश्यकता पर्दछ। यसका अतिरिक्त शब्दभण्डारको वृद्धि गर्न, भाषिक क्षमताको विकास गर्न, बौद्धिक क्षमताको विकास गर्न, वाक्यगठन क्षमताको विकास गर्न पदवर्ग पहिचानको महत्त्व रहेको हुन्छ। नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीलाई शिक्षण गर्न तथा

सिकाइमा सहज हुन्छ। यद्यपि दोस्रो भाषी विद्यार्थी नै भए पनि क्षमतावान्का लागि शिक्षण सिकाइमा अप्ठेरो पढेन। विद्यार्थीको व्यक्तिगत क्षमताले पदवर्गको सिकाइमा प्रभाव पार्छ।

७. संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयमा पदवर्ग सिकाइ

यस अध्ययनमा काठमाडौं जिल्लाको कीर्तिपुर नगरपालिकामा रहेका चारओटा सामुदायिक र चार ओटा संस्थागत विद्यालयलाई प्रमुख क्षेत्रका रूपमा लिइएको छ। आठ विद्यालयका १०/१० जना विद्यार्थीहरू छात्र/छात्रा र भाषिक पृष्ठभूमिसहित समानुपातिक आधारमा जम्मा ८० जनालाई नमुना छनोटमा चयन गरिएको छ। छनोटमा परेका विद्यार्थीहरूका लागि शब्दवर्ग/पदवर्गसँग सम्बन्धित कक्षा नौको पाठ्यपुस्तकलाई आधार मानेर दृष्टांश र अदृष्टांश गरी जम्मा ५० पूर्णाङ्कको प्रश्नहरू तयार पारिएको छ। उक्त प्रश्नावली परीक्षणका लागि सम्बन्धित क्षेत्रका विद्यार्थीहरूलाई उत्तरपुस्तिका भर्न लगाइएको छ। उत्तरपुस्तिका परीक्षणमा एकरूपता ल्याउनका लागि अग्रिम रूपमा उत्तरकुञ्जिका निर्माण गरी परीक्षणमा विश्वसनीयता ल्याउने प्रयास भएको छ। परीक्षणपश्चात् प्राप्त भएका नतिजालाई प्राप्ताङ्कको प्रतिशत, मानक विचलन र मध्यमानका आधारमा विश्लेषण तथा व्याख्या गरी अध्ययनलाई मूर्त रूप दिइएको छ। प्रस्तुत अध्ययनमा देहायका चलहरूलाई उल्लेख गरिएको छ :

७.१ समग्रताका आधारमा

(क) प्रतिशताङ्कद्वारा प्राप्त विवरण

तालिका नं. १

कुल विद्यार्थी सङ्ख्या	३९%भन्दा कम प्राप्ताङ्क		४०% देखि ५९% सम्म प्राप्ताङ्क		६०% देखि ७४ % सम्म प्राप्ताङ्क		७५%भन्दा माथि प्राप्ताङ्क	
	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
८०	२	२.५	४	५	११	१३.७५	६३	७८.७५

उपर्युक्त तथ्याङ्कअनुसार समग्र विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमताको परीक्षणबाट प्राप्त प्राप्ताङ्कको प्रतिशत गणना गर्दा प्रतिनिधि जनसङ्ख्याका रूपमा छनोट गरिएको कुल सङ्ख्या ८० जना विद्यार्थीहरूको प्राप्ताङ्कलाई प्रतिशतका आधारमा चार श्रेणीमा विभाजन गरिएको छ, जसमा पदवर्ग पहिचान क्षमताको परीक्षणमा तल्लो श्रेणीको रूपमा निर्धारण गरिएको ३९% भन्दा कम प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या २ रहेको छ। यसको प्रतिशत गणना गर्दा २.५ देखिन्छ। त्यसैगरी ४०% भन्दा माथि र ५९% भन्दा तल प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ४ अर्थात् ५ प्रतिशत रहेको छ। पदवर्ग पहिचान क्षमताको परीक्षणमा विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेको प्राप्ताङ्कलाई विभाजन गरेको तेस्रो श्रेणी ६०% देखि ७४% अङ्क ल्याउने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ११ जना रहेको छ। यसको प्रतिशत गणना गर्दा १३.७५ प्रतिशत हुन आउँछ। प्रस्तुत अध्ययनमा तयार पारिएको ५० पूर्णाङ्कको पदवर्ग पहिचान सम्बन्धी प्रश्नहरूमा परीक्षण पश्चात् निर्धारण गरिएको उच्चतम श्रेणी ७५ %भन्दा माथि प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरू ६३ जना रहेको छ। यसको प्रतिशत ७८.७५ हुन्छ।

यसरी न्यूनतम श्रेणीका रूपमा मापन गरिएको ३९ % भन्दा कम अङ्क ल्याउने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या २.५ प्रतिशत र उच्चतम श्रेणीका रूपमा मापन गरिएको ७५% भन्दा माथि अङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ७८.७५ प्रतिशत रहेको देखिनुले समग्रमा विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्ने क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ। सबैभन्दा तल्लो श्रेणी र सबैभन्दा माथिल्लो श्रेणीको बीचको ठूलो अन्तर भएकोले यो नतिजा सन्तोषजनक देखिन्छ।

(ख) मध्यमान र मानक विचलनमा

तालिका नं. २

कुल विद्यार्थी सङ्ख्या	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमानभन्दा माथिको प्राप्ताङ्क		मध्यमानभन्दा तलको प्राप्ताङ्क	
			सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
८०	४९.४४	७.५९	३९	३८.७५	४९	६१.२५

उल्लिखित तालिका अनुसार प्रतिनिधि नमुना छनोटमा परेका ८० जना विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेको प्राप्ताङ्कको मध्यमान ४९.४४ देखिएको छ भने मानक विचलन ७.५९ रहेको छ। मध्यमानलाई आधार मानेर हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि पदवर्ग पहिचान क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ३९ रहेको छ। यसको प्रतिशत ३८.७५ र मध्यमानभन्दा तल प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ४९ रहेको छ। यसको प्रतिशत ६१.२५ रहेको छ। यसमा मध्यमानभन्दा माथि र तल पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने विद्यार्थीहरूको बीचको अन्तर १८ अर्थात् २२.५ प्रतिशतको अन्तर पाइन्छ। जुन नतिजा सन्तोषजनक नरहेको पाइयो।

मानक विचलन ७.५९ रहेकोले पनि समग्र विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमतामा एकरूपता पाइएको छैन। समग्रमा काठमाडौँ जिल्लाका कक्षा नौका विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमता सन्तोषजनक छैन।

७.२ भाषिक आधारमा

(क) नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमताको अध्ययन

- प्रतिशताङ्कका आधारमा

तालिका नं. ३

विद्यार्थी सङ्ख्या	३९% भन्दा कम		४० - ५९ % सम्म		६० - ७४ % सम्म		७५% भन्दा बढी	
	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
३९	०	०	२	६.४६	६	१९.३५	२३	७४.१९

माथि दिइएको तालिकामा पहिलो भाषी नेपाली विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमताको अध्ययन गर्न चारओटा श्रेणीमा विभाजन गरिएको छ । उक्त श्रेणीको आधारमा विद्यार्थीको वर्गीकरण यस प्रकार गरिएको छ । जसमा ३९ प्रतिशतभन्दा कम ल्याउने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या शून्य देखियो भने ४०-५९% अड्क ल्याउने सङ्ख्या २ र प्रतिशत ६.४६ रहेको छ । त्यस्तै ६०-७४% अड्क ल्याउने सङ्ख्या ६ र प्रतिशत १९.३५ रहेको छ । ७५ प्रतिशतभन्दा माथि ल्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या २३ र प्रतिशत ७४.१९ रहेको छ ।

यस वर्गीकरणअनुसार सबैभन्दा तल्लो श्रेणीमा विद्यार्थी सङ्ख्या २ र प्रतिशत ६.४६ रहेको छ भने उच्च श्रेणीमा विद्यार्थी सङ्ख्या ६ र प्रतिशत १९.३५ र अति उच्च श्रेणीमा ७५% भन्दा माथि अड्क ल्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या २३ र प्रतिशत ७४.१९ रहेको हुँदा काठमाडौँ जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत पहिलो भाषी नेपाली विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमता उच्च रहेको देखिन्छ ।

● मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा

तालिका नं. ४

कुल विद्यार्थी सङ्ख्या	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमानभन्दा माथिको प्राप्ताङ्क		मध्यमानभन्दा तलको प्राप्ताङ्क	
			सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
३९	४०.९३	६.८९	२०	६४.५२ %	१९	३५.४८%

उल्लिखित तालिका अनुसार प्रतिनिधि नमुना छनोटमा परेका ३९ जना नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमतालाई मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ । यसरी विश्लेषण गर्दा नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेको प्राप्ताङ्कको मध्यमान ४०.९३ देखिएको छ भने मानक विचलन ६.८९ रहेको छ । मध्यमानलाई आधार मानेर हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि पदवर्ग पहिचान क्षमता भएका नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या २० रहेको छ । यसको प्रतिशत ६४.५२ % र मध्यमानभन्दा तल प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या १९ रहेको छ । यसको प्रतिशत ३५.४८ % रहेको छ । यसमा मध्यमानभन्दा माथि र तल पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने विद्यार्थीहरूको बीचमा २ ९.०४ प्रतिशतको अन्तर पाइन्छ । मध्यमानको आधारमा हेर्दा मध्यमानभन्दा तलको विद्यार्थी सङ्ख्याभन्दा मध्यमानभन्दा माथिको विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएकोले नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमता राम्रो रहेको मान्न सकिन्छ ।

मानक विचलन ६.८९ रहेकोले पनि समग्र नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमतामा एकरूपता पाइएको छैन । समग्रमा काठमाडौँ जिल्लाका कक्षा नौका नेपाली पहिलो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमता सन्तोषजनक नै छ ।

(ख) नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमताको अध्ययन

● प्रतिशताङ्कका आधारमा

तालिका नं. ५

विद्यार्थी सङ्ख्या	३९% भन्दा कम		४०- ५९ % सम्म		६०- ७४ % सम्म		७५ % भन्दा बढी	
	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
४९	२	४.०८	२	४.०८	६	१२.२४	३९	७९.६०

माथिको प्रस्तुत तालिकामा काठमाडौँ जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमताको स्थिति प्रस्तुत गरिएको छ । जसमा नमुनाको रूपमा ४९ जना दोस्रो भाषी विद्यार्थी छनोटमा परेका छन् उक्त तालिकामा पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमता अध्ययन गर्न चार ओटा श्रेणीमा विभाजन गरिएको छ । उक्त श्रेणीको आधारमा विद्यार्थीको वर्गीकरण यसप्रकार गरिएको छ । जसमा ३९ प्रतिशतभन्दा कम ल्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या २ र प्रतिशत ४.०८ रहेको छ भने ४०-५९% अङ्क ल्याउने सङ्ख्या २ र प्रतिशत ४.०८ रहेको छ । त्यस्तै ६०-७४ % अङ्क ल्याउने सङ्ख्या ६ र प्रतिशत १२.२४ % रहेको छ । ७५ प्रतिशतभन्दा माथि ल्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या ३९ र प्रतिशत ७९.६० रहेको छ ।

यसरी प्रस्तुत तालिका अनुसार सबैभन्दा तल्लो श्रेणीमा विद्यार्थी सङ्ख्या २ र प्रतिशत ४.०८ रहेको छ भने उच्च श्रेणीमा विद्यार्थी सङ्ख्या ६ र प्रतिशत १२.२४ र अति उच्च श्रेणीमा ७५ % भन्दा माथि अङ्क ल्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या ३९ र प्रतिशत ७९.६० रहेको हुँदा काठमाडौँ जिल्लाको कक्षा नौमा अध्ययनरत नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमता उत्कृष्ट नै रहेको पाइयो ।

● मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा

तालिका नं. ५

कुल विद्यार्थी सङ्ख्या	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमानभन्दा माथिको प्राप्ताङ्क		मध्यमानभन्दा तलको प्राप्ताङ्क	
			सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
४९	४०.९५	७.९३	३१	६३.२६%	१८	३६.४७ %

उल्लिखित तालिकालाई हेर्दा प्रतिनिधि नमुना छनोटमा परेका ४९ जना विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमतालाई मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विश्लेषण गरिन्छ । यसरी विश्लेषण गर्दा विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेको प्राप्ताङ्कको मध्यमान ४०.९५ देखिएको छ भने मानक विचलन ७.९३ रहेको छ । मध्यमानलाई आधार मानेर हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि पदवर्ग पहिचान क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ३१ जना रहेको छ । यसको प्रतिशत

६३.२६% र मध्यमानभन्दा तल प्राप्ताङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या १८ रहेको छ । यसको प्रतिशत ३६.४७% रहेको छ । यसमा मध्यमानभन्दा माथि र तल पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने विद्यार्थीहरूको बीचको अन्तर २६.७९ प्रतिशतको अन्तर पाइन्छ । मध्यमानको आधारमा हेर्दा मध्यमानभन्दा तलको विद्यार्थी सङ्ख्याभन्दा मध्यमानभन्दा माथिको विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएकोले विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान गर्न सक्ने क्षमता बढी देखिएर नतिजा राम्रो रहेको मान्न सकिए पनि मानक विचलनको आधारमा भने सन्तोषजनक देखिएको छैन ।

८. निष्कर्ष

समग्रतः अध्ययनलाई हेर्दा काठमाडौं जिल्लामा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयमा ८० जना विद्यार्थीहरूमध्ये २ जनाले ३९ प्रतिशतभन्दा कम आधारमा पदवर्गलाई पहिचान गर्न सक्छन् । यसमध्ये ६३ जना अर्थात् ७८.७५ प्रतिशत विद्यार्थीले ७५ प्रतिशतभन्दा माथि प्राप्ताङ्क ल्याउने हुँदा पदवर्ग पहिचान गर्ने क्षमता सन्तोषजनक देखिन्छ । यसमध्ये मध्यमान र मानक विचलनलाई हेर्दा ४१.४४ प्रतिशत मध्यमान र ७.५९ मानक विचलन रहेको देखिन्छ । यसमध्ये मध्यमान ४१.४४ प्रतिशत रहँदा ३१ जना विद्यार्थीको पदवर्ग पहिचान क्षमता मध्यमानभन्दा माथि छ । समग्र रूपमा मानक विचलन ७.५९ रहेकाले पदवर्गलाई पहिचान गर्ने क्षमतामा एकरूपता रहेको भने देखिँदैन ।

भाषाका आधारमा हेर्दा यस अध्ययनमा ८० जना विद्यार्थीहरू मध्ये ३१ जना विद्यार्थीको मातृभाषा नेपाली हो भने ४९ जना विद्यार्थीहरूका लागि नेपाली दोस्रो भाषा हो । मातृभाषा नेपाली भएका २३ जना विद्यार्थीको पदवर्ग पहिचान क्षमताको प्रतिशताङ्क ७४.१९ रहेको छ भने ३९ प्रतिशतभन्दा कम नम्बर ल्याउनेको प्रतिशत शून्य देखिएको छ । यसको अर्थ पहिलो भाषा नेपाली हुनेको पदवर्ग पहिचानात्मक क्षमता राम्रो रहेको देखिन्छ । त्यसमध्ये यी विद्यार्थीको मध्यमान ४०.९३ छ भने मानक विचलन ६.८९ छ । यसको अर्थ मध्यमानभन्दा माथि र तलको अन्तरमा २९.०४ प्रतिशत रहेको देखिएको छ । अर्कोतिर, नेपाली भाषालाई दोस्रो भाषाको रूपमा प्रयोग गर्ने विद्यार्थीहरूमध्ये ३९ जनाले ७५ प्रतिशतभन्दा माथि अङ्क ल्याएका छन् भने २ जनाले ३९ प्रतिशतभन्दा कम अङ्क ल्याएको देखिन्छ । यिनको मध्यमान ४०.९५ र मानक विचलन ७.९३ रहेकाले प्रतिशत राम्रै भए पनि मानक विचलनका आधारमा सन्तोषजनक नतिजा रहेको छैन । यसको अर्थ नेपाली दोस्रो भाषा भएका विद्यार्थीहरूको पदवर्ग पहिचान क्षमता उत्कृष्ट रहेको छैन ।

भाषिक क्षमताको विकास, शब्दभण्डारको विकास, बौद्धिक क्षमताको विकास, भाषाको पहिचानात्मक क्षमतामा दक्षता हासिल गर्न पदवर्ग पहिचानक व्यावहारिक रहेको देखिन्छ । यसका लागि आधारभूत तहबाटै गराइएको अभ्यास र दिइएको अवसरले माथिल्लो तहको सिकाइमा प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा असर पारेको देखिन्छ । माध्यमिक तहसम्म आइपुग्दा पदवर्ग पहिचानात्मक क्षमताको विकासमा विद्यार्थीको रुचि र चाहनाले पनि प्रभाव पारेको हुन्छ । अतः पदवर्ग पहिचान क्षमताका लागि शिक्षकले दिएको अवसर, शिक्षण विधिको प्रभावकारिता र विद्यार्थीको लगावले प्रत्यक्ष सम्बन्ध राख्छ । यसर्थ पदवर्ग पहिचानात्मक क्षमताको विकासमा शिक्षक, विद्यार्थी स्वयम् र भाषिक आधारमा घरायशी वातावरणका लागि अभिभावकको सहभागिताले समेत भूमिका खेल्ने गरेको देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, प्रकाश (२०६६), *कपिलवस्तु जिल्लामा बोलिने थारू भाषा र नेपाली भाषाका व्याकरणात्मक कोटिका आधारमा व्यतिरेकी अध्ययन*, त्रि.वि. स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली भाषा शिक्षा विभाग, त्रि.वि., कीर्तिपुर ।
- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०७१), *समसामयिक नेपाली व्याकरण* (पाचौँ सं. संशोधित), काठमाडौँ : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अधिकारी, हेमाङ्गराज र बद्री विशाल भट्टराई (२०७०), *प्रयोगात्मक नेपाली शब्दकोश*, काठमाडौँ : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अवस्थी, महादेव र अन्य (२०६७), *सरल नेपाली व्याकरण र रचना*, थापाथली : एकता बुक्स डिस्ट्रिब्युटर्स प्रा.लि. ।
- घिमिरे, कृष्ण (२०६८), *नामयोगीको अध्ययन*, त्रि.वि. स्नातकोत्तर शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र नेपाली केन्द्रीय विभाग, कीर्तिपुर ।
- जवाली, रामप्रसाद (२०७०), *उच्च माध्यमिक नेपाली व्याकरण* (चौथो सं.), काठमाडौँ : भुँडीपुराण प्रकाशन ।
- तिवारी, प्रकाश (२०७०), *नेपाली भाषामा विस्मयादिवोधक शब्दको प्रकार्यात्मक अध्ययन*, त्रि.वि. स्नातकोत्तर शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र नेपाली केन्द्रीय विभाग, कीर्तिपुर ।
- नेपाली बृहत् शब्दकोश (२०६९), काठमाडौँ : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- न्यौपाने, टडुकप्रसाद र अन्य (२०६९), *सामान्य भाषाविज्ञान*, कीर्तिपुर : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- न्यौपाने, बद्रीनाथ (२०६४), *नेपाली निपातको प्रकार्यात्मक अध्ययन*, स्नातकोत्तर शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र सङ्काय, नेपाली केन्द्रीय विभाग, त्रि.वि., कीर्तिपुर ।
- पाण्डे, हेमराज (१९६९), *चन्द्रिका गोरखाभाषा व्याकरण*, काठमाडौँ : ढोकाटोल ।
- पोखरेल, अर्पणा (२०६५), *नेपाली वर्णविन्यासमा पदयोग र पदवियोगको समस्या*, त्रि.वि. स्नातकोत्तर शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र नेपाली केन्द्रीय विभाग : कीर्तिपुर ।
- पोखरेल, माधवप्रसाद (२०५६), *नेपाली वाक्य व्याकरण* (दोस्रो सं.), काठमाडौँ : एकता बुक्स डिस्ट्रिब्युटर्स ।
- पोखरेल, माधवराज (२०६७), *नेपाली क्रियाविशेषणको अध्ययन*, त्रि.वि. शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र, काठमाडौँ : नेपाली केन्द्रीय विभाग ।
- पौडेल, गणेश (२०६४), *बारा जिल्लामा कक्षा १० मा पढ्ने थारू भाषी विद्यार्थीहरूले नेपाली भाषामा गर्ने त्रुटिहरूको अध्ययन*, त्रि.वि. शोधपत्र, नेपाली भाषा शिक्षा विभाग : कीर्तिपुर ।
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०६९), *प्रायोगिक भाषा विज्ञानका प्रमुख आयामहरू*, काठमाडौँ : हेरिटेज पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स प्रा.लि. ।
- बराल, कृष्णहरि र नेत्र एटम (२०६८), *माध्यमिक नेपाली व्याकरण अभिव्यक्ति र अभ्यास*, काठमाडौँ : तलेजु प्रकाशन ।
- भट्टराई, उमाकान्त (२०६६), *कक्षा १० मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पदसङ्गति प्रयोग क्षमतासम्बन्धी अध्ययन*, त्रि.वि.शोधपत्र, नेपाली भाषा शिक्षा विभाग : कीर्तिपुर ।
- भण्डारी, पारसमणि र अन्य (२०६९), *भाषिक अनुसन्धान विधि*, काठमाडौँ : पिनाकल पब्लिकेसन ।
- माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६४*, सानोठिमी भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- शर्मा, नारायणप्रसाद 'गैरे' (२०६१), *साधारण नेपाली व्याकरण, बोध, अभिव्यक्ति र समीक्षा*, काठमाडौँ : एसिया पब्लिकेसन ।
- शर्मा, सुकुम (२०६९), *पूर्वीय र पश्चात्य व्याकरण चिन्तन परम्परा*, त्रि.वि.सम्प्रेषण (७), वर्ष ८, काठमाडौँ : नेपाली भाषा शिक्षा विभाग ।
- श्रेष्ठ, सुरत (२०६६), *नेपाली सहायक क्रिया*, त्रि.वि.स्नातकोत्तर शोधपत्र, मानविकी तथा सामाजिक शास्त्र नेपाली केन्द्रीय विभाग, कीर्तिपुर ।

शिक्षकको पेसागत विकास प्रक्रियाका आधारहरू

कृष्णप्रसाद सुवेदी^१

kpsubedi728@gmail.com

सार

प्रस्तुत लेख शिक्षकको पेसागत विकासका आधारहरूमा शिक्षकको शिक्षणीय कार्यकुशलता अभिवृद्धि गर्ने प्रक्रियालाई पेसागत विकासको रूपमा लिइएको छ। यसअन्तर्गत शिक्षकलाई शिक्षणीय ज्ञान, सीप, प्रविधि, रणनीति जस्ता पक्षहरूको बारेमा आवश्यक सूचना प्रदान गरिन्छ। शिक्षक शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको स्रोत व्यक्ति हो। शैक्षिक पक्षको आमूल परिवर्तन तथा सुधार गर्न शिक्षकको पेसागत विकास गरिनुपर्दछ। गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षकको पेसागत विकासलाई एक पूर्वसर्तका रूपमा लिइन्छ। पेसागत रूपमा दक्ष, अध्ययनशील तथा कर्तव्यनिष्ठ शिक्षकले मात्र प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको माध्यमबाट विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्न सक्दछन्। शिक्षकको पेसागत विकास नियमित चलिरहने प्रक्रिया हो। शिक्षकको पेसागत विकासका लागि शिक्षण सिकाइ विधि सम्बन्धी ज्ञान, सिकारु/बालबालिकासम्बन्धी ज्ञान, सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापन, सञ्चार, सहयोग तथा सहकार्य, निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकास जस्ता पक्षमा शिक्षक सधैं सक्रिय तथा अद्यावधिक हुनुपर्दछ। यसका साथै पेसागत आचारसंहिता, सूचना, सञ्चार तथा प्रविधिको प्रयोग, कार्यमूलक अनुसन्धान गर्न सक्ने सक्षमता शिक्षकमा हुनुपर्दछ। त्यसैगरी पेसागत बैठक, अनुभव आदान-प्रदान, उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, परामर्श तथा कोचिङ, स्वप्रतिबिम्बात्मक सिकाइ, पेसागत तालिम, आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमण, निरन्तर सिकाइ तथा स्वाध्ययन, कार्यशाला तथा गोष्ठी, शिक्षक सञ्जाल, आत्ममूल्याङ्कन जस्ता विविध पक्षहरूद्वारा शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ।

मुख्य शब्दावली : उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, कार्यमूलक अनुसन्धान, परामर्श, पेसागत विकास, शिक्षक सञ्जाल, सक्षमता, सुपरिवेक्षण आदि।

^१ एम.ए., एम.एड., एम.फिल., (नेपाली : त्रिभुवन विश्वविद्यालय)

१. पृष्ठभूमि

शिक्षक शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको स्रोत व्यक्ति हो । शिक्षाको गुणस्तर, नीति, योजना तथा शिक्षासँग सम्बन्धित सम्पूर्ण पक्षहरूको कार्यान्वयन गर्ने व्यक्तिका रूपमा शिक्षकलाई लिइन्छ । त्यस्तै विश्व परिवेशमा भएका नवीन ज्ञान, विषय तथा आविष्कारहरूमा विद्यार्थीहरूलाई अद्यावधिक गराई नयाँ नयाँ ज्ञान प्रदान गर्ने व्यक्ति शिक्षक हो । त्यसैले शैक्षिक पक्षको आमूल परिवर्तन तथा सुधार गर्न शिक्षकको पेसागत विकास गरिनुपर्दछ । शिक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई प्रभावकारी बनाउन तथा विद्यार्थीलाई राम्रो तरिकाले सिकाउन स्वयम्सेवकको भूमिका निर्वाह गरेको हुन्छ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 1) । शिक्षकले सिकने र आफ्नो पेसागत विकास गर्ने विविध विधि तथा प्रक्रियाहरू हुन्छन् । उनीहरूले विभिन्न तालिम, कार्यशाला, सेमिनार, अवलोकन भ्रमण आदि कार्यकलापमा सहभागी भएर, शिक्षण सिकाइका विविध पक्षहरूमा अध्ययन अनुसन्धान गरेर, अनुभव आदान-प्रदान जस्ता कार्यहरूबाट आफ्नो पेसागत दक्षता बढाउँछन् । यसरी पेसागत रूपमा दक्ष, अध्ययनशील तथा कर्तव्यनिष्ठ शिक्षकले मात्र प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको माध्यमबाट विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्न सक्दछन् ।

गुणस्तरीय शिक्षा प्रत्येक बालबालिकाको अधिकारको विषय हो । यो समुचित शिक्षण र शिक्षकको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित छ, जसले मानिसको रोजगारी र आर्जन प्रतिभाको अभिवृद्धि गर्दछ (सिन्हा, २०६७ : १९१) । यसका लागि शिक्षक पेसागत रूपमा दक्ष तथा लगनशील हुनुपर्दछ । शिक्षक विद्यालय शिक्षा प्रणालीका मेरुदण्ड हुन्, विद्यार्थीको सिकाइका जग निर्माता हुन् र समाजका सचेत वर्ग तथा समूह हुन् (लम्साल, २०६८ : २५३) । यिनीहरूको पेसागत विकासबाट नै विद्यार्थीहरूको सर्वाङ्गीण विकास हुन्छ । शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको माध्यमबाट बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासका लागि शिक्षक आफ्नो पेसामा सक्षम हुनु आवश्यक मानिन्छ ।

शिक्षकहरूलाई तालिम, अनुसन्धान, स्वाध्ययन, सहकार्य, उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, परामर्श, पेसागत बैठक, अध्ययन तथा अवलोकन भ्रमण, कार्यशाला, गोष्ठी तथा सेमिनारमा निरन्तर सक्रिय सहभागी गराएर उनीहरूको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । पेसागत विकास एकै तरिकाले तथा एउटै विधिको प्रयोग गरेर मात्र सम्भव हुँदैन । शिक्षकको पेसागत विकासको लागि शिक्षकमा मैले आफ्नो पेसागत विकास गर्न सक्छु भन्ने भावना हुनुपर्दछ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 1) । त्यसैले विद्यालय तहमा गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षकको पेसागत विकासलाई विशेष महत्त्व दिने गरिन्छ । शिक्षकको पेसागत विकासलाई आवश्यकतामा आधारित र नतिजामुखी बनाई शिक्षकको दक्षता तथा उत्प्रेरणामा सुधार गर्न आवश्यक देखिन्छ । त्यसैगरी शिक्षण सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई जीवन्त, अर्थपूर्ण तथा प्रभावकारी बनाई विद्यार्थीहरूको शैक्षिक उपलब्धिमा अधिकतम सुधार ल्याउनका लागि पनि शिक्षकको पेसागत विकास आवश्यक देखिन्छ ।

गुणस्तरीय शिक्षाको प्रमुख आधार शिक्षक हुन् । पेसागत रूपमा दक्ष र उच्च उत्प्रेरणा भएका शिक्षकहरूबाट उपलब्धिमूलक, जीवन्त तथा प्रभावकारी शिक्षण सहजीकरण हुन सक्छ (शै.ज.वि.के., २०७२ : १) । यसबाट मात्र बालबालिकाहरूले गुणस्तरीय शिक्षा पाउन सम्भव हुन्छ । त्यसैले गुणस्तरीय

शिक्षाका लागि शिक्षकको पेसागत विकासलाई एक पूर्वसर्तका रूपमा लिइन्छ। शिक्षकको पेसागत विकास नियमित चलिरहने प्रक्रिया हो। नेपालमा शिक्षाको सुरुवात भएदेखि नै शिक्षकको पेसागत विकास सम्बन्धी कार्यहरू भएको देखिन्छ। शिक्षाको इस्तिहारदेखि विभिन्न समयमा प्रकाशित भएका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदन, विभिन्न नीति, योजना तथा कार्यक्रम, विभिन्न संस्था तथा शिक्षक पेसागत विकासको प्रारूप २०७२ मा शिक्षकको पेसागत विकाससम्बन्धी कार्य भएको पाइन्छ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनमा शिक्षकको पेसागत विकासका लागि वर्तमान सन्दर्भमा आवश्यक पर्ने आधार हरूलाई केलाउने मुख्य उद्देश्य रहेको छ। सिकारुको सिकाइलाई प्रभावकारी तुल्याउन शिक्षकले निर्वाह गर्नुपर्ने भूमिकालाई यस अध्ययनमा समेटिएको छ।

३. पूर्वकार्यको समीक्षा

शिक्षकको पेसागत विकासमा गरिएका विभिन्न अध्ययन अनुसन्धान, लेख तथा कृतिहरूको पुनरावलोकन निम्नानुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

काफ्ले (शर्मा) (२०६५) द्वारा **शैक्षिक नीति : अवधारणा र अभ्यास** पुस्तक तयार पारिएको छ। यस पुस्तकमा शिक्षकको वृत्तिविकासका नमुनाहरूमा कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन (कासमू), योग्यता प्रणालीमा प्रतिस्पर्धा, स्वतः पदोन्नति, तालिम, अध्ययन र अवलोकन भ्रमणको अवसर, कामको मूल्याङ्कन, उचित स्थानमा उचित व्यक्ति तथा पुरस्कारको व्यवस्थालाई प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ। शिक्षकको पेसागत विकासका लागि कलेज अफ एजुकेसनले नर्मल स्कूल तालिम, शिक्षा शिक्षक तालिम कार्यक्रम, व्यावसायिक प्रशिक्षण कार्यक्रम, दुर्गम क्षेत्र शिक्षक तालिम, महिला शिक्षक तालिम जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरेको कुरा उल्लेख गरिएको पाइन्छ।

पौडेल (२०६७) द्वारा **शिक्षाका अन्तर्सम्बन्धित मुद्दाहरू** नामक पुस्तक तयार पारिएको छ। प्रस्तुत पुस्तकमा शिक्षकको पेसागत विकास तथा व्यवस्थापन शीर्षक अन्तर्गत शिक्षक व्यवस्थापन, शिक्षक छनोट, शिक्षकको पेसागत विकास, पेसागत विकासका उपागमहरू, पेसागत विकासका मोडेलहरू, पेसागत विकासका सिद्धान्तहरू र पेसागत विकासका समस्या तथा समाधानका बारेका चर्चा गरिएको पाइन्छ। यस पुस्तकमा पेसागत विकासका आधारहरू, आवश्यकता, विशेषता, नमुना, अभ्यास तथा पेसागत विकासमा देखिएका नीतिगत र कार्यान्वयनगत समस्याहरूलाई प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ। पेसागत विकासका लागि गर्नुपर्ने कार्यहरूमा शिक्षकले जिम्मेवारी वहन गर्नुपर्नेमा जोड दिइएको छ। यस पुस्तकबाट प्रस्तुत अनुसन्धानका लागि पेसागत विकासका आधारहरू निर्धारण गर्नका लागि उपयोगी देखिन्छ।

बराल (२०६७) द्वारा **शिक्षा व्यवस्थापनका नवीन आयाम** नामक पुस्तक तयार पारिएको छ। प्रस्तुत पुस्तकमा शिक्षक विकास र व्यवस्थापनअन्तर्गत शिक्षकको पेसागत विकासका बारेका चर्चा गरिएको छ। उक्त पुस्तकमा शिक्षण पेसालाई नियमित रूपमा अद्यावधिक भइरहनुपर्ने तथा सदैव

चुनौतीपूर्ण रूपमा क्रियाशील रहनुपर्ने पेसाका रूपमा लिइएको पाइन्छ। शिक्षकको पेसागत विकास गर्न शिक्षक तयारी, सेवा प्रवेश तथा निरन्तर सहयोग गर्ने प्रवृत्तिमा सुधार गर्नुपर्ने कुरा औँल्याइएको पाइन्छ। प्रस्तुत पुस्तकमा शिक्षण पेसालाई व्यावसायिक बनाउन शिक्षक तालिम, अध्यापन अनुमतिपत्र, पेसागत सङ्घ सङ्गठन, नोकरीको सुरक्षा, वृत्तिविकासका अवसरहरू, निवृत्तिभरण, उपदान तथा स्थायी नियुक्तिका लागि शिक्षक सेवा आयोगको व्यवस्था गरिएको कुरालाई प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ। यसका साथै शिक्षकको पेसागत विकासका तरिकाहरू अन्तर्गत उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, मेन्टरिङ, प्रशिक्षण वा ट्युसन, परियोजना कार्य, अध्ययन, अनुसन्धान, स्वप्रतिबिम्बात्मक सिकाइ, अनुभव आदान-प्रदान, पेसागत बैठक, आन्तरिक तथा बाह्य भ्रमण, तालिम, कार्यशाला जस्ता पक्षहरूको चर्चा गरिएको पाइन्छ। यद्यपि शिक्षकको पेसागत विकासका लागि कुन कुन संस्थाहरूले के के कार्य गरेका छन् सो कुरा प्रस्तुत गरिएको देखिँदैन। यस पुस्तक प्रस्तुत अनुसन्धानका लागि पेसागत विकासका आधारहरू निर्धारण गर्न तथा आवश्यक मार्गदर्शनका लागि उपयोगी देखिन्छ।

अर्याल र पन्त (२०७१) द्वारा लेखिएको **एजुकेशन एन्ड डेभलपमेन्ट** (Education and Development) पुस्तकमा शिक्षकको पेसागत विकासका बारेमा चर्चा गरिएको छ। यस पुस्तकमा शिक्षक विकासको अवधारणा प्रस्तुत गर्दै शिक्षक विकासलाई शिक्षक व्यवस्थापन, शिक्षकको पेसागत विकास र शिक्षकको व्यावसायिक विकास गरी तीन क्षेत्रमा विभाजन गरिएको पाइन्छ। प्रत्यक्ष शिक्षण, विद्यालयमा सिकाइ र विद्यालयभन्दा बाहिर सिकाइलाई शिक्षकको पेसागत विकासका प्रयासहरूका रूपमा उल्लेख गरिएको पाइन्छ। प्रस्तुत पुस्तकमा शिक्षकको पेसागत भूमिकाको चर्चा गर्दै शिक्षकको पेसागत विकासका आधारहरू प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ। यसका साथै शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको उल्लेख गरिएको पाइन्छ। यस पुस्तक प्रस्तुत अनुसन्धानका लागि पेसागत विकासको अवधारणामा स्पष्ट हुन, शिक्षकहरूको पेसागत विकासका आधारहरू पहिचान गर्न उपयोगी देखिन्छ।

थपलिया (२०७२) द्वारा लिखित **नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास मोडेल : अनुभव र भावी कार्यदिशा** नामक लेखमा शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको उद्देश्य र शिक्षक पेसागत विकाससम्बन्धी दृष्टिकोणहरूको चर्चा गरिएको छ। यसमा शिक्षकको पेसागत विकासका चरणहरूलाई चार भागमा विभाजन गरिएको पाइन्छ। तिनीहरूमा शिक्षक विद्यार्थी हुँदा र शिक्षण सम्बन्धमा गरेका अनुभव, विश्वविद्यालयमार्फत् दिइने शिक्षा, सेवाप्रवेश तालिम र निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रम रहेका छन्। शिक्षकको पेसागत विकासको सन्दर्भमा हिजो गरिएका मोडेलहरूलाई समयअनुसार आवश्यकतामा आधारित बनाई परिवर्तन र परिमार्जन गर्दै लैजानुपर्ने आवश्यकता औँल्याइएको छ। यसका साथै पेसागत विकासका लागि सम्बन्धित सबैको सहकार्य सुनिश्चित गर्दै उपलब्ध स्रोत साधनको उच्चतम सदुपयोग गर्न सकेमा शिक्षकको पेसागत विकासलाई व्यावहारिक बनाउन सकिने उल्लेख गरिएको पाइन्छ।

विद्यालय क्षेत्र विकास योजना (२०७२) मा **शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास र व्यवस्थापन** शीर्षकमा शिक्षक दक्षता तथा प्रमाणीकरण प्रणालीका माध्यमबाट राष्ट्रिय स्तरमा शिक्षण पेसाका जनशक्तिको गुणस्तरको नियमन गरिने विषय उल्लेख गरिएको पाइन्छ। एक महिने सेवाकालीन प्रमाणीकरण तालिम,

पुनर्ताजगी तालिम, मागमा आधारित छोटो अवधिका तालिम, अनलाइन स्वाध्ययन तालिम तथा विशेष सिकाइ आवश्यकताको सम्बोधनका तालिम लगायत शिक्षक पेसागत विकासका विविध कार्यक्रमहरूको सुदृढीकरण गर्ने कुरा उल्लेख गरिएको पाइन्छ। विद्यालय तथा जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूलाई विद्यालय तथा समूह विद्यालयमा आधारित शिक्षक विकास कार्यक्रम सञ्चालनका लागि प्रोत्साहित गर्न आवश्यक देखिन्छ, जसमा परामर्शदेखि पेसागत मञ्चमा गरिने छलफलमा सहभागिता लगायतका क्रियाकलाप पर्न सक्छन्। साथै अनलाइन तथा मोबाइल फोनमा आधारित स्वाध्ययन स्रोत, छोटो मोड्युलर तालिम, विषय शिक्षक सञ्जालबाट शिक्षक सहयोग, विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास लगायत विभिन्न ढाँचाका पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न आवश्यक छन्। यी कार्यक्रमहरूबाट नै शिक्षकको पेसागत विकास हुने कुरा प्रस्तुत गरिएको छ।

४. सैद्धान्तिक अवधारणा

भाषा शिक्षकहरू पेसागत विकासका आधारहरूको अवधारणालाई आलोचनात्मक सामाजिक सिद्धान्त (Critical Social Theory) का आधारमा हेर्न सकिन्छ। यस सिद्धान्तले शिक्षकहरूको पेसागत विकास कक्षाभित्रका शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तथा कक्षा वा विद्यालय बाहिरका पक्षहरूबाट प्रभावित हुने मान्यता राख्दछ (पौडेल, २०६७ : १०५)। यसमा राज्य तथा समाजको अपेक्षा र शिक्षण सिकाइको वातावरणले पनि उत्तिकै प्रभाव पार्दछ, भन्ने मान्यता यस सिद्धान्तको रहेको छ। पेसागत विकासमा सम्बद्ध निकाय तथा विद्यालय र शिक्षक बीचको सम्बन्ध, पेसागत कार्य, मानवीय अन्तर्क्रिया, शक्ति सम्बन्ध, शक्तिको स्थान, नियन्त्रण, समता, कर्मचारीतन्त्र आदि सबैको प्रभाव शिक्षकको पेसागत विकासमा पर्ने मान्यता यस सिद्धान्तले राखेको पाइन्छ (पौडेल, २०६७ : १०५)। यस मान्यताअनुसार शिक्षक, विद्यालय, शिक्षण सहजीकरण प्रक्रिया, स्रोत केन्द्र, पेसागत विकासका कार्यक्रम प्रदान गर्ने निकायहरू, पेसागत सङ्गठन, शक्ति सम्बन्ध, प्रचलित नियम कानून, विषयविज्ञको सहयोग, विषयगत ज्ञान तथा सीप आदि जस्ता पक्षहरूद्वारा शिक्षकको पेसागत विकास प्रभावित बनेको पाइन्छ।

भाषा शिक्षकहरू पेसागत विकासका आधारहरूको अवधारणालाई साङ्केतिक अन्तर्क्रिया सिद्धान्त (Symbolic Interactionism Theory) का आधारमा पनि हेर्न सकिन्छ। यस सिद्धान्तले शिक्षकले विद्यालयमा के कसरी कार्यहरू गरिरहेको छ, उसको पेसाप्रतिको धारणा तथा विचार के कस्तो रहेको छ, सो कुराले पेसागत विकास प्रक्रियालाई प्रभाव पार्ने मान्यता राख्दछ। शिक्षकको व्यक्तिगत ज्ञान, सीप, क्षमता, दक्षता, चाहना, उद्देश्य जस्ता पक्षको वकालत गर्दछ। यस सिद्धान्तअनुसार हरेक दिन उत्पन्न विभिन्न समस्यासँग सम्बन्धित रणनीति तय गर्न, शिक्षकको कार्यसम्पादन क्षमतामा उत्पन्न समस्यासँग सम्बन्धित विषयलाई सम्बोधन गरी पेसागत विकास गर्नुपर्ने हुन्छ। यसरी यस सिद्धान्तले शिक्षकको पेसागत विकास, पेसागत भिन्नता, कक्षाकोठाभित्रको विभिन्नता, विभिन्नताको व्यवस्थापन आदि जस्ता विषयहरूलाई पनि व्याख्या गर्दछ। यो सिद्धान्तले मूलतः विद्यालय तथा कक्षाकोठाभित्रको वातावरणमा नै शिक्षकको पेसागत विकास हुने मान्यता राख्दछ।

५. अध्ययन विधि

प्रस्तुत अध्ययन मूलतः स्थलगत र पुस्तकालयीय अध्ययन विधिबाट सम्पन्न गरिएको छ । उद्देश्यमूलक नमुना छनोटमा परेका काठमाडौं, भक्तपुर, ललितपुर, बागलुङ, पर्वत, म्याग्दी, चितवन, नवलपरासी, सिन्धुली, सर्लाही जिल्लाहरूका १०/१० वटा विद्यालयहरूमा शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूलाई नमुनामा रूपमा लिइएको छ । पूर्वपरीक्षण गरी सूचना सङ्कलन गर्नका लागि तयार पारिएको प्रश्नावलीहरू नमुना छनोटमा परेका शिक्षकहरू समक्ष पुऱ्याई आवश्यक सूचना सङ्कलन गरियो । त्यस्तै त्रिभुवन विश्वविद्यालयको केन्द्रीय पुस्तकालय, शिक्षाशास्त्र सङ्कायको पुस्तकालय, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको पुस्तकालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको पुस्तकालयको समेत उपयोग आवश्यक सूचना सङ्कलन गरियो । यसरी प्राथमिक र द्वितीयक स्रोतबाट सङ्कलित सूचनाहरूलाई एकीकृत गरी नतिजामुखी बनाउन सार विश्लेषण विधि (Thematic analysis method) द्वारा विश्लेषण गरिएको छ । यस विधिमा गुणात्मक सूचनालाई सङ्केत गर्ने र मिल्दाजुल्दा सङ्केतहरूलाई एकीकृत गरी शीर्षक दिने कार्य गरिएको छ । सोही शीर्षकलाई आधार मानी सूचनाको विश्लेषण गरिएको छ । यसरी प्राप्त भएको निष्कर्षका आधारमा नेपाली भाषा शिक्षकका पेसागत विकासका आधारहरू सिफारिस गरिएको छ ।

६. शिक्षकका पेसागत विकासका आधारहरू

नमुना छनोटमा परेका शिक्षकहरूबाट प्राप्त सूचनाहरूलाई सार विश्लेषण विधिद्वारा पेसागत विकासका आधारहरू पहिचान गरी तिनीहरूलाई विभिन्न विद्वान्हरूका सन्दर्भग्रन्थहरूमा भएका सूचनाद्वारा पुष्टि गरिएको छ । यसरी नै शिक्षकका पेसागत विकासका आधारहरू प्रस्तुत गरिएको छ ।

६.१ शिक्षण सिकाइ विधिसम्बन्धी ज्ञान

विद्यार्थीलाई निर्धारण गरिएको विषयवस्तुलाई प्रभावकारी तरिकाले सिकाइ सहजीकरण गर्न सक्ने कौशल भएमा शिक्षकको पेसागत विकास हुन सक्छ । शिक्षक शिक्षण सिकाइ प्रक्रियासम्बन्धी गहन ज्ञान भएको र सो ज्ञानलाई शिक्षण सिकाइ सहजीकरणमा उपयुक्त तवरले प्रयोग गर्न सक्षम हुनु पर्दछ । शिक्षकमा शिक्षण सिकाइका विभिन्न तौरतरिका तथा नवीनतम शिक्षण प्रविधिमा अद्यावधिक ज्ञान हुनुपर्दछ । शैक्षणिक प्रविधिको प्रयोग गरी नेपाली भाषा शिक्षण सहजीकरण गरी विद्यार्थीहरूलाई प्रयोगात्मक तरिकाले शिक्षण गर्न सक्नुपर्दछ । पाठ्यक्रमका उद्देश्य तथा सक्षमताहरू हासिल गराउने गरी शैक्षणिक योजना र रणनीति तय गर्न सक्नुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : १) । विषयवस्तुको प्रकृति, विद्यार्थीको स्तर तथा वैयक्तिक भिन्नतालाई विशेष सम्बोधन गरी उपयुक्त शिक्षण विधिको छनोट र प्रयोग गर्नुपर्दछ । विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्नका लागि उपयुक्त शिक्षण विधि तथा सामग्रीको प्रयोग गरी सिकाइ सहजीकरण गर्नुपर्दछ । त्यसैगरी शिक्षकले उपयुक्त साधनहरूको प्रयोग गरी सिकाइका विविध पक्षको मूल्याङ्कन गर्न, नतिजाको विश्लेषण गर्न तथा सोको उपयोग गर्न सक्नुपर्दछ । विद्यार्थीहरूको सिकाइ सुनिश्चितताका

लागि निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन गरी आवश्यकताअनुसार उपचारात्मक शिक्षण गर्न शिक्षक सक्षम हुनुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : १) । यी विविध पक्षहरूमा सक्षम भएमा मात्र शिक्षकको पेसागत विकास हुन सक्छ । यसर्थ शिक्षकको पेसागत विकासका लागि विषयवस्तुलाई प्रभावकारी ढङ्गले शिक्षण गर्नका लागि उपयुक्त विधि तथा कार्यकलापहरूको छनोट र प्रयोग गर्नुपर्दछ ।

६.२ सिकाइ/बालबालिकासम्बन्धी ज्ञान

पेसागत विकासका लागि शिक्षकले बालबालिकाहरूको विविध सिकाइ आवश्यकता पहिचान गरी सोअनुरूप शिक्षण गर्नुपर्दछ । बालबालिकाहरूको शारीरिक, मानसिक, सामाजिक र सवेगात्मक विकासको ज्ञान तथा त्यसको शिक्षणसँगको सम्बन्धको बारेमा शिक्षकले विशेष ध्यान दिनुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : १) । शिक्षकले बालबालिकाको रुचि, इच्छा, क्षमता, चाहना, कठिनाइ क्षेत्र, त्रुटि क्षेत्र, वैयक्तिक भिन्नतासम्बन्धी जानकारी राखी ती कुराहरूको उचित सम्बोधन गरी शिक्षण गर्न सक्नुपर्दछ । बालबालिकामा भएको पूर्वज्ञानको पहिचान गरी शिक्षकले नयाँ सिकाइसँग सम्बन्ध स्थापित गर्नुपर्दछ । त्यसैगरी बालबालिकाहरूको भाषिक, सामाजिक, सांस्कृतिक, मूल्य मान्यता र विविधताको पहिचान र सम्मान गरी शिक्षण सहजीकरण गर्न सक्नुपर्दछ । शिक्षकले प्रत्येक बालबालिकाले सिक्न सक्ने अधिकार राख्छन् र सिक्न सक्छन् भन्ने कुरा आत्मसात् गर्दै उच्च सिकाइको अपेक्षा गर्नुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : १) । त्यस्तै बालबालिकामा रहेको विशेष सिकाइ आवश्यकता तथा विशिष्ट क्षमताबारे जानकारी राखी तिनीहरूको उचित तरिकाले सम्बोधन गर्नुपर्दछ । त्यसैले शिक्षक पेसागत रूपमा सक्षम हुनका लागि बालमनोविज्ञान सम्बन्धी ज्ञान हुनुपर्दछ ।

६.३ सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापन

शिक्षकले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्न सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापनलाई चुस्त दुरुस्त राख्न सक्नुपर्दछ । शिक्षकले विद्यार्थीको सिकाइको लागि सुरक्षित, सहयोगात्मक र चुनौतीपूर्ण वातावरण सिर्जना गरी विद्यार्थीहरूलाई सक्रिय सहभागिता गराउन सक्नुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : २) । विद्यालयको समग्र विकासलाई ध्यान दिँदै शिक्षण सिकाइका स्रोत र साधनको उपयुक्त व्यवस्थापन गरी बालमैत्री, सिकाइमैत्री, कार्यकलापमैत्री सिकाइ वातावरणको सिर्जना गर्नुपर्दछ । शिक्षकले शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको समयमा कक्षाका सम्पूर्ण विद्यार्थीहरूले रचनात्मक सिकाइ, सहपाठी सिकाइ, सहकार्यात्मक सिकाइ तथा प्रयोगात्मक सिकाइका अवसर प्रदान गरी शिक्षकले विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधि तथा कार्यकलापहरूको प्रयोग गर्नुपर्दछ । यसका साथै सकारात्मक विभेदको आधारमा मिश्रित समूहहरू निर्माण गरी उचित तरिकाले परिचालन गर्न सक्नुपर्दछ । सकारात्मक अनुशासनमार्फत् विद्यार्थीहरू बीच सहयोग तथा आपसी समझदारी कायम गरी आदर्श व्यवहारलाई प्रोत्साहित गर्नुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : २) । कक्षाका सम्पूर्ण

विद्यार्थीहरूलाई खोज तथा सिर्जना उन्मुख गराउनका लागि पुस्तकालय र सूचना प्रविधिको प्रयोग लगायत अन्य उपयुक्त साधन र अवसर उपलब्ध गराउनुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : २) । विषम परिस्थितिमा पनि कुशलतापूर्वक उपयुक्त वातावरण सिर्जना गरी शिक्षण सिकाइ सहजीकरणलाई निरन्तरता दिन सक्नुपर्दछ । यी विविध कुराहरूप्रति सचेत रहँदै बालमैत्री, सिकाइमैत्री, भाषामैत्री, कार्यकलापमैत्री सिकाइ वातावरण निर्माण र कक्षाकोठाको व्यवस्थापन गर्न सकेमा शिक्षकको पेसागत विकास हुन सक्ने देखिन्छ ।

६.४ सञ्चार, सहयोग तथा सहकार्य

शिक्षकले विद्यार्थी, अभिभावक तथा आफ्ना सहकर्मी शिक्षकहरूसँग प्रभावकारी सञ्चार, सहयोग र सहकार्य गर्नुपर्दछ । आफ्नो पेसागत विकासका लागि खोज, अन्वेषण, सहकार्य, सहकर्मी शिक्षण तथा अन्तर्क्रियाका लागि प्रभावकारी सञ्चार गर्न सक्नुपर्दछ । सहकर्मी शिक्षणलाई योजना, अवलोकन तथा उपचारात्मक पृष्ठपोषण जस्ता तिन चरणबाट अगाडि बढाउनुपर्दछ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 1) । विद्यार्थीहरूलाई सिकाइप्रति उत्साहित बनाउन, विषयवस्तुलाई स्पष्ट पार्न, निर्देशन अनुरूपको कार्यकलापमा सक्रिय सहभागी गराउन, शैक्षणिक परामर्श दिन तथा शिक्षण सिकाइ सहजीकरणमा आवश्यक सञ्चार र सहयोग गर्नुपर्दछ । पेसागत विकास र विद्यार्थी सिकाइ प्रवर्द्धनका लागि सहकर्मीहरू बीच अनुभव, पृष्ठपोषणको आदान-प्रदान, आपसी सहयोग र सहकार्य गर्नुपर्दछ (Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., 2017 : 9) । यसका साथै विद्यार्थीको शिक्षण सिकाइ सहजीकरणमा सहभागिता र शैक्षिक उपलब्धि लगायतका विषयको अभिलेखन तथा सहयोगका लागि सम्बन्धित सरोकारवाला तथा अभिभावकसँग छलफल परामर्श गर्न सक्नुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : २) । यसबाट शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग पुग्छ तसर्थ सञ्चार, सहयोग र सहकार्य पेसागत विकासका लागि अनिवार्य मानिन्छ ।

६.५ निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकास

शिक्षकले पेसागत विकासका अवसरहरूको खोजी गरी निरन्तर सिकाइमा संलग्न रहनुपर्दछ । शिक्षक आफूमा भएको ज्ञान, सीप तथा अनुभवको विश्लेषण गरी निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकासमा प्रतिबद्ध रहनुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ३) । त्यसैगरी आफूले सम्पन्न गरेका कामहरूको स्वप्रतिबिम्बन गरी निरन्तर सुधारको प्रक्रियामा संलग्न रहनुपर्दछ । आफ्नो विषयको क्षेत्रमा भएका अध्ययन अनुसन्धान बारे जानकारी राख्ने तथा शिक्षण सिकाइ सुधारमा लागि कार्यमूलक अनुसन्धान गर्न सक्नुपर्दछ । त्यस्तै आपसी सहयोग र सहकार्यमार्फत् आफ्ना अभ्यास र व्यवहारमा नवप्रवर्तन तथा सिर्जनशीलताको विकास गर्दै पेसागत उन्नयनमा सक्रिय हुनुपर्दछ (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ३) । यसरी निरन्तर अध्ययन, अनुसन्धान, खोज तथा अन्वेषणबाट सिकेका कुराहरूबाट पेसागत विकास गर्न सकिन्छ ।

६.६ पेसागत आचारसंहिता

शिक्षकले आफ्नो पेसागत आचारसंहिताको पालन गरेर पेसागत विकास गर्न सक्छ। शिक्षकले प्रचलित ऐन नियम तथा सामाजिक मूल्य मान्यताअनुकूल आदर्श पेसागत आचरण प्रदर्शन गर्दै आफ्नो जिम्मेवारी तथा उत्तरदायित्व वहन गर्नुपर्दछ, (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ४)। आफ्नो पेसाप्रति सम्मान र निष्ठाभाव राख्ने तथा उच्चतम नैतिक व्यवहार प्रदर्शन गर्दै सार्वजनिक विश्वास आर्जन गर्न सक्नुपर्दछ। संविधान, ऐन, नियमावली, निर्देशिका अनुरूपको आदर्श आचरण प्रदर्शन गर्दै आफ्नो कार्य तथा व्यवहारको जिम्मेवारी लिन सक्नुपर्दछ। पेसागत आचारसंहिता र पदीय मर्यादा अनुकूल सबै बालबालिकाहरूप्रति तटस्थ र सम्मानजनक व्यवहार प्रदर्शन गर्न तथा उनीहरूको सर्वोत्तम हितका लागि कटिबद्ध रहनुपर्दछ। शिक्षासम्बन्धी विश्वव्यापी मान्यताहरू (मानव अधिकार, बाल अधिकार, मौलिक हकका रूपमा शिक्षा, सबैका लागि शिक्षा आदि) प्रति सचेत रही सो अनुकूल व्यवहार सम्पन्न गर्न सकेमा शिक्षकको पेसागत विकास हुन सक्दछ, (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ३)। यसर्थ पेसागत आचारसंहितालाई पनि शिक्षकको पेसागत विकासको पूर्वसर्त मानिन्छ।

६.७ सूचना, सञ्चार तथा प्रविधिको प्रयोग

शिक्षकको पेसागत विकासमा सूचना, सञ्चार तथा प्रविधिको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको पाइन्छ। शिक्षकले प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ सहजीकरणका लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको सफल प्रयोग गर्न सक्नुपर्दछ। सिकाइलाई सहजीकरण गर्न सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको एकीकृत सिकाइ रणनीतिहरूको छनोट तथा प्रयोग गर्नुपर्दछ, (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ४)। सूचना प्रविधिका विविध साधनमार्फत् सिकारुहरूको स्वसिकाइ प्रवर्द्धन गर्न आपसी सञ्चार र सहकार्यलाई प्रभावकारी बनाउनुपर्दछ। शिक्षकले बालबालिकाहरूको सिकाइको मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषण प्रदान गर्न सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग गर्न सक्नुपर्दछ। शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिसम्बन्धी नीति र डिजिटल संस्कृतिमा भएको विकासबारे परिचित हुँदै सो अनुकूल पेसागत व्यवहार प्रदर्शन गर्न सक्नुपर्दछ, (शिक्षक सक्षमताको प्रारूप, २०७२ : ४)। यी विविध कुराहरूमा दक्ष हुन सकेमा मात्र पेसागत विकासको प्रक्रिया अगाडि बढ्छ।

६.८ कार्यमूलक अनुसन्धान

शिक्षकको पेसागत विकासमा कार्यमूलक अनुसन्धानको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। यसबाट शिक्षकले आफ्नो कार्यसम्पादन स्तरमा सुधार ल्याउन र पेसागत दक्षता बढाउन सक्छ। कार्यस्थलमा आइपरेका तत्कालीन समस्याका कारण र सुधारका मार्ग पहिचान गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानले सहयोग पुऱ्याउँदछ। शिक्षण सिकाइका क्रममा देखा परेका समस्याको पहिचान गरी तिनको समाधान र सुधारका उपाय पत्ता लगाउन र सिकाइलाई प्रभावकारी, दिगो र जीवन्त यसको विशेष भूमिका रहन्छ। यो शिक्षण सिकाइका तत्कालीन समस्या समाधानमा केन्द्रित रहने भएकाले शिक्षकले स्वःशिक्षणको स्वःमूल्याङ्कन गर्न सक्छ। पाठ्यक्रमले

राखेका अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न, योजनाबद्ध तरिकाले शिक्षण गर्न र शिक्षकको शिक्षणीय शैलीमा सुधार गरी शिक्षकको पेसागत दक्षता विकास गर्न कार्यमूलक अनुसन्धान महत्त्वपूर्ण मानिन्छ ।

कक्षा शिक्षणका क्रममा शिक्षक शिक्षण सहजीकरणसम्बन्धी तथा विद्यार्थीहरूका सिकाइसम्बन्धी समस्याहरू निरन्तर रूपमा देखा परिरहेका हुन्छन् । यस्ता समस्या समाधान गर्न शिक्षक निरन्तर प्रयत्नशील रहन्छन् । आफ्नो शिक्षण सिकाइ सहजीकरणका क्रममा केही न केही नयाँ शिक्षणको शैली, तरिका, ज्ञान, सीप, पद्धति प्राप्त भइरहन्छ । यस्ता ज्ञान, सीप वा पद्धतिबाट पनि पेसागत विकासमा सहयोग पुग्छ । शिक्षण सिकाइका क्षेत्रमा यस्तो प्रक्रियालाई कार्यमूलक अनुसन्धान भनिएको पाइन्छ । यसको मुख्य उद्देश्य पनि कुनै पनि नयाँ सिद्धान्त प्रतिपादन गर्नु नभई शिक्षण पद्धतिको सुधार गरी विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि सुधार गर्नु हो । यसमा शिक्षकले शिक्षण सँगसँगै आफ्ना शैक्षणिक त्रुटिहरूको पहिचान गरी आफ्नै सक्रिय सहभागितामा सुधार गर्ने अवसर प्राप्त गर्दछन् (Panta, 2073 : 1) । मामला अध्ययन, आधारभूत अनुसन्धान तथा कार्यमूलक अनुसन्धानबाट भइरहेको सिद्धान्तको परीक्षण, नवीन ज्ञानको सिर्जना तथा नवीन सिद्धान्तको विकास गरी शिक्षकको पेसागत दक्षता वृद्धि गर्न सहयोग मिल्छ र यसले शिक्षकको व्यावसायिकतामा वृद्धि गर्दछ (बराल, २०६७ : ७७) । यसरी कार्यमूलक अनुसन्धानबाट एकातर्फ शिक्षणीय समस्याहरू समाधान गर्न सकिन्छ भने अर्कोतर्फ शिक्षकको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धानबाट आफ्नो पेसागत क्षमता विकासका लागि आफैं प्रयत्नशील रहने प्रणाली विकास गर्न सकिन्छ । यसबाट भाषा शिक्षणमा परिवर्तन र सुधार ल्याउन निरन्तर सहयोग पुग्छ । पेसागत विकास जस्तै कार्यमूलक अनुसन्धान प्रक्रिया पनि निरन्तर चलिरहने भएकोले आफ्नो शिक्षण कौशल, क्षमता, दक्षता आदिमा सुधार गरी विद्यार्थीहरूमा अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न सकिन्छ । शिक्षकलाई निजले अध्यापन गरेको विषयमा शिक्षण सुधारको लागि अनुसन्धान गरी प्रतिवेदन तयार पारे वापत प्रत्येक वर्ष १ अङ्कका दरले बढीमा ५ अङ्क दिइने (शिक्षक सेवा आयोग नियमावली, २०५७) व्यवस्था गरिएको पाइन्छ । यस्तो व्यवस्थाबाट पनि शिक्षकले पेसागत विकासमा सहयोग पुग्ने कुरा सर्वेक्षणले देखाएको पाइन्छ । शिक्षकलाई शिक्षणका क्रममा उत्पन्न भएका समस्या समाधान गर्न, शिक्षण विधि र प्रक्रियालाई अझ सुधार गर्न, वर्तमान शिक्षणीय अभ्यासलाई सुधार एवम् परिमार्जन गरी व्यावहारिक सिकाइ सहजीकरण गर्न तथा शिक्षकलाई आफ्नो कार्यक्षमता वृद्धि गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानले सहयोग पुऱ्याउँदछ । त्यसैले शिक्षकको आन्तरिक मनोबल तथा बाह्य सक्षमता बढाइ पेसागत विकास गर्न कार्यमूलक अनुसन्धान निकै महत्त्वपूर्ण मानिन्छ ।

६.९ अनुभव आदान-प्रदान

शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको क्रममा आफूले प्राप्त गरेको शिक्षणीय अनुभवलाई आफ्ना सहकर्मीहरूलाई आदान-प्रदान गरेर शिक्षकमा पेसागत दक्षता बढाउन सकिन्छ । त्यस्तो त

हाम्रा विद्यालयहरूमा अनुभव आदान-प्रदान गर्ने संस्कृतिको अभाव रहेको देखिन्छ। आफूलाई ज्ञान नभएको विषयमा अरू सहकर्मी साथीहरूलाई प्रश्न गर्दा सानो भइने, सड्कोच मान्ने, अरूले हेप्ने प्रवृत्ति हाबी हुने भन्ने मान्यता शिक्षकहरूमा भएकाले पनि शिक्षणीय अनुभव आदान-प्रदान गर्ने परम्परा न्यून रहेको छ। त्यसैगरी विषयमा विशेष दखल भएको वा विशेषज्ञता हासिल गरेका विविध विषय आफ्ना सहकर्मीहरूलाई सुनाउँदा बढी जान्ने भएको भनी आक्षेप लगाउने भएकाले पनि आफूले जानेको कुरा अरूलाई सिकाउन चाहँदैनन्। हरेक विद्यालयमा विषयगत रूपमा उच्च अध्ययन, विषयगत तालिम, शैक्षिक अवलोकन भ्रमण, गोष्ठी, सेमिनार आदिजस्ता अवसरबाट आफूले जानेका विविध कुराहरू सहकर्मी शिक्षकहरूलाई आदान-प्रदान गर्ने संस्कृतिको विकास गर्नुपर्दछ। यसका साथै शिक्षकले आफूले जानेका शैक्षणिक क्षेत्रका विविध विषयहरूलाई भन्ने र नजानेका कुराहरू सहकर्मी शिक्षकहरूलाई सोध्ने परम्पराको विकास गर्नुपर्दछ। त्यस्तै सामाजिक सञ्जाल, छापा तथा विद्युतीय सञ्चार माध्यम, विभिन्न ग्रन्थ तथा अध्ययन अनुसन्धानबाट प्रकाशन तथा प्रसारण भएका आधिकारिक ज्ञान, सीप, प्रविधिहरू आदान-प्रदान गर्नुपर्दछ। यसका लागि विद्यालयमा पाक्षिक वा मासिक रूपमा शैक्षणिक अनुभव आदान-प्रदान गर्ने कार्यक्रम चलाउनुपर्दछ। यसबाट एउटा शिक्षकमा भएका शैक्षिक ज्ञान, सीप तथा अनुभव अन्य शिक्षकहरूमा स्थानान्तरण भई पेसागत विकास हुने अवसर प्राप्त हुन्छ। त्यसैले अनुभव आदान-प्रदान गर्ने परम्पराबाट शिक्षकको पेसागत दक्षता बढाउन सकिन्छ।

६.१० उपचारात्मक सुपरिवेक्षण

उपचारात्मक सुपरिवेक्षण विषय विशेषज्ञ तथा विद्यालय निरीक्षकले शिक्षकहरूको सल्लाहअनुसार शिक्षण सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउने प्रक्रिया हो। यसमा सुपरिवेक्षकले शिक्षकको शिक्षण पूर्वको तयारी, शिक्षक सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको अवलोकन र शिक्षणपछि, विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रियाका माध्यमबाट शिक्षकले शिक्षण सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउनका लागि आवश्यक मार्गदर्शन तथा पृष्ठपोषण प्रदान गर्दछ। यसका साथै शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइ सहजीकरणका क्रममा के कस्ता समस्याहरू उत्पन्न भए भनी शिक्षणपश्चात् शिक्षक र सुपरिवेक्षक बीच आवश्यक छलफल गरिन्छ र तत्काल सुधारका उपायहरू प्रदान गरिन्छ। शिक्षकले ती सुधारका उपाय तथा पृष्ठपोषणलाई अनुसरण गरी शिक्षण प्रक्रिया अगाडि बढाउँदछ। यसबाट पनि शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग पुग्ने देखिन्छ।

सुपरिवेक्षणको मुख्य उद्देश्य शिक्षकहरूको व्यावसायिक विकासमा सहयोग पुऱ्याउनु हो। सुपरिवेक्षणले विद्यालयमा शिक्षण र सिकाइका लागि उपयुक्त वातावरण सिर्जना गर्ने, शिक्षण सिकाइ सहजीकरणमा गुणात्मक सुधार ल्याउने, शिक्षकहरूमा रहेका पेसागत अकुशलता र दोषहरूलाई निराकरण गर्ने र शिक्षकहरूको निरन्तर पेसागत विकास गर्ने लक्ष्य लिएको हुन्छ। यसअन्तर्गत विद्यालय निरीक्षणले गोष्ठी, कार्यशाला, सम्मेलन, तालिम, अवलोकन

भ्रमण आदिका माध्यमद्वारा शिक्षकहरूको लागि अनवरत रूपमा व्यावसायिक दक्षता तथा ज्ञान हासिल गर्ने वातावरण सिर्जना गर्दछन् (कोइराला, २०७१ : २) । सुपरिवेक्षणबाट शिक्षकहरूमा आत्म-निर्देशित बन्नुपर्ने भावना जागृत गराइदिनुपर्दछ । शिक्षकहरू जबसम्म परिवर्तनका लागि स्वनिर्देशित हुँदैनन् तबसम्म शिक्षण सिकाइ सहजीकरणमा दीर्घकालीन र वास्तविक परिवर्तन आउन सक्दैन । यसका साथै सुपरिवेक्षणबाट शिक्षकहरूलाई शिक्षणीय समस्या पहिचान गर्न र ती समस्याहरूको समाधान गरिदिने नभई समाधानका उपाय खोज्न उत्प्रेरित गर्नुपर्दछ । शिक्षकहरूलाई शिक्षण सिकाइ सहजीकरणका क्रममा वैयक्तिक, पेसागत तथा विद्यालयीय क्षेत्रमा के कस्ता समस्याहरू देखा परेका छन् ती समस्याहरूलाई आफैं पहिचान गर्न, समस्याका कारणहरूको अध्ययन विश्लेषण गर्न र उपयुक्त प्रकृतिका समाधानका उपायहरू पत्ता लगाउन सहयोग पुऱ्याउनुपर्दछ । यसरी शिक्षकहरूमा शिक्षणीय समस्या समाधान गर्न सक्ने कौशल वृद्धि गर्न सकेमा पेसागत उन्नयनमा सहयोग पुग्ने देखिन्छ ।

सुपरिवेक्षणबाट शिक्षकलाई डर पैदा नगराई शैक्षणिक सुरक्षा प्रदान गर्नुपर्दछ । शिक्षकले आफूलाई कसैले परीक्षा लिँदै छ भन्ने भावना पैदा नगराई मेरा शिक्षणीय समस्याहरू समाधान गर्नमा सहयोग गर्दछ भन्ने भावना जागृत गराउन सकेमा शिक्षकमा सुरक्षाको भावना वृद्धि हुन्छ । यसबाट शिक्षकका शिक्षणीय समस्याहरूलाई सजिलै समाधान गर्न सकिन्छ । यस्ता समस्याहरू समाधान गर्न सक्ने तिनीहरूको योग्यतामा आत्मविश्वासको भावना विकास गर्नुपर्दछ । शिक्षकहरूलाई आफ्ना शिक्षणीय समस्याको समाधान आफैं गर्न सक्ने क्षमताको विकास गर्ने उद्देश्यबाट सुपरिवेक्षण गर्नुपर्दछ (कोइराला, २०७१ : ३) । उपचारात्मक सुपरिवेक्षणबाट शिक्षकहरूलाई आफ्ना समस्याहरू समाधान गर्न कुन कुन स्रोतबाट के कस्तो सहयोग प्राप्त गर्न सकिन्छ भन्ने कुराको जानकारी दिई शिक्षकहरूमा शिक्षण पेसाप्रति सकारात्मक धारणा तथा प्रवृत्तिको विकास गराउनुपर्दछ । त्यसैले उपचारात्मक सुपरिवेक्षणबाट प्रदान गरिएको शैक्षणिक सुरक्षाबाट शिक्षकहरूको व्यावसायिक दक्षता बढाउन सकिन्छ ।

६.११ परामर्श तथा प्रशिक्षण

विज्ञ, दक्ष तथा विशेषज्ञले नवप्रवेशी शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइ सहजीकरण बारेमा सिकाउने प्रक्रिया परामर्श हो । विशेषज्ञहरूले नवप्रवेशी शिक्षकहरूलाई समूह छलफलको माध्यमबाट शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाका बारेमा आवश्यक सहयोग गर्नुपर्दछ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 2) । यसबाट नयाँ शिक्षकले आफूलाई शैक्षणिक प्रक्रियाका पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका, दैनिक अध्यापन योजना, शिक्षण सामग्री, शिक्षण विधि तथा कार्यकलाप, परियोजना कार्य, समूह कार्य, विभिन्न आवधिक परीक्षा, मूल्याङ्कन प्रणाली आदि कार्यक्रमहरूमा सुधार एवम् परिष्कृत गर्ने अवसर प्राप्त गर्दछ । निपूर्ण, दक्ष शिक्षकसँग शैक्षणिक प्रक्रियाका बारेमा सल्लाह, सुझाव, पथप्रदर्शन, आवश्यक सुपरिवेक्षणअनुसार नयाँ शिक्षकले प्रशिक्षित हुने अवसर प्राप्त गर्दछ । सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको विकासले

Telementoring, Electronic mentoring, E-mentoring आदिबाट अनुशिक्षित हुने अवसर प्राप्त गर्दछ (बराल, २०६७ : ७७) । विज्ञ शिक्षकबाट प्राप्त सुझाव, सल्लाहबाट नवप्रवेशी शिक्षकले आफ्नो पेसागत दक्षता विकास गर्न सक्छ । त्यसैले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि परामर्श महत्त्वपूर्ण मानिन्छ ।

शिक्षकको पेसागत विकासका लागि प्रशिक्षण वा अतिरिक्त अध्ययन कक्षाको आवश्यकता रहेको पाइन्छ । शिक्षकमा हुनुपर्ने दक्षता, क्षमता, शिक्षणीय सीप, शिक्षणीय समस्या समाधान गर्ने कौशल, विद्यार्थीप्रतिको दृष्टिकोण आदि पक्षहरूको विकासका लागि अतिरिक्त अध्ययन कक्षाको व्यवस्था गर्न सकिन्छ (Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., 2017 : 12) । विशेष गरी नवप्रवेशी शिक्षकहरूले यस्तो अवसरबाट आफूसँग भएको अपूर्ण कौशललाई पूर्ण गराउने, शिक्षणीय सीप विकास गर्ने, कुशल शिक्षकमा हुनुपर्ने दक्षता, क्षमता, ज्ञान, सीप आदिको विकास गर्ने अवसर प्राप्त गर्दछन् । पेसागत दक्षता विकासका लागि पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका, शिक्षण सामग्रीको छनोट, निर्माण र प्रयोग, शैक्षणिक योजना, दैनिक पाठयोजना, विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधि तथा कार्यकलाप, विषयगत प्रश्नपत्र निर्माण, विभिन्न आवधिक परीक्षा, सैद्धान्तिक तथा प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनका विविध तरिकाहरू, नतिजा प्रकाशन र विश्लेषण लगायतका विविध क्षेत्रमा कोचिङको व्यवस्था गरी शिक्षकको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ ।

विज्ञ तथा पेसागत रूपमा सक्षम शिक्षकहरूले नवप्रवेशी शिक्षकहरूलाई विद्यालयको वातावरण, संस्कृति तथा शैक्षणिक विषयहरूको बारेमा जानकारी गराउनुपर्दछ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 2) । शिक्षकले आफूलाई पेसागत रूपमा सक्षम मान्दामान्दै पनि शैक्षणिक योजनाविहीन शिक्षण सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा सामेल भएको, शिक्षक निर्देशिकाको प्रयोग विधिका बारेमा अनविज्ञ रहेको, शिक्षण सामग्रीको प्रयोग विना शिक्षण गरेको, शिक्षण शिक्षक केन्द्रित भएको, मूल्याङ्कन प्रक्रिया विषयस्तुगत ज्ञानमा केन्द्रित भएको आदिजस्ता समस्याहरू देखिएका पाइन्छन् । त्यसैगरी विशिष्टीकरण तालिका अनुसार प्रश्नपत्र निर्माण नभएको, विषयगत प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनलाई बेवास्ता गरिएको, नतिजाको विश्लेषण नगरिएको आदिजस्ता समस्याहरूपनि शिक्षकहरूले भोग्ने गरेका अनुसन्धानले देखाएको छ । यी र यस्ता विविध प्रकृतिका समस्याहरूको दीर्घकालीन समाधानका लागि नवप्रवेशी तथा अन्य शिक्षकहरूलाई पनि विषयगत विशेषज्ञबाट परामर्श तथा अतिरिक्त अध्ययन कक्षाको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । पेसागत रूपमा दक्ष शिक्षकले नवप्रवेशी शिक्षकहरूका लागि सल्लाहकारको भूमिका निर्वाह गरी प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि राम्रो वातावरण सिर्जना गरिदिनुपर्दछ (Gabeiel H. Diaz-Maggioli, 2003 : 2) । यसरी नवप्रवेशी तथा अन्य शिक्षकहरूको पेसागत दक्षतामा सुधार गर्न सकिन्छ । यसर्थ शिक्षकहरूको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित निकाय तथा संस्थाले नवप्रवेशी तथा अन्य शिक्षकहरूको लागि प्रशिक्षण तथा परामर्श का अवसरहरूको सिर्जना गर्न वाञ्छनीय देखिन्छ ।

६.१२ स्वप्रतिबिम्बात्मक सिकाइ

शिक्षकले आफ्ना शैक्षणिक गतिविधिहरूलाई आफैँले अवलोकन मूल्याङ्कन गरी आफैँ सिकेर आफ्नो पेसागत विकास गर्न सक्छ । यसमा शिक्षकले कक्षाकोठामा सञ्चालन गर्ने शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको अनुभवबाट विभिन्न प्रकृतिका अनुभव तथा जानकारीहरू प्राप्त गर्दछ । दैनिक रूपमा प्राप्त हुने यस्ता अनुभवबाट विद्यार्थीहरूले कसरी सिक्न रुचाए ? सिकाइ सहजीकरणमा के कस्ता समस्या उत्पन्न भए ? ती समस्याहरूलाई कसरी समाधान गरियो ? कुन कुन शिक्षण विधि तथा कार्यकलापहरूको प्रयोग गर्दा विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि वृद्धि भयो ? विद्यार्थीहरूमा के कस्ता प्रकृतिका समस्याहरू देखा परे ? जस्ता विविध समस्याहरूसँग सामना गर्ने अवसर शिक्षकले प्राप्त गर्दछ । यस्ता अवसरबाट शिक्षकले आफूलाई कसरी अगाडि बढाउने, आफ्नो शिक्षण शैलीमा कसरी सुधार गर्ने, शिक्षण समस्याहरूलाई कसरी समाधान गर्ने भन्ने विषयमा अध्ययन गर्नुपर्दछ । यस्ता विषयबाट दैनिक रूपमा अनुभव वृद्धि हुँदै जाने र नियमित सुधार गर्दै जाने अवसर प्राप्त हुने भएकाले शिक्षकमा पेसागत जिम्मेवारी बढ्दै जान्छ (Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., 2017 : 14) । यस्ता विविध चुनौती तथा अवसरबाट शिक्षकको पेसागत उत्तरदायित्व वृद्धि भई अन्ततः पेसागत विकास हुन्छ । यसर्थ स्वप्रतिबिम्बात्मक सिकाइबाट शिक्षकको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ ।

६.१३ पेसागत तालिम

शिक्षण पेसालाई एउटा प्राविधिक पेसाका रूपमा लिइन्छ । प्राविधिक पेसालाई मर्यादित र पेसागत बनाउनका लागि विभिन्न पेसागत तालिमको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षण पेसालाई पेसागत रूपमा विकास गर्नका लागि शिक्षकहरूलाई विभिन्न समयमा पेसागत तालिम दिने व्यवस्था मिलाउनु पर्दछ । शिक्षक तालिम नीति २०६२ अनुसार अल्पकालीन तालिम, पुनर्ताजगी तालिम र आवर्तक तालिमलाई प्रमाणीकरण तालिमको एक अङ्गको रूपमा गणना गरिने कुरा उल्लेख गरिएको छ । शिक्षकलाई सेवाकालीन र सेवाप्रवेश तालिम दिनका लागि प्रभावकारी तालिम पाठ्यक्रम र सामग्रीको विकास गर्ने कुरा उल्लेख गरिएको पाइन्छ । यसै सन्दर्भमा शिक्षकहरूलाई सेवाप्रवेश, सेवाकालीन, अल्पकालीन, पुनर्ताजगी तथा आवर्तक तालिम प्रदान गरी उनीहरूको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । यस्ता विविध प्रकृतिका तालिमहरूले शिक्षकमा नयाँ ज्ञान, सीप र धारणाको विकास गराउनुका साथै पुराना ज्ञान, सीप र धारणालाई अद्यावधिक गराउन सहयोग पुऱ्याउँछ ।

कुनै व्यक्तिमा भएको आन्तरिक क्षमतालाई बाह्य परिवेशमा ल्याई दक्ष, सक्षम, उर्जाशील बनाउने साधनको रूपमा तालिमलाई लिइन्छ । विद्यालयमा आवश्यक पर्ने विभिन्न शैक्षणिक योजनाहरू निर्माण गर्न, पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक सम्बन्धी ज्ञान विकास गर्न, शिक्षण सामग्रीहरूको विकास गर्न, शिक्षण विधि तथा प्रक्रियाहरू सही रूपले प्रयोग गर्न, विषयगत मूल्याङ्कन प्रक्रियाको सही कार्यान्वयन गर्न, कक्षाकोठा व्यवस्थापन गर्न, बालमैत्री तथा

सिकाइमैत्री वातावरण निर्माण गर्न आदि विविध पक्षमा शिक्षकहरूलाई विभिन्न तालिम दिएर उनीहरूको पेसागत दक्षता बढाउन सकिन्छ ।

६.१४ आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमण

शिक्षकको शिक्षणीय कार्यकुशलता अभिवृद्धिका लागि आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमणलाई पनि उपयोग गर्न सकिन्छ । शिक्षण सिकाइ सहजीकरण, शैक्षिक व्यवस्थापन, शिक्षण सामग्रीको छनोट, विकास र उपयोग, मूल्याङ्कन प्रणाली, अनुभव आदान-प्रदान, शिक्षक सञ्जाल, सिकाइमैत्री वातावरण निर्माण आदि जस्ता पक्षमा राम्रा तथा उत्तम विद्यालयहरूले के कस्तो व्यवस्था गरेका छन् सो कुराको अवलोकन गरेर आफ्ना विद्यालयमा लागु गर्न सकिन्छ । त्यसैगरी शिक्षकले उपयोग गरेका शिक्षण विधि तथा कार्यकलाप, परियोजना कार्य, समूह कार्य, कक्षा कार्य, आन्तरिक परीक्षा लगायतका पक्षमा भएका सकारात्मक विषयहरूको अनुकरण गर्नका लागि पनि आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमण उपयोगी मानिन्छ । स्वदेश तथा विदेशका शैक्षिक नीति, शैक्षिक व्यवस्थापन प्रणाली, मूल्याङ्कन प्रणाली, विद्यार्थीप्रतिको व्यवहार, शिक्षण सहजीकरण प्रक्रिया तथा शिक्षकको पेसागत प्रक्रिया के कसरी अगाडि बढाएका छन् ती समग्र कार्यक्रमहरूको अवलोकन गरी शिक्षकहरूको वैयक्तिक तथा पेसागत दक्षता बढाउन सकिन्छ ।

आफ्ना वरपरका राम्रा र उत्तम विद्यालय तथा दक्ष शिक्षकको कक्षा शिक्षण अवलोकन गरी कक्षाकोठामा प्रयोग भएका सान्दर्भिक शिक्षण योजना, शिक्षण सामग्री, शिक्षण विधि तथा कार्यकलाप, मूल्याङ्कन प्रक्रिया, विद्यार्थीप्रतिको व्यवहार, शिक्षकको व्यवहार, कक्षाकोठा व्यवस्थापन, विद्यार्थीहरूको सामाजिक, सांस्कृतिक, भाषिक, फरक क्षमता लगायतका पक्षहरूको अनुकरण गर्न सकिन्छ । त्यसैगरी शैक्षणिक प्रविधिको प्रयोग गरी शिक्षण गर्ने कौशल, विद्यार्थीको कार्यसञ्चयिका फारामको उपयोग गर्ने तरिकाको पनि अनुकरण गर्न सकिन्छ । साथै त्यस्ता अनुकरणीय तथा सान्दर्भिक अभ्यासहरूलाई आफ्नो विद्यालय अनुकूल लागू गर्न सकिन्छ । त्यसैगरी विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक अभिभावक संघ, विषयगत शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यार्थी प्रतिनिधि तथा सम्बन्धित सरोकारवालाहरूलाई अध्ययन भ्रमणका लागि पठाएर के कस्तो तरिकाबाट आफ्नो विद्यालयमा सकारात्मक परिवर्तन गर्न सकिन्छ भन्ने कुराबाट पनि विद्यालय तथा शिक्षकको सक्षमता अभिवृद्धि गराउन सकिन्छ । यसर्थ शिक्षकहरूलाई आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमण गराइ त्यसबाट प्राप्त सान्दर्भिक अनुभवलाई आफ्नो व्यवहारमा लागू गराएर पेसागत दक्षता विकास गर्न सकिन्छ ।

६.१५ कार्यशाला तथा गोष्ठी

कार्यशाला तथा गोष्ठी पनि शिक्षकको पेसागत विकासको महत्वपूर्ण आधार हो । शिक्षकहरूलाई विभिन्न कार्यशाला तथा गोष्ठीजस्ता कार्यक्रमहरूका निरन्तर सहभागी गराएर पनि शिक्षकहरूको पेसागत दक्षता बढाउन सकिन्छ । कार्यशाला तथा गोष्ठी लगायतका

कार्यक्रमहरूबाट शिक्षक नयाँ ज्ञान, सीप तथा कार्यक्षमताको विकास हुने, भइरहेका ज्ञान, सीप तथा कार्यक्षमतालाई समयानुकूल परिमार्जन तथा परिष्कार गर्न सकिने तथा शैक्षिक क्षेत्रमा लागू भएका वा हुन लागेका नयाँ विज्ञान र प्रविधिका कुराहरूको बारेका सूचना प्रदान गर्न सकिन्छ । यस्ता कार्यक्रमहरूबाट शिक्षकहरूमा पेसागत विकास कार्यमा सकारात्मक पुनर्बल प्रदान गर्न सकिन्छ । यसका साथै लामो समयसम्म निस्क्रिय रहेको ज्ञान, सीप तथा अभिवृत्तिलाई पुनर्ताजगी बनाउँदछ । सम्बन्धित निकायबाट शैक्षिक क्षेत्रमा परिवर्तन भइरहेका नवीन सन्दर्भ, ज्ञान, सीप, विधि, कार्यकलाप, धारणा आदिको विकास तथा अद्यावधिक गराउने उपायका रूपमा कार्यशाला तथा गोष्ठीहरूको निरन्तर आयोजना गर्नुपर्दछ । यसरी शिक्षकको पेसागत विकास प्रक्रियालाई अगाडि बढाउन सकिन्छ ।

६.१६ शिक्षक सञ्जाल

शिक्षकहरूको समूह निर्माण गरी तिनीहरूले शिक्षणको क्रममा भेलेका समस्याहरूलाई समूहमा छलफल गरी समाधान गर्नका लागि शिक्षक सञ्जालको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षकहरूले आफ्नो शिक्षण सिकाइ सहजीकरण तथा पेसागत विकासका क्रममा देखा परेका विविध समस्याहरूलाई आपसी छलफल तथा संवादको प्रयोग गरी समाधान गर्न सक्छन् । त्यसैले शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्नका लागि शिक्षकहरूको सञ्जाल निर्माण गर्नुपर्दछ । त्यसैगरी चक्रीय मोडेल (Cascade Model) को प्रयोग गरेर पनि शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । चक्रीय मोडेलमा पेसागत विकासको विकासको कुनै पक्षमा पहिलो पुस्ताका शिक्षकहरूलाई तालिम मार्फत् दक्ष बनाउने र उक्त पहिलो पुस्ताले दोस्रो पुस्तालाई सिकाउने व्यवस्था मिलाइन्छ (बराल, २०६७ : ७९) । यस मोडेलबाट एक पुस्ताले अर्को पुस्तालाई र अर्को पुस्ताले अर्को पुस्तालाई सिकाउने व्यवस्था मिलाएर सबै शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । यस्तो प्रक्रियालाई शिक्षक सञ्जालको प्रयोग गरी चारैतिर विस्तार गर्न सकिन्छ । यसर्थ शिक्षक सञ्जाललाई पनि शिक्षकहरूको पेसागत विकास प्रक्रियाको महत्त्वपूर्ण आधार मानिन्छ ।

६.१७ आत्ममूल्याङ्कन

शिक्षण सिकाइ सहजीकरणका क्षेत्रमा आफूले गरेका शिक्षणीय कार्यकलापहरूको लेखाजोखा गर्ने प्रक्रिया आत्ममूल्याङ्कन हो । शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको क्रममा निर्धारण गरेका उद्देश्य, शिक्षण सामग्री, शिक्षण विधि तथा कार्यकलापहरू र मूल्याङ्कन प्रक्रियाको आवश्यक लेखाजोखा गर्नुपर्दछ । यसबाट शिक्षणीय विषयवस्तु अनुरूपका उद्देश्य, शिक्षण सामग्री, शिक्षण विधि तथा कार्यकलापहरू र मूल्याङ्कनको छनोट/प्रयोग गरी विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि बढाउन सकिन्छ । आत्ममूल्याङ्कनबाट शिक्षकको शिक्षणीय शैलीमा सुधार गर्न सकिन्छ । तसर्थ आत्ममूल्याङ्कनलाई पनि शिक्षकहरूको पेसागत विकास प्रक्रियाको महत्त्वपूर्ण आधार मानिन्छ ।

७. निष्कर्ष

शिक्षकको शिक्षणीय कार्यकुशलता अभिवृद्धि गर्ने प्रक्रियालाई शिक्षकको नै पेसागत विकास भनिन्छ। शिक्षकको पेसागत विकास नियमित चलिरहने प्रक्रिया हो। शिक्षक शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको स्रोत व्यक्ति हो। गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षकको पेसागत विकासलाई एक पूर्वसर्तका रूपमा लिइन्छ। शैक्षिक पक्षको आमूल परिवर्तन तथा सुधार गर्न शिक्षकको पेसागत विकास गरिनुपर्दछ। पेसागत रूपमा दक्ष, अध्ययनशील तथा कर्तव्यनिष्ठ शिक्षकले मात्र प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ सहजीकरणको माध्यमबाट विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्न सक्दछन्। शिक्षकले आफ्नो पेसागत कार्यकुशलता विकास गर्ने विविध विधि तथा प्रक्रियाहरू हुन्छन्। शिक्षकको पेसागत विकासका आधारहरू पहिचान गर्ने विषयमा गरिएको अध्ययन अनुसन्धानबाट प्राप्त सूचना, व्याख्या, सैद्धान्तिक पक्ष र प्रचलित अभ्यास समेतका आधारमा गरिएको विश्लेषणबाट विभिन्न पक्षहरूबाट शिक्षकको पेसागत विकास हुने देखिएको छ। शिक्षकले विभिन्न तालिम, स्वाध्ययन, सहकार्य, उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, परामर्श, पेसागत बैठक, अध्ययन तथा अवलोकन भ्रमण, कार्यशाला, गोष्ठी तथा सेमिनारमा निरन्तर सक्रिय सहभागी भएर, अवलोकन भ्रमण आदि कार्यकलापमा सहभागी भएर, शिक्षण सिकाइका विविध पक्षहरूमा अध्ययन अनुसन्धान गरेर, अनुभव आदान-प्रदान जस्ता कार्यहरूबाट आफ्नो पेसागत दक्षता बढाउँछन्। त्यसैगरी कक्षाकोठाको विविधता व्यवस्थापन गर्ने, खोज, अन्वेषण तथा कार्यमूलक अनुसन्धानमा सक्रिय हुने, शिक्षण सहजीकरणमा सूचना प्रविधिको प्रयोग गर्ने, सुपरीवेक्षणीय सहयोग लिने, दोहोरो सञ्चार प्रणालीको विकास गर्ने, शिक्षक सञ्जाल, आत्ममूल्याङ्कन, कक्षा अवलोकन र पृष्ठपोषण, मेन्टेरिड तथा कोचिङ, आन्तरिक तथा बाह्य अवलोकन भ्रमण जस्ता प्रक्रियाबाट शिक्षकको पेसागत विकास हुने देखिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- कानून किताब व्यवस्था समिति (२०७५), शिक्षक सेवा आयोग नियमावली, २०५७ (संशोधनसहित), काठमाडौं : नेपाल सरकार।
- काफ्ले (शर्मा), भोजराज (२०६५), शैक्षिक नीति : अवधारणा र अभ्यास, काठमाडौं : सोपान मासिक।
- कोइराला, विद्यानाथ (२०७१), शिक्षामा वैकल्पिक चिन्तन, काठमाडौं : गुडविल पब्लिकेसन प्रा.लि.।
- कोइराला, सीताराम (२०७१), विद्यालय सुपरिवेक्षण, काठमाडौं : मकालु प्रकाशन गृह।
- थपलिया, तुलसीप्रसाद (२०७२), नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास मोडल : अनुभव र भावी कार्यदिशा, शिक्षक शिक्षा, वर्ष : १३, अङ्क १३, भक्तपुर : शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र।
- पौडेल, आनन्द (२०६७), शिक्षाका अन्तर्सम्बन्धित मुद्दाहरू, काठमाडौं : सोपान मासिक।
- बराह, खगराज (२०६७), शिक्षा व्यवस्थापनका नवीन आयाम, काठमाडौं : सोपान मासिक।
- लम्साल, हरिप्रसाद (२०६८), शिक्षाको वित्तीय र शैक्षिक व्यवस्थापन, काठमाडौं : सोपान मासिक।
- सिन्हा, रामस्वरूप (२०६७), शैक्षिक परिदृश्य, काठमाडौं : सोपान मासिक।
- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६२), शिक्षक तालिम नीति (२०६२), भक्तपुर : नेपाल सरकार।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०७२), *शिक्षक सक्षमताको प्रारूप - २०७२*, भक्तपुर : नेपाल सरकार ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०७२), *शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप*, भक्तपुर : लेखक ।

Aryal, Prem Narayan and Panta, Yagya Raj (2071), *Education and Deveploment*, Kathmandu : Dikshant Prakashan.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrived From <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>. On 20 Jan, 2019.

Gabeiel H. Diaz-Maggioli (2003), *Professional Development for Language Teachers*. Ureguay : Administration of Public Education. Retrived From <https://www.academia.edu/1754875>. On 20 Jan, 2019.

Panta, Bharat Bilas (2073), *Teachers' Leadership Development through Innovation and Action Research*, Teacher Education, Year 14, Volume 14 : Bhaktapur, NCED.

कुसुन्डा भाषा-संस्कृति लोपोन्मुख हुनाका कारणहरू

नारायणप्रसाद अधिकारी^१

सार

कुसुन्डा भाषा-संस्कृतिको लोप हुनाका कारणहरूको पहिचान गर्ने उद्देश्यले गरिएको यस अध्ययनबाट प्राप्त तथ्यहरूलाई अध्ययनको सारको रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । कुसुन्डाका आफ्ना मौलिक भाषा, संस्कृति, मूल्य मान्यता, रीतिथिति छन्, ती लोपोन्मुख अवस्थामा रहेको पाइयो । यसका कारक तत्वहरूमा विकासको गति, समयको परिवर्तन, सामाजिकीकरण, वनविनाश, जीवनयापन गर्न कठिनाई गैर-प्रजातीय विवाह प्रणाली, असङ्गठित तथा स्वयम् कुसुन्डाहरूकै विकासको गतिमा ह्रास र उनीहरूको परम्परागत धारणा मुख्य रहेको पाइयो । यथार्थमा यो जाति आफ्नो मौलिकतालाई क्रमशः त्यागी समाजमा सम्मिलन हुँदै गएको छ । यो जातिमा मानव जातिकै प्रारम्भिक अवस्थाको प्रतिनिधित्व गर्ने संस्कार थियो । हाल यो हराएर गएको छ । यो जाति प्रारम्भिक हैसियत राख्ने मानव जत्था रहेको, अनुसन्धानकर्ताको प्राथमिकतामा नपरेको र आफ्नो जातीय पहिचान गुमाउने अवस्थामा पुगेको पाइयो ।

मुख्य शब्दावली : कुसुन्डा, गुणसूत्र, गैर-प्रजाति, धनुकाँड, भाषा-संस्कृति, वनराजा, सामाजिकीकरण आदि ।

^१ उप-प्राध्यापक, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रि.वि.कीर्तिपुर

१. पृष्ठभूमि

नेपाल बहु-सांस्कृतिक विविधता भएको राष्ट्र हो । यहाँ बसोबास गर्ने विभिन्न जातजातिका आ-आफ्नै मौलिक संस्कृति, परम्परा, भेषभूषा र भाषा रहेका छन् (विष्ट, सन् २०००) ती जातजातिमध्ये कुसुन्डा लोपोन्मुख जाति हो । विश्वमा अहिले कम्तीमा २० करोड मानिस प्रारम्भिक हैसियतको जीवन यापन गरिरहेका छन् । कबिला, प्रजाति, आदिवासी जे-जस्ता शब्दले सम्बोधन गरे पनि लगभग समेटिने यो मानव समाज अधिकांश सिकारमा आश्रित छन् । वन्य उत्पादन सङ्कलन गरेर जीवन गुजार्छन् । जङ्गल-जङ्गल घुम्ने भ्रमणशील जीवनशैलीमा अभ्यस्त छन् । जातजाति भनेको समाजको तहयुक्त आन्तरिक विभाजन हो जसको सदस्यमा स्थायी पुख्यौली हुन्छ तर उसको जिउने गति फरक भएको छ । उनीहरू अब विशुद्ध प्राचीन सिकारी सङ्ग्रही रहेनन् (बोड्ने, सन् १९८८, वेरमेन, सन् १९७२, उद्धृत लुइँटेल, २०५५) । यही स्थितिमा कुसुन्डा जाति बाँचेको छ । यो जातिलाई लुइँटेलको शब्दमा औपनिवेशिक लहरले दबाएको छ । जनसङ्ख्याको विस्तारले पिरोलेको छ । प्राकृतिक स्रोत साधन माथिको बढ्दै गएको बाह्य चापले घचेटेको छ । वन संरक्षणको नाममा स्थापित पार्क र निकुञ्जहरूले लखेट्दै गएको छ ।

देवी सीताका दुई भाइ छोरा लव र कुशमध्ये कुशका सन्तान कुसुन्डा हुन् (अधिकारी, २०५७) । मानवशास्त्री तथा अन्य अनुसन्धानकर्ताहरूले पनि नेपालका कुसुन्डा र राउटेलाई दक्षिण एसियाका अन्तिम सिकारी-सङ्ग्रही प्रजाति, नेपालका एक मात्र घुमन्ते सिकारी, सङ्कटमा परेका प्रजाति जस्ता धेरै विशेषणद्वारा चित्रण गर्दै आदिम मानव समाजको यो नमुना छिट्टै लोप हुने अवस्थामा छ भन्ने निष्कर्ष निकालेका छन् (राइनहार्ड, सन् १९७४, विष्ट, सन् २०००) । नेपालका सबैभन्दा पुराना बासिन्दाहरूमध्ये कुसुन्डा जाति नै होलान् (राना, सन् २०००) । भाषा- संस्कृति कुनै पनि समाजलाई चिनाउने सशक्त आधार हो (गुरुङ, २०५७) । कुसुन्डाहरूको यो आधार खस्कँदै गएको छ । समयमै यसको खोजी गरी लिपिबद्ध गर्नेतर्फ हाम्रो ध्यान जानु जरुरी छ । यही निष्कर्षको आधारमा किन कुसुन्डाहरूको भाषा- संस्कृति लोप हुँदै गए, किन उनीहरू अध्ययनको विषय बनेनन् ? जस्ता प्रश्नहरूको खोजी गर्ने रहरले यो अध्ययन गरिएको हो ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य कुसुन्डा जातिको परिचय र उनीहरूको भाषा- संस्कृति लोप हुनाका कारणहरूको खोजी गर्नु रहेको छ ।

३. अध्ययन विधि

यो अध्ययनको ढाँचा गुणात्मक प्रकृतिको रहेको छ । कुसुन्डा जाति लोपोन्मुख अवस्थामा रहेकाले यस अध्ययनमा तिराम, प्युठान र अम्बापुर, दाङ्का १/१ कुसुन्डा परिवारलाई अध्ययनको जनसङ्ख्या र शतप्रतिशत नमुनाको रूपमा छनोट गरिएको छ । यस अध्ययनमा प्राथमिक र द्वितीय स्रोतबाट तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको छ । अध्ययनका लागि विशेष गरी खुला प्रश्नावली, अन्तरवार्ता, भलाकुसारी,

सहभागितामूलक अवलोकन जस्ता साधनहरूको प्रयोग गरी प्राप्त सूचना तथा जानकारीहरूलाई अर्थ र बुझाइको आधारमा लिपिबद्ध गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

४. कुसुन्डा जातिको परिचय र भाषा

कुसुन्डाहरूको जातीय उत्पत्तिको धारणा, रामायणले बताएको कुशको जन्म, चेपाङको उत्पत्ति सम्बन्धी कथा र कुसुन्डाको मौखिक इतिहास मिल्छ । 'वनको राजा आयो दाली भात खायो' र कुसुन्डा जातिको भाषामा 'म्याख्या' भनेको 'राजा' हो । यस भनाइ र तिराम प्युठानका स्थानीय समुदायले कुसुन्डा जातिलाई 'वनराजा' भन्नुको कारण पनि यिनीहरूका पूर्खाहरू 'वनका राजा नै थिए रे' भनी गैर-कुसुन्डाहरूले बताएको कुरा मिल्छ (अधिकारी, २०५७) । कुसुन्डाहरूका अनुसार आफ्नो पुर्खाको मूलथलो सम्बन्धमा पूर्वतिरबाट आएको र अर्घाखाँचीको बलकोट र चुत्रावेसी तथा पाल्पाको मगरातमा पहिले आफ्ना पुर्खा भएको दावी गर्छन् । त्यही ठाउँबाट घुम्दै प्युठानको तिराम र दाङको अम्बापुरमा केही समय फिरन्ते हुँदै घरबारे कुसुन्डा भएको पाइयो ।

भाषा कुनै पनि जातिको पहिचान गराउने सशक्त आधार हो तर कुसुन्डा जातिको यो आधार खस्कंदै गएको पाइन्छ । अध्ययनकर्ताले कुसुन्डा जातिको भाषा पहिचान गर्ने हेतुले सो भाषाको खोजी गर्नुको तर हाल घरराजा भइसकेका कुसुन्डाहरूले पनि आफ्नो भाषा बिर्सिसकेका रहेछन् । तैपनि, धेरथोर वचेका शब्दहरूलाई मैले सङ्कलन गरियो । ती सङ्कलित शब्द र वाक्यहरूले मलाई निम्नबमोजिम जानकारी प्राप्त भयो :

कुसुन्डा भाषा भोट बर्मेली परिवार (Tibeto-Burman Family) को रहेछ (वरिष्ठ भाषाशास्त्री दाहाल (२०५७) सँगको कुराकानी तथा छलफल तथा समदृष्टि साप्ताहिक २०५७ फागुन १० को वि. के. रानाको लेखअनुसार राउटेले बोल्ने भाषालाई 'खाम्ची भाषा' भनिन्छ, भने कुसुन्डा भाषालाई 'कुसुन्डा भाषा' नै भन्ने गरिन्छ । खाम्ची र कुसुन्डा कुनै पनि शब्दहरू शब्द बनोट, उच्चारण र प्रवृत्तिका दृष्टिले पनि समानता देखाउँदैनन् । उदाहरणको लागि कुसुन्डा भाषामा खानुलाई 'तामनन्' र खाम्चीमा 'जाक/जाई' भनिन्छ । कुसुन्डामा टाउकोलाई 'इप्पी', पेटलाई 'गेमट' भनिन्छ, भने खाम्चीमा क्रमशः 'गेर्हा', 'गुदोड' भनिन्छ । कुसुन्डामा रगतलाई 'उयु' र खाम्चीमा 'सुई' भनिन्छ (राना, सन् २०००) ।

यो भाषा खाम मगरको भाषासँग बढी मिल्दो रहेछ । यसका केही शब्दहरू स्थानीय बोलीमा मिसिएका रहेछन् । राउटेका शब्दभन्दा कुसुन्डाका शब्दहरू ज्यादा नेपालीकृत रहेछन् (राइनहार्ड, सन् १९७६, उद्धृत अधिकारी, २०५७) । मगर भाषा भोटबर्मेली परिवारको भाषा हो । हिमाली भाषासित कुसुन्डा भाषा धेरै हदसम्म मिल्छ (राना, सन् २०००) । उदाहरणका लागि मगर भाषामा केरालाई 'मोचा', तामाङ भाषामा 'मोजे' भनिन्छ भने कुसुन्डा भाषामा 'मुचा' भनिन्छ । त्यसैगरी मगर भाषामा गाउँलाई 'लाघा', लुगालाई 'भोक्टा', माछालाई 'डिस्या' भनिन्छ भने कुसुन्डा भाषामा तिनलाई क्रमशः 'लघै', 'वुक्ता' र 'डसा' भनिन्छ । कुसुन्डा भाषामा गंगटालाई 'काक्ची' र पानीलाई 'ताङ' भन्दछन् । मगरहरू 'डी' भन्छन् । यसमा 'त' र 'द' एकै स्थानबाट उच्चारण हुने दन्त्य स्पर्शी अल्पप्राण

सघोष व्यञ्जनवर्णहरू हुन् । यसका अतिरिक्त कुसुन्डा बोलीमा कोदोलाई 'माङ्मी', सर्पलाई 'तु' भनिन्छ भने भोटे भाषामा क्रमशः 'भङ्ज्या' र 'डु' भनिन्छ । वनलाई कुसुन्डाहरू 'गोलाङ्' भन्छन्, भोटेहरू 'नादोङ' र लिम्बुहरू 'ताम्भङ्' भन्छन् । यसमा अन्तिम वर्ण समान रूपले उपस्थित छ । कुसुन्डा बोलीमा 'ङ' को प्रधानता बढी भएको पाइयो । मगर भाषामा पनि 'ङ' को प्रधानता देखिन्छ । हिमाली भाषाहरूको एउटा विशेषता 'ङ' बढी प्रयोग हुनु पनि हो । यी माथि उल्लिखित शब्दहरूको समान अर्थ र ध्वनि प्रकृतिले कुसुन्डा भाषालाई भोटवर्मेली मान्न सकिने अवस्था छ ।

हगसन् (सन् १८५७) ले कुसुन्डा भाषा नेपालको दक्षिण हिमाली भेगमा पाइएको एउटा भिन्न भाषा हो भनेका छन् जुन उनले पहिलो पटक सन् १९५७ (सन् १९९२ मा पुनः प्रकाशित) २२३ शब्दहरू र १५ वाक्यहरू रेकर्ड गरी प्रकाशित गरेका थिए । राइनहार्ड (सन् १९७०) ले कुसुन्डा भाषाको अध्ययनमा चासो दिई केही शब्द र वाक्यहरू सङ्कलन गरेका थिए । उनका सहयात्री तोबा (Toba) र स्वयम् उनले रेकर्ड गरिएका भाषालाई स्तरीय रूपमा विश्लेषण गरेका थिए । त्यही विश्लेषणका आधारमा कुसुन्डा भाषा भोट-वर्मेली हो कि भन्ने विश्वास गरेको पाइन्छ । अङ्ग्रेज आवासीय प्रतिनिधि हगसनले सन् १९७० मा लेखेको एउटा निबन्धमा चेपाङ, कुसुन्डा र हायुहरू एकै प्रजातिका रहेको उल्लेख गरेका छन् । यी तीनै प्रजातिका मानिसहरूको शारीरिक बनावट र भाषाबीच समानता भेटिन्छ । यी प्रजातिहरू भुटानका ल्होपाहरूको हाँगो हुनुपर्छ भनेका छन् । यस आधारबाट भुटानका ल्होपासँग भाषागत र शारीरिक बनावट जस्ता कुराहरू मिल्न गएकाले चेपाङ र कुसुन्डाहरू सबै ठाउँमा पूर्वबाट पश्चिमतिर स्थानान्तरण हुँदै गएका हुन् (अधिकारी, (२०५७) ।

उल्लिखित विश्लेषणबाट आज कुसुन्डा भाषा कुन परिवारको हो वा होइन र उत्पत्ति कहाँबाट र कसरी भयो भन्ने कुरा त्यति महत्त्वपूर्ण होइन जस्तो लाग्छ जति कुसुन्डा भाषा कसरी संरक्षण गर्ने र त्यसलाई पुनर्जीवित (Reintroduce) गर्ने भन्ने कुरा महत्त्वपूर्ण छ ।

कुसुन्डा भाषा सम्बन्धी एकसरो अध्ययन भएका छन् । तल तालिकामा कुसुन्डा भाषाका सबै शब्दहरू राइनहार्ड (सन् १९७६) को सङ्कलनबाट उद्धृत गरिएका छन् । उच्चारण र टिपाइमा आ-आफ्नै तरिकाले शब्द सङ्कलन गरिएको हुनाले केही त्रुटि हुन सक्ने कुरालाई नकार्न सकिँदैन । कुसुन्डा भाषा सम्बन्धी सबैभन्दा पहिलो अनुसन्धान गर्ने भाषाशास्त्री सुयोयोशी तोबा (सन् १९७०) ले राइनहार्ड र अन्य (सन् १९७०) ले सङ्कलन गरेका सूचीमा थुप्रै अशुद्धीहरू भेटिएको मे १९-२१, २००० मा भएको Workshop session on preserving endangered language of the country मा स्वीकार गरेका छन् (राना, समदृष्टि साप्ताहिक फागुन १०, २०५६) । यसरी विभिन्न समयमा सङ्कलित कुसुन्डा भाषाका शब्दहरू यस प्रकार रहेका छन् :

नेपाली	कुसुन्डा	नेपाली	कुसुन्डा
आइमाई	निन्धी	खानु	तामनन
खरानी	जायी	छैन	अएवा/आनिये
अण्डा	ग्वा	गोडा	यिनं/इवान

नेपाली	कुसुन्डा	नेपाली	कुसुन्डा
आँखा	इनिन	गोरेटो	उन
आगो	जा	घाँटी	हान्की
उड्नु	हुबुजी	घुँडा	तुपुतु
एक	स्वासदान / आसुन	चन्द्रमा	निहो
कलेजो	क्वामु	चरा	गोतु
कान	इवो	चिसो	कन्नु
कालो	पासीदाई	छाला	गितट
ककुर	आगाई	छाती	आम्बु
के	तानन् / आतान्	हिँड्नु	सानन्
को	नाताई	जुम्रा	की
जिब्रो	इजिन	टाउको	इपी
जरा	इटाक	ठूलो	डण्डा
तातो	बोक्	सुत्नु	सिब्वन
तिमी	नु	सूर्य	यिन
त्यो	इत	सेतो	क्वासी
दाँत	उह	हरियो	हरियो
दुई	दुखु	हाड	गुवु
धुवाँ	धिमी / दुनी	हात	ऐवी
धेरै	मन्थी	बोक्रा	गितट
नड	अउशी	बोसो	गआ
नयाँ	जिन्दई	भरी	कोम्बा
नाक	इनाउ	म	त्सी
नाम	गिजी	माछा	नसा
पल्टिनु	मारन	माटो	दुवु / डु
पहाड	यिहा	मानिस	यात्सी / नियु
पहेँलो	कापाउन्	मासु	अम्बा / गोपउ
पवाँख	गिथी	मुख	उता / अता
पानी	तान	मुटु	कृकि
पात	हक	यो	ना
पिउनु	सानन	रगत	उयु
पुच्छर	यान्सन	रात	इनगाई

नेपाली	कुसुन्डा	नेपाली	कुसुन्डा
पुरुष	दोई	रातो	बाउन्
पेट	इमात	राम्रो	बीउ
पौडिनु	याउन	रुख	ई
वर्षा	तागिंवान	रौं	इपिगी
बस्नु	मिन्साउनन्	लामो	सर
बादल	धुलिन	सबै	खान्ये/स्वते
बालुवा	गली	सानो	हुनक्यान
बीउ	गिताक	सिड	इपी/गिजिन
सुख्खा	क्वाइवान	हामी	तोई

कुसुन्डा भाषाको जानकारी लिने सन्दर्भमा आफैँले अध्ययन क्षेत्र प्युठान तिरामका लीलबहादुर कुसुन्डा र दाड अम्बापुरका प्रेमबहादुर ठकुरी (वनराजा) सँग छलफल र अन्तरक्रिया गरिएको थियो । अध्ययनकर्ताले नेपाली शब्द उच्चारण गरी त्यसलाई कुसुन्डा भाषामा भन्न लगाइएको थियो । दुवै उत्तरदाताहरूले पटक-पटक एउटै जवाफ दिएपछि त्यसलाई टिपोट गरी अभिलेखित गरिएको थियो । विद्युतीय सामग्रीबाट त्यसलाई अभिलेख गर्ने जानकारीको अभावले अभिलेख पद्धतिमा राख्न सकिएन । भाषालाई लिपिबद्ध गरी सही तरिकाले अभिलेख गर्ने काममा बढी अनुभवको आवश्यकता पर्दो रहेछ । लामो समयको प्रयासपछि सङ्कलन गरिएका कुसुन्डा भाषालाई निम्नानुसार उल्लेख गरिएको छ :

नेपाली	कुसुन्डा	नेपाली	कुसुन्डा
धनुकाँड	तुतमिउ	मासु	आम्बा
जाबी	आमाजी	आगो	जा
गोहोरो	पुई	गाई	योडवा
कालिज	ताप	गाउँ	लाहाड/लंघै
तरुल	एब्बु	बाबु	ऐई
वन	गेलाड्	आमा	माई
जाउँ	चित्तै	दाजु	माम
आउनुहोस्	अगा	भाउजू	मन्जी
घर	वाहा (उही)	भाइ	भैया
कहाँ	हाना	दिदी	बाई
माथि	नोहक	मामा	न्याम
छाप्रा (घर)	ओही	श्रीमती	ड्याडदी
रोटी	मामी	अर्काकी छोरी	निङ्ची

नेपाली	कुसुन्डा	नेपाली	कुसुन्डा
भात	सिजड्	भरे साँभ	दबसी
खाउँ	तम्दी	केरा	मुचा
सुतौँ	चिब्दी	माछा	डसा/नसा
पानी	ताड्	तपाईंको घर	नी ओहा
बसौँ	हाडनु	जाउँला	चितक
दाउरा	दजी	नाक	इनौ
खान्न	नमु	कान	एउ
लुगा	पैजी/बुक्ता	दाँत	उँहु
टोपी	मालु	खाउँला	दम्दक/चोड्दक
खुट्टा	एन	खानु	तामनन्
टाउको	इप्पी	बस्नु	साड्दी
पेट	गेमट	हिँडनु	सानन्
आँखा	इड्	छ	चिउ
घाँटी	हाड्की	तपाईँ	नु
अर्काको हात	नयू	हामी	तोइ
रगत	उयू	मगर	यगम्बु
भैसी	माही	जोगी	कालडगु
बाखा	आजकी	गुना	हाँकउँहु
कुकुर	आगै	चन्द्रमा	निहो
बाँदर	गुनड्गी	कलेजो	क्वामु
भासेँ	आम्बा	छ कि छैन	चिउकीकाउ
बाघ	म्याक	तपाईँ बस्नुहोस्	नु हाडनु
मान्छे	नीउ	भो म जान्न	ओकायत चिचहुँ
गगटा	काक्ची		
सर्प	तु	गोहोरो कहाँ पाइन्छ	पुई हाप्पेची
ढुङ्गा	एड्गु	त्यहाँ छ कि छैन	चेकीकाइ
माटो	डुम	तपाईंको घर	नी ओहाँ
कोदो	माड्मी	भात मासु खाउँ	अम्बाकजी दम्दी
खाउ	चोड्दी	तपाईंको धनुकाँड लिनु	तुतमिउ ऐगा
		रात पयो, तपाईँ घर जानुहोस् ।	इंग्गीन वाहा नु चितै

५. कुसुन्डा भाषा-संस्कृति लोप हुनाका कारणहरू

कुनै पनि जातिको आफ्नो मौलिक भाषा-संस्कृति विघटन हुनु भनेको त्यस राष्ट्रको राष्ट्रियतामाथि प्रश्न चिन्ह लाग्नु हो । त्यो जाति वा समुदाय राष्ट्रियताबाटै लोप हुनु हो । यही स्थितिमा कुसुन्डा रहेको छ । भाषाशास्त्रमा कुनै प्रजाति वा समुदायको आफ्नो मौलिकपन, संस्कृति वा भाषाको विघटन हुनुलाई भाषाको मृत्यु भनिन्छ (भाषाशास्त्री वल्लभमणि दाहालसँगको छलफल, २०५७, पौष) ।

अध्ययनकर्ताले किन कुसुन्डा भाषा-संस्कृति लोप हुने अवस्थामा पुग्यो ? भनी यसका कारणहरूको खोजी गर्न डार्विन (सन् १८५९) को विकासवादी सिद्धान्त (उद्धृत आचार्य, २०६७), भाषाशास्त्री दाहालसँगको छलफल, भाषाशास्त्रीय र मानवशास्त्रीय धारणा एवम् कुसुन्डा जातिको स्थलगत सर्वेक्षण र अन्तर्वार्तालाई आधार मानी अध्ययन गरियो । डार्विनले भनेभैं कुसुन्डाहरूले पनि फिरन्ते सिकारी जीवनशैलीलाई बचाउन नसकी लोप हुने अवस्थामा पुगे । त्यसैले उनीहरूको सन्तानोत्पादन क्रिया अर्को पुस्तामा पुग्दा पनि दोब्बर हुन सकेन । त्यसैगरी डार्विनको अनुसार आफ्ना पूर्वजहरूबाट पाउने विशिष्ट गुणसूत्र (Genes) र आफूमा विद्यमान भिन्नताले केही पुस्तापछि पृथक् प्रकृति र स्वभावका प्रजातिको उत्पत्ति हुन्छ, जुन पुरानोभन्दा अपेक्षाकृत परिस्कृत हुन्छ । यस सिद्धान्तबाट कुसुन्डा प्रजातिको मौलिक गुणमा भिन्नता देखा पर्‍यो र उनीहरूमा विद्यमान अन्तरजातीय वैवाहिक सम्बन्धले पृथक् गराउँदै लगी कुसुन्डा प्रजातिको मौलिकपन लोप हुन गयो ।

माथि उल्लिखित सैद्धान्तिक कारणहरूका साथसाथै कुसुन्डा भाषा-संस्कृति लोप (विघटन) हुनाका कारणहरू निम्नलिखित रहेको पाइयो :

- तिराम प्युठानका लीलबहादुर कुसुन्डाको भनाइमा- “कुनै पहिरोले पुरिएर, कुनै बाढीले बगाएर, कुनै भूकम्प, ज्वालामुखी र कोही जङ्गली जनावरको आक्रमणबाट मरे होलान् तर दुस्मनले मारेर भने होइन ।” यो भनाइले प्राकृतिक प्रकोपले कुसुन्डाहरू नासिएका हुन सक्छन् ।
- कुसुन्डाहरू आफ्नो जातीय समुदायसँग सङ्गठित रूपमा बसोबास नगरी गैर-कुसुन्डासँग मिश्रित रूपमा बसोबास गरेकाले पनि आफ्नो जातीय भाषा र संस्कार लोप भयो ।
- समूहमा हिँड्ने आफ्नो जातीय परम्परालाई छोडी आधुनिक समाजमा समायोजन गर्दा आफूले जानेका भाषा-संस्कृतिको प्रयोग नगरेकाले पनि सामाजिकीकरणको क्रममा कुसुन्डा भाषा र संस्कृति लोप हुँदै गएका हो ।
- आफ्नो रोजीरोटी टार्न लाहुर जाने परम्पराले पनि कुसुन्डाहरूमा आफ्नो संस्कार छोडी विदेशी संस्कृतिको प्रभाव पर्नु र बाह्य वातावरणसँगको परिचयले पनि भाषा संस्कृति लोप हुन पुग्यो ।
- कुसुन्डाभन्दा समाजमा हेय दृष्टिले हेर्ने सामाजिक आँखाले पनि आफूलाई कुसुन्डा हुँ भन्न नरुचाउनु अर्को कारण हो ।
- वन विनाश, जङ्गली जनावर, महामारी, रोगव्याधि, बसाइँसराइ, विकासको गति जस्ता कारणहरूले पनि कुसुन्डा भाषा-संस्कृतिको लोप हुन बल पुऱ्यायो ।

६. निष्कर्ष

भाषा र संस्कृति आफ्नो पहिचान र राष्ट्रियता हो । यो निरन्तर गतिशील हुन्छ । आधुनिक समाज-सापेक्ष जिउनु पर्ने बाध्यताका कारण पनि कुनै भाषा संस्कृतिको मृत्यु हुन्छ । यो अवस्था र कारण कुसुन्डाहरूमा पनि लागु भएको देखिन्छ । समग्रमा सानो स्केलमा हेर्दा कुसुन्डा भाषा-संस्कृतिको लोप हुनुमा अन्तरजातीय विवाह प्रणाली, सामाजिकीकरण, डार्विनको विकासवादी सिद्धान्त नै प्रमुख कारणहरू हुन् भन्ने अध्ययनकर्ताको निष्कर्ष रहेको छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, नारायणप्रसाद (२०५७), *कुसुन्डा जातिको संस्कृतिमा आधुनिक शिक्षा*, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रि.वि., कीर्तिपुर ।
- आचार्य, बलराम (२०६७), *समाजशास्त्रका सैद्धान्तिक दृष्टिकोणहरू*, कीर्तिपुर : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- खत्री, प्रेमकुमार र पेशल दाहाल (२०४४), *नेपाली संस्कृति र सभ्यता*, काठमाडौं : श्रीमती कला दाहाल ।
- लुईटेल, युवराज (२०५७), *भ्रमणशील राउटे : एक समाजशास्त्रीय अध्ययन*, काठमाडौं : नेपाल राष्ट्रिय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- लोपवान् कुसुन्डा भाषा र संस्कृति सम्बन्धी दुई दिने कार्यशाला गोष्ठीको प्रतिवेदन*, २०५७ जेठ ६ र ७, काठमाडौं ।
- Bista, D.B. (2000). *People of Nepal*. Kathmandu: Ratna Pustak Bhandar.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- Durkheim, E. (1893). *The sociological Quarterly*, vol.16. No.3 (Summer, 1975), p.p.361-379, Taylor and Francies, Ltd.
- Gurung, H. (2057 B.S.). Neplease linguistic. *Journal of Nationalities of Nepal*. Kathmandu: SENAS.
- Hodgson, Brian H. (1857). *Journal of Asiatic Society*. New Delhi : Bengal and Asian Educational Services.
- Rana, B.K. (2000). *Dead Language*. The Kathmandu Post. April 16, 2000, Kathmandu.
- Rinhard, J. (1976). *The Bana Rajas-A Vanishing Himalayan Tribe*. Contribution to Nepalese Studies. Kathmandu: *Institution of Nepal and Asian Studies*, Tribhuvan University.

स्नातक तहको शिक्षण अभ्यासप्रति सम्बन्धित छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोण

कृष्णप्रसाद पोखरेल^१

pokhrelkp70@gmail.com

सार

प्रस्तुत लेख स्नातक तहको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) प्रति सम्बन्धित छात्रशिक्षकहरूद्वारा व्यक्त दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित रहेको छ। प्रस्तुत लेखमा त्रिभुवन विश्वविद्यालयद्वारा स्नातक तहको शिक्षाशास्त्र सङ्कायअन्तर्गत चौथो वर्षका लागि तयार पारिएको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांशको सम्बन्धमा सोधिएका प्रश्नहरूप्रति छात्रशिक्षकहरूद्वारा व्यक्त दृष्टिकोण के कस्तो रहेको छ भनी अध्ययन विश्लेषण गरिएको छ। अतः स्नातक तहको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांशप्रति छात्रशिक्षकहरूका दृष्टिकोण पत्ता लगाउनु तथा छात्रशिक्षकहरूद्वारा व्यक्त दृष्टिकोणको विश्लेषण गर्नु प्रस्तुत लेखको उद्देश्य रहेको छ। प्रस्तुत लेखमा मूलतः सर्वेक्षण विधिबाट सामग्री सङ्कलन गरिएको छ। यस अध्ययनमा आवश्यकताअनुसार पुस्तकालयीय विधि तथा मिश्रित अनुसन्धान ढाँचाको अवलम्बन गरिएको छ। लेख तयारीका लागि प्राथमिक र द्वितीय दुवै स्रोतबाट सामग्री सङ्कलन गरिएको छ। निर्दिष्ट पाठ्यांश परिमार्जित र परिवर्तित पाठ्यांश हो। यसलाई प्रथम पटक २०७५/०७६ को शैक्षिक सत्रदेखि कार्यान्वयनमा ल्याइएको हो। यसरी प्रथम पटक प्रयोगमा ल्याउने सन्दर्भमा यसमा पहिलो समूह (फस्ट ब्याच) का रूपमा संलग्न भएका छात्रशिक्षक/विद्यार्थीहरूका दृष्टिकोण बुझ्न विकल्पसहितका आठ ओटा बन्द र दुई ओटा खुला गरी जम्मा दश फरक-फरक प्रकृतिका प्रश्नहरू निर्माण गरिएका छन्। उक्त प्रश्नहरूप्रति सम्बन्धित छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोण व्यक्त गर्न लगाइएको छ। यस क्रममा प्राप्त

^१ मध्यविन्दु बहुमुखी क्याम्पस, कावासोती, नवलपरासी

तथाङ्कहरूलाई प्रतिशतमा लगी सूक्ष्म रूपमा त्यसको समीक्षण गरिएको छ । यसमा रहेका सबल पक्ष र सुधारात्मक पक्षहरूलाई निष्कर्षका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : छात्रशिक्षक, दृष्टिकोण, शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश, स्नातक तह आदि ।

१. अध्ययनको पृष्ठभूमि

शिक्षण अभ्यास विशेषतः शिक्षण सम्बन्धी ज्ञान, सीप र दक्षता अभिवृद्धिका लागि गरिने अभ्यास हो । यो निश्चित समयावधिमा विद्यालय वा क्याम्पसहरूमा गरिने प्रयोगात्मक र अभ्यासात्मक शैक्षणिक क्रियाकलाप हो । यसलाई अभ्यास शिक्षण पनि भन्ने गरिन्छ । अभ्यास शिक्षणले शिक्षाशास्त्रका विषयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूले पूर्वनिर्धारित पाठ्यक्रमको आवश्यकता पूर्ति गर्नका लागि तोकिएको समयभरि खटाइएको सहयोगी विद्यालयमा गई गरिने प्रयोगात्मक र अभ्यासात्मक अध्ययन कार्यलाई जनाउँछ (ढकाल, २०६८ : १९) । शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा विभिन्न तहमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूका लागि शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश अनिवार्य रूपमा पूरा गर्नुपर्ने पाठ्यांश बनेको देखिन्छ । यस अर्थमा यसलाई शिक्षाशास्त्र सङ्कायको महत्त्वपूर्ण पाठ्यांश मानिन्छ, शिक्षाशास्त्र सङ्कायको आत्मा मानिन्छ । यसमा संलग्न छात्रछात्राहरूलाई शिक्षण सम्बन्धी व्यावहारिक अभ्यास गराइन्छ, शिक्षण सम्बन्धी तालिम दिइन्छ । यस क्रममा क्याम्पसका विद्यार्थीहरूले क्याम्पसको निर्देशनमा रही खटाइएको विद्यालयमा शिक्षकको रूपमा भूमिका गर्नुपर्ने हुनाले अभ्यास शिक्षणमा जाने व्यक्तिलाई छात्रशिक्षक (Student Teacher) भनिन्छ (शर्मा र शर्मा, सन् २०१८ : ०३) ।

विद्यार्थीहरू/छात्रशिक्षकहरूले सैद्धान्तिक रूपमा प्राप्त गरेको ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न लगाउने तथा उनीहरूलाई शिक्षण र यससँग सम्बन्धित कार्यहरूमा संलग्न गराई शिक्षणसम्बन्धी दक्षता अभिवृद्धि गराउने सन्दर्भमा यसको उच्चतम भूमिका रहन्छ । यसैगरी शिक्षणका सन्दर्भमा योजना बनाई कार्यान्वयन गर्न, खास उद्देश्य किटान गरी शिक्षण गर्न, शैक्षिक सामग्री तथा नवीनतम शिक्षण विधि तथा प्रविधिको छनोट र प्रयोग गर्न, कक्षा व्यवस्थापन गर्न, प्रभावकारी रूपमा मूल्याङ्कन गर्न, अतिरिक्त क्रियाकलाप सञ्चालन र व्यवस्थापन गर्न, बाल मामिला अध्ययन गर्न, सिकाइ सम्बन्धी परीक्षण गर्न आदि कार्यमा यसको आवश्यकता रहन्छ । तसर्थ, शिक्षण अभ्यासले शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित यावत् कुराहरू जान्न, बुझ्न तथा त्यसलाई प्रयोगमा उतार्न विशेष मद्दत पुऱ्याएको हुन्छ । विद्यालय वा क्याम्पसहरू यसको कार्यान्वयन स्थलका रूपमा रहन्छन् । विशेषतः पाठ योजना, एकाइ योजना, वार्षिक शिक्षण योजना आदिका सन्दर्भमा उद्देश्य, विषयवस्तु, शिक्षण विधि/प्रविधि र मूल्याङ्कन जस्ता कुराहरू छनोट गरी प्रभावकारी शिक्षण गर्न यसले सहयोग पुऱ्याउँदछ । के पढाउने, किन पढाउने, कति पढाउने, केकस्ता सामग्री उपयोग गरी पढाउने, पढाइको प्रभावकारिता कसरी जाँच्ने जस्ता यावत् कुराहरूको सुस्पष्ट मार्ग निर्देश यसैबाट प्राप्त गर्न सकिन्छ । यस सन्दर्भमा त्रिभुवन विश्वविद्यालयले विश्व परिवेश, समयको माग आदिलाई ख्याल गर्दै २०७२ देखि शिक्षाशास्त्रमा तीन वर्षे स्नातक कार्यक्रमलाई संशोधन, परिमार्जन तथा परिवर्तन गरी चार वर्षे वि. एड. बनाएको छ ।

पुरानो पाठ्यांशमा परिमार्जन र परिवर्तन गरी चार वर्षे कार्यक्रमका लागि समय सान्दर्भिक २२००

पूर्णाङ्क कायम गरी नयाँ पाठ्यांश संरचित गरिएको छ । अध्ययन गर्नुपर्ने विषयलाई मेजर र माइनर विषय भनी नामकरण गरिएको छ । चार वर्षे वि. एड. तहको पहिलो, दोस्रो र तेस्रो वर्ष क्रमशः २०७२, २०७३ र २०७४ को शैक्षिक सत्रदेखि सञ्चालनमा आइसकेका छन् । चौथो वर्ष चाहिँ २०७५ को शैक्षिक सत्रबाट सञ्चालनमा आएको हो । यस वर्षका लागि तयार पारिएका विभिन्न पाठ्यांशहरूमध्ये शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश समयसापेक्ष तयार पारिएको व्यावहारिक र प्रयोगात्मक प्रकृतिको पाठ्यांश हो । विषयविज्ञ तथा सरोकारवालाहरूको विस्तृत छलफलपछि प्रस्तुत पाठ्यांश तयार पारी कार्यान्वयनमा ल्याइएको देखिन्छ । शिक्षण सिकाइ सम्बन्धी ज्ञान, सीपको विकास गराउने मूल ध्येय राखी प्रस्तुत पाठ्यांश तयार पारिएको देखिन्छ । अतः शैक्षिक वर्ष २०७५/०७६ देखि प्रथम पटक कार्यान्वयनमा आएको प्रस्तुत पाठ्यांश के कस्तो रहेको छ ? यसमा समाविष्ट व्यवस्था, विद्यार्थीहरूले गर्नुपर्ने कार्यहरू, कार्य गर्दा भोगेका अनुभव, समस्या आदिप्रति सम्बन्धित विद्यार्थी/छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोण के कस्तो रहेको छ भन्ने कुराको अध्ययन विश्लेषणमा प्रस्तुत लेख केन्द्रित रहेको छ ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनमा स्नातक तहका शिक्षकहरूको शिक्षण अभ्यासको अवधारणालाई अध्ययन गर्ने उद्देश्य लिइएको छ ।

३. पूर्वकार्यको अध्ययन

स्नातक तहको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) प्रति सम्बन्धित छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोणलाई प्रस्तुत अनुसन्धानात्मक लेखको अनुसन्धेय विषय बनाइएको छ । यसको गहन अध्ययन गरी निष्कर्षमा पुग्नका लागि पूर्वकार्यहरूको अध्ययन आवश्यक छ । तसर्थ, प्रस्तुत लेखमा निर्दिष्ट विषयसँग सम्बन्धित रहेर यस पूर्व गरिएका अध्ययनलाई सङ्क्षेपमा प्रस्तुत गरिएको छ :

ढकाल (२०६८) द्वारा *अभ्यास शिक्षण अवधारणा र अभ्यास* शीर्षकको पाठ्यपुस्तक तयार पारिएको छ । दश जोड २ देखि स्नातक तहसम्मका लागि सैद्धान्तिक एवम् व्यावहारिक पक्षलाई समेटी उक्त पुस्तक तयार पारिएको छ । अभ्यास शिक्षणको परिचय दिँदा शिक्षाशास्त्रका विषयहरू अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूले पूर्वनिर्धारित पाठ्यक्रमको आवश्यकता पूर्तिका लागि तोकिएको समयमा सहयोगी विद्यालयमा गई गरिने प्रयोगात्मक अध्ययन कार्य हो भनी निष्कर्ष निकालिएको छ ।

अधिकारी (२०६९) द्वारा *नेपाली भाषा शिक्षण* नामक पुस्तकमा अध्यापन योजना शीर्षकअन्तर्गत अध्यापन योजना, कार्ययोजना, एकाइ योजना, पाठ योजना बारे चर्चा गरिएको छ । यसमा कार्ययोजना र पाठ योजना बारे नमुना उदाहरणसहित विस्तारमा चर्चा गरिएको छ । अभ्यास शिक्षणका प्रयोजनका सन्दर्भमा प्रस्तुत शीर्षकको पाठ उपयोगी देखिन्छ ।

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय, त्रि. वि. कीर्तिपुरद्वारा *शिक्षण अभ्यास निर्देशिका* (२०७५) तयार पारिएको छ । यसमा शिक्षण अभ्यास पाठ्यांशलाई प्रयोगात्मक पाठ्यांशका रूपमा चिनाइएको छ । शिक्षण अभ्यास पाठ्यांशको परिचय, पाठ्यांशको उद्देश्य, सूक्ष्म शिक्षण, सहपाठी शिक्षण, विद्यालय

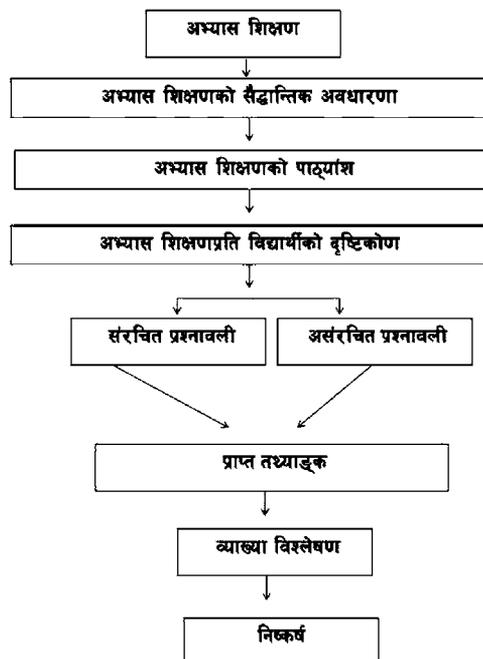
शिक्षण, शैक्षणिक योजना निर्माण जस्ता आधारभूत कुराहरू बारे विस्तृत चर्चा गरिएको छ । शिक्षण अभ्यास सम्बन्धी मार्ग निर्देश गरिएको यो निर्देशिका सरोकारवालाहरू सबैका लागि उपयोगी देखिन्छ ।

घिमिरे (२०७६) द्वारा सहयोगी शिक्षकको कक्षा अवलोकनबाट शिक्षणका सबल पक्षको पहिचान शीर्षकमा शिक्षण अभ्यास विषयक सामग्री तयार पारिएको छ । यस सामग्रीमा शिक्षण अभ्यासको परिचय दिई सहपाठी कक्षा अवलोकन, सुपरिवेक्षकद्वारा गरिने विद्यार्थी शिक्षकको कक्षा अवलोकन, विद्यार्थी शिक्षकद्वारा सहयोगी क्याम्पस/विद्यालयका शिक्षकको कक्षा अवलोकन शीर्षकमा चर्चा गरिएको छ । यसमा शिक्षण अभ्यासलाई प्रभावकारी बनाउन कक्षा अवलोकनको महत्वपूर्ण भूमिका रहने कुरा निष्कर्षका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

यस विषयसँग सम्बन्धित रहेर गरिएका उल्लिखित कार्यहरू प्रस्तुत लेख तयारीका क्रममा सैद्धान्तिक स्वरूप निर्माणका साथै यसको व्याख्या विश्लेषण गरी निष्कर्षमा पुग्नका लागि सहयोगी देखिन्छन् ।

५. सैद्धान्तिक अवधारणा

प्रस्तुत आलेख अभ्यास शिक्षण पाठ्यांशप्रति सरोकारवाला विद्यार्थीका दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित रहेको छ । यसका लागि निर्दिष्ट पाठ्यांश सम्बन्धी आठ ओटा संरचित र दुई ओटा असंरचित गरी जम्मा दश ओटा प्रश्नहरू सोधिएका छन् । निर्दिष्ट प्रश्नहरूको उत्तरपश्चात् प्राप्त सामग्रीलाई मिश्रित पद्धतिअनुसार विश्लेषण गरिएको छ । वस्तुतः प्रस्तुत आलेखको तयारीका क्रममा तपसिलको अवधारणात्मक खाका अनुप्रयोग गरिएको छ :



६. अध्ययन विधि

प्रस्तुत लेखमा परिमाणात्मक र गुणात्मक दुवै विधिसँग सम्बन्धित मिश्रित ढाँचा अवलम्बन गरिएको छ। लेख तयारीका क्रममा २०७५/०७६ को शैक्षिक सत्रमा चार वर्षे वि. एड. अन्तर्गत चौथो वर्षमा पहिलो समूह (फस्ट ब्याच) का रूपमा अध्ययनरत छात्रशिक्षकहरूलाई जनसङ्ख्याका रूपमा लिइएको छ। उक्त जनसङ्ख्यामध्ये सोदेश्यमूलक नमुना छनोटका आधारमा उपत्यकाभित्रको एक (महेन्द्ररत्न क्याम्पस, काठमाडौं) र काठमाडौं उपत्यका बाहिरको एक (मध्यविन्दु बहुमुखी क्याम्पस, नवलपरासी) गरी जम्मा दुई ओटा क्याम्पसमा अध्ययनरत छात्रशिक्षकहरूमध्ये जम्मा ३० जना छात्रशिक्षकहरूलाई नमुनाका रूपमा छनोट गरिएको छ। लेख तयारीका क्रममा मूलतः सर्वेक्षणात्मक अध्ययन विधिको प्रयोग गरिएको छ। यसैगरी आवश्यकताअनुसार पुस्तकालयीय विधिलाई पनि उपयोगमा ल्याइएको छ। यस क्रममा प्राथमिक र द्वितीय गरी दुवै स्रोतबाट सामग्री सङ्कलन गरिएको छ, जसमा सम्बन्धित छात्रशिक्षकका दृष्टिकोणलाई प्राथमिक स्रोतका रूपमा लिइएको छ। त्यसैगरी शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश र सम्बन्धित विषयका विज्ञहरूका सुझावहरूलाई पनि यसमा प्राथमिक स्रोतका रूपमा समेटिएको छ। साथै सम्बन्धित विषयमा प्रकाशित पुस्तकहरू, अनुसन्धान पत्रहरू, पत्रपत्रिकाहरू, जर्नल तथा शोधपत्रहरू तथा इन्टरनेटबाट प्राप्त सामग्रीलाई द्वितीय स्रोतका रूपमा उपयोग गरिएको छ। यसमा प्राप्त तथ्याङ्कहरूलाई प्रतिशतमा गणना गरी विश्लेषण गर्दै निष्कर्षमा पुगिएको छ।

७. शिक्षण अभ्यासको परिचय

शिक्षण अभ्यास विद्यार्थीहरूले कक्षाकोठामा सैद्धान्तिक रूपमा हासिल गरेको ज्ञानलाई व्यावहारिक तथा प्रयोगात्मक रूपमा उतार्नका निमित्त गरिने शिक्षण सम्बन्धी अभ्यास वा तालिम हो। शिक्षाशास्त्रसँग सम्बन्धित विषयको अध्ययन अध्यापनका क्रममा वा शिक्षक प्रशिक्षणका क्रममा तह तथा सत्रको अन्त्यमा छात्रशिक्षकले अभ्यासका लागि गर्ने शिक्षण कार्य नै शिक्षण अभ्यास हो (घिमिरे, २०७६: ०१)। शिक्षण अभ्यास निश्चित समयविधिमा विद्यालय वा क्याम्पसहरूमा गरिने प्रयोगात्मक र अभ्यासात्मक शैक्षणिक क्रियाकलाप हो। शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा विभिन्न तहमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूका लागि यो पाठ्यांश अनिवार्य रूपमा पूरा गर्नुपर्ने पाठ्यांश हो। शिक्षाशास्त्र सङ्कायअन्तर्गत विद्यालयदेखि विश्वविद्यालय तहसम्म अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरू तथा शिक्षक प्रशिक्षणमा संलग्न प्रशिक्षार्थीहरूलाई पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेबमोजिम अनिवार्य रूपमा गराउने यो एउटा विशिष्ट प्रकृतिको पेसागत एवम् प्रयोगात्मक पाठ्यांश हो (घिमिरे, २०७६ : १)। त्यसमा पनि विशेष गरी तहको अन्तिम वर्षका कक्षामा यसको कार्यान्वयन गर्ने गराउने प्रावधान रही आएको देखिन्छ। यस सन्दर्भमा त्रिभुवन विश्वविद्यालयद्वारा चार वर्षे वि. एड. का लागि संरचित पाठ्यांशहरूमध्ये चौथो वर्षका लागि तयार पारिएको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) व्यावहारिक र प्रयोगात्मक प्रकृतिको पाठ्यांश हो। विषयविज्ञ तथा सरोकारवालाहरूसँग गहनतम छलफल गरी शिक्षाशास्त्र सङ्काय डिन कार्यालयले निर्दिष्ट पाठ्यांश तयार पारेको हो। शिक्षाशास्त्र सङ्काय अन्तर्गतका विषयहरूमध्ये यो पनि एक विषय हो।

प्रस्तुत पाठ्यांश २०७५ को शैक्षिक सत्रदेखि कार्यान्वयनमा ल्याइएको हो । विशेषतः यसै तहका शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा विभिन्न वर्षमा शिक्षणसँग सम्बन्धित रही सिकेका सैद्धान्तिक ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न सकून्, भविष्यमा शिक्षणका निमित्त दक्ष शिक्षक बन्न सकून् भन्ने हेतुले प्रस्तुत पाठ्यांश तयार पारिएको देखिन्छ । यसै तहका विभिन्न विषयका पाठ्यांशहरू जस्तै निर्दिष्ट पाठ्यांशलाई पनि १५० पाठ्यभार कायम गरिएको छ । यसमा संलग्न विद्यार्थीहरूलाई छात्रशिक्षक नामकरण गरिएको छ । शिक्षण अभ्यासमा छात्रछात्राको संलग्नता हुन्छ । तसर्थ, यस विषयलाई छात्र शिक्षणरू (Student Teaching) पनि भन्ने गरिन्छ (ढकाल, २०६८ : १६) । विशेषतः शिक्षण अभ्यासमा संलग्न छात्रशिक्षकहरूले कक्षा शिक्षणका सन्दर्भमा विभिन्न खालका शैक्षणिक योजना (वार्षिक कार्यतालिका, वार्षिक पाठ योजना, एकाइ योजना, दैनिक पाठ योजना) निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्न, उपयुक्त शैक्षिक सामग्री निर्माण र प्रयोग गर्न, उपयुक्त शिक्षण विधि तथा प्रविधिको छनोट गरी शिक्षण गर्न, शिक्षणीय उद्देश्य प्राप्तिका लागि प्रभावकारी ढङ्गले मूल्याङ्कन गर्न सक्षम होऊन् र सफल शिक्षक बनून् भन्ने मूल ध्येय राखी प्रस्तुत पाठ्यांश तयार पारिएको देखिन्छ । यसैगरी सूक्ष्म शिक्षण, सहपाठी शिक्षण, सहपाठी शिक्षणको मूल्याङ्कन, अतिरिक्त क्रियाकलाप सञ्चालन, नमुना प्रश्नपत्र निर्माण, परीक्षण र विश्लेषण, पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक विश्लेषण जस्ता विविध पक्षमा पनि छात्रशिक्षकको दक्षता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्य पनि यसमा राखिएका छन् ।

प्रभावकारी शिक्षणका लागि तालिम प्राप्त, दक्ष, कुशल र सक्षम शिक्षकको आवश्यकता पर्दछ । यही कुरालाई मनन गरी शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरू स्नातक तह उत्तीर्ण हुँदा कुशल शिक्षण गर्नका लागि सक्षम बनून्, भन्ने उद्देश्य राखी प्रस्तुत पाठ्यांश तयार गरिएको देखिन्छ । छात्रशिक्षकहरूमा शिक्षण क्षमता अभिवृद्धि गराउनु यसको प्रमुख पक्ष हो । यो पाठ्यांश पूर्ववर्ती पाठ्यांशको तुलनामा बढी व्यावहारिक र प्रायोगिक देखिन्छ । शिक्षण अभ्यासको परम्परागत प्रवृत्तिभन्दा यसलाई नवीनतम रूपमा उपयोगमा ल्याउन खोजिएको छ । अन्य विषयका लागि जस्तै निर्दिष्ट पाठ्यांशका लागि पनि १५० घण्टा र १०० पूर्णाङ्कको व्यवस्था गरिएको छ । पाठ्यांशलाई चार खण्डमा विभाजन गरी प्रत्येक खण्डका लागि समयावधि निर्दिष्ट गरिएको छ । यस क्रममा शिक्षण अभ्यासको अभिमुखीकरणका लागि दुई घण्टा, क्याम्पस शिक्षणका लागि ११० घण्टा (यसमा पनि ६ चरण रहेका जसमा वार्षिक कार्यपात्रो, वार्षिक कार्ययोजना र एकाइ योजना निर्माणका लागि १८ घण्टा, सूक्ष्म शिक्षणका लागि २४ घण्टा, सहपाठी शिक्षणका लागि ४० घण्टा, प्रश्न निर्माणका लागि १० घण्टा, पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक विश्लेषणका लागि १२ घण्टा र विद्यालय अभिलेख तयारी र विश्लेषणका लागि ६ घण्टाको समय छुट्याइएको विद्यालय शिक्षणका लागि २० घण्टा र समग्र प्रतिवेदन लेखनका लागि १८ घण्टाको समयावधि निर्धारण गरिएको छ । मूल्याङ्कनको आधार हेर्दा सूक्ष्म शिक्षणका लागि १५, सहपाठी शिक्षणका लागि २०, विद्यालय शिक्षणका लागि २० र सहयोगी विद्यालयका लागि ५ प्रतिशत गरी आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि ६० प्रतिशत र बाह्य मूल्याङ्कनका लागि ४० प्रतिशत अङ्क गरी जम्मा १०० पूर्णाङ्कको अङ्क छुट्याइएको छ । अन्य विषयको शिक्षण जस्तै शैक्षिक सत्रको आरम्भदेखि नै अध्ययन अध्यापन गराउनु पर्ने व्यवस्था कायम गरिएको छ । शिक्षणका क्रममा प्रत्येक छात्रशिक्षकले शैक्षणिक योजना, सहपाठी कक्षा अवलोकन, प्रश्न निर्माण र विश्लेषण, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक विश्लेषण, विद्यालय प्रतिवेदन निर्माण, अतिरिक्त क्रियाकलाप सञ्चालन, दैनिक कार्य विवरण/अभिलेख तयारी, समग्र प्रतिवेदन निर्माण गर्नुपर्ने कुरा स्पष्टसँग निर्देश

गरिएको छ, । बाल मामिला अध्ययन (Case Study) लाई भने प्रस्तुत पाठ्यांशमा समावेश गरिएको छैन । तथापि पूर्ववर्ती पाठ्यांशमा भन्दा केही थप कुरा समावेश गरिएको र पुरानै क्रियाकलापहरूलाई फरक शैलीमा प्रयोगमा ल्याउन खोजिएको छ । अतः प्रस्तुत पाठ्यांश पूर्ववर्ती पाठ्यांशका तुलनामा नवीन खालको बन्न पुगेको देखिन्छ ।

द. शिक्षण अभ्यासका बारेमा छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिकोण

प्रस्तुत लेख शिक्षाशास्त्र सङ्काय, चार वर्षे वि. एड. तहका लागि निर्माण गरिएको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) प्रति छात्रशिक्षकका दृष्टिकोणसँग सम्बन्धित रहेको छ । यसक्रममा शिक्षाशास्त्र सङ्काय अन्तर्गत स्नातक तह चौथो वर्षमा छात्रशिक्षकका रूपमा सहभागी शिक्षकहरूबाट निर्दिष्ट पाठ्यांशप्रतिको दृष्टिकोण बुझ्ने उद्देश्य राखी उनीहरूलाई आठ ओटा बन्द प्रकृतिका (प्रत्येक प्रश्नमा तीन-तीन ओटा विकल्पसहित) र दुई ओटा खुला प्रकृतिका गरी जम्मा दश ओटा प्रश्नावली तयार पारी उक्त प्रश्नावली भर्न लगाइएको थियो । प्रश्नावली भर्न लगाउँदा जम्मा ३० जना छात्रशिक्षकलाई नमुनाका रूपमा छानिएको थियो । उक्त छात्रशिक्षकहरूद्वारा दश ओटा प्रश्नमा व्यक्त दृष्टिकोण/प्रतिक्रियाहरूलाई यहाँ सूक्ष्म रूपमा विश्लेषण गरिएको छ । यसक्रममा विवेच्य पाठ्यांश छात्रशिक्षकहरूको दृष्टिमा के-कस्तो रहेको छ, भन्ने कुरा निष्कर्षमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

पहिलो प्रश्न 'स्नातक तहको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) समय सान्दर्भिक ठान्नु भएको छ, ?' भनी सोधिएको थियो । यसमा सहभागीहरूमध्ये ८६.६७ प्रतिशत छात्रशिक्षकले सान्दर्भिक छ, १३.३३ प्रतिशतले ठीकै छ, भन्ने प्रतिक्रिया जनाएका छन् । सान्दर्भिक छैन भन्ने विकल्पमा भने शून्य प्रतिशतले प्रतिक्रिया जनाएको देखिन्छ । यसरी पहिलो प्रश्नमा छात्रशिक्षकहरूले मिश्रित प्रतिक्रिया जनाएको देखिन्छ । वस्तुतः प्रस्तुत प्रश्नप्रतिको प्रतिक्रियालाई हेर्दा विवेच्य पाठ्यांशप्रति सम्बन्धित छात्रशिक्षकहरूको धारणा सकारात्मक पाइन्छ ।

प्रश्न दुईमा 'अन्य विषयहरूमा जस्तै यसमा पनि शैक्षिक सत्रको सुरुदेखि रूटिन राखेर अध्ययन अध्यापन गराउने व्यवस्था कायम गरिनु ठीक छ, ?' भनी प्रश्न सोधिएकोमा यसमा पनि मिश्रित खालको प्रतिक्रिया भेटिन्छ, जसमा ९० प्रतिशत छात्रशिक्षकले ठीक छ, १० प्रतिशतले आंशिक ठीक छ, र ठीक छैन भन्ने विकल्पमा शून्य प्रतिशतले आफ्नो प्रतिक्रिया जनाएको पाइन्छ । यसलाई आधार मान्दा शैक्षिक सत्रको सुरुदेखि रूटिन राखेर अध्ययन अध्यापन गराउने व्यवस्था उचित देखिन्छ । अतः यस प्रश्नप्रति पनि छात्रशिक्षकहरूको सकारात्मक धारणा रहेको भेटिन्छ ।

'यस पाठ्यांशको उद्देश्य प्राप्तिका लागि गर्नुपर्ने कार्यहरू व्यावहारिक छन्, ?' भनी प्रश्न नं. तीनमा सोधिएको थियो । यस प्रश्नमा ८६.६७ प्रतिशत छात्रशिक्षकले अत्यन्त व्यावहारिक छन्, १३.३३ ले आंशिक व्यावहारिक छन् र शून्य प्रतिशतले व्यावहारिक छैनन् भनी प्रतिक्रिया जनाएको पाइन्छ । समग्रमा निर्दिष्ट प्रश्नप्रति सबै छात्रशिक्षकहरूको धारणा सकारात्मक देखिन्छ ।

यसैगरी प्रश्न चारमा 'सूक्ष्म शिक्षण, विद्यालय शिक्षण र सहपाठी शिक्षणका निमित्त छुट्याइएको समय पर्याप्त छ, ?' भनी प्रत्येकका लागि तीन-तीन विकल्प दिइएको थियो । यस प्रश्नअन्तर्गतका पनि पहिलो

सूक्ष्म शिक्षणका लागि निर्धारण गरिएको समय व्यवस्थाप्रतिको धारणालाई हेर्दा २० प्रतिशत छात्रशिक्षकले धेरै छ । ७३.३३ प्रतिशतले ठिक्क छ र ६.६७ प्रतिशतले थोरै छ भन्ने मत प्रकट गरेको पाइन्छ । यसैगरी सहपाठी शिक्षणका सन्दर्भमा पहिलोमा जस्तै क्रमशः २०, ७३.३३ र ६.६७ प्रतिशतले धेरै छ, ठिक्क छ र थोरै छ तथा विद्यालय शिक्षणका लागि निर्धारित समय व्यवस्थाप्रतिको मत हेर्दा ६.६७ प्रतिशतले धेरै छ, ८३.३३ ले ठिक्क छ र १० प्रतिशतले थोरै छ भनी मत प्रकट गरेका छन् । यसरी सूक्ष्म शिक्षण, सहपाठी शिक्षण र विद्यालय शिक्षणको समय व्यवस्थाप्रतिको दृष्टिकोणलाई विश्लेषण गर्दा मिश्रित खालको प्रतिक्रिया दिएका छन् । समग्रमा उनीहरूले यस व्यवस्थाप्रतिको दृष्टिकोण पनि सकारात्मक पाइन्छ ।

प्रश्न नं. पाँचमा 'पुरानो पाठ्यांशअनुसार ४५ दिन विद्यालय गएर शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था परिवर्तन गरी वर्तमान पाठ्यांशमा जम्मा २० दिन शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था गरिएकोमा यी दुई व्यवस्थामध्ये कुन चाहिँ उपयुक्त छ ?' भनी सोधिएको थियो जसमा १०० प्रतिशत छात्रशिक्षकले अहिलेको व्यवस्था उपयुक्त रहेको भनी प्रतिक्रिया जनाएको पाइन्छ भने पुरानो व्यवस्था उपयुक्त छ र दुवै व्यवस्था ठीक छ भन्ने विकल्पमा कुनै प्रतिक्रिया प्राप्त भएनन् । यस तथ्याङ्कलाई आधार मान्दा सम्पूर्ण छात्रशिक्षकहरू पुरानोभन्दा अहिलेको पाठ्यांशमा निर्दिष्ट व्यवस्थाप्रति सन्तुष्ट रहेको देखिन्छ ।

'प्रस्तुत पाठ्यांशमा बाल मामिला अध्ययन (Case study) समावेश नगर्नु उपयुक्त छ ?' भनी प्रश्न नं. ६ मा सोधिएकोमा सहभागी छात्रशिक्षकहरूमध्ये क्रमशः १० प्रतिशतले उपयुक्त छ, २६.६७ ले उपयुक्त छैन र ६३.३३ प्रतिशतले भए राम्रो हुने धारणा व्यक्त गरेका छन् । यस प्रश्नप्रतिको उनीहरूको धारणालाई दृष्टिगत गर्दा धेरैले (६३.३३ प्रतिशतले) भए राम्रो हुने धारणा व्यक्त गर्नुले यस व्यवस्थामा सुधारको अपेक्षा गरेको पाइन्छ । तसर्थ यसमा सरोकारवालाको ध्यान पुगनु आवश्यक छ ।

'पाठ योजना बनाउने सन्दर्भमा हरेक पाठ्यवस्तुको प्रकृतिअनुसार नयाँ-नयाँ/फरक-फरक सामग्रीहरू निर्माण गर्नु आवश्यक छ ?' भनी सोधिएको सातौँ प्रश्नमा छात्रशिक्षकहरूमध्ये ७३.३३ प्रतिशतले आवश्यक छ भनेका छन् । यसै गरी शून्य प्रतिशतले आवश्यक छैन र २६.६७ प्रतिशतले सम्भव भए बनाउँदा राम्रोमा आफ्नो धारणा जनाएको पाइन्छ । वस्तुतः प्रभावकारी र उपलब्धिमूलक शिक्षणका लागि हरेक पाठ्यवस्तुका लागि सोहीअनुरूपका फरक-फरक सामग्री बनाउन आवश्यक रहन्छ । छात्रशिक्षकहरूको प्रतिक्रियाबाट यो कुरा स्पष्ट हुन आउँछ ।

'शैक्षणिक योजना, प्रश्नपत्र निर्माण परीक्षण र विश्लेषण, पाठ्यांश र पाठ्यपुस्तक विश्लेषण, दैनिक कार्य विवरण, विद्यालय अभिलेख अध्ययन, अतिरिक्त क्रियाकलाप आदि तयार पारिसकेपछि पुनः समग्र अभ्यास शिक्षण प्रतिवेदन बनाउन आवश्यक छ ?' भनी आठौँ प्रश्नका रूपमा सोधिएकोमा सातौँ प्रश्नमा जस्तै ७३.३३ प्रतिशत छात्रशिक्षकहरूले बनाउन आवश्यक छ, शून्य प्रतिशतले आवश्यक छैन र २६.६७ प्रतिशत छात्रशिक्षकले बनाउँदा राम्रो हुने धारणा व्यक्त गरेको देखिन्छ । समग्रतः यस प्रश्नको प्रतिक्रिया मिश्रित खालको पाइए पनि त्यसमा अधिकतम् (७३.३३ प्रतिशत) ले बनाउन आवश्यक रहेको धारणा प्रस्तुत गर्नुले हेर्दा समग्र प्रतिवेदन बनाउनु आवश्यक देखिन्छ । त्यसो त उनीहरूद्वारा गरिएका हरेक कार्यलाई व्यवस्थित गर्न, उनीहरूले गरेका हरेक कार्यहरू बारे सहज रूपमा जानकारी प्राप्त गर्न पनि समग्र प्रतिवेदन बनाउनु आवश्यक देखिन्छ ।

प्रश्न नं. नौमा 'विद्यालय गएर शिक्षण गर्ने सन्दर्भमा कुनै समस्या देखा परे वा परेनन् ? समस्या देखा परेका भए उल्लेख गर्नुहोस्' भनी खुला प्रकृतिको प्रश्न सोधिएको थियो । यस प्रश्नमा ३० प्रतिशत छात्रशिक्षकहरूले कुनै समस्या देखा नपरेको धारणा व्यक्त गरेका छन् भने ७० प्रतिशतले चाहिँ समस्याहरू उल्लेख गरेका छन् जसमा विद्यालय पाउन सहज नभएको, नियमित रूपमा कक्षा शिक्षण गर्न नपाएको, विद्यार्थीहरूले गर्ने व्यवहारमा केही फरक रहेको, प्रश्नपत्र निर्माण गरी परीक्षण गर्न समस्या देखिएको, समय अभाव रहेको जस्ता समस्याहरू व्यक्त गरेका छन् । यसको समाधानका लागि सरोकारवालाहरूले समयमै ध्यान दिनु पर्ने धारणा पनि उनीहरूले राखेका छन् ।

प्रश्न नं. दशमा 'समग्रमा प्रस्तुत पाठ्यांश तपाईंलाई कस्तो लाग्यो ? यस पाठ्यांशप्रति सुझाव दिन चाहनुहुन्छ ?' भन्ने प्रश्न सोधिएकोमा सबै छात्रशिक्षक अर्थात् शत प्रतिशतले प्रस्तुत पाठ्यांश अत्यन्त राम्रो बनेको तथा समय सापेक्ष भएको, समयको मागलाई ख्याल गरी निर्माण गरिएको भन्दै उस्तै खालका धारणा व्यक्त गरेका छन् । सुझावका सन्दर्भमा पनि केही उस्तै र केही फरक खालका सुझाव दिएका छन् । यसक्रममा उनीहरूबाट प्राप्त सुझावहरूमध्ये केही महत्त्वपूर्ण सुझावहरूमा बाल मामिला अध्ययनलाई समावेश गर्दा राम्रो हुने, पाठ्यांशले निर्देश गरेका कुराहरू पूर्णरूपमा लागु भए नभएको बारे समय समयमा निरीक्षण हुनुपर्ने, विद्यालय शिक्षण र समग्र प्रतिवेदन तयारीका लागि छुट्याइएको समयबीच तालमेल मिलाउनु पर्ने, वर्षभरि समय तालिका बनाई पठनपाठन गर्ने व्यवस्थामा देखा पर्न सक्ने व्यावहारिक कठिनाई सम्बन्धमा स्पष्ट निर्देशनको आवश्यकता रहने, पाठ्यांश कार्यान्वयनमा एकरूपताका लागि आवश्यकताअनुसारका कार्यक्रम सञ्चालन नभएको भए त्यसमा सुधार गर्नुपर्ने सुझाव अध्ययनमा प्राप्त भएका छन् । क्याम्पसहरूले विद्यालय शिक्षणका लागि सहयोगी भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने, शिक्षणका लागि आवश्यक साधन स्रोत निर्माण गर्न सहयोग पुऱ्याउनु पर्ने सुझाव पनि दिएका छन् ।

छात्रशिक्षकहरूद्वारा व्यक्त प्रतिक्रियालाई दृष्टिगत गर्दा जम्मा दश ओटा फरक-फरक प्रश्न तयार पारी परीक्षण गरिएकोमा प्रश्न नं. पाँचमा बाहेक अन्य प्रश्नमा मिश्रित अवधारणा व्यक्त गरिएको देखिन्छ । यसक्रममा प्रतिशतलाई आधार मान्दा कुनै प्रश्नहरूको विकल्पमा बराबर खालको प्रतिक्रिया तथा कतिपय विकल्पमा भने फरक-फरक खालको प्रतिक्रिया जनाइएको पाइन्छ । यस्तै कतिपयमा त छात्रशिक्षकहरूले कुनै प्रतिक्रिया नजनाएको अर्थात् शून्य प्रतिक्रिया जनाएको देखिन्छ । समग्रमा प्रत्येक प्रश्नमा प्रतिशतका दृष्टिकोणलाई आधार मान्दा स्नातक तहको शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) समय सान्दर्भिक छ भन्नेमा ८६.६७ प्रतिशतले, अन्य विषयहरूमा जस्तै यसमा पनि शैक्षिक सत्रको सुरुदेखि रूटिन राखेर अध्ययन अध्यापन गराउने व्यवस्था कायम गरिनु ठीक छ भन्नेमा ९० प्रतिशतले प्रतिक्रिया जनाएको देखिन्छ । यसैगरी यस पाठ्यांशको उद्देश्य प्राप्तिका लागि गर्नुपर्ने कार्यहरू अत्यन्त व्यावहारिक छन् भन्नेमा ८६.६७ प्रतिशतले, सूक्ष्म शिक्षण, विद्यालय शिक्षण र सहपाठी शिक्षणका निमित्त छुट्याइएको समयमध्ये सूक्ष्म शिक्षणका लागि निर्धारण गरिएको समय ७३.३३ प्रतिशतले ठिक्क छ, सहपाठी शिक्षणको समय ७३.३३ ले ठिक्क छ र विद्यालय शिक्षणको समय ८३.३३ प्रतिशतले ठिक्क छ भनी प्रतिक्रिया जनाएको भेटिन्छ । पुरानो पाठ्यांशअनुसारको ४५ दिन विद्यालय गएर शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था र वर्तमान पाठ्यांशमा जम्मा २० दिन शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्थामध्ये शत प्रतिशतले नै अहिलेको व्यवस्था उपयुक्त रहेको भनी प्रतिक्रिया जनाएका, ६३.३३ प्रतिशतले प्रस्तुत पाठ्यांशमा बाल मामिला अध्ययन (Case study) समावेश गर्दा

राम्रो हुने धारणा व्यक्त गरेका, शैक्षणिक योजना, प्रश्नपत्र निर्माण परीक्षण र विश्लेषण, पाठ्यांश र पाठ्यपुस्तक विश्लेषण, दैनिक कार्य विवरण, विद्यालय अभिलेख अध्ययन, अतिरिक्त क्रियाकलाप आदिका लागि समग्र अभ्यास शिक्षण प्रतिवेदन आवश्यक छ, भनी ७३.३३ प्रतिशत छात्रशिक्षकहरूले प्रतिक्रिया जनाएका, पाठ योजना बनाउने सन्दर्भमा हरेक पाठ्यवस्तुको प्रकृतिअनुसार नयाँ नयाँ सामग्रीहरू निर्माण गर्नु आवश्यक छ भन्ने कुरामा ७३.३३ प्रतिशतले प्रतिक्रिया जनाएका छन्। यस तथ्याङ्कलाई आधार मान्दा विवेच्य पाठ्यांशप्रति सबै छात्रशिक्षक सकारात्मक रहेको देखिन्छ। यसैगरी विद्यालय शिक्षणका सन्दर्भमा ७० प्रतिशत छात्रशिक्षकले विभिन्न समस्या देखापरेका प्रतिक्रिया जनाएका छन् भने समग्र पाठ्यांशप्रतिको सुभाबमा सबैले महत्त्वपूर्ण सुभाबहरू दिएका छन्।

उक्त सुभाबहरूलाई हेर्दा विश्व परिवेश तथा समयको मागलाई विशेष ध्यान दिई यसलाई तयार पारिएको, प्रयोगात्मक एवम् व्यावहारिक प्रकृतिको पाठ्यांश बनेको कुरा स्पष्ट हुन आउँछ। यस्तै स्नातक तहको मूलभूत उद्देश्य पूरा गर्न परिपूरक भूमिका खेलेको देखिन्छ। पाठ्यांशको उद्देश्य प्राप्तिका लागि गर्नुपर्ने कार्यहरू अत्यन्त व्यावहारिक देखिन्छन्। सूक्ष्म शिक्षण, सहपाठी शिक्षण र विद्यालय शिक्षणका लागि निर्धारित समय व्यवस्था उपयुक्त नै देखिन्छ। त्यसमा पनि ४५ दिनसम्मको लामो समयसम्म विद्यालय गई शिक्षण गर्दा विद्यालयले कक्षा उपलब्ध गराउन गाह्रो मान्ने तथा छात्रशिक्षक स्वयम् पनि निरन्तर विद्यालय जान अनकनाउने प्रवृत्तिलाई यसले हटाउन खोजेको छ। यसका साथै विद्यालय शिक्षणको समय घटाएर क्याम्पसमै शिक्षण अभ्यास गर्न समय बढाउनु सान्दर्भिक देखिन्छ। बाल मामिला अध्ययनलाई समावेश नगरिएकामा यस व्यवस्थामा भने सुधारको अपेक्षा गरेको पाइन्छ। छात्रशिक्षकहरूले भने जस्तै पाठ योजना बनाउने सन्दर्भमा हरेक पाठ्यवस्तुको प्रकृतिअनुसार नयाँ-नयाँ सामग्रीहरू निर्माण गरी प्रयोग गर्न आवश्यक छ। विद्यार्थीहरूमा लेखन क्षमताको विकासका लागि, मौलिकताका लागि, भाषिक सङ्गठन सीप विकासका लागि समग्र प्रतिवेदन आवश्यक छ। विद्यालय गएर शिक्षण गर्ने सन्दर्भमा देखिएका समस्याहरू समाधानका लागि आवश्यक कार्य गर्नुपर्ने देखिन्छ। समग्रतः सबै छात्रशिक्षकहरूको धारणा हेर्दा प्रस्तुत पाठ्यांश अत्यन्त राम्रो बनेको, समय सापेक्ष भएको र समयको मागलाई ख्याल गरी निर्माण गरिएको छ, भन्न सकिन्छ।

९. निष्कर्ष

शिक्षण अभ्यास पाठ्यांश (४४०) त्रिभुवन विश्वविद्यालयअन्तर्गत चार वर्षे बि.एड. तह चौथो वर्षमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूका लागि तयार पारिएको पाठ्यांश हो। शिक्षाशास्त्र सङ्कायका लागि अनिवार्य मानिएको प्रस्तुत पाठ्यांश परिवर्तित पाठ्यांश हो। यो व्यावहारिक एवम् प्रयोगात्मक प्रकृतिको पाठ्यांश हो। २०७५/०७६ को शैक्षिक सत्रदेखि यसलाई कार्यान्वयनमा ल्याइएको हो। यसले शिक्षा शास्त्र सङ्कायअन्तर्गत स्नातक तहको मूलभूत उद्देश्य पूरा गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेको देखिन्छ। यस सन्दर्भमा प्रस्तुत पाठ्यांशप्रति छात्रशिक्षकका दृष्टिकोण के कस्तो रहेको छ, भनी अध्ययन विश्लेषण गरिएको छ। अध्ययनका क्रममा फरक खालका जम्मा दश प्रश्नमा पाठ्यांशप्रतिको दृष्टिकोण व्यक्त गर्न लगाइएको छ। प्राप्त तथ्याङ्क विश्लेषण गरिएकामा सबै प्रश्नमा फरक फरक खालका प्रतिक्रिया वा दृष्टिकोण प्राप्त भएको छ जसमा प्रस्तुत पाठ्यांश समय सान्दर्भिक तयार पारिएको, प्रायोगिक र

व्यावहारिक प्रकृतिको रहेको, शैक्षिक सत्रको सुरुवातदेखि नै शिक्षण गराउनुपर्ने व्यवस्था अत्यन्त ठीक रहेको, पाठ्यांशका परिधिमा रहेर गर्नुपर्ने कार्यहरू व्यावहारिक रहेको धारणा व्यक्त गरेका छन् ।

सूक्ष्म शिक्षण, सहपाठी शिक्षण र विद्यालय शिक्षणका लागि छुट्याइएको समय उचित रहेको धारणा प्राप्त भएको छ । पुरानो विद्यालयीय शिक्षण व्यवस्थाका तुलनामा वर्तमान विद्यालयीय शिक्षण व्यवस्था ठीक रहेको प्रतिक्रिया पनि जनाइएको छ । यसैगरी बाल मामिला अध्ययन समावेश नगर्नु त्यति उपयुक्त नभएको भन्दै यसलाई समावेश गर्दा पाठ्यांश उपयुक्त र प्रभावकारी हुने प्रतिक्रिया अध्ययनमा पाइएको छ । यसैगरी शिक्षण अभ्यासका सन्दर्भमा समग्र प्रतिवेदनको आवश्यकता रहे पनि त्यसको तयारी बारे स्पष्ट निर्देशनको आवश्यकता रहेको, पाठ्यांशले निर्देश गरेका कुराहरू पूर्ण रूपमा लागू भए नभएको बारे समय समयमा निरीक्षण हुनुपर्ने, विद्यालय शिक्षण र समग्र प्रतिवेदन तयारीका लागि छुट्याइएको समयबीच तालमेल मिलाउनु पर्ने, वर्षभरि समय तालिका बनाई पठनपाठन गर्ने व्यवस्थामा देखा पर्ने व्यावहारिक कठिनाइ सम्बन्धमा स्पष्ट निर्देशन दिनु पर्ने, पाठ्यांश कार्यान्वयनमा एकरूपताका लागि आवश्यकताअनुसारका कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्ने, विद्यालय शिक्षणका सन्दर्भमा देखा परेका समस्याको समाधानका लागि सरोकारवालाहरूले ध्यान दिनुपर्ने जस्ता धारणा पनि प्रस्तुत गरिएका छन् । समग्रमा छात्रशिक्षकहरूले जुन-जुन प्रश्नका विकल्पमा ठीकै छ/आंशिक ठीक छ, भए राम्रो हुने तथा थोरै छ, उपयुक्त छैन जस्ता प्रतिक्रिया जनाएका छन् । ती पक्षहरूमा अझ सुधार गर्दा प्रस्तुत पाठ्यांश सर्वगुण सम्पन्न हुने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६९), *नेपाली भाषा शिक्षण*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- घिमिरे, दिनेश (२०७५), *नेपाली भाषा शिक्षकहरूको अनुभवमा परीक्षण अड्कन सम्बन्धी दृष्टिकोण*, शिक्षाशास्त्र सौरभ, (भोलुम-२९), पृ. १०५-११० ।
- घिमिरे, मुरलीधर (२०७६), *सहयोगी शिक्षकको कक्षा अवलोकनबाट शिक्षणका सबल पक्षको पहिचान*, काठमाडौं शिक्षा क्याम्पसद्वारा आयोजित शिक्षण अभ्यास विषयक तालिममा प्रस्तुत सहयोगी सामग्री ।
- ढकाल, माधवप्रसाद (२०६८), *अभ्यास शिक्षण : अवधारणा र अभ्यास*, काठमाडौं : रत्न पुस्तक भण्डार ।
- पौडेल, चूडामणि र पोखरेल, कृष्णप्रसाद (२०७५), *चार वर्षे वि.एड. तहको नेपाली पाठ्यांशप्रति विषय शिक्षकका प्रतिक्रिया*, थर्ड आई जर्नल अफ एजुकेशन (वर्ष-३, अड्क-१), पृ.१५८-१६८ ।
- भण्डारी, पारसमणि (२०५३), *अध्यापन अभ्यास परिचय*, काठमाडौं : एकता बुक्स ।
- शाक्य, आनन्दमान सिंह (२०५५), *अध्यापन अभ्यास सहयोगी पुस्तिका*, काठमाडौं : रत्न पुस्तक भण्डार ।
- शिक्षण अभ्यास पाठ्यक्रम (२०७५), *शिक्षाशास्त्र सङ्काय*, डिनको कार्यालय, त्रि. वि. : कीर्तिपुर ।
- शर्मा, केदारप्रसाद र माधवप्रसाद पौडेल (२०६७), *नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शर्मा, बलराम र लालप्रसाद शर्मा (सन् २०१८), *शिक्षण अभ्यास पुस्तिका*, काठमाडौं : जुपिटर प्रिन्टिङ एण्ड पब्लिसिङ हाउस प्रा. लि. ।

कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरू

प्रकाशचन्द्र खत्री^१

Pkkhatri 074@gmail.com

सार

नेपाल बहुभाषिक मुलुक हो । यहाँ विभिन्न जातजाति र भाषाभाषीहरूको बसोबास भएकोले विद्यालय तहको प्रारम्भिक कक्षाहरूमा बहुभाषिकतालाई सम्बोधन गर्नु अपरिहार्य नै मानिन्छ । प्रारम्भिक तहका कक्षामा मातृभाषामा पठनपाठन गर्नुपर्ने कुरालाई नेपाल सरकारले संविधानमा नै मौलिक हकका रूपमा स्थापित गरी सामाजिक न्यायलाई प्रत्याभूत गरेको देखिन्छ । खासमा विद्यालयको कुनै कक्षामा विभिन्न मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पहिचान गरी उनीहरूकै मातृभाषाका माध्यमले शिक्षण गरिनुलाई बहुभाषी कक्षा भनिन्छ । नेपालको संविधान, शिक्षा ऐन तथा नियमावली र विभिन्न अन्तर्राष्ट्रिय प्रावधानहरूमा मातृभाषामा पठनपाठन गर्नुपर्ने कुरालाई उल्लेख गरी विभिन्न अन्तर्राष्ट्रिय सन्धिसम्झौता तथा समझदारी पत्रमा हस्ताक्षर गर्नुका साथै पाठ्यक्रम, शैक्षिक योजना तथा कार्यक्रममा बहुभाषिक शिक्षाका कुराहरू समावेश गर्नुलाई बहुभाषिक सम्बोधनका सकारात्मक पक्षका रूपमा लिइन्छ । प्रस्तुत लेखमा बहुभाषिकता, बहुभाषिक कक्षा, बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकता र बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षलाई स्पष्ट पार्ने प्रयास गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : बहुभाषिकता, बहुभाषिक कक्षा, भाषिक विविधता, मातृभाषा, शिक्षण सामग्री, सामाजिक न्याय ।

^१ उप-प्राध्यापक, जुम्ला बहुमुखी क्याम्पस, जुम्ला

१. पृष्ठभूमि

नेपाल एक बहुभाषिक मुलुक हो । यहाँ सांस्कृतिक, पर्यावरणीय तथा जैविक विविधता अनुरूपकै भाषिक विविधता पनि छ । वि. सं. २०६८ सालको जनगणनाअनुसार यहाँ १२३ भाषाहरू बोलिन्छन् । नेपालमा अहिलेसम्म भारोपेली, भोट चिनियाँ, आग्नेली, द्रविडेली र एकल परिवारको कुसुन्डा भाषा गरी पाँच वटा भाषा परिवारका भाषाहरू रहेको पाइन्छ, (भण्डारी र अन्य २०६८ : ७२) । यसमा वक्ता सङ्ख्याका हिसाबले भारोपेली भाषा ८२.६ प्रतिशत र भोटवर्मेली १७.४६ प्रतिशतले बोल्ने गरेको कुरा केन्द्रीय तथ्याङ्क विभागले उल्लेख गरेको देखिन्छ भने आग्नेली र द्रविडेली परिवारका एउटा एउटा भाषा बोलिएको पाइन्छ । त्यस्तै कुनै पनि भाषा परिवारसित सम्बन्ध नखुलेको कुसुन्डा भाषा समेत नेपालमा अस्तित्वमा रहेको देखिन्छ । यही भाषिक विविधतालाई सम्बोधन गर्दै नेपाल सरकारले मातृभाषामा शिक्षा पाउने हकलाई संविधानमा मौलिक अधिकारका रूपमा स्थापित गरेर बहुभाषिक शिक्षानीतिलाई अङ्गीकार गरेको देखिन्छ । हालसम्म नेपालमा २५ वटा भाषामा पाठ्यपुस्तक र १५ वटा भाषामा सन्दर्भ सामग्री तयार भई नेपालका विभिन्न सामुदायिक विद्यालयमा पठनपाठन भइरहेको छ, जसलाई सकारात्मक कदमका रूपमा लिइन्छ ।

भाषा सिक्नु मानिसको जन्मजात गुण हो । बालक जन्मदा जस्तो भाषिक वातावरण प्राप्त गर्दछ, त्यही भाषा उसले सिक्दछ । मूलतः सुनाइबाट बालकले भाषा सिक्दछ । बालककी आमाले जुन भाषा बोल्छन् बालकले पनि सोही भाषा सिक्दछ र त्यस भाषालाई नै मातृभाषा भनिन्छ । यदि कुनै परिवारमा बालक एकभन्दा बढी भाषालाई पनि मातृभाषाकै स्तरमा सिक्दै हुर्कन पनि सक्दछ । अधिकारी (२०६३) का अनुसार कुनै बालक घर परिवार अझ बाबु आमाकै द्विभाषिक वातावरणमा हुर्केको छ अथवा आमा, बाबु वा अग्रजहरू भिन्न-भिन्न भाषा बोल्ने गर्छन् भने त्यस्तो बालक प्रारम्भदेखि नै द्विभाषिक बन्न सक्छ । बालक एकभाषिक वा द्विभाषिक जुनसुकै वातावरणमा हुर्केको भए पनि उसको मातृभाषा र विद्यालयको शिक्षणको माध्यम भाषा मिलेमा उसलाई पठनपाठन गर्न सहज हुन्छ भने मातृभाषा र माध्यम भाषा फरक भएमा उसलाई निकै कठिनाई हुन्छ । यही कुरालाई मध्यनजर गर्दै बालकले आफ्नै भाषामा पढ्न पाउने अधिकारलाई सुनिश्चित गर्न हाल बहुभाषिक शिक्षालाई राज्यले अवलम्बन गरेको देखिन्छ । बहुभाषिक शिक्षालाई प्रभावकारी बनाउन विद्यालयले बहुभाषिक कक्षाको व्यवस्था गरेको देखिन्छ ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययनको प्रमुख उद्देश्य कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरू केलाउनु रहेको छ भने अन्य उद्देश्यहरूमा नेपालका सन्दर्भमा कस्तो कक्षालाई बहुभाषिक कक्षा भनिन्छ ? यसको परिभाषा र बहुभाषिक कक्षा व्यवस्थापनका चुनौतीहरू उल्लेख गर्नु रहेको छ ।

३. पूर्वकार्यको अध्ययन

अधिकारी (२०५६) ले भाषा शिक्षण : केही परिप्रेक्ष्य तथा पद्धति भन्ने पुस्तकमा भाषा शिक्षणको परिचय दिनुको साथै मातृभाषा शिक्षा र बहुभाषिक शिक्षाको बारेमा व्यापक चर्चा गरेको देखिन्छ ।

यसमा विशेष गरी मातृभाषाहरूमा आधारित शिक्षा नै बहुभाषिक शिक्षा हो भन्ने कुरालाई स्पष्ट पार्दै बालबालिकालाई सहज रूपमा सिकाउन मातृभाषाका माध्यमबाट शिक्षण गर्नुपर्ने कुरालाई जोड दिएको पाइन्छ ।

यादव र रेग्मी (२०६१) को *नेपालको भाषिक स्थिति* भन्ने लेखमा नेपालका भाषाहरूको अवस्थालाई विश्लेषण गरिएको देखिन्छ । यस लेखमा कुन भाषाको स्थिति के कस्तो छ, र यिनीहरूको संरक्षण र सम्बर्धन कसरी गर्न सकिन्छ, भन्ने कुरालाई स्पष्ट पारिएको छ ।

शिक्षा विभाग (२०६६) को *मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा सम्बन्धी अभिमुखीकरण कार्यक्रम* पुस्तिकामा बहुभाषिक शिक्षा सम्बन्धी नेपालमा भएका विभिन्न कार्यक्रमहरूको गतिविधि उल्लेख गरिएको छ । उक्त कार्यक्रम पुस्तिकामा बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रमको आवश्यकता र औचित्यलाई समेत स्पष्ट पारिएको देखिन्छ ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६) द्वारा प्रकाशित *बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका* मा नेपाल सरकारले बहुभाषिक शिक्षालाई प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्न निर्देशिका नै तयार गरी सोही अनुरूप कार्यान्वयन गर्न सम्बन्धित पक्षलाई मार्ग निर्देश गरेको छ, जसले गर्दा बहुभाषिक शिक्षाको प्रभावकारिता बढ्ने देखिन्छ ।

तामाङ (२०६९) को *बहुभाषिक शिक्षाका कुरा* भन्ने पुस्तकमा बहुभाषिक शिक्षाको परिभाषा, वर्तमान समयमा बहुभाषिक शिक्षानीति र नेपालका सन्दर्भमा यसको प्रयोग र प्रयास जस्ता कुरालाई उल्लेख गरिएको देखिन्छ । यसमा नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाका आवश्यकता र यसको उपादेयता जस्ता कुराको पनि चर्चा गरिएको पाइन्छ ।

शिक्षा विभाग (२०६९) को *मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा परिचय* पुस्तिकामा मातृभाषामा शिक्षाको आवश्यकतालाई उल्लेख गर्दै बहुभाषिक शिक्षाको सन्दर्भका बारेमा चर्चा गरिएको देखिन्छ । बहुभाषिक शिक्षानीति नेपाल सरकारले अवलम्बन गरेको र नेपालको संविधानमा मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षालाई जोड दिएर सबै भाषाभाषी विद्यार्थीहरूको शैक्षिक अधिकारलाई सुनिश्चित गरेको कुरा समेत यसमा उल्लेख गरिएको पाइन्छ ।

४. सैद्धान्तिक अवधारणा

भाषा र समाज एक अर्काका परिपूरक भएकाले समाज र भाषाविज्ञानको अन्तर्सम्बन्धलाई खोजी गर्ने क्रममा प्रायोगिक भाषा विज्ञानका क्षेत्रमा सामाजिक भाषा विज्ञानको प्रारम्भ भएको देखिन्छ । भाषाको प्रायोगिक पक्षलाई प्रायोगिक भाषा विज्ञानले जोड दिन्छ, भने सामाजिक संरचनाका आधारमा भाषाको विशिष्ट पक्षलाई सामाजिक भाषा विज्ञानले अध्ययन गर्दछ । खास गरी शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने माध्यम नै भाषा भएकाले मातृभाषामा आधारित भएर शिक्षण गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

नेपालमा बोलिने सबै भाषाहरूले संविधानतः राष्ट्रभाषाको मान्यता पाएका छन् । सामाजिक न्यायको सिद्धान्तको आधारमा राज्यभित्र बसोबास गर्ने सबै नागरिकहरूले बोल्ने भाषालाई समान महत्त्व

दिनु, ती भाषाको संरक्षण र सम्बर्धन गर्नु राज्यको दायित्वभित्र पर्दछन् । नेपालको विद्यमान बहुभाषिक स्थितिलाई मध्यनजर गर्दै नेपालको संविधानले प्रदान गरेको हरेक बालबालिकालाई मातृभाषामा आधारभूत तहसम्म पठनपाठन गर्न पाउने हकलाई सुनिश्चित गरी बहुभाषिक शिक्षानीतिअनुरूप कक्षा व्यवस्थापन र उपयुक्त वातावरण तयार गरी दक्ष जनशक्ति परिचालन गर्नु पर्ने देखिन्छ । यसर्थ प्रस्तुत अध्ययनको लागि भाषा विज्ञानलाई मुख्य सैद्धान्तिक आधारका रूपमा लिई प्रायोगिक र सामाजिक भाषा विज्ञानको क्षेत्र अनुरूप बहुभाषिक शिक्षालाई अवलम्बन गरिएको छ । यसका साथै भिगोत्सीको निर्माणवादअन्तर्गत सामाजिक सांस्कृतिक सिद्धान्त (१९७८) र बसेल बर्नस्टेनको विस्तृत र सीमित भाषिक कोड (१९७१) लाई पनि आधार सामग्रीको रूपमा लिई अध्ययन गरिएको छ । समाजको सामाजिक सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, प्रचलित परम्परा, भाषिक विविधता, सिकारुको उमेर र भौगोलिक वातावरणले पनि सिकाइलाई प्रभाव पार्ने भएकाले यसको सैद्धान्तिक आधारविना बहुभाषिक शिक्षालाई प्रभावकारी बनाउन सकिँदैन ।

५. अध्ययन विधि

प्रस्तुत लेख गुणात्मक अनुसन्धान विधिमा आधारित रहेर तयार पारिएको छ । यसमा वर्णनात्मक र विश्लेषणात्मक विधि प्रयोग गरिएका छन् । कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरू केलाउन हालसम्म बहुभाषिकता सम्बन्धी गरिएका अध्ययन र अनुसन्धान प्रतिवेदनहरूलाई मुख्य आधार मानी सामग्री सङ्कलन गरी विश्लेषण गर्ने प्रयास गरिएको छ । यसमा सन्दर्भ पुस्तकहरू, पत्रपत्रिका, मातृभाषामा प्रकाशित लेख रचना तथा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तयार पारेका पाठ्यपुस्तक र सन्दर्भ सामग्रीहरूलाई पनि आधार सामग्रीको रूपमा लिई नेपालको सन्दर्भमा बहुभाषिक शिक्षा वा बहुभाषिक कक्षाको अवस्थालाई विश्लेषण गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

६. बहुभाषिकताको परिचय

एकभन्दा बढी भाषाको प्रयोग गर्न सकिने स्थितिलाई बहुभाषिकता भनिन्छ । समय, सन्दर्भ र आवश्यकतानुसार बहुभाषाको प्रयोग गर्नुपर्ने स्थिति हुन्छ । पछिल्लो समय विज्ञान, प्रविधिको विकाससँगै सिङ्गो विश्व एउटा गाउँको रूपमा परिणत भएको छ । विभिन्न धर्म, परम्परा, संस्कृति, भाषा तथा भूगोलका मानिसहरूसँग कुनै न कुनै रूपमा विचारहरूको आदान-प्रदान भइरहेको छ । सूचना र प्रविधिको कारण विश्वका कुना कन्दराको गतिविधि एकै ठाउँबाट हेर्न र अन्तरक्रिया गर्न सकिन्छ । यसलाई विश्वव्यापीकरणको प्रभाव मान्न सकिन्छ । मान्छे चाहेर वा नचाहेर स्वाभाविकैले बहुभाषिक हुनुपर्ने स्थिति पैदा हुन्छ । मातृभाषाकै समतुल्यमा अर्को भाषाको सिकाइ सहज र सरल हुन्छ भने यदि समतुल्य नभई फरक भयो भने बालकको सिकाइ कठिन हुन्छ । यति बेला प्रारम्भिक कक्षाहरूमा बालबालिकाहरूलाई शिक्षण गर्दा उसको मातृभाषाबाट प्रारम्भ गर्नु उपयुक्त ठानिन्छ । एउटै कक्षामा भिन्न-भिन्न मातृभाषिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थीहरू अध्ययन गर्न आएका हुन सक्छन् । यी विभिन्न भाषिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थीहरूलाई उनीहरूकै मातृभाषाका माध्यमबाट सहजीकरण गरी शिक्षण गर्ने सवाललाई बहुभाषिक कक्षाले सम्बोधन गर्न खोजेको हो । बहुभाषिक शिक्षण विद्यालयका तल्ला

कक्षाहरूमा निकै महत्त्वपूर्ण मानिन्छ। बालमैत्री वातावरण सिर्जना गर्न तथा मातृभाषामा सिक्न पाइने बालअधिकार सुनिश्चित गरी मातृभाषालाई सिकाइको माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्न सके उनीहरूले सहज रूपमा सिक्न सक्दछन् र यसबाट बालबालिकाहरू आत्मविश्वास तथा आत्म सम्मान बढ्छ।

भिन्न-भिन्न मातृभाषिक पृष्ठभूमि भएका विद्यार्थीहरू उपस्थित कक्षामा उनीहरूको मातृभाषा मूलतः निम्नानुसारको प्रयोजनका लागि प्रयोग हुन सक्छ :

(क) शिक्षणको पूर्ण माध्यमका रूपमा

(ख) आवश्यकताअनुसार मौखिक क्रियाकलापका रूपमा

माथि उल्लिखित दुई प्रयोजनहरूमध्ये नेपालका सामुदायिक विद्यालयहरूमा नेपाली मातृभाषा हुनेहरूका लागि शिक्षाको पूर्ण माध्यमका रूपमा मातृभाषा सम्भव रहेको देखिन्छ, भने नेपाली भाषा दोस्रो भाषाका रूपमा सिक्ने विद्यार्थीहरूका लागि आवश्यकतानुसार मौखिक सिकाइ सहजीकरणको लागि मातृभाषाको प्रयोग गर्नुपर्ने स्थिति हुन सक्छ। यो नै बहुभाषिकताको अवस्था हो।

६.१ बहुभाषिक कक्षा

नेपालका सबै भाषाहरूले संविधानतः राष्ट्र भाषाको मान्यता पाएका छन्। सामाजिक न्यायको सिद्धान्तका आधारमा राज्यभित्र बसोबास गर्ने सबै नागरिकहरूले बोल्ने सबै भाषालाई समान महत्त्व दिनु तथा ती भाषाको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्नु राज्यको दायित्व हो। हाम्रो देश बहुभाषिक भएकाले अधिकांश विद्यालयहरूमा बहुभाषिकताको उपस्थिति हुनु स्वभाविक मानिन्छ। यही बहुभाषिक स्थितिलाई मध्यनजर गरी नेपालको संविधानले हरेक बालबालिकालाई मातृभाषामा आधारभूत तहसम्म पठनपाठन गर्न पाउने हकलाई सुनिश्चित गरी बहुभाषिक शिक्षानीति अवलम्बन गरेको देखिन्छ। बहुभाषिक शिक्षानीतिअनुरूप मातृभाषामा शिक्षा दिन उपयुक्त वातावरण तयार गरी बहुभाषिक कक्षाको व्यवस्थापन गरी सोहीअनुरूप शिक्षण गर्नु बहुभाषिक कक्षा हो। हिजोआज बहुभाषिक शिक्षाले निकै चर्चा पाएको छ, र विश्वभरि यसले शिक्षण क्षेत्रमा नयाँ आयाम थपेको देखिन्छ। प्रभावकारी बहुभाषिक शिक्षणलाई आदर्श मान्न थालिएको छ। जुनसुकै विषयको शिक्षक किन नहोस् आफूले पढाउने विषय विद्यार्थीलाई सहज र सरल रूपमा ज्ञान तथा सीपको हस्तान्तरण गर्न भाषा त प्रयोग गर्ने पर्छ। यसरी भाषाका माध्यमबाट शिक्षण गर्दा सिकारुको मातृभाषाको पृष्ठभूमि पत्ता लगाई सम्भव भएसम्म उनीहरूको मातृभाषाको माध्यमको सहाराले बुझाउन प्रयास गर्नु पर्दछ। एउटा कक्षामा विभिन्न मातृभाषी समुदायका विद्यार्थीहरू हुने हुँदा तिनका विशेषता र त्रुटि क्षेत्र पनि फरक फरक हुन सक्छन्। तसर्थ बहुभाषिक कक्षामा शिक्षण गर्दा शिक्षक निकै चनाखो भई यी विभिन्न कुराहरूलाई ध्यान दिई शिक्षण गर्न आवश्यक ठानिन्छ।

यसरी बहुभाषिक शिक्षा वा कक्षा भन्नाले मातृभाषाका माध्यमबाट बालबालिकाले पाउने शिक्षालाई बुझाउँछ। बहुभाषिक कक्षामा मातृभाषाका माध्यमले उपयुक्त वातावरण तयार पारी शिक्षणको प्रबन्ध गरिनुपर्छ (योञ्जन, २०६६ : २८)।

६.२ बहुभाषिक कक्षाको आवश्यकता

बालबालिकाले आधारभूत तहसम्म आफ्नो मातृभाषामा पढ्न पाउने व्यवस्थालाई नेपालको सर्विधान २०७२, शिक्षा ऐन तथा नियमावली, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६५, त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४-२०६७) आदिले स्थापित गर्नुको साथै विभिन्न अन्तर्राष्ट्रिय महासन्धिहरूले मातृभाषामा शिक्षा लिन पाउने हक अधिकारलाई सुनिश्चित गरेका र त्यसको पक्षराष्ट्र नेपाल भएकाले पनि बहुभाषिक शिक्षानीति राज्यले अवलम्बन गरेको देखिन्छ । त्यसकै सफल कार्यान्वयनको लागि पनि बहुभाषिक कक्षाको व्यवस्थापन गर्नुपर्ने टड्कारो आवश्यकता रहेको प्रतीत हुन्छ । पछिल्लो अध्ययन अनुसन्धानबाट पनि बालबालिकाहरूलाई मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षण सिकाइ गर्दा सिकाइ प्रक्रिया सहज हुने निष्कर्ष निकाली मातृभाषाको माध्यमलाई अवलम्बन गरिएको पाइन्छ । बालबालिकालाई मातृभाषामा शिक्षा दिँदा विद्यमान पाठ्यक्रम अनुकूल मातृभाषी बालबालिकाको घरपरिवार तथा समुदायमा रहेको ज्ञान, सामाजिक मूल्यमान्यता एवम् कक्षाकोठामा स्रोतका रूपमा प्रयोग गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ, र यसबाट बालबालिकामा आत्मविश्वास एवम् आत्मसम्मान बढ्छ । बालबालिकाले आफ्नो मातृभाषाको माध्यमबाट स्थानीय परिवेशका सामग्रीको प्रयोग गरी शिक्षण सिकाइ गर्दा उनीहरू राम्ररी बुझ्छन्, सिक्दछन् र आफ्नो अध्ययनलाई निरन्तरता दिन सक्छन् (अवस्थी २००४ र आचार्य, २००९) ।

समग्रमा बहुभाषिक कक्षाको आवश्यकतालाई निम्नानुसारका बुदाँहरूमा उल्लेख गर्न सकिन्छ :

- भाषिक विविधताको सम्बोधन गर्न,
- आधारभूत सञ्चार सीपको विकास गर्न,
- बालमैत्री वातावरणको विकास गर्न,
- मातृभाषाको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्न,
- मौलिक संस्कृति र परम्पराको संरक्षण गर्न,
- मानवका भाषिक अधिकारप्रति सम्मान व्यक्त गर्न,
- कानुनी प्रवधानको कार्यान्वयन गर्न,
- भाषिक आन्दोलनलाई सम्बोधन गर्न ।

यसरी उल्लिखित बुदाँहरूमार्फत् नेपालको सन्दर्भमा बहुभाषिक कक्षाको आवश्यकतालाई उजागर गर्न सकिन्छ ।

६.३ बहुभाषिक कक्षाको औचित्य

हाम्रो जस्तो बहुभाषिक मुलुकमा मातृभाषामा शिक्षा वा बहुभाषिक शिक्षाको महत्त्व निकै बढी देखिन्छ । विद्यार्थीको मातृभाषा र विद्यालय शिक्षाको भाषा समान नहुन सक्छ । यस्तो परिस्थितिका विद्यार्थीका लागि सिकाइ प्रक्रिया जटिल र चुनौतीपूर्ण हुन सक्छ । विद्यालयको

एउटै कक्षाकोठामा एकभन्दा बढी मातृभाषा भएका विद्यार्थीहरू पढ्छन् । लक्षित विषयको पठनपाठनको भाषा उनीहरूको मातृभाषाभन्दा फरक हुन सक्छ । यस्तो अवस्थामा उनीहरूको मातृभाषाको सहारा लिई शिक्षण सहजीकरण गर्न सके कक्षा रुचिपूर्ण र प्रभावकारी हुन सक्दछ । यसका अतिरिक्त कक्षामा प्रभावकारी रूपमा बहुभाषाको सहयोगका साथ पठनपाठन सञ्चालन हुन सकेमा अन्तरमातृभाषी समुदायका बालबालिकाहरूबीच भावनात्मक सम्बन्ध बढ्न जान्छ र आपसमा सहकार्यात्मक सिकाइको बानी निर्माण हुन जान्छ । यसर्थ यिनै कुराहरूलाई मध्यनजर गर्दा बहुभाषिक कक्षा निकै उपयोगी र औचित्यपूर्ण हुने देखिन्छ । बहुभाषिक कक्षाको व्यवस्था गरी मातृभाषाका माध्यमले शिक्षण गर्दा मुख्यतः विद्यार्थीहरूको सिकाइ सहज भई भाषा संरक्षणमा पनि बल पुग्ने देखिन्छ । बहुभाषिक कक्षाको महत्त्वलाई नेपालमा बहुभाषिक शिक्षा स्वाध्ययन सामग्री, २०७२ मा निम्नानुसार उल्लेख गरेको पाइन्छ:

- विद्यार्थीहरूको संज्ञानात्मक विकासमा मद्दत पुग्ने,
- बालअधिकारको सम्मान हुने,
- विद्यार्थीको शैक्षिक उपलब्धि बढ्न सक्ने,
- बीचैमा विद्यालय छाड्ने विद्यार्थी सङ्ख्या घट्ने,
- भाषा तथा संस्कृतिको पहिचान तथा संरक्षणमा मद्दत पुग्ने,
- राष्ट्रिय एकतामा बल पुग्ने,
- बालबालिकालाई वास्तविक शिक्षा दिन सकिने,
- स्थानीय तहमा पाठ्य सामग्री निर्माणको अभ्यास हुने,
- बालबालिकाको सिकाइ प्रक्रिया सहज हुने,
- समावेशी शैक्षिक वातावरण सिर्जना हुने,
- सहभागितामूलक कार्यकलाप सञ्चालन गर्न सकिने,
- बालबालिकाको शैक्षिक जग बलियो हुने ।

६.४ कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरू

२०६८ को जनगणनाअनुसार नेपालमा १२३ भाषा र १२५ जातिका मानिसहरूको बसोबास छ । बहुभाषिक तथा बहुजातीय समुदायको मिश्रण भएकाले यहाँको अधिकांश विद्यालयहरूमा भाषिक विविधता पाइनु स्वभाविक मानिन्छ । भाषिक विविधता सम्बोधन गर्न नेपाल सरकारले संवैधानिक, नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्था गरी बहुभाषिक शिक्षानीति कार्यान्वयन गरिसकेको अवस्था छ । नेपालमा २०४७ सालको संविधानले सर्वप्रथम बहुभाषिक शिक्षाका कुरालाई उठान गरेपछि सुरु हुँदै विभिन्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय दस्तावेजमा समेत उल्लेख भई पछिल्लो समयमा यसले निकै चर्चा पाएको देखिन्छ ।

नेपालमा २०४७ सालको संविधानले प्राथमिक तहसम्म मातृभाषामा शिक्षा दिन सकिने व्यवस्था गरेपछि, २०५० सालबाट विषयगत रूपमा मातृभाषाको पठनपाठन प्रारम्भ भएको पाइन्छ । २०५७ सालमा शिक्षा ऐनमा संशोधन भएर मातृभाषाका माध्यमबाट शिक्षा दिन

सकिने प्रावधान भएपछि बहुभाषिक शिक्षाको बाटो खुलेको देखिन्छ। यसै क्रममा २०६४-२०६६ सम्म फिनल्याण्ड सरकारको सहयोगमा कञ्चनपुर, पाल्पा, रसुवा, धनकुटा, सुनसरी र भूपा जिल्लाका ७ वटा विद्यालयमा आठ वटा भाषामा बहुभाषी शिक्षा कार्यक्रम परीक्षणका रूपमा लागु गरिएको पाइन्छ। हालसम्म नेपालमा २५ वटा भाषामा पाठ्यपुस्तक र १५ वटा भाषामा सन्दर्भ सामग्री तयार भई विभिन्न विद्यालयमा पठनपाठन भइरहेको छ (पा.वि.के)। त्यस्तै प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६३ ले व्यवस्था गरेअनुरूप स्थानीय मातृभाषाका पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री स्थानीय स्तरबाटै निर्माण भई जिल्ला र क्षेत्रगत रूपमा देशभर पठनपाठन भइरहेको पाइन्छ। यस कार्यमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले सहयोग पुऱ्याइरहेको देखिन्छ। यसलाई नेपालको सन्दर्भमा कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक कदमका रूपमा लिनुपर्छ। विभिन्न चुनौतीका बाबजुद पनि स्थानीय स्तरदेखि राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय स्तरसम्म मातृभाषालाई जोड दिँदै यसतर्फ अग्रसर हुनुलाई सकारात्मक पहल मान्नु पर्छ। हाम्रो जस्तो मुलुकमा बहुभाषिक शिक्षा दिनु राज्यको दायित्व र मातृभाषामा शिक्षा पाउनु नागरिकको नैसर्गिक अधिकार हो। नेपालको सन्दर्भमा बहुभाषिक शिक्षा दिन विभिन्न कठिनाइ भए पनि यसका सम्भावना र सकारात्मक पक्षहरू पनि देखापरेका छन्। कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरूलाई यसरी उल्लेख गर्न सकिन्छ :

(अ) नीति नियम सकारात्मक

नेपालमा संविधानदेखि प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, पाठ्यक्रम प्रारूप, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना, त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४-२०६७) आदिले प्राथमिक शिक्षा वा आधाभूत तहका प्राथमिक कक्षाको माध्यम भाषा मातृभाषा हुने स्पष्ट निर्देश गरेका छन्। कक्षामा मातृभाषाको प्रयोगमा व्यवधान हुने नीति नियम परिमार्जन तथा संशोधन भएको अवस्था छ। हाल आएर भन्डै २ दर्जन दस्तावेजमा मातृभाषामा पठनपाठन गराउनु पर्ने कुराहरू उल्लेख गरिएको पाइन्छ।

(क) वैधानिक व्यवस्था

नेपालको संविधान, २०७२ भाग ३ को मौलिक हकअन्तर्गत धारा ३१ को उपधारा ५ को शिक्षा तथा संस्कृति सम्बन्धी हकमा “प्रत्येक समुदायलाई कानुनमा व्यवस्था भए बमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा पाउने हक हुनेछ” भन्ने प्रावधान राखिएको छ।

(ख) ऐन नियममा भएको व्यवस्था

शिक्षा ऐन २०२८ (२०६३ को संशोधनसहित) को दफा ७.२ (ख) मा “प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने छ” भन्ने प्रावधान राखिएको छ।

स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ को दफा २८ (घ) ३ र नियमावली २०५६ को नियम ९६ (घ) ३ गाउँ विकास समिति र नगरपालिकाको काम कर्तव्य

र अधिकारअन्तर्गत शिक्षा तथा खेलकुद सम्बन्धी दफामा गाउँ विकास र नगरपालिकाका काम, कर्तव्य र अधिकारअन्तर्गत शिक्षा तथा खेलकुद सम्बन्धी दफामा गाउँ विकास र नगरपालिका क्षेत्रभित्र मातृभाषामा प्राथमिक तहको शिक्षा उपलब्ध गराउने सहयोग गर्ने भन्ने प्रावधान राखिएको छ ।

(ग) शैक्षिक योजनाहरूमा भएको व्यवस्था

सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००१-२०१५, पृष्ठ ५४-५९) मा “मातृभाषामा आदिवासी तथा भाषिक अल्पसङ्ख्यकलाई आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षाको अधिकार सुनिश्चितता” गरिने भनेर मातृभाषालाई अध्यापनको माध्यम र विषयका रूपमा प्रयोग गर्ने र द्विभाषिक शिक्षा प्रक्रिया अपनाउने भन्ने रणनीति अङ्गीकार गरिएको उल्लेख छ ।

मातृभाषामा आधारभूत शिक्षालाई व्यवहारमा उतार्न विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले सन् २०१५ सम्ममा ७५०० विद्यालयमा बहुभाषिक माध्यमले कक्षा सञ्चालन गराउने लक्ष्य पनि लिएको छ ।

(घ) पाठ्यक्रममा भएको व्यवस्था

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३) को आधारभूत शिक्षाको माध्यम उपशीर्षक (पृ. २८) मा “आधारभूत शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुनेछ । आधारभूत शिक्षाको प्रथम चरण (कक्षा १-३) सम्म सामान्यतया शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुनेछ” भनिएको छ ।

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६२ को शिक्षाको माध्यमको बुँदा नं. ‘क’ मा प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने छ, भनिएको छ ।

(आ) अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा भएका सम्झौता र प्रतिबद्धता

अन्तर्राष्ट्रिय श्रम सङ्गठन महासन्धि सङ्ख्या १६९ नेपालको विधायिका संसदले पारित गरेको छ । यसको धारा १८.१ मा “आदिवासी समुदायका बालबालिकाहरूलाई सम्भव भएसम्म उनीहरूको मातृभाषामा लेखपढ गर्न सिकाइने छ” भनिएको छ ।

बालअधिकार सम्बन्धी अनुबन्ध (१९८९) मा नेपालले १४ सेप्टेम्बर १९९० मा हस्ताक्षर गरेको छ (सिविन, बाल अधिकार) । यसको धारा ३० मा “जाति, धर्म वा भाषिक अल्पसङ्ख्यकहरू वा आदिवासी मूलका मानिसहरू बसोबास रहँदै आएको राज्यमा त्यस्ता अल्पसङ्ख्यकहरू वा आदिवासी बालबालिकाहरूलाई आफ्नै समुदायका अन्य सदस्यहरूसँग सामूहिक रूपमा आफ्नो संस्कृति अपनाउने, धर्मको पालन गर्ने र प्रयोग गर्ने वा आफ्नो भाषा प्रयोग गर्ने अधिकारबाट वञ्चित गर्न पाइने छैन” भन्ने प्रावधान रहेको छ ।

उल्लिखित नीति नियमका प्रावधानले मातृभाषामा शिक्षाका लागि सकारात्मक निर्देश गरेको देखिन्छ ।

(इ) भाषिक विविधताको सम्बोधन

नेपालमा बोलिने सबै भाषाहरूलाई राष्ट्र भाषाको मान्यता दिनुले पनि सबै भाषाप्रति समान दृष्टिकोण रहको पाइन्छ । विद्यालयको प्रारम्भिक तहमा मातृभाषाको माध्यमबाट पढ्न पाउने व्यवस्थाले भाषिक विविधताको सम्बोधन भएको देखिन्छ । हाल नेपालमा विभिन्न जिल्लाहरूमा बहुभाषिक कक्षाहरू सञ्चालन भइरहेका छन् । यसले बालबालिकाहरूको मातृभाषामा पढ्न पाउने नैसर्गिक अधिकारलाई सुनिश्चित गरेको देखिन्छ ।

(ई) सचेतना र जागरुकतामा वृद्धि

मातृभाषाका माध्यमले शिक्षण सिकाइ गरिँदा बालबालिकाको सिकाइ प्रभावकारी हुन्छ, भन्ने कुरा आम अभिभावकहरूले स्वीकार गरेको देखिन्छ । हरेक समुदायमा मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक कक्षाहरू सञ्चालन गर्न अभिभावकहरू स्वयम् जागरुक भएका देखिन्छन् । स्थानीय स्तरबाट पाठ्यसामग्रीहरू निर्माण भई पठनपाठन भइरहेकाले पनि मातृभाषाको प्रभाव बढेको अनुमान गर्न सकिन्छ । आफ्नो भाषा र संस्कृतिलाई जोगाउन आम नागरिकहरू सजक र सचेत भएकाले पनि विद्यालयमा बहुभाषिक कक्षा प्रभावकारी ढङ्गले सञ्चालन भएको देखिन्छ ।

(उ) पाठ्यसामग्री र सन्दर्भ सामग्रीको निर्माण

नेपालमा वि.सं. २०५० सालमा बनेको प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम विषयका रूपमा मातृभाषा पठनपाठन गराउन सकिने व्यवस्था भएअनुसार कतिपय विद्यालयहरूले मातृभाषामा पठनपाठन गराउँदै आएका छन् । यसका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले मैथली, भोजपुरी, अवधी, थारू, तामाङ, नेवार, लिम्बू, राई बान्तवा, राई चाम्लिङ, सेर्पा, मगर, गुरुङ, सुनुवार, राजवंशी, मुगाली, याक्खा, तामाङ सम्भोटा लिपि, धिमाल, अठार मगरात, बज्जिका, कुलुङ, चेपाङ, खालिङ राई र माभी गरी २५ वटा मातृभाषाका पाठ्यपुस्तक (कक्षा १-५) विकास र प्रकाशन गरेको छ (नेपालमा बहुभाषिक शिक्षा, २०७२) । जिल्ला र क्षेत्रगत रूपमा विभिन्न भाषामा पनि पाठ्यपुस्तक विकास हुँदै छन् । यसका साथै कतिपय भाषिक समुदायले स्थानीय तहबाटै पाठ्यपुस्तक तयार गरेको देखिन्छ । यस कार्यमा सहयोग गर्न विभिन्न मातृभाषामा कथा, जीवनी र संस्कृति सम्बन्धी बाल सन्दर्भ सामग्री पनि विकास गरी प्रकाशन गरेको देखिन्छ ।

(ऊ) शिक्षकलाई तालिमको व्यवस्था

मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षालाई प्रभावकारी बनाउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षकहरूलाई तालिमको व्यवस्था गरेको देखिन्छ । नेपालमा हालसम्म एघार हजारभन्दा

बढी शिक्षकहरूले मातृभाषा सम्बन्धी तालिम लिएका छन् । यसमा पाँच हजार पाँच सय शिक्षकले माध्यमका लागि र त्यतिकै सङ्ख्यामा मातृभाषा विषय शिक्षण सम्बन्धी तालिम लिएको तथ्याङ्कले देखाउँछ । पछिल्लो समयमा बहुभाषिक शिक्षा सम्बन्धी तालिमलाई व्यवस्थित बनाउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षक तालिमको पाठ्यक्रम पनि विकास गरेको छ ।

(ऋ) राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय संघसंस्थाको क्रियाशीलता

बहुभाषिक कक्षा सञ्चालनका लागि विभिन्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय संघ संस्थाहरूले आवश्यक आर्थिक सहयोग गरी यसलाई अगाडि बढाउन जोड दिइरहेको पाइन्छ । यसमा मुख्य गरी सेभ द चिल्ड्रेन नर्वे, युएनडीपी, युनिसेफ, फिनल्यान्ड सरकार आदिले मातृभाषा शिक्षालाई प्रारम्भिक तहमा पठनपाठनको माध्यम बनाउन खोजिरहेको देखिन्छ ।

(ए) भाषा तथा संस्कृतिको पहिचान र संरक्षण

विद्यालयको शिक्षण सिकाइमा कुनै भाषाको प्रयोग हुनु भनेको सम्बन्धित भाषाको पहिचान कायम हुनु पनि हो । विद्यालयमा आफ्नो भाषा प्रयोग हुँदा त्यस भाषाप्रति सम्बन्धित बालबालिकाको मोह बढ्छ र उनीहरू आफ्नो भाषा प्रयोगमा उत्साहित हुन्छन् । उनीहरूमा आत्मसम्मानको अनुभव हुन्छ । मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन हुँदा सम्बन्धित भाषामा पाठ्य सामग्री पनि विकास हुँदै जान्छन् । त्यस्ता पाठ्य सामग्रीमा सम्बन्धित भाषिक समुदायका कला र संस्कृति सम्बन्धी विषयवस्तु, जस्तै: बालगीत, लोककथा, नाच, खेल, चाडपर्व, परम्परा आदि समावेश गर्न सकिन्छ । मातृभाषाका माध्यमले दिइने शिक्षामा सम्बन्धित भाषा संस्कृतिका ज्ञातालाई स्रोत व्यक्तिका रूपमा विद्यालयमा आमन्त्रण गरी अन्तर्क्रिया गर्न र सन्दर्भ मिल्ने कथा उनीहरूबाट नै सञ्चालन गराउन पनि सकिन्छ । यस्ता गतिविधिले सम्बन्धित बालबालिकाले आफ्नो संस्कृति पनि ग्रहण गर्दै जान्छन् । मातृभाषामा दिइने शिक्षाले बालबालिकामा विकास हुने आफ्नो भाषा संस्कृतिको मायामोहबाट सम्बन्धित भाषा संस्कृति जीवित राख्न सहयोग पुग्दछ ।

(ऐ) राष्ट्रिय एकतामा बल

मातृभाषामा शिक्षाको व्यवस्थाले अल्पसङ्ख्यक भाषिक समुदायको पहिचान भएको छ । उनीहरूको संस्कृति संरक्षणका गतिविधि बढेका छन् । यसबाट भाषिक समुदायमा आत्मगौरव महसुस भई मुलुकमा सामाजिक सद्भाव र राष्ट्रिय एकतामा पनि बल पुग्ने हुन्छ ।

(ओ) स्थानीय तहमा पाठ्य सामग्री निर्माणको अभ्यास

स्थानीय मातृभाषी वा बहुभाषी विद्यालयका लागि स्थानीय तहमा पनि पाठ्य सामग्री निर्माणको अभ्यास भइरहेकाले स्थानीय परिवेश अनुकूलका सामग्री तयार हुँदैछन् ।

यसले विद्यालयमा जनसहभागिता वृद्धि भएकाले स्थानीय स्रोतको परिचालन मात्र नभएर केन्द्रबाट प्रकाशित पाठ्यपुस्तक उपलब्ध हुनमा ढिलाइ भएको अवस्थामा स्थानीय स्तरमा निर्माण हुने पाठ्यपुस्तक, रिडिड सिट, बिग बुक, अभ्यास सामग्री आदिबाट पठनपाठन चलाउन पनि सकिन्छ ।

यसरी माथि उल्लिखित बुँदाहरूको आधारमा विश्लेषण गर्दा नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको अवधारणा ढिलो सुरुवात भए पनि यसको प्रभाव सकारात्मक देखिएको छ । बहुभाषिकता सम्बोधनले विभिन्न बालबालिकाहरूको मातृभाषामा शिक्षा लिन पाउने अधिकारलाई सुनिश्चित गरेको देखिन्छ ।

७. निष्कर्ष

नेपालमा मुख्यतः ५ वटा भाषा परिवारका भाषाहरू बोलिन्छन् । यस आधारमा नेपाल बहुभाषिक राष्ट्र हो । भन्डै ८० प्रतिशत मानिसले नेपालमा भारोपेली परिवारको भाषाहरू बोल्छन् भने अन्य २० प्रतिशत मानिसहरूले भोटवर्मेली, आग्नेली र द्रविड परिवारका भाषाहरू बोल्छन् । बालबालिकाहरूले आधारभूत तहसम्म आफ्नो मातृभाषामा पढ्न पाउने व्यवस्थालाई नेपाल संविधान, २०७२, शिक्षा ऐन, २०२८ तथा नियमावली २०५७, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३, त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना लगायतले स्थापित गरिसकेका छन् । त्यस्तै अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा संयुक्त राष्ट्र संघीय घोषणा पत्र, बाल अधिकार महासन्धि लगायतका विभिन्न महासन्धिहरूले मातृभाषामा शिक्षा लिन पाउने हकलाई बालअधिकारको दायराभित्र राखेको देखिन्छ । खासमा बालबालिकालाई मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षण सिकाइ गर्दा सिकाइ प्रक्रिया सहज हुने कुरा विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानले पुष्टि गरेको देखिन्छ । कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनले बालबालिकाहरूको सिकाइलाई सहज पार्नुको साथै उनीहरूको आत्मसम्मानलाई पनि यथोचित सम्बोधन गरेको देखिन्छ ।

सामान्यतः बहुभाषिक शिक्षा भन्नाले मातृभाषाको माध्यमबाट बालबालिकाले पाउने शिक्षा हो । विषयको रूपमा पढाइने मातृभाषाको शिक्षालाई बहुभाषिक शिक्षा भनिँदैन । बहुभाषिक शिक्षा भनिका लागि बालबालिकाले मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा पाउनु आवश्यक हुन्छ । विद्यालयको शिक्षणमा एकभन्दा धेरै मातृभाषाहरूको प्रयोग हुन सक्दछ । यसर्थ विभिन्न मातृभाषामा दिइने शिक्षालाई नै समग्रमा बहुभाषिक शिक्षा भनिन्छ । विद्यार्थीको तहबाट हेर्दा यो मातृभाषामा शिक्षा हो भने विद्यालय वा व्यवस्थापन तहबाट यो बहुभाषिक शिक्षा हो (योञ्जन, २०६९: ९४) ।

नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको प्रारम्भ सर्वप्रथम नेपाल अधिराज्यको संविधान, २०४७ ले गरेपछि सुरु हुँदै विभिन्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय दस्तावेजमा समेत उल्लेख भई पछिल्लो समयमा निकै चर्चा पाएको देखिन्छ । हालसम्म नेपालमा २५ वटा भाषामा पाठ्यपुस्तक र १५ भाषामा सन्दर्भ सामग्री समेत तयार भएको पाइन्छ । नेपालको सन्दर्भमा कक्षामा बहुभाषिकता सम्बोधनका सकारात्मक पक्षहरूमा संवैधानिक र नीतिगत व्यवस्था सकारात्मक हुनु, अन्तर्राष्ट्रिय सन्धि सम्झौताहरूको कार्यान्वयनको प्रतिबद्धता, भाषिक विविधताको सम्बोधन, अभिभावकको सचेतना र जागरुकतामा वृद्धि, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय संघ संस्थाको क्रियाशीलता, भाषा तथा संस्कृति पहिचान र संरक्षण भई राष्ट्रिय एकतामा

बल पुगेको र स्थानीय तहमा पाठ्यसामग्रीको अभ्यास हुनुको साथै विभिन्न २५ वटा मातृभाषामा भाषामा पाठ्यपुस्तक र १५ वटा भाषामा सन्दर्भ सामग्री निर्माण हुनुलाई महत्वपूर्ण उपलब्धिको रूपमा लिन सकिन्छ । बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयनका विभिन्न चुनौतीहरू भए पनि यसलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न अभिभावकहरू सजग र जागरूक हुनुको साथै राज्यले पनि स्पष्ट नीति लिई कार्यान्वयन पक्षलाई जोड दिनुपर्ने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०५६), *भाषा शिक्षण : केही परिप्रेक्ष्य तथा पद्धति* (तेस्रो संस्करण) काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- केन्द्रीय तथ्याङ्क विभाग (२०६९), *नेपालको राष्ट्रिय जनगणना*, काठमाडौं : केन्द्रीय तथ्याङ्क विभाग ।
- नेपाल सरकार (२०७२), *नेपालको संविधान २०७२*, कानून किताब व्यवस्था समिति ।
- नेपाल सरकार (२०७४), *शिक्षा ऐन २०२८*, (संशोधन सहित) ।
- भण्डारी, पारसमणि र अन्य (२०६८), *प्रायोगिक भाषाविज्ञानका प्रमुख आयाम*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शिक्षा विभाग (२०६९), *मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा*, परिचय पुस्तिका : काठमाडौं ।
- शिक्षा विभाग (२०६६), *मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा सम्बन्धी अभिमुखीकरण कार्यक्रम पुस्तिका*, भक्तपुर : शिक्षा विभाग ।
- शिक्षा मन्त्रालय (२०६६), *बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका*, केशरमहल : शिक्षा मन्त्रालय ।
- यादव, योगेन्द्रप्रसाद र भीमनारायण रेग्मी (२०६९), *नेपालको भाषिक स्थिति*, प्रज्ञा, १०० (पृ. ७२ - ९५), काठमाडौं : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- यादव, योगेन्द्रप्रसाद (२०७४), *नेपालमा बोलिने भाषा : सङ्कट र सम्भावना*, साठी वर्षका भाषिक चर्चा, (पृ. ३१२ - ३३७), काठमाडौं : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- योञ्जन, अमृत (२०६९), *बहुभाषिक शिक्षाका कुरा*, टोकियो : तामाङ समाज ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६३), *राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप*, भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

Lifelong Learning in Nepal: Contexts and Prospects

Kapil Dev Regmi¹

kapil.regmi@ubc.ca

Abstract

After the declaration of the Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all by the UN, many countries have adapted lifelong learning as one of their main goals for meeting their educational needs. However, lifelong learning as an educational policy concept is defined differently in various contexts. With the case of the context of Nepal this paper, which builds on my thesis prepared for Master of Philosophy degree (Regmi, 2009), explores some of the fundamental concepts attached with lifelong learning, mainly non-formal and informal modes of learning as key components of lifelong learning.

Key words: formal learning, non-formal learning, informal learning, recognition and validation, indigenous knowledge, education policy

Lifelong learning

One of the important reasons behind the development of human civilization to today's stage is human curiosity for learning. If we look through the perspective of Social Darwinism (Rogers, 1972) the world appears to be a stage for competition where all individuals are in a race to win others.

1. Lecturer, British Columbia University

In this respect, living a competitive life requires continuous learning. All individuals should be intellectually, physically and emotionally equipped to survive in this world. Continuous learning is not only the source of knowledge production but also a key for making this world further advanced. While negative learning such as the production of weapons and exploitation of natural environment has put human civilization at risk positive learning such as inventions of new medicines has made a great contribution towards the advancement of human civilization.

Perhaps, the first field to theorize human learning is behavioural psychology, which sees learning as a process of acquiring knowledge or developing the ability to form new behaviours. Behavioral psychology has a strong impact on school education hence learning is associated with educational qualifications achieved by attending educational institutions, often provided by the state. However, much of human learning occurs outside of such institutions, and people continue to learn beyond their school and university education. If we look through the Kuhnian (Kuhn, 1962) perspective of paradigm shift, lifelong learning can be considered as a new educational paradigm, in which learning incorporates both in-school and out-of-school activities.

Though learning and education are mutually inclusive terms they give different meanings when we use them in specific contexts. For example, if we talk about adult learning and adult education, the former refers to the acquisition of knowledge by adults through their own will, which may not need any intervention from an outside agency such as state-controlled education system. The latter concept, adult education, on the other hand, refers to the process of imparting knowledge through some kind of state-controlled system such as establishment of schools, appointment of teachers who have formal qualifications and the use of structured curricula and published learning materials such as textbooks. In this sense, unlike adult learning, formal education is something governed, managed and often imposed by an outside agency such as the government of a particular country (Regmi, 2019).

Different types of learning have been discussed in the literature related to education and learning. In the 1970s, the International Standard Classification of Education (ISCE) differentiated three types of learning: formal, non-formal and informal (see UIS, 2012). Depending on the criteria one uses to find learning typologies there could be several other types of learning (e.g. experiential learning). However, all other variants of learning

can be included within the broad spectrum of these three types of learning: formal, non-formal and informal. For example, experiential learning can be taken as a part of informal learning as it comes from the experiences of individuals rather than from formal schooling (Kolb, 2015). Lifelong learning, as a new paradigm of education, includes those three types of learning as the fundamental components.

Formal learning is typically provided by an education or training institution, is structured and leads to certification. It is intentional from the learner's perspective. That is to say a student knows that learning is taking place when s/he is in school. But non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically does not lead to certification. It comprises out-of-school education, on-the-job training and it is mostly structured (UIS, 2012). The third component, informal learning, results from daily life activities related to work, family or leisure. Unlike non-formal learning, informal learning is voluntary and self-directed. It results from personal exploration and may occur spontaneously in everyday life situations, within the family circle and neighborhood. It is unstructured and does not lead to certification. Informal learning may be intentional but, in most cases, it is non-intentional or incidental (UIS, 2012).

Educationists and learning theorists wonder about how real learning takes place. Which mode of education – formal, non-formal, or informal – can optimize peoples' motivation in learning? Some behavioural psychologists carried out a number of lab experiments and propounded many theories of learning (Skinner, 1950). For example, B. F. Skinner and Ivan Pavlov tried to define human learning by exploring the connection between stimulus and response. Those theories were implemented in classroom teaching because, before lifelong learning as a new educational paradigm had emerged in the past, there was almost no recognition of non-formal and informal modes of learning.

Recent changes that have taken place in the field of information delivery, political awareness, and globalization have put a demand to acquire new knowledge to the people of all ages irrespective of their involvement in formal education (Lengrand, 1975). The acceptance of human capital theory as a policy tool for economic prosperity has motivated and also forced people to update their existing levels of knowledge and skills (Regmi, 2015). As the job market is becoming more competitive there is an ascribed need for achieving high skills. In this context, state-funded formal school system is seen as increasingly inadequate for meeting the needs of their citizens. One

of the factors behind pushing the world leaders to make lifelong learning as the Sustainable Development Goal 4 in 2015 UN Summit was such a realization noted above (United Nations, 2015).

Though the initiatives towards having lifelong learning as an educational goal seems to be new, the concept itself is not new. Even limiting our analysis only to the Western World, we may find that the concept of lifelong learning existed with different names such as continuing education, recurrent education, adult learning, lifelong education, and distance education. Even though these terms are used interchangeably they give different connotations while they are used in specific contexts. For example, adult learning does not include the type of learning that takes place in K-12 school system and the knowledge and skills acquired before a child goes to school. The notion of lifelong learning includes all forms of learning that occurs between the birth and death of individual human beings. In this sense, learning is understood as a lifelong activity.

With the adaptation of lifelong learning perspective as a major drive for educational policy changes, the educational policies of individual countries are converging towards a common goal: creating human resources to fulfill the human capital needs of the 21st century. The major agencies to harmonize educational policies towards lifelong learning not only include the UN and its sister organizations but also the Organization for Economic Cooperation and Development, the World Bank and the European Union. Similarly, though lifelong learning has been a new catchword in educational policy dialogue, it is not a uniform or unitary theme within the global policy field. It has emerged at differing times and in different nations over the last few years, with differing emphases. Lifelong learning with its current concern for developing human capital means 'an abandonment of the traditional significance for education of the struggles for personal development, justice and social equality' (Edwards, 2008, p. 21).

According to the European Commission (2000), lifelong learning includes all learning activities undertaken throughout life with the aim of improving knowledge, skills and competencies within a personal, civic, social, and employment related perspectives. Lifelong learning accommodates the global provision of education and skills on the basis of equality of opportunity, inclusiveness, emphasizing the importance of key qualifications, basic skills and primary knowledge (Rubenson, 2011). The developed countries such as the United States of America, Canada and the member states of the EU have used lifelong learning as an educational tool

to create competitive knowledge economies. The developing countries like Nepal are grappling with the complexity of whether accepting the global goal of lifelong learning could address their local problems. There is also growing fear that it might perpetuate the deficit approach of education that sees their citizens as illiterates in comparison to their Western counterparts (Regmi, 2017).

In light of the above discussion of lifelong learning as a new educational paradigm the following section of this paper explores the contexts and prospects of lifelong learning in Nepal with a special focus on formal, non-formal and informal learning.

Contexts of lifelong learning in Nepal

The complexity in peoples' lives brought by the development in the field of science and technology, population growth, explosion of new knowledge, and market competitiveness have forced Nepali citizens as in other countries to learn new things and update their existing knowledge repertoire. For this, they are expected to keep on learning throughout their lives. In a sense, the importance of lifelong learning is growing in all developing countries including Nepal because of this perceived necessity of individual who are expected to live a modern life (Regmi, 2018). As Nepal is predominantly a rural country with the majority of its people involved in informal economy such as agriculture informal learning is more prevalent than formal learning.

There could be several reasons behind the importance of non-formal and informal learning over formal learning. The heart of lifelong learning lies in the non-formal and informal learning. The field of formal learning shares little portion of lifelong learning continuum – from school to university education. Similarly, formal education system is so structured and rigid that it can be seen as repressive, too costly, generally cognitive and not able to support peoples' attitudes to becoming active lifelong learners. Human learning is not structured as it happens without any plan nor needs curricular contents or behavioral objectives as some of them have become key norms of formal schooling system.

However, the autonomy of formal education in today's knowledge world has made it difficult to use all three modes of learning as equal components of lifelong learning. The possible solution for this problem would be acknowledging the importance of non-formal and informal learning. The system of acknowledging the knowledge and skills acquired in informal

and non-formal setting to the formal schooling system can be understood as 'a formalization of non-formal education and non-formalization of formal education' (Tuschling & Engemann, 2006, p. 460). But the problem is that this rhetoric is hard to be translated into practice. For example, even though non-formal and informal learning are increasingly recognized as the heart of lifelong learning by international organizations at national level no policy exists for the formalization of non-formal and informal learning.

Though tiny in the globe Nepal possesses a great diversity in race, culture, and language. Scads of intangible heritage embedded in the ontologies and epistemologies of these races, cultures and languages are invaluable assets of this diversified country (Regmi, 2017). These diversities are treasures and prerequisites for boosting up educational level in myriad ways. But in the educational history of Nepal this racial mosaic has been understood as a daunting challenge for Nepal's educational development (Regmi, 2019). Moreover, the current education system that aims to focus only on formal education and the vicious circle of poverty are intertwined. Those who have not participated in formal education are also those whose entire generation is in poverty. The UNDP has continuously reported that Nepal made progress in human development over the last 40 years. It's HDI ranking doubled from 0.22 in 1990 to 0.50 in 2010. Among 135 countries Nepal emerged in third position achieving HDI since 1970 (UNDP, 2010). However, it is also widely noted that Nepal is still a poor country with large disparities in school attendance and the quality of education persist, particularly between urban and rural areas and across ethnic groups (UNDP, 2010).

The formal education system of the Western world, which was transferred to the developing countries during the colonial period, has roots in the development of modern science, which neglected indigenous epistemologies as the characteristics of traditional societies (Regmi, 2018). The formal school curricula were designed for a mainstream and largely urban populace. It became a very limited utility for remote rural communities where the majority of the people lived and still live (Regmi, 2017). The majority of rural children failed to adapt these systems and, as a result, rural communities endured high illiteracy rates and poor educational achievement.

Since the 1990s the expansion of education became a global movement. Nepal's commitment for Education for All and Education 2030 including various conventions and declarations can be seen as its desire for having educated citizens. As a consequence, Nepal has achieved some notable results in the form of increased Net Enrollment Rate, however, such

progress has been overshadowed by low retention and completion rates. For example, UNESCO in 2006 had found that 1.4 million school age children and adolescents were out of school in Nepal. The actual numbers might have reduced in recent years but the disparity remains among different groups of people in terms of gender (Acharya, 2004), caste (Koirala, 1996), and geographical locations.

In Nepal, caste disparities are even larger than wealth and gender disparities. Census reports continuously show that literacy among low caste people such as Dalits is lower in both K-12 and higher education. There are also great disparities among different ecological belts with Kathmandu Valley having one of the highest enrollment rates. The federal administrative structures recently introduced might change this regional disparity, however, it is hard to reduce the disparities in terms of gender and caste unless a consecrated effort is made to implement policies and plans. A large part of rural populace lacks access to formal education and the goal of mass schooling has been almost unachievable for some people living in the remote parts of the country. The homogeneous type of education followed by Nepal has not been fruitful for addressing the need of multicultural Nepal. A multicultural and multilingual approach to lifelong learning becomes a key and a changing issue, deeply related to context, culture, and ideology for a country like Nepal.

If we go back to the history of Nepal, in the ancient, medieval and even during the Rana periods, education was almost non-formal and informal. But due to the introduction of the Western education system mainly after the 1950s (Regmi, 2019), non-formal education remained an inferior complement of formal education and informal learning was not even regarded as the part of learning. The history of non-formal education is about half a century old in Nepal. The activities related to educational expansion were conducted as a strategy in 1951 for the national development, nevertheless, all these initiatives got policy back up only with the introduction of the First Five-Year Plan in 1956. These activities which were initiated by the Ministry of Education remained limited to literacy programmes until the 1960s. Other ministries like those of Agriculture and Health as well as the Panchayat and Local Development carried out various non-formal education programmes with literacy as one of the important components. In 1971, the National Education System Plan (NESP, 1971) stated that adult education would be launched in mainly two forms; (a) literacy extension programme and (b) functional adult education programme (Chitrakar & Maddox, 2008).

Some adult education and functional adult literacy programmes launched in the past focused on rural development. A pilot project known as *Education for Rural Development* in Seti Zone had included a major component on functional literacy. This project left a number of legacies such as out-of-school program, flexible schooling programme, women's literacy programme, and community learning center. These programmes are often offered in different forms and names as complementary programmes of formal schooling system and are targeted to those who have failed to participate in schooling.

Since the implementation of *Seti Project*, a number of national and international organizations have been supporting Nepal government to establish and operate various literacy and non-formal education programs including Community Learning Centres (CLCs). Since 1982 CLC have been a regional agenda in the Asia-Pacific region along with the initiation of Community Learning Centre Project in 1982 within the framework of the Asia-Pacific Programme of Education for All. As far as the status of informal learning is concerned, no provision of recognizing informal learning exists in Nepal (see Regmi, 2009); neither the Government of Nepal has made any systematic efforts to enhance informal learning including indigenous knowledge and skills.

With the introduction of lifelong learning as a global goal of education non-formal and informal modes of learning has re-emerged in the education system of modern Nepal, which is discussed in the of the following section.

Prospects of lifelong learning in Nepal

The recognition of non-formal and informal modes of learning can be considered as an important approach towards the promotion of lifelong learning. Recognition or validation of learning means giving an equivalent parity to all three modes of learning (Lamichhane & Wagley, 2006) . When informal and non-formal learning outcomes are validated it opens up the ways forward for encouraging people to be involved in making learning a lifelong activity. Creation of an environment conducive for lifelong learning may have the following prospects for developing countries, particularly in the case of Nepal.

Firstly, professionals who have a great deal of understanding and experiences in their specific fields need an environment to update their expertise, mainly new research findings of their fields. For example, a professor of psychology who has been teaching for several years needs getting acquainted with

new frontiers in the field. This will enable him/her to be a better teacher as per the need of 21st century and involve himself/herself in the cutting edge of research and innovation. The teachers, both teaching in schools and universities of Nepal, who are often blamed as old-fashioned for their reliance on old and outdated teaching strategies, need such an environment that not only provides opportunities to update their knowledge but also a strong mechanism to recognize and validate their workplace learning and experiences.

Secondly, because of economic and family problems many youths leave schools and are forced to pursue jobs that they could never be satisfied with. If an environment conducive for learning at their workplace and at home is provided, then they can re-enter into formal education with work experience and the knowledge and skill acquired non-formally and informally. For this, the country needs a mechanism that provides recognition and validation to such learning so that they can be admitted to the higher level than the level at which they had dropped off.

Thirdly, professional development could be enhanced through lifelong learning. Even though employees are big assets for any company, because of their outdated knowledge, they are often understood as old employees waiting for gratuity and pension. The only best possible means to revitalize their strength and make good use of their experiential learning is to provide an environment for lifelong learning. It will have twofold advantages: on the one hand it will improve the company's performance with the revitalized strengths of experienced employees; on the other hand, it will provide economic gain by reducing the amount of money that goes for pension.

Fourthly, the environment of lifelong learning will be a benefit for young graduates hunting for jobs in the market. Along with passing time, some forms of knowledge become obsolete. Opportunities to refresh their knowledge and skills help them to have better employment prospects in the job market. It might also decrease some of the social problems that are caused due to unemployment among youths in Nepal. Finally, though learning is a lifelong activity and may happen without conscious efforts of individuals, learning achievements remain invisible, implicit, unsystematic and non-transferable until they are recognized and validated (Regmi, 2009). The environment of lifelong learning can make learning visible, explicit, systematic and transferable. Moreover, it becomes functional not only to an individual but also for the entire human community.

Some of the educational policies of Nepal such as the School Sector Reform Plan, the School Sector Development Programme, Non-Formal Education Policy, Open and Distance Learning Policy Framework and periodic plans made by the National Planning Commission have noted the importance of non-formal and informal learning. For example, the School Sector Reform Programme brought an issue of mainstreaming the students who have acquired knowledge through non-formal means into a formal system. This provision, though not fully implemented in practice, can be a milestone to foster the chances of providing lifelong learning environment to Nepali people.

Similarly, the Three-Year Interim Education Plan 2007-2010 (NPC Nepal, 2007) also made the provision that 'entering into formal education from non-formal and vocational and technical education and vice versa will be made through equivalency test'. The Plan also aimed to certify indigenous skills and provide an opportunity for higher education. However, despite several policy initiatives such as the ones noted above implementation failure is one of the barriers towards increasing peoples' participation in lifelong learning in Nepal.

Concluding notes

In this paper, I argued that learning is both lifelong (because it stretches from cradle to grave) and life-wide as it takes place in formal, non-formal and informal modes. Because of the increasing demand to achieve competitiveness at individual, national and international the desire of developing countries and also the urge from their donors have increased in recent decades. Introduction of lifelong learning as one of the Sustainable Development Goals can be understood as the outcome of both the desire and the urge. With this change in the international policy landscape the concept of lifelong learning and the importance of recognising the non-formal and informal learning modes of learning has increased.

The dominant means of educational attainment in Nepal is formal schooling. Nepal has made some progresses in terms of increased enrolment rate and decreased dropout rate during the Millennium Development Goals period 2000-2015. However, there was and still is a very low investment in non-formal education and the achievement is far below than expectations. There is no adequate provision towards recognizing informal learning including indigenous knowledge and skill which are the most important component of lifelong learning for the culturally diversified country like Nepal. The

provision of lifelong learning may have several benefits for a country like Nepal but it cannot be realised without understanding its contexts.

The paper argued that lifelong could create an environment to update the knowledge and understanding of professionals so as to make their performance more effective. It will provide opportunities to re-enter into formal education for the youths who once had to terminate their studies due to family or economic problems. It will also increase their employability by updating and widening their knowledge and skills. Learning is a lifelong process but without developing appropriate mechanism to provide learning opportunities for all irrespective of their caste, gender, language and age Nepal cannot achieve development and prosperity.

References

- Acharya, S. (2004). *Democracy, gender equality and women's literacy: Experience from Nepal*. Kathmandu, Nepal: UNESCO.
- Chitrakar, R., & Maddox, B. (2008). A Community Literacy Project: Nepal. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 600-614). Boston, MA: Springer US.
- Edwards, R. (2008). Actively seeking subjects? In *Foucault and Lifelong Learning* (pp. 22-33). New York, USA: Routledge.
- European Commission. (2000). *Commission staff working paper. A memorandum on lifelong learning*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Koirala, B. N. (1996). *Schooling and the Dalits of Nepal: A case study of Bungkot Dalit Community*. (PhD). University of Alberta, Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.library.ubc.ca/docview/193482552?pq-origsite=summon>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). New Jersey, USA: Pearson Education.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (4th ed.). Chicago, US: University of Chicago Press.
- Lamichhane, S., & Wagley, M. P. (2006). *Consolidating national policies on equivalency towards accomplishing Universal Primary Education*. Kathmandu: UNESCO.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. London: UNESCO.
- NESP. (1971). *National Education System Plan 1971-1976*. Kathmandu, Nepal: Ministry of Education, Government of Nepal.
- NPC Nepal. (2007). *The Eleventh Plan of Nepal: Three Year Interim Plan 2007-2010*. Kathmandu, Nepal: National Planning Commission.
- Regmi, K. D. (2009). *Recognition, accreditation and validation of non-formal and informal learning: Prospects for lifelong learning in Nepal*. (Master of Philosophy Dissertation). Kathmandu University, Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED510242>

- Regmi, K. D. (2015). Can lifelong learning be the post-2015 agenda for the Least Developed Countries? *International Journal of Lifelong Education*, 34(5), 551-568. doi:10.1080/02601370.2015.1070209
- Regmi, K. D. (2017). *Local-global tensions in African literacy policies: Towards an asset perspective of literacy*. Retrieved from <https://code.ngo/wp-content/uploads/2019/09/code-local-global-tensions-african-literacy-policies-report-aug2017.pdf>
- Regmi, K. D. (2018). Foundational models of development, underlying assumptions and critiques. *Social Change*, 48(3), 325-344. doi:10.1177/0049085718781688
- Regmi, K. D. (2019). Educational governance in Nepal: Weak government, donor partnership and standardised assessment. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1587704>
- Rogers, J. A. (1972). Darwinism and social Darwinism. *Journal of the History of Ideas*, 33(2), 265-280.
- Rubenson, K. (2011). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 411-422). New York, NY: Routledge.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 36(12), 193-216.
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x
- UIS (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- UNDP (2010). *Human Development Report 2010: 20th Anniversary Edition*. Retrieved from New York:
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY: UN General Assembly.

Practical Ways to Ensure Educational Justice for Subaltern Students of Nepal

Mahendra Kumar Karki¹

mkarki123.mk@gmail.com

Abstract

This article aims at sharing knowledge about educational justice for subaltern students of Nepal. The descriptive research design was used for the study. The secondary sources of data were educational document and online materials. The sample was limited to the only concept educational justice for subaltern students of Nepal and global perspectives. With few exceptions, students of the subaltern community obtain low score in school, college, and university. The article applies to some theories like as cultural, ethical, and pedagogical. Research also mentions theoretical, philosophical, and practical ways to ensure educational justice to the subaltern students of Nepal. Education plays a vital role to being a subaltern. Subaltern students have no access to achieve the facilities and opportunities provided by the government because of their different causes and unequal distribution of resources. They are being subaltern because they have no more representation in schooling system. The data used in study is qualitative which are collected from educational philosophical and related to Subaltern textbook, journal and National and international educational report. Likewise, various an educational document, Ministry of Education Nepal. Analytical and descriptive methods are applied in this study.

Keywords: Subaltern, justice, marginalized community, postmodernism

¹ Lecturer, Adarsha Multiple Campus

AMC Journal, Volume 1, Number 1 (2020)

Introduction

In post-colonial studies and critical theory the term subaltern designates the colonial populations who are socially, politically and geographically outside the ranks of power of a colony. As a method of investigation and analysis of the political role of subaltern populations, Marx's theory of history presents colonial history from the perspective of the proletariat that who and what social class are determined through the economic relations among the social classes of society. A subaltern is someone with a low ranking in a social, political or other hierarchy. It can also mean someone has been marginalized or oppressed.

Gramsci (1934) used the term 'subaltern' to refer to those social groups subjected to the hegemony of the ruling classes in his time (p. 5). He used this term to cover a great variety of people, including peasants, workers and other groups having no access to hegemonic power. Similarly, Guha (1982) used the word 'subaltern' to denote the entire people that hold a subordinate position in term of class, caste, age, gender and office or in any other way (p. vii). This shows that the word subaltern indicated all kinds of people who are marginalized and subordinated.

The students of subaltern community also disqualified and marginalized both pedagogically as well as instructionally. As a result, student of subaltern community obtains low score in school, college, and university. The exception is there in the history of subaltern and it can be considered as episodic and fragment (Shrestha, 2010). The story of rare success of subaltern students is kept by the elitist for patronizing their works and history. The elite need the subaltern history for glorifying their works of history. Therefore, the subaltern students barred because of their right of education. They do not get opportunities in the school. The history launched opportunities to elite person and communities so that the children of the subaltern do not get any chance to extracurricular activities in the school. The subaltern student insured to the bad activities by other students.

Teachers often treat poor children differently from non-poor children. Their works, contributions, participations in the making histories are largely ignored and excluded by elite historiography and colonialism together (Ludden 1992). Many of the subaltern student's surmise from the elite's student and teacher. So the subaltern students are feeling and thinking diurnal and sustain because the family background is poor, disqualified and ignored by elite's family and communities. The existing education administration, ministry, university, college and school are elitists who are largely excluding subaltern students

from education (Guha, 1982). The school and teacher are elitists who do not care about the subaltern children. As a result, they are left behind because school and teacher never perceive their perceptions. The school and teacher are elitists who do not care about the subaltern children. An observed 2.6 million Nepalese student between the ages of 5 and 14 are child labor. They are working in furniture industries as carpenter, brick factories as a labor and other danger areas. Because of Nepalese public schools generally charge administrative fees and other fees for books and exam fees as well as school uniforms. Struggling marginalized family like Dalit community cannot afford to educate their children. Many students are members of Nepalese marginalized and Dalit community. The school has made remarkable strides towards gender parity in a country where in a country the education of girls is often not valued with equally with the education of boys.

Literature review

The word has a longer past, the late medieval English. Then, it applied to vassal and peasants. The term "subaltern" in this context is an allusion to the work of Italian Marxist Antonio Gramsci (1891–1937). It refers to any person or group of inferior rank and station, whether because of race, class, gender, sexual orientation, ethnicity, or religion. Antonio Gramsci (1891-1937) began to weave ideas about subaltern identity into theories of class struggle. Subaltern studies deployed some of Gramsci's ideas at a critical juncture in historical studies (Arnold 1984; Chopra 1982). The term subaltern is used in postcolonial theory. The exact meaning of the term in current philosophical and critical usage is disputed.

Many research have been studying about the subaltern over many years and proposed their theories on subaltern. Such theories study disclosed the contemporary societies, histories and cultures following bottom up approach. In academic sites are reflecting this trend, the 1993 edition of the new shorter Oxford English Dictionary' included 'history' of subalterns for the first time.

Subaltern studies joined debates about insurgency and nationality (Alam, 1983). The breach was at breach between popular unrest and state power. It is in this state the local self-governance Act (2011) of Nepal promised to "shift power away from central government and pass it to local people it to local people and community groups". And yet subaltern community does not have opportunities from the government. Only the elite community, who live in such a community, led them.

Objective of the study

The specific objective is to analyze the practical ways to ensure educational justice for subaltern students of Nepal aggregate subaltern of different perspectives.

Data sources and methods

The data used in study is qualitative which are collected from educational philosophical and related to Subaltern textbook, journal and National and international educational report. Likewise, various an educational document, Ministry of Education Nepal. Analytical and descriptive methods are applied in this study.

Result and discussion

Educational Justice for Subaltern Students Different Theoretical and Pedagogical Perspectives

As we have discussed that subaltern students are bottom class students, I hereby attempt to see how the cultural, ethical and pedagogical theories say about the subaltern students. Jensen's biogenetic theory explains that the general cognitive skills are essentially inherited traits determined by the genetic factors than that of environment. These people are unprivileged in everything. They does not support by the elite because our society has two categories: haves and haves not .The haves are elite who are leading and guiding to the marginalized.

Subalterns are also minorities contemporary sociologists generally define the these minority group of people-differentiated from others in the same society by race, nationality, religion, or language, who both think of themselves as a differentiated group with negative connotations. Furthermore, they are relatively lacking power and hence are subjected to certain exclusions, discriminations, and other differential treatment. The important elements in this definition are a set of attitudes-those of group identification from within the group and those of prejudice from without -and set of behaviors-those of self-segregation from within the group of people. The students of subaltern community also excluded and marginalized both pedagogically as well as instructionally. As a result, the student of subaltern community obtains low score in school, college, and university.

Pedagogical theory

A theory known as generalized statements related to experience, truth or behavior; pedagogy means educational terms that means educational teaching process. This term is new educational innovation in the teaching learning process of educational system. It could be said that pedagogy is the new orthodoxy in education. Numerous popular and best-selling textbooks bestow the virtue of 'getting the buggers to behave' (Cowley, 2003); 'managing classrooms' or behavior (Dixie, 2003; Rogers, 2006; Visser, 2000) and knowing 'how to teach' or indeed 'how not to teach' (Mr Read 2006), 'how to teach with a hangover' (Sedgwick, 2005) and providing '500 Tips for Teachers' (Brown et al., 1998). Increasingly, teacher-training courses focus less on subject disciplines and more on the discipline the educational change undergoing to the society. Here I would like to talk about the subaltern people and communities educational pedagogical situation of society.

The subaltern people is the unqualified of education and some people is illiterate. The school is far from these communities. The school environment for them is not favorable, so, the children are not interested to admit in the school. The people sheltered in the edge of the city and side of the river, they are far from the government attention. In another words, the government does not provide of the requirement of the human development. Due their low human development and poverty, they are not interested to send their children to a school. The school is taken as a miniature society where multicultural, multiethnic and multi dimensional children are admitted for the education. So, school represents different community, for incense, rich, poor and other categories student. The subaltern people feel own self presser for them everything

The teacher to take seriously the project of critical educational theorists to interrogate the wider social, the political and the public significance of pedagogy in terms of relations power and considerations of justice. Pedagogical modes of address are particularly useful in understanding contemporary change in the cultural practices of governing (Isin, 2004), state -citizen relations and governance (Newman, 2005). This is particularly significant in the context of the changing forms, agencies and rationalities of educational governance (Ball, 2007).

Hence, we could consider the state-citizen relation as essentially pedagogical - what Foucault might term being 'directed at positively governing conduct'

the subaltern people and community has a need for directed focus for good education and increasing educational programmers to much more involve in education .

Cultural theory

The cultural capital is hierarchical ordering of knowledge-based system in school. It is socially ratified instrumental knowledge gifts and skills safeguard and nurtured by the upper and upper middle classes and used by them to maintain their hegemony in the society (Bourdieu & Passeron, 1977). Similarly, Hall's theory of culture is, I think, based on assumptions that go hand in hand with Spivak's theoretical framework and the inter subjective attitude. He argues, "The only theory worth having is that which you have to fight off, not that which you speak with profound fluency" (Morley 1996, 265-6). Suggesting that there is a double play between resistance (holding on to what one thinks) and openness (letting the ideas have an impact on one's thinking) whenever one articulates a genuine theoretical stance. The theory of social active learner role risks and hidden of the curriculum, the classroom culture stress order. Subaltern peoples theoretically and practically marginalized. Our school curriculum gives emphasis on the Nepali language but our society is multi-lingual .Therefore, every subaltern people are surrounding to the Nepali language not other his/her language. No curriculum related language, related areas, related, culture and ethical working relationship ever designed. Subaltern peoples live in rural areas .There is a lack of requirement of human life and daily life. Therefore, recent changes in the nature of the family have important implications for children's educational development and success in school. Children poverty is a major problem for many families. Therefore, the discussion on the relationship between social class and educational achievement depends on social, race and school achievement. A large number of the children who have lost their parents during a ten-year-long maoist insurgency period in Nepal. Therefore, pressures on children housework, social work and lack of money that are the difficulties for obstacle of school, college and university education. It's my concern children from any social class may suffer abuse or neglect by their parents or other house members. There are many cases of neglect for clothes, food, medicine, education, entertainment and other requirement of leading a quality life (Ornstein & Levine 2011, p. 213). Many child welfare agencies have been overburden by the extent of the problem. Although they work to keep families together for the safety of children, such agencies often must remove children from their homes and

place them in foster care. Some of the students are homeless and parentless. According to Dockery, D. J. (2012). The homelessness and parentless are the major problems of the dropouts in school. In addition, the cases have been repeated in colleges and universities due to the lack of money and opportunities) School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors.

Similarly, some schools have obtained fund from different sources as incentive programme, for example, girl's scholarship program, Dalit scholarship program, midday meal, etc. but they used such provisions in the wrong way. For example, Kalaiya of Bara district, school principal has taken the money for his own purpose. This money was obtained from Department of Education for students' midday meal (Gorkhapatra, 2010). Therefore, subaltern communities' students are also the subaltern from the government side. The government could not flow the own program.

Almost without exception, moral education through the folkways was authoritarian. Children learn folkway morality in the very act of being required to be obedient. The great advocate of teaching morality reflectively was Socrates (469-399). In the mind knowledge and virtue went hand in hand. The word ethics comes from the Greek ethos, meaning something like 'morals'. In fact, ethics defined as the systematic reflection on what is moral. In this definition morality is the whole of opinions, decisions and actions with which people express what they think is good or right. Therefore, in short, to think ethically, you need to systematically reflect on what people think is good or right. Ethics is not a manual with answers on how to act. It is only a search for the right kind of morality this ethical theory is emphasis that what the moral about subaltern is. Ethics is not static it is dynamic process and is situational.

In my opinion, education plays a vital role to being a subaltern. Subaltern students have no access to achieve the facilities and opportunities provided by the government because of their different causes and unequal distribution of resources. They are being subaltern because they have no more representation in schooling system. Hungry mind could not think about the right and responsibility of the nation and community, they can only think how to fulfill basic needs. The creative age is wasting being child labors and child worker. They are struggling for the fulfillment of their basic needs instead of schooling. They are feeling hesitation with their fellows in schools because after returning home, they go to help their parents in fellow's house where their parents are working. In addition, they

have no proper materials of schooling: sanitation, clothes so on. In spite of having strong desire in schooling subaltern children have compulsion to do the labor and work for the fulfillment of their basic needs. Therefore, they are unable to continue and progress their education. Thus, I can say that subaltern students have low achievement in school and university where dropout rate is also high. This is the main cause of poverty. They have to work in house hold works such as cow herding, cooking food, caring their younger brothers and sisters, working in fields, etc

Religious theory

According to this theory, religion is the main reason for the origin of caste (Hocart,1996 cited in Koirala,). A part of his theory states that contemporary religious beliefs are simply reproductions of past religious beliefs. Religiously knowledgeable people often view themselves as superior to non-religious people, who internalize this view and see themselves as inferior. Religiously active people are involved in ritualistic activities and claim themselves to be superior to others. Then social policy makers, through enacting rules and enforcing behaviors, codify unequal social relations.

They believe on the cultural values and norms because they are blind supporter on the religious. Fortunately, the means for overcoming this educational handicap were at hand (Bruacher, 1996 p.304).

Marxist theory

The Marxism theory refers to a school of economic thought. Its foundations to the critique of classical political economy, first expounded upon by Karl Marx and Friedric Engels (Andrew, & Glyn, 1987). Economic status determined to the social situation of the people. The subaltern people and communities are political and economical backward in the society. For incenses, the subaltern people and communities are ignoring by elites groups. The subaltern groups are excluded from the history because do not write the history. The society has to divide to two group is haves and haves-not. The haves group is elites group and haves-not group is elite. Therefore the subaltern people is dominated and dislike by the elites people because the people is marginalized from the everything. The personal quality of individual separates rulers from the ruled. The elites owe their position to the superiority of their personal characteristics. The ruling minority and the ruled is inevitable in the society which merely result in the replacement

of own ruling elite by another. Haralambu (2009: 106) further said," Marx, proposes that power in capitalist society is monopolized by the bourgeoisie and only the way to end this monopoly is communal ownership."From Marian perspective, the bourgeoisie monopolizes power in capital society. The subaltern people and communities are backward and disqualify marginalized because they have no power and capital.

Conflict theory

My understanding, the conflict theory is a theoretical orientation emphasizing the opposition among individuals, groups or social structure. It is the conflict between superior or inferior power and marginalized groups. According to Mars (citer in Sharma, 2062:194) "The history of hither to existing society is the history of class struggle. Free man slave, patrician and plebeian, lord and serf, guild and journeyman in a word oppressor and oppressed, stood in constant opposition to another carried on an uninterrupted, now hidden, open fight.

To the conflict theory, Ritzer also (2000:209) said," conflict theory generally focuses on social structures; it has little or nothing to say about actors and their thoughts and action."It means actors and their thoughts aren't concerned in society. Raj Kumar's (2003; p:3) view is related to it. He said ,"God didn't create man with the badge of superiority or inferiority." It is the personal qualities of individual of being superior or inferior, which is led by social structure. Here, woman, Dalits, janjatis, madhesi people are subaltern especially male are the power holder.

The subaltern groups are oriented differently such as socially aware by INGO/NGOS politically aware by political parties' caste, ethnic religious ethnologically aware by ethnic caste religious organization and hold different backup knowledge to raise the voice against power especially by Marxist orientation in conflict period. The class conflict and subaltern groups were assertive by Marxist. Abraham, in Frencis (2001:107) once said Marx views that the existence of different sociological classes is the continuous sources of inevitable conflict and changes in the social structure.

Religious approach

Our community has different religious approaches. In my concern, people believe on God. They help each other in happiness and unhappiness. Specially, the villager peoples are kinder than town people are. To many

people, this means “a return to religion” Religion has generally lent stability to society (Mecer&Carr1957p.460). A society, which is deeply religious, believes on God. Therefore, subaltern student also believe on religious norms and values. Therefore, school environment created by religious activities. The subaltern student are to do moral activities and school religious program, because other student also believe on God. Therefore, religious approach helps the subaltern student activities increasing in the classroom. Teaching values through schools must be neutral with respect to religious; they may play an active role with respect to teaching civic values and virtue.

Social approach

Society is mixture of the caste and ethnicity. According to Prithivi Narayan Shah “Nepal was a flower gardening land and four caste comparing thirty-six varans” may- be our country has a lot of caste then they lived in cooperate each other. According to Marxism, society has divide into two group haves and have not group people in the society. The subaltern community have not group of the people. They marginalized, disappear, disqualified and poor line student. The structural split between the elite and subaltern leads to specific and particular universalisms where the whole social body .The subaltern people are disconnected from the ‘social organization’ of group in society.(Guha,1990) The subaltern students do not get chance anyplace because they excluded by elites community. In the school also teacher has represent by elites community. Therefore, a few chances get opportunities in school and classroom. According to Marx “with the change of economic foundation the entire immense super structure is more or less equally transformed”. (Sharma & Sharma 2069, p 334). The subaltern people economically poor and weak but other group is bourgeois elite in community. Those are holding a lot of property. So that, how can we equal each other. It is a debatable question.

Political approach

Political system is holding all over the system of country. Education and politics are related each other. Politics has helped to fulfill of communities requirement. Political system is political activities, rules, values, custom and political behavior worked system is called politics. Power is a generalized facility or resources in the society. The idea of colonial state exercising

domination without hegemony comes from the Gramscian understanding of the state into two realms-civil society and political society. (Guha, 1998) The two difference classes' people lived in the society. The one groups is elitist and other is poor groups the two difference group has every time debate in the society. The subaltern people struggle for living life. Élite are thinking how to use in; politics for subaltern group people. According to Max Weber, "power as his chance of a man or a number of men to realize their own will in a communal action even against the resistance of others who are participating in the action." (ibid) Power is, therefore, power over others. The subaltern cannot speak about their problems because they feel hegemony and disqualified. In educational system, also commend by elites person. The subaltern student cannot say about own problems to teachers and school administration. Anytime could not influenced education from politics. The government provide for subaltern student scholarship, free textbook school dress and other requirement for child. If subaltern could not provide educational incentive, we cannot get expectation of educational justice.

Economic approach

An extra imperfection of market economy is that it divides the entire society into two classes-the rich and poor, the owners (employers and employees) and workers, or haves and haves-not (Ahuja, 2004). These two classes always fight with each other because of the class their interests. There is always a struggle between those two distinct classes.

In my opinion, nowadays every community has a struggle within two groups: the subaltern community and elites groups. Elites groups are access on education because they have a lot of economy. Subaltern groups have no access on education because they have no money. The elite' people got a lot of skilled because they have educational access. The subaltern group of people got no skill because they have no access in education. Educated and trained workers are more efficient because they are capable of handling various machine, equipment, tools etc. in a better way (Kyustoiyiannis, 1979). Skillful people earn money but none skillful people have earned money so that they could invest in education. Therefore, subalterns are emphasized economical and educational opportunities. Economic growth polices thus need to promote the social inclusion agenda.

Educational approach

I want to discuss about the subaltern term is below status, disqualified opportunities less and power less people is called subaltern. Those type of people do not get education. They are doing work here and there. They have lack of time and economy. They are not coming to access of education. So that, they lack the access of management and integration in education for subaltern student. According to Koirala (2069) Translate version.

Child leaning center is necessary for us. Question is compulsory? Major? Which model we need? School model? House model? Mobile model? Uncontrolled model? There should be consensus among all the parties regarding the answer of these questions. If integrated all these models, there can be a Nepal model.

I agree with this statement because our country has geographical and cultural problems. The distance of one house to another house is far. Moreover, there are different languages and cultures. So we use and select this types of model of teaching. For example, the subaltern people work in factories. Therefore the subaltern students do not get chances to go to school. Those students need education. We can educate them by mobile school system. Similarly, we need reforms in school teaching system and classroom managements. Definitions and expectations of appropriate behavior are culturally influenced, and conflicts are likely to occur when teachers and students come from different cultural backgrounds (Weinstein, Tomlinson Clark & Curran, 2004). There are different concepts and perspectives of teachers and the elite towards the students from subaltern communities. "The Classroom the management service is the social justice (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004, p.27) ". School is the miniature society. There are various types of culture and custom norms. If the subaltern community's students have not come to school, we need to provide them with education in the community by the model of mobile school system. Worker group and minorities group community children should be with provided day care and nursery education so that children can be safe and, at the same time, parents can go to work. We will try to provide self-reliance, socialization and creativeness education for child. Another better idea is that the disabled, the minorities and the subaltern students should be educated considering the concept of inclusive education.

Conclusion

The subaltern people are socially, politically, and geographically outside of the hegemonic power structure. In addition, person rendered without agency by his or her social or any other kinds of status, and 'others' silenced 'or voiceless spivak the first used in a non-military sense by Gramsci always hegemonic in the sense of the people those have not written history and any living place. For example, our dalit communities have many traditional skills but now these skills are not in the village. so that these skills should be promoted and developed for new generation. Documentation of these skills in the country is a historical problem. The subaltern people are janjaati, dalit also women as well as geographically poor and marginalized. Moreover, they have not got opportunities from the government. There are lacks of guidelines and leadership. Technically and practically people are struggle whole life but they have not linkage of the upper class family and politics. The subaltern people are saying about the life "No need to survive Nepal's changed political context does not accept it and there are many instances for the development of the people in the world" I agreed that quotation because the people are saying own views because rich people do not know how to live life Poverty.

The people are countless in the society. The subalterns' people are dominated by the cultural, political, pedagogical and historical perspectives. The subaltern people could not speak about their histories and identification. Indigenous and women focus on studies for that group. How to change those types of people they make plan and wrote an article and publications? Indian people and the country British government colonized. that was time that was in western country lived for studies they united and start to write for subaltern communities and people. Now a day the subaltern studies a synonymous for over the entire world scholar, educational and social institution.

References

- Ahuja, H.L. (2004). *Advanced economic theory*. Rinehart & Company, Ines: New York.
- Allan C.Orenstein&Daniel U.Levine (2008). *Foundation of Education*. Houghton Mifflin Company Boston:New York
- Andrew Glyn (1987). "Marxist economics," *The New Palgrave: A Dictionary of Economics*,v. 3, pp. 390-95.
- Ball, S. J. (2007),*Education Plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector*

Education. Abingdon: Rutledge.

- Brown, S., McDowell, L. and Race, PP. (1998). *500 Tips for Teachers*. London: RutledgeFalme.
- Chakrabarty, D. (1989). *Rethinking Working-class History Bangal 1890-1940* :U.S.A Princeton University press
- Chatterjee. P, (2009). *The small voice of History: RanajitGhua*. New Delhi: Permanent Black
- CherijeeveSharma&Nirmal Sharma (2069). *Sociological and Foundation Education Kathmandu*,Nepal: M.K.publication
- Cowley, S. (2003). *Getting the Buggers to Behave 2*. London: Continuum
- Dockery, D. J. (2012). School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors. *School Counseling*, p. 1-33
- David Ludden (2nded).(2005). *Reading Subaltern studies*. Permanent Black D-28: Oxford Apartments 11,1p.Extension Delhi 110092
- Dixie, G. (2003). *Managing Your Classroom and Classmates*. London: Continuum. Rogers, Fuchs, Stephen. (1984). *The cultural and Religious Dimensions of Neo-Hinduism* update Vol.8, No 1, pp-9-5
- Haralambos M. Michael. (2009). *Sociology Theme and perspectives*. New Delhi: Oxford University Press
- Isin, E. F. (2004). *The neurotic citizen*. *Citizenship Studies*, 8(p, 3), 217-35.
- Kader BhakataMathema&Min BahadurBist.(2006). *Ministry of Education and Sports Education Sector Advisory Team: Ministry of Kathmandu publication*
- Kyustoyinnis, A. (1979). *Modern Micro Economics 2nd ed.* (Macmillan)
New Delhi: Chand & Company
- Ranajit, Guha.(2005). *Subaltern Studies V, Writing on South Asian History and Society*. Oxford University press: New Delhi
- Rizter George. (2000). *Sociological Theory* .Sing pour: M.C. Grew- Hill:international Edition
- Rj Kumar.(2003). *Essay on Dalits*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Sedgwick, F. (2005). *How to Teach with a Hangover: A Practical Guide Overcoming Classroom Crises (Continuum Practical Teaching Guides)*. London: Continuum International Publishing Group.
- Sholukhambupukar. (2069). *Nepali Congress Sholukhumbu* .Kathmandu Contact Committees: Kathmandu, Nepal
- Visser, J. (2000). *Managing Behavior in Classrooms*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Newman, J., ed. (2005) .*Remaking governance. Peoples, Politics and the Publics Sphere*. Bristol: The Policy Press.