

ISSN 2382-5227

Journal of Tikapur Multiple Campus

A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal

Volume 8

2025 February



Published by

Research Management Committee (RMC)
Tikapur Multiple Campus
Tikapur, Kailali, Nepal
Email: tmcjournal1@gmail.com



Published by

Research Management Committee (RMC)
Tikapur Multiple Campus
Tikapur, Kailali, Nepal
Email: tmcjournal1@gmail.com

ISSN 2382-5227

Journal of Tikapur Multiple Campus

A Multidisciplinary Peer-Reviewed Journal

Volume 8

February 2025



Published by
Research Management Committee (RMC)
Tikapur Multiple Campus
Tikapur, Kailali, Nepal
Email: tmcjournal1@gmail.com

TMC Journal

Volume 8, February 2025

Published by

Research Management Committee (RMC)

Tikapur Multiple Campus

Tikapur, Kailali, Nepal

Email: tmcjournal1@gmail.com

Price: Rs. 300 (Individual) / 500 (Institutional)

Copyright (c) Author(s) 2025

ISSN 2382-5227 (Print)

Printed in Nepal

Journal of Tikapur Multiple Campus

Volume 8, 2025

Editorial Board

Editor-in-Chief

Jnanu Raj Paudel, PhD

Assistant Professor, Far Western University, Nepal

Email: paudeltmc@fwu.edu.np

Editors

Ratnamani Nepal, PhD

Associate Professor, Tribhuvan University, Nepal

Email: nepalratnamani@gmail.com

Nathu Ram Chaudhary

Associate Professor, Far Western University, Nepal

Email: nathuramsir@gmail.com

Madhu Sudan Atteraya, PhD

Assistant Professor, Keimyung University, South Korea

Email: atteraya@kmu.ac.kr

Khagendra Ghodasaini, PhD

Assistant Professor, Nepal Sanskrit University, Nepal

Email: kghodasaini2017@gmail.com

Copy Editor

Mohan Singh Saud

Associate Professor, Far Western University, Nepal

Email: mssaud35@gmail.com

Dhanakrishna Upadhyay, PhD

Assistant Professor, Far Western University, Nepal

Email: udhanakrishna153@gmail.com

Board of Reviewers

Abhishek Shrestha (Scientist), NARC, Jitpur, Nepal
Achyut Gairhe (Agronomy), Tribhuvan University, Nepal
Alok Pandey, PhD (Management), GD Goenka University, India
Basanta Kandel, PhD (English Education), Tribhuvan University, Nepal
Bhupinder Jit Kaur, PhD (English), Chandigarh University, India
Binod Neupane (English Education), Tribhuvan University, Nepal
Bishnu Bilash Adhikari, PhD (Agronomy), Far Western University
Deepak Chandra Bhatt, PhD (Development Studies), Far Western University, Nepal
Deepak Raj Joshi, PhD (English), Tribhuvan University, Nepal
Dhavindra Rawal (Management), Far Western University, Nepal
Dipendra Ayer (Plant Breeding), Tribhuvan University, Nepal
Durga Datt Pathak (Finance), Tribhuvan University, Nepal
Gambhir Chand, PhD (English Education), Far Western University, Nepal
Guru Prasad Poudel (English Education), Tribhuvan University, Nepal
Hari Krishna Pant, PhD, Tribhuvan University, Nepal
Hark Bahadur Shahi, PhD (Nepali), Tribhuvan University, Nepal
Jagdish Paudel, PhD (English), University of Texas, US
Karan Singh Dhami, PhD (Horticulture), Mid -West University, Nepal
Kedar Bhattarai (English), Far Western University, Nepal
Krishna Prasad Parajuli (English Education), Tribhuvan University, Nepal
Prof. Lal Prasad Amgain, PhD (Agronomy), Tribhuvan University, Nepal
Laya Prasad Khatiwada (Nepali), Far Western University, Nepal
Min Bahadur Shahi (Development Studies), Far Western University, Nepal
Mohit Sharma, PhD (English), Chandigarh University, India
Nanibabu Ghimire, PhD (English Education), Tribhuvan University, Nepal
Naomi Fillmore (Language and Culture), University of Queensland, Australia
Prayag Raj Joshi, PhD (Health Education), Far Western University, Nepal
Prem Singh Saud, PhD (Chemistry), Far Western University, Nepal

Rajan Poudel (Plant Pathology), Tribhuvan University, Nepal
Ram Bahadur Khadka, PhD, (Scientist), NARC, Khumaltar, Nepal
Ram Kumar Shrestha, PhD, Tribhuvan University, Nepal
Ramesh Bhattarai (Nepali), Tribhuvan University, Nepal
Roshan Subedi (Agronomy), Tribhuvan University, Nepal
Shankar Subedi (Horticulture), Tribhuvan University, Nepal
Sudha Ghimire (Health Science), Tribhuvan University, Nepal
Surendra Kumar Bam, PhD (Nepali), Far Western University, Nepal
Suresh Singh Bhandari (Economics), Far Western University, Nepal
Thaneshwar Bhandari (Agriculture Economics), Tribhuvan University, Nepal
Urmila Bista (Botany), Tribhuvan University, Nepal
Yadu Gyawali, PhD (English Education), Mid -West University, Nepal

Editorial

It is with immense pride that the Research Management Committee (RMC) of Tikapur Multiple Campus presents the *Journal of Tikapur Multiple Campus*, Vol. 8, 2025 to its esteemed readership. This edition underscores our steadfast commitment to advancing academic excellence, fostering research, and enhancing professional knowledge and skills. Through a rigorous process of double-blind peer review, intensive editing, and meticulous copyediting by a team of dedicated scholars, this volume showcases high-quality research and scholarly contributions. We believe such initiatives are pivotal in cultivating a robust research culture among teaching professionals and scholars, inspiring them to engage in meaningful academic inquiry and dissemination. We extend our gratitude to all contributors, reviewers, and readers for their support and hope this volume serves as a catalyst for further intellectual exploration and innovation.

For this volume, a total of 28 articles were received, of which three were rejected during the initial screening for failing to meet submission guidelines. The remaining 25 articles underwent a rigorous double-blind peer review process, resulting in the rejection of 10 articles due to quality or relevance concerns. Ultimately, 15 articles were selected for publication, reflecting the high standards upheld by the journal. The corpus comprises fifteen articles, of which eight are composed in the English language and pertain to distinct academic domains, including English Language Teaching (ELT), agriculture, economics, sociology, and health education. The remaining seven articles focus on Nepali literature and related disciplinary subjects, authored in the Nepali language. The authors exhibit heterogeneous institutional affiliations and academic ranks, encompassing MPhil scholars, PhD holders, freelance researchers, and associate professors affiliated with various universities. This diversity in professional and scholarly backgrounds underscores the multidisciplinary and multilingual nature of the collected works.

We extend our sincere gratitude to Far Western University, Kanchanpur, and the University Grants Commission, Sanathimi Bhaktapur, for their generous support in fostering the growth of Tikapur Multiple Campus and facilitating the publication of this journal. We are deeply indebted to Tikapur Multiple Campus for prioritizing this scholarly endeavor and providing essential financial support. Our heartfelt thanks go to Associate Professor Dhavindra Rawal, Campus Chief, Tikapur Multiple Campus; Dr. Bishnu Bilash Adhikari, Dean of the Faculty of Agriculture at Far Western University;

Prof. Dr. Lal Prasad Amgain, Former Director of the Research Division at the University Grants Commission; and Dr. Keshar Bahadur Kunwar, Former Campus Chief of Tikapur Multiple Campus. We extend special appreciation to Associate Professor Tilak Dev Giri, Member Secretary of the Research Management Committee at Tikapur Multiple Campus, for his exceptional coordination and unwavering support. We are profoundly grateful to the contributing scholars for providing their valuable articles for dissemination through this platform and acknowledge the esteemed reviewers, both from home and abroad, for their critical insights, rigorous evaluations, constructive feedback, and timely responses. Special thanks are also due to the editors and copy editors for their unwavering dedication and exceptional efforts in shaping this issue into its final form. Their contributions have been invaluable in ensuring the quality and coherence of the published work. Lastly, we express our sincere appreciation to Mr. Sanjog Sapkota for his timely and aesthetically pleasing layout design and to Mr. Prithvi Dhungana of Mahalaxmi Upset Press, Tikapur, for ensuring the successful publication of this journal.

We have left no stone unturned to bring the issue errorless. However, the chances of human error cannot be denied. We will heartily appreciate and welcome comments and suggestions for the improvements in the next issue from the valued readers.

Editorial Board

February 2025

Table of Contents

Teachers' Roles on Constructing English Medium Instruction Policy in Community Schools <i>Nani Babu Ghimire (PhD), Yam Prasad Pandeya, Bhanu Bhakta Gurung</i>	1 - 17
Enhancing Oral Communication in English as a Second Language <i>Motikala Subba Dewan, Bam Dev Sharma</i>	18 - 41
Effect of Integration of Bio-fertilizers on the Growth and Yield of Mung Bean? <i>Priyanka Rasali, Laxmi Bhandari, Sita Ram Ghimire, Devraj Rajbanshi, Binod Bohara, Archana Chaudhary, Sangita Gaha Magar</i>	42 - 65
Prevalence and Predictors of Physical and Sexual Violence among Women in Nepal <i>Tilak Prasad Sharma</i>	66 - 85
Financial Intermediation and Economic Growth in Nepal <i>Khem Raj Subedi</i>	86 - 112
Remittances, Migration and Inequality: Unraveling Nepal's Poverty Dynamics <i>Omkar Poudel, Chitra Raj Upadhyay</i>	113 - 140
Effect of Rhizobium and Molybdenum on Growth, Root Nodulation and Yield of Mung Bean (<i>Vigna radiata</i> L.) in Tikapur, Kailali <i>Laxmi Kumari Awasthi, Lalit Pandey, Devraj Chalise</i>	141 - 163
Secondary Level English Teachers' Practices and Challenges of ICT Use in English Language Classroom: A Phenomenological Study <i>Jyoti Pandey, Tikaram Poudel</i>	164 - 182

जुम्ली भाषामा वाक्यसङ्गति डा. ओमप्रकाश आचार्य	183 - 202
पेसागत विकासमा नेपाली भाषा शिक्षकहरूका वैयक्तिक प्रयासहरू भुपेन्द्र बि. सी.	203 - 228
‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथाको रचनाविधान डिल्लीराम ठकाल	229 - 249
नेपालको उच्च शिक्षामा उपयोग गर्न सकिने विशेष शैक्षणिक रणनीति र नमुना डा. विष्णुप्रसाद शर्मा	250 - 270
एक चिहान उपन्यासमा चरित्रचित्रण डा. नारायणप्रसाद पन्थ	271 - 292
आलोचनात्मक शिक्षण विधिको कार्यान्वयन : शिक्षकको अनुभव र धारणा डा. राजेन्द्रकुमार शाह	293 - 320
नेपालमा बहुभाषिक शिक्षा: नीति र अभ्यासको वास्तविक अवस्था अध्ययन अन्जली अधिकारी	321 - 342



Teachers' Roles on Constructing English Medium Instruction Policy in Community Schools

Nani Babu Ghimire (PhD)¹, Yam Prasad Pandeya², Bhanu Bhakta Gurung³

¹Assistant Professor, Siddhajyoti Education Campus, Tribhuvan University, Nepal

²Assistant Professor, Siddhajyoti Education Campus, Tribhuvan University, Nepal

³Assistant Professor, Sindhuli Multiple Campus, Tribhuvan University, Nepal

Corresponding Author's Email: nanibabughimire@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75946>

Abstract

Community schools have adopted English Medium Instruction (EMI) policy in response to the increasing influence of the English language in the world including Nepal. This study investigates the roles of teachers in constructing EMI policy in community schools. Employing a qualitative ethnographic research design, the study examines the opinions and experiences of three Grades (VI-VIII) teachers from three EMI community schools in the Sindhuli district. We collected data through in-depth interviews, participant observations, and field notes, gaining rich insights into the contextual realities of the schools. We transcribed audio-recorded interviews, translated them into English, coded, and categorized the data to derive key themes, offering a nuanced understanding of the teachers' experiences and practices. The study divulges that the effective execution of EMI policy in Nepal's community schools is hindered by the limited involvement of teachers in policy construction. Moreover, the findings highlight that SMCs and head teachers predominantly adopt a top-down approach to EMI

Copyright 2025 © Author(s) *This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.*



policy construction, treating teachers primarily as implementers rather than policy creators. To enhance the effectiveness of EMI policy, the study offers a more inclusive bottom-up approach needs to be followed by SMCs and head teachers with active engagement of teachers in the development, planning, and review of EMI policy.

Keywords: EMI policy construction, teachers' role, limited participation, top-down approach, textbooks selection, community schools

Introduction

English Medium Instruction (EMI) policy has become a contested phenomenon in Nepal in recent years, analyzed from socio-political, historical, and economic perspectives (Phyak, 2016; Phyak et al., 2022; Poudel, 2019; Poudel & Choi, 2020; Sah, 2022; Saud, 2020). Defining EMI Sah (2020) mentions, “an instructional model of teaching non-English academic subjects through the medium of English in educational settings where English is not the mother tongue of most students, which aims to facilitate the learning of content knowledge as well as English skills” (p.1). Similarly, Moncada-Comas and Block (2021) state EMI as “the teaching of academic subjects in English in contexts where this language is not typically used for most day-to-day activities” (p.2). It becomes evident that EMI not only serves as a tool for teaching academic subjects in English but also plays a dual role in enhancing students' English language skills, particularly in settings where English is not the native language of most learners or commonly used in daily life. Due to this belief, both parents and teachers are increasingly supporting EMI, as they perceive that quality education can be enhanced through EMI policy (Ghimire, 2019, 2024; Phyak & Sharma, 2020; Saud, 2024). Furthermore, they believe that EMI policy serves as a pathway to advancing both socioeconomic status and symbolic prestige (Sah, 2023). However, some scholars claim that EMI policy is adopted in community schools of Nepal without considering the socio-cultural, sociopolitical, socio-historical, and socio-linguistic realities but rather under the influence of English as a global language and neoliberal and instrumental ideologies (Ghimire, 2024; Karki, 2023; Phyak, 2016; Sharma & Phyak, 2017). This often results in a mismatch between the policy's intentions and the practical challenges faced by schools, especially in multilingual and culturally diverse settings. In contrast

to this perspective, Eagle (1999) presents a counterargument, emphasizing the need for a thorough review and research into the rapid expansion of EMI policy. She also recommends giving careful consideration to the standardization and quality of English medium education. Scholars argue that schools are not required to follow any specific process or meet conditions to shift their Medium of Instruction (MOI) from Nepali to English. For example, exploring the practice of EMI policy formation in Nepal, Ranabhat et al. (2018) state that any community school can adopt EMI policy through a simple decision by the Schools Management Committee (SMC). In response to this issue, Brown (2018) suggests that the ad hoc approach to changing the MOI should be addressed by establishing a quality threshold to ensure the school can effectively deliver the curriculum in English. Due to this easy provision, many community schools have switched from Nepali to English without adequately preparing the necessary physical and human resources in Nepal. In other words, the SMCs and head teachers overlook teachers' beliefs and professional preparation when implementing EMI policy, despite teachers being key stakeholders in community schools.

"Teachers are the main policy actor in schools" (Johnson, 2013) and they are considered as agents of change because they shape their roles in schools by actively contributing on their work using their personal qualities (Biesta et al., 2015; Fullan, 2003; Vongalis-Macrow, 2007). In other words, teachers can play significant role in EMI policy construction in community schools. However, SMCs and school administrations do not assign a significant role to teachers in the development of EMI policy in community schools (Ghimire, 2021b, 2024). SMCs and head teachers impose EMI policy, compelling teachers to teach content subjects in English without considering their role in shaping language education policy in community schools (Ojha, 2018). However, Tiwari (2023) suggests that Nepal's community schools should prepare teachers with certain role beforehand to ensure the successful implementation of EMI policy. Ghimire (2024) highlight that teachers' performance reflects their sense of identity within EMI policy construction in community schools, yet SMCs and head teachers often impose the policy without acknowledging teachers' contributions to shaping language education policy. Moreover, the successful implementation of EMI

policy relies on the support, acceptance, and active collaboration of teachers, who play a direct role in applying the policy in classrooms by teaching content subjects in English. This discussion reveals that limited studies have examined teachers' roles in the introduction of EMI policy in community schools in Nepal. Consequently, this study addresses the research question: "What roles do teachers play in constructing EMI policy in community schools?" In other words, this paper aims to examine the teachers' role in constructing EMI policy in community schools in Nepal. This study contributes to the body of knowledge by emphasizing how teachers actively shape and negotiate EMI policy in community schools, offering insights into teacher agency and policy construction in multilingual contexts.

Methods and Procedures

This study employed an ethnographic research design (Fetterman, 2010), which focuses on "the predictable, daily patterns of human thought and behavior" (p. 1). Furthermore, Hornberger (2013) highlights that language policy ethnographers often focus on the planning and implementation of language teaching and learning policy as well as instructional practices in classrooms. Aligned with this approach, we adopted an ethnographic design to explore teachers' roles in shaping EMI policy in Nepali community schools, with a focus on their language ideologies (Phyak et al., 2023). The study was conducted in the Sindhuli district, where three community schools were selected from three distinct areas: one municipality and two rural municipalities. These schools had been implementing EMI policy for at least five years. To maintain confidentiality, pseudonyms were assigned to the schools as Kamalamata School, Bhimsen School, and Marin Thakur School. Three teachers teaching content subjects in English at the Grades VI–VIII level for over five years were purposively chosen as participants. We collected data through in-depth interviews guided by semi-structured questions, participant observations, and field notes. We fully transcribed the audio-recorded interviews. Using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis approach, we systematically coded the transcribed data. We then categorized the codes, developed themes, and analyzed them based on participants' accounts and relevant literature (Ghimire, 2019). Furthermore, we adhered to the ethical principles of ethnographic

research by obtaining informed consent, ensuring confidentiality, and fostering reciprocity throughout the study (Ghimire, 2021a).

Findings and Discussion

Teachers play a central role in the effective application of EMI policy. Their understanding of language and learning significantly influences how they address the challenges of EMI in diverse classroom contexts. In exploring teachers' roles in constructing EMI policy, the findings have been categorized and discussed under three key themes: 'Limited participation in EMI policy construction', 'inadequate involvement in textbook selection process' and 'top-down approach to EMI policy construction'.

Limited Participation in EMI Policy Construction

Teachers have a limited participation in EMI policy construction in community schools. Despite being key agents in language policy developing process, their involvement is minimal in EMI policy formation. Although research shows that teachers are viewed as the key "agents in the policy making process" (Johnson, 2009), SMCs and head teachers often take control of policy decisions without adequately including teachers in the process. According to Johnson and Johnson (2015), teachers serve as the final arbiters of language policy implementation, playing an important role in EMI policy creation and document preparation. However, Lalita from Kamalamata School shared a different experience, "I have not seen EMI policy document in our school. I think our school has not prepared it. However, we work hard to teach through EMI. We are doing our effort to teach content subjects in English." As teachers are the major policy actor of schools, they need to know about EMI policy document and its development process. However, Lalita is unfamiliar about it. As ethnographers, during a field visit to Kamalamata School, discussions with the head teacher and other staff revealed that EMI policy was created through a decision made by the SMC, with no formal document beyond the initial meeting. They did not prepare any policy document for the effective implementation of EMI policy; instead, they simply decided to execute it in their schools. Reflecting on the school's EMI policy history, Prakash from Bhimsen School, mentioned, "I have listened that teachers did homework for development and

implementation of EMI policy in the initial phase. When I transferred here, I have not participated in any interaction programs and policy development activities for EMI.” In a dialogue with other stakeholders to understand the ground realities of the creation of EMI policy in their school, the parents at Bhimsen School indicated that there was an initial joint meeting of parents and teachers to decide on EMI policy. One parent mentioned, “we did a combined gathering of teachers and parents and decided to create EMI policy in our school. Some teachers were against EMI policy by saying that they could not teach through EMI”. Prakash’s remarks align with this, as he confirmed that teachers were consulted only at the early stages of the policy creation process but were largely excluded afterward.

The context of Kamalamata and Bhimsen Schools highlight an insignificant role for teachers in the ongoing development and enactment of EMI policy. While teachers were involved in the initial discussions, the SMCs have since sidelined their contributions, believing that teachers’ primary role is to teach content subjects in English rather than engage in policy development. This reflects a broader issue where teachers’ role is limited, despite the research that emphasizes the need for teachers’ active participation in policy-making to ensure successful execution (Phyak, 2023). Moreover, after prolonged engagement with us, Binaya from Marin Thakur School mentioned “I do actually not know who makes EMI policy in our school. Perhaps, SMC and head teacher develop it through the decision of SMC meeting with the support of community”. Binaya’s reflections, following extended interaction, shed light on the gap between teachers’ participation and EMI policy-making process in his school. He expresses uncertainty about who exactly creates EMI policy, speculating that it is likely developed by the SMC and head teacher, with input from the community. His statement, “I do actually not know who makes EMI policy procedures in our school”, illustrates the limited involvement and awareness that teachers have regarding key decisions that shape their teaching environment. Two other participants, Lalita and Prakash, also agreed with Binaya, as they face similar conditions in their schools. In community schools, the decision-making authority resides largely with the SMCs and head teachers, and teachers are not consulted in the process. As the participants

explain, the SMCs and head teachers make decisions independently, viewing the role of teachers as merely implementing those policies. EMI policy is implemented by community schools without prior planning or teacher consultation (Ghimire, 2024; Tiwari, 2023). The SMCs and school administration believe that teachers should focus solely on teaching content in English rather than participating in policy creation. As a result, teachers are excluded from the textbook selection process, a vital aspect of their role in school education.

Inadequate Involvement in Textbook Selection Process

The textbook selection process is another major policy-related aspect in community schools. Since textbooks directly impact both teachers and students, teachers are given a limited role in selecting them. Decisions regarding textbook selection in EMI community schools are primarily made by head teachers and SMCs (Sah, 2022). Prakash, an experienced mathematics teacher with over ten years of teaching at Bhimsen School, has not been involved in the textbook selection process. For instance:

Principal Investigator: Do teachers have role in selecting textbooks for English medium instruction?

Prakash: In the past two years, the head teachers, along with a few SMCs, made the decisions regarding textbook selection. We now have a new head teacher who has discussed the matter with us. However, he ultimately chose the textbooks himself for this year. I hope that next year, he will involve us in the selection process.

Choosing textbooks is typically regarded as the responsibility of teachers. However, in some cases, head teachers limit teachers' involvement in this process. Ensuring teachers have the authority to select high-quality textbooks are essential for student learning. But, at Bhimsen School, for example, teachers were excluded from this critical decision-making process, despite being key stakeholders in executing the policy. This exclusion highlights a significant gap in recognizing teachers' roles. Likewise, Lalita, a teacher from Kamalamata School, shared, "Our head teacher decides

which books are taught to the students rather than asking us to select the textbooks.” Her statement further illustrates how teachers are excluded from the textbook selection process in community schools, reflecting a broader trend of disregarding in policy-making.

In Nepal, both the government and private publishers produce textbooks for school education. Most community schools use textbooks published by the Government of Nepal. However, English-medium community schools choose textbooks published by private publishers for their students. During our field observations, teachers expressed their preference for using English medium textbooks of content subjects published by the Government of Nepal, particularly translated versions of government textbooks. However, SMCs and head teachers often select textbooks from private publishers, believing these textbooks provide better quality education than government-issued textbooks. Similarly, Prakash from Bhimen School said, “we prefer English medium textbooks of Government publication because they are translated version of Nepali medium textbooks which are easy for us to teach. However, our schools implement textbooks of private publications which are burden for us to teach”. In Prakash’s narrative, we see a clear tension between teachers’ preferences and the decision-making power held by SMCs and head teachers. Prakash highlights that teachers favor the translated English-medium textbooks provided by the Nepal Government, as these are adapted from the Nepali-medium versions, making them more familiar and easier to teach. This preference underscores teachers’ desire for materials that align with their comfort and pedagogical knowledge. However, SMCs and head teachers tend to select textbooks from private publishers, believing that these offer a higher quality of education. This decision reflects authority-oriented approach to textbook selection, where teachers’ voices are marginalized in the process. Prakash’s statement, “our schools implement textbooks of private publications which are burden for us to teach”, illustrates the frustration teachers experience when they are required to use materials that are not aligned with their teaching methods or that create additional challenges in the classroom. Since head teachers and SMCs overlook teachers’ opinions in the textbook selection process, they end up using Nepali-medium textbooks while teaching students in the classroom.

During the field visits, we observed the library at Marin Thankur School, where our participant Binaya was searching for books. We asked him, “What are you doing?” He replied, “The SMC and head teacher decided to implement private publishers’ textbooks. I am searching for the translated version of the government science book as supporting material to teach science in English”. Despite their reservations about private publishers’ textbooks, teachers are forced to teach them, which goes against their preferences. This situation highlights that teachers are omitted from the textbook selection process in community schools. In this context, they cannot be expected to provide quality education effectively.

The detachment of teachers in making policy in textbook selection process reflects wider issues of teachers’ role within EMI policy construction. Although teachers are on the front lines of education, their professional expertise and preferences are often overlooked, leading to a mismatch between policy decisions and classroom realities. This gap not only affects teachers’ ability to deliver effective lessons but also has implications for the quality of education students receive. EMI policy needs to be implemented based on teachers’ participation and recommendations in community schools (Ghimire, 2021b, 2024; Tiwari, 2023). Therefore, for EMI policy to succeed, schools need to involve teachers in discussions, planning, and continuous review processes. The disengagement of teachers in EMI policy formation reflects a top-down approach to policy construction in community schools.

Top-down Approach to EMI Policy Construction

Though our ethnographic field observation and rigorous discussion with teachers, we reflect that EMI community schools follow a top-down approach to policy construction. SMCs and head teachers take primary responsibility for policy development. Teachers are detached from this process and are viewed merely as implementers. They are tasked with teaching content subjects in classrooms rather than contributing to policy construction. SMCs and head teachers view teachers’ primary responsibility as limited to classroom instruction, eliminating them from policy making. This practice reinforces a hierarchical structure that undervalues and banishes teachers’ professional insights. This dynamic creates a top-down approach

to EMI policy enactment, where teachers, despite being the ones directly affected by these policy, are not given a platform to influence or contribute to the decisions that impact their work. This not only limits teachers' role but also may result in policy that are detached from the practical realities of the classroom.

In our field observation, we spent a significant amount of time in all three schools, building close relationships with the participants and getting to know them well. We visited their homes, stayed with them, helped teach their children, and assisted them in preparing lessons for teaching through EMI. Through this, we became insider among our research participants. As a result, they behaved us as friends rather than researchers or lecturers at campuses, which led them to openly share their thoughts with us. We had more and more discussions about the role of teachers in shaping EMI policy in community schools. For this issue, PI also made a conversation with Binaya at Marin Thakur School on teachers' role on constructing EMI policy.

Principal Investigator: Did school ask you while constructing EMI policy?

Binaya: No, they did not ask me. They did not discuss with us. SMC decided and announced, and we implemented it. However, they had to consult and discuss with us before implementing it. They need to focus on the teachers' capacity and motivation to teach through EMI.

Binaya's account provides valuable insight into the lack of teacher involvement in EMI policy creation at Marin Thakur School. His statement, "No, they did not ask me... SMC decided and announced, we implemented it", highlights the top-down nature of the policy-making process, where teachers are disengaged from discussions despite being the ones responsible for implementing this policy in the classroom. Binaya emphasizes the importance of involving teachers in policy discussions, particularly in relation to their capacity to teach through EMI. His concern, "they need to focus on the teachers' capacity and motivation to teach through EMI", points to the detachment between the SMC's decisions and the realities of the classrooms. The teachers' limited proficiency in English is a major barrier to effectively teaching content in EMI, yet this critical factor is overlooked by the SMC when imposing EMI policy. Binaya's frustration reflects a broader structural issue where teachers' role is disregarded in policy construction. The SMC makes decisions without discussing with

teachers, who are major policy actor in school education (Ghimire, 2024). This creates a situation where teachers feel unprepared and unsupported, leading to ineffective policy implementation (Tiwari, 2023). Effective EMI policy requires not only top-down mandates but also bottom-up input from teachers, who are essential agents in policy success (Ali & Hamid, 2018).

If teachers are not involved in policy development process, that policy may not address the real problems teachers face. It also makes it difficult to effectively implement EMI policy and improve education through it. Our field observation further reinforces the need for dialog between SMCs and teachers. So we made a dialogue with Prakash at Bhimsen School who said:

EMI policy was implemented before I came here. I have not involved in any meeting of EMI policy improvement now-a-days. The head teacher calls staff meeting. We discuss about other things rather than EMI policy enactment, its challenges and ways of solutions. We do not have detail plans of implementation of EMI policy practically in our school.

Prakash, a teacher at Bhimsen School, reveals the lack of teacher involvement in discussions or decisions related to the improvement of EMI policy. He mentions that EMI policy had already been executed before his arrival, and since then, there have been no ongoing meetings to discuss its effectiveness or challenges. Prakash points out that staff meetings, led by the head teacher, focus on topics other than EMI policy, highlighting a gap in collaborative policy review and adjustment. Furthermore, he admits that the school lacks a detailed, practical plan for implementing EMI policy. This specifies a top-down approach to EMI policy construction without sufficient teacher input or planning, which hinders the effective execution of the policy in classrooms (Dearden, 2014). This disconnect undermines the collaborative foundation necessary for effective educational reform. Furthermore, Lalita from Kmalamata School asserted, “SMC and head teachers perceive us as teachers solely responsible for classroom teaching, not as participants in policy formation. To them, we are employees whose duty is limited to teaching, leading them to impose the EMI policy on us”. The omission of teachers from EMI policy-making reflects a hierarchical approach that limits their

agency, hindering the policy's practical success and collaborative potential. However, Airey et al. (2017) suggest that emphasizing policy construction through a bottom-up approach would be beneficial, advocating for grassroots discussions on EMI policy development process. Involving teachers in EMI policy-making process ensures more effective and inclusive policy development in community schools of Nepal.

Conclusion

The study discloses that the effective execution of EMI policy in Nepal's community schools is hindered by the limited involvement of teachers in policy construction. Teachers, who are key policy arbiter in the school education, are often omitted from decision-making processes such as EMI policy development and textbook selection. Teachers' roles in EMI policy formation are rarely evident during the preparation of policy that directly affects their teaching practices and professional accountabilities. Moreover, the findings underscore that SMCs and head teachers predominantly adopt a top-down approach to EMI policy construction, treating teachers primarily as implementers rather than active contributors. This approach reflects a hierarchical structure where decisions are made at higher levels without adequately considering the practical insights and expertise of teachers. As a result, there is a significant disconnect between the objectives outlined in EMI policy and the realities of multilingual and diverse classroom settings. This gap hinders the effective translation of policy into practice, as teachers often lack the necessary support, resources, and understanding of the policy they are tasked to implement. Teachers' disengagement in EMI policy construction not only limits teachers' roles but also compromises the quality and feasibility of EMI policy execution in community schools.

The findings of the study imply that teachers need to be actively involved in the construction of EMI policy in community schools in Nepal. A collaborative and participatory approach, with teachers' engagement in EMI policy formation, would enhance the practical and effective implementation of the policy. To enhance the effectiveness of EMI policy, a shift towards a more inclusive, bottom-up approach is essential. Policymakers and school management committees need to actively engage teachers in the development, planning, and review of EMI policy. This participatory approach can bridge the gap between policy intentions and practical challenges,

ensuring that teachers' capacities and experiences are reflected in policy decisions. Moreover, providing teachers with a platform for dialogue and collaboration can foster a sense of ownership and accountability, essential for the successful implementation of EMI policy. This study offers for a reevaluation of the role of teachers in EMI policy development to ensure that their expertise and experiences are leveraged effectively to bridge the gap between policy intentions and educational practices.

Acknowledgements

This study was funded by the University Grants Commission (UGC), Nepal, through the Faculty Research Grants for the fiscal year 2078/079 (2022/023) under Award No: FRG-78/79-EDU-02. The authors extend their heartfelt gratitude to UGC for its generous support, which was instrumental in the successful execution and completion of this research.

References

- Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*, 73(4), 561–576. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9950-2>
- Ali, N. L., & Hamid, M. O. (2018). English-medium instruction and teacher agency in higher education: A case study. In *Un (intended) language planning in a globalising world: Multiple levels of players at work* (pp. 234–250). Sciendo Migration. <https://doi.org/10.1515/9783110518269-013>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. British Council. <https://tinyurl.com/2vx3v6ds>

- Eagle, S. (1999). The language situation in Nepal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(4-5), 272–327. <https://doi.org/10.1080/01434639908666382>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step*. Sage.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge.
- Ghimire, N. B. (2019). English as a medium of instruction: Students' discernment in Nepal. *Education and Development*, 29, 146–160.
- Ghimire, N. B. (2021a). Review on ethical issues in ethnographic study: Some reflections. *Contemporary Research: An Interdisciplinary Academic Journal*, 5(1), 79–94. <https://doi.org/10.3126/craiaj.v5i1.40485>
- Ghimire, N. B. (2021b). Teacher identity in English medium instruction schools of Nepal. *Journal of NELTA Gandaki*, 4(1-2), 42–56.
- Ghimire, N. B. (2024). *Unravelling the dynamics of English Medium Instruction (EMI) policy in community schools: A critical ethnographic exploration of teacher ideology, identity and agency* [Unpublished doctoral dissertation]. Tribhuvan University, Faculty of Education, Kathmandu.
- Hornberger, N. H. (2013). Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 101–122. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0006>
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8(2), 139–159. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. C., & Johnson, E. J. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Karki, T. M. (2023). *English as a medium of instruction in community schools of Nepal: Policies and practices* [Unpublished doctoral dissertation]. Tribhuvan University, Faculty of Education, Kathmandu.
- Moncada-Comas, B., & Block, D. (2021). CLIL-ised EMI in practice: issues arising. *The Language Learning Journal*, 49(6), 686–698. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1660704>

- Ojha, L. P. (2018). Shifting the medium of instruction to English in community schools: Policies, practices and challenges in Nepal. In D. Hayes (Ed.), *English language teaching in Nepal: Research, reflection and practice* (pp. 187–200). British Council. <https://tinyurl.com/2ppw3972>
- Phyak, P. B. (2016). *'For our cho: Thung': Decolonizing language ideologies and (re) imagining multilingual education policies and practices Nepal* (Publication No. 10587361) [Doctoral dissertation, University of Hawaii]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Phyak, P. B. (2023). Producing the disciplined English-speaking subjects: Language policing, development ideology, and English medium of instruction policy. *Language in Society*, 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0047404523000052>
- Phyak, P. B., Ghimire, N. B., & Saud, M. S. (2023). Engaged methodological approach in the study of language ideologies in EMI policies. In S. M. Curle & J. K. H. Pun (Eds.), *Qualitative Research Methods in English Medium Instruction for Emerging Researchers* (pp. 115–127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003375531>
- Phyak, P. B., Sah, P. K., Ghimire, N. B., & Lama, A. (2022). Teacher agency in creating a translingual space in Nepal's multilingual English-medium schools. *RELC Journal*, 53(2), 431–451. <https://doi.org/10.1177/00336882221113950>
- Phyak, P. B., & Sharma, B. K. (2020). Functionality of English in language education policies and practices in Nepal. In R. A. Giri, A. Sharma, & J. D'Angelo (Eds.), *Functional variations in English* (pp. 321–335). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52225-4_21
- Poudel, P. P. (2019). The medium of instruction policy in Nepal: Towards critical engagement on the ideological and pedagogical debate. *Journal of Language Education*, 5(3), 102–110. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8995>
- Poudel, P. P., & Choi, T.-H. (2020). Policymakers' agency and the structure: The case of medium of instruction policy in multilingual Nepal. *Current Issues in Language Planning*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1741235>

- Ranabhat, M., Chiluwal, S., & Thompson. (2018). The spread of English as a medium of instruction in Nepal's community schools. In D. Hayes (Ed.), *English language teaching in Nepal: Research, reflection and practice* (pp. 81–107). British Council. <https://tinyurl.com/2ppw3972>
- Sah, P. K. (2020). English medium instruction in South Asian's multilingual schools: Unpacking the dynamics of ideological orientations, policy/practices, and democratic questions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 742–755. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718591>
- Sah, P. K. (2022). *New hierarchies, new middle class: A critical ethnography of English as a medium of instruction policy in Nepal's public schools* [Doctoral dissertation, University of British Columbia]. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0413796>
- Sah, P. K. (2023). Emotion and imagination in English-medium instruction programs: Illuminating its dark side through Nepali students' narratives. *Linguistics and Education*, Article 101150. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101150>
- Saud, M.S. (2020). English medium public schools in Nepal: A new linguistic market in education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 23(2), 319-333.
- Saud, M.S. (2024). From private to public: Students' perspectives on shifting to English medium education in Nepal. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 27(2), 972-984.
- Sharma, B. K., & Phyak, P. B. (2017). Neoliberalism, linguistic commodification, and ethnolinguistic identity in multilingual Nepal. *Language in Society*, 46(2), 231–256. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000045>
- Tiwari, H. P. (2023). Basic level English as foreign language teachers' experience about English medium instruction. *International Research Journal of Science, Technology, Education, Management*, 3(1), 55–63. <https://tinyurl.com/4hehtepx>

Vongalis-Macrow, A. (2007). I, Teacher: Re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 425–439. <https://doi.org/10.1080/01425690701369376>

Appendix I: Guideline Questions for Interview

1. What is your name, age, gender, address, and education level?
2. Are you a permanent, temporary, or *rahat* teacher?
3. Can you share your teaching experience?
4. What grade and level do you teach?
5. What subjects do you teach?
6. Can you tell me about your school's educational history?
7. Has your school adopted an English medium instruction policy?
8. How was EMI policy formulated and put into practice at your school, and who was involved in this process?
9. Are you actively involved in the development and execution of EMI policy at your school?
10. What role do you play in the creation and execution of EMI policy at your school?



Enhancing Oral Communication in English as a Second Language

Motikala Subba Dewan¹, Bam Dev Sharma²

¹Associate Professor, Ratna Rajyalaxmi Campus, Tribhuvan University, Nepal

²Lecturer, Ratna Rajyalaxmi Campus, Tribhuvan University, Nepal

Corresponding Author's Email: Motikala_d1@hotmail.com / motikala.dewan@rrlc.tu.edu.np

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75949>

Abstract

Oral communication is a cornerstone of English as a Second Language (ESL) education. It plays an important role in helping learners communicate effectively and adapt to real-life situations. This study explores innovative methods for teaching oral communication, such as task-based learning, role plays, use of technology, Audio-Lingual Method (ALM), and collaborative activities like presentation, group work, etc. in ESL classrooms. These methods aim to improve students' oral communication skills, fluency, confidence, and practical language use. Although the demand for English proficiency is growing in both academic and professional settings, several challenges affect the teaching of speaking skills. These challenges include large class sizes, lack of resources, limited teacher training, etc. The study highlights the importance of speaking skills in ESL education and shows how teaching methods can vary in different contexts. It addresses the lack of specific courses or prescribed materials for developing speaking skills, emphasizing the influential role of motivated teachers in engaging students and fostering basic to advanced language proficiency. The study further aims to identify essential strategies and skills for teachers in teaching oral communication in second-

Copyright 2025 © Author(s) This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.



language classrooms. The findings may help guide recommendations for curriculum changes, teacher training programs, and improved access to teaching resources. By adopting interactive approaches, ESL education can better prepare learners to succeed in a globalized world.

Keywords: Oral communication, teaching methodologies, importance of CLT, myths in ESL

Introduction

Oral communication is a productive language skill essential for effective human interaction. The importance of oral communication in language learning is recognized globally, as it provides learners with the confidence and practical ability to use the language in real-life situations. Linguists agree that oral proficiency contributes to the development of other language skills, including listening, reading, and writing. According to Morrow (2004), speaking skills are intricately linked with listening, reading, and writing, as language learners need to listen actively to respond appropriately in spoken exchanges. These interactions foster listening skills and require the learner to process and respond quickly, which improves fluency in both speaking and listening. For instance, students who engage in conversational practice tend to become better listeners, as they must understand their interlocutor's responses to continue the dialogue. In second language acquisition (SLA), speaking is often viewed as a primary skill that fosters learners' confidence in using the language.

Similarly, Canale and Swain (1980) argue that speaking is central to the development of communicative competence, which includes not only linguistic knowledge but also the ability to use language effectively and appropriately in various contexts. Speaking tasks provide learners with opportunities to practice different forms of communication, enhancing their grammatical knowledge, vocabulary, and pronunciation. This practical use of language strengthens both receptive skills (like listening and reading) and productive skills (like writing). Research across various contexts supports the view that oral proficiency is vital in SLA. In Asian contexts, for example, Wang and Bai (2019) highlight the importance of speaking in fostering communicative competence, which in turn aids in reading comprehension and academic success. Similarly, studies from European contexts stress the role of interactive

speaking tasks, which simulate real-life communication situations and engage learners in authentic language use, as essential for developing broader language skills (Dörnyei, 2005).

In the Nepalese context, learners struggle to develop oral communication skills because of the traditional emphasis on grammar and vocabulary, which neglects practical speaking practice. Consequently, learners are often unable to apply their language knowledge in real-life situations. English language instruction in Nepal predominantly focuses on written grammar rules and vocabulary memorization, contrasting with the need for interactive speaking practice. Gnawali (2018) highlights that English teaching practices in Nepal largely focus on rote learning and the memorization of grammar and vocabulary, rather than promoting communicative competence. Similarly, Sharma and Phyak (2017) discuss how traditional English language teaching in Nepal prioritizes the structural aspects of the language (e.g., grammar) over interactive, practical usage. Bhattarai (2011) traces the history of English language teaching in Nepal, noting that it has primarily relied on textbook-focused and grammar-translation methods. Furthermore, Giri (2014) states that English language instruction in Nepal has traditionally been grammar-based, with little emphasis on communicative skills. This lack of focus on oral communication affects learners' ability to express themselves confidently, engage in meaningful interactions, and manage real-life situations, ultimately limiting their overall language proficiency and success in academic, professional, and social contexts.

Addressing this gap requires innovative, practical, and culturally responsive teaching methodologies that prioritize oral communication in English as a Second Language (ESL) classrooms. Oral language proficiency directly influences learners' ability to express themselves, engage in meaningful interactions, and handle real-life situations (Brown, 1994). As a primary means of interaction, speaking serves as a medium for conveying information and fostering social, cultural, and academic integration (Harmer, 2001). In language learning, speaking is often prioritized as it typically precedes other communication skills, with children generally learning to speak before they can read, write, or listen. In ESL education, developing oral communication

skills presents unique opportunities and challenges. It requires learners to engage in spontaneous, real-time language use, integrating linguistic knowledge with the ability to adapt language to different contexts (Harmer, 2006). Harmer emphasizes that speaking fluently involves not only a mastery of language features but also the ability to process information and language "on the spot" (p. 269). Thus, speaking remains central to language learning activities, reflecting its essential role in communication and human interaction. Recognizing the gap in second language speakers' speaking skills, this article explores innovative approaches to enhancing these skills, focusing on integrating practical and culturally responsive teaching methodologies aimed at improving learners' communication abilities and benefiting both teachers and students in their professional development.

The objectives of the study are to identify the challenges faced by ESL learners in developing oral communication skills in the Nepalese context, explore innovative teaching approaches such as task-based learning, role plays, discussions, and collaborative learning to enhance oral communication in ESL classrooms, and provide recommendations for teachers and educators to improve oral communication skills in ESL learners. To achieve these objectives, the study seeks to answer the following questions: *What are the key challenges faced by ESL learners in developing oral communication skills in Nepal?* and *how can teachers effectively integrate practical speaking activities into their ESL teaching practices to enhance learners' confidence and communication skills?* In addressing these questions, the study explores innovative pedagogical approaches as tools to engage students in a second-language context. Practical approaches, such as task-based learning and interactive activities, can help learners become more confident communicators, ultimately contributing to their academic and professional success. Brown (2007) emphasizes that speaking, particularly in social and academic contexts, plays a crucial role in boosting learners' confidence. When learners practice speaking in authentic situations, they become more comfortable using the language and can express themselves more effectively. This increased confidence extends to other areas of language use, such as reading comprehension and written expression, as learners are more likely to take risks with

the language and engage in more complex tasks. Therefore, oral proficiency is not an isolated skill but a central component that influences other aspects of language learning. As learners build their speaking abilities, they simultaneously enhance their listening, reading, and writing skills, contributing to a more holistic approach to second language acquisition. By integrating innovative, interactive teaching methods, ESL educators can foster a learning environment that prioritizes practical communication, thereby equipping learners with the language skills needed for success in both academic and real-world settings.

Literature Review

A number of studies regarding oral communication indicate that most of the oral teaching in the context of second language environment is expedient. Several teachers in Nepal indicate that there is no proper teaching and learning activities focusing on oral communication. Even course books of language and curriculum do not give sufficient space for oral communication. All the course plan for the teachers is consumed by reading, writing, drilling, and grammar activities. Only five percent time is slotted for oral communication. The importance of oral communication in ESL education cannot be overstated. Fluent speaking enables learners to perform communicative tasks effectively, thereby boosting their confidence and motivating further learning (Ellis, 1994). Ellis further argues that communicative competency in a second language is highly meaningful when the speaker can successfully perform their desired tasks. Clearly, effective language performance brings immediate satisfaction, while incompetent performance can demotivate speakers. In the context of ESL education, oral communication enhances learners' ability to speak fluently, which is fundamental because it allows them to use the language in practical, real-world situations, such as holding conversations, participating in discussions, or giving presentations. Success in communication boosts their self-confidence and motivates them to continue improving their language skills. Learners with strong speaking skills can complete tasks such as asking for directions, ordering food at a restaurant, or explaining their ideas in a meeting, which makes them feel more confident about their abilities. For example, if a student successfully participates in a group discussion,

they may feel proud of their contribution and become more willing to speak in future activities, which will help build their confidence.

Generally, “oral communication is also called Communicative Language Teaching (CLT) that emphasizes interaction as both the means and the goal of language learning” is commonly associated with Richards and Rodgers. In their influential work, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2014), they explain that CLT focuses on interaction as a central component of language learning, aiming to develop learners' communicative competence rather than just their grammatical knowledge. Activities under CLT, such as role-plays, group work, and problem-solving tasks, encourage authentic and contextual language use (Richards & Rodgers, 2014). These methodologies address key aspects of language acquisition, including expression and interaction, by incorporating diverse activities and methods. However, learning a second language, such as English, presents unique challenges, encompassing both linguistic and non-linguistic factors. Consistent input is essential to equip learners with basic language skills, enabling them to progress toward meaningful communication. Ellis (2008) suggests that practice and reinforcement play a crucial role in helping learners produce meaningful utterances and achieve effective communication in broader contexts. Nevertheless, insufficient input remains a barrier for many learners.

In recent years, the demand for English-speaking skills has been increasing, particularly among employers seeking candidates proficient in English to meet the needs of Nepalese individuals pursuing employment opportunities abroad. A study by Shrestha et al. (2018) highlights that English language proficiency is crucial for engineers in Nepal, as employers prefer candidates who can effectively communicate in English. This trend is not limited to the engineering sector; various industries in Nepal require employees with strong English skills to cater to the growing number of Nepalese workers seeking jobs overseas. These English skills help them succeed in foreign job markets and send money back to Nepal. Furthermore, the vibrant tourism sector in the country necessitates efficient human resources with fluent communication skills to support the growth of the national economy. However, the current educational practices may either fall short or require significant improvement to effectively enhance oral communication skills.

Writing, reading, and listening are also integral to language development, speaking often takes precedence because it is a direct reflection of a learner's ability to interact and use language purposefully in real-world situations (Kramasch, 1993). Unlike reading and writing, which can be more passive and reflective, speaking requires learners to produce language instantly and respond to others. Speaking reflects how well a learner can use the language to interact with others. Imagine a student in an ESL class who excels at reading and writing but struggles with speaking. They might understand English texts well and write essays effectively, but they could find it difficult to engage in conversations, ask questions, or make small talk in a social setting. This gap in speaking would limit their ability to interact meaningfully with others in real-world situations, such as participating in a work discussion or socializing with friends. Therefore, developing strong speaking skills is crucial for learners to use the language purposefully and confidently in everyday interactions. However, teaching speaking in ESL contexts is not always straightforward, as learners face various linguistic, cultural, and psychological barriers. These include anxiety about making mistakes, lack of exposure to native speakers, and difficulties in transferring language knowledge into fluent speech (Baker & Westrup, 2003).

The ability to speak well provides positive motivation, and we can observe this in our daily lives. Fluency in speaking enables learners to perform communicative tasks effectively while allowing them to use language purposefully. For example, when a student demonstrates strong speaking skills, they feel more confident and capable of handling other language skills. Considering the importance of communication skills, Brown (1994) highlights that such skills are crucial in real-world situations, as spoken language is more spontaneous and reflects real-life contexts compared to other language skills. Moreover, speaking skills are considered the prompt use of language because a speaker must be mindful of what they are saying and the context in which they are speaking. Benus (2021) contends:

Speaking is thus also a form of subconscious activity and saying even simplest words or phrases like 'bag' or 'on the top' is similar to catching a ball. It involves articulatory actions of various organs and requires precise coordination

among these actions and monitoring. When speaking is part of interpersonal communication, it also involves the perception of the interlocutor's actions and the adjustments of your speech production in view of these actions. (p. 8)

As speaker develops effective communicative skills not only by understanding the rules of communication but also by being aware of how spoken language is processed. Additionally, they must be conscious of language use, context, and the application of phatic communion, where language helps establish compatibility between the speaker, listener, context, and their rapport. For example, if someone says, "I enjoyed your birthday party last night," the sentence can be interpreted as a statement or declarative information. However, in context, it may serve as a polite remark rather than just a factual statement. This distinction is clear only when the speaker understands the context of the language.

With the broad utility of spoken communication, the spoken form of language becomes a valuable asset in the classroom. It helps foster relationships between teachers and students, as well as among students themselves, making the class more interactive and participatory. Moreover, spoken competence allows for easier interaction in various social and cultural contexts. Additionally, strong speaking skills prevent the class from becoming monotonous, motivating both teachers and students to engage in discussions, planning, and interactive activities. This also helps clear cultural and social contrasts among individual learners, particularly in second language contexts.

Myths on Oral Communication in ESL

There are several common myths about oral communication in English as a Second Language (ESL) contexts:

Myth 1: Speaking English fluently requires perfect grammar. In reality, while grammar is important, fluency in spoken English is more about being able to communicate effectively and naturally, even with occasional grammar mistakes. Effective communication relies on clarity, vocabulary, and the ability to express ideas, rather than on perfect grammatical accuracy. Harmer discusses how fluency and effective communication are more about conveying meaning than perfect grammar,

emphasizing the importance of clarity and vocabulary in communication (Harmer, 2007).

Myth 2: Non-native speakers must use a native accent to be understood. However, pronunciation can vary greatly, and a native-like accent is not necessary for effective communication. The key is intelligibility. As long as a speaker's pronunciation is clear enough for others to understand, adopting a native accent is not essential. The goal is communication, not imitation. Jenkins (2000) highlights that intelligibility is the goal in communication, and adopting a native accent is not necessary for effective communication.

Myth 3: Listening skills are less important than speaking skills. Listening and speaking are closely connected. Good speakers are also good listeners, as they need to understand and respond to what others are saying. Effective communication involves active listening and responding appropriately, not just talking. Nunan (2003) explains the integral relationship between listening and speaking, pointing out that effective communication requires both listening and speaking skills.

Myth 4: Only practice with native speakers will improve oral communication. While practicing with native speakers can be helpful, interaction with other non-native speakers is equally beneficial. Communication practice in various settings, such as with classmates, language partners, or through multimedia resources, can also improve speaking skills. Goh (2013) discusses how practicing with non-native speakers is also beneficial and highlights the value of diverse interaction settings in improving oral communication.

Myth 5: It's okay to speak only when you're completely confident in your language abilities. Waiting for full confidence can limit practice opportunities. The more learners engage in speaking, even with mistakes, the faster they improve. Language learning involves trial, error, and continuous practice. Littlewood (2004) emphasizes the importance of practice, even if learners are not fully confident, and the role of trial and error in language development.

Myth 6: There's a “right” way to speak English that all ESL learners must follow.

English is a global language with many regional variations. There is no single "correct" way to speak it. The focus should be on effective communication, with attention to clarity, cultural understanding, and appropriateness in different contexts. Seidlhofer (2011) discusses the diversity of English as a global language and asserts that there is no single "correct" way to speak English, with communication focused on clarity and appropriateness for the context.

These myths about oral communication in ESL contexts often create unnecessary barriers for learners. The belief that fluency requires perfect grammar or a native-like accent can discourage learners and hinder their development. In reality, effective communication prioritizes clarity, intelligibility, and the ability to engage in meaningful interactions, regardless of occasional mistakes or accent differences. As noted by Téllez (2008), addressing these myths is crucial for clarifying important issues in second language learning. Overcoming these myths encourages a more inclusive and practical approach to language learning, empowering learners to focus on meaningful communication and continuous improvement.

Methods and Procedures

This study uses secondary data analysis to investigate innovative methods for teaching oral communication in English as a Second Language classrooms. It is based on the researchers' collective teaching experience in ESL classrooms over the past three decades. Drawing from these classroom experiences, along with existing literature, research articles, reports, and survey the study examines strategies such as task-based learning, role plays, use of technology, Audio-Lingual Method (ALM), and collaborative activities like presentation, group work, etc., which have been widely recommended by linguists and educational researchers to enhance speaking skills. Adopting a qualitative approach, the study evaluates teaching oral communication in ESL contexts while considering practical classroom challenges, including large class sizes, limited resources, and inadequate teacher training.

Task-Based Approach (TBA) is an effective tool for developing oral

communication for oral developing oral communication skills. Prabhu (1987) notes that "in task-based teaching, lessons... are not acts of text or language presentation, but rather contexts for discourse creations" (p.97). It emphasizes meaningful discourse over presenting language forms. Similarly, Ellis (2003) states that tasks replicate real-world activities, such as making calls, conducting interviews, or planning events, focusing on task completion rather than language accuracy. For example, a task to "organize a school event" begins with the teacher introducing vocabulary related to event planning (e.g., schedule, budget, invitations) and providing a model conversation. In the task phase, students collaborate in groups to plan the event, assign roles (e.g., budget manager, coordinator), and discuss key details. They work in team as a group work. Finally, in the post-task phase, groups present their plans, receive peer feedback, and the class votes on the best idea. The teacher facilitates peer feedback and highlights effective use of language while noting areas for improvement. The class votes on the most feasible or creative plan. This task emphasizes using English for real-life purposes, helping students develop oral communication skills through collaboration and meaningful interaction. TBA makes language learning more engaging, meaningful, and applicable to real-life situations. For instance, Rahman (2010) discusses how task-based approaches improve oral communication skills in academic settings. Similarly, Sethi (2012) highlights the effectiveness of TBA in motivating students to speak in ESL classrooms and enhancing their communicative abilities.

Another effective approach is role play, is an effective method for teaching oral communication, particularly in second language learning. It helps students develop communicative competence, interpersonal skills, and fluency within social and pragmatic contexts. Gower et al. (1995) describe role plays as cooperative activities that enhance language and interpersonal norms. Similarly, Snarski (2007) emphasizes that role plays promote student interaction and attentiveness, providing all learners with opportunities to practice speaking (p. 3). Beyond improving language skills, role plays also foster essential soft skills and interpersonal abilities. In this activity, the teacher assigns roles to students, explaining who will play what role. During the role play, the teacher observes, provides feedback on language use, pronunciation, and fluency,

and highlights effective communication examples. This realistic and engaging activity helps students build confidence and improve their ability to use English in practical situations. Class or group discussions too are effective tools for oral communication, helping students build opinions and viewpoints on various topics. These discussions, whether student-to-student or student-to-teacher, enhance awareness of communicative functions. Thornbury and Slade (2006) emphasize their role in second language learning, fostering spoken language competency in real-life contexts and developing interpersonal communication skills. To maximize their impact, teachers should create a comfortable environment and structure discussions in ways that suit students, such as group tasks, prepared topics, or impromptu prompts. Alternative discussion formats can also cater to students' interests in language learning contexts.

Brown (2001) highlights the effectiveness of group work, defining it as tasks involving collaboration and self-initiated language among small groups of students (p.173). In the same line, Harmer (1998) has suggested three strategies for teaching speaking: rehearsal (opportunities to practice speaking freely), feedback (learning through teacher or peer input), and engagement (active participation in speaking activities like discussions and problem-solving). Group work fosters motivation, reduces anxiety, and encourages cooperation and participation. Activities such as discussions, debates, role plays, and storytelling help students express themselves, interact, and learn in social and cultural contexts (pp. 87-8). Presentations are another valuable for developing oral communication skills in both students and teachers. They provide students with opportunities to practice speaking, gain confidence, and receive constructive feedback. Presentations, being learner-centered, enhance students' motivation by making them feel valued. Chivers and Shoolbred (2007) highlight that presentations build individuality, reduce nervousness, and develop interpersonal and communication skills essential for employment (p. 9). Teachers can design individual or group presentations based on students' language competencies. While some students may initially fear public speaking, group presentations can ease anxiety and foster participation. Overall, presentations offer a dynamic way to enhance oral skills beyond traditional language classes.

Collaborative and cooperative learning are another tool for developing oral communication skills, involving students working together to achieve shared goals by contributing their skills and knowledge. While collaborative learning focuses on shared tasks, cooperative learning is more structured, emphasizing interdependence, accountability, and interaction. Both methods play a significant role in oral communication education. Djiwandono (2006) notes that cooperative learning enhances language acquisition by promoting collaboration in small groups or pairs (p. 32). Byrd (2009) also highlights the importance of group-based instruction in achieving learning objectives. As a key aspect of Communicative Language Teaching, cooperative learning fosters student engagement and strengthens both productive and receptive skills (p. 18). Together, collaborative and cooperative learning strategies create an interactive and effective environment for developing communication skills. Integrating these strategies into oral communication teaching can foster a dynamic and engaging learning environment, promoting the development of effective communication skills among students.

Richards and Rodgers (2014) further emphasize the importance of speaking and listening skills by discussing the Audio-Lingual Method (ALM), which is rooted in behaviorist theories of learning. ALM prioritizes the teaching of listening and speaking before reading and writing, highlighting the importance of oral communication in second language acquisition. The method relies heavily on repetition, drills, and the memorization of dialogues. The aim is to develop good language habits through constant practice. Each of these methodologies offers unique approaches to enhancing oral communication skills in language learners. The choice of method depends on the specific needs and context of the learners. In recent years, many Nepalese schools have been adopting the communicative teaching approach. Course books increasingly provide opportunities for students to practice speaking and engage in oral communication activities both inside and outside the classroom. Thanks to these oral communication practices in academic and professional fields, the communicative approach has gained recognition as an influential aspect of teaching and learning.

Communicative Language Teaching (CLT) methodologies to address the growing demand for English proficiency in both academic and professional contexts are considerably practiced. These approaches prioritize fluency over grammatical accuracy, encouraging students to use English in real-life scenarios. Activities such as role-plays, group discussions, and pair work have become more common, particularly in urban and semi-urban schools, where English is often the medium of instruction (Richards, 2006). However, in rural areas of Nepal, the adoption of CLT faces challenges such as large class sizes, limited resources, and inadequate teacher training, which hinder its effective implementation. Despite these constraints, the shift toward communicative approaches reflects a broader recognition of the importance of practical language use in Nepal's multilingual and multicultural educational landscape. As well as Teachers of English include activities like storytelling, debates, and oral presentations to enhance students' speaking and listening skills. Use of technology, multimedia tools, such as audio recordings and videos, are also used to expose students to native-like pronunciation and accents (Brown, 2001).

At present, in the schools of Nepal, the focus has shifted from teacher-dominated instruction to student-centered learning. Teachers act as facilitators, encouraging students to participate actively through tasks like problem-solving activities and collaborative projects (Nunan, 1991). Many private schools and even some government schools have adopted English as the medium of instruction for all subjects. This immersion strategy helps students build confidence in using English across different contexts (Dearden, 2014). Students are often engaged in projects that require them to research, present, and discuss topics in English. This method integrates language learning with critical thinking and teamwork. The rise of digital technology in Nepalese classrooms has introduced blended learning practices, where online resources, language apps, and virtual platforms complement traditional classroom teaching (Stockwell, 2007). As part of this shift, schools have started incorporating performance-based assessments, such as group projects, presentations, and class participation, to evaluate students' communicative abilities, rather than solely relying on written exams (Harmer, 2007).

Challenges in Developing Oral Communication Skills in ESL Classrooms in Nepal

While interactive and communicative practices are becoming more common in ESL classrooms in Nepal, several challenges persist that hinder the effective development of oral communication skills. One of the primary challenges is the lack of adequately trained teachers. Many educators in Nepal have limited exposure to communicative methodologies and innovative teaching strategies that prioritize speaking skills, such as task-based learning, role plays, discussions, and collaborative activities (Shrestha, 2019). Traditional teacher training programs tend to focus more on grammar, reading, and writing, leaving teachers ill-equipped to facilitate practical speaking activities in their classrooms. Resource constraints further exacerbate the issue, particularly in rural areas where schools often lack access to teaching aids, digital tools, and modern language labs (Education Review Office [ERO], 2019). The absence of these resources limits the ability of teachers to create interactive and engaging learning environments that promote oral communication. In contrast, some urban and semi-urban schools have begun to integrate multimedia tools and performance-based assessments, such as presentations and group discussions, but these practices are not yet widespread.

Large class sizes also present a significant barrier to improving oral communication skills. In many Nepalese schools, classrooms are overcrowded, making it challenging for teachers to provide personalized attention, monitor individual progress, and facilitate meaningful speaking practice (Poudel, 2018). As a result, students receive fewer opportunities to actively participate in speaking tasks, reducing their exposure to real-life communication scenarios and limiting their oral proficiency development. Additionally, the multilingual nature of Nepal presents unique challenges for the consistent implementation of English-focused activities. Given that students come from diverse linguistic backgrounds, with many speaking different local languages at home, creating a classroom environment that fosters English speaking can be difficult (Giri, 2014). This linguistic diversity often results in students reverting to their native languages during classroom interactions, further

reducing their opportunities to practice English speaking. Teachers, too, may switch between English, Nepali, and local languages to ensure comprehension, which, while practical, may hinder students' immersion in English communication.

Addressing these issues requires targeted efforts to improve teacher training programs, allocate resources for interactive teaching aids, reduce class sizes where possible, and revise curricula to emphasize the importance of oral communication in second language acquisition. Without addressing these challenges, learners will continue to face difficulties in applying their language knowledge in real-world contexts, ultimately limiting their academic, professional, and social success.

Findings

This study identifies key challenges and opportunities in teaching oral communication skills in ESL classrooms in Nepal. Based on secondary data, existing literature, and researchers' experiences the findings highlight areas for improvement, focusing on barriers and strategies to enhance learners' oral proficiency:

- English language teaching in Nepal largely relies on grammar-translation methods, with limited focus on oral communication skills. Instruction emphasizes grammar and vocabulary memorization, which hinders learners' ability to communicate fluently in real-life contexts.
- Innovative teaching approaches such as task-based learning, role plays, discussions, collaborative learning, group work, and presentations are lacking in ESL classrooms. These approaches promote active student participation, encourage peer learning, provide opportunities for authentic language use, and improve oral communication.
- Teachers often have limited exposure to communicative teaching methods, technology, and collaborative learning due to a lack of training and resources. Many are not trained in approaches like task-based learning or role plays, leading to teacher-centered methods with fewer opportunities for student engagement in speaking activities. Schools, particularly in rural areas, often lack the teaching

aids, digital tools, and multimedia resources needed for interactive language learning. This lack of resources makes it difficult to implement communicative teaching methods effectively.

- Overcrowded classrooms limit opportunities for interactive teaching and personalized feedback, making it harder for students to actively participate in speaking tasks. The diverse linguistic backgrounds of students also pose challenges in promoting English communication, as teachers often switch between languages, reducing immersion in English.
- Oral communication is not sufficiently emphasized in the curriculum, despite its importance in ESL contexts. The current curriculum prioritizes reading and writing, with minimal focus on speaking tasks, which are rarely assessed. Coursebooks and syllabi emphasize reading, writing, and grammar exercises, treating speaking activities as supplementary rather than essential to language learning. This curriculum limitation affects how teachers approach lessons and shapes students' perceptions of oral communication's importance. Since speaking skills are seldom assessed in formal examinations, learners tend to prioritize written language skills over spoken fluency.

To improve oral communication skills in ESL learners, teachers and educators should adopt innovative methods and overcome the challenges highlighted in the study. By integrating interactive, engaging, and communicative teaching practices, educators can foster a more dynamic learning environment. Utilizing a variety of methods, techniques, and approaches will help enhance oral communication skills and facilitate student learning, aiming to maximize engagement, understanding, and retention in second language learning contexts. The findings of this study align directly with these objectives, providing actionable insights into improving oral communication instruction in Nepalese public schools.

Recommendations for Improving Oral Communication in ESL Classrooms

Based on the findings, the study offers several recommendations to enhance oral communication skills in Nepalese ESL classrooms:

- **Revise the Curriculum:** Incorporate more speaking-focused activities into the curriculum and allocate dedicated time for oral communication practice. Ensure that oral communication skills are included in formal assessments to encourage both teachers and students to prioritize speaking practice.
- **Enhance Teacher Training Programs:** Provide professional development opportunities for teachers to learn and implement communicative teaching methodologies. Focus on training teachers in task-based learning (engages learners in real-life tasks, improving both oral proficiency and communicative competence), role plays (simulates real-life situations, helping learners develop interpersonal and language skills in different social contexts), and collaborative activities to improve classroom practices.
- **Improve Access to Resources:** Invest in teaching aids, digital tools, and multimedia resources to support interactive language learning. Ensure that rural schools have access to these resources to bridge the gap between urban and rural education.
- **Reduce Class Sizes:** Where possible, reduce class sizes to facilitate personalized instruction and interactive learning. Smaller class sizes allow teachers to provide individualized feedback and create more opportunities for students to participate in speaking activities.
- **Encourage Student Participation:** Encourage students to express their ideas, build confidence, and reduce speaking anxiety through supportive group settings. Activities such as role plays, group discussions, and pair work help students practice speaking in front of an audience, enhancing their confidence, fluency, and clarity. Schools should also utilize digital tools and online resources to enhance language learning. There is a gradual shift toward assessments like presentations and group projects to develop oral communication skills.

These recommendations are relevant and actionable, aimed at improving oral communication in Nepalese ESL classrooms. They address the key issues identified in the findings and offer practical solutions for enhancing the teaching and learning

process. The suggested approaches are based on classroom practices intended for implementation in second language contexts. Despite challenges such as insufficient teacher training, lack of resources, large class sizes, multilingual dynamics, and curriculum limitations, these strategies can contribute to developing oral communication skills in Nepalese ESL classrooms.

Conclusion

Oral communication in a second language is often hindered by the lack of substantial course plans and teaching methodologies that target this skill. In Nepal's educational system, the higher secondary English curriculum does not prioritize oral communication, leading to a gap in effective teaching strategies at the secondary and early campus levels. This study reflects the challenges faced by many English teachers, who continue to rely on traditional methods that emphasize grammar and written skills at the expense of speaking practice. As a result, students struggle to develop the speaking skills essential for academic success and real-world communication.

Despite the growing recognition of oral communication's importance for academic, professional, and personal development, many teachers still rely on outdated methods that do not foster active speaking practice. The lack of adequate teacher training and resources exacerbates the problem. Teachers are often unprepared to implement communicative approaches like task-based learning, role plays, and collaborative activities that engage students in meaningful speaking tasks. Insufficient professional development opportunities and the lack of teaching aids, digital tools, and multimedia resources further hinder the effective development of oral skills. Additional challenges, such as overcrowded classrooms and limited access to resources, make it even more difficult to adopt interactive, student-centered teaching methods. Large class sizes prevent personalized feedback, which is essential for improving oral skills. In many rural schools, limited access to resources further restricts the use of innovative teaching techniques. Consequently, students miss out on opportunities to practice speaking in authentic contexts, which is crucial for building fluency and confidence. However, positive trends are emerging in urban and semi-urban areas, where some teachers are

adopting more interactive and student-centered approaches. These practices encourage active participation, authentic language use, and peer collaboration, which are crucial for improving oral communication skills. While this shift is promising, it is essential to ensure that these practices reach students in rural or resource-constrained areas.

This article provides valuable insights for language course planners, helping them devise strategies that promote oral communication skills. The methods discussed, such as task-based learning and collaborative activities, can enhance student engagement and promote real-world language use. These strategies are not only applicable in Nepal but can also be used in diverse second language learning contexts globally. Teachers, especially those in resource-limited settings, can benefit from incorporating these resource-efficient strategies into their teaching practices. The study also offers key recommendations for addressing the challenges identified. First, it calls for curriculum reforms that prioritize oral communication by integrating speaking tasks alongside reading, writing, and listening activities. This would ensure that both teachers and students give equal importance to developing oral communication skills. Furthermore, ongoing professional development for teachers is essential to equip them with modern, communicative teaching methodologies. Increased investment in resources and technology is also necessary to facilitate more engaging and interactive language learning.

This study provides valuable insights into the challenges of teaching oral communication in Nepal. While some progress is being made, particularly in urban areas, significant efforts are needed to overcome the persistent barriers. Teacher training, resource allocation, and policy support are essential for equipping students with the oral communication skills needed to succeed in an interconnected world. A comprehensive approach, including curriculum reforms, professional development, and better resource distribution, will ensure that students develop the language skills required to thrive both academically and professionally.

References

- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills*. Continuum.
- Benus, S. (2021). *Investigating spoken English: A practical guide to phonetics and phonology using Pratt*. Palgrave Macmillan.
- Bhattarai, G. R. (2011). English teaching in Nepal: A historical perspective. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 1–8. <https://doi.org/10.3126/nelta.v16i1-2.6128>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Byrd, A. H. (2009). Learning to learn cooperatively. *English Teaching Forum*, 47(4), 18.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Chivers, B., & Shoolbred, M. (2007). *A student's guide to presentations: Making your presentation count*. SAGE Publications.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – A growing global phenomenon*. British Council.
- Djiwandono, P.I. (2006). Cooperative listening as a means to promote strategic listening comprehension. *English Teaching Forum*, 44(3), 32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Education Review Office (ERO). (2019). National assessment of student achievement: Consolidated report. Government of Nepal, Ministry of Education, Science, and Technology.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Giri, R. A. (2014). Changing faces of English: Why English is not a foreign language in Nepal. *Journal of World Languages*, 1(3), 192–209. <https://doi.org/10.1080/21698252.2014.989643>
- Gnawali, L. (2018). English language teaching in Nepal: Past and present. In B. S. Pokharel (Ed.), *English Language Teaching in South Asia: Issues and Trends* (pp. 123–145). Makalu Publications.
- Goh, C. C. M. (2013). *Teaching speaking in the language classroom*. In G. B. F. Frendo & M. M. McCarthy (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 105–116). Cambridge University Press.
- Gower, R, D. Phillips, D., & Walter, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Macmillan Heinemann.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman Limited.
- . (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Pearson.
- . (2006). *The practice of English language teaching* (2nd ed.). Longman.
- . (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kramasch, C. (1993). Context and culture of language teaching. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004). *The task-based approach: Some questions and suggestions*. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.
- Morrow, K. (2004). *Communicative language teaching: A case study*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Poudel, T. P. (2018). Challenges of teaching English in large classes in Nepal. *Journal of NELTA*, 23(1-2), 67–78.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rahman, M. M. (2010). Teaching oral communication skills: A task-based approach. *ESP World*, 9(27).
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Sethi, D. (2012). Task-based oral communication teaching: A case study. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1–10.
- Sharma, B. K., & Phyak, P. (2017). Neoliberalism, linguistic instrumentalism, and inequities in language education: Perspectives from Nepal. In A. C. Yiakoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Current sociolinguistic and pedagogical perspectives from Commonwealth countries* (pp. 145–163). Cambridge University Press.
- Shrestha, R. N., Awasthi, J. R., & Pahari, B. R. (2018). Impact of English language proficiency on the job grabbing process of engineers in Nepal and other countries: A bird's eye view. *Journal of the Institute of Engineering*, 14(1), 223–234.
- Shrestha, P. (2019). Teacher training and ELT in Nepal. *Education and Development*, 29(1), 25–32.
- Snarski, M. (2007). Using Replacement Performance Role- Plays in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, 45 (4), 4.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(1), 17–30

- Téllez, K. (2008). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. *English Teaching Forum*, 46(2), 2–11.
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge University.
- Wang, X., & Bai, B. (2019). English language education in China: The role of English proficiency in students' communicative competence. *Language Teaching Research*, 23(1), 42-60.



Effect of Integration of Bio-fertilizers on the Growth and Yield of Mung Bean

**Priyanka Rasali¹, Laxmi Bhandari¹, Sita Ram Ghimire², Devraj Rajbanshi¹,
Binod Bohara¹, Archana Chaudhary¹, Sangita Gaha Magar¹**

¹Faculty of Agriculture, Far Western University, Tikapur, Kailali

²Nepalese Association of Agriculture, Forestry and Environment in Australia,
Canberra, Australia

Corresponding Author's Email: priyankarasali33@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75950>

Abstract

Nutrient management is one of the major constraints in the production of mung bean. The experiment was conducted at the agronomy farm of Far Western University, Tikapur, Kailali from April to June 2024 to study the effect of integration of biofertilizers on the growth, yield and yield attributes of mung bean. The field was laid out in a randomized complete block design with seven treatments and three replications. The treatments were control (T₁), Rhizobium (T₂), Azotobacter (T₃), Phosphate Solubilizing Bacteria (T₄), Rhizobium + PSB (T₅), Azotobacter + PSB (T₆) and Rhizobium + Azotobacter + PSB (T₇) along with recommended dose of chemical fertilizers and FYM. Results revealed the significant effect of biofertilizer integrations on plant height, root length, number of branches, effective and non-effective nodules, fresh shoot weight, fresh and dry root weight, root volume, pods plant⁻¹, Seeds pod⁻¹, pod length, grain yield and biological yield, however, non-significant effect was overlooked on harvest index and 1000 grain weight. The maximum significant values for growth and yield parameters were observed with the combination of Rhizobium + Azotobacter + PSB

Copyright 2025 © Author(s) This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.



indicating increased grain yield by 23.94% compared to control. Both single inoculation and combination of biofertilizers outperformed the control. Seed treatment either with Rhizobium or Azotobacter remained economically feasible compared to other treatments and hence is recommended to extrapolate the finding.

Keywords: Azotobacter, Economic analysis, Effective nodules, PSB, Rhizobium

Introduction

Mung bean (*Vigna radiata*) is a major pulse crop in Asia and is an important legume which has high nutritional and pharmacological values (Sehrawat et al., 2021). Because of its atmospheric nitrogen fixing ability, it can adjust to an extensive range of climatic conditions. Mung bean consists of 24.2% protein, 1.3% fat and 60.4% carbohydrates. Furthermore, it is rich in vitamin A and also contains calcium and phosphorus i.e. 118 mg and 340 mg respectively per 100 g of seeds (Ahmad et al., 2011). It is a short duration and warm season crop which can be beneficial for regions where land remains fallow for short period of time (Ranawake et al., 2011). It is extensively grown throughout Southeast Asia with India being the world's largest producer as well as consumer of mung bean which produces about 1.5 to 2.0 million tons from about 3 to 4 million hectares of area having an average productivity of 500 kg ha⁻¹ (Pandey et al., 2019). However, this crop contributes only four percent in area and production of grain legumes in Nepal. The area under pulse crop is 334,550 ha, producing 408,371 tons with the productivity of 1.21 t ha⁻¹ and there is no separate data available for mung bean (MoALD, 2023). In dry and semi-arid regions of Nepal, it is generally planted as a green manure crop and grain legume during the kharif (July-October) and summer (March-June) seasons.

Biofertilizers are micro inoculants that can change vital nutritional components in the soil through biological processes and transform it from an unusable to a useable state for crops (Fernandes & Bhalerao, 2015). The release of phytohormones like IAA (auxin), cytokinin, ACC deaminase by biofertilizers (Ahmad et al., 2016) assist to uplift overall performance of plant. Biofertilizers can amplify the soil organic matter and soil nutrients. It also minimizes the use of chemical nitrogen and phosphorus by about 30% (Malo, 2020). They convert complex nutrients into simple nutrients and

make available to the plants. *Rhizobium* is a symbiotic soil bacterium that can fix 50 to 300 kg N ha⁻¹ in mung bean while *Azotobacter* is a free-living bacterium which can fix 0.026 to 20 kg N ha⁻¹ in many crops and PSB can solubilize about 50-60% of the fixed phosphorus in the soil in almost all crops (Kumar et al., 2017). Biofertilizers can reduce the biotic and abiotic stress of plants like drought and soil pathogens which lead to uplift the growth, yield and overall performance of crops (Chaudhary et al., 2022).

Mung bean plays a significant role in raising cropping system productivity and soil fertility although both acreage and production are steadily diminishing. Unavailability of quality seeds, lack of mechanization in harvesting, organic manures, irrigation facilities, technical services and nutrient management are some of the constraints of mung bean production in Nepal (Singh & Chauhan, 2012). Hence, biofertilizers incorporation can provide nutrients, protect the plants, increase the productivity, minimize the use of chemical fertilizers and lead to proper nutrient management in a sustainable way. Limited research has been done to study the effect of different biofertilizers on mung bean in Nepal. This experiment was performed to study the effect of biofertilizers on growth and yield of mung bean crop. The study also analyzed economic feasibility of cultivating mung bean in the farming system promoting sustainable agriculture.

Methods and Procedures

Experimental Site

The field trial was conducted at Agronomy Farm, School of Agriculture, Far Western University, Tikapur-1, Kailali, Nepal from March 2024 to June 2024. Geographically, it is located at an elevation of 161 meters above sea level (masl) on the latitude of 28°32'26" N and longitude of 81°7'26" E. The experimental site had a subtropical climate with summer being hot and humid while winter being cold. The site had sandy loam and alkaline soil with pH of 7.69. The soil had 2.10% organic matter, 0.1% nitrogen, 14.84 kg ha⁻¹ phosphorus and 89.46 kg ha⁻¹ potash. The soil was tested in Soil and Fertilizer Testing lab Sundarpur, Kanchanpur and according to Nepal nutrient standard, all the nutrients contents were low in the soil of research field. The experimental site received 52.74 mm total rainfall during the experimental period with

the maximum temperature of 42.07°C at maturity stage and minimum temperature of 17.04°C at germination stage as shown in Figure 2.

Figure 1

GIS Map of Study Area Showing Research Site at Tikapur Municipality-1, Kailali, Nepal

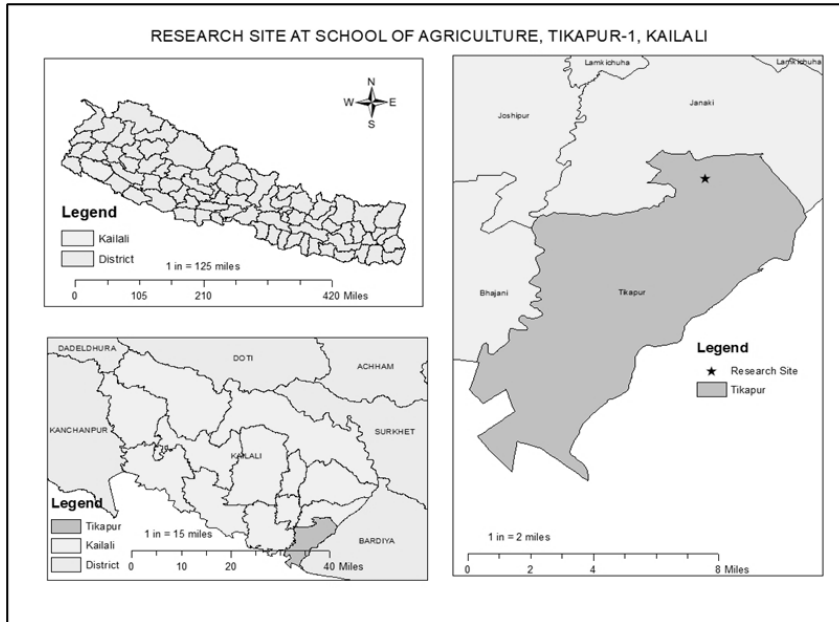
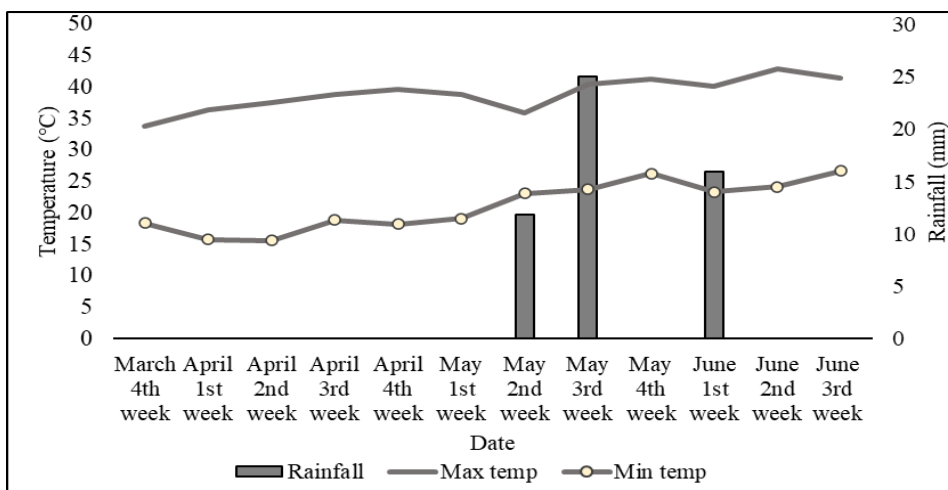


Figure 2

Weather Condition of the Study Site during the Experimental Period in 2024



Experimental Details

The experiment was laid out in a Randomized Complete Block Design (RCBD) with seven treatments and three replications. “Pratigya” variety of mung bean was used for the experiment which was released in 2019 A.D. and recommended by NARC in Terai, inner Terai, and foot-hills of Nepal from 100 to 700 masl having maturity days of 59 DAS (AITC, 2024). The size of each plot was 5.4 m² (3 m x 1.8 m) with total area of field being 228.8 m² (17.6 m x 13 m). The distance between each plot and each replication were 0.5 m and 1 m respectively. The treatments were T₁: Control, T₂: Rhizobium, T₃: Azotobacter, T₄: PSB, T₅: Rhizobium + PSB, T₆: Azotobacter + PSB, T₇: Rhizobium + Azotobacter + PSB.

Soil Treatment

Soil treatment was done with PSB one day prior sowing @3ml l⁻¹ water by mixing it with 2% jaggery solution. The PSB was drenched uniformly on the soil of each treated plot.

Seed Treatment

The seeds were treated with Rhizobium @10g kg⁻¹ seed and Azotobacter @25ml kg⁻¹ seed by mixing them with 2% jaggery solution. The required quantity of seed was mixed thoroughly to gain uniform seed coating with bacteria. Seeds were soaked overnight and shade drying was done. Then next morning seed treatment was done with Rhizobium and Azotobacter for 15 minutes before 2 hours of sowing and then shade dried on cotton cloth.

Agronomic Practices

Chemical fertilizers and FYM were applied as recommended dose i.e. @ 20:20:20 NPK kg ha⁻¹ and 6 t ha⁻¹ (AITC, 2024), respectively. FYM was applied one month before seed sowing. Half dose of urea, full dose of DAP and MoP was applied as a basal dose while half dose of urea was applied at 30 DAS. Seeds were sown on 10th Chaitra. Thinning was done 2 weeks after sowing to maintain plant spacing of 30

cm x 10 cm. Weeding was done manually at 30 and 45 days after sowing (DAS). Pre-irrigation was done before sowing and then irrigation was done at flowering and pod formation stages. The total of three harvestings were done manually at 65, 75 and 86 DAS manually.

Biometrical Observations

Plant height and fresh shoot weight were recorded at 30 DAS, 45 DAS, 60 DAS and at harvest. Number of branches per plant, root length, fresh and dry root weight and root volume data were collected at 60 DAS. Effective and non-effective nodules were counted from uprooted plants at 45 and 60 DAS. All the above data were observed from six uprooted plants of each plot present in destructive rows. Pods plant⁻¹ were collected from 6 tagged plants of each plot, seeds pod⁻¹ and pod length data were collected from 10 randomly selected pods and their values were summed and averaged. Data for seed yield of each plot was taken from the net plot excluding border plants, destructive rows and border rows i.e. 1.68 m² and was converted to tons per hectare. Total of three manual harvesting was done from each plot and summed up finally. After final harvest, the harvested shoots of net plot were sun-dried for 2 days and then weighed. The weight of shoot was added to weight of first, second and final harvested pods to get the biological yield. For the thousand seed weight, 1000 seeds were counted from each plot and weighed on an electric weighing balance. The harvest index was calculated by using following formula:

$$HI = \frac{\text{Economic yield}}{\text{Biological yield}}$$

Economic Analysis

The calculation of the cost of cultivation, gross return and net return of all the seven treatments were done and calculated B:C ratio. The cost of cultivation and gross return was determined on the basis of local market price of the study site. B:C ratio was computed as per following formula.

$$\text{B:C ratio} = \frac{\text{Gross Returns}}{\text{Cost of cultivation}}$$

Statistical Analysis

Data was systematically arranged on the basis of various observed parameters. The different statistical tools like MS-Excel and R-Studio were used for the analysis of variance (ANOVA). The significance difference among the treatment means was estimated at 5% level of significance by the Duncan Multiple Range where test package “doe bio-research” was used for the analysis.

Results and Discussion

Growth Attributes

Plant Height

There was no significant effect on plant height due to application of biofertilizers at 30 DAS. But the results showed that the plant height was significantly influenced by biofertilizers at 45 DAS, 60 DAS and at harvest with mean plant height of 51.80 cm as shown in the table 1. The combined application of biofertilizers i.e. RDF+Rhi+Azo+PSB consistently resulted in tallest plant height i.e. 53.77 cm at harvest which was statistically at par with RDF+Rhi+PSB and RDF+Azo+PSB while the smallest plant height was displayed in control (RDF) in all growth stages. Application of biofertilizers contributes in converting nitrogen and phosphorus into readily available forms for the crop which lead to adequate availability of phosphorous and nitrogen and increases the rate of photosynthesis resulting into maximum plant height. These findings are in accordance with (Dixit & Gupta, 2020) which stated that the application of biofertilizers significantly increased plant height of mung bean.

Table 1

Effect of Integration of Biofertilizers on Plant Height at Different Growth Stages of Mung Bean

Treatments	Plant height (cm)			
	30 DAS	45 DAS	60 DAS	At harvest
Control (RDF)	24	34.50 ^b	44.77 ^c	48.33 ^b
RDF+Rhi	24.16	36.61 ^{ab}	47.72 ^{a-c}	52.22 ^a
RDF+Azo	25.11	36.16 ^{ab}	46.83 ^{bc}	50.94 ^{ab}
RDF+PSB	24.5	37.44 ^a	47.50 ^{a-c}	51.33 ^{ab}
RDF+Rhi+PSB	24.66	38.55 ^a	49.72 ^{ab}	53.11 ^a
RDF+Azo+PSB	24.33	37.55 ^{bc}	48.33 ^{ab}	52.94 ^a
RDF+Rhi+Azo+PSB	24.94	38.94 ^a	50.44 ^a	53.77 ^a
CD _{0.05}	2.03	2.66	3.96	2.32
CV %	4.66	4.04	3.48	3.37
F-test	Ns	*	*	*
P value	0.88	0.04	0.02	0.03
Grand mean	24.53	37.11	47.904	51.8

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Fresh Shoot Weight

Biofertilizers had significant effect on fresh shoot weight of mung bean at 60 DAS and harvesting time. At harvest the maximum fresh shoot weight was displayed by RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 14.73 t ha⁻¹ which was statistically at par with all other treatments except control. Control exhibited lowest fresh shoot weight i.e. 11.89 t ha⁻¹. The mean fresh shoot weight at 30 DAS, 45 DAS, 60 DAS and at harvest were 2.49

t ha⁻¹, 7.12 t ha⁻¹, 13.97 t ha⁻¹ and 13.77 t/ha respectively. The usage of biofertilizers significantly increased the fresh shoot weight of mung bean due to nitrogen fixing and phosphorus solubilizing capabilities of Rhizobium, Azotobacter and PSB which ultimately increases vegetative growth of mung bean. Significantly increased plant height and number of branches of mung bean as shown in table 1 and 4 respectively might have led to significant increase in fresh shoot weight. This result coincides with the findings of (Khan et al., 2022).

Table 2

Effect of Integration of Biofertilizers on Fresh Shoot Weight at Different Growth Stages of Mung Bean

Treatments	Fresh shoot weight (t ha ⁻¹)			
	30 DAS	45 DAS	60 DAS	At harvest
Control (RDF)	2.35	6.62	12.75 ^b	11.89 ^b
RDF+Rhi	2.4	7.07	13.90 ^{ab}	13.98 ^a
RDF+Azo	2.68	7.03	13.70 ^{ab}	13.47 ^a
RDF+PSB	2.35	7.29	13.79 ^{ab}	13.96 ^a
RDF+Rhi+PSB	2.57	7.07	14.51 ^a	14.20 ^a
RDF+Azo+PSB	2.53	7.4	14.24 ^a	14.53 ^a
RDF+Rhi+Azo+PSB	2.57	7.35	14.87 ^a	14.73 ^a
CD _{0.05}	0.46	1.03	1.2	1.45
CV %	10.5	8.18	4.83	5.92
F-test	Ns	Ns	*	*
P value	0.64	0.71	0.15	0.02
Grand mean	2.49	7.12	13.97	13.77

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Effective and Non-effective Nodules

Data for effective and non-effective nodules were collected at 45 and 60 DAS. Significant variation in number of effective and non-effective nodules due to application of biofertilizers was observed. The effective nodules increased by 24.15% from 45 DAS to 60 DAS. The highest number of effective nodules was exhibited in the treatment RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 22.27 followed by RDF+Rhi+PSB and RDF+Azo+PSB respectively whereas least number of effective nodules was observed in the control i.e. 14.44. While the non-effective nodules were decreased by 55.75% in combined application of biofertilizers compared to the control. The effective nodules increased by 54.22% in RDF+Rhi+Azo+PSB compared to the control. The increase in number of rhizobia bacteria in the soil and their ability to inject the host plant, perforate the roots and increase the formation of the root nodules might be the reason to increase the number of nodules (Al-Burki & Al-Ajeel, 2021). Due to the vital role of biofertilizers the highest number of effective nodules per plant was observed on biofertilizer treated plants (Debela et al., 2021).

Table 3

Effect of Integration of Biofertilizers on Effective and Non-Effective Nodules of Mung Bean

Treatments	Effective nodules		Non-effective nodules	
	45 DAS	60 DAS	45 DAS	60 DAS
Control (RDF)	11.33 ^c	14.44 ^c	1.22	4.00 ^a
RDF+Rhi	16.66 ^{ab}	18.77 ^{ab}	1.66	3.66 ^{ab}
RDF+Azo	15.30 ^{bc}	17.77 ^{bc}	2.77	3.72 ^{ab}

RDF+PSB	15.88 ^{bc}	18.27 ^{a-c}	2.27	3.72 ^{ab}
RDF+Rhi+PSB	19.33 ^{ab}	21.27 ^{ab}	1.61	2.55 ^c
RDF+Azo+PSB	16.83 ^{ab}	21.27 ^{ab}	1.66	2.61 ^{bc}
RDF+Rhi+Azo+PSB	21.11 ^a	22.27 ^a	1.61	1.77 ^c
CD _{0.05}	4.55	3.76	0.62	1.04
CV %	15.37	11.11	18.4	18.7
F-test	*	*	Ns	**
P value	0.013	0.01	0.05	0.004
Grand mean	16.63	19.04	1.91	3.15

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Root Attributes

Root Length

Root length was significantly increased due to application of biofertilizers as shown in table 4. The longest root length was resulted by applying combination of biofertilizers (RDF+Rhi+Azo+PSB) i.e. 17.05 cm which was statistically at par with all treatments except control. Whereas the shortest root length was observed on control i.e. 13.88 cm. This might be due to the application of biofertilizers which make phosphorus available to the plants, releases phytohormones that triggered elongation of cells, makes better soil environment and helps in vigorous root growth. This conclusion is also upheld by (Shravani et al., 2019).

Fresh and Dry Root Weight

The effect of biofertilizers disclosed the significant difference on both fresh and dry root weight of mung bean. The significant increase in root length and effective nodules ultimately lead to significant increase in fresh root weight per plant with an average value of 2.02 g. The maximum fresh root weight per plant was shown by RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 2.17 g which was statistically similar to all other treatments except control. While control exhibited 1.72 g fresh root weight being lowest among all. In line to this result (Bilal et al., 2021) displayed usage of *Pseudomonas* had showed the significant increment in root fresh weight. Similarly, with significant increase in fresh root weight led to significant increment in the dry root weight of mung bean. The maximum dry root weight per plant was exhibited by RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 0.86 g which was statistically similar with all treatments except control i.e. 0.70 g. In compliance to this study the application of *Rhizobium* and PSB showed the statistically high dry root weight as compared to the control (Yadav et al., 2014).

Root Volume

As shown in table 2, root volume was significantly influenced by the application of different biofertilizers. The utmost root volume per plant was noted in the treatment where combination of all biofertilizers were applied (RDF+Rhi+Azo+PSB) i.e. 2.19 ml followed by RDF+Rhi+PSB i.e. 2.13 ml which was statistically at par with RDF+Azo+PSB, RDF+Rhi and RDF+PSB. And the lowest root volume was observed in the treatment without application of any biofertilizers with 1.77 ml volume. The overall effect showed that the root volume increases significantly due to application of biofertilizers as number of nodules, root length and root weight increased significantly. In correspondence to our results the increase in root volume due to application of biofertilizers has also been documented in (Sultana et al., 2016).

Table 4

Effect of Integration of Biofertilizers on Root Length, Fresh Root Weight, Root Volume and Dry Root Weight of Mung Bean

Treatments	Root length (cm)	Fresh root weight (g)	Root volume (ml)	Dry root weight (g)
Control (RDF)	13.88 ^b	1.72 ^b	1.77 ^c	0.70 ^b
RDF+Rhi	15.88 ^a	2.04 ^a	2.05 ^{ab}	0.82 ^a
RDF+Azo	15.33 ^{ab}	2.01 ^a	1.94 ^{bc}	0.79 ^a
RDF+PSB	16.11 ^a	2.01 ^a	2.02 ^{ab}	0.81 ^a
RDF+Rhi+PSB	16.83 ^a	2.03 ^a	2.13 ^{ab}	0.85 ^a
RDF+Azo+PSB	16.38 ^a	2.06 ^a	2.08 ^{ab}	0.84 ^a
RDF+Rhi +Azo+PSB	17.05 ^a	2.17 ^a	2.19 ^a	0.86 ^a
CD _{0.05}	1.56	0.21	0.19	0.08
CV %	5.52	6.03	5.46	5.94
F-test	*	*	*	*
P value	0.01	0.01	0.01	0.02
Grand mean	15.92	2.02	2.03	0.81

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Yield Attributes

Number of Branches

There was significant change in the number of branches of mung bean at 60 DAS. The highest number of branches were observed in the treatment RDF+Rhi+Azo+PSB

i.e. 9.55 which was statistically at par with RDF+Rhi+PSB and RDF+Azo+PSB. The reason might be that number of effective nodules increased at the time of flowering which ultimately increased nutrient uptake and hence number of branches also significantly increased at 60 DAS. In consistency to our result (Mondal et al., 2010) stated that the count of branches escalated due to application of biofertilizers.

Pods Plant⁻¹

The data presented revealed that number of pods plant⁻¹ was significantly influenced by the usage of different biofertilizers as shown in the table 5. The highest count of pods was detected in treatment RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 32.05 followed by RDF+Rhi+PSB, it was statistically at par with RDF+Azo+PSB. The least count of pods per plant was witnessed in the control i.e. 25.38. Overall availability of nutrients increases photosynthetic activity of the plant and hence increases the number of pods plant⁻¹. The higher number of branches, better root development and efficient nodulation generally lead to high number of pods plant⁻¹. Similar results were obtained in (Pandey et al., 2019).

Pod Length

The pod length of mung bean was influenced significantly by the application of biofertilizers. The longest pod was shown by the treatment RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 8.26 cm which is followed by RDF+Rhi+PSB i.e. 8.22 cm. Control exhibited significantly shortest pod i.e. 7.46 cm as compared to other treatments. The result is in line with (Bhabai et al., 2019) which conveyed that Rhizobium and PSB significantly increased the pod length.

Seeds Pod⁻¹

The study disclosed that the usage of biofertilizers caused significant variation on seeds pod⁻¹. The combination of biofertilizers (RDF+Rhi+Azo+PSB) had the maximum count of seeds per pod i.e. 10.40. Control had the least count of seeds per pod as compared to all other treatments i.e. 8.86. The treatment without application of any biofertilizers displayed 14.80% decrement in the number of seeds pod⁻¹ as

compared to RDF+Rhi+Azo+PSB. These findings are aligned with (Barakzai et al., 2019). In contradiction to our findings (Htwe et al., 2019) showed that there was no significant difference in number of seeds after application of biofertilizers.

Thousand Seed Weight

As shown in the given table 5, the implication of biofertilizers did not lead to the statistical difference among the treatments. This might be due to the fact that seed weight is controlled by its genetic factor rather than external factors like nutrient management. In conformity to our findings test weight was not significantly impacted by biofertilizers in mung bean (Htwe et al., 2019). Chaudhary et al. (2024) articulated that test weight of oat was not significantly different due to biofertilizers inoculation.

Table 5

Effect of Integration of Biofertilizers on Yield Attributes of Mung Bean

Treatments	No. of branches	Pods plant ⁻¹	Pod length (cm)	Seeds pod ⁻¹	Thousand seed weight (g)
Control (RDF)	7.22 ^c	25.38 ^c	7.46 ^c	8.86 ^b	45.74
RDF+Rhi	8.72 ^{ab}	29.83 ^{ab}	8.06 ^{ab}	10.20 ^a	44.58
RDF+Azo	8.05 ^{bc}	28.44 ^b	7.80 ^{bc}	9.76 ^a	46.68
RDF+PSB	8.55 ^{ab}	29.11 ^b	7.91 ^{ab}	9.83 ^a	44.15
RDF+Rhi+PSB	9.38 ^a	30.10 ^{ab}	8.22 ^{ab}	10.24 ^a	46.02
RDF+Azo+PSB	9.27 ^a	30.05 ^{ab}	8.01 ^{ab}	10.00 ^a	45.58
RDF+Rhi+Azo+PSB	9.55 ^a	32.05 ^a	8.26 ^a	10.40 ^a	46.33
CD _{0.05}	1.07	2.27	0.41	0.73	2.42
CV %	6.94	4.36	2.92	4.2	2.99
F-test	**	**	*	*	Ns

P value	0.005	0.001	0.01	0.01	0.31
Grand mean	8.68	29.34	7.96	9.9	45.58

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Yield

Seed Yield

Critical review of table 6 showed that the grain yield in mung bean varied significantly at 5% level of significance due to application of biofertilizers. RDF+Rhi+Azo+PSB produced the maximum grain yield i.e. 1.76 t ha^{-1} which was statistically at par with RDF+Rhi+PSB and RDF+Azo+PSB. The least grain yield was exhibited by control i.e. 1.42 t ha^{-1} . The treatment with combination of all biofertilizers appeared to have 23.94 % increment in the grain yield as compared to the control. The combined application of biofertilizers seems to be more effective as compared to single application. The application of biofertilizers displayed significant increment in plant height, number of branches, root length, number of effective nodules, root volume, shoot biomass, pods per plant, seeds per pod and pod length due better uptake of nutrients through nitrogen fixation and phosphorus solubilization which led to significant increase in yield of mung bean as compared to the control. In accordance with our findings the maximum grain yield was obtained under inoculation of Rhizobium which was significantly superior in comparison to other treatments (Mehboob et al., 2019). The grain yield was significantly increased after treating the seed of mung bean with PSB (Mandiwal et al., 2019).

Biological Yield

There was significant variation in the biological yield among different treatments. The utmost biological yield was displayed in the treatment RDF+Rhi+Azo+PSB

i.e. 5.66 t ha⁻¹ followed by RDF+Rhi+PSB. The least value for biological yield was detected in the treatment without application of any biofertilizers (control) i.e. 4.48 t ha⁻¹. There was 26.33 % increase in biological yield spotted in RDF+Rhi+Azo+PSB over control. This may be due to increased plant height, count of branches, root parameters, pods/plant, pod length and seeds per pod. Due to incorporation of biofertilizers, access to nutrients required by plants triggered the significant variation in biological yield. The findings are in accordance with (Verma et al., 2017).

Harvest Index

The analyzed data showed that there was no significant difference for harvest index due to application of different biofertilizers. However, the highest value of harvest index was observed in the treatment RDF+Rhi+Azo+PSB i.e. 0.31 and the lowest value was observed on control. The proportionate increase in biological and grain yield in spite of significant effects on them as shown in table 6 could be the reason of non-significant harvest index. In line with our result harvest index was not significantly influenced by application of biofertilizers in fenugreek (Mehta & Patel, 2011). In dispute to our result (Yadav et al., 2014) declared that the harvest index of mung bean amplified by the usage of Rhizobium and PSB.

Table 6

Effect of Integration of Biofertilizers on Seed Yield, Biological Yield and Harvest Index of Mung Bean

Treatments	Seed yield (t ha ⁻¹)	Biological yield (t ha ⁻¹)	Harvest index
Control (RDF)	1.42 ^b	4.84 ^c	0.29
RDF+Rhi	1.62 ^{ab}	5.11 ^{bc}	0.31
RDF+Azo	1.59 ^{ab}	5.29 ^{ab}	0.3
RDF+PSB	1.60 ^{ab}	5.33 ^{ab}	0.3

RDF+Rhi+PSB	1.71 ^a	5.44 ^{ab}	0.31
RDF+Azo+PSB	1.66 ^a	5.39 ^{ab}	0.3
RDF+Rhi +Azo+PSB	1.76 ^a	5.66 ^a	0.31
CD _{0.05}	0.18	0.41	0.02
CV %	6.54	4.37	3.67
F-test	*	*	Ns
P value	0.04	0.01	0.14
Grand mean	1.62	5.29	0.307

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Economic Analysis

The economic analysis of the data showed that the Rhizobium inoculation displayed significantly highest gross return of Rs. 243452.4 and a benefit cost ratio of 1.97 which was statistically at par with Azotobacter i.e. 1.93. The lowest gross return i.e. Rs. 213154.8 and B:C ratio i.e. 1.72 was observed in the absence of all biofertilizers i.e. control as shown in table 7. Although combination of biofertilizers yielded high grain yield it showed low B:C ratio due to additional cost as biofertilizer is added the cost of production increased. Bam et al. (2022) also reported that there was significant difference in B:C ratio when economic analysis of different biofertilizers was done.

Table 7*Economic Analysis of Mung Bean*

Treatments	Total Cost (Rs.)	Gross Return (Rs.)	Net Return (Rs.)	B:C ratio
Control (RDF)	123247.5 ^g	213154.8 ^b	89907.29 ^b	1.72 ^b
RDF+Rhi	123547.5 ^f	243452.4 ^{ab}	119904.91 ^a	1.97 ^a
RDF+Azo	124132.5 ^c	23988.0 ^{ab}	115748.48 ^a	1.93 ^a
RDF+PSB	164647.5 ^d	241369.0 ^{ab}	76721.58 ^b	1.46 ^c
RDF+Rhi+PSB	164947.5 ^c	257440.5 ^a	92493.01 ^{ab}	1.56 ^{bc}
RDF+Azo+PSB	165532.5 ^b	250000.0 ^a	84467.53 ^b	1.51 ^c
RDF+Rhi +Azo+PSB	165832.5 ^a	264821.4 ^a	98988.96 ^a	1.59 ^{bc}
CD _{0.05}	1.72e-11	28458.35	28458.35	0.19
CV %	6.58e-15	6.54	14.51	6.51
P value	<2e-16	0.04192	0.05143	0.0003871
F test	***	*	Ns	***
Grand mean	147412.5	244302.7	96890.25	1.68

CV: Coefficient of Variation; CD: Critical Difference; Ns: Non-Significant; *: significant at ≤ 0.05 level of significance, **: significant at ≤ 0.01 level of significance, ***: significant at ≤ 0.001 level of significance; Rhi: Rhizobium, Azo: Azotobacter, PSB: Phosphate Solubilizing Bacteria

Conclusion

This experiment showed that the combination of biofertilizers had exhibited better performance as compared to the control treatment in all physiological and yield parameters of mung bean. Biofertilizers whether applied alone or in combination was more effective than the control. Biofertilizers improved the seed yield and other parameters by better uptake of nutrients, releasing growth hormones and protecting plants from different biotic and abiotic stresses. Comparatively, Rhizobium either alone or paired with PSB and Azotobacter displayed better results. Moreover, economic analysis indicated that the seed treatment of mung bean either with Rhizobium or Azotobacter was economically more feasible as compared to other treatments. Hence, biofertilizers are recommended for increasing production of mung bean, minimizing use of chemical fertilizers, increasing income and promoting sustainable agriculture.

Acknowledgments

The authors would like to express heartfelt gratitude to School of Agriculture, Far Western University and Nepalese Association of Agriculture, Forestry and Environment in Australia (NEPAFE). We also appreciate Laxmi Awasthi for her help throughout the research. We express our deepest gratitude to lab boys and field staffs for their contribution.

References

- Ahamed, K.U., Nahar, K., Hasanuzzaman, M., Faruq, G., & Khandaker, M. (2011). Morphophysiological attributes of mungbean (*Vigna radiata* L.) varieties under different plant spacing. *World Journal of Agricultural Sciences*, 7(2), 234-245.
- Ahmad, E., Zaidi, A., & Khan, M.S. (2016). Effects of plant growth promoting rhizobacteria on the performance of green gram under field conditions. *Jordan Journal of Biological Sciences*, 9(2), 79 - 88.

- AITC (2024). *Agriculture and livestock diary 2080*. Ministry of Agriculture and Livestock Development. Agriculture information and training center. Hariharbhawan, Lalitpur, Nepal.
- Al-Burki, H. A., & Al-Ajeel, S. A. (2021). Effect of bio-fertilizer and nanoscale elements on root nodules formation and their chemical content of two *Phaseolus vulgaris*. *Plant Archives*, 21, 1476-1480.
- Bam, R., Mishra, S. R., Khanal, S., Ghimire, P., & Bhattarai, S. (2022). Effect of biofertilizers and nutrient sources on the performance of mungbean at Rupandehi, Nepal. *Journal of Agriculture and Food Research*, 10, 1-9.
- Barakzai, K. R., Dhar, S., Khalili, A., & Obaid, H. (2019). Effect of sources of nutrient and biofertilizers on productivity and profitability of mungbean (*Vigna radiata* L.) in Kandahar region of Afghanistan. *Annals of Agricultural Research*, 40(2).
- Bhabai, B., Mukhopadhyay, D., & Mitra, B. (2019). Effect of biofertilizer and phosphorus on green gram (*Vigna radiata*). *Journal of Pharmacognosy and Phytochemistry*, 8(4), 505-509.
- Bilal, S., Hazafa, A., Ashraf, I., Alamri, S., Siddiqui, M. H., Ramzan, A., & Naeem, M. (2021). Comparative effect of inoculation of phosphorus-solubilizing bacteria and phosphorus as sustainable fertilizer on yield and quality of mung bean (*Vigna radiata* L.). *Plants*, 10(10), 2079. <https://doi.org/10.3390/plants10102079>.
- Chaudhary, D., & Alam, M. S. (2024). Effects of synthetic fertilizer, organic fertilizer, and bio-fertilizers on the yield and productivity of dual-purpose oat (*Avena sativa* L.) crops under mid-hill region Himachal Pradesh. *International Journal of Advanced Biochemistry Research*, 616-624.
- Chaudhary, P., Singh, S., Chaudhary, A., Sharma, A., & Kumar, G. (2022). Overview of biofertilizers in crop production and stress management for sustainable agriculture. *Frontiers in Plant Science*, 13, 930340.

- Debela, C., Tana, T., & Wogi, L. (2021). Effect of Rhizobium Inoculation, NPS Fertilizer and Vermicompost on Nodulation and Yield of Soybean (*Glycine max* (l). Merrill) at Bako, *Western Ethiopia. Journal of Chemical, Environmental and Biological Engineering*, 5(2), 49-61.
- Dixit, S., & Gupta, R. (2020). Effect of chemical and biofertilizer application on morphological and biochemical parameters of *Vigna radiata*. *International Journal of Botany Studies*, 5(6), 690-693.
- Fernandes, P., & Bhalerao, S. (2015). Effect of Biofertilizer on the growth of Mungbean *Vigna radiata*. *International Research Journal of Science and Engineering*, 3(2), 51-54.
- Htwe, A. Z., Moh, S. M., Soe, K. M., Moe, K., & Yamakawa, T. (2019). Effects of biofertilizer produced from bradyrhizobium and streptomyces griseoflavus on plant growth, nodulation, nitrogen fixation, nutrient uptake, and seed yield of mung bean, cowpea, and soybean. *Agronomy*, 9(2).
- Khan, H., Akbar, W. A., Shah, Z., Rahim, H. U., Taj, A., & Alatalo, J. M. (2022). Coupling phosphate-solubilizing bacteria (PSB) with inorganic phosphorus fertilizer improves mungbean (*Vigna radiata*) phosphorus acquisition, nitrogen fixation, and yield in alkaline-calcareous soil. *Heliyon*, 8(3).
- Kumar, R., Kumawat, N., & Sahu, Y. K. (2017). Role of biofertilizers in agriculture. *Popular Kheti*, 5(4), 63-66.
- Malo, M. (2020). Bio-fertilizer: A novel tool for agriculture. *AgriCos e-Newsletter*, 1(7), 18-22.
- Mandiwal, M., Shukla, U.N., Yadav, V. L., & Sarita, B.H. (2019). Effect of phosphorus and biofertilizers on plant height and yield of mungbean [*Vigna radiata* (L.) Wilczek]. *International Journal of Chemical Studies*, 7(4), 63-65.
- Mehboob, M., Anwar, S., Ahmad, J., Ullah, I., Nawaz, I., Khan, M. A., . . . & Akbar, J. (2019). Biofertilizer with phosphorus; a sustainable and eco-friendly approach for enhancing mungbean growth, productivity and protein content in changing climatic scenario. *International Journal of Biosciences*, 15(5), 387-393.

- Mehta, R. S., & Patel, B. S. (2011). Effect of nitrogen, phosphorus and bio-fertilizers on yield and profitability of fenugreek (*Trigonella foenum-graecum* L.). *Madras Agricultural Journal*, 98(4-6), 154-157.
- MoALD. (2023). *Statistical information on Nepalese agriculture 2021-22*. Ministry of Agriculture and Livestock Development, Singhadurbar, Kathmandu, Nepal.
- Mondal, M. M., Chowdhury, S., Mollah, M. L., & Reza, M. H. (2010). Effect of biofertilizer and urea on growth and yield of mungbean. *Journal of Agroforestry and Environment*, 4(2), 101-104.
- Pandey, O. P., Shahi, S. K., Dubey, A. N., & Maurya, S.K. (2019). Effect of integrated nutrient management of growth and yield attributes of green gram (*Vigna radiata* L.). *Journal of Pharmacognosy and Phytochemistry*, 8(3), 2347-2352.
- Ranawake, A.L., Dahanayaka, N., Amarasingha, U.G.S., Rodrigo, W.D.R.J., & Rodrigo, U.T.D. (2011). Effect of water stress on growth and yield of mung bean (*Vigna radiata* L). *Tropical Agricultural Research & Extension*, 14(4). <http://dx.doi.org/10.4038/tare.v14i4.4851>
- Sehrawat, N., Yadav, M., Sharma, A. K., Kumar, S., Singh, M., Kumar, V., & Singh, R. (2021). Mungbean (*Vigna radiata* L. Wilczek) as functional food, agronomic importance and breeding approach for development of climate resilience: current status and future perspectives. *Asian Journal of Biological and Life Sciences*, 10(1), 87-92.
- Shravani, K., Triveni, S., Latha, P.C., & Ramulu, V. (2019). Biofertilizers formulations and their effect on morphological characters in greengram (*Vigna radiata* L.). *Journal of Pharmacognosy and Phytochemistry*, 8(3), 2460-2465.
- Singh, B., & Chauhan, T. (2012). Constraints in Adoption of Mung bean Production Technology. *51*(2), 115-121.
- Sultana, U., Desai, S., & Reddy, G. (2016). Successful colonization of roots and plant growth promotion of sorghum (*Sorghum bicolor* L.) by seed treatment with *Pseudomonas putida* and *Azotobacter chroococcum*. *World Journal of Microbiology*, 3(1), 043-049.

- Verma, G., Singh, M., Morya, J., & Kumawat, N. (2017). Effect of N, P and biofertilizers on growth attributes and yields of mungbean [*Vigna radiata* (L.) Wilczek] under semi-arid tract of Central India. *International Archive of Applied Sciences and Technology*, 8(2), 31-34.
- Yadav, R. D. S., Chaudhary, R. K., & Kushwaha, G. D. (2014). Effect of sowing time, spacing and seed treatments with rhizobium and phosphate solubilizing bacteria on seed yield, its contributing traits and seed quality parameters in mungbean (*Vigna radiata* (L.) Wilczek). *Journal of Research in Agriculture and Animal Science*, 2(8), 01-05.



**Prevalence and Predictors of Physical and Sexual Violence among Women in
Nepal**

Tilak Prasad Sharma

Associate Professor, Mahendra Ratna Campus, Tribhuvan University, Nepal

Corresponding Author's Email: tilak20013@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75953>

Abstract

This article analyses the incidence and factors associated with physical and sexual violence against women in the age group of 15–49 years in Nepal, based on the Nepal Demographic and Health Survey 2022. Despite the increase in the literature, it is justified that violence affects the well-being and socio-economic development of people in many areas globally. This paper incorporates demographic factors which are explained from both the social and the feminist theoretical perspectives. In the present study, based on the cross-sectional data, the factors including age, marital status, education, wealth and the region were established as significant logistic regression analysis predictors. The sample was selected from women aged between 15 and 49 years old, and methods of stratification and weighting were followed to make the sample more representative. The findings suggest 22.5 percent women faced physical violence starting from the age of 15 and 7.5 percent women reported lifetime sexual violence. Older women aged 35 and above years old and women who have been divorced, separated or widowed were at a higher risk. Female survivors of violence were 4.29 [CI 3.67–4.98] times more likely to experience physical violence. The comparison of different regions equally revealed that the Madhesh province was more experiencing higher levels of violence,

Copyright 2025 © Author(s) *This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.*



education and wealth influencing violence in that the lower level of education and lower level of wealth was positively associated to violence. Community level responses should cover the cost and educational aspects of tackling the effects of violence.

Keywords: Physical violence, sexual violence, parental violence, women empowerment

Introduction

Women's struggle against violence, especially physical and sexual violence, has become a universal issue, the growth of which negatively impacts the health of women and their economic standing. This vice is even worse in countries where they are classified as having low or middle incomes where gender roles are embedded in the culture and women have to immensely labor to protect themselves and find justice (World health organization [WHO], 2021). In Nepal, the stereotypical violence against women remains so unyielding and rampant owing to extreme poverty, ethnic diversity, and high levels of illiteracy (Nepal demographic health survey [NDHS], 2022).

The gender and caste discrimination on women in Nepal shows that Nepali women are still subjected to baseless caste, class and gender discrimination hence protecting this social order that disembowels them. Due to their lower status in the caste hierarchy, Dalit women who are referred to as 'untouchables', suffer from a triple oppression based on gender, caste and class, which have been cultrate into acceptable practice by, religious scriptures and social practices (Khan & Beig, 2015; Kumar, 2010). However, due to constitutional protects that were intended to increase equality in the provision of law for every citizen the performance of these laws is poor thus allowing for continued discrimination and violence against such women (Berg, 2021; Kumar, 2010). The idea of 'relational poverty' underscores the denial of access to crucial relations such as material, symbolic and others to Dalit women and the deepening of their poverty (Chrispal, 2021).

These vulnerabilities were also increased during the COVID-19 pandemic, which posed health risks and violence to already vulnerable groups, with Dalit women being the most deprived (S & Subbulakshmi, 2024). Even so, it is through literature and activism that Dalit women are gradually reclaiming their stories and fighting for their

rights and respect (Chauhan, 2024; Sisodia et al., 2024). Furthermore, organizations combating domestic violence and providing medical care have been formed in support of Dalit women, which is a clear indicator of their strength and agency (Sisodia et al., 2024). As much as the situation of women from marginalized communities is still wretched, the developing concept of Dalit feminism is a bringer of oppressed change and a tool for women's empowerment.

Nepal, being a male-dominated society, presents a unique challenge for women; violence against women is what can be termed as the order of the day. Such normative attitudes find expression in legal frameworks and are also practiced by society (Ong et al., 2021). Another widely acknowledged tactic used by individuals in their socio cultural relationships with groups or communities is intimate partner violence, which is a major contributor to the various types of violence against women (Clark et al., 2018). One in every four women in Nepal has experienced violence, whether physical, psychological, or sexual, mostly enacted by men as partners. Such values as dowry and the societal preference for sons increase violence and a sizeable chunk of women view it as normal. Standard gender expectations and aspects such as the caste system or financial capabilities of a family cause a high level of domestic abuse (Shrestha et al., 2024).

Violent behavior in adulthood is also strongly correlated with experiencing maltreatment of any form, including seeing others be violent. Studies indicate that a different range of psychosocial trauma experienced during childhood leads to different violent outcomes and explain these outcomes by referring to, for instance, psychopathic and substance abuse tendencies (Khan et al., 2024). Some researchers have made observations that there are certain types of individuals who, because of early childhood suppressed traumas, tend to internalize violent notions that in later years concentrate on criminal behavior (Yao, 2023).

According to the 'World Health Organization' (WHO), on an international level, intimate partner violence (IPV) and other forms of sexual violence not only in partners, affect 736 million women (Oo, 2024). The phenomenon of sexual and physical violence is not restricted to North America, as such tendencies have been reported from

nations in the African continent and equally detrimental effects are observed on largely the reproductive health, with cases of STDs, unwanted pregnancies, etc. (Xianguo et al., 2024; Bitzer, 2024). Changes such as these, in which violent experiences are part especially from when one was young, create higher chances of violence in the future (Sardinha et al., 2024).

The purpose of this study is to address a gap in the existing academic literature by examining the social and demographic factors that influence physical and sexual violence against women in Nepal. The study aims to investigate specific characteristics such as age, marital status, education, wealth, happiness, and ethnic background, and their potential to predict instances of violence. Understanding these patterns is crucial for developing strategies and policies to combat gender-based violence and enhance support services for those affected.

Methods and Procedures

Study Design

The nationwide survey, the Nepal demographic health survey (NDHS) 2022, is the subject of a secondary study. The NDHS 2022 was carried out by New ERA under the direction of Nepal's Ministry of Health and Population, with technical assistance from ICF International and financial support from the United States agency for International development. In this research, the dataset that has been utilized is accessible on the official DHS Program website, which makes the survey data available to the general public. The NDHS 2022 referred report provides detailed information on the findings along with the survey methodology and the questionnaire used in conducting the survey.

Sample Size and Sampling Technique

The sampling procedure adopted for this study reflected that of the NDHS 2022 report, which employed a stratified, two-stage cluster sampling design that makes the sample nationally representative. The first stratum involved systematically selecting enumeration areas (EAs) based on probability proportional to size. In the second stage,

we randomly selected 1272 households from the 325 EA in the country. From the selected households, women between the ages of fifteen and forty-nine years were considered suitable respondents. For the domestic violence module, a subsample of only women was selected from which 5,177 women were selected. Systematic random sampling was used when making this selection to eliminate any clustering bias in the data arising from more than one woman being interviewed per household. To overcome this imperfection of the sampling design, some changes were made to weight the special testing in order to achieve a national representation. Of the 5177 women selected for the domestic violence module, 4211 women (unweighted) who were in an intimate relationship in the index period constituted the final study sample for this research. The inclusion criteria guaranteed the accumulation of the required data on partners to explore the intimate partner violence – partner characteristics connection.

Data Collection Tool

The NDHS 2022 was based on four primary questionnaires: the households' questionnaire, women's questionnaire, men's questionnaire, and biomarker questionnaire. This research analysis utilized data collected in the woman's questionnaire, which provided coverage on domestic violence as perpetrated against women in the age group 15 to 49 years.

The domestic violence module was administered to women from households included in the men's survey subsample, with only one eligible woman per household chosen to participate. The module was carried out strictly by WHO-recommended rules and ethical standards to ensure respondent safety and confidentiality, with interviews taking place only when privacy was possible.

Statistical Analysis

All the statistical analyses were conducted with the aid of SPSS version 20. The analysis was developed to account for the complex survey design and non-response adjustments done in the Nepal Demographic and Health Survey (NDHS) 2022. Sample weights were applied to make sure that the data represented the intended population. The frequency, percentage, and 95 percent confidence interval of categorical variables are

presented, while continuous variables are presented in means and standard deviations (SD). Since we conducted an inferential analysis, we performed both univariate and multivariable logistic regression analysis and explored the factors contributing to the occurrence of intimate partner violence. In the univariate analysis to assess the individual relationship between all independent variables and the outcome, crude odds ratios were estimated. The variables which had a p-value < 0.2 on the univariate analysis were considered for the multivariable logistic regression analysis to adjust for mediator effects. Crude and adjusted odds ratios were the outcomes calculated, with accompanying 95 percent confidence intervals. The level of significance used for analysis was 0.05; this reduces the probability of developing a conclusion that is less than 5 percent likely to be a chance. This type of modeling augments the predictive validity's scope and permitted an overall appraisal of numerous different predictors and controlled confounders.

Results

The purpose of the evaluation is to ascertain the socio-demographic factors related to physical and sexual violence against women in Nepal and generalize the use of logistic regression to measure influential determinants. In this study, age, marital status, education, wealth, and geographic location were analyzed and their effect on violence was established.

Table 1

Socio-demographic Profile of the Respondent

Characteristics	N	%
Age group		
15–24	814	21.1
25–34	1453	37.7
35–49	1586	41.2
Mean age (SD)	32.4 (8.6)	-
Caste/ Ethnicity		

Brahmin/Chettri	1072	27.8
Dalits	581	15.1
Janajatis	1419	36.8
Muslim/Other	781	20.3
Marital Status		
Living Together	14	0.4
Married	3839	99.6
Province		
Bagmati province	707	18.4
Gandaki province	371	9.6
Karnali province	253	6.6
Koshi province	650	16.9
Lumbini province	682	17.7
Madhesh province	848	22
Sudurpashchim province	343	8.9
Residence		
Urban	2568	66.6
Rural	1285	33.4
Wealth Index		
Rich	1572	40.8
Middle	796	20.7
Poor	1485	38.5
Witnessed Parental Violence		
No	3230	83.8
Yes	623	16.2

Table 1 explores the individuals' socio-demographic characteristics. The average age of the subjects was 32.4 years (SD = 8.6) with most of the participants being in the 25 – 34(37.7%) and 35 - 49 (41.2%) age groups. Castes and ethnicities recorded a significant variation in their population structure, with Janajatis emerging

as the most predominant ethnic group at 36.8 percent, followed by Brahmin/Chettri which accounted for 27.8 percent, Muslim/others at 20.3 percent and lastly Dalits who made up 15.1 percent.

Almost all respondents (99.6%) were reported to be married, while only 0.4 percent claimed to be cohabiting without marriage. The highest proportion of respondents was drawn from Madhesh province (22.0%), followed by Bagmati (18.4%), Koshi (16.9%), Lumbini (17.7%), and other provinces accounting for between 6.6 percent and 9.6 percent.

More than half of the respondents (66.6%) resided in cities while the rest 33.4 percent lived in the countryside. Concerning the wealth index, 40.8 percent of respondents were rich while poor and middle-income respondents constituted 38.5 percent and 20.7 percent respectively. Furthermore, 16.2 percent of respondents reported experiencing violence from parents while the overwhelming majority 83.8 percent did otherwise.

Table 2

Experience of Physical Violence by Any Perpetrator among Women

Background Characteristic	Percentage of women experienced physical violence since age 15	Percentage of women experienced physical violence in the last 12 months	Number of Women
Age Group			
15–24	14.1	1.1	1,878
25–34	26.4	1.9	1,768
35 and above	28.4	1.4	2,452
Marital Status			
Unmarried	6.6	0.2	1,146
Married	26	1.8	3,853
Others (Divorced/ Separated/ Widowed)	47.3	2.8	178

Education			
Illiterate	35.5	2.4	1,364
Literate (Basic and Above)	18.8	1.1	3,813
Wealth Quintile			
Lowest	23.8	1.6	955
Highest	12.5	0.3	1,041
Province			
Koshi Province	20.5	1.4	877
Madhesh Province	36.5	2.6	1,042
Bagmati Province	17.4	0.4	1,037
Gandaki Province	15	1.4	496
Lumbini Province	23.4	1.6	947
Karnali Province	16.7	1.5	324
Sudurpashchim Province	16.1	1.1	455
Total	22.5	1.5	5,177

The prevalence of physical violence against women aged 15-49 years by the Nepal DHS data for 2022 is presented in Table 2. In general, 22.5 percent of the surveyed women reported having been subjected to physical violence since age 15, while the 12-month prevalence was reported to be 1.5 percent.

By the age groups, women who were aged 35 and above reported the highest lifetime prevalence of physical violence (28.4%), followed by women aged 25-34 (26.4%), and lastly, women aged 15-24 reported the lowest prevalence (14.1%). In the same manner, 1.9 percent of the women ages 25-34 and 1.4 percent of the women ages 35 and above reported having been physically abused in the previous 12 months, while only 1.1 percent of women aged 15-24 reported the same.

Another factor observed involved that regarding women's marital status, the percentage of surveyed individuals that had ever experienced physical violence

was significantly higher among divorced, separated, and widowed women (47.3%) compared to married women (26.0%) and never-married women (6.6%). Only 1.8 percent of married women and 0.2 percent of never-married persons experienced violence, compared to about 2.8 percent of women who did not have a husband during the past year among married and divorced people. The level of education was also related to the prevalence of physical violence. Uneducated women had a higher lifetime prevalence of physical violence (35.5%) than educated women (18.8%). Within the last 12 months, the prevalence of physical violence was 2.4 percent among illiterate women as opposed to 1.1 percent among literate women. The fattest women (the first wealth quintile) tended to have suffered from physical violence 23.8 percent of the time than those in the topmost rich (wealth quintile 12.5%), illustrating the facts on reduced injustice and poverty alleviation. Recently also, physical violence was more prevalent in the lowest wealth quintile (1.6%) than among women in the highest quintile (0.3%).

If states are taken geographies, Madhesh province had the highest view lifetime prevalence of physical violence at 36.5 percent, with Lumbini and Koshi provinces coming next at 23.4 percent and 20.5 percent, respectively. The provinces of Gandaki and Bagmati had the lowest prevalence at 15.0 percent and 17.4 percent, respectively. Slightly over the last year, 2.6 percent of women from Madhesh province experienced physical violence, while the province with the least prevalence was Bagatmi with 0.4 percent.

Table 3

Experience of Sexual Violence by Any Perpetrator of Women

Background Characteristic	Percentage who have experienced sexual violence (ever)	Percentage who experienced sexual violence in the last 12 months	No. of woman
Age Group			
15–24	5.2	2.5	1,878
25–34	8.3	4.1	1,768
35 and above	9.1	4.2	2,452

Marital Status			
Unmarried	2.4	0.2	1,146
Married	8.4	4.6	3,853
Others (Divorced/ Separated/ Widowed)	19.8	2.3	178
Education			
Illiterate	10.7	4.9	1,364
Literate (Basic and Above)	6.6	3	3,813
Wealth Quintile			
Lowest	9	4.5	955
Highest	4.9	1.3	1,041
Province			
Koshi Province	7.4	3.9	877
Madhesh Province	10.6	5.5	1,042
Bagmati Province	6.9	2.9	1,037
Gandaki Province	6.1	2.3	496
Lumbini Province	6.3	2.4	947
Karnali Province	9.5	4.5	324
Sudurpashchim Province	4.4	3	455
Total	7.5	3.5	5,177

Table 3 shows the percentage of women aged 15–49 who have experienced sexual violence according to the Nepal DHS 2022 survey. Overall, 7.5 percent of the women reported experiencing sexual violence in their lifetime out of which 3.5 percent noted the occurrence of the same in the past 12 months to the survey.

Based on age distribution, women above the age of 35 had the most lifetime sexual violence prevalence (9.1%), with the next being women aged 25–34 (8.3%) and 15–24 (5.2%), respectively. There was also a similar trend in the past 12 months proportion where 4.2 percent of women aged 35 and above reported sexual violence,

4.1 percent in age groups 25 -34 years, and 2.5 percent in the 15 to 24 year age group subjected to sexual violence.

Within the context of this study, the impact of marital status on sexual violence prevalence was highly significant. Women who were divorced, separated, or widowed indicated the highest lifetime prevalence (19.8%) than any other respondent categories: married women (8.4%) and women who never got married (2.4%). In the past 12 months, however, the most married women had the highest prevalence (4.6%), followed by divorced or separated and widowed women's prevalence (2.3%), and lastly, unmarried women (0.2%).

On the other hand, educational attainment exhibited significant differences, whereby rates of sexual violence were higher among illiterate women (10.7%) than literate women (6.6%) over their lifetime. Similarly, 4.9 percent of women without education experienced sexual violence recently compared to 3.0 percent of educated women.

In terms of wealth, 9.0 percent of women in the lowest wealth quintile reported lifetime experiences of sexual violence, while 4.9 percent of women in the highest wealth quintile reported similar experiences. Sexual violence in the past year was also more common among women in the lowest wealth quintile (4.5%) compared to those in the highest (1.3%).

Geographically, Madhesh province had the highest prevalence of sexual violence, with 10.6 percent of women reporting lifetime experiences and 5.5 percent reporting sexual violence in the past year. By contrast, the lowest lifetime prevalence was observed in Sudurpashchim province (4.4%), and the lowest recent prevalence was reported in Gandaki province (2.3%).

Table 4

Logistic Regression Analysis of Factors Influencing Physical Violence among Women in Nepal

Variable	Coefficient (β)	Standard Error	Odds Ratio (Exp(β))	p-value
Age Group (Reference: 15–24)				
25–34	0.85	0.12	2.34	0.001**
35 and above	1.05	0.1	2.86	0.000**
Marital Status (Reference: Unmarried)				
Married	1.23	0.15	3.42	0.000**
Divorced/Separated/Widowed	1.76	0.18	5.81	0.000**
Education (Reference: Literate)				
Illiterate	0.87	0.09	2.39	0.001**
Wealth Quintile (Reference: Highest)				
Lowest	0.69	0.08	1.99	0.003**
Province (Reference: Koshi)				
Madhesh	0.64	0.07	1.9	0.004**
Bagmati	-0.45	0.08	0.64	0.028*
Witnessed Parental Violence	1.46	0.13	4.29	0.000**

Table 4 illustrates the logistic regression of determinants of physical violence against women in Nepal. Numerous key determinants of physical violence were found.

When it came to the time of life element, women who were 25–34 years old had an odds ratio (OR) of 2.34, making them more likely to be victims of physical violence than women who were 15–24 years old. Among women 35 years of age and

older, 19 percent reported having experienced physical abuse (OR =2.86, β =1.05, $p=0.000$).

Similarly, marital status was another strong predictor of the outcome measure. The odds of married women being physically abused were over three and a half times greater than that of single women (β =1.23, $p=0.000$). Higher odds were, however, registered among divorcee, separated, or widowed women with a reserved odds of 5.81 (β =1.76, $p =0.000$).

The findings also showed that compared to literate women, the illiterate ones had odds more than two times the risk factors of physical abuse (OR =2.39, β =0.87, $p =0.001$).

Again, the incidence of physical violence was determined by wealth index; for it those who fell in the lowest wealth quintile, experienced near to two times the violence, than those who fitted in the upper quintile group (OR =1.99, β =0.69, $p =0.003$).

In terms of regional differences, women from Madhesh province had higher chances of physical violence than women from Koshi province (OR =1.9, β = 0.64, $p =0.004$). On the contrary, women in Bagmati province were less likely to suffer from physical violence (OR =0.64, β = -0.45, $p =0.028$).

Witnessing parental violence greatly affected the probability of encountering physical violence, which was central to the finding that those who had witnessed parental violence were 4.29 times more likely to experience physical violence (β = 1.463, $p=0.000$).

Discussion

This research attempted to evaluate women's socio-demographic characteristics in Nepal and their connection with the incidence of violence against women. The study findings indicated that the prevalence of experiences of physical and sexual violence among women varies with certain socio-demographic characteristics, which include age, marital status, educational level, occupation, and the residential area of women.

This research attempted to evaluate women's socio-demographic characteristics in Nepal and their connection with the incidence of violence against women. The study findings indicated that the prevalence of experiences of physical and sexual violence among women varies with certain socio-demographic characteristics, which include age, marital status, educational level, occupation, and the residential area of women (Mannell, et al.,).

The alarming prevalence of physical violence is very disturbing, with 22.5 percent of the respondents being women who have experienced physical violence. Older women, especially those aged 35 years and above, vehemently argued that they have experienced physical violence the most, standing at 28.4 percent. This concurs with other studies that have pointed out that older women are last heard or spoken against the violence as they have suffered in such relationships for a longer time and the structures of their societies make them passive-aggressive and violent at all times (Nath et al., 2022; Sapkota et al., 2024). Moreover, divorced, separated, or widowed women (47.3%) experienced more physical abuse than married (26.0%) women. This might be because of the stigma and ostracization faced by women who are not conformists to the ideals of a married woman (Goktepe, 2024).

Regarding the level of education attained, the incidence of physical harassment is more prevalent among uneducated women (35.5%) than educated women (18.8%). Additionally, there is an increase, that is, 23.8 percent, in violence towards women in the lowest wealth quintile as compared to the wealthier ones. This indicates how powerlessness and the very restoration mechanism thanks to which power is sustained only make the situation worse (Fiske & Shackel, 2015). Women who are more likely to be uneducated are equally more likely to be poor, and this in turn creates a cycle of disadvantage that predisposes people to being victims of violence.

A lifetime prevalence of sexual violence was reported by 7.5 percent of women, and 3.5 percent experienced it in the last year. The patterns of sexual violence trends were consistent with physical violence trends; however, increased incidences were

reported among older age categories and those who were divorced and separated. The level of education also correlated with the experience of sexual violence in that more educated women reported experiencing less sexual violence than less educated women (Khanal et al., 2021).

Logistic regression analysis facilitated the identification of several strong predictors of physical violence, which include age category, marital status, education, wealth quintile, geographical location, and parental violence exposure. Observing parental violence had the greatest odds ratio of 4.29 among the assessed factors. Mitigating these cycles of indoctrination into aggression by initiatives and campaigns is essential, as early exposure to violence may elevate the probability of violent conduct in adulthood (Nath et al., 2022).

These findings will have significant consequences for the policy formulation and intervention programs to be adopted against violence towards women in Nepal. Increasing the education of women, especially in the poor and rural parts of the country, has the potential to decrease their chances of violence. Moreover, community interventions that aim at changing the existing norms concerning marriage and violence and providing services to those women who have been divorced or separated are also very important.

Because economic dependence increases the risk of violence against women, encouraging vocational training and financial access among women can promote their economic independence and reduce the risks associated with gender-based violence (Gyawali et al., 2023).

Conclusion

This study tried to identify factors that could trigger violence against women in Nepal alongside analyzing the impact of age, marital status, education level, income level and geographical difference. The study established that the vulnerable groups of women most vulnerable to physical and sexual violence include the elderly, divorcees, those who are illiterate, and those with no knowledge of property rights. From the

results presented above, gender-related stereotypes and cultural practices that facilitate are affirmed hence supporting structural variables in diverse settings in Nepal.

This, therefore, calls for a population-centered approach to address violence against women. These are relevant because it is crucial to address the underlying determinants of violence in addition to offering women and girls more protection by engineering changes, including in legislation and policy, to education, employment rights, healthcare access and entitlements on the one hand and to the community and relevant informal norms on the other. The policy should improve protection for legal frameworks, and victim services and devise effective awareness campaigns for women throughout the country to address social issues affecting women.

Subsequent research studies should assess how such community-based interventions and the currently applicable law can be effectively implemented and how they can help decrease violence among particularly vulnerable populations. Therefore the outcomes act as a wake-up call for society, the state, and interested parties to ensure women's safety and parity is not a mere political slogan but a reality.

References

- Aarthimeena, S., & Subbulakshmi, M. (2024). 4. Dalit women's subsistence: Covert and overt marginalization in the COVID-19 pandemic Times of India. *Contemporary Voice of Dalit*. doi: 10.1177/2455328x231198730
- Amonika. (2024). 2. Writing the self: Identity formation in Dalit women's life writings. *International Journal for Multidisciplinary Research*. doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24642
- Berg, D. E. (2020). *Dynamics of caste and law: Dalits, oppression and constitutional democracy in India* (Vol. 11). Cambridge University Press.
- Bitzer, J. (2024). Sexual healthcare along the life course life-course approach to sexual health. *Textbook of Contraception, Sexual and Reproductive Health*, 333.

- Chrispal, S., Bapuji, H., & Zietsma, C. (2021). Caste and organization studies: Our silence makes us complicit. *Organization Studies*, 42(9), 1501-1515.
- Clark, C., Ferguson, G., Shrestha, B., Shrestha, P., Oakes, M., Cheong, Y., Clark, C., Oakes, J., Gupta, J., McGhee, S., & Yount, K. (2018). Social norms and women's risk of intimate partner violence in Nepal. *Social Science & Medicine*, 202, 162-169.
- Fiske, L., & Shackel, R. (2015, July). Gender, poverty, and violence: transitional justice responses to converging processes of domination of women in the eastern DRC, northern Uganda, and Kenya. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 51, pp. 110-117). Pergamon. Doi: 10.1016/J.WSIF.2014.11.008
- Goktepe, O. (2024). The impact of social values and culture on discrimination against women. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 21(7), 99-109.
- Gyawali, K., Simkhada, P., van Teijlingen, E., Manandhar, S., & Silwal, R. C. (2023). Sexual harassment among Nepali non-migrating female partners of international labor migrant men. *Journal of Health Promotion*, 11(1), 22-31.
- Khan, J. A., & Beig, M. M. (2015) *Discrimination based on the caste and lineage: With special focus on Dalit Women in India*.
- Khan, M. B. U., & Tang, Y. (2024). Childhood maltreatment and violent behavior: A systematic review. *Journal of Penal Law and Criminology*, 12(1), 57-78. DOI: 10.26650/JPLC2024-1360724
- Khanal, A. (2022). Attitudes towards rape and societal stigmatization of the victims. *Patan Pragya*, 11(02), 1-9. doi.org/10.3126/pragya.v11i02.51996
- Kumar, A. (2010). Atrocities on Dalits-A human rights perspective. *ILI Law Review*, 1(1), 54.
- Mannell, J., Lowe, H., Brown, L., Mukerji, R., Devakumar, D., Gram, L., ... & Vyas, S. (2022). Risk factors for violence against women in high-prevalence settings: a mixed-methods systematic review and meta-synthesis. *BMJ global health*, 7(3), e007704.

- Nath, R., Ybarra, M., MacAulay, M., Oppenheim, K., Jackson, L., Strøm, I. F., ... & Saewyc, E. (2022). Comparing factors shaping sexual violence perpetration for sexual and gender minority youth and cisgender heterosexual youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), NP15826-NP15850.
- Nisha, C. (2024). 5. Giving voice to the unvoiced: The rise of Indian Dalit literature. *International Journal of English, literature and social science*. doi: 10.22161/ideas.93.19
- Ong, T., Mellor, D., & Chettri, S. (2021). Females are always dominated and disregarded by males, just because they are female: the continuation of patriarchal norms for young trafficked women in Nepal. *Culture, Health & Sexuality*, 24, 1350 - 1365. <https://doi.org/10.1080/13691058.2021.1949495>.
- Oo, P. P. (2024). Gender-based violence. In *Oxford Research Encyclopedia of Global Public Health*. doi.org/10.1093/acrefore/9780190632366.013.344
- Rajendra, S., Tandon, R., & Jain, R. (2024). 3. Dalit feminism: Historical context and impact. *International Journal for Multidisciplinary Research*. doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24262
- Sapkota, B. D., Simkhada, P., Newton, D., & Parker, S. (2024). Domestic violence against women in Nepal: a systematic review of risk factors. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380231222230.
- Sardinha, L., Stockl, H., Maheu-Giroux, M., Meyer, S. R., & García-Moreno, C. (2024). Global prevalence of non-partner sexual violence against women. *Bulletin of the World Health Organization*, 102(8), 582.
- Shrestha, R., Sapkota, D., Sarraf, R. R., Mehra, D., Ekström, A. M., & Deuba, K. (2024). Perceptions on violence against women and its impacts on mental health and response mechanisms among community-based stakeholders: a qualitative study from Nepal. *BMC Women's Health*, 24(1), 258.
- Tasnim, Nowshin, & Fariha. (2024). 1. Human rights violation of Dalit women in Bangladesh. *Journal of Legal Subjects*. doi: 10.55529/jls.45.1.10

- Xianguo, Q., Hui, C., Xin, S., Jing, F., Zijian, W., Zhenyu, N., & Yong, G. (2023). The prevalence of sexual violence against African women: a systematic review and meta-analysis. *African Health Sciences*, 23(3), 117-127. doi: 10.4314/ahs.v23i3.15
- Yao, Q. (2023). The relationship between childhood trauma and crime and its mechanism. *Journal of education, humanities, and social sciences*, 22, 651-655.



Financial Intermediation and Economic Growth in Nepal

Khem Raj Subedi

Associate Professor, Tikapur Multiple Campus, Far Western University, Nepal

Corresponding Author's Email: khem7434@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75955>

Abstract

This paper portrays the impact of financial intermediation especially domestic credit to the private sector and broad money supply on GDP growth in Nepal, using annual time series data spanning from 1974 to 2022. The main objectives of the paper are to examine the magnitude and direction of these financial intermediation variables in influencing economic growth of Nepal. The included time series data were a mix of stationary at level and after first difference. Hence, an Autoregressive Distributed Lag (ARDL) model was employed to provide robust framework for analyzing both long-term relationships and short-term fluctuations while maintaining flexibility in lag selection and handling endogeneity. The findings indicate a nuanced relationship between financial factors and GDP growth of Nepal. Specifically, the coefficient of domestic credit to the private sector is positive but statistically insignificant, this suggests that the flow of domestic credit may be either insufficient or inefficiently allocated to significantly contribute Nepalese economic growth. But, the broad money supply as a percentage of GDP shows a strong positive and statistically significant effect. This indicate that increased money supply supports business activities, improves liquidity, spur investments, and eventually fostering economic growth. Moreover, other control variables also display significant relationships with GDP growth of Nepal. Labor force participation and trade openness demonstrate substantial positive effects, while government expenditure shows a modest positive impact. Furthermore, private consumption expenditure emerged as a

Copyright 2025 © Author(s) *This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.*



critical driver of growth, emphasizing the importance of household expenditure in stimulating demand and economic growth. Therefore, these results underscore the necessity of a stable money supply, increased labor force participation, enhanced private consumption, and greater trade openness for sustained economic growth in Nepal. The findings also shed light to explore potential area for policy improvement to strengthen domestic credit allocation to enhance its contribution to economic growth.

Keywords: Financial intermediation, domestic credit, broad money supply, economic growth

Introduction

The relationship between financial intermediation and economic growth has attracted significant attention among economists, especially with the emergence of endogenous economic growth theories (Popov, 2018; Romer, 1990). The main role of the intermediation such as financial markets and institutions in all economies is to improve the efficiency of capital allocation and encourage savings, mobilize savings, boost economic growth, leading to further capital formation, thereby manage the risks, and facilitate transactions (Seven & Yetkiner, 2016). Economists assign varying degree of importance to financial intermediation and its theoretical role is supported by empirical evidence too (Shittu, 2012; Chen, 2006; King & Levine, 1993). Domestic credit is an important indicator of the development of the banking sector as well as the financial development of a country. Domestic credit refers to financial resources provided to the private sector by the financial sector (Bui, 2020; Edward, 2018; Mishra et al., 2009). It involves providing resources to debtors, who repay or return them later, without immediate repayment. Moreover, domestic credit reflects the financial development of a country (Bui, 2019). Under financial intermediation system, the concept of domestic credit and broad money supply and their relationship with economic growth has been studied and analyzed by various economist and scholars over the years.

Empirical studies show that the relationship between domestic credit to the private sector and economic growth is multifaceted. In fact, studies show that private credit can have both positive and negative effects on economic growth. While some research suggests a linear negative relationship between private credit and economic growth, indicating that excessive private credit can harm growth (Botev, 2019; Ductor

& Grechyna, 2015), other studies demonstrate that an increase in private sector credit extension can predict economic growth positively (Andreas, 2018). Moreover, the expansion of credit to the private sector, broad money supply, along with external debt, has been found to enhance investment in infrastructure, a significant driver of GDP growth (Mehar, 2022; Obeng-Amponsah et al., 2019). Nevertheless, it serves as a fundamental drivers of economic activity, facilitating investment, consumption, and overall economic expansion. Hence, exploring the nexus between domestic credit and economic growth provides valuable insights into the functioning of financial system and their role in promoting economic growth (Ouyang & Li, 2018).

The impact of financial intermediation on economic growth rate has been a topic of considerable interest in the field of economics. Therefore, understanding the impact of financial intermediation on economic growth and development is crucial for policymakers and researchers as it sheds light on the dynamics of economic growth and financial stability. In this regard, several empirical studies have found the positive influence of domestic credit on economic growth. Wolde-Rufael (2009) revealed the positive causal relationship between domestic credit and economic growth in Kenya based on the annual time series data of 1966 to 2005. Schumpeter (1911) is regarded as the first economists that believed domestic credit plays an essential role in boosting economic growth through financing for investment and manufacturing. Hence, the impact of financial intermediation on GDP varies with institutional, market, and macroeconomic factors. This paper analyzes the effects of domestic credit and broad money supply on Nepal's GDP, aiming to enhance understanding of their interplay and inform policies to maximize benefits while mitigating risks in the Nepalese context. In this regard, this paper has considered the variables GDP growth rate as a dependent variable and net domestic credit to the private sector, and ratio of broad money to GDP as explanatory variables. Additionally, the variables such as total government expenditure, labour force participation rate, private consumption expenditure, and trade openness are included as the control variables.

Literature Review

Theoretical Perspectives

In economic literature, the impact of financial intermediation on economic growth has been widely studied with various theoretical frameworks that offer insights from different perspectives. McKinnon (1973) theory emphasized the crucial role of financial institutions in economic development, underscoring that liberalized financial markets are crucial for channeling credit funds into productive investments. Similarly, Shaw (1993) also argued that financial liberalization and development promote economic growth thereby fostering an environment where capital and credit can be allocated efficiently. Endogenous Growth theories as pioneered by Romer (1990) and Lucas (1988) underscore that credit expansion plays a role in capital accumulation, technological advancements, and skill development, that increase access to credit allows firms to boosting productivity and growth.

Moreover, financial Intermediation theory which is associated with Levine (1997), underscores the role of financial intermediaries such as banks, credit unions channeling savings into productive investments. The theory asserts that through the extension of domestic credit, financial intermediaries reduce information asymmetries, improve resource allocation, and facilitate risk-sharing. In this regard, Levine (1997) reviewed theoretical and empirical literature and emphasized the importance of strong financial systems and regulatory frameworks in maximizing these growth benefits. Furthermore, the monetary theory suggests that interest rates significantly affect domestic credit availability and cost that influence borrowing and investment decisions (Bernanke, 1993).

Empirical Review

The financial intermediation systems play crucial role in shaping economic cycle and growth thereby fueling economic expansions and also the potential risks associated with excessive credit creation, leading to financial crisis (Minsky & Whalen, 1996). In other words, a rapidly increased domestic credit contributes to enhance the economic development of an economy (Bayoumi & Melander, 2008).

Gerschenkron (2015) examined the role of financial intermediation systems in promoting industrialization and economic development in different countries and argued that countries with less developed financial systems could utilize domestic credit to overcome structural obstacles and accelerate their economic growth. Hence, the positive relationship between domestic credit and economic growth has been explored by studies around the world (Thierry et al., 2016). Nevertheless, some studies argued that domestic credit is not always positively correlated with economic growth. It can even exert negative impact on economic growth (Pagano & Pica, 2012; Levine, 2005; Cournede & Denk, 2015).

Timsina and Pradhan (2016) analyzed the impact of commercial bank lending on Nepal's economic growth for the period 1996-2015. Their study results showed positive effects, suggesting policymakers should focus on formal sector financing, modern banking, efficient financial markets, infrastructure, and interest-sensitive investment environments to boost bank lending.

Anyanwu et al. (2017) study reveals that commercial banks' lending significantly impacts Nigeria's economic development from 1986 to 2015, but not industrial production. It suggests the Central Bank should improve credit flow to other sectors and reduce inflation.

Ibrahim and Alagidede (2018) found the positive nexus between financial intermediation systems and the economic growth in 29 economies in the Sub-Saharan African region based on the data of 1980-2014 period. In addition, the positive correlation between domestic credit and economic growth was also confirmed by Wang et al. (2019) with their analysis conducted in China from 2007 to 2016.

Botev and Jawadi (2019) explored the positive effect of domestic credit on economic growth based on the investigation of 100 countries for 1990-2012 with trade openness positively affecting growth and inflation negatively. Begum and Aziz (2019) analyzed the impact of domestic credit to private sector on Bangladesh's real GDP from 1983-2017. Their study found a negative and statistically significant relationship

between real GDP and domestic credit to private sector (PRC), but an insignificant relationship between public credit (PUC) and GDP.

Pham and Nguyen (2020) investigated the Granger causality between domestic credit and GDP in Vietnam from 2004 to 2017, using the autoregressive distributed lag (ARDL) model. Their study results showed a two-way relationship, with credit expansion negatively impacting long-term economic growth. The study suggests recommendations to overcome bank credit supply channel limitations.

Abdullah and El-Rasheed (2021) investigated the asymmetric effect of domestic credit on Malaysian economic growth from 1980-2019 using asymmetric ARDL methodology. Their results showed a significant asymmetric effect, with long-run cointegration between domestic credit and growth. The study suggests Malaysian policymakers should enhance credit policies for efficient and flexible growth.

The study of Ho and Saadaoui (2022) examined credit-to-GDP ratio threshold variable and found significant effect of bank credit on economic growth. They argued that the empirical investigations should consider beneficiary credit, structural features, and regional heterogeneity to determine threshold effects and formulate policy recommendations.

Asmarani and Ningsih (2022) study examined the financial sector's impact on economic growth in five ASEAN countries, focusing on capital accumulation and technological innovation. It found that domestic credit has a greater positive effect than the stock market, with both factors significantly contributing to economic growth.

Afonso and Blanco-Arana (2022) argued that the 2007-09 global financial crisis highlighted the inefficient use of domestic credit, affecting economic growth and highlighting the need for further empirical analysis on the correlation between domestic credit and economic growth.

Rusydiana and Ikhwan (2024) analyzed panel data to explore the link between bank credit and economic growth in OIC countries. The study found that bank credit

positively impacts growth but highlighted the importance of country-specific factors like financial development, regulatory quality, and economic stability, emphasizing the role of broader economic and institutional environments in determining its effectiveness.

Zeynalova (2024) highlighted the banking sector's significant role in stimulating economic growth in Azerbaijan, primarily through credit allocation and financial stability, influenced by macroeconomic factors and sector-specific dynamics. They stated that increased credit volume has been linked to short-run economic growth, particularly in the non-oil sector, where loans positively influence GDP growth.

Several previous studies have shown both positive and negative impacts of domestic credit on economic growth. However, there are limitations in the existing literature, such as a focus on global, regional, or country-specific contexts, a lack of broader monetary indicators, and a lack of nuanced relationships and methodological advances. Moreover, a holistic view integrating factors like labor force participation, private consumption expenditure, trade openness, and government spending is underexplored in Nepalese context. In this paper, the author aims to contribute to the existing literature by providing this study aims to address these gaps by using an updated dataset and an ARDL model to examine the combined effects of domestic credit, broad money supply, and other financial intermediation variables on GDP growth of Nepal. Therefore, the pertinent research questions of the paper are: What is the magnitude and direction of the impact of domestic credit to the private sector on the GDP growth rate? And what is the magnitude and direction of the impact of broad money supply on the GDP growth rate?

Methods and Procedures

Research Design

This study has adopted a quantitative research design to analyze the relationship between GDP as a dependent variable, whereas the Net Domestic Credit(NDC)

and broad money supply as a per cent of GDP(M_2/GDP) as independent variables. Additionally, total government expenditure, labour force participation rate, private consumption expenditure and trade openness as control variables.

Variables, Data and Their Sources

The study used secondary annual time series data spanning 49 years, from 1974 to 2022, encompassing the aforementioned variables. Secondary sources include World Development Indicator publish by World Bank. Similarly, GDP size has been used as a proxy of economic growth. Since, the included variables in the model are found to be stationary at level and after first difference. This is the condition required for employing Autoregressive Distributive Lag Model (ARDL).

Table 1

Variables, Data and Their Sources

Variables	Nature	Definition	Sources
GDP _t	Dependent Variable	GDP Size	World Bank
NDC _t	Independent Variable	Net Domestic Credit to private sector	World Bank
M2/GDP _t	Independent Variable	Ratio of broad money to GDP	World Bank
TGE _t	Control Variable	Total government expenditure	World Bank
LFR _t	Control Variable	Labour force participation rate	World Bank
PCE _t	Control Variable	Private consumption expenditure	World Bank
TO _t	Control Variable	Trade openness	World Bank

Model Specification

Therefore, the econometric model ARDL can be expressed as follows:

$$GDP_t = f(NDC_t, M_2/GDP_t, TGE_t, LFR_t, PCE_t, TO_t) + \varepsilon_t \quad \dots\dots (1)$$

The equation above can be written in log transformation as:

$$\ln \text{RGDP}_t = \beta_0 + \beta_1 \ln \text{NDC}_t + \beta_2 \ln \text{M}_2/\text{GDP}_t + \beta_3 \ln \text{TGE}_t + \beta_4 \ln \text{LFR}_t + \beta_5 \ln \text{PCE}_t + \beta_6 \ln \text{TO}_t + \varepsilon_t \quad \text{..... (2)}$$

Where,

In the equation (2), \ln and β_0 denotes natural logarithm and intercept term, β_1, \dots and β_6 are the slope coefficient of the respective variables, and ε_t implies error term.

$\ln \text{GDP}_t$ = GDP for time 't'.

$\ln \text{NDC}_t$ = Net Domestic Credit for time 't'.

$\ln \text{M}_2/\text{GDP}_t$ = Broad Money Supply to GDP for time 't'.

$\ln \text{TGE}_t$ = Total Government Expenditure for time 't'.

$\ln \text{LFR}_t$ = Labour Force Participation Rate for time 't'.

$\ln \text{PCE}_t$ = Private Consumption expenditure for time 't'.

$\ln \text{TO}_t$ = Trade Openness(Import+Export) for time 't'.

ε_t = The random error term.

Choice of ARDL Model

The ARDL model is appropriate for understanding the nuanced relationships between financial intermediation variables such as domestic credit, broad money supply and its impact on GDP growth in Nepal, particularly in the presence of potentially mixed order integration i.e. $I(0)$, $I(1)$ and a small dataset. Likewise, this choice ensures robust and meaningful insights into the long-run and short-run dynamics of the variables included for analysis. The general form of an ARDL (p, q) model is:

$$Y_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^p \beta_i Y_{t-i} + \sum_{j=0}^q \gamma_j X_{t-j} + \varepsilon_t \quad \text{..... (3)}$$

In above equation(3), Y_t is the outcome variable, X_{t-j} denotes explanatory, α , β and γ are coefficients, p and q are the lag orders, and ε_t is the error term.

Lag Length Selection

The estimation of the ARDL model should be carried out based on the number of lags suggested by the information criteria suggested. Generally, Akaike Information

Criterion (AIC), the Schwartz Bayesian Criteria (SBC) or Hannan-Quinn Criterion (HQC) can be used in order to choose the lag order. However, the AIC criterion has been used in this study to select the optimum lag in the ARDL model.

F-Bound Test for Long-Run Relationship

F- bound test is essential for examining long-run relationship of the variables included in the model. Hence, to test if the variables have a long-run relationship, the F-test was performed based on the following Pesaran, Shin and Smith (2001) generalized form of applied ARDL model is given in equation 4.

$$\Delta \ln Y_t = \mu + \sum_{i=0}^p \omega_i \Delta \ln Y_{t-i} + \sum_{i=0}^q \phi_i \Delta \ln X_{t-i} + \sum_{i=0}^r \pi_i \Delta \ln Z_{t-i} + \lambda_1 \ln Y_{t-1} + \lambda_2 \ln X_{t-1} + \lambda_3 \ln Z_{t-1} + v_t \quad \text{.....(4)}$$

In the equation (4) Δ denotes first difference operator, μ is the intercept term, v is the usual white noise and scripts p, q, r denote chosen lag of the first difference variables. The remaining coefficients describe short-run and long-run relationships. The coefficients λ_1, λ_2 and λ_3 correspond to the long-run relationship while the short-run effects are captured by the coefficients for the first difference variables i.e. ω, ϕ and π . Thus, equation (4) differs from standard distributed lag models in that it includes a linear combination of the lagged level of all variables, normally referred to as an error correction term. The ARDL model given in equation (4) integrates the short-run dynamics with the long run equilibrium without losing any information for the long run.

Testing for Short-run Coefficients for Error Correction Model

In the ARDL approach to co-integration the lagged error correction term is generated out of the long-run coefficients to replace a linear combination of the lagged variables, and the model is re-estimated at the optimum lags selected by using model selection criterion (Bahamani & Ardalani, 2006). Hence the short-run error correction version of model can be specified as the follows:

$$\Delta \ln Y_t = \mu + \sum_{i=0}^p \omega_i \Delta \ln Y_{t-i} + \sum_{i=0}^q \phi_i \Delta \ln X_{t-i} + \sum_{i=0}^r \pi_i \Delta \ln Z_{t-i} + \gamma ECM_{t-1} \quad \text{..... (5)}$$

In equation (5) ECM is the error correction mechanism term obtained as residual from

the estimation of the long run co-integrating equation (5); ω_i , ϕ_i , and π_i , are the short run dynamic coefficients of the model's convergence to equilibrium, and γ is the error correction term that determines the speed of adjustment from short run to long run i.e. towards equilibrium.

Diagnostics Tests

Diagnostic test such as Ramsey Regression Equation Specification Error Test (RESET) test is a general specification test for the linear regression model, LM Test for Serial Correlation, Test for Heteroscedasticity, J-B test for the normality of the residuals and CUSUM and CUSUMSQ test for the stability were conducted and reported.

Results and Discussion

Empirical Results

The estimated result presented in Tables 1,2,3,4,5,7, and 8 present results of data analysis. The analysis results are given and discussed subsequently.

Descriptive Statistics

These descriptive statistics provide a foundation for understanding the spread, central tendency, and distribution of each variable, which is essential for further econometric analysis. The dataset consists of four variables: mean, median, range, standard deviation(SD), skewness, and kurtosis. The mean represents the average value for each variable, while the median shows the central tendency. The range indicates the span and potential outliers. Standard deviation indicates the degree of variability or spread in each variable. Skewness measures the asymmetry of the distribution, with most variables close to zero, suggesting fairly symmetrical distributions. Kurtosis measures the "tailedness" of the distribution, with most having kurtosis below 3, indicating flatter distributions. The dataset is complete for each variable across 49 observations, with all variables having 49 observations (Table 2).

Table 2*Descriptive Statistics*

Parameters	lnGDP Growth	lnNDC _t	lnM2/ GDP _t	lnTGE _t	lnLFR _t	lnTO _t	lnPCE _t
Mean	26.32	3.09	3.78	24.77	20.99	3.67	26.33
Median	26.43	3.17	3.80	24.81	21.15	3.76	26.41
Maximum	29.23	4.64	4.79	27.99	24.84	4.16	29.25
Minimum	23.27	1.29	2.57	21.14	16.84	2.77	23.43
SD	1.82	0.92	0.58	2.00	2.37	0.28	1.82
Skewness	-0.07	-0.13	-0.08	-0.06	-0.06	-0.77	-0.06
Kurtosis	1.79	1.94	2.12	1.96	1.85	3.56	1.79
Observations	49	49	49	49	49	49	49

Note: This table demonstrates the descriptive statistics result as for the variables computed by the author based on the data of respective variables from 1974-2022.

It is evident that the means and medians are close, indicating relatively symmetrical distributions across variables. Variables like lnLFR_t and lnTGE_t have higher variability, suggesting larger fluctuations over the observations, while lnTO_t has low variability. Most variables show nearly symmetrical distributions with a slight left skew, except for lnTO_t, which has a moderate left skew and a slightly peaked distribution (Table 2).

Table 3*ADF Test Results*

Variables	ADF statistics	P-value	Critical values at			Remarks
			1 percent	5 percent	10percent	
lnGDP _t	-2.1042	0.5301	-3.788	-3.012	-2.646	
ΔlnGDP _t	-5.8420	0.0000	-3.753	-2.998	-2.639	I(1)
lnNDC _t	-4.0464	0.0136	-3.809	-3.021	-2.650	I(0)

$\Delta \ln \text{NDC}_t$	-5.7197	0.0001	-4.553	-3.674	-3.277	
$\ln M_2 / \text{GDP}_t$	-5.7858	0.0001	-3.711	-2.981	-2.629	I(0)
$\Delta \ln M_2 / \text{GDP}_t$	-4.4980	0.000	-3.752	-2.998	-2.638	I(1)
$\ln \text{TGE}_t$	-2.3419	0.4041	-3.711	-2.981	-2.629	
$\Delta \ln \text{TGE}_t$	-5.0485	0.0008	-3.724	-2.986	-2.632	I(1)
$\ln \text{LFP}_t$	-2.1591	0.5005	-3.769	-3.004	-2.642	
$\Delta \ln \text{LFP}_t$	-2.1591	0.5005	-3.788	-3.012	-2.646	I(1)
$\ln \text{PCE}_t$	-0.0335	0.9505	-3.5744	-2.9237	-2.5999	
$\Delta \ln \text{Con}_t$	-4.3140	0.0013	-3.5811	-2.9266	-2.6014	I(1)
$\ln \text{TO}_t$	-3.6212	0.0088	-3.574	-2.923	-2.599	I(0)
$\Delta \ln \text{TO}_t$	-6.2769	0.0000	-3.5777	-2.925	-2.600	I(1)

Note: This table demonstrates the Augmented Dickey Fuller test result as computed by the author based on the data of respective variables from 1974-2022.

Table 3 above shows the Augmented Dickey-Fuller (ADF) test is result. The result clearly shows that some variables are stationary are at level and some are stationary after first difference. used to check for the presence of a unit root in a time series sample. The variables NDC_t , M_2/GDP and TO are stationary at level and others are stationary at first difference. Hence, it can be concluded that the variables included in the model are stationary at level $I(0)$ and at first difference $I(1)$ both. Therefore, ARDL model of integration can be employed to estimate the coefficients.

Lag length Selection

Optimal lag selection is very crucial and quite sensitive in case of time series analysis. Thus, an appropriate criterion for the selection of lag is very important. The result obtained from the lag selection criteria is presented in the table 4 below. The result shows that optimal lag length is 1.

Table 4*Optimum lag selection on the basis of AIC criterion*

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	126.2275	NA	3.15E-09	-5.38789	-5.18715	-5.31306
1	370.1977	422.8816*	1.88e-13*	-15.11990*	-13.91546*	-14.67089*
2	390.8089	31.14583	2.39E-13	-14.9248	-12.7167	-14.1017

Note: This table demonstrates the test result as computed by the author based on the data of respective variables from 1974-2022.

F-Bound testing

The ARDL bounds test is a statistical method used to determine the long-run relationship between variables in a model. The null hypothesis for the test is "no long-run relationship exists." If the F-statistic lies in between lower bound and upper bound, it indicates an inconclusive result. If it is below the lower bound, it means no relationship. If the F-statistic is above the critical upper bound, then it suggests a significant long-run relationship between the variables. Evidently the F-statistic of 86.901 is above the upper bound at all significance levels (1 %, 5 %, and 10 %). Since $86.901 > 3.99$ (the highest critical value for I(1) at 1percent), we can reject the null hypothesis at the 1percent level and conclude that there exists a statistically significant long-run relationship between the outcome variable and the predictors included in the ARDL model(Table 4).

Table 4*F-Bound Test Result*

Null Hypothesis: No long-run Relationship Exists		
Test Statistics	Values	K(Explanatory Variables
F-Statistics	86.901	6
Critical Value Bonds		
Significance	I(0) Bonds	I(1) Bonds

10 percent	1.99	2.94
5 percent	2.55	3.28
1 percent	2.88	3.99

Note: This Table shows F-bound test for cointegration result as computed by author based on the data used for the variables spanning from 1974-2022.

Financial Intermediation and Economic Growth

The first stage of the ARDL co-integration method examines the relationship between GDP growth (dependent variable) and explanatory variables, including net domestic credit to the private sector (NDC_t), ratio of broad money to GDP (M2/GDP), total government expenditure (TGE), labor force participation rate (LFR), private consumption expenditure (PCE), and trade openness (TO), using annual data from 1974 to 2022 (49 observations). The results reveal that lagged GDP growth positively impacts current GDP growth, while net domestic credit to the private sector shows a small positive effect. The short-run and lagged impacts of broad money supply, government expenditure, labor force participation, private consumption, and trade openness vary in magnitude and direction. The model's R-squared and adjusted R-squared values indicate a good fit, though overfitting cannot be ruled out. The Durbin-Watson statistic suggests minimal autocorrelation, indicating no significant serial correlation in residuals (Table 5).

Table 5

Estimated ARDL Regression Result

Dependent Variable: GDP Growth				
Selected Model: ARDL(1, 0, 1, 1, 1, 1, 1)				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.*
lnGDP _t (-1)	0.310***	0.070	4.432	0.00
lnNDC _t	0.007	0.028	0.253	0.80
lnM2/GDP _t	0.248***	0.053	4.712	0.00

$\ln M2/GDP_t (-1)$	0.151**	0.062	2.431	0.02
$\ln TGE_t$	0.042	0.040	1.057	0.29
$\ln TGE_t(-1)$	0.090**	0.040	2.258	0.03
$\ln LFR_t$	0.212***	0.070	3.020	0.00
$\ln LFR_t(-1)$	0.207***	0.071	2.916	0.00
$\ln PCE_t$	0.111**	0.052	2.130	0.04
$\ln PCE_t (-1)$	0.538***	0.080	6.749	0.00
$\ln TO_t$	0.122 ***	0.033	3.671	0.00
$\ln TO_t(-1)$	-0.062**	0.028	-2.226	0.03
R-squared	0.999			
Adjusted R-squared	0.999			
D-W Statistics	1.722			

Note: This tables demonstrates estimated long run coefficients using the ARDL approach as computed by author based on the data used for the variables spanning 1974-2022 and the symbols *** ' ** and * indicates the significance of coefficients at 1 percent 5 percent and 10 percent level.

Estimated Long Run Coefficients

The ARDL model uses long-run coefficients to represent the equilibrium relationship between the dependent variable and each independent variable. The coefficients for GDP growth are based on the ARDL estimation. The coefficients for net domestic credit, money supply to GDP ratio, total government expenditure, labor force rate, private consumption expenditure, total trade(import-export), and intercept term are all positive and statistically significant.

Table 6

Estimated Long Run Coefficients using the ARDL Approach

Dependent Variable: GDP growth
Selected Model: ARDL(1, 0, 1, 1, 1, 1, 1)

Variables	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
$\ln \text{NDC}_t$	0.00573	0.029	0.197	0.84
$\ln \text{M2/GDP}_t$	0.36443***	0.061	5.963	0.00
$\ln \text{TGE}_t$	0.00043**	0.033	2.107	0.04
$\ln \text{LFR}_t$	0.3295***	0.0744	4.4275	0.00
$\ln \text{PCE}_t$	0.6717***	0.0647	10.3736	0.00
$\ln \text{TO}_t$	0.0683***	0.1666	4.1009	0.00
Intercept	2.9054***	0.6879	4.2234	0.00

Note: This tables demonstrates estimated long run coefficients using the ARDL approach as computed by author based on the data used for the variables and the symbols *** ' ** and * indicates the significance of coefficients at 1 percent 5 percent and 10 percent level.

The result shows that net domestic credit has an almost negligible impact on GDP growth in this model. An increase in the money supply relative to GDP by 1percent is associated with a 0.36 percent increase in GDP growth. Government expenditure has a minimal impact on GDP growth, and a larger labor force has a substantial and favorable effect on long-term economic growth. Moreover, private consumption expenditure is a key driver of long-term economic growth, and 1 per cent increase in trade openness (TO) leads to a 0.068 percent increase in GDP growth in the long run. The intercept term reflects the baseline level of GDP growth when all independent variables are at zero. In summary, private consumption expenditure(PCE) and total trade(TR) are strongly linked to GDP growth, total government expenditure (TGE) positively contributes, while broad money supply to GDP ratio (M2/GDP) weakly constrains growth. Moreover, net domestic credit to the private sector (NDC) and labor participation rate (LFR) do not significantly impact GDP growth in Nepal according to this model.

Error Correction Representation for the Selected ARDL Model

This error correction model (ECM) provides insights into both the short-run dynamics and the speed of adjustment to long-run equilibrium for GDP growth, with an ARDL(1, 0, 1, 1, 1, 1, 1) model as the selected specification.

Table 7

Error Correction Representation Model

Dependent Variable: GDP Growth				
Selected Model: ARDL(1, 0, 1, 1, 1, 1, 1)				
Variables	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	0.044**	0.018	2.468	0.018
$\Delta \ln \text{NDC}_t$	0.021	0.042	0.500	0.620
$\Delta \ln \text{M2/GDP}_t$	0.597***	0.074	8.055	0.000
$\Delta \ln \text{TGE}_t$	0.015	0.070	0.219	0.828
$\Delta \ln \text{LFR}_t$	0.543***	0.109	4.986	0.000
$\Delta \ln \text{PCE}_t$	0.142	0.086	1.643	0.108
$\Delta \ln \text{TO}_t$	0.075	0.051	1.471	0.149
ECT(-1)	-0.814**	0.378	-2.155	0.037
R-squared	0.734			
Adjusted R-squared	0.686			
D-W Statistics	2.432			

Note: This tables demonstrates estimated short-run coefficients using the ECM approach as computed by author based on the data for the variable spanning 1974-2022 of Nepal and the symbols *** ' ** and * indicates the significance of coefficients at 1 percent 5 percent and 10 percent level.

The constant term (0.044) is significant at a 5percent level ($p = 0.018$), meaning it contributes to GDP growth in the short run. The coefficient of Net Domestic Credit (0.021) is not statistically significant ($p = 0.620$), suggesting that short-term changes

in net domestic credit do not have a significant immediate effect on GDP growth. The coefficient for changes in M2/GDP (0.597) is highly significant ($p < 0.01$) with a high t-statistic (8.055). This indicates that short-run increases in the money supply relative to GDP have a significant positive impact on GDP growth. The coefficient for Total Government Expenditure (0.015) is insignificant ($p = 0.828$), suggesting that short-term changes in government expenditure do not significantly impact GDP growth in the immediate term.

The coefficient Labor Force Participation Rate (0.543) is significant at a 1percent level ($p < 0.01$), indicating that short-run changes in the labor force rate positively impact GDP growth. The coefficient for the variable private consumption expenditure (0.142) is not statistically significant at a 10percent level ($p = 0.108$), implying that short-term fluctuations in private consumption have a limited immediate effect on GDP growth. The coefficient for trade openness (TOt) (0.075) is also not statistically significant ($p = 0.149$), suggesting that changes in total trade do not have an immediate significant effect on GDP growth in the short run. Moreover, the error correction term (ECT-1) is negative (-0.814) and statistically significant ($p < 0.05$). This term is crucial as it denotes the speed of adjustment towards the long-run equilibrium after a short-term shock. The coefficient of -0.814 implies that approximately 81.4 percent of any disequilibrium in GDP growth is corrected in the following period. Therefore, this relatively high speed of adjustment suggests that the system returns to its long-run equilibrium fairly quickly after a deviation. Regarding short-run model fit, R-squared and Adjusted R-squared values are 0.734 and 0.686. These values indicate that the model explains about 73.4 percent of the variation in GDP growth in the short run, with an adjusted R-squared of 68.6percent. In conclusion, this is a good fit model that captures a substantial amount of the short-term dynamics of GDP growth. Finally, Durbin-Watson Statistic is 2.432 which is close to 2, suggesting no strong evidence of autocorrelation in the residuals This is desirable for the reliability of the model.

In the short run, increases in the money supply relative to GDP (M2/GDP) and the labor force rate (LFR) significantly boost GDP growth. The error correction term's significance and size indicate that, when GDP deviates from its long-run equilibrium, it corrects rapidly. However, other variables like net domestic credit (NDC), government expenditure (TGE), private consumption expenditure (PCE), and trade openness (TO) appear to have limited immediate impact on GDP growth, as their short-run effects are not statistically significant.

Diagnostic Test of the ARDL Model

Table 8 demonstrates diagnostic test result such as the RESET (Regression Specification Error Test) is used to check for specification errors in a regression model, the Breusch-Godfrey serial correlation LM Test is used to detect the presence of serial correlation (autocorrelation) in the residuals of a regression model, the Breusch-Pagan-Godfrey test is used to detect heteroskedasticity in the residuals of a regression model and Jarque-Berra Test for normality test result.

Table 8

RESET Test Result

<i>RESET Test Result</i> :Omitted Variables: Square of Fitted Values			
	Value	df	Probability
t-statistic	1.401521	35	0.1699
F-statistic	1.964261	(1, 35)	0.1699
Breusch-Godfrey Serial Correlation LM Test Result			
F-statistic	0.435349	Prob. F(2,37)	0.6506
Obs*R-squared	1.198528	Prob. Chi-Square(2)	0.5492
Heteroskedasticity Test: Breusch-Pagan-Godfrey			
F-statistic	1.009954	Prob. F(9,38)	0.4608
Obs*R-squared	12.34593	Prob. Chi-Square(12)	0.4183
Normality Test Result			
Jarque-Bera statistic	0.8844	p-value	0.6426

Note: This tables demonstrates diagnostic test result as computed by author based on the data for the variable spanning 1974 -2022 of Nepal.

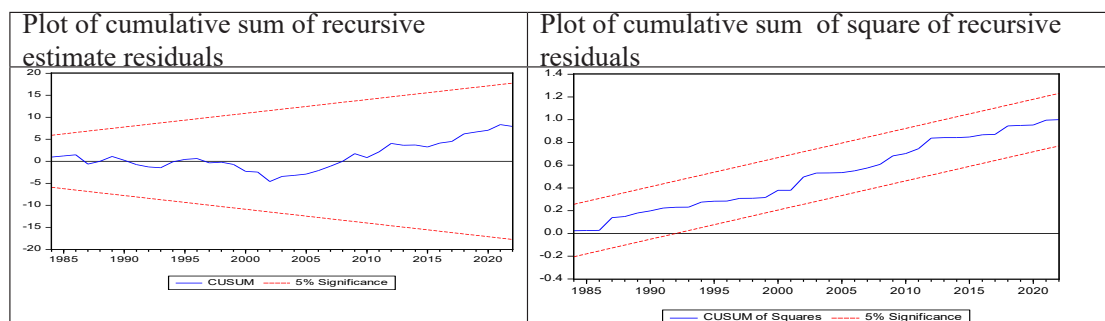
The diagnostic tests confirm the adequacy of the ARDL model. The t-statistic (1.4015) with a p-value of 0.1699 suggests no specification error, as the null hypothesis of no omitted variables or incorrect functional form cannot be rejected. The serial correlation LM test shows an F-statistic of 0.4353 with a p-value of 0.6506, indicating no significant serial correlation in the residuals. Similarly, the heteroscedasticity test (F-statistic: 1.0099, p-value: 0.4608) confirms no significant heteroscedasticity, meaning residual variance remains constant. The Jarque-Bera test for normality yields a statistic of 0.8844 with a p-value of 0.6426, showing that the residuals are approximately normally distributed. These results demonstrate that the model is free from issues of specification error, serial correlation, heteroscedasticity, and non-normality, supporting its reliability for analysis (Table 8).

Stability Test Result

The cumulative sum (CUSUM) and cumulative sum of squares (CUSUMSQ) plots remain within the 5 percent significance level bounds throughout the period 1974–2022, indicating no significant deviations or instability in the residuals or their variance. This stability confirms the absence of volatility or variance instability in the ARDL model, ensuring its reliability over the sample period (Figure 2).

Figure 2

CUSUM Sum and SUSUM Sum of Square Recursive Residuals



Discussion

The main aims of the study were to examine the magnitude and direction of the impact of domestic credit to the private sector on the GDP growth rate, and assess the magnitude and direction of the impact of broad money supply on the GDP growth rate in the context of Nepalese economy. In this regard, the ARDL model reveals significant insights into the relationships between GDP growth and key financial intermediation as net domestic credit to private sector and broad money supply to GDP ratio including various financial and economic factors as a control variable. Notably, the model indicates that several variables have a significant long-term impact on GDP growth in Nepal. Firstly, the coefficient of domestic credit is positive (0.00573), but it is not statistically significant ($p = 0.84$). This suggests that, in the long run, domestic credit to the private sector may not have a meaningful direct impact on GDP growth in Nepalese economy. This insignificance may suggest that the domestic credit flow is either insufficient in volume or inefficiently allocated, limiting its impact on economic growth. This result is conflicting than several previous studies. Another, coefficient for broad money supply as a share of GDP is 0.36443 and is highly significant ($p = 0.00$). Here, the positive and statistically significant result may imply that an increase in the money supply ratio has a strong positive impact on GDP growth. In other words, broad money supply can enhance liquidity in the economy, supporting business activities and investments, which, in turn, contribute to economic growth. This result is consistent with the several earlier studies such as Timsina and Pradhan (2016), Anyanwu et al. (2017), Botev and Jawadi (2019), Abdullah and El-Rasheed (2021), Ho and Saadaoui (2022) and Rusydiana and Ikhwan (2024). But, the result contrast with the findings of Aziz (2019). Moreover, government expenditure has a small yet statistically significant positive impact on GDP growth (coefficient: 0.00043, $p = 0.04$), likely driven by social spending, infrastructure development, and economic activities that stimulate demand. Labor force participation rate (LFR) has a highly significant positive coefficient (coefficient: 0.3295, $p = 0.00$), indicating its critical role in boosting productivity and economic growth. Private consumption expenditure (PCE) emerges as the strongest

driver, with the largest positive coefficient (coefficient: 0.672, $p = 0.00$), underscoring household spending's key role in stimulating demand, supporting businesses, and driving growth through the multiplier effect. Trade openness also has a significant positive impact (coefficient: 0.0683, $p = 0.00$), highlighting the benefits of access to larger markets and enhanced competitiveness. In conclusion, broad money supply, PCE, LFR, and trade openness are pivotal for Nepal's growth, while the insignificant impact of domestic credit suggests a need for improved financial intermediation and credit allocation.

Conclusion

The study examined the impact of financial intermediation in terms of domestic credit to the private sector and broad money supply on GDP growth in Nepal. The ARDL model revealed that financial and economic factors have significant long-term effects on GDP growth. Notably, the domestic credit coefficient was positive but statistically insignificant, suggesting that domestic credit flow may be either inadequate or inefficiently allocated to drive meaningful economic growth and the result is contrary to prior studies. In contrast, the broad money supply was highly significant and positively associated with GDP growth, indicating that an increased money supply supports liquidity, and investment, thereby paving way for economic growth. In addition, government expenditure, private consumption, labor force participation, and trade openness emerged as key growth drivers. In conclusion, this study emphasizes the crucial roles of broad money supply, labor force participation, private consumption, and trade openness in to sustain economic growth. However, the limited impact of domestic credit indicates a need for policy improvement in financial intermediation to increase its effectiveness in fostering economic growth of Nepal.

References

- Abdullah, H., & El-Rasheed, S. (2021). A Re-examination of the impact of credit on economic growth in Malaysia: Further evidence from the Asymmetric ARDL co-integration technique. *Indonesian Economic Review*, 1(2), 116-129.
- Afonso, A., & Blanco-Arana, M. C. (2022). Financial and economic development in the context of the global 2008-09 financial crisis. *International Economics*, 169, 30-42.
- Andreas, A. (2018). *Examining the causal relationship between private sector credit extended and economic growth in Namibia* (Doctoral dissertation, University of Namibia).
- Anyanwu, F., Ananwude, A., & Okoye, N. (2017). An empirical assessment of the impact of commercial banks' lending on economic development of Nigeria. *International Journal of Applied Economics, Finance and Accounting*, 1(1), 14-29.
- Bayoumi, T., & Melander, O. (2008). Credit matters: empirical evidence on US macro-financial linkages.
- Begum, H., & Aziz, M. S. I. (2019). Impact of domestic credit to private sector on gross domestic product in Bangladesh. *IOSR Journal of Economics and Finance (IOSR-JEF)*, 10(10), 45-54.
- Bernanke, B. S. (1993). Credit in the macroeconomy. *Quarterly Review-Federal Reserve Bank of New York*, 18, 50-50.
- Botev, J., Égert, B., & Jawadi, F. (2019). The nonlinear relationship between economic growth and financial development: Evidence from developing, emerging and advanced economies. *International Economics*, 160, 3-13.
- Bui, T. N. (2020). Domestic credit and economic growth in ASEAN countries: A nonlinear approach. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 11(2), 1-9.

- Chen, H. (2006). Development of financial intermediation and economic growth: The Chinese experience. *China economic review*, 17(4), 347-362.
- Cournède, B., & Denk, O. (2015). Finance and economic growth in OECD and G20 countries. <http://dx.doi.org/10.1787/5js04v8z0m38-en>
- Ductor, L., & Grechyna, D. (2015). Financial development, real sector, and economic growth. *International Review of Economics & Finance*, 37, 393-405.
- Durusu-Ciftci, D., Ispir, M.S., & Yetkiner, H. (2017). Financial development and economic growth: Some theory and more evidence. *Journal of policy modeling*, 39(2), 290-306.
- Edward, A. A. (2018). Private domestic investment, domestic credit to the private sector and economic performance: Nigeria in perspective. *IOSR Journal of Economics and Finance (IOSR-JEF)*, 9(3), 22-31.
- Gerschenkron, A. (2015). Economic backwardness in historical perspective (1962). *Cambridge MA*.
- Ho, S. H., & Saadaoui, J. (2022). Bank credit and economic growth: A dynamic threshold panel model for ASEAN countries. *International Economics*, 170, 115-128.
- Ibrahim, M., & Alagidede, P. (2018). Effect of Financial Development on Economic Growth in sub-Saharan Africa. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1104-1125.
- King, R. G., & Levine, R. (1993). *Financial intermediation and economic development* (Vol. 15689). Cambridge University Press.
- Lane, P. R., & McQuade, P. (2014). Domestic credit growth and international capital flows. *The Scandinavian Journal of Economics*, 116(1), 218-252.
- Levine, R. (1997). Financial development and economic growth: Views and agenda. *Journal of Economic Literature*, 35(2), 688-726.
- Levine, R. (2005). Finance and growth: theory and evidence. In Aghion, P. & Durlauf, S.N. (Eds.), *Handbook of economic growth*. Elsevier, Amsterdam, 865–934.

- Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- McKinnon, R. I. (1973). *Money and capital in economic development*. Brookings Institution.
- Mehar, M. A. (2022). Role of monetary policy in economic growth and development: from theory to empirical evidence. *Asian Journal of Economics and Banking*, 7(1), 99-120.
- Minsky, H. P., & Whalen, C. J. (1996). Economic insecurity and the institutional prerequisites for successful capitalism. *Journal of Post Keynesian Economics*, 19(2), 155-170.
- Mishra, P. K., Das, K. B., & Pradhan, B. B. (2009). Credit market development and economic growth in India. *Middle Eastern Finance and Economics*, 5(3), 92-106.
- Obeng-Amponsah, W., Sun, Z., Havidz, H. B. H., & Dey, E. A. (2019, April). Determinants of domestic credit to the private sector in Ghana: Application of vector auto-regressive method. In *The First International Symposium on Management and Social Sciences (ISMSS 2019)* (pp. 132-139). Atlantis Press.
- Ouyang, Y., & Li, P. (2018). On the nexus of financial development, economic growth, and energy consumption in China: New perspective from a GMM panel VAR approach. *Energy Economics*, 71, 238-252.
- Pagano, M., & Pica, G. (2012). Finance and employment. *Economic Policy*, 27(69), 5-55.
- Pham, H., & Nguyen, P. (2020). Empirical research on the impact of credit on economic growth in Vietnam. *Management Science Letters*, 10(12), 2897-2904.
- Popov, A. (2018). *Evidence on finance and economic growth* (pp. 63-104). Edward Elgar Publishing.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of political Economy*, 98(5, Part 2), S71-S102.

- Schumpeter, J.A. (1911). *The theory of economic development*. Harvard University Press.
- Shaw, E. S. (1973). *Financial deepening in economic development*. Oxford University Press.
- Seven, Ü., & Yetkiner, H. (2016). Financial intermediation and economic growth: Does income matter?. *Economic Systems*, 40(1), 39-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2015.09.004>
- Shittu, A. I. (2012). Financial intermediation and economic growth in Nigeria. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 4(2), 164-179. <http://www.bjournal.co.uk/BJASS.aspx>
- Thierry, B., Jun, Z., Eric, D.D., Yannick, G.Z.S, & Landry, K.Y.S. (2016). Causality relationship between bank credit and economic growth: Evidence from a time series analysis on a vector error correction model in Cameroon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 664-671. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.11.061
- Timsina, N., & Pradhan, R. S. (2016). Effects of bank lending on economic growth in Nepal. *Journal of Advanced Academic Research*, 3(3), 53-75.
- Vithessonthi, C. (2023). The consequences of bank loan growth: Evidence from Asia. *International Review of Economics & Finance*, 83, 252-270.
- Wolde-Rufael, Y. (2009). Re-examining the financial development and economic growth nexus in Kenya. *Economic Modelling*, 26, 1140-1146.



Remittances, Migration and Inequality: Unraveling Nepal's Poverty Dynamics

Omkar Poudel¹, Chitra Raj Upadhyay²

¹Lecturer, Birendra Multiple Campus, Tribhuvan University, Nepal

² Lecturer, Tikapur Multiple Campus, Far Western University, Nepal

Corresponding Author's Email: omkar.poudel@bimc.tu.edu.np

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75956>

Abstract

Poverty and inequality remain critical issues in Nepal despite significant poverty reduction over recent decades. Rural and urban poverty trends differ with rural poverty decreasing due to remittances and agricultural productivity, while urban poverty has risen due to migration pressures. This study examines the socio-economic determinants influencing poverty and inequality, focusing on regional differences and policy impacts. Utilizing data from four rounds of the Nepal Living Standards Survey (1995-2023), this study applies descriptive statistics and graphical analysis to assess poverty and inequality trends. Key metrics include the poverty headcount ratio, poverty gap, and Gini coefficient, analyzed across both rural and urban regions to identify distinct socio-economic drivers. Findings indicate a significant reduction in national poverty, primarily driven by remittances although urban poverty has intensified with rapid rural-to-urban migration. The poverty gap and Gini coefficient reveal that inequality remains higher in rural areas despite some improvements. This study highlights the need for region-specific policies that address rural poverty drivers and urban challenges tied to migration and inadequate infrastructure. The study concludes that a dual policy approach—targeting rural development and urban poverty management—is necessary for sustainable poverty reduction

Copyright 2025 © Author(s) *This open access article is distributed under a [Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\) License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).*



in Nepal. Future research should further explore long-term impacts of remittances and urban-focused poverty interventions.

Keywords: Poverty, inequality, rural-urban poverty, remittances, migration

Introduction

Poverty in Nepal remains a critical socio-economic issue despite multiple decades of poverty alleviation efforts and significant economic growth. The country has witnessed a substantial reduction in poverty, evidenced by a decline from 41.76% in 1995-96 to 20.27% in 2022-23, according to the latest Nepal Living Standards Survey (NLSS-IV) (National Planning Commission, 2022; NSO, 2023). This progress, particularly in rural areas, can largely be attributed to remittances and targeted rural development programs. Nevertheless, a growing concern lies in the rising poverty levels in urban regions, driven by increased rural-to-urban migration, leading to infrastructural strain and limited access to essential services in cities. The increase in urban poverty underscores the need for more region-specific poverty alleviation strategies that address both rural and urban challenges (NSO, 2023).

While the overall decline in poverty is a positive outcome, the contrast between rural and urban poverty dynamics highlights persistent challenges. Rural poverty has significantly decreased, dropping from 43.27% to 24.34% over the past few decades, largely due to remittance inflows and improvements in agricultural productivity (National Planning Commission, 2022). However, in urban areas, poverty levels have risen sharply, with the urban poverty rate climbing from 9.55% in 2003-04 to 18.34% in 2022-23 (NSO, 2023). This stark reversal of urban poverty trends calls for a critical analysis of underlying socio-economic drivers.

Migration from rural to urban areas is a critical factor shaping the poverty landscape in Nepal. As more individuals migrate to urban centers in search of better livelihoods, cities face growing pressure on their infrastructure. Rapid urbanization has created significant socio-economic challenges, with many migrants employed in informal sectors, lacking job security, and without access to social protection measures, further entrenching poverty in urban areas. This trend aligns with global experiences

in developing economies, where rapid rural-to-urban migration often leads to urban poverty pockets due to inadequate planning and infrastructure development.

Globally, poverty trends reveal similar patterns of divergence between rural and urban contexts. Studies from South Asia and Sub-Saharan Africa indicate that remittances play a critical role in rural poverty reduction by supplementing household incomes (Abduvaliev & Bustillo, 2020). However, over-reliance on remittances poses risks of economic vulnerability to external shocks, such as downturns in labor-exporting countries. Urban poverty, on the other hand, is increasingly driven by migration and insufficient infrastructure, as seen in countries like India and Bangladesh, where rapid urbanization has outpaced service provision (Alkire et al., 2021).

Despite Nepal's substantial progress in poverty reduction, significant research gaps remain. First, there is limited understanding of how inadequate urban infrastructure exacerbates poverty among migrants in informal settlements. Second, while rural poverty reduction has largely been attributed to remittances, the long-term sustainability of this income source remains underexplored. Finally, the intersection of poverty and inequality, particularly in urban areas, warrants further investigation to design inclusive policies that address structural barriers to socio-economic mobility.

This study aims to address these gaps by providing a comprehensive analysis of poverty trends in Nepal, drawing on data from four rounds of the NLSS conducted between 1995 and 2023. The research will examine the socio-economic factors influencing poverty in both rural and urban areas, highlighting the challenges and opportunities for targeted poverty reduction efforts. By offering insights into the drivers of poverty and inequality, the study seeks to inform policies that promote sustainable, inclusive economic growth and contribute to the long-term reduction of poverty in Nepal (NSO, 2023; Nepal Living Standards Survey, 2022-23).

Literature Review

The ongoing challenges and improvements in poverty reduction in Nepal align closely with the dynamics explored in broader regional and global studies. Abduvaliev and Bustillo (2020) emphasize the positive impact of remittances on

economic growth and poverty reduction, particularly within the Commonwealth of Independent States (CIS) countries. Their findings underscore that remittances play a crucial role in improving living standards and reducing poverty headcounts in rural areas, which parallels Nepal's experience with remittances as a substantial income source, representing almost 25% of the GDP in recent years. Chaudhary (2020) further supports this perspective, noting that remittance inflows have helped stabilize rural incomes and reduce poverty, especially in areas where traditional agricultural employment is less viable.

The Nepal Living Standards Surveys (NLSS) have provided critical data on poverty trends, capturing how remittances and targeted rural development efforts have shaped poverty reduction across Nepal. However, the literature cautions against over-reliance on remittances. Lokshin et al. (2010) observe that while remittances bolster rural household resilience, they may also lead to increased dependency, which poses risks in the face of economic shocks in labor-exporting countries. The findings by Gauchan (2008) on Nepal's agricultural sector similarly reflect this concern, indicating that while remittances improve rural welfare, they may deter local economic initiatives, especially when paired with limited agricultural productivity improvements. This dependency exposes rural Nepal to vulnerabilities that could reverse poverty gains if remittance inflows decrease due to global economic shifts.

Urban poverty, on the other hand, presents different challenges. As shown by Alkire et al. (2021), multidimensional poverty reduction efforts must account for the socio-economic complexities unique to urban environments. Unlike rural poverty, which is often tied to lack of infrastructure and agricultural limitations, urban poverty in Nepal has been exacerbated by rural-to-urban migration, as migrants seek better opportunities but face inadequate housing and limited access to formal employment. The rapid urbanization discussed by Thapa et al. (2022) underscores these dynamics, highlighting how economic migration often overwhelms urban infrastructure, resulting in "poverty pockets" in cities. These poverty pockets are marked by high levels of deprivation in housing, sanitation, and informal employment, which, as Adhikari et

al. (2021) point out, lead to persistent poverty cycles that are difficult to break without targeted policy interventions.

Alkire and Seth (2015) advocate for a multidimensional approach to poverty, identifying critical non-income-related factors that contribute to overall deprivation, including health, education, and living standards. Their work suggests that poverty reduction efforts need to be tailored to the specific needs of various regions. Nepal's urban poverty trends align with this multidimensional perspective, particularly as urban poverty has increased from 9.55% in 2003-04 to 18.34% in 2022-23, according to the NLSS. This rise is largely attributed to the surge in migration and lack of adequate urban planning, emphasizing the importance of region-specific interventions that address both structural and immediate urban poverty factors.

Efforts to address poverty through infrastructure and economic growth are further supported by studies on development policies and the Sustainable Development Goals (SDGs). Aziz et al. (2020) discuss the role of zakat and targeted welfare programs in poverty alleviation, emphasizing the need for systematic frameworks to achieve sustainable poverty reduction. This approach resonates with Nepal's Poverty Alleviation Action Plan (2022), which also stresses the need for sustainable income-generating programs in both rural and urban areas. However, infrastructure constraints in urban areas remain a concern, as the current rate of urbanization outpaces service provision, leading to increased informal settlements, as observed in various NLSS rounds.

Dollar and Kraay (2002) provide insights into how economic growth directly benefits the poor by creating job opportunities and enhancing income levels. Their research suggests that policies promoting inclusive economic growth are effective for poverty alleviation. Nepal's rural poverty reduction, driven by remittances and growth in the agricultural sector, aligns with these findings. However, the situation in urban areas diverges, as rising urban poverty due to limited job opportunities and strained infrastructure suggests that economic growth alone may not be sufficient without equitable resource distribution and region-specific policies.

The interaction between poverty and inequality in Nepal has significant implications for policy development. Alkire et al. (2017) demonstrate that poverty reduction does not necessarily lead to reduced inequality. Nepal's Gini coefficient has indeed decreased nationally, from 0.41 in 2003-04 to 0.30 in 2022-23, reflecting some progress in income distribution. However, the persistent income gaps between urban and rural areas, as indicated in the NLSS, suggest that gains in poverty reduction have not been evenly distributed. Balasubramanian et al. (2023) highlight similar challenges in low- and middle-income countries, where poverty reduction through economic growth often fails to reduce inequality unless paired with targeted social policies. In Nepal's case, while rural inequality has decreased due to remittance inflows, urban inequality remains concerning, particularly in informal employment sectors where income disparities are more pronounced.

Migration and its effects on poverty trends in Nepal are central themes in the literature. Uematsu et al. (2016) discuss how migration from rural to urban areas influences poverty dynamics, often creating challenges in urban regions ill-equipped to accommodate rapid population growth. In Nepal, rural-to-urban migration has strained city resources, resulting in informal settlements and inadequate access to basic services such as water, sanitation, and education. Paudel and Acharya (2022) add that while cooperatives and local enterprises can play a role in mitigating these issues by providing economic opportunities, more robust urban policies are necessary to sustainably reduce poverty in urban areas.

To address these issues, Nepal's Poverty Alleviation Action Plan (2022) advocates for a dual policy approach that considers both rural and urban contexts. In rural areas, the focus remains on enhancing agricultural productivity and supporting remittance-driven incomes, while in urban areas, the emphasis is on addressing infrastructural challenges and creating formal job opportunities to accommodate growing migrant populations. Timilsina et al. (2020) underscore that infrastructure development is vital for poverty alleviation, as it facilitates access to markets, education, and healthcare, which are crucial for sustained poverty reduction. Nepal's experience highlights the importance of infrastructure investment, particularly in rural areas, to mitigate poverty and prevent excessive migration to urban centers.

In conclusion, the literature indicates that Nepal's poverty landscape requires a multifaceted approach that addresses the distinct socio-economic realities of rural and urban areas. Remittances, as highlighted by Lokshin et al. (2010) and Abduvaliev and Bustillo (2020) remain central to rural poverty reduction, but reliance on them poses risks to economic stability. For urban areas, the need for targeted interventions, as shown by Alkire et al. (2021) and Thapa et al. (2022), is critical, particularly in light of growing migration pressures and limited infrastructure. The insights provided by studies on poverty reduction strategies, such as those by Dollar and Kraay (2002) and Alkire and Seth (2015) suggest that sustainable poverty alleviation in Nepal will require integrated policies that promote economic growth while addressing both rural and urban poverty's structural challenges.

Methods and Procedures

This study investigates the trends and determinants of poverty and inequality in Nepal between 1995 and 2023 using data from multiple rounds of the Nepal Living Standards Survey (NLSS). By focusing on both rural and urban regions, the research aims to identify the key drivers influencing poverty and inequality over time. The analysis uses descriptive statistics, cross-tabulations, and graphical tools to provide a comprehensive view of socio-economic trends and their impact on these variables.

Data Sources

The primary data for this study are drawn from four rounds of the NLSS, conducted by Nepal's National Statistics Office (NSO) in collaboration with the World Bank. These rounds are:

- NLSS-I (1995-96)
- NLSS-II (2003-04)
- NLSS-III (2010-11)
- NLSS-IV (2022-23)

Each round employs a stratified, multi-stage sampling design to ensure representativeness across diverse regions and populations. The surveys include detailed data on household income, consumption, and access to services, providing a reliable basis for poverty and inequality measurement. Additional reports from international organizations such as the World Bank and Asian Development Bank are used to contextualize macroeconomic trends.

Variables and Measurement

The study focuses on two key variables: poverty and inequality, measured through the following indices:

- i. **Poverty Headcount Ratio (P0):** The proportion of the population living below the national poverty line, calculated using household consumption data.
- ii. **Poverty Gap (P1):** Measures the intensity of poverty by indicating how far below the poverty line poor households are.
- iii. **Square Poverty Gap (P2):** The Square Poverty Gap (P2) quantifies the severity of poverty by assessing the squared deviations of the incomes of poor households from the poverty line.
- iv. **Gini Coefficient:** A widely-used measure of income inequality, ranging from 0 (perfect equality) to 1 (maximum inequality).

Additionally, the study explores rural versus urban disparities by calculating these metrics separately for both regions to highlight socio-economic differences.

Statistical Tools and Analysis

- i. **Descriptive Statistics:** Basic descriptive statistics (e.g., means, medians) will be calculated for the poverty headcount ratio, poverty gap, and Gini coefficient. This data will be presented in tables to illustrate how poverty and inequality have evolved from 1995 to 2023.
- ii. **Cross-Tabulations:** The study uses cross-tabulations to explore the relationship between poverty, inequality, and socio-economic variables such

as education, household size, and access to services. For instance, the poverty headcount will be compared across education levels.

- iii. Graphical Analysis:** Line graphs, bar charts, and pie charts will visually depict trends in poverty and inequality over time, distinguishing between rural and urban areas. For example, line graphs will show changes in the Gini coefficient, highlighting urban-rural differences.

Focus on Rural and Urban Differences

A key focus of the study is on rural-urban disparities. Historically, rural areas in Nepal have experienced higher poverty rates due to limited infrastructure and access to services. However, recent rounds of the NLSS indicate a growing concern over urban poverty driven by rural-to-urban migration. The analysis will detail these contrasting trends using both graphical and tabular tools, providing policymakers with actionable insights into the different poverty drivers in each region.

Limitations

The NLSS data offer a robust foundation for analysis, but some limitations must be acknowledged. First, the survey may under-represent the informal economy, which is critical in both rural and urban areas. Additionally, the reliance on household consumption data means other dimensions of poverty, such as social exclusion and vulnerability, may not be fully captured.

This study employs descriptive and graphical analysis to track the evolution of poverty and inequality in Nepal from 1995 to 2023. By focusing on rural-urban differences, it aims to provide insights into how poverty alleviation strategies have impacted different regions and where future interventions are needed. The findings will offer valuable inputs for policymakers working to address the diverse challenges of poverty in Nepal.

Results

The results of the study provide an insightful analysis of poverty and inequality trends in Nepal from 1995 to 2023, emphasizing both rural and urban dynamics. The

analysis draws on data from the four rounds of the Nepal Living Standards Survey (NLSS), supplemented with descriptive statistics, tables, and graphical representations. The findings are categorized into three key areas: trends in the poverty headcount ratio, changes in the poverty gap, and patterns of inequality measured by the Gini coefficient, with a comparison between rural and urban areas throughout the study.

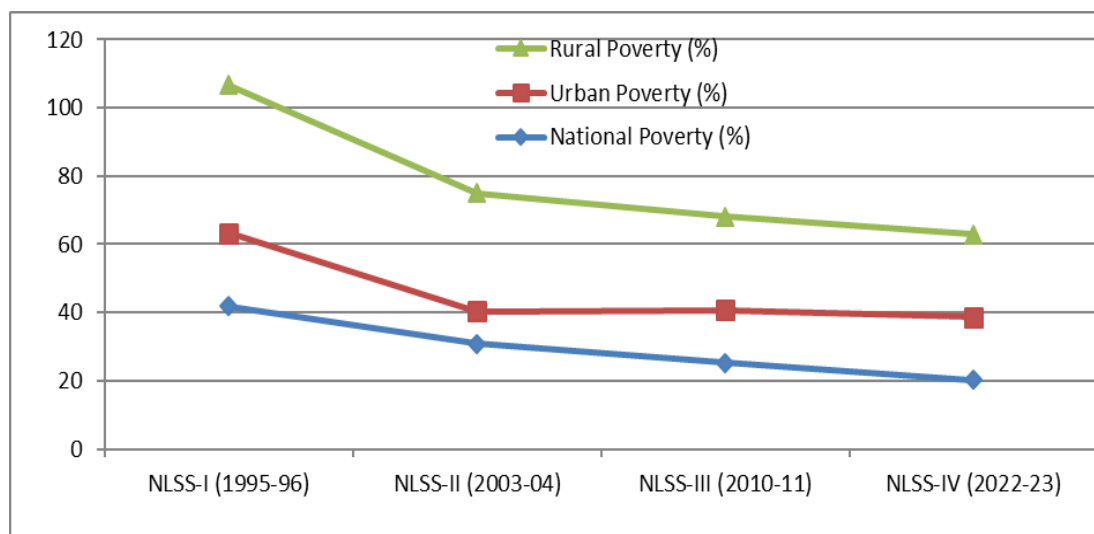
Poverty Headcount Ratio

National Trends

The poverty headcount ratio (P0), which measures the percentage of the population living below the national poverty line, exhibits a substantial decline over the study period. The national poverty rate dropped from 41.76% in 1995-96 (NLSS-I) to 20.27% in 2022-23 (NLSS-IV), reflecting significant progress in poverty reduction (see Figure 1). This improvement is largely attributed to economic growth, remittances, and targeted poverty alleviation programs. The influx of remittances has provided vital support to households, particularly in rural areas, boosting consumption and household resilience.

Figure 1

Poverty Headcount Ratio in Nepal (1995-2023)



The poverty headcount ratio in Nepal, as illustrated in Figure 1 (1995-2023), demonstrates a significant reduction in national poverty rates, declining from 41.76% in 1995-96 to 20.27% in 2022-23. This decline reflects Nepal's efforts toward poverty alleviation, driven largely by remittances and rural development programs. However, there is a pronounced rural-urban divide, with rural poverty decreasing more steadily due to these external income sources and infrastructure investments, while urban poverty has recently risen due to migration pressures. Urban poverty increased from 9.55% in 2003-04 to 18.34% by 2022-23, reflecting growing infrastructural strain and employment issues in cities. This disparity emphasizes the need for targeted, region-specific policies that address both rural and urban challenges in the country's economic development.

Rural vs. Urban Trends

The disparity in trends emphasizes the uneven pace of economic development across regions. While rural poverty has declined, urban poverty has surged, indicating that urban centers face significant challenges in terms of employment generation, housing, and infrastructure development.

Figure 2

Poverty Headcount Ratio in Urban and Rural Nepal (1995-2023)

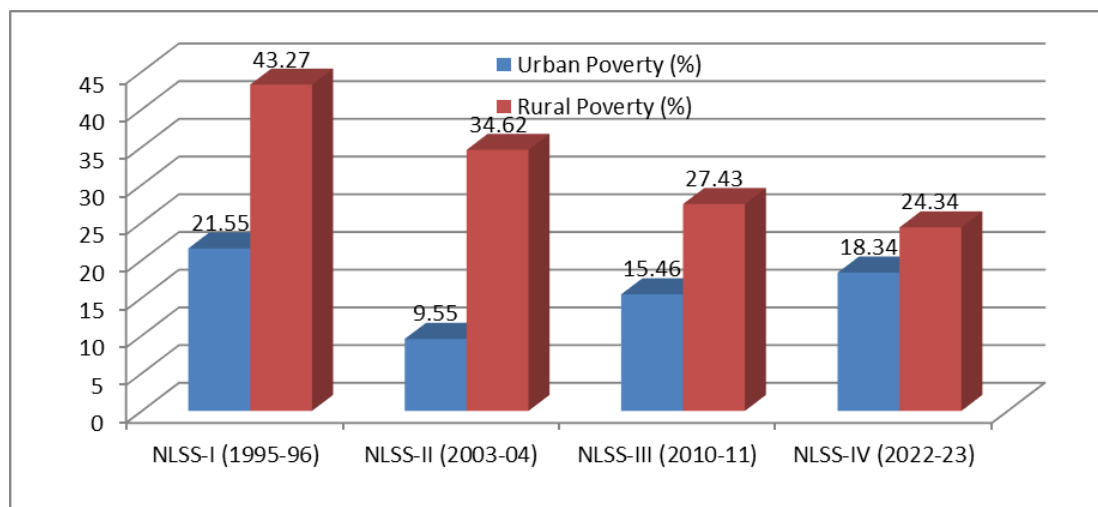


Figure 2, which compares the Poverty Headcount Ratio in urban and rural Nepal between 1995 and 2023, highlights the persistent rural-urban disparity in

poverty reduction. Rural poverty started at 43.27% in 1995-96, declining to 24.34% in 2022-23, largely driven by remittance inflows and targeted rural development initiatives. Urban poverty, in contrast, showed an initial decline from 21.55% in 1995-96 to 9.55% by 2003-04, but it subsequently surged to 18.34% by 2022-23 due to the rapid rural-to-urban migration. This migration has strained urban infrastructure and created "urban poverty pockets" characterized by inadequate housing, sanitation, and informal employment. The divergent trends underscore that while rural poverty has declined steadily, urban poverty has emerged as a critical challenge, demanding more robust urban-focused poverty alleviation policies

Poverty Gap (P1)

The poverty gap index (P1), which measures the depth of poverty, shows improvement nationally, though disparities between rural and urban areas persist. Nationally, the poverty gap decreased from 11.75% in 1995-96 to 4.52% in 2022-23, indicating that the average poor household is closer to the poverty line than before. However, the poverty gap remains higher in rural areas, where the intensity of poverty is more severe.

In rural areas, the poverty gap was 12.14% in 1995-96, falling to 5.64% by 2022-23. In urban areas, the gap initially decreased to 2.18% in 2003-04 but rose to 4.03% by 2022-23, aligning with the increase in urban poverty. The deepening urban poverty gap suggests that many urban poor are experiencing severe deprivation, often linked to informal employment and inadequate access to services.

Figure 3

Poverty Gap in Nepal (1995-2023)

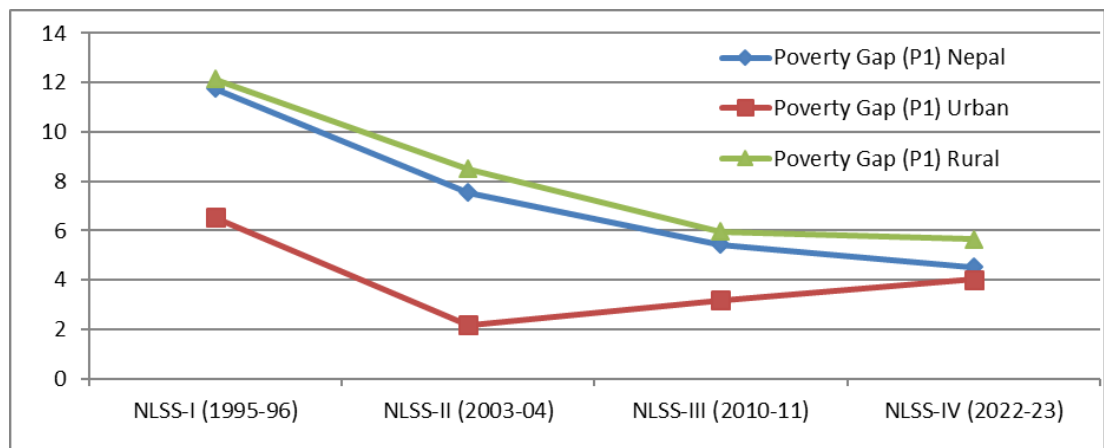


Figure 3, illustrating the Poverty Gap in Nepal from 1995 to 2023, captures the depth of poverty, showing the average shortfall of the poor below the poverty line. Nationally, the poverty gap decreased significantly, from 11.75% in 1995-96 to 4.52% in 2022-23. However, disparities between urban and rural areas persist. The rural poverty gap, which was 12.14% in 1995-96, improved but remained higher at 5.64% by 2022-23. Urban areas showed a contrasting trend: while the gap initially dropped to 2.18% in 2003-04, it later increased to 4.03% by 2022-23, reflecting deepening poverty in urban regions due to migration pressures. These patterns highlight that although the intensity of poverty has reduced across the country, rural areas still face more severe deprivation, and urban poverty has worsened in recent years, pointing to the need for targeted interventions in both areas.

Figure 4

Poverty Gap in Rural and Urban Nepal (1995-2023)

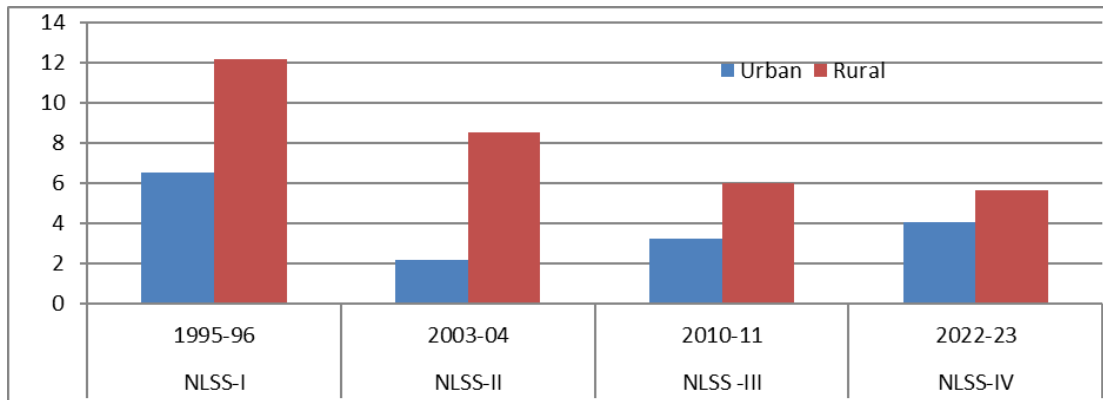


Figure 4, which compares the Poverty Gap in rural and urban Nepal from 1995 to 2023, reveals persistent disparities in the depth of poverty across these regions. The rural poverty gap, which was 12.14% in 1995-96, decreased to 5.64% by 2022-23, showing a steady reduction due to remittance inflows and rural development programs. In contrast, the urban poverty gap initially dropped from 6.54% in 1995-96 to 2.18% in 2003-04 but increased to 4.03% by 2022-23. This reversal is indicative of the growing challenges in urban areas, where rising rural-to-urban migration has strained resources

and exacerbated poverty. Despite improvements in both regions, rural areas still exhibit deeper poverty, while the urban gap has worsened, signaling that targeted policies are needed to address the specific challenges in each area.

1. Squared Poverty Gap (P2)

The Squared Poverty Gap (P2) is a measure of poverty intensity, extending beyond the Poverty Gap Index (P1). It squares the distance between each poor individual's income and the poverty line, placing greater emphasis on those further below the poverty threshold. This index accounts for both the depth and severity of poverty.

Figure 5

Squared Poverty Gap in Nepal (1995-2023)

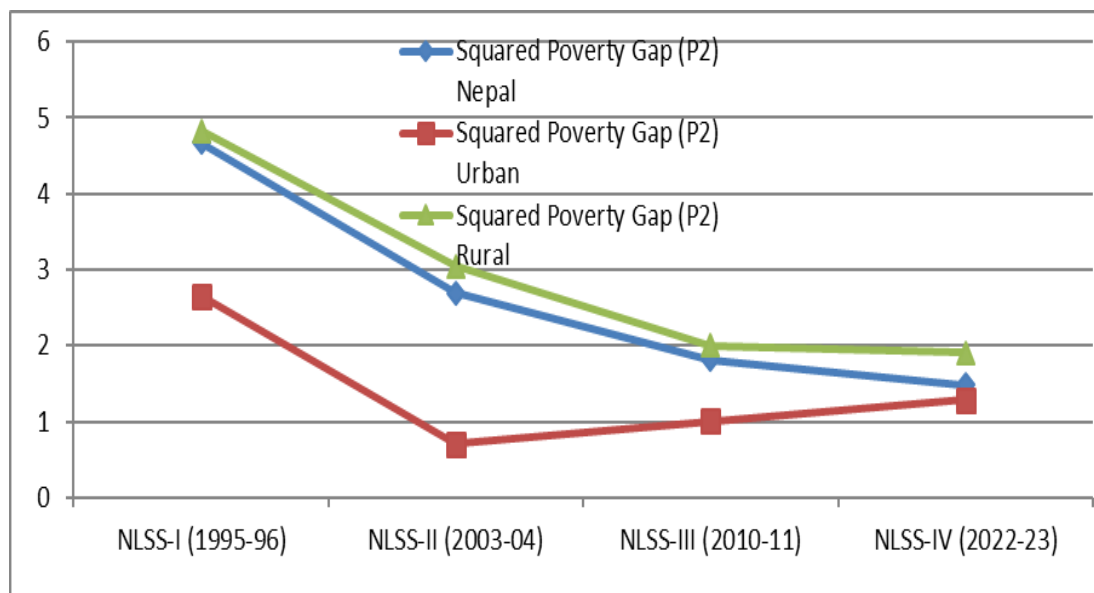


Figure 5, depicting the Squared Poverty Gap in Nepal from 1995 to 2023, provides a measure of the severity of poverty by giving more weight to poorer individuals who are further below the poverty line. Nationally, the squared poverty gap decreased from 4.67% in 1995-96 to 1.48% in 2022-23, reflecting a significant reduction in the severity of poverty over time. However, rural areas, despite improvements,

consistently exhibit higher severity than urban areas. The rural squared poverty gap fell from 4.83% in 1995-96 to 1.91% in 2022-23, while the urban gap, after an initial decrease, rose from 0.71% in 2003-04 to 1.29% in 2022-23. This rise in urban poverty severity is linked to increasing urban migration, highlighting the growing vulnerability of urban poor populations. The overall reduction suggests progress, but the persistent rural-urban gap underscores the need for region-specific interventions.

Figure 6

Squared Poverty Gap in Urban and Rural Nepal (1995-2023)

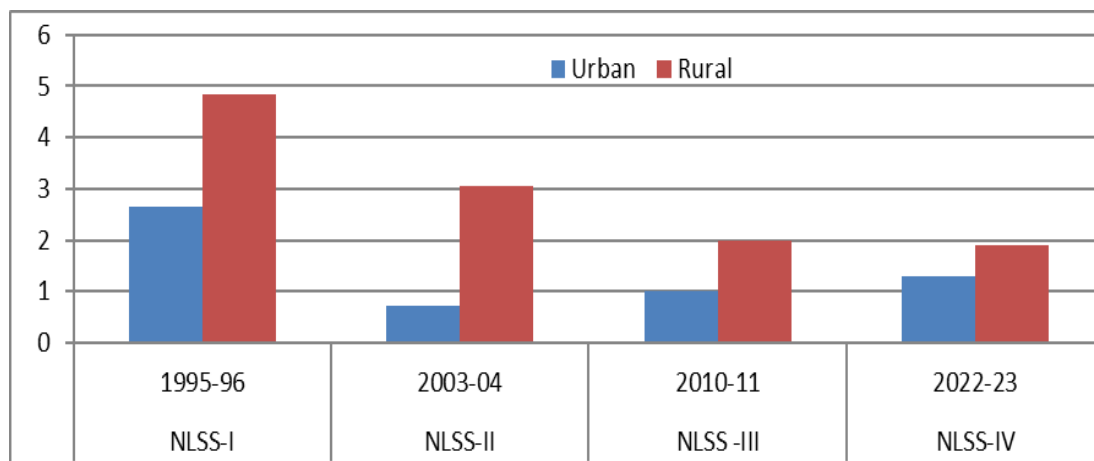


Figure 6, illustrating the Squared Poverty Gap in urban and rural Nepal between 1995 and 2023, highlights the differences in the severity of poverty across these regions. The rural squared poverty gap, which was 4.83% in 1995-96, decreased to 1.91% by 2022-23, reflecting gradual improvements in poverty alleviation through remittances and rural development programs. In contrast, the urban squared poverty gap saw an initial decline from 2.65% in 1995-96 to 0.71% in 2003-04 but later increased to 1.29% by 2022-23, signaling rising poverty severity in urban areas. This increase is largely attributed to rural-to-urban migration, which has overwhelmed urban infrastructure and social services, exacerbating poverty conditions. The contrasting trends suggest that while rural poverty severity has steadily decreased, urban areas are facing heightened challenges, requiring focused urban poverty reduction strategies.

4. Inequality (Gini Coefficient)

Income inequality, as measured by the Gini coefficient, has decreased at the national level, from 0.41 in 2003-04 to 0.30 in 2022-23 (see Table 3). This reduction reflects better income distribution across the country, aided by remittances and government efforts to address poverty. However, disparities between rural and urban areas remain, with rural inequality consistently higher than urban inequality.

Rural inequality was particularly high in 1995-96, with a Gini coefficient of 0.43, compared to 0.31 in urban areas. By 2022-23, rural inequality had decreased to 0.30, reflecting the equalizing effect of remittances and development initiatives. Urban inequality, after rising to 0.35 in 2003-04, decreased to 0.29 by 2022-23, though persistent income disparities remain due to the high concentration of informal employment and insufficient social safety nets for the urban poor.

Figure 7

Inequality in Nepal (1995-2023)

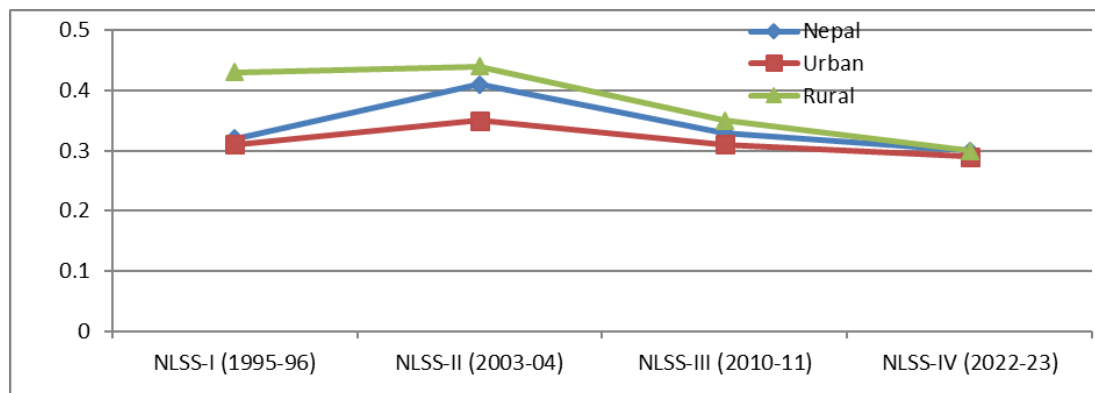


Figure 7, depicting inequality in Nepal from 1995 to 2023, shows a notable reduction in income inequality, as measured by the Gini coefficient. Nationally, the Gini coefficient decreased from 0.41 in 2003-04 to 0.30 in 2022-23, indicating an improvement in income distribution. This decline is largely attributed to the positive impact of remittances, which have helped raise household incomes across various regions, especially in rural areas. However, inequality trends vary between urban and

rural regions. While rural inequality, which stood at 0.43 in 1995-96, dropped to 0.30 by 2022-23, urban inequality decreased from 0.35 in 2003-04 to 0.29 in 2022-23. These shifts highlight the progress in reducing inequality, but the persistence of disparities between urban and rural areas suggests that income distribution improvements have not been uniform across the country.

Figure 8

Inequality in Rural and Urban Nepal (1995-2023)

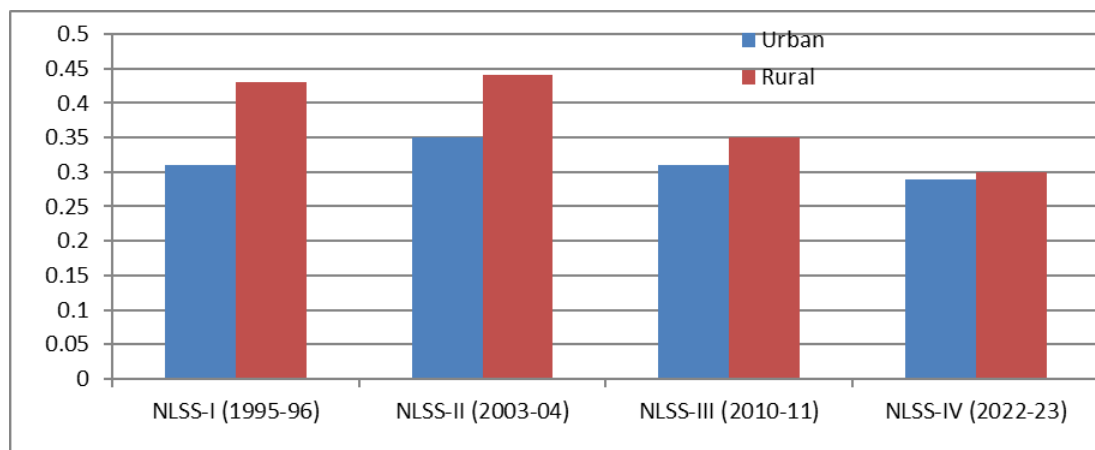


Figure 8, illustrating inequality in rural and urban Nepal from 1995 to 2023, highlights divergent trends in income distribution across these regions. Rural inequality, as measured by the Gini coefficient, was significantly higher at 0.43 in 1995-96 but saw a marked decline to 0.30 by 2022-23. This reduction is largely due to remittance inflows and rural development initiatives, which have helped improve income distribution. In contrast, urban inequality, which was lower at 0.31 in 1995-96, initially increased to 0.35 by 2003-04 before decreasing to 0.29 in 2022-23. Despite this improvement, urban areas continue to face challenges in addressing the income disparities created by informal employment and rapid urbanization. The consistent improvement in both rural and urban inequality suggests progress, but the persistence of income gaps, particularly in urban areas, calls for targeted policies to address the underlying socio-economic factors.

Relationship between Poverty and Inequality

This section provides a detailed analysis of the relationship between poverty and inequality in rural and urban areas of Nepal from 1995 to 2023. By examining data from multiple rounds of the Nepal Living Standards Survey (NLSS), we explore how poverty and inequality have evolved differently in these two contexts. The interplay between rising urban poverty, improving rural conditions, and shifting inequality patterns is central to understanding the socio-economic changes taking place in Nepal.

Rural Poverty and Inequality Trends

Rural Poverty: A Gradual Decline

Poverty in rural Nepal has been a persistent challenge for decades, but the results show a steady decline in the poverty headcount ratio over the past three decades. As seen in Annex, rural poverty fell from 43.27% in 1995-96 (NLSS-I) to 24.34% in 2022-23 (NLSS-IV). This represents a significant reduction in rural poverty, largely driven by remittance inflows, improved agricultural productivity, and targeted rural development programs.

Despite this improvement, rural poverty remains higher than urban poverty throughout the study period. The persistence of rural poverty is tied to structural challenges, such as limited access to infrastructure, healthcare, and education in remote regions, as well as dependency on agriculture, which remains vulnerable to climate change and market fluctuations.

Rural Inequality: A Marked Reduction

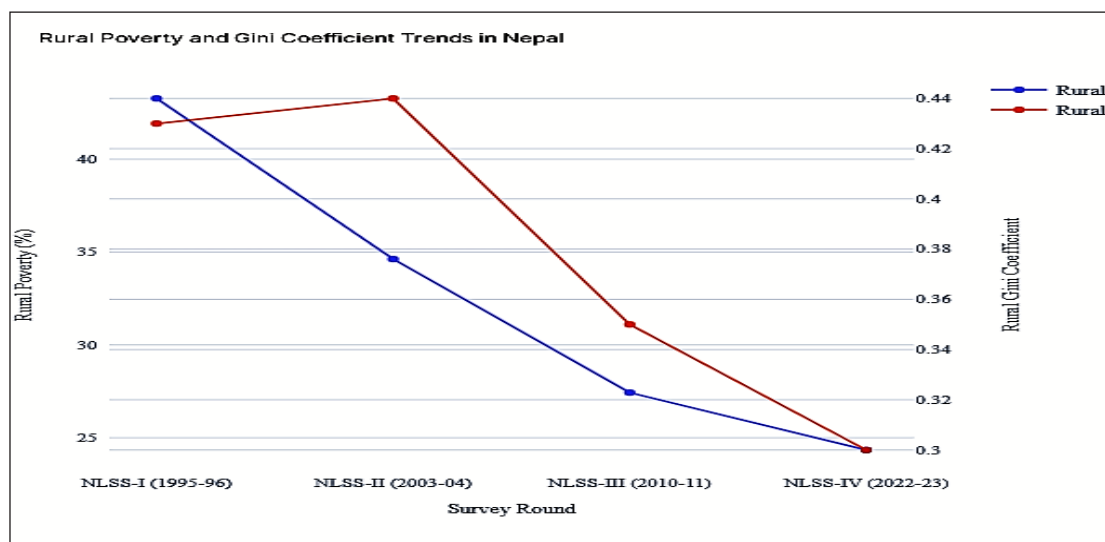
In terms of inequality, rural Nepal has seen significant progress. The rural Gini coefficient, which measures income inequality, was 0.43 in 1995-96, indicating severe income disparities within rural communities. However, by 2022-23, the Gini coefficient had fallen to 0.30 (see Annex), reflecting a notable improvement in income distribution.

This reduction in rural inequality is likely due to the positive impact of remittances, which have helped to raise household incomes across various rural

regions. As remittance flows reached almost a quarter of Nepal's GDP in recent years, they contributed significantly to reducing income disparities within rural communities. Moreover, government programs targeting rural poverty, such as infrastructure development, microfinance initiatives, and community-driven projects, have played a key role in distributing economic gains more equitably.

Figure 9

Trend in Rural Poverty and Inequality (1995-2023)



This interactive line graph shows the trends for both Rural Poverty (%) and Rural Gini Coefficient over the four survey rounds. The blue line represents the trend in rural poverty. Figure 9, which tracks the trend in rural poverty and inequality in Nepal from 1995 to 2023, highlights significant progress in poverty reduction and income distribution. Rural poverty declined from 43.27% in 1995-96 to 24.34% in 2022-23, primarily driven by remittance inflows, improvements in agricultural productivity, and rural development programs. Similarly, rural inequality, as measured by the Gini coefficient, decreased from 0.43 in 1995-96 to 0.30 in 2022-23, reflecting a more equitable distribution of income. However, despite these improvements, rural areas still face structural challenges such as limited access to services, infrastructure,

and markets, which contribute to persistent pockets of poverty. The overall trends in Figure 9 underscore the need for sustained efforts to continue reducing both poverty and inequality in rural Nepal.

Despite these improvements, rural areas still face challenges. The Poverty Gap Index (P1), which measures the intensity of poverty, remains higher in rural areas compared to urban centers. This suggests that although the number of people below the poverty line has decreased, those who remain in poverty tend to be deeply impoverished, with household incomes far below the poverty line. In 2022-23, the rural poverty gap was 5.64%, a reduction from 12.14% in 1995-96, but still higher than the urban poverty gap (4.03%) in the same year.

Urban Poverty and Inequality Trends

Urban Poverty: A Worsening Situation

While rural poverty has steadily declined, urban poverty presents a different and more troubling picture. Initially, urban poverty decreased from 21.55% in 1995-96 to 9.55% in 2003-04. However, this trend reversed in the following decades, with urban poverty rising to 18.34% in 2022-23 (see Annex).

This rise in urban poverty can be attributed to several factors, including rapid rural-to-urban migration. As people from rural areas move to cities in search of better economic opportunities, many find themselves in informal settlements with poor access to housing, sanitation, and job security. The influx of migrants has outpaced the development of infrastructure and formal employment opportunities, resulting in the creation of "urban poverty pockets." These pockets are characterized by overcrowded living conditions, lack of basic services, and informal employment, which is often low-paid and insecure.

The reversal of urban poverty trends highlights the need for targeted urban poverty alleviation programs. Without adequate housing policies, infrastructure investment, and formal job creation, urban poverty is likely to remain a pressing issue, with inequality potentially exacerbating the problem.

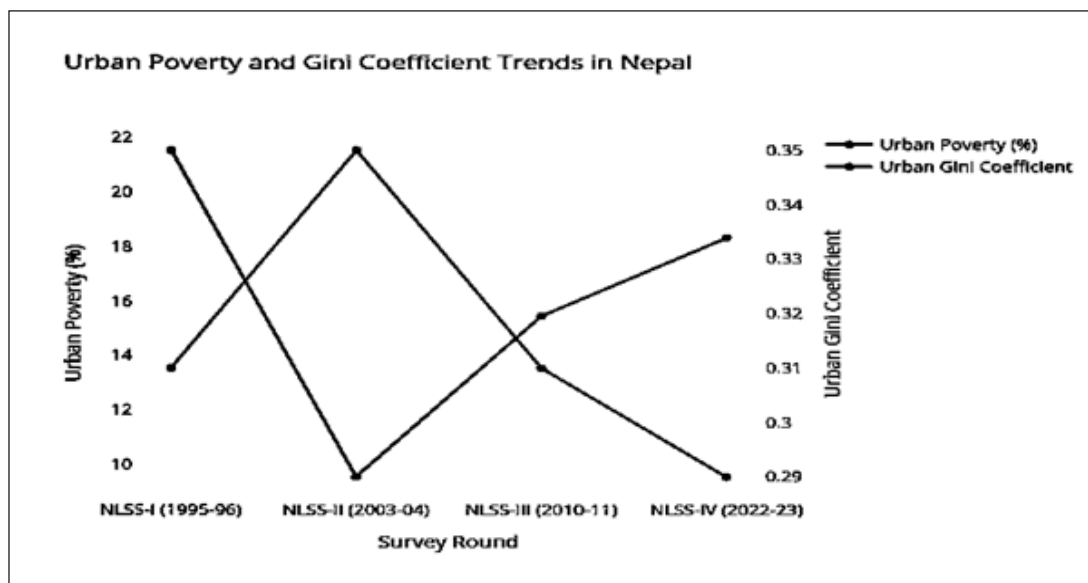
Urban Inequality: Mixed Outcomes

Urban inequality has fluctuated over the study period. The Gini coefficient for urban areas was 0.31 in 1995-96 and rose to 0.35 by 2003-04, likely due to uneven access to the benefits of economic growth and job opportunities in urban centers. However, by 2022-23, the urban Gini coefficient had decreased slightly to 0.29, reflecting some improvement in income distribution (see Annex).

The decrease in urban inequality may be attributed to the growing middle class and improvements in access to education and formal employment for some urban households. However, the persistence of informal employment and the rapid growth of low-income settlements have limited the overall reduction in inequality. While urban areas have seen improvements in formal sectors, those in informal employment continue to face significant income disparities, contributing to uneven progress in addressing inequality.

Figure 10

Trend in Urban Poverty and Inequality (1995-2023)



This interactive line graph shows the trends for both Urban Poverty (%) and Urban Gini Coefficient across the four NLSS survey rounds. The blue line represents the trend in urban poverty. The red line represents the trend in the Urban Gini

Journal of Tikapur Multiple Campus, Volume 8, February 2025

Coefficient. Figure 10, showing the trend in urban poverty and inequality in Nepal between 1995 and 2023, reflect a more volatile trajectory compared to rural areas. Urban poverty initially decreased significantly, from 21.55% in 1995-96 to 9.55% in 2003-04, but subsequently reversed, rising to 18.34% by 2022-23. This increase is largely attributed to rapid rural-to-urban migration, which has overwhelmed urban infrastructure, leading to overcrowded informal settlements and limited access to formal employment. Meanwhile, urban inequality, as measured by the Gini coefficient, fluctuated: it rose from 0.31 in 1995-96 to 0.35 in 2003-04 but improved slightly to 0.29 by 2022-23. Despite this decline in inequality, the persistence of urban poverty highlights the challenges facing urban areas, suggesting that income distribution gains have not sufficiently alleviated the conditions of the poorest segments of the population. This underscores the need for targeted urban policies to address poverty and inequality simultaneously

Comparative Analysis: Rural vs. Urban

The analysis highlights a significant contrast between rural and urban poverty and inequality trends in Nepal. Rural areas have seen a notable reduction in both poverty and inequality, primarily driven by remittances and government intervention. However, poverty remains deeper in rural regions, as reflected in the poverty gap, with ongoing structural challenges limiting access to essential services and markets.

In urban areas, while poverty rates are generally lower than in rural regions, urban poverty exhibits greater fluctuations over time, contrasting with the steady decline observed in rural poverty. The Urban Gini Coefficient has been more stable and lower than the Rural Gini Coefficient, indicating differing patterns of poverty and income inequality. Despite slight improvements in urban inequality, overall urban poverty has increased, particularly affecting recent migrants and the urban poor. This trend suggests that reductions in inequality have not necessarily improved living conditions for the most disadvantaged urban residents, with informal settlements experiencing concentrated poverty that highlights shortcomings in income distribution.

These divergent trends emphasize the need for region-specific policy responses. Continued support for agricultural development and remittance-based income growth is crucial in rural areas to sustain poverty reduction efforts. In urban areas, addressing the root causes of rising poverty—such as inadequate housing, informal employment, and insufficient social services—is urgently needed to curb the growing urban poverty rate and reduce inequality.

Summary of Key Findings

- i. Rural Poverty Decline:** Rural poverty has significantly decreased from 43.27% in 1995-96 to 24.34% in 2022-23, largely due to remittances and government interventions. Nonetheless, challenges in addressing the depth of rural poverty persist.
- ii. Urban Poverty Increase:** Urban poverty has risen to 18.34% in 2022-23, following an initial decline, primarily due to rapid migration and insufficient urban infrastructure, highlighting an urgent urban poverty challenge.
- iii. Inequality Trends:** Inequality has declined in both rural and urban areas, with the rural Gini coefficient falling from 0.43 to 0.30. Although urban inequality has also decreased, it remains a concern, especially for those in informal sectors.
- iv. Rural vs. Urban Dynamics:** Rural areas have achieved more sustained reductions in both poverty and inequality, while urban areas face rising poverty rates despite some improvements in income distribution.
- v. Overall Poverty Reduction:** Nepal has significantly reduced national poverty, with the headcount ratio falling by more than half between 1995 and 2023; however, rural poverty remains higher than urban poverty.

These findings underscore the necessity for continued rural development efforts alongside robust urban poverty alleviation measures, particularly in addressing infrastructure and employment challenges in rapidly growing urban centers.

Discussion

This study aligns with the findings of Abduvaliev and Bustillo (2020), who argue that remittances significantly impact poverty reduction in low-income regions by enhancing household consumption and resilience, a trend seen in Nepal's rural areas where remittances form a substantial portion of household income. Similar to the observations by Alkire et al. (2017) on the effectiveness of multidimensional poverty reduction strategies, the Nepal Living Standards Survey (NLSS) data reflect that reducing poverty in rural Nepal has been successful largely through improved access to basic needs funded by remittance inflows. Yet, the urban poverty challenge observed in this study, where migration-induced overcrowding strains city infrastructure, contrasts with the expected urban poverty decline theorized by Adhikari and Khadka (2020). Furthermore, while the overall poverty gap has decreased, supporting findings by Thapa et al. (2022) that economic stability is improving; this study finds that urban areas still struggle with deeper poverty gaps, complicating the picture presented in studies suggesting uniform urban economic benefits from migration.

In addressing inequality, this study's evidence of a declining rural Gini coefficient due to remittance-driven income gains echoes findings by Maharjan and Upreti (2022), yet challenges Adhikari et al. (2021), who posited that migration would exacerbate inequality. Instead, urban inequality appears to have stabilized despite increased migration. Dollar and Kraay (2002) underscore that economic growth benefits the poor, a premise that holds for rural Nepal; however, urban poverty trends here show that without targeted support, economic gains may not uniformly benefit urban populations. Consistent with Timilsina et al. (2020), who advocate for infrastructure as a poverty alleviation mechanism, this study reveals that while rural infrastructure has contributed to poverty reduction, Nepal's rapid urbanization demands greater urban infrastructure investment to mitigate rising poverty rates. Finally, in contrast with the traditional view of migration as uniformly beneficial (Lokshin et al., 2010), our results suggest that migration without adequate urban planning can reinforce poverty rather than alleviate it, underlining the need for targeted urban policies.

Conclusion

This comparative analysis of rural and urban poverty and inequality trends in Nepal reveals significant disparities and evolving challenges that require targeted policy interventions. Migration, remittance, poverty, and inequality emerge as interconnected factors shaping these trends. Rural areas have made notable progress in reducing both poverty and inequality, primarily driven by remittance inflows and agricultural productivity improvements. However, the persistence of deeper poverty in rural areas underscores the importance of enhancing infrastructure and diversifying income sources to reduce vulnerability to external shocks.

Conversely, urban regions are grappling with rising poverty rates despite some improvements in income distribution. Rapid rural-to-urban migration has strained urban infrastructure, leading to the proliferation of informal settlements and limited access to essential services. This study highlights that while migration offers opportunities for economic mobility, inadequate urban planning exacerbates poverty and inequality in cities.

Remittances, which constitute a significant portion of Nepal's GDP, have been instrumental in rural poverty alleviation but also pose risks of economic dependency. Policymakers must ensure the sustainability of remittance-driven incomes by fostering local economic opportunities and reducing reliance on external labor markets. Addressing inequality, both rural and urban, requires targeted interventions that consider the structural barriers to socio-economic mobility, such as access to education, healthcare, and formal employment.

The findings of this study underscore the necessity for region-specific strategies that address the unique socio-economic realities of rural and urban areas. In rural regions, continued investments in agricultural development and infrastructure are critical to sustaining poverty reduction efforts. In urban areas, policies must prioritize affordable housing, formal employment generation, and improved social services to mitigate the adverse effects of migration and promote inclusive growth. By addressing these interconnected challenges, Nepal can advance toward sustainable poverty alleviation and reduced inequality, ensuring equitable economic development for all.

References

- Abduvaliev, M., & Bustillo, R. (2020). Impact of remittances on economic growth and poverty reduction amongst CIS countries. *Post-Communist Economies*, 32(4), 525-546.
- Abduvaliev, M., & Bustillo, R. (2020). Impact of remittances on economic growth and poverty reduction amongst CIS countries. *Post-Communist Economies*, 32(4), 525-546.
- Adhikari, P., Uprety, B., & Regmi, S. (2021). Urban poverty pockets: Socioeconomic challenges and policy interventions in Nepal. *Journal of Urban Development*, 24(2), 134-151.
- Alkire, S., & Seth, S. (2015). Multidimensional poverty reduction in India between 1999 and 2006: Where and how? *World Development*, 72, 93-108.
- Alkire, S., Jindra, C., Robles Aguilar, G., & Vaz, A. (2017). Multidimensional poverty reduction among countries in Sub-Saharan Africa. *Forum for Social Economics*, 46(2), 178-191.
- Alkire, S., Oldiges, C., & Kanagaratnam, U. (2021). Examining multidimensional poverty reduction in India 2005/6–2015/16: Insights and oversights of the headcount ratio. *World Development*, 142, 105454. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105454>
- Aziz, Y., Mansor, F., Waqar, S., & Haji Abdullah, L. (2020). The nexus between zakat and poverty reduction: Is the effective utilization of zakat necessary for achieving SDGs? *Asian Social Work and Policy Review*, 14(3), 235-247. <https://doi.org/10.1111/aswp.12212>
- Balasubramanian, P., Burchi, F., & Malerba, D. (2023). Does economic growth reduce multidimensional poverty? Evidence from low-and middle-income countries. *World Development*, 161, 106119. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.106119>
- Chaudhary, D. (2020). Influence of remittances on socio-economic development in rural Nepal. *Remittances Review*, 5(1), 83-96.

- Dollar, D., & Kraay, A. (2002). Growth is good for the poor. *Journal of Economic Growth*, 7(3), 195-225. <https://doi.org/10.1023/A:1020139631000>
- Gauchan, D. (2008). Agricultural development in Nepal: Contribution to economic growth, food security, and poverty reduction. *Socio Economic Development Panorama*, 1(3), 49-64.
- Adhikari, S. R., & Khadka, R. (2020). The compulsion of foreign employment: Socio-economic circumstances of developing country. *Sociology*, 10(4), 184-191.
- Lokshin, M., Bontch-Osmolovski, M., & Glinskaya, E. (2010). Work-related migration and poverty reduction in Nepal. *Review of Development Economics*, 14(2), 323-332. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9361.2010.00555.x>
- National Statistics Office. (1997). *Nepal living standards survey 1995/96: Report*. Government of Nepal. <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2301>
- National Statistics Office. (2004). *Nepal living standards survey 2003/04: Report*. Government of Nepal. <https://microdata.nsonepal.gov.np/index.php/catalog/9>
- National Statistics Office. (2011). *Nepal living standards survey 2010/11: Report*. Government of Nepal. <https://microdata.nsonepal.gov.np/index.php/catalog/37/pdf-documentation>
- National Statistics Office. (2023). *Nepal living standards survey 2022/23: Report*. Government of Nepal. https://nepalindata.com/media/resources/items/0/b1707800524_89_pdf.pdf
- National Planning Commission. (2022). *Poverty Alleviation Action Plan: A Framework for Action*. Government of Nepal.
- Thapa, R., Dhakal, S. C., & Gurung, B. (2022). Relationship between unemployment rate and economic growth in Nepal: An Econometric Estimation. *Turkish Journal of Agriculture-Food Science and Technology*, 10(8), 1586-1593. <https://doi.org/10.24925/turjaf.v10i8.1586-1593.5358>
- Timilsina, G., Hochman, G., & Song, Z. (2020). Infrastructure, economic growth, and poverty. *World Bank Group*. <http://www.worldbank.org/prwp>

- Uematsu, H., Shidiq, A. R., & Tiwari, S. (2016). Trends and drivers of poverty reduction in Nepal: A historical perspective. *World Bank Policy Research Working Paper*, (7830). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2849131
- World Bank. (2021). *Nepal Development Update: Resilience through Reforms*. World Bank Group.
- World Bank. (2021). *Nepal Development Update: Resilience through Reforms*. World Bank Group.



Effect of Rhizobium and Molybdenum on Growth, Root Nodulation and Yield of Mung Bean (*Vigna radiata* L.) in Tikapur, Kailali

Laxmi Kumari Awasthi¹, Lalit Pandey¹, Devraj Chalise²

¹Faculty of Agriculture, Far Western University, Tikapur, Kailali

²Nepalese Association of Agriculture, Forestry and Environment in Australia, Australia

Corresponding Author's Email: awasthilaxmi2058@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75977>

Abstract

A field experiment was conducted at Agronomy farm of Far Western University, School of Agriculture, Tikapur, Kailali during spring season of 2024 to study the effect of *Rhizobium* and molybdenum on growth, root nodulation and yield of mung bean. The trial was laid out in two factorial randomized complete block design having four replications and six treatments. Two levels of *Rhizobium* (with and without) and three levels of molybdenum (0, 1 and 2 kg ha⁻¹) were used. Sodium molybdate as a source of molybdenum and seeds of variety SML-668 were used. The experimental results revealed that application of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum provided significantly higher plant height (54.84 cm), root length (17.03 cm), total nodules (21), effective nodules (18), fresh weight of root (2.33 g), dry weight of root (1.02 g), root volume (2.43 ml), fresh weight of shoot (65.18 g), pod length (8.97 cm), seeds/pod (10), pods/plant (34) followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum. Similarly, number of branches/plant (13), grain yield (1.7ton ha⁻¹), biomass yield (6.71ton ha⁻¹) and 1000 grain weight (51.45 g) also recorded highest at *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum. The effect of sole *Rhizobium*



inoculation and increasing level of molybdenum was significant over control for all these parameters. Number of effective nodules was positively correlated with all the growth, yield and yield attributing parameters with concluding *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum as best combination for growth, root nodulation and yield of mung bean in Tikapur, Kailali.

Keywords: Effective nodules, Inoculation, SML-668, Sodium molybdate

Introduction

Mung bean (*Vigna radiata* L.) is generally called as green gram which is related to the Leguminosae family. It is a short-duration crop and has greater tolerance against drought stress (Chattha, et al., 2017). It is widely grown in Asia, and in some parts of Africa and Australia. It is domesticated as almost 8.5% of world pulse area (Khan et al., 2019). Almost 90% of the mung bean production is found in Asia, where India, China, Pakistan and Thailand are among the most important producers (Pataczek, et al., 2018). Globally, India is the largest producer of mung bean. It is gaining more popularity in Nepal as a promising legume due to its high nutritive value (Bam et al., 2022). Mung bean has a high digestibility and is a highly nutritious crop which contains 24.8% protein, 0.6% fat, 0.9% fiber, 3.7% ash, vitamins and minerals (Chattha, et al., 2017). It contains vitamin A (94 mg), iron (7.3 mg), calcium (124 mg), zinc (3 mg) and folate (549 mg) per 100 g dry seed (Chadha, 2010).

Although there is huge production potential of mung bean in Nepal, it has not achieved the targeted level of yield due to imbalanced nutrient management and nitrogen deficient soil. It has been a challenge for farmers to reduce the excessive use of agrochemicals in mung bean farms, which adversely affect the environment and human health. Therefore, nutrient management is a crucial factor for successful and profitable mung bean production. Balanced and efficient fertilizer application, combining inorganic, organic, and bio-fertilizers, is essential for realizing a higher yield and reducing the cost of production as well as improving soil fertility status. *Rhizobium* is a nitrogen-fixing bacteria which is common in soil, especially found in root nodules of leguminous plants. Inoculating mung bean with *Rhizobium* can fix 20–40 kg N ha⁻¹ (Bam et al., 2022). It has been observed increased nodulation, nitrogen

acquisition, and legume yield through inoculation of *Rhizobium* strains. Studies have shown that inoculating crop roots with bacteria regulates soil water dynamics and improves plant resistance to stress resulting in increased productivity as well as they are environment friendly (Bam et al., 2022). *Rhizobium* inoculation supplements soil nitrogen increasing 57% effective nodule, 77% dry matter production, 64% grain yield and 40% hay yield over un-inoculated control in mung bean (Hossain et al., 2011).

Micronutrient/trace elements play a vital role in achieving higher yield in legumes through biological nitrogen fixation and their positive influence on plant growth. In contrast their deficiency affects plant growth and yield. Molybdenum (Mo), a key trace element necessary for development of plants, animals and other biological organisms, is crucial for nitrogenase enzymatic activity and nitrate reductase in the plants (Ahmad, et al., 2021). As it is a part of nitrogenase enzyme it is required for the conversion of atmospheric nitrogen into ammonium nitrogen. In nutrient deficient soil, molybdenum application enhances formation of nodules and thus for nitrogen fixation. Application of molybdenum into the soils increases the contents of potassium, phosphorus and crude protein. There is increase in flower numbers, pod set improvement and reduction in days to flowering by the application of molybdenum (Ahmad et al., 2013; Ahmad, et al., 2021). Inoculation of legumes with *Rhizobium* is well known practice but there is not much study related to combined effects of molybdenum and *Rhizobium*. Thus, this study was conducted to compare the individual impacts of molybdenum and *Rhizobium* along with their combinations on plant growth, root nodulation and yield parameters of mung bean.

Methods and Procedures

The details of the materials and methods employed during the course of this experiment are presented below.

Study Site

The field experiment of mung bean was conducted during spring season of 2024 at Agronomy farm of Far Western University, School of Agriculture, Tikapur

Municipality-1, Kailali district of Far Western Province. The location of the site falls in Terai region of Nepal. The latitude and longitude of site is 28°32'28.37" N and 81°07'26.72" E, respectively. It lies in Northern hemisphere. The maximum and minimum temperature ranged from 33.33°C to 45.64°C and 19.33°C to 32.26°C respectively and average precipitation ranged from 0.00 mm to 0.27 mm during the whole crop growing period. The soil was sandy loam in texture having bulk density of 1.68 g cm⁻³, pH of 7.61 (slightly alkaline), low in organic matter and NPK.

Figure 1

Study Area Map of Experimental Site at Tikapur

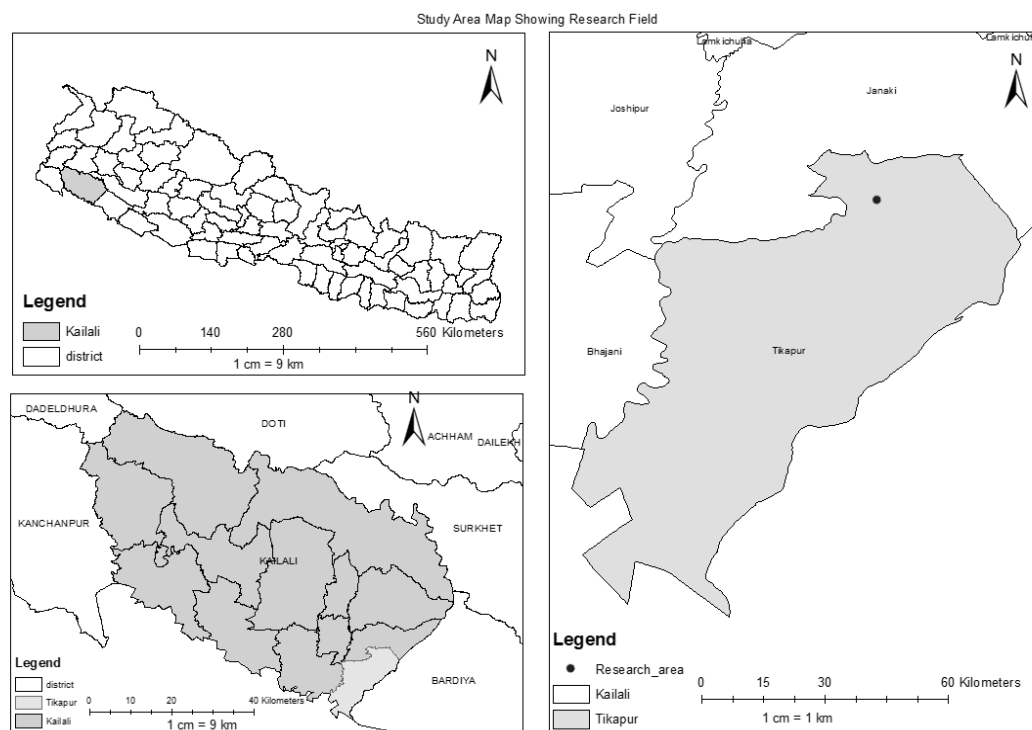
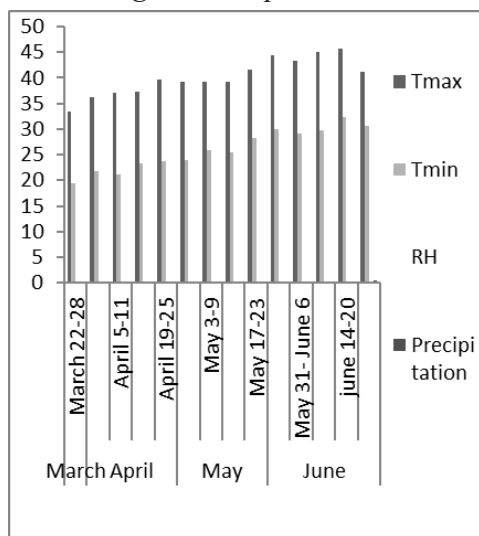


Figure 2

Weather Data of Experimental Site during Field Experiment



Note: Tmax: maximum temperature, Tmin: minimum temperature, RH: Relative humidity

Table 1

Physical and Chemical Properties of Soil at Research Site

Soil Parameters	Findings
Soil Texture	Sandy loam
Soil organic matter	2.01% (low)
Soil pH	7.61
Available nitrogen	0.10% (low)
Available phosphorus	12.81 kg ha ⁻¹ (low)
Available potassium	49.47 kg ha ⁻¹ (low)
Bulk density	1.68 g cm ⁻³
Particle density	2.5 g cm ⁻³
Porosity	32.8%
Water holding capacity	53.33%

(Source: Soil and Fertilizer Testing Laboratory, Sundarpur, Kanchanpur, 2024)

Sodium molybdate (Na_2MoO_4) was used as a source of molybdenum which was obtained from PSE Life Sciences Pvt. Ltd., New Baneshwar, Kathmandu. It was applied in the lines made for seed sowing one night before seed sowing. *Rhizobium* was collected from Soil Science Division, Khumaltar, Lalitpur. Seeds were soaked in water for 6 hours for good germination and shade dried for one hour. Then as per the treatment, required quantity of seed was treated with *Rhizobium* @ 10 g kg⁻¹ seed. For that, 20 % jaggery solution (30 g jaggery in 150 ml water) + 2.5 g *Rhizobium* was mixed and seeds were soaked in that solution for 10–15 minutes. After that seeds inoculated with *Rhizobium* were shade dried for 2 hours before sowing.

Experiment Layout and Design

The experiment was conducted in two factorial RCBD design (Randomized Complete Block Design) with four replications. Two levels of *Rhizobium* (with and

without) and three levels of molybdenum (0, 1 and 2 kg ha⁻¹) were used making the six treatments i.e. Control (only RDF), (RDF + 1 kg ha⁻¹ molybdenum), (RDF + 2 kg ha⁻¹ molybdenum), (RDF + *Rhizobium* inoculation), (RDF + *Rhizobium* inoculation + 1 kg ha⁻¹ molybdenum), (RDF + *Rhizobium* inoculation + 2 kg ha⁻¹ molybdenum). There were 24 plots. Area of each plot was 6.3 m² having seven lines of plant in one plot. The space between the treatments was 0.5m and between the replication was 1m.

Cultivation Practices

The land was ploughed two times, leveled and then layout of the research field was done. Recommended dose of fertilizer 20:20:20 kg ha⁻¹ and FYM 6 t ha⁻¹ was applied. Half dose of N and full dose of P and K was applied before seed sowing and remaining half dose of N was applied at 35 DAS. Seed sowing was done in lines maintaining the spacing of row to row 30 cm. The depth of the seed sown was 3–4 cm. After two weeks of sowing, thinning was done to maintain the plant to plant spacing of 10 cm. Irrigation was applied frequently according to the crop requirements till pod filling stage as the weather was very dry during its whole cropping cycle. Harvesting was done three times manually when 80% of the pods in the field turned black color.

Sampling Methods

For the growth and yield attributing parameters, plant sample was taken by tagging 10 plants in destructive rows by using simple random sampling. For the root parameters, five plants were uprooted randomly leaving border plants, tagged plants and plants in middle rows. For estimating the yield of mung bean, two middle rows were selected from all the plots.

Data Observations and Statistical Tools Used

Data was collected four times from the field for growth, root, yield and yield attributing parameters i. e, at 30, 45, 60 DAS and at harvest. The entry of collected data was done by tabulating them according to replications and treatments in MS-Excel 2010. Data analysis was done by using doe-bioresearch package with 4.3.1 version of R studio software. Means were separated by using Duncan's Multiple Range Test (DMRT) and compared at 5 % level of significance. Correlation analysis among the

selected parameters was done by using Metan package of R studio. Regression analysis of selected parameters and graphs were prepared with MS-Excel 2010.

Results and Discussion

Growth Parameters

Plant Height (cm)

Significant variation was observed in plant height due to the application of molybdenum and *Rhizobium* at 5 % level of significance. Sole *Rhizobium* inoculation increased plant height significantly over control. It was observed that the increasing level of molybdenum increased plant height significantly, but 2 kg ha⁻¹ molybdenum was statistically at par with 1 kg ha⁻¹ molybdenum. Among the different combinations, *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum showed the highest plant height (50.18), followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ while the lowest (43.23 cm) in case of control.

Number of Shoot Branches

Number of shoot branches of mung bean significantly increased with the application of *Rhizobium* over un-inoculated ones. Similarly, the increasing dose of molybdenum increased branch number significantly and the highest number of branches was found in 2 kg ha⁻¹ molybdenum. The combined application of *Rhizobium* and molybdenum didn't show significant variation among number of branches, but mean difference was observed. The maximum number of branches (13) was observed in *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum and minimum (10) was found in control.

Kumar et al. (2010) observed significant increase in plant height, branches per plant due to seed inoculation with *Rhizobium* and application of molybdenum. Similarly, Aslam et al. (2020) found significant difference in plant height and pod bearing branches per plant in the combination of *Rhizobium* and molybdenum 4 g kg⁻¹ seed. Ahmad et al. (2013) also found that *Rhizobium* inoculation along with 2 kg ha⁻¹ molybdenum improved vegetative growth of mung bean. There was increased vegetative growth of mung bean due to sole inoculation of *Rhizobium* over un-inoculated control which

indicates contribution of bacteria in nitrogen fixation by developing nodules on mung bean roots. Similarly, Mo is a part of nitrogenase enzyme that is essential for the fixation of atmospheric nitrogen.

Fresh Weight of Shoot Per Plant (g)

Individual as well as combined application of *Rhizobium* and molybdenum showed significant difference in fresh weight of shoot per plant in mung bean. Sole *Rhizobium* application increased fresh weight of shoot significantly over control. Molybdenum 2 kg ha⁻¹ showed the maximum fresh weight of shoot which was statistically at par with 1 kg ha⁻¹ molybdenum but different than control. The maximum fresh weight of shoot (65.18 g) was found in combination of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum, followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum and minimum (58.23 g) was found in control. Similar result was found by Elkhatib (2009) in common bean during two growing seasons. EL-Mahmoudy et al. (2019) found that *Rhizobium* + Vitamin B12 was the most effective in increasing plant fresh and dry weight followed by *Rhizobium* + molybdenum.

Table 2

Effect of Rhizobium and Molybdenum on Growth Parameters of Mung Bean

Treatments	Plant height (cm)	Number of shoot branches	Fresh weight of shoot per plant (g)
<i>Rhizobium</i>			
R ₀ = Inoculation	44.19 ^b	11.19 ^b	59.19 ^b
R ₁ = No inoculation	46.99 ^a	12.07 ^a	62.00 ^a
SEm (±)	0.50	0.24	0.50
LSD _{0.05}	1.50	0.71	1.50
F-test	**	*	**
<i>Molybdenum</i>			
M ₀ = 0 kg ha ⁻¹	43.66 ^b	10.97 ^b	58.66 ^b
M ₁ = 1 kg ha ⁻¹	45.66 ^a	11.52 ^b	60.66 ^a

$M_2 = 2 \text{ kg ha}^{-1}$	47.46 ^a	12.40 ^a	62.46 ^a
SEm (\pm)	0.61	0.29	0.60
LSD _{0.05}	0.84	0.88	1.84
F-test	**	*	**
Interaction			
R_0M_0	43.23 ^c	10.78	58.23 ^c
R_0M_1	44.60 ^{bc}	11.13	59.60 ^{bc}
R_0M_2	44.74 ^{bc}	11.67	59.74 ^{bc}
R_1M_0	44.09 ^{bc}	11.16	59.09 ^{bc}
R_1M_1	46.72 ^b	11.92	61.72 ^b
R_1M_2	50.18 ^a	13.14	65.18 ^a
SEm (\pm)	0.86	0.41	0.86
LSD _{0.05}	2.6	1.24	2.60
F-test	*	ns	*
CV (%)	3.78	7.10	2.84
Grand Mean	45.59	11.63	60.60

Note: SEm (\pm): Standard error of mean, LSD: Least Significant Difference, CV: Coefficient of Variation, ns: non-significant, *: $p \leq 0.05$, **: $p \leq 0.01$, means followed by the same letters within each column are not significantly different at 5% level of significance by DMRT.

Root Parameters

Root Length

Root length was found statistically significant among different combinations of *Rhizobium* and molybdenum. The highest root length throughout the cropping period i. e. 17.03 cm was found in *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum and lowest (14.85 cm) was found in control. *Rhizobium* inoculation alone provided significant difference over un-inoculated ones in root length which is similar to the findings of Bhuiyan et al. (2008) and Ahmad et

al. (2013). Increasing dose of molybdenum up to 2 kg ha⁻¹ had increased root length of mung bean significantly as shown in (Table 3).

Ahmad et al. (2013), found *Rhizobium* inoculation alone gave 17% higher root length and *Rhizobium* inoculation along with 2 kg ha⁻¹ molybdenum increased root length significantly over un-inoculated control. According to them, *Rhizobium* affects the plant growth and development by various mechanisms like nitrogen fixation, production of PGRs, improved mineral uptake, and suppression of plant disease. For increasing the effectiveness of *Rhizobium*, role of micronutrient molybdenum is essential as it is required for nitrate reductase enzyme for NO₃⁻ assimilation as mentioned by Hasanah et. al. (2023). That's why combination of *Rhizobium* and molybdenum performed better.

Number of Nodules

Statistically significant difference was observed in total and effective nodules of mung bean at 5 % level of significance. *Rhizobium* inoculation alone increased the total and effective nodules as compared to control. The increasing level of molybdenum when applied alone significantly increased the total and effective nodules. The maximum number of root nodules and effective nodules were found at 2 kg ha⁻¹ molybdenum. Application of 1 kg ha⁻¹ molybdenum alone showed statistically similar results as control. Similarly, the combination of different levels of *Rhizobium* and molybdenum showed significant variation in total and effective nodules which may be due to synergistic effect of *Rhizobium* and molybdenum on nodule formation as mentioned by Tahir et al. (2011). The maximum number of root nodules (21) and effective nodules (18) were found at the combination of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum. The minimum number of nodules (14) and effective nodules (10) were found at control.

Similar to these findings, *Rhizobium* inoculation + 2 kg ha⁻¹ molybdenum produced the maximum number of nodules which was 163 and 91% higher over un-inoculated control and *Rhizobium* inoculation alone (Ahmad et al., 2013). According to Aslam et al. (2020) number of nodules per plant was significantly influenced by

application of different levels of molybdenum and *Rhizobium* during 2 years and the lowest number of nodules was found in control. Paudyal et al. (2007) also reported higher number of root nodules formation with *Rhizobium* inoculation in presence of molybdenum. Molybdenum plays vital role to increase nitrogen fixation by *Rhizobium* and for the formation of nodule (Rahman et al., 2008).

Table 3

Effect of Rhizobium and Molybdenum on Growth Parameters of Mung Bean

Treatments	Root length (cm)	Total nodules	Effective nodules	Fresh weight of root (g)	Dry weight of root (g)	Root volume (ml)
<i>Rhizobium</i>						
R ₀ = Inoculation	15.15 ^b	14.42 ^b	11.05 ^b	2.08 ^b	0.79 ^b	2.17 ^b
R ₁ = No inoculation	16.03 ^a	17.95 ^a	14.71 ^a	2.20 ^a	0.90 ^a	2.29 ^a
SEm (\pm)	0.16	0.47	0.44	0.02	0.02	0.02
LSD _{0.05}	0.47	1.44	1.34	0.06	0.06	0.71
F-test	**	***	***	**	**	**
<i>Molybdenum</i>						
M ₀ = 0 kg ha ⁻¹	14.99 ^b	14.56 ^b	11.13 ^b	2.05 ^c	0.77 ^b	2.15 ^b
M ₁ = 1 kg ha ⁻¹	15.61 ^a	15.77 ^b	12.42 ^b	2.14 ^b	0.85 ^a	2.24 ^{ab}
M ₂ = 2 kg ha ⁻¹	16.18 ^a	18.22 ^a	15.10 ^a	2.22 ^a	0.91 ^a	2.31 ^a
SEm (\pm)	0.19	0.58	0.54	0.03	0.02	0.03
LSD _{0.05}	0.57	1.76	1.64	0.08	0.07	0.87
F-test	**	**	***	**	**	**
<i>Interaction</i>						
R ₀ M ₀	14.85 ^c	13.84 ^c	10.41 ^c	2.03 ^c	0.76 ^c	2.14 ^c

R ₀ M ₁	15.28 ^{bc}	14.20 ^c	10.78 ^c	2.09 ^{bc}	0.82b ^c	2.19 ^{bc}
R ₀ M ₂	15.33 ^{bc}	15.23 ^{bc}	11.96 ^{bc}	2.10 ^{bc}	0.81b ^c	2.19 ^{bc}
R ₁ M ₀	15.12 ^{bc}	15.29 ^{bc}	11.85 ^{bc}	2.07 ^{bc}	0.79b ^c	2.16 ^{bc}
R ₁ M ₁	15.95 ^b	17.34 ^b	14.06 ^b	2.18 ^b	0.89 ^b	2.28 ^b
R ₁ M ₂	17.03 ^a	21.22 ^a	18.24 ^a	2.33 ^a	1.02 ^a	2.43 ^a
SEm (±)	0.27	0.83	0.77	0.04	0.03	0.04
LSD _{0.05}	0.81	2.49	2.31	0.11	0.10	0.12
F-test	*	*	*	*	*	*
CV (%)	3.46	10.19	11.92	3.41	7.80	3.66
Grand Mean	15.59	16.19	12.88	2.14	0.85	2.23

Note: SEm (±): Standard error of mean, LSD: Least Significant Difference, CV: Coefficient of Variation, ns: non-significant, *: $p \leq 0.05$, **: $p \leq 0.01$, ***: $p \leq 0.001$, means followed by the same letters within each column are not significantly different at 5% level of significance by DMRT.

Fresh Weight of Root, Dry Weight of Root and Root Volume

There was significant difference in fresh weight of root, dry weight of root and root volume of mung bean due to the application of *Rhizobium* and molybdenum. Sole *Rhizobium* inoculation significantly increased these root parameters as compared to control. The increasing dose of molybdenum significantly increased fresh weight of root, dry weight of root and root volume and maximum was found at molybdenum 2 kg ha⁻¹. Among the different combinations, *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum provided maximum fresh weight of root (2.33 g), dry weight of root (1.02 g) and root volume (2.43 ml), followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum. The lowest fresh weight of root (2.03 g), dry weight of root (0.76 g) and root volume (2.14 ml) was found in control.

Bhuiyan et al. (2008) also found that the effect of phosphorus, molybdenum and *Rhizobium* inoculant significantly increased dry weight of root of mung bean compared to control. The increase in fresh and dry weight of root at combination

of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum may be due to higher root length and higher effective root nodules at that combination. The reason behind increasing root volume in combination of *Rhizobium* + molybdenum 2 kg ha⁻¹ may be due to higher root length, higher number of total and effective nodules and higher fresh and dry biomass of root at this combination as mentioned in above findings.

Yield Attributing Parameters

Pod Length (cm)

Significant variation was observed in pod length of mung bean due to the individual and combined application of different levels of *Rhizobium* and molybdenum. Among the different combinations, the maximum pod length (8.97 cm) was observed in combination of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum and the minimum (8.04 cm) was found in control.

Number of Seeds Per Pod

Different levels of *Rhizobium* and molybdenum significantly increased the number of seeds per pod in mung bean. The maximum number of seeds per pod (10) was observed in the combination of *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum. Other combinations were statistically similar and the minimum number of seeds per pod (8) was observed in control.

Number of Pods Per Plant

Rhizobium and molybdenum significantly influenced the number of pods per plant in mung bean. The number of pods per plant ranged from 29 to 34. *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum produced significantly higher number of pods per plant, followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum and lower number of pods was found in control.

Sole *Rhizobium* inoculation significantly increased all these yield attributing parameters over control. Similarly, individual application of molybdenum significantly increased the pod length, number of seeds per pod and number of pods per plant and highest value of these parameters was found in @ 2 kg ha⁻¹ molybdenum.

Table 4*Effect of Rhizobium and Molybdenum on Yield Attributing Parameters and Seed Yield*

Treatments	Pod length (cm)	Number of seeds per pod	Number of pods per plant	Grain yield (t ha ⁻¹)	Biomass production (t ha ⁻¹)	1000 grain weight (g)
<i>Rhizobium</i>						
R ₀ = Inoculation	8.17 ^b	9.10 ^b	30.33 ^b	1.45 ^b	6.28 ^b	48.03
R ₁ = No inoculation	8.51 ^a	9.61 ^a	32.21 ^a	1.59 ^a	6.54 ^a	49.26
SEm (±)	0.06	0.09	0.33	0.03	0.08	0.70
LSD _{0.05}	0.18	0.28	1.01	0.10	0.24	2.12
F-test	**	**	**	*	*	ns
<i>Molybdenum</i>						
M ₀ = 0 kg ha ⁻¹	8.11 ^b	9.00 ^b	29.97 ^b	1.39 ^b	6.19 ^b	47.56
M ₁ = 1 kg ha ⁻¹	8.30 ^b	9.32 ^b	31.31 ^a	1.54 ^a	6.40 ^{ab}	48.83
M ₂ = 2 kg ha ⁻¹	8.61 ^a	9.76 ^a	32.52 ^a	1.62 ^a	6.63 ^a	49.53
SEm (±)	0.07	0.11	0.41	0.04	0.09	0.86
LSD _{0.05}	0.22	0.34	1.23	0.13	0.30	2.59
F-test	**	**	**	**	*	ns
<i>Interaction</i>						
R ₀ M ₀	8.04 ^b	8.92 ^b	29.69 ^c	1.33	6.05	47.75
R ₀ M ₁	8.22 ^b	9.19 ^b	30.60 ^{bc}	1.47	6.22	48.73
R ₀ M ₂	8.24 ^b	9.20 ^b	30.70 ^{bc}	1.53	6.56	47.61
R ₁ M ₀	8.18 ^b	9.09 ^b	30.26 ^{bc}	1.45	6.34	47.37
R ₁ M ₁	8.38 ^b	9.44 ^b	32.03 ^b	1.60	6.57	48.94
R ₁ M ₂	8.97 ^a	10.32 ^a	34.35 ^a	1.70	6.71	51.45
SEm (±)	0.11	0.16	0.58	0.06	0.14	1.22
LSD _{0.05}	0.32	0.48	1.74	0.18	0.42	3.66
F-test	*	*	*	ns	ns	ns
CV (%)	2.51	3.41	3.70	7.83	4.37	5.00
Grand Mean	8.34	9.36	31.27	1.52	6.41	48.64

Note: SEm (±): Standard error of mean, LSD: Least Significant Difference, CV: Coefficient of Variation, ns: non-significant, *: $p \leq 0.05$, **: $p \leq 0.01$, ***: $p \leq 0.001$,

means followed by the same letters within each column are not significantly different at 5% level of significance by DMRT.

Ahmad et al. (2013) observed, application of molybdenum at the rate of 2 kg ha⁻¹ increased the number of pods per plant and it was reduced with further addition of molybdenum. Rahman et al. (2008) found significant variation in pod length, number of seeds per pod and the number of pods per plant due to the application of phosphorus, *Rhizobium* and molybdenum. Aslam et al. (2020) also found significant differences among pod length, number of seeds per pod and the number of pods per plant due to combination of different levels of *Rhizobium* and molybdenum. The increase in the yield attribute characters with application of molybdenum and *Rhizobium* might be due to its role in enhanced nitrogen fixation which increases availability of nitrogen to the plants for efficient growth and development. The increase in yield attributes was probably due to source and sink relationship. The improvement in photosynthesis and carbohydrate metabolism results into greater formation of photosynthates and metabolites in source and later on translocated in the newly formed sink i.e. reproductive structures (flowering and seed setting) which ultimately increased pods per plants, pod length and finally grain yield of the crop (Kumar et al., 2010).

Yield Parameters

Grain Yield (t ha⁻¹)

Grain yield of mung bean significantly increased with the application of *Rhizobium* over control similarly as mentioned by Ahmad et al. (2013). Molybdenum 2 kg ha⁻¹ showed significant variation in yield with control, but it is statistically at par with 1 kg ha⁻¹ molybdenum. The combined effects of *Rhizobium* and molybdenum didn't show statistically significant variation in grain yield at 5 % level of significance but the maximum grain yield (1.70 t ha⁻¹) was found in *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum. The lowest grain yield (1.33 t ha⁻¹) was found in control.

The increase in grain yield of mung bean at *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum may be due to higher pod length, number of seeds per pod and higher number of pods per plant in that treatment as mentioned in above findings which is similar to the findings of Kumar et al. (2010) as they mentioned the yield of a crop is the cumulative effect of yield attributing characters. The growth in yield due to increasing dose of molybdenum may be due to increase in *Rhizobium* activity by molybdenum that increases nitrogen fixation and have a positive role in flowering, pod formation and other performance attributes (Ahmad et al., 2021).

Biomass Production (t ha⁻¹)

Individual application of *Rhizobium* and molybdenum showed statistically significant difference in biomass production of mung bean. *Rhizobium* inoculation significantly increased the biomass of shoot over un-inoculated control. The increasing level of molybdenum showed significant variation in biomass of shoot over control. The combined application of *Rhizobium* and molybdenum didn't show significant variation in biomass of mung bean but the maximum biomass (6.71 t ha⁻¹) was found in *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum, followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum. Minimum dry biomass of shoot (6.05 t ha⁻¹) was found at control. Increase in biomass due to *Rhizobium* + 2 kg ha⁻¹ molybdenum may be due to balanced growth pattern in that combination which is also mentioned by Aslam et al. (2020). Tahir et al. (2011) found that molybdenum and seed inoculation had a highly significant effect on the biomass production of mung bean.

1000 Grain Weight (g)

The individual and combined effect of *Rhizobium* and molybdenum didn't show statistically significant variation in 1000 grain weight but the average value was different. *Rhizobium* inoculation alone had increased 1000 grain weight over control. The increasing level of molybdenum increased 1000 grain weight as shown in (table 4). Among the different combinations of *Rhizobium* and molybdenum, the maximum 1000 grain weight (51.45 g) was found in combination of *Rhizobium* and 2 kg ha⁻¹ molybdenum, followed by *Rhizobium* + 1 kg ha⁻¹ molybdenum and the minimum (47.75 g) was observed in control. Aslam et al. (2020) found that sole *Rhizobium*

inoculation and combination of *Rhizobium* and molybdenum had a significant effect on 1000-grain weight and seed yield compared to control. The maximum increase in 100-grain weight was caused by *Rhizobium* inoculation along with the application of molybdenum @ 2 kg ha⁻¹ which produced 72 and 36% increase over uninoculated control and *Rhizobium* inoculation alone, respectively (Ahmad et al., 2013).

Correlation

Strong and positive correlation was found among different growth, yield and yield attributing parameters of mung bean with effective root nodules. All the growth and root parameters were positively correlated with grain yield of mung bean. Grain yield was increased parallel to increase in yield attributing parameters (pod length, number of seeds per pod and number of pods per plant) as shown in following table.

Table 5

Correlation between Different Parameters of Mung Bean

	EN	PH	SB	RL	DRW	RV	PL	PPP	SPP	GY
EN	1									
PH	0.78***	1								
SB	0.70***	0.52**	1							
RL	0.73***	0.97***	0.43*	1						
DRW	0.75***	0.96***	0.45*	0.97***	1					
RV	0.67***	0.94***	0.39	0.98***	0.94***	1				
PL	0.66***	0.92***	0.37	0.94***	0.91***	0.92***	1			
PPP	0.73***	0.97***	0.43*	0.99***	0.97***	0.98***	0.94***	1		
SPP	0.72***	0.95***	0.47*	0.96***	0.92***	0.94***	0.97***	0.96***	1	
GY	0.52***	0.62**	0.49*	0.64***	0.60**	0.64***	0.66***	0.64***	0.69***	1

Note: EN: Effective nodules; PH: Plant height (cm); SB: Shoot branches; RL: Root length (cm); DRW: Dry root weight (g); RV: root volume (ml); PL: Pod length (cm); PPP: Pods per plant; SPP: Seeds per pod; GY: Grain Yield (t ha^{-1})

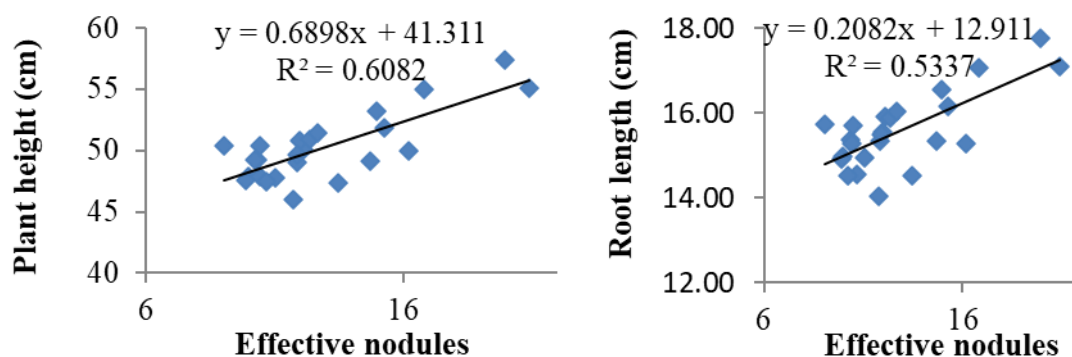
Ahmad et al. (2013) found that the number of nodules per plant showed strong association with plant height, root length, and grain yield. The increase in root length improved nodulation of mung bean which assist in fixation of atmospheric nitrogen through nitrogenase activity of *Rhizobium* that increased plant height along with grain yield. The improvement in nodule formation may be due to molybdenum which is required by *Rhizobium* bacteria for the fixation of atmospheric nitrogen in legumes. Rahman et al. (2008) found dry weight of plant tops, seed yield per plant and yield-contributing characters were positively correlated with the number of nodules per plant.

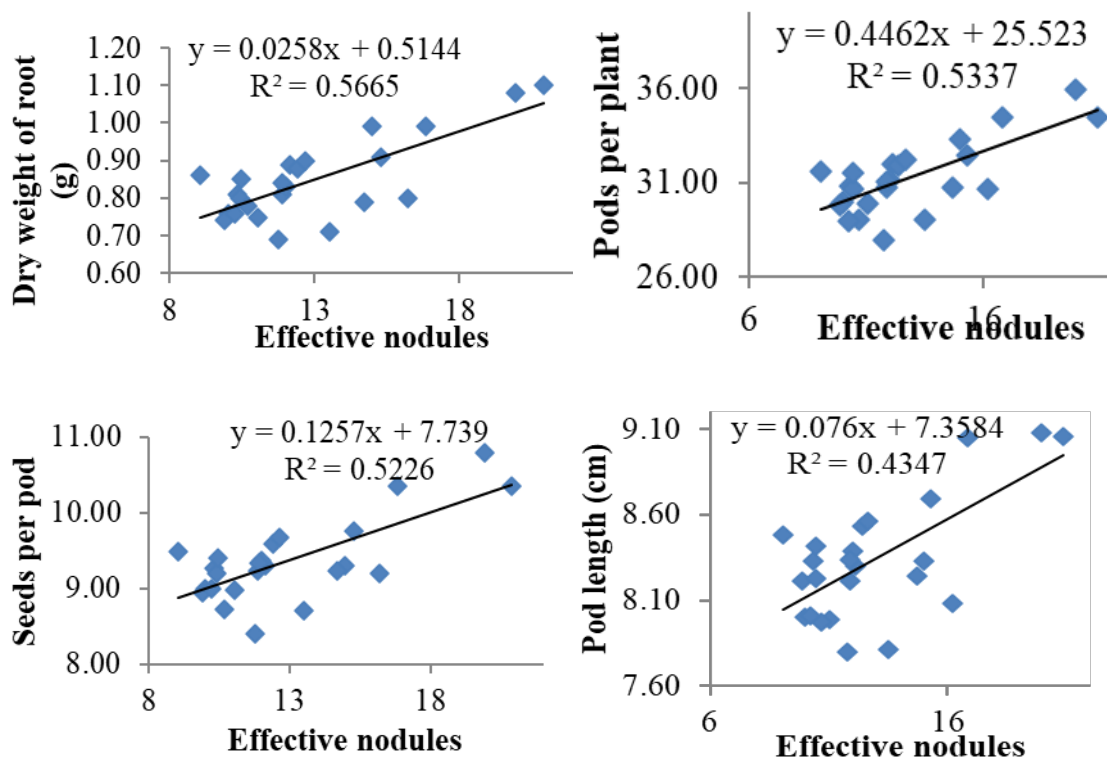
Regression

The number of effective nodules showed positive linear relation with most of the growth and yield parameters. The role of effective nodules in plant height, root length, dry weight of root, pods per plant, pod length and number of seeds per pod was found to be 61% ($R^2 = 0.61$), 53% ($R^2 = 0.53$), 57 % ($R^2 = 0.57$), 53 % ($R^2 = 0.53$), 43% ($R^2 = 0.43$) and 52% ($R^2 = 0.52$) respectively as shown in the graphs below.

Figure 3

Relationship between Effective Nodules and Different Parameters of Mung Bean

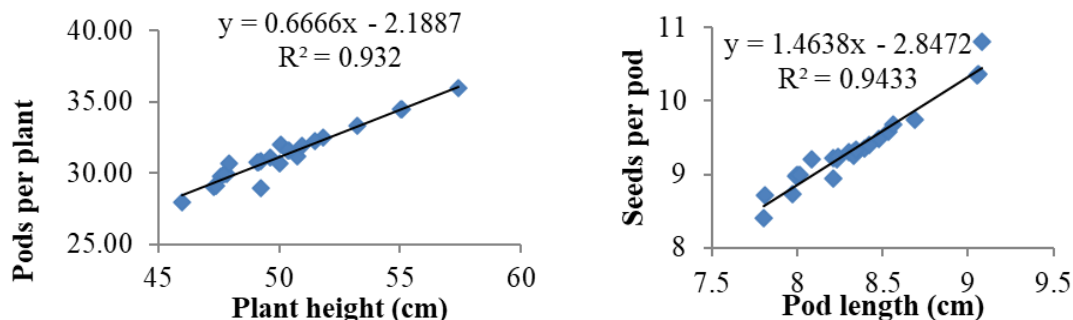


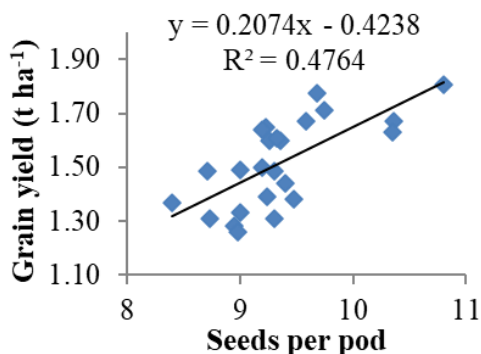
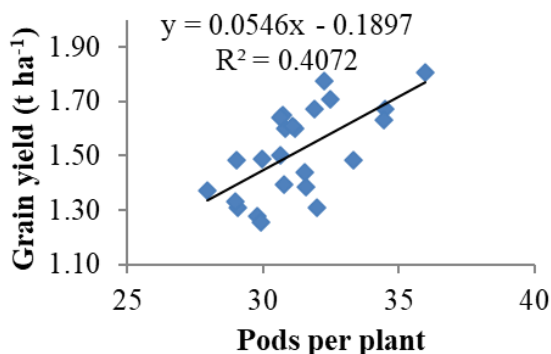


Similarly, plant height contributed 93% ($R^2=0.93$) on pods per plant and hence pods per plant contributed 41% ($R^2= 0.41$) on grain yield. The maximum value of coefficient of determination ($R^2 = 0.94$) was found between pod length and number of seeds per pod i.e. pod length have 94% role to increase the number of seeds per pod and seeds per pod contributed 48 % ($R^2= 0.48$) in grain yield of mung bean.

Figure 4

Relationship between Yield Attributing Parameters and Grain Yield





Conclusion

According to this study conducted at Tikapur, Kailali, application of molybdenum in combination with *Rhizobium* significantly increased most of the growth, root, yield and yield attributing parameters of mung bean. *Rhizobium* inoculation alone performed better than control in all the parameters as well as individual application of molybdenum also improved all the parameters and increasing level of molybdenum i.e. 2 kg ha⁻¹ increased all the parameters significantly over control. Most effective results were obtained at *Rhizobium* inoculation and 2 kg ha⁻¹ molybdenum in all the recorded parameters. Based on these findings, it can be concluded that *Rhizobium* along with molybdenum 2 kg ha⁻¹ as a best combination for the cultivation of mung bean in Tikapur, Kailali.

Acknowledgements

The authors are thankful to Faculty of Agriculture, Far Western University, Tikapur, Kailali for providing the platform to conduct this research. We would like to acknowledge Nepalese Association of Agriculture, Forestry and Environment in Australia (NEPAFE) for the financial support to conduct this research. We would like to thank Mr. Devraj Rajbanshi, Mr. Binod Bohara, Ms. Priyanka Rasali and Ms. Archana Chaudhary for their help to conduct this research from layout to data collection.

References

- Ahmad, I., Akhtar, M., Asghar, H., & Khalid, M. (2013). Influence of rhizobium applied in combination with micronutrients on mungbean. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 11(1), 53-59.
- Ahmad, J., Anwar, S., Shad, A. A., Marwat, F. Y. S., Bibi, H., Ahmad, F., Noor, W., & Sadia, B. (2021). Yield and nutritional status of mungbean as influenced by molybdenum and phosphorus. *Pakistan Journal of Agricultural Research*, 34(1), 144-153. <https://doi.org/10.17582/journal.pjar/2021/34.1.144.153>
- Aslam, Z., Bashir, S., Ahmed, N., Bellitürk, K., Qazi, M. A., & Ullah, S. (2020). Effect of different levels of molybdenum and *Rhizobium phaseoli* in rice-mung bean cropping system. *Pakistan Journal of Botany*, 52(6), 2211-2216.
- Bam, R., Mishra, S. R., Khanal, S., Ghimire, P., & Bhattarai, S. (2022). Effect of biofertilizers and nutrient sources on the performance of mungbean at Rupandehi, Nepal. *Journal of Agriculture and Food Research*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.jafr.2022.100404>
- Bhuiyan, M., Rahman, M., Afroze, F., Sutradhar, G., & Bhuiyan, M. (2008). Effect of phosphorus, molybdenum and rhizobium inoculation on growth and nodulation of mungbean. *Journal of Soil and Nature*, 2(2), 25-30.
- Chadha, M. L. (2010). *Short Duration Mungbean: A New Success in South Asia*. Asia-Pacific Association of Agricultural Research Institutions.
- Chattha, M. U., Hassan, M. U., Khan, I., Chattha, M. B., Ashraf, I., Ishque, W., Farooq, M. U., Usman, M., & Kharal, M. (2017). Effect of different nitrogen and phosphorus fertilizer levels in combination with nitrogen and phosphorus solubilizing inoculants on the growth and yield of mung bean. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 15(1), 31-36.
- Elkhatib, H. (2009). Growth and yield of common bean (*Phaseolus vulgaris* L.) in response to rhizobium inoculation, nitrogen and molybdenum fertilization. *Alexandria Science Exchange Journal*, 30(2), 319-332.

- EL-Mahmoudy, A., Rashed, A., Mohamed, K. S., Kushlaf, N., Eljade, L., & Oshkondali, S. (2019). The effect of rhizobium bacteria, vitamin B₁₂ and the two elements boron and molybdenum on the characteristic morphology of pea plant. *East African Scholars Journal of Agriculture and Life Sciences*, 2(10), 501-503. <https://doi.org/10.36349/easjals.2019.v02i10.006>
- Hasanah, Y., Hanum, H., Harahap, N. A., & Harahap, A. S. (2023). The role of molybdenum in relation to *Rhizobium sp.* in increasing biological nitrogen fixation and soybean growth. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 1241(1). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1241/1/012033>
- Hayyaw, N., Al-Issawi, M., Alrajhi, A., Al-Shmgani, H., & Rihan, H. (2020). Molybdenum induces growth, yield, and defence system mechanisms of the mung bean (*Vigna radiata* L.) under water stress conditions. *International Journal of Agronomy*, 2020(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2020/8887329>
- Hossain, M., Karim, M., Biswas, P., Kawochar, M., & Islam, M. (2011). Effect of rhizobium inoculation and chemical fertilization on the yield and yield components of mungbean. *Journal of Experimental Biosciences*, 2(1), 69-74.
- Khan, Q. A., Cheema, S. A., Farooq, M., Wakeel, A., & Haider, F. U. (2019). Monitoring the role of molybdenum and seed priming on productivity of mung bean (*Vigna radiata* L.). *Journal of Research in Ecology*, 7(1), 2417-2427.
- Kumar, A., Singh, S., Kumar, R., Kumawat, N., & Singh, A. (2010). Response of *Rhizobium* and different levels of molybdenum on growth nodulation and yield of black gram (*Vigna mungo* L.). *Environment & Ecology*, 28(3A), 1728-1730.
- Pataczek, L., Zahir, Z. A., Ahmad, M., Rani, S., Nair, R., Schafleitner, R., Cadisch, G., & Hilger, T., (2018). Beans with benefits—The role of mungbean (*Vigna radiata*) in a changing environment. *American Journal of Plant Sciences*, 9(07), 1577-1600. <https://doi.org/10.4236/ajps.2018.97115>
- Paudyal, S., Aryal, R. R., Chauhan, S., & Maheshwari, D. (2007). Effect of heavy metals on growth of rhizobium strains and symbiotic efficiency of two species of tropical legumes. *Scientific World*, 5(5), 27-32.

- Rahman, M., Bhuiyan, M., Sutradhar, G., Rahman, M., & Paul, A. (2008). Effect of phosphorus, molybdenum and rhizobium inoculation on yield and yield attributes of mungbean. *International Journal of Sustainable Crop Production*, 3(6), 26-33.
- Tahir, M., Ali, A., Aabidin, N., Yaseen, M., & Rehman, H. (2011). Effect of molybdenum and seed inoculation on growth, yield and quality of mungbean. *Crop and Environment*, 2(2), 37-40.



Secondary Level English Teachers' Practices and Challenges of ICT Use in English Language Classroom: A Phenomenological Study

Jyoti Pandey¹, Tikaram Poudel²

¹Secondary Level Teacher, Bhimsengola Secondary School, Kathmandu

²Assistant Professor, Kathmandu University, Nepal

Corresponding Author's Email: jyotimphilpandey43@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75979>

Abstract

This article examines the transformative impact of Information and Communication Technology (ICT) in ELT classrooms. ICT opens the door for effective learning, and makes students engage in discussions with peers and educators in diversified classrooms. Teachers can vary their teaching activities changing their teaching style from teacher-centered to learner-centered through multimedia resources in classrooms. This paper is based on phenomenological methodology. This study has explored the perceptions of the use of ICT in ELT by four secondary-level English teachers from the Kathmandu and Lalitpur districts. The study's findings reveal the importance of using particular ICT tools that have great effectiveness for both teachers and students in ELT classrooms. Hence, this study emphasizes the integration of some ICT tools (like Mobile, Smart TV, Laptop and Projector, Speaker, and Smart Board) enhance the students' quality learning in the ELT classroom. Finally, this study indicates ICT can make the students active and interactive to accelerate their learning capability. To lessen the challenges of ICT implementation in a classroom, there is a need for consideration of other aspects of ICT integration regarding strategic planning and policy-making from MoE.

Keywords: ICT integration, Teaching and Learning Process, ELT, Perception

Copyright 2025 © Author(s) *This open access article is distributed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.*



Introduction

Technology has been increasingly used in language teaching and learning. The internet facilitates learners with access to information. Moreover, portable devices such as laptops, tablets, and smartphones provide learners with opportunities to learn ubiquitously. Ubiquitous learning or U-learning is about using digital content, physical surroundings, and mobile devices, to enable ‘anywhere, anytime, and anyway learning (Cardenas-Robledo & Pena-Ayala, 2018). Digital platforms, such as blogs and social media, can provide learners with virtual spaces to express and share their ideas and information more easily. This develops the capacity not only to access resources but also for learners to interact with each other (Selwyn, 2017).

The popularity of the internet and portable computerized devices can bring about a substantial alteration in language pedagogy, as raised in phenomena such as m-learning (mobile learning), u-learning (Ubiquitous learning), distance learning, and blended learning. Nepal is promoting the use of Information and Communication Technology to achieve the broader goals of education. The government of Nepal developed several policies like National IT Policy (2010,2015), the School Sector Development Plan SSDP (2016-2023), the School Sector Reform Plan SSRP (2009-2015), the 10th Plan (2002-2007), and implemented with the provision that focuses on ICT use in education. Information Communication Technology Policy (IT Policy 2000) was the first policy initiative aimed at positioning IT as a tool for development and growth. For the effective implementation of SSRP (2009-2015), the government has committed to support school computer programs and provide computer training to teachers. Similarly, the three-year plan (2011-2013) aims to support schools to use ICT in education to increase access to quality education in rural areas, the digital divide will be reduced, and ICT will be integrated into all aspects of education. After that, the Ministry of Education launched the Master Plan (2013-2017) that ensures extensive use of ICT in the education sector and contributes to access to and quality of education for all. Four major components were focused on Master Plan Policy like ICT

infrastructure including internet connectivity human resources, content development, and system enhancement.

The School Sector Development Plan (2016- 2023) of Nepal is the latest national educational policy that aims to improve classrooms with the appropriate use of ICT based on the needs and context of each school. This policy focuses on access to learning materials and supporting professional development packages and guidelines to ensure adequate capacity for incorporating these into the curriculum (Dhital, 2018). The goal of SSDP is to contribute to socioeconomic development and reduce disparities in the country through the continuous and inclusive development of its human resources capacity by facilitating all citizens with opportunities to become functionally literate, and numerate, and to develop the basic life skills and knowledge required to enjoy a productive life, taking into account the diversity of context and needs and regarding to the forthcoming federalization of the country (MoE, 2016).

The implementation of the Information and Communication Technology in Education Master Plan (MoE 2013) has increased access to computers and the Internet in schools, which allows students the scale the use of ICT in school education. The SSDP (2016-2023) aims to put more focus on ensuring access to and the quality and relevance of secondary education. This policy has good results related to ICT-enabled teaching-learning in science, math, and English Due to the availability of different devices, teaching and learning in ELT classrooms is more flexible. The use of ICT tools makes the students learn collaboratively in an ELT classroom. ICT can make valuable contributions to the development of various aspects of education and learning by improving the quality of learning, enhancing teaching quality, expanding access to resources, and improving the management system (Haddad & Draxler, 2005). In the context of Nepal, many schools are using different devices for English Language Teaching to make productive and exciting classrooms. Technology has great access for all social groups in a classroom as it makes students creative, productive, and innovative. In this modern era, teaching and learning have been drastically changed with the use

of ICT tools. Master Plan (2013-1017) SSRP (2009-2015) and SSDP 2016-2023) have the provision to focus on ICT but lack infrastructure, teacher training, funds, and insufficient resources, and the learning outcomes of the students are not satisfactory. Bhandari, (2024) has done research in 'English teachers' perceptions and practices of integrating ICT in English'. Similarly, Rana and Rana (2020) have completed the study on ICT integration in teaching and learning activities in higher education: A case study of Nepal's teacher education. A systematic literature review focusing on ICT integration classroom. However, I did not find particular tools like Mobile, Laptop, Smartboard, Smart TV, and other tools for teaching purposes in the ELT classroom. Therefore, this study focused on applying different technologies in English language teaching to update teachers with the recent innovations to create a learner-centered atmosphere. The integration of ICT tools can facilitate two-way communication between teachers and students in English language teaching classrooms.

The present study aims to explore the teacher's perceptions of the use of ICT in ELT. This study also investigates some possible solutions to challenges faced by the teachers in ELT classrooms while using ICT tools with the help of the following research questions:

1. How do teachers use ICT tools in ELT?
2. What challenges do they face using ICT tools in English language Teaching?

Literature Review

In a research paper, a researcher needs to use the literature as a foundation and as support for new contributions to the article. A literature review seeks to describe, summarize, evaluate, clarify, and integrate the content of primary reports (Cooper, 1988). A literature review brings the reader up-to-date with current literature on a topic and gathers information about a particular subject from many sources.

Use of ICT in ELT

Information Communication Technology creates interactive and collaborative classrooms to assimilate concepts more quickly during learning activities. The use of

ICTs make teaching and learning more effective, interesting, lively, motivating and successful (Paudel, 2021). It typically includes learning interactively with online support, and the use of technology-based tools between the teachers and students. ICT are helpful for the students for collecting learning resources, making interactions and collaborations, increasing exposure to English, and developing their learning autonomy (Paudel, 2022).

Bhandari (2024) claimed that ICT devices and skills support students in their cognitive engagement with authentic information regularly making teaching more effective, realistic, remarkable, and sustainable. ICT improves education by offering chances for personalized learning via its dynamic and interactive content. New technologies are very flexible, interactive, and a bounteous platform that provides learners with whole new different experiences in the English language classroom. The usage of ICT influences both the quantity and quality of learning and teaching activities. ICT has the potential to particularly enhance both learning and teaching by providing content that is dynamic, interactive, and fascinating.

Ghavifekr and Rosdy (2015) proved that students learn more effectively with the use of ICT as lessons designed are more engaging and interesting. Accordingly, the participants agreed that integrating ICT can foster students' learning. Henceforth, it is clear that ICT improves tutoring of the English Language in contexts like Nepal where English is the medium of instruction. In English Language Teaching, teachers have started integrating information and communication technologies as a tool to accomplish better language learning amongst the students.

However, teachers engage students in dynamic presentations using various tools to learn in a classroom in the sense that technologies have been an integral part of ELT. The recent (National Education Plan) is the School Sector Development Plan (2016-2023) emphasizes improving the use of ICT in schools to replace traditional pedagogies with modern strategies by teachers but it also states the lack of funding for the project (MoE, 2016). Therefore, community schools of Nepal face some major issues implementing ICT tools due to some poor ICT infrastructure, high cost of ICT

tools, lack of skilled teachers, lack of adequate funding, and inadequacy of curriculum content. Similarly, the integration of ICT in secondary education has brought a significant change particularly, in ELT (Talukder & Saba, 2016). Digital technologies are made available in the classrooms for successful technology-enhanced language learning in the use of ICT.

ICT as a Pedagogical Practice

Technology-based teaching and learning are more effective in comparison to the traditional classroom (Sumitra et al., 2021). Teachers are changing their pedagogical roles in using ICT to transform the teaching and learning process which are potential catalysts for the 21st century for transforming the teaching and learning process (Drent & Meelissen, 2007). ICT as a pedagogical tool enhances the student's study skills, knowledge, and ideas. ICT as a pedagogical tool has changed the way of thinking of teachers and encouraged students to engage in teamwork. In the context of Nepal, ICT as a pedagogical tool is used in Urban areas. Most of the community schools are equipped with ICT tools. The teachers use some ICT as a pedagogical tool in a classroom to enhance scaffolding learning. Teachers develop their professional growth and competence in using ICT as a pedagogical tool. The teacher's role is changing from traditional roles to becoming a facilitator, guide, coach, mentor, and so on in a classroom. The proper use of ICT tools makes teaching and learning easier and more comfortable (Bhandari, 2020).

This study is conducted through 'Transformative Learning Theory', developed by Jack Mezirow in the late 1970s. Transformative learning often leads to a deep change in the thoughts, feelings, perspectives, convictions, or behaviors of a person. This theory has focused on how teachers transform their teaching strategy using ICT in ELT classrooms. Transformative learning is in this way reconfigured so that it has both an individual and social dimension (Fleming, 2014).

Methods and Procedures

In this study, we adopted a phenomenological research method to explore the perceptions of secondary-level teachers on the use of ICT in ELT. Creswell (2007) noted, “A phenomenological study describes the meaning for several individuals of their shared experiences of a concept or a phenomenon”. Phenomenological research design is especially useful for topics in which the researcher needs to go deep into the participant’s thoughts, feelings, and experiences in a specific, controlled situation. Phenomenology focuses on the description of the shared experiences of the research participants (Creswell, 2013).

We possessively selected four teachers as participants from different schools and colleges. Two participants were from community schools in Kathmandu Valley who were secondary level English teachers, the other was from a community school in Lalitpur and another was from a college in Pultalisadak, Kathmandu. The teachers as participants have been teaching for many years. I contacted them for data collection through the mobile. I met them at their convenient time. They discussed my paper. The participants are using ICT tools in their ELT classes. My participants became ready to help to complete my study. After getting consent from them, I arranged the time for data collection. I collected the data through face-to-face interviews to get detailed information from the participants. I also made some notes during interviews that helped me to capture the participants' attitudes and views. I used my mobile phone to record the participants' views. However, the teachers were too busy with their work. Semi-structured interviews were conducted in this study. I also sent some questions to participants by mail and got detailed solutions from them.

Thematic analysis was used to analyze the data. Data analysis techniques are used to gain useful insights from data sets, which can then be used to make operational decisions or guide future research. A rigorous process was followed to ensure a systematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Data analysis is a method or process in which one systematically applies techniques to describe, draw conclusions from, or

evaluate data. Braun and Clarke (2006) proposed a six-phase guideline for analyzing the data. First, as a researcher, I transcribed the data, and read and re-read it carefully. Then, I wrote down initial ideas. Second, I generated initial codes for the entire data set and selected data relevant to the codes. Next, I thoroughly looked for themes by finding common patterns in codes. Then, I reviewed, defined, and named themes, and finally, conducted a final analysis and wrote the report.

The selected sources were thoroughly reviewed, and relevant data points, key findings, and insightful quotes related to the perceptions of secondary-level teachers on the use of ICT in ELT. This data extraction process was carried out meticulously and organized to maintain the integrity and accuracy of the information obtained from the secondary sources. This study has used alphanumeric symbols like T1, T2, T3, and T4.....for the reliability of the study.

Results and Discussion

This section reveals the information on ICT-Based teaching in an English Language Teaching classroom that was collected through interviews. The result of the study has been described in two sections: Different types of ICT used in ELT for different purposes and challenges of using ICT in ELT.

ICT Tools Used in ELT

Technology provides instant accessibility to information in the classroom. Mobile phones, Lap Top, Smart T. V., Speaker, and Smart Board are omnipresent elements of teachers for teaching purposes in a classroom. Technological devices have created meaningful learning for students to meet their unique needs in a classroom. Bruntha et al. (2024) state that ICT tools in education make it easier for teachers to use the best strategies to bring out the best in their students.

Mobile

Mobile technology has introduced a new flow of educational tools that can make content more accessible to students. Students' motivation increases when mobile

technology is incorporated into the learning process, leading to greater participation, and subsequently, better and faster acquisition and retention of information/concepts and skills. The interviews with the teacher scrutinized his experience of using ICT tools for making students motivated towards learning in a classroom. Brown (2018) in his dissertation, addressed that mobile learning techniques and tools were useful in teaching and learning approaches, effective in formulating classroom instruction strategies, useful for professional learning, influential over time constraints when acquiring knowledge at any time and place, and facilitating teacher-student communication.

In a query regarding the experience of how teachers used Mobile in ELT classrooms one of the participants, T1 said, *“There are different tools available in a classroom. Among them, he uses Mobile phones, especially for teaching pronunciation, grammar items, and spelling of difficult words. Mobile phones help him search for the meaning of difficult words during teaching activities. He stated that a mobile phone is a portable device that is used for getting immediate response when he has not carried a laptop.”* He generally uses a Mobile phone in the classroom. He clearly states that different apps can be downloaded in Mobile, and make the students engage in continuous learning in a classroom. Particularly, his views show that Mobile phones can avoid distractions for students. With the help of Mobile phones, teachers used this tool during COVID-19 time, and since then it has been used as quick and easy access to get vast information in learning in ELT. Similarly, another participant T3 claimed, *“He has been using Mobile phone since 2075. He uses this device for listening to stories and connecting speakers. Students learn how to write stories, and he makes them engage in writing stories in the classroom. He also writes the ideas of story writing on the whiteboard as there were not any tools in his school except mobile phones.”*

Both teachers have focused on the use of Mobile Phones as these devices are very useful for getting information in a short time. Their experiences revealed that small devices can also play a great role in ELT classrooms to manage time and make

students flexible in knowledge gaining. Mezirow's learning theory (1970) influences how students are taught in endless capacities, including classrooms, self-improvement, and so much more. Thus, both teachers have transferred their traditional pedagogy to modern strategies way of teaching using a Mobile as a simple device in a classroom.

Smart TV

The use of smart TV in the classroom can enhance student learning by providing news, information, entertainment, and knowledge on time. By using smart TVs, students can watch movies, listen to music, or work with digital media using the best teaching resources (Pradipta & Mustafa, 2020). TV assists teachers in delivering learning materials in a more interactive and fun way for students. Among the teacher's participants, the T2 participant stated *"He has been using smart T.V. in a classroom daily. He claimed that students can learn in a short time. The teacher feels freedom avoiding lectures and dictating in a classroom. The classroom became interactive. Watching T. V. makes classroom teaching enjoyable for the students. The class will be student-centered and more creative. So, he said that using T.V. in an ELT classroom is a compulsory one."*

His comment provides a clear understanding that he often uses smart TV in his classroom. However, he uses other tools in the ELT classroom to provide real-life examples. Smart TV motivates students to learn new knowledge in an exciting environment. He claims that the students learn language functions, and vocabulary, and improve in reading skills too.

Likewise, another participant T3 said *"She has been teaching in a large classroom. So, she uses a smart T.V. in a classroom for entertainment when students feel bored or irritated. She continued her statements, and claimed that smart T. V. is not generally used as this device was available in T. V. hall in the previous days but, smart T. V. has been shifted to class 9."*

From the experience shared by the participants of this study, it can be summarized that smart TV can make students visualize the whole stories or the text

related to their subject matter in an ELT classroom. Teachers feel very comfortable when they show some videos to students and learn simultaneously. Grain et al. (2020) claim Smart TVs can connect to the internet to choose the shows we want to see and save shows to make students more interactive in a classroom. According to the participants' views, it is clear that students can exchange their ideas, and adopt new environments in a classroom. Some videos and stories relevant to their culture can make the transformative itself.

Laptop and Projector

A laptop is a portable device that can be easily carried around. Laptops are a quick and easy way to store information, data, and multimedia content, and upload and download information from the web. With the help of laptops, teachers can enhance their knowledge and skills anytime, and anywhere in their professional lives. Laptop note-taking applications can tremendously enhance learners' ability and offload their cognitive pressure (Shi, Y. and Yu, Z. 2024).

Regarding this context, participant T4 said, *"She has used a laptop in ELT since 2074. She always carries her laptop. She makes some slides related to the contents and shows them on the whiteboard connected through a projector. She generally teaches job application letters, congratulation letters, condolence letters, and so on."* She cannot teach without a laptop in her ELT classroom. Her argument indicates that each teacher should carry a laptop for goal-oriented and meaningful teaching in a classroom. The teachers feel easy and relaxed when they use a smart laptop displaying videos, pictures, and audio through a projector that creates better learning outcomes in the classroom.

Similarly, T3 said *"She uses a laptop for showing slides relevant to contents. She teaches menus, and recipe writing in a classroom. She claimed that students can learn the names of different ingredients. Students can write recipes and menu writing at the same time."* Her expression shows that the laptop can be a great tool for writing notes for the students' high-quality productivity. Most students have laptops at their homes, and they can easily send emails to the teachers for quick instant feedback at the same time.

Another participant T1 stated that *“Making slides is an easy task for teaching purposes in a classroom. He said that he has been using his laptop to show pictures, snipping the pages, doing exercises, and so on. He hides some slides so that students can also think about coming up with the slides in a classroom. When he has to make a presentation, he makes slides and shows in the classroom.”* He mentions that he has been using a laptop since he joined the teaching profession. He did not have ideas on how to create a mail ID at that time before fifteen years ago. He got help from the students who were working in Cyber. When he learned how to send mail, type texts, and download documents, he began to teach with the help of a laptop. The projector was available when he started to use the laptop in the classroom. But later on, he gradually made the ELT classroom interesting.

During the discussion, T2 mentioned *“Using a laptop in a classroom, teaching is very easy. He stated that he has to make some materials and download them on a pen drive. So, he should be very conscious and concentrate on preparing slides for teaching in a classroom. The class will be both teacher-centered and student-centered in a classroom.”* This infers that the teachers can teach easily in a classroom as a laptop is a lighter and smaller device than usual. The majority of the participants in their interviews expressed that teachers should have their own ICT tools for developing self-learning in the integration of technology in ELT classrooms.

Speaker

Speakers in the classroom are very essential for effecting teaching and student engagement in a classroom. The teachers can communicate and deliver the message through speakers that enable the students to listen to a sound as an outcome. During getting information from the participants, T2 said *“He can handle the large class using speakers in ELT. He claimed that students can easily listen to his voice through speakers in a classroom. In an ELT classroom, there will be no irritation and gap in listening voices of the teachers among students during teaching. He stated that the teacher should not cry too much in the classroom. Moreover, he claimed that the speaker*

has made my classroom learning environment inclusive and more conducive.” He mentions that the students can receive a message at once in a classroom. There is good communication between teachers and students. The students do not get disturbances while listening through speakers in a classroom.

Another participant T3 reported that *“She uses speakers to make students active and conscious for learning in ELT. Large classroom needs a loud voice for clear understanding”*. The vocal strain placed on teachers has been found to reduce when sound-amplification systems are used in the classroom, (Ellis, 2014).

Both teachers frequently use speakers in their classrooms so that all students can receive a message at once. According to their views on the speaker, they emphasized amplifying the teacher’s voice and ensuring audibility is very necessary for clear communication in a language classroom. Thus, Transformative Learning (TL) focuses on planning a course of action in which the teachers have a strategy for seeing new perspectives, talking to new students, and more. Therefore, the speaker can access the teachers’ views, and make the classroom more transformative.

Smartboard

The smartboard helps teachers create dynamic lessons in which students can work and manipulate things on the screen like activities, assessments, videos, and digital tools. This tool is a kind of interactive whiteboard. Students can write on the screen, and work together in collaborative groups in an exciting way in an ELT classroom. Two participants, T3 and T4 reported that *“They use smart boards in alternate bases. The class is very interesting and fun. Both teachers teach the students how to learn art and craft drawing through smart boards. T4 stated that she searches relevant topics on Google, YouTube, and Chrome, and makes the students engage in group work.”*

The smartboard was first produced in 1991 by Smart Technologies Corporation, Shenton and Pagett (2007) believe that the teachers organize and manage their teaching using smart boards in the classroom. Both participant’s experience teaching through

smart boards showed that smart boards can be used for multimodal learning in an interactive learning environment. The teachers as well as students love to interact with the information found on the internet and build a bond of relationship among them.

Challenges

Zaheer et al. (2021) believe that teachers have difficulties gaining access to ICT resources; as a result, they demonstrate a lack of interest, are reluctant, and lack sufficient confidence in the use of advanced ICT devices and technologies. The major challenges faced by teachers in the context of Nepal included poor internet coverage, inadequate support by the school management, insufficient training on ICT provided, and very short time to learn ICT skills during content teaching in a classroom. Several studies have shown that teachers lack knowledge of technology. Therefore, teachers should be aware of modern technology's pitfalls if they want to adopt them in pedagogy. The development of new technologies and the decision to integrate them into teaching and learning lives in an ELT classroom has not made a successful route for teachers. However, ICT tools have made teaching and learning activities meaningful. One of the participants T1 *stated that mobile phones are portable, and this device is very helpful in ELT. But calls and texts continuously appear on mobile as a result the teacher's concentration is diverted.*

Another participant shared his experience of teaching and stated *'The teachers feel that the speaker cannot approach a loud voice to each student so they speak loudly, and students become irritated during the whole class period.*

Following up on the interview, Participants T2 and T3 said *that preparing for a presentation in a classroom needs much time. They claimed that making slides to show in the classroom is a one-sided task only. Students just listen to or watch the teacher's activities. They do not show any response. The class became teacher-centered.*

Similarly, T1 and T3 claimed that *students' demands are different from each other. The classroom is diverse in the context of Nepal. They said that they play videos on smart boards or smart TVs according to content but students' interest is different. Therefore, the classroom is very noisy due to their high demand. Sometimes, teachers should pause the videos or show pictures, and images for a short time. T4 said that the*

password of the smart board frequently changes. Sometimes, the teachers should finish the chapter within the expected time. Both the teachers and students became disturbed and irritated. Communication between skilled people and teachers is lacking during fixing passwords in smart boards.

This suggests that some of the challenges that the teachers face is a disturbance of running class through smartboard, laptop, projector, and mobile due to poor network, power cuts, large classes, and unavailability of sufficient materials. Each participant also focused on the school's financial problems. They shared that they have not attended any professional ICT training so far in their teaching journey. Modern technologies have been changing day by day, and teachers should make the students compete in the global market. Therefore, the challenges can be minimized through doing additional research on ICT-based teaching and learning at local as well as national levels. Overall, according to Mishra (2020), both the teacher and student believed that ICT friendly learning environment creates more collaborative, supportive behavioral practices in classrooms.

Conclusion

This study has identified the main challenges faced by the teachers using ICT in a classroom, including poor internet connection, lack of ICT-based training, technical support from colleagues and school management, and so on. This study also reveals that when the teachers have positive perceptions of ICT integration classrooms, it would ultimately promote and enhance the use of ICT in schools as well as in ELT classrooms. Teachers use different ICT tools for different purposes in the classroom. Their views on ICT-based teaching summarized on the integration of ICT in ELT, can make students constructive, creative, and critical thinking. The teaching is directly influenced by the teacher's curiosity to use ICT in the classroom. The study indicated that with positive perceptions of using ICT in a classroom, teachers can make their classrooms effective.

According to participant's views in the results, the teachers should be provided with more ICT training to be confident in using ICT in a classroom. It is strongly

recommended that teachers should ensure that adequate infrastructure, rich network connection, and frequent training on ICT should be provided by school management. ICT tools have changed the way of teaching in the classroom. However, concerned authorities, MoE, Curriculum Development Centre (CDC), should provide ICT pedagogical training to overcome the challenges while teaching through ICT tools in a classroom. Moreover, it is recommended after getting results in this study, existing available tools should be checked and updated so that they can run smoothly. English teachers should get the chance to create a collaborative team for engagement in learning ICT-based skills, and genuine connections in a real world context.

References

- Bhandari, B.L., & Bhandari, S. (2024). Use of ICT in English Language Teaching Classroom. *Vox Batauli*. 9, 01 (Oct. 2024), 24–36. DOI:<https://doi.org/10.3126/vb.v9i01.70397>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S. (2018). *An investigation of faculty perceptions about mobile learning in higher education* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University. Retrieved from NSUWorks, Abraham S. Fischler College of Education.
- Cardenas-Robledo, & Pena-Ayala, (2018). Ubiquitous learning: A systematic review. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1097-1132. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.01.009>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitate, and Mixed Methods Approaches*. Fourth Edit).

- Dhital, H. (2018). Opportunities and challenges to use ICT in government school education of Nepal. *International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering*, 6(4), 3215-3220.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2007). Which Factors Obstruct or Stimulate Teacher Educators to Use ICT Innovatively? *Journal of Computers & Education*.
- Ellis, K., (2014). Classroom Amplification: The Necessity of Sound-Amplification in the Classroom. *Undergraduate Honors Capstone Projects*. 500 <https://digitalcommons.usu.edu/honors/500>
- Fleming, T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In A. Nicolaides & D. Holt (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324) New York: Teachers College, Columbia University.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 175-191.
- Haddad, W. D., & Draxler, A. (2005). The dynamics of technological education. In W. D. Haddad & A. Draxler (Eds.). *Technology for education: Potentials, parameters & prospectus* (1-25). Washington DC: Academy for Educational Development.
- Hue, L., & Ab Jalil, H. (2013). Attitudes towards ICT integration into curriculum and usage among university lecturers in Vietnam. *International Journal of Instruction*, 6(2), 54-66.
- Mezirow, J. (1970). Toward a theory of practice in education with particular reference to the education of adults. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Minneapolis, MN. (ERIC 036 755)
- Ministry of Information and Communication, Government of Nepal. (2015). *National information and communication technology policy*, 2015. <https://ictframe.com/ict-policy-2015-of-Nepal-initiatives/>

- Mishra, N. R. (2020). Curricular Issues in School Education: Critical Analysis of Understanding about the Implemented Curriculum. *Rupantaran: A Multidisciplinary Journal*, 3, 84–92.
- MOE (2009). *School sector reform plan*. Ministry of Education, Government of Nepal.
- MOE (2013). *ICT in education: Master plan, 2013-2017*. Government of Nepal, Ministry of Education.
- MOE (2016). *School sector development plan 2016/2017-2022/23*. Government of Nepal, Ministry of Education.
- Poudel, A. P. (2022). Information and Communication Technology in English Language Teaching: Some Opportunities and Challenges. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 14, 103-116. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i4.3874>
- Paudel, P. (2021). Information and communication technology in foreign classes in English: Roles and practices. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 37-55. <https://doi.org/10.46328/ijtes.179>
- Pradipta, P., & Mustofa, M. (2020, November). EFL Learning Via Smart TV in Junior High School. *In Prosiding Seminar Nasional IKIP Budi Utomo (Vol. 1, No. 01, pp. 817-830)*
- Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. (2nd ed.) Bloomsbury Academic
- Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From bored to screen: *The use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England*. *Literacy*, 41(3), 129-136
- Shi, Y. and Yu, Z., 2024. The effect of laptop note-taking on students' learning performance, strategies, and satisfaction, *The Electronic Journal of e-Learning*, 22(1), pp 78-91.

- Talukder, M. D., & Saba, (2016). ICT-based ELT at secondary level education in Bangladesh. *The NEHU Journal*, XIV (1), 117-129
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tutee, and tool*. Teacher College Press.
- Zaheer, S. Malik, N. J., & Munir, N. (2021). The use of information communication technology in the classroom: Opportunities and challenges for University teachers. *Bulletin of Business and Economics*, 10(4). 139-150.



जुम्ली भाषामा वाक्यसङ्गति

डा.ओमप्रकाश आचार्य

उपप्राध्यापक, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

Corresponding Author's Email: omacharya3851@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75981>

सारसङ्क्षेप

जुम्ली भाषा नेपाली भाषाको उत्पत्तिस्थल हाल कर्णाली प्रदेशको सिँजादराको जुम्ला जिल्लामा बोलिने भाषा हो । यो भारोपेली भाषा परिवारको भारत इरानेली शाखाबाट भारत आर्य उत्तरीक्षेत्रको पहाडी भेद हो । जुम्ली खस भाषामा वाक्य व्यवस्था कस्तो छ ? जुम्ली खस भाषामा वाक्य सङ्गतिगत व्यवस्था कस्तो रहेको छ ? भन्ने कुराको खोजी गर्नु नै यस अध्ययनको मुख्य समस्या हो । जुम्ली खस भाषाको वाक्य सङ्गतिगतको अध्ययन गरिनु नै यस लेखको प्रमुख उद्देश्य हो । जुम्ली खस भाषाको वाक्य व्यवस्थाको अध्ययन गर्नु यस लेखको अध्ययनको थप उद्देश्य हो । जुम्ली भाषामा रहेको कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) को सङ्गति, विशेष्य विशेषणको सङ्गति, भेदक भेद्यको सङ्गति र नाम र सर्वनामविचको सङ्गतिको अध्ययन गर्दा यसको संरचना र व्यवस्थामा नेपाली भाषासँग तुलनात्मक अध्ययन गरिएको छ । यो अध्ययन गुणात्मक ढाँचाको हो । क्षेत्रगत भ्रमण विधिको प्रयोग गरिएको यो अध्ययन जुम्ला जिल्लाको भौगोलिक क्षेत्रमा जुम्ली भाषामा केन्द्रित छ । क्षेत्रगत रूपमा भ्रमण गरी भाषिक तथ्यांक संकलन गरी, संकलित भाषिक सामग्रीलाई जुम्ली नेपालीको तालिकीकरण गरी विवरणात्मक, वर्णनात्मक रूपमा विश्लेषण गरिएको छ । यसरी अध्ययन अनुसन्धान गर्दा यी दुई जुम्ली नेपाली भाषाविच तात्विक भिन्नता छैन । समानता र भिन्नताका आधारमा व्यवस्थित रहेको छ । तर शब्द संरचनामा जुम्ली भाषा आफ्नै मौलिकतामा रहेको छ । नेपाली भाषा भन्दा फरक छ । छोट्या आयो केटो आयो, छोरो दुल्यो छोरो सुत्यो, गाई आई गाई आयो, कान्ठो छोरो कान्छो छोरो, रामो छोरो रामको छोरो । यो लिङ्ग, वचन, आदरका आधारमा भिन्न छ ।

मुख्य शब्दावली : लिङ्ग, वचन, भेदक, भेद्य उद्देश्य, विधेय

Copyright 2025 © Author(s) This open access article is distributed under a Creative Commons

Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.



परिचय

जुम्ली भाषा नेपालको कर्णाली प्रदेशको जुम्ला जिल्लामा बोलिन्छ। यो भाषा छिमेकी जिल्ला मुगु, हुम्ला, डोल्पा, कालिकोट, सुर्खेत, बाँके बर्दिया लगायतका जिल्लाका केही जनसङ्ख्याले बोल्ने गर्दछन्। जुम्ली भाषा भारोपेली परिवारको भारतइरानेली शाखाबाट भारत आर्य उत्तरी क्षेत्रको पहाडी भेद हो। यो भाषा वर्तमान अवस्थामा गोरखापत्र दैनिकीको साप्ताहिक रूपमा प्रकाशित हुने नेपाल स्तम्भ पृष्ठमा प्रकाशित हुने गरेको छ। यस भाषामा पत्र पत्रिका प्रकाशन, समाचार वाचन स्थानीय पाठक्रम पाठपुस्तक लेखन समेत हुने गरेको छ। यसै विषयमा जुम्ली भाषाको वाक्य सङ्गति कस्तो रहेको छ, इभन्ने सम्बन्धमा यस अध्ययनमा अनुसन्धान गरिएको छ। जुम्ली भाषाको वाक्य सङ्गति व्यवस्थाको अध्ययन गरिनु नै यस लेखको प्रमुख उद्देश्य हो। जुम्ली भाषाको वाक्य व्यवस्थाको अध्ययन गर्नु यस लेखको अध्ययनको थप उद्देश्य हो। जुम्ली खस भाषामा वाक्य व्यवस्था कस्तो छ ? जुम्ली खस भाषामा वाक्य सङ्गतिगत व्यवस्था कस्तो रहेको छ ? भन्ने कुराको खोजी गर्नु नै यस अध्ययनको मुख्य समस्या हो। जुम्ली खस भाषाको अध्ययन गरिनुले नेपाली भाषाको प्राचीन स्वरूप पहिल्याउन मद्दत पुग्दछ। भाषा अध्ययनमा भाषिक व्यवस्थाको अध्ययन महत्वपूर्ण हुन्छ। जसले गर्दा भाषा व्यवस्थाको शोधखोज हुन्छ, त्यसैले यस लेखका आधारले जुम्ली खस भाषाको अध्ययन गर्दा यसको वाक्य व्यवस्थाको मुख्य रूपले अनुसन्धान हुने भएकाले यो लेख अत्यन्तै महत्वपूर्ण रहेको छ। यस लेखमा जुम्ली खस भाषाको वाक्य सङ्गतिको मात्र अध्ययन गरिएको छ। यसमा कर्ता क्रियाको, नाम सर्वनाम, विशेष्य विशेषण र भेदक भेद्य बिचको वाक्य सङ्गतिको अध्ययन गरिएको छ।

जुम्ली भाषामा आधारित लेख साहित्य अनुसन्धानात्मक ग्रन्थहरूको पुनरावलोकन गरिएको छ। यसमा जुम्ली भाषाको वर्ण निर्धारणसम्बन्धी भाषा आयोगबाट नै अनुसन्धान कार्य भएको छ। यो कार्य वर्णहरूको निर्धारण कार्यमा सीमित छ। भाषा आयोगबाट जुम्ली भाषाको शब्द सङ्कलनको कार्य भएको छ। यसमा जुम्ली भाषाको व्याकरणको समेत लेखन भएको छ। यी अध्ययनहरूमा जुम्ली भाषाको वाक्य व्यवस्था, वाक्य सङ्गतिको अध्ययन भएको छैन। यस अनुसन्धानमा जुम्ली भाषाको वाक्य सङ्गतिको अध्ययन

गरिएको छ । वाक्यसङ्गति यस अध्ययनको सैद्धान्तिक आधार हो । व्याकरणिक आधारमा जुम्ली भाषामा रहेको वाक्यसङ्गति अध्ययन अनुसन्धानको अवधारणात्मक ढाँचा हो ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

यो अनुसन्धान गुणात्मक ढाँचाको हो । खस भाषाको वाक्य सङ्गतिगत व्यवस्थाको अध्ययनमा पुस्तकालय र क्षेत्रगत (क्षेत्र भ्रमण) विधिको प्रयोग गरिएको छ । यसमा जुम्ली खस भाषाका जुम्ला जिल्ला बासी वक्ता एवम् जुम्ला जिल्लाबाहिर अन्यत्रसमेत रहेका सम्पूर्ण जनसङ्ख्यालाई लिइएको छ । यसमा सोद्देश्यमूलक नमुना छनोट गरिएको छ । यस लेखको अध्ययन केन्द्र भनेको जुम्ला जिल्ला रहेको छ । यसमा सातओटा गाउँपालिका र एक नगरपालिका गरेर आठओटा स्थानीय निकायका सम्पूर्ण जुम्लीभाषी वक्तासँगको भेटघाट, कुराकानी एवम् छलफलका आधारमा उनीहरूले बोलेको भाषामा रहेको वाक्यसङ्गतिलाई केन्द्रित बनाएर अध्ययन गरिएको छ । जुम्ली भाषी वक्ताहरूबाट भाषिक तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको छ । सङ्कलित तथ्याङ्कलाई तालिकीकरण गरी विवरणात्मक वर्णनात्मक रूपमा व्याख्या विश्लेषण गरिएको छ ।

परिणाम र छलफल

यस अध्ययनमा जुम्ली भाषामा रहेको वाक्य सङ्गतिको उद्देश्य विधेय लिङ्ग, वचन, पुरुषका आधारमा हुने सङ्गतिलाई अध्ययन गरिएको छ ।

वाक्य सङ्गतिको परिचय र प्रकार

वाक्यमा प्रयुक्त शब्दहरूका बिचको रूपायनिक मेल वा व्याकरणिक अनुरूपतालाई वाक्यसङ्गति भनिन्छ । सङ्गतिलाई पदमेल वा पदसङ्गति पनि भन्ने गरिन्छ । वाक्यसङ्गतिमा आउने नामिक पद (नाम, सर्वनाम र विशेषण) र क्रियापदका बिच लिङ्ग, वचन, पुरुष र आदरका आधारमा मेल हुन्छ । वाक्यमा प्रयोग भएका शब्दहरूका बिचको रूपात्मक मेललाई सङ्गति भनिन्छ (अधिकारी, २०६८ पृ. १२९) । यसरी वाक्यमा प्रयोग भएका दुई वा दुईभन्दा बढी शब्द (पद) मा मेल वा समानतालाई पदसङ्गति भनिन्छ । वाक्यमा पदसङ्गति छ/छैन भन्ने आधारमा व्याकरणिक दृष्टिले वाक्यको शुद्ध र अशुद्ध रूप पत्ता लगाइन्छ । पदहरूकाबिच

आपसी सङ्गति भएन भने वाक्य अशुद्ध मात्र हुँदैन, वाक्यले दिने अर्थमा समेत अस्पष्टता हुन्छ। अपेक्षित विचार वा भावनाको प्रभावकारी बोध र विनिमयका लागि सङ्गतियुक्त भाषिक प्रयोगको आवश्यकता पर्दछ। कुनै पनि वाक्यमा परस्परमा सम्बन्धित रहने पदहरूका बिच मेल हुनुलाई सङ्गति भनिन्छ। कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) का बिच, विशेष्य (नाम) र विशेषणकाबिच, नाम र सर्वनामकाबिच, भेदक र भेद्यका बिच, नाम कोटिकरका बिच सङ्गति कार्य उद्देश्य (कर्ता) र विधेय (क्रिया) बिचको सङ्गति, विशेषण विशेष्य, भेदक भेद्यबिचको सङ्गति नाम सर्वनामबिचको सङ्गतिलाई लिएर विश्लेषण गरिएको छ।

कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) को सङ्गति : वाक्य सङ्गचनामा कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) घटकको प्रयोग हुन्छ। कर्ताले एकपदीय र विस्तारकलाई जनाउँछ भने क्रियाले (विधेय) विस्तारक सहितको क्रियालाई जनाउँछ। वाक्यमा प्रयोग हुने कर्ता (उद्देश्य) पद जुन लिङ्ग, वचन र पुरुषको छ क्रिया (विधेय) पद पनि त्यही लिङ्ग, वचन र पुरुषको हुनुलाई कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) बिचको सङ्गति भनिन्छ। सङ्गतिको यस प्रयोगमा कर्तृवाच्य कर्ता मानवीय, मानवेतर, सजीव, निर्जीव, सङ्ख्येय, असङ्ख्येय हुन सक्छ। त्यसैका आधारमा क्रियाको लिङ्ग, वचन, पुरुष, आदर आदि निर्धारित हुन्छ।

लिङ्ग : जुम्ली भाषाका मानवीय कर्ता र मानवेतर कर्ताको क्रियापदसँगको लिङ्गगत सम्बन्ध :

पुलिङ्ग		स्त्रीलिङ्ग	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
छोट्या आयो ।	केटो आयो ।	छोट्टी आई ।	केटी आई ।
भाइले स्याउ खायो ।	भाइले स्याउ खायो ।	बुइनीले स्याउ खाई ।	बहिनीले स्याउ खाई ।
छोरो दुल्यो ।	छोरो सुत्यो ।	छोरी हुली ।	छोरी सुती ।
गोपाल किताप पढ्छोछ ।	गोपाल किताब पढ्छ ।	गीता किताप पढ्छिछ ।	गीता किताब पढ्छे ।

जुम्ली भाषाको *छोट्या आयो, छोट्टी आई, भाइले स्याउ खायो, बुइनीले स्याउ खाई, छोरो दुल्यो, छोरी हुली, गोपाल किताप पढ्छो छ, गीता किताब पढ्छि छ* वाक्यमा आएका *छोट्या, छोट्टी, भाइ, बुइनी, छोरो, छोरी, गोपाल, यहाँ छोट्या आयो* वाक्यमा पुलिङ्ग कर्तासँग *आयो* क्रियाको प्रयोग भएको छ भने *छोट्टी आई* वाक्यमा स्त्रीलिङ्गी

कर्ता छोट्टीसँग आईक्रियाको प्रयोग भएको छ । भाइले स्याउ खायो वाक्यमा आयो पुलिङ्ग कर्तासँग खायोक्रियाको प्रयोग भएको छ भने बुइनीले स्याउ खाई वाक्यमा बुइनी स्त्रीलिङ्गी कर्तासँग (उद्देश्य) खाई क्रिया (विधेय) को प्रयोग गरिएको छ । छोरो ढुल्यो वाक्यमा छोरो पुलिङ्ग कर्तासँग ढुल्यो क्रियाको प्रयोग भएको छ भने छोरी ढुली वाक्यमा छोरी स्त्रीलिङ्गी कर्तासँग ढुली क्रियाको प्रयोग भएको छ । गोपाल किताप पढ्छो वाक्यमा गोपाल पुलिङ्ग कर्तासँग पढ्छो क्रियाको प्रयोग भएको छ भने यसरी मानवीय कर्ताको लिङ्गानुसार जुम्ली भाषामा क्रियामाथि प्रभाव पर्छ । यस्तो व्यवस्था नेपाली भाषामा पनि मानवीय नामको कर्ताको क्रिया लिङ्गानुसार परिवर्तन भएको छ । यद्यपि जुम्ली भाषाको वाक्यमा प्रयुक्त शब्दमा भने भिन्नता छ ।

जुम्ली भाषाको मानवेतर कर्ताको क्रियासँग सङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

पुलिङ्ग	स्त्रीलिङ्ग		
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
बल्ल आयो ।	गोरु आयो ।	गाई आई ।	गाई आयो ।
भाले हरायो ।	भाले हरायो ।	पोथी (माउ) हराई ।	पोथी हरायो ।
बाछ्रो चढ्दो छ ।	बाच्छ्रो चर्छ ।	बाछ्नी चढ्दी छ ।	बाछ्नी चर्छ ।

जुम्ली भाषाको बल्ल आयो वाक्यमा बल्ल पुलिङ्ग कर्तासँग (उद्देश्य) आयो क्रिया (विधेय) प्रयोग भएको छ भने गाई आई वाक्यमा गाई स्त्रीलिङ्ग कर्तासँग आई क्रिया प्रयोग भएको छ । भाले हरायो वाक्यमा भाले पुलिङ्ग कर्ता हो यससँग हरायो क्रिया प्रयोग भएको छ भने पोथी (माउ) हराई वाक्यमा पोथी स्त्रीलिङ्ग कर्ता हो यससँग हराई क्रियाको प्रयोग भएको छ । बाछ्रो चढ्दो छ वाक्यमा बाछ्रो कर्तासँग चढ्दो छ क्रियाको प्रयोग भएको छ भने बाछ्नी चढ्दी छ वाक्यमा बाछ्नी कर्तासँग चढ्दी छ क्रियाको प्रयोग भएको छ । यसरी भाषिकामा मानवेतर कर्ताअनुसार पुलिङ्गी र स्त्रीलिङ्गी क्रिया प्रयोग भएको छ । गोरु (पु.) मा आयो क्रिया प्रयोग हुने गर्दछ भने गाई (स्त्री) मा आई क्रियाको प्रयोग हुने गरेको छ । नेपाली भाषामा मानवेतर कर्ता गोरु र गाईका लागि समान क्रिया आयो को प्रयोग भएको छ । भाले र पोथीका लागि पनि हरायो समान क्रिया प्रयोग भएको छ । बाछ्रो (पु.) र बाछ्नी

(स्त्री.) कर्ताका रूपमा आउँदा चर्छ समान क्रिया प्रयोग भएको छ । नेपाली भाषामा मानवेतर नाम भएको कर्ताको क्रिया लिङ्गअनुसार परिवर्तित भएको पाइँदैन । जुम्ली भाषामा मानवेतर नाम भएको कर्ताको क्रिया लिङ्गअनुसार परिवर्तित भएको हुन्छ ।

वचन : जुम्ली भाषाको कर्ता र क्रियापदको सङ्गतिलाई सङ्ख्येय र असङ्ख्येय मानवीय र मानवेतर कर्ताका आधारमा प्रस्तुत गरिएको छ :

गणनीय (सङ्ख्येय) कर्ता भएको अवस्थामा जुम्ली भाषाको कर्ता र क्रिया (उद्देश्य र विधेय) को वचनसङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

एकवचन		बहुवचन	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
भाइ ढगुङ्गो छ ।	भाइ दौडन्छ ।	भाइ ढगुङ्गो छुन् ।	भाइहरू दौडन्छन् ।
बुइनी डुल्ल गई ।	बहिनी घुम्न गई ।	बुइनी र भाइ डुल्ल गया ।	बहिनी र भाइ घुम्न गए ।
बोट उम्यो ।	बिरुवा उम्यो ।	बोट उम्यो ।	बिरुवा उम्रे ।

भाइ ढगुङ्गो छ वाक्यमा भाइका लागि छ र भाइ ढगुङ्गो छुन् वाक्यमा भाइका लागि छुन् क्रियाको प्रयोग भएको छ । बुइनी डुल्ल गई वाक्यमा बुइनी एकवचन कर्ता भएकाले गई क्रिया प्रयोग भएको छ भने बुइनी र भाइ डुल्ल गया वाक्यमा बुइनी र भाइ एकभन्दा बढी सङ्ख्याको कर्ता भएकाले गया क्रियाको प्रयोग भएको छ । त्यस्तै गरी बोट उम्यो वाक्यमा बोट एकवचन भएकाले उम्यो क्रियाको प्रयोग भएको छ भने बोट उम्या वाक्यमा बोट बहुवचन कर्ता (उद्देश्य) भएकाले उम्या क्रियाको प्रयोग भएको छ । जुम्ली भाषामा गणनीय (सङ्ख्येय) कर्ताको क्रियापद एकवचन र बहुवचनमा फरक फरक (वचनका आधारमा) प्रयोग हुने गरेको छ । यस्तो व्यवस्था नेपाली भाषामा पनि छ ।

अगणनीय (असङ्ख्येय) कर्ता भएको अवस्थामा जुम्ली भाषाको कर्ता (उद्देश्य) र क्रिया (विधेय) को वचनमा सङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

जुम्ली	नेपाली
मत्थ चावल बिक्यो ।	धेरै चामल बिक्यो ।
सह्रबै धुलो राम्रो छ ।	सबै पिठो राम्रो छ ।

मेगले गलक्क रुजायो ।
बतासले पराल उडायो ।

पानीले निथ्रुक्क भिजायो ।
हावाले पराल उडायो ।

जुम्ली भाषामा अगणनीय (असङ्ख्येय) कर्ताको क्रियामा वचन भेदक पाइँदैन ।

ग) जुम्ली भाषामा मानवीय नामको वचनमा परिवर्तन :

एकवचन		बहुवचन	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
छोट्या आयो ।	केटो आयो ।	छोट्या आया ।	केटाहरू आए ।
छोट्टी आई ।	केटी आई ।	छोट्टी आईन् ।	केटीहरू आइन् ।
छोरो बजार गयाछ ।	छोरो बजार गएछ ।	छोरा बजार गयाछुन् ।	छोराहरू बजार गएछन् ।
भाइ दुल्यो ।	भाइ सुत्यो ।	भाइहरू दुल्या ।	भाइहरू सुते ।

जुम्ली भाषामा *छोट्या आयो* वाक्यमा *छोट्या* एकवचन कर्तासँग *आयो* क्रिया प्रयोग भएको छ भने *छोट्या आया* वाक्यको *छोट्या* बहुवचनको कर्तासँग *आया* क्रियाको प्रयोग भएको छ । यसरी जुम्ली भाषामा 'हरू' बहुवचनबोधक प्रत्ययको प्रयोग हुँदैन । *छोट्टी आई* वाक्यमा *छोट्टी* एकवचन कर्तासँग *आई* क्रिया प्रयोग भएको छ भने *छोट्टी आइन्* वाक्यमा *छोट्टी* बहुवचनकर्तासँग *आइन्* क्रियाको प्रयोग भएको छ । त्यस्तै *छोरो बजार गयाछ* वाक्यमा *छोरो* एकवचनकर्तासँग *गयाछ* क्रियापद प्रयोग भएको छ भने *छोरा बजार गयाछुन्* वाक्यमा *छोरा* बहुवचन बोधक कर्तासँग *गयाछुन्* क्रियाको प्रयोग भएको छ । *भाइ दुल्यो* वाक्यमा *भाइ* एकवचन कर्तासँग *दुल्यो* क्रिया प्रयोग भएको छ भने *भाइ दुल्या* वाक्यमा *भाइ* बहुवचनबोधक कर्तासँग *दुल्या* क्रियाको प्रयोग भएको छ । यी सबै सिँजाली भाषामा वाक्यमा कर्तालाई बहुवचन बनाउँदा 'हरू' बहुवचनबोधक प्रत्ययको प्रयोग भएको छैन । तर कर्ता अनुसार क्रियाको सङ्गति मिलाइएको छ । नेपाली भाषामा मानवीय नाम भएको कर्तालाई 'हरू' लगाएर क्रियासँग सङ्गति गरिएको छ ।

जुम्ली भाषाको मानवेतर नाममा रहेको वचनव्यवस्था निम्नानुसारको हुन्छ :

एकवचन	बहुवचन
-------	--------

जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
गाई रामी ।	गाई करायो	गाई राम्या ।	गाईहरू कराए ।
बाछो हरायो ।	बाछो हरायो ।	बाछा हराया ।	बाछाहरू हराए ।
चल्लो/चडो उड्यो ।	चरो उड्यो ।	चल्ला/चडा उड्या ।	चराहरू उडे ।
बस चल्यो ।	बस चल्यो ।	बस चल्या ।	बसहरू चले ।
गाग्रो फुट्यो ।	गाग्रो फुट्यो ।	गाग्रा फुट्या ।	गाग्राहरू फुटे ।

वाक्यमा *गाई रामी, बाछो हरायो, चल्लो/चडो उड्यो, बस चल्यो, गाग्रो* एकवचनका कर्ता हुन् । यिनीसँग *रामी, हरायो, उड्यो, चल्यो, फुट्यो* क्रिया प्रयोग भएर जुम्ली भाषामा वचनगत सङ्गति भएको छ । *गाई रामी, बाछा हराया, चल्ला/चडा उड्या, बस चल्या, गाग्रा फुट्या* वाक्यमा *गाई, बाछा, चल्ला/चडा, बस, गाग्रा* बहुवचन कर्तासँग *राम्या, हराया, उड्या, चल्या, फुट्या* क्रियाको प्रयोग भएको छ । यहाँ एकवचनका कर्तामा केहीमा उही रूप र केहीमा 'आ' कारले बहुवचनको कर्ताको रूप बुझाएको छ । यसरी जुम्ली भाषामा अमानवीय गणनीय नामको कर्ता बहुवचन हुँदा 'हरू' को प्रयोग भएको देखिँदैन ।

जुम्ली भाषिकामा समान लिङ्ग र पुरुषमा कर्ताको क्रियामा वचनको व्यवस्था :

जुम्ली	नेपाली
राम र हरि बजार गया छुन् ।	राम र हरि बजार गएका छन् ।
सीता र गीता पड्न गया छुन् ।	सीता र गीता पढ्न गएका छन् ।
राम र रीता घर गया ।	राम र रीता घर गए ।
दिदी र भाइ मिल्ला छुन् ।	दिदी र भाइ मिल्ने छन् ।
रमेश, ज्योति, र सरिता डुल्लै छुन् ।	रमेश, ज्योति र सरिता डुल्दै छन् ।

जुम्ली भाषामा कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू समान लिङ्ग, पुरुष र वचनको भए बहुवचनको क्रिया प्रयोग हुने गर्छ भने कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू समान पुरुष र भिन्नै लिङ्गका भए सामान्य लिङ्ग र बहुवचनको क्रियापद प्रयोग भएको छ । नेपाली भाषामा समेत यस्तो व्यवस्था रहेको छ ।

जुम्ली भाषामा कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू भिन्न पुरुष (प्रथम, द्वितीय र तृतीय) को भएमा कर्ता र क्रियाको सङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

जुम्ली	नेपाली
तुमी र मु पोखरा डुल्न जाऊँ ।	तिमी र म पोखरा घुम्न जाऔँ ।
ऊ र मु सहातै पड्डा छौँ ।	ऊ र म सँगै पढ्छौँ ।
ऊ, तुमी र मु एकै ठाउँपुडा बस्दा छौँ ।	ऊ, तिमी र म एकै ठाउँमा बस्छौँ ।
तो र मु एक खेल खेलौंला ।	तँ र म एउटा खेल खेलाँला ।

जुम्ली भाषामा तुमी र मु पोखरा डुल्न जाऊँ वाक्यमा तुमी र म का लागि प्रथम पुरुषको क्रिया जाऊँ प्रयोग भएको छ । ऊ र मु सहातै पड्डा छौँ वाक्यमा ऊ र मु का लागि प्रथम पुरुषको क्रिया छौँ प्रयोग भएको छ । ऊ, तुमी र मु एकै ठाउँपुडा बस्दा छौँ वाक्यमा ऊ, तुमी र मु कर्ताका लागि प्रथम पुरुषको छौँ क्रिया प्रयोग भएको छ । तो र मु एक खेल खेलौंला वाक्यमा आएका तो र मु का लागि प्रथम पुरुषको क्रिया खेलौंला प्रयोग भएको छ । जुम्ली भाषामा कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू भिन्न पुरुषको भएमा प्रथम पुरुषका साथ द्वितीय र तृतीय पुरुषका कर्ताहरू छन् भने प्रथम पुरुषको बहुवचनको क्रियापद प्रयोग हुन्छ । नेपाली भाषामा समेत कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू भिन्न पुरुषको भएमा प्रथम पुरुषका साथ द्वितीय, तृतीय पुरुषका कर्ताहरू भएमा प्रथम पुरुषको बहुवचन क्रियापद प्रयोग हुन्छ ।

जुम्ली भाषामा कर्तृवाच्यका कर्ताहरू द्वितीय र तृतीय पुरुष र तृतीय पुरुषका भएमा कर्ता र क्रियाको सङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

जुम्ली	नेपाली
ऊ र तुमी पोखरा डुल्न गयौ ।	ऊ र तिमी पोखरा घुम्न गयौ ।
ऊ, त्यो, तुमी सहातै पड्डा छौ ।	ऊ, त्यो, तिमी सँगै पढ्छौ ।
पुष्प र तुमी फुडुक्कै ढुल्यौ ।	पुष्प र तिमी भुसुक्कै निदायौ ।

ऊ र तुमी पोखरा डुल्न गयौ वाक्यमा ऊ र तुमीका लागि द्वितीय पुरुषको गयौ क्रियापद प्रयोग भएको छ । ऊ, त्यो र तुमी सहातै पड्डा छौ वाक्यमा ऊ, त्यो तुमी कर्ताका

लागि द्वितीय पुरुषको पड्डा छौं क्रियापद प्रयोग भएको छ । पुष्प र तुमी फुडुक्कै दुल्यौं वाक्यमा आएका पुष्प र तुमी मा द्वितीय पुरुषको दुल्यौं क्रियापद प्रयोग हुन्छ । यसरी जुम्ली भाषामा कर्तृवाच्यका कर्ताहरू द्वितीय पुरुष र तृतीय पुरुषका भएमा द्वितीय पुरुषको बहुवचन क्रियापद प्रयोग हुन्छ । नेपाली भाषामा समेत यो व्यवस्था देखिएकाले जुम्ली र नेपालीको यस्तो व्यवस्था समान छ ।

कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू विकल्पबोधक संयोजकद्वारा जोडिएको भए कर्ता र क्रियाको सङ्गति निम्नानुसारको हुन्छ :

जुम्ली	नेपाली
मुँ या भाइ परीक्षामा पास हुन्छौं ।	म वा भाइ परीक्षामा उत्तीर्ण हुन्छौं ।
तुमी या दिदी छकालै उठ्ठी छौं ।	तिमी वा दिदी विहानै उठ्छ्यौं ।

पहिलो वाक्य मु या भाइ परीक्षामा पास हुन्छौं मा हुन्छौं क्रिया मुँ/भाइ कर्ता निकट भएर प्रयोग भएको छ । दोस्रो वाक्य तुमी या दिदी छकालै उठ्ठीछौं मा तुमी र दिदी भएकाले दिदी कर्ता अनुकुलको क्रिया निकट भएर प्रयोग भएको छ । कर्तृवाच्यका एकभन्दा बढी कर्ताहरू विकल्पबोधक संयोजकद्वारा जोडिएको छ भने नजिकको कर्ताको लिङ्ग, पुरुष, वचन अनुसार क्रियापद रहने गरेको छ । यस्तो व्यवस्था नेपाली भाषामा पनि रहेको छ ।

कर्ता वा उद्देश्य नरहेको कर्मवाच्य र भाववाच्यमा जुम्ली भाषिकाको कर्ता र क्रियाको सङ्गति :

कर्मवाच्य		भाववाच्य	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
भाइ देखियो ।	भाइ देखियो ।	दिनभरि डुलियो ।	दिनभरि घुमियो ।
मु देखिएँ ।	म देखिए ।	माइमारी डुलियो ।	मस्त सुतिन्छ ।
तुमी देखियौ ।	तिमी देखियौ ।	भोलि घर गइन्छ ।	भोलि घर गइन्छ ।
ती देखिए ।	उनीहरू देखिए ।	माइमारी हिडिन्छ ।	बेस्सरी हिडिन्छ ।

कर्मवाच्यको भाइ देखियो वाक्यमा भाइ अनुसार देखियो क्रिया मु देखिए वाक्यमा मु अनुसारको देखिए क्रिया त्यस्तै गरेर तुमी देखियौ वाक्यको तुमी अनुसारको देखियौ क्रिया र ती देखिए वाक्यमा ती अनुसारको देखिए क्रिया प्रयोग भएको देखिएकाले जुम्ली भाषामा

कर्मवाच्यमा कर्म अनुसारको क्रिया प्रयोग हुने गरेको छ । कर्ता वा उद्देश्य नरहेको कर्मवाच्य र भाववाच्यमा कर्ता अनुसारको क्रिया नरही कर्म वाच्यमा कर्म अनुसार र भाव वाच्यमा तृतीय पुरुष, पुलिङ्ग, एकवचनको क्रिया रहने गरेको छ । यो विशेषता नेपाली भाषामा पनि रहेको छ ।

जुम्ली भाषामा आदरार्थीका कर्ताको सङ्गति क्रियासँग निम्नानुसारको छः

जुम्ली	नेपाली
बाबा आज आउनु हुन्या हो ।	बुबा आज आउनु हुन्छ ।
तो घर जान्छइ ।	तँ घर जान्छस् ।
कुमला बेली आइछुन् ।	कमला हिजो आइछन् ।
आमाले जुत्ता किनिन् ।	आमाले जुत्ता किन्नुभयो ।
याँले कथा सहुनाया ।	उहाँले कथा सुनाउनु भयो ।
तुमी कइले आयौ ।	तपाईंहरू कहिले आउनु भयो ।

दिइएका मध्ये पहिलो वाक्य *बाबा आज आउनु हुन्या हो* ले उच्च आदर जनाउने गर्दछ । यसमा *हुन्या हो* क्रियापद प्रयोग भएको छ । त्यसैगरी *तो घर जान्छइ* वाक्य अनादर हो । *तो* कर्तामा *जान्छइ* क्रियाको प्रयोग भएको छ । *कुमला बेली आइछुन्* वाक्यमा *आइछुन्* क्रियापदले सामान्य आदर जनाएको छ । *आमाले जुत्ता किनिन्* वाक्यमा *आमा*को आदरार्थीमा सामान्य क्रिया *किनिन्* प्रयोग भएको छ । यस्तो प्रयोग नेपाली भाषाको उच्च आदरार्थीका रूपमा हुने गर्दछ । *याँले कथा सहुनाया* वाक्यमा *याँ* विशेष आदर कर्ता हो भने यसमा *सहुनाया* क्रियाको प्रयोग भएको छ । जुम्ली भाषाको *याँले* नेपाली भाषामा *उहाँ* जनाउने गर्दछ । *तुमी कइले आयौ* वाक्यमा *तुमी*का लागि *आयौ* क्रिया प्रयोग भएको छ । जुम्ली भाषामा आदर अनादर बुझाउने क्रियाको प्रयोग फरक फरक खालको छ । कर्ता आदरको भए क्रिया आदरको प्रयोग गरिन्छ भने कर्ता अनादरको भए क्रिया पनि अनादरको प्रयोग हुने गर्दछ । नेपाली भाषामा पनि आदर बुझाउने कर्ता भए आदर क्रियाको प्रयोग हुने गर्दछ । जुम्ली भाषामा *तो/तुमी/याँ* बाहेकका आदर कर्ता भेटिदैन । जुम्ली नेपाली भाषाको आदरार्थी कर्ताको सङ्गति हुँदा कर्ता क्रियाको संरचनामा भिन्नता छ ।

विशेष्य र विशेषणको सङ्गति : विशेष्य प्रयुक्त विशेषण जुन लिङ्ग, वचन र आदरमा छ, विशेष्यको लिङ्ग, वचन, आदर पनि त्यही अनुसार हुनु विशेषण र विशेष्यबिचको सङ्गति हो । विशेषणको शीर्ष भई आउने नामलाई विशेष्यका रूपमा लिइन्छ । यसमा नाम र क्रियापदका बिचमा मात्र नभई नाम, सर्वनाम, विशेषणका बिच पनि सङ्गति व्यक्त हुन्छ (अधिकारी, २०६८ पृ. २०६) । विशेषणले विशेषण जाहेर गरेको नाम (विशेष्य) र विशेषता जाहेर गर्ने शब्द विशेषणको सङ्गतिलाई विशेष्य र विशेषणको पदसङ्गति भनिन्छ (शर्मा, २०५६ पृ. ६८) । विशेषणको पुरुष नहुने भएकाले पुरुषका आधारमा यिनीहरूबिच पदसङ्गति हुँदैन ।

लिङ्ग :

पुलिङ्ग		स्त्रीलिङ्ग	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
कान्ठो छोरो	कान्छो छोरो	कान्ठी छोरी	कान्छी छोरी
पड्या छोरो	पढेको छोरो	पड्यइ छोरी	पढेकी छोरी

जुम्ली भाषामा कान्ठो छोरो र कान्ठी छोरीमा ओ कार र इ कारले लिङ्ग बुझाएको छ । त्यस्तै पड्या छोरो र पड्यइ छोरी मा पड्या र पड्यइ ले लिङ्ग देखाएको हुन्छ । जुम्ली भाषामा विशेष्य विशेषणका बिच लिङ्गसङ्गति हुन्छ । नेपाली भाषामा पनि मानवीय विशेष्य र विशेषणका सङ्गति लिङ्गका आधारमा हुने गरेको छ । यद्यपि यी दुवै भाषा भाषाका विशेषण शब्दावलीको संरचना भने फरक फरक खालको हुन्छ ।

वचन :

जुम्ली भाषामा मानवीय विशेष्य र विशेषणकाबिच वचनव्यवस्था निम्नानुसारको हुन्छ :

एकवचन		बहुवचन	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
मोटो मान्ठ आयो ।	मोटो मान्छे आयो ।	मोटा मान्ठ आया ।	मोटा मान्छेहरू आए ।

गोरी छोट्टी । गोरी केटी । गोरी छोट्टी । गोरी केटीहरू ।
ऊ होचो छ । ऊ होचो छ । ऊ/ती होचा छन् । उनीहरू होचा छन् ।

मोटो मान्ठ आयो मा मोटो मान्ठले पुलिङ्ग एकवचन जनाउने भएकाले आयो एकवचन क्रियाको प्रयोग भएको छ भने मोटा मान्ठ आया वाक्यमा मोटा मान्ठ बहुवचनबोधक क्रिया भएकाले आया क्रियाको प्रयोग भएको छ । गोरी छोट्टी मा गोरी एकवचन विशेषणमा छोट्टी विशेष्य प्रयोग भएको छ भने बहुवचन जनाउँदा समेत गोरी छोट्टीले नै जनाउने गरेको छ । ऊ होचो छ वाक्यमा ऊ एकवचन भएकाले होचो भएको छ भने ऊ/ती बहुवचन भएकाले होचा हुने गरेको छ । सिँजाली भाषिकामा मानवीय विशेष्य र विशेषणविच वचनका आधारमा पदसङ्गति हुने गरेको छ । नेपाली भाषामा समेत यस्तो पदसङ्गति हुने गर्दछ । सिँजाली र नेपाली भाषामा विशेष्य र विशेषणविच वचनगत पदसङ्गति हुँदा शब्द संरचनामा भने भिन्नता हुन्छ ।

जुम्ली भाषामा मानवेतर विशेष्य र विशेषणविच वचनका आधारमा पद सङ्गतिको व्यवस्था :

एकवचन		बहुवचन	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
कालो भुँइसो	कालो भैंसी	काला भुँइसा	काला भैंसीहरू
नानो पाठो	सानो पाठो	नाना पाठा	साना पाठा
अल्को रुख	अग्लो रुख	अल्का रुख	अग्ला रुख

कालो भुँइसो मा भएको ओ कारले एकवचन विशेष्य विशेषण जनाएको छ । नानो पाठो, अल्को रुख मा आएको नानो अल्को विशेषणको ओ कार एकवचन हो । काला भुँइसा, नाना पाठा, अल्का रुख वाक्यमा आएका आ कारले बहुवचन जनाएको छ । जुम्ली भाषामा मानवेतर विशेष्य र विशेषणविच वचनका आधारमा पदसङ्गति हुने गरेको छ ।

आदर : आदर मानवीय प्रसङ्गमा बहुवचन वा संयुक्त क्रियाद्वारा व्यक्त हुन्छ (अधिकारी, २०६२ पृ.९१) । जुम्ली भाषामा मानवीय विशेष्य र विशेषणविच आदरका आधारमा :

अनादर		आदर	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
बाठा छोदया	बाठा केटो	बाठा छोदया	बाठा केटा
कइलो भाइ	खैरो भाइ	कइला भाइ	खैरा भाइ

बाठा केटोका लागि बाठा छोदया प्रयोग भएको छ भने बाठा केटाका लागि बाठा छोदया त्यस्तैगरी खैरो भाइका लागि कइलो भाइ र खैरा भाइका लागि कइला भाइ प्रयोग भएको छ ।

भेदक र भेद्यको सङ्गति : षष्ठी विभक्ति लागेको विशेषार्थबोधक भेदक र त्यसले विशेषता जाहेर गर्ने नाम (भेद्य) र विशेष्यको विच वचन, लिङ्ग र आदरका आधारमा हुने मेललाई भेदक र भेद्यको सङ्गति भनिन्छ । विशेष्य शब्द (भेद्य) र सम्बन्धवाचक विभक्ति लागेका शब्द (भेदक) को सङ्गतिलाई भेद्य र भेदकको पदसङ्गति भनिन्छ । भेद्यको जुन लिङ्ग, वचन, पुरुष हुन्छ भेदकको पनि त्यही लिङ्ग, वचन, पुरुष हुन्छ (शर्मा, २०६४ पृ.६८) । वाक्यमा रहेका को, का, की, रो, रा, री, नो, ना, नी जस्ता षष्ठी विभक्ति चिन्ह लागेका पदलाई भेदक शब्द र उक्त भेदक पदसँग सम्बन्धित रहेको अर्को पदलाई भेद्य मानिन्छ । जुम्ली भाषामा भेदक र भेद्यका विचमा वचन, आदर र लिङ्गका आधारमा हुने सङ्गति :

लिङ्ग :

जुम्ली भाषामा भेद्य र भेदकको लिङ्गव्यवस्था

भेदक पुलिङ्ग		भेद्य स्त्रीलिङ्ग	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
मेरा कान्ठा बा	मेरा कान्छा बुबा	मेरी कान्ठी आमा	मेरी कान्छी आमा
रामो छोरो	रामको छोरो	रामइ छोरी	रामकी छोरी
मेरो भाइ	मेरो भाइ	मेरी बुइनी	मेरी बहिनी

(क्षेत्रगत अध्ययन)

वाक्यमा मेरा कान्ठा बा ले पुलिङ्ग र मेरी कान्ठी आमा ले स्त्रीलिङ्ग जनाएको छ । यहाँ लिङ्गत भेद आ कार र इ कारले निर्धारण गरेको छ । त्यसैगरी रामो छोरो पुलिङ्ग हो भने रामइ छोरी स्त्रीलिङ्ग हो । त्यस्तै मेरो भाइ पुलिङ्ग हो भने मेरी बुइनी स्त्रीलिङ्ग हो । भेदकमा को का सट्टा ओ की का सट्टा मइ मात्र पनि प्रयोग हुने गरेको छ । विभक्तिको प्रयोगले भेदकमा पुलिङ्ग र स्त्रीलिङ्गमा लिङ्गगत भेद हुन्छ ।

वचन : मानवीय र मानवेतर नाम भेद्य हुँदा भेदक र भेद्यको वचनव्यवस्था निम्नानुसारको हुन्छ :

मानवीय नाम भेद्य हुँदा भेदक र भेद्यको वचनव्यवस्था

भेदक एकवचन		भेद्य बहुवचन	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
मेरो भतिजो	मेरो भतिजो	मेरा भतिजा	मेरा भतिजाहरू
रामो छोरो/रामइ छोरी	रामको छोरो/रामकी छोरी	रामा छोरा/रामइ छोरी	रामका छोराहरू/ रामकी छोरीहरू

(क्षेत्रगत अध्ययन)

मेरो भतिजोले एकवचन जनाएको छ भने मेरो भतिजाले बहुवचन बुझाएको छ । रामो छोरो एकवचन हो भने रामा छोरा बहुवचन हुन् । रामइ छोरीले एकवचन र बहुवचन दुवै जनाउने गरेको छ । जुम्ली भाषामा सङ्ख्येय मानवीय नाम भेदकको वचनमा भने 'हरू' प्रत्यय भने जोडिने गरेको पाइँदैन । यसरी जुम्ली भाषामा सङ्ख्येय मानवीय नाम भेद्य छ भने भेदकको लिङ्ग र वचन भेद्यकै लिङ्ग वचन अनुसारको हुने गरेको छ । नेपाली भाषामा पनि यो प्रक्रिया भेटिन्छ । जुम्ली र नेपाली भाषाको भेदक शब्दावलीको संरचनामा भने भिन्नता छ ।

जुम्ली भाषामा मानवेतर नाम भेद्य हुँदा भेदक भेद्यको सङ्गति

भेदक		भेद्य	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
उइको	उसको	भाइ	भाइ
उइका	उसका	भाइ	भाइहरू
हाम्मो	हाम्रो	मान्ठ	मान्छे
हाम्मा	हाम्रा	मान्ठ	मान्छेहरू

जुम्ली भाषामा सङ्ख्येय सजीव मानवेतर नाम भेद्य छ भने त्यसको वचन अनुसार भेदकको वचनसङ्गति हुने गर्दछ। नेपाली भाषामा पनि यस्तै प्रक्रिया रहने गरेको हुन्छ। जुम्ली र नेपाली भाषाका भेदक भेद्य शब्दावलीको संरचनामा भने भिन्नता रहेको छ।

जुम्ली भाषामा निर्जीव नाम भेद्य हुँदा भेदक र भेद्यको सङ्गति :

निर्जीव नाममा भेद्य र भेदकको सङ्गति व्यवस्था

भेदक		भेद्य	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
उइको	उसको	घर	घर
उइका	उसका	डोका	डोका (हरू)
मेरो	मेरो	कोठा	कोठो
मेरा	मेरा	कोठा	कोठा (हरू)
तुम्मो	तिम्रो	किताप	किताब
तुम्मा	तिम्रा	किताप	किताबहरू

(क्षेत्रगत अध्ययन)

उइको घर (एकवचन) उइका घर (बहुवचन), मेरो कोठा (एकवचन), मेरा कोठा (बहुवचन), तुम्मो किताप (एकवचन) तुम्मा किताप (बहुवचन), का रूपमा प्रयोग भए

अनुसार भेद्य एकवचन हुँदा भेदकमा ओ कार लागेको हुन्छ भने भेद्य बहुवचन हुँदा भेदकमा आ कार लागेको हुन्छ । नेपाली भाषामा पनि यस्तै व्यवस्था रहेको हुन्छ । निर्जीव वस्तुको भेदक भेद्यमा जुम्ली नेपालीमा समानता हुन्छ । तर जुम्ली भाषामा बहुवचन हुँदा भेदकमा रहेको आ कारले नै बहुवचनबोध गराएको हुन्छ । नेपालीमा भेदक आ कार र भेद्यमा हरू प्रत्यय लाग्ने गरेको हुन्छ ।

आदर : जुम्ली भाषामा आदरका आधारमा भेदक भेद्यकाबिचको सङ्गति :

जुम्ली भाषामा आदरका आधारमा भेदक भेद्यको सङ्गतिव्यवस्था

भेदक		भेद्य	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
हाम्रो	हाम्रो	दिदी	दिदी
हाम्मा	हाम्रा	दिदी	दिदी
याँका	उहाँका	भाइ	भाइ
आप्लो	आफ्नो	छोरा	छोरा
ताँका	यहाँ/आफू	भाई	भाइ

(क्षेत्रगत अध्ययन)

जुम्ली भाषामा हाम्रो दिदी अनादर हो भने हाम्मा दिदी आदर हो । याँको भाइ, आप्लो छोरा, ताँका भाइ पनि आदरयुक्त भेदक भेद्य हो । यसरी जुम्लीमा आदरका आधारमा भेदक र भेद्यका बिच सङ्गति हुने गर्दछ । यस्तो व्यवस्था नेपाली भाषामा पनि तर भेदक भेद्य शब्दावलीको संरचनामा भने भिन्नता रहेको छ ।

नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति : सर्वनामलाई नामस्थानिक शब्द भनिन्छ । नामका सट्टा आउने सर्वनाम र नामका बिचको पदसङ्गति नाम र सर्वनामको पदसङ्गति हो । जुन नामको ठाउँमा सर्वनाम आउँछ त्यही नामको लिङ्ग, वचन, पुरुष र आदर हुनुपर्छ (शर्मा, २०६४ पृ.६७) । जुन वाक्यमा प्रयुक्त नामपद जुन वचन, लिङ्ग, पुरुष र आदरमा छ त्यसका

सङ्ग्राममा आउने सर्वनामको पनि त्यस्तै मेल हुनु नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति हो । यो सङ्गति लिङ्ग, वचन र आदरका आधारमा हुने गर्दछ ।

लिङ्ग : लिङ्गका आधारमा जुम्ली भाषाको नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति :

जुम्ली भाषामा लिङ्गका आधारमा नाम र सर्वनामको सङ्गति व्यवस्था

नाम		सर्वनाम	
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली
छोरो बजार गयाछ ।	छोरो बजार गएको छ ।	ऊ सहाटै फर्कन्छ ।	ऊ छिट्टै फर्कन्छ ।
छोरी बजार गयाइछ ।	छोरी बजार गएकी छ ।	ऊ सहाटै फर्कन्छ ।	ऊ छिट्टै फर्कन्छे ।

(क्षेत्रगत अध्ययन)

वाक्यमा *छोरो बजार गयाछ* का लागि ऊ सर्वनामको प्रयोग भएको छ भने *छोरी बजार गयाइ छ* का लागि पनि ऊ सर्वनाम कै प्रयोग भएको छ । यसरी जुम्ली भाषिकामा नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति लिङ्गका आधारमा प्रभावित भएको देखिदैन ।

वचन : जुम्ली भाषाको नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति वचनका आधारमा :

नाम		सर्वनाम		आधार
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली	नेपाली	
छोरो बजार गयाछ ।	छोरो बजार गएको छ ।	ऊ सहाटै फर्कन्छ ।	ऊ छिट्टै फर्कन्छ ।	पुलिङ्ग तृतीय एकवचन
छोरा बजार गयाछुन् ।	छोराहरू बजार गएका छन् ।	ऊ सहाटै फर्कनान् ।	उनीहरू छिट्टै फर्कछन् ।	तृतीय पुरुष बहुवचन

(क्षेत्रगत अध्ययन)

छोरो बजार गयाछ मा ऊ को प्रयोग भएको छ भने *छोरा बजार गयाछुन् मा* पनि ऊ नै प्रयोग हुन गई *ऊ सहाटै फर्कनान्* भएको छ । यसरी जुम्ली भाषामा नाम र सर्वनामबिचको सङ्गति वचनका आधारमा भएको छ । नेपाली भाषामा पनि यस्तो सङ्गति वचनका आधारमा हुने गरेको छ ।

आदर :

नाम	सर्वनाम	आधार
जुम्ली	नेपाली	जुम्ली
बुइनी गई ।	बहिनी गई ।	ऊ फर्किन्छ ।
भान्ज गया	भान्जा गए ।	उनी फर्कनान् ।
दाजु आया ।	दाजु आउनुभयो ।	ऊ फर्कनान् ।
बाबा आया ।	बुबा आउनुभयो ।	ऊ फर्कनान् ।
आमा आइन् ।	आमा आउनुभयो ।	ऊ फर्कनिन् ।

(क्षेत्रगत अध्ययन)

जुम्ली भाषामा बुइनी गईका सट्टामा ऊ फर्किन्छ प्रयोग भएको छ । यसले अनादर जनाउने गर्दछ । भान्ज गयाका सट्टामा उनी फर्कनान् । दाजु आयाका सट्टामा ऊ फर्कनान् प्रयोग भएको छ । यसले सामान्य आदर बुझाउँछ भने बाबा आयाका सट्टामा ऊ फर्कनान् प्रयोग भएको छ भने आमा आइन्का सट्टामा ऊ फर्कनिन् सर्वनामको प्रयोग भएको छ । जुम्ली भाषिकामा अनादर, सामान्य आदरको मात्र प्रयोग हुने गरेको छ । जुम्लीमा नाम र सर्वनामका बिच आदरगत सङ्गति हुँदैन ।

निष्कर्ष

नेपाली भाषाको प्राचीन भाषा सिँजाली खस भाषा जुम्ली भाषा हुँदै नेपाली भाषा भएकाले यो भाषा हालको कर्णाली प्रदेशको जुम्ला जिल्लामा बोलिन्छ । जुम्ली भाषामा उद्देश्य र विधेयबिचको सङ्गति, विशेष्य र विशेषणबिचको, भेदक भेद्यबिच र नाम सर्वनामबिचको सङ्गति लिङ्ग, वचन, आदरका आधार अध्ययन गरिएको छ । यस भाषामा रहेको वाक्यसङ्गति व्यवस्थाको अध्ययन गर्दा यसको कर्ता र क्रियामा सङ्गति व्यवस्था लिंगका आधारमा मानवीय कर्ताको लिंग अनुसार क्रियामा प्रभाव परेको छ । वाक्य संरचनामा प्रयुक्त शब्दको संरचना मौलिक प्रकृतिको छ । मानवेतरमा कर्ता क्रियाको सङ्गतिमा जुम्लीमा गाई स्त्रीलिङ्गमा समेत स्त्रीलिङ्गी क्रियाको प्रयोग भएको छ । यो व्यवस्था नेपाली भाषामा

सम्पूर्ण मानवेतरमा पुलिङ्गी क्रियाको प्रयोग हुने गर्दछ । वचनमा जुम्लीमा हर्क को प्रयोग हुँदैन । बहुवचनबोधक शब्दप नि मौलिक रहेका छन् । आदरमा *तो तुमी* मात्र प्रयोग हुने गर्दछ । शब्द संरचनामा जुम्ली भन्दा नेपाली भिन्न छ । भेदक भेद्यमा सङ्गति व्यवस्थामा जुम्लीमा विभक्तिको प्रयोग कम मात्रामा हुने गर्दछ । जुम्लीमा आकारबाट नै बहुवचनबोधक हुने गर्दछ । जुम्ली र नेपालीमा सङ्गति व्यवस्था समान भए पनि शब्दसंरचनामा भिन्नता रहेको छ ।

सन्दर्भसूची

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६२). समसामयिक नेपाली व्याकरण. विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
 आचार्य, राजेन्द्रकुमार (२०६०). *केन्द्रीय नेपाली शब्दकोश*. विवेकशील प्रकाशन ।
 खनाल, पेशल (२०६८). *शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति*. काठमाडौँ : सनलाइट पब्लिकेशन ।
 गौतम, देवीप्रसाद (२०५३). *नेपालीमा पदावली व्यवस्था*. अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध. मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र सङ्काय डिनको कार्यालय ।
 तिवारी, गोपालनिधि (२०३०). *नेपाली भाषाको बनोट*. नेराप्रप्र ।
 तिवारी, भोलानाथ (१९९६). *तुलनात्मक भाषाविज्ञान*. मोतीलाल बनारसीदास ।
 भण्डारी/शर्मा, गणेशप्रसाद (१९८६). *नेपाली रूपरचना और हिन्दी से उसका सामीप्य, बोधगम्यता*. विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध. मध्य विश्वविद्यालय ।
 भण्डारी, पारसमणि (२०५२/०५४). *प्रायोगिक भाषाविज्ञानका केही पक्ष*. विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
 यादव, योगेन्द्रप्रसाद र रेग्मी, भीमनारायण (२०५९). *भाषाविज्ञान*. न्यू हीरा बुक्स इन्टरप्राइजेज ।
 यात्री, पूर्णप्रकाश (२०५३). *नेपाली भाषाको ऐतिहासिक मीमांसा*. एकता प्रकाशन ।
 रिमाल, प्रदीप (२०२८). *कर्णाली लोक संस्कृति साहित्य सङ्गीत र कला*. खण्ड ५ नेराप्रप्र ।
 शर्मा, मोहनराज (२०६४). *शब्दरचना र वर्णविन्यास वाक्यतत्त्व*. अभिव्यक्ति र पाठहरू/साहित्य. बुक सेन्टर ।



पेसागत विकासमा नेपाली भाषा शिक्षकहरूका वैयक्तिक प्रयासहरू

भुपेन्द्र वि.सी.

श्री अमरज्योति माध्यमिक विद्यालय, वीरेन्द्रनगर, सुर्खेत

Corresponding Author's Email: bhupendra.bc11@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75983>

सारसङ्क्षेप

शैक्षिक कार्यलाई उद्देश्यमूलक बनाई सफल शिक्षकका रूपमा स्थापित हुनका लागि निरन्तर गरिने कार्य नै शिक्षक पेसागत विकास हो। नेपाली भाषा शिक्षकहरूले आफ्नो पेसागत विकासका लागि गरेका वैयक्तिक प्रयासहरू पहिचान गर्ने उद्देश्यमा आधारित भई प्रस्तुत लेख तयार गरिएको छ। पाँच बर्से अनुभव भएका सुर्खेत जिल्लाका पाँच ओटा विद्यालयका पाँच जना नेपाली विषय शिक्षकहरूलाई प्रश्नावलीका माध्यमबाट र लक्षित समूहमा सहभागी गराई उनीहरूका विचार र धारणाहरू सङ्कलन गरी यो अध्ययन गरिएको छ। यो अध्ययन गुणात्मक अनुसन्धानको न्यारेटिभ खोजमा आधारित छ। शिक्षकहरू स्वप्रतिबिम्बन, सामाजिक सञ्जालको प्रयोग, मेन्टरिङ, अध्ययन, विभिन्न तालिम गोष्ठी तथा सेमिनारमा सहभागिता, सङ्घसंस्थामा आवद्ध, अनुभव आदानप्रदान, सहयोग र सहकार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान, विषय समितिहरू निर्माण, सूचना तथा सञ्चारका साधनहरूको प्रयोग आदिका माध्यमबाट पेसागत विकासका लागेको पाइन्छ। साथै अनलाइन र अफलाइन तालिममा सहभागी भएर, अरूका कक्षा अवलोकन गरेर, आफ्नो कक्षा अवलोकन गराएर, लेख रचना प्रकाशन तथा अनुसन्धान कार्यमा सहभागी भएर, विद्यार्थीबाट सुझाव लिएर, आचारसंहिताको पालना गरेर पनि पेसागत विकास हुन्छ। पेसागत उन्नयनमा शिक्षकका व्यक्तिगत प्रयासहरू महत्त्वपूर्ण हुने भएकाले त्यस कार्यमा उनीहरूलाई निरन्तर सहभागी गराउन प्रेरित गर्नुपर्ने देखिन्छ।

मुख्य शब्दावली : नेपाली भाषा शिक्षण, वैयक्तिक प्रयास, शिक्षक पेसागत विकास



परिचय

आफ्नो शिक्षण कार्यलाई प्रभावकारी बनाउनका लागि गरिने निरन्तर प्रयास नै शिक्षक पेसागत विकास हो । पाठ्यक्रम, राष्ट्रिय आवश्यकता, परिवर्तित सन्दर्भ, विविधता र आवश्यकताको सम्बोधन गरी बालमनोविज्ञानअनुरूप शिक्षण गर्न सक्ने क्षमताको विकास शिक्षकको पेसागत विकासअन्तर्गत पर्दछ । यो निरन्तर प्रक्रिया हो । हरेक दिन ज्ञान तथा विज्ञानका क्षेत्रमा परिवर्तन आइरहेको हुन्छ । हरेक व्यक्तिको सिकाइको स्तर समान नहुने र एउटै तरिकाबाट सिक्न नसक्ने भएकाले शिक्षक निरन्तर रूपमा आफ्नो पेसागत विकासमा लाग्नुपर्दछ । समाजको प्रतिविम्ब भत्किने कक्षाकोठामा विभिन्न पृष्ठभूमि र क्षमता भएका बालबालिकाहरू रहन्छन् । भिन्न भाषिक पृष्ठभूमि भएका विद्यार्थीहरूलाई एउटै कक्षामा राखेर शिक्षण गर्नुपर्ने हुन्छ । भाषिक विविधताको सम्बोधन गर्नुपर्ने भाषा शिक्षकहरूले पनि आफ्नो पेसागत विकासलाई निरन्तरता दिनुपर्ने हुन्छ । त्यस्ता विविधतायुक्त कक्षाकोठामा विविधताको सम्बोधन गर्दै शिक्षण गर्नुपर्ने हुन्छ । विद्यार्थीको क्षमता प्रस्फुटन गराउन सक्ने क्षमता शिक्षकमा हुनुपर्छ । शिक्षकले सबै विद्यार्थीले एकै तरिकाले पनि सिक्दैनन् र उनीहरूको प्रतिभा र क्षमता पनि एउटै किसिमको छैन भन्ने कुरा दृष्टिगत गरी शिक्षण गर्नुपर्ने हुन्छ । भिन्न क्षमता र आवश्यकता भएका विद्यार्थीहरूको सम्बोधनका लागि शिक्षक पेसागत रूपमा सक्षम हुन आवश्यक छ । यी कुराहरूलाई मनन गर्दा शिक्षकको पेसागत विकासको आवश्यकता स्पष्ट हुन्छ । शिक्षक पेसागत विकासले शिक्षकको शिक्षण कलामा निखारता ल्याउने र क्षमता अभिवृद्धि गर्ने कार्य गर्दछ । भारती र चालिसे (सन् २०१७) ले शिक्षकको पेसागत विकासलाई सेवा प्रवेशभन्दा पहिले प्राप्त गरिने शिक्षाबाट प्रारम्भ भई सेवानिवृत्त हुने बेलासम्म चल्ने एउटा निरन्तर र व्यापक प्रक्रियाका रूपमा चिनाएका छन् (पृ. ६९) । गुस्कीले कक्षाकोठाका शिक्षकका गतिविधि, शिक्षकका विश्वास, धारणा र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा आउने परिवर्तनलाई शिक्षक पेसागत विकासका उद्देश्यका रूपमा चिनाएका छन् भने डेजले शैक्षणिक उद्देश्य पूरा गर्नका लागि शिक्षकहरूले आफ्ना धारणाहरूमा परिवर्तन गर्न लगाउने प्रक्रियाका रूपमा चिनाएका छन् (मिचेल, सन् २०१३) । यी विचारहरूले पनि शिक्षक पेसागत विकासको आवश्यकता र महत्त्व दर्साएका छन् ।

शिक्षकको पेसागत विकासको प्रारूप (२०७२) को पहिलो संशोधन २०८० ले शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासका लागि तालिम मात्र पर्याप्त नहुने भएकाले शिक्षक मेन्टरिङ, कार्यशाला तथा गोष्ठी, स्वाध्ययन अभ्यास, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र छलफल, पाठ अध्ययन, कार्यमूलक अनुसन्धान, स्वनिर्देशित सिकाइ आदिलाई पेसागत विकासको आधार बनाउने कुरा उल्लेख गरेको छ। शिक्षकको सक्षमता प्रारूप २०७२ ले पनि शिक्षकका सक्षमताअन्तर्गत निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकासलाई समावेश गरेको छ। यी आधारहरूलाई हेर्दा पेसागत विकासका लागि शिक्षक स्वयम्ले आवश्यक ज्ञान, सिप हासिल गरी आफूलाई अद्यावधिक बनाउनुपर्ने देखिन्छ। यस प्रकार शिक्षक पेसागत विकासको आवश्यकता देखिएको छ।

विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि अभिवृद्धि गर्न सहयोग गर्ने र शिक्षणमा रूपान्तरण ल्याई विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि अभिवृद्धि गर्न शिक्षक पेसागत रूपमा सक्षम हुनुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ। नेपाली भाषा शिक्षकहरूलाई पेसागत विकासका आधारहरूका बारेमा जानकारी गराई उनीहरूलाई पेसागत विकासमा उत्प्रेरित गर्नका लागि यो अनुसन्धान आवश्यक देखिन्छ। यो अनुसन्धान सबै शिक्षकहरूलाई पेसागत विकासका लागि गर्न सकिने कार्यहरूको बारेमा सचेत बनाउन उपयोगी हुने अपेक्षा गरिएको छ। शिक्षकलाई पेसागत विकासमा आवद्ध गराई शिक्षणका विभिन्न पक्षको सुधार गरी शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि उपयोगी सिद्ध हुने छ। शिक्षकको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित देश तथा विदेशमा विभिन्न प्रकृतिका अध्ययन तथा अनुसन्धान भएको पाइयो। नेपाली विषयका शिक्षकहरूले आफ्ना पेसागत विकास लागि गरेका व्यक्तिगत प्रयासहरूका खोजी गर्ने प्रकृतिका अनुसन्धानहरूको अभाव रहेकाले उक्त रिक्ततालाई पूरा गर्ने अपेक्षा गरिएको छ। बारेमा भने अनुसन्धान भएको पाइएन। प्रस्तुत अध्ययनमा नेपाली भाषा अध्यापन गराउने शिक्षकहरूले पेसागत विकासका लागि गरेका कार्यहरूको खोजी गरी प्रस्तुत अध्ययन गरिएको छ। नेपाली भाषा शिक्षकका पेसागत विकासका वैयक्तिक प्रयासहरूको पहिचान र विश्लेषण गरिएको छ। गरी उनीहरूलाई पेसागत विकासमा आवद्ध गराउन प्रस्तुत अनुसन्धान उपयोगी हुने देखिन्छ।

भाषिक सिप विकासको उद्देश्य राखेर गरिने शिक्षण नै भाषा शिक्षण हो । यसमा विषयवस्तुलाई गौण बनाई भाषिक सिपलाई प्राथमिकतामा राखिन्छ । कक्षामा विभिन्न भाषिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थी हुने भएकाले भाषा शिक्षणलाई चुनौतीपूर्ण पेसाका रूपमा लिइन्छ । शिक्षणसँग सम्बन्धित समस्याहरू शिक्षकको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित हुन्छन् । शिक्षक पेसागत विकास नियमित चलिरहने प्रक्रिया भएकाले शिक्षकले आफ्ना व्यक्तिगत प्रयासहरूको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण हुन्छ । पेसागत रूपमा योग्य, दक्ष, क्षमतावान्, अभिप्रेरित र उच्च मनोबल भएका शिक्षकहरूबाट गुणस्तरीय सिकाइ सम्भव हुने (शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूप, २०७२ पृ.१) भएकाले यसको आवश्यकता पर्ने गर्छ । नेपाली भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा दक्ष, निरन्तर अध्ययन गर्ने तथा कर्तव्य पालना गर्ने शिक्षकले मात्र प्रभावकारी सिकाइ सहजीकरण गरी सिकाइ उपलब्धि सुधार गर्न सक्छन् (अधिकारी, सन् २०२०, पृ. २४७) भनेभैं नेपाली विषय शिक्षकहरूको पेसागत विकासको अवस्थाले भाषा सिकाइमा सुधार ल्याउन सक्छ । शिक्षकको पेसागत विकास भएन भने विद्यार्थीको शिक्षा प्राप्त गर्ने संवैधानिक अधिकारमा असर पर्न सक्छ । शिक्षाको लगानीको व्यावहारिक कार्यान्वयन गर्ने प्रमुख जिम्मेवारी शिक्षकको हो । शिक्षक शैक्षिक गुणस्तरको एउटा महत्त्वपूर्ण अङ्ग हो । शिक्षकहरू कमजोर भएमा सिकाइ राम्रो हुन सक्ने अवस्था नै रहँदैन । नेपाली भाषा सिकाइमा पनि नेपाली विषय शिक्षकहरूको पेसागत विकासले महत्त्व राख्दछ । एक पटक तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको उक्त तालिमबाट मात्र पेसागत विकास पूर्ण भयो भन्न सकिने अवस्था पनि रहँदैन । तालिम प्राप्त शिक्षकहरू पनि पेसागत विकासमा निरन्तर लागि रहनु पर्ने हुन्छ । अधिकारी (सन् २०२३) ले शिक्षकहरू आफ्नै व्यक्तिगत प्रयासमा पनि आफ्नो पेसागत विकास गर्न सक्छन् भन्ने विचार राखेका छन् । शिक्षक पेसागत विकास निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया भएकाले यसका लागि शिक्षकका व्यक्तिगत पहलहरू पनि महत्त्वपूर्ण हुने गर्छन् । विभिन्न अध्ययनहरूमा शिक्षक पेसागत विकासका लागि शिक्षकका विभिन्न जिम्मेवारीहरू उल्लेख गरिएको पाइन्छ तर नेपाली भाषा विषय शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूले के आफ्ना पेसागत विकासका लागि के कस्ता वैयक्तिक प्रयासहरू गरिरहेका छन् भन्ने प्रकृतिको अध्ययनको अभाव देखिएकाले उक्त विषयमा अध्ययन गरी प्रस्तुत लेख तयार पारिएको छ ।

शिक्षक पेसागत विकासको निरन्तरता अपरिहार्य हुन्छ । यस सन्दर्भमा नेपाली विषय शिक्षकहरूले आफ्नो पेसागत विकासका लागि गरेका वैयक्तिक प्रयासहरू पहिचान गरी उक्त प्रयासहरू विश्लेषण गर्ने उद्देश्यमा आधारित रहेर यो लेख तयार पारिएको छ ।

पूर्वकार्यको पुनरवलोकन

शिक्षक पेसागत विकाससँग सम्बन्धित धेरै प्रकृतिका अनुसन्धानहरू भएको पाइन्छ । यस अनुसन्धानसँग सम्बन्धित केही अनुसन्धानमूलक कार्यहरूको सारगत पुनरवलोकन गरिएको छ ।

शिक्षक पेसागत विकासमा शिक्षकको भूमिका

शिक्षकको पेसागत विकासमा शिक्षक स्वयम्को भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यस सम्बन्धमा डेनिजेला (सन् २०१८) ले पेसागत विकासमा शिक्षकको आफ्ना भूमिकाको उल्लेख गर्दै शिक्षणमा कम अनुभव भएका शिक्षकहरूको तुलनामा धेरै वर्ष शिक्षण अनुभव भएका शिक्षकहरू योजना र अध्यापनमा सक्षम हुने कुरा उल्लेख गरेका छन् । साथै शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा शिक्षकको व्यक्तित्व र उसका गुणहरू महत्त्वपूर्ण मानेका छन् । त्यसै गरी कार्लयोन (सन् २०१८) ले शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा नकारात्मक नतिजाहरूलाई कम गर्न विद्यालय नेतृत्वको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहने बताएका छन् ।

पेसागत विकासमा शिक्षकको जिम्मेवारी र सक्रियताको आवश्यकता पर्छ । बम (सन् २०२०) ले पेसागत विकासमा शिक्षकको भूमिका उल्लेख गर्दै आफ्नो पेसागत विकासका लागि सम्बन्धित विषयवस्तु, शिक्षणका तौरतरिका, सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापन, सूचना तथा प्रविधिको गहन र अद्यावधिक ज्ञान, सिकारुको ज्ञान, पेसागत आचारसंहिता, निरन्तर अध्ययन, अनुसन्धान, लेखन तथा प्रकाशन, प्राप्त ज्ञानको इमान्दार प्रयोग जस्ता पक्षहरूमा केन्द्रित हुनुपर्ने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । उनले पेसागत विकासमा शिक्षकको व्यक्तिगत जिम्मेवारीलाई महत्त्वपूर्ण ठानेका छन् । तिमिल्सेना (सन् २०२०) ले पनि शिक्षकको पेसागत विकासले शिक्षकहरूलाई कर्तव्यनिष्ठ, अद्यावधिक र कार्यकुशल बनाउने धारणा प्रस्तुत गरेका छन् । यसै सन्दर्भमा अधिकारी (सन् २०१६) ले शिक्षकको पेसागत विकासमा शिक्षक मनोवृत्तिले प्रभाव पार्ने र पेसागत उन्नयनका लागि शिक्षकहरूको व्यक्तिगत प्रयास

आवश्यक रहेको बताएका छन् । यी भनाइका आधारमा हेर्दा शिक्षकको पेसागत विकासमा शिक्षक स्वयम्को भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने देखिएको छ ।

पेसागत विकासका आधारहरू

शिक्षकको पेसागत विकासका विभिन्न तरिकाहरू हुन्छन् । अब्दुलरब (सन् २०२३) ले २१ औँ शताब्दीमा शिक्षकहरूले सहपाठी सहायता, सहकार्य, सहकार्यात्मक खोज, शिक्षक सञ्जाल, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग, औपचारिक तालिमहरूबाट पेसागत विकास गर्न सक्ने बताएका छन् । त्यसै गरी उनले शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासले शिक्षकको सिप र सक्षमतामा सुधार ल्याई शिक्षणमा गुणस्तरीयता ल्याउँछ भनेका छन् । उनले २१ औँ शताब्दीमा समालोचनात्मक चिन्तन, समस्या समाधान, सञ्चार र सहकार्य, अन्तर सांस्कृतिक बुझाइ, रचनात्मकता र सिर्जनशीलाता, सूचना तथा प्रविधि साक्षरता जस्ता सिपहरू आवश्यक पर्ने बताएका छन् । पेसागत विकासका आधारसम्बन्धी सुवेदी (सन् २०२०) ले सिकाइ विधिसम्बन्धी ज्ञान, बालबालिकासम्बन्धी ज्ञान, सिकाइ वातावरण तथा कक्षा व्यवस्थापन, सञ्चार, सहयोग र सहकार्य, निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकास, पेसागत आचारसंहिता, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग, कार्यमूलक अनुसन्धान, अनुभव आदानप्रदान, उपचारात्मक सुपरिवेक्षण, परामर्श तथा प्रशिक्षण, स्वप्रतिबिम्बात्मक सिकाइ, पेसागत तालिम, भ्रमण, कार्यशाला तथा गोष्ठी, शिक्षक सञ्जाल र आत्ममूल्याङ्कनबाट शिक्षक पेसागत विकास गर्न सकिने कुरा उल्लेख गरेका छन् । त्यसै गरी पोस्थोल्म (सन् २०१२) ले शिक्षकको पेसागत विकासमा व्यक्तिगत र संस्थागत पक्षहरू महत्त्वपूर्ण हुने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । उनले विद्यालयलाई पेसागत विकासको महत्त्वपूर्ण अङ्गका रूपमा औल्याउँदै विद्यालयको सकारात्मक सहयोगात्मक वातावरणले शिक्षकको पेसागत विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने धारणा राखेका छन् ।

नेपाली भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासका सन्दर्भमा अधिकारी (सन् २०२०) ले नेपाली भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासको अवस्थासम्बन्धी गरेका अनुसन्धानमा भाषा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षण सामग्रीसम्बन्धी ज्ञान, सामाजिक तथा न्यायसम्बन्धी ज्ञान, भाषिक विविधताको सम्बोधन, नेपाली विषयवस्तुको ज्ञान, सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया, भाषिक सिपगत मूल्याङ्कनको सही प्रयोग, भाषा शिक्षणका सिद्धान्तको पालना गर्ने सिप,

भाषा शिक्षणका विधि र प्रवधिको उपयोग गर्ने कला र दोस्रो भाषाका रूपमा तथा बहुभाषिक कक्षामा नेपाली शिक्षण गर्ने सिपलाई पेसागत विकासको आधारका रूपमा प्रस्तुत गरेका छन् । उनले नेपाली भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा यी उल्लिखित पक्षहरूमा सक्षम हुनुपर्ने आवश्यकतालाई दर्साएका छन् । त्यसै गरी केन्नडी (सन् २००५) ले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि तालिम, पुरस्कार, घाटा (डेफिसिट), क्यास्केड, कोचिङ, मापदण्ड निर्माण, सञ्जालमा आवद्धता, कार्यमूलक अनुसन्धान, रूपान्तरित आदि ढाँचाको उपयोग गर्न सकिने बताएका छन् । यी भनाइका आधारमा हेर्दा शिक्षक पेसागत विकासका आधारहरू विभिन्न किसिमका हुने गरेको देखिन्छ ।

पेसागत विकास र शैक्षिक गुणस्तरको सम्बन्ध

शिक्षकको प्रमुख कार्य नै शिक्षण हो । शिक्षण गुणस्तरसँग सम्बन्धित हुन्छ । शिक्षकको पेसागत विकास र शैक्षिक गुणस्तरको सम्बन्ध औल्याउँदै केन्नडी (सन् २०१६) ले प्रभावकारी पेसागत विकासले शिक्षणलाई सुधारतर्फ डोच्याउँछ र यसले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउन सहयोग गर्ने धारणा प्रस्तुत गरेका छन् । उनले पेसागत विकासलाई शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने महत्त्वपूर्ण र प्रसिद्ध आधारका रूपमा चिनाएका छन् । साथै शिक्षकको पेसागत विकास र शैक्षिक गुणस्तरको सम्बन्ध पेसागत विकास कार्यक्रमका ढाँचाहरू, शिक्षकलाई प्रदान गरिएको सहयोग, कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने बृहत् शैक्षिक कार्यक्रमहरूमा भर पर्दछ भनेका छन् । त्यसै गरी भेन्टिस्टा र ब्राउन (सन् २०२३) ले लामो अवधिको पेसागत विकासले विद्यार्थीको सिप र सिकाइलाई लामो अवधिको पेसागत विकासले सहयोग गर्ने धारणा राखेका छन् । श्रीनिभासचर्लु (सन् २०१९) ले २१ औँ शताब्दीमा शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकास गर्न, उनीहरूलाई अद्यावधिक बनाउन र पेसामा रहिरहने बनाउनका लागि शिक्षक शिक्षणको आवश्यकता पर्छ । साथै समाज र आफ्नो शिक्षण पेसामा न्याय प्रदान गर्नका लागि पनि शिक्षक पेसागत विकास महत्त्वपूर्ण छ । यसले शिक्षकको व्यक्तित्व विकासमा पनि सहयोग गर्छ भनेका छन् । यस सन्दर्भमा हेर्दा शिक्षकको पेसागत विकास बालबालिको शैक्षिक गुणस्तरबिच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध देखिन्छ ।

पेसागत विकासका प्रभावहरू

शिक्षक पेसागत विकासलाई चुनौतीपूर्ण कार्यका रूपमा लिइएको पाइन्छ। यसै सन्दर्भमा खनाल (सन् २०२२) ले शिक्षकको पेसागत विकासले बालबालिकाको शिक्षामा प्रभाव पार्ने सन्दर्भ उद्धृत गर्दै शिक्षकका सेवा सुविधा, पदोन्नति, कार्य वातावरण र राजनीतिले शिक्षकको पेसागत विकास प्रभाव पार्ने धारणा प्रस्तुत गरेका छन्। उनले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि शिक्षकको सेवा सुविधामा समायानुकूल परिमार्जन गराउनुपर्ने, कार्यको मूल्याङ्कन र समयावधिका आधारमा पदोन्नति हुने अवसर प्रदान गर्नुपर्ने, विद्यालयमा अनुकूल वातावरण निर्माण गर्नुपर्ने, राजनैतिक हस्तक्षेप अन्त्य गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन्। यसै सन्दर्भमा अधिकारी (सन् २०२३) ले नेपालका शिक्षकहरूको पेसागत विकास चुनौतीपूर्ण रहेको कुरा बताएका छन्। उनले तालिममा सिकेका कुराहरू कक्षाकोठामा प्रभावकारी रूपमा प्रयोग हुन नसक्नु, पेसागत विकास तालिमहरू आवश्यकता र मागमा आधारित नहुनु, पेसागत विकासका अवसर कम हुनु, सिकाइमा नयाँ विधि तथा प्रविधिको अभाव देखिनु, नियमित सुपरीवेक्षणको अभाव देखिनु, पुनर्ताजगी तालिमको अभाव देखिनु, शिक्षणका वास्तविक समस्या पहिचान गर्न नसक्नु, आवश्यक सहयोग र समर्थन प्राप्त नहुनु जस्ता पेसागत विकासका समस्याहरू प्रस्तुत गरेका छन्।

शिक्षकको पेसागत विकासका चुनौतीहरूमा शिक्षकको चासो र मनोवृत्तिको पक्षलाई उल्लेख गर्दै यादव (सन् २०२४) ले विश्वविद्यालयका शिक्षकहरू पेसागत विकासमा गतिविधिहरूमा भाग लिन कम चासो राख्ने, आफ्ना ज्ञान अद्यावधिक गर्न उल्लेखनीय चाहना नराख्ने, अनुसन्धान तथा प्रकाशनमा विरलै संलग्न हुने जस्ता चुनौतीहरू देखा परेको बताएका छन्। साथै पौडेल (सन् २०२२) ले शिक्षक पेसागत विकासले शिक्षकहरूलाई अद्यावधिक बनाउन, विचारहरू आदानप्रदान गर्न, छलफल र सहकार्यका कार्यशालाहरूमा सहभागी बनाउन सहयोग गर्ने तर प्राप्त ज्ञान र सिपको कार्यान्वयन गर्न नसकिनु, विद्यालयमा पर्याप्त शिक्षण सामग्रीहरू नहुनु, प्राविधिक साधन र आर्थिक सहयोगको अभाव हुनुलाई शिक्षक पेसागत विकासको चुनौतीका रूपमा लिएका छन्। यसरी हेर्दा शिक्षक पेसागत विकासको आवश्यकतासँगै चुनौतीहरू पनि रहेका छन्।

नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास

हाल नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकासका लागि शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०८० (परिमार्जित संस्करण) लागु भइरहेको छ। यसले शिक्षकको पेसागत विकासका विधिका रूपमा सेवाप्रवेश तालिम, प्रमाणीकरण तालिम, शिक्षक मेन्टरिङ, कस्टमाइज्ड तालिम, पाठअध्ययन, स्वनिर्देशित सिकाइ, कार्यमूलक अनुसन्धान, सिकाइ सञ्जाल, सहपाठी कक्षा अवलोकन र स्वमूल्याङ्कनलाई समावेश गरेको छ। सबै प्रकारका विद्यालयमा अध्यापन गर्ने शिक्षकका लागि शिक्षक सक्षमताका आधारमा निरन्तर पेसागत विकास कार्यहरू सञ्चालन गर्ने नीति लिइएको छ (राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६, पृ. ५८)। साथै शिक्षक सक्षमताअन्तर्गत निरन्तर सिकाइ र पेसागत विकासलाई पनि समावेश गरिएको छ। पाठ्यक्रमको विकास र कार्यान्वयनमा शिक्षकको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहने भएकाले शिक्षक अद्यावधिकता, निरन्तर सिकाइ र पेसाप्रतिको प्रतिबद्धता जस्ता विषयबाट शिक्षक तयारी गर्ने अपेक्षा राखिएको छ (विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०७६, पृ. ७१)। शिक्षकको पेसागत विकासका लागि सरकारी तवरबाट विभिन्न प्रयासहरू भइरहेका छन्। यद्यपि शिक्षकका वैयक्तिक पहलहरूको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण हुन्छ। शिक्षकको पेसागत विकासका लागि विभिन्न नमुनाहरू विकास भएका छन्। जुनसुकै नमुनाका उपयोग गर्दा पनि शिक्षक व्यक्तिगत रूपमा जिम्मेवार रहनुपर्ने हुन्छ।

वि.सं. २०१० सालमा स्थापना भएको दरबार स्कूल स्थापना भएपछि औपचारिक रूपमा सुरु भएको नेपालको शिक्षा प्रणालीमा वि.सं. २००४ सालमा स्थापना भएको आधार शिक्षा केन्द्र, वि.सं. २००९ सालमा स्थापना भएको नर्मल स्कूल, २०१३ सालमा स्थापना भएको कलेज अफ एजुकेसन र २०२३ सालमा प्राथमिक शिक्षक प्रशिक्षण केन्द्र, २०५० साल स्थापना भएको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सेती परियोजना, आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना, माध्यमिक शिक्षा विकास केन्द्रबाट शिक्षकको पेसागत विकासका प्रयत्न गरेको पाइन्छ। पेसागत विकासका लागि संस्थागत र वैयक्तिक उत्तरदायित्व आवश्यक हुन्छन्। हाल सरकारले औपचारिक रूपमा शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र र प्रदेश स्तरका सात ओटा तालिम केन्द्रहरूबाट औपचारिक रूपमा तालिम सञ्चालन गर्दै आएको छ। सबै प्रकारका विद्यालयमा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूका लागि शिक्षक सक्षमताका आधारमा

निरन्तर शिक्षक पेसागत विकासका कार्यहरू सञ्चालन गर्ने (राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६, पृ. ५८) नीति अवलम्बन गरिएको छ । राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६ अनुसार प्रदेश स्तरका तालिम केन्द्रमार्फत शिक्षक तालिम सञ्चालन भइरहेका छन् । केन्द्रले प्रशिक्षक तयारी, तालिम पाठ्यक्रम, प्रशिक्षक निर्देशिका निर्माणका कार्यहरू गर्छ भने प्रदेश स्तरका तालिम केन्द्रहरूले शिक्षकहरूका लागि तालिम सञ्चालन गरिरहेका छन् । विद्यालय क्षेत्र विकास योजना (२०७३) ले शैक्षिक गुणस्तरका लागि शिक्षक व्यवस्थापनको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने कुरा उल्लेख गर्दै शिक्षक पेसागत विकासका कार्यक्रमहरूलाई सुदृढीकरण गरिने कुरा उल्लेख गरेको थियो (पृ. ८८) । यसरी सरकारी तवरबाट शिक्षकको पेसागत विकासका लागि विभिन्न कार्यक्रमहरू सञ्चालनमा आइरहेका छन् ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत अध्ययन गुणात्मक अनुसन्धानको कथात्मक (न्यारेटिभ) खोज विधिमा आधारित छ । यस अनुसन्धानमा सहभागीका रूपमा सुर्खेत जिल्लाका सामुदायिक विद्यालयका पाँच बर्से शिक्षण अनुभव भएका पाँच विद्यालयका पाँच जना नेपाली विषय शिक्षकहरूलाई उद्देश्यमूलक नमुना छनोट पद्धतिबाट चयन गरिएको छ । तथ्याङ्क सङ्कलनका लागि खुला प्रश्नावली फाराम र लक्षित समूह छलफलको उपयोग गरिएको छ । प्रश्नावलीका माध्यमबाट लिखित रूपमा विचारहरू सङ्कलन गरिएको छ । साथै लक्षित समूह छलफलका लागि पेसागत विकासका स्वप्रयत्नहरूमा आधारित प्रश्नावली मार्गदर्शन तयार गरी थप विचार एवम् धारणाहरू लिइएको छ । लक्षित समूह सहभागी शिक्षकले व्यक्त गरेका भनाइहरू रेकर्ड गर्नुका साथै लिखित टिपोट पनि गरिएको छ । सहभागी शिक्षकहरूलाई नामको नेपाली वर्णानुक्रमअनुसार शिक्षक 'क' देखि शिक्षक 'ड' सम्म कोडिङ गरिएको छ । रेकर्ड गरिएका सामग्रीलाई लिप्यान्तर गरी विभिन्न सार (थिम)मा छुट्याएर विश्लेषण गरिएको छ । तथ्याङ्क विश्लेषणका लागि वर्णनात्मक विधिको उपयोग गरिएको छ ।

परिणाम र छलफल

नेपाली भाषा विषय शिक्षकहरूसँग गरिएको लक्षित समूह छलफलबाट आफ्ना पेसागत विकासका लागि उनीहरूले गरेका स्वप्रयत्नहरूलाई यसरी उल्लेख गरिएको छ :

शिक्षक पेसागत विकासप्रति शिक्षकहरूको धारणा

विद्यार्थीको सिकाइमा सहयोग पुर्याउने शिक्षणसम्बन्धी ज्ञान, सिप र प्रविधिका क्षेत्रको दक्षता नै शिक्षक पेसागत विकास हो । यो निरन्तर चलिरहने र यसको मुख्य जिम्मेवारी नै शिक्षक स्वयम्को हुने भए तापनि सरकार तथा संघसंस्थाको सहयोग आवश्यक रहने गर्छ । शिक्षकको पेसागत विकासमा सरकारी निकायहरूले सञ्चालन गर्ने पेसागत विकासका कार्यहरूको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण हुन्छ । शिक्षकले आफ्नो पेसागत विकासका लागि विभिन्न प्रयासहरू गर्ने गरेको पाइयो । सुवेदी (२०२०) ले पेसागत विकासलाई निरन्तर चलिरहने प्रक्रियाका रूपमा चिनाएका छन् । यस विषयमा सबै शिक्षकहरू सहमत देखिएका छन् ।

सुर्खेत जिल्लाका सामुदायिक विद्यालयमा अध्यापन गराउने नेपाली विषयका पाँच जना शिक्षकहरूबाट निरन्तर पेसागत विकास आवश्यक रहेको धारणा प्राप्त भयो तर सबै शिक्षकहरूको पेसागत विकासका प्रयासहरूमा भने भिन्नता देखियो । पेसागत विकासमा निरन्तरता दिइरहे तापनि पेसागत विकासमा पूर्ण सन्तुष्ट भएको भने पाइएन । पेसागत विकासका लागि शिक्षकहरूका व्यक्तिगत प्रयासहरू आवश्यक हुने कुरामा सहमत देखिए ।

शिक्षक पेसागत विकासको आवश्यकता

पेसागत रूपमा सक्षम शिक्षकबाट असल शिक्षा पाउन सकिन्छ । शिक्षक असल हुनका लागि पेसागत विकासमा क्रियाशील हुनुपर्छ । गुणस्तरीय शिक्षा गुणस्तरीय सिकाइमा भर पर्ने र पेसागत रूपमा योग्य, दक्ष, क्षमतावान्, अभिप्रेरित र उच्च मनोबलयुक्त शिक्षकहरूबाट नै गुणस्तरीय सिकाइ सुनिश्चित हुन्छ (शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप २०७२, पृ., १) । शिक्षक पेसागत विकासमा सक्रिय नहुँदा विद्यार्थीको सिकाइमा असर पर्ने, उनीहरूका प्रतिभा र क्षमताको प्रस्फुटन नहुने, शिक्षा लिनबाट बन्चित हुन सक्ने र शैक्षिक क्षेत्रबाट पलायन हुन सक्ने अवस्था आउन सक्छ । सक्षम व्यक्तिहरू पनि सामान्य व्यक्तिका रूपमा रहनुपर्ने अवस्था आउन सक्छ । निरन्तर विद्यालय जाने विद्यार्थीहरूको रुचि, क्षमताअनुसारको शिक्षण नहुने भएकाले सिकाइप्रति वितृष्णासमेत जाग्न सक्छ । उनीहरू विद्यालयसमेत छोड्न सक्छन् । एउटा निष्क्रिय शिक्षकका कारण धेरै विद्यार्थीहरूको भविष्य बिग्रन सक्छ । शिक्षकहरू पेसागत

विकासमा लागि परेका छैनन् भने विद्यार्थी र उनीहरूको सिकाइप्रति जिम्मेवार छन् भन्ने पनि सकिदैन ।

शिक्षक 'क' र शिक्षक 'ख' ले आफ्ना पेसागत विकासमा निरन्तर रूपमा लाग्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । त्यसै गरी शिक्षक 'घ' भन्दछन्, “यदि शिक्षक अद्यावधिक भएन भने उसले आफ्ना शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन सक्दैन” । शिक्षकका यी धारणाहरूले पनि शिक्षकको पेसागत विकासको आवश्यकतालाई दर्साएका छन् । तिमिल्सेना (२०२०) ले कर्तव्यनिष्ठतालाई पेसागत विकासको आधार मानेका छन् । तसर्थ आफ्ना कर्तव्य निर्वाह गर्ने शिक्षकहरू पेसागत विकासमा लागिपरेका हुन्छन् । यदि शिक्षक पेसागत रूपमा सक्रिय छन् भने उसले विविधताको पहिचान गरी विद्यार्थीको स्तरअनुसार उनीहरूको रुचि र क्षमताको पहिचान गरी शिक्षण गर्न सक्छ, उनीहरूको सिकाइका सम्भावनालाई उजागर गर्न सक्छ, सिकाइका लागि प्रेरणा दिन सक्छ । पेसागत रूपमा दक्ष शिक्षक विद्यार्थीका लागि मात्र नभई अन्य शिक्षकका लागि पनि प्रेरणाको स्रोत बन्न सक्छ, अरूलाई सहयोग र सहकार्यका माध्यमबाट पेसागत विकासमा टेवा पुऱ्याउन सक्छ । पेसागत रूपमा सक्षम शिक्षक सबैका लागि प्रिय हुन्छन् । यस्ता शिक्षकहरू आफ्नो पेसामा सन्तुष्ट हुन्छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक 'ङ' ले आफ्नो पेसागत विकासले आफैलाई सन्तुष्टि प्रदान गर्ने र अरूमाथि पनि आफ्नो प्रतिष्ठा राम्रो हुने धारणा राखेका छन् भने शिक्षक 'घ' ले सबै कुरा परिवर्तशील हुने र हाम्रा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकहरू पनि परिवर्तित भइरहने भएकाले निरन्तर पेसागत विकासको आवश्यकता पर्ने विचार व्यक्त गरेका छन् । शिक्षक 'ग' ले पेसागत विकास भएमा मात्र शिक्षण सिकाइका गतिविधिहरू प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्न र बालमनोविज्ञानअनुसार शिक्षण गर्न सकिने धारणा राखेका छन् । यसरी शिक्षक पेसागत विकासले सिकाइलाई समयसापेक्ष र सान्दर्भिक बनाउँछन् । पेसागत रूपमा सक्षम शिक्षकले मात्र सही मूल्याङ्कन गर्न सक्छन् । यस्ता शिक्षकहरूको सिकाइ उपलब्धि पनि उच्च हुन्छ । शिक्षण पेसा अन्य पेसा निर्माण गर्ने पेसा भएकाले यसको प्रभाव हरेक क्षेत्रमा पर्न जान्छ । अन्य पेसामा आवद्ध व्यक्तिको पेसागत जिम्मेवारीको बोध गराउन र नैतिक आचरणमा पनि दक्ष शिक्षकको भूमिका रहने भएकाले सबै शिक्षकहरूले आफ्ना पेसागत जिम्मेवारी बोध गर्नुपर्ने हुन्छ ।

शिक्षक पेसागत विकासका वैयक्तिक प्रयासहरू

सुर्खेत जिल्लाका पाँच जना नेपाली विषय शिक्षकहरूसँगको छलफलबाट उनीहरूले पेसागत उन्नयनका लागि गरेका प्रयासहरूलाई तल देखाइएको छ :

स्वप्रतिबिम्बन : शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सम्पन्न गरिसकेपछि आफूले गरेको त्यसप्रतिको आफ्नो धारणा वा सोचाइ नै स्वप्रतिबिम्बन हो । यसले आफूले शिक्षणका क्रममा यो कुरा राम्रो भयो र यो कुरामा सुधार गर्नुपर्छ भन्ने चिन्तन हो । यसमा आफ्ना कार्यको आफैँ मूल्याङ्कन गरिन्छ । सिकाइका पछिल्ला गतिविधिहरूमा सुधार गरिन्छ । भावी योजना निर्माणमा सहयोगी हुन्छ । यसले पनि शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग गर्छ भन्ने मान्यता नेपाली विषय शिक्षकहरूको रहेको छ । आफ्नो योजनामा समावेश भएका विषयहरूको बारेमा एक प्रकारको आत्मसमीक्षा यसमा गरिन्छ । सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिका लागि सम्पन्न गरिएका क्रियाकलापमा विद्यार्थीको सहभागिता र सक्रियता, समय व्यवस्थापन, योजना कार्यान्वयनको अवस्था, मूल्याङ्कन प्रक्रिया, सिकाइ उपलब्धिको प्राप्ति, कक्षाकोठा व्यवस्थापन, विद्यार्थीको रुचि र क्षमता, सामग्रीको उपयुक्तता, क्रियाकलापको उपयुक्तता आदि विषयमा स्वअध्ययन गर्दा त्यसले पछिल्ला कक्षाहरू सुधारमा सहयोग पुऱ्याउने भएकाले यसले शिक्षकको पेसागत विकास गराउँछ । यसले शिक्षकलाई निरन्तर सिकाइमा प्रेरित गराउँछ । यस्ता स्वप्रतिबिम्बन शिक्षकको व्यक्तिगत पेसागत विकासको आधार हो । हरेक पाठयोजना यसलाई समेट्न सके शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार आउँछ । प्रतिबिम्बनका विषयवस्तु अरूमाभन्दा सुनाउने वातावरण भयो भने शिक्षक पेसागत विकासमा थप सहयोग पुग्ने गर्छ । छलफलमा संलग्न शिक्षकहरूले स्वप्रतिबिम्बनका कार्यहरू नियमित गर्ने गरेको पाइन्छ । शिक्षक 'ड' ले आफ्ना अनुभव यसरी बताएका छन् :

म कक्षा शिक्षण गरेर फर्केपछि पढाएको विषय र विधिका बारेमा घोट्लिन्छु । आफू घोट्लिदा कहिले काहींँ साह्रै आनन्दको अनुभूति हुन्छ भने कहिले काहींँ भने पढाएको विषयका बारेमा आफैँमा असन्तुष्टि पैदा हुन्छ । आफू सन्तुष्ट नहुँदा त्यो विषय मेरो व्यक्तिगत खोजीको विषय बन्छ ।

यस भनाइबाट के कुरा के कुरा प्रस्ट हुन्छ भने शिक्षकलाई स्वप्रतिबिम्बनले पनि पेसागत विकासमा लाग्न प्रेरित गर्छ । स्वप्रतिबिम्बन एउटा यस्तो सोचाइ हो, जसले आफूसँग भएको ज्ञानबाट नयाँ ज्ञानतर्फ डोच्याउने काम गर्छ र शिक्षणमा प्रतिबिम्बनले पेसागत विकासको स्रोतका रूपमा कार्य गर्छ (प्याटलक, २०२१, पृ.४२) । प्याटलकले भनेभैँ स्वप्रतिबिम्बन दैनिक रूपमा सहजै गर्न सकिने भएकाले शिक्षकको पेसागत विकासमा अत्यन्तै सहयोगी बन्न सक्छ ।

साथै आफ्ना कक्षाका बारेमा स्वचिन्तन गरेर, शिक्षणको अडियो वा भिडियो रेकर्ड गरी आफैँले हेरेर वा सुनेर, शिक्षणका बारेमा विद्यार्थीसँग प्रतिक्रिया लिएर, आफ्ना राम्रा र सुधार गर्नुपर्ने कार्य टिपोट गरेर, स्वप्रतिबिम्बनका लागि छुट्टै समय छुट्याएर, पाठयोजनाको अन्तमा यसलाई समावेश गरेर, शिक्षक कर्मचारी बैठकको छलफलसूचीमा समावेश गरी स्वप्रतिबिम्बन गर्न सकिन्छ ।

सामाजिक सञ्जालको प्रयोग : सामाजिक सञ्जाललाई पनि पेसागत विकासको माध्यम बनाउन सकिन्छ । सामाजिक सञ्जाल र साइटहरूले विद्यालय, विद्यालयका शिक्षक र कर्मचारीहरूलाई पेसागत विकास र जीवनपर्यन्त सिकाइका लागि आकर्षित गर्दै छन् (मान्का र रनिएरी, सन् २०१४) । यस कुरामा नेपाली विषयका शिक्षकहरू पनि सहमत भएको पाइन्छ । शिक्षक 'घ' ले भनेका छन् :

सामाजिक सञ्जालमा रहेका नेपाली विषयसँग सम्बन्धित तीन ओटा समूह र केही पेजहरूमा आवद्ध भएकी छु । अरूले पोस्ट र कमेन्ट गरेका कुराहरू मलाई नौला पनि लाग्छन् । साथै आफूलाई गाह्रो लागेका केही विषयमा समूह तथा पेजहरूमा पोस्ट गर्छु । यसमा देशभरका शिक्षक जोडिएकाले कतै न कतैबाट त समाधान आउँछ भन्ने विश्वास लाग्छ । त्यस्ता समूह र पेजहरूमा साथीहरूका विचारहरू प्रस्तुत हुन्छन् र मेरो समस्या समाधान पनि हुन्छ । नेपाली विषयका सामग्री तथा स्रोतका बारेमा पनि जानकारी पाउने गरेकी छु । केही विद्वान साथी र गुरु भएकाले मेरो समस्या समाधान हुन्छ भन्ने विश्वास पनि लाग्छ ।

माथिको भनाइले सामाजिक सञ्जालहरूको प्रयोगबाट नेपाली भाषा शिक्षण र आफ्ना पेसागत विकासमा थप सहयोग पुग्ने गरेको पाइन्छ । एक्कासौँ शताब्दिमा सामाजिक सञ्जालको प्रयोगबाट नेपाली भाषा शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने कार्य प्रारम्भिक चरणमा नै रहेको देखिन्छ ।

शिक्षकहरूले सामाजिक सञ्जालमा शिक्षण तथा त्यससँग सम्बन्धित विद्यालयका गतिविधिहरू सामाजिक सञ्जालमा पोस्ट गर्ने गरेको पाइन्छ । आफूलाई मन परेका विषयहरूका बारेमा सम्बन्धित व्यक्तिसँग छलफल गर्न सकिने भएकाले सामाजिक सञ्जाल सिकाइ अनुभव आदानप्रदान माध्यम बनेको छ । सामाजिक सञ्जाल रहेका आफ्ना विषय र शिक्षणसँग सम्बन्धित साथी तथा पेजहरूलाई लाइक वा फ्लो गरेपछि त्यस्ता विषयलाई हेर्न र छलफल गर्न सकिन्छ । कतिपय आफ्ना सुधार गर्नुपर्ने र राम्रा कुराहरूलाई सञ्जालमा पोस्ट गरेर सुझाव लिन सकिन्छ । यस्ता सामग्रीले शिक्षकलाई हौसला पनि प्रदान गर्दछ । सामाजिक सञ्जालबाट बनेका समूहहरू छलफलका राम्रा माध्यम पनि बनेका छन् । यसबाट आफूलाई समस्या परेका विषयमा सहयोग लिन सहज भएको छ । सामाजिक सञ्जालको सही प्रयोगले गर्दा शिक्षकलाई पेसागत विकासमा टेवा पुर्‍याउँछ ।

मेन्टरिङ : मेन्टर भन्नाले शिक्षकहरूलाई सहायता दिने व्यक्ति हो । मेन्टरिङले सहायता प्रणालीलाई जनाउँछ । शिक्षणमा राम्रो ज्ञान, सिप र अनुभव भएका, आफूभन्दा विज्ञ व्यक्तिहरूबाट लिइने सहयोग नै मेन्टरिङ हो । यसले शिक्षकको पेसागत विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्छ । छलफलमा संलग्न नेपाली भाषा शिक्षकहरूले विश्वविद्यालयमा प्राध्यापक, विद्यालयका शिक्षक, सहपाठी साथी र प्रधानाध्यापकहरूबाट आफ्ना जिज्ञासा तथा समस्या समाधान गर्ने वैयक्तिक रूपमा प्रयास गरेको पाइन्छ । संस्थागत रूपमा कुनै पनि मेन्टरिङ सेवा प्राप्त गर्न सकेको पाइएन । कक्षा अवलोकन गरी सकारात्मक पृष्ठपोषण पाउन कठिन भएको देखिन्छ । आफूभन्दा तल्लो तह र नवप्रवेशीहरूका लागि केही शिक्षकहरूले सहयोग पनि गरिरहेको पाइयो । छलफलमा सहभागी शिक्षकहरूले मेन्टर निर्माण गर्न सकिएमा शिक्षणका जटिलता समाधान गर्न सहज हुने र यसले शिक्षक पेसागत विकासमा सहज हुने कुरा बताएका छन् । शिक्षक 'ख' आफ्ना अनुभव यसरी व्यक्त गर्दछन् :

म आफूलाई शिक्षणका क्रममा देखिएका समस्याका बारेमा सकेसम्म आफैँ समाधान गर्ने प्रयास गर्छु र केही समस्याका बारेमा शिक्षकहरूलाई सोध्ने गर्छु । तर निरन्तर रूपमा पेसागत सहयोग भने पाउन सकेको छैन । त्यसले गर्दा हामी नेपाली विषय शिक्षकको शिक्षण परिपाटीमा खासै परिवर्तन आउन सकेको छैन ।

शिक्षक पेसागत विकास प्रारूप (२०८०) अनुसार नवप्रवेशी शिक्षकहरूका लागि मेन्टरिङ कार्यक्रम सञ्चालन भइरहेको छ । उक्त कार्यक्रम निर्धारित समयमा हुन्छ तर शिक्षकका लागि सहायता पुर्याउने कार्य निरन्तर आवश्यक देखिन्छ । साथै यसका लागि प्रत्यक्ष तथा भर्चुअल माध्यम उपयोग गर्न पनि सकिन्छ । साथै मेन्टरिङ सेवालाई प्रभावकारी बनाउनका लागि पालिका स्तरमा विषयगत रूपमा मेन्टरको व्यवस्था गर्ने र नियमित कक्षा अवलोकन गरी उनीहरूको पेसागत विकासमा सहयोग गर्न सकिन्छ । प्रधानाध्यापक विद्यालयकै अन्य शिक्षकहरूबाट पनि कक्षा अवलोकन गराई सुझाव लिन सकिन्छ । शिक्षककै व्यक्तिगत पहलमा पनि आफूभन्दा अग्रज शिक्षकहरूद्वारा कक्षा अवलोकन गराउन सकिन्छ । यस्ता व्यक्तिहरूसँग नियमित रूपमा छलफल तथा परामर्शका कार्यलाई निरन्तरता दिनुपर्छ ।

विषय समिति निर्माण : विद्यालयमा एउटा विषय अध्यापन गराउने शिक्षकहरूको समिति नै विषय समिति हो । विषयगत समिति निर्माण, छलफल तथा यसका कार्यहरूमा नेपाली विषयका शिक्षकहरू सक्रिय रहेको पाइयो । चार ओटा विद्यालयमा विषय समिति निर्माण भई कार्य सञ्चालनमा रहेको पाइन्छ । विषयगत समितिमा हुने छलफलले आफ्ना विषयगत समस्याको समाधानमा सहयोग पुग्नका साथै प्रश्नपत्र निर्माण, उत्तरपुस्तिका परीक्षण, शिक्षण क्रियाकलाप, पाठयोजना निर्माण, बालबालिकाका रुचि पहिचान, विद्यार्थीका समस्या समाधान, वार्षिक शैक्षणिक योजना निर्माण आदि क्षेत्रमा सहयोग पुगेको पाइयो । विषयगत समितिले पनि पेसागत विकासमा सहयोग गरेको पाइयो ।

विषयगत समितिका कार्यहरूलाई प्रभावकारी बनाउनका लागि बैठक समय निर्धारण गर्नुपर्ने, शैक्षिक सत्रको सुरुमै विषयगत समितिहरू निर्माण गर्नुपर्ने, विषयगत समितिका लागि आवश्यक सामग्री उपलब्ध गराउनुपर्ने, विषयगत समितिबाट शैक्षिक सामग्री निर्माण कार्यशाला सञ्चालन गर्नुपर्ने, विषयगत समितिले नै वार्षिक शैक्षणिक योजना बनाउनुपर्ने,

यसको आफ्नै वार्षिक कार्ययोजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्न सके विषयगत समितिले शिक्षकको पेसागत विकासमा थप मद्दत गर्न सक्छ ।

अध्ययन : निरन्तर अध्ययन पेसागत विकासको मुख्य आधार हो । शिक्षक पेसागत विकासका लागि आफ्नो विषय र शिक्षणसँग सम्बन्धित विषयहरूको अध्ययनले धेरै नै सहयोग गर्छ । नेपाली भाषा शिक्षकहरूले आफ्ना विषयसँग सम्बन्धित विषयवस्तुको अध्ययन; पाठ्यक्रम पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका, शिक्षासँग सम्बन्धित लेख, रचना तथा प्रतिवेदनको अध्ययन; शिक्षण सिकाइ र बालमनोविज्ञानसँग सम्बन्धित पुस्तकको अध्ययन; विभिन्न व्यक्तित्वहरूका जीवनी, साहित्यिक पुस्तक आदिको स्वअध्ययन गरिरहेको पाइन्छ । साथै पाँचै जना शिक्षकहरूको सेवा प्रवेशको न्यूनतम योग्यताभन्दा माथिल्लो शैक्षिक योग्यता रहेको पाइन्छ । तीमध्ये दुई जना हाल पनि औपचारिक रूपमा अध्ययन गरिरहेको पाइन्छ । आफ्ना अध्ययनका सम्बन्धमा शिक्षक 'ख' यसो भन्दछन् :

मलाई बालबालिकाका विषयमा लेखिएका पुस्तक पढ्न मन लाग्छ । साथै विषयगत पुस्तक त पढ्न पर्छ नै । साथै कक्षाका पाठ्यपुस्तक भने एक पटक पढेपछि अर्को पटक पढ्न अलि मन लाग्दैन । अहिले अनलाइनका माध्यमबाट पनि साहित्यिक रचना, लेख आदि पढ्ने गरेको छु । पढ्न त राम्रो हो तर मैले पढेका कुराले शिक्षणमा पनि सहयोग पुर्याउने भयो भने आनन्द लाग्छ । यसबाट दुवै उद्देश्य पूरा हुन्छ ।

अध्ययन पेसागत विकासको प्रमुख आधार भएकाले शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूपको पहिलो संशोधन २०८० ले पाठ अध्ययनलाई पेसागत विकासको आधारका रूपमा समावेश गरेको छ । अध्ययनलाई व्यवस्थित बनाउनका लागि पुस्तकालयको व्यवस्था, लेखक साक्षात्कार, पठन संस्कृतिको विकास, पठन समूह निर्माण, पठन अनुभव आदानप्रदान तथा प्रस्तुतीकरण आदिमा जोड दिनुपर्छ ।

तालिम, कार्यशाला तथा गोष्ठीमा सहभागिता : कुनै कार्य सम्पन्न गर्न तथा कार्यलाई प्रभावकारी बनाउनका लागि आवश्यक पर्ने ज्ञान, सिप र दक्षता विकासको जानकारी दिने कार्य नै तालिम हो । शिक्षकहरू पेसागत विकासका लागि आफ्नै व्यक्तिगत पहलमा

तालिममा सहभागी हुने गरेको पनि पाइयो । तालिम केन्द्रहरूबाट सञ्चालन हुने तालिममा सहभागी हुनसमेत वैयक्तिक पहल गरेको पाइन्छ । साथै कोभिड १९ को महामारीका समयमा विभिन्न प्रविधिमैत्री शिक्षक समाज, पेसागत सङ्गठन, विद्यालय, नगर शिक्षा शाखा, विषयगत सञ्जालहरूले गरेका अनलाइन तालिमहरूमा सहभागी भएको पाइयो । त्यसै गरी सकारात्मक सोच, योग, स्वास्थ्य आदि तालिममा सहभागी भएको पाइयो । पाठ्यक्रमसँग सम्बन्धित तालिम विद्यालयमा सञ्चालनका लागि सकारात्मक प्रयास गरेको पनि पाइयो । साथै केही शिक्षकहरू प्रशिक्षकका रूपमा काम गरेको पाइयो । शिक्षणसँग सम्बन्धित समस्या समाधानका लागि विभिन्न औपचारिक संस्थागत रूपमा प्राप्त गरेका तालिमहरू पर्याप्त नभएकाले (शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूप, २०७२, पृ.४) शिक्षक आफ्ना वैयक्तिक पहलमा पनि विभिन्न तालिम, कार्यशाला तथा गोष्ठीमा सहभागी हुन सक्छन् । सुवेदी (२०२०) ले पनि शिक्षक पेसागत विकासको आधारका रूपमा विभिन्न तालिम, कार्यशाला, गोष्ठीलाई चिनाएका छन् । नेपाली विषय शिक्षकहरू पनि यस्ता तालिम, कार्यशाला, गोष्ठी आदिबाट पेसागत विकासमा सहभागी हुने गरेका छन् ।

शिक्षकको पेसागत विकासका लागि तालिम महत्त्वपूर्ण छ । शिक्षकको पेसागत विकासका लागि तालिमहरू सञ्चालन कमै मात्रामा भएका र यस्ता निश्चित कोर्सका तालिमका बारेमा शिक्षकहरू जानकारी नभएको पाइयो । शिक्षण सेवामा रहँदा अनलाइनबाट पनि तालिम लिन सकिने, पेसागत विकासका तालिम कोर्सका बारेमा तालिम केन्द्रहरूले जानकारी गराउने, विद्यालयले त्यस्ता अवसरको प्रयोग गर्न शिक्षकलाई प्रेरित गर्ने, पेसागत दक्षतामा सुधार हुने खालका तालिमहरू नियमित रूपमा सञ्चालन गर्न सके तालिम शिक्षक पेसागत विकासमा महत्त्वपूर्ण हुने देखिन्छ ।

साङ्गठनिक गतिविधिमा सहभागिता : विभिन्न पेसागत सङ्घ सङ्गठनहरूले शिक्षकको पेसागत विकाससम्बन्धी विभिन्न भेला, गोष्ठी, तालिम आदि सञ्चालन गर्छन् । त्यसमा सहभागी हुँदा पेसागत विकासमा सहयोग हुन्छ, भन्ने कुरामा शिक्षकहरू सहमत देखिन्छन् । शिक्षक 'ग' भन्दछन् :

म धेरै पटक आफ्ना आस्था रहेको सङ्गठनका गतिविधिमा सहभागी भएको छु । यसले अहिले अनलाइन र प्रत्यक्ष माध्यमबाट शिक्षक पेसागत विकासका कार्यहरू सञ्चालन गर्न थालेको छ । शिक्षक पेसागत विकास गर्न खालका प्रविधिमैत्री शिक्षक समाज, नेपाली भाषा शिक्षक परिषद् जस्ता अन्य संस्थाहरूमा आवद्ध हुन पाउँदा पनि पेसागत विकासमा सहयोग पुग्ने गरेको छ ।

पेसागत सङ्घ सङ्गठनहरूले पेसागत हक, हित, कर्तव्य र अधिकारका विषयमा पनि सिकाउने गर्छन् । यसले पनि कतिपय अवस्था पेसागत विकासमा सक्रिय रहनका लागि प्रेरणा पनि मिल्छ, तर कतिपय शिक्षकलाई पेसाभन्दा पनि सङ्घ सङ्गठनहरूप्रति बढी मोह देखाउने गरेका विचारहरू प्राप्त भए । शिक्षकका पेसागत सङ्घ सङ्गठनहरूले शिक्षकको पेसागत विकासका काम गर्ने र पेसागत विकासमा सहभागी हुन प्रेरित गर्नुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ ।

अनुभव आदानप्रदान : आफूले जाने र भोगेका कुराहरू अरूलाई सुनाउने र अरूका कुराहरू आफूले सुन्ने कुरा नै अनुभव आदानप्रदान हो । आफ्नै विद्यालय वा अन्य विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूसँग अनुभव आदानप्रदानबाट पेसागत विकासमा सहयोग पुग्छ र विद्यालयमा विद्यार्थीका आनीबानी, सिकाइ स्तर, जटिल विषयवस्तुको सम्बोधन, पाठ्यांशको अवस्था, उत्तरपुस्तिका परीक्षणका सन्दर्भमा आफ्नै विद्यालयका शिक्षकहरूसँग अनुभव आदानप्रदान हुने गरेको पाइन्छ । विद्यालयभन्दा बाहिरका अन्य व्यक्तिहरूसँग भ्रमण, सामाजिक सञ्जाल, भेटघाटका सन्दर्भमा सामान्य रूपमा मात्र पेसागत विकासका विषयमा छलफल हुन्छ । शिक्षक बैठकमा पनि तालिम, भ्रमण र कक्षाकोठाका अनुभवहरू आदानप्रदान हुने गरेको पाइन्छ । हिजोआज कक्षाकोठामा क्रियाकलापहरूसँग सम्बन्धित अनुभवहरू सामाजिक सञ्जालबाट पनि लिने अवसर मिलेको देखिन्छ ।

अनुभव आदानप्रदान गर्ने समय व्यवस्थापन गर्ने, स्टाफ बैठक, विषय समिति, अन्य सञ्जालमा आफ्ना कुरा सुनाउने र भ्रमण तथा अनुभव आदानप्रदानसम्बन्धी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्दा यसले शिक्षकको पेसागत विकासमा थप बल पुऱ्याउँछ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान : शिक्षणका कममा देखिएका समस्या समाधान गर्नका लागि शिक्षकद्वारा गरिने अनुसन्धान नै कार्यमूलक अनुसन्धान हो । यो शिक्षकको व्यक्तिगत कार्य

नै हो । न्यौपाने (२०२३) का अनुसार “शिक्षक कार्यमूलक अनुसन्धानलाई आफ्नै अभ्यासबाट गरिने पेसागत विकासको उपयुक्त तरिकाका रूपमा स्वीकार गरिएको छ” भन्ने धारणा र भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा कार्यमूलक अनुसन्धान एउटा बलियो आधार हो र आफूले गरेका कार्यबाट आफैलाई सुधार्ने अवसर पनि प्राप्त हुन्छ (देवकोटा, सन् २०२२, पृ. ५-६) विचारमा शिक्षकहरू सहमत देखिए । यसले नवीनतम् रणनीतिको खोजी गरी समस्या समाधान गर्न र विद्यार्थीको सिकाइ क्षमता अभिवृद्धिमा सहयोग गर्ने भएकाले यसको महत्त्व रहेको छ । विद्यार्थीको लेखन, पठन, उपस्थिति, सक्रियता आदि क्षेत्रमा कार्यमूलक अनुसन्धान गर्ने गरिएको पाइयो ।

कार्यमूलक अनुसन्धान शिक्षक बहुवाको सन्दर्भसँग पनि जोडिएको छ । विद्यालयमा गरिएका कार्यमूलक अनुसन्धानहरूलाई जम्मा गरेर राख्ने, शिक्षकलाई कार्यमूलक अनुसन्धान गर्न प्रेरित गर्ने खालको कार्ययोजना बनाउने, नवप्रवेशी शिक्षकहरूका लागि यसको तालिम प्रदान गर्ने र यसका विषयमा शिक्षक स्वयमूले अध्ययन गर्ने हो भने कार्यमूलक अनुसन्धान पेसागत विकासको माध्यम बन्न सक्छ ।

सूचना तथा सञ्चारका साधनको प्रयोग : शिक्षक भएर वर्तमान समयमा सूचना तथा सञ्चारका साधनको प्रयोग गर्न सकिएन भने समसामयिक ज्ञानसँग अद्यावधिक हुन सकिदैन र विद्यार्थीका शिक्षणीय आवश्यकता पूरा गर्न सकिदैन । अहिले ज्ञानको स्रोत, सामग्रीको भण्डारका रूपमा गुगल, युट्युब, विभिन्न वेबसाइट, सिक्ने थलो, सिकाइ चौतारी आदिको उपयोग गरिएको छ । यस्ता थुप्रै अनलाइन स्रोतको उपयोग गर्न सकिने अवस्था छ । सबै शिक्षकहरूले आफ्ना शैक्षणिक आवश्यकता सम्बोधन गर्नका लागि मोबाइलको प्रयोग गर्ने विचार व्यक्त गरेका छन् भने शिक्षक ‘क’, शिक्षक ‘ग’ शिक्षक ‘ङ’ले शिक्षण गर्दा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग गर्ने गरेका र सिकाइका विभिन्न स्रोतहरू उपयोग गर्ने गरेको पाइयो भने अन्य शिक्षकहरूले मोबाइल मात्र उपयोग गर्ने गरेको पाइयो । शिक्षकहरूले आफ्नै पहलमा मोबाइल र कम्प्युटर चलाउन जानेको पाइयो । शब्दको अर्थको खोजी, विषयगत समस्याको समाधान, विषयसँग सम्बन्धित लेखकको जानकारी, नमुना कक्षा, शिक्षण तौरतरिका, पाठ्यक्रम, निर्देशिका आदिको पठन, सन्दर्भ सामग्री, सामग्री आदानप्रदान, सामग्री निर्माण सिप, वेबसाइटको प्रयोग जस्ता विषयहरू अनलाइनबाट प्राप्त गर्न सकिने भएको

छ । साथै कक्षाकोठामा पनि शिक्षण सामग्रीका रूपमा उपयोग हुँदै आएको छ । गुगल र युट्युबलाई गुरु मानेर सिकने प्रचलन बढेको देखिन्छ । अनलाइनका नैतिक पक्षमा भने विचार पुऱ्याउनुपर्ने देखिन्छ । आधिकारिक स्रोतको पहिचान गर्न अलि गाह्रो भएको देखिन्छ । सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई आफू अद्यावधिक हुने महत्त्वपूर्ण स्रोतका रूपमा लिन सकिन्छ ।

सहयोग र सहकार्य : पेसागत विकासका लागि सहयोग र सहकार्य आवश्यक हुन्छ । एकअर्काको सहयोगबाट नै अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न सकिन्छ । विद्यालयमा, पाठगत जटिलता, परिवर्तित विषयवस्तु, सूचना तथा सञ्चारका साधनको उपयोग, योजना निर्माण, मूल्याङ्कन, अतिरिक्त क्रियाकलाप जस्ता विषयमा सहयोग र सहकार्य हुँदै आएको पाइयो । नवप्रवेशी शिक्षकहरूलाई बढी सहयोग गर्ने गरेको पाइयो । शिक्षक 'क' भन्दछन् :

हाम्रो सामाजिक जीवन सहयोग र सहकार्यबाट चलिरहेको छ । तर कक्षाकोठा र विद्यालयमा त्यो वातावरण निर्माण गर्न कठिन भइरहेको छ । हामी कतिपय अवस्थामा अरूबाट सिकने चाहदैनौं र अरूलाई पनि सिकाउन चाहदैनौं । यस्ता मनस्थितिहरू हटाउन आवश्यक छ । सबै मिलेर काम गर्दा कार्यमा सहजता र पूर्णता पनि हुन्छ ।

अब्दुलरब (सन् २०२३) ले सहकार्यात्मक सिकाइले परम्परागत शिक्षकलाई सहजकर्ताका रूपमा विकास गर्छ र जोडी कार्यले पनि शिक्षकलाई पेसागत विकासमा प्रेरित गर्छ भनेका छन् (पृ. ४५) । यो भनाइ र शिक्षकहरूको पेसागत विकासका लागि सहकार्य र सहयोग आवश्यक हुन्छ भन्ने कुरामा समानता पाइन्छ । साथै कक्षाकोठा व्यवस्थापन, विद्यार्थीका रुचि र चाहना व्यवस्थापन, योजना निर्माण र कार्यान्वयन, पाठगत समस्या समाधान, भाषिक मूल्याङ्कन, सहकार्यलाप आदिमा भाषा शिक्षकहरू बिच सहयोग र सहकार्य आवश्यक छ ।

अन्य पक्ष : आफ्नै पहलमा अरूबाट कक्षा अवलोकन गराएर र आफूले अरूको कक्षा अवलोकन गरेर, सहपाठी कक्षा अवलोकन गरेर, विभिन्न अध्ययन अवलोकन भ्रमणमा सहभागी भएर, विद्यालय वा बाहिर विभिन्न अतिरिक्त क्रियाकलापहरू सञ्चालन गरेर, लेख रचना लेखन तथा प्रकाशनमा सहभागी भएर, शिक्षक स्टाफ बैठकमा शिक्षणीय विषयमा जोड दिन लगाएर, विद्यार्थीबाट सुझाव लिएर, पेसागत आचारसंहिताको पालना गरेर, अनुसन्धानमा लागेर बालबालिकाका कुरा सुनेर, अनलाइन तालिममा सहभागी भएर पनि

पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । आफ्नो विषयवस्तु, बालमनोविज्ञान, शैक्षणिक योजना, मूल्याङ्कन, नवीन विधि तथा प्रविधि, कक्षाकोठा व्यवस्थापन, विद्यार्थी सहभागिता र समसामायिक सन्दर्भहरूमा अद्यावधिक हुनुले शिक्षकको पेसागत विकासलाई जनाउँछ । यसले विद्यार्थीको सिकाइ स्तर अभिवृद्धिमा सहयोग गर्छ ।

शिक्षक पेसागत विकासका चुनौतीहरू

शिक्षकका पेसागत विकासका लागि सरकारद्वारा सञ्चालन भएका पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू प्रभावकारी हुन सकेका छैनन् भने शिक्षकले व्यक्तिगत रूपमा गर्ने प्रयासबाट पनि शिक्षकको पेसागत विकास सन्तोषजनक बन्न सकेको छैन । शिक्षक पेसागत विकासका आधारहरूका बारेमा नै शिक्षकहरू अलमलमा पर्ने गरेको पाइयो । घरायसी जिम्मेवारी र शिक्षकहरू धेरै ठाउँमा सहभागी हुँदा पनि पेसागत विकासका लागि समय व्यवस्थापन गर्न असहज भएको देखिन्छ । कतिपय अवस्थामा पेसागत विकासको आवश्यकता बोध नभएर र पेसागत विकासमा निरन्तर लागेका र नलागेका शिक्षकहरूलाई समान दृष्टिले हेरिनु पनि पेसागत विकासका चुनौती हुन् । खनाल (सन् २०२२) ले शिक्षकका सेवा सुविधा र पदोन्नतिले पनि पेसागत विकासमा प्रभाव पार्छ भनेका छन् । साथै अधिकारी (सन् २०२३) ले शिक्षकहरूले पेसागत विकासका अवसरहरू कम पाएको बताएका छन् । पेसागत सङ्गठन वा राजनीतिमा सक्रिय बनेपछि पेसागत सुरक्षा हुन्छ भन्ने मानसिकता आज पनि रहेको छ । अझ नेपाली विषय त सजिलो विषय हो, जसले पनि पढाउन सक्छ भन्ने धारणा अझै पनि व्याप्त छ । पेसागत विकासका शिक्षककै चासो कम देखिने गरेको छ । पेसागत विकासका लागि आवश्यक स्रोत साधनको व्यवस्थापन गर्न कठिन भएको पाइन्छ । शिक्षक बहुवामा देखिने विसङ्गतिले पनि शिक्षकलाई पेसागत विकासमा लाग्न निरुत्साहित गरेको देखिन्छ । महिला शिक्षकहरूका घरायसी जिम्मेवारी र तनाव बढी हुने भएकाले महिला शिक्षकहरू पेसागत विकासमा लाग्न नसकेको देखिन्छ । शिक्षकका केही खराब आचारव्यवहार पनि पेसागत विकासका अड्चन हुन् । शिक्षणलाई जीवन निर्वाह गर्न पेसाका रूपमा लिँदा रुचिको पेसा नबन्नाले उत्पन्न नैराश्यता, प्रशंसाको अभाव, राजनैतिक हाबी, जिम्मेवारी बोधको अभाव नै पेसागत विकास हुन नसक्नाका मुख्य कारण हुन् ।

शिक्षकको पेसागत विकासका लागि तयार पारिएका नीति नियमका बारेमा शिक्षकहरू जानकार नहुनु र त्यसलाई कार्यान्वयन गर्न सकिने अवस्था नहुनुले पनि पेसागत विकासमा अवरोध सिर्जना गरेको देखिन्छ । शिक्षकहरू एकअर्कासँग मिलेर काम गर्ने वातावरण नहुनु, कक्षाकोठामा शिक्षण गरेपछि जिम्मेजारी पूरा भयो भन्ने धारणा बनाउनु, शिक्षकहरू अन्य पेसामा प्रवेश गर्न चाहना राख्नु, पेसागत विकासका लागि उत्प्रेरित नगर्नु, विद्यार्थीको सिकाइप्रति जिम्मेवार हुन नसक्नु, सहयोग र सहकार्य गर्ने वातावरण नहुनु, आफ्नो विषयमा अद्यावधिक हुन नचाहनुले पनि पेसागत विकासमा चुनौती थपेको देखिन्छ ।

निष्कर्ष

पेसागत विकासका लागि व्यक्ति स्वयम् सक्रिय हुनु नितान्त आवश्यक छ । शिक्षकका स्वप्रयासहरूबाट पनि पेसागत विकास गर्न सकिन्छ । स्वप्रतिबिम्बन, सामाजिक सञ्जालको प्रयोग, मेन्टरिङ, अध्ययन, विभिन्न तालिम गोष्ठी तथा सेमिनारमा सहभागिता, सङ्घसंस्थामा आवद्धता, अनुभव आदानप्रदान, सहयोग र सहकार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान, विषयसमितिहरू निर्माण, सूचना तथा सञ्चारका साधनहरूको प्रयोग गरेर, योग्यता बढाएर पेसागत विकासमा सहभागी हुन सकिन्छ । साथै अनलाइन र अफलाइन तालिममा सहभागी भएर, कक्षा अलोकन गराएर र गरेर, लेख रचना प्रकाशन तथा शैक्षिक अनुसन्धानमा लागेर, विद्यार्थीका सुझाव लिएर, आचारसंहिताको पालना गरेर पनि शिक्षक व्यक्तिगत रूपमा आफ्नो पेसागत विकासमा शिक्षक सक्रिय हुन सक्छन् ।

पेसागत विकासले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा सहयोग गर्छ । नेपाली भाषा शिक्षकहरूले पेसागत विकासका लागि गरेका प्रयासहरू निरन्तर चलिरहेका छन् । नेपाली भाषा शिक्षकहरूले आफ्ना शिक्षणीय गतिविधिमा परिवर्तन ल्याउन सके परम्परागत शिक्षण पद्धति विस्तारै परिमार्जन हुँदै जाने विश्वास पैदा भएको छ । शिक्षकले गरेका पेसागत विकासका वैयक्तिक प्रयासहरूले उनीहरूलाई पेसामा सन्तुष्टि दिन्छ । शिक्षकलाई वैयक्तिक रूपमा पेसागत विकासमा सहभागी गराउनका लागि विद्यालय, प्रधानाध्यापक र स्थानीय तहहरूले प्रेरित गर्नुपर्ने र स्थानीय, प्रदेश र केन्द्रीय स्तरमा बन्ने शिक्षक पेसागत विकाससम्बन्धी नीति नियमहरूले अभिप्रेरित गर्नुपर्ने देखिन्छ । शिक्षकलाई पेसागत विकासमा प्रेरित गर्न सकेमा शिक्षणमा परिवर्तन ल्याउन सकिन्छ ।

सन्दर्भसूची

- AbdulRab, H. (2023). Teacher professional development in the 21st century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39–50. <https://doi.org/10.47604/ajep.2237>
- Adhikari, B. (2016). *Teachers' individual efforts for professional development* [Master's thesis, Tribhuvan University]. Faculty of Education, Tribhuvan University.
- Bharati, P. L., & Chalise, S. (2017). Teacher development: Strategies and perception. *Saptagandaki Journal*, 8, 69-78.
- Carlyon, T. (2018). Teachers in schools transitioning from one year level to another: What impact does this have on teachers' professional identity?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 98-110.
- Danijela, M. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 6(2), 33-45.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*. 86. 10.3102/0034654315626800.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2014). *Teachers' professional development in online social networking sites (conference paper)*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014 At: Tampere, Finland. <http://surl.li/pjtqp>
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?. *Professional Development in Education*. 39. 387-400. 10.1080/19415257.2012.762721.
- Petlak, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Pedagoška Obzorja*, 36(3-4), 41-54. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/41>

- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Poudel, A. (2022). Teacher professional development in the secondary schools in Nepal: Some opportunities and challenges. *Rupantaran: A Multidisciplinary Journal*, 6(01), 1–17. <https://doi.org/10.3126/rupantaran.v6i01.46980>
- Srinivasacharlu, A. (2019). Continuing professional development (CPD) of teacher educators in the 21st century. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 29–33. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.624>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Yadav, B. K. (2024). Professional development programmes: Practices and impacts. *KMC Journal*, 6(1), 210–225. <https://doi.org/10.3126/kmcj.v6i1.62342>
- अधिकारी, नारायणप्रसाद (सन् २०२३). शिक्षकको पेसागत विकासका समस्या र समाधानका सम्भावित उपायहरू. *इन्टेलेक्चुल जर्नल अफ एकेडेमिक रिसर्च (IJAR)* १(१), १७–२६। <https://doi.org/10.5281/zenodo.8273229>.
- अधिकारी, मीनप्रसाद (सन् २०२०). पेसागत विकासका दृष्टिले नेपाली भाषा शिक्षकको अवस्था. *अ मल्टिडिसिप्लिनरी जर्नल*, ४(१), २०४६–२०५४। <https://doi.org/10.3126/rupantaran.v4i1.34223>
- खनाल, दीपक (सन् २०२२). शिक्षकको पेसागत विकासको प्रभावहरूका सम्बन्धमा सरोका रवालाहरूको अवधारणा. *विकासका निम्ति शिक्षा*, २६(१), १०७–११८। <https://doi.org/10.3126/bns.v26i1.61462>
- तिमिल्सेना, शिवप्रसाद (सन् २०२०). शिक्षकको पेसागत विकासको अवधारणा र यसका सम्बद्ध पक्ष. *इन्टरडिसिप्लिनरी रिसर्च इन एजुकेसन* ५(१२–२) १६९–१८६। DOI:10.3126/ire.v5i1-2.34747
- देवकोटा (बस्नेत), इन्द्रकुमारी (२०२२). भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासमा कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रयोग. *द एजुकेटर जर्नल*, १०(१), १–८। <https://doi.org/10.3126/tej.v10i1.46867>

- न्यौपाने, महेन्द्र (सन् २०२३). कार्यमूलक अनुसन्धानसँग शिक्षक : दृष्टिकोण, समस्या र अपेक्षा. *द एजुकेटर जर्नल*, ११(७), ७०-८० । <https://doi.org/10.3126/tej.v11i1.54453>
- बम, सुरेन्द्रकुमार (सन् २०२०). भाषा शिक्षकको पेसागत उन्नयनमा व्यक्तिगत जिम्मेवारी. *सिद्धज्योति इन्टरडिसिप्लिनरी जर्नल*, १, १०-१९ । <https://doi.org/10.3126/sij.v1i0.35144>
- शिक्षा मन्त्रालय (२०७३). *विद्यालय क्षेत्र विकास योजना (२०७३/०७४ २०७९/०८०)*. नेपाल सरकार ।
- शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (२०७६). *राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६*. नेपाल सरकार ।
- शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र (२०७२/२०८०). *शिक्षकको पेसागत विकास प्रारूप (परिमार्जित संस्करण)*. सानोठिमी भक्तपुर ।
- सुवेदी, कृष्णप्रसाद (सन् २०२०). शिक्षकको पेसागत विकास प्रक्रियाका आधारहरू. *एएमसी जर्नल* १(१), ७०-८७ । <https://doi.org/10.3126/amcj.v1i1.33393>



‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथाको रचनाविधान

डिल्लीराम ढकाल

उपप्राध्यापक, याज्ञवल्क्य लक्ष्मीनारायण विद्यापीठ, नेसंवि, नेपाल

Corresponding Author's Email: mdkl.dilliram@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75984>

सारसङ्क्षेप

प्रस्तुत लेखको उद्देश्य कथाकार विजय मल्ल (१९८२-२०५६) द्वारा रचित कथा ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ को रचनाविधान पहिल्याउनु रहेको छ। रचनाविधानलाई सैद्धान्तिक आधार बनाइएको यस लेखमा कृतिबाट तथ्य सङ्कलन गरिएको छ। सोद्देश्यमूलक नमुना छनोट विधिको प्रयोग गरिएको प्रस्तुत लेखमा कथाको संरचना र रूपविन्यासलाई रचनाविधानको मुख्य स्रोतको रूपमा उपयोग गरिएको छ। कथाका मुख्य अवयवका रूपमा रहेका कथावस्तु, चरित्र, परिवेश, दृष्टिबिन्दु र सारवस्तुको सामूहिक स्वरूपलाई आधार बनाई ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथाको रचनाविधानको पहिचान गरिएको छ। प्रस्तुत कथामा मान्छेले जतिसुकै भौतिक प्रगति गरे पनि मान्छेको मूल्य मान्छेविना सम्भव छैन भन्ने अस्तित्ववादी चिन्तन मुखरित भएको छ। वैज्ञानिक उन्नति गरी मानवहीन देशको पात्र नवआगन्तुक र अर्को देशको पात्र ‘म’ का बिचको रोचक काल्पनिक संवाद रहेको प्रस्तुत कथा एक वैज्ञानिक विषयवस्तुमा आधारित छ। ‘म’ पात्र रुखको छहारीमुनि आराम गरिरहेको समयमा एउटा गोलाकारमा नवागन्तुक आएको छ। नवागन्तुककले म पात्रलाई प्रवेश निषिद्ध देशमा लगी विज्ञानको चमत्कार र त्यस देशमा प्रवेश गर्न खोज्ने व्यक्तिको यन्त्रद्वारा हत्या भएको देखाएको छ। म पात्र आतङ्कित भएर अर्कै देशमा लगिदिन आग्रह गर्छ। यसमा वर्णनात्मक तथा चित्रात्मक शैलीको प्रयोग गरिएको छ। कथा आदि, मध्य र अन्त्यको रैखिक ढाँचामा अनुबन्धित छ। भाषाशैली केही फरक लागे पनि बुझिने खालको रहेकाले कथा संवृत्त रूपविन्यासमा रचिएको छ। विषयवस्तुमा सामान्य कथामा भन्दा पृथक्ता देखिएकाले प्रस्तुत कथा मध्यम खालका पाठकका लागि पठनयोग्य रहेको ठहर गरिएको छ।

मुख्य शब्दावली : संवृत्त, संरचना, रूपविन्यास, स्वैरकल्पना, यन्त्र



परिचय

विजय मल्ल नेपाली साहित्यका बहुमुखी स्रष्टा हुन्। उनले नेपाली साहित्यका कथा, कविता तथा नाटक र उपन्यासका क्षेत्रमा कलम चलाएर विशेष साहित्यिक मूल्य प्रदान गरेका छन् (श्रेष्ठ, सन् २०२१, अनु.१)। नेपाली कथासाहित्यमा मनोवैज्ञानिक सचेतताका साथै मनोविश्लेषणात्मक धारालाई स्थापित गर्नु मल्लको मुख्य प्रवृत्तिगत योगदान रहेको छ। नवीन चेतना र फरक ढाँचाका साथ रचिएका उनका कथाहरू अन्याय, अत्याचारका विरुद्धमा आवाज उठाउँदै विज्ञान, मनोविज्ञान, समाजविज्ञानका माध्यमबाट स्वस्थ, गतिशील, समतामूलक समृद्ध समाजको निर्माणमा अग्रसर देखिन्छन्। उनको पहिलो कथा शारदा वर्ष ९, अङ्क १०-११, माघ- फागुन २००० सालमा प्रकाशित 'दस रुपियाँ' हो। उनका प्रकाशित कृतिहरूमध्ये कविता सङ्ग्रहका रूपमा *विजय मल्लका कविता* (२०१६) प्रकाशित भएको पाइन्छ। *एकबाटो अनेक मोड* (२०२६), *परेवा र कैदी* (२०३४), *मान्छेको नाच र अन्य कथा* (२०५५) आदि उनका कथासङ्ग्रहहरू हुन्। *कोही किन बर्बाद होस्* (२०१६), *जिउँदो लास* (२०१७), *बहुला काजीको सपना* (२०२८), *पत्थरको कथा* (२०२८), *दोभान* (२०३४), *स्मृतिको पखालभित्र* (२०४०), *भित्ते घडी* (२०४०), *भूलभूलैयाको यथार्थ* (२०४१), *सृष्टि रोकिदैन* (२०४८) जस्ता नाट्यकृतिहरू प्रकाशित छन्। *अनुराधा* (२०१८), *कुमारी शोभा* (२०३९) *श्रीमती शारदा* (२०५६) जस्ता उपन्यासहरू प्रकाशित छन्। यिनै विभिन्न कृतिहरूका आधारमा विजय मल्ललाई एक सफल बहुआयामिक सर्जकका रूपमा परिचित गर्न सकिन्छ।

'प्रवेश निषिद्ध देश' विजय मल्लको पहिलो कथा सङ्ग्रह *एक बाटो अनेक मोड* (२०२६) मा सङ्कलित कथा हो। यसमा मानवजीवलाई अस्तित्ववाद, विसङ्कतिवाद र मनोविज्ञानको त्रिपक्षीय आयाममा विस्तारित गरिएको छ। यस कथाका पात्रहरूमध्ये एउटाले मानवजीवन ध्वस्त पारेर एकलै बाँच्ने प्रयास गरेको छ भने अर्को शान्त पृथ्वीमा जीवनयापन गर्न चाहन्छ। यस कथाको 'म' पात्र प्रकृतिको सुन्दर काखमा जीवन बिताउन चाहने स्वतन्त्रताप्रेमी पात्र हो तर ऊ यन्त्रको सहायताले फरक धरतीमा प्रवेश गर्दा सङ्कटमा परेको छ। ऊ त्यो स्थलबाट बाहिर निस्कन अनुनय विनय गरेको छ तर सफल हुन सकेको छैन। मृत्युको कालो बादल आफ्नो शिरमाथि मडारिएको देखी बाँच्न सङ्घर्ष गरेकाले म पात्रको माध्यमबाट कथामा

अस्तित्ववादी चेत मुखरित भएको छ । अर्को यन्त्रमा चढेर आउने पात्र नवआगन्तुक पृथ्वीलाई आफ्नो अनुकूल बनाउन चाहन्छ तर ऊ आफू मात्र बाँचेर आफ्नै यन्त्रले परिवारसमेत खरानी भएकामा मनोवैज्ञानिक रूपमा पीडित देखिन्छ । सबैलाई मृत्युको मुखमा पुर्‍याएर आफू मात्र बाँच्ने ऊ एक विसङ्गतिवादी पात्र हो । एउटा छुट्टै देशको कल्पना गरी सिङ्गो देशको एक जना शासकले यन्त्रद्वारा सबैको हत्या गरी मानवले गर्ने कार्य सबै गरेको देखाइएकाले प्रस्तुत कथामा स्वैरकल्पनाको समुचित प्रयोग गरिएको छ । यसबाट ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ मा अस्तित्ववाद, विसङ्गतिवाद, स्वैरकल्पना र मनोविज्ञानको चतुर्पक्षीय संयोजन घनीभूत रूपमा उद्भाषित गरिएको छ ।

‘प्रवेश निषिद्ध देश’ को प्रस्तुति काल्पनिक रहेको छ । यसमा ‘म’ पात्र र नवागन्तुकका मानसिक उतारचढावलाई काल्पनिक उडानका साथ प्रस्तुत गरिएको छ । ‘म’ पात्र प्रकृतिको काखमा बसिरहेको समयमा नवआगन्तुक गोलाकार यन्त्र लिएर आउनु, मपात्रलाई मानवरहित छुट्टै देशमा लैजानु, दुई करोड मान्छे यन्त्रले मारेको बयान गर्नु जस्ता काल्पनिक घटना हुन् । दुई अरबलाई पुग्ने खाद्यवस्तु उत्पादन गर्नु, फलफूलहरूको पैदो लाग्नु, अन्नको पहाड बन्नु, मासुको ढिस्को बन्नु, खाने कोही नहुनु, म पात्रले देशको द्वार खोल्न भन्दा यन्त्रले घाँटी समाउनु, आदि स्वैरकल्पनामूलक घटना हुन् । मानवजीवनलाई यान्त्रिकताबाट मुक्त गराई प्रकृतिको काखमा जीवन यापन गर्ने वातावरणको अपेक्षा गरिएकाले प्रस्तुत कथाको रूचि क्षेत्र अस्तित्ववाद रहेको छ ।

अस्तित्ववादी, विसङ्गतिवादी चिन्तनलाई मनोविज्ञानको कुशल संयोजनमा कल्पनामूलक ढाँचामा प्रस्तुत गरिएकाले प्रस्तुत कथाको रीति क्षेत्र स्वच्छन्दतावादी भएको स्पष्ट हुन्छ । ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथामा आधारित भएर विभिन्न समीक्षकहरूले कलम चलाए पनि रचनाविधानका आधारमा पर्याप्त अध्ययन गरेको नदेखिएकाले यस लेखमा ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथाको रचनाविधानपरक अध्ययन गर्ने उद्देश्य राखिएको छ । उक्त अध्ययनका लागि ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथाको रचनाविधान केकसरी भएको छ ? भन्ने मुख्य समस्यामा केन्द्रित भएर प्रस्तुत लेख तयार पारिएको छ । रचनाविधान सिद्धान्तलाई मात्र प्रयोगमा ल्याउनु प्रस्तुत लेखको सीमा रहेको छ ।

सैद्धान्तिक पर्याधार

आख्यानको रचनाविधानको सिद्धान्त यस अध्ययनको प्रमुख सैद्धान्तिक पर्याधार हो । आख्यानका मुख्य उपकरणहरूका रूपमा कथावस्तु, चरित्र, परिवेश, दृष्टिविन्दु र भाषाशैलीलाई आधार मानिएको छ । आख्यानभित्र कथा र उपन्यास पर्दछन् । यस अध्ययनमा कथाको सैद्धान्तिक पक्षलाई मुख्य आधार मानिएको छ । विशेष गरी कथाका रचनाविधानका सन्दर्भमा भएका अनुसन्धानमूलक लेख तथा पुस्तक र पत्रपत्रिकालाई यस अध्ययनको विश्लेषणको सैद्धान्तिक आधार बनाइएको छ । यसै गरी कथाको मुख्य पाठलाई प्रमुख आधार मानी दयाराम श्रेष्ठको 'कथा दर्शन', (२०७९), दयाराम श्रेष्ठको 'नेपाली कथा,' (भाग, ४), (२०६७), खगेन्द्र घोडासैनीको 'कथाको रचनाविधान' (२०७७), खगेन्द्र घोडासैनीको 'नरेन्द्र दाइ उपन्यासको रचनाविधान' (२०८१) आदिलाई आधार मानेर विश्लेषण गरिएको छ ।

पूर्वीय साहित्यशास्त्रमा समीक्षकहरूले मूलतः साहित्यलाई आत्मा तत्त्व र शरीर तत्त्व गरी दुई भागमा विभाजन गरेको पाइन्छ । उनीहरूले आत्मालाई भावकेन्द्री परिभाषाभित्र र शरीरलाई कलाकेन्द्री परिभाषाभित्र समेटेका छन् (पौडेल, २०५७, पृ. ३३) । यी दुवै तत्त्वको उचित विधानबाट सृजित रचनाले मात्र साहित्यिक आस्वादन प्रदान गर्न सक्छ भन्ने उनीहरूको मान्यता थियो । आधुनिक कथासाहित्यमा पनि कथाको रचनाविधानमा मुख्यतः दुईओटा पक्षका रूपमा संरचना र रूपविन्यास रहेका छन् । यिनीहरूको अन्तर सङ्घटनात्मक मेलबाट नै हृदयसंवेद्य कथाको निर्माण हुन्छ । साहित्यिक भाषामा साहित्यको रचना हुनु भनेको कुनै कृतिको जन्म मात्र नभई रचनाविधान सम्पन्न हुनु पनि हो । कथाको सन्दर्भमा भन्नुपर्दा रचनाविधान कथाको मूल प्राणतत्त्व हो (घोडासैनी, २०८१, पृ. १८) । कथाकारले आफ्ना विचार, अनुभूति तथा धारणालाई घटना र पात्रको माध्यमबाट निर्माण गरेको आकार नै कथाको संरचना हो (श्रेष्ठ, २०५७, पृ. ९) । संरचनामा मूलतः कथावस्तु, चरित्र, दृष्टिविन्दु र सारवस्तु पर्दछन् । कथामा कथाकारद्वारा व्यक्त गरिने कथ्यको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ । मुख्यतः पाठकसँगको सम्बन्ध जोड्ने अनिवार्य सेतु नै कथ्य हो । तर्कसङ्गत, कलात्मकता, नाटकीयता र अलङ्कारिकताले भरिपूर्ण कथ्यले मात्र संरचनापक्ष सुदृढ बन्दछ । "कथावस्तुलाई एउटा निश्चित आकार प्रदान गरिसकेपछि कथाकारले त्यसलाई सुन्दर बनाउन प्रयोग गर्ने

युक्ति नै 'रूपविन्यास' हो" (श्रेष्ठ, २०५७, पृ. ९) । परम्परागत रूपमा कथाका तत्त्वहरूमध्येको भाषाशैलीको विकसित रूप नै वर्तमान रूपको रूपविन्यास हो । भाषा अभिव्यक्तिको माध्यम हो भने त्यसलाई प्रयोग गर्ने ढाँचा हो । अनुप्रासयुक्त आलङ्कारिक कवितात्मक शब्दचयन, सूक्तिमय वाक्यगठन, विम्ब, प्रतीक तथा प्राक् सन्दर्भ आदिको ठिक स्थानमा उचित प्रयोग गर्ने शैलीले मात्र कथा हृदयसंवेद्य बन्न सक्छ । भाषालाई सौन्दर्यको पगरी गुथाउनमा शैलीको भूमिका महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ ।

कथामा प्रयोग गरिने भाषाशैलीका आधारमा रूपविन्यासलाई संवृत्त र विवृत गरी दुई प्रकारमा विभाजन गर्न सकिन्छ । सरल, सरस, सामान्य भाषाशैलीको प्रयोग गरिएको रूपविन्यासलाई संवृत्त रूपविन्यास भनिन्छ । यस्तो रूपविन्यासमा शास्त्रीय नीतिनियमको पालना गरी भाषिक विचलन हुन नदिई कथ्यलाई प्रश्रय दिइएको हुन्छ । संवृत्त रूपविन्यासमा विम्ब, प्रतीक, अलङ्कार, प्राक्सन्दर्भ आदिको माध्यमबाट कलात्मकताले भरिपूर्ण विशिष्ट चमत्कृत, प्रयोगशील भाषाशैलीको प्रयोग गरिएको हुन्छ । एउटा सुन्दर कथा बन्न संरचना र रूपविन्यास दुवैको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ, त्यसैले आधुनिक कथामा यी दुईका बिच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध रहेको हुन्छ । रूपविन्यासमा पदविन्यास, वाक्यविन्यास, विम्ब तुलना, प्रतीक तुलना, प्राक्सन्दर्भ, उपमा, रूपक आदिजस्ता विविध पक्षहरू समेटिएका हुन्छन् (घोडासैनी, २०७८, पृ. २६) । प्रस्तुत अध्ययनमा मूलतः कथाको संरचना पक्ष र रूपविन्यासलाई मुख्य रूपमा सैद्धान्तिक पर्याधारको रूपमा ग्रहण गरी 'प्रवेश निषिद्ध देश' कथाको रचनाविधानको पहिचान गरिएको छ ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत कथाको अध्ययनमा निम्नानुसारको अध्ययन विधि अवलम्बन गरिएको छ :

अध्ययनको ढाँचा

प्रस्तुत कथाको अध्ययनीय ढाँचा गुणात्मक ढाँचासँग सम्बन्धित छ । यस कृतिबाट प्राप्त तथ्यको विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकाल्ने काम गरिएको छ ।

नमुना छनोट

प्रस्तुत कथाको सम्भावानारहित नमुनाछनोट पद्धतिमा निहित उद्देश्यमूलक नमुना छनोट पद्धतिका आधारमा अध्ययन गरिएको छ । प्रस्तुत अध्ययनमा नेपाली भाषामा लेखिएका विभिन्न कथाहरूमध्ये विजय मल्लद्वारा लिखित 'प्रवेश निषिद्ध देश'लाई छनोट गरिएको छ ।

तथ्य सङ्कलन

प्रस्तुत अध्ययनमा 'प्रवेश निषिद्ध देश'सँग सम्बन्धित विभिन्न कृति र लेखलाई मुख्य आधार बनाई तथ्य सङ्कलन गरिएको छ ।

तथ्य सङ्कलका साधन

प्रस्तुत अध्ययनमा प्राथमिक र द्वितीय स्रोतसँग सम्बन्धित विभिन्न पत्रपत्रिका, पुस्तकमा प्रकाशित लेख र विद्युतीय माध्यमलाई मुख्य रूपमा उपयोग गरिएको छ । यस अध्ययनसँग सम्बन्धित सामग्रीको गहन अध्ययन र विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकाल्ने प्रयास गरिएको छ ।

तथ्य विश्लेषण प्रक्रिया

प्राप्त तथ्यको वर्णनात्मक र समीक्षात्मक अध्ययन गरी तथ्यको विश्लेषण गरेर निष्कर्षमा पुगिएको छ ।

परिणाम र छलफल

रचनाविधानका आधारमा 'प्रवेश निषिद्ध देश' कथाको विश्लेषण

विवेच्य कथा 'प्रवेश निषिद्ध देश' विजय मल्लको कथाकारिताको पहिलो कथासङ्ग्रह *एक बाटो अनेक मोड*मा सङ्कलित छ । प्रस्तुत कथा विज्ञानमूलक विषयवस्तुमा रचिएको छ । स्वैरकल्पनाको सहारामा अस्तित्ववादी चिन्तनको पृष्ठभूमिमा लेखिएको प्रस्तुत कथा शोषक सामन्तहरूका सूक्ष्मतम यथार्थतालाई रहस्यात्मक शैलीमा मुखरित गरिएको छ । प्रस्तुत

कथामा नवआगन्तुकको मानवरहित एकतन्त्रीय सत्ता मोह र 'म' पात्रको स्वतन्त्र जीवनप्रतिको हार्दिकतालाई चित्रात्मक भाषाशैलीको माध्यबाट कलात्मक प्रस्तुतीकरण गरिएको छ । प्रस्तुत कथाको विश्लेषण तलका विभिन्न शीर्षकहरूका आधारमा गरिएको छ :

रूचिक्षेत्र

विजय मल्ल मूलतः मनोवैज्ञानिक अस्तित्ववादी कथाकार भएकोले प्रस्तुत कथाको रूचिक्षेत्र मुख्य रूपमा अस्तित्ववाद रहेको छ । रहस्य तथा मनोविज्ञानका बाछिटोहरूलाई पनि प्रस्तुत कथामा स्थान दिइएको पाइन्छ । प्रस्तुत कथाको मुख्य पात्र नवआगन्तुक हो । एउटा सिङ्गो देशमा विज्ञानको चरम उन्नतिको प्रयोग गरी उसले एकलौटी शासन गरेको छ । उसले यन्त्रको सहयोगले चरम भौतिक कार्यलाई अगाडि बढाउँदा देशभरिका मान्छे र सानो छोरासँगै परिवारसमेत गुमाउँछ । यसरी वैज्ञानिक उन्नतिका नाउँमा सबैको हत्या गरेको देखाइएकाले प्रस्तुत कथाको रूचिक्षेत्र विसङ्गतिवादतिर पनि ढल्किएको छ । अन्न, लत्ताकपडा, फलफूल अरबौं भोकानाझाका लागि प्रयोग नगरी उल्टै तिनीहरूको वध गरी त्यसै नष्ट गर्नु पक्कै पनि विसङ्गतिवादका दरिला प्रमाण हुन् । विसङ्गतिवादकै पृष्ठभूमिमा अस्तित्ववादको जन्म हुने हुनाले मूलतः कथाको चुरो अस्तित्ववादमै प्राप्त गर्न सकिन्छ । नव आगन्तुक आफन्तबाट टाढा हुँदा एक्लो अनुभूति गरी अर्को देशको व्यक्ति 'म' पात्रसँग दुख साट्नु, आफूले गरेका कार्यप्रति पश्चात्ताप गरी मानवसँगको सान्निध्यतामा जीवनको अस्तित्वबोध गर्नु, 'म' पात्र छहारीमा बसेको तथा नवआगन्तुकका नरसंहारी कार्यबाट डराएर जीवन बँचाउन अर्कै देशमा लैजान आग्रह गर्नुजस्ता विषयवस्तुले कथाको रूचिक्षेत्रको गर्बिलो पाटो अस्तित्ववाद भएको स्पष्टै छर्लङ्गिन्छ । साथै कथाको मुख्य उद्देश्य पनि मानव अस्तित्वलाई विज्ञानको चरम उन्नतिले ध्वस्त पार्ने रणनीतिबाट जोगाउनुपर्छ भन्ने नै हो । स्वचालित यन्त्रले मान्छेले कुरा गरेको बुझी चिया तयार पारी पिउन दिनु, सीमा प्रवेश गर्नेलाई हत्या गरिदिनु, खेत रोप्नेदेखि लिएर मान्छेले गर्ने सारा काम गर्नुले प्रस्तुत कथाले विज्ञानवादी रहस्यमूलक विषयवस्तुलाई पनि आफ्नो आधारभूमि बनाएको पाइन्छ । यसै गरी नव आगन्तुकले आफूलाई एक्लो ठानी

विगतका क्रियाकलापमा पछुतो मान्नु, आफू यन्त्र भएको अनुभूति गर्नु, म पात्र नयाँ-नौला वस्तु, स्थल नवआगन्तुकका विगतका व्यवहार सुनी आतङ्कित हनुजस्ता विषयवस्तुले प्रस्तुत कथाको रूचिक्षेत्रको आयाम मनोविज्ञानसम्म फैलिएको पाइन्छ। अतः प्रस्तुत कथाका रूचिक्षेत्रका फाँटहरू फराकिला हुँदाहुँदै पनि मुख्य फाँटको मुख्य केन्द्रविन्दु भने अस्तित्ववाद नै भएको ठहर गर्न सकिन्छ।

रीतिक्षेत्र

आफ्नो रूचिअनुकूल साहित्यलाई प्रस्तुत गर्ने शैलीको क्षेत्रलाई रीतिक्षेत्र भनिन्छ। यसलाई कथा लेख्दा अपनाइने ढाँचा, शैली, प्रणाली, तरिका आदिको नामबाट पनि परिचित गर्न सकिन्छ (भण्डारी र अन्य, २०६७, पृ. १४)। स्वैरकल्पनाको माध्यमबाट आफ्ना विचारलाई स्वतन्त्र रूपमा प्रस्तुत गरिएकाले प्रस्तुत कथाको रूचिक्षेत्र स्वच्छन्दतावाद रहेको छ। वैज्ञानिक उन्नति, प्रगतिले भविष्यमा मानवजीवन नै समाप्त हुन सक्ने विषयवस्तु समेटिएको प्रस्तुत कथा कल्पनाको उडानलाई बेजोड कुतूहलताका साथ प्रस्तुत गरिएको छ। म पात्रसँगको कुराकानीमा नवआगन्तुकले सिङ्गो देशमा एकलै बिस वर्ष बिताएको जनाएको छ। वर्तमान समयसम्म आइपुग्दा त्यस्तो देश कुनै छैन। त्यसको लागि भविष्य नै पर्खनुपर्छ। थथार्थभन्दा टाढाको विषयवस्तुलाई समेटिएकाले प्रस्तुत कथाको शैलीगत संरचना स्वच्छन्दतावादमै परिपुष्ट भएको पाइन्छ। दुई करोड मान्छेलाई एकलौटी सत्ता प्राप्तिकै लागि मार्नु, करिब अरब मान्छेलाई पुग्ने खाद्यान्न, लत्ताकपडा उत्पादन गर्दै त्यसको उपभोग गर्ने मान्छे छैनन् भन्नु, थाहै नपाई सिमानामा परमाणु सञ्चालित लहरहरूद्वारा प्रवेश गर्न खोज्ने सबैलाई समाप्त पार्नुजस्ता घटनाहरू स्वैरकल्पनाको प्रयोग गरी तयार गरिएका रहस्यमय विषयवस्तु हुन्। एउटा तानशाहले आफ्नो अनुकूल संसारको उपभोग गर्न पाए मानवजीवनको अस्तित्व कसरी समाप्त हुन सक्छ भन्ने दृष्टान्तलाई मनोलोकको प्रवेश गरी तयार पारिएको प्रस्तुत कथा छोटो भइकन पनि सारा संसारका मानवलाई भविष्यको वैज्ञानिक संसार प्रकटीकरण गर्न सफल भएको छ। अतः रहस्य र कल्पनाको संसारमा उन्मुक्त विचरण गरेकाले प्रस्तुत कथाको रीतिक्षेत्र स्वच्छन्दतावादी भएको पुष्टि हुन्छ।

संरचना पक्ष

नेपाली शब्दकोश (२०७९) अनुसार ज्ञानविज्ञानसम्बन्धी कुनै पनि वस्तु तत्त्व आदिको ढाँचा वा बनावटलाई संरचना भनिन्छ । प्रस्तुत कथा विजय मल्लको पहिलो कथासङ्ग्रह *एक बाटो अनेक मोड*मा सङ्कलित गरिएको छ । यसले डिमाइ आकारका ६ पृष्ठ ओगटेको छ । लामाछोटा पैतिस अनुच्छेदमा संरचित प्रस्तुत कथा मझौला आकारमा अनुबन्धित छ ।

कथावस्तु

कथाकारको चिन्तन तथा अजुभूतिजन्य समष्टि अभिव्यक्तिलाई कथावस्तु भनिन्छ । प्रस्तुत कथामा 'म' पात्रले सम्पूर्ण घटनाको वर्णन गरेको छ । प्रस्तुत कथा 'म' पात्र र नवआगन्तुकका बिचको संवादात्मक अभिव्यक्तिका साथ अगाडि बढेको छ । वैज्ञानिक विषयवस्तुलाई अस्तित्ववाद, विसङ्गतिवाद र स्वैरकल्पनाको माध्यमबाट प्रस्तुत गरिएको यस कथामा मानवीय जीवन सङ्कटमा परेको देखाइएको छ । कथा अत्यन्त छोटो आकारको रहेको छ । रैखिक ढाँचामा अनुबन्धित प्रस्तुत कथाको कथावस्तुलाई आदि, मध्य र अन्त्यको शृङ्खलामा राखी निम्नानुसार देखाउन सकिन्छ :

आदिभाग : 'म' पात्र एकलै छहारीमा बसिरहेको समयमा अकस्मात् गोलाकार जहाज नजिकै आएर बस्छ । गोलाकार जहाज अत्यन्त आधुनिक र सुविधा सम्पन्न हुन्छ । जहाजमा आएको नवआगन्तुक आधुनिक देखिए पनि चिन्ता र उदासीनताले ग्रस्त देखिन्छ । उसले नव आगन्तुकलाई 'प्रवेश निषिद्ध देश'मा आफूसँगै जान आग्रह गर्दछ । म पात्रले कुनै बाधा व्यवधान नभए जाने कुरा गरेपछि नवआगन्तुकले आफूले सबै प्रबन्ध मिलाउने कुरा गर्छ । म पात्र उसकै पछि लागी जहाज चढ्छ ।

मध्यभाग : 'म' पात्र सुविधासम्पन्न जहाजमा चढेपछि त्यहाँ भएका अत्याधुनिक सामग्रीबाट प्रभावित हुन्छ । केही समयमा उनीहरू तल ओर्ली एउटा सुन्दर भवनको अगाडि चौरमा बस्छन् । बोलीद्वारा जहाज सञ्चालित हुने, भवनको मूलद्वार नजिक पुग्नेबित्तिकै आफैं खुल्ने, यत्रले उठाएर माथि लैजाने आदि यान्त्रिक क्रियाकलापबाट 'म' पात्र छक्क पर्छ । 'म' पात्रले चिया पिउँदै 'प्रवेश निषिद्ध देश' मा मानिसहरूको आवागमन रोकेको बारेमा जिज्ञासा

राखेपछि नवआगन्तुकले गुप्त बाटोबाट छिर्न खोजे पनि नसक्ने जनाउँदै छिर्न खोज्ने दुई जना 'प्रवेश निषिद्ध देश' को सडक छुनासाथ धुवाँ भएको यन्त्रमार्फत देखाउँछ। यो घटनाबाट आतङ्कित भएको 'म' पात्रलाई 'प्रवेश निषिद्ध देश'को चारैतिर नाङ्गो तार नभएर परमाणुका लहरहरू निरन्तर प्रवाह भएकाले त्यहाँ कुनै प्रकारका मान्छे अथवा यन्त्र प्रवेश गर्न नसक्ने केवल आफ्नो जहाज मात्र प्रवेश गर्न सक्ने जनाउँछ। नवआगन्तुकले 'म' पात्रलाई बिस वर्षपछि 'प्रवेश निषिद्ध देश'मा आउने पहिलो व्यक्ति भएको जनाउँछ। उसले पाँच माइल टाढाको खेतमा दुई अरबलाई खान पुग्ने अन्नको उत्पादन, जलवायु नियन्त्रण सबै यन्त्रले गर्ने जनाउँछ। संसारका ठुला पावरहाउस र ड्याम पनि देखाउँछ। उत्पादन गरेका सबै सामग्री त्यसको उपभोग गर्ने कोही नहुँदा यन्त्रले नै अन्त्य गरिदिने जनाउँछ। यन्त्रलाई सबै शान्ति सुरक्षाको जिम्मा दिँदा सबै वैज्ञानिक, करिब दुई करोड जनता र आफ्नो परिवारसमेत भस्म भएर फगत् आफू मात्र एकलो बाँचेको पीडामय अभिव्यक्ति दिन्छ। पहाड, खोलानाला, जताततै सुनसान रहेको तर यन्त्रहरूले गरेको उत्पादनले अन्नको पहाड, फलफूलको पहिरो, मासुको ढिस्को भए पनि त्यसको प्रयोग गर्ने कोही नहुँदा आफ्नो मन पनि यन्त्रजस्तो भएको अनुभव सुनाउँछ। यसै समयमा 'म' पात्रले देशको द्वार खोलेको खण्डमा मानिस पसिहाल्ने विचार व्यक्त गर्दछ।

अन्त्य भाग : म पात्रलाई एकाएक दुई ओटा इस्पातले घाँटीमा समाउँछन्। किक्किक्क हुन लागेर नवआगन्तुकले स्टप भनेपछि मात्र रोकिन्छ र 'म' पात्र मुक्त हुन्छ। नव आगन्तुकले यसरी यो देशमा बोल्नु सार्वभौमिकता र राष्ट्रियताको विपरीत भएको कुरा गर्छ त्यसैले यन्त्रहरूले यही कुरा बुझी हत्या गरिदिने जनाउँछ। नव आगन्तुकले आफू पनि एक प्रकारले बाँधिँएको जनाउँदै बाहिर घुम्न जान आग्रह गर्दछ। म पात्र डराएर 'प्रवेश निषिद्ध देश'बाट अर्को देशमा पुऱ्याइदिन आग्रह गरेको देखाई कथाको अन्त्य भएको देखाइएको छ।

उपर्युक्त आधारमा 'प्रवेश निषिद्ध देश'को कथावस्तु 'म' पात्र र नवआगन्तुकका बिच संयोजन भएको पाइन्छ। उच्च महत्वाकाक्षाले मानव जीव नै सङ्कटग्रस्त भएको देखाइएको प्रस्तुत कथामा यन्त्रको प्रयोग मानव अस्तित्वका लागि सही तरिकाले गर्न नसकेमा अभिशाप बन्ने ठहर गरिएको छ। विज्ञानको चमत्कार स्वयम् तानासाहीहरूको लागि समेत मर्नु

न बाँच्नुको अवस्थामा पुऱ्याएको 'प्रवेश निषिद्ध देश' को कथावस्तुको बुनोट कलात्मक संयोजनका साथ तयार पारिएको छ ।

पात्र

कथालाई चलायमान बनाउने मानव वा मानवेतर चरित्रलाई पात्र भनिन्छ । कतिपय अवस्थामा पात्रहरू नैतिक र नैसर्गिक गुणहरूले युक्त हुन्छन् भने कतिपय अवस्थामा अमानवीय गुणले परिपोषित हुन पनि सक्छन् (शर्मा, २०४९, पृ.११४) । स्वैरकल्पनामूलक विज्ञान विषयमा आधारित 'प्रवेश निषिद्ध देश' कथामा नवआगन्तुक, 'म' यन्त्र आदि पात्रहरू रहेका छन् । यस कथामा मानव र मानवेतर पात्रको कुशल संयोजन गरिएको छ । यस कथामा अत्यन्त न्यून पात्रको प्रयोग गरिएको छ । नवआगन्तुक यस कथाको मुख्य पात्र हो । भूमिकाका आधारमा 'म' पात्र कथाको प्रारम्भदेखि अन्त्यसम्म रहे पनि समाख्याताको रूपमा रही कथालाई डोऱ्याउने कार्यमा सहायक पात्रका रूपमा देखापरेको छ । खेतीपातीदेखि देशको सुरक्षामा दखल राख्ने यन्त्र अर्को सहायक पात्र हो । ती पात्रहरूको यहाँ क्रमशः उपशीर्षहरूमा चित्रण गरिएको छ ।

नवआगन्तुक : कथाको आदिभागदेखि अन्त्यभागसम्म सक्रिय तथा 'म' पात्रसँगै रहेको नवआगन्तुक यस कथाको मुख्य पुरुष पात्र हो । कथामा जेजति घटनाहरू घटेका छन् ती सबैको प्रमुख कारक नवआगन्तुक भएकाले उसलाई प्रमुख पात्रको संज्ञा दिइएको हो । ऊ 'प्रवेश निषिद्ध देश' नामक मानवशून्य देशको एकलो शासक हो । 'म' पात्र छहारीमुनि आराम गर्न बसिरहेको समयमा गोलो आकारको अत्याधुनिक जहाजमा ऊ तल ओर्लेको छ । अनुहारमा चिन्ता र उदासीनता, लगाइमा अत्यन्त आधुनिकता देखिने नवआगन्तुक 'म' पात्रलाई विश्वासमा पारेर आफ्नो 'प्रवेश निषिद्ध देश'मा लैजान सफल भएको छ । ऊ आफ्नो बोलीद्वारा नै जहाजलाई सञ्चालन गर्ने तथा आफूलाई आवश्यक पर्ने सबै सामग्री आवाजद्वारा नै परिपूर्ति गर्न सक्ने अत्याधुनिक मानव हो भन्ने कुरा यस उद्घरणबाट पनि पुष्टि हुन्छ - मैले भनें- "चिया । एउटा यन्त्र भित्तातिरबाट आयो । भित्ताले आफै सारिदियो । चिया टेबिलमा राखिदियो गयो । हामी चिया पिउन थाल्यौं" (मल्ल, २०२६, ९५) । ऊ एकलो

छ तर त्यो देशमा कोही नपसून् भनेर कसैलाई थाहा नहुने गरी चारैतिर परमाणु सञ्चालित लहरहरू राखी प्रवेश गर्न खोज्ने सबैलाई खरानी बनाउने दोस्रो हिटलर हो । उसले ‘म’ पात्रलाई देखाएरै आफ्नो देशमा प्रवेश गर्न खोज्ने दुई जनालाई आँखाले देख्न नसक्ने यन्त्रद्वारा सदाको लागि अन्त्य गरिदिएको छ । यति मात्र होइन, यन्त्रद्वारा उसले राक्षसी प्रवृत्ति देखाएर दुई करोड मान्छेको हत्या गरेको छ । उसले यन्त्रद्वारा करिब दुई अरबलाई पुग्ने अन्न उत्पादन गर्छ । संसारका ठुला पावरहाउस, संसारको सबैभन्दा लामो पुल, फलाम उत्पादन, फलफूलहरूको पहिरो, अन्नहरूको पहाड, मासुको ढिस्को बराबरका सामग्री छन् तर त्यसको उपभोग गर्ने मानव नहुँदा सबै सामग्री यन्त्रद्वारा नै नष्ट गर्ने विसङ्गतिवादी पात्र हो । ऊ यन्त्र निर्माण गर्ने वैज्ञानिक मात्र होइन, आफ्नै परिवार र सबैभन्दा प्यारो सानो काखको बच्चा यन्त्रद्वारा हत्या गर्ने हृदयहीन क्रूर तानासाह हो । सबैलाई मारी एउटा सिङ्गो देशको अधिपति हुँदा पनि सन्तुष्ट हुन पनि नसक्ने ऊ एक मनोवैज्ञानिक तनावमा बाँच्ने संसारको सबैभन्दा दुखी पात्र हो । बिस वर्ष मानवरहित देशमा बसेको ऊ अर्को देशको मानिससँग भेट्दा खुसी त भएको छ तर देशको द्वार खोल्ने शब्द मात्र प्रयोग गर्दा यन्त्रद्वारा घाँटी समाउने पौराणिक पात्र कंसभन्दा पनि कडा परपीडक पात्र हो । “वातावरण वा कुनै घटनाले गर्दा परिवर्तन हुने पात्र गतिशील हुन्छ (बराल र एटम, २०५८, पृ.३०) । कथाको प्रारम्भदेखि अन्त्यसम्मका विविध प्रसङ्गमा व्यवहारमा परिवर्तन भएकाले स्वभावका आधारमा ऊ गतिशील पात्र हो । सारा मान्छे मारी एकलै बसेको नवआगन्तुक आफ्नो देश गई मानवको समीपता खोज्नु, एकलोपनमा विरक्तिनुजस्ता विषयवस्तुले उसलाई गतिशील पात्र भनिएको हो, कथामा उसको चरित्र मानवताशून्य देखिएकाले ऊ प्रतिकूल पात्र हो । कार्यव्यापारलाई प्रत्यक्ष रूपमा अगाडि बढाइएकाले आसन्नताका आधारमा ऊ मञ्चीय पात्र हो । कथाको संरचनामा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेकाले आवद्धताका आधारमा ऊ बद्ध पात्र हो । सामाजिक सम्बन्धका आधारमा उच्च पात्र हो । मानव भएर मानवकै अस्तित्व सखाप पार्ने ऊ तानासाह प्रवृत्तिको निकृष्ट विसङ्गतिवादी पात्र हो ।

‘म’ पात्र : ‘म’ पात्र यस कथाको सहायक मानवीय पुरुष पात्र हो । प्रकृतिको काखमा रमाउने शान्तिप्रेमी पात्र हो । रुखको छहारीमा बसिरहेको ‘म’ पात्र गोलाकार जहाजमा आएको नवआगन्तुकबाट अत्यन्त प्रभावित भएको छ । निश्छल र पवित्र प्रकृतिप्रेमी ‘म’ पात्र

नवआगन्तुकको देशमा बिस वर्षपछि पुग्ने पहिलो मानव हो । बोलीद्वारा सञ्चालित जहाज र यन्त्रका कामहरू देखेर आश्चर्य मान्ने 'म' पात्रले देशमा मानिसहरूको आगमनमा रोक लगाएकामा चिन्ता व्यक्त गरेको छ । यसबाट ऊ एक स्वतन्त्र व्यक्ति हो भन्ने पुष्टि हुन्छ । आफ्नै आँखाअगाडि देश प्रवेश गर्न खोज्ने दुई जना मानिस धुवाँ भएको देखेको 'म' पात्रले यन्त्रले रोपाइँ, सीमा सुरक्षा, फलफूल उत्पादन सबैमा मान्छेको एउटा पनि उपस्थिति नदेख्दा आश्चर्यचकित भएको छ । कतै मान्छेले खानै नपाउने अवस्था र कतै दुई करोडलाई जलाएर करिब दुई अरबलाई पुग्ने खाद्यान्न खेर गएको प्रसङ्गले म पात्र आहात भएको छ । “यो देशको द्वार खोलिदिनुहोस् मानिस पसिहाल्छन् (मल्ल, २०२६, पृ. ९८)” । भन्नेबित्तिकै देशको सार्वभौमिकता र राष्ट्रियता विपरीत भयो भनी धनै ज्यान गुमाउन बाध्य 'म' पात्र अन्त्यमा त्यो देशबाट बाहिरिन चाहने मानवताप्रेमी, स्वाभिमानी पात्र हो । अतः प्रवृत्ति आधारमा मानवहितको बारेमा आवाज उठाएकाले सत्, सामाजिक सम्बन्धका आधारमा मध्यम, कथाको प्रारम्भदेखि अन्त्यसम्म कथाको कार्यव्यापार प्रत्यक्ष रूपमा अगाडि बढाएको हुनाले मञ्चीय तथा कथाको संरचनामा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेको हुनाले बद्ध पात्रका रूपमा परिभाषित गर्न सकिन्छ ।

यन्त्र : यन्त्र यस कथाको मानवेतर सहायक पात्र हो । नवआगन्तुकको 'प्रवेश निषिद्ध देश' सम्पूर्ण मानवले गर्ने काम यन्त्रले गरेको हुनाले कथाको भूमिकामा यन्त्रलाई पनि सहायक पात्रका रूपमा परिभाषित गरिएको हो । कथामा नवआगन्तुक र 'म' पात्रलाई कुरा गरेकै आधारमा चिया प्रदान गर्ने पात्रको रूपमा यन्त्रलाई परिचित गर्न सकिन्छ । मानवीय संवेदना नबुझ्नु यन्त्रको मुख्य विशेषता हो । उसलाई जुन उद्देश्यले निर्माण गरिएको त्यही मात्र गर्न जानेको हुन्छ । सबै मानिसलाई सखाप पार्ने आदेश दिँदा यन्त्रले 'प्रवेश निषिद्ध देश' को सबै व्यक्तिहरू सखाप पारेको छ । यति मात्र होइन यन्त्रले शासक अथवा नवआगन्तुकको परिवारसमेत जलाएर खरानी पारेको छ । धान रोप्ने, फलफूलहरू उत्पादन गर्ने, उद्योगधन्दा सञ्चालन गर्ने, सीमा सुरक्षादेखि घरायसी सबै कार्यहरू यन्त्रले नै सम्पन्न गरेको छ । क्रूर शासकहरूमा उन्माद चढ्यो भने मानवसमाज कसरी अन्त्य हुन्छ भन्ने सङ्केत दिन प्रस्तुत कथामा यन्त्र सफल भएको छ । यसरी यन्त्रलाई मञ्चीय, बद्ध तथा वर्गगत पात्रका रूपमा परिचित गर्न सकिन्छ ।

परिवेश

कथामा घटना घट्ने स्थान, घटनाको समय र कथा स्थलको आन्तरिक तथा बाह्य वातावरणलाई परिवेश भनिन्छ । परिवेशलाई पर्यावरण पनि भनिन्छ । रचनाकारले पात्रलाई मुख्य केन्द्रमा राखेर आफूले देखेका, सुनेका, भोगेका, अनुभव गरेका तथा परिकल्पना गरेका विविध घटनाहरूलाई कथामा प्रस्तुत गरेको हुन्छ (गिरी, सन् २०२०, पृ २०) । प्रस्तुत कथामा एउटा मात्र मानव भएको तर स्वचालित यन्त्रद्वारा मानवीय कार्य भएको फरक भूगोल भएको यन्त्रसम्मत स्वैरकल्पनामूलक परिवेशको चित्रण गरिएको छ । प्रस्तुत कथामा रूखको छहारी, फराकिलो फाँट, आकाश, पहाडको काख, तल, चौर, मूल द्वार, सिमाना, खेत, पहाड, खोला, नाला, बाहिरजस्ता स्थानगत परिवेशका रूपमा आएका छन् ।

कथामा 'म' पात्र र नव आगन्तुकका क्रियाकलापबाट मनोवैज्ञानिक परिवेश खडा भएको छ । वैज्ञानिक उन्नति, प्रगति गरी एकल देश सञ्चालन गरे पनि नवआगन्तुक भित्रिभित्रै रन्थनिएको छ । आफैले निर्माण गरेको यन्त्रद्वारा काखमा बसेको छोरा धुवाँ भएकोमा 'म' पात्र आन्तरिक रूपमा ग्लानिबोधले लछप्पै भिजेको छ । लगाइमा आधुनिकता भए पनि अनुहारमा चिन्ता र उदासीनता देखिनु, उसलाई एकलै बस्दा नियास्रो लाग्नु, टेलिमाइज्ड गरेर अरू देशका क्रियाकलाप हेर्नु, दिल खोलेर कुरा गर्न नपाएर छटपटाउनु, बिस वर्षपछि मानिससँग भेट हुँदा खुसी हुनु आदि नवआगन्तुकका मनोवैज्ञानिक परिवेशका उदाहरण हुन् । यसै गरी आफ्नै आँखाअगाडि नवआगन्तुकले यन्त्रद्वारा दुई जना मान्छेलाई धुवाँमा उडाउनु, म पात्रले अहिलेसम्म करिब दुई करोड जलाएको प्रसङ्गले आहत हुनु, कथाको अन्त्यतिर देशको द्वार खोलीदिन आग्रह गर्दा एकाएक घाँटीमा इस्पातले अँट्याउनु, ज्यान जोखिममा परेको महसुस गरी अर्को देश लैजान आग्रह गर्नु आदि 'म' पात्रका मनोवैज्ञानिक परिवेशका उदाहरणहरू हुन् । समयगत परिवेशको रूपमा अध्ययन गर्दा 'म' पात्रसँगको कुराकानीका आधारमा नवआगन्तुकले एकलौटी शासन गर्न लागेको करिब बिस वष भएको छ । मध्याह्न, एकछिन, बिस वर्ष, दश वर्ष आदि समयगत परिवेशनाका नमुना हुन् ।

बोलीद्वारा जहाज सञ्चालित हुनु, ढोका स्वतः खुल्नु, उड्ने मेचजस्तोमा उठाएर माथि लैजानु, कुराकानीकै आधारमा मानवेतर पात्रले चिया ल्याउनु, प्रवेश निषेध गरिएको देशको

सडक छुनासाथ मानिसहरू धुवाँ हुनु, देशको चारैतिर परमाणु सञ्चालित लहरहरू निरन्तर प्रवाहित हुनु, खेतीपातीदेखि लिएर सीमा सुरक्षा, उद्योगधन्दा लगायतका मानवले गर्ने काम अमानवीय वस्तुद्वारा हुनुले प्रस्तुत कथामा यन्त्रगत परिवेश दर्बिलो र गर्बिलो रूपमा प्रस्तुत भएको छ। समग्रमा प्रस्तुत कथामा तानासाहहरूको परपीडक तथा स्वपीडक परिवेशलाई प्रतीकात्मकताका साथ प्रस्तुत गरिएको छ। सबैलाई मारेर तानासाहहरू एकछिन त रमाइलो अनुभूति गर्लान् तर त्यो रमाइलो टुलुटुलु हेरिदने तथा खुसी भइदिने मान्छे नै नभएपछि उनीहरूको मुटुमा ढ्याङ्ग्रो ठोकिएको परिवेश नवआगन्तुकले “हो मानिसविना मेरो मन पनि यन्त्र जस्तो भइसकेको छ (मल्ल, २०२६, पृ. ९८)” भन्ने भनाइले पुष्टि गरेको छ। अन्न, लत्ताकपडा, फलफूल आदि उत्पादन गरे पनि त्यसको उपभोग गर्ने मान्छे नै सखाप पार्ने क्रूर सन्की, हिंस्रक, बहुलङ्घी स्वभावको नवआगन्तुकको माध्यमबाट विश्वमा परमाणुद्वारा सबैलाई ध्वस्त पारी सिङ्गे विश्व आफ्नो हातमा लिन चाहने शासकको शासकीय परिवेश देखाइएको छ। अर्कातर्फ शान्तिको कामना गर्ने म पात्रको माध्यमबाट शान्त, स्वच्छ धरतीमा बाँच्ने चाहने जनताको स्वाभाविक परिवेशलाई पनि कुशल व्यवस्थापनका साथ चित्रण गरिएको छ।

दृष्टिविन्दु

कथामा कुन पात्रले कुन स्थानमा रहेर कथा भनेको छ, त्यसको निर्योत गर्ने कार्य दृष्टिविन्दुबाट हुन्छ। ‘प्रवेश निषिद्ध देश’मा कथामा आन्तरिक परिधीय दृष्टिविन्दुको प्रयोग गरिएको छ। ‘म’ पात्रले नवआगन्तुकका सबै क्रियाकलापलाई नजिक नियालेर उसका गतिविधिलाई वर्णन गरेको छ। आफ्ना कुराभन्दा बढी प्रथम पुरुषीय ‘म’ पात्रले तृतीय पुरुषीय पात्र नवआगन्तुकका बारेमा चर्चा गरेको कुरा “उसको लुगा लगाइमा अत्यन्त आधुनिकता टप्कन्थ्यो र अनुहारबाट चिन्ता र उदासीनता (मल्ल, २०२६, पृ. ९४)” भन्ने उद्धरणबाट पुष्टि हुन्छ। प्रस्तुत कथामा ‘म’ पात्रको माध्यमबाट नवआगन्तुकले निर्माण गरेको मानवरहित संसार र त्यसको असरका बारेमा अवगत गराइको छ। कथाकार मुख्य उद्देश्य तानासाहहरू शक्तिको उन्मादमा यन्त्रको प्रयोग गरी धरतीलाई कुन अवस्थामा पुर्याउँन सक्छन् भन्ने हो जुन कुरालाई ‘म’ पात्र कथावाचकको रूपमा प्रस्तुत भई पूरा गरेको छ। कथाको संरचनाको मुख्य केन्द्रविन्दु नवआगन्तुकको मानसिक संसार अथवा वैज्ञानिकद्वारा

यन्त्रनिर्माण, आफ्नो परिवारसहित सबै मानवको अन्त्य, त्यसबाट उत्पन्न ग्लानि, आफू यन्त्रवत् भएको स्वीकारोक्तिजस्ता कुराहरूबाट कथाकारले नवआगन्तुकलाई पृथ्वीको एक भयङ्कर अकल्पनीय क्रूर शासकको रूपमा परिभाषित गरिएको छ । नवआगन्तुकका स्वाभाविक उतारचढावअन्तर्गत एकलो संसार चाहने व्यक्तिले पनि 'म' पात्रलाई भेट्न फरक देशमा जानु, उसलाई लिएर आफूमात्र भएको एकल देशको अवलोकन गराउनुजस्ता विषयवस्तुले प्रस्तुत कथामा नवआगन्तुकको सूक्ष्म विश्लेषण गरिएको छ । यी सबै क्रियाकलापको साक्षीको रूपमा मात्र 'म' पात्र प्रस्तुत भएको छ । यी सबै विषयवस्तुको अध्ययन गर्दा प्रस्तुत कथा आन्तरिक परिधीय दृष्टिविन्दुमा अनुबन्धित रहेको स्पष्ट हुन्छ ।

सारवस्तु

कथाको अध्ययनपश्चात् प्राप्त हुने शिक्षा, सन्देश वा उद्देश्यको समष्टि रूपलाई सारवस्तु भनिन्छ । प्रस्तुत कथामा विज्ञानको चरम उन्नति नै मानवजीवको सर्वनाशको कारक हुन सक्छ भन्ने सारवस्तु प्राप्त गर्न सकिन्छ । विज्ञानको उन्नति, प्रगतिले शक्तशाली देश तथा मानवलाई मान्छेको आवश्यकता कम हुँदै गइरहेको सन्दर्भमा प्रस्तुत कथा यही गतिमा वैज्ञानिक क्रियाकलाप अगाडि बढेको खण्डमा भोलिका दिनमा केही क्रूर तानासाह मात्र रहने अरू सबै मानव धुवाँजस्तै उडेर सकिने दर्बिलो तर्क प्रस्तुत गर्नु कथाको मुख्य भाव रहेको छ । एकातिर केही शान्तिप्रेमी मानवहरू रुखको छहारीमा शीतलताको साथमा लामो जीवन बाँच्ने आशामा स्वच्छन्द हिँडडुल गर्न चाहन्छन् भने अर्कातर्फ शक्तिको होडमा आणविक हातहतियार तथा परमाणु बमको क्षमता प्रस्तुत गरी नरसंहार गर्नमा शक्तिसम्पन्न शोषक, सामन्तहरू उद्यत रहेको कठोर यथार्थता प्रकट गर्नु प्रस्तुत कथाको अर्को महत्वपूर्ण उपलब्धि हो । मान्छेले जति नै वैज्ञानिक प्रगति गरी एकैपटकमा अरबौंलाई पुग्ने खाद्यान्न, फलफूल, लत्ताकपडा आदि उत्पादन गरे पनि त्यसको उपभोग गर्ने मानव नै छैन भने त्यो उत्पादनको के अर्थ रह्यो र भन्ने तितो यथार्थता प्रकट गरिएको छ । वैज्ञानिक प्रगतिको नाउँमा आफ्नै परिवारसमेत खरानी बनाउने प्रगति मानवले आविष्कार गरेका उन्नतिमध्ये सबैभन्दा खराब र अक्षम्य रहेको सन्देश प्रस्तुत कथामा अभिव्यक्त गरिएको छ । मानवको अस्तित्व मेटाउने यस्ता यन्त्र केवल सन्कीको भरमा निर्माण गरिए पनि भविष्यमा तिनै

स्वचालित यन्त्रद्वारा स्वयम् निर्माण गर्ने व्यक्ति मृत्युको मुखमा जानुपर्ने स्थिति आउनेतर्फ कथामा प्रतीकात्मक सङ्केत गरिको छ । ‘प्रवेशनिषिद्ध देश’ एक नितान्त वैज्ञानिक कथा हो । यसमा कथाकारले मेसिनको उत्पादनशील उपयोग मात्र नभएर ध्वंसात्मक प्रयोग हुने सम्भावित अवस्थाको समेत परिकल्पना गरेका छन् (तिमल्सिना, योगेन्द्र, अनु.९) । जति नै अत्याधुनिक आविष्कार गरी सबै शक्ति आफ्नो मुठीमा लिई सर्वेसर्वा भए पनि आखिरमा मानवलाई मानव नै चाहिन्छ । ऊ मान्छेविना यन्त्रजस्तै हुन्छ । मान्छेको सुखदुःख मान्छेले नै राम्ररी बुझ्न सक्छ । मान्छेविनाको मान्छेको जीवन निरस तथा मरुभूमिसरह हुन्छ भन्ने सन्देश प्रस्तुत कथाबाट प्राप्त हुन्छ । बिस वर्ष एकलै बस्दा वाक्क लागेर नवआगन्तुकले अर्को देशको मानव ‘म’ पात्रलाई आफ्ना मनका गथासाहरू सुनाएको प्रसङ्गले पनि मानवको विकल्प मानवबाहेक अन्य पक्ष हुन नसक्ने स्पष्ट भएको छ । अतः विज्ञानको आविष्कार केवल मानव जीवनलाई सहज, सरस बनाउन मात्र प्रयोग हुनुपर्छ, शक्तिको होडबाजीमा मानवको संहार गर्न होइन भन्नु नै प्रस्तुत कथाको मुख्य सारवस्तु हो ।

रूपविन्यास

कथाको सूक्ष्म घटकलाई रूपविन्यास भनिन्छ । यस भित्र पद पदावली, वाक्यगठन, अनुच्छेदयोजना भाषाशैली, विम्ब, प्रतीक, अलङ्कार, प्राक्सन्दर्भ, शीर्षकजस्ता विषयवस्तुहरू समेटिएका हुन्छन् (श्रेष्ठ, २०७९, पृ. २०) । प्रस्तुत कथाको भाषाशैली सरल, सहज तथा आकर्षक रहेको छ । नवआगन्तुकले छहारीमा आराम गरिरहेको मान्छेलाई ‘प्रवेश निषिद्ध देश’मा लैजानु, बिस वर्षपछि आफ्नो देशमा एउटा मात्र मानवलाई स्वागत गर्न पाउँदा खुसी हुनु, स्वाचालित यन्त्रहरूले एउटा मात्र मान्छे बस्ने देशमा मान्छेले जस्तै सारा काम गरेको देख्दा ‘म’ पात्र आश्चर्यमा पर्नु, स्वचालित यन्त्रद्वारा करिब दुई करोड जनसङ्ख्या नव आगन्तुकको निर्देशनमा नरसंहार हुनु, देशको द्वार खोली मान्छे प्रवेश गराउने कुरा गर्दा ‘म’ पात्र धन्नै मर्नु, ‘म’ पात्र डराएर नवआगन्तुकलाई अर्को देशमा लैजान आग्रह गर्नुजस्ता घटनालाई कथाकारले काल्पनिक विषयवस्तु भए पनि स्वच्छन्दतावादी शैलीशिल्पका साथ कलात्मक, कुतूहलमय, सरल, सहज भाषाको प्रयोग गरेका छन् ।

प्रस्तुत कथामा आकाश, वस्तु, व्यक्ति, कौतूहल, अत्यन्त, आधुनिकता, उदासीनता, निवासी, यन्त्र, यात्री, स्वदेश, जलवायु, उत्पादन, धन्यवाद, प्रवेश, निषिद्ध बाधा, प्रबन्ध, प्रकार, वैज्ञानिक, सुन्दर, भवन, सञ्चालित, स्वतः गुप्त, चित्र, मूलद्वारजस्ता तत्सम शब्दहरूको प्रयोग गरिएको छ । एकलै, काग, ठुलो, म हात, करोड, अरब, दुई, बिस, मानिस, तर, एउटा, त्यहाँ, सडक, भित्र, धुवाँ, बाटो, थाहा, तीन, सय, यस्तो, हामी, सिमाना, चार, जना, तपाईँ, स्थान, आँखा, खेत, कोही, लामो, पाँच, एकलो, रमाइलो, पहाड, सानो, काख, बाहिरजस्ता तद्भव शब्दहरूको प्रयोग गरिएका छ । टप्कनु, ढङ्ग, भित्ता, रोक, लौ, उस, पहिलो, टाढा, घुम्न, न्यास्रो, जिल्लिदै, ढिस्को, किक्किक्कजस्ता भर्रा नेपाली शब्दहरूको प्रयोग गरिएको छ । बखत, जवाफ, जहाज, प्लेन, मेच, चिया, कफी, टेबिल, माइल, खतम, फगत, जहाज, टेलिभिजन, फार्म, अटोमेटिक, इलेक्ट्रोनिक, ड्याम, पावर, सेट, स्टप, फ्याक्ट्रीजस्ता आगन्तुक शब्दहरूको प्रयोग गरिएको छ ।

उसको लुगा लगाइमा अत्यन्त आधुनिकता टप्कन्थ्यो र अनुहारबाट चिन्ता र उदासीनता । यही त विचित्र छ । यहाँ सब स्वचालित यन्त्रहरूले काम गर्छन्, उत्पादन गर्छन्, नष्ट गरिदिन्छन् र फेरि निर्माण गर्दछन् । यन्त्रहरू त्यस्तो विघ्न आफ्नो नेतालाई चिन्दारहेछन्, मान्दारहेछन् इलेक्ट्रोनिक आँखा त्यस्तो राम्ररी परिचय प्राप्त गरी ग्रहण गरी राख्न सक्दारहेछन् । अब म यहाँ एकलो छु एकलो ! न्यास्रो लाग्छ । मानिस देख्न पाउन्नँ, कुरा गर्न पाउन्नँ । फलफूलहरूको पैहो लाग्छ अन्नको पहाड बन्छ । मासुको ढिस्को बन्छ तर खाने कोही छैनन् । उसले भन्यो यो देशमा भन्नु, सार्वभौमिकता र राष्ट्रियताको विपरीत छ, बुझ्नुभयो ? आदि वाक्यमा प्रयुक्त सुन्दर शब्दविन्यास, मझौला खालका वाक्यविन्यास, अनुप्रासमय शब्दावलीहरू, तथा विभिन्न विम्ब तथा प्रतीकहरूको प्रयोगले प्रस्तुत कथाको रूपविन्यास उच्चकोटिको बनेको छ । माथिका प्रतिनिधिमूलक वाक्यहरूले कथाको सारवस्तुमा बाधा नपुऱ्याएका हुनाले प्रस्तुत कथामा संवृत्त रूपविन्यास रहेको छ ।

शीर्षकको सार्थकता

प्रस्तुत कथाको शीर्षक 'प्रवेश निषिद्ध देश' राखिएको छ । व्याकरणिक दृष्टिले प्रवेश नाम पद, निषिद्ध, विशेषण पद र देश नाम पद रहेको छ । अर्थगत दृष्टिले नेपाली वृहत्

शब्दकोशअनुसार क्रमशः ‘प्रवेश’को “अर्थ बाहिरबाट भित्र जाने वा पस्ने काम” (पोखेल, २०७५, पृ.८३१), ‘निषिद्ध’को अर्थ “निषेध गरिएको ,रोक लगाइएको” (पोखेल, २०७५, पृ.६९९) तथा ‘देश’को अर्थ “चारैतिर फैलिई अनेकौँ गाउँ, सहर, जिल्ला, अञ्चल, वा प्रान्त मिलेर बनेको एक विशिष्ट मुलुक” (पोखेल, २०७५, पृ.८३१) हुन्छ। प्रस्तुत कथामा नवआगन्तुकले परमाणु सञ्चालित लहरहरू निरन्तर प्रवाह गरी कुनै पनि अर्को देशको मान्छेको प्रवेशमा रोक लगाएको छ। कोही मान्छेले सिमानामा पाएला मात्र राखे पनि उसले स्वचालित यन्त्रद्वारा हत्या गरिदिन्छ। बिस वर्षसम्म उसले कुनै मान्छेलाई आफ्नो देशमा प्रवेश गर्ने अवसर प्रदान गरेको छैन। उसले आफ्नो चाहनाअनुकूल मात्र ‘म’ पात्रलाई बिस वर्षको अन्तरालमा देशमा प्रवेश गराएको छ। यसरी कथाको मुख्य पात्र नवआगन्तुकले स्वचालित यन्त्रद्वारा देश प्रवेश गर्ने सबै बाटाहरू पूर्णतया बन्द गरिदिएकोले प्रस्तुत कथाको शीर्षक र विषयवस्तुका सोभो सम्बन्ध देखिएकोले प्रस्तुत कथाको शीर्षक “प्रवेश निषिद्ध देश” सफल सार्थक र औचित्यपूर्ण देखिन्छ।

निष्कर्ष

मनोवैज्ञानिक तथा अस्तित्ववादलाई मूल केन्द्र बनाएर कथा रच्ने विजय मल्लको प्रस्तुत ‘प्रवेश निषिद्ध देश’ कथा मूलतः अस्तित्ववादलाई रुचि क्षेत्र बनाएर लेखिएको छ। प्रस्तुत कथा विज्ञानको चरमोत्कर्षता र त्यसले मानव जीवन सङ्कटमा परेको विषयवस्तुलाई स्वैरकल्पनाको सहारमा स्वच्छन्दतावादी रीतिक्षेत्र अँगालेर रचिएको छ। प्रस्तुत कथामा वैज्ञानिक उन्नति, प्रगतिले उच्च फड्को मारे पनि त्यो प्रगति मानवकै अस्तित्व सङ्कटमा पर्ने अवस्थामा त्यसलाई स्वीकार गर्न नसकिने विचार प्रकट गरिएको छ। एउटा सिङ्गो देशमा आफू मात्र बाँचेर यन्त्रद्वारा करोडौँ मान्छेलाई मृत्युको मुखमा पुर्याउने तानासाहाहरू सत्ता र शक्तिको उन्मादमा बहुलाएका महामूर्ख हुन् भन्ने मुख्य कथ्य प्रस्तुत कथामा प्राप्त गर्न सकिन्छ। संसारमा करोडौँ मान्छे भोका, नाङ्गा छन् तर केही सन्की मान्छेहरू अरबलाई पुग्ने अन्न, लत्ताकपडा उत्पादन गरेर सबै नष्ट गरी पुरुषार्थ देखाउँछन् भने ती सबै मानवजीवनका अक्षम्य नराधमहरू भएको सार प्रस्तुत गर्नु यस कथाको महत्त्वपूर्ण पाटो हो। कथामा वर्णित नवआगन्तुकका क्रियाकलापले प्रस्तुत कथा विसङ्गतिवादी चिन्तनतिर उन्मुख भएको

देखिन्छ तर बिस वर्षपछि मान्छेलाई भेट्ने रहर जागी 'म' पात्रलाई भेटेर खुसी भएको प्रसङ्गले अस्तित्ववादको पुनर्जन्म भएको देखिन्छ । 'म' पात्र रुखको छाहारीमा बस्नु तथा नव आगन्तुकका क्रियाकलापबाट आत्तिएर अर्को देशमा जान चाहनुले पनि अस्तित्ववादी चिन्तन मुखरति भएको स्पष्ट हुन्छ । आफ्नो सानो छोरा तथा जहानसमेत यन्त्रले हत्या गरिदिनु, कसैसँग कुरा गर्न नपाउनु, एक्लो जीवन यन्त्रमय बन्नुजस्ता घटनाको माध्यमबाट नवआगन्तुको मनोविश्लेषण गरिएकाले प्रस्तुत कथामा शक्तिशाली देशका क्रूर शासकहरूको मनोविज्ञान केलाउने उद्देश्य पनि राखिएको पाइन्छ । वर्णनात्मक प्रवाहमय शैलीमा रचिएको प्रस्तुत कथा स्वैरकल्पनाको माध्यमबाट विज्ञानजस्तो विषयवस्तुलाई समेत यथार्थ लाग्ने गरी प्रस्तुत गर्नु मल्लको कथाकारिताको उच्चतम प्राप्ति हो । तत्सम, तद्भव, आगन्तुक, भर्षा शब्द तथा विभिन्न विम्ब, प्रतीक र अलङ्कारको उपयोगमा छोटा, छरिता वाक्यगठनले प्रस्तुत कथा थोरै पात्र र भिनो कथावस्तु भए पनि विययवस्तुगत दृष्टिले उच्च कोटिको बन्न पुगेको छ । भिनो कथा तथा थोरै पात्रहरूको प्रयोग गरिएको प्रस्तुत कथा आदि, मध्य र अन्त्यको क्रमिक शृङ्खलामा बाँधिएको छ । संवृत्त रूपविन्यासको प्रयोग गरिएको प्रस्तुत कथा उच्च तथा मध्यम वर्गका पाठकका लागि पठनयोग्य देखिन्छ । समग्रमा विज्ञानको प्रगति मानवहितको लागि हुनुपर्छ । मानवको अस्तित्वभन्दा टाढाको वैज्ञानिक उन्नति प्रगति नभएर दुर्गति हो भन्ने सार रहेको प्रस्तुत 'प्रवेश निषिद्ध देश' कथा मूलतः अस्तित्ववादी र आंशिक रूपमा विसङ्गतिवादी र मनोविज्ञानवादी जीवनदर्शनका आधारमा निरूपण गर्न सकिन्छ ।

कृतज्ञताज्ञापन

प्रस्तुत लेख पढी उपयुक्त सुझाव दिएर यसलाई परिमार्जन गर्न सहयोग पुर्याउनुहुने विज्ञज्युप्रति हार्दिक आभार व्यक्त गर्दछु ।

सन्दर्भसूची

घोडासैनी, खगेन्द्र. (२०७७). *कथाको रचनाविधान*. सनलाइट प्रकाशन ।

घोडासैनी, खगेन्द्र. (२०८१). *नरेन्द्र दाइ उपन्यासको रचनाविधान*. हैमप्रभा, २३ (१) १६-२८

तिमिल्सिना, योगेन्द्र. <https://sahityapost.com/gair-aakhyan/gair-aakhyan-samicha/152550> .

भण्डारी, पारसमणि र अन्य (२०६७). नेपाली गद्य र नाटक. (ते.सं.). विद्यार्थी प्रकाशन ।

पौडेल, विष्णुप्रसाद (२०५७). *संस्कृत काव्यशास्त्र*. भुँडी पुराण प्रकाशन ।

बराल,कृष्णहरि नेत्र एटम. (२०५८). *उपन्यास सिद्धान्त र नेपाली उपन्यास*. (दो. सं.).

साभ्ता प्रकाशन

मल्ल, विजय. (२०२६). *एक बाटो अनेक मोड*. साभ्ता प्रकाशन ।

श्रेष्ठ, दयाराम. (२०७९). *कथा दर्शन*. नेपाल प्रज्ञाप्रतिष्ठान ।

श्रेष्ठ, दयाराम. (२०६७). *नेपाली कथा भाग ४*. (चौ.सं.). साभ्ता प्रकाशन ।

श्रेष्ठ, श्रीराम. [SAHITYA SAGAR](https://sahitya-sagar.com) August 10, 2021.

शर्मा, मोहनराज. (२०५९). *शैलीविज्ञान* (दो.सं.). नेपाल राजकीय प्रज्ञाप्रतिष्ठान ।

सुवेदी, राजेन्द्र .(२०६४). *सिर्जनात्मक लेखन : सिद्धान्त र विश्लेषण* (दो.सं.). पाठ्यसामग्री

पसल



नेपालको उच्च शिक्षामा उपयोग गर्न सकिने विशेष शैक्षणिक रणनीति र नमुना

डा. विष्णुप्रसाद शर्मा

उपप्राध्यापक, नेपाली शिक्षा विभाग, पृथ्वीनारायण क्याम्पस

Corresponding Author's Email: sharmabishnu997@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75985>

सारसङ्क्षेप

पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका उद्देश्यलाई उपलब्धिमूलक बनाउनमा शिक्षण विधि र रणनीतिको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। यस सन्दर्भमा नेपालको उच्च शिक्षामा उपयोग गर्न सकिने शिक्षण सिकाइका विशेष रणनीति र नमुनाको खोजी गर्नु प्रस्तुत अनुसन्धानमूलक लेखको मुख्य उद्देश्य हो। अध्ययनका लागि गुणात्मक विधि र व्याख्यावादी दर्शनको उपयोग गरिएको छ। अध्ययनमा व्यवहारवादी, संज्ञानवादी र निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्तलाई आधार बनाइएको छ। अध्ययनको ढाँचा पाठ विश्लेषण रहेको छ। यसका लागि पुस्तकालय कार्यमा आधारित भई अनुसन्धान प्रबन्ध, अनुसन्धान ग्रन्थ, पुस्तक, र अनुसन्धानमूलक लेखबाट आवश्यक तथ्याङ्क सङ्कलन गरी तिनको विषयगत (थिमेटिक) विश्लेषण गरिएको छ। तथ्यको अध्ययनका आधारमा उच्च तहको शैक्षणिक कार्यमा बाह्य अर्थात् प्राज्ञिक पक्षसँग, आन्तरिक अर्थात् प्राज्ञिक पक्षसँग तथा सिकारुमैत्री र सहभागितामूलक सिकाइसँग सम्बन्धित रणनीति अवलम्बन गर्न आवश्यक रहेको देखिन्छ। यसै गरी उक्त कार्यमा विशेष शैक्षणिक नमुना (विधि) र कार्यकलाप उपयोग गर्न आवश्यक छ। त्यस्ता नवीन नमुनाहरूमा एबिसी नमुना, एकीकृत (थ्रिपी), नमुना, सहभागितात्मक कार्यमूलक अनुसन्धान सिकाइ नमुना, टिप्याक सिकाइ नमुना, फ्लिपड सिकाइ नमुना, परियोजना कार्य सिकाइ नमुना, खेल र कला केन्द्रित सिकाइ नमुना, टिम्स केन्द्रित सिकाइ नमुना, एक्काइसौं शताब्दीको सिप केन्द्रित सिकाइ नमुना मुख्य रहेका छन्। यस प्रकारका शिक्षण सिकाइमा आधारित रणनीति, नमुना र विधि तथा कार्यकलापको उपयोग पाठ्यवस्तुको प्रकृति र कक्षाको स्तरका आधारमा गर्न उपयुक्त हुन्छ।

मुख्य शब्दावली : उच्च शिक्षा, रणनीति, नमुना, कार्यकलाप, फ्लिपड सिकाइ



परिचय

सिकाइलाई सिकारुको ज्ञान, व्यवहार र विचारमा आउने स्थायी परिवर्तनका रूपमा लिइन्छ । सिकाइ कसरी हुन्छ भन्ने विषयमा व्यवहारवादी, मनोवादी र निर्माणवादीहरूले विभिन्न मान्यता अधि सारेका छन् । यसैका सापेक्षतामा रहेर विभिन्न पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण भएका छन् । शिक्षण प्रक्रिया, विधि र रणनीतिहरू निर्धारण भएका छन् । यही सिकाइ सहजीकरण वा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले नै पाठ्यक्रममा निर्धारण भएका उद्देश्यलाई उपलब्धिमूलक बनाउन सहयोग गर्छ । अतः सिकाइ रणनीति वा सहजीकरण सिकाइका अनुभवलाई ज्ञान निर्माणमा उपयोग गर्ने माध्यम वा तरिका हो ।

नेपालको वर्तमान शिक्षाको संरचनाअनुसार स्नातक तहदेखि विद्यावारिधि तहसम्मलाई उच्च शिक्षाका रूपमा लिइएको छ । यस तहमा प्रायः व्याख्यान, छलफल, प्रश्नोत्तरजस्ता शिक्षण विधिहरू प्रयोग हुँदै आएका छन् । यस्ता परम्परित विधि तथा कार्यकलापको उपयोगले सिकारुको ज्ञान, सिप र धारणामा खासै परिवर्तन आएको देखिँदैन । यही तथ्यलाई मनन गरी शिक्षण सिकाइका क्षेत्रमा नवीन विधि, रणनीति तथा नमुनाहरूको उपयोग गर्न थालिएको छ । हुनत, यसपूर्व क्राओफोर्ड र अन्य (सन् २०१०), रिचर्डस र रोजर्स (सन् २०१६), फ्रिमेन र एन्डर्सन (सन् २०१६), रेड्स्मा र अन्य, सम्पा. (सन् २०१७), हेरिस (सन् २०१६), शर्मा (२०८१) ले विद्यालय तथा विश्वविद्यालय तहमा केन्द्रित भई शिक्षण सिकाइका विधि र रणनीतिको उल्लेख गरेका छन् । यसो भए तापनि नेपालको उच्च शिक्षामा केन्द्रित भई सिकाइ सहजीकरणका रणनीतिका विषयमा स्पष्ट चर्चा भएको पाइँदैन । यही अनुसन्धान अन्तराल पूरा गर्ने कार्य प्रस्तुत अध्ययनमा गरिएको छ । यसबाट पनि यस अध्ययनको औचित्य स्पष्ट हुन्छ ।

यसै सन्दर्भमा नेपालको उच्च शिक्षामा अपनाउन सकिने शिक्षण सिकाइका नवीन विधि, रणनीति र नमुनाहरूको खोजी गर्नु प्रस्तुत अनुसन्धानको उद्देश्य हो । नेपालको उच्च शिक्षामा नवीन शिक्षण विधि र रणनीतिको उपयोग गरिन्छ भन्नु यस अनुसन्धानको दाबी (क्लेम) हो । अनुसन्धानका यिनै उद्देश्य र दाबीमा केन्द्रित भई प्रस्तुत अनुसन्धानका मुख्य दुई ओटा अनुसन्धान प्रश्न रहेका छन् : (क) नेपालको उच्च शिक्षामा अपनाउन सकिने

शिक्षण सिकाइका रणनीति कुन कुन हुन् (ख) नेपालको उच्च शिक्षामा विभिन्न विधि तथा रणनीतिलाई कसरी उपयोग गर्न सकिन्छ ? यिनै प्राज्ञिक जिज्ञासाको खोजीबाट नेपालको उच्च शिक्षाको शैक्षणिक क्षेत्रमा सुधार ल्याउन यस अध्ययनको महत्त्व रहेको छ। अध्ययनलाई विश्वविद्यालय तहको स्नातकदेखि विद्यावारिधिसम्मको शिक्षण सिकाइमा परिलक्षित गरिएको छ।

पूर्वकार्यको पुनरावलोकन

सम्बन्धित तहको पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका लक्ष्य र उद्देश्यलाई पूरा गराउन उपयुक्त माध्यम शिक्षण सिकाइ कार्यकलाप हो। सिकाइ सहजीकरण, सिकाइ रणनीति, शिक्षण सिकाइका नमुनालगायत कार्य शिक्षण सिकाइका विकसित र परिवर्तित रूप हुन्। उच्च तहको शैक्षणिक क्षेत्रमा सुधार ल्याउन विविध रणनीति र शिक्षण नमुनाको खोजी कार्य भइरहेको देखिन्छ। यस सन्दर्भमा प्रस्तुत अध्ययनसँग सम्बन्धित भएर यस पूर्व गरिएका केही कार्यहरूको पुनरावलोकन यहाँ क्रमशः गरिएको छ।

क्राओफोर्ड र अन्य (सन् २०१०) द्वारा शिक्षण सिकाइका विषयमा नवीन चिन्तन र दृष्टिकोण प्रस्तुत गरिएको छ। यस अध्ययनमा सहकार्यात्मक सिकाइ, एबिसी सिकाइ नमुना तथा रणनीतिको चर्चा गरिएको छ। यसै गरी रिचर्डस र रोजर्स (सन् २०१६) द्वारा गरिएको अध्ययनमा बिसौ शताब्दीअनुकूलका शैक्षणिक विधि र पद्धतिअन्तर्गत सम्प्रेषणात्मक पद्धतिलाई महत्त्व दिइएको छ। व्याकरण शिक्षणमा पाठ र सन्दर्भकेन्द्रित सिकाइ महत्त्वपूर्ण हुने उल्लेख छ (पृ. २०४-२२१)। यस्तै फ्रिमेन र एन्डर्सन (सन् २०१६) को अध्ययनमा सहभागितामूलक सिकाइमा जोड दिइएको छ। पौडेल (२०७९) ले भाषिक विधा शिक्षण गर्दा विशेष शैक्षणिक कार्यकलापअन्तर्गत परियोजना कार्य, कक्षा सहभागिता, प्रस्तुतीकरण, अभ्यास, उत्पादन, पृष्ठपोषणजस्ता कार्य अपनाउन सकिने बताएका छन्।

उच्च शिक्षामा अपनाउन सकिने नवीन शिक्षण विधि र रणनीतिअन्तर्गत हेरिस (सन् २०१६) तथा रेड्स्मा र अन्य (सम्पा.) (सन् २०१७) ले फ्लिपड सिकाइ नमुना उपयोगी हुने बताएका छन्। यस नमुनाबाट सिकाइ गर्दा विद्यार्थी स्वतन्त्रतापूर्वक विश्वविद्यालयभित्र र बाहिर सिकाइमा संलग्न हुन सक्ने तर्क उनीहरूको छ। यसै गरी शर्मा (२०८१) ले नेपाली भाषा सिकाइ सहजीकरणका लागि सहभागितामूलक र सिकारुमैत्री सिकाइ आवश्यक रहेको

उल्लेख गरेका छन् । अध्ययनमा कार्यमूलक सिकाइ नमुना अर्थपूर्ण सिकाइको आधार हुने तथ्यमा जोड दिइएको छ । यस्तै शिक्षाशास्त्र सङ्काय डीनको कार्यालयद्वारा प्रकाशित क्षमता अभिवृद्धि कार्यक्रम (सन् २०२४) पुस्तकमा सहभागितामूलक र नवप्रवर्तनात्मक पेडागोजीमा जोड दिइएको छ । यसै गरी एसिस्मेन्टमा आधारित शिक्षण सिकाइ, प्रविधिमैत्री सिकाइ, बजारकेन्द्रित शिक्षा र अनुसन्धान तथा प्रकाशनबाट नै उच्च तहको शिक्षण सिकाइ कार्यमा गुणात्मक वृद्धि हुने जनाइएको छ ।

यहाँ उल्लेख गरिएका केही सम्बद्ध पूर्वाध्ययनहरूले शिक्षण सिकाइका विविध उपाय, रणनीति र विधिको चर्चा गरेका छन् । कार्यमूलक शिक्षण सिकाइ र सहभागितामूलक सहजीकरणमा जोड दिएका छन् । यसो भए तापनि उक्त अध्ययनहरूमा नेपालको उच्च शिक्षामा अपनाउन सकिने विशेष रणनीति र सिकाइ नमुनाका विषयमा एकीकृत रूपले स्पष्ट चर्चा गरिएको पाइँदैन । उक्त कार्यहरूले अध्ययन विधि र ढाँचाका विषयमा पनि स्पष्ट पारेको पाइँदैन । यसर्थ यही अनुसन्धान रिक्तता पूरा गर्ने कार्य प्रस्तुत अध्ययनमा गरिएको छ । अध्ययनमा नेपालको उच्च शिक्षामा अपनाउन सकिने विशेष शैक्षणिक रणनीति, विधि, कार्यकलाप र सिकाइ नमुनाका बारेमा प्राप्त सामग्रीका आधारमा यथेष्ट चर्चा गरिएको छ । यसबाट सम्बन्धित तहका शिक्षक तथा विद्यार्थीका लागि आफ्नो कार्य क्षेत्रमा सुधार ल्याउन मद्दत मिल्ने देखिन्छ ।

सैद्धान्तिक ढाँचा

प्रस्तुत अनुसन्धान शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित छ । यसो हुनाले यस अनुसन्धानको सम्बन्ध व्यवहारवादी, मनोवादी र निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्तसँग रहेको छ । प्याभलभ स्किनर, फ्राइज, वेन्निखलगायतद्वारा स्थापित र विकसित व्यवहारवादी सिकाइ सिद्धान्तका अनुसार शिक्षण गर्दा शिक्षकले उपयुक्त उत्तेजनाको निर्माण गरी सिकारुमा सकारात्मक प्रतिक्रियाका लागि सहयोग पुर्याउँछन् भन्ने मान्यता रहन्छ (सङ्क, सन् २०१२, पृ. ९१) । यसमा अभ्यास तथा पुनरावृत्तिका माध्यमबाट सिकारुमा भाषिक सिप तथा पक्षको विकास गर्न र सिकाइका लागि बानी निर्माण गर्न अनुभववादी दर्शन र व्यवहारवादी मनोविज्ञान सिद्धान्त उपयुक्त हुन्छ । उच्च तहका सिकारुलाई सिकाइका लागि अनुकूल वातावरणको

निर्माण गर्न र सिकाइलाई लक्ष्यकेन्द्रित, व्यावहारिक तथा विशिष्ट बनाउन व्यवहारवादी सिद्धान्तको उपादेयता देखिन्छ ।

थर्नडाइक, जिन पियाजे, चम्स्कीलगायतद्वारा स्थापित र विकसित मनोवादी अर्थात् संज्ञानवादी सिकाइ सिद्धान्तलाई पनि प्रस्तुत अनुसन्धानमा उपयोग गर्न सकिने प्रशस्त आधार छन् । सिकाइमा पाइने वैयक्तिक भिन्नता, रुचि, आवश्यकता र स्तरका आधारमा सिकाइ सहजीकरणका रणनीति अवलम्बन गर्न मनोवादी सिद्धान्त उपयोगी हुन्छ (जु र ब्राउन, सन् २०१५, पृ. १६) । स्वतन्त्र वातावरणका साथ सरल र स्वाभाविक किसिमले सिकाइ सहजीकरण गर्न मनोवादी सिद्धान्तको उपादेयता देखिन्छ । सिकाइमा सिकारुको तर्क, अन्तर्दृष्टि, सुझाव र धारणाको उपयोग गरी सिकाइलाई सिर्जनात्मक र अर्थपूर्ण बनाउन उच्च तहको शिक्षामा संज्ञानवादी सिद्धान्तको महत्त्व रहन्छ । यसै गरी सिकारुकेन्द्रित सिकाइ गर्न, पूर्ण प्रत्यक्षीकरणमा आधारित सिकाइ सहजीकरणका कार्यक्रमलाप सञ्चालन गर्न तथा सिकाइका मानसिक अनुभवमा परिवर्तन र परिपक्वता ल्याउन सहयोग गर्ने संज्ञानवादी सिद्धान्तको उपादेयता प्रस्तुत अनुसन्धानसँग रहेको छ ।

रसियन मनोवैज्ञानिक भिगोत्स्की (सन् १८९६-१९३४) को 'सामाजिक सांस्कृतिक निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्तको सम्बन्ध प्रस्तुत अनुसन्धानसँग अभूत बढी देखिन्छ । भिगोत्स्कीको यो सिद्धान्तलाई जोन डिबेको एक्सपेरिमेन्टल लर्निङ थ्योरी र जिन पियाजेको 'कगिनटिभ कन्स्ट्रक्टिभिस्ट लर्निङ थ्योरी' को जगबाट विकसित र परिष्कृत नवीन सिद्धान्त मानिन्छ । भिगोत्स्कीको 'माइन्ड एन्ड सोसाइटी' (१९७६) र 'थर्ट एन्ड ल्याङ्वेज' (१९८६) कृतिमा आधारित निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्तका 'सम्भाव्य विकासको क्षेत्र' (जेडपिडी), 'संरचनात्मक टेवा' (स्काफोल्डिङ) र 'शिक्षक विद्यार्थी अन्तर्क्रिया' (टिचर स्टुडेन्ट इन्टर्याक्सन) गरी यी तीन अवधारणा सिकाइ सहजीकरणमा उपयुक्त मानिएका छन् । सिकारुमा ज्ञान निर्माण गर्न, सिकाइलाई अर्थपूर्ण बनाउन र सिकारुको सिकाइलाई समाज तथा संस्कृतिसँग जोड्न उच्च तहको शैक्षणिक क्षेत्रमा निर्माणवादी सिद्धान्तको महत्त्व रहन्छ ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत अनुसन्धान गुणात्मक विधिमा आधारित छ । अनुसन्धानमा व्याख्यावादी दृष्टिकोण तथा व्यवहारवादी, मनोवादी र निर्माणवादी सिकाइ सिद्धान्तको उपयोग गरिएको छ । अनुसन्धानको ढाँचा पाठ विश्लेषण रहेको छ । अनुसन्धानको दार्शनिक पक्ष तथा तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषणका विधिलाई निम्नानुसार क्रमशः स्पष्ट पारिएको छ :

दार्शनिक स्थिति

प्रस्तुत अनुसन्धानले बहुल सत्यमा विश्वास गर्ने भए तापनि यहाँ उच्च तहको शैक्षणिक क्षेत्रमा अपनाउन सकिने नवीन शिक्षण विधि र रणनीतिलाई सत्यका रूपमा लिइएको छ । यसै गरी सिकाइ सहजीकरणका सिद्धान्त र द्वितीय स्रोतबाट प्राप्त शिक्षण सिकाइसम्बन्धी विधि, धारणा, मान्यता र रणनीतिलाई ज्ञानको स्रोतका रूपमा लिइएको छ । यसै गरी अनुसन्धानबाट प्राप्त निष्कर्षलाई मूल्यका रूपमा लिइएको छ । यस्तो मूल्यलाई सापेक्ष वा उपयोगितावादी कोणबाट हेरिएको छ । अनुसन्धानमा तथ्यबाट प्राप्त तर्क र साक्ष्यलाई मूलतः लम्बीय आधारमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण विधि

प्रस्तुत अनुसन्धानका लागि द्वितीयक स्रोतबाट तथ्य सङ्कलन गरिएको छ । यसमा मुख्यतः शोधपत्र, सन्दर्भ ग्रन्थ, पुस्तक, अनुसन्धानमूलक लेखलाई आधार बनाइएको छ । विशेष गरी विश्वविद्यालय तहको शिक्षण सिकाइका लागि सहयोग पुग्ने तथ्यलाई प्राथमिकता दिइएको छ । उपलब्ध तथ्यसँग परिचित हुने, तथ्याङ्कलाई सङ्गठित गर्ने, तिनको सङ्केतन गर्ने र सङ्केतनका आधारमा विषयवस्तु वा सार (थिम) को निर्माण गरिएको छ । यसै गरी उद्देश्यअनुसार तथ्याङ्कको कार्यकारण सम्बन्ध कायम गरी त्यसको व्याख्या, विश्लेषण र प्रतिविम्बनका साथ निष्कर्षमा पुगिएको छ । तथ्याङ्कको विश्लेषणमा सिकाइ सिद्धान्तलाई आधार बनाइएको छ । तथ्याङ्कको सङ्कलन र विश्लेषणमा गुणात्मक अनुसन्धानका मानक आधारलाई अवलम्बन गरी नैतिक मूल्यको सुनिश्चितता कायम गरिएको छ । पूर्व अध्येतासँग संवाद गरी तर्क र साक्ष्यका आधारमा छलफललाई विश्वसनीय बनाइएको छ ।

परिणाम र छलफल

‘शिक्षण’ र ‘सिकाइ’ एक सिक्काका दुई पक्ष हुन् । ‘शिक्षण’ शिक्षककेन्द्रित र ‘सिकाइ’ सिकारुकेन्द्रित अवधारणा हो । यी दुई शब्द मिलाएर अहिले ‘सिकाइ सहजीकरण’ शब्दको प्रयोग गरिन्छ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको नवीन र विकसित अवधारणाका रूपमा आएको ‘सिकाइ सहजीकरण’ लाई विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण सिकाइका रूपमा लिइन्छ । यसमा सिकारु सक्रिय खोजकर्ता र शिक्षक सहजकर्ता, उत्प्रेरक र अवलोकन कर्ताका रूपमा रहन्छन् (फ्रिमेन र एन्डर्सन, सन् २०१६) । समूह कार्य, भाषिक खेल, अन्तर्क्रियाजस्ता सिकाइ सहजीकरणजन्य कार्यकलापबाट सिकारुका सिकाइ अनुभवलाई उपलब्धिमूलक बनाउन र सिकाइमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याउन मद्दत पुग्छ । अतः सिकाइ सहजीकरण शैलीलाई अब विद्यालय तहदेखि विश्वविद्यालय तहसम्म नै उपयोग गर्न आवश्यक छ । खास गरी विश्वविद्यालय तहको शिक्षण सिकाइमा उपयोगमा ल्याउन सकिने रणनीतिहरूलाई बाह्य, आन्तरिक र विशेष गरी तीन आधारमा विश्लेषण गरिएको छ ।

बाह्य (प्राविधिक) पक्षसँग सम्बन्धित रणनीति

विद्यालय तहमा उपयोग गरिने शैक्षणिक कार्यकलापहरू प्रायः सिपमूलक, अभ्यासात्मक र आगमनात्मक हुन्छन् भने विश्वविद्यालय तहमा उपयोग गरिने शैक्षणिक गतिविधिहरू संज्ञानात्मक, धारणामुखी र सम्पादनात्मक प्रकृतिका हुने गर्छन् । यसका आधारमा शिक्षण सिकाइका क्रममा यी दुवै तहमा मूलतः बाह्य (प्राविधिक) पक्षसँग सम्बन्धित र आन्तरिक (प्राज्ञिक) पक्षमा आधारित कार्यकलाप तथा रणनीति अवलम्बन कार्य आवश्यक छ (शर्मा, २०८१, पृ. १४५-२२४) । बाह्य वा प्राविधिक पक्षसँग सम्बन्धित कार्यकलापहरूमा निरन्तर मूल्याङ्कन, सिर्जनात्मक र परियोजना कार्य, कक्षाकार्य, गृहकार्य, समूहकार्य, सहयोगात्मक सिकाइ, सहकार्यकलाप, सिकाइका क्रममा समूह निर्माण र समूह नेताको चयनलाई महत्त्व दिन आवश्यक छ । यसै गरी सिकाइ सहजीकरणजन्य कार्यकलापको उपयोग, शिक्षक विद्यार्थी अन्तर्क्रिया, सिकाइ सहजीकरणको क्रम र उत्प्रेरणाको चरण, ज्ञान निर्माणको चरण र सुदृढीकरणको चरणलाई प्राथमिकता दिनुपर्छ (क्राओफोर्ड र अन्य, सन् २०१०, पृ. ५९-७८) । यसका साथै सूचना र प्रविधिको उपयोग,

कक्षा व्यवस्थापन, आत्ममूल्याङ्कन, उत्प्रेरणा र पृष्ठपोषण, सिकारुमैत्री शैक्षणिक सामग्रीको उपयोग, अभिलेख निर्माण, सिकाइमा समान अवसर, सिकाइमा स्वतन्त्रता, सम्मान र सहयोग, भाषेतर कार्यकलापको उपयोगका साथै प्रस्तुतीकरण, अभ्यास र उत्पादनलाई आवश्यकतानुसार महत्त्व दिनु आवश्यक छ ।

आन्तरिक (प्राज्ञिक) पक्षसँग सम्बन्धित रणनीति

आन्तरिक पक्षसँग सम्बन्धित रणनीतिभिन्न आआफ्नो विषय वा विधागत सिपअनुसारका पाठ्यवस्तुसँग सम्बन्धित विधि, कार्यकलाप र रणनीतिहरू पर्दछन् । यसका लागि सिकारुमा सिर्जनात्मक तथा आलोचनात्मक सोच, जिज्ञासामूलक भावना र विश्लेषणात्मक चिन्तनलाई विशेष महत्त्व दिनै पर्छ । आन्तरिक पक्षजन्य सिकाइ कार्यकलापअन्तर्गत भाषा विषय (नेपाली, अङ्ग्रेजी आदि) का लागि विशेष शैक्षणिक कार्यकलापहरू सान्दर्भिक हुन्छन् । जस्तै: सुनाइ सिपअन्तर्गत लयबद्ध पठन, शुद्धोच्चारण, श्रुतिलेखन, श्रुतिबोध, एकाग्र सुनाइ, सस्वरवाचन आदि कार्यकलाप अपनाउन सकिन्छ । यसै गरी बोलाइ सिपअन्तर्गत कथाकथन, अभिनय, वक्तृता, घटना वर्णन, शब्दार्थ र प्रयोग, प्रश्नोत्तर, सहकार्यकलाप आदिको उपयोग गर्न राम्रो हुन्छ । पढाइ सिपअन्तर्गत पठनबोध, लयबद्धपठन, भावबोध, सस्वरपठन, मौनपठन, शब्दार्थ र प्रयोगजस्ता कार्यकलाप वाञ्छनीय हुन्छन् । लेखाइ सिपअन्तर्गत बुँदाटिपोट, सारांशलेखन, अनुच्छेदलेखन, सिर्जनात्मकलेखन, घटनाक्रम मिलाउने, प्रश्नोत्तरलेखन, प्रतिक्रियालेखन, व्यावहारिकलेखन, व्याख्या, लेखन, प्रश्ननिर्माणजस्ता कार्यकलाप गराउनु राम्रो हुन्छ (शर्मा, २०८१, पृ. १६८-१९६) । यसका अतिरिक्त भाषातत्त्व र शब्दभण्डारलाई पनि पाठ र सन्दर्भसँग जोडेर एकीकृत रूपले सिकाउन सजिलो र प्रभावकारी (थर्नबरी, सन् २००२, पृ. ८३) हुन्छ । भाषातत्त्वको पहिचान र प्रयोगका लागि रचनामुखी व्याकरण शिक्षण प्रभावकारी मानिन्छ । शब्दभण्डारमा विद्यार्थी जति खेल सक्थ्यो, त्यति उसमा भाषिक क्षमताको वृद्धि हुने देखिन्छ । आवश्यकतानुसार तल्ला कक्षामा सामान्य र सरल कार्यकलाप तथा माथिल्ला कक्षामा विशिष्ट विधि तथा कार्यकलाप उपयोगमा ल्याउन राम्रो हुन्छ । निर्दिष्ट पाठ्यवस्तुलाई निश्चित अनुक्रममा सिकाउन आवश्यक छ ।

सिकारुमैत्री र सहभागितामूलक सिकाइसँग सम्बन्धित रणनीति

अर्थपूर्ण शिक्षणको आधार नै सिकारुमैत्री र सहभागितामूलक सिकाइ हो । विश्वविद्यालय तहको सिकाइ सहजीकरणलाई सिकारुमैत्री र सहभागितामूलक बनाउने विशेष उपाय छन् । तिनीहरूमध्ये सिकाइ सहजीकरणमा सिकारुको नियमितता, सक्रियता र सहभागिता बढाउन आवश्यक छ । यसका लागि दैनिक विद्यार्थी अभिलेख निर्माण र त्यसको कार्यान्वयन गर्न राम्रो हुन्छ । यसबाट शिक्षक विद्यार्थीलाई आफ्ना कार्यको उपलब्धि पहिचान गर्न सजिलो हुन्छ । यसमा हरेक महलअनुसार राम्रो कार्य गर्नेलाई तीन रेजा ($\sqrt{\sqrt{\sqrt{}}}$), मध्यम कार्य गर्नेलाई दुई रेजा ($\sqrt{\sqrt{}}$) र सामान्य कार्य गर्नेलाई एक रेजा ($\sqrt{}$) लगाउन सकिन्छ । दैनिक विद्यार्थी अभिलेख विवरणलाई तालिका १ मा देखाइएको छ :

तालिका १

दैनिक विद्यार्थी अभिलेख विवरण

साप्ताहिक विद्यार्थी अभिलेख विवरण (२०७८।०९।२५ - २०७८।१०।०७ सम्म)

क्र.स.	विद्यार्थीको नाम	नियमितता	सक्रियता	सहभागिता	कक्षाकार्य	गृहकार्य	परियोजना कार्य	प्रस्तुतीकरण	अभ्यास	उत्पादन

नेपाली विषय शिक्षक

(शर्मा, २०८१, पृ. २५७)

चित्र १ का अनुसार दैनिक विद्यार्थी अभिलेख निर्माण गरी सिकाइ सहजीकरणलाई प्रभावकारी र उद्देश्यमूलक बनाउन सकिन्छ भन्ने तथ्य स्पष्ट हुन्छ । यसै गरी सिकारुमा नै ज्ञानको निर्माण गराउन प्रयास गर्नुपर्छ । यस कार्यका लागि सन्दर्भ र समस्या केन्द्रित सिकाइ सहजीकरणमा जोड दिन आवश्यक छ । यसका अतिरिक्त सिकाइ सहजीकरणमा सिद्धान्त र व्यवहारको समन्वय गर्न राम्रो हुन्छ । सिकाइका क्रममा देखिएका समस्याको समाधानमा सिकारुलाई नै उत्प्रेरित गर्नु पर्छ (फ्रिमेन र एन्डर्सन, सन् २०१६) । यसका लागि शिक्षक

सहजकर्ताका रूपमा रही सिकारुलाई खोजकार्यमा सक्रिय गराउनुपर्छ । सिकाइ सहजीकरणका क्रममा सिकारुलाई स्वतन्त्रता, सहयोग र सम्मानको वातावरण निर्माण गराइरहन सान्दर्भिक हुन्छ । सिकारुमैत्री भाषा, सामग्री, विधि र कार्यकलापको उपयोग गराई सहयोगात्मक सिकाइमा जोड दिएर सिकारुलाई सिकारुमा समान अवसर प्रदान गर्न जरुरी हुन्छ । यसबाट सिकारुको सिकाइमा स्थायी परिवर्तन ल्याउनु र कक्षाकोठाको सिकाइबाटै न्यायपूर्ण समाजको निर्माण गराउने संस्कारको विकास गराउनु (शर्मा, २०८१, पृ. २५८-२५९) आजको आवश्यकता हो ।

अझ पनि हाम्रा सिकाइ सहजीकरण कार्य पर्याप्त मात्रामा सिकारुमैत्री, अन्तर्क्रियात्मक, सहयोगात्मक, खोजमूलक, परियोजनाकेन्द्रित र समूह कार्यमा आधारित बन्न नसकेको देखिन्छ । पछाडि बस्ने, कमजोर क्षमताका र जातिगत तथा भाषागत पृष्ठभूमि फरक भएका सिकारुले सिकाइमा पर्याप्त अवसर पाउन सकेको देखिँदैन । यसका लागि सिकाइ सोपान (व्यक्तिगत सिकाइ, जोडीमा सिकाइ, समूहगत सिकाइ र समग्र कक्षागत सिकाइ) मा जोड दिई सिकाइलाई विविधतापरक र सहकार्यमा आधारित बनाउन आवश्यक छ ।

सिकाइ सहजीकरणलाई जिज्ञासामूलक, अन्तरक्रियात्मक र विश्लेषणत्मक बनाउँदै अर्थपूर्ण बनाउन जरुरी हुन्छ । अझ सिकाइ सहजीकरणलाई उपलब्धिमूलक बनाउन सिकारुको शैक्षणिक (सरलबाट जटिलतिर, ज्ञातबाट अज्ञाततिर, मूर्तबाट अमूर्ततिर, प्रत्यक्षबाट अप्रत्यक्षतिर र सामान्यबाट विशिष्टतिर) तथा मनोवैज्ञानिक (सिकारुको रुचि, क्षमता, आवश्यकता, स्तर, पूर्व अनुभव) पक्ष महत्त्वपूर्ण हुन्छन् । सिकारुले शिक्षकबाट भनेका आधारमा भन्दा गरेर सिक्छन् । यसका लागि विद्यार्थीलाई पुस्तकालय कार्यतर्फ अभिरुचि बढाई पूरक सामग्रीको उपयोगमा अभ्यस्त गराउनाले उनीहरूको सिकाइ जीवन्त बन्छ । यसका लागि परियोजना कार्य गराउन राम्रो हुन्छ ।

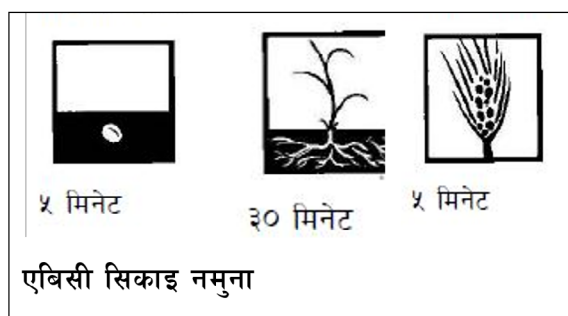
विशेष शैक्षणिक नमुना (मोडेल) र कार्यकलाप

विद्यालय तथा विश्वविद्यालय तहको शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन थुप्रै शैक्षणिक नमुना र कार्यहरू उपयोगमा ल्याइएको छ । तिनीहरूमध्ये केही नमुना (मोडेल) लाई यहाँ क्रमशः उल्लेख गरिएको छ :

एबिसी सिकाइ नमुना : यस सिकाइ योजनालाई क्रमशः उत्प्रेरणाको चरण (एन्टिसिफेएन फेज), ज्ञान निर्माणको चरण (विल्डिङ नलेज) र सुदृढीकरणको चरण (कन्सोलिडेसन फेज) का रूपमा उपयोग गरिन्छ । उत्प्रेरणाको चरणमा विषय प्रवेश, प्रस्तावना, ध्यान केन्द्रित, विशेष कार्यद्वारा विद्यार्थीमा मस्तिष्क भन्झा गराइन्छ (क्राओफोर्ड र अन्य, सन् २०१०, पृ. ६७) यसै गरी दोस्रो चरणमा विषय केन्द्रित व्याख्या, छलफल, प्रश्नोत्तर, अन्तरक्रिया, खोज प्रस्तुतीकरण, अभ्यास, समस्या समाधान, व्यक्तिगत, जोडीगत, समूहगत र कक्षागत कार्यद्वारा ज्ञानको निर्माण गराइन्छ । यसै गरी तेस्रो चरणमा मूल्याङ्कन पुनर्सिर्जन ज्ञानको उत्पादन र ज्ञानलाई स्थायित्व प्रदान गर्ने कार्य गरिन्छ । यसलाई चित्र १ द्वारा थप स्पष्ट पारिएको छ :

चित्र १

एबिसी सिकाइ नमुना



(क्राओफोर्ड र अन्य, सन् २०१०, पृ. ४८)

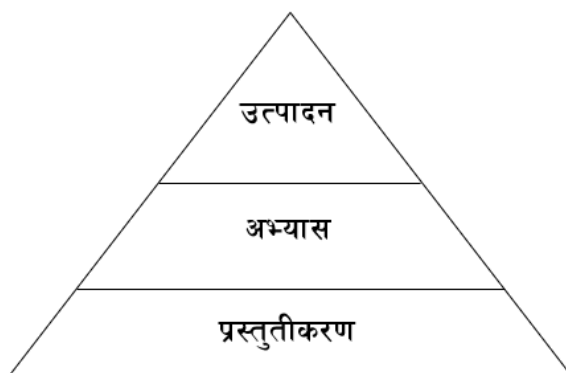
चित्र १ का अनुसार एबिसी सिकाइ नमुनाको पहिलो चरणलाई ५ मिनेट, दोस्रो चरणलाई ३० मिनेट र तेस्रो चरणलाई ५ मिनेट समय निर्धारण गरिएको छ । दोस्रो चरणमा पर्याप्त शिक्षक, विद्यार्थी अन्तर्क्रियाका साथ अभ्यासात्मक कार्यकलाप गराइन्छ । विद्यालय तहदेखि विश्वविद्यालय तहसम्म यस प्रकारको शिक्षण नमुनाको उपादेयता रहिआएको छ ।

थ्रिपी सिकाइ नमुना : यस नमुनालाई क्रमशः प्रस्तुतीकरण (प्रिजेन्टेन्स), अभ्यास (प्राक्टिस) र उत्पादन (प्रोडक्ट) का रूपमा उपयोग गरिन्छ । यसलाई सिकारुमैत्री विधि वा नमुनाका रूपमा लिइन्छ । यसमा पाठ्यवस्तुको शिक्षण गर्दा प्रस्तुतीकरण, अभ्यास र

उत्पादनलाई एकीकृत रूपमा सिकाइन्छ । यसमा सर्वप्रथम पाठ्यवस्तुमा आधारित पाठ वा सन्दर्भको प्रस्तुति हुन्छ । प्रस्तुतीकरण उपर प्रशस्त अभ्यास, छलफल र पृष्ठपोषण हुन्छ (थर्नवरी, सन् २००२, पृ. १२८) र अन्त्यमा सिकारुले पूर्व संरचनामा आधारित भई सिर्जनात्मक र उत्पादनात्मक कार्य गर्दछन् । यसलाई शिक्षक विद्यार्थीको सहकार्यबाट सफल बनाइन्छ । थ्रिपी सिकाइ नमुनालाई चित्र २ मा देखाइएको छ :

चित्र २

थ्रिपी सिकाइ नमुना



(पौडेल, २०७९, पृ. १०१-१०८)

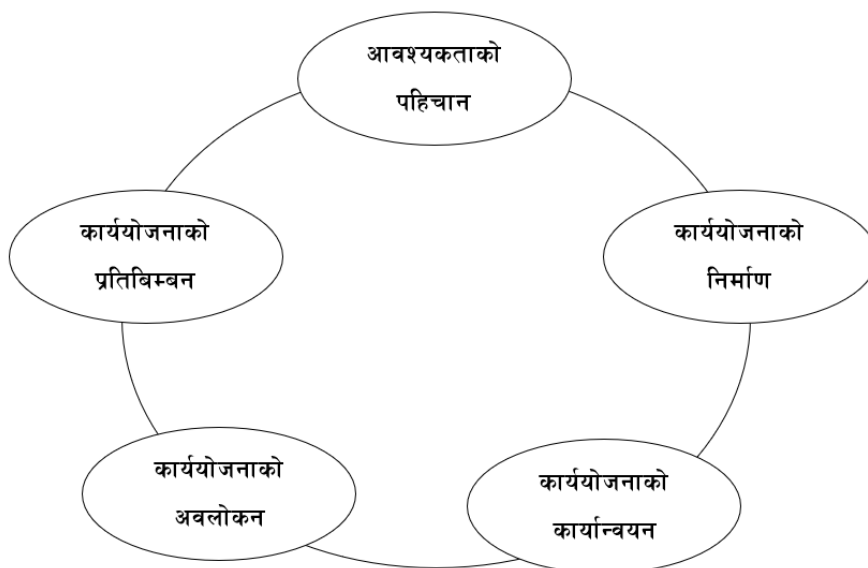
चित्र २ का अनुसार सिकाइ सहजीकरण कार्यमा प्रस्तुतीकरण, अभ्यास र उत्पादनको महत्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । उत्पादनलाई सिकाइको माथिल्लो तहका रूपमा लिइन्छ । यसले सिर्जनात्मक र नवज्ञानको निर्माणको अपेक्षा गर्छ । विश्वविद्यालय तहका सबै कक्षामा यस सिकाइ नमुनालाई प्रभावकारी रूपमा उपयोग गर्न सकिन्छ । यसका लागि शिक्षक-विद्यार्थीबिचको सहकार्य आवश्यक हुन्छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान सिकाइ नमुना (मोडल) : परम्परागत सैद्धान्तिक अनुसन्धानका विपरीत कार्यमूलक अनुसन्धानमा शोधार्थीबाट समस्यामा आधारित भएर समाधानको खोजी गरिन्छ । यसमा सर्वप्रथम सिकाइ समस्याको पहिचान गरिन्छ । दोस्रो चरणमा उक्त समस्या समाधान गर्न योजना बनाइन्छ । शिक्षक विद्यार्थी अभिभावकलगायत आवश्यकतानुसार

सहयोगात्मक भावनाका साथ तेस्रो चरणमा योजनाअनुसार कार्य गरिन्छ । कार्यपछि चौथो चरणमा अवलोकन गरिन्छ (आचार्य, सन् २०२२) र अन्त्य अर्थात् पाँचौं चरणमा प्रतिबिम्बन लिएपछि यिनै पाँच चरणलाई निरन्तरता दिने वा नयाँ योजना बनाउने भन्ने निर्णय गर्न सकिन्छ । कार्यमूलक अनुसन्धान सिकाइ नमुनालाई चित्र ३ मा देखाइएको छ :

चित्र ३

कार्यमूलक अनुसन्धान सिकाइ नमुना



(आचार्य, सन् २०२२, जनवरी ३०)

चित्र ३ का अनुसार शिक्षण सिकाइका क्रममा देखिएका समस्याका आधारमा अर्थपूर्ण सिकाइ सहजीकरण कार्य गर्न सकिन्छ भन्ने तथ्य स्पष्ट हुन्छ । पछिल्लो समयमा परम्परागत अनुसन्धानबाट भन्दा कार्यमूलक अनुसन्धानबाट शिक्षण सिकाइ कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन सकिने तर्क सबल बन्दै आएको छ । यस सन्दर्भमा तात्कालिक समस्यामा टेकेर त्यसका आधारमा योजना बनाई गरिने सिकाइ कार्य प्रभावकारी बन्ने देखिन्छ । निरन्तर रूपमा चक्रीय आधारमा गरिने यस प्रकारको सिकाइ कार्यलाई उच्च महत्त्व दिएर कार्यान्वयन गर्दा अपेक्षित उद्देश्य प्राप्त गर्न सकिन्छ ।

टिप्याक सिकाइ नमुना (मोडल) : यसमा प्रविधि, शिक्षण सिकाइ र विषयवस्तु तीन ओटै पक्षलाई एकीकृत रूपमा सिकाइन्छ । पछिल्लो समय यी तीनओटामध्ये कुनलाई महत्त्व दिने भन्ने विषयमा मतान्तर देखिन्छ । कन्टेन्ट वा विषयवस्तुलाई सिकारुसमक्ष पुऱ्याउने सरल माध्यम शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया हो । यसलाई प्रविधिसँग जोडेर सिकाउँदा अझ सरल र प्रभावकारी हुने पछिल्ला अध्ययनले देखाएको छ । स्लाइड, मेन्टिमिटर, ए.आइ., क्लाउड स्टोरेज, फेसबुक, युट्युब, ड्राइभ, एलएमएस, फ्लिपड पेडागोजी आदि (फ्याकल्टी अफ एजुकेसन, २०२४, पृ. ६०-६४) का माध्यमबाट क्विज, प्रश्नोत्तर, खेलजस्ता मनोरञ्जनात्मक शैलीले सिकाइ गराउन राम्रो हुन्छ । टिप्याक सिकाइ नमुनालाई चित्र ४ मा देखाइएको छ :

चित्र ४

टिप्याक सिकाइ नमुना



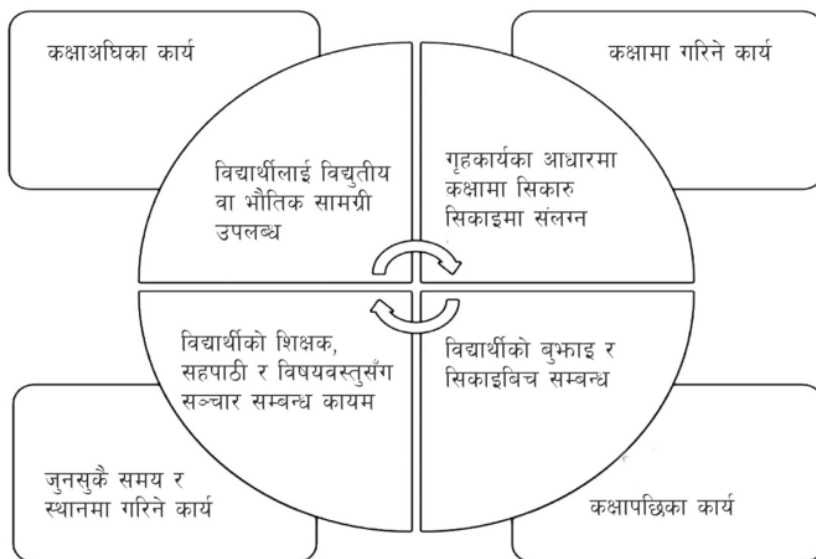
(शर्मा, २०८१, श्रावण ३१)

चित्र ४ का अनुसार सिकाइ सहजीकरणमा विषयवस्तु, प्रविधि र शिक्षण सिकाइ बिच सम्बन्ध रहेको स्पष्ट हुन्छ । अझ उच्च तहका विद्यार्थीका लागि त विश्वव्यापीकरणसँगै प्रविधिमैत्री सिकाइ वरदान साबित भएको छ । यसर्थ यी तीन पक्षको सन्तुलित उपयोगबाट नै शिक्षण सिकाइ सफल, प्रभावकारी र उद्देश्यमूलक बन्न पुग्छ ।

फिल्ड सिकाइ नमुना (मोडल) : यो नमुना उच्च तहका लागि विशेष उपयोगी मानिन्छ । यसका आधारमा घरमा र शैक्षिक संस्था सबैतिर सिकाइ कार्य गर्न सकिने अवस्था रहन्छ । यसमा पढ्नुपर्ने विषयसँग सम्बन्धित सामग्री (अडियो, भिडियो, पुस्तक आदि) विद्यार्थीलाई भौतिक वा विद्युतीय माध्यमबाट पहिला नै पठाइन्छ । कक्षामा आएपछि उनीहरूलाई पढेका र तयार गरेका कार्यमा केन्द्रित रही सिकारुका ज्ञान सिप र अनुभवको उपयोग गराइन्छ । यसमा सिकारुमैत्री कार्यकलाप र अभ्यासद्वारा सक्रिय सिकाइ गराइन्छ (रेड्स्मा र अन्य, सन् २०१७, पृ. ३) । यसमा सिकारुलाई सिकाइमा स्वतन्त्रता, सम्मान र सहयोग हुन्छ । अन्त्यमा शिक्षकद्वारा आवश्यक प्रेरणा र पृष्ठपोषणका माध्यमबाट सफल सिकाइका लागि निरन्तर प्रयास गराइन्छ । फिल्ड सिकाइ नमुनालाई चित्र ५ मा देखाइएको छ :

चित्र ५

फिल्ड सिकाइ नमुना



(रेड्स्मा र अन्य, सम्पा. सन् २०१८, पृ. १५४-१५८)

चित्र ५ का आधारमा फिल्ड सिकाइ नमुनाका बारेमा स्पष्ट धारणा बनाउन सकिन्छ । यस सिकाइ नमुनाअनुसार पढ्नु पर्ने विषयसँग सम्बन्धित सामग्री (श्रव्य, दृश्य, पाठ्य आदि)

विद्यार्थीलाई भौतिक वा विद्युतीय माध्यमबाट पहिला नै पठाइन्छ । कक्षामा आएपछि सिकारुका पूर्व ज्ञान, सिप र अनुभवको आदान प्रदान गराइन्छ । यसपछि सम्बन्धित पाठ्यवस्तुका विषयमा सिकारुमैत्री कार्यकलाप, अन्तरक्रिया, अभ्यास, प्रस्तुतीकरण जस्ता उपायद्वारा सक्रिय सिकाइ गरिन्छ । यसमा सिकारुलाई स्वतन्त्रतापूर्वक सिकाइमा संलग्न गराइन्छ । शिक्षकद्वारा आवश्यकतानुसार सहयोग, प्रेरणा, सम्मान र पृष्ठपोषण प्रदान हुन्छ । यसबाट सिकारुमा नव नव ज्ञान र सिपको विकास गर्न मद्दत मिल्छ । जुनसुकै समयमा पनि सिकारु सिकाइमा सहभागी हुन सक्ने भएकाले यो सिकाइ नमुनालाई उच्च तहमा विशेष महत्त्वका साथ लिइन्छ । यस सिकाइ नमुनालाई ब्लुमको संशोधित टेक्सोनोमीसँग सम्बन्धित छ ।

परियोजना कार्य केन्द्रित सिकाइ विधि (नमुना) : कुनै निश्चित समयावधि तोकेर खास किसिमका कार्य पूरा गर्ने उद्देश्यका साथ सम्पन्न गरिने योजनाबद्ध कार्य परियोजना कार्य हो । यसमा व्यक्तिगत वा समूहगत सिकाइ कार्य गर्न सकिने हुन्छ । यसका लागि आआफ्नो विषयमा केन्द्रित गराई विभिन्न समस्या, मुद्दा वा कार्य गर्न लगाइन्छ । यसमा साथी साथी बिच सहकार्यमूलक, सिर्जनात्मक र व्यावहारिक ज्ञान तथा सिपको विकास गराउन मद्दत मिल्छ (फ्याकल्टी अफ एजुकेसन सन् २०२४, पृ. ३१-३२) । समूह विभाजन गर्दा लैङ्गिक, क्षेत्रगत, सिकाइ स्तर र भाषागत विविधताको प्रतिनिधित्वलाई ध्यान दिन आवश्यक छ । समाज, संस्कृति, भाषा, साहित्य, जीवन जगत, दर्शन, खेलकुद, मनोरञ्जन जस्ता विधा केन्द्रित कार्य गर्न लगाउँदा उनीहरूबाट मौलिक ज्ञानको खोजी हुने देखिन्छ ।

कक्षाको स्तर र विषयको प्रकृतिका आधारमा परियोजना कार्यका शीर्षक र कार्यकलाप फरक हुन्छन् । यसो भए तापनि उच्च तहका कक्षाहरूमा सामान्यतया सिर्जनात्मक, प्राज्ञिक र बौद्धिक परियोजना कार्यहरू दिन सकिन्छ । यस सम्बन्धमा पौडेलको अभिव्यक्ति छ- “खास गरी विद्यार्थीहरूलाई आफ्नै बलबुता र सामर्थ्यका आधारमा कुनै कुराको खोजविन, छानविन, सङ्कलन, परिवर्तन, सिर्जना, अध्ययन निर्माण आदि गरेर कक्षामा प्रस्तुत गर्न लगाउने, टीका टिप्पणी गर्न लगाउने र शिक्षकले पनि टिप्पणी गरी उपयुक्त पृष्ठपोषण दिने जस्ता शिक्षण सिकाइका प्रवर्द्धनात्मक काम गर्न र स्तरयुक्त कार्यका आधारमा प्रेरक प्रोत्साहन बढाउन परियोजना कार्य निकै उपयोगी मानिन्छ ।” यस कथनलाई आधार मान्दा पनि उच्च तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूलाई कक्षाभित्र र बाहिर खोजमूलक सिर्जनात्मक कार्यका लागि

परियोजना कार्यलाई महत्त्वपूर्ण हुन्छ । नव नव ज्ञानको निर्माण र त्यसको विस्तारीकरणको आधार पनि परियोजना कार्य हो ।

आलोचनात्मक सिकाइ नमुना : शिक्षण सिकाइलाई गुरु वचनको आदर्श वाक्यका रूपमा मात्र नहेरी त्यसलाई आलोचनात्मक तथा सिर्जनात्मक कोणबाट भिन्न किसिमले पनि हेर्न सकिने मान्यतामा आलोचनात्मक सिकाइ नमुना आधारित छ । विशेष गरी पाउलो फ्रेड (सन् २००५) ले आफ्नो पुस्तक *एजुकेसन फर क्रिटिकल कन्सियसनेस*मा यस मान्यतालाई लिपिबद्ध गरेका छन् । यसै गरी क्राओफोर्ड र अन्य (सन् २०१०) को पुस्तक *विश्लेषणात्मक चिन्तन शिक्षण र सिकाइ रणनीति*मा पनि आलोचनात्मक तथा विश्लेषणात्मक सिकाइलाई स्पष्ट रूपमा व्याख्या गरिएको पाइन्छ । व्यक्तिगत, जोडीगत, समूहगत र कक्षागत सिकाइ कार्यकलाप आलोचनात्मक सिकाइका आधार हुन् ।

आलोचनात्मक सिकाइका लागि सम्बन्धित पाठ्यवस्तुमा केन्द्रित भई सिकारूबाट बढीभन्दा बढी विचार वा दृष्टिकोणको अपेक्षा गरिन्छ । शिक्षक सहजकर्ता बनी विद्यार्थीबाट सिर्जनात्मक तथा आलोचनात्मक उत्तर खोजिन्छ । यसमा शिक्षक विद्यार्थी अन्तर्क्रियाका साथै सहयोगात्मक सिकाइ कार्य गराइन्छ । यसमा धेरै विद्यार्थी एकैपटक सिकाइमा सहभागी हुने खालका कार्यकलाप सञ्चालन गरिन्छन् । यस्ता कार्यबाट विद्यार्थीमा गहन तहको अध्ययन गर्ने, उत्प्रेरणा र मनोबल बढ्ने, अन्तरवैयक्तिक सिपको विकास हुने (क्राओफोर्ड र अन्य, सन् २०१०, पृ. ४९) हुन्छ । यस तरिकाबाट शिक्षण सिकाइ गर्दा उत्सुकता, ज्ञान आर्जन र सबलीकरणका चरण अवलम्बन गरिन्छ ।

आलोचनात्मक सिकाइद्वारा शिक्षण गर्दा एकल, युगल वा समूहमा सिकाइ कार्य गराउन सकिन्छ । यस क्रममा भूमिका निर्वाह, सामुहिक समझदारी, मेरो कुरा सकियो, एक बस्ने तीन छरिने, ग्यालरी सिकाइ, प्रस्तुतीकरण, अभ्यास, उत्पादन, एक पढ्ने, अरूले सोध्ने, समस्या साटासाट गर्ने, आपसी हेलमेल बढाउनेजस्ता कार्यकलाप गराउन सकिन्छ । व्यक्ति तथा समाजलाई सचेत बनाउने माध्यम शिक्षा भएकाले व्यक्तिका चिन्तन, सोच र आलोचनात्मक शक्तिलाई महत्त्व दिनुपर्ने मान्यता यसमा पाइन्छ । अतः जीवन र जगत्लाई

आलोचनात्मक दृष्टिले हेर्न सिकाउनाले समाज रूपान्तरण र विकासमा सहयोग पुग्ने हुँदा उच्च तहको शिक्षण सिकाइमा यस अवधारणालाई उपयोग गर्न सान्दर्भिक र आवश्यक हुन्छ ।

खेल र कला केन्द्रित सिकाइ नमुना (गेमिफिकेसन) : शिक्षण सिकाइलाई समाजशास्त्रका विविध विषय (खेल, कला, साहित्य, ज्ञान विज्ञान आदिसँग पनि जोडेर सिकाउन उपयुक्त हुन्छ । सिकारुको सिकाइ शैली फरक हुने हुनाले खेल विधि, गणितीय विधि, समाजशास्त्रीय विधि, अन्तरवैयक्तिक विधि, साङ्गीतिक विधि, भ्रमण विधि आदिलाई पनि सिकाइमा उपयोग गर्न सकिन्छ । भाषिक खेलअन्तर्गत हाजिरीजवाफ, शब्ददौड, वाक्यदौड, कोठेपद, शब्दजाल, घेरामा जाने, बिचमा आउने खाली ठाउँ भर्ने, बहुवैकल्पिक प्रश्न, अन्ताक्षरी, चिठ्ठाखेल, अक्षर/शब्द चिनारी, हिज्जे/वर्णविन्यास मिलाउनेजस्ता कार्यकलापका माध्यमबाट छिटो र सरल तरिकाले सिकाइ गर्न सकिन्छ ।

टिम्स (TEAMS) केन्द्रित नमुना : पछिल्लो समय शिक्षण सिकाइलाई सिप र बजार केन्द्रित बनाउन टिम्समा आधारित सिकाइलाई महत्त्व दिनुपर्ने मान्यता र कार्यको आरम्भ भएको छ । त्रि.वि. शिक्षाशास्त्र सङ्काय डिनको कार्यालयले विभिन्न चरणमा प्रदेशगत रूपमा सञ्चालन गरेको प्राध्यापकका लागि पेसागत क्षमता अभिवृद्धि तालिम यससम्बन्धी एक महत्त्वपूर्ण कार्य हो । शिक्षण सिकाइलाई उच्चमशीलतासँग जोडेर सिकाइलाई समाजकेन्द्रित आयआर्जनमुखी बनाउनु पनि उक्त कार्यक्रमको एउटा उद्देश्य हो (फ्याकल्टी अफ एजुकेसन, सन् २०२४, पृ. ६७-१०५) । यस कार्यका लागि शिक्षालाई विज्ञान (साइन्स), प्रविधि (टेक्नोलोजी), इन्जिनियरिङ, कला (आर्ट्स) गणित (म्याथमेटिक्स) र सामाजिक शास्त्र (सोसल साइन्स) सँग सम्बन्धित गराउन जरुरी हुन्छ ।

अन्य : माथि उल्लेख गरिएका अतिरिक्त एक्काइसौं शताब्दीका सिपकेन्द्रित शिक्षण सिकाइ गराउनु आवश्यक छ । तिनीहरूमा मुख्य गरी आलोचनात्मक सोच, सहकार्यात्मक सिकाइ, सिर्जनशीलता, सञ्चार, राष्ट्रियता, जीवनोपयोगी सिप सिकाइ, चरित्र निर्माण, मानसिक विकास रहेका छन् । यसका साथै भाषा र व्याकरणलाई एकैसाथ सिकाउने एकीकृत विधि (सङ्कथनात्मक ज्ञान र सिप सिकाइ) महत्त्वपूर्ण रहेको छ । यसै गरी के डब्लु. एल. मोडल (नलेज : पूर्व ज्ञान, डब्लु : ज्ञान चाहेको कुरा र लर्निङ : जानेको कुरा)

लाई महत्त्व दिएर सिकाउनु राम्रो हुन्छ । यसका अतिरिक्त विद्यालय तथा विश्वविद्यालय तहको शिक्षण सिकाइमा फाइभ इ मोडल (इन्जो : संलग्न, एकस्प्लोर : खोज, एक्सप्लेन : व्याख्या, इलाबोरेट : विस्तृति र इभालुएट : मूल्याङ्कन) महत्त्वपूर्ण देखिन्छ । यस्ता नमुनालाई आवश्यकतानुसार उपयोग गर्न आवश्यक छ । यिनीहरूमध्ये परियोजना केन्द्रित सिकाइ आलोचनात्मक सिकाइ नमुना, एबिसी सिकाइ नमुना र फ्लिपड सिकाइ नमुना महत्त्वपूर्ण छन्, यिनीहरूलाई उच्च तहको शिक्षण सिकाइमा उपयोग गर्न जरुरी हुन्छ ।

निष्कर्ष

ज्ञानको आयाम अपरिमित हुन्छ । यस सन्दर्भमा ज्ञान कक्षाकोठाभित्र र बाहिर, प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष तथा औपचारिक र अनौपचारिक सबै किसिमबाट प्राप्त हुन सक्छ । यसो भए तापनि उच्च तहमा ज्ञान निर्माणको आधार शिक्षक विद्यार्थी अन्तरक्रिया नै हो । यसका अतिरिक्त समूह कार्य, परियोजना कार्य र सहयोगात्मक सिकाइ महत्त्वपूर्ण रहेका छन् । निरन्तरको शैक्षणिक योजना र सोअनुसारको सिकाइ सहजीकरणका साथमा उत्प्रेरणा र पृष्ठपोषण सफल सिकाइका आधार हुन् । यसका अतिरिक्त समस्याकेन्द्रित सिकाइ, सिकारुको अभिलेख निर्माण र त्यसको कार्यान्वयनका साथमा निरन्तर मूल्याङ्कन र शिक्षकको आत्मप्रतिबिम्बनले अर्थपूर्ण सिकाइमा बल पुग्छ । यस तथ्यलाई उच्च तहका क्षणिक कार्यकलापमा आत्मसात् गर्न जरुरी हुन्छ ।

अबको उच्च शिक्षाको शिक्षण सिकाइलाई खोज र अनुसन्धानमा आधारित बनाउन आवश्यक छ । ज्ञानलाई सिपसँग र सिपलाई बजारकेन्द्रित आवश्यकतासँग जोडनाले सिकारुको सिकाइ अर्थपूर्ण हुन जान्छ । यसर्थ सिकारुमा एक्काइसौं शताब्दी अनुकूलका ज्ञान, सिप र दक्षताको विकास गराई उनीहरूलाई स्वावलम्बी बन्न सिकाउनु समयको माग हो र हाम्रा शैक्षणिक कार्यकलाप यसैतर्फ अभिमुख हुनु पर्दछ । भिगोत्स्की, जिन पियाजे, जोन डिवेलगायतको सामाजिक निर्माणवादी सिद्धान्तअनुसार सिकारुको सिकाइलाई समाज, संस्कृति, दर्शन, भाषा, साहित्य, मनोविज्ञान, भूगोल, गणितजस्ता विधासँग आबद्ध गराई सिकाउनाले उनीहरूमा ज्ञान निर्माणको आधार फराकिलो हुन्छ । यहाँ चर्चा गरिएका सन्दर्भको उपादेयता पाठ्यक्रम निर्माणदेखि यसको कक्षाकोठामा कार्यान्वयनको अवस्थासम्म रहन्छ ।

सन्दर्भसूची

- आचार्य, कमलप्रसाद (सन् २०२२, जनवरी ३०). पार्टीसिपेट्री एकसन रिसर्च. रिफ्लेक्सन इन्साइट्स एन्ड च्यालेन्जेज [विचार पत्र प्रस्तुत] प्राध्यापक बहस चौतारी ।
- क्राओफोर्ड, ए.; सर, इ.; म्याथुज, एस. आर र मकिन्स्टर जे. (सन् २०१०), *विश्लेषणात्मक चिन्तन, शिक्षण र सिकाइ रणनीति*. (सम्पा : गुरुप्रसाद मैनाली र मोहन मैनाली). सामाजिक संवादका लागि सहकार्य ।
- जु, एम् र ब्राउन, डी (सन् २०१५ स्प्रिङ). *एजकेसनल लर्निङ थ्योरिज*, <https://oer.galileo.usg.edu/education.textbooks/1>
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०७९). *भाषिक विधा शिक्षण*. विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- फ्रिमेन, डी.एल. र एन्डर्सन, एम (सन् २०१६), *टिचिङ एन्ड प्रिन्सिपल इन ल्याङ्वेज टिचिङ*, अक्सफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस ।
- फ्रेड, पी. (सन् २००५). *एजुकेसन फर क्रिटिकल कन्सिडरनेस*. कन्टिनम् ।
- फ्याकल्टी अफ एजुकेसन (सन् २०२४). *फ्याकल्टी प्रोफेसनल क्यापासिटी इनहेन्समेन्ट प्रोग्राम* (पिसिइपी). त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- भिगोत्स्की, एल. एस (सन् १९७८). *माइन्ड एन्ड सोसाइटी*. हार्डवर्ड युनिभर्सिटी प्रेस ।
- भिगोत्स्की, एल. एस (सन् १९८६). *थर्ट एन्ड ल्याङ्वेज*. एम आइटी प्रेस ।
- रिचर्डस, जे.सी. र रोजर्स, टि.एस. (सन् २०१६). *एप्रोचेज एन्ड मेथड्स इन ल्याङ्वेज टिचिङ*, तेस्रो संस्क. क्याम्ब्रिज युनिभर्सिटी प्रेस ।
- रेड्स्मा, के.; कभनग, एल.; हेडग्राफ्ट, आर. र स्मिथ, एन्. (सम्पा. सन् २०१७). *द फिल्ड क्लासरूम, प्राक्टिस एन्ड प्राक्टिसेस इन हाइयर एजुकेसन*. स्प्रिङ्गर ।
- शर्मा, विष्णुप्रसाद (२०८१ श्रावण ३१ र भाद्र १), नेपालको उच्च शिक्षामा उपयोग गर्न सकिने शिक्षण सिकाइका विधि र कार्यकलाप [अनुसन्धान पत्र प्रस्तुत], अनुसन्धान व्यवस्थापन समिति, म्याग्दी बहुमुखी क्याम्पस ।

शर्मा, विष्णुप्रसाद (२०८१). *नेपाली भाषा कक्षामा सिकाइ सहजीकरण*, [अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध]. त्रिभुवन विश्वविद्यालय, नेपाली शिक्षा विभाग ।

सङ्क, डी.एच् (सन् २०१२). *लर्निङ थ्योरिज एन् एजुकेसनल पर्सपेक्टिभ्स* (छैटौँ संस्क.).
www.pearsonhighered.com

हेरिस, कतिला (सन् २०१६). *फ्लिपड लर्निङ इन हाइयर एजुकेसन, अ केस स्टडी अफ द लिम्ड एक्स्पेरिएन्स अफ नर्सिङ फ्याकल्टी एन्ड स्टुडेन्ट* [अप्रकाशित विद्यावारिधि शोध प्रबन्ध]. अलबमा विश्वविद्यालय ।



एक चिहान उपन्यासमा चरित्रचित्रण

डा. नारायणप्रसाद पन्थ

बुटवल बहुमुखी क्याम्पस, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

Corresponding Author's Email: panthanarayan25@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75986>

सारसङ्क्षेप

प्रस्तुत लेखमा हृदयचन्द्रसिंह प्रधानद्वारा लिखित एक चिहान उपन्यासमा सन्निहित पात्रहरूको चरित्रचित्रणका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। लेखको प्राज्ञिक समस्या एक चिहान उपन्यासमा चरित्रका आधारमा पात्रहरूको उपस्थिति के कस्तो रहेको छ भन्ने विषय अध्ययन गर्नु हो। लेखको उद्देश्य एक चिहान उपन्यासमा सहभागी पात्रहरूको चरित्रचित्रणका आधारमा अध्ययन गर्नु हो। यस लेखमा एक चिहान उपन्यासलाई प्राथमिक स्रोतसामग्रीका रूपमा लिइएको छ। लेखका लागि आवश्यक सामग्रीको सङ्कलन पुस्तकालयीय कार्यबाट गरिएको छ। लेखमा उपन्यासमा आएका पात्रहरूको अध्ययन गरी उनीहरूका क्रियाकलापको निरूपण गरिएको छ। यो उपन्यास गरिब किसान तथा श्रमजीवीको जीवनमा आधारित भएकाले यसको मूल विषयवस्तु पनि गरिबी, शोषण तथा विसङ्गति हो। उपन्यासकारले विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट श्रमजीवीका विवशता एवम् सङ्घर्षलाई व्यक्त गरेका छन्। उपन्यासकारले परम्परागत सामाजिक कुसंस्कार, धार्मिक अन्धविश्वास, आर्थिक शोषण र जातीय विभेदको विरोध गर्दै प्रगतिवादी विचार प्रस्तुत गरेको कुरा यस लेखमा उल्लेख गरिएको छ। यस लेखमा विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट श्रमजीवी किसान वर्गलाई जीवन सङ्घर्ष गर्न प्रेरित गरी नेवार, पर्वते र मधेसीको आपसी अन्तरसम्बन्ध तथा समावेशी भावनालाई प्रस्तुत गर्दै प्रेम र विवाहसम्बन्धी प्रगतिशील विचार व्यक्त गरेको विषय प्रस्तुत भएको छ। उपन्यासमा भिन्न जाति एवम् संस्कृति मिसिएर एक हुँदै गएपछि देश सुन्दर हुने र वैवाहिक रीति पनि फेरिने विषय उल्लेख गरिएको विषय यस लेखमा प्रस्तुत गरिएको छ। यस लेखमा उपन्यासमा सहभागी पात्रहरूका माध्यमबाट शोषकवर्गको देखावटी दयामायाबाट शोषित वर्गको



कल्याण नहुने कुरा व्यक्त गर्दै आर्थिक अभाव, शोषण र अन्यायबाट मुक्ति पाउन शोषित पीडितहरूले सकेसम्म साहुबाट ऋण नलिएर मितव्ययी बन्दै घरेलु उद्योगधन्दा र आफू अनुकूलको कर्म गरी अन्याय तथा अत्याचारका विरुद्ध लड्नुपर्छ भन्ने सन्देश दिएको निष्कर्ष निकालिएको छ ।

मुख्य शब्दावली : अन्तरजातीय विवाह, प्रगतिशील विचार, समावेशी, श्रमजीवी

परिचय

हृदयचन्द्रसिंह प्रधान नेपाली साहित्यका बहुमुखी प्रतिभा हुन् । उनले कविता, कथा, उपन्यास, नाटक, निबन्ध र समालोचना जस्ता विविध विधामा कलम चलाएका छन् । उपन्यासका क्षेत्रमा उनले *स्वास्तीमान्छे* (२०११) र *एक चिहान* (२०१७) गरी दुईओटा उपन्यास लेखेका छन् । *एक चिहान* (२०१७, सङ्क्षिप्तीकृत रूप २०६७) उपन्यास तत्कालीन काठमाडौँको किसान परिवारमा केन्द्रित छ । कृषि पेसा गरी जीविकोपार्जन गर्ने अष्टनारानको परिवारमा उनकी पत्नी लतमाया, तीनछोरा शिवनारान, पुननारान, हर्षनारान र छोरी नानीथकुँ छन् । अष्टनारान बिरामी भएको अवस्थाबाट उपन्यासको कथानक सुरु भएको छ । यसमा मुख्य रूपमा अष्टनारानको मृत्यु, नानीथकुँ र डाक्टर गोदत्तप्रसादका बिचमा भएको सम्बन्ध, सुरमान सुब्बाले नानीथकुँसँग बिहे गर्नका लागि गरेको षड्यन्त्र, हर्षनारान र पुतली तामाङका बिचमा भएको विवाह, नानीथकुँ र राम खेलावनका बिचको विवाहलगायतका घटना आएका छन् । यो उपन्यास लेखनको मुख्य उद्देश्य विपन्न वर्गका मानिसले भोग्नु परेका पीडाको चित्रण गर्दै श्रमको महत्त्वबोध गराउनु रहेको छ । यसमा काठमाडौँ उपत्यका, हिमाल, पहाड र तराईका मानिसका बिचमा भएको अन्तरजातीय विवाह र आपसी मेलमिलापको उदाहरण प्रस्तुत गरिएको छ ।

उपन्यासमा सहभागी मानव र मानवेत्तर प्राणीलाई पात्र भनिन्छ । कथानकलाई आख्यानिकरण गर्दै विस्तृत आयामतर्फ लैजान पात्रको गहन भूमिका हुन्छ । पात्रलाई चरित्र पनि भनिन्छ । उपन्यासमा पात्रको भूमिकालाई कथानकसँग जोड्ने कार्यलाई चरित्रचित्रण भनिन्छ । यसलाई उपन्यासको आवश्यक र कथासँग सम्बन्धित गराउने प्रक्रिया पनि मानिएको छ । उपन्यासमा आउने पात्रलाई कार्यभूमिकाका आधारमा प्रमुख, सहायक र गौण, लिङ्गका आधारमा स्त्री र पुरुष, स्वभावका आधारमा अनुकूल र प्रतिकूल, जीवन चेतनाका आधारमा

वर्गीय र व्यक्तिगत, गतिशिलताका आधारमा स्थिर र गतिशिल, आवद्धताका आधारमा बद्ध र मुक्त तथा आसन्नताका आधारमा मञ्चीय र नेपथ्य गरी वर्गीकरण गरिन्छ ।

प्रस्तुत उपन्यासको शीर्षक *एक चिहान* दुई शब्द मिलेर बनेको छ । चिहानको अर्थ मृत शरीर राखिएको वा समाधिस्थ गरिएको ठाउँ भन्ने हुन्छ । *एक चिहान* पदावलीले एउटै चिहान हुनुलाई सङ्केत गरेको छ । उपन्यासको अन्त्यतिर अष्टनारानको परिवार एकै रात एकाएक मृत्युको मुखमा परेको अवस्थाको चित्रण गरिएको छ । यसमा गरिबी विरुद्ध सङ्घर्ष गर्ने क्रममा अचानक मृत्यु भोग्न बाध्य एउटा सङ्घर्षशील परिवारको दुःखद् घटनाको वर्णन छ । अष्टनारानको परिवार श्रम र सिपले बाँचेका छन् । उनीहरूले खेती किसानी, कर्मी र ज्यामी कामबाट आयआर्जन गरी जीवननिर्वाह गरेका छन् । गरिबी र शोषण विरुद्ध सङ्घर्षरत उनीहरूको जीवन परिश्रम गरेर बिताए पनि आर्थिक सङ्कटबाट मुक्त छैनन् । अष्टनारानको उपचारका निम्ति पैसा नभएर पीडित बनेका उनीहरू मृत्युपछि लास घाटसम्म पुर्‍याउने खर्च नभएर छटपटाएका छन् । आर्थिक अभावमा बाँचेको यो परिवारको अन्त्य असामयिक र कहालीलाग्दो बनेको छ । उपन्यासको अन्त्यतिर बर्सातको बाढीले बगाएर शिवनारान, उनकी श्रीमती र दुई छोराछोरी मरेका छन् भने थोत्रो घरले किचिएर बाँकी परिवारका सदस्य मरेका छन् । यसमा एउटै चिहान बन्ने गरी सम्पूर्ण परिवार सखाप भएको दुःखदायी घटना उल्लेख गरिएको छ ।

प्रस्तुत लेखमा हृदयचन्द्रसिंह प्रधानद्वारा लिखित *एक चिहान* उपन्यासमा सन्निहित पात्रहरूको चरित्रचित्रणका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ । लेखको प्राज्ञिक समस्या एक चिहान उपन्यासमा चरित्रका आधारमा पात्रहरूको उपस्थिति के कस्तो रहेको छ भन्ने विषय अध्ययन गर्नु हो । लेखको उद्देश्य एक चिहान उपन्यासमा सहभागी पात्रहरूको चरित्रचित्रणका आधारमा अध्ययन गर्नु रहेको छ । *एक चिहान* उपन्यासको विश्लेषण अन्य विविध आधारमा गरिएको पाइए पनि यस उपन्यासमा रहेका पात्रहरूका बारेमा स्पष्ट पार्ने किसिमबाट अध्ययन हुन नसकेका परिप्रेक्ष्यमा यस अध्ययनलाई अगाडि बढाइएको छ । यस लेखबाट उपन्यासमा

केन्द्रित पात्रहरूका बारेमा अध्ययन गर्न चाहने अनुसन्धाता, विद्यार्थी तथा जिज्ञासु पाठक लाभान्वित हुने हुँदा यसको उपादेयता स्पष्ट हुन्छ ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत लेखमा *एक चिहान* उपन्यासमा सन्निहित पात्रहरूको चरित्रचित्रणका आधारमा अध्ययन गर्नका लागि *एक चिहान* उपन्यासलाई प्राथमिक स्रोतसामग्रीका रूपमा प्रयोग गरिएको छ भने उपन्यासमा पात्रविधानको सिद्धान्त निर्माणका लागि आवश्यक द्वितीयक स्रोत वा सन्दर्भ सामग्री उपयोग गरिएका छन् । यस लेखमा पाठ विश्लेषणका आधारमा *एक चिहान* उपन्यासमा सन्निहित पात्रहरूको चरित्रको निरूपण गरिएको छ । गुणात्मक प्रकृतिको यस अध्ययनमा उपन्यासमा निहित पात्रहरूको कृति पठनका आधारमा सत्यापन गरिएको छ ।

कृतिविश्लेषणको सैद्धान्तिक आधार

उपन्यासमा पात्रहरूका माध्यमबाट कथाको संरचना तयार हुन्छ । पात्रहरूले नै कथालाई ऊर्जा प्रदान गर्ने भएकाले यीबिना कथाको संरचनाको कल्पना गर्न सकिँदैन । पात्रविधान उपन्यासमा आएका पात्रहरूको व्यवस्थापन हो । संवाद पात्रसँग सम्बन्धित हुन्छ वा पात्रहरूको वार्तालाप नै संवाद हो । पात्रको भाव, विचार, धारणा, चाहना आदि संवादका माध्यमबाट प्रस्तुत हुन्छन् । “संवाद कथानकसँग सम्बन्धित हुने भए पनि यसले कथाको अपेक्षा चरित्रलाई खोल्दछ । उपन्यासकारले आफ्नो दृष्टिकोण, विचार, जीवनदर्शन आदि पात्रका माध्यमबाट प्रस्तुत गरेको हुन्छ । उपन्यासको उद्देश्य चरित्राङ्कनद्वारा व्यञ्जित हुन्छ” (चुघ, १९६८, पृ. २०३) । “पात्रलाई जीवन्तता प्रदान गर्ने आधार कथानक हो । पात्रका माध्यमबाट घटना घट्ने र घटनाहरूले नै चरित्रको विश्लेषण वा चित्रण गर्ने हुँदा दुवैलाई उपन्यासको अविभाज्य तत्त्व मानिन्छ” (बराल र अन्य, २०५५, पृ. २७१) । पहिलेका महाकाव्यको स्थान र महत्त्व अहिले यसले लिएको छ । त्यसैले यसलाई गद्यमा लेखिएको महाकाव्य पनि भनिन्छ” (शर्मा र लुइटेल्, २०५५, पृ. २३७) । वास्तवमा पात्र उपन्यासको सारतत्त्व तथा विचारलाई संवहन गर्ने माध्यम हो” (बराल, २०५६, पृ. ३३) । चरित्रका सम्बन्धमा शर्मा (२०५८) ले भनेका छन् “उपन्यासको कथामा पाइने ती व्यक्तिलाई चरित्र वा पात्र भनिन्छ

जो नैतिकता र अभिवृत्तीय (dispositional) गुणहरूले युक्त हुन्छन्। कथामा चरित्रहरूको नैतिकता र तिनका अभिवृत्तीय गुणहरूको अभिव्यक्ति गरिएको हुन्छ” (पृ.२७)। “आधुनिक कथात्मक साहित्यमा सामान्यतः मानिसकै चरित्राङ्ग हुने हुँदा स्वाभाविक पनि हो तापनि व्यापक सन्दर्भमा भने कथा-विधामा पात्र मानिस नै हुनुपर्छ भन्ने सीमा रहेको पाइँदैन। मानवेतर पात्रलाई पनि मानिसकै बोली, भावना, विचार र मानसिकतामा राखेर अवलोकन गर्ने कथाकारको सहज वृत्तिले कथा-विधाको बौद्धिक क्षेत्र व्यापक र विस्तृत बन्न गएको छ। कथामा चरित्र अत्यन्त महत्त्वपूर्ण रहन्छ” (शर्मा, २०५९, पृ.७०)। “चरित्रको चित्रणमार्फत् व्यक्ति तथा बृहत् समाजको उद्घाटन गर्ने काम उपन्यासले गर्दछ। काल्पनिक पात्रको माध्यमले उपन्यासमा जीवनजगतलाई यथार्थ चित्रण गरिने मात्र होइन, कथावस्तुलाई आवश्यक गति र उपयुक्त मार्ग निर्देशनसमेत गर्दछ। आधुनिक उपन्यास परम्परामा चरित्रप्रधान उपन्यासको महत्ता बढ्दो छ” (आचार्य, २०६३, पृ.२५)। “चरित्र प्राकृतिक धर्म भएकाले त्यसको निरूपण वा चित्रण सहज र स्वाभाविक हुनुपर्छ। एउटा सहज मानवीय संवेदनायुक्त व्यक्तिले जुन परिस्थितिमा जे गर्नु स्वाभाविक ठहर्छ, त्यसै रूपमा त्यसलाई चित्रित गर्नुपर्छ। यसका लागि उपन्यासकारले जबरजस्ती आरोपित गरिने आदर्शको मोह त्यागिदिनुपर्छ” (उपाध्याय, २०६७, पृ. १४०)। हरेक पात्रले एउटा-एउटा पक्षको प्रतिनिधित्व गरेका हुन्छन्। त्यसैले उपन्यासमा पात्र र उद्देश्य अन्तर्सम्बन्धित हुन्छन्” (घर्ती, २०६७, पृ. ८४)। “क्रियाव्यापार व्यतप्यल र द्वन्द्व ऋयलाप्थित को प्रत्यक्ष सम्बन्ध पात्रसँग नै हुन्छ। त्यसैले कथामा पात्र (चाहे मानव पात्र होस् अथवा चाहे मानवेतर) भन्नासाथ अभिप्रेरणा (Motivation) र स्थिरता Consistency को कसीमा सफल भएको हुनुपर्छ” (श्रेष्ठ, २०६८, पृ.१०)। उपन्यासले मानिससँग सम्बन्धित स्वच्छन्द लेखनलाई बुझाउँछ। यो मानिसले बनाएको कथा हो तर कथाभन्दा लामो लेखन हो जसको सम्बन्ध धेरै नजिक भएर मानिसका जीवनसँग मिल्ने हुन्छ। Novel, Novus, Novella हुँदै विकासमा आएको इटालेली भाषाको novella बाट आजको अङ्ग्रेजी Novel बनेको हो (दाहाल, २०७६, पृ.९)। यसरी उल्लिखित भनाइका आधारमा उपन्यासमा पात्रहरूको सक्रिय भूमिका रहेको हुन्छ। कतिपय घटना र विषयलाई एक पात्रले अर्को पात्रसँग गरेको संवाद वा कार्यबाट पाठकसम्म पुग्दछ। कार्यका आधारमा पात्रहरू मुख्य, सहायक र

गौण गरी वर्गीकरण गरिन्छ । कतिपय अवस्थामा पात्रहरू पारम्परिक र कतिपय अवस्थामा मौलिक हुन्छन् । पात्रहरूको व्यवस्थापन गरेर कथानकलाई अगाडि बढाइएको हुन्छ । पात्रलाई कार्य, लिङ्ग, प्रवृत्ति, स्वभाव, जीवनचेतना, आसन्नता तथा आबद्धताजस्ता विविध प्रकारबाट हेरिन्छ । पात्रहरूको विश्लेषणका आधार धेरै भए पनि यस लेखमा भूमिकाका दृष्टिकोणबाट एक चिहान उपन्यासका पात्रहरूको विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ ।

परिणाम र छलफल

प्रस्तुत लेखमा एक चिहान उपन्यासमा पात्रहरूको चरित्रका आधारमा अध्ययन गरी अर्थापन गरिएको छ । २०११ सालको बाढीपहिरोको चपेटामा परी अष्टनारानको परिवार एक चिहान भएको विषयलाई प्रस्तुत गरिएको एक चिहान उपन्यासमा पात्रहरूका चारित्रिक स्वभावका आधारमा विश्लेषण गरी निष्कर्ष प्रस्तुत गरिएको छ । कृषि पेसा गरी जीविकोपार्जन गर्ने अष्टनारानको परिवारमा उनकी पत्नी लतमाया, तीन छोरा शिवनारान, पुननारान, हर्षनारान र छोरी नानीथकुँ छन् । अष्टनारान विरामी भएको अवस्थाबाट उपन्यासको कथानक सुरु भएको छ । यसमा मुख्य रूपमा अष्टनारानको मृत्यु, नानीथकुँ र डाक्टर गोदत्तप्रसादका बिचमा भएको सम्बन्ध, सुरमान सुब्बाले नानीथकुँसँग बिहे गर्नका लागि गरेको षड्यन्त्र, हर्षनारान र पुतली तामाङका बिचमा भएको विवाह, नानीथकुँ र रामखेलावनबिचको विवाहलगायतका घटना आएका छन् । यस लेखमा यिनै पात्रहरूका चारित्रिक विशेषताको विश्लेषण गरिएको छ :

अष्टनारान

एक चिहान उपन्यासमा अष्टनारानलाई विरामी बाबुका रूपमा देखाइएको छ । उपन्यासका एकतिस परिच्छेदमध्ये सातौँ परिच्छेदमा अष्टनारानको मृत्यु भएको छ । सिङ्गो परिवार उनकै विचारद्वारा निर्देशित हुनाले उनी प्रमुख पात्र हुन् । उनले आफ्नो काजकिरियामा अनावश्यक खर्च नगर्न र आफैँले लुकाएर राखेको पच्चिस रुपियाँले पुऱ्याउन आग्रह गरेका छन् । यसबाट उनी मितव्ययी हुनुका साथै सामाजिक कुसंस्कार तथा आडम्बरको विरोधी भएको देखिन्छ । उपन्यासको सुरुमै विरामी भई विछ्यौनामा पल्टि रहेको अष्टनारानले

आफूलाई कुरेर समय नष्ट नगर्न र आआफ्ना काममा लाग्न सबै सदस्यलाई अभिप्रेरित गरेको छ । उसले किसानका छोराछोरी मरेको बाबुलाई समेत फ्याँकेर असारको पूजा गर्नुपर्छ (प्रधान, २०६७, पृ १३) भन्ने श्रममा आधारित मान्यता प्रस्तुत गरेको छ ।

प्रगतिशील दृष्टिकोण भएको चरित्र अष्टनारानका विचारबारे उपन्यासकारको धारणा यस्तो छ - “आफ्नो जाति र समाजमा मर्दापर्दा दानदक्षिणा दिने र भोजभतेर खाउने इत्यादि करै लाग्ने चालचलनमाथि अष्टनारान घृणा र आलोचना मात्र गर्नु होइन, आक्रमण नै गरी उघाड नै खाइआइ रहेका थिए । मर्दा नजिकका नाता सम्बन्धीहरू रोएर विचाः आउने प्रथालाई उनले बन्द गरिदिएका थिए” (प्रधान, २०६७, पृ. २३-२४) । अन्धता विरोधी चरित्र अष्टनारानमा समाजसापेक्ष धार्मिक आस्थाको अंश पनि छ भन्ने कुरा “जिन्दगीभर पूजाप्रार्थना गराएर भगवान्‌ले मेरो केही सुनि दिएन” (प्रधान, २०६७, पृ. १) जस्ता अभिव्यक्तिले प्रस्ट पारेको छ । उनका यस्ता कुरामा तत्कालीन समाजका परिपक्व ज्येष्ठनागरिकका अनुभवहरू प्रकट भएका छन् । अष्टनारानले आफू बिरामी भई थला परेका बेलामा उपचारमा बढी खर्च भए परिवारलाई थप ऋणभारको समस्या पर्छ भनेर उपचारमा खर्च नगर भन्दै “साक्षात् धन्वन्तरी भगवान् नै आएर औषधि गरे पनि निको नहुने” (प्रधान, २०६७, पृ.१) विचार व्यक्त गरेका छन् । यसरी सिङ्गो परिवार उनकै विचारद्वारा निर्देशित भएको छ । उनले आफ्नो काजकिरियामा अनावश्यक खर्च नगर्न र आफैँले लुकाएर राखेको पच्चिस रुपियाँले पुऱ्याउन आग्रह गरेबाट उनी मितव्ययी हुनुका साथै सामाजिक कुसंस्कार तथा आडम्बरको विरोधी भएको देखिन्छ । यसरी शोषण र अत्याचार बेहोर्ने वर्गका प्रतिनिधिका रूपमा अष्टनारानको परिवार रहेका छन् । अष्टनारानले खाई नखाई २५ रुपियाँ जम्मा भएको र त्यसले काजकिरिया गर्नु भन्ने अभिव्यक्ति दिएको छ । “शिवनारान, हाकुमाया र दुई छोराछोरी समेत चारै प्राणी ओसारामा उभिई बाढी बगि रहेको भयङ्कर दृश्य हेरी हेरीकन कोलाहल मच्चाउन थाले । आकाशबाट पानी परि नै रहेको थियो” (प्रधान, २०६७, पृ.१०५) ।

भोलिपल्ट उनीहरूको घरको भग्नावशेषबाट पुननारान, हर्षनारान, पुतली र लतमायाका लासहरू पनि निकालिए । उनीहरूको यस्तो हृदयविदारक मृत्यु देखेर सारा मानिसहरू शोक प्रकट गर्दै थिए । सबैको घर बनाउने सिकर्मी र बिचरा ज्यामीहरू घर मर्मत गर्न नपाई आज आफ्नै घरले थिचिएर एक चिहान भए (प्रधान, २०६७, पृ.१०७) ।

यसरी यहाँ गरिबीबाट मुक्तिको आधार श्रम हो भन्ने मान्यता प्रस्तुत भएको छ । मूल कथा अष्टनारानको परिवार र उसको जेठो छोरा शिवनारानमा केन्द्रित छ ।

शिवनारान

शिवनारान अष्टनारानको जेठोछोरा र उपन्यासको सुरुदेखि अन्त्यसम्म क्रियाशील पात्र हुनाका नाताले पारिवारिक दायित्व निर्वाह गरेको देखिन्छ । ऊ किसानवर्गका काम, कर्तव्य र महत्त्व बुझेको, अन्याय सहन नसक्ने र अशिक्षित भएर पनि शिक्षितको जस्तै विचार राख्ने सभ्यता बुझेको व्यक्ति हो । समावेशी भावना भएकाले उसले आफ्नो भाइ हर्षनारान र बहिनी नानी थकुँको अन्तरजातीय विवाह हुन लागेकामा अत्यन्त खुसी व्यक्त गरेको छ । ऊ स्वतन्त्रताका नाममा जसले जोसँग जस्तो पनि प्रेम गरेर हिँड्न नपाउने विचार राख्ने र अभिभावकले परिवारका सदस्यहरू को र कस्तोसँग प्रेम सम्बन्ध राखेका छन् ख्याल गर्नुपर्ने विचार राख्ने संयमित र विद्रोही दुवै प्रकृतिको पात्र हो । शिवनारानले “हामी अलि प्रगतिशील भएकाले समाज हामीदेखि टाढा रहन खोज्छ, समाजमा अलि अगाडि बढ्न खोजे पनि नहुने, अरू साधारण मानिस जस्तै रूढि र परम्परा भक्त भई रहन भने हाम्रो मन मान्दैन” (प्रधान, २०६७, पृ. ७७) भन्ने विचार राख्छ । उसले अन्धतालाई जोगाउने नाममा गरिबले ऋण काढेर पनि भोजभतेर गर्नुपर्ने प्रचलनलाई अस्वीकार गर्ने, नारीलाई सम्मान र समानताको व्यवहार गर्ने, अन्तरजातीय एवम् अन्तरक्षेत्रीय विवाहलाई प्रोत्साहित गर्दै उपत्यका, पर्वते र तराई समाजका बिच सद्भावना अभिवृद्धि गरी राष्ट्रिय एकतालाई बलियो बनाउने, विवाहमा तडकभडकजस्ता प्रचलन हटाएर गरिब र श्रमिक किसानलाई सजिलो हुने गरी दाइजोका सामानमा पनि मितव्ययिता कायम गर्नेजस्ता विचार राखेको छ । शिवनारान भन्छ : “पोहोर साल असार नराम्रो भएकाले बाली तिर्न नसक्ता कडिकडाउका साथ ताकिता गरी सयकडा पच्चिसको दरले बढाई तमसुक लेखाएर लिने दानव आज एकाएक कसरी देवता भएर निस्क्यो ?” यो विचार उनको मनमा खेलन थाल्यो । उनले अलि सोचि सकेपछि भने- “आमा ! तपाईंले मन्जुर नगर्नु पर्ने”(प्रधान, २०६७, पृ.३३) । शिवनारानले सुरमानको कारिन्दा रामबहादुरले किसानलाई हेप्न खोजेका बेला किसानको जीवनलाई सम्मान गर्न आग्रह गरेको छ । “किसान

अरू थोक केही नभए पनि तपाईंको अन्नदाता हो, आफ्नो पसिना बगाएर समाज र देशलाई पाल्ने र रगत दिएर संसारलाई जिन्दगी दिई रहने एउटा त्यागी र तपस्वी जाति हो । पसिनाको परिश्रम र बलिदानको नातामा संसारमा सबभन्दा ठुलो किसान हो, जसलाई तपाईं ईश्वर भन्न चाहनु हुन्छ कि परमेश्वर अथवा जे भन्नोस्” (प्रधान, २०६७, पृ. ८२) । शिवनारानका अनुसार “नेवार, पर्वते र मधेसी तिन जाति र संस्कृति मिसिएर एक हुँदै गएपछि नेपाल अझ सुन्दर र विशाल हुँदै जान्छ । यो काममा हाम्रो घर धेरै अगाडि बढ्दै छ । हुन्छ, भोलि नै दुलही भित्र्याएर हाम्रो छाप्रोलाई स्वर्ग बनाउन कोसिस गर भन, भोलि नै । म पनि भोलि बिहानै घर आउनेछु” (प्रधान, २०६७, पृ. ९३) । यसै गरी शिवनारानले भात खाँदाखाँदै आमा लतमायासित सोधे- “होइन, डाक्टर दिनका दिन किन आइ रहेको ? को बिरामी परेका छन् र हामीकहाँ त्यसले दिनका दिन आउनु परेको छ ?” (प्रधान, २०६७, पृ. ५०) । “स्वतन्त्रताको नाउँमा जसले जोसँग जस्तो पनि प्रेम गरेर हिँडेको हेर्न चाहन्न । प्रेमको पनि महत्त्व हुन्छ, उसका निम्ति पनि फुक्का र बन्धनको लेखाजोखा, मापदण्ड हुन्छ, सीमारेखा हुन्छ, विधान हुन्छ, सुपात्र र कुपात्र हुन्छ । यी सब कुरालाई, बाटोलाई, तबरलाई नाघेर मानिस हिँड्न सक्तैन, पाउँदैन । त्यसैले जीवनमा अभिभावकहरू हुनु बेसै छ, यो सौभाग्यको कुरा हो र अभिभावकहरूले यस कुराको ख्याल विचार राम्ररी पुर्याउनुपर्छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ७२) । “फिस नलिनु डर लाग्दो कुरा छ, मलाई शङ्का लाग्छ, अब उनलाई नबोलाउनु” भनी बाले त पहिल्यै भन्नु भएको थियो । बुढापाकाको कुरा सितिमिती फुट्टा हुँदैन, अनुभवको भरमा बोलेका हुन्छन्” (प्रधान, २०६७, पृ. ३६) । ऊ बहिनीलाई बुढो सुरमानसमक्ष सुम्पने कुरालाई शिवनारान अपमानजनक ठान्छ । उसले त्यस्तो गलत तरिकाबाट परिवारलाई केही सुख हुने भन्ने आमाको विचारलाई अस्वीकार गर्छ ।

अष्टनारानको मृत्युको तेस्रो दिनमा नै शिवनारानको परिवार आआफ्ना काममा केन्द्रित हुन्छन् । शिवनारानले आफ्नै बाबुको “हमेसा आफ्नो काम कर्तव्यमा रुजु हाजिर भएर पूर्णत्व प्राप्त गर्ने” (प्रधान, २०६७, पृ. २४) भन्ने सिद्धान्तअनुसार परिवारका सबै सदस्यलाई आआफ्ना काममा केन्द्रित हुन सल्लाह दिएको छ । उसले किसानहरूको जीवन र कर्तव्यबारे भन्छ, -“किसानका सन्तानले आराम गर्नु पाप हो, शरीरमा एक थोपा मात्र रगत बाँकी भए

पनि पसिनाको रूपमा निकालेर खेतलाई चढाउनुपर्छ किनभने किसानको परिश्रम र पसिना नै जगत्को जीवन हो र जिन्दगीको ज्योति हो” (प्रधान, २०६७, पृ.१०२) । “तर अफसोसको कुरा छ, यस्तरी काममा जोतिँदा पनि उनीहरूको जीवनमा तृप्ति थिएन” (प्रधान, २०६७, पृ.२५) ।

यसरी उपन्यासमा शिवनारानको परिवार र गोदत्तप्रसादका बिचमा तथा शिवनारानको परिवार र सुरमानका बिचमा द्वन्द्व प्रकट भएको छ । उपन्यासको गरिब एवम् निम्न वर्गको श्रमजीवी किसान परिवारले गोदत्तप्रसाद र सुरमानको कुदृष्टि तथा बदनियतका विरुद्ध प्रदर्शन गरेको विरोध र क्रियाकलापले प्रगतिवादी विचारलाई अभिव्यक्त गरेको छ । उपन्यासमा प्रेम विवाह तथा लैङ्गिक विभेदका सम्बन्धमा पुरातन सोचाइ र अन्ध मान्यताभन्दा बेग्लै परिवर्तनकारी मान्यता प्रस्तुत गरिएको छ । प्रेमका बारेमा शिवनारानले युवायुवतीबिच मन मिलेमा कुनै समस्या नहुने मान्यता प्रस्तुत गर्दै “प्रेमको पनि महत्त्व हुन्छ, उसका निम्ति पनि फुक्का र बन्धनको लेखाजोखा, मपदण्ड हुन्छ, सीमारेखा हुन्छ, विधान हुन्छ, कुपात्र र सुपात्र हुन्छ । यी सब कुरालाई नाघेर मानिस हिँड्न सक्दैन, पाउँदैन” (प्रधान, २०६७, पृ. ७२) भन्ने धारणा व्यक्त गरिएको छ ।

डाक्टर गोदत्तप्रसाद

डाक्टर गोदत्तप्रसाद उपन्यासको प्रमुख तर खराब पात्र हो । मानवताको भावना नभएको गोदत्तले राम्री केटी देखेपछि र सजिलै फाँसाउन सकिन्छ भन्ने बुझेपछि सहयोगी जस्तो बनेर नानीथकुँलाई वासनात्मक प्रेमको जालमा पारेको छ । यसबाट ऊ चलाख, धूर्त र कपटी छ भन्न सकिन्छ । ऊ टोलको सबैभन्दा ठुलो भलादमी, पढेलेखेको र इज्जतदार व्यक्ति भए पनि समाजलाई भ्रष्ट पार्न खोज्ने खलनायकका रूपमा देखिन्छ । घरमा पढेलेखेकी श्रीमती भएको, तीन छोराछोरीको बाबुसमेत बनेको र कपालमा जाँतिल पाकिसकेको गोदत्त नारी जातिलाई मनोरञ्जनको साधन सम्झन्छ । गोदत्त समाजको धमिरो र समाजलाई बनाउन लागेजस्तो नाटक गरी भित्रभित्रै ध्वस्त पार्ने बदमास पुरुष चरित्र हो । गोदत्त उपन्यासमा आर्थिक शोषण गर्ने चरित्रका रूपमा नदेखिए पनि आर्थिक सम्पन्नताका आडमा निम्न वर्गका किसान परिवारलाई हेपेर नानीथकुँको जबानीमा कामुक दृष्टि लगाउने चरित्र हो । ऊ निम्न

वर्गलाई अपमान गर्ने, हेप्ने र नटेर्ने चरित्रका रूपमा देखिन्छ। उसले पैसाका अभावमा अष्टनारानको मृत्युपछिको संस्कार कसरी गर्ने भनी छटपटाएका अष्टनारानका परिवारलाई २५ रुपियाँ दिएर अप्ठेरो फुकाइदिने काम गरी यसैको मौका छोपेर नानीथकुँसितको निकटता र भेटघाट पनि बढाउँदै लगेको छ। त्यही सहयोगका नाममा परिवारमा आवत जावत पनि बढाउँदै लगेर नानीथकुँसित आत्मीय प्रेम गरेको नाटक रचेको छ। “गोदत्त प्रसादबाट प्रेमप्लावित हुँदाहुँदै उनीप्रति नानीथकुँको श्रद्धा, भक्ति, विश्वास एकोहोरि सकेको थियो। गोदत्तप्रसादलाई कसैले किञ्चित् मात्र केही भने पनि नानीथकुँको दिलमा घाउ गराउँथ्यो” (प्रधान, २०६७, पृ. ५४)।

आर्थिक रूपले सम्पन्न भएका आडमा निम्न वर्गका परिवारमा सहयोगका नाममा प्रवेश गर्ने तथा त्यस वर्गमाथि अनुचित र अमानवीय व्यवहार प्रदर्शन गर्ने दुष्ट चरित्रका रूपमा आएको छ। उसले नानीथकुँको रूप यौवनमा आँखा गाड्नुमा गरिबलाई हेप्ने सामाजिक प्रवृत्ति र नारीमाथिको अन्यायपूर्ण सामाजिक व्यवहार जिम्मेवार छ” (उपाध्याय, २०५९, पृ. १५)। गोदत्त भन्छ : “जाऔं हिँड नानीथकुँ ! दोमनमा फसेर मौका नगुमाऊ। बाहिर मोटर छोडी आएको छु, जाऔं ! शुभ साइतले तिमीलाई हाँसेर पर्खि रहेको छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ८४)।

यसरी गोदत्त आफू आर्थिक रूपले सम्पन्न भएकाले विपन्नवर्गका मानिससँग अनैतिक, अनुचित र हेपाहा प्रवृत्ति देखाउन नहिचकिचाउने उच्च वर्गीय अत्याचारीका रूपमा आएको छ। यसरी *एक चिहान* उपन्यासमा धनी र सामन्तवर्गले गरिब किसानको श्रम र पसिना चुसेको, ऐसआराममा भुलेको र गरिबहरू भोकभोकै मर्नु परेकाले शोषणको अन्त्यको आह्वान गरिएको छ। सुब्बा सुरमान र गोदत्तप्रसादजस्ता नीच तथा धूर्त शोषकले उदार र सहयोगी बनेजस्तो गरेर कसरी निर्धा र श्रमजीवीको शोषण गर्छन् भन्ने देखाइएको छ।

नानीथकुँ

नानीथकुँ *एक चिहान* उपन्यासकी प्रमुख पात्र हो। अत्यन्त रूपवती भए पनि ऊ अविवेकी र कच्चा विचार भएकी केटी हो। ऊ आफूभन्दा भन्डै चालिस वर्ष जेठो डाक्टर

गोदत्तलाई प्रेम गर्छे । ऊ सोभी छे त्यसैले डाक्टर गोदत्तको षड्यन्त्रलाई प्रेमको उपहार ठान्छे । गोदत्तको प्रेममा लहसिनु र सुब्बा सुरमानजस्तो बुढो व्यक्तिसँग विवाहको कुरा चल्दा पनि नमिठो नलाग्नुले ऊ आफू अनुकूलको प्रेमी चयन गर्न नसक्ने पात्रका रूपमा देखिन्छे । उपन्यासको सुरुमा अव्यावहारिक पात्रका रूपमा देखिए पनि मध्य भागमा रञ्जना देवीले सम्झाएपछि उसको विवेकले काम गरेको छ । त्यसैले उसले गोदत्तको भाग्ने प्रस्तावलाई अस्वीकार गरी नारीको पहिचान रक्षा गरेकी छ ।

सुब्बा सुरमान र रामबहादुर

सुब्बा सुरमान उपन्यासको सहायक तर प्रतिनिधिमूलक पात्रका रूपमा आएको छ । ऊ समाजका सामन्त चरित्रको प्रतीक, नारीको यौवनलाई खेलौना ठान्ने र आफ्नो कामेच्छा पूरा गर्न चाहने वर्गको प्रतिनिधि पात्र हो । ऊ उपन्यासको सहायक, नकारात्मक चरित्र, खलपात्र, हुनेखाने, सम्पन्न, उच्च वर्गको वर्गीय चरित्र र गरिबलाई शोषण तथा दमन गर्ने सामन्ती तत्त्व हो । ऊ आफ्नो कारिन्दा रामबहादुरमार्फत अष्टनारानले छोरी दिने वचनदिएको जाली कुरा बनाई आर्थिक प्रलोभनमा पारी नानीथकुँलाई आफ्नी बनाउने दुस्प्रयास गर्ने र जवानी लुट्न उद्धत भ्रष्टचरित्र हो । ऊ जग्गा कमाउन दिएर अन्नपात लिने तत्त्व हो, अरूका छोरीचेलीप्रति गिद्धे नजर लगाउने कामुक, फटाहा, सामन्त, धूर्त र धनको तुजुक देखाउने असत् एवम् खलपात्र हो । अष्टनारानको परिवारले त्यसैको जमिन कमाएर जीविका चलाएको छ । उसले ऋणको २५ प्रतिशत ब्याज उठाउने” (प्रधान, २०६७, पृ. २७) र शिवनारानको परिवारसहित अन्य मोहीबाट पनि जबर्जस्ती आयस्ता उठाएर आफ्नो उच्च वर्गीय दुष्ट्याँड देखाएको छ । यसै गरी रामबहादुर भन्छ : “म सुब्बा साहेबलाई आजै भन्नेछु र भोलि नै किन्न लगाई यहाँ पुर्‍याउन लगाइदिनेछु । बडो गजबको सजिलो तान छ, मेसिन जस्तै छिटो चल्छ र कपडा धेरै बुन्छ, चलाउन पनि बडो सजिलो, बल पनि कति खर्च नहुने । क्या विज्ञानको चमत्कार ! क्या मान्छेको मगज !” (प्रधान, २०६७, पृ. २६) । रामबहादुर भन्छ : “तिमीलाई थाहै होला नि, अष्टनारानले नानीथकुँ हाम्रा सुब्बा साहेबलाई कन्यादान दिने वचन दिइसकेको छ । सुब्बा साहेबलाई नानीथकुँ ज्यादै मन परेको पनि रहेछ । उसको हातबाट सुब्बा साहेबले भात पनि खान कबुल गर्नु भएको छ । यी सबै कुरा अष्टनारानलाई पनि मन परेर उसले

दिन मन्जुर गरेको थियो” (प्रधान, २०६७, पृ. ४०) । यसै गरी रामबहादुरको तर्क छ : “सुब्बा साहेब पनि त बुढै भइसक्नुभएको छैन, सत्तरी होइन, साठी होइन सन्ताउन्न वर्षको भनेको त लोग्ने मानिसका लागि जवानीकै अवस्था छ । मानिसको उमेरमा पच्चिस र पचासको कुरा छैन, जो बलियो हुन्छ उही जवान हो । बल र फुर्ती छैन भने बिस वर्षकै पनि बुढो हुन्छ । म त भन्छु बरु तिम्री छोरी चाँडै बुढी होली तर सुब्बा साहेब अब्ब बिस वर्षपछि पनि त्यस्तै लायक हुनु होला । मैले धेरै बयान गर्नु व्यर्थ छ, किनभने तिमिले नदेखे नचिनेका मानिस होइनन्” (प्रधान, २०६७, पृ. ४१) । रामबहादुर भन्छ : “छोराहरूसित सल्लाह गरेर तिमिले आफ्नो हक गुमाउने मूर्खता किन गर्ने ? तिमिले ‘हुन्छ म यस्तै गर्छु’ भनेपछि उनीहरूको के लाग्छ ? मेरो सल्लाह मान्छ्यौ भने उनीहरूसँग सल्लाह गरि रहने होइन कि ‘तिमीहरूको पिताज्यूको वचन गइ सकेको हुनाले मैले पनि वचन दिइ सकें’ भनी सरासर भनि देऊ । उनीहरूले खिचोला गरे तिमिले कति पनि धन्दा सुर्ता मान्नु पर्दैन, सुब्बा साहेबले तिम्रो पुरा बन्दोबस्त गरी सुखमा राख्नु हुनेछ, ” (प्रधान, २०६७, पृ. ४२) । रामबहादुर भन्छ : “तिम्रो बा अष्टनारानले दिने वचन दिइ सकेको छ शिवनारान ! मरि सकेका आफ्ना इमानदार बाबुको वचन राख्ने काम गर, तिम्री आमा लतमायाको पनि मन्जुरी छ । सोध, तिम्री आमा त मौजुद छिन्” (प्रधान, २०६७, पृ. ८२) । यसरी सुरमान आफू पचास वर्षभन्दा माथि गइसकेपछि पनि धनसम्पत्तिको धाक र रवाफ देखाउँदै नानीथकुँसँग विवाह गर्न चाहन्छ । अरूसँग चर्को ब्याज लिए पनि नानी थकुँलाई सित्तैमा कपडा बुन्ने तान दिएर मन जित्न खोज्छ । हाम्रो समाजमा सुरमानजस्ता खराब सोचाइ र विचार भएका गाउँका शोषक र सामन्तले सोझा इमान्दार गरिबलाई कसरी शोषण गर्छन् भन्ने कुरा उपन्यासकारले सुब्बा सुरमानमार्फत् देखाएका छन् । यसरी सुरमानले गरिबीको फाइदा उठाउँदै अर्काको जीवनलाई बरबाद पार्न खोज्ने समाजको खराब पात्रको प्रतिनिधित्व गरेको छ । सुरमान शोषण गर्ने जमिनदार वर्गको र गोदत्तप्रसाद आर्थिक रूपले सम्पन्न तथा गरिब वर्गप्रति हेपाहा दृष्टि राख्ने व्यक्तिको प्रतिनिधि हो । गोदत्त पैसाका बलले र सुब्बा आफ्नो सरकारी पहुँच र जमिन्दारीका बलले श्रमजीवी अष्टनारानको परिवारमा आर्थिक सहयोगका नाममा कुटिल ढङ्गमा शोषणको जाल फैलाइ रहेका छन् ।

रञ्जना देवी

डाक्टर गोदत्तकी श्रीमती रञ्जना देवीको उपन्यासमा उपस्थिति कम छ। ऊ उपन्यासलाई नयाँ मोड दिन सफल तीन सन्तानकी आमा, चतुर महिला, गाउँकी शिक्षित र धनी वर्गकी स्वास्नीका रूपमा आएकी छ। उसले गोदत्तको कुकर्मलाई सच्याई नानी थकुँलाई पनि आफ्नो लोग्नेको जालबाट मुक्त हुन मदत गरेकी छ। नानी थकुँ र गोदत्तको कुराकानी सुनिसकेपछि श्रीमान्लाई सम्झाएजस्तो गरेर नारीले के चाहन्छन् भन्ने कुरा व्यक्त गरेकी छ। साँभविहान खान र लगाउन दिँदैमा मात्र नारीका हक, अधिकार र इच्छा पूरा हुँदैनन्। उनीहरूलाई आत्मिक प्रेम चाहिन्छ भन्दै नारी हकअधिकार र इच्छाका बारेमा उसले पतिसामु कुरा राख्छे। रञ्जना देवीले भनेकी छन्

“होइन, तपाईंको कस्तो बानी यो, के खुड्किलै पिच्छे तपाईंलाई स्वास्नी चाहिन्छ कि ? त्यत्रा बडादमी भएर कस्तो चाला यो ? कसैले थाहा पाए के भन्ने होला ? यस्तो पनि बानी ! धेरै आँखा चिम्लि सकें, अब पनि आँखा चिम्लि रहनु त फसाद मोल्नु सम्झेर आज त भनि हालेकी - होस गर्नुस् है, टाउको फोरेर कमाइ राखेको इज्जत पानी भएर नपोखियोस्” (प्रधान, २०६७, पृ. ५९)। रञ्जना देवी भन्छे : “तपाईंको साधु भेषमा कृष्णलीला ! अगि आउने ‘नानीथकुँ’ भन्ने किसान बालासित के गरि रहनु भएको ? कि उसमा अटाइ नअटाइ बगि रहेको उसको वर्षा कालीन यौवन यमुनादेखि मस्त भएर आफू एउटा बिरामी हेर्न बसि रहेको डाक्टर हुँ भन्ने नै बिसर्नु भयो ?” (प्रधान, २०६७, पृ. ६९)।

रञ्जना देवीले पेरि पनि भनेकी छन्

हामी स्वास्नी मान्छेले आफ्नो जीवन भोगका निम्ति अर्पनु हुँदैन; हामी कुनै लोग्ने मानिसको भोगका निम्ति जन्मेका वा सिर्जेका जीव होइनौं। हाम्रो उमेरमा यौवन छ, हाम्रो गालामा रगत छ, हाम्रो ओठमा पानी छ, हाम्रो शरीरमा सौन्दर्य

छ, हाम्रो चेहरामा मुस्कान छ, हाम्रो वाणीमा माधुरी छ, हाम्रो हेराइमा लालित्य छ, हाम्रा प्रत्येक अङ्गप्रत्यङ्गमा हिसी छ । के लोगने मान्छेलाई भोगाउनका लागि ती सबै गुण हामीले पाएका हौं ? कदापि होइन, ती सबै गुण हामीले हाम्रै निम्ति पाएका हौं । “नानीथकुँ ! नारी भएर तिमीले नारीको मूल्य पहिचान्न सक, नारीको महत्त्व बढाउन कोसिस गर । समाजको मर्यादा र गौरव नारीको मूल्यमा निर्भर छ । भौतिक उन्नति र सुविधाले मानिसलाई बाहिरी सुख मात्र प्राप्त हुन सक्तछ, तर नारीको चरित्र पाउनाले मानिसको जीवनमा अलौकिक आनन्द आउँछ । नारीको चरित्र हाँस पाएको ठाउँमा पुरुषको आत्माले नाचन पाउँछ, त्यस्ता ठाउँमा नै हौसला फुल्ल आइ रहन्छ, फुर्ती मुस्कुराइ रहन्छ र अभिमान बाँचि रहन्छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ६४) ।

गोदत्तले नानीथकुँसँग प्रेम सम्बन्ध बढाउँदै गएको चाल पाएपछि सचेत बनाउनुका साथै उसलाई आफ्नै घरमा बोलाई नारी मूल्य र अस्मिताका बारेमा सम्झाइबुझाइ गरी आफ्नो भविष्यप्रति सचेत गराउने चतुर, परिपक्व र सत् पात्रको भूमिका निर्वाह गरेकी छ । उसले आफ्नो परिपक्व व्यवहार र क्रियाकलापले सौता बेहोर्नुपर्ने अवस्थालाई टारेकी छ भने आफू र नानीथकुँको भविष्य बरबाद हुनबाट तथा पतिलाई पतित हुनबाट जोगाएकी छ । उसले नानीथकुँलाई “स्वास्तीमान्छेको इज्जत स्वास्तीमान्छेले नै राख्न जान्नुपर्छ भन्दै नारी भएर तिमीले नारीको मूल्य पहिचान्न सक, नारीको महत्त्व बढाउन कोसिस गर । समाजको मर्यादा र गौरव नारीको मूल्यमानिर्भर छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ६४-६५) भन्ने नारी स्वाभिमान र नारी अस्तित्वको रक्षा गर्नुपर्ने विचार व्यक्त गरेकी छ । नानीथकुँ गोदत्तसितको मायामा लहसिएर उसको प्रेम पाए संसारको कुनै शक्तिले आफूलाई छुन नसक्ने भनेर एकाहोरिएकीमा रञ्जना देवीले नै नारी अधिकारका बारेमा राम्ररी सम्झाइबुझाइ गरेपछि “म स्वस्ती मान्छेकी कलङ्किनी हुन चाहन्छु, म जिन्दगी बेच्न चाहन्छु” (प्रधान, २०६७, पृ. ९०) भन्न पुगेकी छ । यसरी ऊ नारी अधिकार र अस्तित्वप्रति सचेत चरित्रका रूपमा देखिएकी छ ।

लतमाया

लतमाया अष्टनारानकी पत्नी तथा शिव, हर्ष, पुननारान तथा नानीथकुँकी आमा हुन् । उनी छोराहरूलाई सम्झाउँदै भन्छिन् : “खाइ नखाइ गरेर पनि यस पालि घर एउटा त बनाउने कोसिस गर बाबु ! मलाई त बिघ्नै डर भइ रहेको छ । यस्तरी दिनका दिन पानी परि रहेको छ, अब मुख्य पानी पर्ने याम आएकै छैन” (प्रधान, २०६७, पृ. ८४) । “तिम्मा बा पनि यस्तै दुई जात, दुई सम्प्रदायमा सम्बन्ध राख्न चाहने, यस्तै भए मात्र साम्प्रदायिक भाव हटी देशको उन्नति होला भन्ने उहाँको विचार थियो, भनौं हाम्रो घरभरिको नै यही विचार छ, यसैले तिम्मा दाजुहरू पनि खुसी नै होलान् ।” खुसी भएको भावमा लतमायाले भनिन्” (प्रधान, २०६७, पृ. ९२) । रामबहादुरको ललाइफकाइमा परेर आमा लतमाया नानीथकुँलाई बुढो सुरमान सुब्बाकहाँ सुम्पिन तयार भएकी छ । लतमाया त्यसबाट आफ्नो परिवारको आर्थिक समस्या पनि केही हल हुने लोभमा फसेकी छ । अन्तमा आमा लतमायाले पनि छोरा छोरीलाई बिहा गर्ने उम्मेदवार आफैँ रोज्न अनुमति दिएकी छ र सकेसम्म पति अष्टनारान र जेठो छोरा शिवनारानको सिद्धान्तअनुसार भिन्न जातको भए राम्रो हुने मान्यता प्रस्तुत गरेकी छ । यसरी भिन्न जात र भिन्न भौगोलिक क्षेत्रका युवायुवतिविच वैवाहिक सम्बन्ध गाँसिएमा अबै राम्रो हुने विचार व्यक्त गर्दै त्यसमार्फत राष्ट्रिय एकता मजबुत र सुदृढ हुने विचार पनि व्यक्त गरेको छ । यसैले लतमायाले पनि बिहा गर्ने उम्मेदवार आफैँ रोज्न अनुमति दिएकी छ र सकेसम्म अष्टनारान र शिवनारानको सिद्धान्तअनुसार भिन्न जातको भए राम्रो हुने मान्यता प्रस्तुत गरेकी छ ।

हाकुमाया

हाकुमाया नानीथकुँकी भाउजू हो । नानीथकुँलाई माग्न पठाएको सुरमानको कारिन्दा रामबहादुरमाथि जाइलागेको सन्दर्भले प्रतिवादको सङ्केत गरेको छ । हाकुमायाका माध्यमबाट नारीमाथि असमान व्यवहार गर्ने, तिनलाई केवल भोग र वासनाका साधन ठान्न खोज्ने पुरुषका गलत प्रवृत्ति विरुद्ध नारीहरू स्वयम् सचेत र सजग हुनुपर्ने मान्यता प्रस्तुत गरिएको

छ । शिवनारानकी पत्नी हाकुमाया सशक्त चरित्रका रूपमा देखिएकी छ । उसले सुरमान सुब्बाको कारिन्दा रामबहादुरलाई नानी थकुँसित बिहे गराउने लालचमा ल्याई दिएको देशी तान फिर्ता लैजान खोज्दा “जा पच भयो तेरो तान !” भन्दै धपाएकी छ । “आफ्नो थैलीको गाँठो बलियो पार्नु, साथीलाई दोष नलाउनु’ भनेर ऊँ नानीथकुँलाई भोलिदेखि खेतैमा लगिराखे त कुरै मेटिन्छ - न रहे बाँस, न बजे बाँसुरी ! ”(प्रधान, २०६७, पृ.३६) । हाकुमाया “जा, पच भयो तेरो तान ! कागज भएको होइन, जस्तालाई त्यस्तै ढिँडोलाई निस्तै । तँ बदमाससित हामीले किन भलादमी हुनु परेको छ ! यही तँलाई दण्ड भयो । जा, पच भयो तेरो तान, नालिस गर्न जा” (प्रधान, २०६७, पृ. ८४) । यसरी हाकुमाया नारीमाथि असमान व्यवहार गर्ने र तिनलाई केवल भोग साधन ठान्ने पुरुषका गलत प्रवृत्ति विरुद्ध नारीहरू स्वयम् सचेत र सजग हुनुपर्ने मान्यता प्रस्तुत गरिएको छ ।

राम खेलावन राउत

राम खेलावन राउत नानीथकुँको पति हो । “राम खेलावन राउतलाई क्षणिक दर्शनमै नानीथकुँ मन पर्न गए जस्तै नानीथकुँलाई पनि पुलुकक हेराइमै राम खेलावन राउत राम्रो लाग्न गएछन् । भन् उनिहरू बिचमा वैवाहिक सम्बन्ध राख्ने प्रसङ्ग आएको हुँदा त उनीहरूलाई सोह्रमा तान्दा एक्का आएको जस्तो भयो” (प्रधान, २०६७, पृ.९९) । अन्तमा नानीथकुँको तराईको राम खेलावन राउत कुर्मिसँग विवाह भएको छ । हर्षनारान र नानीथकुँको उक्त विवाहले नेपाली समाजमा अन्तरजातीय तथा अन्तरक्षेत्रीय सद्भाव अभिवृद्धि गर्न र राष्ट्रिय एकता तथा विकासको वातावरण निर्माण गर्नमा टेवा मिलेको छ ।

माहिला तामाङ तथा पुतली

निम्नवर्गीय चरित्रका रूपमा हर्षनारानको ससुरा माहिला तामाङ तथा छोरी पुतली आएका छन् । उनीहरू ज्यामी काम गर्ने श्रमिक मजदुर र अन्तर्जातीय विवाह गर्ने प्रगतिशील विचार भएका पात्र हुन् । पुननारानको ससुरा पनि सिकर्मी काम गर्ने श्रमजीवी वर्गकै चरित्रका

रूपमा आएको छ । पुननारानलाई काम गर्न भनी पेस्की रकम उपलब्ध गराउने साहु चरित्रमा पनि उच्च वर्गीयता प्रकट भए पनि व्यवहार भने गरिबको व्यथा बुझ्ने खालको रहेको कुरा उसले परिवारको दुख र सङ्कट महसुस गरेको देखाएबाट प्रकट भएको छ । माहिला तामाङ्ले १५ रुपियाँ सापटी लिएर छोरी पुतलीको बिहे सम्पन्न गरेको कुराबाट पनि यसको परिवेश पुरानो देखिन्छ । यसरी निम्नवर्गीय चरित्रका रूपमा हर्षनारानको ससुरा माहिला तामाङ तथा पुतली छन् । उनीहरू ज्यामी काम गर्ने श्रमिक मजदुर र अन्तर्जातीय विवाह गर्ने प्रगतिशील विचार भएका पात्र हुन् । शिवनारानले १० रुपियाँमा भाइको बिहे र माहिला तामाङ्ले १५ रुपियाँ सापटी लिएर छोरी पुतलीको बिहे सम्पन्न गरेको कुराबाट पनि यसको परिवेश पुरानो देखिन्छ ।

हर्षनारान र पुननारान

एक चिहान उपन्यासमा हर्षनारान अष्टनारान र लतमायाको माहिलो छोरा तथा शिवनारानको भाइका रूपमा आएको छ । उपन्यासमा हर्षनारानले माहिला तामाङकी छोरी पुतलीलाई मन पराएको सुन्दा खुसीसाथ स्वीकार गरेको छ । शिवनारान भन्छ : “बेस भयो, नेवार पर्वतेको सम्बन्ध अझ बलियो हुन आँटेछ । यस्तै नेवार पर्वते र मधेसी तीन जाति र संस्कृति मिसिएर एक हुँदै गएपछि नेपाल अझ सुन्दर र विशाल हुँदै जान्छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ९३) । यसरी अन्तरजातीय विवाहका बेला माहिला तामाङ्ले पुतलीलाई अनावश्यक भोजभतेर र फजुल खर्च नगर्ने मान्यता अगाडि सारेका छन् । यस्ता पक्षले वैवाहिक सम्बन्धको विकासमा पारस्परिक प्रेम, हार्दिकता, पेसा एवम् वर्गीय मिलनको प्रगतिवादी मान्यतालाई प्रोत्साहित गरिएको छ । पुननारानलाई काम गर्न भनी पेस्की रकम उपलब्ध गराउने साहु चरित्रमा पनि उच्च वर्गीयता प्रकट भएपनि व्यवहार भने गरिबको व्यथा बुझ्ने खालको रहेको कुरा उसले परिवारको दुख र सङ्कट महसुस गरेको देखाएबाट प्रकट भएको छ” (प्रधान, २०६७, पृ. ६-७) । पुननारानको ससुरा पनि सिकर्मी काम गर्ने श्रमजीवी वर्गकै चरित्रका रूपमा आएको छ ।

यसरी उपन्यासमा सहभागी उल्लिखित पात्रहरूका चरित्रका आधारमा परम्परागत कुसंस्कारलाई हटाउँदै सामाजिक जागरण फैलाउनु र श्रमप्रति सम्मान गर्नु यस उपन्यासको मूलभाव रहेको छ । उपन्यासले परिश्रमी किसानहरूको जीवन, उच्च वर्गका मानिसले राख्ने कुदृष्टि, शोषणका साथै सामाजिक अन्धता, प्रेमविवाह तथा लैङ्गिक विभेदजस्ता पक्षलाई विषयका रूपमा प्रस्तुत गरेको छ । रातदिन नभनेर जमिनदारको जमिन कमाएर जीविका चलाउने किसानहरूको जीवन कष्टकर बन्दै गएको छ । तिनै किसानमाथि दुष्ट चरित्रका व्यक्तिले कुदृष्टि राख्ने, धनको धाकमा गरिब परिवारको स्वाभिमान र इज्जतमाथि आक्रमण गर्ने, नारीको मूल्य र महत्त्व नबुझे, आफू सुखसयलको जीवन बिताएर परिश्रमी किसानका श्रमको महत्त्वबोध नगर्ने गलत प्रवृत्ति देखिन्छन् । यस्ता गलत प्रवृत्ति नेपाली समाजमा अहिले पनि छन् भन्दै उपन्यासले सात दशकअघिका सन्दर्भमा ती समस्यामाथि प्रकाश पारेको छ । उपन्यासले अन्ध प्रचलनको विरोध गर्ने र समाजलाई क्रमशः सचेत बनाउँदै प्रगतिशील सुधारवाटै अगाडि बढ्ने प्रेरणा प्रदान गरेको छ । उपन्यासमा आर्थिक रूपले सम्पन्न र विपन्न वर्गका बिचको वर्गीय द्वन्द्व प्रस्तुत गरी उच्च वर्गको शोषण, अन्याय र अत्याचारको विरोध गरिएको छ । उपन्यासमा आएका पात्रहरूले समुन्नत प्रगतिवादी समाज निर्माणको आकाङ्क्षा राखेका छन् । नेपाली समाज अन्धविश्वासका चपेटाबाट मुक्त हुन सकेको छैन । सक्तीसकी साहुसँग चर्को ब्याजदरको ऋण काढेर जन्मदेखि मृत्युपर्यन्तका संस्कार पुरा गर्ने कार्यमा अहिले पनि नेपालीहरू संलग्न छन् । यस उपन्यासमा उच्च वर्गको हेपाहा, कामुक एवम् शोषणमूलक क्रियाकलापका विरुद्ध निम्न वर्गका श्रमजीवीले प्रतिवाद गर्नुपर्ने र त्यसका निम्ति वैचारिक प्रतिवाद मात्र होइन घोक्नेट्याक लगाएर पनि तह लगाउनुपर्छ भन्ने मान्यता प्रस्तुत गरिएको छ । उपन्यासमा मानवीय श्रमको महत्त्व र गरिमाको प्रशंसा गर्दै श्रमसम्बन्धी कार्यमा संलग्न व्यक्तिको सम्मान गर्नुपर्ने र सबैले निरन्तर कर्ममा लाग्न प्रेरणा प्रदान गरिएको छ ।

निष्कर्ष

प्रस्तुत लेखमा एक चिहान उपन्यासका पात्रहरूको विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ । यस उपन्यासमा विभिन्न पात्रहरूका चरित्रको विश्लेषण गरी विपन्न वर्गका मानिसले भोग्नु परेका पीडाको चित्रण गर्दै श्रमको महत्त्वबोध गराइएको छ । यस लेखमा उपन्यासकारले विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट देशको सामाजिक र सांस्कृतिक पक्षको चित्रण गर्दै समानता, भातृत्व र बन्धुत्वको भावना प्रस्तुत गरेको सन्दर्भलाई प्रस्तुत गरिएको छ । उपन्यासका प्रमुख पात्र अष्टनारानका माध्यमबाट बाबुआमाको काजक्रिया गर्दा विपन्न मानिसले पनि दानदक्षिणा दिनुपर्ने र ऋण काढेरै भए पनि भोजभतेर गर्नुपर्ने गलत प्रथाको विरोध गर्दै विवाहमा देखाइने भड्किलोपन तथा आडम्बरको विरोध गरिएको विषयलाई अगाडि सारिएको छ । विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट वैवाहिक संस्कारलाई सरल र व्यवहारिक बनाउनुपर्ने विचार प्रस्तुत भएको यस उपन्यासमा विभिन्न जात, वर्ण र सम्प्रदाय भएको समाजलाई उन्नतिका मार्गमा हिँडाउन प्रेरित गरिएको छ । विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट राष्ट्रिय एकता कायम गर्नका लागि अन्तरजातीय विवाहलाई प्रोत्साहन गरिएको विषयलाई अत्यन्तै रोचक रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यस लेखमा उपन्यासकारले पात्रहरूका माध्यमबाट श्रमको मूल्य र महत्त्वमाथि प्रकाश पार्नुका साथै किसान जीवनको महानता झल्काइएको कुरा उल्लेख गरिएको छ । उपन्यासको अन्तमा लगातार तीनदिन बाढी आएर खेतमा शिवनारानसहितको परिवार तथा घरमा परिवारका अरू सबै सदस्यको एक चिहान भएको सन्दर्भ आएको छ । यस लेखमा उपन्यासकारले विभिन्न पात्रहरूका माध्यमबाट श्रमको महिमा तथा महत्तालाई श्रमजीवी किसान र मजदुरसहितका समुदायले बुझ्नुपर्ने सन्देश दिइएको विषय उल्लेख गरिएको छ । उपन्यासकारले अन्धता र धार्मिक रूढिलाई तोड्दै क्रमशः सामाजिक परिवर्तनको मार्ग अवलम्बन गर्नुपर्ने मान्यता राखेका छन् । लेखमा उपन्यासकारले पात्रहरूका माध्यमबाट अनमेल तथा बहुविवाहजस्ता कुप्रथाको विरोध गर्दै नारीमाथि विभेदपूर्ण व्यवहार गर्ने, वासनात्मक एवम् कामुक दृष्टि लगाउने र सामन्ती एवम् पुरुषवादी कुदृष्टिको विरोध

गरिएको विषयलाई उल्लेख गरिएको छ । यस लेखमा उपन्यासकारले पात्रहरूका माध्यमबाट लैङ्गिक विभेदका विरुद्ध नारीभिन्न सचेतताको आवश्यकता रहेको औल्याउँदै शोषणको विरोध गरी श्रमको सम्मानका लागि वर्गीय मुक्तिको अभियानलाई अगाडि बढाउनुपर्ने, समाज परिवर्तनका निम्ति प्रेम र विवाहका बारेमा नयाँ मान्यतासहित लैङ्गिक विभेदका विरुद्ध आवाज उठाउँदै राष्ट्रिय एकता र देशभक्तिपूर्ण भावनाको खोजी भएको निष्कर्ष निकालिएको छ ।

सन्दर्भसूची

- आचार्य, कृष्णप्रसाद (२०६३). *आधुनिक नेपाली उपन्यास र कथा*. दीक्षान्त पुस्तक प्रकाशन ।
- उपाध्याय, केशवप्रसाद (२०५९). *साहित्यप्रकाश*. (छैटौँ संस्क.). साभा प्रकाशन ।
- उपाध्याय, केशवप्रसाद (२०६७). *साहित्य प्रकाश*. (सातौँ संस्क.). साभा प्रकाशन ।
- उपाध्याय, यदुनन्दन (सन् २०१३). 'हृदयचन्द्रसिंह प्रधानका उपन्यासमा नारी मुक्तिको बाटो', <https://www.samakalinsahitya.com/sahitya/details/4443>.
- घर्ती, दुर्गाबहादुर (२०६७). *मनोविश्लेषणात्मक नेपाली उपन्यासमा पात्रविधान*. साभा प्रकाशन ।
- चुघ, सत्यपाल (सन् १९६८). *प्रेमचन्द्रोत्तर उपन्यास की शिल्प विधि*. लोकभारती प्रकाशन ।
- त्रिभुवन सिंह (२०२२). *हिन्दी उपन्यास और यथार्थवाद*. हिन्दी प्रचारक पुस्तकालय ।
- थापा, हिमांशु (२०४७). *साहित्य-परिचय* (तेस्रो संस्क.). साभा प्रकाशन ।
- दाहाल, खेम (२०७६). *उपन्यासका केही पाता*. (दोस्रो संस्क.) ज्ञानज्योति बुक पब्लिकेसन ।
- पौड्याल, हीरामणि शर्मा (२०४१). *समालोचनाको बाटोमा*. इन्दिरा शर्मा पौड्याल ।
- पौडेल, विष्णुप्रसाद (२०६८). *उपन्यास समालोचना*. भुँडी पुराण प्रकाशन ।
- प्रधान, हृदयचन्द्रसिंह (२०६७). *एक चिहान*. साभा प्रकाशन ।
- बराल, ऋषिराज (२०५६). *उपन्यासको सौन्दर्यशास्त्र*. साभा प्रकाशन ।
- बराल, कृष्णहरि र नेत्र एटम (२०५८). *उपन्यास सिद्धान्त र नेपाली उपन्यास*. (दोस्रो संस्क.). साभा प्रकाशन ।

लुइटेल्, खगेन्द्रप्रसाद (२०६२). *कविताको संरचनात्मक विश्लेषण*. विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

शर्मा, मोहनराज (२०५५). *समकालीन समालोचना सिद्धान्त र प्रयोग*. नेराप्रप्र ।

शर्मा, मोहनराज (२०५८). *कथाको विकास प्रक्रिया*. (तेस्रो संस्क.). साभा प्रकाशन ।

शर्मा, मोहनराज र खगेन्द्रप्रसाद लुइटेल् (२०५५). *नेपाली कविता र आख्यान*. नवीन प्रकाशन ।

शर्मा, हरिप्रसाद (२०५९). *कथाको सिद्धान्त र विवेचन*. नेपाल राजकीय प्रज्ञाप्रतिष्ठान ।

सुवेदी, राजेन्द्र (२०५३). *नेपाली उपन्यास परम्परा र प्रवृत्ति*. भूमिका प्रकाशन ।

श्रेष्ठ, दयाराम (२०६८). *नेपाली कथा*. भाग ४. (पाचौँ संस्क.). साभा प्रकाशन ।



आलोचनात्मक शिक्षण विधिको कार्यान्वयन : शिक्षकको अनुभव र धारणा

डा.राजेन्द्रकुमार शाह

सहप्राध्यापक, सानोठिमी क्याम्पस, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

Corresponding Author's Email: drrajendrakumarshah@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75988>

लेखसार

शिक्षककेन्द्रित शिक्षण विधिले विद्यार्थीहरूलाई पाठ्यक्रमको विषयवस्तु जस्ताको त्यस्तै ग्रहण गरी पुनरुत्पादन गर्नुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ र यसले विषयवस्तु र शिक्षक केन्द्रमा राख्दछ। जब कि विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधिले विषयवस्तुभन्दा पनि सिकाइ कसरी प्रभावकारी हुन्छ भन्ने कुरामा जोड दिन्छ र विद्यार्थीलाई केन्द्रबिन्दु मान्दछ। तर आलोचनात्मक शिक्षणले समाजको रूपान्तरणलाई केन्द्रबिन्दु मान्छ। यसले सिकारुकेन्द्रित शिक्षण विधिलाई नै आधार मानेको हुन्छ तर यसको मुख्य उद्देश्य समाजमा सामाजिक न्याय स्थापना गरी समाज रूपान्तरण गर्नु हो। तसर्थ समाजमा रहेको असमानतालाई हटाउन सामाजलाई रूपान्तरण गर्नु आलोचनात्मक शिक्षणको प्रमुख उद्देश्य हो। यस अध्ययनको केन्द्रीय उद्देश्य बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षणबाट शिक्षण गरी उनीहरूको विश्वलाई रूपान्तरण गर्नु हो। यस अध्ययनमा कैलाली जिल्लामा सञ्चालित गैरसरकारी परियोजनामा म कार्यरत रहँदा बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गरी शिक्षण गर्दा सामना गर्नुपरेको चुनौतीहरू र जिज्ञासालाई कथाका रूपमा प्रस्तुत गरेको छु। तसर्थ मैले यस अध्ययनमा कथा विधि (Narrative Inquiry) को प्रयोग गरेको छु। यसका साथै मैले उक्त कथाका बारेमा आफ्ना दुई जना सहकर्मीहरूसँग संवाद (Dialogue) गरी त्यसका बारेमा आलोचनात्मक विश्लेषण पनि गरेको छु। यस अध्ययनको निष्कर्षले के देखाएको छ भने नेपाल जस्तो गरिब मुलुकमा थुप्रै आर्थिक, सामाजिक, शैक्षिक र राजनीतिकविभेद र असन्तुलनहरू भएकाले नेपालका विद्यालय तहका विभिन्न विषयहरूको विभिन्न विषयवस्तुहरू शिक्षणका लागि आलोचनात्मक शिक्षण प्रभावकारी विधि बन्न सक्छ र यस विधिबाट नेपाली समाजलाई रूपान्तरण गर्न सकिन्छ।



अध्ययनको सन्दर्भ

मैले भारतको यात्राका क्रममा नयाँ दिल्लीको सडकमा रोग, भोक र पीडाले छटपटाउँदै कार्यमा व्यस्त नेपालीहरू देखेको छु जो आफू गरिब हुनुको कारण समाजलाई होइन आफ्नै पूर्वजन्मको फल ठान्दछन्। मैले मुम्बईमा फोहोर ढलको नालीभित्र काम गरिरहेका नेपाली दाजुभाइ पनि भेटेको छु जो आफ्नो यो हालतको कारण आफ्नो निधारमा भावीले लेखिदिएको भाग्य सम्झन्छन्। मैले मेरा गाउँघरका धेरै गरिब असहायहरूलाई पनि नजिकबाट चिनेको छु जो गरिबी, अभाव र पिडालाई समाजको विकृत परिणाममा होइन उनीहरू आफ्नै नसिबको फल ठान्दछन्। उनीहरूले न त समाजका बारेमा जानेका छन् न त आफूलाई गरिब र विवश बनाउने समाजप्रति कुनै गुनासो नै गरेका छन् न त कुनै चासो नै देखाएका छन्। समाजशास्त्री डोरबहादुर विष्टले यही तथ्यका आधारमा भाग्यवादका बारेमा लेखेका छन (Bist, 1991)। वास्तवमा भाग्यवादले मानिसलाई एउटा अन्धकार संसारतिर लैजान्छ जहाँ गरिबी, अभाव, रोग, भोक, र पीडालाई समाजसँग जोडिँदैन र यी सम्पूर्ण पक्षहरूलाई मानिसको पूर्वजन्म, भाग्य वा ईश्वरले प्रदान गरेको प्रारब्ध कर्म मान्ने गरिन्छ। वास्तवमा भाग्यवाद विकासको अभिशाप हो। भाग्यवादमा हामी रोग, भोक, गरिबी, र अभाव जस्ता विभिन्न पक्षहरूलाई समाजका विकृत उत्पादनका रूपमा भन्दा पनि आफू जन्मेको छैटौँ दिनमा भाग्यमा लेखिएको कुराका रूपमा स्वीकार गर्दछौँ। भाग्यवादद्वारा समाजिक कार्यको परिणामलाई आफ्नो भाग्यको परिणामका रूपमा स्वीकार गरिन्छ (Bist, 1991)।

दिन लाग्नु, कर्मले धोका दिनु, भाग्य नहुनु जस्ता शब्दावली नेपाली समाजमा व्यापक रूपमा गरिएको पाइन्छ जसले समाजलाई होइन आफ्नै भाग्यलाई सुख दुःखको आधार मानेको छ। यो नै आम नेपालीहरूको विश्व दृष्टिकोण (World View) हो। गरिबी, अभाव र उत्पीडन कुनै पनि समाजको साभा विशेषताहरू हुन्। तर गरिबी, अभाव र उत्पीडन समाजले सिर्जना गरेका विकृति हुन् भन्ने चेतना आम मानवमा हुँदैन। आम मानिसहरूले यी पीडा र दुःखलाई पूर्वजन्ममा आफैले गरेको कर्मको फलका रूपमा स्वीकार गर्दछन्। यसलाई समाजको स्वभाविक प्रक्रियाका रूपमा लिने गरेको पाइन्छ। तसर्थ गरिबी, अभाव, दुःख र

असमानता समाजले निर्माण गरेको विकृत संस्कृति र मूल्यहरू हुन् भन्ने जान्नका लागि आलोचनात्मक शिक्षण (Critical Pedagogy) को जरूरी छ र कक्षाकोठामा आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रभावकारी बनाउन प्रेमको शिक्षणशास्त्र (Pedagogy of Love) को गहिरो ज्ञान हुनु जरूरी हुन्छ र यस अवधारणालाई कक्षाकोठामा कार्यान्वयन गर्न जरूरी छ ।

विद्यालयलाई स्वतन्त्र रूपमा चिन्तन गर्ने, आलोचनात्मक सोचको विकास गर्ने र आफूलाई लागेका विचारहरूको बारेमा बहस गर्ने थलोको रूपमा लिने गरिन्छ (Giroux, 2011a) । वास्तवमा स्वतन्त्र अभिव्यक्तिको अभ्यास गर्ने, विविध विचारहरू आदानप्रदान गर्ने र सार्वजनिक बहस गरिने स्थानहरू नै शिक्षण संस्थाहरू हुन् । कक्षाकोठाहरूलाई संवाद, बहस, छलफल र सांस्कृतिक आदानप्रदानको मुख्य आधार बनाउन सकिएको खण्डमा मात्र विद्यालयहरूलाई लोकतान्त्रिक संस्थाका रूपमा स्थापित गर्न सकिन्छ (Giroux -2011; p.138) । तर नेपालमा सार्वजनिक शिक्षा प्रदान गर्ने संस्थाहरूमा लगानीको कमी हुँदै गइरहेको छ र ती संस्थाहरूले निरन्तर रूपमा आर्थिक समस्याको सामना गर्नु परिरहेको छ । यी संस्थाहरूको अस्तित्व नै सड्कटमा पर्ने खतरा पनि बढिरहेको छ । तसर्थ विद्यालयहरू निरन्तर रूपमा नवउदारवादको आक्रमणमा परिरहेका छन् । नेपालमा नवउदारवादको उदयले लोकतान्त्रिक बहस, छलफल, विचारहरूको आदानप्रदानको प्रक्रिया ओभरलमा पर्ने सम्भावना बढ्दै गइरहेको छ । यसका साथै नवउदारवादको उदयले सार्वजनिक विद्यालयहरूको विकासमा समेत अवरोध सिर्जना भइरहेको छ । वर्तमान विश्वमा बढ्दै गइरहेको सामाजिक असमानता, असन्तुलन र विभेदहरूको सामना गर्न सक्ने आलोचनात्मक चेत भएका व्यक्ति र समुदाय निर्माण गर्न विद्यालयहरूले सङ्घर्ष गर्नु परिरहेको छ ।

आम नेपालीहरूको मानसिकता निरासावादी मनोविज्ञानमा आधारित छ । समय बदलिन्छ तर भाग्य बदलिँदैन भन्ने अधिकांश नेपालीको दृष्टिकोण रहेको छ । आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका पक्षधर शिक्षाविद्हरूले विद्यार्थीहरूलाई कक्षाकोठामा र उनीहरूका सहपाठीहरूका विचमा उनीहरूको विचार सुन्ने र उनीहरूको तर्क तथा मतको कदर गर्ने कुराको सुनिश्चित गर्न विद्यालयहरूलाई सुझाव दिएका छन् । यस सन्दर्भमा सामाजिक

न्यायको स्थापनाका लागि विभिन्न भौगोलिक, राजनीतिक र सैद्धान्तिक सन्दर्भका आधारमा शिक्षण गर्ने विधिहरू विकसित भएका छन् । यस्ता सिद्धान्तहरूमा Critical Theory of the Frankfurt School, Freire's Pedagogy of the Oppressed, The New Sociology of Education and Marxist Postulates आदि प्रमुख सिद्धान्तहरू हुन् (Devis-Devis, 2006) । यी सिद्धान्तहरूले उत्पीडन, सशक्तीकरण, संवाद, न्याय र सामाजिक असमानतालाई प्रमुख छलफलका विषयवस्तु बनाएका छन् । यी विषयवस्तुहरू शैक्षिक अनुसन्धानमा आधारित रहेका छन् । यो अध्ययन विशेष गरी फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छ । यदि विद्यार्थीहरू विगतका पुस्ताहरूले उनीहरूलाई छोडेको भन्दा राम्रो संसार निर्माण गर्ने लक्ष्य राख्छन् भने उनीहरूले समाजमा विद्यमान अभाव, विभेद र असन्तुलनका विरुद्ध लड्नुपर्ने हुन्छ । यस लडाइँका लागि चेतना बढाउने राजनीतिक उपकरण नै फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र हो (Freire, 1987) । फ्रेरेका अनुसार हामी बसिरहेको संसारलाई नयाँ ढङ्गले नामाकरण गर्न, यसका बारेमा चिन्तन गर्न, यसमा बहस गर्न र यसलाई रूपान्तरण गर्न उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रले विद्यार्थीहरूको चेतना, विवेक र प्रतिभाको विकास गर्न सक्छ र यस्तो चेतनाबाट मात्र हामी बसिरहेको विश्वलाई रूपान्तरण गर्न सकिन्छ (Freire, 1987) ।

विगत केही वर्षदेखि सामाजिक अध्ययन र भाषा विषयबाहेक अन्य विषयहरू जस्तै शारीरिक शिक्षा शिक्षणमा पनि सामाजिक असमानता, असन्तुलन, विभेदका बारेमा विद्यार्थीहरूलाई जानकारी गराउन आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आवश्यकता महशुस हुँदै गइरहेको अनुसन्धानहरूले देखाइ रहेका छन् (Ovens et al., 2018; Philpot, 2016; Schenker et al., 2018; Walton-Fisette & Sutherland, 2018) । शिक्षकहरूले आफ्नो पेसाका क्रममा थुप्रै पेसागत, राजनीतिक र शैक्षणिक अवरोध सामना गर्नुपर्दा त्यसलाई समाधान गर्नका लागि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र एक महत्त्वपूर्ण साधन बन्न सक्छ । तर विद्यालयका विभिन्न विषयहरूको अनुसन्धान र शिक्षणअभ्यासमा उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र र सामाजिक न्यायको शिक्षणशास्त्र महत्त्वपूर्ण आधार बन्न सक्छ भन्ने कुरा धेरैलाई जानकारी छैन । वास्तवमा उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र र सामाजिक न्यायको शिक्षणशास्त्र प्रयोग गर्दा

इतिहास, स्थानीय सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेश, भौगोलिक अवस्था, शिक्षण शास्त्रीहरूको अभिमुखीकरण, विभिन्न शिक्षण सिद्धान्तहरू जस्ता विभिन्न पक्षहरूले शिक्षणलाई प्रभाव पारेको हुन्छ (Schenker et al., 2018)।

स्विडेन, नर्वे र न्युजिल्यान्डमा शारीरिक शिक्षा शिक्षक प्रशिक्षण विषयमा आलोचनात्मक शिक्षणका दुईओटा ठुला परियोजनाहरू सञ्चालन गरिएका थिए (Schenker et al., 2018)। यसै गरी उत्तर अमेरिका, युरोप र अस्ट्रेलियामा पनि आलोचनात्मक शिक्षण विधिसम्बन्धी परियोजना सञ्चालन गरिएका थिए (Hill et al., 2018)। Schenker et al. (2018) ले गरेको अध्ययनअनुसार आलोचनात्मक शिक्षणको प्रभावकारिता सन्दर्भअनुसार फरक फरक हुने गर्दछ, उदाहरणका लागि, विभिन्न सन्दर्भहरूमा सीमान्तकृत समूहहरू फरक हुन्छन् र विभिन्न असमानताहरूमा कार्य गर्ने रणनीतिहरू पनि फरक हुन सक्छन् (Tinning, 2016)। यसै गरी Hill et al. (2018) ले गरेको अध्ययनमा सहभागीहरूको सामाजिक न्यायको अवधारणा बुझाइको दायरा फरक फरक रहेको पाइयो। यस अवधारणाको बुझाइलाई सहभागीहरूको लिङ्ग, यौनिकता र जातिले प्रभाव पारेको देखियो। तर यस अध्ययनले सहभागीहरूले लोकतन्त्र, सशक्तीकरण वा आलोचनात्मक प्रतिविम्बनलाई महत्त्व दिएको देखिएन।

विगतका दशकहरूमा विद्यालय तहका विभिन्न विषयहरूका विविध विषयवस्तुहरूमा सामाजिक न्यायको प्रयोगका बारेमा धेरै अध्ययन अनुसन्धान गरिएको पाइन्छ (Ovens et al., 2018; Philpot, 2016; Schenker et al., 2018; Walton-Fisette & Sutherland, 2018)। तर विद्यालय तहमा पाउलो फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणको अवधारणाको बारेमा कमै अध्ययन अनुसन्धान गरेको पाइन्छ। यसका साथै विद्यालय तहको सामाजिक अध्ययन विषयमा आलोचनात्मक शिक्षणको अवधारणालाई कसरी प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्नेबारेमा पनि कमै अध्ययन गरेको पाइन्छ। विशेष गरी ब्राजिलमा मुक्तिदायी शिक्षण र आलोचनात्मक शिक्षणका अभ्यासहरूका बारेमा अनुसन्धान गरेको पाइन्छ। तर अनुसन्धानहरू ज्यादै थोरै भएका छन्।

नेपालको विद्यालय तहमा आलोचनात्मक शिक्षणको अवस्था

नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रम र शिक्षणका बारेमा वि.सं. २००७ को परिवर्तनपछि मात्र खुल्ला बहस हुन थालेको हो। वि.सं. २०१० मा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगले सर्वप्रथम विद्यालय तहको पाठ्यक्रम निर्माण गरी नेपाल सरकारलाई लागु गर्न सिफारिस गरेको थियो। यस आयोगले पाठ्यक्रममा सिकारु केन्द्रित शिक्षण विधि लागु गर्न सिफारिस गरेको थियो (NNEPC, 1956)। यस आयोगले निर्माण गरेको पाठ्यक्रममा प्रोजेक्ट विधि लागु गर्नुपर्ने सुझाव रहेको थियो। यसका साथै सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा छरछिमेक, गाउँघर, समुदाय, जिल्ला जस्ता पाठ्यवस्तु समावेश गरिएका थिए (NNEPC, 1956)। यी विषयवस्तुहरू शिक्षण गर्न कुनै विधि नतोकिए तापनि शिक्षकले शिक्षण गर्दा आलोचनात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गर्न सकिने थियो। तर शिक्षकहरूले त्यसरी शिक्षण गरेको पाइँदैन। वि.सं. २०१८ मा सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति गठन भयो र यसले पनि विद्यालय तहको पाठ्यक्रमका बारेमा नेपाल सरकारलाई सुझाव दिएको थियो। यसले विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा निदानात्मक शिक्षणलाई जोड दिएको छ (ARNEC, 1961)। तर समितिले तयार गरेको पाठ्यक्रमका विषयवस्तुहरू पनि आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट शिक्षण गर्न सकिने खालका थिए। वि.सं. २०२८ सालमा विभिन्न आयोग, समिति र सल्लाहकार समितिहरूको सुझावका आधारमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना निर्माण गरी लागु गरियो। यस आयोगले आधुनिक पाठ्यक्रमका सिद्धान्तका आधारमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा निर्माण गर्‍यो। यसले शिक्षण विधि वैज्ञानिक हुनुपर्ने कुरा उल्लेख गरे तापनि शिक्षण विधिको बारेमा उल्लेख गरेको पाइँदैन (NESP, 1971)।

वि.सं. २०४६ को राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा प्रजातान्त्रिक व्यवस्था लागु भयो। यसै क्रममा राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४७ गठन भयो र परिवर्तित व्यवस्थाका आधारमा विद्यालय तहको शिक्षानीतिमा पनि परिवर्तन गरियो। यसै आधारमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा पनि व्यापक रूपमा परिवर्तन गरियो। विद्यालय तहको नयाँ पाठ्यक्रममा सामाजिक न्यायका विषयवस्तुहरू समावेश गरियो (NEC, 1992)। सिकारु

केन्द्रित शिक्षणविधिलाई पाठ्यक्रममा प्राथमिकताका साथ समावेश गरियो । वि.सं. २०६३ देखि हालसम्म हेर्दा नेपालको राजनीतिक प्रणालीमा ठुलो परिवर्तन आएको छ । हाल नयाँ पाठ्यक्रमका राष्ट्रिय प्रारूपहरू र शिक्षाका राष्ट्रिय नीतिहरू निर्माण गरी लागु गरिएको छ । तर पाठ्यक्रममा आलोचनात्मक शिक्षणलाई प्राथमिकताका साथ समावेश गरिएको छैन । तसर्थ नेपालको शिक्षाप्रणालीमा आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भाव्यताका बारेमा अध्ययन गर्न अति जरुरी छ । यसै तथ्यलाई मध्यनजर गरी यस अध्ययनले आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भाव्यताका बारेमा गहन अध्ययन पनि गरेको छ ।

यस अध्ययनमा सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूले नेपालमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई बुझ्न र कार्यान्वयन गर्न सामना गरेका चुनौतीहरू, सङ्घर्षहरू र रोमाञ्चको अध्ययन गरिएको छ । यस अध्ययनमा मैले मेरा पेसाका विभिन्न विशिष्ट क्षणहरूमा सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम शिक्षण गर्दा सामाजिक न्याय र आलोचनात्मक शिक्षण कसरी प्रयोग गर्ने भन्ने बारेमा दुइटा विधि प्रस्तुत गरेको छु । सर्वप्रथम मैले सामाजिक अध्ययन विषयलाई आलोचनात्मक विधिबाट शिक्षण गरेको कथा प्रस्तुत गरेको छु । त्यसपछि मैले मेरो आफ्नै शिक्षणको अभ्यासमाथि संवाद प्रयोग गरेर नेपालका सन्दर्भमा सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षण गर्दा कसरी आलोचनात्मक शिक्षण प्रयोग गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा दुई जना सहकर्मीसँग व्यापक बहस गरेको छु । यस अध्ययनले सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षण गर्ने विद्यालय तहका शिक्षकहरू र विश्वविद्यालयका प्राध्यापकका लागि सहयोगी सामग्री बन्नेछ भन्ने आशा लिएको छु । यसका साथै यसले साहित्यमा समेत एउटा महत्त्वपूर्ण खाडल पूरा गर्नेछ । किनकि यसले नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षणमा आलोचनात्मक शिक्षण विधिको प्रयोगका बारेमा गहिरो सैद्धान्तिक बहस सुरु गरेको छ (Freire, 1998b, p.21)।

अनुसन्धान ढाँचा

यस अध्ययनमा प्रयोग गरिएको अनुसन्धान विधि समाजशास्त्रीय आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको आमूल परिवर्तनकारी विधिमा आधारित छ । यो अध्ययन केस स्टडीमा

आधारित छ । यसका साथै यो अध्ययन कथा लेखन (Narrative Writing) ढाँचामा आधारित छ, जसले शिक्षाको सामाजशास्त्रीय अध्ययनको क्षेत्रमा सान्दर्भिक अन्तर्दृष्टिहरू विकसित गर्दछ । यस अध्ययनले मलाई एक शिक्षकका रूपमा विकसित हुन र आफ्नो पहिचानको निर्माण गर्न सहयोग गरेको छ । यो अध्ययन अन्य पश्चिमी मुलुकहरूले गोरा जातिमा गरेको अनुसन्धान विधिभन्दा नितान्त फरक छ (O'Sullivan, 2018)। यसै गरी यस अध्ययनमा मैले मेरा दुईजना सहकर्मीसँग मेरा कथाका विषयवस्तुका बारेमा गहन संवाद गरी आलोचनात्मक शिक्षणविधिको अर्को महत्वपूर्ण पक्षको पनि प्रयोग गरेको छु ।

यस अध्ययनको पहिलो चरणमा मैले आफैंले विद्यालय तहमा अध्ययन गर्दाका सन्दर्भ र ममा विकसित भएको शिक्षककेन्द्रित शिक्षणविधिका बारेमा उल्लेख गरेको छु । यसपछि बिस्तारै बिस्तारै ममा विकसित भएको सिकारुकेन्द्रित शिक्षणका अवधारणाहरूका तथ्यहरू पनि प्रस्तुत गरेको छु । यसपछि दोस्रो चरणमा मैले मेरा दुईजना सहकर्मीहरूसँग मेरा कथाका विषयवस्तुका बारेमा संवाद पनि प्रस्तुत गरेको छु । यस अध्ययनमा मैले अपनाएको अनुसन्धान विधि, ढाँचा र प्रक्रियाका बारेमा विभिन्न उपशीर्षकहरूमा उल्लेख गरेको छु ।

अनुसन्धानकर्ताको परिचय

म विद्यालय र विश्वविद्यालयमा शिक्षा र शिक्षणशास्त्रका विषयहरू विगत ४० वर्षदेखि निरन्तर रूपमा शिक्षण गरिरहेको शिक्षाकर्मी हुँ । मैले धेरै लामो समयसम्म शिक्षक केन्द्रित शिक्षण दर्शनलाई आत्मसात् गरी विभिन्न शिक्षण संस्थाहरूमा शिक्षण गरें । मेरो पीएच डी शोधको शीर्षक “प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको प्रगतिशील पाठ्यक्रम निर्माण” थियो । मैले पीएच डी अध्ययनको समयमा प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम निर्माण गर्दा थुप्रै चुनौतीहरू सामना गरें र निकै रोमाञ्चित पनि भएँ । यसै क्रममा मैले विभिन्न एनजिओ र आइएनजिओमा शिक्षाकर्मीका रूपमा काम गर्दै जाँदा सामाजिक, शैक्षिक र आर्थिक रूपमा कमजोर पृष्ठभूमि भएका बालबालिकालाई मनोपरामर्श प्रदान गर्ने र तिनीहरूलाई शिक्षण गर्ने अवसर मिल्यो । यसबाट ममा एउटा

जिज्ञासा उत्पन्न भयो कि शिक्षाको उद्देश्य केवल समाजका बारेमा अध्ययन गर्नु मात्र हो कि शिक्षाको उद्देश्य समाजको रूपान्तरण गर्नु पनि हो ? यदि समाजको रूपान्तरण गर्नु हो भने यसका लागि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको कार्यान्वयन गर्नु अति आवश्यक छ । मैले कैलाली जिल्लामा द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूको मनोपरामर्श र शिक्षा परियोजनाको काम गर्दा बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षणविधिबाट शिक्षण गर्ने अवसर प्राप्त भयो । मैले यसलाई मेरो जीवनको महत्त्वपूर्ण अवसरका रूपमा उपयोग गरेको छु ।

कथा विधि

प्रस्तुत अध्ययन Narrative Writing मा आधारित छ । Narrative Writing लाई व्यापक रूपमा कथालेखनका रूपमा परिभाषित गर्न सकिन्छ । यो एउटा लेखनको टुक्रा हो जसमा कुनै मुख्य पात्रले कुनै निश्चित परिस्थितिमा सामना गरेको कुनै घटना वा कुनै पनि चाखलाग्दो, महत्त्वपूर्ण वा मनोरञ्जनात्मक गतिविधिमा संलग्न भएको अनुभवको चित्रण गरिएको हुन्छ (Beverly, 2005) । यसमा मुख्य पात्रले जेजस्तो घटना सामना गरेको हुन्छ त्यसलाई कथानक (Plot) भनिन्छ (Chase, 2005) । Plot को सुरु, मध्य र अन्त्य हुन्छ । कथाको बिचको भाग सबैभन्दा ठुलो र सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण भाग हो जसलाई हामी मुख्य घटना भन्छौं । कथाको मुख्य घटना नै महत्त्वपूर्ण हुन्छ र जसले समस्या समाधान गर्ने र मुख्य पात्रका जीवनका महत्त्वपूर्ण अनुभवको बारेमा बताउने गर्दछ (Ollerenshaw & Creswell, 2002) । तसर्थ यस लेखमा लेखकको मुख्य उद्देश्य पाठकलाई आफ्नो आलोचनात्मक शिक्षणविधिका अनुभवका बारेमा जीवन्त अनुभव प्रदान गर्नु हो । यस अध्ययनको मुख्य कुरा मेरो आलोचनात्मक शिक्षणको अनुभव नै हो जुन कथाका रूपमा प्रस्तुत गरेको छु र यसलाई संवादका माध्यमबाट आलोचनात्मक विश्लेषण पनि गरेको छु ।

Narrative Writing को नेपाली रूपान्तर कथालेखन हुन्छ । कथालेखन एक शैली हो जसमा लेखकले कथा सुनाउँछ । यसमा लेखकले कालानुक्रमिक क्रममा वास्तविक घटनाहरू बताउन सक्छ वा लेखकले सिर्जना गरेको काल्पनिक घटनाहरू कालक्रममा बताउँछ । कथालेखनले पाठकको ध्यान कथामा टिकाउन र तिनीहरूलाई शब्दहरूबाट यथार्थपरक

अनुभव प्राप्त प्रदान गर्न सकिन्छ । तसर्थ Narrative Writing मूलतः कथालेखन विधि हो । कथा काल्पनिक वा गैरकाल्पनिक जे पनि हुन सक्छ । यस्तो कथा ऐतिहासिक कथा, अर्ध आत्मचरित्र कथा वा वास्तविक घटनाहरूको नाटकीय पुनः वर्णनका रूपमा वा कथाहरूको मिश्रित स्वरूप पनि हुन सक्छ । यो अध्ययन आलोचनात्मक शिक्षणको वास्तविक अनुभवमा र वास्तविक कालक्रम तथा रैखिक विधिमा आधारित छ । रैखिक कथा (Linear Narrative) मा कथाका घटनाहरू कालक्रममा प्रस्तुत गरिन्छ । एक रेखीय कथासँग प्रत्येक दृश्य अर्को तार्किक दृश्यद्वारा पछ्याइएको हुन्छ । त्यहाँ दृश्यहरूबिच अन्तरहरू पनि हुन सक्छन् । त्यसै गरी यो अध्ययन रैखिक खोज कथा (Quest Narrative) मा आधारित छ । कथा विधि (Narrative Method) कुनै पनि व्यक्तिको पहिचान निर्माणसँग घनिष्ठ रूपमा जोडिएको हुन्छ । कथा कुनै निश्चित स्थितिमा बनेको हुन्छ र कथनकर्ताले कथाकारका रूपमा उद्देश्यसम्म पुग्नका लागि दृश्यहरू, परिदृश्यहरू, संवादहरूको विश्लेषणबाट व्याख्या गर्ने गर्दछ (Riessman, 2011, p. 324) । जब हामी विशिष्ट घटनासँग हाम्रा कथाहरूलाई तुलना गर्छौं, त्यसपछि मात्र सामाजिक रूपान्तरणका प्रक्रियाका तर्कहरू निर्माण गर्न सक्षम हुन्छौं (Riessman 2011, p. 312) ।

निश्चित सन्दर्भमा आधारित केस स्टडीहरू निर्माण गरी त्यसभित्र अनुभवहरूलाई कथाका रूपमा व्यक्त गर्न सकेको खण्डमा विषयवस्तु बुझ्न सजिलो हुन्छ र मानवीय पक्षको अनुसन्धानका लागि पनि प्रभावकारी हुन्छ (Flyvbjerg, 2006) । मैले प्रस्तुत गरेको केस स्टडी वास्तविक जीवनका वास्तविक परिस्थितिहरूमा आधारित रहेको छ । यसले अनुसन्धानकर्ताको वास्तविक जीवनको सूक्ष्म परिप्रेक्ष्य व्यक्त गर्न सजिलो बनाएको हुन्छ (Flyvbjerg, 2006) । वास्तविक जीवनका अस्पष्टता र जटिलताहरू प्रस्तुत गर्नका लागि यस केस स्टडीमा कथाका आवश्यक तत्वहरू पनि समावेश गरिएका छन् (Flyvbjerg, 2006, p. 237) । Dowling et al. (2015) ले विभिन्न विषयहरू जस्तै, सामाजिक अध्ययन, जनसङ्ख्या अध्ययन, भाषाका विषयहरू एवं शारीरिक शिक्षा शिक्षण जस्ता विषयहरूमा कथा विधि कसरी प्रयोग गर्न

सकिन्छ भन्नेबारेमा अनुसन्धान गरी कथा विधिलाई उपयुक्त शिक्षणविधिका रूपमा प्रयोग गर्न सकिने निष्कर्ष निकालेका छन् । शिक्षक र विद्यार्थीहरूको कथाहरूलाई नै कथाका रूपमा प्रयोग गरेर विभिन्न विषयवस्तुहरू शिक्षण गर्न कथा विधिको प्रयोग गर्न सकिन्छ । तसर्थ यस अध्ययनमा मैले पनि मेरा केस स्टडीमा कैलाली जिल्लाका प्राथमिक तहमा अध्ययनरत द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक शिक्षण विधिबाट शिक्षण गरी उनीहरूमा सामाजिक न्यायका बारेमा आलोचनात्मक चेत विकास गर्ने प्रयास गरेको छु र शिक्षणकै क्रमका भोगेका अनुभवहरू मेरो केस स्टडीको कथामा समावेश गरेको छु ।

संवाद

प्रस्तुत अध्ययनमा संवाद विधिको पनि प्रयोग गरिएको छ । Tinning's (1997) का अनुसार प्रभावकारी कथाहरूले आफ्ना अनुभवहरूलाई सम्प्रेषण गर्न र ती विषयवस्तुहरूसँग व्यक्तिगत, राजनीतिक र बौद्धिक प्रतिबद्धताहरू जोड्न सहयोग गर्दछ । यस अध्ययनमा मैले कथाको प्रस्तुतिपछि एक कदम अगाडि बढ्दै कथाका बारेमा मेरा सहकर्मीहरूसँग फ्रेरेरियन संवादको सिर्जना गरेका छु । फ्रेरेको दृष्टिकोणमा संवादमा केवल दैनिक जीवनका बारेमा कुरा गरिँदैन । संवाद त सामाजिक अभ्यासहरू अनावरण गर्ने उद्देश्य रहेको राजनीतिक उपकरण पनि हो (Freire, 1998; Betti et al., 2015) । तसर्थ, यस अध्ययनको संवादले शिक्षाको समाजशास्त्रीय विषयका शिक्षाकर्मीहरूलाई देशको राजनीतिक सन्दर्भमा चिन्तन गर्ने क्रममा अभ्यास र प्रतिविम्बनका सिद्धान्तसँग परिचित गराउने लक्ष्य राखेको छ । फ्रेरियन संवादको प्रमुख आधार गहिरो प्रतिविम्बन र राजनीतिक कर्म हो । फ्रेरेका अनुसार स्थानीय दृष्टिकोण र सुझबुझले परिपूर्ण एक सामाजिक अभ्यास नै संवाद हो (Giroux, 2011b; Freire, 1987) । फ्रेरेको संवादात्मक विधि सामाजिक परिवर्तनको लागि एउटा महत्त्वपूर्ण औजार पनि हो । यस अध्ययनमा समावेश गरिएको कथाको विभिन्न पक्षका बारेमा हामी सहकर्मीहरूका बीचमा घनिभूत संवाद गरिएको छ ।

यो अध्ययनको पहिलो प्रेरणाको स्रोत नै फ्रेरेको शिक्षण दर्शन हो । यसले अनुसन्धानकर्ताको पहिचान निर्माण गर्न सजिलो बनाएको छ । नेपालको शिक्षा प्रणाली विकासको क्रममा नै छ । रोग, भोक, गरिबी, पछौटेपन, सामाजिक विभेद, आर्थिक असन्तुलन आदिलाई रूपान्तरण गर्ने लक्ष्य राख्ने शिक्षकहरूका लागि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षण प्रकाशको किरण हो । ती शिक्षकहरू फ्रेरेको दर्शनलाई उज्यालो पार्ने प्रकाशका रूपमा यसलाई प्रयोग गर्न सक्छन् (Knijnik, 2013)। यही गहिरो आर्दशले नै म र मेरा सहकर्मीबिच संवादलाई सम्भव बनाएको छ । यसको अर्थ यो होइन कि मैले फ्रेरेको दर्शनको आलोचनालाई स्वीकार नगरी उनको आर्दशलाई स्वीकार गरेको छु । वास्तविकता त के हो भने म फ्रेरेको दर्शनको विरोध गर्ने आलोचकहरू र उनीहरूका आलोचनाहरूसँग पनि राम्ररी परिचित छु ।

अनुसन्धान प्रक्रिया

मैले कैलाली जिल्लामा द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आलोचनात्मक विधिबाट गरेको शिक्षणको अनुभवहरूलाई कथाका रूपमा निर्माण गरिसकेपछि मेरो उक्त कथाको बारेमा छलफल र संवाद गर्नका लागि मैले मेरा दुई जना साथीहरू सीता (नाम परिवर्तन) र मदन (नाम परिवर्तन) सँग एक प्रोटोकल (सम्झौता) गरेको गरे । सुरुमा, हामी तीनै जनाले एक महिनासम्म इमेलहरू आदानप्रदान गर्थौं । यस क्रममा हामीले एकआपसमा शिक्षणका बारेमा विस्तृत रूपमा छलफल, तर्कवितर्क र व्याख्या गर्थौं । अब हामीलाई स्पष्ट भयो कि हाम्रा बिचमा फ्रेरेको दर्शन र आलोचनात्मक शिक्षणका सम्बन्धमा समान धारणाहरू रहेका छन् । यसै गरी हामीले एक एक घण्टाका चारओटा अनलाइन बैठकहरूको आयोजना गर्थौं । हामीले प्रायः जसो नेपाली भाषामा नै कुराकानी, छलफल र तर्कवितर्क गर्थौं । प्रत्येक बैठकमा हामीहरूले मेरो कथाका बारेमा गहन रूपमा छलफल गर्थौं । बैठकबाट निकालिएका निष्कर्षका आधार मेरो कथाका विवरण र अवधारणाहरूलाई अझ परिष्कृत गर्ने प्रयास गर्थौं । अनि हामीहरूले मैले लेखेको कथालाई अन्तिम रूप दियौं । हामीले सबै कुराकानी फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका अवधारणामा आधारित रहेर गरेका थियौं । यसले हाम्रो आफ्ना पहिचानहरू र आफ्ना अभ्यासहरू निर्माण गर्न निकै नै सहयोग गर्‍यो ।

यस अध्ययनमा समावेश गरिएका खण्डहरूमध्ये पहिलो खण्डमा मैले मेरो कथा प्रस्तुत गरेको छु र दोस्रो खण्डमा हामी तीन जना सहकर्मीबिचका संवादहरूको निष्कर्ष प्रस्तुत गरेका छु । यसले हामी शिक्षाकर्मीहरूका जीवन्त अनुभवहरू अध्ययन गरेर नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणको नयाँ सैद्धान्तिक अवधारणा निर्माण गर्नेछन् । यी वार्तालापहरूको एउटा महत्त्वपूर्ण विशेषता के हो भने यी वार्तालापहरू जहाँ सञ्चालन भएका थिए त्यहाँको गतिशील सामाजिक संरचना पहिचान गरेका छन् । मेरो कथा शून्यतामा सिर्जना भएको होइन, कथाका वार्तालापहरू ऐतिहासिक परिस्थितिहरूका उपजहरू हुन । हामीले प्रयोग गरेको वर्णनात्मक विधिहरूले हामीलाई शैक्षिक पहिचानको निर्माणलाई सन्दर्भबद्ध गर्न सहयोग गरेको थियो (Riessman, 2011)। किनकि मैले प्रस्तुत गरेको कथाविधि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छ, जसले नेपालको सामाजिक अध्ययन विषयका शिक्षकहरूलाई रोग, भोक, अशिक्षा र गरिबीसँग लड्न सक्षम बनाउनेछ र यसले सामाजिक रूपान्तरणमा ठुलो योगदान पुऱ्याउनेछ ।

आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग मेरो पहिलो जम्का भेट

आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग भएको पहिलो मेरो पहिलो जम्काभेट चुनौती, अन्योलता, आनन्द, रोमाञ्च र प्रेमले भरिएको थियो । मलाई राम्ररी सम्झना छ जब म पाँच वर्षको थिएँ मेरो परिवार अस्थायी बसाइँ सरी आफ्नै जिल्लाको अर्को स्थानमा गएको थियो । हामी बसाइँ सरेको अस्थायी गाउँ सामाजिक रूपमा निकै पिछ्छडिएको थियो । म नयाँ गाउँका साथीहरूसँग मैदानमा खेलै नयाँ साथी बनाउन थालें । दुईतीन वर्ष बितेपछि फेरि हामी आफ्नो स्थायी घरमा फर्केर आयौँ । पछि म ठुलो भइसकेकाले नजिकैको विद्यालयमा भर्ना भएँ । हामी तीन जना भाइबहिनीहरू विद्यालयमा पढ्ने भएकाले घरको खर्च निकै नै बढ्यो । घरको सम्पूर्ण आय हाम्रो पढाइमा खर्च हुन थाल्यो । मलाई याद छ, म चाइनिज जुत्ता लगाएर विद्यालय जान्थेँ । यो जुत्ता ज्यादै नै सस्तो र कमसल खालको थियो । पोलिस्टरको सर्ट र हाफ पाइन्ट लगाएर हामी विद्यालयमा जान्थ्यौँ । त्यस विद्यालयमा हामी सबै गाउँका गरिब बालबालिकाहरू पढ्ने गर्दथ्यौँ ।

त्यति बेला मलाई पढाउने मेरा शिक्षकहरू सामाजिक विज्ञानका विषयहरू जस्तै इतिहास, भूगोल, अर्थशास्त्रको उच्चस्तरको ज्ञान प्राप्त विज्ञ थिए । मेरो सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा हाम्रो गाउँघर, हाम्रो छरछिमेक, छिमेकीहरूको पेसा, हाम्रो समाज, हाम्रो जिल्ला जस्ता विषयवस्तुहरू राखिएका थिए । तर यी विषयवस्तुहरू अध्ययन गर्दा हामीहरूले विविधता, गाउँघरको बहुसंस्कृति, समावेशीपन, सामाजिक असन्तुलन, सामाजिक विभेद, सामाजिक भेदभाव जस्ता पक्षहरूका बारेमा कहिले पनि बहस र छलफल गरेनौं । मलाई के सिकाइएको थियो भने शिक्षकले भनेको कुरा सबै वास्तविक र सत्य हुन् र शिक्षकहरू विषयवस्तुका विज्ञहरू हुन् । ती विषयवस्तुहरूमा कहिले पनि परिवर्तन हुँदैनन् । तसर्थ शिक्षण सिकाइमा प्रक्रियामा शिक्षक शक्तिशाली हुन्छन् । यी सुरुआतका दिनहरूमा मेरो बालमस्तिष्कमा सत्य एउटै छ र ज्ञान पनि वस्तुगत छ भन्ने धारणा विकसित भयो । यसरी ममा सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम शिक्षककेन्द्रित शिक्षण विधिबाट नै शिक्षण गरेर पनि सामाजिक परिवर्तन गर्न सकिँदो रहेछ भन्ने मेरो विश्व दृष्टिकोण विकसित भयो ।

त्यही विद्यालयमा पढ्ने क्रममा मेरा केही साथीहरूले मलाई वास्ता नगर्ने, मसँग नखेल्ने र मलाई फरक दृष्टिकोणले हेर्ने गरेको पाएँ । मैले एकलोपनको महसुस गरे । यसलाई बुझेर मेरा शिक्षकहरूले मलाई निकै नै माया गर्नुभयो र मेरो हेरचाह गर्न थाल्नुभयो । मेरा शिक्षकहरूले मेरो अध्ययनमा सहयोग गर्न र मसँग बलियो सम्बन्ध बनाउन व्यक्तिगत प्रतिबद्धता देखाउनुभयो । परिणामस्वरूप म प्रत्येक कक्षामा प्रथम हुँदै गएँ । मेरा सम्पूर्ण शिक्षकहरू पनि मसँग निकै नजिक हुनुका साथै व्यक्तिगत रूपमा मलाई निकै माया गर्न थाल्नुभयो । यस सम्बन्धले मेरो संसारलाई हेर्ने, बुझ्ने र आत्मसात् गर्ने दृष्टिकोणमा पूरै परिवर्तन आयो । यस अनुभवले मलाई संवादको सिर्जनामा र सामाजिक रूपान्तरणमा शिक्षाको महत्वपूर्ण भूमिका हुन्छ भन्ने आशा जगायो । तल प्रस्तुत लोकगीत सुन्दा अहिले पनि मलाई मेरा शिक्षकहरूको खुब सम्झना ताजा हुन आउँछ र ती मेरा आदरणीय गुरुहरूलाई अहिले नै भेट्न मन लाग्छ ।

वि. सं. २०५९ सालमा मैले लखनउ विश्वविद्यालयको शिक्षाशास्त्र विभागमा विद्यावारिधि तहमा अध्ययन सुरु गरें। मेरो विद्यावारिधिको शोधको शीर्षक “नेपालको प्राथमिक तहको सामाजिक अध्ययन विषयको प्रगतिशिल पाठ्यक्रमको निर्माण” थियो। विद्यावारिधि तहको अध्ययन गर्दै जाँदा मैले बुझ्न थालें कि शिक्षककेन्द्रित शिक्षण विधिबाट समाजमा मैले चाहेको सामाजिक रूपान्तरण सम्भव छैन। मैले सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने क्रममा विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षणको महत्त्व बुझ्दै गएँ। शोधपत्र तयार गर्ने क्रममा मैले निर्माण गर्न लागेको विद्यालय तहको सामाजिक अध्ययन विषयको पाठ्यक्रममा विद्यार्थीहरूको सशक्तीकरणलाई सुनिश्चित गर्न सिकारुकेन्द्रित शिक्षण विधि र आलोचनात्मक शिक्षण विधि एक मात्र महत्त्वपूर्ण आधार देखें। तसर्थ शोधपत्रमा सिकारुकेन्द्रित शिक्षणलाई केन्द्रमा राखी आलोचनात्मक शिक्षणलाई आत्मसात् गरेर शोधपत्रका लागि नमुना पाठ्यक्रम निर्माण गरें।

द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई मनोपरामर्श र शिक्षा

वि.सं. २०५८ तिर मैले टीकापुरमा अवस्थित क्याम्पसमा शिक्षकका रूपमा नियुक्ति लिएँ। यही क्रममा मैले वि.सं. २०६३ सालमा टीकापुरको क्याम्पस छोडेर कैलाली जिल्लामै रहेको अर्को क्याम्पसमा नियुक्ति लिएँ। यसै क्रममा क्याम्पसमा प्राध्यापनरत रहँदा नै मैले एउटा एनजिओ (NGO) मा काम गर्ने अवसर मिल्यो। उक्त NGO का कार्यक्रमहरू कैलालीलगायत सुदूरपश्चिम प्रदेशका अन्य केही जिल्लाहरूमा लागु भएका थिए। उक्त परियोजनामा काम गर्दा मैले मेरो कार्यथलो कैलाली जिल्लालाई नै बनाएँ। मैले यस परियोजनामा सामाजिक मनोपरामर्शदाताका साथै शिक्षाकर्मीका रूपमा तीन वर्षसम्म काम गरे। यस परियोजनामा मेरो प्रमुख कार्य नेपालमा १० वर्षसम्म चलेको माओवादी आन्दोलनका क्रममा राज्य र माओवादीका तर्फबाट पीडित बालबालिकाहरूलाई मनोपरामर्श प्रदान गरी उनीहरूको विशेष गरेर सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षण सिकाइमा सहजीकरण गर्नु थियो। यसका साथै यस परियोजनाले द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूको शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन

एक जनालाई वार्षिक रूपमा ४,००० (चार हजार रूपैयाँ) का दरले छात्रवृत्ति पनि प्रदान गरेको थियो । यो कार्य मेरो पेसागत जीवनको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण र चुनौतीपूर्ण कार्यमध्येको एक हो । यस परियोजनाले एउटा महत्त्वपूर्ण शैक्षिक दृष्टिकोणको विकास गर्‍यो । यो परियोजना समुदायमा आधारित प्रयोग थियो । यस परियोजनामा हामीहरूले कैलाली जिल्लाका सामाजिक र राजनीतिक रूपमा कमजोर पृष्ठभूमि भएका बालबालिकाहरूसँग मिलेर उनीहरूको शिक्षण सिकाइलाई सामाजिक रूपान्तरणात्मक सिकाइमा बदल्ने प्रयास गर्‍यौं । यस क्रममा हामीले उनीहरूका शिक्षक, अभिभावक, सामाजिक अगुवा र त्यस समुदायका अन्य व्यक्तिहरूसँग मिलेर आलोचनात्मक शिक्षण विधिको प्रयोग गरी सिकाइलाई सामाजिक रूपान्तरणसँग जोड्ने काम गर्‍यौं र समग्रमा यो कार्य निकै नै प्रभावकारी हुनुका साथै फलदायी पनि भयो ।

उक्त प्रयोगमा हामीले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका आधारमा बालबालिकाहरूको आलोचनात्मक सहसमूहहरू निर्माण गर्‍यौं । शिक्षण सिकाइ गर्दा प्रत्येक समूहमा पहिले सबैले विषयवस्तु पढ्ने र सबैले विषयवस्तु पढिसकेपछि एक जनाले आफ्नो धारणा समूहमा राख्ने कार्यविधि बनायौं । त्यसपछि अरूले त्यस विषयवस्तुमा जानेको थप कुरा प्रस्तुत गर्ने र राम्रो विचार प्रस्तुत गरेका साथीहरूलाई धन्यवाद प्रदान गर्ने कार्यको थालनी गर्‍यौं । अन्तमा मात्र हामी शिक्षाकर्मीले विषयवस्तुका बारेमा आफ्ना विचार राख्ने संस्कृतिको विकास गर्‍यौं ।

सो कार्यक्रममा हामीले अर्को प्रयोग पनि गरेको थियौं । ती समूहका बालबालिकाहरू आफूले नियमित रूपमा विद्यालय जान नसक्नाको कारण के के हुन् भन्ने विषयमा तिनीहरूका बिचमा बहस गर्न लगायौं र निष्कर्ष निकाल्यौं कि उनीहरू विद्यालय जान नसक्नु कारण १० वर्सै द्वन्द्व पनि हो । द्वन्द्वका कारण उनीहरूमध्ये कसैका अभिभावकहरू घाइते र अशक्त भएका थिए भने कतिपय बालबालिकाका अभिभावकको त मृत्युसमेत भएको थियो । तसर्थ अभिभावकको अभावका कारण नै उनीहरूको पठनपाठनमा अवरोध सिर्जना भएको थियो । यसपछि हामीले द्वन्द्वका कारणहरू सामाजिक अध्ययनका विषयवस्तुहरूसँग जोडेर सामाजिक विभेद, उचनिच, असन्तुलन, विकासमा असमानता जस्ता विषयमा उनीहरूका बिचमा बहस गर्न लगायौं ।

हामीले द्वन्द्व हुनमा कुनै एक पक्षलाई दोष नलगाई त्यसका कारण र समाधानका उपायहरूका बारेमा छलफल गर्‍यौं । यसरी बालबालिकाहरूमा सामाजिक अध्ययनका विषयवस्तुहरूलाई उनीहरूको प्रत्यक्ष जीवनसँग जोडेर ती विषयवस्तुहरूको विश्लेषण गरी अध्ययन गर्ने बानीको विकास गर्‍यौं । त्यसपछि अन्य विषयका विषयवस्तुहरूलाई पनि उनीहरूको प्रत्यक्ष जीवनसँग जोडेर निष्कर्ष निकाल्न लगाउने बानीको विकास गरायौं । यसरी विद्यार्थीहरूका बिचमा समाजमा रहेका विभिन्न विभेद, गरिबी, अभाव, असन्तुलन र पक्षपात जस्ता विभिन्न विषयवस्तुलाई आलोचनात्मक ढङ्गले संवाद गर्ने र निष्कर्ष निकाल्ने परम्पराको थालनी हुन थाल्यो । यस परम्परालाई त्यो समुदायमा विद्यालयहरूमा पनि शिक्षकहरूले पनि सिको गर्न थाले ।

म अरूभन्दा फरक शिक्षक हुन चाहन्छु । म सधैं कुनै पनि विषयवस्तु शिक्षण गर्दा त्यसलाई सामाजिक परिवर्तनसँग जोड्ने प्रयास गर्छु । यो नै म को हुँ भन्ने कुराको अंश हो । फ्रेरेले उत्पीडितहरूको शिक्षण पुस्तकमा प्रस्तुत गरेको प्रेमको शिक्षणशास्त्र (प्याडागोजी अफ लभ) का अवधारणाका विभिन्न आयामका बारेमा म निकै संवेदनशील भएको छु । प्रेम कक्षाकोठाको संवादको प्रमुख आधार मात्र होइन यो त शिक्षक र सिकारुहरूको सामाजिक तथा राजनीतिक रूपान्तरणको प्रमुख आधार पनि हो । वास्तवमा समाजमा सामाजिक न्याय स्थापना गर्नका लागि नेतृत्व वर्गको मायालु प्रतिबद्धता सामाजिक रूपान्तरणको प्रमुख आधार हो (Freire, 2005) ।

आलोचनात्मक संवादहरू

मेरो केस स्टडीको कथाको मुख्य सन्देश नै आलोचनात्मक शिक्षणमा यसका सहभागीहरूका बिचमा गहिरो प्रेमको बन्धन हुनुपर्छ भन्ने हो (Freire, 1998a) । यो अवधारणा फ्रेरेको प्रेमको शिक्षणशास्त्रमा (Pedagogy of Love) आधारित छ । मेरो कथाको तर्क छ कि शिक्षण सिकाइ कर्म र त्यो कर्मको फलस्वरूप विकसित हुने सामाजिक, शैक्षिक र राजनीतिक रूपान्तरण केवल सद्भाव र प्रेमबाट मात्र सम्भव हुन्छ । मेरो कथाले फ्रेरेको जस्तै शिक्षक

र विद्यार्थीका बिच साँचो प्रेम स्वतन्त्रताको कर्म हो भन्ने कुरामा विश्वास गरेको छ । साँचो प्रेमलाई छलकपट जालभेल वा भ्रमले परिवर्तन गर्न सक्दैन । प्रेमले शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी र सफल बनाउनुका साथै यसले स्वतन्त्रताको अन्य कर्महरूलाई समेत सहयोग गर्दछ (Freire, 1998a; Hooks, 1994) । मेरो कथामा सहभागीहरूलाई गरिबी, रोग, भोक, अशिक्षा, सामाजिक असमानता, विभेद, सामाजिक अन्यायसँग आलोचनात्मक रूपमा लड्न शिक्षक र विद्यार्थीबिचको प्रेमले नै सक्षम बनाएको छ । मलाई यही प्रेमका कारणले नै ती बालबालिकाहरू र तिनीहरूको समुदायलाई मुक्तिको मार्गमा डोच्याउन उत्प्रेरित गरेको छ (Freire, 1987) । यस खण्डमा मेरो कथामाथि हामी तीनै जना सहकर्मीहरूको संवादबाट आएको निष्कर्षलाई प्रस्तुत गरिएको छ ।

कक्षाकोठामा आलोचनात्मक शिक्षण: विद्यार्थीहरूको सांस्कृतिक समूहको निर्माण

अनुसन्धानकर्ताको आलोचनात्मक शिक्षणको प्रमुख रणनीति सांस्कृतिक सर्कलहरू निर्माण हो (Freire, 1987, 2016) । उनले उल्लेख गरेका छन् कि उनले सुरु गरेको शिक्षणको सुरुआती दिनहरूमा बालबालिकाहरूमा देखिएको अलक्षीपना र निष्क्रियता सामूहिक कार्यहरूले गर्दा विस्तारै विस्तारै हटाउँदै लग्यो र बालबालिकाहरू सिकाइ क्रियाकलापहरूमा सक्रिय हुन थाले । यसबाहेक यो सक्रियता कक्षाकोठा पनि देखा पर्न थाल्यो । अनुसन्धानकर्ताले बनाएको विद्यार्थीहरूको सांस्कृतिक सर्कलले शिक्षालाई स्वतन्त्रताको अभ्यासको रूपमा पुनर्विचार गर्न बाध्य बनायो (Freire, 1987; Giroux, 2011) । यसका साथै अनुसन्धानकर्ताले विद्यार्थीहरूलाई उनीहरू र विश्वसँगको सम्बन्धलाई आलोचनात्मक रूपमा बुझ्न, साझा बुझाइ विकास गर्न र यस सम्बन्धलाई सशक्त बनाउन लागि प्रतिबिम्बनको लोकतान्त्रिक मोडेलको विकास गरे (Freire, 1987, 2005) । यस कथाले हामीलाई शिक्षक र विद्यार्थीहरूले विश्वलाई कसरी नाम दिन्छन् भन्ने कुरा स्पष्ट रूपमा देखाउँछ । यसै गरी यसले विश्वलाई नाम दिँदा र परिवर्तन गर्दा उनीहरूले कसरी ऐतिहासिक प्रक्रियाको गहिरो चेतना विकास गर्न सक्छन् भन्ने कुरा पनि प्रस्ट गरेको छ (Darder, 2017) । त्यस अर्थमा शिक्षण शास्त्रले शिक्षालाई सामाजिक परिवर्तनसँग जोड्नु पर्छ । तसर्थ सांस्कृतिक समूह एउटा यस्तो क्रियाकलाप हो जसले शिक्षक

र विद्यार्थी दुवैलाई विश्वसँग आलोचनात्मक रूपमा बुझ्न चुनौती दिन्छ, ताकि उनीहरूले विश्वको नामाकरण गर्न सकून र यसलाई बदल्न सकून ।

विवेकीकरणको प्रक्रिया (Process of Consciousness)

कथाको प्रारम्भिक कथन नै निकै शक्तिशाली छ: अनुसन्धानकर्ताले स्विकारेका छन् कि उनले आलोचनात्मक शिक्षण शास्त्रलाई खुशीसाथ अँगालेका छन् तर शङ्काले पनि हेरिरहेका छन् । उनका सुरुवाती विचारहरूले हामीलाई सम्झाउँछ कि एक आलोचनात्मक शिक्षक बन्न शिक्षण गरेर मात्र पुग्दैन । किनकि शिक्षण प्रक्रियामा अभ्यास गर्ने र अभ्यासमा प्रतिविम्बन गर्ने प्रक्रिया पनि समावेश भएको हुन्छ (Freire, 1998b) । फ्रेरेका अनुसार सामाजिक विवेकीकरण एक निरन्तर प्रक्रिया हो जुन हाम्रो सामाजिक चेतना तथा समुदायहरूभित्र निरन्तर गरिने संवादबाट र त्यो समाजको सान्दर्भिक प्रतिविम्बनबाट मात्र सम्भव हुन्छ (Freire, 1987) । अनुसन्धानकर्ता कथामा जब आफ्नो सामाजिक वर्गको वर्णन गर्ने क्रममा सस्तो खालको चाइनिज जुत्ता लगाएको, हिलो र धुलो खेलेको गरिब केटाका रूपमा वर्णन गर्छन् तब त्यति खेर उनले आफ्नो समाजको स्वामित्व ग्रहण गर्दछन् (Hooks, 1994; Knijnik, 2013) र उनको विवेकीकरणको प्रक्रिया अगाडि बढ्दै जान्छ र राजनीतिक पहिचान निर्माण गर्दछ । यस प्रक्रियामा प्रेम र स्वतन्त्रताले नै उनको आलोचनात्मक शिक्षणलाई संभव बनाएको हो ।

कथामा अनुसन्धानकर्ताको सुरुको शैक्षिक पहिचान उनको हेरचाह गर्न, माया गर्न, स्नेह प्रदान गर्न, अपनत्व प्रदान गर्न प्रतिबद्ध शिक्षकहरूको अनुभवबाट बनेको हो । यसको परिणामस्वरूप नै प्रेमका यी स्नेहपूर्ण कार्यहरूले नै अनुसन्धानकर्तालाई पारस्परिक हेरचाह गर्ने र अनुभवहरू आदानप्रदान गर्ने बानीको विकास गराएको छ । यही प्रेमले नै विद्यार्थी र शिक्षकहरूका बीचमा संवादले भरिएको प्रेमिल लोकतान्त्रिक वातावरण (Freire, 1996) मा रूपान्तरण खोज्ने आधारहरू विकास भएका छन् । अनुसन्धाता वा कथाकारले प्रेमलाई विभिन्न तरिकाबाट अनुभव गरेका छन् र यी अनुभवहरू नै उनका लागि रूपान्तरणकारी अनुभवहरू हुन् (Fine, 2007; Freire, 1987) । एक विद्यार्थीका रूपमा प्रेमको शिक्षणशास्त्रको

अनुभवले कथाकारलाई अरूको विश्वास गर्ने, हेरचाह गर्ने र सहानुभूति निर्माण गर्ने मञ्च प्रदान गरेको छ र यस्तो संसार प्रदान गरेको छ जुन संसारमा माया र प्रेम साटासाट गर्न सजिलो हुन्छ (Freire 1987, p. 24)। यसको विपरीत प्रारम्भमा शिक्षकका रूपमा काम गर्दा अनुसन्धाताको अनुभव शिक्षककेन्द्रित शिक्षणमा आधारित थियो। अनुसन्धाताको प्रारम्भिक दृष्टिकोण शिक्षाको बैङ्किङ अवधारणामा आधारित थियो र त्यो अवधारणाको शिक्षण सिकाइमा मानव र मानव जीवनका बारेमा सोच्ने कुनै ठाउँ नै थिएन। यो एक सार्वभौमिक मानवको अस्तित्वको धारणामा आधारित एक सामान्य शिक्षण थियो जसले मानवको वास्तविकतालाई परिचित गराउँदैन। तसर्थ अनुसन्धाताको प्रारम्भिक शिक्षणले उनका विद्यार्थीहरूलाई न त ठोस अनुभवहरू प्रदान गर्‍यो न त भविष्यका समुदायहरूसँग निकटताको सम्बन्ध स्थापित गर्ने आधार निर्माण गर्‍यो जहाँ उनले आफ्नो व्यावसायिक ज्ञान लागु गर्न सक्छन्।

परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यता तर्फको यात्रा (Journey towards Untested Feasibility)

अनुसन्धाताले आफ्नो शिक्षण कालखण्डको विचमा आइसकेपछि परम्परागत शिक्षण विधिबाट मुक्त पाउनका लागि आफ्नो शिक्षण अभ्यास बदल्ने कदम चालेका छन्। अनुसन्धाताले उनको परम्परागत शिक्षणलाई असान्दर्भिक शिक्षण विधिका रूपमा स्वीकार गरी त्यलाई सुधार गर्ने प्रण पनि गरेका छन्। एक आलोचनात्मक शिक्षणकर्मी र स्वतन्त्रताको यात्रातर्फ अगाडि बढिरहेका शिक्षाकर्मीको प्रमाणका रूपमा उनले आफ्नो समुदायका विभेद, असमानता, असन्तुलनलाई जवाफ दिन पिएचडी अध्ययनको यात्रालाई नयाँ शिक्षण विधिका रूपमा अगाडि सारे (Shah, 2013)।

अनुसन्धाताले लखनउ विश्वविद्यालयमा अध्ययन गर्दा स्पष्ट रूपमा बुझे कि शिक्षककेन्द्रित शिक्षण विधिबाट वर्तमान सीमित परिस्थितिमा जोखिममा परेका बालबालिकालाई प्रदान गरिने शिक्षाबाट उनीहरूको वर्तमान अवस्थालाई रूपान्तरण गर्न सम्भव छैन (Freire, 1987; Freire, 2016)। तसर्थ उनले ती सीमा परिस्थितिहरूको सामना गर्दै (Giroux, 2011b; Freire, 1987) मुक्तिको पक्षमा सामाजिक परिस्थितिहरू सिर्जना गर्न ऐतिहासिक कार्यहरू

(वा सीमा-कार्यहरू) प्रारम्भ गरे । यतिखेर उनी परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यता निर्माण गर्ने बाटोमा थिए र त्यो भविष्य थियो जुन निर्माण गर्न आज नै उनी रहेको समाजको रूपान्तरण गर्न जरुरी थियो (Shor & Freire, 1987, p. 153)। उनले मानवलाई एक अपूर्ण उत्पादनका रूपमा लिँदै समाजनिर्माणको सुरुआत गरे ।

उनको अर्को कदम शिक्षाको समाजशास्त्रीय अध्ययन विषयको शिक्षाकर्मीको रूपमा उत्पीडनको वास्तविक परिस्थितिमा आफूलाई र बालबालिकाहरूको परम्परागत शिक्षण शास्त्रलाई चुनौती दिनु थियो (Freire, 1987)। यो अनुभव उनले कैलाली जिल्लाका द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूसँग करिब तीन वर्ष लामो सहभागितामूलक आलोचनात्मक शिक्षणका क्रममा प्राप्त गरेका थिए । यो शिक्षण कार्य अनुसन्धान विधिमा आधारित थियो । त्यो अनुभवलाई उनले आफ्नो जीवनको सबैभन्दा अर्थपूर्ण शैक्षणिक चुनौती र अवसरका रूपमा लिएका थिए जहाँ चुनौतिलाई अवसरका रूपमा पनि लिइएको थियो र यसलाई शङ्काको दृष्टिकोणले पनि हेरिएको थियो ।

अनुसन्धानकर्ताको कथामा जोडिएको एउटा सान्दर्भिक बिन्दु भनेको अनुसन्धान सञ्चालन गरिएको समुदाय र अनुसन्धानकर्ताबिचको बलियो प्रेमको बन्धन हो । यसबाट पुष्टि हुन्छ कि अनुसन्धानकर्ता समुदायका बालबालिकाहरूले एकअर्काको सङ्गतको पूर्ण आनन्द लिएका छन् । तसर्थ त्यस समुदायको र अनुसन्धानकर्ताको सम्बन्ध सिकाइ र परिवर्तनको लागि धेरै नै मूल्यवान् थियो । यो तथ्यले देखाउँछ कि अनुसन्धानकर्ताले ती द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई आत्मा अलग भएको प्राणीका रूपमा (Hooks, 1994, p. 193) वा निर्जिव प्राणीका रूपमा शिक्षण सिकाइ गरेको थिएनन् र ती बालबालिकाहरू विश्वभित्र थिएनन् विश्वसँग थिए जहाँ तिनीहरू आफू रहेको विश्वलाई रूपान्तरण गर्ने र यसलाई आफू बस्न योग्य विश्व बनाउन सङ्घर्षरत थिए ।

अनुसन्धानकर्तासँग विद्यालय तहमा आफूले अध्ययन गर्दा शिक्षकहरूबाट प्राप्त प्रेम थियो र त्यस प्रेमलाई शिक्षणका क्षेत्रमा उपयोग गर्ने साहस र आँट उनमा थियो । तसर्थ

उनले ती द्वन्द्वपीडित बालबालिकाहरूलाई व्यक्तिगत र सामाजिक चुनौतीहरू बुझ्न सक्ने साहस प्रदान गरे । ती बालबालिकाहरूको स्नेह र प्रेमपूर्वक हेरचाह गरे । तिनीहरूलाई संसारलाई बुझ्ने र यसलाई नाम दिन सक्ने सक्षम व्यक्तिहरू बनाए । उनले देखाएको लगाव, माया र प्रेम नै बालबालिकाहरूको जोस, जाँगर र ऊर्जाको परिणाम हो जसले सिद्धान्तलाई अभ्यासमा बदल्न सहयोग गर्‍यो, विद्यार्थीहरूलाई उत्प्रेरित गर्‍यो र कक्षाकोठालाई एक गतिशील स्थानका रूपमा परिवर्तन गर्‍यो जहाँ सिद्धान्तहरू रूपान्तरणका रूपमा र सामाजिक सम्बन्धका रूपमा साकार भएका छन् (Hooks, 1994, p. 195)। अब अनुसन्धानकर्ताको सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षणमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न थालिसकेको छ ।

आशाको शिक्षणशास्त्र र भविष्यको दिशा (Pedagogy of Hope and Future Direction)

यस अध्ययनमा शिक्षाको समाजशास्त्र र सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षकको रूपमा मैले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र कार्यान्वयन गर्दा अनुसन्धानकर्ताका रूपमा सामना गर्नुपरेका चुनौती, सङ्घर्ष, रोमाञ्च र आनन्दको अन्वेषण गरेको छु । यसका साथै यस अध्ययनमा मैले प्रस्तुत गरेको कथालाई आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको परिदृश्यबाट विश्लेषण गरेको छु । यसरी विश्लेषण गर्दा मैले दुई जना साथीको सहयोग लिएको छु । यस अध्ययनमा विभिन्न देशका विभिन्न विषयका शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको कसरी अभ्यास गर्दछन् भन्ने साहित्यको पनि विश्लेषण गरिएको छ (Ovens et al., 2018; Philpot, 2016; Schenker et al., 2018; Walton-Fisette & Sutherland, 2018)। Schenker et. al. (2018) का अनुसार आलोचनात्मक शिक्षण र सामाजिक न्यायको अवधारणाको कार्यान्वयन परिस्थितिअनुसार फरक हुने गर्दछ । किनकि परिस्थितिहरूअनुसार सीमान्तकृत समूहहरू पनि फरक हुन हुन्छन् र यस्तो असमान अवस्थामा कार्य गर्ने रणनीतिहरू पनि फरक हुने हुन्छन् । यस अध्ययनमा वर्णन गरिएका संवादात्मक अनुभवहरूले विभिन्न समाजशास्त्रीय शिक्षण अभ्यासहरूको सन्दर्भीकरणलाई (सामान्यीकरणको सट्टा) स्थानीय शिक्षण र सांस्कृतिक अभ्यासहरूमा

आधारित अवधारणाहरू सिर्जना गर्नका लागि अवसर प्रदान गरेको देखाएको छ (Freire, 1987)। तसर्थ यो अध्ययनको निष्कर्ष र Schenker et al. (2018) ले गरेको अध्ययनका बीचमा समानता देखिन्छ।

यी दुवै शिक्षणअभ्यासहरू सामाजिक न्यायको भावनाले प्रेरित छन् र यी भावनाहरू पनि फ्रेरेको आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छन्। मेरो कथाबाट सिर्जना भएका चार प्रमुख विषयवस्तुहरू : आलोचनात्मक शिक्षकको निर्माण, विवेकीकरणको प्रक्रिया, परीक्षण नगरिएको सम्भाव्यताको यात्रा र आशाको भाषामार्फत सामाजिक परिवर्तन यस अध्ययनमा मुख्य विषयवस्तुका रूपमा विकसित भएका छन्। यी सबै विषयवस्तुहरू आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा आधारित छन् र यी विषयवस्तुहरूलाई कसरी अभ्यास गरियो भन्ने कुरा पनि प्रस्ट छ। अर्कातिर पेसागत जीवन सुरुवातको सवाल छ, जसमा विद्यार्थीका रूपमा मैले आफ्नो विद्यालय जीवनका प्रेरणादायी र मायालु शिक्षकहरूको सम्झना गर्दै आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग पनि विश्वास र प्रेमको सम्बन्ध विकास गर्ने प्रयास गरेको छु।

आसा गरेको छु कि यो कथा समकालीन विभिन्न देशका विश्वविद्यालयहरूका लागि धेरै उपयोगी हुनेछ जुन नेपालको राजनीतिक व्यवस्थाभन्दा नितान्त रूपमा फरक हुँदा पनि समान अवस्थाको सामना गरिरहेका छन्। समाजशास्त्रीय शिक्षकका लागि आलोचनात्मक शिक्षणको अर्को थप चुनौती भनेको वर्तमान नवउदारवादी वातावरणमा विश्वभरका विद्यालयहरूमा प्रेमको शिक्षणशास्त्रलाई कसरी प्रभावकारी ढङ्गले कार्यान्वयन गर्ने भन्ने नै हो। शिक्षकहरूले गर्ने मूल्याङ्कन पनि नवउदारवादी उत्पादकत्वमा आधारित छ जसले विद्यार्थीहरूबिचमा साँचो संवाद र अर्थपूर्ण सम्बन्ध कायम गर्ने प्रेमको शिक्षणशास्त्रलाई चुनौती दिन्छ (Shelley & McCuaig, 2018)। मेरो तर्क के हो भने यदि शिक्षकहरू वास्तवमै आलोचनात्मक भएको दाबी गर्नका लागि त उनीहरूले वर्तमान विद्यालयका कक्षाकोठाहरूमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रभावकारी ढङ्गले कार्यान्वयन गर्न विद्यार्थीहरूसँग मिलेर, उनीहरूलाई बुझेर, उनीहरूलाई प्रेम गरेर शिक्षण सिकाइ गर्नुपर्दछ। तर यसो हुन सकिरहेको छैन।

यो अध्ययन गरिरहेको बेलासम्म नेपालको शिक्षा प्रणालीले गम्भीर ढङ्गका चुनौतीहरू सामना गरिरहेको छ । सार्वजनिक विद्यालय र विश्वविद्यालयहरूको अस्तित्वलाई खतरामा पार्ने सक्ने चुनौतीहरू जस्तै अनुदारवादी राजनीतिक शक्तिको उदय, सार्वजनिक शिक्षामा निरन्तर घट्दो लगानी, जीवन वृम्भन सक्ने शिक्षा प्रणालीको अभाव, शिक्षणलाई जीवनसँग जोड्न नसकिएको अवस्था आदिले शिक्षक र शिक्षणलाई दिन प्रतिदिन निष्प्रभावी बनाइरहेका छन् । नेपालका अनुदारवादी सरकारहरूका शैक्षिक नीतिहरू तथा अभ्यासहरूले आलोचनात्मक विचारलाई कार्यान्वयन गर्नका लागि विद्यालयमा उपयुक्त वातावरण सिर्जना गर्न सकिरहेका छैनन् । पाठ्यक्रमको प्रकृति, विद्यार्थीहरूको अत्यधिक सङ्ख्या, उराठलाग्दो शैक्षिक वातावरणले गर्दा शिक्षकहरूले पनि विद्यार्थीहरूलाई शक्ति हस्तान्तरण गर्न सक्ने वातावरण निर्माण हुन सकिरहेका छैन । फ्रेरेको दर्शनले नयाँ पुस्ताहरूलाई सक्रिय आलोचनात्मक नागरिक तयार गर्न मद्दत गर्ने हुनाले त्यो वातावरण विद्यालयका कक्षाकोठामा सिर्जना गर्नु अति आवश्यक भए पनि त्यसो हुन सकिरहेको छैन ।

नेपालका शिक्षाकर्मीहरूलाई फ्रेरेको आलोचनात्मक र संवादात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कार्यान्वयन गर्न थुप्रै चुनौतीहरू छन् । सर्वप्रथम सोभै देखिने चुनौतीहरू संरचनासँग सम्बन्धित छन् । यसै गरी व्यक्तिगत, सांस्कृतिक र राजनीतिक पक्षसँग पनि यी चुनौतीहरू सम्बन्धित छन् । तर यी सबै चुनौतीहरू अन्तरसम्बन्धित छन् । यी समस्याहरूले नै नेपालको शैक्षिक प्रणालीलाई सधैं कमजोर बनाइरहेको छ । पश्चिमा मुलुकहरूमा विगतका केही दशकदेखि विकसित भएको आलोचनात्मक र प्रजातान्त्रिक शिक्षणशास्त्रले विद्यालय र विश्वविद्यालयका शिक्षकहरूलाई यस क्षेत्रमा आकर्षित गरेको छ । यस अध्ययनमा समावेश मेरो कथाले विद्यालय र विश्वविद्यालयहरूको शिक्षा प्रणालीमा आलोचनात्मक शिक्षणको सम्भावनाहरूलाई प्रतिविम्बन गर्ने अवसर प्रदान गर्ने नै छ । यसका साथै यस अध्ययनबाट मैले विद्यालय र विश्वविद्यालयका शिक्षकहरूलाई आलोचनात्मक र प्रजातान्त्रिक शिक्षण कक्षाकोठासम्म पुऱ्याउन थप बल र प्रोत्साहन प्रदान गर्ने छु भन्ने आशा गरेको छु ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू (References)

- ARNEC (1961). *Report of the all-round national education committee*. Department of Education, MOE.
- Bist, D. B. (1991). *Fatalism and development: Nepal's struggle for modernization*. Orient Longman
- Betti, M., Knijnik, J., Venancio, L., & Neto, L. S. (2015). In search of the autonomous and critical individual: A philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of Sao Paulo. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 427-441.
- Beverly, J. (2005). Testimonio, subalternity, and narrative authority. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) pp. 547-558. Sage.
- Devis-devis, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. In Kirk, David MacDonald, Doune O'Sullivan, Mary, *The Handbook of Physical Education* (Vol. 9, pp. 37-58). Sage Publication.
- Dowling, F., Garrett, R., lisahunter, & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924-940.
- Fine, M. (2007). Feminist designs for difference. In HESSE-BIBER, S.N. *Handbook of Feminist Research: Theory and Practice* (pp. 613-619). Sage Publication.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Freire, P. (1987). *Pedagogy of the oppressed* (Pedagogia do Oprimido) (17th ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). Pedagogy of autonomy: Necessary knowledge for educational practice. In *Paulo Freire: vida e obra*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.

- Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach*. Boulder, Westview Press).
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Freire, P. (2016). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Publishing.
- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, 74(3), 184-196.
- Giroux, H. A. (2011a). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2011b). Rejecting Academic Labor as a Subaltern Class: Learning from Paulo Freire and the Politics of Critical Pedagogy. *Fast Capitalism*, 8(2).
- Hill, J., Philpot, R., Walton-fisette, J. L., Sutherland, S., Ovens, A., Phillips, S., ... Flory, S. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: international perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1-15.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Knijnik, J, Luguetti C, Oliver KL, Dantas LEPBT, et al. (2017). The life of crime does not pay; stop and think: the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(4).
- NEC, (1992). *Report of the national education commission*. National Education Commission.
- NESP, (1971). *Report of national education system plan 1971-1976*. Ministry of Education.
- NNEPC (1956). *Education in Nepal*. Bureau of Publications, College of Education.

- O'Sullivan, M. (2018). PETE Academics as public intellectuals and activists in a global teacher education context. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 536-543.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.
- Ovens, A., Flory, S. B., Sutherland, S., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Hill, J., ... Flemons, M. (2018). How PETE comes to matter in the performance of social justice education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 484-496.
- Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies). *European Physical Education Review*, 22(2), 260 - 275.
- Riessman, C. K. (2011). What's different about narrative inquiry? Cases, categories and contexts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 310-330). Sage.
- Schenker, K., Linner, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., ... Westlie, K. (2018). Conceptualising social justice-what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126-140.
- Shah, R. K. (2013). *Designing a progressive curriculum of social studies for primary education in Nepal* (Unpublished Doctoral Thesis). Department of Education. University of Lucknow.
- Shelley, K., & McCuaig, L. (2018). Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 510-523.
- Singh Thakuri, G. B. (2012). *A retrospect and prospect study on pedagogical practices at the primary schools in Nepal* (Unpublished PhD Thesis). University of Lucknow.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What Is the dialogical method of teaching? *Journal of Education*, 169, 11-31.

- Tinning, R. (1997). Performance and participation discourses in human movement: Toward a socially critical physical education. In J. M. Fernadex-Balboa (Ed), *Critical post-modernism in human movement, physical education and sport* (pp. 99-119). SUNY.
- Tinning, R. (2016). Transformative Pedagogies and Physical Education. In C. Ennis, *The Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 281-294). Taylor and Francis.
- Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461-468.



नेपालमा बहुभाषिक शिक्षा: नीति र अभ्यासको वास्तविक अवस्था अध्ययन

अन्जली अधिकारी

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, महेन्द्र रत्न क्याम्पस, काठमाडौं, नेपाल

Corresponding Author's Email: anjaliadhikari678@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.3126/jotmc.v8i8.75991>

लेखसार

शिक्षण सिकाइका क्रममा दुई वा सोभन्दा बढी भाषाहरूको उपयोग गरिने पद्धतिलाई बहुभाषिक शिक्षा भनिन्छ। नेपालको बहुभाषिक शिक्षाको सन्दर्भमा भएका कानुनी र संवैधानिक व्यवस्थाअनुसार विद्यालयमा गरिएका मातृभाषा अभ्यासको अध्ययन गर्ने उद्देश्य यस लेखको रहेको छ। प्रस्तुत अध्ययनमा गुणात्मक पद्धतिअन्तर्गत घटना अध्ययनलाई सञ्चारात्मक क्रिया सिद्धान्तका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। यस अध्ययनमा मुख्य फेनोमेना (घटना) को रूपमा मातृभाषाको उपयोगलाई लिइएको छ। तथ्य सङ्कलनका लागि बहुविधि (संलेख, सघन अन्तर्वार्ता र कक्षा अवलोकन) पद्धति अपनाइएको छ। सहभागीका रूपमा नेपाल भाषा शिक्षक, प्रधानाध्यापक र अवलोकनका लागि कक्षा ६ छनोट गरी प्राथमिक स्रोतका गुणात्मक तथ्य र बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी संलेखबाट द्वितीय स्रोतका तथ्य सङ्कलन गरिएको छ। यसरी प्राप्त जानकारीलाई सारगत उपागमका आधारमा सार निर्माण गर्दै विभिन्न शीर्षक र उपशीर्षकमा विश्लेषण गरी लेखलाई अन्तिम रूप दिइएको छ। विद्यालयले साना कक्षादेखि क्रमबद्ध रूपमा बहुभाषाका विद्यार्थीलाई मातृभाषा पढाउने व्यवस्था गरेमा स्थानीय भाषा र संस्कृतिको विकास साथै संरक्षणमा टेवा पुग्ने कुरा अध्ययनको प्राप्ति मानिएको छ। बहुभाषिक देश नेपालका विद्यार्थीलाई बहुभाषामा शिक्षा दिई धेरै भाषामा सक्षम पार्नका लागि बहुभाषिक शिक्षा वा मातृभाषाको शिक्षणका लागि बहुभाषिक शिक्षा भन्नेमा सरोकारवालाहरूमा स्पष्ट धारणाको विकास गरी मातृभाषालाई शिक्षामा उपयोग गर्नु वाञ्छनीय हुने अध्ययनको निष्कर्ष रहेको छ।

शब्दकुञ्जी : बहुभाषिक सक्षमता, गुणात्मक शिक्षा पद्धति, विषयका रूपमा मातृभाषा, सञ्चारात्मक अभ्यास, सारगत उपागम



परिचय

शिक्षण सिकाइका क्रममा दुई वा सोभन्दा बढी भाषाहरूको उपयोग गरिने पद्धतिलाई बहुभाषिक शिक्षा भनेको पाइन्छ। बहुभाषिक शिक्षाका क्रममा मातृभाषालाई आधार बनाएर शिक्षण सिकाइको थालनी गरिन्छ भने अन्य भाषालाई पनि सिकाइको माध्यम बनाइन्छ (टायलर, २०२०)। बहुभाषिक शिक्षाका सन्दर्भमा निश्चित अल्पसङ्ख्यकका बालबालिकालाई पहिलो भाषालाई प्राथमिक तहको शिक्षणको माध्यम बनाएर दोस्रो भाषालाई विषयको रूपमा परिचित गराउन पढाउने र विद्यार्थीलाई प्राथमिक तहको अन्तिम अवस्थामा प्राज्ञिक विषयलाई दोस्रो भाषामा सङ्क्रमणको तयारी गर्ने (युनेस्को, २०११) गरिन्छ। जसलाई मातृभाषामा आधारित द्विभाषिक/बहुभाषिक शिक्षा भनिएको छ (पिनोक, २००८ र युनेस्को, २०११)।

नेपालमा वि.सं. २०४६ सालको राजनैतिक परिवर्तनपछि शिक्षामा मातृभाषासम्बन्धी बहस थालनी भएको पाइन्छ। मातृभाषामा शिक्षा दिने अभियान (जोमटेन, सन् १९९०) मा संलग्न भई अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमासमेत नेपालले प्रतिबद्धता जनाएको देखिन्छ। यसै प्रतिबद्धता पूरा गर्नका लागि नेपाल अधिराज्यको संविधान (२०४७) ले प्रत्येक समुदायले बालबालिकालाई प्राथमिक तहसम्म आफ्नो भाषामा शिक्षा दिने गरी विद्यालय सञ्चालन गर्न पाउने (१८.२) हकको व्यवस्था गरेको देखिन्छ। यसै व्यवस्थालाई कार्यान्वयनमा ल्याउन बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका (२०६६) जारी गरिएको पाइन्छ। उक्त निर्देशिकाले शिक्षण सिकाइका क्रममा स्थानीय मातृभाषासमेतको एक वा एकभन्दा बढी भाषाका माध्यमबाट दिइने बहुभाषिक शिक्षा पद्धति र मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा हाल सञ्चालित बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रमभन्दा बेग्लै नभएर समग्र शैक्षिक प्रणालीको अभिन्न अङ्गका रूपमा मानिने (बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका, २०६६, पृ.२) उल्लेख गर्दै दुवैलाई एउटै आशयमा लिएको देखिन्छ भने स्पष्ट रूपमा बहुभाषिक शिक्षा कस्का लागि भनी स्पष्ट पार्न नसकेको देखिन्छ। युनेस्को (२०११) ले सुझाएअनुसार नेपालमा आदिवासी तथा भाषिक

अल्पसङ्ख्यकलाई आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षाको सुनिश्चितताका लागि मातृभाषामा शिक्षा (मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा) दिनु आवश्यक रहेको (सबैको लागि शिक्षा कार्ययोजना, २००१-२०१५) उल्लेख गरेको छ। शिक्षामा मातृभाषाको उपयोग लक्षित वर्गका लागि आवश्यक देखिए पनि कस्तो कस्तो अवस्थामा माध्यम वा विषयका रूपमा भन्नेमा स्पष्ट निर्देशन गर्न नसकेको देखिन्छ। यसैको परिणामस्वरूप परियोजनाको माध्यमबाट परिक्षण गरिएको बहुभाषिक शिक्षा नीति तथा रणनीति र चुनौतीसम्बन्धी अध्ययनले बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी नीति छरिएर एक आपसमा बाभिएको हुँदा उद्देश्यअनुसार कार्यान्वयन हुन नसकेको निष्कर्ष निकालेको छ (आचार्य र अन्य, सन् २००९)।

नेपालमा एकातिर मातृभाषामा शिक्षा दिन बहुभाषिक शिक्षा नीति र रणनीतिहरू बन्दै गएका छन् भने अर्कातिर स्थानीय भाषा वा स्थानीय पाठ्यक्रमअन्तर्गत स्थानीय भाषा पढाउनु नै बहुभाषिक शिक्षा हो बुझाइका आधारमा स्थानीय निकायले स्थानीय मातृभाषा पढाउनु नै बहुभाषिक शिक्षा हो भनी अभ्यासमा ल्याइएको देखिन्छ। यस प्रकारको नीतिगत अन्योल अवस्थालाई नै अध्ययनले समस्याको रूपमा लिइएको छ। यसै सन्दर्भमा बहुभाषिक शिक्षाको अवधारणा स्पष्ट पाउँदा बहुभाषिक शिक्षा नीति कार्यान्वयनको वास्तविक अवस्था उजागर गर्ने उद्देश्य यस लेखको रहेको छ।

सैद्धान्तिक आधार

प्रस्तुत लेखमा सञ्चारात्मक क्रिया सिद्धान्तलाई आधार मानिएको छ। जुर्गन हेबरमासले आफ्नो पुस्तक द थ्योरी अफ कम्युनिकेटिभ एक्सन भोलुम २ मा सञ्चारात्मक क्रिया सिद्धान्तको वर्णन गरेका छन् (कार्टे, १९८७)। उक्त सिद्धान्तले मानिसको सामान्य जीवन (पब्लिक स्पेयर) मा विवेकपूर्ण, तर्कपूर्ण र खुला छलफलबाट मात्र चेतनाको विकास हुने हुँदा सञ्चारात्मक क्रियामा मानिसको विचार, स्वतन्त्रता, रुचि र इच्छामाथि भाषाले कुनै प्रकारको प्रभाव र नियन्त्रण गर्नु हुँदैन भन्ने कुरालाई जोड दिएको छ। सिद्धान्तले चेतनाको विकासले मात्र वक्ताहरूमा एकअर्काको अन्तरआत्मगत (इन्टरसब्जेक्टिभ) अवस्थालाई बुझ्न

सक्ने क्षमताको विकास गर्ने सुझाएको छ । वक्ताहरूका बिचमा भित्री हृदयदेखि खुलेर अन्तरक्रिया हुन सकेमा त्यसबाट पैदा हुने आत्मगत अनुभव र अन्तर आत्मगत ज्ञानको भण्डारबाट बनेको विश्व नै यथार्थमा लाइफ वर्ल्ड हो (कार्टे, १९८७) । लाइफ वर्ल्डले आफ्नो ज्ञानको संसारलाई भाषाको माध्यमबाट अर्कासमक्ष पुर्याउनु भन्ने बुझाउँछ । अर्थात् आफूले जानेका कुरा अरूसमक्ष सम्प्रेषण गर्न सक्नुपर्छ भन्नेमा सिद्धान्त केन्द्रित रहेको छ । कुनै एक व्यक्तिले भाषाको माध्यमबाट आफ्नो कुरा अरूलाई बुझाउन सकेमा कुनै समस्या आउँदैन भन्ने कुरामा सञ्चार क्रिया सिद्धान्तले जोड दिएको छ । सञ्चारात्मक क्रियामा संलग्न सबैमा कुरा पुग्न सक्त्यो भने मात्र बुझाइ हुन्छ । समाज (कक्षा) का सबै सदस्य (विद्यार्थी) ले विषयवस्तु जान्न र बुझ्न सकेको अवस्थामा मात्र सञ्चारात्मक क्रिया हुन्छ । सञ्चारात्मक क्रियामा व्यक्तिले मैले यो भाषाको माध्यमबाट सञ्चार गरी यो यो कुराको बोध/ज्ञान गर्न सक्छु भन्नेमा विश्वस्त हुनुपर्दछ । व्यक्ति आफूले गर्ने सञ्चार क्रिया बुझ्ने कुरा अरूमा भर पर्नु हुँदैन भन्ने कुरामा सञ्चारात्मक क्रिया सिद्धान्तले जोड दिएको छ । सञ्चार क्रियामा भाषाको भूमिका महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । भाषाको माध्यमबाट नै सञ्चारात्मक क्रिया हुने हुँदा व्यक्तिले भाषाको माध्यमबाट सिकाइ गर्न सक्छु भन्ने दृढोक्तिमा पुग्छ ।

यस अध्ययनमा नेपाल भाषाको माध्यमबाट पठनपाठन गराउँदा सञ्चारत्मक क्रिया हुन सके नसकेको कुरालाई विश्लेषण गरिएको छ । हेबरमासले 'द थ्योरी अफ कम्युनिकेटिभ एक्सन' भोलुम २ मा जोड दिएका उद्देश्यपरक क्रिया, मानदण्डद्वारा सञ्चालित क्रिया, अभिनय शास्त्रीय क्रिया र सञ्चारात्मक क्रिया/सञ्चारी क्रियामा माध्यम भाषाको सामञ्जस्यतालाई विश्लेषण गरिएको छ ।

सम्बद्ध कार्यको पुनरवलोकन

यहाँ बहुभाषिक शिक्षाको अवधारणात्मक अध्ययन र प्रयोगपरक अध्ययनलाई छोटकरीमा पुनरवलोकन गरिएको छ ।

बहुभाषिक शिक्षाको अवधारणा

सन् १९५३ मा युनेस्कोबाट 'द युज अफ भर्नाकुलर ल्याङ्ग्वेज इन एजुकेसन' प्रतिवेदन प्रकाशित भएपछि शिक्षामा भाषाको मुद्दा उठ्न थालेको देखिन्छ। युनेस्को (सन् २००३) का अनुसार औपनिवेशिक र गम्भीर प्रकृतिका राजनैतिक परिवर्तनपछि देशहरूमा भएका सयौं भाषाहरू विभिन्न कारणले खतरामा रहने र जातिको स्थानीय पहिचान हराउन सक्ने अवस्थालाई केन्द्रमा राखी शिक्षामा भाषा प्रयोगको मुद्दा अगाडि बढेको देखिन्छ। हरेक भाषाको अस्तित्व र जातीय पहिचान जोगाउन मातृभाषा र शिक्षालाई जोड्ने प्रकृतिको शिक्षण सिकाइ पद्धति बहुभाषिक शिक्षाको अवधारणा (युनेस्को, सन् २०१०) विकसित भएपछि मातृभाषासँगै सरकारी र अन्तर्राष्ट्रिय भाषालाई एकैसाथ शिक्षण सिकाइमा उपयोग गरिने पद्धति प्रयोगमा आएको देखिन्छ। तसर्थ बहुभाषिक शिक्षाले घरको भाषा र विस्तृत सञ्चारको भाषालाई शिक्षाको पहुँचमा पुर्याउन प्रोत्साहन गर्ने देखिन्छ। बहुभाषिक शिक्षाअन्तर्गत इमर्सन, सब्मर्सन, ट्रान्जिसनल, मेन्टिनेन्सजस्ता विभिन्न मोडलहरू उपयोगमा ल्याउन सकिन्छ। बहुभाषिक वातावरणमा शिक्षण सिकाइको भाषा प्रयोगका क्रममा सङ्क्रमण व्यवस्थापनका लागि विभिन्न किसिमका मोडल र सिद्धान्तहरू उपयोग गर्न सकिन्छ। युनेस्को (२०१०) का अनुसार सङ्क्रमणको अवस्थामा औपचारिक रूपमा तीन वर्ष मातृभाषाको माध्यमबाट अध्ययन गरेपछि सरकारी भाषा (दोस्रो भाषा) र अन्य थप दोस्रो र तेस्रो भाषाका रूपमा पढाइने मोडल सङ्क्रमणको महत्वपूर्ण मोडल मानिएको छ। यस्तो मोडल एकभाषिक वातावरणमा शिक्षा दिनका लागि तय गरिएको देखिन्छ, जहाँ एउटा सरकारी भाषालाई विद्यालय प्रणालीमा प्राथमिकता दिइएको हुन्छ।

हाल नेपालका विद्यालयमा बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका (२०६६) अनुसार अभ्यासमा ल्याइएको मातृभाषा शिक्षा वा मातृभाषामा शिक्षा भन्नेमा अन्योलता देखिन्छ। यसै सन्दर्भमा विद्यालयमा विषय/स्थानीय पाठ्यक्रमका रूपमा मातृभाषाको उपयोगलाई नै बहुभाषिक शिक्षा भन्ने बुझाइ नेपालको सन्दर्भमा रहेको देखिन्छ। बहुभाषिक शिक्षाले बहुभाषामा शिक्षा वा मातृभाषाको शिक्षा ? केलाई बुझाउने हो भन्नेमा स्पष्ट अवधारणा हुन नसकेको वर्तमान अवस्थामा बहुभाषिक शिक्षाको अभ्यास गरिरहेको देखिन्छ।

प्रयोगपरक अध्ययन

अवस्थी (सन् २००४) को *एक्प्लोरिङ मोनोलिङ्गल प्राक्टिसेसेज इन मल्टिलिङ्गल नेपाल* विषयक विद्यावारिधि शोधप्रबन्धमा प्राथमिक तहका गैर नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूलाई द्वि/बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकतामा केन्द्रित रही सरकारी अनुदानप्राप्त विद्यालय पद्धतिको विश्लेषण गर्न खोजिएको छ। अध्ययनले समुदायका उच्च वर्गले प्रयोग गर्ने प्रभावशाली भाषा नेपाली/अङ्ग्रेजी शिक्षणको माध्यम रहनुले शक्तिका आधारमा समाज विभाजन हुने आधारहरू सिर्जना गरेको उल्लेख गरेको छ। परिणामस्वरूप सदैव पास र फेलको असमान परिणामले गैर नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीको विद्यालय जीवन नै असफल भएकाले बहुभाषिक शिक्षण पद्धति नै खतरामा रहेको देखाइएको छ।

जोशी (२००९) को विद्यावारिधि अनुसन्धान *ल्याङ्ग्वेज कोपिङ स्ट्राटेजिज् अफ प्राइमरी स्कुल चिल्ड्रेन अफ नेपाल* मा केन्द्रित रहेको छ। काठमाडौँ जिल्लाका निजी विद्यालयहरूमा अङ्ग्रेजी माध्यममा पठनपाठन गराइरहेका अभिभावक, समुदाय र विद्यालयविचको भाषिक सहसम्बन्धको विश्लेषणमा अध्ययन केन्द्रित रहेको देखिन्छ। अध्ययनले प्रारम्भिक कक्षामा सहजीकरणका लागि मातृभाषाको माध्यम उपयुक्त मानिए पनि कक्षाकोठामा मातृभाषाको प्रयोग नै नभएको हुँदा विभिन्न मातृभाषाका विद्यार्थीले गुणात्मक शिक्षा हासिल गर्न नसकेको कुरालाई प्राप्तिका रूपमा उल्लेख गरिएको छ।

होउज (२०२०) द्वारा *नेपालको बहुभाषिक शिक्षामा टप-वटम पद्धति* का बारेमा प्रतिवेदन तयार पारिएको छ। उक्त अध्ययनमा पुस्तैनी भाषा, संस्कृति र मूल्य मान्यता हराउँदै जाने अवस्था सिर्जना हुने हुँदा नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकता ज्वलन्त भएको उल्लेख गरिएको छ। यस अध्ययनले एकलभाषी कक्षामा मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम उपयुक्त हुने तर बहुभाषिक कक्षामा बहुभाषिक शिक्षा पद्धति उपयुक्त हुने कुरालाई प्राप्तिका रूपमा लिएको छ।

मिश्र (२०२०) द्वारा प्रजातान्त्रिक मुलुकका बालबालिकाको शिक्षणका सन्दर्भमा नेपालको बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकताबारे अध्ययन गरिएको छ। अध्ययनमा हरेक भाषाभाषीका संस्कृति र भाषालाई अधि बढाउन र समान गुणात्मक शिक्षा दिन विकसित नयाँ अवधारणा नै बहुभाषिक शिक्षा पद्धति भएको उल्लेख गरिएको छ। अध्ययनमा बहुभाषिक शिक्षा ३-५ वर्ष मातृभाषा मात्र पढाएर समय बिताउने कार्यक्रम नभएकाले नियमित र व्यवस्थित योजना बनाएर कानुनी रूपमा प्राप्त भाषिक अधिकारको उपयोग गरी भविष्य राम्रो बनाउनुपर्ने कुरामा जोड दिइएको छ।

उपर्युक्त अध्ययनहरूले बहुभाषिक शिक्षा गैर नेपाली मातृभाषीका लागि वा सबैका लागि ? भन्नेमा कार्यान्वयनको अवस्था अन्योल भएको उल्लेख गरेका छन्। यस प्रकारका अध्ययनले नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको कार्यान्वयनको वास्तविक अवस्था अध्ययनका लागि मार्गदर्शन गर्दछन्।

अध्ययन विधि

प्रस्तुत लेखमा गुणात्मक पद्धतिअन्तर्गत घटना अध्ययन विधि (क्रेसवाल, २००६) को उपयोग गरिएको छ। यस अध्ययनमा मुख्य फेनोमेना (घटना) को रूपमा मातृभाषाको उपयोगलाई लिइएको छ। तथ्य सङ्कलनका लागि बहुविधि (संलेख र सघन अन्तर्वार्ता र कक्षा अवलोकन) पद्धति अपनाइएको छ, भने तथ्य सङ्कलनका साधनका रूपमा अन्तर्वार्ता र कक्षा अवलोकन रहेका छन्। सञ्चारात्मक क्रिया सिद्धान्तलाई आधार मानिएको यस लेखमा अध्ययनको क्षेत्र काठमाडौँ जिल्ला टेकुस्थित आधारभूत विद्यालय जहाँ कक्षा १ देखि ८ सम्म एकैपटक विषयको रूपमा नेपाल भाषा शिक्षण थालनी भएको छ। नमुना सहभागीका रूपमा प्रधानाध्यापक (१), नेपाल भाषा शिक्षक (२) रहेका छन् भने अवलोकनका लागि कक्षा ६ को नेपाल भाषा कक्षालाई लिइएको छ। अध्ययनलाई स्तरीय र विश्वसनीयता कायम गर्नका लागि त्रिकोणीय पद्धति अपनाउँदै बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी संलेखबाट द्वितीय स्रोतका तथ्य साथै कक्षा अवलोकन र अन्तर्वार्ताबाट प्राथमिक स्रोतका गुणात्मक तथ्य सङ्कलन गरिएको छ। यसरी प्राप्त जानकारीलाई वर्णनात्मक र व्याख्यात्मक विधि अपनाएर विभिन्न शीर्षक र उपशीर्षकमा विश्लेषण गरी लेखलाई अन्तिम रूप दिइएको छ।

तथ्याङ्कको प्रस्तुति

प्रस्तुत लेखको उद्देश्य विद्यालयमा मातृभाषा उपयोगको वास्तविक अवस्था उजागर गर्ने रहेको छ । विद्यालयमा नेपाल भाषा शिक्षणको वास्तविक अवस्थाबारे अध्ययनका लागि बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी संलेख, प्रधानाध्यापक र भाषा शिक्षकसँगको अन्तर्वार्ता साथै कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त जानकारी एवम् तथ्यलाई निम्नानुसार शीर्षक र उपशीर्षकमा विभाजन गरी प्रस्तुत गरिएको छ :

बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी व्यवस्था

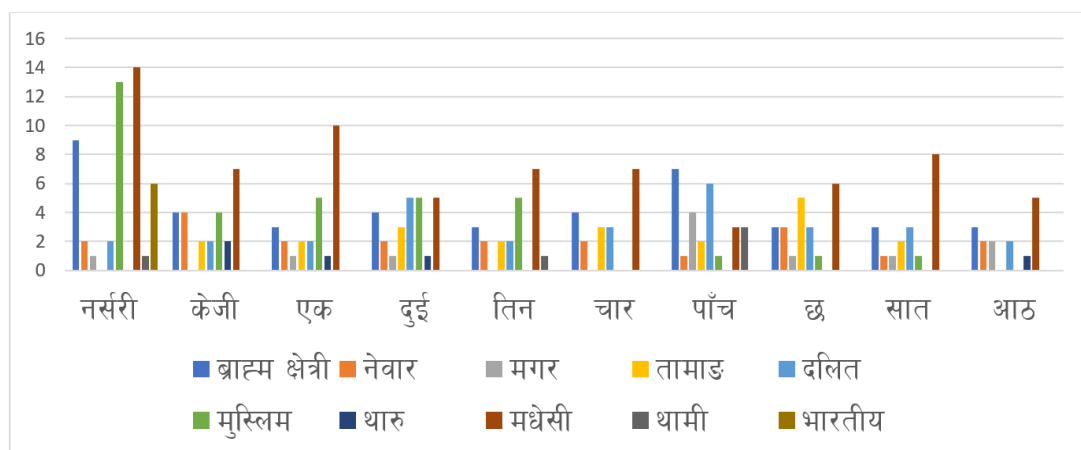
नेपालमा वि.सं. २०४६ सालको परिवर्तनपछि शिक्षामा मातृभाषासम्बन्धी बहस थालनी भएको देखिन्छ । नेपालका संविधानहरू (वि.सं. २०४७ धारा १८, उपधारा २, वि.सं. २०६३, धारा १७.१ र वि.सं. २०७२ धारा ३१.५) मा प्राथमिक तहसम्म आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्ने मौलिक हकको व्यवस्था गरिएको छ । गैरनेपाली मातृभाषी केन्द्री बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका (२०६६) जारी गरी स्थानीय मातृभाषासमेत एक वा एकभन्दा बढी भाषाको माध्यमबाट दिइने शिक्षा नै बहुभाषिक शिक्षा भनी परिभाषित गरिएको छ । सन् २००९ देखि २०११ मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम परियोजना थालनी भएको देखिन्छ । जसले छिटो बाहिरिने ढाँचा (१-३ कक्षा मातृभाषा माध्यम) लाई अनुमोदन गरेको थियो (विद्यालय सुधार योजना, २०१६-२३) । यसै गरी विद्यालय छोड्ने दर घटाउन र शैक्षिक उपलब्धि बढाउन कक्षा तीनसम्म मातृभाषा माध्यम अनिवार्य गर्ने र विस्तारै अन्य भाषामा भाषान्तरण गर्दै जाने (उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०७५) व्यवस्थासमेत उल्लेख गरिएको छ । बहुभाषी कक्षाकोठामा मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा पद्धति (राष्ट्रिय शिक्षा नीति, २०७६, १०.८.१) मा जोड दिने भनिए तापनि उपयुक्त शिक्षण पद्धतिको ढाँचा भने स्पष्ट देखिँदैन । यसरी विद्यालयका आधारभूत तहमा बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयनका लागि कानुनी र संवैधानिक व्यवस्था गरी नीति निर्माण गरे पनि ठोस र स्पष्ट रणनीतिको अभाव देखिन्छ । यसैको परिणामस्वरूप विद्यालयमा मातृभाषाको

उपयोगको प्रयोजनवारे स्पष्ट हुन नसकी बहुभाषामा दक्ष बनाउनका लागि बहुभाषिक शिक्षा वा मातृभाषाको शिक्षणका लागि बहुभाषिक शिक्षा ? भन्नेमा बहुभाषिक शिक्षासम्बन्धी नीति, रणनीति र कानुनी व्यवस्थाहरू नै अस्पष्ट रहेको देखिन्छ ।

नेपाल भाषा सम्बद्ध विद्यालय परिचय : बागमती प्रदेश, काठमाडौं जिल्ला, काठमाडौं महानगरपालिका १२ मा रहेको आधारभूत विद्यालयमा अध्ययन केन्द्रित रहेको छ । विद्यालयमा शैक्षिक सत्र २०७७ देखि कक्षा १ देखि ८ सम्म एकैपटक नेपाल (नेवारी) भाषालाई स्थानीय पाठ्यक्रमका रूपमा नेपाल भाषामा पठनपाठन भइरहेको देखिन्छ । नेपाल भाषा पठनपाठन भइरहेको विद्यालयमा विभिन्न भाषिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थी रहेको निम्नानुसारको तालिकाले स्पष्ट पारेको छ :

तालिका सङ्ख्या १

विद्यालयको भाषिक विविधताको अवस्था



विद्यालयका कक्षाकोठागत भाषिक विविधताको अवस्थाले बालविकास कक्षादेखि कक्षा ८ सम्मका कक्षामा नेवारी भाषाका विद्यार्थीभन्दा धेरै मुस्लिम, मधेसी र भारतीय विद्यार्थीहरूको बाहुल्य रहेको देखाउँछ ।

कक्षा ६ का विद्यार्थीको भाषिक विविधताको अवस्था : मातृभाषाका रूपमा नेपाल (नेवारी) भाषाको उपयोग गरेको विद्यालयको कक्षा ६ मा अवलोकन गर्दा कक्षामा भएका २० जना विद्यार्थीमध्ये जम्मा २ जना नेवारी भाषी र अन्य नेपाली, मैथिली, भोजपुरी, हिन्दी र तामाङ रहेको देखिन्छ । यसले नेवारी जातिको समुदायमा रहेको विद्यालयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरू नेवारी समुदायका भन्दा अन्य मातृभाषाका धेरै रहेको स्पष्ट पार्दछ ।

तालिका सङ्ख्या २

कक्षा शिक्षण सिकाइमा सञ्चारात्मक क्रियाको अभ्यास (कक्षा अवलोकन)

शिक्षकका शैक्षणिक क्रियाकलाप सूची	पाठ्यक्रमको उद्देश्य प्राप्त/ उद्देश्यपरक क्रिया (पि, गा, ब-उभ्या, अगा)	मानदण्डद्वारा सञ्चालित क्रिया (समाजले तय गरेका नीति नियम र कानुन) स्थानीय भाषा	अभिनय शास्त्रीय क्रिया (विषयवस्तु बुझाउन गरिने अभिनय वा कौशल)	सञ्चारात्मक क्रिया (सबै विद्यार्थीको पहुँचमा पुऱ्याउन उपयोग भएको माध्यम भाषा/ सामञ्जस्यपूर्ण)	शिक्षकमा ज्ञान र बुझाइ सिकारूसमक्ष पुऱ्याउन भएको प्रतिबद्धता, विश्वसनीय र पत्यारिलो अनुभव भाषाका	सञ्चारात्मक क्रियामा शिक्षक अनुभूति (माध्यम भाषा र न्याय)
क्रियाकलाप	कक्षाको थालनीमा नेपाल भाषाको उपयोग गरे पनि पटक पटक नेपालीमा बताउने, मायाले सम्झाउने, विद्यार्थीको मनोविज्ञान बुझेर फरक फरक गतिविधि सञ्चालन गर्ने	विषयका रूपमा नेपाल भाषाको पठनपाठन, माध्यम नेवारी भाषा	नभएको	नेपाल भाषाको माध्यम नेपाली सामञ्जस्यपूर्ण मानिएको	नेपाली माध्यमबाट बुझाउन सक्नेमा शिक्षक विश्वस्त	गैर नेवार मातृभाषी विद्यार्थी भएको कक्षामा विद्यार्थीले बुझ्ने भाषामा पढाउनु नै न्यायसङ्गत

(पि-पिट्ने, गा-गाली गर्ने, ब उभ्या- बसेको ठाउँमा उभ्याउने, अगा-अगाडि लैजाने)

तालिका दुईअनुसार कक्षा शिक्षण सिकाइमा सञ्चारात्मक क्रियाको अभ्यासलाई नियाल्दा पाठ्यक्रमका उद्देश्य प्राप्तिका लागि शिक्षकले पिट्ने, गाली गर्ने, बसेको ठाउँमा उभ्याउने र अगाडि लगेर उठ्बस गराउने कुनै पनि कार्य गरेको देखिँदैन । बहुभाषिक कक्षामा विषय/स्थानीय पाठ्यक्रमका रूपमा नेपाल भाषा शिक्षणमा नेवारी भाषाको माध्यम अपनाउने भन्ने पालिकाको निर्देशन भए पनि शिक्षकले पाठ्यक्रमका उद्देश्य पूरा गर्नका लागि विद्यार्थीले बुझ्ने नेपाली भाषामा मायाले सम्झाउनुका साथै विभिन्न वस्तुहरू (चित्र, भिडियो) देखाएर बुझाउने प्रयास गरेको देखिन्छ । बहुभाषिक कक्षामा नेपाली भाषाको माध्यम सामान्यस्यपूर्ण देखिनुका साथै शिक्षक पनि नेपाली भाषाको माध्यमबाट कक्षाका सबै विद्यार्थी नेपाल भाषाका पाठ्यवस्तु बुझाउन सक्नेमा विश्वस्त भएको देखिन्छ । तसर्थ कक्षाकोठाका सबै विद्यार्थीले जान्ने र बुझ्ने भाषामा पढाउनुलाई न्यायसङ्गत मानिएको छ ।

नेपाल भाषा शिक्षक अन्तर्वाता प्रतिक्रिया : विद्यालयका भाषा शिक्षकको भनाइले नेपाल भाषा विषय/स्थानीय पाठ्यक्रम शिक्षणको माध्यम नेपाल (नेवारी) भाषा भन्ने निर्देशन दिए तापनि विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली भाषामा पढाउनु उपयुक्त हुने निर्देशन गरको छ । नेवारी मातृभाषाका न्यून सङ्ख्यामा विद्यार्थी भर्ना भएकाले अन्य भाषाका विद्यार्थीलाई एकैपटक नेपाल भाषा सिकाउन अन्यन्तै जटिल भएकाले अनुवादका आधारमा विषयवस्तुको बोध र उच्चारणमा जोड दिइएको शिक्षकको प्रतिक्रियाले निर्देशन गर्दछ । विद्यालयमा नेवारी मातृभाषाको पठनपाठन भए पनि उक्त भाषाका विद्यार्थी कम हुँदा स्थानीय भाषा र संस्कृतिको ज्ञान गराउन साना कक्षादेखि नै क्रमशः माथिल्ला कक्षामा स्तरानुकूल विषयवस्तु सिकाउन सके नेपाल भाषाको सिकाइ सहज हुने शिक्षकको बुझाइ रहेको छ । माथिल्ला कक्षाका विद्यार्थीले एकै पटक नेपाल भाषा पढ्दा सिकाइमा बोझ भएको अनुभव गरेकाले अन्य शिक्षक र शिक्षण सामग्रीको उचित व्यवस्थापन गरी प्रारम्भिक तहदेखि नै शिक्षण सिकाइ हुन सके प्रभावकारी हुने देखिन्छ । शिक्षकका अनुसार ४० प्रतिशत नेवारी भाषीले आफ्नो मातृभाषा बोल्न छोडेकाले आफ्नो भाषा संस्कृति, कला कौशल आदिको

संरक्षण एवम् संवर्धन साथै अन्य भाषाका विद्यार्थीलाई नेवारी भाषा र संस्कृतिबारे जानकारी दिन सकेमा प्रभावकारी हुने भनाइ शिक्षकको रहेको छ ।

प्रधानाध्यापक अन्तर्वार्ता प्रतिक्रिया : विद्यालयका प्रधानाध्यापकको भनाइबाट विद्यालयमा बहुभाषिक नीति (नेपाली, अङ्ग्रेजी र नेपाल भाषा) रहेको देखिन्छ । विगत ४ वर्षदेखि विषय/स्थानीय पाठ्यक्रम (स्थानीय भाषा) का रूपमा नेपाल भाषा पठनपाठन हुँदै आएको र शिक्षणको माध्यम नेपाल (नेवारी) भाषा हुनुपर्ने निर्देशन पालिकाबाट प्राप्त भएको जानकारी पाइयो । प्रधानाध्यापकका अनुसार विद्यालयमा मधेसी र भारतीय मूलका विद्यार्थीहरू धेरै भएकाले उनीहरूको मातृभाषामा शिक्षा दिन सकिने हो भने मैथिली र हिन्दी भाषाको माध्यम अपनाउनु पर्ने तर सो हुन नसकेको देखिन्छ । नेवारी मातृभाषाका विद्यार्थीको न्यून उपस्थिति भएको उक्त विद्यालयमा एकैपटक कक्षा १ देखि ८ सम्म अनिवार्य रूपमा नेपाल (नेवारी) भाषा विषयको पठनपाठनका लागि माध्यम नेपाल भाषा गर्ने भनी पालिकाले निर्देशन दिए पनि विद्यार्थीको भाषिक सक्षमताका आधारमा नेपाली माध्यम धेरै र नेपाल (नेवारी) भाषाको उपयोग कम मात्रामा भइरहेको देखिन्छ । प्रधानाध्यापकको दृष्टिकोणमा स्थानीय भाषा र संस्कृतिको विकास र संरक्षणका लागि मातृभाषाको शिक्षा दिन एकैपटक नभै प्रारम्भिक तहदेखि क्रमशः माथिल्लो कक्षामा पठनपाठन गराउने हो भने प्रभावकारी हुने देखिन्छ । सानो उमेरका बालबालिकामा धेरै भाषा सिक्ने क्षमता हुने भएकाले शिक्षक र शिक्षण सामग्रीको उचित व्यवस्थापन गरी क्रमबद्ध सिकाइ गरेमा नेवारी भाषा (स्थानीय भाषा) र संस्कृतिको ज्ञान सबै भाषाका विद्यार्थीमा दिलाउन सक्ने धारणा प्रधानाध्यापकको रहेको देखिन्छ ।

तथ्याङ्कको व्याख्या र विश्लेषण

यसभन्दा अधिका अनुच्छेदमा प्रस्तुत गरिएका तथ्यलाई यहाँ व्याख्या र विश्लेषण गरिएको छ । व्याख्याले तथ्यको अर्थ स्पष्ट पार्ने र विश्लेषणले एउटै तथ्यमा भएका जानकारीलाई छुट्याउने काम गर्दछ (डेन्जिन र लिङ्कन, २०१८) । नेपाल (नेवार) भाषा सम्बद्ध विद्यालयमा

गरिएको कक्षा अवलोकन, अन्तर्वार्ता र मातृभाषा नीतिसम्बन्धी संलेखहरूबाट आएका जानकारी एवम् तथ्यलाई विभिन्न सारगत (थिमेटिक) उपागमका आधारमा सार (थिम) निर्माण गरी निम्नानुसार विश्लेषण गरिएको छ ।

बहुभाषिक शिक्षाको अस्पष्ट धारणा

नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको वास्तविक अवधारणा र उद्देश्य स्पष्ट हुन नसक्दा बहुभाषिक शिक्षा भनेको बहुभाषामा शिक्षा, मातृभाषामा शिक्षा वा मातृभाषाको शिक्षा भन्नेमा अन्योलता देखिन्छ । यसै सन्दर्भमा सहभागी १ (प्र.अ.) भन्नुहुन्छ :

विद्यालयमा बहुभाषिक शिक्षा नीति छ । गणित र विज्ञान अङ्ग्रेजी, अन्य भाषा विषयबाहेक सबै विषयको शिक्षण माध्यम नेपाली र नेपाल भाषाको माध्यम नेवारी भाषा रहेको छ । (२०७९/४/१ अन्तर्वार्तामा आधारित)

उक्त भनाइले विभिन्न विषयको शिक्षणमा विभिन्न माध्यम भाषाको उपयोग गर्नु नै बहुभाषिक शिक्षा हो भन्नेतर्फ सङ्केत गर्दछ । युनेस्को (२०१०) ले बहुभाषिक शिक्षाका लागि कम्तिमा तीन ओटा भाषामा शिक्षा दिनु उपयुक्त हुने सुझाएको छ । यसका लागि विद्यार्थीको मातृभाषा र विस्तृत सञ्चारको भाषालाई शिक्षाको पहुँचमा पुऱ्याउनु पर्दछ (युनेस्को, २०११) । मातृभाषालाई आधार मानेर शिक्षण सिकाइका क्रममा जहाँ दुई वा सोभन्दा बढी भाषाहरूको उपयोग गरिन्छ त्यहाँ मात्र बहुभाषिक शिक्षा उपयोगी हुने (टायलर, २०२०, पृ. १२४) भए पनि नेपालमा मातृभाषासमेत एक वा एकभन्दा बढी भाषाका माध्यमबाट दिइने शिक्षालाई बहुभाषी शिक्षा भन्ने उल्लेख गरिएको छ तर एकलभाषी कक्षामा वा बहुभाषिक भन्नेबारे स्पष्ट उल्लेख गर्न सकेको देखिँदैन (बहुभाषिक शिक्षा निर्देशिका, २०६६, पृ. २) । यसप्रकारको अस्पष्टतालाई राष्ट्रिय शिक्षा नीति (२०७६, १०.८.१) को बहुभाषिक कक्षाकोठामा मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा पद्धतिलाई प्रोत्साहन गर्ने भन्ने भनाइले भनै अन्योल बनाएको देखिन्छ । तसर्थ विश्वमा विकसित बहुभाषिक शिक्षा पद्धतिलाई हुबहु कार्यान्वयनमा ल्याउन खोज्दा देखिएका अन्योलका बिच भाषिक विविधतायुक्त कक्षाकोठा र एकलभाषी कक्षा

कोठाको निक्क्यौल गरी नेपालको आवश्यकताअनुसार बहुभाषामा शिक्षा ? मातृभाषामा शिक्षा ? वा मातृभाषाको शिक्षा ? सम्बन्धी स्पष्ट भई बहुभाषिक शिक्षा नीति र रणनीति तय गर्नु वाञ्छनीय देखिन्छ ।

मातृभाषामा शिक्षाको उद्देश्य परिपूर्णता

जोमटेन सम्मेलनमा सहभागी भई बहुभाषिक शिक्षाका लागि प्रतिबद्धता जनाएको नेपालले लामो समयसम्म राष्ट्रिय-अन्तर्राष्ट्रिय कानुनी प्रावधान, शिक्षा आयोग प्रतिवेदनमा र नीति कार्ययोजना तथा कार्यक्रममा व्यवस्था गरी मातृभाषामा शिक्षा दिन खोजे पनि योजनाबद्ध रूपमा प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्न नसक्दा मातृभाषामा शिक्षा दिने उद्देश्य पूरा हुन सकेको देखिँदैन । विद्यालयमा मातृभाषाको उपयोगको उपादेयताका सन्दर्भमा सहभागी २ (नेपाल भाषा शिक्षक) को भनाइ रहेको छ :

कक्षाका सबै विद्यार्थीलाई उनीहरूको मातृभाषामा पढाउन त सम्भव छैन तर पनि सबै जातिका विद्यार्थीले आफू रहेको समुदायको संस्कृतिबारे जानकारी लिनु राम्रो हो । नेवारी जातिका भाषा, कला कौशलका सिप र खानाका परिकारबारे जानेर प्रयोगमा ल्याउन सके त उपयोगी छ । (२०७९/४/१ अन्तर्वार्तामा आधारित)

यस भनाइले मातृभाषामा शिक्षाभन्दा पनि बहुभाषिक कक्षामा नेवारी मातृभाषाको पठनपाठन हुने गरेको तर्फ सङ्केत गर्दछ । एकलभाषी कक्षामा विद्यार्थीको उच्च दक्षता आविर्भावका लागि ६ देखि ८ वर्षको विद्यालयीय शिक्षा पहिलो (मातृ) भाषामा लिनु उपयुक्त हुने (युनेस्को, २०११) उल्लेख गरे पनि एकलभाषी कक्षाको न्यून सम्भावना भएको नेपालको परिप्रेक्ष्यमा बहुभाषिक कक्षामा कुनै एक मातृभाषाको पठनपाठन गराएको देखिन्छ । मातृभाषामा शिक्षा दिन नसके हरेक जातिको पुस्तैनी भाषा, संस्कृति र मूल्य मान्यता हराउँदै जाने अवस्था सिर्जना हुने हुँदा नेपालमा बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकता ज्वलन्त भएको उल्लेख गरिएको छ (होउज, २०२०) । यही उद्देश्यले नेपालमा मातृभाषाका माध्यमबाट बहुभाषिक शिक्षा दिने कानुनी व्यवस्था भए पनि वास्तविक उद्देश्यअनुसार कार्यान्वयन हुन सकेको देखिँदैन ।

माध्यमका रूपमा मातृभाषामा शिक्षाका सन्दर्भमा सहभागी १ (प्र.अ.) भन्नुहुन्छ :

विद्यालयमा हिन्दी र मैथिली मातृभाषी विद्यार्थी धेरै छन् । मातृभाषाको माध्यमबाट पढाउने हो भने यहाँ हिन्दी र मैथिली माध्यम अपनाउनु उपयुक्त हुन्छ । (२०७९/४/११ अन्तर्वार्तामा आधारित)

उक्त भनाइलाई तालिका १ का अनुसार जुन भाषाका विद्यार्थीको बाहुल्यता रहेको हुन्छ सोही भाषालाई शिक्षण सिकाइको माध्यम बनाउनु नै मातृभाषामा शिक्षा हो भने उक्त विद्यालयमा मैथिली र हिन्दी भाषालाई माध्यम बनाउनु पर्ने कुरालाई सङ्केत गर्दछ । गैर नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीले मातृभाषामा शिक्षा पाउन नसक्दा समुदायका उच्च वर्गले प्रयोग गर्ने प्रभावशाली भाषा नेपाली/अङ्ग्रेजी शिक्षणको माध्यम रहनुले शक्तिका आधारमा समाज विभाजन हुने आधारहरू सिर्जना (अवस्थी, २००४, पृ. २५४) गर्ने भए पनि मातृभाषाको शिक्षालाई मातृभाषामा शिक्षा भनी भ्रम छर्ने गरेको देखिन्छ । प्रत्येक नेपाली समुदायका बालबालिकालाई मातृभाषामा आधारभूत तहको शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार (अनिवार्य तथा निशुल्क शिक्षासम्बन्धी ऐन, २८.१) को व्यवस्था गरिए पनि उक्त विद्यालयमा सो अधिकारको प्रत्याभूति हुन नसकेको देखिन्छ । मातृभाषामा शिक्षा दिँदा पहिलो (मातृ) भाषालाई प्राथमिक तहसम्म शिक्षणको माध्यम बनाउने र त्यसपछि पहिलो भाषाको निरन्तरताका लागि विषयका रूपमा पढाउँदा (युनेस्को, २०११) हरेक विद्यार्थीले मातृभाषामा शिक्षा पाउने सम्भावना भए पनि विद्यालयमा भएको मातृभाषाको उपयोग अवस्थाले मातृभाषामा शिक्षाको उद्देश्य परिपूर्णताउन्मुख हुन सकेको देखिँदैन ।

सञ्चारात्मक क्रियाको अभ्यासमा माध्यम भाषाको उपयोग

कक्षा ६ मा नेपाल भाषाको पठनपाठनमा सञ्चारात्मक क्रियाको अभ्यास अवलोकनका क्रममा कक्षामा विभिन्न मातृभाषाका विद्यार्थीहरू रहेको देखिन्छ । कक्षामा रहेका जम्मा २० जना विद्यार्थीहरूमध्ये २ जना नेवारी मातृभाषी बाहेक अन्य मातृभाषा (जस्तै: नेपाली, मैथिली, भोजपुरी, हिन्दी, तामाङ आदि) का रहेकाले कक्षा पूर्णरूपमा बहुभाषिक देखिन्छ । कक्षामा

पालिकाको निर्देशनअनुसार नेपाल (नेवारी) भाषा विषयलाई नेवारी भाषाको माध्यमबाट पढाउने भने पनि सञ्चारात्मक क्रियामा नेपाली माध्यम सामञ्जस्यपूर्ण देखिएको छ । कक्षाको थालनीमा भएको विद्यार्थी शिक्षकबिचको संवाद :

विद्यार्थी: जजलपा मेम

शिक्षक: जजलपा

विद्यार्थी : फेक्न ठिस

विद्यार्थी: सुभया मेम

शिक्षक: हिजो हामीले भिन्छग: (एघार) देखि नीग: (बिस) सम्मको अड्क ज्ञान पढ्यौं ।

घरमा गएर लेख्यौं त ?

विद्यार्थी १: लेख्नै गारो छ मेम ।

शिक्षक: के गारो भो ?

विद्यार्थी २: भिन्ह्युग लेख्न ।

शिक्षक: नेपाल भाषाका संयुक्त शब्दहरू उच्चारण गर्न गारो छ तर पनि बिस्तारै लेख ।

कक्षामा भएको यसप्रकारको संवादले कक्षाको थालनीमा अभिवादनमा नेपाल भाषाको उपयोग भए पनि गैर नेवारी भाषी विद्यार्थीलाई अनिवार्य रूपमा नेपाल भाषा पढाउँदा विद्यार्थीले बुझ्ने भाषा नेपाली नै उपयोगी देखिएको छ । सञ्चारात्मक क्रिया (कार्टे, सन् १९८७) का अनुसार कक्षामा शिक्षकले नेवारी भाषामा बुझेको ज्ञानलाई नेपाली भाषाको माध्यमबाट विद्यार्थीसमक्ष पुर्‍याउन सफल भएको देखिन्छ । अर्थात् शिक्षकले नेपाल भाषा पाठ्यपुस्तकका विषयवस्तु विद्यार्थीमा सञ्चरित गर्नका लागि नेपाली भाषाको माध्यम उपयुक्त देखिन्छ । एक व्यक्तिले भाषाको माध्यमबाट आफ्नो कुरा अरूलाई बुझाउन सकेमा कुनै समस्या आउँदैन भन्ने सञ्चारात्मक क्रियाको सिद्धान्तलाई बहुभाषिक कक्षामा नेपाल (नेवार) भाषा विषय शिक्षण सिकाइका क्रममा नेपाली भाषाको प्रयोगले प्रमाणित गरेको देखिन्छ । यसैगरी सञ्चारात्मक क्रियाअनुसार सबै भाषाका विद्यार्थीको

पहुँचमा नेपाल भाषाका विषयवस्तु पुऱ्याउन नेपाली माध्यम भाषा / सामञ्जस्यपूर्ण देखिन्छ । सञ्चारात्मक क्रियाअनुसार शिक्षकमा “म नेपाली माध्यमको सञ्चार क्रियाबाट नेपाल भाषाका विषयवस्तुको बोध/ज्ञान गर्न सक्छु” भन्नेमा विश्वस्त भएको देखिन्छ । शिक्षकको अनुभूतिले पनि बहुभाषिक कक्षामा विद्यार्थीले यथेष्ट बुझ्ने र स्पष्ट बोल्ने भाषालाई शिक्षणको माध्यम बनाउन वैज्ञानिक (वेन्सन, २००४) हुनेमा आश्वस्त रहेको देखाउँछ । सञ्चार क्रियामा माध्यम भाषाको भूमिका महत्त्वपूर्ण मानिने र सफल सञ्चारात्मक क्रिया हुने हुँदा विद्यार्थी पनि नेपाली भाषाको माध्यमबाट नेपाल भाषा विषयका विषयवस्तु सिक्न र बुझ्न सक्छु भन्ने दृढोक्तिमा पुगेको देखिन्छ ।

विषयका रूपमा नेपाल भाषाको उपादेयता

विश्वको सन्दर्भमा हरेक भाषा भाषीका समाजसंस्कृति एवम् भाषालाई अधि बढाउने र समान गुणात्मक शिक्षा दिन विकसित नयाँ अवधारणा नै बहुभाषिक शिक्षा पद्धति भए पनि नेपालले भने बहुभाषिक कक्षामा कुनै एक स्थानीय वा मातृभाषाको विकास र संरक्षणका लागि भनी विषयका रूपमा मातृभाषाको उपयोग गरेको देखिन्छ । विषयका रूपमा नेपाल भाषा शिक्षणको उपादेयताका सन्दर्भमा सहभागी १ (प्र.अ) भन्नुहुन्छ :

पालिकाको निर्णयअनुसार अनिवार्य रूपमा सबै जातिका विद्यार्थीले आफू रहेको समुदायको संस्कृतिबारे जानकारी लिनु राम्रो हो । नेवारी जातिका भाषा, सिप, कौशल र खानाका परिकारबारे जानेर प्रयोगमा ल्याउन सके त उपयोगी छ । (२०७९/४/१ अन्तर्वार्तामा आधारित)

उक्त भनाइले नेवारी भाषाको संस्कृति र विकासका लागि सबै भाषा भाषीले नेपाल भाषा विषय अनिवार्य रूपमा पढ्नु पर्ने पालिकाको निर्देशनतर्फ सङ्केत गर्दछ । यस सङ्केतलाई सहभागी २ (भाषा शिक्षक) को निम्नानुसारको भनाइले पनि सानिध्यता राख्दछ :

४० प्रतिशत नेवारी भाषीले आफ्नो भाषा बोल्न र संस्कृति बुझ्न छोडेका छन् । तिनलाई आफ्नो भाषा एवम् संस्कृतिको महत्त्वबोध गराउनुका साथै लोप हुँदै

गएका भेषभूषा, चाडपर्व, सम्पदा, खानाका परिकार आदिप्रति आकर्षण गराउन आवश्यक छ । अन्य जातिका विद्यार्थीमा उक्त ज्ञान र सिपको उपयोग गरेर जीवन निर्वाह गर्नसमेत सघाउ पुग्छ । नेवारी खाना बनाएर आर्थिक उपार्जन गर्न सक्छन् । (२०७९/४/११ अन्तर्वार्तामा आधारित)

माथिका भनाइले नेवारी भाषीलाई नै आफ्नो भाषा र संस्कृतिको ज्ञान गराउने उद्देश्य साथै अन्य भाषाभाषीलाई ज्ञान दिई स्थानीय भाषा र संस्कृतिको विकासमा टेवा पुग्नेतर्फ सङ्केत गर्दछ । मातृभाषा वा स्थानीय भाषालाई शिक्षामा उपयोगका लागि स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ र नियमावली २०५६ को दफा २८ घ (३) मा गाउँ विकास क्षेत्र र दफा ९६ घ (३) मा नगरपालिका क्षेत्रभित्र मातृभाषामा प्राथमिक तहको शिक्षा उपलब्ध गराउन सहयोग गर्ने उल्लेख गरेको छ । तर विद्यालयमा भने कुनै एक मातृभाषा विषय सबै भाषीलाई अनिवार्य गराएको देखिन्छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०७५) मा विद्यालय तहको शिक्षामा शिक्षण सिकाइमा विषय र माध्यमका सन्दर्भमा त्रैभाषिक (मातृभाषा, नेपाली, अङ्ग्रेजी) नीति अवलम्बन गरिने व्यवस्था गरिएको छ । शिक्षामा मातृभाषासम्बन्धी भए गरेका व्यवस्थाले मातृभाषा माध्यमपछि विषय शिक्षणको प्रावधान राखेको छ तर पालिकाको निर्देशनअनुसार बहुभाषिक कक्षामा अनिवार्य विषयका रूपमा मात्र नेपाल भाषाको पठनपाठन हुने गरेको देखिन्छ ।

मातृभाषा/ स्थानीय भाषा शिक्षणको उद्देश्यमा अस्पष्टता

विद्यालय शिक्षामा मातृभाषाको उपयोग विद्यार्थीलाई बहुभाषामा सक्षम बनाउनका लागि हो वा मातृभाषाको विकास र संरक्षणका लागि हो भन्नेमा मतैक्य देखिँदैन । सानै उमेरदेखि दुई वा सोभन्दा बढी भाषाको प्रयोग अनुभव भएका बालबालिका एकभाषीभन्दा तीक्ष्ण भएको पाइएपछि बहुभाषामा शिक्षाको अवधारणा विकास (वियालोस्तिक र अन्य, २००४) भए पनि नेपालमा मातृभाषाको उपयोग विद्यार्थीमा बहुभाषिक क्षमताको विकासभन्दा पनि मातृभाषाको संरक्षण र संवर्धनमा केन्द्रित देखिन्छ । स्थानीय निकायको निर्देशनअनुसार

बहुभाषिक कक्षामा नेपाल भाषा विषयलाई अनिवार्य रूपमा एकैपटक कक्षा १ देखि ८ सम्म पठनपाठन भइरहेको सन्दर्भमा सहभागी १ (प्र.अ) भन्नुहुन्छ :

*बहुभाषा र बहुसंस्कृतिको ज्ञान दिने उद्देश्य त राम्रो हो तर एकैपटक कक्षा आठसम्म जबर्जस्ती लागु गर्दा सिकाउने र सिक्नेमा अतिरिक्त भार परेको जस्तो लागेको छ ।
(२०७९/४/१ अन्तर्वार्तामा आधारित)*

उक्त भनाइले स्थानीय नेपाल भाषा र संस्कृतिको ज्ञान दिने पालिकाको निर्णय स्वागतयोग्य भए पनि नेवार भाषाको ज्ञान नै नभएका गैर नेवार मातृभाषी विद्यार्थीलाई एकै पटक कक्षा ८ सम्मको पठनपाठन गराउनुले बोझिलो बन्न पुगेकोतर्फ सङ्केत गर्दछ । सहभागी १ (नेपाल भाषा शिक्षक) को अनुभवले पनि उक्त भनाइसँग सानिध्यता राख्दछ:

माथिल्ला कक्षाका विद्यार्थीलाई बुझाउन गारो छ । आधारभूत ज्ञान नभै एकैपटक कक्षा सात, आठमा पढाउँदा विद्यार्थीलाई बुझाउन निकै गारो छ । नेपाल भाषाका कक्षामा खाली टाउको दुख्यो भनेर घोटो परिरहन्छन् । उनीहरूमा सकारात्मक दृष्टिकोण छैन । (२०७९/४/१ अन्तर्वार्तामा आधारित)

उक्त भनाइले आधारभूत ज्ञानबिना एकैपटक जबर्जस्ती भाषा सिकाउँदा विद्यार्थीमा सकारात्मक दृष्टिकोणको विकास हुन नसकेकाले सिकाइ प्रभावकारी हुन नसकेतर्फ सङ्केत गर्दछ । आदिवासी/जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान ऐन ५८ खण्ड च मा कम्तिमा प्राथमिक तहसम्म आदिवासी जनजातिको मातृभाषामा पढाउने गरी विद्यालय स्थापना गर्ने भन्ने उल्लेख गरिएको छ (भाषा आयोग प्रतिवेदन, २०७६) । स्थानीय निकायले भने कानुनी र संवैधानिक व्यवस्थालाई वेवास्ता गरेर क्रमशः सिकाउँदै लैजाने व्यवस्थासमेत नगरी एकै पटक विद्यार्थीको भाषिक क्षमताको पर्वाह नगरी निर्णय गरेको देखिन्छ ।

निष्कर्ष

नेपालमा वि.सं. २०४६ सालको राजनैतिक परिवर्तनपछि भाषिक अल्पसङ्ख्यक तथा आदिवासीहरूको भाषा र संस्कृति अस्तित्व जोगाउनका लागि शिक्षामा मातृभाषा उपयोगको मुद्दा अगाडि बढेअनुसार नेपालले मातृभाषामा शिक्षा दिने संवैधानिक व्यवस्था गरी अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमासमेत प्रतिबद्धता जनाएको देखिन्छ । सोही प्रतिबद्धताअनुसार मातृभाषालाई आधार मानेर बहुभाषामा शिक्षा दिने पद्धति अवलम्बन गर्न खोजे पनि सबै भाषाका विद्यार्थीलाई बहुभाषामा शिक्षा हो वा गैरनेपाली मातृभाषी विद्यार्थीलाई मात्र भन्नेमा नीतिहरू स्पष्ट हुन नसकेको देखिन्छ । परिणामस्वरूप राज्यको कानुनी र संवैधानिक व्यवस्थाले गैर नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीलाई मातृभाषामा आधारित भई बहुभाषामा दक्ष बनाउने उद्देश्य राखे पनि विद्यार्थीमा बहुभाषिक सक्षमताको विकास गर्नुभन्दा बढी राजनैतिक मुद्दातर्फ सरोकारवालाहरूको बहस केन्द्रित हुने गरेकाले लक्षित वर्गलाई मातृभाषाको आधारमा बहुभाषामा शिक्षा दिने राज्यको उद्देश्य परिपूर्ण हुन नसकेको देखिन्छ । विद्यालय रहेको समुदायको भाषा, संस्कृति, सम्पदा, कला र सिपबारे सबै विद्यार्थीलाई बुझ्ने भाषामा जानकारी दिन सकेकाले नेपाल भाषा विषयको उपादेयता स्पष्ट रहेको देखिन्छ । तर कक्षा ६ मा जम्मा दुई जना मात्र नेवार भाषी विद्यार्थी रहे पनि कक्षा अभिभावकमा नेपाल भाषाको उपयोगले नेपाल भाषाका शब्दहरू केही जान्ने भए पनि शिक्षकले नेपाल भाषा विषयका विषयवस्तु सिकाउने क्रममा उपयोग गरेको नेपाली भाषाले सञ्चारात्मक अभ्यासलाई सफल बनाएको देखिन्छ । शिक्षकले स्वयम् मा भएको नेपाल भाषाका विषयवस्तुको ज्ञान गराउन र विद्यार्थीमा पनि नेपाली माध्यमबाट बुझ्नमा समस्या नभएकाले सञ्चारात्मक क्रियामा नेपाली भाषाले सामञ्जस्यता कायम गरेको देखिन्छ । शिक्षण सिकाइका क्रममा विद्यार्थीले कुन भाषामा पढाउँदा बुझ्दछन् भन्नेमा शिक्षकले विचार पुर्याउन सकेमा सञ्चारात्मक अभ्यास प्रभावकारी हुने देखिन्छ । नेपाल भाषा विषय अनिवार्य रूपमा एकैपटक कक्षा ८ सम्म जबर्जस्त पढाउनु पर्ने नभै स्थानीय निकायको निर्णयलाई परिमार्जन गरी साना कक्षाका विद्यार्थीको धेरै भाषा सिक्न सक्ने क्षमताको वैज्ञानिक आधारलाई केन्द्रमा राखी साना कक्षादेखि क्रमबद्ध रूपमा लागु गरेमा बहुभाषिक ज्ञान हुने

र सिकाइ पनि सहज हुने देखिन्छ । नेवार भाषाका विद्यार्थीले समेत आफ्नो भाषा बोल्न छोडेको र कक्षामा अन्यन्तै न्यून सङ्ख्यामा नेवार भाषाका विद्यार्थी भएको अवस्थामा स्थानीय निकायले विद्यालयका विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा विद्यालयको वर्गीकरण गरी वैज्ञानिक एवम् व्यवहारिक रूपमा उद्देश्यपूर्ण तवरबाट नीति र रणनीति तय गरी मातृभाषा/स्थानीय भाषाको शिक्षण गराउनु प्रभावकारी हुने निष्कर्ष अध्ययनको रहेको छ ।

कृतज्ञता

प्रस्तुत लेख विद्यावारिधिका लागि सङ्कलित तथ्य र त्यसको परिणामलाई आधार मानी तयार गरिएको हो । यस कार्यका लागि छात्रवृत्ति (PhD-78/79- Edu-04) उपलब्ध गराई आर्थिक सहयोग प्रदान गर्ने विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, सानोठिमी, भक्तपुरप्रति हार्दिक धन्यवाद व्यक्त गर्दछु ।

सन्दर्भ सामग्री

- अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षासम्बन्धी ऐन (२०७५). <https://lawcommission.gov.np>
- उच्चस्तरीय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन (२०७५). शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७५). राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७५. लेखक ।
- बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम कार्यान्वयन निर्देशिका (२०६६). नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालय ।
- भाषा आयोग (२०७५), भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (दोस्रो), भाषा आयोग, ।
- राष्ट्रिय शिक्षा नीति (२०७६), नेपाल सरकार शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय ।
- स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन (२०५५), www.lawcommission.gov.np
- Awasthi, L.D. (2004). *Exploring monolingual school practices in multilingual Nepal*. An Unpublished Dissertation of PhD, Dennis University.
- Benson, C. (2004). *The important of mother tongue-based schooling for educational quality*. UNESCO.

- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). *Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task*. *Psychology and Aging*, 19(2), 290.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publication.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publication.
- Hough, D.A. (2020). A bottom approach to MLE in Nepal. In Y.P. Yadava & L.D. Awasthi (Eds). (2020). *Perspectives on mother tongue based multilingual in Nepal*. Nepal Academy.
- Joshi, K.R. (2018). *Translanguaging as a negotiated in higher education: Classroom practice, experience and implication*. An Unpublished M.Phil. Thesis. Tribhuvan University.
- Jurgen, H. (1981). *The theory of communication action volume 2*. Translated by Thomas Mc Carthy (1987). Massachusetts.
- Mishra, M.K. (2020). Multilingual education in Nepal: Democratizing children's language education. In Y.P. Yadava & L.D. Awasthi (Eds). (2020). *Perspectives on mother tongue based multilingual in Nepal*. Nepal Academy.
- Taylor, S.K. (2020). *Beyond bilingual education: Multilingual language education in Nepal*. Yadava,
- Yadava, Y. P., & Awasthi, L.D. (Eds). (2020). *Perspectives on mother tongue based multilingual in Nepal*. Nepal Academy.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper*. UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO.2011. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. UNESCO.