

Editorial

The Research Management Cell of Janamaitri Multiple Campus has been publishing an annual research journal since 2010 AD. Each issue of the JMC Research Journal has been published keeping with its glorious tradition. It is the tenth issue that contains seven scholarly articles with a multidisciplinary flavor and multifaceted approaches covering a wide range of topics.

The Research Management Cell has improved its journal from simply publishing articles edited by our own Editorial Board in 2010 AD to publishing our 5th issue with an ISSN number and peer reviewed since 2016 AD, and then to publishing both in printed and online form via NepJOL since 2017 AD. Following QAA (Quality Assurance and Accreditation), we are also committed to expanding our research activities in order to improve the quality of this journal.

The current issue contains four English-language articles and three Nepali-language articles, while three other articles were rejected during peer review. The articles cover topics such as Management, Mathematics, Health, English and Nepali. The articles' quality issues were formally inspected and feedback was provided by renowned academicians, including Prof. Dr. Bal Mukunda Bhandari, Prof. Dr. Tara Kanta Pandey, Prof. Dr. Shyam Krishna Maharjan, Prof. Dr. Ramesh Adhikari, Prof. Dr. Krishna Hari Baral, Prof. Dr. Radhe Shyam Pradhan, Prof. Dr. Hari Prashad Upadhyaya, Prof. Dr. Eka Ratna Achrya, Prof. Dr. Rajendra Paudel, Dr. Gopal Thapa, Dr. Netra Mani Subedi, and Dr. Madhu Neupane. RMC thanks each of them for their invaluable contributions in bringing these articles in authentically reviewed form. The editorial board would like to extend our sincere thanks to the family of Janamaitri Multiple Campus for supporting us. Similarly, we would like to thank everyone who helped with the publication of this issue.

The cell is eagerly seeking true readers to investigate these articles and provide positive and constructive feedback for the journal's quality improvement. The forthcoming and upcoming issues will be the result of the esteemed faculty's scholarly activities in collaboration with weary students. The cell is ecstatic to be working in this ever-changing field of research, assisting the campus in ensuring demand-driven education in today's globalized educational arena.

Editors

This Issue Contents

Bishnu G.C.	Effects of Food and Nutritional Behavior on Health Status of the Elderly Buddhists	1
Anil Bhusal	Students' Reluctance to Participate in Writing Tasks: Challenges and Ways out	12
Shree Krishna Pokhrel ¹ Ritu Goyal ² Hitesh Karki ³	Perceptions of Organizational Politics and Job Satisfaction in Nepali Manufacturing and Information Technology Industries	24
Kharika Devi Parajuli ¹ , Prof. Bidhya Nath Koirala, Ph.D. ²	Challenges Encountered by Mathematics Teachers in ICTs Implementation	34
मीरा प्रधान, पिएच.डी.	मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका चुनौतीहरू	54
नरेन्द्रप्रसाद कोइराला	‘लाहुरी भैंसी’ कथामा शक्तिसम्बन्ध	69
राजेन्द्र खनाल पिएच.डी.	कक्षा १२ को नेपाली विषयमा आधारित स्तरीकृत प्रश्न निर्माण प्रक्रिया	86

Effects of Food and Nutritional Behavior on Health Status of the Elderly Buddhists

Bishnu G.C.

Lecturer

Department of Education and Social Science
Janamaitri Multiple Campus, Kuleshwar, Kathmandu
Email: Bishnugc.bgc@gmail.com

ABSTRACT

The study entitled "Effects of Food and Nutritional Behavior on Health Status of the Elderly Buddhists" was conducted in Kathmandu Valley. The main objective of this study was to analyze the existing food and nutritional behavior and its effects on health of elderly Buddhists. The study was based on descriptive design with quantitative nature. Convenient sampling method was applied to collect the data and altogether 640 elderly Buddhists including of 320 male and 320 female were selected as a sample for study. Structured interview schedule was used for data collection. Nearly 41% elders were in age Group 60-64 years. The highest sex ratio was 141. The mean age of male elders was 68 years and 67.36 years for female. Nearly 90.9% of male elders and 83.7% female elderly Buddhists had good knowledge on nutritious and preventive food elements. 42.3% of male elders and 47.5% female elders were vegetarian in their late elderly ages. Elderly Buddhists preferred cereals, seasonal fruits and vegetables as 70.4%, 57.7% and 63.5% respectively in their first priority during late elderly ages. Nearly 89% male and 82% female elderly Buddhists were in the favor of healthy food behavior for healthy being. It is concluded that the elderly age is very critical in terms of health and wellbeing. In this study, the proportion of elderly male and female Buddhists in age group above sixty years seems satisfactory in comparison of the national elderly population proportion and sex ratio. In fact behavior of healthy food habit of elderly Buddhists was so good because of their good socio-economic status, cultural norms and values, respect for the elders and urban life style. The elderly Buddhists themselves, family members, community and the government policy should be careful on food and nutrition practices and programs for promotion of elderly health and wellbeing longer.

Keywords: Elderly Buddhists, food behavior, nutritional practices, health status and care.

Background of the Study

Ageing is the process of changing physique and physical appearances with the speed of time or being old mentally and physically (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2007). Ageing which begins at conception and ends at death is a process of growing

older regardless of chronological age (Subedi, 1999). Ageing is a global problem not confined to any specific society while the problem is globally there are no such things as the global solution (UN, 2018).

Demographic figure around the world shows that the population of older person is increasing or growing faster (UN, 2017). The percentage of elderly population of Nepal was 5.8 % in 1991 which has increased to 6.5% in 2001 and now it has increased up to 8.3% in 2011 (CBS, 2011). The total population of elderly people (aged 60 years and above) is 2154410 out of which 1044673 (48.49%) are male and 1109737 (51.51%) are female. Almost 80% are Hindu and 10% are Buddhist population in Nepal (CBS, 2014).

Food refers to the things that people or animal eat, such as convenience food, fast food, health food, junk food, sea food, soul food, whole food etc. (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2003). Food provides energy, protects our body from different types of illness and diseases and provides the essential materials to build our body (FIAN, 2011). Food is defined as anything solid, liquid or semisolid swallowed, digested and assimilated, nourishes the body (Devadas, 2007, as cited by Dhakal, 2018). Nutrition is the science that studies the foods that people grow, what type of food is used in the daily diet, and how the body breaks down different foods and used them (James, 2004).

Food is the "fuel" which supplies chemical energy to the body to support daily activity and synthesis of necessary chemicals within the body (Derek, 2015). The world nutrient or food factor is used for specific dietary constituents such as proteins, vitamins and minerals. Dietetics is the practical application of the principle of nutrition (Paulus, 2006). Food and nutrition is a major part of human health. The general perception is that 'eating healthfully' meant giving up part of their cultural heritage and trying to conform to the dominant culture (James, 2004).

Food is an essential thing for every human being. It is material, usually of plant or animal origin which contains essential body nutrients such as carbohydrates, protein, fat, vitamins and minerals instead (Adhikari, 1989). It is assimilated by an organism to produce energy, stimulate growth and maintain life. Similarly, proper nutrition is powerful goods. People who are well fed are generally healthy (Antal, 1999). Good nutrition means "maintaining a nutritional status that enables us to grow well and enjoy and health" (Park, 2007). The subject of nutrition is very extensive. Since the concern is with community aspects of nutrition the subject will be dealt with in five sections: dietary constituents, nutritional requirements (Baric, 2000).

Human health and food practices are the close entities. Food practice and habit has a positive impact on the health and hygiene of an individual (Worsley, 1993). Health is the most vital factor for the fulfillment of human needs and quality of life (Ahmed, 1998). Poor economic status, lack of health education, negative influence of traditional feeding

practice, social values, norms and rituals, and customs are the main determinants of food habit and feeding practices (James, 2004).

Elderly people are similar and vulnerable to physical, social, emotional and socio-economic problems by their age, castes, religion and place of residence in Nepal (NEPAN, 2006). Very few studies have been conducted on food and nutritional behavior of elderly Buddhist population. It is necessary to study their health status to promote and maintain their status and to make future health status better. In the context of Nepal, there are many kinds of health problem facing by elders (Khanal, 1998). So this study intends to find out the solution of following research questions. What are the existing food and nutritional behavior of the elderly Buddhists? What extent the elders cared by self as health care management through food and nutritional practice?

Objective of the Study

The main objective of this study was to analyze the existing food and nutritional behavior and its effects on health of elderly Buddhists population in Kathmandu Valley.

Methods and Procedures

The study was based on descriptive design as well as quantitative in nature. The elderly Buddhist population in the Kathmandu Valley was the population of the study. In this study, the convenient method under non-probability sampling technique was used. The six study areas were selected for sampling. Altogether 640 elderly people including 320 male and 320 female from eight Buddhist communities were selected as sample. An interview schedule was used for data collection. I constructed an interview schedule with some open and close ended questions and then applied on sampled elderly Buddhist population. The respondents were pre-informed about the purpose of study and their consent was taken before interaction and questionary by maintaining ethical consideration. The collected data was analyzed by mathematical and statistical techniques.

Results

The study has conducted with a view to make this effective and meaningful analysis and interpretation of the obtained data. They were presented with the help of data table. Data were discussed here with the food and nutritional behavior related thoughts and behaviors. In this section, the age and sex composition, Knowledge on nutritious and preventive food elements, daily food behavior, and consumption of food commodities behavior of healthy food were analyzed and discussed.

Age and Sex Composition of Elderly Buddhists: Age and sex composition of population is an important part of demography (Singh, 2011). It helps the planners and

policy makers in formulation effective plans and policies for the population of different age groups (Chaudhary, 2004). Age is the number that people live in the world and sex is the biological structure of living being (CBS, 2011). In this study, both age and sex were included for the analysis of existing health condition of the elderly Buddhist population.

Table 1: Age and Sex Composition of the Elderly Buddhists

Sex Age group	Buddhist Elders						Sex Ratio (M/F x K)
	Male		Female		Total		
	No.	%	No.	%	No.	%	
60-64	124	38.75	133	41.56	257	40.16	093.23
65-69	086	26.88	079	24.69	165	25.78	108.86
70-74	063	19.69	068	21.25	131	20.47	092.65
75-79	024	07.50	017	05.31	041	06.41	141.17
80-84	015	04.68	013	04.06	028	04.37	115.38
85 & above	008	02.50	010	03.13	018	02.81	080.00
Total	320	100.0	320	100.0	640	100.0	100.00
Mean age: For male- 68.0 years. For female- 67.36 years							
Overall sex ratio: 100							

Above table reveals the age and sex composition of the elderly Buddhists. Out of total nearly the highest 40.1% elders were in age group 60-64 years and the lowest 2.8% in age group 85 and above. Likewise, the mean age group for male elders was 68 years and 67.36 years was for female elders. Similarly, the highest sex ratio was found in 75-79 age groups and that was 141.17 it means more male Buddhist elders rather than female elders in this group. Likewise, the lowest sex ratio was found in 85 years and above age group and that was 80; it means more female Buddhist elders rather than male elders in this age group.

Knowledge on Nutritious and Protective Food Nutrients by Sex: Nutrition is the foundation of health. Optimum nutrition is essential for the maintenance of good health (Antal, 1999). Elderly people should be provided various types of fruits, vegetables and food having a lot of fluid than fried and spicy foods and food with a lot of fat (FIAN, 2011). Nutritious food is essential for the body structure and function of the body. Without nutritious food, the organs of the body cannot work regularly (Maharjan, 2005). The carbohydrates, proteins, fat, minerals and vitamins are the major nutrient elements for human body needs. Likewise fruits, vegetables, milk products, meat and poultry items, food grain and cereals are the major protective food commodities for living being (Sterling, 1978).

Table 2: Distribution of Knowledge on Nutritious and Protective Food Nutrients by Sex

Sex Knowledge	Male		Female		Total	
	No.	Percent	No.	Percent	No.	Percent
Yes	291	90.9	268	83.7	559	87.3
No	029	09.1	052	16.3	081	12.7
Total	320	100.0	320	100.0	640	100.0
Knowledge on nutrient elements of food (M=291, F=268 and T=559)						
Carbohydrates	186	63.9	175	65.3	361	64.6
Proteins	192	66.0	187	69.8	379	67.8
Fats	167	57.4	181	67.5	348	62.2
Minerals	122	41.9	131	48.9	253	45.3
Vitamins	153	52.6	146	54.5	299	53.5
Knowledge on protective foods (M = 291, F = 268 and T = 559)						
Fruits	189	64.9	165	61.6	354	63.3
Vegetables	211	72.5	237	88.4	438	78.4
Milk items	136	46.7	148	55.2	284	50.8
Meat items	129	44.3	114	42.5	243	43.5
Food grains	179	61.5	169	63.1	348	62.2

(Note: * The percentage may exceed 100 due to multiple responses.)

Above table reveals that 90.9% male elderly Buddhists had good knowledge on nutritious and preventive food nutrients. Similarly, 83.7% female elderly Buddhists had good knowledge in the same issues. Only 12.7% with both sexes had no knowledge on nutritious and preventive food elements. Among the total known percent Buddhist elders, male elders had good knowledge on carbohydrate, protein with 63.95 and 66.0% respectively and female had good knowledge on carbohydrate, protein and fat with 65.3%, 69.8% and 67.5% respectively. Similarly, the male elders reported that fruits, vegetables and food grains as a protective foods with 64.95, 72.5% and 61.5% respectively and female elders had reported the same fruits, vegetables and food grains with 61.6%, 88.4% and 63.1% respectively.

Daily Food Behavior of Elderly Buddhists by Age: The daily food behavior is directly related with the food practice taken by the people in their food habits (Boneu, 1994). Generally the people have vegetarian and non-vegetarian nature based food behavior. Some practiced both food behaviors according to the situation and some are in the favor of vegetarian food at day time and non-vegetarian food at the night (Medeley, 2002). People follow the several food behaviors according to the age, sex, castes, educational status,

economic status, health conditions and environmental situation (Saltman, 2004). The following data table presents the existing food behavior of elderly Buddhist population.

Table 3: Distribution of Daily Food Behavior of Elderly Buddhists by Age

Habits	Pure vegetarian				Non-vegetarian				Total				Total
	Male		Female		Male		Female		Male		Female		
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
60-64	027	20.0	034	22.4	097	52.4	099	58.9	124	38.7	133	41.6	257
65-69	031	22.9	042	27.6	055	29.7	037	22.0	086	26.9	079	24.7	165
70-74	042	31.1	046	30.3	021	11.4	022	13.1	063	19.7	068	21.2	131
75-79	018	13.3	014	09.2	006	03.2	003	01.8	024	07.5	017	05.3	041
80-84	012	08.8	009	05.9	003	01.6	004	02.4	015	04.7	013	04.1	028
85+	005	03.7	007	04.6	003	01.6	003	01.8	008	02.5	010	03.1	018
Total	135	100	152	100	185	100	168	100	320	100	320	100	640

According to the data mentioned in the above table only 42.2% male elderly Buddhists were vegetarian and 57.8% with non-vegetarian food behavior. Similarly, only 47.5% female elders were vegetarian and 52.5% were with non-vegetarian food behavior. The highest 31.1% male elders were vegetarian in 70-74 age group followed by 65-69 age group and the highest 30.3% female elders were vegetarian in the same age group 70-74 and followed by 65-69 age group. Similarly, the highest 52.4% male elders were non-vegetarian in 60-64 age group followed by 65-69 age group and the highest 58.9% female elders were non-vegetarian in the same 60-64 age group and followed by 65-69 age group.

Consumption of Food Commodities by the Elderly Buddhists: The consumption of food commodities refer to taking different type of food items, raw food materials and food ingredients in daily basis (WCRD, 1996). Generally every people take different types of food such as food grain, green leafy vegetables, fish, meat, milk, ghee, fruits, street foods, tea/coffee etc. according to need and desire of body and health situation (Worsley, 1993). Food commodities are essential for human body growth and development, survival and to keep the body healthy and active. We take some food commodities in daily basis, some food commodities occasionally and some food commodities we left or never get according to age, health and need of body (Park, 2005).

Table 4: Distribution of Consumption of Food Commodities by Elderly Buddhists

Consumption Commodities	Every day				Occasionally				Never			
	Male		Female		Male		Female		Male		Female	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cereals	238	74.4	208	65.0	076	23.7	101	31.6	006	01.9	011	03.4
Milk products	143	44.7	171	22.2	162	50.6	135	42.2	015	04.7	014	04.4
Seasonal fruits	169	52.8	211	65.9	138	43.1	097	30.3	013	04.1	012	03.8
Seasonal veg.	206	64.4	202	63.1	103	32.2	111	34.7	011	03.4	007	02.2
Meat items	037	11.6	058	18.1	148	46.3	131	40.9	135	42.2	152	47.5
Spicy/oily food	027	08.4	052	16.2	172	53.8	163	50.9	121	37.8	105	32.8
Street foods	004	01.2	009	02.8	124	38.8	158	49.4	192	60.0	153	47.8
Tea and coffee	168	52.5	192	60.0	133	41.6	112	35.0	019	05.9	016	05.0

(Note: * The percentage may exceed 100 due to multiple responses.)

It is stated in the table that the majority of the male elderly Buddhists consumed cereals (74.4%), seasonal vegetables (64.4%), seasonal fruits (52.8%), tea/coffee (52.5%) and milk products (44.7%) as main food commodities in the daily basis and the majority of female elderly Buddhists consumed seasonal fruits (65.9%), cereals (65.0%), seasonal vegetables (63.1%) and tea/coffee (60.0%) as main food commodities in the daily basis. Similarly, the majority of male elderly Buddhists consumed spicy/oily food (53.8%), milk products (50.65) and meat items (46.3%) as a main food commodities in sometimes or occasionally and the majority of female elderly Buddhists consumed spicy/oily food (50.9%), street foods (49.4%), milk products (42.2%) and meat items (40.9%) as a main food commodities in sometimes or occasionally. Likewise, the majority 60% of male elderly Buddhists never consumed street foods, 42.2% never consumed meat items and the majority 47.8% female elderly Buddhists never consumed street foods and 47.5 % never consumed the meat items as food commodities.

Behavior of Healthy Foods and Reasons among Elderly Buddhists Population: Prevention is better than cure' the statement deals on healthy food behavior (Boneu, 1994). Healthy food behaviors are supportive behavior to promote the health and prevent some of health problems and diseases. So, it is better to use healthy food behavior (Derek, 2015).

Table 5: Behavior of Healthy Foods and Reasons among Elderly Buddhists

Sex	Male		Female		Total	
	No.	Percent	No.	Percent	No.	Percent
Healthy food						
Yes	286	89.4	262	81.9	548	85.6
No	023	07.2	044	13.7	067	10.5
Don't know	011	03.4	014	04.4	025	03.9
Total	320	100.0	320	100.0	640	100
Reasons for taking healthy foods among elders (M = 286, F = 262 and T = 548)						
Being healthy	259	90.6	243	92.7	502	91.6
Being fit and fine	214	74.8	221	84.3	435	79.4
Getting energy	267	93.4	239	91.2	506	92.3
Being younger	226	79.0	205	78.2	431	78.6
For longevity	247	86.4	229	87.4	476	86.9

(Note: * The percentage may exceed 100 due to multiple responses.)

Above table shows that 89.4% male elderly Buddhists respond 'Yes' and 81.9% female elderly Buddhists respond 'Yes' in the behavior of healthy food practices regularly. Similarly, 10.6% male elderly Buddhists respond 'No' and 18.1% female elderly Buddhists respond 'No' in healthy food behavior. The elderly Buddhists were asked about the reason of using healthy food behavior and they respond nearly 91.6% for healthy being followed by 79.4% for being fit and fine, 92.3% for getting energy, 78.6% for being younger and 86.9% for longevity.

Discussion

From the above results, the national sex ratio of elderly population was 94.13 (CBS, 2011), which was slightly different than this data. Elderly age is very critical in terms of health and wellbeing. The number of elderly population indicates the proportion of life expectancy in the community and the country as well. So, present data indicates that the percentage of elderly Buddhists in different age group above 60 years were satisfactory due to their good health condition and life expectancy in comparison of national data analyzed by CBS, 2011 in Nepal.

From the study it is found that male elderly Buddhists had more knowledge on nutrient elements and protective food items rather than female elderly Buddhists. It is obvious due to their education, social involvement and outside work in early ages. The male engaged extensively in outside of household activities, business, service, friend circles, meetings, seminars and different intellectual programs. So they receive more vital information about food and nutrition than female population (WCRD, 1996). Most of the elders both male and female had good knowledge on various nutrient elements and

protective food items for health and healthy being (Antal, 1999). It indicates that they are passing good health practices and healthy behavior. Balance diet is the mixture or the combination of different types of food in which all the nutrients substances can be found in proper amount for the proper functioning of the body (Derek, 2015). Balance diet is necessary for everyone. Need of the amount, quantity and quality of food differs person to person. It depends upon this age and occupation. The level of knowledge indicates about the consciousness of health and healthy life style (FIAN, 2011).

It is found that more elderly female Buddhists were vegetarian rather than elderly male Buddhists. Likewise, more elderly male Buddhists were non-vegetarian rather than elderly female Buddhists. According to the data, elderly Buddhists were practicing non-veg foods in their early elderly age and gradually they left the non-veg food behavior in late elderly age due to the health problems, digestion problems, chronic diseases etc. The most of the studies reveal that late elderly ages are not favorable non-veg food items habits. The behavior of vegetarian life style in elderly age is more significant for health and healthy life. Obviously they are passing healthy life style (Norman, 2007).

The result reveals that the both male and female elderly Buddhists consumed more food commodities in their everyday food habits except some food commodities such as street foods, spicy/oily foods and meat items. Similarly, they consumed some food commodities occasionally as per their need and availability. They never consumed some food commodities due to their health, digestion and diseases problems. The elderly include quality food commodities in their daily food behavior. They consumed some quality food commodities occasionally due to the ignorance of their importance and some economic problems and low income source (Saltman, 2004). Some elderly Buddhists are more ignorant on quality food commodities but their practices on quality food commodities are essential for the improvement of health and wellbeing.

It is found that most of the elderly Buddhists had healthy food behavior except few percentage and some were ignorant about the healthy food behavior. The male elderly Buddhists had good behavior rather female elderly Buddhists due to the respect of male members in the family. In fact behavior of healthy food habit of elderly was so good because of their good socio-economic status, cultural norms and values, respect to the elders and urban life style (Subedi, 1999). The reasons of having healthy food behavior respond by the elderly Buddhists were satisfactory. The responses clearly revealed that the more conscious about the healthy life and their behavior of healthy foods make them health and wellbeing (Sterling, 1978).

Conclusion

As conclusion, the elderly age is very critical in terms of health and wellbeing. In this study, the proportion of elderly male and female Buddhists in age group above sixty

years seems satisfactory in comparison of national elderly population proportion and sex ratio. Male elderly Buddhists had more knowledge than female elderly Buddhists in nutritious and protective food nutrients related issues. Elderly male Buddhists were more non-vegetarian rather than female elders in early elderly ages and elderly female Buddhists were more vegetarian rather than male elders in late elderly ages. Both male and female elderly Buddhists consumed more food commodities in their everyday food habits except some food commodities such as street foods, spicy/oily foods and meat items. Similarly, they consumed some food commodities occasionally as per their need and availability. They never consumed some food commodities due to their health, digestion and diseases problems. They consumed seasonal fruits, vegetables and cereals in their first priorities. Most of the elderly Buddhists had healthy food behavior except few percentage and some were ignorant about the healthy food behavior. The male elderly Buddhists had good behavior rather female elderly Buddhists due to the respect of male members in the family and community. In fact behavior of healthy food habit of elderly Buddhists was so good because of their good socio-economic status, cultural norms and values, respect to the elders and urban life style. The elderly Buddhists themselves, family members, community and the government policy should be careful on food and nutrition practices and programs for promotion of elderly health and wellbeing longer.

References

- Adhikari, R.K. & Mirian, K. (1989). *Child nutrition and health*. Kathmandu: UNECEF, vol.3, p. 21-27.
- Ahmed F &, et al., (1998), Dietary Pattern, Nutrient Intake and Growth of Adolescent School Girls In Urban Bangladesh, *Public health*. 1(2), 83-92.
- Antal M, Nagy K, Biro L, Greinr E, Regoly-Merei A, Domonkos A, Balajti A, Szabo C, Moszary E. (1999). *Cross-Sectional Survey On The Nutritional And Life-Style Habits Of Secondary School Students In Hungary*, Fodor Jozsef Orszagos Kozegeszsegugyi Kozpont, Orszagos Elelmezes- Es Taplalkozastudomanyi Intezete, Budapest
- Baric IC, Cvjetic S, Satalic Z, (2000). *Dietary Intakes among Croatian School Children And Adolescents*, Faculty Of Food Technology And Biotechnology, University Of Zagreb, Pierottijeva 6. 10 000 Zagreb, Croatia.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2004). *Research in Education*. New Delhi: Prentice Hall.
- Boneu M, Gomez-Quirante A, Feijoo N, Martos C, Foz G (1994). *Eating Habits And The Frequency Of Food Consumption In 8th-Grade School Children From A Basic Health Area Of Mataro*, Aten Primaria. 1994 Jun 30; 14(2): 591-95.
- C.B.S (2014). *Statistical pocket book*, depart. of printing, Singha Durbar, Kathmandu.
- Central Bureau of Statistics (2011). *Population Monograph of Nepal* (Vol. 1). Kathmandu: CBS.
- Choudhary, R. H. (2004). Ageing in Nepal. *Asia-Pacific Population Journal*. UN, ESCAP. Vol. 19, Page 61-80.

- Derek, B. (April, 2015). *Reasons people eat junk food instead of healthy food*. Live strong. Retrieved from <http://www.livestrong.com>
- Dhakal, S. N. (2018). *Basic health science*, Vidayarthi Prakashan(P) Ltd. Kathmandu. Nepal.
- Encyclopedia Medical Dictionary (2007). Oxford University Press, London.
- Food-first information and action network (FIAN) (2011). *Right to food: Right to dignified life*, Half-yearly journal. Kupondol Lalitpur Nepal Vol. 6, No. 1, 53-64.
- James D. C. (2004). Factors Influencing Food Choices, Dietary Intake, And Nutrition-Related Attitudes Among African Americans: Application Of A Culturally Sensitive Model. *Ethnicity & health*, Carfax Publishing, England, 2004 Nov; 9(4): 349-367.
- Maharjan, R. K. (2005). Health and Nutrition with Special Reference to Childhood, FOE T.U. *Kirtipur Health Promotion bi-annual publication of HEAN* Vol. 1, No.1, 2005 (Page No. 38 -41).
- Medeley, J. (2002). *Food for All*, Dhaka: Bangladesh University press Limited.
- NEPAN (2006), *Madrid International Plan of Action on Ageing*, Kathmandu: Paru Offset Press, Dillibazar.
- Norman P. & Joseph S. (2007). *A Textbook of Food Nutrition and Dietetics*. New Delhi: Sterling Publisher Pvt. Ltd.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000) (6th edition). India: Oxford press New Delhi.
- Park, J.E. & Park, K. (2005). *Text Book of Preventive and Social medicine 18th edition*. M/S Banarsides BHANOT publishers, 1167 Prem Nagar, Jabalpur 482001 (India)
- Paulus D, Saint-Remy A, Jeanjean M, (2006). *Dietary Habits During Adolescence--Results Of The Belgian Adolux Study*,
- Saltman, P. & Joel G. (2004), *Good Health Through Food and Regimen*, Lotus press, New Delhi-110002.
- Sterling N. & Ralph P. (1978). *Food Power* Lotus press, New Delhi India.
- Subedi, B.P. (1999). *Demographic challenge for Nepal: caring of elderly population and Development* in Nepal vol. 6, Kathmandu: Central Department of Population Studies.
- The Kathmandu Post (Jan.30, 2002), *Elderly People Living Miserable Life Study*, Kathmandu, Kantipur Publication.
- UN (2018). *Madrid International Plan of Action on Ageing*, United Nation, Vol.7, p. 27-28.
- UN. (2017). *World population ageing*. New York: United nation. Retrieved from www.un.org/en/development/desa/population/.../pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf
- UNICEF (1991). A Strategy for Health and Nutrition of Women and Children in Nepal 1992-1997 A.D. UNN. Health Services Office, Kathmandu.
- World Consumer's Right Day (1996). *Safe Food for all the consumer agenda*. WHO
- Worsley A, Worsley AJ, Mcconnon S, Silva P. A, (1993) *Food Consumption And Dietary Habits of New Zealand Adolescents*, J Paediatr Child Health. 1993 Jun; 29(3): 209-14.

Students' Reluctance to Participate in Writing Tasks: Challenges and Ways out

Anil Prasad Bhusal

Lecturer

Department of English

Janamaitri Multiple Campus, Kuleshwar, Kathmandu

Email: apbhusal@gmail.com

ABSTRACT

Writing is a secondary skill as it requires a lot of training and practice to acquire. It is also important for language students in grades eleven and twelve in Nepal as it is the only means of evaluating students' levels of skills and knowledge of the language. This article is based on the first phase of an exploratory action research project. I discovered that students who were hesitant to engage in writing tasks and attempted to discover why they were hesitant despite the importance of writing tasks in passing board exams. Analysis of students' writings, classroom discussion, focus group discussion, and self-reflection were used to collect the data. After the analysis and interpretation of the data, it was found that students' lack vocabulary and limited understanding of writing mechanics and organization of ideas in coherent manner discouraged them from being involved in writing tasks in the classroom. Moreover, they were not taught writing systematically and both teacher and students spent less time in the class developing students' writing skills.

Keywords: writing, mechanics, grammar, vocabulary

Writing Skills

There are four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Among them, writing is considered a secondary skill, as it needs systematic guidance and support for its development. Gaith (2002) mentioned that writing is a complex process that allows a writer to explore thoughts and ideas and make them visible and concrete on a piece of paper. There are two approaches to developing students' writing skills. They are process and product approaches. In the process method, students go through various processes such as planning, drafting, reviewing, editing, and developing their final work, which makes students aware of developing writing skills (Harmer, 2004). However, in the product approach, teachers simply ask students to write a paragraph or an essay on a given topic, where they do not follow various processes but begin writing at once, which could be highly beneficial for some students. Therefore, we need to concentrate on the process of writing too (Harmer, 2004, p. 11).

Good writing skill involves the knowledge of various things, such as grammar, vocabulary, genre, audience, and purpose. First, the writers have to be clear on their purpose of writing, such as describing, persuading, or narrating. Then, they have to keep the audience in mind that is going to read their writings. And then they should know the vocabulary needed to write on a topic. If they lack appropriate vocabulary, they have to do research for the same. Similarly, genre is important. Without looking at examples of different types of writing, they do not know how they are constructed, and without becoming used to drafting and re-drafting, students are unlikely to become effective writers (Harmer, 2004).

Writing may not be easy-going for everyone as it requires much contemplation. They have to think about several different things and do a lot of careful back and forth thinking when they write.

It is necessary to ask students to think carefully about what they are writing, and then think about evaluating what they have written. If, over a period of time, these activities are incorporated in a program that also includes sentence and paragraph writing and 'habit-building' writing, there is a good chance that students will emerge as competent writers. (Harmer, 2004, p. 86)

It means that students need to be attentive while writing. Also, it is necessary to teach them the writing process explicitly and provide them with ample opportunities to practice their writing skills. As Nunan (1989) said, writing is an extremely complex cognitive activity in which the writer is required to demonstrate control of various mechanics altogether. Spelling, format, sentence structure, vocabulary, content, as well as ideas need to be put into coherent and cohesive paragraphs. According to Harmer (2008), it is necessary to involve students in the process of writing. It typically involves planning what we are going to write, drafting it, reviewing and editing what we have written, and then producing the final version. He further writes that many people think that writing is a linear process, but in reality it is more of a kind of chaotic order like planning, drafting, re-planning, editing, and re-planning. Once we make students familiar with the process, they develop the habit of thinking and rethinking about what they are writing, which to some extent reduces the chances of making mistakes in their writing. By doing so, we will assist them in becoming better writers, both in exams and in their post-class English lives (Harmer, 2008, p. 113).

Purpose of the Research Study

The main purpose of the first phase of the exploratory action research was to shed light on the reasons for students' reluctance to be involved in writing tasks.

Literature Review

I attempted to review research articles that were available on topics like *students' reluctance to writing tasks, ways of developing students' writing skills, and ways of teaching writing skills in the classroom*. Gardner (2013) published an article based on his research in the UK age group between 6–9 on teachers called "reluctant writers" and found that they were reluctant because they were confused because of the lack of knowledge of what to write. Similarly, Adhikari (2019) carried out an exploratory action research on the topic, "My students do not appear to be interested in writing, and they have difficulties in writing with grade eight students," and concluded that the students were found to be interested in writing but they had difficulties in writing because they did not have adequate vocabulary power to write. It shows that a teacher has to consider their level of vocabulary and content knowledge on the topic before giving them writing work otherwise they might not be able to write, be frustrated and develop negative attitudes toward writing tasks.

Acharya's (2010 as cited in Sapkota) research on "activities used in teaching essays" found that the teachers were not comfortable with teaching essays because of the poor linguistic background of their students. Similarly, Sapkota (2012) carried out an action research study in B. Ed level students in Lalitpur on developing students' writing through peer and teacher correction, concluded that it is necessary to focus on writing in the class along with other skills as a form of action research.

Diliduzgun (2013) carried out a quasi-experimental design on the effect of process writing activities on the writing skills of perspective Turkish teachers and found that the effect of process writing activities on developing writing skills was significant. Similarly, Raimes (1991) noted that the product-oriented approach was the dominant approach up to the mid-70s, when the focus shifted to the writer and the content of writing, and thus to a more process-oriented writing pedagogy.

This literature review shows that both product-oriented and process-oriented writing pedagogies are important for helping students advance their writing skills. Before engaging students in writing tasks, teachers need to make sure that students have got the necessary vocabulary and content knowledge, which encourages students to engage in writing tasks.

Methodology

An exploratory action research explores teachers' problems or issues that are existed in their classrooms or outside and solves them. It further helps teachers find the problems and come up with solutions. Therefore, it is a way of empowering teachers in their professional life. Exploratory action research is different from action research because it has visible two different parts. First teachers explore the real causes of the problems and then they will intervene to minimize the problems.

Exploratory action research is a way to explore, understand, and improve practices. It means teachers explore their situations to find out and understand genuine problems or issues and solve or improve them through the intervention. In exploratory action research, teachers become aware of their problems, difficulties, or challenges in the classroom. First, they verify whether the problem is a real problem. They collect data to establish the problem and explore the issue further, which they later get evidence to go to the second phase in which they design or develop intervention plans to address the issues or problems.

Teachers could interview students, colleagues, or reflect on themselves about their teaching process in the classroom. It means they attempt to find the root causes of problems. After exploring the issue, they make decisions on ways of improving or solving the problems, which could lead to improving the students' achievement or solving the problem. They read available literature and talk to their colleagues regarding the steps taken to solve the difficulties in the classroom. They make changes in the teaching and learning process and collect the information using various tools suitable, and then analyze and interpret the data to verify where it has brought expected outcomes. They later decide whether to continue the new practice or to go again the same process for improvement.

I teach compulsory English to the students who come from government-aided schools. During my teaching I have noticed that they are basically poor in English. Writing skills are important to pass the board examinations as the examination system does not test their oral proficiency. The national results of grade eleven are also poor because of the poor results of the English subject. If their writing skills are boosted, the pass percentage also increases, which obviously leads to an increased overall result in grade eleven. The first stage of this exploratory action research is to explore the problem. It means to find out the real problem of the students or teacher on an issue. To find out the real problem, I reflected on my teaching in classes. I organized a focus group discussion with my colleagues regarding time spent in classes to develop students' writing skills. There are eight teachers including myself teaching English at different levels of the participating. As we sometimes observe each other's classes, the discussion gave me more ideas on the students' level of English as well as the way we teach writing skills in the classroom.

Then, I asked students to write a paragraph and an essay on various topics: "write a paragraph describing your room," and "make sentences from jumbled words." As the students are familiar with the topic and could write easily. And the next day, I organized an informal whole-class discussion to get their ideas and views on writing skills. I asked them the following questions: Do you like to write in English? How were writing skills taught to you? Do you think writing skills are important in passing exams? The discussion lasted for about 40 minutes. Discussion was written in the notebook in points.

Results and Discussion

I asked colleagues to read the writings developed based on the focus group discussion for the verification of their ideas, and then I analyzed students' writing to find out the discrepancy between informal discussions and their real writing tasks. Similarly, I read the data time and again before developing it into various themes.

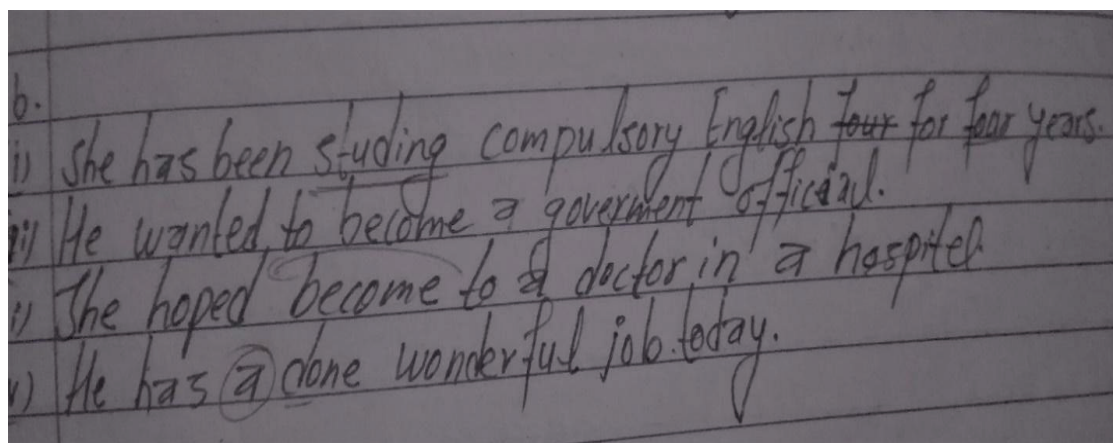
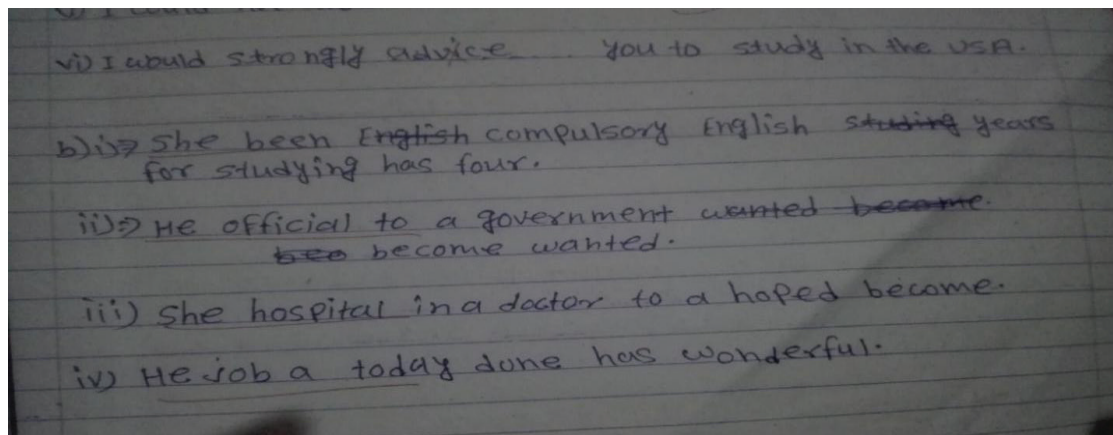
Teaching Writing Skills

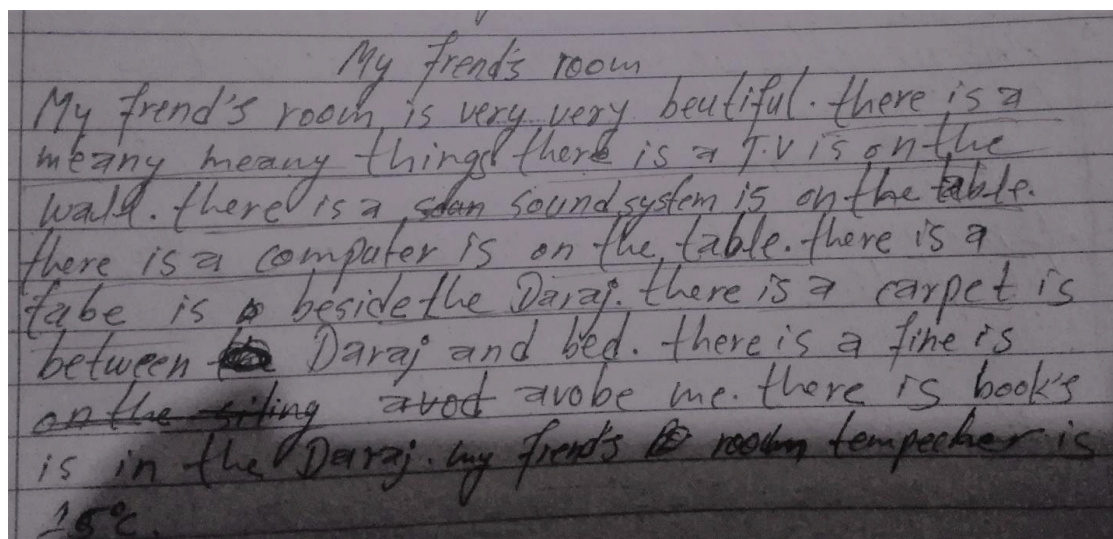
A writing skill is a secondary skill as it needs to be taught systematically. It means, without proper teaching and encouragement, students feel difficulty in developing writing skills. It is the confluence of ideas, vocabulary, and grammar that kills putting them together by maintaining coherence and cohesion. Students need to know how to put ideas onto pieces of paper. There are two different approaches to teaching students writing skills: product and process.

My own reflection shows that there seems to be carelessness on the part of both teachers and students in developing writing skills. It means we don't focus on developing students' writing skills systematically. In other words, we spend less time in classes developing students' writing skills. The students are simply given topics to write a paragraph or an essay at home. A similar finding was made by Shapkota (2012), as he concludes, "Teachers assign writing as homework, giving it less preference, but the examination is highly based on testing writing proficiency." Sometimes teachers write or give students ready-made essays and ask them to learn. It shows that a product-oriented approach has been followed for teaching writing skills. Raimes (1991) noted that the product-oriented approach was the dominant approach up to the mid-70s, when the focus shifted to the writer and the contest of writing, and thus to a more process-oriented writing pedagogy. Reading different literature shows that the latter trend also coincided with greater emphasis on language as communication, focusing teachers' attention away from as prescribed by controlled-traditional rhetoric towards collaboration between teacher and student, and among students themselves (Jozsef, 2001). Similarly, Caudrey (1996) conducted an electronic mail survey and found that many came to adopt an approach that combines the two elements-one that stresses that "the writing process is a means to an end." It seems that we are still following the traditional way of teaching writing skills, which alone is not sufficient to help students advance their writing skills.

I had a focus group discussion with colleagues on developing students' writing skills, and we unanimously agreed that we really did not pay much attention to developing students' writing skills systematically. They further said that they did not spend much time systematically developing students' writing skills. One of the colleagues said that he spent a lot of time lecturing on the chapter. Another colleague said "If I speak frankly, I hardly remember spending much time on developing students' writing skills

systematically." Then I asked him what he meant by "systematically." He continued that he either told students to write at home or asked them to write simply in class, but he rarely checked it and gave feedback for improvement. Similarly, another colleague said that it was really hard to teach students writing skills as they were poor in English and could write a sentence correctly. He continued it was necessary to have an extra period in which we could deal with writing skills only. It shows that students are very poor at writing skills.





I began recording words that they wrote with incorrect spelling. And also, I went through their writing and found the following words that they do not know the spelling of. The following table 1 shows that they are poor at spelling too, which again strengthens the opinion the colleagues expressed in the focus group discussion that they needed extra classes to improve their knowledge of language to come to their level in grade eleven.

Table 1: The Words Misspelled by Students

S.N	Incorrect Spelling	Correct Spelling	S.N	Incorrect Spelling	Correct Spelling
1	Find (I am find)	Fine	17	Vaction	Vacation
2	Panling, planed, plane, pain	Planning, planned, plan	18	Comming	Coming
3	Shick	Sick	19	solder	Shoulder
4	Beautifull, beaufil, beutiful,	Beautiful	20	Aneversary	Anniversary
5	Yound	Young	21	Rember	Remember
6	Supernutral	Supernatural	22	Envieroment	Environment
7.	Charaster	Character	23	Knowaldge	Knowledge
8	Breain	Brain	24	Belive	believe
9	Recever	Repair	25	Relized	Released
10	Vachiles	Vehicles	26	Angrey	angry
11	Grageg	Garage	27	Secreatary	Secretary

12	Necessary	necessary	28	Thinks	Things
13	sussful	successful	29	Bulding	Building
14	Experinens	experiences	30	Kitchen seit	Kitchen set
15	Oposative	Opposite	31	Inserce	Insecure
16	Coluring	Colouring or coloring	32	Studing	Studying

One of our senior colleagues said that students did not show much interest and were also not motivated in developing writing skills despite it being very important for passing board examinations. Therefore, he said that it was necessary to motivate the students by telling them the benefits of developing writing skills.

There are two types of motivation: intrinsic and extrinsic. As Harmer (2008) mentioned, intrinsic motivation is more important than extrinsic motivation. He further writes that intrinsic motivation is generated by activities organized in the classroom and also relationships between teachers and students. This type of motivation is important for its sustainability. The literature shows that we, as teachers, need to focus much more on designing activities or tasks that motivate students to engage in tasks that promote writing skills. Instruction of writing concepts must be explicit, hands-on, engaging, and interesting for the students to increase motivation and scores (Cooper, 2014). Interesting and engaging tasks need to be designed to motivate students' writing skills.

In short, a teacher has to teach writing skills systematically by making students understand the importance of developing writing skills. They have to design activities that are interesting and engaging for the students. Moreover, they should get ample opportunities to practice their writing skills in the class. Classroom pedagogy should be a balance of product and process approaches that address all kinds of learners in the classroom.

Challenges for Students in Writing Skills

I asked students to write a paragraph on various topics, such as "My Best Friend," "Describe Your Room," and "My Place." Many students were reluctant to commence writing. Out of 50 students, only 5 wrote on the topic without hesitating. But the rest of them could hardly write a paragraph. I collected their writings and left the class. The next day, I asked them why they hesitated to write on the given topics. I organized a whole class discussion on the topic.

Through the whole class discussion, I found various reasons for not writing: They were not confident in writing because they thought that they would make grammatical mistakes. They feared not being able to write with correct spelling. Similarly, they

thought that their friends might laugh at their writing in the class if their writing was read aloud. They also said that they lacked words to describe a person or place. It shows that because of a lack of vocabulary, writing mechanics and organizing ideas into different paragraphs they could not engage in writing tasks.

I asked them how they were taught to develop their writing skills. Many students said that they spent a lot of time on reading based writing activities. One student says, "We used to read a passage or lesson and write the questions' answers." They further said that they used to be given different topics to write essays on as homework. Sapkota (2012) also concluded that teachers assigned writing as homework, giving it less preference. Similarly, all students agreed that they used to copy essays on various topics from the teachers and learn them by heart. The discussion shows that teachers did not give much importance to developing students' writing skills in the classroom. Furthermore, a product approach was followed in the classroom while dealing with writing skills, which alone is not sufficient or enough for developing writing skills.

The same thing was reflected while they were given writing tasks. Many students did not write, but some students wrote paragraphs without taking much time. It means that they did not spend time for planning, brainstorming, or writing some points or words before starting their writing. It shows that they were not familiar with the process approach of developing writing skills.

I read their written work and found several errors and mistakes in their writing such as:

- Best friend are the friends who is helpful to his own friend for the life.
- In this words every body have best friend.
- She is help me every sectors.
- She is study good.
- He is study is brilliant.
- His speaking skill most best of our school.
- Peoples lives there.
- She live in Nayabato.
- She my best friend from class seven.
- I like Godawari a lot As it is a botanical garden.
- There are many places with beautiful sineary.
- My best friend name is dipesha Khadka.
- His handwritting is so Brilllent.
- He has very skill.
- She helps me in very problem.

my Room.

A story my Room. I from kuleshor bulthu. my Room is very beautiful. There is under the table a foodball. There are. ~~swifte~~. Table rose. my Room ~~are~~ two bed room. There are one. ~~is~~ one kitchen my room is between two windows. There is sleeping but high one ~~to~~ bute bute. There is wuf inside buck. There are. Right windows. Look in the sky.

12. About my friend room

All man have his friend. I have also a friend. his name is santosh khatri. he is a good and helpful boy. Santosh is He live in next to my home. he has a different room. For study. there is a so many things inside the room. His room is very beautiful. there is a sofa under the ceiling of his room there is a study table on the floor. There is a fan above this had now there is a door beside the window. there is a also so many book. in the bookes. there is a Beautiful flower behind the table. there is a bag outside the his school uniform. my friends room is very some one very comfortable.

My room

My room is very beautiful. There was my room is well managed. There are the thing on the place. It consists of this. sleeping. dining table. There a cupboard have. seeing he was restless. Then he started banging the pots and boxes with my room corner near kitchenette. It each corner near kitchenette. It has well water connected with well too. It consist of. Rags with many other things.

These writings show that students do not have the broad vocabulary power to describe the room. He has written the sentence (there is under the table Foodbull), which shows his lack of knowledge of word order and the spelling of words in the English language.

I reflected on the time spent during class developing writing skills. I found that much less time was spent in the class helping students improve their writing skills. I generally taught various chapters by explaining, describing, and giving them a summary. I sometimes asked them to write essays or paragraphs on their own and rarely checked them properly to give feedback that could help them improve their writing skills. I also had an informal discussion on time spent developing students' writing skills and came to the conclusion that much less time was spent on advancing students' writing skills and also increasing students' vocabs.

Conclusion

After the analysis and interpretation of the data, and discussion, I have drawn the following conclusions: First, the students are interested in developing writing skills; they even lacked basic vocabulary and mechanics of writing. Producing a coherent discourse was far beyond their ability. Second, less time was spent in the classroom developing their writing skills, and it is important to use both product and process approaches in the class in a balanced way that could help them develop their writing skills. Third, they need to spend more time developing their vocabulary power and writing mechanics under the guidance of a more knowledgeable person, who can help them, keep on track in their endeavor.

Once they develop their vocabulary, writing mechanics, and ideas they develop confidence and don't hesitate to engage in writing tasks. While teaching them, teachers need to follow a process approach that could help them generate ideas, learn related words, develop a first draft and edit it before developing its final version. This research confirms the finding of the previous research studies (Raimes, 1991; Caudrey 1996; Adhikari 2019) which revealed that teachers did not spend much time in developing writing skill rather they simply gave writings as homework.

References

- Adhikari, I. (2019). My students do not appear to be interested in writing, and they have difficulties in writing. In J. S. Negi (Ed), *Exploring for action, acting for changed: stories of exploratory action research in Nepal: Support Society Nepal* (pp. 21-26) Retried from https://www.researchgate.net/publication/342716936_
- Borg, W. (1981). Applying educational research: A practical guide for teachers. New York: Longman. Retried from http://repository.upi.edu/5198/3/S_ING_0703973.pdf September 10, 2019.

- Caudrey, T. (1996). What the "process approach" means to practicing teachers of second language writing skills. *TESL-EJ*, 1 (2), A-3.
- Cooper, K. (2014). 6 common mistakes that undermine motivation. *Kappan Magazine*, 95(8), 11-17.
- Dilidüzgün, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Egitim Arastirmalari -Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210 retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060398.pdf>
- Gaith, G. (2002). The Nature of Writing Process.[online]. Available at: <http://nadabs.tripod.com/Ghaith-writing.html> [retrieved on September 23, 2019]
- Gardner, P. (2013). Writing in context: reluctant writers and their writing at school and at home. *English in Austria*. 48 (1) 71-81.
- Jozsef, H. (2001). Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products. *Lingue Franca Csoport*. Retrieved from http://www.geocities.com/writing_site/thesis.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classroom*. U.K: Prentice Hall.
- Sapkota, A. (2013). Developing Students' Writing Skill through Peer and Teacher Correction: An Action Research. *Journal of NELTA*, 17(1-2), 70-82. Retrieved from <https://doi.org/10.3126/nelta.v17i1-2.8094>
- Tamang, B. (2018). Paragraph Writing: A Process Based Model. *Journal of NELTA*, 22(1-2), 130-134. Retrieved from <https://doi.org/10.3126/nelta.v22i1-2.20049>
- Yadav, G. (2018). Journal Writing in the EFL Classroom of Nepal. *Journal of NELTA*, 22(1-2), 68-75. Retrieved from <https://doi.org/10.3126/nelta.v22i1-2.20042>
- Ghimire, B. (2017, June 17). SEE results a witness to education disparity. *The Kathmandu Post*. Retrieved from <https://kathmandupost.com/national/2017/06/17/see-results-a-witness-to-education-disparity>

Perceptions of Organizational Politics and Job Satisfaction in Nepali Manufacturing and Information Technology Industries

Shree Krishna Pokhrel¹, Ritu Goyal², Hitesh Karki³

Department of Management

¹Janamaitri Multiple Campus, ^{2,3}School of Management, KU

¹14616_shree@kusom.edu.np, ²ritugoyal525@gmail.com, ³hiteshkarki@gmail.com

ABSTRACT

The study examines the relationship between perceptions of organizational politics (POP) and employee job satisfaction (JS) in manufacturing and information technology based organizations of Nepal. The study assesses a major hypothesis along with seven sub-hypotheses. Data is collected using convenience sampling from one hundred three employees. Correlation and regression are performed for data analysis. The study found that perceived organizational politics and job satisfaction have a significant negative relationship among employees of manufacturing and information technology based organizations.

Keywords: Organizational Politics, Job Satisfaction, Pay and Promotion

Introduction

Employees provide their skills, talent, and motivation for the organization in expectation of some tangible and intangible reward (O'Driscoll & Randall, 1999). If the reward is not fulfilled, an organization starts to become political. Organizational politics is the reality of human life (Ferris & Kacmar, 1992). In a political workplace environment, people obtain rewards through competition and power accumulation. POP is employee assessment that is subjective, rather than objective. It states the degree of workplace environment characterized as deliberately created unlawful and self-centered actions to increase self-interest, often at a large cost to the organization and its members (Ferris, Fedor, Chachere, & Pondy, 1989). Therefore, it is considered an essential variable for understanding organizational functions.

Job satisfaction is a pleasant emotional state arising from work evaluation or job experience (Bernarto, et al., 2020). It is the employees' general attitudes and behaviors towards their job. It is noted that job satisfaction is crucial for the better organizational performance (Obiekwe, Obibhunun, & Omah, 2019). JS makes an employee more attentive and aware of the organizational activities (Saleem, Mahmood, & Mahmood, 2010). A satisfied employee is highly motivated which results in full utilization of the

organization's capabilities. Thus, it is considered one of the main focused subjects of organizational research.

Perceived organizational politics is considered one of the crucial factors that adversely affect job satisfaction. Previous studies show that POP has a negative relationship with job satisfaction, organizational support, and job involvement (Cropanzano, Howes, & Grandey, 1997; Ferris & Kacmar, 1992). It is positively associated with organizational withdrawal, job dissatisfaction, and job anxiety (Harrell-Cook, Ferris, & Dulebohn, 1999). Gandz and Murray (1980) study among 400 employees found that POP has a negative relationship with JS. Thus, this study primarily investigates the relationship between POP and JS.

Literature Review

Perceived Organizational Politics:

In 1950s, works on certain aspects of workplace politics like power and bureaucratic dysfunctions began and management literature identified organizations as political institutions only in the early 1960s (Drory & Romm, 1988). In the early 1970s, researchers started to consider the relevance of understanding employee political conduct (Madison, Allen, Porter, Renwick, & Mayes, 1980). POP is intentional acts or behaviors that protect self-interest at the cost of others (Karim, Majid, Omar, & Aburumman, 2021). It is casual, narrow, usually divisive, and illegitimate conduct that aims at displacing legitimate power. It is social influence actions that are strategically intended to maximize vested interest (Poon, 2003).

There are at least two views of organizational politics that are commonly used. First one considers it as an influential process practiced in an organizational setting. It includes a general set of social behavior that is considered as large and powerful social instrument that can contribute to effective operation of an organization (Cropanzano, Howes, Grandey, & Toth, 1997). Perhaps as a result of this generality, politics can be constructive or destructive based on the situation. However, a more common view has a narrow perspective towards organizational politics. Precisely, it defines politics as limited to intentionally designed long-term behavior to increase self-interest of an individual (Harrell-Cook, Ferris, & Dulebohn, 1999).

Job Satisfaction:

Job satisfaction is an individual's overall perspective about how he/she feels or behaves about the assigned job (Abuhashesh, Al-Dmour, & Masa'deh, 2019). Generally, satisfied employees are more creative, innovative, motivated, committed, and efficient toward the job/organization. When employees are well-motivated, committed, and satisfied, they are likely to display behaviors that lead to organizational success (Paais & Pattiruhu, 2020). The creation of a better workplace environment to acquire, train and develop,

utilize, and retain committed employee has a higher chance of success in a competitive market environment.

Perceived Organizational Politics and Job Satisfaction:

Ferris, Russ, and Fandt (1989) established a POP model that integrates factors influencing POP, its attitudinal implication, and factors moderating the relationship between perception and implications. Ferris et al. (1989) state two elements of job satisfaction affected by POP i.e. general job satisfaction and satisfaction with supervision. Kacmar and Ferris (1991) assess employee perceptions of the extent to which a job setting is political, including politics in the organization, behavior of supervisors, and actions of co-workers. Previous studies reveal that POP creates a negative impact on employee outcomes such as employee commitment, job performance, and satisfaction (Khan, Khan, & Gul, 2019). Additionally, organizational withdrawal may be described as employee intention to leave or turnover. Thus, the study proposes the following hypothesis:

Hypothesis 1: There is a negative relationship between perceived organizational politics and job satisfaction.

There are three dimensions of perceived organizational politics, i.e. general political behavior (GPB), get ahead behavior (GAB), and pay and promotional policies (PPP). GPB is self-serving behavior of employees conducting political activities. Get ahead behavior is fulfilling self-interest through silent actions. Similarly, PPP may encourage an employee to involve politically, if these policies are not fair enough. The study assumes the existence of these kinds of behaviors and practices lead to a decrease in job satisfaction. Therefore, the study proposes the following hypotheses:

Hypothesis 1(a): There is a negative relationship between general political behavior and job satisfaction.

Hypothesis 1(b): There is a negative relationship between get ahead behavior and job satisfaction.

Hypothesis 1(c): There is a negative relationship between pay and promotional policies with job satisfaction.

There are four dimensions of JS, i.e. co-worker relation satisfaction (CWS), work-itself satisfaction (WIS), reward system satisfaction (RS), and pay and promotion satisfaction (PPS). Khan and Hussain (2016) found that the relationship between powerful political groups and employee survival exist in higher educational institutions. Poon (2006) concludes that trust-in-supervisor is positively related with employee willingness to help coworkers among employees perceiving low levels of organizational politics, but not among those perceiving high levels of organizational politics. POP is considered to affect employee morale and values. However, the extent of impact may differ among individuals. Generally, an employee with high morale has high work-itself satisfaction and vice-versa. A study conducted by Bolda, Danish, and Nawaz (2012)

investigate the mediating role of organizational politics in the relationship between employee job characteristics and morale. It concludes that job ambiguity, skill variety, feedback, and affective commitment are negatively correlated with POP. Therefore, the study proposes the following hypotheses:

Hypothesis 2(a): There is a negative relationship between pay and promotion satisfaction with perceived organizational politics.

Hypothesis 2(b): There is a negative relationship between co-workers' satisfaction with perceived organizational politics.

Hypothesis 2(c): There is a negative relationship between reward systems with perceived organizational politics.

Hypothesis 2(d): There is a negative relationship between work-itself satisfaction with perceived organizational politics.

Methodology

Sample

The study is conducted among employees working in manufacturing and IT sectors. 103 employees (80% response rate) participated from different departments. Data is collected from employees of different levels, i.e. assistant, officer, and manager to ensure participation of employees from all levels. Demographic variable such as age, occupation, income, gender, and educational level is collected. Data collection is performed using convenience sampling.

Measurement

POP is measured through an instrument developed by Kacmar and Ferris in 1991. Responses are obtained using a 5-point Likert scale ranging from 1(Strongly disagree) and 5(Strongly agree) Coefficient alpha value ranges from 0.87 to 0.91. JS is measured using an instrument developed by Spector in 1985. Responses are obtained by using 5-point Likert scale ranging from 1(disagree very much) to 5 (agree very much). The coefficient alpha value is 0.89.

Data Analysis

Statistical tools are used for the purpose of data analysis. Correlation and regression analysis are used to measure the relationship between POP and employee job satisfaction. Additionally, the relationship between dimensions of POP with the dimensions of JS is analyzed.

Results

Table 1: Demographical Characteristics of Respondents

Variables	Frequency (%)
Gender	
Male	84 (79.2)
Female	19 (17.9)
Age	
18-30	74 (69.8)
31-43	28 (26.4)
44-59	1 (0.9)
Educational Level	
Plus 2	5 (4.7)
Bachelors	61 (57.5)
Masters and Above	37 (34.9)
Earning per month	
Up to 15,000	19 (17.9)
15,000-25,000	25 (23.6)
25,000-40,000	20 (18.9)
40,000-60,000	20 (18.9)
60,000-1,00,000	17 (16)
Above 1,00,000	2 (1.9)
Types of organization	
Manufacturing	43 (40.6)
Information Technology	60 (56.6)

Table 1 show that most of the participants are male. Among different age groups, about 70% of respondents are between 18-30 years. Only one respondent is above 43 years. The highest number of respondents is bachelor's degree graduates. 23.6% of respondents are earning salary between Rs.15000-25000. Additionally, 40.6% of respondents are employees of manufacturing industries whereas, 56.6% of respondents are from information technology based organizations.

Table 2: Correlation between Perceived Organizational Politics and Job Satisfaction

	Mean	Standard Deviation	POP	JS
POP	2.98	0.45	1	
JS	2.95	0.45	-.446**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 3: Correlation between Perceived Organizational Politics and Dimensions of Job Satisfaction

	Mean	Standard Deviation	POP	CWS	WIS	RS	PPS
POP	2.98	0.45	1				
CWS	3.92	0.71	-.208*	1			
WIS	4.3	0.87	-.412**	.420**	1		
RS	2.88	0.6	-.371**	.412**	.421**	1	
PPS	3.25	0.66	-.364**	.368**	.436**	.421**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 4: Correlation between Job Satisfaction and Dimensions of Perceived Organizational Politics

	Mean	Standard Deviation	GPB	GAB	PPP	JS
GPB	3.12	0.72	1			
GAB	2.77	0.67	.403**	1		
PPP	3	0.83	-.432**	-.305**	1	
JS	2.95	0.45	-.442**	-.383**	.322**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 2 shows that a negative relationship (-0.446) exists between POP and JS. Similarly, table 3 shows that all the dimensions of job satisfaction are negatively associated with POP i.e. -0.208, -0.412, -0.371, and -0.364 respectively. The result reveals that POP is relatively more influenced by work-it dimension. Therefore, satisfied employees tend to have lower involvement in organizational politics. Similarly, Table 4 shows that GPB (-0.442) and GAB (-0.383) dimensions have a negative relationship with JS. But, PPP (0.322) has a positive relationship with JS. The result reveals that GPB more influences JS. Thus, organizational politics is poorly practiced that has largely affected JS in Nepali organizations.

Table 5: Regression Results of Job Satisfaction as Dependent Variable and Dimensions of Perceived Organizational Politics as Independent Variables

Model	Unstandardized Coefficients			Adjusted			
	B	Std. Error	Sig.	R Square	R Square	F	Sig.
(Constant)	3.75	0.35	0.00	0.26	0.24	11.48	0.00
GPB	-0.19	0.63	0.04				
GAB	-0.15	0.65	0.21				
PPP	0.07	0.53	0.20				

Note. Dependent Variable: Employee Job Satisfaction

Table 6: Regression Results of Perceived Organizational Politics as Dependent Variable and Satisfaction with Dimensions of Job Satisfaction as Independent Variables

Model	Unstandardized Coefficients			Adjusted			
	B	Std. Error	Sig.	R Square	R Square	F	Sig.
(Constant)	4.28	0.27	0.00	0.24	0.21	7.79	0.00
CWS	0.03	0.06	0.59				
WIS	-0.14	0.05	0.01				
RS	-0.15	0.07	0.05				
PPS	-0.12	0.07	0.08				

Note. Dependent Variable: Perception of Organizational Politics

The regression results as depicted in tables 5 and 6 show the same results from the correlation analysis. It was revealed that both the models are significant with F values of 11.48 and 7.79 respectively at 10 % level of significance. R square value explains 26% of the variability in JS by GPB, GAB, and PPP. Similarly, 24% variability in POP is accounted by CWS, WIS, RS, and PPS. It indicates that the independent factors mentioned above are important predictors of JS and POP respectively.

The unstandardized beta coefficients of JS and POP are statistically significant at 10 % level of significance. Also, the negative beta values show the negative relationships between JS with GPB and GAB whereas, a positive beta value of 0.07 shows a positive relationship of JS and PPP. Likewise, the negative beta values show the negative relationships of POP with WIS, RS, and PPS. Unlikely, a positive beta value of 0.03 shows a positive relationship between POP with CWS.

Discussion

The findings reveal that a negative relationship exists between POP and JS. It indicates that the organization must be concerned about making the employee satisfied to decrease their involvement in political activities that negatively affect organizational outcomes. Employees having higher POP refer to lower job satisfaction and higher turnover intention (Yusof, Zulkiffli, Padlee, & Yusof, 2018). The study confirms the existence of a negative relationship between JS and dimensions of POP except policies regarding pay and promotion. It denotes that employees must be provided justifiable or indiscriminate pay and promotion to improve JS. An organization concerned about craving policies emphasizing better financial and non-financial benefits helps to increase employee JS.

A study by Faye and Long (2014) shows that increase in the level of POP decreases JS. It vividly denotes those dissatisfied employees are usually inclined towards organizational political activities. Maintaining a better relationship with employees reduces political involvement. An organization having better reward system, and fair pay and promotion increases JS. Organization with fair pay and promotion is likely to have better performance due to less employee involvement in organizational politics. Therefore, organizations should emphasize making better co-worker relations, pay and promotion, and reward system to reduce the effect of POP.

Implications

The study establishes POP as a key variable affecting employee job satisfaction. It serves as a basis for future researchers to explore these variables in different sectors. It also helps management to make decisions regarding better management of human resources. It can contribute top-level management to design better plans and policies related to human resource issues that improve employee performance resulting in high chances of organizational success.

Limitations

The respondents are employees working inside the Kathmandu valley only. If employees are taken from organizations outside the Kathmandu valley, the result may be more valid. The respondents are taken from manufacturing and IT based organizations. This limits the applicability of results in other sectors. Thus, the issue of generalization occurs. Sample size is low. Therefore, an increase in the number of respondents helps to improve more accuracy of the results. Additionally, data are obtained through a self-reported questionnaire, creating the probability of common method biasness.

References

- Abuhashesh, M., Al-Dmour, R., & Masa'deh, R. (2019). Factors that affect employees job satisfaction and performance to increase customers' satisfactions. *Journal of Human Resources Management Research*, 2019, 1-23.
- Bernarto, I., Bachtiar, D., Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A., & Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from Indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 5495-5503.
- Bolda, M. A., Danish, R. Q., & Nawaz, M. M. (2012). Mediating role of perceived organizational politics in relating job characteristics to morale. *African Journal of Business Management*, 6(15), 5185-5192.
- Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A., & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of*

Organization Behaviour, 18(2), 159-180.

- Drory, A., & Romm, T. (1988). Politics in organization and its perception within the organization. *Organization Studies*, 9(2), 165-179.
- Faye, K., & Long, Y. (2014). The impact of job satisfaction in the relationships between workplace politics and work related outcomes and attitudes: Evidence from organizations in Senegal. *International Journal of Business and Management*, 9(5), 160-168.
- Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management*, 18(1), 93-116.
- Ferris, G. R., Fedor, D. B., Chachere, J. G., & Pondy, L. R. (1989). Myths and politics in organizational contexts. *Group & Organization Studies*, 14(1), 83-103.
- Ferris, G., Russ, G., & Fandt, P. (1989). Politics in organizations: In R.A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.). *Impression management in the organization*, 143-170.
- Gandz, J., & Murray, V. V. (1980). The experience of workplace politics. *The Academy of Management Journal*, 23(2), 237-251.
- Harrell-Cook, G., Ferris, G. R., & Dulebohn, J. H. (1999). Political behaviors as moderators of the perceptions of organizational politics-work outcomes relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 1093-1105.
- Kacmar, & Ferris. (1991). The perceptions of organizational politics scale (POPS): Development and construct validation In Taking the measure of work. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 193-205.
- Karim, D. N., Majid, A. H., Omar, K., & Aburumman, O. J. (2021). The mediating effect of interpersonal distrust on the relationship between perceived organizational politics and workplace ostracism in higher education institutions. *Heliyon*, 7(6), 1-8.
- Khan, M. A., & Hussain, N. (2016). The analysis of the perception of organizational politics among university faculty. *Pakistan Business Review*, 18, 451-467.
- Khan, N. A., Khan, A. N., & Gul, S. (2019). Relationship between perception of organizational politics and organizational citizenship behavior; testing a moderated mediation model. *Asian Business & Management*, 18(1), 122-141.
- Madison, D., Allen, R., Porter, L., Renwick, P., & Mayes, B. (1980). Organizational politics: An exploration of manager's perceptions. *Human Relations*, 33(2), 79-100.
- Obiekwe, O., Obibhunun, L., & Omah, O. (2019). Impact of Employee Job Satisfaction on Organizational Performance. *Academic Journal of Current Research*, Vol.6(12), 6-12.
- O'Driscoll, M. P., & Randall, D. M. (1999). Perceived organisational support, satisfaction with rewards, and employee job involvement and organisational commitment. *Applied Psychology: An International Review*, 48(2), 197-209.
- Paais, M., & Pattiruhu, J. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 577-588.

- Poon, J. M. (2003). Situational antecedents and outcomes of organizational politics perceptions. *Journal of Managerial Psychology*, 18(2), 138-155.
- Poon, J. M. (2006). "Trust-in-supervisor and helping coworkers: moderating effect of perceived politics. *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 518-532.
- Saleem, R., Mahmood, A., & Mahmood, A. (2010). Effect of work motivation on job satisfaction in mobile telecommunication service organizations of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(11), 213-222.
- Yusof, J. M., Zulkiffli, S. N., Padlee, S. F., & Yusof, N. A. (2018). The relationship between organizational politics, job satisfaction and turnover intention in the maritime-related agencies in the east coast of peninsular Malaysia. *International Conference on Economics, Business and Economic Education*, 1001-1013.

Challenges Encountered by Mathematics Teachers in ICTs Implementation

Kharika Devi Parajuli¹, Prof. Bidhya Nath Koirala, Ph.D.²

¹Ph.D. Scholar, Graduate School of Education, Tribhuvan University, Nepal

²Central Department of Education, Tribhuvan University, Kathmandu, Nepal

¹Email: kharikaparajuli@gmail.com, ²Email: koiralabidyanath@gmail.com

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICT) have a great deal with teaching and learning processes to conceptualize abstract concepts in mathematics. The objective of this study investigated the challenges encountered by secondary-level mathematics teachers while implementing ICT-based training in a classroom in teaching. We used interpretive inquiry as an approach to research. As the study tools, we used in-depth interviews, observations, and generated textual data. We analyzed the data by adopting the data's sequential coding, categorizing, and thematizing. We used constructivism as a theoretical lens to understand and explore the use of ICTs. We envisaged and generated the themes on challenges that are inadequate ICT-based professional development training and tools; lack of competency in technological/ pedagogical content knowledge; disempowering school actors; enduring 'one size fits for all'; structured curriculum; lack of infrastructure and ICT tools and hegemony of traditional classroom practices. The significance of the use of ICTs has been recognized in public schools in Nepal. There was also evidence that the current practice of ICT-based teacher education and development was not excess in developing skills and knowledge to use ICT in their classroom.

Keywords: ICT Implementation, Teachers' Challenges, Mathematics Teaching

Introduction

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in schools for teaching and learning, particularly in mathematics, has played an important role in understanding simple concepts and abstract ideas (Fathima, 2013; Faggiano & Ferrara, 2017). ICT is a broad concept that refers to the gathering, storage, processing, transfer, and display of information using a combination of hardware, software, and communication. It is used to communicate, modify, and store data digitally. Hence, varieties of ICT tools such as email, internet, SMS, videos, social media, e-learning, multimedia, software, mobile applications, etc., can be used for mathematics teaching and learning.

Therefore, realizing the significance of ICTs throughout the teaching-learning process the state of Nepal has formulated several policies and plans such as the IT Policy

(2010), three Year Plan 2011-2013, ICT Master Plan (2013- 2017), and the latest School Sector Development Plan (SSDP) (2017-2023) for promoting ICT integrated teaching procedures and learning activities Ministry of Education [MoE, 2016]. MoE has established ICT lab and internet connectivity for a few model schools. National Center of Education Development (NCED, 2015) also provided ICT integrated pedagogical training to the teachers of schools with ICT connectivity in public secondary and lower secondary schools. In beginning, very few public secondary school teachers were trained in general, including mathematics teachers. Because of the lack of specific pedagogical training on ICT, Prirerya was given general ICT training (researcher participant training observation, 2016) the proper implementation in the classroom still seems challenging (Parajuli, 2017; Rana, 2016; Dahal & Dahal, 2015).

In developed countries, ICT tools have been used for effective teaching and learning activities in mathematics by investment in ICT infrastructure, software, and teacher professional development. Schools are facilitated children with every required ICT service as per the digital natives' wish (Curtis, 2014). However, there is a tremendous challenge in the technological gap between developed and developing countries like Nepal (Giller, 2014). In Nepal, mathematics teachers have been facing several difficulties in implementing ICT-based training in the mathematics classroom as a lack of teachers' competence, a lack of school vision and plan, and disempowering school leaders (Msila, 2015).

As per my experience, there are significant essential aspects while using ICTs in teaching mathematics, such as a shift in technological beliefs, confidence and competency, and engagement in innovative lessons (Wachira & Keengwe, 2011). On the other hand, only available hardware, means of software, and other related tools might not work themselves that teachers need to be well confident, but problems occur and hinder to use of ICT in the mathematics context of Nepal that makes a sound delivery system (Singh & Chan, 2014; Ling et al., 2013)

Hence, the focus of inquiry of this paper is to explore the challenges encountered by secondary-level mathematics teachers while implementing ICT-based training in a mathematics classroom in teaching and learning particularly in the public schools of the Kaski District of Nepal.

Integrated Teaching with ICT

The ICT integration for the pedagogical practices needs to concern the system. According to Rogers (2003), integration of ICT into classroom practices is also the individual decision to do action for something change in the classroom practices. It may possible if the teacher she/ her motivate for growing the profession with appropriate technology-based pedagogies Andoh (2012). However, students also might be used

verities of websites or ICTs tools (Messenger, internet, CD ROMs, videos, mobiles, and laptops), multimedia, and social media for self-learning activities. For this study, we followed the Saltan and Arslan definition of ICT integration by ICT-trained secondary level teachers in the mathematics lessons for classroom teaching and learning activities (Saltan, & Arslan, 2017).

The integration of ICT into the teaching and learning process is complex, expensive, and complicated that have been identified by many researchers. Bingamils(2009) identified problems and challenges in integrating technology for teaching and learning in the classroom, influencing different factors; such as the school's level, teacher's level, and system's level. However, user characteristics, content, technology issues, and capabilities of the organization were recognized by Al-Faki and Hassan (2014) as key aspects influencing the integration of ICT into classroom instruction in general and mathematics instruction in particular.

Key Challenges in Using ICT

Mathevula & Uwizeyimana (2014) and Yang & Leung (2015) argued that teachers' self-efficiency and confidence are key challenges in using ICT in teaching-learning activities. Teachers who don't have general ICT literacy skills such as typing, the internet for searching materials, downloading, email, word processing, etc. are significant predictors. However, teachers who have less interest and are incompetent are less able to increase self-confidence which discourages making decisions (Asabere, Ahmed, 2013). Moreover, Bas et al. (2016), argued that teachers with more experience in technology and more engagement have greater confidence in their perceptions and abilities to use advanced technological tools in the classroom. However, plenty of available time for work and training are also essentials which are argued (Leendertz et al., 2013).

Mishra and Koehler (2006) argued that technology enhances pedagogies. Teachers need appropriate knowledge with a combination of pedagogy and technology to support students in working with specific subject content that proprieties knowledge, competencies, and skills of teachers who received. Those teachers that believe in and use technology for instructional support might have external expectations more than tough teacher-centered (Voogt & McKenney, 2017). Hence Philomina & Amutha (2016) claim that Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) is essential but not sufficient for teachers to become creative or innovative in their thinking and doing about using technology for intellectual needs" (p. 605).

Therefore, the knowledge of TPACK holds higher value in the technology-enhanced classroom but does not apply to every teacher while using only a single transformation of content or pedagogy or technology (Koehler& Mishara, 2009; Kipsoi et al., 2012). Autonomy, capability, and creativity are also essential to developing teachers' quality

teaching (Bas et al., 2016). Teaching with technology demands TPACK knowledge and proper delivery of the subject matter by teachers in the classroom (Kihiza et al., 2016). However, incorporating technology for meaningful teaching of mathematics seems challenging for many mathematics teachers in the context of Nepal as well (Alayyar et al., 2012; Kihiza et al., 2016)).

In addition, time for training, level of training, and lack of specific resources (Bengimal, 2009) are other challenges in teaching-learning activities. Technology is introduced into teacher training programs, but trainers are often focused on teaching technology instead of teaching with technology (Parajuli, 2017). Hence, inadequate training on a specific subject through sound resource persons might be a significant problem for not being able to implement ICT-based training by the secondary level mathematics teachers in the classroom practices in the context of Nepal (Parajuli, 2017).

One of the key challenges to implementing ICT training in mathematics classrooms for teaching and learning is the lack of ICT infrastructures, unavailability, and accessibility. The available infrastructures also do not work correctly in the classroom, hindering teachers from proper use (Tondeur et al., 2016). Behind that, for proper implementation of ICT, students also need ICT tools to develop their ICT skills and knowledge for preparing assignments, searching materials, and presenting in innovative ways (Simmons & Hawkins, 2010). But due to lack of access to ICT and lack of ICT-enabled school environment, teachers and students have been facing more challenges implementing ICT in mathematics classroom practices.

Etambo et al.(2016), argued that technical challenges are one of the top barriers influencing mathematics teachers while integrating ICT. They argued that absences of technical assistance and good technical support might be disturbances to the smooth classroom activities. Teachers could not be accepted to overcome the obstacles that could discourage using ICT instruments due to fear of failure and breakdowns in work (khan et al., 2012). Andoh stated that lack of technical support and maintenance in time as a result of which there is a greater chance of technical problems (Andoh, 2012, p. 144). These barriers hinder the smooth delivery of mathematics lessons in classroom instruction. Due to these reasons, teachers might be frustrated and hesitant to use ICT in the content (Asabere & Ahmed, 2013). Hence, the availability and accessibility of ICT-based technologies in schools and technical support are needed for the teachers to maintain regular teaching-learning activities in the classroom in mathematics.

Theoretical Referent: Constructivism

According to Wang et al.(2012), constructivism is the process of knowledge construction by actively engaging learners to develop higher-order thinking skills through interaction and conversations with each other (p. 126). It believes that students construct new

knowledge actively based on their current and past experiences (Savasci & Berlin, 2012). Social constructivists argued that knowledge is intersubjectively built through the “social speech, personal speech, and silenced speech” (NCTM, 2000 as cited by Jones & Araje, 2002, p. 9). Students become engaged in finding new knowledge by applying their existing knowledge and real-world experience (Kuter et al., 2012). Learning is a social process; students need to engage in substantive conversations to exchange their ideas. The role of the teacher is to guide students. Mathematics teaching through software promotes child-centered pedagogy (Goos, 2010).

According to Wachira & Keengwe (2011), shifts in the learning paradigm technology support teachers for positive impact as a constructivist approach of teaching rather than lecturers. However, the teacher’s role is to encourage and facilitate the development of students’ mathematical knowledge, connecting students and the subject. She/he can play a different role in engaging students in creative learning activities and showing their abilities for meaningful learning (Grootenboer & Marshman, 2012). So, this theory supported us to understand and observe the participation of teachers and students in ICT-based mathematics teaching and learning in classroom practices. We used specific theories of constructivism as references from the humanistic perspective in this context. That supported us to see and observe the integration of new technological tools (ICT) and teachers’ knowledge to use properly in teaching and learning activities inside the classroom.

Methods and Procedure

For this qualitative study paper, we used the interpretive inquiry approach of research, which allowed us to explore and understand the subjective worldview from participants’ perspectives (Hartas, 2010) on the challenges encountered by mathematics teachers in implementing ICTs in their Classrooms. It facilitated the adoption of *an emergent field inquiry* (Taylor, 2018, p. 42) to explore the participants’ thick description (Flick, 2009) of the research issue. Further, it allowed capturing their individual life-world experiences in subjective ways (Scotland, 2012) from *the insider* (Taylor, & Medina, 2013, p. 4). So, we engaged meaningfully in the field for an extended period with four ICT-trained secondary mathematics teachers where they had worked. It was understood, and we observed their problems and challenges while implementing ICT training in the mathematics classroom. For this purpose, we selected four ICT-trained teachers based on ICT competence, education degree, experience of teaching through ICT, level of engagement, and facilities of ICT infrastructure to get sufficient information on the area of study (Patton, 1990). In this study, we have adopted in-depth interviews and informal conversations several times with careful and engaged listening to capture the realities (Forsey, 2010) through ongoing story records (Clandinin et al., 2007). We recorded the conserved and maintained field notes simultaneously and translated them into four

different phases of diaries in the Nepali language.

Moreover, we developed each day's field journals based on the field notes, field experiences, and memories and prepared an individual portfolio. After that, we transcribed all Nepali transcription into English medium to establish events, providing coherence to the write-up. Then, produce thick evocative descriptions of personal and interpersonal experiences. I presented the ICT-trained teachers' experiences through storytelling (Ellis et al., 2010).

Result and Discussion

Major Challenges of ICT Use Faced by Teachers in the Mathematics Classrooms Inadequate ICT-Based Professional Development Training and Tools

I engaged in my research, discussing and observing the phenomena of ICT use in classroom practices, particularly in mathematics at the secondary level. I experienced the world of mathematics teachers and came up with particular insights that they felt inadequate training in technological, pedagogical, and content knowledge. They had insufficient knowledge and skills on ICT integration while delivering the contents, particularly in mathematics classrooms. I thought that the significant challenge in promoting ICT-integrated teaching-learning activities in mathematics classrooms was the lack of practical pedagogical training and technical support. As participants stressed, the government had provided ICT-based training only to very few public-school teachers. Teachers also required in-service training on how to incorporate ICTs into mathematics classroom teaching and learning. Therefore, teacher training programs inadequately prepare to equip them with ICT skills, competencies, and pedagogical practices (Shadreck, 2015; Tondeur et al., 2016).

In this regard, Mr. Processor opined that the insufficient and ineffective training for a short period was a major challenge for its application in a classroom context. He noted that the focused training on both technical and pedagogical application of skills through ICT experts could be worthwhile. Ministry of Education (MoE) is operating an ICT-based teacher's training program that has focused more on the first-time entry group, primarily emphasizing general knowledge and skills that teachers are already familiar with. He said, "I feel this training is just for switching on and off the computer". I don't have special software knowledge and training for an advanced teaching course. I need such training, where there is software to teach the contents with the help of subject experts. I feel difficulty implementing advanced technologies such as smart board, laptops, projectors, and software". But nothing of that sort happened. So, it is not so fruitful (Mr. Processor Interviewed dated, 2015).

From my participants' experiences and my experiences as a researcher and teacher, I realized that successful ICT integration in the mathematics classroom requires teachers

who are technologically competent and well trained. The teachers' practical training plays a vital role in determining the level of the use of technological skills. However, I felt that the ICT-based training provided by Nepal's government to the secondary level mathematics teachers was just for developing digital literacy. Although it was crucial for general knowledge, focusing only on computer literacy is insufficient because effective training may model effective teaching practices with specific subjects (Uslu & Bümen, 2012; Infodev, 2015).

It might be due to the less creative and innovative design of training for the pedagogical practices in general ICT-based training (Khan et al., 2012). However, the trainers and trainees looked motivated and self-directed regarding teaching and learning for the ICT-based pedagogies. They felt the significance of ICT-based pedagogies for promoting meaningful learning. These training activities served as motivating forces to the teachers, developing a positive attitude for using ICT tools in mathematics classrooms. Sufficient training opportunities to use new mathematics software and other digital technologies might support them effectively.

Mr. Monitor agreed that the ICT-trained teachers were less competent in technological pedagogical content knowledge. Another major challenge was employing ICT-integrated teaching-learning activities in mathematics classrooms. Regarding this issue, he shared his experience, "In teacher training programs, trainers focus only on general knowledge and skills of ICT. They do not focus on the pedagogical practices in mathematics-related ICT. I am not doing as effectively because of a lack of good ICT skills and competence. I feel that the students are not so interested in learning if the teacher him/herself is under confusion to transfer good knowledge of mathematics contents through ICT."

Lack of computer competence and adeptness at overcoming obstacles is the most powerful predictor of ICT implementation in classroom teaching. Almekhlafi and Almeqdadi (2010) noted that integrating technology into mathematics teaching requires knowledge of the subject area. Thus, the major challenges for effectively using ICT for specific pedagogical practices were inadequate technological, pedagogical, and content knowledge to integrate ICT in mathematics lessons, as well as a lack of opportunities (Stoilescu, 2014). (Stoilescu, 2014).

Disempowering School Actors

Based on my field experiences, among many challenges of employing ICT in classrooms, disempowering school actors such as principals, teachers, members of the School Management Committee (SMC), and members of the Parent Teacher Association (PTA) were other key challenges to ICT-based pedagogies in mathematics classrooms.

Those school actors were less aware of the significance of ICT integrated mathematics classrooms which may also create difficulty to integrate ICT in the classroom. I sensed

that they were less willing to promote ICT-based pedagogies. They did not promote ICT-based pedagogies in schools. Thus, the less meaningful participation of those key stakeholders had hindered developing their capacity to take initiatives in developing ICT-based pedagogies in schools (Mwalongo, 2011). If they had participated in the initiative actions of ICT-based pedagogies, they could realize the necessity of actions and outcomes (Mejos, 2007) regarding the usage of ICT in mathematics classrooms.

Because of the disempowering school actors of development, the schools have fewer infrastructures with insufficient ICT tools. On the other hand, empowerment and participation are intrinsically linked with technologies. Thus, disempowerment might have hindered their participation in promoting ICT-integrated classroom teaching learning activities.

However, few mathematics teachers used ICT tools such as laptops to show mathematics videos. They also provided e-learning materials from pen drive to their students for self-learning at home. In this condition, teachers were promoting ICT-integrated teaching-learning activities with positive attitudes. However, they lacked sufficient knowledge and skills to implement ICT-based classroom practices. This had challenged the state's strategies of achieving broader goals of maintaining quality education (as envisaged ICT Master Plan 2013-2017). It had also questioned the effective implementation and expansion of ICT in education as stipulated by School Sector Reform Plan (SSRP). In addition, it had challenged the focus of the Ministry of Education (MoE) to develop ICT skilled human resources in schools that could monitor and manage the digital content. However, it seems that very few teachers from community schools had better ICT skills for its application in teaching and learning activities. Very few of them had got sufficient ICT infrastructures such as classrooms, ICT tools, and internet facilities. Only a few of them had got good support from the administration.

Enduring 'One Size Fits For All'

I met in Mr. Monitor's office preparing something to teach 'Probability' today by using a video prepared by the Ministry of Education (MoE). I entered the classroom with Mr. Monitor. The classroom was dusty. He used his laptop and multimedia, borrowed from somewhere. He started to play the video. The classroom remained calm and the students seemed to be attentive. After some minutes of interval, he pause the video and explained the ideas of probability. Some students raised their queries as well. However, some students were doing some other work.

The content in the video was made in another context. The teacher in the video was using local materials as instructional materials for teaching the concepts of 'Probability'. I felt that the ICT integrated pedagogy (video-based) was supportive to demonstrate virtually the use of local materials in the learning process. However, the students could not

experience the activities. On the other hand, this was a kind of activity perpetuating the 'one size fits for all' approach. I argue that this ICT-based pedagogy is again promoting the traditional methods of teaching mathematics. It might have suppressed the people who knew mathematics differently through real-world experiences.

This ICT-based pedagogy was not enough to foster social justice in the classroom. It was likely to promote the "traditional classroom" as a "banking pedagogy". Teachers filled students' minds with something like containers. From the viewpoint of critical pedagogy, banking pedagogy hinders students' thinking and promotes passive absorption of knowledge, and disempowers both teachers and students (Tutaka et al., 2014, p. 67). Freire's banking pedagogy truly matches Nepal's context because the pedagogy of mathematics only focused on abstract, algorithm, and product-oriented learning (Bal & Mishra, 2012). In this method, teaching means only telling in the classroom, which creates high pressure on the students and makes the mathematics classroom monotonous. It is true that output is dependent on the input. Traditional pedagogy is one problem that cannot make mathematics education meaningful.

Replicated video-based mathematics pedagogy denied interactive and participatory teaching and learning activities. There was a lack of balance between individualized instruction and group work to promote the interaction between learners and teachers. In the classroom, there might be different levels of students and other ethnic groups. Stinson, Bidwell, and Powell (2011) stated that in a critical mathematics classroom, the teacher provides group work discussion and equal opportunities for students to share their knowledge, and get positive responses to their voices and opinions. Mathematics teachers must have critical perspectives in order to promote justice and equity in mathematics. However, the use of video in mathematics classrooms was less supportive to promote shared discussion, equity, and equal learning opportunities.

Structured Curriculum

In the process of my field visit, one of the secondary level mathematics teachers, Mr. Keyboard shared, "It is difficult to complete the course at the right time because there are heavy course contents in mathematics and there is a compulsion to prepare students for SEE. This also affects me to use ICT-based teaching in the classes." We feel that our curriculum practice school is highly influenced by Habermas' technical interest. We have been practicing a top-down approach curriculum, which is more of a rational model of curriculum. According to Grundy (1987), the technical interest of a curriculum is designed by certain authorities or institutions to determine the learning objectives, contents, and outcomes. The curriculum focuses on the teacher, unit, and subject. Andoh (2012) identified the traditional education system with rigid structure and limited curricula, etc., and teachers were not agreed to use ICT tools. That might be a barrier for the teachers and schools to decide on implementation. In the book

Principles and Standards for School Mathematics, The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), mentions one of the six principles is “Technology standard”. There, it declares the “practicable curricular standards to build a society with both the capacity to think mathematically and a relevant basis of mathematical skills and knowledge required in every aspect of life” (p.3). According to Schubert (1986), metaphorical images of the curriculum; curriculum as subject matter, discrete tasks and concepts, cultural reproduction, and planned activities are related to technical interests. This approach to teaching pedagogy is a behaviorist approach. All the policies, curriculum designers, institutions, school administrators, and teachers are controlled by rules and time schedules. In this pedagogical perspective, teachers use a more instructional approach. Students don’t get the opportunity to explore their perspectives. We felt that such a type of pedagogy killed the students’ skills and understanding level.

We believe that the Nepalese mathematics curriculum is much more guided by Habermas’ technical interest (Schubert, 1988) in the curriculum as subject matter and discrete task. According to Grundy (1987), the technically informed curriculum is more objective. It is more likely that a document prepared by experts to serve their personal interests is licensed in controlling and manipulating the environment in the mathematics classroom. This aspect of the curriculum has been a key obstacle to promoting meaningful, authentic, and inclusive mathematics education in Nepali schools. Moreover, such a curriculum is lifeless and culturally de-contextualized (Luitel & Taylor, 2007) less serving students’ interests.

On the other hand, we believe that the existing curriculum has prevented the development of practical and critical mathematics education in Nepal. According to Tutak et al., (2010) ethnos mathematics, equity, and culturally responsive teaching through ICT based are the three emerging domains related to critical mathematics education, which may be incorporated into the curriculum for inclusive and empowering mathematics education. Thus, “mathematics education should never be separated from culture, and society in order to provide sustainable, and inclusive mathematics in Nepalese schools and universities” (Luitel & Taylor, 2007).

It is time for all to have a comprehensive and open discussion on deconstructing the existing curriculum and developing an authentic curriculum that serves all people of the country. It emphasizes meaningful, authentic, and inclusive mathematics education in Nepal. According to Stinson et al. (2011), the evolving pedagogical practice of mathematics is explicitly connected to social justice issues. But, the mathematics curriculum in Nepal does not incorporate the contents that help students learn mathematics through/ social justice. Although the policy message is digital technologies can and out to be used to enhance students’ mathematics learning, the provision of technology alone does not change enough to bring change. So, revision of teaching

approaches and mathematics curriculum is needed to change as well (Amuko, Miheso, & Ndeuthi, 2015). So, the mathematics curriculum in Nepal also does not incorporate the contents that help students learn mathematics through ICT tools /for social justice. Hence, the curriculum of mathematics is the board challenges to use digital devices to enhance teaching and learning activities in the mathematics classroom (Alqurashi, Gokbel, & Carbonara, 2016).

Lack of Infrastructure and ICT Tools

It might be one day in September 2021; we visited the school (I) and observed everything from the availability of infrastructure for ICT-based classroom teaching-learning activities. It was Mr. Processor's management. We found that the video-based classroom was well decorated with a fixed projector, smart board, laptops, and well sound system. But at that time, when he started his classroom delivery, multimedia and smart boards did not support it. Because of the lack of technical support available in school, technical maintenance was not carried out regularly, resulting in a higher risk of technological breakdowns (Beta, 2004, as cited in Bingamils, 2009, p. 241). It might have created a negative attitude towards integrating ICT into teaching and learning (Ndibalema, 2014) among the learners. He had a technical problem: he could not connect data from the computer to the projector. Later, the problem was solved with a technician's help.

Without good technical support, teachers and whole school resource persons cannot come up with the expected outcome. Hence, getting technical support from resource persons is another major challenge. Technical support helps teachers integrate ICT into the teaching-learning process in the new world of technology (Nkhwalume, 2013). In this regard, Sicilia (2005) highlighted that "technical barriers hinder the smooth delivery of the lesson or the natural flow of the classroom activity" (Bingimals, 2009, p. 241).

Availability of electricity, maintenance, and technical support were challenges for successfully integrating ICT. In addition, Mr. Keyboard felt there were challenges with the electricity supply and the problem of maintenance when the devices stopped functioning. He explained- "In the context of Nepal, there is the problem of load shedding without any managed schedule. When I start to teach through Multimedia PowerPoint, the electricity is cut off. Also, those contents that are very important, we download them online, but due to the problem of load shedding, we can't show it in front of the students. Due to such seemingly minor technical problems, the class is affected by such a system. Due to such difficulties, teachers do not show any interest in teaching through ICT-based training.

On the other hand, keeping technologies in the condition is a greater challenge. When electronic devices are used for a long time, sometimes they won't function properly. Due to more expense in their maintenance, they are kept unused because of a lack of

money and technicians. Furthermore, there is a computer teacher in our school but no ICT familiar person. It is difficult for them to connect computer knowledge with the mathematics lesson design."

Classroom infrastructure was not adequate in community schools. The school's infrastructure is one of the key requirements that supports and creates a supportive learning environment for all the heterogeneous students for their physical, mental, and social development. SSRP (2009) intended to make sure that all schools are equipped with minimum enabling conditions that cater to student's diverse needs. It further focused on the school's physical environment including the condition of school buildings, provision of adequate classrooms, and a playground. The physical infrastructures of any school directly affect students learning achievement.

On the other, we understood that most of the students were from a poor economic background and they couldn't have proper access to fulfill the demands of learning materials such as books, copies, etc. ICT tools were beyond their family's capacity so they did not get a proper environment for their self-study at home. Due to their poor family background, they had to learn through the same traditional way of learning. We found that students were less engaged and motivated in ICT-integrated classroom activities. According to Mingaine (2013), computer breakdowns create distractions, and if there is a shortage of technical help, it is probable that routine computer repairs will not be carried out, resulting in teachers not utilizing computers in the classroom. As a result, teachers are discouraged from adopting computers because of fear of equipment failure, because no one will provide them with technical support if a technical problem comes (Joubert, 2013; Nkhwalume, 2013).

The participant also reported the lack of ICT infrastructure (Agyei & Voogt, 2011; Kihoza et al., 2016)) to be a real challenge faced in mathematics classrooms. Schools lacked common mathematical software (such as derive, graphic calculus, geometer's sketchpad GeoGebra software, e-library, etc.) used in teaching mathematics. No classroom was identified to be supported by internet connectivity. According to Kipsoi et al., (2012), the availability of ICT-based infrastructure for teaching and learning is crucial. However, in the Nepali context, the poor situations of ICT infrastructure in school education in terms of number as well as quality are the major barriers to classroom practice. The absence of electricity, lack of suitable computer labs, and lack of accessible skilled persons to run them smoothly are often observed (Mulhim, 2014; Alqurashi et al., 2016). The majority of Nepal's technological infrastructure is under government control. This poor condition situation has an impact on the convenience with which knowledge may be received. In connection with the availability of infrastructure, it makes access to information costly, which in turn hampers the usage of ICTs in the pedagogical approach.

The Hegemony of Traditional Classroom Practices

When we interacted with the mathematics teachers in the schools of my study, we understood that they could not reject traditional teaching-learning activities in mathematics classrooms. Mr. Keyboard expressed that he has become habituated to transmitting ideas of mathematics to the students through chalk and talk approaches. He used fewer collaboration and discussion methods. He oriented the teachers for securing good marks in the examination. The assignment system is also like that of the old teaching method. Due to the traditional way of teaching, there are problems in the proper management of ICT infrastructure by which there won't be effective teaching. However, the teachers who have recently entered the teaching profession are seemingly more positive toward the ICT-based training system. They demonstrate a deep interest in it. The old teachers have a positive impression of it, but they don't have sufficient knowledge and skills in using technology. Teachers come to take the training, but they leave it in the middle of the training without its completion. Teachers have difficulties when it comes to collaborative learning with ICT.

Badia et al., (2013) reported that successfully implementing ICTs on her/ his classroom depends strongly on the staff support, attitudes, and delivery acceptance. If mathematics teachers regard ICT integrated training as neither fulfilling their needs nor their students' needs, it is likely that they will not integrate the technology into their classroom instruction (Badia et al., 2013). Although teachers have attitudes and acceptance towards ICT teaching delivery and the use of technology, lack of attitude to change and belief towards using ICT for teaching will seek to reduce and diminish ICT adoption and integration for teaching mathematics and hence reduce the enhancement of ICT-enabled teaching practices in the secondary schools through ICT (Mathevula & Uwizeyimana, 2014; Philomina & Amutha, 2016). Therefore, teachers' attitudes and their acceptance of ICT for teaching delivery are challenges in the teaching and learning process. On the other hand, perception of usefulness; ability to innovate; expertise; attitudes; beliefs; and feelings for implementation of ICT. Also, personal attributes influence their degree of willingness to accept (Badia, Meneses, & Sigalés, 2013).

But the attitude towards technology and the teacher's knowledge also play a major role in integrating ICT in the classroom. Many contributions have been (Francon, 2016; Yang & Leung, 2015; Leendertz et al., 2013). They agreed that teachers' adoption of constructivist theories about teaching and learning positively impacts the use of ICTs, either directly or indirectly, particularly on how they are used for teaching and learning. According to Wachira and Keengwe (2011), technology can support teachers in developing constructivist-based teaching activities based on shifts in paradigms in education and activities. Meanwhile, teachers need to act as a facilitator rather than lecturers (Schrum & Levin, 2009), such actions hamper students' development of high-order thinking (Shawan, 2014) and conceptual understanding. Teachers must still

require actively participate in a complicated academic subject, such as project-based learning in a collaborative approach (Inan, Lowther, Ross, & Strahl, 2010). It requires knowledge of the content, pedagogy, and various technologies, according to Chai et al. (2013). Learning collaboratively utilizing ICT demands a combination of these aspects, with each knowledge area supporting the others. According to the findings of the first two researches, the reality of teaching and learning does not always conform to collaborative learning theories. However, the findings suggested that technologies might act as agents of change, prompting reflective thinking and cognitive conflict. This outcome opens up interesting prospects for improving teaching and learning toward collaboration ICT practices.

Conclusion

While inquiring about the challenges faced by secondary-level mathematics teachers in implementing ICT training in the classroom for teaching-learning activities, we have understood that incompetency in technology seems to be its major barrier. Effective training for teachers plays a vital role in determining the level of the use of technology skills. The ICT-based training provided by the government of Nepal to secondary-level mathematics teachers is just for developing digital literacy. Although it was crucial for general knowledge, it is not sufficient as effective subject-specific training is a model for effective teaching practices. Moreover, they have insufficient pedagogical knowledge of ICT.

Underpowered school actors such as head teachers, teachers, and School Management Committee (SMC) members were key challenges in integrating ICT-based pedagogies in mathematics classrooms. Those school actors were less aware of the ICT-integrated mathematics classrooms. We felt that they were willing less to promote ICT-based pedagogies. However, we had seen three ICT-trained mathematics teachers using their ICT tools such as laptops and mobile to show mathematics-related videos in the classroom for developing various concepts. They also provided different e-learning materials from pen drives to self-learning materials for students at home. In this condition, teachers were trying to promote ICT-integrated teaching and learning activities with positive attitudes.

In this study, we found that the ICT integrated pedagogy (video-based) demonstrated virtually using local materials in the teaching process. However, students could not experience the activities. This ICT-based pedagogy was again promoting the traditional methods of teaching mathematics denying interactive and participatory teaching and learning activities. On the other hand, it was an activity perpetuating the 'one size fits for all' approach. In addition, a centrally designed curriculum with loaded contents was another challenge for promoting ICT-based pedagogies for mathematics teachers. The

textbook prepared for a year had compelled them to be more structured in teaching-learning activities. The pressure to cover the required contents within the limited timeframe was also a barrier.

We came to the insight that classroom infrastructures were inadequate in community schools. The school's infrastructure is one of the key requirements that supports and creates a supportive learning environment for all heterogeneous students for their physical, mental, and social development. Teachers of secondary schools just started the ICT-based classes without full preparation for ICT-based models and design. It was also seen as just the initiation of ICT-based classes but teachers' reorientation more on the traditional teaching-learning activities.

References

- AgYEI, D. D., & Voogt, J. (2011). ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana. *Education and information technologies*, 16(4), 423-439.
- Alayyar, G. M., Fisser, P., & Voogt, J. (2012). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1298-1316.
- Al-Faki, I. M., & Hassan, A. (2014). Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes. *American International Journal of Social Science Vol. 3 No. 2; March 2014*, 136-138.
- Almekhlafi, A. G., & Almekdadi, F. A. (2010). Teachers' perceptions of technology integration in the United Arab Emirates School Classrooms. *Educational Technology & Society*, 13(1), 165-175.
- Alqurashi, E., Gokbel, E. N., & Carbonara, D. (2016). Teachers' knowledge in content, pedagogy and technology integration: a comparative analysis between teachers in Saudi Arabia and the United States. *British Journal of Educational Technology*, 00(00), 00-00. doi:10.1111/bjet.12514.
- Amuko, S., Miheso, M., & Ndeuthi, S. (2015). Opportunities and challenges: Integration of ICT in teaching and learning mathematics in secondary schools, Nairobi, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 1-7. URL:www.iiste.org Opportunities.
- Andoh, C. B. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology into teaching: A review of the literature*, 8(1), 136-155
- Asabere, N. Y., & Ahmed, A. M. (2013, January). Towards Enhancing Quality in Education through Information and Communication Technologies (ICTs) in Higher Educational Institutions (HEIs). *International Journal of Computer Applications* (0975 – 8887), 62 (8).

- Badia , A., Meneses, J., & Sigalés, C. (2013). Teachers' perceptions of factors affecting the educational use of ICT in technology-rich classrooms. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(3), 787-808. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13053>
- Bal, B. K., & Mishra, M. (2012). E-proceedings of the national conference on the use of ICT in rural Nepal: Influences of technology. Online accessed on November 12, 2016, from Retrived from "http://ltk.org.np/downloads/e%20-%20proceedings_-%20ltk_conf ICT_use_rural_Nepal_March_22_23_2012.pdf" http://ltk.org.np/downloads/e - proceedings_ - ltk_conf ICT_use_rural_Nepal_March_22_23_2012.pdf.
- Bas, G., Kubiato, M., & Sün, A. M. (2016). Teachers' perceptions towards ICTs in teaching-learning process: Scale validity and reliability study. *Computers in Human Behavior*, 61, 176-185. Retrieved from www.elsevier.com/locate/comphumbeh
- Bingamils, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environment: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 235-245.
- Chai, C. S., Ling Koh, J. H., & Tsai, C. C. (2013, April). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society: Grand Challenges and Research Directions in e-Learning of the 21st Century*, 16(2), 31-51.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sightes for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Curtis, S. (2014). Digital Learning: How Technology Is Reshaping Teaching (Online). *The Telegraph*. <http://www.telegraph.co.uk/technology/news/11051228/Digital-learning-how-technology-is-reshaping-teaching.html>
- Dahal, B., & Dahal, N. (2015). Opportunities and challenges to use ICT in the Nepalese Mathematics classroom. In *Proceedings of the second national conference on mathematics education*, 50-52.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1-17.
- Faggiano, E., & Ferrara, f. (2017). *Innovation and technology enhancing mathematics education, perspective in the digital era*. (A. Montone, Ed.) Italy: Springer. doi:10.1007/978-3-319-61488-5
- Fathima, S. (2013). Challenges of ICT in Teaching Learning Process. *Research Inventory: International Journal Of Engineering And Science*, 2 (12), 51-54.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed)*. New Delhi, SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Forsey, M. G. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*, 11(4), 558-572.
- Francom, G. M. (2016). Barriers to technology use in large and small school districts. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 577-591. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3596>

- Giller, G. (2014). Developing Countries still Far from Closing Digital Divide. *Scientific American*. <http://blogs.scientificamerican.com/observations/>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Flamer Press.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Los Angeles, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473913851>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hartas, D. (2010). *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches* (2nd eds.). New York, London: Continuum International Publishing Group.
- Infodev. (2015). Teachers, Teaching, and ICTs. Retrieved from <http://www.infodev.org/articles/teachers-teaching-and-ICTs>. *Information Technologies*, 16(4), 423-439.
- Joubert, M. (2013). Using digital technologies in mathematics teaching: Developing an understanding of the landscape using three "grand challenges". *Educational Studies in Mathematics*, 82(3), 341-359. URL: <http://www.jstor.org/stable/23434467>
- Kathmandu: Ministry of Education, Government of Nepal.
- Kihoza, P., Zlotnikova, I., Bada, J., & Kalegele, K. (2016). Classroom ICT integration in Tanzania: Opportunities and challenges from the perspectives of TPACK and SAMR models. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 12(1), 107-128.
- Kipsoi, E. J., Chang'ach, J. K., & Sang, H. C. (2012). challenges facing the adoption of information communication technology (ICT) in Educational management in schools in Kenya. *Journal of Sociological Research*, 3(1), 18-28. Doi:10.5296/jsr.v3i1.1882
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in technology and teacher education*, 9, 60–70.
- Leendertz, V., Blignaut, A. S., Nieuwoudt, H. D., Els, C. J., & Ellis, S. M. (2013). Technological pedagogical content knowledge in South African mathematics classrooms: A secondary analysis of SITES 2006 data. *Pythagoras*, 34(2), 1-9. doi:doi:10.4102/http://www.pythagoras.org.za pythagoras.v34i2.232
- Ling Koh, J. H., Chai, C. S., & Chun, C. (2013). Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: A structural equation modeling approach. *Instructional Science*, 41(4), 793-809.
- Luitel, B.C. & Taylor, P. C. (2007). Envisioning transition towards transformative mathematics education: A Nepali educator's auto-ethnographic perspective. Perth: Curtin University.
- Mathevela, M. D., & Uwizeyimana, D. E. (2014, September). The Challenges Facing the Integration of ICT in Teaching and Learning Activities in South African Rural Secondary Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (20). doi:Doi:10.5901/mjss.2014.v5n20p1087
- Mejos, D. E. A. (2007). Against alienation: Karol Wojtyla's theory of participation. *Kritike* 1(1), 71-85. Retrieved from http://www.kritike.org/journal/issue_1/mejos_june2007.pdf

- Mingaine, L. (2013). Challenges in the implementation of ICT in public secondary schools in Kenya. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(1), 224-238.
- Ministry of Education (2016). School Sector Development Plan, 2016–2023. Kathmandu. Government of Nepal.
- Ministry of Education (MoE). (2013). Information & communication technology (ICT) in Education : Master plan (2013-2017). Government of Nepal.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684>.
- Msila, V. (2015). Teacher Readiness and Information and Communications Technology (ICT) Use in Classrooms: A South African Case Study. *Creative Education*, 6, 1973-1981. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.618202>
- Mulhim, E. A. (2014). The barriers to the use of ICT in teaching in Saudi Arabia: a review of the literature. *Universal Journal of Educational Research*, 2(6), 487-493. Retrieved from <http://www.hrpub.org>, DOI: 10.13189/ ujer.2014.020606.
- Mwalongo, A. (2011). Teachers' perceptions about ICT for teaching, professional development, administration, and personal use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 7(3), 36-49.
- Ndibalema, P. (2014). Teachers' attitudes towards the use of information communication technology. *International Journal of Education and Research* 2 (2), 1-16.
- Nkhwalume, A. A. (2013). The challenges of integrating ICTs into the mathematics curricula in the SADC region: The case of Botswana. *Academic Research International*, 4(2), 332-337.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The qualitative reports*, 12(2), 238-254
- Parajuli, D. K. (2017). ICT Integrated Mathematics Pedagogies: An Interpretive Inquiry (Unpublished Mphil Dissertation). Kathmandu University, Education. Kathmandu, Hattiban Lalitpur.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research method (2nd Edition ed.)*. London: Sage Publication.
- Philomina, M. J., & Amutha, S. (2016). Information and Communication Technology awareness among teacher educators. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 603-606. doi:DOI: 10.7763/IJiet.2016.V6.759 603 pluralism. *College Research Journal*, 1(1), 1-16. professional development of pre-service teachers in Ghana. Education and
- Rana, D. (2016). *Perception practices and the use of ICT in teaching-learning*: How principles make the decision (Unpublished Mphil Dissertation). Kathmandu University, Education. Kathmandu, hattiban Lalitpur.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press

- Saltan, F., & Arslan, K. (2017). A comparison of in-service and pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence. *Cogent Education*, 4(1), 1311501.
- Savasci, F., & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practices are related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2009). *Leading 21st-century schools: harnessing technology for engagement and achievement*. United States of America: SAGE India Pvt. Ltd.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating Ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English language teaching*, 5(9), 9-16.
- Shadreck, M. (2015). Integrating ICTs into the environmental science primary school classroom in Chegutu district, Zimbabwe: problems and solutions. *European. Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 3(No. 1), 90-96.
- Singh, T. K. R., & Chan, S. (2014). Teacher Readiness on ICT Integration in Teaching-Learning: A Malaysian Case Study. *International Journal of Asian Social Science*, 4, 874-885
- Stinson, D. W., Bidwell, J. C., & Powell, G. C. (2011). Critical pedagogy and teaching mathematics for social justice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 76-94.
- Stoilescu, D. (2014). studying challenges in integrating technology in secondary mathematics with technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education*, 59-66.
- Taylor, P. C. (2018). *Contemporary Qualitative Research from: Handbook of Research on Science Education*. London: Routledge. Retrieved from <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203097267.ch3>
- Taylor, P. C., & Medina, M. (2011). Educational research paradigms: From positivism to
- The National Centre for Educational Development (NCED) (2016). *Teachers professionals development resource material*. Sanothimi Bhaktapur: Ministry of Education Teacher Professional Development Center.
- Tondeur, J., Baruch, A. F., & Prestridge, S. (2016). Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 110-120. URL: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.110>
- Tutaka, F. A., Bondy, E., & Adamsb, T. L. (2011, January). Critical pedagogy for critical mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42 (1), 65–74. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2010.510221>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). E-Learning Series. Bangkok. Retrieved from www.unescobkk.org/education/ICT.

- Uslu, O., & Bümen, N. T. (2012). Effects of the professional development program on Turkish teachers: technology integration along with attitude towards ICT in education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 115-127.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy, and Education*, 26, 69–83. doi:10.1080/1475939X.2016.1174730
- Wachira, P., & Keengwe, J. (2011, February). Technology integration barriers: urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17-25.
- Yang, X., & Leung, F. K. (2015, ay 25). The Relationships among Pre-service Mathematics teachers' beliefs about mathematics, mathematics teaching, and use of technology in China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1363-1378. doi: 10.12973/eurasia.2015.1393

मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका चुनौतीहरू

मीरा प्रधान, पिएच. डी.

सह-प्राध्यापक

नेपाली तथा आमसञ्चार विभाग

जनमैत्री बहुमुखी क्याम्पस, कुलेश्वर, काठमाडौं

Email: pradhanmps@gmail.com

सार

प्रस्तुत लेखमा नेपालको सन्दर्भमा मातृभाषा शिक्षणसँग सम्बन्धित विविध पक्षहरूको अध्ययन गरिएको छ। वि. सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार नेपालमा १२३ वटा भाषा अस्तित्वमा रहेका छन्, जसमध्ये माध्यम भाषाका रूपमा रहेको नेपाली भाषा ४४.६४% ले मातृभाषाका रूपमा बोल्दछन् भने ५५.३६% को मातृभाषा नेपालीबाहेक अन्य रहेको छ। नेपालको अन्तरिम संविधान (२०६३) र नेपालको संविधान २०७२ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषाहरूलाई राष्ट्रभाषाको मान्यता दिँदै नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानूनबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक प्रदान गरेको छ, तर यसलाई पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन गर्न विविध प्रकारका चुनौतीहरू रहेका छन्। यसै परिप्रेक्ष्यमा यस लेखमा नेपालमा बोलिने भाषाहरूको अवस्था, मातृभाषा शिक्षणको उद्देश्य, मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका समस्याहरू, मातृभाषा शिक्षणको क्षेत्रमा भएका प्रयासहरू र मातृभाषा शिक्षणमा विद्यमान समस्या निराकरण गर्न अपनाउन सकिने उपायहरू प्रस्तुत गरिएको छ। हाल नेपालमा मातृभाषा शिक्षणको क्षेत्रमा विभिन्न चुनौतीहरू देखिए तापनि लेख्यीकरणको स्तरमा आइसकेका भाषाहरूमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकहरू निर्माण गरी पठनपाठन गर्ने कार्य प्रत्येक वर्ष बढ्दै गइरहेको छ। आफ्नो जातिको भाषा संरक्षण र सम्बर्द्धनका लागि कतिपय जातिहरू लागिपरेका छन्। प्रादेशिक स्तरमा पनि यस क्षेत्रमा महत्त्वपूर्ण कामहरू सुरु भएका छन्। नेपालमा बोलिने भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्ने, मातृभाषाहरूको विकासको स्तर मापन गरी शिक्षामा प्रयोगको सम्भाव्यता अध्ययन गर्ने, भाषाहरूको अध्ययन, अनुसन्धान र अनुगमन गर्ने उद्देश्य अनुरूप वि. सं. २०७३ मा भाषा आयोग गठन भई यसले काम सुरु गरिसकेको छ। त्यसै गरी पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, स्थानीय निकायलगायतका विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी संस्थाहरूले नेपालमा अस्तित्वमा रहेका भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि विविध कार्यहरू गरिरहेको सन्दर्भमा यी संस्थाहरूले एकआपसमा समन्वय गरेर योजनाबद्ध रूपमा काम गर्ने हो भने मातृभाषा शिक्षणमा विद्यमान चुनौतीहरू क्रमशः कम हुँदै जाने निष्कर्ष यस लेखमा निकालिएको छ।

शब्दकुञ्जी: मातृभाषा, पहिलो भाषा, दोस्रो भाषा, द्वैभाषिकता, बहुभाषिक कक्षा, शिक्षा नीति, पाठ्यक्रम।

विषय प्रवेश

नेपाली बृहत् शब्दकोश (२०४०) मा “आमाको काखमा बसेर सिकिने तथा आफ्नो वर्ग वा जातिमा बसेर बोलिने भाषा” भनेर मातृभाषालाई अर्थ्याइएको छ। यस आधारमा हेर्दा बालक जन्मिएपछि सबैभन्दा पहिले आमाको काखमा सिकने भाषालाई नै मातृभाषा भन्न सकिन्छ। भौगोलिक, सामाजिक, भाषिक, धार्मिक, सांस्कृतिक, जातीय आदि दृष्टिले विविधता भएको देश नेपालमा विभिन्न जातजातिको आफ्नै भाषा, धर्म, संस्कृति, रहनसहन, चाडपर्व, वेशभूषा रहेको पाइन्छ। यहाँ बसोबास गर्ने विभिन्न जातजातिका मानिसहरूले घरपरिवारमा आफ्नो जातिको भाषा प्रयोग गर्दछन्। यस्तो परिवेशमा उक्त परिवारमा जन्मने बालबालिकाले पनि सबैभन्दा पहिले आफ्नै जातिको भाषा बोल्ने सम्भावना हुन्छ। उदाहरणका लागि बाहुन वा क्षेत्री परिवारमा जन्मेको बालकले आफ्नी आमाको काखमा सिकेको नेपाली भाषा उसको मातृभाषा हो भने पठनपाठनका क्रममा सिकेको अङ्ग्रेजी वा अन्य भाषा दोस्रो भाषा हो, त्यसैगरी तामाङ परिवारमा जन्मेको बालकले आफ्नो घरपरिवारमा सिकेको तामाङ भाषा उसको मातृभाषा हो र साथीभाइसँग खेल्ने क्रममा सिकेको नेपाली भाषा दोस्रो भाषा हो, अर्थात् बालकले घरपरिवारमा सिकने पहिलो भाषा नै मातृभाषा हो। जुन जातिमा बालक जन्मेको छ, त्यही जातिको मातृभाषा (तामाङ परिवारमा जन्मेको बालकका लागि तामाङ भाषा) उसको पहिलो भाषा नहुन पनि सक्छ। यस्तो अवस्थामा उसको मातृभाषा आफ्नो जातिको भाषाभन्दा भिन्न हुन्छ। माथिको उदाहरणमा तामाङ परिवारमा जन्मेको बालकले आफ्नी आमाको काखमा सबैभन्दा पहिले नेपाली भाषा सिकेको छ भने उसको मातृभाषा तामाङ नभएर नेपाली भाषा हुन्छ। यसै गरी नेपालको कुनै जातिमा जन्मेको बालक अमेरिकाली वा चिनियाँ परिवारमा हुर्केर पहिलो भाषाको रूपमा अङ्ग्रेजी वा चिनियाँ भाषा सिक्छ भने त्यही भाषा नै उसका लागि मातृभाषा हुन्छ। यसपछि अन्य आवश्यकता (सामाजिकीकरण, पठनपाठन, व्यापार व्यवसाय, विदेश भ्रमण वा अन्य प्रयोजन) पूर्तिका लागि सिकिने भाषालाई दोस्रो भाषा भनिन्छ। कुनै पनि व्यक्तिले जीवनमा दुई वा दुईभन्दा बढी भाषा सिक्न सक्ने भएकाले दोस्रो भाषा एकभन्दा बढी पनि हुन सक्छ र कसैले जीवनभर दोस्रो भाषा नसिक्न पनि सक्छ। वास्तवमा कुनै पनि बालबालिकाले आफ्नो आधारभूत आवश्यकता पूरा गर्न घर परिवारबाट सिकेको पहिलो भाषा नै मातृभाषा हो। यो भाषा बालबालिकाले ५-६ वर्षको उमेरमा सिक्सकेको हुन्छ। यसरी सिकिने नेपालका सम्पूर्ण मातृभाषाहरूलाई नेपालको अन्तरिम संविधान (२०६३) र नेपालको संविधान २०७२ ले राष्ट्रभाषाको मान्यता दिइसकेको छ र नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई आफ्नो मातृभाषामै शिक्षा पाउने हक अधिकार पनि प्रदान गरेको छ। यसै परिप्रेक्ष्यमा नेपालमा मातृभाषा शिक्षणको अवस्था कस्तो छ ? यस क्षेत्रमा के कस्ता प्रयासहरू भएका छन् र के कस्ता समस्या तथा चुनौतीहरूको सामना गर्नुपरेको छ ? त्यसलाई समाधान गर्न कस्ता उपायहरू सुझाउ गर्न सकिन्छ ? भन्ने विषयमा प्रस्तुत लेख केन्द्रित रहेको छ।

अध्ययनको उद्देश्य

नेपालमा बोलिने विभिन्न मातृभाषाहरूको अवस्थाको चर्चा गर्दै विद्यार्थीहरूलाई मातृभाषामा शिक्षण गर्नु पर्नाका कारणहरू उल्लेख गरेर यस क्षेत्रमा देखापरेका चुनौतीहरू पहिचान गरी त्यसको निराकरण गर्न अपनाउन सकिने उपायहरू सुझाउनु नै प्रस्तुत लेखको मुख्य उद्देश्य रहेको छ।

अध्ययनको विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत लेख निगमनात्मक र विश्लेषणात्मक विधिमा आधारित छ । पुस्तकालयीय अध्ययन प्रक्रियाबाट सामग्री सङ्कलन गरी तयार गरिएको यस लेखमा मातृभाषा शिक्षणसँग सम्बन्धित विभिन्न सामग्रीलाई उपयोग गरिएको छ । नेपालको सन्दर्भमा मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका चुनौतीहरूलाई केलाउन खोजिएको प्रस्तुत लेखमा नेपालमा बोलिने विभिन्न भाषाहरूको अवस्था, मातृभाषा शिक्षणको उद्देश्य, मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका समस्याहरू र यस क्षेत्रमा भएका प्रयासहरूको चर्चा गर्दै यसको निराकरण गर्न अपनाउन सकिने उपायहरू सुझाएर निष्कर्ष निकालिएको छ ।

व्याख्या विश्लेषण

नेपालमा बोलिने भाषाहरूको अवस्था

विभिन्न समयावधिमा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनाको तथ्याङ्कलाई हेर्ने हो भने नेपालको जाति र भाषाहरूको सङ्ख्यामा विविधता भेटिन्छ । नेपालमा बोलिने भाषाहरूको सङ्ख्या वि.सं. २००९/०११ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा ४४, वि.सं. २०१८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा ३६, वि.सं. २०२८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा १७, वि.सं. २०३८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा १८, वि.सं. २०४८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा ३१, वि.सं. २०५८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा ९२ वटा र वि.सं. २०६८ मा लिइएको राष्ट्रिय जनगणनामा १२३ वटा भाषा रहेको कुरा तथ्याङ्कले देखाएको छ । वि.सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाको तथ्याङ्कअनुसार नेपालको कुल जनसङ्ख्या २६,४९४,५०४ रहेको छ । यसै जनगणनाअनुसार नेपालमा ११,८२६,९५३ (४४.४६%) जनसङ्ख्याले पहिलो भाषा (मातृभाषा) का रूपमा नेपाली बोल्छन् भने ३२.८% ले दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली भाषा प्रयोग गरेको देखिन्छ । अन्य भाषाहरूमा दोस्रो क्रममा रहेको मैथिली भाषा बोल्ने जनसङ्ख्या ३,०९२,५३० (११.६७%) मात्र रहेको छ । त्यस्तै तेस्रो, चौथो, पाँचौं, छैटौं क्रममा रहेका भोजपुरी, थारू, तामाङ, नेवारी भाषा बोल्नेहरूको सङ्ख्या क्रमशः घट्दै गएर १,५८४,९५८ (५.९८%), १,५२९,८७५ (५.७७%), १,३५३,३११ (५.११%), ८४६,५७७ (३.२०%) रहेको छ (Government of Nepal, Nov. 2012) ।

वि.सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार नेपालमा बोलिने १२३ वटा भाषाहरूमध्ये १९ वटा भाषा एक लाखभन्दा बढी वक्ताहरूले बोल्छन्, जुन कुल जनसङ्ख्याको ९५.९१% हुन आउँछ । बाँकी १०४ वटा भाषाहरू बोल्ने वक्ता ४.९% मात्र रहेका छन् । यीमध्ये एक लाखभन्दा कम र दस हजारभन्दा बढी वक्ताहरूले बोल्ने भाषा ३० वटा, दस हजारभन्दा कम र एक हजारभन्दा बढी वक्ताहरूले बोल्ने भाषा ३७ वटा, एक हजारभन्दा कम र सयभन्दा बढी वक्ताहरूले बोल्ने भाषा २४ वटा र सयभन्दा पनि कम वक्ताहरूले बोल्ने भाषा १३ वटा रहेका छन् । यसका साथै अन्य (अज्ञात) भाषा बोल्ने वक्ताहरू २१,१७३ (०.०८%) र जनगणनामा उल्लेख हुन नसकेको भाषा बोल्ने वक्ताहरू ४७,७१८ (०.१८%) गरी जम्मा ६८,८९१ (०.२६%) वक्ताहरूले बोल्ने भाषाको नाम पहिचान गर्न अझ बाँकी छ । भाषा आयोगले प्रकाशित गरेको २०७५/०७६ को तेस्रो वार्षिक प्रतिवेदनमा वि.सं. २०६८ को जनगणनामा समावेश नभएका तथा थोरै वक्ता भएका थप ६ वटा भाषाहरूको पहिचान हुन आएको कुरा उल्लेख गरिएको छ । ती भाषाहरू र तिनको प्रयोग क्षेत्र यस प्रकार

छः कञ्चनपुर, कैलालीमा बोलिने राना थारू भाषा, मनाङमा बोलिने नार फू भाषा, गोरखामा बोलिने चुम (स्यार) र नुब्रि (लार्के) भाषा, डोल्पामा बोलिने पोइके भाषा र मुस्ताङमा बोलिने सेराके (सेके) भाषा (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७५/०७६: ७६)। यसै गरी भाषा आयोगले प्रकाशित गरेको २०७६/०७७ को चौथो वार्षिक प्रतिवेदनमा धनकुटामा बोलिने मारेक याख्खा भाषा र सङ्खुवासभामा बोलिने नावा शेर्पा गरी थप २ वटा भाषाको प्रारम्भिक पहिचान गरेको कुरा उल्लेख गरिएको छ। यी भाषाहरूको विस्तृत अध्ययन गर्न र वि. सं. २०७८ को राष्ट्रिय जनगणनामा यसको सत्यापन गर्नका लागि आयोगले सिफारिस गरेको छ (पृ. २३)। अन्य क्षेत्रहरूमा पनि थप भाषाहरूको अध्ययन भइरहेकाले २०७८ को राष्ट्रिय जनगणनामा भाषाहरूको सङ्ख्या वृद्धि हुने निश्चित देखिन्छ।

वि.सं. २०६८ मा लिइएको नेपालको राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार नेपालमा अस्तित्वमा रहेका १२३ वटा भाषाको अवस्था हेर्दा एक प्रतिशतभन्दा कम जनसङ्ख्याले बोल्ने भाषाहरूको सङ्ख्या १०९ रहेको छ, जसमध्ये ४१ वटा भाषा प्रतिशतमा पनि आउन सकेका छैनन्। यी भाषाहरू गम्भीर सङ्कटमा परेको देखिन्छ। मौखिक परम्परामा मात्र रहेका तथा अत्यन्त थोरै वक्ता भएका दुरा, कुसुन्डा र तिलुङ जस्ता २४ वटा भाषाहरू लोपोन्मुख अवस्थामा छन्। पूर्वीय दर्शन र सभ्यताको वैभवका रूपमा रहेका पाली, संस्कृत र भोट जस्ता शास्त्रीय भाषाहरू ज्ञानका अथाह भण्डार भएर पनि सङ्कटापन्न अवस्थामा छन्। त्यसैगरी नेपालमा परापूर्व कालदेखि प्रचलनमा रहेका साङ्केतिक भाषाहरू समुचित अभिलेखनका अभावमा सङ्कटग्रस्त छन् (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७५/०७६: १७-१८)। यी भाषाहरूलाई जोगाउनका लागि कथ्य स्तरमा मात्र रहेका भाषाहरूमा वर्ण र लिपिको विकास गरी लेखीकरण गर्नुपर्ने देखिन्छ भने लेखीकरणको स्तरमा आइसकेका भाषाहरूलाई पनि स्तरीकरण र मानकीकरण गर्न अति आवश्यक भइसकेको छ।

वि.सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार नेपालमा भारोपेली परिवारका ५१ भाषा, भोटबर्मेली परिवारको ६८ भाषा, द्रविड परिवारको उराव भाषा, आग्नेली परिवारको सन्थाल भाषा र भाषिक परिवार स्पष्ट पहिचान हुन नसकेको कुसुन्डा भाषा (कुसुन्डा एकल भाषा हो) अर्थात्, आज संसारमा भएका ७०९७ (Ethnologue, 2019) ओटा मातृभाषाहरू धेरैजसो त संसारका १३५ वटा भाषा परिवार (World Atlas, 2018) मध्ये कतै न कतै पर्छन्, तर कुसुन्डा भाषाको गोती कतै पाइँदैन (पोखरेल, २०७६)। गरी पाँच परिवारका भाषाहरू र साङ्केतिक भाषा अस्तित्वमा छन्। तीमध्ये ८२.०६% जनसङ्ख्याले भारोपेली परिवार र १७.४६% जनसङ्ख्याले भोट बर्मेली परिवारका भाषा प्रयोग गरेको देखिन्छ। बाँकी ०.४२% जनसङ्ख्याले उराव, सन्थाल र कुसुन्डा भाषा बोल्छन्। भौगोलिक रूपमा हेर्दा नेपालको हिमालमा ६.१६%, पहाडमा २७.२९% र तराईमा १३.१९% जनसङ्ख्याले नेपाली भाषा बोल्ने गरेको तथ्याङ्कले देखाएको छ। नेपालको प्रदेशगत भाषिक तथ्याङ्कअनुसार नेपाली मातृभाषी वक्ताको सङ्ख्या प्रदेश १ मा १९,५३,३९६, प्रदेश २ मा ३,६०,२७६, वागमती प्रदेशमा २०,७४,११५, गण्डकी प्रदेशमा १८,५६,९६१, लुम्बिनी प्रदेशमा २३,६४,५४६, कर्णाली प्रदेशमा १३,४६,२०६ र सुदूर पश्चिम प्रदेशमा ७,७०,३२२ रहेको देखिन्छ। सङ्ख्याका आधारमा हेर्दा नेपाली मातृभाषीको सङ्ख्या सबैभन्दा बढी लुम्बिनी प्रदेशमा र सबैभन्दा कम प्रदेश २ मा देखिन्छन् (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: २०)। नेपालमा बोलिने १२३ वटा भाषामध्ये ५३ (४३.१%) वटा भाषा कथ्य दृष्टिले सुरक्षित छन् भने हजुरवा/हजुरआमा पुस्तामा मात्र बोलिने ६ (४.९%) वटा भाषा,

संवेदनशील अवस्थामा रहेको १ (०.८%) भाषा र मृतप्राय अवस्थामा १ (०.८%) भाषा रहेका छन्। नेपालका ५१ (४१.५%) भाषामाथि अन्य भाषाको प्रभाव परेको छ र वक्ता घटिरहेको स्थिति देखिन्छ भने ११.९% भाषा स्थानान्तरण भइरहेका छन् (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७३/०७४: XIV)।

नेपालको संविधान २०७२ को धारा ६ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषाहरूलाई राष्ट्रभाषाको रूपमा स्वीकार गरेको छ। यस आधारमा हेर्दा नेपाल मूल थलो नभएका हिन्दी, राजस्थानी, बङ्गला, तिब्बती, अङ्ग्रेजी, हरियानी, पञ्जाबी, चिनियाँ, रसियन, स्पेनिस, अरबी, फ्रेन्च जस्ता अन्तर्राष्ट्रिय भाषाहरूले पनि नेपालमा राष्ट्रभाषाको मान्यता पाएको स्थिति छ। यसैले भाषाको यथार्थ सङ्ख्या र अवस्था निर्धारण गर्नका लागि भाषिक सर्वेक्षण र सघन अध्ययन गर्नु अति आवश्यक छ। नेपालमा हालसम्म भाषिक अध्ययन हुन नसकेकाले भाषासम्बन्धी सम्पूर्ण तथ्याङ्कका लागि राष्ट्रिय जनगणनामा नै निर्भर हुनुपर्ने अवस्था छ।

मातृभाषा शिक्षणको उद्देश्य

शिक्षाशास्त्रीहरूका अनुसार प्राथमिक तहका बालबालिकाहरूलाई मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिनु उपयुक्त र प्रभावकारी हुन्छ, किनभने प्रत्येक मानिसले आफ्नो विचार, भावना, अनुभव आदि सामान्यतः अन्य भाषाको तुलनामा मातृभाषामा सहज, स्वाभाविक तथा प्रभावकारी रूपमा प्रकट गर्न सक्छ। अर्काले प्रस्तुत गरेका विचार वा भावनालाई ठिक प्रकारले ग्रहण गर्न, आफूले देखेका, सुनेका, अनुभव गरेका तथा आर्जन गरेका ज्ञानलाई उपयुक्त प्रकारले अभिव्यक्त गर्न अथवा भाषिक सिप (सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ) मा सक्षम बनाउनु नै भाषा शिक्षणको मुख्य उद्देश्य हो। अङ्ग्रेजी मातृभाषा नभएका नेपालजस्ता मुलुकका सन्दर्भमा हालसम्म भएका अध्ययन अनुसन्धानहरूले के पुष्टि गरेका छन् भने अङ्ग्रेजी माध्यमको शिक्षाले विद्यार्थीको संज्ञानको विकास रोकिन्छ र मातृभाषाबाट प्राप्त हुने ज्ञानको आधारसमेत कमजोर हुने र पलायनमुखी प्रवृत्ति विकास भई नेपाली भाषासितको सम्बन्ध टुट्दै जाने जोखिम रहन्छ (भाषा आयोगको चौथो वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ९२)। मातृभाषा शिक्षणको उद्देश्यका सम्बन्धमा शिक्षाविद्हरूले धेरै पहिलेदेखि नै चर्चा गरेको पाइन्छ (लहरी, ई. १९६६: २; श्रीवास्तव, ई. १९९२: ४७)। नेपालमा बोलिने मातृभाषाहरूको पहिचान गरी तिनको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्ने उद्देश्यले स्थापना भएको भाषा आयोगले आ. व. २०७३/०७४ देखि नै मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षासम्बन्धी स्तर मापन र प्रयोग सम्भाव्यतामा केन्द्रित रहेर समुदाय र विद्यालयमा स्थलगत अध्ययन, अनुसन्धान गरी २०७६/०७७ सम्म पूर्व प्राथमिक तहदेखि न्यूनतम कक्षा ३ सम्म करिब २० भाषाहरूमा शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुन सक्ने जानकारी गराएको छ। यसमध्ये केही ठाउँहरूमा भाषा आयोग र स्थानीय तहको सक्रियतामा मातृभाषा शिक्षण प्रयोगका रूपमा सुरु गरिएको छ भने अन्य भाषाहरूमा मातृभाषामा शिक्षणको अभ्यास विस्तार गर्न पहल भइरहेको छ (भाषा आयोगको चौथो वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ९३)। यसैगरी भाषा आयोगले मातृभाषा शिक्षा शाखा, भाषा संरक्षण तथा संवर्द्धन शाखा, भाषा तथा सूचना प्रविधि शाखा गठन गरी बालबालिकाहरूलाई मातृभाषामा शिक्षा उपलब्ध गराउने सम्बन्धमा विभिन्न कार्य जिम्मेवारी प्रदान गरेको छ (भाषा आयोगको चौथो वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ८-१०)। माथि उल्लेख गरिएका स्रोत र अध्ययन अनुसन्धानका आधारमा बालबालिकाहरूलाई मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षण गराउनुको उद्देश्यलाई निम्नलिखित बुँदाहरूमा समेट्न सकिन्छ:

- क) अर्काको मौखिक तथा लिखित विचार वा भाव ग्रहण गर्ने क्षमताको वृद्धि गर्न अथवा आदानात्मक सिपको विकास गर्न,
- ख) विभिन्न माध्यमबाट प्राप्त गरेको अनुभव तथा ज्ञानलाई सहज, स्वाभाविक र प्रभावकारी रूपमा अभिव्यक्त गर्ने क्षमताको विकास गर्न अथवा प्रदानात्मक सिपको विकास गर्न,
- ग) आफ्नो भावना, विचार, अनुभवहरू स्वतस्फूर्त रूपमा सहज र स्वाभाविक प्रकारले प्रकट गरेर मानसिक, बौद्धिक, नैतिक, संवेगात्मक आदि क्षमताको विकास गर्न,
- घ) अनौपचारिक रूपमा सिकेको मातृभाषालाई शुद्ध, मानक र स्तरीय रूप प्रदान गरी गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न,
- ङ) विभिन्न मातृभाषी विद्यार्थीहरूको शैक्षिक उपलब्धिमा सुधार गरी दक्षता वृद्धि गर्न,
- च) आफ्नो मातृभाषामा लेखिएका पाठ्य सामग्रीको माध्यमबाट भाषिक सिप र सिर्जनात्मक क्षमताको विकास गर्न,
- छ) मातृभाषामा विद्यमान भाषिक तथा क्षेत्रीय भेद हटाई एकरूपता कायम गर्न,
- ज) सामाजिक मेलमिलापको भावनामा विकास गरी समावेशी शिक्षा सुनिश्चित गर्न,
- झ) बालबालिकाहरूमा संज्ञानको द्रुत गतिमा विकास गर्न,
- ञ) प्रत्येक मातृभाषामा अन्तर्निहित मौलिक संस्कृति, लोक साहित्य र ज्ञानको संवर्द्धन गर्न,
- ट) सम्बन्धित समुदायको शैक्षिक र बौद्धिक विकासमा टेवा पुऱ्याउन,
- ठ) सम्बन्धित भाषिक समुदायलाई राष्ट्रिय गतिविधिमा संलग्न गर्न,
- ड) विभिन्न मातृभाषी विद्यार्थीहरूले बिचमै कक्षा छाड्ने प्रवृत्ति कम गर्न,
- ढ) सम्बन्धित भाषिक समुदायलाई ज्ञान विज्ञानको विविध क्षेत्र र विषयको ज्ञान प्रदान गर्न,
- ण) नेपालमा अस्तित्वमा रहेका मातृभाषाहरूलाई लोप हुनबाट जोगाई त्यसको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गरी राष्ट्रिय महत्त्वका लागि उपयोगी बनाउन आदि ।

माथि उल्लेख गरिएका उद्देश्यहरू पूरा गर्नका लागि कम्तीमा पनि प्राथमिक तहसम्मका बालबालिकाहरूलाई उनीहरूको आफ्नै मातृभाषाको माध्यमबाट पठनपाठन गर्नु प्रभावकारी र उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेका समस्याहरू

हाल नेपालमा अस्तित्वमा रहेका १२३ वटा भाषाहरूको अवस्थालाई हेर्दा सीमित भाषाहरू मात्र लेख्यीकरणको अवस्थामा पुगेको देखिन्छ । लेख्यीकरणको अवस्थामा नपुगेका भाषाहरूमा विभिन्न विषय क्षेत्रका कुराहरूलाई सन्तुलित, व्यवस्थित र प्रभावकारी रूपमा समावेश गर्न कठिनाई हुन्छ । अतः लेख्यीकरणको अवस्थामा नपुगेसम्म यस्ता मातृभाषाहरूको उपयोग पठनपाठनका लागि नभएर सामान्य दैनिक व्यवहारका लागि मात्र हुने देखिन्छ । पठनपाठनको माध्यममा ल्याई नेपालमा अस्तित्वमा रहेका मातृभाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्ने क्रममा देखापरेका समस्याहरूलाई यस प्रकार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ:

- क) नेपालमा अधिकांश मातृभाषाहरू मौखिक परम्परामै सीमित हुनु मातृभाषा शिक्षणमा देखापरेको प्रमुख समस्या हो । वि. सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार ४१ वटा भाषा प्रतिशतमा आउन सकेका छैनन् भने १ प्रतिशतभन्दा कम जनसङ्ख्याले बोल्ने भाषाहरूको

सङ्ख्या पनि ६८ रहेको छ। यी भाषाहरू गम्भीर सङ्कटमा रहेका छन्। यस तथ्याङ्कलाई हेर्दा नेपालमा बोलिने अधिकांश भाषाहरू कथ्य स्तरमा मात्र रहेको कुरा सहजै ज्ञात हुन्छ। यी भाषाहरूलाई जोगाउनका लागि कथ्य स्तरमा मात्र रहेका भाषाहरूलाई वर्ण र लिपिको विकास गरी लेख्यीकरण गर्नुपर्ने देखिन्छ, भने लेख्यीकरणको स्तरमा आइसकेका भाषाहरूलाई पनि स्तरीकरण र मानकीकरण गर्ने अति आवश्यक भइसकेको छ।

- ख) नेपालको संविधान- २०७२ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषाहरूलाई राष्ट्रभाषाको मान्यता दिए तापनि देवनागरी लिपिमा लेखिने नेपाली भाषालाई नेपालको सरकारी कामकाजको भाषा मानेको छ। अर्कोतर्फ नेपाली भाषाले पहिलेदेखि नै माध्यम (सम्पर्क) भाषाको काम गरिरहेको छ। वि. सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार पहिलो भाषाका रूपमा नेपाली भाषा प्रयोग गर्ने जनसङ्ख्या ४४.६४% रहेको छ। यसरी नेपाली भाषा बोल्ने जनसङ्ख्याको चाप बढी हुनु, यसले माध्यम भाषाको काम गर्नु र अन्य भाषा बोल्ने व्यक्तिहरूको पनि नेपाली भाषाप्रति भुकाव हुनु जस्ता कारणले मातृभाषा शिक्षणमा समस्या देखापरेको छ।
- ग) नेपालको संविधान- २०७२ मा मातृभाषासम्बन्धी स्पष्ट नीति नभएकाले पनि मातृभाषा शिक्षणमा समस्या रहेको छ। संविधानमा 'नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानुनबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक हुनेछ' भनिएको छ, भने अर्कोतर्फ अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षासम्बन्धी ऐन - २०७५ मा शिक्षणको माध्यम भाषा नेपाली भाषा, अङ्ग्रेजी भाषा वा दुवै भाषा वा सम्बन्धित नेपाली समुदायको मातृभाषा हुन सक्ने गरी व्यवस्था गरिएको छ। यसरी विद्यालय तहको शिक्षणमा नेपाली र अङ्ग्रेजी दुवै भाषालाई समान दर्जा दिइँदा मातृभाषा शिक्षा छायाँमा परेको देखिन्छ।
- घ) नेपालमा हालसम्म पनि कतिपय भाषाहरू लेख्यीकरणको अवस्थामा आउन सकेका छैनन्। लेख्यीकरणको स्तरमा पुगेका मातृभाषामा पनि लिपि संरक्षण, शब्दकोश, व्याकरण, साहित्य र अन्य सामग्रीको विकास भई मानकीकरण र आधुनिकीकरण हुन सकेको छैन। यसले गर्दा मातृभाषा शिक्षणमा बाधा उत्पन्न भएको छ।
- ङ) नेपालको संविधान - २०७२ को धारा ६ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषालाई राष्ट्रभाषाका रूपमा स्वीकार गरेको छ। यसरी हेर्दा नेपाल मूल थलो नभएका अङ्ग्रेजी, चिनियाँ, फ्रेन्च, रसियन, स्प्यानिश जस्ता अन्तर्राष्ट्रिय भाषाहरूले पनि राष्ट्रभाषाको मान्यता प्राप्त गरेको छ। यसले गर्दा नेपाल नै मूल थलो भएका कम जनसङ्ख्याले बोल्ने मातृभाषाहरूले न्याय पाउन सकेको देखिँदैन।
- च) नेपाली तथा नेपालका अन्य राष्ट्रभाषाहरूमा अङ्ग्रेजीलगायतका भाषाहरूको प्रभाव बढ्दै गएको छ। पछिल्ला दिनहरूमा स्थानीय तहहरूबाट आफ्नो क्षेत्रभित्रका विद्यालयहरूलाई अङ्ग्रेजी माध्यमका विद्यालयमा रूपान्तरण गर्ने काम द्रुत गतिमा भइरहेको छ। अङ्ग्रेजी भाषा राम्रो बनाउने अभिलाषाबाट स्थानीय तहबाट नै सामुदायिक, सरकारी विद्यालयहरूको माध्यम भाषा अङ्ग्रेजी बनाउने पहल (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ९२) ले मातृभाषा शिक्षणलाई थप निरुत्साहित गरेको देखिन्छ।

- छ) हालसम्म नेपालमा भाषासम्बन्धी सम्पूर्ण जानकारीका लागि राष्ट्रिय जनगणनाको तथ्याङ्कमा निर्भर हुनुपर्ने अवस्था रहेको छ। भाषा आयोगले नेपालमा अस्तित्वमा रहेका भाषाको यथार्थ सङ्ख्या र अवस्था निर्धारणका लागि भाषिक सर्वेक्षण तथा सघन अध्ययन हुनुपर्ने कुरामा सुरुदेखि नै प्रयास गरे तापनि स्रोत अभावका कारणले भाषा सर्वेक्षणको काम हालसम्म हुन सकेको छैन (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७, १४)। यसले गर्दा पनि मातृभाषा शिक्षणको क्षेत्रमा उल्लेख्य प्रगति हुन सकेको देखिँदैन।
- ज) भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन, अध्ययन, अनुसन्धान र अनुगमनका लागि भाषासम्बन्धी काम गर्ने भाषा आयोग, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, विश्वविद्यालयका अनुसन्धान केन्द्रहरू, आदिवासी जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान, गैरसरकारी संस्थाहरू, भाषिक समुदायहरू, स्थानीय निकाय, विदेशी सङ्घ संस्था एवम् अनुसन्धानकर्ताहरूलगायतका विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी संस्थाहरूबिच प्रभावकारी रूपमा समन्वय हुन नसकेकाले पनि मातृभाषा शिक्षणको क्षेत्रमा समस्या थपिएको छ।
- झ) नेपालको संविधान - २०७२ मा भाषाको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्ने सम्बन्धमा राष्ट्रिय, प्रादेशिक र स्थानीय तहका सरकारहरूको कार्यक्षेत्र तथा जिम्मेवारी सम्बन्धमा स्पष्ट किटान नभएकाले कतिपय कामहरू दोहोरिन पुगेका छन् भने कुनै क्षेत्रमा केही काम पनि हुन सकेको छैन। यसले गर्दा मातृभाषा शिक्षण ओझेलमा परेको देखिन्छ।
- ञ) वि. सं. २०६८ को राष्ट्रिय जनगणनाअनुसार नेपालमा एक हजारभन्दा कम वक्ता भएका भाषाहरूको सङ्ख्या ३७ रहेको छ। यी भाषाहरूको संरक्षण गर्ने दायित्व राज्य र सम्बन्धित भाषिक समुदायको नै हुन्छ। नेपालमा यस्ता न्यून वक्ता भएका मातृभाषी सरोकारवालाहरू (चेतनाको अभावले गर्दा हुन सक्छ) आफ्नो भाषाको महत्त्वप्रति कम सचेत भएको देखिन्छ भने राज्यले पनि यस क्षेत्रमा ठोस एवम् प्रभावकारी कदम चाल्न सकेको छैन। यसले गर्दा यी भाषाहरूमा शिक्षण अन्योलकै अवस्थामा रहेको देखिन्छ।
- ट) स्थानीय तहको सक्रियता र सहयोगमा मातृभाषाको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, सन्दर्भ सामग्री आदि व्यापक रूपमा निर्माण हुन सकेको छैन। यसले आवश्यक स्रोत सामग्रीहरू उपलब्ध हुन कठिन भई मातृभाषा शिक्षण प्रभावित भइरहेको छ।
- ठ) द्वैभाषिक/बहुभाषिक कक्षाका लागि आवश्यक पर्ने जनशक्ति, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, सन्दर्भ सामग्री आदिको व्यवस्थापनका लागि पूर्व तयारी पर्याप्त नभएकाले पनि मातृभाषा शिक्षणमा समस्या थपिएको छ।
- ड) नेपाल सरकारले हालसम्म आफ्ना नागरिकलाई दिने राष्ट्रिय परिचयपत्र, सरकारी निकायबाट जारी हुने प्रमाणपत्र, बैङ्कका कागजात, सवारी चालक अनुमति पत्र, सवारी साधनको सङ्केत सङ्ख्या, कार्यालय एवम् संस्थाका नाम पाटी, टेलिफोन विजुलीका बिलहरू, शैक्षिक उपाधिका प्रमाणपत्रहरू, शिक्षण संस्थाका नामहरू आदिमा पूर्ण रूपमा नेपाली भाषाको प्रयोगलाई अनिवार्य गर्न सकेको छैन। यस सन्दर्भमा मातृभाषा शिक्षणको अवस्था भन्ने दयनीय देखिन्छ।

माथि उल्लेख गरिएका समस्याहरू विविध प्रकृतिका र विविध पक्षसँग सम्बन्धित भएकाले तत्काल र एकै पक्षबाट समाधान गर्न सकिँदैन । यसका लागि अल्पकालीन, मध्यकालीन र दीर्घकालीन योजनाहरू बनाएर सरकारी तवरबाट यससँग सम्बन्धित पक्षहरूसँग समन्वय गरेर, तिनीहरूलाई परिचालन गरेर वा आवश्यकताअनुसार विविध उपायहरू अपनाएर निरन्तर रूपमा कार्यान्वयन गर्दै जानुपर्ने देखिन्छ ।

मातृभाषा शिक्षणमा विद्यमान समस्याहरू निराकरण गर्न अपनाउन सकिने उपायहरू

मातृभाषा शिक्षणमा विद्यमान समस्याहरू विविध प्रकृतिका र विविध पक्षसँग सम्बन्धित भएकाले यसको निराकरण गर्न त्यति सहज छैन । नेपालमा भाषाहरूको सङ्ख्या धेरै हुनु, एक प्रतिशतभन्दा कम जनसङ्ख्याले बोल्ने भाषाहरू अत्यधिक हुनु, आफ्नो जातिको भाषा प्रयोगप्रति मानिसहरू कम सचेत हुनु जस्ता कारणहरूले गर्दा समस्या अझ जटिल बनेको देखिन्छ, तर यी समस्याहरू समाधान नै गर्न नसकिने भने होइन । योजनाबद्ध रूपमा कार्यक्रमहरू निर्माण गरी निरन्तर कार्यान्वयन गर्दै जाने हो भने यससँग सम्बन्धित अधिकांश समस्याहरू समाधान हुने देखिन्छ । भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (पहिलो- २०७३/०७४, दोस्रो- २०७४/०७५, तेस्रो- २०७५/०७६ र चौथो- २०७६/०७७) मा यस क्षेत्रमा विद्यमान समस्याहरू समाधान गर्ने उद्देश्यले विभिन्न उपायहरू सुझाउनुका साथै अवलम्बन गरेको पाइन्छ । यहाँ ती उपायहरूलाई समेत समेटेर समस्या निराकरण गर्न अपनाउन सकिने निम्नलिखित उपायहरू प्रस्तुत गरिएको छः

- क) स्थानीय तहमा बोलीचालीमा रहेका भाषाहरूलाई कामकाजमा प्रयोग विस्तार गर्ने,
- ख) भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्नका लागि तात्कालिक, मध्यकालीन र दीर्घकालीन योजना बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउने,
- ग) लोपोन्मुख अवस्थामा रहेका तथा अत्यन्तै अल्पसङ्ख्यक वक्ताहरूले बोल्ने भाषाहरूमा भाषाकक्षा सञ्चालन गर्न सम्बन्धित भाषिक समुदाय तथा स्थानीय तहहरूलाई अपनत्वबोध गराई साभेदारी गराउनुका साथै सम्बन्धित पक्षलाई थप जिम्मेवार बनाउँदै लैजाने,
- घ) गाउँपालिका र नगरपालिकालाई परिचालन गरी विद्यालय तहमा मातृभाषा विषयको पठनपाठनलाई लम्बीय आधारमा निरन्तरता दिने,
- ङ) मातृभाषामा शिक्षाको आवश्यकताको पहिचानका लागि विद्यालयको भाषिक नक्साङ्कन गरी सम्बन्धित भाषिक समुदायमा जनचेतना जगाउने,
- च) बालबालिकाहरूलाई प्रभावकारी रूपमा मातृभाषामा शिक्षा प्रदान गर्न नेपालमा बोलिने भाषाहरूको विद्यालयगत भाषिक सर्वेक्षण गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने,
- छ) मातृभाषाको पठनपाठन हुने विद्यालयहरूमा सम्बन्धित मातृभाषा बोल्ने शिक्षकशिक्षिका नियुक्ति गर्ने,
- ज) विभिन्न मातृभाषाहरूको लिपि निर्धारण गरी सम्बन्धित भाषाका पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, सन्दर्भ पुस्तक, शैक्षणिक व्याकरण, शब्दकोश, सम्बन्धित भाषाको भाषिक इतिहास, पत्रपत्रिकाहरू, विभिन्न विधाका पाठ्यसामग्रीहरू आदि लेखन तथा प्रकाशन गर्ने,
- झ) मातृभाषाका शिक्षकशिक्षिकाहरूका लागि समयसमयमा बहुभाषिक शिक्षणसम्बन्धी गोष्ठी, सेमिनार, कार्यशाला, परामर्श कार्यक्रम आदि सञ्चालन गर्ने,

- ज) सामुदायिक तथा संस्थागत विद्यालयहरूमा मातृभाषाको पठनपाठनलाई अनिवार्य गरी माथिल्लो तहसम्म सन्तुलन कायम गर्ने,
- ट) मातृभाषामा उच्च शिक्षा अध्ययन गर्न चाहने वा अनुसन्धान गर्न चाहने व्यक्तिलाई शैक्षिक वृत्तिलगायत अन्य सुविधाहरू उपलब्ध गराउने,
- ठ) विभिन्न मातृभाषाको मौखिक परम्परामा रहेका लोककथा, लोकगीत, उखान टुक्का, लोकवार्ताहरू सङ्कलन तथा अभिलेखन गरी प्रकाशन गर्ने,
- ड) नेपाली तथा अन्य राष्ट्रभाषाहरूको भाषा सङ्ग्रहालय, अभिलेखालय तथा भाषाध्वनि प्रयोगशालाको स्थापना गर्ने,
- ढ) मौखिक परम्परामा मात्र जीवित रहेका भाषाहरूको अध्ययन अनुसन्धान गरी अन्य समृद्ध भाषामा अनुवाद गर्ने र त्यसरी अनुवाद गर्ने व्यक्ति वा संस्थालाई सम्मान तथा पुरस्कृत गर्ने,
- ण) न्यून वक्ता सङ्ख्या भएका भाषाहरूको संरक्षण संवर्द्धनका लागि सम्बन्धित भाषाका वक्ताहरूलाई राज्यले भाषिक वृत्ति उपलब्ध गराउने,
- त) नेपाली भाषा र नेपालका अन्य राष्ट्रभाषाहरूको अनुकूलन हुने गरी सूचना सञ्चार प्रविधिको उपयोग गर्नुपर्ने र विद्युतीय अन्तरभाषा अनुवाद पद्धति कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्ने,
- थ) लोपोन्मुख अवस्थामा रहेका भाषाहरू पहिचान गरी उक्त भाषा तथा संस्कृति जोगाउनका लागि ती भाषा प्रयोग गर्ने जातिले मनाउने चाडपर्व, रीतिरिवाज, चालचलन, संस्कृति, वेशभूषा आदिलाई समेटेर वृत्तचित्र निर्माण गर्ने,
- द) लोपोन्मुख अवस्थामा रहेका भाषाका वक्ताहरूको जीवनशैलीका बारेमा गरिएको वार्तालाप छायाङ्कन गरी सम्बन्धित समुदायमा प्रदर्शन गर्ने,
- ध) भाषा आयोगले निर्माण गरेको विद्युतीय बहुभाषिक शब्दकोशको कार्यलाई विस्तार गरी अद्यावधिक गर्दै जाने,
- न) मातृभाषाको संरक्षण, संवर्द्धनका लागि कार्य गर्ने विभिन्न संस्था, विश्वविद्यालय र सोअन्तर्गतका विभाग, केन्द्र र क्याम्पसहरू, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, भाषा आयोग, आदिवासी जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान, भाषाका क्षेत्रमा काम गर्ने भाषावैज्ञानिकहरूबिच आवश्यकताअनुसार सहकार्य गरी अधि बढ्ने,
- प) विभिन्न भाषाको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि भाषा विकास कोष स्थापना गर्ने,
- फ) नेपालको संविधान - २०७२ ले प्रदान गरेको समुदायले मातृभाषी विद्यालय खोल्न पाउने अधिकारको सुनिश्चितताका लागि अङ्ग्रेजी भाषाका माध्यमबाट हुने पठनपाठनलाई मात्र गुणस्तरीय मान्ने धारणामा परिवर्तन गरी स्थानीय तहमा मातृभाषी विद्यालय सञ्चालन गर्नका लागि जनचेतनामूलक सन्देशहरू फैलाउने आदि ।

मातृभाषा शिक्षणको क्षेत्रमा भएका प्रयासहरू

नेपालको अन्तरिम संविधान - २०६३ र नेपालको संविधान - २०७२ ले नेपालमा बोलिने सबै मातृभाषाहरू राष्ट्रभाषा हुन् भनी समान मान्यता दिएको छ र प्रत्येक समुदायलाई कानूनमा व्यवस्था भएबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारित शिक्षा पाउने कुरालाई मौलिक हकका रूपमा लिएको छ । स्थानीय स्वायत्त शासन

ऐनले स्थानीय निकायले मातृभाषामा प्राथमिक विद्यालय खोल्न पाउने व्यवस्था गरेको छ, तथा वर्तमान शिक्षा ऐन तथा नियमावली (२०५९) ले पनि मातृभाषामा प्राथमिक विद्यालय सञ्चालन गर्न सक्ने व्यवस्था गरेको छ। प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (२०६२ र २०६५) ले प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने उल्लेख गरेको छ, भने राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३) मा आधारभूत तहको पहिलो चरण (कक्षा १ देखि ३ सम्म) को पठनपाठन मातृभाषामा गर्न सकिने कुरा उल्लेख गरेको छ। परीक्षणका रूपमा रहेको आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६ देखि ८) - २०६८ ले १०० पूर्णाङ्कको मातृभाषा र स्थानीय विषय/संस्कृत/अन्य विषयका रूपमा कक्षा १ देखि ८ सम्म नै पठनपाठन गर्न सक्ने व्यवस्था गरेको छ, तर विद्यालयहरूमा मातृभाषाको सट्टा अङ्ग्रेजीलगायतका अन्य विषय पठनपाठन भइरहेको अवस्था देखिन्छ। विद्यालयको प्रारम्भिक चरणमा सामुदायिक एवम् संस्थागत विद्यालयमा मातृभाषाको माध्यम र विषयगत पठनपाठन अनिवार्य हुने गरी माथिल्लो तहसम्म लम्बीय सन्तुलन कायम गर्न मौजुदा पाठ्यक्रमको प्रावधान कार्यान्वयनमा ल्याउनु आवश्यक छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७३/०७४: ४०)।

तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४/०६५-२०६६/०६७) मा प्राथमिक तहका बालबालिकाहरूले मातृभाषामा शिक्षा पाउन अधिकारको सुनिश्चिताका लागि मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिने पद्धतिलाई संस्थागत गर्ने, मागका आधारमा यस्ता कार्यक्रम विस्तार गर्दै लैजाने, बहुभाषिक शिक्षाको प्रवर्द्धन गर्ने जस्ता कार्यक्रमहरू राखेको पाइन्छ। त्रिवर्षीय योजनाको आधार पत्र (२०६७/०६८-२०६९/०७०) मा अङ्ग्रेजी भाषा शिक्षण समेतलाई समावेश गरी भाषिक सर्वेक्षणका आधारमा स्थानीय भाषाका शिक्षकहरूको नियुक्ति र स्थानीय भाषामा पाठ्यसामग्रीहरूको विकास गर्दै बहुभाषिक शिक्षाका अवसरहरू विस्तार गर्दै लगिने योजना राखिएको छ। विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २०६६-२०७२ (SSRP) मा बालमैत्री वातावरणको अवस्था सिर्जना गर्ने तथा मातृभाषा सिक्न पाउने बालअधिकार सुनिश्चित गर्नका लागि विभिन्न कुराहरू उल्लेख गरिएको छ। यस अन्तर्गत मातृभाषालाई शिक्षणको माध्यमका रूपमा स्थापित गरिने, विभिन्न भाषामा सहयोगी सामग्री उत्पादन गर्ने, बहुभाषी शिक्षाका लागि प्रारूप विकास गर्ने, स्थानीय भाषामा मातृभाषाका कोर्सहरू लागू गरिने, मातृभाषा माध्यम भएका साक्षरता कार्यक्रमहरूलाई प्राथमिकता दिइने आदि मुख्य रहेका छन्।

बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका (२०६६) ले मातृभाषा शिक्षा कार्यान्वयन भएको विद्यालयमा मातृभाषाको माध्यमबाट लेखिएको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा अन्य सन्दर्भ सामग्री स्थानीय तहमा नै निर्माण गर्न सकिने कुरा उल्लेख गरेको छ। कक्षा १ देखि ३ सम्मका भाषाबाहेकका अन्य विषयको शिक्षणको माध्यम सम्बन्धित मातृभाषामा गर्न चाहने विद्यालयले नेपाल सरकारको स्वीकृत पाठ्यक्रम एवम् पाठ्यपुस्तक विपरीत नहुने गरी कक्षागत रूपमा अनुवाद गरेर एवम् नयाँ निर्माण गरेर लागू गर्न सक्ने व्यवस्था गरेको छ। यसका लागि नेपाल सरकार तथा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत लिनुपर्ने प्रावधान राखिएको छ। मातृभाषामा पाठ्यसामग्री तयार गर्नका लागि नेपाल सरकारबाटै बजेटको व्यवस्था गरिएको पनि देखिन्छ।

नेपालभित्रका भाषाहरूको अध्ययन, अनुसन्धान र अनुगमन गरी यसको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्न, सरकारी कामकाजको भाषाका रूपमा मान्यता पाउन पूरा गर्नुपर्ने आधारको निर्धारण गर्न तथा मातृभाषाहरूको विकासको स्तर मापन गरी शिक्षामा प्रयोगको सम्भाव्यताको अध्ययन गरी नेपाल सरकारसमक्ष सिफारिस गर्ने उद्देश्यले नेपालको संविधान २०७२ को धारा २८७ बमोजिम नेपाल सरकारले २०७३ भदौ २३ गते

भाषा आयोगको गठन गरेको छ । यसको गठनपश्चात् आयोगले भाषा आयोग ऐन (२०७४), अनुसन्धान अनुदान (व्यवस्थापन) कार्यविधि (२०७५), विज्ञ सूची व्यवस्थापन निर्देशिका (२०७५) तयार गरी कार्य प्रारम्भ गरिसकेको छ । भाषा आयोग ऐन (२०७४) मा आयोगको काम, कर्तव्य र अधिकार देहायबमोजिम भएको उल्लेख गरिएको छ :

- क) नेपालमा बोलिने मातृभाषाको पहिचान गर्ने,
- ख) नेपालमा बोलिने मातृभाषाको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि नेपाल सरकार, प्रदेश सरकार वा स्थानीय तहका सरकारले अपनाउनु पर्ने नीतिगत वा संस्थागत उपायहरूको बारेमा नेपाल सरकारलाई सिफारिस गर्ने,
- ग) नेपालमा बोलिने मातृभाषा तथा लिपिको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि आवश्यक कार्यक्रम तर्जुमा गरी कार्यान्वयन गर्न तथा गराउन सम्बन्धित निकायलाई सिफारिस गर्ने,
- घ) नेपालमा बोलिने मातृभाषा र तिनको इतिहासको अध्ययन, अनुसन्धान गरी प्रकाशन गर्ने,
- ङ) विभिन्न समुदायको मातृभाषा तथा लिपि संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्न त्यस्तो भाषाको पुस्तक प्रकाशन गर्ने तथा त्यस्तो पुस्तक प्रकाशन गर्न सम्बन्धित निकायलाई सिफारिस गर्ने,
- च) नेपालमा बोलिने मातृभाषाको प्रयोगलाई प्रविधिमैत्री बनाउन अध्ययन अनुसन्धान गरी उपयुक्त उपाय अवलम्बन गर्न सम्बन्धित निकायलाई सिफारिस गर्ने,
- छ) राष्ट्रभाषाका भाषा विज्ञहरूको सूची तयार गर्ने (पृ. २)।

भाषा आयोगले हालसम्म आफूले सम्पादन गरेका काम कारवाहीहरूलाई समेटेर चारवटा वार्षिक प्रतिवेदन प्रकाशित गरिसकेको छ । आयोगले विभिन्न शाखाहरू (योजना, अनुगमन तथा सिफारिस शाखा, मातृभाषा शिक्षा शाखा, भाषा संरक्षण तथा सम्बर्द्धन शाखा, भाषा तथा सूचना प्रविधि शाखा आदि) गठन गरी शाखागत कार्यजिम्मेवारीका आधारमा काम गरिरहेको छ । नेपालमा बोलिने मातृभाषाको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि आयोगले २०६८ को जनगणनाको तथ्याङ्कको आधारमा तथ्याङ्क विभागसँग सहकार्य गरेर सातवटै प्रदेश र ७५३ वटै स्थानीय तहको विस्तृत भाषिक विवरण तयार गरेको छ । आयोगले सल्लाहकार समूह (गठन तथा सञ्चालन) कार्यविधि: २०७३ तयार गरेर त्यसैअनुसार विभिन्न भाषाका विज्ञहरूको सूची तयार गरी प्रयोगमा ल्याएको छ । यसले विभिन्न सङ्घ, प्रदेश र स्थानीय तहमा भाषासित सम्बन्धित सरोकारवाला र विज्ञहरूलाई संलग्न गरेर अन्तरक्रिया, सङ्गोष्ठी, कार्यशाला आदिको आयोजना गरेको छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७५/०७६: १०)। यसबाट नेपालमा बोलिने भाषाका वक्ताहरूको सङ्ख्या र वक्ताहरूको भौगोलिक वितरणबारे जानकारी प्राप्त गर्न सहज भएको छ । आर्थिक वर्ष २०७५/०७६ मा ३१ वटा भाषाहरूमा र २०७६/०७७ मा १५ वटा भाषाहरूमा वर्ण निर्धारण, शब्द सङ्कलन, शब्दकोश निर्माण, व्याकरण लेखन, भाषाको इतिहास लेखन र पाठ सङ्कलन गरेको छ । यसबाट भाषाको संरक्षण, सम्बर्द्धन र मातृभाषामा शिक्षाको सम्भाव्यताको अध्ययन गर्न आयोगलाई सन्दर्भ स्रोत उपलब्ध भएको छ । आयोगले अध्ययन अनुसन्धान गरेर एउटा भाषाका शब्दलाई अर्को भाषामा सफ्टवेयरको माध्यमबाट सहजै अर्थ्याउन (प्रतिचित्रण गर्न) सकिने गरी विद्युतीय बहुभाषिक शब्दकोश निर्माण गरेको छ । उक्त सफ्टवेयरमा आर्थिक वर्ष २०७५/०७६ र २०७६/०७७ मा सङ्कलन गरिएका विभिन्न २८ वटा लोपोन्मुख भाषाका शब्दहरू प्रविष्टि गरेको छ । यसका साथै हरेक भाषाका प्रविष्टिहरूलाई नेपाली भाषाका शब्दहरूसँग जोड्नका लागि

नेपाली भाषाका करिब ६२०० शब्दहरू पनि प्रविष्टि गरिएका छन् । यस सफ्टवेयरको माध्यमबाट विभिन्न मातृभाषाका शब्दहरूलाई नेपाली भाषा र अन्य भाषामा रूपान्तरण गर्न सकिने भएको छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: २२)।

भाषा आयोगले स्थानीय निकायहरूसँगको सहकार्यमा गरेको अध्ययनअनुसार २०७५/०७६ मा २० वटा भाषाहरूमा र २०७६/०७७ मा थप ४ वटा (नेपाल भाषा (नेवारी), तामाङ, बज्जिका र सुनुवार) भाषाहरूमा मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा प्रदान गर्न सकिने सम्भावना देखाएको छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ३६)। सम्बन्धित गाउँपालिका र नगरपालिकाहरूले आफ्नो क्षेत्रभित्रका मातृभाषाहरूको पहिचान र अभिलेखीकरण गरी प्रारम्भिक बालविकासका साथै कक्षा ३ सम्म मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा उपलब्ध गराउने कार्यमा पहल गरिरहेको कारणले यस कार्यले मूर्त रूप लिने देखिन्छ । राष्ट्रिय जनगणनामा लिइएको भाषासम्बन्धी तथ्याङ्कमा विभिन्न विवादहरू आइरहेको अवस्थामा आयोगले केन्द्रीय तथ्याङ्क विभागसित सहकार्य गरी २०७८ मा लिइने राष्ट्रिय जनगणनामा प्रयोग गरिने प्रश्नावलीमा पुर्खाको भाषा, मातृभाषा र दोस्रो भाषासम्बन्धी जानकारी प्राप्त गर्ने गरी महत्त्वपूर्ण परिवर्तन गर्नुका साथै गणक र प्रयोगकर्ताका लागि तयार गरिएको निर्देशिकालाई वस्तुपरक एवम् बोधगम्य बनाउने प्रयास गरिएको छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: १२ र १४२)।

लोपोन्मुख अवस्थामा रहेका तथा अत्यन्तै अल्पसङ्ख्यक वक्ताहरूले बोल्ने भाषाहरूको संरक्षण गरी नयाँ पुस्तामा हस्तान्तरण गर्नका लागि भाषा आयोगले यस्ता भाषाहरू छनोट गरी सम्बन्धित भाषिक समुदाय र स्थानीय तहसँग सहकार्य गरेर विद्यालय तहमा अध्ययन गर्ने बालबालिकादेखि ४५ वर्ष उमेर समूहका इच्छुक व्यक्तिहरूलाई तीनवटा भाषाहरूमा पहिलो चरणको भाषाकक्षा सञ्चालन गरेको छ र दोस्रो चरणको भाषाकक्षा सञ्चालनसम्बन्धी प्रारम्भिक कार्यहरू भएका छन् (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: २८)। यसैगरी दुर्लभ भाषा र उक्त भाषा बोल्ने वक्ताहरूलाई संरक्षण गर्ने उद्देश्यले आयोगले कुसुन्डा भाषा बोल्ने वक्ताहरूलाई मासिक रूपमा भाषिक वृत्ति प्रदान गर्दै आएको छ । नेपालका विश्वविद्यालयहरूमा स्नातक तह वा सोभन्दा माथि भाषा विषयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो भाषामा अध्ययन अनुसन्धान गर्न प्रोत्साहित गर्ने तथा सम्बन्धित भाषाका विज्ञ तयार गर्ने उद्देश्यले उनीहरूसँग शोधप्रस्ताव माग गरी उत्कृष्ट देखिएका शोधप्रस्तावलाई शोधवृत्ति उपलब्ध गराउने कार्यक्रमअन्तर्गत हालसम्म ७ जना विद्यार्थीहरूलाई शोधवृत्ति प्रदान गरिसकेको छ । भाषा आयोगले त्रिभुवन विश्वविद्यालय, भाषा विज्ञान केन्द्रीय विभागसँग सहकार्य गरेर हालसम्म २१ वटा भाषाको समाज भाषावैज्ञानिक सर्वेक्षण कार्य सम्पन्न गरिसकेको छ (भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन, २०७६/०७७: ३१-३३)।

यसरी विद्यालय तहमा बालबालिकाहरूलाई मातृभाषाको माध्यमबाट पठनपाठन गराउने व्यवस्थाका लागि नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३, शिक्षा ऐन तथा नियमावली (२०५९), विभिन्न तहका पाठ्यक्रम, विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम, निर्देशिका आदिमा विविध प्रकारका कार्यक्रम तथा अधिकार दिइएको भए तापनि यस क्षेत्रमा उल्लेख्य उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले हालसम्म प्राथमिक तहका लागि नेपाली भाषा बाहेक अन्य २६ वटा भाषाहरू (मैथिली, भोजपुरी, लिम्बू, थारू, अवधि, मगर (हुट), नेपाल भाषा, डोटेली, थकाली, चाम्लिङ, गुरुङ, सेर्पा, बान्तवा राई, उर्दू, संस्कृत आदि) मा

सीमित मात्रामा पाठ्यपुस्तकहरू तयार गरेर नेपाल अधिराज्यभरि जम्मा ५०१ वटा सरकारी विद्यालयहरूमा कक्षा १ देखि ५ सम्म आंशिक रूपमा मातृभाषामा पठनपाठन सुरु गरिएको छ । रुम छट्ट रिड (Room to Read) नामक संस्थाले विद्यालय तहका बालबालिकाहरूलाई सन्दर्भ सामग्री तयार गर्ने क्रममा सीमित सामग्रीहरू थारू, भोजपुरी, मैथिली आदि भाषामा पनि तयार गरेको देखिन्छ ।

निष्कर्ष

वि.सं. २०६८ को जनगणनाअनुसार ४४.६४% मानिसहरूले पहिलो भाषाको रूपमा प्रयोग गर्ने तथा माध्यम भाषाको रूपमा रहेको नेपाली भाषा विद्यालय तथा विश्वविद्यालयहरूमा पूर्ण रूपमा पठनपाठनको माध्यम बन्न सकेको छैन । नेपालको पाठ्यक्रममा नेपाली विषय विद्यालय तह (कक्षा १२) सम्म मात्र अनिवार्य विषयको रूपमा राखिएको छ । स्नातक तहमा मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र सङ्काय र शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा मात्र १०० पूर्णाङ्कको नेपाली विषय अनिवार्य पत्रको रूपमा रहेको छ । अन्य सङ्कायका विद्यार्थीहरूले विद्यालय तह पार गरेपछि नेपाली विषय पढ्नुपर्ने अनिवार्यता देखिँदैन । विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा विद्यालय शिक्षाको माध्यम नेपाली, अङ्ग्रेजी वा दुवै भाषा हुन सक्नेछ, भनी उल्लेख गरिएको छ । बढ्दो सहरीकरण, बालबालिकाले संयुक्त परिवारमा हुर्कने वातावरण प्राप्त नगर्नु, घरपरिवारमा आफ्ना जातिको भाषाको क्रमशः घट्दो प्रयोग, विदेशी भूमिमा जन्मने र हुर्कनुपर्ने अवस्था, आफ्नो जातिको भाषा छाडेर अन्य (नेपाली, अङ्ग्रेजी, हिन्दी, ...) भाषा प्रयोग गर्ने प्रवृत्ति जस्ता कारणले गर्दा हाल मातृभाषाको प्रयोगमा केही ह्रास आएको देखिन्छ । यसतर्फ कतिपय जातिहरू हाल सचेत भएर आफ्नो जातिको भाषाको वर्ण निर्धारण गर्ने, लेख्यपाठ्य सामग्री रचना तथा प्रकाशन गर्ने, आफ्नो भाषामा अध्ययन अनुसन्धान गर्ने व्यक्ति एवम् संस्थालाई विद्वत्त्वृत्ति, पुरस्कार तथा अन्य सुविधाहरू दिएर प्रोत्साहित गर्ने जस्ता कामहरू पनि गरेको देखिन्छ । लेख्यीकरणको स्तरमा मात्र आएका भाषाहरूमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण गरी आंशिक रूपमा पठनपाठन भइरहेको छ । यस्ता भाषाहरूमा भिन्न भिन्न भाषामा प्रयुक्त प्राविधिक पारिभाषिक शब्दहरूलाई आफ्नो भाषामा अनुकूल हुने गरी अनुवाद गरेर व्यापक प्रयोग गर्नेतर्फ पनि प्रयास भइरहेको छ । नेपालको अन्तरिम संविधान - २०६३ र नेपालको संविधान - २०७२ ले पनि नेपालको बहुजातीय, बहुभाषिक, बहुधार्मिक, बहुसांस्कृतिक जस्ता विशेषतालाई आत्मसात गरी नेपाली भाषाको अतिरिक्त प्रदेशले आफ्नो प्रदेशभित्र बहुसङ्ख्यक जनताले बोल्ने एक वा एकभन्दा बढी अन्य राष्ट्रभाषालाई प्रदेश कानूनबमोजिम प्रदेशको कामकाजको भाषा निर्धारण गर्ने, नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानूनबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय र शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक प्रदान गरेको छ । नेपालको संविधान - २०७२ मा नेपालमा बोलिने भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकास गर्ने, मातृभाषाहरूको विकासको स्तर मापन गरी शिक्षामा प्रयोगको सम्भाव्यता अध्ययन गर्ने, भाषाहरूको अध्ययन, अनुसन्धान र अनुगमन गर्ने उद्देश्यले भाषा आयोगको गठन गर्ने व्यवस्था भएबमोजिम २०७३ भदौ २३ गते भाषा आयोग गठन भएको छ । हाल भाषा आयोग, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, विश्वविद्यालयका अनुसन्धान केन्द्रहरू, आदिवासी जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान, गैरसरकारी संस्थाहरू, भाषिक समुदायहरू, विदेशी सङ्घ संस्था एवम् अनुसन्धानकर्ताहरूलागतका विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी संस्थाहरूले नेपालमा अस्तित्वमा रहेका भाषाहरूको संरक्षण, संवर्द्धन र विकासका लागि विविध कार्यहरू गरिरहेका छन् । भाषाको अध्ययन, अनुसन्धान तथा अनुगमनका क्षेत्रमा काम

गर्ने यी विभिन्न संस्थाहरूले एकआपसमा समन्वय गरेर योजनाबद्ध रूपमा निरन्तर काम गर्दै जाने हो भने मातृभाषा शिक्षणमा विद्यमान चुनौतीहरू क्रमशः हट्दै जाने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- आचार्य, शर्वराज (२०६९), 'प्राथमिक विद्यालयका नेपालीइतर मातृभाषी विद्यार्थीको नेपाली भाषा सिकाइ उपलब्धिको अध्ययन', शिक्षा, वर्ष २८, अङ्क १, पृ. ११९-१३४ ।
- गभर्मेन्ट अफ नेपाल (सन् २००२), *पपुलेसन सेन्सस २००१, काठमाडौँ: नेसनल प्लानिङ कमिसन* ।
- गभर्मेन्ट अफ नेपाल (नोभेम्बर २०१२), *नेसनल पपुलेसन एन्ड हाउजिङ सेन्सस २०११ (भोलुम १), काठमाडौँ: नेसनल प्लानिङ कमिसन* ।
- चापागाई, दिवाकर (२०६८), 'विद्यालय तहका मातृभाषाका पाठ्यसामग्रीहरू' शिक्षा, वर्ष २७, अङ्क १, पृ. ९३-१०४।
- डेभिड, एन.(सन् १९९८०), *ल्याङ्गवेज टिचिङ मेथोडोलोजी*, न्युयोर्क: प्रेन्टिस हल ।
- नेपाल सरकार (२०५९), शिक्षा ऐन तथा नियमावली (संशोधन सहित), भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६२), *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम*, भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६३), *नेपालको अन्तरिम संविधान*, काठमाडौँ: मकालु प्रकाशन गृह ।
- नेपाल सरकार (२०६३), *राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप*, भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६४/०६५-२०६६/०६७), *तीन वर्षीय अन्तरिम योजना*, राष्ट्रिय योजना आयोग ।
- नेपाल सरकार (२०६८), *पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास निर्देशिका*, भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६८), *आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम* (कक्षा ६-८), भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६८), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम* (भाग १ र २), भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६७/२०६८-२०६९/२०७०), *त्रिवर्षीय योजनाको आधार पत्र*, राष्ट्रिय योजना आयोग ।
- नेपाल सरकार (२०६९), *कक्षा ९ र १० को पाठ्यक्रम संरचना*, भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०६६-२०७२), *विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम*, भक्तपुर: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- नेपाल सरकार (२०७२), *नेपालको संविधान*, सिंहदरबार, काठमाडौँ ।
- पोखरेल, माधवप्रसाद (२०७६), 'कुसुन्डा भाषा लोप भयो' नयाँ पत्रिका, फाल्गुण १० गते शनिवार ।
- प्रधान, मीरा (२०६४), *नेपाली भाषा शिक्षण*, काठमाडौँ: अक्सफोर्ड इन्टरनेसनल पब्लिकेसन ।
- प्रधान, मीरा (२०६९), 'नेपालको सन्दर्भमा मातृभाषा शिक्षण', *जनमैत्री स्मारिका*, वर्ष १२, अङ्क १०, पृ. ४८-५९ ।
- भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (२०७३/०७४), भाषा आयोग, शङ्खमूल, काठमाडौँ ।
- भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (२०७४/०७५), भाषा आयोग, शङ्खमूल, काठमाडौँ ।
- भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (२०७५/०७६), भाषा आयोग, शङ्खमूल, काठमाडौँ ।
- भाषा आयोगको वार्षिक प्रतिवेदन (२०७६/०७७), भाषा आयोग, शङ्खमूल, काठमाडौँ ।
- राष्ट्रिय भाषा नीति सुझाव आयोग (२०५०), *राष्ट्रिय भाषा नीति सुझाव आयोगको प्रतिवेदन*, काठमाडौँ ।
- रिचार्ड्स, जे. एन्ड रोजर्स, टी.(सन् १९८५), *एप्रोजेज एन्ड मेथोड्स इन ल्याङ्गवेज*, *क्याम्ब्रिज: क्याम्ब्रिज युनिभर्सिटी प्रेस* ।
- रेग्मी, दानराज (२०७६), 'मातृभाषा शिक्षाका चुनौती', *नयाँ पत्रिका*, पौष १५ गते मङ्गलवार ।
- रेग्मी, दानराज (२०७६), 'मातृभाषाप्रति दलगत उदासीनता', *नयाँ पत्रिका*, फाल्गुण १ गते बिहीवार ।
- रेग्मी, दानराज (२०७७), 'मातृभाषा संरक्षणको रामवाण', *गोरखापत्र अनलाइन*, श्रावन २४ गते शनिवार ।
- लहरी, रजनीकान्त (ई.१९६६), *हिन्दी शिक्षण*, आगरा: रामप्रसाद एन्ड सन्स ।
- श्रीवास्तव, रवीन्द्रनाथ (ई. १९७९), *भाषा शिक्षण*, नई दिल्ली: द मैकमिलन कम्पनी अफ इन्डिया ।

‘लाहुरी भैंसी’ कथामा शक्तिसम्बन्ध

नरेन्द्रप्रसाद कोइराला

उपप्राध्यापक

नेपाली तथा आमसञ्चार विभाग

जनमैत्री बहुमुखी क्याम्पस, कुलेश्वर, काठमाडौं

Email: koiralanarendraprasad@gmail.com

सार

प्रस्तुत अध्ययन ‘लाहुरी भैंसी’ कथामा प्रयुक्त पात्रहरूका विचको शक्तिसम्बन्ध विश्लेषणमा आधारित छ। शक्तिसम्बन्धले साहित्यिक कृतिमा समुदायका सांस्कृतिक समूहको के कस्तो उपस्थिति गराइएको छ र तिनलाई के कसरी चित्रण गरिएको छ भन्ने तथ्यलाई प्रस्ट पार्छ। शक्तिसम्बन्धको सैद्धान्तिक अवधारणाअनुसार कथाभित्र शक्तिसम्बन्धका आधारमा भएको सीमान्तीकरणको प्रक्रिया, सीमान्तीकृत पात्रको प्रतिनिधित्व र सीमान्तीकृत पात्रका सम्बन्धमा बोलिएका आवाजहरू समेतको विश्लेषणका आधारमा निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ। प्रस्तुत लेखमा रमेश विकलद्वारा लिखित ‘लाहुरी भैंसी’ कथामा सीमान्तीकरणका प्रक्रियाको विश्लेषण गरी असन्तुलित शक्तिसम्बन्धका कारण प्रभुत्वशाली अभिजात वर्गको केन्द्रीय संस्कृतिले सीमान्तीकृत वर्गको परिधीय वा अधीनस्थ संस्कृतिलाई सधैं किनारामै सीमित गरिरहन्छ भन्ने निष्कर्ष प्रस्तुत गरिएको छ। यस अध्ययनमा अधीनस्थ पात्रको प्रतिनिधित्वको विश्लेषण गरी असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्ध भएको तत्कालीन नेपालको मध्यपहाडी ग्रामीण क्षेत्रका बाहुन, क्षेत्री समुदायभित्र अभिजात वर्गको प्रभुत्व कायम राख्न उपयुक्त प्रकारको प्रतिनिधित्व गराइएको निष्कर्षमा पुगिएको छ। त्यसैगरी असन्तुलित शक्तिसम्बन्धकै कारण उदीयमान सांस्कृतिक वर्गका पात्रहरूका आवाजले आफ्नै वर्गको विनाश गरी अभिजात वर्गलाई स्थापित गर्न सहयोग गरेको निष्कर्ष निकालिएको छ। यी विविध पक्षको विश्लेषणका लागि सीमान्तीयता, ज्ञान र शक्तिसम्बन्धी सिद्धान्त तथा मिचेल फुको, एन्टोनियो ग्राम्सी, गायत्री स्पिभाक चक्रवर्ती आदिका विचारहरूलाई आधार बनाइएको छ। प्रस्तुत कथाको समग्र विश्लेषणपछि विमर्शात्मक संरचनामा स्थापित ज्ञान र शक्तिका कारण २०१७ सालपछिको मध्यपहाडी नेपाली समाजको अभिजात वर्ग र सीमान्तीकृत वा अधीनस्थ वर्गका विचमा विभेदकारी तथा अत्यन्त विषम प्रकारको शक्तिसम्बन्ध रहेको निष्कर्ष निकालिएको छ।

शब्दकुञ्जी: प्रभुत्व, विमर्शात्मक संरचना, अभिजात, परिधीय, प्रतिनिधित्व, सीमान्तीकरण, शक्तिसम्बन्ध

विषय परिचय

रमेश विकल (वि.सं. १९८५–२०६७) आधुनिक नेपाली कथाका क्षेत्रमा सामाजिक यथार्थवादी, मनोवैज्ञानिक यथार्थवादी र प्रगतिवादी धाराहरूमा कलम चलाउने स्थापित कथाकारका रूपमा परिचित स्रष्टा हुन्। उनका **बिरानो देशमा** (२०१६), **नयाँ सडकको गीत** (२०१९), **आज फेरि अर्को तन्ना फेरिन्छ** (२०२४), **एउटा बूढो भ्वाइलेन आशावरीको धुनमा** (२०२५) **उर्मिला भाउजू** (२०३५), **शव शालिक र सहस्र बुद्ध** (२०४३)

र हराएका कथाहरू (२०५५) गरी जम्मा ७ वटा कथासङ्ग्रहहरू प्रकाशित भएका छन् । 'लाहुरी भैंसी' वि.सं.२०१९ मा प्रकाशित नयाँ सडकको गीत कथासङ्ग्रहमा सङ्कलित सामाजिक यथार्थवादी धाराको कथा हो । कथाकार विकलले यस कथामा नेपाली मध्यपहाडी ग्रामीण जीवनको यथार्थ तस्विरलाई मार्मिक रूपमा चित्रण गरेका छन् । यही मार्मिकताका कारणले नै यो कथा आधुनिक नेपाली कथाका पाठकहरूमाभनिकै चर्चित पनि छ । उक्त कथामा पात्रहरूका बिचको शक्तिसम्बन्धको प्रभावकारी चित्रणले उल्लेखनीय भूमिका निर्वाह गरेकै कारण कथा उच्चस्तरको बन्न पुगेको देखिन्छ । समाज, संस्कृति तथा विमर्शात्मक संरचनाभित्र रहेका आम मानिस, सङ्घ, संस्था आदिको दैनिक व्यवहार तथा जीवनचर्या वा गठजोडको समष्टिगत स्वरूपबाट नै शक्तिसम्बन्ध भल्किन पुग्छ । लेखन प्रकाशनको समयावधिका दृष्टिले ५७ वर्ष पुरानो यस कथाको सिर्जनाको कालभन्दा आजको नेपाली समाज अनेक ढङ्गले भिन्न भइसकेको हुनाले समाजका विशेषताहरूमा पनि धेरै परिवर्तनहरू आइसकेका छन् । यसो हुँदाहुँदै पनि यस कथामा प्रयुक्त तत्कालीन नेपाली समाजको असन्तुलित शक्तिसम्बन्धको अध्ययन आज पनि महत्त्वपूर्ण नै छ । यस प्रकारको अध्ययनले नेपाली समाज, साहित्य र संस्कृतिका बिचको सम्बन्धलाई प्रस्ट पार्दै समाज विकासको कुनै कालखण्डको यथार्थतालाई पनि उजागर गर्ने हुँदा यस अध्ययनको महत्त्वले थप उचाइ प्राप्त गरेको छ । त्यसकारण यसै मान्यताका आधारमा यहाँ 'लाहुरी भैंसी' कथाको समाजमा देखिने शक्तिसम्बन्धको अध्ययन गरिएको छ । यस क्रममा विवेच्य कथामा प्राप्त भएका सम्बद्ध तथ्यहरूको विश्लेषणका लागि सीमान्तीयता, प्रभुत्व, ज्ञान र शक्ति, प्रतिनिधित्व आदि सिद्धान्त तथा ग्राम्सी, मिचेल फुको, गायत्री स्पिभाक चक्रवर्ती, आल्थुसर आदिका विचारहरूको सहयोग लिइएको छ ।

अध्ययनको उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययनको मुख्य उद्देश्य 'लाहुरी भैंसी' कथाको समाजमा विद्यमान शक्तिसम्बन्धको पहिचान गरी निष्कर्षमा पुग्न रहेको छ । यस क्रममा प्रस्तुत अध्ययनमा 'लाहुरी भैंसी' कथाका पात्रले सीमान्त अवस्थामा पुग्न बाध्य हुनु परेको परिस्थिति, उनीहरूको प्रतिनिधित्व र आवाजको अभिव्यक्तिको विश्लेषण गरिएको छ । यसरी उल्लिखित तीनवटा क्षेत्रको विश्लेषण गरी उक्त कथाको समाजमा विद्यमान शक्तिसम्बन्धका बारेमा वस्तुगत निष्कर्ष प्रस्तुत गर्नु यस अध्ययनको उद्देश्य रहेको छ ।

अध्ययन विधि तथा कथा विश्लेषणको सैद्धान्तिक आधार

शक्ति सम्बन्ध सांस्कृतिक अध्ययनभित्रको एउटा खास प्रकारको अध्ययन पद्धति हो । ल्याटिन भाषाको 'सबाल्टर्न' (Subalternus) बाट अङ्ग्रेजीको 'सबाल्टर्न' (Subaltern) भएर विश्वभरि फैलिन पुगेको यस शब्दले वर्तमान सन्दर्भमा सामाजिक, आर्थिक, राजनीतिक आदि विभिन्न दृष्टिबाट निम्न हुन पुगेका वा निम्न पारिएका समूह, समुदाय वा व्यक्तिलाई बुझाउने गरेको छ (शर्मा, २०७०: पृ. ३१६)। यसलाई अझ फराकिलो ढङ्गले चिनाउनु पर्दा अधीनस्थ, अशक्त, आवाजहीन, इतिहासविहीन, उत्पीडित, उपेक्षित, गरिब, दमित, दलित, निमुखा, निर्धो, पिछडा, विपन्न, मातहतको, शासित, शोषित, श्रमिक, सर्वहारा, सीमान्तिकृत आदि शब्दले चिनाउन सकिन्छ (शर्मा, २०७०: पृ. ३१५)। यो शब्द ग्राम्सीले निम्नस्तरका, उपेक्षित, शासनसत्ताको दमनमा परेका, पहिचान गुमाएकाहरूलाई चिनाउन प्रयोग गरेका थिए । समाजमा भएको असन्तुलित

शक्तिसम्बन्धकै कारण सामाजिक समुदायभित्रको व्यक्ति कमजोर वा सबाल्टर्न र अभिजात वा शक्तिशाली वर्गमा विभाजित हुन्छ । “सबाल्टर्नहरू तिनीहरूको पोजिसन सकाउँछन्, विद्रोह गर्ने तिनीहरूको हुती हुँदैन किनकि उनीहरूलाई अभिशप्त जीवनबाट बाहिर निस्केर प्रतिरोध गर्नुपर्छ, गर्न सकिन्छ भन्ने थाहा हुँदैन (बस्नेत, २०६९: पृ. २५५)।” मिचेल फुकोले “शक्ति सर्वत्र हुन्छ र सबैतिरबाट आउँछ । असमान र चलायमान सम्बन्धविच आपसमा क्रियारत असङ्ख्य बिन्दुहरूमा क्रियाशील हुन्छ शक्ति । शक्तिसम्बन्धहरू आशयात्मक र अनात्मपरक दुवै हुन्छन् (शर्मा, २०७४: पृ. ५१)” भन्ने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । त्यसै गरी फुकोका अवधारणाका सम्बन्धमा निनु चापागाईले “शक्ति र ज्ञान गाँसिएका छन्, सत्ता वा शक्ति चारैतिर छरिएको हुन्छ (चापागाई, २०६९: पृ. १८०)” भन्ने उल्लेख गरेका छन् । शक्तिका सम्बन्धमा आर.डब्लु. कोनेलले हिंसा र विचारधाराको बिचको सम्बन्धले सामाजिक शक्तिको बहुमुखी चरित्रलाई सङ्केत गर्ने हुनाले शक्ति एउटा महत्त्वपूर्ण पाटो हो भन्ने विचार व्यक्त गरेका छन् । उनका अनुसार जसरी सैन्य तकनीकीमा ज्ञान र हतियारको मिश्रण हुन्छ, त्यसरी नै शक्ति कुनै घटना नभएर सङ्गठित हिंसा हो । यसले समाजको शक्तिसम्बन्ध अनि ज्ञान र शक्तिका बिचको सम्बन्धलाई पनि प्रस्ट पारेको छ । प्रस्तावित लेखमा यिनै मान्यताहरूका आधारमा ‘लाहुरी भैंसी’ कथाको विश्लेषण गरिएको छ ।

समाज शक्तिद्वारा निर्देशित हुने हुनाले यस कथाका पात्रहरू पनि शक्तिको प्रभावभन्दा बाहिर छैनन् । मिचेल फुकोका विचारमा सबै मानिसहरूको सम्बन्ध नै शक्ति हो । शक्ति राज्यसंयन्त्रमा मात्र केन्द्रित नभएर समाजका विभिन्न सङ्घसंस्था र व्यक्ति अनि ससाना एकाइहरूमा केन्द्रित भएको हुन्छ र यही अन्तरसम्बन्धका आधारमा शक्तिको अन्तरसंवाद हुन्छ (खरेल, २०७०: पृ. ६४-६५) । यस मान्यताले शक्तिको सर्वत्र व्याप्ति तथा अस्थिरतातर्फ सङ्केत गरेको छ । समाजमा एकवर्गीय रूपमा दमक वर्गले दमन गर्ने क्रममा लिङ्गीय, जातीय र राष्ट्रिय विषयहरूमा आफूअनुरूप धार्मिक-सांस्कृतिक नियमहरूको निर्माण गर्ने र एक पक्षीय सत्तालाई बलियो बनाउने काम गरेको हुन्छ भन्ने कुरालाई ग्राम्सीले प्रभुत्वसम्बन्धी मान्यतामा अघि सारेका छन् (भट्टराई, २०७०: पृ. ३४४) । समाजमा शासक तथा उच्च वर्गले आफ्ना अनुकूलतामा निर्माण गरेका विधिविधानका माध्यमबाट शक्तिको निर्माण गर्छ अनि त्यसको उपयोगको क्षेत्र सीमान्तीकृत समुदायलाई बनाउँछ भन्ने विषय यहाँ प्रस्तुत भएको छ । शासक र शासितका बिचको सम्बन्धका विषयमा आल्युसरका धारणालाई अमर गिरीले “शक्तिसम्पन्न र कमजोरहरूका बिचमा सधैं मनोवैज्ञानिक खेल चल्छ भन्ने दृष्टिकोण आल्युसरको रहेको छ (गिरी, २०७४: पृ. ३४९)” भनी सारमा प्रस्तुत गरेका छन् । यस भनाइले समाजका अभिजात र सीमान्तीकृत समुदायका बिचको मनोवैज्ञानिक शक्ति सम्बन्धलाई प्रकाश पारेको छ । बलवान् संस्कृतिले आफ्नो डिस्कोर्स विस्तार गर्छ र निर्बल संस्कृतिलाई अझ निर्बल पार्छ, निरर्थक पार्छ (गौतम, २०७०: पृ. ९०) । समाजमा हुने प्रभुत्व भनेको भौतिक र विचारधारात्मक उपकरणहरूको गठजोड हो, जसका माध्यमबाट प्रभुत्वशाली वर्गले आफ्नो शक्ति कायम गर्छ (पाण्डेय, २०७०: पृ. १७९) । यसरी असन्तुलित शक्तिसम्बन्ध भएको समाजमा राज्यका प्रत्यक्ष निकाय सुरक्षाका अङ्ग, अदालत, सामाजिक-सांस्कृतिक सङ्घ-संस्था, परम्परा, संस्कृति आदि क्षेत्रमा जताततै छरिएर रहेको शक्तिलाई सत्ताले विविध कोणबाट उपयोग गर्दै सीमान्तीकृत समुदायमाथि शासन गर्छ भन्ने आधारमा यस लेखमा सीमान्त समुदायको निर्माण प्रक्रियाको विश्लेषण गरिएको छ ।

'लाहुरी भैंसी' कथामा सीमान्तीकृत समुदायको प्रतिनिधित्व उल्लेख्य रहेको छ । कथाहरूमा कुनै वर्ग, लिङ्ग, जाति, राष्ट्रियताको उपस्थिति कसरी गराइएको छ भन्ने कुराको खोजी नै प्रतिनिधित्व हो (भट्टराई, २०७० : पृ. ३३६)। कथाहरूमा सीमान्तीकृत र गैरसीमान्तीय वर्गका उपस्थितिका विविध आयामहरू रहने हुनाले त्यसलाई विशेष ध्यान दिइएको छ । मूलधार र परिधीय वर्गको प्रतिनिधित्व कति मात्रामा गराइएको छ, कुन वर्गलाई प्राथमिकता दिइएको छ, कुन समुदायको अवस्था कस्तो छ, कुन वर्गको प्रभुत्व स्थापित छ भन्ने कुराको खोजी प्रतिनिधित्वान्तर्गत गरिन्छ (गुरुङ, २०७०: पृ. १०४)। कृतिमा सबाल्टर्न वर्गको प्रतिनिधित्व कति मात्रामा गराइएको छ र प्रभुत्वशाली वर्ग अनि सबाल्टर्न वर्गमध्ये कुन वर्गलाई प्राथमिकता दिइएको छ भन्ने कुरा नै प्रतिनिधित्वको केन्द्रीय विषय हो (बारकर, सन् २००८: पृ. ८)। सामान्यतः प्रतिनिधित्वको अध्ययन गर्दा सीमान्तीकृत र गैरसीमान्तीय वर्गका उपस्थितिका आयामहरू के कस्ता छन्, वर्ग, लिङ्ग, जाति, राष्ट्रियताको उपस्थिति कसरी गराइएको छ, मूलधार र परिधीय वर्गको प्रतिनिधित्वको मात्रा र प्राथमिकता के कस्तो छ, प्रभुत्वको अवस्था कस्तो रहेको छ, पात्रले कुन धारको प्रतिनिधित्व गर्छ र कुन धारको पक्षपोषण गर्छ, केन्द्रीय र परिधीय संस्कृतिको अवस्था कस्तो छ, सीमान्तीकृत समुदायको दमित अनुभूति आएको छ कि छैन, पहिचानात्मक, राजनीतिक वा अन्य कस्तो प्रतिनिधित्व रहेको छ, पाठको सर्जक मूलधारको हो कि परिधीय धारको हो, सर्जकको वर्ग, लिङ्ग, जाति, राष्ट्रियता आदि पहिचान के हो, सर्जकले आफ्नो संस्कृतिलाई बढावा दिएको छ कि छैन, सर्जकमा सत्ताको प्रभाव परेको छ कि छैन आदि विषयलाई प्राथमिकताका साथ हेरिन्छ । प्रतिनिधित्वको मात्रा, कोण, धरातल आदिका माध्यमबाट विपरीत स्वभाव भएका समुदायका बिचको शक्तिसम्बन्ध निर्देशित हुने हुनाले प्रस्तावित लेखको दोस्रो उद्देश्य प्राप्त गर्न कथाको विश्लेषणका लागि यिनै आधारहरू प्रमुख मानिएका छन् ।

साहित्य समाज, शक्ति, परम्परा तथा संस्कृतिको जीवन्त अभिव्यक्ति हो । त्यसकारण यसभित्र समाजका शक्तिसम्बन्धहरूको प्रभाव कुनै न कुनै रूपमा परेकै हुन्छ । आवाजको अभिव्यक्तिले शक्तिको वास्तविक स्वरूपलाई चिनाउँछ । समाजभित्रै अटाएको कमजोर समुदायसँग सम्बन्धित आवाजलाई पनि शक्तिको सम्बन्धले निर्देशित गर्छ अनि समाजको आवाजभित्रै उनीहरूको आवाज पनि मिसिएर आउँछ । सीमान्तीकृत समुदायको आवाजको सार्थकताका सम्बन्धमा गायत्री चक्रवर्ती स्पिभाकका विचारको संस्लेषण गर्दै तारालाल श्रेष्ठले लेखेका छन् "सबाल्टर्नहरू बोल्दैनन् भन्ने होइन । सबाल्टर्नहरू विद्रोह गर्न सक्दैनन् भन्ने पनि होइन । तर उनीहरूको बोली र विद्रोहले निश्चित मान्यता र आधिकारिक आकार प्राप्त गर्न सहज छैन (श्रेष्ठ, २०७४: पृ. १६३)।" कृतिमा कमजोर समुदाय कतै आफै बोल्छ । यसरी आएको सबाल्टर्न वर्गको आवाज स्वतःस्फूर्त छ कि निर्देशित छ अनि आफ्नो वर्गको हितमा छ कि सम्भ्रान्त वर्गको हितमा छ भन्ने विषयमा हेक्का राख्नुपर्छ । त्यसैगरी सीमान्तीकृत समुदायका पक्षमा गैरसीमान्तीय समुदाय, बौद्धिक, लेखक पनि बोलेका हुन्छन् । यस्ता आवाजहरूमा पनि अर्थले लक्षित गरेको कोणप्रति हेक्का राख्नुपर्छ । सबाल्टर्न बोलेको देखिए पनि उनीहरू कसका हितमा कसरी बोल्दैछन् भन्ने मुद्दा र सबाल्टर्नका नाममा को कसरी बोल्दै आएका छन् भन्ने कुरा विशेष अध्ययनको विषय हो (श्रेष्ठ, २०६८: पृ. ४५)। पाठभित्र कमजोर समुदाय आफै बोल्न सक्छ वा अरूका माध्यमबाट पनि उनीहरूको आवाज उठेको हुन सक्छ तर यस्ता आवाजहरूलाई विशेष ठानी हेर्नुपर्ने हुन्छ । समग्रमा पाठमा निहित सीमान्तीकृत समुदायको आवाजको विश्लेषण गर्दा कुनै पनि पात्रको बोलीले शक्तिको कस्तो स्वरूपलाई झल्काएको छ, सिङ्गो समाजको

आवाजभित्र कमजोरहरूको आवाज कसरी मिसिएर आएको छ, अधीनस्थहरू बोलेका छन् कि छैनन् भनी हेरिन्छ। त्यस्तै कमजोरहरूको बोलीले स्थान पाएको छ कि छैन, सबाल्टर्नको आवाज स्वतःस्फूर्त छ कि निर्देशित छ, सबाल्टर्नहरू आफै बोलेका छन् कि अरूद्वारा बोलाइएका छन्, सबाल्टर्नहरू कसको हितमा कसरी बोलेका छन्, सबाल्टर्नका सम्बन्धमा गैरसबाल्टर्नहरूले कसरी बोलेका छन् भन्ने अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष हो। लेखकमा सत्ताको प्रभाव के कति छ, लेखकको सबाल्टर्नप्रतिको दृष्टिकोण कस्तो छ आदि कुरामा ध्यान दिनुपर्छ। यिनै आधारहरूको उपयोग गरी 'लाहुरी भैंसी' कथामा अभिव्यक्त कमजोर वर्गको आवाजलाई विश्लेषण गरिएको छ।

व्याख्या विश्लेषण

'लाहुरी भैंसी' कथामा सीमान्तीकरणको प्रक्रिया

कथाकार रमेश विकलद्वारा लेखिएको 'लाहुरी भैंसी' असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धमा आधारित कथा हो। यस कथामा रहेको असमान शक्तिसम्बन्धका कारण सीमान्तीकृत अवस्थामा रहेको प्रमुख पात्र लुखुरेलाई त्यस अवस्थाबाट माथि उठ्ने प्रयत्न गर्दै गरेको पस्थितिमा पुनः धकेल्दै धकेल्दै लगेर सीमान्त अवस्थामै रहन बाध्य बनाइएको छ। यस कार्यका लागि प्रभुत्व, ज्ञान र शक्तिद्वारा निर्मित सामन्ती ढाँचाको विमर्शात्मक संरचनाले निर्णायक भूमिका निर्वाह गरेको छ। यस कथाको समाजमा स्थापित भइसकेको विमर्शात्मक संरचनाभित्र ज्ञान, शक्ति र सत्यका केन्द्र द्वारे वा नै हुन्। उनलाई जसरी पनि रिक्काउनुपर्छ भन्ने दुईवटा विचारहरू क्रियाशील छन्, जसले सीमान्त अवस्थाबाट माथि उठ्न चाहेको लुखुरेलाई ज्यादै सहायको जस्तै मृदु बोलीमा क्रूरतापूर्वक गलहत्याउँदै तथा विभिन्न ढङ्गले सीमान्तीकरण गर्दै पुनः उही सीमान्त बिन्दुमा थन्क्याइदिन्छ।

'लाहुरी भैंसी' कथाको लुखुरेले गतिलो भैंसी ल्याएर आँगनमा बाँधेको दृश्य द्वारे बाले पहिलोपटक देखेको समयबाट नै लुखुरेको सीमान्तीकरणको मानसिक प्रक्रिया प्रारम्भ हुन्छ। सीमान्तीकृत अवस्थाको लुखुरेले राम्रो भैंसी पालेको कुरा अभिजात वर्गीय द्वारे बालाई सत्य नभएपछि रामवीरेलाई लिएर उनी लुखुरेका आँगनमा पुग्छन्। लुखुरेले राम्रो भैंसी पाल्ने कुरा द्वारे बाका निमित्त अकल्पनीय, असत्य, अघोर अपराध, ठाडो चुनौती, थप्पड आदि हुन्थ्यो। "साँच्चै नै उसले भैंसी ल्याएकै हो भने यो जित्तिको घोर आश्चर्य र घोर अपराध अरू केही हुनै सक्दैन। ...उसलाई यो आफ्नो द्वारेपनका निमित्त एउटा थप्पडभैं लाग्यो (पृ. २५)।" द्वारे बाले लुखुरेका आँगनमा अत्यन्त राम्रो लाहुरी भैंसी देखेपछि उनलाई अझ ईर्ष्याको भाव बढेर गयो। "द्वारे बाले आफ्ना चीलका जस्ता आँखा त्यो देख्दै रहरलाग्दो लाहुरीमा गाडे-चीलले सिनुमा गाडेभैं तिखा, घोच्ने आँखा (पृ. २७)।" उनलाई लुखुरेको खुसी सत्य भएन। "लुखुरेका स्वरमा बजेको अपूर्व आत्मतृप्तिको सङ्गीत र आँखामा छचल्कने सुनौलो सपना द्वारे बालाई त्यति मिठो लागेन (पृ. २७)।" त्यसपछि उनले आफ्नो कुटिल चालद्वारा शक्तिलाई ज्ञानमा बदलेर लुखुरेले भैंसी महँगोमा किनेको कुरा गरी उसको उत्साहित मानसिकतामा पहिलो अप्रत्यक्ष प्रहार गर्दै भने। "भैंसीलाई त अलि बढी नै हालिछस् (पृ. २८)।" यो प्रहारले लुखुरेको उत्साहमा केही धर्मराहत पैदा गर्‍यो। द्वारे बाले लुखुरेको अवस्थालाई ज्यादै गहिरोसँग निरीक्षण, परीक्षण गरिसकेपछि राम्रैसँग तिलमिलाएको देखे र उसलाई अझ घायल बनाउने गरी दोस्रो शक्तिशाली प्रहार गरे। "बाबै भैंसी त धम्की छ। ...यसो ए रामे, हेर त, कि मैले जानिनँ (पृ. २८)?"

उनले आफ्नो ज्ञानको प्रमाणीकरण रामवीरेका माध्यमबाट गराउन चाहे, जुन उनका लागि सबैभन्दा सहज र निश्चित पनि थियो । रामवीरेले भैंसीलाई राम्ररी हेरेको अभिनय गर्‍यो र द्वारे बाको इच्छाअनुसार नै उनकै कथनलाई पुष्टि गर्‍यो । त्यसपछि घमाने र खुलालको अस्पष्ट कथनलाई पनि आफ्ना पक्षमा समेट्दै द्वारे बाले लुखुरेमाथिको प्रहारलाई चौतर्फी आयाममा बदले, जसले लुखुरेको होसहवास उडायो । “लुखुरेले दिउँसै तारा देख्न थाल्यो । अनन्त कालिमाको महाराहुले आफ्नो चिरकालदेखिको सपनाको जूनलाई सलक्क निलेभैं उसलाई लाग्यो (पृ. २८)।” आफू अत्यन्त अफ्ठ्यारो अवस्थामा पुगेको भए पनि लुखुरेले प्रतिरोधको प्रयासस्वरूप भन्यो – “होइन बा ज्याम्दीका ढकाल त किरिया हाल्थे नि ? केही खोट रहेछ भने सितै भो भन्थे नि त ? तैपनि उसले छाम्ने कोसिस गर्‍यो (पृ. २८)।” उठ्न खोज्दै गरेको लुखुरेलाई कमजोर बनाउन तथा उसको आफ्नो ज्ञानको धरातललाई अझ धमिल्याउन उनले ढकालको बदखाई गरे । “को, त्यै बाउँठे ढकाल ?...त्यसका कुरा पत्याउन थाले त मान्छे, खौलाँ पछ, कतिलाई भडखाराँ जाक्यो, त्यस्तो बेमानी पो त त्यो (पृ. २९)।” यस कुरालाई पनि उनले रामवीरेद्वारा नै सत्य साबित गरे ।

लुखुरेमाथिको यस प्रकारको प्रहारले उसको माथि उठ्ने चाहना वा कोसिस विस्तारै कमजोर हुँदै गयो र आफ्नो क्षमता, ज्ञान, सिप र निर्णयको विश्वासमा भन्दा भाग्य र भगवान्को शरणमा पुग्यो । “के त उसलाई भाग्यले यसै गरी ठग्यो ? हेर्दाहेर्दै घर, घैंटी, सानो पोडे सबैका अनुहार बादलभित्र पसेभैं उसलाई लाग्यो । हे इसोर !... (पृ. २९)।” द्वारे बाले अत्यन्त चलाखीपूर्वक लुखुरेलाई आफ्नो ज्ञान र क्षमताबाट भाग्य र भगवान्को शरणमा मात्र पुर्‍याएनन्, अझ त्यसभन्दा पर लगेर श्रीमती र छोरासँगसमेत अलग गरे र ढकालप्रति पनि वैरभाव सिर्जना गरिदिए । द्वारे बाको प्रहारबाट लुखुरे केवल भाग्य र भगवान्को भरोसामा मात्रै रह्यो, जहाँबाट द्वारे बाले चाहेको बाटोमा ऊ सजिलै डोरिन्थ्यो ।

त्यस दिन बेलुका भैंसीले थोरै दुध दियो तर लुखुरे र घैंटी दुवैले त्यसका अरू कारणहरू खोज्नै सकेनन् किनभने स्थापित विमर्शात्मक संरचनामा द्वारे बाकै ज्ञान प्रमाणित भइसकेको थियो । यसले लुखुरेलाई भन्ने कमजोर बनायो र आफूबाट पूर्ण रूपले विच्छेद गरायो । ऊ पीडा र छटपटीमा भन कमजोर बन्दै गयो । द्वारे बाको कलात्मक अनि षड्यन्त्रपूर्ण प्रहारबाट थाहै नपाई विपरीत कित्तामा उछिटिन पुगेकी श्रीमती घैंटीको कठोर बज्रवाणीले लुखुरेलाई भन् असह्य वेदना थपियो । घैंटी सहनै नसक्ने पीडा भरिएपछि लोग्नेलाई गाली गर्दै भन्छे– “खाइस् अभागी ग्वाङ्गा, यसो आफूभन्दा जान्नेसुन्ने दुई-चारजना लगेर देखाउनु पछ । यत्रो पैसा लगेर भडखाराँ ओइरियो कि ओइरिएन ! बुद्धिमा डढेलो सल्केको तेरा (पृ. ३०)।” यसरी द्वारे बाको सीमान्तीकरण गर्ने योजनाको चक्रव्यूहभित्र घैंटी पनि सजिलै समेटिन पुग्यो । घैंटी द्वारे बाको ज्ञानलाई नै अन्तिम ठान्छे, र लोग्नेलाई पनि त्यही बाटोमै घिसाउँदै अनि अझ रिसाउँदै गाली गर्छे । “एकातिर घरबार साहूलाई सुम्प्यो अर्कातिर अर्काको नाककान रित्यायो । ...उसको सिनो उसैको दैलामा मिल्काएर आउनु आँधा (पृ. ३०)।” घैंटीको यस प्रकारको अत्यन्त कठोर प्रहारले लुखुरे पूर्ण रूपले आफ्नो सही योजनाबाट विचलित भयो र भगवान् पुकार्ने ठाउँमा पुग्यो । लुखुरे रातभरि सुत्न सकेन । भैंसी मरी पो हाल्यो कि भन्ने डरले उसलाई सुत्नै दिएन । पटक पटक उठेर हेर्न गयो । घैंटीले एकपछि अर्को सशक्त प्रहार गर्दै गई । उसलाई पनि निद्रा लागेन बरु लोग्नेको अज्ञानता वा अकर्मण्यताप्रति आक्रोश दन्किन थाल्यो । घैंटीको एकोहोरो र अनवरत प्रहार धान्न नसकेर लुखुरे अब द्वारे बाकै कित्तामा समर्पित हुन पुग्यो

र भैंसी बेच्ने ढकाललाई विनाकारण गाली गर्न थाल्यो । “...बाउँठे ढकालको दया जागेको...हे इसोर बाउँठे काट्टेको भस्म खरानी भैजाओस् (पृ.३१)।” यसरी ढकालप्रति जागेको वैरभावले एकातिर ढकालसम्म पुगेर समस्याको उचित समाधान निकाल्न सकिने सम्भावित बाटो पनि बन्द गरिदियो भने अर्कातिर घैँटीको रिस पनि अभि बढ्यो । द्वारे बाको प्रहारको परिणामस्वरूप विनाकारण ढकालसँग वैरभाव जागेर चरम उत्कर्षमा पुग्यो भने स्वास्नीको गाली धान्न नसकेको लुखुरे निरुपाय बनेर द्वारे बाको कित्तामा रन्थिनिँदै हुत्तिन पुग्यो । यसरी एकदिनको समय सीमा पनि पूरा नहुँदै विमर्शात्मक संरचनाभित्र स्थापित असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धले लुखुरे र घैँटी दुवैको ज्ञान क्षेत्रमा यति धेरै विकार पैदा गरिदियो कि उनीहरूको खुसी, भोक, प्यास, निद्रा मात्र हराएन, उनीहरू आफैँ एकअर्काका शत्रु भए । नियोजित प्रपञ्चबाट निर्दोष ढकाल पनि शत्रु भयो तर उनीहरूकै रगत, पसिनाको शोषण गरेर मोटाउने परजीवीजस्ता द्वारे बा भगवान्को अवतार बन्न सफल भए ।

भोलिपल्ट गाउँभरिका अरू बुजुक्हरूजस्तै लुखुरे पनि निरुपाय बनेर द्वारे बाकै घरमा उपस्थित भयो । आफ्नो खुट्टामा ढोगेर निरुपाय र विह्वल भावमा एउटा कुनामा चुपचाप बसेको लुखुरेको अवस्था राम्ररी जाँचेपछि द्वारे बाले सोधे— “क्या हो, के भन्न आइस् लुखे...भैंसीले हिजो साबूत दुध दियो त (पृ.३२)?” लुखुरेले निराशाजनक उत्तर दिएपछि द्वारे बाले उसप्रति सहानुभूति देखाउँदै ज्याम्दीका ढकाललाई गाली मात्र गरेनन् लुखुरेको ज्ञानलाई पुनः जाग्न नदिन आफ्नो ज्ञानलाई पुनः ब्युँझाएर भने । “मधेस मारेर आएको बाउँठे, के मान्थ्यो रे, भसक्कै ठगिदिएछ (पृ.३२) ।” द्वारे बाको यो कथन टुङ्गिन नपाउँदै बुढाथोकीले थप्यो । “तब त भन्या विग्रिने बेलामा आउँदैँन मति भनेको त्यै हो (पृ.३२) ।” त्यसपछि तुरुन्तै घमानेले थप्यो । “रिन गन्या त होलास् नि (पृ.३२)।” फेरि त्यो भैंसी नै नदेखेका सीताराम पण्डितले आफ्नो धर्म साक्षी राखेर घोषणा नै गरे । “यसको भैंसी खोटी रहेनछ, रे भने त हाम्रा मुखाँ अभच्छे हालिदिनू (पृ.३२)।” भोलिपल्टको द्वारे बा, खुलाल, घमाने, सीताराम पण्डित आदिको चौतर्फी आक्रमणबाट पूर्ण रूपले क्षतविक्षत हुन पुगेको लुखुरे अन्ततः द्वारे बासँगै मुक्तिको याचना गर्न पुग्यो । “द्वारे बा, म त खौलाँ परें । असत्ती बाउँठेले मेरो त सर्वस्व गन्यो ।...म त जोगी भएर हिँडे पनि भयो, द्वारे बा (पृ.३२)।” यहाँ खुलाल, घमाने, रामवीरे, सीताराम पण्डित आदि स्थापित विमर्शात्मक संरचनाको दोस्रो ज्ञान द्वारे बालाई जसरी भए पनि रिझाउनुपर्छ भन्ने विचारबाट प्रेरित भएका देखिन्छन् । यो तत्कालीन समाजमा रहेको असन्तुलित शक्तिसम्बन्धको उपज हो । उनीहरूले आफ्ना लागि द्वारे बालाई रिझाउँदा पनि सबैको प्रहारको निशाना लुखुरे नै बन्न पुग्यो । अब लुखुरेले कुनै उपाय पत्ता लगाउन सक्दैन । घरमा श्रीमतीको वचनवाण, गाउँभरिका सबैको एकोहोरो प्रहार, नेपाल बाहुनको ऋण, आफ्नै मनको पीडा आदि सबैको कठोर माखेसाङ्गोको जालोभित्रबाट निस्कने एउटै वरदान सावित हुन्छ द्वारे बाको चरण अनि उनै द्वारे बाको चरणमा पसारिँदै भन्छ, “बा, म त बित्तै । अब के गरौँ, बा । म त खौलाँ परें (पृ.३३)।” यसरी कथाको प्रारम्भमा आफ्नै स्वतन्त्र धरातलमा उभिएको लुखुरेलाई विस्तारै धकेल्दै धकेल्दै आफ्नो धरातलबाट छुटाएर द्वारे बाको धरातलमा उभ्याइयो ।

कथाको प्रारम्भदेखि नै द्वारे बाको चाहना, आफ्नो परमकर्तव्य र लुखुरेको अवस्थालाई राम्ररी बुझेको रामवीरेले सहानुभूति दर्साउँदै भन्यो— “आ, द्वारे बा, अब त्यसो होइन; लुखे वौरा पनि गाउँको गरिब हो, च्याप्पोमा परिगो, अब तपाईंले विचार नगरे कसले गर्छ, त्यसको विचार (पृ.३३)?” रामवीरेले एउटै भनाइले

लुखुरेको मुक्ति र द्वारे बाको चाहना दुबै पुरा गयो । पहिला त द्वारे बाले अस्वीकार गरेभैं गरे तर फेरि रामवीरेले नै बाटो फराकिलो पारिदियो अनि बुढाथोकीले पनि लुखुरेको भैंसी किनिदिएर गुन लगाउन द्वारे बालाई अनुरोध गयो । यी सबै वाच्यार्थका तहमा लुखुरेका पक्षमा देखिन्छ भने ध्वन्यार्थका तहमा सजिलै उसका विपक्षमा वा द्वारे बाका पक्षमा उभिएका देखिन्थे । द्वारे बाले आफ्नो शक्तिका कारण लुखुरेको राम्रो भैंसी हत्याउने योजनामा सजिलै कलात्मक ढङ्गले सामाजिक स्तरबाटै अनुमोदन गराए तर उनलाई त्यतिले मात्र नपुगेपछि अर्को सर्त अघि सारेर भैंसीको मूल्य घटाउने योजनाका साथ भने- “के तिमी सबै त्यसै भन्छौ त ? त्यसै हो भने म के भनौ ! एउटा गरिबको उपकारै सही । तर,..भैगो त लुखेले पनि सौ-पचासको मुख नहेरोस् (पृ. ३३)।” द्वारे बाको कम मूल्यमा भैंसी हत्याउने भित्री योजनामा मलजल गर्दै सीताराम पण्डितले भने द्वारे बाका कुरा मनासिव छन् । यस्ता भैंसीमा पैसा हाल्नु सिनामा पैसा हाल्नुजस्तै हो (पृ. ३३)।” स्थापित सामन्ती स्वरूपको विमर्शात्मक संरचनामा पण्डितको बोली भगवान्को बोलीजस्तै थियो । उनी सबै पाप र धर्मका एकला र अन्तिम निर्णयकर्ताजस्तै थिए । त्यसकारण उनको यस भनाइले द्वारे बाको बाटो अझ सहज र फराकिलो बनायो भने लुखुरेको बाटो अझ असहज र साँघुरो पारिदियो । त्यही असहजताको मौकामा द्वारे बाले लुखुरेको विचार सोधे, जतिबेला ऊ विचारविहीन अवस्थामा पुर्‍याइएको एकलो, निरुपाय तथा ज्यादै अशक्त र असहज परिस्थितिबाट गुज्रिरहेको थियो । त्यसपछि लुखुरेको अभिशप्त जीवनमा कल्पवृक्ष ठानिएको लाहुरी भैंसी द्वारे बाको गोठमा पुर्‍याइयो अनि उही रामवीरेका आँखामा त्यही भैंसी अत्यन्त राम्रो वा लाखमा एक देखिन पुग्यो ।

विश्लेषित 'लाहुरी भैंसी' कथामा सीमान्तीकृत अवस्थामा रहेको मुख्य पात्र लुखुरेले उक्त अवस्थाबाट माथि उठ्न गरेको प्रयासका विपरीत उसलाई अझ ऋणको भारी बोकाएर भनै दुःखद परिस्थितिमा बाँच्न विवश तुल्याइएको छ । यस कथाको समाजमा दमक वर्गको द्वारे बाले दमन गर्ने क्रममा आफू अनुकूलको वातावरण निर्माण गर्नका लागि शक्ति र सहमति दुबै कुरालाई सीमान्तीकृत वर्गको लुखुरेमाथि प्रयोग गरेका छन् । आल्युसरले भनेभैं कथाको सुरुदेखि अन्त्यसम्म शक्तिसम्पन्न द्वारे बा र कमजोर लुखुरेका बिचमा मनोवैज्ञानिक खेल चलेको छ । यहाँ द्वारे बा कसरी भैंसी हत्याउने भन्ने मनोविज्ञानबाट ग्रस्त छन् भने लुखुरे कसरी समस्याबाट मुक्त हुने भन्ने सोचमा रहेको छ । बलवान् संस्कृतिका द्वारे बाले आफ्नो विमर्शात्मक संरचनाको विस्तार गर्दा कमजोर संस्कृतिको लुखुरेको आफ्नै धरातलमा उभिन चाहने विमर्श अझ निर्बल र निरर्थक बनेको छ । द्वारे बाले आफ्नो भौतिक र विचारधारात्मक उपकरणहरूको गठजोडबाट नै आफ्नो शक्ति कायम गरेका छन् । मिचेल फुकोले भनेभैं यस कथाका सबै पात्रहरू शक्तिको सीमारेखाभित्रै छन् र सबैबाट सबैतिर शक्तिको प्रवाह प्रवाहित भएको छ । रामवीरे, घैंटी, खुलाल, घमाने, सीताराम पण्डित आदि सबै पात्रबाट प्रवाहित शक्तिको प्रवाहमा कमजोर लुखुरे बग्न पुगेको छ भने प्रभुत्वशाली द्वारे बालाई सहजता मिलेको छ । सीमान्तीकृत वर्गकै घैंटी, रामवीरे, खुलाल, घमाने, सीताराम पण्डित आदिको अज्ञानतालाई हतियारका रूपमा प्रयोग गरेर अभिजात वर्गका द्वारे बाले सीमान्तीकृत वर्गको लुखुरेमाथि दमन-शोषण गर्ने कार्यमा सफलता हासिल गरेका छन् । त्यसकारण यस कथामा सर्वत्र प्रवाहित शक्तिको असमान र चलायमान सम्बन्धविच आपसमा क्रियारत अनेक बिन्दुहरूमा शक्ति क्रियाशील देखिन्छ । यसरी उक्त समाजमा रहेको असन्तुलित शक्तिसम्बन्धले निम्न वर्गको जीवनलाई अधीनस्थ अवस्थाबाट माथि आउन दिएकै छैन ।

उक्त कथामा लुखुरेलाई सीमान्तीकरण गर्ने क्रममा सर्वप्रथम उसको ज्ञान क्षेत्रमा आक्रमण गरी धमिल्याइएको छ । त्यसपछि उसको विरोधी ज्ञानलाई प्रमाणीकरण गर्दै उसलाई परिवार, समाज, भोक, प्यास, निद्रा आदिबाट अलग्याइएको छ । ती सबै कुरालाई उसका विपक्षमा प्रयोग गर्दै र उसलाई आफ्नै धरातलबाट उछिट्याएर कमजोर बनाई क्रमशः सीमान्तीकरण गरिएको छ । ढकालसँग वैरभाव जगाएर, गहना र ऋणको डर सिर्जना गराएर तथा धर्म वा पण्डितको प्रयोग गरेर, सहानुभूतिको विषाक्त पोखरीमा चोब्डै अनि त्यसका लागि सामाजिक अनुमोदन पनि गराउँदै काखमा राखेर उसको गला रेटिएको छ । यसरी यस कथामा घटित भएका सीमान्तीकरणका प्रक्रियाहरूले समाजमा अभिजात वर्गले कुनै व्यक्ति, जाति, वर्ग, लिङ्ग, पेसा, क्षेत्र आदिमा रहेको कमजोर व्यक्ति वा समुदायलाई सीमान्तीकृत अवस्थाको अभिशप्त जीवन भोग्न कसरी विवश तुल्याउँछ भन्ने स्पष्ट पारेको छ । यी सबै प्रक्रियाका निर्णायक तहमा असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धबाट निर्मित सामन्तवादी विमर्शात्मक संरचना कारक बनेको स्पष्ट छ । यी तथ्यहरूबाट समाजमा विद्यमान असमान वा विभेदकारी शक्तिसम्बन्ध नै सीमान्तीकरणको जड हो भन्ने पनि प्रस्ट हुन्छ ।

‘लाहुरी भैंसी’ कथामा प्रतिनिधित्व र शक्तिसम्बन्ध

वि.सं. २०१९ मा प्रकाशित ‘लाहुरी भैंसी’ कथा तत्कालीन नेपाली समाजको यथार्थ अभिव्यक्त गर्ने कथा हो । यस कथामा तत्कालीन नेपाली समाजका उच्च र निम्न दुई वर्गका बिचको द्वन्द्वलाई विषयका रूपमा चयन गरी लेखकले निम्न वर्गप्रतिको पक्षधरतालाई अँगालेर आफ्नो वर्गीय दृष्टिकोण प्रस्ट पारेका छन् । यस कथामा उच्च वर्गका द्वारे बाको दमनकारी, जाली एवम् षड्यन्त्रकारी संस्कृति र सीमान्तीकृत वर्गको लुखुरेको सोभो, सरल तथा कमजोर प्रतिरोधी संस्कृतिको द्वन्द्वात्मक अवस्थाको प्रतिनिधित्व गराइएको छ । अभिजात वर्गका द्वारे बाले प्रभुत्वशाली केन्द्रीय संस्कृतिको प्रतिनिधित्व गरेका छन् भने अन्य सबै पात्रले निम्न वर्गको वा परिधीय संस्कृतिको प्रतिनिधित्व गरेका छन् तापनि निम्न वर्गका वा परिधीय संस्कृतिका यी सबै पात्रले जानी नजानी उच्च वर्गकै सांस्कृतिक प्रभुत्वलाई सहयोग पुऱ्याएका छन् । त्यसै कारणले यस कथामा प्रतिनिधित्व गराइएको समय, संस्कृति र विषयलाई अत्यन्त मार्मिक र प्रभावकारी बनाउने कार्यमा लेखकलाई सफलता प्राप्त भएको छ । यो असमान तथा शत्रुतापूर्ण असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धमा आधारित भएर रचना गरिएको कथा हो । त्यसकारण तत्कालीन सामन्तवादी विमर्शात्मक संरचनामा स्थापित भइसकेको जे जस्तो प्रकारको ज्ञानको प्रतिनिधित्व यस कथामा गराइएको छ, त्यसले सबै पात्रको विचार, व्यवहार र कार्यलाई सहज, यथार्थपरक र कारुणिक तथा मार्मिक बनाएको हुनाले यहाँ सबै पात्रको प्रतिनिधित्वको अलग अलग चर्चा गर्नु उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

लुखुरे

‘लाहुरी भैंसी’ कथामा सुरुदेखि अन्त्यसम्म प्रमुख पात्रका रूपमा भूमिका निर्वाह गर्ने लुखुरेले सीमान्तीकृत वर्गको ग्रामीण नेपाली श्रमजीवीहरूको प्रतिनिधित्व गरेको छ । कथाका प्रारम्भमा लेखकले उसलाई आत्मनिर्णय लिन सक्ने उत्साही र परम्परामा विद्रोह गर्न सक्ने पात्रका रूपमा उभ्याउने कोसिस गरेका भए पनि स्थापित विमर्शभित्रको चेपारोमा परेपछि अन्ततः उसले यस वर्गको प्रतिनिधित्व गर्न सकेको देखिँदैन । उसले गाउँका अरूको त के कुरा द्वारे बाको समेत सल्लाह नलिईकन आफ्नै निर्णयमा भैंसी किनेर ल्याएको सन्दर्भले ऊसँग आत्मनिर्णयको क्षमता रहेको देखिन्छ भने आँगनमा भैंसी बाँधेका समयमा छोरो पोडे र

श्रीमती घैंटीसँगै उसमा देखिएको भविष्यप्रतिको आशावादी दृष्टिले उसको उत्साहलाई भल्काउँछ। त्यसपछि द्वारे बाले षड्यन्त्रपूर्ण ढङ्गले भैंसीलाई धेरै पैसा हालेको र भैंसी विरामी रहेको कुरा गर्दा पनि त्यसको प्रतिरोध गर्दै “होइन बा, ज्याम्दीका ढकाल त किरिया हाल्थे नि ? केही खोट रहेछ भने सित्तै भो भन्थे नि त (पृ. २८)?” भन्छ। यो उसको द्वारे बा र रामवीरे दुवैप्रतिको प्रतिरोध थियो। यसरी लुखुरेले द्वारे बालाई नसोध्दा भैंसी किनेर पहिलो र द्वारे बाको कुरा नपत्याएर दोस्रो विद्रोह गरेको हुनाले उसले आफ्नो खुट्टामा आफैँ उभिन चाहने साहसी र विद्रोही पात्रको प्रतिनिधित्व गरेको देखिन्छ।

द्वारे बाको षड्यन्त्रमूलक अभिव्यक्तिलाई रामवीरेले प्रमाणीकरण गरिसकेपछि र खुलाल अनि घमाने दुवैको अस्पष्ट अभिव्यक्तिलाई समेत द्वारे बाले आफ्नै कथनको साक्षीका रूपमा प्रयोग गरेपछि भने लुखुरेले विद्रोहको मार्गबाट धर्ममराउन पुग्छ। उसको यो अवस्थाले २०१९ को आसपासको नेपाली समाजका आफ्नै ज्ञान, सिप, पसिना तथा मेहेनतका आडमा अभिशप्त जीवनबाट मुक्ति खोज्ने क्रममा शासक वर्गका दुश्चक्रबाट पिसिन पुगेका आम नेपालीको टङ्कारो स्वरूपको प्रतिनिधित्व गरेको देखिन्छ। त्यसपछि ऊ क्रमशः किनारातर्फ धकेलिन थाल्छ। यसरी उसलाई किनारातर्फ धकेल्ने कार्यमा प्रभुत्वशाली द्वारे बाको केन्द्रीय संस्कृति र जानी नजानी उक्त संस्कृतिलाई मलजल पुर्‍याउने परिधीय संस्कृतिका पात्रहरूको भूमिकाले सहयोग पुर्‍याएको देखिन्छ। त्यस क्रममा द्वारे बाले देखाएको भैंसीको खोटलाई रामवीरे, खुलाल, घमाने, घैंटी, सीताराम पण्डित, बुढाथोकी आदि पात्रले प्रत्यक्ष वा परोक्ष ढङ्गले पुष्टि गरिसकेपछि आफ्नो श्रीसम्पत्ति, श्रीमतीको गहना र नेपाल बाहुनको ऋणसमेत सम्झँदै लुखुरे आफैँ पनि प्रभुत्वशाली संस्कृतिकै छायाँमा ओत लाग्न पुग्छ र द्वारे बाकै चरणको धुलोमा जीवनमुक्तिको सञ्जीवनी बुटी चहार्न पुग्छ। यसरी कथाको प्रारम्भमा आफ्नै पैतालाले आफ्नै धरातलमा टेकेर खुला आकाशतिर निर्बाध बढ्न चाहेको लुखुरे आकाशको खुलापनमाथि आएका शक्तिशाली अवरोधलाई छिचोल्न नसकेपछि पुनः जमिनतिरै फर्किएर विलय हुन पुगेको छ। यसले कथा सिर्जनाको समयक्रमले २०१७ सालपछिको कमजोर राजनीतिक विद्रोहको प्रतिनिधित्व गरेको देखिन्छ। समग्रमा लुखुरेले स्वतन्त्रता चाहने, आफ्नै श्रम र सिपमा बाँच्न रुचाउने, परम्परामा विद्रोह गर्ने तर शासकका षड्यन्त्रमा घुमाइफिराई पिसिने सीमान्तीकृत वर्गको प्रतिनिधित्व गरेको छ। तत्कालीन समाजमा रहेको असमान तथा शत्रुतापूर्ण वर्गीय शक्तिसम्बन्धका कारण लुखुरेको विद्रोह असफल भएको स्पष्ट हुन्छ।

अन्य पात्रहरू

‘लाहुरी भैंसी’ कथामा रामवीरे, घमाने, खुलाल, घैंटी, बुढाथोकी, सीताराम पण्डित, गाउँलेहरू, पोडे आदि सहायक पात्रहरू रहेका छन्। सीमान्तीकृत वर्गका यी सबै पात्रहरूले स्थापित विमर्शात्मक संरचनाभित्र क्रियाशील ज्ञानको शक्तिका कारण सवर्गीय पात्रको हित विपरीत शत्रु वर्गको संस्कृति र प्रभुत्वलाई स्थापित गर्ने कार्यमा सहयोगी भूमिका निर्वाह गरेका छन्।

यस कथामा रामवीरेले जानी जानी लुखुरेको हित विपरीत द्वारे बाको चाकडी पूरा गर्नका लागि भैंसीमा खोट देखाउने, द्वारे बाकै विचारलाई प्रमाणित गर्ने, सल्लाह र सहानुभूति दिएभैं गरेर लुखुरेलाई कमजोर बनाउने, द्वारे बालाई भैंसी किन्ने बाटो खोलिदिने, द्वारे बाको इच्छा पूर्ति गर्नका लागि सामाजिक स्तरबाटै अनुमोदन गराइदिने आदि परिधीय संस्कृति विरुद्धका कामहरू गरेको देखिन्छ। घैंटीले समस्यामा परेको

आफ्नो लोग्नेलाई उक्त समस्याबाट समाधानको उपयुक्त उपाय खोज्ने कार्यमा सहयोग गर्न सकेकी छैन । ऊ स्थापित संरचनामा क्रियाशील ज्ञानको शक्तिबाट क्षतविक्षत भएकै कारण पटक पटक अत्यन्त आक्रोशित हुँदै लुखुरेलाई गाली गर्न पुग्छे । यसले पनि कमजोर रूपमा उदीयमान बिन्दुमा टुसाउँदै गरेको परिधीय संस्कृतिलाई कमजोर बनाई प्रभुत्वशाली केन्द्रीय संस्कृतिकै जरामा मल हालेको छ । खुलाल र घमाने दुबै अस्पष्ट वक्ता हुन् तर उनीहरूको अस्पष्ट भनाइलाई द्वारे बाले आफ्नो कथन पुष्टि गर्ने काममा प्रयोग गर्दा पनि कुनै प्रतिक्रिया दिन सक्दैनन् । त्यस कारण उनीहरूको यो मौनताले पनि केन्द्रीय संस्कृतिकै पल्ला भारी बनाएको छ । बुढाथोकीले यस कथामा लुखुरेलाई भैंसी बेच्न प्रेरित गरेर र द्वारे बालाई भैंसी किन्ने कार्यको सामाजिक स्तरबाटै अनुमोदन गराएर सवर्गीय पात्रमाथि नै प्रहार गरेको छ । सीताराम पण्डितले भैंसी देखेकै छैनन् तापनि भैंसीमा खोट देखाउने र भैंसीको मूल्य घटाउने कार्यमा निर्णायक बोली बोलेर आफ्नो संस्कृतिलाई कमजोर पारी अभिजात वर्गीय संस्कृतिलाई सघाउने काम गरेका छन् । यसरी समग्रमा अन्य सबै पात्रले जानेर वा नजानी जुनसुकै रूपमा भए पनि अनि ठिक बेठिक जे गरेर भए पनि प्रभुत्वशाली संस्कृतिलाई नै सहयोग पुऱ्याएको देखिन्छ । समग्रमा यी अन्य पात्रहरूले २०१७ सालपछिको शासकीय भूमिका र स्वरूपलाई देवत्व प्रदान गर्ने तत्कालीन आम नेपाली सर्वसाधारण र केही स्वार्थी व्यक्तिहरूको प्रतिनिधित्व गरेका छन् ।

उक्त कथाका माथि उल्लिखित प्रमुख र सहायक सबै पात्रहरूको भूमिकाका माध्यमबाट किनारीकृत र अभिजात वर्गीय सांस्कृतिक विषयवस्तुलाई प्रस्तुत गरिएको छ । त्यस क्रममा महिलाको उपस्थितिलाई अज्ञानी, सीमान्तीकृत र आक्रामक तुल्याइएको छ भने सीमान्तीकृत पुरुषहरूको प्रतिनिधित्वलाई स्वाभिमानी, कमजोर, अज्ञानी, स्वार्थी, निरीह, विपरीत वा शत्रु वर्गको पृष्ठपोषण गर्ने आदि आयामहरूमा विस्तारित गरिएको छ । मात्रात्मक रूपमा परिधीय संस्कृतिका पात्रहरूको उपस्थिति उल्लेखनीय रहेको भए पनि ती सबैको भूमिकालाई आफै विरुद्ध क्रियाशील गराएका कारण प्रभुत्वशाली संस्कृतिको एकछत्र दबाव स्थापित भएको छ । यस कथाका सर्जक रमेश विकल विचारप्रति प्रतिबद्ध लेखक भएका कारण उदीयमान परिधीय संस्कृतिर्तर्फको उनको स्पष्ट झुकाव रहेको भए पनि उक्त समयको सामाजिक यथार्थको अभिव्यक्तिले केन्द्रीय संस्कृतिलाई नै विजयी बनाउन बाध्य भएका छन् । विश्लेषित कथाको प्रतिनिधित्वका यी सबै आयामहरूको विश्लेषणबाट केन्द्रीय संस्कृतिमा रहेका द्वारे बाप्रति घृणा अनि दबाव र तनावका बिचमा अभिशप्त सीमान्तीकृत जीवन बाँच्न विवश लुखुरेप्रति करुणाको अनुभूति जागृत हुन्छ । प्रतिनिधित्वको कोणबाट यस कथाको असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धलाई विश्लेषण गर्दा उक्त समुदायमा विपरीतधर्मी स्वार्थको अपेक्षा गर्ने सांस्कृतिक समूहहरूको प्रतिनिधित्व गराई त्यसलाई कथाभित्र कारुणिक, मार्मिक र यथार्थपरक तथा विषयवस्तुले अपेक्षा गरेअनुसारको भाव जागृत गराउने गरी प्रस्तुत गर्न सफल भएको स्पष्ट हुन्छ ।

‘लाहुरी भैंसी’ कथामा आवाजको अभिव्यक्ति र शक्तिसम्बन्ध

कथाकार रमेश विकलको ‘लाहुरी भैंसी’ कथाका अधिकांश घटना सन्दर्भहरू पात्रको प्रत्यक्ष संवादका माध्यमबाट अगाडि बढेका छन् । त्यस क्रममा बिच बिचमा लेखकीय दृष्टिकोणहरू पनि टिप्पणीका रूपमा अर्थपूर्ण ढङ्गले मिश्रित भएर आएको देखिन्छ । समग्र निष्कर्षका रूपमा कारुणिक तथा मार्मिक बनेर

पाठको आफ्नै आवाज पनि ध्वनित हुन पुगेको छ । त्यसकारण पात्रको आवाज, लेखकको आवाज र पाठको आवाजलाई विश्लेषण गर्नु उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

पात्रको आवाज

लेखकले प्रवाह गर्न चाहेका विचारलाई कृतिमा स्वयम् प्रवेश गरेर वा त्यसमा प्रयुक्त पात्रका माध्यमबाट प्रस्तुत गरेका हुन्छन् । विवेच्य कृतिमा पात्रका माध्यमबाट अभिव्यक्त आवाज र त्यसको अभिप्रायलाई यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ:

लुखुरे

लुखुरे 'लाहुरी भैंसी' कथामा सुरुदेखि अन्त्यसम्म प्रमुख भूमिका निर्वाह गर्ने अधीनस्थ समुदायको प्रतिनिधि पुरुष पात्र हो । उसले आफ्नै स्वतन्त्र निर्णयबाट अभिशप्त जीवनबाट मुक्ति खोज्ने प्रयास गरेको भए पनि आवाज दबाइएर षड्यन्त्रमूलक ढङ्गले फसाइएको हुनाले ऊ पहिलाको भन्दा अझ कष्टप्रद जीवन भोग्न विवश बनेको छ । उसले यस कथामा धेरै ठाउँमा बोलेको भए पनि सुरुमा उसको आवाजलाई दबाइएको छ भने पछिल्ला चरणमा उसलाई उसकै हित विपरीत बोलाइएको छ । कथाको सुरुमा द्वारे बाले भैंसीको मूल्य सोध्दा ऊ उत्साहित हुँदै "अँ..काँ बा, पन्यो नि गोडा सत्रेक बीस । कि कसो बा (पृ. २७)?" भन्छ । त्यसपछि द्वारे बाले भैंसीमा खोट देखाउँदा पनि ऊ प्रतिवाद गर्दै भन्छ "होइन बा, ज्याम्दीका ढकाल त किरिया हाल्ये नि ? केही खोट रहेछ भने सितै भो भन्थे नि त (पृ. २८)?" । यसरी यहाँसम्म उसको आवाजमा उत्साह र प्रतिरोधको भाव पाइन्छ । त्यसपछि समाजमा भएको असन्तुलित शक्तिसम्बन्धका कारण द्वारे बाको बोलीका प्रभावमा क्रमशः रामवीरे, घमाने, खुलाल, घैंटी, सीताराम पण्डित आदिले बोलेको आवाजका अगाडि उसको आवाज विस्तारै मलिनिदै जान्छ र आफैमाथिको प्रहार बन्न पुग्छ । आफ्नै श्रीमती घैंटीको प्रहारमा ऊ आवाजविहीन नै बन्छ र भगवान् पुकादै ढकाललाई गाली गर्न पुग्छ "....गरिबलाई रुवाएर..गरिबको धनले नपोली कहाँ छोड्ला र । परमेसोरी (पृ. ३१)।" त्यसपछि द्वारे बाले भैंसीले दुध दिएका विषयमा सोध्दा पूरै निराश भएर "दिएन बा, दिएन, के दिन्थ्यो (पृ. ३२)?" भन्छ । उसको यो भनाइले द्वारे बाको विचारको पुष्टि गरेकै कारण उसको विचार कमजोर बन्छ । अझ अगाडि जाँदा ऊ द्वारे बाको बोलीको जालमा लपेटिँदै जान्छ र उनैलाई राम्रो व्यक्ति ठानेर "बा, मैले आफ्नै बुद्धिले आफ्नै घुँडामा बन्चरो हानेँ ! अब के गरौं बा (पृ. ३२)?" भन्छ । लुखुरेको यो भनाइसँगै परिधीय संस्कृतिको अन्त्य र प्रभुत्वशाली संस्कृतिको एकछत्र राज स्थापित हुन्छ । अझ अगाडि जाँदा ऊ पूर्ण रूपले द्वारे बामै समर्पित भएर भक्षकलाई नै रक्षक ठानी गुहार माग्दै भन्छ "बा, म त बितेँ, अब के गरौं बा (पृ. ३३)?" त्यसपछि लुखुरे बोल्नै नसक्ने अवस्थामा पुग्याइन्छ । यसरी समाजमा भएको असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धका कारण सुरुको उत्साही र विद्रोही आवाज बोल्न सक्ने लुखुरेलाई विस्तारै विस्तारै कमजोर पारी आफ्नै हित विपरीत बोलाउँदै अन्त्यमा बोल्नै नसक्ने आवाज विहीन अवस्थामा पुग्याइन्छ ।

अन्य पात्रहरू

यस कथामा रामवीरे, खुलाल, घमाने, घैंटी, पोडे, बुढाथोकी, सीताराम पण्डित, नेपाल बाहुन, ढकाल, गाउँले आदि अन्य अधीनस्थ समुदायका पात्रहरू रहेका छन् । ढकाल र नेपाल बाहुनले कतै पनि बोलेका छैनन् त्यसकारण उनीहरूको यस सन्दर्भमा कुनै महत्त्व छैन । रामवीरे परिधीय संस्कृतिको पात्र भए पनि उसको

आवाज प्रभुत्वशाली वर्गकै स्वार्थ पूर्ति गर्नका लागि बोलाइएको आवाज हो । ऊ जानी जानी द्वारे बालाई खुसी बनाउनका लागि लुखुरेका विपक्षमा बोल्छ । कथाको सुरुमै लुखुरेले भैंसी ल्याएको कुरा द्वारे बालाई बुझाउँदै ऊ भन्छ, “ए, हो त नि, ऊ क्या त, भैंसी नै त हो; ल्याएछ ए बजिएले (पृ. २५)।” रामवीरेको यस भनाइमै लुखुरेप्रतिको नकारात्मक भाव देखिन्छ । त्यसपछि द्वारे बाको आँखाको भाव बुझेर भैंसीमा खोट देखाउँदै भन्छ, “द्वारे बाका आँखा किन भुकिन्थे रे (पृ. २८)।” अझ अगाडि लुखुरेप्रति सहानुभूति देखाउँदै उसलाई अझ कमजोर बनाउने गरी “अब पीर गरेर के गर्छस् बाबै, जे हुनु भै हाल्यो (पृ. २९)” भन्छ । त्यसपछि कमजोर बनेको लुखुरेलाई निरुपाय बनाउने उद्देश्यका साथ अर्को टिप्पणी गर्छ, “अब अरू त जुक्ति नै छैन बाबै, अब त्यै सिनो लगेर फिर्ता दिए मात्रै हो (पृ. ३३)।” यसरी उसले लुखुरेलाई निरुपाय र जिउँदो भैंसीलाई सिनो बनाउँछ । त्यसपछि द्वारे बाको भैंसी हात पार्ने चाहनालाई सजिलै पूरा गराउने उद्देश्यका साथ भन्छ, “आ, द्वारे बा, अब त्यसो होइन; लुखे बौरा गाउँको गरिब हो, च्यापोमा परिगो, अब तपाईं विचार नगरे कसले गर्छ यसको विचार (पृ. ३३)?” त्यसपछि अझ मूल्यसमेत घटाएर द्वारे बाले भैंसी मागेको समर्थनमा पण्डितलाई समेत साक्षी बनाउँदै भन्छ, “लौ त, पण्डित बाजेको समेत यही राय छ । तँ के भन्छस् (पृ. ३३)?” यसरी सुरुदेखि नै भैंसीमा खोट देखउने रामवीरे कथाको अन्त्यमा भैंसी द्वारे बाले लगिसकेपछि भने त्यही भैंसी हिरा भएको समर्थन गर्दै भन्छ, “किन हुन्थ्यो बा, लाखमा एक छ (पृ. ३४)।” यसरी प्रस्तुत कथामा सुरुदेखि अन्त्यसम्म विमर्शात्मक संरचनाको असन्तुलित शक्तिसम्बन्धका आडमा प्रभुत्वशाली वर्गले आफ्ना हितमा बोलाएको आवाजको भरियाका रूपमा रामवीरे देखा परेको छ ।

घैंटी यस कथामा लुखुरेकी श्रीमती, निम्न वर्गकी एक मात्र नारी पात्र भए पनि अज्ञानताकै कारण उच्च वर्गकै हितमा बोल्ने पात्रका रूपमा देखा पर्छ । ऊ असन्तुलित शक्तिसम्बन्धबाट निर्मित सामन्तवादी विमर्शात्मक संरचनाको ज्ञानको शक्तिलाई जित्न नसकेकै कारण अभिजात वर्गकै हितमा बोलाइन्छ । ऊ लोनेलाई गाली गर्दै भन्छ, “खाइस् अभागी ग्वाङ्ग्रा । ...बुद्धिमा डडेलो सल्केका तेरा (पृ. ३०)।” यस भनाइले लुखुरेलाई कमजोर र द्वारे बालाई शक्तिशाली बनाउँछ । त्यतिले मात्र उसलाई पुग्दैन र अझ अगाडि भन्छ, “लगेर भोलि विहानै जहाँबाट ल्याएको हो, उसको सिनो उसैका दैलामा मिल्काएर आउनु आँधा (पृ. ३०)।” लुखुरेको निर्णयलाई भनै कमजोर बनाउने गरी घैंटी भर्कन्छ, “अभागी ग्वाङ्ग्रा, केही गरी पत्तै नपाई भैंसी भुसुक्क ढल्यो भने के गर्ने सुरु छ ए, त्यस्तो खोटी भैंसीमा पैसा वैरिएर (पृ. ३१)।” अझ अन्त्यमा रिसाउँदै भन्छ, “आँफूलाई पोल्या थाहा छैन, अर्कोलाई पोल्या सपना देख; त्यै सिनाको मासु बेचेर उठाउने सुरु छ कि ग्वाङ्ग्रा (पृ. ३१)?” घैंटीले विमर्शात्मक संरचनामा स्थापित प्रभुत्वशाली द्वारे बाको ज्ञानलाई अन्तिम सत्य मानेकै कारण लुखुरेप्रति यति आक्रामक भएकी छे । त्यस कारण ऊ आफै बोलेकी नभएर अरूद्वारा अरूकै हितमा बोल्न लगाइएकी पात्र हो ।

बुढाथोकी यस कथामा द्वारे बाकै पक्षमा बोल्ने तर अधीनस्थ समुदायको पात्र हो । उसले पनि द्वारे बाकै इच्छाअनुसार भैंसीमा खोट देखाउँदै भन्छ, “तब त भन्या, बिग्रिने बेलाँ आउँदैन मति भनेको यै हो । खोटी भैंसीमा थैलो खन्याएर, अब कसले लाला र (पृ. ३२)?” त्यसपछि द्वारे बाको भैंसी हत्याउने योजना कार्यान्वयन गर्नका लागि सहज तुल्याउँदै भन्छ, “हो बा, विचरालाई तपाईंले नै गरिदिनु पर्छ । गरिब अनाथ हो, जुत्ताभर चाकडी गर्छ (पृ. ३३)।” यसरी बुढाथोकी पनि केन्द्रीय संस्कृतिकै पक्षमा बोलाइएको पात्र हो भने सीताराम

पण्डितको अवस्था पनि उस्तै रहेको छ । उनले भैंसी नै नदेखे पनि भैंसीमा भएको खोट देखाउँदै भनेका छन् “यसको भैंसी खोटी रहेनछ रे भने त हाम्रा मुखाँ अभच्छे हालिदिनू (पृ.३२)।” त्यसपछि द्वारे बाको मूल्य घटाएर भैंसी किन्ने इच्छाको समर्थनमा भन्छन् “द्वारे बाका कुरा मनासिप हुन् । यस्ता भैंसीमा पैसा हाल्नु त सिनामा पैसा हाल्नुजस्तै हो (पृ.३३)।” यसरी पण्डित पनि प्रभुत्वशाली वर्गकै पक्षमा बोलाइएका पात्र हुन् ।

खुलाल र घमाने दुवैले एकसाथ “हुँ (पृ.२८),” भनेर अस्पष्ट बोली बोलेका छन्, जसलाई द्वारे वाले आफ्नै पक्षमा बढ्याए । त्यसपछि घमानेले लुखुरेप्रति सहानुभूतिको स्वरमा भनेको छ “रिन गच्या त होलास् नि (पृ.३२)।” यसले पनि लुखुरेलाई ऋण सम्झाएर डर थपिदिएको छ । पोडे यस कथामा लुखुरे र घैंटीको सानो छोरो बाल पात्र हो । भैंसीका माध्यमबाट अपूर्व सुखको परितृप्ति गर्ने उत्साह ऊसँग भए पनि आवाजका सन्दर्भमा यसको खासै अर्थ छैन ।

लेखकीय आवाज

‘लाहुरी भैंसी’ कथाका अधिकांश घटना सन्दर्भहरू पात्रकै संवादका क्रममा अभिव्यक्त भएका भए पनि बिच बिचमा लेखकका दृष्टिकोण तथा टिप्पणीहरू पनि आएका छन् । अत्यन्त महत्त्वपूर्ण यी टिप्पणीहरूभित्रै लेखकीय आवाजले आफ्नो स्थान सुरक्षित गरेको छ । उक्त आवाजभित्र तत्कालीन समाजमा विद्यमान असन्तुलित शक्तिसम्बन्धको अभिव्यक्ति रहेको पाइन्छ ।

कथाको प्रारम्भमै द्वारे बालाई एकलै बोल्न लगाएर लज्जित पारेका लेखकले द्वारे वाले भैंसी हेरेको अवस्थाको वर्णन गर्दा भन्छन् “द्वारे वाले आफ्ना चीलका जस्ता आँखा त्यो देख्दै रहर लाग्दो लाहुरीमा गाडे- चीलले सिनोमा गाडेभै तिखा, घोच्ने आँखा (पृ.२७)।” लेखकको यस भनाइले द्वारे बाप्रति घृणाभाव जगाउँछ । घृणाको यस भावलाई अझ बढाउँदै लुखुरेको भैंसीप्रतिको द्वारे बाको ईर्ष्यालाई प्रस्ट पार्दै भनिएको छ “द्वारे बाको मन धमिलिएर आयो-धूँवाले ध्वाँस्सिएर कपडा धमिलिएजस्तो (पृ.२८)।” त्यसपछि द्वारे बाको कुटिल चालको वर्णन गर्दा भनिएको छ “द्वारे बा घोप्ते जुंगाभित्रको कुटिल मुस्कानलाई ओठभित्रै दबाएर घरतिर हिँडे (पृ.२९)।” लुखुरे र घैंटीप्रतिको टिप्पणी गर्दा भनिएको छ “वास्तवमा घैंटी पनि अब ता अचाक्ली गर्न थालेकी थिई । बिचरा लुखुरे मात्रै के गरोस् (पृ.३१)?” लेखकको यस भनाइबाट अधीनस्थ वर्गप्रतिको लेखकीय सहानुभूति वा पक्षधरता स्पष्ट भल्किन आउँछ । द्वारे बाका हितमा अन्धाधुन्ध प्रशस्ति गाउने सीताराम पण्डितप्रति पनि लेखकीय आक्रोश व्यक्त भएको छ भने कुरा बुझेर पनि ठिक कुरा बोल्न नसकेर मौन बस्ने गाउँलेहरूप्रति पनि लेखक सन्तुष्ट देखिँदैनन् । यिनै कारणहरूले यस कथामा लेखकको आफ्नो संस्कृतिप्रतिको प्रतिबद्धता स्पष्ट हुन्छ ।

पाठको आवाज

शक्तिसम्बन्धको सिद्धान्तले पाठलाई पनि सजीव वस्तुकै हैसियत प्रदान गरी पाठको पनि आफ्नो छुट्टै आवाज हुन्छ भन्ने दृष्टिकोण राख्छ । असन्तुलित शक्तिसम्बन्धभित्रको सामन्तवादी विमर्शात्मक संरचनाका सापेक्षतामा ‘लाहुरी भैंसी’ कथाको पनि आफ्नै विशिष्ट प्रकारको आवाज रहेको छ । कथाको प्रथम अनुच्छेदबाट नै अभिजात वर्गीय संस्कृतिप्रति पाठकको मनमा घृणाभाव जागृत भई क्रमशः अधि बढ्दै जाँदा परिधीय संस्कृतिको प्रतिनिधि पात्र लुखुरेप्रति करुणाको भाव सिर्जना हुन्छ । कथाको आद्योपान्त पठन

कार्य सकिँदा यी दुबै विपरीतधर्मी संस्कृतिप्रति जागृत भएको विपरीत प्रकारकै भाव चरम उत्कर्षमा पुगी आनन्दानुभूति प्राप्त हुनुका साथै अन्यायका विरुद्धको चेतना विकसित हुन पुग्यो। यो नै यस कथाको आफ्नो आवाज हो।

आवाजका सम्बन्धमा गरिएका यी सबै विश्लेषणहरूलाई हेर्दा सबाल्टर्नहरू बोल्न र विद्रोह गर्न सक्ने भए पनि उनीहरूको आवाजले सार्थक निष्कर्ष पाउन सक्दैन भन्ने सैद्धान्तिक मान्यता लुखुरेका माध्यमबाट पुष्टि भएको छ। समाजमा रहेको अभिजात वर्गीय संस्कृतिले परिधीय संस्कृतिको आवाजलाई बल र सहमतिका आधारमा आफ्नो स्वार्थानुरूप बोलाउँछ, भन्ने कुरा द्वारे बाका माध्यमबाट प्रमाणित भएको छ। कतिपय अवस्थामा अधीनस्थ अवस्थामा रहेका पात्रहरू निर्देशित आवाजका वक्ता हुन्छन् भन्ने कुरालाई रामवीरे, खुलाल, घमाने, घैँटी, पण्डित, बुढाथोकी आदिबाट स्पष्ट भएको छ। अधीनस्थहरू बोल्न नसक्ने तथा बोले पनि त्यसले सार्थक किनारा नभेट्ने हुनाले लेखक, बौद्धिकहरूले उनीहरूका लागि बोलिदिनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई लेखक र पाठको आवाजका माध्यमबाट चिनाइएको छ। तत्कालीन नेपाली समाजको विमर्शात्मक संरचनामा क्रियाशील ज्ञानबाट प्रभावित यस कथाका पात्र, लेखक र पाठको आवाजले २०१७ सालपछिको नेपाली समाजको यथार्थपरक असन्तुलित शक्तिसम्बन्धलाई अभिव्यक्त गरेको छ।

निष्कर्ष

कथाकार रमेश विकलद्वारा लेखिएको 'लाहुरी भैंसी' कथामा अभिजात वर्गका प्रभुत्वशाली द्वारे बाले प्रतिनिधित्व गरेको केन्द्रीय संस्कृति र अधीनस्थ वर्गको प्रभुत्वहीन लुखुरेले प्रतिनिधित्व गरेको उदीयमान परिधीय संस्कृतिका बिचमा भएको द्वन्द्वात्मक परिस्थितिलाई २०१७ सालपछिको समय र मध्यपहाडी नेपाली समाजका क्षेत्री, बाहुनको जातीय उपस्थितिमा कथ्य विषयलाई गति प्रदान गरिएको छ। यस क्रममा अधीनस्थ समुदायको उदीयमान संस्कृतिमा प्रारम्भ हुन थालेको स्वाभिमान, विद्रोह तथा सचेतनालाई प्रथम प्रहरमै समाप्त गर्ने षड्यन्त्रकारी उद्देश्यका साथ लुखुरेलाई सीमान्तीकरण गर्दै पहिलाको भन्दा पनि कमजोर अवस्थामा पुर्‍याएर थन्क्याइएको छ। त्यसका लागि सर्वप्रथम उसको ज्ञान क्षेत्रमा आक्रमण गरी त्यसलाई धमिल्याएपछि लुखुरेलाई छरछिमेकी तथा श्रीमतीसमेतबाट अलग गरी अन्त्यमा स्वयम् उसैलाई पनि उसको ज्ञान क्षेत्रबाट विच्छेद गरी एक्लो, असहाय र निरुपाय अवस्थामा पुर्‍याएर अधीनस्थ गरिएको छ। यसरी सीमान्तीकरण गर्नका लागि २०१७ सालपछिको अत्यन्त अस्थिर राजनीतिक अवस्था रहेको समयको प्रतिनिधित्व, ज्ञान तथा चेतनाको विकास भइनसकेको मध्यपहाडी भेगीय नेपाली समाजको प्रतिनिधित्व, अत्यन्त जाली, भैली तथा षड्यन्त्रकारी अवस्थामा रहेको विषयवस्तुको प्रतिनिधित्व, जातीय रूपमा स्थान र विषयवस्तु सापेक्षित क्षेत्री, बाहुन पात्रको प्रतिनिधित्व तथा अभिजात वर्गीय प्रभुत्वशाली संस्कृति र उदीयमान, परिधीय, अधीनस्थ संस्कृतिका बिचको द्वन्द्वको प्रतिनिधित्वलाई यथोचित समायोजन गरी प्रस्तुत गरिएको छ।

यस कथाका सबै पात्र तथा घटनाक्रमलाई सामन्तवादी विमर्शात्मक संरचनामा स्थापित ज्ञानको शक्तिद्वारा निर्देशित गरी विषय र उद्देश्यानुकूल प्रस्तुत गरिएको छ। परिधीय संस्कृतिको प्रतिनिधित्व गर्ने पात्र लुखुरे प्रारम्भमा आफ्नै स्वतन्त्र निर्णय र आवाजमा अग्रसर भएको भए पनि पछिपछि विस्तारै अभिजात वर्गकै

पक्षमा बोल्न पुग्छ भने रामवीरे, खुलाल र सीताराम पण्डित असन्तुलित शक्तिसम्बन्धबाट सिर्जित त्रासका कारण समवर्गीय संस्कृतिका विपक्षमा बोल्न पुग्छन् । घैंटी अज्ञानताको सिकार बनेर आत्मघाती निर्णयमा अडिग रहँदा सम्पूर्ण अधीनस्थ वर्गको आवाजले आफ्नै विपक्षमा उभिएको प्रभुत्वशाली संस्कृतिको उत्थानमा सहयोग गर्न पुग्छ । लेखकको आवाज र पाठको आवाजले यथार्थता, कारुणिकता र विषयवस्तुमा गतिशीलता प्रदान गरी उदीयमान संस्कृतिको पक्षधरता जनाए पनि असन्तुलित शक्तिसम्बन्धका कारण त्यसलाई स्वयम् परिधीय संस्कृतिका कसैले पनि ग्रहण गर्न नसक्दा यसले निर्णायक भूमिका पाउन सकेको छैन ।

समग्रमा यस कथामा अधीनस्थ अवस्थाका पात्रलाई अभिशप्त जीवनबाट माथि उठ्न नदिने र सधैं अधीनस्थ नै गरी राख्ने अभिजात वर्गीय योजना प्रक्रियागत वा चरणगत रूपमै सफल हुँदै गएको छ । त्यसका लागि समय, स्थान, पात्र आदिको प्रतिनिधित्व विषय सापेक्ष बनाइएको छ भने अधीनस्थ वर्गको आवाजलाई धरातलीय तथा विषयवस्तुगत यथार्थतासँग जोडी सार्थक बनाएर अभिजात वर्गीय प्रभुत्वशाली सांस्कृतिक विराशतलाई निरन्तरता दिएर उदीयमान संस्कृतिलाई समाप्त पारिएको छ । यी सबै कार्यका लागि तत्कालीन समाजको विमर्शात्मक संरचनामा स्थापित भएको ज्ञान तथा असन्तुलित ढाँचाको शक्तिसम्बन्धलाई कथामा आद्योपान्त प्रवाहित गरिएको छ । यिनै सम्पूर्ण कारणहरूले यस कथामा असमान, विभेदकारी तथा अत्यन्त विषम प्रकारको शत्रुतापूर्ण वर्गीय शक्तिसम्बन्ध रहेको स्पष्ट हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- कोइराला, नरेन्द्रप्रसाद, (२०७०), “रमेश विकलका कथामा सीमान्तीयता”, अप्रकाशित दर्शनाचार्य शोधप्रबन्ध, त्रि. वि. कीर्तिपुर ।
- कोनेल, आर.डब्लु., (सन्.१९८७), जेन्डर एन्ड पावर: पोलिटी प्रेस इन एसोसिएसन विथ वासिल ब्याकवेल: यु. के. । खरेल, एमपी, (२०७० असार), ‘संरचनावाद, उत्तरसंरचनावाद र सांस्कृतिक अध्ययन’, भृकुटी, भाग-१९, पृ. ६०-७४ । गिरी, अमर, (२०७४), ‘भूमण्डलीकरण र साहित्य’, भृकुटी, भाग-१९.पृ.७५-८३ ।
- गुरुङ, सुशान्त, (२०७० असार), ‘भूमण्डलीकरण र सांस्कृतिक अध्ययन’ भृकुटी. भाग-१९.पृ.१०४-११२ ।
- गौतम, कृष्ण, (२०७० असार), ‘युगमक विनिर्माणको सङ्कर संस्कृतिको पहिचान’, भृकुटी. भाग-१९.पृ.८४-९१ ।
- ग्राम्सी, एन्टोनियो, (सन्.१९७३), द प्रिजन नोटबुक सेलेक्सन, (सम्पा. ट्रास एन्ड इडी.होरा एन्ड स्मिथ: लन्डन लरेन्स एन्ड विसार्ड ।
- चापागाई, निनु. (२०६१), उत्तरआधुनिकतावाद: भ्रम र वास्तविकता, काठमाडौं: विवेक सिर्जनशील प्रकाशन ।
- पाण्डेय, ताराकान्त, (२०७० असार), ‘संस्कृति, सांस्कृतिक अध्ययन र मार्क्सवाद’, भृकुटी, भाग-१९, पृ.१७३-१९३ ।
- फुको, मिचेल, (सन्.१९७८), द हिस्ट्री अफ सेक्सुअलिटी, भोलुम १: एन इन्टरडक्सन.(अनु. रोबोर्ट हर्ली), हार्मोन्सवर्थ: पेडिग्विन ।
- फुको, मिचेल, (सन्.१९७९), ट्रँथ एन्ड पावर: इन्टरभ्यु विथ फोन्टानो एन्ड पासक्विनो. इन मोरिस पी. प्याटोन (विज) मिचेल फुको: पावर/ट्रँथ/स्ट्राटेजी, सिडनी: फेरल पब्लिकेसन. (पृ.२९-४८)।
- फुको, मिचेल, (१९९९), म्याडनेस एन्ड सिभिलाइजेसन, लन्डन: रुजवेल्ट ।
- बस्नेत, वसन्त (२०६९), ‘सवालर्नकी वाचाल स्पिभाक’. समयबोध र उत्तरआधुनिकता. ले. गोविन्दराज भट्टराई, काठमाडौं: ओरिएन्टल पब्लिकेसन ।

- बार्कर, क्रिस, (२००८), डिक्सनेरी अफ कल्चरल स्टडिज. लन्डन: सेज पब्लिकेसन ।
- भट्टराई, रमेश, (२०७० असार), 'सांस्कृतिक अध्ययनका मूलभूत सिद्धान्त'. भृकुटी. भाग-१९. पृ. ३३५-३६४।
- विकल, रमेश, (२०१९), *नयाँ सडकको गीत*, काठमाडौं: साभा प्रकाशन ।
- शर्मा, कृष्णचन्द्र, (२०७४), 'मिसेल फुको: जीवनी, लेखन र मुख्य अवधारणाहरू', *समकालीन पाश्चात्य समालोचना सिद्धान्तका प्रणेताहरू*, सम्पा. ज्ञानु पाण्डे. काठमाडौं: नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान, पृ. ३१-६९ ।
- शर्मा, मोहनराज, (२०७० असार), 'अवरजन अध्ययन र साहित्य', *भृकुटी*, भाग-१९. पृ. ३१५-३२५ ।
- श्रेष्ठ, तारालाल, (२०६८), *शक्ति, स्रष्टा सबाल्टर्न*. काठमाडौं: डिस्कर्स पब्लिकेसन ।
- श्रेष्ठ, तारालाल, (२०७४), 'सबाल्टर्नकी सार्वजनिक सेलिब्रिटी : गायत्री चक्रवर्ती स्पिभाक'.. *समकालीन पाश्चात्य समालोचना सिद्धान्तका प्रणेताहरू*. सम्पा. ज्ञानु पाण्डे. काठमाडौं. नेपाल प्रज्ञाप्रतिष्ठान. पृ. १३५-१७० ।

कक्षा १२ को नेपाली विषयमा आधारित स्तरीकृत प्रश्न निर्माण प्रक्रिया

राजेन्द्र खनाल, पिएच.डी.

उपप्राध्यापक

शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रि.वि.

Email: sauravabhir@gmail.com

सार

यस लेखमा नेपाली विषयसँग सम्बद्ध स्तरीय परीक्षणका गुण, तिनको निर्माण प्रक्रिया तथा प्रश्नका उदाहरणसहित सैद्धान्तिक ज्ञान एवम् प्रयोगात्मक सिपसम्बन्धी धारणा प्रस्तुत गरिएको छ । यस लेखमा मूल्याङ्कनको परिचयात्मक पक्षसहित भाषिक मूल्याङ्कनका आधारभूत मान्यता, विशिष्टीकरण तालिका र त्यसको सान्दर्भिकता प्रस्तुत गरिएको छ । त्यस्तै, ब्लुम्सको शैक्षणिक क्षेत्रको तहगत वर्गीकरण एवम् नयाँ वर्गीकरणअनुसार ज्ञान, बोध, प्रयोग तथा उच्च दक्षतासँग सम्बद्ध प्रश्नहरू निर्माण गरी सोदाहरण चिनाइएको छ । परीक्षणको स्तरीकरणका लागि पूर्व परीक्षणसँग सम्बद्ध सबै प्रक्रिया, प्रश्नको विश्लेषण तथा प्रश्नको मानकीकरण र अन्तिमीकरणका सबै प्रक्रियालाई सूक्ष्म किसिमले चिनाइएको छ । वर्णनात्मक विधिको प्रयोग गरिएको यस लेखमा प्रश्न निर्माणका सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक पक्षलाई मिश्रित किसिमले प्रस्तुत गरिएको छ । यस लेखमा नेपाली विषयसँग सम्बन्धित व्याकरण, बोध, रचना तथा सिर्जनात्मक क्षेत्रसँग सम्बन्धित विषयवस्तुमा आधारित भई ब्लुम्सको शैक्षणिक क्षेत्रको तहगत वर्गीकरण एवम् नयाँ वर्गीकरणअनुसार ज्ञान, बोध, प्रयोग तथा उच्च दक्षतासँग सम्बद्ध प्रश्नहरू निर्माण गरी सोदाहरण प्रस्तुत गरिएको छ । परीक्षणको स्तरीकरणका चरणबद्ध प्रक्रियालाई पनि यहाँ सूक्ष्म किसिमले चिनाइएको छ । त्यस्तै, प्रश्नपत्रमा समाविष्ट प्रश्नहरूको कठिनाइस्तर, वैधता, विश्वसनीयता, विभेदकारिताजस्ता गुणहरूको अनिवार्यतावारे स्पष्ट पारिएको छ । वास्तविक परीक्षणका लागि प्रश्नपत्रको अन्तिमीकरण गरिसकेपछि सोही व्यक्तिले कार्यसम्पादनपश्चात् प्रश्नपत्र खामबन्दी वा सिलबन्दी गरिसकेपछि अत्यन्त गोप्य रूपमा जिम्मेवार निकायमा बुझाउनुपर्ने सन्दर्भलाई पनि यस लेखमा प्रस्ट्याइएको छ । यस लेखलाई मूलतः कक्षा १२ को अनिवार्य नेपाली विषयमा केन्द्रित गरिएको भए पनि माध्यमिक तहमा स्तरीकृत प्रश्न निर्माणका समग्र प्रक्रिया उल्लेख गरिएकाले सम्बद्ध शिक्षक तथा प्राशनकका लागि फलदायी हुने अपेक्षा गरिएको छ ।

शब्दकुञ्जी: स्तरीकृत परीक्षा, विशिष्टीकरण तालिका, पूर्व परीक्षण, प्रश्न विश्लेषण, मानकीकरण

परिचय

मूल्याङ्कन भनेको कुनै पनि व्यक्ति, विषय, वस्तु, कार्य आदिको लेखाजोखा गर्नु वा मूल्य निर्धारण गर्नु हो । मूल्याङ्कनलाई शैक्षणिक सन्दर्भमा विद्यार्थीको क्षमताको लेखाजोखा गर्नु, आवश्यक परामर्श दिनु, श्रेणी निर्धारण गर्नु भन्ने बुझिन्छ । अझ शैक्षणिक कार्यक्रमको समग्र लेखाजोखा गरी त्यसको स्तर निर्धारण गर्दै

आवश्यकताअनुसार सुधार गर्नु पनि मूल्याङ्कन नै हो । मूल्याङ्कनको क्षेत्र अत्यन्त विशद छ । चलिरहेको कार्यक्रमका नीति तथा प्रक्रियाको मूल्य निर्धारण गर्ने र कार्यक्रमका प्रत्येक अभिलक्षणका आधारमा तिनको विकल्प निर्धारण, प्रतिस्थापन तथा विच्छेदनका निम्ति मूल्याङ्कनले भूमिका खेल्छ (पाठक, २०१२: पृ.१७)। मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको क्षमता पहिचान गरी निर्णय दिने, शिक्षणको प्रभावकारिता पुष्टि गर्ने र पाठ्यांश परिष्कारमा सुझाव दिने कार्य गर्दछ (खनिया, २०१३: पृ.१०३)। शिक्षार्थीको शैक्षणिक क्षमता पहिचान गर्न मूल्याङ्कन आवश्यक हुन्छ (रेजा. जे. एन्ड तवातबा एम., २०११: पृ.३)। सिकारुका सान्दर्भिक सिप तथा व्यवहार जाँचका लागि मूल्याङ्कन फलदायी हुन्छ । शैक्षणिक प्रक्रियामा सबै किसिममा मूल्याङ्कनको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ । अधिकांश शैक्षणिक कार्यक्रममा मूलतः आन्तरिक र बाह्य गरी दुई किसिमका मूल्याङ्कनलाई विशेष महत्त्व दिने गरिन्छ । आन्तरिक मूल्याङ्कन विशेषतः शैक्षणिक सक्षमता अभिवृद्धि र सुधारमा उपयोग गरिन्छ भने अन्तिम मूल्याङ्कन विद्यार्थीको स्तर निर्धारण गर्दै निर्णय दिन उपयोग गरिन्छ । मूल्याङ्कनका विविध स्वरूप तथा प्रकारहरू हुन्छन् ।

परीक्षणको प्रकृतिका आधारमा सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक गरी मूल्याङ्कन मूलतः दुई किसिमको हुन्छ । विद्यार्थीहरूको ज्ञान परीक्षणका लागि मूलतः सैद्धान्तिक मूल्याङ्कन गरिन्छ भने सिप परीक्षणका लागि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन गरिन्छ । तथापि, यिनको निरपेक्ष सम्बन्ध भने हुँदैन । विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेका ज्ञान तथा सिपहरूलाई के कसरी व्यवहारमा उतार्न सक्छन् भनी निकर्षण गर्नका लागि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको महत्त्व हुन्छ । लिखित परीक्षाका माध्यमबाट सैद्धान्तिक पक्षको परीक्षण हुन्छ भने परियोजना कार्य, प्रस्तुतीकरण, कार्यशाला तथा मौखिक परीक्षणका माध्यमबाट प्रयोगात्मक पक्षको परीक्षण गर्न सकिन्छ । भाषिक मूल्याङ्कनले शिक्षार्थीमा प्राप्त भाषिक सक्षमताको पहिचान गरी त्यसका आधारमा स्तर निर्धारण गर्नका लागि मूल्याङ्कन अनिवार्य हुन्छ । भाषिक मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा मूलतः सुनाइ, बोलाइ, पढाइ, लेखाइलाई केन्द्र ठानिने उच्चारण एवम् स्मरणजस्ता दुईओटा अन्य सिपलाई पनि आधारभूत नै मानिन्छ ।

शिक्षार्थी, शिक्षक, पाठ्यक्रम, प्रशासन सबैको लेखाजोखा शिक्षार्थीको मूल्याङ्कनबाट नै हुने भएकाले शिक्षार्थीको मूल्याङ्कनलाई प्राथमिकता दिइन्छ । यस लेखमा भाषिक मूल्याङ्कनका आधारभूत सैद्धान्तिक मान्यतालाई सटीक किसिमले प्रस्तुत गरिएको छ । त्यस्तै विशिष्टीकरण तालिका र त्यसको सान्दर्भिकता पनि उल्लेख गरिएको छ । यहाँ ब्लुम्सको शैक्षणिक क्षेत्रको तहगत वर्गीकरण एवम् नयाँ वर्गीकरणअनुसार ज्ञान, बोध, प्रयोग तथा उच्च दक्षतासँग सम्बद्ध प्रश्नहरू निर्माण गरी सोदाहरण चिनाइएको छ । भाषिक परीक्षणको स्तरीकरणका लागि पूर्व परीक्षणसँग सम्बद्ध सबै प्रक्रिया, प्रश्नको विश्लेषण तथा प्रश्नको मानकीकरण र अन्तिमीकरणका सबै प्रक्रियालाई प्रस्तुत लेखमा सूक्ष्म किसिमले चिनाइएको छ ।

उद्देश्य

यस लेखको मूल उद्देश्य माध्यमिक तहमा कक्षा १२ को नेपाली विषयमा आधारित स्तरीकृत परीक्षणको सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक पक्ष प्रस्तुत गर्नु हो ।

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

प्रस्तुत लेख गुणात्मक ढाँचामा आधारित छ । यस लेखमा पुस्तकालीय अध्ययन प्रक्रियाबाट सूचना तथा तथ्यहरू सङ्कलन गरिएको छ । प्रस्तुतिमा मूलतः वर्णनात्मक विधि अपनाइएको छ । यस लेखमा भाषिक मूल्याङ्कनसँग सम्बद्ध सैद्धान्तिक मान्यता पहिचान गरिएको छ । यसमा भाषिक परीक्षणलाई स्तरीकरण गर्नका लागि आवश्यक चरण र तिनको उदाहरण प्रस्तुत गरिएको छ । यहाँ भाषिक पक्षसँग सम्बन्धित विविध क्षेत्र र तहसँग सम्बद्ध प्रश्नका नमुनासमेत समावेश गरी लेखलाई उपयोगी तुल्याइएको छ । यो लेख परीक्षणको सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक पक्षसँग सम्बन्धित भएकाले मिश्रित प्रकृतिको बनेको छ ।

व्याख्या विश्लेषण

भाषिक मूल्याङ्कनका सिद्धान्तहरू

भाषिक मूल्याङ्कन गर्दा विविध पक्षमा विचार पुऱ्याउनुपर्छ । विभिन्न आधारमा भाषिक मूल्याङ्कनका उपकरण निश्चित गर्नुपर्छ । शर्मा र पौडेल (२०६८)ले भाषिक मूल्याङ्कनका सिद्धान्तका सम्बन्धमा मूलतः यी पक्षहरूलाई प्राधान्य दिएका छन्— **भाषापरकता:** जुनसुकै विधा वा पाठ वा सन्दर्भ वा प्रक्रियाबाट मूल्याङ्कन गरे पनि भाषाका कुनै न कुनै सिपको परीक्षण हुने खालको मूल्याङ्कन हुनुपर्छ । **उद्देश्यमूलकता:** भाषापाठ्यक्रमको उद्देश्यले अपेक्षा गरेका उपलब्धिमा केन्द्रित सिप तथा ज्ञानमा केन्द्रित मूल्याङ्कन हुनुपर्छ । **प्रयोजनीयता:** जुन प्रयोजनका निम्ति मूल्याङ्कन गर्न खोजिएको हो, सोही प्रयोजनका निम्ति मूल्याङ्कन गरिनुपर्छ, जस्तै : स्थान निर्धारण हो वा प्रमाणीकरण हो वा अनुसन्धानात्मक हो वा स्तरोन्नति हो आदि । **विशिष्टता:** कुनै निश्चित वा निर्दिष्ट एक पक्षमा विशिष्ट तवरले मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ । जस्तै, शब्दभण्डार क्षमता परीक्षण हो वा श्रुतिलेखन क्षमता हो वा निबन्धलेखन क्षमता हो वा पठनबोध क्षमता हो । **सिपपरकता:** भाषिक मूल्याङ्कन भाषामा केन्द्रित हुने हुँदा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ तथा लेखाइमध्ये कुनै न कुनै सिपमा आधारित हुनुपर्छ । ज्ञानपरक वा सूचनामूलक परीक्षणबाट भाषिक क्षमताको मापन गर्न सकिँदैन । **योजनाबद्धता:** योजनाबद्ध कार्यक्रमबाट मात्र सफलता हासिल गर्न सकिन्छ । कुन उद्देश्यका निम्ति कति समयमा कतिओटा उपकरणमार्फत् परीक्षण गर्ने भन्ने विषयमा परीक्षक प्रस्ट हुनुपर्छ । **सम्बन्धात्मकता:** परीक्षण गर्न लागेको पक्ष तथा परीक्षणका निम्ति अपनाउन लागिएको उपकरण वा युक्तिविच अन्तरसम्बन्ध हुनुपर्छ । जस्तै : उच्चारण तथा सस्वरपठन परीक्षण गर्ने हो भने सम्बद्ध वर्ण, चिह्न, शब्द भएका अनुच्छेद वा पाठहरू उपयोगमा ल्याउनुपर्छ । **विद्यार्थी केन्द्रितता:** परीक्षण गर्दा कुन उमेर, स्तर, कक्षा तथा पृष्ठभूमिका विद्यार्थी हुन्, तिनको योग्यता तथा क्षमताअनुसारका युक्ति तथा प्रक्रिया अपनाई मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ ।

भाषिक मूल्याङ्कन गर्दा विद्यार्थीहरूको उपलब्धि र क्षमता पहिचान श्रेणी निर्धारण गर्दै स्तरोन्नति त गरिन्छ, नै, विद्यार्थीहरूमा रहेका सिकाइगत सीमा एवम् समस्याहरूको पहिचान गर्दै तिनको निराकरण पनि गरिन्छ । यस हिसाबले प्रयोजनका आधारमा भाषिक मूल्याङ्कनलाई दुई किसिमले अर्थ्याइएको पाइन्छ । **निर्माणात्मक:** शिक्षण सिकाइकै क्रममा तत्कालीन समस्या समाधानका लागि तथा सक्षमता सुधार र विकासका लागि यस्तो मूल्याङ्कन युक्ति उपयोग गरिन्छ । अनौपचारिक प्रक्रियासहित शिक्षार्थीमा निरन्तर उपयोग गरिन्छ, भने यसबाट शिक्षार्थीलाई पृष्ठपोषण उपलब्ध गराउन सकिन्छ । **निर्णयात्मक:** सामान्यतः शिक्षण सिकाइको अन्त्यमा निर्णय दिन उपयोग गरिने मूल्याङ्कनलाई निर्णयात्मक मूल्याङ्कन भनिन्छ । यस्तो मूल्याङ्कन

योजनाबद्ध र औपचारिक प्रक्रियाबाट सम्पन्न गरिन्छ । शिक्षार्थीलाई प्रमाणपत्र उपलब्ध गराउन श्रेणी तथा स्तर निर्धारणसहित स्तरोन्नति गर्न र क्षमताको प्रमाणीकरण गर्नका लागि पनि यसकै उपयोग गरिन्छ ।

प्रश्न निर्माण

असल प्रश्न निर्माण गर्नु विशिष्ट सिप हो । विषयवस्तुको पूर्णता, अपेक्षित उपलब्धि को स्पष्ट निर्देश, विद्यार्थीको मनोवैज्ञानिक बुझाइ, निर्णयको निष्पक्षता, गुणगत दृढता तथा सिर्जनात्मकताको अपेक्षा भएका प्रश्न नै असल प्रश्न हुन् (मिलर, लिन एन्ड ग्रन्लन्ड, २००९: पृ. १७१)। प्रभावकारी ढङ्गले प्रश्न निर्माण गर्न सकिने भने परीक्षणले विश्वसनीय र वैध नतिजा दिन सक्दैन (ह्युज, २०१०: पृ. २१५)। प्रश्न वैध, प्रस्ट, परीक्षणीय तथा परीक्षार्थीमैत्री भएमा मात्र मूल्याङ्कन प्रभावकारी भएको मान्न सकिन्छ (फल्चर एन्ड डेभिडसन, २०११: पृ. १२२)। मूल्याङ्कनीय प्रश्नहरू पाठ्यक्रमका समग्र पाठ्यवस्तुलाई समेट्ने गरी प्रतिनिधिपरक आधारमा छनोटपूर्ण हिसाबले निर्माण गर्नुपर्छ (शर्मा र पौडेल, २०६८: पृ. ४९३)। प्रश्न निर्माणमा ध्यान दिनुपर्ने पक्ष विद्यार्थीमा कुन क्षमता वा ज्ञान वा दक्षता या सिप परीक्षण गर्न खोजिएको हो, त्यसमा प्रस्ट हुनु अनिवार्य हुन्छ । विरोधाभाषपूर्ण र अस्पष्ट एवम् द्विविधात्मक प्रश्न सिर्जना गर्ने हुँदैन । कुन कक्षा, स्तर तथा रुचि भएका विद्यार्थीका लागि सुहाउँदो भाषिक चयनसहित ज्ञानगत तह तथा क्षमताको मात्र अपेक्षा गर्नु उपयुक्त हुन्छ । पाठ्यविषय, निर्दिष्ट विधा र विधागत अङ्कभारलाई आधार मानेर प्रश्नपत्र निर्माण गर्नु प्राश्निकको मुख्य कर्तव्य हो । प्रश्नमा पूर्णाङ्क, उत्तीर्णाङ्क, समय एवम् अन्य निर्देशन उपयुक्त तवरबाट नदिएमा प्रश्न स्तरीय बन्न सक्दैन । प्रश्नमा सम्पूर्ण विषय क्षेत्रको प्रतिनिधित्व हुनुपर्छ भने पाठ्यक्रममा प्रस्तुत उद्देश्यअनुसार तयार गारिएका परीक्षण उद्देश्य ख्याल गरेर मात्र प्रश्न तयार पार्नुपर्छ ।

प्रश्नहरूको कठिनाइस्तर मिलाई निर्माण गर्नुपर्छ । त्यस्तै प्रश्नमा वैधता तथा विभेदकारिताको गुण अनिवार्य हुनुपर्छ । प्रश्नले अपेक्षा गर्ने उत्तरअनुसार प्रश्नहरू छुट्टाछुट्टै खण्डमा तयार पार्नुपर्छ । कुनै सूचनामूलक, कुनै बोधमूलक, कुनै विश्लेषणात्मक, कुनै उपयोगमूलक तथा उच्च दक्षतामूलक बनाउनुपर्छ तर कक्षा वा स्तरअनुकूल हुनु भने अनिवार्य हुन्छ । यसका लागि विशिष्टीकरण तालिकाको पूर्णतः परिपालना आवश्यक पर्छ ।

विशिष्टीकरण तालिका

परीक्षण योजनालाई वस्तुगत एवम् पारदर्शी ढङ्गले प्रस्तुत गरेर देखाउने स्पष्ट खाकामूलक अभिलेखलाई विशिष्टीकरण तालिका भनिन्छ (पौडेल, २०६७: पृ. ४८)। विषयवस्तुलाई शैक्षणिक उद्देश्यसँग सम्बन्धित गराउँदै परीक्षणमा समावेश गरिने विषयवस्तुको रूपरेखा, व्यावहारिक उद्देश्यहरू, उद्देश्यअनुसारका प्रश्नका प्रकारहरू, प्रश्न सङ्ख्या, प्रत्येक प्रश्नका लागि अङ्कभार, कुल प्रश्न सङ्ख्या, कुल अङ्कभार आदि कुरा समावेश पाठ्यक्रमका अपेक्षाहरूको विश्लेषण गरेर परीक्षणीय उद्देश्यहरूको निर्धारण गरेपछि परीक्षणीय विषयवस्तु, परीक्षण प्रक्रिया, परीक्षण प्रश्नका प्रकार, प्रश्न सङ्ख्या, अङ्कभार, समय तथा परीक्षण उद्देश्यका क्षेत्र एवम् तहहरूको स्पष्ट खाकालाई नै विशिष्टीकरण तालिका भनिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७: पृ. ३४१)। विशिष्टीकरण तालिकाले सीमाबद्ध विशिष्ट सम्बन्ध सूत्र (Nuts and Bolts) सहित परीक्षणका उपकरण निर्माण तथा परीक्षण खाका तयारीका लागि विस्तृत जानकारी दिन्छ (खनिया, २०१३: पृ. १५८)। खनिया (२०१३) ले (Alderson) को सन्दर्भ दिँदै प्राश्निकलाई विशिष्टीकरण तालिका किन भन्ने सवालमा

निम्नानुसारका पक्ष सुझाएका छन्: उद्देश्य, परीक्षार्थीको प्रकृति (उमेर, स्तर, पृष्ठभूमि, लिङ्ग आदि), समय, लक्षित भाषाको परिवेश, प्रश्नका प्रकार, सिप तथा भाषातत्त्व, उपलब्धि, प्रश्नका किसिम, परीक्षण विधि, अङ्कन साँचो (उत्तरकुञ्जिका) तथा परीक्षणका आधारका लागि यसको उपादेयता रहन्छ। विशिष्टीकरण तालिकाले ज्ञान, बोध, सिप, उच्च दक्षतालाई कसरी प्रश्नमा राख्ने सो कुरा स्पष्ट पारिदिन्छ र प्रश्नमा वैधता सुनिश्चित गर्न आधार प्रदान गर्छ। सोद्देश्यमूलक प्रश्न निर्माणमा सहयोग गर्छ। प्रश्न सङ्ख्या तथा प्रकृति निर्धारण गर्छ भने परीक्षणमा विश्वसनीयता, विभेदकारिता, प्रामाणिकता तथा स्तरयुक्तता कायम गर्न सहयोग गर्छ। यसका साथै उक्त तालिकाले प्रश्नमा विविधता कायम गर्न सघाउँछ। प्राशिनकलाई मार्गदर्शन गर्नका लागि पनि विशिष्टीकरण तालिकाले महत्त्वपूर्ण आधार प्रदान गर्छ।

परीक्षणको क्षेत्र र सक्षमताको तह

स्तरीकृत परीक्षण निर्माणका लागि ब्लुम्सको शैक्षणिक उद्देश्यको वर्गीकरण तथा नयाँ वर्गीकरणलाई आधार बनाइन्छ। (खनाल र अधिकारी, २०६८ एवम् निउरे, २०७०) ले सक्षमताका तह सम्बन्धमा संज्ञानात्मक, प्रभावी तथा मनोक्रियात्मक क्षेत्रसँग सम्बन्धित विविध पक्षलाई उदाहरणसहित उल्लेख गरेका छन्। संज्ञानात्मक क्षेत्रअन्तर्गत यसरी प्रश्न बनाउन सकिन्छ : (अ) ज्ञान: पाँचओटा व्युत्पन्न शब्दहरूको सूची तयार पार्नुहोस्। (आ) बोध: दिइएको अनुच्छेदको सारांश लेख्नुहोस्। दिइएको गद्यांश पढी सोधिएका प्रश्नहरूको उत्तर लेख्नुहोस्। (इ) प्रयोग: 'बुबा घर जानुभयो' भन्ने वाक्यलाई लिङ्गका आधारमा रूपान्तरण गर्नुहोस्। (ई) विश्लेषण: 'मेरो देश' कविताको मुख्य भाव विस्तार गर्नुहोस्। (उ) संश्लेषण: वैशाख कविताबाट लयवाचनसम्बन्धी एउटा पाठयोजना बनाउनुहोस्। (ऊ) मूल्याङ्कन: 'यात्री' कविताको मुख्य विचार उल्लेख गर्नुहोस्।

प्रभावी क्षेत्रअन्तर्गत भाषिक मूल्याङ्कनका लागि प्रश्न बनाउँदा देहायअनुसार बनाउन सकिन्छ : (अ) सहभागिता जनाउनु: 'नेपालै नरहे' कविताको लयबद्ध वाचन गर्नुहोस्। (आ) प्रतिक्रिया देखाउनु: 'कर्तव्य' कथाको प्रमुख पात्र श्रीधरको व्यवहारसँग तपाईं सहमत हुनुहुन्छ ? तर्कसहित प्रतिक्रिया लेख्नुहोस्। (इ) मूल्य प्रदान गर्नु: 'नालापानीमा' एकाङ्कीको नरे कार्कीमा रहेको देशप्रेमलाई सोदाहरण चिनाउनुहोस्। (ई) सङ्गठित गर्नु: गाउँलेहरूले घुरहु महतो र मनोहर महतो दुबैलाई किन सम्मान गर्थे ? 'हारजित' कथाका आधारमा स्पष्ट पार्नुहोस्। (उ) चरित्र चित्रण: 'एक चिहान' उपन्यासको पात्र गोदत्तप्रसादको व्यवहार तपाईंलाई कस्तो लाग्यो ? तर्कसहित आफ्नो विचार प्रस्तुत गर्नुहोस्।

मनोक्रियात्मक वा सिपसँग सम्बद्ध क्षमताको परीक्षणका लागि देहायबमोजिका प्रश्नहरू निर्माण गर्न सकिन्छ : (अ) प्रत्यक्षीकरण: शब्दकोशको महत्त्व दर्साउँदै एउटा अनुच्छेद लेख्नुहोस्। (आ) तयारी: 'ज्येष्ठ नागरिकप्रति युवाको दायित्व' शीर्षकमा १५० शब्दसम्मको वक्तृता तयार पार्नुहोस्। (इ) निर्देशित प्रतिक्रिया: दिइएका बुँदाका आधारमा गोपालप्रसाद रिमालको जीवनी लेख्नुहोस्। (ई) यान्त्रीकरण: 'नेपालै नरहे' कविता लय हाली वाचन गर्नुहोस्। (उ) जटिल बाह्य प्रतिक्रिया: 'गाउँ ठिक कि सहर ?' भन्ने शीर्षकमा आफ्नो भनाइ राख्नुहोस्। (ऊ) अनुकूलन: स्तम्भचित्रमा देखाइएको तथ्यलाई अनच्छेदमा रूपान्तर गर्नुहोस्। (ए) मौलिकीकरण: 'नेपालको जलसम्पदा' शीर्षकमा कविता लेख्नुहोस्।

माथि उल्लेख गरिएका क्षेत्र तथा तह ब्लुम्सको वर्गीकरणका आधारमा तयार गरिएका हुन् । वर्तमान पाठ्यक्रमले नयाँ वर्गीकरणअनुसार हाल मूलतः चार तहका प्रश्न बनाउन सिफारिस गरेको छ भने भाषिक मूल्याङ्कनका क्षेत्रमा पनि यसैलाई प्राधान्य दिइएको पाइन्छ । मूलतः ज्ञानमूलक, बोधमूलक, प्रयोगमूलक तथा उच्च दक्षतामूलक गरी चार तहका प्रश्न बनाउनु उपयुक्त हुन्छ । ती चारओटा तह यसप्रकार छन्ः (अ) **ज्ञान वा स्मरण**: तलका शब्दबाट तीन अक्षरले बनेका दुईओटा शब्द टिपोट गर्नुहोस्— काँच, मेहनती, ओखल, स्त्री, मौका, चमेली, फलाम, संविधान, तारकेश्वर (आ) **बोध**: ‘एक चिहान’ उपन्यासका आधारमा गोदत्तप्रसादका चारित्रिक विशेषता लेख्नुहोस् । (इ) **विश्लेषण वा उपयोग**: ‘पर्यावरणीय सन्तुलनमा मानिसको दायित्व’ शीर्षकमा ३०० शब्दसम्मको निबन्ध लेख्नुहोस् । (ई) **उच्च दक्षता**: तलका वाक्यहरूलाई एउटै वाक्यमा संश्लेषण गर्नुहोस् । संश्लेषण गर्दा तीनओटा पदको पदवर्गमा विचलन समेत गर्नुहोस्— केटो चार कक्षामा पढ्छ । त्यो गरिब छ । उसका किताब भुत्रा देखिन्छन् । साथीहरूले उसलाई जिस्काउँछन् । केटाले रोएर प्रतिक्रिया जनाउँछ । केटाले आफ्ना किताबलाई माया गर्छ । उत्तरः भुत्रा भएका आफ्ना किताबको माया गर्ने त्यस गरिब केटाले साथीहरूबाट जिस्काउँदा रोएर प्रतिक्रिया जनाउँछ । त्यस्तै, उच्च दक्षतासम्बन्धी अन्य प्रश्न पनि यसप्रकार निर्माण गर्न सकिन्छः (अ) ‘आलु’ निबन्धमा निबन्धकारले आलु र नेपाली बुद्धिजीवीबीच समानता देखाएका छन्, निबन्धकारको उक्त विचारसँग तपाईं सहमत वा असहमत के हुनुहुन्छ ? तर्कसहित प्रतिक्रिया जनाउनुहोस् । (आ) बौलाहा काजी साँच्चिकै बौलाहा हो वा होइन ? ‘बौलाहा काजी’ नाटकका आधारमा तर्कसहित प्रतिक्रिया जनाउनुहोस् ।

स्तरीकृत परीक्षण

मानकीकृत परीक्षणका अनिवार्य पक्ष स्तरीकृत परीक्षण उत्तरवर्ती समयमा सबैभन्दा बढी चर्चामा रहेको परीक्षण वैज्ञानिक, आधुनिक, वैध, निष्पक्ष, विद्यार्थीमैत्री, विश्वसनीय, वस्तुनिष्ठ र सर्वस्वीकार्य बनिरहेको छ । स्तरीकृत परीक्षणका लागि मानकीकरण, वस्तुनिष्ठता, विभेदकारिता, विश्वसनीयता र वैधता प्रमुख गुण मानिन्छन् । हिटन (? : पृ. १५९) ले वैधता, विश्वसनीयता र विभेदकारितालाई मात्र परीक्षणका आधार मानेका छन् । त्यस्तै खनिया (२०१३: पृ. १२८-१४६) ले वैधता, विश्वसनीयता र प्रयोगात्मकतालाई भाषिक मूल्याङ्कनका गुण ठहर्‍याएका छन् । पाठक (२०१२: पृ. १२९) ले विश्वसनीयता र वैधतालाई नै प्रमुख मानेका छन् । त्यस्तै, वेर (? : पृ. २२), रेनल्ड्स एन्ड अदर्स (२०१८: पृ. ८२ - १११) ले पनि यी दुई पक्षलाई नै प्रमुख मान्यता दिएका छन् तसर्थ वैधता र विश्वसनीयता परीक्षणका महत्त्वपूर्ण पक्ष हुन् भन्न सकिन्छ ।

स्तरीकृत परीक्षणका प्रमुख गुण वा अङ्ग देहायबमोजिम छन्— **मानकीकरण**: सर्वस्वीकार्य बनाउनु, स्तरानुकूल बनाउनु, प्रतिनिधिमूलक बनाउनु, सामयिक बनाउनु नै सर्वस्वीकार्यता हो । **वस्तुनिष्ठता**: प्रश्न निश्चित उपलब्धि वा क्षमता परीक्षण गर्न सक्ने बनाउनु, व्यवहार तोक्नु, किटान गर्नु, तथ्यपूर्ण बनाउनु, ठ्याक्कै अङ्क दिन मिल्ने बनाउनु वस्तुनिष्ठता हो । **विभेदकारिकता**: विद्यार्थीलाई उसको क्षमताअनुसार भिन्नता गर्न, फरक छुट्याउन सक्नु, जान्नेलाई जान्ने र नजान्नेलाई नजान्ने भन्ने निष्कर्ष दिन सक्ने गुण, उच्च, मध्य र निम्न क्षमताका प्रश्न जस्तै: २५ प्रतिशत प्रश्नको कठिनाइस्तर सामान्य वा सरल प्रकृतिको हुनुपर्छ । त्यस्तै ५० प्रतिशत प्रश्नहरू मध्यम स्तरका बनाउनु उपयुक्त हुन्छ भने २५ प्रतिशत प्रश्न कठिन खालका बनाउन सकियो भने सबै स्तरका विद्यार्थीका लागि सान्दर्भिक हुने मान्यता रहिआएको छ ।

स्तरीकृत परीक्षण अर्को गुण हो— **विश्वसनीयता** । विश्वसनीयता भन्नाले विद्यार्थीको क्षमता र उसले प्राप्त गरेको अङ्कविच समानता हुनु, अङ्कले उसको क्षमता प्रतिबिम्बन गर्न सक्नु वा पटक पटकको परीक्षणमा एउटै या उस्तै अङ्क प्राप्त हुनु नै विश्वसनीयता हो । बेरका अनुसार विश्वसनीयताविना वैधता पुष्टि हुन नसक्ने हुँदा वैधतामा विश्वसनीयता अन्तर्निहित नतिजामा एकरूपता आउनुलाई विश्वसनीयता मानिन्छ (१ : पृ. ३१)। जबसम्म कुनै परीक्षण विश्वसनीय मानिँदैन, तबसम्म त्यहाँ वैधता भेट्न सकिँदैन तर विश्वसनीय मानिएको परीक्षणमा वैधता हुन्छ नै भन्न सकिँदैन । जस्तै : बुद्धि परीक्षण अत्यन्त विश्वसनीय भए पनि फ्रेन्च परीक्षामा त्यसलाई वैध मानिँदैन (ल्याडो, १९६५: पृ. ३०)। दुई स्वतन्त्र जाँचबाट प्राप्त अङ्कमा सहसम्बन्धको गणनाका आधारमा एकरूपता प्राप्त हुनु नै विश्वसनीयता हो (पाठक, २०१२: पृ. १३१)। पाठकले विश्वसनीयता पुष्टि गर्नका लागि परीक्षण पुनः परीक्षण, अर्धविभाजित तथा आन्तरिक एकरूपता गरी जम्मा तीन तरिकाबाट विश्वसनीयता परीक्षण गर्न सकिने जनाएका छन् । यसरी विश्वसनीयतालाई स्तरीकृत र असल परीक्षणको महत्त्वपूर्ण विशेषता मानिएको छ ।

स्तरीकृत परीक्षणको अर्को महत्त्वपूर्ण गुण **वैधता** हो । परीक्षण गर्नुपर्ने र गर्न खोजिएको पक्ष वा योग्यता त्रुटिरहित ढङ्गबाट परीक्षण गर्नु नै वैधता हो । परीक्षण उद्देश्यमूलक हुनु, प्रश्नले सबै पाठका सबै क्षेत्रहरू परीक्षण गर्नु, प्रतिनिधित्व गर्नु, विषयगत, आधारसम्बन्धी तथा रचनात्मक क्षमताको सूचना दिनु नै वैधता हो । अपेक्षा गरिएको निश्चित सिपसम्बन्धी शुद्ध सूचना दिनसक्ने परीक्षण नै वैध परीक्षण हो (हिटन, १९५९: पृ. १५९)। वैधता भनेको सान्दर्भिकताको सवाल हो, जहाँ मापन गर्न दावा गरिएको पक्ष र परीक्षण सान्दर्भिक छ (ल्याडो, १९६५: पृ. ३२१)। परीक्षणको त्यो गुण हो जसमा जुन उद्देश्यले परीक्षा लिइएको हो, त्यसमा विशुद्ध, ठोस तथा प्रतिनिधिमूलक सूचना प्रतिबिम्बन हुनु नै वैधता हो (खनिया, २०१३: पृ. १२९)। जुन सूचना मापन गर्नुपर्ने हो सोही मापन गर्ने परीक्षणको गुण नै वैधता हो (पाठक, २०१२: पृ. १३८)। परीक्षणबाट प्राप्त अङ्कनका माध्यमबाट विश्लेषण गर्न सकिने विशेषता नै वैधता हो (रेनल्ड्स एन्ड अदर्स, २०१८: पृ. ११२)।

वैधताका प्रकारलाई विभिन्न शिक्षाविद्ले भिन्न भिन्न किसिमले चिनाएका छन्, जुन यसप्रकार छन् : पाठक (२०१२ : पृ. १३९-१४१) : विषयगत, आकृतिगत, आधारगत, रचनात्मक खनिया (२०१३: पृ. १२९) : विषयगत, आकृतिगत, समसामयिक, पूर्वकथनीय, रचनात्मक रेनल्ड्स एन्ड अदर्स (२०१८: पृ. ११४)। उपर्युक्त विविध आधारमा सारतः विषयगत, आधारगत, रचनात्मक मूलतः विषयगत, आधारसम्बन्धी तथा रचनात्मक वैधतालाई प्रमुख प्रकार मान्न सकिन्छ । आधारसम्बन्धी वैधताअन्तर्गत समवर्ती तथा पूर्वकथनीय दुई भेद पनि पर्छन् । विषयगत वैधताले तोकिएका सबै विषयक्षेत्र तथा उद्देश्यमा आधारित परीक्षण गर्न सकिने प्रश्नमा जोड दिन्छ भने समवर्ती वैधता शिक्षार्थीको वर्तमान वास्तविक योग्यताको प्रतिबिम्बन गर्ने वैधता हो । यसका लागि नियमित परीक्षण तथा विशेष परीक्षणबाट प्रमाणित गर्न सकिन्छ । त्यस्तै, पूर्वकथनीय वैधताले परीक्षण (प्राप्ताङ्क) को उपयोगबाट शिक्षार्थीको आगामी योग्यता अनुमान गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । रचनात्मक वैधताले सिर्जना, विश्लेषण, तर्क, सङ्गठन आदि पक्षको परीक्षण गर्छ ।

पूर्व परीक्षण

भाषिक परीक्षणको वास्तविक परीक्षणभन्दा अगाडि परीक्षण प्रश्नलाई वैध, व्यावहारिक, मापदण्डमूलक, विभेदीकरणयुक्त बनाउनका लागि पूर्व परीक्षणको कार्य सञ्चालन गरिन्छ । सामान्यतः भाषिक प्रश्नपत्रमा

हुन सक्ने प्राविधिक र प्राज्ञिक त्रुटिहरूको न्यूनीकरण गरी उच्च गुणयुक्त बनाउन यो अपरिहार्य मानिन्छ । प्रश्नपत्रका सम्भावित त्रुटिहरूलाई न्यूनीकरण गर्नका लागि छोटो समयमा परीक्षण गरेर प्रश्न विश्लेषण गर्ने तरिकालाई पूर्व परीक्षण भनिन्छ । सामान्यतः भाषिक परीक्षणका युक्ति स्तरयुक्त र शिक्षक निर्मित गरी दुई प्रकारमध्ये स्तरयुक्त परीक्षणका लागि भाषिक प्रश्नको पूर्व परीक्षण अनिवार्य तथा शिक्षक निर्मित परीक्षाका लागि भाषिक प्रश्नको पूर्व परीक्षण ऐच्छिक मानिएको छ ।

पूर्व परीक्षणका लागि सर्वप्रथम पूर्व परीक्षणको योजना तर्जुमा गर्नुपर्छ । पूर्व परीक्षणमा सहभागी गराइने नमुना विद्यार्थीहरूको संस्थाबाट पूर्व परीक्षणको अनुमति लिई पूर्व परीक्षणबारे सरोकारवालाहरूलाई जानकारी गराउनुपर्छ । तत्सम्बन्धी आवश्यक भौतिक सुविधाको व्यवस्था, अनुकूल समयावधि र समयतालिकाबारे समयमै सुसूचित गराउनु अनिवार्य हुन्छ । पूर्व परीक्षणमा संलग्न हुने जनशक्तिलाई आवश्यक तालिमको व्यवस्थासमेत गर्नुपर्छ । पूर्व परीक्षणका लागि परीक्षार्थीलाई नमुनाका रूपमा ग्रहण गर्नुपर्छ । यसो गर्दा सम्बद्ध कक्षाका परीक्षार्थीहरूलाई समग्र जनसङ्ख्या मानी सोही जनसङ्ख्याबाट आवश्यक नमुना ग्रहण गर्न सकिन्छ । ग्रहण गरिने नमुना, उमेर, बौद्धिकता, भूगोल, जाति, पेसा, जाति, धर्म, लिङ्ग आदि आधारमा समानुपातिक एवम् समावेशी हुनु आवश्यक हुन्छ । नमुना ग्रहण गर्दा प्रतिनिधिमूलक नमुना लिइएन भने त्यसबाट प्रश्नपत्रको कठिनाइस्तर, विभेदीकरण क्षमता न्यून हुन गई प्रश्नहरू त्रुटिपूर्ण हुन सक्ने सम्भावना रहन्छ ।

परीक्षण सञ्चालन गर्दा प्रश्नको उपयुक्तता र अनुपयुक्तताका लागि नमुना विद्यार्थीमाथि परीक्षण कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । परीक्षार्थीको बसाइको व्यवस्थापन तथा परिवेश नियन्त्रण गरी नमुना परीक्षार्थीलाई परीक्षणका नियम, परीक्षणका साधन, उत्तर दिने समयसीमा र तरिकाबारे जानकारी गराउनु आवश्यक हुन्छ । परीक्षार्थीका भौतिक असुविधालाई न्यूनीकरण गर्दै मनोवैज्ञानिक उत्प्रेरणा सिर्जनासमेत गर्न सकिन्छ । उनीहरूलाई आफूले जानेका कुरा स्वतन्त्रतापूर्वक लेख्ने वातावरण निर्माण गर्नुपर्छ तर नक्कल गर्ने, चोर्ने, होहल्ला गर्नेजस्ता यथार्थ परीक्षणमा बाधा पुऱ्याउने कार्यबाट भने परीक्षार्थीलाई निरुत्साहित गर्नुपर्छ । विद्यार्थीले उत्तरपुस्तिकामा भर्नुपर्ने सङ्केतन, ठेगाना, परीक्षा केन्द्र, उत्तरको लिपि आदि आवश्यक पक्षको स्पष्ट निर्देशन दिनुपर्छ ।

नमुना परीक्षार्थीबाट प्राप्त उत्तरपुस्तिका सङ्कलन गरी परीक्षण गर्नुपर्छ । उत्तरपुस्तिकाको परीक्षणलाई उत्तर पुस्तिकाको अङ्कन पनि भन्ने गरिन्छ । यसअन्तर्गत परीक्षा सञ्चालनबाट प्राप्त भएका उत्तर पुस्तिकालाई परीक्षण गरेर अङ्कन र अक्षराङ्कन गर्ने प्रक्रिया अपनाइन्छ । यस्तो कार्य गर्दा प्राप्त उत्तरपुस्तिकालाई सिधै परीक्षण नगरी उपयुक्त सङ्केतद्वारा साङ्केतीकरण गर्नु अनिवार्य हुन्छ । उत्तरपुस्तिकाको अङ्कनका लागि सम्बन्धित विषयक्षेत्रको पठनपाठनमा प्रत्यक्ष संलग्न रहेका शिक्षकहरूलाई दिनु अनिवार्य हुन्छ । उत्तरपुस्तिका अङ्कनका लागि प्राशिनकले निर्माण गरेका उत्तरकुञ्जिकालाई आधार बनाउनुपर्छ । अङ्कन गर्दा बुँदागत अङ्कन, प्रश्नगत अङ्कन, समूहगत अङ्कन, बहुपरीक्षण अङ्कन, श्रेणीबद्ध अङ्कन विधिमध्ये वा एक वा अनेक विधिहरूको उपयोग गर्न सकिन्छ ।

उत्तरपुस्तिका अङ्कनपश्चात् प्राप्त उत्तर तथा अङ्कका आधारमा प्रत्येक प्रश्नको विश्लेषण गर्नुपर्छ । प्रश्न विश्लेषण भनेको भाषिक परीक्षणका लागि निर्माण गरिएका प्रत्येक प्रश्नहरूको कठिनाई स्तर, विभेदीकरण क्षमता र विकल्पहरूको शक्ति पहिचान गर्ने प्रक्रिया हो । प्रश्न विश्लेषण गर्दा भाषिक प्रश्नहरूको उपयुक्तता, स्तरीयता, गुणात्मकता, प्रभावकारिताजस्ता पक्षको गुणस्तरीयता पहिचान गर्न सकिन्छ । यस प्रक्रियामा प्रत्येक प्रश्नहरूमा सिकारुले के कति प्राप्ताङ्क हासिल गरे ? कुन कुन प्रश्नको जवाफ दिए ? कुन कुन प्रश्नको जवाफ दिन सकेनन् ? बहुवैकल्पिक प्रश्नहरूमा समावेश गरिएका विकल्पहरूले के कति अनुपातमा विद्यार्थीहरूलाई आफूप्रति आकर्षित गर्न सके भन्नेजस्ता विषयमा स्पष्ट निचोड निकाल्नका लागि तथ्याङ्कशास्त्रीय विश्लेषण गरिन्छ । यसबाट प्रश्नमा रहेका त्रुटिहरूलाई हटाउन सहयोग मिल्छ । प्रश्न विश्लेषणका माध्यमबाट प्रश्न संशोधन गर्न, परिमार्जन गर्न, थप्न, हराउन, प्रतिस्थापन गर्न आधार प्राप्त हुन्छ । पूर्व परीक्षणमा उपयोग गरिएका प्रश्नमध्ये अत्यन्त कठिन र अत्यन्त सरल प्रश्नहरूलाई परिष्कार गर्न सकिन्छ । त्यस्तै, सिकारुले बुझ्न नसकेका तथा सम्भावित उत्तरको सङ्केत गर्ने खालका असान्दर्भिक प्रश्नहरूलाई अन्य सान्दर्भिक प्रश्नहरूद्वारा विस्थापन गर्न सहयोग मिल्छ । अतः प्रश्न विश्लेषणद्वारा प्रश्नहरूको आवश्यक संशोधन गरी अन्तिम परीक्षाका निमित्त उपयुक्त ढाँचाको प्रश्नको तयार गर्न मद्दत पुग्छ ।

प्रश्नको मानकीकरण

पूर्व परीक्षणबाट प्राप्त उत्तरका आधारमा गरिएको प्रत्येक प्रश्नको विश्लेषणपश्चात् प्रश्नमा गरिने आवश्यक परिष्कार, परिमार्जन एवम् प्रतिस्थापन सहित स्तरीय वा मानक प्रश्न बनाउने कार्य नै प्रश्नको मानकीकरण हो । यस प्रक्रियामा प्रश्नलाई प्राविधिक र प्राज्ञिक गुणले युक्त बनाइन्छ । यस क्रममा असान्दर्भिक पक्ष एवम् त्रुटि हटाई प्रयोगयोग्य बनाइन्छ । यसका लागि पूर्व परीक्षणपश्चात् प्रश्न विश्लेषणका क्रममा प्राप्त निष्कर्षहरूलाई कार्यान्वयन गरिने कठिनाईस्तर तथा विभेदीकरण क्षमता भएका प्रश्न मात्र समेटी अन्तिमीकरण गरिन्छ । मानकीकरण गर्दा प्रश्नहरूले विषयगत वैधता सुनिश्चित गर्न सकेका छन् या छैनन् ? सिकारुका वास्तविक भाषिक उपलब्धि मापन गर्न सक्छन् या सक्दैनन् ? प्रश्नमा दिइएका निर्देशन प्रभावकारी छन् या छैनन् ? प्रश्नहरूको जवाफको सीमा निर्धारण गरेका छन् या छैनन् ? पुच्छे प्रश्न वा दोहोरो उत्तर आउने खालका प्रश्नहरू समावेश गरिएका छन् कि ? प्रश्नले उत्तरको सङ्केत गरेका छन् कि ? आदि पक्ष पहिचान गरी सुविचारित ढङ्गबाट अन्तिमीकरण गरिन्छ ।

प्रश्न सङ्ग्रहण

प्रश्न सङ्ग्रहणको स्थापित मानदण्ड निर्धारण गरिएको नभए तापनि समान स्तर, क्षेत्र तथा विषयवस्तुका प्रश्न एक ठाउँमा सङ्कलन गरी राख्नु उपयुक्त हुन्छ । सङ्गृहीत प्रश्न आवश्यक परेका बेला उपयोग गर्न सकिन्छ । प्रत्येक पाठ, विषय क्षेत्र, ज्ञानगत तहका लागि अलग अलग सङ्कलन गर्न सकिन्छ । एउटा पक्षको परीक्षणका लागि धेरैभन्दा धेरै प्रश्न बनाउनु उपयुक्त हुन्छ । हुन त एउटा पूर्ण रूप (प्रश्नपत्र) बनाएर राख्ने प्रचलन रहिआएको भए तापनि उक्त तरिका पुरानो भइसकेको र असान्दर्भिक भइसकेको छ । वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा प्रश्नमा गोपनीयता, पारदर्शिता तथा निष्पक्षता कायम गर्नका लागि प्रत्येक प्रश्न अलग अलग राखी आवश्यक परेका बेला सबै सङ्कलित प्रश्नमध्येबाट एक एकओटा लिएर उपयोग गर्नका लागि प्रश्नको सङ्ग्रहण अनिवार्य हुन्छ । स्तरीकृत परीक्षण यो पनि अनिवार्य कार्य तथा चरण नै हो ।

प्रश्नपत्रको अन्तिमीकरण

एउटा विषयको पूर्ण पाठ्यांशमा आधारित वास्तविक परीक्षण लागि विद्यार्थीहरूबिच पुर्‍याउनका लागि निर्माण गरिने अन्तिम ढाँचाको मूल प्रश्नपत्र निर्माण गर्ने कार्यलाई प्रश्नपत्रको अन्तिमीकरण भनिन्छ । प्रश्नपत्र संयोजन तथा सम्पादन गर्ने कार्य विषयविज्ञले गर्छन् । सङ्ग्रहण गरिएका प्रश्नमध्येबाट वास्तविक परीक्षणका लागि प्रश्नपत्र बनाउनका लागि सम्बद्ध शिक्षक तथा परीक्षण विज्ञलाई सो कार्यका निम्ति जिम्मा दिइन्छ । सङ्ग्रहण गरिएका मानक वा स्तरीय प्रत्येक प्रश्नहरू एकीकृत गरी प्रश्नपत्र निर्माण गर्दा विज्ञद्वारा कठिनाइस्तर, वैधता, विश्वसनीयता, विभेदकारिताजस्ता गुणहरू सुनिश्चित गर्नुपर्छ । प्रश्नपत्र मापनीय, व्यावहारिक, यथार्थपरक भए नभएको यकिन गर्नुपर्छ । प्रश्नपत्र अन्तिमीकरणमा स्तरीय, उद्देश्यमूलक, प्रयोजनमूलक, सिप सन्तुलित, तहअनुसारी, विविधतायुक्त, समस्यामूलक, पहिचानात्मक, उत्पादनात्मक, निर्णयात्मक, निचोडमूलक, आलोचनात्मक क्षमताको परीक्षण गर्न सक्ने बनाउनुपर्छ । यी कुरा प्राश्निकले सुरुमै विचार गरी प्रश्न बनाउने र ती विश्लेषणसमेत गरिसकिएकाले खासै कमजोरी त रहँदैनन् तथापि अन्तिमीकरणमा पनि दृष्टि पुर्‍याउनु आवश्यक ठहर्छ । अन्ततः निर्दिष्ट पाठ्यक्रमको सीमाभित्रै रही प्रश्नपत्रको अन्तिम ढाँचा निर्माण गरिन्छ । त्यसो त प्रश्नपत्रको अन्तिमीकरणका लागि विज्ञविना पनि प्राविधिक किसिमले सम्पन्न गर्ने परिपाटी पनि विकास भइसकेको छ तर प्रत्येक प्रश्न पूर्णतः त्रुटिरहित बनाउनु आवश्यक भएकाले विज्ञद्वारा नै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

निष्कर्ष

भाषिक मूल्याङ्कन सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक दुवै दृष्टिबाट महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । वास्तविक तथा प्रभावकारी मूल्याङ्कनका स्तरीकृत परीक्षण अनिवार्य हुन्छ । अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा स्तरीकृत वा मानक परीक्षणको प्रचलन अत्यन्त प्रभावकारी र सार्थक बनिरहेका बेला नेपालमा पनि स्तरीकृत परीक्षणको आवश्यकता महसुस गरी त्यसको अभ्यास समेत गर्न थालिएको छ । माध्यमिक तहको उच्च र अन्तिम कक्षा १२ मा पनि स्तरीकृत परीक्षण प्रारम्भ गर्ने योजना बनिरहेको वर्तमान अवस्थामा स्तरीकृत परीक्षणको सन्दर्भ तथा प्रक्रियाका बारेमा यो लेख तयार पारिएको हो । नेपाली यस लेखमा भाषिक मूल्याङ्कनको परिचयात्मक पक्षसहित भाषिक मूल्याङ्कनका आधारभूत मान्यता, विशिष्टीकरण तालिका र त्यसको सान्दर्भिकता उल्लेख गरिएको छ ।

यस लेखमा सम्बद्ध नेपाली विषयसँग सम्बन्धित व्याकरण, बोध, रचना तथा सिर्जनात्मक क्षेत्रसँग सम्बन्धित विषयवस्तुमा आधारित भई ब्लुम्सको शैक्षणिक क्षेत्रको तहगत वर्गीकरण एवम् नयाँ वर्गीकरणअनुसार ज्ञान, बोध, प्रयोग तथा उच्च दक्षतासँग सम्बद्ध प्रश्नहरू निर्माण गरी सोदाहरण प्रस्तुत गरिएको छ । परीक्षणको स्तरीकरणका लागि पूर्व परीक्षणसँग सम्बद्ध सबै प्रक्रिया, प्रश्नको विश्लेषण तथा प्रश्नको मानकीकरण र अन्तिमीकरणका सबै प्रक्रियालाई सूक्ष्म किसिमले चिनाइएको छ । त्यस्तै, पूर्व परीक्षणको प्रक्रिया एवम् प्रश्नको विश्लेषणका सवाल पनि उल्लेख गरिएको यस लेखमा मानक वा स्तरीय प्रत्येक प्रश्नहरू एकीकृत गर्ने प्रक्रिया पनि समावेश गरिएको छ । प्रत्येक प्रश्नको विश्लेषण एवम् परिष्करणपश्चात् वास्तविक परीक्षणका लागि प्रश्नपत्रमा कठिनाइस्तर, वैधता, विश्वसनीयता, विभेदकारिताजस्ता गुणहरूको उल्लेख गरिएको छ । वास्तविक परीक्षणका लागि प्रश्नपत्रको अन्तिमीकरण गरिसकेपछि सोही व्यक्तिले कार्यसम्पादनपश्चात्

प्रश्नपत्र खामबन्दी वा सिलबन्दी गरिसकेपछि, अत्यन्त गोप्य रूपमा जिम्मेवार निकायमा बुझाउनुपर्छ । यसरी स्तरीकृत प्रश्नपत्रको निर्माण कार्य सम्पन्न गरी स्थापित मानदण्डका आधारमा स्तरीकृत परीक्षण सञ्चालन, अड्कन एवम् नतिजा प्रकाशन गरी स्तरीकृत परीक्षणको एउटा शृङ्खला पूरा हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री सूची

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६७), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अलि, जे.जी.(सन् १९९६), वेब्सटर्स डिक्नरी, युएसए : ओटेन्हेइमर पब्लिसर्स ।
- खनाल, पेशल र अधिकारी, नारायणप्रसाद (२०६८), पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन, काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- खनिया, तीर्थराज, (सन् २०१३), इक्जामिनेसन फर इन्ह्यान्सड लर्निङ, एजुकेसनल एन्ड डिभ्लप्मेन्टल सर्भिस सेन्टर ।
- जबरा, स्वयंप्रकाश, श्रेष्ठ, चन्द्रबहादुर र रञ्जितकार, किरणराम (२०५८), शिक्षामा मापन तथा मूल्याङ्कन, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- ढकाल, शान्तिप्रसाद (२०७४), नेपाली भाषा शिक्षण : परिचय र प्रयोग, काठमाडौं : पिनाकल पब्लिकेसन ।
- ढुङ्गेल, भोजराज र दाहाल, दुर्गाप्रसाद (२०७४), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : एमके पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स ।
- त्रिभुवन विश्वविद्यालय (सन् २०१८) टियु बुलेटिन स्पेसल, कीर्तिपुर : त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- निउरे, ध्रुवप्रसाद (२०७०), पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन, काठमाडौं : क्वेस्ट पब्लिकेसन ।
- नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान (२०७५), नेपाली बृहत् शब्दकोश, काठमाडौं : नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- नेवा, डिल्लीराज (?), शैक्षिक पाठ्यक्रम, मापन र मूल्याङ्कन, काठमाडौं : अक्सफोर्ड इन्टरनेसनल पब्लिकेसन ।
- पाठक, आर.पी.(सन् २०१२), मिजरमेन्ट एन्ड इभालुएसन इन एजुकेसन, दिल्ली : पियर्सन ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७), माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।
- पाण्डे, सुशील (सन् २००५), करिकुलम एन्ड इभालुएसन, काठमाडौं : क्षितिज पब्लिकेसन ।
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०६७), भाषिक मूल्याङ्कन, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- पौडेल, लालु (२०७४), सेमेस्टर प्रणाली : समस्या र सुधारका उपाय, प्रगतिशील प्राध्यापक सङ्गठनद्वारा कीर्तिपुरमा आयोजित अन्तर्क्रिया कार्यक्रममा प्रस्तुत अवधारणापत्र ।
- प्रधान, मीरा (२०७०), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : अक्सफोर्ड इन्टरनेसनल पब्लिकेसन ।
- फल्चर, जि. एन्ड डेभिडसन, एफ.(सन् २०११), ल्याङ्ग्वेज टेस्टिङ एन्ड एसेस्मेन्ट, लन्डन : रट्लेज ।
- मजुमदर, मन्ताज (सन् २०१०), इन्ट्रडक्सन अफ सेमेस्टर सिस्टम इन इन्डियन कलेज, आसाम युनिभर्सिटी : सेमिनार पेपर ।
- रिचार्ड्स, जेसि, प्लाट, जे र प्लाट हेइडी (सन् १९९९), लङ्म्यान डिक्सनरी अफ ल्याङ्ग्वेज टिचिङ एन्ड अप्लाइड लिङ्ग्विस्टिक्स, हार्ल : लङ्म्यान ।
- रेनल्ड्स, सि.आर. एन्ड अदर्स, (सन् २०१८), मिजरमेन्ट एन्ड एसेस्मेन्ट इन एजुकेसन, इन्डिया : पियर्सन ।
- लम्साल, रामचन्द्र र खनाल, राजेन्द्र (२०७५) अनुसन्धान विधि, कीर्तिपुर : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- लम्साल, रामचन्द्र, गौतम, वासुदेव र अधिकारी, गणेशप्रसाद (२०६६), नेपाली भाषा शिक्षण, भुँडीपुराण प्रकाशन ।
- ल्याडो, रबर्ट (सन् १९६५), ल्याङ्ग्वेज टेस्टिङ, लन्डन : लडमेन्स ।
- शर्मा, केदारप्रसाद र पौडेल, माधवप्रसाद (२०६८), नेपाली भाषा शिक्षणका सन्दर्भहरू, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- हिटन, जे.वि. (?) राइटिङ इडलिस ल्याङ्ग्वेज टेस्टस्, इडलिस ल्याङ्ग्वेज बुक सोसाइटी, लडमेन्स ।