आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण

शिवप्रसाद तिमल्सेना

क्रमाङ्क : ४१/२०७७

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका लागि प्रस्तुत

शोधप्रबन्ध

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय

ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसन

कीर्तिपुर, काठमाडौँ

२०८३/सन् २०२६

CS Scanned with CamScanner

[illegible] सरकार
[illegible] कार्यालय
बबरमहल, काठमाडौं

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण

शिक्षाशास्त्र सङ्काय
डिनको कार्यालय
बल्खु, काठमाडौं

शिवप्रसाद तिमल्सेना

क्रमाङ्क : ४१/२०७७

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका लागि प्रस्तुत

शोधप्रबन्ध

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय

ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसन

कीर्तिपुर, काठमाडौं

२०८३/सन् २०२६

CS Scanned with CamScanner

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण

शिवप्रसाद तिमल्सेना

क्रमाङ्क : ४१/२०७७

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका लागि प्रस्तुत

शोधप्रबन्ध

शोधनिर्देशक

सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय

ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसन

कीर्तिपुर, काठमाडौँ

२०८३/सन् २०२६

Scanned with CamScanner

शोधार्थीको प्रतिबद्धता

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालयमा नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधि प्राप्त गर्ने प्रयोजनका निम्ति प्रस्तुत "आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण" शीर्षकको शोधप्रबन्ध शोधनिर्देशकको निर्देशनमा तयार पारिएको हो । प्रस्तुत शोधप्रबन्धमा उद्धृत गरिएका सामग्रीहरूलाई आवश्यक स्रोत खुलाएर मात्र साभार गरिएको छ । शोधप्रबन्धलाई कुनै पनि उपाधि र प्रयोजनका लागि अन्य निकायमा प्रस्तुत नगरिएको तथा अनुसन्धानका सम्पूर्ण प्रक्रियाहरू पूर्णरूपमा पालना गरिएको प्रतिबद्धता व्यक्त गर्दछु । प्रस्तुत प्रतिबद्धताका विरुद्ध कुनै प्रमाण भेटिएमा म त्यसप्रति पूर्णतः जवाफदेही हुने छु ।

मिति : २०८३, जेठ १८

(जुन १, सन् २०२६)

शिवप्रसाद तिमल्सेना

शोधार्थी

Scanned with CamScanner

शोधनिर्देशकको सिफारिस

शोधार्थी शिवप्रसाद तिमल्सेनाले "आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण" शीर्षकको विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध मेरो निर्देशनमा तयार पार्नुभएको हो । उहाँले बाह्य मूल्याङ्कनबाट आएका सुझावलाई समेटेर शोधप्रबन्धको परिमार्जन र संशोधन गर्नुभएको छ । अतः शोधकार्यको अन्तिम मूल्याङ्कन प्रक्रियाका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय डिनको कार्यालय, अनुसन्धान समितिसमक्ष सिफारिस गर्दछु ।

....

सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने

शोधनिर्देशक

मिति : २०८३, जेठ २०

(जुन ३, सन् २०२६)

Scanned with CamScanner

मूल्याङ्कन समितिको स्वीकृति

शिवप्रसाद तिमल्सेनाद्वारा "आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण" शीर्षकमा तयार पारिएको प्रस्तुत शोधप्रबन्ध विद्यावारिधि उपाधिका लागि उपयुक्त ठानिएकाले स्वीकृति प्रदान गरिएको छ ।

(प्रा. डा. वेदराज आचार्य)
अध्यक्ष, अनुसन्धान समिति
डिन, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

(सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने)
शोधनिर्देशक

(प्रा. डा. पारसमणि भण्डारी)
बाह्यपरीक्षक

(प्रा. डा. रामप्रसाद भट्टराई)
बाह्यपरीक्षक

(सहप्रा. डा. रविन्द्र सिवाकोटी)
निर्देशक, ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसन

मिति : २०८३, असार ०३
(जुन १७, सन् २०२६)

Scanned with CamScanner

कृतज्ञताज्ञापन

सर्वप्रथम मेरो अनुसन्धानलाई कुशल मार्गनिर्देशन प्रदान गरी उपाधि प्राप्त गर्न योग्य बनाउनुहुने मेरा शोधनिर्देशक श्रद्धेय गुरु सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद न्यौपानेप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्दछु। उहाँको निरन्तरको उत्प्रेरणा र मार्गदर्शनका कारणले यो दुरुह कार्य सम्भव भएको छ। उहाँको अमूल्य सहयोगका लागि हृदयदेखि कृतज्ञता व्यक्त गर्दछु।

उपाधिका लागि शोधप्रबन्धलाई योग्य बनाउन सल्लाह र सुझाव दिनुहुने शिक्षाशास्त्र सङ्कायका डिन प्रा. डा. वेदराज आचार्यलाई कृतज्ञता ज्ञापन गर्दछु। शोधप्रबन्धलाई प्राज्ञिक र वस्तुपरक बनाउन अमूल्य सल्लाह सुझाव दिनुहुने बाह्यपरीक्षकद्वय आदरणीय गुरुहरू प्रा. डा. पारसमणि भण्डारी र प्रा. डा. रामप्रसाद भट्टराईप्रति कृतज्ञता ज्ञापन गर्दछु। शोधकार्यलाई यथाशीघ्र सम्पन्न गर्न प्रेरित गर्नुहुने ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसनका निर्देशक सहप्रा. डा. रविन्द्र सिवाकोटीप्रति कृतज्ञता व्यक्त गर्दछु। शोधकार्यको आन्तरिक मूल्याङ्कन गरी अमूल्य सुझाव प्रदान गर्नुहुने सहप्रा. डा. माधवप्रसाद पौडेल र प्रा. डा. केशवराज पोखरेलप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्दछु। शोधप्रबन्धलाई परिष्कार गर्न सुझाव दिनुहुने शिक्षाशास्त्र सङ्कायका सहायक डिन सहप्रा. डा. बुद्धराज खनिया र प्रशासनिक काम छिटो सम्पन्न गरिदिनु हुने सहायक डिन उपप्रा. डा. अवतार सुवेदीलाई विशेष धन्यवाद दिन्छु। अनुसन्धानका क्रममा प्राज्ञिक सल्लाह र सुझाव दिनुहुने अनुसन्धान समितिका सदस्यहरू प्रा. डा. वासुदेव काफ्ले, प्रा. डा. भीमसेन देवकोटा, प्रा. डा. रमेश अधिकारी, प्रा. डा. पेशल खनाल, सहप्रा. डा. राजेन्द्र कुँवर र सहप्रा. डा. गोपालप्रसाद पाण्डेप्रति आभार प्रकट गर्दछु।

प्रस्तुत शीर्षकमा शोधकार्य गर्न अनुमति प्रदान गर्नुहुने तत्कालीन शिक्षाशास्त्र सङ्कायका डिन प्रा. डा. चित्रबहादुर बुढाथोकी र ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसनका निर्देशक प्रा. डा. विनोद ढकालप्रति आभारी छु। अनुसन्धान कार्यमा निरन्तर घच्घच्याइरहनुहुने नेपाली विषयका आदरणीय गुरुहरू प्रा. डा. हेमाङ्गराज अधिकारी, प्रा. डा. रामचन्द्र लम्साल, प्रा. डा. केदारप्रसाद शर्मा, प्रा. महेश्वर न्यौपाने, प्रा. भोजराज ढुङ्गेल, प्रा. डा. राजेन्द्र पौडेल र प्रा. डा. ऋषिराम शर्माप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्दछु। त्यस्तै अनुसन्धान कार्यमा निरन्तर चासो राख्दै सल्लाह सुझाव दिनुहुने नेपाली शिक्षा विभाग, कीर्तिपुरका विभागीय सदस्यहरू सहप्रा. डा. कुशिमला आचार्य, सहप्रा. रविकिरण अधिकारी, सहप्रा. डा.

Scanned with CamScanner

हर्कबहादुर शाही, उपप्रा. डा. राजेन्द्र खनाल, उपप्रा. डा. दिनेश घिमिरे, उपप्रा. डा. केशव भुसाल, उपप्रा. डा. मोहन भट्ट, उपप्रा. डा. ओम आचार्य, उपप्रा. डा. सिद्धिबहादुर महर्जन, उपप्रा. गीता खनाल, उपप्रा. डा. उमेश काफ्ले, उपप्रा. गोपालबहादुर श्रेष्ठ, डा. गणेशबहादुर बोहरा र शारदा अधिकारीलाई धन्यवाद दिन्छु ।

दर्शनाचार्य अध्ययन तथा विद्यावारिधि अनुसन्धानका क्रममा सदैव काँधमा काँध मिलाएर सहकार्य गर्दै हिँड्ने आत्मीय मित्रहरू उपप्रा. डा. मीनप्रसाद अधिकारी, उपप्रा. भवानीराम शर्मा, उपप्रा. अञ्जली अधिकारी, सुजन सोडारी, प्रेमबहादुर ओली र खगेन्द्रप्रसाद उपाध्यायलाई यस क्रममा स्मरण गरेको छु । शोधकार्यका क्रममा आइपरेका समस्याका गाँठा फुकाइदिने आत्मीय मित्रहरू उपप्रा. डा. शक्तिराज नेपाल, आशिक सिंह ठकुरी, सहप्रा. डा. मोहन पौडेल, उपप्रा. डा. दावा शेर्पा र नारायणप्रसाद निरौलाप्रति आभारी छु । शोधकार्यका लागि तथ्य सङ्कलनमा सघाउने भाइ कुशल पौडेल र रविन्द्र अर्याललाई धन्यवाद दिन्छु । आवश्यक सन्दर्भसामग्री खोज्न मद्दत गर्ने पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमीका पुस्तकालय प्रमुख श्री अरूणकुमार राईको सहयोग अविस्मरणीय छ ।

शोधप्रबन्धका लागि आवश्यक तथ्य उपलब्ध गराउनुहुने विद्यालय परिवार र कक्षा ४ र ६ मा अध्यापन गर्ने नेपाली शिक्षकहरूलाई विशेष धन्यवाद दिन्छु । त्यस्तै तथ्य उपलब्ध गराइदिई शोधकार्यलाई मूर्तरूपमा ल्याउन सघाउनुहुने पाविकेका नेपाली विज्ञ, कक्षा ४ र ६ का पुस्तक लेखक तथा त्रि.वि. का नेपाली शिक्षाका प्राध्यापकप्रति कृतज्ञ छु । यस अध्ययनका लागि बिदाको प्रबन्ध गरिदिनुहुने शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, कीर्तिपुर र समन्वय महाशाखा, त्रि.वि., कीर्तिपुरप्रति आभारी छु । प्रशासनिक काम छिटोछरितो गर्न सघाउनुहुने ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसन र शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालयका कर्मचारीहरूलाई धन्यवाद दिन्छु ।

विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध सम्पन्न गर्नका लागि विद्वत्वृत्ति (Ph.D. 78/79-Edu-02) प्रदान गरी आर्थिक सहयोग गर्ने विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, सानोठिमी, भक्तपुरलाई विशेष धन्यवाद प्रकट गर्दछु ।

मलाई असाध्यै माया गर्ने स्वर्गीय हजुरबुबा नारदप्रसाद तिमल्सेना र हजुरआमा विष्णुकुमारी तिमल्सेना सदैव मेरो स्मरणमा रहिरहनुभएको छ । मलाई उच्च शिक्षाको

Scanned with CamScanner

अवसार दिएर यो स्थानमा ल्याइपुऱ्याउन अहोरात्र खटिनुभएका मेरा पूजनीय मातापिता नन्दकुमारी तिमल्सेना र यामप्रसाद तिमल्सेनामा शिर झुकाई नमन गर्दछु। पढाइ लेखाइमा प्रेरित गरिरहने र कापी कलम किनिदिने मेरा कान्छा काका पुण्यप्रसाद तिमल्सेना, सानोमा हात समाउँदै विद्यालयतर्फ डोऱ्याउने माहिली दिदी सरिता तिमल्सेना, माया गर्ने सानिमा गीता लुइँटेल, असल कर्म गर्न सदैव प्रेरणा दिइरहने आदरणीय काकाकाकी मणिराम ओझा र दुर्गा ओझा तथा दाजु उमेश ओझाप्रति ऋणी छु। दिदी भगवती, बहिनीहरू सुनिता, सबिता र सुजाता, भिनाजु भानुभक्त रेग्मी, ज्वाइँहरू प्रमोद फएल, रोशन ओझा र उमेश खत्री तथा भान्जाभान्जीहरू सुसज्जा, सुयोग, संस्कार, संयोग, काइरव, साकारलाई पनि यो अवसरमा सम्झेको छु। ससुराबुबा रामप्रसाद पौडेल, सासूआमा शारदादेवी पौडेल, जेठान दीपक पौडेल र भाउजू देवी पोखरेल, जेठान महाप्रसाद पौडेल र भाउजू चन्द्रकला पौडेल तथा भाइहरू कुशल, निश्चल र स्वर्णिमलाई समेत यो अवसरमा सम्झेको छु।

घरमा पढाइ लेखाइको वातावरण तयार गरेर शोधप्रबन्ध सम्पन्न गर्न समय उपलब्ध गराउने श्रीमती चन्द्रकला पौडेलको योगदान शब्दमा वर्णन गर्न नसकिने छ। जुम्ल्याहा छोराछोरी स्याहारसुसारको जिम्मा एक्लै लिएर अनि आफ्नो सपना बिर्सेर मलाई सफल बनाउन सधैँ समर्पित उनलाई हृदयमा उच्च स्थान दिएको छु। छोरा सार्थक, सार्विक र छोरी श्रीनिकालाई दिने बाल्यकालीन ममताको धेरै अंशसमेत यो शोधपत्रमा परेको छ। उनीहरूलाई सदैव माया र आशीर्वाद छ।

शोधप्रबन्धको प्राविधिक पक्ष सम्पादनमा सहयोग गर्ने 'जी' कम्प्युटर सेन्टर, कीर्तिपुरका जीतेन महर्जनलाई साधुवाद छ। अन्त्यमा यो शोधप्रबन्ध तयार गर्न प्रत्यक्ष परोक्ष सहयोग गर्नुहुने सम्पूर्णप्रति कृतज्ञता प्रकट गर्दछु।

शिवप्रसाद तिमल्सेना

Scanned with CamScanner

शिक्षा संकाय ... कार्यालय बल्खु, काठमाडौं

शोधसार

प्रस्तुत शोधप्रबन्ध आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणको खोजीमा केन्द्रित छ । यस शोधका उद्देश्यहरू आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्नु, आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण गर्नु तथा व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्नु रहेका छन् ।

यो शोधप्रबन्धमा व्याख्यात्मक प्रतिमानका आधारमा गुणात्मक ढाँचालाई अपनाइएको छ । व्याकरणको विकासक्रम निरूपण र वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण गर्न दस्तावेज विश्लेषण, व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न कक्षा अवलोकन र सन्दर्भपरक पुस्ट्याइँका लागि अन्तर्वार्ताको उपयोग गरिएको छ । दस्तावेज विश्लेषणका क्रममा निर्धारित पाठ्यपुस्तकका सबै व्याकरणिक अभ्यासलाई उद्देश्यपरक रूपमा छनोट गरी १० ओटा मानदण्डका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ । व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न कक्षा ४ र ६ मा अध्यापनरत चारजना शिक्षकलाई उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिद्वारा छानिएको छ । व्याकरणको विकास, वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणसम्बन्धी धारणा लिनका लागि चारजना नेपाली विषय शिक्षक र चारजना नेपाली विषयविज्ञलाई चयन गरी उनीहरूका प्रतिक्रियालाई दस्तावेज विश्लेषण र कक्षा अवलोकनका तथ्यसँगै एकीकृत रूपमा विश्लेषण गरिएको छ ।

व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरी शिक्षण सिकाइ गर्न अभ्यासात्मक प्रश्नको उपयोग महत्त्वपूर्ण रहेको हुन्छ । यो कार्यको थालनी कक्षा ४ को महेन्द्र माला, २०२८ बाट भएको पाइन्छ । २०२८ पश्चात् प्रकाशित भएका कक्षा ४ र ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तु र तिनको प्रस्तुतीकरणको ढाँचामा सामान्य कालक्रमिक परिवर्तन र सुधार आएको देखिन्छ । हरेक कक्षामा समान प्रकृतिका व्याकरणका विषयवस्तु पुनरावृत्त भएकाले यिनको कक्षागत र तहगत स्तरणको खाँचो देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु र नियम प्रस्तुत नगरी व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक बनाई चक्रीय रूपमा स्तरण गर्नु आवश्यक छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त पाठलाई बहुपाठात्मक पाठका रूपमा विकास गरी ती पाठमा व्याकरण संयोजन गर्नु उपयुक्त हुन्छ । यस तहमा प्रयुक्त व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरण भनिए पनि पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको आंशिकमात्र प्रयोग गरिएको छ । व्याकरणका अभ्यासले सबै किसिमका कार्यको सन्तुलन कायम गर्न सकेका छैनन् । समाविष्ट कार्यहरू कठिनाइस्तरका आधारमा

Scanned with CamScanner

शृङ्खलाबद्ध गरिएको पाइँदैन । व्याकरणका अभ्यासमा पाठसम्बद्धता र सन्दर्भपरकताको आंशिक निर्वाह भएको छ । व्याकरणका अभ्यासबाट भाषाका चारै सिपको परिपूर्ति हुने अवस्था देखिँदैन । कमै मात्र व्याकरणलाई उदाहरणयुक्त ढङ्गले राखिएको देखिन्छ । यस्ता कमजोरी हटाउन व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा प्रस्तुत गर्दा पाठसम्बद्ध, सन्दर्भयुक्त, कार्यपरक र सिपकेन्द्री ढङ्गले उदाहरणसहित प्रस्तुत गर्नु आवश्यक छ ।

व्याकरण शिक्षणमा दैनिक अध्यापन योजना र शैक्षिक सामग्री बनाएर शिक्षण गर्ने कुराको अभाव देखिएको छ । व्याकरणको सैद्धान्तिक शिक्षण प्रचलनमै रहेको देखिन्छ । शिक्षकहरूले सन्दर्भपरक र क्रियाकलापमा आधारित भएर व्याकरण शिक्षण गरेको कमै भेटिएको छ । पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा उल्लिखित व्यवस्था र कार्यान्वयनका बिच तालमेल हुन सकेको पाइँदैन । शिक्षकहरू व्याकरणका नवीनतम दृष्टिकोण र शिक्षण प्रविधिमा परिचित भएका छैनन् । शिक्षकले आफ्नो व्याकरणिक ज्ञान र सिपलाई सक्रिय, सिर्जनशील र अद्यावधिक भई कक्षामा स्थानान्तरण गरेका छैनन् । यी कुरामा सुधार ल्याउन पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका सम्बन्धमा गरिएको व्यवस्थाका बारेमा शिक्षकलाई प्रशिक्षित र अद्यावधिक गराउनु आवश्यक छ । तुलनात्मक रूपमा आधारभूत तहमा भन्दा माध्यमिक तहसम्म पढाइ हुने विद्यालयमा र थोरै विद्यार्थी भएका कक्षामा भन्दा धेरै विद्यार्थी भएका कक्षामा व्याकरणको शिक्षण उद्देश्यमुखी बनेको छ । व्याकरण शिक्षणमा नियमभन्दा प्रयोग अभ्यासमा जोड दिँदा सिकाइ दिगो भएको पाइएको छ ।

व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग सम्बद्ध गरी अभ्यासात्मक कार्यकलापका रूपमा पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्न सकेमा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ सरल, रोचक र प्रभावकारी हुने देखिन्छ । सहभागीहरूले पनि व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध, भाषासन्दर्भित, सिपमुखी र रचनामुखी बनाएर राख्नु उपयुक्त हुने बताएका छन् । यसका लागि पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई पाठ नै तोकेर विन्यास गर्नुको साटो विधा मात्रै निर्दिष्ट गर्नु तथा पाठ्यपुस्तकमा समेत सिपगत रूपमा व्याकरणलाई समेट्नु उपयुक्त हुन्छ । समग्रमा आधारभूत तहका नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्ने व्याकरणलाई कार्यमूलक, भाषिक सिपकेन्द्री, पाठसम्बद्ध र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाएर प्रस्तुत गरी सोहीअनुरूप सिकाइ सहजीकरण कार्यकलाप अपनाउनु आवश्यक छ ।

मुख्य शब्दहरू : कार्यमूलक व्याकरण, पाठसम्बद्ध व्याकरण, भाषिक सिपकेन्द्री व्याकरण, व्याकरणको अभ्यास र प्रयोग, कक्षागत स्थानान्तरण ।

Abstract

The presented thesis focused on investigating classroom transfer of Nepali grammar at the basic level. The objectives of this research are to describe the developmental progression of Nepali grammar at the basic level, analyze the current state of Nepali grammar at the basic level, and to assess the classroom transfer of grammar in changed contexts.

This thesis adopts a qualitative design based on an interpretive paradigm. To describe the developmental sequence of grammar and analyze its current state, document analysis was used; to account for classroom transfer of grammar in changed contexts, classroom observation was used; and interviews were used for context-specific corroboration. During the document analysis all grammatical exercises from the selected textbooks were purposively chosen and analyzed based on ten criteria. To assess classroom transfer of grammar, four teachers teaching in grades four and six were selected using purposive sampling. To gather perceptions on grammar development, its current state, and classroom transfer, four Nepali subject teachers and four Nepali subject specialists were selected; their responses were analyzed collectively alongside the findings from document analysis and classroom observation.

The use of practice exercises is crucial for teaching and learning grammar when it is incorporated into textbooks. This practice appears to have originated with the Class 4 'Mahendra Mala' textbook in 2028 BS. In the grade four and six textbooks published after 2028, the grammatical content and the formats of their presentation show only minor chronological changes and improvements. Similar types of grammatical topics are repeated in every grade, that's why there is a need for class-wise and level-wise sequencing. Instead of presenting grammatical topics and rules separately in the textbook, it is necessary to integrate grammar with the lessons, make it context-based, and organize it in a cyclical way. It is appropriate to develop textbook passages as multi-textual texts and integrate grammar into those passages. Although the grammar used at this level is considered functional grammar, only a partial use of functional grammar is found in the textbooks. Grammar exercises have not maintained balance among various tasks. The included activities are not sequenced according to difficulty level. There is only partial fulfillment of text-

relatedness and contextualization in the grammar exercises. The exercises do not support development of all four language skills. Only a few grammar points are presented with examples. To address this weakness, grammar should be presented in the textbook in a lesson-integrated, context-based, functional, and skill-oriented manner, supported by appropriate examples.

There is a lack of daily lesson plans and instructional materials for teaching grammar. There is a use of theoretical teaching of grammar in the prevailing practice. Few teachers are found to teach grammar in a contextual and activity-based manner. There is insufficient alignment between the arrangements specified in the curriculum and textbooks and their implementation. Teachers are not familiar with the latest innovation to grammar and teaching techniques. Teachers have not transferred their grammatical knowledge and skills into the classroom in a systematic, creative, and updated way. To improve these areas, it is necessary to train and update teachers about the curriculum and textbook provisions related to grammar. Comparatively, grammar teaching is more objective-driven in secondary schools than at the basic level, and in classrooms with many students than in those with few. Emphasizing practice and usage rather than rules in grammar teaching has been found to be sustainable.

If grammar is linked to language skills and included in textbooks as practice-based activities, teaching and learning grammar appears to become simpler, interesting, and effective. Participants also suggested that it is appropriate to present grammar linked with text, language-relevant, skill-focused, and production-oriented. For this, instead of designating an entire lesson for grammar in the curriculum, it is preferable to specify only the genre and to integrate grammar by skills within the textbook. Overall, the grammar included in basic-level Nepali textbooks should be presented as functional, language-skill–centered, text-linked, practice-based, and corresponding learning-facilitation activities should be adopted.

Keywords: functional grammar, text-related grammar, linguistic-skill centered grammar, practice and use of grammar, classroom transfer.

संक्षेपीकृत शब्दसूची

संक्षिप्त रूप	**पूर्ण रूप**
आशिपा	आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम
उपप्रा.	उपप्राध्यापक
क्र.सं.	क्रमसङ्ख्या
त्रि.वि.	त्रिभुवन विश्वविद्यालय
नि.मा.वि.	निम्नमाध्यमिक विद्यालय
पाविके	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
प्र.नं.	प्रश्न नम्बर
प्रा.	प्राध्यापक
प्रा.लि.	प्राइभेट लिमिटेड
पृ.	पृष्ठसङ्ख्या
पृपृ.	पृष्ठसङ्ख्याहरू
मा.वि.	माध्यमिक विद्यालय
शै.स.	शैक्षिक सत्र
संस्क.	संस्करण
सम्पा.	सम्पादक
सहप्रा.	सहप्राध्यापक

विषय सूची

	पृष्ठ
प्रतिबद्धतापत्र	क
शोधनिर्देशकको सिफारिस	ख
मूल्याङ्कन समितिको स्वीकृति	ग
कृतज्ञताज्ञापन	घ
शोधसार	छ
संक्षेपीकृत शब्दसूची	ट
विषय सूची	ठ
तालिका सूची	न
स्तम्भचित्र सूची	प
वृत्तचित्र सूची	फ
आरेख सूची	ब

अध्याय एक

शोधपरिचय

पृष्ठभूमि	१
समस्याकथन	४
अध्ययनका उद्देश्य	९
अनुसन्धान प्रश्न	९
अध्ययनको औचित्य	१०
अध्ययनको परिसीमा	१२
शोधप्रबन्धको रूपरेखा	१३
शोधप्रबन्धमा प्रयुक्त विशिष्ट पद तथा पदावली	१३
सारांश	१६

अध्याय दुई

पूर्वकार्यको पुनरावलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

पूर्वकार्यको पुनरावलोकन	१७
संस्कृत व्याकरण परम्परा	१७

पूर्वपाणिनि काल	१८
पाणिनि काल	१८
उत्तरपाणिनि काल	२०
नेपाली भाषामा व्याकरण लेखनको प्रारम्भ	२२
व्याकरणको अवधारणा र मान्यता	२२
व्याकरण शिक्षणको आवश्यकता	२५
व्याकरण शिक्षणका समस्या	२८
व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन	३१
नेपालको सन्दर्भमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन	३२
अन्तर्राष्ट्रिय सन्दर्भमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन	३५
व्याकरणका पाठ र अभ्यासको प्रयोग	४१
व्याकरण शिक्षणका विधि र पद्धति	४५
परम्परागत दृष्टि	४५
नवीन दृष्टि	४७
कार्यमा आधारित	५१
मानवतावादी पद्धति	५१
सन्दर्भपूर्ण पद्धति	५२
खेल तथा गीतमा आधारित विधि	५२
कार्यमूलक पद्धति	५३
सम्प्रेषणात्मक पद्धति	५५
रचनामुखी विधि	५६
एकीकृत पद्धति	५६
विविध	५७
व्याकरण शिक्षणको अवस्था र शिक्षक विद्यार्थीको दृष्टिकोण	५८
पाठ्यक्रममा व्याकरणका सम्बन्धमा भएको व्यवस्था	६१
व्याकरणलाई दिइएको नाम	६१
पाठ्यक्रमका उद्देश्यमा व्याकरण	६१
व्याकरणका विषयवस्तुको प्रयोग	६३

व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया ६९
व्याकरणको मूल्याङ्कन व्यवस्था ७०
पूर्वकार्य पुनरावलोकनको उपादेयता ७४
सैद्धान्तिक अवधारणा ७४
कार्यमूलक व्याकरण ७४
अध्ययनका मानदण्डहरू ७९
पाठ्यक्रमअनुरूपता ७९
प्रस्तुतीकरणको ढाँचा ८०
कार्यपरकता ८२
पाठसम्बद्धता ८४
सन्दर्भपरकता ८४
भाषिक सिपपरकता ८६
उदाहरणको प्रयोग ८६
निर्देशन ८७
प्रश्नको प्रकृति ८८
भाषाशैली ९०
अनुसन्धान रिक्तता ९०
शोधप्रबन्धको अवधारणात्मक ढाँचा ९२
सारांश ९३

अध्याय तीन

अध्ययन विधि तथा प्रक्रिया

व्याख्यात्मक प्रतिमान ९४
सत्तामीमांसा ९५
ज्ञानमीमांसा ९७
विधिशास्त्र ९७
मूल्यमीमांसा ९८
गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचा ९९
सामान्य गुणात्मक अनुसन्धान विधि १००

नमुना छनोटको प्रक्रिया र पद्धति १०२
उद्देश्यपरक नमुना छनोट १०२
पाठ्यपुस्तक तथा व्याकरणका अभ्यास छनोट १०३
सहभागी छनोट १०७
अध्ययन क्षेत्र १०८
नमुना छनोटका आधार १०८
नमुना आकार, पर्याप्तता र सन्तृप्ति ११०
अनुसन्धाताको भूमिका ११०
तथ्यका स्रोत र साधन १११
दस्तावेज विश्लेषण १११
विश्लेषण तालिका ११२
गहन अन्तर्वार्ता ११२
अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन ११३
अवलोकन ११३
कक्षा अवलोकन फाराम ११४
श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ ११४
डायरी टिपोट ११४
तथ्य सङ्कलन प्रक्रिया ११४
तथ्य विश्लेषण प्रक्रिया ११८
विश्वसनीयता तथा वैधता निर्धारण १२०
नैतिक आधार १२१
अध्ययन विधि र प्रक्रियाको अवधारणात्मक ढाँचा १२१
सारांश १२२

अध्याय चार

आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम

पाठ्यक्रमअनुरूपता १२३
प्रस्तुतीकरणको ढाँचा १२७
कार्यपरकता १३७

पाठसम्बद्धता १४१

सन्दर्भपरकता १४५

भाषिक सिपपरकता १४९

उदाहरणको प्रयोग १५३

निर्देशन १५७

प्रश्नको प्रकृति १६४

भाषाशैली १६९

सारांश १७४

अध्याय पाँच

नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण

नेपाली व्याकरण (२०७९$_{क}$), कक्षा ४ १७६

पाठ्यक्रमअनुरूपता १७७

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा १७८

कार्यपरकता १८१

पाठसम्बद्धता १८४

सन्दर्भपरकता १८७

भाषिक सिपपरकता १८९

उदाहरणको प्रयोग १९१

निर्देशन १९४

प्रश्नको प्रकृति १९८

भाषाशैली २००

नेपाली व्याकरण (२०७८), कक्षा ६ २०४

पाठ्यक्रमअनुरूपता २०५

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा २०६

कार्यपरकता २०९

पाठसम्बद्धता २१३

सन्दर्भपरकता २१६

भाषिक सिपपरकता २१८

उदाहरणको प्रयोग २२०

निर्देशन २२३

प्रश्नको प्रकृति २२७

भाषाशैली २३०

कक्षा ४ र ६ का वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको तुलना २३४

सारांश २३८

अध्याय छ

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरण

व्याकरणका पाठ्यवस्तु निर्धारण २३९

दैनिक पाठयोजना निर्माणको अवस्था २४१

व्याकरणका उद्देश्य निर्धारण २४२

शैक्षणिक सामग्री निर्माण र उपयोगको अवस्था २४३

शिक्षण विधिको प्रयोग २४५

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप २४७

व्याकरण शिक्षणको तरिका २४७

निर्देशन प्रदान र पालना २४९

उदाहरण र प्रयोगको स्थिति २५०

विद्यार्थी सहभागिताको अवस्था २५२

कक्षाकार्यको प्रकृति र अवसर २५३

विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान २५६

अन्तर्क्रियाको अवस्था २५८

पूरक पाठ्यसामग्रीको प्रयोग २६१

प्रविधिको उपयोग २६२

विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण प्रदान २६३

भाषिक सिपको परिपूर्ति २६४

कक्षागत उद्देश्यको परिपूर्ति २६६

पाठ्यवस्तु र उद्देश्यको तालमेल २६७

मूल्याङ्कनको प्रयोग २६८

गृहकार्य प्रयोगको अवस्था २६९
व्याकरण शिक्षण सिकाइको समग्र प्रतिबिम्बन २७१
विद्यालय परिवेश २७१
विषयगत परिवेश २७२
सारांश २७३

अध्याय सात

नतिजाको विश्लेषण

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको सन्दर्भ र विकास २७५
वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको अवस्था २७६
नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भ २७७
व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको शिक्षणमा स्थानान्तरण २८१
कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तका आधारमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षण २८३
विश्लेषणको नतिजासँग सहभागीका धारणाको तालमेल २८४
सारांश २८५

अध्याय आठ

निष्कर्ष र उपादेयता

निष्कर्ष २८६
अनुसन्धानका मुख्य योगदान २८८
शैक्षणिक दृष्टिले नेपाली व्याकरणको परम्परा निरूपण २८८
पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतिका आधार निर्धारण २८९
व्याकरण शिक्षणका नवीन आयाम उजागर २९०
पाठ्यसामग्रीमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षण सुधारका उपाय २९१
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र २९२
पाठ्यक्रम २९२
पाठ्यपुस्तक २९२
सिकाइ सहजीकरण तथा मूल्याङ्कन २९३
कार्यान्वयन २९३

उपादेयता २९४

सैद्धान्तिक उपादेयता २९४

प्रायोगिक उपादेयता २९४

शोधयात्राको प्रतिबिम्बन २९५

शोधप्रबन्धको सीमा २९७

सन्दर्भ ग्रन्थसूची २९८

परिशिष्ट क
शिक्षकहरूका लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन ३१९
परिशिष्ट ख
विषयविज्ञ १ र २ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन ३२१
परिशिष्ट ग
विषयविज्ञ ३ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन ३२३
परिशिष्ट घ
विषयविज्ञ ४ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन ३२५
परिशिष्ट ङ
व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन फाराम ३२७
परिशिष्ट च
कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको विश्लेषण तालिका ३२८
परिशिष्ट छ
कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको विश्लेषण तालिका ३२९
परिशिष्ट ज
लिप्यन्तरणको नमुना ३३०
परिशिष्ट झ
व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनको नमुना ३४०
परिशिष्ट ञ
तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएका विद्यालयको नाम र ठेगाना ३४५
परिशिष्ट ट
अङ्ग्रेजी भाषाका पारिभाषिक शब्दावलीको नेपाली रूप ३४६

तालिका सूची

		पृष्ठ
तालिका १	*नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपणका लागि छानिएका पाठ्यपुस्तक*	१०३
तालिका २	*पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ र अभ्यास*	१०४
तालिका ३	*वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ र अभ्यास*	१०६
तालिका ४	*सहभागीहरूको विवरण*	१०७
तालिका ५	*सहभागीसँग अन्तर्वार्ता लिइएको समय र मिति*	११६
तालिका ६	*शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकनको सङ्ख्या, मिति, पाठ्यवस्तु र समय*	११७
तालिका ७	*कार्यपरकताका आधारमा कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास*	१३७
तालिका ८	*कार्यपरकताका आधारमा कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास*	१३८
तालिका ९	*कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता*	१५०
तालिका १०	*कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता*	१५१
तालिका ११	*पाठशीर्षक, तिनीहरूका विधा र व्याकरणका विषयवस्तु*	१७६
तालिका १२	*शब्दप्रयोगका आधारमा कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) मा प्रयुक्त व्याकरणका निर्देशन*	१९४
तालिका १३	*प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास*	१९८
तालिका १४	*पाठशीर्षक, तिनीहरूका विधा र व्याकरणका विषयवस्तु*	२०४
तालिका १५	*शब्दप्रयोगका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन*	२२३
तालिका १६	*प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास*	२२७
तालिका १७	*कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको तुलना*	२३४

स्तम्भचित्र सूची

		पृष्ठ
स्तम्भचित्र १	*पाठसम्बद्धताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास*	१४२
स्तम्भचित्र २	*पाठसम्बद्धताका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास*	१४३
स्तम्भचित्र ३	*सन्दर्भपरकताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास*	१४६
स्तम्भचित्र ४	*सन्दर्भपरकताका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास*	१४७
स्तम्भचित्र ५	*उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास*	१५४
स्तम्भचित्र ६	*उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास*	१५५

वृत्तचित्र सूची

पृष्ठ

वृत्तचित्र १ *कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता* १८१

वृत्तचित्र २ *पाविके (२०७८क) अनुसार कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता* १८३

वृत्तचित्र ३ *कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता* १८५

वृत्तचित्र ४ *कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता* १८७

वृत्तचित्र ५ *कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता* १८९

वृत्तचित्र ६ *उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* १९२

वृत्तचित्र ७ *निर्देशनको वाक्यसंरचनाका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* १९५

वृत्तचित्र ८ *निर्देशनले सङ्केत गरेका कार्यका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* १९८

वृत्तचित्र ९ *भाषासंरचनाका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास* २०१

वृत्तचित्र १० *वाक्यको प्रकारका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास* २०२

वृत्तचित्र ११ *कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता* २०९

वृत्तचित्र १२ *पाविके (२०७७) अनुसार कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता* २११

वृत्तचित्र १३ *कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता* २१३

वृत्तचित्र १४ *कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता* २१६

वृत्तचित्र १५ *कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता* २१८

वृत्तचित्र १६ *उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* २२१

वृत्तचित्र १७ *वाक्यसंरचनाका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको निर्देशन* २२४

वृत्तचित्र १८ *कार्यको सङ्केतका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन* २२५

वृत्तचित्र १९ *भाषासंरचनाका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* २३०

वृत्तचित्र २० *वाक्यको प्रकारका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास* २३१

आरेख सूची

		पृष्ठ
आरेख १	*पाठ्यवस्तुमा कार्यको शृङ्खला*	८३
आरेख २	*शोधप्रबन्धको अवधारणात्मक ढाँचा*	९३
आरेख ३	*अध्ययन विधि र प्रक्रियाको अवधारणात्मक ढाँचा*	१२२
आरेख ४	*कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा*	१२८
आरेख ५	*कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा*	१३१
आरेख ६	*पाठ्यसामग्रीमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षण सुधारका उपाय*	२९१

अध्याय एक

शोधपरिचय

व्याकरणको सिकाइले भाषिक सिपको विकासमा उल्लेखनीय भूमिका खेलेको हुन्छ । आधारभूत तह अत्यन्त संवेदनशील र उच्च तहको जगको रूपमा समेत रहने भएकाले यस तहमा अध्यापन गरिने पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण संयोजन गर्दा तथा कक्षामा शिक्षण सिकाइ गर्दा समेत विशेष सावधानी अपनाउनुपर्ने हुन्छ । भाषिक सिपपरक, सन्दर्भपूर्ण र प्रयोगमा आधारित भई व्याकरणको संयोजन र शिक्षण गर्दा मात्र विद्यार्थीको सम्प्रेषण क्षमता, आत्मविश्वास र सिर्जनात्मकतामा वृद्धि हुन सक्छ । यसर्थ आधारभूत तहमा प्रयोग गरिने व्याकरणको शैक्षणिक उपयोगका सम्बन्धमा गहन अध्ययन हुनु आवश्यक देखिन्छ । यही आवश्यकतालाई परिपूर्ति गर्न अघि बढाइएको प्रस्तुत अनुसन्धानको पहिलो अध्यायमा शोधपरिचय प्रस्तुत गरिएको छ । यस अध्यायमा विषयप्रवेश, समस्याकथन, अध्ययनका उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, अध्ययनको औचित्य, अध्ययनको परिसीमा, शोधप्रबन्धको रूपरेखा र शोधप्रबन्धमा प्रयुक्त विशिष्ट पद पदावली उपशीर्षकअन्तर्गत रहेर सन्दर्भको व्याख्या, समस्याको पहिचान, रिक्तताको विश्लेषण, अनुसन्धानको आवश्यकता र अनुसन्धानका सम्भावित योगदानका बारेमा स्पष्ट पारिएको छ ।

पृष्ठभूमि

नेपाली भाषाको प्रयोग प्रशासन, शिक्षा, सञ्चार र सामाजिक अन्तर्क्रियाका विभिन्न क्षेत्रमा हुने गरेको छ । यो भाषाले विविध जातीय समुदायलाई एकताको सूत्रमा बाँधी साझा सम्पर्कको भूमिका खेलेको छ । यही कारणले कक्षा एकदेखि कक्षा १२ सम्म नेपाली विषय अनिवार्य विषयका रूपमा अध्यापन हुँदै आएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७९$_{ख}$) । वर्तमान शिक्षा संरचनामा नेपालको विद्यालयीय शिक्षालाई कक्षा एकदेखि आठसम्म आधारभूत र कक्षा नौदेखि १२ सम्म माध्यमिक तहमा विभाजन गरिएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७) । नेपाली भाषाशिक्षणको प्रारम्भ आधारभूत तहबाटै हुने भएकाले माध्यमिक तहको जगका रूपमा यो तह रहेको हुन्छ । यस तहमा नेपाली भाषाको प्रस्तुतीकरण र सिकाइ सहजीकरण उपयुक्त र प्रभावकारी भएमा विद्यार्थीका भाषिक सिप सबल भई शुद्ध, स्पष्ट र प्रभावकारी अभिव्यक्ति क्षमताको विकास हुने देखिन्छ । नेपाली

भाषाको प्रभावकारी र सन्दर्भपूर्ण प्रयोगका लागि व्याकरणको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण रहेको हुन्छ । यसर्थ यस अध्ययनमा आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा चार र छलाई चयन गरी उक्त तहको व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन, वर्तमान अवस्था र व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणलाई विश्लेषण गरिएको छ ।

भाषा पाठ्यपुस्तकका पाठ्यवस्तुहरूमध्ये व्याकरणलाई भाषा संरचना र भाषाको प्रयोग प्रयुक्ति बढाउने सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण एकाइ मानिन्छ । व्याकरण भनेको "भाषामा निहित व्यवस्थाको वर्णन" (अधिकारी र शर्मा, २०६५, पृ. १२७) हो । आधुनिक भाषा विज्ञानले व्याकरणलाई "सम्बन्धित भाषाका मूल वक्ताहरूका भाषा प्रयोगमा पाइने संरचनागत विशेषता" (शर्मा र पौडेल, २०६७, पृ. २१७) का रूपमा चिनाएको पाइन्छ । यसले "भाषाका आन्तरिक नियम र व्यवस्थाको जानकारी र धारणा प्रदान गरी उच्चस्तरीय भाषिक सिप विकास गर्न" (ढकाल र खतिवडा, २०७३, पृ. १९०) सहयोग गर्दछ । यो एउटा व्यवस्था हो जसले विभिन्न सम्प्रेषणात्मक भाषिक कार्य सम्पन्न गर्न सघाउँछ । व्याकरण भनेको भाषाको प्राकृतिक संरचना हो (देमिर र इर्डोगन, सन् २०१८) । भाषामा निहित व्यवस्थाको वर्णन नै व्याकरण भएकाले भाषासँग यसको गहिरो सम्बन्ध रहेको हुन्छ । भाषाविना व्याकरणको कल्पना गर्न सकिँदैन । "व्याकरण भन्नु नै भाषाको आन्तरिक संरचनासम्बद्ध तत्त्व भएकाले भाषाले व्याकरणलाई नभएर व्याकरणले भाषालाई पछ्याउँछ" (शर्मा र पौडेल, २०६७, पृ. २१८) । भाषाकै आधारमा व्याकरणको निर्माण हुने भएकाले भाषाभित्रै व्याकरणको खोजी गर्ने कार्य तर्कसङ्गत पनि देखिन्छ । व्याकरणले भाषाभित्र रहेको व्यवस्था तथा नियम बुझ्न मद्दत गर्छ । यसबाट भाषासम्बन्धी सुझबुझको विकास हुन्छ (अधिकारी र शर्मा, २०६५) । व्याकरण भाषाभित्र हुने भएकाले यसलाई भाषाको प्रयोगभन्दा अलग मान्नु उपयुक्त देखिँदैन ।

भाषामा भएका रूपगत र वाक्यगत संरचनालाई सिक्ने सिकाउने प्रक्रिया व्याकरण शिक्षण हो । वर्णबोध तथा शब्दबोध, शब्दसंरचना, वाक्यरचना र शुद्ध एवम् मानक भाषाको प्रयोग क्षमता उत्पन्न गराउनु व्याकरण शिक्षणको मूल अभिप्राय देखिन्छ (शर्मा र अन्य, सन् १९९७) । व्याकरणको शिक्षणले भाषिक अनुशासन कायम गर्न, भाषिकागत र शैलीगत विचलन हटाउन, दोस्रो भाषाको प्रयोगमा पहिलो भाषाको प्रभाव हटाउन, शुद्ध र परिष्कृत भाषाको प्रयोग गर्ने सक्षमता दिलाउन र उपयुक्त संरचना प्रयोग गरी तार्किक एवम्

सिर्जनात्मक क्षमता विकास गर्न मद्दत पुऱ्याउँछ (ढकाल र खतिवडा, २०७३) । व्याकरणका सिपले सिकारुले प्रयोग गर्ने शब्द र सन्देशलाई अर्थपूर्ण तरिकाले सङ्गठन गर्न सघाउँछन् । मार्ट (सन् २०१३) का अनुसार व्याकरण जटिल विषय भएकाले सिकारुलाई सरल र बोधगम्य बनाउनका लागि पनि व्याकरणको शिक्षण आवश्यक छ । व्याकरणको ज्ञानले सिकारुले बोलाइ र लेखाइमा प्रयोग गर्ने वाक्यात्मक अभिव्यक्तिलाई सुधार्न सक्छन् । व्याकरणको ज्ञानविना प्रयुक्त भाषिक अभिव्यक्ति अशुद्ध भई अर्थको प्रवाह खजमजिन्छ । प्रभावकारी सम्प्रेषण कायम गर्नका लागि पनि व्याकरणको ज्ञान आवश्यक हुन्छ । यसरी भाषिक ज्ञानको उपयुक्त छनोट र स्तरण गर्न, सान्दर्भिक प्रयोग गर्न तथा भाषाको संरचना पहिल्याउने क्षमताको विकास गर्नसमेत व्याकरण शिक्षण उपयोगी मानिन्छ ।

२०२८ पूर्व व्याकरणको शिक्षण सैद्धान्तिक किसिमले गरिन्थ्यो । आजभोलि व्याकरण सिकाउँदा भाषाका नियमहरूका बारेमा जानकारी नगराई विद्यार्थीको भाषा प्रयोगलाई शुद्ध, परिष्कृत र उपयुक्त बनाउने मान्यता विकास हुँदै गएको पाइन्छ (अधिकारी र शर्मा, २०६५) । यसै मान्यताअनुरूप आधारभूत तहका पाठ्यक्रममा भाषासंरचना र वर्णविन्यासका विषयवस्तुलाई कार्यमूलक, प्रयोगमुखी र अभ्यासमुखी बनाएर प्रस्तुत गर्ने तथा सिकाइ सहजीकरण कार्य पनि सोहीअनुरूप गर्ने गराउने दृष्टिकोण लिइएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७ र २०७८$_{क}$) । व्याकरणलाई विधाका पाठको प्रकृतिअनुसार संयोजन गर्ने तथा सैद्धान्तिक ज्ञान नदिई व्याकरण तत्त्वको पहिचान र उपयुक्त प्रयोग गर्ने क्षमता विकास हुने गरी कार्यमूलक ढङ्गले शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा उक्त पाठ्यक्रममा राखिएको छ । पाठ्यक्रममा गरिएको यस्तो व्यवस्था पाठ्यपुस्तक निर्माण र सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा कमैमात्र रूपान्तर भएको पाइन्छ । पाठ्यपुस्तक र सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा व्याकरणको प्रस्तुति सैद्धान्तिक, सन्दर्भविहीन र पाठअसम्बद्ध रहेको तथा परम्परागत विषयवस्तुकेन्द्री झुकावद्वारा ज्यादा निर्देशित भएको देखिन्छ । सन्दर्भपूर्ण प्रयोग र कार्यमा आधारित व्याकरणले मात्र व्याकरणको सिकाइ जीवन्त र प्रयोगमुखी हुन्छ ।

कार्यमूलक व्याकरणले व्याकरणको प्रस्तुतीकरण र शिक्षण सन्दर्भबद्ध र कार्यमूलक हुनुपर्ने कुरामा जोड दिन्छ । अधिकारी (२०७०/७१) का अनुसार "कार्यमूलक व्याकरणको अवधारणाले पाठसँग एकीकृत गरी व्याकरण सिकाउने दृष्टि लिएको बुझिन्छ । व्याकरणलाई भाषाका कार्यसँग जोड्ने दृष्टिकोण नै कार्यमूलक व्याकरणको मूल अभिप्राय हो" (पृ. ३) ।

यस्तो व्याकरणमा आज्ञा, इच्छा, अनुरोध आदि भाषिक प्रकार्यका आधारमा व्याकरणको शिक्षण गरिन्छ । कार्यसँग भाषिक संरचनाको तालमेल हुने गरी व्याकरण शिक्षण गर्नु भनेको व्याकरणलाई भाषाको प्रयोग सन्दर्भसँग जोडेर सिकाउनु हो । फ्रिम्यान (सन् २००१) का अनुसार कार्यमूलक व्याकरण सन्दर्भमा आधारित हुन्छ । यो व्याकरणले अर्थलाई केन्द्रमा राख्छ । लिम्किना र अन्य (सन् २०१२) ले व्याकरणको शिक्षण कार्यमूलक हुनुपर्ने मान्यता राखेका छन् । उनीहरूले व्याकरणको निर्माण बहुआयामिक ढाँचामा भएको हुन्छ र यो प्रयोगको समय, स्थान र सन्दर्भमा भर पर्ने हुनाले यसको शिक्षण कार्यमूलक हुनुपर्ने कुरामा जोड दिएका छन् । सेलेपपेग्रेल (सन् २०१४) ले आधारभूत विद्यालयमा विषयवस्तुमा आधारित भाषा शिक्षणसँगै कार्यमूलक ढङ्गले व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेका छन् । उनी भाषा र व्याकरणको ज्ञान सँगसँगै हुनुपर्ने मान्यता राख्छन् । यी धारणालाई संयोजन गर्दा व्याकरणको प्रस्तुति कार्यमूलक, प्रयोगमा आधारित र अभ्यासकेन्द्री भएमा व्याकरणको शिक्षण पनि उद्देश्यपूर्ण र प्रभावकारी हुने देखिन्छ ।

उल्लिखित सन्दर्भमा आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणको अवस्था लेखाजोखा गर्न प्रस्तुत अनुसन्धानलाई अघि बढाइएको छ । यस अध्ययनले नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतिको उपयुक्त उपाय सुझाई सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई भाषिक सिपपरक, सन्दर्भपूर्ण र स्वाभाविक बनाउने उपाय विकास गरेको छ ।

समस्याकथन

नेपाली भाषा मुद्रण र प्रकाशनको चरणमा प्रवेश गरेसँगै नेपाली भाषामा व्याकरण लेखिए तापनि शैक्षणिक व्याकरणबारे न्यून चर्चा भएको पाइन्छ ।। पहिलोपटक आधिकारिक नेपाली व्याकरण लेख्ने र प्रकाशित गर्ने श्रेय हेमराज पण्डितको चन्द्रिका (१९६९) व्याकरणलाई जान्छ (आचार्य, २०७५) । यसपछि प्रकाशित भएका दीक्षिताचार्य (१९७६) को गोरखाव्याकरणबोध, शर्मा (१९७६) को मध्यचन्द्रिका, जबरा (२००१) को नेपाली सजिलो व्याकरण, पराजुली (२०२३) को राम्रो रचना मीठो नेपाली, प्रधान (२०२७) को नेपाली व्याकरण, भट्टराई (२०३३) को बृहत् नेपाली व्याकरण, चापागाई (२०३४) को भाषातत्त्व, शर्मा (२०३६) को शब्दरचना र वर्णविन्यास, अधिकारी (२०४९) को समसामयिक नेपाली व्याकरण, चापागाई (२०५३) को आधुनिक नेपाली व्याकरण र रचना, पोखरेल (२०५४) को

नेपाली वाक्य व्याकरण, न्यौपाने (२०६२) को नेपाली मानक व्याकरण तथा कार्यमूलक लेखन तथा शर्मा (२०७१) को प्रज्ञा नेपाली सन्दर्भ व्याकरणले नेपाली व्याकरणको प्रतिनिधित्व गरेका छन् । यी व्याकरणले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई केन्द्रविन्दु बनाएको पाइँदैन । यिनले मूलतः वर्ण, पद र वाक्यविचारलाई आफ्नो विषयक्षेत्र बनाएको पाइन्छ । यस्ता व्याकरण भाषाका विशेषताको अध्ययन, भाषाको स्वीकार्य र अस्वीकार्य प्रयोग, शुद्ध र अशुद्धको सीमा, भाषाका ध्वनि, रूप र वाक्यको वर्णनमा मात्र सीमित बनेका देखिन्छन् ।

नेपाली व्याकरण १९९० देखि शिक्षण सिकाइ भएको देखिए पनि शैक्षणिक दृष्टिले यसको विकासक्रमिक परिवर्तनको खोजी हुन सकेको देखिँदैन । शर्मा (२०५६) द्वारा नेपाली व्याकरणको ऐतिहासिक सर्वेक्षण गरी १८१ जना व्याकरणकार र तिनका व्याकरणात्मक कार्यको चर्चा गरिएको छ । उनको सर्वेक्षणमा कृति र कृतिकारको कालक्रमिक जानकारी दिने लक्ष्य राखिएको हुनाले व्याकरण प्रयोगको गहन विश्लेषण, मूल्याङ्कन र निष्कर्ष पाउन सकिँदैन । शर्मा (२०७४) द्वारा नेपाली व्याकरण लेखनको आरम्भदेखि हालसम्मको व्याकरणात्मक परम्पराको सर्वेक्षण तथा व्याकरणात्मक प्राप्तिको अध्ययन, विश्लेषण र मूल्याङ्कन प्रस्तुत गरिएको छ । उनको अध्ययनमा शैक्षणिक उद्देश्यले लेखिएका केही व्याकरण र तिनका रचनाकारको नाम उल्लेख गर्नुबाहेक पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोगका सम्बन्धमा चर्चा गरिएको पाइँदैन । आचार्य (२०७५) द्वारा परम्परागत र आधुनिक व्याकरणका ढाँचामा विकसित हुँदै आएको नेपाली व्याकरणको अवस्था देखाइएको छ । यसमा नेपाली व्याकरणको सामान्य पृष्ठभूमि र विकास प्रक्रिया देखाउँदै तिनमा वर्ण, रूप र वाक्यको व्यवस्थालाई प्रस्तुत गर्ने तथा आधुनिक व्याकरणबिच पाइने मतान्तरसमेत समेट्ने काम गरिएको छ । यी सन्दर्भका आधारमा नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको खोजी आजसम्म नहुनुलाई समस्याका रूपमा लिइएको छ ।

नेपाली व्याकरणको प्रयोग विद्यालय स्तरका पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा हुँदै आएको पाइन्छ । २०२८ सालभन्दा अघि खास शैक्षिक प्रयोजनका लागि भनेर व्याकरणका पुस्तकहरू नलेखिई समग्र व्याकरणको ज्ञान गराउने हिसाबले मात्र लेखिएका थिए । २०२८ सालपछि भाषा पाठ्यपुस्तकमा भाषातत्त्वका रूपमा कक्षा चारदेखि नै व्याकरणसम्बन्धी पाठ्यवस्तुहरू राखिएको देखिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७) । यो प्रचलन आजसम्म कायम रहेको छ । अझ वर्तमान समयमा व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा सङ्गठन गर्दा कार्यमूलक

हुनुपर्ने, सिद्धान्तमा आधारित नगरी प्रयोग अभ्यासमा केन्द्रित गर्नुपर्ने, पाठ र कक्षाकोठाको सिकाइको सन्दर्भ समेटेको हुनुपर्ने तथा व्याकरणको शिक्षणसमेत यिनै मान्यताका आधारमा हुनुपर्ने अवधारणा विकास भएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७ र २०७८$_{क}$) । यिनै मान्यताअनुरूप पाठ्यक्रममा निर्धारित व्याकरणका विषयक्षेत्रलाई पाठ्यपुस्तकमा 'वर्णविन्यास र भाषिक संरचना' शीर्षक दिई प्रस्तुत गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा गरिएको यस्तो प्रयोग प्रयोगमूलक, सन्दर्भपूर्ण र कार्यमूलक ढाँचामा रहेको भने कमै पाइन्छ ।

नेपाली भाषाका पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग तथा शिक्षणका सम्बन्धमा छुट्टै अध्ययन न्यून सङ्ख्यामा भएका छन् । सुवेदी (२०७५) को अध्ययनमा मानक तथा शैक्षणिक व्याकरणको अभावले गर्दा नेपाली भाषा शिक्षणमा कठिनाइ उत्पन्न भएको निष्कर्ष निकालिएको छ । घिमिरे (२०७६) को अध्ययनमा कक्षा ८ को नेपाली पाठ्यपुस्तक (२०७३) मा व्याकरणका अभ्यासलाई कार्यमूलक बनाउन खोजिए पनि ती पूर्णरूपमा कार्यमूलक नभएको, कतिपय अभ्यासमा प्रयोगलाई भन्दा नियमको ज्ञानलाई प्राथमिकता दिइएको, उच्चारण र हिज्जेमा बढी ध्यान दिइएको तथा व्याकरण पाठमा आधारित हुन नसकेको तथ्य सार्वजनिक गरिएको छ । अधिकारी (२०६२) ले शैक्षणिक व्याकरणका पाठ्यवस्तुको छनोट र स्तरणमा समस्या देखाउँदै छनोटमा मनोभाषाविज्ञान र समाजभाषाविज्ञानका सिद्धान्त अपनाइनुपर्ने तथा पाठ्यवस्तु स्तरणको सिद्धान्तअनुसार सरलबाट जटिलको क्रममा चक्रीय स्तरणमा संयोजन गरिनुपर्ने धारणा राखेका छन् । अधिकारी (२०६९) का विचारमा भाषा सिक्नु भनेको शुद्धता सिक्नु मात्र नभएर भाषा प्रयोगको उपयुक्तता सिक्नु पनि भएकाले यस्तो प्रयोग उपयुक्तता सिकाउनका लागि प्रारम्भिक कक्षामा स्तरणयुक्त पाठ्यसामग्री प्रयोग गरिनुपर्छ । यी चर्चाका आधारमा नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुति उपयुक्त र प्रभावकारी रहेको देखिँदैन ।

भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सङ्गठनसम्बन्धी भएका अन्तर्राष्ट्रिय अध्ययनले पनि व्याकरणात्मक अभ्यास कार्यमा आधारित नभएको, सन्दर्भविहीन भएको तथा तिनको छनोट र स्तरण उपयुक्त नभएको जस्ता समस्या औँल्याएका छन् । श्रीवास्तव (सन् १९९२) ले व्याकरणका पाठ र अभ्यास मूलतः शिक्षणको उद्देश्य एवम् आवश्यकता, पाठको छनोट, स्तरण र प्रस्तुतीकरण तथा शिक्षण विधि र प्रविधिको प्रयोगलाई ध्यानमा राखी तयार नगरिएको धारणा राखेका छन् । नुनान (सन् १९९८) ले व्याकरणात्मक दृष्टिले भाषा

कार्यक्रम र शिक्षण सामग्री रैखिक ढाँचामा रहेको तथा पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरण सन्दर्भविहीन भएको उल्लेख गरेका छन् । हार्मर (सन् २००१) ले भाषाका पाठ्यवस्तु एकलपथीय दृष्टिकोणबाट सन्दर्भविहीन तरिकाले निर्माण भएकाले तिनले समस्या निम्त्याएको औँल्याएका छन् । भाषा पाठ्यपुस्तकले व्याकरण, शब्दभण्डार, भाषिक प्रकार्य, परिस्थिति, विषयवस्तु वा भाषिक कार्य आदिमध्ये कुनै एकलाई जोड दिइरहेको उनको मत छ । इलिस (सन् २००२) ले अङ्ग्रेजी पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासको अध्ययन गरी परम्पराकेन्द्री अभ्यासको बाहुल्य रहेको निष्कर्ष निकालेका छन् । अस्की (सन् २००३) ले इटालियन पाठ्यपुस्तक विश्लेषण गर्दै व्याकरणका अभ्यास बोधगम्य र अन्तर्क्रियात्मक नभएको चर्चा गरेका छन् । व्याकरणका अभ्यास यान्त्रिक पुनरावृत्तिमूलक, सूत्रबद्ध, संरचित र सजिलै स्मरण गर्न सकिने किसिमका रहेको उनको ठहर छ । फर्नान्डेज (सन् २०११) ले स्पेनिस पाठ्यपुस्तक विश्लेषण गर्दा अधिकांश व्याकरणका अभ्यास नियन्त्रित उत्पादनमुखी कार्यकलाप गराउने खालका र केही मात्र विषयवस्तुको बोध गराउने र अन्तर्क्रियात्मक कार्यमा प्रोत्साहन गराउने खालका रहेको पाएका छन् । भोल्ड (सन् २०१७) ले फ्रेन्च पाठ्यपुस्तकको अध्ययन गर्दा उच्च माविभन्दा निमावि तहका पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ्यवस्तु अर्थपूर्ण र सन्दर्भपरक भएको पत्ता लगाएका छन् । उनले व्याकरण शिक्षण गर्दा शिक्षकले अझसम्म पूरक पाठ्यसामग्री र परम्परागत शिक्षण सिद्धान्तको प्रयोग गरेको पाएका छन् । यी अध्ययनका आधारमा हेर्दा भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यास प्रस्तुत गर्ने कार्य जटिल रहेको पाइन्छ । व्याकरणका पाठ र अभ्यासको संयोजन कार्यमूलक, सन्दर्भपरक, उदाहरणमा केन्द्रित र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाउने कार्य समस्यापूर्ण रहेको देखिन्छ ।

कक्षाकोठामा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ गर्दा भाषाको प्रयोग, प्रसङ्ग र सम्पेषणात्मक उपयुक्तताका दृष्टिले सहज र सरल ढङ्गले गरिनुपर्छ । यसो हुन नसक्दा व्याकरणको शिक्षण सिकाइमा प्रशस्त समस्या उत्पन्न भएका छन् । शिक्षकमा व्याकरण शिक्षणसम्बन्धी अद्यावधिक ज्ञान र सिपको अभावका कारणले शिक्षण प्रणाली परम्पराबाट मुक्त हुन सकेको छैन । शिक्षक पुराना ज्ञान, शिक्षण विधि र प्रविधि बोकेर कक्षाकोठामा गएका छन् (शर्मा र पौडेल, २०६७) । यसले गर्दा विद्यार्थीको स्तर, तह, उमेर, कक्षा आदि नहेरी व्याकरणको सैद्धान्तिक र यान्त्रिक ढङ्गको शिक्षण गर्ने परिपाटी बसेको पाइन्छ । सुवेदी (२०७५) को अध्ययनमा “शिक्षकले कार्यमूलक तथा व्यावहारिक ढङ्गले नेपाली भाषा

तथा व्याकरण शिक्षण गर्न नसकेको" (पृ. ११६) निष्कर्ष निकालिएको छ । चाभेज (सन् २०१७) ले चाहिँ कठोर नियम र खराब स्मरणले गर्दा व्याकरणको शिक्षण जटिल भएको दाबी गरेका छन् । थर्नवरी (सन् १९९९) ले भाषाशिक्षणका विभिन्न पक्षमध्ये व्याकरण शिक्षण सबैभन्दा जटिल र कम बोधगम्य विषय मानेका छन् । ढकाल र खतिवडा (२०७३) ले व्याकरणको शिक्षण सैद्धान्तिक र निगमनात्मक भएकोतर्फ सङ्केत गर्दै आगमन र भाषा पाठ्यपुस्तक विधिको प्रयोग गर्न सुझाएका छन् । उनीहरूले उदाहरणको प्रस्तुतीकरण, उदाहरणको अभ्यास र उत्पादनको क्रम नै प्रमुख क्रियाकलाप मानेर व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया सञ्चालन गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । यी तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा विद्यालय तहमा व्याकरण शिक्षण गर्दा शिक्षकले कार्यमूलक तथा व्यावहारिक परिपाटी कमै अपनाएको, परम्परागत सैद्धान्तिक पद्धति त्याग्न नसकेको तथा प्रयोग अभ्यासमा आधारित शिक्षण गर्न नसकेको कुरा स्पष्ट हुन आउँछ । व्याकरणलाई भाषाभन्दा अलग गरेर शिक्षण गर्ने, वैयक्तिक प्रभावका आधारमा शिक्षण गर्ने तथा परम्परागत स्रोत सामग्रीमा मात्र भर परेर शिक्षण गर्ने परिपाटीले पनि व्याकरण शिक्षणमा थप समस्या निम्त्याएको देखिन्छ ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा आधारभूत तहका वर्तमान पाठ्यक्रम (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७ र २०७८क) मा नेपाली व्याकरणका सम्बन्धमा कार्यमूलक, प्रयोगपरक र भाषिक सिपकेन्द्री प्रकृतिको हुनुपर्ने व्यवस्था गरिए पनि पाठ्यपुस्तकमा यस्तो प्रयोग कमैमात्र भेटिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयोग गरिएको व्याकरणको प्रस्तुतीकरणको ढाँचा शिक्षकले शिक्षण सिकाइमा भित्र्याउन सकेका छैनन् । व्याकरणको सैद्धान्तिक पक्ष र व्यावहारिक पक्षका बिच प्रशस्त रिक्तता देख्न सकिन्छ । नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय तहका पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई प्रस्तुतीकरण गर्ने, तिनमा कार्यमूलकता कायम गर्ने, व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध बनाउने, व्याकरणमा उदाहरण र प्रयोगको व्यवस्था गर्ने तथा व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्ने सम्बन्धमा धेरै खोज भएको पनि देखिँदैन । भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा तयार पारिएका सैद्धान्तिक पुस्तकमा यस्तो चर्चा सामान्यरूपमा गरिएको पाइन्छ । नेपाली व्याकरणको प्रस्तुति र शिक्षणका सम्बन्धमा गहन अध्ययन आवश्यक देखिन्छ । यसर्थ आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन र कक्षागत स्थानान्तरण शीर्षकअन्तर्गत यस तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न प्रस्तुत अनुसन्धान अघि बढाइएको छ । यस अध्ययनले पाठ्यक्रम र

पाठ्यपुस्तकमा नेपाली व्याकरणको प्रस्तुति तथा यसको शिक्षण सिकाइका सम्बन्धमा उपयुक्त सामग्री विकास गर्न, शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने उपाय सुझाउन तथा व्याकरणलाई प्रयोगपरक र सिपकेन्द्री बनाउन मार्गदर्शन प्रदान गरेको छ ।

अध्ययनका उद्देश्य

प्रस्तुत शोधप्रबन्धका उद्देश्यहरू निम्न रहेका छन् :

(क) आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्नु,

(ख) आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण गर्नु,

(ग) व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्नु ।

अनुसन्धान प्रश्न

प्रस्तुत अध्ययनका अनुसन्धान प्रश्नलाई निम्नअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

(क) उद्देश्य (क) का लागि अनुसन्धान प्रश्न :

(अ) पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता र भाषिक सिपपरकताका आधारमा पुराना नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको शैक्षणिक पक्ष कस्तो रहेको छ ?

(आ) पुराना पाठ्यपुस्तकका व्याकरणमा उदाहरणको प्रयोगगत, प्रश्नको प्रकृतिगत, निर्देशनगत र भाषाशैलीगत विविधता कस्तो रहेको छ ?

(ख) उद्देश्य (ख) का लागि अनुसन्धान प्रश्न :

(अ) पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता र भाषिक सिपपरकताका आधारमा वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण के कस्ता रहेका छन् ?

(आ) वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणमा उदाहरणको प्रयोगगत, प्रश्नको प्रकृतिगत, निर्देशनगत र भाषाशैलीगत विविधता के कस्तो रहेको छ ?

(ग) उद्देश्य (ग) का लागि अनुसन्धान प्रश्न :

(अ) आधारभूत तहका कक्षामा नेपाली व्याकरण शिक्षण गर्दा शिक्षकले कस्ता विधि, क्रियाकलाप र सामग्रीको प्रयोग गरेका छन् ?

(आ) व्याकरण शिक्षण गर्दा शिक्षकले कक्षाकार्य र अन्तर्क्रियाका साथै विद्यार्थीलाई निर्देशन, पृष्ठपोषण र सहयोग कसरी प्रदान गरेका छन् ?

अध्ययनको औचित्य

भाषा शिक्षणमा व्याकरणको शिक्षण विशेष उपयोगी हुन्छ । खासगरी सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता बोध तथा अभिव्यक्ति सिपलाई शुद्ध र स्तरीय बनाउन व्याकरणले सहयोग पुऱ्याएको हुन्छ । भाषामा भएका विशेषताको प्रायोगिक रूप नै व्याकरण भएकाले भाषा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा यसको प्रयोग र शिक्षण पनि यही मान्यताअनुरूप हुनु वाञ्छनीय मानिन्छ । यसरी भाषाको सिकाइमा निखार ल्याउनका लागि विद्यालय तहमा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ गर्नु अनिवार्य भएको छ ।

आधारभूत तहमा व्याकरणको प्रयोगका सम्बन्धमा कुन तहमा के कति मात्रामा व्याकरणका विषयवस्तु समावेश गर्ने तथा तिनीहरूको प्रकृति के कस्तो हुने भन्नेबारेमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तकलगायत पाठ्यसामग्रीमा स्पष्ट व्यवस्था गरिएको छ । यस्तो व्यवस्थाका सम्बन्धमा सम्बन्धित निकायबाट अध्ययन अनुसन्धान भने हुन सकेका छैनन् । व्याकरणका क्षेत्रमा गरिएका केही अनुसन्धान व्याकरणको सैद्धान्तिक पक्ष, तिनको विकास, वर्गीकरण तथा सङ्कलनमै सीमित रहेको पाइन्छ । शिक्षणीय प्रयोजनले व्याकरणको अध्ययन कमै भएको पाइन्छ । यसै सन्दर्भमा गरिएको प्रस्तुत अनुसन्धानले आधारभूत तहको व्याकरणको विकासक्रम, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणका सम्बन्धमा खोजी गरेकाले यसको औचित्य पुष्टि भएको छ ।

आधारभूत तहका वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमै एकीकृत गरी प्रस्तुत गरिएको छ । यस किसिमको संयोजन उपयुक्त र प्रभावकारी भएको देखिँदैन । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई सन्दर्भपूर्ण र भाषिक सिपपरक दृष्टिले संयोजन गरिएको पाइँदैन । यस्तो अवस्थामा व्याकरणका विषयवस्तु छनोट तथा स्तरण, व्याकरणको

प्रस्तुतिमा भाषिक सिपपरकता, सन्दर्भपरकताको उपयोग, व्याकरणका अभ्यासमा भाषिक संरचनागत र प्रश्नगत विविधताको अवस्था, पाठसँग व्याकरणको सम्बद्धता र अनुरूपता, व्याकरणको कार्यमूलक र प्रायोगिक प्रकृतिको अध्ययन आदि पक्षमा यो अनुसन्धान केन्द्रित भएकाले पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको खोजी सान्दर्भिक भएको छ ।

व्याकरण शिक्षण अझै पनि परम्परागत सैद्धान्तिक, नियमकेन्द्री र स्मरणमा आधारित विधिमा सीमित रहेको देखिन्छ । यस्तो विधिको प्रयोगले विद्यार्थीलाई निष्क्रिय बनाउने भएकाले अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न सकिँदैन । व्याकरणको शिक्षण ज्यादा सैद्धान्तिक भएको, व्याकरणलाई भाषाबाट पृथक् गरी शिक्षण गर्ने गरिएको, छलफलको अवस्था न्यून रहेको, व्याख्यान विधिको प्रचलन कायमै रहेको, शिक्षकमा व्याकरण शिक्षणसम्बन्धी ज्ञान र सिपको अभाव रहेको तथा विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधिको कम प्रयोग भएको परिप्रेक्ष्यमा यस्ता कुराको खोजीले व्याकरण शिक्षणमा नवीन दिशा प्रदान गर्ने विश्वास लिइएको छ । व्याकरणको शिक्षणसँगसँगै यसको प्रयोग र अभ्यासका सम्बन्धमा यस अनुसन्धानले नवीन दिशानिर्देश गरेको छ । व्याकरणको शिक्षण प्रायोगिक हुनुपर्ने, व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग एकीकृत गर्नुपर्ने तथा व्याकरणलाई कार्यमूलक र सन्दर्भपूर्ण तरिकाले शिक्षण गर्नुपर्ने कुरा प्रस्तुत अनुसन्धानले स्पष्ट बनाएको छ । विद्यार्थीले व्याकरणिक ज्ञान र सिप सन्दर्भ र अनुभवबाट मात्रै सिक्ने भएकाले यसैअनुरूप सामग्री र विधिको विकास गरी प्रयोग गर्न यस अध्ययनले सुझाएको छ । यसरी व्याकरण शिक्षणका क्रममा देखा परेका समस्याको समाधानमा प्रस्तुत अध्ययनले मार्गदर्शन प्रदान गरेकाले यसको औचित्य पुष्टि भएको छ ।

प्रस्तुत अध्ययनले आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्न मद्दत गरेको छ । नेपाली पाठ्यपुस्तकमा के कस्ता र कति मात्रामा व्याकरणका विषयवस्तु समावेश गर्ने भन्ने सम्बन्धमा सम्बन्धित क्षेत्रका लेखक, विषयविज्ञ र सम्पूर्ण अध्येतालाई मद्दत पुऱ्याएको छ । भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यास प्रस्तुत गर्दा आगमनात्मकता, कार्यपरकता, पाठअनुरूपता, भाषिक सिपपरकता तथा सन्दर्भपरकता जस्ता पक्षमा केन्द्रित हुन प्रेरित गरेको छ । व्याकरण प्रयोग क्षमताको यथार्थ चित्र प्रस्तुत गरेर तिनको शिक्षण सिकाइमा भएका सबल दुर्बल पक्षको जानकारी नेपाली भाषा शिक्षकलाई प्रदान गरी निराकरणका उपाय अपनाउन पनि प्रस्तुत अध्ययन उपयोगी भएको छ । यसरी

प्रस्तुत अध्ययनले व्याकरणका क्षेत्रमा चासो राख्ने अभिभावक, सर्जक, रचनाकार, आम पाठक, सर्वसाधारण, अध्येता, अनुसन्धानकर्ता तथा नीति निर्मातालाई समेत नेपाली पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण र शिक्षणका सम्बन्धमा स्पष्ट दृष्टि प्रदान गर्ने भएकाले यसको शैक्षणिक महत्त्व उच्च रहेको छ ।

अध्ययनको परिसीमा

प्रस्तुत अनुसन्धानलाई निम्नानुसार परिसीमाङ्कन गरिएको छ :

(क) प्रस्तुत अनुसन्धान आधारभूत तहका कक्षा चार र छमा सीमित रहेको छ ।

(ख) आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्न २०२८ देखि २०६९ सम्म सरकारी स्तरबाट प्रकाशित भएका कक्षा चारका चारओटा र कक्षा छका पाँचओटा पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको मात्र अध्ययन गरिएको छ ।

(ग) व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्ने सन्दर्भमा २०२८ भन्दा अगाडि प्रकाशन भएका नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक तथा मानक, सन्दर्भपरक र शैक्षणिक प्रकृतिका व्याकरणका पुस्तकलाई यस अनुसन्धानमा समेटिएको छैन ।

(घ) आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका लागि नेपाल सरकार, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा २०७८$_{ख}$ मा प्रकाशित कक्षा छ र २०७९$_{क}$ मा प्रकाशित कक्षा चारको नेपाली पाठ्यपुस्तकलाई मात्र छानिएको छ ।

(ङ) निजी प्रकाशन गृहबाट प्रकाशित नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई यस अनुसन्धानमा स्थान दिइएको छैन ।

(च) आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण र वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका लागि पाठ्यक्रम निर्देशित व्याकरणका पाठ्यवस्तुहरू शब्दभण्डार, भाषिक संरचना र वर्णविन्यास तथा भाषिक प्रकार्यमध्ये भाषिक संरचना र वर्णविन्यासलाई मात्र विश्लेष्य सामग्री बनाइएको छ ।

(छ) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतिको विकासक्रम, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणको विश्लेषणका लागि कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तका

आधारमा तयार गरिएका १० ओटा मानदण्ड पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, प्रश्नको प्रकृति, निर्देशन र भाषाशैलीलाई आधार बनाइएको छ ।

(ज) सङ्कलित तथ्यलाई आशयगत तरिकाले विश्लेषण गर्दै निष्कर्षमा पुगिएको छ ।

शोधप्रबन्धको रूपरेखा

प्रस्तुत शोधप्रबन्धलाई निम्नानुसार सङ्गठित गरिएको छ :

अध्याय एक : शोधपरिचय

अध्याय दुई : पूर्वकार्यको पुनरावलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

अध्याय तीन : अध्ययन विधि र प्रक्रिया

अध्याय चार : आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम

अध्याय पाँच : नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण

अध्याय छ : व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरण

अध्याय सात : नतिजाको विश्लेषण

अध्याय आठ : निष्कर्ष र उपयोगिता

सन्दर्भग्रन्थसूची

परिशिष्टहरू

शोधप्रबन्धमा प्रयुक्त विशिष्ट पद तथा पदावली

आधारभूत तह : यस अध्ययनमा आधारभूत तहले कक्षा १ देखि ८ सम्मका कक्षालाई जनाएको छ । विभिन्न कालखण्डमा प्राथमिक र निम्नमाध्यमिक तहअन्तर्गत समावेश गरिएका कक्षा ४ र ६ लाई पनि यहाँ आधारभूत तह नै भनिएको छ ।

आशयगत विश्लेषण : सङ्कलित तथ्यलाई भाषाका माध्यमबाट विश्लेषण गरी निष्कर्षमा पुग्ने प्रक्रियालाई यहाँ आशयगत विश्लेषण भनिएको छ ।

कक्षागत स्थानान्तरण : यसले आधारभूत तहका नेपाली पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तु, प्रस्तुतिको तरिका र सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा आएका कक्षागत परिवर्तन, संशोधन र सुधारलाई जनाउँछ । त्यस्तै व्याकरणका सम्बन्धमा पाठ्यसामग्रीमा उल्लिखित व्यवस्थाको कक्षाकोठामा कार्यान्वयनको अवस्था र शिक्षकको व्याकरणिक ज्ञान तथा सिपको कक्षाकोठामा रूपान्तरको प्रक्रियालाई समेत कक्षागत स्थानान्तरणका रूपमा लिइएको छ ।

कार्यपरकता : कार्य गर्न सकिने अर्थात् कार्यमा आधारित व्याकरणका पाठ र अभ्यासलाई कार्यपरकको अर्थमा प्रयोग गरिएको छ ।

कार्यमूलक व्याकरण : कार्यलाई नै मुख्य मान्ने, व्यवहार वा प्रयोगमा जोड दिने व्याकरण सङ्गठनको एउटा ढाँचालाई कार्यमूलक व्याकरण भनिएको छ ।

विकासक्रमिक परिवर्तन : नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तक निर्माणका क्रममा समयसँगै देखा परेका व्याकरणिक नियम, विषयवस्तु र अभ्यास प्रस्तुतीकरणको ढाँचागत परिवर्तनलाई विकासक्रमिक परिवर्तन भनिएको छ ।

निर्देशन : व्याकरण खण्डमा राखिएका अभ्यासात्मक प्रश्नले सङ्केत गर्ने कार्य र अर्थलाई बुझाउने भाषिक व्यहोरा यस अध्ययन सन्दर्भमा निर्देशनका रूपमा रहेको छ ।

नेपाली भाषा पाठ्यक्रम : यस अध्ययनमा विद्यालय तहमा नेपाली भाषा शिक्षण गर्नका लागि निर्माण गरिएका पाठ्यक्रमलाई नेपाली भाषा पाठ्यक्रम भनिएको छ ।

नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तक : यस अध्ययनमा नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तक भन्नाले विद्यालय तहमा शिक्षण गर्नका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा तयार पारिएका शैक्षणिक पाठ्यसामग्रीलाई मानिएको छ ।

प्रश्नको प्रकृति : व्याकरणको अभ्यास खण्डमा दिइएका विभिन्न स्वरूपका प्रश्नलाई तिनको संरचनाका आधारमा प्रश्नको प्रकृति भनिएको छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा : नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई राखिएको तरिकालाई यहाँ प्रस्तुतीकरणको ढाँचा नाम दिइएको छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपता : पाठ्यक्रमद्वारा राखिएका उद्देश्यको परिपूर्ति, निर्दिष्ट विषयवस्तुको संयोजन र तिनको प्रस्तुतीकरणको ढाँचा पाठ्यपुस्तकमा हुबहु कार्यान्वयन भएको अवस्थालाई पाठ्यक्रमअनुरूपताको अर्थमा लिइएको छ ।

पाठसम्बद्धता : यस अध्ययनमा व्याकरणका पाठ र अभ्यास साहित्यिक विधाका मूल पाठसँग सम्बन्धित बनाउने कार्यलाई पाठसम्बद्धता भनिएको छ ।

भाषाशैली : व्याकरणका पाठ र अभ्यासमा प्रयुक्त शब्द, वाक्यगठन र वर्णविन्यासलाई यस अध्ययनमा भाषाशैलीका रूपमा व्याख्या गरिएको छ ।

भाषासंरचना : व्याकरणका विषयवस्तु, कार्यकलाप र अभ्यासात्मक प्रश्नलाई यहाँ भाषासंरचना भनिएको छ ।

भाषिक सिपपरकता : यस अध्ययनमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता भाषिक सिपसँगको आबद्धतालाई भाषिक सिपपरकता भनिएको छ ।

वर्णविन्यास : यस अध्ययनमा वर्णविन्यासलाई व्याकरणको एउटा अङ्गका रूपमा राखी चर्चा गरिएको छ ।

व्याकरणका अभ्यास : भाषाको सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने उद्देश्यले नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका प्रश्नहरूलाई यस अध्ययनमा व्याकरणका अभ्यास भनिएको छ ।

व्याकरणका पाठ : व्याकरणको सिकाइका लागि प्रस्तुत गरिएका उदाहरण, सन्दर्भ र नमुनालाई यस अध्ययनमा व्याकरणका पाठ भनिएको छ ।

व्याकरणका पाठ्यवस्तु : पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएका व्याकरणका विषयवस्तुलाई यस अध्ययनमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु भनिएको छ ।

शैक्षणिक उपयोग : शिक्षणीय प्रयोजनका लागि व्याकरणका पाठ्यसामग्री विकास र तिनको कक्षाकोठामा रूपान्तर गर्ने प्रविधिलाई शैक्षणिक उपयोगका रूपमा लिइएको छ ।

सन्दर्भपरकता : व्याकरणको प्रस्तुति पाठमा आधारित तथा प्रयोग, अभ्यास र उदाहरणमा आधारित बनाउने कार्यलाई यहाँ सन्दर्भपरकता भनिएको छ ।

सारांश

शोधपरिचय शीर्षकको यस अध्यायमा विषयप्रवेशअन्तर्गत विषयसन्दर्भ, शीर्षकको औचित्य, समस्या, अध्ययनको आवश्यकता र अध्ययनका उद्देश्य संक्षिप्तमा प्रस्तुत गरिएको छ । समस्याकथनअन्तर्गत व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षणका राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासका आधारमा वास्तविक अनुसन्धेय समस्या पहिचान गरी रिक्तता देखाइएको छ । यसपछि अध्ययनका उद्देश्य र अनुसन्धान प्रश्नलाई उठान गरिएको छ । अनुसन्धानको औचित्यअन्तर्गत प्रस्तुत अनुसन्धान गर्नुपर्ने कारण, सम्भावित परिणाम र तिनले पाठकवर्गलाई पुऱ्याउने सहयोगका सम्बन्धमा प्रकाश पारिएको छ । अध्ययनको परिसीमामा अध्ययनको तह, क्षेत्र, विषयवस्तु र आधार तथा विश्लेषणको सिद्धान्त र मानदण्डलाई सीमित गरी किटान गरिएको छ । यसपछि शोधप्रबन्धको सङ्गठनात्मक रूपरेखा र शोधप्रबन्धमा प्रयोग गरिएका २१ ओटा विशिष्ट पद पदावलीको अर्थ खुलस्त पार्दै यो अध्यायलाई पूर्णता दिइएको छ ।

अध्याय दुई

पूर्वकार्यको पुनरावलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

व्याकरणलाई भाषाशिक्षणको अभिन्न अङ्ग बनाएर शिक्षण गर्नका लागि व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमै समावेश गर्नु आवश्यक हुन्छ । व्याकरणको यस्तो प्रस्तुतीकरणमा पाठका मूल अंशका आधारमा भाषाका अरू अभ्यासका साथै व्याकरणका अभ्यासलाई प्रस्तुतीकरण गरिन्छ । विद्यालय तहका वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा पनि पाठ्यपुस्तकभित्रै अभ्यासका रूपमा व्याकरणको सङ्गठन गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा गरिएको उक्त प्रयोगको विकासक्रमिक सान्दर्भिकता, वर्तमान अवस्था तथा कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न प्रस्तुत अनुसन्धान अगाडि बढाइएको छ । यस सन्दर्भमा यो अध्यायमा शीर्षकसम्बद्ध पूर्वकार्यको पुनरावलोकन, यसको उपादेयता, सैद्धान्तिक अवधारणा, अध्ययनका मानदण्ड, अनुसन्धान अन्तराल र शोधप्रबन्धको अवधारणात्मक ढाँचा प्रस्तुत गरिएको छ ।

पूर्वकार्यको पुनरावलोकन

यस उपशीर्षकमा अनुसन्धेय विषय शीर्षकसँग सम्बन्धित भएर के कस्ता अध्ययनहरू भएका छन् भनेर पूर्ववर्ती अध्ययन अनुसन्धानलाई पुनरावलोकन गरिएको छ । व्याकरणसँग सम्बन्धित कार्यहरूलाई संस्कृत व्याकरण परम्परा, व्याकरणको अवधारणा र मान्यता, व्याकरण शिक्षणको आवश्यकता, व्याकरण शिक्षणका समस्या, व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन, व्याकरणका पाठ र अभ्यासको प्रयोग, व्याकरण शिक्षणका विधि र पद्धति, व्याकरण शिक्षणको अवस्था र शिक्षक विद्यार्थीको दृष्टिकोण तथा पाठ्यक्रममा व्याकरणका सम्बन्धमा भएको व्यवस्था गरी नौओटा उपशीर्षकमा विभाजन गरेर निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

संस्कृत व्याकरण परम्परा

संस्कृत भाषा विश्वकै प्राचीन, समृद्ध र संरचनात्मक रूपमा वैज्ञानिक भाषा मानिन्छ । यस भाषाको व्यवस्थित, परिष्कृत र नियमबद्ध विकासमा संस्कृत व्याकरण परम्पराको केन्द्रीय भूमिका रहेको छ । 'व्याक्रियन्ते व्युत्पाद्यन्ते शब्दा अनेनेति व्याकरणम्'

अर्थात् जसद्वारा शब्दहरूको प्रकृति र प्रत्यय छुट्ट्याएर तिनको वास्तविक स्वरूप र अर्थ निरूपण गरिन्छ, त्यसलाई व्याकरण भनिन्छ (जोशी, २०७२) । वैदिक कालदेखि नै वेदको रक्षा, उच्चारणको शुद्धता र अर्थको स्पष्टताका लागि वेदाङ्गका रूपमा व्याकरणको विकास भएको पाइन्छ । संस्कृत व्याकरण केवल भाषाको नियमन गर्ने शास्त्र मात्र नभएर यो दर्शन, संज्ञान र चिन्तनको उच्चतम रूप पनि हो । संस्कृत व्याकरणको विकासलाई यहाँ पूर्वपाणिनि काल, पाणिनि काल र उत्तरपाणिनि कालमा विभाजन गरी समीक्षा गरिएको छ ।

पूर्वपाणिनि काल : पाणिनिभन्दा पूर्व पनि संस्कृत व्याकरण परम्परा रहेको पाइन्छ । अष्टाध्यायीमै पाणिनिले आफूभन्दा पूर्वका आपिशलि, काश्यप, गार्ग्य, गालव, चक्रवर्मण, भारद्वाज, शाकटायन, शाकल्य, सेनक र स्फोटायन गरी १० जना आचार्यको नाम उल्लेख गरेका छन् (बन्धु, २०६४; मिश्र, २०७५) । यसबाट पाणिनिपूर्व नै व्याकरणका अनेकौँ सिद्धान्त र शाखा अस्तित्वमा रहेको स्पष्ट हुन्छ । तैत्तिरीय संहिताका अनुसार इन्द्रलाई आदि व्याकरणकर्ता मानिन्छ । इन्द्रले वायुको सहयोगमा अव्याकृत भाषालाई व्याकरणमार्फत प्रकृत र प्रत्ययमा विभाजित गरी स्पष्ट पारेका थिए (जोशी, २०७२) । सुवेदी (२०७७) का अनुसार पाणिनिपूर्व कालमा मुख्य रूपमा ऐन्द्र व्याकरण र चान्द्र व्याकरणको प्रारम्भिक जग बसेको थियो । वैदिक संहिताहरूको पदपाठ तयार गर्ने शाकल्य र नाम, आख्यात, उपसर्ग एवम् निपात गरी चार पदविभाग गर्ने शाकटायनको योगदानलाई यस कालको ठुलो उपलब्धि मानिन्छ (वर्मा, सन् १९७१) । शाकटायनले सबै नाम शब्द धातुबाटै बन्दछन् भन्ने 'शब्दाः धातुजाः' को सिद्धान्त अघि सारेका थिए (न्यौपाने र घिमिरे, २०७०) । यस अवधारणालाई यास्कले आफ्नो निरुक्तमा समर्थन गरेका छन् भने गार्ग्य जस्ता आचार्यहरूले विरोध गरेका थिए (शर्मा, २०७४) । यस कालका व्याकरण ग्रन्थ पूर्ण रूपमा प्राप्त नभए तापनि ऋक्प्रातिशाख्य, वाजसनेय-प्रातिशाख्य र तैत्तिरीय-प्रातिशाख्य जस्ता प्रातिशाख्य ग्रन्थहरूले वैदिक ध्वनि, उच्चारण तथा सन्धिको नियमन कसरी हुन्थ्यो भन्ने कुरा प्रमाणित गर्छन् (त्रिपाठी, सन् २०१९) । यी कार्यका आधारमा पाणिनिपूर्वको व्याकरण बढी मात्रामा सङ्कलनपरक र वैदिक भाषामा केन्द्रित रहेको देखिन्छ ।

पाणिनि काल : ईशापूर्व चौथो शताब्दीमा आचार्य पाणिनिद्वारा रचित 'अष्टाध्यायी' संस्कृत व्याकरणको इतिहासमा सबैभन्दा ठुलो क्रान्ति र कोशढुङ्गा साबित भयो । पाणिनिले तत्कालीन समयमा छरिएर रहेका वैदिक र लौकिक दुवै भाषाका नियमहरूलाई सूत्रबद्ध गर्दै

केवल ३९९६ सूत्रहरूमा समेटेर अभेद्य व्याकरणिक साम्राज्य खडा गरे (भट्टराई, २०७३)। अष्टाध्यायीको संरचना र यसको वैज्ञानिकतामाथि स्वदेशी तथा विदेशी विद्वान्हरूले व्यापक अनुसन्धान गरेका छन्। प्रख्यात भाषाशास्त्री किथ (सन् १९२०) का अनुसार पाणिनिको व्याकरण मानव मस्तिष्कको इतिहासमा आजसम्मकै सबैभन्दा उत्कृष्ट र संक्षिप्त संरचनात्मक वर्णन हो। पाणिनिले संक्षेपीकरणका लागि प्रत्याहार (महेश्वर सूत्र), अनुबन्ध, संज्ञा, परिभाषा र अनुवृत्ति जस्ता प्राविधिक प्रविधिको प्रयोग गरेका छन्। पौडेल (२०७८) र आचार्य (२०७२) का अनुसार पाणिनिले कठोर तपस्याबाट प्रसन्न भगवान् शिव (महेश्वर) ले आफ्नो ताण्डव नृत्यको अन्त्यमा डमरू बजाउँदा निस्किएका १४ ओटा ध्वनिलाई सूत्रका रूपमा सङ्कलन गरेका हुन्। यसैकारण यसलाई 'शिवसूत्र' पनि भनिन्छ। १४ ओटा महेश्वर सूत्रहरू १. अ इ उ ण् २. ऋ लृ क् ३. ए ओ ङ् ४. ऐ औ च् ५. ह य व र ट् ६. ल ण् ७. ञ म ङ ण न म् ८. झ भ ञ् ९. घ ढ ध ष् १०. ज ब ग ड द श् ११. ख फ छ ठ थ च ट त व् १२. क प य् १३. श ष स र् १४. ह ल् रहेका छन् (वर्मा, सन् १९७१)। पाणिनिका यी सूत्रहरू गणितीय र वैज्ञानिक छन्। अष्टाध्यायीले भाषालाई धातु र प्रत्ययमा विभाजन गरेर संसारका जुनसुकै नयाँ शब्दको पनि व्युत्पत्ति गर्न सक्ने सामर्थ्य प्रदान गर्‍यो (गौड, सन् १९८५)। उनले भाषाको गतिशीलतालाई स्वीकार गरे (शर्मा, २०७४)। पाणिनिको यो अद्वितीय योगदानका कारण यसभन्दा अघिका धेरैजसो व्याकरण ग्रन्थहरू बिस्तारै प्रचलनबाट हटेर गए।

पाणिनीय व्याकरणलाई पूर्णता, स्थिरता र सर्वमान्यता दिलाउने कार्यमा तीनजना ऋषिहरूको योगदान अतुलनीय मानिन्छ जसलाई संस्कृत व्याकरणमा 'त्रिमुनि' भनिन्छ। यसमा पाणिनि, कात्यायन र पतञ्जलि पर्दछन् (वर्मा, सन् १९७१)। कात्यायन (ईशापूर्व तेस्रो शताब्दी) ले पाणिनिका सूत्रहरूमाथि 'वार्तिक' रचना गरे। मिश्र (२०७५) का अनुसार कात्यायनको उद्देश्य पाणिनिको विरोध गर्नु नभएर पाणिनिको समय र आफ्नो समयबिच भाषामा आएका परिवर्तनलाई समेट्नु थियो। उनले पाणिनिद्वारा छुटाइएका, अस्पष्ट भएका वा परिवर्तन भएका नियमलाई लगभग ४००० वार्तिकमार्फत परिमार्जन गरे। उनले 'उक्तानुक्तदुरुक्तानां चिन्ता यत्र प्रवर्तते' भन्दै सूत्रको गहन समीक्षा गरे (आचार्य, २०७२)। त्रिमुनि परम्पराको चरमोत्कर्ष महाभाष्यकार पतञ्जलि (ईशापूर्व दोस्रो शताब्दी) को आगमनसँगै भयो। उनले पाणिनिका सूत्र र कात्यायनका वार्तिकहरूमाथि 'महाभाष्य' नामक विशाल र दार्शनिक ग्रन्थ लेखे (गौड, सन् १९८५; आचार्य, २०७२)। महाभाष्य केवल

व्याकरणको टीका मात्र होइन, यो संस्कृत गद्य साहित्यको उत्कृष्ट नमुना र विचारको खानी हो (जोशी, २०७२) । पतञ्जलिले कात्यायनद्वारा गरिएका कतिपय आलोचनाहरूबाट पाणिनिको बचाउ गरे भने कतिपय ठाउँमा व्यावहारिक भाषाको पक्ष लिँदै सूत्रहरूको नयाँ व्याख्या गरे । त्रिपाठी (सन् २०१९) का अनुसार पतञ्जलिले व्याकरणलाई 'शब्दानुशासनम्' भन्दै यसलाई रक्षा, ऊह, आगम, लघु र असन्देहका लागि अध्ययन गरिनुपर्ने अनिवार्य शास्त्रका रूपमा स्थापित गरे । यी तीन आचार्यको सामूहिक योगदानले नै संस्कृत व्याकरणलाई अकाट्य र प्रामाणिक शास्त्र बनायो ।

उत्तरपाणिनि काल : महाभाष्यपछि संस्कृत व्याकरणमा सूत्रको सरलीकरण, व्याख्या र वर्गीकरण गर्ने उद्देश्यले अनेकौँ टीका ग्रन्थ र स्वतन्त्र सम्प्रदायको उदय भयो । यस युगमा व्याकरणलाई सर्वसाधारणका लागि बुझ्न सहज बनाउने प्रयास गरियो । यस क्रममा ईशापश्चात् सातौँ शताब्दीमा वामन र जयादित्यद्वारा संयुक्तरूपमा लिखित 'काशिकावृत्ति' अष्टाध्यायीको पहिलो पूर्ण र स्पष्ट वृत्ति ग्रन्थका रूपमा देखापर्‍यो (भट्टराई, २०७३; आचार्य, २०७२) । काशिकाले पाणिनिका प्रत्येक सूत्रलाई उदाहरण र प्रत्युदाहरणसहित बुझाउने काम गर्‍यो । पछि जिनेन्द्रबुद्धिले यसमाथि 'काशिकाविवरणपञ्जिका' (न्याय) र हरदत्तले 'पदमञ्जरी' जस्ता प्रौढ टीका लेखे (वर्मा, सन् १९७१) । यी ग्रन्थले पाणिनीय परम्परालाई अझ समृद्ध बनाए । यसै कालमा गैरपाणिनीय सम्प्रदायको पनि समानान्तर विकास भयो । पाणिनिको व्याकरण निकै जटिल र विद्वान्का लागि मात्र भएको महसुस गरी कातन्त्र, चान्द्र, जैनेन्द्र, शाकटायन, सिद्धहेमचन्द्र र मुग्धबोध जस्ता संक्षिप्त र सरल व्याकरण सम्प्रदाय विकास गरिए (सुवेदी, २०७७) । यी सम्प्रदायले विशेष गरी बौद्ध, जैन र संस्कृत सिक्न चाहने नवसिकारुका लागि सहज मार्ग प्रशस्त गरे तापनि पाणिनीय व्याकरण जत्तिको गम्भीरता र वैज्ञानिकता कायम गर्न सकेनन् । यिनै कारण यिनको प्रभाव क्षेत्रीय वा सीमित मात्र रहन गयो ।

अष्टाध्यायीको मूल संरचना क्रम-आधारित (क्रमानुसारका सूत्रहरू) भएकाले रूपसिद्धि वा शब्दको रूप चलाउन सिक्नेहरूका लागि यो निकै कठिन थियो । एउटै शब्दको रूप बनाउन विभिन्न अध्यायबाट सूत्र खोज्नुपर्ने बाध्यतालाई हटाउन 'प्रक्रिया परम्परा' को सुरुवात भयो । यस परम्पराको जग धर्मकीर्तिले 'रूपावतार' मार्फत बसालेका थिए भने रामचन्द्रले 'प्रक्रियाकौमुदी' मार्फत यसलाई संस्थागत गरे (शर्मा, २०७४) । प्रक्रिया

परम्पराको इतिहासमा सबैभन्दा क्रान्तिकारी ग्रन्थ भट्टोजी दीक्षित (१७ औँ शताब्दी) द्वारा रचित 'सिद्धान्तकौमुदी' बन्न पुग्यो । भट्टोजी दीक्षितले अष्टाध्यायीका सूत्रहरूलाई विषयवस्तु (जस्तैः संज्ञा, सन्धि, सुबन्त, तिङन्त, कृदन्त, कारक आदि) का आधारमा पुनर्गठन गरे (वर्मा, १९७१; आचार्य, २०७२; मिश्र, २०७५) । यसले गर्दा शब्द रूप र धातु रूपको सिद्धि अत्यन्त सहज भयो । भट्टोजी दीक्षितका शिष्य वरदराजले सिद्धान्तकौमुदीलाई पनि अझ संक्षिप्त बनाएर व्याकरणका विद्यार्थीहरूका लागि 'लघुसिद्धान्तकौमुदी', 'मध्यसिद्धान्तकौमुदी' र 'सारसिद्धान्तकौमुदी' को रचना गरे (त्रिपाठी, सन् २०१९) । आज संसारभर संस्कृत व्याकरणको प्रारम्भिक शिक्षण लघुसिद्धान्तकौमुदीकै माध्यमबाट हुने गरेको छ ।

संस्कृत व्याकरण केवल शब्दको रूप सिद्ध गर्ने साधन मात्र होइन, यो ज्ञानको सर्वोच्च साधन र दर्शन पनि हो भन्ने कुरा उत्तरवर्ती कालका आचार्यहरूले प्रमाणित गरे । यस दिशामा पाँचौं शताब्दीका महान् वैयाकरण र दार्शनिक भर्तृहरिको योगदान अतुलनीय छ । भर्तृहरिले 'वाक्यपदीयम्' नामक ग्रन्थको रचना गरेर व्याकरणलाई दर्शनको सर्वोच्च स्थानमा पुऱ्याए (वर्मा, सन् १९७१) । उनले 'शब्दब्रह्म' को अवधारणा अघि सार्दै सम्पूर्ण जगत् शब्दकै विवर्त वा रूपान्तरण हो भन्ने सिद्धान्त प्रतिपादन गरे– "अनादिनिधनं ब्रह्म शब्दतत्वं यदक्षरम् । विवर्ततेऽर्थभावेन प्रक्रिया जगतो यतः ॥" (भट्टराई, २०७३) । भर्तृहरिको सबैभन्दा ठुलो योगदान 'स्फोटवाद' को विकास हो । स्फोट सिद्धान्तका अनुसार वर्ण वा ध्वनिहरू क्षणिक हुन्छन् तर ती ध्वनिहरू सुनिसकेपछि मस्तिष्कमा जुन एकमुष्ट, अखण्ड र अर्थपूर्ण रूप प्रस्फुटित हुन्छ, त्यसैलाई 'स्फोट' भनिन्छ (बन्धु, २०६४; पौडेल, २०७८) । यही स्फोट नै वास्तविक अर्थको वाचक हो । भर्तृहरिभन्दा पछि कौण्डभट्टले 'वैयाकरणभूषणसार' र नागेश भट्ट (१८ औँ शताब्दी) ले 'वैयाकरणसिद्धान्तलघुमञ्जुषा' तथा 'परिभाषेन्दुशेखर' मार्फत व्याकरण दर्शन र परिभाषा न्यायलाई चरम उत्कर्षमा पुऱ्याए (सुवेदी, २०७७) । नागेश भट्टलाई नव्य-व्याकरण परम्पराका सर्वोत्कृष्ट विद्वान् मानिन्छ जसले शब्द, अर्थ र तिनको सम्बन्धका बारेमा सूक्ष्म तार्किक र मनोवैज्ञानिक विश्लेषण प्रस्तुत गरे ।

निष्कर्षमा संस्कृत व्याकरण परम्परा प्राचीन कालदेखि आजसम्म निरन्तर, जीवन्त र वैज्ञानिक रूपमा विकसित हुँदै आएको छ । तथापि धेरैजसो परम्परागत अनुसन्धानहरू केवल ग्रन्थहरूको ऐतिहासिक कालक्रम र रूपसिद्धिको प्रक्रियामा मात्र केन्द्रित छन् । संस्कृत

व्याकरणको यो प्राचीन र समृद्ध संज्ञानलाई आधुनिक सूचना प्रविधिसँग जोड्दै यसको वैश्विक सान्दर्भिकता पुष्टि गर्ने दिशामा कार्य गर्नु अपरिहार्य देखिन्छ ।

नेपाली भाषामा व्याकरण लेखनको प्रारम्भ : संस्कृत व्याकरणको विकासको यसै सिलसिलामा मध्यकालीन भारतीय आर्यभाषाहरू पालि, प्राकृत र अपभ्रंश आदिको विकास भई तिनका पनि व्याकरण लेखिए । यस क्रममा कच्चायन (नवौँ शताब्दी) को पालि व्याकरण, मौद्गलायन (१२ औँ शताब्दी) को मोग्गलायन पच्चिका, हेमचन्द्र (१२ औँ शताब्दी) को सिद्धहेमचन्द्र शब्दानुशासन तथा मार्कण्डेय (१६ औँ शताब्दी) को प्राकृतसर्वस्व जस्ता प्राकृत भाषाका व्याकरण देखा परे (बन्धु, २०७७) । यिनै व्याकरणको जगमा सर्वप्रथम नेपाली भाषाको व्याकरण लेख्ने काम जे.ए. एटनले (सन् १८२०) गरेका थिए । एटनभन्दा पछि टर्नबुलको नेपाली व्याकरण र शब्दभण्डार (सन् १८८७) प्रकाशित भयो (आचार्य, २०७५) । यी दुई व्याकरण नेपाली भाषा सिक्ने विदेशीहरूका लागि लेखिएका थिए । नेपाली भाषाका सन्दर्भमा नेपाली विद्वान्ले नै व्याकरण लेख्ने कार्यको थालनी जयपृथ्वीबहादुर सिंहले प्राकृत व्याकरण (१९६३) मार्फत गरेका थिए । उनीपछि विश्वमणि आचार्य दीक्षितको गोरखा व्याकरणबोध (१९६९) र हेमराज पण्डितको चन्द्रिका (१९६९) व्याकरण प्रकाशन भएका पाइन्छन् (बन्धु, २०७७) । यी व्याकरणमध्ये हेमराज पण्डितको चन्द्रिका व्याकरण सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण मानिन्छ र यसको प्रभाव आजसम्म नेपाली भाषामा परिरहेको देखिन्छ ।

व्याकरणको अवधारणा र मान्यता

परम्परागत रूपमा व्याकरणलाई भाषाको अनुशासनका रूपमा चिनाइएको पाइन्छ । व्याकरण भनेको शुद्ध बोल्न र लेख्न सिकाउने शास्त्र हो भनेर व्याकरणलाई सीमित अर्थमा परिभाषित गर्ने प्रचलन यो समयमा रहेको पाइन्छ । पण्डित (२०४२) ले “शुद्धगरी कसरी बोलनू, कसरी लेखनू, सो संझाउने शास्त्रलाई व्याकरण भन्दछन्” (पृ. २) भनेर शुद्ध बोल्न र लेख्न सिकाउने शास्त्रका रूपमा व्याकरणलाई परिभाषित गरेका छन् । सिग्द्याल (२०५५) ले “भाषामा कुन शब्द कस्तो हो ? कसरी बन्दछ ? शुद्ध कसरी बोल्नु ? इत्यादि कुरा बुझाउने ग्रन्थलाई व्याकरण भन्दछन्” (पृ. २) भनेर भाषिक शुद्धताका हिसाबले व्याकरणलाई परिभाषित गरेका छन् । बन्धु (२०४५) ले “नियम र अनुशासनद्वारा सञ्चालित यस संसारमा भाषाभित्रका नियम र अनुशासनलाई व्याकरण भन्ने चलन छ” भनेर व्याकरणलाई नियम र अनुशासनका रूपमा चिनाएका छन् । शर्मा (२०७०) ले व्याकरण

भनेको शुद्ध भाषाको प्रयोग गर्ने सम्बद्ध नियमको सङ्ग्रह भनेर व्याकरणको परिभाषा गरेको देखिन्छ । शर्मा र अन्य (सन् १९९७) ले पनि व्याकरणलाई शुद्ध बोल्न, पढ्न र लेख्न सिकाउन सहयोग गर्ने विद्या भनी व्याकरणलाई चिनाएका छन् । यी परिभाषाले व्याकरणलाई भाषिक शुद्धता कायम गर्ने विधाका रूपमा प्रस्तुत गरेका छन् ।

आधुनिक अवधारणाअनुसार व्याकरण भाषाको आन्तरिक नियम संरचना हो । यसले भाषाको आन्तरिक संरचना र नियमको व्याख्या गर्दछ । यसमा मूलतः भाषाका शब्द, शब्दका विभिन्न रूप, तिनको संरचनाविधान, वाक्य र यसका घटक तथा यिनीहरूका बिचको पारस्परिक सम्बन्धको अध्ययन गरिन्छ । यो वक्ताको भाषिक प्रयोगमा निर्भर हुन्छ । सापकोटा (२०३९) ले व्याकरणले जनजिब्रामा रोक लगाउनु हुँदैन भन्दै बोलाइअनुसारको व्याकरण हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । उनी भन्छन् -"व्याकरणको काम देखाइदिनु मात्र हुनुपर्छ, बनाइदिनु होइन" (पृ. १४) । उनका अनुसार जस्तो बोलिन्छ त्यस्तै लेख्न सिकाउने ज्ञान नै व्याकरण हो । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले सम्बन्धित भाषाका मूल वक्ताको भाषिक प्रयोगमा पाइने संरचनागत विशेषता नै व्याकरण भएको धारणा राखेका छन् । उनीहरूका अनुसार व्याकरण भनेको भाषाको आन्तरिक संरचनासम्बद्ध तत्त्व र भाषाको अभिन्न अङ्ग हो । अधिकारी (२०६९) का विचारमा "व्याकरण कुनै पनि भाषाका रूपगत तथा वाक्यगत संरचनाको वर्णन तथा विश्लेषणसँग सम्बन्धित छ" (पृ. १७६) । व्याकरण भाषाका तत्त्वसित सम्बन्धित भएकाले भाषासँग यसको अभिन्न सम्बन्ध रहन्छ । भाषाविना व्याकरणको कल्पना निरर्थक हुन जाने हुनाले भाषाबाट यसलाई अलग्याउनु अस्वाभाविक देखा पर्छ । भट्टराई (२०६५) का विचारमा व्याकरण भाषाको मेरुदण्ड हो । यसले भाषिक विशेषताहरू प्रकट गर्छ र भाषालाई शुद्ध, परिष्कृत, सुसम्प्रेषणीय र सबल बनाउँछ । यसरी व्याकरणले शब्दको व्युत्पत्ति, प्रयोग, शब्दनिर्माण, वाक्यगठन, भाषाका रूपगत एवम् वाक्यगत संरचना तथा यस्ता नियमको केन्द्रीयतामा भाषाप्रयोगका विभिन्न सन्दर्भको निरूपणको काम गर्ने भएकाले यसलाई भाषाको आन्तरिक संरचनाको नियम मान्नु नै उपयुक्त देखिन्छ ।

व्याकरणको नवीन मान्यताअनुसार वक्ता वा लेखकले अभिव्यक्त गर्न खोजेको अर्थलाई स्पष्ट पार्ने प्रक्रिया व्याकरण हो । यसले सन्दर्भगत सूचनामा देखिएका अपूर्णताहरूलाई पूरा गर्छ (थर्नवरी, सन् १९९९) । सन्दर्भगत सूचनाको बोध अर्थका आधारमा निरूपण हुन्छ । बाइराम (सन् २०००) ले व्याकरणका अर्थलाई सामाजिक,

शैक्षणिक र भाषावैज्ञानिक आधारमा स्पष्ट पारेका छन् । पहिलो अर्थले भाषाको प्रयोगलाई सङ्केत गर्छ । भाषाको प्रयोग समाजमा नै हुने भएकाले व्याकरणले प्रयोगसापेक्ष अर्थको निर्माण गर्नुपर्छ । समाजमा बस्ने मानिसका रुचि, संवेग आदि भावना तथा असल, खराब आदि दृष्टिकोणलाई समेट्न सक्ने गरी स्तरीय र मानक रूपमा भाषाको प्रयोग गर्न सक्षम बनाउनु व्याकरणको सामाजिक दृष्टिकोण हो । दोस्रो अर्थ व्याकरणको शिक्षणसँग सम्बन्धित भएकाले यसले व्याकरण कसरी सिकिन्छ र कसरी सिकाउँदा प्रभावकारी हुन्छ भन्ने कुराको खोजी गर्छ । व्याकरणको तेस्रो अर्थले भाषाको प्रकृतिलाई केलाउने काम गर्छ । मानवीय सम्प्रेषणमा प्रयोग हुने भाषाको संरचना र कार्यको व्याख्या विश्लेषण व्याकरणको भाषावैज्ञानिक अर्थसँग जोडिएको विषय हो । उनले प्रस्तुत गरेका यी विभिन्न अर्थमध्ये यस अनुसन्धानमा शैक्षणिक अर्थलाई उपयोगी मानिएको छ ।

कुनै विशेष भाषाको व्यवस्था नै व्याकरण हो र यसले भाषाको संरचनात्मक सङ्गठनलाई जनाउँछ । फ्रिम्यान (सन् २००१) का अनुसार व्याकरण भनेको भाषा प्रयोक्ताको अर्धचेतन आन्तरिक व्यवस्था हो । यसले भाषिक व्यवस्थाको सङ्केतीकरण गर्ने काम गर्छ । डायक्स (सन् २००७) का अनुसार व्याकरण भनेको नियमको अमूर्त व्यवस्था हो जसका माध्यमबाट व्यक्तिले आफ्नो मातृभाषाका रहस्य वर्णन गर्न सक्छ । उनले भाषाका बारेमा कुरा गर्ने भाषा नै व्याकरण हो भन्ने मान्यता राखेका छन् । उर (सन् २००९) का अनुसार व्याकरण भनेको शुद्ध वाक्य निर्माण गर्नका लागि शब्दलाई सँगै राख्ने तरिका हो । व्याकरणले भाषाका एकाइलाई शुद्धताको क्रममा सङ्गठित पार्ने कुरामा मात्र प्रभाव नपारी अर्थमा पनि प्रभाव पार्छ । यी धारणाहरूलाई एकीकृत गर्दा व्याकरणलाई शुद्धताको अर्थमा मात्र केन्द्रित नगरी उपयुक्त प्रयोग प्रसङ्गमा समेत जोड दिनुपर्ने प्रस्ट हुन्छ ।

आधुनिक मतअनुसार व्याकरणलाई भाषावैज्ञानिक दृष्टिमा चिनाउने गरिन्छ । यसै सन्दर्भमा बरोज (सन् २०१४) ले भने व्याकरणको चासो मुख्य तीन क्षेत्र वाक्यव्याकरण, रूपविज्ञान र शब्दार्थविज्ञानमा रहने चर्चा गरेका छन् । उनले यी क्षेत्रमध्ये व्याकरणको जोड वाक्यव्याकरणमा रहने बताएका छन् । देमिर र इर्डोगन (सन् २०१८) का अनुसार व्याकरण भनेको भाषाको प्राकृतिक संरचना हो । यो एउटा व्यवस्था हो जसले विभिन्न सम्प्रेषणात्मक भाषिक कार्य सम्पन्न गर्न सघाउँछ । भाषाको प्रयोगमा दक्षता हासिल गर्न विशेषतः बोलाइ र लेखाइमा शुद्धता ल्याउन व्याकरणको राम्रो ज्ञान आवश्यक हुन्छ । नियम जान्दैमा भाषाको

प्रयोग शुद्ध र प्रभावकारी ढङ्गले गर्न सकिन्छ भन्ने हुँदैन । सिकारुले नियम जाने पनि त्यसलाई दैनिक जीवनमा प्रयोग गर्न नजानेमा व्याकरणको सिकाइ भएको मान्न सकिँदैन । यसै सन्दर्भमा याकोब र युनुस (सन् २०१९) ले पनि अर्थपूर्ण वाक्यको निर्माण गर्न शब्दले आपसमा मिलेर कसरी काम गर्छन् भनेर अध्ययन गर्ने विधा व्याकरण हो भनेका छन् । उनले व्याकरणलाई शब्दको क्रमबद्ध विन्यासको ज्ञान दिने शास्त्रका रूपमा चिनाएका छन् । यी धारणालाई संयोजन गर्दा व्याकरण भनेको भाषाको प्राकृतिक संरचना रहेको र यसले सम्प्रेषणात्मक भाषिक कार्य गर्न सघाउने स्पष्ट हुन्छ ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा परम्परागत रूपमा व्याकरणलाई शुद्ध लेख्न र बोल्न सिकाउने शास्त्र, भाषिक विकासको साध्य वस्तु, बौद्धिक र जटिल विषय भनेर सीमित रूपमा चिनाएको देखिन्छ । आधुनिक अवधारणाअनुसार व्याकरण भाषाको आन्तरिक नियम संरचना हो । यसले भाषाको आन्तरिक संरचना र नियमको व्याख्या र विश्लेषण गर्दछ । यसमा मूलतः भाषाका शब्द, शब्दका विभिन्न रूप, तिनको संरचना विधान, वाक्य र यसका घटक तथा यिनीहरूका बिचको पारस्परिक सम्बन्धको अध्ययन गरिन्छ । यो भाषाका वक्ताको भाषिक प्रयोगमा निर्भर हुन्छ । आधुनिक सन्दर्भमा व्याकरणको अर्थ व्यापक भएको देखिन्छ । यसलाई भाषाविज्ञानको एक महत्त्वपूर्ण अङ्गका रूपमा स्विकार्न थालिएको छ । व्याकरण भाषासँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित विषय भएको छ । यो भाषाको आन्तरिक नियम संरचनासँग सम्बन्धित तत्त्व हो र यो वक्ताको भाषिक प्रयोगमा अन्तर्निहित भएको हुन्छ भन्ने कुरामा सबैजसो चिन्तक एकमत भएका देखिन्छन् । व्याकरणको अवधारणाको उपर्युक्त चर्चाले व्याकरणलाई परम्परागत र आधुनिक सन्दर्भमा बोध गरेर आधुनिक सन्दर्भअनुसार आफ्नो अध्ययनलाई अगाडि बढाउन अध्येतालाई मार्गदर्शन प्राप्त भएको छ ।

व्याकरण शिक्षणको आवश्यकता

व्याकरणको शिक्षण किन र कसका लागि आवश्यक छ भन्ने विषय धेरै चर्चामा आएको तर मतैक्य हुन नसकेको विषय हो । यसको औपचारिक शिक्षण आवश्यक छ कि छैन भन्नेबारेमा पनि धेरै तर्क जन्मिएका पाइन्छन् । पण्डित (२०४२) ले “वर्णबाट पद, पदबाट वाक्य बनी त्यसबाट अर्थ बोध हुने हुनाले वाक्यैबाट भाषा बन्छ. हाम्रो भाषा नेपाली हो. सोभाषा शुद्धगरी कसरी बोलनू, कसरी लेखनू, कुन शुद्ध, कुन अशुद्ध हो; यो कुरो व्याकरण जान्नाले ठीक ठीक जानिने हुन्छ.” (पृ. २) भनेर शुद्ध बोल्न र लेख्नका लागि

व्याकरणको ज्ञान आवश्यक रहेको कुरा उल्लेख गरेका छन् । सिग्द्याल (२०५५) ले पनि "नेपाली व्याकरणबाट नेपाली भाषा शुद्ध गरी बोल्ने, लेख्ने कायदा जानिन्छ" (पृ. २) भनेर बोलाइ र लेखाइको शुद्धताका लागि व्याकरणको आवश्यकता रहेको औँल्याएका छन् । पराजुली (२०५७) ले रचनाको शुद्धताका लागि ह्रस्व-दीर्घ मात्र होइन, व्याकरणसिद्ध भाषाको प्रयोग आवश्यक रहेको उल्लेख गरेका छन् । उनका विचारमा शुद्ध भाषाको प्रयोगका निम्ति रचनामा शब्द, तिनका विभिन्न रूप तथा प्रकृति; लिङ्ग, वचन, कारक र विभक्ति; शब्दका शुद्ध रूप; विरामचिह्नको उचित प्रयोग तथा वाक्यरचनाको क्रम र मेल इत्यादिमा ध्यान दिनु आवश्यक छ । उनले रचनाको भाषा र शुद्धता भएर पनि विचार छैन भने त्यो खोटो र खोक्रो हुन्छ भन्दै लेखनमा व्याकरण र विचारको सन्तुलन मिल्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । यी धारणाबाट व्याकरणको प्रयोग विचारको प्रवाहलाई स्पष्ट, प्रभावपूर्ण र शृङ्खलाबद्ध बनाउने गरी हुनुपर्ने निष्कर्ष प्राप्त भएको छ ।

व्याकरणको ज्ञानबाट शुद्ध एवम् मानक भाषाको प्रयोग क्षमतामा वृद्धि हुने तथा बोलाइ र लेखाइसम्बन्धी अभिव्यक्ति क्षमताको विकास हुने भएकाले यसको औपचारिक शिक्षण आवश्यक मानिन्छ । भाषा सिकाइमा विद्यार्थीका कठिनाइ पहिल्याउन र तिनको समाधान गर्न व्याकरणको शिक्षण आवश्यक छ (अधिकारी, २०६२) । यसले भाषाको शिक्षणलाई सुगम बनाउँछ । बोध र अभिव्यक्तिमा आउने कठिनाइको समेत निवारण गर्न मद्दत गर्छ । बोलाइ र लेखाइलाई परख गर्न तथा तिनमा देखिने अभिव्यक्तिगत त्रुटिप्रति सचेत हुन व्याकरणको शिक्षणले सहयोग गर्छ । भाषाको प्रयोग गर्दा आवश्यक हुने शुद्धता, स्वीकार्यता र उपयुक्ततताप्रति सचेतना बढाउन, भाषाले कसरी कार्य गर्छ भन्ने सुझ प्रदान गर्न तथा भाषाको मानक भेद सिक्नका लागि समेत व्याकरणको शिक्षण आवश्यक हुन्छ । व्याकरणको शिक्षण भाषिक अनुशासन कायम गर्न आवश्यक छ (शर्मा र पौडेल, २०६७) । यसले भाषिक ज्ञानको उपयुक्त स्तरण र परिष्कार गर्न सघाउँछ । भाषाको खास संरचना पहिल्याउने क्षमताको विकास गर्न सिकाउँछ । वर्ण तथा शब्दबोधसम्बन्धी कुशलता प्राप्त गर्न गराउन पनि व्याकरणको शिक्षण आवश्यक पर्छ (शर्मा र अन्य, सन् १९९७) । यसका अतिरिक्त शब्दसंरचना र वाक्यरचनाका ढाँचासँग परिचित गर्न गराउन व्याकरणको शिक्षण आवश्यक हुन्छ । अर्थपूर्ण वाक्य निर्माण गर्न र आफ्नो विचारलाई प्रभावकारी तरिकाले अभिव्यक्त गर्न पनि व्याकरण शिक्षणको आवश्यकता पर्छ (याकोब र युनुस, सन् २०१९) । प्रभावकारी सञ्चारका लागि समेत व्याकरणको आवश्यकता रहेको देखिन्छ । भाषिकागत र

शैलीगत विचलन हटाउन, दोस्रो भाषाको प्रयोगमा पहिलो भाषाको प्रभाव हटाउन, भाषाको मानक रूप सिकाउन तथा उपयुक्त संरचना प्रयोग गरी तार्किक र सृजनात्मक क्षमताको विकास गर्न समेत व्याकरण शिक्षण अत्यावश्यक रहेको देखिन्छ ।

भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ । यसमा भाषिक पाठका अतिरिक्त व्याकरणका अभ्यासलाई समेत समेटिएको हुन्छ । भाषिक पाठ बोध गर्न, अभ्यासात्मक क्रियाकलाप सम्पन्न गर्न, परीक्षामा सफलता हासिल गर्न, भाषिक सिपमा निखार ल्याउन व्याकरणका अभ्यासले मद्दत गर्छन् (तोम्लिन्सन र अन्य, सन् २००१) । भाषा सिकाइका क्रममा व्याकरणको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने भएकाले सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइसँगै प्रत्येक पाठमा व्याकरणका अभ्यास समेटिएको पाइन्छ । पाठका माध्यमबाट सिपको विकास गर्नका लागि व्याकरणको उपयोग गर्न सकिन्छ । व्याकरणका सिपले सिकारुले प्रयोग गर्ने शब्द र सन्देशलाई अर्थपूर्ण तरिकाले सङ्गठन गर्न सघाउँछन् । व्याकरणको ज्ञानले सिकारुले बोलाइ र लेखाइमा प्रयोग गर्ने वाक्यात्मक अभिव्यक्तिलाई सुधार्न सक्दछन् (मार्ट, सन् २०१३) । व्याकरणको ज्ञानविना प्रयुक्त भाषिक अभिव्यक्ति अशुद्ध भई अर्थको प्रवाह पनि खजमजिने भएकाले प्रभावकारी सम्प्रेषण कायम गर्नका लागि व्याकरणको ज्ञान आवश्यक हुन्छ । व्याकरणको ज्ञानले अर्थको उत्पादनका लागि शब्दलाई उपयुक्त क्रममा मिलाउने कुरा सिकाउँछ । भाषिक रूप, कार्य, सिप र अभिव्यक्तिलाई तिखार्न व्याकरणको ज्ञान आवश्यक देखिन्छ । अर्थको प्रभावकारी सम्प्रेषणका लागि भाषाको संरचना र उपयोगलाई बुझ्नैपर्ने हुन्छ । भाषिक रूपले उपयुक्त एकाइ मात्र सामाजिक रूपमा प्रयोग गर्नका लागि स्वीकार्य हुन्छ । सामाजिक सन्दर्भअनुकूल शुद्ध, स्तरीय, उपयुक्त र स्वीकार्य भाषिक प्रयोग गर्नका लागि व्याकरण शिक्षण आवश्यक रहेको देखिन्छ ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा व्याकरणको शिक्षण आवश्यक रहेको कुरामा मतभेद नदेखिए पनि यसको सिकाइको मात्रा, गति र आवश्यकता भने फरक फरक हुन सक्ने देखिन्छ । यसै सन्दर्भमा पीकक (सन् १९९७) ले पहिलो भाषाभन्दा दोस्रो र विदेशी भाषा सिकाइका क्रममा व्याकरणको ज्ञान अत्यावश्यक मानेका छन् । अधिकारी (२०६९) का विचारमा पनि पहिलो भाषा सिक्दा भाषा सिकाइकै क्रममा वक्ताले व्याकरण पनि स्वतः सिक्ने भएकाले यसको औपचारिक शिक्षण आवश्यक पर्दैन तर भाषिकागत र शैलीगत विचलन हटाउन तथा दोस्रो भाषाका रूपमा कुनै पनि भाषा सिक्ने शिक्षार्थीका लागि

व्याकरणको औपचारिक शिक्षण आवश्यक पर्न सक्छ । भाषा सिक्नु भनेको शुद्धता सिक्नु मात्र नभएर भाषा प्रयोगको उपयुक्तता सिक्नु पनि हो । भाषिक प्रयोग उपयुक्त हुनका लागि प्रयोक्ताले प्रयोग गरेको भाषा प्रचलन अनुकूल स्वीकार्य हुनुपर्छ । भाषा सिकाइका मूल लक्ष्य र उद्देश्य हासिल गरी भाषाको प्रभावकारी प्रयोग दक्षतामा निपूर्ण बनाउनका लागि पनि व्याकरणको शिक्षण आवश्यक देखिन्छ । यसरी व्याकरणको शिक्षणले विद्यार्थीका समग्र भाषिक क्रियाकलाप र भाषाको सिकाइ क्षमतामा अभिवृद्धि गर्ने भएकाले व्याकरणको शिक्षण अनिवार्य बनेको पाइन्छ । उपर्युक्त चर्चाले प्रस्तुत अनुसन्धानको सिद्धान्त निर्माण गर्न र अध्ययनलाई अघि बढाउने आधार निर्माण गर्न मद्दत पुगेको छ ।

व्याकरण शिक्षणका समस्या

भाषाका सार्वभौम विशेषताका आधारमा व्याकरणको निर्माण गरिएको हुन्छ । भाषाशिक्षण गर्दा व्याकरणको पनि शिक्षण गर्नु आवश्यक हुन्छ । व्याकरण शिक्षण भाषाशिक्षणको सबैभन्दा जटिल विषय हो (मार्ट, सन् २०१३) । व्याकरणको शिक्षण जटिल भएकाले यसको शिक्षणमा पनि विभिन्न समस्या आउने गरेका छन् । नेपाली शैक्षणिक व्याकरण निर्माणका सन्दर्भमा भाषावैज्ञानिक अध्ययनलाई आधार बनाएर शैक्षिक व्याकरण नलेखिनु, परम्परागत अध्ययनबाट प्रेरित हुनु, शिक्षार्थीको आवश्यकता र स्तरअनुरूपका पाठ्यवस्तु छनोट नगरिनु, शिक्षार्थीको आवश्यकतासँग व्याकरणात्मक अवधारणा एकीकृत गरी कार्यमूलक नबनाइनु जस्ता समस्या रहेका देखिन्छन् (अधिकारी, २०६२) । व्याकरणको निर्माण जस्तै शिक्षणमा पनि प्रशस्त समस्या रहेका पाइन्छन् । यस्ता समस्या पुरानो मानकप्रतिको झुकाव, वर्णनात्मक समग्रताको कमी, शैक्षणिक व्याकरणको अभाव र दृष्टिकोण तथा सुझको कमी रहेका छन् (शर्मा र पौडेल, २०६७) । त्यस्तै व्याकरण शिक्षणको प्रयोजन र विधिबारेको अनभिज्ञता, तालिमको कमी, व्याकरणको सैद्धान्तिक शिक्षण, भाषिक पाठ र व्याकरणलाई अलग गरी संयोजन तथा शिक्षण गर्नु, व्याकरणको मानक रूप कायम नहुनु जस्ता समस्या व्याकरण शिक्षणमा आउने गर्छन् ।

भाषिक सिप परिष्कार र विशुद्ध प्रयोग सचेतताको प्रवर्धन गर्ने नवीन सोच र व्यावहारिक अभ्यासात्मक कार्यका रूपमा व्याकरण शिक्षणलाई मोडेर जीवन्त बनाउन नसक्दा व्याकरण शिक्षणमा विभिन्न चुनौती र समस्या देखा परेका छन् । व्याकरणलाई बौद्धिक विषय ठान्नु, भाषाबाट अलग गरी सिकाउन खोज्नु, अनावश्यक नियम, परिभाषा र

वर्गीकरणका आधारमा शिक्षण गर्न खोज्नु तथा परम्परागत शिक्षण प्रविधिको प्रयोग गर्नु व्याकरण शिक्षणमा देखा परेका मुख्य चुनौती हुन् (पौडेल, २०७०/७१) । त्यस्तै व्याकरण शिक्षणमा चन्द्रिका व्याकरणको पुरानै मानकलाई पछ्याइएको, संस्कृत वा अङ्ग्रेजी व्याकरणको ढाँचामा रचिएका प्रस्तावित व्याकरणलाई अपनाइएको, समसामयिक प्रयोग प्रचलन र वर्णनात्मकतालाई नस्विकारिएको, शैक्षणिक व्याकरणको अभाव भएको तथा व्याकरण शिक्षणप्रति शिक्षकहरूको दृष्टिकोण अस्पष्ट, अपूर्ण र सैद्धान्तिक किसिमको रहेको जस्ता समस्या व्याकरण शिक्षणमा विद्यमान रहेका छन् (ढकाल र खतिवडा, २०७३ तथा पौडेल, २०७३) । यस्ता चुनौती र समस्याको समाधान गर्न व्याकरण भाषाभित्रै हुन्छ र भाषाका विभिन्न प्रयोग सन्दर्भबाट यसको अर्थपूर्ण अनुभव र अभ्यास बढाउन सकिन्छ भन्ने धारणाको विकास गर्नु आवश्यक छ । यसका लागि सरल सङ्कथनयुक्त प्रयोग सन्दर्भका आधारमा कार्यमूलक ढङ्गले व्याकरण शिक्षणलाई रूपान्तरण गर्नु जरुरी देखिन्छ ।

व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा गरिएका प्रयोगात्मक अनुसन्धानले पनि यसका विभिन्न समस्या औँल्याएका छन् । स्टेफेन्स (सन् १९९०) ले अङ्ग्रेजी भाषाका शैक्षणिक व्याकरणमा लैङ्गिक विभेदको अवस्था रहेको उल्लेख गरेका छन् । उनले यसै कारणले व्याकरणको शिक्षण समस्यापूर्ण बनेको दाबी गरेका छन् । डायक्स (सन् २००७) ले भने व्याकरण सिकाइमा भिन्नता हुने कारणमा लैङ्गिक विविधता, अस्पष्टता, दीर्घकालीन स्मरण, सिकाइको अनुपयुक्त समय र भाषाको संरचना औँल्याएका छन् । उनले भाषाको संरचना र सिकारुको शारीरिक अवस्थाले व्याकरणको सिकाइमा मुख्य प्रभाव पार्ने धारणा राखेका छन् । अधिकारी (सन् २०१७) को अध्ययनबाट व्याकरणलाई नियमको समूहका रूपमा बुझ्ने गरेको, व्याकरणको शिक्षण सिकारुकेन्द्री, कार्यमा आधारित र सहयोगात्मक नभएको, व्याकरणको शिक्षण निगमनात्मक पद्धतिबाट भएको, प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको क्रममा शिक्षण कार्यकलाप गराइएको, पाठ्यपुस्तकमा मात्रै आधारित भएर शिक्षण गरिएको जस्ता समस्या पहिचान गरिएको छ । उनले यस्ता समस्या समाधान गर्न व्याकरण शिक्षणका क्षेत्रमा प्रशस्त अनुसन्धान हुनुपर्ने र अनुसन्धानका निष्कर्षलाई वास्तविक कक्षाकोठामा कार्यान्वयन गर्नुपर्ने सुझाव दिएका छन् । अल-मेख्लाफी र नागरत्नम (सन् २०११) का अनुसार व्याकरणका पाठको प्रयोगमा विद्यार्थीले भोगेका समस्यामा विविध किसिमका भाषिक संरचनाको प्रयोग हुनु, सांस्कृतिक पक्षको सम्बोधन नहुनु, शब्दभण्डारगत कठिनाइ हुनु, रूप र कार्यको संयोजन नहुनु तथा व्याकरणका पाठ आधिकारिक स्रोत

सामग्रीमा आधारित नहुनु रहेका छन् । त्यस्तै शिक्षकले भोगेका समस्यामा व्याकरणका पाठको आधिकारिकता नहुनु तथा पाठबाट सुहाउँदा कार्यको उत्पादन गर्न नसक्नु मुख्य रहेका छन् । नुरहायती (सन् २०२०) को अध्ययनबाट प्रयोगात्मक अङ्ग्रेजी व्याकरणको पाठ्यपुस्तक सञ्चारमैत्री नभएको, शिक्षण प्रविधि प्रभावकारी नभएको, कक्षाको वातावरण सहयोगी नभएको, पाठ्यवस्तुलाई कठिन तरिकाले संयोजन गरिएको जस्ता समस्या पहिचान गरिएका छन् । उनले यस्ता समस्याको समाधान गर्न पाठ्यवस्तुलाई प्रविधिमैत्री बनाउनुपर्ने, शिक्षणका उपयुक्त रणनीति प्रयोग गरिनुपर्ने, प्रगति प्रतिवेदन राख्नुपर्ने, सहपाठी परीक्षण कार्य तथा खेलकुद विधिको प्रयोग गर्नुपर्ने बताएका छन् । यी अध्ययनका आधारमा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ शिक्षक र विद्यार्थी दुवैका लागि समस्यापूर्ण रहेको देखिन्छ ।

व्याकरण शिक्षणका प्रभावकको खोजी गर्ने तथा यसमा देखा परेका चुनौती र समस्याको समाधान गर्ने सन्दर्भमा पनि अनुसन्धान भएका पाइन्छन् । कचनी (सन् २०१३) का विचारमा सिकारुको मातृभाषा, बोधगम्यताको सहजता, नियमको जटिलता, सिकारुको विकासात्मक अवस्था, व्यक्तिगत सिकाइ शैली, सिकारुको उमेर, भाषाको पूर्वसिकाइ अनुभव, सिकारु र शिक्षकको प्रस्तुति क्षमता, शिक्षकको भाषिक ज्ञानले व्याकरणको सिकाइमा प्रभाव पार्ने गर्छन् । नुर्कायोको (सन् २०१५) ले व्याकरणको सिकाइमा उत्प्रेरणाको प्रभावका सम्बन्धमा खोजी गर्दै व्याकरणात्मक क्षमता विकासका लागि परियोजनामा आधारित सहकार्यात्मक लेखन र सहकार्यात्मक सिकाइ प्रविधि उपयुक्त भएको चर्चा गरेका छन् । ग्राउस र कोपेन (सन् २०१८) ले व्याकरण शिक्षणका प्रभावकको खोजी गर्दै यसमा शिक्षकको व्याकरणात्मक संज्ञानको मुख्य प्रभाव पर्ने उल्लेख गरेका छन् । उनीहरूले शिक्षकको व्याकरणिक संज्ञान परम्परागत शिक्षण पद्धतिमा आधारित हुनु, पाठ्यक्रम बारम्बार परिवर्तन हुनु तथा विधागत ज्ञान र शैक्षणिक विषयवस्तुमा सन्तुलन नहुनु जस्ता समस्याका कारण व्याकरणको शिक्षण प्रभावकारी नबनेको उल्लेख गरेका छन् । याकोब र युनुस (सन् २०१९) का अनुसार व्याकरणका नियम र गलत बुझाइका कारण व्याकरणको शिक्षण आवश्यक भए पनि जटिल बन्दै गएको छ । उनीहरूले यस्ता जटिलतालाई हटाउन व्याकरणको शिक्षण मनोरञ्जन पद्धतिमा आधारित भएर भाषिक खेलका आधारमा गर्न सुझाएका छन् । भाषिक खेलले व्याकरण सिकाइमा विद्यार्थीको रुचि बढाउने, प्रवाहशीलतामा वृद्धि गर्ने तथा सिकारुलाई प्रेरणा प्रदान गर्ने उनको दाबी छ । मोहम्मदी र युसुफी (सन् २०१९) को अनुसन्धानबाट भाषिक पृष्ठभूमिले व्याकरणको सिकाइमा प्रत्यक्ष

प्रभाव पारेको तथा सुधारात्मक पृष्ठपोषणले सिकारुका भाषा सिकाइका समस्या न्यूनीकरणमा मद्दत पुगेको निष्कर्ष सार्वजनिक गरिएको छ । चेलिक (सन् २०२०) ले व्याकरणको शिक्षणका लागि पहिलो भाषाको ज्ञान उपयोगी हुने दाबी गरेका छन् । उनको अध्ययनले दोस्रो भाषाको सिकाइमा पहिलो भाषाले सकारात्मक प्रभाव पार्ने देखाएको छ । यसरी व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा सिकारुको भाषिक पृष्ठभूमि, विद्यालयको वातावरण, शिक्षकले प्रयोग गर्ने विधि प्रविधि, अभ्यासको अवसर जस्ता पक्षहरूले प्रभाव पार्ने देखिन्छ ।

प्रस्तुत चर्चाका आधारमा व्याकरण शिक्षणमा देखिएका समस्याहरू पुरानो मानकप्रतिको झुकाव, शैक्षणिक व्याकरणको अभाव, दृष्टिकोण तथा सुझको कमी, व्याकरण शिक्षणको प्रयोजन र विधिबारेको अनभिज्ञता, तालिमको कमी, व्याकरणको सैद्धान्तिक शिक्षण, भाषिक पाठ र व्याकरणलाई अलग गरी संयोजन तथा शिक्षण गर्नु, व्याकरणको मानक रूप कायम नहुनु आदि प्रमुख देखिन्छन् । लैङ्गिक विविधता, अस्पष्टता, स्मरण, भाषाको संरचना, सांस्कृतिक पक्षको सम्बोधन, सिकारुका व्यक्तिगत भिन्नता र शिक्षकको सक्षमता, परियोजनामा आधारित सहकार्यात्मक लेखन र सहकार्यात्मक सिकाइ प्रविधिको अभाव पनि व्याकरण शिक्षणमा समस्याका रूपमा रहेका पाइन्छन् । त्यस्तै शिक्षकको व्याकरणिक संज्ञान, पाठ्यक्रमको बारम्बार परिवर्तन तथा विधागत ज्ञान र शैक्षणिक विषयवस्तुमा असन्तुलन, व्याकरणका नियमको गलत बुझाइ, पहिलो भाषाको प्रभाव, सुधारात्मक पृष्ठपोषणको अभाव, पाठ्यपुस्तक, शिक्षण प्रविधि र कक्षाको वातावरण पनि व्याकरण शिक्षणका समस्या मानिएका छन् । व्याकरण शिक्षणका समस्याका बारेमा गरिएको यो समीक्षाले प्रस्तुत अनुसन्धानमा समस्या पहिचान गर्न, अध्ययनका उद्देश्य निर्धारण गर्न तथा अनुसन्धान प्रश्नको निर्माण गर्न सहयोग पुगेको छ ।

व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन

भाषाशिक्षणका लागि व्याकरणको शिक्षण आवश्यक हुन्छ । यस्तो आवश्यकीय व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकभित्रै सङ्गठित गरेर सिकाउने प्रचलन आजभोलि बढ्दै गएको देखिन्छ । व्याकरण शिक्षणका दृष्टिले भाषा पाठ्यपुस्तकको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यो शिक्षक र विद्यार्थी दुवैका लागि अत्यन्त आवश्यक पाठ्यसामग्री हो । यसमा प्रस्तुत भएका क्रियाकलाप तथा सामाजिक सांस्कृतिक सन्दर्भको ठुलो अर्थ रहन्छ । मूलतः व्याकरणका अभ्यास सिकारुको उमेर समूह, सिकाइ शैली, उत्प्रेरणा, पूर्वज्ञान तथा तह

सुहाउँदा हुनुपर्छ (सेर्चु, सन् २०१३) । यसरी भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यास समेट्दा विशेष ध्यान दिनु आवश्यक हुन्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन : नेपालको सन्दर्भमा व्याकरणलाई भाषाभन्दा अलग गरेर लामो समय शिक्षण गरिएको पाइन्छ । व्याकरणलाई भाषाको पाठ्यपुस्तकमै समावेश गराउने प्रचलन २०२८ देखि मात्र विद्यालय तहमा प्रारम्भ भएको हो (अधिकारी, २०७०/७१) । यो अभ्यास धेरै लामो समयसम्म चलेको भने पाइँदैन । व्याकरणलाई अलग्गै पुस्तकका रूपमा नराखे पनि २०३८ मा प्रकाशित पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक पाठका अभ्यासबाट अलग गरेर प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ (जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेड, २०३८$_{क}$ र २०३८$_{ख}$) । यसो गर्नाले पाठ र व्याकरणको सम्बन्ध स्थापित हुन सकेको पाइँदैन । पछिल्लो समयमा व्याकरणका अंशलाई मात्र राखेर अलग्गै पाठ्यपुस्तक निकाल्ने प्रचलन बढ्दै गएको छ । यस्तो कार्यले भाषा सिकाइका सन्दर्भमा व्याकरणलाई गौँण बनाई भाषिक सिपलाई ओझेलमा पारेको छ । फलस्वरूप कक्षाभित्रका कार्यकलाप श्रुतिबोध, पठनबोध, मौखिक अभिव्यक्ति र लिखित अभिव्यक्तितिर केन्द्रित हुनुको सट्टा व्याकरणका नियममा केन्द्रित हुन पुगेका पाइन्छन् । यसरी भाषिक पाठबाट व्याकरण अलग हुँदै गएको सन्दर्भमा व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा कसरी सङ्गठित गर्ने भन्नेबारेमा गरिएका अध्ययन अनुसन्धानलाई यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ ।

नेपाली व्याकरण लेखनको प्रारम्भ विदेशी विद्वान्बाट भएको सन्दर्भमा नेपाली विद्वान् वीरेन्द्रकेशरी अर्ज्याल र जयपृथ्वीबहादुर सिंहले यस विषयमा प्रारम्भिक कार्य गरेको पाइन्छ । हेमराज पण्डितद्वारा लिखित चन्द्रिका व्याकरण प्रथमपटक १९६९ मा प्रकाशन भएपछि यसले व्यापक मान्यता पाएको देखिन्छ । यसकै सरलीकृत रूपमा पछिल्ला व्याकरण प्रकाशन भएका पाइन्छन् । यही मान्यतामा आधारित भई नेपाली भाषाले स्थिरता पाएकाले अगुवाको रूपमा पहिलो श्रेय चन्द्रिका व्याकरणलाई दिइएको छ (पण्डित, २०४२) । यो व्याकरणमा विषयवस्तुलाई नियम, उदाहरण, तेरिज र अभ्यासको क्रममा राखिएको पाइन्छ । यसमा दिइएका अभ्यास सैद्धान्तिक र कार्यमूलक दुवै प्रकृतिका रहेका छन् । सिग्द्याल (२०५५) को मध्यचन्द्रिका व्याकरण १९६९ मा प्रकाशित चन्द्रिका व्याकरणको संक्षिप्त रूप हो । शिक्षार्थीका निमित्त संक्षिप्त व्याकरणको आवश्यकता भएकाले चन्द्रिकाका आधारमा यो छोटकरी व्याकरण तयार पारिएको लेखकको स्वीकारोक्ति छ (मध्यचन्द्रिकाको भूमिका) ।

यसमा व्याकरणिक विषयवस्तुका नियम प्रस्तुत गरी उदाहरणबाट उक्त नियमलाई पुष्टि गरिएको छ । आवश्यक ठाउँमा टिप्पणीसमेत दिइएको छ । प्रत्येक विषयवस्तुको अन्त्यमा सैद्धान्तिक र प्रायोगिक दुवै प्रकृतिका प्रश्न समावेश गरिएको छ । शास्त्री (२०२७) ले बालबालिकालाई नेपाली व्याकरणका साधारण नियम सजिलोसँग सिकाउने उद्देश्यले व्याकरणको दन्त्यकथा लेखेका छन् । यस पुस्तिकाको पहिलो खण्डमा व्याकरणलाई कथाका रूपमा राखिएको छ भने दोस्रो खण्डमा नेपाली व्याकरणका नियमलाई संक्षिप्त रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । बन्धु (२०४५) द्वारा सम्पादित पुस्तकमा नेपाली व्याकरणका विभिन्न पक्षमा विस्तृत चर्चा गर्दै यिनको शैक्षिक प्रयोगका सम्बन्धमा उल्लेख गरिएको पाइन्छ । अनिवार्य नेपाली विषय स्थायी समिति (२०६६) मा व्याकरण खण्डअन्तर्गत नेपाली अक्षर संरचना, नेपाली वर्णविन्यास, शब्दवर्ग, शब्दनिर्माण र सन्धि, शब्दरूपायन, वाक्यतत्त्वपरक रचना, वाक्यान्तरण र वाक्यसंश्लेषणको चर्चा गरिएको छ । यी व्याकरणिक विषयवस्तु शिक्षणको उद्देश्य, पाठ्यविषयको स्पष्टीकरण, शिक्षण प्रक्रिया, कक्षा घन्टीको वितरणको रूपरेखा तथा सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको क्रममा प्रस्तुत गरिएको छ । स्नातक तहको नेपाली शिक्षणका सन्दर्भमा तयार पारिएको भए पनि यसले अध्येतालाई व्याकरणिक विषयवस्तुको चर्चा गर्न तथा शिक्षण विधि र प्रक्रियाको निरूपण गर्न मद्दत पुऱ्याएको छ ।

नेपाली व्याकरणको इतिहास र व्याकरणकारको सर्वेक्षण गर्ने सन्दर्भमा केही अनुसन्धान भएका पाइन्छन् । शर्मा (२०५६) द्वारा नेपाली व्याकरणका क्षेत्रमा भएका कार्यको विकासक्रमिक अध्ययन गरिएको छ । उनको सर्वेक्षणमा कृति र कृतिकारको कालक्रमिक जानकारी दिने लक्ष्य राखिएकाले व्याकरण र यसको शिक्षणका बारेमा गहन विश्लेषण, मूल्याङ्कन र निष्कर्ष भने पाउन सकिँदैन । शर्मा (२०७४) द्वारा नेपाली भाषा र व्याकरण लेखन परम्परा तथा नेपाली व्याकरण लेखनका मूल प्रवृत्तिका बारेमा चर्चा गरिएको छ । उनको अध्ययनमा नेपाली व्याकरण लेखनको आरम्भदेखि हालसम्मको व्याकरणात्मक परम्पराको सर्वेक्षण तथा व्याकरणात्मक प्राप्तिको अध्ययन, विश्लेषण र मूल्याङ्कन प्रस्तुत गरिएको छ । नेपाली व्याकरणको कालक्रमिक सर्वेक्षण, प्रवृत्तिगत पहिचान, चरणगत वर्गीकरणसँगै वर्णनात्मक, विश्लेषणात्मक र तुलनात्मक विधिबाट नेपाली व्याकरण परम्पराको व्यवस्थित मूल्याङ्कन यस अध्ययनमा प्रस्तुत छ । यस अध्ययनमा शैक्षणिक उद्देश्यले लेखिएका केही व्याकरणात्मक पुस्तक र तिनका रचनाकारको नाम उल्लेख गर्नु बाहेक व्याकरणको शैक्षिक प्रयोगका सम्बन्धमा चर्चा गरिएको पाइँदैन । आचार्य (२०७५)

द्वारा गरिएको अध्ययनमा परम्परागत र आधुनिक व्याकरणका ढाँचामा विकसित हुँदै आएको नेपाली व्याकरणको अवस्था देखाइएको छ । नेपाली व्याकरणको सामान्य पृष्ठभूमि र विकास प्रक्रिया देखाउँदै तिनमा वर्ण, रूप र वाक्यको व्यवस्थालाई प्रस्तुत गर्ने तथा आधुनिक व्याकरणबिच पाइने मतान्तर समेत समेट्ने काम यस अध्ययनमा गरिएको छ ।

नेपाली शैक्षणिक व्याकरणका पाठ्यवस्तु छनोट र स्तरणका सन्बन्धमा पनि सैद्धान्तिक चर्चा गरिएको पाइन्छ । अधिकारी (२०६२) का अनुसार शैक्षणिक व्याकरणका पाठ्यवस्तुको छनोट गर्दा मनोभाषाविज्ञान र समाजभाषाविज्ञानका सिद्धान्त अपनाई सरलबाट जटिलको क्रममा चक्रीय स्तरणमा संयोजन गरिनुपर्छ । यस्ता व्याकरण व्यावहारिक, प्रयोगपरक, यथार्थपरक, स्पष्ट र सरल प्रकृतिका हुनुपर्छ । कुनै निश्चित वाद र समुदायभन्दा पनि सबैलाई समेट्ने लचिलो र मध्यमार्गी दृष्टिकोणबाट संरचित हुनुपर्दछ । भाषाको प्रयोगपरकता र उत्पादनशीलताको ख्याल गर्दै उपयोगितावादी दृष्टिकोणबाट शैक्षणिक व्याकरण लेखिनु आवश्यक छ । पौडेल (२०७३) ले पनि व्याकरणको शिक्षणका लागि शैक्षणिक व्याकरण आवश्यक ठानेका छन् । उनले शैक्षणिक व्याकरणलाई “कुनै पनि भाषा सिक्ने सिकाउने प्रक्रिया तथा पद्धतिसम्बन्धी व्यावहारिक व्याकरण” (पृ. २१६) भनी चिनाएका छन् । यस्तो व्याकरण विविध अभ्यासकेन्द्री र विद्यार्थीकेन्द्रित सोचबाट व्याकरणात्मक परिशुद्धता विकास गरी भाषा शिक्षणका अपेक्षित उद्देश्य प्रभावकारी रूपमा हासिल गर्ने लक्ष्यका साथ तयार पारिएको हुन्छ । शैक्षणिक व्याकरण योजनाबद्ध सिकाइमा जोड दिने, उत्पादनात्मक प्रकृतिको, सिर्जनात्मक शक्तिको विकास गर्न सक्षम, प्रयोग र प्रयुक्तिको उचित समन्वय भएको, व्यतिरेकी र त्रुटि विश्लेषणका निष्कर्षको उपयोग गरिएको, सरल, सुझकेन्द्री र विद्यार्थीकेन्द्रित प्रकृतिको हुनु आवश्यक हुन्छ ।

नेपाली व्याकरणलाई शैक्षणिक, पाठपरक, रचनात्मक एवम् प्रयोगात्मक बनाउने सन्दर्भमा सीमित काम भएका देखिन्छन् । उप्रेती (२०७७) को नेपाली व्याकरण शैक्षणिक प्रकृतिको पाइन्छ । “यसमा सबैभन्दा पहिला पाठहरू दिइएका छन् र त्यसपछि ती पाठबाट व्याकरण शिक्षण, पहिचान, प्रयोग र अभ्यास दिएर यसलाई रचनामुखी र प्रयोगात्मक बनाइएको छ । यसले भाषा र व्याकरणका बिच अभिन्न सम्बन्ध हुन्छ भन्ने प्रस्ट पारेको छ” (प्रकाशकीय) । यस पुस्तकले व्याकरणलाई आगमनात्मक तरिकाले प्रस्तुत गरी भाषिक प्रयोगबाट व्याकरण सिक्दा र सिकाउँदा नै व्याकरणको शिक्षण प्रभावकारी, रोचक र सरल

हुन्छ भन्ने मान्यतालाई अवलम्बन गरेको छ । यसले व्याकरण भनेको भाषाभन्दा भिन्न वस्तु नभएको र व्याकरण भाषाभित्रैको निमयसमुच्चय रहेको स्पष्ट पारेको छ । प्रस्तुत पुस्तकले नेपाली व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षणलाई पाठपरक, रचनामुखी र प्रयोग अभ्यासपरक बनाउनेतर्फ सकारात्मक पहल गरेको देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठनका सम्बन्धमा भएका केही नेपाली अनुसन्धानले त्यस्तो प्रयोग उपयुक्त नभएको तथ्य सार्वजनिक गरेका छन् । तिमल्सेना (२०७७) ले कक्षा ८ को नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त कार्यमूलक व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठ्यक्रमअनुरूपता, छनोट र स्तरण, पाठसँगको सम्बद्धता, कार्यमूलकता तथा उदाहरण र प्रयोग अभ्यासका आधारमा विश्लेषण गरेका छन् । यस अनुसन्धानमा पाठ्यक्रमअनुरूपका अधिकांश विषय कार्यमूलक व्याकरणमा समेटिएको; वाच्य, शब्दवर्ग र कारक, विभक्ति तथा विभक्ति नियमको प्रयोग आदि विषयहरू जटिल प्रकृतिका छनोट गरिएको; वाच्य, कारक र विभक्ति तथा लेख्यचिह्नका विषयवस्तु रेखीय स्तरणमा संयोजन गरिएको; पाठसम्बद्ध र उदाहरण प्रयोगमा आधारित विषयको कमी रहेको; कार्यमूलकताका सम्बन्धमा अस्पष्टता रहेको तथा व्याकरणका केही विषयवस्तुलाई सैद्धान्तिक स्वरूपमा प्रस्तुत गरिएको निष्कर्ष निकालिएको पाइन्छ । शर्मा (२०७७) को अनुसन्धान स्नातक तहमा नेपाली व्याकरण शिक्षणको अवस्था, रचनामुखी व्याकरण शिक्षणको प्रक्रिया एवम् व्याकरण शिक्षणलाई पाठ र सन्दर्भमा आधारित बनाउने तरिकाको खोजीमा केन्द्रित छ । यस अध्ययनमा भाषातत्त्व शिक्षणलाई रचनामुखी र अन्तरक्रियात्मक बनाउन आवश्यक पर्ने शैक्षणिक योजनाको निर्माणमा सक्रियता र एकरूपता नभएको साथै शिक्षण सामग्रीको प्रयोगमा पाठ वा रचनालाई पूर्णतः कार्यान्वयनमा ल्याउन नसकिएको उल्लेख गरिएको छ । उनले व्याकरण शिक्षणलाई पाठ्यक्रमको मर्मअनुरूप स्तरीय, व्यावहारिक, उद्देश्यपूर्ण र सिर्जनात्मक बनाउन योजनाबद्ध शिक्षण, निरन्तर मूल्याङ्कन, सम्प्रेषणात्मक शिक्षण विधिको उपयोग र भाषाकेन्द्रित शिक्षण सिकाइ गतिविधिको सफल कार्यान्वयन आवश्यक रहेको सुझाव दिएका छन् ।

अन्तर्राष्ट्रिय सन्दर्भमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन : शिक्षण सिकाइका लागि व्याकरणको सङ्गठन कसरी गर्नु उपयुक्त हुन्छ भन्नेबारेमा अन्तर्राष्ट्रिय सन्दर्भमा थुप्रै अध्ययन अनुसन्धान गरिएको पाइन्छ । नुनान (सन् १९८८) का अनुसार व्याकरण शिक्षणका

लागि पाठ्यवस्तु सङ्गठन गर्दा व्याकरणात्मक, कार्यात्मक र विचारात्मक पक्षलाई ध्यान दिई एकीकृत ढङ्गले गर्नुपर्ने हुन्छ । यस क्रममा व्याकरणात्मक कठिनाइलाई मात्र आधार नबनाएर सिकारुको स्मरण क्षमतालाई ख्याल गर्नु आवश्यक छ । श्रीवास्तव (सन् १९९२) ले सामान्य र प्रयोगात्मक शैक्षिक व्याकरणको चर्चा गरेका छन् । सामान्य शैक्षिक व्याकरण भनेको भाषा विशेषको सम्भाव्य संरचनालाई भाषा सिकाइ प्रक्रियाका आधारमा पुनर्लेखन गरिएको व्याकरण हो भने प्रयोगात्मक शैक्षिक व्याकरण भाषाशिक्षणको उद्देश्यले नियन्त्रित चयन, स्तरण र प्रस्तुतीकरणको सिद्धान्तका आधारमा सामान्य शैक्षिक व्याकरणको पुनर्लेखन र अनुप्रयोग हो । प्रयोगात्मक शैक्षिक व्याकरण मूलतः शिक्षणको उद्देश्य एवम् आवश्यकता, पाठको छनोट, स्तरण र प्रस्तुतीकरण तथा शिक्षण विधि र प्रविधिको प्रयोगलाई ध्यानमा राखी तयार गरिन्छ । उनले व्याकरण शिक्षणका लागि प्रयोगात्मक व्याकरण उपयोगी हुने धारणा राखेका छन् । शर्मा र अन्य (सन् १९९७) का विचारमा व्याकरणका पाठको निर्माण गर्दा १. औपचारिक व्याकरण पाठ २. व्यावहारिक व्याकरण पाठ र ३. प्रासङ्गिक व्याकरण पाठ गरी तीनओटा ढाँचा अपनाउन सकिन्छ । पहिलो ढाँचामा व्याकरणसम्बन्धी नियमको ज्ञान गराउने किसिमले, दोस्रो ढाँचामा सिकेका नियमलाई विभिन्न पाठमा प्रयुक्त उदाहरणसँग सम्बन्धित गराएर र तेस्रो ढाँचामा थुप्रै उदाहरण एकत्रित गरी औपचारिक पाठ बनाई व्याकरणको सङ्गठन गरिन्छ । उनीहरूले व्याकरणका पाठ निर्माण गर्दा यी तीनओटा ढाँचा अपनाउन सकिने दृष्टिकोण राखेका छन् ।

व्याकरणका पाठ्यवस्तु चयन र विन्यासका सम्बन्धमा प्रशस्त सैद्धान्तिक चर्चा भएका पाइन्छन् । यस सम्बन्धमा थर्नवरी (सन् १९९९) ले छनोट र स्तरणका सिद्धान्त प्रस्तुत गरेका छन् । उनले व्याकरणका पाठ्यवस्तु छनोट गर्दा उपयोगिता र आवृत्तिलाई ध्यान दिनुपर्ने चर्चा गरेका छन् । उनका अनुसार बारम्बार आवृत्त हुने भाषिक एकाइ कम आवृत्त हुने एकाइका तुलनामा बढी उपयोगी हुन्छन् । उपयोगिताको सन्दर्भ चाहिँ सिकारुको आवश्यकतामा भर पर्छ । जुन कुरा सिकारुका लागि बढी आवश्यक हुन्छन् ती कुरा उनीहरूका लागि बढी उपयोगी हुन्छन् । स्तरणका सन्दर्भमा जटिलता, सिकाइसामर्थ्यता र शिक्षणयोग्यतालाई ध्यान दिनु आवश्यक छ । व्याकरणका पाठ बोझिला र जटिल बन्ने प्रमुख कारण एउटा भाषिक एकाइमा बढीभन्दा बढी भाषिक एकाइको समिश्रण हुनु हो । त्यसैले व्याकरणका पाठ्यवस्तुको स्तरण गर्दा सरलता र क्रमबद्ध सिकाइमा ध्यान दिनु जरुरी छ । सबै कुरा एकैपटक सिकाउने गरी व्याकरणका पाठ्यवस्तु संयोजन गरिनुहुँदैन ।

सामान्य अर्थमा सिकाइसामर्थ्य भनेको सहजै सिक्न सकिने हो । सरल कुरा सिक्न सहज हुन्छ । विकसित अवधारणाले भने सिकाइसामर्थ्यलाई भाषा प्राप्तिको प्राकृतिक क्रममा सिक्न सक्ने क्षमतालाई जनाउँछ । उनले व्याकरणका पाठ्यवस्तु सिकारुको क्षमतामा आधारित हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । स्तरणअन्तर्गत पर्ने अर्को अवधारणा शिक्षणयोग्यताले व्याकरणका पाठ्यवस्तु सजिलै शिक्षण गर्न सकिने हुनुपर्ने मान्यता राख्छ । यसका लागि पाठ्यवस्तुलाई साञ्चारिक अभिव्यक्तिको उद्देश्य परिपूर्ति गर्ने हिसाबले कार्यमूलक ढाँचामा संयोजन गर्नु उपयुक्त हुन्छ । उनले व्याकरणलाई प्रस्तुत गर्ने मुख्य दुई ढाँचा चर्चा गरेका छन् । पहिलो ढाँचा प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादन ढाँचामा शिक्षकले सर्वप्रथम प्रस्तुतीकरण गर्ने, दोस्रो चरणमा विद्यार्थीलाई प्रशस्त अभ्यास गराउने र अन्तिममा उत्पादन गर्न लगाउने काम गरिन्छ । उनको दोस्रो ढाँचा वैकल्पिक ढाँचामा कार्य-शिक्षण-कार्यको क्रम रहन्छ । वैकल्पिक ढाँचाभित्र उनले प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको ढाँचा, कार्यमा आधारित ढाँचा, सिपमा आधारित ढाँचा र कथामा आधारित ढाँचालाई राखेका छन् ।

भाषा शिक्षणमा प्रयोग गरिने अभ्यास र तिनको स्तरणका बारेमा पनि चर्चा गरिएको पाइन्छ । यस सन्दर्भमा बाइराम (सन् २०००) ले अभ्यासलाई चार प्रकारमा बाँडेका छन् । यी अभ्यासहरू १. प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा : बहुवैकल्पिक, जोडा मिलाउने, वर्गीकरण गर्ने, प्रतिस्थापन गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने, रूपान्तरण गर्ने अभ्यास; २. भाषाको संरचना क्षेत्रका आधारमा : उच्चारण, व्याकरण, शब्दभण्डार तथा भाषिक सिपका आधारमा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइका अभ्यास; ३. प्राप्ति-पुनर्उत्पादन-उत्पादनको श्रेणीक्रमका आधारमा राखिने अभ्यास र ४. भाषा प्रयोगको लक्ष्य : शुद्धता वा गतिशीलताका आधारमा राखिने अभ्यास रहेका छन् । उनले अन्तरसांस्कृतिक दक्षता वा क्षतिपूर्ति रणनीतिका आधारमा पनि भाषिक अभ्यासको वर्गीकरण र स्तरण गर्न सकिने उल्लेख गरेका छन् । उनले व्याकरणका अभ्यास भाषिक शुद्धताभन्दा पनि भाषिक प्रयोगमा आधारित भएर तयार गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । अस्की (सन् २००५) ले विदेशी भाषा शिक्षणका लागि निर्मित पाठ्यपुस्तकमा प्रारम्भिक सिकारुका लागि पुनरावृत्तिमूलक र पुनरुत्पादनात्मक अभ्यास राखिनुपर्ने धारणा राखेका छन् । उनले नियन्त्रित किसिमका अभ्यास सदैव प्रयोग नगरेर सिकाइको निश्चित तह पार गरेपछि अभ्यासात्मक क्रियाकलापलाई पनि परिवर्तन गर्दै संरचनाकेन्द्री शिक्षणबाट सम्प्रेषणात्मक क्रियाकलापतर्फ अभिमुख हुनुपर्ने बताएका छन् । क्रिएडो र साङ्घेज (सन् २००९) ले स्पेनमा अङ्ग्रेजी भाषा

शिक्षणका लागि तयार गरिएका सातओटा भाषा पाठ्यपुस्तकको सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका आधारमा विश्लेषण गरेका छन् । उनीहरूले निर्धारित पाठ्यपुस्तकका शब्दभण्डार, सुनाइ, बोलाइ, पढाइ, लेखाइ, उच्चारण र व्याकरणगत पक्षको सूक्ष्म विश्लेषण गर्दै सबै पाठ्यपुस्तकहरू सम्प्रेषणात्मक पद्धतिमा आधारित भएको, राष्ट्रिय पाठ्यक्रमका उद्देश्य राम्रोसँग परिपूर्ति गर्न सक्ने किसिमका भएको तथा विद्यार्थीलाई सम्प्रेषणात्मक गतिविधि गराउन सहज हुने गरी निर्माण गरिएको निष्कर्ष निकालेका छन् । क्याम्ब्रिज युनिभर्सिटी प्रेस, सन् १९९६ ले प्रस्तुत गरेका सातओटा व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रकारलाई उर (सन् २००९, पृ.८४ मा उद्धृतांश) ले यसरी उल्लेख गरेका छन् : १. सचेतना : यो सिकारुहरू भाषिक संरचनामा परिचित भइसकेपछि उनीहरूलाई कुनै सङ्कथन उपलब्ध गराउने र त्यसैका आधारमा भाषिक रूप वा अर्थमा केन्द्रित कार्य गराउने अभ्यास हो । २. नियन्त्रित पुनरावृत्ति : यसमा भाषिक संरचनाको उदाहरण अनुकरण गरेर सिकारुले नयाँ संरचना निर्माण गर्न सक्ने अभ्यास पर्छन् । यस्ता अभ्यास शिक्षकले मौलिक रूपमा प्रदान गर्न सक्छन् वा पाठ्यपुस्तकका आधारमा पनि उपलब्ध हुन सक्छन् । ३. अर्थपूर्ण पुनरावृत्ति : यस प्रकारका अभ्यासमा पनि नियन्त्रित पुनरावृत्तिको झैँ अनुकरणबाट नयाँ भाषिक संरचनाको निर्माण गर्न लगाइन्छ तर यिनमा प्रतिक्रिया नियन्त्रित हुन्छन् र सिकारुलाई सीमित छनोटका अवसर प्रदान गरिन्छ । ४. निर्देशित अर्थपूर्ण अभ्यास : यस अभ्यासमा कुनै संरचनाका आधारमा त्यस्तै संरचना उत्पादन गर्न लगाइन्छ । ५. स्वतन्त्र वाक्यरचना : यस अभ्यासमा कुनै चित्र वा सन्दर्भ दिइन्छ र तिनलाई शब्दमा लेख्न वा बोल्न लगाइन्छ । ६. पाठरचना : कुनै उदाहरणका आधारमा अर्थपूर्ण संवाद वा अनुच्छेदको रचना गर्न लगाउने अभ्यास यसअन्तर्गत पर्छन् । ७. स्वतन्त्र पाठ : यो पाठरचना जस्तै किसिमको अभ्यास हो तर यसमा कुनै बुँदा दिइँदैन । सिकारुले आफैले स्वतन्त्र ढङ्गले पाठको रचना गर्नुपर्छ ।

व्याकरणका विषयवस्तुलाई रैखिक र चक्रीयरूपमा स्तरण गर्ने प्रचलन पाइन्छ । नुनान (सन् २००१) ले व्याकरणका दृष्टिले धेरैजसो विदेशी भाषाशिक्षण कार्यक्रम र शिक्षण सामग्री रैखिक ढाँचामा सङ्गठित गरिएको उल्लेख गरेका छन् । रैखिक ढाँचामा भाषाका एकाइलाई एकपछि अर्को चरणमा क्रमबद्ध गरिएको हुन्छ । यस्तो ढाँचामा पुनरावृत्तिको सम्भावना हुँदैन भने पाठ्यपुस्तकहरू एकाङ्गी र सन्दर्भविहीन बन्न पुग्छन् । यो ढाँचाले एकपटकमा एउटा मात्र निर्धारित भाषा क्रमबद्ध रूपमा सिकाउने लक्ष्य राख्छ । यो ढाँचालाई उनले पुरानो, चरणबद्ध र भवन निर्माण तरिका जस्तो भएको भनेका छन् । यसको

सट्टामा नुनानले मौलिक पद्धतिको प्रयोग गर्न सुझाएका छन् । यस पद्धतिले भाषा प्राप्ति र प्रयोगको हाम्रो बुझाइलाई परिष्कृत पार्न सक्छ । यस ढाँचामा सिकारुलाई आआफ्नै गति र समयमा सिक्न दिइन्छ । पाठलाई एकैपटक पूर्ण रूपमा सिकाउने लक्ष्य राखिँदैन । कक्षाकोठालाई अन्वेषणात्मक र सहकार्यात्मक कार्यमा आधारित बनाइन्छ । पाठहरू पटकपटक पुनरावृत्त हुन्छन् र ती सन्दर्भपरक पनि बनाइएका हुन्छन् । उनले यस ढाँचाको प्रयोग गर्दा सिकारुको व्याकरण सिकाइको गति र दरलाई प्रभाव पार्ने बोलाइका अस्पष्टता, शिक्षण विधिगत अवरोध, भाषाप्राप्ति प्रक्रिया र शिक्षण सिकाइको वातावरण जस्ता पक्षलाई शिक्षकले ध्यान दिनुपर्ने सुझाव दिएका छन् ।

पाठ्यपुस्तकका पाठ्यवस्तुलाई सङ्गठित गर्दा निश्चित आधार अपनाउनुपर्ने हुन्छ । हार्मर (सन् २००१) ले यस्ता प्रमुख आधारहरू सिकाइ क्षमता, आवृत्ति, व्यापन र उपयोगिता गरी चारओटा औँल्याएका छन् । उनले पाठ्यवस्तु सङ्गठनका विभिन्न प्रकारसमेत उल्लेख गरेका छन् । यी पाठ्यवस्तुहरू व्याकरणलाई जोड दिने व्याकरणात्मक पाठ्यवस्तु, शब्दावलीमा जोड दिने शब्दावली पाठ्यवस्तु, भाषिक कार्यमा जोड दिने प्रकार्यात्मक पाठ्यवस्तु, वास्तविक जीवनका घटना र अवस्था सिकाउने अवस्थाकेन्द्री पाठ्यवस्तु, सिकाइका क्षेत्रमा आधारित विषयकेन्द्री पाठ्यवस्तु र कार्यको शृङ्खलाका आधारमा तयार गरिने कार्यमा आधारित पाठ्यवस्तु गरी छ प्रकारका रहेका छन् । यी तरिकालाई एकीकृत गरी उनले भाषा पाठ्यपुस्तकका पाठ्यवस्तु सङ्गठन गर्दा बहुपाठात्मक ढाँचा अपनाउन सुझाएका छन् । एउटै विषयवस्तुबाट व्याकरण, शब्दभण्डार र भाषिक सिप सिकाउने दृष्टिकोण नै बहुपाठात्मक पाठ्यवस्तु सङ्गठन हो । यसमा व्याकरण, शब्दभण्डार, भाषिक कार्य, परिस्थिति, विषय, कार्य, विभिन्न भाषिक सिपगत कार्य र उच्चारणगत पक्षहरूलाई समेटिएको हुन्छ । रोज (सन् २०१२) ले व्याकरणका पाठहरू प्रयोगवादमा आधारित गरेर सङ्गठन गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेका छन् । व्याख्यात्मक चिन्तनले व्याकरण र वास्तविक संसार जोड्ने गर्छ । यसले कुनै विशेष अवस्थामा भाषाले कसरी काम गर्छ भन्ने कुरा खोजी गर्छ । यसले सामाजिक, सांस्कृतिक र संज्ञानात्मक सन्दर्भमा भाषाको प्रयोग तथा मानिसले भाषाका माध्यमबाट कसरी अर्थको उत्पादन र बोध गर्छन् भन्ने कुराको परीक्षण गर्छ । यसरी प्रयोगवादले साञ्चारिक क्रिया अर्थात् सम्पादनकारी क्रिया जस्तै : अनुरोध, धन्यवाद, बिदाइ, क्षमा आदिको उपयोगबाट व्याकरणको ज्ञान गराउन सकिने मान्यता राखेको छ । मैजला र टेमेङ्गा-हेलमेन्टल (सन् २०१७) का अनुसार भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका

अभ्यासलाई प्रस्तुत गर्ने विभिन्न विधि र प्रक्रिया विकास भइसके पनि आजसम्म श्रुतिभाषिक पद्धतिले लागु गरेका सन्दर्भविहीन पुनरावृत्ति गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने, प्रतिस्थापन तालिकाबाट वाक्य बनाउने जस्ता अभ्यासको प्रयोग भइरहेको देखिन्छ । उनीहरूले यस्तो प्रवृत्तिलाई निरुत्साहित गर्न व्याकरणका आदर्श अभ्यास निर्माण गर्दा सिकारुकेन्द्री र सिकारुलाई सहयोग पुऱ्याउने खालका निर्माण गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेका छन् । भोल्ड (सन् २०१७) ले अर्थपूर्ण र सन्दर्भपूर्ण व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा विदेशी भाषाका रूपमा पढाइने फ्रेन्च भाषाका पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको अध्ययनबाट अनुसन्धानका नवीन प्रवर्तनको प्रयोग भाषा पाठ्यपुस्तकको निर्माणमा प्रवेश भएको, यी अवधारणाको प्रयोग माध्यमिक तहमा भन्दा आधारभूत तहका भाषा पाठ्यपुस्तकमा प्रयोग गर्नु आवश्यक रहेको तथा शिक्षकले व्याकरण शिक्षणका क्रममा अनुसन्धानमा आधारित सिद्धान्तका निष्कर्ष कक्षाकोठामा कार्यान्वयन गर्न पूरक पाठ्यसामग्रीको प्रयोग गर्ने गरेको निष्कर्ष निकालेका छन् । त्यसैगरी देमिर र इर्डोगन (सन् २०१८) ले भाषा पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका क्रियाकलापको परिमाणमा भन्दा पनि गुणस्तरमा जोड दिनुपर्ने तथा पाठमा आधारित व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने तथ्य प्रस्तुत गरेका छन् ।

व्याकरणका पाठ र अभ्यास सङ्गठन गर्दा सर्वप्रथम व्याकरण शिक्षणको उद्देश्यमा ध्यान दिनु आवश्यक हुन्छ । म्याग्राथ (सन् २००२) का विचारमा व्याकरण शिक्षणका मुख्य दुई उद्देश्य ज्ञानको प्रसार गर्ने र सिप विकासमा सघाउने रहेका हुन्छन् । व्याकरणिक तत्त्वको पूर्ण र प्रभावकारी सञ्चारका लागि ज्ञानका विभिन्न रूप र सिपको संयोजन आवश्यक हुन्छ । त्यस्तै दोस्रो महत्त्वपूर्ण कार्य भनेको व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुति हो । व्याकरणका अभ्यास उपयुक्त शब्दको छनोटबाट क्रमबद्ध गरिएको हुनुपर्छ जसले हामी र हाम्रो संसारको बुझाइका बारेको अर्थलाई अभिव्यक्त गर्न सकून् । त्यसैगरी सिकारुको उमेर, उनीहरूको तात्कालीन ज्ञान र अनुमानयोग्य सन्दर्भ आदिले पनि सन्दर्भ र अभ्यासको छनोटमा प्रभाव पार्दछन् । व्याकरणका अभ्यासको सङ्गठनमा ध्यान दिनुपर्ने तेस्रो कुरा ज्ञान र सिपको फरकपना हो । ज्ञान प्रस्तुतीकरण वा आविष्कार गर्न सकिन्छ र यो सहजै बिर्सन पनि सकिन्छ । सिप अभ्यासका माध्यमबाट आर्जन गर्न सकिन्छ र एकपटक प्राप्त गरिसकेको सिप विस्मृति भएमा पुनः प्राप्ति गर्न कठिनाइ हुँदैन । जब हामी ज्ञानको शिक्षण गरिरेका हुन्छौँ तब सिपको शिक्षण सम्भव हुँदैन । सिप भनेको सिकिने कुरा हो र

अभ्यासले यसमा निखार ल्याउँछ । उनले व्याकरणका अभ्यास सङ्गठन र विकास गर्दा ज्ञान वा सिप केमा जोड दिने भन्ने कुरालाई मनन गर्नु आवश्यक चर्चा गरेका छन् ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा शैक्षणिक व्याकरणका पाठ्यवस्तुको छनोटमा मनोभाषाविज्ञान र समाजभाषाविज्ञानका सिद्धान्त अपनाइनुपर्ने, विविध अभ्यासकेन्द्री र विद्यार्थीकेन्द्रित सोचबाट व्याकरणात्मक परिशुद्धता विकास गरी भाषाशिक्षणका अपेक्षित उद्देश्य प्रभावकारी रूपमा हासिल गर्ने लक्ष्य राख्नुपर्ने तथा व्याकरणलाई पाठपरक, रचनात्मक एवम् प्रयोगात्मक बनाउनुपर्ने निष्कर्ष प्राप्त भएको छ । व्याकरण शिक्षणका लागि पाठ्यवस्तु सङ्गठन गर्दा व्याकरणात्मक, कार्यात्मक र विचारात्मक पक्षलाई ध्यान दिई एकीकृत गर्नु आवश्यक छ । व्याकरणका पाठ्यवस्तु छनोट गर्दा उपयोगिता र आवृत्ति तथा स्तरण गर्दा सरलता र क्रमबद्ध सिकाइमा ध्यान दिनु आवश्यक देखिन्छ । त्यस्तै प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको ढाँचाभन्दा कार्य-शिक्षण-कार्यको ढाँचा व्याकरणका पाठ्यवस्तु संयोजनमा उपयुक्त हुन्छ । व्याकरणका अभ्यास भाषिक शुद्धताभन्दा पनि प्रवाहपूर्ण भाषिक प्रयोगमा आधारित गरेर सङ्गठित गर्नुपर्ने हुन्छ । व्याकरणका पाठ्यवस्तु सङ्गठन गर्दा बहुपाठात्मक ढाँचा अपनाउनुपर्ने, सम्प्रेषणात्मक पद्धति र प्रयोगमा आधारित गरेर सङ्गठन गर्नुपर्ने, सिकारुकेन्द्री र सिकारुलाई सहयोग पुऱ्याउने तथा कार्यमूलक र रचनामुखी अवधारणामा आधारित भएर गर्नुपर्ने स्पष्ट हुन्छ । यसरी व्याकरणका पाठ र अभ्यास सङ्गठनसम्बन्धी गरिएका प्रस्तुत अध्ययनको समीक्षाले अध्येतालाई आधारभूत तहका पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको प्रयोगसम्बन्धी खोजी गर्न मद्दत पुगेको छ ।

व्याकरणका पाठ र अभ्यासको प्रयोग

व्याकरणका पाठ र अभ्यास सिकारुलाई कसरी प्रयोग गराउँदा प्रभावकारी हुन्छ भन्नेबारेमा विभिन्न अध्ययन भएका छन् । मर्सिया र हिल्स (सन् १९८८) ले व्याकरणको शिक्षण गर्दा गीत, खेलकुद, समस्या समाधान क्रियाकलाप र पाठमा आधारित अभ्यासको उपयोग गर्न सकिने कुरा औँल्याएका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका अभ्यासमा पाठको अनुकरण लेखन गर्ने, पाठ पूरा गर्ने, पाठनियन्त्रित, विषयकेन्द्री र व्याकरणिक सुधारका अभ्यास रहन सक्ने धारणा राखेका छन् । थर्नवरी (सन् १९९९) ले व्याकरणका पाठ्यवस्तु प्रस्तुतीकरण र अभ्यासात्मक क्रियाकलापको मूल्याङ्कन तिनीहरू कत्तिको पर्याप्त र उपयुक्त छन् ? भन्ने प्रश्नका आधारबाट गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । नुनान (सन्

२००१) का विचारमा कक्षामा व्याकरणलाई सन्दर्भविहीन तरिकाले प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ । धेरैजसो पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका रूप र कार्यको सम्बन्ध देखाइएको पाइँदैन । यही कारण सिकारुले व्याकरणका रूप त सिकिरहेका हुन्छन् तर तिनको अर्थलाई प्रभावकारी तरिकाले सञ्चार गर्ने कुरा सिकेका हुँदैनन् । उनले यस्ता समस्या समाधान गर्न पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई सन्दर्भपरक, कार्यमा आधारित र सञ्चारमुखी बनाउनुपर्ने सुझाव दिएका छन् ।

व्याकरणका अभ्यास निर्मित पाठ्यसामग्रीबाट वा विशिष्ट सिकाइ समूहलाई लक्ष्यित गरेर आफै पनि निर्माण गरी प्रयोग गर्न सकिन्छ । म्याग्राथ (सन् २००२) का अनुसार जसरी तयार गरे पनि व्याकरणका अभ्यास सान्दर्भिक, अभ्यासमा आधारित, सिकाइ उद्देश्यलाई परिपूर्ति गर्ने, विशिष्टीकरण ढाँचाअनुरूप, सिकारुका सिकाइ विविधतालाई सम्बोधन गर्न सक्ने, मापनीय, भाषाका सबै पक्षलाई समेट्न सक्ने र प्रश्नको प्रकृतिमा पनि विविधता भएका हुनुपर्छ । हार्मर (सन् २००७) का विचारमा व्याकरणको शिक्षण र सिकाइमा व्याकरणको अध्ययनमा भन्दा पनि अभ्यासमा जोड दिनु आवश्यक छ । व्याकरणको औपचारिक शिक्षणभन्दा पनि भाषिक कार्य, सम्प्रेषणात्मक क्रियाकलाप र भाषाको प्राप्तिमा ध्यान दिनु जरुरी छ । उनका अनुसार व्याकरणका पाठ्यवस्तु सरल, पर्याप्त मात्रामा, जीवन्त र रुचिपूर्ण, उपयुक्त तथा उत्पादनात्मक प्रकृतिका हुनुपर्छ । व्याकरणका पाठ्यवस्तुलाई प्रस्तुतीकरण गर्दा तालिकामा राखेर देखाउने, संवादको प्रयोग गर्ने, परिस्थितिसँग जोड्ने, पाठको प्रयोग गर्ने, श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोग गर्ने जस्ता तरिका प्रयोग गर्नुपर्छ । सिकारुलाई व्याकरणिक कार्यमा सक्षम बनाउन सन्दर्भपूर्ण सूचनाको खोजी गर्ने, जोडा मिलाउने, पाठ पढ्ने र समस्याको समाधान गर्न लगाउने क्रियाकलाप गराउनुपर्छ । व्याकरणको अभ्यास गराउँदा पुनरावृत्ति, अन्तरक्रियात्मक कार्यकलाप, सिकाइमा सक्रिय सहभागिता, खेलकुद, लेखन अभ्यास जस्ता विधि प्रयोग गर्नुपर्छ ।

व्याकरणका अभ्यासको प्रयोगात्मक अध्ययन गर्नेहरूले पनि यस्ता अभ्यास मौलिक र सिर्जनात्मक नभएको औँल्याएका छन् । मैजला (सन् २०१०) ले प्रौढ शिक्षाका लागि तयार पारिएका फिनिस र वैश्विक पाठ्यपुस्तकको अध्ययन गर्दा व्याकरणात्मक अभ्यास खाली ठाउँ भर्ने, अधोरेखाङ्कन गर्ने, समूहमा वर्गीकरण गर्ने, चिह्न लगाउने, उदाहरण हेरेर वाक्य परिवर्तन गर्ने, निर्धारित ढाँचामा वाक्य र संवाद रचना गर्न लगाउने जस्ता पुनरुत्पादनात्मक प्रकृतिका बढी रहेको पाएकी छिन् । उनले उक्त पाठ्यपुस्तकमा

उत्पादनमा जोड दिने, प्रतिबिम्बन गर्ने, विश्लेषण गर्ने र सिर्जनात्मक किसिमका अभ्यासको कमी रहेको उल्लेख गरेकी छिन् । टेमेङ्गा-हेलमेन्टल (सन् २०१२) ले जर्मन भाषाशिक्षणका लागि तयार पारिएका भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासका तुलनामा व्याकरणका सैद्धान्तिक विषयवस्तु २५ प्रतिशतभन्दा बढी राखिएको पाएकी छिन् । त्यस्तै उनले निगमनात्मक र आगमनात्मक दुवै प्रकृतिका अभ्यास पाठ्यपुस्तकमा राखिएको बताएकी छिन् । फङ्क (सन् २०१४) को अध्ययनमा व्याकरणका अभ्यास यान्त्रिक किसिमका भएको निष्कर्ष निकालिएको छ । उनले व्याकरणका अभ्यास खाली ठाउँ भर्ने किसिमका बढी पाइएको, सन्दर्भविहीन एकल वाक्यमा रूपमा प्रस्तुत गरिएको र सम्प्रेषणात्मक उद्देश्यसँग सम्बन्धित नगरी प्रस्तुत गरिएको दाबी गरेका छन् । चेगेनी र अन्य (सन् २०१६) ले विषयवस्तु, शब्दभण्डार र संरचना, उदाहरण, अभ्यास र भौतिक पक्षका आधारमा अङ्ग्रेजी भाषा पाठ्यपुस्तकको मूल्याङ्कन गरेका छन् । अध्ययनबाट निर्धारित पाठ्यपुस्तकका अभ्यास कार्यमा आधारित कम पाइएको, भाषिक संरचना र शब्दभण्डारमा जोड दिइएको, लेखनलाई महत्त्व दिइएको, घोकन्ते ज्ञानमा आधारित नभएको, अर्थपूर्ण सञ्चारमा आधारित भएको, भाषाका चार सिपको प्रयोगमा सन्तुलन मिलाइएको र यथार्थपरक क्रियाकलाप र परिस्थितिमा आधारित भएको तथ्य प्रस्तुत गरिएको छ । यस अध्ययनमा व्याकरणात्मक अभ्यासको छुट्टै चर्चा गरिएको छैन ।

व्याकरणका अभ्यासले अर्थ र संरचना दुवैमा जोड दिएको हुनुपर्छ । व्याकरणका अभ्यासले स्रोत भाषा, लक्ष्य भाषा र अन्य सिकेका भाषाबिचका समानता र भिन्नता प्रतिविम्बन गर्न सक्नुपर्छ । यस क्रममा सिक्दै गरेको भाषा र त्यसको संस्कृतिप्रति सचेतनाको विकास गर्न सक्नुपर्छ । व्याकरणात्मक नियम स्वतः प्रस्फुटित हुँदै जानुपर्छ । यसरी खुला प्रकृतिको अभ्यास र सहपाठीसँगको बारम्बारको प्रयोगले लक्ष्यित भाषाको सिकाइ सहज हुन्छ । मैजला र टेमेङ्गा-हेलमेन्टल (सन् २०१७) को अध्ययनमा निर्धारित भाषा पाठ्यपुस्तकमा छनोट गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने, वाक्य निर्माण गर्ने, संवाद रचना गर्ने, शब्द जोड्ने, व्याकरण खेल, अनुवाद, विश्लेषण र पुनरावृत्ति गर्ने किसिमका व्याकरणात्मक अभ्यास रहेको पाइएको छ । निर्धारित पाठ्यपुस्तकमा खाली ठाउँ भर्ने अभ्यास बढी मात्रामा रहेको, व्याकरणका अभ्यासलाई प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको क्रममा सङ्गठित गरिएको र अभ्यासहरू पूर्ण रूपमा सिकारुकेन्द्रित रहेको निष्कर्ष निकालिएको छ । अध्ययनमा विविधखाले विद्यार्थीका सिकाइ आवश्यकता र सिकाइ शैलीलाई परिपूर्ति गर्न व्याकरणका

अभ्यासमा विविधता ल्याउनुपर्ने तथा अनुसन्धानबाट प्राप्त निष्कर्षलाई कार्यान्वयन गर्दै व्याकरणका अभ्यासलाई वास्तविकतामा आधारित बनाउनुपर्ने सुझाव प्रस्तुत गरिएको छ ।

व्याकरणका अभ्यास विविधतापूर्ण हुनुपर्ने मान्यता पाइन्छ । भोल्ड (सन् २०१७) ले भाषा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको अध्ययन तीनओटा आधारमा गरेका छन् : १. पाठसँगको निकटता (व्याख्यात्मक र सुझावात्मक), २. नमुना भाषा (क. स्रोत : आधिकारिक र स्वनिर्मित, ख. आकार : एकल वाक्य वा शब्द र पाठसम्बद्ध, ग. माध्यम : लिखित, मौखिक र दृश्यात्मक) र ३. विद्यार्थी गतिविधि (क. उत्पादनकेन्द्री : लिखित र मौखिक उत्पादन), ख. प्रविष्टिकेन्द्री) । लिखित उत्पादनकेन्द्री अभ्यासअन्तर्गत उनले खाली ठाउँ भर्ने, वैकल्पिक प्रयोग गर्ने, रूपान्तरण गर्ने, अनुवाद गर्ने तथा शब्द र वाक्यको क्रम मिलाउने अभ्यास राखेका छन् । प्रविष्टिकेन्द्री अभ्यासमा नियम पत्ता लगाउने वा भाषिक छनोटको व्याख्या गर्ने, वर्गीकरण गर्ने वा क्रम मिलाउने, भाषिक संरचना र चित्रबिच जोडा मिलाउने तथा अनुवाद गर्ने अभ्यास राखेका छन् । उनले उत्पादनकेन्द्रीअन्तर्गत पर्ने फरक प्रकृतिका अभ्यास यान्त्रिक पुनरावृत्ति, अर्थपूर्ण पुनरावृत्ति र सम्प्रेषणात्मक भाषा अभ्यासमा आधारित अभ्यासको समेत चर्चा गरेका छन् । सराक (सन् २०१८) ले व्याकरणका अभ्यास पूरा गर्नका लागि रूप र संरचनाकेन्द्री क्रियाकलाप उपयुक्त नहुने बताएका छन् । उनले यस्ता क्रियाकलापको साटो कार्यमा आधारित शिक्षण गरी व्याकरणलाई सन्दर्भपूर्ण ढङ्गले सिकाउनुपर्ने धारणा राखेका छन् । नकाता र सुजुकी (सन् २०१९) ले व्याकरणात्मक अभ्यासको सिकाइ क्रमका बारेमा अध्ययन गर्दै व्याकरणको अभ्यास एकपटक गराएर अवरुद्ध गर्नुभन्दा निश्चित अन्तरालमा पुनरावृत्ति गर्नुपर्ने निष्कर्ष निकालेका छन् । अध्ययनले निश्चित अन्तरालयुक्त पुनरावृत्तिबाट गरिएको व्याकरणात्मक अभ्यासले विद्यार्थीको व्याकरणको सिकाइलाई दीर्घकालीन र प्रभावकारी बनाएको देखाएको छ । बसनायके (सन् २०२१) को अध्ययनबाट निर्धारित पाठ्यपुस्तकका व्याकरणले सिकारुका वास्तविक जीवनका परिस्थितिमा अर्थपूर्ण भाषाको प्रयोग गर्न प्रेरित नगरेको, पाठ्यपुस्तकले व्याकरणलाई निर्देशनात्मक रूपमा प्रस्तुत गरेको, यान्त्रिक र पुनरावृत्तिमूलक अभ्यासात्मक कार्यकलापमा जोड दिएको तथा व्याकरणका नियममा बढ्ता ध्यान दिएको पाइएको छ ।

प्रस्तुत चर्चाका आधारमा व्याकरणको शिक्षण गर्दा गीत, खेलकुद, समस्या समाधान क्रियाकलाप र पाठमा आधारित अभ्यासको उपयोग गर्न सकिने देखिन्छ । व्याकरणका

अभ्यासलाई सन्दर्भपरक, कार्यमा आधारित र सञ्चारमुखी बनाउनुपर्ने, व्याकरणको शिक्षण र सिकाइमा भन्दा पनि अभ्यासमा जोड दिनुपर्ने तथा व्याकरणात्मक अभ्यास एकपटक गराएर अवरुद्ध गर्नुभन्दा निश्चित अन्तरालमा पुनरावृत्ति गर्नुपर्ने देखिन्छ । व्याकरणका पाठ र अभ्यास सिकारुकेन्द्री, वास्तविक जीवनसँग सम्बन्धित, निरन्तर अभ्यासमा आधारित, सामाजिक सांस्कृतिक सद्भाव कायम गर्ने, क्रियाकलापकेन्द्री, विविध सिकाइ आवश्यकतालाई परिपूर्ति गर्ने, प्रस्तुतिमा विविधता भएका र भाषिक सिपको उन्नयन गर्ने किसिमका हुनुपर्ने निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ । उपर्युक्त अध्ययनबाट आधारभूत तहका नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ र अभ्यासमा पनि माथि चर्चा गरिएका विशेषता रहे नरहेको खोजी गर्न सहयोग पुगेको छ ।

व्याकरण शिक्षणका विधि र पद्धति

व्याकरणको शिक्षण कसरी प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ भन्नेबारेमा प्रशस्त खोज अनुसन्धान भएका छन् । यस क्रममा परम्परागत रूपमा भाषाशिक्षणमा प्रचलित विधि र पद्धतिलाई पनि व्याकरण शिक्षणमा प्रयोग गर्ने गरिएको पाइन्छ । यस्ता विधिमा निगमन विधि, आगमन विधि, व्याकरण अनुवाद विधि, प्रत्यक्ष विधि, श्रुतिभाषिक विधि, संज्ञानात्मक विधि आदि मुख्य रहेका छन् । त्यसैगरी व्याकरणको शिक्षण गर्दा कार्यलाई जोड दिने, सम्प्रेषणमा आधारित बनाउने, खेल तथा सङ्गीतको प्रयोग गर्ने, मानवतावादको पक्षपोषण गर्ने, सन्दर्भलाई जोड दिने, सहपाठी सहकार्यमा आधारित आदि विधि पद्धतिको पनि विकास भएको पाइन्छ । व्याकरण शिक्षणका यी विधि र पद्धतिलाई समग्रमा परम्परागत र नवीन दृष्टि भनेर अलग अलग चर्चा गरिएको छ :

परम्परागत दृष्टि : भाषाशिक्षणका लागि सुझाइएका विधि व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा पनि उपयोग गर्ने मान्यतालाई यहाँ परम्परागत दृष्टि भनिएको छ । शर्मा र पौडेल (२०६७), अधिकारी (२०६९), ढकाल र खतिवडा (२०७३) तथा शर्मा र अन्य (सन् १९९७) ले व्याकरण शिक्षणका विधिअन्तर्गत निगमन, आगमन, भाषासंसर्ग र भाषा पाठ्यपुस्तक विधिको चर्चा गरेका छन् । उनीहरूले यी विधिमध्ये व्याकरण शिक्षणका लागि आगमन, भाषासंसर्ग र भाषा पाठ्यपुस्तक विधिको प्रयोग गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । थर्नवरी (सन् १९९९) ले व्याकरण शिक्षणका विधिका रूपमा व्याकरणअनुवाद विधि, प्रत्यक्ष विधि, श्रुतिभाषिक विधि, सञ्चारमा आधारित विधि र प्राकृतिक विधिको चर्चा गरेका छन् । उनले

व्याकरण शिक्षणका तीनओटा पद्धति : नियमबाट व्याकरणको शिक्षण (निगमन पद्धति), उदाहरणबाट व्याकरणको शिक्षण (आगमन पद्धति) तथा भाषिक पाठबाट व्याकरणको शिक्षण (सन्दर्भ पद्धति) गर्ने पद्धति पनि उल्लेख गरेका छन् । डाउटी र विलियम्स (सन् १९९८) ले व्याकरण शिक्षणका तीनओटा ढाँचा प्रस्तुत गरेका छन् : १. क्रमबद्ध ढाँचा । यस ढाँचामा व्याकरणको औपचारिक शिक्षण गरिन्छ । भाषाको रूप र संरचनामा जोड दिइन्छ । व्याकरणका नियमका आधारमा नियन्त्रित अभ्यास गराइन्छ । सुनेर पुनरावृत्ति गर्ने, जोडा मिलाउने, खाली ठाउँ भर्ने जस्ता कार्य यस्तो ढाँचामा प्रस्तुत गरिन्छ । २. प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादन ढाँचा । यसमा सर्वप्रथम व्याकरणको औपचारिक शिक्षण गरिन्छ । विद्यार्थीहरूलाई नियन्त्रित अभ्यास पटक पटक गर्न लगाई सिकाइमा सक्षम तुल्याइन्छ । यो ढाँचा घोषणात्मक प्रकृतिको हुने तथा व्यापक सम्प्रेषणात्मक अभ्यासमा आधारित हुन्छ । ३. रूप र अर्थको एकीकृत ढाँचा । यस पद्धतिमा भाषिक संरचना र अर्थ दुवैलाई संयोजन गरी शिक्षण गरिन्छ । उनीहरूले यी ढाँचामध्ये कुनै एउटालाई आवश्यकताअनुसार व्याकरण शिक्षणमा प्रयोग गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् ।

व्याकरण शिक्षण गर्ने प्रमुख साधन भनेको पाठ्यपुस्तक हो । विद्यार्थीको रुचि, उमेर, तह र कक्षालाई ख्याल गरेर लेखिएका शैक्षणिक व्याकरण पनि व्याकरण शिक्षणका साधन बन्न सक्छन् । व्याकरणको शिक्षण विभिन्न किसिमले गर्न सकिन्छ । हार्मर (सन् २००१) ले सिकाउन खोजिएको व्याकरण प्रयोग भएका सन्दर्भ प्रस्तुत गरेर, तिनमा व्याकरण कसरी संरचित भएको छ भनेर सोधेर, विभिन्न किसिमका अभ्यासमा सहभागी गराएर, व्याकरणका पुस्तक पढ्न लगाएर, खेल तथा थप अभ्यासका माध्यमबाट व्याकरण शिक्षण गर्न सकिने धारणा राखेका छन् । मोहम्मद र खान (सन् २०१७) को अध्ययनबाट व्याकरण शिक्षणमा आगमनात्मक पद्धतिको प्रयोग उपयुक्त र प्रभावकारी रहेको निष्कर्ष निकालिएको छ । अध्ययनमा आगमनात्मक पद्धति सिकारुकेन्द्री भएको तथा विद्यार्थीमा समालोचनात्मक सोचाइ र आत्मनिर्देशित सिप विकास गराउनका लागि उपयुक्त भएकाले पनि व्याकरणको शिक्षणमा यसको प्रयोग अत्यावश्यक भएको धारणा प्रस्तुत गरिएको छ । बेनिटेज-कोरिया र अन्य (सन् २०१९) ले व्याकरण शिक्षणका प्रमुख दुई पद्धति आगमन र निगमनबिच तुलनात्मक अध्ययन गर्दै व्याकरण शिक्षणमा आगमनात्मकभन्दा निगमनात्मक बढी प्रभावकारी भएको दाबी गरेका छन् । कलेट र ग्राइनर (सन् २०१९) ले व्याकरण शिक्षणमा सहयोगात्मक पाठ अध्ययनको महत्त्वपूर्ण भूमिका दर्साएका छन् । उनीहरूले यस्तो

अध्ययनबाट व्याकरण शिक्षणमा सक्रियता देखा परेको, आत्मप्रतिबिम्बलाई साटासाट गर्न पाएको तथा सिक्नका लागि उत्साह मिलेको तथ्य पत्ता लगाएका छन् ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा व्याकरण शिक्षणका परम्परागत विधिअन्तर्गत निगमन, आगमन, भाषासंसर्ग र भाषा पाठ्यपुस्तक विधि उल्लेख्य रहेका देखिन्छन् । यी विधि मूलतः भाषाशिक्षणका विधि भए पनि आगमन, भाषासंसर्ग र भाषा पाठ्यपुस्तक विधिलाई व्याकरण शिक्षणमा पनि उपयोग गरिएको पाइन्छ ।

नवीन दृष्टि : व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भ चर्चा गरिएका पुस्तक र कक्षाशिक्षणमा आधारित भएर गरिएका अध्ययन अनुसन्धानका निचोडका आधारमा सिफारिस गरिएका विधि पद्धतिलाई यहाँ नवीन दृष्टिका रूपमा लिइएको छ । अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले प्रारम्भिक तहमा व्याकरणको शिक्षण सैद्धान्तिकभन्दा पनि प्रयोगात्मक हुनुपर्ने कुरा सुझाएका छन् । उनीहरूका अनुसार प्राथमिक तहअन्तर्गत पनि कक्षा एकदेखि तीनसम्म व्याकरणका नियमको शिक्षण बिलकुलै अप्रासङ्गिक तथा कक्षा चार र पाँचमा भाषाको प्रयोगका साथसाथै वचन, लिङ्ग, पुरुष, काल जस्ता केही व्याकरणात्मक धारणालाई अंशतः उपयोग गर्न सकिन्छ । व्याकरण शिक्षणका प्रमुख तरिकाका रूपमा उनीहरूले सूत्र वा नियमद्वारा व्याकरण सिकाउने, उदाहरणद्वारा व्याकरण सिकाउने, भाषाको शुद्ध प्रयोग सिकाउने र भाषा पाठ्यपुस्तकबाट व्याकरण सिकाउने तरिकाको चर्चा गरेका छन् । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले व्याकरण शिक्षणका नवीन दृष्टिकोणका रूपमा कार्यमूलक व्याकरण र प्रकार्यात्मक एवम् सम्प्रेषणात्मक व्याकरणको चर्चा गरेका छन् । उनीहरूका विचारमा माध्यमिक तह अझ यसभन्दा तलका कक्षामा कार्यमूलक तरिकाले व्याकरण शिक्षण गर्नु आवश्यक छ । यस्तो प्रकृतिको शिक्षणमा सर्वप्रथम व्याकरणात्मक तत्त्वका कार्य र प्रयोग प्रक्रियाको पहिचान गर्न लगाइन्छ । त्यसपछि तिनलाई छुट्याउने, व्याख्या गर्ने र विश्लेषण गर्ने कार्यमा विद्यार्थीलाई प्रेरित गरिन्छ । यस प्रकारको शिक्षणले विद्यार्थीमा सुझको विकास, धारणात्मक र प्रयोगात्मक क्षमता तथा उत्पादनशील सिपको सचेतता विकास हुन्छ । उनीहरूले व्याकरणको शिक्षणका सन्दर्भमा प्रकार्यपरक र सम्प्रेषणात्मक विधि पनि उत्तिकै उपयोगी रहेको ठहर गरेका छन् । भलाकुसारी, प्रश्न, अनुरोध, निवेदन आदि प्रकार्य एवम् सम्प्रेषणात्मक भाषिक प्रयुक्तिका विशेषतासँग सम्बद्ध गराएर तिनै प्रसङ्गसित व्याकरणात्मक शुद्धता र उपयुक्तताको सोच र सिप विकास गर्ने ध्येय प्रकार्यपरक र

सम्प्रेषणात्मक विधिले राखेको पाइन्छ । ढकाल र खतिवडा (२०७३) ले भाषाका आधारमा व्याकरणको निर्माण हुने भएकाले व्याकरणले भाषालाई पछ्याउनुपर्ने तथा व्याकरण शिक्षण पनि भाषाको प्रयोग, प्रसङ्ग र सम्पेषणात्मक उपयुक्तताका दृष्टिले सहज र सरल ढङ्गले गरिनुपर्ने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका नवीन प्रक्रिया र पद्धतिका रूपमा कार्यमूलक व्याकरण, प्रकार्यात्मक र सम्प्रेषणात्मक कार्य, खोजविधि, चरणबद्ध विधि र खेल विधिलाई उल्लेख गरेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका लागि नियमबाट प्रयोग सिकाउने आगमन विधि र भाषा पाठ्यपुस्तकबाट व्याकरण सिकाउने भाषा पाठ्यपुस्तक विधिका अलावा अन्य विधि पनि आवश्यकताअनुसार उपयोग गर्न सकिने धारणा प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणको क्रम र प्रक्रिया भने उदाहरणको प्रस्तुतीकरण, उदाहरणको अभ्यास र उत्पादन गरी तीन तहको हुनुपर्ने सुझाएका छन् ।

उपर्युक्त विधि र पद्धतिका अतिरिक्त अनुसन्धानकर्ताबाट विभिन्न समयमा परीक्षण गरिएका विधि र पद्धति पनि व्याकरण शिक्षणमा प्रयोगमा आएका छन् । यस्ता विधि र पद्धतिमा व्याकरणात्मक सचेतनाको उठान पद्धति (रुदरफोर्ड, सन् १९८७, फोटोज, सन् १९९३) नवीन मानिन्छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणका नियमहरू प्रत्यक्ष वा घोकाएर सिकाउनुको सट्टा विभिन्न भाषिक सामग्री र समस्यामूलक कार्यहरू दिएर व्याकरणका संरचनाहरू आफैँ बुझ्न, पहिल्याउन र सचेत हुन प्रेरित गरिन्छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीहरूले आपसी छलफल र सञ्चारका माध्यमबाट भाषाको प्रयोग गर्दै व्याकरणका नियमहरू खोजमूलक ढङ्गले आफैँ पत्ता लगाउँछन् र भाषा सिक्ने प्रक्रियालाई बढी अर्थपूर्ण बनाउँछन् । कार्यमा आधारित व्याकरण शिक्षण पद्धति फोटोज र इलिस (सन् १९९१) तथा डेकेसर (सन् १९९८) द्वारा प्रतिपादित भएको हो । यसले विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणका नियमहरू छुट्टै कण्ठ गराउनुको सट्टा वास्तविक जीवनसँग सम्बन्धित अर्थपूर्ण कार्य वा समस्याहरू पूरा गर्ने क्रममा स्वाभाविक रूपमा व्याकरणका संरचनाहरू सिकाउन जोड दिन्छ । व्याख्यामा आधारित व्याकरण शिक्षण इलिस (सन् १९९३) द्वारा प्रतिपादित अर्को पद्धति हो । यो पद्धतिमा विद्यार्थीहरूलाई सुरुमै व्याकरणका नियमहरू उत्पादन वा प्रयोग गर्न बल गर्नुको सट्टा विभिन्न भाषिक सामग्रीहरू सुनेर वा पढेर ती संरचनाहरूको अर्थ र कार्यलाई सचेततापूर्वक बुझ्न र पहिचान गर्न सिकाइन्छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीहरूले उपयुक्त व्याकरणात्मक सङ्केतहरूलाई अर्थसँग जोड्दै आत्मसात् गरेपछि मात्र भाषाको सहज अभिव्यक्ति गर्न सक्छन् भन्ने मान्यता राखिन्छ । व्याकरणको प्रशोधीकरण शिक्षण

पद्धति भानप्याटन (सन् १९९६) का मान्यतामा आधारित छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीहरूले भाषा सुन्दा वा पढ्दा व्याकरणात्मक रूप र अर्थलाई कसरी प्रशोधन गर्छन् भन्ने कुरामा ध्यान केन्द्रित गरी उनीहरूको प्रशोधन रणनीतिलाई परिवर्तन गर्न लगाइन्छ । यसमा विद्यार्थीहरूलाई व्याकरण उत्पादन गर्न लगाउनुअघि अर्थपूर्ण र संरचित सामग्रीमार्फत सही व्याकरणिक सङ्केतहरू पहिचान गर्न र बुझ्न सिकाउने गरिन्छ ।

व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा अन्तर्क्रियात्मक पृष्ठपोषण पद्धतिको पक्षपोषण लेस्टर र रान्टा (सन् १९९७) ले गरेका छन् । यो भनेको कक्षाकोठामा शिक्षक र विद्यार्थीबिच कुराकानी हुने क्रममा विद्यार्थीले भाषा प्रयोग गर्दा गरेका व्याकरणिक गल्तीहरूलाई शिक्षकले सञ्चारकै माध्यमबाट सच्याउने पद्धति हो । यसअन्तर्गत शिक्षकले विद्यार्थीको गल्तीलाई प्रत्यक्ष रूपमा सुधार्ने, वाक्य दोहोऱ्याउन लगाउने वा इसारा गर्ने जस्ता विभिन्न रणनीतिहरू अपनाएर विद्यार्थीलाई आफ्ना गल्तीप्रति सचेत गराउँछन् । व्याकरण शिक्षणमा पाठात्मक विस्तृतीकरण पद्धति डाउटी र भरिला (सन् १९९८) ले उपयोग गर्न सुझाएका छन् । यसमा विद्यार्थीहरूले पढ्ने वा सुन्ने पाठ्यसामग्रीमा रहेका विशिष्ट व्याकरणात्मक संरचनाहरूलाई गाढा, छड्के, रङ्गीन वा रेखाङ्कन गरेर उनीहरूको ध्यान तानिने गरी प्रस्तुत गरिन्छ । यस पद्धतिमा पाठको मूल अर्थलाई नबिगारी व्याकरणका नियमहरूप्रति विद्यार्थीलाई स्वाभाविक रूपमा सचेत गराइन्छ । सङ्कथनमा आधारित व्याकरण शिक्षण विधि (ह्युजेस र म्याकार्थी, सन् १९९८, सेल्से मर्सिया, सन् १९९०, सेल्से मर्सिया र ओल्स्टेन, सन् २०००) पनि प्रख्यात रहेको पाइन्छ । यो भनेको व्याकरणका नियमहरूलाई एक्लाएक्लै वाक्यहरूमा सिकाउनुको सट्टा पूर्ण सन्दर्भ, परिस्थिति र सञ्चारको समग्र रूपभित्र राखेर सिकाउने विधि हो । यस विधिमा विद्यार्थीहरूलाई भाषाको सामाजिक र व्यावहारिक प्रयोग बुझाउनका लागि विभिन्न वाक्यहरू एकआपसमा कसरी जोडिन्छन् र सन्दर्भअनुसार तिनको अर्थ कसरी बदलिन्छ भनी समग्र सङ्कथनका माध्यमबाट सिकाइन्छ । सम्प्रेषणात्मक उत्पादन कार्यमा आधारित व्याकरण शिक्षण (स्वेन, सन् २०००) पनि प्रचलित रहेको छ । यसले विद्यार्थीहरूलाई भाषा सुन्नु वा पढ्नुमा मात्र सीमित नराखी वास्तविक सञ्चारका लागि भाषा उत्पादन (बोलचाल र लेखन) गर्न लगाउनुपर्ने मान्यता राख्छ । यस पद्धतिमा विद्यार्थीहरूले आफ्ना विचार व्यक्त गर्ने प्रयास गर्दा आफ्ना व्याकरणात्मक कमीकमजोरीहरू आफैँ थाहा पाउँछन् र सामाजिक अन्तर्क्रियाका माध्यमबाट भाषाको व्याकरणिक शुद्धता सुधार्छन् । कथामा आधारित व्याकरण शिक्षण (अडेयर-हक र अन्य, सन् २०००) विधिले

विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणका नियमहरू छुट्टै र रूखो रूपमा सिकाउनुको सट्टा एक रोचक र अर्थपूर्ण कथाको सन्दर्भभित्र राखेर त्यसैका माध्यमबाट व्याकरणका संरचनाहरू पहिचान गर्न र प्रयोग गर्न सिकाउँछ । त्यस्तै विषयवस्तुमा आधारित व्याकरण शिक्षण (स्नाइडर, सन् २००५) पद्धतिले विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणका नियमहरू छुट्टै विषयका रूपमा नसिकाई इतिहास, विज्ञान वा साहित्य जस्ता कुनै विशिष्ट विषयवस्तु अध्ययन गर्ने र सञ्चार गर्ने माध्यमका रूपमा स्वाभाविक ढङ्गले व्याकरण सिकाउन जोड दिन्छ ।

त्यस्तैगरी पेनिङ्टन (सन् २०००) ले व्याकरण शिक्षणलाई कुनै एक विधिमा मात्र सीमित नराखी भाषाको रूप वा संरचना, त्यसको अर्थ र व्यावहारिक प्रयोगलाई एकसाथ एकीकृत र सन्तुलित रूपमा सिकाउने संश्लेषणात्मक पद्धतिको वकालत गरेका छन् । रिचार्डस् र रिप्पेन (सन् २०१४) ले पाठका आधारमा व्याकरण सिकाउने १२ ओटा सिद्धान्त पत्ता लगाएका छन् । यी १२ वटा सिद्धान्तहरूमा विद्यार्थीको आवश्यकता पहिचान गर्ने, व्याकरणलाई ज्ञान नभई क्षमताका रूपमा सिकाउने, पाठको प्रकृति बुझाउने, बोलिने र लेखिने भाषाको भिन्नता पहिल्याउने, सङ्कथनको प्रयोग गर्ने, विविध शिक्षण विधिहरू अपनाउने, अर्थपूर्ण र सञ्चारात्मक अभ्यास गराउने, विद्यार्थीका गल्तीलाई सिकाइको माध्यम बनाउने, उपयुक्त इनपुट र आउटपुटको सन्तुलन मिलाउने, व्याकरणलाई सन्दर्भभित्र राखेर सिकाउने, रूप र कार्य दुवैमा ध्यान दिने र विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणिक नियमहरूप्रति सचेत गराउने रहेका छन् । लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) द्वारा प्रतिपादित सिकारुको विविध सक्षमतामा आधारित व्याकरण शिक्षणको सिद्धान्तले व्याकरणलाई कण्ठ गरिने निष्क्रिय ज्ञान नभई विद्यार्थीहरूको व्यक्तिगत क्षमता, गति र आवश्यकताअनुसार परिवर्तन हुने एक गतिशील र व्यावहारिक सिपका रूपमा सिकाउने मान्यता राख्छ । प्रस्तुत विधिका अलावा पव्लक (सन् २०१८) द्वारा प्रतिपादित व्याकरण सिकाइको आविष्कार रणनीतिले पनि व्याकरणको शिक्षणमा नवीन आयाम थपेको पाइन्छ । यो भनेको विद्यार्थीहरूलाई व्याकरणका नियमहरू शिक्षकले सिधै बताइदिनुको सट्टा उपलब्ध भाषिक सामग्री वा तथ्याङ्कका आधारमा कक्षाकोठामा आपसी छलफल गर्ने, परिकल्पनाहरू निर्माण गर्ने र तिनको परीक्षण गर्दै व्याकरणका नियम र ढाँचाहरू आफैँ पत्ता लगाउन प्रेरित गर्ने संज्ञानात्मक रणनीति हो । व्याकरण शिक्षणका उपर्युक्त विभिन्न विधि र पद्धतिलाई एकीकृत गरी कार्यमा आधारित, मानवतावादी पद्धति, सन्दर्भपूर्ण पद्धति, खेल तथा सङ्गीतमा आधारित विधि, सम्प्रेषणात्मक पद्धति, कार्यमूलक पद्धति, रचनामुखी विधि, एकीकृत पद्धति र

विविध विधि तथा पद्धतिका सम्बन्धमा भएका अध्ययन अनुसन्धानको पुनरावलोकन निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

कार्यमा आधारित : व्याकरण शिक्षणका लागि कार्यमा आधारित विधि उपयोग गर्नुपर्ने मत पाइन्छ । लोमपोर्दी (सन् २००५) ले व्याकरण शिक्षणका लागि प्रस्तुतीकरण–अभ्यास–उत्पादन पद्धतिभन्दा कार्यमा आधारित सिकाइ उपयुक्त र प्रभावकारी भएको निष्कर्ष निकालेका छन् । उनले ग्रिसको एक निजी भाषा सिकाइ केन्द्रमा आधारभूत तहमा अङ्ग्रेजी भाषा सिकाउने क्रममा लगभग १३ वर्ष उमेर समूहका १२ जना विद्यार्थीमा अध्ययन गरेका छन् । उनले उक्त सिकाइ केन्द्रमा व्याकरण शिक्षणका लागि छुट्याइएको हप्ताको दुई घन्टा समयावधिलाई पाठ्यपुस्तकका कार्य सम्पन्न गर्ने कुरामा जोडेका थिए । व्याकरणलाई भाषाबाट अलग गरी नियम र सिद्धान्त सिकाउँदा भन्दा भाषिक पाठमै प्रयुक्त संरचनामा केन्द्रित गर्दा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि वृद्धि भएको थियो । उनले दिएका कार्य उत्पादनमूलक र रमाइला भएको हुनाले सिकारुलाई रुचिपूर्ण भएको तथा सिकाइका प्राकृतिक अवसर प्रदान गर्न सघाउ पुगेको थियो । उनका अनुसार यस्तो किसिमले व्याकरणको शिक्षण गर्नका लागि पाठ्यपुस्तक पनि भाषिक प्रकार्यपरक हुनुपर्छ । उदाहरणका लागि सामान्य वर्तमान, अभ्यस्त भूत आदिको बोध गराउन भाषा पाठ्यपुस्तकमा यही ढाँचाको अनुच्छेद दिएर तिनको पहिचान र प्रयोगको कार्य गराउन सकिन्छ । यसरी उनले व्याकरण शिक्षणमा कार्यमा आधारित सिकाइ विधि प्रयोग गर्न सुझाएका छन् ।

मानवतावादी पद्धति : व्याकरणको शिक्षण सिकारुका संवेगलाई ध्यान दिई गर्नुपर्ने मान्यता पनि प्रचलित छ । विस्नोदी (सन् २०१५) ले सन् १९५० देखि २०१४ सम्म व्याकरणका क्षेत्रमा देखा परेका दृष्टिकोण र पद्धतिको संक्षिप्त चर्चा गर्दै व्याकरणको शिक्षण मानवतावादी पद्धतिबाट गरिनुपर्ने उल्लेख गरेका छन् । यस पद्धतिअनुसार व्याकरणको शिक्षणमा शिक्षकको संज्ञानभन्दा पनि सिकारुको संवेगको स्थान रहन्छ । व्याकरण शिक्षणमा मानवतावादी चिन्तन एउटा सिकारुकेन्द्रित अवधारणा हो । यसले सिकारुका भावना र संवेगलाई स्थान दिन्छ । सिकारुलाई अधिक स्वतन्त्रता नदिई आत्मसंयम हुन सिकाइन्छ । यसले सिकारुका विचार र अनुभव अभिव्यक्त गर्न र फैलाउन मद्दत गर्छ । व्याकरणको कक्षा बोझिलो हुने प्रमुख कारण भनेको संज्ञानको प्रयोग भएको हुनाले सिकारुलाई व्याकरणका कठिन र अमूर्त नियम घोक्न लगाइँदैन । व्याकरणका रूप, अर्थ र प्रयोगका

बिच अन्तरसम्बन्ध स्थापित गरिन्छ । सिकाइका क्रममा त्रुटि स्वीकार्य मानिन्छ । शिक्षकको भूमिका सदैव सकारात्मक, सहयोगी र उत्प्रेरकका रूपमा रहन्छ । यसरी शिक्षकले व्याकरणको सैद्धान्तिक र शैक्षणिक ज्ञान प्राप्त गरी सिकारुका संवेगलाई स्थान दिई व्याकरण शिक्षण गर्ने पद्धति मानवतावादी पद्धति हो । उनले यस अवधारणाअनुसार व्याकरण शिक्षण गर्दा हाँसो, कार्य-शिक्षण-कार्य पद्धति, खेलकुद, सङ्गीत, श्रव्यदृश्यीकरण जस्ता विधिको प्रयोग गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् ।

सन्दर्भपूर्ण पद्धति : व्याकरणको शिक्षणमा सन्दर्भसहितको प्रस्तुतिको विशेष महत्त्व रहन्छ । डेभिसन र ड्वेसन (सन् २००३) ले कक्षाकोठामा व्याकरण शिक्षण गर्दा ध्यान दिनुपर्ने कुराहरू चर्चा गरेका छन् । यसमा विद्यार्थीको पूर्वज्ञानलाई महत्त्व दिनुपर्ने, विद्यार्थीलाई अन्वेषण र अनुसन्धान कार्यमा प्रेरित गर्नुपर्ने, शिक्षक सिफारिसकर्ता नभई वर्णनकर्ता बन्नुपर्ने, अनौपचारिक र कथ्य बोलाइ तथा लेखाइलाई सम्बोधन गर्नुपर्ने, वास्तविक पाठबाट व्याकरणका कार्य खोज्न ध्यान दिनुपर्ने मुख्य रहेका छन् । मार्ट (सन् २०१३) ले व्याकरणको शिक्षण गर्दा सन्दर्भहीन एकल वाक्यभन्दा सन्दर्भसहितका ससाना पाठ प्रस्तुत गरी तिनै पाठका माध्यमबाट शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । उनका अनुसार व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण शिक्षणले भाषाले कसरी कार्य गर्छ भन्ने कुराको प्रत्यक्षीकरण सिकारुलाई गराउँछ । बरोज (सन् २०१४) का अनुसार बेलायतमा सन् २०१४ मा लागु भएको अङ्ग्रेजी विषयका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रमले व्याकरणको शिक्षण सन्दर्भपरक हुनुपर्ने र विशेषतः बोलाइ र सुनाइलाई केन्द्रमा राख्नुपर्ने उल्लेख गरेको छ । उनका अनुसार व्याकरणको ज्ञान बढाउनका लागि भाषामाथिको सचेततापूर्ण नियन्त्रण र छनोट महत्त्वपूर्ण हुन्छ । व्याकरणिक ज्ञान वृद्धि गर्नका लागि व्याकरणका साथै पढाइ, लेखाइ र बोलाइमा पनि ध्यान दिनुपर्छ । उनले यसका लागि व्याकरण शिक्षणका लागि विभिन्न सातओटा विधि सुझाएका छन् । यी सातओटा विधि सोच, जोडीमा काम गर, बाँड, कुराकानी खाका, कथा कथन, पुस्तकका बारे कुराकानी, स्थिर खाका र सोचाइ पहिचान, अन्तर्विवेकको बाटो तथा भित्तेचित्रको अभिनय वा वर्णन रहेका छन् ।

खेल तथा गीतमा आधारित विधि : खेल तथा गीतमा आधारित गरेर पनि व्याकरण सिकाउन सकिन्छ । यसरी व्याकरण शिक्षण गर्दा व्याकरणको सिकाइ रोचक तथा स्थायी हुने देखिन्छ । फिथ्रियानी (सन् २०१८) ले व्याकरण शिक्षणका लागि सम्प्रेषणात्मक खेलमा

आधारित सिकाइमा जोड दिएका छन् । उनका विचारमा दोस्रो तथा विदेशी भाषामा व्याकरण शिक्षणको भूमिका महत्त्वपूर्ण भए पनि अभ्यासमा यस्तो देखिँदैन । कतिपय भाषा शिक्षकले व्याकरणको शिक्षण अझै पनि निगमनात्मक पद्धतिमा आधारित भएर गरेको देखिन्छ । व्याकरणका नियम र सूत्र प्रदान गर्ने, तिनलाई कण्ठस्थ गर्न लगाउने अनि नियमको प्रयोग गरी उदाहरण प्रस्तुत गर्न लगाउने परम्परा अझै पनि यथावत् पाइन्छ । यस्तो शिक्षण अभ्यासले व्याकरणको शिक्षणमा सिकारु निष्क्रिय रहने र व्याकरणप्रति उनीहरूको नकारात्मक धारणा बन्ने त्रास हुन्छ । उनले यस्ता समस्या समाधान गर्न व्याकरण शिक्षणमा खेलको प्रयोग गर्न सुझाएका छन् । ह्यान्कक (सन् २०००) ले गीतका माध्यमले व्याकरणको शिक्षण गर्न सकिने नवीन अवधारणा अघि सारेका छन् । उनका अनुसार सिकाउनुपर्ने व्याकरणका पाठ्यवस्तुलाई गीतको भाकामा प्रस्तुत गर्दा विद्यार्थीहरू सजिलै बुझ्न, व्यवहार गर्न तथा प्रयोगमा उतार्न सक्षम हुन सक्छन् ।

कार्यमूलक पद्धति : व्याकरणलाई कार्य र प्रयोगमा आधारित गर्नुपर्ने मान्यता पनि उत्तिकै सबल बनेको पाइन्छ । कार्यमूलक व्याकरणको विस्तृत सिद्धान्त मार्टिन र रोज (सन् २००३), ह्यालिडे र म्याथिसन (सन् २००३) र इगिन्स (२००४) आदिका कार्यको पृष्ठभूमिमा व्यवस्थित कार्यमूलक भाषाविज्ञानबाट आएको हो (सेलेपपेग्रेल, सन् २००७)। ह्यालिडे (सन् १९९४) का अनुसार व्याकरणिक संरचनामा अनुभवजन्य, अन्तरवैयक्तिक र पाठात्मक गरी तीन प्रकारका अर्थ निहित हुन्छन् । यिनै अर्थको खोजी कार्यमूलक व्याकरणले गर्दछ । कार्यमूलक व्याकरण भनेको के ठिक र के बेठिक भनेर छुट्याउने नियमको समूह होइन, यो त भाषाले कसरी अर्थको निर्माण गर्छ, भाषाका रूपबाट विभिन्न प्रकारका अर्थ कसरी निर्माण भएका हुन्छन् भन्ने कुरा खोजी गर्ने सिद्धान्त हो ।

कार्यमूलक व्याकरण सन्दर्भमा आधारित हुन्छ । यसले अर्थलाई केन्द्रमा राख्छ । फ्रिम्यान (सन् २००१) का अनुसार यस अवधारणाका अनुयायीहरू नियमबाट व्याकरणिक वाक्य उत्पादन हुन्छन् भन्ने कुरामा विश्वास नगरी नियमशासित वाक्यको उत्पादनलाई उपयुक्त सञ्चारका साधन मान्दछन् । लिम्किना र अन्य (सन् २०१२) ले व्याकरणको शिक्षण कार्यमूलक हुनुपर्ने मान्यता राखेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणलाई अर्थको निर्माण गर्ने प्रक्रिया भनेका छन् । कार्यमूलक दृष्टिकोणबाट व्याकरणलाई हेर्दा यो संस्कृति र भाषा विशेषमा सन्दर्भपूर्ण अर्थ निर्माण गर्न सहयोगी हुन्छ । यो व्याकरणको निर्माण बहुआयामिक

ढाँचामा भएको हुन्छ र यो प्रयोगको समय, स्थान र सन्दर्भमा भर पर्छ । सञ्चारका विभिन्न सन्दर्भमा औपचारिक संरचनाको छनोट गरी उपयुक्त ढङ्गले अर्थको अभिव्यक्ति गर्ने सिप कार्यमूलक व्याकरणले प्रदान गर्छ । उनीहरूले कार्यमूलक दृष्टिबाट भाषा र व्याकरणका मुख्य सिद्धान्त यसरी औँल्याएका छन् : १. व्याकरण अर्थ निर्माणको महत्त्वपूर्ण स्रोत हो । २. व्याकरण अन्तरसम्बन्धित छनोटको व्यवस्था हो । ३. व्याकरणिक रूप आफैँमा अर्थपूर्ण हुन्छन् । यिनीहरूले भाषाविज्ञानमा आधारित सञ्चारका लागि यथार्थको निर्माण विशिष्ट तरिकाले गर्न सघाउँछन् । ४. कुनै विशेष अर्थ प्रदान गर्नका लागि प्रत्येक भाषामा थुप्रै वैकल्पिक साधन हुन्छन् । ५. व्याकरण मुख्यतया उपसर्गात्मक किसिमको हुन्छ । ६. भाषाको प्राप्ति संज्ञानात्मक संयन्त्रको सहयोगमा हुन्छ । ७. कार्यमूलक व्याकरण भाषा शिक्षक, भाषाका अनुसन्धानकर्ता र दोस्रो भाषा सिक्ने सिकारुका लागि सहयोगी हुन्छ । यसरी उनीहरूले भाषा र व्याकरणलाई जोड्ने दृष्टिकोणलाई कार्यमूलक व्याकरण भनेका छन् ।

आधारभूत तहको व्याकरण शिक्षण सन्दर्भबद्ध र कार्यमूलक हुनु आवश्यक मानिन्छ । सेलेपपेग्रेल (सन् २०१४) ले आधारभूत विद्यालयमा विषयवस्तुमा आधारित भाषा शिक्षणसँगै कार्यमूलक ढङ्गले व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेका छन् । उनी भाषा र व्याकरणको ज्ञान सँगसँगै हुनुपर्ने मान्यता राख्छन् । उनले यस्तो शिक्षण पद्धतिले भाषा र अर्थमा जोड दिन सहयोग पुग्ने, सिकाइका माध्यमबाट भाषिक संरचनाको ज्ञान हासिल गर्न मद्दत मिल्ने र भाषालाई केन्द्रमा राखेर प्रयोग गर्ने सिकारुको क्षमतामा वृद्धि हुने तर्क गरेका छन् । रसिदी र फराहमन्दी (सन् २०१६) ले व्याकरणको शिक्षण समाज सांस्कृतिक सिद्धान्तका आधारमा हुनुपर्ने उल्लेख गरेका छन् । भाषा सामाजिक वस्तु भएको र यसको प्रयोग समाजकै आवश्यकता परिपूर्तिका लागि हुने भएकाले व्याकरणलाई पनि सोही दृष्टिकोणबाट हेर्नुपर्ने हुन्छ । व्याकरणका नियम मात्र सिकेर सम्प्रेषणलाई बेवास्ता गर्नाले भाषाको उपयुक्त सिकाइ हुँदैन । मानिस र संसारका बिच अन्तर्क्रिया भए मात्र भाषिक सम्प्रेषण र सिकाइ हुन्छ । उनीहरूले भाषाको उपयुक्त सिकाइ गर्न व्याकरणको शिक्षण गर्दा पर्यावरणीय सिद्धान्तलाई केन्द्रविन्दुमा राख्नुपर्ने, कक्षाकोठामा व्याकरणिक विशेषताका बारेमा विद्यार्थीलाई सचेतना जागृत गर्न सघाउनुपर्ने, प्रशस्त अभ्यासको मौका प्रदान गर्नुपर्ने र शिक्षकले पर्याप्त पृष्ठपोषण प्रदान गर्नुपर्ने सुझाव दिएका छन् ।

सम्प्रेषणात्मक पद्धति : व्याकरण शिक्षणमा सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयोगी हुने मत यसका अनुयायीको रहेको छ । क्रिएडो र साङ्घेज (सन् २००९) ले भाषाशिक्षणमा सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको महत्त्व औंल्याएका छन् । उनीहरूका विचारमा सम्प्रेषणात्मक पद्धतिमा पाठ वा एकाइमा राखिएका सबै कियाकलाप कक्षाकोठामा सञ्चालन गरिन्छ । पाठमा राखिएका सिकाइका क्रियाकलापलाई विद्यार्थीको सिकाइ सुधार गर्ने साधनका रूपमा लिइन्छ । यसका लागि सबै क्रियाकलापहरू कार्य गर्न सक्ने किसिमले सङ्गठन गरिएको हुनुपर्छ । उनीहरूका विचारमा यस पद्धतिले भाषालाई मानिसको सम्प्रेषणको माध्यम मान्छ । सम्प्रेषणको उद्देश्य सूचनाको प्रवाहपूर्ण प्रशारण हो । यस क्रममा अर्थलाई केन्द्रमा राखिएको हुनुपर्छ । सूचनाको सम्प्रेषणमा प्रयुक्त भाषा औपचारिक हुनु जरुरी हुन्छ । उनीहरूले भाषा पाठ्यपुस्तकको निर्माणमा सम्प्रेषणात्मक पद्धति प्रयोग गर्दा सम्प्रेषणात्मक कार्यमा जोड दिने, अर्थमा जोड दिने र पाठलाई सन्दर्भपूर्ण बनाउने जस्ता कार्य गर्नुपर्ने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । न्योक र इवासिता (सन् २०१२) का अनुसार सम्प्रेषणात्मक पद्धतिले भाषा सिकाइमा व्याकरणलाई भाषाभन्दा पृथक् गरे शिक्षण गर्ने कुरालाई अस्वीकार गर्छ । यो पद्धतिले भाषिक संरचनामा आधारित रहेर व्याकरणको शिक्षण गर्न नहुने मान्यता राख्छ । उनीहरूका विचारमा अर्थको प्रभावकारी सञ्चारमा जोड दिई त्यसको सम्प्रेषणमा केन्द्रित हुनु यस पद्धतिको सबल पक्ष हो ।

व्याकरण शिक्षणका विधि र पद्धतिका रूपमा व्याकरण अनुवाद विधि, प्रत्यक्ष विधि, श्रुतिभाषिक विधि, संज्ञानात्मक पद्धति, प्राकृतिक पद्धति र सम्प्रेषणात्मक पद्धति चर्चित रहेका छन् । फिथ्रियानी (सन् २०१८) ले यी विधि र पद्धतिमध्ये व्याकरण शिक्षणका लागि सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयुक्त रहेको दाबी गरेका छन् । याकोब र युनुस (सन् २०१९) का अनुसार कक्षाकोठाको अभ्यासमा जोड दिनु, सम्प्रेषणात्मक दक्षता हासिल गराउने लक्ष्य राख्नु तथा सन्दर्भपूर्ण शिक्षणको प्रक्रिया अपनाउनु आदि यो पद्धतिका विशेषता हुन् । भाषिक खेल पनि सम्प्रेषणात्मक शिक्षण पद्धतिका अङ्ग हुन् । उनीहरूले भाषिक खेलले सान्दर्भिक र आधिकारिक पाठ्यसामग्रीका माध्यमबाट सिकारुलाई सिकारुकेन्द्रित, अर्थपूर्ण सहकार्य र अन्तर्क्रियात्मक क्रियाकलाप सम्पन्न गर्न सघाउने धारणा राखेका छन् । सेटुधा र अन्य (सन् २०२०) ले व्याकरण शिक्षणमा देखा परेका परिवर्तित पद्धतिको अध्ययन गरेका छन् । उनीहरूका विचारमा शिक्षकको संज्ञानले व्याकरण शिक्षणमा सकारात्मक प्रभाव पारे पनि व्याकरणको शिक्षण गर्दा भाषावैज्ञानिक नियमको ज्ञान गराउनु भन्दा प्राकृतिक रूपमा

सम्प्रेषणात्मक कार्य गराउँदा प्रभावकारी हुन्छ । अधिकारी (२०६३) ले वाक्यतत्त्वलाई व्याकरणात्मक धारणाभन्दा प्रयोगात्मक र सम्प्रेषणात्मक बनाई सिकाउनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेका छन् । उनले प्राथमिक तहमा व्याकरण शिक्षणका सम्भावित सातओटा १. कल्पित उदाहरण २. खाली ठाउँ भर्ने ३. जोडा मिलाउने ४. ठिक बेठिक छुट्याउने ५. रूपान्तरणसम्बन्धी ६. पुनर्लेखनसम्बन्धी र ७. वर्णन गर्ने तरिका सुझाउँदै व्याकरणको शिक्षण सम्प्रेषणमा आधारित बनाउन जोड दिएका छन् ।

वर्तमान भाषाशिक्षणको परिपाटी सम्प्रेषणात्मक र कार्यमा आधारित किसिमको रहेको छ । यी पद्धतिलाई सन् २००१ मा युरोपियन परिषद्ले प्रयोगमा ल्याउन सिफारिस गरेपछि यसको चर्चा चुलिएको देखिन्छ (भोल्ड, सन् २०१७) । यसपछि व्याकरणको ज्ञान आफैमा सिकाइको उद्देश्य नभई सम्प्रेषणात्मक सिपको विकास गर्ने साधन हो भन्ने अवधारणाको विकास भएको देखिन्छ । यस अवधारणाले भाषावैज्ञानिक विश्लेषणमा रुचि नराखी वास्तविक भाषाको प्रयोग गर्न सिफारिस गर्छ (डेकेसर, सन् १९९८, इलिस, सन् २००२, लार्सन-फ्रिम्यान, सन् १९९५) । यो पद्धतिले व्याकरणलाई सन्दर्भमा प्रस्तुत गर्नुपर्ने मान्यता राख्छ साथै व्याकरणको सिकाइ अर्थको निर्माण र सम्प्रेषणात्मक परिस्थितिको संयोजनबाट सम्भव छ भन्ने दृष्टिकोणलाई अँगाल्छ ।

रचनामुखी विधि : खास व्याकरणिक संरचनालाई अनुकरण गरेर अर्को नमुना तयार गर्ने विधि पनि व्याकरण शिक्षणमा सुरु भएको छ । अधिकारी (२०७०/७१) ले परम्परागत विश्लेषणमुखी व्याकरण शिक्षणको सट्टा रचनामुखी पद्धति अपनाउनुपर्ने सुझाएका छन् । उनका अनुसार “रचनामुखी व्याकरण शिक्षणमा खास रचनामा शिक्षकले उदाहरण दिन्छ । अनि उक्त रचनाहरूलाई पालैपालो कक्षामा सुनाउन लगाउँछ । ठिक भयो, भएन छलफल वा टिप्पणी गर्न लगाउँछ, अनि आफूले पनि टिप्पणी गरिदिन्छ, नमिलेको ठाउँमा मिलाउन सुझाव दिन्छ” (पृ. ५) । त्यसपछि अर्को समानान्तर ढाँचामा उक्त रचनालाई वाक्यान्तरण गरी अर्को रचना बनाउने अभ्यास गरिन्छ । छलफल, टिप्पणी र सुझावको यो क्रम निरन्तर चलिरहन्छ । उनले रचनादेखि रचनासम्मको अभ्यासका माध्यमबाट व्याकरण सिकाउने पद्धतिलाई व्याकरणको सिर्जनात्मक प्रयोग भनेका छन् ।

एकीकृत पद्धति : व्याकरण शिक्षणमा देखा परेका विभिन्न विधि र पद्धतिलाई एकीकृत गरी व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा पनि प्रचलित रहेको छ । ब्याटस्टोन र इलिस

(सन् २००९) ले दोस्रो भाषा सिकारुलाई व्याकरणको प्राप्ति गराउनका लागि विभिन्न सिद्धान्त निर्माण गरेका छन् । व्याकरणिक रूप र अर्थका बिच संयोजन गर्नुपर्ने मान्यता पहिलो सिद्धान्त हो । दोस्रो सचेतना सिद्धान्तले रूप र अर्थका बिच सिकारुको सचेतताले कार्य गर्छ भन्ने मान्यता राख्छ । रूप र अर्थ संयोजनको पद्धतिले त्यतिबेला पूर्णता पाउँछ, जतिबेला सिकारुले रूपभन्दा अर्थमा जोड दिई सन्दर्भपूर्ण सञ्चारको अभ्यास गर्न सक्षम हुन्छ । यो एकीकृत पद्धतिलाई उनीहरूले तेस्रो सिद्धान्त भनेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका चुनौती सामना गर्न यी तीनओटै पद्धतिको सन्तुलित प्रयोग गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । ओउपोली (सन् २०१५) ले प्राज्ञिक लेखनका लागि एकीकृत व्याकरणको अवधारणा उपयोगी हुने भनेका छन् । उनका अनुसार एकीकृत व्याकरणको अवधारणामा तीनओटा चरण अन्वेषण, स्पष्टीकरण र अभिव्यक्ति रहेका छन् । उनले यो अवधारणाले व्याकरण शिक्षणमा रूप र अर्थको समन्वय गर्ने भएकाले यसको प्रयोग आवश्यक देखेका छन् । सुजना र अन्य (सन् २०२०) ले आगमनात्मक पद्धति र सर्वाङ्गीण आकलन पद्धतिका बारेमा अध्ययन गर्दै यी विधिलाई एकीकृत गरी व्याकरण शिक्षण गरेमा प्रभावकारी हुने अवधारणा अघि सारेका छन् ।

विविध : व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षणका सन्दर्भमा देखा परेका उपर्युक्त विभिन्न विधि र पद्धतिभन्दा बाहेकका अवधारणालाई यहाँ विश्लेषण गरिएको छ । नासाजी र फोटोज (सन् २०११) ले व्याकरण शिक्षणका तीनओटा अवधारणागत प्रक्रियाको चर्चा गरेका छन् । १. लगानीमा आधारित अवधारणा, २. अन्तर्क्रिया र उत्पादनमा आधारित अवधारणा र ३. सन्दर्भमा आधारित अवधारणा । उनीहरूले यी अवधारणामध्ये पहिलोमा प्रक्रियाबद्ध शिक्षण, पाठात्मक विस्तृतीकरण र सङ्कथनका माध्यमले व्याकरण शिक्षण गर्ने प्रविधि; दोस्रोमा अन्तरर्क्रियात्मक पृष्ठपोषण, संरचित व्याकरणकेन्द्री कार्य र सहयोगात्मक उत्पादनमा आधारित कार्य तथा तेस्रोमा व्याकरणलाई सन्दर्भपूर्ण ढङ्गले शिक्षण गर्ने कुरा समावेश गरेका छन् । उनीहरूले यी प्रक्रियागत अवधारणामध्ये व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण शिक्षणलाई सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण भनेका छन् । न्युबे (सन् २०१५) ले शैक्षणिक व्याकरणमा सिद्धान्तको भूमिका दर्साउँदै संज्ञानात्मक + सम्प्रेषणात्मक पद्धति विकास गरेका छन् । यो पद्धति संज्ञानात्मक भाषाविज्ञान र सम्प्रेषणात्मक भाषाशिक्षणका सिद्धान्तबाट विकास गरिएको हो । उनका विचारमा यो पद्धति व्याकरण शिक्षणका उद्देश्य निर्माण, नियम प्रतिपादन तथा अभ्यास र क्रियाकलाप विकास गर्न उपयोगी रहेको छ । नान (सन् २०१५)

ले चिनमा प्रचलित व्याकरण शिक्षणका विधिहरू श्रुतिलेखन विधि (गाउ, सन् १९९८), एकीकृत व्याकरण शिक्षण विधि (हङ, सन् २००२ तथा लिन र जिन, सन् २०१५), कार्यमा आधारित विधि (झाङ सुन, सन् २००९), सन्दर्भ र पाठात्मक विधि (चेङ, सन् २०१३), विषयवस्तुमा आधारित शिक्षण विधि (लिउ, सन् २०१२) को समीक्षा गर्दै व्याकरण शिक्षण गर्नका लागि विषयवस्तुमा आधारित विधि प्रभावकारी भएको उल्लेख गरेका छन् । उनले विद्यार्थीलाई व्याकरणको प्रारम्भिक ज्ञान दिन कथाकथन विधि र विशिष्टीकृत ज्ञान दिन भाषावैज्ञानिक पद्धतिबाट शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । ओलिभिएरो र भोक (सन् २०१८) ले इटालियन भाषामा व्याकरण शिक्षणको अवस्था अध्ययन गरेका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका लागि प्रविधिमा आधारित सहपाठी शिक्षण विधि उपयुक्त हुने बताएका छन् ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा व्याकरण शिक्षणका लागि नवीन प्रविधिका रूपमा कार्यमा आधारित, मानवतावादी, सन्दर्भपूर्ण, खेल तथा सङ्गीतमा आधारित, सम्प्रेषणात्मक, सहपाठी सहयोगात्मक, कार्यमूलक, रचनामुखी र एकीकृत अवधारणा अपनाउने गरेको देखिन्छ । यसैगरी कार्यमूलक व्याकरण, प्रकार्यात्मक एवम् सम्प्रेषणात्मक विधि, खोज विधि, चरणबद्ध विधि र खेल विधि, कार्यमा आधारित सिकाइ, मानवतावादी पद्धति, सन्दर्भपूर्ण पद्धति, सम्प्रेषणात्मक पद्धति, रचनामुखी पद्धति तथा एकीकृत पद्धति व्याकरण शिक्षणका नवीन दृष्टिकोणका रूपमा रहेका देखिन्छन् । व्याकरण शिक्षणका यी विधि र पद्धतिको समीक्षाबाट यो शोधकार्यका क्रममा व्याकरणका अभ्यास सङ्गठन तथा कक्षाशिक्षणका सम्बन्धमा सुझ प्राप्त भएको छ ।

व्याकरण शिक्षणको अवस्था र शिक्षक विद्यार्थीको दृष्टिकोण

यस उपशीर्षकमा व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा शिक्षक विद्यार्थीको सम्बन्ध, आपसी विश्वास र व्याकरण शिक्षणप्रति उनीहरूका दृष्टिकोण र धारणा पहिल्याउन गरिएका अध्ययनको पुनरावलोकन गरिएको छ । फरेल र पार्टिसिया (सन् २००५) ले व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा शिक्षकको अवधारणा र कक्षाकोठामा वास्तविक प्रयोगको अवस्थाका बारेमा अवस्था अध्ययन गरेका छन् । उनको अध्ययनमा व्याकरणका सम्बन्धमा शिक्षकका अवधारणा कहिलेकाहीँ वास्तविक शिक्षणमा प्रतिविम्बित नभएको पाइएको छ । यसो हुनुका कारणमा कक्षाकोठाको परिवेश फरक हुनु, व्याकरणका नियममा आधारित शिक्षण गरिनु

तथा व्याकरणको सन्दर्भहीन शिक्षण हुनु आदि रहेका छन् । वाट्सन (सन् २०१३) ले अङ्ग्रेजी पहिलो भाषी शिक्षकको व्याकरण शिक्षणप्रतिको अवधारणा अध्ययन गरेका छन् । यस अध्ययनमा व्याकरण शिक्षणप्रति शिक्षकको धारणा नकारात्मक पाइएको छ । उनीहरूको व्याकरण शिक्षणको विधि परम्परागत र वर्णनात्मक किसिमको रहेको र उनीहरूमा थप सुधार र सचेतना वृद्धिको खाँचो रहेको निचोड अध्ययनबाट निकालिएको छ । डेङ र लिन (सन् २०१६) ले व्याकरण शिक्षणको व्यवहार तथा शिक्षक र विद्यार्थीको विश्वासको अध्ययन गरेका छन् । अध्ययनबाट उनीहरूले शिक्षकले कक्षाकोठामा व्याकरण शिक्षण गर्दा सम्प्रेषणात्मक पद्धति अपनाएको, विद्यार्थीले सम्प्रेषणात्मक र परम्परागत पद्धतिको एकीकृत स्वरूपमा रुचि राखेको तथा शिक्षकका व्याकरण शिक्षणका व्यवहार र विश्वासका बिच समानता रहेको तथ्य सार्वजनिक गरेका छन् । बास्तोला (सन् २०१६) ले व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा नेपालका अङ्ग्रेजी भाषा शिक्षकको दृष्टिकोणका बारेमा अध्ययन गरेका छन् । अध्ययनबाट शिक्षकहरूले व्याकरणको शिक्षण निगमनात्मकभन्दा आगमनात्मक किसिमको हुनुपर्ने धारणा राखेको पाइएको छ । अधिकारी (सन् २०१७) ले व्याकरण र यसको शिक्षणका सम्बन्धमा विद्यार्थी शिक्षकको दृष्टिकोण अध्ययन गरेका छन् । अध्ययनबाट ७० प्रतिशत उत्तरदाताले व्याकरणलाई नियमको समूहका रूपमा बुझेको, व्याकरणको शिक्षण सिकारुकेन्द्री, कार्यमा आधारित र सहयोगात्मक हुनुपर्ने धारणा राखे पनि वास्तविक कक्षाको अवलोकनमा त्यस्तो नपाइएको, व्याकरणको शिक्षण निगमनात्मक पद्धतिबाट भएको, प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको क्रममा शिक्षण कार्यकलाप गराइएको र पाठ्यपुस्तकमा मात्रै आधारित भएर शिक्षण गरिएको निष्कर्ष निकालिएको छ ।

व्याकरण शिक्षणमा शिक्षक र विद्यार्थीको सम्बन्ध र सहकार्य महत्त्वपूर्ण हुन्छ । तोसन (सन् २०१८) ले व्याकरण शिक्षणप्रति विद्यार्थीका दृष्टिकोण अध्ययन गरेका छन् । अध्ययनबाट विद्यार्थीले निर्माणवादमा आधारित सन्दर्भपूर्ण शब्दभण्डारका आधारमा एकीकृत र सन्दर्भपूर्ण व्याकरणको पुनरावृत्तिका माध्यमबाट व्याकरणको शिक्षण गर्दा रुचिकर हुने धारणा व्यक्त गरेको पाइएको छ । हिलारी र नोलान (सन् २०२०) ले व्याकरण शिक्षणमा विद्यार्थी-शिक्षकको सम्बन्ध महत्त्वपूर्ण मानेका छन् । परम्परागत व्याकरण शिक्षणमा विद्यार्थी र शिक्षकको सम्बन्ध औपचारिक, पेसागत र ज्ञानको निर्माणमा मात्र केन्द्रित रहेको हुन्थ्यो । वर्तमान समयमा यो अवधारणा परिवर्तन भएको छ । उनीहरूका अनुसार सिकाइमा समताको सिर्जना गर्नका लागि प्राज्ञिकभन्दा गैरप्राज्ञिक सहयोगको भूमिका अझ बढी रहेको

हुन्छ । अमन (सन् २०२०) ले अङ्ग्रेजी व्याकरण शिक्षण गर्ने शिक्षकको विश्वास र कक्षाकोठाको वास्तविक शिक्षण अवस्थाको अध्ययन गरी व्याकरण शिक्षणका चुनौती खोजी गरेका छन् । अध्ययनमा सहभागी शिक्षकले व्याकरणले वाक्यगठन, कालको उपयुक्त प्रयोग र रूप र अर्थको सन्तुलन कायम गर्न सहयोग गर्ने विश्वास प्रकट गरेका छन् । व्याकरणका नियमको शिक्षणले सिकारुको अङ्ग्रेजी भाषाको लेखाइ सिप विकास गर्न मद्दत पुऱ्याउने धारणा शिक्षकको रहेको छ । व्याकरण शिक्षणको कक्षाकोठाको अभ्यास र सङ्कलित तथ्याङ्कलाई तुलना गरेर हेर्दा व्याकरण शिक्षण अझै पनि परम्परागत नै भएको तथा व्याकरणका नियम र वाक्यको संरचना शिक्षणमा नै शिक्षकले बढी जोड दिएको र यो कुरा व्याकरण शिक्षणको ज्वलन्त चुनौतीका रूपमा रहेको अध्येताको दाबी रहेको छ ।

व्याकरणको शिक्षणमा विद्यार्थीहरूको भाषा सिकाइको उद्देश्य र उनीहरूको रुचिको पनि महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । डालोग्लु (सन् २०२०) ले व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा कुन विधि प्रभावकारी हुन्छ भन्ने सन्दर्भमा विद्यार्थीको विश्वासको अध्ययन गर्दै विद्यार्थीले व्याकरणको सिकाइ पाठ र पाठ्यपुस्तकका माध्यमबाटै गर्न चाहेको प्रस्ट पारेका छन् । त्यस्तै संरचनाकेन्द्री शिक्षण विधिलाई विद्यार्थीले नरुचाएको तथा नियमका आधारमा गरिने प्रयोगात्मक शिक्षणमा उनीहरूको रुचि रहेको उल्लेख गरेका छन् । जाभियर र अन्य (सन् २०२०) ले लेखाइ सिपको विकासमा व्याकरणको महत्त्वपूर्ण भूमिका औँल्याएका छन् । सामान्यतया व्याकरणको शिक्षण लेखाइ सिपको विकासका लागि गरिन्छ तर व्यवहारमा हेर्दा व्याकरण र लेखाइलाई अलग अलग रूपमा शिक्षण गर्ने गरेको देखिन्छ । यही विषयलाई मनन गर्दै उनीहरूले व्याकरण र लेखाइ सिपको शिक्षण एकीकृत वा पृथकीकृत रूपमा गर्ने भन्ने विषयमा अध्ययन गरेका छन् । यो अनुसन्धानबाट शिक्षकको व्याकरणिक ज्ञान वृद्धि गर्नका लागि कार्यमूलक अनुसन्धानले सहयोग पुऱ्याएको, विद्यार्थीको लेखाइमा देखा परेका कमीकमजोरीलाई सुधार गर्न मद्दत मिलेको तथा लेखाइ सिप अध्यापनका कक्षालाई प्रभावकारी बनाउन सहज भएको निष्कर्ष निकालिएको छ । नुर (सन् २०२०) ले अङ्ग्रेजी व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीको दृष्टिकोण अध्ययन गरेका छन् । यो अनुसन्धानमा विद्यार्थीले व्याकरण शिक्षणमा निगमनात्मक र आगमनात्मक दुवै पद्धतिको प्रयोग गर्न सकिने दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेका छन् ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा व्याकरण शिक्षणप्रति शिक्षक विद्यार्थी उत्साहित नभएको, व्याकरण शिक्षणको पद्धति अझै पनि परम्परागत नै भएको, लेखाइ सिपको विकासमा मात्र

व्याकरणको प्रयोग भएको, शिक्षक विद्यार्थीको आपसी सम्बन्ध सुमधुर रहेको तथा शिक्षकले सिकेका ज्ञान सिप वास्तविक कक्षा शिक्षणमा प्रतिविम्बित नभएको जस्ता धारणा प्राप्त भएका छन् । यी धारणाका आधारमा प्रस्तुत अध्ययनका क्रममा अध्येतालाई शिक्षक र विषयविज्ञबाट पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन तथा शिक्षणका सम्बन्धमा धारणा सङ्कलन गर्न मद्दत पुगेको छ ।

पाठ्यक्रममा व्याकरणका सम्बन्धमा भएको व्यवस्था

यस उपशीर्षकमा आधारभूत तहअन्तर्गत २०२८ देखि २०७८ सम्म प्रकाशित भएका कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणका सम्बन्धमा भएको व्यवस्था समीक्षा गरिएको छ । यी पाठ्यक्रममा भएको व्याकरणको व्यवस्थालाई व्याकरणलाई दिइएको नाम, उद्देश्य, विषयवस्तु, शिक्षण प्रक्रिया र मूल्याङ्कन गरी अलग अलग चर्चा गरिएको छ ।

व्याकरणलाई दिइएको नाम : पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई जनाउन प्रयोग गरिएको नाममा समय समयमा परिवर्तन आएको देखिन्छ । कक्षा ४ को २०२८ को पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई भाषातत्त्व भनिएकोमा २०३८$_{\text{क}}$ मा वाक्यगठनमा पदविचार (व्याकरण) भनिएको छ । २०४९, २०६० र २०६५$_{\text{क}}$ का पाठ्यक्रममा कार्यमूलक व्याकरण नाम दिइएको छ भने २०७८$_{\text{क}}$ को पाठ्यक्रममा वर्णविन्यास र भाषिक संरचना भनिएको छ । कक्षा ६ को २०२८ को पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई भाषातत्त्व भनिएकोमा २०३८$_{\text{ख}}$ मा भाषातत्त्व (व्याकरण) भनेर राखिएको छ । २०५० को पाठ्यक्रममा व्याकरण/भाषातत्त्व, २०५८$_{\text{क}}$ मा व्याकरण र २०६९$_{\text{क}}$ को पाठ्यक्रममा कार्यमूलक व्याकरण भनिएको छ । कार्यमूलक व्याकरणको अवधारणा कक्षा ४ को पाठ्यक्रममा २०४९ बाटै आए पनि कक्षा ६ मा भने २०६९$_{\text{क}}$ मा मात्रै आएको देखिन्छ । २०७७ को पाठ्यक्रममा चाहिँ वर्णविन्यास र भाषिक संरचना भनिएको छ । अहिले कक्षा ४ देखि १२ सम्मका अनिवार्य नेपालीका पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण नभनी वर्णविन्यास र भाषिक संरचना शब्द नै प्रयोग गरिएको छ । व्याकरण भनेकै भाषाको संरचना भएकाले यो नाम दिनु उपयुक्त नै देखिन्छ ।

पाठ्यक्रमका उद्देश्यमा व्याकरण : कक्षा ४ को पाठ्यक्रम, २०२८ मा नेपाली विषयबाट प्राप्त हुने उपलब्धिलाई विशेष उद्देश्य भनिएको छ । यी १८ ओटा उद्देश्यमध्ये लेखाइ सिपअन्तर्गत व्याकरणका चारओटा उद्देश्य रहेका छन् । यस पाठ्यक्रमले कुन

विधाबाट कुन भाषिक सिप हासिल हुने र ती भाषिक सिपबाट भाषातत्त्वका कस्ता कुशलता प्राप्त हुने भन्ने कुरा कक्षाको स्तरअनुसार निर्दिष्ट गरेको छ । यस्ता कुशलता पाँचओटा भाषिक सिपमा २० ओटा रहेका छन् । यी उद्देश्य र कुशलता व्याकरणका विषयवस्तुसँग अन्तर्सम्बन्धित देखिन्छन् । २०३८$_{क}$ मा व्याकरणका उद्देश्यलाई अलग्गै रूपमा प्रस्तुत नगरी कक्षा ४ का उद्देश्य भनेर समग्रमा नौओटा निर्धारण गरिएको छ । यिनै उद्देश्यमा व्याकरणका उद्देश्यहरू समावेश गरिएको छ । यी उद्देश्य व्याकरणका विषयवस्तुसँग सम्बन्धित देखिए पनि उद्देश्यलाई भाषिक सिपका आधारमा निर्धारण नगर्नु र व्याकरणका उद्देश्य किटान नगर्नु यस पाठ्यक्रमको कमजोरी देखिन्छ । २०४९ को पाठ्यक्रममा सर्वप्रथम व्याकरणका उद्देश्यलाई सिकाइ उपलब्धि नाम दिएर व्याकरणका विषयवस्तुसँगै प्रस्तुत गरिएको छ । यी १४ ओटा उद्देश्य पूर्ण रूपमा विषयवस्तुसँग तालमेल मिलेका देखिन्छन् । व्याकरणका उद्देश्यलाई मापनीय र कार्यमूलक बनाउनु यस पाठ्यक्रमको प्रमुख विशेषता हो । २०६० को पाठ्यक्रममा व्याकरणका चारओटा उद्देश्यलाई लेखाइ सिपअन्तर्गत समावेश गरिएको छ । यसका साथै कार्यमूलक व्याकरण खण्डमा व्याकरणका दुईओटा उद्देश्यलाई विषयवस्तुसँगै प्रस्तुत गरिएको छ । व्याकरणका पूर्ववर्ती उद्देश्यभन्दा थोरै र प्रस्ट उद्देश्य तोक्नु यस पाठ्यक्रमको नवीन पक्ष हो । २०६५$_{क}$ को कक्षा ४ को पाठ्यक्रममा साधारण उद्देश्यभित्र लेखाइका उद्देश्य प्रस्तुत गर्ने क्रममा व्याकरणका तीनओटा उद्देश्य प्रस्तुत गरिएको छ । विषयवस्तुको विस्तृतीकरणमा लेखाइमा दुई र कार्यमूलक व्याकरणमा थप दुईओटा उद्देश्य निर्धारण गरिएको छ । यी उद्देश्यले व्याकरणका विषयवस्तुलाई पूर्णरूपमा समेटेका देखिन्छन् । २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई लेखाइ सिपअन्तर्गत राखेर यसका दुईओटा उद्देश्य राखिएको छ भने तिनको विस्तृतीकरणमा ती दुईओटा उद्देश्यलाई नौओटामा विभाजन गरी विस्तृतरूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यी उद्देश्य स्पष्ट र मापनीय रहनुका साथै विषयवस्तुसँग सम्बन्धित रहेका देखिन्छन् । समग्रमा २०२८ देखि २०७८$_{क}$ सम्मका कक्षा ४ का छओटा पाठ्यक्रमलाई अध्ययन गर्दा व्याकरणका उद्देश्यलाई व्यवस्थित र स्पष्टसँग प्रस्तुत गर्ने पहिलो कार्य २०२८ को पाठ्यक्रमले गरेको देखिन्छ भने २०४९ र २०७८$_{क}$ मा उद्देश्यलाई अझै प्रभावकारी बनाउँदै लगिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को पाठ्यक्रम, २०२८ मा नेपाली विषयका उपलब्धिलाई विशेष उद्देश्य भनिएको छ । यी १७ ओटा उद्देश्यमध्ये लेखाइ सिपअन्तर्गत व्याकरणका चारओटा उद्देश्य रहेका छन् । यस पाठ्यक्रमले कुन विधाबाट कुन भाषिक सिप हासिल हुने र ती भाषिक

सिपबाट भाषातत्त्वका के कस्ता कुशलता प्राप्त हुने भन्ने कुरा कक्षाको स्तरअनुसार निर्दिष्ट गरेको छ । यस्ता कुशलताहरू पाँचओटा भाषिक सिपमा २४ ओटा रहेका छन् । यी उद्देश्य र कुशलता व्याकरणका पाठ्यवस्तुसँग तालमेल मिलेका देखिन्छन् । २०३८$_{ख}$ मा व्याकरणका उद्देश्यलाई अलग्गै रूपमा प्रस्तुत गरिएको छैन । कक्षा ६ का उद्देश्य भनेर समग्रमा १० ओटा निर्धारण गर्दै यिनै उद्देश्यमा व्याकरणका उद्देश्य समावेश गरिएको छ । यी उद्देश्य व्याकरणका पाठ्यवस्तुसँग सम्बन्धित देखिए पनि उद्देश्यलाई भाषिक सिपका आधारमा निर्धारण नगर्नु र व्याकरणका उद्देश्य पनि किटान नगर्नु यस पाठ्यक्रमको कमजोरी पक्ष देखिन्छ । २०५० को पाठ्यक्रममा छओटा व्याकरणका उद्देश्यलाई प्रस्तुत गरिएको छ । यी उद्देश्य पूर्णरूपमा विषयवस्तुसँग तालमेल मिलेका देखिन्छन् । २०५८$_{ख}$ मा व्याकरणका पाँचओटा उद्देश्यलाई लेखाइ सिपअन्तर्गत समावेश गरिएको छ । २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा पनि व्याकरणका छुट्टै उद्देश्य प्रस्तुत गरिएको छैन । साधारण उद्देश्यभित्र लेखाइका उद्देश्य प्रस्तुत गर्ने क्रममा व्याकरणका चारओटा उद्देश्य दिइएको छ । यी उद्देश्यले व्याकरणका विषयवस्तुलाई पूर्णरूपमा समेटेका छन् । २०७७ को पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई लेखाइ सिपमा राखेर यसका उद्देश्य निर्धारण गरिएको छ । यसअनुसार लेखाइ सिपमा व्याकरणका चारओटा उद्देश्य निर्धारण गरिएको छ भने तिनको विस्तृतीकरणमा ती उद्देश्यलाई १३ ओटामा विभाजन गरी विस्तृतरूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यी उद्देश्य स्पष्ट र मापनीय रहनुका साथै विषयवस्तुसँग सम्बन्धित रहेका देखिन्छन् । समग्रमा २०२८ देखि २०७७ सम्मका कक्षा ६ का छओटा नेपाली पाठ्यक्रमलाई अध्ययन गर्दा व्याकरणका उद्देश्यलाई व्यवस्थित र स्पष्टसँग प्रस्तुत गर्ने कार्य २०५० पछिका पाठ्यक्रममा भएको देखिन्छ ।

व्याकरणका विषयवस्तुको प्रयोग : कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यक्रममा समाविष्ट व्याकरणका विषयवस्तुमा समयक्रमसँगै परिवर्तन आएको देखिन्छ । २०२८ को शिक्षा संरचनाअनुसार कक्षा ४ मा २०० पूर्णाङ्कको नेपाली राखिएको र प्रत्येक पत्रमा व्याकरणका विषयवस्तु समावेश गरिएको छ । यस व्यवस्थाअनुसार प्रथम पत्रमा स्वर-व्यञ्जन, गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध, शब्दभण्डार र निपात रहेका छन् भने द्वितीय पत्रमा यी विषयवस्तुका साथै धातु र व्युत्पन्न धातु थपिएका छन् । यी पाठ्यक्रममा राखिएका स्वर-व्यञ्जन; गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध तथा धातु र व्युत्पन्न धातुलाई यसपछि परिवर्तन भएका कुनै पनि पाठ्यक्रममा समावेश गरिएको देखिँदैन । २०२८ को नेपाली पाठ्यक्रममा शब्दभण्डारलाई पनि व्याकरणमा राखिएकोमा यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा

शब्दभण्डारलाई व्याकरणबाट हटाई छुट्टै स्तम्भमा राखिएको छ । उखान र टुक्कालाई २०३८$_{क}$ को पाठ्यक्रमले स्थान दिएको छ भने यसअघि र यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा उखान र टुक्कालाई व्याकरणमा राखिएको पाइँदैन । २०२८ को पाठ्यक्रमले लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासलाई व्याकरणमा समावेश गरेको पाइँदैन । २०३८$_{क}$ को पाठ्यक्रमले चाहिँ व्याकरणमा वर्णविन्यासलाई नराखी चिह्न परिचयअन्तर्गत विरामचिह्न र प्रश्नचिह्नलाई मात्र समावेश गरेको छ । यसपछिका सबै पाठ्यक्रमले लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासलाई पाठ्यक्रममा समावेश गरेको देखिए पनि २०४९ र २०७८$_{क}$ का पाठ्यक्रमले मात्र यी विषयलाई व्याकरणमा राखेका छन् । २०६० र २०६५$_{क}$ का पाठ्यक्रमले वर्णविन्यास र लेख्यचिह्नलाई व्याकरणबाट हटाएर लेखाइअन्तर्गत समावेश गरेका छन् ।

कक्षा ४ को २०२८ को नेपाली पाठ्यक्रममा शब्दवर्गअन्तर्गत निपात मात्र समावेश गरिएको छ । २०३८$_{क}$ मा नाम, सर्वनाम, क्रियापद; २०४९ मा नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रिया, अव्यय र निपात तथा २०७८$_{क}$ मा नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, नामयोगी, संयोजक र निपात समावेश गरिएको छ । २०६० र २०६५$_{क}$ का पाठ्यक्रममा शब्दवर्गका कुनै पनि पाठ्यवस्तु समावेश गरिएको पाइँदैन । यस आधारमा शब्दवर्गका प्रकारहरू पाठ्यक्रममा राख्ने सन्दर्भमा २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रम व्यापक रहेको छ । पदसङ्गति २०२८ को पाठ्यक्रममा राखिएको पाइँदैन । यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा पदसङ्गतिले प्राथमिकता पाएको छ । २०३८$_{क}$ र २०४९ मा वचन र लिङ्ग मात्रै समावेश गरिएकोमा २०६० र २०६५$_{क}$ का पाठ्यक्रममा मुख्य जोड नै यसलाई दिइएको छ तर यसका प्रकार तोकिएको देखिँदैन । २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा भने लिङ्ग, वचन, पुरुष र आदर भनेर स्पष्ट तोकिएको छ । २०२८ को पाठ्यक्रममा कालको प्रयोग गरिएको पाइँदैन । यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा काललाई अनिवार्य प्रयोग गरिएको छ । अझ २०६० र २०६५$_{क}$ का पाठ्यक्रमले ले त कक्षा ४ मा व्याकरणमा काल र पदसङ्गति मात्रै सिकाउने दृष्टिकोण राखेका छन् । २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा कालका अपूर्ण र पूर्ण पक्षसमेत समावेश गरिएको छ । त्यस्तै विभक्तिको प्रयोग २०४९ र २०७८$_{क}$ का पाठ्यक्रममा मात्रै गरिएको छ । यसरी व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगका हिसाबले २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रम व्यापक देखिन्छ । माथि उल्लिखित विषयवस्तुका अलावा यस पाठ्यक्रममा शब्दनिर्माण र पदक्रम मिलानसमेत राखिएको छ । त्यस्तै २०२८ र २०३८$_{क}$ का पाठ्यक्रममा वर्णविन्यास नराखिएकोमा यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा यसलाई समेटिएको छ तर २०४९, २०६० र २०६५$_{क}$ का

पाठ्यक्रममा यसका क्षेत्रहरू निर्धारण गरिएको पाइँदैन । २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा चाहिँ यस विषयमा पनि स्पष्ट हुँदै १३ ओटा क्षेत्रहरू तोकिएको छ । कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई कसरी स्तरण गर्ने भन्ने सन्दर्भमा २०७८$_{क}$ अघिका कुनै पनि पाठ्यक्रमले स्पष्ट सङ्केत गरेको देखिँदैन । २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा भने व्याकरणको कुन विषयवस्तु कुन पाठक्रम र कुन विधाको पाठमा राखेर सिकाउने भन्ने निर्धारण गरिएको छ ।

कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यक्रममा समाविष्ट व्याकरणका विषयवस्तुको अध्ययन गर्दा व्याकरणका विषयवस्तुमा विविधता देखिन्छ । २०२८ को शिक्षा संरचनाअनुसार कक्षा ६ मा १७० पूर्णाङ्कको नेपाली राखिएकोमा प्रत्येक पत्रमा व्याकरणका विषयवस्तु समावेश गरिएको छ । यस व्यवस्थाअनुसार प्रथम पत्रमा स्वर-व्यञ्जन, गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध, शब्दभण्डार, निपात, धातु, व्युत्पन्न धातु (नाम, विशेषण, अव्यय आदिबाट बनेका), प्रेरणार्थक धातु, क्रिया, धातु रूपावली, पदविभाग र व्युत्पन्न शब्द रहेका छन् भने द्वितीय पत्रमा यी विषयवस्तुका साथै अनुकरण र वाच्यपरिवर्तन थपिएका छन् । यी पाठ्यक्रममा राखिएका स्वर-व्यञ्जन; गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध तथा धातु व्युत्पादन, प्रेरणार्थक धातु र धातु रूपावलीलाई यसपछि परिवर्तन भएका कुनै पनि पाठ्यक्रममा समावेश गरिएको देखिँदैन । २०२८ को पाठ्यक्रममा राखिएको धातुलाई २०५० मा धातु तथा २०७७ मा सामान्य धातु भनेर समावेश गरिएको छ । २०३८$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यक्रममा धातु वा धातुसम्बन्धी व्याकरणका विषय राखिएको देखिँदैन । २०२८ को नेपाली पाठ्यक्रममा शब्दभण्डारलाई पनि व्याकरणमा राखिएको पाइन्छ । २०५० को पाठ्यक्रममा भने शब्दभण्डारसँगै उखानटुक्कालाई पनि थपेर व्याकरणमा स्थान दिइएको छ । २०३८$_{ख}$, २०५८$_{ख}$, २०६९$_{ख}$ र २०७७ का पाठ्यक्रममा भने शब्दभण्डार र उखानटुक्कालाई व्याकरणमा समावेश गरिएको पाइँदैन । यी पाठ्यक्रममा उखानटुक्कालाई शब्दभण्डारभित्रै समेटेर व्याकरणबाट हटाई छुट्टै स्तम्भमा राखिएको छ । शब्दभण्डारलाई व्याकरणबाट अलग स्तम्भमा प्रस्तुत गर्ने कार्यको थालनी २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रमले गरेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ का २०२८ र २०३८$_{ख}$ का पाठ्यक्रमले लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासलाई व्याकरणमा समावेश गरेको पाइँदैन । यसपछिका सबै पाठ्यक्रमले लेख्यचिह्न र

वर्णविन्यासलाई व्याकरणमा समावेश गरेको देखिन्छ । २०५०, २०५८$_{ख}$, २०६९$_{ख}$ र २०७७ का पाठ्यक्रममा व्याकरणअन्तर्गत लेख्यचिह्न र वर्णविन्यास समावेश गर्दै यिनीहरूका विषयक्षेत्रसमेत निर्धारण गरिएको छ । यी पाठ्यक्रममध्ये २०७७ को पाठ्यक्रमले लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासअन्तर्गत सबैभन्दा बढी विषयवस्तु निर्धारण गरेको छ । यो पाठ्यक्रममा लेख्यचिह्नमा ५ ओटा र वर्णविन्यासमा १६ ओटा विषयक्षेत्र तोकेर पाठअनुसार किटान गरिएको छ । लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासका क्षेत्रलाई पाठ्यक्रममा नै स्पष्ट निर्देश गर्ने काम पहिलोपल्ट २०५० को पाठ्यक्रममा भएको छ । त्यस्तै शब्दवर्गअन्तर्गत २०२८ को पाठ्यक्रममा शब्दवर्ग नभनीकन निपात र क्रिया मात्र समावेश गरिएको छ । २०३८$_{ख}$ मा पदविचार भनेर नाम, क्रियापद, सर्वनाम, विशेषण, क्रियाविशेषण र संयोजक राखिएको छ । २०५० मा पदविभाग भनेर नाम, सर्वनाम, क्रियापद, विशेषण र निपात राखिएको छ । २०५८$_{ख}$ मा पहिलोपल्ट शब्दवर्ग नामकरण भएको देखिन्छ र यसमा नाम, सर्वनाम, विशेषण र क्रियापद राखिएको छ । २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा शब्दवर्गअन्तर्गत २०५८$_{ख}$ कै विषय निर्धारण गरिएको छ । २०७७ को पाठ्यक्रममा नामअन्तर्गत नामको पुनरावृत्ति मात्र तथा सर्वनाम र विशेषणको पहिचान र प्रयोगका साथै यिनीहरूका पाँच पाँचओटा प्रकारसमेत निर्धारण गरिएको छ । त्यस्तै क्रियापद, क्रियायोगी, नामयोगी, संयोजक, विस्मयादिबोधक र निपातको पहिचान र प्रयोग समावेश गरिएको छ । यस आधारमा कक्षा ६ का पाठ्यक्रममा शब्दवर्गका प्रकार राख्ने सन्दर्भमा २०७७ को पाठ्यक्रम सबैभन्दा अगाडि देखिन्छ ।

कक्षा ६ को २०२८ को पाठ्यक्रममा पदसङ्गति राखिएको पाइँदैन । यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा पदसङ्गतिले प्राथमिकता पाएको छ । २०३८$_{ख}$ र २०५० मा यसअन्तर्गत लिङ्ग, वचन र पुरुषको सङ्गति मात्रै राखिएको छ । २०५८$_{ख}$ बाट पदसङ्गतिमा आदर थपिएको देखिन्छ । यसरी २०५८$_{ख}$, २०६९$_{ख}$ र २०७७ का पाठ्यक्रममा लिङ्ग, वचन, पुरुष र आदर भनेर स्पष्ट तोकिएको छ । २०२८ को पाठ्यक्रममा कालको प्रयोग गरिएको पाइँदैन । यसपछिका सबै पाठ्यक्रममा काललाई अनिवार्य प्रयोग गरिएको छ । २०३८$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा कालअन्तर्गत वर्तमान कालका सामान्य, अपूर्ण र पूर्ण पक्ष; भूतकालका सामान्य र पूर्ण पक्ष तथा भविष्यत् कालको सामान्य पक्ष समावेश गरिएको छ । २०५० मा तीनओटै कालका सामान्य पक्ष र वर्तमान कालको मात्रै अपूर्ण पक्ष निर्धारण गरिएको छ । २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा वर्तमान, भूत र भविष्यत् कालको क्रम निर्धारण गर्दै यी कालका अपूर्ण र पूर्ण पक्ष तोकिएको छ । कालका सम्बन्धमा २०५८$_{ख}$ को यही व्यवस्था २०६९$_{ख}$ र

२०७७ का पाठ्यक्रमले अनुशरण गरेका छन् । शब्दनिर्माणका सम्बन्धमा २०२८ को पाठ्यक्रममा व्युत्पन्न शब्द भनेर राखिएको छ । २०३८$_{ख}$, २०५०, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यक्रममा यसलाई स्थान दिइएको पाइँदैन । २०७७ को पाठ्यक्रममा भने उपसर्ग, प्रत्यय, समस्त शब्द र द्वित्वलाई पहिचान र प्रयोग गराउने हिसाबले समावेश गरिएको देखिन्छ । वर्ण र शब्दको उच्चारणसम्बन्धी विषयवस्तुलाई २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रमले स्थान दिएको छ भने यसअघि र पछिका कुनै पनि पाठ्यक्रममा यस विषयले प्रवेश पाएको छैन । अनुकरण शब्दलाई २०२८ को पाठ्यक्रममा समावेश गरिएको भए पनि यसपछिका कुनै पनि पाठ्यक्रममा यसले प्रवेश पाएको देखिँदैन । वाच्यपरिवर्तनको विषयले २०२८ बाट नै कक्षा ६ मा स्थान पाएको देखिन्छ भने २०३८$_{ख}$ र २०७७ मा यो विषयलाई समावेश गरिएको पाइँदैन । २०५० मा कर्तृ र कर्मवाच्य तथा २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ मा वाच्यपरिवर्तन मात्र भनेर यसलाई राखिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ मा भाव वा अर्थको विषयले २०३८$_{ख}$ बाट प्रवेश पाएको देखिन्छ । २०३८$_{ख}$ मा यसअन्तर्गत सामान्यार्थ, प्रश्नार्थ र अनिश्चयार्थलाई समेटिएको छ । २०५० मा सामान्यार्थ, आज्ञार्थ, प्रश्नार्थ र सम्भावनार्थलाई राखिएको छ । २०५८$_{ख}$ मा प्रश्नार्थलाई हटाएर सामान्यार्थ, आज्ञार्थ र सम्भावनार्थलाई मात्र कायम राखिएको छ । त्यस्तै २०६९$_{ख}$ मा आज्ञार्थ र सम्भावनार्थ तथा २०७७ मा पुनः २०५८$_{ख}$ को झैं सामान्यार्थ, आज्ञार्थ र सम्भावनार्थलाई मात्र राखिएको छ । यसरी कक्षा ६ मा कुन कुन भाव राख्ने भन्ने कुरामा २०३८$_{ख}$ पछिका सबै पाठ्यक्रममा मतान्तर रहेको देखिन्छ । कारक र विभक्तिको प्रयोग २०२८ को पाठ्यक्रममा पाइँदैन । २०३८$_{ख}$ मा विभक्ति परिचय राखिएको छ । २०५० मा सबै कारक र यिनका विभक्ति, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ मा सबै विभक्ति मात्र र २०७७ मा सबै विभक्ति तथा कर्ता र कर्म कारक मात्र यस शीर्षकमा समावेश गरिएको छ । यसरी कक्षा ६ मा कारक र विभक्ति प्रयोगका सन्दर्भमा पनि एकरूपता देखिँदैन । वाक्यपरिवर्तनको विषयवस्तुलाई २०३८$_{ख}$ बाट कक्षा ६ मा राख्न थालिएको देखिन्छ तर यसमा कुन कुन आधारबाट परिवर्तन गर्ने भन्ने कुरा पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको पाइँदैन । २०५० को पाठ्यक्रमले लिङ्ग, वचन र पुरुषका आधारमा; २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रमले लिङ्ग, वचन, पुरुष र अकरणका आधारमा तथा २०६९$_{ख}$ र २०७७ का पाठ्यक्रमले लिङ्ग, वचन, पुरुष, आदर र करण अकरणका आधारमा वाक्यपरिवर्तन गर्ने विषयवस्तुलाई समेटेका छन् । करण र अकरणको विषयलाई २०३८$_{ख}$ बाट समावेश गर्न थालिएको देखिन्छ । २०३८$_{ख}$ र २०५०

का पाठ्यक्रममा करण अकरणलाई छुट्टै विषयका रूपमा राखिए पनि २०५८$_{ख}$ बाट यसलाई वाक्यपरिवर्तनभित्र राखिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ का प्रस्तुत ६ ओटा पाठ्यक्रममा समाविष्ट व्याकरणका विषयवस्तुको विश्लेषण गर्दा यस कक्षामा समावेश गरिएका विषयवस्तुहरूमा कालक्रमिक रूपमा परिवर्तन, सुधार र थपोट हुँदै गएको देखिन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुमध्ये भाव र कारकका सम्बन्धमा बढी परिवर्तन भएको देखिन्छ । यी विषयवस्तुको क्षेत्रमा प्रत्येक पाठ्यक्रममा थपघट गरिएको देखिन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुलाई स्पष्ट रूपमा पाठ्यक्रममा निर्देश गर्ने कार्यमा २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रम अगाडि देखिन्छ । यस पाठ्यक्रमले शब्दभण्डारलाई व्याकरणबाट हटाएर अलग्गै स्तम्भमा प्रस्तुत गर्ने, लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासका विषयवस्तुलाई स्पष्ट रूपमा पाठ्यक्रममा तोक्ने, पदविचार र पदविभाग जस्ता शब्दको सट्टा शब्दवर्ग शब्दलाई प्रचलनमा ल्याउने, पदसङ्गतिमा आदरसमेत थपेर सुस्पष्ट गर्ने तथा कालको शिक्षणक्रम वर्तमान, भूत र भविष्यत् निर्धारण गरी कक्षा ६ का लागि यिनका अपूर्ण र पूर्ण पक्ष तोक्ने आदि जस्ता नवीन कार्यको थालनी गरेको छ । यही पदक्रमलाई पछ्याउँदै २०६९$_{ख}$ र २०७७ का पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुहरू केही संशोधन र थपोटसहित प्रस्तुत गरिएका छन् । व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगका हिसाबले २०७७ को पाठ्यक्रम व्यापक देखिन्छ । यस पाठ्यक्रममा पूर्ववर्ती परम्परालाई संशोधन गर्दै कक्षा ६ मा नै ९ प्रकारका शब्दवर्गको शिक्षण गर्न खोजिएको छ । शब्दनिर्माणका ४ ओटै प्रक्रियालाई यही कक्षामा सिकाउन खोजिएको छ । त्यस्तै वर्णविन्यासका १६ ओटा पाठ निर्माण गरेर प्रत्येक पाठमा एक एक ओटाका दरले निर्धारण गरिएको छ । कक्षा ६ का पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई कसरी स्तरण गर्ने भन्ने सन्दर्भमा २०५८$_{ख}$ अघिका कुनै पनि पाठ्यक्रमले स्पष्ट सङ्केत गरेको देखिँदैन । २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गरिदिएर ती विषयवस्तुलाई समेट्न सकिने सम्भावित विधा पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको छ । यसले विधाअनुरूप व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यपुस्तकमा समेट्न पुस्तक लेखकलाई स्वतन्त्रता प्रदान गरेको देखिन्छ । २०७७ को पाठ्यक्रममा भने व्याकरणको कुन पाठ्यवस्तु कुन पाठक्रम र कुन विधाको पाठमा राखेर सिकाउने भन्ने निर्धारण गरिएको छ । यसले गर्दा पाठको भाषिक संरचनाअनुसार पूर्वनिर्धारित व्याकरणको विषयवस्तु संयोजन गर्न कठिन भई व्याकरणका अभ्यास यान्त्रिक र सन्दर्भविहीन बन्ने सम्भावना देखिन्छ । २०२८ र २०५८$_{ख}$ का पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गराएर स्पष्ट

रूपमा प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ । यस्तो व्यवस्था २०३८$_{\text{ख}}$, २०५०, २०६९$_{\text{ख}}$ र २०७७ का पाठ्यक्रममा गरिएको पाइँदैन ।

व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया : व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया निर्देश गर्ने सन्दर्भमा कक्षा ४ का पाठ्यक्रममा एकरूपता देखिँदैन । २०२८ को पाठ्यक्रममा अध्ययन विधि शीर्षक राखेर ३ ओटा उद्देश्यगत कार्यकलाप दिइएको छ । २०३८$_{\text{क}}$ मा यसलाई उल्लेख नै गरिएको छैन । २०४९ मा शिक्षण विधि भनेर सबै तहका लागि विद्यार्थीकेन्द्रित विधिका रूपमा प्रयोगात्मक, स्थलगत अध्ययन, अनुसन्धान, प्रश्नोत्तर, प्रदर्शन र अभिनय विधि प्रयोग गर्न निर्देश गरिएको छ । २०६० मा चाहिँ शिक्षण प्रक्रिया नाम दिएर लेखाइ सिप विकासका लागि आवश्यकताअनुसार पढाइ र लेखाइसँग सम्बन्धित कार्यकलाप गर्नुपर्ने भनिएको छ तर व्याकरणको शिक्षण प्रक्रियाका बारेमा व्यवस्था गरिएको पाइँदैन । २०६५$_{\text{क}}$ को पाठ्यक्रममा पनि भाषाका ४ ओटा सिप शिक्षण गर्न सहज तुल्याउने उद्देश्यले सम्भावित सिकाइ क्रियाकलाप तोकिए पनि व्याकरण शिक्षणका छुट्टै विधि र कार्यकलाप तोकिएको देखिँदैन । २०७८$_{\text{क}}$ को पाठ्यक्रममा शिक्षण प्रक्रियालाई सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया भनिएको छ । यस पाठ्यक्रममा व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया सञ्चालन गर्दा कार्यमूलक व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई भाषिक क्रियाकलापमा समावेश गर्ने लक्ष्य राखिएको छ । यसका अतिरिक्त भाषिक संरचनाको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया सञ्चालन गर्दा शब्द तथा भाषिक संरचना पहिचान, करण तथा अकरण शब्द निर्माण तथा प्रयोग, पदसङ्गतिका आधारमा शब्द निर्माण तथा प्रयोग, चिह्न, काल र विभक्तिको पहिचान र प्रयोगसँग सम्बन्धित क्रियाकलाप गराउनुपर्ने व्यवस्था (पृ.३८) गरिएको छ । यसरी कक्षा ४ मा सर्वप्रथम २०७८$_{\text{क}}$ को पाठ्यक्रममा व्याकरणका लागि मात्रै भनेर शिक्षण प्रक्रिया निर्धारण गर्दै व्याकरणको शिक्षण सैद्धान्तिक किसिमको नभई पहिचान र प्रयोगमा आधारित हुनुपर्ने स्पष्ट व्यवस्था गरिएको छ ।

कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया स्पष्ट रूपमा निर्देश गर्ने कार्यको थालनी २०५८$_{\text{ख}}$ बाट मात्र भएको देखिन्छ । २०२८ को पाठ्यक्रममा अध्ययन विधि शीर्षक राखेर ४ ओटा उद्देश्यगत कार्यकलाप दिइएको छ । २०३८$_{\text{ख}}$ र २०५० मा यसलाई उल्लेख नै गरिएको छैन । २०५८$_{\text{ख}}$ को पाठ्यक्रममा सर्वप्रथम व्याकरणलाई नियम र सिद्धान्तका आधारमा नभई उदाहरण र प्रयोगका आधारमा सम्बद्ध पाठभित्रैबाट नियमको

खोजी गर्ने गरी शिक्षण गर्न निर्देश गरिएको छ । व्याकरण नियम, परिभाषा र सूत्रलाई त्याग्दै व्याकरणको पहिचान र प्रयोग मात्रै निर्देश गर्नु यस पाठ्यक्रमको नवीन दृष्टिकोण हो । २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा शिक्षण प्रक्रियालाई सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया भनिएको छ र यसले पनि २०५८$_{ख}$ को शिक्षण प्रक्रियालाई कायम राख्दै व्याकरणको शिक्षण रचनामुखी बनाउनेतर्फ निर्देश गरेको छ । २०७७ को पाठ्यक्रममा व्याकरण शिक्षण प्रक्रियालाई सिकाइ सहजीकरण नै भनिएको छ । यसले पूर्ववर्ती पाठ्यक्रमका सबल पक्षलाई स्वीकार गर्दै केही नवीन तरिकासमेत व्याकरण शिक्षणका लागि सुझाएको छ । यसमा व्याकरणको शिक्षण विद्यार्थीकेन्द्रित, व्यक्तिगत र सामूहिक अभ्यासमा आधारित हुनुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया सञ्चालन गर्दा कार्यमूलक व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई भाषिक क्रियाकलापमा समावेश गर्ने दृष्टिकोण यस पाठ्यक्रममा राखिएको छ । त्यस्तै यस पाठ्यक्रमले भाषिक संरचनालाई पाठसँग जोडेर तथा रचना र प्रयोगका माध्यमबाट सहजीकरण क्रियाकलाप गराउनु उपयुक्त हुने २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यक्रमका मान्यतालाई अनुशरण गरेको छ । यसरी सर्वप्रथम व्याकरणका लागि मात्रै भनेर शिक्षण प्रक्रिया निर्धारण गर्ने काम २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रमले गरेको छ । व्याकरण शिक्षण प्रक्रियालाई सिकाइ सहजीकरण भनी नामकरण गर्ने तथा यसमा रचनामुखी व्याकरण शिक्षणको अवधारणा समावेश गर्ने काम २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा भएको छ । यसलाई अझै स्पष्ट पारेर व्याकरणको पहिचान र प्रयोगमा आधारित सिकाइ सहजीकरण हुनुपर्ने व्यवस्था २०७७ को पाठ्यक्रममा गरिएको देखिन्छ । यी तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा व्याकरणको शिक्षण प्रक्रिया निरन्तर परिवर्तन भई क्रमशः सरल, प्रयोगमा आधारित र रचनामुखी बन्दै गएको देखिन्छ ।

व्याकरणको मूल्याङ्कन व्यवस्था : २०२८ मा कक्षा ४ को नेपाली विषयका प्रत्येक पत्रलाई १०० अङ्क र साप्ताहिक समय १५ प्रतिशत निर्धारण गरिएको छ । यसका प्रत्येक पत्रमा व्याकरणलाई २० अङ्क र १.५ प्रतिशत समय तोकिएको छ । व्याकरणको मूल्याङ्कनका लागि कस्ता प्रश्न सोध्ने र तिनको अङ्कभार कति हुने भन्ने कुरा यस पाठ्यक्रममा तोकिएको पाइँदैन । २०३८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा नेपाली विषयका लागि १५० पूर्णाङ्क तोकिएकोमा १०० पूर्णाङ्कको लिखित र ५० पूर्णाङ्कको मौखिक जाँच निर्धारण गरिएको छ । मौखिक जाँचअन्तर्गत विषयवस्तु सस्वर पढ्ने, कविता पाठ, प्रश्नउत्तर आदिलाई राखिएको छ (पृ. १९) । यो पाठ्यक्रमले पनि व्याकरणको अङ्कभार कति हुने र

व्याकरणका प्रश्नहरू कस्ता प्रकृतिका हुने भनेर निर्धारण गरेको देखिँदैन । २०४९ को कक्षा ४ को पाठ्यक्रममा नेपाली विषयका लागि छुट्टै मूल्याङ्कनको निर्धारण गरिएको छैन । यस तहमा पढाइ हुने सम्पूर्ण विषयका लागि समग्रमा मूल्याङ्कन प्रक्रिया निर्धारण गरिएको छ । पाठ्यक्रममा प्रश्नपत्र निर्माणका सम्बन्धमा पनि निर्देश गर्दै परीक्षाका लागि तयार गरिने प्रश्न सिकाइ उपलब्धिमा आधारित हुनुपर्ने, प्रश्नमा सबै सिकाइ उपलब्धि बराबरी रूपमा ओगटिनुपर्ने तथा प्रश्न निर्माण गर्दा सामान्यतया सबै विद्यार्थीले हल गर्न सक्ने, ६०% विद्यार्थीले गर्न सक्ने र अलि कठिन खालका प्रश्नको मिश्रण गर्नुपर्ने (पृ. ६६) कुरा उल्लेख गरिएको छ । त्यस्तै कक्षा ४ का लागि लामा र छोटा दुवै खालका प्रश्न बराबरी रूपमा बनाई परीक्षा लिनुपर्ने कुरा पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको छ । व्याकरणको मूल्याङ्कन कसरी गर्ने भन्ने सवालमा पाठ्यक्रम मौन देखिए पनि समग्र प्राथमिक तहको मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई स्पष्ट गर्ने सन्दर्भमा यो पाठ्यक्रम पूर्ववर्ती पाठ्यक्रमभन्दा अगाडि देखिन्छ ।

२०६० को पाठ्यक्रममा कक्षा ४ मा ५० प्रतिशत अङ्कको आवधिक परीक्षा र ५० प्रतिशत अङ्कको निरन्तर लेखाजोखा प्रणाली लागु गर्ने व्यवस्था गरिएको छ । यही पाठ्यकममा सर्वप्रथम व्याकरणको मूल्याङ्कनका बारेमा आंशिक रूपमा उल्लेख गरिएको छ । पाठ्यक्रममा प्राथमिक तहमा कार्यमूलक व्याकरणको मूल्याङ्कन कक्षाअनुसारका बोलाइ र लेखाइका क्रियाकलापबाट गराएर गर्नुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । यस पाठ्यक्रमले हिज्जे र चिह्नप्रयोगलाई लेखाइ सिपमा राखेर कक्षा समयको ३० प्रतिशत र कार्यमूलक व्याकरणमा पदसङ्गतिलाई मात्र राखेर कक्षा समयको ५ प्रतिशत समय छुट्याएको भए पनि व्याकरणका प्रश्नको प्रकृति र अङ्कभार निर्देश गरेको देखिँदैन । २०६५$_{क}$ को पाठ्यक्रममा कार्यमूलक व्याकरणको मूल्याङ्कन कक्षाअनुसारको बोलाइ र लेखाइका क्रियाकलाप अवलोकन गरेर गर्नुपर्ने धारणा राखिएको छ । कार्यमूलक व्याकरणका लागि १३ पाठ्यभार र ५ अङ्कभार निर्धारण गरिएको छ । व्याकरणका प्रश्न र अङ्कभारलाई यो पाठ्यक्रममा पनि समावेश गरिएको पाइँदैन । कक्षा ४ मा व्याकरणका विषयवस्तुको मूल्याङ्कनका विषयवस्तु, पाठ्यभार र अङ्कभार तोक्ने काम पहिलोपल्ट २०७८$_{क}$ को पाठ्यक्रममा गरिएको छ । यस पाठ्यक्रममा कक्षा ४ मा आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि ५० र बाह्य मूल्याङ्कनका लागि ५० अङ्क निर्धारण गरिएको छ । आन्तरिक मूल्याङ्कनतर्फको अङ्कमध्ये कक्षा सहभागिता र सिकाइमा सक्रियताका लागि ४, सुनाइ र बोलाइका लागि २०, पढाइ र लेखाइका लागि १६ र त्रैमासिक परीक्षाका लागि १० निर्धारण गरिएको छ,

जसमा व्याकरणलाई पनि स्थान दिइएको छ । सुनाइतर्फ श्रुतिबोध/लेखन र सुनाइ पाठमा आधारित लेखन गराउने व्यवस्था गरिएको छ । यसमा ह्रस्व, दीर्घ, श/ष/स, ब/व, ए/य, ऋ/रि, छ/क्ष प्रयोग भएका पुस्तकभित्रका २० ओटा शब्दका आधारमा श्रुतिबोध/लेखन गराउने प्रावधान राखिएको छ । लेखनतर्फ अनुलेखन र श्रुतिलेखनका माध्यमबाट व्याकरणको परीक्षण गराउनुपर्ने, यसमा अनुलेखनमा मुद्रित तथा लिखित विषयवस्तु बान्की र हिज्जे मिलाई विषयवस्तुको पुनः लेखन गराउनुपर्ने तथा श्रुतिलेखनमा विभिन्न माध्यमबाट विषयवस्तु सुनी बान्की र हिज्जे मिलाई विषयवस्तुको लेखन गराउनुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । बाह्य मूल्याङ्कनका लागि निर्धारित ५० अङ्कमध्ये वर्णविन्यासका लागि ३ तथा भाषिक संरचनाअन्तर्गत शब्दवर्गका लागि २, विभक्तिका लागि २, पदसङ्गतिका लागि २ र काल र पक्षका लागि ३ गरेर जम्मा १२ अङ्क व्याकरणसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित देखिन्छ । यसरी कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुको मूल्याङ्कन गर्ने भन्ने सन्दर्भमा सर्वप्रथम २०६० को पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको छ । यसपछि २०६५$_{क}$ को पाठ्यक्रममा व्याकरणको पाठ्यभार र अङ्कभार स्पष्ट पार्ने काम भएको छ भने २०७८$_{क}$ मा यसलाई विषयक्षेत्र र अङ्कभारसहित स्पष्ट पारिएको छ ।

कक्षा ६ मा व्याकरणको मूल्याङ्कन प्रक्रिया निर्देशका सम्बन्धमा २०२८, २०३८$_{ख}$ र २०५० को व्यवस्था एकै किसिमको रहेको पाइन्छ । २०२८ को पाठ्यक्रममा १०० पूर्णाङ्कको प्रथम पत्रमा व्याकरणलाई २० अङ्क र १.५% समय तथा ७० पूर्णाङ्कको द्वितीय पत्रमा २० अङ्क र १.४% समय निर्धारण गरिएको छ । २०३८$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा १२० पूर्णाङ्कमध्ये ८० पूर्णाङ्कको पहिलो पत्रमा १५ पूर्णाङ्क र ४० पूर्णाङ्कको दोस्रो पत्रमा १० पूर्णाङ्क भाषातत्त्वका लागि निर्धारण गरिएको छ । २०५० को पाठ्यक्रममा १०० पूर्णाङ्कमध्ये २० अङ्क व्याकरण/भाषातत्त्वका लागि छुट्याइएको छ । यो पाठ्यक्रमले व्याकरणका लागि निर्धारित अङ्क कुन कुन विषयवस्तुका लागि हो भन्ने निर्धारण गरेको देखिँदैन । कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणको मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई पूर्ववर्तीभन्दा नवीन ढङ्गले प्रस्तुत गर्ने कार्यको थालनी २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रमले गरेको छ । व्याकरणका विषयवस्तुको निर्माणात्मक र निर्णयात्मक मूल्याङ्कनको व्यवस्था गर्नु, निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि विद्यार्थीका कार्यकलापहरू निर्धारण गर्नु, व्याकरणको निर्णयात्मक मूल्याङ्कनका लागि २० अङ्क निर्धारण गर्नु तथा व्याकरणको मूल्याङ्कन गर्दा पाठ्यवस्तुको पहिचान र प्रयोग परीक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था गर्नु यस पाठ्यक्रममा गरिएका

नवीन व्यवस्था हुन् । व्याकरणका लागि निर्धारित अङ्कको विषयगत विभाजन नगर्नु यस पाठ्यक्रमको कमजोरी देखिन्छ ।

२०६९$_{ख}$ मा नेपाली विषयका लागि ४०% निरन्तर र ६०% निर्णयात्मक मूल्याङ्कनको व्यवस्था गरिएको छ । यस पाठ्यक्रममा सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणका लागि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको व्यवस्था गरी तिनमा व्याकरणलाई पनि समावेश गर्ने कार्य गरिएको छ । निर्णयात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत वर्णविन्यासका लागि ४ र व्याकरणको पहिचान र प्रयोगका लागि १५ अङ्कभार व्याकरण निर्धारण गर्नु यस पाठ्यक्रमको उल्लेखनीय पक्ष हो । व्याकरणको मूल्याङ्कनलाई वस्तुपरक बनाउने काम २०७७ को पाठ्यक्रममा गरिएको देखिन्छ । यसले आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि ५० अङ्क निर्धारण गरी यसमा व्याकरणका विषयवस्तु पनि समावेश गरेको छ । बाह्य मूल्याङ्कनका लागि ५० अङ्क निर्धारण गरी व्याकरणका विषयवस्तुका लागि अङ्कभार स्पष्ट रूपमा तोकिएको छ । यसमा वर्णविन्यासका लागि ३ तथा भाषिक संरचनाअन्तर्गत शब्दवर्गका लागि २, काल र भावका लागि २, वाक्यपरिवर्तनका लागि ३ र बोध अनुच्छेदबाट भाषिक संरचना पहिचानका लागि ३ गरेर जम्मा १३ अङ्क व्याकरणसँग सम्बन्धित रहेको देखिन्छ । यसरी कक्षा ६ मा व्याकरणका विषयवस्तुको मूल्याङ्कन गर्ने सन्दर्भमा सर्वप्रथम २०५८$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको पाइन्छ । यसपछि २०६९$_{ख}$ को पाठ्यक्रममा व्याकरणको पाठ्यभार र अङ्कभार स्पष्ट पारिएको छ भने २०७७ मा यसलाई विषयक्षेत्र र अङ्कभारसहित स्पष्ट पार्ने काम भएको देखिन्छ ।

प्रस्तुत चर्चाका आधारमा कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणका उद्देश्य, विषयवस्तु, शिक्षण प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रिया निर्धारण गर्ने कार्य २०२८ को पाठ्यक्रमबाटै प्रारम्भ भएको देखिन्छ । यसपछि समय समयमा परिवर्तन भएका पाठ्यक्रममा व्याकरणको व्यवस्था परिवर्तन र सुधार हुँदै गएको पाइन्छ । हाल कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ६, २०७७ र कक्षा ४, २०७८$_{क}$ का पाठ्यक्रम व्याकरणलाई दिइएको नाम, व्याकरणका उद्देश्यको निर्धारण, विषयवस्तु प्रयोगको व्यापकता, सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाको निर्देशन र मूल्याङ्कन प्रक्रियाको स्पष्ट व्यवस्थाका कारण पूर्ववर्ती पाठ्यक्रमभन्दा नवीन र प्रभावकारी रहेका देखिन्छन् । यो पुनरावलोकनले पाठ्यक्रममा व्याकरणका सम्बन्धमा गरिएको व्यवस्था यी तहका पाठ्यपुस्तक निर्माण र व्याकरणको कक्षाशिक्षणमा कार्यान्वयन भए नभएको अध्ययन गर्न अध्येतालाई सहयोग पुगेको छ ।

पूर्वकार्य पुनरावलोकनको उपादेयता

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण शीर्षकको प्रस्तुत अनुसन्धानमा आधारित भएर गरिएको पूर्वकार्यको पुनरावलोकनबाट अध्येतालाई व्याकरणका विभिन्न क्षेत्रको गहिरो ज्ञान प्राप्त भएको छ । पूर्ववर्ती कार्यका आलोकमा आफ्नो अनुसन्धानलाई कसरी अगाडि बढाउने भन्ने सम्बन्धमा मार्गदर्शन पनि मिलेको छ । सर्वप्रथम त पूर्वकार्यको पुनरावलोकनबाट अध्येतालाई अनुसन्धेय विषयक्षेत्रको पहिचान गर्न सहयोग मिलेको छ । आफ्नो अनुसन्धानलाई कुन विषयक्षेत्रमा कसरी अगाडि बढाउने भन्ने आधार प्राप्त भएको छ । पाठ्यपुस्तकमा नेपाली व्याकरण प्रयोगको परम्परा, व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन र कक्षाकोठामा तिनको प्रयोगको अवस्थाका बारेमा विद्यमान अनुसन्धानको अवस्था पत्ता लगाउने, तिनको रिक्तता पहिचान गर्ने र आफूले गर्ने अनुसन्धानलाई नवीन विषयक्षेत्रमा डोर्‍याउने कार्यमा पूर्वकार्य पुनरावलोकनको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको छ । विशेषतः व्याकरणको अवधारणा, व्याकरण शिक्षणको आवश्यकता, व्याकरण शिक्षणका विधि तथा पद्धति र व्याकरण शिक्षणका समस्याका बारेमा अध्येतालाई सैद्धान्तिक ज्ञान प्राप्त भएको छ । त्यसैगरी व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन, प्रस्तुतीकरण, प्रयोगअभ्यास र कक्षाशिक्षणको विश्लेषणबाट अनुसन्धानका समस्या पहिचान गर्न, उद्देश्य निर्माण गर्न, सैद्धान्तिक आधार प्राप्त गर्न तथा विश्लेषणका मानदण्ड निर्धारण गर्न मद्दत मिलेको छ । त्यस्तै पूर्ववर्ती कार्यबाट समग्र अनुसन्धानको ढाँचा, विधि र प्रक्रिया निर्धारण गर्न, नमुना छनोट गर्न, तथ्याङ्क सङ्कलनका उपकरण निर्माण गर्न तथा निर्मित उपकरणको प्रयोग गरी यथार्थपरक निष्कर्षमा पुग्नसमेत सहयोग पुगेको छ ।

सैद्धान्तिक अवधारणा

यस उपशीर्षकमा नेपाली व्याकरणको विकासक्रम र कक्षागत स्थानान्तरणको अध्ययन गर्नका लागि आधार लिइएको सिद्धान्तका बारेमा स्पष्ट पारिएको छ । व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा प्रस्तुतीकरण गर्ने तथा शिक्षण गर्ने सन्दर्भमा प्राप्त दृष्टिकोणलाई एकीकृत गरी बनाइएका अध्ययनका मानदण्डलाई पनि यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ ।

कार्यमूलक व्याकरण

कार्यका आधारमा सङ्गठित गरिएको व्याकरण नै कार्यमूलक व्याकरण हो । व्याकरणको व्यवस्थित कार्यमूलक सिद्धान्त एम्. के. ह्यालिडेको सन् १९६१ मा प्रकाशित

लेख 'व्याकरणका सिद्धान्तहरूको वर्गीकरण' बाट भएको हो (म्याथिसन, सन् २०१४)। पाठमा रहेका अर्थ बोध गर्ने तरिका र सन्दर्भ जनाउने विशेषता समेटिएको व्याकरण नै कार्यमूलक व्याकरण हो। यो व्याकरणले पाठमा रहेका समाजभाषिक सन्दर्भको पुनर्संरचनाद्वारा अर्थ प्राप्ति गर्ने र त्यसको व्याख्या गर्ने काम पनि गर्छ (सु र झाङ, सन् २०१५)। यसले पाठमा रहेका सांस्कृतिक र परिस्थितिजन्य सन्दर्भ र पृष्ठभूमिमा रहेका सूचनाको संलग्नताको खोजी गर्छ। कार्यमूलक व्याकरणले व्याकरणिक संरचनामा रहेका अनुभवजन्य, अन्तरवैयक्तिक र पाठात्मक गरी तीन प्रकारका अर्थको खोजी गर्दछ (ह्यालिडे, सन् १९९४)। त्यसैले कार्यमूलक व्याकरणलाई पाठको समग्र अर्थ बोध गर्न सघाउने व्यापक सिद्धान्त मान्न सकिन्छ।

कार्यमूलक व्याकरणले विभिन्न उद्देश्य प्राप्तिका लागि भाषाले कसरी काम गर्छ भन्ने कुरा स्पष्ट पार्छ। यसले व्याकरणात्मक तत्त्व शब्द, वाक्य आदिले पाठभित्र कसरी कार्य गरिरहेका हुन्छन् भन्ने कुरा अध्ययन गर्न सघाउँछ (नुनान, सन् १९९८)। त्यस्तै कुनै विशिष्ट सन्दर्भमा प्रयुक्त भाषिक एकाइमा व्याकरणात्मक नियम कसरी प्रस्तुत गरिएका हुन्छन् भन्ने कुरा व्याख्या गर्छ। कार्यमूलक व्याकरण सन्दर्भमा आधारित हुन्छ (फ्रिम्यान, सन् २००१)। यस अवधारणाका अनुयायीहरू नियमबाट व्याकरणिक वाक्य उत्पादन हुन्छन् भन्ने कुरामा विश्वास गर्दैनन् तर नियम शासित वाक्यको उत्पादनलाई उपयुक्त सञ्चारका साधन मान्दछन्। कार्यमूलक व्याकरणको अवधारणाले अर्थलाई केन्द्रमा राख्छ।

ह्यालिडेद्वारा प्रतिपादित व्याकरणलाई कार्यमूलक भन्न सकिने निश्चित आधार रहेका छन्। यस्ता आधार पाठ, व्यवस्था र भाषावैज्ञानिक संरचनाका तत्त्व गरी तीनओटा रहेका छन् (फेङ, सन् २०१३)। पाठअन्तर्गत पाठमा भाषाको प्रयोग कस्तो छ र पाठमा प्रयोगको सन्दर्भ कसरी गाँसिएको छ भन्ने कुरा पर्छ। व्यवस्थाभित्र पाठमा परिवेशजन्य, अन्तरवैयक्तिक र पाठात्मक सम्बन्ध एकआपसमा गाँसिएर कसरी भाषिक कार्य सम्पन्न गर्छन् भन्ने कुरा खोजिन्छ। भाषावैज्ञानिक संरचनाका तत्त्वअन्तर्गत भाषाका प्रत्येक तत्त्व सम्पूर्ण भाषावैज्ञानिक व्यवस्थाको सन्दर्भमा कार्यमा आधारित भएका हुन्छन् भन्ने मान्यता राखिन्छ। कार्यमूलक व्याकरणले पाठलाई आन्तरिक र बाह्य तहमा विश्लेषण गर्नुपर्ने सुझाउँछ (सु र झाङ, सन् २०१५)। आन्तरिक तहमा भाषाको संरचनागत एकाइ शब्द, वाक्य, सङ्कथन, शैली आदि पर्छन् जसले सिकारुलाई व्याकरणिक एकाइको पहिचान र प्रयोगमा सघाउँछन्। बाह्य तहमा पाठमा समाविष्ट सन्दर्भ वा परिस्थितिको विश्लेषण

गरिन्छ जसबाट सिकारुले पाठमा रहेका मुख्य विचारलाई दक्षतापूर्ण र शुद्धतापूर्ण तरिकाले ग्रहण गर्न सक्छन् । ह्यालिडे (सन् २०१४) ले आन्तरिक र बाह्य तहलाई व्याकरणात्मक र अर्थ संरचना गरी दुई भागमा बाँडेका छन् । व्याकरणात्मक संरचनामा व्याकरणिक ढाँचा, वर्ग र कार्य, विषय, कर्ता र भावको संयोजन पर्छन् भने अर्थ संरचनामा भाव र सहायक भाव, भाव र माध्यम, पाठात्मक, अन्तरवैयक्तिक र शीर्षकीकृत भाव, सूचनाका तह, भावको संरचना र पाठको अर्थपूर्ण व्याख्याका युक्ति पर्छन् । यसरी कार्यमूलक व्याकरणले भाषाका सबै तहलाई एकीकृत गरी व्याकरण शिक्षण गर्ने दृष्टि राख्छ ।

कार्यमूलक व्याकरण संस्कृति र भाषा विशेषमा सन्दर्भपूर्ण अर्थ निर्माण गर्न सहयोगी हुन्छ । यो व्याकरणको निर्माण बहुआयामिक ढाँचामा भएको हुन्छ । यो प्रयोगको समय, स्थान र सन्दर्भमा भर पर्छ । यो व्याकरणले सञ्चारका विभिन्न सन्दर्भमा औपचारिक संरचनाको छनोट गरी उपयुक्त ढङ्गले अर्थको अभिव्यक्ति गर्ने सिप प्रदान गर्छ । लिम्किना र अन्य (सन् २०१२) ले व्याकरणको शिक्षण कार्यमूलक हुनुपर्ने मान्यता राखेका छन् । वास्तवमा कार्यमूलक व्याकरण भनेको कार्यमा आधारित व्याकरण हो । यसमा सुस्पष्ट कार्यको शृङ्खला रहेको हुन्छ । कार्यमूलक अवधारणाअनुसार व्याकरण सिकाउन स्तर सुहाउँदा शैक्षणिक व्याकरण आवश्यक पर्दछन् । यी व्याकरणको पाठ्यवस्तु छनोट र स्तरणको सिद्धान्तमा आधारित भएको हुनुपर्छ । उक्त व्याकरणिक पाठ्यवस्तु परिभाषा र सिद्धान्तका आधारमा नभई सन्दर्भपूर्ण अभ्यासका माध्यमबाट सिकाउने लक्ष्य राखिएको हुनुपर्छ । पाठ्यपुस्तकमा दिइएका पाठ भाषाको सन्दर्भपूर्ण अभ्यासका लागि सबैभन्दा उपयुक्त र प्रभावकारी सामग्री मानिन्छन् । यसैकारण “पाठका अन्त्यमा दिइने व्याकरणका अभ्यास सोही पाठमा प्रयुक्त भाषिक संरचनामा आधारित हुनु उपयुक्त हुन्छ” (अधिकारी, २०६३, पृ. १६०) । यसरी सङ्गठित व्याकरण मात्र कार्यमूलक हुन्छन् र यिनको प्रयोगबाट मात्र सिकारुलाई कार्यमूलक, सन्दर्भपरक र प्रयोग अभ्यासमा आधारित भई व्याकरण सिकाउन सम्भव हुन्छ । प्रश्न गर्ने, तर्कवितर्क गर्ने आदि भाषिक कार्यका लागि यस्तो व्याकरण उपयोगी हुने गर्दछ (अधिकारी र शर्मा, २०६५) । विशेष किसिमका व्याकरणात्मक संरचनालाई भाषा प्रयोगमा उपयोग गर्ने दृष्टिकोण, जस्तै : निर्धारित वाक्य ढाँचामा वस्तु वर्णन गर्न लगाउनु पनि कार्यमूलकताभित्र पर्दछ ।

वर्तमान प्रयोग प्रचलनमा रहेका नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासमा कार्यमूलकताको अभाव देखिन्छ । अधिकारी (२०६३) ले व्याकरणका पाठ र अभ्यासमा प्रयोगमूलकता र कार्यमूलकताको अभाव रहेको धारणा यसरी राखेका छन् -

> पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अधिकांश पाठ्यवस्तु पाठको भाषिक संरचना र प्रयोगको प्रकृतिसँग असम्बद्ध रहेका र कुनै पूर्वयोजनाका आधारमा नभई बाहिरबाट ल्याएर अव्यवस्थित रूपमा राखिएका देखिन्छन् । ... पाठका अन्त्यमा दिइएका व्याकरणका अभ्यास प्रायः शब्दवर्ग, रूपावली र हिज्जेका नियमका लामा, पट्यारलाग्दा र बिरसिला सूचीका रूपमा देखिन्छन् । प्रयोगमूलकतातिर कम ध्यान दिई अमूर्त नियमको प्रस्तुतिमा बढी जोड भएकाले नियमले भाषाको प्रयोगमा के कसरी काम गरिरहेको छ भन्ने सुझबुझ दिने खालका अभ्यासप्रति कमै चासो रहेको पाइन्छ । व्याकरणका पाठ्यवस्तुमा स्तरअनुरूप विविधताको कमी हुनुका साथै सन्दर्भविहीन उस्तै किसिमका अभ्यासको विभिन्न कक्षामा उही ढङ्गले पुनरावृत्ति भइरहेकाले भाषाको परिष्कारको लागि आकर्षण बढाउने तथा मद्दतगार हुने नभएर व्याकरण अलग्गै बोझका रूपमा रही अरूचिको विषय बन्न पुगेको छ । (पृ. १२२)

व्याकरणलाई भाषिक प्रयोग व्यवहारसँग आबद्ध गरेर लैजाने कुरामा समस्या देखिई रहँदा वर्तमान पाठ्यक्रमले यसतर्फ केही दिशानिर्देश गरेको पाइन्छ । पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तका आधारमा सङ्गठित गरिएको कुरा यसरी उल्लेख गरिएको छ - “पठन र बोध, लेखन अभ्यास, शब्दभण्डारको ज्ञान तथा प्रयोग र कार्यमूलक व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई समेत भाषा सिकाइका अङ्गका रूपमा समावेश गरिएको छ” (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७, पृ. १२) । नेपाली विषयको पाठ्यक्रमको परिचय दिने सन्दर्भमा भनिएको छ - “भाषिक सिप विकासका लागि पूरक रूपमा कार्यमूलक व्याकरण र शब्दभण्डारलाई समावेश गरिएको छ” (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७८$_{क}$, पृ. ११) । पाठ्यक्रम विकासमा अवलम्बन गरिएका सिद्धान्तमा भनिएको छ - “यस पाठ्यक्रममा नेपाली मूल्य र मान्यता तथा पूर्वीय ज्ञानको प्रतिनिधित्वका साथै विद्यार्थीको सहभागिता, कार्य तथा खोजलाई जोड दिइएको छ” (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७, पृ. ३) । पाठ्यक्रमको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियाअन्तर्गत “पठन र बोध, लेखन अभ्यास, शब्दभण्डारको ज्ञान तथा प्रयोग र कार्यमूलक व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई भाषिक क्रियाकलापमा समावेश गर्ने” तथा “प्रयोगात्मक पक्षमा जोड दिई सिक्ने अवसर

प्रदान गर्ने” कुरा उल्लेख गरिएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७, पृ. ५४)। त्यस्तै यस पाठ्यक्रमले भाषिक संरचनाको सिकाइ सहजीकरण गराउँदा मानक भाषाको प्रयोगमा आधारित भई नमुना प्रस्तुति, विद्यार्थीद्वारा सहअभ्यास, भाषाको स्वतन्त्र तथा सिर्जनशील प्रयोग जस्ता भाषिक क्रियाकलाप गर्नुपर्ने अवधारणा राखेको छ।

भाषाको प्रयोगपरक शिक्षण सिकाइका लागि शैक्षणिक व्याकरण आवश्यक भए पनि वर्तमान विद्यालयीय नेपाली भाषा पाठ्यक्रमले भाषिक पाठसँगै एकीकृत गरी कार्यमूलक ढङ्गको व्याकरण सिकाउने अपेक्षा गरेको छ। विद्यालय तहका भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकले भाषासँग सम्बन्धित गरेर व्याकरण शिक्षण गर्ने गरी विषयवस्तु छनोट र स्तरण गरेको पाइन्छ। व्याकरणको शिक्षण गर्दा पाठभित्रैका प्रयोग प्रसङ्ग र उदाहरण दिँदा शिक्षार्थीमा प्रत्यक्षताको बोध हुने गर्छ। यसले व्याकरणको आगमनात्मक ढङ्गले प्रयोग अभ्यास र नियमीकरण गर्न समेत मद्दत पुग्ने देखिन्छ। यसो भए मात्र कार्यमूलक व्याकरणको अवधारणा सार्थक हुने देखिन्छ। सेलेपपेग्रेल (सन् २०१४) ले पनि आधारभूत विद्यालयमा विषयवस्तुमा आधारित भाषाशिक्षणसँगै कार्यमूलक ढङ्गले व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेका छन्। उनी भाषा र व्याकरणको ज्ञान सँगसँगै हुनुपर्ने मान्यता राख्छन्। भाषिक एकाइको संरचना र सन्दर्भको बोध गराउन सके मात्र सिकारुहरू भाषाको अर्थ र कार्य बोध गर्न समर्थ हुन्छन्। यस्तो शिक्षण पद्धतिले भाषा र अर्थमा जोड दिन सहयोग पुग्छ। सिकाइका माध्यमबाट भाषिक संरचनाको ज्ञान हासिल गर्न मद्दत मिल्छ। भाषालाई केन्द्रमा राखेर प्रयोग गर्ने सिकारुको क्षमतामा वृद्धि हुन्छ।

प्रस्तुत चर्चाअनुसार कार्यमूलक व्याकरणलाई सिकारुलाई भाषाका भाषावैज्ञानिक विशेषता बुझ्न सघाउने सम्प्रेषणात्मक व्याकरणका रूपमा चिनाउन सकिन्छ। यसले पाठमा रहेका शब्दभण्डार, उच्चारण, व्याकरणात्मक संरचना आदिमा मात्र ध्यान नराखेर लेखकको उद्देश्य र सांस्कृतिक तथा सामाजिक सन्दर्भ पनि ख्याल गरेर व्याकरणको विकास र शिक्षण गर्न सुझाएको छ। कार्यमूलक व्याकरण प्रयोग र अभ्यासका आधारमा भाषिक सिप सिकाउने उपयुक्त सिद्धान्त हो। यसले विद्यार्थीका उत्पादनात्मक कार्यमा जोड दिन्छ। पाठ्यवस्तुभित्र व्याकरणात्मक तत्त्वको प्रकार्य खोजी गर्न सघाउँछ। भाषा र व्याकरणको एकीकृत प्रस्तुति गरी भाषाको प्रत्यक्ष प्रयोग र अनुभवलाई महत्त्व दिन्छ। यस अवधारणाअनुसार व्याकरणलाई सिर्जनात्मक र सामाजिक र सांस्कृतिक सन्दर्भको उपयोग गर्दै सङ्कथनका माध्यमबाट व्याकरणलाई प्रस्तुत गरिन्छ। व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रस्तुतिको

विरोध गरी आगमनात्मक संयोजनलाई प्राथमिकता दिनु यसको मूल मान्यता हो । सन्दर्भमा आधारित हुनु, गरेर सिक्ने प्रक्रियामा जोड दिनु तथा प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादन-रूपान्तरण-रचनामुखी प्रकृतिको हुनु यो व्याकरणका प्रमुख विशेषता हुन् । यिनै सन्दर्भमा आधारित भएर पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास तथा व्याकरणको शिक्षणमा कार्यमूलकताको प्रयोग भए नभएको अध्ययन गर्न प्रस्तुत अनुसन्धानमा कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्त उपयोग गरिएको छ ।

अध्ययनका मानदण्डहरू

प्रस्तुत अध्ययनमा २०२८ देखि २०७९ सम्म पाविकेबाट प्रकाशित कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्न १० ओटा मानदण्ड बनाइएको छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्नका लागि रिचार्डस् र रोजर्स (सन् २०१४) ले यान्त्रिक, अर्थपूर्ण र सम्प्रेषणात्मक अभ्यासमा वर्गीकरण गर्ने ढाँचा सुझाएका छन् । उर (सन् १९९६) ले नियन्त्रित अभ्यास र स्वतन्त्र अभ्यासमा विभाजन गरेर, नुनान (सन् १९९६) ले रूपकेन्द्री र अर्थकेन्द्री ढाँचामा वर्गीकरण गरेर तथा कनिङ्सवर्थ (सन् १९९५) ले प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनका आधारमा व्याकरणका अभ्यासको अध्ययन गर्ने ढाँचा सिफारिस गरेका छन् । यी ढाँचाले व्याकरणका अभ्यासको पाठ्यक्रमअनुरूपता, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, भाषिक सिपपरकता, सन्दर्भपरकता, उदाहरणको प्रयोग, भाषाशैली जस्ता पक्षलाई समेट्न सकेका छैनन् । यसै कारण नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्न अध्येताद्वारा छुट्टै मानदण्ड निर्माण गरिएको छ । यी मानदण्डहरू ह्यालिडे (सन् १९९४), नुनान (सन् १९९८), फ्रिम्यान (सन् २००१), हार्मर (सन् २००७), अधिकारी (२०६३ र २०६९) तथा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले कार्यमूलक व्याकरणका सम्बन्धमा व्यक्त गरेका अवधारणालाई एकीकृत गरी तयार पारिएको छ । यिनीहरूको चर्चा निम्नानुसार गरिन्छ :

पाठ्यक्रमअनुरूपता : पाठ्यक्रममा अध्ययनीय विषयवस्तु, विषयवस्तुलाई अध्यापन गर्ने सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलाप र मूल्याङ्कनको समेत स्पष्ट व्यवस्था गरिएको हुन्छ । पाठ्यक्रमका अपेक्षालाई परिपूर्ति गर्ने साधन पाठ्यपुस्तक हो । यसमा भाषिक पाठ र अभ्यास समावेश गरिएका हुन्छन् । भाषिक अभ्यासबाटै विद्यार्थीका भाषिक सिपको विकास हुने गर्छ । अभ्यासहरू पाठ्यक्रमका उद्देश्यसँग सम्बन्धित हुनु आवश्यक मानिन्छ । “पाठको अन्त्यमा दिइएका अभ्यासले नै शिक्षार्थीलाई पाठ्क्रमले अपेक्षा गरेका उद्देश्यसँग तालमेल

गराउँछन् । यसर्थ भाषाका पाठ्यपुस्तकका पाठमा अभ्यासको संयोजन गर्दा पाठ्यक्रममा उल्लिखित उद्देश्यलाई विशेष ख्याल गर्नुपर्ने हुन्छ” (अधिकारी, २०६३, पृ. १२९) । पाठ्यक्रममा उल्लिखित उद्देश्यका साथै त्यहाँ तोकिएका व्याकरणका विषयवस्तु पनि पाठ्यपुस्तकमा दिइएका अभ्याससँग तालमेल भएको हुनुपर्छ । ग्राथ (सन् २०२२) ले पाठ्यपुस्तकमा भएका व्याकरणका अभ्यास पाठ्यक्रमका उद्देश्य र विषयवस्तुअनुरूप हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । यो अवधारणाले व्याकरणका अभ्यासको पाठ्यक्रमअनुरूपतामा जोड दिएको छ । त्यसैगरी स्ट्रङ्क र ह्वाइट (सन् २०००) ले पनि व्याकरणका अभ्यासलाई पाठ्यक्रमसँग अनिवार्य जोड्नुपर्ने भनेका छन् । यसरी पाठ्यक्रममा उल्लिखित भएका उद्देश्य परिपूर्तिमा अभ्यासको महत्त्वपूर्ण स्थान हुने भएकाले पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास तथा यिनको शिक्षण सिकाइ पाठ्यक्रमअनुरूप भए नभएको अध्ययन गर्नका लागि पाठ्यक्रमअनुरूपतालाई आधार बनाइएको छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा : पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणका आगमनात्मक र निगमनात्मक ढाँचा प्रचलित छन् । व्याकरणका पाठ र अभ्यास विकासका सन्दर्भमा निगमनात्मक प्रस्तुतिले नियम वा सिद्धान्तका आधारमा उदाहरण र अभ्याससम्म पुग्ने पद्धतिलाई अँगालेको हुन्छ । त्यस्तै आगमनात्मक प्रस्तुतिले प्रशस्त तथ्य र उदाहरण प्रस्तुत गरी तिनको सामान्यीकरणद्वारा खास नियम वा सिद्धान्तमा पुग्ने प्रक्रियालाई जनाउँछ । व्याकरण प्रस्तुतिका यी दुई ढाँचामध्ये पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले आगमनात्मकतालाई जोड दिएका हुनाले यहाँ यसको मात्र विस्तृत चर्चा गरिएको छ ।

शिक्षार्थीले प्राप्त गरेको भाषिक क्षमतामा आधारित भएर व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षण गर्ने मान्यता आगमनात्मक अवधारणाको छ । व्याकरणका नियम शिक्षार्थीलाई दिनुको सट्टा उक्त नियम उनीहरूले व्यवहार गरेको भाषामा खोज्न प्रोत्साहन गर्ने दृष्टिकोण आगमन विधिले राखेको हुन्छ (अधिकारी, २०६९) । आगमन विधि प्रयोग र उदाहरणमा आधारित हुन्छ । यस विधिले विद्यार्थीको सिर्जनात्मक एवम् उत्पादनात्मक सामर्थ्यलाई प्रोत्साहित गर्छ । जटिल व्याकरणात्मक अवधारणालाई सरल तरिकाले स्थायी रूपमा विद्यार्थीमा बसाल्ने कोसिस गर्छ । यसरी भाषाबाट व्याकरणलाई अलग नगरी भाषाभित्रै व्याकरणको खोजी गर्ने, औपचारिक र बौद्धिक बोझले नभई अनौपचारिक एवम् सामान्यीकृत ढङ्गले व्याकरणात्मक सचेतताको विकास गर्ने र प्रयोगमूलक तरिकाले व्याकरण शिक्षण गर्ने ध्येय यस विधिले बनाएको देखिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७) । आगमन

विधिको उपयोग गर्दा उदाहरण, स्पष्टीकरण, नियमीकरण र अभ्यास वा आवृत्तिको क्रम अपनाउनु आवश्यक हुन्छ (अधिकारी, २०६९) । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) मा पनि भाषिक संरचना र शब्दभण्डारको सिकाइ सहजीकरण गराउँदा शब्द तथा भाषिक संरचना पहिचान, शब्दउच्चारण, अर्थबोध र प्रयोगसँग सान्दर्भिक क्रियाकलाप गराउनुपर्ने कुरामा जोड दिइएको छ । भाषिक संरचनासँग सम्बन्धित क्रियाकलाप गराउँदा पहिचान र प्रयोगसँग सम्बन्धित क्रियाकलाप गराउनुपर्ने कुरा व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियामा उल्लेख गरिएको छ । पाठ्यक्रममा उल्लिखित यी अवधारणालाई मूर्त रूप दिन व्याकरणका पाठ र अभ्यास पनि कार्यमूलक अवधारणासँग मेल खाने गरी संयोजन गरिनुपर्ने तथा यिनको शिक्षण पनि सोहीअनुरूप हुनुपर्ने हुन्छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचाअन्तर्गत व्याकरणका विषयवस्तुको छनोट र स्तरणको पनि अध्ययन गरिएको छ । छनोट भनेको अध्यापनीय विषयवस्तुको सावधानीपूर्वक गरिने चयन हो । यो उद्देश्यअनुरूप उपयुक्त पाठ्यवस्तुको चयन गर्ने सचेत प्रक्रिया हो । यसले उद्देश्य पूर्तिमा हुने अन्योल हटाउँछ (अधिकारी, २०६३) । भाषा पाठ्यपुस्तकमा भाषातत्त्वको छनोट गर्दा आवृत्ति, विस्तरण, प्राप्यता, व्यापन र शैक्षणिक आधार ख्याल गर्नुपर्ने हुन्छ (अधिकारी, २०६३ र पौडेल, २०६७) । मूलतः यी आधार शब्दभण्डारको छनोटमा उपयोग गर्ने गरिएको भए पनि यिनलाई भाषातत्त्वका अन्य एकाइ रूप, वाक्य आदिको छनोटमा पनि केही रूपमा उपयोगी बनाउन सकिन्छ (अधिकारी, २०६३) । भाषातत्त्व छनोटका यी आधारले व्याकरणका विषययवस्तु चयनमा मद्दत पुऱ्याउँछन् ।

स्तरण भनेको पाठ्यवस्तुको विन्यासक्रमिक रखाइ वा प्रस्तुतिक्रम हो । भाषा पाठ्यवस्तु स्तरणका रेखीय, चक्रीय, परम्परागत, संरचनात्मक, प्रकार्यात्मक र सम्प्रेषणात्मक जस्ता स्तरण प्रचलनमा रहेका छन् (ढकाल, २०७४/२०७५) । यीमध्ये भाषातत्त्वको स्तरणका सन्दर्भमा रेखीय र चक्रीय स्तरणको प्रचलन बढी रहेको पाइन्छ (अधिकारी, २०६३ र पौडेल, २०६७) । त्यसैले यस अध्ययनमा यिनै दुई स्तरणका आधारमा व्याकरणका पाठ्यवस्तुको अध्ययन गरिएको छ । रेखीय स्तरणमा "एउटा पाठ्य एकाइभित्रका सम्पूर्ण पक्ष वा एकाइ अनुक्रम मिलाएर राखिन्छ र त्यसको पूर्ण चर्चापश्चात् मात्र अर्को पक्षमा प्रवेश गरिन्छ" (अधिकारी, २०६३, पृ. १०१) । यसमा उही पाठ्यवस्तु दोहोरिने सम्भावना कम हुने भएकाले व्याकरणका पाठ्यवस्तुको स्तरणमा यो पद्धति उपयुक्त मानिँदैन । "चक्रीय स्तरण त्यस्तो स्तरण हो, जसमा खास पाठ्यवस्तु वा तत्सम्बन्धी एकाइ एक

ठाउँमा एकपल्ट मात्र नआई भिन्नाभिन्नै सन्दर्भमा क्रमशः केही गहनता र विस्तृतिका साथ फेरि फेरि दोहोरिन सक्छन्" (अधिकारी, २०६३, पृ. १०२) । बारम्बारको पुनरावृत्तिले विद्यार्थीले प्रशस्त अभ्यासको मौका प्राप्त गर्दछन् र व्याकरणको सिकाइ प्रयोगपरक र स्थायी बन्न सक्छ । नुनान (सन् १९९८) ले पनि व्याकरणात्मक पाठ्यसामग्री रैखिकभन्दा पनि चक्रीय हुनुपर्ने मान्यता राखेका छन् । भाषातत्त्व र भाषिक सिप परस्परमा सम्बन्धित र अन्तःशृङ्खलित हुने भएकाले यिनको स्तरण पनि चक्रीय स्वरूपकै हुनु आवश्यक हुन्छ (ढकाल, २०७४/२०७५) । व्याकरणात्मक पाठ्यवस्तुहरू चक्रीय स्तरणमा रहनुपर्ने मान्यताअनुरूप यसलाई विश्लेषणको आधार बनाइएको छ । प्रस्तुतीकरणको ढाँचाअन्तर्गत व्याकरणको स्थान, प्रस्तुतिको तरिका र सैद्धान्तिक नियमको प्रयोग अध्ययन गरिएको छ ।

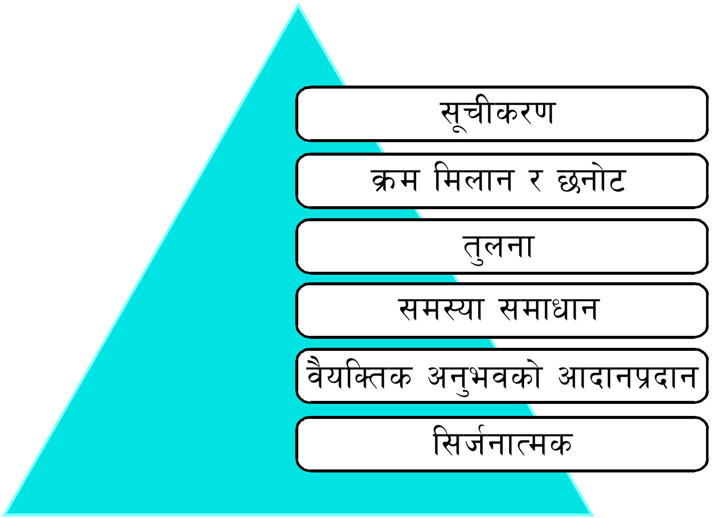
कार्यपरकता : शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा कार्य भनेका सिकारुले पूरा गर्नुपर्ने क्रियाकलापहरू हुन् । एन. प्रभु (सन् १९८७) का अनुसार विद्यार्थीलाई कुनै भाषिक एकाइको बोध गराउनुपर्दा अभाषिक समस्या दिएर त्यसका बारे कार्य गराउन सकिन्छ । यस्तो प्रस्तुतिबाट दिइएको समस्या समाधान हुन्छ र सँगसँगै भाषा पनि सिकाइ हुन्छ (हार्मर, सन् २००१ मा उद्धृतांश) । यस अवधारणाले भाषाको सिकाइ कार्यका आधारमा गर्नुपर्ने मान्यता राखेको छ । फ्रिम्यान र एन्डर्सन (सन् २०११) का विचारमा कार्य अर्थपूर्ण हुन्छन् र तिनीहरूलाई पूरा गर्न विद्यार्थीले आपसमा सूचनाको प्रवाह गर्नुपर्छ । कार्यहरू स्पष्ट उत्पादनमा आधारित हुन्छन् जसले गर्दा शिक्षक र विद्यार्थीको आपसी अन्तर्क्रिया सफल हुन्छ । यसमा प्रयोगका माध्यमबाट भाषा प्राप्ति हुन्छ । विद्यार्थी त्यतिबेला मात्र भाषा प्राप्ति गर्न सक्छन्, जतिबेला उनीहरूले पहिले तोकिएका कार्य पूरा गरेका हुन्छन् । विद्यार्थीलाई भाषिक कार्य पूरा गराउन पूर्वकार्यात्मक, कार्यात्मक र पश्चकार्यात्मक कार्य तथा परियोजना कार्य तोकिएको हुनुपर्छ । फिज (सन् १९९८) का अनुसार कार्यमूलक सिद्धान्तले सिकारुले कक्षाकोठामा सम्पन्न गर्ने भाषिक क्रियाकलापलाई जोड दिएको देखिन्छ । यी क्रियाकलाप अर्थपूर्ण, अन्तर्क्रियात्मक र कठिनाइस्तरका आधारमा शृङ्खलाबद्ध गरिएका हुन्छन् । यस सिद्धान्तले कक्षाकोठामा गरिने भाषिक कार्यले नै सिकारुका वास्तविक जीवनका आवश्यकता र निर्धारित शैक्षणिक उद्देश्य परिपूर्ति गर्ने मान्यता राखेको हुन्छ । यसले सिकारु र शिक्षकबिच सुमधुर सिकाइ सम्बन्धको अपेक्षा गरेको देखिन्छ ।

कार्यमा आधारित पाठ्यवस्तुमा कार्यको शृङ्खला प्रस्तुत गरिएको हुनुपर्छ । तथापि पाठ्यवस्तुको सङ्गठन गर्दा कक्षाकोठाको सिकाइ अवस्था र विषयवस्तुको उपयुक्त तालमेल

र कठिनाइस्तर मिलाउन जटिल हुन्छ । यसलाई सम्बोधन गर्दै विलिस (सन् १९९६, पृपृ. १४९-१५४) ले भाषिक पाठ निम्न कठिनाइस्तरका आधारमा सङ्गठन गर्न सुझाएका छन् :

आरेख १

पाठ्यवस्तुमा कार्यको शृङ्खला



विलिस (सन् १९९६) ले भाषिक कार्यको पहिलो तहमा सूचीकरण कार्यलाई राखेका छन् । यसमा दिइएका पाठ वा अभ्यासबाट पहिचान गर्ने, टिपोट गर्ने जस्ता कार्य गर्न दिइन्छ । दोस्रो तहमा रहेको क्रम मिलान र छनोट कार्यमा श्रेणीक्रम मिलाउने, जोडा मिलाउने, उपयुक्त शब्द छानेर खाली ठाउँ भर्ने जस्ता कार्य प्रस्तुत गरिन्छ । तेस्रोमा रहेको तुलना कार्यमा विषयवस्तु तुलना गर्ने, दाँज्ने आदि कार्य समेटिन्छ । चौथोमा रहेको समस्या समाधान कार्यमा सिकारुलाई कुनै समस्यायुक्त सन्दर्भ प्रस्तुत गरी त्यसको समाधान खोज्न लगाइन्छ । पाँचौँमा रहेको वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यमा सिकारुका घरायसी, पारिवारिक, सामाजिक आदि अनुभव सुन्न र सुनाउन लगाउने तथा तिनीहरूप्रति आफ्ना धारणा राख्न लगाउने कार्य समेटिन्छ । छैटौँमा रहेको सिर्जनात्मक कार्यमा दिइएको पाठ र अभ्यासका आधारमा त्यस्तै प्रकृतिको रचना पुनर्सिजन गर्न दिइन्छ । यी कार्य बढ्दो कठिनाइस्तरका आधारमा शृङ्खलाबद्ध गरिएका छन् । उनले यही आधारमा विषयवस्तु सङ्गठन गरेर सिकारुलाई भाषिक कार्यमा संलग्न गराउनुपर्ने धारणा राखेका छन् ।

उपर्युक्त चर्चाका आधारमा कार्यपरक सिद्धान्तको पालना गरी व्याकरणको विकास र शिक्षण गराउन सके वर्तमान विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेको व्याकरणको

कार्यमूलक संयोजन र शिक्षण सम्भव हुने देखिन्छ । यही कारणले प्रस्तुत अवधारणालाई पाठ्यपुस्तकका व्याकरणिक अभ्यास तथा शिक्षणको विश्लेषणमा उपयोग गरिएको छ । यसका अतिरिक्त पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले भनेझैँ व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई पनि कार्यपरकता विश्लेषणको आधार बनाइएको छ ।

पाठसम्बद्धता : पाठसम्बद्धता भनेको पाठसँगको आबद्धता हो । व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकका पाठसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित गर्नुपर्ने दृष्टिकोण पाइन्छ । व्याकरण भनेको भाषा प्रयोगमा अन्तर्निहित संरचना एवम् व्यवस्था हो । यसलाई पाठभन्दा अलग राखेर हेर्नु उपयुक्त हुँदैन । पाठ्यपुस्तकमा दिइएका पाठ भाषाको सन्दर्भबद्ध अभ्यासका लागि सबभन्दा उपयुक्त सामग्री हुन् । यस्ता अभ्यास पाठको विषयवस्तुअनुरूपका भाषिक क्रियाकलापमा केन्द्रित हुनुपर्छ । भाषा पाठ्यपुस्तकमा “पाठका विषयवस्तुलाई अधिकाधिकरूपमा उपयोग गर्ने गरी भाषिक सिपका विविध पक्षप्रति अभिमुख हुने खालका अभ्यास संयोजन गरिनुपर्छ” (अधिकारी, २०६३, पृ. १३०) । भाषिक सिपका अतिरिक्त शब्दभण्डार, भाषिक संरचना र भाषातत्त्वसँग सम्बन्धित अभ्यास पनि पाठको प्रकृतिअनुरूप समेटिनुपर्छ । उनका अनुसार पाठका अन्त्यमा दिइने व्याकरणका अभ्यास सोही पाठको भाषा संरचनामा आधारित हुनु उपयुक्त हुन्छ । यसरी व्याकरणका अभ्यास भाषिक पाठसँग सम्बद्ध हुनु उपयुक्त मानिन्छ ।

पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई अलग्गै रूपमा क्षेत्र र क्रम तालिकामा उल्लेख गरे पनि व्याकरणलाई पाठसँग एकीकृत गरी सिकाइ गर्ने दृष्टिकोण लिनुपर्ने हुन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले पनि यो अवधारणा स्वीकार गरी व्याकरणका पाठ्यवस्तुलाई पाठ्यपुस्तकमा भाषाका पाठसँग आबद्ध गरेर प्रस्तुत गर्नुपर्ने र यसको सहजीकरणसमेत पाठसँग एकीकृत गरी गर्नुपर्ने दृष्टिकोण लिएका छन् । यी पाठ्यक्रममा पाठका विषयवस्तुबाट उदाहरण, प्रयोग र अभ्यासमा जोड दिनुपर्ने र भाषिक संरचनालाई पाठसँग जोडेर सहजीकरण क्रियाकलाप गराउनुपर्ने उल्लेख गरिएको छ । यसरी व्याकरणका अभ्यास भाषिक पाठसँग सम्बन्धित हुनुपर्ने भएकाले यसको परीक्षणका लागि पाठसम्बद्धतालाई विश्लेषणको आधार बनाइएको छ । यस आधारमा व्याकरणका अभ्यासलाई अध्ययन गर्दा पाठसम्बद्ध र पाठअसम्बद्ध भनेर चर्चा गरिएको छ ।

सन्दर्भपरकता : व्याकरणका पाठ र अभ्यास सङ्गठनका हिसाबले सन्दर्भ भनेको अध्ययनीय विषयवस्तुको प्रसङ्ग, सिलसिला र परिवेश हो । व्याकरणका पाठ र अभ्यास

जहिले पनि सन्दर्भपूर्ण र सिलसिलाबद्ध ढङ्गले सङ्गठित गरिएको हुनुपर्छ । व्याकरणको शिक्षणमा पनि यो कुरा लागु हुन्छ । व्याकरणको शिक्षण सन्दर्भमा आधारित हुनुपर्छ भन्दै अधिकारी (२०७०/२०७१) ले नेपाली व्याकरणमा बहुप्रचलित एउटा उदाहरण यसरी पेस गरेका छन् -"शिक्षकले कक्षामा पढाउन थाल्दा भित्तेपाटीमा 'रामले भात खायो' लेखेर यो भूतकाल हो भन्यो भने विद्यार्थीले भूतकाल कसरी बुझ्न सक्छ र ? किनभने कक्षामा राम पनि छैन, भात पनि छैन र उसले खाएको पनि छैन । यो त सन्दर्भहीन वाक्य मात्र भयो" (पृ. ४) । जीवन्त भाषासँग यस उदाहरणको कुनै तालमेल देखिँदैन । यसले विद्यार्थीको व्याकरण सिकाइमा कुनै मद्दत पुऱ्याउन सक्दैन । भाषाप्रयोगलाई जीवन्त र प्रभावशाली बनाउन त व्याकरणलाई घटना वा सन्दर्भसँग जोडेर नै प्रस्तुत गर्नुपर्ने हुन्छ । भूतकालको शिक्षण सन्दर्भपरक बनाउन शिक्षकले विद्यार्थीलाई हिजो उसले घर गएपछि गरेका कामको सिलसिला प्रस्तुत गर्न लगाउन सक्छन् । आफूले कुनै घटनाको वर्णन गरिदिएर सोहीअनुरूप विद्यार्थीलाई प्रेरित गराउन सक्छन् । यसरी सिकाएमा मात्र त्यो सन्दर्भपरक बन्न सक्छ ।

व्याकरण शिक्षणमा भाषिक पाठका अतिरिक्त कक्षाकोठाको सन्दर्भ पनि जोड्न सकिन्छ । नुनान (सन् १९९८) ले पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु सन्दर्भविहीन ढङ्गले राखिने गरेको चर्चा गर्दै पाठ र कक्षाकोठागत सन्दर्भमा आधारित भई सिकारुले व्याकरणात्मक एकाइको कार्य गर्न सक्ने किसिमले पाठ्यवस्तु विकास गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । व्याकरणलाई सन्दर्भविहीन र प्रयोग प्रसङ्गविहीन बनाएर शिक्षण गर्न थालियो भने त्यो नीरस र विद्यार्थीका लागि बोझिलो बन्ने विचार पौडेल (२०७०/२०७१) को रहेको छ । उनका विचारमा व्याकरण शिक्षणको प्रकृति हालसम्म यही प्रवृत्तिबाट गुज्रिरहेको छ । यही प्रवृत्तिलाई परिवर्तन गर्न पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले व्याकरणलाई सन्दर्भपरक ढङ्गले सङ्गठन गरी शिक्षण गर्न निर्देश गरेको छ । यस पाठ्यक्रमले "घरपरिवार, भ्रमण, खेलकुद, यातायात, चालचलन, अपरिचित परिवेश आदिमा भाषा प्रयोगको क्षमता विकास गर्न भाषिक सम्प्रेषण र प्रकार्यको उपयोग गरी व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने" तथा "विभिन्न सन्दर्भ र परिवेशमा आधारित भई विचार आदानप्रदान तथा प्रस्तुति गर्न सक्षम बनाउन प्रदर्शनसहितको व्याकरण शिक्षण गर्नुपर्ने" (पृ. ५५) अवधारणा राखेको छ । यसरी सन्दर्भपरकता पनि व्याकरणको प्रस्तुति र शिक्षणका लागि आवश्यक देखिएकाले यसलाई पनि विश्लेषणको आधार बनाइएको छ । यस आधारमा व्याकरणका अभ्यासको अध्ययन गर्दा पाठसम्बद्ध, सन्दर्भयुक्त प्रस्तुति र सन्दर्भविहीन प्रस्तुति गरी विभाजन गरिएको छ ।

भाषिक सिपपरकता : व्याकरण शिक्षणका लागि निर्धारित पाठ्यवस्तु र अभ्यास भाषिक सिपसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित हुनुपर्ने मान्यता छ । समसामयिक प्रयोग प्रचलनमा रहेका नेपाली पाठ्यपुस्तकमा भने यस्तो सम्बन्धको अभाव रहेको देखिन्छ । व्याकरणका पाठ र अभ्यासले लेखाइ सिपलाई मात्र महत्त्व दिएको देखिन्छ । सुनाइ, बोलाइ र पढाइ सिप गौँण बनेका छन् । अधिकारी (२०६३) का अनुसार भाषा सिकाउने पाठ्यक्रममा सिपपरक पाठ्यवस्तुमा जोड दिनुपर्ने भए पनि हालसम्म व्याकरणले प्राथमिकता पाएको छ । उनले पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका प्रश्न पनि भाषिक प्रयोगभन्दा भाषाबारेको ज्ञानसँग सम्बन्धित भएको चर्चा गरेका छन् । अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले भाषातत्त्वको परीक्षण भाषिक सिपको परीक्षण जस्तो महत्त्वपूर्ण नहुने भएकाले व्याकरणको परीक्षण भाषिक सिपसँग आबद्ध गरेर मात्र गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । उनीहरूले खास किसिमका अर्थ, प्रयोग, रूप, रूपावली, वाक्यको रचना, वर्णविन्यासको प्रयोग जस्ता विषयमा विद्यार्थीको सुझबुझ के कति छ भन्ने कुरा जाँच्न व्याकरणलाई अलग अलग परीक्षण गर्न सकिने बताएका छन् । सुवेदी (२०७५) ले भाषिक मूल्याङ्कनका साधनमा विविधता ल्याई भाषिक सिपका आधारमा व्याकरणको मूल्याङ्कन गर्न सक्ने क्षमता शिक्षकमा हुनुपर्ने कुरामा उल्लेख गरेका छन् । उनले व्याकरणको परीक्षणमा मूल्याङ्कनका साधनको विविधता तथा भाषिक सिपसँगको आबद्धतामा जोड दिएका छन् । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) मा पनि शब्दभण्डार र कार्यमूलक व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग अन्तरसम्बन्धित गराउनुपर्ने कुरा उल्लेख गरिएको छ । यी तथ्यलाई मनन गर्दा व्याकरणका अभ्यासको संयोजन र कक्षाशिक्षण भाषिक सिपसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित हुने भएकाले भाषिक सिपपरकतालाई व्याकरणको प्रयोग अध्ययनको आधार बनाइएको छ । यस आधारमा व्याकरणका अभ्यासको भाषाका चारैओटा सिपसँगको आबद्धता विश्लेषण गरिएको छ ।

उदाहरणको प्रयोग : कुनै विषय, भनाइ र सिद्धान्तलाई अझ स्पष्ट पार्न तथा पुष्टि गर्न प्रस्तुत गरिने तथ्य, नमुना र दृष्टान्त उदाहरण हुन् । प्रयोगले भने कुनै कुरालाई व्यवहारमा उपयोग गर्ने कार्यलाई जनाउँछ । व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्गठन र शिक्षणमा उदाहरण र प्रयोगको अधिक उपयोग आवश्यक छ । वर्तमान समयमा "अर्थपूर्ण व्याकरण सिकाइ र प्रयोग सचेतना बढाउने खालका सन्दर्भमुखी, प्रयोगमुखी र अभ्यासमुखी कार्यकलाप गराउने सोच र व्यवहारको ज्यादै न्यून उपयोग गरिएको पाइन्छ" (पौडेल, २०७०/२०७१, पृ. ८) । यसले गर्दा व्याकरणका अभ्यासको संयोजन र शिक्षण दुवै

चुनौतीपूर्ण बनिरहेको छ । यस्ता चुनौतीलाई हटाउन नियम र सिद्धान्तको बोझिलोपन र जटिलताको गन्ध नआउने गरी प्रोत्साहनमूलक ढङ्गले प्रासङ्गिक प्रयोग, पहिचान र अभ्यास गराउने नीति लिनुपर्ने हुन्छ (पौडेल, २०७०/२०७१) । यही तथ्यलाई मनन गरी पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रयोग र शिक्षणलाई अस्वीकार गरी उदाहरण र प्रयोगमा केन्द्रित गर्ने नीति लिएका छन् । यसै सन्दर्भमा पाठ्यक्रममा भनिएको छ - "प्रकार्य र अभिव्यक्तिमा आधारित भई परिवर्तित सन्दर्भ, सामाजिक मूल्यमान्यता तथा भाषिक सिपका कार्यमूलक प्रयोगलाई समेत समेटी यो पाठ्यक्रम निर्माण गरिएको छ" (२०७७, पृ. १२) । यस भनाइले वर्तमान पाठ्यक्रममा सिद्धान्त र नियमलाई भन्दा उदाहरण र प्रयोग अभ्यासमा जोड दिएको पुष्टि हुन्छ ।

व्याकरणका पाठ्यवस्तुलाई व्याकरणात्मक अवधारणाभन्दा प्रयोगात्मक र सम्प्रेषणात्मक सामर्थ्यमा आधारित बनाई सिकाउनु उपयुक्त हुन्छ । आधारभूत तहमा व्याकरण सिकाइ गर्नाको उद्देश्य सिकारुलाई भाषाको शुद्ध प्रयोगप्रति अभिप्रेरित गर्नु हो । यसै कारण व्याकरणलाई नियममा केन्द्रित गरी परिभाषा र उदाहरणद्वारा पुस्ट्याइँ गर्ने परम्परालाई त्यागी विद्यार्थीमा उदाहरण र प्रयोगका आधारमा सम्बद्ध पाठभित्रैबाट नियमको खोजी गर्ने उत्सुकता जगाइदिनु उपयुक्त हुन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले "पठन र बोध, लेखन अभ्यास, शब्दभण्डारको ज्ञान तथा प्रयोग र कार्यमूलक व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई भाषिक क्रियाकलापमा समावेश गर्ने" (पृ. ५४) तथा "व्याकरण, शब्दभण्डार, वर्णविन्यास, लेख्य चिह्न प्रयोगको सिकाइ सहजीकरणलाई रचना र प्रयोगका माध्यमबाट शिक्षण गर्नु उपयुक्त हुने" (पृ. ५६) अवधारणा राखेको छ । यसरी पाठ्यक्रमले उदाहरण र प्रयोग अभ्यासलाई महत्त्व दिएकाले यसलाई पनि अध्ययनको आधार बनाइएको छ । यस आधारमा व्याकरणलाई उदाहरणयुक्त र उदाहरणविहीन भनेर विवेचना गरिएको छ ।

निर्देशन : कुनै कामका लागि निर्देश गराउने कार्य निर्देशन हो । यसले काम सम्पन्न गर्नका लागि सहज बनाउँछ । कामलाई कुशलतापूर्वक सम्पन्न गर्न प्रवृत्त गराउँछ । व्याकरणका पाठ र अभ्यास संयोजन गर्दा पनि निर्देशनको आवश्यकता पर्छ । पाठहरू के उद्देश्य प्राप्तिका लागि निर्माण गरिएको हो र तिनको अध्ययन कसरी गर्ने हो भन्ने कुरा थाहा पाउन स्पष्ट निर्देशनको आवश्यकता पर्छ । अभ्यासहरू विद्यार्थीको प्रयोग क्षमता विकासका लागि निर्माण गरिने भएकाले तिनीहरूमा पनि स्पष्ट निर्देशनको जरुरी पर्छ ।

शर्मा र पौडेल (२०६७) ले भाषा शिक्षणका लागि प्रश्न रचना गर्दा दिइने निर्देशन स्पष्ट हुनुपर्ने बताएका छन् । प्रश्नको प्रकृति कस्तो छ, प्रश्नबाट के उद्देश्य मापन गर्न खोजिएको हो, तिनको समाधान कसरी गर्ने हो जस्ता कुराको जवाफ निर्देशनबाटै प्राप्त हुन्छ । प्रश्न एकातिर र निर्देशन अर्कोतिर भयो भने त्यसले विद्यार्थीको व्याकरणात्मक सामर्थ्य बढाउन सक्दैन । त्यसैले निर्देशनलाई व्याकरणका अभ्यास विश्लेषणका लागि आधार बनाइएको छ । यस आधारमा व्याकरणका अभ्यासको अध्ययन गर्दा निर्देशनमा प्रयुक्त शब्दसङ्ख्या, वाक्यसंरचना र कार्यको संयोजन विश्लेषण गरिएको छ ।

प्रश्नको प्रकृति : प्रश्नहरू भाषिक अभ्यासका महत्त्वपूर्ण सामग्री हुन् । "भाषाशिक्षणमा एउटै कुरालाई विभिन्न ढङ्गले पुनरावृत्ति गर्न प्रश्नात्मक अभ्यासको विस्तृत र अधिकतम उपयोग आवश्यक हुन्छ" (अधिकारी र शर्मा, २०६५, पृ. १५२) । व्याकरणको सिकाइका सन्दर्भमा पनि प्रश्नको अभ्यास र प्रयोग अत्यन्त आवश्यक मानिन्छ । विद्यार्थीको व्याकरणात्मक क्षमता अभिवृद्धिका लागि पाठ्यपुस्तकमा दिइने यस्ता अभ्यासात्मक प्रश्न विविधतापूर्ण हुनुपर्ने मान्यता पाइन्छ (लार्सन-फ्रिम्यान, सन् २००३) । एउटै ढाँचाका प्रश्नहरूले सिकाइलाई निरस बनाउँछन् । कक्षाकोठामा फरक फरक सिकाइ क्षमता, रुचि र बौद्धिकता भएका विद्यार्थीहरू हुन्छन् । यस्ता विविधतायुक्त विद्यार्थीको आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न पनि बहुवैकल्पिक, खाली ठाउँ भर्ने, वाक्यपरिवर्तन गर्ने, सङ्कथनमा आधारित तथा सिर्जनात्मक लेखन क्षमता विकास गराउने प्रकृतिका हुनु आवश्यक हुन्छ । तोम्सिन्सन (सन् २०११) का अनुसार पाठ्यपुस्तकका सामग्री र अभ्यासात्मक प्रश्नको विविधताले सिकारुको ध्यान केन्द्रित गर्न, उत्प्रेरणा जगाउन तथा विविध खालका संज्ञानात्मक क्षमता विकास गराउन मद्दत गर्छन् । तसर्थ व्याकरण शिक्षणलाई जीवन्त, समावेशी र व्यावहारिक बनाउन पाठ्यपुस्तकमा विविध विधा र ढाँचाका अभ्यासपरक प्रश्नहरू समावेश गरिनु आवश्यक हुन्छ ।

व्याकरणको अभ्यास र परीक्षणका लागि कस्ता कस्ता प्रश्नको उपयोग कसरी गर्ने भन्नेबारेमा वर्तमान आधारभूत तहका पाठ्यक्रम (२०७७ र २०७८$_{क}$) मा उल्लेख नगरिए पनि केही सैद्धान्तिक चर्चा भएका छन् । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले भाषिक मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा विषयगत (निबन्धात्मक र संक्षिप्त उत्तरात्मक) र वस्तुगत (बहुवैकल्पिक, खाली ठाउँ भर्ने, ठिक बेठिक छुट्याउने, जोडा मिलाउने तथा क्लोज र सी परीक्षण प्रश्न) प्रश्न

उपयोगी हुने धारणा राखेका छन् । उनीहरूले व्याकरणका प्रश्न बनाउँदा भाषाको प्रयोग पक्षसँग सम्बन्धित बनाउनुपर्ने उल्लेख गरेका छन् । अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले भाषिक मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा मौखिक, लिखित र पर्यवेक्षण जस्ता साधन तथा मूल्याङ्कनका प्रश्नको रूपमा वस्तुगत (बहुविकल्पी, खाली ठाउँ भर्ने, ठिक बेठिक छुट्याउने र जोडा मिलाउने) र विषयगत (संक्षिप्त उत्तरात्मक, निबन्धात्मक र अन्य) प्रकारका प्रश्नको चर्चा गरेका छन् । उनीहरूले अन्यमा शुद्ध गर्ने, सार्ने, पुनर्लेखन गर्ने, उच्चारण गर्न लगाउने, शब्दार्थ पहिल्याई वाक्यमा प्रयोग गर्न लगाउने, समूहमा दिइएका मिल्ने र नमिल्ने शब्द छान्न लगाउने, वाक्य रचना गर्न लगाउने र सुनेर लेख्ने (श्रुतिलेखन) गरी सात प्रकारका प्रश्नहरू उल्लेख गरेका छन् । उनीहरूले अन्यमा समेटेका यस्ता प्रकृतिका प्रश्न व्याकरणको अभ्यासका लागि बढी उपयोगी हुने धारणा राखेका छन् । त्यस्तै अधिकारी (२०६३) ले व्याकरणको शिक्षण प्रयोगपरक हुनुपर्ने भन्दै यसका लागि पहिचानात्मक, पुनर्लेखन, प्रकारान्तर कथन, वाक्यान्तरण र खाली ठाउँ भर्ने प्रश्न उपयुक्त हुने सुझाएका छन् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले कक्षा ४-८ का लागि ५० प्रतिशत भारको निर्माणात्मक प्रकृतिको आन्तरिक मूल्याङ्कन र ५० प्रतिशत भारको परीक्षा सञ्चालन गर्ने व्यवस्था गरेका छन् । यसका लागि कक्षाकार्य, गृहकार्य, परियोजना कार्य, प्रयोगात्मक कार्य, व्यावहारिक परिवर्तनको अवलोकन, सिर्जनात्मक कार्य, कक्षा सहभागिता र सक्रियता, लिखित तथा मौखिक प्रश्नोत्तर, विद्यार्थीका कार्यको प्रदर्शन, घटनावृत्त अभिलेख, आत्ममूल्याङ्कन, हाजिरीजवाफ, उपलब्धि परीक्षा, सहपाठी मूल्याङ्कन, अभिभावक सम्पर्क, पोर्टफोलियो, अध्ययन भ्रमण, विद्युतीय सञ्चारका सामग्रीको खोजी र प्रस्तुतिको प्रयोग गर्न यी पाठ्यक्रमले निर्देश गरेका छन् । ५० प्रतिशत भारको परीक्षाका सन्दर्भमा व्याकरणतर्फ कक्षा ४-५ का लागि वर्णविन्यासका लागि तीन अङ्क र भाषिक संरचना (शब्दवर्ग पहिचान दुई, विभक्ति पहिचान दुई, पदसङ्गति दुई तथा र काल र पक्ष पहिचान तीन) का लागि ९ अङ्क गरी जम्मा १२ अङ्क निर्धारण गरिएको छ । कक्षा ६-८ का लागि वर्णविन्यासका लागि तीन अङ्क र भाषिक संरचना (शब्दवर्ग पहिचान दुई, काल र भाव दुई र वाक्यपरिवर्तन तीन) का लागि सात अङ्क गरी जम्मा दश अङ्क निर्धारण गरिएको छ । यी पाठ्यक्रममा व्याकरणको परीक्षण कस्ता प्रश्नबाट कसरी गर्ने भन्नेबारेमा

उल्लेख गरिएको पाइँदैन । व्याकरणको अभ्यास र परीक्षणका लागि कस्ता प्रकृतिका प्रश्न उपयोगी हुन्छन् भन्नेबारेमा अध्ययन हुन सकेको देखिँदैन । वर्तमान पाठ्यक्रम (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले पनि यसबारेमा कुनै दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेको भेटिँदैन । यही अन्योललाई हटाउन प्रस्तुत अध्ययनमा प्रश्नको प्रकृतिलाई विश्लेषणको आधार बनाइएको छ ।

भाषाशैली : व्याकरणको समुचित उपयोगका लागि भाषिक अभ्यास महत्त्वपूर्ण हुन्छन् । त्यसका लागि व्याकरणका पाठ र अभ्यास भाषिक रूपमा शुद्ध, स्पष्ट र मानक हुनु आवश्यक मानिन्छ । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले भाषिक परीक्षणका लागि निर्माण गरिने प्रश्नहरू उद्देश्यपरकता, वैधता, विश्वसनीयता, व्याप्यता, विभेदकारिता, व्यवहारयोग्यता जस्ता आन्तरिक र बाह्य गुणले भरिपूर्ण तथा शुद्ध, स्पष्ट, निश्चित आयतनयुक्त र स्तरयुक्त हुनुपर्ने चर्चा गरेका छन् । उनीहरूले प्रश्न दोहोरो अर्थ नलाग्ने, स्पष्ट निर्देशनसहितका, बहुमुखी आशयरहित, पुच्छररहित एवम् सुराकरहित हुनुपर्ने विचार प्रस्तुत गरेका छन् । यी गुण व्याकरणात्मक अभ्यासका लागि निर्माण गरिने प्रश्नमा पनि उत्तिकै सान्दर्भिक देखिन्छन् । अधिकारी (२०६३) ले पनि पाठका अन्त्यमा दिइने नमुना अभ्यास छोटा, स्पष्ट, सहज सम्पादनीय र मूल्याङ्कनात्मक सोचबाट नभई अभ्यासात्मक सोचबाट निर्माण गरिएका हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । यस्ता अभ्यास सिपगत र भाषातात्विक विविधतायुक्त पनि हुनु आवश्यक मानिन्छ । यसरी व्याकरणको अभ्यासका लागि दिइने पाठ र अभ्यास भाषिक रूपमा शुद्ध, स्पष्ट र सहज सम्पादनीय रहे नरहेको विश्लेषण गर्नका लागि भाषाशैलीलाई अध्ययनको आधार बनाइएको छ । व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैलीमा शब्दप्रयोग, वाक्यगठन, वर्णविन्यास र अर्थको स्पष्टता अध्ययन गरिएको छ ।

अनुसन्धान रिक्तता

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण शीर्षकमा केन्द्रित प्रस्तुत पूर्वकार्यको पुनरावलोकनबाट यस क्षेत्रमा प्रशस्त अनुसन्धानको आवश्यकता रहेको देखिएको छ । खासगरी नेपालबाहिरको सन्दर्भमा व्याकरणको सङ्गठन, प्रयोग, शिक्षण विधि र पद्धति तथा व्याकरण शिक्षणका समस्यामा आधारित भएर पर्याप्त मात्रामा अध्ययन अनुसन्धान भएका देखिन्छन् । नेपालको सन्दर्भमा आधारभूत तहका नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको परम्परा कसरी अघि बढेको छ, वर्तमान भाषा

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी सङ्गठन गर्ने गरिएको छ तथा व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण कसरी भइरहेको छ भन्नेबारेमा कमै मात्र अध्ययन अनुसन्धान भएको देखिन्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा व्याकरणका अभ्यास र तिनको प्रस्तुतीकरणलाई आधार बनाएर अहिलेसम्म सामान्य मात्र अनुसन्धान भएको पाइन्छ । अधिकारी (२०६२ र २०६३) तथा पौडेल (२०६७) ले भाषा पाठ्यवस्तुको छनोटअन्तर्गत भाषातत्त्व छनोटका सामान्य आधारको चर्चा गरेको भेटिन्छ । प्रयोगात्मक अध्ययन गर्नेमध्ये तिमल्सेना (२०७७) ले कक्षा ८ को नेपाली पुस्तक (२०७७) मा प्रयुक्त व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरणका सिद्धान्तका आधारमा विश्लेषण गरेको पाइन्छ । शर्मा (२०७७) ले स्नातक तहको व्याकरण शिक्षण रचनामुखी हुन नसकेको सन्दर्भमा अध्ययन गरेको देखिन्छ । नेपालबाहिरको सन्दर्भमा हेर्दा नुनान (सन् १९८८), थर्नवरी (१९९९), बाइराम (सन् २०००), हार्मर (सन् २००१), म्याग्राथ (सन् २००२), क्रिएडो र साङ्घेज (सन् २००९), रोज (सन् २०१२), मैजला र टेमेङ्गा-हेलमेन्टल, भोल्ड (सन् २०१७), देमिर र इर्डोगन (सन् २०१८), सराक (सन् २०१८) तथा बसनायके (सन् २०२१) ले व्याकरणका अभ्यासको सङ्गठन, प्रस्तुति र प्रयोगका सम्बन्धमा सैद्धान्तिक र प्रायोगिक चर्चा गरेको भेटिन्छ । व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा शिक्षक र विद्यार्थी सम्बन्ध तथा उनीहरूका दृष्टिकोणका बारेमा नेपालमा बास्तोला (सन् २०१६) र अधिकारी (सन् २०१७) ले अनुसन्धान गरेको देखिन्छ भने नेपालबाहिरको परिवेशमा फरेल र पार्टिसिया (सन् २००५), वाट्सन (सन् २०१३), डेङ र लिन (सन् २०१६) तोसन (सन् २०१८), हिलारी र नोलान (सन् २०२०), अमन (सन् २०२०), डालोग्लु (सन् २०२०), जाभियर र अन्य (सन् २०२०), नुर (सन् २०२०) ले अनुसन्धान गरेको देखिन्छ । यसरी पूर्ववर्ती कार्य अध्ययन गर्दा नेपाली पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासको सङ्गठन र प्रयोगको अध्ययन नेपालको सन्दर्भमा एउटा नवीन र मौलिक कार्य भएको छ ।

अभ्यासको प्रयोगमा आधारित भएर गरिएका अस्की (सन् २००५), क्रिएडो र साङ्घेज (सन् २००९) का कार्य समग्र अभ्यासमा केन्द्रित भएका पाइन्छन् । व्याकरणका अभ्यासमा मात्रै केन्द्रित भएर भोल्ड (सन् २०१७), मैजला र टेमेङ्गा-हेलमेन्टल (सन् २०१७) ले गरेका अध्ययन प्रश्नको प्रकृतिमा मात्रै सीमित देखिन्छन् । व्याकरणको कार्यमूलकता, सन्दर्भपरकता, पाठसम्बद्धता, भाषिक सिपसँगको आबद्धता, प्रयोगपरकता

जस्ता विषयमा समग्र अनुसन्धान हुन सकेको पाइँदैन । पूर्ववर्ती धेरैजसो व्याकरणका अनुसन्धान लेखाइमा व्याकरणको प्रभाव र भूमिका खोज्नमै केन्द्रित देखिन्छन् ।

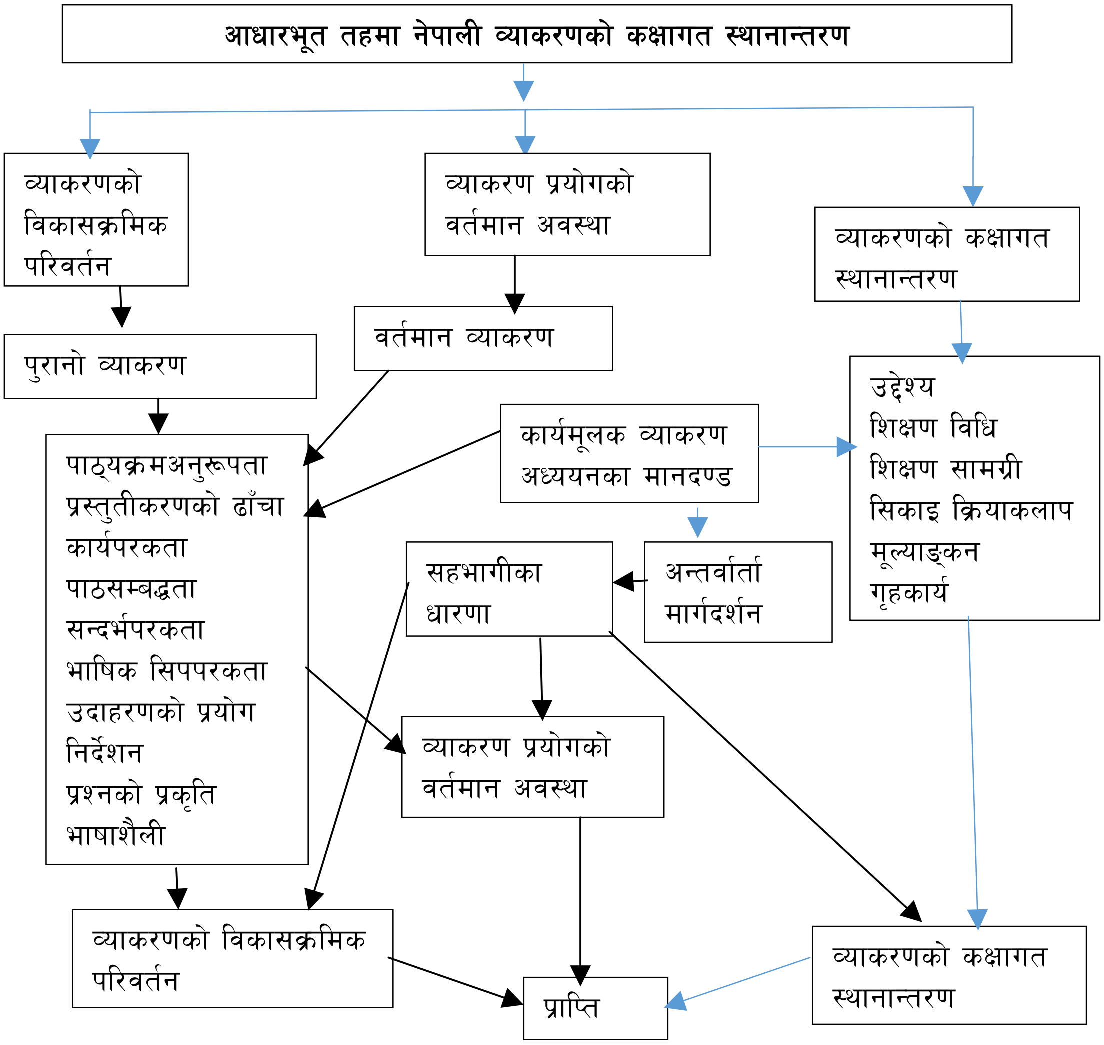
व्याकरणको शिक्षणका सम्बन्धमा गरिएका अधिकांश पूर्ववर्ती अनुसन्धानहरू यसको आगमनात्मक र निगमनात्मक शिक्षण विधिमा केन्द्रित भएका पाइन्छन् । व्याकरण शिक्षणका कक्षाको व्यावहारिक अभ्यास कस्तो छ र शिक्षकले आफ्नो व्याकरणिक ज्ञान र सिप कसरी कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूलाई स्थानान्तरण गर्छन् भन्ने कुराको खोजी न्यून मात्रै भएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले पाठ्यसामग्री र शिक्षण सिकाइमा व्याकरणलाई सन्दर्भपरक र कार्यमूलक बनाउने नीति लिएको भए पनि यसको व्यावहारिक प्रयोगको अवस्थाका बारेमा कमै मात्र अध्ययन भएका छन् । पूर्ववर्ती अनुसन्धानमा देखिएका यिनै रिक्ततालाई कम गरी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणलाई समग्र रूपमा अध्ययन गर्न प्रस्तुत अनुसन्धानलाई अघि बढाइएको छ ।

शोधप्रबन्धको अवधारणात्मक ढाँचा

प्रस्तुत अनुसन्धानमा मूलतः आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम, वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणका बारेमा खोजी गरिएको छ । यी विषयवस्तुको अध्ययन र तिनको निष्कर्षण प्रक्रियालाई निम्न रेखाचित्रमा स्पष्ट पारिएको छ :

आरेख २

शोधप्रबन्धको अवधारणात्मक ढाँचा



सारांश

यस अध्यायमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षणका सम्बद्ध पूर्वकार्यको पुनरावलोकन गरिएको छ । यो समीक्षाबाट व्याकरणको सङ्गठन र शिक्षणमा व्यावहारिक, सन्दर्भगत, सम्प्रेषणात्मक, कार्यमूलक र विद्यार्थीकेन्द्रित दृष्टिकोणको अभाव रहेको पाइएको छ । व्याकरणको शिक्षण अझै पनि नियम र स्मरणमा आधारित भएको तथा सिकाइलाई प्रयोगसँग नजोडिएको पत्ता लागेको छ । यस्ता समस्या समाधानका लागि कार्यमूलक व्याकरण उपयोगी देखिन्छ । कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तले व्याकरणलाई नियमकेन्द्री नभएर सन्दर्भमा आधारित र प्रयोगात्मक अभ्यासका रूपमा सङ्गठन र शिक्षण गर्न सुझाएकाले प्रस्तुत अध्ययनका लागि यो सिद्धान्त उपयुक्त ठहऱ्याइएको छ ।

अध्याय तीन

अध्ययन विधि तथा प्रक्रिया

प्रस्तुत अध्ययनमा व्याख्यात्मक प्रतिमानका आधारमा सत्तामीमांसा, ज्ञानमीमांसा, विधिशास्त्र र मूल्यमीमांसा निरूपण गरिएको छ । गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचाअन्तर्गत सामान्य गुणात्मक विधि निर्धारण गरिएको छ । उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिबाट व्याकरणका अभ्यास, सहभागी र अध्ययन क्षेत्र तोकिएको छ । यसपछि तथ्यका स्रोत अभिलेख अध्ययन, गहन अन्तर्वार्ता र कक्षा अवलोकनलाई स्पष्ट पार्दै यी स्रोतबाट तथ्य सङ्कलन र विश्लेषणको प्रक्रिया, गुणस्तर निर्धारण र नैतिक आधार प्रस्तुत गरिएको छ ।

व्याख्यात्मक प्रतिमान

शैक्षिक अनुसन्धानमा व्याख्यात्मक प्रतिमान मानवशास्त्रबाट भित्रिएको हो । यसले गुणात्मक अनुसन्धानका सबै पक्षको व्यापक चर्चा गर्ने दृष्टि प्रदान गर्दछ । "व्याख्यात्मक प्रतिमानले मानव अनुभवका आधारमा विषयगत संसारलाई बुझ्न सकिने र अर्थको निर्माण सन्दर्भका आधारमा हुने मान्यता राख्दछ" (किभुन्जा र कुयिनी, सन् २०१७, पृ. ३३) । यो प्रतिमान बहुसत्यको अवधारणामा आधारित छ । यसले व्यक्ति वा वस्तुप्रतिको सत्यता विषयपरक हुने मान्यता राख्छ । यसले संवाद, छलफल, श्रवण, पठन, लेखन आदि माध्यमद्वारा उत्तरदाताबाट तथ्य सङ्कलन गरेर तथा वास्तविक जीवनका अनुभवका आधारमा अनुसन्धानकर्ताद्वारा ज्ञानको निर्माण गर्न सकिने धारणा राख्छ ।

व्याख्यात्मक प्रतिमानको उपयोग भाषिक र साहित्यिक अनुसन्धानका लागि गर्न सकिन्छ । साहित्यको अनुसन्धान व्यवस्थापनका सन्दर्भमा श्रेष्ठ (२०७७) ले कृतिभित्रको आत्मपरक सौन्दर्यतत्त्वको उद्घाटनका लागि उपयुक्त हुने ज्ञान तथा संज्ञानको वैज्ञानिक ढङ्गले प्रयोग गरेर गरिने अनुसन्धानको एउटा धारलाई व्याख्यात्मक प्रतिमानका रूपमा चिनाएका छन् । टायलर र मेदिना (सन् २०१३) का अनुसार यस प्रतिमानले अरूको संस्कृति बुझ्ने, एकअर्काको भिन्नता पहिल्याउने, अरू भएर सोच्ने वा अरूको आँखाले हेर्ने र उनीहरूका खुसी वा दुःख अनुभव गर्ने लक्ष्य राख्दछ । सामग्री निर्माण, तथ्य सङ्कलन, तिनको प्रयोग तथा तथ्याङ्क विश्लेषण गर्दा सबै पक्षमा ध्यान दिई सबैलाई समेटेर लैजाने व्यापक दृष्टि व्याख्यावादी प्रतिमानमा पाइन्छ । यस अर्थमा शक्ति सन्तुलनमा जोड दिनु

यस प्रतिमानको मूलभूत उपयोगिता मानिन्छ (क्रेसवेल, सन् २००७) । यथार्थ विविध हुने कुरा स्विकार्नु, समाजलाई यथार्थ सिर्जना गर्ने स्रोत मान्नु, ज्ञान र यसको प्राप्तिमा सन्दर्भको भूमिका महत्त्वपूर्ण ठान्नु, अनुसन्धानकर्ता र उत्तरदाताको सक्रिय सहभागितामा जोड दिनु, वस्तुप्रतिको बुझाइ सार्वभौम नियमका आधारमा नभई वैयक्तिक हुने धारणा राख्नु तथा कारण र प्रभाव एकआपसमा अन्तरसम्बन्धित मान्नु यस प्रतिमानका विशेषता हुन् ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा व्याख्यात्मक प्रतिमानका आधारभूत अवधारणा ग्रहण गर्दै सर्वप्रथम दस्तावेज अध्ययनका माध्यमबाट १० ओटा मानदण्ड पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, निर्देशन, प्रश्नको प्रकृति र भाषाशैलीका आधारमा नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गरिएको छ । त्यसपछि निर्धारित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको वर्तमान अवस्थालाई पनि विश्लेषण तालिकाका माध्यमबाट सङ्कलन गरी यिनै १० ओटा मानदण्डका आधारमा व्याख्या गरिएको छ । त्यसपछि कक्षा अवलोकन गरी व्याकरण शिक्षणको कक्षागत स्थानान्तरणको अवस्था पहिचान गरिएको छ । यसका लागि उद्देश्य, शैक्षणिक सामग्री, शिक्षण विधि, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, मूल्याङ्कन र गृहकार्यलाई आधार बनाइएको छ । विश्लेषणलाई विश्वसनीय बनाउन शिक्षक र विषयविज्ञसँग अन्तर्वार्ता लिई व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन, वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणका सम्बन्धमा धारणा लिइएको छ । यसरी सङ्कलित धारणालाई नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन, व्याकरण प्रयोगको वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणका आशयमा समावेश गरी विश्लेषण गरिएको छ । यसरी दस्तावेज अध्ययनको माध्यमद्वारा गरिएको विश्लेषण, उत्तरदाताका धारणा र व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणलाई संयोजन गर्दै आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण निक्र्योल गरिएकाले यस अध्ययनका लागि व्याख्यात्मक प्रतिमानलाई उपयोगी ठानिएको छ ।

सत्तामीमांसा

प्रस्तुत अध्ययनमा आधारभूत तहका नेपाली पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र व्याकरण शिक्षणको अभ्यासलाई निश्चित र सार्वभौमिक नठानी सामाजिक, शैक्षिक र सांस्कृतिक सन्दर्भमा निर्माण हुने गतिशील संरचनाका रूपमा स्वीकार गरिएको छ । पाठ्यक्रममा व्याकरणको व्यवस्था, पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुति र व्याकरण शिक्षणको अवस्थालाई

स्थिर तथ्यको रूपमा नभई सन्दर्भगत व्याख्याका रूपमा बुझिएको छ । यसअनुसार प्रस्तुत अध्ययनमा सत्यलाई एकल, स्थिर र वस्तुगत नमानी सामाजिक सन्दर्भमा निर्माण हुने, परिवर्तनशील, बहुविध, सापेक्षिक र प्रायोगिक प्रकृतिको मानिएको छ । भाषिक सक्षमताको विकासका लागि व्याकरणलाई कार्यमा आधारित बनाएर सन्दर्भपरक अभ्यासमा जोड दिएमा भाषा प्रयोगमा निखार आउँछ भन्ने मान्यता नै प्रस्तुत अध्ययनको सत्तामीमांसा हो ।

व्याख्यात्मक प्रतिमानको सत्तामीमांसा बहुल सत्यमा आधारित हुन्छ । यसले वास्तविकता एकल, स्थिर र वस्तुगत नभई सामाजिक सन्दर्भमा निर्मित हुने बहुविध र सापेक्षिक किसिमको हुन्छ भन्ने स्विकार्छ । सत्य विषयगत हुने र यसको निर्माण प्रायोगिक नतिजा र कार्यक्षमताका आधारमा प्राप्त हुने कुरामा व्याख्यात्मक प्रतिमानको सत्तामीमांसा आधारित छ (कोहेन र अन्य, सन् २०१८) । “सत्तामीमांसाले कथा, कविता, निबन्धादिको पाठभित्र भएको विषयवस्तु र त्यस विषयवस्तुमा निहित यथार्थलाई बोध गर्दछ” (श्रेष्ठ, २०७७, पृ. ३१) । साहित्यिक पाठको मात्र नभई व्याकरणिक पाठ र अभ्यासका सम्बन्धमा पनि यही कुरा लागु हुन्छ । व्याख्यात्मक प्रतिमानमा सत्यलाई स्थिर, अन्तिम र सार्वभौमिक तथ्यको रूपमा नभई सत्य विषयगत हुने र यसको निर्माण सामाजिक सन्दर्भ र सहभागीको अन्तर्क्रियाका आधारमा प्राप्त हुने कुरामा जोड दिइएको हुन्छ (कोहेन र अन्य, सन् २०१८) । यस अध्ययनमा अध्ययनका मानदण्ड, तिनका आधारमा गरिएको व्याख्या विश्लेषण, सहभागीका विभिन्न विषयगत ज्ञान, विचार, अनुभव, धारणा तथा कक्षा अवलोकनका माध्यमबाट कार्यान्वयनयोग्य सत्यमा पुग्ने कार्य गरिएको छ । यस अध्ययनमा आधारभूत तहका नेपाली पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र व्याकरण शिक्षणको अभ्यासलाई निश्चित र सार्वभौमिक नठानी सामाजिक, शैक्षिक र सांस्कृतिक सन्दर्भमा निर्माण हुने गतिशील संरचनाका रूपमा स्वीकार गरिएको छ । पाठ्यक्रममा उल्लिखित व्याकरणको संरचना, पाठ्यपुस्तकको प्रस्तुति र शिक्षणको अभ्यासलाई स्थिर तथ्यको रूपमा नभई सन्दर्भगत व्याख्याका रूपमा बुझिएको छ । यस अध्ययनको सत्तामीमांसिक दृष्टिकोण व्याख्यात्मक रहेको छ । यही दृष्टिकोणअनुसार प्रस्तुत अध्ययनमा सत्यलाई एकल, स्थिर र वस्तुगत नमानी सामाजिक सन्दर्भमा निर्माण हुने बहुविध र सापेक्षिक मानिएको छ ।

समग्रमा सत्यलाई परिमार्जनयोग्य मान्नु, सन्दर्भमा आधारित हुनु तथा बहुल सत्यलाई स्विकार्नु व्याख्यात्मक प्रतिमानको सत्तामीमांसा हो । उपर्युक्त अवधारणाअनुसार

विभिन्न विद्वान्का विचारका आधारमा निर्माण गरिएका मानदण्ड, तिनका आधारमा गरिएको व्याख्या विश्लेषण, सहभागीका विभिन्न विषयगत ज्ञान, विचार, अनुभव, धारणा तथा कक्षा अवलोकनका माध्यमबाट सत्य पहिल्याउने काम यस अध्ययनमा गरिएको छ ।

ज्ञानमीमांसा

प्रस्तुत अध्ययनमा पाठ्यसामग्री र कक्षाशिक्षणमा समेटिएका व्याकरणिक ज्ञान र अभ्यासलाई स्थिर र पूर्ण सत्यको रूपमा नभई प्रायोगिक, सन्दर्भगत र बहुआयामिक रूपमा बुझिएको छ । यस क्रममा पाठ्यक्रममा उल्लिखित व्याकरणको व्यवस्था; पाठ्यपुस्तकको प्रस्तुति; नेपाली विषय शिक्षक, नेपाली पुस्तक लेखक, पाठ्यक्रमविद् र नेपाली शिक्षाका प्राध्यापकका दृष्टिकोण तथा व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणलाई विश्लेषण गर्दै ज्ञान प्राप्त गरिएको छ । व्याख्यात्मक प्रतिमानले प्रयोगमा आधारित ज्ञानमीमांसा अपनाउने भएकाले प्रायोगिक प्रभाव र सन्दर्भमा देखिने व्यावहारिक परिणामबाट ज्ञानको निर्धारण गरिएको छ ।

व्याख्यात्मक प्रतिमानको ज्ञानमीमांसा विषयगत हुन्छ । कोहेन र अन्य (सन् २०१८) का अनुसार व्याख्यात्मक प्रतिमानको ज्ञानमीमांसाले बहुयथार्थलाई स्वीकार्छ । त्यस्तो बहुयथार्थ पहिचानका लागि यसले विद्वत्तापूर्ण आलेख र सहभागीका दृष्टिकोणको सहायता लिने गर्छ । यसमा सत्यको खोजी गर्ने कार्य अनुसन्धानकर्ता र सहभागीका सोचाइ, अनुभव र संज्ञानका आधारमा गरिन्छ (किभुन्जा र कुयिनी, सन् २०१७) । यथार्थको बोध गर्ने र पुनर्निर्माण गर्ने कार्य अध्येता, सहभागी र विषयवस्तुबिचको अन्तर्क्रियाबाट पनि हुन्छ । श्रेष्ठ (२०७७) ले कुनै विषयमा रहेका खास प्रविधि, समस्या र ती समस्या कसरी समाधान गर्ने भन्ने थाहा पाउने सिद्धान्तलाई ज्ञानमीमांसा भनेका छन् । उनका विचारमा द्रष्टा (शोधार्थी) ले देखेको दृश्य (सत्य वा यथार्थ) हेर्न चाहिने दृष्टि (सैद्धान्तिक आधार) नै ज्ञानमीमांसा हो । प्रस्तुत अनुसन्धानमा अनुसन्धाताले देखेको यथार्थ परीक्षण गर्नका लागि बहुल सत्यको मान्यतालाई आधार बनाइएको छ । सिकारुले वातावरणसँग अन्तर्क्रिया गर्ने क्रममा पनि ज्ञानको निर्माण हुने भए पनि त्यसलाई यो अध्ययनमा समावेश गरिएको छैन ।

विधिशास्त्र

प्रस्तुत अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ता स्वयम् अवलोकनमा सक्रिय रूपमा सहभागी भएको छ । यस क्रममा गहन अन्तर्क्रिया, छलफल र संवादका माध्यमबाट आधिकारिक

तथ्यको सङ्कलन गरिएको छ । यस अध्ययनमा सत्य प्राप्तिका लागि गुणात्मक ढाँचाको प्रयोग गरिएको छ । त्यस्तै दस्तावेज अध्ययनका माध्यमबाट व्याकरणको विकासक्रम, परिवर्तित सन्दर्भमा त्यसको कार्यमूलकता र व्याकरण शिक्षणमा कक्षागत स्थानान्तरणको अवलोकन गरिएको छ । त्यसपछि अन्तर्वार्ताको उपयोग गरी परिवर्तित व्याकरणिक अभ्यासको पुष्टि गरिएको छ । यसरी सहभागीबाट प्राप्त धारणालाई अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषणसँग तुलना गर्दै निष्कर्षमा पुगिएको छ ।

मूल्यमीमांसा

प्रस्तुत अध्ययनमा व्यावहारिकता, सन्दर्भपरकता र विद्यार्थीकेन्द्रित दृष्टिकोणलाई मूल्यका रूपमा प्राथमिकता दिइएको छ । पुस्तकालय कार्यको क्रममा चयन गरिएका पाठ्यपुस्तक विश्लेषण गर्दा स्रोतको सन्दर्भ, उद्देश्य र सामाजिक शैक्षिक पृष्ठभूमिको सम्मान गरिएको छ । व्याकरणका सम्बन्धमा सहभागीहरूका प्रतिक्रिया सङ्कलन र कक्षाशिक्षणको अवलोकनका क्रममा विचारका विविधता र प्रस्तुतिका फरकपनलाई उच्च स्थान दिइएको छ । अनुसन्धानकर्ताले आफ्नो दृष्टिकोण विकास गर्दा निष्पक्षता र आलोचनात्मक सोचको सन्तुलन कायम गरिएको छ । यसरी आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण आवश्यक छ र यसका लागि पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र कक्षाशिक्षणमा कार्यमूलक व्याकरणको उपयोग प्रभावकारी बनाउनुपर्छ भन्ने कुरालाई मूल्यमीमांसाका रूपमा स्वीकार गरी यो अध्ययनलाई अघि बढाइएको छ ।

मूल्यमीमांसा अनुसन्धानलाई उपयुक्त मूल्य प्रदान गरी प्राप्त निष्कर्ष वैध र विश्वसनीय बनाउने दर्शनशास्त्रीय आधार हो । मूल्यमीमांसा भनेको अनुसन्धानमा मूल्यको भूमिका, अनुसन्धानकर्ताको दृष्टिकोण र नैतिक उत्तरदायित्वबारेको दर्शन हो (गुबा र लिङ्कन, सन् १९९४) । यसले अनुसन्धानको नैतिक पक्ष, अनुसन्धानकर्ताको भूमिका र दृष्टिकोण तथा अनुसन्धानका उद्देश्यमा रहेका मूल्य उजागर गर्छ । अनुसन्धानको मूल्यलाई मापन गर्ने आधार भनेका गोपनीयता, आधिकारिकता, स्वामित्व ग्रहणशीलता र सहज उपलब्धता हुन् (किभुन्जा र कुयिनी, सन् २०१७) । यसले अनुसन्धानमा विश्वसनीयता, वैधता र सन्तुलनको आग्रह गर्दछ । श्रेष्ठ (२०७७) का विचारमा "सत्तामीमांसा र ज्ञानमीमांसाको छाप मूल्यमीमांसामा परेको हुन्छ । यो अनुसन्धानको मूल उपलब्धि वा निष्कर्ष हो" (पृ. ३४) । उनले साहित्यिक रचनाभित्र छरिएर रहेको सौन्दर्य तत्त्वको उत्खनन

गर्ने काम मूल्यमीमांसाले गर्छ भन्ने धारणा राखेका छन् । व्याख्यात्मक प्रतिमानले अनुसन्धानमा सन्तुलित किसिमको मूल्यको अपेक्षा गर्छ । यसैअनुरूप प्रस्तुत अनुसन्धानको मूल्यमीमांसिक दृष्टिकोण मूल्यसंलग्न रहेको छ । अनुसन्धानकर्ताले व्याकरण शिक्षणलाई भाषिक संरचना सिकाउने प्रक्रियाका रूपमा मात्र नहेरी विद्यार्थीको सम्प्रेषण क्षमता, भाषिक आत्मविश्वास र सामाजिक सहभागिता विकास गर्ने माध्यमका रूपमा हेरेको छ ।

गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचा

प्रस्तुत अध्ययनमा गुणात्मक अध्ययन ढाँचालाई उपयोग गरिएको छ । कुनै अवस्था, घटना, सन्दर्भ तथा समस्यालाई शाब्दिक तथ्यको तार्किक विश्लेषणका माध्यमबाट अध्ययन गर्दै निष्कर्षमा पुग्ने प्रक्रिया गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचा हो । यो ढाँचाले जटिल प्रश्नहरूको बहुआयामिक व्याख्या गरी प्रामाणिकता बढाउँछ । अध्ययनीय विषयप्रति व्यक्तिका विषयगत धारणा, अनुभव र अनुभूतिको खोजी गर्न गुणात्मक ढाँचा उपयोगी मानिन्छ (डोर्नेयी, सन् २००७) । कोहेन र अन्य (सन् २०१८) ले परिस्थितिको बोध गर्न गुणात्मक ढाँचा उपयुक्त हुने सुझाएका छन् । डोर्नेयी (सन् २००७) का अनुसार गुणात्मक ढाँचा परिवर्तनशील अनुसन्धान ढाँचा हो । यो ढाँचा खुला, परिवर्तनशील प्रकृतिको र लचकदार हुन्छ । यसमा प्राक्कल्पनाको परीक्षण आवश्यक पर्दैन । यस ढाँचामा सहभागीका दृष्टिकोणलाई प्रत्यक्ष रूपमा सङ्कलन गरी तिनको व्याख्या, वर्णन र अर्थापन गर्दै निष्कर्षमा पुग्ने आगमनात्मक प्रक्रिया अपनाइन्छ (म्याकमिलन, सन् २०००) । गुणात्मक तथ्यका आधारमा विषयवस्तुलाई अर्थ र सन्दर्भ प्रदान गर्नु यसको सबल पक्ष हो (जोन्सन र अनवुगबजी, सन् २००४) । यस अनुसन्धान ढाँचामा अन्तर्वार्ता, अवलोकन, मुद्रित सामग्री, तस्बिर जस्ता उपकरणका माध्यमबाट व्यापक क्षेत्रबाट गहन तथ्य सङ्कलन गरिन्छ । तथ्यको सङ्कलन प्राकृतिक परिवेशमा गरिनु, नमुनाको आकार सानो हुनु, तथ्यको व्याख्यात्मक विश्लेषण गरिनु तथा उच्च वैधता र विश्वसनीयता कायम रहनु यस ढाँचाका विशेषता हुन् ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचाका अवधारणा र मान्यताको पूर्ण अनुसरण गरिएको छ । निर्धारित पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र सहभागीबाट तथ्य सङ्कलन गर्दा तथ्यको मौलिक स्वरूप कायम राखिएको छ । पाठका सूचना र सहभागीका धारणालाई उच्च महत्त्व दिई विश्लेषणमा तिनको उपयोग गरिएको छ । आधारभूत तहको व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्न र व्याकरणको वर्तमान अवस्था अध्ययन गर्नका लागि विश्लेषण

तालिकाको उपयोग गरिएको छ । अभिलेख अध्ययनबाट प्राप्त तथ्यलाई तालिका र चित्रमा प्रस्तुत गरी सहभागीका धारणासँगसँगै जोडेर पुष्टि गरिएको छ । सहभागीका धारणा सङ्कलन गर्न अन्तर्वार्ता मार्गदर्शनको उपयोग गरिएको छ । नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न कक्षा अवलोकन गरी श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ गरिएको छ भने कक्षा अवलोकन फाराम पनि भरिएको छ । व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न गरिएको कक्षा अवलोकनलाई वैध र विश्वसनीय बनाउन सहभागीहरूले अन्तर्वार्तामा व्यक्त गरेका धारणालाई पनि सँगसँगै प्रस्तुत गरिएको छ । यसरी प्राकृतिक परिवेशमा तथ्यको प्रत्यक्ष सङ्कलन गरिएको, सहभागीका धारणालाई उच्च महत्त्व दिइएको, गुणात्मक अध्ययनका उपकरणको उपयोग गरिएको, तथ्यको विश्लेषणमा आगमनात्मक पद्धति अपनाइएको, वैध र विश्वसनीय तथ्य सङ्कलन गरी तिनको विश्लेषण गरिएको तथा सहभागीका प्रत्यक्ष भनाइ उद्धृत गरी व्याख्यालाई थप प्रामाणिक बनाइएकाले यस अनुसन्धानमा गुणात्मक ढाँचाको उपयोग उपयुक्त मानिएको हो ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा उद्देश्य १ र २ को परिपूर्तिका लागि सङ्कलित तथ्यले व्याकरणिक परिवर्तनको आवृत्ति र नमुना व्याप्ति देखाएका छन् भने सहभागीसँग लिइएका गुणात्मक अन्तर्वार्ताले अर्थनिर्माण र सान्दर्भिक प्रयोगको कारण खोजेका छन् । त्यस्तै व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न कक्षा अवलोकन गरी प्राप्त तथ्यलाई अन्तर्वार्तामा प्रस्तुत धारणासँग गाँसिएको छ । यसरी गरिएको संयोजनले व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भ र कक्षागत स्थानान्तरणलाई स्पष्ट देखाउँदै कारण र परिणाम उजागर गरेका छन् । यिनै कारणहरूले प्रस्तुत अनुसन्धानमा गुणात्मक ढाँचाको प्रयोग उपयोगी मानिएको हो ।

सामान्य गुणात्मक अनुसन्धान विधि

सामान्य गुणात्मक अनुसन्धान विधि गैरसङ्ख्यात्मक तथ्य सङ्कलन गरी विश्लेषण गर्ने विधि हो । यसले मानवीय अनुभव, व्यवहार, धारणा, विश्वास र सामाजिक सन्दर्भलाई गहिराइमा पुगेर बुझ्न मद्दत गर्छ । यो विधिले सङ्ख्यात्मक तथ्याङ्कलाई भन्दा अर्थपूर्ण, वर्णनात्मक र सन्दर्भगत जानकारीलाई जोड दिन्छ । यसले सहभागीका दृष्टिकोण, अनुभूति र अर्थनिर्माण प्रक्रियालाई प्राथमिकतामा राख्छ । यस विधिमा अनुसन्धाताद्वारा लामो समयसम्म अध्ययन क्षेत्रमा रहेर दैनिक मानवीय गतिविधिको अवलोकन गरी तथ्य सङ्कलन

गरिन्छ (भट्टाचार्जी, सन् २०१२) । यस क्रममा सहभागीको प्राकृतिक परिवेशलाई कायम राखिन्छ । तथ्य सङ्कलनमा खुलापन हुन्छ भने तिनको विश्लेषण गर्दा आगमनात्मक ढाँचा अपनाइन्छ (क्रेसवेल, सन् २०१२) । यस विधिमा सङ्कलित तथ्यलाई लेख्य रूपमा उतारी समूहीकृत गर्ने, अर्थापन गर्ने तथा विषयीकृत गर्ने काम गरेर अर्थको निर्माण गर्ने काम गरिन्छ । स्टेफेन्स (सन् २०१२) ले सामाजिक अनुसन्धानमा गुणात्मक विधि उपयोग गर्दा दैनिक जीवनका सन्दर्भमा मानिसका व्यवहार अध्ययन गर्नुपर्ने, तथ्यहरू अन्तर्वार्ता र अनौपचारिक कुराकानीका माध्यमबाट सङ्कलन गर्नुपर्ने, तथ्य सङ्कलनको प्रकृति अनौपचारिक हुनुपर्ने, सानो स्तरमा तथ्य सङ्कलन गर्नुपर्ने तथा सङ्कलित तथ्यको शाब्दिक विश्लेषण गर्दै निष्कर्षमा पुग्नुपर्ने मान्यता प्रस्तुत गरेका छन् । यस विधिका प्रमुख साधनहरूमा दस्तावेज अध्ययन, अवलोकन, गहन अन्तर्वार्ता, लक्षित समूह छलफल र अवस्था अध्ययन रहेका छन् । यी साधनमध्ये यो अनुसन्धानमा दस्तावेज अध्ययन, अवलोकन र गहन अन्तर्वार्ताको उपयोग गरिएको छ ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा मूलतः पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको परम्परा तथा वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको विश्लेषणका लागि दस्तावेज अध्ययन गरिएको छ । यस क्रममा पाठ्यसामग्रीको संरचना, भाषिक प्रस्तुति, अभ्यासको स्वरूप र सन्दर्भगत प्रयोगको विश्लेषण गरिएको छ । यसरी विश्लेष्य पाठ्यसामग्रीमा प्रयुक्त आशय पहिचान गरी तिनको सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक विश्लेषण गरिएकाले उद्देश्य १ र २ का लागि दस्तावेज अध्ययन उपयुक्त मानिएको हो । व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्ने तेस्रो उद्देश्यको परिपूर्तिका लागि व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गरिएको छ । यस क्रममा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई कक्षाशिक्षणमा कसरी रूपान्तरण गरिएको छ भन्ने कुरा खोजिएको छ । त्यस्तै पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको प्रस्तुति, अभ्यासको स्वरूप, शिक्षण विधि र क्रियाकलाप शिक्षकका अनुभवसँग कसरी जोडिन्छन् भनेर विश्लेषण गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणका सम्बन्धमा सरोकारवालाका अनुभव, धारणा र बुझाइ सङ्कलन गर्न गहन अन्तर्वार्ता लिइएको छ । अन्तर्वार्ताबाट प्राप्त धारणालाई दस्तावेज अध्ययन र कक्षा अवलोकनका तथ्यसँगै प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ । यसरी प्रस्तुत अनुसन्धानमा गुणात्मक अनुसन्धान विधिका स्रोत साधनमध्ये दस्तावेज विश्लेषण, कक्षा अवलोकन र गहन अन्तर्वार्ताको उपयोग गरिएको छ ।

नमुना छनोटको प्रक्रिया र पद्धति

नमुना भनेको समग्र जनसङ्ख्याको प्रतिनिधित्व गर्ने सानो अंश हो । नमुना छनोट भनेको समुच्चयको आकार वा परिमाणमध्येबाट चयन गर्नु हो । अनुसन्धानलाई सहज मात्र होइन, प्रतिनिधिमूलक र विश्वसनीय तुल्याउन भएकामध्येबाट केही चयन गरिन्छ । यस्तो चयन औचित्यपूर्ण हुनुका साथै वैज्ञानिक र पद्धतिमूलक पनि हुनुपर्दछ (श्रेष्ठ, २०७७) । यस अनुसन्धानमा नमुना छनोटका सम्बन्धमा निम्न प्रक्रिया र पद्धति निर्धारण गरिएको छ :

उद्देश्यपरक नमुना छनोट

प्रस्तुत अनुसन्धानमा आधारभूतको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम अध्ययन गर्नका लागि २०२८ देखि २०६९ सम्म सरकारी स्तरमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट प्रकाशित भएका कक्षा ४ र ६ का नौओटा नेपाली पाठ्यपुस्तक र व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण गर्नका लागि अहिले कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सबै पाठ र अभ्यासलाई उद्देश्यपरक रूपमा छनोट गरी विश्लेषण गरिएको छ । त्यस्तै आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम र वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका सम्बन्धमा अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषणलाई त्रिकोणीकरण गर्न, कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न सहभागीको छनोट गर्दा तथा अध्ययन क्षेत्र छनोट गर्दा उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिको उपयोग गरिएको छ । विशेषतः नमुनाको प्रतिनिधिमूलक चयन सुनिश्चित गरी विभिन्न स्रोतबाट गहन तथ्य सङ्कलन गर्न, तुलनालाई सहज बनाउन, विषय वा मुद्दामा केन्द्रित हुन र सिद्धान्तको प्रतिपादन गर्न उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिको उपयोग गरिन्छ । भट्टराई (२०६५) तथा कोहेन र अन्य (सन् २०१८) का अनुसार सम्भावनारहित उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिको छनोटमा अनुसन्धाताद्वारा आफ्नो निर्णय क्षमताको उपयोग गरी अध्ययनका उद्देश्य परिपूर्तिमा सघाउ पुऱ्याउने किसिमले नमुनाको छनोट गरिन्छ । क्रेसवेल र क्रेसवेल (सन् २०२३) का अनुसार अनुसन्धानलाई बढी लक्षित र मितव्ययी बनाउन उद्देश्यपरक नमुना छनोटको आवश्यकता पर्छ । यिनै भनाइलाई मनन गर्दै कक्षा ४ र ६ का निर्धारित नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्पूर्ण अभ्यास, चारजना नेपाली विषय शिक्षक, दुईजना पाठ्यपुस्तक लेखक, एकजना पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका नेपाली विषयविज्ञ, एकजना त्रि.वि.का नेपाली शिक्षाका प्राध्यापक तथा अध्ययन क्षेत्रको छनोटमा उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिको उपयोग गरिएको छ ।

पाठ्यपुस्तक तथा व्याकरणका अभ्यास छनोट : आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्नका लागि २०२८ देखि २०६९ सम्म सरकारी स्तरमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट प्रकाशित भएका कक्षा ४ र ६ का नौओटा पाठ्यपुस्तकलाई आधार बनाइएको छ । यी पाठ्यपुस्तक निम्न रहेका छन् :

तालिका १

नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपणका लागि छानिएका पाठ्यपुस्तक

क्र.सं.	पाठ्यपुस्तकको नाम	कक्षा	प्रकाशन वर्ष
१.	महेन्द्र माला	४	२०२८
२.	महेन्द्र माला	६	२०३०
३.	महेन्द्र माला	४	२०३८$_{\text{क}}$
४.	महेन्द्र माला	६	२०३८$_{\text{ख}}$
५.	मेरो नेपाली किताब	४	२०५२$_{\text{क}}$
६.	हाम्रो नेपाली किताब	६	२०५२$_{\text{ख}}$
७.	हाम्रो नेपाली किताब	६	२०५८$_{\text{ख}}$
८.	मेरो नेपाली	४	२०६५$_{\text{ख}}$
९.	नेपाली	६	२०६९$_{\text{ख}}$

उद्देश्य १ को परिपूर्तिका लागि कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{\text{क}}$, २०५२$_{\text{क}}$ र २०६५$_{\text{ख}}$ मा प्रकाशित चारओटा पाठ्यपुस्तक चयन गरिएको छ । त्यस्तै कक्षा ६ का २०३०, २०३८$_{\text{ख}}$, २०५२$_{\text{ख}}$, २०५८$_{\text{ख}}$ र २०६९$_{\text{ख}}$ मा प्रकाशित पाँचओटा पाठ्यपुस्तक छनोटमा परेका छन् । यी पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका पाठ र अभ्यासको सङ्ख्या निम्न रहेको छ :

तालिका २

पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ र अभ्यास

	कक्षा ४				कक्षा ६				
पाठक्रम	**२०२८**	**२०३८**$_{क}$	**२०५२**$_{क}$	**२०६५**$_{ख}$	**२०३०**	**२०३८**$_{ख}$	**२०५२**$_{ख}$	**२०५८**$_{ख}$	**२०६९**$_{ख}$
१.	२	१	५	२	१	–	–	३	३
२.	–	१	३	२	७	१	४	५	४
३.	२	१	७	४	५	–	३	६	६
४.	१	१	४	२	६	–	४	५	३
५.	१	१	–	३	४	१	५	५	४
६.	२	१	३	३	१	२	५	४	६
७.	–	२	३	३	५	–	६	७	७
८.	–	२	३	४	४	१	५	६	६
९.	२	२	५	३	३	१	३	४	४
१०.	१	१	३	१	३	–	४	५	५
११.	१	१	३	२	५	३	४	६	५
१२.	–	१	४	२	३	–	४	७	४
१३.	१	–	३	४	८	२	२	६	६
१४.	१	१	४	५	३	२	५	५	५
१५.	–	२	२	१	२	२	७	६	४
१६.	–	१	१	३	२	–	५	३	२
१७.	१	–	–	५	४	१	६	६	२
१८.	–	२	२	२	३	–	१	६	४
१९.	–	१	२	३	५	२	४	७	५

२०.	–	३	४	३	३	३	५	४	५
२१.	२		२	३	–	–	५	६	
२२.			–		३	२	६	५	
२३.					३	२	६		
२४.					८	–	४		
२५.					३	–	४		
२६.					५	–			
२७.					५				
२८.					५				
२९.					३				
३०.					४				
३१.					१				
३२.					२				
३३.					२				
३४.					–				
जम्मा	१७	२५	६३	६०	१२१	२५	१०७	११७	९०

तालिका २ अनुसार कक्षा ४ अन्तर्गत २०२८ को पाठ्यपुस्तकमा १७ ओटा, २०३८$_{क}$ को पाठ्यपुस्तकमा २५ ओटा, २०५२$_{क}$ को पाठ्यपुस्तकमा ६३ ओटा र २०६५$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा ६० ओटा व्याकरणका पाठ र अभ्यास रहेका देखिन्छन् । त्यस्तै कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को पाठ्यपुस्तकमा १२१ ओटा, २०३८$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा २५ ओटा, २०५२$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा १०७ ओटा, २०५८$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा ११७ ओटा र २०६९$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा ९० ओटा व्याकरणका पाठ र अभ्यास राखिएको पाइन्छ । यिनै व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्दै आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गरिएको छ ।

आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण गर्ने उद्देश्य २ को परिपूर्तिका लागि कक्षा ४ (२०७९$_{\text{क}}$) र कक्षा ६ (२०७८$_{\text{ख}}$) का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट भाषिक संरचना र वर्णविन्यासका सम्पूर्ण अभ्यासलाई नमुनाका रूपमा छनोट गरिएको छ। पाठअनुसार व्याकरणका अभ्यासहरूको सङ्ख्या निम्नबमोजिम रहेको छ :

तालिका ३

वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका पाठ र अभ्यास

कक्षा ४ को पाठक्रम	व्याकरणका अभ्यास	कक्षा ६ को पाठक्रम	व्याकरणका अभ्यास
पाठ १	६	पाठ १	८
पाठ २	५	पाठ २	६
पाठ ३	५	पाठ ३	७
पाठ ४	६	पाठ ४	५
पाठ ५	४	पाठ ५	४
पाठ ६	४	पाठ ६	५
पाठ ७	५	पाठ ७	४
पाठ ८	५	पाठ ८	६
पाठ ९	६	पाठ ९	७
पाठ १०	४	पाठ १०	६
पाठ ११	४	पाठ ११	५
पाठ १२	४	पाठ १२	७
पाठ १३	४	पाठ १३	८
पाठ १४	४	पाठ १४	२
पाठ १५	३	पाठ १५	४
		पाठ १६	९
जम्मा	६९		९३

तालिका ३ अनुसार अहिले कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ४ को पाठ्यपुस्तक (२०७९$_{\text{क}}$) मा ६९ ओटा र कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तक (२०७८$_{\text{ख}}$) मा ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यास रहेका छन्। यिनै व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्दै उद्देश्य २ को परिपूर्ति गरिएको छ।

सहभागी छनोट : आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणका सम्बन्धमा धारणा सङ्कलन गर्नका लागि उद्देश्यपरक नमुना छनोटका आधारमा आठजना सहभागी छनोट गरिएको छ । यी सहभागीहरूको विवरण निम्नानुसार रहेको छ :

तालिका ४

सहभागीहरूको विवरण

क्र.सं.	संलग्नता	सहभागी	सङ्ख्या	सङ्केत	लिङ्ग	उमेर	शिक्षा
१.	विद्यालय १	कक्षा ४	१	शिक्षक १	महिला	५९	एसएलसी
		कक्षा ६	१	शिक्षक २	महिला	३८	स्नातकोत्त
२.	विद्यालय २	कक्षा ४	१	शिक्षक ३	महिला	४५	स्नातक
		कक्षा ६	१	शिक्षक ४	महिला	५४	स्नातकोत्तर
३.	पाठ्यपुस्तक	कक्षा ४	१	विषयविज्ञ १	पुरुष	४२	विद्यावारिधि
	लेखक	कक्षा ६	१	विषयविज्ञ २	पुरुष	४८	स्नातकोत्तर
४.	पाविके	नेपाली विषयविज्ञ	१	विषयविज्ञ ३	महिला	४४	स्नातकोत्तर
५.	त्रिवि	नेपाली शिक्षाका प्राध्यापक	१	विषयविज्ञ ४	पुरुष	७५	विद्यावारिधि
जम्मा			८				

तालिका ४ मा उल्लिखित सहभागीहरू शिक्षक चारजना र विषयविज्ञ चारजना गरेर आठजना रहेका छन् । विद्यालय १ र २ (साङ्केतिक नाम) का कक्षा ४ र ६ मा शिक्षण गर्ने चारजना नेपाली विषयका शिक्षकलाई शिक्षक १, २, ३, ४ सङ्केत दिइएको छ । कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तक लेखक एक एकजना गरी दुईजना रहेका छन् र उनीहरूलाई विषयविज्ञ १ र २ भनिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका नेपाली विषय हेर्ने एकजना विज्ञलाई चयन गरिएको छ र उनलाई विषयविज्ञ ३ सङ्केत गरिएको छ । त्यस्तै त्रिभुवन विश्वविद्यालयका नेपाली शिक्षा अध्यापन गर्ने एकजना प्राध्यापकलाई सहभागी गराइएको छ र उनलाई विषयविज्ञ ४ भनिएको छ । यिनै सहभागीका धारणा र अनुभवलाई परिमाणात्मक तथ्याङ्कसँग एकीकृत रूपमा संयोजन र विश्लेषण गर्दै उद्देश्यको परिपूर्ति गरिएको छ ।

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्ने उद्देश्यको परिपूर्तिका लागि विद्यालय १ र २ का कक्षा ४ र ६ मा नेपाली व्याकरण शिक्षण गर्ने

चारजना शिक्षकको कक्षा अवलोकन गरिएको छ । यस क्रममा उनीहरूले अन्तर्वार्ताका क्रममा व्यक्त गरेका धारणाको कक्षाशिक्षणमा उपयोगको अवस्था अध्ययन गरिएको छ । नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा आएका विकासक्रमिक परिवर्तनका सन्दर्भहरू कक्षाकोठामा कसरी रूपान्तरण हुँदा रहेछन् भन्ने कुरा खोजिएको छ ।

अध्ययन क्षेत्र : उपर्युक्त सन्दर्भलाई आधार मानी आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्नका लागि काठमाडौँ उपत्यकाबाट दुईओटा सामुदायिक विद्यालय छनोट गरिएको छ । यी दुई विद्यालयमध्ये एउटा बृहत् कक्षा भएको माध्यमिक विद्यालय र अर्को लघु कक्षा भएको आधारभूत विद्यालय विद्यालय रहेका छन् । ५० जनाभन्दा बढी विद्यार्थी भएको कक्षालाई बृहत् कक्षा र १५ जनाभन्दा कम विद्यार्थी भएको कक्षालाई लघु कक्षाका रूपमा लिइएको छ । कानुन किताब व्यवस्था समिति (२०५९, पृ. ८३) ले तराई र उपत्यकाका लागि प्रतिकक्षा ५० जना विद्यार्थी हुनुपर्ने भन्ने व्यवस्था गरेको सन्दर्भमा यो सङ्ख्याभन्दा बढी विद्यार्थी भएका कक्षालाई बृहत् र यसभन्दा कम विद्यार्थी भएको कक्षालाई लघु कक्षा मानिएको हो ।

गुणात्मक अनुसन्धानमा अध्ययन क्षेत्रको छनोटमा शोधशीर्षक, अनुसन्धेय समस्या, शोधउद्देश्य र अनुसन्धान प्रश्नले मार्गदर्शन प्रदान गर्छन् । पूर्वसाहित्य, मुद्रित सामग्री, सम्भावित उत्तरदातासँगको छलफल, अग्रज अनुसन्धाताका अनुभव तथा अनुसन्धाता स्वयम्को निर्णयले पनि अध्ययन क्षेत्रको छनोटमा सहयोग पुर्‍याएका हुन्छन् (ग्लेस्ने र पेस्किन, सन् १९९२) । यसमा पूर्वनिर्धारित कठोर नियमका आधारमा नभई अनुसन्धाताले आफ्नो उद्देश्य, स्रोत र परिस्थितिअनुसार निर्णय गर्छ । कुन भौगोलिक क्षेत्रमा कसरी जाने, त्यहाँ कति समय रहने, तथ्यको सङ्कलन कसरी गर्ने र अध्ययन क्षेत्र कतिबेला छोड्ने भन्ने कुरा अनुसन्धाताकै स्वविवेकमा भर पर्ने कुरा हुन् (बन्धु, २०६५) । अध्ययन क्षेत्रको छनोटमा अनुसन्धानका उद्देश्य परिपूर्ति हुने किसिमका तथ्यको उपलब्धता, तिनको सङ्कलन, अनुसन्धाताको सहज पहुँच र बसाइ जस्ता कुरामा विशेष ध्यान दिइएको छ ।

नमुना छनोटका आधार : प्रस्तुत अनुसन्धानमा अनुसन्धान उद्देश्यका केन्द्रीयतामा रहेर नमुना छनोट गरिएको छ । नमुना छनोट गर्दा अध्ययनका उद्देश्यको परिपूर्ति, स्रोतसाधन र समयको उपलब्धता, अनुसन्धाताको पहुँच सहजता र तथ्यको सहज उपलब्धतालाई ध्यान दिइएको छ । आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको

विश्लेषणका लागि नेपाल सरकारद्वारा विकास गरिएका कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तक चयन गरिएको छ । परिवर्तित पाठ्यक्रमअनुरूप कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तक शै.स. २०७८ र कक्षा ४ को पाठ्यपुस्तक शै.स. २०७९ मा कार्यान्वयनमा आएका हुनाले तथ्य सङ्कलनको सहजताका हिसाबले यी पाठ्यपुस्तकलाई छनोट गरिएको हो । कक्षा ७ को पाठ्यपुस्तक २०७९ मा तथा ५ र ८ का पाठ्यपुस्तक २०८० मा कार्यान्वयनमा आए पनि अध्ययनीय विषयवस्तुको व्यापकताका कारण यी पाठ्यपुस्तक चयन गरिएको छैन ।

नेपाल सरकारको विद्यमान शिक्षा संरचनामा कक्षा १ देखि ८ सम्मलाई आधारभूत तहका रूपमा राखिएको छ । जसमा कक्षा १-३ लाई तह १, कक्षा ४-५ लाई तह २ र कक्षा ६-८ लाई तह ३ मानिएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७) । कक्षा १-३ मा सम्पूर्ण विषयवस्तु एकीकृत गरी सिकाउने लक्ष्य राखी एकीकृत पाठ्यक्रम लागु गरिएको छ । यस तहमा व्याकरणलाई छुट्टै विषयवस्तुका रूपमा राखेर भाषाभन्दा अलग्गै सिकाउने दृष्टिकोण राखिएको छैन (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७६$_{क}$) । व्याकरण शिक्षणको औपचारिक प्रारम्भ गर्ने कक्षा ४ कक्षा रहेकाले यसको शिक्षण कुन क्रममा र कसरी प्रारम्भ गरिँदो रहेछ भन्ने अध्ययन गर्नका लागि कक्षा ४ को पाठ्यपुस्तक चयन गरिएको हो ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट प्रकाशित राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०७६$_{ख}$) का सिद्धान्त र मार्गदर्शनअनुरूप परिवर्तन भएको पहिलो पाठ्यक्रम आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम, २०७७ (कक्षा ६-८) हो । यस पाठ्यक्रमअनुसार निर्मित पहिलो नेपाली पाठ्यपुस्तक कक्षा ६ (२०७८$_{ख}$) को हो । यही पाठ्यपुस्तकमा प्रस्तुत गरिएको ढाँचामा कक्षा ४ देखि १२ सम्मका नेपाली पुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग गरिएको छ । यसरी परिवर्तित पाठ्यक्रमअनुसार निर्मित पहिलो पुस्तक भएको, यसमा थुप्रै नवीन दृष्टिकोण अँगालिएको र सबै कक्षाका पुस्तकमा यही पुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतिको ढाँचा अपनाइएको हुनाले कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तक चयन गरिएको हो ।

कक्षा ६ आधारभूत तहअन्तर्गत तह ३ को प्रारम्भिक कक्षा हो । कक्षा ४ पनि तह २ को प्रारम्भिक कक्षा हो । आधारभूत तहअन्तर्गत तह २ र ३ का प्रारम्भिक कक्षा ४ र ६ कक्षा भएकाले यी तहका पाठ्यपुस्तकको चयनबाट पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण प्रस्तुतीकरणको तुलनात्मक अध्ययन गर्न पनि सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरेर अध्ययनका लागि कक्षा ४ र ६ चयन गरिएको हो ।

नमुना आकार, पर्याप्तता र सन्तृप्ति : गुणात्मक अनुसन्धानका लागि उद्देश्यको परिपूर्तिका लागि आवश्यक र उपयुक्त मात्रामा नमुना छनोट गर्नु उपयुक्त हुन्छ । सूचनाको पर्याप्तता, पूर्णता र सान्दर्भिकता हुने गरी नमुना छनोट गर्नुपर्ने धारणा कोहेन र अन्य (सन् २०१८) ले राखेका छन् । डोर्नेयी (सन् २००७) ले गुणात्मक अनुसन्धान विषयगत प्रकृतिको हुने र व्यक्तिका वैयक्तिक हेराइ, बुझाइ र अनुभवको खोजीमा केन्द्रित हुने भएकाले ठुलो नमुना आकार आवश्यक नरहेको धारणा राखेका छन् । उनका विचारमा अन्तर्वार्तालाई तथ्य सङ्कलनको मुख्य साधन बनाइएको अनुसन्धानमा ६ देखि १० जनासम्मको नमुना उपयुक्त हुन्छ । निर्धारित नमुनाबाट पर्याप्त र पूर्ण तथ्य प्राप्त नभएको अवस्थामा नमुना आकार बढाउनुपर्ने र निर्धारित सम्पूर्ण नमुनाबाट तथ्य सङ्कलन गर्नुपूर्व नै तथ्यले पूर्णता प्राप्त गरी नयाँ तथ्य प्राप्त गर्न नसकिने अवस्थामा निर्धारित नमुनाबाट तथ्य सङ्कलन गर्न रोक्नुपर्ने हुन्छ । यही अवधारणाअनुरूप आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्नका लागि २०२८ देखि २०६९ सम्म प्रकाशित कक्षा ४ र ६ का पुस्तकका व्याकरण, व्याकरणको वर्तमान अवस्था विश्लेषणका लागि दुईओटा पुस्तकको व्याकरण तथा व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्नका लागि दुईओटा विद्यालयका प्रत्येक कक्षाका लागि तीन तीनपटकको कक्षा अवलोकनलाई पर्याप्त ठानी नमुनाका रूपमा छनोट गरिएको छ । उद्देश्यको परिपूर्ति र अनुसन्धान प्रश्नको समाधानका आधारमा निर्धारित नमुनाको आकार थपघट गर्नु आवश्यक परेको छैन ।

अनुसन्धाताको भूमिका

गुणात्मक अनुसन्धानमा अनुसन्धाताको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ । अनुसन्धाताका व्यक्तिगत पूर्वाग्रह र वैशिष्ट्य अनुसन्धानमा झल्कनुहुँदैन (डोर्नेयी, सन् २००७) । अनुसन्धानमा अनुसन्धेय विषयसन्दर्भलाई अनुसन्धानकर्ताको आँखाले बुझ्नुहुँदैन । तथ्यलाई मानवव्यवहारको व्यवस्थागत एकाइका रूपमा हेर्ने इमिक हेराइ गुणात्मक अनुसन्धान गर्ने अनुसन्धातामा हुनु आवश्यक मानिन्छ (बन्धु, २०६५) । यो भनेको विषयसन्दर्भलाई समुदायका सदस्यकै आँखाले बुझ्ने दृष्टिकोण हो । कोहेन र अन्य (सन् २०१८) का विचारमा गुणात्मक अनुसन्धानमा अनुसन्धाता गतिशील, अनुकूलनशील र समन्वयकारी हुनुपर्छ । गुणात्मक तथ्यको सङ्कलन र विश्लेषणका क्रममा सक्रिय र सन्तुलित बन्नुपर्ने भएकाले गुणात्मक प्रकृतिको अनुसन्धानमा अनुसन्धाताको गतिशील र समन्वयकारी भूमिका

अपेक्षा गरिएको हो (जोन्सन र अनवुगबजी, सन् २००४) । यी आधारमा प्रस्तुत अनुसन्धानमा अनुसन्धाताको भूमिका प्रत्यक्ष तर सन्तुलित किसिमको रहेको छ । अनुसन्धाता स्वयम्सँग विद्यालय तहका पाठ्यपुस्तक लेखन, सम्पादन तथा विद्यालय तहमा शिक्षण गर्दाका अनुभव रहेकाले तिनको उपयोग पनि यस अध्ययनमा गरिएको छ ।

तथ्यका स्रोत र साधन

गुणात्मक अनुसन्धानमा विभिन्न स्रोत र साधनबाट तथ्य सङ्कलन गर्न सकिन्छ । कोहेन र अन्य (सन् २०१८) ले गुणात्मक तथ्याङ्कका स्रोत अन्तर्वार्ता, अवलोकन, क्षेत्रनोट टिपोट, कागजात, प्रतिवेदन, बैठकका निर्णयपुस्तिका, इमेल र अनलाइन कुराकानी, डायरी; श्रव्य, दृश्य, श्रव्यदृश्यात्मक, भिडियो र चलचित्र; अभिलेख, वेबसाइट, गुणात्मक सर्वेक्षण, चित्र र तस्बिर जस्ता सामग्रीको उल्लेख गरेका छन् । उनीहरूका विचारमा यस्तो अनुसन्धानमा अनुसन्धाता स्वयम् तथ्याङ्कको मुख्य स्रोत मानिन्छ । क्रेसवेल (सन् २००७) ले अन्तर्वार्ता, अवलोकन, मुद्रित र श्रव्यदृश्यात्मक सामग्रीलाई गुणात्मक अनुसन्धानमा उपयोग गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । ब्राउन र कम्बे (सन् २०१५) ले अन्तर्वार्ता, प्रश्नावली, लक्षित समूह छलफल, अन्तर्दर्शी विधि र डायरी अध्ययनको उपयोग गुणात्मक अनुसन्धानमा गर्न सकिने धारणा राखेका छन् । उपर्युक्त तथ्यलाई मनन गर्दै प्रस्तुत अनुसन्धानमा निम्न साधनको निर्माण गरी उपयोग गरिएको छ :

दस्तावेज विश्लेषण

गुणात्मक ढाँचाको अनुसन्धानमा दस्तावेज विश्लेषण उपयोगी मानिन्छ । यसमा पाठ्यसामग्रीको व्यवस्थित विश्लेषण गरिन्छ (सिल्भरम्यान, सन् २००१) । यस्ता सामग्रीमा मुद्रित र विद्युतीय अभिलेख, सरकारी नीति, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक जस्ता सार्वजनिक र निजी दस्तावेजहरू पर्छन् । दस्तावेज विश्लेषण गर्दा विश्लेष्य सामग्रीमा के भनिएको छ, कसरी भनिएको छ, किन भनिएको हो, प्रस्तुत विचारको आयाम कति हो र त्यसबाट के कस्तो प्रभाव पर्छ भन्ने कुराको खोजी गरिन्छ (भट्टाचार्जी, सन् २०१२) । विश्लेषणका एकाइहरू तयार पारी तथ्याङ्कलाई समूहीकृत गर्ने तथा तिनको आवृत्ति गणना गर्ने काम यस क्रममा गरिन्छ । भट्टाचार्जी (सन् २०१२) का अनुसार यस क्रममा नमुना पाठको छनोट गर्ने, प्रत्येक पाठबाट विश्लेषणका एकाइहरू तयार गर्ने, पूर्वनिर्मित मानदण्डका आधारमा

विश्लेषणका एकाइहरूको वर्गीकरण गर्ने र गुणात्मक आधारमा तिनको विश्लेषण गर्ने कार्य गरिन्छ । यस क्रममा प्रयुक्त सामग्रीको अर्थ, प्रयोग सन्दर्भ र तिनीहरूबिचको सम्बद्धता निरूपण गरी नतिजाको वैधता सुनिश्चित गरिन्छ (बोवेन, सन् २००९; क्रेसवेल र क्रेसवेल, सन् २०२३) । प्रस्तुत अनुसन्धानमा व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन र वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका लागि यसको उपयोग गरिएको छ । यस क्रममा अनुसन्धाताद्वारा निर्धारण गरिएका विश्लेषणका मानदण्डका आधारमा व्याकरणका अभ्यासको पहिचान गर्ने, तिनलाई तालिकामा प्रस्तुत गर्ने, आवृत्ति गणना गर्ने र तिनको सोदाहरण विश्लेषण गर्ने काम गरिएको छ । यसरी आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम र वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका लागि दस्तावेज विश्लेषण विधि उपयुक्त मानिएको हो । दस्तावेज विश्लेषण गर्न विश्लेषण तालिकाको उपयोग गरिएको छ ।

विश्लेषण तालिका : विश्लेषण तालिका भनेको अनुसन्धेय विषयको अध्ययन गर्नका लागि निर्धारण गरिएका विशेषता उल्लेख गरिएको तालिका हो । यसको प्रयोग सङ्कलित तथ्यलाई व्यवस्थित रूपमा अध्ययन, वर्गीकरण, तुलना र व्याख्या गर्न गरिन्छ (क्रेसवल, सन् २०१८) । यसले तथ्यलाई स्पष्ट, व्यवस्थित र बुझ्न सजिलो बनाउँछ । प्रस्तुत अनुसन्धानमा आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्ने पहिलो उद्देश्यका लागि विश्लेषण तालिकाको निर्माण गरी उपयोग गरिएको छ । यो तालिका निर्माणमा अध्ययनका उद्देश्य र अनुसन्धान प्रश्नलाई आधार बनाइएको छ । छनोटमा परेका पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई ऐतिहासिक हिसाबले अध्ययन गर्न १० ओटा मानदण्ड पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, निर्देशन, प्रश्नको प्रकृति र भाषाशैली उल्लेख गरिएको विश्लेषण तालिका निर्माण गरी उपयोग गरिएको छ । आधारभूत तह, कक्षा ४ र ६ का वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको विश्लेषण गर्ने दोस्रो उद्देश्यका लागि पनि उपर्उल्लिखित मानदण्ड उल्लेख गरिएको विश्लेषण तालिका निर्माण गरी उपयोग गरिएको छ ।

गहन अन्तर्वार्ता

गहन अन्तर्वार्ता कुराकानीमा आधारित प्रत्यक्षीकरणको प्रक्रिया हो । "विशिष्ट उद्देश्य प्राप्तिका लागि अनुसन्धाता र सूचकका बिचमा हुने वार्तालाई अन्तर्वार्ता भनिन्छ" (बन्धु, २०६५, पृ. ५२) । यसमा प्रश्नोत्तरका माध्यमबाट सहभागीबाट तथ्य सङ्कलन गरिन्छ ।

गुणात्मक अनुसन्धानमा कुनै पूर्वनिर्धारित प्रश्नविना विषयसन्दर्भका आधारमा अन्तर्वार्तालाई अघि बढाउँदै जानकारी सङ्कलन गरिन्छ तैपनि अन्तर्वार्ताको विषय सन्दर्भभन्दा बाहिर नजाओस् भनेर अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन निर्माण गर्ने गरिन्छ ।

अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन : आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्ने सन्दर्भमा सङ्कलन गरिएका तथ्यलाई पुष्टि गर्नका लागि शिक्षक र विषयविज्ञका धारणा सङ्कलन गर्न अन्तर्वार्ता सञ्चालन गरिएको थियो । यसका लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शनको निर्माण गरी अन्तर्वार्ताका क्रममा उपयोग गरिएको थियो । अन्तर्वार्ताबाट सहज रूपमा तथ्य सङ्कलन गर्न सहभागीसँग लिइएका अन्तर्वार्ताको श्रव्य रेकर्डिङको व्यवस्था मिलाइएको थियो । यी श्रव्य रेकर्डिङ अनुसन्धातासँग गोप्य र सुरक्षित राखिएको छ । तथ्य सङ्कलनलाई गहन र पूर्ण बनाउन सहभागीका विशेष भाषिक व्यवहार, प्रतिक्रिया र गतिविधिलाई डायरीमा टिपोट पनि गरिएको थियो । अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन निर्माण गर्दा अनुसन्धानका समस्या, अध्ययनका उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, पूर्वसाहित्यको पुनरावलोकनबाट प्राप्त अनुसन्धान रिक्तता, कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्त तथा अध्ययनका मानदण्डलाई आधार बनाइएको थियो । अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन शिक्षक र विषयविज्ञका लागि अलग अलग निर्माण गरिएको थियो । यसका अलावा शिक्षक र विषयविज्ञसँग बारम्बारको अनौपचारिक भेटघाट, छलफल, टेलिफोन कुराकानी र सामाजिक सञ्जालमार्फत पनि उनीहरूका अनुभव र धारणा सङ्कलन गरिएको थियो । शिक्षकको अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन परिशिष्ट ‘क’ मा, विषयविज्ञ १ र २ को अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन परिशिष्ट ‘ख’ मा, विषयविज्ञ ३ को अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन परिशिष्ट ‘ग’ मा र विषयविज्ञ ४ को अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन परिशिष्ट ‘घ’ मा राखिएका छन् ।

अवलोकन

कुनै विषय, समस्या, कार्यप्रक्रिया र विद्यमान अवस्थाको प्रत्यक्ष पर्यवेक्षण गर्ने काम अवलोकन हो । “वास्तवमा अवलोकनलाई व्यवस्थित ढङ्गले हेरेर, अनुभूति गरेर या देखेर तथ्य सङ्कलन गर्ने माध्यम मानिन्छ” (दाहाल र खतिवडा, २०६५, पृ. २३६) । अवलोकनबाट प्राकृतिक अवस्थामा नै तथ्यहरूको सङ्कलन गर्न सकिन्छ । प्रस्तुत अनुसन्धानमा व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न

व्याकरण शिक्षणको प्रत्यक्ष अवलोकन गरिएको थियो । यस क्रममा कक्षा अवलोकन फाराम, श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ र डायरी टिपोटको उपयोग गरिएको थियो ।

कक्षा अवलोकन फाराम : व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्न अनुसन्धानका समस्या, अध्ययनका उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, पूर्वसाहित्यको पुनरावलोकनबाट प्राप्त अनुसन्धान रिक्तता, कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्त तथा अध्ययनका मानदण्डलाई आधार बनाई तयार गरिएको कक्षा अवलोकन फाराम उपयोग गरिएको थियो । कक्षा अवलोकन फारामलाई परिशिष्ट 'ङ' मा राखिएको छ ।

श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ : तथ्य सङ्कलन कार्य सहज बनाउन अवलोकित कक्षाका गतिविधिको श्रव्यदृश्य रेकर्डिङको व्यवस्था मिलाइएको थियो । व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकनका श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ अनुसन्धातासँग सुरक्षित राखिएको छ ।

डायरी टिपोट : व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षक र विद्यार्थीका कतिपय भाषिक व्यवहार र कक्षाकोठाका विशेष गतिविधि नछुटून् भनेर तिनलाई डायरीमा टिपोट पनि गरिएको थियो । डायरी टिपोटका तथ्य पनि अध्येतासँग सुरक्षित राखिएको छ ।

यी साधनका अतिरिक्त व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा शिक्षकसँग बारम्बारको अनौपचारिक भेटघाट, छलफल, टेलिफोन कुराकानी र सामाजिक सञ्जालमार्फत पनि आवश्यक सूचना सङ्कलन गरिएको थियो ।

तथ्य सङ्कलन प्रक्रिया

तथ्य सङ्कलन प्रक्रिया भनेको अनुसन्धानका लागि आवश्यक पर्ने सूचना र जानकारी एकत्रित गर्ने प्रक्रिया हो । गुणात्मक अनुसन्धानमा तथ्य सङ्कलन गर्दा तथ्याङ्कको व्यापकताभन्दा पनि गुणस्तरीयता र उपयोगितामा ध्यान दिइन्छ (डोर्नेयी, सन् २००७) । आवश्यकभन्दा बढी मात्रामा तथ्य सङ्कलन गरिएमा अप्रशोधित तथ्यलाई प्रशोधन गरी उपयुक्त आकारमा ल्याउन, तिनको गहन विश्लेषण गरी अर्थापन गर्न तथा विषम प्रकृतिका तथ्यलाई उपयुक्त मानदण्डका आधारमा संश्लेषण गरी निष्कर्षमा पुग्न

कठिनाइ हुन्छ । तथ्याङ्क सङ्कलनकै क्रममा आवश्यक, उपयुक्त र ठिक मात्रामा तथ्य सङ्कलन गर्ने कुरामा विशेष सावधानी अपनाउनु आवश्यक छ ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्नका लागि आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा ४ र ६ मा अध्यापन गर्न सरकारी स्तरबाट २०२८ देखि २०६९ सम्म प्रकाशित भएका नौओटा नेपाली पाठ्यपुस्तक सङ्कलन गरिएको छ । वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको विश्लेषण गर्न अहिले कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ४ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७९$_{क}$) र ६ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७८$_{ख}$) का दुईओटा नेपाली पाठ्यपुस्तक छानिएको छ । यी पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई अध्ययनका मानदण्डका आधारमा अध्ययन गरिएको छ । सङ्कलित अभिलेखको सूक्ष्म अध्ययनपश्चात् आवश्यक सूचनालाई विश्लेषण तालिकामा उतार गरी तथ्य निर्माण गरिएको छ । यी निर्माण गरिएका कक्षा ४ का तथ्यलाई परिशिष्ट 'च' मा र कक्षा ६ का तथ्यलाई परिशिष्ट 'छ' मा राखिएको छ ।

आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन निरूपण, वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण र कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखाका सम्बन्धमा सङ्कलित तथ्यलाई पुष्टि गर्न शिक्षक र विषयविज्ञका धारणा सङ्कलन गरिएको थियो । यस क्रममा सहभागीलाई सहज र अनुकूल हुने किसिमको वातावरण निर्माण गरी अन्तर्वार्ता सञ्चालन गरिएको थियो । आवश्यकताअनुसार अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन तथा पूरक प्रश्नको प्रयोग गरी विषयवस्तुकेन्द्रित गहन संवाद गरिएको थियो । अन्तर्वार्तामा उठेका विषयलाई मिहिन ढङ्गबाट डायरीमा टिपोट गरिएको थियो भने केही कुरा नछुटून् भनेर तिनको श्रव्यदृश्य रेकर्डिङको व्यवस्था मिलाइएको थियो । अन्तर्वार्ताका ती श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ अध्येतासँग सुरक्षित रहेका छन् । सन्दर्भका लागि अन्तर्वार्ताको लिप्यन्तरणको नमुनालाई परिशिष्ट 'ज' मा राखिएको छ । सहभागीसँग अन्तर्वार्ता लिइएको सङ्ख्या, समय र मिति निम्नअनुसार रहेको छ :

तालिका ५

सहभागीसँग अन्तर्वार्ता लिइएको समय र मिति

क्र.सं.	शिक्षक र विषयविज्ञ	समय	अन्तर्वार्ता मिति
१.	शिक्षक १ (पहिलो)	४७.०२ मिनेट	२०८०।०२।२५
	शिक्षक १ (दोस्रो)	३३.२० मिनेट	२०८०।०३।०३
२.	शिक्षक २ (पहिलो)	३९.५५ मिनेट	२०८०।०८।०७
	शिक्षक २ (दोस्रो)	४१.५५ मिनेट	२०८०।०८।१८
३.	शिक्षक ३	५१.२० मिनेट	२०८०।०८।२२
४.	शिक्षक ४ (पहिलो)	४७.५३ मिनेट	२०८०।०४।११
	शिक्षक ४ (दोस्रो)	३९.२६ मिनेट	२०८०।०५।०६
५.	विषयविज्ञ १	६४.४९ मिनेट	२०८०।०९।१८
६.	विषयविज्ञ २ (पहिलो)	३८.४० मिनेट	२०८०।१०।१९
	विषयविज्ञ २ (दोस्रो)	६४.१० मिनेट	२०८०।१०।२४
७.	विषयविज्ञ ३ (पहिलो)	५१.३९ मिनेट	२०८०।०८।१९
	विषयविज्ञ ३ (दोस्रो)	५५.४६ मिनेट	२०८०।०८।२६
८.	विषयविज्ञ ४ (पहिलो)	३१.४१ मिनेट	२०८०।०९।०४
	विषयविज्ञ ४ (दोस्रो)	४२.२७ मिनेट	२०८०।०९।०८
	विषयविज्ञ ४ (तेस्रो)	३०.०६ मिनेट	२०८१।०५।२४

प्रस्तुत तालिकामा सहभागीसँग अन्तर्वार्ता दिइएको सङ्ख्या, समय र मिति उल्लेख गरिएको छ । अपेक्षित सूचनाको प्राप्तिका आधारमा सूचकसँग कम्तीमा एकपटक र बढीमा तीनपटकसम्म अन्तर्वार्ता लिइएको थियो । अनुसन्धानका क्रममा अन्तर्वार्ता छोटो भए गहन तथ्य नआउने काभ्ले र ब्रिङ्कम्यान (सन् २०१५) र सेडम्यान (सन् २०१९) का मान्यतालाई अनुशरण गर्दै कम्तीमा ३० मिनेट र बढीमा ६४ मिनेट लम्बाइका अन्तर्वार्ता सञ्चालन गरिएको थियो । शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता लिइसकेपछि मात्र उनीहरूका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गरिएको थियो ।

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखासम्बन्धी तथ्य सङ्कलन गर्न कक्षाकोठाको स्थलगत अवलोकन गरिएको थियो । कक्षा अवलोकन गर्नका लागि सम्बद्ध विद्यालयसँग पूर्वस्वीकृति लिइएको थियो । शिक्षकसँग सौहार्दपूर्ण वातावरणमा सम्बन्ध स्थापित गरिएको थियो भने विद्यार्थीलाई आफू आउनुको प्रयोजन बताइदिई निडर

भएर स्वाभाविक ढङ्गबाट शिक्षण सिकाइमा संलग्न हुन प्रेरित गरिएको थियो । कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षक र विद्यार्थीका क्रियाकलापमा कुनै बाधा पुऱ्याइएको थिएन । अनुसन्धाता पनि सक्रियरूपमा कक्षाकोठामा सहभागी हुँदै तथ्य सङ्कलन गरिएको थियो । कक्षाकोठाका गतिविधिको प्रत्यक्ष अवलोकन गर्दै कक्षा अवलोकन फाराम भर्नुका साथै पुनः पुनः अध्ययन गर्नका लागि तिनको श्रव्यदृश्य रेकर्डिङको व्यवस्थासमेत मिलाइएको थियो । व्याकरण शिक्षण सिकाइका क्रममा कक्षामा देखिएका रोचक घटना, सन्दर्भ र व्यवहारलाई डायरीमा टिपोट गरी तथ्य सङ्कलनलाई विश्वसनीय बनाइएको थियो । कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त तथ्यको नमुनालाई परिशिष्ट 'झ' मा राखिएको छ । शिक्षकको व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन सङ्ख्या, अवलोकन मिति, पाठ्यवस्तु र अवलोकन समयलाई निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरिएको छ :

तालिका ६

शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकनको सङ्ख्या, मिति, पाठ्यवस्तु र समय

विद्यालय	शिक्षक	अवलोकन सङ्ख्या	अवलोकन मिति	पाठ्यवस्तु	समय
विद्यालय १	कक्षा ४	अवलोकन १	२०८०।०३।१२	लेख्यचिह्न	३५ मिनेट
		अवलोकन २	२०८०।०८।२४	विभक्ति	३५ मिनेट
		अवलोकन ३	२०८०।११।१५	आदर	३५ मिनेट
विद्यालय १	कक्षा ६	अवलोकन १	२०८०।०८।२१	उपसर्ग	३५ मिनेट
		अवलोकन २	२०८०।०८।२८	लेख्यचिह्न	३५ मिनेट
		अवलोकन ३	२०८०।०९।१८	नाम	३५ मिनेट
विद्यालय २	कक्षा ४	अवलोकन १	२०८०।१०।२४	क्रियापद	४५ मिनेट
		अवलोकन २	२०८०।१०।२९	काल	४५ मिनेट
		अवलोकन ३	२०८०।११।१९	लिङ्ग	४५ मिनेट
विद्यालय २	कक्षा ६	अवलोकन १	२०८०।०५।१३	निपात	४५ मिनेट
		अवलोकन २	२०८०।०९।०५	क्रियायोगी	४५ मिनेट
		अवलोकन ३	२०८०।१०।२८	भाव	४५ मिनेट

तालिकाअनुसार कक्षा अवलोकनको समय विद्यालयअनुसार फरक रहेको छ । विद्यालयको समय तालिकाअनुसार विद्यालय १ का नेपाली विषयका कक्षा ३५ मिनेटका र विद्यालय २ का नेपाली विषयका कक्षा ४५ मिनेटका रहेका हुनाले सोही समयमा कक्षा

अवलोकन गरिएको थियो । व्याकरण शिक्षणको अवलोकन गरिएका दुवै विद्यालयमा व्याकरणको अलग्गै पुस्तक र समय छुट्याइएको थिएन । विधाका पाठ शिक्षणकै क्रममा व्याकरण शिक्षण गरिएको थियो । शिक्षकले एउटा पाठमा दिइएका व्याकरणको शिक्षण गरिसकेपछि मात्र अर्को पाठको व्याकरण शिक्षण गरेका थिए । यही कारणले एउटा अवलोकन र अर्को अवलोकनका बिच छ सात दिनको अन्तराल रहेको छ । अवलोकनलाई विश्वसनीय बनाउन व्याकरण शिक्षणको एउटै कक्षालाई २० दिनदेखि पाँच महिनासम्मको अन्तरालमा पनि अवलोकन गरिएको थियो । कक्षाशिक्षणको अवलोकनलाई विश्वसनीय बनाउन त्यसको पुनरावृत्ति आवश्यक हुन्छ भन्ने कोहेन र अन्य (सन् २०१८) को भनाइलाई आत्मसात् गर्दै प्रत्येक व्याकरण शिक्षणको अवलोकन तीन तीनपटक गरिएको थियो । मेरियम (सन् २००९) ले गुणात्मक अनुसन्धानअन्तर्गत अवस्था अध्ययनका लागि कक्षा अवलोकन गर्दा तीनदेखि पाँचपटकको पुनरावृत्ति आवश्यक भनेकी छिन् । यसरी तीन तीनपटकको व्याकरण शिक्षणको अवलोकन गर्दा नयाँ कुरा नदेखिई पुरानै कुरा दोहोरिन थालेपछि अवलोकन रोकिएको थियो ।

तथ्य विश्लेषण प्रक्रिया

गुणात्मक तथ्यको विश्लेषणमा अनुसन्धाताको सृजनात्मक, इमान्दार र अनुसन्धानकेन्द्री सक्रियताको अपेक्षा वाञ्छनीय मानिन्छ । कोहेन र अन्य (सन् २०१८) का अनुसार गुणात्मक अनुसन्धानमा तथ्य विश्लेषण प्रक्रियामा पाठ र सहभागीबाट सङ्कलित तथ्यको गहन, सन्दर्भविशिष्ट, पूर्ण र विषयगत विश्लेषण गरिन्छ । यस्तो अनुसन्धानमा तथ्यको विश्लेषण अनुसन्धाताको विश्लेषण र एकीकृत गर्ने सिप तथा तथ्य सङ्कलन गरिएको सामाजिक सन्दर्भको वैयक्तिक ज्ञानमा निर्भर गर्दछ (भट्टाचार्जी, सन् २०१२) । यस प्रक्रियामा अनुसन्धाताले भविष्यवाणी वा वर्णनमा ध्यान केन्द्रित नगरी सामाजिक घटनाको सन्दर्भमा अर्थको निर्माणमा जोड दिनुपर्छ । तथ्य विश्लेषणका क्रममा तथ्यको तयारी र सङ्गठन, अर्थापन र प्रस्तुतीकरण, विश्लेषण, व्याख्या, निष्कर्षको प्रतिपादन, मुख्य उपलब्धिको पहिचान तथा शुद्धता, सम्बद्धता, वैधता र विश्वसनीयताको सुनिश्चितता गरी सातओटा चरण पार गर्नुपर्ने धारणा कोहेन र अन्य (सन् २०१८) ले राखेका छन् । त्यस्तै गुणात्मक तथ्य विश्लेषणका क्रममा अनुसन्धाताले अपूर्ण तथ्यलाई पूर्ण गरी तथा अप्रशोधित तथ्यलाई प्रशोधन गरी तथ्यलाई अनुसन्धान प्रश्न र मुख्य उपलब्धिसँग संयोजन गरेर

विश्लेषण गर्नुपर्छ । यस क्रममा विद्यमान सिद्धान्त, स्थापित मानदण्ड र अध्येताका वैयक्तिक अनुभव र दृष्टिकोणलाई पनि आधार बनाउनुपर्छ । प्रस्तुत अनुसन्धानमा गुणात्मक तथ्य विश्लेषणका उपर्युक्त आधारको परिपालना गरिएको छ ।

प्रस्तुत अनुसन्धानमा आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्न दस्तावेज अध्ययन गरिएको छ । यसका लागि आधारभूत तह, कक्षा ४ र ६ मा अध्यापन गर्न सरकारी स्तरबाट २०२८ देखि २०६९ सम्म प्रकाशन गरिएका नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण सङ्कलन गरी विश्लेषण तालिकाका आधारमा तिनको विकासक्रमिक विश्लेषण प्रस्तुत गरिएको छ । यस क्रममा अध्ययनका उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, सैद्धान्तिक अवधारणा र अध्ययनका मानदण्डलाई आधार बनाइएको छ । पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको अध्ययन गरी अनुसन्धाताद्वारा निकालिएको निष्कर्षलाई सहभागीका धारणासँग त्रिकोणीकरण गरेर विश्लेषणलाई प्रामाणिक बनाइएको छ । नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तनलाई आशयगत रूपमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ ।

आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषणका क्रममा विश्लेषण तालिकाका आधारमा व्याकरणका पाठ र अभ्यासको पहिचान गर्ने, मानदण्डका आधारमा तालिकामा तिनको वर्गीकरण गर्ने, आवृत्ति गणना गर्ने तथा उदाहरणसहित विश्लेषण गरिएको छ । यस क्रममा अध्ययनका उद्देश्य, कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्त, अनुसन्धाताद्वारा निर्धारण गरिएका विश्लेषणका मानदण्डलाई उपयोग गरिएको छ । वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको अध्ययन गरी अनुसन्धाताद्वारा निकालिएको निष्कर्षलाई सहभागीका धारणासँग त्रिकोणीकरण गरेर विश्लेषणलाई प्रामाणिक बनाइएको छ । यस्तो विश्लेषण आशयगत प्रकृतिको रहेको छ ।

नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखा गर्नका लागि सङ्कलित तथ्यलाई पनि आशयगत रूपमा विश्लेषण गरिएको छ । यस क्रममा सर्वप्रथम कक्षा अवलोकन फाराम, श्रव्यदृश्य रेकर्डिङ र डायरी टिपोटका माध्यमबाट सङ्कलित तथ्यलाई लेख्यरूपमा रूपान्तरण गरी तथ्य निर्माण गरिएको छ । यी तथ्यहरू १२ ओटा कक्षाका अलग अलग रहेका छन् । यसपछि कक्षा अवलोकन फाराममा उल्लिखित स्तम्भका आधारमा १२ ओटै कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त तथ्यलाई प्रस्तुत गर्दै विश्लेषण गरिएको छ । तथ्य विश्लेषणका क्रममा क्यामेरोन (सन् १९९८) का मान्यतालाई अनुशरण गर्दै लिङ्गनिरपेक्ष भाषाको उपयोग गरिएको छ । यसले सहभागीहरूको समावेशिता बढाउने

र पूर्वाग्रह घटाउने अपेक्षा राखिएको छ । शिक्षकले अन्तर्वार्तामा व्यक्त गरेका धारणासँग तुलना गर्दै उनीहरूको भनाइ र गराइमा सादृश्य रहे नरहेको पहिचान गरिएको छ ।

नेपाली व्याकरणको विकासक्रमिक परिवर्तन, वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणको लेखाजोखाबाट प्राप्त भएका तथ्यलाई प्रामाणिक बनाउन अन्वर्वार्तामार्फत सहभागीहरूका धारणा लिइएको छ । यी अन्तर्वार्तालाई सर्वप्रथम लेख्य रूपमा उतार गरिएको छ । त्यसपछि तथ्यको विश्लेषण गर्दा सहभागीका धारणालाई मिल्दाजुल्दा आशयसँग एकीकृत गरी विश्लेषण गरिएको छ । यस क्रममा मूल आशयबाट विश्लेषण सुरु गरी क्रमशः आधारभूत आशयसम्म पुगिएको छ । विश्लेषणलाई विश्वसनीय, पर्याप्त, पुष्टियोग्य र भरपर्दो बनाउनका लागि सहभागीका भनाइ र अनुभवहरू जस्ताको तस्तै साभार गरी प्रस्तुत गरिएको छ । आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम, वर्तमान अवस्था र कक्षागत स्थानान्तरणका सम्बन्धमा सहभागीबाट सङ्कलन गरिएका धारणालाई आवश्यकताअनुसार अध्येताको विश्लेषणसँग संयोजन गरेर प्रस्तुत गरिएको छ ।

विश्वसनीयता तथा वैधता निर्धारण

अनुसन्धानलाई गहन, सन्दर्भअनुकूल र सहभागीका दृष्टिकोणसँग मेल खाने बनाउने युक्ति नै विश्वसनीयता तथा वैधता निर्धारण हो । व्याख्यात्मक प्रतिमानका आधारमा गरिने गुणात्मक अनुसन्धानमा विश्वसनीयता र वैधता निर्धारण गर्ने आधार भनेका विश्वसनीयता, हस्तान्तरणीयता, आश्रितयोग्यता र पुष्टियोग्यता हुन् (टायलर र मेदिना, सन् २०१३) । प्रस्तुत अनुसन्धानमा यी गुण निर्धारणका लागि पुस्तकालयीय अध्ययन कार्यलाई सैद्धान्तिक अवधारणा र अध्ययनका मानदण्डका आधारमा विश्लेषण गरी विश्वसनीय र वैध बनाइएको छ । स्थलगत स्रोतबाट सङ्कलित तथ्यलाई विश्वसनीय र वैध बनाउनका लागि उत्तरदातासँग सुमधुर सम्बन्ध कायम गरी विश्वासको वातावरण निर्माण गरिएको छ । उत्तरदातालाई पटक पटक प्रत्यक्ष भेटेर शुद्ध, विश्वसनीय र पूर्ण किसिमका तथ्य मात्र सङ्कलन गरिएको छ । यसका लागि अनुसन्धानकर्ताद्वारा लामो समय अनुसन्धान स्थलमा रहेर क्रमशः क्रमशः तथ्य सङ्कलन गरिएको छ । उत्तरदाताले दिएका प्रतिक्रियालाई श्रव्य रेकर्डिङ गरी तिनको लेख्य उतार गरिएको छ । सङ्कलन गरिएका तथ्यको विश्वसनीयता र वैधता निर्धारण गर्नका लागि उत्तरदातालाई एउटै प्रश्न विभिन्न समयमा बारम्बार गर्ने, तथ्यलाई पटक पटक जाँच गर्ने, अन्तरव्यक्ति परीक्षण गर्ने र त्रिकोणीकरण गर्ने काम

गरिएको छ (स्टेफेन्स, सन् २००९) । यी विभिन्न युक्तिका आधारमा प्रस्तुत अनुसन्धानको विश्वसनीयता र वैधता निर्धारण गरी अध्ययनलाई वस्तुनिष्ठ र प्रामाणिक बनाइएको छ ।

नैतिक आधार

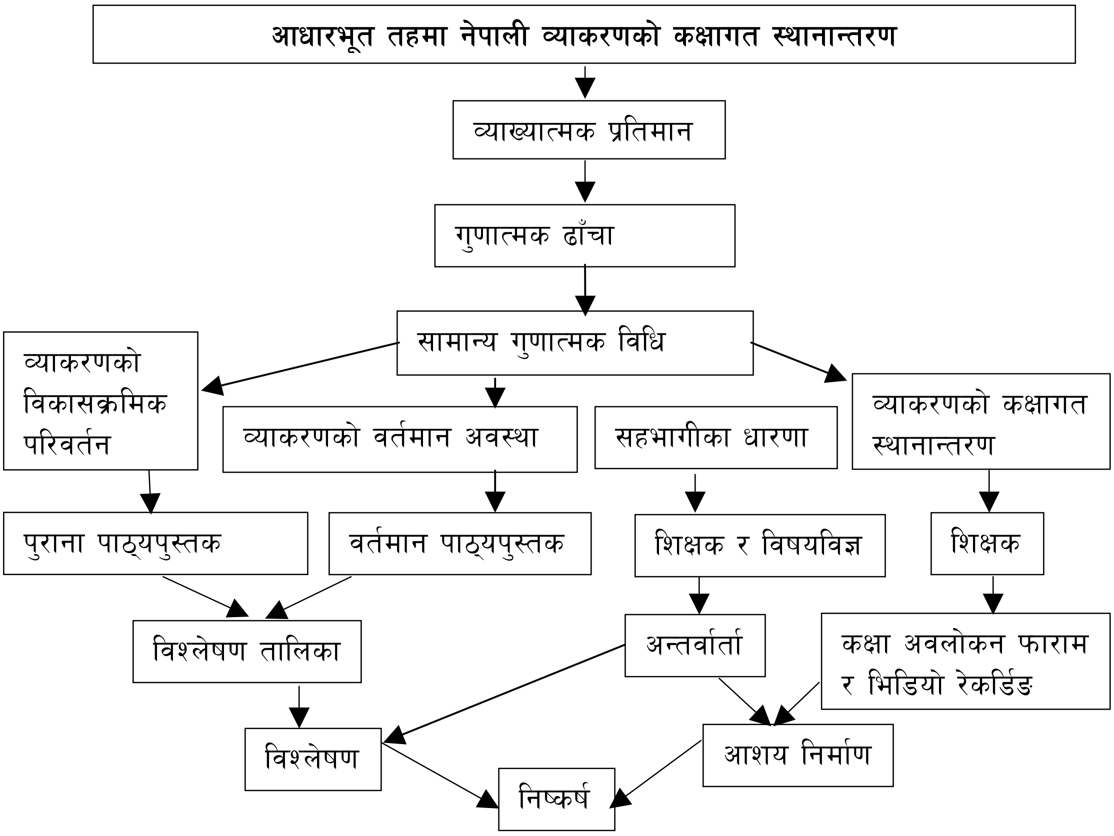
प्रस्तुत अनुसन्धानका क्रममा अनुसन्धाताद्वारा अनुसन्धाता र उत्तरदाताको नैतिकताको निर्वाहमा पूर्ण ध्यान दिइएको थियो । यसका लागि अनुसन्धाताद्वारा सचेत भएर कार्यक्षेत्रमा गइएको थियो । विद्यमान नीतिनियमको पूर्ण परिपालना गरिएको थियो । अनुसन्धानका क्रममा आफूले सङ्कलन गरेका तथ्य गोपनीय तरिकाले राखिएको, उत्तरदाताबाट प्राप्त तथ्य अन्य प्रयोजनका लागि प्रयोग नगर्ने र अरूलाई प्रयोग गर्न नदिने विश्वास पनि उत्तरदातालाई दिलाइएको थियो । उत्तरदाताको गोपनीयताका लागि उनीहरूको वास्तविक नाम गोप्य राखेर साङ्केतिक नाम दिइएको छ । अनुसन्धानका मूल्य र मान्यताको निर्वाहका लागि अनुसन्धाताद्वारा समाजमा विद्यमान जाति, भाषा, धर्म, संस्कृति, वर्ग, सम्प्रदाय, राजनीति आदिको सम्मान गर्ने कुरामा विशेष ध्यान दिएर अघि बढ्ने कार्य गरिएको थियो ।

अध्ययन विधि र प्रक्रियाको अवधारणात्मक ढाँचा

अध्ययन विधि र प्रक्रियाअन्तर्गतका विभिन्न शीर्षक उपशीर्षक, तिनीहरूको संयोजन र समग्र निष्कर्षण प्रक्रियालाई निम्न रेखाचित्रका माध्यमद्वारा स्पष्ट पारिएको छ :

आरेख ३

अध्ययन विधि र प्रक्रियाको अवधारणात्मक ढाँचा



सारांश

प्रस्तुत अनुसन्धानमा व्याख्यात्मक प्रतिमान, गुणात्मक अनुसन्धान ढाँचा तथा सामान्य गुणात्मक विधि अँगालिएको छ । आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गर्न कक्षा ४ र ६ का नौओटा तथा आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्था विश्लेषण गर्न कक्षा ४ र ६ का दुईओटा पाठ्यपुस्तक छानिएको छ । नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरण लेखाजोखा गर्न दुईओटा विद्यालयका चारजना शिक्षकको व्याकरण शिक्षणको कक्षा तीन तीनपटक अवलोकन गरी तथ्य सङ्कलन गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षणका सम्बन्धमा गुणात्मक धारणा सङ्कलन गर्न चारजना शिक्षक र चारजना विषयविज्ञ गरी आठजना सहभागी उद्देश्यपरक नमुना छनोट विधिका आधारमा चयन गरी अन्तर्वार्ता लिइएको छ । यसरी सङ्कलित तथ्यलाई आशयगत विश्लेषण गर्दै निष्कर्षमा पुगिएको छ ।

अध्याय चार

आधारभूत तहको नेपाली व्याकरणको विकासक्रम

यस अध्यायमा आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा ४ र ६ को नेपाली व्याकरणको विकासक्रम निरूपण गरिएको छ । यसका लागि अध्ययनका उद्देश्य तथा परिसीमाअनुसार २०२८ देखि २०६९ सालसम्म सरकारी स्तर (पाविके) बाट प्रकाशित भएका आधारभूत तह, कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकको अध्ययन गरिएको छ । २०२८ देखि २०६५ सम्म कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तक चारपटक परिमार्जन भएको देखिन्छ । यस कक्षाको नेपाली पाठ्यपुस्तकलाई २०२८ र २०३८$_{क}$ मा महेन्द्र माला, २०५२$_{क}$ मा मेरो नेपाली किताब र २०६५$_{ख}$ मा मेरो नेपाली भनिएको छ । २०२८ देखि २०६९ सम्म कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तक पाँचपटक परिमार्जन भएको देखिन्छ । यस कक्षाको नेपाली पाठ्यपुस्तकलाई २०३० र २०३८$_{ख}$ मा महेन्द्र माला, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ मा हाम्रो नेपाली किताब तथा २०६९$_{ख}$ मा नेपाली भनिएको छ । कक्षा ४ र ६ का यी पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई अध्ययनका १० ओटा मानदण्ड पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, निर्देशन, प्रश्नको प्रकृति र भाषाशैलीका आधारमा निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

पाठ्यक्रमअनुरूपता

पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेभन्दा बढी देखिन्छन् । पाठ्यक्रमले नेपाली भाषा प्रथम पत्रमा भाषातत्त्वका लागि स्वर-व्यञ्जन; गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध; शब्दभण्डार र निपात गरेर चारओटा विषयवस्तु निर्धारण गरेकोमा पाठ्यपुस्तकमा शब्दनिर्माण, उपसर्ग, निपात, पदसङ्गति, वर्णविन्यास, नाम, आदर, निपात, धातु, विशेषण, क्रियाविशेषण, क्रियापद राखिएको देखिन्छ । त्यस्तै नेपाली भाषा द्वितीय पत्रमा भाषातत्त्वका लागि स्वर-व्यञ्जन; गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध, शब्दभण्डार, निपात, धातु र व्युत्पन्न धातु (नाम, विशेषण, अव्यय आदिबाट बनेका) गरेर छओटा विषयवस्तु निर्धारण गरेकोमा पाठ्यपुस्तकमा प्रत्यय, नाम, वाक्यसङ्गठन र क्रियापद मात्र समावेश गरिएको देखिन्छ । पहिलो पत्रमा पाठ्यक्रमले तोकेभन्दा बढी र दोस्रो पत्रमा

तोकेभन्दा कम व्याकरणका विषयवस्तु यस पुस्तकमा समावेश गरिएको पाइन्छ । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक कमजोर देखिन्छ ।

कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०३८$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसारका रहेका देखिँदैनन् । पाठ्यक्रमले १. नाम, २. सर्वनाम, ३. क्रियापद, ४. वचनज्ञान, ५. काल (भूतकाल, वर्तमानकाल, भविष्यकाल), ६. लिङ्गज्ञान, ७. चिह्नपरिचय (विरामचिह्न र प्रश्नचिह्न) गरेर सातओटा व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गरेकोमा यी विषयका अतिरिक्त पाठ्यपुस्तकमा शब्दनिर्माण, शब्द, वर्णविन्यास, विशेषण, क्रियाविशेषण थपिएको देखिन्छ । वचनको विषयवस्तु पाठ्यक्रममा निर्धारण गरिएको भए पनि पाठ्यपुस्तकमा राखिएको पाइँदैन । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक पनि कमजोर देखिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली किताब (२०५२$_{क}$) मा विभक्ति, नाम, सर्वनाम, विशेषण, लिङ्ग, वचन, क्रिया, काल, पदसङ्गति, अव्यय, निपात, लेख्यचिह्न, हिज्जे, उखान र टुक्का समावेश गरिएको देखिन्छ । व्याकरणका सबै विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसारका रहेका देखिन्छन् । पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई यसका सिकाइ उपलब्धिसँगै प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ । उक्त विषयवस्तुलाई विधाका पाठअनुसार सूक्ष्म रूपमा अभ्यासमा संयोजन गरिएको देखिन्छ । पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक सबल रहेको पाइन्छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा मेरो नेपाली (२०६५$_{ख}$) पुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेभन्दा बढी रहेका देखिन्छन् । पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तु वर्णविन्यास, लेख्यचिह्न, पदसङ्गति र क्रियाका काल मात्र तोकिएकोमा पाठ्यपुस्तकमा यी विषयवस्तुका साथै करण अकरण, प्रत्यय, समास, विभक्ति, सामान्यार्थ, प्रश्नार्थ, क्रियापद, क्रियायोगी, संयोजक, निपात र विस्मयादिबोधक थप गरिएको पाइन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुका आधारमा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको तालमेल मिलेको देखिँदैन । पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणको प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेको पाइन्छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसार देखिन्छन् । पुस्तकको

प्रथम पत्रमा स्वर-व्यञ्जन, गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध, शब्दभण्डार, निपात, धातु, व्युत्पन्न धातु (नाम, विशेषण, अव्यय आदिबाट बनेका), प्रेरणार्थक धातु, क्रिया, धातु रूपावली, पद-विभाग र व्युत्पन्न शब्द राखिएको छ । त्यस्तै द्वितीय पत्रमा स्वर-व्यञ्जन, गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध, शब्दभण्डार, निपात, धातु र व्युत्पन्न धातु (नाम, विशेषण, अव्यय आदिबाट बनेका), प्रेरणार्थक धातु, क्रिया, धातु रूपावली, पद-विभाग, व्युत्पन्न शब्द, अनुकरण र वाच्य-परिवर्तन प्रस्तुत गरिएको छ । यस पाठ्यपुस्तकका कतिपय पाठमा पाठ्यक्रममा भनिएको शब्दभन्दा व्यावहारिक र बोलीचालीमा प्रचलित शब्दको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । जस्तै : पुलिङ्गलाई पाठ २४ (छ) मा भालेवाचक (पृ. १०४) र पाठ २८ (ख) मा भाले नाउँ (पृ. ११६) भनिएको छ । पदविच्छेद (पाठ ७, पृ. २९), अव्ययान्त (पाठ २६, पृ. १०९) जस्ता पाठ्यक्रममा प्रयोग नगरिएका शब्दको प्रयोग पनि पाठ्यपुस्तकमा भेटिन्छ । पाठ्यक्रमले भावार्थलेखन र भावविस्तारलाई पनि व्याकरणमा राखेकोमा यी विषयलाई पनि पाठ्यपुस्तकको व्याकरण खण्डमा समावेश गरिएको देखिन्छ । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका पाठ्यवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक सफल देखिन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३८$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसार रहेका छन् । यस पुस्तकमा १. वाक्यका आधारभूत तत्त्व : (क) वचन, (ख) पुरुष, (ग) लिङ्ग, (घ) काल (१. सामान्य वर्तमान, २. अपूर्ण वर्तमान, ३. पूर्ण वर्तमान, ४. सामान्य भूत, ५. पूर्णभूत, ६. सामान्य भविष्यत्), (ङ) अर्थ वा भाव (सामान्यार्थ, प्रश्नार्थ, अनिश्चयार्थ), (च) करण-अकरण; २. वाक्य-परिवर्तन; ३. पद-विचार : (क) नाम, (ख) क्रियापद, (ग) सर्वनाम, (घ) विशेषण (गुण, परिमाण, सङ्ख्या), (ङ) अव्यय (क्रिया विशेषण, संयोजक) तथा ४. पदमेल : (क) वचन, लिङ्ग र पुरुषको सङ्गति, (ख) विभक्ति-परिचय समेटिएको छ । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक सबल रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५२$_{ख}$) मा समावेश गरिएका व्याकरणका सबै विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसार देखिन्छन् । यस पुस्तकमा पदसङ्गति, काल, अर्थ वा भाव, वाक्य-परिवर्तन, करण-अकरण, धातु, वाच्यपरिवर्तन, पदविभाग, कारक र विभक्ति-नियम, विराम चिह्न, वर्णविन्यास (हिज्जे), शब्दभण्डार, उखान-टुक्का राखिएको छ । पाठ्यक्रममा दिइएको विषयवस्तुको क्रमलाई पाठ्यपुस्तकमा हुबहु पालना गरिएको छ । पाठ्यक्रमअनुरूप व्याकरणका पाठ्यवस्तु प्रयोगमा यो पाठ्यपुस्तक पनि सबल देखिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५८ख) मा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तुमध्ये एउटा विषयबाहेक अरू विषय पाठ्यक्रमले तोकेअनुसार रहेका छन् । पदसङ्गति, काल, पक्ष, अर्थ वा भाव, वाक्य परिवर्तन, वाच्य परिवर्तन, शब्दवर्ग, कारक र विभक्ति, लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप रहेका छन् । पाठ्यक्रममा शब्दभण्डारलाई व्याकरणमा राखिएको छैन तर पाठ्यपुस्तकमा त्यसलाई व्याकरण खण्डमै समावेश गरिएको छ । शब्दभण्डारका पर्यायवाची, विपरीतार्थी, अनुकरणात्मक र श्रुतिसमभिन्नार्थी शब्द पाठ्यपुस्तकमा थप गरिएको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तक लेखकले यसमा सामान्य ध्यान पनि नदिएको देखिन्छ । पाठ्यक्रमको व्याकरणका विषयवस्तुको क्रमलाई पाठ्यपुस्तकमा यताउता पारेर सङ्गठन गरिएको छ । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा यो पाठ्यपुस्तक आंशिकरूपमा त्रुटिपूर्ण बनेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ को नेपाली (२०६९$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तुमध्ये एउटा विषयवस्तुबाहेक अरू विषयवस्तु पाठ्यक्रमले तोकेअनुसार देखिन्छन् । सङ्गति (लिङ्ग, वचन, पुरुष), काल, पक्ष, अर्थ वा भाव, वाक्य परिवर्तन, वाच्य परिवर्तन, शब्दवर्ग, कारक र विभक्ति, उच्चारण (वर्णगत र शब्दगत), लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप नै रहेका छन् । पाठ्यक्रममा आदरलाई सङ्गतिअन्तर्गत राखिएको भए पनि पाठ्यपुस्तकमा त्यसलाई व्याकरण खण्डमा समावेश गरिएको देखिँदैन । पाठ्यक्रममा दिइएको व्याकरणका विषयवस्तुको क्रमलाई पाठ्यपुस्तकमा पाठअनुसार अगाडिपछाडि पारेर सङ्गठन गरिएको देखिन्छ । यस पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुलाई पटक पटक पुनरावृत्ति गरी स्तरण गरिएको देखिन्छ । पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा यो पाठ्यपुस्तक पनि आंशिकरूपमा कमजोर रहेको पाइन्छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रमले तोकेभन्दा बढी वा कम व्याकरणका विषयवस्तु समावेश गरिएको पाइन्छ । २०५२$_{क}$ को पाठ्यपुस्तकमा भने पाठ्यक्रमअनुरूपका विषयवस्तुको उपयुक्त प्रयोग भेटिन्छ । त्यसैगरी कक्षा ६ का २०३०, २०३८$_{ख}$ र २०५२$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप नै रहेको देखिए पनि २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु थपघट गरिएको पाइन्छ । यी तथ्यलाई स्ट्रङ्क र ह्वाइट (सन् २०००) तथा ग्रास (सन् २०२२) का अवधारणासँग तुलना गरेर हेर्दा

कक्षा ४ को २०५२$_{क}$ र कक्षा ६ तर्फ २०३०, २०३८$_{ख}$ र २०५२$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण पाठ्यक्रमसँग पूर्णरूपमा तालमेल भएका पाइन्छन् । कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ तथा कक्षा ६ का २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप रहेको पाइँदैन । विषयविज्ञहरूले पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप हुनैपर्ने धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा विषयविज्ञ ४ भन्छन् “पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप हुनु नै पर्छ । पाठ्यक्रममा तोकिएका विषयवस्तुलाई सिकारुसम्म पुऱ्याउने माध्यम पाठ्यपुस्तक भएकाले यिनको सामञ्जस्यता अपरिहार्य हुन्छ । कतिपय पुराना पाठ्यपुस्तकमा यो कुराको अभाव देखिए पनि वर्तमान पुस्तकमा यसको पालना गरिएकै देखिन्छ” । यस भनाइबाट पाठ्यक्रममा उल्लिखित क्षेत्र र क्रमअनुसारका व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यपुस्तकमा समेटिनुपर्ने स्पष्ट भएको छ ।

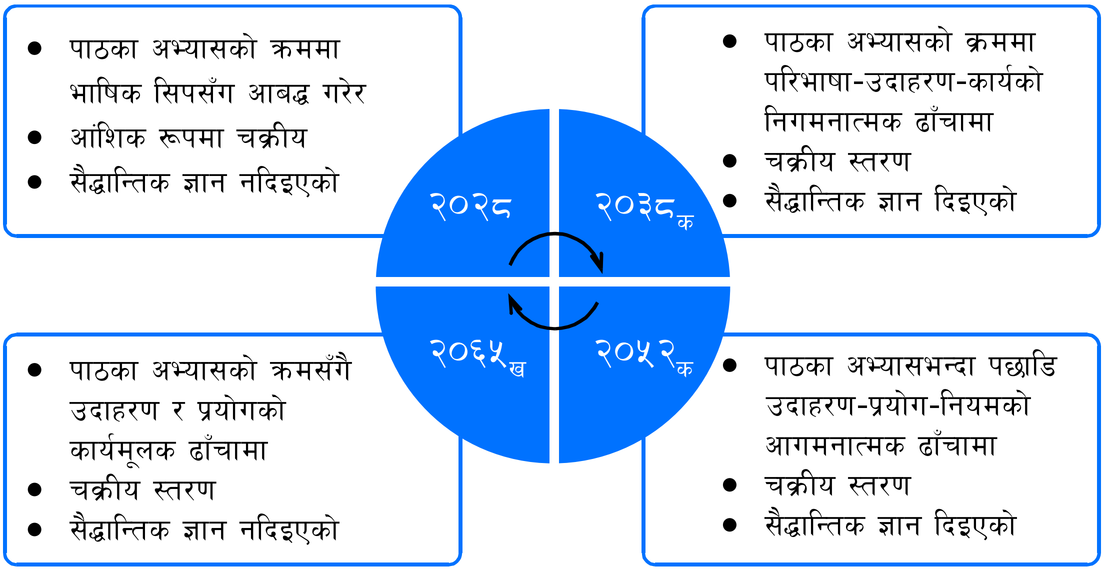
निष्कर्षमा पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका व्याकरणका सम्पूर्ण विषयवस्तुहरू पाठ्यपुस्तकमा अनिवार्य रूपमा समावेश गर्नुपर्छ । भाषा पाठ्यक्रमको निर्माणका साथै पाठ्यक्रमअनुरूपका उद्देश्यहरू पूरा गर्ने खालका भाषा पाठ्यपुस्तक निर्माण गर्न र पाठ्यक्रमअनुरूप अभ्यासमा विविधता सिर्जना गर्न पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणिक सामग्रीको पूर्णता आवश्यक हुन्छ । पाठ्यपुस्तकले पाठ्यक्रमका ती क्षेत्रहरूलाई समेट्न सकेन भने कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ र मूल्याङ्कन प्रणाली त्रुटिपूर्ण हुन जान्छ । यसरी पाठ्यक्रम निर्देशित सक्षमताहरू हासिल गर्ने माध्यम नै पाठ्यपुस्तकका विषयवस्तु भएको हुनाले यिनको पूर्ण तालमेल आवश्यक छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा

अध्ययनका लागि छनोटमा परेका कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको प्रस्तुतीकरणको ढाँचालाई निम्न आरेखमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

आरेख ४

कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा



आरेख ४ अनुसार कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई नमुना अभ्यास शीर्षकअन्तर्गत समावेश गरिएको छ । पाठसँग सम्बन्धित अभ्यास प्रस्तुत गर्ने क्रममा नै व्याकरणका अभ्यासलाई पनि मिसाएर प्रस्तुत गरिएको छ । व्याकरणलाई कुनै उपशीर्षक दिएर नछुट्याई भाषिक सिपसँगै प्रस्तुत गरिएको छ । पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गरी सिकाउने दृष्टिकोण राखिएको छ । यस पुस्तकमा नाम, निपात र क्रियापदको दुई दुईपटक पुनरावृत्ति गरिएको देखिन्छ । यस आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा आंशिकरूपमा चक्रीय स्तरण भएको पाउन सकिन्छ । पुस्तकमा प्रयुक्त २१ ओटा पाठमध्ये पाठ २, ७, ८, १२, १५, १६, १८, १९ र २० मा व्याकरणका अभ्यास समावेश गरिएको पाइँदैन । पाठका आधारमा व्याकरण शिक्षण गर्ने तथा दिइएको नमुनाका आधारमा नयाँ ढाँचा निर्माण गर्ने रचनामुखी अवधारणाको प्रयोग यस पाठ्यपुस्तकमा भएको पाइन्छ । उदाहरणका लागि पाठ ३ को प्र. नं. ८ मा दिइएका उदाहरणका आधारमा पाठमा प्रयुक्त निपात शब्दको पहिचान गर्ने अनि तिनलाई वाक्यमा प्रयोग गर्न सिकाइएको छ (पृ. १८) । पुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा नगरी अभ्यास मात्र दिने पद्धति अँगालिएको छ ।

कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०३८$_{क}$) मा पनि व्याकरणलाई नमुना अभ्यास शीर्षकमा राखिएको छ । पाठका अभ्याससँगै व्याकरणका अभ्यासलाई मिसाइएको छ । व्याकरणलाई

कुनै उपशीर्षकमा नबाँडी भाषिक सिपसँगै प्रस्तुत गरिएको छ। पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुहरू शब्द दुईपटक, नाम तीनपटक, क्रियापद तीनपटक, लिङ्ग दुईपटक, वर्तमान काल दुईपटक, भूतकाल दुईपटक र विशेषण दुईपटक पुनरावृत्ति गरिएको देखिन्छ। यस आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणलाई चक्रीयरूपमा स्तरण गरिएको भन्न सकिन्छ। पुस्तकमा प्रयुक्त २० ओटा पाठमध्ये पाठ १३ र १७ मा व्याकरणका अभ्यास समावेश गरिएको पाइँदैन। पुस्तकमा व्याकरणलाई परिभाषा, उदाहरण र कार्यको ढाँचामा सिकाउन खोजिएको देखिन्छ। उदाहरणका लागि पाठ ३ को प्र.नं. ३ मा भनिएको छ- "कुनै व्यक्ति, वस्तु र ठाउँ बताउने शब्दलाई नाम भन्दछन्। जस्तै : राम, पुस्तक, भक्तपुर आदि। यस पाठको पहिलो दफामा यस्ता नामहरू कति छन् खोजेर लेख" (पृ. ७)। व्याकरणका कतिपय अभ्यास पाठको सन्दर्भसित जोडेर पनि प्रस्तुत गरिएको छ। जस्तै : पाठ २ को प्र.नं. ४. यस पाठको शुरूका दुई वाक्यमा कतिओटा शब्द छन् ? गनेर भन (पृ. ६)। प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा प्रशस्त गरिएको छ। पहिला नियम प्रस्तुत गर्ने, त्यसका उदाहरण प्रस्तुत गर्ने अनि उदाहरणका आधारमा कार्य गर्न लगाउने शैलीले व्याकरणका अभ्यास राखिएका छन्। उदाहरणका लागि पाठ ५ को प्र. नं. ५. मा भनिएको छ - "नामको सट्टामा आउने शब्दलाई सर्वनाम भन्दछन्। जस्तै : म, तँ, ऊ, उनी, हाम्रो, त्यो, कोही, कुनै, त्यही इत्यादि। यस पाठको अन्तिम दुई वाक्यमा कतिओटा सर्वनाम छन्, लेख" (पृ. १५)। पाठ ३ को प्र.नं. ३, पाठ ६ को प्र.नं. ४, पाठ १४ को प्र.नं. ५ आदि यसका थप उदाहरण हुन्। अभ्यासमा व्याकरणको नियम प्रस्तुत गरेर उदाहरण मात्र दिएको पनि भेटिन्छ। यसका उदाहरणका रूपमा पाठ १ को प्र.नं. ३, पाठ ७ को प्र.नं. ७, पाठ ८ को प्र.नं. ३, पाठ ९ को प्र.नं. ५, पाठ १५ को प्र.नं. ३ लाई लिन सकिन्छ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली किताब (२०५२$_{क}$) मा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासको क्रम समाप्त भएपछि राखिएको देखिन्छ। व्याकरणका अभ्यास पाठसँग नजोडिए पनि कुनै सन्दर्भ वा उदाहरण दिएर मात्र अभ्यासलाई प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ। यस पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुहरू बारम्बार पुनरावृत्ति गरिएकाले चक्रीय स्तरणको पूर्ण परिपालना भएको देखिन्छ। पुस्तकमा समाविष्ट २२ ओटा पाठमध्ये पाठ ५, १७ र २२ मा व्याकरणका अभ्यास समावेश गरिएको पाइँदैन। एउटै पाठमा व्याकरणका एउटा (पाठ २१, पृ. १३९) देखि पाँचओटा (पाठ १०, पृपृ. ८२-८३) सम्म विषयवस्तु राखिएको छ। पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरण-प्रयोग-नियमको आगमनात्मक ढाँचामा राखिएको छ।

यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ४ (पृ. ३५) को प्र.नं. १० लाई लिन सकिन्छ । प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यास दिइसकेपछि पढ र बुझ शीर्षक दिएर व्याकरणका परिभाषा, प्रकार र उदाहरणसमेत दिइएको पाइन्छ । जस्तै : कुनै व्यक्ति, वस्तु, ठाउँ र अवस्था बताउने शब्दलाई नाम भन्छन् । वचन दुई थरीका हुन्छन् क) एकवचन ख) बहुवचन । कुनै एउटा चिज, वस्तु आदि बुझाएमा एकवचन हुन्छ जस्तै - म, त्यो, यो, चरो, भाइ, घर, पुस्तक आदि (पाठ १, पृ. १२) । यो पुस्तकमा व्याकरणलाई आगमनात्मक र कार्यमूलक बनाउन खोजिए पनि सैद्धान्तिकीकरणतर्फको झुकाव बढी देखिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली (२०६५$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासको क्रमसँगै राखिएको छ । यस पुस्तकमा व्याकरणलाई अभ्यास खण्डमा समावेश गरिएको छ । पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु बारम्बार पुनरावृत्ति गरिएको देखिन्छ । पुस्तकमा राखिएका २१ ओटा पाठमध्ये तीनओटा पाठमा एक एकओटा, १० ओटा पाठमा दुई दुईओटा, छओटा पाठमा तीन तीनओटा, एउटा पाठमा चारओटा र एउटा पाठमा पाँचओटा व्याकरणका विषयवस्तु प्रस्तुत गरिएको छ । यसरी २१ ओटै पाठमा व्याकरणका अभ्यास संयोजन गरिएको र ती चक्रीय स्तरणमा रहेका पाइन्छन् । यो पुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा नगरी अभ्यास मात्र दिने पद्धति अँगालिएको छ । व्याकरणका अभ्यास लेखाइ सिपसँग मात्र सम्बन्धित देखिन्छन् । व्याकरणका अभ्यास पाठसँग नजोडिए तापनि कुनै सन्दर्भ वा उदाहरण दिएर मात्र प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ । पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणबाट प्रयोगको कार्यमूलक ढाँचामा राखिएको देखिन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १९ (पृ. १०३) लाई लिन सकिन्छ । यस पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास व्यावहारिक, आगमनात्मक र कार्यमूलक रहेका देखिन्छन् । अध्ययनका लागि छानिएका कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको प्रस्तुतीकरणको ढाँचा निम्न आरेखमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

आरेख ५

कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा

२०३०

- व्याकरण उपशीर्षक दिएर अभ्यासात्मक प्रश्नको रूपमा राखिएको
- चक्रीय स्तरण
- भाषिक सिपसम्बद्ध ढाँचा
- सैद्धान्तिक ज्ञान नदिइएको

२०३८ख

- व्याकरण उपशीर्षक दिएर अभ्यासको रूपमा राखिएको
- रेखीय स्तरण
- उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा
- सैद्धान्तिक ज्ञान प्रशस्त दिइएको

२०५२ख

- पाठका अभ्यासपछि व्याकरणका विषय शीर्षक दिएर अभ्यासका रूपमा राखिएको
- आंशिक रूपमा चक्रीय स्तरण
- उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा
- सैद्धान्तिक ज्ञान प्रशस्त दिइएको

२०५८ख

- पाठका अभ्यासपछि व्याकरणका विषय शीर्षक दिएर अभ्यासका रूपमा राखिएको
- आंशिक रूपमा चक्रीय स्तरण
- उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा
- सैद्धान्तिक ज्ञान प्रशस्त दिइएको

२०६९ख

- पाठका अभ्यासपछि कार्यमूलक व्याकरण शीर्षक दिएर अभ्यासका रूपमा राखिएको
- चक्रीय स्तरण
- उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा
- सैद्धान्तिक ज्ञान सामान्य दिइएको

आरेख ५ अनुसार कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई नमुना अभ्यास शीर्षकअन्तर्गत व्याकरण उपशीर्षक दिएर प्रश्नात्मक रूपमा प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यसरी राख्दा व्याकरणका प्रश्नको क्रम चाहिँ पाठका प्रश्नसँगै जोडेर दिइएको देखिन्छ । उदाहरणका लागि पाठ १ मा पाठसँग सम्बन्धित प्रश्न ५ नम्बरसम्म राखिएको छ अनि व्याकरण उपशीर्षक दिएर ६ नम्बरमा व्याकरणको प्रश्न दिइएको छ । पाठ्यक्रम निर्देशित व्याकरणका विषयवस्तुलाई मसिना हाँगामा विभाजन गरी एउटै पाठमा व्याकरणका धेरै विषयवस्तु प्रस्तुत गरिएको छ । व्याकरणका विषयवस्तुहरू बारम्बार पुनरावृत्त गराइएको देखिन्छ । पुस्तकमा समाविष्ट ३४ ओटा पाठमध्ये पाठ २१ जीवनी र पाठ ३४ चिठीबाहेकका सबै पाठमा व्याकरणका विषयवस्तुहरू राखिएका देखिन्छन् । पुस्तकमा धेरैजसो व्याकरणमा उदाहरणका आधारमा काम गर्ने प्रकृतिका प्रश्न मात्र

दिइएको देखिन्छ । कुनै कुनै अभ्यासमा काम गर्न निर्देशन दिएर सोझै प्रश्न मात्रै दिइएको पनि भेटिन्छ । व्याकरणका नियम र परिभाषाको प्रयोग पाठ्यपुस्तकमा गरिएको पाइँदैन । उदाहरणका लागि पाठ ८ (पृ. ३३) मा दिइएको व्याकरणको अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । आंशिकरूपमा व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्नलाई पाठसम्बद्ध पनि बनाइएको भेटिन्छ । जस्तै : (घ) यस पाठ्यांशबाट दशओटा अनुकरण शब्द खोजेर लेख्नुहोस् (पृ. १८) । प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा नगरी केवल अभ्यासात्मक प्रश्न मात्र दिने पद्धति अँगालिएको छ । सैद्धान्तिक विषयलाई पनि प्रश्न सोध्दा उदाहरण मात्र दिन लगाइएको छ । जस्तै : पाठ २ को प्रश्न (ग) व्युत्पन्न धातुका चार उदाहरण दिनुहोस् (पृ.८) लाई यसको उदाहरण मान्न सकिन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३८$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई नमुना अभ्यास शीर्षकअन्तर्गत व्याकरण उपशीर्षक दिएर प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यसरी राख्दा पहिला व्याकरणका उदाहरण प्रस्तुत गरेर ती उदाहरणबाट व्याकरणको अवधारणा दिइएको (पाठ १७, पृ. ६९) र त्यसको अन्त्यमा ‘अभ्यास’ भनेर व्याकरणका प्रश्न राखिएको (पाठ १७, पृ. ७०) देखिन्छ । पुस्तकमा समाविष्ट २६ ओटा पाठमध्ये पाठ्यक्रम निर्देशित व्याकरणका विषयवस्तुलाई १४ ओटा पाठमा विन्यास गरिएको छ । व्याकरणका विषयवस्तुहरू पुनरावृत्त गराइएको देखिँदैन, रेखीय स्तरणको क्रममा राखिएको देखिन्छ । पाठ १, ३, ४, ७, ११, १२, १६, १८, २१, २४, २५ र २६ गरी १२ ओटा पाठमा व्याकरणका विषयवस्तुहरू राखिएका छैनन् । पुस्तकका व्याकरणलाई उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचामा राखिएको देखिन्छ । उदाहरणका लागि पाठ ८ मा दिइएको व्याकरणको अभ्यास लिन सकिन्छ । यस पुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण दिएपछि ती उदाहरणका आधारमा व्याकरणका नियम प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यसपछि मात्रै व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न सोधिएको पाइन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५२$_{ख}$) मा व्याकरणलाई अभ्यास र सिर्जनात्मक अभ्यासपछि व्याकरण उपशीर्षक दिएर प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यसरी राख्दा पहिला व्याकरणका विषय शीर्षक दिइएको छ । त्यसपछि केही उदाहरण प्रस्तुत गरेर ती उदाहरणबाट व्याकरणको अवधारणा बाकसभित्र राखेर दिइएको (पाठ ४, पृपृ. १६-१७) र त्यसको अन्त्यमा ‘तलका थप अभ्यास गर’ भनेर व्याकरणका प्रश्न राखिएको देखिन्छ (पाठ ४, पृ. १७) । पुस्तकमा समाविष्ट २५ ओटा पाठमध्ये पाठ्यक्रममा दिइएका व्याकरणका

विषयवस्तुलाई क्रम नबिगारीकन दोस्रो पाठबाट स्तरण गर्दै लगिएको देखिन्छ। व्याकरणका विषयवस्तु भाव वा अर्थबाहेक अरू पुनरावृत्त गराइएको देखिँदैन, बाँकी सबै रेखीय स्तरणको क्रममा राखिएको देखिन्छ। यस पुस्तकमा सबै व्याकरणलाई उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचामा राखिएको देखिन्छ। अभ्यासात्मक प्रश्न पर्याप्त दिइएको पाइन्छ। उदाहरणका लागि पाठ ७ (पृ. ३९) मा दिइएको व्याकरणको अभ्यास लिन सकिन्छ। प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण दिएपछि ती उदाहरणका आधारमा व्याकरणका नियम र परिभाषा प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ। यसपछि भने व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न सोधिएको पाइन्छ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५८$_{ख}$) मा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासपछि व्याकरण उपशीर्षक दिएर प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ। यसरी राख्दा पहिला व्याकरणका विषय शीर्षक दिइएको छ। त्यसपछि केही उदाहरण प्रस्तुत गरेर ती उदाहरणबाट व्याकरणको अवधारणा दिइएको देखिन्छ (पाठ १, पृ. ११)। व्याकरणको अवधारणा दिइसकेपछि त्यसको ठिक तल व्याकरणका प्रश्न राखिएको देखिन्छ (पाठ ४, पृपृ. २४-२५)। पाठ्यक्रममा दिइएका व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठअनुसार स्तरण गर्दै लगिएको देखिन्छ। यस पुस्तकमा पाठ्यक्रम निर्देशित व्याकरणका विषयवस्तुलाई २२ ओटै पाठमा विन्यास गरिएको छ। एउटा पाठमा व्याकरणको एउटा विषयवस्तु राखिएको देखिन्छ। व्याकरणका विषयवस्तुमध्ये पदसङ्गतिबाहेक अरू पुनरावृत्त गराइएको देखिँदैन। पुस्तकमा सबै व्याकरणलाई उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचामा राखिएको देखिन्छ। कुनै अभ्यास रचनामुखी, कुनै कार्यमा आधारित र कुनै पाठपरक पनि देखिन्छन्। अभ्यासात्मक प्रश्न पर्याप्त मात्रामा दिइएको पाइन्छ। उदाहरणका लागि पाठ ९ (पृ. ५५) मा दिइएको व्याकरणको अभ्यास लिन सकिन्छ। प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण दिएपछि ती उदाहरणका आधारमा व्याकरणका नियम र परिभाषा प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ। यसपछि बल्ल व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न सोधिएको पाइन्छ। अभ्यासात्मक प्रश्नमा पनि सैद्धान्तिक ज्ञानको परीक्षण गर्ने प्रश्न दिइएको पाइन्छ। यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १ को प्र.नं. ३ (पृ. ५) लाई लिन सकिन्छ।

कक्षा ६ को नेपाली (२०६९$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासपछि कार्यमूलक व्याकरण उपशीर्षक दिएर प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ। व्याकरणका प्रश्नको क्रम चाहिँ पाठका अरू प्रश्नबाटै निरन्तर कायम गरिएको देखिन्छ। कार्यमूलक व्याकरणमा

व्याकरणका विषय शीर्षक नदिई अभ्यासात्मक प्रश्न मात्र दिइएको छ । तिनै प्रश्नमा आवश्यकताअनुसार सैद्धान्तिक ज्ञान पनि राखिएको देखिन्छ । सुरुमा केही उदाहरण प्रस्तुत गरेर ती उदाहरणबाट व्याकरणको अवधारणा दिइएको देखिन्छ (पाठ १, प्र.नं. १५, पृ. ५) । व्याकरणको अवधारणा दिइसकेपछि त्यसको ठिक तल व्याकरणका प्रश्नहरू राखिएको देखिन्छ (पाठ २, पृपृ. २१-२३) । व्याकरणका विषयवस्तु पटक पटक पुनरावृत्त गरी स्तरण गरिएको देखिन्छ । पाठ्यक्रममा दिइएका व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठअनुसार स्तरण गर्दै लगिएको देखिन्छ । पुस्तकमा पाठ्यक्रम निर्देशित व्याकरणका विषयवस्तुलाई २० ओटै पाठमा विन्यास गरिएको छ । सबै व्याकरणलाई उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचामा राखिएको देखिन्छ । कुनै अभ्यास रचनामुखी, कुनै कार्यमा आधारित र कुनै पाठपरक पनि देखिन्छन् । अभ्यासात्मक प्रश्न पर्याप्त मात्रामा दिइएको पाइन्छ । उदाहरणका लागि पाठ १२ (पृ. ८४) मा दिइएको व्याकरणको अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण दिएपछि ती उदाहरणका आधारमा व्याकरणका नियम र परिभाषा प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यसपछि मात्र व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न सोधिएको पाइन्छ । अभ्यासात्मक प्रश्नमा सैद्धान्तिक ज्ञानको परीक्षण गर्ने प्रश्न दिइएको पाइँदैन ।

कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई अभ्यासका रूपमा पाठ्यपुस्तकमै राख्ने कार्यको थालनी २०२८ को महेन्द्र मालाबाट भएको देखिन्छ । यसअघि व्याकरणलाई छुट्टै पुस्तकका रूपमा पढाइने गरिएको सन्दर्भमा यो एउटा नवीन अवधारणा थियो । कक्षा ४ का सबै पाठ्यपुस्तकले व्याकरणलाई अभ्यासका रूपमा प्रस्तुत गरेको देखिन्छ । यी चारओटा पुस्तकले पाठ र व्याकरणका अभ्यास नछुट्याई प्रस्तुत गरेको पाइन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरणका हिसाबले २०२८ को पाठ्यपुस्तकमा आंशिकरूपमा चक्रीय स्तरणको ढाँचा अपनाइएको पाइन्छ भने २०३८$_{क}$, २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा पूर्णरूपमा चक्रीय स्तरणलाई ध्यान दिइएको पाइन्छ । यो तथ्यअनुसार व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण चक्रीय हुनुपर्छ भन्ने धारणा राख्ने अधिकारी (२०६३), नुनान (सन् १९९८) र (ढकाल, २०७४/२०७५) का मतसँग २०३८$_{क}$, २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक मिल्दाजुल्दा रहेका पाइन्छन् भने २०२८ को पाठ्यपुस्तकमा स्तरणको पाटो कमजोर पाइन्छ । व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञानको प्रयोगका दृष्टिले २०२८ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा यस्तो प्रयोग शून्य रहेको छ भने २०३८$_{क}$ र २०५२$_{क}$ का पाठ्यपुस्तकमा सैद्धान्तिक ज्ञान राखिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको आगमनात्मक प्रयोग र शिक्षणका हुनुपर्छ भन्ने पौडेल र

शर्मा (२०६७), अधिकारी (२०६९) र आशिपा (२०७८) का मान्यतासँग २०२८ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक निकट रहेका देखिन्छन् भने २०३८$_{क}$ र २०५२$_{क}$ का पाठ्यपुस्तकमा यो पक्ष कमजोर रहेको पाइन्छ । त्यसैगरी २०२८ को पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गरेर, २०३८$_{क}$ मा परिभाषा-उदाहरण-कार्यको निगमनात्मक ढाँचामा, २०५२$_{क}$ को पाठ्यपुस्तकमा उदाहरण-प्रयोग-नियमको आगमनात्मक ढाँचामा र २०६५$_{ख}$ मा उदाहरण र प्रयोगको कार्यमूलक ढाँचामा राखिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ का विश्लेषित सबै पाठ्यपुस्तकले व्याकरणलाई अभ्यासका रूपमा प्रस्तुत गरेको देखिन्छ । २०३० र २०३८$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण उपशीर्षक दिएर अभ्यासात्मक प्रश्नको रूपमा राखिएको देखिन्छ । २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासभन्दा पछाडि व्याकरणका विषय शीर्षक दिएर अभ्यासका रूपमा राखिएको पाइन्छ । २०६९$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासभन्दा पछाडि कार्यमूलक व्याकरण शीर्षक दिएर अभ्यासका रूपमा राखिएको देखिन्छ । २०३०, २०३८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु उल्लेख गरिएको पाइँदैन भने २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा विषयवस्तु उल्लेख गरिएको पाइन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण गर्ने सन्दर्भमा २०३० को पाठ्यपुस्तकमा चक्रीय स्तरण, २०३८$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा रेखीय स्तरण, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पुस्तकमा आंशिकरूपमा मात्रै चक्रीय स्तरण तथा २०६९$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा पूर्णरूपमा चक्रीय स्तरणको ढाँचा अपनाइएको पाइन्छ । यो परिणामलाई अधिकारी (२०६३), (ढकाल, २०७४/२०७५) र नुनान (सन् १९९८) का मान्यता तुलना गरेर हेर्दा २०३० र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक सबल र २०३८$_{ख}$, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेका देखिन्छन् । पुस्तकमा व्याकरणका नियम समावेश भए नभएको भन्ने आधारमा अध्ययन गर्दा २०३० को पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका नियम समावेश गरिएको पाइँदैन भने २०३८$_{ख}$, २०५२$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका नियम प्रशस्त मात्रामा समावेश गरिएको पाइन्छ । यस आधारमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई आगमनात्मक तरिकाले राख्नुपर्छ र प्रयोगपरक ढङ्गले शिक्षण गर्नुपर्छ भन्ने शर्मा र पौडेल (२०६७) र आशिपा (२०७७) का मान्यतासँग तुलना गर्दा २०३० को पाठ्यपुस्तक सबल र २०३८$_{ख}$, २०५२$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेका देखिन्छन् । त्यस्तै २०३० को पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गरेर तथा कार्यमा आधारित बनाएर प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । २०३८$_{ख}$ मा

यो परम्परालाई तोड्दै उदाहरण-नियम-कार्यको आगमनात्मक ढाँचामा व्याकरणका अभ्यासलाई राखिएको पाइन्छ । २०५२$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतिको ढाँचा २०३८$_{ख}$ को झैं उदाहरण-नियम-अभ्यासको रहेको देखिन्छ । यसरी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुत गर्ने तरिका परिवर्तन हुँदै गएको देखिन्छ ।

पुराना पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरणका सन्दर्भमा शिक्षकहरूले अभ्यासात्मक कार्यकलापको कमी रहेको औंल्याएका छन् । उनीहरूले व्याकरण प्रस्तुतिको ढाँचा निरन्तर परिवर्तन भएको बताएका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक २ भन्छन् "केही हदसम्म कार्यकलाप पनि छन् विद्यार्थीले गर्ने । जति आवश्यक छ, हुन्छ त्यति चैं भए जस्तो लाग्दैन । ... अर्को कुरा व्याकरणका विषयवस्तु छनोट र स्तरणको कार्य पछिल्ला पाठ्यपुस्तकमा बढी प्रस्ट पारिएको देखिन्छ" । विषयविज्ञहरूले चाहिँ पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण अभ्यासका रूपमा गरिनु उचित भएको धारणा राखेका छन् । उनीहरूका विचारमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण उदाहरण र प्रयोगमा आधारित कार्यमूलक ढाँचामा गरिनु उपयुक्त हुन्छ । उनीहरूले व्याकरणलाई बारम्बार पुनरावृत्ति गर्नुपर्ने तथा सैद्धान्तिक ज्ञान दिन नहुने मत प्रकट गरेका छन् । यसै सन्दर्भमा विषयविज्ञ १ भन्छन् :

> पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु उल्लेख गर्नु आवश्यक छैन ... त्यो त शिक्षकले पाठ्यक्रम हेरेर थाहा पाउनुपर्छ । अर्को कुरा दिइएका व्याकरणका अभ्यास हेरेर पनि पहिचान गर्न सक्नुपर्छ । ... पुस्तकमा प्रयोग अभ्यासका पुनरावृत्तिमूलक कार्यकलाप दिए पुग्छ । सिद्धान्त त आवश्यकै पर्दैन । सिद्धान्तले नियम जान्ने तर त्यसको प्रयोग नजान्ने अवस्था सिर्जना गर्छ । त्यसैले पुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त आवश्यक नठानिएको हो ।

यसरी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरणका सन्दर्भमा स्थापित मान्यता र विषयविज्ञका अवधारणा संयोजन गर्दा व्याकरणलाई पाठका अभ्यासको क्रमसँगै प्रयोग र उदाहरणमा आधारित बनाएर कार्यमूलक तरिकाले प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त देखिन्छ । व्याकरणलाई कार्यकलापकेन्द्री गरी पुनरावृत्तिमूलक ढङ्गले संयोजन गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यी आधारमा उल्लिखित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको विश्लेषण गर्दा कक्षा ४ को २०६५$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा उपयुक्त रहेको पाइन्छ ।

भाषा शिक्षणमा व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठ्यपुस्तकमा चक्रीय रूपमा सिद्धान्तविहीन ढङ्गले प्रस्तुत गर्नुपर्छ । सैद्धान्तिक क्रमिकतामा मात्र जोड दिँदा व्याकरण शिक्षण कृत्रिम र वास्तविक सञ्चारभन्दा टाढा हुन पुग्छ । यसर्थ विद्यार्थीको प्राकृतिक भाषा आर्जन क्षमतालाई ध्यानमा राख्दै पाठ्यपुस्तकमा आवश्यकताअनुसार फरक फरक सन्दर्भमा व्याकरणका तत्त्व बारम्बार दोहोरिने गरी चक्रीय रूपमा राखिनुपर्छ । सिकारुले सैद्धान्तिक नियमको क्रमिकताभन्दा पनि सञ्चारको आवश्यकताअनुसार प्राकृतिक रूपमा भाषाका रूप ग्रहण गर्ने गर्छन् । यसर्थ पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई केवल नियमको संरचनामा मात्र नबाँधी सङ्कथनकेन्द्रित र चक्रीय रूपमा प्रस्तुत गर्दा विद्यार्थीले भाषालाई स्वाभाविक रूपमा प्रयोग गर्न सिक्छन् । यसरी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुको प्रस्तुतीकरण सिद्धान्तमा आधारित नभई व्यावहारिक, सम्प्रेषणात्मक र पुनरावृत्तिको चक्रीय सहजतामा आधारित हुनुपर्छ ।

कार्यपरकता

कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता निरूपण गर्न विलिस (सन् १९९६) ले सुझाएको ढाँचा उपयोग गरिएको छ । यस ढाँचाअनुसार कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७

कार्यपरकताका आधारमा कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास

वर्ष	सूचीकरण	क्रममिलान र छनोट	तुलना	समस्या समाधान	वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान	सिर्जना	जम्मा
२०२८	४	५	-	६	-	२	१७
$२०३८_{क}$	११	६	-	७	-	१	२५
$२०५२_{क}$	७	२३	-	३०	-	३	६३
$२०६५_{ख}$	३	१९	-	३६	-	२	६०

तालिका ७ अनुसार २०२८ को महेन्द्र मालामा समस्या समाधान कार्यलाई बढी तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम जोड दिएको देखिन्छ । २०३८$_{\text{क}}$ को महेन्द्र मालामा सूचीकरण कार्यलाई बढी तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ । २०५२$_{\text{क}}$ को मेरो नेपाली किताबमा पनि समस्या समाधान कार्य बढी प्राथमिकतामा परेको तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्य कम प्राथमिकतामा परेको पाइन्छ । त्यस्तै २०६५$_{\text{ख}}$ को मेरो नेपालीमा समस्या समाधान कार्यलाई उच्च तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई न्यून स्थान दिइएको पाइन्छ । समग्रमा कक्षा ४ का सबै पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अध्यासले समस्या समाधान कार्यलाई बढी तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम महत्त्व दिएको स्पष्ट हुन्छ । कक्षा ६ का नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणलाई विलिस (सन् १९९६) को ढाँचाअनुसार निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८

कार्यपरकताका आधारमा कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास

वर्ष	सूचीकरण	क्रममिलान र छनोट	तुलना	समस्या समाधान	वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान	सिर्जना	जम्मा
२०३०	१३	७	-	६६	-	३५	१२१
२०३८$_{\text{ख}}$	६	३	-	१४	-	२	२५
२०५२$_{\text{ख}}$	२५	२८	१	३४	२	१७	१०७
२०५८$_{\text{ख}}$	१३	२३	-	५०	९	२२	११७
२०६९$_{\text{ख}}$	२२	१०	-	३६	६	१६	९०

तालिका ८ अनुसार कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालामा समस्या समाधान कार्यलाई बढी तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम महत्त्व दिइएको देखिन्छ । २०३८$_{\text{ख}}$ को महेन्द्र मालामा समस्या समाधान कार्यलाई उच्च तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई न्यून प्राथमिकतामा राखिएको छ ।

२०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा समस्या समाधान कार्यलाई धेरै र तुलना कार्यलाई थोरै समेटिएको छ । २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पाठ्यपुस्तकले व्याकरणका अभ्यासबाट समस्या समाधान कार्यलाई उच्च र तुलना कार्यलाई न्यून प्राथमिकता दिएको स्पष्ट भएको छ । त्यसैगरी २०६९$_{ख}$ को नेपालीले पनि समस्या समाधान कार्यलाई बढी र तुलना कार्यलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ ।

समग्रमा कक्षा ४ अन्तर्गत २०२८ को महेन्द्र मालाले समस्या समाधान, २०३८$_{क}$ को महेन्द्र मालाले सूचीकरण, २०५२$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबले समस्या समाधान र २०६५$_{ख}$ को मेरो नेपालीले समस्या समाधान कार्यलाई नै उच्च महत्त्व दिइएको पाइन्छ । कक्षा ४ का यी पाठ्यपुस्तकमा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यसँग सम्बन्धित व्याकरणका अभ्यास प्रयोग गरिएको पाइँदैन । कक्षा ६ अन्तर्गत विश्लेष्य सबै पाठ्यपुस्तकले व्याकरणका अभ्यासबाट समस्या समाधान कार्यलाई जोड दिएका देखिन्छन् । २०३० को महेन्द्र मालाले तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान, २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र मालाले पनि तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान, २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकले तुलना, २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकले तुलना र २०६९$_{ख}$ को नेपालीले पनि तुलना कार्यलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ । यसरी कार्यपरकताका दृष्टिले कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यास समस्या समाधान कार्यसँग सम्बन्धित बढी र तुलना कार्यसँग सम्बन्धित कम रहेको पाइन्छ । यी तथ्यलाई विलिस (सन् १९९६) को कार्यपरकताको सिद्धान्तसँग तुलना गरेर हेर्दा कुनै पनि पाठ्यपुस्तकले उनले सुझाएको ढाँचालाई अनुशरण गरेको पाइँदैन । व्याकरणका अभ्यास बढ्दो कठिनाइस्तरका आधारमा सूचीकरण कार्यबाट प्रारम्भ भई सिर्जना कार्यमा टुङ्गिनुपर्नेमा त्यसो हुन सकेको पाइँदैन । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यास प्रस्तुतीकरण गर्दा सूचीकरण, क्रममिलान र छनोट, तुलना, समस्या समाधान, वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान तथा सिर्जना कार्यका अभ्यास क्रमशः प्रस्तुत गर्नुपर्नेमा त्यसो हुन सकेको देखिँदैन । सबै पाठ्यपुस्तकमा समस्या समाधान कार्यलाई बढी र तुलना तथा वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम महत्त्व दिइएको पाइन्छ । यसरी विलिस (सन् १९९६) को कार्यपरकताको सिद्धान्तका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यास असन्तुलित र क्रमभङ्ग देखिन्छन् । यसलाई कक्षा ४ (२०३८$_{ख}$) को पाठ बिसमा राखिएको निम्न उदाहरणबाट पुष्टि गर्न सकिन्छ :

नं. ४. तल दिइएका वाक्यमा क्रम मिलाऊ :

(क) साँझमा अस्ताउँदा सूर्य फागु सिम्रिकले खेले झैँ हुन्छ रङ्गीबिरङ्गी ।

(ख) यात्रीहरू त्यहाँ जाने भएर जान्छन् नाम्चे बजार ।

नं. ५. तलका शब्दमा विशेषण थप

. . . . कुकुर

. . . . घर ...

नं. ६. तलका नाम र विशेषणमा जोडा मिलाऊ

<u>विशेषण</u>	<u>नाम</u>
तातो	खाल्टो
चलाख	विद्यार्थी

(पृ. ६८)

प्रस्तुत उदाहरणमा सर्वप्रथम प्र.नं. ४ मा क्रममिलान र छनोट, त्यसपछि समस्या समाधान र अन्तिममा पुनः क्रममिलान र छनोट कार्यका अभ्यास दिइएको देखिन्छ । यस उदाहरणमा सूचीकरण, तुलना, वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान र सिर्जना कार्यका अभ्यास समावेश गरिएको पाइँदैन । त्यस्तै कार्यहरूको क्रम पनि सूचीकरणबाट प्रारम्भ भई सिर्जनात्मक कार्यमा टुङ्गिनुपर्नेमा त्यसो गरिएको देखिँदैन ।

व्याकरण शिक्षणलाई नियममा आधारितभन्दा कार्यपरक बनाउनुपर्ने मत पाइन्छ । कक्षामा बढीभन्दा बढी अभ्यास र प्रयोग गर्न सकेको खण्डमा विद्यार्थीहरू भाषाको प्रयोगमा सक्रिय र सिद्धहस्त हुन्छन् । हामोन्ड (सन् २०२१) ले नियममात्र सिकाउँदा विद्यार्थीहरू भाषाप्रयोगमा कमजोर हुने भएकाले व्याकरणका अभ्यासलाई अर्थपूर्ण कार्य र गतिविधिमा जोड्नुपर्ने बताएका छन् । उर (सन् १९९६) ले पनि व्याकरणका अभ्यासलाई कार्यमा आधारित क्रियाकलाप बनाएर प्रस्तुत गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । यी मतलाई संयोजन गर्दा व्याकरणका अभ्यास कार्यपरक हुनैपर्ने देखिन्छ । कक्षा ४ र ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई कार्यका आधारमा कस्ता प्रकृतिका पाउनुहुन्छ भनी सहभागीलाई जिज्ञासा राखिएकोमा उनीहरूले विद्यार्थी आफैले कार्य गर्न नसक्ने जबाफ दिएका छन् । उनीहरूले व्याकरणका सबै अभ्यास कार्यमै आधारित भए पनि यी अभ्यास गर्दा कुनै न कुनै रूपमा शिक्षकको सहयोग आवश्यक पर्ने धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् “व्याकरणको काम गर्दा हामीले सहयोग गर्नैपर्छ । अब उदाहरण

हेरेर केही केही अभ्यास गर्लान् तर सबै गर्न सक्दैनन्" । विषयविज्ञ १ ले "व्याकरणका अभ्यास कार्यपरक रहेको कुरा पूर्वानुमान मात्र भएको र यस सम्बन्धमा कुनै अध्ययन नभएको" दाबी गरेका छन् । त्यस्तै विषयविज्ञ २ ले चाहिँ पहिलाको व्याकरणको ढाँचा सैद्धान्तिक भएको तथ्य यसरी सुनाएका छन् "पहिला त पुरै सैद्धान्तिक हो । व्याकरणका नियम, सूत्रहरू घोकाइन्थ्यो । काम गरेर सिक्ने भन्ने त कुरै थिएन नि" । यसरी माथि प्रस्तुत उदाहरण र सहभागीका धारणाका आधारमा निर्धारित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सबै अभ्यास कार्यमै आधारित भए पनि विलिस (सन् १९९६) ले सुझाएको ढाँचा र क्रममा नरहेको प्रस्ट भएको छ ।

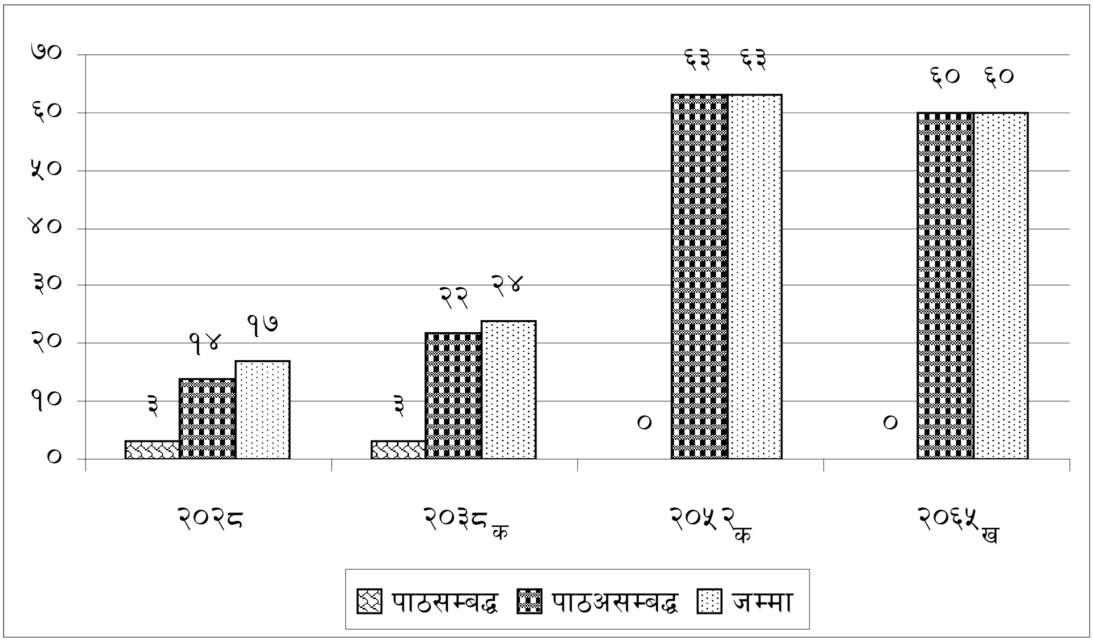
पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई नियम र परिभाषाका रूपमा मात्र नराखी विद्यार्थीले दैनिक जीवनमा भाषा प्रयोग गर्न सक्ने गरी कार्यमूलक ढङ्गले प्रस्तुत गरिनुपर्छ । व्याकरण सिक्नुको मूल ध्येय भाषिक शुद्धताका साथै प्रभावकारी सञ्चार गर्नु पनि हो । कार्यमूलक व्याकरणले भाषाको रूप वा संरचनाभन्दा पनि त्यसको अर्थ र प्रयोगलाई केन्द्रमा राख्दछ । यस दृष्टिकोणलाई प्रस्ट्याउँदै लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) ले व्याकरणलाई केवल निष्क्रिय ज्ञान नभई एक गतिशील सञ्चार क्षमता र व्याकरणिक कार्यक्षमताका रूपमा परिभाषित गरेका छन् । त्यसैले व्याकरणलाई व्यावहारिक कार्य र अभ्यासमार्फत मात्र सिकाउन सम्भव हुन्छ । यसै सन्दर्भमा रिचाड्र्स र रिप्पेन (सन् २०१४) ले व्याकरणलाई सङ्कथन र वास्तविक सन्दर्भमा आधारित कार्यमूलक रूपमा प्रस्तुत गर्न जोड दिएका छन् । सिकारुलाई भाषाका नियम स्वतःस्फूर्त रूपमा आत्मसात् गराउन र कक्षाकोठाबाहिरको वास्तविक संसारमा सही ढङ्गले सञ्चार गर्न सक्षम बनाउन पनि व्याकरणको कार्यमूलक प्रस्तुति हुनु आवश्यक छ । यसरी पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणले विद्यार्थीलाई नियम कण्ठ गराउने परम्परागत परिपाटीलाई छोडेर भाषा प्रयोगको सन्दर्भ र कार्यमूलक सचेतना जगाउन प्राथमिकता दिनुपर्छ ।

पाठसम्बद्धता

पाठसम्बद्धताका आधारमा व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध र पाठअसम्बद्ध गरी दुई भागमा विभाजन गरिएको छ । यस आधारमा कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र १

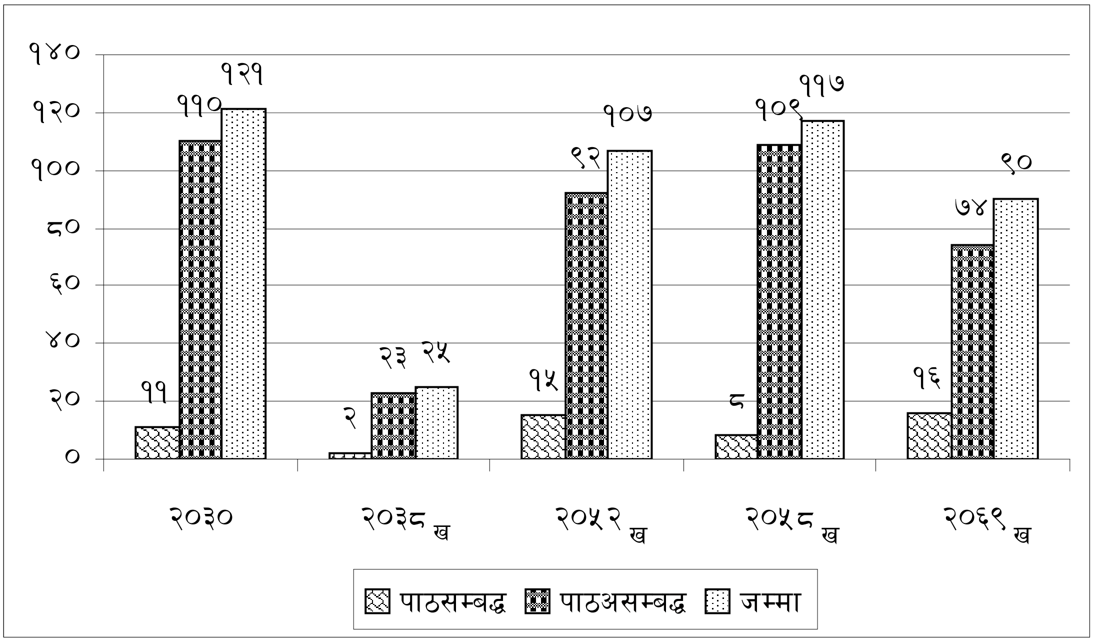
पाठसम्बद्धताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र १ अनुसार कक्षा ४ को २०२८ को महेन्द्र माला र २०३८$_{क}$ को महेन्द्र मालामा पाठसम्बद्ध अभ्यास कम र पाठअसम्बद्ध अभ्यास बढी रहेका पाइन्छन् । २०५२$_{क}$ को मेरो नेपाली र २०६५$_{ख}$ को मेरो नेपालीमा भने पाठसम्बद्ध अभ्यास शून्य र पाठअसम्बद्ध अभ्यास मात्र रहेका भेटिन्छन् । यसरी कक्षा ४ का विश्लेष्य पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठसम्बद्ध अभ्यास कम र पाठअसम्बद्ध अभ्यास बढी रहेको पाइन्छ । कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धतालाई निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र २

पाठसम्बद्धताका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र २ अनुसार कक्षा ६ का विश्लेषित पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमा पाठसम्बद्धभन्दा पाठअसम्बद्ध प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यास बढी प्रयोग गरिएको देखिन्छ । यो तथ्यअनुसार कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास पनि पाठसम्बद्ध कम र पाठअसम्बद्ध अभ्यास बढी रहेको स्पष्ट भएको छ । यो तथ्यलाई पुष्टि गर्न कक्षा ६ (२०५२$_{ख}$) को पाठ्यपुस्तकमा राखिएका पाठसम्बद्ध र पाठअसम्बद्ध व्याकरणिक अभ्यासलाई यहाँ उदाहरणका रूपमा प्रस्तुत गरिन्छ :

१. वचनमा फेरबदल आउने गरी वाक्यपरिवर्तन गर :

उदाहरण : म बजार जान्छु = हामी बजार जान्छौँ ।

राम किताब किन्छ ।

प्रहरी चोर समात्छ । ...

२. खाली ठाउँ भर :

(क) मैले लेख .... । (लेख्यौ, लेखेँ)

(ख) .... छाता ओढ्छौँ । (म, हामी) ...

३. एकवचन र बहुवचन जनाउने पाँचपाँचओटा वाक्य लेख ।

४. माथिको पाठमा परेका क्रियापदमध्येबाट एकवचन र बहुवचनका पाँचपाँचओटा क्रियापदहरू टिपी शिक्षकलाई देखाऊ :

उदाहरण : हुन्छ = एकवचन भन्छन् = बहुवचन (पृ. १८)

प्रस्तुत उदाहरणमा प्र.नं. १, २ र ३ का अभ्यास पाठसँग सम्बद्ध रहेका पाइँदैनन् । प्र.नं. ४ भने पाठसँग सम्बद्ध रहेको पाइन्छ । यस्तै किसिमको प्रयोग कक्षा ४ र ६ का विश्लेष्य सबै नेपाली पाठ्यपुस्तकमा गरिएको भेटिन्छ ।

समग्रमा कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{क}$, २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा पाठसँग आबद्ध गरी प्रस्तुत गरिएका व्याकरणका अभ्यास न्यून सङ्ख्यामा रहेका पाइन्छन् । यी पाठ्यपुस्तकमा पाठअसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासको बाहुल्य रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी कक्षा ६ का २०३०, २०३८$_{ख}$, २०५२$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा पनि पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यास कम र पाठअसम्बद्ध प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यास बढी रहेको पाइन्छ । व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धताका आधारमा यी सबै पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेका देखिन्छन् । प्रस्तुत तथ्यलाई पाठका विषयवस्तुलाई अधिकाधिक उपयोग गर्ने किसिमका व्याकरणका अभ्यास पाठ्यपुस्तकमा राखिनुपर्छ भन्ने अधिकारी (२०६३) को धारणासँग तुलना गर्दा तालमेल भएको पाइँदैन । यी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसँग आंशिकरूपमा मात्रै एकीकृत गरिएको पाइन्छ । यस विषयमा जिज्ञासा राख्दा सहभागीहरूले पनि व्याकरणका अभ्यास आंशिक मात्र पाठसम्बद्ध भएको जवाफ दिएका छन् । यसै सन्दर्भमा शिक्षक २ भन्छन् :

> सबै अभ्यास पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छैनन् तर कतिपय छन् पनि । जस्तै : कुनै पाठमा अगाडि पाठमा भएका वाक्य नै त छैनन् तर त्यस्तै ढाँचाका वाक्य दिएर किताबको पाठ हेरेर गर्न सक्ने बनाउन खोजिएको छ । केही छ । ... यसरी किताबकै पाठमा प्रयोग भएको काल, पक्ष, ढाँचाको अभ्यास दिइयो भने विद्यार्थीलाई काम गराउन सहज हुन्छ । व्याकरणका अभ्यासहरू पाठमा आधारित भएर दिँदा राम्रो र सहज हुन्छ ।

प्रस्तुत धारणाअनुसार व्याकरणका अभ्यास पाठमा आधारित बनाउनु आवश्यक रहे पनि त्यसो हुन नसकेको देखिन्छ । यस तथ्यलाई स्विकार्दै विषयविज्ञ २ भन्छन् “आधारभूत तहका पुराना पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध गर्ने काम त्यति भएको

देखिँदैन । ... आंशिक रूपमा भएको छ । यो अवधारणा अहिलेका पाठ्यपुस्तकमा बढी कार्यान्वयनमा आएको देखिन्छ । व्याकरणका सबै अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध गराउन सके व्याकरण छुट्टै भन्नै पर्दैन" । यस भनाइले पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासले विद्यार्थीलाई सिकाउन सहज हुने तथा त्यहाँ प्रयुक्त ढाँचाको अनुकरण गरी सिर्जना गर्नसक्ने क्षमता विकास हुने देखिन्छ । ह्यालिडे (सन् १९९४) को कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु र अभ्यास पाठसम्बद्ध र पाठको भाषा संरचनाअनुसारका हुनैपर्दछ । पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासले मात्र विद्यार्थीहरूलाई वास्तविक भाषाप्रयोगको ज्ञान हुन सक्छ । उर (सन् १९९६) ले पनि व्याकरणका अभ्यासलाई पाठ वा सन्दर्भसित जोड्नैपर्ने बताएका छन् । यी मान्यताका आधारमा व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध हुनैपर्ने देखिन्छ । यसरी माथि प्रस्तुत गरिएका उदाहरण, स्थापित मान्यता र सहभागीका धारणाअनुसार व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध बनाउनु उपयुक्त भए पनि विश्लेषित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास आंशिक मात्र पाठसम्बद्ध रहेको स्पष्ट भएको छ ।

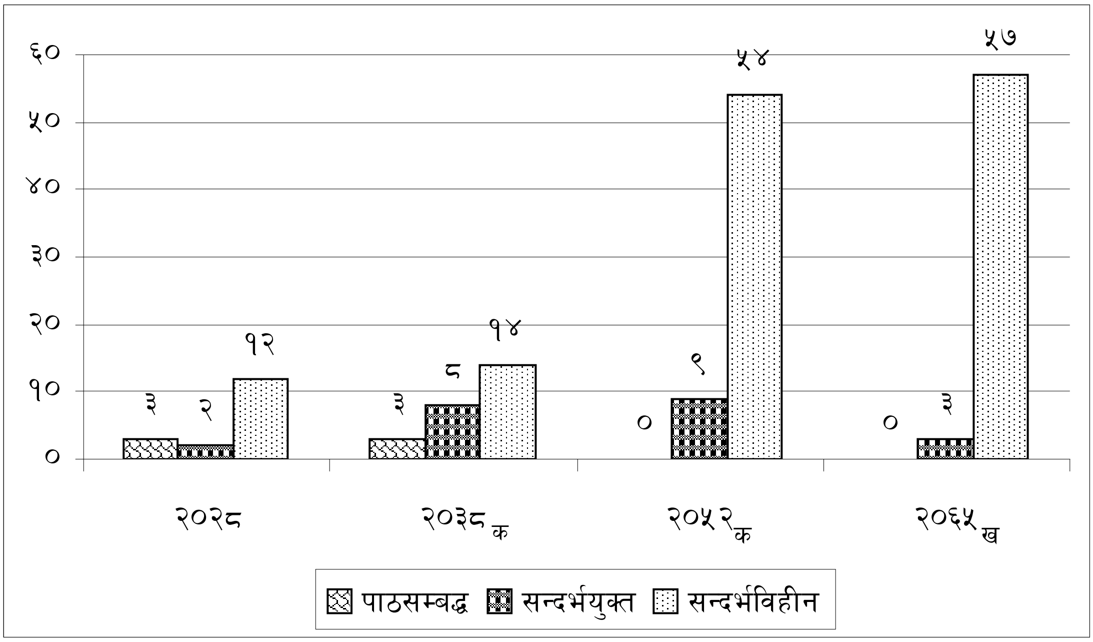
पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका अभ्यास अनिवार्य रूपमा पाठसम्बद्ध हुनुपर्छ । व्याकरणका पाठसम्बद्ध अभ्यासले मात्र सिकारुले व्याकरणलाई अर्थपूर्ण रूपमा कार्यद्वारा सिक्न सक्छन् । पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासले नै सिकारुले भाषा प्रयोगको वास्तविक सन्दर्भ, अर्थ र प्रयोगको मर्मलाई ग्रहण गर्न सक्छन् । अतः सिकारुको भाषिक सचेतना, सञ्चार दक्षता र व्यावहारिक प्रयोगको क्षमता बढाउन पनि व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध बनाउनैपर्ने देखिन्छ ।

सन्दर्भपरकता

सन्दर्भपरकताका आधारमा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध, सन्दर्भयुक्त र सन्दर्भविहीन गरी अध्ययन गरिएको छ । कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र ३

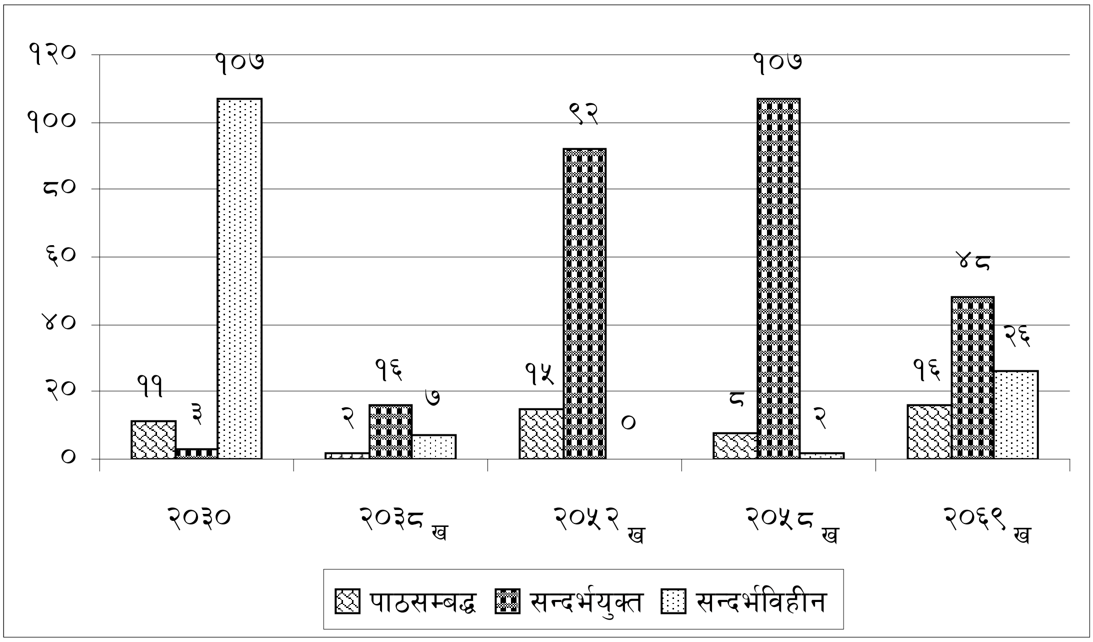
सन्दर्भपरकताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र ३ अनुसार कक्षा ४ का विश्लेषित चारओटा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता न्यून रहेको देखिन्छ । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा सन्दर्भसहित व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुतीकरणमा भन्दा सन्दर्भविहीन प्रस्तुतीकरणमा जोड दिइएको स्पष्ट भएको छ । त्यस्तै कक्षा ६ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र ४

सन्दर्भपरकताका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र ४ अनुसार कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू पाठ्यपुस्तकमा सन्दर्भयुक्त व्याकरणका अभ्यास बढी रहेका देखिन्छन् । कक्षा ६ का उपर्युक्त नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता अध्ययन गर्दा २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू पाठ्यपुस्तक व्याकरणको सन्दर्भयुक्त प्रस्तुतिका दृष्टिले सबल रहेका देखिन्छन् ।

समग्रमा व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकताका दृष्टिले कक्षा ४ का विश्लेषित चारैओटा पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेका देखिन्छन् । कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू पाठ्यपुस्तकमा सन्दर्भयुक्त व्याकरणका अभ्यासको बढी प्रयोग गरिएको पाइन्छ । तुलनात्मक रूपमा व्याकरणको सन्दर्भयुक्त प्रस्तुतिका दृष्टिले कक्षा ४ का भन्दा कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तक सबल रहेका देखिन्छन् । यी तथ्यलाई पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु सन्दर्भपूर्ण ढङ्गले संयोजन गरिनुपर्छ भन्ने नुनान (सन् १९९८) को अवधारणासँग दाँज्दा कक्षा ६ का $२०३८_{ख}$, $२०५२_{ख}$, $२०५८_{ख}$ र $२०६९_{ख}$ का पुस्तक उपयुक्त रहेका देखिन्छन् । पुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुति सन्दर्भविहीन भए शिक्षण पनि सन्दर्भविहीन हुने देखिन्छ । यस्तो अवस्थामा अधिकारी (२०७०/२०७१), पौडेल (२०७०/२०७१) र

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले भने जस्तो व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण शिक्षण हुनसक्ने देखिँदैन । यसरी कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{\text{क}}$, २०५२$_{\text{क}}$ र २०६५$_{\text{ख}}$ तथा कक्षा ६ को २०३० को पाठ्यपुस्तक व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुतिका आधारमा कमजोर रहेका पाइन्छन् । विश्लेषित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त सन्दर्भयुक्त र सन्दर्भविहीन व्याकरणका अभ्यासको उदाहरण निम्नबमोजिम दिइएको छ :

नं. ७. तलका कुराहरू पढी मानिस, ठाउँ र वस्तुका नाम तालिकामा लेख :

हरिको घर जनकपुरमा छ । फुलियाको गाउँ वस्तीपुरमा छ । छिरिङ र पेमाको घर सोलुखुम्बु जिल्लामा पर्छ । जुजुमान काठमाडौँमा बस्छन् । बेखामानको घर भक्तपुरमा छ । मेरो मामाघर विराटनगरमा छ । मचाहिँ उदयपुरमा बस्छु । मेरा बगैँचामा सयपत्री, गुलाफ र चमेलीका फूल छन् । त्यहाँ, आँप, कटहर र मेवाका बोट पनि छन् ।

मानिसका नाम	ठाउँका नाम	वस्तुका नाम

(कक्षा ४, २०५२$_{\text{क}}$, पृ. ११)

नं. १. तल दिइएका वाक्यहरूलाई एकवचनमा बदल :

(क) कोइलीहरू गीत गाउँछन् ।

(ख) बाघहरू मृगलाई खान्छन् । ...

नं. २. तल दिइएका वाक्यहरूलाई बहुवचनमा बदल :

(क) रुख हरियो हुन्छ ।

(ख) मोटर छिटो दौडन्छ । ... (कक्षा ६, २०३८$_{\text{ख}}$, पृ. ६२)

प्रस्तुत उदाहरणहरूमध्ये कक्षा ४ (२०५२$_{\text{क}}$) को उदाहरण सन्दर्भयुक्त रहेको छ । यसमा सन्दर्भका आधारमा काम गर्न निर्देश गरिएको छ । दोस्रो उदाहरणमा भने कुनै सन्दर्भ दिइएको छैन । यसमा व्याकरणलाई सोभै प्रश्नका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । व्याकरण शिक्षणमा यस्ता सन्दर्भविहीन अभ्यास अनुपयुक्त मानिन्छ ।

व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकताका सम्बन्धमा सहभागीहरूले कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास आंशिकरूपमा सन्दर्भयुक्त रहे पनि

सन्दर्भविहीन व्याकरणका अभ्यासको बाहुल्य रहेको धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् "कुनै कुनै अभ्यासहरू पाठसँग, कुनै सन्दर्भ दिएर र कुनै चाहिँ सोझै प्रश्नको रूपमा समेत प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ" । उनको यो भनाइले पनि विश्लेषित सबै पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भयुक्त नरहेको पुष्टि भएको छ । व्याकरणका अभ्यासलाई सन्दर्भबद्ध गर्न नसकिएको कारणबारे सोध्दा विषयविज्ञ २ ले "पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको सीमित पृष्ठसङ्ख्या निर्धारणका कारण व्याकरणका सबै अभ्यासमा सन्दर्भ दिन नसकिएको" जवाफ दिएका छन् ।

पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणलाई सन्दर्भपरक रूपमा राख्नु आवश्यक हुन्छ । भाषाको वास्तविक अर्थ र प्रयोग त्यसको सामाजिक वा विधागत सन्दर्भमा मात्र स्पष्ट हुने भएकाले व्याकरणको सन्दर्भपरक प्रयोगमा जोड दिइएको हो । व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकका विधागत पाठ, संवाद वा कथासँग जोडेर सिकाउँदा सिकारुहरूले भाषाका नियमहरूलाई कण्ठ नगरीकनै तिनको व्यावहारिक प्रयोग स्वतःस्फूर्त रूपमा सिक्ने अवसर पाउँछन् । व्याकरणलाई सङ्कथन र अर्थपूर्ण सन्दर्भमा प्रस्तुत गरेको खण्डमा सिकारुहरूले कुन परिस्थितिमा, कोसँग र कसरी सही वाक्यसंरचना प्रयोग गर्ने भन्ने सामाजिक-भाषिक दक्षता विकास गर्छन् । सन्दर्भपरक व्याकरणले सिकारुलाई अमूर्त नियमको बोझबाट मुक्त गराई उनीहरूको सञ्चार क्षमता र भाषिक सचेतनालाई बढाउँछ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई सन्दर्भपरक वा सङ्कथनकेन्द्रित बनाउँदा विद्यार्थीहरूले वाक्यको तहभन्दा माथि उठेर वास्तविक जीवनमा प्रभावकारी संवाद गर्न र पाठको मर्म बुझ्न सक्षम हुन्छन् । यसरी सिकारुको दिगो सिकाइ र उच्च भाषिक कार्यक्षमताका लागि पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई सधैँ अर्थपूर्ण सन्दर्भसहित समेटिनु अनिवार्य छ ।

भाषिक सिपपरकता

यस उपशीर्षकमा व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपसँगको आबद्धतालाई प्रस्तुत गरिएको छ । यस आधारमा छनोटमा परेका कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यास सात किसिमका भाषिक सिपसँग सम्बन्धित रहेका देखिन्छन् । यहाँ सर्वप्रथम कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकतालाई निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९

कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता

वर्ष	सुनाइ	बोलाइ	पढाइ	लेखाइ	सुनाइ र लेखाइ	बोलाइ र लेखाइ	पढाइ र लेखाइ	जम्मा
२०२८	-	१	-	१२	१	२	१	१७
२०३८$_{क}$	-	१	५	१८	१	-	-	२५
२०५२$_{क}$	-	-	५	५४	-	-	४	६३
२०६५$_{ख}$	-	१	२	५५	१	-	१	६०

तालिका ९ अनुसार कक्षा ४ का चारैओटा पाठ्यपुस्तकले व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिएको देखिन्छ । लेखाइपछि बढी जोड दिइएको सिप पढाइ रहेको पाइन्छ । यसपछिको क्रममा बोलाइ तथा सबैभन्दा कम महत्त्व दिइएको सिप सुनाइ रहेको देखिन्छ । यी पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासबाट भाषिक सिपको एकीकृत विकास गराउन खोजिएको समेत पाइन्छ । यसरी व्याकरणका अभ्यासबाट भाषिक सिपलाई एकीकृत गर्दा समेत लेखाइलाई नै बढी जोड दिइएको देखिन्छ । यस आधारमा कक्षा ४ का उपर्युक्त पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास भाषाका सुनाइ, बोलाइ र पढाइ सिपभन्दा लेखाइ सिपसँग बढी सम्बद्ध भएको स्पष्ट भएको छ । यसैगरी कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपसँगको आबद्धतालाई निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १०

कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता

वर्ष	सुनाइ	बोलाइ	पढाइ	लेखाइ	सुनाइ र लेखाइ	बोलाइ र लेखाइ	पढाइ र लेखाइ	जम्मा
२०३०	-	२	४	११५	-	-	-	१२१
२०३८$_{ख}$	-	-	-	२४	-	-	१	२५
२०५२$_{ख}$	-	-	३	१०४	-	-	-	१०७
२०५८$_{ख}$	-	१	२	११४	-	-	-	११७
२०६९$_{ख}$	-	२	३	६६	-	-	१९	९०

तालिका १० अनुसार कक्षा ६ का विश्लेषित पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासले पनि सुनाइ, बोलाइ र पढाइ सिपभन्दा लेखाइ सिपलाई प्राथमिकता दिएको देखिन्छ । उपर्युक्त पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासले एकल र संयुक्तरूपमा लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिएको देखिन्छ । व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपसँगसँगै सुनाइ, बोलाइ र पढाइ सिपलाई आबद्ध गर्ने कार्यको थालनी २०३० को पाठ्यपुस्तकबाट भएको पाइएको छ भने यो क्रम २०६९$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा आइपुग्दा अझ व्यापक बनेको देखिन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा भाषिक सिपहरूको प्रयोगलाई कक्षा ६ (२०५२$_{ख}$) को पाठ १५ मा राखिएको अभ्यासका आधारमा निम्नअनुसार देखाउन सकिन्छ :

१. तिम्रो परिवारमा भएका र प्रयोग हुने व्यक्ति र वस्तुका दशओटा नाम लेख र ती नामहरू कुन कुन प्रकारका हुन् छुट्याऊ ।

२. नामको परिचय देऊ र प्रकार लेख ।

३. खाली ठाउँमा सुहाउँदा नाम भर :

- घर, शिक्षक, पुस्तक, -, - जातिवाचक नाम हुन् ।
- हरि, सरस्वती, ‘मेरो नेपाली किताब’, -, - व्यक्तिवाचक नाम हुन् । ...

४. ठिक र बेठिक छुट्याऊ

- कुर्सी व्यक्तिवाचक नाम हो ।
- कागज द्रव्यवाचक नाम हो । ...

५. जोडा मिलाऊ

जातिवाचक नाम	लुम्बिनी
व्यक्तिवाचक नाम	हात्ती ...

६. सबै प्रकारका 'नाम' प्रयोग गरी दश वाक्यमा आफ्नो विद्यालयका बारेमा लेख ।

७. 'राष्ट्रको अखण्डता' भन्ने पाठबाट नाम शब्दहरू टिप र ती कस्ता नाम हुन् छुट्याऊ । (पृ. ८५)

प्रस्तुत उदाहरणमा दिइएका व्याकरणका सबै अभ्यास लेखाइ सिपसँग मात्रै आबद्ध देखिन्छन् । प्र.नं. ३, ४ र ५ का अभ्यास मौखिक रूपमा पनि समाधान गर्न सकिने देखिए पनि पाठ्यपुस्तकमा त्यसको प्रत्यक्ष सङ्केत गरिएको छैन । अभ्यासको निर्देशनका आधारमा यी अभ्यास पनि लिखित रूपमा नै समाधान गर्न सकिने देखिन्छ । यसरी आंशिक रूपमा अन्य सिपहरू जोडिए पनि मूल रूपमा व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपलाई प्राथमिकता दिइएको पुष्टि भएको छ ।

समग्रमा कक्षा ४ र ६ का विश्लेषित पाठ्यपुस्तकले व्याकरणका अभ्यासमार्फत लेखाइ सिपलाई उच्च महत्त्व दिएको देखिन्छ । यी पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासले भाषाका सुनाइ, बोलाइ र पढाइ तथा लेखाइ सिपसँग यिनको एकीकृत सिकाइलाई कमै मात्र महत्त्व दिएको पाइन्छ । यसले व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गराउनुपर्ने पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८) को मान्यता प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा आंशिकरूपमा पालना भएको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षणसँगसँगै यसको मापन परीक्षण पनि भाषिक सिपसम्बद्ध हुनुपर्ने मान्यता अधिकारी र शर्मा (२०६५) तथा सुवेदी (२०७५) ले राखेका छन् । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका लेखाइ सिपकेन्द्री अभ्यासको बाहुल्यले यो अपेक्षा पनि प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकबाट पूरा हुने देखिँदैन ।

सहभागीहरूका प्रतिक्रिया विश्लेषण गर्दा व्याकरणका अभ्यास भाषाका सिपबाट बिमुख हुन नहुने निष्कर्ष प्राप्त भएको छ । उनीहरूले भाषिक सिपसम्बद्ध व्याकरणका

अभ्यासले विद्यार्थीको बोध र अभिव्यक्ति क्षमता निखारिने तर्क गरेका छन् । उनीहरूले कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासबाट भाषिक सिपको सन्तुलित विकासमा ध्यान नदिइएको बताएका छन् । यही कारणले गर्दा व्याकरणका अभ्यासबाट विद्यार्थीको बोध र अभिव्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास हुन नसकेको उनीहरूको ठहर छ । यस सम्बन्धमा शिक्षक २ भन्छन् "व्याकरणका अभ्यासले लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिएका छन् । कुनै कुनै अभ्यास सुनाइ, उच्चारण, वाचन, बोलाइ र पढाइसँग पनि सम्बन्धित छन् तर बढी मात्रामा लेखाइसँग सम्बन्धित छन् । यसले गर्दा विद्यार्थीहरू अन्य सिपमा कमजोर भएका छन्" । विषयविज्ञ २ ले व्याकरणका माध्यमद्वारा भाषाका चारै सिपको विकासमा सहयोग पुऱ्याउन भाषाशिक्षणभित्रै व्याकरणलाई समावेश गर्न सुझाएका छन् । उनी भन्छन् "भाषा शिक्षणभित्रै व्याकरणलाई जोड्नुपर्छ । भाषाका सिप सिकाएपछि व्याकरण स्वतः सिकिन्छ । सुनाइमा पनि व्याकरणका विषयवस्तु आउन सक्छन् । बोलाइमा पनि व्याकरण आउन सक्छ" । यसरी कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिने किसिमका रहेको र ती अभ्यासले भाषाका चारै सिपको सन्तुलित विकासमा सहयोग गर्न नसकेको कुरामा सहभागीहरूका दृष्टिकोणका आधारमा पनि पुष्टि भएको छ ।

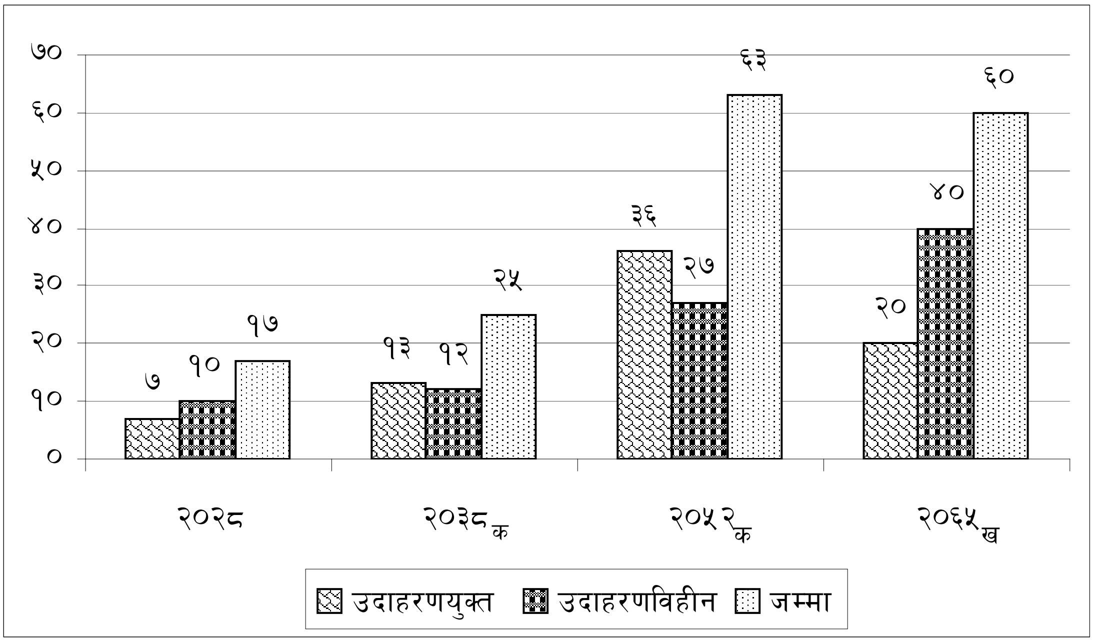
भाषिक सिपको विकासमा व्याकरणको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहन्छ । प्रभावकारी सुनाइ सिपका माध्यमले बोलाइलाई सन्दर्भअनुकूल र अर्थपूर्ण बनाउन व्याकरणको खाँचो हुन्छ । व्याकरणिक ज्ञानले भाषाको बुझाइ क्षमतामा दक्षता बढाउँछ । लेखनमा स्पष्टता र शुद्धता कायम गर्न पनि व्याकरणले सहयोग गर्छ । लेखनशैलीलाई परिष्कारयुक्त र बोधगम्य बनाउन यसले मद्दत गर्छ । बोध र अभिव्यक्तिको यस्तो क्षमता हासिल गर्न व्याकरणका अभ्यास भाषिक सिपसँग सम्बद्ध हुनैपर्ने देखिन्छ ।

उदाहरणको प्रयोग

यस उपशीर्षकमा व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग गरिएको र नगरिएको आधारमा अध्ययन गरिएको छ । कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण प्रयोगको अवस्थालाई निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र ५

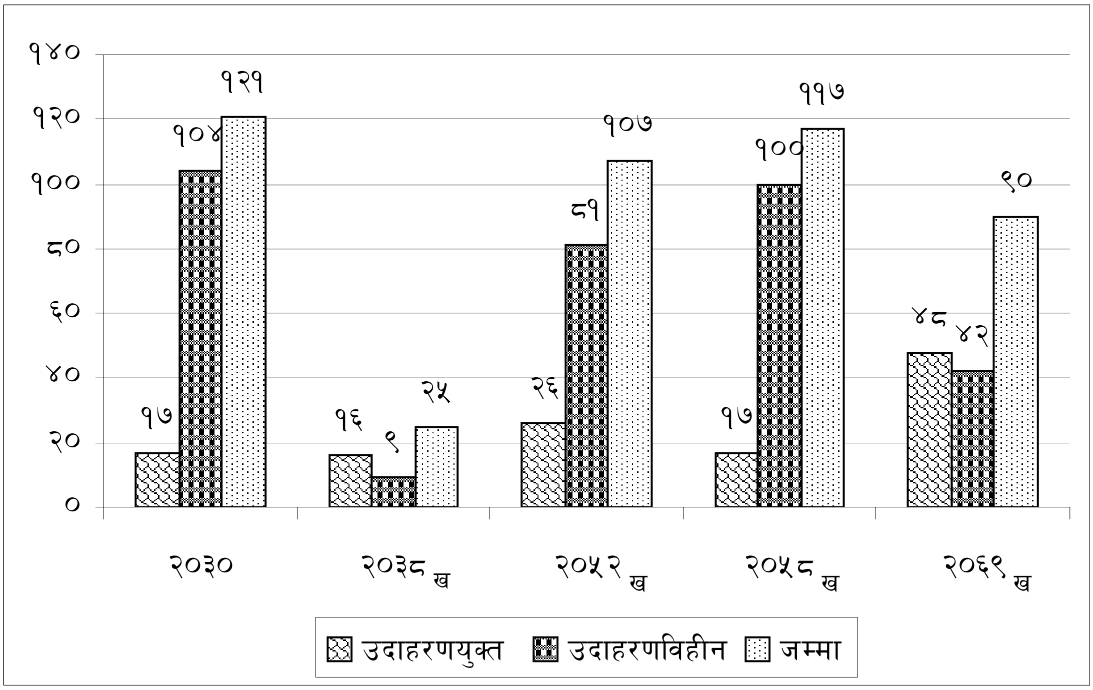
उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र ५ अनुसार २०२८ को महेन्द्र मालामा उदाहरणयुक्त व्याकरणका अभ्यासभन्दा उदाहरणविहीन अभ्यास बढी रहेका छन् । २०३८$_{क}$ को महेन्द्र मालामा उदाहरणयुक्त अभ्यासको बाहुल्य देखिन्छ । २०५२$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबमा उदाहरणयुक्त अभ्यासको सङ्ख्या उल्लेख्य रहेको पाइन्छ भने २०६५$_{ख}$ को मेरो नेपालीमा उदाहरणविहीन अभ्यासको सङ्ख्या उच्च रहेको देखिन्छ । यसरी उदाहरण प्रयोगका दृष्टिले २०३८$_{क}$ र २०५२$_{क}$ का कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तक सबल तथा २०२८ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकचाहिँ कमजोर देखिन्छन् । यसैगरी कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणको प्रयोगका आधारमा निम्न स्तम्भचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भचित्र ६

उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास



स्तम्भचित्र ६ अनुसार २०३० को महेन्द्र मालामा व्याकरणका उदाहरणयुक्त अभ्यासभन्दा उदाहरणविहीन अभ्यास बढी रहेका छन् । २०३८ख को महेन्द्र मालामा भने उदाहरणयुक्त अभ्यास उच्च मात्रामा राखिएका छन् । २०५२ख र २०५८ख का हाम्रो नेपाली पुस्तकमा उदाहरणयुक्त अभ्यासभन्दा उदाहरणविहीन अभ्यास बढी समावेश गरिएको छ । त्यस्तै २०६९ख को नेपालीमा उदाहरणयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सङ्ख्या उच्च रहेको देखिन्छ । यसरी व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमध्ये २०३८ख र २०६९ख का पाठ्यपुस्तक सबल देखिन्छन् । २०३०, २०५२ख र २०५८ख का पाठ्यपुस्तकमा उदाहरणविहीन व्याकरणका अभ्यासको बढी प्रयोग भेटिएकाले व्याकरणमा उदाहरणको प्रयोगका आधारमा यी पाठ्यपुस्तक कमजोर बनेका पाइन्छन् ।

समग्रमा कक्षा ४ का २०२८ र २०६५ख तथा कक्षा ६ का २०३०, २०५२ख र २०५८ख का नेपाली पाठ्यपुस्तक व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगका दृष्टिले पौडेल (२०७०/२०७१) ले भनेझैँ उपयुक्त देखिँदैनन् । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८) ले व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रयोग र शिक्षणलाई अस्वीकार गरी उदाहरण र प्रयोगमा

केन्द्रित गर्नुपर्ने धारणा राखेकोमा उक्त पाठ्यपुस्तक यो नीतिको विपरीत रहेका पाइन्छन् । विश्लेषित कक्षा ४ का चारओटा पाठ्यपुस्तकमध्ये $२०३८_{क}$ र $२०५२_{क}$ तथा कक्षा ६ का पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमध्ये $२०३८_{ख}$ र $२०६९_{ख}$ का पाठ्यपुस्तक व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगका दृष्टिले उपयुक्त रहेका पाइन्छन् । यस कुरालाई पुष्टि गर्न कक्षा ६ ($२०५८_{क}$) को पाठ ३ मा राखिएका उदाहरणयुक्त र उदाहरणविहीन व्याकरणका अभ्यासलाई यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ :

१. वचनमा फेरबदल आउने गरी वाक्यपरिवर्तन गर :

उदाहरण : म बजार जान्छु = हामी बजार जान्छौँ ।

- राम किताब किन्छ ।
- प्रहरी चोर समात्छ । ...

२. खाली ठाउँ भर :

(क) मैले लेख .... । (लेख्यौ, लेखेँ)

(ख) .... छाता ओढ्छौँ । (म, हामी) ...

३. एकवचन र बहुवचन जनाउने पाँचपाँचओटा वाक्य लेख ।

४. माथिको पाठमा परेका क्रियापदमध्येबाट एकवचन र बहुवचनका पाँचपाँचओटा क्रियापदहरू टिपी शिक्षकलाई देखाऊ :

उदाहरण : हुन्छ = एकवचन *भन्छन् = बहुवचन*

५. वचनको परिचय देऊ ।

६. वचन बदलेर वाक्यमा प्रयोग गर :

म, उनीहरू, ऋषि, बहिनीहरू, कालो, ठुला, तपाईं । (पृपृ. १८-१९)

प्रस्तुत उदाहरणमा प्र.नं. १ र ४ उदाहरणयुक्त अभ्यास रहेका छन् । प्र.नं. २, ५ र ६ मा चाहिँ उदाहरण दिइएको पाइँदैन । प्र.नं. ५ चाहिँ व्याकरणको नियम लेख्ने कार्यसँग सम्बन्धित रहेको देखिन्छ । यस्तो प्रचलन पछिल्ला पाठ्यपुस्तकमा रहेको पाइँदैन । यसरी कक्षा ४ र ६ का पुराना सबै पाठ्यपुस्तकका व्यारकणका अभ्यासमा उदाहरणको आंशिक प्रयोग मात्र गरिएको पाइन्छ ।

व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरण दिनु आवश्यक रहेको धारणा सहभागीहरूले राखेका छन् । पुराना पाठ्यपुस्तकमा केही केही व्याकरणका अभ्यासमा मात्र उदाहरण

दिइएको उनीहरूको भनाइ छ । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् "पहिले त उदाहरण नदिई सोझै प्रश्नमात्र दिइन्थ्यो । त्यसो हुँदा शिक्षकलाई काम गर्न, गराउन धेरै कठिन थियो । ... शिक्षकलाई विषयवस्तुको ज्ञान कम हुँदाको अवस्थामा पनि उदाहरणले मद्दत गर्छन् । विद्यार्थीलाई त झन् गर्ने नै भइहाले" । विषयविज्ञ ३ भने पुराना पाठ्यपुस्तकमा उदाहरण कम हुनु स्वाभाविक मान्छन् । उनका विचारमा व्याकरणका अभ्यासमा धेरै मात्रामा उदाहरण समावेश गर्ने कार्यको थालनी २०४९ पछि मात्रै भएको हो । उनी भन्छन् "पहिलाका पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त नै समावेश गर्ने र शिक्षणमा पनि सिद्धान्त सिकाइने भएकाले उदाहरणलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ । ... उदाहरण पर्याप्त नहुँदा विद्यार्थीलाई सिकाउन कठिन हुन्थ्यो" । यसरी सहभागीहरूले व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको सर्वोपरि भूमिका रहने भए पनि कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको कमी रहेको धारणा राखेका छन् । यस आधारमा अध्येताको विश्लेषण र सहभागीका धारणाबिचमा तालमेल भएको छ ।

व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग आवश्यक मानिन्छ । वालवर्क (सन् २०२४) ले व्याकरणका अभ्यासमा राखिने उदाहरणहरू वास्तविक जीवन परिवेशमा आधारित हुनुपर्ने भन्दै यसको सन्दर्भपरकतामा जोड दिएका छन् । लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) ले पनि व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणसहित प्रस्तुत गर्दा मात्र विद्यार्थीले तिनको वास्तविक प्रयोग बुझ्न सक्ने भन्दै यसको आवश्यकता औँल्याएका छन् । व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगले विद्यार्थीको सिकाइमा प्रत्यक्ष सहयोग पुग्ने देखिन्छ । उदाहरणका आधारमा विद्यार्थीले आफै काम गर्न सक्ने तथा सिकेको ज्ञान चीरस्थायी बन्ने हुनाले व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

निर्देशन

व्याकरणका अभ्यासमा दिइने निर्देशन सरल, स्पष्ट र छोटा हुनुपर्छ । पाठ्यपुस्तकमा दिइएका अभ्यास गर्ने आधार भनेकै निर्देशन हुन् । निर्देशनहरू स्पष्ट नभएमा निर्धारित कार्य पूरा गर्न कठिनाइ हुन्छ । हामोन्ड (सन् २०२१) ले व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन अर्थपूर्ण र सन्दर्भपूर्ण हुनुपर्ने मान्यता राखेका छन् । पेट्राकी र हिल (सन् २०१०) ले चाहिँ यस्ता अभ्यासका निर्देशन चरणबद्ध, मार्गदर्शक र सहयोगात्मक हुनुपर्ने बताएका छन् । यसरी व्याकरणका अभ्यासमा दिइने निर्देशन अर्थपूर्ण, मार्गनिर्देशक र सिकारुमैत्री हुनैपर्ने देखिन्छ ।

कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका १७ ओटा व्याकरणका अभ्यासका निर्देशन तीनदेखि २३ शब्दसम्मका रहेका पाइन्छन् । यी निर्देशनहरू तीन शब्दको एउटा, चार शब्दका दुईओटा, छ शब्दका तीनओटा, आठ शब्दका पाँचओटा, ११ शब्दको एउटा, १२ शब्दको एउटा, १४ शब्दको एउटा, १५ शब्दको एउटा, २१ शब्दको एउटा र २३ शब्दको एउटा रहेका छन् । निर्देशनको वाक्यसंरचना अध्ययन गर्दा सरल वाक्यका निर्देशन पाँचओटा र संयुक्त वाक्यका निर्देशन १२ ओटा रहेका पाइन्छन् । मिश्र वाक्यको प्रयोग निर्देशनमा गरिएको पाइँदैन । त्यस्तै निर्देशनले सङ्केत गरेको कार्यको संयोजन विश्लेषण गर्दा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन छवटा, दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन नौओटा र तीनओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन दुईओटा रहेका छन् । यस पाठ्यपुस्तकमा शब्दसङ्ख्याका आधारमा पाँच शब्द, वाक्यसंरचनाका आधारमा संयुक्त वाक्यढाँचा र कार्यको संयोजनका आधारमा दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेका देखिन्छन् ।

कक्षा ४ को महेन्द्र माला ($२०३८_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका २५ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये पाँचओटा अभ्यासमा सैद्धान्तिक ज्ञानलाई प्रश्नका रूपमा सोधिएको छ । यी प्रश्नमा निर्देशन दिइएको छैन । निर्देशन दिइएका २० ओटा व्याकरणका अभ्यासका निर्देशन चार देखि १६ शब्दसम्मका रहेका पाइन्छन् । यी निर्देशनहरू चार शब्दका दुईओटा, पाँच शब्दका दुईओटा, छ शब्दको एउटा, सात शब्दका दुईओटा, आठ शब्दको एउटा, नौ शब्दका तीनओटा, १० शब्दका चारओटा, १३ शब्दको एउटा, १४ शब्दका तीनओटा र १६ शब्दको एउटा रहेका छन् । निर्देशनको वाक्यसंरचना अध्ययन गर्दा सरल वाक्यका निर्देशन नौओटा र संयुक्त वाक्यका निर्देशन ११ ओटा रहेका पाइन्छन् । त्यस्तै निर्देशनले सङ्केत गरेको कार्यको संयोजन विश्लेषण गर्दा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन ११ वटा र दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन नौओटा रहेका छन् । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा शब्दसङ्ख्याका आधारमा १० शब्द, वाक्यसंरचनाका आधारमा संयुक्त वाक्यढाँचा र कार्यको संयोजनका आधारमा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशनको बाहुल्य रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली किताब ($२०५२_{क}$) मा राखिएका ६३ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये दुईओटा अभ्यासमा निर्देशन दिइएको छैन । यी अभ्यासमा सैद्धान्तिक ज्ञानलाई प्रश्नका रूपमा सोधिएको छ । निर्देशन दिइएका ६१ ओटा व्याकरणका अभ्यासका निर्देशन दुईदेखि १९ शब्दसम्मका रहेका पाइन्छन् । यी निर्देशनहरू दुई शब्दको एउटा, तीन शब्दका

दुईओटा, चार शब्दका तीनओटा, पाँच शब्दका १२ ओटा, छ शब्दका १० ओटा, सात शब्दका १० ओटा, आठ शब्दका छओटा, नौ शब्दका पाँचओटा, १० शब्दका तीनओटा, ११ शब्दका दुईओटा, १२ शब्दका दुईओटा, १३ शब्दका दुईओटा, १८ शब्दको एउटा र १९ शब्दका दुईओटा रहेका छन् । वाक्यसंरचनाका आधारमा निर्देशनहरू सरल वाक्यढाँचाका ४१ ओटा र संयुक्त वाक्यढाँचाका २० ओटा रहेका पाइन्छन् । त्यस्तै निर्देशनले सङ्केत गरेको कार्यको संयोजन विश्लेषण गर्दा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन २१ ओटा, दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन ३७ ओटा र तीनओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन तीनओटा रहेका छन् । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा शब्दसङ्ख्याका आधारमा पाँच शब्द, वाक्यसंरचनाका आधारमा सरल वाक्यढाँचा र कार्यको संयोजनका आधारमा दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली (२०६५$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त ६० ओटा व्याकरणका अभ्यासमा दिइएका निर्देशन दुईदेखि १४ शब्दसम्मका रहेका छन् । यी निर्देशनहरू दुई शब्दका तीनओटा, तीन शब्दका २३ ओटा, चार शब्दका छओटा, पाँच शब्दका चारओटा, छ शब्दका सातओटा, सात शब्दका नौओटा, आठ शब्दका दुईओटा, नौ शब्दका दुईओटा, १० शब्दका दुईओटा, १२ शब्दको एउटा र १४ शब्दको एउटा रहेका भेटिन्छन् । वाक्यसंरचनाका आधारमा निर्देशनहरू सरल प्रकृतिका ५६ ओटा र संयुक्त प्रकृतिका चारओटा रहेका पाइन्छन् । निर्देशनले सङ्केत गरेको कार्यका आधारमा एउटा कार्य जनाउने निर्देशन १६ ओटा र दुईओटा कार्य जनाउने निर्देशन ४४ ओटा रहेका देखिन्छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको निर्देशन अध्ययन गर्दा तीन शब्द, सरल वाक्यढाँचा र दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन उल्लेख्य मात्रामा रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका १२१ ओटा व्याकरणका प्रश्नमध्ये चारओटा प्रश्नमा व्याकरणको नियम सोधिएको छ । यी प्रश्नमा निर्देशन दिएको पाइँदैन । निर्देशनयुक्त ११७ ओटा प्रश्नमा दुईदेखि ३१ शब्दसम्म प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । यी निर्देशनहरू दुई शब्दका पाँचओटा, तीन शब्दका सातओटा, चार शब्दका चारओटा, पाँच शब्दका ११ ओटा, छ शब्दका १० ओटा, सात शब्दका ११ ओटा, आठ शब्दका २१ ओटा, नौ शब्दका १५ ओटा, १० शब्दका ११ ओटा, ११ शब्दका छओटा, १२ शब्दका तीनओटा, १३ शब्दका दुईओटा, १४ शब्दका तीनओटा, १५ शब्दको एउटा, १६

शब्दको एउटा, १७ शब्दको एउटा, १९ शब्दको एउटा, २३ शब्दको एउटा, २४ शब्दको एउटा, २८ शब्दको एउटा र ३१ शब्दको एउटा रहेका छन् । वाक्यसंरचनाका आधारमा निर्देशनहरू सरल वाक्यढाँचाका ७८ ओटा, संयुक्त वाक्यढाँचाका ३६ ओटा र मिश्र वाक्यढाँचाका तीनओटा रहेका पाइन्छन् । त्यसैगरी कार्यको संयोजनका आधारमा ७८ ओटा निर्देशनले एउटा कार्य र ३९ ओटा निर्देशनले दुईओटा कार्यको सङ्केत गरेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका प्रश्नमा प्रयुक्त निर्देशन आठ शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने प्रकृतिका धेरै रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३८$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त २५ ओटा व्याकरणिक प्रश्नका निर्देशन चारदेखि १२ शब्दसम्म लम्बाइका रहेका पाइन्छन् । शब्दसङ्ख्याका आधारमा निर्देशनहरू चार शब्दको एउटा, पाँच शब्दका तीनओटा, छ शब्दका पाँचओटा, सात शब्दका चारओटा, आठ शब्दका पाँचओटा, नौ शब्दका दुईओटा, १० शब्दको एउटा, ११ शब्दका तीनओटा र १२ शब्दको एउटा रहेका छन् । निर्देशनको वाक्यसंरचना अध्ययन गर्दा सरल प्रकृतिका १७ ओटा र संयुक्त प्रकृतिका आठओटा रहेका देखिन्छन् । कार्यको निर्देशनका आधारका २३ ओटा निर्देशनले एउटा कार्य र दुईओटा निर्देशनले दुईओटा कार्य सङ्केत गरेका छन् । यी तथ्यका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा छ र आठ शब्द, सरल प्रकृति र एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशनको ज्यादा प्रयोग भएको भन्न सकिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५२$_{ख}$) मा प्रयुक्त १०७ ओटा व्याकरणका प्रश्नको निर्देशन दुईदेखि २१ शब्दसम्म लामा रहेका पाइन्छन् । यी निर्देशनहरू दुई शब्दका १० ओटा, तीन शब्दका १२ ओटा, चार शब्दका १५ ओटा, पाँच शब्दका १६ ओटा, छ शब्दका १६ ओटा, सात शब्दका छओटा, आठ शब्दका छओटा, नौ शब्दका पाँचओटा, १० शब्दका छओटा, ११ शब्दका सातओटा, १२ शब्दका दुईओटा, १३ शब्दका दुईओटा, १४ शब्दका दुईओटा, २० शब्दको एउटा र २१ शब्दको एउटा रहेका छन् । ८० ओटा निर्देशन सरल वाक्यको ढाँचामा र २७ ओटा निर्देशन संयुक्त वाक्यको ढाँचामा रहेका छन् । त्यस्तै ९० ओटा निर्देशनले एउटा कार्य र १७ ओटा निर्देशनले दुईओटा कार्यको निर्देशन गरेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पाँच र छ शब्द, सरल वाक्यढाँचा तथा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५८$_{ख}$) मा राखिएका ११७ ओटा व्याकरणका प्रश्नका निर्देशन दुईदेखि २१ शब्दसम्मका रहेका देखिन्छन् । यस्ता निर्देशनहरू दुई शब्दका छओटा, तीन शब्दका ११ ओटा, चार शब्दका १४ ओटा, पाँच शब्दका १९ ओटा, छ शब्दका १२ ओटा, सात शब्दका १८ ओटा, आठ शब्दका १५ ओटा, नौ शब्दका सातओटा, १० शब्दका चारओटा, ११ शब्दका चारओटा, १२ शब्दको एउटा, १४ शब्दका दुईओटा, १५ शब्दको एउटा, १६ शब्दको एउटा, १७ शब्दको एउटा र १९ शब्दको एउटा रहेका छन् । वाक्यसंरचनाका आधारमा ९५ ओटा निर्देशन सरल वाक्यका र २२ ओटा निर्देशन संयुक्त वाक्यका रहेका छन् । त्यस्तै कार्यको संयोजनका आधारमा १०२ ओटा निर्देशनले एउटा कार्य र १५ ओटा निर्देशनले दुईओटा कार्यलाई सङ्केत गरेका छन् । यसरी प्रस्तुत पुस्तकमा पाँच शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने निर्देशन धेरै रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को नेपाली (२०६९$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा दिइएका ९० ओटा व्याकरणका निर्देशन दुईदेखि १७ शब्दसम्म विस्तारित रहेको पाइन्छ । यी निर्देशन दुई शब्दको एउटा, तीन शब्दको एउटा, चार शब्दका २५ ओटा, पाँच शब्दका आठओटा, छ शब्दका आठओटा, सात शब्दका तीनओटा, आठ शब्दका नौओटा, नौ शब्दका नौओटा, १० शब्दका दुईओटा, ११ शब्दका चारओटा, १२ शब्दका तीनओटा, १३ शब्दका सातओटा, १४ शब्दका चारओटा, १५ शब्दका तीनओटा, १६ शब्दका दुईओटा र १७ शब्दको एउटा रहेका छन् । निर्देशनको वाक्यको प्रकृतिअनुसार ५७ ओटा निर्देशनमा सरल वाक्य र ३३ ओटा निर्देशनमा संयुक्त वाक्यको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । निर्देशनले जनाउने कार्यका आधारमा ५० ओटा निर्देशनले एउटा कार्य, १९ ओटा निर्देशनले दुईओटा कार्य र २१ ओटा निर्देशनले तीनओटा कार्यको निर्देश गरेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा चार शब्द, सरल वाक्य र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने निर्देशनको बढी प्रयोग गरिएको पाइन्छ ।

निष्कर्षतः कक्षा ४ अन्तर्गत २०२८ को महेन्द्र मालामा पाँच शब्द, संयुक्त वाक्यढाँचा र दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेका देखिन्छन् । २०३८$_{क}$ को महेन्द्र मालामा १० शब्द, संयुक्त वाक्यढाँचा र एउटा कार्यको जनाउने निर्देशनको बाहुल्य रहेको पाइन्छ । २०५२$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबमा पाँच शब्द, सरल वाक्यढाँचा र दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेको भेटिन्छ । २०६५$_{ख}$ को मेरो नेपालीमा तीन शब्द, सरल वाक्यढाँचा र दुईओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन उल्लेख्य मात्रामा रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालामा प्रयुक्त निर्देशन आठ शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने प्रकृतिका धेरै रहेको पाइन्छ । २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र मालामा छ र आठ शब्द, सरल प्रकृति र एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशनको ज्यादा प्रयोग भएको देखिन्छ । २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा पाँच र छ शब्द, सरल वाक्यढाँचा तथा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशन बढी रहेको देखिन्छ । २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा पाँच शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने निर्देशन धेरै रहेको देखिन्छ । २०६९$_{ख}$ को नेपालीमा चार शब्द, सरल वाक्य र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने निर्देशनको बढी प्रयोग गरिएको पाइन्छ । अभ्यासमा प्रयोग गरिने निर्देशन सरल र स्पष्ट हुनुपर्ने धारणा शर्मा र पौडेल (२०६७) ले राखेका छन् । निर्देशन स्पष्ट हुनका लागि त्यसमा कम शब्द प्रयोग गर्नुपर्ने, सरल वाक्यढाँचामा संयोजन गर्नुपर्ने तथा एउटा मात्र कार्यको सङ्केत गर्नुपर्ने हुन्छ । निर्देशनमा शब्दप्रयोगका आधारमा हेर्दा कक्षा ४ तर्फ २०६५$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा सबैभन्दा कम शब्द प्रयोग गरिएको पाइन्छ । निर्देशनको वाक्यसंरचनाका आधारमा २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा सरल संरचनाका वाक्यको प्रयोग भेटिन्छ भने निर्देशनले सङ्केत गर्ने कार्यका आधारमा २०३८$_{क}$ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त निर्देशनले एउटा कार्यको सङ्केत गरेका छन् । त्यस्तै कक्षा ६ तर्फ निर्देशनमा शब्दप्रयोगका आधारमा २०६९$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा थोरै शब्दका निर्देशनको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । निर्देशनको वाक्यसंरचना र निर्देशनले सङ्केत गर्ने कार्यका आधारमा उपर्युक्त पाँचओटै पाठ्यपुस्तकमा सरल संरचना र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने वाक्यको प्रयोग गरिएको देखिन्छ । यसरी व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त निर्देशनको शब्दसङ्ख्या, वाक्यसंरचना र कार्यको सङ्केतका आधारमा कक्षा ४ का भन्दा कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तक सबल देखिन्छन् । पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका सरल र जटिल निर्देशनको उदाहरणका रूपमा कक्षा ६ (२०६९$_{ख}$) को पाठ १५ मा प्रयुक्त निर्देशनलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

१८. पढ, बुझ र गर :

१९. माथिका शब्दको उच्चारणमा भिन्नता भए जस्तै त्यस्तै भिन्नता देखिने पाँच पाँचओटा शब्दहरू सङ्कलन गर :

२०. तलका करण वाक्यलाई उदाहरणमा देखाए जस्तै गरी अकरण वाक्यमा परिवर्तन गरेर लेख :

२१. तलको अनुच्छेदमा प्रयोग भएको हामी शब्दको सट्टामा कोष्ठकमा दिइएका सर्वनाम प्रयोग गरी पुरुष परिवर्तन गरेर पुनर्लेखन गर : (पृपृ. १०९-१११)

प्रस्तुत निर्देशनमध्ये प्र.नं. १८ को निर्देशनमा चार शब्द भए पनि संयुक्त वाक्यढाँचा र तीनओटा कार्यको सङ्केत गरिएको छ । प्र.नं. १९ को निर्देशनमा १४ शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्य जनाइएको छ । प्र.नं. २० को निर्देशनमा १२ शब्द, सरल वाक्यढाँचा र एउटा कार्य नै सङ्केत गरिएको छ । त्यस्तै प्र.नं. २१ को निर्देशनमा १७ शब्द, सरल वाक्यढाँचा र दुईओटा कार्य गर्न निर्देशित गरिएको छ । यी निर्देशनमध्ये प्र.नं. १९ को निर्देशन संयुक्त वाक्यढाँचा र बहुकार्य सङ्केत गर्ने भए पनि छोटो भएका कारणले बोधगम्य नै देखिन्छ । प्र.नं. २०, २१ र २२ का निर्देशन सरल वाक्यढाँचाका भए पनि शब्दप्रयोग र अर्थको स्पष्टताका आधारमा जटिल बनेका पाइन्छन् ।

कक्षा ४ र ६ का पुराना नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन सरल, बोधगम्य र स्पष्ट नै रहेको सहभागीहरूको धारणा रहेको छ । उनीहरूले कुनै कुनै निर्देशन लामा, बहुकार्य सङ्केत गर्ने र जटिल वाक्यढाँचाका भए पनि बोधगम्य नै रहेको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् "व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन छोटा हुनु नै उपयुक्त हुन्छ किनकि छोटा निर्देशन विद्यार्थीले छिटो बुझ्छन् । निर्देशनले कार्यसङ्ख्या पनि एउटा मात्रै सङ्केत गर्नु उपयुक्त हुन्छ । वाक्य पनि सरल नै हुनु राम्रो हुन्छ । ... यसमा खासै समस्या देखिँदैन" । यस भनाइले पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका निर्देशनमा समस्या नरहेको स्पष्ट भएको छ । यसै सन्दर्भमा विषयविज्ञ ३ ले चाहिँ सकेसम्म निर्देशनलाई लामो वा छोटो भन्दा पनि अर्थपूर्ण र बोधगम्य बनाउने कुरामा ध्यान दिइएको भनेका छन् । उनी भन्छन् "व्याकरणका निर्देशन सरल, स्पष्ट र विद्यार्थीमैत्री नै लाग्छन्" । यी भनाइबाट पनि व्याकरणका निर्देशनमा समस्या नरहेको प्रस्ट भएको छ ।

पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिने व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशनहरू सधैँ स्पष्ट, छोटा र अर्थपूर्ण हुनुपर्दछ । अस्पष्ट वा लामा निर्देशनहरूले सिकारुमा अन्योल पैदा गरी उनीहरूको वास्तविक क्षमता प्रदर्शनमा बाधा पुऱ्याउँछन् । निर्देशनहरू सरल र बुझिने हुँदा विद्यार्थीहरूले शिक्षकको सहयोग बिना नै आफूले गर्नुपर्ने कार्य वा अभ्यासको उद्देश्य ठम्याउन सक्छन् र सिकाइप्रति आकर्षित हुन्छन् । सरल र स्पष्ट निर्देशनको प्रयोगले विद्यार्थीले भाषाको संरचना र अभ्यासको ढाँचालाई सजिलै बुझ्न सक्छन् । निर्देशनहरू

केवल प्राविधिक आदेश मात्र नभएर अर्थपूर्ण सन्दर्भ बोकेका हुनुपर्छ । यस्ता निर्देशनले विद्यार्थीलाई वास्तविक जीवनको सञ्चारसँग जोड्न मद्दत गर्दछन् । यसरी विद्यार्थीको स्वतन्त्र सिकाइ क्षमतालाई बढावा दिन र व्याकरण शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन पाठ्यपुस्तकमा सरल, स्पष्ट र सन्दर्भपरक निर्देशनहरूको तर्जुमा गरिनु अनिवार्य छ ।

प्रश्नको प्रकृति

व्याकरणात्मक अभ्यासमा दिइने प्रश्न विविधतापूर्ण हुनुपर्छ । प्रश्नहरू विविधतापूर्ण, रोचक र नवीन भएमा सिकारुहरू सिक्नका लागि उत्साहित हुने गर्दछन् । यसले सिकाइलाई दीर्घकालीन बनाउँछ भने सिकारुले स्वाध्ययनको मौका पनि पाउँछन् । पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धि परिपूर्ति गर्ने माध्यम पनि प्रश्न नै भएकाले यिनीहरूमा विविधता अपेक्षित हुन्छ । उर (सन् १९९६) ले व्याकरणका प्रश्न नियन्त्रित, निर्देशित र स्वतन्त्र अभ्यासमूलक हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) ले व्याकरणका अभ्यास रूपकेन्द्री, अर्थकेन्द्री र सम्प्रेषणात्मक कार्यकेन्द्री हुनुपर्ने भन्दै प्रश्नको विविधतामा जोड दिएका छन् । त्यस्तै इलिस (सन् २००६) ले पनि व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्न निगमनात्मक, आगमनात्मक, नियन्त्रित र सम्प्रेषणमुखी हुनुपर्ने मान्यता अघि सारेका छन् । यी मतलाई संश्लेषण गर्दा व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्न विविधतापूर्ण हुनुपर्ने देखिन्छ ।

प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त १७ ओटा व्याकरणका अभ्यास नौ किसिमका रहेका पाइन्छन् । यस आधारमा प्रश्नहरू वाक्यनिर्माण गर्ने, सुनेर लेख्ने, बताउने, प्रतिस्थापन गर्ने, पहिचान गर्ने र वाक्यसङ्गठन मिलाउने एक एकओटा रहेका देखिन्छन् । भन्ने र लेख्ने दुईओटा, खाली ठाउँ भर्ने तीनओटा र शब्दनिर्माण गर्ने छओटा रहेका भेटिन्छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा शब्दनिर्माण गर्ने प्रकृतिका अभ्यासको बाहुल्य रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०३८$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त २५ ओटा व्याकरणका अभ्यास १० प्रकारका रहेका देखिन्छन् । यस आधारमा प्रश्नहरू शब्दसङ्ख्या भन्ने, सुनेर लेख्ने, शब्दविभेदीकरण गर्ने, प्रतिस्थापन गर्ने, वाक्यक्रम मिलाउने र जोडा मिलाउने एक एकओटा रहेका पाइन्छन् । त्यस्तै व्याकरणका अभ्यास शब्दनिर्माण गर्ने दुईओटा, वाक्यमा प्रयोग गर्ने तीनओटा, सैद्धान्तिक ज्ञान दिने पाँचओटा र पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गर्ने

नौओटा रहेका भेटिन्छन् । प्रस्तुत तथ्यका आधारमा यो पाठ्यपुस्तकमा पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गरेर लेख्ने प्रश्नहरू बढी रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली किताब (२०५२$_{क}$) मा प्रयुक्त ६३ ओटा व्याकरणका अभ्यास ११ किसिमका रहेका पाइन्छन् । यी अभ्यासमध्ये छुट्याएर लेख्ने र सार्ने अभ्यास एक एकओटा रहेका देखिन्छन् । जोडा मिलाउने र शुद्ध गर्ने अभ्यास तीन तीनओटा रहेका छन् भने वाक्यनिर्माण गर्ने र लेख्ने अभ्यास चार चारओटा रहेका छन् । पढेर बुझ्ने अभ्यास पाँचओटा, शब्दनिर्माण गर्ने अभ्यास सातओटा, शब्दलाई तालिकामा भर्ने अभ्यास ११ ओटा तथा वाक्यपरिवर्तन गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने अभ्यास बाह्र बाह्रओटा रहेका पाइन्छन् । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा वाक्यपरिवर्तन गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने व्याकरणका अभ्यास अधिक रहेको भन्न सकिन्छ ।

कक्षा ४ को मेरो नेपाली (२०६५$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त ६० ओटा व्याकरणका अभ्यास आठ किसिमका रहेका देखिन्छन् । यी अभ्यासमा सुनेर लेख्ने एउटा, पढेर बुझ्ने दुईओटा, जोडा मिलाउने तीनओटा, शब्दनिर्माण गर्ने चारओटा, वाक्यनिर्माण गर्ने सातओटा, वाक्यपरिवर्तन गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने दश दशओटा तथा शुद्ध गर्ने २३ ओटा रहेका छन् । यसरी यस पाठ्यपुस्तकमा शुद्ध गर्ने व्याकरणका अभ्यासमा बढ्ता जोड दिइएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त १२१ ओटा व्याकरणका अभ्यासलाई प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा अध्ययन गर्दा १४ किसिमका रहेका पाइन्छन् । व्याकरणका प्रश्नहरू सैद्धान्तिक ज्ञान दिने, पुनर्लेखन गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने र सार खिच्ने दुई दुईओटा रहेका देखिन्छन् । वाक्यपरिवर्तन गर्ने र सङ्कलन गर्ने दुई दुईओटा रहेका छन् भने उदाहरण दिने र अर्थ दिने अभ्यास पाँच पाँचओटा रहेका छन् । त्यसैगरी भावविस्तार गर्ने सातओटा, रूप चलाउने नौओटा, शुद्ध पार्ने १० ओटा, शब्दनिर्माण गर्ने १८ ओटा, पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गर्ने २३ ओटा र वाक्यनिर्माण गर्ने अभ्यास ३० ओटा रहेका भेटिन्छन् । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणबाट वाक्यनिर्माणमा जोड दिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३८$_{ख}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त २५ ओटा व्याकरणका अभ्यास छ किसिमका रहेका देखिन्छन् । व्याकरणका यी प्रश्नहरू वाक्यसङ्गति मिलाउने र शुद्ध गर्ने एक एकओटा, वाक्यमा प्रयोग गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने दुई दुईओटा, वाक्यपरिवर्तन

गर्ने चारओटा तथा पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गर्ने १५ ओटा रहेका पाइन्छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासले पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गरेर लेख्ने प्रश्नलाई महत्त्व दिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५२ख) मा प्रयुक्त व्याकरणका प्रश्नहरू १३ प्रकारका रहेका देखिन्छन् । यी प्रश्नमध्ये अनुच्छेद लेख्ने, ठिकबेठिक मिलाउने र पढेर बुझ्ने अभ्यास दुई दुईओटा रहेका पाइन्छन् । सङ्गति मिलाउने तीनओटा, पुनर्लेखन गर्ने पाँचओटा, जोडा मिलाउने सातओटा, वाक्यरचना गर्ने आठओटा, वाक्यमा प्रयोग गर्ने नौओटा, वाक्यपरिवर्तन गर्ने १० ओटा, खाली ठाउँ भर्ने र शब्दनिर्माण गर्ने ११, ११ ओटा रहेका भेटिन्छन् । त्यसैगरी परिचय दिने अभ्यास १३ ओटा र पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गर्ने अभ्यास २४ ओटा रहेका रहेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गरेर लेख्ने प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यासहरू अधिक मात्रामा रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को हाम्रो नेपाली पुस्तक (२०५८ख) मा प्रयुक्त ११७ ओटा व्याकरणका अभ्यास १५ किसिमका रहेका पाइन्छन् । यस पाठ्यपुस्तकमा ठिकबेठिक छुट्याउने र छलफल गर्ने अभ्यास एक एकओटा रहेका छन् भने पढ्ने अभ्यास दुईओटा र अर्थ लेख्ने अभ्यास तीनओटा रहेका छन् । वाक्यसङ्गति मिलाउने र अनुच्छेद लेख्ने अभ्यास चार चारओटा, सच्याएर सार्ने अभ्यास पाँचओटा तथा जोडा मिलाउने र वाक्यरचना गर्ने अभ्यास छ छओटा रहेका देखिन्छन् । त्यस्तै वाक्यपरिवर्तन गर्ने ११ ओटा, खाली ठाउँ भर्ने १२ ओटा, शब्दनिर्माण गर्ने १३ ओटा, परिचय दिने १५ ओटा, वाक्यमा प्रयोग गर्ने १६ ओटा र पहिचान गर्ने १८ ओटा अभ्यास यस पाठ्यपुस्तकमा प्रयोग गरिएको पाइन्छ । यस आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पहिचान गर्ने अभ्यास उल्लेखनीय रहेको भन्न सकिन्छ ।

कक्षा ६ को नेपाली (२०६९ख) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका ९० ओटा व्याकरणका अभ्यास १३ किसिमका रहेका देखिन्छन् । यी प्रश्नहरू पढेर बुझ्ने, उच्चारण गर्ने र छलफल गर्ने एक एकओटा तथा जोडा मिलाउने र पुनर्लेखन गर्ने दुई दुईओटा रहेका छन् । वाक्यनिर्माण गर्ने चारओटा, वर्णन गर्ने र सच्याएर लेख्ने पाँच पाँचओटा तथा खाली ठाउँ भर्ने छओटा रहेका छन् । यसैगरी वाक्यमा प्रयोग गर्ने र शब्द निर्माण गर्ने एघार एघारओटा, वाक्यपरिवर्तन गर्ने १६ ओटा तथा पहिचान गर्ने अभ्यास २५ ओटा रहेका पाइन्छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पहिचान गर्ने व्याकरणका प्रश्नलाई बढी महत्त्व दिइएको देखिन्छ ।

समग्रमा प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ४ अन्तर्गत २०२८ को महेन्द्र मालामा व्याकरणका अभ्यास नौ किसिमका रहेका र शब्दनिर्माण गर्ने प्रकृतिका अभ्यासको बाहुल्य रहेको पाइन्छ । २०३८$_{\text{क}}$ को महेन्द्र मालामा रहेका १० प्रकारका प्रश्नमध्ये पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गरेर लेख्ने प्रश्न बढी रहेको देखिन्छ । २०५२$_{\text{क}}$ को मेरो नेपाली किताबमा रहेका ११ किसिमका व्याकरणका अभ्यासमध्ये वाक्यपरिवर्तन गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने व्याकरणका अभ्यास अधिक रहेको भेटिन्छ । २०६५$_{\text{ख}}$ को मेरो नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास आठ किसिमका रहेका र यीमध्ये शुद्ध गर्ने व्याकरणका अभ्यासमा बढ्ता जोड दिइएको पाइन्छ । त्यस्तै कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालामा प्रयुक्त १४ किसिमका व्याकरणका अभ्यासमध्ये वाक्यनिर्माणमा जोड दिएको देखिन्छ । २०३८$_{\text{ख}}$ को महेन्द्र मालामा व्याकरणका प्रश्न छ किसिमका रहेका छन् भने पाठ वा सन्दर्भबाट पहिचान गरेर लेख्ने प्रश्नलाई महत्त्व दिइएको छ । २०५२$_{\text{ख}}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा रहेका १३ प्रकारका व्याकरणका प्रश्नमध्ये पहिचान गर्ने प्रश्न अधिक रहेका छन् । २०५८$_{\text{ख}}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास १५ किसिमका देखिन्छन् भने पहिचान गर्ने अभ्यास उल्लेखनीय रहेका छन् । २०६९$_{\text{ख}}$ को नेपालीमा राखिएका १३ किसिमका व्याकरणका अभ्यासमध्ये पहिचान गर्ने प्रश्नलाई नै बढी महत्त्व दिइएको देखिन्छ । कक्षा ४ र ६ का उपर्युक्त नौओटा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका प्रश्नको अध्ययन गर्दा पर्याप्त विविधतायुक्त रहेका पाइन्छन् । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका प्रश्न अधिकारी (२०६३) तथा अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले चर्चा गरेझैँ शुद्ध गर्ने, सार्ने, पुनर्लेखन गर्ने, उच्चारण गर्न लगाउने, शब्दार्थ पहिल्याई वाक्यमा प्रयोग गर्न लगाउने, समूहमा दिइएका मिल्ने र नमिल्ने शब्द छान्न लगाउने, वाक्य रचना गर्न लगाउने, सुनेर लेख्ने, पहिचान गर्ने, प्रकारान्तर कथन गर्ने, वाक्यान्तरण गर्ने र खाली ठाउँ भर्ने किसिमका रहेका देखिन्छन् । अधिकारी (२०६३) ले व्याकरणका प्रश्न व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञानमा आधारित नभई प्रयोगपरक हुनुपर्ने भने पनि कक्षा ४ को २०३८$_{\text{क}}$ को पाठ्यपुस्तक तथा कक्षा ६ का २०३०, २०५२$_{\text{ख}}$ र २०५८$_{\text{ख}}$ का पाठ्यपुस्तकमा यस्ता प्रश्न राखिएको पाइन्छ । यस्तो प्रयोगलाई उपयुक्त मान्न सकिँदैन । पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त विविध खालका प्रश्न समेटिएको उदाहरण कक्षा ६ (२०५२$_{\text{ख}}$) को पाठ २० बाट यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ :

१. जोडा मिलाऊ :

क्रियायोगी खोइ

नामयोगी अब ...

२. खाली ठाउँ भर :

- आशीष .... सतीश दाजुभाइ हुन् । (सँग, र, पो)
- पढे .... जानिन्थ्यो । (टुप्लुक्क, तर, पो) ...

३. ठिक भनाइमा (√) ठिक चिह्न लगाऊ :

- नामसँग गाँसिएर प्रयोग हुने शब्दलाई नामयोगी भन्दछन् ।
- क्रियायोगी अव्ययले क्रियाको विशेषता पनि बुझाउँछन् । ...

४. यस पाठमा प्रयोग भएका अव्यय शब्दहरूको सूची तयार पार ।

५. आफूले पढेका पाठहरूमा प्रयोग भएका निपातहरू टिपी तिनलाई आफ्नै वाक्यमा प्रयोग गर्ने अभ्यास गर । (पृ. १२३)

प्रस्तुत उदाहरणमा एउटै पाठमा पनि विविध खालका व्याकरणका प्रश्न दिइएको देखिन्छ । प्र.नं. १ मा जोडा मिलाउने, प्र.नं. २ मा खाली ठाउँ भर्ने, प्र.नं. ३ मा ठिक बेठिक छुट्याउने, प्र.नं. ४ मा पाठबाट पहिचान गरी सूची तयार पार्ने तथा प्र.नं. ५ मा पहिचान गरी वाक्यमा प्रयोग गर्ने प्रकृतिका प्रश्न प्रस्तुत पाठमा समावेश गरिएको पाइन्छ । यसले प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा व्याकरणका प्रश्न विविध खालका रहेको स्पष्ट भएको छ ।

कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा दिइएका व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्न विविधतापूर्ण रहेको तथ्यलाई सबै सहभागीले स्वीकार गरेका छन् । उनीहरूले पहिला सैद्धान्तिक प्रकृतिका प्रश्न पनि पाठ्यपुस्तकमा राखिने गरेको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक २ भन्छन् “पहिला त व्याकरणका लामो उत्तर आउने, छोटो उत्तर आउने र व्याख्या गर्ने प्रश्न पनि हुन्थे । व्याकरणका नियम र परिभाषा नै घोकिन्थ्यो र परीक्षामा पनि त्यस्तै सोधिन्थ्यो तर आजभोलि त्यसरी राखिएको पनि पाइँदैन र परीक्षामा पनि सोधिँदैन” । विषयविज्ञ ४ ले भने पुराना पाठ्यपुस्तकका व्याकरणिक अभ्यासका प्रश्न कार्यकलापमुखी नभएको दाबी गरेका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् “पहिलाका पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका प्रश्न पहिचानमुखी बढी रहेको देखिन्छ । ... व्याकरणका प्रश्न अभ्यासमुखीभन्दा पनि मूल्याङ्कनात्मक किसिमका बढी राखिएका छन्” । सहभागीहरूका यी धारणाका

आधारमा पहिलाका पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणात्मक प्रश्नहरू विविधतापूर्ण नै भए पनि रूपान्तरण र पुनसिर्जन गर्ने प्रकृतिका प्रश्नको अभाव रहेको तथा सैद्धान्तिक ज्ञान परीक्षण गर्ने प्रश्नको प्रचलन रहेको तथ्य पुष्टि भएको छ ।

पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिने व्याकरणिक अभ्यासका प्रश्न विविधतापूर्ण हुनुपर्छ । एउटै ढाँचाका प्रश्नले सिकाइलाई झन्झटिलो र निरस बनाउँछन् । कक्षाकोठामा फरक फरक सिकाइ क्षमता, रुचि र बुद्धि भएका विद्यार्थीहरू हुने हुनाले बहुवैकल्पिक, खाली ठाउँ भर्ने, वाक्य परिवर्तन गर्ने, सङ्कथनमा आधारित र सिर्जनात्मक लेखन जस्ता विविध प्रकृतिका प्रश्नहरूले मात्र सबै तहका सिकारुलाई समेट्न सक्छन् । पाठ्यपुस्तकका व्याकरणिक प्रश्नको विविधताले सिकारुको ध्यान केन्द्रित गर्न, उनीहरूमा उत्प्रेरणा जगाउन र विभिन्न प्रकारका संज्ञानात्मक क्षमताको विकास गर्न मद्दत गर्छन् । यसरी व्याकरण शिक्षणलाई जीवन्त, समावेशी र व्यावहारिक बनाउन पाठ्यपुस्तकमा विविध विधा र ढाँचाका अभ्यासपरक प्रश्नहरू समावेश गरिनु अनिवार्य छ ।

भाषाशैली

व्याकरणात्मक अभ्यासको भाषाशैली स्पष्ट, सरल, सन्दर्भपरक र सम्प्रेषणात्मक हुनु जरुरी हुन्छ । अभ्यासमा प्रयोग गरिने भाषा विद्यार्थीको स्तरअनुकूल पनि हुनुपर्छ । पाठसँग सम्बन्धित र प्रत्यक्ष प्रयोगमा आउने भाषाशैली व्याकरणका अभ्यासमा भए मात्र ती अभ्यास विद्यार्थीका लागि रुचिकर हुन्छन् । पेट्राकी र हिल (सन् २०१०) ले व्याकरणका अभ्यासको भाषा सरल, स्पष्ट र विद्यार्थीमैत्री हुनुपर्ने कुरामा जोड दिएका छन् । यसरी व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैली सरल, बोधगम्य र विद्यार्थीको स्तरअनुकूल हुनु उपयुक्त मानिन्छ ।

भाषाशैलीका दृष्टिले कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्तुलित देखिन्छन् । व्याकरणका अभ्यासमा शब्दप्रयोगका हिसाबले २०२८ को महेन्द्र मालामा ४५७ शब्द, २०३८$_{\text{क}}$ को महेन्द्र मालामा ६९९ शब्द, २०५२$_{\text{क}}$ को मेरो नेपाली किताबमा ३४५७ शब्द र २०६५$_{\text{ख}}$ को मेरो नेपालीमा २००९ शब्द प्रयोग गरिएको पाइन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा सबैभन्दा कम शब्द २०२८ को महेन्द्र मालामा र सबैभन्दा बढी शब्द २०५८$_{\text{क}}$ को मेरो नेपाली किताबमा प्रयोग गरिएको देखिन्छ । यी शब्दहरू सरल र बोधगम्य रहेका छन् ।

व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त वाक्यको संरचना अध्ययन गर्दा २०२८ को महेन्द्र मालामा २४ ओटा सरल र ११ ओटा संयुक्त गरी कुल ३५ ओटा वाक्यहरू प्रयोग भएका छन् । यो पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा मिश्र वाक्यको प्रयोग गरिएको पाइँदैन । २०३८$_{क}$ को महेन्द्र मालाका व्याकरणका अभ्यासमा ४६ ओटा सरल, १४ ओटा संयुक्त र एउटा मिश्र गरी जम्मा ६१ ओटा वाक्य प्रयोग गरिएको पाइन्छ । २०५२$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबका व्याकरणका अभ्यासमा ३३२ ओटा सरल, ५७ ओटा संयुक्त र आठओटा मिश्र गरी कुल ३९७ ओटा वाक्य राखिएको पाइन्छ । त्यसैगरी २०६५$_{ख}$ को मेरो नेपालीमा प्रयुक्त २५१ ओटा वाक्यमध्ये २३४ ओटा सरल र १७ ओटा संयुक्त वाक्य रहेका छन् । मिश्र वाक्यको प्रयोग यस पाठ्यपुस्तकमा गरिएको पाइँदैन । यी पाठ्यपुस्तकमध्ये सबैभन्दा कम वाक्य २०२८ को महेन्द्र मालामा र सबैभन्दा बढी वाक्य २०५८$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबमा रहेको देखिन्छ । यी चारैओटा पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको ज्यादा प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । कक्षा ४ का उपर्युक्त चारओटै पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासका निर्देशनमा मध्यम आदरार्थीको प्रयोग गरिएको छ । यी अभ्यासहरू वर्णविन्यासका दृष्टिले शुद्ध र परिष्कृत रहेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैली सरल र स्पष्ट रहेको देखिन्छ ।

शब्दप्रयोग र वाक्यसंरचनाका दृष्टिले कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास व्यापक देखिन्छन् । २०३० को महेन्द्र मालामा २४९५ शब्द, २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र मालामा २२२३ शब्द, २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपालीमा ४५२० शब्द, २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपालीमा ४८४९ र २०६९$_{ख}$ को नेपालीमा ४३९७ शब्द प्रयोग गरिएको छ । यस आधारमा २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र माला छरितो र २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तक विस्तृत भन्न सकिन्छ । २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अन्य पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त शब्द सरल र बोधगम्य प्रकृतिका रहेका देखिन्छन् । वाक्यसंरचनाका हिसाबले २०३० को महेन्द्र मालामा सरल १२२ ओटा, संयुक्त ४८ ओटा र मिश्र नौओटा गरी कुल १७९ ओटा वाक्यको प्रयोग गरिएको छ । २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र मालामा सरल वाक्य १८९ ओटा, संयुक्त वाक्य ५६ ओटा र मिश्र वाक्य १२ ओटा गरी जम्मा २५७ ओटा वाक्यको प्रयोग गरिएको देखिन्छ । २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त ५५४ ओटा वाक्यमध्ये सरल ४५३ ओटा, संयुक्त १०० ओटा र मिश्र एउटा रहेका छन् । २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकका ५४० वाक्यमध्ये सरल ४५९ ओटा, संयुक्त ८१ ओटा र मिश्र पाँचओटा देखिन्छन्

भने २०६९$_{ख}$ को नेपालीमा प्रयुक्त ४०७ ओटा वाक्यमध्ये सरल प्रकृतिका वाक्य ३१७ ओटा, संयुक्त ढाँचाका वाक्य ८७ ओटा र मिश्र संरचनाका वाक्य तीनओटा पाइन्छन् । यसरी वाक्य प्रयोगका हिसाबले २०३० को महेन्द्र मालामा थोरै र २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा सबैभन्दा धेरै वाक्यको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । कक्षा ६ का उपर्युक्त पाँचओटा पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको बाहुल्य रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमध्ये २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अन्य पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास भाषाशैलीका हिसाबले सरल, उपयुक्त र परिष्कृत देखिन्छन् । २०३० को महेन्द्र मालामा प्रयुक्त भाषाशैली कथ्यनिकट र वर्तमान प्रयोगमा अप्रचलित किसिमको रहेको देखिन्छ । यस पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु बुझाउन विशेषणवाचक, सर्वनामवाचक, दफा, कृया, पोथी नाउँ, भाले नाउँ, दीर्घान्त, अव्ययान्त जस्ता शब्द प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । त्यस्तै यस पाठ्यपुस्तकमा मतलब पूरा हुने गरी वाक्यमा प्रयोग गर्ने, पदविच्छेद गर्ने, मतलब खुलस्त गराउने, सही वाक्य बनाउने, वाक्ययोजना गर्ने, सजिलो गरी अर्कै ढङ्गले लेख्ने जस्ता किसिमका वाक्य पनि प्रयोग गरिएको पाइन्छ । २०३० पछिका अन्य पाठ्यपुस्तकमा यस्ता अप्रचलित शब्द र वाक्यको प्रयोग गरिएको पाइँदैन । व्याकरणका अभ्यासका निर्देशनमा २०३० को महेन्द्र मालामा उच्च आदरार्थीको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । यसपछि प्रकाशित कक्षा ६ का सबै पाठ्यपुस्तकमा मध्यम आदरार्थीका निर्देशन दिइएको देखिन्छ । २०३० को महेन्द्र मालामा अपूर्ण पक्ष राखिएको छैन भने २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र मालामा दो र दी तथा २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमाा अपूर्ण पक्ष जनाउने प्रत्यय दो, दी, तै, दै, दा दिइएको छ । २०५८$_{ख}$ देखि पछिका पाठ्यपुस्तकमा भने तै र दै लाई मात्रै अपूर्ण पक्षका प्रत्यय मानिएको छ । नपुङ्सक लिङ्गको व्यवस्था २०५२$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा गरिएको छ भने यसपछिका पाठ्यपुस्तकमा यो अवधारणा हटी लिङ्गव्यवस्थामा स्त्रीलिङ्ग र पुलिङ्गमात्र कायम भएको देखिन्छ । कक्षा ६ का उपर्युक्त पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमध्ये २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू पाठ्यपुस्तकमा वर्णविन्यासको मानक र प्रचलित प्रयोग गरिएको पाइन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा अर्थको स्पष्टताका आधारमा पनि २०३० को महेन्द्र माला केही कमजोर देखिए पनि यसपछिका अरू पाठ्यपुस्तक स्पष्ट र वस्तुपरक देखिन्छन् ।

समग्रमा भाषाशैलीका दृष्टिले कक्षा ४ का नेपाली पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास शुद्ध, मानक र सन्तुलित किसिमका रहेका देखिन्छन् । यस कक्षाका व्याकरणका अभ्यासमा सबैभन्दा कम शब्द २०२८ को महेन्द्र मालामा र सबैभन्दा बढी शब्द २०५८$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबमा प्रयोग गरिएको देखिन्छ । कक्षा ४ का सबै पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त शब्दहरू स्पष्ट र बोधगम्य रहेका पाइन्छन् । वाक्यसंरचनाका दृष्टिले सबैभन्दा कम वाक्य २०२८ को महेन्द्र मालामा र सबैभन्दा बढी वाक्य २०५८$_{क}$ को मेरो नेपाली किताबमा रहेको देखिन्छ । यी पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको ज्यादा प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । वर्णविन्यासको शुद्धता र अर्थको स्पष्टताका आधारमा कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यास उपयुक्त देखिन्छन् । यसरी कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास भाषाशैलीका दृष्टिले अधिकारी (२०६३) ले भनेझैँ छोटा, स्पष्ट, सहज सम्पादनीय र अभ्यासात्मक किसिमका रहेका देखिन्छन् । त्यसैगरी शब्दप्रयोग र वाक्यसंरचनाका दृष्टिले कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास व्यापक देखिन्छन् । शब्दप्रयोगका आधारमा २०३८$_{ख}$ को महेन्द्र माला छरितो र २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तक विस्तृत रहेको छ । २०३० को महेन्द्र मालामा बाहेक अन्य पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त शब्द सरल र बोधगम्य प्रकृतिका रहेका देखिन्छन् । वाक्यसंरचनाका हिसाबले २०३० को महेन्द्र मालामा थोरै र २०५८$_{ख}$ को हाम्रो नेपाली पुस्तकमा सबैभन्दा धेरै वाक्यको प्रयोग गरिएको पाइन्छ । कक्षा ६ का पाँचओटा पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल संरचनाका वाक्य ज्यादा प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । यी पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमध्ये २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अन्य पुस्तकमा वर्णविन्यासको मानक र प्रचलित प्रयोग गरिएको पाइन्छ भने अर्थको स्पष्टताका आधारमा पनि २०३० को महेन्द्र मालाभन्दा पछिका पाठ्यपुस्तक स्पष्ट र वस्तुपरक देखिन्छन् । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्न शुद्ध, स्पष्ट, निश्चित आयतनयुक्त र स्तरयुक्त हुनुपर्ने चर्चा गरेका छन् । उनीहरूले प्रश्न दोहोरो अर्थ नलाग्ने, स्पष्ट निर्देशनसहितका, बहुमुखी आशयरहित, पुच्छररहित एवम् सुराकरहित हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । यस धारणाअनुरूप कक्षा ६ का पुस्तकअन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू चारओटा पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैली उयपुक्त रहेको देखिन्छ । व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैलीगत पक्षलाई निम्न उदाहरणबाट थप स्पष्ट पारिएको छ :

(क) सातवटा प्रेरक वाक्य बनाउनुहोस् ।

(ख) पाँचवटा व्युत्पन्न क्रिया खोजेर साना वाक्य बनाउनुहोस् ।

(ग) 'इक' भएका छवटा विशेषण शब्दको वाक्ययोजना गर्नुहोस् ।

(घ) शुद्ध गराउनुहोस् :

उ देवि देवतासङ्ग चीरायू हुन पाउं भनी सधैं आसिक माग्छ ।

(ङ) यिनलाई भविष्य कालका क्रियामा बदलिदिनुहोस् :

बसेकै छैन, छोडेको छैन, थाल्यो, बोकिरहने, हाँस्दैन, भन्ठान्ने, हुनाले ।

(च) 'ति' पछाडि हुने सातवटा सर्वनाम शब्द पत्ता लगाउनुहोस् ।

(छ) भालेवाचक (पुलिङ्ग) शब्दमा हात्ती, खसी, स्वामी, साथी, भालू, सँगी र सम्धीका मात्रै पछिल्ला 'ई' दीर्घ हुन्छन् रे ! तपाईं यसभन्दा बढी भेट्टाउन सक्नु हुन्छ ?

(ज) तलका वाक्यलाई कृया फेरेर राखी सजिलो गरी अर्कै ढङ्गले लेख्नुहोस् :

१. उसलाई मद्वारा पानी पिउन दिइयो । ...

(कक्षा ६, २०३०, पृपृ. १०४-१०५)

प्रस्तुत उदाहरणमा विविधतापूर्ण भाषाशैलीको प्रयोग गरिएको देखिन्छ । यहाँ प्रयुक्त प्रश्न (ख) मा साना वाक्य बनाउने, (ग) मा वाक्ययोजना गर्ने, (घ) मा शुद्ध गराउने, (ङ) मा बदलिदिने, (च) मा पत्ता लगाउने, (छ) मा भालेवाचक शब्द तथा (ज) मा सजिलो गरी अर्को ढङ्गले लेख्ने जस्ता पदपदावली वर्तमान समयमा प्रचलनमा रहेको पाइँदैन । प्रश्न (क) मा भने उपयुक्त भाषाको प्रयोग देखिन्छ । २०३० को कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमा बाहेक अन्य पाठ्यपुस्तकमा यस्तो प्रयोग भेटिँदैन ।

कक्षा ४ र ६ का पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको भाषाशैलीका सम्बन्धमा सहभागीहरूले सकारात्मक धारणा राखेका छन् । उनीहरूका मतमा व्याकरणका अभ्यासमा प्रयोग गरिएको भाषाशैली सरल र बोधगम्य रहेको छ । यस सम्बन्धमा शिक्षक ४ भन्छन् "व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैली बच्चाले बुझ्ने भए पनि कतिपय ठाउँमा शिक्षकको सहयोग आवश्यक पर्ने देखिन्छ" । त्यस्तै विषयविज्ञ २ भन्छन् "व्याकरणका प्रश्नको भाषाशैली सरल र विद्यार्थीको स्तरअनुकूल बोधगम्य नै छ । त्यस्तो

समस्या देखिँदैन" । यसरी सहभागीका दृष्टिकोणमा पुराना पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यास भाषाशैलीका दृष्टिले सरल र बोधगम्य नै रहेको स्पष्ट भएको छ ।

पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैली सरल, स्पष्ट र बोधगम्य हुनुपर्छ । जटिल वा अमूर्त भाषाले सिकारुको ध्यान व्याकरणको मूल मर्मबाट भङ्ग गरेर भाषिक अन्योलतर्फ मोडिदिन्छ । अभ्यासका प्रश्न तथा उदाहरणहरू विद्यार्थीको मानसिक र भाषिक स्तरअनुरूप सरल भाषामा प्रस्तुत गरिँदा उनीहरूले विषयवस्तुलाई सहजै बोध गर्न सक्छन् र सिकाइप्रति उनीहरूको आत्मविश्वास बढ्छ । सरल र स्पष्ट भाषाशैलीले विद्यार्थीलाई व्याकरणका नियमहरूको कृत्रिम बोझबाट मुक्त गराई अर्थपूर्ण सञ्चारमा केन्द्रित हुन सघाउँछ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयोग गरिने भाषाशैली जति सहज र स्पष्ट हुन्छ, सिकारुहरूले त्यति नै छिटो व्याकरणको संरचना र त्यसको व्यावहारिक प्रयोगबिचको सम्बन्धलाई ठम्याउन सक्छन् । यसरी व्याकरण शिक्षणलाई बोझिलो र क्लिष्ट हुनबाट जोगाउन तथा विद्यार्थीकेन्द्रित सिकाइ अनुकूल बनाउन व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैलीलाई सरल, स्पष्ट र बोधगम्य बनाउनु आवश्यक छ ।

सारांश

पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका अभ्यास पाठ्यक्रमअनुरूप हुनु अनिवार्य हुन्छ । यसले सिकाइलाई उद्देश्यपूर्ण, व्यवस्थित र मापनीय बनाउँछ । व्याकरणका अभ्यास प्रयोग अभ्यासमा आधारित र कार्यकलापमुखी हुनु पनि आवश्यक हुन्छ । व्याकरण भनेकै प्रयोग र सन्दर्भमा आधारित हुने भएकाले सैद्धान्तिक प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यास राखिनु उपयुक्त मानिँदैन । व्याकरणका अभ्यासका विषयवस्तु विद्यार्थीको तह र सिकाइ क्षमताअनुसार छनोट गरिएका हुनुपर्छ र यस्ता अभ्यासलाई चक्रीय रूपमा सरलबाट जटिलको क्रममा स्तरण गरिनु उपयुक्त मानिन्छ । व्याकरणलाई पाठ वा सन्दर्भबद्ध गर्ने कुरा पनि उत्तिकै महत्त्वपूर्ण देखिन्छ । यसका लागि कक्षाकोठा, स्थानीय सन्दर्भ वा विद्यार्थीको जीवनका वास्तविक भोगाइलाई पनि उपयोग गर्न सकिन्छ । विनासन्दर्भ सिकिएको व्याकरण सम्प्रेषणात्मक हुन सक्दैन तसर्थ व्याकरणलाई सन्दर्भबद्ध बनाउनैपर्ने देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई

अभ्यासका रूपमा प्रस्तुत गर्दा उदाहरण पनि दिनु आवश्यक हुन्छ । यसले विद्यार्थीलाई अनुकृत ढाँचामा पुनसिर्जन गरेर सिक्ने मौका प्रदान गर्छ । शिक्षकको अनुपलब्धता वा स्वाध्ययनका लागि समेत उदाहरणको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको हुन्छ । त्यसैगरी व्याकरणका अभ्यास भाषाका चारै सिपकेन्द्री, विविधतापूर्ण, सरल र स्पष्ट हुनु पनि आवश्यक हुन्छ । कक्षा ४ र ६ का २०२८ देखि २०७८ पूर्वका पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्दा यी कुराहरूको आंशिकमात्र पालना गरिएको देखिन्छ ।

अध्याय पाँच

नेपाली व्याकरणको वर्तमान अवस्थाको विश्लेषण

यस अध्यायमा आधारभूत तहअन्तर्गत वर्तमान समयमा कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ४ (२०७९$_{क}$) र ६ (२०७८$_{ख}$) का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणलाई विश्लेषण गरिएको छ । विश्लेषणका लागि उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, सैद्धान्तिक अवधारणा र परिसीमाका आधारमा अध्येताद्वारा निर्माण गरिएका मानदण्डलाई मूल आधार बनाइएको छ । यी मानदण्ड पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, निर्देशन, प्रश्नको प्रकृति र भाषाशैली गरी १० ओटा रहेका छन् । यहाँ यिनै मानदण्डका आधारमा निर्धारित पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको अध्ययन निम्नानुसार गरिएको छ :

नेपाली व्याकरण (२०७९$_{क}$), कक्षा ४

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७६) ले गरेको व्यवस्थाअनुरूप आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम, (कक्षा ४-५) २०७८ मा सार्वजनिक भयो । यही पाठ्यक्रमका आधारमा कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तक २०७९ मा प्रकाशित भएको पाइन्छ । यस पाठ्यपुस्तकमा १५ ओटा विधाका पाठ रहेका छन् । पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका विषयवस्तु र अभ्यासलाई पाठक्रम, तिनका शीर्षक र विधाअनुसार निम्नअनुसार प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ११

पाठशीर्षक, तिनीहरूका विधा र व्याकरणका विषयवस्तु

पाठक्रम	पाठशीर्षक	विधा	व्याकरण
१.	सबै मेरा गुरु	कविता	नाम, सर्वनाम, वर्णविन्यास (ह्रस्व इकार)
२.	सुनको मूर्ति	कथा	विशेषण, वर्णविन्यास (ह्रस्व उकार)
३.	मलाई पुस्तक मन पर्छ	निबन्ध	क्रियापद, वर्णविन्यास (दीर्घ ईकार)
४.	साथीलाई चिठी	चिठी	नामयोगी, संयोजक, निपात, क्रियायोगी, वर्णविन्यास (दीर्घ ऊकार)
५.	खेलकुदको महत्त्व	संवाद	नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापदको पुनरावृत्ति, वर्णविन्यास (ब, व)

पाठक्रम	पाठशीर्षक	विधा	व्याकरण
६.	झुटको परिणाम	कथा	लेख्यचिह्न, उपसर्ग, प्रत्यय, वर्णविन्यास (य, ए)
७.	समाजसेवी महावीर पुन	जीवनी	भूतकाल, वर्णविन्यास (श, ष, स)
८.	कुरिलो खेती	निबन्ध	वर्तमान काल, वर्णविन्यास (क्ष, छ)
९.	घमन्डको फल	कथा	भविष्यत् काल, वर्णविन्यास (चन्द्रबिन्दु, शिरबिन्दु)
१०.	सानी नदी	कविता	अपूर्ण र पूर्ण पक्ष, पदक्रम मिलान, वर्णविन्यास (पञ्चम वर्ण)
११.	नारायणहिटी दरबार सङ्ग्रहालय	निबन्ध	विभक्ति, वर्णविन्यास (ह्रस्व इकार र उकार पुनरावृत्ति)
१२.	निसाफ	कथा	लिङ्ग सङ्गति, वर्णविन्यास (दीर्घ ईकार र ऊकार पुनरावृत्ति)
१३.	घले गाउँ	नियात्रा	वचन सङ्गति, वर्णविन्यास (हलन्त र अजन्त)
१४.	जूनतारा छुन	कविता	पुरुष सङ्गति, वर्णविन्यास (र का विभिन्न रूप)
१५.	साथी	कथा	आदर सङ्गति, वर्णविन्यास (पदयोग र वियोग)

तालिका ११ अनुसार कक्षा ४ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुलाई विधाका पाठसँगै आबद्ध गरेर निर्धारण गरिएको पाइन्छ । अब यहाँ यी पाठमा राखिएका व्याकरणलाई अध्ययनका मानदण्डका आधारमा अलग अलग चर्चा गरिन्छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपता

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{क}$) ले व्याकरणका विषयवस्तुलाई हरेक पाठअनुसार निर्दिष्ट गरेको देखिन्छ । पाठ्यक्रममा नै व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गरिएकाले कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा (२०७९$_{क}$) मा यी विषयवस्तु तोकिएको क्रम र पाठमा संयोजन गरिएको पाइन्छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा सबै मेरा गुरु नामको पहिलो कवितामा नाम, सर्वनाम र वर्णविन्यासअन्तर्गत ह्रस्व इकार राखिएको छ । दोस्रो पाठ सुनको मूर्ति कथामा विशेषण र वर्णविन्यासअन्तर्गत ह्रस्व उकार दिइएको छ । तेस्रो पाठ मलाई पुस्तक मन पर्छ निबन्धमा क्रियापद र वर्णविन्यासअन्तर्गत दीर्घ इकार समेटिएको छ । चौथो पाठ साथीलाई चिठी पाठमा नामयोगी, संयोजक, निपात, क्रियायोगी र वर्णविन्यासअन्तर्गत दीर्घ ऊकार प्रस्तुत गरिएको छ । पाँचौँ पाठ खेलकुदको महत्त्व संवादमा नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापदको पुनरावृत्ति तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत ब र व दिइएको छ । छैटौँ पाठ झुटको परिणाम कथामा लेख्यचिह्न, उपसर्ग, प्रत्यय तथा वर्णविन्यासमा य र ए समेटिएको छ ।

सातौँ पाठ समाजसेवी महावीर पुन जीवनीमा भूतकाल तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत श, ष र स को प्रयोग समावेश गरिएको छ ।

कुरिलो खेती नामको आठौँ निबन्ध पाठमा वर्तमान काल र वर्णविन्यासअन्तर्गत क्ष र छ को प्रयोग राखिएको छ । नवौँ पाठ घमन्डको फल कथामा भविष्यत् काल र वर्णविन्यासअन्तर्गत चन्द्रबिन्दु र शिरबिन्दु दिइएको छ । दशौँ पाठ सानी नदी कवितामा अपूर्ण पक्ष, पूर्ण पक्ष, पदक्रम मिलान र वर्णविन्यासअन्तर्गत पञ्चम वर्णको प्रयोग प्रस्तुत गरिएको छ । एघारौँ पाठ नारायणहिटी दरबार सङ्ग्रहालय निबन्धमा विभक्ति तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत ह्रस्व इकार र उकार पुनरावृत्ति समाविष्ट छन् । बाह्रौँ पाठ निसाफ कथामा लिङ्ग सङ्गति तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत दीर्घ ईकार र ऊकारको पुनरावृत्ति समेटिएको छ । तेह्रौँ पाठ घले गाउँ नियात्रामा वचन सङ्गति तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत हलन्त र अजन्तको प्रयोग राखिएको छ । चौधौँ पाठ जूनतारा छुन कवितामा पुरुष सङ्गति र वर्णविन्यासअन्तर्गत रका विभिन्न रूपको प्रयोग दिइएको छ भने अन्तिम पाठ साथी कथामा आदर सङ्गति तथा वर्णविन्यासअन्तर्गत पदयोग र पदवियोगलाई दिइएको छ ।

प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रमले तोकेको विषयवस्तुको क्रम र पाठलाई ध्यान दिँदै व्याकरणका विषयवस्तु स्तरण गरिएको देखिन्छ । यसरी पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक उपयुक्त रहेको पाइन्छ । कक्षा ४ का २०७९ पूर्व प्रकाशन भएका २०२८, २०३८$_{क}$, २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकको पाठ्यक्रमअनुरूपता तुलना गर्दा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक २०५२$_{क}$ को पुस्तकसँग निकट रहेको छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तुले पाठ्यक्रमका उद्देश्य र विषयवस्तुलाई समेटेका छन् । कक्षा ४ का शिक्षक १ र ३ तथा विषयविज्ञ १ ले पनि पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका विषयवस्तुबिच तालमेल रहेको बताएका छन् । यसरी अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषण र सहभागीको धारणामा तादात्म्य रहेको छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा

कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई वर्णविन्यास र भाषिक संरचना नाम दिइएको देखिन्छ । नेपाली पाठ्यपुस्तक (२०७९$_{क}$) मा चाहिँ भाषिक संरचना र वर्णविन्यास भनिएको पाइन्छ । यसरी व्याकरणलाई दिइएको नामका सम्बन्धमा पाठ्यक्रम र

पाठ्यपुस्तकमा तालमेल मिलेको देखिँदैन । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा मूल पाठको पछाडि शब्दभण्डार, बोध र अभिव्यक्ति, भाषिक संरचना र वर्णविन्यास, सुनाइ र बोलाइ, सिर्जनात्मक कार्य, परियोजना कार्य गरेर छओटा स्तम्भ राखिएको देखिन्छ । यीमध्ये सिर्जनात्मक कार्य र परियोजना कार्यलाई पाठअनुसार वैकल्पिक रूपमा राखिएको पाइन्छ । भाषिक संरचना र वर्णविन्यासचाहिँ सबै पाठमा अनिवार्य रूपमा राखिएको भेटिन्छ । भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा अभ्यासात्मक प्रश्न र कार्यकलापमात्र प्रस्तुत गरिएको देखिन्छ । यस पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका नियम, परिभाषा, सूत्र, वर्गीकरण जस्ता सैद्धान्तिक पक्ष दिइएको छैन । पाठ्यक्रमले तोकेका व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठ वा सन्दर्भसँग आबद्ध गराएर उदाहरणसहित प्रस्तुत गरिएको पाइन्छ । उदाहरणपश्चात् अभ्यासात्मक प्रश्न राखिएको देखिन्छ । प्रश्नहरू प्रशस्त विविधतायुक्त र कार्यमूलक प्रकृतिका रहेका भेटिन्छन् ।

यो पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण आंशिकरूपमा चक्रीय प्रकृतिको देखिन्छ । नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, ह्रस्व इकार र उकार तथा दीर्घ ईकार र ऊकार गरी छओटा विषयवस्तुमात्र एक एकपटक पुनरावृत्त गरिनुले यस पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको रखाइक्रम आंशिक रूपमा चक्रीय ढाँचाको नै हो भन्ने पुष्टि हुन्छ । यीबाहेक व्याकरणका अन्य विषयवस्तु निर्धारित पाठमा मात्र तिनको चर्चा राम्रोसँग गरिदिने तरिकाले संयोजन गरिएको पाइन्छ । भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण पूर्णतः चक्रीय प्रकृतिको हुनुपर्ने नुनान (सन् १९९८), अधिकारी (२०६३) र ढकाल (२०७४/२०७५) का मान्यता विपरीत किसिमको प्रयोग कक्षा ४ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा भेटिन्छ । कक्षा ४ मा राखिने व्याकरण कार्यमूलक प्रकृतिको हुनुपर्ने र यसको शिक्षण पहिचान र प्रयोगमा आधारित हुनुपर्ने भन्ने कक्षा ४ को पाठ्यक्रम (२०७८$_{क}$) मा गरिएको व्यवस्थालाई भने यो पाठ्यपुस्तकले समेटेको देखिन्छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा सन्दर्भ वा उदाहरणबाट प्रयोगको क्रममा रहेको पाइन्छ । यो पाठ्यपुस्तकमा गरिएको यस्तो प्रयोग थर्नवरी (सन् १९९९) ले भनेको कार्यमा आधारित ढाँचाको नजिक देखिन्छ । यसरी व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरणका दृष्टिले कमजोर देखिए पनि सैद्धान्तिक ज्ञान प्रयोगका हिसाबले प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक उपयुक्त रहेको भन्न सकिन्छ । प्रस्तुतीकरणको ढाँचाका हिसाबले यस कक्षाका २०७९ पूर्वका पाठ्यपुस्तकसँग तुलना गर्दा यो पाठ्यपुस्तक २०२८ को पाठ्यपुस्तकसँग मिल्दोजुल्दो रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ४ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचाका सम्बन्धमा सहभागीले आफ्ना धारणा राखेका छन् । यहाँ उक्त धारणासँग अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषण तुलना गरिएको छ । कक्षा ४ का शिक्षक १ र ३ ले व्याकरणका अभ्यास मात्र दिनु उपयुक्त नभएको भन्दै व्याकरणका नियम र सिद्धान्त पनि पाठ्यपुस्तकमा हुनुपर्ने बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक १ भन्छन् :

> अब किताबभित्र राखेको छ छन चैँ तर यो किताबमा राखेकोभन्दा पनि एउटा छुट्टै व्याकरण चैँ तल बेस लेबलदेखि नै एउटा सानो राखिदेको भा, फरक राखिदेको भा हुन्थ्यो कि जस्तो लाग्छ मलाई चैँ । त्यो हुँदाखेरी हामीले अलि डिटेलमा उनीहरूलाई बुझाउन पाउँथ्यौँ । अलि मजाले, प्रस्टसँग बुझ्न पाउँथेँ । अब यसमा हुँदा त हामीले याँ पाठ पनि पढाउनु परेको छ । याँनेर भको क्रियाकलाप पनि गराउनु परेको छ ... उनीहरूलाई व्याकरणको समय चैँ नपुगे जस्तो लाग्छ ।

विषयविज्ञ १ ले चाहिँ व्याकरणका नियम र सिद्धान्त आवश्यक नरहेको प्रतिक्रिया दिएका छन् । उनी भन्छन् "... भाषा र व्याकरण अलग विषय होइनन्, अलग कुरा होइनन् भन्ने रह्यो । व्याकरण भाषाभित्र र भाषा व्याकरणभित्र छ । त्यसकारण चाहिँ यसलाई अलग्गै पुस्तकको रूपमा नराखिएको हो" । कक्षा ४ का शिक्षक १ र ३ तथा विषयविज्ञ ४ ले पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु उल्लेख नगरिएको, अभ्यास विशृङ्खलित भएको तथा कार्यकलाप कम भएको भने पनि विषयविज्ञ १ र ३ ले यसको खण्डन गरेका छन् । यसरी कक्षा ४ को प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरणका सम्बन्धमा सहभागीको मत बाझिएको छ । अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषण विषयविज्ञ १ र ३ का धारणासँग मिलेको छ ।

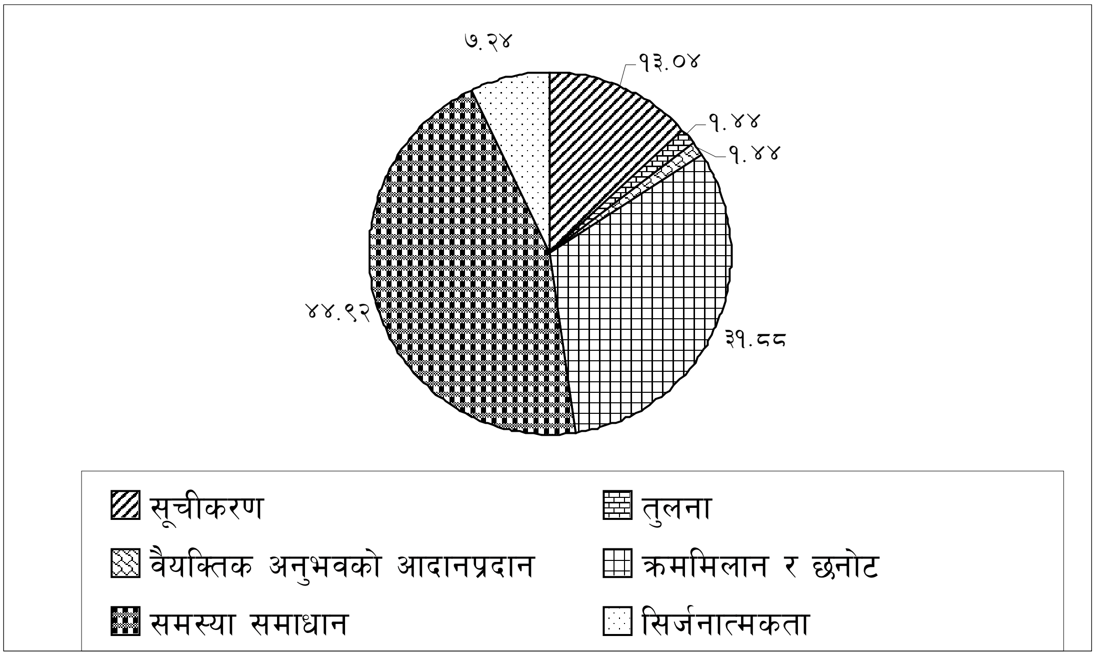
निष्कर्षतः कक्षा ४ भनेको व्याकरण शिक्षणको सुरुवाती अवस्था भएकाले यो तहमा राखिने व्याकरण प्रयोग अभ्यासमै आधारित हुनु उपयुक्त देखिन्छ । व्याकरणलाई चक्रीय रूपमा स्तरण गरी पाठ्यपुस्तकमा राख्न सकेको खण्डमा विद्यार्थीले पुनरावृत्तिको अवसर पाउने हुनाले दीर्घकालीन सिकाइको सम्भावना रहन्छ । यो कक्षामा सिकेको व्याकरणको सिकाइले माथिल्ला कक्षामा जगको रूपमा काम गर्ने भएकाले पनि यस कक्षामा प्रयोग गरिने व्याकरणका विषयवस्तु छनोट र स्तरणमा आधारित, प्रयोगमूलक र भाषिक सिपकेन्द्री हुनु आवश्यक देखिन्छ ।

कार्यपरकता

कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तक (२०७९क) का १५ ओटा पाठमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास ६९ ओटा रहेका देखिन्छन् । यी अभ्यासमा कार्यमूलकताको अवस्थालाई विलिस (सन् १९९६) द्वारा प्रतिपादित कार्यमूलकताको सिद्धान्तअनुसार निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १

कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता

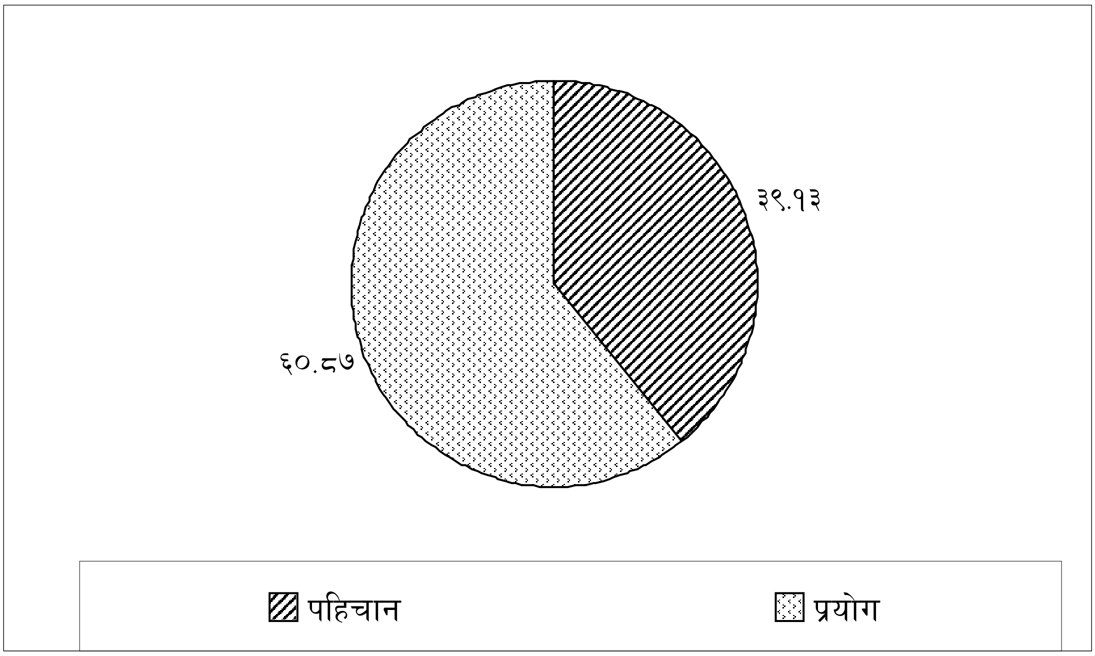


वृत्तचित्र १ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकले सबैभन्दा बढी जोड समस्या समाधान कार्यलाई दिएको पाइन्छ । त्यसपछिको दोस्रो जोड क्रममिलान र छनोट कार्यलाई दिएको देखिन्छ । त्यसपछि क्रमशः सूचीकरण, सिर्जनात्मकता तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्य परेका छन् । कक्षा ४ व्याकरण शिक्षणको औपचारिक थालनीको कक्षा भएको हुनाले सूचीकरण तथा क्रममिलान र छनोट कार्यमा बढी जोड दिनुपर्ने भए पनि यस्तो ढङ्गले व्याकरण संयोजन गर्न सकेको पाइँदैन । तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान जस्ता उच्च स्तरका कार्यलाई कम महत्त्व दिनु उपयुक्त देखिन्छ ।

कक्षा ४ का व्याकरणका सबै अभ्यास कार्यमा आधारित हुनु यस पुस्तकको सबल पक्ष हो । यी कार्यलाई कक्षा र विद्यार्थीको स्तरअनुसार तल्ला तहबाट क्रमशः माथिल्ला तहमा स्तरण गर्दै लैजान सके अझै उपयुक्त हुने देखिन्छ । विलिस (सन् १९९६) द्वारा प्रस्तुत कार्यमा आधारित सिद्धान्तसँग तुलना गर्दा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास पूर्णरूपमा कार्यमा आधारित भएका देखिन्छन् तर विद्यार्थीको कक्षा र स्तरअनुसार सूचीकरण तथा क्रममिलान र छनोट कार्यलाई बढी समेट्न सके उपयुक्त हुने देखिन्छ । पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सरलबाट जटिलको क्रममा स्तरण गरिएको देखिन्छ । प्रत्येक पाठमा व्याकरणका अभ्यास सूचीकरण वा क्रममिलान र छनोट कार्यबाट प्रारम्भ गरेर क्रमशः समस्या समाधान र सिर्जनात्मकतामा पुगिएको छ । व्याकरणका अभ्यासात्मक कार्यलाई आवश्यकताअनुसार पुनरावृत्ति पनि गरिएको छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ नौमा राखिएको व्याकरणको अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस अभ्यासको प्र.नं. १ मा पहिचान कार्य, प्र.नं. २ मा सूचीकरण कार्य, प्र.नं. ३ मा समस्या समाधान कार्य, प्र.नं. ४ मा सिर्जनात्मक कार्य र प्र.नं. ५ मा पुनः सूचीकरण कार्यको अभ्यासलाई पुनरावृत्ति गरिएको छ (पृपृ. ८९-९०) । यस पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास विलिस (सन् १९९६) ले भनेझैँ सूचीकरण, क्रममिलान र छनोट, तुलना, समस्या समाधान, वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान र सिर्जनात्मकताको क्रममा नै सङ्गठन गरेको पाइन्छ । २०२८ देखि २०६५ सम्म प्रकाशित भएका कक्षा ४ का चारओटा नेपाली पाठ्यपुस्तक र प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकको कार्यपरकताको ढाँचा समान रहेको देखिन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{क}$) ले कक्षा ४ मा अध्यापन गरिने व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरण भनेर यसको पहिचान र प्रयोग (पृ. ११) मा जोड दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ । पाठ्यक्रममा उल्लिखित यो व्यवस्थाको पाठ्यपुस्तकमा कार्यान्वयनको अवस्थालाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र २

पाविके (२०७८$_{क}$) अनुसार कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता



वृत्तचित्र २ अनुसार पुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको अवस्था अध्ययन गर्दा पहिचानलाई भन्दा प्रयोगलाई बढी जोड दिएको पाइन्छ। पुस्तकमा रहेका ६९ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये पहिचानसँग सम्बन्धित अभ्यास २७ ओटा (३९.१३%) र प्रयोगसँग सम्बन्धित अभ्यास ४२ ओटा (६०.८७%) रहेका देखिन्छन्। यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १२ मा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासलाई लिन सकिन्छ। यस अभ्यासका प्र.नं. १ र ३ मा पहिचान कार्य र प्र.नं. २ र ४ मा प्रयोगसँग सम्बन्धित कार्यलाई दिइएको छ (पृ. ११९)। यसरी पाठ्यक्रममा उल्लिखित मान्यतालाई पुस्तकको प्रयोगअनुसार अध्ययन गर्दा व्याकरणका अभ्यासले पहिचानभन्दा प्रयोग कार्यलाई बढी जोड दिएको देखिन्छ। कक्षा ४ व्याकरण सिकाइको औपचारिक प्रारम्भ गर्ने पहिलो तह भएकाले यस तहमा प्रयोगसँग सम्बन्धित अभ्यासभन्दा पहिचानसँग सम्बन्धित अभ्यास बढी समावेश गर्नु उपयुक्त मान्न सकिन्छ।

कक्षा ४ को पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासको कार्यमूलकताका सम्बन्धमा सहभागीको प्रतिक्रिया पनि यहाँ प्रस्तुत गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ। सहभागीमध्ये शिक्षक १ र ३ ले दिइएका नमुना र उदाहरणका आधारमा विद्यार्थीले काम गर्न सके पनि

बुझ्न नसकेको, अभ्यासहरू पूर्णरूपमा कार्यमूलक नभएको तथा अभ्यास थोरै भएको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक १ भन्छन् "गर्न सक्दैनन् सर । सक्दैनन् । अब मैले याँ एउटा गराको छु भने याँ यसरी गर भनेर भनेपछि अनि अब पढ्नेले चैं यो यसरी गर्नुपर्छ भन्ने था पाउँछन् र गर्छन् नभए सक्दैनन् सर" । त्यस्तै शिक्षक ३ भन्छन् "यतिले चाहिँ बच्चाहरूलाई पुग्दैन सर । नेपाली विमात्रीभाषी बच्चाहरूलाई त झन् पुग्दै पुग्दैन । मलाई त्यस्तो लाग्छ ..." । विषयविज्ञ १ ले व्याकरणको कार्यमूलकता लेखकको पूर्वानुमानमा आधारित भए पनि यसलाई कार्यमूलक बनाइएको दाबी गरेका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् : "व्याकरण सिकाउँदा सिधै चाहिँ नाम, नामको परिभाषा, नामका प्रकार भनेर त्यतातिर नजाने, बरु एउटा अनुच्छेद दिने, पढ्न लगाउने, त्यहीँबाट खोज्ने, पाठबाट खोज्ने, गराएर सिकाउने भन्ने चाहिँ अपेक्षा भएको हुनाले हामीले सैद्धान्तीकरणलाई छोडेर प्रयोगतर्फको झुकाव राखेकाले त्यसो गरिएको हो" । उनले व्याकरण र पाठ अलग अलग नभएको र व्याकरणलाई व्याकरण भनेर सिकाउन नहुने तर्क गरेका छन् । यसरी अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषण सहभागीका यी अवधारणासँग पूर्णरूपमा मिलेको पाइन्छ । कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समस्या समाधान तथा प्रयोगसँग सम्बन्धित व्याकरणका अभ्यास बढी मात्रामा समावेश गरिनुले यो कुरा पुष्टि भएको छ ।

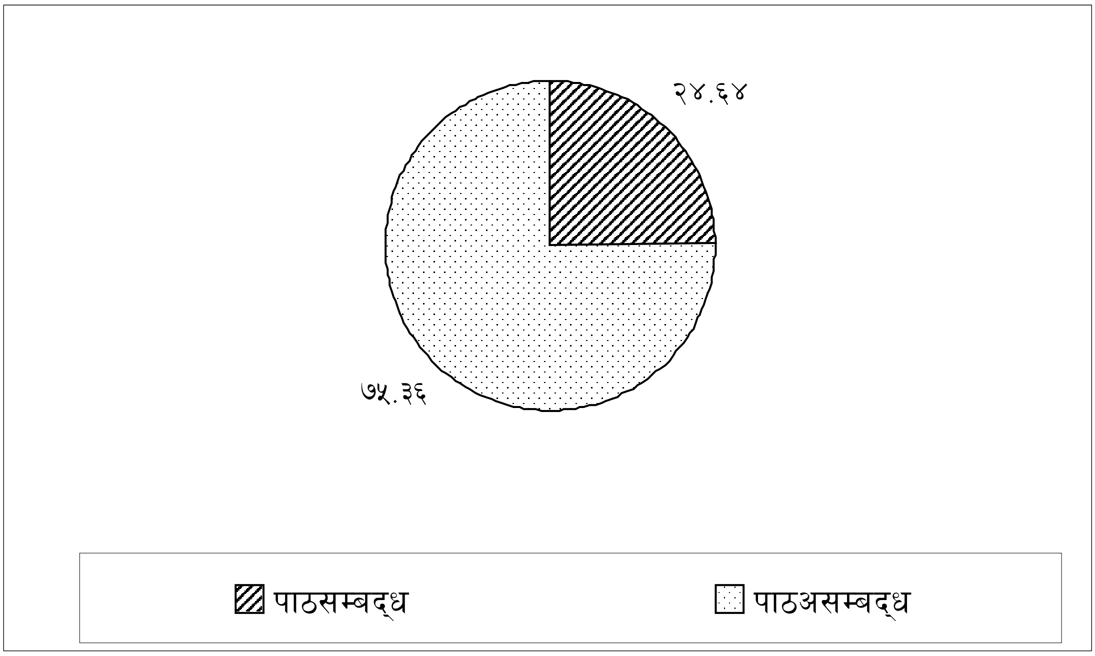
समग्रमा कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासहरू कार्यमूलक प्रकृतिका रहेका देखिन्छन् । यी अभ्यासहरूको कार्यको क्रम भने मिलाउनु आवश्यक देखिन्छ । त्यसैगरी कक्षा ४ व्याकरण सिकाइको प्रारम्भिक तह भएकाले यस तहमा प्रयोगभन्दा पहिचानमा आधारित अभ्यासलाई बढी जोड दिनु उपयुक्त मानिन्छ ।

पाठसम्बद्धता

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्धताका आधारमा पाठसम्बद्ध र पाठअसम्बद्ध भनी निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ३

कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता



वृत्तचित्र ३ अनुसार पाठसम्बद्धताका आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा राखिएका १७ ओटा (२४.६४%) व्याकरणका अभ्यास पाठसँग सम्बन्धित देखिन्छन् । पाठसँग सम्बद्ध नगरी राखिएका अभ्यास ५२ ओटा (७५.३६%) रहेका पाइन्छन् । यस तथ्यका आधारमा कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध नै बढी रहेको पुष्टि हुन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{क}$) ले पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई अलग्गै क्षेत्र र क्रमतालिकामा उल्लेख गरे पनि पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई भाषाका पाठसँग एकीकृत गरी प्रस्तुत गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राखेको पाइन्छ । यस दृष्टिकोणको पूर्ण कार्यान्वयन पाठ्यपुस्तकमा भएको देखिएन । व्याकरणका ७५.३६% अभ्यास पाठको भाषा संरचनासँग नमिलेको पाइएकाले उक्त कुराको पुष्टि भएको छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १५ मा राखिएका व्याकरणात्मक अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस उदाहरणमा प्रयुक्त प्र.नं. १ र २ पाठअसम्बद्ध रहेका छन् भने प्र.नं. ३ पाठसम्बद्ध रहेको छ (पृ. १५०) । पाठका अन्त्यमा दिइने व्याकरणका अभ्यास सोही पाठमा प्रयुक्त भाषिक संरचनामा आधारित हुनु

उपयुक्त हुन्छ भन्ने अधिकारी (२०६३) को मान्यतासँग पनि पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुति मेल खाएको पाइएन । पाठ्यपुस्तकमा राखिएका पाठअसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासलाई पूर्णरूपमा पाठसम्बद्ध बनाउनुपर्ने देखिन्छ । आंशिक वा शून्यरूपमा पाठसँग आबद्ध गरिएका व्याकरणका अभ्यासलाई पूर्णरूपमा पाठमा समेट्नेतर्फ पाविकेको ध्यान जानु जरुरी छ । २०७९ भन्दा पहिला कार्यान्वयन गरिएका कक्षा ४ का २०२८, $२०३८_{क}$, $२०५२_{क}$ र $२०६५_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता तुलना गर्दा विश्लेष्य पाठ्यपुस्तकझैँ पाठअसम्बद्ध ज्यादा पाइन्छन् ।

पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध भए नभएको सन्दर्भमा शिक्षक १ र ३ लाई जिज्ञासा राख्दा उनीहरूले धेरैजसो व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध र पाठको भाषा संरचनासँग नमिलेको जबाफ दिएका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक ३ भन्छन् "त्यो त छ सर । हरेक पाठमा व्याकरणका यस्ता अभ्यासहरू राखिएका छन् । तर सबै त होइन" । सहभागीको यो कथनले पनि व्याकरणका सबै अभ्यास पाठसम्बद्ध नरहेको पुष्टि हुन्छ । सहभागीको यो जवाफ अध्येताको विश्लेषणसँग मिलेको छ । यस सम्बन्धमा विषयविज्ञ १ लाई प्रश्न राख्दा उनले व्याकरणका सबै अभ्यास पाठसम्बद्ध बनाउन नसकिएको बताएका छन् । उनी भन्छन् "व्याकरणको सन्दर्भपरकताका हिसाबले त पाठसँगै सम्बन्धित गरेर राख्ने भनिएको छ । ... हाम्रो चाहिँ पाठमा आएका विषयवस्तु व्याकरणिक विषयवस्तुसँग कहीँ मिलेका छन्, कहीँ मिलेका छैनन् । जहाँ मिलेका छन् त्यहाँ पाठकै अनुच्छेदलाई लिएर उदाहरण दिइएको छ र अभ्यास गराइएको छ" । उनले व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध गर्न नसक्नाको कारण पाठ्यक्रमले विधा र तिनको क्रमअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गर्नु हो भनेका छन् । उनी भन्छन् "... व्याकरण चाहिँ यो पाठसँग यो नै हुनुपर्छ भनेर पाठ्यक्रमले जुन भनेको छ त्यही व्याकरण राख्दा पाठभित्र चाहिँ त्यस्ता कुरा नपरेको स्थिति भएको छ ... " । व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध र पाठअनुरूप बनाउन पाठ्यक्रमले विधाका पाठ र पाठक्रमअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु तोक्नु उपयुक्त हुँदैन । पाठ र व्याकरण पूर्वनिर्धारित गर्नाले व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध र पाठअनुरूप हुन नसकेको प्रस्ट हुन्छ । यसरी कक्षा ४ को नेपाली ($२०७९_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा पाठसम्बद्धभन्दा पाठअसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यास ज्यादा रहेका पाइन्छन् ।

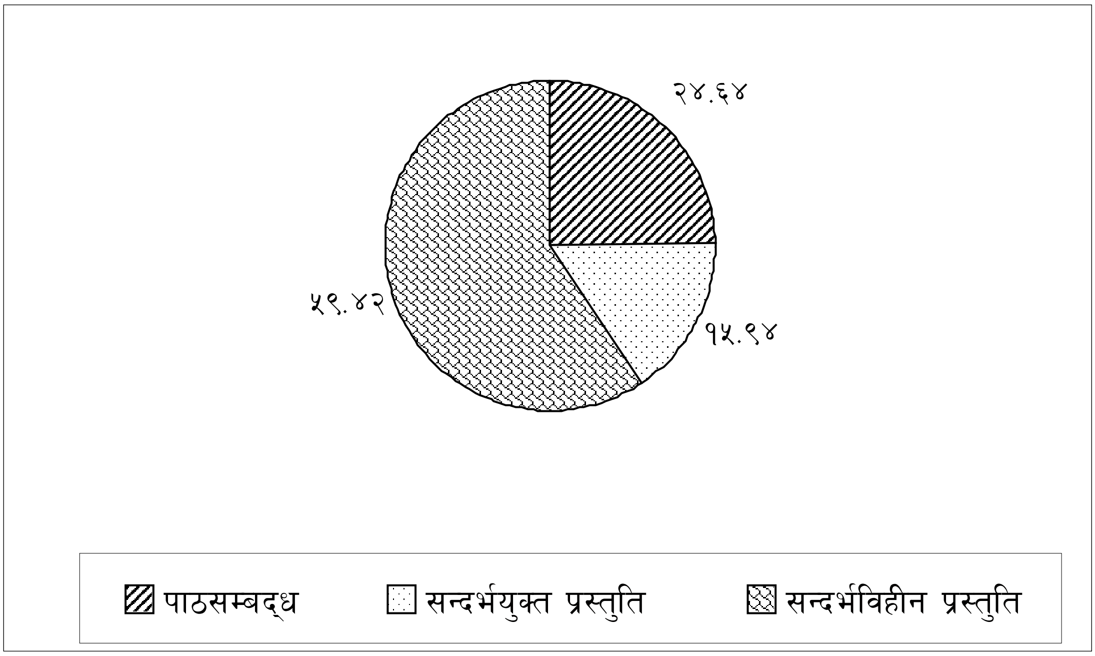
समग्रमा व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध बनाउनु आवश्यक हुन्छ । पाठसम्बद्ध अभ्यासले व्याकरणलाई पाठसँग जोड्न मद्दत गर्छन् । विद्यार्थीहरूमा भाषिक पाठ र व्याकरण अलग अलग विषय होइनन् भन्ने बोध गराउन पनि व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध बनाउनैपर्ने हुन्छ । पाठको अध्ययनका क्रममा परिचित संरचना व्याकरणमा पनि अभ्यास गर्न पाएको खण्डमा उनीहरूले थाहै नपाई व्याकरण सिकिरहेका हुन्छन् । यस्तो सिकाइ प्रयोगमा आधारित पनि बन्छ । वर्तमान पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको लक्ष्य पनि व्याकरणको भाषापरक र प्रयोगमा आधारित सिकाइ भएको हुनाले व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध बनाउनु उपयुक्त देखिन्छ ।

सन्दर्भपरकता

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई सन्दर्भपरकताका आधारमा पाठसम्बद्ध, सन्दर्भयुक्त प्रस्तुति र सन्दर्भविहीन भनेर तीनओटा आधारमा निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ४

कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता



वृत्तचित्र ४ मा प्रस्तुत तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासमध्ये १७ ओटा (२४.६४%) पाठसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित रहेका देखिन्छन् । ११ ओटा अभ्यास (१५.९४%) मा कुनै विषयसन्दर्भको अनुच्छेद दिएर मात्र अभ्यासात्मक प्रश्न राखिएको पाइन्छ । ४१ ओटा (५९.४२%) अभ्यास पाठसँग आबद्ध नगरी र कुनै सन्दर्भ पनि नदिई राखिएको पाइन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ७ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमा समावेश गरिएका प्रश्नमध्ये प्र.नं. १ मा सन्दर्भ दिइएको छ भने प्र.नं. ३ र ५ लाई पाठसम्बद्ध बनाइएको छ । प्र.नं. २ र ४ भने पाठसम्बद्ध वा सन्दर्भबद्ध नगरी सौझै प्रश्नका रूपमा राखिएका छन् । यसलाई हेर्दा प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन प्रकृतिका बढी रहेको पुष्टि हुन्छ । व्याकरणका अभ्यासलाई सन्दर्भबद्ध गर्ने कुरा २०२८ का पाठ्यपुस्तकबाटै कमजोर रहेको पाइन्छ ।

व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुति हुनुपर्छ भन्ने मान्यता प्रचलित छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण सन्दर्भयुक्त हुनुपर्ने नुनान (सन् १९९८), फ्रिम्यान (सन् २००१), अधिकारी (२०७०/२०७१) र पौडेल (२०७०/२०७१) का मान्यतासँग तुलना गरेर हेर्दा प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई उपयुक्त मान्न सकिँदैन । ह्यालिडे (सन् १९९४) को कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तले पनि व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुतिमै जोड दिएको छ ।सहभागीले पनि व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन नै बढी रहेको बताएका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक १ र ३ भन्छन् “सबै अभ्यास पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छैनन् तर कतिपय छन् पनि” । विषयविज्ञ ४ ले पनि कक्षा ४ को वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा सन्दर्भपरक व्याकरणको कमी रहेको बताएका छन् । विषयविज्ञ १ ले भने व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध वा सन्दर्भपरक नै बनाइएको भनेका छन् । उनी भन्छन् “... जहाँ मिलेका छन् त्यहाँ पाठकै अनुच्छेदलाई लिएर उदाहरण दिइएको छ र अभ्यास गराइएको छ । जहाँ मिलेका छैनन् त्यहाँ लेखकले आफै अनुच्छेद बनाएको छ, सन्दर्भ निर्माण गरेको छ अनि तल दिइएको अनुच्छेद पढ्नुहोस् भनेर काम दिइएको छ” । विषयविज्ञ ३ पनि विषयविज्ञ १ को विचारमा सहमत हुँदै भन्छन् “एकदमै हो सर । पहिला जस्तो सोझै बाहिरबाट टपक्क टिपेर ल्याएर राखिएका व्याकरणका अभ्यास कमै छन्” । विषयविज्ञ १ र ३ ले व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भपरक रहेको भने पनि अध्येताको विश्लेषणमा कक्षा ४ को वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन नै बढी पाइएको छ । यसर्थ अनुसन्धानकर्ताको

विश्लेषणसँग शिक्षक र विषयविज्ञ ४ को धारणा मेल खाएको छ । यस्ता सन्दर्भविहीन व्याकरणका अभ्यासलाई पाठपरक र सन्दर्भयुक्त बनाउनु आवश्यक देखिन्छ ।

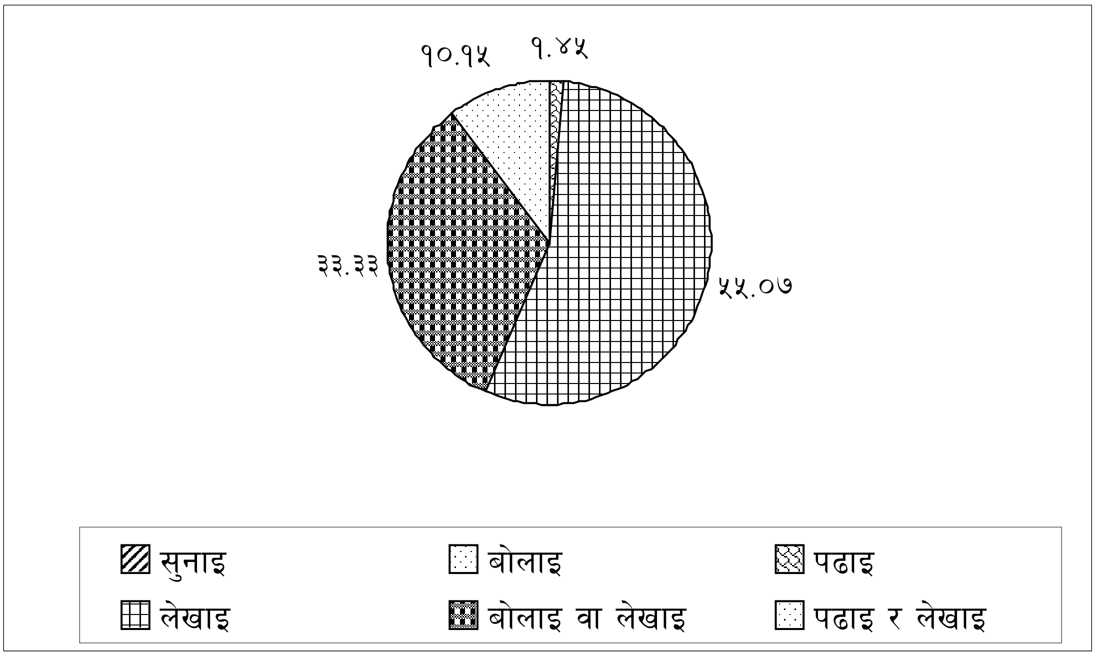
व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध बनाउन नसकिएको अवस्थामा कुनै सन्दर्भ दिएर मात्र अभ्यास दिनुपर्ने हुन्छ । सन्दर्भविना सिकिएको व्याकरण व्यवहारमा प्रयोग गर्न कठिन हुन्छ । सन्दर्भ नदिई निर्माण गरिएका व्याकरणका अभ्यासले गर्दा सिकारुले कक्षाकोठामा अभ्यास गर्न सक्ने तर त्यस्तै अन्य सन्दर्भमा उपयुक्त ढङ्गले प्रयोग गर्न नजान्ने अवस्थाको सिर्जना हुन जान्छ । यसरी व्याकरणलाई दैनिक व्यवहारमा प्रयोगयोग्य तथा बोध र अभिव्यक्ति सिपसँग आबद्ध गरेर प्रयोग गर्न सक्षम बनाउनका लागि यसको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुति आवश्यक मानिन्छ ।

भाषिक सिपपरकता

यस आधारमा कक्षा ४ को नेपाली (२०७९क) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ५

कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता



वृत्तचित्र ५ अनुसार प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सुनाइ र बोलाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेका देखिँदैनन् । पढाइ सिपसँग सम्बन्धित अभ्यास एउटा (१.४५%) रहेको पाइन्छ । लेखाइ सिपसँग सम्बन्धित अभ्यास ३८ ओटा (५५.०७%) रहेका भेटिन्छन् । त्यस्तै बोलाइ वा लेखाइ सिप परिपूर्ति गर्ने प्रकृतिका अभ्यास २३ ओटा (३३.३३%) तथा पढाइ र लेखाइ सिप सँगसँगै मापन गर्ने प्रकृतिका अभ्यास ७ ओटा (१०.१५%) रहेका पाइन्छन् । समग्रमा भन्नुपर्दा ६८ ओटा (९८.५५%) व्याकरणका अभ्यास कुनै न कुनै रूपमा लेखाइ सिपको मापन गर्ने प्रकृतिका देखिन्छन् । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ९ मा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा प्र.नं. १ टिपोट गर्ने, प्र.नं. २ तालिकामा भर्ने, प्र.नं. ३ रूप परिवर्तन गर्ने, प्र.नं. ४, ५ र ६ लेख्ने प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यास समावेश गरिएको छ । यी सबै व्याकरणका अभ्यास मूलतः लेखाइ सिपसँग र आंशिक रूपमा बोलाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेका छन् । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपका अतिरिक्त बोलाइ र पढाइ सिप आंशिकरूपमा समेटिए पनि सुनाइ सिपलाई महत्त्व नदिएको भन्न सकिन्छ ।

उपर्युक्त विश्लेषणका आधारमा कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासबाट भाषाका चारैओटा सिपको सन्तुलित विकास हुने अवस्था देखिँदैन । कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्दा यी अभ्यासले जाभियर र अन्य (सन् २०२०) ले भनेझैँ लेखाइ सिपलाई बढी स्थान दिई अन्य सिपलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा गरिएको यस्तो प्रयोग पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{क}$) ले गरेको कार्यमूलक व्याकरणलाई चारैओटा भाषिक सिपसम्बद्ध क्रियाकलापसँग अन्तसम्बन्धित गराउनुपर्ने भन्ने मान्यताको प्रतिकूल देखिन्छ । त्यस्तैगरी अधिकारी (२०६३) तथा अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले भनेझै व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्नबाट भाषिक सिपको सन्तुलित विकास हुनुपर्ने भन्ने धारणालाई पनि प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकले समेटेको पाइँदैन । व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपलाई जोड दिने कार्य २०२८ का पाठ्यपुस्तकबाट थालनी भई हालसम्म कायम रहेको पाइन्छ । यस कुराको सम्बोधन पाठ्यपुस्तकमा हुनु आवश्यक छ ।

अध्येताद्वारा गरिएको प्रस्तुत विश्लेषणलाई सहभागीका दृष्टिकोणसँग तुलना गर्दा उनीहरूले पनि समान धारणा राखेका छन् । कक्षा ४ का शिक्षक १ र ३ ले व्याकरणका अभ्यास लेखाइ सिपमा मात्रै केन्द्रित भएको उत्तर दिएका छन् । विषयविज्ञ १ ले भने

व्याकरणका अभ्यास भाषाका चारैओटा सिपमा आधारित भएको हुनुपर्ने भए पनि भाषिक सिप विकासका दृष्टिले व्याकरणका अभ्यासलाई संयोजन गर्न नसकिएको धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा विषयविज्ञ ४ भन्छन् "कम व्यावहारिक छन्, उद्देश्य पूरा गर्ने सामर्थ्य यिनले राख्दैनन् । त्यस्तो लाग्छ । सिपमूलक छैनन्, सिपलाई ध्यान दिइएकै छैन" । यसरी अध्येताको निष्कर्षसँग सरोकारवालाको विचार मेल खाएको छ ।

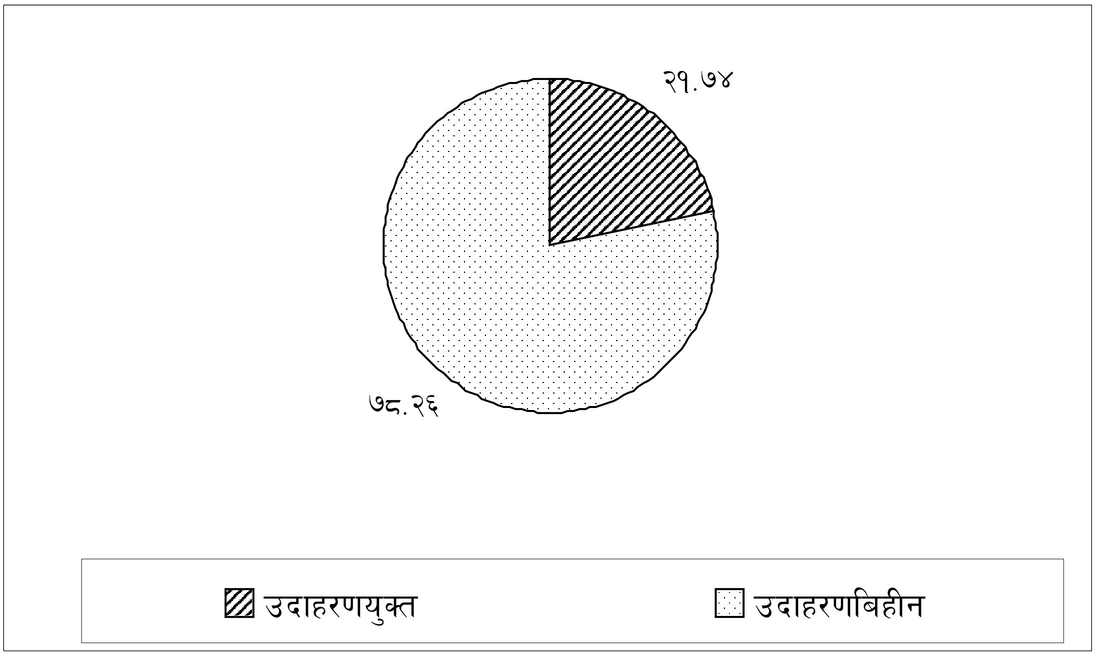
पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गर्नैपर्ने व्यवस्था पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{क}$) ले गरेको छ । पाठ्यपुस्तकमा गरिएको प्रयोग विश्लेषण गर्दा भने व्याकरणका अभ्यासले लेखाइ सिपलाई प्राथमिकता दिएको स्पष्ट हुन्छ । यसबाट सुनाइ, बोलाइ र पढाइ सिप ओझेलमा परेका छन् । भाषिक सिपको सन्तुलित विकास विना भाषाको सिकाइ पूर्ण हुन सक्दैन । यस्तो एकाङ्गी प्रयोगले सिकारुले लेख्न जान्ने तर व्याकरण मिलाएर बोल्न नजान्ने स्थितिको सिर्जना हुन जान्छ । तसर्थ व्याकरणका अभ्यासलाई भाषाका चारैओटा सिपसँग आबद्ध गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।

उदाहरणको प्रयोग

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणको प्रयोगका आधारमा अध्ययन गर्दा पाठसम्बद्ध १७ ओटा अभ्यासमा उदाहरण राखिएको देखिँदैन । व्याकरणको कुनै सन्दर्भ दिएर प्रस्तुत गरिएका ११ ओटा अभ्यासमध्ये पाठ २ को नं. २ को अभ्यासमा मात्र उदाहरण राखिएको पाइन्छ । पाठसँग सम्बन्धित नगराइएका र कुनै सन्दर्भ पनि नदिइएका ४१ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये १४ ओटामा उदाहरण दिइएको भेटिन्छ । व्याकरणका यी अभ्यास पाठअनुसार क्रमशः पाठ १ को नं. ५, पाठ ४ को नं. ६, पाठ ६ को नं. ३, पाठ ७ को नं. २, पाठ ८ को नं. २, पाठ ९ का नं. २, ३ र ६, पाठ १० का नं. १, २ र ३, पाठ १३ को नं. १, पाठ १४ को नं. ४ तथा पाठ १५ को नं. २ रहेका छन् । यो पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणको प्रयोगका आधारमा तलको वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ६

उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र ६ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त ६९ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये १५ ओटा (२१.७४%) अभ्यासमा मात्र उदाहरणको प्रयोग गरिएको देखिन्छ । बाँकी ५४ ओटा (७८.२६%) अभ्यासमा कुनै उदाहरण वा प्रयोगलाई सङ्केत गरिएको पाइँदैन । यो तथ्यका आधारमा उदाहरणको प्रयोगका हिसाबले कक्षा ४ को शोध्य नेपाली पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेको निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ६ मा राखिएका व्याकरणात्मक अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा दिइएका व्याकरणका चारओटा अभ्यासमध्ये प्र.नं. ३ मा मात्र उदाहरण दिइएको छ । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको आंशिक प्रयोग गरिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{\text{क}}$) ले पाठ्यपुस्तकमा उदाहरणको प्रयोगमा जोड दिएको छ । यसले उदाहरण र प्रयोगलाई शिक्षण सहजीकरण प्रक्रियामा उल्लेख गर्दै व्याकरण शिक्षणका क्रममा तिनको उपयोग गर्नुपर्ने व्यवस्था गरेको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{\text{क}}$) ले व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रयोग र शिक्षणलाई अस्वीकार गरी उदाहरण र प्रयोगमा केन्द्रित गर्ने नीति लिएको सन्दर्भमा व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरण नहुनु पाठ्यक्रमको मर्म विपरीत देखिन्छ । २०७९ पूर्व कार्यान्वयनमा रहेका कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकका

व्याकरणिक अभ्यासमा उदाहरण प्रयोगको अवस्थालाई तुलना गर्दा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक २०२८ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकभैँ कमजोर रहेको देखिन्छ । उदाहरणविहीन यस्ता व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणयुक्त बनाउनु आवश्यक छ ।

व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग अनिवार्य हुनुपर्ने कुरामा सबै सहभागीको समान धारणा छ । उनीहरूले कक्षा ४ को पुस्तकमा उदाहरण कम भएको तथ्यलाई स्वीकार गरेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् “कहीँ कहीँ दिइएको छ, कहीँ कहीँ दिइएको छैन । धेरै अभ्यासमा दिइएको छैन । यसले शिक्षकमा अन्योल बढाएको छ । शिक्षकले चाहिँ कहाँबाट खोजेर ल्याउने ? कसरी जान्ने अनि कसरी सिकाउने ? ... सबैमा उदाहरण दिएको भए त विद्यार्थीहरूले यस्तै बनाउनुपर्ने रहेछ भन्ने थाहा पाउँथे” । यसरी सहभागीहरूको धारणा अनुसन्धानकर्ताको निष्कर्षसँग मेल खाएको छ । कक्षा ४ को नेपाली पुस्तकमा उदाहरणको प्रयोग कम भएको सम्बन्धमा विषयविज्ञ १ लाई जिज्ञासा राख्दा पाठसम्बद्ध र सन्दर्भयुक्त अभ्यास प्रायः पहिचानात्मक प्रकृतिका भएका हुनाले त्यस्ता अभ्यासमा उदाहरण प्रयोग नगरिएको जबाफ दिएका छन् । त्यसैगरी तल्लै कक्षामा सिकेर आइसकेका र त्यही कक्षामा पुनरावृत्ति गरिएका विषयवस्तुमा पनि उदाहरण नदिइएको प्रतिक्रिया उनले दिएका छन् । विषयविज्ञ ३ ले पनि विषयविज्ञ १ को धारणामा सहमति रहेको प्रतिक्रिया दिएका छन् । उनी भन्छन् “पहिला पढिसकेको विषयवस्तु पुनरावृत्ति भएको अवस्थामा दिन सके राम्रै हुन्छ तर नदिँदा पनि हुन्छ भन्ने हाम्रो मान्यता हो” । यसरी व्याकरणमा उदाहरणको प्रयोगका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेको देखिन्छ ।

व्याकरणको सिकाइमा उदाहरणको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । यसको प्रयोगले सिकारुहरू शिक्षकको सहयोगविना पनि तोकिएका कार्यकलाप गर्न सक्षम हुन्छन् । स्वसिकाइको अवसर, पुनरावृत्ति मौका र अनुकृत ढाँचाको व्यावहारिक रूपान्तरणका लागि पनि व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण अनिवार्य दिनुपर्ने हुन्छ । यसको अभावले कमजोर सिकाइ क्षमता भएका, डराउने, लजाउने र बोलाइ क्षमता कमजोर भएका सिकारुले पर्याप्त कार्यको मौका नपाउने निश्चित छ । तसर्थ पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका प्रत्येक अभ्यासमा उदाहरण दिनु आवश्यक देखिन्छ ।

निर्देशन

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासका निर्देशनलाई शब्दप्रयोग, वाक्यसंरचना र कार्यको संयोजनका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। सर्वप्रथम यहाँ निर्देशनमा शब्दप्रयोगको अवस्थालाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

तालिका १२

शब्दप्रयोगका आधारमा कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) मा प्रयुक्त व्याकरणका निर्देशन

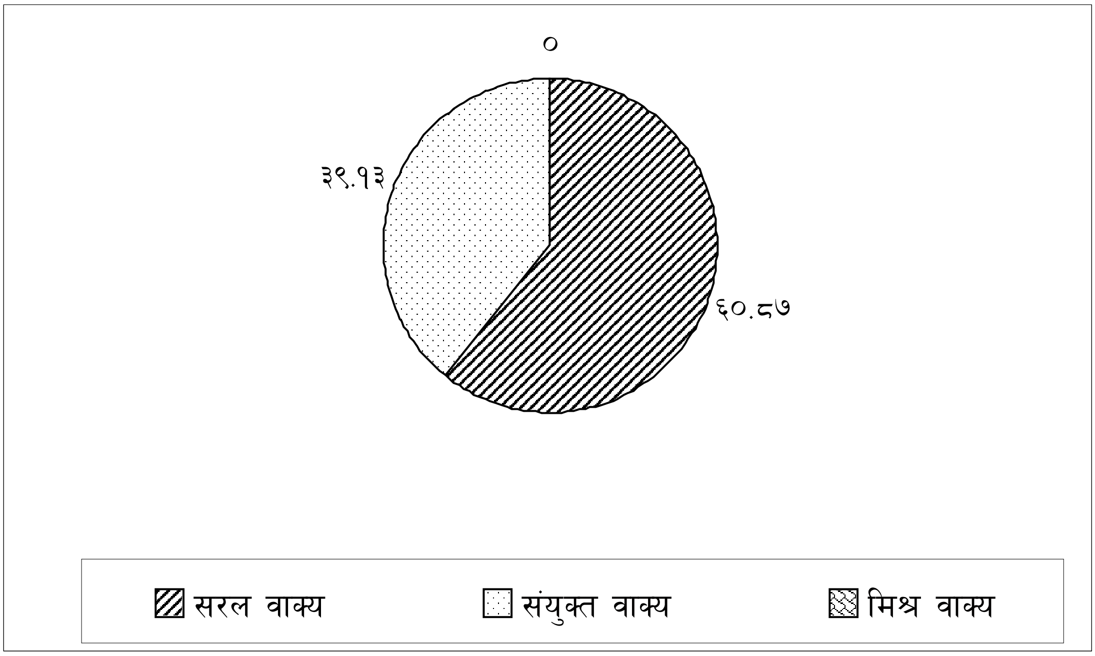
निर्देशनको शब्दसङ्ख्या	सङ्ख्या	प्रतिशत
५ शब्द	४ ओटा	५.८०
६ शब्द	११ ओटा	१५.९४
७ शब्द	१४ ओटा	२०.२८
८ शब्द	१२ ओटा	१७.३९
९ शब्द	२ ओटा	२.९०
१० शब्द	२ ओटा	२.९०
११ शब्द	५ ओटा	७.२४
१२ शब्द	५ ओटा	७.२४
१३ शब्द	२ ओटा	२.९०
१४ शब्द	४ ओटा	५.८०
१५ शब्द	४ ओटा	५.८०
१७ शब्द	१ ओटा	१.४५
१८ शब्द	१ ओटा	१.४५
१९ शब्द	१ ओटा	१.४५
२४ शब्द	१ ओटा	१.४५

तालिका १२ अनुसार व्याकरणका अभ्यासको निर्देशनमा शब्दप्रयोगको असमानता रहेको देखिन्छ। कक्षा ४ को नेपाली पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन ५ शब्द (जस्तै : पाठ ५, प्र. नं. २) का छोटा प्रकृतिका देखि २४ शब्द (जस्तै : पाठ २, प्र. नं. २) का लामा प्रकृतिसम्मका रहेको देखिन्छन्। सबैभन्दा धेरै १४ ओटा निर्देशन ७ शब्दका रहेका देखिन्छन्। व्याकरणका अभ्यासका निर्देशनमा शब्दप्रयोगको अवस्था विश्लेषण गर्दा

तिनमा समानता देखिँदैन । यसैगरी कक्षा ४ को यस पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको वाक्यसंरचनालाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ७

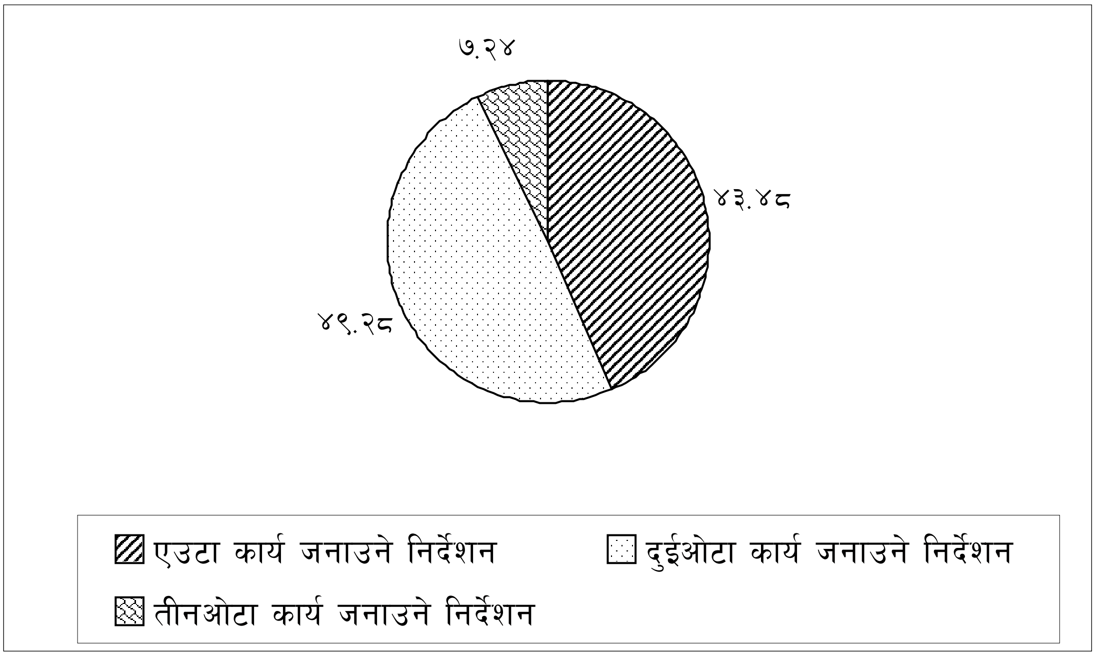
निर्देशनको वाक्यसंरचनाका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र ७ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशनमा सरल र संयुक्त ढाँचाका वाक्यको मात्र प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त निर्देशनको अध्ययन गर्दा ४२ ओटा (६०.८७%) निर्देशन सरल ढाँचाका रहेका पाइन्छन् । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ९ को प्र.नं. १ मा राखिएको “उदाहरणमा दिइए जस्तै गरी क्रियापद बनाएर तालिकामा भर्नुहोस्” (पृ. ८९) लाई लिन सकिन्छ । त्यस्तै संयुक्त वाक्यको प्रकृतिका निर्देशन २७ ओटा (३९.१३%) रहेका देखिन्छन् । यस्तो ढाँचाका निर्देशनको उदाहरणका रूपमा “तलको अनुच्छेद पढ्नुहोस् र रातो रङ लगाइएका शब्द टिपोट गर्नुहोस्” (पृ. ९०) लाई लिन सकिन्छ । मिश्र वाक्य ढाँचाका निर्देशनको प्रयोग गरिएको भेटिएन । यस तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा कक्षा ४ को व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्य ढाँचाका निर्देशन बढी प्रयोग गरिएको स्पष्ट हुन्छ । त्यसैगरी निर्देशनले जनाउने कार्यका आधारमा निर्देशनलाई निम्नबमोजिम प्रस्तुत गरी चर्चा गरिन्छ :

वृत्तचित्र ८

निर्देशनले सङ्केत गरेका कार्यका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र ८ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशनले एकदेखि तीनओटासम्म कार्यको निर्देश गरेको पाइन्छ । सबैभन्दा धेरै ३४ ओटा (४९.२८%) निर्देशनले दुईओटा कार्य गर्न निर्देश गरेको देखिन्छ । दोस्रो क्रममा ३० ओटा (४३.४८%) निर्देशनले एउटा कार्यको सङ्केत गरेको भेटिन्छ । तेस्रो क्रममा ५ ओटा (७.२४%) निर्देशनले तीनओटा कार्यको निर्देश गरेको पाइन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ११ मा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशनलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा प्र.नं. १, ३ र ४ मा प्रयुक्त निर्देशनले दुईओटा कार्य सङ्केत गरेका छन् भने प्र.नं. २ मा प्रयुक्त निर्देशनले एउटा कार्य सङ्केत गरेको छ । यसरी धेरैजसो निर्देशनले दुईओटा कार्यको सङ्केत गरेको पाइनुले त्यस्ता निर्देशन बुझ्न कक्षा ४ का विद्यार्थीका लागि कठिन हुनसक्ने देखिन्छ । यस्तो प्रयोग भाषाशिक्षणका लागि प्रश्नरचना गर्दा दिइने निर्देशन स्पष्ट हुनुपर्छ भन्ने शर्मा र पौडेल (२०६७) को धारणा विपरीत रहेको छ । व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशनको वाक्यसंरचना र कार्यको सङ्केतका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा राखिएका निर्देशन २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकसँग समान देखिन्छन् । यस्ता लामा र अस्पष्ट निर्देशनलाई छोटा र स्पष्ट बनाउनु आवश्यक छ ।

कक्षा ४ को नेपालीमा राखिएका व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन लामा, जटिल र अस्पष्ट रहेको सहभागीहरूको मत छ । यस सम्बन्धमा कक्षा ४ मा अध्यापन गर्ने शिक्षक १ र ३ ले व्याकरणका निर्देशन लामा भएको कारणले विद्यार्थीलाई बुझ्न कठिन भएको धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक १ भन्छन् :

> सबभन्दा पहिला त आफूले बुझेर उनेरलाई बुझाउने हो । हामीले बुझाएपछि मात्रै बुझ्छन् । उनेरले त के बुझ्थे ? केही बुझ्दैनन् । निर्देशनहरू लामा भए । कहिलेकाहीँ त मलाई नै गाह्रो हुन्छ के भनेको भनेर बुझ्न । एउटै वाक्यमा दुई तीनओटा कामलाई लाइदिया छ अनि कसरी बुझ्नु बच्चाले ? जस्तै : तलको अनुच्छेद पढ्नुहोस् र रातो रङ लगाएका विशेषण शब्द टिप्नुहोस् भनेको छ । यसमा तीनटा काम दिएको छ । पैला पढ्नु परो, रातो रङ लाका शब्द खोज्नु परो अनि कपीमा टिप्नु परो । यसैलाई तीनटा वाक्यमा भनिदिए बच्चाले अलि बुझ्थे कि ?

यस विषयमा विषयविज्ञ १ लाई जिज्ञासा राख्दा उनले व्याकरणका निर्देशन लामा भएको स्विकार्दै पाविकेको सीमित पृष्ठ निर्धारणका कारणले निर्देशनलाई टुक्र्याएर सरल वाक्यमा प्रस्तुत गर्न नसकिएको बाध्यता सुनाएका छन् । उनी भन्छन् "... विषयवस्तु अलि बढी हुँदाखेरि र पहिले पढेकै आधारका हुन् भने त्यसलाई फेरि दोहोऱ्याउनु नपरोस् भन्ने हिसाबले एउटै वाक्यमा राखेका हौँ । ... हामीले चाहिँ विषयवस्तु बढी भएको र पुस्तकको आकारलाई ध्यानमा राख्दै निर्देशन छोट्याएका हौँ" । यसरी कक्षा ४ व्याकरणका अभ्यासमा समावेश गरिने निर्देशन तहअनुरूप छोटा, सरल प्रकृतिका र एकमात्र कार्यको सङ्केत गर्ने किसिमका हुनुपर्नेमा पाठ्यपुस्तकमा यसलाई आंशिक मात्र सम्बोधन गरिएको देखिन्छ । अनुसन्धानकर्ताको यो निष्कर्षसँग सहभागीको धारणा पूर्णतः मिलेको पाइन्छ ।

व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन छोटा, स्पष्ट र एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने प्रकृतिका हुनु आवश्यक मानिन्छ । निर्देशनको यस्तो प्रयोगले सिकारुले आफ्नै गति र क्षमतामा व्याकरणको सिकाइ गर्न पाउँछन् । लामा र दुई तीनओटा कार्य सङ्केत गर्ने निर्देशन कक्षा ४ का विद्यार्थीका लागि उपयुक्त मानिँदैन । पाठ्यपुस्तकको आकार सानो बनाउने नाममा लामा आकारका र दुई तीनओटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशनको प्रयोगले व्याकरण सिकाइको प्रारम्भ गर्दै गरेका नवसिकारुको सिकाइ क्षमतामा बाधा पुऱ्याउने निश्चित छ ।

यसले विद्यार्थीको समग्र भाषा सिकाइमा नै असर पार्ने भएकाले व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन छोटा, स्पष्ट र एउटा कार्यको मात्र सङ्केत गर्ने बनाउनु आवश्यक देखिन्छ ।

प्रश्नको प्रकृति

कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा निम्न तालिकामा प्रस्तुत विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १३

प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास

प्रश्नको प्रकृति	सङ्ख्या	प्रतिशत
पहिचान गरेर लेख्ने	१४ ओटा	२०.२८
अनुच्छेद पढेर उत्तर दिने	१२ ओटा	१७.३९
खाली ठाउँ भर्ने	९ ओटा	१३.०४
शुद्ध गर्ने	९ ओटा	१३.०४
मिल्ने समूहमा राख्ने	५ ओटा	७.२५
वाक्यनिर्माण गर्ने	४ ओटा	५.८०
शब्दनिर्माण गर्ने	४ ओटा	५.८०
पदक्रम/पदसङ्गति मिलाउने	४ ओटा	५.८०
वर्णन गर्ने	२ ओटा	२.९०
जोडा मिलाउने	२ ओटा	२.९०
ठिक बेठिक छुट्याउने	१ ओटा	१.४५
गोलो घेरा लगाउने	१ ओटा	१.४५
पढेर छलफल गर्ने	१ ओटा	१.४५
वाक्यपरिवर्तन गर्ने	१ ओटा	१.४५

तालिका १३ अनुसार प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यास प्रशस्त विविधतापूर्ण देखिन्छन् । यस्ता प्रश्नहरू १४ किसिमका रहेका छन् । सबैभन्दा धेरै प्रश्न पाठका आधारमा पहिचान गरेर लेख्ने प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् । यसपछिको क्रममा अनुच्छेद पढेर पहिचान गर्ने वा उत्तर दिने किसिमका रहेका भेटिन्छन् । खाली ठाउँ भर्ने, जोडा मिलाउने, ठिक बेठिक छुट्याउने, गोलो घेरा लगाउने जस्ता

प्रश्नलाई पुस्तकमा स्थान दिइएको छ । वाक्यनिर्माण गर्न लगाउने, शब्दनिर्माण गर्न लगाउने, शुद्ध बनाउने जस्ता प्रश्न पनि उचित मात्रामा पुस्तकमा समावेश गरिएको छ । पढेर छलफल गर्ने तथा वाक्यपरिवर्तन गर्न लगाउने प्रश्नको कमी भएको छ । स्वतन्त्र लेखन र वर्णन गर्न लगाउने प्रकृतिका प्रश्न पनि कम भएका छन् । शब्दसमूहबाट उपयुक्त शब्द पहिचान गरी तालिकामा भर्ने अथवा मिल्ने समूहमा राख्ने प्रकृतिका प्रश्नचाहिँ उल्लेख्य मात्रामा प्रयोग गरिएको पाइन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ७ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठको प्र.नं. १ मा अनुच्छेदबाट टिपोट गर्ने, प्र.नं. २ मा रूप परिवर्तन गर्ने, प्र.नं. ३ मा टिपोट गर्ने, प्र.नं. ४ मा वाक्यनिर्माण गर्ने र प्र.नं. ५ मा शुद्ध गर्ने प्रकृतिका अभ्यास राखिएका छन् ।

व्याकरणका प्रश्नको प्रकृतिलाई हेर्दा प्रश्नहरू विविधतापूर्ण र कार्यमूलक प्रकृतिका देखिन्छन् । हार्मर (सन् २००७) ले भनेझैँ व्याकरणका प्रश्न भाषिक कार्य, सम्प्रेषणात्मक क्रियाकलाप र भाषाको प्राप्तिमा जोड दिने किसिमका रहेका पाइन्छन् । अझ यी प्रश्नलाई विविधतापूर्ण बनाउनका लागि अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले भनेजस्तै बहुविकल्पी, उच्चारण गर्न लगाउने, सुनेर लेख्न लगाउने, प्रकारान्तर कथन गराउने जस्ता प्रश्न समावेश गर्न सकिन्छ । त्यस्तै मैजला (सन् २०१०) ले भनेझैँ उत्पादनमा जोड दिने, प्रतिविम्बन गर्ने, विश्लेषण गर्ने र सिर्जनात्मक किसिमका अभ्यास थप गर्न सकिने देखिन्छ । व्याकरणका प्रश्नको विविधताका आधारमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक २०७९ पूर्वका चारओटा पाठ्यपुस्तकभन्दा व्यापक रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ४ को पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका प्रश्नहरू विविधतापूर्ण र पर्याप्त रहेको अध्येताको निष्कर्षसँग मिल्दाजुल्दा धारणा सहभागीहरूले पनि राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् :

> कुनै पाठमा ठिक बेठिक छुट्याउने, कुनै पाठमा खाली ठाउँ भर्ने, कुनै पाठमा टिक लाउने, कुनैमा मौलिक अनुच्छेद लेख्ने, ... खासगरी आफ्नो परिचय दिने, साथीको परिचय दिने, संवाद लेख्ने यस्ता अभ्यासहरू बढी छन् । प्रश्नहरू विविध खालकै छन् । रूपान्तरण गर्ने खालका पनि छन् । विशेषतः माथिको अनुच्छेद हेरेर तल भनिएका काम गर्नुपर्ने अभ्यास धेरै छन् ।

विषयविज्ञ १ ले पनि व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्न विविध प्रकृतिका रहेको र विद्यार्थीको क्षमतालाई ख्याल गरी निर्माण गरिएको धारणा राखेका छन् । उनी भन्छन् "... तल्लो कक्षामा मोटामोटी ज्ञान, बोध र प्रयोगलाई बढी जोड दिइएको छ । ... केही मात्रामा मूल्याङ्कनलाई पनि राखिएको छ । ... किताब पहिलाको भन्दा धेरै परिवर्तन भएको छ" । यसरी सहभागीका यी धारणाका आधारमा पनि व्याकरणका प्रश्न विविधतापूर्ण र पर्याप्त रहेको अध्येताको विश्लेषण पुष्टि भएको छ ।

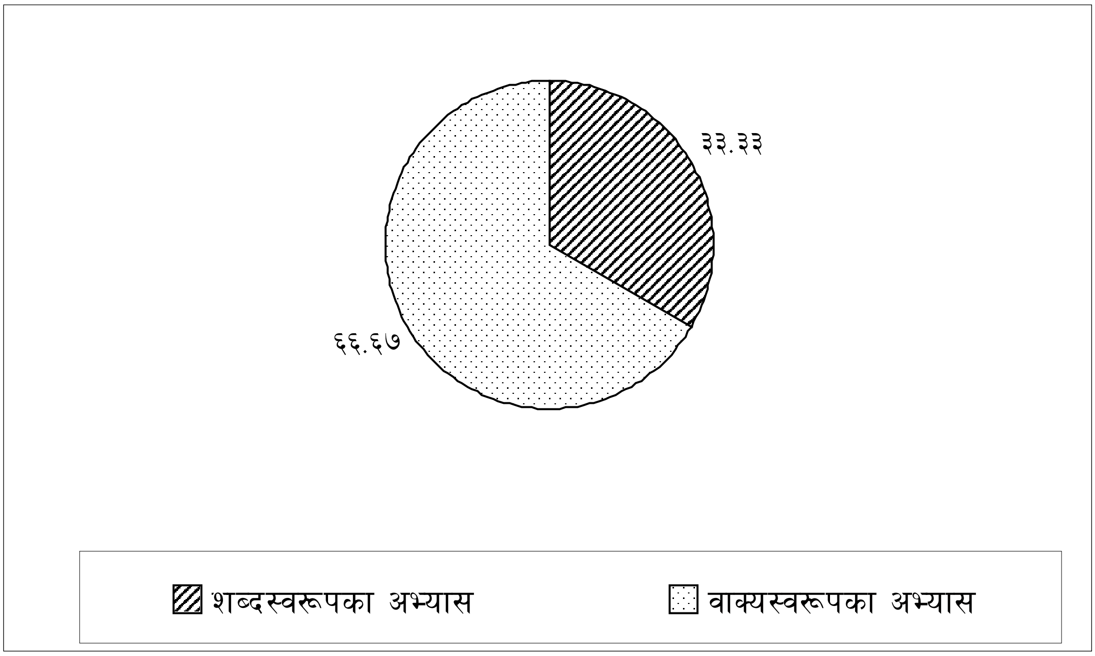
व्याकरणिक अभ्यासका प्रश्नहरू विविधतायुक्त हुनु उपयुक्त हुन्छ । विविध प्रकारका अभ्यासात्मक प्रश्नले मात्रै विविध क्षमताका सिकारुका आवश्यकता सम्बोधन गर्न सक्छन् । एकै प्रकारका अभ्यासको पुनरावृत्तिले सिकारुहरूमा थकान, दिक्दारी र तनावको अवस्था सिर्जना गर्न सक्छ । व्याकरणका विषयवस्तु आफैमा शुष्क र निरस विषय भएकाले यसलाई नवीन र रोचक बनाउन पनि अभ्यासात्मक प्रश्नलाई विविधतापूर्ण बनाउनु उपयुक्त हुन्छ ।

भाषाशैली

यस उपशीर्षकमा कक्षा ४ को प्रस्तुत पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैलीगत विश्लेषण गरिएको छ । यसअन्तर्गत शब्दप्रयोग, वाक्यगठन, वर्णविन्यास र अर्थको स्पष्टता हेरिएको छ । शब्दप्रयोगका हिसाबले कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका ६९ ओटा अभ्यासमा जम्मा २४९८ शब्द प्रयोग गरिएको भेटिन्छ । यी शब्द सरल र बोधगम्य रहेका देखिन्छन् । व्याकरणका सबै अभ्यासमा कक्षा ४ का विद्यार्थीले पढ्न र बुझ्न सक्ने किसिमका शब्द प्रयोग गरिएको पाइन्छ । त्यस्तै पुस्तकमा दिइएका ६९ ओटा व्याकरणका अभ्यासलाई भाषासंरचनाका आधारमा निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र ९

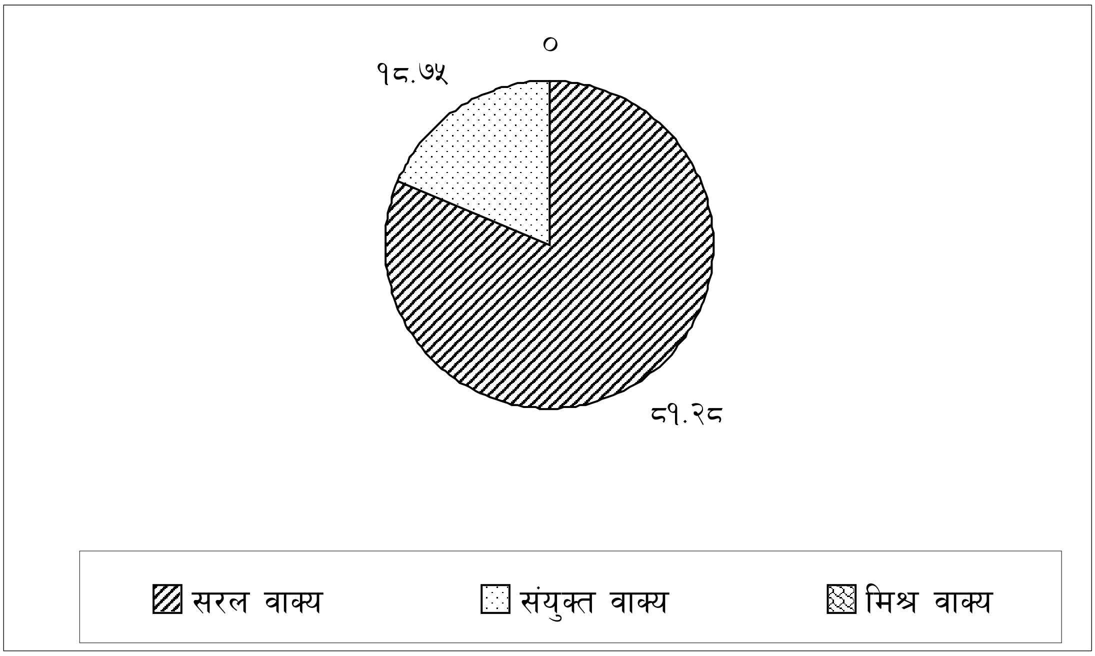
भाषासंरचनाका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र ९ अनुसार प्रस्तुत पुस्तकमा शब्दस्वरूपका अभ्यासभन्दा वाक्यस्वरूपका अभ्यासको बढी प्रयोग गरिएको देखिन्छ । शब्दस्वरूपका अभ्यासअन्तर्गत शब्दनिर्माण गर्ने, शब्दचयन गर्ने, शब्दलाई तालिकामा भर्ने, शब्दटिपोट गर्ने, शब्दलाई वाक्यमा प्रयोग गर्ने, शब्दपहिचान गरी लेख्ने, शब्दको जोडा मिलाउने जस्ता अभ्यास रहेका छन् । यस्ता अभ्यास पुस्तकमा २३ ओटा (३३.३३%) रहेका पाइन्छन् । ४६ ओटा (६६.६७%) अभ्यास वाक्यको स्वरूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । वाक्यपरिवर्तन गर्ने, रूपान्तरण गर्ने, वाक्यको खाली ठाउँ भर्ने, पुनर्लेखन गर्ने, अनुच्छेद निर्माण गर्ने जस्ता अभ्यास वाक्यस्वरूपमा रहेका छन् । यसरी प्रस्तुत पुस्तकमा वाक्यस्वरूपका अभ्यासको बाहुल्य देखिन्छ । यसैगरी वाक्यगठनका दृष्टिले यस पुस्तकमा दिइएका ४६ ओटा अभ्यासमा रहेका वाक्यको अवस्थालाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र १०

वाक्यको प्रकारका आधारमा कक्षा ४ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र १० अनुसार ४६ ओटा वाक्यस्वरूपका व्याकरणका अभ्यासमा कुल १९२ ओटा वाक्य प्रयोग गरिएको पाइन्छ । यीमध्ये सरल प्रकृतिका वाक्य १५६ ओटा (८१.२५%) रहेका देखिन्छन् । सन्दर्भ पढेर वा निर्देशनबमोजिम काम गर्नुपर्ने प्रकृतिका प्रश्न बढी मात्रामा सरल प्रकृतिका रहेका छन् । त्यसैगरी संयुक्त ढाँचाका वाक्य ३६ ओटा (१८.७५%) रहेका भेटिन्छन् । पाठबाट पहिचान गरी लेख्ने प्रकृतिका प्रश्न संयुक्त वाक्य ढाँचाका रहेका छन् । संयोजक सिकाउने सन्दर्भमा तथा शब्दलाई जोड्ने सन्दर्भमा प्रस्तुत गरिएका वाक्य पनि संयुक्त वाक्य ढाँचाका रहेका पाइन्छन् । मिश्र वाक्यको प्रयोग यस पुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा गरिएको पाइँदैन । यसरी व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको प्रयोग ज्यादा भएको देखिन्छ । कक्षा ४ मा यस्तो प्रयोग गर्नु उपयुक्त मानिन्छ ।

व्याकरणका ६९ ओटा अभ्यास वर्णविन्यास प्रयोगका दृष्टिले शुद्ध, स्तरीय र परिष्कृत रहेका पाइन्छन् । पाविकेको शैली पुस्तिकाले निर्धारित गरेको वर्णविन्यासको अक्षरशः पालना पाठ्यपुस्तकमा भएको देखिन्छ । वर्णविन्यासमा एकरूपता भेटिन्छ । समग्रमा वर्णविन्यास प्रयोगका दृष्टिले व्याकरणका अभ्यास मानक र औपचारिक प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् ।

व्याकरणका अभ्यास अर्थका दृष्टिकोणले स्पष्ट र पूर्ण देखिन्छन् । दोहोरो अर्थ लाग्ने तथा अस्पष्ट किसिमका प्रश्न कुनै पनि रहेका पाइँदैनन् । व्याकरणका अभ्यासको वाक्यसंरचना र भाषिक शुद्धताका दृष्टिले यो पाठ्यपुस्तकका व्याकरणिक अभ्यास २०७९ पूर्वका पुस्तकसँग समान भेटिन्छन् । व्याकरणका प्रश्नमा गरिएको यस्तो प्रयोग अभ्यासहरू भाषाशैलीका हिसाबले शुद्ध र स्पष्ट हुनुपर्छ भन्ने अधिकारी (२०६३) तथा शर्मा र पौडेल (२०६७) का धारणासँग मिल्दोजुल्दो रहेको छ । यस सम्बन्धमा शिक्षक १ र ३ तथा सबै विषयविज्ञलाई सोध्दा कुनै समस्या नभएको बताएका छन् । उनीहरूले अभ्यासात्मक प्रश्नमा विद्यार्थीले बुझ्न र काम गर्न सक्ने किसिमको भाषाशैली रहेको जबाफ दिएका छन् । सहभागीको यो जबाफ अनुसन्धानकर्ताको विश्लेषणँग मेल खाएको छ । यसले पनि कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैली सरल, तहअनुकूल र स्पष्ट रहेको पुष्टि भएको छ ।

व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैली शुद्ध, परिष्कृत र सरल हुनु आवश्यक मानिन्छ । अझ कक्षा ४ त व्याकरण सिकाइको प्रारम्भिक तह भएकाले व्याकरणको भाषाशैलीगत सरलता र शुद्धता बढी नै वाञ्छनीय मानिन्छ । यस्तो प्रयोगले सिकारुलाई व्याकरणका विषयवस्तुसँग एकाकार गराउने, रुचिमा वृद्धि गर्ने तथा सिक्नका लागि उत्प्रेरित गर्ने काम गर्छ । तसर्थ यस तहका व्याकरणमा शब्दचयन, वाक्यगठन, अनुच्छेद रचना र तिनको वर्णविन्यासमा एकरूपता तथा सरलता कायम गर्नु आवश्यक हुन्छ ।

निष्कर्षमा कक्षा ४ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रममा तोकिएबमोजिमका व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारित पाठअनुसार क्रमबद्धरूपमा संयोजन गरिएको पाइन्छ । पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा अभ्यासात्मक प्रश्न र कार्यकलापका रूपमा राखिएको देखिन्छ । व्याकरणका नियम, परिभाषा, सूत्र, वर्गीकरण जस्ता सैद्धान्तिक पक्षलाई पुस्तकले स्थान दिएको छैन । पाठ्यक्रमले तोकेका व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठ वा सन्दर्भसँग आबद्ध गराएर उदाहरणसहित प्रस्तुत गरिएको छ । उदाहरणपश्चात् अभ्यासात्मक प्रश्न राखिएको छ । प्रश्नहरूमा प्रशस्त विविधता पाइन्छ । प्रश्नहरू कार्यमूलक प्रकृतिका देखिन्छन् । व्याकरणका अभ्यासले पहिचानभन्दा प्रयोगलाई बढी जोड दिएका छन् । पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुहरूको स्तरण आंशिक रूपमा चक्रीय प्रकृतिको भेटिन्छ । प्रश्नको भाषाशैली सरल रहेको पाइन्छ । पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक प्रकृतिका अभ्यासको कमी हुनु, पाठको भाषिक संरचनासँग व्याकरणका

अभ्यासको संरचना नमिल्नु, उदाहरणको कम प्रयोग हुनु, लेखाइ सिपलाई मात्र बढी जोड दिनु, निर्देशनहरू लामा प्रकृतिका हुनु आदि सीमितता यस पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासमा पाइन्छन् ।

नेपाली व्याकरण (२०७८), कक्षा ६

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७६) ले गरेको व्यवस्था र आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम, कक्षा ६-८ (२०७७) बमोजिम कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तक ($२०७८_{ख}$) प्रकाशित भएको छ । यो पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुलाई विधाका पाठअनुसार यसरी राखिएको छ :

तालिका १४

पाठशीर्षक, तिनीहरूका विधा र व्याकरणका विषयवस्तु

पाठक्रम	पाठशीर्षक	विधा	व्याकरण
१.	मातृभूमिको आवाज	कविता	नाम पुनरावृत्ति, सर्वनाम (पुरुष र दर्शक), ह्रस्व इकार
२.	कुमार यवक्रीत	कथा	सर्वनाम (सम्बन्ध, प्रश्न र निजवाचक), दीर्घ ईकार
३.	नेपाली संस्कृति	निबन्ध	विशेषण (गुण र सङ्ख्या), ह्रस्व उकार
४.	छोरालाई चिठी	चिठी	विशेषण (परिणामबोधक, सार्वनामिक र भेदक), दीर्घ ऊकार
५.	सङ्गीतकार अम्बर गुरुङ	जीवनी	लेख्य चिह्न, वर्णविन्यास (ब/व)
६.	चम्किला अनुहारहरू	कथा	धातु, क्रियापद, वर्णविन्यास (य/ए)
७.	सम्पत्तिभन्दा स्वास्थ्य ठुलो	वादविवाद	काल, वर्णविन्यास (ऋ/रि)
८.	मेरा रहर	निबन्ध	समस्त शब्द, अपूर्ण पक्ष, वर्णविन्यास (क्ष/छ)
९.	जाग जाग	कविता	द्वित्व, पूर्ण पक्ष, वर्णविन्यास (श/ष/स))
१०.	आशाको दियो	कथा	विभक्ति, कर्ता र कर्म कारक, वर्णविन्यास (ग्यँ/ज्ञ)
११.	सहभागिताका लागि निवेदन	निवेदन	क्रियायोगी, नामयोगी, वर्णविन्यास (हलन्त/अजन्त)
१२.	थोमस एल्भा एडिसन	जीवनी	उपसर्ग, संयोजक, विस्मयादिबोधक, निपात, वर्णविन्यास (चन्द्रबिन्दु)
१३.	लाग्दछ मलाई रमाइलो	कविता	प्रत्यय, पदसङ्गति (लिङ्ग, वचन, आदर, पुरुष) वर्णविन्यास (शिरबिन्दु)

पाठक्रम	पाठशीर्षक	विधा	व्याकरण
१४.	वनभोज	संवाद	वाक्यपरिवर्तन (लिङ्ग, वचन, आदर), वर्णविन्यास (पञ्चम वर्ण)
१५.	पानीको कथा	प्रबन्ध	वाक्यपरिवर्तन (पुरुष, करण अकरण), वर्णविन्यास (पदयोग र वियोग)
१६.	मायाको घर	कथा	सामान्यार्थ, आज्ञार्थ, सम्भावनार्थ, वर्णविन्यास (र का विभिन्न रूप)

तालिका १४ अनुसार प्रस्तुत कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा १६ ओटा विधाका पाठ रहेका छन् । अब यहाँ यी पाठमा राखिएका व्याकरणलाई अध्ययनका १० ओटा मानदण्डका आधारमा अलग अलग चर्चा गरिन्छ ।

पाठ्यक्रमअनुरूपता

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले व्याकरणका विषयवस्तुलाई हरेक पाठअनुसार निर्दिष्ट गरेको देखिन्छ । पाठ्यक्रममा नै व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गरिएकाले पाठ्यपुस्तकमा यी विषयवस्तु तोकिएको क्रम र पाठमा संयोजन गरिएको पाइन्छ । मातृभूमिको आवाज कवितामा नाम पुनरावृत्ति, सर्वनाम (पुरुष र दर्शक) र वर्णविन्यासमा ह्रस्व इकार राखिएको छ । दोस्रो पाठ कुमार यवक्रीत कथामा सर्वनाम (सम्बन्ध, प्रश्न र निजवाचक) र वर्णविन्यासमा दीर्घ ईकार समेटिएको छ । तेस्रो पाठ नेपाली संस्कृति निबन्धमा विशेषण (गुण र सङ्ख्या) र वर्णविन्यासमा ह्रस्व उकार प्रस्तुत गरिएको छ । चौथो पाठ छोरालाई चिठीमा विशेषण (परिणामबोधक, सार्वनामिक र भेदक) र वर्णविन्यासमा दीर्घ ऊकार दिइएको छ । पाँचौँ पाठ सङ्गीतकार अम्बर गुरुङ जीवनीमा लेख्यचिह्न तथा वर्णविन्यासमा ब र व समावेश गरिएको छ । छैटौँ पाठ चम्किला अनुहारहरू कथामा धातु, क्रियापद तथा वर्णविन्यासमा य र ए राखिएको छ । सातौँ पाठ सम्पत्तिभन्दा स्वास्थ्य ठुलो वादविवादमा काल तथा वर्णविन्यासमा ऋ र रि को प्रयोग दिइएको छ ।

मेरा रहर नामको आठौँ निबन्ध पाठमा समस्त शब्द, अपूर्ण पक्ष तथा वर्णविन्यासमा क्ष र छको प्रयोग राखिएको छ । नवौँ पाठ जाग जाग कवितामा द्वित्व, पूर्ण पक्ष तथा वर्णविन्यासमा श, ष र स प्रस्तुत गरिएको छ । दशौँ पाठ आशाको दियो कथामा विभक्ति, कर्ता र कर्म कारक तथा वर्णविन्यासमा ग्यँ र ज्ञको प्रयोग समेटिएको छ । एघारौँ पाठ

सहभागिताका लागि निवेदन निवेदनमा क्रियायोगी, नामयोगी तथा वर्णविन्यासमा हलन्त र अजन्त दिइएको छ । बाह्रौँ पाठ थोमस एल्भा एडिसन जीवनीमा उपसर्ग, संयोजक, विस्मयादिबोधक, निपात र वर्णविन्यासमा चन्द्रबिन्दु समावेश गरिएको छ । तेह्रौँ पाठ लाग्दछ मलाई रमाइलो कवितामा प्रत्यय, पदसङ्गति (लिङ्ग, वचन, आदर, पुरुष) र वर्णविन्यासमा शिरबिन्दुको प्रयोग राखिएको छ । चौधौँ पाठ वनभोज संवादमा वाक्य परिवर्तन (लिङ्ग, वचन, आदर) र वर्णविन्यासमा पञ्चम वर्णको प्रयोग समेटिएको छ । पन्ध्रौँ पाठ पानीको कथा प्रबन्धमा वाक्यपरिवर्तन (पुरुष, करण अकरण) तथा वर्णविन्यासमा पदयोग र पदवियोगलाई राखिएको छ भने अन्तिम पाठ मायाको घर कथामा सामान्यार्थ, आज्ञार्थ, सम्भावनार्थ तथा वर्णविन्यासमा र का विभिन्न रूपको प्रयोग भेटिएको छ ।

कक्षा ६ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रमले पाठअनुसार तोकेका व्याकरणका विषयवस्तुलाई क्षेत्र र क्रमअनुसार नै स्तरण गरिएको भेटिन्छ । पाठ्यक्रमअनुरूपताका दृष्टिले कक्षा ६ का २०३०, २०३८$_{ख}$ र २०५२$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकझैँ यो पाठ्यपुस्तक पनि सबल रहेको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तुले पाठ्यक्रमका उद्देश्य र विषयवस्तुलाई पूर्णरूपमा समेटेको पाइन्छ । पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास पाठ्यक्रमअनुरूप नै रहेको धारणा सहभागीहरूले पनि राखेका छन् । उनीहरूको यो धारणा अध्येताको विश्लेषणसँग पूर्णतः मेल खाएको छ ।

प्रस्तुतीकरणको ढाँचा

कक्षा ६ को वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रममा भनिएअनुसार नै व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्सास नाम दिइएको छ । पुस्तकमा मूल पाठको पछाडि शब्दभण्डार, बोध र अभिव्यक्ति, भाषिक संरचना र वर्णविन्यास, सुनाइ र बोलाइ तथा सिर्जनात्मक कार्य/परियोजना कार्य गरेर पाँचओटा स्तम्भ राखिएको छ । यी स्तम्भमध्ये भाषिक संरचना र वर्णविन्यासलाई सबै पाठमा राखिएको पाइन्छ । भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा अभ्यासात्मक प्रश्न र कार्यकलापका साथै व्याकरणका विषयवस्तुको सामान्य परिचय पनि दिइएको छ । यस्तो परिचय नियम, परिभाषा, सूत्र, वर्गीकरण जस्ता सैद्धान्तिक पक्षलाई नियमको रूपमा भन्दा पनि दिइएको सन्दर्भका आधारमा पुष्टि गर्ने ढङ्गले राखिएको छ । सैद्धान्तिक ज्ञानलाई पनि कार्यमूलक तरिकाले प्रस्तुत गरेर पहिचान र प्रयोगकेन्द्री बनाइएको छ । पुस्तकले विशुद्ध सैद्धान्तिक ज्ञानलाई

मात्र स्थान दिएको छैन । पाठ्यक्रमले तोकेका व्याकरणका विषयवस्तुलाई आंशिक रूपमा पाठ वा सन्दर्भसँग आबद्ध गराएर उदाहरणसहित प्रस्तुत गरिएको छ । सन्दर्भ वा उदाहरणपश्चात् व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न राखिएको छ । यस्ता प्रश्नहरू विविधतापूर्ण र कार्यमूलक प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् ।

प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण रैखिक प्रकृतिको रहेको छ । प्रत्येक पाठमा समावेश गरिएको व्याकरण त्यही पाठमा मात्र चर्चा गरिएको छ । व्याकरणका विषयवस्तु एउटा पाठमा एउटाका हिसाबले संयोजन गरिएको पाइन्छ । यसरी व्याकरणका कुनै पनि विषयवस्तु पुनरावृत्त नगरिनुले पुस्तकमा व्याकरणको रखाइक्रम रेखीय ढाँचाको नै हो भन्ने पुष्टि हुन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण चक्रीय प्रकृतिको हुनुपर्ने नुनान (सन् १९९८), अधिकारी (२०६३) र ढकाल (२०७४/२०७५) का मान्यता विपरीत किसिमको प्रयोग कक्षा ६ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा भेटिन्छ । पुस्तकले यस कक्षामा राखिने व्याकरण कार्यमूलक प्रकृतिको हुनुपर्ने तथा यसको शिक्षण पहिचान र प्रयोगमा आधारित हुनुपर्ने भन्ने कक्षा ६ को पाठ्यक्रम (२०७७) मा गरिएको व्यवस्थालाई भने आंशिकरूपमा समेटेको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणको यो ढाँचालाई थर्नवरी (सन् १९९९) को कार्य-शिक्षण-कार्य ढाँचाको निकट मान्न सकिन्छ । यसरी कक्षा ६ को प्रस्तुत पुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा सन्दर्भ वा उदाहरणबाट व्याकरणको नियमबोध अनि प्रयोगको क्रममा रहेको पाइन्छ । २०७८ पूर्व प्रकाशित भई कार्यान्वयनमा रहेका २०३०, २०३८$_{ख}$, २०५२$_{ख}$, २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचासँग प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकको ढाँचा तुलना गर्दा विषयवस्तुको रेखीय स्तरण र सैद्धान्तिक ज्ञानको आंशिक प्रयोगका हिसाबले यो पाठ्यपुस्तक २०३८ को पाठ्यपुस्तकसँग निकट रहेको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को पुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरणका सम्बन्धमा शिक्षक २ र ४ ले सैद्धान्तिक ज्ञान कम भएको, अभ्यास अपर्याप्त भएको, विषयवस्तु उल्लेख नगरिएको जस्ता समस्या औँल्याएका छन् । उनीहरूले व्याकरणको छुट्टै पुस्तक भए विद्यार्थीले थप अभ्यास गर्न पाउने र शिक्षकलाई शिक्षण गर्न पनि सहज हुने धारणा राखेका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक २ भन्छन् "... पाठ्यवस्तु दिइएको छैन । सोझै अभ्यास मात्र दिइएको छ । एकदमै अधुरो छ । पाठ्यवस्तु त खुलाउनु पर्छ नि । अहिलेको जुन यो हाम्रो बुकमा व्याकरण दिएको

छ नि, प्रस्टै छैन । के पढाउने भन्ने नै बुझिँदैन क्या" ! विषयविज्ञ १, २ र ३ ले अहिलेको पुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा कार्यमूलक भने पनि विषयविज्ञ ४ ले उदाहरणबाट नियममा पुग्ने आगमनात्मक ढाँचा भनेका छन् । यस सन्दर्भमा विषयविज्ञ १ भन्छन् "भाषा र व्याकरण अलग होइनन् भन्ने धारणालाई संयोजन गर्ने हिसाबले अलग पुस्तकको अवधारणा हटाएर एउटै पुस्तकबाट व्याकरण सिकाउन थालेको देखिन्छ" । विषयविज्ञ २ ले पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई अलग्गै शीर्षकमा नराखेर भाषाका चारओटा सिपमै समावेश गर्न सुझाएका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् :

> हामीले चाहिँ किताब लेख्दा नेपाली भाषाको किताब तयार गर्ने भनका थियौँ । अब नेपाली भाषा भनेपछि त्यहाँ व्याकरण स्वतः आइहाल्थ्यो । यसरी व्याकरणै भनेर छुट्याइरहनु पर्दैनथ्यो । पाठ्यक्रममै व्याकरणको अंश छुट्याइसकेपछि पाठ्यपुस्तकमा राख्नैपर्ने बाध्यता हुन्छ नत्र भाषा पाठ्यपुस्तकमा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ, लेखाइ चारओटै कुरामा मात्रै पस्ता हुन्थ्यो । व्याकरणलाई पुस्तकमा समावेश गर्दा छुट्टै व्याकरण भनेर नराखेर चारओटा सिपमै एकीकृत गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

विषयविज्ञ ३ ले व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा नराखी अलग्गै राख्दा सिद्धान्तकेन्द्री र बढी जटिल हुने भएकाले पुस्तकमै एकीकृत गर्नु उपयुक्त रहेको विचार प्रस्तुत गरेका छन् । त्यस्तै विषयविज्ञ ४ ले पनि व्याकरणलाई कार्यमूलक र पाठसन्दर्भअनुकूल बनाएर भाषा सिक्न सहयोगी बनाउनका लागि व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमै समावेश गर्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । यस विषयमा सरोकारवालाबिच एकमत भएको पाइएन । निष्कर्षतः विषयवस्तुको पुनरावृत्ति नहुनु, सैद्धान्तिक ज्ञान समावेश गरिनु तथा अभ्यासात्मक कार्यकलाप प्रस्तुत गरिनुले प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको ढाँचा कार्यमूलकभन्दा पनि आगमनात्मक र रेखीय प्रकृतिको बन्न पुगेको देखिन्छ ।

व्याकरणलाई प्रयोग अभ्यासमा आधारित गरेर सिकाउनका लागि यसको प्रस्तुतीकरण पनि सोहीअनुकूलको हुनु आवश्यक हुन्छ । व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्दा प्रयोग अभ्यासमा आधारित गरेर चक्रीय ढाँचामा भाषासँगै एकीकृत गरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त हुन्छ । आधारभूत तहको कक्षा ६ मै व्याकरणका सबै नियम र सूत्र सिकाउन खोज्नु गलत हुन जान्छ । एकातिर व्याकरणका अधिक विषयवस्तु र अर्कोतिर तिनको सैद्धान्तिक प्रस्तुतिले सिकारुले वास्तविक भाषा सिकाइको अवसर पाउन सक्दैनन् ।

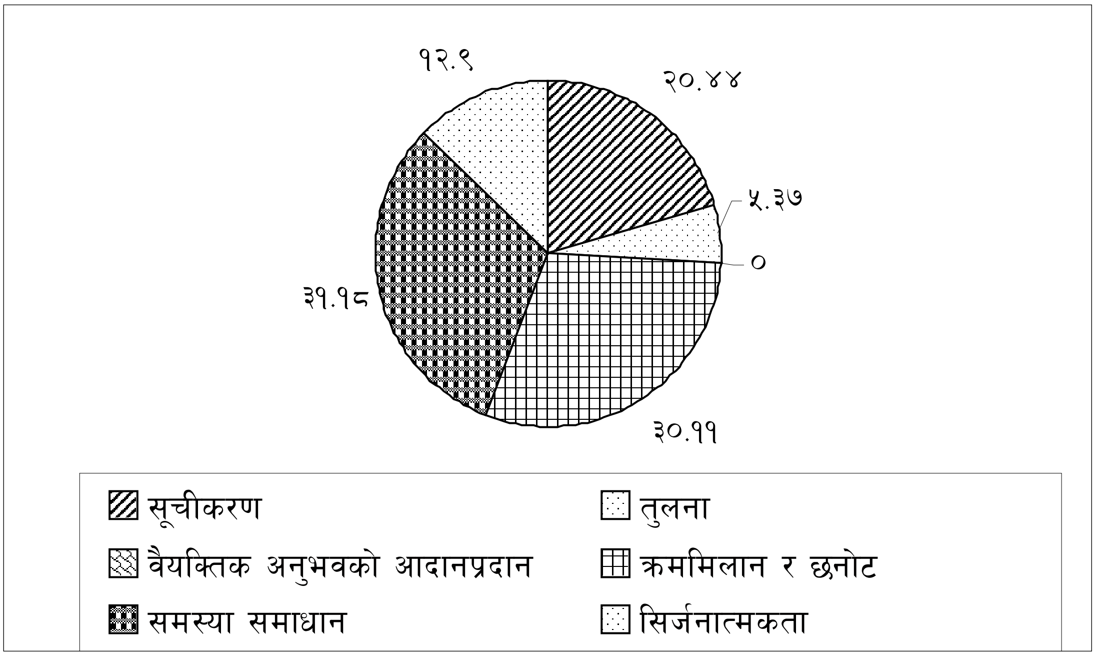
यसर्थ पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण प्रयोग अभ्यासमा आधारित, पुनरावृत्तिमूलक र भाषिक सिपपरक हुनैपर्ने देखिन्छ ।

कार्यपरकता

प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका १६ ओटा पाठमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास ९३ ओटा रहेका देखिन्छन् । यी अभ्यासको कार्यमूलकताको अवस्थालाई विलिस (सन् १९९६) द्वारा प्रतिपादित ढाँचाअनुसार निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र ११

कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता



वृत्तचित्र ११ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासबाट सबैभन्दा बढी जोड समस्या समाधान कार्यलाई दिइएको छ । दोस्रो क्रममा क्रममिलान र छनोट कार्यलाई जोड दिइएको पाइन्छ । त्यसपछि क्रमशः सूचीकरण, सिर्जनात्मकता तथा तुलना कार्य रहेका छन् । वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्य पाठ्यपुस्तकमा समेटिएको देखिँदैन । कक्षा ४ र ५ को तुलनामा माथिल्लो कक्षा भएको हुनाले कक्षा ६ मा सूचीकरण तथा क्रममिलान र छनोट कार्यलाई भन्दा समस्या समाधानका

कार्यमा बढी जोड दिनु उपयुक्त देखिन्छ । वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई नसमेट्नु पाठ्यपुस्तकको कमजोर पक्ष हो । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा प्र.नं. १ र ७ मा सूचीकरण कार्य, प्र.नं. २ र ५ मा क्रममिलान र छनोट कार्य तथा प्र.नं. ३, ४ र ६ मा समस्या समाधान कार्यसँग सम्बन्धित व्याकरणका अभ्यास प्रस्तुत गरिएको छ (पृपृ. ६-७) । यो उदाहरणबाट विलिसको कार्यको शृङ्खला व्याकरणका अभ्यासमा कमैमात्र कार्यान्वयन गरिएको पुष्टि भएको छ ।

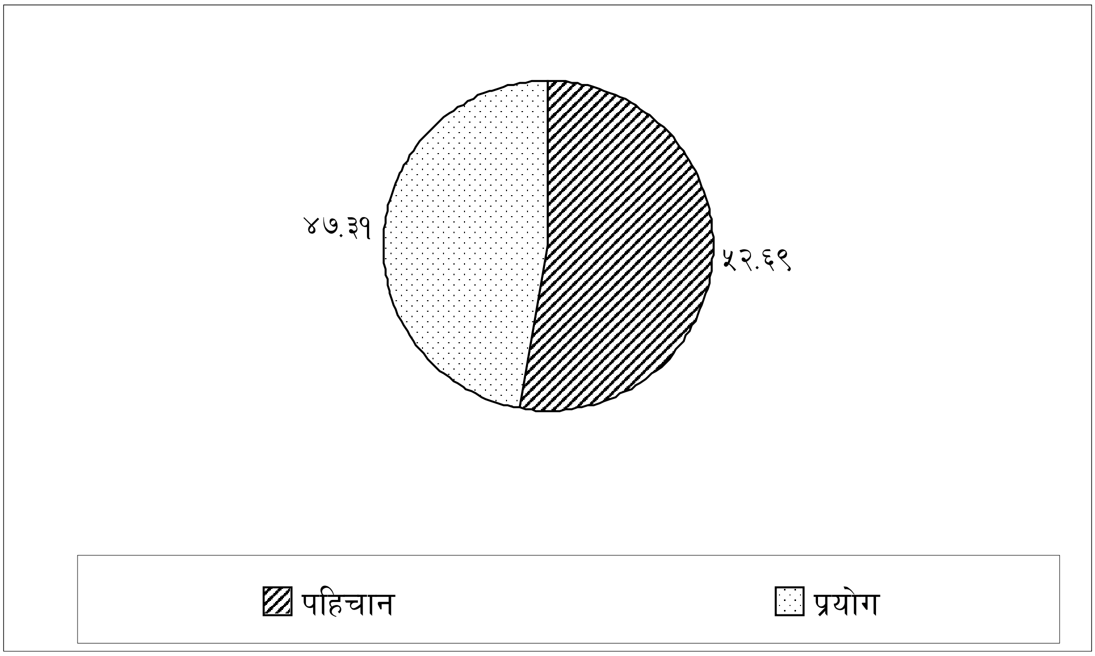
कक्षा ६ को उक्त पुस्तकमा रहेका व्याकरणका सबै अभ्यास कार्यमा आधारित हुनु यस पुस्तकको सबल पक्ष हो । यी कार्यलाई कक्षा र विद्यार्थीको स्तरअनुसार तल्ला तहबाट क्रमशः माथिल्ला तहमा स्तरण गर्दै लैजान सके अझै उपयुक्त हुने देखिन्छ । विलिस (सन् १९९६) द्वारा प्रस्तुत कार्यमा आधारित सिद्धान्तसँग तुलना गर्दा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास कुनै न कुनै कार्यमा आधारित भए पनि कार्यको क्रम मिलेको पाइँदैन । व्याकरणका यी अभ्यासमा विद्यार्थीको कक्षा र स्तरअनुसार समस्या समाधान, वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान र सिर्जनात्मक कार्यलाई अझै बढी समेट्नु उपयुक्त हुन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासहरू सरलबाट जटिलको क्रममा स्तरण गरिएको देखिँदैन । प्रत्येक पाठमा व्याकरणका अभ्यास सूचीकरण वा क्रममिलान र छनोट कार्यबाट प्रारम्भ गरेर क्रमशः तुलना, समस्या समाधान र सिर्जनात्मकतासम्म पुग्नुपर्ने भए पनि पाठ्यपुस्तकमा यो क्रमको पालना गरिएको पाइँदैन । उदाहरणका लागि पाठ ६ मा पहिलो र दोस्रो प्रश्न समस्या समाधानसँग सम्बन्धित, तेस्रो प्रश्न सिर्जनात्मकतासँग सम्बन्धित तथा चौथो प्रश्न तुलनासँग सम्बन्धित रहेका छन् भने पाँचौँ प्रश्न बल्ल सूचीकरण कार्यससँग सम्बन्धित राखिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका कुनै पनि अभ्यास विलिस (सन् १९९६) ले भनेझैँ सूचीकरण, क्रम मिलान र छनोट, तुलना, समस्या समाधान, वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान र सिर्जनात्मकताको क्रममा सङ्गठित छैनन् । यसैले विलिसको कार्यपरकताको सिद्धान्तसँग कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता मेल खाएको पाइएन । समस्या समाधान कार्यलाई जोड दिएको सन्दर्भमा २०३० देखि २०६९$_{\text{ख}}$ सम्मका पाँचओटै पाठ्यपुस्तकसँग र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यको शून्य प्रयोगका दृष्टिले २०३० र २०३८$_{\text{ख}}$ का पाठ्यपुस्तकसँग यो पाठ्यपुस्तकको व्याकरण प्रयोग मिल्दोजुल्दो रहेको देखिन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले कक्षा ६ मा अध्यापन गरिने व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरण भनेर शिक्षण सिकाइमा यसको पहिचान र प्रयोगमा जोड दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ । यो अवधारणाअनुसार कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकतालाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १२

पाविके (२०७७) अनुसार कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको कार्यपरकता



वृत्तचित्र १२ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासले प्रयोगलाई भन्दा पहिचानलाई बढी जोड दिएको पाइन्छ । पुस्तकमा दिइएका ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये पहिचानसँग सम्बन्धित अभ्यास ४९ ओटा (५२.६९%) र प्रयोगसँग सम्बन्धित अभ्यास ४२ ओटा (४७.३१%) रहेका देखिन्छन् । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ३ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमध्ये प्र.नं. १, २, ३, ४ र ६ पहिचान र प्र.नं. ५ र ७ प्रयोग कार्यसँग सम्बन्धित रहेका छन् (पृपृ. २८-३०) । यसरी पाठ्यक्रममा उल्लिखित मान्यतालाई पाठ्यपुस्तकको प्रयोगअनुसार अध्ययन गर्दा व्याकरणका अभ्यासले प्रयोगभन्दा पहिचान कार्यलाई बढी जोड दिएको देखिन्छ । कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासले पहिचानमा भन्दा प्रयोगमा जोड दिनुपर्नेमा यसो हुन सकेको पाइँदैन । यस विषयमा शिक्षक २ र ४ सँग

जिज्ञासा राख्दा कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यास कार्यमूलक नै रहेको भए पनि विद्यार्थी एक्लैले गर्न सक्ने कार्य कम भएको भन्ने प्रतिक्रिया दिएका छन् । यस क्रममा शिक्षक २ भन्छन् "वर्तमान कक्षा ६ को पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास विद्यार्थीको आफ्नै विवेकले मात्रै हल गर्न सक्ने किसिमका छन् जस्तो मलाई लाग्दैन । अर्को कुरा अभ्यासले मात्र पुग्दैन । थप विषयवस्तुको आवश्यकता पर्ने देखिन्छ । विषयविज्ञ १, २ र ३ ले कार्यमूलकताको पालना पाठ्यपुस्तकमा पूर्णरूपमा भएको दाबी गरेका छन् । यस सन्दर्भमा विषयविज्ञ २ भन्छन् :

> बढी कार्यमूलक तरिकाले प्रस्तुत गरिएको छ । सैद्धान्तिक उत्तर खोज्ने भन्दा पनि कामै गरेर सिक्ने बनाइएको छ । अभ्यासै गरेर सिकाउन खोजिएको छ । बोल्न, लेख्न नै लगाइएको छ । प्रयोगात्मक बनाइएको छ । सैद्धान्तिक ज्ञान दिएकै छैन, दिए पनि क्रियाकलापकै रूपमा दिइएको छ । तथापि के चाहिँ हुँदो रहेछ भने यो नाम भनेको के हो ? भन्ने चिनाउने केही केही आधारहरू चाहिँ दिनैपर्ने हुँदोरहेछ । शिक्षकहरूले खोज्दा रहेछन् । त्यसकारण बाध्यताले पनि केही सैद्धान्तिक कुरा राखिएको छ ।

शिक्षक २ र विषयविज्ञ २ का कथनले कक्षा ६ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका अभ्यास कार्यमा आधारित भए पनि पूर्ण रूपमा कार्यमूलक नरहेको र कार्यको शृङ्खला नमिलेको स्पष्ट भएको छ । त्यस्तै विषयविज्ञ ४ ले पनि कार्यमूलकताका सम्बन्धमा पुस्तक अल्मलिएको भनेका छन् । व्याकरणको कार्यमूलकताका सम्बन्धमा सहभागीका धारणा लिम्किना र अन्य (सन् २०१२) र सेलेपपेग्रेल (सन् २०१४) का अवधारणासँग मिल्दाजुल्दा रहेका पाइन्छन् । त्यसैगरी विलिस (सन् १९९६), फिज (सन् १९९८) तथा फ्रिम्यान र एन्डर्सन (सन् २०११) का अवधारणाभन्दा विपरीत देखिन्छन् । सहभागीका यी विचार अध्येताको विश्लेषणसँग मिल्दाजुल्दा रहेका छन् ।

व्याकरणलाई पहिचान र प्रयोगमा आधारित गरेर शिक्षण गर्नका लागि व्याकरणिक अभ्यासहरू पनि कार्यमूलक प्रकृतिका हुनु आवश्यक मानिन्छ । कार्यको अवसरले सिकारुलाई भाषा सिक्न तत्पर बनाउँछ । सिकारुको रुचि, क्षमता र आवश्यकतामा आधारित व्याकरणिक कार्यले भाषा सिकाइलाई दिगो पनि बनाउँछ । यसका लागि कक्षामा प्रस्तुत गरिने व्याकरणका कार्यहरू उचित क्रम र तरिकाले विन्यास गर्नु आवश्यक छ ।

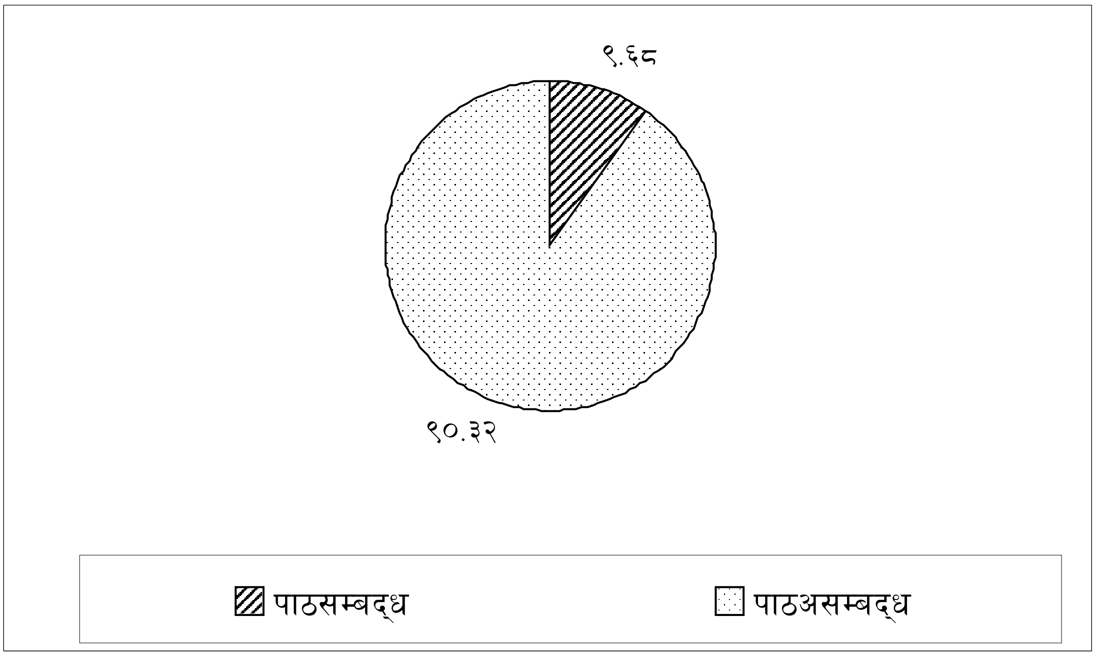
कक्षा ६ भनेको आधारभूत तहको माथिल्लो तह मानिन्छ । तसर्थ यस तहमा राखिने व्याकरणिक कार्यहरू पहिचानभन्दा प्रयोगमा बढी केन्द्रित गरिनु उपयुक्त हुन्छ ।

पाठसम्बद्धता

कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्धता आधारमा पाठसम्बद्ध र पाठअसम्बद्ध भनी पहिचान गरेर निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १३

कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता



वृत्तचित्र १३ अनुसार पाठसम्बद्धताका आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध धेरै रहेका छन् । पुस्तकमा ९ ओटा (९.६८%) व्याकरणका अभ्यासमात्र पाठसँग सम्बन्धित देखिन्छन् । पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यास पाठ ८ को नं. २ समस्त शब्द र पाठ १० को नं. ३ विभक्ति शब्दपहिचानसँग सम्बन्धित रहेका भेटिन्छन् । पाठसम्बद्ध अन्य अभ्यास वर्णविन्यासको पहिचानसँग मात्रै सम्बन्धित रहेका पाइन्छन् । यस आधारमा पुस्तकमा पाठसम्बद्ध अभ्यासलाई पहिचानका लागि मात्रै उपयोग गर्ने दृष्टिकोण राखिएको पाइन्छ । पाठसँग सम्बद्ध नगरी राखिएका अभ्यास ८४ ओटा (९०.३२%) रहेका

छन् । यस्ता प्रश्नहरू पहिचान र प्रयोग गर्ने दुवै प्रकृतिका पाइन्छन् । यी तथ्यका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध बढी रहेको पुष्टि हुन्छ । यसलाई पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले अपेक्षा गरेको व्याकरणका पाठ्यवस्तुलाई पुस्तकमा भाषाका पाठसँग आबद्ध गरेर प्रस्तुत गर्नुपर्ने मान्यताको प्रतिकूल मानिन्छ । पाठ्यक्रमले गरेको अपेक्षालाई पुस्तकमा सम्बोधन गर्नु आवश्यक छ । पाठअसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासलाई पूर्णरूपमा समेट्नेतर्फ पाविकेको ध्यान जानु जरुरी छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई अलग्गै क्षेत्र र क्रमतालिकामा उल्लेख गरे पनि पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु र अभ्यासलाई भाषाका पाठसँग एकीकृत गरी प्रस्तुत गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राखेको छ । यो अवधारणाको पूर्ण कार्यान्वयन पाठ्यपुस्तकमा भएको देखिएन । पाठ नै निर्धारित नभई त्यस पाठमा राखिने व्याकरणको विषयवस्तु निर्धारण गर्दा त्यो व्याकरण पाठसम्बद्ध हुन सक्ने देखिँदैन । यसरी पाठ्यक्रमको अपेक्षालाई पाठ्यक्रमले नै उल्लङ्घन गरेको देखिएकाले यसलाई यथाशक्य सुधार गर्नु आवश्यक छ । पुस्तकमा राखिएका ८४ ओटा (९०.३२%) व्याकरणका अभ्यास पाठको भाषा संरचनासँग नमिलेको पाइनुले यो कुरा पुष्टि भएको छ । पाठका अन्त्यमा दिइने व्याकरणका अभ्यास सोही पाठमा प्रयुक्त भाषिक संरचनामा आधारित हुनु उपयुक्त हुन्छ भन्ने अधिकारी (२०६३) को मान्यतासँग पनि पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुति मेल खाएको पाइएन । २०३० देखि २०६९$_{ख}$ सम्म प्रकाशित भएका कक्षा ६ का पाँचओटा पाठ्यपुस्तकको पाठसम्बद्धतासँग प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकको पाठसम्बद्धता मेल खाएको छ । पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका पाठअसम्बद्ध अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध बनाउनुपर्ने देखिन्छ ।

पाठसम्बद्ध बनाइएको एउटा अभ्यास चाहिँ पाठमै नभएको पनि भेटिएको छ । पाठ ११ मा हलन्त शब्द जम्मा एउटामात्र प्रयोग गरिएको छ तर भाषिक संरचना र वर्णविन्यासको अभ्यास नं. ५ मा पाठबाट पाँचओटा अजन्त र पाँचओटा हलन्त प्रयोग भएका शब्द खोजेर लेख्नुहोस् (पृ. १३२) भनेर सोधिएको छ । उक्त पाठमा प्रयोग नै नगरिएको कुरा खोजेर लेख भन्नु युक्तसङ्गत देखिँदैन । यो अभ्यासलाई परिमार्जन गर्नु आवश्यक छ । अन्य पाठसम्बद्ध व्याकरणिक अभ्यासका प्रश्नमा सोधिएका कुरा पाठमा समावेश गरिएको देखिन्छ ।

कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणिक अभ्यासका सम्बन्धमा सहभागी शिक्षक २ र ४ ले धेरैजसो अभ्यास पाठअसम्बद्ध रहेको र पाठको भाषा संरचनासँग नमिलेको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् "कतिपय अभ्यास पाठसँग आबद्ध छैनन् । कतिपय पाठबाट खोजेर लेख्नुहोस् भनिएका अभ्यासमा पनि त्यस्ता शब्द, वाक्य पाठमा भेटिँदैनन् । यो अनुच्छेदबाट खोज भनेको हुन्छ तर खोज्नुपर्ने कुरा त्यो अनुच्छेदमा प्रयोग भएकै हुँदैन" । यसरी कक्षा ६ को विश्लेषित नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध बढी रहेको देखिन्छ । यो धारणा अनुसन्धानकर्ताको विश्लेषणसँग पूर्णतः मिलेको छ । व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध नभएको सन्दर्भमा विषयविज्ञ २ लाई जिज्ञासा उनले व्याकरणका अभ्यास पाठअसम्बद्ध हुने मुख्य कारण पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तु पाठअनुसार पूर्वनिर्धारित गर्नु हो भनेका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् :

> व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध बनाउने भनिएको छ । यो राम्रो कुरा हो तर अहिलेलाई चाहिँ हाम्रै किताबमा पनि पूर्णतया छैनन् । कतिपय अवस्थामा मिल्नेसम्म पाठसम्बद्ध गर्न खोजिएको छ । पाठसम्बद्ध नभएको कुरामा सन्दर्भ दिइएको छ । पाठ्यक्रममा साहित्यका विधा र विषयवस्तु तोकेर व्याकरण राखिसकेपछि व्याकरणका अभ्यासलाई सोझै प्रश्नको रूपमा पनि राख्ने बाध्यता परेको छ ।

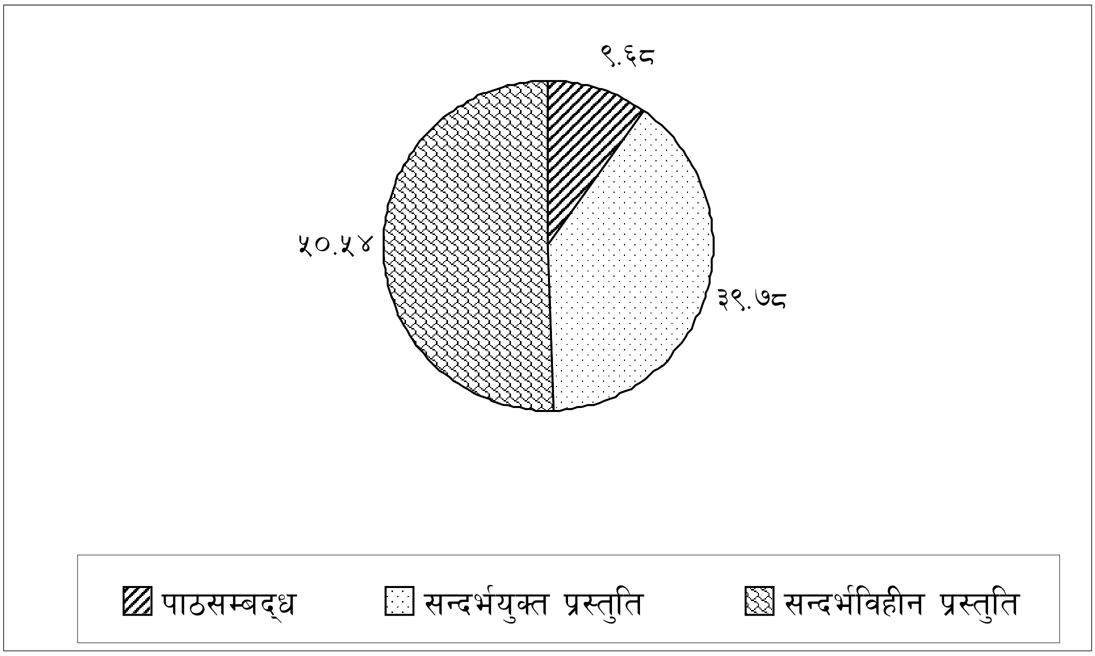
व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध हुनैपर्ने मान्यता प्रचलित रहेको छ । यस मान्यताका अनुसार भाषिक पाठमा पनि व्याकरणको कुनै न कुनै संरचना प्रयोग भएको हुन्छ । सिकारुहरू त्यस्तो संरचनामा अभ्यस्त भइसकेको अवस्थामा व्याकरणलाई सोही संरचनामा आधारित बनाउनुपर्छ । विधाको पाठको भाषासंरचना एकातिर र व्याकरणको विषयवस्तु अर्कोतिर भयो भने सिकारुले पाठ र व्याकरणको संयोजन गर्न सक्दैनन् । यस्तो अवस्था भएमा सिकारुमा भाषा र व्याकरण अलग अलग विषय हुन् भन्ने भ्रम उत्पन्न हुन्छ । यो जटिलता चिर्नका लागि पाठसँग व्याकरणिक अभ्यासको तालमेल मिलाउनैपर्ने देखिन्छ । पाठसम्बद्ध व्याकरणिक अभ्यासले मात्रै सिकारुले प्रयोग अभ्यासमा आधारित भएर भाषिक सिपकेन्द्री व्याकरणको सिकाइ हासिल गर्न सक्छन् ।

सन्दर्भपरकता

सन्दर्भपरकताका आधारमा कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र १४

कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकता



वृत्तचित्र १४ मा प्रस्तुत तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन प्रकृतिका ज्यादा रहेका छन् । पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासमध्ये ९ ओटा (९.६८%) पाठसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित रहेका देखिन्छन् । ३७ ओटा अभ्यास (३९.७८%) मा कुनै विषयसन्दर्भको अनुच्छेद दिएर मात्र अभ्यासात्मक प्रश्न राखिएको छ । ४७ ओटा (५०.५४%) अभ्यास पाठसँग आबद्ध नगरी र कुनै सन्दर्भ पनि नदिई राखिएको पाइन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ६ मा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई प्रस्तुत गर्न सकिन्छ । यहाँ दिइएका पाँचओटै अभ्यास पाठअसम्बद्ध रहेका छन् (पृ. ६६) । यस आधारमा प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन प्रकृतिका बढी रहेको पुष्टि हुन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा २०७८ पूर्व प्रकाशन भएका कक्षा ६ का पाँचओटा पाठ्यपुस्तकसँग तुलना गर्दा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकको व्याकरणको सन्दर्भपरकता २०३० को पाठ्यपुस्तकसँग मिलेको देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतीकरण सन्दर्भयुक्त हुनुपर्ने मान्यता प्रचलित रहेको छ। फ्रिम्यान (सन् २००१), नुनान (सन् २००१), लिम्किना र अन्य (सन् २०१२) तथा अधिकारी (२०७०/२०७१) का अनुसार कार्यमूलक व्याकरण सन्दर्भमा आधारित हुन्छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले पनि व्याकरणको सन्दर्भपूर्ण प्रस्तुतिमा जोड दिएको छ। यी मान्यताको विपरीत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अधिकांश अभ्यासलाई सन्दर्भविहीन तरिकाले प्रस्तुत गर्नु स्वीकार्य हुँदैन। यस्ता सन्दर्भविहीन व्याकरणका अभ्यासलाई पाठपरक र सन्दर्भयुक्त बनाउनु आवश्यक देखिन्छ। व्याकरणात्मक विषयवस्तुलाई सन्दर्भविहीन र प्रयोग प्रसङ्गविहीन बनाएर शिक्षण गर्न थालियो भने त्यो नीरस र विद्यार्थीका लागि बोझिलो बन्ने धारणा पौडेल (२०७०/२०७१) ले राखेका छन्। यसरी पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भपरक हुनैपर्ने देखिन्छ।

अध्येताद्वारा गरिएको विश्लेषणमा कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भविहीन बढी पाइएको छ। यो निष्कर्ष सहभागीको अवधारणासँग पनि मिलेको छ। उनीहरूले व्याकरणका अभ्यास आंशिकरूपमा मात्रै सन्दर्भपरक रहेको प्रतिक्रिया दिएका छन्। यस सम्बन्धमा शिक्षक २ भन्छन् :

> अनुच्छेद पढेर भूतकाल, वर्तमान काल, भविष्यत् काल छुट्याऊ भनेको छ भन्न चाहिँ। तर कतै कतै मात्र यस्तो गरी राखिएको छ। धेरैजसो त सोझै प्रश्न नै दिइएको छ। कतै कतै त्यही अनुच्छेद पढेर पाँचओटा कोइसन बनाऊ पनि भनेको छ। अनुच्छेद चैँ धेरै नि देको छ है तर सबैमा त होइन।

त्यस्तै विषयविज्ञ २ ले पनि व्याकरणका सबै अभ्यासलाई सन्दर्भबद्ध गर्न नसकिएको धारणा राखेका छन्। उनको यो भनाइले पनि पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सबै अभ्यास सन्दर्भपरक नरहेको स्पष्ट भएको छ। व्याकरणका सबै अभ्यासमा सन्दर्भ दिन नसक्नुको कारणबारे सोध्दा उनी भन्छन् :

> हाम्रो योजना पाठ पनि अभ्यासकै रूपमा आओस् भन्ने हो। पाठबाट वा सन्दर्भबाटै काम गर्न सिकाउने हो। तर त्यसो गर्दा यो (पुस्तक) लम्बिएर गयो। त्यो भएर व्याकरणका पाठ (सन्दर्भ) धेरै बनाउन सकेनौँ। बढी अभ्यासात्मक क्रियाकलाप मात्रै भए सन्दर्भ धेरै दिन सकिएन। हामीले सुरुमा बुझाएको ड्राफ्ट हेर्नुभयो भने सबै सन्दर्भपरक अनुच्छेदबाटै व्याकरण सिकाइएको थियो। तर त्यसो गर्दा पाविकेले दिएको पृष्ठको सीमा नाघ्यो भनेर पछि घटाइएको हो। यसले गर्दा अभ्यासात्मक कार्यकलाप मात्र बाँकी रहे, व्याकरणका सन्दर्भपरक पाठ सबै हट्न पुगे।

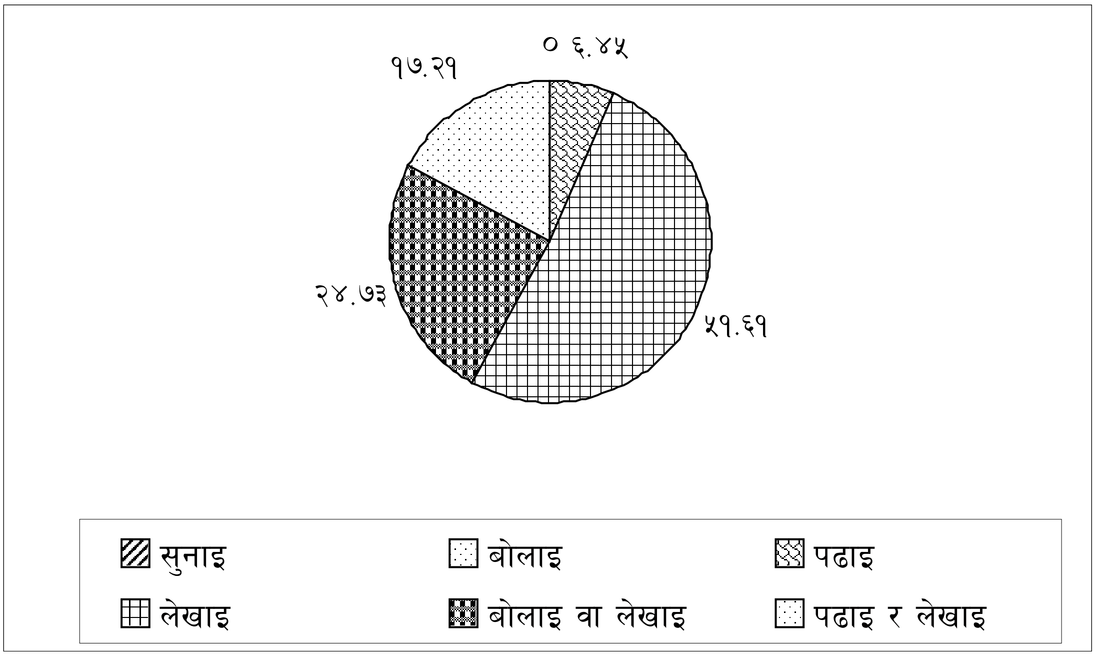
व्याकरणलाई कार्यमूलक र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाउनका लागि पाठ्यपुस्तकमा दिइने व्याकरणका अभ्यास सन्दर्भपरक हुनु आवश्यक मानिन्छ । व्याकरणको सन्दर्भपरक प्रस्तुतिले मात्रै सिकारुले व्याकरणको उचित प्रयोग व्यवहार गर्न सिक्छन् । पाठ वा सन्दर्भविनाका व्याकरणका अभ्यास कक्षा कार्यकलापका लागि उपयुक्त नै भए पनि व्याकरणको दीर्घकालीन सिकाइका लागि उपयोगी मानिँदैनन् । विनासन्दर्भ सिकेको व्याकरण समस्या समाधानमा आधारित र नियन्त्रित प्रकृतिको हुन्छ । यसले सिकारुलाई वास्तविक भाषा प्रयोगको अवसर प्रदान गर्न सक्दैन । यसर्थ पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणात्मक अभ्यास सन्दर्भमा आधारित बनाउनैपर्ने देखिन्छ ।

भाषिक सिपपरकता

यस आधारमा कक्षा ६ को नेपाली (२०७८$_{ख}$) मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई तलको वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र १५

कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको भाषिक सिपपरकता



वृत्तचित्र १५ अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास सुनाइ र बोलाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेका देखिँदैनन् । पढाइ सिपसँग सम्बन्धित व्याकरणात्मक अभ्यास छओटा (६.४५%) रहेका छन् । लेखाइ सिपसँग सम्बन्धित व्याकरणका अभ्यास ४८ ओटा (५१.६१%) राखिएका छन् । बोलाइ वा लेखाइ सिप परिपूर्ति गर्न सकिने प्रकृतिका व्याकरणका अभ्यास २३ ओटा (२४.७३%) रहेका पाइन्छन् । पढाइ र लेखाइ सिप सँगसँगै मापन गर्ने प्रकृतिका अभ्यास १६ ओटा (१७.२१%) रहेका देखिन्छन् । यी तथ्यलाई अध्ययन गर्दा कक्षा ६ को उक्त पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइ सिपलाई बढी महत्त्व दिएको स्पष्ट हुन्छ । समग्रमा यस पुस्तकमा ८७ ओटा (९३.५५%) व्याकरणका अभ्यास कुनै न कुनै रूपमा लेखाइ सिपको मापन गर्ने प्रकृतिका राखिएका छन् । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ७ मा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा राखिएका प्र.नं १, २ र ३ का व्याकरणका अभ्यास लेखाइ सिपसँग तथा प्र.नं. ४ पढाइ र लेखाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेका छन् (पृपृ. ८२-८४) । यसरी प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासमा बोलाइ र पढाइ सिपलाई आंशिक रूपमा समेटिएको देखिए पनि सुनाइ सिपलाई महत्त्व नदिएको देखिन्छ ।

उपर्युक्त विश्लेषणका आधारमा कक्षा ६ को नेपाली पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासबाट भाषाका चारैओटा सिपको सन्तुलित विकास हुने अवस्था देखिँदैन । पुस्तकमा गरिएको यस्तो प्रयोग पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले गरेको कार्यमूलक व्याकरणलाई चारैओटा भाषिक सिपसम्बद्ध क्रियाकलापसँग अन्तसम्बन्धित गराउनुपर्ने भन्ने मान्यताको प्रतिकूल रहेको छ । प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको विश्लेषण गर्दा यी अभ्यासले जाभियर र अन्य (सन् २०२०) ले भनेझैँ लेखाइ सिपलाई बढी स्थान दिई अन्य सिपलाई कम महत्त्व दिएको देखिन्छ । त्यस्तैगरी अधिकारी (२०६३) तथा अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले भनेझैँ व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्नबाट भाषिक सिपको सन्तुलित विकास हुनुपर्ने भन्ने धारणालाई पनि पुस्तकले समेटेको पाइँदैन ।

यस विषयमा कक्षा ६ का शिक्षक २ र ४ तथा विषयविज्ञ २ लाई प्रश्न राख्दा उनीहरूले व्याकरणका अभ्यास लेखाइ सिपसँगै बढी आबद्ध रहेको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् :

व्याकरणका अभ्यास भाषिक सिपसँग गाँसिनैपर्छ । अभ्यासका माध्यमबाट नै सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिप निखारिने हुन् । अब हेर्नुस् न हाम्रो बोलाइको व्याकरण कस्तो बिग्रिएको छ । बच्चाले ऊ सर आयो । म्याम आयो भन्छन् । यो के भएको त भन्दाखेरी बोलाइको व्याकरण बिग्रिएको हो । हामीले बोलाइमा पनि व्याकरण छ है भनेर सिकाउनै सकेनौँ । यो पुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासले चैँ लेखाइलाई जोड दिएका छन् । अनि कसरी हुन्छ त बोलीको व्याकरण शुद्ध ?

यस विषयमा विषयविज्ञ २ ले भाषाशिक्षणभित्रै व्याकरणलाई जोड्ने र भाषिक सिप विकासका दृष्टिले व्याकरणका अभ्यासहरूलाई संयोजन गर्नेतर्फ ध्यान दिन नसकिएको धारणा राखेका छन् । यस्तै धारणा विषयविज्ञ ४ को पनि रहेको छ । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् "व्याकरणका अभ्यास सिपमूलक छैनन् । लेखाइ सिपतर्फको झुकाव बढ्ता देखिन्छ । यी अभ्यासहरू भाषाका चारओटा सिपको विकास गर्न सक्षम देखिँदैनन् । कम व्यावहारिक लाग्छन्" । यी अवधारणालाई संश्लेषण गर्दा २०७८ पूर्व प्रकाशित कक्षा ६ का पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमा भन्दा यस पुस्तकमा बोलाइ र पढाइ सिप विकासका व्याकरणिक अभ्यास थपिएको पाइए पनि चारैओटा सिपको सन्तुलित विकासको अपेक्षा गर्न सकिँदैन । यस कुराको सम्बोधन पाठ्यपुस्तकमा हुनु आवश्यक देखिन्छ । व्याकरणका अभ्यासलाई भाषाका चारैओटा सिपसम्बद्ध बनाउनु उपयुक्त हुन्छ ।

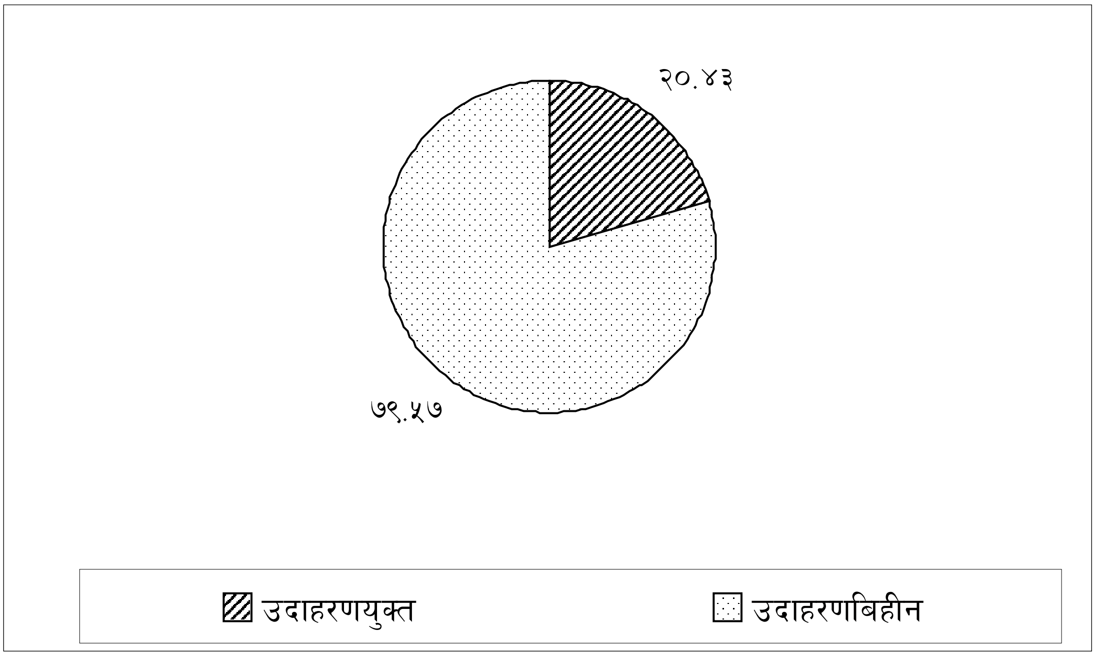
भाषाको शिक्षण यसका चार सिप सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइमा आधारित भएको हुन्छ । यी सिपको विकासमा व्याकरणको शिक्षण पनि साधक हुनुपर्छ । भाषाका सिपसँग व्याकरण जोड्न सके मात्रै सिकारुको सर्वाङ्गीण विकासमा मद्दत पुग्छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणले लेखाइमा मात्रै बढी जोड दिँदा प्रयोक्ताको बोलाइमा विचलन आएको सर्वत्र सुनिन्छ । यसले गर्दा नेपाली भाषाका प्रयोक्ताहरूमा व्याकरण भनेको लेखाइका लागि मात्र हो भन्ने भ्रम उत्पन्न भएको छ । यसलाई निराकरण गर्न पनि कक्षाकोठामा शिक्षकले व्याकरणलाई भाषाका चारै सिपमा आबद्ध गराउनु आवश्यक छ ।

उदाहरणको प्रयोग

कक्षा ६ को नेपालीमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणको प्रयोगका आधारमा निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १६

उदाहरणको प्रयोगका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र १६ अनुसार प्रस्तुत पुस्तकमा प्रयुक्त ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये १९ ओटा (२०.४३%) अभ्यासमा मात्र उदाहरणको प्रयोग गरिएको देखिन्छ । बाँकी ७४ ओटा (७९.५७%) व्याकरणका अभ्यासमा कुनै उदाहरण वा प्रयोगलाई सङ्केत गरिएको पाइँदैन । उदाहरण प्रयोगका दृष्टिले प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक २०३०, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पाठ्यपुस्तकसँग मिल्दो रहेको पाइन्छ । यो तथ्यका आधारमा उदाहरणको प्रयोगका हिसाबले कक्षा ६ को यो पाठ्यपुस्तक निकै कमजोर रहेको निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा राखिएका ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासको अध्ययन गर्दा पाठसम्बद्ध नौओटा अभ्यासमा उदाहरण राखिएको पाइँदैन । व्याकरणको कुनै सन्दर्भ दिएर प्रस्तुत गरिएका ३७ ओटा अभ्यासमध्ये १३ ओटा अभ्यासमा उदाहरण राखिएको पाइन्छ । यी अभ्यास पाठ २ का नं. १ र २, पाठ ३ का नं. १ र ३, पाठ ६ को नं. ४, पाठ ९ को नं. ३, पाठ ११ को नं. १, पाठ १२ का नं. १, नं. २ र नं. ३, पाठ १३ को नं. १, पाठ १४ को नं. २ र पाठ १६ को नं. १ रहेका छन् । पाठसँग सम्बन्धित नगराइएका र कुनै सन्दर्भ पनि नदिइएका ४७ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये छओटामा उदाहरण दिइएको भेटिन्छ ।

व्याकरणका यी अभ्यास पाठअनुसार क्रमशः पाठ २ को नं. ३, पाठ ६ को नं. १ पाठ ७ को नं. २, पाठ ९ को नं. १, पाठ १५ को नं. २ र पाठ १६ को नं. ७ रहेका छन् ।

कक्षा ६ को पाठ्यक्रममा उदाहरण र प्रयोगलाई शिक्षण सहजीकरण प्रक्रियामा उल्लेख गर्दै व्याकरण शिक्षणका क्रममा तिनको उपयोग गर्नुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७७) । पाठ्यक्रमले व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रयोग र शिक्षणलाई अस्वीकार गरी उदाहरण र प्रयोगमा केन्द्रित गर्ने नीति लिएको सन्दर्भमा पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरण नहुनु पाठ्यक्रमको मर्म विपरीत देखिन्छ । कक्षा ६ को नेपाली पुस्तकमा उदाहरणको प्रयोग कम भएको सम्बन्धमा यस कक्षामा शिक्षण गर्ने शिक्षक २ र ४ लाई प्रश्न गर्दा पनि उनीहरूले कतिपय अभ्यासमा उदाहरणको अभावले विद्यार्थीलाई काम गर्न कठिनाइ भएको गुनासो गरेका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक ४ भन्छन् “प्रत्येक अभ्यासमा उदाहरण दिइएको छैन । उदाहरण दिँदा बच्चालाई काम गर्न सजिलो हुन्थ्यो । ... शिक्षकको अनुपस्थितिमा पनि विद्यार्थीले काम गर्न सक्थे । सिकाइ दीर्घकालीन हुन्थ्यो” । विषयविज्ञ २ लाई जिज्ञासा राख्दा उनले पाठसम्बद्ध र सन्दर्भयुक्त अभ्यास प्रायः पहिचानात्मक प्रकृतिका भएका हुनाले त्यस्ता अभ्यासमा उदाहरण प्रयोग नगरिएको जबाफ दिएका छन् । व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरण नदिनु थप कारणबारे प्रस्ट्याउँदै उनी भन्छन् :

> तल्लै कक्षामा सिकेर आएका विषयवस्तु र त्यही पाठमा पुनरावृत्ति गरिएका अभ्यासमा पनि उदाहरण नदिइएको हो । व्याकरणका सबै अभ्यासमा पर्याप्त दिनै सकिँदो रहेनछ । मैले अघि भनिसकेँ, दिन खोज्दा पनि पेज सङ्ख्याका कारणले हामीले घटाउनुपर्यो तर सक्दो दिएका छौँ । त्यो त अब शिक्षकले त्यही सन्दर्भका मिल्ने गरी अरू उदाहरण पनि प्रस्तुत गर्नुपर्छ । पाठ्यपुस्तकको मात्रै भर पर्नुहुन्न ।

विषयविज्ञ २ ले व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरण दिन नसक्नाको कारण पुस्तकको सीमित पृष्ठसङ्ख्यालाई औँल्याउँदै कक्षामा शिक्षकले पनि उदाहरण निर्माण गरेर उपयोग गर्नुपर्ने भनेका छन् । विषयविज्ञ ३ ले पनि विषयविज्ञ २ को धारणामा सहमति जनाएका छन् । यसरी सहभागीको धारणा अध्येताको विश्लेषणसँग तादात्म्य भएको छ । पुस्तकमा प्रयुक्त उदाहरणविहीन व्याकरणका अभ्यासलाई उदाहरणसहित प्रस्तुत गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।

व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग अनिवार्य मानिन्छ । उदाहरणको प्रयोगले सिकारुले शिक्षकको अनुपस्थितिमा पनि कार्य गर्ने अवसर पाउँछन् । दिइएका उदाहरण हेरेर काम गर्ने क्षमताको विकास गर्न पनि व्याकरणका उदाहरणहरू सहायक सिद्ध हुन्छन् । उदाहरणयुक्त अभ्यासबाट व्याकरणको सिकाइ रोचक, नवीन र सरल हुन पुग्छ । यिनै विविध कारणले गर्दा व्याकरणका सबै अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगमा जोड दिइएको हो ।

निर्देशन

प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा प्रयुक्त निर्देशनलाई शब्दप्रयोग, वाक्यसंरचना र कार्यको संयोजनका आधारमा अध्ययन गरिएको छ । सर्वप्रथम यहाँ निर्देशनको शब्दप्रयोगलाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

तालिका १५

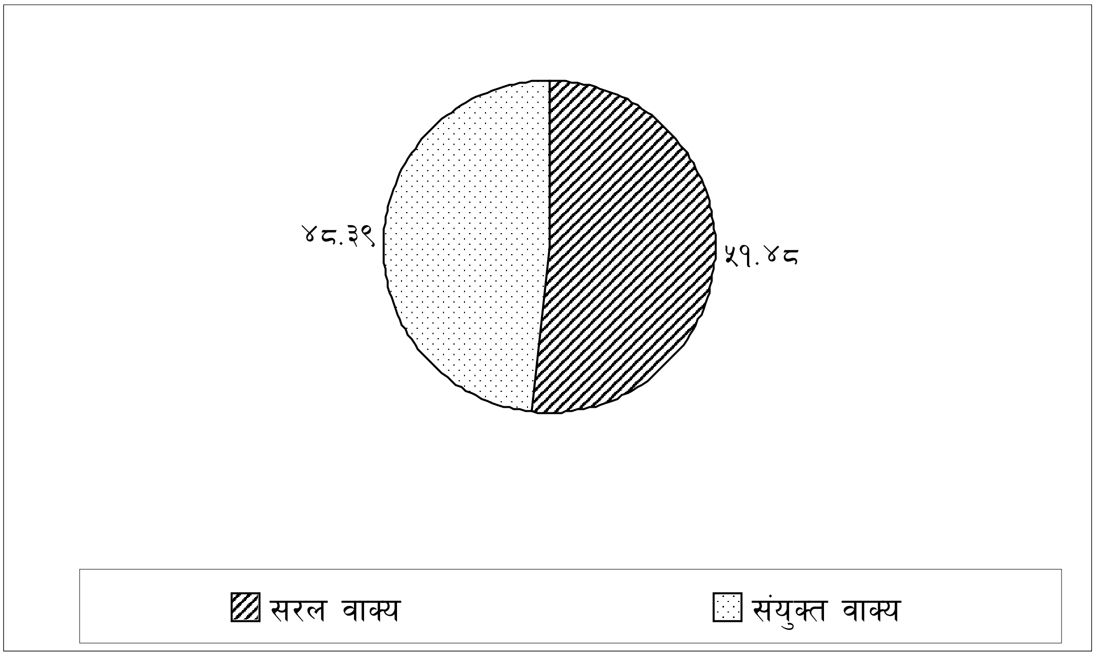
शब्दप्रयोगका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन

निर्देशनको शब्दसङ्ख्या	**सङ्ख्या**	**प्रतिशत**
४ शब्द	५ ओटा	५.३८
५ शब्द	१० ओटा	१०.७५
६ शब्द	१० ओटा	१०.७५
७ शब्द	७ ओटा	७.५३
८ शब्द	१० ओटा	१०.७५
९ शब्द	१३ ओटा	१३.९८
१० शब्द	६ ओटा	६.४४
११ शब्द	११ ओटा	११.८३
१२ शब्द	२ ओटा	२.१५
१३ शब्द	६ ओटा	६.४४
१४ शब्द	३ ओटा	३.२३
१५ शब्द	७ ओटा	७.५३
१६ शब्द	१ ओटा	१.०८
१७ शब्द	१ ओटा	१.०८
२७ शब्द	१ ओटा	१.०८

तालिका १५ अनुसार शब्दप्रयोगका आधारमा व्याकरणका अभ्यासमा दिइएका निर्देशन १५ प्रकारका रहेका देखिन्छन् । सबैभन्दा धेरै १३ ओटा निर्देशन नौ शब्दका रहेका छन् । प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासका निर्देशन चार शब्द (जस्तै : पाठ १६, प्र.नं. १) का छोटा प्रकृतिदेखि २७ शब्द (जस्तै : पाठ २, प्र.नं. १) का लामा प्रकृतिसम्मका रहेका छन् । सबैभन्दा लामो निर्देशन पाठ २ को प्र.नं. १ को रहेको छ । यो निर्देशनमा ४ वाक्य राखिएको पाइन्छ । प्रश्नको निर्देशनमा नै व्याकरणको सिद्धान्तलाई मिसाउँदा निर्देशन लामो भएको देखिन्छ । निर्देशनमा यस्तो प्रयोग उपयुक्त मान्न सकिँदैन । यसरी प्रस्तुत व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशनमा शब्दको प्रयोग समान देखिँदैन । त्यसैगरी वाक्यसंरचनाका आधारमा यस पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशनलाई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १७

वाक्यसंरचनाका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यासको निर्देशन

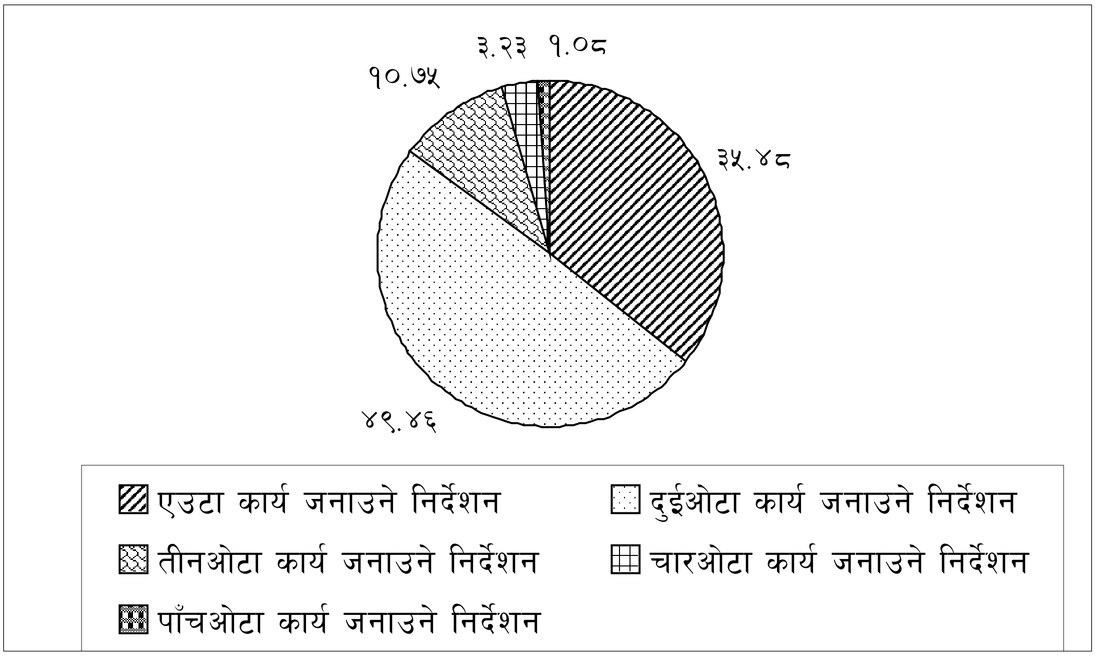


वृत्तचित्र १७ अनुसार कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासमा प्रयुक्त निर्देशनको अध्ययन गर्दा ४८ ओटा (५१.४८%) निर्देशन सरल ढाँचाका रहेका पाइन्छन् । संयुक्त वाक्यको प्रकृतिका निर्देशन ४५ ओटा (४८.३९%) रहेका देखिन्छन् । यो पाठ्यपुस्तकमा मिश्र वाक्य ढाँचाका निर्देशनको प्रयोग गरिएको भेटिएन । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ ९ मा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा

प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशनमध्ये प्र.नं. १, २, ५, ६ र ७ सरल वाक्यको ढाँचामा र प्र.नं. ३ र ४ संयुक्त वाक्यको ढाँचामा रहेका छन् (पृपृ. १०१-१०४) । यस तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा कक्षा ६ को व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्य ढाँचाका निर्देशन बढी प्रयोग गरिएको देखिन्छ । कक्षा ६ का व्याकरणात्मक अभ्यासमा सरल वाक्यका निर्देशन ज्यादा प्रयोग गरिनु उपयुक्त मानिन्छ । निर्देशनमा सरल वाक्यको ज्यादा प्रयोग २०७८ पूर्वका सबै पुस्तकमा समान रहेको पाइन्छ । यस पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशनलाई कार्यका आधारमा निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

वृत्तचित्र १८

कार्यको सङ्केतका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन



वृत्तचित्र १८ अनुसार कार्यका आधारमा अध्ययन गर्दा निर्देशनले एकदेखि पाँचओटासम्म कार्यको निर्देश गरेको पाइन्छ । सबैभन्दा धेरै ४६ ओटा (४९.४६%) निर्देशनले दुईओटा कार्य गर्न निर्देश गरेका छन् । दोस्रो क्रममा ३३ ओटा (३५.४८%) निर्देशनले एउटा कार्यलाई जनाएका छन् । तेस्रो क्रममा १० ओटा (१०.७५%) निर्देशनले तीनओटा कार्यको निर्देश गरेको देखिन्छ । चौथो क्रममा ३ ओटा (३.२३%) निर्देशनले चारओटा कार्य गर्न निर्देशित गरेका छन् भने एउटा निर्देशनले ५ ओटा (१.०८%) कार्यका लागि निर्देशित गरेको पाइन्छ । यसरी ६० ओटा (६४.५२) निर्देशनले दुईओटा वा सोभन्दा बढी कार्यको सङ्केत गरेको पाइनुले उक्त निर्देशन बुझ्न कक्षा ६ का विद्यार्थीका लागि

कठिन हुने देखिन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १० मा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशनलाई लिन सकिन्छ । यस पाठमा दिइएका प्र.नं. १, २, ३, ५ र ६ मा प्रयुक्त निर्देशनले दुईओटा कार्य तथा प्र.नं. ४ मा प्रयुक्त निर्देशनले तीनओटा कार्य सङ्केत गरेका छन् (पृपृ. ११८-१२१) । २०७८ पूर्वका पाँचओटा पाठ्यपुस्तकमा एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने निर्देशनको बाहुल्य रहेको सन्दर्भमा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकको प्रयोग जटिल रहेको पुष्टि हुन्छ ।

अभ्यासात्मक प्रश्नका निर्देशन सरल, स्पष्ट र छोटा हुनुपर्ने मान्यता पाइन्छ । शर्मा र पौडेल (२०६७) ले प्रश्नरचना गर्दा दिइने निर्देशन सरल र स्पष्ट हुनुपर्ने कुरामा जोड दिएका छन् । कक्षा ६ मा अध्यापन गर्ने शिक्षक २ र ४ ले व्याकरणका निर्देशन लामा भएको कारणले विद्यार्थीलाई बुझ्न कठिन भएको धारणा राखेका छन् । शिक्षक २ भन्छन् :

> अब प्रश्नको निर्देशनको कुरा गर्दा उनीहरूले बुझ्दै बुझ्दैनन् । एक दुईजनाले यसो हो म्याम भन्छन् तर धेरैजसोले जान्दैनन् । निर्देशनमा दुई तीनओटा काम निर्दिष्ट गरिएको छ । पछाडिको पढ्दै गर्दा अगाडिको बिर्सिसक्छन् । निर्देशन असाध्यै लामा भए । एउटै वाक्यमा दिइएका छन् । भन्न खोजेको के हो भनेर ठम्याउन गाह्रो छ । मेरो विचारमा प्रश्नको निर्देशन सटिक हुनुपर्‍यो । एउटा वाक्यमा एउटा काम दिँदा विद्यार्थीलाई सजिलो हुन्थ्यो ।

यस विषयमा शिक्षक ४ को पनि उस्तै अनुभव छ । उनी भन्छन् “निर्देशन पुरै पढ्दै पढ्दैनन् । पढ्न सक्नेले त पढेर पनि बुझ्लान् तर उदाहरण हेरेर गर्न चाहिँ सक्छन् । ... कुनै निर्देशनमा तीन चारोटा कामलाई एउटै वाक्यमा जोडेर दिइएको छ । त्यो त बुझ्न सक्दैनन् । त्यस्ता लामा निर्देशनचाहिँ हामीले भनिदिनुपर्छ” । शिक्षकका यी धारणाले कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन कठिन भएको स्पष्ट भएको छ । यस विषयमा विषयविज्ञ २ लाई जिज्ञासा राख्दा उनले पनि निर्देशन लामा भएको स्विकारेका छन् । उनले पाविकेको सीमित पृष्ठ निर्धारणका कारणले निर्देशनलाई सरल वाक्यमा प्रस्तुत गर्न नसकिएको बाध्यता सुनाएका छन् । त्यस्तै विषयविज्ञ ३ ले चाहिँ व्याकरणका अभ्यासमा एक वाक्यका निर्देशन राख्ने कार्यको बचाउ गर्दै तर्क दिएका छन् । उनी भन्छन् “यसलाई तहअनुसार मिलाउन खोजिएको छ । धेरै छोटा वाक्य बनाउँदा पनि दुई तीन कक्षाको किताब जस्तो भइदिने अनि धेरै वाक्य बनाइदिँदा ठाउँ पनि धेरै लाग्ने हुनाले हामीले एक वाक्यका मात्रै निर्देशन राख्ने गरेका हौँ” । यी तथ्यलाई संयोजन गर्दा सहभागीको धारणा अध्येताले निकालेको निष्कर्षसँग मेल खाएको छ । यसरी कक्षा ६ मा समावेश गरिने निर्देशन

तहअनुरूप छोटा, सरल प्रकृतिका र एक मात्र कार्यको सङ्केत गर्ने किसिमका हुनुपर्नेमा व्याकरणका अभ्यासमा यसलाई आंशिक मात्र सम्बोधन गरिएको छ । यस्ता लामा र जटिल संरचनाका निर्देशनलाई छोटा र स्पष्ट बनाउनु आवश्यक देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट अभ्यासात्मक कार्यकलापमा निर्देशनको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । निर्देशन स्पष्ट भएमा सिकारुले तोकिएको कार्य छिटोछरितो र सुझबुझपूर्ण ढङ्गले सम्पन्न गर्न सक्छन् । यसको विपरीत निर्देशन नै अलमल पार्ने, दोहोरो अर्थ लाग्ने, लामा प्रकृतिका र दुई तीनओटा कार्यको संयोजन गरिएका भएमा त्यस्ता निर्देशनले सिकारुलाई समस्या पार्छन् । यसमा अझ व्याकरणका अभ्यासमा दिइने निर्देशन भाषाशैलीका हिसाबले मानक र परिष्कृत पनि हुनु आवश्यक हुन्छ । विवेच्य पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन लामा र जटिल भएको सन्दर्भमा यस्ता निर्देशनलाई सरल र स्पष्ट बनाउनु उपयुक्त देखिन्छ ।

प्रश्नको प्रकृति

कक्षा ६ को नेपालीमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १६

प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास

प्रश्नको प्रकृति	**सङ्ख्या**	**प्रतिशत**
समूहमा छुट्याउने वा तालिकामा भर्ने	१३ ओटा	१३.९८
सन्दर्भबाट टिपोट गर्ने वा अनुच्छेद पढेर उत्तर दिने	१३ ओटा	१३.९८
वाक्यमा प्रयोग गर्ने	११ ओटा	११.८२
पढ्ने	९ ओटा	९.६८
पाठबाट टिपोट गर्ने	९ ओटा	९.६८
सच्याएर लेख्ने	८ ओटा	८.६०
खाली ठाउँ भर्ने	८ ओटा	८.६०
वाक्यपरिवर्तन गर्ने	७ ओटा	७.५२
पुनर्लेखन गर्ने	५ ओटा	५.३८
शब्दरूपायन वा शब्दनिर्माण गर्ने	५ ओटा	५.३८
गोलो घेरा लगाउने वा रेखाङ्कन गर्ने	४ ओटा	४.३०
जोडा मिलाउने	१ ओटा	१.०८

तालिका १६ अनुसार प्रस्तुत पुस्तकमा राखिएका ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासलाई प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा अध्ययन गर्दा प्रश्नमा प्रशस्त विविधता देखिन्छ । सबैभन्दा धेरै प्रश्न समूहमा छुट्याउने वा तालिकामा भर्ने तथा सन्दर्भबाट टिपोट गर्ने वा अनुच्छेद पढेर उत्तर दिने प्रकृतिका रहेका छन् । यसपछिको क्रममा वाक्यमा प्रयोग गर्ने किसिमका प्रश्न राखिएका छन् । पाठबाट पहिचान गरी टिपोट गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने, जोडा मिलाउने, गोलो घेरा लगाउने वा रेखाङ्कन गर्ने जस्ता प्रश्नलाई पनि पुस्तकमा स्थान दिइएको छ । शब्दरूपायन र शब्दनिर्माण गर्न लगाउने, सच्याएर लेख्ने, पढ्ने, पुनर्लेखन गर्ने र वाक्यपरिवर्तन गर्ने जस्ता प्रश्न पनि उचित मात्रामा पुस्तकमा समावेश गरिएको छ । ठिक बेठिक छुट्याउन लगाउने र बहुविकल्पी स्वरूपका प्रश्नको कमी देखिन्छ । स्वतन्त्र लेखन र वर्णन गर्न लगाउने प्रकृतिका प्रश्न पनि कम भएको देख्न सकिन्छ । यसको उदाहरणका रूपमा पाठ १० मा राखिएका व्याकरणका अभ्यासलाई लिन सकिन्छ । यस पाठको पहिलो प्रश्नमा सन्दर्भबाट पहिचान गरी लेख्ने, दोस्रो प्रश्नमा पुनर्लेखन गर्ने, तेस्रो प्रश्नमा वाक्यमा प्रयोग गर्ने, चौथो प्रश्नमा पहिचान गरी तालिकामा भर्ने, पाँचौँ प्रश्नमा पनि पहिचान गरी लेख्ने र छैटौँ प्रश्नमा सूची बनाउने प्रश्न समावेश गरिएको छ (पृपृ. ११८-१२१) । यी प्रश्नलाई अध्ययन गर्दा प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा व्याकरणात्मक अभ्यासका प्रश्नहरू विविधतापूर्ण रहेका पाइन्छन् ।

व्याकरणका प्रश्नको प्रकृतिलाई हेर्दा प्रश्नहरू विविधतापूर्ण र कार्यमूलक प्रकृतिका देखिन्छन् । अधिकारी (२०६३) ले भनेझैँ प्रश्नहरू सैद्धान्तिक प्रकृतिका नभई प्रयोगमूलक रहेका छन् । पाठ्यपुस्तकमा अस्की (सन् २००५) ले भनेझैँ पुनरावृत्तिमूलक र पुनर्उत्पादनात्मक दुवै किसिमका प्रश्न रहेका पाइन्छन् । हार्मर (सन् २००७) ले भनेझैँ व्याकरणका प्रश्न भाषिक कार्य, सम्प्रेषणात्मक क्रियाकलाप र भाषाको प्राप्तिमा जोड दिने किसिमका रहेका पाइन्छन् । अझ यी प्रश्नलाई विविधतापूर्ण बनाउनका लागि अधिकारी र शर्मा (२०६५) ले सुझाएझै बहुविकल्पी, उच्चारण गर्न लगाउने, सुनेर लेख्न लगाउने, प्रकारान्तर कथन गराउने जस्ता प्रश्न समावेश गर्न सकिन्छ । मर्सिया र हिल्स (सन् १९८८) ले चर्चा गरे जस्तै व्याकरणका प्रश्नमा पाठको अनुकरण लेखन गर्ने, पाठ पूरा गर्ने, पाठनियन्त्रित अभ्यास गर्ने प्रकृतिका प्रश्न पनि थप गर्न सकिन्छ । त्यस्तै मैजला (सन् २०१०) ले चर्चा गरेका जस्ता उत्पादनमा जोड दिने, प्रतिबिम्बन गर्ने, विश्लेषण गर्ने र सिर्जनात्मक किसिमका अभ्यास थप गर्नु उपयुक्त हुन्छ । प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा

२०७८ पूर्व प्रकाशित भएका २०३०, २०५२ख, २०५८ख र २०६९ख का पाठ्यपुस्तकको तुलनामा प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेको छ । यसरी यहाँ चर्चा गरे जस्ता प्रश्न थप गर्न सकेमा यो पाठ्यपुस्तक प्रश्नको प्रकृतिका दृष्टिले अझ विविधतापूर्ण बन्ने देखिन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले व्यवस्था गरेको ५० प्रतिशत भारको आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि कक्षाकार्य, गृहकार्य, व्यावहारिक परिवर्तनको अवलोकन, कक्षा सहभागिता र सक्रियता, लिखित तथा मौखिक प्रश्नोत्तर तथा विद्यार्थीका कार्यको प्रदर्शन जस्ता कार्यहरू व्याकरणका अभ्यासबाट प्राप्त हुन सक्ने देखिन्छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई अध्ययन भ्रमण, विद्युतीय सञ्चार माध्यममा प्राप्त सान्दर्भिक सामग्रीको खोजी र प्रस्तुति, परियोजना कार्य, प्रयोगात्मक कार्य, सिर्जनात्मक कार्य जस्ता पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका कार्यसँग चाहिँ सम्बद्ध गराउन सकिएको पाइँदैन । जुन पाठ्यक्रमको अपेक्षासँग तालमेल भएको देखिँदैन ।

कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यास पर्याप्त र विविधतापूर्ण रहेको धारणा सहभागीले राखेका छन् । उनीहरूका अनुसार वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका सैद्धान्तिक प्रश्न राखिएको छैन । अन्य पाठगत अभ्यास जस्तो लामा वा छोटा उत्तर आउने प्रश्न पनि व्याकरणमा समावेश गरिएको छैन । शिक्षक २ ले वाक्यमा प्रयोग गर्ने, वाक्यपरिवर्तन गर्ने, शब्दवर्ग पहिचान गर्ने, खाली ठाउँ भर्ने, जोडा मिलाउने, ठिक शब्द छान्ने प्रश्न बढी रहेको बताएका छन् । त्यस्तै शिक्षक ४ का अनुसार खाली ठाउँ भर्ने, रूपान्तरण गर्ने, स्वतन्त्र लेखन गर्ने, जोडा मिलाउने, ठिक बेठिक छुट्याउने, अनुच्छेदमा लेख्ने, वाक्यपरिवर्तन गर्ने, वाक्य बनाउने प्रश्न बढी तथा बहुविकल्पी प्रश्नहरू कम रहेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् “प्रश्न धेरै किसिमका छन् । खासगरी खाली ठाउँ भर्ने, रूपान्तरण गर्ने प्रश्न बढी छन् । यीबाहेक स्वतन्त्र लेखनका प्रश्न पनि छन् तर अझै प्रश्नलाई विविधतापूर्ण बनाउन सकिन्थ्यो” । विषयविज्ञहरूले पनि व्याकरणका प्रश्नमा विभिन्नता रहेको र ती पर्याप्त रहेको जबाफ दिएका छन् । विषयविज्ञ २ र ३ ले व्याकरणका प्रश्न पहिचान र प्रयोगमा केन्द्रित रहेको बताएका छन् । उनीहरूले व्याकरणका प्रश्न रूपान्तरण गर्ने किसिमका बढी रहेको धारणा राखेका छन् । सहभागीहरूका यी अवधारणा विश्लेषण गर्दा वर्तमान पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका प्रश्न विविधतापूर्ण रहेको प्रस्ट हुन्छ । उनीहरूको यो धारणा अध्येताको निष्कर्षसँग समान रहेको छ ।

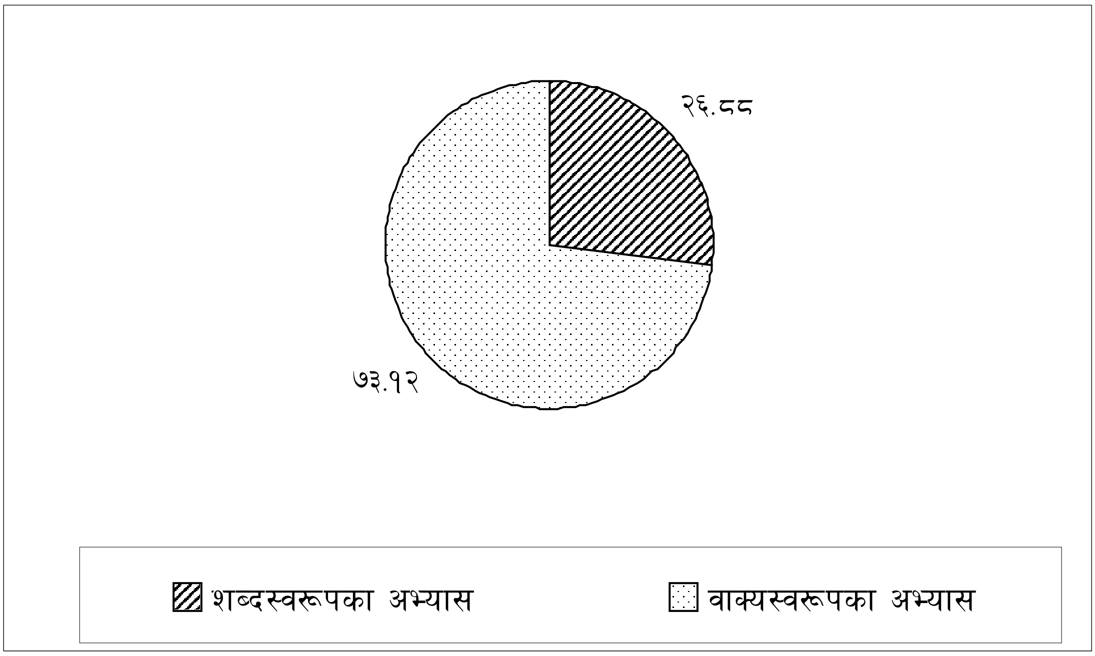
प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा व्याकरणका अभ्यास विविधतापूर्ण हुनु आवश्यक मानिन्छ । विविध प्रकृतिका प्रश्नले मात्रै विविध क्षमताका सिकारुका रुचि र आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न सक्छन् । एकै प्रकृतिका प्रश्नको पुनरावृत्तिले सिकारुमा नैराश्यता, थकान र वितृष्णा जन्माउन सक्छन् । यस्ता समस्यालाई समाधान गर्न व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्नमा विविधता ल्याउनैपर्ने देखिन्छ ।

भाषाशैली

शब्दप्रयोगका हिसाबले कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका ९३ ओटा अभ्यासमा जम्मा ५६५० शब्द प्रयोग गरिएको छ । यी शब्द सरल र बोधगम्य रहेका देखिन्छन् । व्याकरणका सबै अभ्यासमा कक्षा ६ का विद्यार्थीले पढ्न र बुभ्न सक्ने किसिमका शब्द प्रयोग गरिएको पाइन्छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका अभ्यासलाई तिनको भाषासंरचनाका आधारमा पनि अध्ययन गरिएको छ । यस आधारमा पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई शब्द तह र वाक्य तहमा छुट्याई निम्न वृत्तचित्रमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिन्छ :

वृत्तचित्र १९

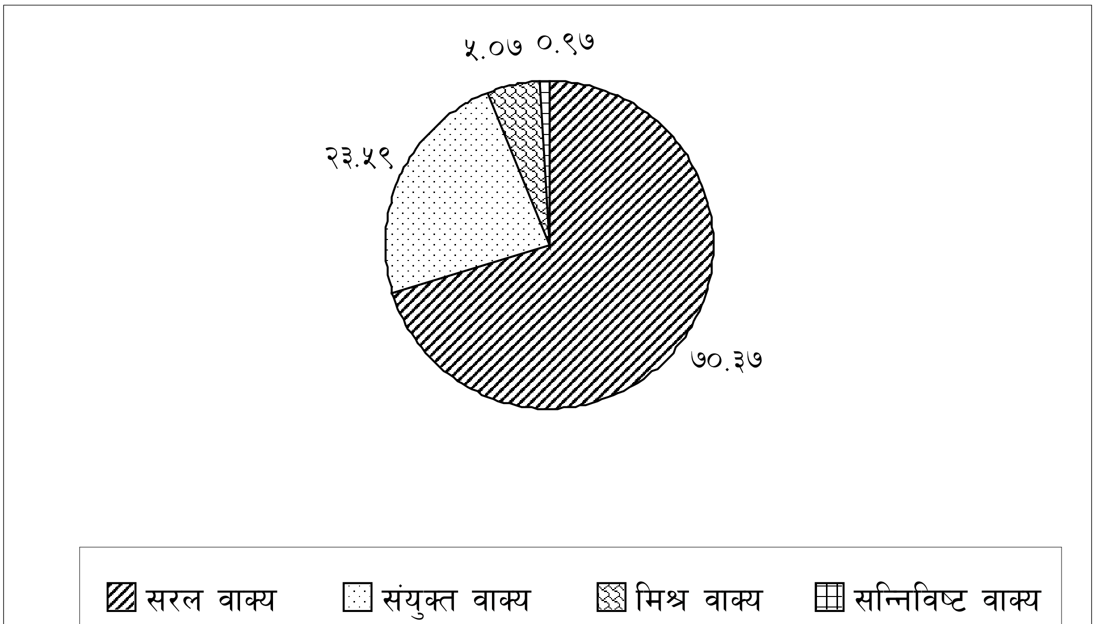
भाषासंरचनाका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र १९ अनुसार कक्षा ६ को प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकमा शब्दस्वरूपका भन्दा वाक्यस्वरूपका व्याकरणका अभ्यासको बाहुल्य रहेको देखिन्छ । यस पुस्तकमा दिइएका ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यासमध्ये शब्दको स्तरमा दिइएका अभ्यास २५ ओटा (२६.८८%) रहेका छन् । अक्षर निर्माण गर्ने, शब्दनिर्माण गर्ने, शब्दलाई तालिकामा भर्ने, शब्द टिपोट गर्ने, शब्दलाई वाक्यमा प्रयोग गर्ने, शब्द पहिचान गरी लेख्ने, शब्दको जोडा मिलाउने, शब्दलाई सच्याएर सार्ने जस्ता अभ्यास शब्दको स्तरमा राखिएका छन् । त्यस्तै ६८ ओटा (७३.१२%) अभ्यास वाक्यको स्वरूपमा समावेश गरिएको छ । वाक्यात्मक स्वरूपमा प्रस्तुत गरिएका अभ्यासहरू दिइएको अनुच्छेद पढेर उत्तर लेख्ने, पाठबाट पहिचान गरी लेख्ने, खाली ठाउँ भर्ने, रूपान्तरण गर्ने, वाक्यपरिवर्तन गर्ने, वाक्यलाई शुद्ध बनाई सार्ने, पदसङ्गति मिलाउने आदि प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् । त्यस्तै वाक्यगठनका दृष्टिले यस पुस्तकमा दिइएका वाक्यात्मक स्वरूपका ६८ ओटा व्याकरणका अभ्यासमा रहेका वाक्यको विश्लेषण तलको वृत्तचित्रका आधारमा गरिन्छ :

वृत्तचित्र २०

वाक्यको प्रकारका आधारमा कक्षा ६ को नेपालीका व्याकरणका अभ्यास



वृत्तचित्र २० अनुसार प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासमा सरल वाक्यको ज्यादा प्रयोग गरिएको देखिन्छ । पुस्तकमा प्रयुक्त कुल वाक्य ५१३ ओटामध्ये सरल

प्रकृतिका वाक्य ३६१ ओटा (७०.३७%) रहेका छन् । सन्दर्भ पढेर वा निर्देशनबमोजिम काम गर्नुपर्ने प्रकृतिका प्रश्न बढी मात्रामा सरल प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् । त्यसैगरी संयुक्त ढाँचाका वाक्य १२१ ओटा (२३.५९%) रहेका छन् । पाठबाट पहिचान गरी लेख्ने प्रकृतिका प्रश्न संयुक्त वाक्य ढाँचाका रहेका भेटिन्छन् । संयोजक सिकाउने र शब्दलाई जोड्ने सन्दर्भमा प्रस्तुत गरिएका वाक्य पनि संयुक्त वाक्य ढाँचाका रहेका छन् । सापेक्ष संयोजक प्रयोग गरिएका मिश्र वाक्य ढाँचाका वाक्य २६ ओटा (५.०७%) तथा संयुक्त र मिश्र वाक्यको मिश्रण गरिएका सन्निविष्ट वाक्य पाँचओटा (०.९७%) रहेका छन् । यसरी कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको प्रयोग ज्यादा भएको देखिन्छ । कक्षा ६ का लागि यसो हुनु उपयुक्त देखिन्छ । मिश्र र सन्निविष्ट प्रकृतिका वाक्य पनि उल्लेख्य रूपमा पाइनुलाई भने उपयुक्त मान्न सकिँदैन । सन्निविष्ट वाक्य प्रयोगको एउटा उदाहरण यस्तो रहेको छ : "हामी खेत तर्फ गयौँ अनि काम गरिरहेका किसानसँग सोध्यौँ भने उहाँले नै भन्नुहुने छ, "ओहो ! माटो महत्त्वपूर्ण कुरा हो तर पानी भएन भने त माटासित केही बाँकी रहँदैन नि" (पृ. १४३) । यसरी सरल वाक्यको प्रयोगका हिसाबले २०७८ पूर्वका कक्षा ६ का सबै पाठ्यपुस्तकमा समानता पाइए पनि मिश्र तथा सन्निविष्ट वाक्यको प्रयोगले प्रस्तुत पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासको भाषा जटिल बनेको छ ।

व्याकरणका ९३ ओटा अभ्यासहरू वर्णविन्यास प्रयोगका दृष्टिले शुद्ध, स्तरीय र परिष्कृत रहेका पाइन्छन् । पाविकेको शैलीपुस्तिकाले निर्धारित गरेको वर्णविन्यासको अक्षरशः पालना पाठ्यपुस्तकमा भएको देखिन्छ । वर्णविन्यासमा एकरूपता भेटिन्छ । एकादुई भाषा सम्पादनगत त्रुटि पनि पाइन्छन् । पाठ ११ को प्रश्न नं. १ मा क्रियायोगीका उदाहरण र चिन्ने तरिका प्रस्तुत गरेर त्यसको तलपट्टि 'विशेषण' शब्द टिप्ने अभ्यास दिइएको (पृ. १३१) छ । पाठ ३ को प्रश्न नं. ५ को निर्देशनमा 'वाक्यमा' हुनुपर्ने ठाउँमा 'वाक्यम' भएको (पृ. २९) छ । पाठ ६ को प्रश्न नं. ५ मा भवानी भिक्षुका बारेमा एउटा अनुच्छेद दिएर त्यसबाट 'य' र 'ए' प्रयोग भएका टिप भनिएको छ । त्यहाँ प्रयोग गरिएको एउटा वाक्य यस्तो छ- "भवानी भिक्षुको राम्रो लेखनदासका रूपमा तौलिहवामा नाम चलेको थियो" (पृ. ६६) । यस वाक्यमा कर्म विचलन गरेर राखिएको छ । 'नाम' शब्दलाई 'भवानी भिक्षुको' पछाडि राख्दा वाक्य शुद्ध र उपयुक्त हुने थियो । यस्ता त्रुटिलाई यथाशीघ्र परिमार्जन गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यस्ता छिटपुट त्रुटिबाहेक समग्रमा वर्णविन्यास प्रयोगका दृष्टिले व्याकरणका अभ्यासहरू मानक र औपचारिक प्रकृतिका रहेका पाइन्छन् । व्याकरणका

अभ्यास अर्थका दृष्टिकोणले स्पष्ट र पूर्ण देखिन्छन् । दोहोरो अर्थ लाग्ने तथा अस्पष्ट किसिमका प्रश्न कुनै पनि रहेका पाइँदैनन् । अभ्यासका निर्देशनमा चाहिँ पुच्छ्रे प्रश्न गाँसिएको प्रशस्तै भेटिन्छ । यस्ता निर्देशनलाई सरल बनाउनु आवश्यक देखिन्छ ।

कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैलीका सम्बन्धमा कक्षा ६ मा अध्यापन गर्ने शिक्षक २ र ४ लाई सोध्दा कुनै कुनै पाठमा निर्देशन र अभ्यास बुझ्न विद्यार्थीलाई कठिन भएको जवाफ दिएका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक २ भन्छन् "अभ्यासहरूको भाषाशैली अलि उच्च र क्लिष्ट खालको छ कतिपय ठाउँमा तर धेरैजसो विद्यार्थीको क्षमताअनुसारकै लाग्छ" । त्यस्तै शिक्षक ४ ले चाहिँ व्याकरणात्मक अभ्यासको भाषाशैली विद्यार्थीले बुझ्न सक्ने नै भए पनि शिक्षकको सहयोग चाहिने भनेका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् :

> सामान्यतया पढ्दाखेरि बच्चाहरूले बुझ्छन् तर शिक्षकको निर्देशन र सहयोग त चाहिन्छ । कतिपय अभ्यासमा बुझाइदिनुपर्ने र प्रत्यक्ष सहयोग गर्नुपर्ने हुन्छ । कतिपय विद्यार्थी अक्षरै उक्काउन नसक्ने छन् । तिनीहरूका लागि सहयोगीको रूपमा शिक्षक उपस्थित हुनैपर्छ । खासगरी दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने विद्यार्थीहरूका लागि सबै प्रश्नहरू बोधगम्य छैनन् ।

विषयविज्ञ २ र ३ ले व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैलीमा समस्या नरहेको भने पनि विषयविज्ञ ४ ले "भाषा प्रयोगमा विविधता नरहेको" भनेर यसको आलोचना गरेका छन् । सहभागीका यी धारणाका आधारमा कक्षा ६ का व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैली सरल, तहअनुकूल र स्पष्ट हुँदाहुँदै पनि केही कसरमसर बाँकी भएको स्पष्ट हुन्छ । अध्येताको विश्लेषणबाट अभ्यासको भाषाशैली सरल र बोधगम्य रहेको निष्कर्ष प्राप्त भएको छ । यस आधारमा सहभागीका धारणासँग अध्येताको निष्कर्ष आंशिक मात्र तालमेल भएको छ ।

निष्कर्षमा कक्षा ६ को नेपाली पुस्तकमा पाठ्यक्रममा तोकिएबमोजिमका विषयवस्तु निर्धारित पाठअनुसार क्रमबद्ध रूपमा संयोजन गरिएको छ । पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा सन्दर्भ, उदाहरण, सिद्धान्त, अभ्यासात्मक प्रश्नको क्रममा राखिएको छ । व्याकरणका नियम, परिभाषा, सूत्र, वर्गीकरण जस्ता सैद्धान्तिक पक्षलाई पनि पुस्तकले स्थान दिएको छ । पाठ्यक्रमले तोकेका व्याकरणका सम्पूर्ण विषयवस्तुलाई पाठ वा सन्दर्भसँग आबद्ध गराएर राखिएको पाइँदैन । अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोग कम मात्रै

पाइन्छ । प्रश्नहरू विविधतापूर्ण र कार्यमूलक प्रकृतिका देखिन्छन् । व्याकरणका अभ्यासले प्रयोगभन्दा पहिचानलाई बढी जोड दिएका छन् । पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण रैखिक प्रकृतिको देखिन्छ । प्रश्नको भाषाशैली सरल रहेको छ । पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक प्रकृतिका अभ्यासको कमी हुनु, पाठको भाषिक संरचनासँग व्याकरणका अभ्यासको संरचना नमिल्नु, व्याकरणका सिद्धान्तको प्रयोग गर्नु, उदाहरणको कम प्रयोग हुनु, लेखाइ सिपलाई मात्र बढी जोड दिनु, निर्देशनहरू लामा प्रकृतिका हुनु, भाषिक परिष्कारमा कमजोरी देखिनु जस्ता सीमितता यस पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यासमा पाइन्छन् ।

कक्षा ४ र ६ का वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणको तुलना

यस शीर्षकमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८$_{\text{क}}$) बमोजिम लेखिएको कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{\text{क}}$) र पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) बमोजिम लेखिएको कक्षा ६ को नेपाली (२०७८$_{\text{ख}}$) पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासलाई तुलना गरिएको छ । तुलनात्मक विश्लेषणलाई निर्धारित १० ओटा अध्ययनका मानदण्डका आधारमा निम्न तालिकामा प्रस्तुत गरी देखाइएको छ :

तालिका १७

कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको तुलना

मानदण्ड/पुस्तक	कक्षा ४ को पुस्तक	कक्षा ६ को पुस्तक	समानता/ असमानता
पाठ्यक्रमअनुरूपता	पाठ्यक्रमअनुरूप	पाठ्यक्रमअनुरूप	समान
प्रस्तुतीकरणको ढाँचा	भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा अभ्यासको रूपमा (६९),	भाषिक संरचना र वर्णविन्यास स्तम्भमा अभ्यासको रूपमा (९३),	समान
	सिद्धान्तको प्रयोग शून्य,	सिद्धान्तको प्रयोग प्रशस्त,	असमान
	चक्रीय स्तरण (आंशिक)	रैखिक स्तरण	असमान
कार्यपरकता	समस्या समाधानमा जोड,	समस्या समाधानमा जोड,	समान
	कार्यमा आधारित,	कार्यमा आधारित,	समान
	सरल-जटिल क्रम,	सरल-जटिल क्रम भङ्ग	असमान
	प्रयोगमा जोड	पहिचानमा जोड	असमान
पाठसम्बद्धता	पाठसम्बद्ध कम	पाठसम्बद्ध कम	समान
सन्दर्भपरकता	सन्दर्भपरकता कम	सन्दर्भपरकता कम	समान
भाषिक सिपपरकता	लेखाइमा जोड	लेखाइमा जोड	समान
उदाहरणको प्रयोग	उदाहरण कम	उदाहरण कम	समान

मानदण्ड/पुस्तक	कक्षा ४ को पुस्तक	कक्षा ६ को पुस्तक	समानता/ असमानता
निर्देशन	५ देखि २४ शब्द,	४ देखि २७ शब्द,	असमान
	१४ शब्दका धेरै,	९ शब्दका धेरै,	असमान
	सरल वाक्यढाँचाका बढी,	सरल वाक्यढाँचाका बढी,	समान
	२ कार्यका निर्देशन बढी	२ कार्यका निर्देशन बढी	समान
प्रश्नको प्रकृति	विविधतापूर्ण (१४ प्रकार)	विविधतापूर्ण (१२ प्रकारका)	असमान
भाषाशैली	सरल शब्दप्रयोग (२४९८),	सरल शब्दप्रयोग (५६५०),	असमान
	वाक्यस्तरका अभ्यास बढी,	वाक्यस्तरका अभ्यास बढी,	समान
	सरल वाक्य बढी,	सरल वाक्य बढी,	समान
	वर्णविन्यासीय त्रुटि शून्य,	वर्णविन्यासीय त्रुटि प्राप्त,	असमान
	अर्थपूर्ण र स्पष्ट	अर्थपूर्ण र स्पष्ट	समान

तालिका १७ अनुसार कक्षा ४ (२०७९$_{क}$) र ६ (२०७८$_{ख}$) का वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप पाइन्छन् । पाठ्यक्रमले नै विधाका क्षेत्र र पाठक्रमअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु निर्धारण गरेको हुनाले त्यसलाई पाठ्यपुस्तकमा हुबहु कार्यान्वयन गरिएको देखिन्छ । पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा यी दुवै पाठ्यपुस्तक समान रहेका छन् । यी दुवै पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्यास भनेर बोध र अभिव्यक्ति खण्डभन्दा पछाडि अभ्यासात्मक प्रश्नको रूपमा दिइएको छ । यस्ता अभ्यासको सङ्ख्या कक्षाको स्तरअनुसार फरक हुनु स्वाभाविक छ । कक्षा ४ मा ६९ र कक्षा ६ मा ९३ ओटा व्याकरणका अभ्यास रहेका छन् । कक्षा ६ को पुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त पनि समेटिएको छ । कक्षा ४ को पुस्तकमा कुनै पनि सैद्धान्तिक प्रस्तुति राखिएको पाइँदैन । व्याकरणका विषयवस्तु रखाइको क्रम हेर्दा कक्षा ४ को पुस्तकमा नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, ह्रस्व इकार र उकार तथा दीर्घ ईकार र ऊकारको एक एकपटक पुनरावृत्ति गरिएको छ भने कक्षा ६ को पुस्तकमा विषयवस्तुको पुनरावृत्ति गरिएको भेटिँदैन । यसरी सिद्धान्तको प्रयोग र विषयवस्तुको स्तरणमा यी दुवै पाठ्यपुस्तकबिच भिन्नता देखिन्छ ।

कार्यपरकताका हिसाबले दुवै पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासले विद्यार्थीलाई कार्यको अवसर दिएका छन् । दुवै पुस्तकका सबै व्याकरणका अभ्यास कुनै न कुनै कार्यसँग जोडिएका छन् । विलिस (१९९८) को कार्यको ढाँचाअनुसार हेर्दा दुवै पुस्तकमा समस्या समाधान कार्यलाई जोड दिइएको छ । कक्षा ४ को पुस्तकमा कार्यको

शृङ्खलाअनुसार सरलबाट जटिलको क्रममा व्याकरणका अभ्यास सङ्गठित गरिएको तर कक्षा ६ को पुस्तकमा सरल-जटिलको क्रमलाई बेवास्ता गरिएको छ । त्यसैगरी दुवै कक्षाका वर्तमान पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई जोड दिने भन्ने अवधारणाअनुसार पाठ्यपुस्तकमा गरिएको प्रयोगलाई अध्ययन गर्दा कक्षा ४ मा प्रयोग (६०.८७%) र कक्षा ६ मा पहिचान (५२.६९%) लाई बढी महत्त्व दिइएको पाइन्छ । विद्यार्थीको तह र स्तरअनुसार कक्षा ४ मा पहिचान र कक्षा ६ मा प्रयोगलाई जोड दिनुपर्नेमा पाठ्यपुस्तकमा यसको ठिक विपरीत किसिमको प्रयोग देखिन्छ ।

व्याकरणका अभ्यासको पाठसम्बद्धता हेर्दा दुवै कक्षाका व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध कम र पाठअसम्बद्ध अभ्यास बढी राखिएका छन् । सङ्ख्यात्मक रूपमा कक्षा ६ को पुस्तकमा (९.६८%) भन्दा कक्षा ४ को पुस्तकमा पाठसम्बद्ध अभ्यास बढी (२४.६४%) राखिएको पाइन्छ । दुवै कक्षाका पाठ्यपुस्तकमा पाठसम्बद्ध र सन्दर्भसहित प्रस्तुत गरिएका व्याकरणका अभ्यासभन्दा सन्दर्भविहीन ढङ्गले प्रस्तुत गरिएका अभ्यास बढी रहेका छन् । कक्षा ४ मा यस्ता सन्दर्भविहीन अभ्यास ५९.४२% र कक्षा ६ मा ५०.५४% राखिएका छन् । यस तथ्यले व्याकरणका अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध वा सन्दर्भयुक्त बनाउने सन्दर्भमा दुवै पाठ्यपुस्तक चुकेको देखिन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले नेपाली विषयका विषयगत उपलब्धि निर्धारण गर्दा भाषाका चार सिप सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइलाई आधार बनाएको पाइन्छ । यी सिपअनुसारका विषयवस्तु पाठ्यपुस्तकमा निर्धारण गर्ने र तिनको परीक्षण पनि सिपलाई महत्त्व दिँदै गर्नुपर्ने व्यवस्था पाठ्यक्रममा गरिएको छ । यसको प्रयोग पाठ्यपुस्तकमा हेर्दा व्याकरणका अभ्यासबाट चाहिँ लेखाइ सिपलाई मात्र मापन गर्न खोजेको देखिन्छ । कक्षा ४ मा ९८.५५% र कक्षा ६ मा ९३.५५% व्याकरणका अभ्यास कुनै न कुनै रूपमा लेखाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेका छन् । यस आधारमा दुवै कक्षाका पाठ्यपुस्तकले व्याकरणका अभ्यासबाट अन्य सिपभन्दा लेखाइलाई बढी महत्त्व दिएको प्रस्ट हुन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले व्याकरणका अभ्यासमा प्रशस्त उदाहरण र प्रयोग दिनुपर्ने व्यवस्था गरेको पाइन्छ । पाठ्यक्रममा उल्लिखित व्यवस्थाको पूर्ण कार्यान्वयन पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासमा भएको पाइँदैन । कक्षा ४ मा पुस्तकमा २१.७४% र कक्षा ६ का पुस्तकमा २०.४९% व्याकरणका अभ्यासमा मात्र

उदाहरण र प्रयोग दिइएको देखिन्छ । यसले उदाहरण र प्रयोग निर्देश गर्ने सन्दर्भमा दुवै पाठ्यपुस्तक कमजोर रहेको प्रमाणित भएको छ । दुवै पाठ्यपुस्तकमा दिइएका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन लामा प्रकृतिका देखिन्छन् । कक्षा ४ का निर्देशन ५ देखि २४ शब्दसम्म र कक्षा ६ का निर्देशन ४ देखि २७ शब्दसम्म फैलिएका छन् । निर्देशनको लम्बाइ तहअनुसार लामो भएको देखिन्छ । निर्देशनमा प्रयुक्त वाक्यको प्रकृति विश्लेषण गर्दा कक्षा ४ मा सरल वाक्यको प्रयोग बढी (६०.८७%) र कक्षा ६ मा पनि सरल वाक्यकै प्रयोग बढी (५१.४८%) रहेको छ । निर्देशनले सङ्केत गर्ने कार्यको प्रकृति अध्ययन गर्दा दुवै पाठ्यपुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन (कक्षा ४-४९.२८% र कक्षा ६-४९.४६%) ले दुईओटा कार्यलाई जनाएका छन् । यसरी निर्देशनमा प्रयुक्त शब्दसङ्ख्याका आधारमा कक्षा ४ र ६ का व्याकरणका अभ्यासमा असमानता पाइए पनि तिनमा प्रयुक्त वाक्यढाँचा र कार्यका आधारमा दुवै पाठ्यपुस्तकमा समानता पाइन्छ ।

प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा दुवै कक्षाका पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई विविधतापूर्ण ढङ्गले राखिएको पाइन्छ । कक्षा ४ मा १४ प्रकारका र कक्षा ६ मा १२ प्रकारका व्याकरणका अभ्यास पाइनुले प्रश्नको प्रकृति विविधतापूर्ण देखिए पनि तिनको सङ्ख्याका आधारमा दुवै पाठ्यपुस्तकमा असमानता रहेको देखिन्छ । विश्लेष्य दुवै पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल र बोधगम्य शब्दको प्रयोग गरिएको छ । कक्षा ४ को व्याकरणका अभ्यासमा कुल २४९८ र कक्षा ६ को व्याकरणका अभ्यासमा कुल ५६५० शब्द रहेका छन् । कक्षाअनुसार शब्दभण्डारको वृद्धि गरिनु स्वाभाविक मानिन्छ । व्याकरणका अभ्यासको स्वरूपका आधारमा हेर्दा दुवै कक्षामा शब्दस्तरमा भन्दा वाक्यस्तरमा दिइएका अभ्यासको बाहुल्य रहेको छ । कक्षा ४ मा ६६.६७% र कक्षा ६ मा ७३.१२% व्याकरणका अभ्यास वाक्यस्तरका रहेका छन् । वाक्यस्तरमा दिइएका अभ्यासलाई वाक्यसंरचनाका आधारमा अध्ययन गर्दा दुवै पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा सरल वाक्यको प्रयोग बढी रहेको पाइन्छ । कक्षा ४ मा ८१.२५% र कक्षा ६ मा ७०.३७% वाक्य सरल ढाँचाका प्रयोग गरिएका छन् । वर्णविन्यासीय शुद्धता र एकरूपताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास मानक र स्तरीय छन् भने कक्षा ६ का व्याकरणका अभ्यासमा सामान्य वर्णविन्यासीय त्रुटि भेटिन्छन् । दुवै पुस्तकका व्याकरणका अभ्यास अर्थका हिसाबले स्पष्ट र पूर्ण देखिन्छन् ।

सारांश

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) र कक्षा ६ को नेपाली (२०७८$_{ख}$) पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप रहेका छन् । यी पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्यास भनेर बोध र अभिव्यक्ति खण्डभन्दा पछाडि अभ्यासात्मक प्रश्नको रूपमा राखिएको छ । कक्षा ६ को पुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त पनि समेटिएको छ भने कक्षा ४ को पुस्तकमा सैद्धान्तिक प्रस्तुति राखिएको पाइँदैन । कक्षा ४ को पुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतिमा चक्रीय स्तरण अपनाइएको छ भने कक्षा ६ को पुस्तकमा विषयवस्तुको रेखीय स्तरण गरिएको छ । कार्यपरकताका हिसाबले दुवै पुस्तकका अभ्यासले समस्या समाधान कार्यलाई जोड दिँदै विद्यार्थीलाई कार्यको अवसर दिएका छन् । कक्षा ४ को पुस्तकमा कार्यको शृङ्खलाअनुसार सरलबाट जटिलको क्रममा व्याकरणका अभ्यास सङ्गठित गरिएको छ भने कक्षा ६ को पुस्तकमा सरल-जटिलको क्रमलाई बेवास्ता गरिएको छ । पहिचान र प्रयोगका आधारमा हेर्दा कक्षा ४ मा प्रयोग (६०.८७%) र कक्षा ६ मा पहिचान (५२.६९%) कार्यलाई बढी जोड दिएको पाइन्छ । दुवै कक्षाका व्याकरणात्मक अभ्यास पाठअसम्बद्ध, सन्दर्भविहीन, लेखाइ सिपमुखी र उदाहरणविहीन बढी रहेका छन् । दुवै पुस्तकमा दिइएका व्याकरणका अभ्यासका निर्देशन लामा, सरल वाक्यढाँचाका र दुईओटा कार्यलाई सङ्केत गर्ने किसिमका रहेका देखिन्छन् । दुवै कक्षाका पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई विविधतापूर्ण ढङ्गले राखिएको छ भने अभ्यासमा सरल र बोधगम्य शब्दको प्रयोग गरिएको छ । दुवै पुस्तकमा वाक्यस्तरका र सरल वाक्यढाँचाका अभ्यासको बाहुल्य देखिन्छ । वर्णविन्यासीय शुद्धता र एकरूपताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास मानक र स्तरीय देखिन्छन् भने कक्षा ६ का अभ्यासमा सामान्य वर्णविन्यासीय त्रुटि भेटिन्छन् । दुवै पुस्तकका व्याकरणका अभ्यास अर्थका हिसाबले स्पष्ट र पूर्ण देखिन्छन् । समग्रमा विषयवस्तुको चक्रीय स्तरण, व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञानको शून्य प्रयोग, पाठको भाषा संरचनासँग व्याकरणका विषयवस्तुको तालमेल, भाषाशैलीगत परिष्कार जस्ता आधारमा कक्षा ६ को पुस्तकभन्दा कक्षा ४ को पुस्तक स्तरीय देखिन्छ ।

अध्याय छ

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको कक्षागत स्थानान्तरण

यस अध्यायमा शिक्षकको व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त तथ्यको विश्लेषण प्रस्तुत गरिएको छ । तथ्य निर्माणका लागि व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनका क्रममा गरिएका भिडियो रेकर्डिङ र भरिएका कक्षा अवलोकन फारामलाई आधार बनाइएको छ । उक्त तथ्यलाई कक्षा अवलोकन फाराममा निर्धारित स्तम्भ उद्देश्य, शैक्षणिक सामग्री, शिक्षण विधि, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, मूल्याङ्कन र गृहकार्य स्तम्भमा आधारित भई विश्लेषण गरिएको छ । यस क्रममा सैद्धान्तिक आधार, अध्ययनका मानदण्ड, पूर्वकार्यको पुनरावलोकन र शिक्षकले अन्तर्वार्तामा व्यक्त गरेका धारणासँग तुलनासमेत गरिएको छ ।

व्याकरणका पाठ्यवस्तु निर्धारण

कुनै कक्षाको एक घण्टीमा शिक्षण गर्नका लागि निर्धारण गरिएको विषयवस्तु नै पाठ्यवस्तु हो । दैनिक कक्षा शिक्षणका लागि पाठ्यवस्तु निर्धारण गरिनु आवश्यक हुन्छ । व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा शिक्षकहरूले पाठ्यक्रमअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु अध्यापन गरेको देखिएको छ । शिक्षक १ ले कक्षा अवलोकनको समयमा लेख्यचिह्न, विभक्ति र आदर तथा शिक्षक २ ले उपसर्ग, लेख्नचिह्न र नामको शिक्षण गरेका थिए । त्यस्तै कक्षा अवलोकनको क्रममा शिक्षक ३ ले क्रियापद, काल र लिङ्ग तथा शिक्षक ४ ले निपात, क्रियायोगी र भाव शिक्षण गरेका थिए । पुस्तकमा दिइएका क्रियाकलाप र अभ्यासबाट नै शिक्षकले व्याकरणका पाठ्यवस्तु पहिचान गरेर अध्यापन गरेका थिए । व्याकरणका पाठ्यवस्तु निर्धारण गर्न शिक्षकलाई कठिनाइ भएको देखिएन । शिक्षक २ ले पहिलोपटकको कक्षा अवलोकनमा उपसर्गको शिक्षण गर्दा शब्दबनोट भनेर पाठ्यवस्तु निर्धारण गरेका थिए । उनको उक्त कक्षाबाहेक कक्षा अवलोकन गरिएका अन्य कक्षामा पाठ्यवस्तु निर्धारणका समस्या पाइएनन् ।

वर्तमान कक्षा ४ र ६ का पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु अलग्गै शीर्षकमा राखिएको पाइँदैन । यसरी पाठ्यवस्तु नतोक्दा व्याकरणका शिक्षणीय विषयवस्तु निर्धारण गर्न कहिलेकाहीँ समस्या हुनसक्ने शिक्षक १, २ र ३ को अनुभव छ । यस क्रममा शिक्षक १ भन्छन् “कतिपय अभ्यासमा लिङ्ग, वचन, पुरुष, आदर, काल, पक्ष सबै जोडिएर आएका

हुन्छन् अनि ती अभ्यास कुन व्याकरणका हुन् हामीलाई पनि ठम्याउन मुस्किल हुन्छ" । उनको यो भनाइले पाठ्यपुस्तकमा राखिएका व्याकरणका अभ्यासमा पाठ्यवस्तु निर्धारण गर्दा शिक्षक विद्यार्थीका लागि सहज हुने देखिन्छ । शिक्षक ४ ले भने व्याकरणका पाठ्यवस्तु पाठ्यक्रममा निर्दिष्ट गरिसकेपछि त्यहीँ हेरेर शिक्षकले बुझ्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । उनी भन्छन् "व्याकरणका अभ्यास हेरेरै शिक्षकले त्यो कुन विषयको अभ्यास हो भन्ने पहिचान गर्न सक्नुपर्छ । यदि यसरी पहिचान गर्न नसके पाठ्यक्रम हेर्नुपर्यो ... त्यहाँ छँदै छ नि ... किताबमा पाठ्यवस्तु नदिँदा पनि हुन्छ" । उनको यो भनाइले चाहिँ पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु नदिँदा पनि शिक्षकले त्यहाँ प्रयुक्त अभ्यास र पाठ्यक्रमका आधारमा पहिचान गर्नसक्ने देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु नदिनुको कारणका बारेमा विषयविज्ञ १ र २ लाई प्रश्न गर्दा उनीहरूले यसो नगर्दा शिक्षक विद्यार्थीले व्याकरणलाई परम्परागत ढङ्गले बुझ्ने र व्याकरणको सैद्धान्तिक शिक्षण गर्ने भएकाले व्याकरणका पाठ्यवस्तु नतोकिएको धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा विषयविज्ञ १ भन्छन् :

> अहिले चाहिँ त्यो यस्तो छ, पहिलाका किताबहरूमा व्याकरणको भागको क्षेत्रै तोकिन्थ्यो जस्तै : नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद भनेर जान्थ्यो । अब त्यसरी जाँदाखेरि चाहिँ के भयो ? भन्दा विद्यार्थीहरूलाई अब हामी व्याकरण पढ्दै छौँ भन्ने जानकारी हुने भयो । ... शिक्षकहरूले व्याकरणलाई व्याकरण भनेर कहिल्यै नपढाउनुस्, पाठबाट यो खोज्नुहोस्, काम दिनुहोस् भनेर भनेको हुनाले पाठ्यक्रममा राखे पनि किताबमा नराखिएको हो । सिधै चाहिँ नाम, नामको परिभाषा, नामका प्रकार भनेर त्यतातिर नजाने, बरु एउटा अनुच्छेद दिने, पढ्न लगाउने, त्यहीँबाट खोज्ने, पाठबाट खोज्ने, गराएर सिकाउने भन्ने चाहिँ अपेक्षा भएको हुनाले हामीले सैद्धान्तीकरणलाई छोडेर प्रयोगतर्फको झुकाव राखेकाले त्यसो गरिएको हो ।

उपर्युक्त धारणाका आधारमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु समावेश गर्ने कुरा शिक्षकले रुचाए पनि विषयविज्ञले अस्वीकार गरेको देखिन्छ । व्याकरणलाई अभ्यासात्मक कार्यकलापका रूपमा राखेपछि तिनको पाठ्यवस्तु नतोक्दा पनि समस्या हुने देखिँदैन । कक्षा अवलोकनका क्रममा व्याकरणका पनि पाठ्यवस्तु निर्धारणमा शिक्षकलाई समस्या परेको नपाइनुले यो कुरा स्पष्ट भएको छ ।

दैनिक पाठयोजना निर्माणको अवस्था

दैनिक पाठयोजना शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक मानिन्छ । पाठयोजनाको प्रयोगले शिक्षण सिकाइलाई उद्देश्यकेन्द्री, क्रमबद्ध र वस्तुपरक बनाउँछ । मन्फी (सन् २०२४) ले कक्षाशिक्षण सफल बनाउनका लागि पाठ्यक्रमअनुरूप तयार गरिएको व्यवस्थित पाठयोजना आवश्यक पर्ने धारणा राखेका छन् । शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउने आधार पाठयोजनाले प्रदान गर्छ । फरहाङ र अन्य (सन् २०२३) ले दैनिक पाठयोजनाले विद्यार्थीको सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउँछ भनेका छन् । यी भनाइका आधारमा सिकाइ प्रक्रियामा दैनिक पाठयोजनाको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको प्रस्ट भएको छ ।

व्याकरण शिक्षणको अवलोकन गरिएका चारैजना शिक्षकले अध्यापनका क्रममा दैनिक पाठयोजनाको प्रयोग गरेका छैनन् । दैनिक पाठयोजना निर्माणको प्रचलन विद्यालयमा नरहेको उनीहरूले बताएका छन् । शिक्षक ३ र ४ ले वार्षिक कार्ययोजना निर्माण गरेर सोही आधारमा शिक्षण गर्ने गरेको पाइएको छ । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् :

> हामी वार्षिक कार्ययोजना बनाउँछौँ । कुन त्रैमासिकमा के पढाउने, कसरी पढाउने, कस्ता प्रश्न सोध्ने भन्ने कुरा वार्षिक कार्ययोजनामा निर्धारण गरिएको हुन्छ । यसैअनुसार हामी अगाडि बढ्छौँ । वार्षिक कार्ययोजनामा हामीले साहित्य, व्याकरण र बोध कुन त्रैमासिकमा के के पढाउने भन्ने छुट्याएर विभाजन गरेका हुन्छौँ । त्यसैअनुसार हामी पढाउँछौँ र परीक्षामा प्रश्न सोध्छौँ । यसो गर्दा पढाउनुपर्ने विषयवस्तु पनि छुट्दैनन् र प्रश्न पनि स्तरीय बन्छन् भन्ने मेरो धारणा हो ।

विद्यालय १ मा चाहिँ दैनिक वा वार्षिक कार्ययोजना निर्माणको अभ्यास रहेको भेटिएन । व्याकरण शिक्षणका लागि दैनिक पाठयोजना निर्माण नगरिएको सम्बन्धमा जिज्ञासा राख्दा शिक्षक १ र २ ले दैनिक पाठयोजना आवश्यक भए पनि निर्माण गर्न नसकिएको जबाफ दिएका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक १ भन्छन् :

> ए सर ! अब समस्या । घर पुग्दाखेरी झमक्कै रात पर्छ । अब हेर्नु है । यस्तो थकाइ लाग्छ, काम गर्नै सकिँदैन केही पनि । उमेर पनि ढल्क्यो । ... घरमा पनि आफूले पढ्न भ्याइँदैन । घरमा अब एउटा गृहस्थी भएपछि सारा संसार गर्नुपर्छ । बिहान उठेर यताउति गर्दाखेरी समय सक्किइहाल्छ अनिखेरी आफूलाई याँ आउनुपरो । अनि आफ्नो लिजर पिरियड छैन, कतिवेला बनाउनु पाठयोजना ?

शिक्षक ३ र ४ ले पनि समय अभाव, अतिरिक्त कक्षा लिनुपर्ने बाध्यता र खाली समयमा विद्यार्थीको कपी परीक्षण गर्नुपर्ने भएकाले दैनिक पाठयोजना निर्माण गर्न नसकिएको बाध्यता सुनाएका छन् । यसरी शिक्षकहरूले अन्तर्वार्ताका क्रममा व्यक्त गरेका धारणा र उनीहरूको कक्षाकोठाको अभ्यासका बिच सामञ्जस्य रहेको छ ।

व्याकरणका उद्देश्य निर्धारण

शिक्षणका सन्दर्भमा उद्देश्यको निर्धारण अत्यावश्यक हुन्छ । उद्देश्यको निर्धारणले शिक्षकलाई अध्यापनीय विषयवस्तुमा केन्द्रित हुन सहयोग पुऱ्याउँछ । शिक्षण सिकाइलाई व्यवस्थित, मापनयोग्य र परिणाममुखी बनाउन पनि उद्देश्यको निर्धारण आवश्यक हुन्छ । व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन गरेका विद्यालयका शिक्षकले दैनिक अध्यापन योजना नबनाएकाले विशिष्ट उद्देश्य प्रस्ट भएनन् । उनीहरूले कक्षामा शिक्षणका लागि निर्धारण गरेका पाठ्यवस्तुका आधारमा उद्देश्यको पहिचान गरिएको छ । आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (२०७७ र २०७८) ले व्याकरण शिक्षणको उद्देश्य पहिचान र प्रयोग क्षमता बढाउने उल्लेख गरेका छन् । शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकन गर्दा यसअनुरूपको उद्देश्य राखेर व्याकरण शिक्षण गरिएको आंशिकमात्र पाइएको छ । शिक्षक १ र २ ले व्याकरणको पहिचान र प्रयोगलाई भन्दा पनि सैद्धान्तिक ज्ञानलाई केन्द्रमा राखेर शिक्षण गरेका छन् । शिक्षक ३ र ४ ले चाहिँ विद्यार्थीलाई पहिचान र प्रयोग गर्न लगाएका छन् ।

व्याकरणका उद्देश्यको निर्धारणका सम्बन्धमा शिक्षकहरूले पाठ्यक्रमलाई आधार बनाउनुपर्ने बताएका छन् । विद्यालय १ मा सन्दर्भसामग्रीसहितको पुस्तकालयको अभाव रहेको र शिक्षकले आफै खोज्ने प्रयास पनि गरेको पाइएन । यस सन्दर्भमा शिक्षक २ भन्छन् "व्याकरणको कुन पाठ्यवस्तुबाट पाठ्यक्रमको कुन उद्देश्य परिपूर्ति हुन्छ भन्ने कुरा पाठ्यक्रम हेरेर निर्धारण गर्नुपर्ने हो तर यहाँ त्यस्तो प्रचलन छैन । एउटा पाठ्यक्रम त बल्लतल्ल मैले प्रिन्ट गरेर अफिसमा राख्न लाएको हो" । उनको यो भनाइले दैनिक पाठयोजना निर्माणका लागि सन्दर्भसामग्रीको उपलब्धता महत्त्वपूर्ण देखिन आउँछ ।

विद्यालय २ मा भने व्यवस्थित पुस्तकालय रहेको, शिक्षकसमेत जागरुक भएर सन्दर्भसामग्री हेर्ने गरेको र शिक्षणका लागि वार्षिक कार्ययोजनासमेत निर्माण गरेको पाइएको छ । उनीहरूले व्याकरणको कक्षाशिक्षणमा उदाहरण र प्रयोग अभ्यासको उपयोग गर्नुले यो कुरा स्पष्ट भएको छ । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् :

हामी हेर्छौं सर पाठ्यक्रम पनि । हाम्रो यहाँ व्यवस्थित पुस्तकालय रहेको छ । हामीसँग यहाँ पर्याप्त सन्दर्भसामग्रीहरू छन् । हामी विशिष्टीकरण तालिका पनि हेर्छौं । पहिला पाठ्यपुस्तक नआउँदा हामीले पाठ्यक्रम मात्रै हेरेर पनि पढाएकै हो । यी सामग्री हेरेरै हामीले वार्षिक कार्ययोजना बनाउने भएकाले पाठ्यक्रमका उद्देश्य निर्धारणमा समस्या हुँदैन ।

यसरी सबै शिक्षकहरूले व्याकरणका उद्देश्य निर्धारण गर्दा पाठ्यक्रमअनुरूप गर्नुपर्ने बताए पनि विद्यालय १ मा यो कुराको अभाव देखिएको छ । यस विद्यालयको व्याकरण शिक्षण पहिचान र प्रयोगमा आधारित नभई सैद्धान्तिक ज्ञानमा आधारित हुनुले यो कुरा पुष्टि भएको छ ।

शैक्षणिक सामग्री निर्माण र उपयोगको अवस्था

व्याकरण शिक्षणमा शैक्षणिक सामग्रीको उपयोग महत्त्वपूर्ण हुन्छ । शैक्षणिक सामग्रीले व्याकरण शिक्षणलाई सरल, रोचक र प्रभावकारी बनाउँछन् । लामा (सन् २०२५) का विचारमा यस्ता सामग्रीले सिद्धान्त र अभ्यासलाई जोड्ने काम गरेका हुन्छन् । सिकारुको सिकाइ संलग्नता र उपलब्धि बढाउन पनि शैक्षणिक सामग्री उपयोगी हुन्छन् । सोरोहिटी र ऐनी (सन् २०२०) ले शैक्षणिक सामग्रीको उपयोगले सिकाइलाई रोचक बनाउने र विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता बढाउन मद्दत गर्ने बताएका छन् । उनीहरूले व्याकरण शिक्षणका शैक्षणिक सामग्रीका रूपमा खेल, संवाद, चित्र, प्रविधिको प्रयोग हुनसक्ने उल्लेख गरेका छन् । त्यस्तै रोसिटर (सन् २०२१) ले शैक्षणिक सामग्रीको प्रयोगले व्याकरणको सिकाइ जीवन्त र सन्दर्भमुखी बन्छ भन्दै यसको आवश्यकता औँल्याएका छन् । शिक्षणमा शैक्षणिक सामग्रीको आवश्यकता र महत्त्व बोध गर्दै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) ले शैक्षणिक सामग्री निर्माण र वितरण कार्यलाई व्यवस्थित गरिने तथा शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक पर्ने न्यूनतम सामग्री विद्यालयमा अनिवार्य रहनुपर्ने व्यवस्थालाई कार्यान्वयनमा ल्याउने नीति लिएको छ । व्याकरणका कक्षाशिक्षणको अवलोकनका क्रममा यो नीतिको परिपालना भएको भने देखिएन । यी धारणाका आधारमा व्याकरण सिकाइलाई सरल, प्रयोगपरक र जीवन्त बनाउन शैक्षणिक सामग्रीको उपयोग आवश्यक देखिए पनि कक्षा अवलोकनका क्रममा विद्यालयमा त्यस्ता शैक्षणिक सामग्री नराखिएको तथा कक्षामा पनि प्रयोग नगरिएको पाइएको छ ।

व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षकहरूले पाठ्य, दृश्य, श्रव्यदृश्य जस्ता शैक्षणिक सामग्रीको न्यून प्रयोग गरेको देखिएको छ । उनीहरूले मौखिक प्रकृतिका सामग्री भने प्रयोग गरेको पाइएको छ । व्याकरण शिक्षणका लागि शैक्षणिक सामग्री तयार गर्ने र कक्षाकोठामा तिनको प्रयोग गर्ने सन्दर्भमा सबै शिक्षक कमजोर रहेका छन् । कक्षा अवलोकनका क्रममा कुनै पनि शिक्षकले व्याकरण शिक्षणका लागि भनेर शब्दपत्ती, अर्थपत्ती, वाक्यपत्ती, उच्चारण पत्ती, तालिका, वाक्यसूची, शब्दसूची जस्ता पाठ्य प्रकृतिका सामग्री निर्माण गरेर कक्षामा प्रयोग गरेको पाइएन । व्याकरण शिक्षण गर्दा शिक्षक १ ले पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त कुनै पनि अन्य शैक्षिक सामग्री प्रयोग गरेको पाइएको छैन । शिक्षक २ ले चाहिँ पाठ्यपुस्तकका साथै पहिलोपटकको कक्षा अवलोकनमा नोट टिपिएको डायरी र दोस्रोपटकको कक्षा अवलोकनमा व्याकरणको सन्दर्भपुस्तकसमेत प्रयोग गरेको पाइएको छ । शिक्षक ३ र ४ चाहिँ वार्षिक कार्ययोजनाका आधारमा पाठ्यवस्तु चयन गरेर कक्षामा जाँदा रहेछन् । उनीहरूले थप शैक्षिक सामग्री प्रयोग नगरे पनि पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त त्यो पाठ्यवस्तुसँग सम्बन्धित मौखिक उदाहरण र सन्दर्भ प्रस्तुत गरेका थिए । यस्तो अभ्यास शिक्षक १ र २ ले गरेको देखिएन । यी शिक्षकहरूले व्याकरणका नियम बताउन र पुस्तकमा भएका अभ्यास गराउनमै अधिकांश समय खर्चेका थिए ।

समग्रमा दुवै विद्यालयका शिक्षकहरूले व्याकरण शिक्षण गर्दा शब्दपत्ती, अर्थपत्ती, वाक्यपत्ती, तालिका, सूची, चित्र जस्ता शैक्षिक सामग्री बनाएर प्रयोग गर्ने प्रचलन देखिएन । उनीहरूले पाठ्यपुस्तकलाई बढी महत्त्व दिएर प्रयोग गरेका थिए । कुनै शिक्षकले पनि कक्षामा पाठ्यक्रम लिएर गएका थिएनन् । शिक्षक २ ले डायरी र व्याकरणको सन्दर्भपुस्तक उपयोग गरेको देखियो भने शिक्षक ३ र ४ ले मौखिक उदाहरण र सन्दर्भको उपयोग गरेको पाइयो । शैक्षिक सामग्रीको व्याकरण शिक्षणमा परेको प्रभाव अध्ययन गर्दा डायरी र सन्दर्भपुस्तकको तुलनामा उदाहरण र कक्षाकोठाका सन्दर्भको उपयोग बढी प्रभावकारी भएको थियो । व्याकरणको सैद्धान्तिक प्रस्तुतीकरणमा विद्यार्थीले रुचि राखेको पाइएन ।

व्याकरण शिक्षणका कक्षामा शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग गर्ने सन्दर्भमा शिक्षकहरूलाई सोधिएको प्रश्नमा उनीहरूले दैनिक पाठयोजना र शैक्षिक सामग्री निर्माण गरेर उपयोग गर्ने नगरेको बताएका थिए । शिक्षक ३ र ४ ले चाहिँ वार्षिक कार्ययोजनाका आधारमा शिक्षण गर्ने गरेको भनेका थिए । कक्षा शिक्षणको अवलोकनका क्रममा शिक्षक ३ र ४ ले वार्षिक कार्ययोजना बनाएको पाइएको छ । उनीहरूले पुस्तकालयबाट सन्दर्भसामग्री खोजेर तथा

सहकर्मी शिक्षकबाट पनि सहयोग लिने गरेको धारणा राखेका छन् भने शिक्षक १ र २ ले विद्यालयमा पुस्तकालय नरहेको र सहकर्मीबाट पर्याप्त सहयोग प्राप्त हुन नसकेको धारणा राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक २ भन्छन् :

> व्याकरण शिक्षणका लागि थप सन्दर्भसामग्रीहरू विद्यालयमा उपलब्ध गराइदिए एउटा त्यो हुने हो । ... अब यस्तो बृहत् ज्ञानकोशहरू यताउति केही पनि छैन । ... अब बच्चाहरूलाई यस्तो हुन्छ है भनेर म मोबाइलबाट बुझेर देखाउँछु । मोबाइलबाट देखाएको छु मैले । ... सम्भव भएसम्म चार्टपेपर बनाएर देखाउने हो सर तर यहाँ चलन छैन ।

विषयविज्ञ ४ ले भने व्याकरण शिक्षणमा गोजीतालिका, शब्दार्थपत्ती, प्रविधिको उपयोग तथा श्रव्यदृश्य सामग्री निर्माण गरी प्रयोग गर्न सकिने धारणा राखेका छन् । व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा कुनै शिक्षकले पनि विद्यार्थीसामु प्रस्तुत गर्ने सामग्री लिखितरूपमा निर्माण गरेर प्रयोग गरेको देखिएन । शिक्षक २, ३ र ४ ले कक्षामा पर्याप्त मात्रामा उदाहरण र सन्दर्भ प्रयोग गरेको पाइएको छ भने शिक्षक १ लाई चाहिँ व्याकरणका उदाहरण र सन्दर्भ निर्माणमा समस्या भएको देखिएको छ । अन्तर्वार्ताका क्रममा शिक्षकहरूले व्याकरणको शिक्षणमा शैक्षणिक सामग्रीको उपयोग आवश्यक रहे पनि त्यस्ता सामग्री निर्माण गर्ने प्रचलन नरहेको बताएका र कक्षा अवलोकनमा पनि त्यस्ता सामग्रीको उपयोग गरेको नपाइएकाले शिक्षकका अभिमत र वास्तविक प्रयोगमा तालमेल भएको छ ।

शिक्षण विधिको प्रयोग

व्याकरणको शिक्षण प्रभावकारी बनाउनका लागि उपयुक्त विधिको चयन आवश्यक हुन्छ । परम्परागत रूपमा भाषाशिक्षणमा प्रचलित विधिहरू निगमन, आगमन, व्याकरण अनुवाद, प्रत्यक्ष, श्रुतिभाषिक, संज्ञानात्मक जस्ता विधिलाई पनि व्याकरण शिक्षणमा प्रयोग गर्ने गरिएको पाइन्छ । वर्तमान समयमा व्याकरण शिक्षणलाई सन्दर्भपरक र प्रयोगमूलक बनाउनुपर्ने अवधारणा विकास भएको छ । यसअनुरूप व्याकरण शिक्षणका कार्यमूलक, सम्प्रेषणात्मक, खेल तथा सङ्गीत, सन्दर्भपरक, सहपाठी सहकार्यात्मक र प्रविधिमा आधारित विधि पनि प्रचलित रहेका छन् ।

कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षकहरूले व्याकरण शिक्षणका परम्परागत विधिको ज्यादा प्रयोग गरेको पाइएको छ । उनीहरूले मूलतः व्याकरण शिक्षणका आगमनात्मक,

निगमनात्मक र कार्यमूलक विधि प्रयोग गरेका छन् । खासगरी शिक्षक १ र २ ले निगमन विधिको प्रयोग गरेका थिए । उनीहरूले कक्षामा सर्वप्रथम नियम र परिभाषा प्रस्तुत गर्दै अन्त्यमा उदाहरण र अभ्यास गराएका थिए । उनीहरूको कक्षा अन्तर्क्रियात्मक थिएन । कुनै रोचक र नवीन क्रियाकलाप नहुनाले विद्यार्थीहरू निष्क्रिय भएका थिए । शिक्षक ३ र ४ ले कक्षामा बढीजसो आगमन र कार्यमूलक विधिको प्रयोग गरेका थिए । उनीहरूले सर्वप्रथम उदाहरण र सन्दर्भ प्रस्तुत गरेर क्रियाकलाप गराइसकेपछि आवश्यक भएमात्र व्याकरणका नियम र परिभाषा दिएका थिए । उनीहरूले प्रशस्त मौखिक तथा लिखित उदाहरण दिएर कार्य गराउने र अन्त्यमा मात्र नियममा पुग्ने तरिका अपनाएका थिए । उनीहरूले सकेसम्म नियमविना नै अभ्यासात्मक कार्यकलापका माध्यमबाट व्याकरण सिकाएका थिए । व्याकरण शिक्षणका क्रममा उपयोग गरिएका यी विधिमध्ये आगमन र कार्यमूलक विधि बढी प्रभावकारी देखिएका छन् । आगमन र कार्यमूलक विधिको प्रयोगबाट शिक्षकको कम सक्रियतामा पनि सिकारुले सिक्न सकेका, पर्याप्त कार्यको अवसर पाएका, सिकाइ उपलब्धि छिटो हासिल भएको र विद्यार्थीले पनि अन्तर्क्रियात्मक ढङ्गले रमाउँदै सिकेका थिए ।

व्याकरण शिक्षणका विधिका सम्बन्धमा शिक्षक १ र २ ले उदाहरणबाट परिभाषामा पुग्ने आगमनात्मक विधिको पक्ष लिएका छन् । शिक्षक १ भन्छन् “परिभाषा त हामी सिकाउँछौँ । परिभाषाभन्दा पनि पहिला उदाहरण दिन्छौँ । ... प्रायः कक्षामा विद्यार्थीहरूलाई उठाएर सोध्ने, उदाहरणहरू भन्दिने, लेखिदिने अनि काम गराउने गर्छौं” । शिक्षक ३ र ४ ले भने विभिन्न उदाहरण र सन्दर्भलाई जोड दिएका छन् । शिक्षक ४ ले अझ व्याकरण शिक्षणमा सैद्धान्तिकतालाई अस्वीकार नै गरेका छन् । उनले व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा शिक्षक नै अद्यावधिक भई पाठ्यक्रम र विशिष्टीकरण तालिकालाई ध्यान दिई कक्षाकोठाको सन्दर्भलाई अधिकतम उपयोग गर्न सुझाएका छन् । उनी भन्छन् :

> मचाहिँ पहिला उदाहरण दिने, त्यसमा विद्यार्थीलाई थप्न लगाउने, भन्न लगाउने, लेख्न लगाउने र अभ्यास गराउने गर्छु । पहिचान र प्रयोगमै जोड दिन्छु । नियम र परिभाषा त छँदै छैन । विद्यार्थीलाई कक्षामा उठाएर नै सोध्छु । भन्न लगाउँछु । बोल्न र लेख्न व्याकरण मिलाएर जानेपछि त भइहाल्यो नि । नियम किन चाहियो ?

व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणका सम्बन्धमा लिइएको अन्तर्वार्ताका क्रममा शिक्षक १ र २ ले कक्षामा व्याकरण शिक्षण गर्दा आगमन विधिको प्रयोग गर्नु उपयुक्त हुने सुझाए

पनि कक्षाकोठामा उनीहरूको प्रयोग निगमनात्मक प्रकृतिको पाइएको छ । उनीहरूको भनाइ र गराइमा फरक देखिएको छ । शिक्षक ३ र ४ ले व्यक्त गरेका धारणा र कक्षाकोठामा गरेको प्रयोगका बिचमा तालमेल मिलेको छ ।

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप

व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षक र विद्यार्थीले सम्पन्न गरेका शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई निम्न उपशीर्षकमा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

व्याकरण शिक्षणको तरिका

कक्षामा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्दा विद्यार्थीकेन्द्रित र बालमैत्री हुनुपर्ने मान्यता प्रचलित छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) ले सिकारुको सहभागितामा योजना निर्माण, परियोजना कार्य, क्षेत्रभ्रमण, समस्या समाधान, आविष्कारमुखी अध्ययन, प्रवर्तनमुखी शिक्षण पद्धतिलाई सिकाइ सहजीकरणमा उपयोग गर्नुपर्ने नीति लिएको छ । कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ खोजमुखी, अन्तर्क्रियात्मक र प्रयोगात्मक हुनु जरुरी हुन्छ । त्यस्तै विद्युतीय सूचना र प्रविधिमा आधारित शिक्षण पनि अहिलेको आवश्यकता बनेको छ ।

शिक्षकहरूले व्याकरण शिक्षणका क्रममा विभिन्न तरिका अपनाएका छन् । शिक्षक १ ले पहिलो दिनको कक्षामा लेख्यचिह्न पढाउँदा सुरुमा लेख्यचिह्नका नाम, सङ्केत र उदाहरण लेखेर तिनका बारेमा बुझाएका थिए । दोस्रो दिनको कक्षामा उनले विभक्ति शिक्षण गर्दा विभक्ति चिह्न लेखेर तिनको परिचय दिँदै तिनले वाक्यमा सम्पन्न गर्ने कार्यका बारेमा व्याख्या गरेका थिए । तेस्रो दिनको उनको व्याकरणको कक्षाशिक्षण पनि आदरको सैद्धान्तिक चर्चा गर्दै प्रारम्भ भएको थियो । यसरी परिभाषा र उदाहरण प्रस्तुत गरिसकेपछि मात्र उनी अभ्यासमा पुगेका थिए । उनको कक्षा शिक्षण हेर्दा नियमबाट प्रयोगमा पुग्ने निगमनात्मक प्रकृतिको देखिन्छ । शिक्षक २ ले पहिलो दिनको कक्षाशिक्षणमा शब्दबनोटको सैद्धान्तिक अवधारणा बताएर उपसर्गको परिभाषा र प्रयोग बताएका थिए । दोस्रो दिनको कक्षामा लेख्यचिह्नको सैद्धान्तिक चर्चा गरेर मात्र तिनको प्रयोग सिकाएका थिए । तेस्रो पटकको कक्षामा पनि नामको परिचय र प्रकारको चर्चा गर्दै शिक्षण प्रारम्भ गरेका थिए । यसरी उनको व्याकरण शिक्षणको तरिका पनि निगमनात्मक प्रकृतिको नै देखिन्छ ।

शिक्षक ३ ले पहिलो दिनको कक्षाशिक्षणमा क्रियापद सिकाउँदा उदाहरणबाट प्रारम्भ गरेर मौखिक प्रश्नोत्तर गराउँदै नियममा पुगेका थिए । दोस्रो दिनको शिक्षणमा उनले काल शिक्षण गर्दा उदाहरणबाटै कक्षा प्रारम्भ गरेर अभ्यासमा समाप्त गरेका थिए । तेस्रो दिनको शिक्षणमा पनि उनले लिङ्गको अवधारणा सिकाउँदा सैद्धान्तिक चर्चाविना नै प्रयोग अभ्यासमा आधारित भएर विद्यार्थीलाई सिकाएका थिए । यसरी शिक्षक ३ ले पहिलो दिनको कक्षामा आगमनात्मक प्रकृतिको शिक्षण गरे पनि दोस्रो र तेस्रो दिनको कक्षामा आगमन र निगमनभन्दा फरक अभ्यासात्मक कार्यकलापमुखी ढङ्गले व्याकरण शिक्षण गरेको देखिन्छ । शिक्षक ४ ले कक्षा अवलोकन गरिएको पहिलो दिनको कक्षामा निपात पढाउँदा कक्षाकोठाका सन्दर्भ, मौखिक र लिखित उदाहरण तथा पाठ्यपुस्तकका क्रियाकलाप गराएका थिए । दोस्रो दिनको शिक्षणमा क्रियायोगी पढाउँदा उनले उदाहरण र क्रियाकलाप गराएर सैद्धान्तिक ज्ञानसमेत आंशिक रूपमा प्रदान गरेका थिए । तेस्रो दिनको शिक्षणमा उनले भाव पढाउँदा उदाहरण र क्रियाकलापकै माध्यमबाट सिकाएका थिए । उनले पनि निगमन र आगमन विधिभन्दा उदाहरण र सन्दर्भबाट व्याकरण सिकाउँदै कक्षाकार्यमा जोड दिएको देखिन्छ ।

समग्रमा शिक्षक १ र २ को झुकाव निगमन विधिमा रहेको पाइन्छ । शिक्षक ३ र ४ ले चाहिँ निगमन विधिको प्रयोग सकेसम्म गरेका छैनन् । उनीहरूले आवश्यक पर्दामात्र आगमन विधिको प्रयोग गरेका छन् । उनीहरूले कक्षामा बढीभन्दा बढी उदाहरण दिने र विद्यार्थीलाई क्रियाकलाप गराएका छन् । विद्यार्थीमा शिक्षण विधिको प्रभाव अवलोकन गर्दा उनीहरूले निगमनभन्दा आगमन विधि र क्रियाकलाप बढी रुचाएका छन् । उनीहरूले सैद्धान्तिक ज्ञानमा कम चासो दिएको र कक्षा क्रियाकलापमा बढी रमाएको देखिन्छ । व्याकरणको निगमनात्मक शिक्षणमा शिक्षकमात्र बढी सक्रिय भएको, कक्षामा अन्तर्क्रिया कम भएको तथा शिक्षण सिकाइ निरस भएको देखिएको छ । यसको विपरीत आगमनात्मक र कार्यमूलक तरिकाले व्याकरण शिक्षण गर्दा विद्यार्थी पनि सक्रिय भएको, कक्षामा छलफल र अन्तर्क्रिया प्रशस्त भएको तथा शिक्षण सिकाइ रोचक भएको पाइएको छ । पाठ्यवस्तुका उपलब्धि पनि कक्षा कार्यकलाप र अभ्यासबाटै बढी स्पष्ट रूपमा हासिल भएका छन् ।

अन्तर्वार्ताका क्रममा शिक्षक १ ले कक्षामा उदाहरण, प्रश्नोत्तर र शब्दपत्तीको उपयोग गर्ने गरेको भनेका थिए । शिक्षक २ ले आगमनात्मक तरिका र समूह विभाजन गरेर शिक्षण गर्ने गरेको बताएका थिए । यस सन्दर्भमा शिक्षक २ को भनाइ साभार गरिएको

छ । उनले भनेका थिए "सकेसम्म उनीहरूलाई नै सक्रिय गराएर गराउने गतिविधिहरू गर्छौं हामीले सम्भव भएसम्म । ... अब जस्तै अँ......... एउटा समूह बनाएर, एउटा समूहले गरेको अर्को समूहलाई हेर्न दिएर । त्यसरी साटासाट गरेर पनि गर्ने गरेका छौं । अँ........ त्यही नै हो सर" । कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षक १ र २ ले भने जस्तो अवस्था व्याकरणको शिक्षण सिकाइमा प्रयोग भएको भेटिएन । शिक्षक ३ र ४ ले अन्तर्वार्ताका क्रममा भनेका समूह कार्य, छलफल, प्रश्नोत्तर, खेल, कक्षाकोठाको सन्दर्भको उपयोग र कक्षा प्रस्तुतीकरण गर्न लगाउने जस्ता तरिका वास्तविक कक्षाशिक्षणमा पनि अपनाएको पाइएको छ । यसरी शिक्षक १ र २ को धारणा र कक्षाशिक्षणका बिचमा तालमेल भएको पाइएको छैन भने शिक्षक ३ र ४ का धारणा र कक्षाशिक्षणको प्रयोग व्यवहारमा तालमेल भएको पाइएको छ ।

निर्देशन प्रदान र पालना

कक्षाकोठामा शिक्षण सिकाइका क्रममा शिक्षकले सिकारुलाई निर्देशन प्रदान गर्नुपर्ने हुन्छ । यस क्रममा शिक्षकबाट स्पष्ट निर्देशन प्राप्त भएमा विद्यार्थीको सिकाइ छिटो र दिगो हुने गर्छ । व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा शिक्षकले दिने निर्देशनहरू व्याकरणको नियम बोध गराउने किसिमका नभई तिनको भाषिक कार्यको बोध र प्रयोग गराउने दिशामा केन्द्रित हुनुपर्छ । शिक्षकले प्रदान गर्ने निर्देशन स्पष्ट, सिलसिलाबद्ध र विद्यार्थीमैत्री भएमात्र विद्यार्थीले व्याकरणको प्रयोग सजिलै सिक्न सक्छन् ।

व्याकरण शिक्षणका क्रममा शिक्षकले विद्यार्थीलाई निर्देशन प्रदान गरेको र विद्यार्थीले उक्त निर्देशन पालना गरे नगरेको भन्ने विषय कक्षामा अवलोकन गर्दा शिक्षक १ को प्रस्तुति कमजोर रहेको छ । कक्षाकोठामा उनले दिएका निर्देशन अस्पष्ट थिए । उनले विद्यार्थीहरूलाई निर्देशन दिँदा विद्यार्थीतिर फर्केर भनेको पनि देखिएन । सेतोपाटीमा लेख्दै गर्दा उनले सेतोपाटीमा लेखिएको कुरा सार्न, किताब पल्टाएर हेर्न तथा किताबका अभ्यासहरू गर्न विद्यार्थीलाई निर्देशन दिएका थिए । उनले दिएको निर्देशन विद्यार्थीले नबुझेर साथीलाई सोधेको पनि देखियो । उनले दिएका निर्देशन प्रभावकारी नभएकै कारण कक्षामा थोरै विद्यार्थी भए पनि उनीहरूले हल्ला गर्ने, उतायता हिँड्ने जस्ता गतिविधि गरेका थिए । शिक्षक २, ३ र ४ ले विद्यार्थीलाई दिएका निर्देशन स्पष्ट थिए । उनीहरूले विद्यार्थीले गर्नुपर्ने काम दोहोर्‍याई तेहेर्‍याई भनेका थिए । विद्यार्थीहरूले स्पष्ट निर्देशन पाएपछि कक्षाको

वातावरण शान्त हुने रहेछ । विद्यार्थीहरू शिक्षकले भनेको काम गर्न रुचाउँदा रहेछन् । यसबाट अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि पनि छिटो हासिल भएको देखियो । शिक्षकले कक्षामा प्रदान गर्ने निर्देशनको प्रभाव कक्षा व्यवस्थापन र सिकाइ उपलब्धिमा प्रयत्क्ष परेको पाइयो ।

अन्तर्वार्ताका क्रममा शिक्षकहरूले पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन लामा र अस्पष्ट भएकाले त्यस्ता निर्देशनलाई सरल र स्पष्ट बनाउनुपर्ने प्रतिक्रिया दिएका छन् । उनीहरूले शिक्षण सिकाइका क्रममा पनि शिक्षकले स्पष्ट र सरल निर्देशन दिनुपर्ने बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ३ भन्छन् “व्याकरण शिक्षणमा सरल र स्पष्ट निर्देशनको आवश्यकता हुन्छ । शिक्षकले भनेको राम्रोसँग सुनेर बुझेमात्र विद्यार्थीले अपेक्षित काम सम्पन्न गर्न सक्छन् । यसका लागि शिक्षकले विद्यार्थीलाई दोहोऱ्याई तेहेऱ्याई प्रस्ट पारिदिनुपर्छ” । यसरी व्याकरणको शिक्षण सिकाइका क्रममा उनीहरूले विद्यार्थीलाई दिएका निर्देशन अध्ययन गर्दा शिक्षक १ ले प्रदान गरेका निर्देशन अस्पष्ट पाइएकाले उनको भनाइ र गराइमा तालमेल भएको पाइएन । अन्य शिक्षकहरूले दिएका निर्देशन सरल र बोधगम्य पाइएकाले उनीहरूका धारणा र प्रयोगमा समानता पाइएको छ ।

उदाहरण र प्रयोगको स्थिति

व्याकरण शिक्षणका क्रममा उदाहरण प्रयोग गर्नु तथा प्रयोगको अभ्यास गराउनु अनिवार्य हुन्छ । उदाहरणको प्रयोगले व्याकरण शिक्षणलाई सन्दर्भपरक बनाउँछ । त्यस्तै व्याकरणलाई सन्दर्भसहित प्रयोग गर्न जान्नलाई प्रयोगको अभ्यास पनि उत्तिकै आवश्यक हुन्छ । अधिकारी (सन् २०१७) र सान्बा (सन् २०२१) ले व्याकरण शिक्षणमा नियमको प्रयोगमात्र अपर्याप्त हुने तथा उदाहरण र प्रयोगको अभ्यास आवश्यक हुने बताएका छन् । उदाहरण र प्रयोगविनाको व्याकरण शिक्षण सिकाइ बोधगम्य नहुने उनीहरूको धारणा छ । झाङ (२००९) ले पनि व्याकरणको शिक्षणमा उदाहरणको प्रयोग अनिवार्य मानेका छन् । उनका विचारमा व्याकरण शिक्षणमा उदाहरण र प्रयोग नसिकाई नियममात्र सिकाउन खोज्नु निरुद्देश्य र अप्रभावकारी हुन्छ । यी सन्दर्भका आधारमा व्याकरण शिक्षणमा उदाहरण र प्रयोगको अभ्यास अत्यावश्यक देखिन्छ ।

कक्षा अवलोकनका क्रममा व्याकरण शिक्षणका कक्षामा उदाहरण र प्रयोगको उपयोग सबै शिक्षकहरूले गरेको पाइएको छ । तुलनात्मकरूपमा अरू शिक्षकभन्दा शिक्षक ४ ले बढी मात्रामा उदाहरण प्रस्तुत गरेका थिए । शिक्षक १ र २ ले सैद्धान्तिक ज्ञानसँगै

उदाहरण पनि दिएका थिए । उनीहरू पाठ्यपुस्तकमा दिइएका उदाहरणमा बढी भर परेका थिए । आफैले नयाँ उदाहरण बनाएर कक्षामा प्रस्तुत गर्ने क्षमता उनीहरूमा कम रहेको देखिएको छ । शिक्षक ३ र ४ ले चाहिँ उदाहरण र प्रयोगमा बढी जोड दिई सैद्धान्तिक ज्ञानलाई कम महत्त्व दिएका थिए । उनीहरूले पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त नयाँ उदाहरण र सन्दर्भ कक्षामा प्रस्तुत गरेका थिए । शिक्षक ४ ले त झनै कक्षाका सन्दर्भ, समसामयिक घटना, कक्षाबाहिरको परिवेश, विद्यार्थीका नामका वाक्यलाई उदाहरण बनाएर प्रस्तुत गरेका थिए । यसो गर्नाले उनको कक्षा सबैभन्दा रोचक र अन्तर्क्रियात्मक बनेको थियो ।

सबै शिक्षकहरूले सबै दिनका व्याकरण शिक्षणका कक्षामा उदाहरणको प्रयोग गर्नुले व्याकरण शिक्षणमा यसको अनिवार्य आवश्यकता रहेको पुष्टि भएको छ । शिक्षकहरूले अन्तर्वार्ताका क्रममा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यास र क्रियाकलाप दिँदा तथा शिक्षण गर्दा उदाहरणमा आधारित हुनुपर्ने बताएका छन् । पाठ्यपुस्तकमै उदाहरण दिनाले विषयवस्तुमा नयाँ अथवा कमजोर शिक्षकलाई शिक्षण गर्न सहज हुने तथा विद्यार्थीहरूलाई पनि शिक्षकको सहयोगविना नै अभ्यास र क्रियाकलाप गर्न सजिलो हुने उनीहरूको धारणा रहेको छ । त्यस्तै व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा उदाहरणको आवश्यकता औँल्याउँदै शिक्षक २ भन्छन् "उदाहरण दिएर सिकायो भने विद्यार्थीले चाँडो सिक्छन् । उदाहरणका आधारमा उनीहरूले आफै अभ्यास तथा पुनरावृत्ति गर्न समेत पाउँछन्" । शिक्षक ४ ले व्याकरण शिक्षणमा उदाहरण नहुँदा नियम मात्रै जान्ने तर प्रयोग गर्न नजान्ने अवस्था सिर्जना हुने बताएका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् :

> उदाहरण नदिई व्याकरण शिक्षण गर्नु भनेको बालुवामा पानी खन्याए सरह हो । ... विद्यार्थीले कस्तो अवस्थामा कुन नियम कसरी प्रयोग गर्ने रहेछ भन्ने आफै हेरेर, पढेर पनि पत्ता लगाउन सक्छन् । नियम मात्रै जानेर के गर्नु ? प्रयोग हो नि जान्नुपर्ने । यसका लागि उदाहरण दिएर प्रयोगको अभ्यास बढाउनु उपयुक्त हुन्छ ।

कक्षा अवलोकनका क्रममा व्याकरण शिक्षणका कक्षामा उदाहरणको बढी प्रयोग गर्नाले शिक्षण सिकाइ रोचक भएको, विद्यार्थीहरूले छिटो सिकाइ गरेको, कक्षाकोठामा अन्तर्क्रिया बढी भएको तथा शिक्षकले कम परिश्रम गर्नुपरेको देखिएको छ । यसले व्याकरण शिक्षणमा उदाहरण र प्रयोगको आवश्यकता रहेको पुष्टि हुन्छ ।

विद्यार्थी सहभागिताको अवस्था

शिक्षण सिकाइका क्रममा विद्यार्थीको सहभागिता अनिवार्य हुनुपर्छ । व्याकरण शिक्षणको उद्देश्य भनेकै विद्यार्थीको क्षमता विकास गर्ने भएकाले यस प्रक्रियामा उनीहरूको संलग्नता अपरिहार्य हुन्छ । शिक्षणलाई रोचक र अन्तर्क्रियामुखी बनाउनका लागि पनि कक्षामा विद्यार्थी सहभागिता बढाउनैपर्ने हुन्छ । यस्तो कार्यले विद्यार्थीको सिकाइ दिगो बन्ने, प्रयोगात्मक कार्यको अवसर पाउने, भाषिक दक्षतामा अभिवृद्धि हुने, आत्मविश्वास बढ्ने तथा आलोचनात्मक सोचको विकास हुने देखिन्छ । अधिकारी (सन् २०१७), लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) तथा पव्लक (सन् २०२४) ले पनि व्याकरण शिक्षण सिकाइका क्रममा विद्यार्थीको सक्रिय संलग्नता र सहभागिता हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । यस सम्बन्धमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) मा “सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलापको छनोट र प्रयोगमा सिकारुको सक्रिय सहभागिता गराउने नीति अवलम्बन गरिने छ” (पृ. ३९) भन्ने नीतिगत व्यवस्था गरिएको छ । यसरी व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता हुनैपर्ने देखिन्छ ।

व्याकरण शिक्षणका कक्षामा विद्यार्थीको सहभागिता गराउने सन्दर्भमा शिक्षक १ र २ को क्षमता कमजोर रहेको पाइएको छ । उनीहरूले व्याकरणका विषयवस्तुको छलफलका क्रममा एक दुईजना विद्यार्थीलाई प्रश्न गर्ने, सेतोपाटीमा लेखिएका नियम र उदाहरण सार्ने तथा किताबमा दिइएका अभ्यास पूरा गर्ने कार्यमा विद्यार्थीलाई सहभागी गराएका थिए । शिक्षक ३ र ४ ले चाहिँ व्याकरण शिक्षणमा विद्यार्थी सहभागितालाई उच्च प्राथमिकता दिएका थिए । शिक्षक ३ ले किताबमा दिइएका पाठ पढ्न विद्यार्थीलाई नलगाएर आफैले पढिदिए पनि मौखिक प्रश्नोत्तर गराउने, सेतोपाटीमा गएर लेख्न लगाउने, कपीमा लेखेको कुरा भन्न लगाउने जस्ता कुरामा विद्यार्थीको सहभागिता गराएका थिए । शिक्षक ४ ले चाहिँ किताबमा दिएका पाठ र अभ्याससमेत विद्यार्थीलाई नै पढ्न लगाए । उनले मौखिक छलफल र प्रश्नोत्तर गराउँदा तथा सेतोपाटीमा लगेर लेख्न लगाउँदा सकेसम्म कक्षाका सबै विद्यार्थीलाई समेटेका थिए । सिकाइमा कमजोर, कक्षामा हल्ला गर्ने अनि काम नगरी बस्ने विद्यार्थी उनको नजरमा परेका थिए । अरू शिक्षकले यसरी सिकाइ क्षमता कमजोर भएका वा कक्षामा काम नगरी हल्ला गरेर बस्ने विद्यार्थीलाई सिकाइमा सहभागी बनाएको पाइएन ।

शिक्षकका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीको सहभागिता दुईओटा कुराले प्रभावित हुने देखिएको छ । पहिलो कुरा कक्षामा धेरै विद्यार्थी भएको अवस्थामा विद्यार्थी सहभागिता बढी हुने रहेछ । थोरै विद्यार्थी हुँदा त्यहाँ अन्तर्क्रिया कम हुने र शिक्षण सिकाइमा उनीहरूको सहभागिता पनि नाम मात्रैको हुने पाइएको छ । विद्यालय १ का कक्षामा विद्यार्थी कम भए पनि (प्रत्येक कक्षामा ८/१०) उनीहरू सिकाइमा सक्रिय पाइएनन् । उता विद्यालय २ मा प्रत्येक कक्षामा ५०/५५ जना विद्यार्थी हुँदा पनि उनीहरूको सक्रियता बढी थियो । धेरै विद्यार्थी भएको कक्षामा प्रतिष्पर्धा बढी हुनाले पनि उनीहरू शिक्षण सिकाइमा बढी सक्रिय भएको देखिएको छ । दोस्रो कुरा व्याकरणको शिक्षण गर्दा जुन शिक्षकले सैद्धान्तिक ज्ञानको चर्चा गरे, उनीहरूको कक्षामा विद्यार्थीहरूले कम रुचि देखाएका छन् । सैद्धान्तिक नियम, परिभाषा र वर्गीकरण प्रस्तुत गरिएका शिक्षक १ र २ का कक्षामा विद्यार्थीहरूको सहभागिता नगण्य थियो । सैद्धान्तिक ज्ञानविना नै प्रयोग सन्दर्भ र उदाहरण प्रस्तुत गर्ने शिक्षक ३ र ४ का कक्षामा विद्यार्थी सहभागिता बढी पाइएको छ । यसरी व्याकरण शिक्षणका कक्षामा विद्यार्थी सहभागिता बढाउने कुरा कक्षामा विद्यार्थीको उपस्थिति तथा शिक्षकले प्रयोग गर्ने शिक्षण विधि र कार्यकलापमा भर पर्ने देखिन्छ ।

शिक्षकहरूले व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीहरूको सक्रिय सहभागिता गराउनुपर्ने बताएका छन् । शिक्षक २ भन्छन् “व्याकरण शिक्षण गर्दा विद्यार्थीलाई सहभागी गराउनैपर्छ । विद्यार्थीको व्याकरण प्रयोगको दक्षता र क्षमता विकास गराउन उनीहरूलाई विषयवस्तुमा आकर्षित गर्नु आवश्यक छ” । त्यस्तै शिक्षक ३ का विचारमा व्याकरण शिक्षणमा विद्यार्थी सहभागिताले उनीहरूका चारैओटा भाषिक सिपको विकासमा बराबर मद्दत पुग्छ । उनी भन्छन् “वास्तवमा व्याकरण शिक्षण भनेको पनि भाषाकै शिक्षण हो । भाषाशिक्षण भाषाका चारओटा सिपमा आधारित हुन्छ । यो सिपमा आधारित विषय भएकाले विद्यार्थीको सहभागिताविना यसको कल्पना गर्न सकिँदैन” । यसरी शिक्षकहरूले अन्तर्वार्ताका क्रममा व्याकरण शिक्षणमा विद्यार्थीको सहभागिता आवश्यक रहेको बताएका र कक्षा अवलोकनमा यो कुरा पाइएकाले उनीहरूका धारणा र व्यवहारमा समानता पाइएको छ ।

कक्षाकार्यको प्रकृति र अवसर

व्याकरणको शिक्षणमा कक्षाकार्यलाई महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । कक्षाकार्यले विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता बढाउँछ । व्याकरणका नियमलाई सन्दर्भपरक र प्रयोगमूलक बनाउन

कक्षाकार्यले मद्दत गर्छ । यसले सिकाइलाई दीर्घकालीन बनाउनुका साथै रोचक र नवीन पनि बनाउँछ । पव्लक (सन् २०२४) ले व्याकरणको कक्षाकार्यले विद्यार्थीलाई व्याकरणका नियम सजिलै बुझ्न मद्दत पुग्ने र तुरुन्तै प्रतिक्रिया पाउने भएकाले गल्ती सुधार्न सहयोग पुग्ने भनेका छन् । व्याकरणको कक्षाकार्यका रूपमा खेलमा आधारित गतिविधि, समूहकार्य, संवादात्मक अभ्यास, लेखन अभ्यास जस्ता कार्य गराउन सकिन्छ । यस्ता कक्षाकार्य गराउँदा सबै विद्यार्थीलाई समान अवसर दिनु आवश्यक हुन्छ ।

व्याकरण शिक्षण गरेका ४ जना शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकन गर्दा उनीहरूले कक्षाकार्यलाई जोड दिएको पाइएको छ । गृहकार्य दिँदा विद्यार्थीले नगर्ने र गरिहाले पनि साथीको सारेर ल्याउने अथवा अभिभावकले सिकाइदिने गरेको उनीहरूको अनुभव छ । शिक्षक १ ले व्याकरणको कक्षाकार्य गराउँदा सेतोपाटीमा लेखिएका परिभाषा र उदाहरण सार्न लगाउने, सेतोपाटीमा दिइएका प्रश्नको उत्तर लेख्न लगाउने, किताबबाट सार्न लगाउने जस्ता लेखनसँग सम्बन्धित कार्य गराएका छन् । तेस्रोपटकको कक्षा अवलोकनमा चाहिँ उनले सामूहिक रूपमा पढ्न लगाएका थिए । शिक्षक २ ले कक्षामा किताबमा दिइएका अभ्यास गर्न लगाउने, सामूहिक रूपमा सोध्ने, सेतोपाटीमा दिइएका प्रश्नको उत्तर लेख्ने जस्ता कार्य गराएका थिए । यी दुवै शिक्षकले कपीमा लेख्ने कार्यलाई बढी महत्त्व दिएका थिए । किताबमा दिएका पाठ र प्रश्नसमेत उनीहरू आफैले पढेका थिए । सेतोपाटीमा लेख्ने क्रममा पनि विद्यार्थीलाई अवसर दिएको पाइएन ।

शिक्षक ३ ले मौखिक प्रश्नोत्तर गराउने, सेतोपाटीमा लेख्न लगाउने, किताबका प्रश्न गर्न लगाउने, छलफल गराउने, सेतोपाटीमा दिइएका प्रश्नको उत्तर कपीमा लेख्न लगाउने जस्ता कक्षाकार्य गराएका थिए । उनले पनि किताबका पाठ वा अभ्यास पठन कार्यमा विद्यार्थीलाई सहभागी गराइनन् । शिक्षक ४ ले कक्षाको प्रारम्भमा मौखिक छलफल गराउने, प्रश्नोत्तर गराउने, सेतोपाटीमा लेख्न लगाउने जस्ता कार्य गराएका थिए । विद्यार्थीले विषयवस्तुको आधारभूत ज्ञान पाइसकेपछि उनले सेतोपाटीका प्रश्नको उत्तर कपीमा लेख्न लगाउने र किताबका अभ्यास कपीमा गर्न लगाएका थिए । शिक्षक ३ र ४ ले छलफल, प्रश्नोत्तर र अन्तर्क्रियात्मक कार्यकलापमा विद्यार्थीलाई बढी सहभागी गराएका थिए । उनीहरूले विद्यार्थीलाई सेतोपाटीमै लगेर लेख्न लगाउने अभ्यास गरेका थिए भने कक्षाकार्यको समान अवसर सबैलाई दिएका थिए ।

व्याकरण शिक्षणमा कक्षाकार्यलाई सबै सरोकारवालाले प्राथमिकता दिएका छन् । विद्यार्थीले गृहकार्य नगर्ने वा गरे पनि अरूको सारेर ल्याउने भएको हुनाले कक्षाकार्य नै गराउनुपर्ने र यस्तै गराउने गरेको धारणा शिक्षकले राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक १ आफ्नो अनुभव सुनाउँदै भन्छन्

> अब धेरजसो त म व्याकरण पढाउँदाखेरी याँ स्कुलमा गर्न लाउँछु अनि गरिसकेपछि त्यसैलाई फेरि दोहोऱ्याएर गरेर आऊ भनेर दिने हो । पुराना प्रश्नहरू हेरेर अब हेर, यो पाठबाट यस्तो प्रश्न आउँछ है भनेर पनि भनिदिने हो । गृहकार्य सकेसम्म कमै दिने । दिए पनि गर्दैनन् त के गर्नु ?

त्यस्तै शिक्षक २ पनि विद्यार्थीलाई व्याकरणको कक्षाकार्य नै गराउनुपर्ने धारणा राख्छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् "मैले त कक्षाकार्यमै जोड दिन्छु । गृहकार्य बच्चाले गर्दैनन् । त्यै भएर म त मेरो ४५ मिनेटको कक्षामा मैले ३० मिनेट पढाएँ भने १५ मिनेट चैं कक्षाकार्य गराउँछु" । कतिपय अभिभावकले गृहकार्यको माग गर्ने गरेको अनुभव शिक्षक ३ ले सुनाएका छन् । यस्तो अनुभव अन्य शिक्षकको पनि रहेको छ । यसरी अभिभावकले गृहकार्यको माग गर्ने गरेको भए पनि कक्षाकार्यमै जोड दिने गरेको धारणा शिक्षकहरूले राखेका छन् । शिक्षक ३ र ४ ले व्याकरणका अभ्यास लेखनपाटीमा विद्यार्थीलाई नै लेख्न लगाउने गरेको अनुभव पनि सुनाएका छन् । विषयविज्ञ ४ ले व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकार्यले विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण मिल्ने र प्रतिस्पर्धाको भावना विकास हुने भन्दै कक्षाकार्यको महत्त्व प्रकाश पारेका छन् । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् "जति सक्यो कक्षामै गराउनुपर्छ । त्यसबाट विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण मिल्छ । एकअर्कामा प्रतिस्पर्धाको भावना पनि सिर्जना हुन्छ । एकअर्काको कापी साटासाट गरेर हेर्ने, मूल्याङ्कन गर्ने पनि हुन्छ" । यसरी सहभागीका धारणामा व्याकरण शिक्षणमा कक्षाकार्य गराउनु नै उपयुक्त रहेको पाइएको छ ।

समग्रमा व्याकरण शिक्षण गरेका ४ जना शिक्षकहरूका १२ ओटा कक्षा अवलोकन गर्दा गृहकार्यलाई भन्दा कक्षाकार्यलाई नै बढी जोड दिएको भेटिन्छ । उनीहरूले कक्षामा गराएका कार्यकलापहरू हेर्दा विद्यालय १ का शिक्षकले भन्दा विद्यालय २ का शिक्षकले बढी विविधतामूलक कक्षाकार्य गराएको पाइन्छ । शिक्षकले अन्तर्वार्ताका क्रममा व्यक्त गरेका धारणासँग उनीहरूको कक्षा प्रस्तुति तुलना गर्दा समानता रहेको देखिन्छ ।

विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान

व्याकरण शिक्षणका क्रममा शिक्षकले विद्यार्थीलाई आवश्यक सहयोग गर्नु अनिवार्य हुन्छ । विद्यार्थीलाई परेका कठिनाइ शिक्षकको सहयोग पाएमा उनीहरूले तत्कालै समाधान गर्न सक्छन् । यस्तो कार्यले व्याकरणको सिकाइ रोचक, प्रभावकारी र दिगो बनाउन मद्दत पुऱ्याउँछ । विद्यार्थीलाई सहायता प्रदान गर्दा शिक्षकले स्पष्ट निर्देशनको प्रयोग गर्नुपर्छ । शिक्षकका निर्देशन प्रस्ट भएमा विद्यार्थीका धेरैजसो समस्या निराकरण हुन्छन् । व्याकरण शिक्षणको क्रममा शिक्षकले उदाहरणसहितको अभ्यास र अन्तर्क्रियात्मक क्रियाकलापमा जोड दिनुपर्छ । शिक्षकले यी कार्यको परीक्षणपश्चात् प्रतिक्रिया र पृष्ठपोषण प्रदान गरेर पनि विद्यार्थीलाई सहयोग गर्नु आवश्यक हुन्छ ।

व्याकरणको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापका वेलामा सबै शिक्षकले विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान गरेको पाइएको छ । शिक्षक १ ले पहिलो दिनको कक्षाशिक्षणमा सेतोपाटीमा लेखेको कुरा सार्ने वेलामा तथा सेतोपाटीमा दिइएका प्रश्नको उत्तर लेख्ने वेलामा अल्मलमा परेका विद्यार्थीलाई सहयोग गरेका थिए । दोस्रो दिनको कक्षामा उनको कक्षा व्यवस्थापन तथा निर्देशन प्रदान प्रभावकारी देखिएन । यो कक्षामा उनले सबै प्रश्न आफै पढेर उत्तर पनि आफै भनिदिने तथा तिनको उत्तरसमेत सेतोपाटीमा आफैले लेखिदिएका थिए । उनी विद्यार्थीलाई शिक्षण सिकाइमा सहजीकरण गर्नेभन्दा पनि विद्यार्थी र अवलोकनकर्तासँग गफ गर्न रुचाएको पाइयो । तेस्रो दिनको कक्षा पनि दोस्रो दिनको झैँ थियो । उनले एकपटक विद्यार्थीले कपीमा लेखेको हेर्नेबाहेक अरू सहयोग प्रदान गरेको देखिएन । शिक्षक २ ले पहिलो दिनको कक्षामा विद्यार्थीलाई स्पष्ट रूपमा निर्देशन दिँदै विषयवस्तुका बारेमा चर्चा गरेका थिए । उनले उपसर्गबाट शब्दनिर्माण गराउँदा विद्यार्थीले नबुझेर सोधेको अवस्थामा सहजीकरण गरेका थिए । उनले सबै विद्यार्थीका लिखित कार्यको परीक्षण गरेर पृष्ठपोषण पनि प्रदान गरेको देखियो । शिक्षण कार्यको बिच बिचमा उनले विद्यार्थीले बुझे नबुझेको पनि सोधेका थिए । दोस्रो दिन लेख्यचिह्न पढाउँदा उनले विद्यार्थीलाई सामूहिक रूपमा प्रश्न सोध्ने, हल्ला गरेको अवस्थामा त्यसलाई नियन्त्रण गर्ने र विद्यार्थीले कक्षाकार्य गरेको वेला वरिपरि घुमेर उनीको काम अवलोकन गरेका थिए । पहिलो दिनको कक्षामा जस्तै त्यो दिन पनि उनले विद्यार्थीको कपी परीक्षण गरेर पृष्ठपोषण दिएका थिए । तेस्रो दिनको कक्षामा पनि उनले पहिला सैद्धान्तिक चर्चा गरेर कार्यको अवसर प्रदान गरेको, विद्यार्थीले कार्य गरिरहँदा वरिपरि घुमेर हेरेको तथा कपी परीक्षण गरेर पृष्ठपोषणसमेत दिएको पाइयो ।

शिक्षक ३ ले पहिलो दिनको कक्षामा विद्यार्थीले गलत उत्तर दिँदा सच्याउन मद्दत गरेका थिए । उनले विद्यार्थीलाई क्रियापदको अवधारणा बुझाउन सहयोग प्रदान गरे । उनले विद्यार्थीले गरेका कक्षाकार्यको परीक्षण गरेर तत्कालै पृष्ठपोषणसमेत दिएका थिए । दोस्रो दिनको शिक्षणमा पनि पहिलो दिनको झैं शिक्षकले विद्यार्थीलाई कालको अवधारणा बुझाउन, कक्षाकार्य गर्न र तिनको परीक्षणपश्चात् सुझाव प्रदान गरेर विद्यार्थीलाई सहयोग गरेको देखियो । तेस्रो दिनको कक्षामा उनले लिङ्गको शिक्षण गर्दा पनि पहिलो र दोस्रो दिनको कक्षामा झै विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान गरेका थिए । शिक्षक ४ ले पहिलो दिनको कक्षामा विद्यार्थीलाई निपात पहिचान गर्न, निपातको अवधारणा बुझाउन तथा पुस्तकबाट निपात खोज्न सहायता गरेका थिए । दोस्रो दिनको कक्षामा उनले क्रियायोगी पढाउँदा बेन्चगत रूपमा विद्यार्थीले लेखेको हेरेर मौखिक सुझाव दिएका थिए । विद्यार्थीलाई अगाडि बोलाएर सेतोपाटीमा लेख्न लगाउँदा उनीहरू अलमल परेको अवस्थामा सहजीकरण गरेका थिए । उनले विद्यार्थीका कपी लिखित रूपमा परीक्षण गरेर सुझाव दिएको चाहिँ देखिएन । समस्यामा परेका विद्यार्थीका समस्या पनि सकेसम्म अरू विद्यार्थीबाटै समाधान खोज्ने उनको शैली रहेछ । विद्यार्थीले भन्न नसके मात्र उनले भनिदिने रहेछन् । उनले तेस्रो दिनको कक्षामा पनि पहिलो र दोस्रो कक्षाका झै गतिविधिबाट विद्यार्थीलाई सहायता प्रदान गरे ।

समग्रमा दुवै विद्यालयका शिक्षकले कक्षामा व्याकरण सिकाउँदा विद्यार्थीलाई बढीभन्दा बढी सहयोग गरेको पाइएको छ । विद्यार्थीलाई उचित ढङ्गले परिचालन गर्दा धेरैजसो समस्या उनीहरू आफैले समाधान गर्न सक्दा रहेछन् भन्ने कुरा शिक्षक ४ को कक्षा अवलोकन गरेपछि महसुस भएको छ । शिक्षक १ ले चाहिँ विद्यार्थीलाई कम मात्रै परिचालन गरेको र सहयोग प्रदान गरेको देखिएको छ । अन्तर्वार्ताका क्रममा सहभागीहरूले व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीलाई सहयोग गर्नु आवश्यक रहेको बताएका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षक ४ भन्छन् :

> व्याकरण शिक्षणमा शिक्षकले विद्यार्थीलाई सहयोग गर्नैपर्छ । एका दुई विद्यार्थी मात्र होलान् कक्षामा त्यस्तो सहयोग गर्नु नपर्ने । नत्र भने अरूलाई सहयोग आवश्यक पर्छ । कमजोर सिकाइ क्षमता भएका र खासगरी नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीलाई बढी सहयोग चाहिन्छ । किताबमा दिएका अभ्यास गर्ने, पाठबाट खोज्ने जस्ता काममा भन्दा पनि नयाँ अवधारणामा अभ्यस्त गराउन सहयोग गर्नुपर्छ ।

विषयविज्ञ ३ ले चाहिँ पाठ्यपुस्तकमा दिइएका व्याकरणका अभ्यासात्मक कार्यकलाप विद्यार्थीको स्तरअनुकूलका नै रहेकाले शिक्षकको सहयोगविना पनि विद्यार्थीले समाधान गर्नसक्ने दाबी गरेका छन् । उनका विचारमा पाठभन्दा बाहिरका सन्दर्भ र नवीन अवधारणा सिकाउँदा विद्यार्थीलाई बढी सहयोगको खाँचो पर्छ । यस सन्दर्भमा उनी भन्छन् "किताबैमा पढेका, पाठमै आधारित व्याकरणका अभ्यासमा त्यस्तो सहयोग नचाहिएला । किनकि हामीले विद्यार्थीको क्षमतालाई विचार गरेरै व्याकरणका अभ्यास बनाएका हुन्छौँ तर पनि विमातृभाषी र कम सिकाइ क्षमताका विद्यार्थीलाई त्यस्तो सहयोग चाहिन सक्छ" । यी अवधारणाका आधारमा व्याकरणका शिक्षण गर्दा नेपाली विमातृभाषी र कम सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थी तथा नयाँ विषयवस्तुको शिक्षण गर्दा विद्यार्थीलाई सहयोग गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

यसरी शिक्षकको कममात्र सहयोग पाएको कक्षामा सिकाइमा विद्यार्थीको रुचि कम भएको, अन्तर्क्रिया न्यून रहेको तथा कक्षा नियन्त्रण नभएको भेटिएको छ । यसका विपरीत शिक्षकले बढीभन्दा बढी सहयोग प्रदान गरेको कक्षामा शिक्षण सिकाइ रोचक, प्रभावकारी र जीवन्त बनेको पाइएको छ । यी तथ्यका आधारमा व्याकरण शिक्षणका कक्षामा शिक्षकको सहयोगको ठुलो भूमिका रहेको प्रस्ट हुन्छ ।

अन्तर्क्रियाको अवस्था

व्याकरण शिक्षण सिकाइका क्रममा कक्षामा अन्तर्क्रियाको उपयोग गर्नु आवश्यक मानिन्छ । अर्डी (सन् २०२३) ले शिक्षण प्रभावकारिताको मुख्य आधार शिक्षकले कक्षाकोठामा विद्यार्थीसँग गर्ने संवाद र अन्तर्क्रियालाई मानेका छन् । कक्षाकोठाको अन्तर्क्रियामा जोड दिँदै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{\text{ख}}$) मा कक्षाकोठामा सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया सञ्चालन गर्दा खोजमुखी, अन्तर्क्रियात्मक तथा प्रवर्तनात्मक सिकाइ सहजीकरण क्रियाकलापमा जोड दिइने उल्लेख गरिएको छ । व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा रियोर्दन (सन् २०२५) ले व्याकरणको बुझाइ र प्रयोगमा सुधार ल्याउन कक्षामा संवाद र अन्तर्क्रिया बढाउनुपर्ने मत प्रकट गरेका छन् । कक्षाकोठामा अन्तर्क्रिया गराउने मुख्य तरिका भनेका छलफल र प्रश्नोत्तर रहेका छन् । यीबाहेक खेलमा आधारित गतिविधि, समूहकार्य, भूमिका अभिनय र संवाद तथा प्रविधिको पनि उपयोग गर्न सकिन्छ ।

व्याकरण शिक्षणका कक्षामा अन्तर्क्रियाको अवस्था अवलोकन गर्दा विद्यालय १ मा भन्दा विद्यालय २ मा बढी अन्तर्क्रिया भएको पाइएको छ । विद्यालय १ का शिक्षक १ का

सबै कक्षामा शिक्षक र विद्यार्थीबिच न्यून मात्रै छलफल, प्रश्नोत्तर र अन्तर्क्रिया भएको पाइयो । उनले कक्षाको अधिकांश समय सेतोपाटीमा लेखेर बिताए । विद्यार्थीलाई सेतोपाटीमा लेखेका कुरा सार्न वा पुस्तकमा दिइएका अभ्यास गराउनमा उनले जोड दिएका थिए । उनका कुनै पनि कक्षामा विद्यार्थी विद्यार्थीबिच विषयवस्तुका बारेमा अन्तर्क्रिया भएको देखिएन । विद्यार्थीले आपसमा साथीभाइ, घरपरिवार र शिक्षकका बारेमा कुराकानी गरेको सुनियो । शिक्षक पनि विद्यार्थीलाई लेख्ने काम दिएर विद्यार्थीसँग व्याकरणका विषयवस्तुभन्दा बाहिरका विषयमा गफिएको देखियो । विद्यालय १ का शिक्षक २ को कक्षामा शिक्षक र विद्यार्थीबिच अन्तर्क्रिया भएको पाइएको छ । शिक्षकले व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीलाई सामूहिक रूपमा प्रश्न सोधेको अनि विद्यार्थीले पनि नबुझेका कुरा सोधेको देखियो । विद्यार्थीले एकआपसमा पनि विषयवस्तुका बारेमा छलफल गरेका थिए ।

विद्यालय २ का शिक्षक ३ ले पनि कक्षाकोठामा अन्तर्क्रियाको प्रयोग गरेको पाइएको छ । उनले कक्षामा सामूहिक र वैयक्तिक प्रश्नोत्तर र छलफलका माध्यमद्वारा शिक्षणलाई अन्तर्क्रियात्मक बनाएको देखियो । विद्यार्थीलाई पालैपालो सोध्ने, सेतोपाटीमा लगेर लेख्न लगाउने, विद्यार्थीले लेखेका उत्तर परीक्षण गरेर सुझाव दिने तथा विद्यार्थीका जिज्ञासालाई शान्त भएर सुनेर जबाफ दिने उनको शैली अनुकरणीय थियो । विद्यालय २ का शिक्षक ४ ले कक्षाकोठामा छलफल, प्रश्नोत्तर र अन्तर्क्रियाको कुशल प्रयोग गरेका थिए । उनको कक्षामा कसैले पनि विषयवस्तुभन्दा बाहिरको गफ गरेको सुनिएन । कोही विद्यार्थीले विषयवस्तुमा ध्यान नदिएको देखेमा तुरुन्तै उसलाई प्रश्न सोधेर वा सेतोपाटीमा लेख्न लगाएर विषयवस्तुमा केन्द्रित गरिहाल्ने उनको शैली रहेछ । उनी व्याकरणका धेरैजसो उदाहरण त कक्षाका विद्यार्थीकै नाम जोडेर बनाउँथे । जो विद्यार्थीले जे काम गरिरहेको छ, त्यही कामलाई व्याकरणको उदाहरण बनाएर शिक्षकले कक्षामा भनिदिनाले विद्यार्थीहरू पूर्णरूपमा शिक्षकलाई ध्यान दिइरहेका हुन्थे । उनले हरेक कक्षाको प्रारम्भमा मौलिक उदाहरण प्रस्तुत गरेर ती उदाहरणका सम्बन्धमा छलफल चलाएको पाइयो । कक्षाकार्यको वेलामा विद्यार्थीबिच अन्तर्क्रिया गर्न उनले प्रोत्साहन गरिरहन्थे । उनको प्रस्तुतिका यस्तो शैलीले विद्यार्थीले उनलाई ज्यादै रुचाएका थिए ।

अन्तर्वार्ताका क्रममा सहभागीहरूले व्याकरण शिक्षणका कक्षामा अन्तर्क्रिया हुनैपर्ने बताएका छन् । अन्तर्क्रिया गर्न कक्षाका विद्यार्थीको सङ्ख्या, उनीहरूको क्षमता, विद्यालयको वातावरण, शिक्षकको क्षमता जस्ता कुराहरूले प्रभाव पार्ने उनीहरूको धारणा छ । व्याकरण

शिक्षण गर्दा अन्तर्क्रिया गर्ने कुरा विद्यार्थीको क्षमतामा भर पर्ने भन्दै शिक्षक १ भन्छन् "मैले तिमेरलाई अब यस्मा कोइसन हेर, यस्मा कुन चैँ तिमेरलाई आउँदैन । यो व्याकरण कुन चैँ आउँदैन भनेपछि अब पढ्ने बच्चाले यो चैँ आउँदैन भन्छन् अब नपढ्ने बच्चाले केही सोध्दैनन्, केइ पनि आउँदैन । अनि हुन्छ भन्छन् गरेकै हुँदैनन्" । शिक्षक ४ ले चाहिँ कक्षामा शिक्षक र विद्यार्थीबिचको अन्तर्क्रिया शिक्षकमै बढी भर पर्ने बताएका छन् । उनी भन्छन् "व्याकरण शिक्षण गर्दा अन्तर्क्रिया गर्ने कुरा शिक्षकमै भर पर्छ । शिक्षक विषयवस्तुको प्रकृति बुझेको, विद्यार्थीको क्षमता पहिचान गर्न सक्ने र बालमैत्री शिक्षण गर्ने खालको भएमा अन्तर्क्रियाको दर बढी हुन्छ भने त्यस्तो नभएमा एकोहोरो प्रकृतिको शिक्षणमात्र हुन्छ" । त्यसैगरी विषयविज्ञ १ र २ ले पनि व्याकरणको शिक्षणमा अन्तर्क्रियाले सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्न मद्दत गर्ने विचार राखेका छन् । यसरी सहभागीका धारणाका आधारमा व्याकरण शिक्षणमा अन्तर्क्रियाको प्रयोग हुनैपर्ने देखिन्छ ।

शिक्षकहरूको व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनपश्चात् शिक्षकमा विषयगत ज्ञान र सक्रियता भएमा ठुला कक्षामा पनि छलफल र अन्तर्क्रिया गराउन सम्भव हुने देखिएको छ । विद्यालय १ मा थोरै विद्यार्थी थिए । थोरै विद्यार्थी भए पनि उनीहरू सबै अल्छी र थाकेका जस्ता देखिन्थे । उनीहरूमा सिकाइप्रतिको कुनै उत्साह थिएन । शिक्षकले सिकाइलाई रोचक बनाउन नसकेको कारण वा प्रतिष्पर्धाको अभावका कारण उनीहरूले व्याकरण सिकाइप्रति कम चासो दिएको महसुस भयो । विद्यालय २ मा विद्यार्थी धेरै थिए तर उनीहरू सबै जागरुक थिए । उनीहरू शिक्षकसँगसँगै बोल्न र काम गर्न तम्सिन्थे । शिक्षकहरूको सक्रियता लोभलाग्दो थियो । कक्षामा विद्यार्थी धेरै हुँदा शिक्षकलाई सक्रिय भई सिकाउन दबाब पर्ने रहेछ र शिक्षकको सक्रिय र प्रयोगमूलक शिक्षणले कक्षामा अन्तर्क्रिया पनि बढाउँदो रहेछ ।

व्याकरण शिक्षणलाई अन्तर्क्रियात्मक बनाउन शिक्षकको व्याकरणिक ज्ञान र सिपको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण हुने देखिएको छ । विद्यालय १ आधारभूत तहसम्मको मात्र रहेको हुनाले यस विद्यालयमा नेपाली विषयका विषयगत दरबन्दीका शिक्षक थिएनन् । नेपाली विषयमा विशिष्टीकरण नगरेका शिक्षकले नेपाली विषय अध्यापन गराउँदा त्यहाँ बढी समस्या देखिएको छ । यता विद्यालय २ मा विषयगत शिक्षकले अध्यापन गरेका थिए । यही कारणले उनीहरूको कक्षामा कम समस्या भेटिएका छन् । समग्रमा व्याकरण शिक्षणका कक्षामा अन्तर्क्रिया र छलफल गर्ने कुरा शिक्षकको दक्षता, प्रस्तुतिको शैली र विषयगत

ज्ञानमा बढी निर्भर रहेको पाइन्छ । त्यस्तै शिक्षकको विषयगत दरबन्दी तथा विद्यार्थीको सङ्ख्याले पनि कक्षाकोठाको अन्तर्क्रियामा प्रभाव पारेको देखिन्छ ।

पूरक पाठ्यसामग्रीको प्रयोग

व्याकरण शिक्षणका कक्षामा पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त सन्दर्भपुस्तक, समाचारपत्र, लेखरचना, कार्यपुस्तिका, साहित्यिक रचना, संवाद, विज्ञापन जस्ता पाठ्यसामग्रीको उपयोग गर्न सकिन्छ । यस्ता पाठ्यसामग्रीले शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीको सहभागिता बढाएर सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्न मद्दत गर्छन् । गेरे अबाद र हात्तिए (सन् २०२५) ले पाठ्यपुस्तकबाहेकका थप पाठ्यसामग्रीलाई शिक्षण सिकाइको मेरुदण्ड मानेका छन् । उनीहरूले यस्ता सामग्रीको प्रयोगले विद्यार्थीको अभ्यास र सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्ने बताएका छन् । यसरी शिक्षण सिकाइका क्रममा पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त अन्य पाठ्यसामग्रीको उपयोग गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।

दुवै विद्यालयका चारैजना शिक्षकका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा शिक्षक २ ले बाहेक अन्य शिक्षकले पाठ्यपुस्तकबाहेकका अतिरिक्त पाठ्यसामग्रीको उपयोग गरेको देखिएन । उनले कक्षामा एक दिन डायरी र अर्को दिन व्याकरणको सन्दर्भपुस्तकको उपयोग गरेका थिए । उनले डायरी र सन्दर्भपुस्तकका आधारमा व्याकरणका विषयवस्तुसँग सम्बन्धित परिभाषा र उदाहरण दिएका थिए । अन्य शिक्षकहरूले पाठ्यपुस्तककै आधारमा व्याकरणको शिक्षण गरेका थिए । शिक्षक १ ले सबै कक्षा अवलोकनमा पाठ्यपुस्तकबाट सेतोपाटीमा सार्ने काममात्र गरेका थिए । उनले पाठ्यपुस्तकमा लेखेका कुरा पढ्नसमेत विद्यार्थीलाई मौका दिएनन् । उनले व्याकरणका अभ्यास गराउन पाठ्यपुस्तकको उपयोग बढी गरेका थिए । शिक्षक २ र ३ ले पनि व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न पुस्तकबाट आफैले पढिदिएका थिए । उनीहरूले व्याकरणका प्रश्न कक्षाकार्यका रूपमा गराउने सन्दर्भमा पाठ्यपुस्तकको उपयोग बढी गरेका थिए । शिक्षक ४ ले चाहिँ पाठ्यपुस्तकमा दिइएका व्याकरणका अभ्यासात्मक प्रश्न विद्यार्थीलाई पढ्न लगाइन् अनि पढेका विषयवस्तुसँग सम्बन्धित काम पुस्तकमै खोज्न सिकाइन् । उनले थप पाठ्यसामग्री उपयोग नगरे पनि कक्षामा प्रशस्त उदाहरण र सन्दर्भपूर्ण अनुच्छेद निर्माण गरेर प्रस्तुत गरेका थिए ।

यी तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा शिक्षक १ पाठ्यपुस्तकमा मात्रै अत्यधिक निर्भर भएको देखिएको छ । शिक्षक २ ले पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त थप सन्दर्भसामग्री प्रयोग गरेको पाइएको छ । शिक्षक ३ र ४ ले कुनै पनि थप सन्दर्भसामग्री उपयोग गरेको पाइएको छैन ।

शिक्षक ४ ले कक्षामा प्रशस्त मौखिक उदाहरण र सन्दर्भ निर्माण गरेर प्रयोग गरेको तथा शिक्षक २ र ३ ले पाठ्यपुस्तकका अलावा मौखिक उदाहरणसमेत निर्माण गरेर कक्षाकोठामा प्रयोग गरेको भेटिएको छ । यसरी सबै शिक्षकहरूमा थप पाठ्यसामग्री उपयोग नगर्ने तथा पाठ्यपुस्तकलाई नै कक्षाकोठामा बढीभन्दा बढी उपयोग गर्ने प्रवृत्ति रहेको देखिन्छ ।

अन्तर्वार्ताका क्रममा व्याकरणको शिक्षणमा पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त अन्य पाठ्यसामग्रीको प्रयोग गर्नुपर्ने धारणा शिक्षकले राखेका छन् । शिक्षक १ ले पाठ्यपुस्तकमा दिइएका व्याकरणका अभ्यासले मात्र नपुगेको तथा विद्यार्थीहरू प्रस्ट हुन नसकेकाले व्याकरणको छुट्टै पुस्तक आवश्यक रहेको धारणा राखेका छन् । उनी भन्छन् :

> व्याकरणलाई अब किताबभित्र राखेको छ छन चैँ तर यो किताबमा राखेकोभन्दा पनि एउटा छुट्टै व्याकरण चैँ, कार्यपुस्तिका जस्तो तल बेस लेबलदेखि नै राखिदेको भा, फरक राखिदेको भा हुन्थ्यो कि जस्तो लाग्छ मलाई चैँ । ... अब यसमा हुँदा त हामीले पाठ पनि पढाउनु परेको छ, क्रियाकलाप पनि गराउनु परेको छ अनि अब यति हुँदाखेरी उनीहरूको व्याकरणको समय चैँ नपुगे जस्तो लाग्छ ।

यसरी शिक्षक १, २ र ३ ले व्याकरणको सन्दर्भपुस्तक र कार्यपुस्तिका आवश्यक रहेको बताए पनि शिक्षक २ ले मात्र त्यस्तो सामग्री कक्षाकोठामा प्रयोग गरेको पाइएकाले शिक्षक १ र ३ का धारणा र व्यवहारमा सन्तुलन नमिलेको पाइन्छ ।

प्रविधिको उपयोग

शिक्षण सिकाइमा प्रविधिको उपयोग आजको अनिवार्य आवश्यकता बनेको छ । सिकाइलाई रोचक र अन्तर्क्रियात्मक बनाउन तथा कठिन विषयवस्तुलाई सरल बनाउन यसको उपयोग आवश्यक मानिन्छ । यसको उपयोगले व्याकरणात्मक अभ्यास गराउन तथा तुरुन्तै पृष्ठपोषण प्रदान गर्न पनि सहज हुन्छ । सोकोलिक (सन् २०२४) ले डिजिटल सामग्रीको उपयोगले कक्षामा विद्यार्थीको सहभागिता र स्वतन्त्रता बढाउने तर्क गरेका छन् । यस्ता सामग्रीको गलत उपयोग हुन नदिनेबारे शिक्षकले ध्यान दिनुपर्ने उनको धारणा छ । यिनै धारणालाई समेट्दै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) ले शिक्षण सिकाइमा विद्युतीय सूचना र सञ्चार प्रविधिमा आधारित सामग्रीको निर्माण तथा सोअनुरूपका सिकाइ क्रियाकलापमा जोड दिएको छ । व्यावहारिकरूपमा भने यस्तो प्रयोगको अभाव देखिन्छ । व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन गर्दा कोही पनि शिक्षकले कम्प्युटर, मोबाइल, पावर

प्वाइन्ट जस्ता प्रविधिमा आधारित भएर शिक्षण गरेको पाइएन । अवलोकन गरिएका विद्यालयमा इन्टरनेटको सुविधा भए पनि त्यसको उपयोग कक्षाशिक्षणमा गरेको देखिएन । इन्टरनेटको उपयोग शिक्षकहरूले मोबाइलमा सामाजिक सञ्जाल चलाउन मात्र गरेको देखियो । शिक्षक २ ले कक्षाकोठामा मोबाइलको उपयोग गरेर पढाउने गरेको बताए पनि कक्षा अवलोकनमा त्यस्तो पाइएन । अरू कुनै शिक्षकले प्रविधिमा आधारित व्याकरण शिक्षणका बारेमा चासो दिएको देखिएन ।

विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण प्रदान

शिक्षण सिकाइका क्रममा दिइने पृष्ठपोषणले विद्यार्थीलाई आफ्ना त्रुटि पहिल्याउन, तिनलाई सुधार गर्न तथा सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन मद्दत गर्छ । सिकाइमा पृष्ठपोषणको प्रयोगले विद्यार्थीमा प्रेरणा जागृत हुन्छ, बोध क्षमता बढ्छ र उनीहरू सिकाइका लागि उत्सुक हुन्छन् । हात्तिए र टिम्पर्ले (सन् २००७) ले निश्चित समयमा विशिष्टरूपले दिन सके शिक्षण सिकाइका लागि पृष्ठपोषण सबैभन्दा सशक्त तरिका भएको बताएका छन् । ब्रुकहार्ट (सन् २०१७) ले प्रभावकारी पृष्ठपोषण कार्यमा केन्द्रित हुने र सुधारको मार्गनिर्देशन प्रदान गर्ने भन्दै यसको आवश्यकता औँल्याएका छन् । त्यस्तै लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) ले चाहिँ पृष्ठपोषण रचनात्मक हुनुपर्छ भन्दै यो सुधारका लागि हुनुपर्नेमा जोड दिएका छन् । यसरी विद्वान्हरूका मतमा कक्षामा शिक्षकले पृष्ठपोषण प्रदान गर्नु आवश्यक देखिन्छ । कक्षामा यस्ता पृष्ठपोषणहरू शिक्षक, सहपाठीमार्फत र प्रविधिको उपयोग गरी स्वचालितरूपमा पनि दिन सकिन्छ ।

व्याकरणको शिक्षण सिकाइका क्रममा विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिने सन्दर्भमा शिक्षक १ बाहेक अरू शिक्षकहरू सफल रहेको पाइएको छ । शिक्षक १ ले कक्षामा थोरै विद्यार्थी भए पनि उनीहरूलाई व्यवस्थित रूपमा राखेर शिक्षण गर्न नसकेको देखियो । उनले कक्षामा धेरैजसो समय सेतोपाटीमा लेखेर बिताइन् । विद्यार्थीलाई सोधेका प्रश्नको उत्तर विद्यार्थीबाट अपेक्षा नगरी आफै भनिदिने उनको बानी रहेछ । उनले विद्यार्थीले भनेका उत्तर मिले नमिलेको सुनेर पृष्ठपोषण दिएको देखिएन । उनले विद्यार्थीले कक्षाकार्य गर्दा कपीमा लेखेका कुरा परीक्षण गरेर पृष्ठपोषण पनि दिएनन् । शिक्षक २, ३ र ४ ले चाहिँ विद्यार्थीलाई पर्याप्त सल्लाह, सुझाव र पृष्ठपोषण दिएको देखियो । उनीहरू व्याकरणको शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीले बुझे नबुझेको सोधेर बारम्बार प्रतिक्रिया लिन्थे । विद्यार्थीले किताब पढ्दा वा

लेख्दा वरिपरि घुमेर हेर्ने गर्थे । शिक्षक २ र ३ ले विद्यार्थीका कपी परीक्षण गरेर सल्लाह सुझाव दिएको पनि देखियो । शिक्षक ४ ले विद्यार्थीका कपी लिखित रूपमा परीक्षण नगरे पनि सबै विद्यार्थीको कपी सर्सर्ती हेरेर सल्लाह सुझाव दिएका थिए । उनीहरूले कक्षा क्रियाकलाप गराउँदा विद्यार्थीले गरेका त्रुटिलाई तत्कालै पहिचान गरेर निराकरण गरेको पनि पाइयो । यस्तो अभ्यास शिक्षक ३ र ४ ले बढी गरेका थिए ।

यसरी व्याकरण शिक्षण गर्दा पृष्ठपोषणको बढी प्रयोग शिक्षक २, ३ र ४ गरेका थिए । शिक्षक १ चाहिँ विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान गर्ने र पृष्ठपोषण दिने मामिलामा कमजोर देखिए । कक्षा अवलोकनका क्रममा आवश्यक सल्लाह, सुझाव र पृष्ठपोषण पाएका विद्यार्थीले विषयवस्तु छिटो सिकेको, कक्षा शिक्षण रोचक भएको, विद्यार्थीहरू सिक्नका लागि जागरुक भएको र सिकाइ दिगो भएको पाइयो । सल्लाह, सुझाव र पृष्ठपोषणको उचित प्रयोग नगरिएका कक्षामा विद्यार्थीहरू निष्क्रिय बनेको, सिकाइ प्रभावकारी र दिगो नभएको तथा कक्षाशिक्षण पनि निरसिलो बनेको देखियो ।

भाषिक सिपको परिपूर्ति

व्याकरणबाट भाषाका चारैओटा सिपको विकास गर्न सकिन्छ । व्याकरण भाषाको व्यवस्था भएको र यो भाषाभित्रै अन्तर्निहित भएको हुनाले यसलाई भाषाबाट अलग गरी शिक्षण गर्नु उपयुक्त हुँदैन । विद्यार्थीमा बोध र अभिव्यक्ति क्षमताको सन्तुलित विकास गर्नका लागि व्याकरणले भाषाका चारै सिपलाई एकीकृत ढङ्गले समेट्नुपर्छ । लार्सन-फ्रिम्यान (सन् २०१५) ले विद्यार्थीलाई अर्थपूर्ण प्रयोग सिकाउनका लागि व्याकरणलाई सम्प्रेषणात्मक बनाउनुपर्ने बताएका छन् । अधिकारी (सन् २०१७) ले व्याकरण शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन उदाहरण र अभ्यासमार्फत भाषिक सिपसँग आबद्ध गर्नुपर्ने उल्लेख गरेका छन् । पव्लक (सन् २०२४) ले भने विद्यार्थीको सन्तुलित दक्षता विकासका लागि भाषाका सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपलाई जोड्नुपर्ने धारणा राखेका छन् । भाषिक सिपका एकीकृत अभ्यास, सम्प्रेषणात्मक क्रियाकलाप तथा अन्तर्किया र सुधारात्मक पृष्ठपोषणका माध्यमबाट यस्तो सक्षमता हासिल गर्न सकिन्छ ।

व्याकरणको शिक्षणका माध्यमबाट भाषिक सिपको परिपूर्तिको अवस्था अवलोकन गर्दा सबै शिक्षकहरूले लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिएको पाइएको छ । शिक्षकहरूले दोस्रो जोड दिएको सिप बोलाइ रहेको छ । शिक्षकहरूले व्याकरण शिक्षणमा पढाइ र सुनाइ

सिपलाई कम महत्त्व दिएको देखिएको छ । शिक्षक १ ले तीनओटै व्याकरण शिक्षणका कक्षामा लेखाइ सिपलाई प्राथमिकता दिएका थिए । उनी आफू पनि सेतोपाटीमा लेखिरहन्थे भने विद्यार्थीलाई पनि लेख्न नै निर्देशित गर्थे । उनको शिक्षणमा विषयवस्तुको सामान्य छलफल र प्रश्नोत्तरका वेला बोलाइ सिपको पनि प्रयोग भएको थियो । उनको कक्षामा सुनाइ र पढाइ सिपलाई पूरै बेवास्ता गरिएको देखियो । उनले भनेका कुरा विद्यार्थीले ध्यानपूर्वक सुनेको पाइएन भने व्याकरणका अभ्यास शिक्षक आफैले पढिदिएका थिए । शिक्षक २ र ३ ले पनि पहिलो जोड लेखाइलाई दिएका थिए भने यसपछि क्रमशः बोलाइ र सुनाइ सिपलाई जोड दिएका थिए । उनीहरूको कक्षामा विद्यार्थीहरू ध्यान दिएर सुन्थे अनि शिक्षकले सोधेका प्रश्नको मौखिक जबाफ तत्कालै दिन्थे । उनीहरूले व्याकरणका अभ्याससमेत आफै पढेर पढाइ सिपमा चाहिँ विद्यार्थीको सहभागिता न्यून बनाएका थिए । यी दुवैजना शिक्षकले पढाइलाई कम महत्त्व दिएका थिए । शिक्षक ४ ले सर्वप्रथम उदाहरणका माध्यमबाट विद्यार्थीहरूलाई आफूतिर ध्यान आकृष्ट गराउँथे । त्यसपछि विषयवस्तुको मौखिक छलफल गराउँथे, प्रश्नोत्तर गर्थे अनि सेतोपाटीमा लगेर लेख्न लगाउने, भन्न लगाउने, एउटा विद्यार्थीले दिएको जबाफ अर्को विद्यार्थीबाट परीक्षण गराउने, किताब पढेर त्यहाँबाट खोज्न लगाउने जस्ता क्रियाकलाप गराउँथे । उनले व्याकरण शिक्षणका माध्यमबाट भाषाका चारैओटा सिपलाई जोड्न प्रयास गरेको देखियो । तुलनात्मक रूपमा हेर्दा चाहिँ उनले पनि सेतोपाटीमा गएर लेख्नुपर्ने र किताबबाट खोजेर कपीमा लेख्नुपर्ने किसिमका कार्य नै कक्षामा बढी गराएको पाइयो ।

व्याकरण शिक्षण गर्ने चारजना शिक्षकमध्ये शिक्षक ४ ले भाषाका चारैओटा सिपलाई समेट्न प्रयास गरेको देखिए पनि अन्य शिक्षकले भाषाका चारओटा सिपको सन्तुलित विकासलाई कम महत्त्व दिएको देखियो । शिक्षकहरूको पहिलो जोड लेखाइ सिपमा नै भएको पाइयो । यसपछि क्रमशः बोलाइ र सुनाइ सिपमा जोड दिएको भेटियो । उनीहरूले व्याकरणको शिक्षणमा सबैभन्दा कम महत्त्व पढाइ सिपलाई दिएका थिए । शिक्षकहरूले गरेको यस्तो अभ्यास पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) मा गरिएको "शब्दभण्डार र कार्यमूलक व्याकरणलाई चारैओटा भाषिक सिपसम्बद्ध क्रियाकलापसँग अन्तसम्बन्धित गराउनुपर्ने" भन्ने व्यवस्थाको प्रतिकूल देखिन्छ । अन्तर्वार्ताका क्रममा सबै शिक्षकले व्यााकरणबाट भाषाका चारैओटा सिपमा जोड दिनुपर्ने बताए पनि व्यवहारमा शिक्षक १, २ र ३ को प्रयोग कमजोर देखिएको छ ।

कक्षागत उद्देश्यको परिपूर्ति

व्याकरणका निर्धारित पाठ्यवस्तुको शिक्षणका क्रममा अपेक्षित उद्देश्यको परिपूर्तिमा पर्याप्त ध्यान दिनु आवश्यक हुन्छ । सिकाइ उद्देश्यको परिपूर्तिविनाको व्याकरण शिक्षणले विद्यार्थीको भाषिक प्रयोग व्यवहार सुधार हुन सक्दैन । पाठ्यक्रमका अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न पनि कक्षागत उद्देश्य पूरा हुनैपर्छ । यसका लागि शिक्षकले विशिष्ट रणनीतिहरू निर्माण गरी कक्षामा कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । व्याकरण शिक्षणका कक्षागत उद्देश्य परिपूर्ति गर्ने यस्ता रणनीतिहरू विशिष्ट पाठ्यवस्तुको निर्धारण, उपयुक्त शैक्षणिक सामग्रीको निर्माण र प्रयोग, अन्तर्क्रियात्मक विधिको उपयोग, पर्याप्त अभ्यास र प्रयोगको अवसर प्रदान, पृष्ठपोषणको उपयुक्त प्रयोग, थप पाठ्यसामग्री र प्रविधिको उपयोग तथा मूल्याङ्कन हुन सक्छन् ।

शिक्षकहरूका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा पाठ्यवस्तुले अपेक्षा गरेका कक्षागत सिकाइ उद्देश्य परिपूर्तिमा सबैभन्दा बढी जोड शिक्षक ४ ले दिएको पाइएको छ । उनले पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेको पहिचान र प्रयोगको उद्देश्यलाई कक्षामा बढीभन्दा बढी क्रियाकलाप गराएर पूर्ति गरेका थिए । कक्षामा उनको सक्रियता, विषयवस्तुको ज्ञान, सिर्जनशीलता र प्रस्तुतिको रोचक शैलीले कक्षागत उद्देश्यहरू सजिलै प्राप्त भएका थिए । शिक्षक १ ले कक्षागत उद्देश्यको परिपूर्तिमा कमै ध्यान दिएको देखियो । उनले कक्षामा गएर कुनै कुरा सिकाउन जोड दिनुभन्दा समय बिताउन मात्र खोजेको जस्तो देखिन्थ्यो । उनी शिक्षणीय विषयवस्तुको कुनै तयारी नगरी कक्षामा जाने र कक्षामा अधिकांश समय सेतोपाटीमा लेखेर बिताउने गर्थे । विद्यार्थीले बुझे नबुझेको प्रतिक्रिया लिई उनीहरूलाई सिकाइमा बाँधिराख्न उनले प्रयास गरेको देखिएन । यसको फलस्वरूप पाठ्यवस्तुका अपेक्षा कक्षामा आंशिकमात्र पूरा भएका थिए । शिक्षक २ र ३ ले पाठ्यवस्तुले अपेक्षा गरेका कक्षागत उद्देश्य परिपूर्ति गर्न कक्षामा सक्दो मेहनत गरेका थिए । विषयवस्तुका बारेमा तयारी गरेर सिकाउन खोज्ने शिक्षक २ को प्रयास प्रशंसायोग्य लाग्यो । उनी व्याकरणका विषयवस्तुमा अल्मलिएका थिए । उनले व्याकरण शिक्षणका विधि र प्रक्रिया पनि राम्रोसँग बुझेका थिएनन् । उनले सैद्धान्तिक ढङ्गले व्याकरण सिकाउँदै कक्षागत सिकाइ उपलब्धि प्राप्त गर्ने प्रयास गरेका थिए । शिक्षक ३ ले कक्षामा कार्यकलाप मात्र गराए । कक्षामा पर्याप्त छलफल गराए तर उनको पनि शिक्षणीय विषयवस्तुको पूर्ण तयारी थिएन । उनले पाठ्यवस्तुसँग सम्बन्धित दुई चारओटा उदाहरण र प्रश्नबाटै कक्षा समाप्त गरेको देखियो ।

समग्रमा चारजना शिक्षकका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा कक्षागत सिकाइ उपलब्धिमा बढी जोड दिने काम शिक्षक ४ ले गरेको देखियो । शिक्षक २ र ३ ले पनि व्याकरणको शिक्षणलाई उद्देश्यमुखी बनाउने प्रयास गरेको पाइयो । शिक्षक १ ले भने व्याकरण शिक्षणका कक्षागत उद्देश्यलाई पूर्णरूपमा बेवास्ता गरेर शिक्षण गरेको भेटियो ।

पाठ्यवस्तु र उद्देश्यको तालमेल

विशिष्ट उद्देश्यको निर्धारण पाठ्यवस्तुका आधारमा हुन्छ । पाठ्यवस्तु भनेको एउटा घण्टीका लागि छुट्याइएको अध्यापनीय विषयवस्तु हो । व्याकरणका पाठ्यवस्तु पाठ्यक्रमका आधारमा निर्धारण गर्नु उपयुक्त हुन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) मा व्याकरणका विषयवस्तु विधाका पाठअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा भने व्याकरणका विषयवस्तु नखुलाई अभ्यास र क्रियाकलापमात्र दिइएको छ । यस कारणले शिक्षकले पाठ्यवस्तु निर्धारण गर्दा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक दुवैको अध्ययन गर्नु आवश्यक हुन्छ । पाठ्यवस्तु निर्धारण गरेपश्चात् पाठ्यक्रमले भनेअनुसारका पहिचान र प्रयोगमा आधारित विशिष्ट उद्देश्य निर्धारण गरेर व्याकरणको शिक्षण गर्न सकिन्छ ।

शिक्षकहरूका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा शिक्षक २ ले पहिलो दिनको कक्षामा बाहेक सबै शिक्षकहरूले पाठ्यवस्तु र उद्देश्यको तालमेल मिलाएको पाइएको छ । शिक्षक १ ले व्याकरणका तीनओटा कक्षामा क्रमशः लेख्यचिह्न, विभक्ति र आदरको शिक्षण गरेका थिए । उनले प्रत्येक कक्षामा सर्वप्रथम व्याकरणको पाठ्यवस्तु लेखेर त्यसका बारेमा सामान्य छलफल गरी लेखन कार्यमा बढी जोड दिएका थिए । उनलाई व्याकरणका पाठ्यवस्तु निर्धारण गर्न र सोअनुसार शिक्षण गर्नमा कुनै कठिनाइ परेको देखिएन । शिक्षक २ ले व्याकरणका तीनओटा अवलोकित कक्षामा क्रमशः उपसर्ग, लेख्नचिह्न र नाम शिक्षण गरेका थिए । उनले पहिलो कक्षामा उपसर्ग पढाउँदा शब्दबनोटका बारेमा कक्षाको आधा समय नै खर्चेका थिए जब कि पाठ्यक्रमले शब्दबनोटका बारेमा सिकाउनु भनेकै थिएन । त्यही कक्षामा उनले संयोजकका बारेमा पनि अभ्यास गराए । उनी पहिलो कक्षामा पाठ्यवस्तु निर्धारण र उद्देश्यको परिपूर्तिमा निकै अल्मलिएका थिए । दोस्रो कक्षामा लेख्यचिह्न र तेस्रो कक्षामा नाम शिक्षण गर्दा उनलाई कुनै समस्या परेको देखिएन ।

शिक्षक ३ ले व्याकरणका तीनओटा कक्षामा क्रमशः क्रियापद, काल र लिङ्गको शिक्षण गरेका थिए । उनले पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेको पहिचान र प्रयोगको उद्देश्यलाई

ख्याल गर्दै विषयवस्तु निर्धारण गरेका थिए र त्यसको परिपूर्तिमा जोड दिएका थिए । उनको कक्षामा पाठ्यवस्तु र उद्देश्यका बिच तालमेल मिलेको नै थियो । शिक्षक ४ ले तीनओटा व्याकरण शिक्षणका कक्षामा क्रमशः निपात, क्रियायोगी र भाव शिक्षण गरेका थिए । पहिलो दिनको कक्षामा उनले निपातलाई रोचक ढङ्गले पढाउँदै उद्देश्य हासिल गरेका थिए । पहिलो दिनको शिक्षणको तुलनामा दोस्रो र तेस्रो दिनका पाठ्यवस्तु विस्तृत रहेका देखिए । उनले दोस्रो दिनको कक्षामा चार प्रकारका क्रियायोगी र तेस्रो दिनको कक्षामा तीन प्रकारका भाव सिकाएका थिए । उनले जटिल विषयवस्तुलाई एकै दिन सिकाउन खोज्दा कक्षामा धेरै प्रयास गर्नु परेको थियो । उनले विषयवस्तुको ज्ञान, सिर्जनशीलता र आकर्षक प्रस्तुतिका माध्यमबाट जटिल विषयलाई पनि सहजै शिक्षण गरी उद्देश्य परिपूर्ति गराए । उनको कक्षामा पाठ्यवस्तु र उद्देश्यका बिच पूर्ण तालमेल रहेको देखियो । यसरी शिक्षक २ को पहिलो दिनको कक्षामा बाहेक अरू सबै व्याकरण शिक्षणका कक्षामा पाठ्यवस्तु र उद्देश्यका बिच तालमेल भएको पाइयो ।

मूल्याङ्कनको प्रयोग

व्याकरणको शिक्षण सिकाइपश्चात् मूल्याङ्कन गर्नु पनि अत्यन्त आवश्यक हुन्छ । मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउन मद्दत गर्छ । विद्यार्थीका सिकाइगत कमजोरी पहिल्याई तिनको सुधार गर्न मूल्याङ्कनले सहयोग गर्छ । मूल्याङ्कनका निर्माणात्मक र निर्णयात्मक पद्धति प्रचलित छन् । कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाका क्रममा गरिने मूल्याङ्कन निर्माणात्मक मूल्याङ्कन हो । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) ले निर्माणात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत निरन्तर, सिकाइका लागि मूल्याङ्कन र आन्तरिक मूल्याङ्कन समावेश गरेको छ । कक्षाकोठामा व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा पनि यही व्यवस्थाअनुरूप मूल्याङ्कन गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन गरिएका चारजना शिक्षकका १२ ओटै कक्षामा शिक्षकहरूले कक्षा समाप्तिपछि मूल्याङ्कन गरेको देखिएन । शिक्षकहरू उक्त घण्टीका लागि निर्धारित पाठ्यवस्तु पूरा गर्ने ध्याउन्नमा भएको देखियो । शिक्षक २ र ४ लाई निर्धारित पाठ्यवस्तु सम्पन्न गर्न नै मुस्किल परेको थियो । शिक्षक २ ले पहिलोपटक अवलोकन गरिएको कक्षाको पाठ्यवस्तु पूरा कठिनाइ भएर पुनः अर्को दिन त्यही विषयवस्तु पढाउने गरी कक्षा समाप्त गरेका थिए । शिक्षक ४ ले पनि दोस्रो र तेस्रो दिनका पाठ्यवस्तु

बल्लतल्ल पूरा गरेका थिए । शिक्षक २ ले दोस्रो र तेस्रोपटक अवलोकन गरेका कक्षामा र ३ ले कक्षा अवलोकन गरिएका तीनओटै कक्षामा निर्धारित पाठ्यवस्तु पूरा गरी विद्यार्थीलाई कक्षाकार्य गर्न लगाएको तथा त्यसको परीक्षण गरेर पृष्ठपोषणसमेत दिएको पाइयो । शिक्षक ४ ले पनि निर्धारित पाठ्यवस्तु पूरा गरेर कक्षाकार्य गराएर तिनको मौखिक परीक्षण गरेको पाइयो । शिक्षक १ ले चाहिँ पाठ्यवस्तु पूरा गरेर विद्यार्थीलाई कक्षाकार्य गर्न लगाए पनि त्यसको परीक्षण गरेको देखिएन ।

कक्षा अवलोकनका क्रममा सबै शिक्षकहरू कक्षा समाप्तिको घण्टी बजेपछि मात्र कक्षाबाट बाहिर निस्केको पाइयो । उनीहरूले विषयवस्तु पढाइसकेपछि कक्षाकार्य गराए पनि विद्यार्थीले जाने नजानेको भनेर प्रश्न सोधेर मूल्याङ्कन गरेको पाइएन । उनीहरूले निर्धारित पाठ्यवस्तुको पुनरावृत्ति पनि गरेनन् । उनीहरूले पाठ्यवस्तु समाप्तिपछि विद्यार्थीहरूलाई सामूहिक रूपमा बुझ्यौ त ? भनेर प्रश्न गर्दा सबै विद्यार्थीले सामूहिक रूपमा बुझ्यौँ भनेर जबाफ फर्काएको चाहिँ देखियो । यसो गर्दा विषयवस्तुका बारेमा विद्यार्थीले जाने नजानेको वास्तविक मूल्याङ्कन हुन सकेको देखिएन । व्याकरणका विषयवस्तुको शिक्षणपश्चात् उपयुक्त मूल्याङ्कन गरी पृष्ठपोषण नदिनु शिक्षण सिकाइको मर्म विपरीत देखिन्छ ।

गृहकार्य प्रयोगको अवस्था

व्याकरण शिक्षणका क्रममा गृहकार्य दिने कुरा शिक्षणीय विषयवस्तु, विद्यार्थीको सिकाइको स्तर तथा त्यसको उपयोगमा भर पर्छ । शिक्षणीय विषयवस्तु जटिल वा बढी महत्त्वपूर्ण भएमा स्वअभ्यासका रूपमा गृहकार्य दिन सकिन्छ । विद्यार्थीलाई सिक्न कठिनाइ भएका र उनीहरूले बढी त्रुटि गर्ने विषयवस्तुलाई गृहकार्यबाट अभ्यस्त बनाउन सकिन्छ । त्यसैगरी शिक्षकले गृहकार्यलाई परीक्षण गरेर पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने अथवा मूल्याङ्कनको आधार बनाउने सन्दर्भमा पनि गृहकार्य उपयोगी हुन्छ । गृहकार्यले अभ्यास, पुनरावृत्ति र स्वसिकाइलाई सबल बनाउँछ तर अत्यधिक र असम्बद्ध गृहकार्यले भने विद्यार्थीमा थकान र आलस्य बढाउँछ । कुपर (सन् १९८९) ले उद्देश्यपूर्ण, कक्षाशिक्षणसँग सम्बन्धित र ठिक मात्रामा भएमात्र गृहकार्य प्रभावकारी हुने बताएका छन् । त्यसैले व्याकरणको गृहकार्य दिँदा यसको मात्रा र स्वरूपलाई ध्यान दिनु आवश्यक छ । वर्तमान सन्दर्भमा व्याकरणलाई कक्षाकार्यकै रूपमा गराउने र गृहकार्य नदिने प्रचलन बढ्दै गएको देखिन्छ । पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको अपेक्षा पनि व्याकरणलाई कक्षाकार्यकै रूपमा गराउने भन्ने रहेको पाइन्छ ।

व्याकरणको शिक्षणपश्चात् गृहकार्य दिने सन्दर्भमा शिक्षकहरूमा विविधता देखिएको छ । शिक्षक १ ले पहिलो अवलोकनको कक्षामा गर्दै गरेको लेख्यचिह्नको कक्षाकार्य घरमा गरेर ल्याउन विद्यार्थीलाई निर्देश गरेका थिए । उनले दोस्रो अवलोकनको कक्षामा पनि विभक्तिको प्र. नं. ३ गृहकार्यका रूपमा गरेर ल्याउन दिएका थिए । तेस्रो दिनको कक्षामा उनले गृहकार्य दिएनन् । शिक्षक २ ले पहिलो अवलोकनको कक्षामा आठओटा उपसर्गबाट बनेका कक्षामा लेखेका भन्दा फरक किसिमका दुई दुईओटा शब्दनिर्माण गरेर ल्याउने गृहकार्य दिएका थिए । दोस्रो अवलोकित कक्षामा उनले गृहकार्य ऐच्छिक बनाएर दिए । लेख्यचिह्न प्रयोगको उक्त दिनको कक्षाकार्य कक्षामै सबै मिलाउनेले घरमा गर्नुनपर्ने तर कक्षामा बिगार्नेहरूले चाहिँ घरमा पुनः गरेर ल्याउनुपर्ने भयो । उनले पनि तेस्रो अवलोकनको कक्षामा गृहकार्य दिएनन् । शिक्षक ३ ले अवलोकन गरेका कुनै पनि कक्षामा गृहकार्य दिएनन् । शिक्षक ४ ले पहिलो अवलोकनको निपात शिक्षणको कक्षामा कक्षाकार्य घरमा पूरा गरेर ल्याउन लगाए । उनले दोस्रो अवलोकनको क्रियायोगी शिक्षणको कक्षामा १० ओटा क्रियायोगी शब्द टिपेर ल्याउने गृहकार्य दिए भने तेस्रो अवलोकनको भाव शिक्षणको कक्षामा गृहकार्य दिएनन् ।

व्याकरणको गृहकार्य दिने सन्दर्भमा शिक्षकहरूबिच समान अभ्यास पाइएन । उनीहरूले विषयवस्तुको प्रकृति, कक्षाकार्यको अवस्था र पुस्तकमा दिइएका अभ्यास गर्न बाँकी भएको अवस्थाअनुसार गृहकार्य गर्न दिने नदिने निर्णय गरेको पाइयो । उनीहरूले सरल र प्रशस्त अभ्यास गरेका नाम, आदर, काल र क्रियापदका विषयवस्तुमा गृहकार्य दिएनन् भने तुलनात्मकरूपमा जटिल लाग्ने लेख्यचिह्न, उपसर्ग, निपात, क्रियायोगी र विभक्तिका विषयवस्तुमा गृहकार्य दिएका थिए । उनीहरूले कक्षाकार्य गर्दागर्दै समय सकिएको अवस्थामा त्यो बाँकी कामलाई गृहकार्यका रूपमा दिएको देखियो । पुस्तकमा दिइएका अभ्यास कक्षामै सम्पन्न गरिसकेको अवस्थामा पनि गृहकार्य दिएनन् तर पुस्तकमा दिइएका अभ्यास बाँकी रहेको अवस्थामा ती बाँकी अभ्यासलाई गृहकार्यका रूपमा पूरा गर्न दिएको भेटियो । शिक्षकहरूले अन्तर्वार्ताका क्रममा व्याकरण शिक्षणका क्रममा गृहकार्य दिनुहुँदैन भनेर बताए पनि कक्षा अवलोकनका क्रममा शिक्षक १, २ र ४ ले गृहकार्य दिएका थिए । शिक्षक ३ ले मात्रै व्याकरण शिक्षणका क्रममा गृहकार्य दिएनन् । यसरी व्याकरण शिक्षणमा गृहकार्यको उपयोगका सन्दर्भमा शिक्षक ३ को विचार र कक्षाशिक्षण तालमेल भएको पाइयो भने अन्य शिक्षकका विचार र कक्षाशिक्षणमा तालमेल भएको पाइएन ।

व्याकरण शिक्षण सिकाइको समग्र प्रतिबिम्बन

विद्यालय परिवेश

लघु कक्षाका रूपमा लिइएको विद्यालय १ मा अध्ययन गर्न आउने अधिकांश विद्यार्थी घरेलु र मौसमी कामदारका बालबालिका रहेका थिए । यस्ता विद्यार्थीको कक्षा उपस्थिति अनियमित थियो । पढाइ लेखाइमा सहयोग गर्ने अभिभावक घरमा नहुँदा उनीहरूको पढाइप्रतिको चासो पनि कम देखियो । शैक्षिक सत्रको मध्यतिर पुग्दासमेत विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना भइरहेका थिए भने विद्यालय छोडेर जाने पनि उत्तिकै सङ्ख्यामा रहेका थिए । घर बनाउने, ईंटा बनाउने तथा अरूको घरमा काम गर्ने विद्यार्थी भएको कारणले उनीहरू जता जता काम पाइन्छ उतै उतै सरेर जाने गरेको पाइयो । उनीहरूको विद्यालय छोड्ने दर उच्च रहेको थियो । यस्ता विद्यार्थीको भाषिक, सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेश भिन्न भएकाले पनि उनीहरूलाई विद्यालयमा समायोजन हुन कठिनाइ भएको देखियो । यस विद्यालयमा स्थानीय अभिभावकका एकजना पनि बालबालिका अध्ययन गरेको पाइएन । स्थानीयले आफ्ना बालबालिका संस्थागत विद्यालयमा पढाउने रहेछन् । यी कारणहरूले विद्यालय १ का विद्यार्थी पढाइप्रति सक्रिय भएको पाइएन ।

सहरको बाहिरी भागमा अवस्थित विद्यालय १ को शैक्षिक वातावरण कमजोर रहेको पाइयो । विद्यालयमा पढाइ लेखाइ र शिक्षण सिकाइ सुधारका बारेमा कुराकानी र छलफल भएको देखिएन । शिक्षकहरू फुर्सदको समयमा दिउँसोको खाजा के खाने भन्ने कुरा गर्थे । आफ्नै सहकर्मीहरूको कुरा काट्ने र एकअर्कामा गुनासो गर्ने प्रचलन यहाँ धेरै देखियो । पेशागत समस्याका बारेमा सहकार्यको अभाव देखियो । विद्यालयमा कुनै अतिरिक्त पाठ्यसामग्री र पुस्तकालयको व्यवस्था थिएन । विद्यालयमा सक्षम नेतृत्वको अभाव थियो । विद्यालयका प्र.अ. छ महिनादेखि अमेरिकाको भ्रमणमा थिए भने शिक्षकबिचमा कसैले कसैलाई नटेर्ने परिस्थिति निर्माण भएको थियो । शिक्षकमा पेशाप्रति सकारात्मक दृष्टिकोण पनि पाइएन । उनीहरू शिक्षण पेशाप्रति नै नकारात्मक धारणा राख्थे । यी कारणहरूले बालविकासदेखि कक्षा आठसम्म सञ्चालित यो विद्यालय ११० जना विद्यार्थीमा सीमित भई लगभग बन्द हुने अवस्थामा पुगेको पाइयो ।

बृहत् कक्षाका रूपमा लिइएको विद्यालय २ मा अध्ययन गर्न आउने विद्यार्थी मिश्रित प्रकृतिका रहेका थिए । मध्य सहरमा अवस्थित यस विद्यालयमा श्रमिक वर्गका

बालबालिकाका साथै स्थानीय अभिभावकका बालबालिका पनि अध्ययन गर्थे । विद्यालयमा भर्ना पाउन प्रवेश परीक्षा उत्तीर्ण गर्नुपर्ने हुन्थ्यो । यसै कारणले यो विद्यालयमा अध्ययन गर्न आउने विद्यार्थी पढाइप्रति जागरुक देखिए । उनीहरूको कक्षा उपस्थिति नियमित थियो । विद्यार्थी र अभिभावकले विद्यालयको पढाइ लेखाइमा उल्लेख्य चासो राखेको देखियो । उनीहरूको विद्यालय छोड्ने दर शून्य रहेको थियो । कक्षामा विद्यार्थीको भाषिक, सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेश भिन्न भए पनि उनीहरूलाई विद्यालयमा समायोजन हुन कठिनाइ भएको देखिएन ।

विद्यालय २ को शैक्षिक वातावरण सबल रहेको पाइयो । विद्यालयमा पढाइ लेखाइ र शिक्षण सिकाइमा सुधारका बारेमा प्रशस्त कुराकानी र छलफल भएको देखियो । शिक्षकहरू फुर्सदको समयमा शिक्षण सिकाइकै बारेमा कुरा गरिरहेका देखिन्थे । पेशागत समस्याका बारेमा सहकार्यको संस्कृति थियो । विद्यालयमा अतिरिक्त पाठ्यसामग्री र पुस्तकालयको राम्रो व्यवस्था भएको पाइयो । विद्यालय सञ्चालनमा सक्षम नेतृत्वको आभाष हुन्थ्यो । विद्यालयका प्र.अ. आफै बिहान ६ बजेदेखि बेलुका ६ बजेसम्म विद्यालयमा सक्रिय भेटिए । टाढा टाढाका विद्यालयहरू यस विद्यालयको अवलोकन भ्रमणमा आएको भेटियो । शिक्षकमा पेशाप्रति सकारात्मक दृष्टिकोण पाइयो । उनीहरू शिक्षण पेशाप्रति सन्तुष्ट थिए । यी कारणहरूले बालविकासदेखि कक्षा १२ सम्म सञ्चालित यो विद्यालय ४२०० भन्दा बढी विद्यार्थीलाई अध्यापन गराउँदै नेपालकै उत्कृष्ट १० विद्यालयभित्र पर्ने सामुदायिक विद्यालयका रूपमा रहेको पाइयो ।

विषयगत परिवेश

विद्यालय १ मा थोरै विद्यार्थी भए पनि व्याकरणको शिक्षण सिकाइ रोचक र अन्तर्क्रियात्मक भएको पाइएन । यस विद्यालयमा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ सैद्धान्तिक प्रकृतिको रहेको थियो । शिक्षकहरूले कक्षामा विषयवस्तुको अन्तर्क्रिया र छलफल कम तथा व्याख्या बढी गरेका थिए । उनीहरूको मुख्य जोड लेखाइको शुद्धतामा रहेको थियो । शिक्षकले शैक्षणिक योजना र शिक्षण सामग्रीको न्यून उपयोग गरेका थिए । उनीहरूको व्याकरण शिक्षण परम्परागत किसिमको रहेको थियो । उनीहरूलाई पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षण विधि र प्रविधिमा आएका नवप्रवर्तनका बारेमा जानकारी थिएन ।

विद्यालय २ मा धेरै विद्यार्थी भए पनि व्याकरणको शिक्षण रोचक, प्रभावकारी र जीवन्त बनेको पाइयो । यस विद्यालयका शिक्षकहरूले व्याकरणको शिक्षण सिकाइमा सिद्धान्तको कमैमात्र उपयोग गरेका थिए । उनीहरूले व्याकरणलाई कक्षागत र पाठगत सन्दर्भका आधारमा उदाहरण र प्रयोगमा केन्द्रित गरी शिक्षण गरेका थिए । उनीहरूको कक्षामा विद्यार्थीले पर्याप्त प्रयोग अभ्यासको मौका पाएका थिए । व्याकरणका माध्यमबाट शिक्षकले भाषाका चारै सिपमा जोड दिएका थिए । कक्षाकोठामा विषयवस्तुको व्याख्याभन्दा छलफल र अन्तर्क्रिया बढी भएको थियो । विद्यार्थीहरू सक्रिय भई विषयवस्तुको शिक्षण सिकाइमा सहभागी भएका देखिन्थे । यस विद्यालयका शिक्षकले कक्षामा प्रशस्त उदाहरण र सन्दर्भ निर्माण गरेर प्रस्तुत गरेका थिए । शिक्षकहरू पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा भएका व्याकरणका सम्बन्धमा जानकार रहेका थिए ।

विद्यालय २ मा साँघुरा कक्षाकोठा भएका कारण कक्षा व्यवस्थापन विद्यालय १ को तुलनामा कम प्रभावकारी भएको पाइयो । व्याकरणको कक्षाकार्य र गृहकार्य परीक्षण गरी पृष्ठपोषण दिने सन्दर्भमा पनि विद्यालय १ मा बढी सहज भएको देखियो । शिक्षण सिकाइमा समान सहभागिता प्रदान गर्ने सम्बन्धमा विद्यालय १ नै अगाडि रहेको भेटियो । विद्यालय २ मा एउटै कक्षामा ५० भन्दा बढी विद्यार्थी भएका कारण यी पक्षहरूमा विद्यालय १ सबल रहेको पाइयो ।

सारांश

शिक्षकहरूका व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकन गर्दा उनीहरूले पाठ्यक्रमअनुसार व्याकरणका पाठ्यवस्तु पहिचान गरेर अध्यापन गरेका छन् । सबै शिक्षकले व्याकरण शिक्षणका क्रममा दैनिक पाठयोजनाको प्रयोग नगरे पनि शिक्षक ३ र ४ ले वार्षिक कार्ययोजनाका आधारमा शिक्षण गरेका थिए । शिक्षक १ र २ ले व्याकरणको सिद्धान्त तथा शिक्षक ३ र ४ ले पहिचान र प्रयोगलाई केन्द्रमा राखेर शिक्षण गरेका छन् । उनीहरूले व्याकरणको शिक्षण गर्दा शैक्षिक सामग्री प्रयोग गरेको न्यूनमात्र भेटियो । उनीहरूले पाठ्यपुस्तकलाई बढी महत्त्व दिएर प्रयोग गरे पनि उदाहरण र सन्दर्भ पर्याप्त दिएका छन् । कुनै शिक्षकले पनि कक्षामा पाठ्यक्रम लिएर गएको देखिएन । प्रविधिमा आधारित व्याकरण शिक्षण कुनै शिक्षकले पनि गरेको पाइएन । शिक्षक १ र २ ले निगमन विधि तथा शिक्षक ३ र ४ ले आंशिकरूपमा आगमन विधि र बढी मात्रामा उदाहरण र सन्दर्भका आधारमा

कार्यकलापमुखी शिक्षण गरेको पाइयो । शिक्षक १ का निर्देशन अस्पष्ट र अन्य शिक्षकहरूका निर्देशन स्पष्ट पाइए । विद्यालय १ का शिक्षकले भन्दा विद्यालय २ का शिक्षकले बढी कक्षा सहभागिता, कक्षाकार्य तथा अन्तर्क्रिया गराएको देखियो । व्याकरणको शिक्षण सिकाइका क्रममा विद्यार्थीहरूलाई पृष्ठपोषण दिने र सहयोग गर्ने सन्दर्भमा शिक्षक १ बाहेक अरू शिक्षक सफल रहेको पाइयो । शिक्षकहरूले लेखाइ सिपलाई बढी जोड दिएको पाइयो भने व्याकरण शिक्षणको समाप्तिपछि मूल्याङ्कन गरेको देखिएन । विद्यालय २ का शिक्षक ३ ले बाहेक अरू शिक्षकले विद्यार्थीलाई कुनै न कुनै प्रकारका गृहकार्य दिएको पाइयो ।

अध्याय सात

नतिजाको विश्लेषण

यस अध्यायमा तथ्यको विश्लेषणबाट प्राप्त नतिजाको विश्लेषण गरिएको छ। नतिजाको विश्लेषणलाई पुराना पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको सन्दर्भ र विकास, वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको अवस्था, नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भ, व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको शिक्षणमा स्थानान्तरण र कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तका आधारमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षण जस्ता आशयमा प्रस्तुत गरिएको छ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको सन्दर्भ र विकास

पाठ्यक्रमअनुरूपताका आधारमा कक्षा ४ का २०२८, २०३८$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पुस्तक अनुपयुक्त तथा २०५२$_{क}$ को पुस्तक उपयुक्त रहेको छ। कक्षा ६ का २०३०, २०३८$_{ख}$ र २०५२$_{ख}$ का पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप रहेको भए पनि २०५८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु थपघट गरिएको छ। २०२८ सालपछिका सबै नेपाली पुस्तकमा व्याकरणलाई अभ्यासका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ।

कक्षा ४ का पुस्तकमा व्याकरणलाई चक्रीय रूपमा स्तरण गर्ने कार्यको थालनी २०२८ को महेन्द्र मालाबाट र कक्षा ६ मा २०३० को महेन्द्र मालाबाट भएको छ। कक्षा ४ का पुस्तकमा सिद्धान्त नराखी व्याकरण समावेश गर्ने कार्यको थालनी २०२८ बाट र कक्षा ६ मा २०३० बाट तथा दुबै कक्षाका पुस्तकमा सिद्धान्त राख्ने प्रचलन २०३८ बाट सुरु भएको देखिन्छ। कार्यपरकताका दृष्टिले कक्षा ४ र ६ का पुस्तकका व्याकरणका अभ्यास समस्या समाधान कार्यका बढी र तुलना कार्यसँग सम्बन्धित कम रहेका छन्। कक्षा ४ र ६ का सबै पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यास पाठसम्बद्ध कम र पाठअसम्बद्ध बढी रहेको पाइन्छ। व्याकरणका अभ्यासको सन्दर्भपरकताका दृष्टिले कक्षा ४ का विश्लेषित चारैओटा पुस्तक कमजोर तथा कक्षा ६ अन्तर्गत २०३० को महेन्द्र मालाबाहेक अरू पुस्तक सबल रहेका छन्। कक्षा ४ र ६ का विश्लेषित पुस्तकले व्याकरणका अभ्यासमार्फत लेखाइ सिपलाई उच्च महत्त्व दिएका छन्। व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरणको प्रयोगका आधारमा २०३८$_{क}$ र २०५२$_{क}$ का कक्षा ४ का पुस्तक सबल तथा २०२८ र २०६५$_{ख}$ का पुस्तक

कमजोर देखिन्छन् भने कक्षा ६ का २०३८$_{ख}$ र २०६९$_{ख}$ का पुस्तक सबल तथा २०३०, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पुस्तक कमजोर रहेका छन् ।

निर्देशनमा शब्दप्रयोगका आधारमा कक्षा ४ तर्फ २०६५$_{ख}$ को पुस्तकमा कम शब्दका निर्देशनको बाहुल्य रहेको, निर्देशनको वाक्यसंरचनाका आधारमा २०५२$_{क}$ र २०६५$_{ख}$ का पुस्तकमा सरल वाक्यको प्रयोग ज्यादा गरिएको तथा निर्देशनले सङ्केत गर्ने कार्यका आधारमा २०३८$_{क}$ को पुस्तकका निर्देशनले एउटा कार्यको सङ्केत गरेको पाइएको छ । कक्षा ६ तर्फ निर्देशनमा शब्दप्रयोगका आधारमा २०६९$_{ख}$ को पुस्तकमा थोरै शब्दका निर्देशन तथा निर्देशनको वाक्यसंरचना र कार्यका आधारमा उपर्युक्त पाँचओटै पुस्तकमा सरल संरचना र एउटा कार्यको निर्देश गर्ने वाक्यको प्रयोग धेरै गरिएको देखिन्छ । सबै पुस्तकका व्याकरणका प्रश्न विविधतायुक्त रहेका छन् । भाषाशैलीका दृष्टिले कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) बाहेक अरू पुस्तकका व्याकरणका अभ्यास शुद्ध, मानक र सन्तुलित रहेका छन् ।

वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रयोगको अवस्था

कक्षा ४ को नेपाली (२०७९$_{क}$) र कक्षा ६ को नेपाली (२०७८$_{ख}$) पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप रहेका छन् । यी पुस्तकमा व्याकरणलाई भाषिक संरचना र वर्णविन्यास भनेर बोध र अभिव्यक्ति खण्डभन्दा पछाडि अभ्यासात्मक प्रश्नको रूपमा राखिएको छ । कक्षा ६ को पुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त पनि समेटिएको छ भने कक्षा ४ को पुस्तकमा सैद्धान्तिक प्रस्तुति राखिएको पाइँदैन ।

कक्षा ४ को पुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुतिमा चक्रीय स्तरण अपनाइएको छ भने कक्षा ६ को पुस्तकमा विषयवस्तुको रेखीय स्तरण गरिएको छ । कार्यपरकताका हिसाबले दुवै पुस्तकका अभ्यासले समस्या समाधान कार्यलाई जोड दिँदै विद्यार्थीलाई कार्यको अवसर दिएका छन् । कक्षा ४ को पुस्तकमा कार्यको शृङ्खलाअनुसार सरलबाट जटिलको क्रममा व्याकरणका अभ्यास सङ्गठित गरिएको छ भने कक्षा ६ को पुस्तकमा सरल-जटिलको क्रमलाई बेवास्ता गरिएको छ । पहिचान र प्रयोगका आधारमा हेर्दा कक्षा ४ मा प्रयोग (६०.८७%) र कक्षा ६ मा पहिचान (५२.६९%) कार्यलाई बढी जोड दिएको पाइन्छ । दुवै कक्षाका व्याकरणात्मक अभ्यास पाठअसम्बद्ध, सन्दर्भविहीन, लेखाइ सिपमुखी र

उदाहरणविहीन बढी रहेका छन् । दुवै पुस्तकमा दिइएका व्याकरणात्मक अभ्यासका निर्देशन लामा, सरल वाक्यढाँचाका र दुईओटा कार्यलाई सङ्केत गर्ने किसिमका रहेका देखिन्छन् ।

दुवै कक्षाका पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासलाई विविधतापूर्ण ढङ्गले राखिएको छ भने अभ्यासमा सरल र बोधगम्य शब्दको प्रयोग गरिएको छ । दुवै पुस्तकमा वाक्यस्तरका र सरल वाक्यढाँचाका अभ्यासको बाहुल्य देखिन्छ । वर्णविन्यासीय शुद्धता र एकरूपताका आधारमा कक्षा ४ का व्याकरणका अभ्यास मानक र स्तरीय देखिन्छन् भने कक्षा ६ का अभ्यासमा सामान्य वर्णविन्यासीय त्रुटि भेटिन्छन् । दुवै पुस्तकका व्याकरणका अभ्यास अर्थका हिसाबले स्पष्ट र पूर्ण देखिन्छन् । समग्रमा विषयवस्तुको चक्रीय स्तरण, व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञानको शून्य प्रयोग, पाठको भाषा संरचनासँग व्याकरणका विषयवस्तुको तालमेल, भाषाशैलीगत परिष्कार जस्ता आधारमा कक्षा ६ को पुस्तकभन्दा कक्षा ४ को पुस्तक स्तरीय देखिन्छ ।

नेपाली व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भ

नेपाली व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमै समावेश गर्ने कार्यको प्रारम्भ कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) बाट भएको पाइन्छ । हालसम्म यो परम्परा कायम रहेको देखिन्छ । प्रस्तुत पाठ्यपुस्तक प्रकाशन हुनुपूर्व व्याकरणलाई छुट्टै पुस्तकका रूपमा पढाइने गरिएको सन्दर्भमा कक्षा ४ को महेन्द्र माला (२०२८) लाई युगान्तकारी कदम मान्न सकिन्छ ।

कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगमा समयानुकूल परिमार्जन र थप गरिएको पाइन्छ । २०२८ को पुस्तकमा शब्दवर्गका नाम, विशेषण, क्रियापद, क्रियाविशेषण र निपात राखिएकोमा २०७८$_{क}$ को पुस्तकमा नौओटै शब्दवर्गलाई समेटिएको छ । २०२८ को पाठ्यपुस्तकमा पदसङ्गतिअन्तर्गत आदर मात्र राखिएकोमा २०३८$_{क}$ मा वचन र लिङ्ग तथा २०५२$_{क}$ मा पुरुषसमेत थपिएको पाइन्छ । वर्णविन्यासका विषयवस्तु २०२८ को पुस्तकबाट राखिँदै आइएकोमा हाल प्रयोगमा रहेको २०७८$_{क}$ को पुस्तकमा यसका १५ ओटा क्षेत्रलाई पाठअनुसार तोकेर समावेश गरिएको छ । विभक्ति र उखानटुक्काका विषयवस्तु २०५२$_{क}$ बाट समावेश गरिएको देखिन्छ । काल र लेख्यचिह्नलाई २०३८$_{क}$ को पुस्तकबाट समावेश गर्न थालिएको पाइन्छ । त्यस्तै करण अकरण र भावलाई २०६५$_{ख}$ को पुस्तकबाट समावेश गरिएको पाइन्छ । यसरी कक्षा ४ का नेपाली

पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिएका व्याकरणका विषयवस्तुमा विकासक्रमिक परिवर्तन र थपोट भएको पाइन्छ । व्याकरणका विषयवस्तु प्रयोगका दृष्टिले वर्तमान प्रयोगमा रहेको २०७८$_{क}$ को पाठ्यपुस्तक व्यापक र स्पष्ट रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तुमा पनि समयानुकूल परिवर्तन र थपोट भएको पाइन्छ । कक्षा ६ को महेन्द्र माला (२०३०) पुस्तकमा स्वर-व्यञ्जन, गति, यति, बलाघात र स्वराघातको बोध तथा अनुकरणलाई समावेश गरिएकोमा यसपछि विकास भएका पुस्तकमा यी विषयवस्तुको प्रयोग गरिएको पाइँदैन । धातुको विषयवस्तु २०३०, २०५२$_{ख}$ र २०७८ का पुस्तकमा मात्र समावेश गरिएको पाइन्छ । २०३० को पुस्तकमा शब्दवर्गलाई पदविभाग, २०३८$_{ख}$ मा पदविचार र २०५२$_{ख}$ मा पदविभाग भनिए पनि २०५८$_{ख}$ देखि प्रकाशन भएका पुस्तकमा शब्दवर्ग भनेर राखिएको पाइन्छ । शब्दनिर्माणको विषयवस्तु २०३० का पुस्तकबाटै राख्न थालिएको र हालसम्म यो क्रम कायम रहेको देखिन्छ । शब्दभण्डारको विषयवस्तु २०३०, २०५२$_{ख}$ र २०५८$_{ख}$ का पुस्तकमा मात्र समावेश गरिएको देखिन्छ । वाच्यपरिवर्तनको विषयवस्तु २०३० बाटै पुस्तकमा राख्न प्रारम्भ गरिएको र २०३८$_{ख}$ को पुस्तकमा बाहेक अरू सबै पुस्तकमा समावेश गरिएको पाइन्छ । पदसङ्गति, काल र पक्ष, अर्थ वा भाव, वाक्यपरिवर्तन, विभक्ति तथा करण अकरणका विषयवस्तु २०३८$_{ख}$ को पुस्तकबाट समावेश गर्न थालिएकोमा यो क्रम हालसम्म चलिरहेको देखिन्छ । उखानटुक्काको विषयवस्तु २०५२$_{ख}$ को पुस्तकमा समावेश गरिएकोमा यसअघि र पछिका पुस्तकमा यस्तो प्रयोग गरिएको भेटिँदैन । कारक, लेख्यचिह्न र वर्णविन्यासका विषयवस्तु २०५२$_{ख}$ देखिका पुस्तकमा समावेश गर्न थालिएकोमा यो क्रम हालसम्म चलिरहेको पाइन्छ । २०६९$_{ख}$ को पुस्तकमा उच्चारणलाई पनि व्याकरणमा समावेश गरिएकोमा यसअघि र पछिका पुस्तकमा यसलाई व्याकरणमा समावेश गरिएको पाइँदैन । हाल प्रचलनमा रहेको कक्षा ६ को २०७८$_{ख}$ को पाठ्यपुस्तकमा भने शब्दवर्गका नौओटा प्रकार र तिनका उपप्रकार, पदसङ्गतिका चारओटा प्रकार, काल र पक्षका सबै प्रकार, शब्दनिर्माणका चारओटा तरिका, कारक र विभक्तिका सबै प्रकार, भावका तीनओटा प्रकार, वाक्यपरिवर्तनका सबै तरिका तथा वर्णविन्यासका १६ ओटा तरिका समावेश गरेर विषयवस्तुलाई व्यापक बनाइएको छ ।

पुराना पाठ्यपुस्तकका प्रत्येक पाठमा व्याकरण नराखिने गरेको सन्दर्भमा वर्तमान पाठ्यपुस्तकका सबै पाठमा अनिवार्य रूपमा व्याकरणलाई समावेश गरिएको पाइन्छ । पाठ्यपुस्तकमा राखिने व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यक्रमअनुरूप बनाउने कार्यको थालनी कक्षा ४ मा २०५२$_{क}$ बाट र कक्षा ६ मा २०३० बाटै प्रारम्भ भएको देखिन्छ । वर्तमान प्रयोगमा रहेका कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका विषयवस्तु पूर्ण रूपमा पाठ्यक्रमबमोजिम रहेका छन् । व्याकरणलाई पाठका विधा र क्रम नै तोकेर पाठ्यक्रममा उल्लेख गर्ने र पाठ्यपुस्तकमा त्यो पाठ र क्रममा संयोजन गर्ने कार्य कक्षा ४ र ६ का वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको छ । यसभन्दा अघिका पाठ्यपुस्तकमा पाठ्यक्रममा निर्धारित व्याकरणका विषयवस्तुलाई यथावत् क्रममा राख्ने गरिएको पाइँदैन । व्याकरणका विषयवस्तुलाई सूक्ष्म रूपमा विभाजन गरेर प्रत्येक पाठमा संयोजन गर्ने कार्य वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको छ । यसको उदाहरणका रूपमा कक्षा ४ मा वर्णविन्यासका सम्भावित क्षेत्रलाई १५ ओटा शीर्षक र कक्षा ६ मा १६ ओटा शीर्षकमा विभाजन गरी प्रत्येक पाठमा समावेश गर्नुलाई लिन सकिन्छ ।

यसरी २०२८ देखि हालसम्मका कक्षा ४ र ६ का नेपाली व्याकरणको विषयवस्तुका क्षेत्रमा धेरै परिवर्तन आएको र तिनको स्तरणमा पनि परिवर्तन आएको देखिन्छ । पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक परिवर्तन हुँदा लेखक, पाठ्यक्रमविद् र विषयविज्ञहरूको सल्लाहबमोजिम व्याकरणका विषयवस्तु थप्ने, हटाउने र परिवर्तन गर्ने गरिएको पाइए पनि यसको स्पष्ट मापदण्ड र आधार बनाइएको पाइँदैन । हालका पुस्तकमा यो पाठमा यो व्याकरण राख्ने भनेर पाठ्यक्रमले नै निर्दिष्ट गरेकाले पुस्तकमा सो क्रमलाई अपनाइएको पाइन्छ ।

व्याकरणका विषयवस्तुलाई चक्रीय रूपमा स्तरण गर्ने कार्यको थालनी कक्षा ४ मा २०२८ को पुस्तकबाटै प्रारम्भ भएको देखिन्छ र यो क्रम हालसम्म चलिरहेको पाइन्छ । पुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त नराख्ने कार्यको थालनी २०२८ बाट सुरु भए पनि २०३८$_{क}$ मा सिद्धान्त दिइएको पाइन्छ भने यसपछि विकास गरिएका कक्षा ४ का पुस्तकमा सिद्धान्त दिइएको पाइँदैन । तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदानसँग सम्बन्धित कार्य २०७९$_{क}$ को पुस्तकमा मात्रै समावेश गरिएको पाइन्छ । कक्षा ४ का सबै पुस्तकमा समस्या समाधान कार्यका अभ्यासको बाहुल्य रहेको देखिन्छ । कक्षा ४ का सबै पुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणका अभ्यास २०२८ बाटै कम मात्रै पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक तथा बढीजसो

पाठअसम्बद्ध र सन्दर्भविहीन रहेका पाइन्छन् । भाषिक सिपलाई व्याकरणमा आबद्ध गर्ने कार्यको थालनी २०२८ को पुस्तकबाटै भएकोमा २०७९$_{क}$ को पुस्तकमा भाषिक सिपको अन्तरसम्बद्धतामा बढी ध्यान दिइएको देखिन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण दिने कार्यको थालनी २०२८ को पुस्तकबाट भएकोमा उदाहरणयुक्त अभ्यासको बाहुल्य २०३८$_{क}$ र २०५२$_{क}$ का पुस्तकमा भेटिन्छ । कक्षा ४ का व्याकरणिक अभ्यासका निर्देशन विगतका भन्दा छोटा, सरल र स्पष्ट बनेका पाइन्छन् । व्याकरणका प्रश्नमा २०२८ बाटै विविधता रहेकोमा सो क्रम हाल झनै बलियो बनेको देखिन्छ । कक्षा ४ का व्याकरणिक अभ्यासको भाषाशैली प्रारम्भदेखिका पाठ्यपुस्तकबाटै सरल र स्पष्ट रहेको पाइन्छ ।

कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणलाई चक्रीय रूपमा स्तरण गर्ने कार्यको थालनी २०३० को पुस्तकमा भएकोमा २०३८$_{ख}$ र २०७८$_{ख}$ का पुस्तकमा रेखीय स्तरणको क्रम अपनाएको पाइन्छ । २०३० को पुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञान नदिइएकोमा २०३८$_{ख}$ को पुस्तकबाट कक्षा ६ मा सिद्धान्त समावेश गर्ने कार्यको सुरुवात भएको देखिन्छ । २०३० को पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासले समस्या समाधान कार्यलाई बढी जोड दिएकोमा हाल प्रचलित पुस्तकले कार्यमा विविधता ल्याएको देखिन्छ । व्याकरणलाई कार्यमूलक बनाउने सन्दर्भमा पुरानाभन्दा नयाँ पुस्तक बढी सबल देखिन्छन् । व्याकरणात्मक अभ्यासलाई पाठसम्बद्ध बनाउने कार्यको थालनी कक्षा ६ मा २०३० को पुस्तकबाटै भए पनि हालसम्मका पुस्तकमा पाठसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासको न्यूनता कायमै रहेको देखिन्छ । व्याकरणलाई सन्दर्भसहित प्रस्तुत गर्ने कार्यको थालनी पनि २०३० को पुस्तकबाट भएकोमा यसपछि विकास गरिएका पुस्तकमा यो क्रम सुधार भई सन्दर्भबद्ध व्याकरणका अभ्यासको मात्रा बढेको देखिन्छ । २०३० देखिका पाठ्यपुस्तकमा सुनाइ सिपसम्बद्ध व्याकरणका अभ्यासको कमी रहेकोमा यो परम्परा हालसम्म कायम रहेकै देखिन्छ तर बोलाइ र पढाइ सिपसँग लेखाइ सिपलाई सम्बन्धित गराएका व्याकरणका अभ्यासको सङ्ख्या वर्तमान पुस्तकमा बढेको पाइन्छ । व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण समावेश गर्ने कार्यको थालनी कक्षा ६ मा २०३० को पुस्तकबाट भए पनि उदाहरणको न्यून प्रयोग हालसम्मका पाठ्यपुस्तकमा यथावतै रहेको पाइन्छ । विगतदेखि हालसम्मका पुस्तकका व्याकरणात्मक अभ्यासमा प्रयुक्त निर्देशन अध्ययन गर्दा निर्देशनहरू छोटा, सरल र एउटा कार्यको सङ्केत गर्ने प्रकृतिका बन्दै गएको पाइन्छ । कक्षा ६ का व्याकरणका प्रश्नहरू प्रारम्भदेखि नै विविधतापूर्ण रहेकोमा यो क्रम हाल झनै सुदृढ बनेको पाइन्छ । त्यस्तै

व्याकरणका अभ्यासको भाषाशैलीगत परिष्कार पनि विगतका पुस्तकको भन्दा वर्तमान पुस्तकमा सुधार भएको देखिन्छ ।

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको शिक्षणमा स्थानान्तरण

कक्षा ४ र ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त नेपाली व्याकरणमा आएका परिवर्तनलाई शिक्षकले आंशिक मात्र कार्यान्वयनमा ल्याएको पाइएको छ । वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ्यवस्तु निर्धारण नगरिएकोमा शिक्षकले तिनलाई पहिचान गर्न समस्या भएको पाइएको छैन । कार्यमूलक व्याकरणलाई दैनिक पाठयोजना निर्माण गरी शैक्षिक सामग्रीसहित प्रदर्शन गरेर शिक्षण गर्नुपर्नेमा कुनै पनि शिक्षकले यस्तो अभ्यास गरेको पाइएको छैन । विद्यालय २ मा वार्षिक कार्ययोजना निर्माण गरी अध्यापन गर्ने गरेको कार्यलाई सकारात्मक परिवर्तन मानिएको छ । कक्षाकोठामा व्याकरण शिक्षणका विधि प्रयोगको अवलोकन गर्दा आधा शिक्षकको झुकाव परम्परागत निगमन विधितर्फ रहेको र आधा शिक्षकको झुकाव आगमनात्मक र कार्यकलापकेन्द्री विधिमा रहेको पाइएको छ । यसले व्याकरणको शिक्षण अभ्यास, कार्यकलाप र प्रयोगमा आधारित भएर गर्ने भन्ने पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको अपेक्षा आंशिक मात्र पूरा भएको देखिन्छ ।

शिक्षकहरूको व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन गर्दा उनीहरू समस्या समाधान कार्यमा ज्यादा केन्द्रित भएको देखिएको छ । व्याकरण शिक्षणलाई पाठसम्बद्ध गराउने कार्यमा सबै शिक्षकहरू सफल देखिए पनि व्याकरणको सन्दर्भपरक शिक्षण आंशिक मात्र भएको पाइएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९$_{ख}$) ले भने झैँ सिकारुको सहभागितामा योजना निर्माण, परियोजना कार्य, क्षेत्रभ्रमण, आविष्कारमुखी अध्ययन र प्रवर्तनमुखी शिक्षण पद्धतिलाई व्याकरणको सिकाइ सहजीकरणमा उपयोग गरेको पाइएको छैन । व्याकरण शिक्षणमा समूह कार्य, छलफल, प्रश्नोत्तर, खेल, कक्षाकोठाको सन्दर्भको उपयोग र कक्षा प्रस्तुतीकरण गर्न लगाउने जस्ता तरिका विद्यालय २ का शिक्षकले बढी प्रभावकारी ढङ्गले उपयोग गरेको पाइएको छ । व्याकरण शिक्षणका क्रममा कक्षाकोठामा दिइएका निर्देशनको बोधगम्यता तथा सहयोग र पृष्ठपोषण प्रदान गरेको अवस्था सन्तोषजनक पाइएको छ । उदाहरणको प्रयोगमा सबै शिक्षकहरूले आफ्नो क्षमताअनुसार प्रयास गरेको देखिएको छ ।

व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा पाठ्यक्रमको अपेक्षाअनुरूप नै शिक्षकहरूले कक्षाकार्य र अन्तर्क्रियालाई जोड दिएका छन् । व्याकरणको शिक्षणमा गृहकार्यको उपयोग कमै गर्ने भने पनि शिक्षकहरूले यसको प्रयोगलाई निरन्तरता दिएको पाइएको छ । व्याकरण शिक्षणमा पाठ्यपुस्तकबाहेक थप अतिरिक्त पाठ्यसामग्रीको उपयोग कमजोर देखिएको छ । व्याकरण शिक्षणका नवीन विधि र प्रविधिको प्रयोग विद्यालय १ मा भन्दा विद्यालय २ मा बढी पाइएको छ । नवीन विधि र प्रविधिका रूपमा शिक्षकले समूहकार्य, छलफल, प्रश्नोत्तर, उदाहरण, अन्तर्क्रिया र वास्तविक प्रयोग गराएको पाइएको छ । भाषिक सिप परिपूर्तिको अवस्था हेर्दा शिक्षकहरूले व्याकरणका अभ्यासमार्फत लेखाइ सिपलाई बढी जोड र सुनाइ सिपलाई कम जोड दिएको पाइएको छ । यसले पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेको व्याकरणका अभ्यासमार्फत भाषाका चारै सिप विकास हुने अवस्था देखिँदैन । त्यस्तै कुनै पनि शिक्षकले व्याकरणको शिक्षणपश्चात् त्यसको मूल्याङ्कन गरेको पाइएको छैन ।

समग्रमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा निर्मित कक्षा ४ र कक्षा ६ का परिवर्तित पाठ्यक्रम (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले व्याकरणलाई भाषिक सिपसम्बद्ध, उदाहरण, प्रयोग र कार्यमा आधारित बनाई पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक ढङ्गले शिक्षण गर्नुपर्ने व्यवस्था गरेकोमा यो व्यवस्थाको आंशिक मात्र कार्यान्वयन भएको देखिन्छ । शिक्षकहरूले अझैसम्म परम्परागत सोच र मानसिकता त्याग्न सकेको पाइँदैन । उनीहरू पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका सिद्धान्त नदिइएकोमा बढी चिन्तित रहेको पाइएको छ । उनीहरूमा निगमन विधिको प्रभाव हट्न सकेको पाइँदैन । शिक्षकहरूमा मौलिकता, नवीनता र सिर्जनात्मक क्षमताको पनि अभाव देखिन्छ । पुस्तकमा दिइएका अभ्यास र कार्यकलापमा मात्रै सीमित भएर व्याकरणिक सिप र प्रयोग क्षमता विकास हुन सक्दैन । यस्तो सिप र क्षमता विकासका लागि शिक्षकहरूले व्याकरणलाई सन्दर्भपरक, कार्यकलापमा आधारित र प्रयोगमा केन्द्रित गर्नु आवश्यक देखिन्छ । शिक्षकहरूमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले व्याकरणको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा यसको शिक्षणका सम्बन्धमा गरेको परिवर्तनका बारेमा सतही बुझाइ विकास भएको पाइएको छ । उनीहरूले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको अपेक्षालाई बुझेर त्यसलाई प्रभावकारी कार्यान्वयनमा ल्याउन सकेको देखिँदैन । नीति निर्माण र कार्यान्वयनका बिच आंशिक मात्र तालमेल भएको पाइएको छ । यसर्थ पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण र यसको शिक्षणका सम्बन्धमा शिक्षकहरूलाई स्पष्ट बुझाइको विकास गर्नु आवश्यक देखिन्छ ।

कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तका आधारमा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षण

कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तले शिक्षणीय व्याकरण कार्यमा आधारित, पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक, भाषिक सिपकेन्द्री, उदाहरणमा आधारित तथा विविधतापूर्ण हुनुपर्ने मान्यता राख्छ । यो सिद्धान्तले पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग सिद्धान्तविहीन, अभ्यासमुखी र चक्रीय प्रकृतिले गर्नुपर्ने स्पष्ट पारेको छ । कक्षा ४ र ६ का २०२८ देखि हालसम्मका नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरणका सिद्धान्तका आधारमा तुलना गर्दा यस सिद्धान्तको आंशिक मात्र पालना भएको पाइएको छ ।

कक्षा ४ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाउने र चक्रीय स्तरणमा संयोजन गर्ने कार्यको थालनी २०२८ को महेन्द्र मालाबाट प्रारम्भ भई वर्तमान पुस्तकमा झनै सशक्त बनेको छ । पुराना पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणिक अभ्यासमा समस्या समाधान कार्यलाई बढी जोड तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई नसमेटिएको सन्दर्भमा वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा यस्ता कार्य गराउने व्याकरणका अभ्यास पनि समावेश गर्न थालिएको छ । व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक गरेर पाठ्यपुस्तकमा प्रस्तुत गर्ने कार्यको थालनी पनि २०२८ को पुस्तकबाटै भएको सन्दर्भमा यो क्रम वर्तमान समयमा आइपुग्दा अझ सबल बनेको छ । व्याकरणका अभ्यासलाई भाषिक सिपसँग आबद्ध गराउने कार्य पनि २०२८ को पुस्तकमा सुरु भएकोमा यसलाई सुदृढ बनाउनेतर्फ वर्तमान पाठ्यपुस्तक अघि बढेको छ । त्यस्तै विविध प्रकृतिका अभ्यास राखेर तिनमा उदाहरणको प्रयोग गर्ने कार्य पनि वर्तमान पुस्तकमा प्रभावकारी बनेको छ । यसरी कक्षा ४ का पाँचओटा नेपाली पुस्तकमध्ये कार्यमूलक व्याकरणका सिद्धान्तको अधिक पालना वर्तमान (२०७९$_{क}$) पुस्तकमा गरिएको छ ।

कक्षा ६ का पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई चक्रीय स्तरण गरी प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाउने कार्यको प्रारम्भ २०३० को महेन्द्र मालाबाट भएकोमा यो क्रम वर्तमान पाठ्यपुस्तक (२०७८$_{ख}$) मा आइपुग्दा सिद्धान्तकेन्द्री र रेखीय स्तरणयुक्त बन्न पुगेको छ । पुराना पुस्तकमा समस्या समाधान कार्यलाई बढी जोड दिइएको सन्दर्भमा वर्तमान पुस्तकमा कार्यको विविधतालाई स्वीकार गरिएको छ । पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक व्याकरणका अभ्यासको सङ्ख्या हेर्दा विगतका पुस्तकको तुलनामा वर्तमानमा झनै खुम्चिएको छ । व्याकरणका अभ्यासलाई भाषिक सिपआबद्ध गर्ने कार्यको थालनी २०३० को पुस्तकबाट

भएकोमा वर्तमान पुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासबाट लेखाइका साथै बोलाइ र पढाइ सिपलाई पनि समेट्न थालिएको छ । त्यस्तै व्याकरणका अभ्यासमा विविध प्रकृतिका प्रश्न समावेश गरी तिनमा उदाहरण दिने कार्यको थालनी पनि २०३० बाटै भएको सन्दर्भमा वर्तमान पुस्तकमा यस्ता अभ्यासको सङ्ख्या वृद्धि हुन सकेको देखिँदैन । यी विभिन्न आधारमा कक्षा ६ को वर्तमान नेपाली पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तको परिपालना कमजोर बनेको छ ।

व्याकरणको शिक्षणमा कार्यमूलक व्याकरणका सिद्धान्तको प्रयोग सामान्य मात्र गरिएको पाइएको छ । शिक्षकहरूले व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भहरूलाई शिक्षणमा प्रवेश गराउन सकेका छैनन् । व्याकरणको शिक्षण परम्परागत निगमन र आगमन विधिको केन्द्रीयतामा रहेको छ । शिक्षकहरू व्याकरण शिक्षणका लागि नियमकै सहारा लिइरहेको पाइएको छ । शिक्षणमा आएका नवीनतम प्रवर्तन र प्रविधिको प्रयोगमा सबै शिक्षकहरू कमजोर देखिएका छन् । पाठ्यपुस्तकबाहेकका अतिरिक्त पाठ्यसामग्री तथा शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग व्याकरण शिक्षणमा भएको पाइँदैन । दैनिक पाठयोजना बनाएर सोका आधारमा शिक्षण गर्ने परिपाटीको अभाव देखिएको छ । व्याकरणलाई लेखाइ सिपसम्बद्ध बनाएर शिक्षण गर्ने, कक्षामा अन्तर्क्रिया र छलफलको न्यून प्रयोग गर्ने तथा पृष्ठपोषण र मूल्याङ्कनलाई यथोचित प्रयोग नगर्ने प्रवृत्ति कायमै रहेको छ । व्याकरणको शिक्षण पाठ्यपुस्तकमा मात्रै सीमित हुँदा विद्यार्थीको सिर्जनात्मक पक्ष कमजोर बनेको पाइएको छ । व्याकरणलाई सन्दर्भपरक बनाएर, उदाहरणको प्रयोग गरेर तथा प्रयोग अभ्यासमा केन्द्रित गरेर शिक्षण गरेको आंशिक मात्र पाइएको छ ।

विश्लेषणको नतिजासँग सहभागीका धारणाको तालमेल

कक्षा ४ का २०२८ देखि २०७९$_{क}$ सम्म प्रकाशित भएका पाँचओटा र कक्षा ६ का २०३० देखि २०७८$_{ख}$ सम्म प्रकाशित भएका छओटा नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको विश्लेषण र सहभागीका धारणाबिच अधिकांश मानदण्डमा समानता पाइएको छ । यसअनुसार पाठ्यक्रमअनुरूपता, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग र भाषाशैलीको विश्लेषण दुवै तथ्यमा समानता रहेको छ । त्यसैगरी व्याकरण प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, निर्देशनको प्रयोग र प्रश्नको प्रकृतिका आधारमा दुवै तथ्यबिच आंशिक मात्र तालमेल भएको देखिएको छ ।

व्याकरणका परिवर्तित सन्दर्भको शिक्षणमा स्थानान्तरणका सम्बन्धमा व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनका आधारमा गरिएको विश्लेषण र सहभागीका धारणाबिच अधिकांश मानदण्डमा समानता पाइएको छ । यसअनुसार दैनिक पाठयोजनाको निर्माण, उद्देश्य निर्धारण, शैक्षणिक सामग्रीको उपयोग, उदाहरण र प्रयोगको स्थिति, कक्षाकार्यको प्रकृति र अवसर, प्रविधिको उपयोग, कक्षागत उद्देश्यको परिपूर्ति, पाठ्यवस्तु र उद्देश्यको तालमेल तथा मूल्याङ्कनको प्रयोगमा कक्षा प्रयोगको अवस्था र सहभागीका धारणाका आधारमा दुवै तथ्यमा समानता रहेको छ । पाठ्यवस्तु निर्धारण, शिक्षण विधिको प्रयोग, निर्देशन प्रदान र पालना, विद्यार्थी सहभागिता, विद्यार्थीलाई सहयोग प्रदान, अन्तर्क्रियाको अवस्था, पूरक पाठ्यसामग्रीको उपयोग तथा विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण प्रदानका आधारमा दुवै तथ्यबिच आंशिक मात्र तालमेल भएको देखिएको छ । त्यसैगरी भाषिक सिपको परिपूर्ति र गृहकार्यको प्रयोगका आधारमा दुवै तथ्यमा असमानता पाइएको छ ।

सारांश

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग गर्ने प्रचलन २०२८ बाट प्रारम्भ भई हालसम्म कायम रहेको छ । व्याकरणका विषयवस्तु र प्रस्तुतीकरणको ढाँचामा विकासक्रमिक परिवर्तन भई हाल कार्यमूलक, पाठपरक, सन्दर्भबद्ध, विविधतापूर्ण तथा पहिचान र प्रयोगमा आधारित बनेको छ । नेपाली व्याकरणमा आएका नवप्रवर्तनलाई शिक्षण सिकाइमा आंशिक मात्र उपयोग गरिएको छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रस्तुति र शिक्षणमा कार्यमूलक व्याकरणका सिद्धान्तको उपयोग पनि आंशिक रूपमा मात्रै भएको पाइएको छ । त्यस्तै पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणमा स्थानान्तरणको सन्दर्भमा प्रस्तुत अधिकांश तथ्य र सहभागीका धारणामा समानता रहेको छ ।

अध्याय आठ

निष्कर्ष र उपादेयता

निष्कर्ष

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको संयोजन तथा शिक्षण सिकाइमा अभ्यासको प्रयोग महत्त्वपूर्ण रहेको हुन्छ । व्याकरणलाई अभ्यासका रूपमा भाषा पाठ्यपुस्तकमै समावेश गर्ने कार्यको थालनी २०२८ मा भए पनि यसपछि प्रकाशित भएका कक्षा ४ र ६ का पुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका विषयवस्तु र तिनको प्रस्तुतीकरणको ढाँचामा सामान्य मात्र कालक्रमिक परिवर्तन र सुधार आएको देखिन्छ । व्याकरणका विषयवस्तुको स्तरण प्रभावकारी भएको देखिँदैन । हरेक कक्षामा समान प्रकृतिका व्याकरणका विषयवस्तु पुनरावृत्त भएकाले यिनको कक्षागत र तहगत स्तरणको खाँचो देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका विषयवस्तु र नियम प्रस्तुत गर्नु आवश्यक छैन । पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्ने व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक बनाई चक्रीय रूपमा स्तरण गर्नु आवश्यक छ । व्याकरणलाई भाषिक सिपसँग सम्बद्ध गरी अभ्यासात्मक कार्यकलापका रूपमा पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्न सकेमा व्याकरणको शिक्षण सिकाइ सरल, रोचक र प्रभावकारी हुने देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई विधाका पाठसँग जोडेर शिक्षणमा त्यसलाई उपयोग गर्नु आवश्यक छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त पाठलाई बहुपाठात्मक पाठका रूपमा विकास गरी ती पाठमा व्याकरण संयोजन गर्नु उपयुक्त हुन्छ । यस तहको व्याकरणलाई पाठ्यक्रमले कार्यमूलक व्याकरण भने पनि पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको आंशिकमात्र प्रयोग गरिएको छ । व्याकरणका अभ्यासले सबै किसिमका कार्यको सन्तुलन कायम गर्न सकेका छैनन् । समाविष्ट कार्यहरू कठिनाइस्तरका आधारमा शृङ्खलाबद्ध गरिएको पाइँदैन । व्याकरणले समस्या समाधान कार्यलाई बढी तथा तुलना र वैयक्तिक अनुभवको आदानप्रदान कार्यलाई कम महत्त्व दिएकाले कार्यको सन्तुलन मिलाउनु आवश्यक छ । व्याकरणमा पाठसम्बद्धता र सन्दर्भपरकताको आंशिक परिपालना भएको छ । व्याकरणका अभ्यासबाट भाषाका चारै सिपको परिपूर्ति हुने अवस्था देखिँदैन । धेरैजसो व्याकरणलाई उदाहरणविहीन ढङ्गले राखिएको देखिन्छ । यस्ता कमजोरी हटाउन व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध, सन्दर्भयुक्त, कार्यपरक र सिपकेन्द्री ढङ्गले उदाहरणसहित प्रस्तुत गर्नु आवश्यक छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोगका सम्बन्धमा सहभागीहरूले प्रयुक्त व्याकरण पाठ र सन्दर्भमा आधारित नभएको, विषयवस्तुको तहगत स्तरण नभएको, व्याकरणलाई भाषिक सिपमा एकीकृत नगरिएको, उदाहरण कम भएको, अभ्यासहरू विशृङ्खलित र अपर्याप्त भएको, अभ्यासका निर्देशन लामा र दुर्बोध्य भएको धारणा राखेका छन् । उनीहरूले व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध, भाषासन्दर्भित, सिपमुखी र रचनामुखी बनाएर राख्नु उपयुक्त हुने बताएका छन् । विषयविज्ञले पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई विधाका पाठ नै तोकेर स्तरण गरिएकाले पुस्तकमा त्यस किसिमको प्रयोग गर्न नसकिएको दृष्टिकोण राखेका छन् । यसर्थ पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई पाठ नै तोकेर विन्यास गर्नुको साटो विधा मात्रै निर्दिष्ट गरी विन्यास गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

व्याकरण शिक्षणमा दैनिक अध्यापन योजना र शैक्षिक सामग्री बनाएर शिक्षण गर्ने कुराको अभाव देखिएको छ । व्याकरणको सैद्धान्तिक शिक्षण प्रचलनमै रहेको देखिन्छ । शिक्षकहरूले सन्दर्भपरक र क्रियाकलापमा आधारित भएर व्याकरण शिक्षण गरेको कमै भेटिएको छ । पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई पहिचान र प्रयोगमा आधारित बनाइए पनि यसको कार्यान्वयन आंशिकमात्र भएको छ । नीतिनिर्माण र कार्यान्वयनका बिच तालमेल हुन सकेको पाइँदैन । शिक्षकहरू व्याकरणका नवीनतम दृष्टिकोण र शिक्षण प्रविधिमा परिचित भएका छैनन् । शिक्षकले आफ्नो व्याकरणिक ज्ञान र सिपलाई सक्रिय, सिर्जनशील र अद्यावधिक भई कक्षामा स्थानान्तरण नगरेसम्म अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुन सक्दैनन् । पाठ्यसामग्री निर्माणका लक्ष्य र अपेक्षाहरू प्रभावकारी रूपमा शिक्षकलाई बुझाउन र सोअनुसारका तालिम दिन सकिएको छैन । तालिम दिए पनि सोको स्थानान्तरण कक्षाकोठामा हुन सकेको देखिँदैन । यी कुरामा सुधार ल्याउन पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका सम्बन्धमा गरिएको व्यवस्थाका बारेमा शिक्षकलाई प्रशिक्षित र अद्यावधिक गराउनु आवश्यक छ ।

आधारभूत तहसम्म मात्र पढाइ हुने विद्यालयमा भन्दा माध्यमिक तहसम्म पढाइ हुने विद्यालयमा व्याकरण शिक्षण प्रभावकारी रहेको छ । विषयगत शिक्षकको उपलब्धता, विषयगत सहकार्यको अभ्यास, पर्याप्त पाठ्यसामग्रीको व्यवस्था, योजनाबद्ध शिक्षण, अभ्यास र प्रयोगमा आधारित शिक्षण तथा छलफल र अन्तर्क्रियामा आधारित शिक्षण विधिको प्रयोगले माध्यमिक विद्यालयको व्याकरण शिक्षण पाठ्यक्रमको मर्मअनुकूल बनेको छ ।

आधारभूत विद्यालयमा यी कुराको कमी देखिएको छ । यस अध्ययनबाट थोरै विद्यार्थी भएको कक्षामा व्याकरणको सिकाइ राम्रो हुन्छ भन्ने पाइएको छैन । यस्ता कक्षामा अन्तर्क्रिया न्यून भएको, शिक्षक अल्छी बनेको र कक्षा निष्क्रिय बनेको देखिएको छ । धेरै विद्यार्थी भएका कक्षामा पनि शिक्षकले उनीहरूलाई पर्याप्त काम, स्पष्ट निर्देशन, आवश्यक प्रोत्साहन तथा सकारात्मक नियन्त्रण गर्न सके व्याकरण शिक्षण प्रभावकारी हुने पाइएको छ । धेरै विद्यार्थी भएका कक्षामा विविध क्षमताका विद्यार्थी रहेको, विद्यार्थीमा प्रतिष्पर्धाको भावना उच्च पाइएको तथा शिक्षकहरू सक्रिय र विषयवस्तुमा अद्यावधिक रहेकाले यी कक्षामा व्याकरणको शिक्षण उद्देश्यमुखी बनेको छ । व्याकरण शिक्षणमा नियमको शिक्षणभन्दा प्रयोग अभ्यासमा जोड दिँदा सिकाइ सरल, प्रभावकारी र दिगो भएको पाइएको छ । यसो गर्दा कक्षाशिक्षण रोचक, अन्तर्क्रियात्मक र प्रभावकारी पनि भएको देखिएको छ ।

व्याकरण शिक्षणका सन्दर्भमा सहभागीहरूले आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण आवश्यक रहेको तर शिक्षकको क्षमता कमजोर भएको, शिक्षक अद्यावधिक नभएको, व्याकरणलाई पाठ वा सन्दर्भबद्ध नगरी सैद्धान्तिक हिसाबले पढाइएको, व्याकरण शिक्षणमा नवीन सामग्रीको प्रयोग नगरिएको, व्याकरण शिक्षणलाई प्रविधिमैत्री बनाउन नसकिएको, तालिमको अभाव भएको धारणा राखेका छन् । केही शिक्षकले पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सिद्धान्त आवश्यक रहेको बताए पनि विषयविज्ञहरूले यसलाई अस्वीकार गरेका छन् । समग्रमा आधारभूत तहका नेपाली पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्ने व्याकरणलाई कार्यमूलक, भाषिक सिपकेन्द्री, पाठसम्बद्ध र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाएर प्रस्तुत गरी सोहीअनुरूप सिकाइ सहजीकरण कार्यकलाप अपनाउनु आवश्यक छ ।

अनुसन्धानका मुख्य योगदान

प्रस्तुत अनुसन्धानका मुख्य योगदानलाई निम्नअनुसार तीनओटा उपशीर्षकमा विभाजन गरी चर्चा गरिएको छ :

शैक्षणिक दृष्टिले नेपाली व्याकरणको परम्परा निरूपण

नेपाली व्याकरणको औपचारिक शिक्षण सिकाइ प्रारम्भ भएको लामो समय भए पनि यसको विकासक्रमिक परिवर्तनका बारेमा कमै खोजी गरिएको पाइन्छ । यस रिक्ततालाई कम गर्न प्रस्तुत अनुसन्धानले शैक्षणिक दृष्टिले आधारभूत तहमा प्रयुक्त नेपाली व्याकरणको

परिवर्तित सन्दर्भलाई निरूपण गरेको छ । नेपाली व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा अभ्यासका रूपमा समावेश गरेर भाषासँग एकीकृत गर्ने कार्यको थालनी २०२८ बाट भएको छ । यसपछि २०३८ मा पुग्दा व्याकरणका आधारभूत पक्ष परिवर्तन नभए पनि प्रस्तुतीकरणको ढाँचामा सैद्धान्तिकताले प्रवेश पाएको देखिन्छ । व्याकरणको प्रस्तुतीकरण र शिक्षणका सन्दर्भमा कार्यमूलक व्याकरणको अवधारणा २०४९ पछिका पाठ्यपुस्तकमा समावेश भएको पाइन्छ । २०५८ पछिका पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई विधाअनुसार संयोजन गर्ने कार्यको थालनी भएको पाइन्छ । २०६५ पछि विकास गरिएका पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण क्रमशः पाठसम्बद्ध, सन्दर्भपरक र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनेको देखिन्छ । यसैगरी २०७७ पश्चात् प्रयोगमा रहेका पुस्तकमा व्याकरणलाई विधाका पाठको क्रमअनुसार कार्यमूलक ढङ्गले वितरण गर्ने परिपाटी प्रारम्भ गरिएको पाइन्छ । यसरी समयक्रममा परिवर्तन गरिएका पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा नेपाली व्याकरणका विषयवस्तु र तिनको प्रस्तुतीकरणको तरिकामा सामान्य परिवर्तन आएको देखिन्छ । यस अनुसन्धानले आधारभूत तहको शिक्षण सिकाइमा प्रयोग गरिएको व्याकरणको कालक्रमिक परिवर्तन र विकास स्पष्ट किटान गर्दै नेपाली भाषाको अनुसन्धानका क्षेत्रमा उल्लेख्य योगदान पुऱ्याएको छ ।

पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण प्रस्तुतिका आधार निर्धारण

आधारभूत तहका पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरिने नेपाली व्याकरणलाई कसरी संयोजन गर्ने भन्नेबारेमा नेपालमा न्यून मात्रै अनुसन्धान भएका छन् । यस सन्दर्भमा भएका केही अनुसन्धान व्याकरणको प्रस्तुति सैद्धान्तिक वा प्रायोगिक हुने भन्ने तथ्यको निरूपणमा सीमित बनेका देखिन्छन् । नेपाली व्याकरणका समग्र पक्ष र सन्दर्भहरू उठान गरेर तिनको सम्यक् विवेचना हुन सकेको पाइँदैन । व्याकरणका अभ्यासलाई पूर्ववर्ती अध्येताहरू रिचार्डस् र रोजर्स (सन् २०१४), उर (सन् १९९६) र नुनान (सन् १९९६) ले प्रश्नको प्रकृति; कनिङवर्थ (सन् १९९५) र फर्नान्डेज (सन् २०११) ले कार्यको क्रमशृङ्खला तथा क्रिएडो र साङ्घेज (सन् २००९) ले सम्प्रेषणात्मक अवधारणा र रोज (सन् २०१२) ले प्रयोगवादी चिन्तनका आधारमा विश्लेषण गर्न सुझाएका छन् । यसै सन्दर्भमा प्रस्तुत अध्ययनमा व्याकरणका अभ्यासलाई कार्यमूलक व्याकरणको मान्यताका आधारमा अध्येताद्वारा निर्माण गरिएका १० ओटा मानदण्ड : पाठ्यक्रमअनुरूपता, प्रस्तुतीकरणको ढाँचा, कार्यपरकता, पाठसम्बद्धता, सन्दर्भपरकता, भाषिक सिपपरकता, उदाहरणको प्रयोग, निर्देशन, प्रश्नको

प्रकृति र भाषाशैलीका आधारमा विस्तृत चर्चा गरी निष्कर्षमा पुगिएको छ । नेपाली शैक्षणिक व्याकरणको प्रस्तुति र तिनको अनुसन्धानका सन्दर्भमा यी मानदण्डहरू सर्वथा नवीन र मौलिक रहेको अध्येताको दाबी रहेको छ । यसरी पाठ्यपुस्तकमा नेपाली व्याकरण प्रस्तुतीकरणका लागि १० ओटा स्पष्ट आधार किटान गरी तिनको सफल प्रयोग गर्नु प्रस्तुत अनुसन्धानको अर्को महत्त्वपूर्ण योगदान हो ।

व्याकरण शिक्षणका नवीन आयाम उजागर

नेपाली व्याकरण शिक्षणको लामो समय श्रुति-स्मृति पद्धतिमा आधारित रहेको पाइन्छ । पहिला व्याकरणको प्रयोग अभ्यास र भाषाएकीकृत शिक्षण भन्दा पनि सिद्धान्तमा आधारित र भाषापृथकीकृत ढङ्गले व्याकरणको शिक्षण भएको देखिन्छ । यसै परिप्रेक्ष्यमा सर्वप्रथम २०२८ मा व्याकरणलाई भाषिक पाठभित्रै समावेश गरेर शिक्षण गर्न सुझाइएको देखिन्छ । यसपछि विकास भएका पाठ्यसामग्रीले व्याकरणलाई क्रमशः अन्तर्क्रियात्मक, पाठसम्बद्ध, सन्दर्भपरक, सिपकेन्द्री र कार्यमूलक बनाउन जोड दिएका छन् । वर्तमान पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७ र २०७८$_{क}$) ले आधारभूत तहको व्याकरणलाई पहिचान र प्रयोगमा आधारित गरेर; विद्यार्थीकेन्द्रित, व्यक्तिगत र सामूहिक अभ्यासमा आधारित गरेर तथा पाठको भाषिक संरचनासँग आबद्ध गरेर शिक्षण गर्न सुझाएको छ । यस व्यवस्थाको व्यावहारिक प्रयोगको अवस्था भने कमजोर रहेको पाइएको छ । व्याकरण शिक्षणको सुरुवाती कक्षा ४ मा नै व्याकरणका नियम र सूत्र शिक्षण गरिएको अवस्था विद्यमान छ । व्याकरण शिक्षणका कक्षामा शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग, अन्तर्क्रियाको उपयोग, पृष्ठपोषण प्रदान, कक्षाकार्यको समान अवसर, भाषिक सिपको सन्तुलित परिपूर्तिको अवस्था कमजोर नै रहेको देखिएको छ । व्याकरण शिक्षणलाई नवीन प्रविधि, खेल तथा विद्युतीय सूचना र सञ्चार प्रविधिमा आधारित गरिएको देखिँदैन । पाठ्यक्रममा गरिएको व्यवस्था कक्षाकोठामा आंशिक मात्र स्थानान्तरण भएको देखिन्छ । यी कारणहरूले गर्दा व्याकरण शिक्षण आजसम्म पनि परम्परागत धारबाट मुक्त हुन सकेको छैन । यस्ता समस्यालाई समाधान गर्न व्याकरण शिक्षणलाई भाषिक सिपकेन्द्री, सन्दर्भपरक, पाठसम्बद्ध, अन्तर्क्रियात्मक तथा उदाहरण र प्रयोगमा आधारित बनाउनु आवश्यक देखिन्छ । त्यसैगरी भाषिक खेल, नवीन विधि प्रविधि र डिजिटल सामग्रीको समेत उपयोग गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यसरी प्रस्तुत अनुसन्धानले आधारभूत तहमा व्याकरणको शिक्षण परम्परागत सैद्धान्तिक धारबाट मुक्त हुन नसकेको

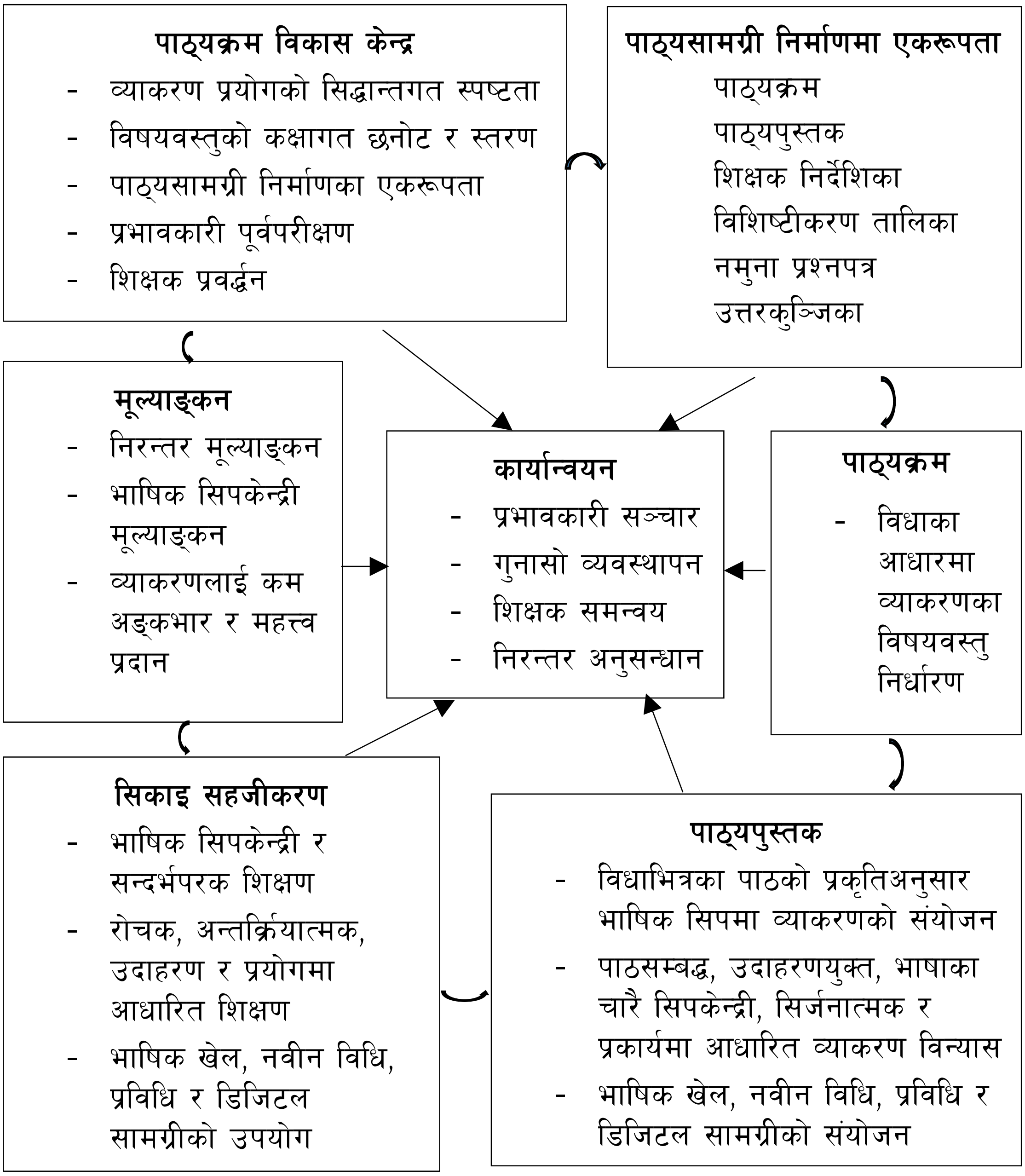
तथ्य पहिल्याई यसलाई पाठसम्बद्ध, कार्यमूलक, प्रयोग अभ्यासमा आधारित र भाषिक सिपकेन्द्री बनाउने आयामहरूको उजागर गरेको छ ।

पाठ्यसामग्रीमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षण सुधारका उपाय

पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणका सम्बन्धमा निकालिएका उपर्युक्त निष्कर्षका आधारमा सुधारका लागि निम्न उपाय अपनाउन सकिन्छ :

आरेख ६

पाठ्यसामग्रीमा व्याकरणको संयोजन र शिक्षण सुधारका उपाय



पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

नेपालमा सरकारी स्तरमा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक विकास गर्ने संस्था पाविके हो । यसले कक्षा १ देखि १२ सम्मका पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माण गर्छ । यसले व्याकरणका विषयवस्तु कक्षाअनुसार छनोट र स्तरण गर्न स्पष्ट मापदण्ड बनाउनु आवश्यक छ । हरेक कक्षामा व्याकरणका उही विषयवस्तु पुनरावृत्ति गर्नुको कुनै औचित्य छैन । पाठ्यसामग्रीमा राखिएको व्याकरणको सैद्धान्तिक आधार के हो ? र यसको प्रकृति कस्तो हुने ? भन्ने कुरामा पनि स्पष्ट हुनु आवश्यक छ । यसका लागि व्यापक अनुसन्धानको खाँचो छ र यसको नेतृत्व पाविकेले लिनु आवश्यक छ । पाठ्यक्रम निर्माण, पाठ्यपुस्तक लेखन, विशिष्टीकरण तालिका निर्माण, नमुना प्रश्नपत्र निर्माण, शिक्षक निर्देशिका लेखन, उत्तरकुञ्जिका निर्माण आदि काममा सबैलाई समेट्ने ढङ्गले फरक फरक विज्ञलाई सहभागी गराउँदा पाठ्यसामग्रीमा विविधता आएको पाइएको छ । पाठ्यक्रम निर्माताको दृष्टिकोण र अन्य सामग्री लेखकको दृष्टिकोण फरक परेको देखिएको छ । यसर्थ एकै समूहबाट यी सबै काम गराउनु उपयुक्त हुन्छ । पाठ्यसामग्री विकासमा संलग्न विज्ञबाटै शिक्षक तालिम र प्रशिक्षण गराउनु आवश्यक देखिन्छ । निर्मित सामग्रीको पूर्वपरीक्षण गराउँदा सबै क्षेत्रलाई समेट्ने भन्दा पनि गहन सुझाव र प्रतिक्रिया आउने किसिमका शिक्षक र विद्यालय चयन गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

पाठ्यक्रम

पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई विधा र पाठ तोकेर राख्नु उपयुक्त हुँदैन । पाठ्यक्रममा विधामा राख्न सकिने व्याकरणका सम्भावित विषयक्षेत्र मात्र तोकेर दिनु श्रेयकर हुन्छ । यसो भए पाठ्यपुस्तक लेखकले कुन विधामा कस्तो पाठ छान्छन्, त्यसअनुरूप व्याकरणको विषयवस्तु संयोजन गर्न सक्छन् । यसले व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध र पाठअनुरूप बनाउन सजिलो हुन्छ । तसर्थ विद्यालय तहका नेपाली पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुलाई पाठअनुसार वितरण गर्ने कार्यलाई परिमार्जन गरी यो विधाभित्र व्याकरणका यी विषयवस्तु समावेश गर्ने भनेर निर्धारण गरिनु आवश्यक देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तक

पाठ्यक्रममा नेपाली विषयका उद्देश्यलाई सिपगत रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यता पाठ्यपुस्तकमा चाहिँ अभ्यासात्मक प्रश्नहरूलाई शब्दभण्डार, बोध र अभिव्यक्ति तथा वर्णविन्यास र भाषिक संरचना जस्ता विषयक्षेत्र छुट्याएर प्रस्तुत गरिएको छ । यसो गर्दा

सिकाइ उपलब्धि प्राप्त भए नभएको मापन गर्न कठिनाइ भएको छ । यसर्थ व्याकरणका साथै सबै अभ्यासात्मक प्रश्नलाई विषयक्षेत्र नछुट्याई सिपगत रूपमा विन्यास गर्नु आवश्यक देखिन्छ । पाठ्यक्रममा लेखाइ सिपलाई बढी महत्त्व दिइएको छ । यसले गर्दा अन्य सिप ओझेल परेका छन् । यसलाई सन्तुलित बनाउन सबै सिपलाई बराबरी महत्त्व दिनु उपयुक्त हुन्छ । व्याकरणलाई अनिवार्य पाठसम्बद्ध बनाउनु उपयुक्त हुन्छ । पाठसँग जोड्न नसकिएको खण्डमा सन्दर्भसहित प्रस्तुत गर्नु आवश्यक हुन्छ । आधारभूत तहमा व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञान राख्नु उपयुक्त देखिँदैन । सैद्धान्तिक ज्ञान राख्नाले विद्यार्थी र शिक्षकको ध्यान त्यसैलाई कण्ठ गर्नेतिर गएको पाइएको छ । यसरी पाठ्यसामग्रीमा व्याकरण प्रस्तुति र शिक्षणको ढाँचा उदाहरणबाट पहिचान र प्रयोगतर्फ हुने व्यवस्था गर्नु आवश्यक छ ।

सिकाइ सहजीकरण तथा मूल्याङ्कन

पाठ्यक्रममा व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया निर्धारण गर्दा रोचक, नवीन र खेल तथा डिजिटल प्रविधिका आधारित बनाउनु आवश्यक देखिन्छ । व्याकरणको प्रयोग अभ्यास र कार्यमा आधारित प्रस्तुतीकरणले मात्रै विविध क्षमता भएका विद्यार्थीको सिकाइ आवश्यकतालाई समेट्न सक्छ । कक्षामा यसैअनुसारको प्रस्तुतीकरणका लागि शिक्षकलाई प्रोत्साहन गर्नु आवश्यक छ । व्याकरणको मूल्याङ्कनलाई दिइएको अधिक भारलाई कम गरी बोध र अभिव्यक्तिको प्रस्तुतीकरणबाटै यसको मापन गर्ने व्यवस्था गरिनु उपयुक्त हुन्छ ।

कार्यान्वयन

व्याकरण शिक्षणमा देखिएको मुख्य समस्या कार्यान्वयनको हो । जतिसुकै राम्रा पाठ्यसामग्री बने पनि तिनको प्रभावकारी कार्यान्वयन भएन भने अर्थ हुँदैन । पाठ्यसामग्रीलाई कक्षामा पुऱ्याउने जिम्मा शिक्षकको हो । वर्तमान पाठ्यसामग्रीहरू पूर्ववर्ती पाठ्यसामग्रीको तुलनामा सुधार गरिएका भए पनि पाविकेको सोच र शिक्षकको सोचबिच खाडल देखिँदा व्याकरण शिक्षणमा समस्या उब्जिएको देखिन्छ । पाविकेले नेपाली व्याकरणका क्षेत्रमा के नयाँ काम गरेको हो भनेर आफूले गरेको काम शिक्षकलाई बुझाउनै सकेको छैन । प्रभावकारी सञ्चार पुगेको छैन । व्याकरण शिक्षणका सम्बन्धमा शिक्षकलाई मार्गदर्शन पुगेको देखिएन । यसका लागि शिक्षकलाई क्षमतावान् र दक्ष बनाउन प्रभावकारी तालिमको व्यवस्था गर्नु आवश्यक छ । हुनतः पाविकेले हरेक विषयका शिक्षक निर्देशिका

बनाएर उपलब्ध गराएको छ तर पनि शिक्षकले ती सामग्री हेर्ने गरेको पाइएन । यसर्थ पाठ्यपुस्तकमै थोरै निर्देशन शिक्षकलाई दिन सके उनीहरूको अन्योल हट्ने देखिन्छ ।

उपादेयता

यस शोधप्रबन्धका उपादेयतालाई सैद्धान्तिक र प्रायोगिक दुई भागमा विभाजन गरी निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

सैद्धान्तिक उपादेयता

सर्वप्रथम त प्रस्तुत शोधप्रबन्धले कार्यमूलक व्याकरणका सम्बन्धमा देखा परेको अन्योललाई निरूपण गर्ने छ । वर्तमान पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण कार्यमूलक नभएको तथ्य उजागर गरी त्यसलाई कार्यमूलक बनाउने उपाय सुझाउने छ । व्याकरण प्रयोग गरिने नेपाली भाषाका पाठ्यसामग्रीलाई कार्यमूलक, पाठपरक र सिपकेन्द्री बनाउने सैद्धान्तिक आधार प्रदान गर्ने छ । शोधप्रबन्धले विद्यालय तहका नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक निर्माणका क्रममा व्याकरणको उपयोग कसरी गर्ने भन्नेबारेमा स्पष्ट मार्गनिर्देशन प्रदान गर्ने छ । पाठ्यक्रममा व्याकरण समावेश गर्ने सिद्धान्त कुन बनाउने, व्याकरणका के कति विषयवस्तु कुन क्रममा र कसरी प्रस्तुत गर्ने, व्याकरणको सहजीकरण प्रक्रिया कसरी निर्धारण गर्ने तथा यसको मूल्याङ्कन प्रक्रिया कस्तो हुने भन्नेबारेमा सैद्धान्तिक आधार प्रदान गर्ने छ । पाठ्यपुस्तक निर्माणका सन्दर्भमा व्याकरणको सङ्गठन किन र कसरी गर्ने भन्नेबारेमा आधारभूत ज्ञान प्रदान गर्ने छ । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध, सन्दर्भपरक, सिपकेन्द्री, अभ्यासपरक र रचनामुखी बनाउने कार्यमा लेखकहरूलाई पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने छ । व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण प्रक्रियालाई रोचक, प्रभावकारी र अन्तर्क्रियात्मक बनाउने उपायहरू सुझाउने छ । समग्रमा व्याकरणको प्रस्तुति र शिक्षणका सम्बन्धमा देखा परेका मतभिन्नतालाई कम गरी स्पष्ट सैद्धान्तिक आधार अपनाएर व्याकरण प्रयोग गर्न प्रस्तुत शोधप्रबन्धले सहयोग पुऱ्याउने छ ।

प्रायोगिक उपादेयता

प्रस्तुत शोधप्रबन्ध आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरणको खोजीमा केन्द्रित भएकाले यसले प्रत्यक्ष रूपमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र पाठ्यसामग्रीको

विकासमा संलग्न पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, लेखक, विषयविज्ञ र सम्पादकहरूलाई सहयोग पुऱ्याउने छ । यस अनुसन्धानले पाविकेलाई व्याकरण प्रयोगको सिद्धान्त निरूपण गर्न, तहअनुसार व्याकरणका विषयवस्तु छनोट र स्तरण गर्न तथा तिनको संयोजन र सिकाइ प्रक्रियाका सन्बन्धमा मापदण्ड तयार गर्न मद्दत गर्ने छ । पाठ्यक्रम निर्माणका क्रममा व्याकरणलाई कसरी संयोजन गर्ने ? व्याकरणका विषयवस्तुहरू के कति राख्ने र तिनलाई कसरी स्तरण गर्ने ? व्याकरणको सिकाइ सहजीकरण र मूल्याङ्कन प्रक्रिया के कस्तो हुने ? भन्नेबारेमा प्रयोगात्मक निष्कर्ष प्रदान गर्ने छ जसले आगामी दिनमा निर्माण हुने पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई सुस्पष्ट ढङ्गले संयोजन गर्न सहयोग पुग्ने छ । पाठ्यपुस्तक लेखकहरूलाई कार्यमूलक व्याकरणको मर्म बुझी यसका अवधारणाअनुरूप व्याकरणलाई पाठसम्बद्ध, कार्यमूलक, रचनामुखी र भाषिक सिपपरक बनाउन सहयोग गर्ने छ । विधाका पाठलाई व्याकरणसँग जोड्न मद्दत पुऱ्याउने छ ।

कक्षामा व्याकरण शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूका लागि पनि प्रस्तुत अनुसन्धान उपयोगी हुने छ । शिक्षकहरूलाई व्याकरण शिक्षणका नवीनतम अवधारणासँग परिचित गराई कक्षामा तिनको उपयोग गर्ने दृष्टि प्रदान गर्ने छ । व्याकरणलाई रोचक, सन्दर्भपरक, अन्तर्क्रियात्मक र प्रयोग अभ्यासमा आधारित बनाएर सिकाउने सिप सिकाउने छ । नेपाली व्याकरणका क्षेत्रमा अनुसन्धान गर्न चाहने शोधार्थीका लागि पनि यो अनुसन्धान मार्गनिर्देशक बन्ने छ । यसमा पाइने सबल पक्ष र सीमामा टेकेर नयाँ अनुसन्धान अगाडि बढाउन शोधार्थीलाई मार्गप्रशस्त गर्ने छ । त्यसैगरी व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणका सम्बन्धमा चासो राख्ने विद्यार्थीवर्ग र आमपाठकका लागि पनि यो अनुसन्धान खोजीको विषय बन्न सक्ने छ । नेपाली विषयको अनिवार्य अङ्ग रहेको व्याकरणको पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा संयोजन र शिक्षणमा सहजता ल्याउने भएकाले समग्र नेपाली भाषाको उत्थान र विकासमा यसले सहयोग पुऱ्याउने अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

शोधयात्राको प्रतिबिम्बन

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण शीर्षकको प्रस्तुत शोधप्रबन्ध सम्पन्न गर्ने क्रममा आफूलाई धेरै नवीन ज्ञान र सिप हासिल भएको अनुभूति भएको छ । किताबमा पढेका कोरा ज्ञान वास्तविक प्रयोगावस्थामा नमिल्दा रहेछन् । विषयवस्तुको यथार्थ पत्ता लगाउन त्यसको गहन अध्ययन र विवेचन नै गर्नु पर्दोरहेछ भन्ने

मलाई अनुभव भएको छ । प्रारम्भमा कक्षा ६ को नेपाली पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको प्रयोग शीर्षकबाट प्रारम्भ भएको यो शोधयात्रा शोधनिर्देशक, विषयविज्ञ, अनुसन्धान समिति आदिका सल्लाह सुझावअनुसार कक्षा ४ र ६ मा फैलियो । प्रारम्भमा थोरै होला कि ? विद्यावारिधिको ओज र गरिमालाई ढाक्न सक्दैन होला कि ? भनेर चयन गरिएका विषयक्षेत्रहरू अध्ययन गर्दै जाँदा व्यापक र पर्गेल्नै नसक्ने जस्ता हुन थाले । यस्तो अवस्थामा संयमित हुन र लक्ष्यकेन्द्रित हुन ठुलै धैर्य र साहस चाहिँदो रहेछ । वेला वेलामा विद्यावारिधि नै छोडिदिऊ कि ? जस्तो पनि नलागेको होइन तर आवेगलाई विवेकले जितेर लक्ष्यमा पुग्न सकिने कुरामा विश्वास राख्दा आज यो अनुसन्धान पूर्ण भएको छ ।

एउटै अनुसन्धानमा कक्षा ४ र ६ का पाठ्यसामग्रीमा प्रयुक्त व्याकरणको परम्परा, वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग, सरोकारवालाका धारणा तथा व्याकरणको कक्षा शिक्षणको अवस्था अध्ययन गर्नु चुनौतीपूर्ण थियो । यही चुनौतीलाई स्वीकार्दै अघि बढेको मलाई प्रारम्भमा पुराना पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको सङ्कलनमा कठिनाइ भयो । पाविकेका पुस्तकालय प्रमुखको सहयोगमा धेरै प्रयासपछि आवश्यक सामग्री जुटाइयो । पहिलो र दोस्रो उद्देश्य पुस्तकालयीय कार्यसँग सम्बन्धित रहेकाले यिनीहरूमा अरू समस्या परेनन् । विभिन्न क्षेत्रका आठजना सहभागीबाट व्याकरणको प्रयोग र शिक्षणका सम्बन्धमा धारणा सङ्कलन गर्ने अर्को चुनौती आयो । विषयविज्ञहरूको समय पाउन तथा आवश्यक तथ्य प्राप्त गर्न कठिनाइ महसुस भयो । विविध क्षेत्रका सहभागीबाट सङ्कलित तथ्यलाई अभिलेखीकरण गर्न, आशय निर्माण गर्न तथा एउटै आशयअन्तर्गत राखेर विवेचना गर्न कठिन हुने रहेछ । सहभागीहरू फरक फरक हुँदा तिनका धारणामा पनि विविधता आउने नै भए । यी विविध धारणालाई एकीकृत गरी एउटै मालामा उन्न मैले निकै मिहिनेत गर्नुपऱ्यो ।

व्याकरण शिक्षणको अवस्था पहिल्याउन कक्षा अवलोकन गर्नुपर्ने थियो । तथ्यको सहज प्राप्ति गरी उद्देश्यको परिपूर्ति हुने किसिमले सहयोग गर्न धेरै विद्यालयका शिक्षकले अस्वीकार गरे । शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता लिन सहज भए पनि कक्षा अवलोकन गर्दा उनीहरूले अप्ठ्यारो माने । उनीहरूलाई कक्षा अवलोकनमा सहमत गराउन मनग्गे प्रयास गर्नुपऱ्यो । कक्षा ४ र ६ का व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकनका तथ्यलाई लेख्य रूपमा उतारेर संयोजन गर्ने कुरामा पनि मलाई अलमल पऱ्यो । दुईओटा कक्षाका विषयवस्तु र शिक्षणका

तौरतरिकाहरू फरक फरक रहेको अवस्थामा तिनलाई एउटै आशयमा राखेर विश्लेषण गर्न मैले निकै परिश्रम गर्नुपर्‍यो ।

अनुसन्धानमा सबैभन्दा कठिन काम निष्कर्ष लेख्नु रहेछ भन्ने मलाई महसुस भएको छ । आफ्नो अनुसन्धानको निष्कर्षलाई संक्षिप्त र सूत्रात्मकरूपमा प्रस्तुत गर्न मैले कैयौँपटक पुनर्लेखन गरेको छु । अनुसन्धानले कुन क्षेत्रमा के योगदान पुर्‍यायो ? खास आफूले पत्ता लगाएको नवीन कुरा के हो ? भनेर किटान गर्नु सबैभन्दा मुस्किल काम रहेछ भन्ने मलाई महसुस भएको छ । यति धेरै कठिनाइका बिचमा पनि निरन्तर अध्ययनमा लागेर नेपाली व्याकरणका क्षेत्रमा योगदान दिन पाउँदा अहिले भने आफूलाई गर्वको महसुस भएको छ ।

शोधप्रबन्धको सीमा

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण शीर्षकको प्रस्तुत अनुसन्धान यस तहका कक्षा ४ र ६ मा केन्द्रित रहेको छ । आधारभूत तहका सबै कक्षालाई यो अनुसन्धानले प्रतिनिधित्व गरेको छैन । व्याकरणको विकासक्रमअन्तर्गत पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरण, सहभागीका धारणा र कक्षाशिक्षणलाई मात्र लिइएको छ । पाठ्यक्रम, शिक्षक निर्देशिका र विशिष्टीकरण तालिकामा उल्लिखित व्याकरणको व्यवस्थालाई यहाँ विश्लेषण गर्न सकिएको छैन । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणलाई कार्यमूलक व्याकरणको सिद्धान्तअनुरूप मात्र विश्लेषण गरिएकाले अन्य सिद्धान्तका आधारमा यस अनुसन्धानका निष्कर्ष फरक पर्न सक्छन् । सरोकारवालाहरूमध्ये मुख्य सरोकारवाला पक्ष विद्यार्थीलाई यस अध्ययनमा समावेश गर्न सकिएको छैन । यो व्याकरण शिक्षणका कक्षा अवलोकनका लागि पुरुष शिक्षकको प्रतिनिधित्व गराउन सकिएको छैन । व्याकरण शिक्षणका सीमित कक्षा अवलोकनका आधारमा गरिएको यो अध्ययनभन्दा भिन्न व्याकरण शिक्षणका अभ्यास पाइन सक्छन् । व्याकरणको शिक्षणबाहेक प्रश्नपत्र निर्माण र परीक्षणका सम्बन्धमा यस अध्ययनमा खोजी गर्न सकिएको छैन । यसरी प्रस्तुत अनुसन्धानको मुख्य सीमा व्याकरणलाई कार्यमूलकताका आधारमा मात्र विश्लेषण गर्नु, विद्यार्थीलाई समेट्न नसक्नु तथा पुरुष शिक्षकको प्रतिनिधित्व गराउन नसक्नु रहेका छन् ।

सन्दर्भ ग्रन्थसूची

अडेयर-हक र अन्य/Adair-Hauck, B., Donato, R., & Cumo-Johanssen, P. (2000). Using story-based approach to teach grammar. *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (2nd ed.). In J. Shrum, & E. Glisan (Eds.). Heinle & Heinle.

अधिकारी/Adhikari, B. R. (2017). Student Teachers' Views on Grammar and Grammar Teaching, and its Communication to their Students. *Journal of NELTA*. *22*(1-2).

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०४९), *समसामयिक नेपाली व्याकरण,* कुञ्जल प्रकाशन ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६२), *सामाजिक र प्रायोगिक भाषा विज्ञान* (तेस्रो संस्क.), रत्न पुस्तक भण्डार ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६३), *भाषा शिक्षण : केही परिप्रेक्ष्य तथा पद्धति,* विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६९), *नेपाली भाषा शिक्षण,* विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०७०/७१), भाषा शिक्षणका लागि रचनामुखी व्याकरणको खोजी, *शिक्षाशास्त्र सौरभ, १७/१८,* १-६ ।

अधिकारी, हेमाङ्गराज र शर्मा, केदारप्रसाद (२०६५), *प्रारम्भिक नेपाली शिक्षण* (पाँचौं. संस्क.), विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

अनिवार्य नेपाली विषय स्थायी समिति (२०६६), *अनिवार्य नेपाली शिक्षण निर्देशिका,* त्रि. वि., पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

अपोलोनियो/Apolonio, J. A. (2021). *Needs analysis, challenges, and teaching strategies in English grammar learning*. Lyceum of the Philippines University. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613630.pdf

अमन/Aman, N. (2020). Teaching grammar: issues and challenges. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (JELTIM)*. *2*(1). 1-13. DOI: http://dx.doi.org/10.26418/jeltim.v2i1.40032

अर्डी/Ardi, J. (2023). The importance of interaction in classrooms for the process of teaching and learning English. *Edelweiss: Journal of Current Innovation in Educational Research. 1*(2). 13-17.

अल मेख्लाफी र नागरत्नम/Al-Mekhlafi, A. M. & Nagaratnam, R. P. (2011). Difficulties in Teaching and Learning Grammar in an EFL Context. *International Journal of Instruction. 4*(2).

अस्की/Aski, J.M. (2003). Foreign language textbook activities: keeping pace with second language acquisition research. *Foreign Language Annals. 36*. 57-65. DOI:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01932.x.

अस्की/Aski, J.M. (2005). Alternatives to mechanical drills for the early stages of language practice in foreign language textbooks. *Foreign Language Annals*. *38*. 333-43.

आचार्य, व्रतराज (२०७२), *पूर्वीय तथा पाश्चात्य भाषिक परम्परा,* रत्न पुस्तक भण्डार ।

आचार्य, शर्वराज (२०७५), *नेपाली व्याकरणको विकास क्रमिक अनुशीलन,* नेपाल प्रज्ञा-प्रतिष्ठान ।

इलिस/Ellis, R. (1993). Interpretation-based grammar teaching. *System. 21*(1). 69-78. http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x(93)90007-4

इलिस/Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*. *27*(1). 91-113.

इलिस/Ellis, R. (2002). Methodological options in grammar teaching materials. *In New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. In E. Hinkel and S. Fotos (Eds.). 155-179. Lawrence Erlbaum.

इलिस/Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*. *40*(1). 83–107.

उप्रेती, गङ्गाप्रसाद (सम्पा.) (२०७७), *प्रज्ञा नेपाली शैक्षणिक व्याकरण,* नेपाल प्रज्ञा-प्रतिष्ठान ।

उर/Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

उर/Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

एट्राइड-स्टिर्लिङ/Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*. SAGE Publications. *1*(3): 385-405. [1468-7941 (200112) 1:3. 385-405. 019991].

एडवार्ड्स् र विलिस/Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Palgrave MacMillan.

ओउपोली/Ouwpoly, N. L. (2015). Integrative Grammar in Teaching Academic Wriring. *Journal of English Language and Education*. *1*(2). 136-150.

ओलिभिएरो र झोक/Oliviero, M., & Zhok, A. (2018). Peer-teaching with technology: an Italian grammar case study. In R. Biasini & A. Proudfoot. (Eds.). *Using digital resources to enhance language learning – case studies in Italian.* 81-93. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.24.800

ओल्सन/Olsson, E. (2019). *Grammar exercises in English textbooks: An analysis of exercises in English textbooks in Sweden*. Lund University. Retrieved from https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=9038448&fileOId=9099526

कचनी/Kachni, L. (2013). On Factors Influencing the right Approach to Grammar Instruction. *Lingua mobilis. 4*(43).

कनिङ्सवर्थ/Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.

कलेट र ग्राइनर/Collet, V. S. & Greiner, A. C. (2019). Revisioning Grammar Instruction through Collaborative Lesson Study: A New Apprenticeship of Observation. *Literacy Research and Instruction.* https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1709927

कानुन किताब व्यवस्था समिति (२०५९), *शिक्षा नियमावली २०५९*, स्वयम् ।

काभ्ले र ब्रिङ्कम्यान/Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

किथ/Keith, A. B. (1920). *A history of Sanskrit literature*. Oxford University Press.

किभुन्जा र कुयिनी/Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*. *6*(5). 26-41. URL: https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26

कुपर/Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.

कोहेन र अन्य/Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

क्रिएडो र साङ्घेज/Criado, S. & Sanghez, A. (2009). English Language Teaching in Spain: Do Textbooks Comply with the Official Methodological Regulations? A Sample Analysis. *International Journal of English Studies*. *9*(1). 1-28.

क्रेसवेल/Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design : Choosing Among Five Approaches*. Sage Publicatoins.

क्रेसवेल/Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4th ed.). Pearson.

क्रेसवेल र प्लानो क्लार्क/Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book246896

क्रेसवेल र क्रेसवेल/ Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

क्यामेरोन/Cameron, D. (1998). *Gender and language: An introduction*. Routledge.

खनाल, पेशल (२०७३), *शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति*, सनलाइट पब्लिकेसन ।

गुइटरम्यान र अन्य/Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *The Annals of Family Medicine*, *13*(6). 554–561.

गुबा र लिङ्कन/Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 105-117. SAGE Publications.

गेरे अबाद र हात्तिए/Garay Abad, L., & Hattie, J. (2025). The impact of teaching materials on instructional design and teacher development. *Frontiers in Education.* 10. 1577721. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577721

गौड, विशन लाल (सन् १९८५), *पाणिनीय अष्टाध्यायी के रचना-सिद्धान्त,* लोकालोक प्रकाशन ।

ग्राउस र कोपेन/Graus, J. & Coppen, P. R. (2018). Influencing Student Teacher Grammar Cognitions: The Case of the Incongruous Curriculum. *The Modern Language Journal*. 0. 0. DOI: 10.1111/modl.12510

ग्राथ/Garth, A. (2022). Grammar practice activities in ELT textbooks: Types, order, and interrelated series. *English Teaching. 77*(3). 3-28. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1361489.pdf

ग्लेस्ने र पेस्किन/Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers*. Longman.

घिमिरे, दिनेश (२०७६), *ऐतिहासिक र वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तक,* त्रि.वि. शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालयअन्तर्गत विद्यावारिधि उपाधिका लागि प्रस्तुत शोधप्रबन्ध ।

चापागाई, नरेन्द्र (२०३४), *भाषातत्त्व* (दोस्रो संस्क.), काफ्ले पुस्तक पसल ।

चापागाई, नरेन्द्र (२०५३), *आधुनिक नेपाली व्याकरण तथा रचना,* रत्न पुस्तक भण्डार ।

चाभेज/Chavez, M. (Spring 2017), *Hard Rules and Bad Memories: College Learners' Accounts of What Makes Learning German Grammar Difficult*. UP 50.1.

चेगेनी र अन्य/Chegeni, N., Kamali, B., Noroozi, A. & Chegeni, N. (2016). General English Textbook Evaluation: A Closer Look at "Four Corners". *Theory and Practice in Language Studies*. *6*(12). 2325-2330. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0612.13

चेलिक/Çelik, H. (2020). Integrating L1 into Grammar Teaching as a Remedy for Learners' Unresponsiveness in an ESP Classroom: *An Action Research International Journal of Contemporary Educational Research*. *7*(2). 212-225.

जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र (२०२८), *महेन्द्र माला, कक्षा ४* : स्वयम् ।

जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र (२०३०), *महेन्द्र माला, कक्षा ६* : स्वयम् ।

जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेड (२०३८क), *महेन्द्र माला, कक्षा ४*, स्वयम् ।

जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र लिमिटेड (२०३८ख), *महेन्द्र माला, कक्षा ६*, स्वयम् ।

जबरा, पुष्करशमशेर (२००१), *नेपाली सजिलो व्याकरण*, नेपाली भाषा प्रकाशिनी समिति ।

जहुर र जन्जुवा/Zahoor, M., & Janjua, F. (2013). *Narrative comprehension and story grammar*. International Islamic University Islamabad. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/315306995_Narrative_Comprehension_and_Story_Grammar

जाभियर र अन्य/Xavier, C. A., Hong, H. M., & Renandya, W. A. (2020). Grammar in Writing: Teachers' Reflections. *PASAA*. *60*.

जोन्स र लक/Jones, U.K. & Lock, G. (2011), *Functional Grammar in the ESL Classroom*. Palgrave MacMillan.

जोन्सन र अनवुगबजी/Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. Educational Researcher. *33*(7). 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

जोशी, प्रद्युम्नराज (२०७२), *संस्कृत व्याकरणको इतिहास र सम्प्रदाय*, साझा प्रकाशन ।

झाङ/Zhang, J. (2009). *Necessity of grammar teaching*. English Language Teaching. *2*(1). 184–187. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065690.pdf

टायलर र मेदिना/Taylor, P. C., & Medina, M. N. D. (2013). Educational Research Paradigms: From Positivism to Multiparadigmatic. *The Journal of Meaning-Centered Education*. *1*(2).

टेमेङ्गा-हेलमेन्टल/Tammenga-Helmantel, M. (2012). On the position of grammar in teaching materials for German as a foreign language in Dutch lower secondary education. *Deutsch als Fremdsprache*. *49*(2). 67-77.

डाउटी र भरिला/Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on forms. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

डाउटी र विलियम्स/Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. *In Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. In C. Doughty and J. Williams (Eds.). 197-285. Cambridge University Press.

डालोग्लु/Daloglu, A. (2020). EFL Students' Beliefs about How They Learn Grammar Best. *English Language Teaching. 13*(10). doi: 10.5539/elt.v13n10p158

डायक्स/Dykes, B. (2007). *Grammar for everyone: practical tools for learning and teaching grammar.* ACER Press.

डिवे/Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. University of Chicago Press.

डेकेसर/DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. 42-63. Cambridge University Press.

डेङ र लिन/Deng, F. & Lin, Y. (2016). A Comparative Study on Beliefs of Grammar Teaching between High School English Teachers and Students in China. *English Language Teaching*. *9*(8). doi: 10.5539/elt.v9n8p1 URL: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n8p1

डेन्जिन र लिङ्कन/Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Edts). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.

डेभिसन र ड्वेसन/Davison, J. &, J. Dowson (2003). *Learning to Teach English in the Secondary School* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.

डोगन र डोगन/Dogan, D. N., & Dogan, D. N. (2024). *Research on homework in ELT: A systematic review*. Archives of Science. *74*(2). 202-216. Retrieved from https://unige.org/articles/2024%20Issue%202/2024227.pdf

डोर्नेयी/Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

ढकाल, शान्ति प्रसाद र खतिवडा, तीर्थराज (२०७३), *नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण,* पिनाकल पब्लिकेसन ।

ढकाल, शान्ति प्रसाद (२०७४/७५), *नेपाली भाषा शिक्षण,* पिनाकल पब्लिकेसन ।

तिमल्सेना, शिवप्रसाद (२०७७), कक्षा ८ को नेपाली भाषा पाठ्यपुस्तकमा कार्यमूलक व्याकरणको प्रयोग, *विकासको निम्ति शिक्षा,* ४४(२४), १२५-१४५ ।

तोम्लिन्सन र अन्य/Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H. & Rubdy, R. (2001). Survey review. EFL courses for adults. *ELT Journal. 55*(1). 80-101.

तोसन/Tosun, B. (2018). From students' viewpoint: Integrating contextual micro-grammar revision with contextual vocabulary teaching consistent with constructivism. *Journal of Language and Linguistic Studies*. *14*(3). 325-335.

त्रिपाठी, राधावल्लभ (सन् २०१९), *पाणिनीय व्याकरण परम्परा र त्रिमुनि विमर्श,* चौखम्बा विद्याभवन ।

थर्नवरी/Thornbury, S. (1999). *how to Teach Grammar*. Pearson Education Limited.

दाहाल, पेशल र खतिवडा, सोमप्रसाद (२०६५), *अनुसन्धान पद्धति,* एम. के. पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स ।

दीक्षिताचार्य, विश्वमणि (१९७०), *गोरखाव्याकरणबोध,* स्वयम् ।

देमिर र इर्डोगन/Demir, S., & Erdogan, A. (2018). The role of teaching grammar in first language education. *European Journal of Educational Research*. *7*(1). 87-101. doi: 10.12973/eu-jer.7.1.87

नकाता र सुजुकी/Nakata, T. & Suzuki, Y. (2019). Long-Term Retention: Effects of Blocking, Interleaving, and Increasing Practice. *The Modern Language Journal*. 00. 0. DOI: 10.1111/modl.12581

नान/Nan C. (2015). Grammar and Grammaring: Toward Modes for English Grammar Teaching in China. *English Language Teaching*. *8*(12). doi:10.5539/elt.v8n12p79

नासाजी र फोटोज/Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. Routledge.

नुनान/Nunan, D. (1987). *Teaching and Learning Grammar*. Longman.

नुनान/Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. In Candlin, C.N. & Widdowson, H. G. (Eds.). Oxford University Press.

नुनान/Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*. *52*(2). 101-109.

नुनान/Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.

नुनान/Nunan, D. (2001). Teaching Grammar In Context. *English Language Teaching in its Social Context.* In Candlin. C.N. & Mercer, N. (Eds.*).* 191-199.

नुर/Nur, S. (2020). Students' Perception Toward the Use of Deductive and Inductive Approaches in Teaching English Grammar. *TESOL Journal*. *15*(1).

नुरहायती/Nurhayati, D. A. W. (2020). Basic Need Analysis in Practical English Grammar: An Effort on Creating and Empowering Autonomy Learners. *Indonesian Journal of English Teaching and Applied Linguistics. 4*(2).

नुर्कायोको/Nurcahyoko, K. (2015). Project-Based Collaborative Writting in Teaching Grammar for Students with high and low Motivation. *Journal of English Language and Education*. *1*(2). 119-135.

न्युबे/Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. *1*(2). 13-34.

न्योक र इवासिता/Ngoc, K. M. & Iwashita, N. (2012). A comparison of learners' and teachers' attitudes towards communicative language teaching at two universities in Vietnam. *University of Sydney Papers in TESOL. 7*. 25-49.

न्यौपाने, टङ्कप्रसाद (२०६२), *नेपाली मानक व्याकरण तथा कार्यमूलक लेखन,* श्याम पुस्तक भण्डार ।

न्यौपाने, नेत्रप्रसाद र तिमल्सेना, शिवप्रसाद (२०७५/०७६), *व्यावहारिक लेखन तथा सम्पादन,* पिनाकल पब्लिकेसन ।

न्यौपाने, महेश्वर र घिमिरे, दिनेश (२०७०), *भाषा विज्ञानका प्रमुख सिद्धान्त,* सनलाइट पब्लिकेसन ।

पण्डित, हेमराज (२०४२), *चन्द्रिका* (दोस्रो संस्क.), साझा प्रकाशन ।

प्रधान, पारसमणि (२०२७), *नेपाली व्याकरण,* भाग्यलक्ष्मी प्रकाशन ।

पराजुली, कृष्णप्रसाद (२०२३), *राम्रो रचना मीठो नेपाली,* सहयोगी प्रेस प्रा.लि. ।

पव्लक / Pawlak, M. (2018). Grammar Learning Strategy Inventory (GLSI): Another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching. 8*(2). 351-379. doi: 10.14746/ssllt.2018.8.2.8

पव्लक / Pawlak, M. (2024). *Grammar learning strategies: Towards a pedagogical intervention*. *Language Teaching Research Quarterly, 39*(1), 174-191. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1415671.pdf

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०२८), *निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम पाठ्यपुस्तक तथा निरीक्षण विकास केन्द्र (२०३८क), *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा १ देखि ५ सम्म),* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम पाठ्यपुस्तक तथा निरीक्षण विकास केन्द्र (२०३८ख), *निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम* (तेस्रो संस्क.), स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०४९), *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा १ देखि ५ सम्म),* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०), *निम्न माध्यमिक पाठ्यक्रम,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५२क), *मेरो नेपाली किताब, कक्षा ४,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५२ख), *हाम्रो नेपाली किताब, कक्षा ६,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५८क), *निम्नमाध्यमिक तहको पाठ्यक्रम, नेपाली* (परिमार्जित संस्क.), स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५८ख), *हाम्रो नेपाली किताब, कक्षा ६* (परिमार्जित संस्क.), स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६०), *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम - २०४९, (कक्षा १ देखि ५ सम्म),* (परिमार्जित संस्क.), स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६५क), *प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, कक्षा ४ - ५,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६५ख), *मेरो नेपाली, कक्षा ४,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९क), *आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८),* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९ख), *नेपाली, कक्षा ६,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७६क), *आधारभूत तह (कक्षा १-३) को पाठ्यक्रम,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७६ख), *राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७), *आधारभूत शिक्षा (कक्षा ६-८) पाठ्यक्रम,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८क), *आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम, कक्षा ४-५,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८ख), *नेपाली, कक्षा ६,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९क), *नेपाली, कक्षा ४,* स्वयम् ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७९ख), *राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप,* (दोस्रो संस्क.), स्वयम् ।

पिकक/Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal. 51*(2). 144-56.

पेट्राकी र हिल/Petraki, E., & Hill, D. (2010). *Effective grammar teaching: Lessons from confident grammar teachers*. TESOL in Context. *21*(2). 34-51. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963167.pdf

पेनिङ्टन/Pennington, M. (2002). Grammar and communication: new directions in theory and practice. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.* In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.). 77-98. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

पोखरेल, माधवप्रसाद (२०५४), *नेपाली वाक्य व्याकरण,* एकता बुक्स ।

पौडेल, माधवप्रसाद (२०६७), *भाषा पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री तथा शिक्षण पद्धति,* विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

पौडेल, माधवप्रसाद (२०७०/७१), व्याकरण शिक्षण : चुनौती र सम्भावना, *शिक्षाशास्त्र सौरभ, १७/१८,* ७-१० ।

पौडेल, माधवप्रसाद (२०७३), *प्रायोगिक भाषा विज्ञानका प्रमुख आयामहरू* (दोस्रो. संस्क.), विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

पौडेल, मुकुन्दप्रसाद (२०७८), भर्तृहरिको शब्दब्रह्म र स्फोटवादको दार्शनिक समीक्षा, *नेपाली संस्कृति जर्नल, १४*(२), ४५-५८ ।

फङ्क/Funk, H. (2014). Grammar exercises in foreign language teaching. *In Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik.* In S. Dengscherz, M. Businger & J. Taraskina. (Eds.). 183-97.

फरहाङ र अन्य/Farhang, Q., Hashemi, S. S. A., & Ghorianfar, S. M. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*. *6*(8). 57-63. Retrieved from https://ijcsrr.org/wp-content/uploads/2023/08/57-2308-2023.pdf

फरेल र पार्टिसिया/Farrell, T. S. C. & Particia, L. P. C. (2005). Conceptions of Grammar Teaching : A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. *l.9*(2).

फर्नान्डेज/Fernandez, C. (2011). Approaches to grammar instruction in teaching materials: a study in current L2 beginning-level Spanish textbooks. *Hispania 94*(1). 155-170. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23032091

फिथ्रियानी/Fithriani, R. (2018). Communicative Game-Based Learning in EFL Grammar Class: Suggested Activities and Students' Perception. *JEELS. 5*(2).

फेङ/Feng, Z. (2013). Functional Grammar and Its Implications for English Teaching and Learning. *English Language Teaching*. *6*(10). doi:10.5539/elt.v6n10p86. URL: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n10p86

फेटर्स र अन्य/Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-Principles and practices. *Health Services Research. 48*(2). 2134-2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

फोटोज/Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics. 14*(4). 385- 407. http://dx.doi.org/10.1093/applin/14.4.385

फोटोज र इलिस/Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly. 25*(4). 605-628. http://dx.doi.org/10.2307/3587079

फ्रिम्यान/Freeman, D. L. (2001). Grammar. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.* In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.). 34-41. Cambridge University Press.

फ्रिम्यान र एन्डर्सन/Freeman, D. L. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

बन्धु, चूडामणि (सम्पा.) (२०४५), *नेपाली व्याकरणका केही पक्ष,* नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

बन्धु, चूडामणि (२०६४), *भाषाविज्ञानका सम्प्रदाय* (तेस्रो संस्क.), एकता बुक्स ।

बन्धु, चूडामणि (२०६५), *अनुसन्धान तथा प्रतिवेदन लेखन,* रत्न पुस्तक भण्डार ।

बन्धु, चूडामणि (२०७७), *भाषाविज्ञान* (दसौँ संस्क.), रत्न पुस्तक भण्डार ।

बरोज/Burrows, P. (2014). *A Creative Approach to Teaching Grammar.* Bloomsbury Publishing Plc.

बसनायके/Basnayake, L. R. (2021). Presenting Materials for Grammar Instruction: An Analysis of Current English Language Textbooks in Sri Lankan universities. *Journal of ELT Research*. *6*(1). 11-30. DOI: 10.22236/JER.

बाइराम/Byram, M. (Eds.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.

बास्तोला/Bastola, G. (2016). Grammar Rules Matter: Should We Teach Inductively or Deductively?. *Journal of NELTA*. *21*(1-2). 31-39.

बेनेटिज-कोरिया र अन्य/Benitez-Correa, C., Gonzalez-Torres, P., Ochoa-Cueva, C., & Vargas-Saritama, A. (2019). A Comparison between Deductive and Inductive Approaches for Teaching EFL Grammar to High School Students. *International Journal of Instruction*. *12*(1). 225-236. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a

बोवेन/Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*. *9*(2). 27–40.

ब्राउन र कम्बे/Brown, J. D., & Coombe, C. (Edts.). (2015). *Research in Language Teaching and Learning.* Cambridge University Press.

ब्रुकहार्ट/Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

ब्याटस्टोन र इलिस/Batstone, R. & Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*. *37*. 194-204.

भट्टराई, गोविन्दराज (२०७३), *संस्कृत वाङ्मयको रूपरेखा,* विद्यार्थी पुस्तक प्रकाशन ।

भट्टराई, रामप्रसाद (२०६५), *भाषिक अनुसन्धान विधि,* शुभकामना प्रकाशन ।

भट्टराई, रोहिणीप्रसाद (२०३३), *वृहत् नेपाली व्याकरण,* नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

भट्टाचार्जी/Bhattacherjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. *Textbooks Collection*. *3*. Retrieved from http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3

भण्डारी, पारसमणि र पोखरेल, केशवराज (२०७५), *नेपाली शिक्षा पाठ्यक्रम दिग्दर्शन,* विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

भानप्याटन/VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*. *52*(4). 755-803. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00203

भोल्ड/Vold, E.T. (2017). Meaningful and contextualized grammar Instruction: what can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2017.1357745

मन्फी/Manfi, M. R. (2024). The role of lesson plans in the success of English language teaching. *International Journal of Research in English*. 6(2). 53-57. https://www.englishjournal.net/archives/2024/vol6issue2/PartA/6-2-17-456.pdf

मर्सिया र हिल्स/Murcia, M. C. & Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaaching Grammar.* Oxford University Press.

माइहिल र वाट्सन/Myhill, D., & Watson, A. (2005). *The role of grammar in the writing curriculum*. New Learning Online. Retrieved from

https://newlearningonline.com/literacies/chapter-10/myhill-and-watson-on-the-role-of-grammar-in-the-writing-curriculum

मार्ट/Mart, C. T. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How?. *Theory and Practice in Language Studies*. *3*(1). 124-129. doi:10.4304/tpls.3.1.124-129

मिश्र, विद्यानिवास (२०७५), *प्राचीन भारतीय भाषाशास्त्र र व्याकरण परम्परा,* ओरिएन्टल बुक्स ।

मेरियम/Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

मैजला/Maijala, M. (2010). Grammatical content in textbooks for teaching German as a foreign language. *Zielsprache Deutsch. 37*(3). 17-44.

मैजला र टेमेङ्गा-हेलमेन्टल/Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2017). Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. *The Language Learning Journal*. https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1309449

मोर्गन/Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research. 1*(1). 48-76. https://doi.org/10.1177/1558689806292462

मोहम्मद र खान/Mohammad, T., & Khan, S. I. (2017). Assessing teachers' perception on the efficiency of inductive approach in an ESL/EFL classroom: Grammar in context. *English Review: Journal of English Education. 5*(2). 197-206.

मोहम्मदी र युसुफी/Mohammadi, M. & Yousefi, M. H. (2019). Iranian EFL teachers and learners’ perceptions of grammar instruction and corrective feedback. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. *4*(8). https://doi.org/10.1186/s40862-019-0068-4

म्याकमिलन/McMillan, J. H. (2000). *Educational Research : Fundamentals for the Consumer* (3rd ed.). Longman.

म्याग्राथ/McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching.* Edinburgh University Press Ltd.

याकोब र युनुस/Yaccob, N.S., & Yunus, M.M. (2019). Language Games in Teaching and Learning English Grammar: A Literature Review. *Arab World English Journal*. *10*(1) 209-217. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.18

रसिदी र फराहमन्दी/Rashidi, N. & Farahmandi, A. Y. (2016). Emergence and affordance in language learning: Using Grammaticalization to teach grammar to Iranian EFL learners. *English Language Teaching. 3*(3). 19-38.

रिचार्डस् र रिप्पेन/Richards, J. C., & Reppen, R. (2014). Towards a Pedagogy of Grammar Instruction. *RELC Journal. 45*(1). 5-25. http://dx.doi.org/10.1177/0033688214522622

रिचार्डस् र रोजर्स/Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

रियोर्दन/Riordan, E. (2025). Language teacher classroom discourse and interaction. In *Handbook of Language Teacher Education*. 621-658. Springer. Retrieved from https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-031-47310-4_17

रिस्को/Risko, A. (2024). Teaching grammar within the context of literature. *GrammarFlip*. Retrieved from https://www.grammarflip.com/blog/teaching-grammar-within-the-context-of-literature

रुदरफोर्ड/Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. Longman. http://dx.doi.org/10.4324/9781315835914

रोज/Rose, M. (2012). Grammar in the Real World: Enhancing Grammar Lessons with Pragmatics. *Hispania*. *95*(4). 670-680.

रोसिटर/Rossiter, A. (2021). *The importance of grammar*. ERIC. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613321.pdf

लामा/Lama, S. K. (2025). *Role of teaching materials in secondary level English language students' engagement and achievement: A narrative inquiry*. Kathmandu University. Retrieved from https://elibrary.ku.edu.np/bitstream/20.500.14301/507/1/Surat%20Kumar%20Lama%2CFinalDissertation%202025.pdf

लार्सन-फ्रिम्यान / Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. In Second Language Acquisition Theory and Pedagogy. *Weber*. In F.R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Milcham and R. R. (Eds.). 131-150. Lawrence Erlbaum.

लार्सन-फ्रिम्यान / Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.

लार्सन-फ्रिम्यान / Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching. 48*(2). 263-280. http://dx.doi.org/10.1017/s0261444814000408

लि / Ly, C. K. (2020). *The importance of grammar in language teaching and learning*. Ho Chi Minh University of Food Industry. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/352245658_The_Importance_of_Grammar_in_Language_Teaching_and_Learning

लिम्किना र अन्य / Limkina, O., Pankova, M. R. & Pankova, M. (2012). Grammar Dilemma: Teaching Grammar as a Resource for Making Meaning. *The Modern Language Journal*. *96*. Ii. DOI: 10.1111/j.l540-4781.2012.01333.x 0026-7902/12/270-289

लेस्टर र रान्टा / Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition. 19*(1). 37-66. http://dx.doi.org/10.1017/s0272263197001034

लोमपोर्दी / Loumpourdi, L. (2005). Developing from PPP to TBL: A Focused Grammar Task. *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. In Edwards, C. & Willis, J. (Eds.). 33-39. Palgrave MacMillan.

वर्मा, सत्यकाम (सन् १९७१), *संस्कृत व्याकरणका उद्‌भव और विकास*, मोतीलाल बनारसीदास ।

वसेल / Waseel, A. K. (2019). *Exploring problems in teaching and learning grammar in EFL context: A review paper*. *IJLRHSS*. Retrieved from http://www.ijlrhss.com/paper/volume-3-issue-7/4-HSS-700.pdf

वाट्सन/Watson, A. M. (2013). Conceptualisations of ‘grammar teaching’: L1 English teachers’ beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*. DOI: 10.1080/09658416.2013.828736

वालवर्क/Wallwork, A. (2024). *English for academic research: Grammar exercises*. Springer Nature. Retrieved from https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-53168-2

विलिस/Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Wesley Longman.

विस्रोदी/Visroodi, N. Z. (2015), Grammar Gleaming: Toward A Humanistic Approach. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. *6*(10).

शर्मा, कपिलनाथ (२०७४), *अष्टाध्यायीको संरचनात्मक र वैज्ञानिक अध्ययन,* रत्न पुस्तक भण्डार ।

शर्मा, केदारप्रसाद र पौडेल, माधवप्रसाद (२०६७), *नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण,* विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

शर्मा, तारानाथ (२०७०), *सजिलो नेपाली,* नेपाल प्रज्ञा-प्रतिष्ठान ।

शर्मा, मोहनराज (२०३६), *शब्दरचना र वर्णविन्यास,* त्रि.वि., पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

शर्मा, मोहनराज (२०७१), *प्रज्ञा नेपाली सन्दर्भ व्याकरण,* नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

शर्मा र अन्य/शर्मा, राधाकृष्ण, शर्मा, रामदत्त र नागौरी, अम्बालाल (सन् १९९७), *हिन्दी भाषा और साहित्य शिक्षण,* राजस्थान प्रकाशन ।

शर्मा, विष्णुप्रसाद (२०७७), *नेपाली भाषा शिक्षणमा रचनामुखी व्याकरणको उपयोग,* सामाजिक शास्त्र तथा शिक्षा सङ्काय, नेपाल खुला विश्वविद्यालयअन्तर्गत दर्शनाचार्य उपाधिका लागि प्रस्तुत शोधप्रबन्ध ।

शर्मा, सुकुम (२०५६), *नेपाली व्याकरणको ऐतिहासिक सर्वेक्षण,* वाङ्मय प्रकाशन ।

शर्मा, सुकुम (२०७४), नेपाली व्याकरणको इतिहास, *जगदम्बा नेपाली साहित्यको बृहत् इतिहास,* *२,* १२७-३०४ ।

शास्त्री, ऋषभदेव (२०२७), *नेपाली व्याकरणको दन्त्यकथा,* साझा प्रकाशन ।

श्रीवास्तव, रवीन्द्रनाथ (सन् १९९२), *भाषा शिक्षण,* वाणी प्रकाशन ।

श्रेष्ठ, दयाराम (२०७७), *साहित्यको अनुसन्धान व्यवस्थापन,* शिखा बुक्स ।

सराक/Saraç, H. S. (2018). *Completing the Task Procedure or Focusing on Form: Contextualizing Grammar Instruction via Task-Based Teaching*. Retrieved from http://collegequarterly.ca/...l21-num01-winter

सान्बा/Sanba, S. (2021). *Exploring strategies for teaching grammatical items in secondary English language classrooms: A narrative inquiry* (MPhil dissertation). Kathmandu University.

सापकोटा, महानन्द (२०३९), व्याकरणले जनजिब्रामा रोक लगाउनु हुँदैन, *पच्चीस वर्षका भाषिक चर्चा,* १४-१६ ।

सिग्द्याल, सोमनाथ (२०५५), *मध्यचन्द्रिका* (चौबिसौं संस्क.), साझा प्रकाशन ।

सु र झाङ/Xu, T. & Zhang, B. (2015). Functional Grammar and Teaching of Reading—A Pedagogy Based on Graded Teaching of College English in China. *English Language Teaching. 8*(7). doi:10.5539/elt.v8n7p200. URL: http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n7p200

सुजना र अन्य/Sujana, I. M., Susanti, N. W. M., Udin, & Arifuddin (2020). Integrating the deductive method and holistic assessment approach to teaching English grammar in English education programmes. *Indonesian Tesol Journal. 2*(2). 99-115.

सुवेदी, कृष्णप्रसाद (२०७५), *नेपाली भाषा शिक्षकहरूको पेसागत विकासका आधारहरूको अध्ययन,* त्रि. वि., शिक्षाशास्त्र सङ्काय, ग्र्याजुएट स्कुल अफ एजुकेसनअन्तर्गत दर्शनाचार्य उपाधिका लागि प्रस्तुत शोधप्रबन्ध ।

सुवेदी, लक्ष्मीनारायण (२०७७), नेपालमा संस्कृत व्याकरण शिक्षणको परम्परा र चुनौती, *शिक्षाशास्त्र पत्रिका, २८*(१), ८९-१०४ ।

सेटुधा र अन्य/Setoodeh, K., Jadidi, E. & Rassaei, E. (2020). An in-Depth Exploration of EFL Teachers' Grammar Teaching Cognition. *International Journal of Language Education. 4*(2). 309-321. Doi: https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.13935

सेडम्यान/ Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (5th ed.). Teachers College Press.

सेर्चु/ Sercu, L. (2013). *Exercise types and grading. In Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd ed.). In M. Byram and A. Hu. (Eds.). 242-5. Routledge.

सेलेपपेग्रेल/ Schleppegrell, M. J. (2007). The Meaning in Grammar. *Research in the Teaching of English*. *42*(1). 121.

सेलेपपेग्रेल/ Schleppegrell, M. J. (2014). Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. *Language Teaching*. doi:10.1017/S0261444814000093

सेल्से-मर्सिया/ Celce-Murcia, M. (1990). Discourse analysis and grammar instruction. *Annual Review of Applied Linguistics. 11*. 135-151. Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/s0267190500002002

सेल्से-मर्सिया र ओल्स्टेन/ Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge University Press.

सोकोलिक/ Sokolik, M. (2024). Using technology to teach difficult grammar. In *Practical grammar teaching for the second language classroom*. 31-45. Routledge.

सोरोहिटी र ऐनी/ Sorohiti, M., & Aini, E. N. (2020). *Grammar teaching materials: What makes them interesting?* Proceedings of the 4th International Conference on Sustainable Innovation–Social, Humanity, and Education. Atlantis Press. Retrieved from https://www.atlantis-press.com/article/125951419.pdf

स्ट्रङ्क र ह्वाइट/ Strunk, W., & White, E. B. (2000). *The elements of style* (4th ed.). Allyn & Bacon.

स्टेफेन्स/ Stephens, K. (1990). *The world of John and Mary Smith: a study of Quirk and Greenbaum's University Grammar of English*. *1*.91-107.

स्टेफेन्स/ Stephens, D. (2009). *Qualitative Research in International Settings : A Practical Guide*. Routledge.

स्नाइडर / Schneider. J. (2005). Teaching grammar through community issues. *ELT Journal, 59*(4). 298-305. http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci058

स्वेन / Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Eds.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

हात्तिए र टिम्पर्ले / Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research. 77*(1). 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

हामोन्ड / Hammond, K. (2021). *Teaching grammar in the 21st century classroom*. Center for the Professional Education of Teachers. Retrieved from https://cpet.tc.columbia.edu/news-press/teaching-grammar-in-the-21st-century-classroom

हार्मर / Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Pearson Education Ltd.

हार्मर / Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman ELT.

हिलारी र नोलान / Hillary, L. & Nolan, G. (2020). Rethinking the Grammar of Student-Teacher Relationships. *American Journal of Education*. *126*. 0195-6744/2020/12604-00XX

हेरिङ्गा र अन्य / Heeringa, S. G., West, B. T., & Berglund, P. A. (2017). *Applied survey data analysis* (2nd ed.). CRC Press.

ह्यान्कक / Hancock, M. (2000). *Singing Grammar*. Cambridge University Press.

ह्यालिडे / Halliday, M.A.K., Revised by Matthiessen, Christian, M.I.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar.* (4th ed.). Routledge.

ह्युजेस र म्याकार्थी / Hughes, R., & McCarthy, M. (1998). From sentence to discourse: Discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly. 32*(2). 263-287. http://dx.doi.org/10.2307/3587584

परिशिष्ट क

शिक्षकहरूका लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन

शिक्षकको नाम :	विद्यालय :
कक्षा :	सेवाको प्रकार :
शैक्षिक योग्यता :	तालिम :

१. आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण किन आवश्यक छ ?

२. भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण राखिनुको औचित्य के हो ?

३. वर्तमान पाठ्यक्रममा व्याकरणका बारेमा कस्तो व्यवस्था गरिएको छ ?

४. पाठ्यक्रमअनुसार पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग भएको छ ? व्याकरणले पाठ्यक्रमका उद्देश्य परिपूर्ति गरेको छ ?

५. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गरिएको छ ?

६. व्याकरण शिक्षण गर्दा तपाईंले कुन कुन विधिहरू प्रयोग गर्ने गर्नुभएको छ ? व्याकरणको शिक्षणक्रम कस्तो रहन्छ ?

७. व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीलाई के कस्ता क्रियाकलाप गराउने गर्नुभएको छ ?

८. व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकोठाको वातावरण कस्तो रहन्छ ?

९. विद्यार्थीले कक्षाकोठामा अन्तर्क्रिया र छलफलको मौका पाउँछन् ?

१०. व्याकरणको शिक्षणमा के कस्ता शैक्षिक सामग्री उपयोगी ठान्नुहुन्छ र तिनको उपयोग कक्षामा कसरी गर्ने गर्नुभएको छ ?

११. व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकार्यमा कि गृहकार्यमा जोड दिनुहुन्छ र किन ?

१२. भाषिक सिपपरकता र कार्यपरकताका दृष्टिले पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त अभ्यास कस्ता छन् ? व्याकरणका अभ्यास भाषिक सिपसँग कत्तिको सम्बद्ध छन् ? विद्यार्थीहरूले कक्षामा पर्याप्त कार्यको अवसर पाउँछन् त ?

१३. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासहरू कत्तिको पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छन् ? साहित्यका विधाअनुरूप व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुतिमा ध्यान पुऱ्याइएको छ ?

१४. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण र प्रयोग पर्याप्त दिइएको छ ? पुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण र प्रयोग दिइएकाले व्याकरण शिक्षणमा कत्तिको सहज भएको छ ?

१५. अभ्यासमा दिइएका प्रश्नहरू कुन प्रकृतिका छन् ? तिनको भाषाशैली र निर्देशन कस्तो छ ?

१६. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त ठान्नुहुन्छ ? वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको व्याकरणको प्रस्तुति कत्तिको उपयुक्त लाग्छ ?

१७. व्याकरणका अभ्यास कस्ता हुनुपर्छ ?

१८. व्याकरणको शिक्षण भाषासँगै कि अलग्गै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ?

१९. भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण नराखी भाषा मात्रै सिकाए पुग्दैन र ? व्याकरणको भार विद्यार्थीलाई किन थोपरिएको होला ?

२०. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा नराखिएकोप्रति तपाईंको धारणा के छ ?

२१. वर्तमान समयमा नेपाली व्याकरणको शिक्षण कसरी भइरहेको छ ? नेपाली व्याकरणको शिक्षणमा विगतमा भन्दा के कस्ता परिवर्तन भएको पाउनुहुन्छ ?

२२. व्याकरण शिक्षण गर्दा तपाईंले भोगेका समस्याहरू के कस्ता छन् ?

२३. व्याकरण शिक्षणका क्रममा देखिएका समस्या समाधान गर्न के कस्ता उपायहरू अपनाउनुहुन्छ ?

२४. वर्तमान नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्बन्धमा तपाईंको दृष्टिकोण वा टिप्पणी के छ ?

परिशिष्ट ख

विषयविज्ञ १ र २ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन

लेखकको नाम : संस्था :

शैक्षिक योग्यता : पद :

पाठ्यपुस्तक तयार गरेको कक्षा :

१. आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण किन आवश्यक छ ?

२. भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण राखिनुको औचित्य के हो ?

३. वर्तमान पाठ्यक्रममा व्याकरणका बारेमा कस्तो व्यवस्था गरिएको छ ?

४. पाठ्यक्रमअनुसार पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग भएको छ ?

५. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गरिएको छ ?

६. वर्तमान भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई प्रस्तुत गर्न कुन सैद्धान्तिक आधार अपनाइएको छ ?

७. पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले व्याकरणका अभ्यासलाई कसरी प्रस्तुत गर्न निर्देश गरेको थियो ?

८. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणको ढाँचा कुन हो ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ नराखी अभ्यास मात्र किन राखिएको हो ?

९. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणलाई के कस्ता विधि, सामग्री र क्रियाकलाप प्रयोग गरी शिक्षण गर्न सकिन्छ ? व्याकरण शिक्षणको क्रम कस्तो हुनुपर्छ ?

१०. व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमै राख्ने पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको दृष्टिकोण कस्तो लाग्छ ?

११. भाषिक सिपपरकता र कार्यपरकताका दृष्टिले पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त अभ्यासहरू कस्ता छन् ? भाषिक सिपसँग व्याकरणका अभ्यासको तालमेल कस्तो पाउनुहुन्छ ? विद्यार्थीहरूले पर्याप्त कार्यको अवसर पाउलान् त ?

१२. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासहरू कत्तिको पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छन् ? साहित्यका विधाअनुरूप व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुतिमा ध्यान पुऱ्याइएको छ ?

१३. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण र प्रयोग पर्याप्त दिइएको छ ? तिनीहरूको उपयोग कसरी गर्नुपर्ला ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण र प्रयोग दिनाले व्याकरण शिक्षणमा सहज हुन्छ ?

१४. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा दिइएका प्रश्नहरू कुन प्रकृतिका छन् ? तिनको भाषाशैली र निर्देशन कस्तो छ ?

१५. व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकार्यमा कि गृहकार्यमा जोड दिनुपर्ला र किन ?

१६. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त ठान्नुहुन्छ ? वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको व्याकरणको प्रस्तुति कत्तिको उपयुक्त लाग्छ ?

१७. व्याकरणका अभ्यास कस्ता हुनुपर्छ ?

१८. व्याकरणको शिक्षण भाषासँगै कि अलग्गै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ?

१९. भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण समावेश नगरी भाषा मात्रै सिकाए पुग्दैन र ? व्याकरणको भार विद्यार्थीलाई किन थोपरिएको होला ?

२०. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सैद्धान्तिक चर्चा नराखिएकोप्रति तपाईंको धारणा के छ ?

२१. पाठ्यक्रमका उद्देश्यसँग पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको तालमेल कस्तो पाउनुहुन्छ ? व्याकरणका अभ्यासले पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू समेटेका छन् ?

२२. वर्तमान समयमा नेपाली व्याकरणको शिक्षण कसरी भइरहेको छ ? नेपाली व्याकरणको शिक्षणमा विगतमा भन्दा के कस्ता परिवर्तन भएको पाउनुहुन्छ ?

२३. व्याकरण शिक्षण गर्दा आउन सक्ने समस्याहरू के कस्ता हुन सक्छन् ?

२४. व्याकरण शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन के कस्ता उपायहरू अपनाउनुपर्ला ?

२५. वर्तमान नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्बन्धमा तपाईंको दृष्टिकोण वा टिप्पणी के छ ?

परिशिष्ट ग

विषयविज्ञ ३ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन

विज्ञको नाम : संस्था :

शैक्षिक योग्यता : पद :

१. आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण किन आवश्यक छ ?

२. भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण राखिनुको औचित्य के हो ?

३. नेपाली भाषाको विकासमा व्याकरणको भूमिका कस्तो रहन्छ ?

४. वर्तमान पाठ्यक्रममा व्याकरणका बारेमा कस्तो व्यवस्था गरिएको छ ?

५. पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले तहगत रूपमा व्याकरणका विषयवस्तुको छनोट र स्तरण कसरी गर्ने गर्छ ?

६. पाठ्यक्रमअनुसार पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग भएको छ ? प्रयुक्त व्याकरणले पाठ्यक्रमका उद्देश्य परिपूर्ति गरेको छ ?

७. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गरिएको छ ?

८. वर्तमान भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई प्रस्तुत गर्न कस्तो सैद्धान्तिक आधार अपनाइएको छ ?

९. पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले व्याकरणका अभ्यासलाई कसरी प्रस्तुत गर्न निर्देश गरेको छ ?

१०. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणको ढाँचा कुन हो ? सिद्धान्त कुन हो ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ नराखी अभ्यास मात्र किन राखिएको हो ?

११. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणलाई के कस्ता विधि, सामग्री र क्रियाकलाप प्रयोग गरी शिक्षण गर्न सकिन्छ ? व्याकरण शिक्षणको क्रम कस्तो हुनुपर्छ ?

१२. व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमै किन एकीकृत गरिएको हो ?

१३. व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट गर्ने दृष्टिकोणको पूर्ण परिपालना पाठ्यपुस्तकमा भएको छ त ?

१४. व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरी शिक्षण गर्ने सम्बन्धमा यस केन्द्रको कुनै मार्गनिर्देशन छ कि ?

१५. भाषिक सिपपरकता र कार्यपरकताका दृष्टिले वर्तमान र पुराना पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त अभ्यासहरू कस्ता छन् ? भाषिक सिपसँग व्याकरणका अभ्यासको तालमेल कस्तो पाउनुहुन्छ ? विद्यार्थीहरूले पर्याप्त कार्यको अवसर पाउलान् त ?

१६. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासहरूमध्ये कुन चाहिँ बढी पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छन् र किन ?

१७. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण र प्रयोग पर्याप्त दिइएको छ ? तिनीहरूको उपयोग कसरी गर्नुपर्ला ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण र प्रयोग दिनाले व्याकरण शिक्षण सहज होला ?

१८. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका प्रश्न कुन प्रकृतिका छन् ? तिनको भाषाशैली र निर्देशन कस्तो छ ?

१९. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त ठान्नुहुन्छ ? वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको व्याकरणको प्रस्तुति कत्तिको उपयुक्त लाग्छ ?

२०. व्याकरणका अभ्यास कस्ता हुनुपर्छ ?

२१. व्याकरणको शिक्षण भाषासँगै कि अलग्गै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ?

२२. भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण समावेश नगरी भाषा मात्रै सिकाए पुग्दैन र ? व्याकरणको भार विद्यार्थीलाई किन थोपरिएको होला ?

२३. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सिद्धान्त नराखिएकोप्रति तपाईंको धारणा के छ ?

२४. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोगका सम्बन्धमा यस संस्थाले कुनै अनुसन्धान गरेको छ वा भविष्यमा गर्ने सोचमा छ कि ?

२५. वर्तमान समयमा नेपाली व्याकरणको शिक्षण कसरी भइरहेको छ ? नेपाली व्याकरणको शिक्षणमा विगतमा भन्दा के कस्ता परिवर्तन भएको पाउनुहुन्छ ?

२६. व्याकरण शिक्षण गर्दा आउन सक्ने समस्याहरू के कस्ता हुन सक्छन् ?

२७. व्याकरण शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन के कस्ता उपायहरू अपनाउनुपर्ला ?

२८. वर्तमान नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्बन्धमा सरोकारवालाका गुनासा/जिज्ञासा के पाउनु भएको छ र तिनको समाधान कसरी गर्नुभएको छ ?

परिशिष्ट घ

विषयविज्ञ ४ का लागि अन्तर्वार्ता मार्गदर्शन

विज्ञको नाम : संस्था :

शैक्षिक योग्यता : पद :

१. आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण किन आवश्यक छ ?

२. भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण राखिनुको औचित्य के हो ?

३. नेपाली भाषाको विकासमा व्याकरणको भूमिका कस्तो रहन्छ ?

४. वर्तमान पाठ्यक्रममा व्याकरणका बारेमा कस्तो व्यवस्था गरिएको छ ?

५. आधारभूत तहको वर्तमान पाठ्यक्रममा व्याकरणका विषयवस्तुको छनोट र स्तरण कसरी गरिएको छ ?

६. पाठ्यक्रमअनुसार पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको प्रयोग भएको छ ?

७. पाठ्यक्रमका उद्देश्यसँग पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासको तालमेल कस्तो पाउनुहुन्छ ? व्याकरणका अभ्यासले पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू समेटेका छन् ?

८. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गरिएको छ ?

९. वर्तमान भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई प्रस्तुत गर्न कस्तो सैद्धान्तिक आधार अपनाइएको छ ?

१०. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणको ढाँचा कुन हो ? सिद्धान्त कुन हो ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका पाठ नराखी अभ्यास मात्र किन राखिएको हो ?

११. व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमै एकीकृत गर्ने पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको दृष्टिकोण कस्तो लाग्छ ?

१२. व्याकरणलाई भाषा पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट गर्ने दृष्टिकोणको पूर्ण परिपालना पाठ्यपुस्तकमा भएको छ त ?

१३. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा समाविष्ट व्याकरणलाई के कस्ता विधि, सामग्री र क्रियाकलाप प्रयोग गरी शिक्षण गर्न सकिन्छ ? व्याकरण शिक्षणको क्रम कस्तो हुनुपर्छ ?

१४. भाषिक सिपपरकता र कार्यपरकताका दृष्टिले पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त अभ्यासहरू कस्ता छन् ? भाषिक सिपसँग व्याकरणका अभ्यासको तालमेल कस्तो पाउनुहुन्छ ? विद्यार्थीहरूले पर्याप्त कार्यको अवसर पाउलान् त ?

१५. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासहरू कत्तिको पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छन् ? साहित्यका विधाअनुरूप व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुतिमा ध्यान पुऱ्याइएको छ ?

१६. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण र प्रयोग पर्याप्त दिइएको छ ? तिनीहरूको उपयोग कसरी गर्नुपर्ला ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण र प्रयोग दिनाले व्याकरण शिक्षणमा सहज हुन्छ ?

१७. पुराना र वर्तमान पाठ्यपुस्तकका व्याकरणका प्रश्न कुन प्रकृतिका बढी छन् ? तिनको भाषाशैली र निर्देशन कस्तो छ ?

१८. व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकार्यमा कि गृहकार्यमा जोड दिनुपर्ला र किन ?

१९. पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त ठान्नुहुन्छ ? वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको व्याकरणको प्रस्तुति कत्तिको उपयुक्त लाग्छ ?

२०. व्याकरणका अभ्यास कस्ता हुनुपर्छ ?

२१. व्याकरणको शिक्षण भाषासँगै कि अलग्गै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ?

२२. भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण समावेश नगरी भाषा मात्रै सिकाए पुग्दैन र ? व्याकरणको भार विद्यार्थीलाई किन थोपरिएको होला ?

२३. वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सिद्धान्त नराखिएकोप्रति तपाईंको धारणा के छ ?

२४. वर्तमान समयमा नेपाली व्याकरणको शिक्षण कसरी भइरहेको छ ? नेपाली व्याकरणको शिक्षणमा विगतमा भन्दा के कस्ता परिवर्तन भएको पाउनुहुन्छ ?

२५. व्याकरण शिक्षण गर्दा आउन सक्ने समस्याहरू के कस्ता हुन सक्छन् ?

२६. व्याकरण शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउन के कस्ता उपायहरू अपनाउनुपर्ला ?

२७. वर्तमान नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्बन्धमा तपाईंको दृष्टिकोण वा टिप्पणी के छ ?

परिशिष्ट ङ

व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकन फाराम

विद्यालयको नाम : शिक्षकको नाम :

कक्षा : विद्यार्थी सङ्ख्या :

पाठ शीर्षक : पाठ्यवस्तु :

कक्षा अवलोकनको सङ्ख्या :

उद्देश्य :

शैक्षणिक सामग्री :

शिक्षण विधि :

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप :

मूल्याङ्कन :

गृहकार्य :

कक्षाका सबल र दुर्बल पक्ष :

अवलोकन मिति : **अवलोकनकर्ताको नाम र हस्ताक्षर**

परिशिष्ट च

कक्षा ४ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको विश्लेषण तालिका

पुस्तक/ तुलनाको आधार	पाठ्यक्रम अनुरूपता	प्रस्तुतीकरणको ढाँचा	कार्यपरकता	पाठसम्बद्धता	सन्दर्भपरकता	भाषिक सिपपरकता	उदाहरणको प्रयोग	निर्देशन	प्रश्नको प्रकृति	भाषाशैली
२०२८	पाठ्यक्रम अनुसार नरहेको	भाषिक सिपसँग आबद्ध गरेर, आंशिक चक्रीय, सिद्धान्त नदिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	पाँच शब्द, संयुक्त वाक्य र दुई कार्य जनाउने बढी	नौ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०३८क	पाठ्यक्रम अनुसार नरहेको	परिभाषा-उदाहरण-कार्यको ढाँचा, चक्रीय स्तरण, सिद्धान्त दिइएको	सूचीकरणमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त बढी	दश शब्द, संयुक्त वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	१० किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०५२क	पाठ्यक्रम अनुसार रहेको	उदाहरण-प्रयोग-नियमको ढाँचा, चक्रीय स्तरण, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त बढी	पाँच शब्द, सरल वाक्य र दुई कार्य जनाउने बढी	११ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०६५ख	पाठ्यक्रम अनुसार नरहेको	उदाहरण र प्रयोगको कार्यमूलक ढाँचा, चक्रीय स्तरण, सिद्धान्त नदिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	तीन शब्द, सरल वाक्य र दुई कार्य जनाउने बढी	आठ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०७९क	पाठ्यक्रम अनुसार रहेको	उदाहरणबाट प्रयोगतर्फको कार्यमूलक ढाँचा, आंशिक चक्रीय, सिद्धान्त नदिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	सात शब्द, सरल वाक्य र दुई कार्य जनाउने बढी	१४ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली

परिशिष्ट छ

कक्षा ६ का नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणात्मक अभ्यासको विश्लेषण तालिका

पुस्तक/ तुलनाको आधार	पाठ्यक्रम अनुरूपता	प्रस्तुतीकरणको ढाँचा	कार्यपरकता	पाठसम्बद्धता	सन्दर्भपरकता	भाषिक सिपपरकता	उदाहरणको प्रयोग	निर्देशन	प्रश्नको प्रकृति	भाषाशैली
२०३०	पाठ्यक्रमअनुसार रहेको	भाषिक सिपसम्बद्ध ढाँचा, चक्रीय स्तरण, सिद्धान्त नदिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	आठ शब्द, सरल वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	१४ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल तर अपरिष्कृत भाषाशैली
२०३८ख	पाठ्यक्रमअनुसार रहेको	उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा, रेखीय स्तरण, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक बढी	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त बढी	छ र आठ शब्द, सरल वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	छ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०५२ख	पाठ्यक्रमअनुसार रहेको	उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा, आंशिक चक्रीय, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक बढी	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	पाँच र छ शब्द, सरल वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	१३ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०५८ख	पाठ्यक्रमअनुसार नरहेको	उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा, आंशिक चक्रीय, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक बढी	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	पाँच शब्द, सरल वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	१५ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०६९ख	पाठ्यक्रमअनुसार नरहेको	उदाहरण-नियम-अभ्यासको ढाँचा, चक्रीय स्तरण, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक बढी	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त बढी	चार शब्द, सरल वाक्य र एक कार्य जनाउने बढी	१३ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली
२०७८ख	पाठ्यक्रमअनुसार रहेको	उदाहरणबाट नियम र प्रयोगतर्फको कार्यमूलक ढाँचा, रेखीय स्तरण, सिद्धान्त दिइएको	समस्या समाधानमा जोड	पाठसम्बद्ध कम	सन्दर्भपरक कम	लेखाइमा जोड	उदाहरणयुक्त कम	१३ शब्द, सरल वाक्य र दुई कार्य जनाउने बढी	१२ किसिमका	सरल वाक्य बढी, सरल र परिष्कृत भाषाशैली

परिशिष्ट ज

लिप्यन्तरणको नमुना

व्याकरणको संयोजन र शिक्षणका सम्बन्धमा शिक्षक २ सँग लिइएको अन्तर्वार्ता

अनु. : आधारभूत तहमा व्याकरण शिक्षण किन आवश्यक छ ? कक्षा ६ मा व्याकरण किन शिक्षण गर्नु परेको होला ?

शिक्षक : व्याकरण किन आवश्यक पर्ला ? अब नेपालीमा त यसै चाहियो सर भाषिक शुद्धताका लागि पनि बच्चाहरूलाई हैन, व्याकरण चाहियो । अँ.... अर्को कुरा अब नेपालीमा मात्रै नभएर समग्र अरू विषयहरूमा पनि भाषिक शुद्धता त चाहिन्छ त्यसका लागि नै व्याकरण राखियो जस्तो लाग्छ । अँ अब मैले हेरेअनुसार चैँ अँ... जत्ति हामीलाई पाठ पढाउन अलि सहज हुन्छ व्याकरणमा चैँ बच्चाहरूले पनि गाह्रो महसुस गरेको, त्यै खालको मटेयरियलहरू हामीसँग पनि नभको, पाठ्यपुस्तकमा मात्रै सीमित हुँदा पनि त्यो खालको, त्यो अगाडि उनीहरूले दिएको हिन्स हेरेर पछि ठ्याक्कै बच्चाहरूले चाहिँ त्योअनुसार गर्न अलि कठिनाइ भ'को, हामीलाई सिकाउन पनि कठिनाइ भइराख्या, त्यो अवस्था चैँ छ ।

अनु. : जे होस् भाषिक शुद्धताका लागि व्याकरण चैँ चाहियो ?

शिक्षक : हजुर ! मलाई त्यो लाग्छ ।

अनु. : पाठ्यक्रममा पनि व्याकरण यति यति पढाउनुस् भनेर तोकिदिएको हुन्छ । अनि त्यसअनुसारको पाठ्यक्रममा जस्तै : नाम, सर्वनाम त्यस्ता शीर्षकहरू, जसलाई हामी पाठ्यवस्तु भन्छौँ, त्यो राखिदिएको हुन्छ, त्यसअनुसार पाठ्यपुस्तकमा राखिएको हुन्छ । किन यस्तो गरिएको होला ? व्याकरणको छुट्टै किताब पढाइ हुन्थ्यो पहिला चैँ, हामीले पढ्दा त्यही त थियो नि हैन ?

शिक्षक : हो हो सर थियो । हामीले त्यही त पढेको हो ।

अनु. : अब अहिले चैँ यसरी पाठैभित्र, नेपाली किताबभित्रै व्याकरण राखिएको छ ? किन त्यसरी राखिएको होला ? हजुरलाई के लाग्छ ?

शिक्षक : अब त्यो थप विषय अँ.... नेपाली विषयवस्तुलाई अलि सहज बनाउनलाई यहीँ राखिएको होला कि जस्तो लाग्छ मलाई (हाँस्दै) । अर्को विषय, अर्को व्याकरण लगाउनुभन्दा पनि । हामीलाई चैँ के लाग्छ भने पैला जस्तो थियो बरु त्यो अर्को खालको थप एउटा विषय चैँ, एउटा कक्षा, एउटा पिरियड चैँ व्याकरकणकै, थप व्याकरण राखेर दिइयो भने अलि सजिलो हुन्थ्यो होला । बुझ्न बुझाउन, हामीलाई सिकाउन पनि सजिलो हुने हो कि ? त्यस्तो लाग्छ मलाई । अनि अर्को कुरा एउटा के भने सरर्र व्याकरण मात्रै गइरहन (पढाइरहन) पाइयो भने अलि सजिलो हुन्थ्यो । हैन ? हामी एउटा पाठ पढाउँछौँ अनि अघिल्लो पाठमा अर्कै.... मानौँ व्याकरणको कुनै अर्को

विषयवस्तुमा छलफल गरिरहेका थियौं भने अर्को पाठमा पुग्ने बित्तिकै अर्कै छ । त्यसले गर्दा सिलसिलेवार शिक्षण भएन । त्यो देखेको छु ।

अनु. : अहिलेको कक्षा ६ को पाठ्यक्रममा व्याकरणलाई कसरी पढाउने ? के के पढाउने भनेको छ ? केही भन्न सक्नुहुन्छ ?

शिक्षक : ठ्याक्कै भन्न सक्दिनँ । हेरेको छैन । हेरेरै भन्नुपर्छ ।

अनु. : वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गरिएको छ ? सैद्धान्तिक ज्ञान पनि छ कि ? सैद्धान्तिक मात्रै छ कि ? अभ्यास वा विद्यार्थीले गर्ने क्रियाकलाप मात्रै छ कि ? कस्तो पाउनुहुन्छ ?

शिक्षक : केही हदसम्म क्रियाकलाप पनि छन् विद्यार्थीले गर्ने । जति आवश्यक छ, त्यति चैं भए जस्तो लाग्दैन ।

अनु. : व्याकरणलाई कहीँ अनुच्छेद दिएर खोज्न लगाइएको छ, कहीँ पाठबाट खोज्न लगाइएको छ, कहीँ अभ्यास मात्र दिइएको छ । अब यो ढाँचालाई के भन्ने ?

शिक्षक : खोई के भन्ने ? एकीकृत ? पाठ एकीकृत भन्न सकिन्छ कि ?

अनु. : कक्षामा तपाईंले व्याकरण सिकाउँदा प्रयोग गर्ने विधिहरू के के हुन्छन् ?

शिक्षक : विधि भन्या त्यही नै हो सर अब बच्चाहरूलाई हामीले पहिला सिकाउँछौँ, के भनौँ र ? बोर्डमा आफैले गरिदिन्छौँ एक दुईओटा ।

अनु. : विधि भन्नाले आगमनात्मक, निगमनात्मक.......

शिक्षक : अँ....... धेरै निगमनात्मक विधि नै प्रयोग गर्छौं । अँ......उदाहरणबाट सिद्धान्तमा पुग्ने । अँ....... त्यो के भयो ? आगमनात्मक भयो । हो यही प्रयोग गर्छौं ।

अनु. : पहिला आफूले गरेर देखाउने ?

शिक्षक : पहिला आफूले गरेर देखाउँछौँ । ल हेर्नुस् त ! यसको यो भयो भने अब यति यति चैं तपाईंहरूले गर्नुस् भनेर त्यसरी सिकाउँछौँ ।

अनु. : अनि सैद्धान्तिक कुरा पनि सिकाउनुहुन्छ कि हुन्न ?

शिक्षक : सैद्धान्तिक त सिकाउनु पर्‍यो नि ! सर्वनाम भनेको यो हो । यो यो भनेर पहिला सिकाइसकेपछि मात्रै क्रियाकलाप गर्न लगाइन्छ । पहिला सैद्धान्तिक कुरा गरिन्छ ।

अनु. : पहिला उदाहरण दिनुहुन्छ कि सैद्धान्तिक कुरा भन्नुहुन्छ ?

शिक्षक : पहिला सैद्धान्तिक कुरा भनेर उदाहरण दिने अनि उनीहरूलाई गर्न लगाउने ।

अनु. : व्याकरण शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीलाई कक्षामा के के क्रियाकलाप गराउनुहुन्छ ?

शिक्षक : सकेसम्म उनीहरू (विद्यार्थीहरू) लाई नै सक्रिय गराएर गराउने गतिविधिहरू गर्छौं हामीले सम्भव भएसम्म । अब जस्तै अँ.... एउटा समूह बनाएर, एउटा समूहले गरेको अर्को समूहलाई हेर्न दिएर । त्यसरी साटासाट गरेर पनि गर्ने गरेका छौँ । अँ.... त्यही नै हो सर ।

अनु. : व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकोठाको वातावरण कस्तो रहन्छ ? विद्यार्थीहरू कत्तिको सक्रियता र रुचि देखाउँछन् ?

शिक्षक : यस्तो हुन्छ सर ! रुचि केही विद्यार्थीले देखाउँछन् । अब यो ठ्याक्कै तोक्नुहुँदैन भन्छन्, हैन ? अब यस्तो छ .... अलिकति त्यो नेपाली दोस्रोभाषी भनौं न, भाषिक शुद्धता अलि कम हुने भएर हो कि के हो ? उनीहरूले चाहिँ अलि झन्झट मानेको जस्तो । त्यस्तो देखिन्छ..... हैन ? अन्य समुदायको भन्दा । केही विद्यार्थी चैं एकदमै चासो दिएर सुनेको, उत्सुक भ'को पनि पाइन्छ ।

अनु. : उनीहरूले व्याकरणमा किन रुचि नदिएका होलान् ? किन झन्झट मानेका होलान् ?

शिक्षक : भाषाको कारणले व्याकरण सिक्न डराउँछन् ? घरमा बोल्ने, मातृभाषा अर्कै हुन्छ । अब यता आएपछि नेपाली सिक्दा अशुद्ध हुने डर रहन्छ, एकदमै धेरै समस्या छ । त्यही भएर होला ।

अनु. : उनीहरूलाई त्यस्ता समस्या बोलाइ कि लेखाइमा देखिन्छन् ?

शिक्षक : बोलाइ, लेखाइ दुवैमा समस्या हुन्छ ।

अनु. : उनीहरूका त्यस्ता समस्या समाधान गर्न के गर्नुहुन्छ ?

शिक्षक : अब त्यही हो, जान्ने नजान्ने मिलाएर राख्छौं, सिक्नका लागि प्रोत्साहित गर्छौं ।

अनु. : विद्यार्थीले कक्षाकोठामा अन्तर्क्रिया र छलफलको मौका पाउँछन् ?

शिक्षक : पाउँछन् । अन्तर्क्रिया गर्छन् । एकदमै गर्छन् । प्रथम, द्वितीय छात्रछात्रासँग अन्य विद्यार्थीले सहयोग माग्छन् । अब व्याकरण सिक्ने भनेपछि त्यही बेन्चमा गएर बस्ने, म्याम म त्यहाँ जान्छु है, म त्यहाँ जान्छु है भनेर जान्छन् । कक्षामा थोरै विद्यार्थी भएको कारणले यसमा समस्या हुँदैन ।

अनु. : कक्षामा हुने अन्तर्क्रियाहरू को कोबिच हुने गर्छन् ?

शिक्षक : शिक्षकसँग पनि छलफल गर्छन्, आफू पनि गर्छन् । विद्यार्थीहरूमा, जान्ने र नजान्नेबिच पनि हुन्छ । नेपाली पहिलो भाषा हुने र दोस्रो भाषा हुनेका बिच पनि हुन्छ । नेपाली पहिलो भाषा हुनेहरूसँग अरूले बढी सहयोग माग्छन् ।

अनु. : कक्षामा पहिलो, दोस्रो हुनेहरू नेपाली पहिलो भाषा बोल्ने छन् कि दोस्रो भाषा बोल्ने ?

शिक्षक : प्रायः अब यहाँ चैं नेपाली पहिलो भाषा बोल्नेहरू नै छन् । जस्तै : वि.क. छन् । उनीहरूको चैं ठ्याक्कै आफ्नो भाषा नहुँदो रै'छ । नेपाली नै बोल्दा रहेछन् । बरु उनीहरूमा अलि शुद्धता पाइन्छ नेपालीमा । ऊसँग गएर बस्न खोज्ने, त्यस्तो देखियो । अर्को एउटा बैनी चन्द्रकला सार्की भन्ने छिन् ऊ पनि अलि टाठै विद्यार्थी हो । उनमा पनि भाषिक शुद्धता अरूमा भन्दा अलि राम्रो छ । जस्तै : तामाङ, गुरुङ, मगरहरूमा भन्दा चाहिँ उनीहरूमा भाषिक शुद्धता अलि हो कि जस्तो देखिन्छ ।

अनु. : कक्षामा कुन समुदायका विद्यार्थीहरू बढी आउँछन् ?

शिक्षक : यहाँ त धेरैजसो ...... अनि एकदमै यो समुदाय भन्ने नै छैन । मिश्रित हुन्छ । अब मौसमी कामदारका बच्चा आउँछन् । २/३ महिना बस्छन् त्यसपछि बुबाआमा काम गर्न अर्को ठाउँमा जानुहुन्छ । अर्कै ठाउँमा लैजानुहुन्छ । त्यो खालको अवस्था रहन्छ ।

अनु. : उनीहरू बिचमै कक्षा छोडेर पनि हिँड्छन् ?

शिक्षक : एकदमै ....एकदमै.....दुई महिना, तीन महिना पढेर हिँड्ने, आउने, जाने .... मलाई त्यो चाहिँ अचम्म लागिरा'को छ आएदेखि नै । बुबाआमा एउटा घर बनाउन आउनुहुन्छ, बच्चालाई यहाँ ल्याएर भर्ना गऱ्यो । त्यो घर दुई तीन महिनामा सिद्धिन्छ, त्यसपछि अर्को ठाउँमा जानुहुन्छ । बच्चा पनि लिएर जानुहुन्छ । स्थायी बसोबास गर्नेका बच्चा एकजना पनि छैनन् ।

अनु. : कक्षामा व्याकरण पढाउँदा कस्तो महसुस हुन्छ ?

शिक्षक : अरू विषयभन्दा व्याकरण गाह्रो लाग्यो ।

अनु. : किन लागेको होला त्यस्तो ?

शिक्षक : पहिला नपढाएर पनि होला अनि सम्बन्धित विषयका तालिमहरू केही नपाएर पनि होला । मलाई गाह्रै लाग्यो ।

अनु. : व्याकरणको शिक्षणमा के कस्ता शैक्षणिक सामग्री उपयोगी ठान्नुहुन्छ र तिनको उपयोग कक्षामा कसरी गर्ने गर्नुभएको छ ?

शिक्षक : व्याकरण शिक्षणका लागि थप सन्दर्भसामग्रीहरू विद्यालयमा उपलब्ध गराइदिए एउटा त्यो हुने हो । मलाई अहिले ठ्याक्कै भन्न आएन । जस्तै : विभिन्न लेखकले लेखेका व्याकरणका पुस्तक उपलब्ध गराइदिए हुन्थ्यो । यहाँ त अझ व्याकरण पढाउनुपर्छ भन्ने पनि रहेनछ । अझ मै आइसकेपछि पछि छलफल हुने क्रममा भाषामा यति धेरै अशुद्ध छ सर, मैले नेपाली नपढाउने भए पनि त्यस्तो देख्छु, यो राख्न पाए हुन्थ्यो कि भनेर म आफैले भन्या । मेरो विषय होइन त्यो । त्यसो भनेपछि ल ठिकै छ नि त तपाईं ६ को नेपाली हेर्नुस् भन्नुभयो सरले । हुन्छ......(लामो हाँसो हाँस्दै) म प्रयास गर्छु भनेर पढाउन सुरु गरेँ । यस्तो छ सर । छैन यहाँ कत्ति पनि । अब यस्तो बृहत् ज्ञानकोशहरू यताउति केही पनि छैन ।

अनु. : त्यसो भए विद्यार्थीलाई केही सन्दर्भसामग्री, पाठ्यसामग्री देखाउनुपऱ्यो भने के गर्नुहुन्छ ?

शिक्षक : केही पनि छैन सर । अब बच्चाहरूलाई यस्तो हुन्छ है भनेर म मोबाइलबाट बुझेर देखाउँछु । मोबाइलबाट देखाएको छु मैले ।

अनु. : अरू केही ?

शिक्षक : सम्भव भएसम्म चार्टपेपर बनाएर देखाउने हो सर तर यहाँ त्यस्तो चलन छैन । पर्ने चैं हो (हाँस्दै) । त्यो थाहा छ । एकदमै सजिलो हुन्थ्यो । जति मटेरियल विद्यालयमा हुनुपर्ने हो त्यो केही पनि छैन सर, छैन ।

अनु. : पुस्तकालय त छ ?

शिक्षक : पुस्तकालय छ भन्ने कि छैन भन्ने ? हामीले त्यहीँ देख्यौँ, पुराना पुस्तक थुप्रेको छ, त्यत्ति हो, केही छैन अरू। म त यहाँ यो विद्यालयमा आएको दिन रो'को थिएँ सर । पहिलो दिन अफिसमा, जुन दिन छिरेँ त्यो दिन । त्यत्तिसम्म समस्या भाथ्यो । यहाँ छैन सर पूर्वाधार केही पनि छैन । याँ देख्दा अहिले दुइटा बिल्डिङ देखिन्छ तर अरू केही पनि छैन । पहिला त म धेरै राम्रो विद्यालयमा बसेर आको हो सर । गोर्खामा थिएँ म । सदरमुकाम त होइन । म गाउँमा बसेको भए पनि राम्रो थियो । म जन्मेको, हुर्केको, त्यहीँ पढेको र त्यहीँ पढाको पनि हो सर । याँ अब यो उपत्यकाका धेरै राम्रा विद्यालयसँग तुलना गर्न सकिन्छ सर त्यो विद्यालयलाई ।

अनु. : भनेपछि पेशाप्रतिको सन्तुष्टि चाहिँ यहाँ आएर त्यति भएन ?

शिक्षक : यहाँ आएर एकदमै भएन सर । म त झनै खुम्चिएँ । त्यहाँ कक्षा ११/१२ सम्म पढाउँथे । के भन्छन् नि सर ! स्थायी चैं मान्छेलाई घाँडो । हो त्यस्तै भाको छ मलाई । ठ्याक्कै जागिर छोड्न पनि नसक्ने, खान पनि मन नरमाउने भाको छ । जागिर नछोड्न पनि यहाँ टिकिरहन एकदमै धेरै गाह्रो भाको छ सर । लगभग १ वर्षजति भयो । त्यही खालको माहोल पनि छैन । अब हामी दुई तीनजना सरहरू, नानीबाबु सरलगायतका सरहरू छौँ, उहाँहरूसँग छलफल हुन्छ, यताउति सहयोग आदानप्रदान हुन्छ । नभए अर्थोक यहाँ केही छैन । खाने कुरा हुन्छ । आज खाजा के खाने ? भोलि के खाने ? भन्ने मात्रै कुरा हुने रैछ । त्यस्तो विषयसम्बन्धी कुरा हुँदैन । ... (लामो हाँसो हाँस्दै) पेशागत सहकार्य छैन । अहिले म आएपछि सोध्ने, आपसी सहकार्य गर्ने संस्कृति अलिअलि विकास भाको छ । केही अप्ठ्यारो परे म सरहरूसँग जान्छु, सर म्यामहरू पनि मसँग आउनुहुन्छ । उपत्यकाबाहिरबाट सरुवा भएर आउँदा समायोजन हुन अलिकति गाह्रै हुँदो रैछ तर अब अनुकूलन हुँदै छु । सरहरूले पनि सहयोग गर्न थाल्नु भाको छ । पोहोर त कक्षा तीनमा पनि पढाएँ । अहिले अब हेड सर बाहिर (अमेरिका) जानु भएको छ । उहाँले कमला म्यामलाई जसरी नि कक्षा आठमा कक्षा दिनु है भन्नुभाको थ्यो रे र दिनु पनि भाको छ । अब यस्तै हो सर ।

अनु. : अब विषयवस्तुमै केन्द्रित होऊँ । व्याकरण शिक्षण गर्दा कक्षाकार्यमा कि गृहकार्यमा जोड दिनुहुन्छ र किन ?

शिक्षक : मैले त कक्षाकार्यमै जोड दिन्छु । गृहकार्य बच्चाहरूले गर्दैनन् । त्यै भएर म त मेरो ४५ मिनेटको कक्षामा मैले ३० मिनेट पढाएँ भने १५ मिनेट चैं कक्षाकार्य गराउँछु ।

अनु. : कक्षामा के गराउने त ?

शिक्षक : अभ्यास । किताबमा अभ्यासका कार्यहरू छन् । यही व्याकरण सिकाउने कुरो पनि घरमा गरेर लिएर आऊ भन्दा नगर्ने । त्यैमाथि गरेरै ल्याउनुभयो भने पनि आफूभन्दा ठुला दाइदिदीहरूलाई सोध्ने अनि गर्ने तर उहाँहरूलाई यहाँ आएर (सेतोपाटीमा) यो गर्नुस् न भन्दा गर्न नसक्ने । अर्काले सिकाइदिएर वा सारेर ल्याउने प्रचलन बढी छ । कतिपय विद्यार्थीको त गृहकार्य गर्ने चलन नै छैन । नोट बनाउने, गृहकार्य गर्नुपर्छ भन्ने चलन नै छैन यहाँ । त्यै भएर पनि मैले कक्षाकार्य नै गराउँछु ।

अनु. : अनि गृहकार्य र कक्षाकार्यको परीक्षण गर्नुहुन्छ त ?

शिक्षक : गर्छु । गर्छु ।

अनु. : कक्षाभित्रै कि अफिसमा ल्याएर गर्नुहुन्छ ?

शिक्षक : कक्षामै गर्छु सर । यस्तो गरेर गर्छु सर आज परीक्षण गरेँ भने आज, भोलि, पर्सि नियमित गरेर गर्दिनँ । मैले एक दिन दुई दिन बिराएर गर्ने गर्छु । यो दिन म्यामले परीक्षण गर्नुहुन्छ भन्ने उनीहरूलाई थाहा नदिई परीक्षण गर्छु ।

अनु. : किन त्यसो गर्नु भएको नि ?

शिक्षक : यो दिन परीक्षण हुन्छ भन्ने थाहा दियो भने त सारेर पनि पूरा गर्छन् नि । त्यै भएर सर कहिलेकाहीँ गर्छु तर उनीहरूलाई खबर नगरी गर्छु ।

अनु. : भाषिक सिपपरकता र कार्यपरकताका दृष्टिले वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त अभ्यासहरू कस्ता छन् ? व्याकरणका अभ्यास भाषिक सिपसँग कत्तिको सम्बद्ध छन् ? विद्यार्थीहरूले कक्षामा पर्याप्त कार्यको अवसर पाउँछन् त ?

शिक्षक : वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका अभ्यासहरू विद्यार्थीहरूको आफ्नै विवेकले मात्रै हल गर्न सक्ने किसिमका छन् जस्तो मलाई लाग्दैन । अर्को कुरा अभ्यासले मात्र पुग्दै पुग्दैन । थप विषयवस्तुको आवश्यकता पर्ने देखिन्छ । यति अभ्यासले मात्रै व्याकरणका विषयवस्तुको ज्ञान अपूर्ण हुन्छ । एकदमै थोरै छन् यहाँ दिइएका विषयवस्तु त । त्यस्तै अर्को कुरा गर्नुभयो भाषिक सिपसँग व्याकरणका अभ्यासको कुरा । यी अभ्यासले बढी लेखाइ सिपलाई जोड दिएका छन् । कुनै कुनै अभ्यास सुनाइ, उच्चारण, वाचन, बोलाइ र पढाइसँग पनि सम्बन्धित छन् तर बढी मात्रामा लेखाइसँग सम्बन्धित छन् ।

अनु. : व्याकरणका अभ्यासहरू पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छन् ?

शिक्षक : सबै अभ्यास पाठसम्बद्ध र सन्दर्भपरक छैनन् तर कतिपय छन् पनि । जस्तै : कुनै पाठमा अगाडि पाठमा भएका वाक्य नै त छैनन् तर त्यस्तै ढाँचाका वाक्य दिएर किताबको पाठ हेरेर गर्न सक्ने बनाउन खोजिएको छ । केही छ । यसरी किताबकै पाठमा प्रयोग भएको काल, पक्ष, ढाँचाको अभ्यास दिइयो भने विद्यार्थीलाई काम

गराउन सहज हुन्छ । व्याकरणका अभ्यासहरू पाठमा आधारित भएर दिँदा राम्रो र सहज हुन्छ ।

अनु. : कसरी सहज हुन्छ ?

शिक्षक : किनभने उनीहरू काम गर्न अभ्यस्त भैसकेका हुन्छन् । पहिला पाठ पढ्दाखेरी नै उनीहरू भाषाको संरचनासँग अभ्यस्त भैसकेका हुन्छन् अनि पछाडि काम गर्न सजिलो हुन्छ ।

अनु. : कक्षा ६ को पाठ्यपुस्तकमा साहित्यका विधाअनुरूप व्याकरणका अभ्यासको प्रस्तुतिमा ध्यान पुऱ्याइएको छ ? साहित्यका कुन विधासँग व्याकरणका कस्ता विषयवस्तु राख्ने भन्ने कुरालाई पाठ्यपुस्तकमा ख्याल गरिएको छ त ?

शिक्षक : यसमा म त्यति परिचित छैन ।

अनु. : व्याकरणका अभ्यासमा उदाहरण र प्रयोग पर्याप्त दिइएको छ ? पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणका उदाहरण र प्रयोग दिइएकाले व्याकरण शिक्षणमा कत्तिको सहज भएको छ ?

शिक्षक : कहीँ कहीँ दिइएको छ, कहीँ कहीँ दिइएको छैन । धेरै अभ्यासमा दिइएको छैन । यसले गर्दा शिक्षकमा अन्योल बढाएको छ । शिक्षकले चाहिँ कहाँबाट खोजेर ल्याउने ? कसरी जान्ने अनि कसरी सिकाउने ? कतिपय त हामी नै कसरी गर्ने भनेर अलमल पर्छौं । पाठ्यपुस्तक मात्रै हेरेर त्यस्ता अभ्यास गर्न सम्भवै छैन । सबैमा उदाहरण दिएको भए त विद्यार्थीहरूले यस्तै बनाउनु पर्ने रहेछ भन्ने थाहा पाउँथे । आफै गर्न सक्थे । त्यो कुरा पाठ्यपुस्तकमा अभाव छ ।

अनु. : अभ्यासमा दिइएका प्रश्न कुन प्रकृतिका छन् ? तिनको भाषाशैली र निर्देशन कस्तो छ ?

शिक्षक : व्याकरणका अभ्यास लामो उत्तर आउने, छोटो उत्तर आउने यस्ता किसिमका छैनन् । व्याकरणका अभ्यासहरू काल, पक्ष चिनाउने, परिवर्तन गर्ने, नाम सर्वनाम चिन्न लगाउने, वाक्यमा प्रयोग गर्न लगाउने आदि जस्ता रहेका छन् । प्रश्नको प्रकृतिको कुरा गर्दा खाली ठाउँ भर्ने, जोडा मिलाउने, ठिक शब्द छान्ने आदि रहेका छन् । प्रश्नहरू शिक्षकले हल गर्नै नसकिने किसिमका चाहिँ छैनन् तर खोजेर ल्याउनुपर्छ, मिहिनेत चाहिँ गर्नैपर्छ । विद्यार्थीका लागि त कठिन हुने नै भए । त्यस्ता कठिनाइका बारेमा सन्दर्भसामग्री हेरेर तयारी गर्छु । कतिपय अभ्यासका बारेमा फेसबुकमा नेपाली शिक्षकको समूहतिर पनि छलफल गरिन्छ । अभ्यासहरूको भाषाशैली अलि उच्च र क्लिष्ट खालको छ कतिपय ठाउँमा तर धेरैजसो विद्यार्थीको क्षमताअनुसारकै लाग्छ । अब प्रश्नको निर्देशनको कुरा गर्दा चाहिँ उनीहरूले बुझ्दै बुझ्दैनन् । एक दुईजनाले यसो हो म्याम भन्छन् तर धेरैजसोले जान्दैनन् । निर्देशनमा दुई तीनओटा काम निर्दिष्ट

गरिएको छ । पछाडिको पढ्दै गर्दा अगाडिको बिर्सिसक्छन् । निर्देशन असाध्यै लामा भए । एउटै वाक्यमा दिइएका छन् । भन्न खोजेको के हो भनेर ठम्याउन गाह्रो छ । मेरो विचारमा प्रश्नको निर्देशन सटिक हुनुपर्‍यो । एउटा वाक्यमा एउटा काम दिँदा विद्यार्थीलाई सजिलो हुन्थ्यो ।

अनु. : पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणलाई कसरी प्रस्तुत गर्नु उपयुक्त ठान्नुहुन्छ ? वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा गरिएको व्याकरणको प्रस्तुति कत्तिको उपयुक्त लाग्छ ?

शिक्षक : व्याकरणलाई पाठ्यपुस्तकमा प्रस्तुत गर्ने अहिलेको ढाँचा बिल्कुल ठिक छैन । यो परिवर्तन गर्नुपर्छ । एक त व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञान दिइएको छैन । शिक्षकले कहाँबाट खोजेर ल्याउने ? कसरी जान्ने ? सबै शिक्षकसँग व्याकरणका पुस्तक नहुन पनि त सक्छन् नि ? यसको समाधानका लागि पहिला हामीलाई जुन व्याकरणको अभ्यास दिइएको छ, त्यो सिकाउन सक्ने खालका विषयवस्तु अगाडि दिएर मात्रै अभ्यास प्रस्तुत गरिनुपर्छ । विषयवस्तुको ज्ञान दिएपछि मात्रै क्रियाकलाप राखिनुपर्छ अथवा शिक्षकका लागि छुट्टै पृष्ठमा विषयवस्तुको ज्ञान र निर्देशन दिन पनि सकिन्छ । यस्तो ज्ञान किन पनि चाहिन्छ भने सबै शिक्षकको पहुँचमा पाठ्यक्रम हुँदैन, भएर पनि हेर्न जानेका हुँदैनन् । अब अहिले त सामाजिक सञ्जालको प्रयोग गर्ने केही शिक्षकले त पाठ्यक्रम मोबाइलमै बोकेका हुन्छौँ । प्रशासनले पनि पाठ्यक्रम यहाँ छ ल हेरेर कक्षामा जानुहोस् भनेको देख्या छैन । हाम्रोमा पोहोर मै आइसकेपछि एक एक प्रति पाठ्यक्रम प्रिन्ट गरेर राखिएको छ ।

अनु. : व्याकरणका अभ्यास कस्ता हुनुपर्छ ?

शिक्षक : मैले अघि नै भनेँ, सिकाउन दिइएको क्रियाकलापमा आधारित निर्देशन शिक्षकलाई पहिल्यै दिएर अनि त्यो खालको क्रियाकलाप गराउन निर्देशन दियो भने अलि सजिलो होला । अनि अर्को कुरा त के थियो भने पाठ्यवस्तुमा भएको वा पाठमा आधारित बनाएर व्याकरणका क्रियाकलापहरू दिइयो भने सजिलो होला जस्तो लाग्छ । त्यही नै हो सर ।

अनु. : व्याकरणको शिक्षण भाषासँगै कि अलग्गै गर्नु उपयुक्त हुन्छ ?

शिक्षक : व्याकरणको शिक्षण छुट्टै विषयका रूपमा गर्दा त्यसले पनि भाषाको विकासमा सहयोग गर्छ, नराम्रो त पक्कै होइन, गर्न सके राम्रो होला नि । हामीले यहाँ पनि व्याकरण पढाउनु परिहालेकै छ सर, हैन ! अनि यसलाई थप सहयोग पुर्‍याउनका लागि एउटा कक्षा चाहिँ व्याकरणको राखियो भने झनै वेश होला ।

अनु. : भाषा पाठ्यपुस्तकमा व्याकरण नराखी भाषा मात्रै सिकाए पुग्दैन र ? व्याकरणको भार विद्यार्थीलाई किन थोपरिएको होला ?

शिक्षक : त्यो त हो । भाषा नै शुद्ध सिकाइदियो भने व्याकरण नै चाहिएन (लामो हाँसो हाँस्दै) । त्यसरी सिकाउन सकियो भने त त्यो राम्रो हुन्छ । तर मलाई के लाग्छ भने व्याकरणका विषयवस्तु पाठ्यपुस्तकमा समावेश गरेर दियो भने शिक्षकका लागि सहयोग हुन्थ्यो ।

अनु. : भनेपछि व्याकरणचाहिँ पढाउनै पर्‍यो ?

शिक्षक : पर्‍यो । नपढाइकन त कसरी व्याकरणको अवधारणा दिने त ? व्याकरणको अवधारणा र ज्ञान भएन भने त कसरी भाषा शुद्ध हुन्छ त ?

अनु. : वर्तमान पाठ्यपुस्तकमा व्याकरणको सिद्धान्त नराखिएकोप्रति तपाईंको धारणा के छ ?

शिक्षक : हो कक्षा ४ देखि १२ सम्मै हेर्नुभयो भने सैद्धान्तिक कुरा पाइँदैन । अनि व्याकरणको सिद्धान्त नै नजानीकन जस्तै : नाम भनेको के हो भन्ने कुरै नजानीकन अनुच्छेदबाट नाम छानेर लेख्नुहोस् भन्ने जस्ता अभ्यास विद्यार्थीले कसरी हल गर्न सक्छन् ? त्यो छ नि त । समस्यै यै हो । शिक्षकले नामका बारेमा घरमा पढेर आउनुपर्‍यो अनि बल्ल कक्षामा पढाउन जानुपर्‍यो ।

अनु. : पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले किन यस्तो गरेको होला ?

शिक्षक : शिक्षकलाई अलि बढी दुःख दिन खोजेजस्तो देखिन्छ । शिक्षकलाई अलि बढी....खटोस्, खोजोस् भनेर होला । सिकोस् भनेर पनि हो । त्यहीँ राख्यो भने त शिक्षक अल्छी हुन्छ । खोज्दैन अन्तबाट भन्ने हिसाबबाट होला । उसले दिएको त्यति चिजले पुग्दैन पक्कै पनि । तर सिद्धान्त खण्ड किताबमै भइदियो भने त बच्चाहरूले पनि त स्वअध्ययन गर्छन् नि ! हैन र ? शिक्षकले खोज्ने कुरा त छँदैछ बाहिरबाट पनि खोजिन्छ । बच्चाहरूलाई ल तपाईंहरू पनि खोज्नुस् भन्न सकिन्छ ।

अनु. : वर्तमान समयमा नेपाली व्याकरणको शिक्षण कसरी भइरहेको छ ? नेपाली व्याकरणको शिक्षणमा विगतमा भन्दा के कस्ता परिवर्तन भएको पाउनुहुन्छ ?

शिक्षक : म यतिसम्म सम्झन्छु । मलाई नेपाली पढाउने गुरुले काल, पक्ष पढाउनु भएको आजै जस्तो लाग्छ । उहाँले पढाउनु भएको ..... यस्तो गर्नुहुन्थ्यो कि त्यहाँ एउटा शब्द पनि केर्न पाइएन, हैन ! उहाँले केरेको देखिसिन्न भनेर यहाँ केरेको ठाउँमा थोरै कापीको पन्ना च्यातेर टाँस्थ्यौँ । (हाँस्दै) त्योसम्म पनि गरियो । त्यतिखेरको सिकाइ दिगो हुने खालको थियो कि जस्तो लाग्छ र हामीले आजभोलि त्यसरी सिकाउन नसकेको हो कि जस्तो लाग्छ । नेपाली राम्रो पढाउनुहुन्थ्यो जस्तो लाग्छ ।

अनु. : व्याकरण शिक्षणका विधि, प्रक्रिया र सामग्री के हुन्थे ?

शिक्षक : अभ्यासमै जोड दिसिन्थ्यो । पटक पटकको अभ्यास नै व्याकरण शिक्षणको विधि थियो जस्तो लाग्छ । पहिला र अहिलेको तुलना गर्दा मैले पनि त्यही सम्झन्छु । मेरा गुरुले पढाको सम्झन्छु र म पनि उहाँले जस्तै पढाउने सिकाउने प्रयास गर्छु तर हाम्रो

बेलामा जस्तो बच्चाहरूमा सिकाइप्रतिको गम्भीरता छैन । गर्नुपर्छ, सिक्नुपर्छ भन्ने खालको छैन । जति हामी गर्थ्यौं त्यति अहिलेका बच्चाहरूले गर्दैनन् । बच्चाहरूमा त्यत्ति मिहिनेत गर्ने बानी र जिज्ञासा पनि पाइँदैन ।

अनु. : व्याकरण शिक्षण गर्दा तपाईंले भोगेका समस्याहरू के कस्ता छन् ?

शिक्षक : पहिला त त्यो काल, पक्षको अवधारणा दिन पनि, सिकाउन पनि गाह्रो भाकोथ्यो । मैले त अरू किताब पढेर सिकेँ । अरू सैद्धान्तिक पक्षमा खासै त्यस्तो धेरै समस्या त आको छैन । विद्यार्थीका तर्फबाट केही समस्या आए । व्याकरण आएपछि अलि गाह्रो मान्ने चैँ छ ।

अनु. : किन त्यस्तो हुन्छ त स्याम ? व्याकरण भन्ने बित्तिकै विद्यार्थी पढ्न मन गर्दैनन् नि ? साहित्यका पाठमा जति रुचि व्याकरणमा किन हुँदैन ?

शिक्षक : हो पक्कै पनि कथा, कवितामा एकदमै चासो मान्छन् तर व्याकरणमा पुगेपछि त्यो खालको जिज्ञासा देखाउँदैनन् । समस्यै त्यही भयो सर ।

अनु. : व्याकरण शिक्षणका क्रममा देखिएका समस्या समाधान गर्न के कस्ता उपायहरू अपनाउनुहुन्छ ?

शिक्षक : अब, अब व्याकरणलाई रसिलो बनाउनुपऱ्यो । (हाँस्दै) कसरी बनाउने हो त्योचाहिँ थाहा भएन । जस्तै मलाई लागेको व्याकरणलाई पनि साहित्यका पाठ जस्तै रुचिकर बनाउन खेल खेलाउने, खेलका माध्यमबाट, गीत र कविताका माध्यमबाट सिकाउन सकिन्छ होला । जस्तै : विशेषण सिकाउँदा कक्षाकोठाको रङका माध्यमबाट पनि सिकाउन सकिन्छ ।

अनु. : यस्तो अभ्यास गर्नु भएको छ ?

शिक्षक : छैन सर ! त्यस्तो मनमा चाहिँ आउँछ तर व्यवहारमा प्रयोग गरेको छैन ।

अनु. : वर्तमान नेपाली पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त व्याकरणका सम्बन्धमा तपाईंको दृष्टिकोण वा टिप्पणी के छ ?

शिक्षक : त्यसका बारेमा मेरो भन्नु केही छैन सर ।

अनु. : धन्यवाद हजुरलाई !

शिक्षक : सरलाई पनि धन्यवाद । मैले नि व्याकरण शिक्षणका बारेमा धेरै कुरा सिक्न पाएँ ।

परिशिष्ट झ

व्याकरण शिक्षणको कक्षा अवलोकनको नमुना

शिक्षक ४ को व्याकरण शिक्षण कक्षाको पहिलोपटकको अवलोकन

मिति २०८० साल भदौ १३ गते विद्यालय २ का कक्षा ६ का नेपाली शिक्षकको व्याकरण कक्षा शिक्षणको पहिलोपटक अवलोकन गरियो । कक्षा ६ को सेक्सन बी मा नेपाली विषयका लागि सातौँ पिरियड छुट्याइएको रहेछ । यसका लागि ३.३५ देखि ४.२० सम्मको ४५ मिनेटको समय निर्धारण गरेबमोजिम सोही समयमा कक्षा अवलोकन गरियो ।

निर्धारित घन्टी बजेपछि शिक्षक कक्षामा प्रवेश गर्ने तर्खर गर्नुभयो । उहाँले दराजबाट माइक्रोफोन झिकेर टाउकामा सिउरिनुभयो र त्यसको स्पिकर काँधमा भिर्नुभयो । हातमा पाठ्यपुस्तक र मार्कर थिए । पाठयोजना, शैक्षिक सामग्रीचाहिँ थिएनन् । उहाँ त्यो दिनको कक्षामा सिकाउने विषयवस्तु र शिक्षणका तरिकाका सम्बन्धमा मलाई संक्षिप्तरूपमा बताउँदै अगाडि बढ्नुभयो । मैले उहाँलाई पछ्याएँ ।

कक्षा ६ को सेक्सन बी का लागि निर्धारित कोठा पुरानो बिल्डिङको दोस्रो तलामा रहेछ । हामी सँगै कक्षामा प्रवेश गर्यौं । विद्यार्थीहरूले उठेर अभिवादन गरे । शिक्षकले बस्न निर्देशन दिनुभयो । अपरिचित मानिस पनि शिक्षकसँगै कक्षामा आएको देखेर विद्यार्थीहरू घरी शिक्षकलाई घरी मलाई हेर्न थाले । शिक्षकले त्यो भावना बुझेर मेरो परिचय गराइदिनुभयो । मैले पनि संक्षिप्तरूपमा आफू आउनुको उद्देश्य प्रकाश पारेँ । त्यसपछि विद्यार्थीहरू ढुक्क भए ।

शिक्षकले उक्त दिन कक्षामा निपात पढाउने तयारी गर्नुभएको रहेछ । उहाँले मिति, कक्षा, विषय आदि लेख्नुभएन । पाठ्यवस्तु पनि लेख्नुभएन । सोझै उहाँले ढिला नगरी निपात प्रयोग गरेका पाँचओटा वाक्यहरू एकै मिनेटमा सेतोपाटीमा लेख्नुभयो र ती वाक्यका बारेमा चर्चा गर्न थाल्नुभयो । शिक्षकले लेखेका वाक्यहरू "ज्ञानी भएको हो र ? आउनुभएको छ नि, चिन्नुभएको छ त ? छैन नि ? लौ टुलुटुलु हेरेका छौ नि है" थिए । शिक्षकले यी वाक्यमा प्रयोग भएका निपात शब्दलाई गोलो घेरा लगाउनुभयो अनि निपात नभए पनि वाक्य पूरा भएको अवस्था सङ्केत गर्नुभयो । विद्यार्थीहरू शिक्षकसँगसँगै अन्तर्क्रिया गर्न थाले । म भने कक्षाको भौतिक अवस्थिति नियाल्न थालेँ ।

कक्षा ६ को सेक्सन बी का लागि निर्धारित कोठा पुरानो बिल्डिङको दोस्रो तलामा थियो । भऱ्याङ उक्लेर दक्षिणतिर लाग्दै गर्दा प्यासेजको पश्चिमतर्फ यो कोठा पर्दो रहेछ । प्यासेजसँगै ढोका जोडिएको थियो । प्यासेजतर्फ चारओटा साना साना झ्यालहरू हावा र प्रकाशका लागि राखिएका रहेछन् । ती झ्याल लगभग छतसँगै जोडिएका थिए । ती झ्याल खोल्न विद्यार्थीहरू पुग्न सक्ने अवस्था थिएन । पश्चिमतर्फ चारओटा पल्ला भएका दुईओटा ठुला झ्यालहरू थिए । त्यहाँबाट बेलुकीको घाम र शीतल हावा कक्षामा प्रवेश गरिरहेको थियो । कक्षामा प्रशस्त उज्यालो भए पनि बत्तीचाहिँ बालिएकै थियो । झ्यालमा कुनै डण्डी वा ग्रिलचाहिँ हालिएको थिएन । कक्षाको भित्तामा लगाइएको रङ पुरानो भएर मैलिएको देखिन्थ्यो । सेतोपाटीलाई ढोकाको छेउमा झुन्ड्याइएको थियो । सेतोपाटीका वरिपरि चार पाँचओटा शैक्षिक सामग्री टाँसिएका थिए ।

त्यो कक्षामा ५७ जना विद्यार्थी भर्ना भएका रहेछन् । दुईजनाले बिचमै विद्यालय छोडेर गएछन् । कक्षा अवलोकन गरेको दिन बाँकी रहेका ५५ जना सबै नै उपस्थित भएका थिए । उनीहरूको बसाइ व्यवस्थित गर्न पूर्वतिरको ढोकाको भागतिर छ जोर र झ्यालको पश्चिमी भागतिर सात जोर डेस्क बेन्च राखिएका थिए । डेस्क बेन्चको साइज र रङ समान थिएन । एकथरी डेस्क बेन्चहरू निलो रङ लगाइएका र नयाँ थिए भने अर्कोथरी डेस्क बेन्चहरू फलामले बनाएका र काठका तखता हालेका पुराना प्रकृतिका थिए । झ्यालतिरका प्रत्येक बेन्चमा सात सातजनाको दर विद्यार्थीहरू बसेका थिए भने ढोकातिरका बेन्चमा कुनैमा चार र कुनैमा पाँचजना बसेका थिए । सबै डेस्कबेन्चलाई टँसाएर राखिएको थियो, कुनै खाली ठाउँ थिएन । कुनै बेन्चको भित्तामा बसेको विद्यार्थी बाहिर निस्किनुपर्यो भने त्यो बेन्चमा बसेका अरू सबै बाहिर निस्किनुपर्ने अवस्था थियो । बिचमा दुई फिट जतिको प्यासेज खाली थियो । प्यासेजको उत्तरतिरको अन्त्यमा एउटा कुर्सी राखिएको थियो । सायद त्यहाँ कुनै विद्यार्थी बस्थ्यो होला तर त्यो दिन खाली भएकाले म त्यहाँ बसेँ । झ्यालतिरको खण्डमा अगाडिपट्टि एक फिट जति भाग खाली थियो भने ढोकातिर ढोका खोल्न मिल्ने गरीको भाग खाली थियो । ढोकाको पछाडि रातो, हरियो र निलो रङका तीनओटा डस्टबिन लहरै राखिएका थिए । तिनीहरूमा फोहोर टम्म भरिएको थियो । शिक्षकलाई डुल्न मिल्ने ठाउँ त्यत्ति थियो । झ्यालतिरको खण्डमा अगाडितिर शिक्षक पुग्न सक्ने अवस्था थिएन । त्यहाँको पहिलो बेन्चमा बस्ने विद्यार्थीहरूलाई सेतोपाटीतिर हेर्न समस्या भइरहेको थियो । विद्यार्थीहरू तोकिएको विद्यालय पोशाकमा उपस्थित भएका थिए । उनीहरू सिकाइमा सक्रिय सहभागिता जनाइरहेका देखिन्थे ।

शिक्षकले निपात प्रयोग भएका अरू वाक्यहरू थप्दै जानुभयो । सेतोपाटीमा उहाँले “होइन ब्यारे, छ क्यारे, त्यहीँ त छ नि” भन्ने उदाहरण थप्नुभयो । यी वाक्यहरूमा प्रयुक्त निपातलाई चिनो लगाउँदै उहाँले यी शब्द नभए पनि वाक्य पूरा भएको छ भन्ने कुरा बताउनुभयो । चिनो लगाएका शब्दले भनाइलाई अझ रसिलो र स्वादिलो बनाउने काम मात्र गरेका छन् भनी बुझाउनुभयो । त्यसपछि उहाँले यस्ता शब्दलाई हामी के भन्छौँ ? भनेर विद्यार्थीहरूलाई प्रश्न गर्नुभयो । विद्यार्थीले निपात भनेर जबाफ दिए । एकजना विद्यार्थी मास्क लगाएर बसेको रहेछ । शिक्षकले उसलाई मास्क खोल्न निर्देशन दिनुभयो ।

शिक्षकले कहिलेकाहीँ निपात शब्द संयोजक पनि हुनसक्ने सन्दर्भ उल्लेख गर्नुभयो । उहाँले पहिलो बेन्चको छेउमा बसेको जीवन साउदलाई उठाएर आफूसँगै उभ्याउनुभयो अनि “म र जीवन सँगै उभिएका छौँ” भन्ने वाक्य बनाउनुभयो । त्यो वाक्यलाई सेतोपाटीमा लेख्दै उहाँले यो वाक्यमा प्रयोग भएको ‘र’ पनि निपात हो नि ? भनेर विद्यार्थीहरूलाई सोध्नुभयो । विद्यार्थीहरूले पनि निपात नै हो भन्ने जवाफ फर्काए । कोही कोही विद्यार्थीले असहमति जनाए । ‘जीवन र म’ भन्दा त्यो ‘र’ ले शब्दलाई जोडेको छ तसर्थ त्यो संयोजक हो भन्ने उत्तर दुई चारजनाले भने । शिक्षकले उनीहरूको कुरामा सहमति जनाउनुभयो । उहाँले एउटै शब्द पनि विभिन्न सन्दर्भमा प्रयोग हुँदा फरक शब्दवर्ग बन्ने बताउनुभयो ।

यस कुरालाई प्रस्ट पार्न उहाँले आफ्नै उदाहरण दिनुभयो । “तपाईंहरूको अगाडि म शिक्षक हुँ, मेरो छोराको आमा हुँ, मेरो श्रीमान्को म श्रीमती हुँ, आमाबुवाको छोरी हुँ । मान्छे म एउटै हो तर कसैले मलाई शिक्षक भन्ने, कसैले आमा भन्ने, कसैले श्रीमती र कसैले छोरी । मेरो भूमिकाअनुसार मलाई

फरक फरक नामले चिनिन्छ । हो, शब्दका सन्दर्भमा पनि त्यस्तै हुन्छ, एउटै शब्दले पनि फरक फरक वर्गमा रहेर काम गर्न सक्छ" भनेर उहाँले निपात शब्द संयोजक पनि हुन सक्ने कुरा प्रस्ट पारिदिनुभयो । यो सन्दर्भमा प्रयोग भएको 'र' ले चाहिँ निपात नभएर संयोजकको काम गरेको छ भन्ने अवधारणा दिनुभयो । शब्दलाई मात्रै हेरेर निपात पहिचान गर्न सकिँदैन, त्यो कसरी वाक्यमा प्रयोग भएको छ त्यसलाई हेर्नुपर्छ भनेर उहाँले थप प्रस्ट पारिदिनुभयो । संयोजकले शब्दलाई मात्र होइन वाक्यलाई समेत जोड्छ भन्ने सन्दर्भ बुझाउन उहाँले म खाना खान्छु र दाँत माझ्छु भन्ने उदाहरण प्रस्तुत गर्नुभयो ।

संयोजकले शब्दलाई जोड्छ भन्ने सन्दर्भ सिकाउन उहाँले कसलाई ॐ र श्री लेख्न आउँछ भन्ने वाक्य बनाउनुभयो अनि साँच्चै नै एकजना विद्यार्थीलाई उठाएर ॐ र श्री सेतोपाटीमा लेख्न बोलाउनुभयो । उसले ॐलाई ओम लेख्यो, श्री चाहिँ मिलायो । विद्यार्थीहरूले ॐ लेखेको मिलेन भनेर आपत्ति जनाए । उहाँले अर्को विद्यार्थीलाई अगाडि बोलाएर लेख्न लगाउनुभयो । उसले चाहिँ मिलायो ।

शिक्षकले 'र' जस्तै 'पनि' ले पनि निपात र संयोजक दुबैको काम गर्न सक्छ भन्ने सन्दर्भ जोड्नुभयो । यसका लागि उहाँले 'म पनि घर जान्छु' भन्ने वाक्य प्रस्तुत गरेर यस वाक्यमा प्रयोग भएको पनि के हो ? भन्ने प्रश्न गर्नुभयो । विद्यार्थीहरूले निपात र संयोजक दुवै भनेको सुनियो । विद्यार्थी धेरै अलमल परेको देखेर शिक्षकले त्यो वाक्य सेतोपाटीमा लेखेर बुझाउन थाल्नुभयो । म पनि घर जान्छु भन्ने वाक्यमा पनि हटाउँदा अर्थ बिग्रिँदैन तसर्थ त्यो वाक्यमा पनि निपातको रूपमा आएको छ भनेर प्रस्ट पारिदिनुभयो । अब शिक्षकले निपातलाई पाठसँग जोडेर अभ्यास गराउनु हुने भयो ।

शिक्षकले पाठ्यपुस्तकमा निपात कहाँ छ ? भने प्रश्न गर्नुभयो । विद्यार्थीहरूले पेज नम्बर १४३ मा छ भने । पेज १४३ को अभ्यास दुईमा एउटा अनुच्छेद दिएर त्यसबाट संयोजक निपात र विश्मयादिबोधक शब्दमा ध्यान दिनुहोस् भनिएको रहेछ । शिक्षकले त्यो सामूहिकरूपमा पढ्न लगाउनुभयो । विद्यार्थीहरू पढ्न थाले । कोही कोही विद्यार्थीहरूको किताब रहेनछ । उनीहरू लम्किएर अरू साथीको किताब पढ्न थाले । त्यो अनुच्छेदमा नै, त, नि, पो गरेर चारओटा निपातलाई रातो रङसहित रेखाङ्कन गरिएको रहेछ । विद्यार्थीहरूले छिटै त्यो अनुच्छेद पढिसके र निपात शब्द पनि भने ।

त्यसपछि शिक्षक निपात प्रयोग भएका वाक्य लेख्न सेतोपाटीतिर जानुभयो र आफूले लेखेका वाक्यबाट निपात पहिचान गरेर कापीमा टिप्न विद्यार्थीलाई अह्राउनुभयो । उहाँले सेतोपाटीमा हेरेर कापीमा टिपिएका निपातहरू केही विद्यार्थीलाई सोध्ने र उनीहरूले भन्नुपर्ने बताउनुभयो । शिक्षक सेतोपाटीतिर लम्किँदै 'म त घर जान्न, ऊ पनि जाँदैन रे । लौ आज त बिदा पो रहेछ नि । त्यसैले हामी खेल्न जाने हौं क्यारे । जाने कि नजाने ? हरि नै निर्णय गर न त । ल म बिरामी छु, कसरी जाऊँ र' ? भन्ने वाक्य लेख्नुभयो ।

शिक्षकले पहिला शिवम्लाई पहिलो वाक्यमा निपात छ कि छैन ? भनेर सोध्नुभयो । उसले निपात छैन भन्यो । त्यसपछि शिक्षकले सिर्जना ओलीलाई प्रश्न सोध्नुभयो । उनले त निपात हो भनिन् । शिक्षकले शिवम्लाई तिमीले किन निपात चिन्न सकेनौ त ? भनेर प्रश्न गर्नुभयो । ऊ उभिएर हाँसी मात्र रह्यो । शिक्षकले मैले गरेको प्रश्नमा पनि त निपातको रूपमा प्रयोग गरिएको छ भनेर प्रस्ट पारिदिनु

भयो । शिक्षकले अर्को विद्यार्थी प्रभुलाई दोस्रो वाक्यबाट निपात पहिचान गर्न लगाउनुभयो । उसले त्यहाँ भएका निपात चिन्न सकेन । शिक्षकले दोस्रो वाक्यमा प्रयोग भएको पनि निपात रहेको भनिदिनुभयो । यसैबिचमा मैले केही विद्यार्थीहरूको कपीमा लेखेको उत्तरलाई फोटो र भिडियोमा उतारें । विद्यार्थीहरू मेरो खिच्नु, मेरो खिच्नु भने देखाउन हतारिए ।

शिक्षकले ती तीनैजना विद्यार्थीलाई बसाउनुभयो र अर्को विद्यार्थीलाई उठाउनुभयो । उहाँले 'लौ आज त बिदा पो रहेछ नि' वाक्यमा प्रयोग भएका निपात पहिचान गर्न उसलाई लगाउनुभयो । उसले त्यो वाक्यमा लौ, त, पो, नि निपात हुन् भन्यो । शिक्षकले उसले सही या गलत के भन्यो ? भनेर सबै विद्यार्थीलाई सोध्दा ठिक भयो भन्ने जबाफ फर्काए ।

शिक्षकले त्यसैले 'हामी खेल्न जाने हौं क्यारे' भन्ने वाक्यबाट निपात पहिचान गर्न आरम्भलाई अह्राउनुभयो । ऊ उठ्यो तर भन्न सकेन अनि शिक्षकले जीवनलाई त्यही प्रश्न सोध्नुभयो । जीवनले क्यारे निपात हो भनी बतायो । अरू साथीहरूले पनि सही थापे । शिक्षकले क्यारेलाई हटाउँदा पनि वाक्य पूर्ण हुन्छ, क्यारेले चाहिँ वाक्यमा मिठास मात्र थपेको छ भनेर प्रस्ट पारिदिँदै दुवै विद्यार्थीलाई बस्न निर्देशन दिनुभयो । त्यसपछि अर्को विद्यार्थीलाई उठाउनुभयो । उसको नाम आसिफ अलि रहेछ । उसले जाने कि नजाने ? हरि नै निर्णय गर न त भन्ने वाक्यबाट नै, न, त भनेर तीनओटा निपात पहिचान गर्यो । शिक्षकले अर्को विद्यार्थीलाई पनि उठाएर सोध्नुभयो । उसले पनि त्यही उत्तर दियो । अरू विद्यार्थीहरूले पनि सहमति जनाए । एउटा विद्यार्थीले हात उठायो र कि पनि निपात हो भनेर थप्यो । शिक्षकले ठिक छ भनी स्याबासी दिनुभयो र सबैलाई बसाउनुभयो ।

अब वर्षा भुजेलको पालो आएछ । उनले ल म बिरामी छु कसरी जाऊँ र ? वाक्यबाट निपात पहिचान गर्न थालिन् । उनले ल, र निपात भनिन् । शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई जाँच्न म पनि निपात हो भनिदिनुभयो । विद्यार्थीहरूले असहमतिको टाउको हल्लाउँदै त्यो त सर्वनाम हो भने । शिक्षकले उदाहरणमा दिएका सबै निपातलाई रेखाङ्कन गरिदिनुभयो र विद्यार्थीलाई कपीमा टिप्न पुनः निर्देशन दिनुभयो । विद्यार्थीहरू टिप्न थाले ।

त्यसपछि शिक्षकले पाठबाट निपात टिप्न लगाउने अभ्यास गर्न लगाउनुभयो । उहाँले निपातको अभ्यास दिइएको पाठ १२ थोमस एल्भा एडिसनको पाठमा प्रयोग भएका निपात शब्दलाई त्यहीँ रेखाङ्कन गर भनेर अह्राउनुभयो । शिक्षक र विद्यार्थी त्यो पाठमा निपात खोज्न थाल्नुभयो तर कत्ति खोज्दा पनि त्यो पाठमा निपात भेटिएनन् अनि शिक्षक मसँग आएर अभ्यासमा निपात दिएपछि पाठमा पनि निपात प्रयोग गरी दिनुपर्छ नि भनेर गुनासो गर्न थाल्नुभयो । मैले हो म्याम, त्यो त मिलाउनुपर्ने थियो भनें । त्यो पाठबाट बल्लतल्ल खोज्दा एउटा विद्यार्थीले पनि भन्ने निपात भेट्टायो तर अरू भेटिएनन् । शिक्षकले आफूले अन्तर्वार्तामा भनेको भन्दा फरक ढङ्गले पढाएँ कि ? भनेर मलाई जिज्ञासा राख्नुभयो । मैले तपाईंले गर्नुभएको तरिका ठिक छ । व्याकरणलाई भाषासँगै सन्दर्भित गरेर सिकाउने हो । विद्यार्थीलाई नै काम गराउने हो । तपाईंले त सेतोपाटीमा प्रश्न दिनुभयो, उनीहरूले त्यहाँ गएर लेख्न पाए, प्रत्येक

विद्यार्थीलाई उठाएर सोध्नुभयो, विद्यार्थीहरूले बोल्ने मौका पाए । यसैगरी भाषाका सिपलाई जोड्दै पाठबाटै सिकाउनुभएको राम्रो छ भनेर उहाँलाई पृष्ठपोषण दिएँ ।

कोही विद्यार्थी पाठ पढ्न छोडेर रकेट बनाउनतिर लागेको देखियो । मैले एउटा रकेट मलाई पनि देऊ न ? भनेर मागेपछि उसले हत्तपत्त लुकायो । अघि तोकिएको पाठमा निपात नभेटिएपछि शिक्षकले पाठ १४ अशेष मल्लद्वारा लेखिएको वनभोज भन्ने संवादबाट निपात खोज्न दिनुभयो । विद्यार्थी खोज्न थाले । त्यो पाठमा चाहिँ प्रशस्त निपात रहेछन् तर त्यो पाठमा भाषिक संरचनाअन्तर्गत लिङ्ग, वचन र आदरको सङ्गति मिलाउन दिइएको रहेछ । व्याकरण र पाठको तालमेल नमिलेको यही कुराबाट प्रस्ट देखियो । पाठ्यक्रम बनाउँदा पाठ कस्तो आउँछ ? भन्ने कुरा विचार नगरी व्याकरणका पाठ्यवस्तु वितरण गर्दा यस्तो समस्या परेको छर्लङ्ग भयो ।

विद्यार्थीहरू खुब हल्ला गर्न थाले । उनीहरू कसले धेरै निपातमा रेखाङ्कन गर्ने भन्ने होडबाजीमा लागे । शिक्षक अगाडि पछाडि गर्दै उनीहरूलाई सहजीकरण गर्न थाल्नुभयो । उहाँले आफूले रेखाङ्कन गरेका निपातलाई पुनः कपीमा टिप्न विद्यार्थीलाई निर्देशन दिनुभयो । अघि उहाँले सेतोपाटीमा लेख्नुभएका उदाहरणहरू मेट्नुभएको थिएन । त्यसैले उहाँले विद्यार्थीहरूलाई अलमल परे सेतोपाटीमा हेरेर अथवा उहाँलाई सोधेर प्रस्ट हुन आग्रह गर्नुभयो । यत्तिकैमा कक्षा सकिएको जानकारी दिने घन्टी बज्यो । शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई कक्षाकार्य पूरा गर्न अह्राउनुभयो अनि हामी बाहिर निस्कियौँ ।

त्यो दिनको उहाँको कक्षा प्रस्तुति हेर्दा मलाई असाध्यै खुसी लाग्यो । त्यति धेरै विद्यार्थीहरूलाई पनि विषयवस्तुमा बाँधेर रमाइलो पाराले सिकाउनु भएको अनुकरणीय लाग्यो । व्याकरणको सैद्धान्तिक ज्ञान बिना भाषाकै माध्यमबाट प्रयोग अभ्यासकेन्द्री ढङ्गले व्याकरण सिकाउने कला उत्कृष्ट लाग्यो । धेरै विद्यार्थी भएकाले जान्ने र बोल्न सक्ने विद्यार्थीले मात्रै बढी अवसर पाएर लाभान्वित हुने हुन् कि ? भन्ने चिन्ता चाहिँ लागिरह्यो ।

परिशिष्ट ञ

तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएका विद्यालयको नाम र ठेगाना

१. चोइना वीणा गुरु गणेश आधारभूत विद्यालय

ललितपुर महानगरपालिका - १४, लोहाचोक, ललितपुर

२. ज्ञानोदय माध्यमिक विद्यालय

काठमाडौँ महानगरपालिका - १३, बाफल, काठमाडौँ

परिशिष्ट ट

अङ्ग्रेजी भाषाका पारिभाषिक शब्दावलीको नेपाली रूप

अन्तरव्यक्ति परीक्षण	Member checking
अन्तर्दर्शी विधि	Introspective method
अन्तर्विवेकको बाटो	Conscience alley
अन्वेषण-स्पष्टीकरण-अभिव्यक्ति ढाँचा	Exploration-Exposition-Expression model
अर्थपूर्ण पुनरावृत्ति	Meaningful drills
आधिकारिकता	Accuracy
आश्रितयोग्यता	Dependability
उदाउँदो अनुसन्धान ढाँचा	Emergent research design
उदाहरण-अन्तर्क्रिया-आगमन ढाँचा	Illustration-Interaction-Inductive model
उपयोगी	Usefulness
एकपछि अर्को चरण	Linear model
कथाकथन	Story telling
कथामा आधारित ढाँचा	Story based model
कार्यमा आधारित ढाँचा	Tasked based model
कार्य-शिक्षण-कार्यको ढाँचा	Task-Teaching-Task model
कुराकानी खाका	Talk frames
गुणस्तर तथा यथार्थता	Quality and rigor
गोपनीयता	Privacy
ज्ञानमीमांसा	Epistemology
चरणबद्ध वा भवन निर्माण तरिका	Step by step or building block fashion
डायरी अध्ययन	Diary studies
त्रिकोणीकरण	Triangulation
नियन्त्रित पुनरावृत्ति	Controlled drills
निर्देशित अर्थपूर्ण अभ्यास	Guided meaningful practice
पाठ रचना	Discourse composition
पुस्तकका बारे कुराकानी	Book talk
प्रस्तुतीकरण-अभ्यास-उत्पादनको ढाँचा	Presentation-Practice-Product model
बहुपाठात्मक पाठ्यवस्तु	Multi syllabus syllabus

बारम्बारता	Frequency
भित्तेचित्रको अभिनय	Role on the wall
मनोरञ्जनपूर्ण पद्धति	Fun approach
मूल्यमीमांसा	Axiology
मौलिक पद्धति	Organic model
यान्त्रिक पुनरावृत्ति	Mechanical drills
विधिशास्त्र	Methodology
वैकल्पिक ढाँचा	Alternative model
व्याकरण सिकाइको आविष्कार रणनीति	Innovation strategy of grammar learning
व्यापन	Coverage
सचेतना	Awareness
सचेतीकरणको उठान	Consciousness raising
सत्तामीमांसा	Ontology
सहज उपलब्धता	Accessibility
सामान्य गुणात्मक अनुसन्धान विधि	General qualitative research method
सामान्यीकरणीयता	Transferability
सिकाइ क्षमता	Learnability
सिपमा आधारित ढाँचा	Skills based model
सुनिश्चितता	Conformability
सोच, जोडीमा काम गर, बाँड	Think, pair, share
स्वतन्त्र पाठ	Free discourse
स्वतन्त्र वाक्य रचना	Free sentence composition
स्वामित्व ग्रहणशीलता	Property
स्थिर खाका र सोचाइ परिवर्तन	Freeze frames and thought tracking
स्वीकारयोग्यता	Credibility

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
केन्द्रीय पुस्तकालय
कीर्तिपुर, काठमाडौं, नेपाल

पत्र संख्या .... मिति : २०८३/०३/२२............

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
केन्द्रीय पुस्तकालय, कीर्तिपुर

साहित्यिक चोरी परीक्षण रिपोर्ट।

श्री शिवप्रसाद तिमल्सेनाद्वारा मिति २०८३/०३/२२ मा साहित्यिक चोरी परीक्षणका लागि पेश गरेको **"आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण"** शीर्षकको **विद्यावारिधि** तहको **शोधप्रबन्धको** ईथेन्टिकेट साहित्यिक चोरी परीक्षण सफ्टवेयर द्वारा जाँच गरिएको र सफ्टवेयरले निम्न मापदण्डको आधारमा **चार (४) प्रतिशतको** समग्र समानता सूची भएको देखिन्छ।

मापदण्डहरू:

उद्धरण (Quotes): समावेश नगरिएको (Excluded)

सन्दर्भ ग्रन्थसूची(Bibliography, Reference): समावेश नगरिएको(Excluded)

शब्द म्याच(Word Matches): दश शब्दसम्म

सार सङ्क्षेप(Abstract): समावेश गरिएको(Included)

विधि र सामाग्री (Method and Materials): समावेश गरिएको(Included)

कृत्रिम बौद्धिक लेखनः सफ्टवेयर द्वारा पत्ता नलागेको

नोटः सफ्टवेयरमा आधारित यस रिपोर्टले लेखिएको विषयवस्तुको गुणस्तर र मापदण्ड पूर्ण रुपमा मापन गर्न सक्दैन। लेखनको गुणस्तर, मापदण्ड, अनुसन्धान तथा शैक्षिक अखण्डता सुनिश्चित गर्नका लागि विज्ञबाट समेत समीक्षा गराउन सिफारिस गरिन्छ।

२०८३।३।२२

....
रोशन कुमार पोखरेल
(शाखा अधिकृत)

Scanned with CamScanner

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
केन्द्रीय पुस्तकालय, कीर्तिपुर

Shiva Prasad Timalsena

आधारभूत तहमा नेपाली व्याकरणको कक्षागत स्थानान्तरण

Tribhuvan University

Document Details

Submission ID
trn:oid:::3117:605063542

Submission Date
Jul 6, 2026, 1:46 PM GMT+5:45

Download Date
Jul 6, 2026, 1:57 PM GMT+5:45

File Name
shiva prasad timalsena phd after final viva.pdf

File Size
1.6 MB

302 Pages

114,413 Words

449,344 Characters

Scanned with CamScanner

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
केन्द्रीय पुस्तकालय, कीर्तिपुर
2081/03/22

4% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text
- Small Matches (less than 10 words)

Match Groups

- **391 Not Cited or Quoted 4%**
  Matches with neither in-text citation nor quotation marks
- **2 Missing Quotations 0%**
  Matches that are still very similar to source material
- **0 Missing Citation 0%**
  Matches that have quotation marks, but no in-text citation
- **0 Cited and Quoted 0%**
  Matches with in-text citation present, but no quotation marks

Top Sources

4%	Internet sources
2%	Publications
0%	Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

2 Integrity Flags for Review

- **Replaced Characters**
  6895 suspect characters on 300 pages
  Letters are swapped with similar characters from another alphabet.
- **Hidden Text**
  41 suspect characters on 2 pages
  Text is altered to blend into the white background of the document.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

CS Scanned with CamScanner