मेरो भाषा र बुझाइमा रूपान्तरणः मेरो अपरिपक्व चेतनाको अटोएथ्नोग्राफी

राजेन्द्रकुमार शाह, पिएचडी[१]

[१]सहप्राध्यापक, सानोठिमी क्याम्पस, त्रिवि

Email
drrajendrakumarshah@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0533-1338
Scopus Author ID: 58555155900
WOS Researcher ID: ADK-6754-2022
SciProfiles: 4692327
AD Scientific Index ID: 5094136

प्रकाशन : २०८३ असार
Publish: 2026 June
Doi:
https://doi.org/10.3126/bns.v29i1.95340

This is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0
© 2026 by the author

Journal
विकासको निम्ति शिक्षा
Bikashko Nimti Shiksha
ISSN: 2616-0188 (Print)
3021-954X (Online)
website: https://www.nepjol.info/index.php/bns
Published By
Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID)
http://cerid.tu.edu.np

लेखसार

शिक्षा कहिले सामाजिक अन्यायका संरचनात्मक रूपमा, कहिले सीमान्तीकरणको प्रक्रियामा र कहिले सामाजिक रूपान्तरणका सम्भावनाहरूमा प्रकट हुने गतिशील सामाजिक प्रक्रिया हो र यसले समाजको बिम्बलाई विविध आयामहरूमा प्रतिविम्बित गर्छ । यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य विद्यालय छाडेर अनौपचारिक सिकाइ सिकिरहेका विद्यार्थीहरूसँगको अनुभवको आत्म–प्रतिविम्बात्मक विश्लेषणमार्फत अनुसन्धानकर्ताको दृष्टिकोण र विशेषाधिकारबोधको आलोचनात्मक अध्ययन गर्नु र विद्यार्थीका जीवन–अनुभवसँग सम्बन्धित प्रणालीगत तथा संरचनात्मक कारकहरूको तत्वहरूको विश्लेषण गर्नु रहेको छ । यस अध्ययनमा अटोएथ्नोग्राफी विधिको प्रयोग गरिएको छ र शाहरा नेपाल नामक संस्थाका चार जना विद्यार्थीहरूलाई नमुनाका रूपमा समावेश गरिएको छ । आत्म–स्मृति, डायरी, जीवन–कथा, व्यक्तिगत दस्तावेज, अवलोकन, फोटो, सांस्कृतिक अभिलेख, आत्म–संवाद, र संवादलाई तथ्याङ्क सङ्कलनको साधनका रूपमा प्रयोग गरिएको छ । तथ्याङ्कको विश्लेषण गर्दा सर्वप्रथम अनुभवहरूको क्रमबद्ध, सजीव र विस्तृत वर्णनबाट प्रारम्भ गरिएको छ । यसमा घटनाको सन्दर्भ, सहभागी, अनुभूति, प्रभाव तथा सामाजिक–शैक्षिक र शक्तिसम्बन्धी आयामहरू समेटिएका छन् । त्यसपछि आत्म–प्रतिविम्बात्मक विश्लेषणमार्फत अनुभवको वर्तमान बुझाइ, प्रतिक्रिया, सिकाइ तथा व्यक्तिगत मूल्य–मान्यता र व्यवहारमा परेको प्रभावलाई विश्लेषण गरिएको छ र ती अनुभवहरूको सामाजिक, सांस्कृतिक तथा संस्थागत सन्दर्भसँग सम्बन्धित अर्थ–निर्माण गरेर विद्यालयमा विकसित हुने शक्ति, सम्बन्ध र असमानताको अध्ययन गरिएको छ । यसका अध्ययनले अभावमा आधारित दृष्टिकोणले विद्यार्थीहरूको क्षमता, सम्भावना र आत्मविश्वासलाई कमजोर बनाउँदै असमानता बढाइरहेको देखाइरहेको छ । वास्तवमा विद्यालय शक्ति सम्बन्ध, प्रभुत्व र सामाजिक असमानताको पुनरुत्पादन गर्ने संरचना भएकाले केही विद्यार्थीहरू तिरस्कार, बहिष्करण र उपेक्षाको सिकार भइरहेका छन् । तसर्थ शिक्षाकर्मीहरूले सामाजिक, सांस्कृतिक र संरचनात्मक सन्दर्भसँग जोड्ने क्षमतामा आधारित, सशक्तीकरणमुखी र विद्यार्थी–केन्द्रित दृष्टिकोण अपनाउन आवश्यक देखिएको छ ।

शब्दकुन्जी: शक्ति, सामाजिक संरचना, अनुभव, सिकाइ, आत्म–चिन्तन, विशेषाधिकार

अध्ययनको पृष्ठभूमि

विद्यालय छोडिसकेका र सिकाइलाई पुनः निरन्तरता दिनका लागि ‘शाहरा नेपाल’ नामक गैरसरकारी संस्थाको शैक्षिक कार्यक्रममा भर्ना भएका विद्यार्थीहरूसँगको मेरो जम्का भेट केवल पेसागत जिम्मेवारीको हिस्सा मात्र

थिएन; बरु त्यसले त मेरो आफ्नै बुझाइ र दृष्टिकोणसँग प्रत्यक्ष साक्षात्कार हुने अवसर प्रदान गर्यो । म 'शाहरा नेपाल'मा सामाजिक मनोपरामर्श प्रदान गर्ने र सिकाइ प्रक्रियालाई सहजीकरण गर्ने भूमिकामा थिएँ । त्यो भूमिकामा मैले आफूलाई 'जान्ने' व्यक्ति र विद्यार्थीहरूलाई 'सहयोग चाहिने' व्यक्तिका रूपमा बुझिरहेको थिएँ भन्ने कुरा विस्तारै स्पष्ट हुँदै गयो (एलिस, र कालाफेल, २०२०) । मैले सुरुमा उनीहरूको अवस्थालाई व्यक्तिगत कमजोरी, निर्णय वा व्यवहारसँग जोडेर बुझ्ने प्रयास गरिरहेको थिएँ उनीहरूको जीवनका वास्तविक सन्दर्भहरू; आर्थिक अवस्था, पारिवारिक पृष्ठभूमि, सामाजिक संरचना र अवसरको अभाव जस्ता पक्षसँग नजिकिँदै जाँदा मलाई मेरो प्रारम्भिक बुझाइ अपर्याप्त र एकतर्फी रहेको महसुस भयो (जोन्सन, २०१३) । उनीहरूसँग भएका भेटघाटको अनुभवले मलाई आफ्नै सामाजिक स्थान र त्यसले प्रदान गरेको सुविधाका बारेमा पुनर्विचार गर्न बाध्य बनायो । मेरो दृष्टिकोण प्रारम्भमा सतही थियो, त्यहाँ म संलग्नतालाई देखिने क्रियाकलापका आधारमा मात्र मूल्याङ्कन गरिरहेको थिएँ (टेरी, १९९३) ।

सोहि प्रक्रियाभित्र मैले विशेषगरी तीनवटा पक्षका आधारमा मेरो विशेषाधिकारलाई प्रत्यक्ष रूपमा महसुस गरेँ (माक्र्स र अन्य २०१७; टेरी, १९९३) । पहिलो, अरूको जीवन अनुभवप्रतिको मेरो बुझाइ सीमित थियो, जसले गर्दा म विद्यार्थीहरूको वास्तविक अवस्थालाई पूर्ण रूपमा ग्रहण गर्न सकिरहेको थिइनँ । दोस्रो, मेरो भाषाको प्रयोगमा केही असामाजिक जस्ता विभिन्न शब्दहरू शक्ति र पहिचानमा आधारित थिए, त्यसले विद्यार्थीहरूको अधिकार र अवस्थालाई सङ्कुचित गरिरहेको थियो । तेस्रो, असामाजिक व्यवहार र समुदाय संलग्नताबारे मेरो धारणा अत्यन्तै संकीर्ण र नैतिकतामुखी थियो त्यहाँ म व्यवहारलाई सन्दर्भभन्दा अलग गरेर मूल्याङ्कन गरिरहेको थिएँ ।

सुरुमा म आफ्ना अनुभवहरूलाई सामान्य र स्वाभाविक ठान्थेँ । मलाई उपलब्ध भएका अवसरहरू जस्तै शिक्षामा सहज पहुँच, संस्थागत समर्थन, भाषिक आत्मविश्वास र सामाजिक रूपमा स्वीकार्य पहिचानलाई मैले मेरो व्यक्तिगत उपलब्धिका रूपमा मात्र हेरेको थिएँ । अटोएथ्नोग्राफी लेख्ने क्रममा यी सबै कुरा सबैका लागि समान रूपमा उपलब्ध हुँदैनन् भन्ने महसुस गरेँ (माक्र्स र अन्य २०१७) । मैले सहज रूपमा पाएको कुरा अरूका लागि संघर्षको विषय हुन सक्छ । यी विद्यार्थीहरूसँगको अन्तरक्रियाले केवल उनीहरूको परिवर्तनका लागि मात्र नभई, मेरो आफ्नै रूपान्तरणका लागि पनि महत्वपूर्ण भूमिका खेल्यो । उनीहरूको अनुभवले मलाई मेरो आफ्नै दृष्टिकोण, भाषा र मूल्याङ्कन गर्ने सोच, चिन्तन, अभ्यासलाई पुनः विचार गर्न बाध्य बनायो, त्यसले अन्ततः मेरो बुझाइलाई अझ गहिरो, सन्दर्भ–संवेदनशील र समावेशी बनाउने दिशातर्फ अघि बढायो । भाषाको प्रयोगमा पनि विशेषाधिकार प्रकट भइरहेको थियो । असामाजिक व्यवहार जस्ता शब्दहरू प्रयोग गर्दा मैले तिनीहरूको गहिरो सामाजिक अर्थ र प्रभावका बारेमा पर्याप्त रूपमा सोचिरहेको थिइनँ । पछि बुझ्दै जाँदा यी शब्दहरू केवल वर्णनात्मक होइनन्; ती शक्ति–सम्बन्धसँग जोडिएका हुन्छन् र व्यक्तिको पहिचानलाई प्रभावित गर्न सक्छन् भन्ने कुरा स्पष्ट भयो । यसरी मेरो भाषा आफैँमा मेरो विशेषाधिकारको अभिव्यक्ति बनेको रहेछ ।

विशेषाधिकारले कुनै समाजमा केही व्यक्ति वा समूहलाई अरूभन्दा बढी अधिकार, सुविधा वा छुट प्राप्त हुने अवस्थालाई जनाउँछ । यो सुविधा सबैका लागि समान रूपमा उपलब्ध हुँदैन । केही मानिसहरूले आफ्नो सामाजिक, आर्थिक वा कानुनी अवस्थाका कारण यस्तो सुविधा सजिलै प्राप्त गर्छन् अरूले त्यसबाट वञ्चित हुनुपर्छ (माक्र्स र अन्य २०१७) । यसको अर्थ विशेषाधिकार केवल व्यक्तिगत क्षमता वा मेहनतको परिणाम मात्र होइन, बरु समाजमा रहेको संरचना, समाजको प्रकृति र स्थानसँग पनि सम्बन्धित हुन्छ । मान, मर्यादा, शिक्षा, स्वास्थ्य सेवा र रोजगारीका अवसरहरू केही समूहका मानिसहरूलाई सजिलै उपलब्ध हुन सक्छन् । त्यही अवसरहरू अरूका लागि कठिन वा

सीमित हुन सक्छन् । यदि कुनै समाजमा केही समूहसँग मूल्यवान् स्रोत, अवसर वा सुविधा उपलब्ध हुन्छ । त्यही कुरा अन्य समूहलाई उनीहरूको व्यक्तिगत क्षमता, प्रयास वा योग्यताका आधारमा होइन, उनीहरू कुन सामाजिक समूहसँग सम्बन्धित छन् भन्ने आधारमा त्यस सुविधाबाट बञ्चित गरिन्छ भने त्यस अवस्थामा विशेषाधिकारको अवस्थाको अवधारणा उत्पन्न हुन्छ (जोनसन, २०१३, पृ.१५) ।

विशेषाधिकारले मेरो बुझाइ निर्माण गरेको रहेछ । म आफूलाई मात्र सत्य अरूलाई गलत मानेर त्यसको आधारमा अरूलाई मूल्याङ्कन गरिरहेको थिएँ । शाहरा नेपालमा भएका विद्यार्थीको व्यवहारलाई म प्रायः व्यक्तिगत कमजोरी वा चरित्रगत समस्या भनेर बुझ्थेँ आफ्नै व्यवहारलाई सन्दर्भगत व्यवहारका रूपमा व्याख्या गर्थें । यसले मेरो सोचमा एक प्रकारको अदृश्य असन्तुलन सिर्जना गरेको रहेछ त्यहाँ म आफूलाई आलोचनाभन्दा बाहिर र अरूलाई आलोचनाको केन्द्रमा राखिरहेको थिएँ । कुनै पनि राज्यले व्यक्तिको योग्यताका आधारमा अवसर प्रदान गर्नु पर्छ । समाजमा व्यक्तिको सामाजिक पहिचान र समूहगत अवस्थाका आधारमा प्रदान गर्ने गरिन्छ भने त्यो नै विशेषाधिकार हो ।

अपरिपक्व बौद्धिक चेतनाका राम्रो र नराम्रो दुवै पक्ष छन् (टेरी, १९९३) । राम्रो पक्ष के हो भने हामी सबै मानिस उच्च र निम्न कुनै पनि अवस्थाका हुन सक्छौं । कुनै पनि व्यक्ति सधैं माथिल्लो स्तरमा वा सधैं तल्लो स्तरमा नै रहँदैन । नराम्रो पक्ष के हो भने जब हामी माथि पुग्छौ, त्यतिबेला हामी प्रायः मूर्ख पनि बन्न सक्छौँ । यसलाई हामी चेतनाको अपरिपक्वता वा बौद्धिक अधोगतिपन भन्छौँ (टेरी, १९९३) । तर सबै माथि हुनेहरू सधै बुद्धिमान् हुँदै हुँदैनन् भन्ने पनि होइन । समस्या के हो भने माथि हुनेहरूले तल हुनेहरूलाई ध्यान दिँदैनन् जबकि तल हुनेहरूले सधैं माथि हुनेहरूको व्यवहार बुझ्ने प्रयास गर्नुपर्छ । तल हुनेहरूलाई सधैं माथि हुनेहरूले के गरिरहेका छन् भन्ने कुरा बुझ्नुपर्ने हुन्छ । 'माथि' हुनेहरूले 'तल' हुनेहरूबारे चिन्ता गर्ने एक मात्र समय भनेको 'तल' हुनेहरू विद्रोही हुँदा वा आवाज उठाउँदा मात्र हो, र त्यस्तो अवस्थामा उनीहरूलाई फेरि दबाइन्छ । माथि हुनेहरूको बुझाइमा तल हुनेहरू अत्यधिक असामाजिक हुन्छन् र उनीहरूमा दृष्टिकोणको समस्या हुन्छ (टेरी, १९९३) । वास्तवमा माथि हुनेहरू कम संवेदनशील हुन्छन् र उनीहरूमा पनि दृष्टिकोणसम्बन्धी समस्या हुन सक्छ भन्ने कुरा कहिल्यै पनि बुझिँदैन् ।

अटोएथ्नोग्राफीले मलाई विशेषाधिकारको अदृश्य पक्षलाई पहिचान गर्न, स्वीकार गर्न र त्यसप्रति आलोचनात्मक बन्न सिकायो, त्यसका कारण म विशेषाधिकारलाई केवल लाभ होइन, जिम्मेवारीका रूपमा पनि बुझ्न थालेको छु (कस्टर, २०१४) । सुरुमा समुदायको संलग्नताप्रतिको मेरो बुझाइ पनि यही विशेषाधिकारबाट प्रभावित थियो त्यहाँ म देखिने सहभागिताका आधारमा मात्र मूल्याङ्कन गर्थें र फरक तरिकाले संलग्न हुनेहरूलाई कम प्रतिबद्ध ठान्थें । विद्यार्थीहरूको अनुभवसँग नजिकिँदै जाँदा संलग्नता सधैं एउटै ढाँचामा नदेखिने र यो सन्दर्भ, अवसर र अनुभवसँग गहिरो रूपमा जोडिएको हुने रहेछ भन्ने कुरा स्पष्ट भयो । तसर्थ यस अटोएथ्नोग्राफीले आत्म–प्रतिविम्बनमार्फत विद्यालय छोडेर पुनः सिकाइतर्फ फर्किन खोजिरहेका विद्यार्थीहरूसँगको सहकार्यको अनुभव, अनुसन्धानकर्ताको परिवर्तनशील दृष्टिकोण तथा विशेषाधिकारबोध र शिक्षा प्रणालीभित्रका सीमान्तीकरणका प्रक्रियाहरूको आलोचनात्मक विश्लेषण गर्ने उद्देश्य राखेको छ । यस अध्ययनका मुख्य उद्देश्यहरू विद्यालय छोडेर पुनः औपचारिक सिकाइतर्फ फर्किन तयारी गरिरहेका विद्यार्थीहरूसँग सहकार्य गर्ने क्रममा प्राप्त अनुभवहरूलाई आत्म–प्रतिविम्बनमार्फत व्याख्या गर्नु, अनुसन्धानकर्ताको भाषा–प्रयोग र परिवर्तनशील दृष्टिकोण, र विशेषाधिकारबोधको आलोचनात्मक विश्लेषण गर्नु र विद्यार्थीहरूको जीवन अनुभवसँग सम्बन्धित प्रणालीगत र संरचनात्मक कारक तत्वहरूलाई पहिचान गरी शिक्षा प्रणालीभित्रका सीमान्तीकरणका प्रक्रियाहरू सम्बन्धी धारणा र समुदाय संलनताको बुझाइलाई पुनःव्याख्या गर्नु हुन् ।

विधि र सामग्री

यस अध्ययनमा अटोएथ्नोग्राफी विधि प्रयोग गरिएको छ त्यसले अनुसन्धानकर्ताको व्यक्तिगत अनुभव, स्मृति, भावनात्मक अवस्था र सामाजिक अन्तरक्रियालाई व्यापक सामाजिक, सांस्कृतिक र संरचनात्मक सन्दर्भसँग जोडेर व्याख्या गर्छ (एलिस र अन्य, २०११)। अटोएथ्नोग्राफीमा अनुसन्धानकर्ताको आत्म–अनुभवलाई केवल व्यक्तिगत घटनाका रूपमा नभई सामाजिक अर्थ, शक्ति सम्बन्ध, सांस्कृतिक संरचना र शैक्षिक अनुभवसँग सम्बन्धित सामाजिक प्रक्रियाका रूपमा विश्लेषण गरिन्छ (इमर्सन र अन्य, २०११)। अटोएथ्नोग्राफी अध्ययनमा आत्म–प्रतिविम्बनलाई प्रमुख आधार मानेर आत्म–परिवर्तनमा जोड दिने गरिन्छ। यस क्रममा अनुसन्धानकर्ता आफ्ना जीवन–अनुभव, दैनिक अभ्यास, स्मरण, भावनात्मक अवस्थाहरू र सामाजिक अन्तरक्रियाहरूको पुनःस्मरण गर्ने गर्छ र स्मरण प्रक्रियामा विगतका घटनाहरू, संवाद, सामाजिक व्यवहार र सांस्कृतिक परिवेशसँग सम्बन्धित अनुभवहरूलाई गहिरो रूपमा पुनरावलोकन गर्छ (एडम्स र हर्मन, (२०२०)।

यस अध्ययनमा शाहरा नेपाल, धनगढी, कैलालीमा सामाजिक मनोपरामर्श सेवा प्राप्त गर्दै आइरहेका र यसका साथै अनौपचारिक सिकाइ पनि सिकिरहेका चार जना राम, श्याम, हरी र प्रताप (नाम परिवर्तन) नमुनाका रूपमा समावेश गरिएको छ र नमुना छनोट गर्दा उद्देश्यमूलक नमुना छनोट विधि प्रयोग गरिएको थियो। अटाएथ्नोग्राफीमा तथ्य र सूचना सङकलन गर्नका लागि प्रमुखरूपमा आत्मस्मृति र पुनःस्मरणलाई प्रमुख साधनका रूपमा प्रयोग गरिन्छ। यी अनुभवहरू कुनै औपचारिक अभिलेखमा मात्र सीमित नभई अनसन्धानकर्ताको चेतनामा गहिरो रूपमा गाडिएका स्मृतिका अवशेषहरू हुन् त्यसलाई पुनःस्मरण गरेर अनुसन्धानको तथ्य, तथ्याङ्क र सूचनाका रूपमा प्रयोग गरिन्छ। यसरी सङ्कलित तथ्यहरू वस्तुगतभन्दा पनि आत्मपरक हुन्छन् (कस्टर, २०१४)। अटोएथ्नोग्राफीमा आत्मस्मृतिका साथसाथै अध्ययनको प्रकृतिअनुसार विभिन्न अन्य साधनहरूलाई पनि तथ्याङ्क सङ्कलनका लागि प्रयोग गर्ने गरेको पाइन्छ (एरिक्सन, २०११)। यस अध्ययनमा आत्म–स्मृति, डायरी वा जर्नल, जीवन–कथा, व्यक्तिगत दस्तावेज अवलोकन, फोटो, सांस्कृतिक अभिलेख, आत्म–संवाद, र संवादलाई तथ्याङ्क सङ्कलनको प्रमुख साधनका रूपमा प्रयोग गरिएको छ (कटफोर्थ, २०१३; एलिस र अन्य २०१०)।

यस अध्ययनमा तथ्याङ्कको विश्लेषणका लागि सर्वप्रथम अनुभवहरूको विश्लेषण गर्दा अनुभवलाई क्रमबद्ध, सजीव र विस्तृत रूपमा वर्णन गरिएको छ। यस क्रममा के भयो, कहाँ र कहिले भयो, को–को सहभागी थिए, अवस्था र सन्दर्भ कस्तो थियो, त्यस क्षणमा व्यक्तिगत अनुभूति, भावना र मनोवैज्ञानिक अवस्था कस्तो थियो, घटनापछि तत्काल र दीर्घकालीन रूपमा के–कस्ता प्रभाव परे तथा यी घटनाहरूलाई सामाजिक, शैक्षिक र शक्ति–सम्बन्धको सन्दर्भमा कसरी बुझ्न सकिन्छ भन्ने पक्ष स्पष्ट गरिएको छ (एलेन–कोलिन्सन, २०१३)।

अनुभवहरूको विश्लेषणपछि अनुभवलाई गहिरो आत्म–प्रतिविम्बात्मक दृष्टिले विश्लेषण गरिएको छ। यस क्रममा त्यस समययमा के सोचिएको थियो, के महसुस भइरहेको थियो, अहिले त्यस अनुभवलाई कसरी बुझिन्छ, उक्त परिस्थितिमा कस्तो प्रतिक्रिया दिइयो र किन दिइयो, प्रतिक्रियाले घटनाको गतिमा पारेको प्रभाव हेर्नु, के राम्रो भयो, के अझ राम्रो गर्न सकिन्थ्यो, तथा त्यस अनुभवबाट के–कस्ता व्यक्तिगत सिकाइ प्राप्त भए भन्ने पक्षमा विचार गरिएको छ (हायानो, १९७९) र उक्त घटनाले आत्म–धारणा, सम्बन्ध, व्यवहार, मूल्य–मान्यता र नैतिक दृष्टिकोणमा पारेका प्रभावहरू पनि विश्लेषण गरिएको छ।

अनुभवहरूलाई आत्म–प्रतिविम्बात्मक दृष्टिले विश्लेषण गरी सकेपछि त्यसको सांस्कृतिक र सामाजिक अर्थ निर्माण गर्ने कार्य गरिएको छ (घोड्सी, २०१६) । यसका लागि व्यक्तिगत अनुभवलाई सामाजिक, सांस्कृतिक तथा संस्थागत सन्दर्भसँग जोडेर त्यसको अर्थ निर्माण गरिएको छ । यस क्रममा सामाजिक नियम, मूल्य–मान्यता, सांस्कृतिक अभ्यास, शक्ति–सम्बन्ध र शैक्षिक संरचनाले अनुभवलाई कसरी प्रभावित गरेका छन् भन्ने पक्ष विश्लेषण गरिएको छ । सामाजिक स्वीकार्यता, बहिष्करण, विभेद र वर्ग, लिङ्ग, पद–प्रतिष्ठा वा भूमिकामा आधारित असमानताहरूले अनुभवमा पारेका प्रभावहरू पनि अध्ययन गरिएको छ (ब्राउन, र क्लार्क, २००६) । र अन्तमा यसरी यी अनुभवहरूले विद्यालयलाई शक्ति, सम्बन्ध र व्यवहारले निर्मित सामाजिक संरचनाका रूपमा उजागर गरेका छन् त्यसलाई सामाजिक नियम, मूल्य–मान्यता, सांस्कृतिक अभ्यास, शक्ति–सम्बन्ध र असमानताका सैद्धान्तिक दृष्टिले व्याख्या गरिएको छ ।

प्राप्ति र विश्लेषण

यस अध्ययनमा तथ्याङ्कको विश्लेषणबाट जम्मा तीनवटा शीर्षकहरू नतिजाका रूपमा विकसित भएका थिए । उक्त तीनवटा शीर्षकहरू (१) प्रणालीगत कारकहरू, (२) अभावमा आधारित नमुना र (३) असमाजिक व्यवहार र समुदाय संलग्नताबारे मेरो अपरिपक्व बुझाइसँग सम्बन्धित छन् तिनलाई तलका अनुच्छेदहरूमा क्रमशः प्रस्तुत गरेको छुः

प्रणालीगत कारकहरू

कैलाली जिल्लाको धनगढीस्थित ‘शाहरा नेपाल’ नामक संस्थाले बीचैमा विद्यालय छाडेका, अनुशासन उल्लङ्घनका कारण विद्यालयबाट निकालिएका र विभिन्न सामाजिक र पारिवारिक समस्याका कारण जोखिमपूर्ण अवस्थामा पुगेका विद्यार्थीलाई पुनः शिक्षासँग जोड्ने प्रयास गरिरहेको थियो । यस संस्थाले औपचारिक शिक्षणको व्यवस्था मात्र गरेको थिएन, बरु विद्यार्थीहरूको भावनात्मक अवस्था बुझ्ने, उनीहरूलाई सामाजिक मनोपरामर्श प्रदान गर्ने र आत्मविश्वास पुनः निर्माण गर्ने कार्यसमेत गरिरहेको थियो । मैले त्यस संस्थामा काम गर्न सुरु गरेपछि धेरै व्यक्तिहरूले मलाई एउटै प्रश्न बारम्बार सोध्ने गर्थे, ‘आधारभूत तहको पढाइ बिचैमा छोडेका र विद्यालयबाट निकालिएका विद्यार्थीहरू शाहरा नेपालमा किन भर्ना गरिएका हुन्?’ सुरुका दिनहरूमा मलाई लाग्थ्यो कि उनीहरूले कुनै न कुनै असामाजिक गतिविधि गरे होलान् र विद्यालयको अनुशासन उल्लङ्घन गरेका कारण र विद्यालयले कारवाही गरेका कारण उनीहरू यस संस्थामा पुगेका होलान् । तर ती विद्यार्थीहरूसँग मैले नियमित संवाद गर्दा, उनीहरूको पारिवारिक अवस्था बुझ्दा र उनीहरूले विद्यालयमा भोगेका अनुभवहरू सुन्दै जाँदा मैले वास्तविकता फरक रहेको महसुस गर्न थालेँ । धेरै विद्यार्थीहरू आर्थिक अभाव, पारिवारिक अस्थिरता, सामाजिक विभेद र विद्यालयको उपेक्षाका कारण उनीहरूले विद्यालय छाडेका रहेछन् । विशेष गरी जनजाति समुदायका विद्यार्थीहरूले विद्यालयभित्र विभेदपूर्ण व्यवहार, सांस्कृतिक असंवेदनशीलता र अवसरको असमान पहुँचको अनुभव गरिरहेका थिए र कतिपयले आफूलाई विद्यालयमा अपहेलित, असुरक्षित र अस्वीकृत महसुस गरेको कुरा सुनाउँथे (गीट्र्ज, १९७३) । मैले विस्तारै बुझ्न थालेँ कि विद्यालय छाड्ने कारण केवल व्यक्तिगत निर्णय वा अनुशासनको समस्या मात्र होइन, सामाजिक संरचना, सांस्कृतिक विभेद र संस्थागत असमानताले निर्माण गरेको जटिल अवस्था पनि रहेछ (एलिस र कालाफेल, २०२०) । यही अनुभवले मेरो प्रारम्भिक धारणालाई चुनौती दियो र समस्यालाई अझ गहिरो र आलोचनात्मक दृष्टिले बुझ्न प्रेरित गर्छ ।

यस अनुभवलाई पुनः सम्झँदा मैले आफ्नो प्रारम्भिक सोच अत्यन्त सरल, सीमित र एकपक्षीय रहेको महसुस गरेँ । सुरुमा मैले समस्याको कारण विद्यार्थीहरूको व्यवहारमा मात्रै खोजेँ र मैले उनीहरूको जीवनसँग जोडिएका सामाजिक, आर्थिक, सांस्कृतिक र मनोवैज्ञानिक पक्षहरूलाई पर्याप्त रूपमा बुझ्ने प्रयास गरिनँ (जोन्सन, २०१३) । मेरो चेतना पनि

त्यही सामाजिक सोचबाट प्रभावित थियो, त्यसले विद्यालयको असफलतालाई प्रायः व्यक्तिको व्यक्तिगत कमजोरीका रूपमा व्याख्या गर्ने गर्छ (टेरी, १९९३)। त्यसैले मैले विद्यार्थीको अवस्थालाई आलोचनात्मक रूपमा विश्लेषण गर्नुको सट्टा उनीहरूलाई दोष दिने दृष्टिकोण अपनाएँ। अहिले फर्केर हेर्दा मलाई लाग्छ कि त्यो सोच मेरो सीमित अनुभव र सामाजिक संरचनाबारेको अपर्याप्त बुझाइको परिणाम थियो।

विद्यार्थीहरूसँग लामो समयसम्म काम गर्दै जाँदा मैले विद्यार्थीहरूको व्यवहारका पछाडि रहेका गहिरा सामाजिक पक्षहरूलाई बुझ्न थालेँ। प्रत्येक विद्यार्थीको कथाभित्र आर्थिक अभाव, पारिवारिक तनाव, सामाजिक विभेद, सांस्कृतिक उपेक्षा र असमानताको प्रभाव जोडिएको थियो। उनीहरूको बहिष्करण केवल अनुशासनको विषय थिएन। त्यो विद्यालय प्रणालीभित्र रहेका शक्ति सम्बन्ध, प्रभुत्वशाली संस्कृतिको प्रभाव र सामाजिक अन्यायसँग सम्बन्धित विषय पनि थियो। यही अनुभवले मलाई आफ्नै पूर्वधारणामाथि प्रश्न गर्न बाध्य बनायो। मैले आफूलाई बारम्बार सोध्न थालेँ, 'के वास्तवमै समस्या विद्यार्थीमा मात्र थियो वा विद्यालय प्रणाली स्वयं नै विभेदपूर्ण र असमान व्यवहार गरिरहेको थियो ?' यही आत्म–प्रश्न, संवाद र प्रतिविम्बको प्रक्रियाले मेरो सोचमा गहिरो परिवर्तन ल्यायो। मैले व्यक्तिलाई मात्र दोष दिने मेरो दृष्टिकोण परिवर्तन गरी सामाजिक संरचना, संस्थागत अभ्यास र सांस्कृतिक विभेदलाई आलोचनात्मक रूपमा हेर्ने दृष्टिकोण अपनाएँ। यस परिवर्तन र रूपान्तरणले मेरो चेतनालाई अझ संवेदनशील, आत्म–समीक्षात्मक र सामाजिक रूपमा सचेत बनायो।

सामाजिक रूपमा हेर्दा विद्यालयले सबै विद्यार्थीलाई समान अवसर दिएको जस्तो देखिए पनि व्यवहारमा वर्ग, जात, संस्कृति, भाषा र आर्थिक अवस्थाका आधारमा फरक व्यवहार हुने गरेको अनुभव गर्न सकिन्छ। छात्रवृत्ति, आरक्षण तथा शुल्क छुटजस्ता नीतिगत व्यवस्थाहरू कागजमा भए पनि व्यावहारिक रूपमा प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन नहुँदा अल्पसङ्ख्यक र सीमान्तकृत समुदायका विद्यार्थीहरू अझ बढी वञ्चित भइरहेका हुन्छन्। यस अनुभवले विद्यालयको असफलतालाई केवल व्यक्तिगत कमजोरीका रूपमा बुझ्ने दृष्टिकोण पर्याप्त नभएको स्पष्ट बनायो। बरु विद्यालयको अनुभवलाई सामाजिक संरचना, सांस्कृतिक प्रभुत्व र संस्थागत असमानतासँग जोडेर बुझ्न आवश्यक रहेको कुरा अझ स्पष्ट भयो।

यस अनुभवले विद्यालयलाई केवल औपचारिक शिक्षा दिने संस्था मात्र नभई सामाजिक शक्ति, संस्कृति, मूल्य–मान्यता र असमानताको पुनरुत्पादन गर्ने संरचनाका रूपमा बुझ्न मद्दत पुग्यो। विद्यालयमा प्रभुत्वशाली संस्कृतिलाई सामान्य, सभ्य र स्वीकार्य संस्कृति मानिन्छ, जबकी अल्पसङ्ख्यक समुदायका भाषा, संस्कृति, जीवनशैली र सामाजिक अनुभवलाई कम महत्त्व दिइन्छ। यसले गर्दा अल्पसङ्ख्यक समुदायका विद्यार्थीहरू विद्यालयभित्र आफूलाई अलग, कमजोर र असुरक्षित महसुस गर्न थाल्छन्। उनीहरूको सांस्कृतिक पहिचानलाई सम्मान नगर्ने वातावरणले उनीहरूमा हीनताबोध, अलगाव र विद्यालयप्रति दूरीको भावना विकास गराउँछ। यस अनुभवले शिक्षा प्रणालीभित्र सांस्कृतिक प्रभुत्व र सामाजिक विभेद कसरी पुनरुत्पादित भइरहेका छन् भन्ने कुरा बुझ्न मलाई सहयोग पुग्यो।

प्रारम्भिक अवस्थामा म स्वयं पनि प्रभुत्वशाली सामाजिक सोचबाट प्रभावित थिएँ र विद्यार्थीको समस्यालाई व्यक्तिगत कमजोरीका रूपमा बुझ्थेँ। विद्यार्थीहरूसँगको संवाद, अनुभव र आत्म–प्रतिविम्बको प्रक्रियाले मेरो चेतनामा परिवर्तन ल्यायो। मैले सामाजिक संरचना, शक्ति सम्बन्ध र संस्थागत विभेदलाई आलोचनात्मक रूपमा हेर्न थालेँ। फ्रेरेले भनेझैँ संवाद र प्रतिविम्बको प्रक्रियाले व्यक्तिलाई सामाजिक वास्तविकताका बारेमा गहिरो चेतना विकास गर्न सहयोग गर्छ (होल्ट, २००३)। मेरो अनुभवमा पनि यही प्रक्रिया देखिन्छ। त्यहाँ प्रारम्भिक अपरिपक्व चेतना विस्तारै आलोचनात्मक चेतनामा रूपान्तरण हुँदै गयो। त्यसैले यो अनुभव केवल व्यक्तिगत सिकाइको घटना

मात्र नभई सामाजिक न्याय, समावेशी शिक्षा र आलोचनात्मक चेतनाको विकाससँग सम्बन्धित रूपान्तरणकारी अनुभवका रूपमा अर्थपूर्ण देखिन्छ (बेकर, २०१०)।

सैद्धान्तिक दृष्टिकोणबाट हेर्दा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले विद्यालयलाई तटस्थ संस्था मान्दैन; बरु शक्ति सम्बन्ध, प्रभुत्व र सामाजिक असमानताको पुनरुत्पादन गर्ने संरचनाका रूपमा व्याख्या गर्छ (बेरी र क्लेयर, २०११)। मेरो अनुभवले पनि यही कुरा पुष्टि गरेको छ कि विद्यालको संरचनाले विद्यार्थीलाई अवसर प्रदान गर्दा केहीलाई बहिष्करण, उपेक्षा र असफलतातर्फ धकेलिरहेको हुन्छ। विद्यालयभित्र प्रभुत्वशाली संस्कृति र मूल्यलाई आत्मसात गर्ने प्रवृत्तिले अल्पसङ्ख्यक समुदायका विद्यार्थीहरूलाई सामाजिक रूपमा अन्याय गरिरहेको हुन्छ (बेरी, २०१३)। यसरी हेर्दा विद्यालयको असफलता केवल व्यक्तिगत प्रयासको कमी मात्र नभई सामाजिक संरचना र संस्थागत प्रक्रियाले निर्माण गरेको परिणाम पनि हो भन्ने कुरा स्पष्ट हुन्छ।

अभावमा आधारित दृष्टिकोण

मैले अभावमा आधारित नमुना (डेफिसिट मोडल) लाई बुझ्ने क्रममा के अनुभव गरेको छु भने यो त्यस्तो दृष्टिकोण हो जसले व्यक्ति, समूह वा समुदायलाई उनीहरूमा के कमी छ, के अभाव छ वा के कमजोरी छ भन्ने आधारमा व्याख्या गर्ने प्रयास गर्छ। यस प्रकारको दृष्टिकोणमा व्यक्तिका क्षमता, सम्भावना, अनुभव र सशक्त पक्षहरूलाई पर्याप्त रूपमा स्थान दिइँदैन, बरु मुख्य ध्यान उनीहरूको कमजोरीतर्फ केन्द्रित हुन्छ (नकायामा र क्रिसेक १९९५)। मेरो आफ्नै अनुभवमा पनि मैले सुरुमा प्रयोग गर्ने गरेको मेरो भाषामा केही अस्पष्टता थियो र त्यसको प्रभाव के हुन्छ भन्ने बारेमा पनि म गम्भीर थिइनँ। मैले विद्यार्थीहरूलाई नजिकबाट बुझ्ने अवसर पाएनँ, मेरो भाषाले उनीहरूलाई कसरी चित्रण गरिरहेको छ भन्ने कुरा म आफैँले महसुस गर्न सकेको थिइनँ। पछि बुझ्दा अभावमा आधारित सोचले विद्यार्थीहरूलाई कमजोर वा जोखिममा रहेको व्यक्ति वा पक्षका रूपमा प्रस्तुत गर्ने सम्भावना बढी हुँने रहेछ उनीहरूले आफैंले त्यस्तो अनुभव नगरेका पनि हुन सक्छन्। यही अनुभवबाट मैले के सिकेँ भने यस्तो दृष्टिकोणले व्यक्तिको वास्तविक क्षमता र सम्भावनालाई ओझेलमा पार्न सक्छ। यसले असमानता बढाउने, आत्मविश्वास कमजोर पार्ने र विकासका अवसरहरू पनि सीमित गर्न सक्ने रहेछ। त्यसैले शिक्षाको क्षेत्रमा अभावमा आधारित नमुनाको सट्टा क्षमतामा आधारित, सशक्तीकरणमुखी र विद्यार्थी–केन्द्रित दृष्टिकोणलाई बढी उपयुक्त मान्नुपर्ने आवश्यकता मैले महसुस गरेको छु (दत्ता र बसु २०१३)।

मैले के महसुस गरेको छु भने विद्यार्थीहरूको अवस्था बुझ्दा मैले उनीहरूको वरिपरिको प्रणालीगत पक्षहरूलाई गहिरो रूपमा नबुझिकनै उनीहरूलाई 'जोखिममा रहेका' भनेर बुझ्ने गल्ती गरेको रहेछु। यसरी बुझ्ने प्रक्रियाले मभित्र पनि अभावमा आधारित दृष्टिकोण नै विकास भएको रहेछ भन्ने कुरा थाहा पाँए। विद्यार्थीहरूसँग भेट भएको केही समयपछि नै मैले आफ्ना साथीहरूसँग उनीहरूलाई जोखिममा रहेका वा उत्पीडित युवाहरूसँग काम गरिरहेको छु भनेर बताउन थालेको थिएँ (ब्राउन र क्लार्क, २००६)। त्यसवेला मभित्र यस्तो धारणा थियो कि यसरी आफूलाई प्रस्तुत गर्दा मेरो आत्मसम्मान बढ्छ र यसले मलाई आत्मसन्तुष्टि दिन्छ। पछि बुझ्दा मैले प्रयोग गरिरहेको भाषा नै अस्पष्ट र एकतर्फी थियो र यसले विद्यार्थीहरूको वास्वविक अवस्थालाई प्रतिविम्बित गरिरहको थिएन (पोटर, २०१५)।

यस अनुभवले मलाई अभावमा आधारित दृष्टिकोणको प्रकृति अझ स्पष्ट रूपमा बुझ्न मद्दत गर्छ। यस्तो दृष्टिकोणले केही बालबालिकालाई उनीहरूको जेनेटिक, सांस्कृतिक वा अनुभवगत भिन्नताका आधारमा अन्य बालबालिकाभन्दा कमजोर मान्ने प्रवृत्ति राख्दछ र व्यक्तिको अवस्था बुझ्दा सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक तथा संस्थागत संरचनाहरूको

भूमिकालाई पर्याप्त रूपमा ध्यान दिँदैन (ब्राउन र क्लार्क २००६) । यही कारणले सम्पूर्ण समस्या र जिम्मेवारी व्यक्तिमाथि मात्र थोपर्ने अवस्था सिर्जना हुन्छ, जसले प्रणालीगत विश्लेषणलाई ओझेलमा पार्छ। पछि मैले बुझ्न थालेँ कि विद्यार्थीहरूको अवस्था केवल उनीहरूको व्यक्तिगत कमजोरी वा भिन्नताबाट मात्र व्याख्या गर्न सकिँदैन, बरु उनीहरू रहेको सम्पूर्ण संरचना, वातावरण र अवसरहरूको वितरणलाई समेत ध्यानमा राख्नुपर्छ भन्ने कुरा अत्यन्त महत्वपूर्ण रहेछ (बेकर, २०१०)।

मैले अभावमा आधारित दृष्टिकोणलाई बुझ्ने क्रममा के महसुस गरेको छु भने यसलाई असन्तोषजनक अवस्थाहरूको चर्चा गर्ने दृष्टिकोणका रूपमा पनि व्याख्या गर्न सकिन्छ । यसले पर्यावरणीय चुनौतीहरूको अस्तित्व वा शैक्षिक नतिजामा देखिने जातीय असमानताहरूको सन्दर्भमार्फत पनि आफूलाई प्रकट गरेको छ (पून र अन्य, २०१६)। यस दृष्टिकोणमा व्यक्ति, समूह वा समुदायलाई उनीहरूमा के छैन, के कमी छ, वा के के समस्याहरू छन् भन्ने आधारमा बुझ्ने प्रयास गरिन्छ। जब असन्तोषजनक अवस्थाहरूको चर्चा हुन्छ, जस्तै गरिबी, कमजोर जीवनस्तर वा अवसरको अभाव आदि, तब यस्तो दृष्टिकोणले ती अवस्थाहरूलाई प्रायः व्यक्तिको आफ्नै कमजोरीको परिणामजस्तो देखाउन खोज्छ। त्यसैगरी, पर्यावरणीय चुनौतीहरू जस्तै असुविधाजनक बसोबास, स्रोतहरूको कमी वा प्रतिकूल सामाजिक वातावरण आदिलाई पनि व्यक्तिको प्रगतिको अवरोधका रूपमा त प्रस्तुत गरिन्छ, ती चुनौतीहरू किन उत्पन्न भएका हुन् भन्ने बारेमा भने पर्याप्त ध्यान दिइँदैन। शैक्षिक नतिजामा देखिने जातीय असमानताहरूलाई पनि यही दृष्टिकोणले कुनै समूहको क्षमता वा प्रयासको कमीका रूपमा व्याख्या गर्ने प्रवृत्ति राख्छ । त्यसले वास्तविक संरचनात्मक कारणहरू जस्तै अवसरको असमान पहुँच, शिक्षणको गुणस्तर वा सामाजिक विभेद आदिलाई ओझेलमा पारिदिन्छ (बेरी, २०१३)। यसरी मैले बुझ्दा अभावमा आधारित दृष्टिकोणले समस्याको मूल कारणभन्दा पनि व्यक्तिको कमजोरीलाई केन्द्रमा राखेर व्याख्या गर्ने गर्छ। त्यसले समग्र सामाजिक र संरचनात्मक विश्लेषणलाई कमजोर बनाउँछ।

मैले यस अवधारणालाई बुझ्ने क्रममा के देखेको छु भने 'जोखिममा रहेका' भन्ने शब्दको ऐतिहासिक प्रयोग मुख्यतः चिकित्सा अध्ययनको क्षेत्रबाट सुरु भएको रहेछ । त्यहाँ मानव शरीरलाई रोगप्रति संवेदनशील बनाउने जोखिम कारकहरूको पहिचान गर्ने उद्देश्यका साथ यो अवधारणा प्रयोग गरिन्थ्यो, जसमा रोगको कारण र प्रभावलाई विश्लेषण गरिन्थ्यो । यही शब्द शैक्षिक सन्दर्भमा विस्तार हुँदै गएको देखिन्छ । 'ए नेसन एट रिस्क' (नेशनल कमिसन अन एक्सलेन्स इन एजुकेसन, १९८३) नामक शैक्षिक प्रतिवेदन प्रकाशित भएपछि, यसले संयुक्त राज्य अमेरिकाका विद्यार्थीहरूले अन्तर्राष्ट्रिय विद्यार्थीहरूको तुलनामा कमजोर नतिजा प्राप्त भएको परिणाम आएपछि यसका बारेमा बहस सुरु भएको थियो। यसपछि 'जोखिममा रहेका' भन्ने शब्द सामान्य रूपमा कुनै पनि विद्यार्थी समूहसँग, विशेषगरी अल्पसङ्ख्यक समूहसँग, जो मानकीकृत परीक्षणमा कमजोर प्रदर्शन गर्दछन्, जोडिन थाल्यो। यस विकासक्रमलाई हेर्दा मैले के महसुस गरेको छु भने जोखिममा रहेका भन्ने स्थिति प्रायः विद्यार्थीहरूको सामाजिक, शैक्षिक वा संरचनात्मक सन्दर्भलाई ध्यान नदिई उनीहरूको आन्तरिक गुणका रूपमा व्याख्या गरिँदै आएको रहेछ । कमजोर प्रदर्शनलाई बाह्य प्रणालीगत कारणहरूको परिणामका रूपमा होइन, बरु व्यक्तिको आफ्नै विशेषताहरूका रूपमा व्याख्या गर्ने प्रवृत्ति विकसित भएको छ (ओ'कोनर र अन्य, २००९)।

मैले अनुभव गरेको अर्को कुरा के हो भने अभावमा आधारित दृष्टिकोणबाट मुक्त हुने काम सजिलो काम होइन, बरु यो निकै चुनौतीपूर्ण प्रक्रिया हो। मैले प्रयोग गर्ने भाषा केवल अभिव्यक्तिको माध्यम मात्र होइन; यो मेरो संस्कार, बानी र सोचसँग गहिरो रूपमा जोडिएको हुन्छ। त्यसैले भाषामा रहेका गल्ती वा पक्षपाती प्रयोग सुधार्नु भनेको केवल शब्द

परिवर्तन गर्नु मात्र होइन, आफ्नै संस्कृतिलाई पुनः विचार गर्नुजस्तै गम्भीर अभ्यास हो भन्ने मैले महसुस गरेको छु। सुरुआती अवस्थामा मैले आफ्नै भाषामा रहेका गम्भिर त्रुटीहरूले पार्ने प्रभावका बारेमा खासै ध्यान दिएको थिइनँ (बेरी, २०१३)। जबसम्म मैले विद्यार्थीहरूलाई नजिकबाट चिन्ने अवसर नै नपाएपछि मेरो भाषाले उनीहरूलाई कसरी चित्रण गरिरहेको छ भन्ने कुरा मैले स्पष्ट रूपमा बुझ्न सकेको थिइनँ। विद्यार्थीहरूले आफूलाई कहिल्यै जोखिममा रहेका वा कमजोर रूपमा देखेका थिएनन्, मैले प्रयोग गर्ने भाषाले भने त्यस्तो सङ्केत दिन सक्ने सम्भावना रहेको कुरा पछि बुझ्न थालेँ (बेरी र क्लेयर, २०११)। यसले मलाई आफ्नै भाषिक प्रयोगप्रति अझ सचेत बन्न र त्यसले सिर्जना गर्ने अर्थ तथा प्रभावबारे गहिरो रूपमा सोच्न बाध्य बनायो।

यही अनुभूति भएपछि मेरो लागि अटोएथ्नोग्राफीको महत्त्व अझ स्पष्ट हुँदै गएको छ। यसले मलाई अरूको संस्कृतिसँग काम गर्ने क्रममा आफ्नै संस्कृतिलाई पनि प्रश्न गर्ने अवसर दिएको छ। मैले आफैंलाई हेर्ने, आफ्ना धारणाहरूको समीक्षा गर्ने र आफ्नो भाषाको प्रयोगलाई पुनः मूल्याङ्कन गर्ने अवसर प्राप्त गरेको छु (म्याग्नेट, २००६)। यस प्रक्रियामार्फत मैले के बुझ्न थालेँ भने यदि मैले अझ प्रतिनिधिमूलक, संवेदनशील र सचेत भाषा प्रयोग गरेँ भने मात्र कुनै पनि संस्कृति वा समूहलाई यथार्थपरक रूपमा चित्रण गर्न सकिन्छ। भाषा स्थिर हुँदैन; यो सधैँ परिवर्तन भइरहन्छ। त्यसैले मेरो भाषाको प्रयोग पनि समय, सन्दर्भ र बुझाइअनुसार परिवर्तनशील हुनुपर्छ भन्ने कुरा मैले गहिरो रूपमा महसुस गरेको छु (बोयड, २००८)।

असमाजिक व्यवहार र समुदाय संलग्नताबारे मेरो अपरिपक्व चेतना

मैले समुदायसँग मिलेर गर्ने कामलाई कहिल्यै पनि बोझका रूपमा लिएको छैन। म समुदायमा बसोबास गरिरहेका मानिसहरूसँग सजिलै घुलमिल हुन रूचाउँछु र मेरा विद्यार्थीहरूले पनि यही व्यवहार सिकून् भन्ने चाहन्छु। यसै क्रममा एउटा घटना घटेको थियो। राम (शाहरा नेपालमा अध्ययन एक विद्यार्थी र नाम परिवर्तन) ले विद्यालयको नियम पालन नगरे पछि उसलाई विद्यालयले निस्कान गर्ने निर्णय गर्यो। यस पछि राम समुदायमा झन झन उच्छृङ्खल काम गर्दै गयो। यस पछि हामी शाहरा नेपालमा कार्यरत समूहले उसलाई सकारात्मक तरिकाबाट सजाय दिने र सुधार्ने निर्णय गर्यौँ। उसले पढ्न भन्दा सामाजिक कार्यमा बढी रूचि राख्ने भएकाले सजाय स्वरूप समुदायका विभिन्न कार्यहरूमा संलग्न गरायौँ। उसमा विस्तारै विस्तारै सुधार हुँदै गयो र समुदायका सुख दु:ख साथ दिन थाल्यो। सुरुमा एउटा दण्डको रूपमा देखिए पनि उसले त्यसलाई केवल बाध्यता वा सजायका रूपमा सीमित राखेन (पोटर, २०१५)। उसले आफ्नो अवस्थालाई बुझ्दै त्यसभित्रै अर्थपूर्ण सम्भावना खोज्ने प्रयास गर्यो (ओ'कोनर र अन्य २००९)।

केही समय पछि शाहरा नेपालबाट उसले पाउने छात्रवृतिसमेत नलिने र त्यसलाई आफ्नो समुदायमा नै खर्च गर्ने निर्णय गर्यो। उसको निर्णयले उ कुनै बाह्य लाभ वा बाध्यताले प्रेरित नभई आन्तरिक प्रतिबद्धता र उत्तरदायित्वबाट उत्पन्न भएको हो भन्ने स्पष्ट पार्छ। यहाँ समुदाय सेवा दण्डको रूपमा थोपारिएको काम नभई, आफूलाई उपयोगी र अर्थपूर्ण लाग्ने क्षेत्रमा योगदान गर्ने अवसरका रूपमा रूपान्तरण भएको देखिन्छ। यसले समुदायसँगको सम्बन्धलाई कर्तव्यभन्दा पनि साझा उत्तरदायित्व र सहभागिताका रूपमा बुझ्न आवश्यक बनाउँछ (कटफोर्थ, २०१३)। यस घटनाले समुदाय संलग्नतालाई केवल नियम पालन गर्ने, समय पूरा गर्ने वा औपचारिक कर्तव्य निर्वाह गर्ने प्रक्रियामा सीमित गर्ने सोचलाई कमजोर बनाउँछ। समुदायसँगको वास्तविक सम्बन्ध व्यक्तिको अनुभव, पहिचान, सम्बन्ध र जीवनस्थितिसँग गाँसिएको हुन्छ। कसैले कसरी र किन समुदायसँग जोडिन्छ भन्ने कुरा एउटै ढाँचामा मापन गर्न सकिँदैन। त्यसैले समुदाय संलग्नतालाई बुझ्दा व्यक्तिको सन्दर्भ, उसको अनुभव र उसले दिने अर्थलाई केन्द्रमा राख्नुपर्ने आवश्यकता यहाँ प्रकट हुन्छ।

रामको पहलले समुदायभित्रबाटै परिवर्तन कसरी सम्भव हुन्छ भन्ने कुरा स्पष्ट रूपमा देखाउँछ । उनले केवल व्यक्तिगत रूपमा मात्र अवसर उपयोग गरेनन् । आफ्नो समुदायका अरू सदस्यहरूका लागि पनि त्यही अवसर विस्तार गर्ने प्रयास गर्यो । 'शाहरा नेपाल' मार्फत समुदाय सेवा गर्ने बाटो सिर्जना गर्नुको अर्थ समुदायका मानिसहरूलाई औपचारिक संरचनासँग जोड्ने पुल निर्माण गर्नु हो (कार्लिओ, २०१४) । यस प्रक्रियाले रामको परियोजनाको दायरा उल्लेखनीय रूपमा फराकिलो भयो । सुरुमा सीमित व्यक्तिहरूमा मात्र केन्द्रित परियोजना विस्तार भएर विद्यालयबाहिर वा विद्यालयभित्र समस्यामा परेका धेरै व्यक्तिहरूसम्म विस्तार भयो । यसले कुनै पहल समुदायसँग जोडिन्छ र संरचनात्मक सहयोग प्राप्त गर्छ, त्यसको प्रभाव व्यक्तिगत तहबाट सामुदायिक तहसम्म विस्तार हुन्छ (चाङ, २००८) ।

रामको अनुभवले सिकाउने मुख्य कुरा भनेको ज्ञान र समस्याको समाधान सधैं बाहिरबाट मात्र आउँदैन भन्ने हो । कठिन परिस्थितिहरूलाई प्रत्यक्ष रूपमा भोगेका र त्यसलाई सम्हाल्दै अघि बढेका व्यक्तिहरूसँग व्यावहारिक ज्ञान, अनुभव र सन्दर्भको गहिरो बुझाइ हुन्छ । त्यस्ता मानिसहरूको कुरा सुन्नु भनेको समस्यालाई वास्तविक रूपमा बुझ्ने र प्रभावकारी समाधानतर्फ अघि बढ्ने प्रक्रिया हो (कटफोर्थ, २०१३) । यसका साथै कुनै पनि समुदायभित्रकै मानिसहरूसँग आफ्नो समुदायको आवश्यकता, चुनौती र सम्भावनाबारे विशेष प्रकारको ज्ञान हुन्छ, जुन बाहिरी व्यक्तिले सजिलै प्राप्त गर्न सक्दैन (एडम्स, र अन्य २०१५) । यसले समुदायभित्रको ज्ञान र विशेषज्ञतालाई मान्यता दिनुपर्ने र त्यसलाई केन्द्रमा राखेर काम गर्नुपर्ने आवश्यकता देखाउँछ ।

प्रस्तुत अध्ययनमा रामको असामाजिक व्यवहार सजिलैसँग सामाजिक, मर्यादित र उदाहरणीय व्यवहारमा रूपान्तरण भयो । तसर्थ सुरूमा मैले विद्यार्थीहरूको व्यवहार बुझ्ने क्रममा त्यसको सामाजिक, सांस्कृतिक र संरचनात्मक सन्दर्भलाई समेट्न सकिनँ, बरु व्यक्तिको बाह्य क्रियाकलापलाई नै अन्तिम सत्यका रूपमा ग्रहण गरेँ । तसर्थ असामाजिक व्यवहारका बारेमा मेरो बुझाइ सुरुमा सतही, एकपक्षीय र अपरिपक्व थियो भन्ने कुरा अहिले स्पष्ट हुन्छ । यसैगरी भाषाको प्रयोग सम्बन्धमा पनि मेरो विचार अपरिपक्व थियो । त्यसले गर्दा असमाजिक र विशेषाधिकार जस्ता शब्दहरू प्रयोग गर्दा त्यसको गहिरो अर्थ र प्रभावबारे सोच्ने प्रयास गरिनँ (होल्ट, २००३) । व्यवहारलाई सन्दर्भविहीन रूपमा बुझ्दा विद्यार्थीहरूको वास्तविक अवस्था र उनीहरूको जीवन अनुभवलाई समेट्ने सम्भावना हराउँदै गयो । विद्यार्थीहरूको क्षमताको बहुआयामिक पक्षलाई नहेरी उनीहरूमा देखिएका केही समस्यामूलक व्यवहारलाई नै केन्द्रमा राख्दा मेरो दृष्टिकोण झन् झन् सङ्कुचित बन्दै गयो (लेहर र अन्य, २००८) । मैले उनीहरूको सम्भावना, सशक्त पक्ष र सकारात्मक पक्षलाई बेवास्ता गरेँ, त्यसले गर्दा उनीहरूलाई समग्र रूपमा बुझ्ने अवसर गुमाउन पुगे । परिणामस्वरूप, समस्या केवल विद्यार्थीहरूमा निहित छ भन्ने निष्कर्षमा पुगेँ र जसले मेरो सोचलाई अझ एकतर्फी र अपूर्ण बनायो ।

सकारात्मक दृष्टिकोणको अभावले म र शाहरा नेपालमा अध्ययनरत विद्यार्थीबिचको सम्बन्धमा दूरी सिर्जना भएको रहेछ । शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई विश्वास, सम्मान र सम्भावनाको दृष्टिले हेर्न सक्दैन सम्बन्ध सहकार्यभन्दा नियन्त्रणमुखी बन्छ (दत्ता र बसु (२०१३) । मेरो व्यवहारमा पनि यही प्रवृत्ति देखा परेको रहेछ, त्यहाँ मैले आफूलाई सही व्यवहारको मापदण्डका रूपमा राख्दै नैतिक रूपमा उच्च ठानेँ । यसले शक्ति सम्बन्धलाई असन्तुलित बनायो र विद्यार्थीहरूसँगको अन्तरक्रियामा संवेदनशीलता घट्दै गयो । असामाजिक व्यवहारलाई मैले व्यक्तिको चरित्रगत कमजोरीसँग सिधै जोडेर व्याख्या गरेँ, जसले गर्दा व्यवहारको पछाडि रहेका परिस्थिति, दबाब वा संरचनात्मक कारणहरूलाई गहन रूपमा चिन्तन गर्न सकिन । आफ्ना त्रुटिहरूलाई भने मैले सामान्य र सन्दर्भगत रूपमा व्याख्या गर्न थाले छु । मेरो कक्षामा ढिलो पुग्ने व्यवहारलाई मैले कहिल्यै आफ्नो चरित्रसँग जोडेर हेरिनँ (नकायामा र क्रिसेक,

१९९५)। अरूका व्यवहारलाई स्थायी गुणका रूपमा र आफ्ना व्यवहारलाई अस्थायी अवस्थाका रूपमा हेर्ने प्रवृत्तिले मेरो बुझाइमा दोहोरो मापदण्ड सिर्जना भयो (हायानो, १९७९)। मैले विगत कुनै पनि ठूलो र दण्डनीय गल्ती नगर्नु नै उच्च चरित्रको सूचक ठानिरहेको थिएँ, त्यो अत्यन्त त्रुटिपूर्ण धारणा थियो। व्यवहारलाई केवल गल्ती गर्नु वा नगर्नुका आधारमा मात्र मूल्याङ्कन गर्नुको सट्टा त्यसको सन्दर्भ, प्रक्रिया र सम्भावनालाई समेटेर बुझ्नुपर्ने हुन्छ।

निष्कर्ष

प्रस्तुत अध्ययनले विद्यालय तटस्थ संस्था होइन; बरु शक्ति सम्बन्ध, प्रभुत्व र सामाजिक असमानताको पुनरुत्पादन गर्ने संरचनाका रूपमा पनि काम गरिरहेको हुन्छ के पुष्टि गरेको छ भने। विद्यालको संरचनाले विद्यार्थीलाई अवसर प्रदान गर्दा केहीलाई तिरस्कार, बहिष्करण र उपेक्षा गरिरहेको हुन्छ। विद्यालयभित्रको प्रभुत्वशाली संस्कृति र मूल्यलाई आत्मसात गर्ने प्रवृत्तिले अल्पसङ्ख्यक समुदायका विद्यार्थीहरूलाई सामाजिक रूपमा अन्याय गरिरहेको हुन्छ। विद्यालयको असफलता केवल व्यक्तिगत प्रयासको कमी मात्र नभई सामाजिक संरचना र संस्थागत प्रक्रियाले निर्माण गरेको परिणाम पनि हो भन्ने कुरा स्पष्ट हुन्छ। तसर्थ सामाजिक संरचना, शक्ति सम्बन्ध र असमान वितरण जस्ता विभिन्न पक्षलाई आत्मसात नगरून्जेलसम्म सबै विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण सिकाइको मूलधारमा ल्याउन सकिन्न।

प्रस्तुत अध्ययनको अर्को महत्त्वपूर्ण निष्कर्ष के हो भने शैक्षिक क्षेत्रका समस्याहरूलाई हेर्ने हाम्रो दृष्टिकोणमा पनि समस्या छ। हामी विद्यार्थीहरूको क्षमता, सम्भावना, अनुभव र सशक्त पक्षहरूलाई ध्यान दिदैनौ, बरु हाम्रो मुख्य ध्यान उनीहरूको कमजोरीतर्फ केन्द्रित हुन्छ। यस प्रकारको अभावमा आधारित सोचले विद्यार्थीहरूलाई कमजोर वा जोखिममा रहेको व्यक्ति रूपमा प्रस्तुत गर्छ। यसका साथै उनीहरूलाई सहयोग गरिनु पर्ने र हात समातेर हिडाउनु पर्ने व्यक्तिका रूपमा हेरिन्छ। वास्तवमा यस्तो दृष्टिकोणले व्यक्तिको वास्तविक क्षमता र सम्भावनालाई ओझेलमा पार्छ र यसले असमानता बढाउने, आत्मविश्वास कमजोर पार्ने र विकासका अवसरहरू पनि सीमित गर्ने गर्छ। तसर्थ शिक्षाको क्षेत्रमा अभावमा आधारित नमुनाको सट्टा क्षमतामा आधारित, सशक्तीकरणमुखी र विद्यार्थी–केन्द्रित दृष्टिकोण नै बढी उपयुक्त हुन्छ।

विद्यार्थीहरूको व्यवहार बुझ्दा र अध्ययन गर्दा त्यसको सामाजिक, सांस्कृतिक र संरचनात्मक सन्दर्भको गहन अध्ययन जरूरी हुन्छ। कुनै पनि व्यक्तिको बाह्य क्रियाकलापलाई नै अन्तिम सत्यका रूपमा ग्रहण गर्नु उपयुक्त हुँदैन्। व्यवहारलाई सन्दर्भविहीन रूपमा बुझ्दा विद्यार्थीहरूको वास्तविक अवस्था र उनीहरूको जीवन अनुभवलाई समेट्ने सम्भावना हराउँदै जान्छ। विद्यार्थीहरूको क्षमताको बहुआयामिक पक्षलाई नहेरी उनीहरूमा देखिएका केही समस्यामूलक व्यवहारमा मात्र जोड दिनु गम्भिर त्रुटि हुन सक्छ। वास्तवमा विद्यार्थीहरूको सम्भावना, उनीहरुको प्रतिभा र उनीहरुको सम्भावनालाई बेवास्ता गर्नु भनेको उनीहरूलाई समग्र रूपमा बुझ्ने अवसर गुमाउँनु हो। यसको परिणामस्वरूप, समस्या केवल विद्यार्थीहरूमा नै छ भन्ने निष्कर्षमा पुग्नु हो। यस्तो सोच एकतर्फी र अपूर्ण हुन जान्छ।

सन्दर्भ सामग्री

ओ'कोनर, सि., हिल, एल. डि., र रोबिन्सन, एस. आर. (२००९), हु'ज एट रिस्क इन स्कुल एन्ड व्हाट'स रेस गट टु डु विथ इट? *रिभ्यू अफ रिसर्च इन एजुकेसन,* ३३, १–३४।

एडम्स, टि. र हर्मन, ए. (२०२०), एक्सप्यान्डिङ आवर अटोएथ्नोग्राफिक फ्युचर, *जर्नल अफ अटोएथ्नोग्राफी,* १(१), १–८।

एडम्स, टि., होल्मन जोन्स, एस., र एलिस, सि. (२०१५), *अटोएथ्नोग्राफीः अन्डरस्ट्यान्डिङ क्वालिटेटिभ रिसर्च,* अक्सफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस।

एलिस, सि. र कालाफेल, बि. एम. (२०२०), टुवाड्र्स प्राक्सिसः इन्टरोगेटिङ सोसल जस्टिस विदिन अटोएथ्नोग्राफी, *जर्नल अफ अटोएथ्नोग्राफी,* १(२), २०३–२०७।

एलिस, सी., एडम्स, टी. ई., र बोख्नर, ए. पी. (२०१०), अटोएथ्नोग्राफीः एन ओभरभ्यू, *फोरम क्वालिटेटिभ सोशल रिसर्च,* १२(१), १–२३।

एलिस, सी., एडम्स, टी. ई., र बोख्नर, ए. पी. (२०११), अटोएथ्नोग्राफीः एन ओभरभ्यू, *हिस्टोरिकल सोशल रिसर्च,* ३६(४), २७३–२९०।

एरिक्सन, एफ. (२०११), ए हिस्ट्री अफ क्वालिटेटिभ इन्क्वायरी इन सोशल एन्ड एजुकेशनल रिसर्च, इन डेन्जिन, एन. के., र लिङ्कन, वाइ. एस. (सम्पा.), द *सेज ह्यान्डबुक अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च* (पृ.४३–६०), सेज पब्लिकेसन।

एलेन–कोलिन्सन, जे. (२०१३), अटोएथ्नोग्राफी एज द इन्गेजमेन्ट अफ सेल्फ/अदर, सेल्फ/कल्चर, सेल्फ/पोलिटिक्स, एन्ड सेल्भ्स/फ्युचर्स, इन एस. होल्मन जोन्स, टि.ई. एडम्स र सि. एलिस (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ.२८१–२९९), लेफ्ट कोस्ट प्रेस।

इमर्सन, आर., फ्रेट्ज, आर., र शा, एल. (२०११), *राइटिङ एथ्नोग्राफिक फिल्डनोट्स* (दो. सं.), युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस।

कटफोर्थ, एन. (२०१३), द जर्नी अफ अ कम्युनिटी इन्गेज्ड स्कलरः एन अटोएथ्नोग्राफी, *क्वेस्ट,* ६५(१), १४–३०।

कस्टर, डि. (२०१४), अटोएथ्नोग्राफी एज अ ट्रान्सफर्मेटिभ रिसर्च मेथड, द *क्वालिटेटिभ रिपोर्ट,* १९, १–१३।

कार्लिओ, एम. (२०१४), एन एक्जामिनेसन अफ द रिस्क्स एन्ड बेनिफिट्स अफ अल्टरनेटिभ एजुकेसन, *रिलेशनल चाइल्ड एन्ड युथ केयर प्राक्टिस,* २७(१), ३५–४६।

गीट्र्ज, सि. (१९७३), द *इन्टरप्रिटेसन अफ कल्चर्स,* बेसिक बुक्स।

घोड्सी, के. (२०१६), *फ्रम नोट्स टु न्यारेटिभः राइटिङ एथ्नोग्राफिज द्याट एभ्रिवन क्यान रिड,* द युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस।

चाङ, एच. (२००८), *अटोएथ्नोग्राफी एज मेथड,* लेफ्ट कोस्ट प्रेस।

जोन्सन, ए. (२०१३), द सोसल कन्स्ट्रक्सन अफ डिफरेन्स, इन एडम्स, एम., ब्लुमेनफेल्ड, डब्लु. जे., कास्टानेडा, सि., ह्याकम्यान, एच., पीटर्स, एम., जुनीगा, एक्स. (सम्पा.), *रिडिङ फर डाइभर्सिटी एन्ड सोसल जस्टिस* (पृ.१५–२०)। रूटलेज।

टेरी, आर. (१९९३), अ पेराबलः द अप्स एन्ड डाउनस, इन जे. एन्ड्रेजेव्स्की (सम्पा.), *अप्रेसन एन्ड सोसल जस्टिसः क्रिटिकल फ्रेमवर्क्स* (पृ. ६१–६३), जिन प्रेस।

दत्ता, एम. जे. र बसु, ए. (२०१३), नेगोसिएटिङ आवर सेल्भ्स फ्राम द ग्राउन्ड टु द आइभरी टावर, इन एस. होल्मन जोन्स, टि. ई. एडम्स र सि. एलिस (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ.१४२–१६१), लेफ्ट कोस्ट प्रेस।

नकायामा, टि. र क्रिसेक, आर. (१९९५), ह्वाइटनेसः अ स्ट्राटेजिक रेटोरिक, *क्वार्टरली जर्नल अफ स्पीच, ८१*(३), २९१–३०९।

पोटर, जे. (२०१५), द ह्वाइटनेस अफ साइलन्सः अ क्रिटिकल अटोएथ्नोग्राफिक टेल अफ अ स्ट्राटेजिक रेटोरिक, द *क्वालिटेटिभ रिपोर्ट, २०*(९), १४३४–१४४७।

पून, ओ., स्क्वायर, डी., कोडामा, सी., बर्ड, ए., चान, जे., मन्जानो, एल., फुर, एस., बिशुन्डाट, डी. (२०१६), अ क्रिटिकल रिभ्यू अफ द मोडेल माइनोरिटी मिथ इन सेलेक्टेड लिटरेचर अन एशियन अमेरिकन्स एन्ड प्यासिफिक आइल्याण्डर्स इन हायर एजुकेशन, *रिभ्यू अफ एजुकेशनल रिसर्च, ८६*(२), ४६९–५०२।

ब्राउन, भि. र क्लार्क, भि. (२००६), युजिङ थिम्याटिक एनालाइसिस इन साइकोलोजी, *क्वालिटेटिभ रिसर्च इन साइकोलोजी, ३*(२), ७७–१०१।

बेरी, के. (२०१३), स्पिनिङ अटोएथ्नोग्राफिक रिफ्लेक्टिभिटी, कल्चरल क्रिटिक, एन्ड नेगोसिएटिङ सेल्भ्स, इन होल्मन जोन्स, एस., एडम्स, टि. र एलिस, सि. (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ. २०९–२२७)। लेफ्ट कोस्ट प्रेस।

बेरी, के. र क्लेयर, आर. (२०११), रिफ्लेक्टिङ अन द कल टु एथ्नोग्राफिक रिफ्लेक्सिभिटीः अ कोलाज अफ रिस्पोन्सेज टु क्वेश्चन्स अफ कन्टेस्टेसन, *कल्चरल स्टडिज/क्रिटिकल मेथोडोलोजिज, ११*, १९९–२०९।

बेकर, एस. (२०१०), ब्याडर देन जस्ट अ बन्च अफ स्पेड्सः अल्टरनेटिभ स्कुलिङ एन्ड स्टुडेन्ट रेजिस्टेन्स टु स्पेसल एजुकेसन रेटोरिक, *जर्नल अफ कन्टेम्परेरी एथ्नोग्राफी, ३९*(१), ६०–८६।

बोयड, डी. (२००८), अटोएथ्नोग्राफी एज अ टुल फर ट्रान्सफर्मेटिभ लर्निङ अबाउट ह्वाइट प्रिभिलेज, *जर्नल अफ ट्रान्सफर्मेटिभ एजुकेसन, ६*(३), २१२–२२५।

म्याग्नेट, एस. (२००६), प्रोटेस्टिङ प्रिभिलेजः एन अटोएथ्नोग्राफिक लुक एट ह्वाइटनेस, *क्वालिटेटिभ इन्क्वायरी, १२*(४), ७३६–७४९।

माक्र्स, एस., पेनिङ्टन, जे., र चाङ, एच. (२०१७), क्रिटिकल अटोएथ्नोग्राफी इन पर्सुट अफ एजुकेशनल इक्विटीः इन्ट्रोडक्सन टु द आईजेएमई स्पेसल इस्यु, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ मल्टिकल्चरल एजुकेसन, १९*(१), १–६।

लेहर, सि. ए., टान, सि. एस., र यसेल्डाइक, जे. (२००८), अल्टरनेटिभ स्कुल्सः अ सिन्थेसिस अफ स्टेट–लेभल पोलिसी एन्ड रिसर्च, *रिमिडियल एन्ड स्पेसल एजुकेसन,* ३०, १९–३२।

हायानो, डि. (१९७९), अटो–एथ्नोग्राफीः पेराडाइम्स, प्रब्लेम्स, एन्ड प्रोस्पेक्ट्स, *ह्युमन अर्गनाइजेसन,* ३८(१), ९९–१०४।

होल्ट, एन. (२००३), रिप्रेजेन्टेसन, लिजिटिमेसन, एन्ड अटोएथ्नोग्राफीः एन अटोएथ्नोग्राफिक राइटिङ स्टोरी, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ क्वालिटेटिभ मेथड्स,* २(१), १८–२८।