

देख्ने, सुन्ने र बुझ्ने अनुभवमार्फत् सिकाइको रूपान्तरण : विश्वविद्यालय सहप्राध्यापकको अटोएथ्नोग्राफी

डा.राजेन्द्रकुमार शाह, सहप्राध्यापक, विभागीय प्रमुख, शिक्षाका आधार विभाग, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस

लेखसार

शिक्षण सिकाइका बारेमा प्राचीन कालदेखि निरन्तर बहस र छलफल भइरहेका छन् । प्रभावकारी शिक्षण कस्तो हुनु पर्छ भन्ने विषयमा शिक्षाविद्हरूको एकमत छैन । यसै सन्दर्भमा यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा भएको रूपान्तरणलाई अटोएथ्नोग्राफीको माध्यमबाट विश्लेषण गर्नु रहेको छ । यसले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा नविनतम चिन्तनको सिर्जना गर्ने छ । मैले आफू शिक्षक हुँदा प्राप्त गरेका शिक्षण अनुभवहरू र विद्यार्थी जीवनमा अनुभव गरेका सिकाइका पलहरूलाई अटोएथ्नोग्राफी विधिमाफत विश्लेषणात्मक रूपमा प्रस्तुत गरेको छु । मैले आफ्ना व्यक्तिगत अनुभवहरूलाई आधार बनाएर यो अनुसन्धानात्मक लेख तयार पार्ने क्रममा म किन यस्तो खालको शिक्षक बनँ ? र अहिले म किन यस्तो शिक्षक भएको छु ? जस्ता प्रश्नहरूको उत्तर खोजेको छु । यी प्रश्नहरूको उत्तर खोज्ने क्रममा म आफ्नो बाल्यकाल र विद्यालयीय जीवनका सम्झनाहरूतिर फर्किएको छु । त्यस समयमा मलाई पढाउने शिक्षकहरू र मसँग पढ्ने साथीहरूलाई सम्झिएको छु । ती अनुभव र मेरा महान शिक्षकहरूसँग भएका संवादहरू मेरा लागि सबैभन्दा प्रिय सम्झनाका पलहरू बनेका छन् । मैले ती अनुभवहरूलाई स-साना कथाहरूको रूपमा लेखेको छु । जब म ती सम्झनातिर फर्कन्छु, तब मलाई महसुस हुन्छ कि राम्रो शिक्षक बन्न विद्यार्थीहरूसँग आत्मीय सम्बन्ध हुनु अत्यन्त जरूरी छ । म क्याम्पसमा सहप्राध्यापक भइसकेपछिका स्मरणतिर पनि फर्किएको छु । यी स्मरणहरूले पनि शिक्षक र विद्यार्थीहरू बिच विन्नम, प्रेमपूर्ण, विश्वासिलो, सम्माजनक र प्रजातान्त्रिक बहस भइरहनु जरूरी भएको तथ्य स्पष्ट गरेका छन् । यस लेखले मलाई यस्तो शिक्षण अभ्यासतर्फ डोर्‍याएको छ जहाँ शिक्षक र विद्यार्थीबिच आत्मीय, सुझबुझपूर्ण र चेतनशील सम्बन्ध हुन जरूरी छ । शिक्षण सिकाइ पद्धति जहिले पनि मानवताको जगमा उभिएको हुनुपर्छ । यस्तो शिक्षण सिकाइमा शिक्षकले विद्यार्थीलाई देख्नु पर्छ, सुन्नु पर्छ, र बुझ्नुपर्छ । मैले यो शिक्षण सिकाइ पद्धति आफैमा अनुभव गरें, आत्मसात गरें, र अभ्यास समेत गरे । यसले मलाई मेरो शिक्षक र विद्यार्थीको नयाँ पहिचान निर्माण गर्न मद्दत गरेको छ ।

शब्दकुञ्जी: शिक्षण सिकाइ, संस्मरण, संवाद, शिक्षण सिकाइ अनुभव, शिक्षक-विद्यार्थी सम्बन्ध, पहिचान

Article History: Submitted: 01 August, 2025,
Reviewed: 01 December, 2025, Accepted: 01 January 2026
Corresponding Author: Rajendra Kumar Shah
drrajendrakumarshah@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0533-1338
<https://doi.org/10.3126/ilam.v22i1.94402>



अध्ययनको सन्दर्भ

जन्म स्थान अछाम जिल्लाबाट मैले एसएलसी उत्तीर्ण गरेपछि काठमाडौंको पकनाजोलस्थित पिपल्स क्याम्पसमा आइ.कम.मा भर्ना भएँ। त्यहाँ रामचन्द्र सर नेपाली विषय पढाउनुहुन्थ्यो। उहाँ क्याम्पसमा प्राध्यापन गर्ने केही विशिष्ट शिक्षकहरूमध्ये एक जना हुनुहुन्थ्यो, जसले मलाई गहिरो रूपमा प्रभावित गर्नुभयो। उहाँको पढाउने शैली, शिष्ट स्वभाव, सरल र सहज तथा सुसङ्गठित विषयवस्तुको प्रस्तुतीकरण आज पनि मेरो स्मृतिमा ताजा नै छ। कक्षा सुरु भएको दिनदेखि नै उहाँ शिक्षण कार्यमा समर्पित हुनुहुन्थ्यो। हाम्रो कक्षामा करिब ७० जना विद्यार्थीहरू थियौं। त्यति ठूलो कक्षामा पनि उहाँ कक्षाका प्रत्येक विद्यार्थीको अवस्था राम्रोसँग बुझ्नु हुन्थ्यो। उहाँले विषयवस्तुहरूलाई सरल, सहज, आकर्षक ढङ्गले बुझ्न सक्ने गरी प्रस्तुत गर्नुहुन्थ्यो। रामचन्द्र सर मलाई अत्यन्तै मन पर्नुहुन्थ्यो। मेरो उहाँप्रति उच्च सम्मान छ। सबैभन्दा विशेष कुरा के लाग्छ भने उहाँले सबै ७० जना विद्यार्थीहरूलाई नामले नै बोलाउनु हुन्थ्यो। मलाई लाग्थ्यो कि उहाँले हामीलाई देख्न, बुझ्न, र सुन्न सक्नुहुन्थ्यो।

लगभग तीन दशकको अवधिमा मेरो मनमा सबैभन्दा गहिरो रूपमा बसेका सम्झनाका पलहरू प्रायः जसो सबै कक्षा कोठा भित्रका अनुभवहरूसँग नै सम्बन्धित छन्। शिक्षक र विद्यार्थी दुवै अवस्थाको मेरो भोगाइ र अन्तर्क्रियाहरूले ती अनुभवहरूलाई अझ अर्थपूर्ण बनाएका छन्। विगत तीस वर्षमा मैले जुनसुकै पेसागत भूमिका निभाए तापनि शिक्षण र सिकाइ सधैं मेरो मन मष्तिष्कमा रट्यो। यसले मलाई सबैभन्दा ठूलो सन्तुष्टि पनि प्रदान गरेको छ। व्यक्तिगत र पेसागत दुवै दृष्टिकोणबाट म आफूलाई शिक्षकको भूमिकासँग सबैभन्दा बढी जोडिएको छु र यही भूमिका नै मलाई मन पर्छ।

मेरो लागि शिक्षण र सिकाइ कार्य एकसाथ अघि बढ्ने क्रम निरन्तर जारी रट्यो। यसले मलाई सिकने र सिकाउने कर्म एउटै सिक्काका दुई पाटा हुन् जस्तो रहेको अनुभूति गरायो। म आज जुन शिक्षक छु र विभिन्न क्याम्पसहरूमा प्राध्यापन गरेको छु, त्यसको जग मेरो विद्यार्थी जीवनमै तयार भएको हो। मैले मेरो अध्ययनका क्रममा प्राप्त अनुभवहरूलाई स्रोतका रूपमा प्रयोग गरेको छु। मेरा पूर्वशिक्षक तथा शिक्षिकाहरूसँग जोडिएका सम्झना पलहरूले मलाई एक सतत, कहिल्यै नटुङ्गिने वृत्तात्मक प्रक्रियामा पृष्ठपोषण गरिरहेछन्।

शिक्षण र सिकाइ मेरो जीवनको अस्तित्वको अभिन्न अङ्ग बनिसकेकोले म को हुँ र म कस्तो बनें भन्ने कुरा यिनै अनुभवसँग जोडिएका छन्। तसर्थ मैले आफ्नो दोस्रो स्वभाव बनेको शिक्षक र विद्यार्थीको पहिचानलाई बुझ्न यो अटोइथ्नोग्राफीको यात्रा प्रारम्भ गर्न आवश्यक ठानें।

म अहिले जुन शिक्षक बनेको छु, त्यसको कारण के हो? राम्रो शिक्षक बन्ने निरन्तर प्रयास र राम्रो शिक्षणप्रति प्रतिबद्ध भइरहने मेरो प्रतिबद्धता कसरी विकास भएको हो? म यस्तो शिक्षक कसरी बनें? शिक्षण सिकाइको संसारमा र मेरो व्यक्तिगत जीवनमा प्रभाव पारिरहेका ती व्यक्तिहरू तथा अनुभवहरूको सम्झनाबाट मेरा विश्वासहरू कसरी निर्माण भइरहेका छन्? र शिक्षण सिकाइसम्बन्धी अनुसन्धानमा स्मरणको स्थान के हुन्छ? यी प्रश्नहरूको उत्तर खोज्ने क्रममा नै मैले मेरो शिक्षक र विद्यार्थी पहिचानलाई गहिरोसँग बुझ्ने प्रयत्न गरिरहेको छु। वास्तवमा यिनै कौतुहलता र जिज्ञासाले मलाई अनुसन्धानतर्फ डोर्‍याएका छन्। मैले यस लेखमा आफ्नै अनुभवको कथा लेख्नुको मुख्य उद्देश्य शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको संसारलाई बुझ्ने तरिका र दृष्टिकोणमा सानो तर गहिरो योगदान पुऱ्याउनु हो। मैले यस्तो बाटो रोजेको छु, जसले शैक्षिक अनुसन्धानमा थुप्रै सम्भावित गन्तव्यहरूमध्ये कुनै महत्त्वपूर्ण र अति आवश्यक गन्तव्यतर्फ लैजाने आशा गरेको छु (आइस्नर, २००८, पृ.२२)।

म यस अनुसन्धानात्मक लेखमा मेरो जीवनको शिक्षण र सिकाइसँग सम्बन्धित एउटा कथा सुनाउँदै छु। वास्तवमा यस कथाले शिक्षण सिकाइको क्षेत्रमा महत्त्वपूर्ण बहसलाई खुला बनाउने छ र “मानिसको बुझाइलाई विकसित गर्दै यसलाई अझ अगाडि बढाउनेछ” (आइस्नर, १९९७, पृ.५)। म सरल शब्दमा बोल्छु, सुन्छु र लेख्छु ताकि इतिहास बनाउने संवादमा पाठकलाई पनि सँगै लैजान सकियोस्। ज्ञानमीमांसात्मक विनम्रता अपनाउँदै म अन्तिम निर्णयका रूपमा प्रस्तुत गरिने उत्तरहरू दिने कोसिस गर्दिनँ (बरोन, २००८, पृ.३८)। बरु म आफैँ पनि उदार र लचिला शब्दहरू प्रयोग गर्छु। बरोनले जसलाई “षड्यन्त्रात्मक संवाद” (२००१, पृ.१५०; २००८, पृ.३९) भनेका छन्। यसले सम्भावित र राम्रो संसारको बारेमा खोजी गर्ने समूहबिचको गहिरो छलफललाई जनाउँछ। म यस अनुसन्धानात्मक लेखमार्फत पनि शिक्षणसँग सम्बन्धित र त्यसभन्दा बाहिरका अवर्णनीय भावनात्मक र बौद्धिक अनुभवहरूलाई नविनतम तर सहज तथा सरल भाषामा त्यसको वास्तविक तस्वीरमार्फत प्रस्तुत गर्न चाहन्छु (कानम्यान टेलर, २००८, पृ.१३)।

.....

अषाढ २५, २०४६

विहान, ७ बजे।

..... क्याम्पस, पकनाजोल, काठमाडौं।

नमस्कार।

म तपाईंहरूको नेपाली विषयको शिक्षक।

“अब हामी परिचय तिर लागौं । तपाइहरूले आफ्नो नाम भन्नुहोस न है ।” सरले भन्नु भयो ।

नेपाली विषयका शिक्षक रामचन्द्र सर कक्षामा आउनु भयो र सबै विद्यार्थीहरूलाई एक एक गरी आफ्नो नाम बताउन लगाउनु भयो । सर दौरा सुरुवाल र ढाकाटोपीमा आकर्षक देखिनु हुन्थ्यो । कक्षामा हामी करिब ७० जना विद्यार्थी थियौं । म साथीहरूसँग पहिलो बेन्चमा बसेको थिएँ । सबैले पालैपालो नाम, रुचि र पढेका विषयहरू बताए । सरले ध्यानपूर्वक सबैको कुरा सुनिरहनु भयो । कहिलेकाहीं मुस्कराउनु पनि हुन्थ्यो ।

सर मेरो अगाडि आएर भन्नुभयो, “तिमी अछाम जिल्लाबाट आएको हो ?” मैले “हो सर” भनँ । सर मुस्कराउनुभयो । यसै गरी सरले अरू १०-१५ जना विद्यार्थीहरूको सही नाम, जिल्ला र ठेगाना पनि बताउनुभयो ।

हामीले “सर, तपाईंलाई हाम्रो जिल्ला कसरी थाहा भयो ?” भनेर सोध्यौं ।

सरले मुस्कराउँदै भन्नुभयो, “तिमीहरूले बोलेको शैली, लुगा र भेषभूषा आदि विभिन्न पक्षहरूका आधारमा अनुमान मात्र गरेको हुँ ।” हामी सबैले खुसी हुँदै ताली बजायौं । मलाई लाग्यो कि रामचन्द्र सर साँच्चिकै मेरो मनपर्ने शिक्षक बन्नु हुनेछ ।

.....

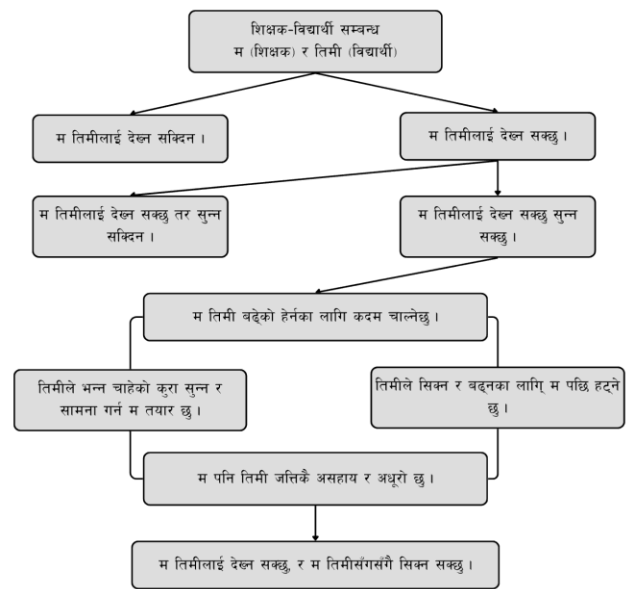
अवधारणात्मक ढाँचा

शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई साच्चै देखेको, सुनेको, बुझेको खण्डमा मात्र स्थायी सिकाइ सम्भव हुन्छ । यदि शिक्षकले विद्यार्थीलाई साच्चै स्नेह, सद्भाव, माया हेरचान गरेको खण्डमा मात्र उसले विषयवस्तु सिक्दछ र उसको व्यवहारमा परिवर्तन आउन सक्छ । यस किसिमको परिवर्तनलाई अटोवायोग्राफीमार्फत व्यक्त गर्नु निकै गाह्रो छ । भोगाइहरू र अनुभवहरूबाट कथा निर्माण गर्नु कठिन कुरा हो । अटोएथ्नोग्राफीमा जीवनका भोगाइ, अनुभव, खुशी र पिडाहरूलाई सिद्धान्तसँग जोड्नु पर्ने हुन्छ । सिद्धान्तविहिन अटोवायोग्राफी कुहिरोको काग जस्तै हुन्छ र यसले निश्चित दिशा अनुसरण गर्न सक्दैन । यो अटोवायोग्राफीममा पनि मैले मेरो कथा लेखनलाई विशेष गरेर शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धमा केन्द्रित गरेको छु र यी मेरा व्यक्तिगत शिक्षण सिकाइका अनुभवहरूलाई फ्रेरेको समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइका सिद्धान्तहरूसँग जोड्ने कार्य गरेको छु (फ्रेरे, १९७०) । मैले सडकलन गरेका तस्वीरहरूबाट शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धलाई स्पष्ट पार्ने विभिन्न विषयवस्तुहरू फेला परेका छन्, जसले ती सम्बन्धको सार समेटेका छन् । तीमध्ये धेरैजसो सारले मानवीकरणमा आधारित शिक्षण सिकाइका गुणहरूलाई प्रतिबिम्बित गर्दछन् (बार्तोलोमे, १९९६; फ्रेरे,

१९९३; मेसेडो र फ्रेरे, २००५) । यी गुणहरूलाई म आफैले मेरो शिक्षण सिकाइमा अगाल्न थालेको छु । मैले ती शिक्षण सिकाइका अनुभवहरूलाई सिद्धान्तहरूसँग सडकगठित गरी यो लेख तयार गरेको हुँ (चित्र नं: १) ।

फ्रेरे (१९७०), बार्तोलोमे (१९९६), हुक्स (१९९४), (२००३), निटो, (१९९९ र २००६) जस्ता शिक्षाविद्हरूको विचारमा कक्षाकोठाहरूमा विभिन्न परिदृश्यहरू निर्माण हुने गर्दछन् । यी परिदृश्यहरूलाई यो अवधारणात्मक ढाँचामा प्रस्तुत गरिएको छ । शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्ध नै यो ढाँचाको केन्द्रबिन्दु हो (चित्र नं: १) । कुनै पनि कक्षाकोठाका शिक्षण सिकाइ संवादमा आधारित मानवीकरण गर्ने प्रयासका कारण उत्पन्न हुने क्रियाकलापहरू हुन् । दमनकारी कक्षा शिक्षणमा विद्यार्थीलाई सुनिदैन, देखिदैन, बुझिदैन (चित्र नं: १) । तसर्थ यसले सबैभन्दा खराब अवस्था सिर्जना गर्ने गर्छ । यस्तो कक्षामा विद्यार्थीहरू दमनमा परेका हुन्छन् र विद्यार्थीहरूको आवाजलाई कहिल्यै पनि सुनिदैन । सबै कुरा शिक्षकले नै निर्धारण गर्ने गर्छन् र कक्षाकोठामा विद्यार्थीको कुनै भूमिका नै हुँदैन । शिक्षकहरू विज्ञका रूपमा कक्षाकोठामा प्रवेश गर्छन् र शासकका रूपमा शासन गर्छन् । यस्तो कक्षा मानवीय आदर्शबाट धेरै नै टाढा तब पुग्छ जब ‘बैङ्किङ’ शिक्षकहरू ज्ञान जम्मा गराउनमा मात्रै तल्लीन हुन्छन् र आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई साँच्चै सुन्दैनन्, देख्दैनन् र उनीहरूलाई पटककै बुझ्दैनन् ।

चित्र नं १: शिक्षक र विद्यार्थी बीचको सम्बन्ध



यसको विपरित राम्रो कक्षा शिक्षणका अभ्यासहरू पनि छन् । यस्तो कक्षाहरूका विभिन्न सफल स्वरूपहरू

विकास गरिएका छन् । यस प्रकारका सबै कक्षाकोठामा एउटा साभा कुरा हुन अति आवश्यक छ, । त्यो साभा विशेषता भनेको शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूलाई देख्छन्, कुनै न कुनै रूपमा उनीहरूको आवाज सुन्ने प्रयास पनि गर्दछन् र उनीहरूलाई बुझ्छन् (चित्र नं: १) । यस्तो वातावरण तब मात्र सम्भव हुन्छ, जब शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया पूर्णरूपमा संवादमा आधारित हुन्छ । यस्तो कक्षाकोठा र शिक्षण सिकाइमा शिक्षक विद्यार्थी वा विद्यार्थी शिक्षक निरन्तररूपमा संवाद गर्दछन् । शिक्षकले विद्यार्थीलाई देख्छन्, सुन्छन्, बुझ्छन् र सँगसँगै सिकने र सिकाउने वा सिकाउने र सिकने र संवाद गर्ने कर्म निरन्तररूपमा गरिरहेका हुन्छन् (फ्रेरे, १९७०) ।

विद्यार्थीको माया, प्रेम र सहयोग गर्ने शिक्षकहरू; जो विद्यार्थीहरूको दृष्टिकोण, आलोचना र गुनासोहरूलाई विचार गर्छन् । यस्ता शिक्षकले पढाउँदा विद्यार्थीहरूको पूर्वज्ञानलाई आधार बनाउँछन् । सुन्ने, माया गर्ने र कमजोरी देखाउने पनि गर्दछन् । शिक्षकहरू कुनै न कुनै रूपमा सधैं विद्यार्थीहरूको कुरा सुनिरहेका हुन्छन् । वास्तवमा शिक्षक र विद्यार्थीबिचको विरोधाभास धेरै तरिकाबाट समाधान हुन सक्छ । जब शिक्षक र विद्यार्थीबिच साँच्चिकै संवाद हुन्छ, तब यस्तो आदर्श अवस्थाले शिक्षक र विद्यार्थी दुवैलाई सँगसँगै सिक्न उत्प्रेरित गर्दछ । परम्परागत रूपमा विद्यार्थीभन्दा माथिल्लो स्थानमा रहँदै आएका शिक्षकहरूले सर्वप्रथम पछाडि फर्केर विद्यार्थीहरूसँग भेट गर्नुपर्छ, सुन्नु पर्छ र देख्नु पर्छ, ताकि विद्यार्थीहरू पनि आफ्ना थप कदम चाल्न र आफ्नो योगदान दिन उत्साहित होऊन् । संवादको माध्यमबाट शिक्षक र विद्यार्थीहरूले सँगसँगै ज्ञान निर्माण गर्छन् । त्यसै क्रममा माया, विश्वास, नम्रता र आदर भावको विकास हुन्छ (फ्रेरे, १९७०) ।

अध्ययन विधि: अटोएथ्नोग्राफी

वास्तवमा अटोएथ्नोग्राफी एथ्नोग्राफीकै एउटा रूप हो । सन् १९७० को दशकमा अटोएथ्नोग्राफीलाई प्रायः “इनसाइडर एथ्नोग्राफी” भनिन्थ्यो । यसमा अनुसन्धानकर्ता आफू सदस्य रहेको आफ्नो समूहको संस्कृतिको अध्ययन गर्ने गर्थ्यो । यसमा अनुसन्धानकर्ताले सांस्कृतिक, राजनीतिक र सामाजिक अर्थलाई आफ्नो जीवनका व्यक्तिगत अनुभवहरूसँग सावधानपूर्वक जोड्ने काम गर्छ । यसलाई गुणात्मक र कलामा आधारित अनुसन्धानको एउटा स्वरूप मान्ने गरिन्छ । यस अनुसन्धान विधिमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्नै व्यक्तिगत अनुभवमाथि आत्मचिन्तन गर्छ र आफू आवद्ध समूहको संस्कृतिको अध्ययन गर्छ (एडम्स र अन्य (२०१५) । अटोएथ्नोग्राफीले सांस्कृतिक विश्वास र अभ्यासहरूका

बारेमा अनुसन्धान गर्न अनुसन्धानकर्ताको आफ्नै अनुभव, भावना, र समालोचनात्मक आत्मचिन्तनलाई मुख्य सूचना, जानकारी र तथ्याङ्कको रूपमा प्रयोग गर्छ । परम्परागत अनुसन्धान पद्धतिहरूले निष्पक्षतामा जोड दिने भए तापनि अटोएथ्नोग्राफीले भने अनुसन्धानकर्ताको व्यक्तिपरक दृष्टिकोणलाई प्रमुख स्थान दिन्छ । यसले सांस्कृतिक सङ्लग्नताबाट प्राप्त अनुसन्धानकर्ताको अन्तर्निहित दृष्टिकोणलाई विशेष र मूल्यवान बुझाइको स्रोतका रूपमा मान्यता दिन्छ (एलिस, २००४) ।

ऐतिहासिक रूपमा, अनुसन्धानकर्ताहरूले अटोएथ्नोग्राफीलाई विभिन्न दृष्टिकोणबाट बुझ्ने गरेको पाइन्छ । केही विद्वानहरूले यसलाई “न्यारोटिभ इन्क्वायरी” अनुसन्धान विधि भित्र नै राखेको पाइन्छ भने केही विद्वानहरूले यसलाई एथ्नोग्राफीकै एक अङ्गका रूपमा लिएको पाइन्छ । यसरी यस विधिको सम्बन्धमा विभिन्न दृष्टिकोणहरू विकसित भए तापनि अटोएथ्नोग्राफी सामान्यतः त्यस्तो अनुसन्धानलाई विधिमा जनाउँछ, जसमा व्यक्तिले आफ्ना जीवनका अनुभवहरू समालोचनात्मक रूपमा अध्ययन गरेर ती अनुभवहरूलाई व्यापक सांस्कृतिक, सामाजिक वा राजनीतिक विचारहरूसँग जोड्छ । विभिन्न क्षेत्रका विद्वानहरूले अटोएथ्नोग्राफीलाई फरक फरक किसिमले परिभाषित गरेको पाइन्छ । एडम्स र अन्य (२०१५) अनुसार अटोएथ्नोग्राफीले:

(१) अनुसन्धानकर्ताको व्यक्तिगत अनुभवका आधारमा व्यापक सांस्कृतिक मूल्य, मान्यता, विश्वास, संस्कार, अभ्यास, र अनुभवको वर्णन र समालोचना गर्छ; (२) अनुसन्धानकर्ताको अरू व्यक्तिहरूसँगको सम्बन्धलाई स्वीकार्छ र मूल्य दिन्छ; (३) प्रायः गहिरो र सावधानीपूर्ण आत्मचिन्तन वा “रिफ्लेक्सिभिटी” को प्रयोग गर्छ, जसले आफू र समाज, विशेष र सामान्य, व्यक्तिगत र राजनीतिक पक्षबिचको सम्बन्धमाथि प्रश्न खडा गर्छ; (४) मानिसहरू कसरी निर्णय लिन्छन्, कसरी बाँच्ने भनेर सोच्ने प्रक्रियालाई देखाउँछ र तिनका संघर्षहरूको अर्थ खोज्ने प्रयास गर्छ; (५) बौद्धिक र पद्धतिगत कठोरता, भावना, र रचनात्मकता बिच सन्तुलन कायम गर्छ; र (६) सामाजिक न्यायको खोजी गर्छ र मानवीय जीवनलाई अझ राम्रो बनाउने लक्ष्य राख्छ ।

एलिस र बोक्नर (२०००) का अनुसार “अटोएथ्नोग्राफी एक प्रकारको लेखन र अनुसन्धानको अटोबायोग्राफीमा आधारित अनुसन्धान शैली हो, जसले चेतनाका विभिन्न तहहरू प्रस्तुत गर्छ र व्यक्तिगत अनुभवलाई सांस्कृतिक सन्दर्भसँग जोड्छ” (पृ.६५) । उनीहरू थप्छन्, “अटोएथ्नोग्राफी प्रायः प्रथम पुरुषमा लेखिन्छ, र यो “विविध स्वरूपहरू जस्तै, छोटो कथा,

कविता, कल्पित कथा, उपन्यास, फोटो आलेख, व्यक्तिगत निबन्ध, डायरी, टुक्रिएको वा तहगत लेखन, र सामाजिक विज्ञानको गद्य आदिका स्वरूपमा लेख्न सकिन्छ” ।

अनुसन्धान प्रक्रियामा अटोएथ्नोग्राफीलाई विभिन्न व्यक्तिले विभिन्न तरिकाबाट बुझ्ने गरेको पाइन्छ (डेनजिन, २००६; वाल, २००६) । सरलरूपमा भन्दा यसलाई यस्तो विधिका रूपमा बुझ्न सकिन्छ, जसमा लेखकले आफ्नै अनुभवका आधारमा समाज र संस्कृतिलाई नियाल्ने, जान्ने र बुझ्ने प्रयास गर्छ (स्पार्कस, २०००) । कानम्यान टेलर्स, (२००८) का अनुसार यो विधा अटोएथ्नोग्राफी र एथ्नोग्राफीको मिश्रण हो । यसमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्नै जीवनको अनुभव र चिन्तनलाई अनुसन्धानको मुख्य आधार बनाउँछन् । अटोएथ्नोग्राफी अस्पष्ट वा मिश्रित विधा हो (गिर्टज, १९८३) । यसले आत्मकथा लेखन शैलीलाई कथा लेखनको शैलीसँग मिसाउँछ । अटोएथ्नोग्राफरहरूले आफ्नो अनुभवलाई कथा, निबन्ध, कविता, उपन्यास, नाटक वा अन्य किसिमको सिर्जनात्मक लेखमार्फत प्रस्तुत गर्छन् । यसमा ठोस अनुभव, भावना, शरीरको अनुभूति, आत्मचिन्तन, र आत्मज्ञान समेटिएको हुन्छ । यी कुरा संवाद, दृश्य, पात्र र कथा जस्ता माध्यमबाट देखाइन्छ (एलिस, २००४) । तसर्थ यस अनुसन्धान विधिले साहित्यिक लेखनको शैली प्रयोग गर्छ र यसले शिक्षाशास्त्र लगायत मानवशास्त्र, समाजशास्त्र, मनोविज्ञान, साहित्य समालोचना, पत्रकारिता र सञ्चारजस्ता क्षेत्रसँग गहिरो सम्बन्ध राख्छ । साथै यस अनुसन्धान विधिमा कथाकार, कवि, र सङ्गीतकर्मीहरूले प्रयोग गर्ने शैलीको प्रभाव पनि पाइन्छ (जोन्स, २००८) ।

वास्तवमा अटोएथ्नोग्राफीमा आत्मकथा वा संस्मरण लेखनलाई अध्ययन र प्रस्तुत गर्ने विधिको रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यसमा आफ्नो पहिचान कसरी बनिरहेको छ भन्ने सम्बन्धमा सामाजिक र सांस्कृतिक प्रक्रियाबाट सोच्ने र बुझ्ने गरिन्छ (अस्टिन र हिकी, २००७) । त्यसैले आफूलाई अटोएथ्नोग्राफी अनुसन्धान विधिका लेखकहरू ठान्ने व्यक्तिले आफूलाई बुझ्ने र अध्ययन गर्ने उद्देश्य राखेका हुन्छ । यस अनुसन्धानले विभिन्न किसिमका सोच र विश्लेषणहरूलाई स्वीकार गर्छ । तसर्थ अटोएथ्नोग्राफरले तयार गर्ने लेख वा रिपोर्टको स्वरूप पनि फरक-फरक हुन सक्छन् । उदाहरणका लागि, अनुसन्धानकर्ताले आफ्ना व्यक्तिगत अनुभवहरू सहभागीहरूसँग साझा गर्छन् र ती अनुभवहरू अनुसन्धानको मुख्य भाग बन्छन् । यसैगरी, कतिपय लेखहरू पूर्ण रूपमा आत्मकथामा आधारित हुन सक्छन् भने केहीले आत्मकथा र कल्पनालाई मिसाएर पनि लेख्न सक्छन् (लेभी, २००९) । तसर्थ, अटोएथ्नोग्राफी कसरी गरिन्छ र त्यसबाट कस्तो प्रकारको परिणाम प्राप्त हुन्छ भन्ने कुरा निकै लचिलो हुन्छ । साथै यस अनुसन्धानका

अनुसन्धानकर्ताहरूले अटो (स्वयम), एथ्नो (सांस्कृतिक सम्बन्ध), र ग्राफी (अध्ययन) (वाल, २००६, पृ.६) मध्ये कुन पक्षमा बढी जोड दिने भन्ने कुरामा फरक फरक मत राख्न सक्छन् । यद्यपि अटोएथ्नोग्राफी व्यक्तिगत अनुभवलाई सांस्कृतिक सन्दर्भसँग जोड्ने अध्ययनका रूपमा र प्रक्रिया वर्णन गर्न प्रयोग गरिने मुख्य शब्दावली बन्ने क्रममा नै रहेको छ (एलिस र बोक्नर, २०००) । यो पनि उल्लेख गरिएको छ कि अटोएथ्नोग्राफी ले चेतनाका बहुआयामिक तहहरू उजागर गर्छ, र यसमा अनुसन्धानकर्ता आफ्ना व्यक्तिगत, सामाजिक र सांस्कृतिक अनुभव तथा पहिचानबिच ‘अधिपछि, भित्रबाहिर’ आवागमन गर्छन् । यही कारण “व्यक्तिगत र सांस्कृतिक पक्षबिचको विभाजन कहिलेकाहीँ यति धमिलो हुन्छ कि स्पष्ट रूपमा छुट्याउन पनि निकै नै गाह्रो पर्न सक्छ” (एलिस, १९९९, पृ.६७३) ।

मैले पनि यस अध्ययनमा अटोएथ्नोग्राफीलाई नै अनुसन्धान विधिका रूपमा अपनाएको छु । तसर्थ यसले मलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाबारेमा जान्न र बुझ्नका लागि नयाँ विधि, भाषा र शैली प्रदान गरेको छ । यस विधिको उद्देश्य अनिश्चितता घटाउने मात्र होइन । बरु यसले सिकाइको अर्थलाई गहन बनाउन पजि सहयोग गर्दछ (बरोन, २००१) । जब मैले महसुस गरें कि मलाई घच्चच्याउने यस्ता प्रश्नहरू (जस्तै “के कुराले मलाई अहिलेको शिक्षक बनायो?” “म अहिलेको शिक्षक किन र कसरी बन्न पुगें?”) को जवाफ खोज्नै पर्छ तब म अटोएथ्नोग्राफी अध्ययनतर्फ आकर्षित भएँ । यी प्रश्नहरूको सम्बोधन गर्न मेरो लागि अटोएथ्नोग्राफीबाहेक अरु कुनै उपयुक्त र सम्भावनायुक्त विकल्प नै छैन । म व्यक्तिगत पक्ष, अर्थात् स्वलाई अध्ययन गर्ने प्रयास गर्दैछु, ता कि शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र शिक्षकको पहिचान निर्माणसम्बन्धी समाजशास्त्रीय बोधलाई अभि विस्तार गर्न सकूँ र आगामी दिनमा धेरै अगाडि बढ्न सकूँ ।

हम्फ्रीज (२००५, पृ.८५२) ले जस्तै, म पनि दावी गर्छु कि अटोएथ्नोग्राफी अध्ययनको दृष्टिकोणले मलाई अनुसन्धानकर्ताको रूपमा आफैँभित्रतिर फर्केर स्वयमलाई अध्ययन गर्न सक्षम बनाएको छ । मेरा जीवनगतमा लुकेका अर्थहरू अन्य शिक्षक र विद्यार्थीहरूको स्मृति, अनुभव र अभ्यासहरूसँग सम्बन्धित हुन सक्छन् भन्ने आशामा यस लेखका माध्यमबाट म पाठकहरूसँग एक प्रकारको समालोचनात्मक संवाद सिर्जना गर्न चाहन्छु र यो आशा गर्दछु कि साच्चै नै मेरा जीवनगतमा लुकेका अर्थहरू अन्य शिक्षक र विद्यार्थीहरूको स्मृति, अनुभव र अभ्यासहरूसँग पनि सम्बन्धित होऊन् । यहाँ म स्पार्कस (१९९६) सँग पूर्णरूपमा सहमत छु कि “म तपाईंलाई मेरो पाठकको रूपमा मेरो जीवनको अन्तरङ्गभित्र लैजान

प्रयास गर्दैछु । म यस्तो ढङ्गले लेख्न चाहन्छु कि जसले तपाईंलाई मेरो जीवनसँग सम्बन्धित भएर आफ्नै जीवनका बारेमा सोच्न प्रेरित गरौं" (पृ. ४६७) । यो नै वास्तवमा अटोएथ्नोग्राफी लेखनको मुख्य उद्देश्य "स्व र संस्कृति" को अन्तरसम्बन्धसम्म पुग्नु हो, जहाँ "स्व" लाई एउटा टेक्ने आधार वा साक्षीको रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यस्तो लेखनमार्फत् पाठकहरूलाई "म पनि त्यस्तै" हुँ भन्ने अनुभूति गराउन खोजिन्छ (पेलियस, २००४, लेभी, २००९, पृ. ३७) ।

अन्त्यमा, अटोएथ्नोग्राफीको उद्देश्य एउटा कथा बनाउनु, आफ्ना अनुभवहरूलाई कलासँग जोड्नु, जीवनका घटनाहरूलाई भावनाका रूपमा पाठकलाई बताउनु हो र आफ्ना भावना लेखेर पाठकहरूलाई बाँड्नु पनि हो । मलाई पनि आशा छ कि पाठकहरूले पनि मेरा ती सबै अनुभूतिहरू आफ्नै जीवनसँग तुलना गरेर बुझ्नेछन् (जोन्स, २००८) । एलिस (२००९) ले भनेकी छिन् कि उनले आफ्नो लेखन तिनीहरूलाई समर्पित गरेकी छिन्, जो पहिलो पटक आफ्ना अनुभव लेख्न हिम्मत गरिरहेका छन्, जसले अटोएथ्नोग्राफीको प्रयोग गरेर आफू र आफ्नो वरपरको संसार बुझ्न खोजिरहेका छन् र त्यसमा परिवर्तन ल्याउन चाहिरहेका छन् (पृ. ३७३-३७४) । म पनि त्यस्तो शिक्षक र विद्यार्थीहरूमध्ये एक हुँ र म एलिस को त्यो उद्देश्यसँग सहमत छु कि "म पनि मेरो कथामार्फत् मानिसको मन खोल्ने प्रयास गरिरहेको छु" (पृ. ३७४) र सबैले सोचून "वास्तवमा यो कथा मेरो आफ्नै कथा हो" ।

अटोएथ्नोग्राफीको सैद्धान्तिक आधार

अटोएथ्नोग्राफी एथ्नोग्राफी भन्दा फरक छ । अटोएथ्नोग्राफीमा अनुसन्धानकर्ताको आफ्नै अनुभव र भावना महत्वपूर्ण मानिन्छ । तर साधारण र परम्परागत अनुसन्धानमा यस्ता व्यक्तिगत कुराहरूलाई कम प्राथमिकता दिइन्छ । एलिस (२००९) ले भनेकी छिन्, "अटोएथ्नोग्राफी कला र विज्ञानको मिश्रण हो; यो केही आफ्नै कुरा हो र केही संस्कृतिको कुरा हो ।" वास्तवमा अटोएथ्नोग्राफी न त केवल आत्मकथा हो, न त केवल एथ्नोग्राफी नै हो; यो यी दुवैभन्दा फरक र बढी विशेष कुरा हो । एलिसले भनेझैं, कुनै पनि लेखलाई अटोएथ्नोग्राफी भन्ने हो वा एथ्नोग्राफी के भन्ने हो भन्ने कुरा धेरै हदसम्म लेखकले नै उसको अध्ययन के हो भनेर दावी गरेको छ त्यसमा नै निर्भर हुन्छ ।

आफ्ना व्यक्तिगत विचार, भावना, अनुभव, कथा र अवलोकनलाई अध्ययन गरिरहेकै सामाजिक सन्दर्भ बुझ्ने माध्यमका रूपमा अपनाउँदा अटोएथ्नोग्राफरहरू आफू रहेको परिवेशसँग सम्पूर्ण अन्तरक्रिया गरिरहेका हुन्छन् । किनभने उनीहरूले आफ्ना प्रत्येक भावना र विचार

पाठकमाथि प्रस्तुत गर्ने प्रयास गर्छन् । अटोएथ्नोग्राफी सकारात्मकतावादी विश्व दृष्टिकोणको सिद्धान्तमा आधारित र परिकल्पना परीक्षण गर्ने अनुसन्धान विधिभन्दा ठीक विपरीत अनुसन्धान विधि हो । अटोएथ्नोग्राफीलाई सामाजिक निर्माणवादी विधिका रूपमा हेर्न सकिन्छ । वास्तवमा यसले अनुसन्धानकर्ता र अनुसन्धानको विषय; वस्तुगतता र आत्मगतता; प्रक्रिया र परिणाम; स्व र अन्य; कला र विज्ञान; तथा व्यक्तिगत र राजनीतिका बिचमा गहिरो रूपमा जरा गाडेका द्वैध विभाजनहरूलाई अस्वीकार गर्छ ।

त्यसैले, अटोएथ्नोग्राफरहरूले सामाजिक अनुसन्धान विधि अथवा वैज्ञानिक विधिबाट उत्पादन गरिने तटस्थ र निष्पक्ष ज्ञानलाई अस्वीकार गर्छन् । उनीहरू विश्वास गर्छन् कि अनुसन्धानकर्ता अनुसन्धानको विषयबाट अलग भएर मात्र साँचो कुरा पत्ता लगाउन सकिन्छ, भन्ने सोच पनि गलत हो । यस अर्थमा, अटोएथ्नोग्राफी त्यस्तो अनुसन्धानको पनि आलोचना गर्दछ कि जुन अनुसन्धान भावनाविहीन, व्यक्तित्वविहीन र केवल सिद्धान्तको मात्र कुरा गर्छ, जसले अनुसन्धानकर्ता र पाठक दुवैलाई टाढा बनाउँछ । यस्तो अनुसन्धानले वैज्ञानिक भाषाको प्रयोग गरेर अरूलाई छुट्याउने काम गर्छ । तसर्थ रिड-डानाहे (१९९७) ले अटोएथ्नोग्राफीलाई उत्तरआधुनिक सोचबाट विकसित भएको विचार मानेकी छिन् । रिड-डानाहे (१९९७ वि) का अनुसार :

अटोएथ्नोग्राफीको अवधारणाले दुई कुरामाथि प्रश्न चिन्ह खडा गरेको छ: पहिलो, यसले उत्तरआधुनिक एथ्नोग्राफी खास गरेर परम्परागत एथ्नोग्राफीको यथार्थपरक शैली र वस्तुगत अवलोकनकर्ताको स्थानमाथि प्रश्न उठाएको छ; र दोस्रो, उत्तरआधुनिक अटोवायोग्राफी, जसमा स्पष्ट, एकरूप स्वको अवधारणामाथि पनि प्रश्न चिन्ह उठाएको छ । 'अटोएथ्नोग्राफी' शब्दले दुई अर्थ दिन्छ - या त यो आफ्नै समूहको एथ्नोग्राफीलाई जनाउन छ, वा यस्तो अटोवायोग्राफी लेखनलाई जनाउने गर्छ जसमा एथ्नोग्राफीको चासो हुन्छ । त्यसैले, 'अटोएथ्नोग्राफी' भन्नाले या त आत्म (अटो) एथ्नोग्राफी, वा अटोवायोग्राफीकल (अटो) एथ्नोग्राफीलाई जनाउन सक्छ ।

अध्ययन प्रक्रिया

अटोएथ्नोग्राफीको आत्मकथात्मक पक्ष निर्माण गर्नका लागि लेखक पछाडि फर्केर विगतका अनुभवहरूलाई हेर्छ र ती अनुभवमध्ये केही अनुभवहरू छानेर लेख्छ । यी अनुभवहरू विशेष रूपमा प्रकाशनयोग्य लेख लेखनकै लागि भोगिएका त हुँदैनन् तर पछि सम्भेर

सङ्कलन गरिएका हुन्छन् । यस्ता अनुभवहरू सम्झनका लागि लेखकले कहिलेकाहीँ सम्बन्धित पक्षसँग अन्तर्वार्ता लिन पनि सक्छ वा डायरी, फोटो जस्ता सामग्रीहरू पनि हेर्न सक्छ । यी अनुभवहरूलाई साहित्यिक शैलीमा प्रस्तुत गरिन्छ ताकि ती अनुभव र सम्बन्धित संस्कृतिको प्रभावशाली र विशिष्ट चित्रण हुन सकोस् र पाठकले ति अनुभवहरूको अनुभूति गर्न सकून् । अटोएथ्नोग्राफीले अटोवायोग्राफीका पक्षहरू जस्तै, व्यक्तिगत अनुभव र सम्झना र एथ्नोग्राफीका पक्षहरू जस्तै: अन्तर्वार्ता, अवलोकन र फिल्ड नोटहरू प्रयोग गरेर यस्ता जीवन्त वर्णनहरू तयार गर्छ, जसले व्यक्तिगत पक्षलाई सांस्कृतिक पक्षसँग जोड्छ । यस अध्ययनमा पनि यीनै उल्लेखित अध्ययन विधि र प्रक्रियाहरू प्रयोग गरेर अध्ययनका लागि आवश्यक सूचना र तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएका छन् । यस अध्ययनमा मैले प्राथमिक विद्यालयदेखि विश्वविद्यालयसम्म अध्ययन गर्दा सिकेको सिकाइसँग सम्बन्धित जीवन्त भोगाइहरू सूचना र जानकारीका रूपमा प्रयोग गरेको छु । यसका साथै मैले प्राथमिक विद्यालय देखि एमफिल र पीएचडिमा अध्ययनरत तथा शोधरत विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ सिकाउदा प्राप्त गरेका मेरा अनुभवहरूलाई पनि यस अध्ययनको मुख्य आधार बनाएको छु ।

मेरो अटोएथ्नोग्राफीको एल्बम

सुरुदेखि नै मलाई यो स्पष्ट थियो कि मेरो जीवनगाथा प्रस्तुत गर्न लागि मेरो जीवन्त वर्णन वा कथा (भिन्टेस) वा मेरो जीवनका खास खास क्षण, पल वा भ्रमकोहरू (स्न्यापसट) नै यसको लागि सबैभन्दा उपयुक्त माध्यम हुन सक्छन् (डेन्जिन, २००३, चेस, २००८, पृ.६९) । शब्दको सावधानीपूर्वक गरेको छनोट र वर्तमान कालका क्रियापदहरूको प्रयोगद्वारा विकसित मेरो यस मौखिक जीवन्त कथाले ती अनुभवहरूसँग जोडिएका भाव र छाँयाहरू समेट्ने फोटोग्राफी सिर्जना गर्ने प्रयत्न गरेको छ । माथि उल्लेखित रामचन्द्र सरको उदाहरणमा भैं, मेरो जीवन्त कथालाई स्पष्ट पार्न, व्याख्या गर्न र आत्मपरक टिप्पणीहरू अर्थात् “क्याप्सन्स”को प्रयोग गरिएको छ । जीवन्त कथा र ती कथाहरूलाई स्पष्ट पार्ने आत्मपरक टिप्पणीहरूले मेरा थुप्रै शिक्षण सिकाइका अनुभवहरूलाई प्रतिनिधित्व गरेका छन् । मेरो स्मरणशक्तिले स्मरण गरे जति र मेरो क्षमताअनुसार काम गरे जति म ती अनुभवहरूलाई जसरी सम्झन्छु र बुझ्छु, त्यस अनुरूप नै सत्यको चित्रण गरेको छु (मुनिर र फिलिप्स, २००५) ।

यस लेखमा मैले भनेको भ्रमकोहरू अर्थात् स्न्यापसटहरू केवल तुरुन्तै खिचिएको तस्वीरहरू मात्र होइनन्, फोटो एल्बम जस्तै हुन्, जसले मेरो (र हाम्रो)

जीवनका महत्त्वपूर्ण पलहरूलाई सम्झन र फेरि स्मरण गर्न सहयोग गर्छन् । मैले आफ्ना स्मृतिहरू र भाषाका साधनहरू प्रयोग गरेर यो लेख तयार पारेको छु । मैले मेरो शिक्षण सिकाइको अनुभवलाई फोटो एल्बम जस्तै प्रस्तुत गरेका छु । यी मेरो सम्झनाका पलहरू मैले आफ्नो अनुभूति अनुसार छानेको हुँ । मैले त्यस्ता घटनाहरू सम्झको छु, जुन मैले प्राथमिक विद्यालयदेखि विश्वविद्यालयसम्म शिक्षण गर्दा र आफूले अध्ययन गर्दा भोगेको हुँ । यी सम्झनाहरूले मलाई निकै गहिरोसँग प्रभावित गरेका छन् । साना कक्षादेखि ठूला कक्षासम्म अर्थात् बालकक्षा देखि स्नातकोत्तर तहसम्मका यी स्मृतिहरू यति धेरै छन् कि ती सबै सम्झनालाई यो सानो लेखमा राख्न स्थान नै छैन ।

अहिले म शिक्षाशास्त्रको दर्शन (विश्वविद्यालयले यसलाई शिक्षाको आधार विषय भनेको छ) विषय पढाउने शिक्षककारूपमा कार्यरत छु । तसर्थ मैले छानेका धेरै भ्रमकोहरू ती विद्यालय, कलेज वा विश्वविद्यालयका हुन् जहाँ म विद्यार्थी थिएँ, पछि शिक्षक भएँ, वा शिक्षक भएँ र विद्यार्थी पनि थिएँ । जब म सन् १९९८, जुनमा महिनामा महेन्द्ररत्न क्याम्पस, ताहाचल, काठमाडौँ भर्ना भए । त्यो बेलासम्म म काठमाडौँका विभिन्न क्याम्पसहरूमा पढिसकेको थिएँ । सन् १९९८ मा मैले वाणिज्यशास्त्र र शिक्षाशास्त्र दुबै सङ्कायमा स्नातक तह पूरा गरिसकेको थिएँ । त्यसबेला म पहिलो पटक एकै शैक्षिक संस्थामा दुई वर्षभन्दा बढी पढ्ने मौका पाएँ । ती दुई अद्भुत वर्षहरूले मलाई यस्तो ज्ञान, सीप र धारणा सिकाए कि जुन मेरा लागि निकै नै अविस्मरणीय र महत्त्वपूर्ण छन् । जब म सोह्र वर्षको थिएँ त्यति बेला म कलेज पढ्दै थिएँ र त्यही बेला मैले शिक्षण कार्य पनि सुरु गरिसकेको थिएँ । म स्नातकोत्तर तहमा विद्यार्थी हुँदा त छात्र शिक्षक पनि बनेको थिएँ । सोच्नुस् त कस्तो सुन्दर पल थियो त्यो...।

दुई वर्षअघि, जब मैले आफ्नै शिक्षक र विद्यार्थीको रूपमा रहेको स्व (वा अनुभव) बुझ्नका लागि यो अटोएथ्नोग्राफीको यात्रा सुरु गरें । त्यसैबेला मलाई फ्रेरेको मानवता केन्द्रित शिक्षण सिकाइको दर्शन पढ्ने र नजिक हुने अवसर प्राप्त भयो । मैले त्यसलाई गहिरोसँग बुझ्ने प्रयास गरे । मैले जब आफ्नो सिकाइ र शिक्षणको क्रममा प्राप्त गरेका अनुभवहरू तिर फर्केर हेर्न थालें । अनि म ती अनुभवसँग जोडिएका अन्य विभिन्न मानिसहरूलाई पनि सम्झन थालें (एलिस, १९९९, पृ.६७३) र तब मैले फ्रेरे र उनका विचारहरूलाई विश्लेषण गरे । उनको विचारबाट मेरो अनुभवहरूलाई बुझ्न सहयोग गर्ने अन्तर्दृष्टि प्राप्त भयो । यही फ्रेरेसँगको जम्काभेटले मलाई यो लेख लेख्न उत्प्रेरित गर्यो ।

सुरुमा मलाई अटोएथ्नोग्राफी र फ्रेरको सिद्धान्त अलग अलग लागे तापनि केही समय पछि भने मलाई यी दुवै पक्ष एक आपसमा अन्तरसम्बन्धित भएको ज्ञान प्राप्त भयो । यी दुवै पक्षलाई अलग गरेर राख्न सकिदैन । अहिले मेरो अटोएथ्नोग्राफी फोटो एल्बमजस्तै बनेको छ । यसमा स्मृतिका झलकहरू छन् र ती सम्झनाका पलहरूका साथ विचार, अनुभव र टिप्पणीहरू वा क्याप्सनहरू पनि छन् । यसले मेरो शिक्षण सिकाइको सिद्धान्त र अभ्यासलाई परावर्तित गर्दछ । यदि ती क्याप्सनहरू हटाइयो भने तिनीहरू केवल सामान्य तस्वीर जस्तै वा भिन्डसमात्र हुने छन् । धेरैले भनेका छन् कि “एक तस्वीर हजार शब्द बराबर हुन्छ ।” तर म भन्छु, “केही शब्दहरूमा त्यस्तो आत्मा हुन्छ, जुन कुनै पनि तस्वीरले देखाउन सक्दैनन् ।” फ्रेरे (१९७०) का अनुसार, “एक शब्द बोल्नु संसार परिवर्तन गर्नु हो” । उनका अनुसार शब्द सिद्धान्त र कर्म मिलेर बनेको हुन्छ । केवल सिद्धान्तमात्र अगालेर मात्र संसार बदलिदैन । यसैगरी केवल कर्म मात्र गरेर पनि संसार बदलिदैन । सिद्धान्त अनुसार कर्म गरेको खण्डमा मात्र संसार परिवर्तन हुन्छ । भागवद् गीताको सार पनि यही नै हो ।

नतिजा तथा प्राप्ति

यस अध्ययनमा मैले परम्परागत अनुसन्धानको लेखनभन्दा पनि अटोएथ्नोग्राफीको उत्तरआधुनिक लेखन शैलीलाई अपनाएको छु । तसर्थ परम्परागत अनुसन्धानकर्ता र पाठकहरूका लागि यो लेखन शैली नितान्त नौलो, अनौठो र अपरिचित लाग्न सक्छ । अटोएथ्नोग्राफीमा विषयवस्तुको प्रस्तुति गर्दा लचिलोपन अपनाइन्छ र लेखन शैलीलाई पनि कलाका रूपमा प्रयोग गरिन्छ । यसमा अध्ययनको कुनै निश्चित ढाँचा हुँदैन । यसमा भावना, चिन्तन र जीवन्त अनुभवले नै लेखनको ढाँचा निर्धारण गर्ने गर्छ । यस अध्ययनमा पनि मैले सामान्य परम्परागत लेखनभन्दा पनि कलात्मक लेखनलाई अनुसरण गरेको छु । अध्ययनका प्रत्येक शीर्षकभित्र कलात्मक अर्थ लुकेको छ । यसका साथै यस लेखको प्रस्तुति पनि पाठकका लागि केही हदसम्म फरक लाग्न सक्छ । अध्ययनका प्रत्येक शीर्षकहरूको विशेष अर्थ छन् र वास्तवमा यो नै अटोएथ्नोग्राफीको मुख्य विशेषता हो । यस अध्ययनका प्राप्ति तथा नतिजालाई निम्नअनुसार प्रस्तुत गरेको छु :

आज म जस्तो शिक्षक छु त्यसलाई कुन कुराले बनायो?

यो प्रश्न अतीतमा आधारित छ र यसले अतितको पहिचानको निर्माण प्रक्रियामा ध्यान दिएको छ । कुन अनुभव, व्यक्ति, घटना र सिकाइले मलाई समयक्रममा

ढालेका थिए र आज म यस्तो शिक्षक बनेको छु । यसका साथै यसले त्यो बन्नमा कुन कुन कुराले भूमिका खेले भन्ने कुराको खोज गरेको छ । तसर्थ यो प्रश्न विकास र इतिहाससँग सम्बन्धित हुन्छ । यस प्रश्नले कसरी मेरा अतितका गुरुहरू, शिक्षण सिकाइ, विद्यालयको वातावरण, सिकाइका अनुभव र जीवनका घटनाहरूले मलाई यो पहिचान दिए ती पक्षहरूको खोज गरेको छ ।

म तिमिलार्ई देख्न र सुन्न सकिदैनँ

कुनै मानिस सधैं जीवनमा सफल हुन सम्भव हुँदैन । विद्यालयमा शिक्षण गर्ने सबै शिक्षक फ्रेरेले परिकल्पना गरेको जस्तै शिक्षक हुन सक्दैनन् । केही थोरै व्यक्तिहरू मात्र फ्रेरेले कल्पना गरे जस्ता शिक्षक बन्न सक्छन् । यी सबै अनुभवहरू मेरो शिक्षक र विद्यार्थी जीवनका अधिकांश अनुभवहरूको निचोड हो । मसँग केही विशेष क्षणहरू, पलहरू र घटनाहरू भन्दा पनि धमिलो र अस्पष्ट जस्तै लाग्ने असङ्ख्य कक्षा गतिविधिहरू छन् । सम्भनलायक विशेष कुरा पनि छन् । कतिपय कक्षामा म भीड भित्रको एक थिएँ । म को हुँ ? वा म कहाँ जाँदै छुँ? भन्ने कुरा मलाई ‘ए+’ ग्रेड प्रदान गर्ने परीक्षाहरू, मेरा कक्षाकार्यहरू मूल्याङ्कन गर्ने अधिकांश शिक्षकहरू र थुप्रै प्राध्यापकहरूलाई थाहा थिएन होला । ती शिक्षकहरू जसले मलाई प्रत्यक्ष देख्न सक्दैनथे र तिनीहरूले मलाई केवल सूचनाहरू दिए । ती सूचनाहरू मध्ये धेरैजसोलाई मैले उपयोगी ज्ञानमा रूपान्तरण गर्न असफल भएको छु ।

एरोनोविटज (१९९८) ले फ्रेरेको बैकिङ अवधारणालाई यसरी व्याख्या गरेका छन्, “वैध ज्ञानको प्रमाणित स्वामीका रूपमा कक्षामा शिक्षकको अधिकार पहिल्यै नै स्थापित हुन्छ र विद्यार्थीको स्थान केवल ज्ञानको उपभोक्ताको रूपमा मात्र रहेको हुन्छ” (पृ.८) । मेरो अधिकांश शिक्षकहरूले आफ्नो पूर्वनिर्धारित भूमिका निभाए, मैले पनि एक आज्ञाकारी विद्यार्थी भूमिका निभाएँ (बेहर, २००८) र कुरा त्यतिमै सीमित भयो । कतिपय विद्यालय र कलेजका शिक्षकहरूले मलाई यही भूमिका सीमित गरी दिएका थिए । यही कारण कतिपय अवस्थामा म असफल शिक्षक र प्राध्यापक पनि बनेको छु ।

म तिमिलार्ई देख्न सक्छु, र तिमिलार्ई बढ्दै गरेको हेर्न प्रयत्न गर्नेछु

रामचन्द्र सरलाई मैले मेरो जीवनमा आजसम्म भेटेको सबैभन्दा भुल्लै नसकिने व्यक्तिका रूपमा लिएको छु । लगभग दुई दशकअघि नै वहाँले मलाई अनुसन्धानमा कार्यमा सङ्लग्न गराउनु भएको थियो । कक्षामा उत्साही र ऊर्जावान रामचन्द्र सरले उहाँका कुनै पनि कक्षा कथा,

व्यक्तिगत अनुभव वा अन्य कुनै रोचक प्रसङ्गबाट सुरु गर्नुहुन्थ्यो । उहाँले भन्नु हुन्थ्यो, “व्यक्तिगत र व्यावसायिक पक्षलाई अलग अलग गर्न सकिँदैन । शिक्षकको रूपमा, जब म क्याम्पसतर्फ जान्छु, कक्षामा प्रवेश गर्छु, जहिले पनि मेरो घरायसी, पेशागत र पारिवारिक अनुभव म सँगै हुन्छन् र अलग गर्न सकिँदैन । यी अनुभव जहिले पनि मसँगै हुन्छन्” (लेगो, २००८, पृ.९१) । रामचन्द्र सरकार पाठहरू व्यक्तिगत अनुभवले भरिपूर्ण हुन्थे ।

उहाँ आफ्नो विषयवस्तुका बारेमा यति सरल, र स्पष्टका साथ बोल्नुहुन्थ्यो कि शायद अन्य सरहरूले त्यति स्पष्टताका साथ बोलेको आजसम्म मैले देखेको छैन । मलाई समालोचना विषयको ज्यादै नै न्यून ज्ञान थियो तर रामचन्द्र सरले त्यसलाई यति सजिलोसँगै सिकाउनु भयो कि आजसम्म त्यो कुरा मैले बिर्सको छैन । उहाँबाट मैले भाषा, दर्शन र समालोचना सधैं सन्दर्भमा आधारित हुन्छ भन्ने कुरा पनि सिक्ँ । यो केवल अमूर्त र प्रविधिमूलक नियमहरू जान्ने तथ्यहरूको समूहमात्र होइन भन्ने तथ्य उहाँबाट नै सिके । उहाँसँग संवादको राम्रो ज्ञान र सीप थियो । तसर्थ उहाँले आफ्ना कक्षामा विद्यार्थीहरूलाई प्रश्न गर्न र टिप्पणीहरूमार्फत सहभागिता जनाउन प्रोत्साहित गरिरहनु हुन्थ्यो । यद्यपि म त्यतिबेला बोल्न एकदमै लाज मान्थेँ । उहाँको साथमा म जस्तो थिएँ, त्यो नै मलाई पर्याप्त लाग्थ्यो । कक्षामा होस् वा उहाँको अनुसन्धान सहायक रूपमा होस्, जुन भूमिका भएपनि मैले धेरै कुरा जाने, बुझे र म निकै नै रमाएँ ।

.....

आषाढ २०, २०४९

बिहान, ८.०० बजे ।

..... पुतली सङ्क, काठमाडौँ ।

प्रत्येक दिन तेस्रो पिरिएडमा अर्थशास्त्र विषयको कक्षा हुन्थ्यो । आज शुक्रवार बिहान ठीक ८:०० बजेको छ । प्रा.डा. रजनी बेन्चमा बसेर उपस्थित विद्यार्थीहरूको नाम लेखिरहनु भएको छ ।

डा. रजनीले उपस्थित विद्यार्थीहरूको नाम बोलाइरहनु भएको छ । जब मैले यास म्याम भने । उहाँले टाउको उठाएर मलाई हेर्नु भयो ।

“मैले तपाईंको गृहकार्य, कक्षाकार्य, नोट, आन्तरिक परीक्षामा धेरै राम्रो गर्नु भएको छ । तपाईं लगायत यस कक्षाका सबै विद्यार्थीहरूले राम्रो गरी रहनु भएको छ । म धेरै खुशी छु ।”

म हल्का टाउको हल्लाउँछु, तर मुस्किलले मात्र ।

(..... भन्डै दुई वर्षपछि)

म मञ्चमा आइपुगेको छु । मेरो मुहार मुस्कानका साथ उज्यालो भएको छ । आज दिक्षान्त समारोह । हामी सबैले गर्वका साथ लिएको दीक्षान्त शपथ निकै नै मनन योग्य र अविस्मरणी छ । प्रा. डा. नरेन्द्रको दीक्षान्त भाषणले हामी सबैलाई मन्त्रमुग्ध बनाएको छ । यी सबै घटनाले आजको यो दिनलाई विशेष र सम्भनायोग्य बनाइ रहेका छन् ।

दर्शक दीर्घामा, मेरा आफन्त र साथीहरू मसँग खुसी साटिरहेका छन् । मञ्चको अगाडि लामो बेन्चमा थुप्रै प्राध्यापकहरू र कर्मचारीहरू बसेका छन्, जो आजको कार्यक्रम सम्पन्न गर्ने कार्यमा खटिएका छन् ।

म स्नातक तहको उपाधि लिन पहिलो पङ्क्तिको बिचमा उभिएको छु । म सबैसँग हात मिलाएर अगाडि बढ्छु । मञ्चमा आसिन अध्यक्षता ग्रहण गरेका प्राध्यापकले मलाई मेरो अमूल्य प्रमाणपत्र हस्तान्तरण गर्छन् । त्यो क्षण जति चाँडो आयो, त्यति नै चाँडो सकियो पनि । अब म फेरि दर्शकदीर्घातर्फ नै फर्कि सकेको छु ।

अब म आफ्नो साथीहरूसँग बस्छु ।

.....

म तिम्रीलाई देख्ने छु र तिम्रीलाई सुन्नेछु

माथिको झलकले त्यो कालखण्डको सुरुआत र अन्त्य देखाउँछ, । त्यो यात्रा, जुन ती दुई वर्षे स्नातक तह अध्ययनको क्रममा पार गरेको थिएँ । यदि मलाई शिक्षक र विद्यार्थी दुवैको रूपमा प्रभाव पार्ने कुनै एक शिक्षक रोज्नु पर्ने हो भने यद्यपि मैले भेटेका सबै शिक्षकहरूबाट एक जनालाई मात्र छान्नु उनीहरू प्रति न्याय नहोला, ती शिक्षक शंकरदेव क्याम्पसका डा.रजनी नै हुन ।

कक्षाभित्र डा. रजनी एक गम्भीर, विषयवस्तुप्रति केन्द्रित, अनुशासित र सधैं शिक्षण सिकाइमा समर्पित शिक्षक हुनुहुन्थ्यो । उहाँ हामी सबैको सम्पूर्ण उपस्थितिको अपेक्षा गर्नुहुन्थ्यो र विषयप्रतिको समर्पणलाई महत्त्व पनि दिनुहुन्थ्यो । उहाँको शिक्षण सिकाइ सहभागिमूलक विधिमा आधारित हुन्थ्यो । किनभने सीप तब मात्र सिक्किन्छ जब एउटै पाठको बारेमा पनि विभिन्न सम्भावनाबारेमा विचार गरिन्छ । शिक्षणको क्रममा डा. रजनीले आफ्ना सम्भावनाहरू नियमित रूपमा बोर्डमा लेख्नुहुन्थ्यो । उहाँका प्रस्तावहरू र हाम्रा प्रस्तावहरू पनि लेख्नुहुन्थ्यो र हामीसँग संवाद गर्नुहुन्थ्यो । उहाँ एक योग्य शिक्षक भएकाले मैले उहाँको शिक्षणलाई सधैं बढी मूल्य दिइरहेँ, मलाई लाग्छ मेरा सबै साथिले पनि त्यसो गरे होलान् ।

वास्तवमा डा.रजनीका कक्षाहरू मलाई असाध्यै मन पर्थे । उहाँको कक्षा बाहिरको व्यवहारले त मलाई विशेषरूपमा नै गहिरो छाप पार्यो । साच्चै भन्ने हो भने कक्षाबाहिर नै मैले उहाँलाई राम्ररी चिन्ने अवसर पाएँ ।

कक्षा सकिएपछि गरिएका कुराकानीहरूबाट र उहाँको कार्यालय समयको संवादबाट पनि मैले धेरै कुरा सिके । मैले उहाँका सबै विषयहरूमा ग्रेड “ए” नै पाएको थिएँ । तर तीमध्ये धेरै “ए” ग्रेड त कक्षा बाहिरको छलफल, बहस, वार्ता र मैले गरेका कार्यबाट नै पाए हुँला जस्तो लाग्छ । त्यो सम्भव हुनुको कारण के हो भने उहाँ साँच्चै नै विद्यार्थीको कुरा सुन्नुहुन्थ्यो । फ्रेरे (१९९८) ले विद्यार्थीको आवाजमा जोड दिदै भनेका छन्, “विद्यार्थीलाई सुने पछि मात्र उसँग संवाद गर्न सकिन्छ ।” फ्रेरेले परीक्षणको त्यस्तो प्रकारको मूल्याङ्कनको बारेमा कुरा गरेका छन् “जसले ‘सङ्ग बोल्नु’ तर्फको बाटोमा ‘लाई बोल्नु’ लाई एउटा चरणका रूपमा उत्प्रेरित गर्ने गर्छ” (पृ.१०५) । यस कार्यको सुरुवात अरू वा आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई सुन्ने कार्यबाट मात्र सम्भव छ । फ्रेरे (१९९८ ए) का अनुसार, शिक्षकहरूले स्वतन्त्रतासँग “प्रेमपूर्ण तर आलोचनात्मक” सम्बन्ध विकास गर्नका लागि उपकरणका रूपमा परीक्षणलाई प्रयोग गर्न सक्छन् । यस कर्मले शिक्षकहरूलाई अरूलाई नियन्त्रण गर्न नभई स्वतन्त्रताको सेवामा समर्पित भइ काम गर्न पनि सक्षम बनाउँछ ।

डा.रजनीका कक्षाहरूको अधिकांश परीक्षा र कार्यहरू प्रयोगात्मक अभ्यासहरू आधारित हुन्थे । उहाँले मूल्याङ्कन गर्नका लागि प्लस (+) र माइनस (-) मा आधारित ग्रेडिङ प्रणाली अपनाउनु हुन्थ्यो । हामीले प्राप्त गरेका कुल प्लस र माइनसहरूको सङ्ख्या जोडेर अन्तिम ग्रेड निकालिन्थ्यो । उहाँ कडाइका साथ मूल्याङ्कन गर्ने शिक्षक हुनुहुन्थ्यो । उहाँका धेरै विद्यार्थीहरूले त ‘सी’ ग्रेड (अन्तिम ग्रेड) पाउनु असामान्य कुरा होइन । मेरो हकमा अक्सर के हुन्थ्यो भने केही कार्यहरूमा मैले उच्च बी+ पाउँथे जुन ‘ए’ ग्रेडभन्दा थोरै मात्र कम हुन्थ्यो । म स्वाभाविक रूपमा ‘ए’ चाहन्थेँ । त्यसैले म आफ्नो विषय गहनरूपमा अध्ययन गर्न सन्धिसामग्रीहरू र पुस्तकहरू पढ्थेँ, ताकि मैले ए + प्राप्त गर्न चाहिने थप + हरू प्राप्त गर्न सकूँ ।

म आजका दिनमा अबै पनि आफूलाई विभिन्न क्याम्पसका पुस्तकालयहरूमा अध्ययन गरिरहेको कल्पना गर्छु । म आज पनि पाठ्यपुस्तकहरूमा गहिरोरूपमा डुबी रहेको, आवश्यक पाठ्यसामग्री फोटोकपी गरिरहेको, टिपोट गरिरहेको, गम्भीर अनुहार भएका मेरा प्रोफेसरहरूसँग भेटको लागि आफूलाई तयार गरी रहेको कल्पनामा हुन्छु । मेरा लागि खुसीको कुरा के भने जब म पहिलोपटक आफ्ना तर्क राख्न हिचकिचाउँदै डा. रजनी कहाँ पुगें । खुशीको कुरा, उहाँले अत्यन्त माया र स्नेहका साथ मेरो कुरा सुन्नु भयो । मेरो विचारमाथि सोच विचार गर्नुभयो । यही सिकने र सिकाउने क्रममा मेरो सिकाइमा

आएको सुधारका आधारमा मेरो ग्रेड बढ्यो । त्यसपछि मेरो बी + ग्रेड ए ग्रेडमा परिणत भयो । अब महत्त्वपूर्ण कुरा त के हो भने कहिलेकाहीँ उहाँले कक्षामा कुनै कुरा गलत गर्नुभयो र कुनै विद्यार्थीले झट्टै सच्याइदियो भने उहाँले अप्त्यारो नमानि सजिलै स्वीकार गर्नु हुन्थ्यो । उहाँ एक अद्भुत शिक्षक हुनुहुन्थ्यो, जो विद्यार्थीका कुरा सुन्ने, विद्यार्थीका प्रश्न तथा टिप्पणीलाई कहिल्यै अपमान नठान्ने र आफ्नो विचारमा चुनौती आउँदा समेत उदारतापूर्वक ग्रहण गर्ने खालको हुनुहुन्थ्यो । मैले उहाँबाट ममता, दृढता, विनम्रता र आदरभाव सिकें ।

“जति प्रभावकारी रूपमा म विद्यार्थीलाई विषयवस्तुप्रति उसको जिज्ञासाको खोज र परिष्करणतर्फ उक्साउन सक्छु, म त्यति नै राम्रो शिक्षक हुँ” (फ्रेरे, १९९८ब, पृ.१०६) । फ्रेरेले भनेभै डा.रजनी पनि मेरो लागि त्यस्तै शिक्षक हुनुहुन्थ्यो । उहाँको विचार, सोच र कार्य हेर्दा लाग्छ कि उहाँ महान शिक्षक हुनुहुन्थ्यो । उहाँ त्यस्तो व्यक्तित्वको उत्कृष्ट उदाहरण हुनुहुन्छ जसले परम्परागत शिक्षक र विद्यार्थीको सम्बन्ध र पदानुक्रम, अर्थात् “शिक्षक विद्यार्थीको विरोधाभास” (फ्रेरे, १९९३) लाई समाधान गर्न सफल हुनु भएको छ ।

मलाई आजको शिक्षक बनाउने कुरा के के हुन्?

पहिले प्रश्न जस्तै देखिए तापनि यो प्रश्न यस अगाडिको प्रश्न भन्दा फरक छ । यस प्रश्नले वर्तमान पहिचान र म शिक्षक बनिरहेको अहिलेका कारणहरूमा ध्यान केन्द्रित गरेको छ । यस प्रश्नले मलाई अहिलेको शिक्षक बनाउने मूल्य, विश्वास वा अभ्यास के के हुन् भन्ने कुरा बुझ्न खोज्छ । साथै यसले विगतभन्दा पनि अहिले म जुन प्रकारको शिक्षक छु त्यसलाई के कुराले परिभाषित गर्छ, भन्ने प्रश्न उठाएको छ । तसर्थ यो प्रश्न वर्तमान पहिचान र चलिरहेको अवस्थसँग सम्बन्धित हुन्छ ।

.....

माघ १०, २०६३

विहान, ९.०० बजे ।

..... बहुमुखी क्याम्पस, टीकापुर कैलाली ।

म कक्षाकोठामा छिर्ने तयारी गर्दै गर्दा गहिरो लामो सास फेर्छु । बोल्ने कुरा मेरो जिब्रोको टुप्पोमै छ । तर वास्तविकतासँग जुध्न थप आँट, साहस र इच्छाशक्तिको आवश्यकता छ । यो कक्षामा मैले केही हप्तादेखि भोग्दै आएको असहजताले तीव्र तनाव सिर्जना भएको छ र म थाकिसकेको छु । केही हप्तादेखि म ६०, ७० जना स्नातक विद्यार्थीहरूलाई शिक्षाको दर्शन विषय सिकाउने प्रयास गरिरहेको छु ।

जब म कक्षाकोठाभित्र पर्सेँ । सबै चुपचाप बसेका छन् । उही शङ्कास्पद नजरहरू छन् । मैले हप्तामा पटक पटक भोग्दै आएको त्यही व्यवहार र अपस्पष्ट शब्दका वाणहरू छन् । मलाई लाग्छ कि म आइपुग्ने वित्तिकै उनीहरूको कुराकानी रोकिन्छ । विद्यार्थी र परिस्थितिलाई कसरी सम्बोधन गर्ने भन्नेबारेमा मैले सोचिरहेको छु । आज म यस समस्यालाई अधिसार्ने अठोटका साथ आएको छु ।

“आज हामीले पहिले गर्ने गरेको जस्तै शिक्षण सिकाइ गर्दैनौं । पहिलो कुरा हामी सबैलाई बोल्न स्वतन्त्रता हुने छ । दोस्रो कुरा, म तपाईंहरूले भन्न चाहनुभएको कुरा सुन्न तयार छु । मलाई थाहा छ कि यस कक्षामा केही समस्या सिर्जना भइरहेको छ । के भइरहेको छ भन्ने कुरा म बुझ्न चाहन्छु ताकि हामी मिलेर त्यो समस्या समाधान गर्न सकौं । आजसम्म मैले मेरो कुनै पनि कक्षामा यस्तो परिस्थिति पहिलो पटक नै भोगेको छु । मलाई प्रस्ट थाहा छ कि तपाईंहरू सन्तुष्ट हुनुहुन्छ । कृपया तपाईंहरूको मनमा के छ खुलस्त भन्नुहोस् । हामी मिलेर समाधान खोजौं ।” मैले स्पष्ट भाषामा भने ।

सायद मेरो यो खुला र स्पष्ट अनुरोध सबैले बुझेर होला उनीहरू आफ्ना कुरा राख्न तयार भए । वास्तवमा उनीहरू धेरै उत्सुक नै भए । “हाम्रो पुरानो शिक्षकले भिन्न प्रकारको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप गराइरहनु भएको थियो । उहाँले पाठ्यपुस्तक सधैं प्रयोग गर्नुहुन्थ्यो,” अम्बिका कुँवरले भनिन् । “हाम्रा कक्षाहरू सधैं संवादात्मक हुन्थे । शिक्षकले प्रायः अतिरिक्त गतिविधिहरू गराउनुहुन्थ्यो” । रमलाले थपिन्छन् : “तपाईं हरेक कुरालाई गम्भीरतापूर्वक लिनुहुन्छ” । “हामी यस कक्षामा आनन्दका साथ रमाउन सक्दैनौं” कमलाले गुनासो गरिन् । “यस कक्षामा थोरै शिक्षाको दर्शनका विषयवस्तु र बढी संवाद, संगीत र अतिरिक्त सामग्री भए राम्रै हुन्थ्यो,” रामले इच्छा व्यक्त गरे ।

गुनासोहरूको सूची बढ्दै गयो । म आफूलाई सुन्न बाध्य बनाउँछु । मेरो मनमा गाँठो बल्किँदै जान्छ । मेरो शिक्षण अनुभव रमाइलो र समस्या रहित हुँदै जाने सङ्केत मिलेको छ । यो सबै कहाँबाट आयो? अब म पूर्ण रूपमा उनीहरूको कुरा सुन्छु, उनीहरू बोलिरहन्छन्, र म आफ्नो जवाफ दिने पालोको पर्खाइमा बस्छु ।

.....

म तिमीलाई देख्छु, र तिमीले भन्न खोजेको कुरा सुन्न तयार छु

माथि प्रस्तुत परिदृश्य टीकापुर बहुमुखी क्याम्पसको हो । मैले कैलाली जिल्लामा रहेको टीकापुर बहुमुखी

क्याम्पस स्थापनामा महत्त्वपूर्ण भूमिका निभाइसकेको थिए । त्यस क्याम्पसमा करिब चार वर्षदेखि शिक्षाको दर्शन विषय पढाइरहेको थिएँ । हाम्रो सत्र सुरु भएको तीन वा चार हप्ता भइसकेको थियो । म निराश थिएँ किनकि मलाई साथ दिन अहिलेसम्म कुनै पनि मिलनसार विद्यार्थी अगाडि आएका थिएनन् । जब म आफ्ना विद्यार्थीहरूको गुनासोहरूसँग लडिरहेको थिएँ । शायद त्यो बेला मैले पुस्तक केन्द्रित, यान्त्रिक र धेरैहदसम्म नीरस कक्षाहरू सञ्चालन गरिरहेको थिएँ (फ्रेरे, १९९८) । फ्रेरे (२००५) ले शिक्षण सिकाइ अन्तर्क्रियालाई खुला, लोकतान्त्रिक र स्वतन्त्र बनाउन प्रोत्साहन गरेका छन्, ताकि हामी हाम्रो जिज्ञासाको अधिकार, सोध्ने अधिकार, असहमत हुने अधिकार र आलोचना गर्ने अधिकार सजिलै प्रयोग गर्न सकौं (पृ.१०६) । पक्कै पनि यो सजिलो कार्य थिएन । तर त्यो दिन, जब मैले आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई ध्यानपूर्वक सुनें तब हामी संवादमा प्रवेश गर्यौं, मैले थुप्रै पाठहरू सिकें र उनीहरूले पनि धेरै कुरा सिके । कक्षाकोठामा प्रभावकारी सान्दर्भिक, वास्तविक र जीवन्त संवाद निरन्तररूप गर्न सक्नु सफल शिक्षकले विशेषता हो ।

स्वभावतः म अन्तर्मुखी र लजालु भएकाले धेरै वर्षसम्म मैले आफ्ना कक्षाहरू योजना र सर्तकका साथ तयार गर्थेँ, ताकि मेरो प्रस्तुति छोटो भएको खण्डमा म त्यसलाई सदुपयोग गर्न कुनै गतिविधि, अभ्यास वा गीतजस्ता पूरक सामग्री प्रयोग गर्न सकूँ । अचानक बोल्ने विषय समाप्त भएर मौन बस्नुपर्ने वा विद्यार्थीहरूसँग सामान्य वा असम्बन्धित कुराकानी गरेर समय बिताउनु पर्ने जस्ता परिस्थिति सकभर नआउनु भन्ने मेरो चाहना हुन्थ्यो । त्यसैले मेरा योजनाहरू सधैं सँगै हुन्थे र प्रायः मैले योजनाअनुसार नै कक्षा सञ्चालन गर्थेँ । पाठयोजना नै मेरो आवरण थियो र औपचारिकता नै मेरो शिक्षण सिकाइको प्रमुख आधार थियो । यस्तो तयारीले मलाई अचानक केही गर्न वा सिर्जनशील कार्य गर्न प्रयोग गर्न निकै गाह्रो हुन्थ्यो । कुनै मिलनसार विद्यार्थीले कहिलेकाहीँ रमाइलो टिप्पणी वा प्रश्न लिएर आयो भने म त्यस्तो कुरा खुलेर स्वीकार गर्थेँ । के हरेक अन्तर्मुखी शिक्षकले आफ्नो कक्षामा त्यस्ता एक दुई जना चलाख, मिलनसार र सायद रमाइला विद्यार्थीको अपेक्षा राख्दैनन् होला र ? यस्ता विद्यार्थीले आवश्यक परेको बेलामा बिचमा आएर कुरा सम्हालिदिन सक्नु? सौभाग्यवश, मेरो कक्षामा पनि प्रायः त्यस्ता केही विद्यार्थीहरू हुन्थे । म महत्त्वपूर्ण र गम्भीर विषयमा केन्द्रित देखिएँ तापनि थोरै विश्राम र राहतको लागि समय समयमा उनीहरूलाई आफ्नो कक्षाको ‘मुख्य केन्द्र’ बनाउने अवसर पाउँदा निकै खुशी हुन्थेँ ।

यसले के सङ्केत गर्दैन भने म अचानक केही गर्न वा सिर्जनशीलता देखाउन चाहन्थेँ । म चाहन्थेँ जब यस्तो

अवस्था म भन्दा पनि अरू कसैबाट आउँथ्यो भने, जस्तै, कुनै खुलेर बोल्ने, मिलनसार विद्यार्थी, जो कहिलेकाहीं रमाइलो टिप्पणी गर्थे वा कुनै नयाँ प्रश्न लिएर आउँथे तब म त्यस्तो कुरा खुलेर स्वीकार पनि गर्थे । के हरेक अन्तर्मुखी शिक्षकले आफ्नो कक्षामा त्यस्ता एक दुई जना विद्यार्थीको अपेक्षा राख्दैनन् होला? कोही चलाख, मिलनसार, सायद रमाइलो पनि, जो तपाईंलाई आवश्यक परेको बेलामा विचमा आएर कुरा सम्हालिदिन सक्छ? सौभाग्यवश, प्रायः मेरा कक्षामा त्यस्ता केही विद्यार्थीहरू हुन्थे, जसले छिट्टै बुझ्थे कि म बाहिरी रूपमा शान्त, गम्भीर र विषयमा केन्द्रित देखिए तापनि म समय समयमा उनीहरूलाई कक्षाको 'मुख्य केन्द्र' बनाउने अवसर दिन पाउँदा खुशी हुने शिक्षक हुँ ।

मैले सिकें कि म थोरै खुला हुन आवश्यक छ । मैले शिक्षाको दर्शन शिक्षण सिकाइ गर्न कक्षाकोठाको वातावरण रमाइलो बनाउने उपायहरू खोज्नु पर्छ । विद्यार्थीहरूले हामीसँग धेरै अपेक्षाहरू राख्ने हुनाले मैले उनीहरूका ती अपेक्षाहरू पूरा गर्नका लागि कडा मेहनत गर्नु पर्छ, भन्ने कुरा थाह पाएँ । उनीहरूको सक्रिय सहभागिता र साभेदारीबिना म एकलै सफल हुन सकिदैनं भन्ने कुरासमेत उनीहरूका व्यवहारबाट बुझे । यद्यपि त्यस दिन मैले उनीहरूलाई भनेका शब्दहरू ठ्याक्कै सम्भन्न सकिदैनं ।

सत्य के हो भने हामीविच समझदारी भयो र हामी संवादको प्रक्रियाबाट अगाडि बढ्न सक्यौं । मैले कक्षामा उनीहरूलाई गाह्रो लागेको खण्डमा सिधा मसँग सोध्नु भनेर स्पष्ट पारें । त्यसपछि हाम्रा पाठहरू सहज, सहभागितामूलक र लचिला भए । हामीले फरक विचार र अनुभवका विचमा संवाद गर्दै विषयवस्तुहरू सिक्यौं । यो कक्षा केही मिलनसार संवाद गर्न चाहने र केही संवाद गर्न डराउँने विद्यार्थीहरूको कक्षा भएता तापनि हामीहरूले निकै राम्रोसँग पाठ्यक्रम पुरा गर्नु । अन्तमा हामीले सुखद अनुभूति पनि प्राप्त गर्न सक्यौं । यो नै एउटा शिक्षकका लागि खुशीको पल होइन र ?

.....

बैशाख २६, २०६३
विहान, ७.४० बजे ।

..... बहुमुखी क्याम्पस, धनगढी, कैलाली ।

मैले भर्खरै मात्र एक उत्कृष्ट व्याख्यानमूलक पाठ पढाइसकेको छु । यस कार्यबाट म अत्यन्त खुशी छु । सबै कुरा सफलतापूर्वक नै सम्पन्न भयो । मेरो व्याख्यान त्यसको भाषाशैली र समय व्यवस्थापन उत्तिकै प्रभावकारी रह्यो । मलाई पक्का लागेको छ कि मैले टीकापुर बहुमुखी क्याम्पस पढाए जस्तै शिक्षाको दर्शन र अन्य विषय प्रभावकारी ढङ्गले नै कोर्स पूरा गरे ।

यो समूहसँग मेरो यो दोस्रो कक्षा हो । आज उनीहरूले धेरै छलफल गरेनन् । दुईचार प्रश्नहरू मात्र गरे । यसको अपेक्षा मैले पहिले नै गरेको थिएँ । उनीहरूले ध्यानपूर्वक सुनून् र मैले प्रदान गरेको निर्देशनअनुसार विषयवस्तुमा केन्द्रित होउन् भन्ने मेरो चाहना थियो । यो कुरा भविष्यका कक्षाहरूका लागि पनि अत्यन्त महत्वपूर्ण थियो । मैले पढाएको कुरामा उनीहरूले ध्यानपूर्वक सुने । उनीहरूको आँखामा एकाग्रता देखिन्थ्यो । मलाई लाग्यो कि अब तिनीहरू यो शिक्षायात्रामा मलाई साथ दिन तयार छन् ।

मैले मुस्कानसहित कक्षा समाप्त गरे । अब म कक्षा बाहिर निस्कन्छु । केही विद्यार्थीहरू अझै कक्षामा नै बसिरहेका छन् ।

बाटोमा प्रभातसँग मेरो भेट भयो । उनी मैले धेरै समयसम्म पढाइ सकेका पूर्व विद्यार्थी थिए । तर यो कुरा कक्षाका कुनै विद्यार्थीलाई पनि थाह थिएन । म यो कुरा केही दिन पछि कक्षामा बताउने पक्षमा थिएँ ।

मैले प्रभातसँग सोधे, "आजको कक्षाबारे विद्यार्थीहरूले के टिप्पणी छ ?"

प्रभातले कुनै कुरा नलुकाएर सिधै भने । आज कक्षामा मसँग रीता वसेकी थिइन र उनले भनिन्, "मलाई कक्षा मन परेन" । उनले अगाडि थपिन, "उहाँ अलिक कमजोर हुनुहुन्छ नि है ?"

.....

**म तिम्रीलाई देख्न सक्छु, म एक कदम पछ्याडि हट्छु
र तिम्री एक कदम अगाडि बढ्न सक्छौं**

सन् २००६ को त्यो दिन, मैले उत्कृष्ट ढङ्गले शिक्षण गरे । तर आजको प्रभातको प्रतिक्रियाले मलाई निकै दुखी बनायो । म छक्क परें । यदि उनले केवल मेरो शिक्षण क्षमताबारे आलोचना गरेका हुन्थे भने पनि म त्यति स्तब्ध हुने थिइनँ । उनका शब्दहरूले त स्पष्ट रूपमा मेरा विषयवस्तुको ज्ञानमा नै शङ्का रहेको देखाए । के कारणले उनलाई यस्तो लाग्यो कि म निकै कमजोर थिएँ ? मलाई लाग्छ यदि फरेरेले यस विषयमा केही भन्न पाएका हुन्थे भने उनले यो मान्नु हुने थिएन कि समस्या मैले दिएको व्याख्यान शैलीको पाठमा थिएन । फरेरे, (१९९८ए) को तर्कअनुसार वास्तविक समस्या शिक्षकको व्याख्यामा होइन बरू वास्तविक समस्या विद्यार्थीलाई बुझ्ने तरिकामा छ । फरेरेका अनुसार त विद्यार्थीहरूलाई ज्ञान ग्रहण गर्ने पात्रको रूपमा लिने र ज्ञान हस्तान्तरण गर्ने प्रक्रिया नै शिक्षण सिकाइको प्रमुख समस्या हो । धेरैजसो अवस्थामा विद्यार्थीहरूले सूचनाको भण्डारलाई निष्क्रिय रूपमा ग्रहण

गर्छन् यद्यपि यस प्रक्रियाले उनीहरूलाई पूर्णरूपमा अज्ञानतातर्फ धकेल्छ (फ्रेरे, १९९३)।

रीताले पनि निष्क्रिय आज्ञाकारी विद्यार्थीको भूमिका निर्वाह गर्न अस्वीकार गरिन्। मैले अनायासै उनीमाथि अनुमान गरेको “पूर्ण अज्ञानता” आफ्नै विरुद्ध फर्कियो। यदि उनले मैले पढाएको कुरा बुझ्न सकिनन् भने समस्या उनमा होइन समस्या त ममा नै थियो। अज्ञानी म थिएँ, उनीमा होइन। एक अर्थमा रीता सही थिइन्। यद्यपि मेरो अज्ञानता विषयवस्तुमा नभएर शिक्षण पद्धतिमा थियो।

सन् २००६ को त्यो दिन मैले संवादात्मक दृष्टिकोणलाई अपनाएर शिक्षण गर्न सकिन। फ्रेरे र मेसेडो (१९९६) का अनुसार, शिक्षण सिकाइ संवादमा आधारित प्रक्रिया तब मात्र हुन्छ जब सबै सहभागीहरू (शिक्षक र विद्यार्थीहरू) को पूर्वज्ञानको आधारमा तिनीहरू एक अर्कासँग घनिष्ट सम्बन्ध स्थापना गर्न सक्छन्। मैले “विद्यार्थीहरूलाई नयाँ ज्ञान प्रदान गर्न शिक्षण सिकाइको अवस्था सिर्जना गर्न असफल भएको थिएँ (फ्रेरे र मेसेडो, १९९६)। यद्यपि मेरो उद्देश्य राम्रो नै भए तापनि मैले विद्यार्थीहरू जुन बिन्दुमा थिए त्यहीँ बिन्दुबाट शिक्षण सुरु गर्न सकिनँ। यसको फलस्वरूप म उनीहरूलाई शिक्षणको विषयवस्तुमा राम्ररी प्रवेश गराउन असफल भएँ। उनीहरूको पूर्वज्ञान एवम् रूचि नजानेर नै मैले शिक्षण शुरु गरें। वास्तवमा उनीहरूले मेरो भाषा सिक्नुअघि मैले उनीहरूको भाषा बोल्न जान्नुपर्थ्यो।

२००६ मा मलाई रीताको प्रतिक्रिया बुझ्नका लागि मेरो साथमा फ्रेरे र मासेडो थिएनन्। न त मसँग उनीहरूको दार्शनिक दृष्टिकोण नै थियो। तर पनि मैले यति बुझे कि अब मैले एक कदम पछाडि हट्नुपर्छ ताकि प्रभात, रीता र अन्य विद्यार्थीहरू पनि मसँगै अगाडि बढ्न सकून्। त्यसैले मैले आफ्नो पाठ योजनालाई फेरि तयार गरें र अर्को कक्षामा नयाँ ढङ्गले शिक्षण गरें। यो पाठ अर्कै पनि व्याख्यात्मक थियो र अर्कै पनि जटिल थियो। तर अब यसको भाषा र उदाहरणहरू विद्यार्थीका लागि सहज थिए। मैले उनीहरूलाई प्रश्न सोधें। उनीहरूका प्रश्नहरूलाई स्वागत गरें ताकि अगाडि बढ्नुअघि उनीहरूले मलाई पछ्याइरहेका छन् कि छैनन् भनेर सुनिश्चित गर्न सकूँ। यसपटक मैले अघिल्लो कक्षाको जति टाढा पुग्न हतार गरिनँ। म त्यति टाढा पुगिनँ र मेरो अपूर्ण पाठले मेरो ‘पूर्ण’ पाठलाई जित्यो।

.....

मंसिर १२, २०७०

विहान, ११:४५ बजे।

..... बहुमुखी क्याम्पस, धनगढी, कैलाली।

आजभोलि हामीलाई कामको निकै नै चाप छ।

हामी स्नातकोत्तर तह दोश्रो वर्षको प्रयोगात्मक परीक्षा लिन तयार भएर बसेका छौं।

अहिले विहानको ११:४५ बजेको छ। हामी हलमा बसेका छौं। बिन्दुले हामीलाई टाढाबाट नै देखिन्छन्। म भएको स्थानसम्म आइपुग्दा उनलाई सास फेर्न गाह्रो भइरहेको जस्तो देखिन्थ्यो। उनी निकै नै ढिलो परीक्षा हलमा आइपुगेकी छिन्।

बिन्दुले कक्षामा धेरै बोल्दिनन्। सधैं चुपचाप बस्ने व्यवहारले उनलाई अलि कमजोर छिन् जस्तो देखाउँछ। तर आज उनी एकदमै फरक देखिन्छिन्। मैले अहिलेसम्म देखेभन्दा आज भिन्न छिन्। उनी निकै चिन्तित भएको देखिन्छिन्। उनको अनुहार निकै मलिन देखिन्छ।

“हिजो राति अवेरसम्म पढेँ अनि अलार्म घडी सेट गरेँ। तर आज विहान घण्टी नै बजेन। म ढिला उठे। केही मिनेटअघि मात्रै म उठेको हो। बेडबाट सोभै दौडेर यहाँ आएकी हुँ। मैले त परीक्षा छुटाएँ। म धेरै दुःखी छु। अब के गर्ने?” उनले हामीलाई सोधिन्।

मैले बिन्दुलाई शान्त बनाउने प्रयास गरे। किनभने उनी अहिले परीक्षा हलमा आइसकेकी छिन् र उनको परीक्षा लिन सकिन्छ। उनले आफ्नो परीक्षा दिइ सके पछि हामी अन्य कुरा गर्ने छौं।

सुरुमा त्यो दिन उनको अनुपस्थितिले मलाई दुःखी बनाएको थियो। ढिलो आएकी उनलाई मैले परीक्षा हलमा देखा खुसी भएको थिएँ। यो उनको पहिलो अनुपस्थिति थियो। उनी कक्षामा धेरै बोल्दिनन् तर म बुझ्छु उनी पाठ पढ्याइरहेकी हुन्छिन् र सामग्री राम्रोसँग बुझिन्।

आधा घण्टापछि पनि आतिरहेकी बिन्दुसँग मैले कुरा गरे। म उनको पक्षमा थिएँ। मैले नयाँ विद्यार्थीको रूपमा आफैले भोगेका अनुभवहरू सम्झदै कुरा गर्न थाले। नयाँ परिवेशमा शिक्षक र विद्यार्थीको भूमिकालाई सन्तुलनमा राख्न कठिन हुन्छ। नयाँ विद्यार्थी हुँदा म प्रायः कति थकित महसूस गरिरहेको हुन्थे। क्याम्पसमा समस्या आईपर्दा कति गाह्रो हुन्थ्यो। म यस्तै खालका विभिन्न कुरा गरेर परिस्थितिलाई सामान्य बनाउने कोसिस गर्छु। म शिक्षण र सिकाइलाई माया गर्छु त्यसैले मैले विस्तारै एक-एक पाइला चाल्दै अघि बढ्ने निर्णयमा पुगेको छु र अहिले यसले काम गरिरहेको छ जस्तो लाग्छ। सबै कुरा विस्तारै मिलेर जानेछ भन्नेमा म विश्वस्त पनि छु।

म बोल्दै जाँदा, बिन्दुको अनुहार विस्तारै सामान्य हुँदै गयो। उनको तनाव हराउँदै गयो र उनको आँखा तेजिला देखिएँ। उनको अवस्था पनि सामान्य भएको देखियो। मैले भनें, “तपाईं यो प्रयोगात्मक परीक्षाका लागि तयार हुनुहुन्छ र यदि अहिले तपाईंसँग समय छ भने हामी आधा घण्टापछि तपाईंलाई परीक्षामा सहभागी गराउन सक्छौं। तपाईंको के विचार छ?”

उनले खुसी हुँदै भनिन् । त्यो त धेरै राम्रो हुन्छ ।
“धेरै धेरै धन्यवाद !”

दुई घण्टापछि, हामी आ-आफ्नो बाटोतर्फ
लागिसकेका छौं ।

बिन्दुले ए+ स्कोर प्राप्त गरिसकेकी छिन् ।

.....

म तिमीलाई देख्न सक्छु, र म पनि तिमी जस्तै सम्बेदनशील र अधुरो छु

सन् २०१९ को अगस्ट महिना देखि मैले सानोठिमी क्याम्पस सानोठिमीमा प्राध्यापन सुरु गरे । धनगढी र टीकापुरमा धेरै वर्षसम्म पढाएको अनुभव भए तापनि सानोठिमी क्याम्पस मेरो लागि नयाँ नै थियो । विद्यार्थीहरूको हुन् ? उनीहरू कस्ता पृष्ठभूमिबाट आएका हुन् ? उनीहरू शिक्षाशास्त्र किन पढिरहेका छन् ? भन्ने कुरामा म पूर्णरूपमा अनभिज्ञ नै थिएँ ।

धेरै पछि मलाई थाहा भयो कि उनीहरूले स्नातकोत्तर तहमा (एम.एड.) अध्ययन गर्नुका धेरै कारणहरू रहेछन् । अधिकांश विद्यार्थीहरू शिक्षण पेशामा आवद्ध थिए भने अन्य विद्यार्थीहरू शिक्षण पेशा अँगाल्नका लागि यस क्याम्पसमा शिक्षाशास्त्रका विभिन्न विषयहरूमा अध्ययन गरिरहेको थाहा पाएँ । यद्यपि तिनीहरू सबैमा कम्तीमा एउटा कुरा साभ्ना थियो कि तिनीहरू सबै शैक्षिक क्षेत्रमा आफ्नो भविष्य बनाउन चाहन्थे । नगन्यरूपमा केही विद्यार्थीहरू भने निजामती लगायत अन्य पेशामा पनि आवद्ध भएको पाएँ ।

कविता धेरै ध्यान दिएर सुन्ने र चुपचाप बस्ने विद्यार्थीहरूमध्ये एक थिइन् । उनलाई मैले शैक्षिक सत्र सुरु हुनुभन्दा केही हप्ताभित्र भेटेको थिएँ । म स्पष्टरूपमा बोल्ने पारिवारिक र सांस्कृतिक पृष्ठभूमिबाट आएको हुँ । सुरुमा विद्यार्थीहरूको शान्त व्यवहारले मलाई अलि अन्योलमा पारेको थियो । तर सेमेस्टर अगाडि बढ्दै जाँदा, मैले अपनाएको संवादात्मक शिक्षण विधिले परिणाम दिन थाल्यो । हामीले सहभागितामूलक सिकाइको वातावरण निर्माण गर्न सफल भयौं ।

सेमेस्टरको अन्त्यमा गरिएको मूल्याङ्कनमा धेरै विद्यार्थीहरूले कक्षामा गरिएको पारस्परिक संवाद, उत्साहजनक वातावरण र मित्रवत् सम्बन्ध मन पराएको देखियो । यसले तिनीहरूलाई पढ्न र सिक्न निकै प्रेरित गरेको पाइयो । एक विद्यार्थीले भनेका थिएँ, “मलाई लाग्छ शिक्षकले चासो देखाउने र त्यसपछि विद्यार्थीले पनि चासो राख्ने कुराबिच प्रत्यक्ष सम्बन्ध हुन्छ र त्यसले ग्रेडमा समेत

असर गर्छ ।” उनले अगाडि थपे “मलाई लाग्छ, यो हामी सबै र तपाईंविचको संवादमा निर्भर छ ।” अर्का एक विद्यार्थीले भने, “तपाईंले हामीलाई मान्छेको रूपमा चासो देखाउनुभयो । मलाई पनि त्यस्तै महसुस भएको छ ।” बेहर (२००८) ले भने भैं मलाई मेरा कोमल र नाजुक विद्यार्थीहरूका “पारदर्शी पुतलीका पखेटाहरू” भाँचिने डर लाग्छ । यसले मलाई कहिलेकाहीं अत्याधिक संवेदनशील बनाइदिन्छ ।

म धेरै नै नम्र शिक्षक हुँ र म अरूलाई चोट पुग्छ कि भन्ने निकै डर लाग्छ । मैले आफ्नो जीवनबाट अनुभव गरेको छु कि विद्यार्थीहरू शिक्षकका शब्दहरूबाट प्रभावित हुन्छन् । त्यसैले हामी शिक्षकहरूले आफ्ना शब्दहरूप्रति सधैं सावधान रहनु जरूरी छ । हामीले अरूलाई भनेको कुनै पनि कुरा हल्का रूपमा लिन मिल्दैन । (बेहर, २००८)

त्यो दिन बिन्दुसँग बोल्दा मैले शब्दहरू निकै विचारपूर्वक चुनेँ, ताकि मैले समझदारी र सहानुभूतिका साथसाथै संवेदनशीलता र अधुरोपनलाई मानवताको एक आवश्यक विशेषता” (फ्रेरे, १९९८ए), का रूपमा प्रस्तुत गर्न सकूँ । यसले नै शिक्षणलाई एक स्थायी प्रक्रियाको रूपमा विकास गर्न मद्दत गर्छ । शिक्षाविद् फ्रेरे, बेहर र हुक्स ती विद्वान् शिक्षकहरू भित्र पर्छन् जसलाई म सम्मान गर्छु र जसले शिक्षक र विद्यार्थी विचको सम्बन्धमा माया, स्नेह र हेरचाहलाई एक अनिवार्य तत्त्व मानेका छन् । हुक्स (१९९४) ले लेखेकी छिन्, “हाम्रा विद्यार्थीहरूको आत्माको सम्मानको रक्षा हुने गरी र उनीहरूको हेरचाह गर्ने गरी शिक्षण सिकाइ गरिनु अत्यावश्यक हुन्छ” ।

फ्रेरेले प्रश्न गर्दै भनेका छन्, “यदि मैले शिक्षण सिकाइ प्रक्रिमा समर्पित व्यक्तिको रूपमा आफूमा विद्यार्थीप्रति माया गर्ने र हेरचाह गर्ने भावना विकास गर्न सकिदैन भने म कसरी असल शिक्षक हुन सक्छु?” (फ्रेरे, १९९८बि, पृ.६५) । उनले शिक्षण र भावना अभिव्यक्ति विचको कृत्रिम विभाजनलाई तोड्न आह्वान गर्दै तर्क गरेका छन् कि गम्भीरता, बौद्धिकता र अनुशासन जस्ता कुराहरू पूर्णरूपमा ममता र भावनाको अभिव्यक्तिमा आधारित हुन्छन् । फ्रेरेले भनेका छन्, “किनभने म मानिसहरूसँग काम गरिरहेको छु । यदि म देख्छु कि कुनै विद्यार्थीलाई व्यक्तिगत रूपमा मेरो पूरै मनबाट र प्रेमपूर्वक ध्यान दिन आवश्यक छ भने मैले उसलाई पूरै मनभित्रबाट नै प्रेमपूर्वक त्यो विद्यार्थीलाई ध्यान दिन्छु र सिकाइ सिकाउँछु” (फ्रेरे, १९९८ बी, पृ.१२८) । अनुशासनलाई परम्परागत शिक्षण सिकाइमा भने फरक ढङ्गले बुझ्ने गरिन्छ । अनुशासन कक्षाकोठामा नियन्त्रण गर्ने, कठोररूपमा शिक्षण सिकाइ गर्ने एउटा आधार पनि हो । तसर्थ समालोचनात्मक शिक्षण सिकाइमा स्नेह, सद्भाव र प्रेमको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ ।

अझै पनि विद्यार्थी सधैं सिकने यात्रामा

सिकाइ निरन्तररूपमा चलिरहने सतत् प्रक्रिया हो । जीवनभर मानिसले कुनै न कुनैरूपमा केही न केही कुरा सिक्किरहन्छ । सिकने क्रमसँगै जीवनको अन्त्य हुन्छ ।

माघ १८, २०७८

विहान, ७:४५ बजे ।

..... क्याम्पस, भक्तपुर ।

स्नातकोत्तर तह (एम.एड.) को सेमेष्टर प्रणालीमा आधारित कक्षाहरू पूर्णरूपमा सहभागितामूलक शिक्षण सिकाइ क्रयाकलापमा आधारित छन् । विश्वभर फैलिएको कोभिड १९ का कारणले सम्पूर्ण कक्षाहरू जुम र माइक्रोसफ्ट टीमबाट (अनलाईनमा) सञ्चालन भइरहेका थिए । तसर्थ पाठ्यक्रममा उद्देश्य र बदलिएको परिस्थितिका बिचमा उचित तालमेल हुन नसक्दा शिक्षण गर्न निक्कै नै कठिनाई उत्पन्न भइरहेको थियो ।

अनलाईन शिक्षण खासै प्रभावकारी बनाउन सकिएको थिएन । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापका सम्बन्धमा प्राध्यापकहरूबिच देखिने तिब्र मतभेदहरूले पनि यसलाई स्पष्ट पारेको छ । म सधैं अनलाईन कक्षामा पनि छलफलमा जोड दिने गर्छु । तर विभिन्न कारणहरूले गर्दा अनलाईन कक्षाहरूलाई भौतिकरूपमा सञ्चालन गरिने कक्षा जत्तिकै प्रभावकारी बनाउन सकिएको थिएन ।

(एकदिनको कक्षाकोठाको परिदृश्यलाई मैले यहाँ तल प्रस्तुत गरेको छु)

“म तपाईंहरूलाई आजको कक्षामा पाठको उद्देश्यअनुसार समूहमा विभाजन गर्दैछु । प्रत्येक समूहले मैले दिएको विषयवस्तुका आधारमा शिक्षण सिकाइको योजना तयार गर्नुपर्ने छ । तपाईंहरूसँग त्यसका लागि पर्याप्त समय दिइने छ । अनि त्यसपछि प्रस्तुतीकरण सुरु हुनेछ ।” मैले सबै विद्यार्थीहरूलाई जानकारी गराएँ ।

मैले कक्षा भएका विद्यार्थीहरूलाई चार समूहमा विभाजन गरे । यसपछि उनीहरूको प्रत्येक समूहलाई विषयवस्तु पनि दिए । पहिलो समूहका केही विद्यार्थीहरू अलि कमजोर थिए । उनीहरूको अनुहारमा देखिएको अलमल र डर देखेर मलाई चिन्ता लाग्यो ।

पहिलो पाँच मिनेटजति त पूरै कक्षा नै अलमलमा परेका थियो । न कोही केही गर्छन् । न कोही बोल्छन् । कुनै पनि समूहले केही गर्ने नसक्ने अवस्था देखे पछि अब मैले नै केही नगरी सुख छैन भन्ने ठानेर व्याख्यान विधिबाट नै कक्षाको सुरुआत गरे ।

केही बेरमा नै दोस्रो समूहका विद्यार्थीहरूले आफ्नो प्रदर्शनका लागि समय मागे र मैले उनीहरूलाई समय दिए । त्यो समूहको अस्पष्ट, उद्देश्यविहीन कुरा सुन्दै हामीले धेरै मूल्यवान समय गुमायौं ।

त्यसपछि बाँकी समय के गर्ने ? कसो गर्ने भनेरै बित्यो । कक्षा छाडेर निस्कने सोच पनि आयो । तर म बस्ने निर्णय गरें । म यो सहन्छु, अन्तिम पटकका लागि मेरो अन्तिम बलिदान गर्छु भनेर कक्षामा नै बसेँ । हामीले अन्ततः हाम्रो कक्षा शिक्षण पूरा गर्‍यौं ।

मेरो कारण नभए पनि विद्यार्थीका कारणले आजको शिक्षण सफल भएन । कहिलेकाही शिक्षण अभ्यासको नौलो विधि र नयाँ परिस्थितिमा शिक्षक र विद्यार्थीहरूले ठूलो चुनौति भोग्नु पर्ने हुन्छ । धेरै जसो शिक्षकहरू सूचना प्रविधिसँग राम्ररी परिचित नभइसकेको अवस्थामा र विद्यार्थीहरू त भनै सूचना प्रविधिसँग परिचित हुने कुरा आएन । यसका साथै विद्यार्थीहरू नयाँ परिवेशमा शिक्षण सिकाइसँग परिचित नभएको अवस्थामा ठूलो चुनौति सिर्जना हुन जान्छ । यस परिस्थितिबाट के सिकाइ भयो भने शिक्षण सिकाइका क्रममा शिक्षकले जति बेला पनि जुनसुकै चुनौतिहरू सामना गर्न शिक्षक तयार भएर बस्नु पर्छ ।

.....

म तिमीलाई देख्न सक्छु, तर म तिमीलाई सुन्ने छैन

जब म सानोठिमी क्याम्पस, सानोठिमीमा स्नातकोत्तर तह पहिलो सेमेस्टरमा शिक्षण गरिरहेको थिए त्यो बेला यो घटना घटेको थियो । यो सेमेस्टरको कक्षामा विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या अत्याधिक थियो । एउटै कक्षामा एक सय तीस विद्यार्थीहरू थिए । यति ठूलो कक्षामा पनि एकातिर म संयमित भएर शिक्षण गर्दै थिएँ र अर्कोतिर म आफैँ पनि ज्ञान आर्जन गर्ने क्रममा थिएँ । मेरा विद्यार्थीको अवस्था अत्यन्तै पीडादायक थियो । प्रत्येक दिन त्यो तनावपूर्ण शिक्षण परिस्थिति सामाना गरिरहे तापनि एक कुरामा भने निश्चित थिएँ कि म कक्षाकोठामा उत्पीडन र अमानवीकरणको चक्रलाई निरन्तरता र स्थान दिने छैन ।

फूको (१९८०) का अनुसार शक्ति जालजस्तो सङ्गठनाबाट सञ्चालीत हुन्छ । यसमा व्यक्ति सधैं एकै पटक शक्तिको उपभोग र प्रयोग गर्ने स्थितिमा रहन्छ । हुक्स (हुक्स, १९९४) ले भनेकी छन्, “म अमेरिकाको विश्वविद्यालयमा अध्ययन गर्दा धेरैजसो प्राध्यापकहरूले कक्षालाई नियन्त्रण प्रदर्शन गर्ने स्थान बनाउँथे र त्यहाँ शोषण र अनुचित शक्ति प्रयोग गरिन्थ्यो” । वर्षौंदेखि मलाई थाहा छ कि म उत्पीडनको चक्र तोड्न गम्भीररूपमा लागि परेको शिक्षक हुँ । म विशेषतः आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग कुनै पनि परिस्थितिमा अन्तरक्रिया गर्न तयार छु र यति

ठूलो कक्षामा पनि सकेसम्म अन्तरक्रिया गर्न सफल भएको थिए। मैले कठिन परिस्थितिमा पनि विद्यार्थीहरूसँग संवाद र अन्तरक्रिया गरी केही राहत महसुस गरे र खुसी पनि भएँ।

यस अटोएथ्नोग्राफीक यात्राले मलाई यस्तो अनुभव साझा गर्ने अवसर दिएको छ कि जुन अवसर आउला भन्ने मैले अपेक्षा नै गरेको थिइनँ। मैले मेरो मस्तिष्कको “रिसाइकल बिन”मा अरू दुःखद र काम नलाग्ने सम्झनाहरूसँगै यी अनुभवहरूलाई पनि थन्क्याइ सकेको थिए। अहिले ती सम्झना सजिलैसँग फिर्ता ल्याउन सक्नु मेरो लागि सौभाग्यको कुरा हो। यस यात्राले मलाई महसुस गराएको छ कि “जे छ” भन्ने कुरा “जे छैन” भन्ने कुरासँग तुलना गरेर पनि परिभाषित गर्न सकिन्छ। जब दमनकारी शिक्षण सिकाइका परिवेशहरू र अनुभवहरूलाई खुलस्त गरिन्छ, तब थाहा हुन्छ कि कस्ता अभ्यासहरू अपनाउनु उपयुक्त हुँदैन। यसरी हेर्दा, शिक्षण सिकाइका विधिहरू सबैभन्दा कम मूल्याङ्कन गरिएका, अनपेक्षित, असामान्य स्रोतहरूमा पनि पाउँन सकिन्छ।

आफ्नै जीवनका अनुभवहरूलाई आधार बनाएर हुक्स (२००३) ले तर्क गरेकी छिन्, “सबै जातका धेरैजसो प्राध्यापकहरूका लागि कक्षाकोठा उनीहरूको निरङ्कुश शासनद्वारा सञ्चालन गरिने एउटा सानो देशजस्तै देखिन्छ” (पृ.८५)। उन (२००३) ले थप स्पष्ट गरेकी छिन्, “धेरैजसो मानिसहरू यस्तो कल्पना गर्न रुचाउँछन् कि विद्यालयका परिसरहरू अभिव्यक्ति स्वतन्त्रतापूर्वक राख्ने र विचार आदानप्रदान गर्न प्रोत्साहन गर्ने स्थान हुन्। तर यथार्थमा विद्यालयका कक्षा कोठाहरूमा हुने गतिविधिको सही चित्र भने यसको ठीक उल्टो हुन्छ” (पृ.१३४)। यद्यपि, हुक्स (१९९४) ले दृढ विश्वासका साथ भनेकी छिन्, “शैक्षिक संस्थाहरूको कक्षाकोठा सम्भावनाहरूको सबैभन्दा क्रान्तिकारी स्थलहरू हुन्” (पृ.१२)।

म तपाईंलाई देख्न सक्छु र म तपाईंहरूसँग र तपाईंहरूबाट सिक्न सक्छु

शिक्षक र विद्यार्थीविचको संवादले तिनीहरूलाई व्यक्तिगत रूपमा समान स्थितिमा राख्दैन। तर यसले उनीहरूविचको लोकतान्त्रिक स्थितिलाई जनाउँछ (फ्रेरे, १९९८ए, पृ.११६)। यसले शिक्षक र विद्यार्थीहरूका विचमा भएको प्रेमपूर्ण, इमान्दार र सम्मानजनक वातावरणको सङ्केत गर्छ। “यो एक यस्तो वातावरण हो जसले न्यायपूर्ण, गम्भीर, विनम्र, उदार र सम्मानजनक सम्बन्धहरूलाई जन्म दिन्छ, जहाँ शिक्षकको अधिकार र विद्यार्थीहरूको स्वतन्त्रता दुवै नैतिक रूपमा आधारित

हुन्छन् (फ्रेरे, १९९८बी, पृ.८६)। मैले धेरै जसो राम्रो शिक्षकहरूबाट पनि धेरै कुरा सिकेको छु। यसमा कुनै आश्चर्यको कुरा छैन कि राम्रो शिक्षकहरूले प्रश्नहरू, गर्छन्, सिद्धान्तहरूको आफ्नै बुझाइ परीक्षण गर्छन् र विशेष अनुसन्धानका विधिहरूलाई पुनः परीक्षण गर्छन्। कुनै पनि व्यक्तिले आफूले बुझ्न सकेको छैन भने त्यसले अरूलाई के नै बुझ्न सक्छ, र ?

शिक्षक र विद्यार्थीविचको विरोधाभासको समाधान

धेरैजसो मानिसले आफ्नो जीवनलाई निरर्थक सम्झन्छन् तर मेरो अटोवायोग्राफीको फोटो एल्बमले मेरा विशेष पलहरू, मेरा विशेष यादहरू र मेरा विशेष अनुभवहरूलाई समेटेको छ, जुन जीवनभर सम्झन लायक छन्। यो यात्रा निकै गहिरो, भावनात्मक र अनुभवले भरिएको छ। यसबाट धेरै भावना, सोच, र नयाँ अनुभूति विकसित भएका छन्। के मेरा तस्वीरहरूले केही पाठकहरूको जीवनमा भएको अनुभवसँग मेल खान्छ होला? के अरूले पनि मेरो एलबम हेरेर “म पनि यस्तै महसुस गर्थे” भन्ने सोच्छन् होला (पेलियस, २००४, पृ.११)? म यो कुरा पक्का त भन्न सकिदैन तर मेरो यो चाहना छ कि विशेष गरेर शिक्षक बन्न तयारी गर्दै गरेका र सेवामा प्रवेश गरी सकेका नयाँ शिक्षकहरूले यो अटोवायोग्राफी पढेर केही प्रेरणा पाउँन्। शिक्षा क्षेत्रमा फरक फरक किसिमका, असल र सम्भावनायुक्त तर सायद अलिक फरक वा अनौठा लाग्ने तरिकाहरू कल्पना गर्न र खोज्न प्रेरित होऊन् भन्ने मेरो चाहना छ। उनीहरूले पनि आफ्नै शिक्षण सिकाइ जीवनको बारेमा सोच, प्रश्न गर्न र छलफल गर्न थालून्। बस मेरो चाहना यति न हो।

यस अध्ययनमा मैले तपाईंलाई मेरो जीवनका गहिरो अनुभवतिर लैजान प्रयास गरेको छु। आशा छ, “शिक्षक र विद्यार्थीका रूपमा तपाईंहरूलाई तपाईंको आफ्नै जीवनबारे सोच प्रेरणा दिने गरी मैले लेख प्रस्तुत गरेको छु” (स्पार्कस, १९९६, पृ.४६७)। मैले आफ्नो सिकाइको यात्राका क्रममा बुझें कि मेरा सबैभन्दा मनपर्ने शिक्षण सिकाइका पलहरू न त मेरा राम्रा अङ्कहरू हुन्, न त राम्रो अङ्कहरू दिने सीपसँग सम्बन्धित छन्, न त मैले पढाएको विषय वा मेरै विद्यार्थीहरूसँग टप गर्नेहरू विद्यार्थीहरूसँग सम्बन्धित छन्। साच्चै मनपर्ने ती सम्झनाहरू त तब बने, जब मेरा शिक्षकहरूले मेरो उपस्थितिलाई महत्त्व दिए। मेरो कुरा ध्यान दिएर सुने। जब म विस्तारै युवा हुँदै गँए तब मलाई लाग्न थाल्यो कि मानिसले मलाई पनि विचार र भावना भएको व्यक्तिको

रूपमा बुझ्नु । मलाई पनि सम्मान दिऊन् । यो नै मेरा लागि सबैभन्दा ठूलो कुरा थियो । आत्म सम्मान थियो ।

फ्रेरे (१९९३) ले भनेभन्ने, मलाई इतिहासको एउटा वस्तु जस्तो होइन, विचार गर्ने व्यक्तिजस्तो व्यवहार गरिनु खुसीको कुरा लाग्थ्यो । मलाई ती पलहरू पनि धेरै मन पर्छन् जब मेरा विद्यार्थीहरूले मसँग खुलेर बहस गरे । जब मैले उनीहरूलाई संवादको निम्तो दिएँ तब उनीहरूले सकारात्मक रूपमा जवाफ दिए । यसले मलाई उनीहरूको हुन् भन्ने बुझ्न र उनीहरूको विचारहरू सुन्ने मौका मिल्यो । कहिलेकाहीं कुराकानीको सुरुवात कुनै समस्या वा गुनासोबाट हुन सक्थ्यो तर अन्त्य सधैं विन्नताकासाथ हुन्थ्यो । संवादबाट राम्रा नतिजा निस्कन्थे । त्यसैले, मेरा सबैभन्दा प्रिय सम्झनाहरू आशा र सम्भावनाले भरिएका छन् । किनभने तिनीहरू प्रेमपूर्ण, सौहार्द र न्यायपूर्ण सम्बन्ध तथा संवादमा आधारित छन् ।

जब मैले पहिलोपटक यो अटोबायोग्राफी लेख्न सुरु गरें । त्यतिबेला मेरा सम्झनाहरूले मलाई कहाँ लगेर पुऱ्याउँलान् भन्ने कुराको कुनै पनि अत्तोपत्तो नै थिएन । म ती सम्झनाहरूमा विचमा कुनै सम्बन्ध खोज्न सचेतरूपमा प्रयास पनि गरिरहेको थिइनँ । मैले ती पलहरू लेख्दा तिनीहरू कालक्रम अनुसार लेखेको छु । मैले सुरुमा ती पलहरूलाई जोड्ने एउटै सूत्रको रूप देखेको थिए । तर जब मैले ती सबै पलहरू तयार पारें र गहिरो गरी विश्लेषण गरें, त्यसपछि जुन कुरा प्रकट भयो, त्यो एकदमै अचम्मको थियो । ती सबै तस्वीरहरू आपसमा गहिरो रूपमा जोडिएका रहेछन्, जसले एक किसिमको सुसङ्गत र अर्थपूर्ण कथा बनाएका रहेछन् । यसले मेरो सुरुको उद्देश्य जुन केवल शिक्षण सिकाइको समाजशास्त्रीय बुझाइलाई विस्तार गर्ने थियो, त्यसलाई नै नाघेर अधि बढी सकेको रहेछ ।

छलफल

मानवीकरणमुखी शिक्षणशास्त्रको सिद्धान्तको आजका दिनको मेरो बुझाइ गहिरो नभए तापनि (र निरन्तर विकसित हुँदै गएको भए तापनि) यसले मलाई सिद्धान्तभन्दा अभ्यासमा बढी जोड दिनु पर्ने कुरा सिकाएको छ । मैले प्रस्तुत गरेका मेरा स्मृतिहरूमध्ये एक बाहेक सबै घटनाहरू त्यतिबेलाका हुन्, जब म फ्रेरेका विचारसँग परिचित पनि थिइनँ र न त उनको लेखहरू मैले पढेको नै थिएँ । तर ती अनुभवहरू सम्झँदा, लेखिँदा र फेरि जीवित रूपमा महसुस गर्दा, मेरो जीवनका सबैभन्दा प्रभावशाली शिक्षकहरूको शब्द र क्रियाकलापमा मैले फ्रेरेको मानवीकरणमुखी शिक्षणशास्त्रका गुणहरू प्रत्यक्ष देख्न पाएँ । ती गुणहरूलाई मैले मेरो शिक्षण अभ्यासमा पनि पछ्याउने प्रयास गर्दै आइरहेको छु । म

लामो समयदेखि फ्रेरेवादी शिक्षकको यात्रामा रहेछु भन्ने कुरा म आफैँलाई थाहा थिएन । मेरा ती स्मृतिहरूलाई लेख्दै र पुनः अनुभव गर्दै मैले आफू शिक्षक र विद्यार्थीका रूपमा कसरी चिनिन्छु भन्ने पहिचान निर्माण गरें र बारम्बार पुनःनिर्माण गरी नै रहेको छु (मर्डक, २००३, पृ. ११) । यो पहिचानको निर्माणमा शिक्षण सिकाइको गहिरो सम्बन्धको महत्त्वपूर्ण प्रकृतिलाई नयाँ ढङ्गले बुझ्ने क्षणहरू पनि समावेश गरिएका छन् ।

शिक्षक र विद्यार्थीविचको यस्तो अन्तर्क्रियात्मक सम्बन्धलाई अभि अर्थपूर्ण बनाउन सिकाइलाई बढी सिकारू केन्द्रित बनाउन जरूरी छ । यस किसिमको सिकाइलाई आत्मपरक अनुभवहरूसँग गहिरो रूपमा जोड्नु आवश्यक छ । यो यात्राले सिद्धान्तलाई व्यवहारसँग जोड्ने मात्रै होइन कि शिक्षणलाई एक मानवीय र सजीव प्रक्रियाका रूपमा पुनः कल्पना गर्न पनि प्रेरित गर्छ । कक्षा कोठामा शिक्षण सिकाइका क्रममा सम्बन्धलाई प्रमुख ठान्नु कुनै नयाँ विचार होइन । निटो (२००६) का अनुसार, “अहिलेसम्म त यो कुरा स्वतः स्वीकृत सत्यभै भइसकेको छ कि शिक्षणको मूल सार नै सम्बन्ध हो” (पृ. ४६६) । प्रारम्भिक तहदेखि उच्च तहसम्मका विभिन्न गुणात्मक अध्ययनहरूले निटोको यो भनाइलाई पुष्टि पनि गरी सकेका छन् । सन् २००४ मा निटो आफैँले अमेरिकाका सार्वजनिक प्रारम्भिक, माध्यमिक र उच्च माध्यमिक विद्यालयमा कार्यरत २१ जना शिक्षकहरूलाई नमूनाका रूपमा छनोट गरी एक गुणात्मक अध्ययन गरेकी थिइनँ । अध्ययनमा सङ्लग्न सबै सहभागी शिक्षकहरूलाई शिक्षण पेशा किन रोजेको भन्ने विषयमा निबन्ध लेख्न आग्रह गरिएको थियो । निटो (२००५) को अध्ययनले पत्ता लगायो कि विद्यार्थीहरूप्रतिको सहानुभूति र एकताको भावना नै प्रभावकारी शिक्षणको मूल आधार हो । अर्को शब्दमा भन्दा असल शिक्षकहरूले आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग घनिष्ठ मानवीय सम्बन्ध कायम गर्छन्, र उनीहरूलाई उच्च सम्मान गर्छन्, प्रशंसा गर्छन् र उनीहरूबाट अपेक्षा पनि राख्छन् (निटो, २००५, २००६, पृ. ४६६) ।

एक प्राथमिक विद्यालयको गुणात्मक अध्ययनमा, रोबिन्सन (१९९४) ले प्रथम श्रेणीका चारवटा कक्षामा गरेको एथनोग्राफीमा विधिमा आधारित अध्ययनले देखाएको छ कि जब शिक्षकहरू आफ्ना विद्यार्थीहरूसँग खुला संवादमा सङ्लग्न हुन्छन्, तब शिक्षक र विद्यार्थी दुवैले एक अर्काबाट र सँगसँगै सिक्न थाल्छन् । यो अध्ययनले यस प्रकारको सिकाइले सबैलाई सशक्त बनाउन सक्ने निष्कर्ष निकालेको छ । यस्तै गरी मोजे (१९९६) ले एउटा उच्च माध्यमिक विद्यालयको रसायनशास्त्र विषयको कक्षामा प्रयोग गरिएका साक्षरता क्रियाकलाप र अभ्यासहरूका विषयमा अनुसन्धान गरेका थिए । दुई

वर्षसम्म सञ्चालन गरिएको यो एथ्नोग्राफी अध्ययनले शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धले विद्यार्थीहरूलाई साक्षरताका क्रियाकलापमा सहभागी हुन प्रेरित गरेको प्रमाणित गर्‍यो। यसका साथै यस अध्ययनले विद्यार्थीहरूले शिक्षकको माया र चासोलाई महसुस गरेको र शिक्षकहरूले प्रयोग गरेका शिक्षण विधि र साक्षरताका रणनीतिहरूलाई उनीहरूले सकारात्मक रूपमा लिएको तथ्य पनि पत्ता लगायो।

त्यस्तै भ्यालेनजुएला (१९९९) ले गरेको एक समालोचनात्मक एथ्नोग्राफी अध्ययनले मेक्सिकन मूलका विद्यार्थीहरूले शिक्षक विद्यार्थीबिचको सम्बन्धमा धेरै जोड दिएको निष्कर्ष निकाल्यो। त्यसले उनीहरूको सिकाइमा शिक्षकले प्रदान गरेको प्रेरणा र शिक्षकको सङ्लग्नताले गहिरो प्रभाव पारेको पाइयो। यस अध्ययनले दावी गरेको छ कि शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया जहिले पनि शिक्षक र विद्यार्थीबिचको साँचो माया, स्नेह, सद्भाव, विश्वास र आपसी सम्मानमा आधारित हुनु पर्छ। म्याक्ल्युर र भास्कोन्सेलोस (२०११) को अध्ययनले पनि के प्रष्ट गरेको छ भने कक्षा शिक्षकले प्रयोग गरेको समालोचनात्मक र मानवीकरणमुखी शिक्षणले परम्परागत शिक्षक विद्यार्थीको पदानुक्रमीय सङ्गठनालाई चुनौती दिन सक्छ र यसले शिक्षक र विद्यार्थीबिचको ममतापूर्ण सम्बन्ध विकास गर्नुपर्ने आवश्यकता औँल्याएको छ। शिक्षक र विद्यार्थी जान्ने र नजान्ने तथा ठूलो र सानो भन्दा पनि सहकर्मी हुनु जरूरी छ।

यद्यपि मेरो यो अटोएथ्नोग्राफीले माथि उल्लेखित अध्ययनहरूसँग गहिरो सम्बन्ध राख्छ। मेरो यो अध्ययन र माथिका अध्ययनहरूले शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धहरू नै शिक्षण सिकाइको मुख्य आधार भन्ने निचोडमा पुगेको छन्। मलाई लाग्छ कि मेरो यो अध्ययन बरोन (२००१) को उत्तरआधुनिक कलामा आधारित अध्ययनसँग धेरै नजिक छ। बरोनले “शिक्षणका दीर्घकालीन परिणामहरू”लाई अनुसन्धानको मूल विषय बनाएका थिए। उनले (२००१) ले एक माध्यमिक विद्यालयको चित्रकलाका विषय शिक्षक र उनका केही पूर्वविद्यार्थीहरूको अन्तरवार्ता लिएर त्यसका आधारमा उनीहरूको जीवन कथाहरू निर्माण गरेका थिए। यस अध्ययनमा शिक्षक र विद्यार्थीहरूले एक अर्कालाई कसरी प्रभाव पारेका छन् भन्ने अध्ययन गरेको थियो। कथाका खोजमा सौन्दर्यात्मक अनुभवको संयोजन गरी तयार गरेको बरोनको लेखनले यस अधिका सामान्य निष्कर्षलाई अस्वीकार गरेको छ र शिक्षक र विद्यार्थीबिचको जटिल सम्बन्धहरूका नयाँ तथ्यहरू उजागर गरेको छ। मेरो अध्ययनमा जस्तै बरोनको अध्ययनमा पनि लामो समयसम्म निरन्तररूपमा संवादको प्रयोग गरिएको छ र

यस प्रक्रियामा कुनै व्यक्ति आफ्नो पूर्व शिक्षक वा विद्यार्थीको सम्झनाहरू र विचारहरूसँग आफ्नो मनभित्रै निरन्तररूपमा संवाद गर्छ। अन्ततः बरोनको यस अध्ययनले देखाएको छ कि शिक्षक र विद्यार्थीहरू “आत्मनिर्माणको प्रक्रियामा पराविमर्शात्मक रूपमा सङ्लग्न हुन्छन्” (डेभिडसन, २००२), जहाँ अन्तरवैयक्तिक अन्तरक्रिया र संवादले मुख्य भूमिका खेल्दछन्।

अटोएथ्नोग्राफीले “संवाद, आत्मचिन्तन र समालोचनामा जोड दिने” भएकाले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा यसको ठूलो महत्त्व छ (बर्डेल र स्वाडेनर, १९९९, पृ. २५) तर शिक्षण सिकाइ र शिक्षक पहिचान निर्माणसम्बन्धी विषयमा अटोएथ्नोग्राफी विधिको प्रयोग गरिएका अध्ययनहरू निकै नै कम छन्। हिकी र अस्टिन (२००७) को अध्ययन यस क्षेत्रको एक पछिल्लो उदाहरण हो। उनीहरूले तर्क गरेका छन् कि अटोएथ्नोग्राफी शिक्षण सिकाइका क्षेत्रमा समालोचनात्मक र पराविमर्शात्मक अभ्यासका लागि निकै नै सम्भावना भएको अनुसन्धान विधि हो। उनीहरूले अप्टेलियास्थित एक विश्वविद्यालयमा अध्ययनरत सयौं स्नातक तहका शिक्षक तथा विद्यार्थीहरू र केही स्नातकोत्तर तहका विद्यार्थीहरूलाई समेत नमूनाका रूपमा छनोट गरी गुणात्मक अनुसन्धान परियोजना सञ्चालन गरेका थिए। यस परियोजनाको मुख्य उद्देश्य शिक्षक बन्ने उद्देश्य राखेका व्यक्तिहरूमा आत्मकेन्द्रित व्यावसायिक पहिचान निर्माणको प्रभावलाई अध्ययन र खोज गर्नु रहेको थियो। सहभागीहरूलाई आफ्ना स्मृतिका आधारमा अटोएथ्नोग्राफी विधिहरू प्रयोग गर्न हौसला दिइएको थियो। यसका साथसाथै अटोएथ्नोग्राफी विधि नै प्रयोग गरेर उनीहरूले सस्कृति, जाति, वर्ग र लिङ्ग पहिचानका आधारहरूमा आफ्नो सामाजिक पहिचानको निर्माणमाथि गम्भिर प्रश्न उठाउन सक्नु भन्ने उद्देश्य राखिएको थियो।

मेरो यो अध्ययन र अन्य अध्ययनबिचमा केही फरक छ। बरोन (२००१) ले शिक्षक र विद्यार्थीहरूका छुट्टाछुट्टै यात्राहरूलाई छुट्टाछुट्टै दृष्टिकोणबाट प्रस्तुत गरेका छन् भने मेरो यो अटोएथ्नोग्राफीमा भने म आफैँले विगतमा शिक्षक र विद्यार्थीका रूपमा भोगेका अनुभवहरू स्मरण गरी ती अनुभवहरूको पुनर्निर्माण गरेको छु। यसका साथै ती अनुभवहरूको विश्लेषण गरेर दुवै वर्गका यात्रालाई एउटै आत्मआख्यानमा समाहित गरेको छु। यही विशिष्ट पक्षले मेरो अध्ययनलाई अटोएथ्नोग्राफी बनाएको हो। यसले नै मलाई अटोएथ्नोग्राफीको क्षेत्रमा विकसित हुँदै गइरहेका नयाँ अनुसन्धानहरूसँग अभि गहिरो रूपमा जोडेको छ। मेरो र अन्य अध्ययनका निष्कर्षहरूले देखाएका छन् कि सहभागीहरूमा पराविमर्शात्मक चेतना विकास गर्न र पहिचान निर्माणको सामाजिक नियमनप्रति उनीहरूको

बुझाइ विस्तार गर्न अटोएथ्नोग्राफीको दृष्टिकोणले ठूलो सहयोग पुऱ्याउँन सक्छ ।

यसै गरी हिकी र अस्टिन (२००७) को अध्ययनले सहभागीहरूले आफ्नो शिक्षण अभ्यासका बारेमा के कस्तो धारणा रहेको छन् भन्ने खोज गर्ने उद्देश्य राखेको छ । जब म हिकी र अस्टिन (२००७) को अध्ययनलाई मेरो अध्ययनसँग तुलना गर्छु, एउटा जिज्ञासापूर्ण विचार मनमा आउँछ । यदि म उनीहरूको परियोजनामा सहभागी भएको स्नातकोत्तर तहको विभिन्न विद्यार्थीमध्ये एक हुन्छु र हिकी र अस्टिनले सहभागिहरूलाई आफ्ना स्मृतिमा आधारित जीवन अनुभवका आधारमा आफ्ना पहिचानहरूको निर्माणमाथि प्रश्न उठाउन भन्थे भने त्यही क्षणमा नै मेरो यो अटोएथ्नोग्राफी त्यहीँ जन्मिन सक्थ्यो । तर वास्तविकतामा जब मैले आफ्नो अटोएथ्नोग्राफीको यात्राको थालनी गरें, मलाई हिकी र अस्टिनको कामबारे केही पनि जानकारी थिएन । यद्यपि, उनीहरूको अध्ययन र मेरो अध्ययन दुवैले अटोएथ्नोग्राफीको त्यो सम्भावनातर्फ सङ्केत गरेको छन्, जसले आफ्ना पहिचानहरूको सालोचनात्मक खोज गर्न चाहन्छन्, शिक्षण र सिकाइको गहिरो बुझाइ विकास गर्न चाहन्छन्, र आफूले प्रयोग गर्ने शिक्षण अभ्यासहरूका सन्दर्भमा यसको नयाँ अर्थ र प्रयोगहरूको बारेमा खोज गर्न चाहन्छन् । तसर्थ यो अध्ययन सेवाका कालिन अनुभवी र सेवा बाहिरका अनुभव नै नभएका दुवै प्रकारका शिक्षकहरूका लागि अत्यन्त उपयोगी हुने छ भन्ने आसा छ ।

निष्कर्ष

वास्तवमा मलाई म जस्तो शिक्षक बनाउने प्रमुख कुराहरू के के हुन् ? म जस्तो शिक्षक किन बने ? यो अध्ययन र यस्तै प्रकृतिका अन्य अध्ययनहरूले पनि यी प्रश्नहरूको स्पष्ट, पूर्ण र अन्तिम उत्तर दिन सक्दैनन् । किनकि यो आत्मअन्वेषणको प्रक्रिया त जीवनभर निरन्तररूपमा चलिरहने प्रक्रिया हो (बरोन, २००१, पृ.१२५) । त्यसैले अनिश्चित, अधुरो र अस्पष्ट उत्तरहरूमा ध्यान केन्द्रित गर्नुभन्दा पनि म यस हृदयस्पर्शी प्रक्रियामा (एलिस, १९९९) मैले अनुभव गरेका प्रेरणादायक जीवनगाथाहरू प्रस्तुत गरेको छु । मेरो जीवनको विभिन्न चरणका मेरा शिक्षकहरू फरक-फरक व्यक्तित्व र पहिचान भएका, विविध सामाजिक तथा सांस्कृतिक पृष्ठभूमिबाट आएका र शिक्षणका विभिन्न विधिहरू प्रयोग गर्ने व्यक्तिहरू थिए । शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा तिनीहरूले कहिलेकाँही व्याख्यात्मक विधि प्रयोग गरे, कहिलेकाँही संवादात्मक र सहभागितात्मक शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया प्रयोग गरे त कहिले ती दुईको बिचमा पर्ने शैली पनि अपनाए । अर्कोतिर मेरा ती महान शिक्षकहरू भापा,

पाल्पा, सिराहा र सप्तरी जस्ता विविध स्थानमा जन्मेका थिए । मेरो अछाम जिल्लाका शिक्षकहरू पनि सबै एउटै गाँउ र वस्तिमा जन्मेका थिएनन् ।

यस्तो विविधताको बावजुद पनि मेरा केही सफल र अविस्मरणीय शिक्षकहरूले संवादात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गर्ने आँट गरे । संवादात्मक शिक्षण विधि वास्तवमा निक्कै नै गाह्रो शिक्षण विधि हो (फ्रेरे, २००५, पृ.११४) । तर यो विधि असम्भव नै भने होइन । यी शिक्षकहरूले शिक्षक र विद्यार्थीबिचको सम्बन्धलाई मलजल गर्ने अभ्यास पनि गरे । तिनीहरूले कक्षाकोठामा र मसँग प्रेम, नम्रता, विश्वास र भरोसामा आधारित समतामूलक सम्बन्धमाका आधारमा संवादात्मक विधि (फ्रेरे, १९९३) प्रयोग गरेका थिए । यसरी तिनीहरूले परम्परागत शिक्षण अभ्यास तथा सद्भाव र माया प्रेम व्यक्त गर्ने शिक्षण अभ्यास बिचको भूटो विभाजनलाई पनि समाप्त गर्न सफल भए । मेरा शिक्षकहरूले म लगायत कक्षाका अन्य विद्यार्थीहरूलाई प्रेमपूर्वक, विन्नमतापूर्वक, भरोसापूर्वक र विश्वासका साथ शिक्षण गरे (फ्रेरे, १९९८वि, पृ.१२८) । मेरा जस्ता शिक्षकहरू धेरै नै छन् । अझै पनि ती शिक्षकभन्दा अरू धेरै शिक्षकहरू छन् जसले मलाई देखेनन्, सुनेनन् र कहिल्यै पनि बुझ्ने प्रयास गरेनन् । तथापि धेरै हिसाबले ती प्रेरणादायक महान शिक्षकहरू मेरा 'बैकिङ शिक्षा' दिने शिक्षकहरूभन्दा कता कता महान छन्, मेरो मन, मुटु र स्मृतिपटलमा सधैँ बसिरहेका छन् ।

आआफ्नै तरिकाले मेरा सम्भनलायक विभिन्न महान शिक्षकहरूले मलाई सिकाएका छन् कि "म तब मात्रै हुन्छु जब तिमि पनि हुन्छौ । यदि मैले तिमिलाई हुनै दिइन भने वास्तवमै म पनि हुँदैनँ" (फ्रेरे, १९९८ए, पृ.९९) । ती हरेक शिक्षकहरूले मलाई हरेक दिन प्रेरणा दिइरहेका छन् कि म सबैको पहिला असल विद्यार्थी र त्यस पछि असल शिक्षक बन्न सकूँ । ती अद्भुत शिक्षकहरूले मलाई सिकाएको अमूल्य पाठहरू के हुन् भने "मैले पाएँ, त्यसैले त म दिन सक्छु । यदि मैले नै नपाएँ मैले कहाँबाट दिन सक्थे ?" उनीहरूको असल शिक्षणले मलाई गहन रूपमा सिक्न प्रेरित गरेको छ । यसले मलाई आफ्नो जीवन आफैँ बनाउने आत्मबल प्रदान गरेको छ र आफ्नो सोच आफैँ विकास गर्न पनि मद्दत गरेको छ । यस सिकाइले आज मलाई यो साहस पनि दिएको छ कि अब म आफ्नो जीवनगाथा आफैँ लेख्न सकूँ (सीजेसमण्ड र कानम्यान टेलर, २००८, पृ.२४४) । मेरा पुराना र अहिलेका शिक्षकहरूलाई सम्मान गर्न र मेरा पहिलेका, अहिलेका र भविष्यका विद्यार्थीहरूलाई पनि आफ्नो कथा लेख्न प्रेरणा दिन आज म मेरो जीवनगाथा निरन्तररूपमा लेखिरहेको छु

सन्दर्भसूची

- अस्टिन, जे., र हिकी, ए. (२००७), अटोएथनोग्राफी एण्ड टीचर डेभलपमेन्ट, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ इन्टरडिसिप्लिनरी सोसियल साइन्सेज*, २ (२), ३६९-३७८ ।
- आइस्नर, ई. डब्ल्यू. (१९९७), द प्रोमिस एन्ड पेरिल्स अफ अल्टरनेटिभ फोर्म्स अफ डाटा रेप्रेजेन्टेशन, *एजुकेशनल रिसर्च*, २६(६), ४-१० ।
- आइस्नर, ई. डब्ल्यू. (२००८), पर्सिस्टेन्ट टेन्सन्स इन आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च, इन एम. काहन्म्यान-टेलर एन्ड आर. सिजेसमन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेशन्स फर प्राक्टिस* (पृ.१६-२७), रूटलेज ।
- एडम्स, टी. ई. (२००८), ए रिभ्यु अफ नेरेटिभ एथिक्स, *क्वालिटेटिभ इन्क्वाइरी*, १४(१७५), १७५-१९१ ।
- एडम्स, टी., होल्मन जोन्स, एस. र एलिस, सी. (२०१५), *अटोएथनोग्राफी: अन्डरस्ट्यान्डिङ क्वालिटेटिभ रिसर्च*, अक्सफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस ।
- एरोनोविट्ज, एस. (१९९८), *इन्ट्रोडक्सन, पाउलो फ्रेरे, पेडागोजी अफ फ्रीडम: एथिक्स, डेमोक्रेसी, एन्ड सिभिक करेज* (पृ.१-१९), रोवमन एन्ड लिटलफिल्ड ।
- एलीस, सी. (१९९९), हार्टफुल अटोएथनोग्राफी, *क्वालिटेटिभ हेल्थ रिसर्च*, ९(५), ६६९-६८३ ।
- एलीस, सी. (२००४), *द एथनोग्राफिक 'आइ': ए मेथोडोलोजिकल नोभल अबाउट टीचिङ एन्ड डुइङ अटोएथनोग्राफी*, अल्टामिरा ।
- एलीस, सी. (२००९), फाईटिङ ब्याक ओर मुभिङ अन: एन अटोएथनोग्राफिक रिस्पोन्स टु क्रिटिक्स, *इन्टरनेशनल रिभ्यु अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च*, २ (३), ३७१-३७८ ।
- एलीस, सी., र बोक्नर, ए. (२०००), अटोएथनोग्राफी, पर्सनल नारेटिभ, रिफ्लेक्सिभिटी: रिसर्च एज सब्जेक्ट, इन एन. डेन्जिन एन्ड वाइ. लिङ्कन (सम्पा.), *द ह्यान्डबुक अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च* (पृ. ७३३-७६८), सेज ।
- कानम्यान-टेलर, एम. (२००८), आर्ट्स-वेसेड रिसर्च: हिस्टोरिज एन्ड न्यु डाइरेक्शन्स, इन एम. काहन्म्यान-टेलर एन्ड आर. सिजेसमन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेसेड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेशन्स फर प्राक्टिस* (पृ. ३-१५), रूटलेज ।
- कोहल, एच. (१९९७), पाउलो फ्रेरे: लिबरेसन पेडागोजी, *द नेशन*, पृ. ७ ।
- गीटर्ज, सी. (१९८३), *लोकल नलेज: फर्दर एस्सेज इन इन्टरप्रेटिभ एन्थ्रोपोलोजी*, बेसिक बुक्स ।
- चेज, एस. ई. (२००८), नारेटिभ इन्क्वायरी: मल्टिपल लेन्सेज, अप्रोचेस, भोइसस, इन एन. के. डेन्जिन एन्ड वाइ. लिङ्कन (सम्पा.), *कलेक्टिड एन्ड इन्टरप्रेटिड क्वालिटेटिभ मटेरियल्स* (पृ.५७-९४), सेज ।
- जोन्स, एस. एच. (२००८), अटोएथनोग्राफी: मेकिङ द पर्सनल पोलिटिकल, इन एन. के. डेन्जिन एन्ड वाइ. एस. लिङ्कन (सम्पा.), *कलेक्टिड एन्ड इन्टरप्रेटिड क्वालिटेटिभ मटेरियल्स* (पृ.२०५-२४५), सेज ।
- डेन्जिन, एन. (२००३), द कल टु पर्फर्मन्स, *सिम्बोलिक इन्टरएक्शन*, २६(१), १८७-२०७ ।
- डेन्जिन, एन. (२००६), एनालिटिक अटोएथनोग्राफी, *जर्नल अफ कन्कटेम्पोररी एथनोग्राफी*, ३५(४), ४९९-४२८ ।
- डेभिडसन, जे. (२००२), बिकमिड एन्ड रिटर्निङ: अन्डरस्ट्यान्डिङ द इम्प्याक्ट अफ स्पेसल टीचर्स अन आवर लाइभ्स, *जर्नल अफ एस्थेटिक एजुकेशन*, ३६(३), ११७-१२३ ।
- निटो, एस. (१९९९), *द लाइट इन देयर आइज: क्रिएटिड मल्टिकल्चरल लर्निङ कम्प्युनिटिज*, टीचर्स कलेज प्रेस ।
- निटो, एस. (२००५), *ह्वाइ वि टीच, टीचर्स कलेज प्रेस* ।
- निटो, एस. (२००६), सोलिड्यारिटी, करेज एन्ड हार्ट: ह्वाट टीचर एजुकेटर्स क्यान लर्न फ्राम अ न्यु जेनेरेसन अफ टीचर्स, *इन्टरकल्चरल एजुकेशन*, १५(५), ४५७-४७३ ।
- पेलियस, आर. जे. (२००४), *अ मेथोडोलोजी अफ द हर्ट: इभोकिङ एकेडेमिक एन्ड डेली लाइफ*, अल्टामिरा प्रेस ।
- फुको, एम. (१९८०), *पावर/नलेज: सेलेक्टेड इन्टरभ्युज एन्ड अदर राइटिङ्स १९७२-१९७७*, हार्भेस्टर ।
- फ्रेरे, पि. (१९९३), *पेडागोजी अफ द अप्रेसड*, कण्टिन्यमा फ्रेरे, पि. (१९९८ए), *पेडागोजी अफ फ्रीडम: एथिक्स, डेमोक्रेसी, एन्ड सिभिक करेज*, लान्हाम, रोमन एन्ड लिटलफिल्ड ।
- फ्रेरे, पि. (१९९८बी), *पेडागोजी अफ होप: रिलिभिड पेडागोजी अफ द अप्रेसड*, कण्टिन्यमा ।
- फ्रेरे, पि. (२००५), *टीचर्स एज कल्चरल वर्कर्स: लेटर्स टु थोसे हु डेयर टीच, वेस्टभ्यु* ।
- फ्रेरे, पि., र मसेडो, डि. (१९९६), ए डाइलगा: कल्चर, ल्याङ्ग्वेज, एन्ड रेस, इन पि. लिस्टाइना, ए. वुडम, एन्ड एस. ए. शेर्ब्लम (स.), *ब्रेकिङ फ्री: द*

- ट्रान्सफर्मेतिभ पावर अफ क्रिटिकल पेडागोजी (पृ.१९९-२२८), हार्भर्ड एजुकेशनल रिभ्यु।
- बर्डेल, पि., र स्वाडेनर, बी. बी. (१९९९), क्रिटिकल पर्सनल नारेटिभ एन्ड अटोएथ्नोग्राफी इन एजुकेशन: रिफ्लेक्सन्स अन अ जेनर, *एजुकेशनल रिसर्च*, २८(६), पृ. २१-२६।
- बरोन, टी. (२००१), *टचिड एटरनिटी: द एन्ड्युरिड आउटकम्स अफ टीचिड*, टीचर्स कलेज प्रेस।
- बरोन, टी. (२००८), हाउ आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च क्यान चेन्ज माइन्ड्स, इन एम. कान्म्यान-टेयर एण्ड आर. सिगेसमुन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेसन्स फर प्राक्टिस* (पृ.२८-३९), रूटलेज।
- बार्तोलोमे, एल. (१९०६), वियन्ड द मेथड्स फेटिश: टुवर्ड्स अ ह्युमनाइजिड पेडागोजी, इन पी. लिस्टाइना, ए. बुडम, र एस. ए. शेरब्लम (सम्पा.), *ब्रेकिड फ्री: द ट्रान्सफर्मेतिभ पावर अफ क्रिटिकल पेडागोजी* (पृ.२२९-२५०), हार्वर्ड एजुकेशनल रिभ्यु।
- बेहर, आर. (२००८), विटविन पोएट्री एण्ड एन्ट्रोपोलोजी: सचिड फर ल्याङ्ग्वेजेस अफ होम, इन एम. कान्म्यान-टेयर र आर. सिगेसमुन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेसन्स फर प्राक्टिस* (पृ.५५-७१), रूटलेज।
- भ्यालेन्जुएला, ए. (१९९९), *सन्ट्राक्टिभ स्कूलिड: यूएस-मेक्सिकन यूथ एन्ड द पोलिटिक्स अफ केयरिड*, अल्बानी, स्टेट युनिभर्सिटी अफ न्यूयार्क प्रेस।
- मर्डक, एम. (२००३), *अनरिलाएबल टूथ: अन मेमोयर एन्ड मेमोरी*, न्यूयार्क, सिल प्रेस।
- मसेडो, डि., र फ्रेरे, ए. एम. (२००५), फरवर्ड, इन पि. फ्रेरे, *टीचर्स एज कल्चरल वर्कर्स: लेटर्स टु थोसे हु डेयर टीच* (पृ.vii-xxvi), वेस्टभ्यु।
- मुनिर, के. ए., र फिलिप्स, एन. (२००५), द बर्थ अफ द कोडक मोमेन्ट: इन्स्टिट्युशनल एन्टरप्रेन्योरशिप एन्ड द अडप्सन अफ न्यु टेक्नोलोजिज, *अर्गनाइजेशन स्टडिज*, २६(११), १६६५-१६८७।
- मोजे, ई. वि. (१९९६), आइ टीच स्टुडेन्ट्स, नट सब्जेक्ट्स: टीचर-स्टुडेन्ट रिलेसनशिप्स एज कन्टेक्ट्स फर सेकन्डरी लिटरेसी, *रिडिड रिसर्च क्वार्टरली*, ३१ (२), १७२-१९५।
- मोरिसन, टि. (१९८४), *मेमोरी, क्रिएशन, एन्ड राइडिड; थट, ५९(२३५), ३८५-३९०।*
- म्याक्लुर, जि., र भास्कोन्सेलोस, ई. एफ. (२०११), फ्रम “आइ एम” टु “वि कुड बी”: क्रिएटिड डायालोजिक लर्निड कम्प्युनिटिज इन इएसओएल टीचर एजुकेशन, *पेडागोजिज: एन इन्टरनेशनल जर्नल*, ६(२), १०४-१२२।
- रीड-डानाहे, डी. (१९९७ए), *अटो/एथ्नोग्राफी: रिराइडिड द सेल्फ एन्ड द सोसल*, बर्ग।
- रीड-डानाहे, डी. (१९९७बी), इन्ट्रोडक्सन. इन डी. रीड डानाहे (स.), *अटो/एथ्नोग्राफी: रिराइडिड द सेल्फ एन्ड द सोसल* (पृष्ठ १-२०), बर्ग।
- रोबिन्सन, एच. ए. (१९९४), *द एथ्नोग्राफी अफ एम्पावरमेन्ट: द ट्रान्सफर्मेतिभ पावर अफ क्लासरुम इन्टरएक्शन*, द फाल्मर प्रेस।
- लेभी, पि. (२००९), *मेथड मिट्स आर्ट: आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च प्राक्टिस*, गिलफोर्ड।
- लेगो, सी. (२००८), द इकोलोजी अफ पर्सनल एन्ड प्रोफेसनल एक्सपेरियन्स: अ पोएट्स भ्यु, इन एम. काहन्म्यान-टेलर एन्ड आर. सिजेसमुन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेसन्स फर प्राक्टिस* (पृ.८९-९७), रूटलेज।
- वाल, एस. (२००६), एन अटोएथ्नोग्राफी अन लर्निड अवाउट एन्थ्रोपोलोजी, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ क्वालिटेतिभ मेथड्स*, ५(२), १-१२।
- स्पाक्स, ए. सी. (१९९६), द फेटल प्ल: अ नारेटिभ अफ द पर्याजाइल बडी-सेल्फ, *क्वालिटेतिभ इन्क्वायरी*, २(४), ४६३-४९४।
- स्पाक्स, ए. सी. (२०००), अटोएथ्नोग्राफी एन्ड नारेटिभ्स अफ सेल्फ: रिफ्लेक्सन्स अन क्राइटेरिया इन एक्शन, *सोसियोलोजी अफ स्पोर्ट जर्नल*, १५ (१) २१-४३।
- सिजेसमुन्ड, आर., र कानम्यान-टेलर, एम. (२००८), द टेन्सन्स अफ आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन रीकन्सिडर्ड: द प्रमिस फर प्राक्टिस, इन एम. काहन्म्यान-टेलर एन्ड आर. सिजेसमुन्ड (सम्पा.), *आर्ट्स-वेस्ड रिसर्च इन एजुकेशन: फाउन्डेसन्स फर प्राक्टिस* (पृ.२३१-२४६), रूटलेज।
- हम्फ्रियज, एम. (२००५), गेटिड पर्सनल: रिफ्लेक्सिभिटी एन्ड अटोएथ्नोग्राफिक भिगनेट्स, *क्वालिटेतिभ इन्क्वायरी*, ११(६), ८४०-८६०।
- हिकी, ए., र अस्टिन, जे. (२००७), पेडागोजिज अफ सेल्फ: कन्सियेन्टाइजिड द पर्सनल टु द सोसल, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ पेडागोजिज एन्ड लर्निड*, ३(१), २१-२९।
- हुक्स, वि. (१९९४), *टीचिड टु ट्रान्सग्रेस: एजुकेशन एज द प्राक्टिस अफ फ्रीडम*, रूटलेज।
- हुक्स, वि. (२००३), *टीचिड कम्प्युनिटी: अ पेडागोजी अफ होप*, रूटलेज।