ISSN: 2976-1263 (PRINT)

INNOVATIVE RESEARCH JOURNAL
Volume: 5, Issue: 1
June 2026

Research Article

शिक्षक होइन, साथी: बालबालिकाहरूको एथ्नोग्राफी अनुसन्धानमा सम्बन्धगत चुनौती र अवसरहरू

डा. राजेन्द्रकुमार शाह
सहप्राध्यापक
त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस, शिक्षाका आधार विभाग
drrajendrakumarshah@gmail.com, or shahsirphd@gmail.com

Article Detail

Received on: February 15, 2026
Revised on: March 30, 2026
Accepted: June 25, 2026
Published: June 30, 2026

Keywords:
एथ्नोग्राफी, सामाजिक अध्ययन, आत्मीय प्रौढ, अनुभव, सामाजिक संस्कृति

Cite as:
शाह, आर. के. (२०२६), शिक्षक होइन, साथी: बालबालिकाको एथ्नोग्राफी अनुसन्धानमा सम्बन्धगत चुनौती र अवसरहरू, *इन्नोभेटिभ रिसर्च जर्नल,* ५(१), ८८–१०७।
https://doi.org/10.3126/irj.v5i1.97118

Copyrights: Copyright (c) 2026 Innovative Research Journal

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

लेखसार

सामाजिक परिवेशको अध्ययनमा एथ्नोग्राफीको प्रयोग बढ्दै गए पनि आधारभूत तहका बालबालिकाको सामाजिक संस्कृति र अनुभवमा केन्द्रित अध्ययनहरू अझै अझै पनि ज्यादै नै न्यून छन्। यसको कारण बालबालिकाको संसारमा प्रवेश गर्नु, उनीहरूसँग घुलमिल हुनु र उनीहरूको विश्वास प्राप्त गर्नु चुनौतीपूर्ण कुरा हो। छ हप्तासम्म मध्यपुर ठिमी, भक्तपुरस्थित एक सामुदायिक विद्यालयमा सञ्चालन गरिएको यस अध्ययनले ५ देखि ८ वर्ष उमेर समूहका बालबालिकाको सामाजिक संस्कृति र त्यससँग उनीहरूको सम्बन्ध बुझ्ने प्रयास गरेको छ। अटोएथ्नोग्राफी विधि प्रयोग गरी सामाजिक अध्ययन कक्षा र खेलमैदानमा उनीहरूको सामाजिक अन्तरक्रियाको अध्ययन गरिएको थियो। यस अध्ययनले बालबालिकाको सामाजिक जीवन र संस्कृति बुझ्ने क्रममा अनुसन्धानकर्ताले अनुभव गरेका सम्बन्धगत चुनौतीहरू, अवसरहरू र अनुभवहरूको विश्लेषण गरेको छ। विशेष गरी विगतका अनुभवहरूको उपयोग, पूर्व शिक्षकको भूमिकाको प्रभावालाई सन्तुलन कायम गर्नु र सहयात्री प्रौढको भूमिका निर्वाह गर्नु प्रमुख चुनौतीका रूपमा देखिएका थिए। यी चुनौतीहरूको व्यवस्थापन गर्दै बालबालिकासँग अर्थपूर्ण सम्बन्ध निर्माण गर्नु र उनीहरूलाई अनुसन्धान प्रक्रियाका सक्रिय सहभागीका रूपमा स्वीकार गर्नु महत्त्वपूर्ण पक्ष रह्यो। अध्ययन को निष्कर्षले बालबालिकासँग एथ्नोग्राफिक अनुसन्धान गर्दा सहकार्य, विश्वास र आत्मीय सम्बन्ध निर्माणको महत्त्व उजागर गरेको छ। यसका साथै यस अध्ययनले बालबालिकासँग काम गर्ने भविष्यका अनुसन्धानकर्ताहरूका लागि उपयोगी मार्गनिर्देशन प्रदान गरेको छ। यस अध्ययनले बालबालिकासँग एथ्नोग्राफी अनुसन्धान सञ्चालन गर्ने प्रक्रिया र उनीहरूको संसारमा एक आत्मीय प्रौढका रूपमा अनुसन्धानकर्ताले अनुभव गरेको भूमिकाका बारेमा पनि अन्तर्दृष्टि प्रदान गरेको छ।

अध्ययनको सन्दर्भ

एक नृवंश अध्ययनकर्ता (एथ्नोग्राफर) का रूपमा म प्रवेश गर्न लागेको सामाजिक संसार, अर्थात् मेरो अनुसन्धानको कार्यक्षेत्र, आधारभूत विद्यालयमा अध्ययनरत बालबालिकाहरूसँग प्रभावकारी रूपमा घुलमिल हुन सक्छु कि सक्दिनँ भन्ने चिन्ताले मलाई सताइरहेको थियो। कुनै विशेष सांस्कृतिक समूहका साझा व्यवहार, रीतिरिवाज, चालचलन, संस्कार, संस्कृति, भाषा र गतिविधिका ढाँचाहरूको अध्ययन गर्न एथ्नोग्राफी विधि अपनाउँदा अनुसन्धानकर्ताले त्यही वातावरणमा आफूलाई पूर्ण रूपमा सहभागी गराउनुपर्ने हुन्छ भन्ने कुरा मलाई थाहा थियो (क्रेसवेल, २०१४; पाउल, २०१३)। मेरो चिन्ता कारण मैले बालबालिकाको जीवनमाथि एथ्नोग्राफिक अध्ययन गरिरहेको थिएँ। त्यसैले उनीहरूको संसारमा म कसरी घुलमिल हुन सकुँला भन्ने कुराले मलाई चिन्तित बनाएको थियो। प्रौढ र बालबालिकाबीचको उमेर, शारीरिक बनावट र संस्था रहेको स्थानजस्ता भिन्नताका कारण कुनै प्रौढ नृवंश अध्ययनकर्ताले आफूलाई बालबालिकाजस्तै देखाउन वा उनीहरूकै समूहको सदस्यका रूपमा स्वीकार गराउन लगभग असम्भव हुन्छ भन्ने कुरा पनि मलाई थाहा थियो (फाइन, १९८७)। बालबालिकासँग भित्री सदस्य (इन्साइडर) र बाहिरी व्यक्ति (आउटसाइडर) बीचको सन्तुलन कसरी कायम राख्ने भन्ने विषयमा पनि म चिन्तित थिएँ। म उनीहरूभन्दा फरक देखिनेछु र उनीहरूले मलाई आफ्नो समूहमा स्वीकार गर्नेछैनन् भन्ने शंका मेरो मनमा थियो।

यसका साथै, मसँग भएका केही अनुभव र व्यक्तिगत प्रवृत्तिहरू (डिस्पोजिसन्स) ले अनुसन्धानस्थलमा मेरो व्यवहार, सहभागीहरूसँगको अन्तरक्रिया र मैले देखेका कुराको व्याख्यामा कस्तो प्रभाव पार्न सक्छन् भन्ने अर्को चिन्ता पनि थियो। विशेष रूपमा, किशोरावस्थामा सामाजिक अध्ययन विषयमा मेरो ज्यादै कम रुचि हुनु र अनुभवी शिक्षकका रूपमा मेरो पहिचान हुनुजस्ता पक्षहरूले यस अनुसन्धानमा प्रभाव पार्न सक्ने चिन्ता पनि थियो। अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको भित्री सदस्य र बाहिरी सदस्यबीचको सीमालाई बारम्बार प्रभाव पार्न सक्ने कुरा पनि थियो। सुरुमा मैले यी पक्षहरूको प्रभाव कम गर्ने प्रयास गर्ने सोच बनाएको थिएँ। तर केही समयपछि मैले यी विशेषताहरूलाई स्वीकार गर्दै विभिन्न प्रकारका अन्तरक्रियामा तिनलाई कसरी व्यवस्थापन गर्ने भन्ने कुरा सिकेँ। यसरी काम गर्दा धेरै चुनौती र अवसरहरू देखा परे, जसले यस वातावरणका मुख्य पक्षका रूपमा रहेका बालबालिकासँग गहिरो रूपमा घुलमिल हुन र उनीहरूसँग अर्थपूर्ण सम्बन्ध बनाउन मद्दत गर्‍यो।

शैक्षिक अनुसन्धानको क्षेत्रमा अटोएथ्नोग्राफी अनुसन्धान विधिको प्रयोग निरन्तर रूपमा बढ्दै गइरहेको तथ्य साहित्यहरूले स्पष्ट गरेका छन्। अनुसन्धानका विषयलाई गहन रूपमा अध्ययन गर्न र बुझ्न यो विधि धेरै उपयोगी हुने कुरा धेरै अध्ययनहरूले स्पष्ट गरेका छन् (गेर्डिन र प्रिङ्गल, २०१७; म्याकलाक्लन,, २०१७; भालेरियो र अन्य, २०२१)। तर केही अटोएथ्नोग्राफी सम्बन्धी अध्ययनहरू (गुजुआसिस, र युं, २०१५; गेर्डिन र प्रिङ्गल, २०१७) बाहेक, विशेष गरी सामाजिक अध्ययनसँग सम्बन्धित विषयमा नृवंश अध्ययनकर्ताहरूका अनुसन्धान अनुभवसम्बन्धी अध्ययनहरू ज्यादै न्यून छन्। सामाजिक अध्ययन विषयमा यस्तो एथ्नोग्राफी विधिको प्रयोग गरी अनुसन्धान गर्नु विशेष रूपमा महत्त्वपूर्ण छ, किनकि यो शैक्षिक कार्यक्रम (विषय) ले विभिन्न सामाजिक गतिविधिका साथै शरीरलाई पनि विशेष महत्त्व दिन्छ (स्मी र अन्य, २०२१; भान डर स्मी र अन्य, २०२२)। बुर्दियू (२०००, पृ. १५२) का अनुसार शरीर सामाजिक संसारभित्र हुन्छ, तर सामाजिक संसार पनि शरीरभित्र रहेको हुन्छ। सरल रूपमा भन्नुपर्दा, सामाजिक संसारले शरीरलाई प्रभाव पार्छ, र शरीरले पनि सामाजिक संसारलाई प्रभाव पार्छ। त्यसैले सामाजिक वातावरणमा अनुसन्धान गर्दा शरीर, त्यसका अनुभव, अवस्था र सन्दर्भलाई ध्यानमा राखेर गहन रूपमा अध्ययन गर्न आवश्यक हुन्छ।

यस लेखको उद्देश्य विभिन्न सामाजिक र शारीरिक गतिविधिसँग सम्बन्धित वातावरणमा बालबालिकाहरूसँग मित्रतापूर्ण सम्बन्ध कायम गरी एथ्नोग्राफी अध्ययन गर्ने अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मेरो

अनुसन्धान यात्रालाई अटोएथ्नोग्राफीको दृष्टिकोणबाट गहन रूपमा प्रस्तुत गर्नु हो । यो अध्ययन गर्दा मैले आफ्ना विभिन्न अनुभव र भूमिकाहरू, जस्तै सामाजिक अध्ययन विषयमा रुचि नराख्ने पूर्व विद्यार्थी, एक वयस्क व्यक्ति र सामाजिक अध्ययन विषयको पूर्व शिक्षकका रूपमा रहेका पक्षहरूबारे निरन्तर आत्मचिन्तन गर्नुपरेको थियो । साथै, बालबालिकासँग घुलमिल हुन र उनीहरूको संसारलाई बुझ्न यी भूमिकाहरूलाई उचित रूपमा सम्हाल्न पनि आवश्यक थियो ।

यस क्रममा मैले बालबालिकाको समुदायको भित्री सदस्य (इन्साइडर) र बाहिरी व्यक्ति वा अन्य समुदायका सदस्य (आउटसाइडर) बीच सन्तुलन कायम गर्ने आफ्नो चुनौतीलाई आत्मसात गर्दै नृवंश अध्ययनकर्ताका रूपमा आफ्नो भूमिकालाई पनि सहज र स्वाभाविक रूपमा स्वीकार गर्नुपरेको थियो । यस अध्ययनले आफ्ना यी अनुभव र भूमिकाहरूलाई स्वीकार गर्दै अनुसन्धान गर्दा तिनले एकातिर चुनौतीहरू र अर्कोतिर अवसरहरू कसरी सिर्जना गरे भन्ने कुरा देखाउन खोजेको छ । अन्ततः यही प्रक्रियाले बालबालिकासँग विश्वास र आत्मीय सम्बन्ध निर्माण गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेको देखियो । यस विषयमा धेरै अध्ययन नभएका कारण मैले बालबालिकासँग काम गर्ने नृवंशशास्त्री (एथ्नोग्राफर) का रूपमा यो अध्ययन गहन रूपमा गर्ने निर्णय गरेको थिएँ । अब सबैभन्दा पहिले सैद्धान्तिक पक्षहरूको चर्चाबाट यसको सुरुआत गरिनेछ ।

अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको उद्देश्य बालबालिकाको सामाजिक जीवन बुझ्ने एथ्नोग्राफी अनुसन्धानका क्रममा अनुसन्धानकर्ताले अनुभव गरेका सम्बन्धगत चुनौतीहरू, अवसरहरू र अनुभवहरूको विश्लेषण गर्नु हो ।

सैद्धान्तिक ढाँचा

समाजशास्त्री पियरे बुर्दियूको संरचनावादी निर्माणवादलाई यस अध्ययनको सैद्धान्तिक ढाँचाका रूपमा प्रयोग गरिएको छ । बुर्दियूका अनुसार व्यक्तिको सोच, व्यवहार र सामाजिक सम्बन्ध केवल व्यक्तिगत इच्छाले मात्र निर्धारण हुँदैनन्; बरु ती उसको सामाजिक अनुभव, ऊ रहेको सामाजिक परिवेश र उपलब्ध स्रोतहरूसँग पनि गहिरो रूपमा सम्बन्धित हुन्छन् (बुर्दियू, १९७७, १९९०) । यस अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ताका अनुभव, बालबालिकासँग भएका अन्तरक्रिया, अनुसन्धान प्रक्रियामा गरिएका निर्णय र अनुसन्धानकर्ताको भूमिकालाई बुझ्न बुर्दियूका यी अवधारणाहरूलाई विश्लेषणात्मक आधारका रूपमा प्रयोग गरिएको छ (बुर्दियू, १९८९) । अटोएथ्नोग्राफी (स्व-नृवंशशास्त्रीय) अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ता आफैँ अनुसन्धान प्रक्रियाको महत्त्वपूर्ण अङ्ग हुने भएकाले आफ्ना अनुभव, भूमिका र अवस्थिति (पोजिसनालिटी) को आलोचनात्मक समीक्षा गर्न बुर्दियूका यी अवधारणाहरू विशेष रूपमा उपयोगी मानिन्छन् । त्यसैले यस अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ताका अनुभव र बालबालिकाहरूसँगको सम्बन्धलाई बुझ्न यसलाई सैद्धान्तिक आधारका रूपमा प्रयोग गरिएको छ (एलिस र अन्य, २०११; रिड–डानाहे, २०१७) ।

पियरे बुर्दियूको सिद्धान्तमा ह्याबिटस, पुँजी र आत्मसमीक्षा मुख्य अवधारणात्मक आधारका रूपमा रहेका छन् । ह्याबिटसले कुनै पनि व्यक्तिले परिवार, विद्यालय, समुदाय र समाजबाट प्राप्त अनुभवहरूले उसको सोच्ने, बुझ्ने र व्यवहार गर्ने तरिकालाई कसरी निर्माण गर्छन् भन्ने स्पष्ट गर्छ (बुर्दियू, १९७७, १९९०) । व्यक्तिले दैनिक जीवनका अनुभवबाट सिकेका मूल्य, मान्यता, विश्वास र व्यवहार क्रमशः उसका स्वाभाविक प्रवृत्ति र बानीका रूपमा विकास हुन्छन्, जसले उसका निर्णय, प्रतिक्रिया र सामाजिक सम्बन्धमा निरन्तर प्रभाव पारिरहेका हुन्छन् (बुर्दियू, १९९०, १९९३) । यी प्रभावहरू प्रायः अचेत रूपमा कार्य गर्ने भएकाले व्यक्तिलाई आफ्ना व्यवहारमा सामाजिक अनुभवले पारेको प्रभावबारे सधैँ स्पष्ट रूपमा थाहा नहुन पनि सक्छ (क्रस्ली,

२००१) । यस अध्ययनमा अनुसन्धानकर्ताको सामाजिक पृष्ठभूमि, शैक्षिक यात्रा, पेसागत अनुभव र बालबालिकासँग काम गरेको अनुभवले अनुसन्धान प्रक्रिया र बालबालिकासँगको अन्तरक्रियामा कस्तो प्रभाव पाऱ्यो भन्ने कुरा ह्याबिटसको आधारमा विश्लेषण गरिएको छ ।

यसैगरी, बुर्दियूले पुँजीलाई व्यक्तिसँग रहेका स्रोत र क्षमताका रूपमा व्याख्या गरेका छन्, जसले समाजमा उसको अवसर, भूमिका र प्रभावलाई निर्धारण गर्न सहयोग गर्छ । बुर्दियू (१९८६) का अनुसार पुँजी आर्थिक, सांस्कृतिक र सामाजिक गरी तीन प्रकारका हुन्छन् । आर्थिक पुँजीले आर्थिक स्रोत र भौतिक साधनलाई जनाउँछ भने सांस्कृतिक पुँजीले शिक्षा, ज्ञान, सीप, भाषा र अनुभवलाई जनाउँछ र सामाजिक पुँजीले सामाजिक सम्बन्ध, विश्वास र सहकार्यलाई जनाउँछ (बुर्दियू, १९८६; ग्रेनफेल र जेम्स, २०१०) । यी पुँजीहरू निश्चित सामाजिक क्षेत्रभित्र मात्र अर्थपूर्ण हुन्छन्, जहाँ व्यक्तिको ह्याबिटस र उपलब्ध पुँजीले उसका अभ्यास, अवसर र सम्बन्धलाई प्रभाव पार्छन् (बुर्दियू, १९९०) । यस अध्ययनमा विद्यालय र बालबालिकासँगको अनुसन्धान प्रक्रियालाई एक सामाजिक क्षेत्रका रूपमा लिइएको छ, जहाँ अनुसन्धानकर्तासँग रहेका सांस्कृतिक र सामाजिक पुँजीले विश्वास निर्माण, संवाद स्थापना र अनुसन्धान सञ्चालनलाई सहज बनाउन कस्तो भूमिका खेले भन्ने पक्षको विश्लेषण गरिएको छ ।

आत्मसमीक्षा (रेफ्लेक्सिभिटी) भन्नाले अनुसन्धानकर्ताले आफ्नै सोच, अनुभव, भूमिका, मूल्य, विश्वास र पूर्वधारणाको निरन्तर समीक्षा गर्ने प्रक्रियालाई जनाउँछ (बुर्दियू र वाकाँ, १९९२) । स्व-नृवंशशास्त्रीय अनुसन्धानमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्ना अनुभवलाई केवल वर्णन गर्ने मात्र होइन, ती अनुभवमा आफ्नै सामाजिक पृष्ठभूमि, भूमिका र निर्णयले कस्तो प्रभाव पारे भन्ने कुराको आलोचनात्मक समीक्षा पनि गर्नुपर्छ (एलिस र अन्य, २०११; रिड–डानाहे, २०१७) । यस अध्ययनमा अनुसन्धानका प्रत्येक चरणमा आफ्ना अनुभव, निर्णय र भूमिकाको समीक्षा गर्दै बालबालिकासँगको अन्तरक्रियाका क्रममा अनुसन्धानकर्ताले कहिले भित्री सदस्य र कहिले बाहिरी व्यक्तिको भूमिका निर्वाह गरेको भन्ने विश्लेषण गरिएको छ । यस प्रक्रियाले अनुसन्धानकर्ताको उपस्थितिले अनुसन्धान प्रक्रिया र सहभागीहरूसँगको सम्बन्धमा कस्तो प्रभाव पारेको थियो भन्ने कुरा बुझ्न सहयोग गरेको छ (बुर्दियू, १९८६; रिड–डानाहे, २०१७; कुम्ब्स र ओस्बोर्न, २०१८) ।

यस अध्ययनमा ह्याबिटस, पुँजी र आत्मसमीक्षालाई एकअर्कासँग सम्बन्धित विश्लेषणात्मक अवधारणाका रूपमा प्रयोग गरिएको छ । ह्याबिटसको माध्यमबाट अनुसन्धानकर्ताको सामाजिक पृष्ठभूमि र जीवन अनुभवले उसको सोच, व्यवहार र बालबालिकासँगको अन्तरक्रियामा पारेको प्रभाव विश्लेषण गरिएको छ । पुँजीको अवधारणाबाट अनुसन्धानकर्तासँग रहेका आर्थिक, सांस्कृतिक र सामाजिक स्रोतहरूले अनुसन्धान प्रक्रिया, सहभागीहरूसँगको सम्बन्ध र विश्वास निर्माणमा खेलेको भूमिकाको विश्लेषण गरिएको छ (बुर्दियू, १९८६; ग्रेनफेल र जेम्स, २०१०) । त्यसैगरी, आत्मसमीक्षामार्फत अनुसन्धानकर्ताको भूमिका, अनुभव, पूर्वधारणा र अनुसन्धान प्रक्रियामा गरिएका निर्णयहरूको निरन्तर आलोचनात्मक समीक्षा गरिएको छ (बुर्दियू र वाकाँ, १९९२; रिड–डानाहे, २०१७) । यी अवधारणाहरूको संयुक्त प्रयोगबाट अनुसन्धानकर्ता र बालबालिकाबीचको अन्तरक्रिया, अनुसन्धानकर्ताको बदलिँदो भूमिका र अनुसन्धान प्रक्रियाबाट प्राप्त अनुभवहरूको व्याख्या र विश्लेषण गरिएको छ । यही सैद्धान्तिक ढाँचाले यस अध्ययनका तथ्यहरूको विश्लेषण र निष्कर्ष निर्माण गर्ने आधार प्रदान गरेको छ ।

आत्मीय प्रौढको भूमिका

यस अनुसन्धानमा मैले सचेत रूपमा अपनाएको प्रमुख भूमिकामध्ये एक (आत्मीय प्रौढ) 'मैत्रीपूर्ण प्रौढ'को भूमिका थियो (फाइन, १९८७) । बालबालिकाहरूसँग पूर्ण रूपमा उनीहरूको समूहको सदस्य (भित्री सदस्य) को भूमिकामा रहेर अनुसन्धान गर्नु न त सम्भव थियो, न त आवश्यक नै थियो (फाइन, १९८७) ।

किनभने उमेर, अनुभव र सामाजिक भूमिकाका दृष्टिले म बालबालिकाभन्दा फरक अवस्थामा रहेको एक प्रौढ थिएँ। त्यसैले आफूलाई बालबालिकाजस्तै प्रस्तुत गर्ने प्रयास कृत्रिम हुन्थ्यो। बरु, बाहिरी व्यक्तिका रूपमा अनुसन्धान क्षेत्रमा प्रवेश गरे तापनि, बालबालिकाले विश्वास गर्ने, सहज रूपमा स्वीकार गर्ने र आफ्ना अनुभवहरू खुलेर साझा गर्न सक्ने आत्मीय तथा मैत्रीपूर्ण प्रौढका रूपमा आफूलाई स्थापित गर्ने प्रयास गरेँ।

केही अनुसन्धानकर्ताहरूले बालबालिकाहरूसम्बन्धी अनुसन्धान गर्दा अनुसन्धानकर्ताको भूमिका 'कमभन्दा कम प्रौढ' हुनु उपयुक्त हुन्छ भन्ने तर्क गरेका छन् (म्यान्डेल, १९८८)। यस दृष्टिकोणअनुसार अनुसन्धानकर्ताले सकेसम्म प्रौढको अधिकारपूर्ण वा अभिभावकीय भूमिका निर्वाह नगरी बालबालिकाहरूसँग उनीहरूका साथीसरह बनी घुलमिल हुने प्रयास गर्नुपर्छ। त्यसैले जुत्ताको फिता बाँधिदिने, खेलौना मर्मत गरिदिने र सामान्यतया प्रौढले गर्ने अन्य सहयोगात्मक कार्यहरूबाट समेत टाढा रहनु उपयुक्त मानिन्छ (क्लार्क, २०११)। यसको उद्देश्य अनुसन्धानकर्ताको प्रौढ पहिचानको प्रभावलाई न्यून बनाउनु र बालबालिकाहरूको सामाजिक संसारलाई अझ गहिरोसँग बुझ्नु हो।

तर मेरो अनुसन्धानको सन्दर्भमा यस्तो भूमिका अपनाउनु व्यावहारिक रूपमा सम्भव थिएन। म विद्यालयको परिवेशमा अनुसन्धान गरिरहेको प्रौढ अनुसन्धानकर्ता थिएँ, जहाँ मेरो उपस्थितिलाई बालबालिकाहरूले स्वाभाविक रूपमा प्रौढकै रूपमा बुझ्थे। त्यसैले मैले आफ्नो प्रौढ पहिचान लुकाउने वा बालबालिकाजस्तै बन्ने प्रयास गरिनँ। बरु, मैले आफ्नो भूमिकालाई स्वीकार गर्दै बालबालिकाप्रति सम्मानजनक, सहयोगी, आत्मीय र विश्वासिलो व्यवहार गर्ने मैत्रीपूर्ण प्रौढका रूपमा आफूलाई प्रस्तुत गरेँ। यस भूमिकाले बालबालिकाहरूलाई सुरक्षित महसुस गराउन र उनीहरूलाई आफ्ना अनुभव, भावना तथा विचार स्वतन्त्र रूपमा व्यक्त गर्न सक्ने सहज वातावरण सिर्जना गर्न महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्यायो।

यस भूमिकाले मलाई मेरो व्यवहार, निर्णय र विभिन्न व्यक्तिहरूसँगको अन्तरक्रियाप्रति निरन्तर सचेत रहन पनि प्रेरित गऱ्यो। बालबालिकासँग भएका प्रत्येक भेटघाट र संवादमा मेरो उमेर, अनुभव, भाषा, व्यवहार र निर्णयले उनीहरूमा कस्तो प्रभाव पारिरहेको छ भन्ने कुराको मैले निरन्तर आत्मसमीक्षा गर्दै अनुसन्धान प्रक्रिया अघि बढाएँ। यसरी, आत्मीय प्रौढको भूमिकाले एकातर्फ अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मेरो नैतिक र व्यावसायिक जिम्मेवारी निर्वाह गर्न सहयोग गऱ्यो भने अर्कोतर्फ बालबालिकासँग विश्वास, आत्मीयता र खुला संवादमा आधारित सम्बन्ध निर्माण गर्न पनि महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्यो।

अनुसन्धान विधि

यस अध्ययनमा मैले अनुसन्धान विधिका रूपमा अटोएथ्नोग्राफी विधिको प्रयोग गरेको छु। यस विधिमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्नै अनुभव, भूमिका र जीवनयात्रालाई अनुसन्धानको मुख्य स्रोतका रूपमा प्रयोग गर्छ। यस विधिमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्ना व्यक्तिगत अनुभवहरूलाई व्यापक सामाजिक र सांस्कृतिक सन्दर्भसँग जोडेर बुझ्न प्रयास गर्दछ (लिगिन्स र अन्य, २०१३; कार्टर, २०१६)। साथै, यसले अनुसन्धानकर्तामा आलोचनात्मक सोच र आत्मसमीक्षात्मक दृष्टिकोण विकास गरी अनुसन्धानलाई अझ गहिरो र अर्थपूर्ण बनाउन सहयोग पुऱ्याउँछ (बेनेट र अन्य, २०२२)। यद्यपि, केही विद्वानहरूले यस विधिमा पर्याप्त वैज्ञानिक र सैद्धान्तिक संवेदनशीलता नभएको भन्दै यसको आलोचना पनि गरेका छन् (डेलामोन्ट, २००९; एलिस र अन्य, २०२०) र उनीहरूले यसलाई वैध अनुसन्धान पद्धति मान्न सकिन्छ कि सकिँदैन भन्ने प्रश्न पनि उठाएका छन् (वेयर र क्लार्क, २०१८)। तर, यस अध्ययनमा मेरो अनुभवलाई आत्मसमीक्षात्मक रूपमा बुझ्न र मेरो आफ्नै अटोएथ्नोग्राफी यात्राको विश्लेषण गर्न यस विधिलाई प्रयोग गरिएको छ (कोस्टास बाट्ले र अन्य, २०१८)।

म्यानिङ र एडम्स (२०१५) का अनुसार अटोएथ्नोग्राफी अध्ययनमा दुईवटा मुख्य विशेषता हुनुपर्छ। पहिलो, अनुसन्धानकर्ताको व्यक्तिगत अनुभव अर्थपूर्ण र सांस्कृतिक रूपमा महत्त्वपूर्ण हुनुपर्छ । दोस्रो, ती अनुभवहरूलाई विद्यमान सैद्धान्तिक अवधारणाको आधारमा आत्मसमीक्षात्मक विश्लेषण गरिएको हुनुपर्छ। यही आधारमा यस अध्ययनमा पनि मेरो आफ्नै अनुभव र एथ्नोग्राफी यात्रालाई बुर्दियूका सैद्धान्तिक अवधारणाको आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। यस अध्ययनमा अटोएथ्नोग्राफीको प्रयोगले मलाई अनुसन्धान प्रक्रियामा आफ्नो स्थान, भूमिका र अनुभवलाई सामाजिक सन्दर्भभित्र रहेर बुझ्न सहयोग गरेको छ । साथै, भित्री सदस्य (इनसाइडर) र बाहिरी व्यक्ति (आउटसाइडर) का रूपमा रहेका र बारम्बार परिवर्तन हुने मेरो भूमिकाको विश्लेषण गर्न पनि यसले आधार प्रदान गरेको छ (रिड–डानाहे, २०१७) । स्पार्क्स (२०२०) ले बताएझैँ, यस अध्ययनमा पनि व्यक्तिगत अनुभवलाई प्रस्तुत गर्ने (देखाउने) र त्यसको सैद्धान्तिक व्याख्या तथा विश्लेषण गर्ने (बताउने) दुवै दृष्टिकोणबीच सन्तुलन कायम गरिएको छ । यसरी आफ्ना अनुभवलाई आत्मसमीक्षात्मक रूपमा विश्लेषण गर्दा मेरो अनुसन्धान यात्रालाई बुझ्न मात्र होइन, भविष्यमा बालबालिकाहरूसँग अटोएथ्नोग्राफी अनुसन्धान गर्ने अनुसन्धानकर्ताहरूका लागि पनि यो अध्ययन उपयोगी हुनेछ र यसले उचित मार्गदर्शन प्रदान गर्ने अपेक्षा गरिएको छ।

अनुसन्धानको सन्दर्भ र सहभागीहरू

मेरो बाल्यकाल अछाम जिल्लाको ग्रामीण क्षेत्र रहेको रामारोशन गाउँपालिकामा नै बित्यो। मैले कक्षा १ देखि ७ सम्म गाउँकै विद्यालयमा र कक्षा ८ देखि १० सम्म गाउँभन्दा टाढा रहेको माध्यमिक विद्यालयमा अध्ययन गरेँ। मेरो पारिवारिक, शैक्षिक तथा सामाजिक पृष्ठभूमिले मेरो सोच, मूल्य र संसारलाई हेर्ने दृष्टिकोण निर्माण गर्नुका साथै अनुसन्धान गर्ने तरिका र बालबालिकाहरूसँगको अन्तरक्रियालाई पनि प्रभाव पारेको छ। विद्यालय जीवनमा सामाजिक अध्ययन विषयको सिकाइका धेरै अनुभवहरू सुखद् थिएनन् । सामाजिक अध्ययन विषयको विषयवस्तुहरू अध्ययन गर्ने क्रममा मेरो परिवार, चालचलन, संस्कार, संस्कृति र रीतिरिवाजका बारेमा टीका–टिप्पणीहरू र आलोचनाहरू सामना गर्नुपरेको थियो । साथै, यस विषयमा मेरो शैक्षिक उपलब्धि पनि सन्तोषजनक हुन सकेन। आज फर्केर हेर्दा, ती अनुभवहरू केवल व्यक्तिगत घटना मात्र नभई विद्यालयको सामाजिक परिवेश र संस्कृतिसँग गाँसिएका अनुभवहरू थिए भन्ने कुरा म अझ स्पष्ट रूपमा बुझ्छु।

यी अनुभवहरूले नै मलाई सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षक बन्न प्रेरित गरे। विद्यार्थीका रूपमा भोगेका कठिनाइहरू अन्य बालबालिकाले पनि भोग्न नपरोस् भन्ने उद्देश्यले मैले केही वर्ष प्राथमिक, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहमा अध्यापन गरेँ। शिक्षकका रूपमा कार्य गर्दै जाँदा मैले आफ्ना बाल्यकालका अनुभव र बालबालिकाहरूका वर्तमान अनुभवबीच धेरै समानता देखेँ। यसले मलाई आफ्ना अनुभवलाई व्यक्तिगत स्मृतिका रूपमा मात्र नभई अनुसन्धानको महत्त्वपूर्ण स्रोतका रूपमा पनि हेर्न प्रेरित गऱ्यो। त्यसैले मैले यी अनुभवहरूलाई अनुसन्धानमार्फत गहन रूपमा अध्ययन गर्ने निर्णय गरेँ। यो अध्ययन मेरो व्यावसायिक यात्राको निरन्तरता मात्र नभई आफ्ना व्यक्तिगत अनुभव, शिक्षकका रूपमा प्राप्त सिकाइ र बालबालिकाहरूसँगको अन्तरक्रियालाई आत्मसमीक्षात्मक रूपमा बुझ्ने प्रयास पनि हो । त्यसैले यस अध्ययनमा म केवल अनुसन्धानकर्ता मात्र नभई आफ्नै अनुभवलाई आलोचनात्मक रूपमा विश्लेषण गर्ने सहभागीका रूपमा पनि उपस्थित छु।

यो एथ्नोग्राफी अध्ययन सन् २०२५ मा भक्तपुर जिल्लाको मध्यपुर ठिमी नगरपालिकास्थित एक सामुदायिक आधारभूत विद्यालयमा छ महिनासम्म सञ्चालन गरिएको थियो। उक्त विद्यालयमा कक्षा १ र २ मा अध्ययनरत ५ देखि ८ वर्ष उमेर समूहका ८० जना विद्यार्थीहरूलाई कक्षागत आधारमा नभई मिश्रित रूपमा

पाँच वटा समूहमा विभाजन गरिएको थियो । यस अनुसन्धानको सञ्चालनका लागि मैले सबै सरोकारवालाहरूबाट आवश्यक अनुमति प्राप्त गरेको थिएँ ।

मैले छ हप्तासम्म प्रत्येक दिन विद्यालयमा उपस्थित भई अधिकांश समय बालबालिकासँग बिताएँ । यस अवधिमा मैले सामाजिक अध्ययनका कक्षाहरू, बिहानको विश्राम र दिउँसोको भोजनावकाशका समयमा उनीहरूका सामाजिक गतिविधि तथा अन्तरक्रियाहरूको अवलोकन गरेँ । प्रत्येक हप्तामा सामाजिक अध्ययन विषयको एक कक्षा दैनिक सञ्चालन हुन्थ्यो भने बालबालिकाहरूले दैनिक करिब १ घण्टा १५ मिनेट खेलमैदानमा बिताउँथे । प्रत्यक्ष अवलोकन नगरेको समयमा म शिक्षक कक्षामा बसेर फिल्ड नोटहरू लेख्ने र आगामी अवलोकनको योजना बनाउने गर्थें । अवलोकनका क्रममा म कुनै पनि नोट लिने सामग्री साथमा बोक्दिनथेँ । बरु, बालबालिकाहरूसँग पूर्ण रूपमा सहभागी भई उनीहरूका गतिविधि र अन्तरक्रियामा केन्द्रित रहने प्रयास गर्थें । प्रत्येक अवलोकन समाप्त भएपछि भने स्मरणका आधारमा विस्तृत फिल्ड नोटहरू तयार गर्ने गर्थें । यस अध्ययनमा मैले सहभागी अवलोकनका साथसाथै बालबालिकामैत्री र नृवंशशास्त्रीय अध्ययनका अन्य विधिहरू, जस्तै नक्सा कोर्ने, फोटो–आधारित छलफल र भिडियो अभिलेखन पनि प्रयोग गरेको थिएँ (भान डर स्मी, २०२३) । त्यसैले, यो स्व–नृवंशशास्त्रीय अध्ययन छ महिनासम्म सञ्चालन गरिएको नृवंशशास्त्रीय अध्ययनका क्रममा सङ्कलित अनुभव, अवलोकन र आत्मसमीक्षात्मक अभिलेखहरूमा आधारित छ ।

तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण

विद्यालयमा नृवंशशास्त्रीय अनुसन्धानकर्ताका रूपमा प्रवेश गर्दा मेरो सामाजिक पृष्ठभूमि, ह्याबिटस र मसँग भएका विभिन्न प्रकारका पुँजीहरूले विद्यालयका सामाजिक क्षेत्रमा मेरो स्थान, भूमिका र अन्तरक्रियालाई प्रभावित गर्न सक्ने कुरा मलाई स्पष्ट थियो । यी प्रवृत्तिहरू प्रायः मेरो सचेत नियन्त्रणबाहिर रही मेरो व्यवहार, सोच र निर्णयमा अभिव्यक्त हुन सक्थे (बुर्दियू, २०००), जसले अनुसन्धान प्रक्रिया र अवलोकनलाई समेत प्रभावित गर्न सक्थ्यो । त्यसैले यी प्रभावहरूलाई नियन्त्रण गर्ने प्रयास गर्नुको सट्टा अनुसन्धानका प्रत्येक चरणमा आत्म–समीक्षात्मक दृष्टिकोण अपनाई अनुसन्धानका विभिन्न पक्षमाथि निरन्तर पुनर्विचार गर्ने प्रयास गरेँ (ज्याकाइरा, २०१६; रिड–डानाहे, २०१७) । तथ्याङ्क सङ्कलनका क्रममा मैले आफूलाई अनुसन्धान प्रक्रियाबाट अलग नराखी सङ्कलित तथ्याङ्कभित्र नै उपस्थित गराएँ । त्यसका लागि पहिलो पुरुष (म) को प्रयोग गर्दै आफूलाई अध्ययन गरिएका अन्तरक्रिया र सामाजिक सन्दर्भसँग जोडेर प्रस्तुत गरेँ । पर्डी र जोन्स (२०१३) को दृष्टिकोणअनुसार, मेरा फिल्ड नोटहरूमा मैले अवलोकन गरेका घटना र गतिविधिका विवरणसँगै अनुसन्धानका क्रममा उत्पन्न भएका मेरा सोच, अनुभूति, धारणा र भावनाहरू पनि अभिलेख गरेँ । यस आत्म–समीक्षात्मक प्रक्रियाबाट अनुसन्धान विश्लेषणका लागि समृद्ध र बहुआयामिक तथ्याङ्क प्राप्त भयो ।

अटोएथ्नोग्राफी अनुसन्धान प्रक्रियामा संलग्न हुँदा मैले नृवंशशास्त्रीय अध्ययनबाट सङ्कलित तथ्याङ्कलाई पुनः अध्ययन र विश्लेषण गर्दै त्यसमा 'आफू'लाई खोज्ने प्रयास गरेँ । स्व–नृवंशशास्त्रमा अनुसन्धानकर्ता केवल तथ्याङ्कको स्रोत मात्र नभई अनुसन्धानको प्रमुख साधन पनि हुने भएकाले यस्तो प्रक्रिया आवश्यक मानिन्छ (भालेरियो र अन्य, २०२१) । यसका लागि मैले मूल अध्ययनका सम्पूर्ण तथ्याङ्कलाई पुनः पढेर आत्म–समीक्षाका महत्त्वपूर्ण क्षणहरू पहिचान गरेँ । त्यसपछि विषयवस्तु विश्लेषणको प्रयोग गरी पहिचान गरिएका तीनवटा प्रवृत्तिसँग सम्बन्धित अनुभव र घटनाहरूलाई वर्गीकरण र विश्लेषण गरेँ । प्रत्येक विषयसँग सम्बन्धित तथ्याङ्कलाई मितिका आधारमा कालक्रमअनुसार व्यवस्थित गरी थप विश्लेषण गरेँ । साथै, आलोचनात्मक मित्रको संलग्नताले आत्म–समीक्षात्मक तथ्याङ्कको गहन र आलोचनात्मक

विश्लेषणमा महत्त्वपूर्ण सहयोग पुऱ्यायो । यस प्रक्रियाले मेरो नृवंशशास्त्रीय यात्रालाई अझ राम्रोसँग बुझ्न र विभिन्न परिस्थितिमा ती प्रवृत्तिहरूलाई मैले कसरी व्यवस्थापन गरेँ भन्ने कुरा स्पष्ट गर्न मद्दत गऱ्यो । अन्ततः, आफ्ना सह-लेखकसँग मिलेर तथ्याङ्कको पुनरावलोकन गरी अनुसन्धान प्रक्रियामा सबैभन्दा बढी प्रभाव पारेका अन्तरक्रियाहरू पहिचान गरेँ, जसको विस्तृत चर्चा अर्को खण्डमा गरिएको छ ।

अटोएथ्नोग्राफीमा आलोचनात्मक मित्र

यो लेख लेख्ने क्रममा मैले स्व–नृवंशशास्त्रमा व्यापक अनुभव भएका मेरो एक जना सहकर्मीको सहयोग लिएँ । अनुसन्धानको विश्वसनीयता तथा भरोसायोग्यता बढाउन र अध्ययनलाई अझ सुदृढ बनाउन मैले उहाँलाई आलोचनात्मक मित्र'का रूपमा सहभागी मैले निर्णय गरेँ र उहाँले पनि स्वीकार गर्नुभयो । स्व–नृवंशशास्त्रजस्ता स्व–अध्ययनमा व्यक्ति र स्वका अवधारणाहरू महत्त्वपूर्ण भए पनि अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मेरो र आलोचनात्मक मित्रबीच भएको निरन्तर संवादले मेरा अनुभवहरूलाई नयाँ दृष्टिकोणबाट पुनः बुझ्न र अझ गहिरो अन्तर्दृष्टि विकास गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्यो (भानासे र केल्ख्टरमान्स, २०१५) । लफ्रान र नर्थफिल्ड (१९९८) ले उल्लेख गरेझैँ, स्व–अध्ययनमा हुने यस प्रकारको 'संयुक्त सहकार्य'मा आलोचनात्मक मित्रले अनुसन्धानका क्रममा गरिएका व्याख्याहरू, समस्या तथा परिस्थितिमाथि प्रश्न उठाउँदै सम्भावित पूर्वाग्रहहरू पहिचान गर्न सहयोग गर्छन् र तथ्याङ्कको विश्लेषणको सम्पूर्ण प्रक्रियाभर अनुसन्धानकर्तासँग सहकार्य गर्छन् ।

गिब्स र एन्जेलिडिज (२००८) का अनुसार आलोचनात्मक मित्रको भूमिका केवल सुझाव वा प्रतिक्रिया दिनुमा मात्र सीमित हुँदैन । बरु, तथ्याङ्कभित्र रहेका सूक्ष्म पक्ष र महत्त्वपूर्ण विवरणहरू पहिचान गर्ने आलोचनात्मक मित्रको क्षमताले नयाँ ज्ञान निर्माण गर्न र विशेषगरी बालबालिकासँग नृवंशशास्त्रीय अनुसन्धान गर्ने भावी अनुसन्धानकर्ताहरूका लागि उपयोगी अन्तर्दृष्टि प्रदान गर्न महत्त्वपूर्ण योगदान पुऱ्याउँछ । यस अनुसन्धानमा पनि आलोचनात्मक मित्रले मेरा पूर्वधारणा र विश्वासहरूको पुनः समीक्षा गर्न निरन्तर प्रोत्साहन र सहयोग गरे (एलन र अन्य, २०२१) । उदाहरणका रूपमा, मैले अनुसन्धानका क्रममा अनुभव गरेका केही व्यावहारिक घटनाहरूलाई उहाँले आलोचनात्मक टिप्पणी र विचारोत्तेजक प्रश्नमार्फत पुनः विश्लेषण गर्न प्रेरित गर्नुभयो । यस प्रक्रियाले अनुसन्धान यात्रामा मेरा अनुभव, निर्णय र भूमिकाको अझ गहिरो आत्म–समीक्षात्मक विश्लेषण गर्न महत्त्वपूर्ण सहयोग पुऱ्यायो ।

बालबालिकाहरूसँग काम गर्दा प्राप्त अनुभव, अवसर र चुनौतीहरू

अनुसन्धानको क्रममा कहिले म बालबालिकाको आफ्नै समूहको सदस्यजस्तो (भित्री व्यक्ति) बनेँ भने कहिले म समूहभन्दा बाहिरको व्यक्ति (बाहिरी व्यक्ति) का रूपमा रहेँ । यी दुई भूमिकाका बीचमा सन्तुलन कायम गर्दै काम गर्दा मैले विभिन्न चुनौतीहरूको सामना गरेँ । तर, यही प्रक्रियाले अनुसन्धानका लागि महत्त्वपूर्ण अवसरहरू पनि सिर्जना गऱ्यो । यस लेखको बाँकी भागमा म यी तीनवटा प्रवृत्तिहरू, तिनले अनुसन्धानमा पारेका प्रभावहरू र ती प्रभावहरूलाई विभिन्न परिस्थितिहरूमा मैले कसरी व्यवस्थापन गरेँ भन्नेबारे चर्चा गर्छु ।

शिक्षक र आत्मीय साथीको भूमिकाबीच सन्तुलनको खोजी

अनुसन्धानका लागि सूचना तथा जानकारी सङ्कलनका क्रममा विद्यालयमा पुगेपछि मेरो पहिचान स्पष्ट रूपमा वयस्कका रूपमा हुने भएकाले बालबालिकासँग सहज रूपमा घुलमिल हुन गाह्रो हुने कुरा मलाई पहिले देखि नै थाहा थियो । म बालबालिकाजस्तो देखिन वा उनीहरूमध्ये उनीहरूकै समूहको एक सदस्यका

रूपमा प्रस्तुत हुन सक्दिनथेँ । न त त्यो मेरो उद्देश्य नै थियो । बरु, अनुसन्धानमा सहभागी भएका बालबालिकासँग घनिष्ठ सम्बन्ध स्थापना गर्दै उनीहरूसँग नजिक हुने मेरो उद्देश्य थियो । त्यसैले, फाइन (१९८७) को अध्ययनले देखाएझैँ मैले आफूलाई आत्मीय र घनिष्ठ साथीजस्तो वयस्कको भूमिकामा प्रस्तुत गर्ने निर्णय गरेँ। मेरो विश्वास थियो कि यस भूमिकालाई अनुसन्धानभरि निरन्तर कायम राख्न सकिन्छ र यसले मलाई शिक्षक र बालबालिकाबीच सन्तुलित भूमिका निर्वाह गर्दै बालबालिकासँग अझ नजिक हुन सहयोग पुऱ्याउनेछ।

फाइन (१९८७) ले वर्णन गरेको 'साथीजस्तै वयस्क' को भूमिकालाई आत्मसात् गर्दै मैले बालबालिकाका विचारलाई सम्मान गर्ने, उनीहरूसँग आत्मीय सम्बन्ध निर्माण गर्ने तथा म र बालबालिकाबीच रहेको शक्ति असमानताबारे सचेत रही भरोसायोग्य साथीका रूपमा भूमिका निर्वाह गर्नु आवश्यक ठानेँ (भाना, २०१६) । त्यसैले, अनुसन्धानको सुरुदेखि नै मैले बालबालिकाको सामाजिक संसारमा आफ्नो वयस्क भूमिकालाई कायम राख्ने निर्णय गरेँ। वयस्कको जिम्मेवारीबाट टाढा बस्नुको सट्टा मैले ती जिम्मेवारीहरू स्वाभाविक रूपमा पूरा गरेँ। उनीहरूको जुत्ताको फिता बाँधिदिने, खेल सामग्रीमा चढ्न, ओर्लिन सहयोग गर्ने, उनीहरूलाई काँधमा बोकेर खेलाउने र दुःखी वा निराश भएका बेला साथ दिने काम निरन्तर रूपमा गरिरहेँ।

आत्मीय वयस्कका विभिन्न जिम्मेवारीहरू पूरा गर्न सफल भएपछि मैले बालबालिकाहरूसँग घनिष्ठ सम्बन्ध बनाउन सकेँ। यसले मलाई उनीहरूको दैनिक अनुभवलाई नजिकबाट बुझ्ने अवसर प्रदान गऱ्यो। म उनीहरूसँग वास्तविक र काल्पनिक दुवै किसिमका खेलहरूमा सहभागी हुन्थेँ, खेलमैदानमा सँगै हिँड्थेँ, प्रत्येक दिन उनीहरूसँग कुराकानी गर्थें र कहिलेकाहीँ खेलकुद गतिविधिहरूमा पनि सहभागी हुन्थेँ। यसरी म विद्यालयमा नयाँ व्यक्तिबाट बिस्तारै खेलमैदानमा परिचित र आत्मीय वयस्क साथीका रूपमा चिनिन थालेँ। केही समयपछि त बालबालिकाहरूको आपसी व्यवहार अवलोकन गर्न मैले उनीहरूलाई खोज्नै नपर्ने भयो। बरु, उनीहरू नै खेलमैदानमा मेरो प्रतीक्षामा हुन्थे र मलाई खेल खेल्न तथा सँगसँगै खेलमैदानमा घुमफिर गर्न निम्तो दिन्थे। कहिलेकाहीँ म बिदाको बेला वा मध्याह्न खाजाको सम्पूर्ण समय एउटै समूहसँग बिताउँथेँ। तर, प्रायः विभिन्न समूहसँग समय बिताउँथेँ। एउटा समूहपछि अर्को समूहमा कहिले जाने भन्ने निर्णय गर्न मैले कार्सपेकेन (१९९६) ले प्रस्ताव गरेको 'प्राथमिक अवलोकन'को विधि अपनाएँ । यस विधिअनुसार अनुसन्धानकर्ताले कुनै समूहसँग आवश्यक ठानेसम्म समय बिताउने र त्यसपछि अर्को समूहतर्फ सर्ने निर्णय गर्छ।

शिक्षक र बालबालिकाबीच ज्ञान, अधिकार र निर्णय गर्ने भूमिकामा समानता हुँदैन, जसका कारण शिक्षकको प्रभाव र नियन्त्रण सामान्यतया बढी हुन्छ । प्रभावकारी शिक्षण–सिकाइका लागि यस शक्ति सम्बन्धलाई सन्तुलित बनाउँदै बालबालिकाको सहभागिता, विचार र अनुभवलाई पनि सम्मान र महत्त्व दिनु आवश्यक हुन्छ। मैले यो भूमिका अपनाउनुको अर्थ म र बालबालिकाबीच रहेको शक्ति असन्तुलनप्रति सचेत रहनु पनि थियो । वयस्क र बालबालिकाबीचको सम्बन्ध स्वभावतः शक्तिमा आधारित हुन्छ, जसमा बालबालिकाहरू आफ्ना दैनिक जीवनका संस्थागत परिवेशहरूमा प्रायः कम शक्तिशाली पक्षका रूपमा रहन्छन् (क्रिस्टेन्सेन, २००४)। यस्तो अवस्था विशेषगरी प्राथमिक विद्यालयमा गरिने अनुसन्धानमा अझ बढी देखिन्छ, जहाँ वयस्क अनुसन्धानकर्ताको हैसियत फरक हुन्छ र आवश्यक पर्दा उसले 'वयस्क अधिकार' प्रयोग गर्न सक्छ (मार्टिन, २०११) । मैले सकेसम्म मेरो अधिकारसँग सम्बन्धित भूमिकाहरू (जस्तै, खेलमैदानको निगरानीकर्ता) बाट आफूलाई टाढा राख्ने प्रयास गरेँ, तर पनि 'अधिकारयुक्त वयस्क'का रूपमा रहेको आफ्नो हैसियतबाट पूर्ण रूपमा मुक्त हुन भने सकिनँ। मार्टिन (२०११) ले अनुभव गरेझैँ, मैले पनि बालबालिकाहरूले आफ्ना समस्या समाधान गर्न वा अन्य बालबालिकाहरूलाई अनुशासित बनाउन प्रायः मसँग एक वयस्कका रूपमा सहयोग माग्ने गरेको पाएँ। यस्ता अवस्थाहरूमा मैले आफ्नो क्षेत्रगत अवस्थिति

(पोजिसनिङ) ले मलाई दिएको अधिकार र पूँजी (बुर्दियु, १९८६) को प्रयोग नगर्ने प्रयास गरेँ, जसलाई तलको टिपोटले स्पष्ट पार्छः

> *बालबालिकाहरू दिउँसोको खाजा लिने लाइनमा उभिएका छन् । केही बालबालिकाहरू आफू लाइनको अगाडि पुग्न एकअर्कालाई धकेलिरहेका छन् । म लाइनतर्फ जाँदै गर्दा श्यामले मलाई बोलाएर भन्यो, 'राजेश, धक्का दिइरहेका साथीहरूलाई त्यसो नगर्न भन्नु न ।'यो रोचक थियो, किनभने श्यामले विद्यालयका अन्य वयस्कहरूलाई जस्तो व्यवहार मलाई गर्दैनथ्यो । उसले प्रायः मलाई जिस्क्याउँथ्यो र मैले कुनै काम गर्न भनेको बेला धेरैजसो बेवास्ता गर्थ्यो । तर, यस्ता परिस्थितिहरूमा भने उसले मलाई खोज्थ्यो र वयस्कका रूपमा रहेको मेरो अधिकार प्रयोग गर्न आग्रह गर्थ्यो । यदि मैले बालबालिकाहरूलाई धक्का नदिन भनेँ भने उनीहरूले मेरो कुरा मान्ने सम्भावना बढी हुन्छ भन्ने कुरा श्यामलाई थाहा थियो, किनभने म वयस्क थिएँ । मैले यस परिस्थितिमा हस्तक्षेप नगर्ने निर्णय गरेँ र समस्या समाधान गर्ने जिम्मा शिक्षकलाई नै छोडिदिएँ ।*
>
> (प्रतिबिम्बात्मक क्षेत्रीय टिपोट, अक्टोबर ३०)

यो कार्य गर्न त्यति सजिलो भने थिएन र यसका लागि निकै कठिन सन्तुलन कायम गर्नु अति आवश्यक थियो । मलाई थाहा थियो कि बालबालिकासँग आत्मीय साथीजस्तो वयस्कका रूपमा घुलमिल हुनु नै उनीहरूसँग सम्बन्ध विकास गर्ने र बालबालिकाबीच हुने अन्तरक्रियाहरू बुझ्ने सबैभन्दा राम्रो उपाय थियो (कुम्ब्स र ओस्बोर्न, २०१८) । तर, म स्पष्ट रूपमा एक वयस्क व्यक्ति थिएँ र यस वास्तविकताबाट टाढा रहन सम्भव भने थिएन । अधिकांश समय बालबालिकाहरूले मलाई वयस्क साथीका रूपमा स्वीकार त गरे, तर केही अवस्थामा उनीहरूले वयस्क र बालबालिकाबीच रहेको शक्ति असन्तुलनबारे आफ्नो अनुभवजन्य बुझाइ (क्रिस्टेन्सेन, २००४) देखाउँदै प्रायः आफ्नै उद्देश्यका लागि मेरो वयस्क अधिकार प्रयोग गर्न खोज्थे । यी क्षणहरूमा विद्यार्थीहरूले मलाई शिक्षकका रूपमा नभई वयस्क अधिकारसँग जोडिएका विशेषता र प्रभाव भएको व्यक्तिका रूपमा हेर्थे, जसको प्रभाव र पहुँचलाई आवश्यक पर्दा प्रयोग गर्न सकिन्थ्यो ।

मैले आफू र बालबालिकाबीच रहेको शक्ति असन्तुलनलाई मेरो वयस्कको शक्ति र अधिकारको सीमित तथा आवश्यक प्रयोगमार्फत व्यवस्थापन गर्ने प्रयास गरेँ । बालबालिकाको सुरक्षामा असर पर्न सक्ने अवस्थामा हस्तक्षेप गर्न आवश्यक पर्दा मात्र मैले आफ्नो वयस्क अधिकार प्रयोग गरेँ । यस सन्दर्भमा मैले बिर्बेक र ड्रुमन्ड (२००७) को तर्कलाई आत्मसात् गरेको थिएँ, जसअनुसार 'हानिबाट जोगाउन वयस्कले गर्ने हस्तक्षेप सामाजिक रूपमा स्वाभाविक र अपेक्षित भूमिका हो' (पृ. २८) । वयस्कका रूपमा व्यवहार गर्ने आफ्नो प्रवृत्ति र अधिकार प्रयोग गर्ने बानीलाई नियन्त्रण गर्न सकेकाले अन्य अवस्थाहरूमा भने मैले अन्तरक्रियाहरूलाई स्वाभाविक रूपमा हुन दिँदै तिनको अवलोकन गर्न सकेँ ।

अनुसन्धानको सुरुआती चरणमै मैले बुझिसकेको थिएँ कि यसका लागि प्रत्येक परिस्थितिमा आफूले निर्वाह गरिरहेको भूमिकाबारे सचेत रहनु र अन्तरक्रियाहरूले बालबालिकासँगको मेरो सम्बन्धमा कस्तो प्रभाव पार्न सक्छन् भन्ने कुरालाई विचार गर्दै छिटोछरितो निर्णय लिन सक्नु आवश्यक थियो । यो सीपले पछि मेरा अन्य व्यवहार र प्रवृत्तिहरूलाई व्यवस्थापन गर्न सिक्ने प्रक्रियामा पनि धेरै सहयोग गर्‍यो । मेरो वयस्क अधिकार र मैत्रीपूर्ण वयस्कको भूमिकाबीच सन्तुलन कायम राख्न सकेकाले बालबालिकासँग विश्वासमा आधारित सम्बन्ध निर्माण गर्ने अवसर प्राप्त भयो (बुर्दियू, १९८६) । यस प्रकारको सम्बन्धले बालबालिकाहरूलाई आफ्ना अनुभव, भावना र दृष्टिकोण खुला रूपमा अभिव्यक्त गर्न सहज वातावरण सिर्जना गर्‍यो । यसका साथै, यसले अनुसन्धान प्रक्रियालाई पनि थप सहज र सरल बनायो ।

बालबालिकासँगको सहकार्यः सामाजिक अध्ययनप्रति विमुख पूर्व विद्यार्थीको अनुसन्धान यात्रा

विद्यालयमा अनुसन्धान गर्न जाँदा सामाजिक अध्ययन विषयसँग सम्बन्धित मेरा विगतका केही दुखद अनुभवहरूले मेरो सोच र बालबालिकालाई हेर्ने दृष्टिकोणमा असर पार्छन् कि भन्ने कुरा मलाई थाहा थिएन। साथै, शिक्षकको पढाउने शैली वा विद्यार्थीहरूको गतिविधि देख्दा बारम्बार हस्तक्षेप गर्न मन लाग्ला कि भन्ने चिन्ताले पनि मलाई सताइरहेको थियो। सुरुसुरुमा शिक्षकको पढाउने शैली देख्दा मलाई बीचमै हस्तक्षेप गर्न मन लाग्थ्यो।

श्याम (शिक्षकको नाम परिवर्तन) ले सञ्चालन गर्ने अधिकांश क्रियाकलापहरूमा बल फाल्ने, समात्ने, लात हान्ने र ब्याटले हान्ने जस्ता खेलसम्बन्धी सीपहरूमा बढी जोड दिइएको थियो। उहाँले यिनै गतिविधिहरूका आधारमा बालबालिकाहरूलाई चारवटा समूहमा विभाजन गर्नुभयो र त्यसपछि उनीहरूलाई ती गतिविधिहरू अभ्यास गर्न लगाउनुभयो। तर, बालबालिकाहरू सधैँ एउटै गतिविधिहरू मन पराउँदैनन् र कम सीप भएका विद्यार्थीहरूलाई यस्ता गतिविधिहरू आफ्नै प्रयासबाट सिक्न गाह्रो भइरहेको देखिन्थ्यो। के मैले हस्तक्षेप गरेर सबै बालबालिकाहरू सहभागी हुने गरी सिकाउने वैकल्पिक तरिका अपनाउन सुझाव दिनुपर्थ्यो? के मैले उहाँलाई सबै बालबालिकालाई समेट्ने गरी गतिविधिहरू परिवर्तन गर्न सहयोग गर्नुपर्थ्यो? मलाई थाहा थियो कि मसँग त्यसो गर्ने अनुभव थियो, तर के मैले त्यसो गर्नुपर्थ्यो?

(प्रतिबिम्बात्मक क्षेत्रीय टिपोट, नोभेम्बर ९)

म विद्यालयमा विद्यार्थी हुँदा सामाजिक अध्ययन विषयसँग सम्बन्धित केही पीडादायक अनुभवहरूबाट गुज्रिएको थिएँ। त्यसैले, यस विषयको शिक्षण–सिकाइमा सबै विद्यार्थीलाई सहभागी गराउने समावेशी र बहुलतामा आधारित अभ्यास अपनाउन सुझाव दिनुपर्छ भन्ने सोच मभित्र थियो। तर, म स्वयं सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षक भएकाले विद्यालयका शिक्षकहरूमाथि मेरो प्रभाव पर्न सक्थ्यो (बुर्दियू, १९८६) र उहाँहरूले मेरा सुझावहरूलाई महत्त्व दिन सक्ने सम्भावना थियो। मैले अनुसन्धानको सुरुमै म उहाँहरूको शिक्षणको मूल्याङ्कन गर्न नभई अनुसन्धानका लागि आएको हुँ भन्ने कुरा स्पष्ट गरिसकेको थिएँ। त्यसैले, यदि मैले त्यो सीमा नाघेँ भने हाम्रो सम्बन्धमा असर पर्न सक्थ्यो र मैले अध्ययन गर्न खोजेको शिक्षण अभ्यास पनि प्रभावित हुन सक्थ्यो भन्ने चिन्ता थियो। यस कारणले मैले शिक्षकको कार्यमा प्रत्यक्ष हस्तक्षेप गर्नुको सट्टा ती अभ्यासहरूलाई सन्दर्भका रूपमा आफ्नो फिल्ड नोट (क्षेत्रीय टिपोट) मा अभिलेख गर्ने निर्णय गरेँ। साथै, आवश्यक पर्दा बालबालिकालाई सहयोग गर्ने भूमिकामा रहने निर्णय पनि गरेँ।

मलाई आफ्ना विगतका दुःखद र तीता अनुभवहरूले मेरो ह्याबिटसलाई आकार दिएको र त्यसले कक्षाकोठामा हुने घटनाहरूमा मलाई अनजानमा नै हस्तक्षेप गर्न प्रेरित गर्न सक्ने सम्भावनाबारे सचेत बनाएको थियो। यही आत्मचेतनाले मलाई प्रत्येक अवस्थालाई पूर्वनिर्धारित धारणाका आधारमा होइन, त्यसको विशिष्ट सन्दर्भ र बालबालिकाका आवश्यकताका आधारमा बुझ्ने र तदनुरूप प्रतिक्रिया दिने प्रयास गर्न प्रेरित गऱ्यो। त्यसैले, सबै परिस्थितिमा प्रत्यक्ष हस्तक्षेप गर्नु आवश्यक ठानेनँ; बरु केही अवस्थामा विद्यार्थीहरूलाई आफ्ना समस्याहरूको विश्लेषण गर्न र समाधानका उपायहरू आफैँ खोज्न प्रोत्साहित गरेँ। यस प्रक्रियाले मलाई शिक्षकको भूमिकालाई नियन्त्रणकर्ता वा समाधानकर्ता व्यक्तिका रूपमा मात्र नभई विद्यार्थीहरूको स्वायत्तता र निर्णय क्षमताको विकासका सहजीकरणकर्ताको रूपमा पुनर्विचार गर्ने अवसर प्रदान गऱ्यो। यसबाट विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण अभ्यासको प्रवर्द्धन तथा उनीहरूको सक्रिय सहभागिता र जिम्मेवारीबोधलाई सुदृढ बनाउन शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहने कुरा स्पष्ट भयो।

एक दिन लुकामारी खेलिरहेका विद्यार्थीहरूको एक समूह मकहाँ आयो र उनीहरूबीच भएको विवाद समाधान गरिदिन अनुरोध गऱ्यो। त्यस बेला मैले वयस्क वा अधिकारसम्पन्न व्यक्तिको भूमिकामा प्रस्तुत हुनुको सट्टा उनीहरूको साथी बनेर कुरा गर्ने प्रयास गरेँ। मैले उनीहरूलाई खेलका नियमहरू सधैँ पहिल्यै तय गरिएका मात्र हुँदैनन्, बरु खेल्नेहरू आफैँ बसेर पनि नियम बनाउन सकिन्छ भन्ने कुरा बुझाएँ। साथै, त्यस्ता नियमहरू सबैलाई स्वीकार्य र न्यायपूर्ण हुनुपर्ने कुरामा पनि जोड दिएँ। मैले उनीहरूलाई फेरि कुनै विवाद सिर्जना भएमा सबैजना बसेर छलफल गर्न र आपसी समझदारीबाट समाधान खोज्ने प्रयास गर्न सुझाव दिएँ। त्यसपछि उनीहरूले कुनै समस्याबिना खेललाई निरन्तरता दिए।

(प्रतिबिम्बात्मक फिल्ड नोट, नोभेम्बर१८)

यस घटनामा विद्यार्थीहरूबीच विवाद उत्पन्न भएको थियो र उनीहरूले खेललाई अघि बढाउन सकेका थिएनन्। यो समस्या समाधानका लागि उनीहरू सहयोगको अपेक्षासहित मकहाँ आएका थिए। उनीहरूको समस्या आफैँ समाधान गरिदिनुको सट्टा मैले केही सुझाव दिएँ र उनीहरूलाई आफ्नै प्रयासबाट समाधान खोज्न प्रोत्साहित गरेँ। त्यसपछि उनीहरूले आपसी छलफल र समझदारीका आधारमा विवाद समाधान गरे र खेललाई पुनः अघि बढाउन सके। उनीहरूले रमाइलो वातावरणमा खेल सम्पन्न पनि गरे। त्यसैगरी, अन्य केही समस्याका सन्दर्भमा पनि मैले उनीहरूसँगै बसेर छलफल गर्ने र समझदारी तथा सुझबुझका साथ समाधान खोज्न उनीहरूलाई प्रोत्साहित गरेँ। यो उपाय प्रभावकारी सावित भयो। यी सम्पूर्ण अवस्थामा मैले आफूलाई अधिकारसम्पन्न वयस्कका रूपमा प्रस्तुत हुनुको सट्टा विद्यार्थीहरूको मित्र र सहयात्रीका रूपमा भूमिका निर्वाह गर्ने प्रयास गरेँ।

एक दिन केही बालबालिकाहरू क्यान्टिननजिक बसेर घरबाट ल्याएका खानेकुरा खाइरहेका थिए। त्यस बेला रमेश भने एक्लै बसेर आफ्नो खाना खाइरहेको थियो। अर्को एक जना विद्यार्थी श्याम उसको नजिकै बसेको थियो। आफूसँग खानेकुरा नभएकाले ऊ चुपचाप बसिरहेको थियो। एक जना शिक्षक आएर रमेशलाई आफ्नो खानेकुरा श्यामसँग पनि बाँड्न भन्नुभयो। तर रमेश त्यसका लागि तयार भएन। रमेशले खानेकुरा बाँड्न अस्वीकार गरेपछि शिक्षक रिसाउनुभयो र उहाँले रमेशको गालामा थप्पड हान्नुभयो। त्यसपछि रमेश रुन थाल्यो र परिस्थिति थप असहज बन्यो। मैले रमेशलाई एकान्तमा लगेर उसले खानेकुरा बाँड्न नचाहनुको कारण सोधेँ। उसले श्यामले आफूलाई बेला–बेलामा पिट्ने, गाली गर्ने र खाने कुरा खोसेर खाने भएकाले खानेकुरा नदिएको बतायो। त्यसपछि मैले ती दुबै जना श्याम र रमेश दुवैलाई एकान्तमा बोलाए र उनीहरूबीच कुरा गराएँ। मैले उनीहरूलाई अबदेखि झगडा नगर्ने र घरबाट ल्याएका खानेकुरा आपसमा बाँडेर खान सहमति गराएँ। भोलिपल्ट उनीहरू घरबाट ल्याएका खानेकुरा सँगै बसेर बाँडेर खाइरहेका थिए। त्यो दृश्य देख्दा मैले निकै आनन्द र सन्तुष्टिको अनुभूति गरेँ।

(प्रतिबिम्बात्मक फिल्ड नोट, नोभेम्बर २८)

यस अवस्थामा म सहजै हस्तक्षेप गर्न सक्थेँ। उदाहरणका लागि, शिक्षकलाई उहाँले गरेको पिटाइले रमेशमा नकारात्मक असर पर्न सक्ने कुरा औँल्याउन सक्थेँ। तर त्यसो गर्दा उहाँलाई असहज वा संकोचित महसुस हुन सक्थ्यो। त्यसैले, त्यसो गर्नुको सट्टा मैले रमेशलाई भावनात्मक रूपमा साथ दिने र उसलाई सकारात्मक रूपमा आफ्नो गल्ती स्वीकार गर्न प्रोत्साहित गर्ने निर्णय गरेँ। यसले रमेशलाई आफ्नो व्यवहार सुधार्न प्रेरित गऱ्यो र श्यामलाई पनि आफ्ना गल्ती र कमजोरीहरू स्वीकार गर्न तथा सुधारतर्फ अघि बढ्न

सहयोग गऱ्यो। साथै, शिक्षकले पनि अप्रत्यक्ष रूपमा आफ्नो व्यवहारबारे पुनर्विचार गर्ने अवसर पाउनुभयो होला भन्ने आशा गरेँ।

सामाजिक अध्ययन विषयमा तीतो अनुभव भएको एक पूर्वविद्यार्थीका रूपमा मेरा आफ्नै अनुभवहरूले पनि मलाई सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियाबारे व्यावहारिक ज्ञान प्राप्त भएको थियो (बुर्दियू, १९९०)। यी अनुभवहरूले बालबालिकाले भोग्ने नकारात्मक अनुभवहरू पहिचान गर्न मलाई विशेष रूपमा सहयोग गरे। कक्षामा कुन बालबालिकाका अनुभवलाई बढी महत्त्व दिइन्थ्यो, त्यसले अन्य बालबालिकामा कस्तो प्रभाव पार्थ्यो, र सामाजिक अध्ययनको कक्षामा हुने व्यवहार र गतिविधिहरूले उनीहरूका अनुभवलाई कसरी प्रभावित गर्थे भन्ने कुरा मैले बुझ्न सकेँ। यसरी मैले सामाजिक अध्ययनको कक्षाको संरचना र त्यसले काम गर्ने तरिकाबारे पनि गहिरो बुझाइ विकास गरेँ (बुर्दियू, १९९०; भ्यान डर स्मी र अन्य, २०२२)। यही व्यावहारिक ज्ञानले मलाई कुन अवस्थामा सीमित रूपमा हस्तक्षेप गर्ने र कुन अवस्थामा हस्तक्षेप नगरी पछि हट्ने भन्ने निर्णय गर्न सहयोग गऱ्यो। यद्यपि, यो प्रक्रिया सधैँ सहज थिएन; बरु यसले मलाई विभिन्न चुनौतीहरूको सामना गर्न बाध्य बनायो।

त्यसैगरी, यस्ता परिस्थितिहरूमा छिटो प्रतिक्रिया दिने र हस्तक्षेप गर्ने वा नगर्ने भन्ने निर्णय तत्काल लिन मैले त्यसै क्षणमा आत्मचिन्तन गर्न सिक्नुपरेको थियो। अझ महत्त्वपूर्ण कुरा, यस्ता साना हस्तक्षेपहरूले महत्त्वपूर्ण अवसरहरू सिर्जना गरे (भालेरियो र अन्य, २०२१)। यसले मलाई बालबालिकासँग आत्मीय सम्बन्ध र विश्वास निर्माण गर्न सहयोग गऱ्यो, जुन बालबालिकासँग गरिने एथ्नोग्राफिक अनुसन्धानको एउटा महत्त्वपूर्ण उद्देश्य मानिन्छ (बर्बेक र ड्रुमन्ड, २००७)। यस्ता साना क्षणहरूमा हस्तक्षेप गर्दै उनीहरूलाई आवश्यक सहयोग प्रदान गर्दा बालबालिकाले मप्रति विश्वास गर्न थाले। परिणामस्वरूप, उनीहरूले आफ्नो संकोच बिस्तारै त्यागे र मलाई केवल उनीहरूको अध्ययनका लागि आएको अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मात्र नभई सहयोगी र विश्वासिलो व्यक्तिका रूपमा पनि हेर्न थाले।

भूमिकाहरूबीच सन्तुलनः एक अनुभवी शिक्षकको शैक्षिक अनुसन्धानको यात्रा

अनुसन्धान क्षेत्रमा जानुअघि नै मलाई मेरो विद्यालयमा गरेको शिक्षण अनुभवले अनुसन्धानस्थलमा मेरो भूमिका र स्थान निर्धारणमा प्रभाव पार्न सक्छ भन्ने थाहा थियो। मैले पाँच वर्षसम्म शिक्षकका रूपमा काम गरेको थिएँ, त्यसैले पर्याप्त सावधानी नअपनाएको भए म अनजानमै फेरि शिक्षककै भूमिकामा फर्किन सक्थेँ। पाउल (२०१३) ले उल्लेख गरेझैँ, शैक्षिक परिवेशमा अनुसन्धान गर्ने शिक्षकका लागि आफूलाई अनुसन्धानकर्ताको भूमिकामा मात्र सीमित राख्न सजिलो हुँदैन। म पनि अध्ययन सुरु हुनुअघि केही वर्षसम्म विद्यालयमा शिक्षकका रूपमा कार्यरत रहेकाले शिक्षकका रूपमा विकसित भएको मेरो ह्याबिटस (ओलिभर र केट्ली, २०१०) ले विद्यार्थीहरूसँगको मेरो अन्तरक्रियालाई प्रभावित गर्न सक्ने सम्भावना थियो। वास्तवमा, अनुसन्धानका क्रममा मैले धेरै पटक शिक्षकका रूपमा विकसित भएका आफ्ना सहज प्रवृत्तिहरूलाई नियन्त्रण गर्नुपरेको थियो। उदाहरणका लागि, विद्यार्थीहरूको समूहलाई चुप बस्न आग्रह गर्न ठूलो स्वरमा बोल्ने मेरो स्वाभाविक बानीलाई मैले रोक्नुपरेको थियो। शिक्षक र अनुसन्धानकर्ताको भूमिकाबीच सन्तुलन कायम गर्दै शिक्षक र विद्यार्थीहरूसँगका दैनिक अन्तरक्रियाहरूलाई व्यवस्थापन गर्नु मेरो लागि एउटा चुनौतीपूर्ण जिम्मेवारी बनेको थियो।

ज्याकाइरा र अन्य (२०१५) ले अपनाएको अभ्यासझैँ, मैले पनि आफूलाई शारीरिक र प्रतीकात्मक रूपमा अन्य शिक्षकहरूबाट केही टाढा राख्ने प्रयास गरेँ। पहिलो, विद्यालयमा प्रवेश गरेदेखि नै मैले विद्यार्थीहरूलाई मलाई सर होइन कि मेरो पहिलो नामले सम्बोधन गर्न आग्रह गरेँ। विद्यालयमा सबै शिक्षकहरूलाई 'सर', 'मिस' वा 'मिसेस' भनेर औपचारिक रूपमा सम्बोधन गरिने भएकाले यसले

बालबालिकासँग मेरो सम्बन्धलाई अन्य शिक्षकहरूको सम्बन्धभन्दा फरक बनायो । दोस्रो, बालबालिकाको उपस्थितिमा मैले शिक्षकहरूसँग धेरै समय बिताइनँ । खेलमैदानमा सामान्य अभिवादन आदानप्रदान गर्नेबाहेक मेरो अधिकांश समय बालबालिकासँग नै बित्थ्यो । तेस्रो, मैले अनौपचारिक पोशाक लगाएर पनि आफूलाई अन्य शिक्षकहरूभन्दा केही फरक रूपमा प्रस्तुत गर्ने प्रयास गरेँ । अझ महत्त्वपूर्ण कुरा, म विद्यालयको प्रधानाध्यापकको कार्यालय वा शिक्षक कक्षमा कहिल्यै बसिनँ (ज्याकाइरा, २०१६; भालेरियो र अन्य, २०२१) । साथै, विद्यालय परिसरभित्र रहँदा पनि म प्रधानाध्यापक र अन्य शिक्षक–शिक्षिकाहरूसँग केही दूरी कायम गर्ने प्रयास गर्थें। परिणामस्वरूप, विद्यालयमा प्रचलित शिक्षक–विद्यार्थी पदानुक्रम (ज्याकाइरा र अन्य, २०१५) भन्दा बाहिर आफ्नो छुट्टै भूमिका स्थापित गर्न म सफल भएँ । आफूलाई शिक्षकहरूबाट केही टाढा राख्ने र शिक्षकका रूपमा विकसित भएको मेरो आफ्नो ह्याबिटसलाई नियन्त्रण गर्ने मेरो प्रयास धेरै अवस्थामा सफल भएको देखियो । यसको एउटा उदाहरण निम्न घटनाबाट स्पष्ट हुन्छ ।

एक दिन म प्रदीप, जनक र उमासँग क्यान्टिननजिकको मैदानमा उभिएको थिएँ त्यस बेला प्रदीपले उमालाई गीत गाउन आग्रह गर्‍यो । तर उमाले भनिन्, "म शिक्षकको अगाडि गीत गाउन चाहन्नँ ।" त्यसपछि जनकले भनिन्, "उहाँ शिक्षक होइनन् । उहाँ त हाम्रो साथी हुनुहुन्छ । उहाँको अगाडि तिमी गीत गाउन सक्छौ ।" जनकको कुरा सुनेपछि उमाले सहमति जनाइन् र ती तीनै जना बालिकाहरूले गीत गाउन सुरु गरे ।

(प्रतिबिम्बात्मक फिल्ड नोट, नोभेम्बर ३०)

यस्ता घटनाहरूले मलाई अन्य शिक्षकहरूबाट केही टाढा राख्ने मेरो प्रयास सफल भएको देखाए । धेरै बालबालिकाले मलाई शिक्षकका रूपमा होइन, आफ्नै साथीका रूपमा हेर्थे । त्यसैले, उनीहरूले शिक्षकको उपस्थितिमा जस्तो आफ्नो व्यवहार परिवर्तन गर्नुपर्छ भन्ने आवश्यकता महसुस गर्दैनथे । यो अवस्था आफूलाई बालबालिकामाझ मैत्रीपूर्ण वयस्कका रूपमा प्रस्तुत गर्ने मेरो प्रयास सफल भएको पुष्टि हुन्थ्यो । उनीहरूले मलाई यसरी हेरेकाले मेरो उपस्थितिमा उनीहरू सहज महसुस गर्थे र आफ्ना व्यवहार वा गतिविधिलाई शिक्षकले हेरिरहेका छन् भन्ने चिन्ता पनि गर्दैनथे । परिणामस्वरूप, मैले विद्यालयको खेलमैदानमा यस्ता धेरै सामाजिक व्यवहारहरू अवलोकन गर्न सकेँ, जुन सामान्यतया शिक्षकहरूलाई यस्तो अवलोकन गर्ने अवसर प्राप्त हुँदैन्थ्यो । तीमध्ये अशिष्ट वा अपशब्द प्रयोग गर्ने, खेल्ने क्रममा हुने झगडा, सामाजिक रूपमा निषेधित विषयहरूमा कुराकानी गर्ने तथा समस्या निम्त्याउन सक्ने गतिविधिहरूमा सहभागी हुने व्यवहारहरू समावेश थिए । अर्कोतर्फ, यस अनुभवले मलाई मेरो भूमिका अधिकार र अनौपचारिकताबीचको एउटा अस्पष्ट सीमारेखामा रहेको महसुस पनि गरायो (रिड–डानाहे, २०१७) । विद्यार्थीहरूले मलाई शिक्षकलाई जस्तै औपचारिक सम्मान दिनुपर्ने व्यक्तिका रूपमा हेर्दैनथे, जसको एउटा उदाहरण तल प्रस्तुत गरिएको छः

केही बालबालिकाहरू भने मलाई जिस्क्याउँदै मसँग घुलमिल हुने प्रयास गरिरहेका थिए । यसै क्रममा दुई जना बालिका बिनु र शारदाले मलाई 'बुढो साथी' भनेर सम्बोधन गर्थे भने प्रभात नामका एक बालकले मलाई 'रमाइलो साथी' भनेर जिस्क्याउँथ्यो । यस्ता नामहरू दिएर मलाई जिस्क्याउनु उनीहरूका लागि निकै रमाइलो लागेको देखिन्थ्यो । यस सम्बन्धले बालबालिका र मबीचको औपचारिक दूरी कम गर्न मद्दत गर्‍यो । यसले उनीहरूलाई अनुसन्धानकर्ताको उपस्थितिलाई सहज र आत्मीय रूपमा स्वीकार गर्न सक्ने वातावरण सिर्जना गर्‍यो ।

(प्रतिबिम्बात्मक फिल्ड नोट, डिसेम्बर १)

समय बित्दै जाँदा बालबालिकाले नियमित रूपमा मलाई जिस्क्याउन थाले। उनीहरू मसँग झुन्डिने, खेल्ने क्रममा हल्का धक्का दिने वा चड्कन हानेजस्तो गर्ने जस्ता व्यवहार पनि बारम्बार दोहोऱ्याइरहन्थे। यद्यपि, मैले पटक–पटक त्यसो नगर्न आग्रह गर्दै त्यस्ता व्यवहार रोक्ने प्रयास गर्थें। उनीहरूका यस्ता व्यवहारले उनीहरूले मलाई आफ्नै समूहको सदस्यका रूपमा स्वीकार गरेका थिए भन्ने संकेत गर्थ्यो, किनकि उनीहरू एकअर्कासँग पनि प्रायः यस्तै प्रकारको व्यवहार गर्थे। तर, यस प्रकारका दृश्य अन्य शिक्षकहरूले देख्लान् र त्यसलाई फरक ढङ्गले बुझ्लान् भन्ने कुरामा पनि म निकै नै सर्तक थिए।

विद्यार्थीहरूसँगको सम्बन्धलाई शिक्षक–विद्यार्थी सम्बन्धभन्दा फरक बनाउने मेरो प्रयासले उनीहरूबीच हुने अन्तरक्रियासम्म मेरो प्रत्यक्ष पहुँच स्थापित गरायो। उनीहरूले मलाई शिक्षकका रूपमा नभई साथीका रूपमा हेर्थे। तर, त्यसको परिणामस्वरूप उनीहरू कहिलेकाहीँ अनुचित वा असुरक्षित व्यवहारमा पनि संलग्न हुन्थे, जसका कारण उनीहरू आफ्ना शिक्षकहरूको कारबाहीको सामना गर्नुपर्ने अवस्थामा पुग्न सक्थे (ज्याकाइरा, २०१६)। विद्यालयमा सामान्य शक्ति–पदानुक्रमलाई चुनौती दिँदा मैले बालबालिकालाई सामान्यतया उपलब्ध नहुने एक प्रकारको सामाजिक पुँजीमा पहुँच दिलाएको थिएँ। उनीहरूले शक्ति सम्बन्धको परम्परागत स्वरूपलाई उल्ट्याउँदै त्यस सामाजिक पुँजीलाई उत्साहपूर्वक आर्जन र सञ्चय गरिरहेका थिए। तर, मैले यी घटनाबारे शिक्षकहरूलाई जानकारी दिन सक्दिनथेँ, किनकि त्यसो गरेमा विद्यार्थीहरूसँग मैले निर्माण गरेको विश्वासको सम्बन्ध टुट्ने निश्चित थियो।

निष्कर्ष

यो एथ्नोग्राफीले बालबालिकाहरूको जीवनमा एक प्रौढ अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मेरो यात्रा प्रस्तुत गरेको छ। यसका साथै, आत्म–समीक्षालाई अनुसन्धानको एक महत्त्वपूर्ण उपकरणका रूपमा प्रयोग गर्नु एथ्नोग्राफी अध्ययनको अभिन्न पक्ष हो भन्ने तथ्यलाई पनि यसले स्पष्ट गरेको छ। यो अध्ययन सुरु गर्नुअघि म एकातिर उत्साहित थिएँ भने अर्कोतिर केही चिन्तित पनि थिएँ। विशेषतः, अनुसन्धानमा सहभागी बालबालिकाहरूसँग कसरी सम्बन्ध स्थापित गर्ने भन्ने प्रश्नले मलाई असहज बनाएको थियो। अर्कोतर्फ, एथ्नोग्राफी अनुसन्धानमा अनुसन्धानकर्ताले सहभागीहरूसँग नजिकिएर काम गर्नुपर्छ, तर सँगसँगै आफ्नो भूमिकाको निरन्तर समीक्षा गर्दै बाहिरी व्यक्तिको दृष्टिकोण पनि कायम राख्नुपर्ने हुन्छ। यी दुई अपेक्षाबीच सन्तुलन कसरी कायम गर्ने भन्ने प्रश्नले मलाई निकै चिन्तित बनाएको थियो।

मेरो ह्याबिटसभित्र गहिरोसँग अन्तर्निहित केही प्रवृत्तिप्रति म विशेष रूपमा सचेत थिएँ। ती प्रवृत्तिहरूले मेरो व्यवहार, निर्णय र बालबालिकासँगको अन्तरक्रियामा पार्न सक्ने प्रभावलाई बुझ्नु र व्यवस्थापन गर्नु मेरो लागि महत्त्वपूर्ण चुनौती थियो। साथै, बालबालिकासँग कसरी आत्मीय सम्बन्ध र विश्वास निर्माण गर्ने भन्ने विषय पनि मेरो अनुसन्धान यात्राको एक प्रमुख चुनौतीका रूपमा रहेको थियो। त्यस समयमा यी पक्षहरूले मलाई चिन्तित बनाएका थिए र अनुसन्धान प्रक्रियालाई थप चुनौतीपूर्ण बनाएका थिए। तर, अहिले फर्केर हेर्दा यस्तो अवस्था हुनु स्वाभाविक थियो भन्ने मैले बुझेको छु। एथ्नोग्राफी अनुसन्धान आफैँमा जटिल र चुनौतीपूर्ण प्रक्रिया हो र अनुसन्धानकर्ताको स्थान र भूमिका धेरै एथ्नोग्राफी अध्ययनका अनुसन्धानकर्ताहरूका लागि प्रमुख चासोका विषय हुने गरेका छन्।

अटोएथ्नोग्राफी अध्ययन प्रक्रियामा सहभागी हुँदा मैले केही महत्त्वपूर्ण सिकाइ सिक्ने अवसरहरू प्राप्त गरेँ। यी सिकाइहरू सिक्दै गरेको एथ्नोग्राफी अनुसन्धानकर्ताका रूपमा मेरो लागि मात्र नभई साना बालबालिकासँग अनुसन्धान गर्न चाहने अन्य नवप्रवेशी एथ्नोग्राफी अनुसन्धानकर्ताहरूका लागि पनि महत्त्वपूर्ण छन्। पहिलो, प्रतिबिम्बात्मक एथ्नोग्राफी अनुसन्धानमा वस्तुनिष्ठता र आत्मनिष्ठता तथा भित्री र बाहिरी भूमिकाबीच स्पष्ट सीमारेखा हुँदैन। अध्ययनको सुरुवातमा मैले आफ्नो भित्री र बाहिरी भूमिकाबीच

स्पष्ट भिन्नता कायम राख्नुपर्ने र त्यसका लागि पूर्ण रूपमा आत्मनिष्ठ वा वस्तुनिष्ठ बन्नुपर्ने ठानेको थिएँ। तर, वास्तविकता त्यस्तो थिएन र विद्यालयको अनुसन्धान क्षेत्रमा त्यो सम्भव पनि थिएन। बरु, धेरैजसो अवस्थामा म एउटै समयमा आत्मनिष्ठ र वस्तुनिष्ठ दुवै हुन्थेँ। त्यसैगरी, एउटै अन्तरक्रियामा पनि म भित्री र बाहिरी दुवै भूमिकामा उपस्थित हुन्थेँ। मैले यस्ता अवस्थाहरूलाई परिस्थितिअनुसार सम्हाल्न सिकेँ, र यसले वास्तवमा अनुसन्धानका तथ्यहरूलाई अझ स्पष्ट र समृद्ध बनाउन सहयोग गर्‍यो।

दोस्रो, जसलाई सम्हाल्नुपर्ने विषयका रूपमा मैले धेरै चिन्ता गरेको थिएँ, तिनै प्रवृत्तिहरू (डिस्पोजिसन्स) अनुसन्धानका लागि चुनौती र अवसर दुवै बने। यी प्रवृत्तिहरूलाई कहिले प्रयोग गर्ने र कहिले सीमित गर्ने भन्ने कुरा सिक्नु प्रभावकारी रणनीति साबित भयो र यसले बालबालिकासँग आत्मीय सम्बन्ध र विश्वास निर्माण गर्न मद्दत गर्‍यो। यसले अध्ययनका वास्तविक प्रवेशद्वार (गेटकिपर्स) का रूपमा रहेका बालबालिकासँग प्रत्यक्ष रूपमा जोडिने तथा उनीहरूका अन्तरक्रिया र गतिविधिहरूमा त्यस्तो पहुँच प्राप्त गर्ने अवसर प्रदान गर्‍यो, जुन उनीहरूका शिक्षकहरूलाई समेत उपलब्ध थिएन। यो प्रक्रिया सहज भने थिएन र यसका लागि धेरै अवस्थामा छिटो निर्णय लिनुपर्ने हुन्थ्यो। तर, यो मेरो प्रारम्भिक रणनीति-यी प्रवृत्तिहरूलाई पूर्ण रूपमा सीमित गर्ने प्रयास-भन्दा पूर्ण रूपमा फरक थियो।

अन्ततः, यस प्रक्रियाले एथ्नोग्राफिक अनुसन्धानमा आत्मप्रतिबिम्बको महत्त्वलाई पुनः पुष्टि गर्‍यो। माथि उल्लेख गरिएझैँ, मैले आफ्नो भूमिका बुझ्न र आफ्ना प्रवृत्तिहरूप्रति सचेत रहन आत्मप्रतिबिम्बलाई अनुसन्धानको एक महत्त्वपूर्ण उपकरणका रूपमा प्रयोग गर्ने प्रयास गरेँ। यसले मलाई अनुसन्धानकै क्रममा आफ्ना अनुभव र व्यवहारबारे सोच्न, तिनको समीक्षा गर्न तथा अघिल्ला अनुभवबाट सिकेका कुराका आधारमा विभिन्न परिस्थितिहरूमा आफ्नो भूमिकासम्बन्धी छिटो निर्णय लिन सक्षम बनायो। साथै, यो अटोएथ्नोग्राफिक विश्लेषणका लागि पनि महत्त्वपूर्ण सिद्ध भयो। यसले मेरो र मेरो समालोचनात्मक साथीका लागि पर्याप्त आत्मप्रतिबिम्बात्मक सामग्री उपलब्ध गरायो, जसका आधारमा मेरो भूमिका र त्यसका प्रभावहरूको गहिरो तथा सूक्ष्म विश्लेषण गर्न सम्भव भयो।

यी सिकाइहरूले भविष्यमा एथ्नोग्राफिक अनुसन्धान गर्ने अनुसन्धानकर्ताहरूलाई आफ्नो अनुसन्धान कसरी अगाडि बढाउने भन्नेबारे उपयोगी दिशा प्रदान गर्नेछ। तर, यसलाई एथ्नोग्राफिक अनुसन्धानमा सधैँ सफलता सुनिश्चित गर्ने कुनै तयार विधि वा निश्चित ढाँचाका रूपमा भने बुझ्नु हुँदैन। प्रत्येक अनुसन्धानकर्ताको अनुसन्धान गर्ने सन्दर्भ, भूमिका र अनुभव फरक हुन्छन्। त्यसैले, बालबालिकाहरूसँग एथ्नोग्राफिक अनुसन्धान गर्ने अर्को अनुसन्धानकर्ताले पनि फरक सन्दर्भ, भूमिका र फरक प्रकारका चुनौतीहरूको सामना गर्न सक्छ। यद्यपि, सन्दर्भ र अवस्था फरक भए पनि अनुसन्धानकर्ताहरूले यी चुनौतीहरूबाट टाढा नभागी तिनले प्रदान गर्ने सिकाइ र अवसरलाई स्वीकार गर्न आवश्यक छ। यस्ता अनुभवहरूले अनुसन्धान प्रक्रियालाई मात्र होइन, त्यसका निष्कर्ष र गुणस्तरलाई समेत महत्त्वपूर्ण रूपमा प्रभावित गर्न सक्छन्।

अनुदान

यस लेखको तयारीका लागि कुनै अनुदान प्राप्त गरिएको छैन।

स्वार्थको द्वन्द्वसम्बन्धी घोषणा

यस लेखसँग सम्बन्धित कुनै पनि विषयमा स्वार्थको द्वन्द्व नरहेको घोषणा गर्दछु।

नैतिक स्वीकृति

यस लेखका नैतिक पक्षहरूलाई *इनोभेटिव प्रकाशन नैतिकता समिति*बाट स्वीकृति प्रदान गरिएको छ र यस जर्नलका नीतिहरू कमिटी अन पब्लिकेसन एथिक्स (कोप) ले निर्धारण गरेका मापदण्डहरू अनुरूप छन्।

लेखको उत्पत्ति र सहकर्मी समीक्षा

यो लेख लेखकलाई आमन्त्रण गरेर तयार पारिएको होइन। यसलाई विज्ञहरूद्वारा *दोहोरो अदृश्य सहकर्मी समीक्षा* प्रक्रियाबाट मूल्याङ्कन गरिएको हो।

तथ्याङ्क उपलब्धतासम्बन्धी घोषणा

यस अध्ययनका निष्कर्षहरूलाई समर्थन गर्ने तथ्याङ्कहरू सम्बन्धित लेखकलाई अनुरोध गरेपछि उपलब्ध गराइनेछन्। गोपनीयता वा नैतिक सीमाका कारण ती तथ्याङ्कहरू सार्वजनिक रूपमा उपलब्ध छैनन्।

तथ्याङ्क साझेदारीसम्बन्धी घोषणा

यस अध्ययनसँग सम्बन्धित थप तथ्याङ्क उपलब्ध छैन।

प्रतिलिपि अधिकार

यस लेखको प्रतिलिपि अधिकार लेखक मै सुरक्षित रहेको छ। यसको पहिलो प्रकाशनको अधिकार जर्नललाई प्रदान गरिएको छ।

खुला पहुँच

यो लेख क्रिएटिभ कमन्स एट्रिब्युसन लाइसेन्सका नियम र सर्तहरूअनुसार खुला पहुँचमा प्रकाशित गरिएको हो।

सन्दर्भसूची (References)

एलिस, एम. (२०११), हाइ स्कुल स्टुडेन्ट्स एक्सपिरियन्सेस अफ लर्निङ थ्रु रिसर्च अन द इन्टरनेट, *जर्नल अफ कम्प्युटर असिस्टेड लर्निङ, २७*(६), ५०३–५१५। https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00412.x

एलिस, जे., भासिलेभ, आई., जेम्स, ई., र रोजर्स, ए. (२०२०), इम्प्लिमेन्टिङ अ सोशल नेटवर्क इन्टरभेन्सन: क्यान द कन्टेक्स्ट फर इट्स वर्कएबिलिटी बी क्रिएटेड? अ क्वासी-एथ्नोग्राफिक स्टडी, *इम्प्लिमेन्टेसन साइन्स कम्युनिकेसन्स, १,* ९३। https://doi.org/10.1186/s43058-020-00087-5

एलन, बी., सारियेभ, एच., र ओडाबासी, एच. एफ. (२०२१), क्रिटिकल फ्रेन्डसिप इन सेल्फ-स्टडी, *जर्नल अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च इन एजुकेसन, ९*(१), ३१६–३३४। https://doi.org/10.14689/enad.25.14

क्लार्क, सी. डी. (२०११), *इन अ यङ्गर भोइस: डुइङ चाइल्ड-सेन्टर्ड क्वालिटेटिभ रिसर्च,* अक्सफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस। https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195376593.001.0001

क्रस्ली, एन. (२००१), *द सोसल बडी: ह्याबिट, आइडेन्टिटी एन्ड डिजायर,* सेज। https://doi.org/10.4135/9781446219867

कार्टर, एम. जे. (२०१६), एन अटोएथ्नोग्राफिक एनालाइसिस अफ स्पोर्ट्स आइडेन्टिटी चेन्ज, *स्पोर्ट इन सोसाइटी, १९*(१०), १६६७–१६८९। https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1179733

कार्सपेकेन, पी. एफ. (१९९६), *क्रिटिकल एथ्नोग्राफी इन एजुकेशनल रिसर्च: अ थियोरेटिकल एन्ड प्राक्टिकल गाइड,* राउटलेज।

क्रिस्टेन्सेन, पी. एच. (२००४), चिल्ड्रेन्स पार्टिसिपेसन इन एथ्नोग्राफिक रिसर्च: इस्युज अफ पावर एन्ड रिप्रेजेन्टेसन, *चिल्ड्रेन एन्ड सोसाइटी, १८*(२), १६५–१७६। https://doi.org/10.1002/chi.823

कुम्ब्स, डी. एस., र ओसबोर्न, ए. सी. (२०१८), निगोसिएटिङ इनसाइडर–आउटसाइडर स्टाटस इन एथ्नोग्राफिक स्पोर्ट्स रिसर्च, *स्पोर्ट इन सोसाइटी, २१*(२), २४३–२५९। https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1221938

क्रेसवेल, जे. डब्ल्यू. (२०१४), *रिसर्च डिजाइन: क्वालिटेटिभ, क्वान्टिटेटिभ, एन्ड मिक्स्ड मेथड्स एप्रोचेज* (चौ. सं.), सेज पब्लिकेसन्स।

कोस्टास बाट्ले, आई., कार, एस., र ब्राउन, सी. (२०१८), आइ जस्ट कान्ट बेयर दीज प्रोसिजर्स; आइ जस्ट वान्ट टु बी आउट देयर वर्किङ विथ चिल्ड्रेन: एन अटोएथ्नोग्राफी अन नियोलिबरलिज्म एन्ड युथ स्पोर्ट्स च्यारिटिज इन द यूके, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २३*(९), ८५३–८६५। https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1288093

गिब्स, पी., र एन्जेलिडिस, पी. (२००८), अन्डरस्ट्यान्डिङ फ्रेन्डसिप बिट्विन क्रिटिकल फ्रेन्ड्स, *इम्प्रुभिङ स्कुल्स, ११*(३), २१३–२२५। https://doi.org/10.1177/1365480208097002

गुजुआसिस, पी., र यु, जे. वाइ. (२०१५), अ पेडागोजिकल टेल फ्रम द पियानो स्टुडियो: अटोएथ्नोग्राफी इन अर्ली चाइल्डहुड म्युजिक एजुकेसन रिसर्च, *म्युजिक एजुकेसन रिसर्च, १७*(४), ३९७–४२०। https://doi.org/10.1080/14613808.2014.972924

गेर्डिन, जी., र प्रिङ्गल, आर. (२०१७), द पोलिटिक्स अफ प्लेजर: एन एथ्नोग्राफिक एग्जामिनेसन एक्सप्लोरिङ द डोमिनेन्स अफ द मल्टि-एक्टिभिटी स्पोर्ट-बेस्ड फिजिकल एजुकेसन मोडल, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २२*(२), १९४–२१३। https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1019448

ग्रेनफेल, एम., र जेम्स, डी. (२००४), चेन्ज इन द फिल्ड—चेन्जिङ द फिल्ड: बुर्दियू एन्ड द मेथडोलोजिकल प्राक्टिस अफ एजुकेसनल रिसर्च, *ब्रिटिश जर्नल अफ सोसियोलोजी अफ एजुकेसन, २५*(४), ५०७–५२३। https://doi.org/10.1080/0142569042000026989

ज्याकाइरा, पी. (२०१६), बोइज, बडिज, एन्ड बुलिइङ इन हेल्थ एन्ड फिजिकल एजुकेसन क्लास: इम्प्लिकेसन्स फर पार्टिसिपेसन एन्ड वेल-बिइङ, *एसिया–प्यासिफिक जर्नल अफ हेल्थ, स्पोर्ट एन्ड फिजिकल एजुकेसन, ७*(२), १२१–१३८। https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112

ज्याकाइरा, पी., एटकिन्सन, एम., र वाशिया, वाइ. (२०१५), हू आर यू, एन्ड ह्वाट आर यू डुइङ हियर: मेथडोलोजिकल कन्सिडरेसन्स इन एथ्नोग्राफिक हेल्थ एन्ड फिजिकल एजुकेसन रिसर्च, *एथ्नोग्राफी एन्ड एजुकेसन, १०*(२), २४२–२६१। https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1018290

डेलामोन्ट, एस. (२००९), द ओन्ली अनिस्ट थिङ: अटोएथ्नोग्राफी, रिफ्लेक्सिभिटी एन्ड स्मल क्राइसिस इन फिल्डवर्क, *एथ्नोग्राफी एन्ड एजुकेसन, ४*(१), ५१–६३। https://doi.org/10.1080/17457820802703509

पर्डी, एल., र जोन्स, आर. (२०१३), चेन्जिङ पर्सोनाज एन्ड इभल्भिङ आइडेन्टिटिज: द कन्टेस्टेसन एन्ड रिनिगोसिएसन अफ रिसर्चर रोल्स इन फिल्डवर्क, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, १८*(३), २९२–३१०। https://doi.org/10.1080/13573322.2011.586688

पाउल, बी. (२०१३), *टक्सिक स्कुल्स: हाई-पोभर्टी एजुकेसन इन न्यूयोर्क एन्ड एम्स्टर्डम,* युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस। https://doi.org/10.7208/chicago/9780226066554.001.0001

फाइन, जी. ए. (१९८७), *विथ द बोइज: लिटल लिग बेसबल एन्ड प्रिअडोलेसेन्ट कल्चर,* युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस। https://doi.org/10.7208/chicago/9780226223544.001.0001

बर्बेक, डी. जे., र ड्रुमन्ड, एम. जे. एन. (२००७), रिसर्च विथ यङ चिल्ड्रेन: कन्टेम्प्लेटिङ मेथड्स एन्ड एथिक्स, *द जर्नल अफ एजुकेसनल इन्क्वायरी, ७*(२), २१–३१।

बेनेट, बी., फायल, जी., र हापेटा, जे. (२०२२), द स्वोर्ड अफ डेमोक्लिस: अटोएथ्नोग्राफिक कन्सिडरेसन्स अफ चाइल्ड सेफगार्डिङ पोलिसी इन आओटेआरोआ न्युजिल्यान्ड, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २७*(४), ४०७–४२०। https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1877125

बुर्दियू, पी. (१९७७), *आउटलाइन अफ अ थ्योरी अफ प्राक्टिस* (आर. नाइस, अनुवादक), क्याम्ब्रिज युनिभर्सिटी प्रेस। https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507

बुर्दियू, पी. (१९८६), द फर्म्स अफ क्यापिटल, इन जे. जी. रिचर्डसन (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ थ्योरी एन्ड रिसर्च फर द सोसियोलोजी अफ एजुकेसन* (पृ. २४१–२५८), ग्रीनवुड प्रेस।

बुर्दियू, पी. (१९८९), सोशल स्पेस एन्ड सिम्बोलिक पावर, *सोसियोलोजिकल थ्योरी, ७*(१), १४–२५। https://doi.org/10.2307/202060

बुर्दियू, पी. (१९९०), *इन अदर वर्ड्स: एसेज टुवार्ड्स अ रिफ्लेक्सिभ सोसियोलोजी,* स्ट्यानफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस।

बुर्दियू, पी. (१९९३), *सोसियोलोजी इन क्वेस्चन,* सेज पब्लिकेसन्स।

बुर्दियू, पी. (२०००), *पास्कालियन मेडिटेसन्स,* स्ट्यानफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस।

बुर्दियू, पी., र वाकाँ, एल. जे. डी. (१९९२), *एन इन्भिटेसन टु रिफ्लेक्सिभ सोसियोलोजी,* युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस।

भान डर स्मी, सी. (२०२३), युजिङ डाटा कलेक्सन टु बेटर अन्डरस्ट्यान्ड स्टुडेन्ट्स इन अर्ली प्राइमरी फिजिकल एजुकेसन, इन टी. पापाथियोडोरु र जे. मोयल्स (सम्पा.), *एसेसमेन्ट एन्ड डाटा सिस्टम्स इन अर्ली चाइल्डहुड सेटिङ्स: थ्योरी एन्ड प्राक्टिस* (पृ. १७७–२००), स्प्रिङ्गर नेचर सिङ्गापुर। https://doi.org/10.1007/978-981-19-5959-2_8

भान डर स्मी, सी., म्याकडोनाल्ड, बी., र स्पाइ, आर. (२०२२), आइ प्ले अन अ क्लब टिम: एग्जामिनिङ द डेभलपमेन्ट अफ द फिजिकली एक्टिभ ह्याबिटस इन अर्ली प्राइमरी एजुकेसन, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २९*(१), २७–४१। https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2099369

भाना, डी. (२०१६), *जेन्डर एन्ड चाइल्डहुड सेक्सुअलिटी इन प्राइमरी स्कुल,* स्प्रिङ्गर सिङ्गापुर।

भानासे, ई., र केल्ख्टरमान्स, जी. (२०१५), द स्टेट अफ द आर्ट इन सेल्फ-स्टडी अफ टिचर एजुकेसन प्राक्टिसेस: अ सिस्टेम्याटिक लिटरेचर रिभ्यु, *जर्नल अफ करिकुलम स्टडिज, ४७*(४), ५०८–५२८। https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712

भालेरियो, सी., फारियास, सी., र मेस्किटा, आई. (२०२२), बिकमिङ एन एथ्नोग्राफर इन अ फिजिकल एजुकेसन टिचर एजुकेसन कल्चर: अ च्यालेन्जिङ सेल्फ-नलेज जर्नी, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २७*(९), १०३५–१०४६। https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1958773

म्याकलाक्लन, एफ. (२०१७), बिइङ क्रिटिकल: एन एकाउन्ट अफ एन अर्ली करियर एकेडेमिक वर्किङ विदिन एन्ड अगेन्स्ट नियोलिबरलिज्म, *स्पोर्ट, एजुकेसन एन्ड सोसाइटी, २२*(१), ५८–७२। https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1236017

म्यान्डेल, एन. (१९८८), द लिस्ट-एडल्ट रोल इन स्टडिइङ चिल्ड्रेन, *जर्नल अफ कन्टेम्पोररी एथ्नोग्राफी, १६*(४), ४३३–४६७। https://doi.org/10.1177/0891241688164002

म्यानिङ, जे., र एडम्स, टी. (२०१५), पपुलर कल्चरल स्टडिज एन्ड अटोएथ्नोग्राफी: एन एसे अन मेथड, *द पपुलर कल्चर स्टडिज जर्नल, ३*, १८७–२२२।

मार्टिन, बी. (२०११), *चिल्ड्रेन एट प्ले: लर्निङ जेन्डर इन द अर्ली इयर्स*, ट्रेन्टहम बुक्स।

रिड-डानाहे, डी. (२०१७), बुर्दियू एन्ड क्रिटिकल अटोएथ्नोग्राफी: इम्प्लिकेसन्स फर रिसर्च, राइटिङ, एन्ड टिचिङ, *इन्टरनेसनल जर्नल अफ मल्टिकल्चरल एजुकेसन, १९*(१), १४४–१५४। https://doi.org/10.18251/ijme.v19i1.1368

लिगिन्स, जे., कियर्न्स, आर. ए., र एडम्स, पी. जे. (२०१३), युजिङ अटोएथ्नोग्राफी टु रिक्लेम द प्लेस अफ हिलिङ इन मेन्टल हेल्थ केयर, *सोशल साइन्स एन्ड मेडिसिन, ९१*, १०५–१०९। https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.06.013

लफ्रान, जे., र नर्थफिल्ड, जे. (१९९८), अ फ्रेमवर्क फर द डेभलपमेन्ट अफ सेल्फ-स्टडी प्राक्टिस, इन एल. एम. ह्यामिल्टन (सम्पा.), *रिकन्सेप्चुअलाइजिङ टिचिङ प्राक्टिस: सेल्फ-स्टडी इन टिचर एजुकेसन* (पृ. ७–१६) मा। फाल्मर प्रेस।

वेयर, डी., र क्लार्क, डी. (२०१८), ह्वाट मेक्स द अटोएथ्नोग्राफिक एनालाइसिस अथेन्टिक? इन टी. भाइन, जे. क्लार्क, एस. रिचर्ड्स, र डी. वेयर (सम्पा.), *एथ्नोग्राफिक रिसर्च एन्ड एनालाइसिस: एन्जाइटी, आइडेन्टिटी एन्ड सेल्फ* (पृ. १२७–१५४), पाल्ग्रेभ म्याकमिलन। https://doi.org/10.1057/978-1-137-58555-4_8

स्मी, सी., लुगुएट्टी, सी., स्पाइ, आर., र म्याकडोनाल्ड, बी. (२०२१), क्याप्चरिङ द मोमेन्ट: अन्डरस्ट्यान्डिङ एम्बोडिड इन्टर्याक्सन्स इन अर्ली प्राइमरी फिजिकल एजुकेसन, *फिजिकल एजुकेसन एन्ड स्पोर्ट पेडागोजी, २६*(५), ५१७–५३२। https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823959

स्पार्क्स, ए. सी. (२०२०), अटोएथ्नोग्राफी: एक्सेप्ट, रिभाइज, रिजेक्ट? एन इभालुएटिभ सेल्फ रिफ्लेक्ट्स, *क्वालिटेटिभ रिसर्च इन स्पोर्ट, एक्सरसाइज एन्ड हेल्थ, १२*(२), २८९–३०२। https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1732453