ISSN 0972-5636

भारतीय आधुनिक शिक्षा

वर्ष 43 अंक 3 जनवरी 2023

पत्रिका के बारे में

भारतीय आधुनिक शिक्षा राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् की त्रैमासिक पत्रिका है, जो यू.जी.सी. की केयर (कंसोर्टियम फ़ॉर एकेडमिक एंड रिसर्च एथिक्स— के.ए.आर.ई.) पत्रिकाओं की सूची में सूचीबद्ध है। यह पत्रिका शिक्षाविदों, शैक्षिक प्रशासकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों, शिक्षकों, शोधार्थियों, विद्यार्थी-शिक्षकों एवं विद्यार्थियों को विद्यालयी शिक्षा एवं अध्यापक शिक्षा पर अपने मौलिक शैक्षिक विचार रखने का एक मंच प्रदान करती है। लेखकों द्वारा भेजे गए सभी लेखों, शोध पत्रों, पुस्तक समीक्षाओं आदि का प्रकाशन से पूर्व समकक्ष विद्वानों द्वारा पूर्ण निष्पक्षतापूर्वक पुनरीक्षण किया जाता है। इस पत्रिका का मुख्य उद्देश्य विद्यालयी शिक्षा एवं अध्यापक शिक्षा के विभिन्न आयामों में, विशेषकर राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के संदर्भ में, विद्यालयी शिक्षा एवं अध्यापक शिक्षा की गुणवत्ता को बढ़ावा देना है। इस पत्रिका का एक अन्य उद्देश्य मौलिक एवं समीक्षात्मक चिंतन को भी प्रोत्साहित करना है।

लेखकों द्वारा व्यक्त किए गए विचार उनके अपने हैं। अतः ये किसी भी प्रकार से परिषद् की नीतियों या संपादकीय समिति के विचारों को प्रस्तुत नहीं करते हैं।

© 2024*. पत्रिका में प्रकाशित लेखों का रा.शै.अ.प्र.प. द्वारा सर्वाधिकार सुरक्षित है, परिषद् की पूर्व अनुमति के बिना, लेखों का पुनर्मुद्रण किसी भी रूप में मान्य नहीं होगा।

सलाहकार समिति

निदेशक, रा.शै.अ.प्र.प. : दिनेश प्रसाद सकलानी
अध्यक्ष, अ.शि.वि. : शरद सिन्हा
अध्यक्ष, प्रकाशन प्रभाग : अनूप कुमार राजपूत

संपादकीय समिति

अकादमिक संपादक : जितेन्द्र कुमार पाटीदार
मुख्य संपादक : श्वेता उप्पल

अकादमिक संपादकीय समिति

रंजना अरोड़ा
बी.पी. भारद्वाज
मधूलिका एस. पटेल
उषा शर्मा

प्रकाशन मंडल

मुख्य उत्पादन अधिकारी : अरुण चितकारा
मुख्य व्यापार प्रबंधक : अमिताभ कुमार
सहायक उत्पादन अधिकारी : ओम प्रकाश

आवरण

अमित श्रीवास्तव

हमारे कार्यालय

प्रकाशन प्रभाग
एन.सी.ई.आर.टी. कैंपस
श्री अरविंद मार्ग
नई दिल्ली 110 016 फोन : 011-26562708

108, 100 फ़ीट रोड
होस्केरे हल्ली एक्सटेंशन
बनाशंकरी ।।। स्टेज
बेंगलुरु 560 085 फोन : 080-26725740

नवजीवन ट्रस्ट भवन
डाकघर नवजीवन
अहमदाबाद 380 014 फोन : 079-27541446

सी. डब्ल्यू. सी. कैंपस
धनकल बस स्टॉप के सामने
पनिहटी
कोलकाता 700 114 फोन : 033-25530454

सी. डब्ल्यू. सी. कॉम्प्लैक्स
मालीगाँव
गुवाहाटी 781 021 फोन : 0361-2674869

मूल्य

एक प्रति : ₹ 50 वार्षिक : ₹ 200

* जून 2024 में मुद्रित

ISSN 0972-5636

विद्यया ऽमृतमश्नुते

एन सी ई आर टी
NCERT

भारतीय आधुनिक शिक्षा

वर्ष 43 अंक 3 जनवरी 2023

इस अंक में

संपादकीय		3
भारतीय ज्ञान परंपरा और ज्ञान की संस्कृति	गिरीश्वर मिश्र	7
विद्यालयी शिक्षा महात्मा गांधी के विचारों और राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में समानता	नीतिन कुमार ढाढोदरा	18
सामाजिक विज्ञान की अवधारणाओं को सहजता से सीखना-सिखाना एक अनुभव	केवलानन्द कांडपाल	25
दिल्ली की विद्यालयी शिक्षा में मेंटरशिप कार्यक्रम एक अनुभव	दिव्या सिंह	33
सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास	अंजलि शर्मा विशी महर्षि	40
गणितीय विश्वास पैमाना निर्माण एवं मानकीकरण	पुष्पेन्द्र यादव	51
विद्यार्थियों के पर्यावरणीय विचारों पर उनकी सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि का प्रभाव	रवनीत कौर	62
संस्थागत ज्ञान, शिक्षणशास्त्र और विद्यालयों में व्यवहारवादी जड़ता	अजय सिंह गुंजन शर्मा	73
विद्यालयी शिक्षा में सामाजिक एवं लैंगिक असमानता को दूर करने की पहलें	प्रिया जौहरी	84
पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारक	अय्याज़ अहमद खान	94
विद्यालयी शिक्षा में उद्यमिता शिक्षा की शुरुआत क्यों?	मनोज कुमार	105
मननशील शिक्षण चिंतन मनन एवं अभ्यास के अनुभवों से समर्थ अध्यापक	ऋषभ मिश्रा समरजीत यादव	115

शिक्षित बालिका
शिक्षित समाज
सशक्त बालिका
सशक्त समाज
स्वस्थ बालिका
स्वस्थ समाज

संपादकीय

भारतीय आधुनिक शिक्षा की अकादमिक संपादकीय समिति की ओर से सभी पाठकों को नववर्ष की हार्दिक शुभकामनाएँ! यह नववर्ष 2023 हमारे लिए नई ऊर्जा, उत्साह एवं उमंग लेकर आया है। इस उमंग एवं उत्साह के बीच व्यक्ति को जीवन में कई परीक्षाओं से गुज़रते हुए आगे बढ़ना होता है। इसमें विशेषकर शिक्षकों, माता-पिता एवं विद्यार्थियों को इस वर्ष आयोजित होने वाली वार्षिक परीक्षाओं की चिंता होने लगी है, क्योंकि इस वर्ष बोर्ड की एवं अन्य प्रतियोगी परीक्षाएँ अपने नियत समय पर ही होंगी, जिन्हें कोविड-19 महामारी के कारण विलंब से आयोजित किया जा रहा था। इन्हीं परीक्षा संबंधित तनावों से विद्यार्थियों को नई राह दिखाने के लिए 27 जनवरी, 2023 को माननीय प्रधानमंत्री द्वारा 'परीक्षा पे चर्चा 2023' (छठा संस्करण) पर विद्यार्थियों, शिक्षकों एवं अभिभावकों से संवाद किया गया। इसमें उन्होंने बताया कि गैजेट्स का उपयोग विवेकपूर्ण तरीके से करना, परीक्षा के समय शॉर्टकट न अपनाना, अकसर सामान्य लोग असामान्य काम करते हैं, आलोचना और अपेक्षाओं से निपटना तथा हमारी भाषाई विविधता एवं विरासत पर गर्व करते हुए एक बेहतर इंसान बनने का मार्गदर्शन दिया।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 आजीवन सीखने के लिए हमारी सांस्कृतिक विरासत एवं प्राचीन ज्ञान परंपरा से जोड़ने का प्रबल संदेश देती है, क्योंकि विद्यालय, महाविद्यालय और विश्वविद्यालय ज्ञान-सृजन के केंद्र होते हैं। यह सृजन समाज की संस्कृति के मध्य होता है और उस संस्कृति को समृद्ध भी करता है। आज जब वर्तमान काल को 'ज्ञान-युग' के रूप में जाना जा रहा है, तब भारतीय ज्ञान परंपरा और ज्ञान की संस्कृति का प्रश्न विशेष रूप से विचारणीय है। लेख 'भारतीय ज्ञान परंपरा और ज्ञान की संस्कृति' इसी विषय को विस्तृत रूप में समझाने का प्रयास करता है।

वहीं लेख 'विद्यालयी शिक्षा पर महात्मा गांधी के विचारों और *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में समानता' में मातृभाषा से शिक्षा, शिक्षा के माध्यम से चरित्र का विकास, शिक्षा के माध्यम से बच्चे का सर्वांगीण विकास, व्यावसायिक शिक्षा, शिक्षा के महत्वपूर्ण पहलुओं के रूप में खेल और व्यायाम शिक्षा, मूल्य शिक्षा, कौशल विकास, शिक्षा से आत्मनिर्भरता आदि जैसे विद्यालयी शिक्षा के मुद्दों पर महात्मा गांधी के विचारों और *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में दी गई अनुशंसाओं के बीच समानता को प्रस्तुत किया गया है।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 शिक्षा को अनुभव से जोड़ते हुए निरंतर सीखने के लिए प्रेरित करती है। इसी दृष्टिकोण को 'सामाजिक विज्ञान की अवधारणाओं को सहजता से सीखना-सिखाना— एक अनुभव' नामक लेख में विद्यार्थियों में सामाजिक विज्ञान की अमूर्त अवधारणाओं की समझ उन्हीं के प्रयासों से कैसे सिखाई जाए, पर आधारित यह लेख अनुभव-आधारित अधिगम को प्रस्तुत करता है। इसमें शिक्षक सुगमकर्ता के रूप में कक्षा में सीखने का अनुकूल वातावरण निर्मित कर तथा विद्यार्थियों की सहभागिता को प्रोत्साहित करते हुए अमूर्त अवधारणाओं को सिखाने का नवाचार करता है।

विद्यालय में शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया को सुगम बनाने के लिए शिक्षक निरंतर प्रयास करते हैं। लेकिन इन प्रयासों के दौरान उन्हें सार्थक अकादमिक सहायता की आवश्यकता महसूस होती है। इस सहायता की पूर्ति के लिए दिल्ली सरकार द्वारा विद्यालयी शिक्षा में मेंटर शिक्षकों की नियुक्ति की गई है। इसी पर आधारित लेख 'दिल्ली की विद्यालयी शिक्षा में मेंटरशिप कार्यक्रम— एक अनुभव' में दिल्ली शिक्षा विभाग के एक मेंटर शिक्षक के अनुभवों को साझा किया गया है, जो विद्यालय स्तर पर शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में, विद्यार्थियों में अपेक्षित अधिगम प्रतिफल प्राप्त करने तथा विद्यालय एवं समुदाय को जोड़ने व विभिन्न शैक्षिक संस्थाओं में समन्वयन करने में एक मेंटर की भूमिका पर आधारित है।

वहीं, विद्यार्थियों में वैज्ञानिक अभिवृत्ति एवं रचनात्मकता विकसित करने के लिए शिक्षण-अधिगम की विविध विधियों एवं मॉडलों को अपनाना आवश्यक है। ऐसा ही एक शोध-पत्र 'सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास' पर किए गए शोध अध्ययन पर आधारित है। इस शोध अध्ययन के निष्कर्ष के रूप में प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता से संबंधित पश्च परीक्षण के मध्यमानों में सार्थक अंतर पाया गया। साथ ही, यह मॉडल विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता विकसित करने में प्रभावी रहा। इससे यह सिद्ध होता है कि शिक्षण-अधिगम प्रक्रियाओं में विद्यार्थी-केंद्रित गतिविधियों का समावेश करने से विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास किया जा सकता है।

विद्यालयी स्तर पर विद्यार्थियों की गणितीय उपलब्धि के विविध आयामों पर कई शोध अध्ययन हुए हैं। यह शोध अध्ययन बताते हैं कि प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास उनकी गणित विषय में उपलब्धि को प्रभावित करते हैं। इसी पर आधारित कक्षा 8 के विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास को समझने के लिए गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण एवं उसके मानकीकरण की प्रक्रिया को शोध-पत्र 'गणितीय विश्वास पैमाना— निर्माण एवं मानकीकरण' में प्रस्तुत किया गया है।

शोध-पत्र 'विद्यार्थियों के पर्यावरणीय विचारों पर उनकी सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि का प्रभाव' में नगरीय निजी विद्यालयों के विद्यार्थियों और ग्रामीण सरकारी विद्यालयों के विद्यार्थियों के जल विषयक विचारों को प्रस्तुत किया गया है। इस शोध-पत्र में दोनों संदर्भों के विद्यार्थियों की सांस्कृतिक पृष्ठभूमिगत भिन्नताएँ उनके विचारों को कैसे प्रभावित करती हैं, को बताया गया है।

नवाचारी शिक्षण-अधिगम के प्रयासों के बीच, अभी भी विद्यालयों को व्यवहारवादी सोच एवं प्रयोगों ने जकड़ रखा है। इसी जड़ता को 'संस्थागत ज्ञान, शिक्षणशास्त्र और विद्यालयों में व्यवहारवादी जड़ता' नामक लेख भारतीय स्कूलों में मौजूद व्यावहारवादी शिक्षणशास्त्रीय परिपाटियों पर एक टिप्पणी प्रस्तुत करता है। इसमें विद्यालयों का अवलोकन कर प्राप्त किए गए अनुभवों के आधार पर यह समझाने का प्रयास किया गया है कि विद्यालयों में व्याप्त व्यवहारवादी जड़ता, शिक्षणशास्त्रीय परिपाटियों, शिक्षाई नवाचारों और संस्थागत ज्ञान में कैसा संबंध है। साथ ही, यह लेख विद्यालयों में

नवाचारों के बजाय व्यवहारवादी जड़ता को भी प्रस्तुत करता है।

भारत सामाजिक एवं सांस्कृतिक विविधता से परिपूर्ण है। फिर भी व्यक्ति को सामाजिक रूप से कई चुनौतियों का सामना करना पड़ता है, जिसमें लैंगिक असमानता बहुत रूढ़िवादी एवं अप्रासंगिक मुद्दा है। इसी मुद्दे पर लेख 'विद्यालयी शिक्षा में सामाजिक एवं लैंगिक असमानता को दूर करने की पहलें', विद्यालयी शिक्षा में मौजूद लैंगिक असमानता के विभिन्न आयामों को समझाने का प्रयास करता हैं। इसमें समग्र शिक्षा के तहत विद्यालयी शिक्षा में लैंगिक असमानता को कम करने पर किए जा रहे प्रावधानों और प्रयासों पर चर्चा की गई है। साथ ही, समग्र शिक्षा के अंतर्गत की गई पहलों को लागू करने तथा बालिकाओं के विद्यालयी शिक्षा में ठहराव पर सुझाव भी दिए गए हैं।

विद्यार्थियों में अपने जीवन के लिए उपयोगी शिक्षा की शाखा कौन-सी होगी। इसी अंतर्द्वंद पर आधारित एक शोध-पत्र दिया गया है। शोध-पत्र 'पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारक' में पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की पारिवारिक एवं संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन तथा इसी पृष्ठभूमि के परिप्रेक्ष्य में उनके द्वारा शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों को प्रस्तुत किया गया है। साथ ही, यह भी बताया गया है कि इन विद्यार्थियों के आवासीय स्थान, परिवार की आर्थिक परिस्थितियाँ, विद्यालयी परिवेश और व्यक्तिगत पसंद का शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभावी पड़ता है।

व्यक्ति को जीवन में अपने कौशलों एवं क्षमताओं को पहचानने एवं उसका उपयोग अपने जीवन निर्वाह के साधन के रूप में करते हुए अपने आप को अपडेट रखना बहुत ज़रूरी है। इसमें उद्यमिता शिक्षा का विशेष स्थान है। उद्यमिता विद्यार्थियों के लिए ज्ञान, योग्यता, नवीन विचारों, जोखिम, रचनात्मकता और कौशल प्राप्त करने का एक महत्वपूर्ण साधन है। लेख 'विद्यालयी शिक्षा में उद्यमिता शिक्षा की शुरुआत क्यों?' उद्यमिता, उद्यमिता शिक्षा व व्यावसायिक शिक्षा की आवश्यकता और उससे संबंधित *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में जुड़े विभिन्न पहलुओं तथा उद्यमिता शिक्षा की शुरुआत शिक्षा के किस स्तर से की जाए और क्यों? और इसे बढ़ावा देने के लिए शिक्षक, विद्यालय प्रशासन, समाज एवं सरकार मिलकर कैसे विद्यार्थियों की मदद कर सकते हैं, पर प्रकाश डाला गया है।

इस अंक के अंत में एक पुस्तक समीक्षा दी गई है। जिसका शीर्षक 'मननशील शिक्षण— चिंतन-मनन एवं अभ्यास के अनुभवों से समर्थ अध्यापक' है। इस पुस्तक समीक्षा की पृष्ठभूमि में पुस्तक *रिफ़्लेक्टिव टीचिंग— ए हैंडबुक टूवर्ड्स प्रीपेयरिंग ए रिफ़्लेक्टिव टीचर* है, जिसे राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद, नई दिल्ली द्वारा जुलाई 2021 में प्रकाशित में किया गया था। यह हैंडबुक विद्यार्थी-शिक्षकों, शिक्षकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों एवं शोधार्थियों को मननशील शिक्षण के विविध पहलुओं एवं अभ्यास से परिचित कराती है। इस हैंडबुक में अध्यापक शिक्षा के क्षेत्र में आए

सैद्धांतिक और नीतिगत बदलावों का उल्लेख करते हुए अध्यापन पेशे के प्रमुख बदलावों को रेखांकित करते हुए बताया गया है कि आज के अध्यापक का मननशील होना आवश्यक है।

आप सभी की प्रतिक्रियाओं की हमें सदैव प्रतीक्षा रहती है। आप हमें लिखें कि यह अंक आपको कैसा लगा। साथ ही, आशा करते हैं कि आप अपने मौलिक तथा प्रभावी लेख, शोध पत्र, आलोचनात्मक समीक्षाएँ, श्रेष्ठ अभ्यास, पुस्तक समीक्षाएँ, नवाचार एवं प्रयोग, क्षेत्र अनुभव आदि प्रकाशन हेतु 'लेखकों के लिए दिशा-निर्देशों में दिए गए पते पर भेजेंगे।

अकादमिक संपादकीय समिति

भारतीय ज्ञान परंपरा और ज्ञान की संस्कृति

गिरीश्वर मिश्र*

विद्यालय, महाविद्यालय और विश्वविद्यालय ज्ञान-सृजन के केंद्र होते हैं। यह सृजन समाज की संस्कृति के मध्य होता है और उस संस्कृति को समृद्ध भी करता है। दोनों के बीच पारस्परिक संबंध होता है। आज जब वर्तमान काल को 'ज्ञान-युग' के रूप में जाना जा रहा है, तब भारतीय ज्ञान परंपरा और ज्ञान की संस्कृति का प्रश्न विशेष रूप से विचारणीय है। यह लेख इसी विषय को विस्तृत रूप में समझाने का प्रयास करता है। इस लेख में बताया गया है कि ज्ञान शब्द की व्युत्पत्ति दो प्रकार से होती है। भावप्रधान दृष्टि से कहें तो कहेंगे 'ज्ञायते इति ज्ञानम्' अर्थात जिसे जाना जाए, वह ज्ञान है। वह सूचनात्मक हो सकता है। यदि करणप्रधान दृष्टि से देखें तो कहेंगे 'ज्ञायते अनेन इति ज्ञानम्' यानी जिसके माध्यम से जाना जाए वह ज्ञान है। ज्ञान की कोटियाँ भी होती हैं उच्च या निम्न स्तर की सूचनाओं से महत्तर ज्ञान की ओर आगे बढ़ते हैं, मनुष्य की जीवन यात्रा ज्ञान के अंतर्गत ही संपन्न होती है। इस पृथ्वी पर ज्ञान सबसे पवित्र होता है (न हि ज्ञानेन सदृशं पवित्रं इह विद्यते, गीता)। यह संयोग मात्र नहीं है कि भारत का प्राचीन ग्रंथ वेद है जिसका अर्थ ज्ञान होता है। विशाल वैदिक ज्ञान परंपरा में ज्ञान या विद्या के दो प्रकार प्राप्त होते हैं— परा (अध्यात्मपरक) और अपरा (अन्य, भौतिक)। यह भी कहा गया है कि लौकिक ज्ञान (अविद्या) से मृत्यु-संकटों को पार कर आत्मज्ञान से अमरत्व मिलता है— अविद्यया मृत्युं तीर्त्वा विद्ययामृतमश्नुते (ईशावास्येपिनिषद्–1/14)। विद्या से परिष्कृत होने के लिए साधना आवश्यक है। महाभारत के उद्योग पर्व में इस साधना के मार्ग में पड़ने वाले व्यवधानों को व्यक्त करते हुए सूत्र रूप में तीन बातें कही गई हैं— गुरु शुश्रूशा न करना, पढ़ने में त्वरा या जल्दबाज़ी तथा अपनी प्रशंसा। ये विद्यार्जन के तीन शत्रु हैं (अशुश्रूशा त्वरा श्लाघा विद्याया: शत्रवस्त्रय:)।

ज्योतिर्वृणीत तमसो विजानन्

अज्ञान के अंधकार में से विवेक द्वारा ज्ञान के प्रकाश का वरण करो। *(ऋग्वेद 3/39/7)*

वस्तुतः भारतीय समाज के मन में प्राचीन काल से ही विद्या और बुद्धि की अनेक छवियाँ अंकित हैं। उसका महत्व बताते हुए यह बात कही गई है कि विद्याविहीन पशु होता है और विद्या ही सबसे बड़ा धन है। ऐसे ही आलस्य, घर के प्रपंच, अनाभ्यास, समय की हानि, गलत विधि से सीखना, अनुचित रूप से पढ़ाई आदि विष की भाँति है (दुरधीता विषं विद्या)। विद्यार्थी को सुख की चिंता नहीं करनी चाहिए और विद्या अच्छे आचरण से सुशोभित होती है— विद्या धर्मेण शोभते। विद्या से विनय, विनय से पात्रता, पात्रता से धन और धन से सुख मिलता है। ऐसे ही बुद्धि को लेकर भी कई बातें कही गई हैं। बुद्धि से किए गए कर्म श्रेष्ठ होते हैं। ज्ञान बुद्धि से शुद्ध

* *पूर्व कुलपति,* महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय, वर्धा (महाराष्ट्र) तथा *पूर्व प्रमुख* एवं *प्रोफ़ेसर,* मनोविज्ञान विभाग, दिल्ली विश्वविद्यालय, टावर 1, फ्लैट नं. 307, पार्श्वनाथ मजेस्टिक फ्लोर्स, 18-ए, वैभव खंड, इंदिरापुरम, गाज़ियाबाद, उत्तर प्रदेश 201014

होती है। सब कुछ बुद्धि पर ही प्रतिष्ठित है और बुद्धि से ही महान लक्ष्य पाया जा सकता है। जिसके पास बुद्धि है उसके पास बल होता है। बुद्धिमान व्यक्ति एक पैर से चलता है और एक पैर से रुकता है अर्थात सोच-विचार कर चलता है— *चलत्येकेन पादेन तिष्ठत्येकेन बुद्धिमान* (*हितोपदेश*)।

इस तरह हम पाते हैं कि ज्ञानार्जन का लक्ष्य इस देश की संस्कृति में प्राचीन काल से ही प्रतिष्ठित रहा है। ज्ञान की अभीप्सा सर्वांगीण ज्ञान पाने की रही है अर्थात ऐसा ज्ञान जो विज्ञानयुक्त हो और हर तरह के कष्टों से मुक्ति दिलाने वाला हो— *ज्ञानं विज्ञानसहितं यज्ज्ञात्वा मोक्ष्यसेऽशुभात्* (*गीता* 9/1)। विद्या वही है जिससे मुक्ति मिले— *सा विद्या या विमुक्तये*। ज्ञान पाने की यह यात्रा तप द्वारा पूरी की जाती है। तप का अर्थ है शरीर, प्राण, इंद्रियों, और मन को अच्छी तरह वश में करना, उन पर नियंत्रण करना। तप वह साधन है जिससे अस्तित्व को निर्मल या दोषमुक्त किया जा सकता है। *भगवद्गीता* में श्रीकृष्ण कहते हैं—

युक्ताहारविहारस्य युक्तचेष्टस्य कर्मसु।
युक्तस्वप्नावबोधस्य योगो भवति दु:खहा।।
(*गीता* 6/17)

जो मनुष्य आहार-विहार में, दूसरे कर्मों में, सोने और जागने में नियमित रहता है, उसका योग दुखनाशक होता है। शरीर के इन तपों के अतिरिक्त वाणी का भी तप होता है। वाणी को संयम में रखना और सत्य, प्रिय तथा आवश्यकतानुरूप यथायोग्य सम्मान करते हुए बोलना वाणी का तप है। संयमित वाणी के साथ मौनव्रत लाभकर होता है। ऐसे ही मन का तप मन को संयम में रखना है। हिंसायुक्त क्लिष्ट भावना रखना तथा अपवित्र विचार को दूर कर शुद्ध विचार मन में धारण करना मानसिक तप है। इस दृष्टि से सात्विक, राजसिक और तामसिक तप विशेष रूप से प्रासंगिक है (*गीता,* अध्याय 17/17–19)।

वस्तुतः श्रीमद्भगवदगीता संवाद गुरु-शिष्य के मध्य की अंतर्क्रिया का सम्यक मार्गदर्शन करने वाला अदभुत ग्रंथ है। वह विद्यार्जन का एक मौलिक प्रारूप उपस्थित करता है। पांडुपुत्र श्रेष्ठ धनुर्धर अर्जुन को पता नहीं है कि कुरुक्षेत्र की युद्ध भूमि में वह क्या करें। वे कहते हैं, "मैं मूढ़ चित्त वाला हूँ! शिष्य हूँ! आपकी शरण में हूँ! मुझे उपदेश दें!"

कार्पण्यदोषोपहतस्वभाव: पृच्छामि त्वां धर्म सम्मूढचेता:।
यच्छ्रेय: स्यान्निश्चितं ब्रूहि तन्मे शिष्यस्तेहं शाधि मां त्वां प्रपन्नम्।। (*गीता* 2/7)

गुरु के रूप में कृष्ण से प्राप्त ज्ञान से अंत में उनका भ्रम दूर होता है और अज्ञान से ज्ञान तक की यात्रा संपन्न होती है। कृष्ण ने उत्तर दिया कि स्वधर्म द्वारा निर्धारित विहित कर्म अनासक्त भाव से करें। अर्जुन की यह यात्रा बड़ी मुश्किल थी। वह युद्ध भूमि में स्वजनों को सम्मुख देख दुखी और विषादग्रस्त हो गए थे। उसकी स्थिति कुछ इस तरह थी—

सीदंति मम गात्राणि मुखं च परिशुष्यति।
वेपथुशस्च शरीरे मे रोमहर्षश्च जायते।।
(*गीता* 1/29)

मोह और भय से अर्जुन का धर्म और अधर्म का विवेक जाता रहा। श्रीकृष्ण अर्जुन की शंकाओं को दूर करते हैं, समझाते हैं और ज्ञान का मार्ग प्रशस्त करते हैं। गीता के अनुसार गुरु के निकट प्रणिपात, गुरु से परिप्रश्न करते हुए और गुरु की सेवा करते हुए शिष्य गुरु से ज्ञान प्राप्त करता है—

तद्विद्धि प्रणिपातेन परिप्रश्नेन सेवया।
उपदेक्ष्यंति ते ज्ञानम् ज्ञानिनस्तत्वदर्शिंनः।।
(*गीता* 4/34)

ज्ञान पाने के लिए विद्यार्थी में श्रद्धा, तत्परता और इंद्रियों का नियंत्रण भी आवश्यक तत्व हैं—

श्रद्धावाँल्लभते ज्ञानम् तत्परः संयतेंद्रियः।
ज्ञानम् लब्ध्वा परां शांतिमचिरेण अधिगच्छति।।
(*गीता* 4/39)

एक शिष्य के रूप में अर्जुन श्रीकृष्ण से निवेदन करते हुए बड़े मार्मिक शब्दों में कहते हैं, 'हे प्रभो, मैं शरीर को अच्छी तरह चरणों में रखकर और प्रणाम कर स्तुति करने योग्य आपको प्रसन्न करने के लिए प्रार्थना करता हूँ। हे देव! पिता जैसे पुत्र के, और सखा जैसे सखा के और पति जैसे प्रिय स्त्री के वैसे ही आप भी मेरे अपराध को सहन करने योग्य हैं।'

तस्मात् प्रणम्य प्रणिधाय कायम् प्रसादये
तवमहमीशमीड्यम्।
पितेव पुत्रस्य सखेव सख्युः प्रियः प्रियायार्हसि देव
सोढुम।। (*गीता* 11/44)

श्रीकृष्ण भिन्न-भिन्न प्रकृति वालों के लिए भिन्न-भिन्न मार्ग (यथा भक्ति योग, कर्म ज्ञान, राज योग) सुझाते हैं। तदानुसार ज्ञान, अभ्यास, ध्यान, कर्म फल त्याग आदि का विस्तृत विधान किया गया है। उनका प्रमुख संदेश है कि स्वधर्म का पालन करना चाहिए जो मनुष्य के स्वभाव के अनुरूप कर्म में सन्नद्ध करता है, उससे संसिद्धि प्राप्त होती है। परमेश्वरार्पण की बुद्धि से कर्म करना श्रेष्ठ है। गुरु शक्ति का संचार करता है ताकि कार्य को निष्ठापूर्वक किया जाए। कर्म से अर्चना करके मनुष्य सिद्धि पाते हैं (*गीता*18/46)

ध्यातव्य है कि सभी मूल्यपरक बातें एक विचारप्रधान समाज में ही लागू हो सकती हैं। इसके लिए आवश्यक है कि समाज में ज्ञान को वरीयता दी जाए। भारतीय परंपरा का महत्व इस कारण से है कि उसमें ज्ञान को संपत्ति तथा शक्ति दोनों की अपेक्षा अधिक महत्व दिया गया है। वैदिक ऋषियों की प्रार्थना है कि हमें विकसित करने वाला और हमें दबाकर न रखने वाला ज्ञान प्रवाह विश्व की समस्त दिशाओं से हमारी ओर आए— *आ नो भद्राः क्रतवो यन्तु विश्वतः*। मनुष्य का जीवन केवल संपत्ति के उपार्जन अथवा उसके उपभोग के लिए नहीं है और न ही शक्ति का संधान करके, कमज़ोरों को पीड़ित करके अपनी अहंमन्यता सिद्ध करने के लिए है। शक्ति और संपत्ति दोनों जीवन को सरल करने के साधन हो सकते हैं, मानव के वास्तविक गंतव्य के उपकरण नहीं। निःस्वार्थ ज्ञान ही वह उपकरण है जिससे हम समाज में सुख-शांति लेकर आ सकते हैं। इसलिए भारतीय ज्ञान परंपरा में ज्ञान को सबसे बड़ा उपकरण माना गया है— *ज्ञानात् परतरं न हि*। ज्ञान की इसी अपूर्व उपासना के कारण भारत शताब्दियों से विश्व भर की ज्ञान परंपराओं का संश्लेषणात्मक केंद्र बना रहा है। उसका विश्वगुरु होना इस नाते भी है कि यहाँ पर समस्त विश्व के विद्यास्थानों का अध्ययन, अध्यापन और पोषण होता रहा है। यदि भारत का सभ्यताबोध और सांस्कृतिक परंपराएँ आज भी मौजूद हैं, तो उसका मुख्य कारण वह केंद्रीय आध्यात्मिक तत्व है, जिसमें इतनी क्षमता और ऊर्जा थी कि इतिहास के निर्मम थपेड़ों के बावजूद वह समस्त प्रभावों को अपने भीतर समाहित कर सका। अंग्रेज़ी मार्क्सवादी इतिहासकार ई.पी. थॉप्सन के

शब्दों में— "भारत सिर्फ़ महत्वपूर्ण ही नहीं, दुनिया का शायद सबसे महत्वपूर्ण देश है, जिस पर सारी दुनिया का भविष्य निर्भर करता है। भारतीय समाज में दुनिया के विभिन्न दिशाओं से आते प्रभाव एक-दूसरे के साथ मिलते हैं... पूर्व या पश्चिम का कोई ऐसा विचार नहीं, जो भारतीय मनीषा में क्रियाशील न हो" (वर्मा, 1991)।

भारत में ज्ञान की संस्कृति का उन्मेष गुरु के आश्रम में हुआ करता था जहाँ उपनयन के बाद विद्यार्थी ब्रह्मचारी के रूप में रहता था। गुरु उसे अपनी संतान की तरह रखता था। गुरु और शिष्य का संबंध बड़ा पवित्र था और गुरु अपने चरित्र, सीखने के प्रति लगन और समर्पण की भावना से विद्यार्थी में श्रेष्ठ गुणों का विकास करता था। श्रवण, मनन और ध्यान की प्रक्रियाओं द्वारा विद्यार्थी ज्ञान को आत्मसात करता था। प्राचीनकाल में छापेखाने नहीं थे और आरंभ में शायद लिपि भी नहीं रही होगी। सब कुछ स्मृति पर आधृत होता था। इसलिए सूत्र पद्धति से ज्ञान का संक्षिप्त रूप विकसित हुआ। बाद में लेखन के साथ भाष्य और टीकाएँ भी लिखी गईं। यहाँ पर यह उल्लेख करना समीचीन होगा कि उपनिषद काल में भी अध्ययन विषय की परिधि बड़ी व्यापक थी। *छांदोग्योपनिषद* में एक प्रसंग है, जिसमें नारद ज्ञान प्राप्त करने के लिए ऋषि सनत्कुमार के पास जाते हैं और पूछे जाने पर अपने द्वारा पढ़े गए विषयों की सूची बताते हैं— चार वेद, महाकाव्य, पुराण, व्याकरण, अंकगणित (राशि), देवविद्या, कालविज्ञान, वाकोवाक्यम, राजनीति, निरुक्त, ब्रह्मविद्या, भूतविद्या, रक्षाशास्त्र, नक्षत्रविद्या, सर्पविद्या, नृत्य, गीत, वाद्य, शिल्प। वे कहते हैं , "यह सब तो मैंने पढ़ा है, मैं मंत्रविद् हूँ पर अभी भी मुझे आत्मज्ञान नहीं है, मैं आत्मविद् नहीं हूँ। मुझे उसका ज्ञान दें।" तब सनत्कुमार कहते हैं, "तुमने जो कुछ अब तक सीखा है वह सिर्फ़ शब्द मात्र है।" अर्थात शब्दज्ञान नाकाफ़ी है। आत्मज्ञान उत्तम और श्रेष्ठ है— *'सर्वेषामपि चैतेषामात्मज्ञानम् परं स्मृतम्'।* पर यह भी याद रखना चाहिए कि मोक्ष चार पुरुषार्थों में से एक था। शेष तीन थे— धर्म अर्थात कर्तव्य पालन, अर्थ यानी भौतिक समृद्धि की प्राप्ति और काम अर्थात धर्मानुकूल सुख प्राप्ति।

गुरुकुल में शिक्षा पाने के बाद समावर्तन संस्कार होता था और तब विद्यार्थी घर जाता था। तब वह स्नातक होता था— *स्नातक: स्नाति विद्यया*। जब स्नातक घर जाता था तो आचार्य उपदेश देता जैसा *तैत्तिरीय उपनिषद* में है और जिसका संक्षिप्त रूप आजकल दीक्षांत के अवसर पर प्रयुक्त होता है। वाद और शास्त्रार्थ के द्वारा ज्ञान का विकास होता था। गुरुकुल के अतिरिक्त परिषद तथा योग-क्षेत्र, जैसे— नैमिषारण्य और ब्रह्मावर्त भी विद्याकेंद्र थे जहाँ पर ज्ञान मिलता था। उस समय कुलपति वह होता था जो दस हज़ार विद्यार्थियों की शिक्षा, आवास और भोजन की व्यवस्था करता था।

मुनीनां दश साहस्त्रं योन्नपानादि पोषणात्।
अध्यापयति विप्रर्षिरसौ कुलपति: स्मृत:।।

वशिष्ठ, भारद्वाज, अगस्त्य जैसे ऋषि कुलपति थे। महाभारत काल में कण्व, सांदीपनि और शौनक आदि ऋषि भी कुलपति थे। व्यास भी इसी क्रम में आने चाहिए। विभिन्न शास्त्रों की प्रचुर सामग्री ज्ञान की समृद्ध संस्कृति का प्रमाण प्रस्तुत करती है।

बौद्ध काल में विहार और अग्रहार थे जिनके साथ आराम भी जुड़े होते थे। बौद्ध ग्रंथों में यष्टीवन, वेणुवन, जेतवन, महावन, निग्रोधाराम और सारिपुत्त,

महा मोग्गलायन और आनंद जैसे कुलपतियों का उल्लेख मिलता है। तक्षशिला, काशी, नालंदा, विक्रमशिला, नवद्वीप, शारदापीठ, वल्लभी आदि प्रमुख विद्याकेंद्र थे। चीनी यात्री ह्वेनसांग ने नालंदा का वर्णन किया है। बाणभट्ट की *कादम्बरी* में भी विद्यार्जन का विस्तृत वर्णन मिलता है। मुस्लिम काल में मदरसे खुले। फिर पुर्तगाली, ईसाई मिशनरी, डच, अंग्रेज़, डेनिश, फ्रेंच आए और उन्होंने अपने ढंग की शिक्षा शुरू की। अंग्रेज़ों ने कलकत्ता मदरसा 1780 में, बनारस संस्कृत कॉलेज 1791 में, फ़ोर्ट विलियम कॉलेज 1800 में और कलकत्ता, बंबई और मद्रास में विश्वविद्यालय 1857 में शुरू किए। स्वतंत्र भारत में क्रमश: शिक्षा संस्थाओं की संख्या बढ़ती गई परंतु गुणवत्ता की दृष्टि से स्थिति में अपेक्षित सुधार नहीं आ सका। संरचनात्मक दृष्टि से औपनिवेशिक ढाँचा ही थोड़े बहुत परिमार्जन के साथ चलता रहा। शिक्षा के आयोग बने और उनके प्रतिवेदन भी आए परंतु आवश्यक कार्रवाई करने में हम चूकते रहे। पश्चिम ही ज्ञान का संदर्भ बना रहा और वहाँ की ज्ञानोपलब्धि निष्कर्ष के रूप में प्रयुक्त होती रही। संभवत: पहली बार 2020 में पूरी शिक्षा व्यवस्था का भारतीय खाका तैयार हो सका।

भारत की परंपरा को यदि एक समेकित नाम दिया जा सकता है तो वह है ज्ञान की परंपरा युगों-युगों में आंतरिक तथा बाह्य स्तरों पर होने वाले सामाजिक-राजनीतिक परिवर्तनों के बावजूद भारतीयों ने अपनी ज्ञान प्रधान संस्कृति को जीवंत तथा उद्दीप्त रखा। ज्ञान की परंपरा ने भी अपने आप को हर युग के अनुकूल बनाने के लिए निरंतर अद्यतन की प्रक्रिया को अपनाया। इस अद्यतनीकरण के लिए उसके पास अनेक रोचक प्रविधियाँ रहीं। कभी उसने अपना विस्तार कर आगंतुक कल्याणकारी तत्वों को स्थान दिया तो कई बार अपना संक्षेपण करके हानिकर तत्वों को दूर भी किया। कई बार पुरानी चीज़ों को केवल पुनः परिभाषित करके उसे समयानुकूल बनाया तो कभी-कभी रूढ़ियों में बदलते अनुत्पादक प्रचलनों को छोड़कर उनसे मुक्ति भी पाई। इस तरह भारतीय ज्ञान परंपरा स्थिर न होकर गतिशील है, जो अपने स्वरूपगत समृद्धि की सुरक्षा करते हुए समय के साथ कदम से कदम मिलाकर चलती है।

अमृत-महोत्सव के संदर्भ, गुलामी की मानसिकता से मुक्त होने के लिए आह्वान, यह स्मरण दिलाता है कि देश की आज़ादी अधूरी है। हम आज भी मानसिक रूप से पूरी तरह से स्वाधीन नहीं हो सके हैं। पराधीनता के बंधन में दास, स्वामी की दृष्टि से स्वयं को और अपनी दुनिया को देखने का भी अभ्यस्त हो जाता है। अभ्यास में आने के बाद जब हम उसके आदी हो जाते हैं तो हमारी भावना, विचार और कर्म सभी उससे अनुबंधित हो जाते हैं। उसकी तीव्रता का अहसास भी खत्म होने लगता है और तब दासता, दासता नहीं रह जाती। गुलाम अपने आका की खुशी में ही अपनी भी खुशी देखता है। गुलामी की सोच या मनोवृत्ति संकुचित या प्रतिबंधित दृष्टि के साथ बंधी-बंधाई लीक पर ले जाती है। अनुगमन और अनुकरण करते रहना अपनी नियति मानकर इस तरह की सोच सर्जनात्मकता से भी विमुख करने लगती है। इस हाल में आदमी के ऊपर संशय, अनिश्चय और हीनता की ग्रंथि हावी होने लगती है।

भारत का स्वतंत्रता संग्राम अंग्रेज़ी हुकूमत की जिस गुलामी के विरुद्ध लड़ा गया था उससे देश

को राजनैतिक स्वाधीनता 1947 में मिली। पराधीन भारत में महात्मा गांधी ने 1909 में *हिन्द स्वराज* में बड़े स्पष्ट शब्दों में कहा था कि सिर्फ़ अंग्रेज़ों और उनके राज्य को हटाने भर से स्वराज की प्राप्ति संभव नहीं है। उनके जाने पर भी उन्हीं की सभ्यता और उन्हीं के आदर्श यदि बने रहें, तो व्यावहारिक रूप से हम पहले जैसे ही बने रहेंगे। अपनी बात को आगे बढ़ाते हुए उन्होंने पश्चिम की सभ्यता को 'शैतानी सभ्यता' घोषित किया और अपनी शंकाएँ व्यक्त की थीं। महात्मा गांधी में गुलामी का प्रतिरोध और अस्वीकार के साथ भारत की आत्मा की पहचान भी थी और उस चेतना को जगाने के लिए उन्होंने पश्चिमी सभ्यता की प्रखर आलोचना की। स्वराज के इस संकल्प-पत्र का प्रतिफलन भारत में 1915 में आने के बाद के उनके निजी जीवन और सार्वजनिक उद्यम में देखा जा सकता है। पराधीन भारत में अपने आचरण और व्यवहार में महात्मा गांधी ने स्वराज की संभावना की मूर्त छवियाँ भी प्रस्तुत कीं। उनके आश्रम और आंदोलन इसकी सामाजिक प्रयोगशाला बने। इस दृष्टि से महात्मा गांधी का रचनात्मक कार्यक्रम सामाजिक क्रांति का आगाज़ था जिसमें हिंसक आधुनिक सभ्यता के चंगुल से छूटना मुख्य ध्येय था। उन्होंने पूर्ण स्वराज्य पाने के कार्यक्रम में राजनीतिक पहल और सामाजिक रचनात्मक कार्यक्रम दोनों की भूमिका को रेखांकित किया। वे सविनय अवज्ञा या सत्याग्रह को रचनात्मक कार्यक्रम का सहायक मानते हैं और देश की समृद्धि का मार्ग प्रशस्त करने वाला कहते हैं। इस तरह उन्होंने औपनिवेशिकता का विकल्प सामाजिक परिवर्तन के रूप में प्रस्तुत किया था। सिर्फ़ अंग्रेज़ी सत्ता की समाप्ति नहीं, बल्कि सर्वोदय उनका उद्देश्य था। वे एक जीते-जागते निरामय समाज का निर्माण चाहते थे। स्वतंत्र भारत की कथा में बहुत सारे उतार-चढ़ाव आए और संपूर्ण स्वराज का सपना आज भी अधूरा है। आज भ्रष्टाचार, पाखंड और नैतिक मूल्यों के ह्रास से देश जूझ रहा है। सार्वजनिक जीवन में मर्यादाएँ टूट रही हैं और प्रवचन तथा नाटक के दौर चल रहे हैं।

इन सब स्थितियों पर गौर करें तो प्रकट होता है कि आधुनिकता का लबादा ओढ़कर औपनिवेशिकता हावी रही और एक सभ्यता के रूप में हम उसका समाधान नहीं कर सके। औपनिवेशिक दौर में आर्थिक असमानता खूब बढ़ी थी और बाद में ऐसी संस्थाएँ खड़ी की गईं जो उनका प्रभुत्व बनाए रखें। उपनिवेशवाद मूलत: शोषण, दमन और हिंसा से बनता है। तीव्र वैश्वीकरण के युग में भी आज देश के आत्मबोध को सशक्त बनाने के लिए पश्चिम के औपनिवेशिक विचार के खाँचों से बाहर निकलकर देखना होगा। परंतु गुलामी की मानसिकता से मुक्ति पश्चिमी दृष्टि से ही मुक्ति नहीं है। जैसा कि सर्वविदित है बर्तानवी साम्राज्य ने आधिपत्य जमाकर आर्थिक शोषण तो किया ही, सांस्कृतिक व्यवस्था को भी समूल नष्ट करने की भरपूर कोशिश की। दुर्भाग्य से स्वतंत्र भारत में भी भारतीय सभ्यता का ज्ञान की दृष्टि से योगदान पश्चिमाभिमुख बुद्धिजीवी वर्ग ने पहचाना ही नहीं। भारत की आत्मा तो बंधन में ही रही। इसकी अपनी सामग्री और सैद्धांतिकी की लगातार उपेक्षा होती रही। साहित्य और संस्कृति का आधार भाषा होती है और देश की भाषाओं की उपेक्षा की जाती रही। भाषा सिर्फ़ संचार का माध्यम ही नहीं, बल्कि संस्कृति की वाहिका भी होती है।

भाषा में सांस्कृतिक मूल्य और आदर्श रचे-बसे होते हैं। आरोपित भाषा हमें अपने विचार, मूल्य और कल्पना से विलग करती है। तब हम अपने से बाहर निकलकर खुद (स्व) को देखने और पहचानने का काम करते हैं मानो कि वह कोई (अन्य) दूसरा है। कल्पना का यह आइना यूरोप, उसकी संस्कृति को केंद्र मानकर सारी दुनिया उसी की दृष्टि से देखता है। जब देश को आज़ादी मिली तो हम राजनीतिक दृष्टि से 'स्वतंत्र' तो हुए पर अंग्रेज़ी, यूरोपीय ज्ञान, शासन-संरचना और उसकी परंपरा से मुक्ति नहीं मिली। पश्चिम के मानस कारागृह से बाहर निकलना न हो सका। सभ्यता के आलोक में वर्तमान के साथ संवाद नहीं हुआ।

यहाँ की धरती पर उपजे और पनपे विचारों में लोक, जन और सर्व जैसे विचार बड़े पुराने प्रतीत होते हैं। यहाँ पर यह विचार अधिक प्रचलित है कि अकेला अधूरा होता है। यहाँ जुड़ने की छटपटाहट और बेचैनी स्वाभाविक रूप से दिखती है। वैयक्तिकता कृत्रिम और अस्वाभाविक है। व्यक्ति के लिए उसकी अपनी सत्ता का अतिक्रमण करना ही विकास का उद्देश्य होता है। अहं के स्वच्छंद विस्तार की जगह उसका नियंत्रण व्यक्ति के विकास का एजेंडा होना चाहिए। अगर वेदांत अहं ब्रह्मास्मि का उद्घोष करता है तो वहाँ भी अपने विस्तार की बात है ताकि व्यक्ति का स्व सर्वसमावेशी हो जाए। सबको साथ लेकर चलने वाला स्व ही मुक्त होता है। बंधनों से मुक्त होने पर ही अपने स्वरूप का पता चलता है। भारत की मानसिक गुलामी से उबरने के लिए उसे अपने स्वरूप और अस्मिता को अपनी दृष्टि से पुन: पहचानना होगा। शिक्षा-दीक्षा भविष्य के समाज के निर्माण की आधारशिला होती है और भविष्य को रचने का विकल्प मुहैया कराती है। अधिकांश माता-पिता अभी भी यही मानते हैं कि अच्छे आचरण वाले, विचारशील और सुलझे शिक्षक अपने आचरण, विचार और मानवीय मूल्यों के प्रति समर्पण द्वारा एक सार्थक सामाजिक परिवेश की रचना करते हैं जो विद्यार्थियों को सदगुणों के विकास और सही राह की ओर ले जा सकते हैं। वस्तुत: विद्या केंद्र घर और समाज के बीच सेतु होते हैं। ये ऐसे जीवन स्थल हैं जहाँ सही रास्ते की समझ, रिश्तों की गहराई और उसकी पवित्रता की अनुभूति संभव है। विश्वविद्यालय के परिसर से ही प्रकाश और विवेक का उदय हो सकता है।

औपचारिक शिक्षा के इन केंद्रों में कला, विज्ञान, प्रौद्योगिकी और साहित्य किसी भी क्षेत्र में पढ़ते हुए विद्यार्थी अधिकाधिक सूचना का संग्रह कर पाता है। इस तरह की सूचना का अकादमिक, दार्शनिक और व्यावसायिक जगत में बड़ा सम्मान होता है। परंतु शिक्षक सिर्फ़ पाठ्यक्रम में दिया एक विषय ही नहीं पढ़ाता है। वह सीखने की पूरी प्रक्रिया को समझाता है और पूर्ण मनुष्य रचने में सहायक होता है। वह सदगुणों के विकास का मार्ग प्रशस्त करता है। अच्छे शिक्षक विद्यार्थियों को प्रश्न और विवेचन का अवसर देते हुए उनकी जिज्ञासा को पुष्ट करते हुए एक समग्र बोध और सीखने की प्रक्रिया को आत्मसात कराते हैं। ऐसे में ही एक संभावना से भरा व्यक्तित्व पल्लवित और पुष्पित होता है। हम देखते हैं कि एक पौधा भी पनपने के लिए स्वतंत्रता चाहता है और उसे धूप, हवा, पानी और खाद आदि का समुचित मात्रा में पोषण मिलना चाहिए। ऐसे

ही मन और शरीर सबका प्रस्फुटित होना ही शिक्षा का अभिप्राय होना चाहिए। इसके लिए सीखने की स्वतंत्रता और आवश्यक समर्थन मिलना चाहिए। मनुष्य के मन, शरीर और बुद्धि के बीच सामंजस्य हो तभी उसके समग्र विकास में स्वभावत: उत्कृष्टता आ सकेगी। अभय की स्थिति में ही स्वतंत्र विचार की शक्ति आती है। उसी के साथ मानव में अच्छाई का विकास होता है। अहंकाररहित, विनयसंपन्न, दूसरों का ध्यान रखने वाला व्यवहार मन के भीतर से आता है। शिक्षक और विद्यार्थी के बीच भी मानवीय रिश्ता होता है। यदि अध्यापक को उच्च पद पर आसीन होने और ज्ञानी होने का अभिमान रहता है तो उसका विद्यार्थियों के साथ भरोसे और आश्वस्ति का रिश्ता नहीं बन सकता। उल्टे भय पैदा होता है और दबाव और तनाव की स्थिति में स्वाभाविक सीखना नहीं हो पाता है। तब विद्यार्थी के मन में गाँठ बन जाती है और वे आगे के जीवन में या तो आक्रामक या फिर अनुगामी बना रहता है।

सही रिश्ते हों तो बुद्धि का जागरण होता है और आत्मविश्वास बढ़ता है। निर्भय और सचेत होकर सीखने पर व्यवहार, कार्य और संबंध में उत्कृष्टता या कुशलता आ सकेगी। ज्ञान ही पर्याप्त नहीं है, बोध और विवेक का जागरण भी आवश्यक है। नई पीढ़ी और नई सामाजिक संरचना का उदय विद्या-केंद्रों के गर्भ से ही हो सकता है। लोभ, ईर्ष्या और शक्ति के ऊपर टिकी सभ्यता का हश्र हम देख रहे हैं। अस्त्र-शस्त्र का जखीरा बढ़ रहा है। व्यापारीकरण की अतिव्याप्ति से नैतिक पतन हो रहा है। अपनी संतुष्टि और स्वार्थ के लिए हम धरती का अंधा-धुंध दोहन कर रहे हैं। जीवन के इस ढर्रे को बदलने में शिक्षा ही कारगर हो सकती है। विद्यार्थी में दायित्व का भाव पैदा करना, मनुष्य और उसके दैनिक जीवन को संस्कारित करना शिक्षक का दायित्व है। इसकी वास्तविकता को महसूस कराना और सात्विकता और सदगुण का विकास शिक्षक के लिए प्रमुख सरोकार होने चाहिए। इसके लिए अध्यापक को आर्थिक और मानसिक सुरक्षा मिलनी चाहिए।

भारत सरकार द्वारा देशभर में देशभक्ति की भावना जागृत करने एवं आज़ादी के लिए विविध रूप में योगदान देने वाले वीर नायक-नायिकाओं के सम्मान तथा उनके योगदान को आने वाली पीढ़ियों की स्मृति में सहजने के लिए आज़ादी का अमृत महोत्सव 12 मार्च, 2021 से प्रारंभ कर 15 अगस्त, 2023 तक चलाया गया। अब अगले 25 वर्ष अर्थात 2047 तक के ‘अमृत काल’ की अवधि में एक नए भारत (न्यू इंडिया) के स्वप्न को साकार करने के लिए सुशिक्षित समाज के निर्माण की आवश्यकता है। यह इसलिए और भी ज़रूरी हो जाता है क्योंकि अनुमान है कि इस बीच भारत की आधी जनसंख्या 30 वर्ष की आयु के नीचे वाली होने जा रही है। सक्रियता, उत्साह और उत्पादकता की दृष्टि से यह आयु वर्ग निश्चय ही अत्यधिक महत्व का होता है। इस तरह अमृत-काल एक निर्णायक दौर होने जा रहा है जिसे अवसर में बदलने के लिए शिक्षा का भी प्रासंगिक होना आवश्यक है। ज्ञान और कौशल दोनों ही दृष्टियों से अच्छी शिक्षा व्यवस्था के लिए वरीयतापूर्वक काम करने की ज़रूरत है। सकारात्मक भविष्य की परिकल्पना को केंद्र में रखकर राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 राज्य की जन कल्याणकारी योजना के रूप में प्रस्तुत की गई है, जो भारत की

युवा जनसंख्या के सुखद भविष्य को चित्रित करती है। इस शिक्षा नीति में पूर्व प्राथमिक से लेकर उच्च शिक्षा तक अनेक नवाचार सुझाए गए हैं। उन्हें सूचना प्रौद्योगिकी के माध्यम से लागू कर बेहतर शिक्षा के अवसर उपलब्ध कराने की बात भी की गई है। पर इन सबके लिए सघन सुधार, आर्थिक निवेश और शिक्षा को स्वायत्तता देने की दरकार है।

आज औद्योगिकीकरण और नगरीकरण ने शिक्षा के दृश्य को बहुत हद तक बदल डाला है और शिक्षक भी इसके दायरे में आ गया है। बाज़ार और पूँजी के प्रभुत्व ने शिक्षा के दरवाज़े पर ज़बर्दस्त दस्तक दी है। समाज की वरीयताएँ ही बदल गई हैं। मुक्ति को छोड़ अब शिक्षा को अर्थ की खोज और प्राप्ति से जोड़ दिया गया है। शिक्षा वित्त के अधीन कर दी गई है। उसे नौकरी और उद्योग धंधे से जोड़ दिया गया। यहाँ तक की अब यह नारा दिया जा रहा है कि सब कुछ भूल जाओ और उद्योग की दुनिया से पूछ-पूछ कर ही ज्ञान-विज्ञान को आयोजित करो। वर्तमान में प्रौद्योगिकी के प्रवेश से शिक्षा की दुनिया में एक नया ही दौर शुरू हुआ। इसे युग-परिवर्तन ही कहेंगे, जिसके साथ शिक्षा के सम्पूर्ण आयामों मे परिवर्तन बदस्तूर ज़ारी है। दूर-दराज़ के इलाकों से जहाँ बिजली और आधुनिक तकनीकी की पहुँच नहीं है या कम है उनको छोड़ दें तो हमारी दुनिया बदल चुकी है। मीडिया के तीव्र प्रसार ने घर बैठे सारे विश्व से सीधा संपर्क साधना संभव कर दिया है और वह भी सतत या अटूट। सब कुछ अकल्पनीय ढंग से बदल रहा है। आज के जीवन में ई-माध्यम की ज़ोरदार उपस्थिति हमारे मन-मस्तिष्क की आदतों को बदल रही है। मोबाइल, आई पैड और आई पॉड, कंप्यूटर जैसे ई-उपकरण हमारे अपने हाथ-पाँव और आँख-कान जैसे अंग की तरह के होते जा रहे हैं। शिक्षक को अपनी भूमिका पुनः परिभाषित करनी होगी और नए कौशलों से खुद को दक्ष करना होगा।

आज के इंटरनेटप्रिय विद्यार्थियों की स्वयं शिक्षा के प्रति बढ़ती प्रवृत्ति और कई विषयों पर मल्टीमीडिया की प्रचुर सामग्री का उपलब्ध होना सीखने के पूरे परिवेश को ही बदल रहा है। ई-माध्यमों पर व्याख्यान और शैक्षिक सामग्री की सशक्त प्रस्तुतियाँ बड़ी लोकप्रिय हो रही हैं। यही नहीं इन सब में भागीदारी और मिल-जुल कर सीखने समझने की संभावना भी बन रही है। इसका एक सुखद पक्ष यह भी है कि छात्र इनके साथ अपनी रुचि और गति के साथ ज्ञान और कौशल अर्जित करने का सुविधाजनक अवसर पा रहे हैं। इस परिवर्तन को गंभीरता से लेने की आवश्यकता है। तभी हम स्वाधीन और ज्ञानसंपन्न नागरिक बनाने में सफल हो सकेंगे। दरअसल अभी तक चल रही औपचारिक शिक्षा उन्नीसवीं सदी के औद्योगिक मॉडल पर आयोजित मास स्कूलिंग की भ्रामक वैचारिक आधारशिला पर टिकी थी। यह माना गया कि सभी बच्चे मूलत: खाली स्लेट की तरह जीवन शुरू करते हैं तथा उन्हें जबरन सिखाया जा सकता है। यह सोच मानव स्वभाव की वास्तविकता से बहुत दूर थी। पर इसे ध्यान में रखकर फैक्टरी जैसी स्कूली व्यवस्था व्यवहार में लाई गई। यह व्यवस्था अक्षम, अलगाववादी, मानकीकृत और बहुत हद तक अनुत्पादी साबित हुई है। शिक्षा के परिसरों को भयमुक्त और सकारात्मक बनाने के लिए अध्यापकों को प्रशिक्षित करना और शिक्षा की प्रक्रिया को रुचिकर और आकर्षक बनाना आवश्यक है। मनुष्य

यदि तकनीकी कौशलों वाले उपकरण के रूप में ही ढाला जाए तो यह मानवता के लिए खतरनाक होगा। चरित्र, मूल्य और पारस्परिक सद्भाव को समझने-बूझने की भी ज़रूरत है। सिर्फ़ आर्थिक प्रगति ही पर्याप्त नहीं है। हम मात्र अर्थ-पशु न बनें बल्कि सच्चरित्र मनुष्य बनें, इसके लिए भी शिक्षा में जगह बनानी होगी। हम दिन-प्रतिदिन सामाजिक मूल्य की दृष्टि से व्यापक गिरावट के साक्षी हो रहे हैं और इससे समाज की समरसता घट रही है और सामाजिक स्वास्थ्य दुर्बल हो रहा है। हमें यह व्यवस्था करनी होगी कि हमारी शिक्षा पूर्णतर मनुष्य, सर्जनशील प्रतिभा और अच्छे सामाजिक व्यक्तित्व के निर्माण की राह पर ले जाए। इसके लिए शिक्षा में सार्थक गुणात्मक परिवर्तन की आवश्यकता है।

ज्ञान की पहुँच और उपयोगिता को बढ़ाना एक कठिन काम है इसके बावजूद भी ज्ञान, विश्वविद्यालयों और समाज में हो रहे परिवर्तनों को सामाजिक संरचना में हो रहे परिवर्तनों के प्रतिबिंब के रूप में देखा जा सकता है। वैश्वीकरण ने ज्ञान की एक नई राजनैतिक अर्थव्यवस्था का मार्ग प्रशस्त किया है जिसके भीतर शैक्षिक संस्थान अपनी जगह और पहचान को काफ़ी हद तक बदल रहे हैं। इसके फलस्वरूप उच्च शिक्षा के दायरे में, विश्वविद्यालयों पर शिक्षा के संचालन के तरीके को बदलने के लिए लगातार दबाव पड़ रहा है। कुछ विचारकों के मत में यह दबाव उद्योग-प्रेरित है। कार्ल मार्क्स ने आर्थिक संरचना को पूँजीवादी सामाजिक संरचना के मूल आधार के रूप में पहचाना था आज ज्ञान और सूचना संसाधन (information processing) पर अर्थव्यवस्था और समाज की बढ़ती निर्भरता ने आर्थिक क्षेत्र की पहुँच को व्यापक बना दिया है, परिणामस्वरूप एक महत्वपूर्ण संस्थागत परिवर्तन की आवश्यकता है। अब विश्वविद्यालयों को तेज़ी से ज्ञान उत्पादन, संरक्षण और संचार की अपनी पारंपरिक भूमिकाओं के अलावा, सामाजिक-आर्थिक विकास और क्षेत्रीय नवाचार के दायित्व को अपनाने में सक्षम संस्था के रूप में देखा जा रहा है। यह महत्वाकांक्षी जनादेश उस बढ़ती जागरुकता से आता है कि उत्पादकता और वैश्विक प्रतिस्पर्धा निरंतर उत्पादन, संगठन तथा नए और परिष्कृत ज्ञान दोनों के सृजन पर आधारित है। हालाँकि इस बात पर सहमति नहीं बन सकी है कि किस हद तक अर्थव्यवस्था के चालक के रूप में ज्ञान का उदय विश्वविद्यालयों तथा व्यापक समाज में सांस्कृतिक और संस्थागत बदलावों को प्रोत्साहित करने में प्रयुक्त हो सकता है। ज्ञान की प्रकृति के बारे में रचनावादी बहस ने वैज्ञानिक ज्ञान के उत्पादन में सांस्कृतिक और सामाजिक तत्वों की भागीदारी को रेखांकित किया है। उत्तर-औद्योगिक ज्ञान-समाजों के संदर्भ में, अनुसंधान, ज्ञान और प्रौद्योगिकी का उत्पादन, हस्तांतरण और उपयोग परस्पर संबंधित प्रक्रियाएँ हो चली हैं। विश्वविद्यालयों की भूमिकाओं और कार्यों में निहित कुछ आदर्शों और विरोधाभासों पर चर्चा, वैज्ञानिकों पर अकादमिक शोध के औद्योगिक वित्तपोषण के प्रभाव की भी पड़ताल होनी चाहिए। उल्लेखनीय है कि विश्वविद्यालय के कुछ अंतर्निहित आदर्श और मानदंड होते हैं जिनकी रक्षा की जानी चाहिए।

शैक्षिक विकास सर्वांगीण विकास का माध्यम बनाना चाहिए। पूर्ण मनुष्य यानी समग्रता का

आशय विचारवान और विवेकवान होना है। वेद के व्याख्याता यास्क मनुष्य होने का लक्षण बताते हुए निरुक्त में कहते हैं—

मत्वा कर्माणि सीव्यती, मनुष्यमानेन सृष्टा:
मनस्यति: पुनर्मनस्वी भावे। मनोरपत्यं वा।

अर्थात जो विचार कर कर्म करे, वह मनुष्य है। कर्म करने के पहले जो भलीभाँति विचार करे कि मेरे इस कर्म का क्या फल होगा? किस-किस पर इसका प्रभाव पड़ेगा? मेरे इस कर्म से किसका भला और किसका बुरा होगा? साथ ही यह भी सोचना चाहिए कि बुरे कर्म का फल बुरा होगा और अच्छे कर्म का फल अच्छा होगा। *ऋग्वेद* में कहा गया—

मनुर्भव जनया दैव्यं जनम्
(*ऋग्वेद,10/53/6*)

मननशील हो! मनुष्य तू सच्चे अर्थों में मानव बन! तेरा लक्ष्य आत्मविकास ही न हो बल्कि अपने जीवन द्वारा दिव्यता एवं मानवता का विकास हो। अपने आदर्शों के लिए उत्सर्ग के लिए सदैव तत्पर रहना चाहिए। मानव को धर्ममय मार्गों का आलम्बन करते हुए मननशील होकर उत्तम गुणयुक्त मनुष्य के निर्माण में यत्न करते रहना चाहिए। ज्ञान की संस्कृति इसी लक्ष्य के प्रति समर्पित है।

संदर्भ

ईशावस्योपनिषद. पृ. 36 https://ia801502.us.archiv.org/18/item/woks_of_Sankracharya_with_hindi_translation/isavasyopanishad%20Sankara%20Bhashya%20with%20Hindi_Translation%20-%20Gita%20Press%201940.pdf से प्राप्त किया गया

ऋग्वेद https://sanskritdocuments.org/doc_veda/r03.html से प्राप्त किया गया

छंदोज्ञोपनिषद, 2013 गीताप्रेस, गोरखपुर https://dn790004.ca.archive.org/0/items/Works_of Sankaracharya_with_Hindi_Translation/Chandogyopanishad%20Sankara%20Bhashya%20with%20Hindi%20Translation%20G1 ta%20Press%201956.pdf से प्राप्त किया गया

मानव संसाधन विकास मंत्रालय, *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* भारत सरकार, नई दिल्ली.

वर्मा, निर्मल. 1991. *भारत और यूरोप*. प्रतिश्रुति के क्षेत्र. वाणी प्रकाशन, दिल्ली.

हितोपदेशः भाषांतरकार पं. रामेश्वर भट्ट, सं. श्री नारायण राम आचार्य 'काव्यतीर्थ' चौखम्बा संस्कृत प्रतिष्ठान, दिल्ली https://ia600101.us.archive.org/9/items/hitopdesha_hindi/hitopdesha_hindi.pdf से प्राप्त किया गया

स्वामी रामसुखदास, *श्रीमद् भगवतगीता*, गीताप्रेस, गोरखपुर https://ia902205.us.archive.org/3/items/shreemed-bhagwat-gita-20220406_20220406_0356/%E0%A4%B6%E0%A5%8D%E0%A4%B0%E0%A5%80% E0%A4%AE%E0%A4%A6%E0%A5%8D%E0%A4%AD%E0%A4%97%E0%A4%B5%E0%A4%A4%E0%A4%97%E0%A5%80%E0%A4%A4%E0%A4%BE.pdf से प्राप्त किया गया

विद्यालयी शिक्षा
महात्मा गांधी के विचारों में और *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में समानता

नीतिन कुमार ढाढोदरा*

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में 'विद्यालयी शिक्षा', 'उच्च शिक्षा', 'शिक्षा पर केंद्रित विचारणीय मुद्दे' और इस 'शिक्षा नीति के कार्यान्वयन की युक्तियों' का समावेश किया गया है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में विद्यालयी शिक्षा से संबंधित विभिन्न पहलुओं, जैसे— प्रारंभिक बाल्यावस्था देखभाल शिक्षा, बुनियादी साक्षरता एवं संख्याज्ञान, शिक्षण विधियाँ, पाठ्यचर्या, शिक्षक, समावेशी शिक्षा और विद्यालयी शिक्षा के मानदंडों से संबंधित विमर्श प्रस्तुत किया गया है। जिसमें महात्मा गांधी के शैक्षिक विचारों की अनुभूति होती हैं अर्थात महात्मा गांधी ने शिक्षा के बारे में जो विचार समाज के सामने रखे हैं, उनमें से कई विचारों का प्रतिबिंब राष्ट्रीय शिक्षा नीति में दिखाई देता है। मातृभाषा से शिक्षा, शिक्षा के माध्यम से चरित्र का विकास, शिक्षा के माध्यम से बच्चे का सर्वांगीण विकास, व्यावसायिक शिक्षा, शिक्षा के महत्वपूर्ण पहलुओं के रूप में खेल और व्यायाम शिक्षा, मूल्य शिक्षा, कौशल विकास, शिक्षा के माध्यम से आत्मनिर्भरता जैसे मुद्दों पर महात्मा गांधी ने जो विचार रखे हैं, वह राष्ट्रीय शिक्षा नीति में निहित हैं। महात्मा गांधी के विचारों और राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में विद्यालयी शिक्षा पर अनुशंसाओं के बीच समानता को इस लेख में प्रस्तुत करने का प्रयास किया गया है।

यह देश की पहली शिक्षा नीति है जिसमें पूर्व प्राथमिक से लेकर उच्च शिक्षा की परिकल्पना की गई है। हमारे विद्यार्थियों को वैश्विक नागरिक बनाने के साथ भारतीय शिक्षा और संस्कृति से जोड़ने के उद्देश्य से इस शिक्षा नीति को लागू किया गया है। बच्चे की जिज्ञासा और कल्पना को तेज़ करने के साथ-साथ, इस शिक्षा नीति की कल्पना उन कौशलों के निर्माण के लिए की गई है जो इक्कीसवीं सदी में अपरिहार्य हैं। राष्ट्रीय शिक्षा नीति में विद्यार्थियों की रचनात्मकता और श्रम की गरिमा पर विशेष ज़ोर दिया गया है। यह नीति इस सिद्धांत पर आधारित है कि शिक्षा से न केवल बच्चे की साक्षरता और संख्याज्ञान या गणन कौशल का विकास होना चाहिए, बल्कि बच्चे के संपूर्ण व्यक्तित्व का भी विकास होना चाहिए। *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में प्रस्तुत विद्यालयी शिक्षा से संबंधित विचारों और महात्मा गांधी के विचारों के बीच कितनी समानता है, वह इस लेख में प्रस्तुत करने का प्रयास किया गया है। उन्होंने शिक्षा के बारे में समाज के सामने जो विचार रखे हैं, उनमें से कई विचारों का प्रतिबिंब राष्ट्रीय शिक्षा नीति में दिखाई देता है। मातृभाषा में शिक्षा, शिक्षा के माध्यम से चरित्र का विकास,

**सहायक प्रोफ़ेसर,* शिक्षा विभाग, गुजरात विद्यापीठ, अहमदाबाद, गुजरात 380014

शिक्षा के माध्यम से सर्वांगीण विकास, व्यावसायिक शिक्षा, शिक्षा के महत्वपूर्ण पहलुओं के रूप में खेल और व्यायाम शिक्षा, मूल्य शिक्षा, कौशल विकास, शिक्षा के माध्यम से आत्मनिर्भरता जैसे मुद्दों पर गांधी जी ने जो विचार दिए हैं वह राष्ट्रीय शिक्षा नीति में प्रतिबिंबित होते हैं।

हम सब जानते हैं कि शिक्षा के बारे में महात्मा गांधी का चिंतन दक्षिण अफ्रीका से शुरू हुआ। दक्षिण अफ्रीका के टॉल्स्टॉय फ़ॉर्म में आश्रम निवासियों के बच्चों को शिक्षित करने के विचार ने उनके मन में शिक्षा का जो बीज बोया, वह 1937 के वर्धा सम्मेलन में एक बड़ा पेड़ बना और भारतीय शिक्षा की एक रूपरेखा बनी। शिक्षा पर इन विचारों को बाद में 'बुनियादी शिक्षा' या 'नई तालीम' के नाम से जाना गया।

उनका मानना था कि शिक्षा के माध्यम से बच्चे में मानवीय मूल्यों का विकास होना चाहिए। वह कहा करते थे कि शिक्षा से मानवीय गुणों का विकास एवं अभिवृद्धि होनी चाहिए। महात्मा गांधी का स्पष्ट रूप से मानना था कि सच्ची शिक्षा वह है जो मनुष्य के अंतर्मन के गुणों को विकसित करे (*नवजीवन*, 1980; पृष्ठ 58)। लेकिन, वह जिन गुणों की बात कर रहे थे, वह परीक्षा परिणाम पत्रक के अंकों के बारे में नहीं थी, बल्कि हृदय और मन के सद्‌गुणों के बारे में थी। शिक्षा का उद्देश्य मनुष्य के आंतरिक और बाहरी सदगुणों का विकास कर उन्हें बाहर निकालना होना चाहिए। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के मुख्य लक्ष्यों में व्यक्तित्व के उत्कृष्ट विकास को रखा गया है। जिसमें शिक्षा के माध्यम से बच्चे में कार्य करने की क्षमता, करुणा, सहानुभूति, उद्यम, साहसिकता, वैज्ञानिक दृष्टिकोण और रचनात्मकता आदि को विकसित करना है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति का यह उद्देश्य महात्मा गांधी का प्रमुख शिक्षा विचार ही है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति में यह अपेक्षा की गई है कि विद्यार्थियों में पारंपरिक भारतीय मूल्य, सत्य, अहिंसा, स्वच्छता, नि:स्वार्थता, शांति, त्याग, सहिष्णुता, विविधता, बहुलवाद, लैंगिक समानता, उचित आचरण, बड़ों के प्रति सम्मान जैसे सभी मौलिक और संवैधानिक मूल्य विकसित हो। विद्यार्थियों में पर्यावरण के प्रति संवेदनशीलता, समता, सहानुभूति, धैर्य, क्षमा, सहानुभूति, देशभक्ति, करुणा, लोकतांत्रिक दृष्टिकोण, स्वतंत्रता, समानता और बंधुत्व का विकास हो (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.28)। इस नीति में दी गई शिक्षा प्रणाली के माध्यम से शिक्षक, शाला, पर्यावरण, सामाजिक कार्यकर्ता, परामर्शदाताओं और पाठ्यचर्या में परिवर्तन के माध्यम से विद्यार्थियों को संवेदनशील बनाया जाएगा। उसके लिए पाठ्यचर्या में समता, समानता, सहानुभूति, सहिष्णुता, मानवाधिकार जैसे मूल्यों को शामिल किया जाए। इसके साथ ही, अन्य संस्कृतियों, धर्मों, भाषाओं और जातियों के बारे में जानकारी प्रदान करने हेतु विद्यार्थियों को संवेदनशील बनाया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 6.20)। महात्मा गांधी मानते थे कि बच्चों के भीतर जो सर्वोत्तम शक्तियाँ हैं, उनको बाहर खींचकर लाएँ वही सच्ची शिक्षा है। उनका यही शिक्षा विचार राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में हमें दूसरे शब्दों में दिखाई पड़ता है।

वह कहते थे कि दूध को कागज़ के बर्तन में नहीं रखा जा सकता, उसी तरह शिक्षा रूपी दूध को बिना व्यायाम के कागज़ जैसे शरीर में नहीं रखा जा सकता। मनुष्य को व्यायाम की उतनी ही

आवश्यकता है, जितनी उसे हवा, पानी और अनाज की। काम चाहे जितना भी हो, हमें व्यायाम के लिए समय निकालना चाहिए जैसे हम खाने के लिए समय निकालते हैं (*नवजीवन*, 1969; पृष्ठ 18–20)। राष्ट्रीय शिक्षा नीति भी कहती है कि खेल विद्यार्थियों को शारीरिक और मानसिक रूप से स्वस्थ रखता है और उनकी बौद्धिक क्षमताओं का विकास करता है। इसलिए इस नीति में 'खेल-कूद' एवं 'खेल-कूद के माध्यम से शिक्षा' को विशेष महत्व दिया गया है। साथ ही, इस नीति में यह भी स्पष्ट किया गया है कि खेल के माध्यम से बच्चों में समूह कार्य, सहयोग, पहल, आत्मनिर्भरता, आत्म-अनुशासन, ज़िम्मेदारी, नागरिकता जैसे गुणों का विकास होता है। अतः दैनिक शिक्षण-कार्य में 'खेल के माध्यम से शिक्षा' को अपनाकर जीवनभर शारीरिक रूप से स्वस्थ रहने का दृष्टिकोण विकसित किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.8)। छह साल की उम्र तक बच्चे के दिमाग का 85 प्रतिशत हिस्सा विकसित हो जाता है। पहले छह साल बच्चे के शारीरिक और मानसिक विकास के लिए बहुत महत्वपूर्ण होते हैं। इसलिए पूर्व-प्राथमिक शिक्षा गतिविधि आधारित, खेल आधारित, खेल-कूद आधारित होनी चाहिए। इस पहलू पर राष्ट्रीय शिक्षा नीति में विशेष ज़ोर दिया गया है। इस प्रकार की शिक्षा से बच्चों के बौद्धिक, भावनात्मक और मनो-शारीरिक विकास पर ध्यान केंद्रित किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 1.2 और 1.6)। महात्मा गांधी भी कहते थे कि बच्चों को शिक्षा एक खेल की तरह महसूस होनी चाहिए और खेल को भी शिक्षा का एक अनिवार्य अंग माना जाना चाहिए।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में कहा गया है कि अलग-अलग विषयों को अलग-अलग तरीकों से पढ़ाने और उसी के लिए विषय-विशेषज्ञ शिक्षकों की नियुक्ति के साथ ही विभिन्न विषयों के बीच अंतर-संबंधों और उस विषय की अनुभवात्मक शिक्षा पर समान रूप से ज़ोर दिया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.2)। वहीं विद्यालयी शिक्षा के सभी चरणों में अनुभव आधारित अधिगम को अपनाया जाएगा तथा शिक्षण विभिन्न विषयों के संयोजन में किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.6)। महात्मा गांधी भी यही कहते थे कि ज्ञान खंडित नहीं है। इसलिए उनका मानना था कि अलग-अलग विषय कई तरह से आपस में जुड़े हुए हैं, अतः शिक्षा में अलग-अलग विषयों को एक-दूसरे से एकीकृत पढ़ाया जाना चाहिए।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के अनुसार, शिक्षा का मुख्य उद्देश्य बौद्धिक विकास नहीं, बल्कि चरित्र निर्माण, समग्र विकास और कौशल निर्माण होगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.4) महात्मा गांधी भी यही कहते थे। ज्ञान चरित्र निर्माण के लिए देना चाहिए। ज्ञान एक उपकरण है जिसके द्वारा हम चरित्र का विकास करते हैं (*नवजीवन,* 1971; पृष्ठ 292)। सिर्फ़ पढ़ने-लिखने से ही किसी व्यक्तित्व का चरित्र, मूल्य या नैतिकता नहीं बदल जाती, उन्होंने ऐसी शिक्षा का सपना देखा था जिसमें लिखने, पढ़नें या बोलने के साथ-साथ चरित्र का भी विकास हो। इसीलिए वे कहते थे कि सच्ची शिक्षा बहुत सारी सूचनाओं और आँकड़ों को दिमाग में समेटने में नहीं है, न ही कई किताबें पढ़ने और परीक्षा पास करने में है, बल्कि चरित्र का विकास करने में है (देसाई, 1931)। मनुष्य तीन शक्तियों का योग है—

शरीर + मन + आत्मा, महात्मा गांधी ने उस व्यक्ति को शिक्षित माना जो अपने शरीर, मन और आत्मा को अपने नियंत्रण में रखे। गांधी जी कहा करते थे कि शिक्षा साक्षरता से परे है। शिक्षा घोड़ा है और साक्षरता गाड़ी है। अब इसमें कोई शक नहीं कि अगर घोड़ा आगे होगा तो गाड़ी पीछे खींच ली जाएगी। लेकिन आज की शिक्षा गाड़ी को आगे और घोड़े को पीछे रखती है। घोड़े को गाड़ी से कैसे खींचे? और अगर घोड़ा पीछे है, तो क्या सिर पर मारकर गाड़ी को धक्का दिया जा सकता है? जो केवल पढ़े-लिखे हैं, वे जंगली घोड़ों की तरह हैं, जो उसके सवार को कब पलट दें, कहाँ ले जाएँ इस बात का कोई ठिकाना नहीं होता। लेकिन अगर इसे प्रशिक्षित किया जाए तो घोड़ा वश में हो जाता है और सवार के आदेश अनुसार चलने-दौड़ने लगता है। शरीर, मन और आत्मा वे नींव हैं जिन पर व्यक्तित्व की इमारत का निर्माण किया जा सकता है। लेकिन शरीर, मन और आत्मा को शिक्षा से जितना कम संस्कारित किया जाता है; व्यक्तित्व और मानवता के भवन की नींव उतनी ही कमज़ोर होती जाती है।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति में बच्चों के सर्वांगीण विकास का आकलन करने के लिए 'संपूर्ण प्रगति-पत्र' (होलिस्टिक प्रोग्रेस कार्ड) की अनुशंसा की गई है। जिसमें संज्ञानात्मक, भावनात्मक और कार्यात्मक क्षेत्रों में बच्चे द्वारा की गई प्रगति प्रस्तुत की जाएगी। *राष्ट्रीय शिक्षा नीति* में ऐसा बताया गया है कि विद्यार्थी के सर्वांगीण विकास की दृष्टि से विद्यार्थियों का मूल्यांकन करने हेतु स्व-आकलन, सहकर्मी आकलन और शिक्षक आकलन को भी शामिल किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.35)।

महात्मा गांधी कहा करते थे कि किसी बच्चे को दूसरी भाषा के माध्यम से शिक्षित करना उनके विकास में रुकावट डालने के बराबर है। यह बच्चे की सीखने की प्रेरणा को मारता है। विकास की इमारत मातृभाषा की नींव पर ही बन सकती है। अन्य भाषाओं के माध्यम से सरलता, सोच, साहस, धैर्य, बहादुरी, निडरता आदि गुण नष्ट हो जाते हैं। उनका दृढ़ विश्वास था कि यदि बच्चों को भाषा अन्य के माध्यम से पढ़ाया जाता है तो जो गुण हम एक बच्चे में विकसित करने के लिए शिक्षा देते हैं, वे नष्ट हो जाते हैं (*नवजीवन*, 1969; पृष्ठ 19)। यदि कोई व्यक्ति अपने मन या आत्मा को पूर्ण रूप से विकसित करना चाहता है, तो मातृभाषा का कोई विकल्प नहीं है। शरीर के विकास के लिए माँ का दूध उतना ही ज़रूरी है जितना की मस्तिष्क के विकास के लिए मातृभाषा। अभी तक माँ के दूध और मातृभाषा का कोई विकल्प नहीं मिला है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 ने इस सिद्धांत को स्वीकार किया है कि मातृभाषा बच्चे की समझ और बच्चे की शिक्षा की नींव को मज़बूत करती है। बच्चे घर पर बोली जाने वाली भाषा यानी मातृभाषा के माध्यम से अमूर्त अवधारणाओं को तेज़ी से सीख सकते हैं। अतः कक्षा 8 तक शिक्षा का माध्यम मातृभाषा, स्थानीय भाषा या क्षेत्रीय भाषा होगी। सरकारी और निजी दोनों स्कूलों में शिक्षा का माध्यम कम से कम कक्षा 8 तक मातृभाषा होगी। प्रत्येक विषय की पाठ्यपुस्तकें मातृभाषा में भी उपलब्ध कराई जाएँगी। बच्चे की मातृभाषा और शिक्षा के माध्यम के बीच की खाई को मिटाना होगा। विद्यार्थियों को सभी भाषाएँ उच्च गुणवत्ता के साथ सिखाई जाएँगी। किसी भाषा को अच्छी तरह से सीखने और सिखाने

के लिए उस भाषा को शिक्षा का माध्यम बनाने की आवश्यकता नहीं है, बल्कि यह कि भाषा को गहराई से पढ़ाया जाना चाहिए (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.11)। विद्यालय में पढ़ने वाले विद्यार्थियों के लिए गुणवत्तापूर्ण अनुवादित पुस्तकें मातृभाषा में प्रकाशित की जाएँगी, जो आनंददायक एवं प्रेरक होंगी (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 2.8)। विज्ञान और गणित की पाठ्यपुस्तकें द्विभाषी बनाई जाएँगी (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.14)। उन्होंने यह विचार भी प्रस्तुत किया कि यदि सीखने का माध्यम मातृभाषा हो तो बच्चे में सीखने की प्रवृत्ति बढ़ती है।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति में कहा गया है कि बच्चे की रचनात्मकता और व्यावसायिकता को विकसित करने के लिए कक्षा 6 से 8 में 10 दिवसीय इंटर्नशिप दाखिल की जाएगी। इसमें बच्चे कुशल माली, किसान, कुम्हार बढ़ईगिरी, बिजली के काम, बागवानी, मिट्टी के काम आदि का अनुभव प्राप्त करेंगे (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 4.26)। महात्मा गांधी ने भी यही कहा था कि बच्चे की शिक्षा उसे कुछ उपयोगी हस्तशिल्प सिखाने से शुरू होनी चाहिए और जिस क्षण से उसकी शिक्षा शुरू होती है, उसे कुछ नया बनाना सिखाया जाना चाहिए (महात्मा गांधी के कवर्णानो कोयड़ो, *नवजीवन*, अहमदाबाद 1956; पृष्ठ 316)। उनका यह भी मानना था कि पाठ्यचर्या के अंदर उद्योग को नहीं जोड़ा जाना चाहिए, बल्कि उद्योग के अंदर पाठ्यचर्या को जोड़ा जाना चाहिए। उन्होंने उद्योग पर इतना ज़ोर दिया था कि जो पाठशाला उद्योग के माध्यम से विद्यार्थियों को नहीं पढ़ाती है उस पाठशाला में विद्यार्थियों को न ही पढ़ाया जाए। दक्षिण अफ्रीका में स्थापित टॉल्स्टॉय आश्रम में किए गए शैक्षिक प्रयोगों में, उन्होंने आठ घंटे का उद्योग रखा था। बच्चों ने खुदाई का काम, खाना पकाने का काम, सफ़ाई, जूता बनाने का काम, बढ़ईगिरी, डाक कार्य करते-करते शिक्षा प्राप्त की थी (महात्मा गांधी, 1937)। बापू का मानना था कि बुद्धि विकसित करने के लिए शारीरिक श्रम सबसे अच्छा साधन है। उन्होंने मन, बुद्धि और आत्मा के विकास के लिए शारीरिक श्रम को अनिवार्य माना।

शिक्षक सामाजिक-भावनात्मक पहलू पर भी ध्यान देंगे जो विद्यार्थियों के सर्वांगीण विकास के लिए सर्वथा आवश्यक है (देखें 5.14)। महात्मा गांधी ने भी कहा था कि सच्ची शिक्षा वह है जो व्यक्ति के आंतरिक गुणों का विकास करे। यदि हम उन गुणों का विकास करें तो यह एक उत्कृष्ट शिक्षा होगी।

उनका मानना था कि औपचारिक शिक्षा कि प्राप्ति के अंत में विद्यार्थी रोटी कमाने के लिए सक्षम होना चाहिए। गांधी जी आजीविका को शिक्षा की उपज मानते थे। जब कोई बच्चा शिक्षा के पथ पर अनुभव प्राप्त करते-करते मंज़िल पर पहुँचे तब वह इतना परिपक्व या मज़बूत बने कि उसे जीने के लिए किसी के सामने हाथ न फैलाने पड़े। जब तक उसके हाथ, पग साबूत हों तब तक जीने के लिए भीख न माँगनी पड़े, ऐसी शिक्षा को गांधी जी सच्ची शिक्षा मानते थे (*नवजीवन*, 1970; पृष्ठ 28)।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति में व्यावसायिक शिक्षा को भी महत्व दिया गया है। माध्यमिक शिक्षा में पहुँचे सब विद्यार्थियों को किसी एक व्यवसाय की ओर उन्मुख होने की व्यवस्था की गई है। इसलिए यह भी उम्मीद की जा रही है कि 2030 तक उच्च शिक्षा के सभी संस्थानों में व्यावसायिक शिक्षा को शामिल कर लिया जाएगा।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति के अनुसार, 2025 तक 50 प्रतिशत शिक्षण संस्थान व्यावसायिक शिक्षा को बढ़ावा देंगे। उच्च प्राथमिक और माध्यमिक विद्यालयों में प्रारंभ से व्यावसायिक अनुभव की शुरुआत के साथ उच्च शिक्षा में गुणवत्तापूर्ण व्यावसायिक शिक्षा को आसानी से एकीकृत किया जाएगा। प्रत्येक बच्चे को कम से कम एक व्यवसाय सीखने, जितना संभव हो उतने ज़्यादा व्यवसाय के संपर्क में आने के साथ-साथ भारतीय कला और कारीगरी से जुड़े विभिन्न व्यवसाय सीखे और श्रम की गरिमा सीखने पर ज़ोर दिया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 16.4)। माध्यमिक विद्यालयों को पॉलिटेक्निक संस्थानों, औद्योगिक प्रशिक्षण केंद्रों और स्थानीय उद्योगों से जोड़ा जाएगा। विद्यार्थियों में कौशल विकसित करने के लिए शालाओं में प्रयोगशालाएँ स्थापित की जाएँगी। व्यावसायिक शिक्षा में विद्यार्थियों के लिए 'भारतीय लोकविद्याएँ' सीखने का प्रावधान किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 16.5)। भविष्य में व्यावसायिक क्षेत्रों में आवश्यक कौशल और स्थानीय क्षेत्र में उपलब्ध रोज़गार के अवसरों को ध्यान में रखते हुए व्यावसायिक क्षेत्रों का चयन किया जाएगा (*राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020,* 16.6)।

पूर्व-प्राथमिक शाला से लेकर उच्च शिक्षा तक प्रत्येक स्तर पर मूल्यों और कौशलों की एक विशिष्ट सूची तैयार की जाएगी, जिसे पाठ्यचर्या और शिक्षण विधियों में एकीकृत किया जाएगा। अध्ययन-अध्यापन पद्धतियों और व्यवहार से इन कौशलों और मूल्यों को विद्यार्थियों के जीवन में उतारने के लिए विशिष्ट पाठ्यक्रम की रूपरेखा विकसित की जाएगी। उनका मानना था कि हर बच्चे के लिए शिक्षा मुफ़्त और अनिवार्य होनी चाहिए (महात्मा गांधी, 1937)। गांधी जी के इन विचारों का प्रतिबिंब राष्ट्रीय शिक्षा नीति में भी देखने को मिलता है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति में शालाओं में आवश्यक भौतिक सुविधाओं के विकास, शिक्षकों की नियुक्ति के साथ-साथ विद्यार्थियों की उपस्थिति के सटीक पंजीकरण के लिए एक तंत्र स्थापित करने की बात की गई है, ताकि हर बच्चा शिक्षित हो और अपव्यय की मात्रा कम हो। अपव्यय को कम करने के लिए स्थानीय भाषा से परिचित शिक्षकों की नियुक्ति करना, पाठ्यचर्या को रोचक और दैनिक जीवन में उपयोगी बनाया जाएगा (देखें 3.4)। राष्ट्रीय शिक्षा नीति का लक्ष्य 2030 तक प्राथमिक से माध्यमिक शिक्षा तक 100 प्रतिशत सकल नामांकन अनुपात (जीईआर) हासिल करना है, ताकि अपव्यय की मात्रा को घटाकर शिक्षा को सुगम बनाया जा सके (देखें 3.1)।

सामाजिक और आर्थिक रूप से पिछड़े वर्गों के बच्चों के लिए स्कूल में नामांकन और उस नामांकन को बनाए रखना मुश्किल है। इसलिए उनका मानना था कि आर्थिक और सामाजिक रूप से पिछड़े वर्गों के बच्चों को छात्रवृत्ति और अन्य सहायता दी जानी चाहिए (महात्मा गांधी, 1933)। महात्मा गांधी इस वर्ग के बच्चों के लिए छात्रावास की सुविधा के भी हिमायती थे। उनके इन्हीं विचारों की अनुभूति राष्ट्रीय शिक्षा नीति में निहित होती है। दिव्यांग, अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति एवं अन्य पिछड़े वर्ग के बच्चों के नामांकन एवं नामांकन दर को बनाए रखने के लिए *राष्ट्रीय शिक्षा नीति* में छात्रवृत्ति, साइकिल, परिवहन सुविधा, छात्रावास सुविधा आदि प्रदान करने का सुझाव दिया गया है।

महात्मा गांधी ने कहा था कि, मैंने अब तक भारत को जितनी भी चीज़ें दी हैं, उनमें से यह योजना और शिक्षा की पद्धति सबसे महान है, और मुझे नहीं लगता कि मैं इससे बेहतर कुछ दे सकता हूँ। उनके द्वारा दी गई 'नई तालीम' भारतीय संदर्भ में एक शिक्षा नीति की रूपरेखा ही थी। उन्हें 'नई तालीम' में विश्वास था, क्योंकि यह मन को शुद्ध करती है, शरीर को मज़बूत करती है और आत्मा को परिशुद्ध करती है। उनके शैक्षिक विचारों और राष्ट्रीय शिक्षा नीति के बीच बहुत समानता दिखाई देती है। जब हम राष्ट्रीय शिक्षा नीति को पढ़ते और समझते हैं, तो महात्मा गांधी के विचारों की ही प्रतिध्वनि सुनाई देती है। लेकिन राष्ट्रीय शिक्षा नीति केवल एक परिपत्र नहीं है जिसे केवल परिपत्रित करके लागू किया जा सकता है। इसे अमलीकृत करने के लिए मन बनाना होगा। शिक्षण संस्थानों को दृढ़ इच्छाशक्ति के साथ काम करना होगा। यदि संस्थाएँ दृढ़ इच्छाशक्ति से कार्य करें तो महात्मा गांधी ने 'नई तालीम' के बारे में जो कहा था वह सत्य होगा— 'देखो, 'नई तालीम' का यह कार्य मेरे जीवन का अंतिम कार्य है। अगर ईश्वर इसे पूरा होने देंगे तो हिंदुस्तान का मानचित्र ही बदल जाएगा।"

संदर्भ

देसाई, म. 1931. लंडननो पत्र. *नवजीवन*. 5 (13), पृष्ठ संख्या 31–35.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. मानव संसाधन विकास मंत्रालय, भारत सरकार, नई दिल्ली.

महात्मा गांधी. 1937. स्वावलंबी निशाळो. *हरिजन बंधु*. 5 (30), पृष्ठ संख्या 233–235.

______.1956. केळवणीनो कोयडो. *नवजीवन*. अमदाबाद

______.1933. हरिजन शिक्षको माटे. *हरिजन बंधु*. 1 (35), पृष्ठ संख्या 278.

______.1937. मुंबईमां प्राथमिक केळवणी. *हरिजन बंधु*. 5 (19), पृष्ठ संख्या 228–229.

नवजीवन (सं). 1969. गांधीजीनो अक्षरदेह-14. बीजी गुजरात केळवणी परिषदमां भाषण. *नवजीवन*. अमदाबाद.

______.1970. गांधीजीनो अक्षरदेह-26. बनारसमां विद्यार्थीओ समक्ष भाषण. *नवजीवन*. अमदाबाद.

______.1971. गांधीजीनो अक्षरदेह-21. राष्ट्रीय शाळानी राष्ट्रीयता. *नवजीवन*. अमदाबाद.

______.1980. गांधीजीनो अक्षरदेह-57. मदुरामां विद्यार्थी सभा समक्ष भाषण. *नवजीवन*. अमदाबाद.

सामाजिक विज्ञान की अवधारणाओं को सहजता से सीखना-सिखाना एक अनुभव

केवलानन्द कांडपाल*

विद्यार्थियों में सामाजिक विज्ञान की अमूर्त अवधारणाओं की समझ उन्हीं के प्रयासों से कैसे सिखाई जाए? इसी पर आधारित यह लेख अनुभव-आधारित अधिगम को प्रस्तुत करता है। इस लेख में शिक्षक सुगमकर्ता के रूप में कक्षा में सीखने का अनुकूल वातावरण निर्मित कर तथा विद्यार्थियों की सहभागिता को प्रोत्साहित करते हुए अमूर्त अवधारणाओं को सिखाने का नवाचार करता है। साथ ही, बच्चे किसी भी विषय में किसी संबोध या अवधारणा को समझ गए हैं, यह जाँचने का एक उपयुक्त तरीका यह हो सकता है कि बच्चे इस समझ का अपने लिए किस प्रकार से अर्थ निर्माण करते हैं और इसे किसी व्यावहारिक परिस्थिति में किस तरह से प्रयोग में लाते हैं। इसी पर आधारित यह लेख लेखक के कक्षा में शिक्षण-अधिगम, अवलोकन एवं वास्तविक अनुभवों को साझा करता है।

लेखक इस लेख की शुरुआत एक प्रसंग से करते हुए कहते हैं कि विद्यालय में सामाजिक विषय का शिक्षण कर रहे अध्यापक बलदेव सिंह राणा, 14 अप्रैल से 2 मई, 2019 तक अवकाश पर थे। शिक्षा सत्र की शुरुआत में बच्चों में पढ़ने की स्वाभाविक उत्सुकता होती है। एक तो पाठ्यपुस्तकें नई-नई होती हैं और नई कक्षा का जोश तो खैर होता ही है। इस आनंददायक समय को बर्बाद न करने की नीयत से शिक्षक के अवकाश से लौटने तक, कक्षा 8 की सामाजिक विज्ञान की कक्षा, लेखक ने स्वयं लेने का निश्चय किया। इसी प्रकार से अन्य कक्षाओं की ज़िम्मेदारी अन्य शिक्षकों ने ले ली। विद्यालय प्रमुख की ज़िम्मेदारी के तहत, मेरा यह सरोकार भी था कि विद्यालय समय में बच्चों का समय बर्बाद न हो। इन सबके अलावा सामाजिक विज्ञान विषय लेखक की स्वाभाविक रुचि के अनुकूल है। उनका विश्वास था कि इस विषय के साथ वह सर्वथा न्याय कर सकेंगे। इस बारे में फ़ोन पर विषय शिक्षक से अनुमति लेकर सामाजिक विज्ञान की कक्षा में पढ़ाने का उपक्रम प्रारंभ हुआ। कक्षा में कुल 18 बच्चे नामांकित हैं, इसमें आठ बालक और 10 बालिकाएँ हैं। 10 बालिकाओं में दो बालिकाएँ अनुसूचित जाति से हैं तथा दो बालिकाएँ प्रथम पीढ़ी की विद्यार्थी हैं अर्थात इससे पहले उसके परिवार से किसी को भी विद्यालय में पढ़ने का अवसर नहीं मिला है। इसी प्रकार से आठ बालकों में से दो बालक अनुसूचित जाति से हैं तथा एक बालक प्रथम पीढ़ी का विद्यार्थी है। विगत वर्ष से उत्तराखंड के शासकीय विद्यालयों में

**प्रधानाध्यापक,* राजकीय उच्च माध्यमिक विद्यालय, पुड्कूनी, (कपकोट) जनपद-बागेश्वर, उत्तराखंड 263642

एन.सी.ई.आर.टी. द्वारा निर्मित पाठ्यपुस्तकें लागू की गई हैं। कक्षा 8 की सामाजिक विज्ञान की पाठ्यपुस्तक पाँच इकाईयों में विभक्त है, इसकी पहली इकाई है 'भारतीय संविधान और धर्मनिरपेक्षता'। इस इकाई का पहला अध्याय है— 'भारतीय संविधान'।

सामाजिक विज्ञान की कक्षा का पहला दिन

इस अध्याय पर बातचीत से कक्षा 8 की सामाजिक विज्ञान की कक्षा का पहला दिन विद्यालय की दूसरी घंटी (कालांश) से शुरू हुआ, तारीख थी 15 अप्रैल 2019। इस अध्याय की शुरुआत ही होती है— 'किसी देश को संविधान की ज़रूरत क्यों पड़ती है?' इस मुद्दे पर शुरुआती अनुच्छेद में संविधान की सरल परिभाषा दी गई है, "संविधान नियमों का एक ऐसा समूह होता है, जिसको एक देश के सभी लोग अपने देश को चलाने की पद्धति के रूप में अपना सकते हैं। इसके ज़रिए वे न केवल यह तय करते हैं कि सरकार किस तरह की होगी, बल्कि उन आदर्शों पर भी एक साझी समझ विकसित करते हैं जिनकी हमेशा पूरे देश में रक्षा की जानी चाहिए।"[1] इस बात को विभिन्न हिस्सों में बाँटकर, जैसे— संविधान नियमों का ऐसा समूह होता है, जिसको एक देश के सभी लोग अपने देश को चलने की पद्धति के रूप में अपनाते हैं, इसके जरिए वे यह तय करते हैं कि सरकार किस तरह की होगी? आदर्शों पर एक साझी समझ विकसित करते हैं, इन आदर्शों की हमेशा पूरे देश में रक्षा की जानी चाहिए, इन सभी बातों पर चर्चा की गई।

संविधान की यथासंभव सरल व्याख्या होने के बावजूद, इसमें अमूर्तता की बहुलता होने के कारण बच्चे इस बात को ठीक-ठीक पहचानने में सफल नहीं हो पा रहे थे, उनके असमंजस से भरे चेहरे साफ़-साफ़ इस बात की पुष्टि कर रहे थे। अगले अनुच्छेद में पड़ोसी देश नेपाल में वर्ष 1990 के राजतंत्र के संविधान और 2006 के लोकतंत्र के संविधान के बारे में चर्चा की गई है। इसी घटनाक्रम को पाठ्यपुस्तक में बॉक्स 2 में भी दिया गया है, जो चर्चा के मंतव्य से ही दिया गया है, अतः इस पर भी खूब बातचीत हुई। बहुत सारी चर्चा एवं बातचीत के बावजूद बच्चे संविधान की अवधारणा को समझने में कठिनाई महसूस कर रहे थे। एक तो यह घटनाक्रम उनके आस-पास के परिवेश का नहीं था, दूसरा संविधान अभी भी बच्चों के लिए अमूर्त वस्तु बनी हुई थी, ऐसा लेखक का अनुमान है। अगले वादन (कालांश) की घंटी बज गई, आज के दिन की कक्षा संपन्न हो गई। बच्चे संविधान के मूल भाव को कैसे पहचानें? तभी बच्चे यह समझने की दिशा में आगे बढ़ सकेंगे कि 'किसी देश को संविधान की ज़रूरत क्यों पड़ती है?' लेखक के मन में निरंतर यह उथल-पुथल चल रही थी कि क्या किया जाना चाहिए? ठीक-ठीक कोई रास्ता नहीं सूझ रहा था। केवल पुस्तक का पाठ पढ़ देने या पढ़ा देने भर से बच्चों को संविधान की अवधारणा और इसकी ज़रूरत की समझ नहीं हो पाएगी, यह लेखक अच्छी तरह से समझ रहा था। बहुत देर तक चिंतन-मनन करने के बाद यह तय किया कि इसके लिए बच्चों को मूर्त अनुभव देने होंगे, यह होगा किस तरह से? लेखक के दिमाग में इस बारे में कोई रूपरेखा भी नहीं थी, परंतु इस बात पर ज़रूर विश्वास था कि बच्चों से लगातार बातचीत एवं चर्चा से कोई रास्ता ज़रूर निकलेगा। इसी विश्वास के साथ अगले दिन, पाठ पर आगे बढ़ने का निश्चय किया।

[1] *सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III*, कक्षा 8, पृष्ठ 5, राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्

सामाजिक विज्ञान की कक्षा का दूसरा दिन

दूसरे दिन विद्यालय की दूसरी घंटी (कालांश) में कल की तरह सामाजिक विज्ञान की कक्षा शुरू हुई। अगले अनुच्छेद में संविधान के दूसरे मुख्य उद्देश्य— 'देश की राजनीतिक व्यवस्था तय करना'[2] पर चर्चा की गई है। इसके ठीक अगले अनुच्छेद में लोकतंत्र को समझाने की कोशिश की गई है। इसमें संभवतः मंतव्य यह रहा होगा कि 'लोकतांत्रिक समाज के लिए तो संविधान बहुत ज़रूरी है', इस बात को स्थापित करना। लेखक का मस्तिष्क तो अभी भी इसी द्वंद्व में उलझा था कि पहले संविधान की ज़रूरत एवं उसकी अवधारणात्मक समझ तो बने, इसके बाद ही आगे के मुद्दों पर बात होनी चाहिए। इसके बाद पाठ में चित्रकथा-पट्ट पर बात होनी थी। चित्रकथा-पट्ट में कक्षा मॉनीटर के द्वारा अपनी सत्ता के दुरुपयोग द्वारा किसी निर्दोष छात्र को अध्यापिका द्वारा दंडित कराने का विवरण दिया गया है। इसे पढ़ने में बच्चों ने बहुत रुचि दिखाई। एक छात्रा ने बताया, "कभी-कभी हमारी कक्षा का मॉनीटर भी तो यही करता है। जो बच्चा चुपचाप बैठा है उसकी शिकायत गुरुजी से कर देता है और अपने दोस्तों की कोई शिकायत नहीं करता है चाहे वे कितना भी शोरगुल क्यों न करें।" विद्यार्थियों की इस बात से लेखक को आगे बढ़ने के कुछ सूत्र नज़र आने लगे थे। लेखक के लिए छात्रा की बात को आगे बढ़ाते हुए उचित दिशा में ले जाना ज़रूरी था।

अतः छात्रा से पूछा, "ऐसा क्यों होता है?" छात्रा ने तो इसका कोई जवाब नहीं दिया परंतु एक अन्य छात्र बोला, "अध्यापक को केवल मॉनीटर की ही बात नहीं सुननी चाहिए। जिसकी शिकायत की जा रही है, उसकी बात भी तो सुननी चाहिए।" लेखक ने कहा "बात तो आपकी एकदम ठीक है परंतु यह होगा कैसे?" विद्यार्थियों को आपस में चर्चा के लिए कुछ समय देना ज़रूरी था। लगभग 10 मिनट के बाद एक छात्र बोला, "सर हमें इसके लिए नियम बनाने होंगे।" चर्चा सही दिशा में जा रही थी। लेखक ने पूरी कक्षा को संबोधित करते हुए पूछा, "नियम बनाने क्यों ज़रूरी हैं? नियम बनाने से क्या बदलाव आएगा?' एक अन्य छात्रा बोली, "मॉनीटर यदि ठीक ढंग से काम नहीं करता है, तो उसे हटाने का नियम होना चाहिए।" एक अन्य छात्र बोला, "कब हटाया जाना है? कैसे हटाया जाना है? यह तय होना चाहिए।" एक अन्य छात्रा ने कहा, "ऐसे तो हमें बहुत से नियम बनाने होंगे। एक यही बात थोड़ी होती है और भी बहुत-सी बातें होती हैं।" विद्यार्थियों की बातचीत एकदम सही दिशा में आगे बढ़ रही थी कि अगले वादन (कालांश) की घंटी बज गई। कल इस बातचीत को यहीं से आगे बढ़ाने की बात तय हुई। बच्चों से इस बारे में अपने दोस्तों से और अपने घर पर भी चर्चा करने के लिए कहा गया।

सामाजिक विज्ञान की कक्षा का तीसरा दिन

आज कक्षा-कक्ष में कुछ अधिक गहमा-गहमी है। लगता है विद्यार्थियों के पास कहने के लिए बहुत कुछ है। बातचीत आगे बढ़ी तो विद्यार्थियों द्वारा बताया गया कि कहाँ-कहाँ विद्यार्थी गलतियाँ करते हैं? कब-कब बच जाते हैं? ऐसा क्यूँ होता है इसकी तह तक पहुँचने की ज़रूरत थी। तभी नियमों के बनाने की ज़रूरत और उन्हें लिखने की ज़रूरत स्थापित हो पाती। अगली चित्रकथा-पट्ट बहुमत की निरंकुशता[3] की चर्चा करता है। 'निरंकुशता' बच्चों की दृष्टि से

[2] *सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III*, कक्षा 8, पृष्ठ 5, राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्

[3] *सामाजिक विज्ञान, सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III,* कक्षा 8, अध्याय 2, पृष्ठ 19, राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्

अमूर्त अवधारणा है। लेखक की शिक्षण योजना तो अभी इसी दायरे में टिकी थी कि संविधान की ज़रूरत और उसकी समझ बने तभी आगे बढ़ा जाए। इसलिए आगे के चित्रकथा-पट्ट पर बातचीत करना, लेखक को अभी गैर ज़रूरी लगा। अतः आज विद्यार्थियों को पुनः उसी बिंदु की याद दिलाते हुए, जहाँ पर कल बातचीत अधूरी रह गई थी, वहीं से आगे की बातचीत करने के लिए बच्चों को आमंत्रित किया। लेखक सभी बच्चों को संबोधित करते हुए सवाल रखा— "आप किस तरह की कक्षा चाहते हैं? अपने लिए"। बच्चों के बहुत से जवाब आए— "नियमों का ठीक तरह से पालन हो", "हमें पढ़ने में मजा आए", "सबको अपनी बात कहने की आज़ादी हो", "सभी को सीखने के बराबर मौके मिलें", "कक्षा में कोई किसी का मज़ाक न उड़ाए" "हमारी कक्षा विद्यालय की सबसे अच्छी कक्षा के रूप में जानी जाए", "जिसको जो विषय अच्छा लगे, उसे पढ़ने के मौके मिलें", "कक्षा में हम एक-दूसरे की मदद करें", "कोई नियम का पालन नहीं कर रहा है तो उसको नियम पालन के लिए मजबूर कर सकें"। हस्तक्षेप करने को लेखक के लिए यह उपयुक्त अवसर था। लेखक ने कहा, "आपने अपनी कक्षा की जो परिकल्पना की है, उसकी खास-खास बातें बताई हैं।"

लेखक का सवाल था, "इस तरह की कक्षा हो जाए, इसके लिए क्या किया जाना चाहिए?" एक छात्रा बोली, "किस तरह की कक्षा होनी चाहिए, हम इसकी बात कर रहे हैं, पहले ये बातें तो तय कर लें। नियम तो बाद में बनाते रहेंगे।" लेखक का अनुमान था (यह लगभग ठीक ही था) कि यह छात्रा संविधान की अमूर्त अवधारणा के बिलकुल करीब पहुँच रही है। अतः इस उपयुक्त अवसर का फायदा उठाते हुए लेखक ने सभी बच्चों के सामने एक तरह से चुनौती रखी— "जिस तरह की कक्षा हम चाहते हैं, उसके महत्वपूर्ण बिंदुओं की सूची बना सकते हैं क्या? और इन बिंदुओं पर कक्षा के सभी विद्यार्थियों की आम सहमति होनी चाहिए।" लगभग सभी विद्यार्थी एक स्वर में बोले कि 'हाँ' हम कर सकते हैं। इतने में एक छात्र अचानक बोला, "तो क्या यह हमारी कक्षा का संविधान होगा?" 'भारतीय संविधान' पाठ चल रहा था, इस आधार पर उसने कहा या फिर वह संविधान की अवधारणा समझने के बिलकुल करीब था, यह कहना मुश्किल है।

बच्चों के सामने जो चुनौती रखी गई थी, वह कक्षा के संविधान बनाने की नहीं थी वरन कक्षा के संविधान की उद्देशिका या प्रस्तावना की तरह थी (बल्कि यह स्वीकारना, ईमानदारी होगी कि यह एक तरह का संकल्प होगा कि कक्षा का किस तरह का संविधान बच्चे चाहते हैं? क्योंकि कक्षा का संविधान तो अभी बना ही नहीं था।) बच्चों के सवालों को संबोधित करना बहुत ज़रूरी है, क्योंकि जो बच्चा सवाल कर रहा है वह अपनी समझ को जाँचने-परखने के क्रम में या अपनी समझ को पुष्ट करने के क्रम में ही सवाल कर रहा होता है। लेखक ने बच्चे के साथ ही पूरी कक्षा को कहा, "यह आपकी कक्षा का संविधान नहीं है, वरन इसका सबसे महत्वपूर्ण भाग है, इसके आधार पर ही आप अपनी कक्षा के संविधान के लिए नियम बनाएँगे, इसे कक्षा के संविधान की प्रस्तावना या संकल्प कह सकते हैं। इस पर हम कल चर्चा करेंगे।" विद्यार्थियों से अपनी पाठ्यपुस्तक के आमुख, प्राक्कथन को पढ़कर आने को कहा। आज

के दिन सामाजिक विज्ञान की कक्षा में बातचीत में प्रगति के अनुभव से संतुष्ट हुई। कक्षा, संविधान की अवधारणा समझने की दिशा में सही मार्ग पर आगे बढ़ रही है, अगले दिन की कक्षा के लिए लेखक ने विद्यार्थियों की सहभागिता से शिक्षण लक्ष्य निर्धारित किया कि दो काम ज़रूर होने हैं। पहला— कक्षा के संविधान का प्रस्तावना या संकल्प तैयार करना, दूसरा— संविधान के लिए प्रस्तावना की अहमियत पर चर्चा करना और इसके अनुरूप नियम बनाने की प्रक्रिया पर चर्चा करना।

सामाजिक विज्ञान की कक्षा का चौथा दिन

आज के दिन लेखक को कुछ अतिरिक्त समय की ज़रूरत पड़ सकती थी, अगली घंटी (कालांश) के विषयाध्यापक से बात करके इस वादन (कालांश) को अगले वादन तक जारी रखने की अनुमति ले ली थी। आज लेखक को शिक्षण योजना बहुत हद तक स्पष्ट थी और वह यह थी कि आज विद्यार्थियों के द्वारा दो समूहों में काम किया जाएगा। समूह में चर्चा करके बच्चे अपना प्रस्तुतीकरण करेंगे कि अपनी कक्षा की किस तरह की कल्पना उनके मस्तिष्क में है? इससे पहले यह स्पष्टता होनी ज़रूरी थी कि वह अपने संकल्प या प्रस्ताव को किस रूप में तैयार करेंगे? लेखक एक चार्ट पर भारतीय संविधान की प्रस्तावना लिखकर ले आए। इसकी उन्हें आज ज़रूरत पड़नी थी। कल के गृह कार्य में सभी सामाजिक विज्ञान की पाठ्यपुस्तक के प्राक्कथन को पढ़कर (यदि संभव है तो अपने परिवार के सदस्यों/किसी मित्र से चर्चा करके भी) आने के लिए कहा गया था। कक्षा की हलचल से यह स्पष्ट महसूस हो रहा था कि आज बच्चों के पास कहने के लिए बहुत कुछ है। कक्षा आरंभ होते ही बच्चों से बातचीत शुरू हो गई। लगभग सभी बच्चों ने बताने की कोशिश की कि पाठ्यपुस्तक के प्राक्कथन में किताब की विषय सामग्री के बारे में बताया गया है, यह भी बताया गया है कि पाठ्यपुस्तक को कक्षा में पढ़ाते समय क्या-क्या किया जाना चाहिए? किन बातों का ध्यान रखना चाहिए? अर्थात् बच्चों में प्राक्कथन के बारे में मोटी-मोटी जानकारी थी।

यही सही अवसर था और लेखक ने भारतीय संविधान की प्रस्तावना का चार्ट (पहले से ही तैयार) बच्चों के बीच, लेखक ने कहा, "जिस तरह से हमने पाठ्यपुस्तक के प्राक्कथन को पढ़ा है, उसी तरह से हमारे संविधान की प्रस्तावना (इसे हम प्राक्कथन की तरह से भी देख सकते हैं) में उन खास बातों का वर्णन है, जिसकी परिकल्पना हमारा संविधान करता है। हमें यह अंदाज़ा देता है कि हमारे संविधान द्वारा परिकल्पित समाज के लक्ष्य को प्राप्त करने के लिए हमें किन बातों पर ध्यान देना होगा? किस दिशा में आगे बढ़ना होगा? इसके लिए हमारी शासन प्रणाली का स्वरूप क्या होगा? कुल मिलाकर यह हमारे संविधान के सार को सामने रख देता है।" अब लेखक ने बच्चों के सामने चुनौती रखी— क्या इस तरह का संकल्प हम अपनी कक्षा के संविधान के लिए तैयार कर सकते हैं? यहाँ एक अंतर है, हमारे संविधान की प्रस्तावना, संविधान तैयार होने के साथ-साथ तैयार की गई थी। यहाँ पर हमने अपनी कक्षा के लिए संविधान तो बनाया नहीं है, हम अभी इस मुद्दे पर काम कर रहे हैं कि 'हम अपनी कक्षा को किस रूप में देखना चाहते हैं?' इसलिए हम जो दस्तावेज़ तैयार करेंगे, उसे संकल्प कहेंगे। अतः हम

दो समूहों में चर्चा करने के बाद उन बातों को कक्षा के सामने रखेंगे। फिर दोनों समूहों की खास-खास बातों को शामिल करते हुए, अपनी कक्षा के संविधान का संकल्प तैयार करेंगे। बच्चों को दो समूहों में बाँटकर आवश्यक लेखन सामग्री (चार्ट, स्केच पेन, पटरी आदि) उपलब्ध करा दी गई। बच्चों को अपने कार्य की स्पष्टता थी, सामने भारतीय संविधान की प्रस्तावना का चार्ट तो टँगा ही था (इसे जानबूझकर हटाया नहीं गया था, बच्चों को इसका संदर्भ लेने की ज़रूरत पढ़ सकती थी)। दोनों समूहों ने अपने-अपने प्रस्तुतीकरण दिए, समूह ने जो बातें रखीं उनका ब्यौरा इस प्रकार है—

पहला समूह

- हमारी कक्षा विद्यालय की सबसे अच्छी कक्षा हो।
- हमें पढ़ने में मज़ा आए।
- जिसको जो विषय अच्छा लगे, उसे पढ़ने का मौका मिले।
- कोई नियम का पालन नहीं कर रहा है, तो उसको नियम पालन के लिए मजबूर किया जा सके।
- कक्षा में अध्यापक किसी बच्चे का मज़ाक न उड़ाए।
- नियम सबके लिए बराबर लागू हों।

दूसरा समूह

- कक्षा के प्रत्येक बच्चे को अपनी बात कहने की आज़ादी हो।
- सभी बच्चों को सीखने के बराबर अवसर मिलें।
- कक्षा में हम एक-दूसरे की मदद करें।
- हमारी कक्षा विद्यालय की सबसे शांत कक्षा हो।
- हमें कक्षा में किसी प्रकार का भय न हो।
- कक्षा के नियमों का पालन शिक्षक भी करें।
- कक्षा के संविधान की जानकारी सभी को अवश्य हो।

कक्षा के संविधान के लिए संकल्प में लगभग सभी बातें आ ही चुकी थीं। सुगमकर्ता के रूप में लेखक की ज़िम्मेदारी थी कि इसे एक संकल्प के रूप में व्यवस्थित किया जाए और यह बच्चों के साथ मिलकर ही करना था। अब पूरी कक्षा ने दोनों समूह के विचारों को समाहित करते हुए कक्षा के संविधान के संकल्प का अंतिम रूप इस प्रकार तैयार किया—

"हम कक्षा 8 के समस्त विद्यार्थी कक्षा में सीखने को आनंददायक बनाने के लिए, जहाँ कक्षा के सभी बच्चों को सीखने के बराबर अवसर मिल सकें, सभी को अपनी बात रखने की पूरी आज़ादी हो, किसी भी बच्चे का मज़ाक न उड़ाया जाए, सभी बच्चे साथ-साथ सीखते हुए आगे बढ़ें, हमारी कक्षा विद्यालय की सबसे अच्छी कक्षा के रूप में पहचानी जाए। इस उद्देश्य से हम, कक्षा 8 का संविधान बनाने का संकल्प लेते हैं और इसे कक्षा के सभी बच्चों पर लागू करने का निर्णय करते हैं।"

बच्चों द्वारा बनाए गए अपनी कक्षा के संविधान की प्रस्तावना (यद्यपि यह अभी संकल्प के रूप में है) से कुछ महत्वपूर्ण बातें स्पष्ट हो रही हैं। जैसे वह अपनी कक्षा को किस रूप में देखा जाना पसंद करते हैं? कक्षा के लिए संविधान की ज़रूरत क्यों है? इसके खास उद्देश्य क्या हैं? किस प्रकार की कक्षा की परिकल्पना की गई है? कक्षा की प्रक्रिया एवं कक्षा में व्यवहार के क्या मानक होंगे? अध्यापक एवं बच्चों का आपसी रिश्ता, व्यवहार किस प्रकार का होना चाहिए? बच्चों का आपसी व्यवहार कैसा हो? कक्षा में बच्चे की गरिमा एवं सम्मान की चिंता भी इसमें झलकती है और साथ-साथ आगे बढ़ने की मंशा भी नज़र आती है।

इस संकल्प को पढ़ते हुए मैंने बच्चों से कहा कि अब हमें अपनी कक्षा के संविधान के संकल्प के अनुसार नियम बनाने होंगे, जैसे—कक्षा में सीखने के आनंद के लिए क्या ज़रूरी है? यह कैसे तय होगा कि सीखना आनंददायक हो रहा है कि नहीं? सभी बच्चों को सीखने के बराबर अवसर मिल सकें का क्या मतलब है? ऐसा हो सके, इसके लिए क्या करना ज़रूरी होगा? अपनी बात रखने की आज़ादी का क्या मतलब है? यह कैसे सुनिश्चित किया जाएगा? बच्चे का मज़ाक न उड़ाने का क्या अर्थ है? कौन-कौन-सी ऐसी बातें हैं, जो इसमें शामिल होंगी? सभी बच्चों का साथ-साथ सीखना और आगे बढ़ना किस तरह से होगा? इसके लिए क्या-क्या किया जाना ज़रूरी होगा? एक अन्य छात्रा अचानक बोली, "अब हमें कक्षा के लिए कानून बनाने होंगे।" बच्ची की बात से लग रहा था कि संविधान एवं कानून के बीच अंतर करना ज़रूरी है। अतः इस बारे में बात करना ज़रूरी था। एक उदाहरण से लेखक ने इसे स्पष्ट करने की कोशिश की। हमारा संविधान देश के नागरिकों में किसी भी आधार पर भेदभाव करने की मनाही करता है। इसका विवरण संविधान के नियम (अनुच्छेद) 14 से 18 तक दिए गए हैं। यदि कोई व्यक्ति इन नियमों का उल्लंघन करते हुए जाति के आधार पर कोई भेदभाव करता है, छुआछूत का व्यवहार करता है तो उसे दण्डित करने के लिए अलग से एक कानून बनाया गया है। यह कानून संविधान की मंशा या उद्देश्य को लागू करने के लिए ही बनाया गया है। इसका मतलब यह हुआ कि संविधान की भावना लागू करने के लिए हमें कानून बनाने की ज़रूरत होती है। लेखक की बात पूरी होती, इससे पहले एक छात्रा ने कहा, "उफ़, हमें अभी बहुत काम करने हैं। संविधान के नियम बनाने हैं, इनको लागू करने के लिए कुछ नियम या कानून बनाने हैं। अभी तो हमने शुरू का ही कुछ काम पूरा किया है।" यह सुनकर पूरी कक्षा ज़ोर से हँस पड़ी। मैं इस हंसी में अपनी वजह से शामिल था कि बच्चों ने संविधान की अवधारणा को कुछ हद तक समझने का रास्ता तय कर लिया है, अब यह उनके लिए एकदम अमूर्त नहीं रहा।

कक्षा 8 की सामाजिक विज्ञान की चार दिनों की कक्षा में बच्चों को संविधान की अवधारणा और उसकी ज़रूरत को समझने के दृष्टिगत बातचीत, चर्चा एवं गतिविधि आयोजित की गई। कक्षा के लिए संविधान बनाने के बजाय, यहाँ मंतव्य यह था कि बच्चों को संविधान की ज़रूरत और उसकी अवधारणात्मक समझ हो जाए। यदि आने वाले दिनों में बच्चे इस मामले में ज़ोर देंगे तो संभव है कि कक्षा के संविधान के कुछ नियम बनाने की गतिविधि करनी भी पड़ेगी। इतना तो तय है कि किस प्रकार की कक्षा बच्चे चाहते हैं? इसका बच्चों को ठीक-ठीक अंदाज़ा हो गया है। यह बच्चों की बातचीत से स्पष्ट झलकता है। ऐसी कक्षा के लिए क्या-क्या नियम बनाने होंगे? इसका विचार आने वाले दिनों में, अगली कक्षाओं में करते जाएँगे। फिलहाल इन चार दिनों की कक्षा के अनुभवों के आलोक में कहा जा सकता है कि संविधान की ज़रूरत क्यों है? दरअसल, संविधान है क्या? इसकी कार्यसाधक समझ बच्चों में बनी है। संविधान की अवधारणा की अमूर्तता को समझने के लिए बच्चों के साथ काम करने का यह अनुभव मेरे लिए बहुत यादगार है और मेरे इस विश्वास को पुख्ता करता है कि बच्चों की क्षमताओं पर विश्वास किया जाए और धैर्य से काम लिया जाए तो कोई न कोई राह निकल ही आती है, किस राह पर आगे बढ़ना होगा, अब तो बहुत बार इसके संकेत बच्चे ही दे देते हैं।

संदर्भ

रा.शै.अ.प्र.प. सामाजिक विज्ञान—सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III, कक्षा 8 के लिए पाठ्यपुस्तक. उत्तराखंड मुद्रण वर्ष 2018–19, पृष्ठ 5, 6 और 8.

———, सामाजिक विज्ञान—*सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III,* कक्षा 8 के लिए पाठ्यपुस्तक. उत्तराखंड मुद्रण वर्ष 2018–19, पृष्ठ 6.

———, सामाजिक विज्ञान—*सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III,* कक्षा 8 के लिए पाठ्यपुस्तक. उत्तराखंड मुद्रण वर्ष 2018–19, पृष्ठ 6.

———, सामाजिक विज्ञान—*सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-III,* कक्षा 8 के लिए पाठ्यपुस्तक. उत्तराखंड मुद्रण वर्ष 2018–19, पृष्ठ 8.

दिल्ली की विद्यालयी शिक्षा में मेंटरशिप कार्यक्रम एक अनुभव

दिव्या सिंह*

इक्कीसवीं सदी वैश्वीकरण की ओर अग्रसर है। इसलिए वर्तमान में मानव जीवन में कई बदलाव अपेक्षित हैं। इस बदलाव के दौर में विभिन्न परिस्थितियों से सामंजस्य स्थापित करने के लिए एक समझ का विकसित होना अति आवश्यक है। इसके लिए स्वयं से, संबंधों में, प्रकृति से परस्पर सामंजस्य ही हमें सह-अस्तित्व में सहजता व समृद्धिपूर्वक जीवनयापन की ओर ले जाता है। इस समझ को विकसित करने के लिए शिक्षा ही एक माध्यम है। शिक्षक समुदाय प्रतिबद्ध है, ऐसे शिक्षा जगत के लिए जहाँ विद्यार्थी रूपी नव-अंकुरों को यह समझ विकसित करने के अवसर प्रदान करें। इस प्रयोजन हेतु शिक्षकों व प्रशासनिक प्रमुखों की तैयारी अपेक्षित एवं आवश्यक है। हमारे देश की राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 भी गुणवत्तापूर्ण शिक्षा, समता एवं तकनीकी रूप से सक्षम समाज के निर्माण पर बल देती है। जिससे प्रत्येक व्यक्ति विभिन्न कौशलों का अर्जन करके वैश्विक स्तर पर जीवन निर्वाह करने के लिए सामंजस्य स्थापित कर सके। शिक्षा के द्वारा इस लक्ष्य की प्राप्ति के लिए अनुभवी, समाधानित मानसिकता, सकारात्मक सोच, सहयोग, नेतृत्व एवं सीखने के लिए तत्पर समुदाय की आवश्यकता महसूस की गई, जो संपूर्ण शिक्षक समुदाय को साथ लेकर आगे बढ़ सके और एक शिक्षित एवं समृद्ध राष्ट्र के निर्माण में योगदान दे सके। ऐसे समुदाय को ही परामर्शदाता (मेंटर्स) की संज्ञा दी गई है। इस लेख में दिल्ली शिक्षा विभाग के एक मेंटर शिक्षक के अनुभवों को साझा किया गया है, जो विद्यालय स्तर पर शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में, विद्यार्थियों में अपेक्षित अधिगम प्रतिफल प्राप्त करने में तथा विद्यालय एवं समुदाय को जोड़ने में व विभिन्न शैक्षिक संस्थाओं में समन्वयन करने में एक मेंटर की भूमिका पर आधारित है।

एक शिक्षक के रूप में दिल्ली के शिक्षा विभाग में कार्य करना एवं पिछले कुछ वर्षों में आए बदलावों का साक्षी बनने का लेखिका को अवसर मिला। जब से दिल्ली की शिक्षा व्यवस्था में मेंटर शिक्षक कार्यक्रम अस्तित्व में आया, लेखिका ने एक मेंटी के रूप में यह अनुभव किया कि अपने ही विद्यालय में अकादमिक विमर्श के अवसर मिलने लगे हैं। इस व्यवस्था में सुव्यवस्थित और सुनियोजित तरीकों से नई शैक्षणिक विधियों को सीखने, अभ्यास करने, अन्य साथियों से साझा करने, प्रशंसा करने एवं प्रशंसा पाने, नेतृत्व करने तथा नवाचारों की योजना बनाने एवं क्रियान्वयन करने को स्थान मिलने लगा है। निरंतर सीखने एवं स्वयं पर पेशेवर कौशलों का विकास करने जिसमें संप्रेषण, नेतृत्व, अवलोकन,

*मेंटर शिक्षक, टी.जी.टी. गणित, शिक्षा निदेशालय, राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र, दिल्ली 110053

रिकॉर्ड हेतु प्रारूप तैयार करने इत्यादि में निपुण होने के पर्याप्त अवसर मिलने लगे हैं। एक निपुण शिक्षक अपनी कक्षा का संचालन भी प्रभावपूर्ण तरीके से कर पाता है, अतः शिक्षा विभाग दिल्ली द्वारा चुनौतियों की पहचान करके उनके समाधान रूप में क्रियान्वित नए कार्यक्रमों में संलग्न होकर विद्यार्थियों में भी अनेक बदलाव देखने को मिले। इसके फलस्वरूप मेंटर शिक्षक कार्यक्रम में विश्वास बढ़ने लगा। एक शिक्षक के तौर पर लेखिका ने स्वयं को स्वतंत्र और निपुणता की ओर अग्रसर महसूस किया।

इसके पश्चात् लेखिका को मेंटर शिक्षक कार्यक्रम का प्रत्यक्ष तौर पर हिस्सा बनने का भी मौका मिला अर्थात शिक्षण विभाग द्वारा आवेदन हेतु निमंत्रण आया, जिसमें उन्होंने आवेदन किया। इस आवेदन पत्र में अपने सर्वोत्तम कक्षा-कक्ष शिक्षण-अधिगम अभ्यास, मेंटर की भूमिका के प्रति सजगता, दिल्ली शिक्षा में हुए सुधारों के विषय में लिखना था और इंटरफेस की एक सुनियोजित प्रक्रिया से गुज़रते हुए इसमें लेखिका ने भाग लिया। सभी चयनित मेंटर्स के स्वागत के साथ शीर्ष नेतृत्व से प्रेरणा एवं अभिप्रेरणा हेतु मिलना हुआ, जिसमें इस कार्यक्रम की पृष्ठभूमि एवं अपेक्षाओं के बारे में जानकारी प्राप्त की। दिल्ली की विद्यालयी शिक्षा में क्रियान्वित विभिन्न नए पाठ्यक्रम जो मानसिकता पर आधारित हैं, उनसे क्रमवार कोर टीम द्वारा अंतक्रिया में शामिल हुए ताकि अपने मेंटी शिक्षकों को उन्हीं के विद्यालयों में छोटे समूहों में मार्गदर्शन कर सकें। कक्षाओं में यह पाठ्यक्रम एवं विषयवस्तु अपने मूलभाव के साथ विद्यार्थियों तक पहुँच रहे हैं, यह सुनिश्चित करने के लिए कक्षा अवलोकन, प्रतिपुष्टि, पुनः अवलोकन एक मेंटर की भूमिका में शामिल है। जिला एवं राज्य स्तर पर भी मेंटर द्वारा विद्यालयों में हो रही गतिविधियों, उनके प्रभावों, चुनौतियों एवं समाधान पर बातचीत के पूरे अवसर उपलब्ध होते हैं, इसमें एस.सी.ई.आर.टी., डी.आई.आई.टी. जैसे संस्थानों की भी बड़ी भूमिका है।

मेंटर शिक्षक कार्यक्रम

मेंटर शिक्षक कार्यक्रम के माध्यम से मेंटर शिक्षकों को प्रशिक्षण देकर मास्टर प्रशिक्षक के रूप में भी तैयार किया जाता है, जो विशेषज्ञ या संसाधन व्यक्ति के रूप में विषयवस्तु लिखने एवं प्रशिक्षण देने में भी योगदान देते हैं। इन सभी गतिविधियों के दौरान एक मेंटर शिक्षक एक उत्कृष्ट शिक्षक विशारद के रूप में विकसित हो रहा होता है। मेंटर शिक्षा कार्यक्रम की एक विशेष बात यह है कि प्रत्यक्ष या अप्रत्यक्ष रूप से यह मेंटर शिक्षक विभिन्न शिक्षाविदों, विशेषज्ञों, शैक्षणिक संस्थाओं, शिक्षा जगत के सभी हितधारकों के संपर्क में आते हैं और स्वयं ही बहुत कुछ सीख रहे होते हैं और उनके अमूल्य विचार भी अन्य व्यक्तियों के साथ साझा होते हैं।

दिल्ली के मेंटर शिक्षक कार्यक्रम में जीवन विद्या शिविर एक महत्वपूर्ण तथा अनिवार्य चरण है। यह जीवन विद्या शिविर ए. नागराज के मध्यस्थ दर्शन से परिचय कराता है, जिसमें मानवीय मूल्यों पर चर्चा होती है। यह मध्यस्थ दर्शन व्यक्ति में सह-अस्तित्व की संकल्पना विकसित करता है। यह हमें इस बात के लिए तैयार करता है कि हम केवल माने नहीं बल्कि स्वयं जी कर जानें।

इस प्रकार दिल्ली की शिक्षा व्यवस्था का मेंटर शिक्षक कार्यक्रम पहले स्वयं पर कार्य करने, स्वयं के

प्रति जागरूक होने पर ध्यान दिलाता रहता है ताकि व्यक्ति अपने साथ ही साथ शिक्षकों की स्थिति को समझकर समाधान और सहायता प्रदान कर सकें और उनकी स्वयं समाधान के साथ जीने में मदद कर सकें।

मेंटरिंग कार्यक्रम की अवधारणा एक सकारात्मक विचार भी है, जो परस्पर विश्वास, सहयोग, निदान, सम्मान, प्रशंसा, सजगता, सहजता जैसे मानवीय मूल्यों व कौशलों को धरातल पर जीवंत रूप से दृष्टिगोचर होने की संभावना का समर्थन करता है।

विद्यालय स्तर पर शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया सुगम बनाने में मेंटर की भूमिका

एक मेंटर शिक्षक 5 से 6 विद्यालयों के साथ जुड़ा होता है। उनके विद्यालय स्तर पर कार्य करने की भूमिका में विद्यालय की शिक्षा को पढ़ाते समय कक्षा-कक्ष में अवलोकन करना एवं शिक्षकों को प्रतिपुष्टि देना, उनकी चुनौतियों को सुनना व समाधान के लिए विषयवार बैठकों में चर्चा करना शामिल है। मेंटर शिक्षक सीधे तौर पर विद्यार्थियों से भी बातचीत करके उनके सीखने की प्रक्रिया के स्तर का अवलोकन तथा आकलन करते हैं। शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का अवलोकन करते समय मेंटर शिक्षक कुछ महत्वपूर्ण बिंदुओं पर ध्यान देते हैं, जिनमें विद्यार्थियों की कक्षा में सहभागिता, सक्रिय अधिगम, कक्षा में शिक्षक के बोलने एवं विद्यार्थियों के बोलने के समय का अनुपात, कक्षा में विद्यार्थियों को अभिव्यक्ति के पर्याप्त अवसरों की उपलब्धता, विद्यार्थियों के लिए मानसिक सुरक्षात्मक वातावरण इत्यादि सम्मिलित हैं।

मेंटर शिक्षक को कक्षा का अवलोकन एवं शिक्षकों को प्रतिपुष्टि देना, सिखाने के लिए मंडलीय शिक्षण एवं प्रशिक्षण संस्थान, एस.सी.ई.आर.टी. द्वारा मॉड्यूल तैयार किए गए हैं। शिक्षक समुदाय जिला स्तर पर बैठक करके इन मॉड्यूल पर चर्चा करते हैं, समझ बनाते हैं, शिक्षकों की स्थिति को समझते हुए उनकी चुनौतियों पर विचार करते हुए उपयुक्त तरीकों पर एक युक्ति तैयार करते हैं, जिससे शिक्षकों को अपनी कक्षा में अवलोकन कर्ता के आने से असहजता महसूस न हो और वे अपनी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया व युक्तियों के लिए प्रतिपुष्टि स्वीकार करने के लिए तैयार भी हों। शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया को सुदृढ़ बनाने के लिए मेंटर शिक्षक अपने मैंटी शिक्षकों को मित्रमंडली (पीयर ग्रुप) द्वारा अवलोकन करने की प्रक्रिया को भी सुनिश्चित करते हैं, जिससे कि एक ही विषय के शिक्षक एक-दूसरे की कक्षाओं का अवलोकन कर सीख सकें और परस्पर सुझाव भी साझा कर सकें। किंतु इस प्रक्रिया के लिए सभी शिक्षकों में स्वीकार्यता सुनिश्चित करना एक चुनौती भरा कार्य है। इस चुनौती का सामना करने के लिए मेंटर शिक्षक एक सकारात्मक योजना तैयार करते हैं, जिसके अंतर्गत वे मित्रमंडली द्वारा किए गए अवलोकनों की उपयोगिता के प्रति शिक्षकों को जागरूक करने हेतु गोष्ठियाँ आयोजित करते हैं, इन गोष्ठियों में छोटे-छोटे समूह में चर्चा की जाती है। यह समूह विषयवार भी हो सकते हैं एवं समय की उपलब्धता के अनुसार उपस्थित शिक्षकों के अनुसार भी बनाए जा सकते हैं। मेंटर शिक्षक कार्यक्रम के अंतर्गत एक मेंटर शिक्षक विद्यालय, विद्यालय प्रमुखों, शिक्षकों एवं विद्यार्थियों के समय का सम्मान करते हुए अपनी उपस्थिति को अवरोध के रूप में प्रकट नहीं होने देते हैं। आपसी समझ से उपयुक्त समय पर ही

इस प्रकार की गोष्ठियों का आयोजन किया जाता है जिससे शिक्षक इस गोष्ठी को स्वयं के लिए उपयोगी व लाभदायक समझकर सहभागी बनें। इन गोष्ठियों में सभी सहयोगी अपने विचार रखते हैं और एक-दूसरे को सुनते हैं तथा किसी चुनौती के निवारण के लिए समाधान हेतु बातचीत करते हैं। इसी दौरान शिक्षकों के द्वारा किए गए नवाचारों की प्रशंसा भी की जाती है और अपने साथियों के साथ उन नवाचारों को साझा किया जाता है। कक्षा-कक्ष अधिगम प्रक्रिया को प्रभावी बनाने में प्रशंसा का बड़ा योगदान होता है, इसके महत्व को समझते हुए मेंटर शिक्षक विभिन्न अवसरों पर एवं हितधारकों के समक्ष अपने मैंटी शिक्षकों के नवाचारों का प्रस्तुतीकरण एवं प्रशंसा करते हैं। लेखिका ने इसके सकारात्मक प्रभाव अनुभव किए हैं।

विद्यार्थियों में अपेक्षित सीखने के प्रतिफल प्राप्त करने में मेंटर की भूमिका

विद्यार्थियों में अपेक्षित अधिगम प्रतिफल प्राप्त करने के लिए सीखने के समुचित अवसर उपलब्ध कराना एक शिक्षक की ज़िम्मेदारी होती है और इसके लिए शिक्षक को एक प्रभावी योजना भी तैयार करनी होती है। मेंटर शिक्षक द्वारा इस कार्य में शिक्षकों की प्रत्यक्ष व अप्रत्यक्ष रूप से सहायता की जाती है। प्रत्यक्ष रूप में तो मेंटर शिक्षक कक्षाओं का अवलोकन करके शिक्षकों को प्रतिपुष्टि प्रदान करते हैं, एवं विभिन्न गोष्ठियों में उदाहरण सहित योजनाएँ बनाने में सहायता भी करते हैं। यह सहायता इस रूप में की जाती है कि सभी शिक्षक एक-दूसरे से अपनी-अपनी योजनाएँ प्रस्तुतीकरण के द्वारा साझा करें, उन पर चर्चा करें, चिंतन-मनन करें और अपनी कक्षा में उनका क्रियान्वयन करके इनके परिणामों को जाँचें तथा इन्हें प्रयोग में लाएँ। विद्यार्थियों के साथ भी मेंटर शिक्षक सहभागी बनते हैं और डेमो कक्षाएँ प्रस्तुत करते हैं, जिससे अन्य शिक्षक मेंटर शिक्षक द्वारा प्रयुक्त युक्तियों को भली-भाँति कक्षा-कक्ष की मूल स्थिति में देख और समझ सके और वे स्वयं भी कक्षा विशेष की स्थितियों को एवं आने वाली चुनौतियों से परिचित हो सके।

हालाँकि डेमो कक्षा या सुझाव देने के साथ-साथ आवश्यकता है एक अध्यापक के स्व-अभिप्रेरित और आत्मविश्वासी होने की और ऐसा होने के लिए एक मेंटर शिक्षक अपने मेंटी शिक्षकों के साथ बातचीत करके, उनकी समस्याओं को सुनकर उचित निर्णय लेने, सही समय पर सही प्रतिपुष्टि देकर तथा उचित अवसर पर शिक्षकों की आवश्यकता को शिक्षा प्रशासन तंत्र के समक्ष प्रस्तुत कर उनकी मदद करते हैं। एक आत्मविश्वास से भरा शिक्षक अभिप्रेरित होकर अपना कार्य प्रभावी ढंग से करता है और अपनी कक्षा के विद्यार्थियों को अधिगम प्रतिफल प्राप्त करने में सहयोग करता है। एक मेंटर के लिए यह चुनौती होती है कि क्या सभी शिक्षक नवाचार, नई युक्ति, नए पाठ्यक्रम की पृष्ठभूमि को समझकर, (उनकी आज के समय में उपयोगिता एवं आवश्यकता को जानकर) आसानी से स्वीकार कर पाते हैं? इस चुनौती का समाधान करने के लिए एक मेंटर शिक्षक प्रयासरत रहता है।

जो शिक्षक आज के परिप्रेक्ष्य में शिक्षा की विभिन्न युक्तियों को सीखना चाहते हैं, उनके लिए मेंटर शिक्षक काफ़ी मददगार सिद्ध होते हैं और उनका

काम भी आसान होता है। क्योंकि सीखने के लिए तैयार व्यक्ति विकासशील मानसिकता का होता है, जिसे केवल एक सहायक की आवश्यकता होती है और वे मेंटर शिक्षक को उस रूप में देख पाते हैं और वे परस्पर कार्य में जुटकर अधिगम प्रतिफल को प्राप्त करने में अन्यों की तुलना में जल्दी सफलता पा लेते हैं और दूसरों के लिए उदाहरणस्वरूप प्रस्तुत भी होते हैं। जिस प्रकार एक शिक्षक अपने विद्यार्थियों को सीखने के अवसर उपलब्ध कराता है, उसी प्रकार एक मेंटर शिक्षक अपने शिक्षकों को संकाय गोष्ठियों द्वारा अपने विषय में निपुण होने के अवसर प्रदान करता है, जिनमें उद्देश्यपूर्ण चर्चाएँ एक सक्रिय वातावरण में होती हैं। इस दौरान शिक्षक अपनी कक्षा की केस स्टडी भी साझा करते हैं, जिसमें विशेष तौर पर विद्यार्थियों की व्यक्तिगत प्रतिक्रियाओं और व्यवहारों पर चर्चा होती है।

अप्रत्यक्ष रूप से मेंटर शिक्षक अधिगम प्रतिफलों की प्राप्ति हेतु विभिन्न स्तरों पर कार्य करते हैं जैसे सेवारत शिक्षकों के प्रशिक्षण के दौरान अधिगम प्रतिफलों पर चर्चा कर उनकी समझ विकसित करना कि केवल पुस्तकों में वर्णित पठन सामग्री को ही साध्य न मानना अपितु अधिगम प्रतिफलों की प्राप्ति हेतु इन पठन सामग्री को साधन के रूप में प्रयोग करना। इन अधिगम प्रतिफलों की प्राप्ति हेतु एस.सी.ई.आर.टी. द्वारा तैयार की गई गतिविधियों व परियोजनाओं को कक्षा में प्रभावी ढंग से प्रयोग करने के लिए प्रशिक्षण भी दिया जाता है। एस.सी.ई.आर.टी. द्वारा विभिन्न पाठ्य सामग्रियों को विकसित करने में मेंटर शिक्षकों का भी योगदान होता है। ताकि यह सामग्री शिक्षकों एवं विद्यार्थियों के लिए प्रभावी हो।

विद्यालय को समुदाय से जोड़ने में मेंटर की भूमिका

शिक्षा का एक प्रमुख स्तंभ समुदाय भी होता है, जिसमें प्रत्यक्ष तौर पर विद्यार्थियों के अभिभावक शामिल होते हैं। विद्यार्थी की अधिगम प्रक्रिया को प्रभावित करने वाले मुख्य कारकों में से समुदाय भी एक है। विद्यालय में विद्यालय प्रबंधन समिति के सदस्य के रूप में अभिभावक, विद्यालय प्रमुख एवं शिक्षक शामिल होते हैं। एक निश्चित अवधि पर होने वाली गोष्ठियों में मेंटर शिक्षक भी आवश्यकता होने पर इनमें शामिल होते हैं। आवश्यकता होने से अभिप्राय यह है कि विद्यालय प्रमुख किसी चुनौती के निवारण हेतु या किसी नवाचार को साझा करने के लिए विद्यालय प्रबंधन समिति के सदस्यों के साथ स्पष्टता से प्रभावपूर्ण बातचीत के लिए मेंटर शिक्षक की भूमिका सुनिश्चित करते हैं। इसके अतिरिक्त स्वयं मेंटर शिक्षक भी कई मुद्दों को लेकर अभिभावकों तक पहुँचने के लिए इस प्रबंधन समिति के सदस्यों के साथ बातचीत करने के लिए विद्यालय प्रमुख की अनुमति से इन गोष्ठियों में उपस्थित होते हैं। इसका एक उदाहरण है, कोविड-19 के दौरान, लॉकडाउन के समय ऑनलाइन पढ़ाई में सहयोग हेतु अभिभावकों में जागरुकता के लिए मेंटर शिक्षकों ने इस प्रबंधन समिति के सदस्यों से बात करके एवं उनके सहयोग से तथा विद्यालय स्तर पर अभिभावकों के साथ कार्यशाला आयोजित करके ऑनलाइन माध्यम में भी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के सुचारू रूप से चलने के लिए प्रयास किए।

शिक्षकों के लिए मेंटरशिप कार्यक्रम— एक अवसर

दिल्ली की शिक्षा व्यवस्था में मेंटरशिप कार्यक्रम शिक्षकों के लिए एक ऐसा अवसर है जिसमें शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में प्रयासरत विकासशील मानसिकता वाले, सकारात्मक सोच, शिक्षा के बदलते स्वरूप में योगदान के लिए तत्पर, चुनौतियों का सामना करने में सक्षम एवं मानवीय संबंधों में समन्वयक के रूप में प्रस्तुत होने के लिए इच्छुक शिक्षकों को सेवाएँ प्रदान करने एवं अपनी शैक्षणिक पेशेवर योग्यता को और अधिक निखारने के लिए विभिन्न अवसर मिलते हैं। यह कार्यक्रम शिक्षा व्यवस्था के सभी हितधारकों के सहयोग के साथ विशिष्ट उद्देश्यों की प्राप्ति के लिए एक ही दिशा में उन्मुख होकर कार्य करने के लिए अनुकूल वातावरण तैयार करता है। इस कार्यक्रम में मेंटर शिक्षक एक समुदाय के रूप में उभरा है। यह समुदाय विभिन्न कड़ियों को परस्पर जोड़ने का कार्य भली-भाँति करता है। किसी एक मेंटर साथी को यदि किसी चुनौती का सामना करना होता है तो वह इस समुदाय की मदद से एक व्यवस्थित रूप से बहुत ही कम समय में समाधान तक पहुँचता है।

तकनीकी का भी इसमें बड़ा योगदान है। विभिन्न सोशल मीडिया प्लेटफ़ॉर्म की मदद से संप्रेषण अत्यधिक तीव्र गति से होता है। विभिन्न शैक्षणिक आयोजनों को सफल बनाने में संप्रेषण के नए माध्यमों का प्रयोग मेंटर शिक्षक समुदाय सुव्यवस्थित तरीके से करते हैं। यह समुदाय अक्सर अपनी चुनौतियों को पहचान कर उन पर कार्य करने के लिए कार्य योजनाएँ तैयार करते हैं इस कार्य में विभिन्न शैक्षणिक संस्थाएँ, जैसे— डाइट, एस.सी.ई.आर.टी. भी सहायता प्रदान करती हैं। इन सभी प्रक्रियाओं से गुज़रते हुए मेंटर शिक्षक स्वयं में बहुत से सकारात्मक बदलाव महसूस करते हैं। दो वर्ष के लिए चुने गए मेंटर शिक्षक कई बार विभागीय आदेश के अनुसार अपनी सेवाएँ कुछ और समय के लिए जारी रखते हैं। इस दौरान वे स्वयं में कुछ ऐसे बदलाव देख पाते हैं जो उन्हें विद्यालयों में पुनः अपनी सेवाएँ देने के लिए निपुण बनाते हैं।

ऐसा इसलिए भी होता है क्योंकि मेंटर शिक्षक कार्यक्रम विभिन्न स्तरों पर शैक्षणिक गतिविधियों के अवलोकन के अवसर प्रदान करता है इसके साथ ही विभिन्न हितधारकों की शिक्षा व्यवस्था में भूमिका, भूमिका निर्वहन में आने वाली चुनौतियाँ एवं नवाचारों के क्रियान्वयन की पूरी प्रक्रिया का निकट से अवलोकन करने का अवसर भी देता है। विभिन्न प्रक्रियाओं में संलग्न होने के कारण मेंटर शिक्षक बहुत से कौशलों को अर्जित करने में सफल होते हैं। यही कौशल एवं निपुणता उन्हें एक बेहतर पेशेवर शिक्षक के रूप में कार्य करने के लिए तैयार करती है। इस प्रकार यह कार्यक्रम व्यवस्था में से ही स्वेच्छा से सहभागी बनने वाले शिक्षकों को कुछ समयावधि के लिए यह चुनौतीपूर्ण कार्य देकर, जिसमें हर दिन कुछ नया करने एवं सीखने को मिलता है, भविष्य के बेहतर शिक्षकों का निर्माण करता है।

एक मेंटर शिक्षक प्रत्यक्ष एवं अप्रत्यक्ष रूप से शिक्षा व्यवस्था में अपना योगदान विभिन्न सोपानों पर देते हैं। इस यात्रा में एक व्यक्ति के रूप में वे स्वयं को भी निखार रहे होते हैं और व्यवस्था में अन्य हितधारकों के साथ समन्वय करते हुए विद्यार्थियों के हित में प्रभावी शिक्षा के सकारात्मक और सहज वातावरण का निर्माण कर रहे होते हैं।

स्वयं सीखने की प्रक्रिया में संलग्न होते हुए अपने मेंटी शिक्षकों की चुनौतियों को सुनकर उनके निवारण में चर्चाओं के माध्यम से सहायता प्रदान करना तथा व्यवस्था के संस्थागत सहयोग एवं संसाधनों की उपलब्धता को सुनिश्चित करना इनके प्रयासों में शामिल होता है। मेंटर शिक्षक अपनी भूमिका का निर्वाह उचित समय और स्थान पर उचित बात कहना, नवाचारों को प्रफुल्लित करने के लिए प्रशंसा की परंपरा को विकसित करना, समय-समय पर अभिप्रेरित करना, वर्तमान में विद्यार्थियों की आवश्यकता को पहचान कर उनके अनुरूप योजनाएँ तैयार करना एवं नई युक्तियों को सीखकर कक्षा-कक्ष में शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के दौरान प्रभावपूर्ण तरीके से प्रयोग करने में सक्षम बनाना, ऐसे बहुत से उद्देश्यपूर्ण कार्य करते हैं।

मेंटरशिप कार्यक्रम से उभरते आयाम

इस कार्यक्रम से जुड़े होने के कारण लेखिका ने यह अनुभव किया कि इसमें बहुत से आयाम उभर रहे हैं, जैसे— समाज में शिक्षकों के प्रति सम्मान, विद्यार्थी केंद्रित उपागम, नए पाठ्यक्रमों का निर्माण, प्रक्रियाओं पर ध्यान, सभी की सहभागिता, असहमति के प्रति स्वीकार्यता, नवाचारों को सम्माननीय स्थान, शिक्षकों की भी निर्णायक भूमिका, शिक्षक— एक शोधार्थी के रूप में, शिक्षक— एक पाठ्यक्रम निर्माता के रूप में, विद्यार्थी— एक उद्यमशील व्यक्ति के रूप में, शिक्षा— एक समृद्ध जीवन व्यतीत करने की युक्ति के रूप में आदि।

और भी हैं बहुत से आयाम,
दृष्टिकोण का है यह परिणाम।
शिक्षा ही केवल एक ऐसा माध्यम,
जो बनाती है नागरिक उत्तम।
शिक्षक की भूमिका नहीं है आम,
परामर्श से बनता प्रभावी काम।
मेंटर देते परामर्श में उपाय,
जिसका स्वयं प्रमाण देते विद्यालय।

संदर्भ

एजुकेशन रिवोल्यूशन. *https://www.edudel.nic.in/welcome_folder/delhi_education_revolution.pdf* शिक्षा निदेशालय, दिल्ली सरकार.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. मानव संसाधन विकास मंत्रालय, भारत सरकार, नई दिल्ली.

राज्य शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद. *एम.टी. प्रोग्राम*, दिल्ली सरकार. 25 सितंबर 2023 को पुन: प्राप्त किया गया. http://scert.delhi.gov.in/scert/mt-program को देखा गया।

शिक्षा निदेशालय. स्कूल शाखा. 2018. *रोल्स, रिपोर्टिंग एंड रिव्यू सिस्टम फ़ॉर मेंटर टीचर्स फ़ॉर द अकेडमिक सेशन 2018–20, परिपत्र* http://scert.delhi.gov.in/circulars 6.09.2023 को देखा गया।

सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास

अंजलि शर्मा*
विशी महर्षि**

विद्यार्थियों में वैज्ञानिक अभिवृत्ति विकसित करने के लिए उनकी प्रारंभिक शिक्षा से ही विज्ञान को रोचक एवं गतिविधि आधारित सीखने के अवसर प्रदान करने चाहिए, ताकि उनमें वैज्ञानिक सृजनात्मकता का पोषण होता रहे। यह शोध पत्र भी विद्यार्थियों में सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल आधारित शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया द्वारा वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास के अध्ययन को प्रस्तुत करता है। यह शोध अध्ययन प्रयोगात्मक विधि पर आधारित था। इसके अंतर्गत यादृच्छिक पूर्व परीक्षण-पश्च परीक्षण नियंत्रित समूह शोध अभिकल्प का उपयोग किया गया। न्यादर्श के रूप में कक्षा आठ में अध्ययनरत 13 से 14 वर्ष आयु के 60 विद्यार्थियों का चयन बुद्धि-लब्धि के आधार पर करके यादृच्छिक चयन विधि द्वारा नियंत्रित तथा प्रयोगात्मक समूह में वर्गीकरण किया गया। इसके परिणामस्वरूप प्रत्येक समूह में 30 विद्यार्थियों का चयन किया गया। अध्ययन में स्व-निर्मित मानकीकृत वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण का उपयोग किया गया। वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण की समवर्ती वैधता गणना की गई तथा परीक्षण का वैधता गुणांक 0.80 तथा वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण की विश्वसनीयता अर्द्ध-विच्छेद विधि द्वारा ज्ञात की गई तथा विश्वसनीयता गुणांक 0.90 पाया गया। विद्यार्थियों को उपचार प्रदान करने हेतु सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर आधारित विज्ञान विषय की पाँच थीमों पर शिक्षण माड्यूल निर्मित किए गए। आँकड़ों के विश्लेषण के लिए माध्य, मानक विचलन एवं टी-मूल्य का उपयोग किया गया तथा विश्लेषण के आधार पर प्राप्त निष्कर्ष में प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता से संबंधित पश्च परीक्षण के मध्यमानों में सार्थक अंतर पाया गया। साथ ही, सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता विकसित करने में प्रभावी रहा। इससे यह सिद्ध होता है कि शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में विद्यार्थी-केंद्रित गतिविधियों का समावेश करने से विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास किया जा सकता है।

यह सर्वविदित तथ्य है कि सृजनात्मकता वर्तमान वैज्ञानिक क्षेत्र का एक अनिवार्य पहलू है। मौलिकता, विलक्षणता, भिन्न सोच यानी सृजनात्मकता ने एक विशेष महत्व प्राप्त कर लिया है। बच्चे के जीवन में उसके विकास के दौरान स्कूल सबसे महत्वपूर्ण अनुभव होता है। स्कूल बच्चे की सृजनात्मकता को प्रभावित करता है, क्योंकि स्कूल का वातावरण सृजनात्मकता के पोषण में एक महत्वपूर्ण कारक है।

*एसोसिएट प्रोफ़ेसर, शिक्षा विभाग, राजस्थान केंद्रीय विश्वविद्यालय, किशनगढ, अजमेर 305817
**असिस्टेंट प्रोफ़ेसर, महात्मा ज्योति राव फूले शिक्षक प्रशिक्षण महाविद्यालय, जयपुर 302019

हालाँकि, स्कूल में शिक्षक भी एक महत्वपूर्ण कारक है। वास्तव में सृजनात्मक कक्षा में एक शिक्षक, एक मार्गदर्शक, प्रश्नकर्ता, श्रोता, रोल मॉडल, प्रेरक, योजनाकार और सूत्रधार के रूप में कई भूमिकाएँ निभाता है। भारत में स्कूली शिक्षा के पाठ्यक्रम में विज्ञान विषय का प्रमुख स्थान है। फिर भी विज्ञान को बहुत यांत्रिक तरीके से पढ़ाया जाता है। विद्यार्थी अपनी पाठ्यपुस्तकों, उसमें शामिल विषयों और अवधारणाओं तक ही सीमित रहते हैं। उन्हें अपने आस-पास होने वाले रोज़मर्रा के अनुभव का निरीक्षण करने, पैटर्न का पता लगाने या विश्लेषण करने के लिए शायद ही प्रोत्साहित किया जाता है। अवधारणाओं को रटना एक तनावपूर्ण स्थिति की ओर ले जा रहा है। हमारे स्कूल के पाठ्यक्रम में आगे बढ़ने, आत्मविश्वास, सोचने के कौशल को विकसित करने के लिए प्रावधान होने पर भी सही रूप में क्रियान्वित नहीं किया जा रहा है। इसके अलावा विद्यार्थियों को स्कूल में पढ़ने और खुद सीखने के लिए प्रैक्टिकल करने के बहुत कम अवसर दिए जाते हैं। किताबें और नोट्स केवल शिक्षण एवं सीखने का स्रोत हैं। इसलिए शिक्षार्थी सीखने के लिए विज्ञान की ओर आकर्षित नहीं होते हैं। अतः कक्षा में विज्ञान विषय की चुनौतियों से निपटने के लिए बदलाव की आवश्यकता है।

विज्ञान विषय का शिक्षण, ज्ञान का पता लगाने और निर्माण करने तथा उस ज्ञान को स्वयं सत्यापित करने के अवसर प्रदान करने की आवश्यकता पर ज़ोर देता है। इसलिए शिक्षार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता को उनके प्रारंभिक चरण से ही पोषित करने के लिए तथा विज्ञान पढ़ाने के लिए नवीन और रचनात्मक तरीके विकसित करने की आवश्यकता है। प्रारंभ में शोधार्थी ने विद्यार्थियों से बात की और उन्हें पढ़ाया तथा पाया कि उनमें से अधिकांश विद्यार्थी विज्ञान से डरते हैं। वास्तव में वे विज्ञान की विशिष्ट प्रकृति का आनंद नहीं लेते और न ही इसकी प्रशंसा करते हैं। यह शोध अध्ययन विज्ञान कक्षा में वैज्ञानिक सृजनात्मकता को बढ़ावा देने के लिए एक रचनात्मक निर्देशात्मक रणनीति विकसित करने पर केंद्रित था। इस शोध का उद्देश्य विज्ञान विषय के अंतर्गत सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल (सी.पी.एस.आई.एम.) के माध्यम से विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता को बढ़ावा देना है।

राष्ट्रीय शैक्षिक नीति 2020 में तर्कसंगत, नैतिक और दयालु व्यक्तियों को विकसित करने के लिए विज्ञान और अन्य विषयों में साक्ष्य आधारित तर्क और वैज्ञानिक सोच को पूरे पाठ्यक्रम में शामिल करने के बारे में बात की गई। नीति यह भी सिफ़ारिश करती है कि खेल, पहेली और समस्या-समाधान गतिविधियों को पाठ्यक्रम में शामिल किया जाना चाहिए ताकि सोच, तार्किक कसौटी, मात्रात्मक तर्क और रचनात्मकता को विकसित किया जा सके। साथ ही, प्रत्येक बच्चे में प्रतिभा है जिसे खोजना, पोषित करना, बढ़ावा देना और विकसित करना चाहिए। होमी भाभा सेंटर फ़ॉर साइंस, टी.आई.एफ.आर., भारत द्वारा किए गए एक अध्ययन से ज्ञात हुआ है कि अधिकांश विद्यार्थी विज्ञान को देश की प्रगति के लिए एक आवश्यक विषय मानते हैं और उनमें एक विषय के रूप में विज्ञान को चुनने के लिए रुचि में कोई कमी नहीं आई है। इसलिए विद्यार्थी की रुचि को बनाए रखने और उनकी प्रतिभा को पोषित करने के लिए विज्ञान को कैसे पढ़ाया जाए, इस पर ध्यान देने की आवश्यकता है। उपयुक्त अनुदेशन रणनीति

के साथ विज्ञान कक्षा के परिदृश्य को बदलने का आग्रह यानी शिक्षण जो विज्ञान की प्रकृति को सुविधाजनक बनाता है, शोधार्थी को सृजनात्मकता समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर शोध करने के लिए बाध्य करता है, ताकि विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता को बढ़ावा दिया जा सके तथा जाँच और गतिविधियों के माध्यम से उन्हें विज्ञान सीखने का अवसर प्रदान किया जा सके।

शोध का औचित्य

गुप्ता, पी. और शर्मा (2019) द्वारा विज्ञान कक्षा में वैज्ञानिक सृजनात्मकता के पोषण का अध्ययन किया गया। इस शोध में विज्ञान की प्रक्रियाओं और वैज्ञानिक रचनात्मकता के बीच अंतर्संबंधों और विज्ञान कक्षा के लिए इसकी प्रासंगिकता को समझाने का प्रयास किया गया है। उन्होंने विद्यार्थियों में वैज्ञानिक रचनात्मकता को बढ़ावा देने के लिए कुछ गतिविधियाँ सुझाईं, जो विद्यार्थियों को सक्षम अनुभव प्रदान कर सकती हैं और उनकी वैज्ञानिक रचनात्मकता का पोषण कर सकती हैं। सुइदनो और अन्य (2019) द्वारा रचनात्मक उत्तरदायित्व आधारित शिक्षा के माध्यम से विद्यार्थियों की ज़िम्मेदारी और वैज्ञानिक रचनात्मकता को बढ़ाना, पर अध्ययन किया गया। वैज्ञानिक रचनात्मकता और ज़िम्मेदारी को विद्यार्थियों के सामने आने वाली जटिल वास्तविक जीवन की समस्याओं पर काबू पाने के लिए महत्वपूर्ण कारक माना जाता है, लेकिन दोनों दक्षताओं को स्कूल में प्रशिक्षित नहीं किया जाता है। इसलिए इस शोध का उद्देश्य वरिष्ठ हाई स्कूल में भौतिकी सीखने पर विद्यार्थी की ज़िम्मेदारी और वैज्ञानिक रचनात्मकता को बढ़ाने के लिए रचनात्मक ज़िम्मेदारी आधारित शिक्षा (सी.आर.बी.एल.) की प्रभावशीलता का वर्णन था। इस शोध में बंजारमासीन, दक्षिण कालीमंतन, इंडोनेशिया के दो उच्चतर विद्यालयों के 66 विद्यार्थियों को शामिल करते हुए एकल समूह पूर्व परीक्षण-पश्च परीक्षण डिजाइन का उपयोग किया गया। भागीदारी, सहयोग, राय देने और नेतृत्व पर ज़ोर देते हुए ज़िम्मेदारी अवलोकन का उपयोग करके आँकड़े संग्रह किए गए थे। इसके अतिरिक्त, समस्या खोज, उत्पाद सुधार, वैज्ञानिक कल्पना, वैज्ञानिक समस्या-समाधान और रचनात्मक उत्पाद डिज़ाइन पर बल देते हुए वैज्ञानिक रचनात्मकता परीक्षण के माध्यम से आँकड़े संकलित किए गए। इस शोध अध्ययन में पाया गया कि सी.आर.बी.एल. भौतिकी सीखने में विद्यार्थी की ज़िम्मेदारी और वैज्ञानिक रचनात्मकता को बढ़ाने के लिए प्रभावी है। सीव, एन.एम. और अंबो, एन (2018) द्वारा कक्षा 5 के विद्यार्थियों के बीच वैज्ञानिक रचनात्मकता बढ़ाने पर एक एकीकृत परियोजना-आधारित और स्टेम शिक्षण और सीखने के मॉड्यूल का विकास और मूल्यांकन का अध्ययन किया गया। इसके परिणाम सकारात्मक प्राप्त हुए। कुमारी और गुप्ता (2014) ने अपने अध्ययन कार्ट थीकिंग प्रोग्राम कॉन्सेप्ट मैप परफोरमेंस पर विद्यार्थियों के बुद्धिमता स्तर पर प्रभाव में पाया कि कार्ट (CoRT— Cognitive Research Thinking Program) का कॉन्सेप्ट मैप पर सार्थक प्रभाव पड़ा। बुद्धिमता स्तर का भी कॉन्सेप्ट मैप परफॉरमेंस का कुछ घटकों पर सार्थक प्रभाव पाया गया।

उपरोक्त शोध अध्ययनों के आधार पर यह स्पष्ट हो जाता है कि वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास के लिए विद्यार्थियों को शिक्षण-अधिगम

प्रक्रिया में सहयोगी सृजनात्मकता शिक्षण मॉडल, रचनात्मक उत्तरदायित्व आधारित शिक्षा, एकीकृत परियोजना-आधारित और स्टेम शिक्षण और सीखने के मॉड्यूल, रचनात्मक ज़िम्मेदारी आधारित शिक्षण (सी.आर.बी.टी.) मॉडल, विभिन्न शिक्षण तकनीकों द्वारा तैयार की गई गतिविधियों इत्यादि के माध्यम से उपचार प्रदान किया गया। अधिकतर शोध अध्ययनों में एक समूह पूर्व और पश्च परीक्षण डिज़ाइन का उपयोग करके प्रयोग को लागू किया गया। लेकिन किसी भी अध्ययन में सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास का अध्ययन नहीं किया गया। अतः शोधार्थी द्वारा सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास के लिए शोध अध्ययन करने का निर्णय लिया गया।

समस्या कथन

विद्यार्थियों में 'सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास का अध्ययन'।

समस्या कथन में प्रयुक्त शब्दों की क्रियात्मक परिभाषाएँ

इस शोध अध्ययन में शोधार्थी द्वारा चयनित समस्या में उपयोग किए गए शब्दों की क्रियात्मक परिभाषाएँ निम्नलिखित हैं।

1. **सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल**— इस मॉडल को एलेक्स ए. ऑसबोर्न (1963) द्वारा विकसित किया गया। सृजनात्मक समस्या-समाधान (CPS) मॉडल में छह स्तर हैं, जो विद्यार्थियों में अपसारी सोच (divergent thinking) की प्रवृत्ति को विकसित करते हैं। यह मॉडल विद्यार्थियों में समस्या को समझना, समस्या को स्पष्ट करना, समाधान के लिए अन्वेषण करना, नवीन विचारों व उत्पादन को विकसित करने की ओर अग्रसर करता है। इस मॉडल का प्रत्येक स्तर सृजनात्मक प्रक्रिया को विकसित करता है। ये छह स्तर निम्नलिखित हैं—
    1. मेस फाइडिंग (Mess finding)
    2. तथ्य खोजना (Fact finding)
    3. समस्या खोजना (Problem finding)
    4. तरीके खोजना (Idea finding)
    5. समाधान खोजना (Solution finding)
    6. स्वीकारना खोजना (Acceptance finding)
2. **वैज्ञानिक सृजनात्मकता**— इससे तात्पर्य चिंतन में प्रवाहिता, लचीलापन तथा मौलिकता को प्रमापीकृत किया जाना है। जिसकी योजना इस प्रकार है; (i) प्रत्येक प्रश्न के लिए प्रतिक्रियाओं की कुल संख्या को प्रवाह (fluency) माना जाता है। (ii) श्रेणियों की कुल संख्या को लचीलापन माना जाता है। प्रत्येक श्रेणी के लिए एक अंक निर्धारित किया गया है और (iii) मौलिकता को उनकी असामान्यता की डिग्री के अनुसार सौंपे गए भार के संदर्भ में गणना की जाती है। असामान्य प्रतिक्रियाओं को उन प्रतिक्रियाओं के रूप में परिभाषित किया गया है जिनमें 5 प्रतिशत की सीमा तक होने की संभावना है।

शोध के उद्देश्य

इस शोध अध्ययन के उद्देश्य थे—

- सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर आधारित शिक्षण मॉड्यूल निर्मित करना।
- विद्यार्थियों में सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास का अध्ययन करना।

शोध की परिकल्पनाएँ

इस शोध अध्ययन की शून्य परिकल्पनाएँ थीं—

- नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के मध्यमान प्राप्तांकों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।
- प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों में पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के मध्यमानों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।
- प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता से संबंधित पश्च परीक्षण के मध्यमानों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

शोध अध्ययन की परिसीमाएँ

इस शोध अध्ययन के लिए उच्च प्राथमिक स्तर के कक्षा 8 के विद्यार्थियों को चयनित किया गया था। इस शोध में प्रयोग कक्षा 8 के विज्ञान विषय के पाठ्यक्रम के आधार पर सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर किया गया।

शोध अध्ययन विधि

यह शोध अध्ययन शोध की प्रयोगात्मक विधि पर आधारित था। इसमें यादृच्छिक पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण नियंत्रित समूह शोध अभिकल्प का प्रयोग किया गया था।

जनसंख्या तथा प्रतिदर्श

इस शोध अध्ययन में विद्यालय का चयन सोद्देश्य न्यादर्श विधि द्वारा किया। इसके पश्चात कक्षा 8 (सत्र 2019–20) में अध्ययनरत 13 से 14 वर्ष आयु के 60 विद्यार्थियों का चयन बुद्धि-लब्धि (IQ) के आधार पर कर साधारण यादृच्छिक चयन विधि द्वारा नियंत्रित तथा प्रयोगात्मक समूह में आवंटन किया गया। जिसके परिणामस्वरूप प्रत्येक समूह में 30–30 विद्यार्थियों को लिया गया।

शोध उपकरण

इस शोध में निम्नलिखित उपकरणों का उपयोग किया गया। सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल का प्रविधि के रूप में उपयोग किया गया था।

- शाब्दिक बुद्धि परीक्षण-हस्तक्षेपी चर को नियंत्रित करने के लिए पी. श्रीनिवास द्वारा निर्मित मानकीकृत उपकरण शाब्दिक बुद्धि परीक्षण का प्रयोग विद्यार्थियों की बुद्धि-लब्धि ज्ञात करने के लिए किया गया था।
- वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण का निर्माण शोधार्थी द्वारा उच्च प्राथमिक स्तर के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता के मापने हेतु किया गया। इस परीक्षण में कुल 20 पद, छह गतिविधियों में विभाजित हैं। वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण की समवर्ती वैधता गणना की गई तथा परीक्षण का वैधता गुणांक 0.80 तथा वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण की विश्वसनीयता अर्द्ध विच्छेद विधि (Split half) द्वारा ज्ञात की गई तथा विश्वसनीयता गुणांक 0.90 पाया गया।
- सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल का प्रयोग प्रविधि के रूप में उपयोग किया गया। इस शोध का प्रथम उद्देश्य समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल पर आधारित शिक्षण मॉड्यूल

का निर्माण करना था। इसके अंतर्गत मॉड्यूल विकसित करने के लिए पहला चरण विज्ञान पाठ्य सामग्री का चयन था। इसके लिए विभिन्न स्कूलों से पाँच विज्ञान शिक्षकों एवं शिक्षक-शिक्षा संस्थानों से दो शिक्षकों से संपर्क किया गया था। उन्होंने निर्देशात्मक मॉड्यूल के विकास के लिए निम्नलिखित विषयों का सुझाव दिया—

- सौर मंडल
- ग्लोबल वार्मिंग
- गुरुत्वाकर्षण
- वन्य जीव संरक्षण
- जल प्रदूषण

इन पाँच मॉड्यूल का परीक्षण कक्षों में जाकर किया गया। इन मॉड्यूल में वीडियो, चित्र, प्रयोग एवं गतिविधियाँ शामिल की गई थीं।

उपचार

इस शोध अध्ययन में प्रयोगात्मक समूह को सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेश मॉडल पर आधारित शिक्षण मॉड्यूल द्वारा पढ़ाया गया अर्थात उपचार दिया गया तथा नियंत्रित समूह में सामान्य शिक्षण किया गया। उपचार प्रारंभ करने से पूर्व वैज्ञानिक सृजनात्मकता परीक्षण को पूर्व-परीक्षण तथा उपचार के पश्चात पश्च परीक्षण के रूप में प्रशासित किया गया था।

विश्लेषण एवं व्याख्या

इस शोध अध्ययन का उद्देश्य, विद्यार्थियों में सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल द्वारा वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास का अध्ययन करना था। जिसके लिए तीन शून्य परिकल्पनाओं का निर्माण किया गया था। प्रयोग के पश्चात प्राप्त आँकड़ों के विश्लेषण के लिए ‘t-टेस्ट’ सांख्यिकीय प्रविधि का प्रयोग किया गया। t-मूल्य की सार्थकता का निर्धारण 0.01 सार्थकता स्तर पर निर्धारित किया गया है जिसका विवरण एवं विवेचना इस प्रकार है—

परिकल्पना 1—नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के मध्यमान प्राप्तांकों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 1— नियंत्रित समूह का प्राप्त मध्यमान, प्रमाप विचलन एवं t-मूल्य

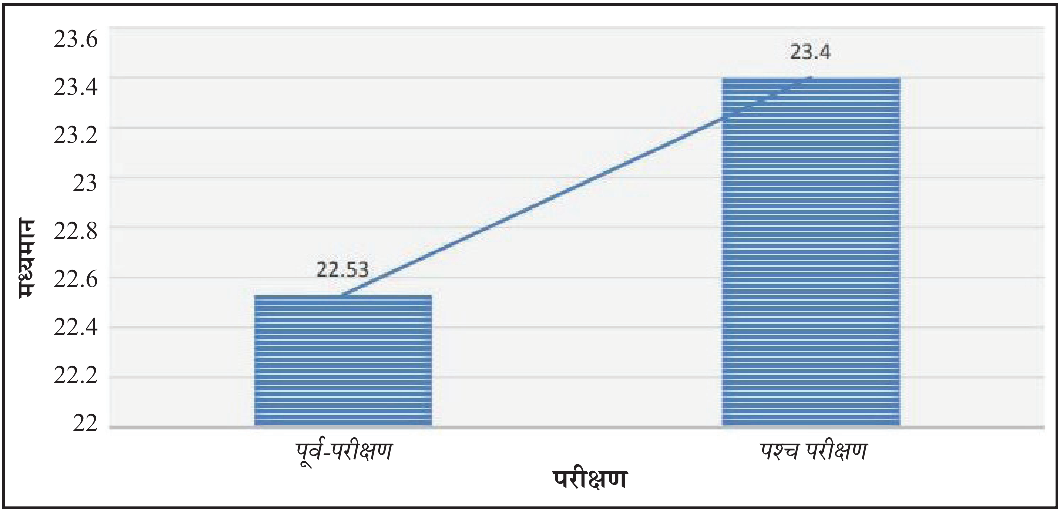
चर	परीक्षण	कुल संख्या	मध्यमान	प्रमाप विलचन	t- मूल्य	सार्थकता स्तर
नियंत्रित समूह	पूर्व परीक्षण	30	22.53	7.7	0.34	स्वतंत्रता का अंश 58 पर 0.01 सार्थकता स्तर पर सारणी मूल्य 2.66
	पश्च परीक्षण	30	23.4	12.12		

तालिका 1 दर्शाती है कि 0.01 सार्थकता स्तर पर t का मान 0.34 है, जो सारणी मूल्य 2.66 से कम है जो कि सार्थक नहीं है। अतः परिकल्पना 1 स्वीकृत की जाती है। इसका तात्पर्य यह है कि नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में पूर्व-परीक्षण एवं पश्च परीक्षण द्वारा प्राप्त मध्यमान में सामान्य शिक्षण विधि से पढ़ाने के कारण कोई सार्थक अंतर नहीं पाया गया। इसे आलेख 1 द्वारा समझा जा सकता है।

परिकल्पना 2— प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों में पूर्व-परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के मध्यमान में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 2 से ज्ञात होता है कि गणना किया गया t का मूल्य 5.25 है, जो कि सार्थकता स्तर 0.01 पर सार्थक है अर्थात् सारणी मूल्य 2.66 से अधिक है। अतः परिकल्पना 2 को अस्वीकृत किया जाता है। अतः प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों में

आलेख 1— नियंत्रित समूह के पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के प्राप्त मध्यमान



आरेख 1 से यह पूर्णतया स्पष्ट हो जाता है कि नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में पूर्व-परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के मध्यमान में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया गया। यद्यपि पश्च परीक्षण के मध्यमान में आंशिक वृद्धि प्राप्त हुई है। इसका कारण यह है कि नियंत्रित समूह को सामान्य शिक्षण के माध्यम से विज्ञान के उन पाठों को पढ़ाया गया, जिनके आधार पर सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल विकसित किया गया था।

पूर्व-परीक्षण एवं पश्च परीक्षण द्वारा प्राप्त मध्यमान में सार्थक अंतर पाया गया है। इसका कारण यह है कि प्रयोगात्मक समूह को सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल उपचार के रूप में प्रदान किया गया था, जिससे विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास हुआ। इसे आलेख 2 द्वारा समझा जा सकता है।

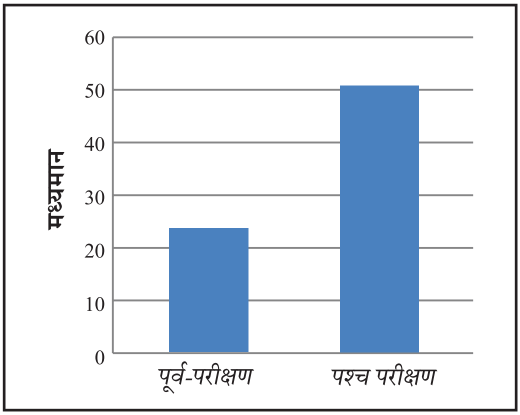
आलेख 2 से यह स्पष्ट होता है कि प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों में पूर्व-परीक्षण एवं पश्च परीक्षण

तालिका 2— प्रयोगात्मक समूह के प्राप्त मध्यमान, प्रमाप विचलन एवं t-मूल्य

चर	परीक्षण	संख्या	मध्यमान	प्रमाप विलचन	t- मूल्य	सार्थकता स्तर
प्रयोगात्मक समूह	पूर्व-परीक्षण	30	23.43	9.64	5.25	स्वतंत्रता का अंश 58 पर 0.01 सार्थकता स्तर पर सारणी मूल्य 2.66
	पश्च परीक्षण	30	50.36	26.39		

के मध्यमान में सार्थक अंतर पाया गया जिसका कारण प्रयोगात्मक समूह में सृजनात्मक समस्या-समाधान मॉडल पर आधारित अनुदेशन प्रदान करना था।

आलेख 2— प्रयोगात्मक समूह के पूर्व परीक्षण एवं पश्च परीक्षण के प्राप्त मध्यमान



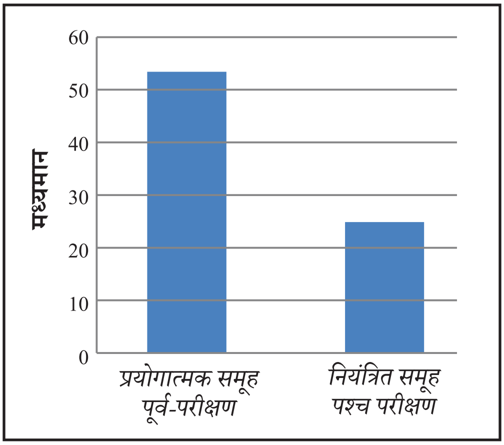
परिकल्पना 3— प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता से संबंधित पश्च परीक्षण के मध्यमान में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 3 से ज्ञात होता है कि गणना किया गया t– मूल्य 5.08 है, जो कि सार्थकता स्तर .01 पर सार्थक है, अर्थात सारणी मूल्य 2.66 से अधिक है। अतः परिकल्पना 3 अस्वीकृत की जाती है। अतः यह स्पष्ट है कि प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता से संबंधित पश्च परीक्षण के मध्यमान में सार्थक अंतर पाया गया है। जिसका कारण प्रयोगात्मक समूह में सृजनात्मक समस्या-समाधान मॉडल पर आधारित अनुदेशन के रूप में उपचार प्रदान करना है जबकि नियंत्रित समूह में उन्हीं पाठों को सामान्य शिक्षण विधि से पढ़ाया गया था।

तालिका 3— प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के पश्च परीक्षण द्वारा प्राप्त मध्यमान, प्रमाप विचलन एवं t-मूल्य

चर	परीक्षण	संख्या	मध्यमान	प्रमाप विलचन	t- मूल्य	सार्थकता स्तर
प्रयोगात्मक समूह	पूर्व-परीक्षण	30	50.3	26.39	5.08	स्वतंत्रता का अंश 58 पर 0.01 सार्थकता स्तर पर सारणी मूल्य 2.66
नियंत्रित समूह	पश्च परीक्षण	30	23.4	12.12		

आलेख 3— प्रयोगात्मक समूह व नियंत्रित समूह के पश्च परीक्षण के द्वारा प्राप्त मध्यमान



आलेख 3 से यह पूर्णतः स्पष्ट है कि प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों का पश्च परीक्षण (वैज्ञानिक सृजनात्मकता) पर प्राप्त मध्यमान नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों के पश्च परीक्षण (वैज्ञानिक सृजनात्मकता) पर प्राप्त मध्यमान से अधिक है, अतः यह सार्थक अंतर है। यह अंतर यह दर्शाता है कि प्रयोगात्मक समूह के विद्यार्थियों में सृजनात्मक समस्या-समाधान मॉडल पर आधारित अनुदेशन उपचार प्राप्त होने के कारण वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास हुआ है, जबकि नियंत्रित समूह के विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता का अपेक्षित विकास संभव नहीं हो पाया।

निष्कर्ष

इस शोध अध्ययन में पाया गया है कि वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास हेतु रचनात्मक समस्या-समाधान अनुदेशन मॉडल सामान्य शिक्षण की तुलना में प्रभावी है, जिसका प्रभाव आकार 5.08 है। सृजनात्मक समस्या-समाधान अनुदेश मॉडल विद्यार्थियों को कक्षा-कक्ष में ऐसी परिस्थितियाँ प्रदान करता है, जिसमें वे उन्मुक्त वातावरण में अपसारी चिंतन करने में समर्थ हो सकते हैं, जो वैज्ञानिक सृजनात्मकता के लिए आवश्यक तत्व है। इसके अंतर्गत विद्यार्थी विज्ञान से संबंधित विभिन्न तथ्यों की खोज करते हुए समस्याओं तक पहुँचते हैं तथा उनका समाधान ढूँढने की कोशिश करते हैं। समाधान के कई विकल्पों में से उपयुक्त विकल्प पर वह कार्य करते हैं। इस प्रकार अभिसारी चिंतन का विकास होता है। इस शोध अध्ययन से सिद्ध होता है कि यदि कक्षा-कक्ष की शिक्षण-अधिगम गतिविधियों में बदलाव करने से विद्यार्थियों को अपसारी एवं अभिसारी चिंतन करने का अवसर प्राप्त होता है, जिसका वैज्ञानिक सृजनात्मकता के विकास पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है।

इसी प्रकार के शोध अस्तुतिक एवं अन्य (2020), गुप्ता, पी. और शर्मा (2019), सुइदनो और अन्य (2019), सीव, और अंबो (2018), सुइदनो एवं अन्य (2018), अक्कांका, एन, एलसी ओज़सेवगेक (2018), कुमारी, और गुप्ता (2014) द्वारा किए गए। इसमें उन्होंने अनुदेशन उपचार द्वारा अधिगम का वातावरण परिवर्तन कर वैज्ञानिक सृजनात्मकता पर सकारात्मक प्रभाव पाया है। यह शोध बताते हैं कि वैज्ञानिक सृजनात्मकता का विकास उन विद्यार्थियों में अधिक हुआ, जिन्हें इस प्रकार की गतिविधियों से सीखने का अवसर मिला। इस प्रकार विद्यार्थियों में रचनात्मकता, समस्या का समाधान, सक्षमता विकसित करने

हेतु उपयुक्त अधिगम वातावरण निर्मित कर तथा कक्षा-कक्ष की अधिगम प्रक्रियाओं का विकास कर शिक्षण कराया जाना चाहिए। निष्कर्ष के रूप में कह सकते हैं कि सृजनात्मकता के विकास के लिए उचित वातावरण प्रदान करना बहुत महत्वपूर्ण है। इसके लिए विद्यार्थियों को सृजनात्मकता समस्या-समाधान मॉडल पर आधारित शिक्षण-अधिगम गतिविधियों को निर्मित किया जाना चाहिए। जिससे विद्यार्थियों को वैज्ञानिक सृजानात्मकता को बढ़ाने में सहायता मिल सकती है।

शैक्षिक निहितार्थ

इस शोध अध्ययन के परिणाम अध्यापकों, विद्यार्थियों तथा समाज के लिए उपयोगी हैं। इस शोध अध्ययन के शैक्षिक निहितार्थ इस प्रकार हैं—

विद्यार्थियों के लिए

यह शोध अध्ययन विद्यार्थियों में नवीन ज्ञान सृजन करने, मौलिक विचार व उत्पाद उत्पन्न करने में वृद्धि करने के साथ-साथ कई तरह की सकारात्मक अभिवृत्तियाँ, जैसे— विज्ञान के तथ्यों को समझना, स्व-निर्देशित अधिगम, जिज्ञासु, समस्या को सरल तरीके से हल करना आदि को विकसित करने में उपयोगी हो सकता है। विद्यार्थियों को अपसारी सोच की ओर उन्मुख किया जा सकता है। विद्यार्थियों की सृजनशीलता को प्रोत्साहन तथा पुनर्बलन प्राप्त होता है, जिससे वे आगे बढ़ने के लिए प्रेरित होंगे और विज्ञान के पठन-पाठन हेतु विद्यार्थी भय-मुक्त हो सकेंगे।

शिक्षक के लिए

वर्तमान शोध अध्ययन हेतु विकसित किए गए, वैज्ञानिक सृजनात्मकता आधारित शिक्षण मॉडयूल्स कक्षा-शिक्षण में शिक्षक उपयोग कर सकते हैं। शिक्षक इस शोध से प्रभावित होकर कक्षा-कक्ष की गतिविधियों में परिवर्तन हेतु सकारात्मक दृष्टिकोण विकसित कर सकेंगे। वैज्ञानिक सृजनात्मकता आधारित शिक्षण मॉडयूल्स विद्यार्थियों में तर्क, जिज्ञासा, विचारों की अभिव्यक्ति तथा समस्या का समाधान करने के अवसर प्रदान करते हैं, जिसमें विज्ञान शिक्षण में रुचि व खोज करने की प्रवृत्ति को विकसित किया जा सकता है। वैज्ञानिक सृजनात्मकता और विद्यालयी वातावरण के बीच सहयोग से, विज्ञान शिक्षकों को पाठ्यक्रम आवश्यक के फैसले करने तथा विद्यार्थियों में वैज्ञानिक सृजनात्मकता विकसित करने के लिए मार्गदर्शन करने में मदद मिल सकती है।

विद्यालय एवं समाज के लिए

यह शोध अध्ययन विज्ञान विषय के लिए विद्यालय में न केवल अधिगम वातावरण निर्मित करने तक सीमित है बल्कि विद्यार्थियों की वैज्ञानिक जिज्ञासा और उन्हें वैज्ञानिक चिंतन के संपूर्ण अवसर उपलब्ध कराने पर ज़ोर देता है। यह विद्यालय में विज्ञान शिक्षण की रोचक प्रक्रिया की अनुशंसा करता है। जिसका लाभ समाज को होता है तथा समाज की नई पीढ़ी वैज्ञानिक चिंतन से परिपूर्ण बनती है। वे समस्याओं के समाधान के लिए तार्किक रूप में सोचने तथा हल करने का प्रयास करते हैं, जिससे समाज सुदृढ़ होता है।

संदर्भ

अक्कांका, एन, एलसी ओज़सेवगेक, 2018. इफेक्ट ऑफ़ एक्टिविटीज़ प्रीपेड बाय डिफरेंट टीचिंग टेक्निक्स ऑन साइंटिफ़िक क्रिएटिविटी लेवल ऑफ़ प्रोस्पेक्टिव प्री स्कूल टीचर. *यूरोपियन जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल रिसर्च*. वॉल्यूम 7. अंक 1, पृष्ठ संख्या 71–86. DOI:10.12973/eu-jer.7.1.71

अस्तुतिक, एस., ई. एवं अन्स. 2020. द इफेक्टिवनेस ऑफ़ कोलैबोरेटिव क्रिएटिव लर्निंग मॉडल (CCL) ऑन सेकेंडरी स्कूल साइंटिफिक क्रिएटिविटी स्किल्स. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ इंस्ट्रक्शन*. 13(3). पृष्ठ संख्या 525–538. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13336.

ऑसबर्न, ए. एफ. (1963). *एनालाइज़िंग द क्रिएटिव प्रोब्लम–सोविंग प्रोसेस: इंवेटिंग ए प्रोडक्ट फ्रॉम ए गिवन रिसाइकेबल आईटम. क्रिएटिव एजुकेशन*. वॉल्यूम– 4 नं.-9, 6 सितम्बर, 2013. न्यूयॉर्क, एन. वाई: चार्ल्स स्क्रिबनर्स संस. scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=932881

कुमारी, एस. एवं के. गुप्ता. 2014. इफेक्टिवनेस ऑफ़ क्रिएटिविटी ट्रेनिंग प्रोग्राम ऑन कॉन्सेप्ट मैप परफ़ॉर्मेंस ऑफ़ सेकेंडरी स्कूल स्टूडेंट्स. *इंटरनेशनल जर्नल आफ इंट्रडिसीप्लिनरी एंड मल्टीडिसीप्लिनरी स्टडीज़* (IJIMS). 1(5), पृष्ठ संख्या 127–131. http://www.ijims.com/uploads/aa99d8be704642d4aeb2zppd_569.pdf

गुप्ता, पी. और वाई शर्मा, 2019. नर्चरिंग साइंटिफ़िक क्रिएटिविटी इन साइंस क्लासरूम. *रेजोनेंस* टू वॉल्यूम 24, पृष्ठ संख्या 561–574. DOI: 10.1007/s12045-019-0810-8.

गुलाटी, एस. 2009. *एजुकेशन फ़ॉर क्रिएटिविटी*. राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, नई दिल्ली.

नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क, 2005, www.ncert.nic.in/rightsside/links/pdf/framwork/english/nf2005.pdf पर देखा गया।

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. भारत सरकार. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_final_HINDI_0.pdf पर देख गया।

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. 2019. *विज्ञान*. कक्षा 8 के लिए पाठ्यपुस्तक. रा.शै.अ.प्र.प., नई दिल्ली. https://ncert.nic.in/textbook.php?hhsc1=ps-18 पर देखा गया।

सुइदनो एवं अन्य. 2019. इंक्रीजिंग स्टूडेंट्स रिस्पांसिबिलिटी एंड साइंटिफिक क्रिएटिविटी थ्रू क्रिएटिव रिस्पांसिबिलिटी बेस्ड लर्निंग. *जर्नल पैनलस्टेशन फिसिका डन जर्नल पैनेलीशन फिसिका डेन ऐप्लीकासिनया* (JPFA). 2019; 9(2). पृष्ठ संख्या 178–188. DOI: https://doi.org/10.26740/jpfa.v9n2.p178-188.

सुइदनो और अन्य. 2018. इफेक्टिवेनेस ऑफ़ क्रिएटिव रिस्पॉन्सबिलिटि बेस्ट टीचिंग (CRBT) मॉडल ऑन बेसिक फिजिक्स लर्निंग थ्रू इनक्रीस स्टूडेंट साइंटिफिक क्रिएटिविटी एंड रिस्पॉन्सबिलिटि. *जर्नल ऑफ़ बाल्टिक साइंस एजुकेशन*. वॉल्यूम. 17. अंक 1.

सीव, एन. एम. और एन अंबो. 2018. डेवलपमेंट एंड इवैलुएशन ऑफ़ एन इंटीग्रेटेड प्रोजेक्ट बेस्ड एंड स्टेम टीचिंग एंड लर्निंग मॉड्यूल ऑन साइंटिफिक क्रिएटिविटी अमंग ग्रेटर. *जर्नल ऑफ़ बाल्टिक साइंस एजुकेशन*. वॉल्यूम 17. अंक 6. पृष्ठ संख्या 1017–1033. 10.33225/jbse/18.17.1017.

श्रीनिवास, पी. 2009 *शाब्दिक बुद्धि परीक्षण*. नेशनल साइकोलॉजिकल कॉरपोरेशन, आगरा.

गणितीय विश्वास पैमाना
निर्माण एवं मानकीकरण

पुष्पेन्द्र यादव*

विद्यालयी स्तर पर विद्यार्थियों की गणितीय उपलब्धि के विविध आयामों पर कई शोध अध्ययन हुए हैं। यह शोध अध्ययन बताते हैं कि प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास (Beliefs) उनकी गणित विषय में उपलब्धि को प्रभावित करते हैं। गणित विषय की प्रकृति अन्य विद्यालयी विषयों की तुलना में अलग होती है। विद्यार्थियों का गणित विषय के प्रति विश्वास कैसा होगा, इसका निर्धारण करने में उनके आस-पास के सामाजिक परिवेश व संबंधों, जैसे— परिवार, माता-पिता, खेल समूह इत्यादि का महत्वपूर्ण योगदान होता है। गणितीय विश्वास एक मनोवैज्ञानिक चर (वैरिएबल) है जो सीधे तौर पर दिखाई नहीं देता किंतु ये विद्यार्थियों की गणित सीखने की गति को सकारात्मक या फिर नकारात्मक रूप से प्रभावित कर सकता है। इसलिए उच्च प्रारंभिक स्तर पर गणित विषय में अपेक्षित सीखने के प्रतिफलों को प्राप्त करने के लिए विद्यार्थियों के गणितीय विश्वासों का अध्ययन आवश्यक हो जाता है। पश्चिमी देशों में गणितीय विश्वास को ध्यान में रखकर शोध हो रहे हैं, लेकिन भारत में इस संदर्भ में बहुत ही कम शोध हो रहे हैं। इसी कमी को ध्यान में रखते हुए शोधार्थी द्वारा कक्षा आठवीं के विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास को समझने के लिए गणितीय विश्वास पैमाना (Mathematical Beliefs Scale) विकसित कर उसका मानकीकरण किया गया। यह शोध पत्र गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण एवं उसके मानकीकरण की प्रक्रिया को प्रस्तुत करता है।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 ने स्पष्ट रूप से कहा है कि आगामी वर्ष 2025 तक प्रारंभिक शिक्षा पूरी करने तक तथा इससे आगे के स्तरों पर बुनियादी साक्षरता और संख्या ज्ञान के लक्ष्य को सार्वभौमिक रूप से प्राप्त किया जाना है। इसमें विशेष रूप से गणित सीखने के लिए गणितीय सोच को अनिवार्य सामग्री के रूप में मान्यता दी है ताकि विद्यार्थियों में तार्किकता को बढ़ावा दिया जा सके। ऐसे में प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के विश्वासों (beliefs) का अध्ययन करना महत्वपूर्ण हो सकता है, क्योंकि विद्यार्थियों की सोच और उनके विश्वासों में गहरा संबंध होता है। इसी क्रम में शिक्षा मंत्रालय भारत सरकार द्वारा 'निपुण भारत मिशन 2021' के तहत विद्यार्थियों में बुनियादी संख्या ज्ञान (Foundational Numeracy) को बढ़ावा देने के लिए राष्ट्रीय स्तर पर कई प्रकार के महत्वपूर्ण कार्यक्रम (समग्र शिक्षा, पी. एम. पोषण स्कीम इत्यादि) चलाए जा रहे हैं, इस मिशन का ध्येय वाक्य है, 'निपुण भारत का सपना सब बच्चे समझें भाषा और गणना।' (http://diksha.gov.in/fln.html)

* *शोधार्थी,* शिक्षा विभाग (केंद्रीय शिक्षा संस्थान), दिल्ली विश्वविद्यालय, 33, छात्र मार्ग, दिल्ली 110007

निपुण भारत मिशन के तहत स्कूल साक्षरता और शिक्षा विभाग, शिक्षा मंत्रालय भारत सरकार एवं राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् के साझा प्रयास से जारी की गई *बुनियादी अधिगम अध्ययन रिपोर्ट 2022* के लिए बुनियादी साक्षरता और संख्या ज्ञान पर कक्षा 3 के बच्चों के आँकड़े एकत्रित किए गए थे। इस रिपोर्ट में बताया गया है कि पूरे भारत में प्रारंभिक स्तर पर कुल 42 प्रतिशत विद्यार्थी ही वैश्विक न्यूनतम प्रवीणता (Global Minimum Proficiency) के लिए निर्धारित सामान्य ग्रेड लेवल टास्क (संख्या ज्ञान, जोड़-घटाना, 2-D आकृतियों को पहचानना इत्यादि) को कर पाते हैं। जबकि 11 प्रतिशत विद्यार्थी इन्हें प्राप्त करने में अत्यधिक संघर्ष करते हैं और 37 प्रतिशत विद्यार्थी आंशिक रूप से ही इन्हें पूरा कर पाते हैं।

राष्ट्रीय उपलब्धि सर्वेक्षण 2021 द्वारा जारी रिपोर्ट (राष्ट्रीय स्तर पर कक्षा 3, 5, 8 और 10 के विद्यार्थियों की उपलब्धि की तुलनात्मक विस्तृत रिपोर्ट) में कक्षा 8 के विद्यार्थियों की गणित विषय की उपलब्धि पर बताया गया है कि पूरे भारत में (सभी राज्य और केंद्र शासित प्रदेश मिलाकर) 20 राज्य ऐसे हैं, जहाँ विद्यार्थियों के गणित में औसत उपलब्धि स्कोर कुल उपलब्धि स्कोर की तुलना में सार्थक रूप से कम है। यह दर्शाता है कि पूरे देश में प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों की गणित की उपलब्धि अन्य विषयों की तुलना में काफ़ी कम है। यदि भारत को 2030 तक सतत विकास लक्ष्य-4 "प्रारंभिक स्तर पर सभी को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा उपलब्ध कराने के लक्ष्य को प्राप्त करना है", इस दिशा में कुछ महत्वपूर्ण कदम अवश्य उठाने होंगे, क्योंकि यह लक्ष्य प्रारंभिक स्तर पर सभी को गुणवत्तापूर्ण गणित शिक्षा उपलब्ध कराए बिना प्राप्त नहीं किया जा सकता है।

प्रारंभिक स्तर पर गणित विषय की उपलब्धि कम होने के भौतिक, सामाजिक एवं मनोवैज्ञानिक कारण हो सकते हैं, लेकिन एक मनोवैज्ञानिक चर के रूप में गणितीय विश्वास ऐसा चर है, जिसकी चर्चा भारत के गणितज्ञों एवं शोधकर्ताओं में काफ़ी कम है। गणितीय विश्वास को ध्यान में रखकर प्रारंभिक स्तर पर पश्चिमी देशों में हुए शोध हमें बताते हैं कि यह मनोवैज्ञानिक चर प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों की गणित की उपलब्धि को प्रभावित कर सकता है। प्रसिद्ध मनोवैज्ञानिक बंडूरा (1986) ने अपने शोधकार्य में स्पष्ट किया था कि किसी कार्य के दौरान विद्यार्थियों का व्यवहार काफ़ी हद तक उनके द्वारा उस कार्य के प्रति धारण किए सकारात्मक या नकारात्मक विश्वास पर निर्भर करता है। अतः स्पष्ट होता है यदि प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों का गणितीय विश्वास गणित विषय के प्रति या गणित शिक्षण के प्रति नकारात्मक है तो उसका असर विद्यार्थियों की गणित की उपलब्धि पर देखा जा सकता है।

पजारेस (1992) ने बताया कि विश्वास को परिमार्जित करना कठिन है, कई बार व्यक्ति के विश्वास गलत जानकारी के आधार पर बन जाते हैं। जिसकी वह वैज्ञानिक कसौटी पर व्याख्या नहीं करते हैं और वह उन विश्वास के आधार पर अपने आस-पास की वास्तविकता को समझते रहे हैं और उसी के अनुरूप व्यवहार भी करते रहते हैं, इसी कारण इसलिए विश्वास को संचालित करना कठिन है और इसे सीधे तौर पर मापा भी नहीं जा सकता है, किंतु किसी व्यक्ति के व्यवहार या उसके बयानों के

आधार पर कुछ हद तक निष्कर्ष निकाला जा सकता है। नेशनल काउंसिल ऑफ़ टीचर्स ऑफ़ मैथमैटिक्स (एन.सी.टी.एम.) द्वारा प्रस्तावित सिद्धांत और मानक (2000) में स्पष्ट किया गया है कि विद्यार्थी गणित विषय को लेकर व्यर्थ या गैर लाभकारी विश्वास (गणित बहुत ऊबाऊ विषय है, गणित बहुत कठिन विषय है, गणित सीखने में आनंद नहीं है इत्यादि) छोटी उम्र से ही लेकर चलते हैं और ये विश्वास उनके गणित के अधिगम एवं गणित की समझ को प्रभावित करते हैं। स्कोइनफेल्ड (1985) आगे कहते हैं कि यदि विद्यार्थी स्वयं के साथ गणित विषय के प्रति गैर लाभकारी और नकारात्मक विश्वास जोड़कर चलते रहते हैं, तो यह उनके गणित विषय में अधिगम को नकारात्मक रूप से प्रभावित करता है।

यह शोध पत्र प्रारंभिक स्तर पर कक्षा 8 के विद्यार्थियों के गणित विषय के प्रति विश्वास को समझने के लिए शोधार्थी द्वारा निर्मित गणितीय विश्वास पैमाने पर आधारित है। गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण के लिए शोधार्थी ने प्रारंभिक स्तर के गणितीय विश्वास से संबंधित साहित्य की समीक्षा करने के पश्चात् एवं गणितीय विश्वास पर भारत के बाहर बनाए गए पैमानों का गंभीरता से विश्लेषण कर कुछ प्रमुख आयामों को चिह्नित किया।

हम गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण और मानकीकरण के चरणों को समझने से पहले विश्वास और गणितीय विश्वास क्या है? के बारे में समझते हैं।

विश्वास (बिलीफ्स)

मैक्लेओड (1992) के अनुसार किसी व्यक्ति में विश्वास के निर्माण का कोई पूर्व निश्चित पैटर्न नहीं होता है। विश्वास की परिभाषा को लेकर अभी तक कई शिक्षाविद् एवं मनोवैज्ञानिक एक मत नहीं है। किंतु विश्वास, मनोदृष्टि एवं भावनाएँ किसी व्यक्ति के भावात्मक कार्यक्षेत्र में मौजूद रहते हैं। पजारेस (1992) ने बताया कि हमारे विश्वास हमें हमारे चारों ओर की वास्तविकता को समझने में मदद करते हैं। डी. कोर्ट और अन्य (2002) के अनुसार विश्वास संज्ञानात्मक कार्यक्षेत्र और भावात्मक कार्यक्षेत्र के प्रतिच्छेदन *(इंटरसेक्शन)* क्षेत्र में पाए जाते हैं एवं इनमें मज़बूत संज्ञानात्मक तत्व पाए जाते हैं।

गणितीय विश्वास (मैथमेटिकल बिलीफ्स)

स्कोइनफेल्ड (1985) के अनुसार गणितीय विश्वास से तात्पर्य किसी व्यक्ति के गणितीय दृष्टिकोण से है या कोई व्यक्ति गणित विषय को कैसे देखता है? या कैसे वह गणित विषय के समीप आने का प्रयास करता है। गणितीय विश्वास एक बहुवचन अवधारणा है। किसी विद्यार्थी का गणित विषय के प्रति विश्वास कैसा है? इसे निश्चित क्रम में नहीं बताया जा सकता है। किंतु इस शोध के लिए शोधार्थी ने प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के जिन विश्वासों का चयन किया है,

आरेख— 1 विद्यार्थियों के विश्वास और गणित की उपलब्धि में संबंध

विद्यार्थी जो भी कार्य करते हैं उसमें सापेक्ष या परोक्ष रूप से उनका विश्वास शामिल होता है।	विद्यार्थियों का विश्वास किसी समस्या के दौरान उनके व्यवहार को प्रभावित करता है।	गणित की समस्या के हल खोजने के दौरान विद्यार्थियों का व्यवहार उनकी गणित की उपलब्धि को प्रभावित कर सकता है।

वह हैं— गणित विषय की प्रकृति, गणित विषय के प्रति डर, गणित विषय के प्रति चिंता, गणित की जीवन में उपयोगिता, गणित शिक्षण में सह-शिक्षण की भूमिका, गणित शिक्षक के प्रति डर, गणित शिक्षक की शिक्षण पद्धति।

उपकरण निर्माण का उद्देश्य

प्रारंभिक स्तर पर कक्षा 8 के विद्यार्थियों के लिए एक गणितीय विश्वास पैमाना विकसित करना और विकसित गणितीय विश्वास पैमाने की वैधता और विश्वसनीयता ज्ञात करना।

प्रविधि

शोधार्थी ने इस शोध के लिए सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया था।

प्रतिभागी

इस शोध के लिए शोधार्थी द्वारा उद्देश्यपूर्ण प्रतिदर्श विधि द्वारा चयनित राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली के चार सह-शिक्षा सर्वोदय विद्यालयों से लिए अक्तूबर 2022 में आँकड़े एकत्रित किए गए। सभी विद्यालय केंद्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड द्वारा संबंधित थे एवं शिक्षा का माध्यम अंग्रेज़ी था।

उपकरण निर्माण प्रक्रिया

गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण के लिए प्रयोग किए गए चरण निम्नलिखित हैं—

- गणितीय विश्वास पैमाना के लिए आयामों का निर्धारण
- एकांशों (प्रश्नों) का विकास
- एकाशों (प्रश्नों) की वैधता
- प्रथम पूर्व-परीक्षण
- द्वितीय पूर्व-परीक्षण
- एकांश (प्रश्नों का) विश्लेषण
- एकांशों (प्रश्नों) को अंतिम रूप देना
- एकांशों (प्रश्नों) के फलांकन की विधि
- प्रयोज्यों हेतु निर्देश
- मानकीकरण
  - (i) वैधता
  - (ii) विश्वसनीयता

गणितीय विश्वास पैमाना के लिए आयामों का निर्धारण

शोधार्थी ने गणितीय विश्वास से संबंधित साहित्य का अध्ययन कर गंभीरतापूर्वक विश्लेषण किया एवं उन आयामों को चिह्नित किया, जिनके आधार पर विद्यार्थी प्रारंभिक स्तर पर गणित विषय या गणित शिक्षण के प्रति कोई न कोई विश्वास रखते हैं। भारत में प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास को समझने के लिए अभी तक कोई भी मानकीकृत पैमाना उपलब्ध नहीं है हालाँकि, शोधार्थी ने पश्चिमी देशों में गणितीय विश्वास पर उपलब्ध शोधों की समीक्षा की और भारतीय संदर्भ में विद्यार्थियों की गणित के प्रति समझ और ज़रूरतों को ध्यान में रखकर तीन आयामों का निर्धारण किया, जिनमें गणित की प्रकृति, गणित में अधिगम तथा गणित की उपयोगिता है।

गणित की प्रकृति

गणित विषय की प्रकृति अन्य विषयों की तुलना में बहुत अलग होती है। अंकगणित और बीजगणित में सख्याओं (1, 2, 3,... इत्यादि), गणितीय चिह्नों (+, -, ×, ÷), अंग्रेज़ी वर्णमाला (x, y, z,.. इत्यादि) का प्रयोग होने के साथ-साथ प्रारंभिक स्तर की उच्च कक्षाओं में (कक्षा 7 और 8) कई प्रकार के सूत्र एवं

सर्वसमिकाओं के आधार पर अमूर्त गणनाएँ करना शामिल है। इसके कारण विद्यार्थी गणित विषय की प्रकृति के प्रति कई तरह के विश्वास रखते हैं। इस आयाम के अंतर्गत शोधार्थी ने प्रारंभिक स्तर पर गणित की प्रकृति को ध्यान में रखकर एकांशों (प्रश्नों) का निर्माण किया था।

गणित में अधिगम

प्रारंभिक स्तर पर जब विद्यार्थी गणित सीखते हैं, तो वह अधिगम की प्रक्रिया के दौरान या गणित की समस्या-समाधान के दौरान कई तरह के विश्वास (beliefs) अपने साथ लेकर चलते हैं, उदाहरण के लिए— गणित सीखने का डर, परेशानी, अति उत्साह, सहयोग, नीरसता इत्यादि। इस प्रक्रिया में वे विद्यालय में सहपाठियों एवं शिक्षकों से और घर पर अभिभावकों एवं अन्य सदस्यों के साथ अंतर्क्रिया करते रहते हैं। इसलिए शोधार्थी ने इन बिंदुओं को ध्यान में रखकर इस आयाम के अंतर्गत एकांशों (प्रश्नों) का विकास किया है।

गणित की उपयोगिता

गणित एक आधारभूत विषय है और हम कह सकते हैं गणित कई विषयों का आधार भी है। हम प्रतिदिन दैनिक जीवन में गणित का उपयोग करते हैं। किंतु प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थी स्कूल में सिखाए जाने वाले गणित और उसके दैनिक जीवन में उपयोग को लेकर कई प्रकार के विश्वास लेकर चलते हैं, उदाहरण के लिए— गणितीय संक्रियाओं (जोड़ना, घटाना, गुणा करना एवं भाग देना) का ही दैनिक जीवन में अधिक उपयोग होता है, जबकि घातांक, बहुपदों, बीजीय व्यंजकों इत्यादि का उपयोग बहुत कम होता है। इस आयाम में शोधार्थी ने कक्षा 8 के स्तर पर पढ़ाए जाने वाले गणित और उसके दैनिक जीवन में उपयोग को ध्यान में रखकर एकांशों (प्रश्नों) का विकास किया है।

उपकरण के लिए एकाशों का लेखन

शोधार्थी द्वारा निर्धारित इन तीन आयामों के आधार पर प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास को समझने के लिए एकांशों का लेखन प्रारंभ किया। चूँकि यह गणितीय विश्वास पैमाना कक्षा 8 के विद्यार्थियों के लिए विकसित किया गया है जिनका आयु वर्ग सामान्यतः 11 वर्ष से 14 वर्ष के आस-पास होता है। प्रसिद्ध मनोवैज्ञानिक जीन पियाजे ने इस आयु वर्ग के विद्यार्थियों को अपने संज्ञानात्मक विकास सिद्धांत (Cognitive Development Theory) की चतुर्थ अवस्था अमूर्त संक्रियात्मक अवस्था (Formal Operational Stage) में रखा है। पियाजे के अनुसार इस आयु वर्ग के विद्यार्थियों में अमूर्त रूप से चिंतन करने, परावर्तन करने और आगमन-निगमन आधारित तर्क करने जैसे गुण होते हैं। इस आयु वर्ग के विद्यार्थी किसी वाक्य या घटना पर कई प्रकार से अपने मत व्यक्त कर सकते हैं। हमें ज्ञात है कि लिकर्ट पैमाने की परास (range) 2 से 10 पॉइंट तक संभव है, जिनमें 3, 5 और 7 पॉइंट लिकर्ट पैमाना सर्वाधिक प्रचलित है। शोधार्थी ने विद्यार्थियों का आयुवर्ग, उपलब्ध मनोवैज्ञानिक साक्ष्य एवं पहले हो चुके शोधों से प्राप्त सूझ के आधार पर इस शोध कार्य में प्रत्येक एकांश के लिए 5 पॉइंट लिकर्ट रेटिंग पैमाना का चयन किया है। प्रारंभ में उपर्युक्त आयामों के आधार पर 50 एकांश तैयार किए गए थे। प्रत्येक एकांश पर प्रतिक्रिया देने के लिए 5 पॉइंट लिकर्ट रेटिंग पैमाना पर आधारित पाँच विकल्प— पूर्णतः असहमत, असहमत, पता नहीं, सहमत तथा

पूर्णतः सहमत प्रदान किए गए। इनमें से विद्यार्थी को अपनी समझ के अनुसार किसी एक विकल्प पर सही का निशान लगाना था। इन पाँचों विकल्पों का मूल्य 1, 2, 3, 4 एवं 5 था।

एकाशों की वैधता

शोधार्थी द्वारा तैयार किए गए गणितीय विश्वास पैमाना का प्रथम प्रारूप अपने शोध पर्यवेक्षक, शिक्षा जगत के विषय-विशेषज्ञों एवं गणित विषय से जुड़े विभिन्न विश्वविद्यालयों के सहायक आचार्य एवं प्रारंभिक स्तर पर अध्यापन कर रहे गणित विषय के शिक्षकों को आलोचनात्मक मूल्यांकन के लिए दिया गया। इससे यह ज्ञात किया जा सके कि गणितीय विश्वास पैमाना में सम्मिलित किए गए सभी एकांश सही प्रकार से संबंधित विषय के उद्देश्यों को पूरा कर रहे हैं या नहीं। इस प्रकार विषय-विशेषज्ञों के सुझावों के आधार पर गणितीय विश्वास पैमाना में अस्पष्ट प्रश्नों की भाषा में आवश्यक सुधार किया गया तथा कुछ प्रश्नों को हटाया गया। अंत में शोधार्थी द्वारा गणितीय विश्वास पैमाना में कुल 41 एकांशों को शामिल कर तथा यादृच्छिक प्रकार से व्यवस्थित कर इसका प्रथम प्रारूप तैयार किया गया। इसके एकांशों का आयामों के अनुसार विवरण तालिका 1 में दिया गया है।

प्रथम परीक्षण चरण

गणितीय विश्वास पैमाना के लिए 41 एकांशों का प्रथम प्रारूप तैयार कर लेने के पश्चात् शोधार्थी ने विद्यार्थियों की उपकरण के प्रति पहली प्रतिक्रिया ज्ञात करने के लिए सी.बी.एस.सी. से संबद्ध जीसस मैरी सीनियर सेकेंडरी स्कूल, बुराड़ी, दिल्ली के कक्षा 8 के कुल 38 विद्यार्थियों पर उपकरण प्रशासित कर उनकी प्रतिक्रियाएँ ज्ञात कीं। प्रशासन के दौरान शोधार्थी ने एकांशों के प्रति विद्यार्थियों के व्यवहारों का ध्यानपूर्वक अवलोकन किया। विद्यार्थियों से प्राप्त प्रतिक्रियाओं के आधार पर शोधार्थी ने ऐसे एकांशों को चिह्नित किया, जिन्हें विद्यार्थियों को समझने में समस्या आ रही थी। इस प्रकार शोधार्थी द्वारा सभी चिह्नित एकांशों को पुनः विषय विशेषज्ञों और भाषा विशेषज्ञों की सहायता लेकर और सरल किया गया।

तालिका 1— गणितीय विश्वास पैमाना के प्रथम प्रारूप में एकांशों का विवरण

एकांशों के आयाम	एकांशों की संख्या	सकारात्मक एकांश	नकारात्मक एकांश
गणित की प्रकृति	11	7	4
गणित में अधिगम	17	10	7
गणित की उपयोगिता	13	11	2
कुल एकांश	41	28	13

द्वितीय परीक्षण चरण— परीक्षण के एकांशों का मात्रात्मक मूल्यांकन

गणितीय विश्वास पैमाना के द्वितीय प्रारूप में कुल 41 एकांश थे, इनका मात्रात्मक मूल्यांकन हेतु कक्षा 8 के गणित विषय के 370 विद्यार्थियों का चयन प्रतिनिधिक न्यादर्श विधि द्वारा किया गया। प्रत्येक एकांश के कुल पाँच विकल्प (1, 2, 3, 4, 5) दिए गए थे। प्रयोज्य (विद्यार्थी) को प्रत्येक एकांश को ध्यानपूर्वक पढ़कर एवं अपनी समझ के अनुसार उनके सामने दिए गए पाँच विकल्पों में से किसी एक विकल्प का चयन कर चिह्न लगाना था। गणितीय विश्वास पैमाना के इस परीक्षण के लिए विद्यार्थियों को कुल 1 घंटा समय दिया गया था। परीक्षा की समय-सीमा पूरी होने के पश्चात् विद्यार्थियों से गणितीय विश्वास पैमाना प्रपत्र वापस लेकर उनका उत्तर कुंजी की सहायता से फलांकन किया गया। विद्यार्थियों को उनके द्वारा दिए गए उत्तरों के अनुसार किसी एकांश पर न्यूनतम एक अंक और अधिकतम पाँच अंक प्रदान किए गए।

एकांश विश्लेषण

सामजिक विज्ञान के शोधों में सर्वेक्षण हेतु आँकड़ों को एकत्रित करने के लिए पाँच बिंदु लिकर्ट पैमाने का प्रयोग किया जाता है। जहाँ पर विद्यार्थियों को दिए गए किन्हीं पाँच विकल्पों में से अपनी समझ के अनुसार किसी एक विकल्प पर सही का निशान लगाना होता है। इस शोध अध्ययन में शोधार्थी द्वारा एकत्रित आंकड़े सामान्य संभावना वक्र (Normal Probability Curve) की परिपाटी को पूरा करते हैं, इसलिए शोधार्थी द्वारा गणितीय विश्वास पैमाना के एकांशों के विश्लेषण के लिए द्वि-प्रतिदर्श टी-परीक्षण सांख्यिकीय का प्रयोग किया एवं एकांशों की सार्थकता ज्ञात की।

शोधार्थी द्वारा गणितीय विश्वास पैमाना के एकांशों का विश्लेषण करने के लिए सभी 370 उत्तरदाताओं के उत्तर पत्रकों को उनके प्राप्तांकों के आधार पर अवरोही क्रम में व्यवस्थित किया गया। उत्तर पत्रकों के व्यवस्थित क्रम के ऊपरी 27 प्रतिशत (100 विद्यार्थी) उत्तर पत्रकों तथा निचले 27 प्रतिशत (100 विद्यार्थी) उत्तर पत्रकों के एकांशों का विश्लेषण करने के लिए उपयोग किया गया। प्रत्येक एकांश पर उच्च समूह के प्राप्तांकों में से निचले समूह के प्राप्तांकों का अंतर ज्ञात कर क्रांतिक अनुपात (t-ratio) के आधार पर इन दोनों समूहों के अंतरों की सार्थकता की जाँच की गई। प्रत्येक एकांश के प्राप्तांकों में जितना अधिक अंतर होता है, वह उतना ही अधिक बेहतर एकांश माना जाता है, क्योंकि यह निम्न समूह तथा उच्च समूह को प्रभावी तरीके से विभेदीकृत कर देता है।

गणितीय विश्वास पैमाना के एकांशों के फलांकन के दौरान एक एकांश के लिए न्यूनतम 1 अंक और अधिकतम 5 अंक देने का प्रावधान किया गया था। इसलिए एकांश विश्लेषण के दौरान उच्च समूह और निम्न समूह के विद्यार्थियों की प्रत्येक एकांश के प्रति प्रतिक्रिया को समझने के लिए द्वि-प्रतिदर्श t-परीक्षण (2-Sample t-test) का प्रयोग किया गया। ऐसे एकांश जिनकी p-वैल्यू 0.05 से अधिक प्राप्त हुई तथा t-परीक्षण का मान अपेक्षाकृत कम प्राप्त हुआ, ऐसे एकांशों को अस्वीकार करते हुए गणितीय विश्वास पैमाना से हटा दिया गया। इस प्रकार अंत में गणितीय विश्वास पैमाना में कुल 38 एकांश ऐसे थे जिनकी p-वैल्यू 0.05 से कम थी और t-परीक्षण का मान भी संतोषजनक था।

एकांशों को अंतिम रूप देना

उपकरण के एकांशों का विश्लेषण करने के उपरांत तीन एकांशों को अस्वीकार कर दिया गया एवं शेष बचे 38 एकांशों को यादृच्छिक ढंग से व्यवस्थित किया गया। अंत में उपकरण का अंतिम स्वरूप तालिका 2 में बताया गया है।

एकांशों की फलांकन विधि

हमें ज्ञात है लिकर्ट आधारित पैमाना एक परास पैमाना होता है, जिसमें प्रयोज्यों को प्रत्येक एकांश के लिए दिए गए विकल्पों में से अपनी समझ के अनुसार सर्वाधिक उपयुक्त किसी एक विकल्प पर सही का निशान लगाना होता है। जिससे प्रयोज्यों के दृष्टिकोण, धारणा, राय या फिर पसंद का पता लगाया जा सकता है। विद्यार्थी अटकलबाजी के आधार पर एक ही तरह के विकल्पों पर सही का निशान ना लगा दें, इससे बचने के लिए इस प्रकार के पैमाने में निश्चित अनुपात में नकारात्मक एकांशों का समावेश करना अच्छा माना जाता है। गणितीय विश्वास पैमाना के लिए शोधार्थी ने कुल एकांशों के लगभग 34.21 प्रतिशत एकांशों को नकारात्मक एकांश के रूप में विकसित किया है। अंतिम रूप से तैयार किए जा चुके एकांशों को यादृच्छिक ढंग से सकारात्मक एवं नकारात्मक एकांशों को एक साथ मिश्रित किया गया है, इस प्रकार गणितीय विश्वास पैमाना का अंतिम प्रारूप तैयार किया गया। गणितीय विश्वास पैमाना के एकांशों के फलांकन को तालिका 3 में दर्शाया गया है—

तालिका 3 में दर्शाए गए अंकों के आधार पर प्रत्येक एकांश का फलांकन शोधार्थी द्वारा किया गया है और अंत में सभी एकांशों पर विद्यार्थियों के प्राप्त अंकों को आपस में जोड़कर किसी विद्यार्थी के कुल स्कोर की गणना की गई।

तालिका 2— एकांश विश्लेषण के बाद उपकरण में एकांशों की स्थिति

एकांशों के आयाम	एकांशों की संख्या	सकारात्मक एकांश	नकारात्मक एकांश
गणित की प्रकृति	10	6	4
गणित में अधिगम	15	8	7
गणित की उपयोगिता	13	11	2
कुल एकांश	38	25	13

तालिका 3— एकांशों का फलांकन

क्रम संख्या	एकांश का प्रकार	पूर्णत: असहमत	असहमत	पता नहीं	सहमत	पूर्णत: सहमत
1	सकरात्मक एकांश	1 अंक	2 अंक	3 अंक	4 अंक	5 अंक
2	नकरात्मक एकांश	5 अंक	4 अंक	3 अंक	2 अंक	1 अंक

प्रयोज्यों हेतु निर्देश

गणितीय विश्वास पैमाना को प्रयोज्यों पर प्रशासित करने से पहले जाँच लें कि सभी एकांश सही प्रिंट हुए हैं या नहीं और एकांश सुस्पष्ट भाषा में लिखे होने चाहिए। प्रत्येक एकांश के सामने पाँच विकल्प स्पष्ट दिखने चाहिए। सभी प्रयोज्यों को गणितीय विश्वास पैमाना पत्रक वितरित करने से पहले निर्देश दें कि वे पत्रक पर सबसे ऊपर बने कॉलम में अपना नाम, कक्षा, जेंडर एवं विद्यालय का नाम स्पष्ट शब्दों में लिखें। इसके उपरांत प्रयोज्यों को निर्देश दें कि प्रत्येक एकांश को ध्यान से पढ़ें और उसके सामने दिए पाँच विकल्पों में से अपनी समझ के अनुसार सर्वाधिक उपयुक्त किसी एक विकल्प पर ही सही का निशान लगाएँ। सभी प्रश्न हल करना अनिवार्य है। यदि किसी प्रश्न का अर्थ समझ में नहीं आता है, तो उस स्थिति में हाथ ऊपर कर वहाँ उपस्थित शिक्षक या शोधार्थी से चर्चा करें। इस कार्य के लिए शोधार्थी सभी प्रयोज्यों को अपने उत्तर अंकित करने के लिए एक घंटा समय देंगे तथा दिव्यांग प्रयोज्यों को 15 मिनट अतिरिक्त समय प्रदान करेंगे।

मानकीकरण— गणितीय विश्वास पैमाना की विश्वसनीयता और वैधता का निर्धारण

गणितीय विश्वास पैमाने की विश्वसनीयता

विश्वसनीयता किसी भी उपकरण का एक महत्वपूर्ण गुण होता है। विश्वसनीयता से तात्पर्य उपकरण के प्राप्तांकों की परिशुद्धता से होता है। किसी परीक्षण की विश्वसनीयता जितनी अधिक होगी, उसे भविष्य में पुनः प्रशासित करके संगत आँकड़ों को प्राप्त किया जा सकता है। चूँकि गणितीय विश्वास पैमाना, 5-पॉइंट लिकर्ट पैमाना पर आधारित है, इसलिए इस उपकरण की विश्वसनीयता सूचकांक की गणना करने के लिए क्रोनबैक अल्फा विश्वसनीयता विधि का प्रयोग किया गया। शोधार्थी द्वारा गणितीय विश्वास पैमाना की आंतरिक संगति विश्वसनीयता ज्ञात करने के लिए एस.पी.एस.एस. वर्जन 20 सॉफ़्टवेयर द्वारा क्रोनबैक विश्वसनीयता सूचकांक की गणना की गई, जिसका परिणाम तालिका 4 में दिया गया है।

तालिका 4— विश्वसनीयता सांख्यिकी

क्रोनबैक अल्फा विश्वसनीयता सूचकांक	एकांशों की संख्या
.888	38

गणितीय विश्वास पैमाने की वैधता

परीक्षण की वैश्वता से तात्पर्य यह होता है कि परीक्षण को जिस चर घटक की माप के लिए निर्मित किया गया है, वह उसे प्रभावी ढंग से माप रहा है या नहीं। गणितीय विश्वास पैमाना के एकांशों के लेखन और उपकरण के उद्देश्यों को ध्यान में रखकर इसकी आमुख वैधता और विषयवस्तु वैधता का निर्धारण किया गया। उपकरण की आमुख वैधता और विषयवस्तु वैधता का निर्धारण करने के लिए शोधार्थी द्वारा विकसित गणितीय विश्वास पैमाना को गणित विषय के विशेषज्ञों, शिक्षक-प्रशिक्षकों तथा प्रारंभिक स्तर पर अध्यापन करने वाले गणित शिक्षकों को दिया गया। साथ ही, उनसे प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के सार्थक गणितीय विश्वास के मापन हेतु आवश्यक आयामों पर विचार-विमर्श भी किया गया। इस प्रकार विषय विशेषज्ञों द्वारा दिए गए सुझावों के आधार पर परीक्षण के एकांशों की भाषा शैली, शब्द-संरचना तथा वाक्य-विन्यास में आवश्यक संशोधन किया गया।

गणितीय विश्वास पैमाने का शैक्षिक निहितार्थ

इस शोध कार्य में कक्षा 8 के विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास का मापन के लिए मुख्य रूप से तीन आयामों के आधार पर (गणित की प्रकृति, गणित सीखना और गणित की उपयोगिता) गणितीय विश्वास पैमाना उपकरण का निर्माण और मानकीकरण किया गया। इस उपकरण का प्रयोग प्रारंभिक स्तर पर कक्षा 6, 7 और 8 के विद्यार्थियों के गणितीय विश्वास का मापन करने के लिए किया जा सकता है। इस प्रकार के उपकरण का उपयोग कर शिक्षक उच्च प्राथमिक स्तर पर विद्यालयों के गणितीय विश्वास को समझ सकता है। भारत के संदर्भ में गणितीय विश्वास को लेकर शोध कार्यों का अभाव है। भविष्य में इस दिशा में शोधार्थियों द्वारा शोध कार्य करने और गणितीय विश्वास जैसे चर को और गंभीरता से अध्ययन कर समझने के लिए यह शोध अध्ययन एक रास्ता दिखा सकता है।

इस शोध-पत्र में गणतीय विश्वास पैमाने के निर्माण तथा मानकीकरण की संपूर्ण प्रक्रिया को चरणबद्ध तरीके से प्रस्तुत किया गया है। प्रारंभिक स्तर पर गणित एक बहुत ही महत्वपूर्ण विषय है, इसीलिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 और निपुण भारत मिशन द्वारा प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों में तार्किकता और संख्या ज्ञान को बढ़ावा देने के लिए कई कार्यक्रम चलाए जा रहे हैं। ऐसे में विद्यार्थियों में गणित विषय के प्रति पहले से परिलक्षित दृष्टिकोण (attitude) और राय (opinion) को जानना महत्वपूर्ण हो सकता है। क्योंकि ऐसे विद्यार्थी जो प्रारंभिक स्तर पर गणित सीखने में कठिनाई महसूस करते हैं और अपेक्षित सीखने के प्रतिफलों को प्राप्त नहीं कर पाते हैं उनके गणित विषय के प्रति दृष्टिकोण और राय को लिकर्ट पैमाना की सहायता से समझकर एक निष्कर्ष निकाला जा सकता है और यह पता लगाया जा सकता है कि ऐसे कौन-से मनोवैज्ञानिक या भौतिक कारक हैं, जिसके कारण विद्यार्थियों की गणित विषय में उपलब्धि कम दर्ज हो रही है। इसे समझते हुए शिक्षक अपने शिक्षणशास्त्र और शिक्षण-अधिगम विधियों में अपेक्षित बदलाव कर सकते हैं।

प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों के संज्ञानात्मक विकास और आयु वर्ग को ध्यान में रखते हुए तीन और पाँच पॉइंट लिकर्ट पैमाना का प्रयोग उपयुक्त माना जाता है। ऐसा इसलिए होता है ताकि इसके द्वारा सरलता से किसी विषय के प्रति विद्यार्थियों के मनोभावों को, उनके दृष्टिकोण या राय को सरलता से समझा जा सके। एक अच्छे लिकर्ट पैमाना का निर्माण करना बहुत चिंतनयुक्त और सावधानी से भरा होता है, इसलिए इसे बनाने में सावधानी रखनी आवश्यक है। तभी लिकर्ट पैमाना सार्थक रूप से किसी भी विद्यार्थी के दृष्टिकोण या राय का मापन कर पाएगा।

किसी लिकर्ट पैमाने के निर्माण में एकांशों के लिए आयामों का निर्धारण, एकांशों का विकास, एकांशों की वैधता, निश्चित अनुपात में नकारात्मक एकांशों का समावेशन, एकांशों का विश्लेषण, एकांशों को अंतिम रूप देना और एकांशों का फलांकन करने जैसे महत्वपूर्ण चरण शामिल होते हैं। संपूर्ण प्रक्रिया के दौरान शोधार्थी को बहुत सावधान रहना पड़ता है। साथ ही, इस पूरी प्रक्रिया के दौरान कई बार विषय विशेषज्ञों एवं सांख्यिकीय विशेषज्ञों से भी परामर्श लेना पड़ता है ताकि जिस उद्देश्य की पूर्ति के लिए पैमाने का विकास किया गया है, वह उसे पूरा कर पाए तभी समग्र रूप से किसी शोध की वैधता बढ़ पाएगी।

गणितीय विश्वास पैमाना के निर्माण और मानकीकरण को जिस प्रकार से शोधार्थी ने इस शोध पत्र में बताया है, निश्चित रूप से यह भविष्य में प्रारंभिक स्तर पर भिन्न-भिन्न विषयों को लेकर विद्यार्थियों के दृष्टिकोण और राय को समझने में शोधार्थियों एवं शिक्षकों के लिए लिकर्ट पैमाना निर्माण करने और उसका मानकीकरण करने में सहायक होगा। साथ ही, यह शोध कार्य प्रारंभिक स्तर पर विद्यार्थियों की गणित विषय की उपलब्धि में वृद्धि करने के लिए शोधार्थियों और शिक्षकों के लिए सहायक होगा तथा विद्यार्थियों का रुझान गणित विषय की तरफ बढ़ाने में भी मददगार होगा।

संदर्भ

डी. कोर्ट और अन्य. 2002. नोइग व्हाट टू बिलीफ— दी रेलेवेंस ऑफ़ स्टूडेंट्स मैथमेटिकल बिलीफ फ़ॉर मैथमेटिक्स एजुकेशन. द *साइकोलॉजी ऑफ बिलीफ अबाउट नॉलेज एंड नोइंग*. पृष्ठ संख्या 297–320.

निपुण भारत मिशन. 2021. शिक्षा मंत्रालय. भारत सरकार. 15 फरवरी 2023 को https://diksha.gov.in/fln.html से प्राप्त किया गया है.

नेशनल काउंसिल ऑफ़ टीचर्स ऑफ़ मैथमैटिक्स (एन.सी.टी.एम.) द्वारा प्रस्तावित सिद्धांत और मानक. 2000. 10 दिसंबर 2022 को https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf से प्राप्त किया गया है.

पजारेस, एम. एफ. 1992. टीचर्स बिलीफ्स एंड एजुकेशनल रिसर्च— क्लीनिंगअप ए मेस्सी कान्सट्रैक्ट. *रिव्यू ऑफ़ एजुकेशनल रिसर्च*, 62, पृष्ठ संख्या 317–332.

बंडूरा, ए. 1986. *सोशल फाउंडेशन ऑफ़ थॉट एंड एक्शन*. एंगलवुड क्लिफ्फस एन, जे: प्रेन्टिस हॉल.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. मानव संसाधन विकास मंत्रालय. नई दिल्ली.

https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf से प्राप्त किया गया है.

मैक्लेओड. 1992. रिसर्च ऑन इफेक्ट इन मैथमैटिक्स एजुकेशन— ए रिकांसेपचुलईजेसन. संपादन में डी. ए . ग्रोव्स (शिक्षा). *हैंडबुक ऑफ़ रिसर्च ओन मैथमैटिक्स टीचिंग एंड लर्निंग*. पृष्ठ संख्या 575–596. मैकमिलन, न्यूयार्क.

राष्ट्रीय उपलब्धि सर्वेक्षण. 2021. 6 दिसंबर 2022 को https://ncert.nic.in/pdf/NAS/NAS21_NRC.pdf से प्राप्त किया गया है.

स्कोइनफेल्ड, ए. एच. 1985. *मैथमैटिकल प्रॉब्लम सोल्विंग*. एकेडमिक प्रेस, न्यूयार्क.

विद्यार्थियों के पर्यावरणीय विचारों पर उनकी सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि का प्रभाव

रवनीत कौर*

इस शोध पत्र में शोधार्थी द्वारा किए गए शोध अध्ययन नगरीय निजी विद्यालयों के विद्यार्थियों और ग्रामीण सरकारी विद्यालयों के विद्यार्थियों के जल विषयक विचारों को प्रस्तुत किया गया है। यह शोध अध्ययन बताता है कि उक्त दोनों संदर्भों के विद्यार्थियों की सांस्कृतिक पृष्ठ भूमिगत भिन्नताएँ उनके विचारों को प्रभावित करती हैं। साथ ही, यह शोध अध्ययन बताता है कि विद्यार्थियों ने अपने परिवेश के सचेतकर्ता की भूमिका में जल संसाधनों के वर्तमान संकटों को संज्ञान में लिया है। इसी तरह की आनुभाविक अधिगम युक्तियों द्वारा विद्यार्थियों के शाश्वत विकास के लिए शिक्षा प्रदान की जा सकती है।

विद्यार्थियों की आनुभाविक परिधि का दायरा विस्तृत होता है। इसके छोटे-छोटे गतिविधि परिक्षेत्र एक-दूसरे से भिन्न और संबंधित हो सकते हैं। दोनों ही स्थितियों में विद्यार्थी एक सक्रिय ज्ञान निर्माता के रूप में इस परिक्षेत्र का कर्ता और निर्माता होते हैं (लेव, 1988)। वे इन परिक्षेत्रों में ज्ञान और कौशलों का सृजन व स्थानांतरण करते रहते हैं। जब कक्षा और विद्यालय जैसे सोद्देश्य अधिगम परिक्षेत्रों को हम अनुभव के वृहद संदर्भ में देखते हैं तो पाते हैं कि यह क्षेत्र गुणात्मक रूप से भिन्न और मात्रात्मक पैमाने पर सीमित होता है (एकिनहेड, 1996)। विद्यालयों में गतिविधि की सुनियोजित योजना, उद्देश्यों के सापेक्ष आकलन एवं समग्रता को खंडों में विभाजित कर पुनः समग्रता की ओर अग्रसर करने वाली प्रक्रियाएँ इसे (अनुभव को) गुणात्मक ढंग से भिन्न बनाती हैं। वहीं किसी भी विद्यार्थी की पूरी दिनचर्या में आनुभाविक गतिविधियों का एक सीमित हिस्सा ही इसकी मात्रात्मकता परिमाण की न्यूनता को इंगित करता है। इस दृष्टि से विद्यालय की गतिविधियों से जुड़ाव किसी भी विद्यार्थी के लिए प्रभावी और अर्थपूर्ण हों, इसके लिए उनका वृहद सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भ से घनिष्ठ संबंध होना आवश्यक है (कॉरपोव, 2003)।

इस संबंध के केंद्र में अध्यापक, पुस्तक और शिक्षण सहायक सामग्री हो सकती हैं लेकिन वे इसका साध्य नहीं हो सकती हैं। कोई भी विद्यार्थी दैनिक जीवन में जो अनुभव कर रहा है, सुन रहा है, अवलोकन कर रहा है एवं अपने परिवेश और जनसंचार माध्यमों के द्वारा जिस दुनिया को देख रहा है उसका विद्यालयी पर्यावरण में समावेशन आवश्यक है।

*असिस्टेंट प्रोफ़ेसर, माता सुंदरी कॉलेज फॉर वीमेन, दिल्ली विश्वविद्यालय, नई दिल्ली 110002

सीखने के इन आयामों को संज्ञान में लेते हुए शिक्षण का लक्ष्य ज्ञान का निर्माण न होकर वास्तविक दुनिया की परिस्थितियों में मनन-चिंतन और निर्णय लेने तक वितरित हो जाता है (कॉरपोव, 2003)। इसी सैद्धांतिक पृष्ठभूमि के अनुरूप विद्यालयी शिक्षा में सुधार से संबंधित पूर्ववर्ती नीतिगत दस्तावेज़ों की भाँति राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 अन्वेषण आधारित शिक्षण-अधिगम को केंद्रीय उपागम के रूप में स्वीकार करती है। इसका उद्देश्य कक्षा और कक्षेतर गतिविधियों के कृत्रिम विभाजनों की परिधि से परे जिज्ञासा, सृजन और सीखने के आनंद को पोषित करना है। प्राथमिक विद्यालयी स्तर पर यह नीति विद्यालयेतर परिवेश की महत्ता को स्वीकारते हुए उसे ज्ञान और कुशलताओं को विकसित करने वाले क्षेत्र की मान्यता प्रदान करती है। इस नीति में स्वीकृति है कि विद्यार्थी वास्तविक दुनिया से जुड़कर, उसके साथ रहते हुए सीखता है। इस दौरान रोज़मर्रा के प्रयोग, क्रियाकलाप, परिवार के सदस्यों से बातचीत इन सबका उनके विचारों पर प्रभाव पड़ता है। उसकी यह स्वाभाविक सक्रियता और संलग्नता विद्यालय की अपेक्षानुरूप अधिगम प्रतिफलों में भले न परिवर्तित हो, लेकिन वह परिवेश की घटनाओं और प्रक्रियाओं के सापेक्ष अर्थ निर्माण में योगदान करती है (ब्राउन, कोलिंस और ड्यूगिड, 1989)।

यह व्यक्ति की तात्कालिक जिज्ञासा का प्रथम उत्तर होता है, जहाँ से आरंभ करते हुए वह वैज्ञानिक और मननशील चिंतन की ओर अग्रसर होता है। उसके द्वारा निर्मित अर्थ अनंतिम अर्थात् निर्माण की सतत प्रक्रिया में होता है। इस प्रवृत्ति को स्वीकार करने और कक्षा-शिक्षण में इसे स्थान देने पर रुचि के न होने जैसी समस्या का स्वाभाविक समाधान हो जाता है। इससे ज्ञान के स्थानांतरण और अनुप्रयोग को भी बल मिलता है। वह विद्यालयी और पुस्तकीय ज्ञान को दूर की या अनुपयोगी वस्तु न मानकर रोज़मर्रा के अनुभवों की व्याख्या करने वाले लेंस के रूप में देखने लगता है (डैनियल्स, 2001)। किसी भी अवधारणा की विविधता भरी दुनिया से परिचित होने के लिए सूचना के स्रोतों की पड़ताल, निकटवर्ती सामाजिक-सांस्कृतिक दुनिया के अनुभवों की प्रकृति को जानना, भागीदारों की सांस्कृतिक विधाओं के साथ संलग्नता को संज्ञान में लेना आवश्यक होता है।

वर्तमान में विद्यार्थियों का सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भ परिवारों की सांस्कृतिक विशेषताओं तक सीमित नहीं है। इसमें सूचना प्रौद्योगिकी जैसे घटक का भी समावेश हो चुका है। इसका विस्तार और गहनता दोनों बढ़ी हैं। इसने सीखने वाले और सिखाने वाले दोनों की छवियों में बदलाव किया है। इस पृष्ठभूमि में यदि हम कक्षा में परंपरागत शिक्षण के मॉडल को तोड़ना चाहते हैं तो इसका आरंभ बिंदु यह जानना होगा कि किसी भी कक्षा में चर्चा किए जाने वाले सामान्य विषय पर विद्यार्थी कितने विविधतापूर्ण ढंग से सोचते हैं? उनके आनुभाविक दुनिया के कौन-से घटक, किस रूप में उनके चिंतन को प्रभावित कर रहे हैं? इनमें विद्यालयी विमर्शों की क्या भूमिका है? इसके प्रभाव में विद्यार्थी अपनी भूमिकाओं को कैसे देखते हैं? इन प्रश्नों का उत्तर जानने का तरीका अपने विद्यार्थियों के विचारों को सुनना है। उसे सुनते हुए प्रश्नांकित करना है, जिससे विचारों की तह में पहुँचा जा सके। उक्त प्रश्नों और संदर्भों को ध्यान में रखते हुए इस शोध अध्ययन में विद्यार्थियों से जल और उससे जुड़ी अवधारणाओं, जैसे— जल की

आवश्यकता, उपयोग, संरक्षण, जलाभाव आदि पर केंद्रित समूह चर्चा की गई। इस केंद्रिंत समूह चर्चा की विषयवस्तु का विश्लेषण कर विद्यार्थियों की समझ के अनुसार विविधता को व्याख्यायित किया गया।

औचित्य

कक्षा-शिक्षण के प्रचलित प्रतिमान में ज्ञान ग्रहण करने के स्थान पर ज्ञान निर्माण की अवधारणा को स्वीकृति मिल चुकी है। ज्ञान निर्माण की अवधारणा विद्यार्थी और अध्यापक दोनों को ज्ञान के सह निर्माता के रूप में देखती है, जो अपने अनुभवों, अकादमिक और दैनंदिन विमर्श के पारस्परिक संबंध से ज्ञान का निर्माण करते हैं। इस स्थिति में कक्षा-शिक्षण केवल पुस्तक केंद्रित प्रक्रिया मात्र नहीं है, बल्कि इसके लिए हमें विद्यार्थियों के संदर्भ, कुशलता और ज्ञान की पड़ताल भी आवश्यक है। इस प्रकार का शिक्षण वस्तुनिष्ठ और सार्वभौमिक ज्ञान की अवधारणा को तोड़ते हुए नए ज्ञान को अर्जित होने से रोकता है और विद्यार्थियों के दैनंदिन विमर्श और विचारों से परिचित होने की माँग भी करता है। इससे कक्षा-शिक्षण को विद्यार्थियों के सांस्कृतिक परिवेश के सातत्य में लाने में सहयोग प्राप्त होता है। विद्यार्थियों की समझ की गहन पड़ताल, ज्ञान के निर्माण में केवल विद्यालय के योगदान को स्वीकृति प्रदान करने वाले सीमित दृष्टि का भी विकल्प प्रदान करती है। विद्यालय तक पहुँच को सीखने की गुणवत्ता में बदलने के लिए भी हमें यह जानना आवश्यक है कि कृषि, भोजन, जल एवं आवास जैसे विषयों पर प्राथमिक कक्षा के विद्यार्थी किस प्रकार सोचते और विचार करते हैं? हमें उनकी समझ का आकलन पुस्तकों के वस्तुनिष्ठ ज्ञान के सापेक्ष नहीं करना है, बल्कि उनकी समझ में निहित मान्यताओं, विश्वासों और परिप्रेक्ष्यों को प्रभावित करने वाले कारकों तक पहुँचना है। भारत जैसे बहुस्तरीय विविध विद्यालयी शिक्षा व्यवस्था वाले देश में विद्यालय स्तर पर विद्यार्थियों की समझ में विविधता की पड़ताल अतिआवश्यक है। इसी संदर्भ में शोधार्थी द्वारा विद्यार्थियों के पर्यावरणीय विचारों विशेषकर 'जल' पर उनकी सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, स्थानीय परिवेश से प्राप्त अनुभव, जनसंचार के माध्यम से जागरूकता आदि के आधार पर पड़ताल करने का निर्णय लिया गया है।

विधि

इस शोध के भागीदार (न्यादर्श) दो भिन्न भौगोलिक-सांस्कृतिक संदर्भ से थे। प्रथम समूह में नगरीय विद्यार्थी थे जो पूर्वी दिल्ली नगर में रहते थे। ये उच्च शुल्क वाले निजी विद्यालयों के विद्यार्थी थे। द्वितीय समूह में ग्रामीण पृष्ठभूमि के विद्यार्थी थे, महाराष्ट्र राज्य के वर्धा जिले में स्थित गाँव के निवासी थे। ये विद्यार्थी सरकारी विद्यालयों के थे। दोनों समूहों के विद्यार्थी कक्षा 5, 6 और 7 के थे। दोनों स्थानों पर आँकड़ों के संकलन के लिए 30 विद्यार्थियों का साक्षात्कार लिया गया। साक्षात्कार के दौरान यह ध्यान रखा गया कि विद्यार्थियों को अपने विचार व्यक्त करने के अधिकतम अवसर मिले। इस प्रकार प्रत्येक साक्षात्कार का विस्तृत विवरण तैयार किया गया। इन विस्तृत विवरणों की विषयवस्तु का विश्लेषण कर यह लेख तैयार किया गया।

जल की आवश्यकता

नगरीय और ग्रामीण दोनों पृष्ठभूमियों के विद्यार्थियों के साथ साक्षात्कार में 'जल की आवश्यकता' को पहले प्रकरण के रूप में शोधार्थी द्वारा चयनित किया गया।

इस विषय पर दोनों ही पृष्ठभूमि के विद्यार्थियों के जवाबों में गुणात्मक रूप से भिन्नता थी। नगरीय विद्यार्थियों ने मानव केंद्रित और स्वयं की आवश्यकताओं के संदर्भ में उत्तर दिए। उनके जवाबों में 'पानी हमारे जीवन की ज़रूरत है', 'बिना पानी के हम मर जाएँगें', 'शरीर को पानी की ज़रूरत होती है' सम्मिलित थे। इन विद्यार्थियों के लिए 'हाइड्रेशन' भी एक सूत्र-शब्द था। इसका उपयोग करते हुए शरीर की जैविक और ऊर्जा संबंधित आवश्यकताओं की पूर्ति के लिए जल की आवश्यकता पर बल दिया गया। जबकि ग्रामीण विद्यार्थियों ने शरीर और जीवन की आवश्यकताओं के साथ कृषि और पशुओं के लिए भी जल की ज़रूरत का उल्लेख किया। इन विद्यार्थियों ने 'प्यास बुझाने', 'बीमारियों से बचाने', खुद को स्वच्छ रखने जैसी रोज़मर्रा की शब्दावलियों का प्रयोग किया। इन विद्यार्थियों ने स्नान, कपड़े धोना और भोजन पकाने के लिए जल की आवश्यकता पर बल दिया। इनके अनुसार खेती और पशुओं के लिए अपेक्षाकृत अधिक जल की ज़रूरत होती है।

नगरीय विद्यार्थियों ने जल की आवश्यकता पर चर्चा करते हुए विज्ञान विषय के तथ्यों और शब्दों का अधिक प्रयोग किया। उदाहरण के लिए, मनुष्य के शरीर में जल की मात्रा, जलाभाव के कारण थकान का होना, जल द्वारा लवणों को घोलना, शुद्ध जल द्वारा बीमारियों का न होना था। कुछ विद्यार्थियों ने उल्लेख किया कि मनुष्य को स्वस्थ रहने के लिए प्रतिदिन न्यूनतम 3 लीटर पानी पीना चाहिए। इसके समांतर कुछ विद्यार्थियों ने यह भी साझा किया कि उनके अभिभावकों द्वारा बार-बार पानी पीने का निर्देश दिया जाता है। जबकि ग्रामीण विद्यार्थियों ने शरीर कमज़ोर होना, बीमार हो जाना जैसे समान्यीकृत उदाहरण दिए। ग्रामीण पृष्ठभूमि के विद्यार्थियों ने 'जल बिना सब सूना', 'जल है तो कल है', 'जल है तो जीवन है' जैसे लोकप्रिय नारों का भी उल्लेख किया। उन्होंने इन नारों का स्रोत शिक्षकों, अखबारों और जागरूकता अभियानों को बताया।

जीवों और वनस्पतियों लिए जल

जैसा कि पहले बताया जा चुका है कि इस प्रकरण पर नगरीय विद्यार्थियों ने विचाराभिव्यक्ति की स्वयं पहल नहीं की। इस प्रकरण को जब साक्षात्कार के प्रकरण के रूप में पूछा गया तो इन विद्यार्थियों ने जीवों और पौधों के लिए भी जल की आवश्यकता को स्वीकार किया। बातचीत के दौरान नगरीय विद्यार्थियों ने अपने रोज़मर्रा के अवलोकनों का संदर्भ लेते हुए बताया कि जानवर गिलास या बोतल से पानी नहीं पीते हैं। वे टब या बड़े बर्तनों से सीधे पानी पीते हैं। इसके लिए पालतू जीवों विशेष रूप से कुत्तों का उल्लेख किया। यह भी बताया कि पक्षियों के लिए बाहर छोटे बर्तन में पानी भरकर रख दिया जाता है। इस समूह ने बताया कि पौधे पानी का अवशोषण करते हैं। रेगिस्तान के जीवों और पौधों को पानी की कम ज़रूरत होती है। इसके लिए ऊँट और कैक्ट्स का उदाहरण दिया। नगरीय विद्यार्थियों ने सड़क के किनारे के पौधों को टैंकर द्वारा जल देने के अवलोकनों को साझा किया।

ग्रामीण विद्यार्थियों ने पालतू पशुओं के लिए पानी की आवश्यकता पर बल दिया। इस समूह ने बताया कि गर्मियों में उनके अभिभावक और वे स्वयं पालतू पशुओं के लिए अतिरिक्त जल की व्यवस्था करते हैं। इन विद्यार्थियों ने साझा किया कि पशुओं

को भोजन और चारे के अलावा स्नान के लिए भी जल की आवश्यकता होती है। सभी विद्यार्थियों ने गाँव के जलाशयों पर पशुओं को ले जाने और उनके साथ खेलने और उन्हें नहलाने का उदाहरण दिया। इन विद्यार्थियों ने इस दौरान पालतू पशुओं के नाम उनकी पीठ पर बैठकर खेलने और दोस्तों के साथ मिलकर आनंद लेने के अनुभवों का भी उल्लेख किया। इस समूह के विद्यार्थियों ने बताया कि पौधे मिट्टी से पानी खींचते हैं। इसी कारण खेतों की सिंचाई की जाती है। ग्रामीण विद्यार्थियों ने फसलों के लिए जल देने और उसके लिए नहर जैसे स्रोतों या पंपिंग सेट का भी उल्लेख किया। ग्रामीण विद्यार्थियों के अनुसार बारिश में नदी और तालाब में पानी भर जाता है जिससे जानवर पानी पीते हैं। इस तरह से दोनों पृष्ठभूमि के विद्यार्थियों के विचारों में विद्यालय विमर्श और दैनंदिन विमर्श की उपस्थिति को देखा जा सकता है। जहाँ उनकी संदर्भगत परिस्थितियाँ जल की आवश्यकता और प्रयोग को परिभाषित कर रही हैं।

जल के स्रोत

नगरीय और ग्रामीण दोनों पृष्ठभूमियों के विद्यार्थियों ने समुद्र और नदियों को जल का प्रमुख स्रोत बताया। दोनों समूहों के विद्यार्थियों ने ग्लोब पर जल के एक तिहाई वितरण को रेखांकित किया। नगरीय विद्यार्थियों के अनुसार नदी से प्राप्त होने वाला जल बिना शुद्ध किए उपयोग नहीं किया जा सकता है। इस जल को शुद्ध करके पेयजल के रूप में घर में सरकार द्वारा पहुँचाया जाता है, फिर भी स्वास्थ्य का ध्यान रखते हुए घर में पानी को शुद्ध करने वाली मशीनें लगाई जाती हैं। इन मशीनों के अलग-अलग ब्रांड और उनकी विशेषताओं का उल्लेख किया। कुछ नगरीय विद्यार्थियों ने यह भी बताया कि पेयजल बाँध से प्राप्त होता है। उसे भी शुद्ध करके घरों में पहुँचाया जाता है। उन्होंने बाँध के निर्माण के कारणों में पानी की उपलब्धता और बिजली के निर्माण को भी जोड़ा। इस दौरान विद्यार्थियों ने भ्रमण किए गए बाँधों का संदर्भ लेते हुए उनके विशाल आकार के बारे में भी बताया। यह विशेष रूप से उल्लेखनीय है कि नगरीय विद्यार्थियों ने वॉटर राफ्टिंग, समुद्र के किनारे समय गुज़ारते हुए खेलने और समुद्र यात्रा का उल्लेख किया।

ग्रामीण विद्यार्थियों ने पेयजल के लिए कुएँ और जल-पंप का उल्लेख किया। इन विद्यार्थियों ने नदियों से सीधे पानी पीने का उल्लेख नहीं किया। यह उल्लेखनीय है कि नदी के प्रत्यक्ष भ्रमण की अधिक आवृत्ति के साथ कपड़े धोने, जानवरों को नहलाने, सिंचाई के लिए जल के उपयोग, नदी के किनारे के सामुदायिक आयोजनों का संदर्भ दिया। इन विद्यार्थियों के लिए तालाब भी एक महत्पवूर्ण जल स्रोत था। इन विद्यार्थियों ने गाँव की नदियों और तालाबों की स्वच्छता की भी चर्चा की। इनके अनुसार चूँकि गाँव वाले इन जलाशयों का सीधे तौर पर उपयोग करते हैं, इस कारण वे उसे गंदा नहीं करते हैं। इस संदर्भ में एक विद्यार्थी का उद्धरण उल्लेखनीय है— "हम लोग जानते हैं कि इस तालाब में गाँव के बच्चे और जानवर खेलने जाते हैं तो हम इसे गंदा क्यों करेंगे?" हमारे गाँव में कोई गंदा नाला तालाब और नदी में नहीं गिरता है, इसलिए हमारी नदी साफ़ हैं। हम वहाँ जाकर नहा सकते हैं। "इन विद्यार्थियों के लिए कुएँ और पंपिंग सेट से प्राप्त होने वाला जल

शुद्ध जल होता है, जिसका वे और उनके परिवार के सदस्य सीधे उपयोग करते हैं। यह उल्लेखनीय है कि कुछ विद्यार्थियों ने वर्षा ऋतु में 'गंदे जल' को साफ़ करने के लिए फिटकरी और पानी को गर्म करके पीने का उदाहरण दिया।

नगरीय विद्यार्थियों ने जल भंडारण के लिए कृत्रिम जलाशयों, पानी को एकत्रित करने के लिए बनाए गए ऊँचे टैंक आदि का उल्लेख किया जबकि ग्रामीण विद्यार्थियों के लिए गाँव का तालाब और नहर इसके मुख्य स्रोत थे। नगरीय विद्यार्थियों ने बताया कि गर्मी के दिनों में पानी कम न हो इसलिए सरकार पहले से योजना बनाती है। जबकि गाँव के विद्यार्थी इस जलाभाव की स्थिति को सूखे से जोड़कर देखते हैं। नगरीय विद्यार्थियों के विचारों में पानी का बाज़ार एक महत्वपूर्ण घटक के रूप में प्रकट हुआ। उन्होंने यात्रा के दौरान खरीद कर पानी-पीना हो, पानी ना आने पर टैंकर मँगाना हो, हर माह पानी के बिल का भुगतान हो जैसे उदाहरण दिए।

दोनों पृष्ठभूमियों के विद्यार्थियों द्वारा रोज़मर्रा की गतिविधियों में जल के उपयोग और उसकी प्राथमिकता में अंतर को देखा जा सकता है। नगरीय विद्यार्थियों ने ब्रश करने, शौचालय में इस्तेमाल करने, नहाने और कपड़े धोने से आरंभ करते हुए घर में भोजन बनाने की सूची को साझा किया। गाँव के विद्यार्थियों ने भी ऐसे ही उदाहरण दिए, लेकिन उनके लिए जल के एक से अधिक स्रोत थे। उनके अनुसार पुरुष और बच्चे घर के बाहर कुएँ पर नहाते और कपड़े धोते हैं। यहीं से पशुओं को भी जल उपलब्ध कराया जाता है। जबकि भोजन बनाने और परिवार की महिलाओं के उपयोग के लिए घर के भीतर या तो हैंडपंप लगाया गया है या बाहर से पानी ले जाकर बड़े पात्र में एकत्रित कर उपयोग किया जाता है। नगरीय विद्यार्थी स्कूल में कराई गई जल-बजट जैसी गतिविधियों का उदाहरण देते हैं जहाँ पर अध्यापक ने उन्हें पूरे दिन में परिवार द्वारा प्रयोग किए जाने वाले पानी का बजट बनाने के लिए कहा था।

जल प्रदूषण

नगरीय विद्यार्थियों के लिए जल प्रदूषण का तात्पर्य नालियों, नालों और औद्योगिक इकाइयों से निकलने वाले प्रदूषकों के कारण जल स्रोतों के जल का पेयजल के रूप में प्रयोग न हो पाना था। नगरीय विद्यार्थियों ने अपने आस-पास के नालों या उच्च प्रदूषित जल स्रोतों का उदाहरण देते हुए इस परिघटना की व्याख्या की। इन विद्यार्थियों ने आगे बताया कि घरेलू कचरे के निस्तारण से भी जल प्रदूषण होता है। गाँव के विद्यार्थियों के अनुसार जल का 'गंदा होना' जल प्रदूषण है। ये विद्यार्थी इसके दो रूप बताते हैं। इनके अनुसार नगरों के जल स्रोतों और जलाशयों का प्रदूषण औद्योगिक कचरों और घरेलू कचरों से होता है, जबकि गाँव के जलाशयों के लिए केवल घरेलू कचरों का निस्तारण उत्तरदायी होता है। ये विद्यार्थी तालाब में काई के फैलने और जलकुंभी आदि के पनपने को भी प्रदूषण के वर्ग में रखते हैं। इसी तरह वे मिट्टी और कचरे की वजह से पानी के गंदे होने को भी जल प्रदूषण के वर्ग में रखते हैं। नगरीय विद्यार्थियों ने जल के पुनर्चक्रण (*वाटर हार्वेस्टिंग*) की चर्चा की, जबकि ग्रामीण विद्यार्थियों ने इस तरह की कोई चर्चा नहीं की। नगरीय विद्यार्थियों ने कक्षा में किए गए गंदे पानी और साफ़ पानी से संबंधित वैज्ञानिक प्रयोगों का उल्लेख किया। इन प्रयोगों के

आधार पर इन विद्यार्थियों ने सीखा है कि पानी के रंग और गंध के आधार पर उसकी अशुद्धता का निर्धारण किया जा सकता है। गाँव के विद्यार्थियों ने ऐसा कोई भी उदाहरण नहीं दिया। गाँव के विद्यार्थियों के अनुसार तालाब का जल गंदा जल होता है। फिर भी इसका उपयोग कपड़ों को धोने के लिए, जानवरों को नहलाने के लिए और खेत की सिंचाई के लिए किया जाता है।

नगरीय विद्यार्थियों ने यह भी उदाहरण दिया कि गंदे पानी में डेंगू और मलेरिया के मच्छर पनपते हैं। इससे संबंधित जागरुकता अभियानों का भी उल्लेख किया। नगरीय और ग्रामीण दोनों पृष्ठभूमियों के विद्यार्थियों ने गंदे पानी से होने वाली बीमारियों का भी उल्लेख किया। गाँव के विद्यार्थियों ने भी गंदे पानी से होने वाली बीमारियों का उल्लेख किया, "सारा गंदा पानी नदी में जाता है, वहाँ से समुद्रों में जाता है। गंदे पानी को पुनर्चक्रण करके ही पीने के लिए इस्तेमाल किया जाता है। गंदा पानी नदी में जाता है।" पीने के पानी से इसका कोई संबंध नहीं है, पीने का पानी ज़मीन के अंदर से निकाला जाता है। यहाँ शहर और गाँव के बच्चों के जवाबों में अंतर देख सकते हैं। कॉलरा हो जाएगा, पानी में कैमिकल से कैंसर हो जाएगा, ऐसा सुना है पढ़ा नहीं है। पानी को साफ़ करने के तरीके में नगरीय विद्यार्थियों ने मशीनों का उल्लेख किया, जबकि गाँव के विद्यार्थियों ने फिटकरी द्वारा पानी साफ़ करना या विज्ञान की किताब में पढ़ाने के तरीकों का उल्लेख किया।

जल संरक्षण

जल संरक्षण पर चर्चा के दौरान दोनों पृष्ठभूमियों के विद्यार्थियों ने पर्यावरण अध्ययन और विज्ञान विषय की कक्षाओं में हुई चर्चा का संदर्भ दिया। नगरीय विद्यार्थियों ने जलस्रोतों के संरक्षण और जल को प्रदूषित होने से बचाने के बारे में अपने विचार साझा किए। नगरीय विद्यार्थियों ने विशेष रूप से नदियों के संरक्षण पर बल दिया। दिल्ली की यमुना नदी का उदाहरण लेते हुए उसके प्रवाह, उसमें जल की मात्रा में कमी, लगातार सूखने की प्रवृत्ति के बारे में चिंता प्रकट की। विद्यार्थियों ने अपने अभिभावकों के साथ परिवार में की जाने वाली चर्चा का उदाहरण लेते हुए बताया कि पहले यमुना नदी का 'स्वास्थ्य अच्छा' था। यहाँ अच्छे स्वास्थ्य से उनका तात्पर्य प्रदूषण के अभाव से था। इन विद्यार्थियों ने नदी को जल-प्रदूषकों से बचाने के लिए सरकारी उपायों का भी उल्लेख किया।

इसके अलावा टी.वी. चैनलों पर दिखाए जाने वाले स्वयंसेवी संगठनों के प्रयासों की भी चर्चा की गई। इन विद्यार्थियों ने जल संरक्षण के लिए खुद के व्यवहार में बदलाव का उल्लेख किया, जैसे— ब्रश करते वक्त नल के पानी को बंद कर देना, गाड़ी को धोते हुए पानी का सुनियोजित उपयोग, नल को बंद कर देना और कचरे को पानी में न फेंकना आदि। नगरीय विद्यार्थियों ने पुनर्चक्रण का उदाहरण भी दिया, ग्रामीण विद्यार्थियों ने पुनर्चक्रण का उदाहरण नहीं दिया। विद्यार्थियों ने इसके लिए विज्ञान की कक्षा में की गई चर्चाओं को भी बताया। नगरीय विद्यार्थियों के साथ साक्षात्कार में यह भी प्रकट हुआ कि वे सामाजिक संदर्भ में पानी के असमान वितरण से परिचित हैं। कुछ विद्यार्थियों ने बताया कि झुग्गियों में टैंकर से दो दिन में एक बार पानी आता है। ग्रामीण विद्यार्थियों ने यह बताया कि गर्मियों में जलाभाव हो जाता है। इस मौसम में भूमिगत जल का स्तर नीचे चला जाता है।

जल-चक्र और जल की उपलब्धता

दोनों समूह के विद्यार्थी जल-चक्र एवं इससे संबंधित अवधारणाओं से परिचित थे। इन विद्यार्थियों ने जल-चक्र की अवधारणा की व्याख्या में वाष्पीकरण और संघनन जैसे शब्दों का प्रयोग किया। इन्होंने वैकल्पिक अवधारणाओं का परिचय देते हुए इस तरह के सामान्यीकृत उदाहरण दिए— 'पर्वत से बर्फ पिघलकर नदी का निर्माण होता है, नदी मैदानों में बहती है, नदी से वाष्पीकरण होता है, उससे बादल बनते हैं और वर्षा द्वारा पुनः जल प्राप्त होता है। ऐसे ही बादल के संदर्भ में वैकल्पिक अवधारणाएँ, जैसे— बादल में जल गैस के रूप में होता है, बादल में जल की बूँदे होती हैं जो ठंडी होकर बरसती हैं, बादल पानी का ही एक रूप होता है, भी प्रकट हुईं। दोनों समूहों के विद्यार्थियों ने यह भी बताया कि बादल के रंग से जाना जा सकता है, उसमें कितना जल है? नीले बादल में पानी ना के बराबर होता है। इसके साथ ही उन्होंने बताया कि बादल जितना काला होगा, उसमें पानी उतना अधिक होगा, साल भर बादलों में पानी एकत्रित होता रहता है और वर्षा ऋतु में पृथ्वी को प्राप्त होता है। कपड़ों का पानी सूखकर बादल में जाता है, बाहर छत पर बिखरा हुआ और ज़मीन पर बिखरा हुआ पानी भी सूखकर बादलों में जाता है, धूप जितनी अधिक होगी बादल में पानी उतना अधिक पानी जाएगा। इस तरह अनेक वैकल्पिक अवधारणाएँ विद्यार्थियों के विचारों में प्रकट हुईं।

सूखा, बाढ़ और सुनामी जैसी आपदाएँ

प्रारंभिक कक्षाओं की पाठ्यचर्या को ध्यान में रखते हुए शोधार्थी ने शोध के भागीदार (विद्यार्थियों) समूहों से सूखा, बाढ़ और सुनामी जैसी आपदाओं पर भी बातचीत की। नगरीय विद्यार्थियों ने सूखे की समस्या बताते हुए बारिश न होने को इसका एक कारण बताया। उनके अनुसार इससे जानवरों की मृत्यु होने लगती है और लोगों को घर छोड़कर जाना पड़ता है। उनका मानना था कि बारिश कम होने पर भी शहर में पानी की कमी नहीं होती है, क्योंकि यहाँ पहले से पानी स्टोर करके रखा जाता है। कुछ विद्यार्थियों ने इसे सरकार की ज़िम्मेदारी भी बताया, जो पानी की आपूर्ति को सुनिश्चित करती है। ग्रामीण विद्यार्थियों ने सूखे का उदाहरण देते हुए बताया कि सूखे के कारण पूरी की पूरी फसल नष्ट हो जाती है। कई बार जानवरों को उन्हें अपने परिवार के साथ लेकर दूसरे स्थान पर जाना होता है। कुछ विद्यार्थियों ने बताया कि उनके जानवर दूसरों के यहाँ भेज दिए जाते हैं। वर्षा के बाद उन्हें वापस लाया जाता है।

इन विद्यार्थियों ने साझा किया कि वर्षा के लिए गाँव में विशेष पूजा की जाती है। एक ग्रामीण विद्यार्थी ने साझा किया कि उसके दादाजी ने बताया है कि सबसे पहले गाँव के आस-पास तालाब को खोजा जाता है और फिर तभी गाँव बसाया जाता है। दोनों समूहों के लिए बाढ़ संबंधित उदाहरणों और जानकारी के लिए जनसंचार माध्यम विशेषतः टी.वी. और अखबार मुख्य स्रोत थे। जबकि सुनामी के लिए पाठ्यपुस्तकों को मुख्य स्रोत बताया। इन दोनों समूहों ने टी.वी. पर दिखाई जाने वाली बाढ़ की विभीषिका का उल्लेख किया। ग्रामीण क्षेत्र के विद्यार्थियों की मुंबई से निकटता होने के कारण (क्योंकि वे वर्धा जिले से थे) उनके विचारों में मुंबई की बाढ़ का उल्लेख बार-बार आ रहा था। इन

विद्यार्थियों ने पिछले कुछ वर्षों में मध्य प्रदेश में आई बाढ़ का भी उल्लेख किया। नगरीय विद्यार्थी दिल्ली के थे तो वे दिल्ली में जलभराव के उदाहरण प्रस्तुत कर रहे थे। दोनों ही समूहों के लिए वर्षा की अधिकता बाढ़ का कारण थी। इनके अनुसार अधिक वर्षा के कारण नालों एवं नालियों से पानी निकलकर घरों में घुस जाता है। इन समूहों ने पेड़ टूटकर गिरना, सड़कों पर पानी भर जाना, बिजली कट जाना जैसी परिस्थितियों का उल्लेख किया। उल्लेखनीय है कि नगरीय विद्यार्थियों ने बताया कि 'पानी झुग्गियों में अधिक घुसता है।' नगरीय विद्यार्थियों ने केदारनाथ की बाढ़ का भी उदाहरण दिया, जिससे बहुत अधिक जन-धन की क्षति हुई थी। इन विद्यार्थियों ने बताया कि उत्तराखंड के पहाड़ी क्षेत्रों में बाढ़ को देखते हुए ही उनके अभिभावक वर्षा ऋतु में इन क्षेत्रों में अवकाश के दौरान घूमने नहीं जाना चाहते हैं। ग्रामीण विद्यार्थी अत्यधिक वर्षा को बाढ़ का कारण मानते थे वहीं नगरीय विद्यार्थियों ने जलवायु परिवर्तन और अधिक आबादी को भी कारण बताया। बाढ़ के साथ-साथ दोनों समूहों ने ओडिशा और मुंबई के चक्रवातों का भी उल्लेख किया जिनसे नुकसान हुआ था। नगरीय समूह के विद्यार्थियों को इन चक्रवातों का नाम भी पता था।

निष्कर्ष और निहितार्थ

जल की अवधारणाओं से संबंधित विद्यार्थियों की दैनंदिन व्याख्याओं से स्पष्ट है कि ये व्याख्याएँ व्यक्तिनिष्ठ और संदर्भजन्य हैं। ये वस्तुनिष्ठ व्याख्याएँ किताब में उल्लिखित अवधारणाओं जैसी शुद्ध तो नहीं हैं लेकिन वे पुस्तकीय ज्ञान के निहितार्थ की ओर संकेत अवश्य करती हैं। उदाहरण के लिए, यदि विद्यार्थी कहते हैं कि 'पानी के बिना मर जाएँगे' तो यह एक वैकल्पिक अवधारणा है, लेकिन इसमें जीवन के लिए जल की भूमिका का अवबोधन निहित है। इसी तरह यदि विद्यार्थी कहते हैं कि गंदे पानी से बीमारियाँ होती हैं तो इसका तात्पर्य है कि उन्हें इस बात का बोध है कि गंदे पानी के क्या नुकसान हैं, लेकिन इसे वे अकादमिक और विषयज्ञान के रूप में अभिव्यक्त नहीं कर पा रहे हैं। इस शोध कार्य में पाया गया कि नगरीय और ग्रामीण दोनों पृष्ठभूमि के विद्यार्थी जल से संबंधित वैज्ञानिक अवधारणाओं से परिचित हैं। वे अपने संलग्नता के क्षेत्रों, कर्ताओं और अवसरों के अनुरूप उनका प्रयोग कर रहे हैं। दोनों ही समूहों के लिए विद्यालयेतर परिवेश में ज्ञान के निर्माण का सर्वाधिक महत्वपूर्ण क्षेत्र है। जल संसाधनों से जुड़े विषयों पर जानने, उनके संरक्षण का प्रयत्न करने और उनके दुष्प्रभावों से परिचित होने का पहले से अधिक अवसर उपलब्ध है। इस शोध कार्य से यह भी प्रकट होता है कि पर्यावरण की देखभाल और उसकी सुरक्षा को प्रोत्साहित करना केवल विद्यालय का विषय नहीं रहा है। यह हर परिवार के लिए रोज़मर्रा का विषय बनता जा रहा है।

शाश्वत विकास के लिए शिक्षा हेतु पहल

वर्तमान में स्थानीय से वैश्विक स्तर तक नीतियों के निर्माण और क्रियान्वयन में संपोषणीय विकास के लक्ष्यों (एस.डी.जी.) का संदर्भ लिया जाता है। इसके अंतर्गत लक्ष्य 6 स्वच्छ जल की उपलब्धता और स्वच्छता पर आधारित है। इस लक्ष्य के अंतर्गत यह अपेक्षा है कि प्रत्येक व्यक्ति को शुद्ध पेयजल और स्वच्छ परिवेश उपलब्ध हो। इस अपेक्षा की पूर्ति के लिए हमें सबसे पहले जल संसाधनों के

आसन्न संकटों को समझना होगा। इस दिशा में योगदान करते हुए इस शोध कार्य में नगरीय और ग्रामीण पृष्ठभूमि के विद्याथियों की जल संसाधन के प्रति समझ की पड़ताल की गई। इस शोध अध्ययन से स्पष्ट है कि विद्यार्थी अपने स्थानीय पर्यावरण के संदर्भ में जल की उपलब्धता और उससे जुड़ी समस्याओं से भली-भाँति परिचित हैं। दोनों ही पृष्ठभूमि के विद्यार्थियों द्वारा जल संसाधन से जुड़ी जिन समस्याओं को पहचाना गया है, वे वैश्विक पर्यावरणीय समस्याओं का स्थानीय संकेतक हैं। उदाहरण के लिए, नगरीय विद्यार्थी जहाँ जल प्रदूषण और जल आपूर्ति की समस्या पर सर्वाधिक बल देते हैं, वहीं ग्रामीण पृष्ठभूमि के विद्यार्थी सूखे और सूखे के दुष्प्रभाव को पहचानते हैं। ये दोनों तरह की समस्याएँ वृहद पर्यावरणीय मुद्दों जैसे जलवायु परिवर्तन और वैश्विक तापन से जुड़ी हुई हैं।

विद्यार्थियों की उक्त समझ को संज्ञान में लेते हुए हम उन्हें मानव केंद्रित विश्व दृष्टि, जिसमें उपभोग ही परम लक्ष्य होता है, की सीमाओं से परिचित करा सकते हैं। विशेष रूप से नगरीय संदर्भ के विद्यार्थी जहाँ मनुष्य और उसकी आवश्यकताओं को ही जल संसाधन के सापेक्ष समझ पा रहे हैं, उन्हें मनुष्य और प्रकृति की एकता को देखने और उस पर विचार करने में समर्थ बनाना पड़ेगा। शाश्वत विकास के लिए शिक्षा उपागम के अंतर्गत ज्ञान, अभिवृत्ति और उसका व्यवहार में परिवर्तन एक स्वाभाविक प्रक्रिया मानी जाती है। यह शोध कार्य इस संबंध में स्पष्ट प्रमाण देता है कि विद्यार्थियों का पर्यावरण संबंधित ज्ञान, उनकी सकारात्मक अभिवृत्ति और समस्याओं को संबोधित करने वाले व्यवहार के रूप में रूपांतरित हो रहा है। यद्यपि वे परिवार और घरेलू स्तर पर छोटे-छोटे प्रयोग कर रहे हैं, लेकिन ये प्रयत्न उनके पर्यावरण अनुकूल व्यवहार का प्रमाण है। इस शोध कार्य से यह भी पता चलता है कि पर्यावरणीय ज्ञान, अभिवृत्ति और पर्यावरण अनुकूल व्यवहार को प्रोत्साहित करने में जनसंचार माध्यमों की प्रमुख भूमिका है। विद्यार्थियों के पारिवारिक और सामुदायिक जीवन के अनुभवों को ध्यान में रखते हुए पर्यावरण अनुकूल व्यवहार को प्रोत्साहित करने के लिए स्थान आधारित (स्थानीय) शिक्षा और सेवा अधिगम जैसे उपागम का प्रयोग किया जा सकता है।

इस संदर्भ में राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 की संस्तुतियाँ सहयोग प्रदान करती हैं। इस नीति के अनुसार विद्यालय स्तर पर आनुभविक अधिगम और समस्या-समाधान जैसी विधियों का प्रयोग कर विद्यार्थियों का शाश्वत विकास करने के लिए उन्हें आवश्यक ज्ञान, कौशलों और अभिवृत्तियों से युक्त किया जा सकता है। इसी संदर्भ में शिक्षकों को स्थानीय पर्यावरणीय परिस्थितियों और समस्याओं को कक्षा में चर्चा का विषय बनाना चाहिए। इससे विद्यार्थी अपने अनुभवों के आधार पर ज्ञान निर्माण तो करेंगे ही, साथ ही उनमें यह बोध भी विकसित होगा कि पर्यावरणीय समस्याओं के समाधान के लिए वे खुद क्या कर सकते हैं। शिक्षकों को यह भी ध्यान रखना होगा कि स्थानीय पारिस्थितिकी पर कक्षा में विचार-विमर्श करते हुए वे इसके वैश्विक संदर्भ और निहितार्थ पर भी प्रकाश डालें। इससे विद्यार्थी यह आकलन करने में समर्थ होंगे कि मनुष्य द्वारा किए गए हस्तक्षेपों और संसाधनों

के अतिदोहन का दुष्प्रभाव कैसे उसके भविष्य को प्रभावित कर रहा है। यह बोध उन्हें बदलाव की आवश्यकता और तात्कालिकता से परिचित कराएगा। इसे आधार बनाते हुए उनकी आनुभाविक दुनिया के माध्यम से चयनित समस्या और उसके समाधान की योजना को कक्षा में स्थान दिया जा सकता है। इससे वे विद्यालयी ज्ञान का दैनंदिन संदर्भ में अनुप्रयोग करते हुए शाश्वत विकास की दिशा में पहल करेंगे।

संदर्भ

एकिनहेड, जी.एस. 1996. सांइस एजुकेशन— बॉर्डर क्रॉसिंग इनटू द सबकल्चर ऑफ़ साइंस. *स्टडीज इन सांइस एजुकेशन.* 27, पृष्ठ संख्या 1–52.

कॉरपोव, के. वाई. 2003. *वॉयगात्स्की डॉक्टरीन ऑफ़ साइंटिफिक कॉन्सेप्ट्स— इट्स रोल फ़ॉर कंटेपरेरी एजुकेशन.* ए कोजुलीन, वी. गिडिंस और एस. मिलर (संपादक). वॉयगात्स्की एजुकेशनल थ्योरी एंड प्रैक्टिस इन कल्चरल. पृष्ठ संख्या 39–64. कैम्ब्रिज यूनिवर्सिटी, कैम्ब्रिज.

कौशिक, एम. 2020. एनलाइजिंग वॉटर रिलेटेड टॉपिक्स इन साइंस टेक्स्ट्बुक्स फ्रॉम सस्टेनेबेलिटी एंड सोशल जस्टिस पर्सपेक्टिवस्. *एपीस्टीम.* 8, पृष्ठ संख्या 52–60.

क्लार्क, पी. 2001. *टीचिंग एंड लर्निंग— द कल्चर ऑफ़ पेडागॉजी.* सेज प्रकाशन, नई दिल्ली.

जिम्मरमैन, टी. एच. और जे. एल. बाइबिल. 2017. लर्निंग इन एंड अबाउट रूरल प्लेसेज्. कनेक्शंस एंड टेशंस बिटविन स्टूडेंट्स एवरीडे एक्सपीरियंसज एंड इनवायरमेंटल क्वालिटी इश्यूज इन देयर कम्यूनिटी. *कल्चरल स्टडीज ऑफ़ सांइस एजुकेशन.* 12 (7), पृष्ठ संख्या 7–31.

डैनियल्स, एच. 2001. *वॉयगात्स्की एंड पेडागॉजी.* रटलेज पाल्मर, लंदन.

फोनिक्स, ए. जे. बॉडी, सी. वॉकर और यू. वीनम. 2017. इनवायरमेंट इन द लाइव्स ऑफ़ चिल्ड्रन एंड फैमलीज, *पर्सपेक्टिव फ्रॉम इंडिया एंड द यू.के.* ब्रिस्टल— पॉलिसी प्रेस, यूनिवर्सिटी ऑफ़ ब्रिस्टल.

ब्राउन, जे.एस., ए. कोलिंस और पी. ड्यूगिड. 1989. सिचुएटेड कॉगनिशन एंड द कल्चर ऑफ़ लर्निंग. *एजुकेशनल रिसर्चर.* 18, पृष्ठ संख्या 32–42

मैल्यूस, ई. और ई. किकास. 2017. स्टूडेंट्स नॉलेज अबाउट इ वाम्टर साइकिल एंड इट्स चेंज इन डिफरेंट इंटरेस्ट ग्रुप्स, *जर्नल ऑफ़ एजुकेशन एंड डेवलपमेंट.* 3 (1), पृष्ठ संख्या 37–53.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020.* मानव संसाधन विकास मंत्रालय, भारत सरकार, दिल्ली.

लेव, जे. 1988. *कॉगनिशन इन प्रैक्टिस— माइंड, मैथेमैटिक्स एंड कल्चर इन एवरीडे लाइफ.* यूनिवर्सिटी प्रेस. कैम्ब्रिज.

विंस, एच., ए. व्यूटिक, ए. ब्रीविस, एम. बेरेसफोर्ड, ए. रथ और सी. रॉबर्टस्. 2014. चिल्ड्रेंस परसिव्ड फ्यूचर्स इन द यूनाइटेड स्ट्रेट्स, *ह्यूमन ऑर्गनाइजेशन.* 73 (3). पृष्ठ संख्या 235–246.

हॉप, ई.डी. 2017. मल्टीपल इनवायरमेंट्स— साउथ इंडियन चिल्ड्रेंस इनवायरमेंटल सब्जेक्टीविटीज इन फ़ॉरमेंशन, *चिल्ड्रेस जिओग्राफी.* 15 (5), पृष्ठ संख्या 570–582.

संस्थागत ज्ञान, शिक्षणशास्त्र और विद्यालयों में व्यवहारवादी जड़ता

अजय सिंह*
गुंजन शर्मा*

यह लेख भारतीय विद्यालयों में मौजूद व्यवहारवादी शिक्षणशास्त्रीय परिपाटियों पर एक आलोचनात्मक टिप्पणी प्रस्तुत करता है। जो विद्यालयों के अवलोकन से प्राप्त अनुभवों के आधार पर यह समझाने का प्रयास करता है कि विद्यालयों में व्याप्त व्यवहारवादी जड़ता, शिक्षणशास्त्रीय परिपाटियों, शिक्षाई नवाचारों और संस्थागत ज्ञान में कैसा संबंध है। साथ ही, यह लेख विद्यालयों में नवाचारों के बजाय व्यवहारवादी जड़ता को प्रस्तुत करता है और इस जड़ता के कारणों को समझाने का प्रयास करता है। अंत में यह लेख राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के आधार पर इस जड़ता से पनपी समस्याओं के समाधान को प्रस्तुत करता है।

भारत में विगत तीन दशकों के दौरान शिक्षा विमर्श में कई स्तरों पर बदलाव आए हैं— विशेषतौर पर सीखने और शिक्षणशास्त्र के संबंध में। इस दौर में रटने के स्थान पर ज्ञान सृजन और कक्षा में बच्चों की सहभागिता पर ज़ोर दिया गया है। भारतीय शिक्षाविदों ने जिस तरीके से पाठ्यचर्या की अवधारणा को विकसित किया, वह पहले के मुकाबले विशेष रूप से अलग है। साथ ही, नीतिगत स्तर पर ऐसी पहल दिखी कि विद्यालयों में परंपरागत तौर से चले आ रहे शैक्षिक व्यवहारों में हस्तक्षेप किया जाए। इन पहलों को अकादमिक जगत ने भी अपनी प्रगतिशीलता की पहचान के तौर पर दर्ज किया। सरकार और सिविल सोसाइटी के साझे प्रयासों से इन पहलों के माध्यम से विद्यालयों में बदलाव की शिक्षणशास्त्रीय कोशिश भी हुई। विद्यालयों में शिक्षणशास्त्रीय बदलाव के जो प्रयास किए गए उसका कुछ प्रभाव पाठ्यपुस्तकों, प्रदर्शन पट्टिकाओं और विद्यालय की दीवारों पर तो दिखा (शर्मा, 2015), पर शिक्षणशास्त्र प्रायः ज्यों का त्यों बना रहा। परीक्षा और विद्यार्थियों के आकलन के तौर-तरीकों में भी बदलाव कम ही दिखा (नवानी, 2020)। इस दौरान कोचिंग का बाज़ार भी बढ़ा और उच्च शिक्षा में प्रवेश के लिए अंक भी बढ़ते रहे हैं। इन प्रक्रियाओं ने अब नीतिगत समस्या का रूप ले लिया है। इसकी चिंता राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 ने भी परीक्षाओं के बोझ और भय को लेकर दर्ज की है और परीक्षा के तौर-तरीकों को बदलने का सुझाव दिया है (मानव संसाधन विकास मंत्रालय, 2020)।

दूसरी ओर प्रगतिशील पहलें अभी भी कुछ शिक्षक-प्रशिक्षकों के बीच बनी हुई हैं (शर्मा, 2021)। नीतिगत पहलों और नवाचारों के केंद्रीय

**एसोसिएट प्रोफ़ेसर*, शिक्षा अध्ययनशाला, इंदिरा गांधी राष्ट्रीय मुक्त विश्वविद्यालय, मैदान गढ़ी, दिल्ली 110068
***सहायक प्रोफ़ेसर*, स्कूल ऑफ़ एजुकेशन स्टडीज, डॉ. बी.आर. अंबेडकर विश्वविद्यालय, लोधी रोड कैंपस, नई दिल्ली 110003

विचार भारतीय कक्षा के भीतर मौजूद जड़ता या जड़ता से टकराकर लौटते रहे हैं। शिक्षण-अधिगम में 'गतिविधि', 'खोज', 'सहभागिता', 'अन्वेषण' जैसे प्रयासों के बीच, 'परंपरागत' व्यवहारवादी परिपाटी अभी भी भारतीय विद्यालयों और जनमानस में प्रभुत्व बचाए हुए है। यह विडंबना इस प्रश्न के उत्तर की माँग करती है कि विद्यालयों में अभी भी ये रूढ़िवादी शिक्षणशास्त्रीय परिपाटी क्यों मौजूद है?

विद्यालय में व्यवहारवादी परिपाटी के दो उदाहरण

शिक्षा में नवाचार पर पिछले दो दशकों में कई शोध हुए हैं (बरिंकमन्न 2019; स्माइल, 2014; श्रीप्रकाश, 2012)। ये शोध दर्शाते हैं कि शिक्षण की व्यवहारवादी परिपाटी विद्यालयों में बाल-केंद्रित शिक्षा जैसे नवाचारों के बाद भी बनी हुई है। कर्नाटक के ग्रामीण संदर्भ में श्रीप्रकाश (2012) ने शिक्षाई नवाचार, विशेष रूप से बाल-केंद्रित शिक्षा के स्वरूप और प्रक्रिया का अध्ययन किया और उन्होंने शिक्षाई नवाचार पर कई प्रश्न उठाए हैं जिनमें से प्रमुख हैं— 1) क्या भारतीय संदर्भ में ये नवाचार उपयोगी हैं? 2) क्या ये नवाचार, सामाजिक असमानता से जुड़ी समस्याओं और उनसे जुड़ी शिक्षा की गुणवत्ता के सवालों को हल कर सकते हैं? राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 ने भी गुणवत्ता और सामाजिक असमानता के प्रश्न को शिक्षा की मुख्य समस्या के रूप में देखा है और पाठ्यचर्या में सुधार की अनुशंसा की है।

इन्हीं सवालों के संदर्भ में, सरकारी और निजी विद्यालयों में किए गए नृवंश-शास्त्रीय (एथनोग्राफी) अवलोकनों के दो उदाहरण यहाँ प्रस्तुत किए गए हैं। इस शोध अध्ययन को यह समझने के लिए किया गया था कि शिक्षक बाल-केंद्रित नवाचारों को कक्षा में कैसे ढालते हैं और इस प्रक्रिया में उन्हें किन समस्याओं का सामना करना पड़ता है?

उदाहरण 1— कक्षा नौवीं, एक निजी विद्यालय (शिक्षिका हिंदी एवं अंग्रेज़ी बोल रही हैं। विद्यार्थी भी अंग्रेज़ी-हिंदी मिलाकर बोल रहे हैं।) विषय— अर्थशास्त्र, प्रकरण— गरीबी।

अध्यापिका— आपको लास्ट टाइम बताया था कि पॉवर्टी का मानदंड क्या है?

कक्षा— येस, मैम।

अध्यापिका— अंकित तुम बताओगे।

अंकित— अर्बन एरिया 2100 कैलोरी, रूरल एरिया 2400 कैलोरी

अध्यापिका— ठीक है। अच्छा अब आप बताओ पॉवर्टी के लिए सबसे ज़्यादा व्लनरेबल कौन होते हैं?

अंकित— भूल गया।

अन्य छात्र— एससी/एसटी/ओबीसी और डिप्राइव्ड कम्युनिटीज

अध्यापिका— ठीक

एक छात्र— मैम ये कैलोरीज के लिए चॉकलेट क्यों नहीं खाते?

अध्यापिका— अरे! कोई कैलोरी के लिए चॉकलेट खाएगा?

दूसरा छात्र— मैम ये एससी/एसटी कौन होते हैं और इनको कैसे मदद दी जा सकती है?

अध्यापिका— एससी/एसटी वे जातियाँ/ जनजातियाँ होती हैं, जिन्हें भारतीय संविधान द्वारा सूचीबद्ध किया गया है तथा उनके उत्थान के लिए सरकार द्वारा विविध योजनाओं के माध्यम से सहायता प्रदान की जाती है।

दो छात्र— हरिजन मैम?

अध्यापिका— राइट

एक छात्र— अनटचेबल्स?

अध्यापिका— अनटचेबिल्टी पर संविधान ने बैन लगा दिया है।

छात्र— अभी लेकिन प्रैक्टिस मे तो होती है, मैम?

अध्यापिका— बहुत ही रीमोट एरियाज में; बहुत कम जगह।

छात्र— अर्थोडोक्स लोग प्रैक्टिस करते हैं।

अध्यापिका— ओके, अब मैं आपको पॉवर्टी की फोटोग्राफ्स दिखाऊँगी और आप उनको डिस्क्राइब करोगें, इन यॉर ऑन वर्ड।

उदाहरण 2— कक्षा-पाँच हिंदी व्याकरण, प्रकरण लिंग, सरकारी विद्यालय

अध्यापिका— बच्चों आप में से कौन बताएगा लिंग क्या होता है?

कक्षा— मैडमजी, लिंग का मतलब दो प्रकार के, स्त्रीलिंग, पुल्लिंग... स्त्रीलिंग मतलब— लड़की, औरत, बच्ची... पुल्लिंग मतलब— आदमी, लड़का, बच्चा।

अध्यापिका— वैरी गुड; लेकिन पुल्लिंग और स्त्रीलिंग में सिर्फ़ व्यक्ति ही नहीं चीजें भी होती हैं, जैसे— पेड़, पर्वत, पुल्लिंग… टेबल, कलम, स्त्रीलिंग।

अध्यापिका— अब आपको मैं पुल्लिंग बताऊँगी उसका आप स्त्रीलिंग बताना।

अध्यापिका— ब्राह्मण...

बच्चे— ब्राह्मणी...

अध्यापिका— धोबी, आपने धोबी देखा है? उसकी पत्नी को क्या कहते हैं?

बच्चे— धोबिन...

अध्यापिका— माली...

बच्चे— मालिन...

एक बच्चा— मैडम जी, इसके पापा माली हैं।

दूसरा बच्चा— मैडम जी, इसके पापा धोबी हैं।

तीसरा बच्चा— मैडम जी, इसके पापा पंडित हैं; लड्डू खाते हैं।

अध्यापिका— शोर नहीं। सबको पता है न शोर करने पर प्रिंसिपल सर क्या करते हैं? चलो, अब हम एक गेम खेलेंगे, आप कॉपी का नया पेज निकालो, बीच में लाइन डालो, अब मैं आपको चित्र दिखाऊँगी, आप उसका स्त्रीलिंग-पुल्लिंग लिखेंगे। जो सही जवाब लिखेगा उसको चार्ट पर स्टार मिलेगा।

छात्रा— मैडम, रमन जी ने मेरा स्केल ले लिया।

छात्र— मैडम जी, यह झूठी नंबर एक है।

अध्यापिका— तुम दोनों का ध्यान गेम में नहीं है ना? प्रिंसिपल सर आएँगे तो मुझे मत कहना।

छात्र— मैमजी, मैं कॉपी नहीं लाया।

अध्यापिका— शोर नहीं।

इन दोनों उदाहरणों में शिक्षकों ने किताबी ज्ञान और निर्धारित सूचनाओं को ही कक्षा की प्रक्रिया का हिस्सा बनाया, परंतु बच्चों के सामाजिक अनुभव को कक्षाई ज्ञान के केंद्र में रखने के अवसरों को नज़रअंदाज किया है। साथ ही उन्होंने निर्धारित ज्ञान को केंद्र में स्थापित करने के लिए व्यवहारवादी परंपरा के तरीकों— जैसे 'गुड' कह कर सकारात्मक पुनर्बलन या 'प्रधानाध्यापक के डर' के ज़रिए नकारात्मक पुनर्बलन का सटीक प्रयोग किया है। शिक्षकों की विषयगत और सामाजिक समझ की कमी और इनके बीच के अंतर भी इन उदाहरणों में

दिखते हैं। उपरोक्त उदाहरणों के अवलोकनों का विश्लेषण बताता है कि भारतीय समाज में हो रहे शिक्षाई नवाचार व प्रगतिशील पहलें कक्षा में अलग ही स्वरूप ले रहे हैं।

यहाँ पर इस विश्लेषण का उद्देश्य शिक्षक की कमी बताना नहीं है, बल्कि उस संदर्भ को रेखांकित करना है, जो नवाचार के दबाव से बना है। इस क्रम में शिक्षकों से बातचीत के दौरान उन्होंने बताया कि शिक्षक-प्रशिक्षण की पाठ्यचर्या और अपने वास्तविक काम में अधिक अंतर है। इस विषय पर हुए शोध भी इस अंतर की पुष्टि करते हैं (शेट्टी 2014; शर्मा 2021)। साथ ही राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 ने भी इस पर चिंता व्यक्त की और शिक्षक-शिक्षा में बड़े बदलाव की रूपरेखा प्रस्तुत की। इस विडंबना की पड़ताल यह माँग करती है कि हम प्रगतिशील पहलों की बुनियादी मान्यताओं और उसकी राजनीति को अपने विमर्श का हिस्सा बनाएँ।

इस मामले को हम यहाँ दो तरीकों से परखेंगे। पहला, हम यह देखेंगे की विद्यालयों में प्रचलित व्यवहारवादी परिपाटियाँ आखिर ऐसा क्या मुहैया कराती हैं कि तमाम प्रगतिशील 'सुझाव' इनमें बहुत कम बदलाव कर पाते हैं। दूसरा, हमें प्रगतिशील आंदोलनों को आलोचनात्मक नज़रिये से परखना होगा ताकि हम जाँच कर सकें कि इन प्रगतिशील पहलों में वो कौन-सी रिक्तता है, जहाँ रूढ़िवादी व्यवहारवादी परिपाटियाँ साँस लेती हैं।

व्यवहारवादी परिपाटी की सहजता

इन सवालों के उत्तर की खोज में अगर हम अपने स्कूली दिनों पर गौर करें तो पाते हैं कि कई ऐसे गुण जिन पर हम 'गर्व' करते रहे हैं, वे दरअसल हमें ढाँचा करने के प्रयासों या हम पर आज़माये गए अन्य व्यवहारवादी तकनीकों के परिणाम हैं। जैसा कि इस लेख के लेखकों ने महसूस किया कि 'समय की पाबंदी' एक ऐसा व्यवहार है, जिसका पालन हम शिक्षक की डाँट से बचने के लिए करते थे। गणित के पहाड़े, जिसे हम सब लगभग तोते की तरह गाते रहे हैं और न 'गाने' पर शर्म महसूस करते रहे हैं, उन्हें याद करने की प्रक्रिया से हम सभी अवगत हैं। हम सबने पहाड़ों को कुछ इस तरह से याद किया है कि उन्हें ज्यों का त्यों सुना सकते हैं। याद करते समय इन पहाड़ों या ऐसी ही कई और प्रक्रियाओं को हमने समझा नहीं या बल्कि केवल रटा या कह सकते हैं कि एक विशेष प्रक्रिया द्वारा इस ज्ञान को हमें जबरन सौंप दिया गया। रटने-रटाने की यह प्रक्रिया विद्यालयों के संदर्भ में सामान्य और व्यापक है। इसने न सिर्फ़ कक्षा की प्रक्रिया को बल्कि यह भी निर्धारित कर दिया है कि ज्ञान क्या है।

व्यवहारवादी परिपाटी बच्चों और हमारे संबंधों में रोज़मर्रा की एक ऐसी आदत है, जिसे हम विद्यालय के बाहर आज़माए जाने वाली कई परिपाटियों में देख सकते हैं। जब हम बच्चे को दिन-प्रतिदिन जीवन में 'दीक्षित' करते हैं, बिना किसी व्यापक संवाद के उसे आँख के इशारे से अनुशासित करते हैं, यह सुनिश्चित करते हैं कि वह विद्यालय में सही समय पर पहुँचे। जब हम 'निर्देश' देकर बच्चों को यह 'सिखाते' हैं कि वो शिक्षकों का 'आदर' करे, या फिर लड़के और लड़कियों को अलग व्यवहार करना बताते हैं; तब हम जाने-अनजाने व्यवहारवाद के मूल्यों और सिद्धांतों का पालन करते हैं। बीते कुछ वर्षों में तो हम बच्चे को 'सृजनशील' तरीके

से सोचना भी रटाने लगे हैं। हमारी ज़िंदगी में ऐसी कई व्यवहारवादी परिपाटियाँ इतने आम और सहज रूप से शामिल हैं कि उन पर कोई सवाल खड़ा नहीं करते। व्यवहारवादी प्रचलनों के प्रति इस सहजता पर कई टिप्पणियाँ हमें अकादमिक विमर्शों में मिलती हैं। इनमें से कुछ पर चर्चा करना शायद हमें अपने सवाल को बेहतर समझने और कई मायनों में इसके संभावित उत्तरों के संदर्भ को समझने में मददगार होगा।

व्यवहारवादी विचार परंपरा

अमेरिका को द्वितीय विश्वयुद्ध के दौरान मिली 'सफलताओं' ने यह बताया कि व्यवहारवादी तकनीकें बहुत उपयोगी हैं। इसके बाद अमेरिका के मनोवैज्ञानिकों में इस तकनीक का महत्व बढ़ता चला गया। अमेरिकी मनोवैज्ञानिकों में कार्यात्मकतावादी एवं व्यवहारवादियों का दबदबा बना। नतीजतन व्यवहारवाद को वैज्ञानिक प्रवृत्तियों वाले अनुशासन की तरह स्वीकारा गया और अंततः इस प्रक्रिया ने अन्य देशों में भी कक्षाओं के भीतर व्यवहारवादी परिपाटियों को बढ़ा दिया (चैपलिन और कारवेक, 1974)। विद्यालयों में व्यहारवादी परिपाटियों के बढ़ने का अन्य कारण सामाजिक-राजनैतिक रहा है। नीति-निर्माताओं ने शिक्षा और स्कूलीकरण को अपनी विचारधाराओं के प्रचार के आधार के तौर पर देखा और इसको उन्होंने 'बेहतर नागरिक' बनाने की राज्य की कोशिशों का हिस्सा बनाया। ये 'बेहतर' नागरिक वे होते हैं, जो नियमों का पालन करते हैं, टैक्स देते हैं और राज्य की बेहतरी के लिए काम करते हैं। इन उद्देश्यों तक पहुँचने के लिए स्कूली शिक्षा में ऐसे उद्देश्य शामिल किए गए जिन्हें व्यवहारवादी परिपाटियों से हम आसानी से प्राप्त कर सकते हैं (नवानी, 2020)।

'व्यवहारवादी परिपाटी' एक जड़ सांस्कृतिक माँग है, जिसके ज़रिए हम एक ही सार्वभौम तरीके का प्रयोग कर सभी बच्चों की ज़रूरत पूरा करना चाहते हैं। यह एक ऐसा 'अवसर' मुहैया कराता है जिसके सहारे हम किसी बच्चे या बच्चों के समूह द्वारा किए जाने वाले प्रतिरोध को उसकी निजी समस्या घोषित कर देते हैं (जीरो, 2001)। फिर कोशिश यह होती है कि एक बड़ी कक्षा को एक इकाई की तरह 'मैनेज' (प्रबंधन) किया जाए और कुछ अन्य तकनीकों का प्रयोग किया जाए। यह उपाय ज़्यादा सुविधाजनक और आर्थिक नज़रिये से 'दक्ष' मालूम पड़ता है (चैपलिन और कारवेक, 1974)।

ऊपर दिए गए कारण और तर्क केवल इस प्रश्न का उत्तर देते हैं कि शिक्षा परिपाटियों में व्यवहारवाद का प्रभुत्व क्यों है? इसमें अभी इस बात को नज़रअंदाज़ किया गया है कि आखिर इतनी कठोर आलोचनाओं और विकल्प के बावजूद, अभी भी व्यवहारवादी परिपाटियाँ क्यों चल रही हैं? इस प्रश्न पर हम चिंतन कर सकते हैं कि व्यवहारवादी प्रतिमान से निकलने की इतनी प्रबल ज़रूरत होने के बावजूद भी विद्यालयों में यह व्यवहारवादी जड़ता क्यों है? इसके साथ ही जुड़ा एक अन्य प्रश्न है कि जब हम चाहते हैं कि व्यवहारवादी परिपाटियों से बाहर निकले तो इस प्रक्रिया के प्रतिरोध की प्रकृति क्या है? इसका उत्तर कुशिमारो (2002) के लेख से मिलता है। यह लेख बताता है कि बदलाव की इच्छा का टकराव एक ऐसे प्रतिरोध से होता है, जहाँ शिक्षाई परिपाटियों में निहित कुछ संदर्भ और सामाजिक संबंधों पर कोई प्रश्न नहीं किया जाता है। दरअसल लोग बहुधा यह मानते हैं कि विद्यालय और समाज को जैसा होना

चाहिए, उसके लिए कुछ व्यवहार और संबंध ज़रूरी हैं और वे इस संबंध को पहचानने में असफल हो जाते हैं कि किस प्रकार इनका दोहराव विद्यालय और समाज में एक जड़ता को विकसित करता है।

व्यवहारवाद के प्रभुत्व के कारणों का ब्यौरा एक के बाद एक करके दिया जा सकता है, लेकिन इसकी तह तक पहुँचने के लिए हमें व्यवहारवाद के प्रभुत्व और शिक्षा के एक 'वस्तु' बन जाने के गहरे रिश्तों की पड़ताल करनी होगी। स्कूली शिक्षा के इस वर्तमान और प्रचलित रूप की शुरुआत और औद्योगिकीकरण के कारण भारी पैमाने पर औद्योगिक उत्पादन साथ-साथ शुरू होता है। इनकी तुलना करने के लिए हमें वस्तुओं के उत्पादन की फैक्टरी और विद्यालय को आमने-सामने रखकर देखना होगा (डीवी, 1938)। जैसा डीवी (1938) ने कहा है यहाँ हमें कई समानताएँ दिखाई पड़ती हैं— जैसे कक्षा के रूप में अलग-अलग 'बक्से' जिसका विस्तार छोटी से बड़ी कक्षाओं तक होता है। यह कुछ-कुछ एसेंबली लाइन प्रोडक्शन का प्रारूप है, जहाँ कच्चे माल से अंतिम उत्पाद तक पहुँचा जाता है। प्रत्येक कक्षा में शिक्षक बच्चों में पूर्व निर्धारित जानकारी भरता जाता है। 'डिविजन ऑफ़ लेबर' के सिद्धांत के अनुसार इस काम के लिए विद्यालय में निर्देश पुस्तिकाएँ होती हैं और अंत में गुणवत्ता परीक्षण के लिए सत्र परीक्षा होती है, जिसमें प्रत्येक स्तर पर दोषपूर्ण उत्पादों को बाहर निकाल दिया जाता है। जिसके फलस्वरूप एक मानकीकृत उत्पाद निकलता है (या एक 'बेहतर नागरिक' या फिर एक 'कुशल कामगार') जोकि बाज़ार के लिए तैयार है। यह विद्यालय की एक ऐसी संरचना है, जो बाज़ारीकृत समाज से मेल खाती है, विशेषकर भूमंडलीकरण के इस युग में जहाँ 'ज्ञान-आधारित अर्थव्यवस्था' में बढ़त लेने के लिए विभिन्न देशों के बीच में मानव संसाधन के विकास की होड़ है।

इस उत्पाद को बनाए रखने की क्षमता जितनी व्यवहारवाद में है उतनी अन्य परिपाटियों या नवाचारों में नहीं है। यह कहना गलत नहीं होगा कि समकालीन स्कूली-व्यवस्था की प्रकृति ही ऐसी है कि इसके बुनियादी तत्व व्यवहारवाद में छिपे हुए हैं। ऐसी ही कुछ बात बाईन्डर (1928) ने अपने लेख स्कूल, सोसायटी एंड विहेवरिज़िम में कही हैं कि पिछली शताब्दी के मध्य में व्यवहारवाद अपनाया गया, क्योंकि यह प्रशिक्षण का एक आकर्षक सिद्धांत प्रस्तुत करता है जो नीति-निर्माताओं, शिक्षाशास्त्रियों और व्यवहारकर्ताओं के 'हितों के साथ समझौता' को एक आधार प्रदान करता था। यह औद्योगिक साम्राज्य फोर्डवादी और टेलरवादी की ज़रूरतों से मेल खाता था।

बाईन्डर (1928) आगे बताते हैं, "व्यवहारवादी शिक्षायी संरचना अंतरराष्ट्रीय विचारधाराओं और औद्योगिक परिपाटियों से मेल खाती थी। औद्योगिक माँग के अनुसार, उपागम और तकनीकी में हेर-फेर किया जा सकता था। यह संस्कृति और वंशानुगत कारकों पर आधारित नहीं था इसलिए यह अंतरराष्ट्रीय बाज़ार के लिए एक मानकीकृत शिक्षा के रूप में उपयुक्त था।"

डीवी (1938) ने 'अनुभव और शिक्षा' में शिक्षा को एक 'माल' बनाए जाने और 'परंपरागत' तौर पर शिक्षा की अवधारणा के बीच एक रिश्ते को टटोलने का प्रयास किया। डीवी ने कहा, "एक आम

स्कूली कक्षा की कल्पना करें, इसकी समय-सारिणी, वर्गीकरण के तरीके, परीक्षा और उन्नति, नियम या आदेश और मैं समझता हूँ कि आप 'संगठन के पैटर्न' के मायने को समझ जायेंगे"। डीवी (1938) के ही एक अन्य लेख, *'माई पैडागोजिक क्रिड'*, में वह कक्षा की संरचना पर टिप्पणी करते हुए कहते हैं कि कक्षा की संरचना ही ऐसी होती है, जिसमें बड़ी संख्या में बच्चों को 'एक इकाई' के रूप में नियंत्रित किया जा सके। जैसे ही बच्चे अपनी रुचि से कार्य करते हैं, वह इस 'इकाई' से अलग एक व्यक्ति विशेष की तरह स्वयं को स्थापित करते हैं।

व्यवहारवाद हमारे जीवन में इस तरह जम चुका है कि हम इसके प्रति एकदम से सचेत नहीं हो पाते। इसे बदलने में बेशक एक लंबा समय लगेगा, लेकिन इस प्रक्रिया की शुरुआत संभवतः यहीं से होगी कि पहले हम यह आत्मसात कर लें कि हमारे विद्यालय की प्रक्रियाएँ व्यवहारवाद से भरी पड़ी हैं और इसे बदलने की ज़रूरत है। यद्यपि इसकी कल्पना करना मुश्किल है कि भारतीय विद्यालयों में किए जा रहे बहुप्रतिष्ठित प्रगतिशील बदलाव और नवाचारों के बावजूद क्यों ये व्यवहारवादी परिपाटियाँ हमारी विद्यालयों पर निरंतर असर डाल रही हैं। अतः यहाँ पर यह ज़रूरी हो जाता है कि हम मौजूदा प्रगतिशील आंदोलनों के स्रोतों की पड़ताल करें, जहाँ से ये निकले हैं।

प्रगतिशील बदलाव

प्रगतिशील आंदोलनों की कुछ मौलिक जानकारी जॉन डीवी के कामों से मिलती है। हालाँकि जब हम इन्हें समकालीन संदर्भ में देखते हैं तो इसका एक निर्माणवादी अर्थ भी दिखता है। मनोविज्ञान में जीन प्याजे और लेव वाईगोत्स्की के कामों को आधार बनाकर निर्माणवादी विचार परंपरा की शुरूआत हुई। निर्माणवाद के ये दो विचारक भी दो अलग-अलग विचार परंपरा का प्रतिनिधित्व करते हैं, जिसे व्यक्तिगत निर्माणवाद (प्याजे) और सामाजिक निर्माणवाद (वायगोत्स्की) कह सकते हैं। हालाँकि इसमें प्याजे ज़्यादा प्रचलित रहे। इसका एक कारण यह हो सकता है कि वाईगोत्स्की के काम पर उनके अपने देश (रूस) में ही कई वर्षों तक प्रतिबंध लगा रहा। जब तक कि वे 'पश्चिम' के कई विचारकों द्वारा उद्धृत नहीं कर दिए गए। जबकि अन्य कारण राजनैतिक और अघोषित थे। जिस स्वरूप में 'व्यक्तिगत निर्माणवाद' का शिक्षा में प्रवेश हुआ उसका कोई एकल स्वरूप नहीं है, बल्कि जॉन डीवी के प्रयोजनवादी दर्शन (शिक्षणशास्त्र के संबंध में) के मिले-जुले प्रारूप में हुआ (गारफोर्थ, 1966) और इस मिले-जुले रूप को आमतौर पर, स्कूली संदर्भ में प्रगतिशील आंदोलन या बाल केंद्रित आंदोलन की संज्ञा दी गई। इसमें देखने वाली बात यह रही कि इस आंदोलन की एक केंद्रीय विचारधारा 'निर्माणवादी', अपने आप में व्यवहारवादी विचारधारा से पूर्णरूप से कटी हुई नहीं थी। गौरतलब है कि प्याजे के बीनेट प्रयोगशाला में 'आई-क्यू परीक्षण' पर काम के दौरान ही उनके काम की बुनियाद पड़ी (हरगनहेन व हेनली, 2013)। इस तरह के निर्माणवाद को संस्कृति विरोधी बताकर आलोचना भी हुई (ड्रिस्कॉल, 1994)।

इस आंदोलन की दूसरी विचार परंपरा डीवी से संबंधित थी, इस विचार परंपरा की आलोचना बहुधा इस आधार पर की जाती थी कि यह गैर-दृढ़ है। एपल और टिटेलबौम (2001) जॉन डीवी पर लिखे अपने लेख

में बताते हैं कि डीवी ने अमेरिकी दृढ़ आंदोलन को हमेशा एक समस्या की तरह देखा और उन्होंने हमेशा ही समाजवाद से अपने रिश्ते को नकारा। उदाहरण के लिए, उन्होंने प्रथम विश्व युद्ध में अमेरिका के शामिल होने का समर्थन किया और मार्क्सवादियों को एक 'अवैज्ञानिक युटोपिया' की तरह उद्धृत किया। वे उन गतिविधियों के प्रति उदासीन रवैया अपनाते रहे, जो दृढ़तापूर्वक सामाजिक परिवर्तन से जुड़े थे। यद्यपि इससे कोई निष्कर्ष निकालना जटिल है।

इसके अतिरिक्त समकालीन 'प्रगतिशील' आंदोलन के तीन मुख्य आयाम हैं। पहला, जब हम इसे स्कूली परिपाटियों के भीतर लाते हैं, तब यह आसानी से मौजूदा ढाँचे के अनुरूप ढल जाता है और स्वीकृत हो जाता है, यहाँ तक की स्वचालित तरीके से प्रतिक्रिया भी देता है। दूसरा, चूँकि यह 'वैज्ञानिकता' और 'बाल केंद्रीयता' के गुणों को समेटता है, जोकि मिलकर प्रगतिशील शिक्षा का आधार बनाते हैं, इसलिए इसे चुनौती देना काफ़ी मुश्किल लगता है। तीसरा, यह बाल केंद्रीयता के संबंध में एक मिथ्या धारणा को स्थापित करता है। 'बाल केंद्रीय' आंदोलन जैसा कि घोषणा करता है, दरअसल व्यवहार में यह उतना 'बाल केंद्रित' नहीं है; बल्कि यह वयस्कों की प्रभुता को चुनौती नहीं देता, न ही उससे आगे का सोचता है और न ही इसकी कल्पना करता है। सच तो यह है कि वयस्क अपनी आवश्यकता के अनुसार ही पाठ्यचर्या की रूपरेखा बनाते हैं, वे ही यह तय करते हैं कि क्या और कैसे पढ़ाया जाएगा, कौन-से ज्ञान का 'निर्माण' हो और कैसे, या कौन, किस ज्ञान का 'निर्माण' करे। यहाँ तक कि बच्चों का परिवेश भी वयस्कों के प्रभुत्व से घिरा हुआ है। इसलिए वयस्क उन स्थितियों को अपने अनुसार तोड़ते-मरोड़ते रहते हैं (हॉल्ट, 1974)।

निष्कर्ष— भारतीय संदर्भ में

भारतीय संदर्भ में देखें तो पाते हैं कि इन प्रगतिशील चर्चाओं ने यह भ्रम तो स्थापित कर ही दिया है कि ये अपने काम करने के ढंग में दृढ़ हैं और सामाजिक-राजनैतिक व्यवस्थाओं को बदलने के मार्ग सुझाते हैं। इन प्रगतिशील पहलों के मध्य जब हम भारतीय स्थितियों में शिक्षणशास्त्रीय और ज्ञानमीमांसात्मक विकल्प को तलाशते हैं, तो संदर्भ और ज़रूरत को ध्यान रखते हुए, महात्मा गांधी की बुनियादी शिक्षा तक पहुँचते हैं। बुनियादी शिक्षा अकादमिक और राजनैतिक बहसों के हाशिए पर ही रही और पाठ्यचर्या में एक बहुत ही कम महत्वपूर्ण विषय एस.यू.पी.डब्ल्यू. (सामाजिक उपयोगी व उत्पादक कार्य) तक ही सिमट कर रह गई। हालाँकि इसका समर्थन महात्मा गांधी ने किया बावजूद इसके गांधीवादी बुनियादी शिक्षा की हालत काफ़ी चिंताजनक है। जैसा कि कुमार (1995) बताते हैं कि विषय से जुड़े ज्ञान इस पर निर्भर नहीं करते कि वे विचार कितने मौलिक हैं और उन विचारों को किस प्रकार प्रस्तुत किया गया है बल्कि इस पर निर्भर करता है कि वह विचार जिस वर्ग के जीवन व आंकाक्षाओं को व्यक्त करता है उसकी समाज के पदक्रम में स्थिति क्या है। कुमार (1995), गांधी के विचार को आगे बढ़ाते हुए बताते हैं कि हाथ से किए जाने वाले काम भारतीय समाज के निचले तबके का प्रतिनिधित्व करते हैं। इसलिए वे विश्वसनीय प्रमाणीकृत ज्ञान के हिस्से के तौर पर स्वीकार नहीं किए जाते। बुनियादी शिक्षा की यह दृढ़तापूर्वक

प्रवृत्ति हमें यह आधार देती है कि हम न सिर्फ़ समूची व्यवस्था में एक बदलाव की माँग करें बल्कि यह ज्ञान की अवधारणा को भी बदलने की माँग करती है ताकि ज्ञान के मौजूदा राजनैतिक-अर्थशास्त्र को चुनौती दी जा सके (सिंह, 2005)।

यह ध्यान देने की बात है कि जहाँ तक अनुशासनों व विषयों की संरचना का सवाल है उसमें बाल-केंद्रित आंदोलन व परांपरागत व्यवहारवाद में कोई फ़र्क नहीं रहा है। फिर भी यह प्रश्न उठता है कि शिक्षण-शास्त्रीय तरीके क्या हों व विषयों की प्रस्तुति (संगठन) का तरीका क्या हो अर्थात् बच्चे शिक्षक की मदद से ज्ञान का निर्माण करेंगे, लेकिन उनके ज्ञान का निर्माण विषयों के तय पाठ्यक्रम में ही होगा, जैसे— विज्ञान, वाणिज्य, कला, इत्यादि।

डीवी ने अपने विचार को प्रगतिशील कहा क्योंकि वह दृढ़तापूर्वक नहीं था। क्योंकि वह विद्यालय के मौजूदा खाके को एवं उसी निकाय को ज़्यादा मानवीय, अधिक संवेदनशील व बेहतर बनाने की दिशा में प्रयास था। डीवी का गतिविधि का सिद्धांत भी विज्ञान की उसी अवधारणा पर आधारित था, जो उस समय अमेरिका में प्रचलित और मान्य था। यह कहना गलत नहीं होगा कि वह तार्किक कारणवाद के बदलाव में ही अपने प्रगतिशील विचार को रच रहे थे। यह हैरानी की बात है कि डीवी के विचारों की तुलना कई बार महात्मा गांधी के विचारों से होती है, क्योंकि उनकी बुनियादी शिक्षा में 'काम' का विचार, शिक्षाशास्त्र को ही नहीं बल्कि पश्चिमी विज्ञान और समाज विज्ञान के कई नियमों को भी चुनौती देता है। उनका विचार न केवल विद्यालय, बल्कि ज्ञान और समाज की मौजूदा अवधारणाओं को नए रूप में गढ़ता है, जोकि पुराने बुनियादी रूप से भिन्न है, और यह सीखने-सिखाने में एक बदलाव की माँग भी करता है। इन दोनों विचारों की तुलना में प्रगतिशील और दृढ़ता का अंतर तो स्पष्ट होता ही है और कुछ हद तक यह भी स्पष्ट होता है क्यों बुनियादी शिक्षा विचार के रूप में ही रह गई? क्यों डीवी के प्रगतिशील विचार सहज रूप से पाठ्यचर्याओं का हिस्सा बन गए?

भारतीय संदर्भ में प्रगतिशील आंदोलन ज्ञान के संगठन में ही बदलाव की माँग करते हैं, न कि संस्थागत संरचना में। अर्थात् ज्ञान का अर्थ व ढाँचा वही रहें, केवल उनका आयोजन इस प्रकार हो कि बच्चे यह माने कि उन्होंने ही उस ज्ञान को रचा है और इसी क्रम में उस पूर्व-निर्धारित व पहले से निर्मित ज्ञान को आसानी से, बिना प्रतिरोध के अपना लें। परंतु जब इस प्रतिरोध को दबाना कठिन हो जाता है, तो तुरंत एक व्यवहारवादी रास्ता अपना लिया जाता है (जीरो, 2001)।

परंपरागत कक्षाओं की इस समस्या का सामना महात्मा गांधी के 'हाथ के काम' की समझ से किया जा सकता है। इस मामले में *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*, शिक्षा के ढाँचे और संस्थायी ज्ञान पर सोचने का एक अवसर देती है। भारत में बाल-केंद्रित शिक्षा और प्रगतिशील प्रयोगों के बाद आई *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* ये बताती है कि शिक्षा में गुणवत्ता की समस्या गहरी है और इसे सुलझाने के लिए व्यावसायिक शिक्षा को पाठ्यक्रम के एकीकृत हिस्से के रूप में शामिल करना होगा। साथ ही, यह नीति व्यावसायिक शिक्षा के प्रारूप में भी बदलाव की अनुशंसा करती है।

हालाँकि व्यावसायिक शिक्षा के मायने महात्मा गांधी की बुनियादी शिक्षा से अलग हैं, पर ये नीति पाठ्यचर्या पर नए सिरे से सोचने का अवसर प्रस्तुत करती है। यह नीति शिक्षकों के संदर्भ और चुनौतियों को समझकर अध्यापक-शिक्षा में भी ज़रूरी बदलावों की रूपरेखा प्रस्तुत करती है। जो शिक्षक प्रशिक्षण अब तक विश्वविद्यालयों से कटा रहा, उसे ये नीति उच्च शिक्षा के हिस्से के रूप में शामिल करने पर बल देती है। यह नीति नई विद्यालयों और अध्यापक-शिक्षण की पाठ्यचर्या पर नए सिरे से सोचने के अवसर देती है— जो कक्षाई नवाचार पर नई पहल की वजह बन सकते हैं।

संदर्भ

एपल, एम. डब्ल्यू. और के. टिटेलबौम. 2001. जॉन डेवी 1859–1952. में जे. पाल्मर, एल. ब्रेस्लर और डी. कूपर (संपादक), *फिफ्टी मेजर थिंकर्स ऑन एजुकेशन— फ्रॉम कन्फ्यूशियस टू डेवी* पहला संस्करण. पृष्ठ संख्या 177–181. रूटलेज. लंदन.

कुमार, के. 1995. *शैक्षिक ज्ञान और वर्चस्व.* ग्रंथ शिल्पी प्रकाशन, नई दिल्ली.

कुशिमारो. के.के. 2002. अगेन्स्ट रेपिटिशन— अड्रेसइंग रीज़िस्टन्स तो एंटी-अप्रेसिव चेंज इन द प्रैक्टिसिस ऑफ़ लर्निंग, टीचिंग, सुपरवाइसिंग एंड रिसर्चइंग. *हावर्ड एजुकेशनल रिव्यू.* 72 (1), पृष्ठ संख्या 67–92.

गारफोर्थ, एफ. डब्ल्यू. 1966. *जॉन डीवी सलेक्टेड एजुकेशनल राइटिंग.* शिकागो यूनिवर्सिटी प्रेस, शिकागो.

चैपलिन जे.पी. और टी.एस. कारवेक 1974. *सिस्टम एंड थ्योरीज़ ऑफ़ साइकोलॉजी.* हॉल्ट रेनहार्ट एंड विंस्टन इंक. यू.एस.ए.

जीरो, एच.ए. 2001. *थ्योरी एंड रीजिस्टन्स इन एजुकेशन— टूवर्ड्स अ पेंडागोजी फ़ॉर द अपोजिशन.* बर्गिन एंड गारवे. वेस्टपोर्ट.

डीवी, जे.1897. माई पैडागोजिकल क्रिड. द *स्कूल जर्नल.* 54 (3), पृष्ठ संख्या 77–80.

——— 1938. *एक्स्पीरीअन्स एंड एजुकेशन.* कॉलिएर-मैकमिलन कनाडा लिमिटेड. टोरोन्टो.

ड्रिस्कॉल, एम. पी.1994. *साइकोलॉजी ऑफ़ लर्निंग एंड इन्स्ट्रक्शन.* एलिन और बेकन, मैसाचुसेट्स.

नवानी, डी. 2020. बिन भय होय न प्रीत— रिज़िल्यन्स ऑफ़ द फीयर बेस्ड इग्जामीनेशन-डिटेन्शन पॉलिसी इन द इंडियन एजुकेशन सिस्टम. रैना, जे. (संपादक). *एलेमेन्टरी एजुकेशन इन इंडिया— पॉलिसी शिफ़्ट, इश्यूज़ एंड चलेंजेस.* पृष्ठ संख्या 108–121. एबिंगडन, लंदन.

बाईन्डर, रॉडल्फ. एम. 1928. स्कूल, सोसायटी एंड बिहेवरिज़्म. द *जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल सोशियोलॉजी.* 1 (5), पृष्ठ संख्या 266–273.

भारत सरकार. 2009. *नि:शुल्क और अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम. 2009.* नई दिल्ली. भारत सरकार

बरिंकमन्न, एस. 2019. टीचर्स बिलीफस एंड एजुकेशनल रिफ़ॉर्म इन इंडिया— फ्रॉम 'लर्नर-सेंन्टर्ड' टू 'लर्निंग-सेंन्टर्ड' एजुकेशन. *कम्पैरटिव एजुकेशन.* 55 (1). पृष्ठ संख्या 9–29.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. 2005. *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005.* राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. नई दिल्ली.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020.* मानव संसाधन विकास मंत्रालय, भारत सरकार

राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद. 2009. *नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क फ़ॉर टीचर एजुकेशन—टूवर्डस प्रिपेयरिंग प्रोफेशनल एंड ह्यूमन टीचर*. एन.सी.टी.ई. नई दिल्ली.

शर्मा, जी. 2015. फ्रॉम करिकुलम टू टेक्स्टबुक— पोस्ट 2005 रिवाइसड टेक्स्टबुक एंड सोशल एक्स्क्लूशन. द *प्राइमरी टीचर*. 40 (1), पृष्ठ संख्या 50–69.

शर्मा, जी. 2021. पॉलिसी एंड रेग्युलेटरी रिफ़ॉर्म इन टीचर एजुकेशन इन इंडिया. ऑक्सफोर्ड रिसर्च.

https—//oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1665.

सेट्टी, आर. 2014. डायलोजिसम इन इंडियाज़ (in India's) न्यू नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क फ़ॉर टीचर एजुकेशन. *कंटेम्पररी एजुकेशन डायलॉग*. 11 (1), पृष्ठ संख्या 67–94.

सिंह, ए. के. 2005. ज्ञान का राजनैतिक अर्थशास्त्र, *शिक्षा विमर्श*.

स्माइल. ए. 2014. डिस्कवरिंग टीचर्स विद इन इंडियन चाइल्ड-सेंन्टर्ड पेडागॉर्जी— इम्पैलिकेशन फ़ॉर द ग्लोबल चाइल्ड सेंन्टर्ड अप्रोच. *कॉम्पेयर— ए जर्नल ऑफ़ कम्पैरटिव एंड इंटरनेशनल एजुकेशन.* 44 (4), पृष्ठ संख्या 613–633.

श्रीप्रकाश, ए. 2012. पेडागॉजी फ़ॉर डेवलपमेंट— द पॉलिटिक्स एंड प्रैक्टिस ऑफ़ चाइल्ड सेंन्टर्ड एजुकेशन इन इंडिया. स्प्रिंगएर, डाक्टरेट.

हरगनहेन, बी.आर. और टी. हेनले 2013. *एन इन्ट्रोडक्शन टू द हिस्ट्री ऑफ़ साइकोलॉजी* (सातवाँ संस्करण). वड्सवर्थ, बेलमोंट, सीए.

हॉल्ट, जे. 1974. *एस्केप फ्रॉम चाइल्डहुड*. बोस्टन— ई.पी.डटन.

विद्यालयी शिक्षा में सामाजिक एवं लैंगिक असमानता को दूर करने की पहलें

प्रिया जौहरी*

भारत सरकार द्वारा देश के समग्र शैक्षिक विकास के लिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 लागू की गई है जिसका लक्ष्य सभी को समावेशी एवं समतामूलक गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करना है। इसी लक्ष्य को विद्यालयी शिक्षा में समग्र शिक्षा के माध्यम से क्रियान्वित किया जा रहा है। चूँकि समग्र शिक्षा योजना 2018 में शुरू की गई थी। समग्र शिक्षा स्कूली शिक्षा को एक निरंतरता मानती है, जो शिक्षा के लिए सतत विकास लक्ष्य (एसडीजी-4) के अनुसार है। यह न केवल शिक्षा के अधिकार (आरटीई) अधिनियम के कार्यान्वयन के लिए सहायता प्रदान करती है, बल्कि राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 की सिफारिशों को भी लागू करती है। यह सभी बच्चों की एकसमान और समावेशी कक्षा के माहौल के साथ गुणवत्तापूर्ण शिक्षा तक पहुँच हो और जिसमें उनकी विविध पृष्ठभूमि, बहुभाषी आवश्यकताओं तथा विभिन्न शैक्षणिक योग्यताओं का भी ध्यान रखा गया है और जो उन्हें सीखने की प्रक्रिया में सक्रिय भागीदार भी बनाएँ, पर केंद्रित है। समग्र शिक्षा विद्यालयी शिक्षा के विकास की एक एकीकृत योजना है। इसमें प्री-स्कूल से लेकर बारहवीं कक्षा तक के सभी आयामों को शामिल किया गया है। इसका उदेश्य स्कूली शिक्षा के स्तर में सुधार करना है जिससे की देश में साक्षरता का अनुपात बढ़े और देश के प्रत्येक बच्चे को गुणवत्तापूर्ण स्कूली शिक्षा प्राप्त हो सके। प्रस्तुत लेख स्कूली शिक्षा के अंतर्गत मौजूद लैंगिक असमानता के विभिन्न आयामों को समझाने का प्रयास करता है। इस लेख में समग्र शिक्षा के तहत विद्यालयी शिक्षा में लैंगिक असमानता कम करने पर किए जा रहे प्रावधानों और प्रयासों पर चर्चा की गई है। साथ ही समग्र शिक्षा के अंतर्गत की गई पहलों को लागू करने तथा बालिकाओं के स्कूली शिक्षा में ठहराव के लिए सुझावों को भी प्रस्तुत किया गया है।

भारतीय संविधान का मूल आधार समानता का सिद्धांत हैं, जिससे लैंगिक भेदभाव न किया जा सके। बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम, 2009 प्रत्येक बच्चे को प्रारंभिक शिक्षा का मौलिक अधिकार प्रदान करता है चाहे वह किसी भी लिंग और जाति का हो। फिर भी भारतीय समाज में लंबे समय से जेंडर आधारित भेदभाव ने लड़कियों की शिक्षा को प्रभावित किया है। स्कूली शिक्षा आरंभ होने से पहले या उसके बाद में बालिकाएँ किसी न किसी प्रकार के भेदभाव का शिकार होती हैं। भारत में जहाँ जेंडर संबंधी भेदभाव की गहरी पैठ है, तो यह सुनिश्चित करना महत्वपूर्ण हो जाता है कि बालिकाओं की शिक्षा को प्राथमिकता दी जाए और स्कूली शिक्षा में लैंगिक भेदभाव को समाप्त करने के लिए आवश्यक

कनिष्ठ परियोजना अध्येयता, अध्यापक शिक्षा विभाग, राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, नई दिल्ली 110016

कदम उठाए जाएँ। लैंगिक असमानता को कम करने का निरंतर प्रयास केंद्र और राज्य सरकारों द्वारा किया जा रहा है। विभिन्न आयोगों ने अपने प्रतिवेदनों में बालिका शिक्षा की बात करते समय इस लैंगिक असमानता को संबोधित किया है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1998), प्रोग्राम ऑफ़ एक्शन (1992) और महिला सशक्तिकरण नीति (2001) शिक्षा और जेंडर आधारित भेदभाव और उसके समाधानों को प्रस्तुत करने वाले बहुत ही महत्वपूर्ण दस्तावेज़ हैं। वहीं राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 शिक्षा की आधारशिला के रूप में पूर्ण समानता और समावेश की बात करती है ताकि यह सुनिश्चित किया जा सके कि सभी विद्यार्थी शिक्षा प्राप्त कर कामयाब हो सकें। इसमें समग्र शिक्षा योजना पूर्व प्राथमिक से उच्च माध्यमिक स्तर तक समावेशी और समान गुणवत्ता वाली शिक्षा सुनिश्चित करने का एक सार्थक प्रयास है।

समग्र शिक्षा

समग्र शिक्षा योजना पूर्व विद्यालय से कक्षा 12 तक की स्कूली शिक्षा के लिए एक व्यापक कार्यक्रम है। इसे स्कूली शिक्षा में प्रभावशाली सुधार करने के लक्ष्य से व्यापक स्तर पर लागू किया जा रहा है। इस योजना का मूल लक्ष्य शिक्षा के सतत विकास लक्ष्य के अनुसार हर बच्चे को समावेशी और गुणवत्तापूर्ण वाली शिक्षा उपलब्ध करना है। समग्र शिक्षा योजना स्कूली शिक्षा को एक निरंतरता के रूप मे परिकल्पित करती है। इसका उद्देश्य स्वच्छ और सुरक्षित अवसंरचना में विकासात्मक पाठ्यक्रम, उन्नत प्रौद्योगिकी तथा नवीन अधिगम गतिविधियों के साथ सभी विद्यार्थियों को शिक्षा प्रदान करना है। यह योजना शिक्षकों के व्यावसायिक विकास और सामुदायिक भागीदारी पर बल देती है। पूर्व विद्यालायी शिक्षा को मज़बूत करने के लिए इस योजना में आँगनवाड़ी कार्यकर्ताओ में क्षमता निर्माण के प्रावधान को शमिल किया गया है। इसके साथ ही इसके उत्थान के लिए महिला बाल विकास मंत्रालय तथा शिक्षकों और प्रधानाध्यापकों के साथ समन्वय को सुनिश्चित करने पर बल दिया गया है। इस कार्यक्रम के मुख्य परिणामों के रूप में ये आशा की गई है कि स्कूली शिक्षा के स्तर पर सार्वभौमिक पहुँच, समानता और गुणवत्ता के साथ सभी विद्यार्थियों को समावेशी शिक्षा प्राप्त हो सके। समग्र शिक्षा को केंद्र प्रायोजित योजना के रूप में लागू किया गया है। समग्र शिक्षा की शुरुआत कुछ मुख्य उद्देश्य से की गई है—

- राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 की सिफ़ारिशों को लागू करने हेतु राज्यों और केंद्रशासित प्रदेशों का सहयोग करना;
- शिक्षा का अधिकार (आर.टी.ई.) अधिनियम 2009 के कार्यान्वयन में राज्यों की सहायता;
- प्रारंभिक बाल्यावस्था शिक्षा पर ध्यान देना;
- बुनियादी साक्षरता और संख्या ज्ञान में सुधार करना;
- विद्यालयी शिक्षा के अंतर्गत सामाजिक तथा लैंगिक असमानता को कम करना;
- विद्यालयी प्रावधान में न्यूनतम मानकों को सुनिश्चित करना;
- पाठ्यचर्या के अभिन्न अंग के रूप में माध्यमिक स्तर पर व्यावसायिक शिक्षा को सुदृढ़ बनाना;
- राज्य शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद तथा जिला शिक्षा और प्रशिक्षण संस्थान का सुदृढ़ीकरण और उन्नयन करना;

- कौशल विकास पर ज़ोर देना;
- मौजूदा विद्यालयों का सुदृढ़ीकरण करना;
- शैक्षिक रूप से पिछड़े ब्लॉकों, वामपंथी अतिवाद से प्रभावित जिलों, विशेष फोकस वाले जिलों, समवर्ती और नीति आयोग द्वारा चिन्हित आकांक्षी जिलों को वरीयता देना।

बालिका शिक्षा की वर्तमान स्थिति

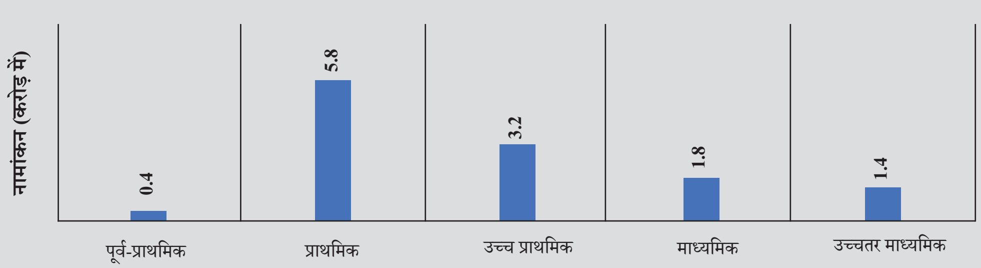
वर्ष 2021–22 में स्कूली शिक्षा में पूर्व-प्राथमिक से उच्चतर माध्यमिक स्तर तक कुल नामांकन 25.56 करोड़ से थोड़ा अधिक था। लड़कों का नामांकन 13.28 करोड़ और लड़कियों का 12.28 करोड़ था। वर्ष 2020–21 की तुलना में 19 लाख से अधिक की वृद्धि हुई है। यू.डी.आई.एस.ई. (UDISE+) सिस्टम में सभी स्कूलों का कुल नामांकन पूर्व-प्राथमिक से उच्चतर माध्यमिक तक, 2021–22 में 26.52 करोड़ है। आँकड़े दर्शाते हैं कि लड़कियों का नामांकन लड़कों की तुलना में कम है। पूर्व-प्राथमिक स्तर में लड़कियों का नामाकंन 0.4 करोड़ है जबकि प्राथमिक स्तर पर यह संख्या 5.8 करोड़ है। उच्च प्राथमिक, माध्यमिक, उच्चतर माध्यमिक क्रमशः 3.2, 1.8, 1.4 करोड़ है, जिसे आरेख 1 में दर्शाया गया है।

आँकड़ों से स्पष्ट है कि प्राथमिक स्तर पर नामांकन सबसे अधिक है जोकि बढ़े हुए शैक्षिक स्तर से कम होता जा रहा है। इस प्रकार हम कह सकते हैं कि हमारे लिए अब नामांकन समस्या नहीं है, बल्कि बालिकाओं का स्कूली शिक्षा में रूकाव या ठहराव करना ज़्यादा बड़ी चुनौती है।

समग्र शिक्षा और लैंगिक समानता

सभी स्तरों पर लिंग और सामाजिक श्रेणी के अंतराल को समाप्त करना समग्र शिक्षा के प्रमुख उद्देश्यों में से एक है। समग्र शिक्षा का लक्ष्य, सभी के लिए शिक्षा के लक्ष्य को सुविधाजनक बनाना है ताकि समावेशी और सस्ती स्कूली शिक्षा हर बच्चे को मिल सके। समग्र शिक्षा इस बात पर ज़ोर देती है कि प्रत्येक छात्र की अद्वितीय क्षमताओं की पहचान की जाए चाहे वह किसी भी सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि से आते हों। समग्र शिक्षा, राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 की तरह विशेष शिक्षा क्षेत्रों पर ध्यान केंद्रित करती है। नतीजतन, सामाजिक-आर्थिक रूप से वंचित समूहों से संबंधित बच्चों के साथ-साथ लड़कियों और ट्रांसजेंडर बच्चों तक पहुँचने का प्रयास करती हैं। इसके साथ ही योजना शहरी वंचित बच्चों,

आरेख 1— लड़कियों का नामांकन



आवधिक प्रवास से प्रभावित बच्चों पर ध्यान देती है जो दूर-दराज़ और बिखरी हुई बस्तियों में रहते हैं। सार्वभौमिक पहुँच और समानता के लिए समग्र शिक्षा में लैंगिक असमानता के मुद्दे को शामिल किया गया है। यह स्कूली शिक्षा में लैंगिक अंतर और भेदभाव को समाप्त करने का प्रयास करता है।

स्कूली शिक्षा में लैंगिक समानता लाने हेतु समग्र शिक्षा के प्रावधान

- समग्र शिक्षा में लैंगिक समानता लाने के लिए मुख्य प्रावधान इस प्रकार हैं—
- समान पहुँच के साथ सभी को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा उपलब्ध करना;
- कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय को (ग्रेड 12 तक) सुदृढ़ और विस्तारित करना;
- शिक्षा में विशेष शैक्षिक क्षेत्रों (Special Educational Zones) से संबंधित लड़कियों की भागीदारी में वृद्धि करना;
- स्पष्टीकरण और विषयों की बेहतर समझ के लिए सीखने की प्रक्रिया और शिक्षण में विभिन्न चरण में जेंडर-समावेशी शैक्षणिक दृष्टिकोण को बढ़ावा देना;
- अभियान में विज्ञान, प्रौद्योगिकी, अभियांत्रिकी और गणित जैसे विषयों पर अधिक ज़ोर देना;
- सीखने के माहौल के सभी पहलुओं में लड़कियों की समान भागीदारी को बढ़ावा देना;
- बालिकाओं के विरूद्ध भेदभाव और हिंसा का उन्मूलन;
- खेल के माध्यम से मूल्य शिक्षा को बढ़ावा देना;
- लड़कियों में किसी भी चुनौती का सामना करने के लिए आत्मविश्वास और साहस पैदा करने के लिए लड़कियों का कानूनी सशक्तिकरण;
- बालिकाओं को उनके अधिकारों के विषय में जानकारी देना;
- वित्तीय मामलों और उनके प्रबंधन के ज्ञान में वृद्धि करना। लड़कियों को दिन-प्रतिदिन के वित्तीय और बैंक संचालन के लिए वित्तीय साक्षरता प्रदान करना, जैसे— व्यक्तिगत वित्तीय लेनदेन और बैंक खाता खोलना, एटीएम का उपयोग, ई-बैंकिंग आदि;
- बालिकाओं के स्वास्थ्य और स्वच्छता में सुधार करना;
- सरकारी विद्यालयों मे खेल शिक्षा को पाठ्यक्रम का अभिन्न अंग बनाना और खेल अनुदान प्रदान करना;
- बालिकाओं और ट्रांसजेंडर बच्चों की सुरक्षा को सुनिश्चित करना;
- सभी एस.ई.डी.जी. विशेष शैक्षिक क्षेत्रों (Special Educational Zones) बच्चों के लिए समान सीखने के प्रतिफल सुनिश्चित करना;
- शिक्षा प्रणाली में विशेष शैक्षिक क्षेत्रों के बालक-बालिकाओं को रोक कर रखना ताकि वे सभी अपनी शिक्षा पूरी कर सकें;
- सभी वंचित और हाशिए पर रहने वाली बालिकाओं के लिए न्यायसंगत और समावेशी सीखने का माहौल तैयार करना;
- बेटी बचाओ बेटी पढ़ाओ के प्रति प्रतिबद्धता को बढ़ाना;
- बालिकाओं का सशक्तिकरण करना;
- बालिकाओं की सुविधा के लिए उनके निकट क्षेत्र में स्कूल खोलना तथा;
- कक्षा 6–8 तक की बालिकाओं के लिए आत्मरक्षा प्रशिक्षण देना;

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के नए प्रावधान (समग्र शिक्षा में)

स्कूली शिक्षा के सभी स्तरों पर लैंगिक अंतर को कम करने और शिक्षा से वंचित समूहों की लड़कियों को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करने हेतु कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय खोले गए हैं। कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय (के.जी.बी.वी.) का उद्देश्य अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, अन्य पिछड़ा वर्ग, अल्पसंख्यक और गरीबी रेखा से नीचे जीवनयापन करने वाले वंचित समूहों की लड़कियों को छठी से बारहवीं कक्षा तक की शिक्षा प्रदान करना है। समग्र शिक्षा में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के लिए नए प्रावधान किए गए हैं। राज्य और केंद्र शासित प्रदेशों को कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय संचालित करने के लिए न्यूनतम आवश्यकताओं का पालन करने की आवश्यकता है। समग्र शिक्षा के तहत चार प्रकार के कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की पहचान की गई है, जिसके लिए वित्त पोषण किया जाएगा जो इस प्रकार हैं—

टाइप I — कक्षा 6 से 8 के लिए के.जी.बी.वी.
टाइप II — कक्षा 6 से 10 के लिए के.जी.बी.वी.
टाइप III — कक्षा 6 से 12 के लिए के.जी.बी.वी.
टाइप IV — कक्षा 9 से 12 की बालिकाओं के लिए छात्रावास।

समग्र शिक्षा, लैंगिक अंतराल को कम करने के लिए कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के लिए नए प्रावधानों की अनुशंसा करती है—

- कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों का कक्षा 6–8 से कक्षा 6–12 तक उन्नयन करना। के.जी.बी.वी. के उन्नयन का कार्य वर्ष 2018–19 में प्रारंभ किया गया था और वर्ष 2020–2021 के अंत तक कुल के.जी.बी.वी. को कक्षा 12 तक अपग्रेड किया जा चुका है। 2021 तक समग्र शिक्षा के तहत राज्यों में 5726 कुल के.जी.बी.वी. मंजूर किए गए हैं, इनमें से 4886 के.जी.बी.वी. संचालित किए जा रहे हैं।
- प्राथमिक कक्षा से बारहवीं कक्षा तक लड़कियों की पढ़ाई-लिखाई सुचारू से सुनिश्चित करना;
- विद्यालय को उन्नत आवासीय सुविधाओं से युक्त करना;
- स्कूलों में लड़कियों की व्यावसायिक शिक्षा पर ज़ोर देने के लिए, इस योजना में कृषि, परिधान, होम मेड फर्निशिंग ऑटोमोटिव, बीएफएसआई, ब्यूटी एंड वेलनेस, निर्माण, इलेक्ट्रॉनिक्स और हार्डवेयर, हेल्थकेयर, आईटीईएस, मीडिया और मनोरंजन, मल्टी स्किलिंग, शारीरिक शिक्षा और खेल, प्लंबर, दूरसंचार, पर्यटन और परिवहन लॉजिस्टिक और भंडारण जैसे विभिन्न क्षेत्रों में पाठ्यक्रमों का विकल्प प्रदान किया जाए। माध्यमिक और उच्च माध्यमिक कक्षाओं में लड़कियों को राष्ट्रीय कौशल लेने के लिए प्रोत्साहित किया जाए।
- लड़कियों की शारीरिक और मानसिक शक्ति को बढ़ावा देने और उन्हें हर परिस्थिति का सामना करने के लिए तैयार करने के लिए विद्यालय में आत्मरक्षा प्रशिक्षण प्रदान करना महत्वपूर्ण है। नए प्रावधान के तहत, लड़कियों के बीच आत्म-सुरक्षा और आत्म-विकास के लिए जीवन कौशल सहित आत्मरक्षा कौशल विकसित करने के लिए तीन महीने के लिए आत्मरक्षा प्रशिक्षण प्रदान किया जा रहा है।

विद्यालय, राज्य महिला और बाल मंत्रालय के तहत निर्भया फंड के तहत आत्म-रक्षा प्रशिक्षण के लिए धन प्राप्त कर सकते हैं।

- योजना में 6–12 तक की कक्षाओं की लड़कियों के लिए कम से कम एक आवासीय विद्यालय खोलने की बात की गई है। ऐसे आवासीय विद्यालय शैक्षिक रूप से पिछड़े ब्लॉक मे खोले जाएँगे जहाँ पहले से कोई आवासीय विद्यालय नहीं हैं। ये सुनिश्चित किया जाए कि विद्यालय उन्हीं ब्लॉक में ही खोले जाएँ जहाँ सामाजिक न्याय और अधिकारिता मंत्रालय, जनजातीय मामलों के मंत्रालय की कोई अन्य योजना या राज्य सरकार की किसी योजना के तहत कोई विद्यालय पहले से संचालित न हो। यह कार्य राज्य के जिला स्तरीय प्राधिकरण द्वारा सुनिश्चित किया जाएँ।
- हैकाथॉन एक पहल है जो विद्यार्थियों को हमारे दैनिक जीवन में आने वाली कुछ समस्याओं को हल करने के लिए एक मंच प्रदान करता है। के.जी.बी.वी. के छात्रों को आयोजित हैकाथॉन में भाग लेने के लिए प्रोत्साहित किया जाएँ। इस संबंध में यह सुनिश्चित करना महत्वपूर्ण है कि के.जी.बी.वी. की छात्रों की उम्र, सामग्री, पर्यावरण और उनकी क्षमताओं के अनुसार प्रशिक्षण और उन्मुखीकरण प्रदान किया जाए।
- राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के अनुच्छेद 6.9 में कहा गया है कि सभी बच्चों, विशेष रूप से लड़कियों की सुरक्षा के लिए उपयुक्त बोर्डिंग सुविधाओं के साथ मुफ़्त बोर्डिंग सुविधाओं का निर्माण किया जाएगा। राष्ट्रीय शिक्षा नीति के अनुसार के.जी.बी.वी. में, राज्य और केंद्र शासित प्रदेशों को सख्त सुरक्षा दिशा-निर्देश तैयार करने और लागू करने की आवश्यकता है। सुरक्षा के लिए नियमित आधार पर सुरक्षा ऑडिट किया जाए और शिकायत निवारण तंत्र स्थापित किया जाए। इसके साथ ही आंतरिक शिकायत समिति का गठन करना होगा। कार्रवाई रिपोर्ट और सुधारात्मक उपायों को सक्षम अधिकारियों के साथ साझा करने की आवश्यकता है।

समानता के लिए कुछ विशेष पहल

समग्र शिक्षा, राज्यों को कुछ आवश्यक मुद्दों पर योजनाएँ बनाने के लिए अभिप्रेरित करता है। इन राज्य विशेष योजनाओं से नामांकन में वृद्धि, सभी सामाजिक-आर्थिक रूप से वंचित समूहों (एस.ई.डी.जी.) बच्चों के लिए समान शिक्षा और अभिधारण संभव हो सकता है। इस सूची में कुछ प्रस्तावित कुछ विषय इस प्रकार हैं—

- विशेष नामांकन और प्रतिधारण ड्राइव
- मार्गदर्शन और परामर्श कार्यक्रम
- सैनिटरी पैड वेंडिंग मशीन
- मासिक धर्म स्वास्थ्य एवं स्वच्छता और प्रबंधन
- बालिका शिक्षा और सशक्तिकरण, जीवन कौशल को बढ़ाने के लिए जागरुकता कार्यक्रम
- किशोरों के मुद्दे, मासिक धर्म, स्वास्थ्य और स्वच्छता
- बच्चों के लिए समग्र विकास मंच

बालिका शिक्षा की समस्याएँ एवं उनके ठहराव के लिए सुझाव

रूढ़िवादी व परंपरावादी सोच बालिका शिक्षा के क्षेत्र में एक बहुत बड़ी बाधा है। हमारे समाज में आज भी

स्त्री-पुरुष को एक नज़र से नहीं देखा जाता है। स्त्री को आज भी दोयम दर्जे का समझा जाता है। अक्सर परिवार, विद्यालय आदि स्थानों पर बालिकाओं को कई समस्याओं का सामना करना पड़ता है, जिसकी वजह से उन्हें समुचित शिक्षा नहीं मिल पाती है। बढ़ती उम्र के साथ उनकी कुछ विशेष ज़रूरतें होती हैं जिनके पूरे न होने पर या उनकी समस्याओं के समाधान न होने पर वे स्कूल बीच में ही छोड़ देती हैं। बालिकाओं के ड्रॉप-आउट की समस्या सबसे गंभीर है। अक्सर देखा जाता है कि कक्षा 5 के बाद बालिकाएँ स्कूल छोड़ देती हैं क्योंकि बच्चियाँ बड़ी होने लगती हैं और सुरक्षा, शौचालय आदि मुद्दों की परेशानी के कारण वे स्कूल नहीं जा पाती हैं। ग्रामीण क्षेत्रों में किशोरियों को उनकी तरुणाई की अवस्था से ही घर के कामों में ज़्यादा रुचि लेने के लिए प्रोत्साहित किया जाता है, जिससे उनकी शिक्षा उपेक्षित होती है। भारत में बालिकाओं की सुरक्षा की स्थिति ग्रामीण और शहरी दोनों ही क्षेत्रों में अच्छी नहीं है। इसलिए दूर-दराज़ के इलाकों के स्कूलों में बालिकाओं को भेजने से उनके माता-पिता कतराते हैं। यदि स्कूल घर से दूर है तो उन्हें स्कूल छोड़ने को मजबूर कर दिया जाता है।

किसी भी योजना का उद्देश्य सिर्फ़ बालिकाओं का नामांकन नहीं है, बल्कि उनका स्कूल में ठहराव कराना है ताकि हर लड़की अपनी स्कूली शिक्षा पूरी कर सके। इसके लिए ये ज़रूरी है कि उन कारणों की खोज की जाए जो इसके लिए ज़िम्मेदार हैं। आखिर बालिकाएँ स्कूल में क्यों नहीं रुकना चाहती हैं या क्यों नहीं रुक पाती हैं? हम सभी को ऐसे प्रश्नों के जवाब खोजने होंगे। बालिकाओं के नामांकन एवं ठहराव के लिए कुछ सुझाव प्रस्तावित हैं—

- स्कूल में शौचालय का निर्माण किया जाए तथा उसके रखरखाव में भी खास ध्यान रखा जाए;
- विद्यालय का भवन सुरक्षित हो। खेल का मैदान, विद्यालय के आस-पास का वातावरण, बच्चों के सहज एवं बालिकाओं के लिए सुरक्षित होना चाहिए। यह देखा जाए कि बड़ी बालिकाओं को विद्यालय आने में किसी प्रकार की समस्याओं का सामना न करना पड़े;
- स्कूल में पानी साफ़ हो, शौचालय प्रयोग योग्य हो, बच्चों को किसी प्रकार की आकस्मिक दुर्घटना आदि के लिए प्रशिक्षित किया जाए। विद्यालय को सुरक्षित रखने के लिए चहारदीवारी हो। विद्यालय के अंदर अथवा विद्यालय के आस-पास असामाजिक गतिविधि न हो;
- शिक्षक को बालिकाओं की ज़रूरतों का ध्यान रखना होगा और इसके लिए ज़रूरी है कि शिक्षक समाज के साथ खुद को जोड़कर चलें। स्कूल में एक ऐसा वातावरण तैयार करें, जिससे बालिकाएँ स्कूल को अपना घर समझें और सुरक्षा का अनुभव कर सकें;
- स्कूल की महिला शिक्षिका को बालिकाओं के साथ समय बिताना चाहिए ताकि वह उनकी समस्याओं को समझ सकें;
- शिक्षक बालिकाओं के माता-पिता या अभिभावकों को इस बात के लिए प्रेरित करें कि वे अपने बच्चों को बिना किसी भेदभाव के अच्छी से अच्छी शिक्षा दिलवाएँ;
- जो बलिकाएँ किसी कारणवश नियमित रूप से अध्ययन नहीं कर सकती हैं उन्हें दूरस्थ शिक्षा के बारे पर्याप्त जानकारी प्रदान की जाए।

दूरस्थ विद्यालय में प्रवेश की प्रक्रिया को सरल बनाया जाए;

- शैक्षणिक वर्ष के प्रारंभ में विद्यालय की प्रारंभिक कक्षाओं में नामांकित विद्यार्थियों की नियमित उपस्थिति को सुनिश्चित करने के लिए कक्षा-शिक्षण के दौरान रुचिकर गतिविधियों का समावेशन किया जाए;
- खेलकूद प्रतियोगिताएँ, अभिभावक कैंप, बच्चों के लिए भ्रमण कार्यक्रम व सांस्कृतिक कार्यक्रम आयोजित किए जाएँ;
- अच्छे शिक्षकों को उन क्षेत्रों में नियुक्त किया जाए जहाँ ड्रॉप-आउट सबसे ज़्यादा है;
- बच्चों द्वारा एक्सपोजर विजिट के दौरान पर्याप्त सुरक्षा के प्रबंध किए जाएँ। साथ ही एक महिला अध्यापिका अनिवार्य रूप से बच्चों के साथ रहे;
- यह देखा गया है कि प्रायः बड़ी बालिकाएँ विद्यालय आने में असहज महसूस करती हैं। विद्यालय यह देखे कि बालिकाओं के साथ किसी प्रकार की छेड़-छाड़ आदि की घटना न हो। विद्यालय बच्चों को इस संबंध में जागरूक करें तथा इस प्रकार की हिंसा की शिकार होने पर अपनी बात रखने पर प्रोत्साहित करें;
- विद्यालय प्रबंध समिति को बालिकाओं की सुरक्षा के हर संभव प्रयास करने चाहिए। सभी छात्राओं को आत्मरक्षा प्रशिक्षण देना चाहिए; तथा
- विद्यालय प्रबंध समिति के सदस्य नियमित रूप से विद्यालय का भ्रमण करें तथा इस बात की निगरानी करें कि विद्यालय उनके बच्चों विशेष कर बालिकाओं के लिए पूरी तरह से सुरक्षित हैं।

विद्यालयी स्तर पर समग्र शिक्षा की पहलों को लागू करने के लिए कुछ सुझाव

- कई बार कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय में संपन्न घरों के लोग भी नामांकन करने लगते हैं। विद्यालय के वॉर्डन सरकार के निर्देश पर ही कार्य करें;
- समय पर बच्चों को यूनिफ़ॉर्म और पुस्तकें उपलब्ध कराई जाएँ;
- विद्यालयी प्रशासन योजना के तहत मिलने वाले धन का पूरा सदुपयोग करें;
- शिक्षक और विद्यालयी प्रशासन मिलाकर समावेशी वातावरण तैयार करें;
- विद्यार्थियों को उचित व्यावसायिक शिक्षा प्रदान करने के लिए पाठयक्रम मे व्यावसायिक विषयों को शामिल किया जाए;
- केंद्र सरकार ने राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के तहत स्कूल सेफ्टी एंड सिक्योरिटी गाइडलाइन दृष्टि तैयार की है, विद्यालयी प्रशासन इन्हें सख्ती से लागू करें;
- विद्यालयी प्राचार्य को यह सुनिश्चित करना चाहिए कि संसाधनों का सीखने के लिए उपयुक्त और प्रभावी ढंग से उपयोग किया जा रहा है कि नहीं;
- बालिका शिक्षा के प्रति अभिभावकों के दृष्टिकोण में परिवर्तन करने के लिए कार्यशाला का आयोजन करना। ग्रामीण क्षेत्रों में व्यापक पैमाने पर स्त्री शिक्षा का प्रसार किया जाए;
- जनपद, ब्लॉक क्लस्टर एवं विद्यालय स्तर पर होने वाली समस्त बैठकों एवं कार्यशालाओं में जेंडर भेद को समाप्त करने संबंधी बिंदुओं को

चर्चा करने लिए के एजेंडा में जोड़ा जाए। बैठक में बालिका शिक्षा की बाधाओं को चिह्नित कर उन बाधाओं को दूर करने के उपाय किए जाएँ;

- जनपद के अति पिछड़े क्षेत्रों, अनुसूचित जाति/जनजाति, अल्पसंख्यक समुदाय, अपवंचित समुदाय की बालिकाओं की शिक्षा के लिए विशेष प्रयास किए जाएँ;
- ऐसे क्षेत्रों को चिह्नित किया जाए जहाँ पर विद्यालय में बालिकाओं का नामांकन अथवा ठहराव कम है वहाँ, ठोस रणनीति बनाकर लगातार प्रयास करते हुए बालिका शिक्षा को प्रोत्साहित किया जाए;
- समग्र शिक्षा के तहत मिलने वाली आर्थिक सहायता बालिकाओं को समय से प्रदान की जाए तथा
- समग्र शिक्षा के सभी पहलों को लागू करने के लिए सबसे ज़रूरी है कि सभी संस्थाएँ, विद्यालय, शिक्षक, प्राचार्य अपना काम पूरी ईमानदारी से करें।

निष्कर्ष

महात्मा गांधी का कथन है, "एक व्यक्ति को पढ़ाओगे तो एक व्यक्ति शिक्षित होगा लेकिन एक स्त्री को पढ़ाओगे तो पूरा परिवार शिक्षित होगा।" यह कथन स्त्री शिक्षा के महत्व को स्पष्ट करता है। महिला सशक्तिकरण लक्ष्य को सही मायने में हासिल करने के लिए शिक्षा ही एकमात्र रास्ता है। शिक्षा महिलाओं के लिए एक स्वस्थ और खुशहाल जीवन का अवसर प्रदान करती है, इसलिए लड़कियों को बड़े पैमाने पर शिक्षा प्रदान करना बहुत महत्वपूर्ण है। भारत या दुनिया के लगभग सभी देशों के लिए, कुल आबादी का लगभग आधा हिस्सा महिलाएँ हैं। आज लड़कियाँ हर क्षेत्र में योगदान दे रही हैं, लेकिन यह भी एक तथ्य है कि आज भी कई लड़कियों के लिए बुनियादी शिक्षा प्राप्त करना एक चुनौती है। सरकार समावेशी शिक्षा के उत्थान के लिए कई कार्यक्रम प्रदान कर रही है। समग्र शिक्षा भी उनमें से एक है। समग्र शिक्षा, सरकार की एक महत्वाकांक्षी योजना है। इस अभियान के घोषित लक्ष्यों में सभी बच्चों का शत-प्रतिशत नामांकन, ठहराव तथा गुणवत्ता युक्त प्रारंभिक शिक्षा सुनिश्चित करना है। सामाजिक विषमता तथा भेद को दूर करना है। समान शिक्षा पाना हर बालिका का अधिकार है। न्यायसंगत और समावेशी स्कूल शिक्षा के उद्देश्य को प्राप्त करने के लिए, राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 और समग्र शिक्षा में एक नए विन को प्रस्तुत किया गया है। ये दोनों ही हमारे भावी स्कूली शिक्षा का आधार हैं। समावेशी शैक्षिक विकास के लिए जेंडर श्रेणी के अंतर को कम करना अत्यंत ज़रूरी है। इस अंतर को पाटने के महत्वपूर्ण कार्य को समाज, राज्य, विद्यालय, और शिक्षकों को मिलकर करना होगा। समग्र शिक्षा में किए गए प्रावधानों के प्रभावी कार्यान्वयन को सुनिश्चित करने की आवश्यकता है ताकि शिक्षा व्यवस्था में व्याप्त असमानता की जड़ को समाप्त किया जा सके।

सदंर्भ

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020.* मानव संसाधन विकास मंत्रालय, नई दिल्ली.

यूडाइस (UDISE+) की वार्षिक रिपोर्ट (2021–22) https://udiseplus.gov.in/#/home पर देखा गया.

शिक्षा मंत्रालय की वार्षिक रिपोर्ट हिंदी (2020–21) https://www.education.gov.in/en/documents_reports पर देखा गया.

'समग्र शिक्षा अभियान' पोर्टल https://www.enterhindi.com/samagra-shiksha-abhiyan-portalmhrd/ पर देखा गया.

पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारक

अय्याज़ अहमद खान*

शिक्षा किसी भी समाज के आर्थिक एवं सामाजिक विकास का संकेतक है। स्नातक स्तर पर तकनीकी या गैर-तकनीकी शिक्षा का चयन दुनिया भर में एक बहस का विषय है। इस शोध पत्र में पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की पारिवारिक और संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन तथा इन विद्यार्थियों के परिप्रेक्ष्य में शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों का अध्ययन प्रस्तुत किया गया है। इस शोध अध्ययन में प्रतिदर्श इकाई के रूप में कुल 180 पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों (90 बी.टेक कोर्स तथा 90 बी.ए. कोर्स) का चयन उद्देश्यपूर्ण प्रासंगिक प्रतिदर्शन विधि द्वारा किया गया। प्रदत्त संकलन हेतु उपकरण के रूप में स्व-निर्मित प्रश्नावली का प्रयोग किया गया था। आँकड़ों के विश्लेषण के लिए आवृत्ति तथा प्रतिशत मूल्य गणना का उपयोग किया गया। इस शोध अध्ययन में निष्कर्ष में पाया गया कि पारिवारिक पृष्ठभूमि के आधार पर सामान्य वर्ग, एकल परिवार और शिक्षित माता-पिता के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा दोनों में नामांकन अधिक है। वहीं संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर तकनीकी शिक्षा में निजी स्कूलों एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में सरकारी सहायता प्राप्त स्कूलों से शिक्षा प्राप्त पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का नामांकन अधिक है। अधिकांश प्रतिभागियों ने आवासीय स्थान, परिवार की आर्थिक परिस्थितियाँ, विद्यालयी परिवेश और व्यक्तिगत पसंद को शिक्षा विषयात्मक चयन का प्रभावी कारक माना है।

शिक्षा किसी भी समाज के आर्थिक और सामाजिक विकास का संकेतक है। शिक्षा ही वह माध्यम है जिस के द्वारा मानवीय क्षमताओं एवं संसाधनों का सर्वोत्तम विकास संभव है। साथ ही, न्यायसंगत एवं न्यायपूर्ण समाज की स्थापना करने और राष्ट्रीय विकास को बढ़ावा देने में शिक्षा का महत्वपूर्ण योगदान होता है। अतः इस आधार पर यह कह सकते हैं कि किसी भी राष्ट्र के सर्वोच्च विकास हेतु शिक्षा एक महत्वपूर्ण कड़ी है। भारत में इक्कीसवीं सदी में शिक्षा की अवधारणा में भी परिवर्तन देखा गया है, जिसका एक मुख्य उदाहरण शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2009 और राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 है। शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2009, 4 अगस्त 2009 को भारत में 86वें संविधान संशोधन के द्वारा अधिनियमित किया गया और 1 अप्रैल 2010 को लागू किया गया था। इस अधिनियम के अंतर्गत 6 से 14 वर्ष की आयु के सभी बच्चों को निःशुल्क और अनिवार्य शिक्षा का अधिकार देता है। इसी प्रकार राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 का लक्ष्य हमारे देश के विकास के लिए अनिवार्य आवश्यकताओं को पूरा

**सहायक प्रोफ़ेसर*, शिक्षा विभाग, मुर्शिदाबाद, अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय, अलीगढ़ 202001

करना है। साथ ही विद्यालयी और महाविद्यालयी शिक्षा को अधिक समग्र और लचीला बनाते हुए भारत को एक ज्ञान आधारित जीवंत समाज और ज्ञान की वैश्विक महाशक्ति में बदलना है। इसके अतिरिक्त प्रत्येक विद्यार्थी में रचनात्मक सोच, तार्किक निर्णय, सतत सीखते रहने की कला और नवाचार की भावना को प्रोत्साहित करने पर भी बल दिया गया है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में 10+2 के शैक्षिक संरचना के स्थान पर 5+3+3+4 की नई पाठ्यचर्यात्मक संरचना लागू की जाएगी। इस शिक्षा नीति में 3 से 6 वर्ष की आयु (तीन साल) तक के बच्चों के लिए आँगनवाड़ी या प्री-स्कूलिंग का प्रावधान किया गया है। इस नीति में स्नातक स्तर पर समग्र और बहु-विषयक शिक्षा की बात कही गई है, जो विज्ञान, तकनीकी, अभियांत्रिकी और गणित के साथ मानविकी और कला शिक्षा को समाहित करती है।

उच्च स्तर पर शिक्षा को मुख्यतः दो श्रेणी तकनीकी शिक्षा एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में विभाजित किया गया है। उच्च शिक्षा हेतु स्नातक स्तर पर विद्यार्थी तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में से किसी एक का चयन अपनी रुचि और योग्यता के अनुसार करते हैं। हालाँकि केवल रुचि और योग्यता ही शिक्षा विषयात्मक चयन का आधार नहीं है। शिक्षा विषयात्मक चयन को प्रभावित करने वाले और भी बहुत से कारक हैं। यादव (2016) ने अपने शोध अध्ययन में पाया कि विद्यार्थियों की व्यक्तिगत पसंद के अलावा आयु, जेंडर, धर्म, जाति, वर्ग और माता-पिता की शिक्षा भी विषयात्मक चयन में महत्वपूर्ण निर्धारक हैं। बसंत और सेन (2010) ने अपने शोध में पाया कि उच्च शिक्षा में भागीदारी विद्यार्थियों की धार्मिक संबद्धता, सामाजिक-आर्थिक स्थिति और जनसांख्यिकीय विशेषताओं पर निर्भर है। वहीं आज नव-उदारवादी नीतियाँ और बाज़ार की माँग के अनुसार दुनिया में तकनीकी शिक्षा की ओर विद्यार्थियों का रुझान तेजी से बढ़ा है। विश्व के अधिकांश देशों में तकनीकी शिक्षा के विकास के लिए कई प्रकार की नीतियाँ और योजनाएँ बनाई जा रही हैं ताकि इस वैश्वीकरण और प्रतिस्पर्धी दुनिया में शिक्षा राष्ट्र के विकास में एक महत्वपूर्ण कड़ी साबित हो।

शोध अध्ययन का औचित्य

चक्रवर्ती (2009) ने ग्रामीण और शहरी युवाओं की उच्च शिक्षा में भागीदारी की संभावना के संदर्भ में किए अपने शोध में पाया कि शहरी भारत में महिलाएँ अपने समकक्ष पुरुष की तुलना में उच्च शिक्षण संस्थान में कला और सामाजिक विज्ञान पाठ्यक्रम का अधिक चयन करती हैं। वहीं वर्मा और कपूर (2010) ने अपने शोध में विद्यार्थियों की सामाजिक-आर्थिक स्थिति और आई.आई.टी. तक उनकी पहुँच के मध्य एक मज़बूत संबंध पाया। इस आधार पर यह कह सकते हैं कि विषयात्मक चयन को प्रभावित करने वाले बहुत से कारक हैं।

भारत में मुस्लिमों का उच्च शिक्षा में प्रतिनिधित्व केवल पाँच प्रतिशत है, जो अन्य वर्गों की तुलना में काफ़ी कम है (अखिल भारतीय उच्च शिक्षा सर्वेक्षण, 2017–18)। सच्चर समिति (2006) और रंगनाथ मिश्रा आयोग (2007) की रिपोर्ट के अनुसार भारत में मुस्लिम शैक्षिक रूप से पिछड़ेपन का शिकार हैं, जिसने शिक्षाविद् एवं नीति-निर्माताओं का विशेष रूप से ध्यान आकर्षित किया है। यद्यपि मुसलमानों की शिक्षा से जुड़े अधिकांश अध्ययन

उनके नामांकन और शैक्षणिक उपलब्धियों पर आधारित हैं। लेकिन शिक्षा विषयात्मक चयन के संदर्भ में अब तक कोई शोध कार्य नहीं हुआ है कि स्नातक स्तर पर मुस्लिम विद्यार्थी अपने विषयात्मक चयन हेतु कैसे निर्णय लेते हैं? साथ ही, वे कौन-से कारक हैं जो विषयात्मक चयन को प्रभावित करते हैं? इस सभी प्रश्नों के उत्तरों की खोज हेतु शोधार्थी ने इस विषय का चयन किया है।

समस्या कथन

इस शोध अध्ययन का समस्या कथन था— "पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों का अध्ययन"।

शोध अध्ययन में प्रयुक्त पदों की क्रियात्मक परिभाषाएँ

पूर्व-स्नातक

इस अध्ययन में पूर्व-स्नातक से तात्पर्य महाविद्यालय या विश्वविद्यालय में स्नातक पाठ्यक्रम में अध्ययन कर रहे विद्यार्थी हैं। इसके अंतर्गत बी.ए., बी.एससी., बी.कॉम, बी.बी.ए., बी.टेक आदि पाठ्यक्रम शामिल हैं।

मुस्लिम विद्यार्थी

इस अध्ययन में मुस्लिम विद्यार्थी से तात्पर्य वे सभी विद्यार्थी हैं जो इस्लाम धर्म तथा मूल्यों के अनुयायी हैं।

शिक्षा विषयात्मक चयन

इस अध्ययन में शिक्षा विषयात्मक चयन से तात्पर्य स्नातक स्तर पर तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा डिग्री या पाठ्यक्रमों में से किसी एक पाठ्यक्रम का चयन करना है।

उद्देश्य

इस शोध अध्ययन के उद्देश्य अग्रलिखित थे—

- पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की पारिवारिक और संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन का अध्ययन करना।
- पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के परिप्रेक्ष्य में तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों का अध्ययन करना।

परिसीमाएँ

यह शोध कार्य अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय, अलीगढ़ के तकनीकी एवं गैर-तकनीकी डिग्री कोर्सेज में अध्ययनरत पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों तक परिसीमित है।

जनसंख्या तथा प्रतिदर्श

यह शोध अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय, अलीगढ़ के तकनीकी एवं गैर-तकनीकी डिग्री कोर्सेज के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों पर आधारित है। अत: इस शोध की जनसंख्या अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय के तकनीकी एवं गैर-तकनीकी डिग्री कोर्सेज में स्नातक स्तर पर अध्ययन कर रहे सभी मुस्लिम विद्यार्थी हैं। इस अध्ययन में शोधार्थी द्वारा अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय का चयन केवल इस आधार पर किया गया है कि यहाँ अधिकांश विद्यार्थी मुस्लिम समुदाय से आते हैं। प्रतिदर्श के रूप में पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के चयन हेतु सर्वप्रथम विश्वविद्यालय के तकनीकी एवं गैर-तकनीकी डिग्री कोर्सेज की सूची वेबसाइट से ली गई। तत्पश्चात शोधार्थी द्वारा बी.टेक. (तकनीकी शिक्षा से) एवं बी.ए. (गैर-तकनीकी शिक्षा से) कोर्स का चयन उद्देश्यपूर्ण प्रासंगिक प्रतिदर्श विधि द्वारा किया गया है। इसके बाद 90 बी.टेक. तथा 90 बी.ए.

कोर्स में अध्ययनरत पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का सुविधानुसार चयन किया गया। प्रत्येक कोर्स में 45 पुरुष तथा 45 महिला मुस्लिम विद्यार्थी सम्मिलित थीं। अतः प्रतिदर्श इकाई के रूप में कुल 180 पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का चयन किया गया था।

उपकरण

इस अध्ययन में आँकड़ों के एकत्रीकरण हेतु शोधार्थी द्वारा स्वनिर्मित प्रश्नावली का उपयोग किया गया था। इस प्रश्नावली के सभी प्रश्नों का चयन साहित्यिक सर्वेक्षण और साक्षात्कार के आधार पर किया गया था। इस प्रश्नावली में कुल 13 प्रश्न थे, जो दो खंडों में विभाजित थे। खंड 'क' में विद्यार्थी के पारिवारिक और संस्थागत पृष्ठभूमि संबंधी छह प्रश्न थे, जिसमें मुख्यतः प्रतिभागी थे सामाजिक श्रेणी, परिवार के प्रकार, माता-पिता की शिक्षा, विद्यालय के प्रकार, विद्यालय का संबद्ध बोर्ड, विद्यालय का स्थान आदि शामिल हैं। खंड 'ख' में शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों पर आधारित सात प्रश्न थे, जो क्रमशः विद्यार्थियों के आवासीय स्थान, जन्म-क्रम, परिवार की आर्थिक परिस्थितियाँ, विद्यालयी परिवेश, 12वीं कक्षा के प्राप्तांक, विद्यालयी स्तर पर पढ़ाने वाले शिक्षकों एवं व्यक्तिगत पसंद से संबंधी प्रश्न शामिल हैं। खंड 'क' के सभी प्रश्न के उत्तर 'बहुविकल्पीय' तथा खंड 'ख' में प्रश्नों को तीन स्तरों— सहमत, निष्पक्ष उदासीन तथा असहमत पर प्रतिक्रियाएँ ली गईं। जिसमें प्रतिभागी को किसी एक विकल्प के सामने सही का चिह्न लगाना था।

आँकड़ों के संकलन

आँकड़ों के संकलन के लिए शोधार्थी द्वारा अलीगढ़ मुस्लिम विश्वविद्यालय के बी.टेक तथा बी.ए. पाठ्यक्रम में अध्ययनरत पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों से संपर्क किया गया। इसके बाद सभी विद्यार्थियों को शोध के विषय में विस्तारपूर्वक जानकारी दी गई और प्रश्नावली भरवाई गई। आँकड़ों का संकलन 30 नवंबर 2022 तक पूरा किया गया था।

आँकड़ों का विश्लेषण एवं व्याख्या

आँकड़ों के विश्लेषण के लिए शोधार्थी द्वारा आवृत्ति तथा प्रतिशत मूल्य गणना का उपयोग किया गया था। जिसका उद्देश्यवार विवरण एवं विवेचना निम्न प्रकार है—

प्रथम उद्देश्य— पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की पारिवारिक और संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन का अध्ययन करना

इसके अंतर्गत पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन के अध्ययन हेतु समस्त एकत्रित आँकड़ों का वर्गीकरण, आवृत्ति तथा प्रतिशत मूल्य गणना के आधार पर विश्लेषण किया गया तथा इसके परिणाम को क्रमशः तालिका 1, 2 तथा 3 में दर्शाया गया है।

तालिका 1 के अवलोकन से ज्ञात होता है कि सामान्य वर्ग के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 73.33 व 61.44 प्रतिशत है। जबकि अन्य पिछड़े वर्ग के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 26.67 व 35.56 प्रतिशत है। अतः प्राप्त आँकड़ों के आधार पर हम कह सकते है कि अन्य पिछड़े वर्ग के मुस्लिम विद्यार्थियों का प्रतिनिधित्व

तालिका 1— पारिवारिक पृष्ठभूमि और तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन

चर		तकनीकी शिक्षा		गैर-तकनीकी शिक्षा	
		आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत
सामाजिक श्रेणी	सामान्य वर्ग	66	73.33	58	61.44
	अन्य पिछड़ा वर्ग	24	26.67	32	35.56
परिवार के प्रकार	संयुक्त परिवार	24	26.67	30	33.33
	एकल परिवार	66	73.33	60	66.67

दोनों तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में सामान्य वर्ग के मुस्लिम विद्यार्थियों की तुलना में कम है। इसकी वजह शायद यह हो सकती है कि मुस्लिम समुदाय में अन्य पिछड़े वर्ग के लोग भूमिहीन होते हैं और इनका मुख्य व्यवसाय नौकरी तथा मज़दूरी है।

अपने घर की आर्थिक परिस्थितियों को ध्यान में रखते हुए इस वर्ग विशेष के बच्चे उच्च शिक्षा से पहले आर्थिक गतिविधियों में जुड़ जाते हैं। इसी प्रकार संयुक्त परिवार से संबंधित पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 26.67 व 33.33 प्रतिशत है। जबकि एकल परिवार से संबंधित पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 73.33 व 66.67 प्रतिशत है। अतः प्राप्त आँकड़ों के आधार पर हम कह सकते हैं कि संयुक्त परिवार से संबंधित मुस्लिम विद्यार्थियों का प्रतिनिधित्व तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा दोनों में ही एकल परिवार की तुलना में काफ़ी कम है। शायद इसकी वजह यह हो सकती है कि संयुक्त परिवार में बहुत लोग एक साथ रहते हैं जिससे बच्चों को शैक्षिक वातावरण नहीं मिल पाता और साथ ही प्रत्येक सदस्य को घर के कार्यों में हाथ बटाना पड़ता है। संभवतः शैक्षिक वातावरण के अभाव और घरेलू कार्यों में संलिप्तता के कारण संयुक्त परिवार के बच्चों का शिक्षा के प्रति रुझान कम हो जाता है। ऐसा देखा गया है कि बड़े परिवार के बच्चों की तुलना में छोटे परिवार के बच्चे अधिक शैक्षिक असुविधा या नुकसान का सामना करते हैं।

तालिका 2 से स्पष्ट है कि निरक्षर पिता के बच्चों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 2.22 व 3.33 प्रतिशत है। जबकि निरक्षर माता के बच्चों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 3.33 व 13.33 प्रतिशत है। वहीं प्राथमिक से उच्च-प्राथमिक शिक्षा प्राप्त पिता के बच्चों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 2.22 व 8.89 प्रतिशत है। जबकि सामान योग्यता प्राप्त माता के बच्चों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 6.77 एवं 20 प्रतिशत है।

इसी क्रम में माध्यमिक से उच्चतर माध्यमिक शिक्षा प्राप्त पिता के बच्चों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 5.56 एवं 20 प्रतिशत है। जबकि समान योग्यता प्राप्त माता के बच्चों का 25.56 एवं 31.11 प्रतिशत तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन है।

तालिका 2— माता-पिता की शैक्षिक योग्यता और तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन

चर		तकनीकी शिक्षा		गैर-तकनीकी शिक्षा	
		आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत
निरक्षर	पिता	2	2.22	3	3.33
	माता	3	3.33	12	13.33
प्राथमिक से उच्च प्राथमिक	पिता	2	2.22	8	8.89
	माता	6	6.67	18	20
माध्यमिक से उच्चतर माध्यमिक	पिता	5	5.56	18	20
	माता	23	25.56	28	31.11
स्नातक और उससे अधिक	पिता	81	90.00	61	67.78
	माता	58	64.44	32	35.56

जहाँ तक उच्च शिक्षा का प्रश्न है, तो स्नातक और उससे अधिक शैक्षिक योग्यता प्राप्त माता-पिता के बच्चों का तकनीकी (64.44 एवं 90 प्रतिशत) एवं गैर-तकनीकी शिक्षा (35.56 एवं 67.78 प्रतिशत) में नामांकन सर्वाधिक है। अतः प्राप्त आँकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि शिक्षित माता-पिता के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का नामांकन तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में अधिक है। जबकि कम शिक्षित माता-पिता के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का प्रतिनिधित्व दोनों ही प्रकार की शिक्षा में कम है। निश्चित रूप से कम शिक्षित अभिभावकों के बच्चों का प्रतिनिधित्व कम होने की वजह अज्ञानता और जागरुकता का अभाव है। अतः इस आधार पर हम यह कह सकते हैं कि माता-पिता की शैक्षिक योग्यता निश्चित रूप से बच्चों के शैक्षिक प्रदर्शन एवं उपलब्धि में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है (अकसा और अन्य, 2013; इदरीस हुसैन अहमद और अन्य, 2020)।

तालिका 3 का अध्ययन करने से यह स्पष्ट होता है कि सरकारी सहायता प्राप्त स्कूलों से शिक्षा प्राप्त विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 44.45 व 56.67 प्रतिशत है। जबकि निजी स्कूलों से शिक्षा प्राप्त विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन 52.22 व 40 प्रतिशत है। हालाँकि अन्य स्कूलों से शिक्षा प्राप्त विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन क्रमशः 3.33 व 03.33 प्रतिशत है। अतः आँकड़ों के आधार पर हम कह सकते हैं कि तकनीकी शिक्षा में निजी विद्यालय और गैर-तकनीकी शिक्षा में सरकारी सहायता प्राप्त विद्यालय के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का नामांकन अधिक है। इसके अतिरिक्त यह पता चलता है कि सरकारी सहायता प्राप्त स्कूलों के विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा दोनों में नामांकन संतोषजनक है, जो यह दर्शाता है कि शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2009 का लाभ बच्चों को मिल रहा है।

तालिका 3— संस्थागत पृष्ठभूमि और तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन

चर		तकनीकी शिक्षा		गैर-तकनीकी शिक्षा	
		आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत
विद्यालय के प्रकार	सरकारी सहायता प्राप्त विद्यालय	40	44.45	51	56.67
	निजी विद्यालय	47	52.22	36	40.00
	अन्य विद्यालय	03	3.33	03	03.33
संबद्ध बोर्ड	सी.बी.एस.ई./आई.सी.एस.ई.	52	57.78	55	61.11
	राज्य बोर्ड	09	10.00	23	25.56
	मुक्त विद्यालय	02	2.22	01	01.11
	अन्य	27	30.00	11	12.22
विद्यालय का स्थान	शहरी	82	91.11	65	72.22
	ग्रामीण	08	08.89	25	27.78

न्यादर्श में चयनित विद्यार्थियों की प्रतिक्रियाओं के आधार पर यह ज्ञात होता है कि 57.78 प्रतिशत तकनीकी एवं 61.11 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकित विद्यार्थियों का संबद्ध बोर्ड सी.बी.एस.ई./आई.सी.एस.ई., 10 प्रतिशत तकनीकी एवं 25.56 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा का संबद्ध राज्य बोर्ड, 2.22 प्रतिशत तकनीकी एवं 1.11 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा का संबद्ध मुक्त विद्यालय तथा 30 प्रतिशत तकनीकी एवं 12.22 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा का संबद्ध अन्य बोर्ड से है। अतः प्राप्त आँकड़ों के आधार पर हम कह सकते हैं कि सी.बी.एस.ई./आई.सी.एस.ई. बोर्ड संबद्ध स्कूलों के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का नामांकन तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में अधिक है। इसकी वजह शायद यह है कि सी.बी.एस.ई./आई.सी.एस.ई. बोर्ड से संचालित विद्यालय निजी होते हैं और साथ ही इंग्लिश माध्यम में शिक्षा प्रदान करते है, जिसके कारण इन स्कूलों की शिक्षा में गुणवत्ता हो सकती है। जिसके परिणामस्वरूप यहाँ से शिक्षित विद्यार्थियों का नामांकन उच्च शिक्षा में अधिक है। इसी प्रकार 91.11 प्रतिशत तकनीकी एवं 72.22 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकित विद्यार्थी शहरी विद्यालयों से हैं। जबकि केवल 8.89 प्रतिशत तकनीकी एवं 27.78 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकित विद्यार्थी ग्रामीण विद्यालयों से हैं। इस आधार पर हम कह सकते हैं कि अधिकांश तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का नामांकन शहरी क्षेत्र के स्कूलों से है। इसकी वजह यह है कि शहरी आबादी शिक्षा के प्रति जागरूक होती है और इन क्षेत्रों में निजी स्कूलों की संख्या भी अधिक होती है।

द्वितीय उद्देश्य— पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के परिप्रेक्ष्य में तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों का अध्ययन करना

इसके अंतर्गत पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों के तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा विषयात्मक चयन

तालिका 4— तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों के संदर्भ में पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की प्रतिक्रियाएँ (प्रतिशत में)

क्र.	कथन	तकनीकी शिक्षा			गैर-तकनीकी शिक्षा		
		असहमत	निष्पक्ष	सहमत	असहमत	निष्पक्ष	सहमत
1.	क्या आवासीय स्थान का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	18.89	13.33	67.78	15.56	11.11	73.33
2.	क्या कनिष्ठ अथवा ज्येष्ठ संतान होने का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	55.56	7.78	36.66	46.67	14.44	38.89
3.	क्या परिवार की आर्थिक परिस्थितियों का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	16.67	5.55	77.78	31.11	8.89	60.00
4.	क्या विद्यालयी परिवेश का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	11.11	8.89	80.00	21.11	12.22	66.67
5.	क्या 12वीं कक्षा के प्राप्तांकों का विद्यार्थियों के स्नातक स्तर पर विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	27.78	22.22	50.00	32.22	20.00	47.78
6.	क्या विद्यालयी स्तर पर पढ़ाने वाले शिक्षकों का स्नातक स्तर पर विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	55.56	27.78	16.66	54.44	25.56	20.00
7.	क्या व्यक्तिगत पसंद का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है?	44.44	00	55.56	43.33	4.44	52.23

को प्रभावित करने वाले कारकों पर आधारित प्रश्नों की प्रतिक्रियाओं को प्रतिशत में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका 4 में शिक्षा विषयात्मक चयन संबंधी कारकों के प्रति पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की प्रतिक्रियाओं का विश्लेषण करने से पता चलता है कि 67.78 प्रतिशत तकनीकी एवं 73.33 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा के विद्यार्थी आवासीय स्थान को विषयात्मक चयन के लिए एक प्रभावी कारक मानते हैं। इसकी वजह शायद यह हो सकती है कि मुस्लिम समुदाय विशेष रूप से अपने समुदाय के लोगों के बीच में रहना पसंद करते हैं। साथ ही इस समुदाय में शिक्षा के प्रति जागरुकता का अभाव देखा गया है। जिसके कारण मुस्लिम इलाकों में बच्चों को आधुनिक शिक्षा और विषयात्मक चयन के संदर्भ में ज्ञान की कमी पाई जाती है। 77.78 प्रतिशत तकनीकी एवं 60 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा के मुस्लिम विद्यार्थियों का मत है कि परिवार की आर्थिक परिस्थितियाँ विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन को प्रभावित करती हैं। निष्कर्ष के रूप में यह कहा जा सकता है कि विद्यार्थी की शिक्षा पूर्ण करने में अभिभावक की आर्थिक परिस्थितियों का अहम योगदान होता है।

इसी तरह का परिणाम फ़ाज़ और खान (2017), सोलंकी और नारायणस्वामी (2015), शौकीन और रेहमान (2014), इस्लाम और खान (2017) आदि ने अपने शोध में पाया है कि सामाजिक-आर्थिक स्थिति का विद्यार्थियों को शैक्षणिक प्रदर्शन या उपलब्धि पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है। वहीं 80 प्रतिशत

तकनीकी एवं 66.67 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा के मुस्लिम विद्यार्थियों का मानना है कि विद्यालयी परिवेश का विद्यार्थियों के शिक्षा विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है। निश्चित रूप से विद्यालयी परिवेश का विद्यार्थी के शारीरिक एवं मानसिक विकास पर गहरा प्रभाव पड़ता है। अगर विद्यालय में आधारभूत संरचना, पर्याप्त मानव संसाधन, बेहतर प्रशासन एवं प्रबंधन इत्यादि की कमी हो तो विद्यार्थियों का पूर्ण विकास असंभव है और साथ ही इसका प्रभाव विद्यार्थियों के उच्च स्तर पर शिक्षा विषयात्मक चयन पर भी पड़ता है। 55.56 प्रतिशत तकनीकी एवं 52.23 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा के मुस्लिम विद्यार्थियों का मानना है कि विद्यार्थियों की व्यक्तिगत पसंद उनके विषयात्मक चयन को निर्धारित करता है। इससे यह प्रतीत होता है कि आधे से अधिक विद्यार्थी व्यक्तिगत निर्णय के आधार पर विषय का चयन करते हैं, जो एक स्वाभाविक प्रक्रिया है। 50 प्रतिशत तकनीकी एवं 47.78 प्रतिशत गैर-तकनीकी शिक्षा के मुस्लिम विद्यार्थियों का मत है कि 12वीं कक्षा के प्राप्तांकों का स्नातक स्तर पर विषयात्मक चयन पर प्रभाव पड़ता है। इस प्रकार 12वीं कक्षा के प्राप्तांक के संदर्भ में मत विभाजित नहीं है अर्थात यह शिक्षा विषयात्मक चयन हेतु प्रभावी कारक नहीं है। जबकि पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों में तकनीकी शिक्षा के 16.66 प्रतिशत एवं गैर-तकनीकी शिक्षा के 20 प्रतिशत विषयात्मक चयन के लिए विद्यालयी स्तर पर पढ़ाने वाले शिक्षकों को कारक मानते हैं। वहीं मुस्लिम विद्यार्थियों में तकनीकी शिक्षा के 36.66 प्रतिशत एवं गैर-तकनीकी शिक्षा के 38.89 प्रतिशत कनिष्ठ अथवा ज्येष्ठ संतान को शिक्षा विषयात्मक चयन हेतु प्रभावी कारक मानते हैं। अतः मुस्लिम विद्यार्थियों की प्रतिक्रियाओं का विश्लेषण करने से ज्ञात होता है कि विद्यालयी स्तर पर पढ़ाने वाले शिक्षकों और कनिष्ठ अथवा ज्येष्ठ संतान जैसे कारकों का शिक्षा विषयात्मक चयन पर कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

निष्कर्ष

इस शोध अध्ययन में प्रदत्तों के विश्लेषण के पश्चात जो निष्कर्ष प्राप्त हुए, वे इस प्रकार हैं—

- परिवारिक पृष्ठभूमि के आधार पर सामान्य वर्ग और एकल परिवार के पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों का तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन सबसे अधिक है। साथ ही तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में नामांकन सबसे अधिक शिक्षित माता-पिता के बच्चों का है।
- संस्थागत पृष्ठभूमि के आधार पर यह ज्ञात होता है कि तकनीकी शिक्षा में निजी विद्यालय एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में सरकारी सहायता प्राप्त स्कूलों से पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों की संख्या सबसे अधिक है। इसके अतिरिक्त तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा में अधिकतर पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थी सी.बी.एस.ई./ आई.सी.एस.ई. संबद्ध बोर्ड और शहरी क्षेत्र के स्कूलों से शिक्षा प्राप्त है।
- तकनीकी एवं गैर-तकनीकी शिक्षा के विषयात्मक चयन के प्रभावी कारक के रूप में सर्वाधिक पूर्व-स्नातक मुस्लिम विद्यार्थियों ने आवासीय स्थान, परिवार की आर्थिक परिस्थितियाँ, विद्यालयी परिवेश और व्यक्तिगत पसंद को माना है।

शैक्षिक निहितार्थ

इस शोध अध्ययन के निष्कर्षों का विश्लेषण करने पर शैक्षिक निहितार्थ प्राप्त हुए हैं—

- मुस्लिम अभिभावकों की शैक्षिक जागरुकता पर बल दिया जाना चाहिए ताकि ये अभिभावक शिक्षा के महत्व को समझें और अपने बच्चों को जीवन आधारित शिक्षा प्रदान कर सकें।
- आर्थिक रूप से कमज़ोर मुस्लिम विद्यार्थियों के लिए सरकार द्वारा छात्रावास, छात्रवृति एवं अध्ययन सामग्री आदि की सुविधा उप्लब्ध कराई जानी चाहिए ताकि इन्हें शिक्षा प्राप्ति में कठिनाई न हो।
- ग्रामीण क्षेत्र के स्कूलों में शिक्षा को प्रासंगिक और सार्थक बनाने के लिए सरकार को ठोस कदम उठाने चाहिए ताकि इन स्कूलों में पढ़ रहे विद्यार्थियों का तकनीकी शिक्षा के प्रति रुझान पैदा हो सके।
- सरकारी स्कूलों में शिक्षकों की कमी का तुरंत निपटारा होना चाहिए ताकि विद्यार्थी-शिक्षक अनुपात को संतुलित कर शिक्षा की गुणवत्ता को बेहतर किया जा सके।
- सरकारी स्कूलों में शिक्षकों को विद्यार्थियों के साथ जुड़ाव बढ़ाना चाहिए ताकि विद्यार्थियों में शिक्षा के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण का विकास हो सके।
- ग्रामीण क्षेत्र के अधिकतर मुस्लिम बच्चे गरीब होते हैं जिसकी वजह से इन क्षेत्रों में बच्चे ड्रॉप-आउट हो जाते हैं। अतः सरकार को ग्रामीण इलाकों में व्यावसायिक शिक्षा की व्यवस्था करनी चाहिए ताकि ये बच्चे शिक्षा पूरी कर व्यस्क होने तक अपने परिवार के लिए रोज़ी-रोटी कमाने में सक्षम हो सकें।

संदर्भ

अक्सा, एस. और अन्य. 2013. इंपेक्ट ऑफ़ पेरेंट्स एजुकेशन ऑन चिल्ड्रेन्स अकादमिक परफ़ॉरमेंस. *सेकेंडरी एजुकेशन जर्नल.* 02(01), पृष्ठ संख्या 53–59. 3 दिसंबर 2021 को http://pu.edu.pk/images/journal/secondary/PDF/4_Aqsa%20&%20Maryam_v2_issue1.pdf से लिया गया है।

इदरीस, मुहम्मद, सज्जाद हुसैन और नासिर अहमद. 2020. रिलेशनशिप बिटवीन पेरेंट्स एजुकेशन एंड देयर चिल्ड्रनस अकादमिक अचीवमेंट. 3 दिसंबर 2021 को https://www.researchgate.net/publication/348138126 से लिया गया है.

इस्लाम, एम.आर. और खान, जेड.एन. 2017. इंपैक्ट ऑफ़ सोसिओ-इकनॉमिक स्टेटस ऑन अकादमिक अचीवमेंट अमंग द सीनियर सेकेंडरी विद्यालय स्टूडेंट्स. *एजुकेशनल क्वेस्ट—ऐन इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ एजुकेशन एंड एप्लाइड सोशल साइंस.* 08(02), पृष्ठ संख्या 665–670. 3 दिसंबर 2021 को http://ndpublisher.in/admin/issues/EQv8n34.pdf से लिया गया है.

चक्रवर्ती, ए. 2009. डेटर्मिनेन्ट्स ऑफ़ पार्टिसिपेशन इन हायर एजुकेशन एंड चॉइस ऑफ़ डिसिप्लिन्स—एविडेन्सेस फ्रॉम अर्बन एंड रूरल इंडियन यूथ. *साउथ एशिया इकनॉमिक जर्नल.* 10 (02), पृष्ठ संख्या 371–402.

फ़ाज़, एम. और जेड. एन. खान. 2017. ए स्टडी ऑफ़ अकादमिक अचीवमेंट ऑफ़ अपर प्राइमरी विद्यालय स्टूडेंट्स इन रिलेशन टू देयर. *एशियाई जर्नल्स ऑफ़ रिसर्च इन सोशल साइंस एंड ह्यूमैनिटीज़,* 7 (6), पृष्ठ संख्या 121–127.

बसंत, आर. और जी. सेन. 2010. हु पार्टिसिपेट्स इन हायर एजुकेशन इन इंडिया? रीथिंकिंग द रोल ऑफ़ अफरमेटिव ऐक्शन. *इकनॉमिक एंड पोलिटिकल वीकली.* एक्स.एल.वी. (39), पृष्ठ संख्या 62–70.

यादव, सर्वेन्द्र. 2016. इफेक्ट्स ऑफ़ सोसिओ-इकोनॉमिक्स फैक्टर्स ऑन स्टूडेंट्स चॉइस ऑफ़ डिसिप्लिन— ए स्टडी ऑफ़ फोर अकादमिक इंस्टीटूशन्स ऑफ़ नॉर्थ इंडिया. *जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन.* 30(3), पृष्ठ संख्या 231–246.

भारत का राजपत्र. *शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2009.* विधि और न्याय मंत्रालय. भारत सरकार. 6 जुलाई 2021 को https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/rte.pdf से लिया गया है.

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. भारत सरकार, नई दिल्ली.

वर्मा, आर. और डी. कपूर. 2010. एक्सेस, सेटिस्फैक्शन एंड फ्यूचर— अंडरग्रेजुएट एजुकेशन एट दी इंडियन इंस्टिट्यूट ऑफ़ टेक्नोलॉजी. हायर एजुकेशन. 59, पृष्ठ संख्या 703–717.

शौकीन, बिलाल और ए. रेहमान. 2014. ए स्टडी ऑफ़ अकादमिक परफ़ॉरमेंस इन साइंस स्ट्रीम इन रिलेशन टू सोसिओ-इकनॉमिक स्टेटस एट सीनियर सेकेंडरी विद्यालय लेवल. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ रीसेंट साइंटिफिक रिसर्च.* 5 (1), पृष्ठ संख्या 1–4.

सोलंकी, एस. और एम. नारायणस्वामी. 2015. इन्फ्लुएंस ऑफ़ सोसिओ-इकनोमिक स्टेट्स ऑन अकादमिक अचीवमेंट ऑफ़ सेकेंडरी विद्यालय स्टूडेंट्स ऑफ़ बैंगलोर अर्बन एंड रूरल डिस्ट्रिक्ट. *जर्नल ऑफ़ इंटरनेशनल अकादमिक रिसर्च फ़ॉर मल्टीडिसीप्लीनरी.* 3 (9), पृष्ठ संख्या 158–166.

विद्यालयी शिक्षा में उद्यमिता शिक्षा की शुरुआत क्यों?

मनोज कुमार*

हमारे देश में अकादमिक शिक्षा व व्यावसायिक शिक्षा में तालमेल का अभाव स्पष्ट रूप से दिखाई देता है, इस बात की पुष्टि 'राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020' में भी की गई है। व्यावसायिक शिक्षा की अपेक्षा आज भी अकादमिक शिक्षा को ही अधिक महत्व दिया जाता है। अकादमिक शिक्षा या यह कहें कि मुख्यधारा की शिक्षा बच्चों व बड़ों में एक सुरक्षा का भाव लाकर विद्यार्थियों की रचनात्मकता, मौलिकता, समस्या-समाधान कौशल, जोखिम लेने की शक्ति में कहीं न कहीं एक रुकावट डालती है। अकादमिक शिक्षा व्यावहारिक समझ, तकनीकी कौशल और अन्य कौशल आधारित शिक्षा की उपेक्षा करती है। यही कारण है कि विद्यालयी शिक्षा पूरी करने के बाद जब हमारे विद्यार्थी वास्तविक जीवन के धरातल पर अपना पहला कदम रखते हैं तो वहाँ उन्हें निराशा का सामना करना पड़ता है। हमारे बहुत सारे विद्यार्थी बेरोज़गारी की समस्या से जूझते हैं उनके पास कोई नौकरी नहीं होती या कोई विशेष हुनर नहीं होता हैं जिससे वे रोज़गार पा सकें या अपना कोई रोज़गार या व्यवसाय शुरू कर सकें। कुछ व्यवसायों को छोड़कर, विद्यालयी शिक्षा उनके रोज़गार में उपयोग की जाने वाली शिक्षा से बिल्कुल अलग होती है। उद्यमिता के द्वारा विद्यार्थियों को स्वरोज़गार व व्यवसाय के माध्यम से रोज़गार के अवसर सृजित करने के लिए तैयार किया जा सकता है। उद्यमिता विद्यार्थियों के लिए ज्ञान, योग्यता, नवीन विचारों, जोखिम, रचनात्मकता और कौशल प्राप्त करने का एक महत्वपूर्ण साधन है। यह लेख उद्यमिता, उद्यमिता शिक्षा व व्यावसायिक शिक्षा की आवश्यकता और उससे संबंधित 'राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020' में जुड़ें विभिन्न पहलुओं तथा उद्यमिता शिक्षा की शुरुआत शिक्षा के किस स्तर से की जाए और क्यों? और इसे बढ़ावा देने के लिए शिक्षक, विद्यालय प्रशासन, समाज एवं सरकार मिलकर कैसे विद्यार्थियों की मदद कर सकते हैं? पर प्रकाश डाला गया है।

भारत में बेरोज़गारी अधिक है। इसके कई कारण रहे हैं, पर उन सब में से एक मुख्य कारण हमारी मुख्यधारा की अकादमिक विद्यालयी शिक्षा भी रही है। विद्यालयी शिक्षा प्रणाली के द्वारा शिक्षा को जहाँ व्यवसाय और रोज़गार के नए अवसरों का सृजन करना चाहिए था वहाँ उसने इसके स्थान पर जाने-अनजाने में अकादमिक शिक्षा पर हमारी निर्भरता को अधिक बढ़ाया है। व्यावसायिक शिक्षा की आवश्यकता को वैसे तो पहले की दोनों शिक्षा नीतियों 1968 एवं1986 में भी महसूस किया गया और उसे क्रियान्वित करने पर बल दिया गया। परंतु परिणाम आशा के अनुरूप प्राप्त नहीं हुए। इस बात की पुष्टि *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* में दिए गए बिंदु 16 में दिए गए औपचारिक व्यावसायिक शिक्षा संबंधी आँकड़ों से होती है।

**टी.जी.टी.* सामाजिक विज्ञान, राजकीय बालक सर्वोदय माध्यमिक विद्यालय, मोती बाग-1, नई दिल्ली 110021

तालिका 1— 12वीं पंचवर्षीय योजना (2012–2017) के अनुमान के अनुसार 19–24 आयु वर्ग के औपचारिक व्यावसायिक कार्यबल का प्रतिशत दर

देश	प्रतिशत दर
भारत	5% से भी कम
सयुक्त राज्य अमेरिका	52%
जर्मनी	75%
दक्षिण कोरिया	96%

स्रोत— राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 अनुच्छेद 16

तालिका 1 में दिए गए आँकड़े भारत में व्यावसायिक शिक्षा की स्थिति को स्पष्ट करते हैं और इसमें तेज़ी से विस्तार की आवश्यकता की भी पुष्टि करते हैं। अगर हम उद्यमिता की बात करें तो यह हमें अकादमिक शिक्षा ज्ञान से बाहर निकाल एक व्यावहारिक समझ देती है, भविष्य की चुनौतियों के लिए तैयार करती है। नवीन प्रतिभाओं, विचारों और कौशलों को विकसित करती है जो वर्तमान और भविष्य के विकास के लिए एक महत्वपूर्ण प्रेरक शक्ति है। आज शिक्षा के क्षेत्र में उद्यमिता शिक्षा पर बहुत गहराई और जोश के साथ विचार किया जा रहा है। व्यक्तिगत विकास, आर्थिक विकास, रोज़गार सृजन, सामाजिक परिवर्तन, गुणवत्ता वृद्धि आदि को उद्यमिता के परिणाम के रूप में देखा जा रहा है और विद्यालयी शिक्षा में बदलाव की आवश्यकता महसूस की जा रही है। उद्यमिता क्या है? क्या उद्यमिता रचनात्मकता, नवाचार और जोखिम है? क्या उद्यमिता व्यावसायिक शिक्षा है? क्या उद्यमिता और व्यावसायिक शिक्षा में आपस में कोई संबंध है? आइए, सबसे पहले हम उद्यमिता को समझने का प्रयास करते हैं।

उद्यमिता

उद्यमिता एक ऐसी मानसिक सोच है जिसमें सकारात्मक जुनून, जोखिम लेने की क्षमता, निरंतर कार्य करने की प्रकृति, सकारात्मक दृष्टिकोण व सृजनात्मकता और व्यवसाय स्थापित करने की तत्परता है। यह जीवनपर्यंत चलने वाली प्रक्रिया है। यह नवीनता, मौलिकता, आत्मविश्वास, आत्मनिर्भरता, आत्मसम्मान, रचनात्मक कौशल को बढ़ावा देने से संबंधित है। यह विद्यार्थियों को लगातार अपने संज्ञान में सुधार करने, उनके विचारों और कार्यों को समायोजित करने और अधिक दिशात्मक, सुसंगत और सार्थक बनाने में मदद करता है। उद्यमिता में नए अवसरों को पहचानने की क्षमता और अप्रत्याशित परिदृश्य में जोखिम लेने की इच्छा शामिल है। उद्यमिता, कला और विज्ञान दोनों है। यह विज्ञान है क्योंकि यह वैज्ञानिक दृष्टिकोण और नए शोधों, नए जोखिमों को लेने व पुराने व वर्तमान को सत्यापित करने व उनमें परिवर्तन कर कुछ नया सर्जन अर्थात नवाचार करने का समर्थन करता है। यह एक कला है क्योंकि यह रचनात्मकता, मौलिकता, नवीनता को बढ़ावा देती है।

रचनात्मकता, नवाचार, जोखिम और उद्यमिता के बीच संबंध

उद्यमिता का रचनात्मकता, नवाचार और जोखिम से सीधा व प्रत्यक्ष संबंध देखा जा सकता है। इसलिए यदि हम अपने बच्चों में रचनात्मकता और नवाचार को बढ़ाते हैं तो उद्यमिता का गुण उनमें अपने आप विकसित होने लग जाता है। हम यह कह सकते हैं कि जब हम बच्चों में उद्यमिता का गुण विकसित करते हैं तो रचनात्मकता, नवाचार व जोखिम लेने

की क्षमता बच्चों में स्वत: विकसित होने लगती है। ये सब एक-दूसरे से जुड़े हुए हैं अब प्रश्न यह है कि रचनात्मकता, नवाचार और जोखिम क्या हैं?

रचनात्मकता

रचनात्मकता को अक्सर नए, असामान्य या अद्वितीय विचारों की अवधारणा के लिए दिमाग की एक अद्भुत क्षमता के रूप में परिभाषित किया जाता है। रचनात्मकता एक मानसिक क्षमता है जिसमें कोई भी सक्षम हो सकता है। यह केवल विशेष व्यक्तियों या विशेष धर्म, आयु, समुदाय, जाति, जेंडर, राज्य या देश आदि तक सीमित नहीं है।

नवाचार

दूसरी ओर नवाचार वह प्रक्रिया जो हमारे दूरदर्शी विचारों को वास्तविक दुनिया के समक्ष उत्पादों, सेवाओं या उन्नत मूल्य की प्रक्रियाओं के रूप में लाने या बदलने में मदद करती है। इस तरह के परिवर्तन का परिणाम हमेशा विकासवादी होता है। इस प्रकार नवाचार का अर्थ किसी वस्तु को मूल्यवान करना व उपयोगी बनाने के लिए नए विचारों को क्रियान्वित करना या विचार प्रबंधन की प्रक्रिया है।

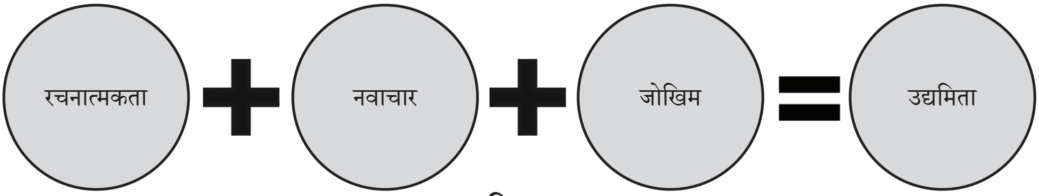
जोखिम

जोखिम वह मानसिक स्थिति है जो हमें असफलता से डराती है, परंतु उद्यमिता जोखिम को सहने और उसका सामना कर आगे बढ़ने के लिए प्रेरित करती है और हमारे आत्मविश्वास को बढ़ाती है।

रचनावाद, नवाचार, जोखिम तीनों उद्यमिता में शामिल हैं और इन सभी का लक्ष्य एक ही है— सभी बच्चों की कुशलताओं में विकास कर उन्हें आर्थिक रूप से निर्भर बनाने में मदद करना। रचनात्मकता केंद्रीय बिंदु है जो एक प्रक्रिया के रूप में चलती है और इसे एक नवाचार में बदल देती है और जिसका उपयोग आगे चलकर उद्यमिता को ही विकसित करने के लिए किया जाता है जो एक व्यवसाय को जन्म दे सकता है। इस प्रकार से हम कह सकते हैं कि रचनात्मकता कुछ नया करने या किसी अन्य पारंपरिक तरीके से कुछ अलग करने की क्षमता है, जोखिम नई-नई चुनौती का सामना कर नवाचार करने, ज्ञात विधियों पर निर्माण करने या मौजूदा विचारों को विस्तार देने या किसी दी गई वस्तु पर सुधार करने की क्षमता है।

क्या उद्यमिता व्यावसायिक शिक्षा है?

उद्यमिता पूर्ण रूप से व्यावसायिक शिक्षा नहीं है। यह वह है जिसमें रचनात्मकता, नवाचार और जोखिम को लेने के लिए विद्यार्थी को आत्म-स्वतंत्रता है। जबकि व्यावसायिक शिक्षा एक प्रकार का प्रशिक्षण है, जो छात्रों को एक विशिष्ट कार्य करने के लिए आवश्यक विशेष कौशल सिखाता है और जिसके द्वारा विद्यार्थी एक सक्रिय और अत्यधिक अनुभवी पेशेवर की देख-रेख में एक विशिष्ट व्यवसाय के मूल सिद्धांतों और क्षमताओं को सीखते हैं और फिर उन्हीं कौशलों का उपयोग कुछ चुनिंदा व्यवसायों



चित्र 1

में करते हैं। उद्यमिता और व्यावसायिक कौशल में प्रत्यक्ष व पारस्परिक संबद्ध पाया जाता है। यह व्यावसायिक कौशलों में निखार लाता है, उनमें नवाचार लाता है। उद्यमिता, व्यवसाय के लिए तैयार करने में मदद करती है। यह सभी क्षमताएँ एक बच्चे को सृजनात्मक रूप से सोचने और पहले से अज्ञात या अनदेखी समस्याओं का सामना करने के लिए तैयार करती हैं। रचनात्मकता, नवाचार और जोखिम उद्यमिता को बढ़ावा देने लिए महत्वपूर्ण है और वे सभी एक-दूसरे से संबंधित हैं। उद्यमिता ऐसी वाहक है जो रचनात्मकता और नवीनता को संचालित करती है। नवाचार नई माँग पैदा करने में सहायता करता है और उद्यमिता बाज़ार में नवाचार लाने और नए व्यवसाय पैदा करने में मदद करती है।

उद्यमिता व व्यावसायिक शिक्षा की आवश्यकता

यूनेस्को ने अंतर-क्षेत्रीय संगोष्ठी (2008) में उद्यमिता शिक्षा के बारे में कहा कि, "उद्यमिता शिक्षा सभी प्रकार के अनुभवों से बनी है, जो विद्यार्थियों को विभिन्न प्रकार के अवसरों तक पहुँचने और बदलने की क्षमता और दृष्टि प्रदान करती है। यदि हम उद्यमिता शिक्षा की परिभाषा को विकसित और विकासशील देशों के नज़रिए से देखें तो दोनों देशों की परिभाषा में अंतर दिखाई देता है।" उद्यमिता शिक्षा शब्द मुख्य रूप से यूनाइटेड किंगडम जैसे देशों में जहाँ व्यक्तिगत विकास, मानसिकता, कौशल और क्षमताओं पर अधिक व्यापक रूप से ध्यान केंद्रित करने के रूप में किसी बॉक्स के बाहर एक रचनात्मकता और नवाचार सोच है, वहीं भारत जैसे विकासशील देशों में उद्यमिता शिक्षा शब्द को उद्यम स्थापित करने और स्वरोज़गार के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण विकसित करने के विशिष्ट संदर्भ के लिए परिभाषित किया गया है। उद्यमिता व व्यावसायिक शिक्षा निम्न कारणों से आवश्यक है—

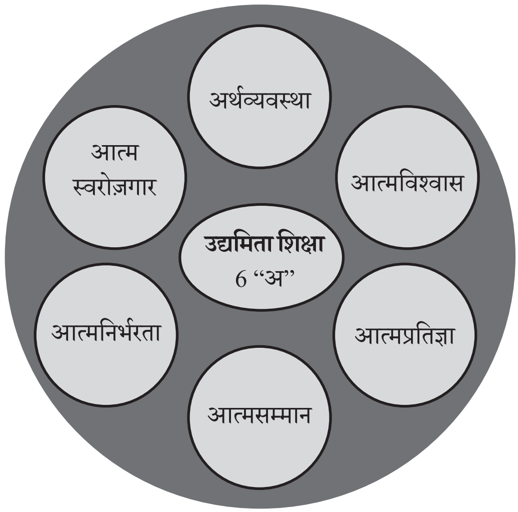
- **बेरोज़गारी को स्वरोज़गार में बदलने के साथ-साथ अन्य लोगों के लिए भी रोज़गार पैदा करने के लिए**— जोखिम उठाने व उसे समाप्त न होने देने की क्षमता का विकास करने के साथ उद्यमिता शिक्षा नई पीढ़ी को अपनी क्षमता की पहचान करने का अवसर देगी, जिसके अनुसार वे स्वरोज़गार के अवसर पैदा कर सकते हैं या अपने लिए रोज़गार ढूँढ़ सकते हैं। उद्यमिता शिक्षा विद्यार्थियों को किसी व्यवसाय के लिए पहल करने, ज़िम्मेदारी और जोखिम लेने के लिए अपनी रचनात्मकता, कल्पना को विकसित करने, नए आविष्कारों और शोधों को बढ़ावा देने व उनका उपयोग करने की अनुमति देती है।
- **अकादमिक शिक्षा का व्यावसायिक शिक्षा के साथ तालमेल के लिए**— राष्ट्रीय कौशल योग्यता फ्रेमवर्क (2013) में माना गया कि हमारे देश की अकादमिक शिक्षा और व्यावसायिक शिक्षा, व्यावसायिक शिक्षा और व्यावसायिक प्रशिक्षण, सामान्य शिक्षा और तकनीकी शिक्षा के बीच, व्यावसायिक शिक्षा और अकादमिक शिक्षा में उचित तालमेल का अभाव होने के साथ एक बड़ा अंतर है।
- **वर्ष 2025 तक 50 प्रतिशत विद्यार्थियों को विद्यालय और उच्चतर शिक्षा प्रणाली**

के माध्यम से व्यावसायिक अनुभव प्रदान करने के लिए— *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* के बिंदु 16 में इस बात को स्वीकार किया गया है कि हमारे देश में आज तक भी औपचारिक व्यावसायिक शिक्षा की स्थिति मज़बूत नहीं है। आज भी व्यावसायिक शिक्षा की व्यवस्था ड्रॉप-आउट बच्चों तक सीमित है या फिर कक्षा 8 के बाद से अनौपचरिक या फिर अव्यवस्थित रूप में दी जाती है जिसके कारण बच्चों व बड़ों का रुझान अकादमिक शिक्षा ग्रहण करने पर अधिक रहता है जिससे रोज़गार व व्यवसाय के नए अवसर पैदा नहीं हो पाते। इसलिए वर्ष 2025 तक 50 प्रतिशत विद्यार्थियों को विद्यालय और उच्चतर शिक्षा प्रणाली के माध्यम से व्यावसायिक अनुभव प्रदान करने का लक्ष्य रखा गया है।

- **वर्तमान व भविष्य की चुनौतियों के लिए मानसिक व कौशल के रूप में तैयार करने के लिए**— व्यावसायिक शिक्षा को गौण मानते हुए हमेशा से इसे हाशिये पर रखा जाता है। अकादमिक शिक्षा को व्यावसायिक शिक्षा कि तुलना में ज़्यादा सुरक्षित व भरोसेमंद माना जाता है जिसके कारण आज हमें अपनी मानसिकता में परिवर्तन करने की आवश्यकता है और उद्यमिता शिक्षा हमें इसके लिए तैयार करती है।
- **6 "अ" का विकास करने के लिए**— (1) आत्मविश्वास, (2) आत्मप्रतिभा, (3) आत्मसम्मान, (4) आत्मनिर्भरता, (5) आत्म स्वरोज़गार और (6) अर्थव्यवस्था की गति को बढ़ावा देने के लिए उद्यमिता एक सशक्त माध्यम है।

उद्यमिता शिक्षा को बढ़ावा देने के लिए सरकार द्वारा किए गए कुछ महत्वपूर्ण प्रयास एवं सुझाव

- **राष्ट्रीय ज्ञान आयोग (2008)**— राष्ट्रीय ज्ञान आयोग, भारत सरकार ने शिक्षा, नवाचार और उद्यमिता के बीच संबंधों का अवलोकन किया और उद्यमिता को बढ़ाने पर बल दिया।



चित्र 2

- **राष्ट्रीय कौशल योग्यता फ्रेमवर्क (2013)**— विद्यार्थियों को योग्यता के वांछित स्तर, नौकरी बाज़ार में बदलाव और उपयुक्त समय के साथ उनकी दक्षताओं को और बढ़ाने के लिए अतिरिक्त कौशल के अधिग्रहण पर बल देता है।
- **कौशल विकास और उद्यमिता के लिए राष्ट्रीय नीति 2015**— भारत की पहली एकीकृत नीति 2 जुलाई 2015 को घोषित की गई है इसके अंतर्गत उद्यमिता शिक्षा से संबंधित कुछ प्रमुख उद्देश्यों को शामिल किया

गया, जैसे— उद्यमी संस्कृति को बढ़ावा देना, शिक्षा प्रणाली में उद्यमिता को कारगर बनाना, सामाजिक उद्यमिता और ज़मीनी स्तर पर नवाचारों को बढ़ावा देना, समावेशिता को बढ़ावा देना आदि।

- **उद्यमिता मानसिकता पाठ्यक्रम (ई.एम.सी. 2019)**— पाठ्यचर्या वह आधार है जिसे हम अपने बच्चों पर विद्यालय व शिक्षक के माध्यम से उपयोग करते हैं। इस प्रकार पाठ्यचर्या के माध्यम से उद्यमिता शिक्षा को बच्चों तक संप्रेषित किया जा सकता है। इसी बात को ध्यान में रखते हुए दिल्ली की शिक्षा प्रणाली में 9–12 कक्षा के विद्यार्थियों के बीच उद्यमिता को बढ़ावा देने के लिए 2019 में दिल्ली के सभी सरकारी स्कूलों में उद्यमिता मानसिकता पाठ्यक्रम (ई.एम.सी.) लागू किया गया। ई.एम.सी. का उद्देश्य विद्यार्थियों के बीच उद्यमशीलता की मानसिकता पर काम करना है। इस उद्यमिता पाठ्यक्रम (ई.एम.सी.) के अंतर्गत निम्न उद्देश्य निर्धारित किए गए हैं, जैसे— विद्यार्थियों को विद्यालय स्तर पर ही भविष्य में उनकी पसंद की नौकरी व पेशों के बारे में जागरूक करना, उन्हें नवप्रवर्तन, रचनात्मकता और जोखिम लेने के लिए मानसिक रूप से तैयार करना, विभिन्न प्रकार के कौशल और प्रौद्योगिकी में आगे बढ़ने के अवसर प्रदान करना, विद्यार्थियों में उद्यमशीलता के गुणों को विकसित करना और उनका पोषण करना, रोज़गार के क्षेत्र में आने वाली बाधाओं को दूर करने के लिए मानसिक रूप से मज़बूत बनने के लिए खुद को प्रेरित करना, उन्हें नौकरी के पीछे दौड़ने वाला न बनाकर स्वरोज़गार और रोज़गार सृजनकर्ता बनाना आदि।
- **राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020**— इस नीति के अनुसार सरकार द्वारा राष्ट्रीय समिति कमेटी फ़ॉर दी इनटीग्रेशन ऑफ़ वोकेशनल एजुकेशन का गठन किया जाएगा। विद्यालय से कॉलेज, कॉलेज से विश्वविद्यालय तक चरणबद्ध तरीके से व्यावसायिक शिक्षा के कार्यक्रमों को मुख्य धारा की शिक्षा से समन्वित किया जाएगा और इसकी शुरुआत आरंभिक वर्षों में व्यावसायिक शिक्षा के अनुभव प्रदान कराते हुए सुचारू रूप से प्रारंभिक कक्षाओं से होते हुए आरंभिक शिक्षा तक की जाएगी। इसके अलावा निम्न बिंदुओं पर ध्यान दिया जाएगा—
- व्यवसाय से जुड़े कौशलों का प्रशिक्षण पर ज़ोर
- माध्यमिक स्कूलों में व्यावसायिक शिक्षा को एकीकृत करने पर बल।
- स्कूलों में व्यावसायिक शिक्षा हब स्पोक मॉडल व कार्यशाला स्थापित करने पर बल।
- व्यावसायिक शिक्षा के क्षेत्रों में भी गैर-सरकारी संगठनों की सहायता ली जाए।
- लोक विद्या अर्थात भारत में विकसित महत्वपूर्ण व्यावसायिक ज्ञान से जुड़े विषयों को व्यावसायिक शिक्षा पाठ्यक्रमों के माध्यम से विद्यार्थियों के लिए सुगम बनाया जाए।
- दूरवर्ती शिक्षा के माध्यम से व्यावसायिक शिक्षा का प्रसार किया जाए व फोकस क्षेत्रों का चुनाव किया जाए।
- कौशल विकास में पाए जाने वाले अंतर व दूरी को समाप्त करने का प्रयास किया जाए।

बिजनेस ब्लास्टर्स प्रोग्राम (2021)

यह कार्यक्रम 'उद्यमिता मानसिकता पाठ्यक्रम'' के तहत दिल्ली के सभी सरकारी स्कूलों में लागू किया गया है, जिसका उद्देश्य विद्यालय स्तर पर युवा उद्यमियों का विकास करना है। इस कार्यक्रम के तहत कक्षा 11वीं और 12वीं के विद्यार्थियों को व्यवसाय शुरू करने के लिए राशि 2,000 ₹ प्रदान की गई।

उद्यमिता शिक्षा किस स्तर से शुरू कराई जाए और क्यों?

प्रायः शिक्षा शब्द की जब भी हम बात करते हैं तब सबसे पहले हमारे दिमाग में एक ही बात आती है— विद्यालय, शिक्षक, समय-सारणी, पाठ्यचर्या और एक औपचारिक शिक्षा प्रणाली। जब भी हम उद्यमिता को शिक्षा के साथ जोड़ने की बात करते हैं तब हमें लगता है कि इससे बच्चे पर पाठ्यचर्या के भार के साथ तनाव और अधिक बढ़ेगा क्योंकि तब हम बच्चों की आयु के साथ सीखने के स्तर को अधिक महत्व देते हैं। जबकि हम दो बातें भूल जाते हैं कि— (1) शिक्षा का मतलब केवल औपचारिक शिक्षा से नहीं है। शिक्षा किसी भी रूप में चाहे स्वतंत्र रूप से अथवा अनौपचारिक ढंग से भी प्रदान और ग्रहण की जा सकती है। इसके लिए एक दृढ़ संरचित व्यवस्था की आवश्यकता नहीं होती और उद्यमिता शिक्षा का प्रयोजन कोई संरचित प्रशिक्षण देना नहीं होता (2) प्रारंभिक स्तर के बच्चों के सीखने की क्षमता बहुत अधिक होती है, बशर्ते कि उन्हें उनकी ऊर्जा का उपयोग व कल्पना को विस्तार देने के लिए उपयुक्त स्वतंत्र वातावरण, अवसर, सुविधाएँ व प्रोत्साहन दिया जाए। इस स्तर पर बच्चे बड़ों की अपेक्षा अधिक प्रयास करते हैं और जल्दी से किसी चीज़ को अपनी इच्छानुसार से बीच में ही जल्दी से अधूरा नहीं छोड़ते अर्थात हार नहीं मानते।

जब हम सरकार द्वारा किए गए उपरोक्त प्रयासों का अध्ययन करते हैं तो एक बात मुख्य रूप से निकल कर हमारे सामने आती है कि उद्यमिता शिक्षा को माध्यमिक व उच्चतर स्तर प्रदान करने का प्रयोजन सरकारों व शैक्षिक नीतियों के द्वारा विशेष रूप से किया गया है। उद्यमिता शिक्षा बड़े बच्चों के लिए बहुत ज़रूरी है, इस बात पर तनिक भी संदेह नहीं किया जा सकता परंतु यह भी सत्य है कि इसकी शुरुआत की ज़रूरत प्रारंभिक स्तर से ही शुरू हो जाती है। इसका उदाहरण हम फिनलैंड की शिक्षा प्रणाली में देख सकते हैं जहाँ 3–12 वर्ष के बच्चों के लिए 'दुनिया को बदलने का विचार रखते हैं' उद्यमिता प्रोग्राम चलाया गया है और बच्चों के लिए एक लचीली पाठ्यचर्या का प्रावधान रखा गया है ताकि बच्चे अपनी बाल्यावस्था से ही मानसिक रूप से तैयार हो जाएँ।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 भी यह कहती है, बच्चों के मस्तिष्क का 85 प्रतिशत विकास छह वर्ष की आयु तक हो जाता है, जिससे स्पष्ट होता है कि धीरे-धीरे बच्चे अपना स्वयं का नज़रिया, निर्णय शक्ति, तर्कशक्ति , सृजन शक्ति, व्यवहार कौशलों व आदतों आदि का निर्माण करने लगते हैं। प्रारंभिक स्तर पर बच्चे बहुत जिज्ञासु व कल्पनाशील होते हैं वे अपनी कल्पना व सोच को वास्तविक रूप देना चाहते हैं और लगातार कुछ न कुछ नया करना चाहते हैं। हम प्रारंभिक स्तर के बच्चों में अग्रिलिखित विशेषताएँ देखते हैं—

- **सृजनात्मकता**— छोटे बच्चे बड़े बच्चों की तुलना में चुस्त, सजग और ऊर्जावान होते हैं। नेशनल एरोनॉटिक्स एंड स्पेस एडमिनिस्ट्रेशन (NASA, 2018) ने मनुष्यों की रचनात्मक प्रतिभा पर एक अध्ययन किया ताकि यह पता लगाया जा सके कि हम कितने वर्षों में कितने रचनात्मक बने हुए हैं। इस अध्ययन के परीक्षा-परिणाम चौंकाने वाले पाए गए, पाँच साल में जहाँ 98 प्रतिशत बच्चे सर्जनात्मक प्रतिभा की श्रेणी में थे यह संख्या 15 साल के बच्चों के लिए 12 प्रतिशत और व्यस्कों के लिए दो प्रतिशत तक हो गई। इसके पीछे मुख्य कारण शिक्षा प्रणाली है, विशेषकर पारंपरिक मुख्यधारा की कक्षा-शिक्षण प्रक्रिया।
- **असफल होने का भय नहीं**— छोटे बच्चे बड़ों की अपेक्षा अपनी असफलता से कम डरते हैं। वे असफल होने पर भी लगातार प्रयोग करना पसंद करते हैं। असफलता के प्रति डर व शर्म का भाव हम अभिभावक, शिक्षक व समाज आदि ही पैदा करते हैं।
- **जोखिम का भय नहीं**— छोटे बच्चों में बड़ों की अपेक्षा भय का स्तर बहुत कम होता है वे कोई भी नई चुनौती लेने से नहीं घबराते। वे परिणाम से ज़्यादा कार्य की प्रक्रिया पर ज़्यादा केंद्रित रहते हैं। उनके लिए 10 रुपये का खिलौना भी वही काम करता है जो एक हज़ार का करता है अर्थात उसके साथ भी वे वही प्रयोग करते हैं जो दस रुपये के खिलौने से करते हैं। यही कारण है कि तकनीकी चीज़ें जैसे मोबाइल, कंप्यूटर आदि बच्चे बड़ों की अपेक्षा जल्दी व बिना किसी भय के सीखते हैं।
- **प्रेरणा और उत्सुकता का अभाव न होना**— यदि इस स्तर पर बच्चों को कुछ करने से रोका न जाए तो पाएँगे कि छोटे बच्चे ज़्यादा आत्म प्रेरित, उत्सुक और अपनी धुन में लगे रहते हैं और विभिन्न अवसरों पर स्वयं अपनी प्रतिभा को दिखाने के लिए स्व-प्रेरित रहते हैं।
- **कम आर्थिक निर्भरता**— छोटे बच्चे छोटे-छोटे पुराने सामानों से भी कई जुगाड़ बना लेते हैं। वे कबाड़ से जुगाड़ बनाने का हुनर रखते हैं इसलिए उन्हें ज़्यादा आर्थिक निर्भरता की आवश्यकता नहीं होती।
- **जवाबदेही न होना**— इस स्तर के बच्चों को अपने प्रयोगों व आविष्कारों के लिए किसी के सामने जबावदेह भी नहीं होना पड़ता जिससे वे किसी तनाव में नहीं आते और यह उन्हें और रुचि के साथ काम करने की प्रेरणा देता है।
- **हँसी का पात्र बनने का भय न होना**— बड़े बच्चे अधिकतर अपनी प्रतिभा को दिखाते हुए डरते व शरमाते हैं कि कहीं वे हँसी के पात्र न बन जाएँ, जबकि छोटे बच्चे अपनी प्रतिभा को दिखाना चाहते हैं कि उन्हें हम अधिकतर टोककर बैठा देते हैं।
- **ईर्ष्या का अभाव**— इस स्तर के बच्चे टीम भावना से नि:स्वार्थ काम करना पसंद करते हैं। कोई उनसे आगे क्यों हैं? वे इस तुलना में जल्दी से नहीं फँसते बल्कि सहयोग की भावना से अपनी मित्र मंडली को साथ लेकर काम करते हैं। इस प्रकार छोटे बच्चों में ईर्ष्या की भावना बड़ों के तुलना में कम पाई जाती है।

- **शंका के साथ-साथ समाधान भी उनके पास है**— छोटे बच्चे अपनी छोटी-छोटी समस्याओं का समाधान साथ लेकर चलते हैं। वे अपनी समस्या समाधान के लिए दूसरों पर आश्रित नहीं रहते जो उनके हौंसले, निर्णय व समस्या समाधान कौशल में बढ़ोतरी व निखार लाती है।

सुझाव

प्रारंभिक स्तर पर विद्यालय में विभिन्न तरीकों से उद्यमिता शिक्षा को बच्चों के बीच क्रियान्वित कर सकते हैं—

- अपनी शिक्षण-अधिगम विधियों में परिवर्तन व नएपन के माध्यम से जैसे खेल-खेल में या विभिन्न प्रयोगों के माध्यम से या विभिन्न समस्याओं के माध्यम से, समूह चर्चा, प्रस्तुतीकरण आदि के अवसर देकर बच्चों को उद्यमिता के लिए बिना किसी दवाब के मानसिक रूप से तैयार कर सकते हैं।
- प्रारंभिक स्तर पर हमें अलग से कोई पाठ्यचर्या बनाने की आवश्यकता नहीं हैं, बल्कि इस स्तर पर हम इसे अन्य विषयों के साथ, जैसे— पर्यावरण अध्ययन, हिंदी, गणित आदि के साथ समन्वित और एकीकृत करके औपचारिक व अनौपचारिक रूप से स्वतंत्र रूप से बढ़ावा दे सकते हैं ताकि बच्चे की सर्जनात्मकता, उनकी कार्यशैली किसी बुने हुए ढाँचे के अंतर्गत ही फँस कर न रह जाए।
- बच्चों में रचनात्मकता, नवाचार और उद्यमिता को बढ़ाने के लिए उन्हें उचित स्वतंत्र वातावरण, अवसर और पर्याप्त सुविधा व सामग्री की व्यवस्था कर सकते हैं ताकि वे अपने मानसिक काल्पनिक विचारों को वास्तविक रूप दे सकें।
- विद्यार्थियों के छोटे-छोटे आविष्कारों, प्रदर्शनी लगाई जा सकती है, इसके लिए विद्यालय में कक्षा के स्तर के अनुसार एक प्रदर्शनी कमरा या एक प्रदर्शनी कोना तैयार किया जा सकता है, जहाँ उनके नए-नए रचनात्मक कार्यों को प्रदर्शित किया जा सकता है, जो सभी विद्यार्थियों के लिए प्रेरणा व पुनर्बलन का काम करेंगे। इसके अलावा बच्चों को पुरस्कार भी दिया जा सकता है।
- विद्यार्थियों की रुचि के अनुसार विभिन्न प्रकार के क्लब, जैसे— आर्ट क्लब, कार्यानुभव क्लब, खेल क्लब, उद्यमिता क्लब आदि बनाकर विद्यार्थियों को अपनी स्वतंत्रता के अनुरूप अपने पसंदीदा कार्य करने की अनुमति देकर उद्यमिता को बढ़ाया जा सकता है।
- समुदाय, गैर सरकारी सगठनों, निजी स्कूलों, बच्चों के अभिभावकों, व्यावसायिक विशेषज्ञों आदि को विद्यार्थियों के बीच लाकर विद्यार्थियों से मिलवाया जा सकता है और आवश्यकता के अनुरूप उनकी सहायता लेकर बच्चों की योग्यता व रुचि के अनुरूप लचीले पाठयक्रम तैयार किए जा सकते हैं।
- शिक्षकों को प्रारंभिक स्तर के बच्चों में उद्यमिता को कैसे विकसित किया जा सकता है, से संबंधित विशेष प्रशिक्षण दे सकते हैं। जिससे वे एक सलाहकार और मार्गदर्शक के रूप में बच्चों को प्रोत्साहित कर उद्यमिता का बीज विद्यार्थियों के मन और दिमाग में लाकर उनका पोषण कर सकते हैं।

- उद्यमिता शिक्षा को शिक्षक-शिक्षा में भी शामिल किया जाना चाहिए। इसके द्वारा शिक्षक न केवल स्वयं अपने अंदर उद्यमिता का गुण विकसित कर पाएँगे बल्कि उसे आगे भी अपनी कक्षा के बच्चों में विकसित कर सकेंगे।
- बच्चों की रचनात्मकता, नवाचार और उद्यमिता को बढ़ाने के ज़िम्मेदारी केवल शिक्षक तक ही सीमित नहीं है बल्कि इसकी शुरुआत तो बच्चे के घर से प्रारंभ हो जाती है। इसलिए यह ज़रूरी है कि बच्चों के माता-पिता और अभिभावकों को भी इससे अवगत कराया जाए ताकि वे भी बच्चे द्वारा किए गए नए कामों, छोटी-छोटी खोजों के लिए उन्हें प्रोत्साहित करें और बच्चों को उनकी रुचि व क्षमता के अनुसार स्वतंत्र रूप से कुछ नया करने का मौका दें और उसकी उपलब्धियों को साझा करें और उसे गलती पर धमकाएँ नहीं बल्कि यह बताने का प्रयास करें कि गलती करना सफलता प्राप्ति की प्रथम सीढ़ी है।

निष्कर्ष

उद्यमिता शिक्षा व व्यावसायिक शिक्षा आज की सबसे बड़ी माँग है और बेरोज़गारी की समस्या का समाधान भी है। इसलिए यह आवश्यक है कि विद्यालय में प्रारंभिक स्तर से ही एकीकृत रूप से इसकी शुरुआत की जाए क्योंकि आयु बढ़ने के साथ-साथ विभिन्न कारणों की वजह अपनी आदतों, सोच और जोखिम उठाने की क्षमता में कमी आने लगती है और उनमें जल्दी से परिवर्तन करना आसानी से संभव नहीं हो पाता है जिसके कारण कई बार हमारे विद्यार्थी हताशा के रास्ते पर चले जाते हैं। प्रारंभिक स्तर पर हम बच्चों के अंदर आसानी से बिना किसी दबाव के स्वतंत्र एवं मौलिक रूप से उनकी प्रतिभाओं का विकास करते हुए उनमें उद्यमिता का गुण विकसित कर सकते हैं। जो आगे चलकर भविष्य में एक व्यवसाय के रूप में प्रफुल्लित होगा इसलिए हमें उद्यमिता को प्रभावी बनाने के लिए अपने कदम प्रारंभिक स्तर से ही उठाने चाहिए।

संदर्भ

अंकटाड. 2011. *विकासशील देशों में उद्यमिता शिक्षा, नवाचार और क्षमता निर्माण.* पृष्ठ संख्या1–21. http://www.cmai.asia/pdf/Skill%20India%20website%20-1-.pdf

उद्यमिता माइंडसेट पाठ्यक्रम. 2019. www.edudel.nic.in/emc

बिज़नेस ब्लास्टर. 2021. https://www.thehindu.com/news/cities/Delhi/delhi-launches-business

मानव संसाधन विकास मंत्रालय. 2020. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020.* भारत सरकार, नई दिल्ली. https://ncert.nic.in/pdf/nep//NEP_2020.pdf

यूरोपियन कमीशन. 2013. *एंटरप्रेन्योरशिप एजुकेशन ए गाइड फ़ॉर एजुकेटर्स.* पृष्ठ संख्या 42. https://unevoc.unesco.org/home/Interregional%20seminar%20on%20entrepreneurship%20education

www.nqr.gov.in/national-skills-qualification-framework

पुस्तक समीक्षा

मननशील शिक्षण
चिंतन-मनन एवं अनुभवों के अभ्यास से समर्थ अध्यापक

पुस्तक – *रिफ़्लेक्टिव टीचिंग— ए हैंडबुक टूवर्ड्स प्रीपेयरिंग ए रिफ़्लेक्टिव टीचर*
प्रकाशक – राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, नई दिल्ली
प्रकाशन वर्ष – जुलाई, 2021
मूल्य – ₹ 100
ISBN – 978-93-91444-25-9

ऋषभ मिश्रा*
समरजीत यादव**

शिक्षक किसी वस्तु या मशीन की तरह विद्यालय और कक्षा के भीतर यांत्रिक अभ्यासों की पुनरावृत्ति करने वाला 'संसाधन' नहीं है बल्कि वह एक संज्ञान संपन्न सांवेगिक अभिकर्ता है जो क्या करना है? कैसे करना है? क्यों करना है? जैसे प्रश्नों पर सतत चिंतन-मनन करता है और इसके आधार पर अपने अभ्यास में परिष्कार करता है। इसी समझ के अनुरूप पिछले कुछ वर्षों में अध्यापकों के वृत्तिक विकास के लिए जिन नवाचार आधारित अभ्यासों को सर्वाधिक महत्व दिया गया है, उनमें 'मनन' (Reflection) का केंद्रीय स्थान है। इस पृष्ठभूमि में पुस्तक रिफ़्लेक्टिव टीचिंग— ए हैंडबुक टूवर्ड्स प्रीपेयरिंग ए रिफ़्लेक्टिव टीचर है, जिसे राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद, नई दिल्ली द्वारा जुलाई, 2021 में प्रकाशित की गई थी, जो विद्यार्थी-शिक्षकों, शिक्षकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों एवं शोधार्थियों को मननशील शिक्षण के विविध पहलुओं एवं अभ्यास से परिचित कराती है। पुस्तक में अध्यापक शिक्षा के क्षेत्र में आए सैद्धांतिक और नीतिगत बदलावों का उल्लेख करते हुए अध्यापन पेशे के प्रमुख बदलावों को रेखांकित किया गया है। पुस्तक इस औचित्य को भी उद्घाटित करती है कि जिस अध्यापक में वैचारिक खुलापन, दायित्व बोध, सामाजिक-राजनीतिक मुद्दों व विमर्शों के प्रति जागरूकता, तर्कसंगत निर्णय लेना, शोधोन्मुख होना, विद्यार्थियों के प्रति संवेदनशील होना, अपने सामर्थ्य और कमज़ोरियों के प्रति सचेत होना, अपने साथियों और विद्यार्थियों के प्रति समानुभूति का भाव रखना जैसे गुण होना आवश्यक है। इन गुणों के धारक पेशेवर के लिए मननशीलता अपरिहार्य है। इसे स्वीकारते हुए प्रस्तुत पुस्तक में मननशील शिक्षण के सिद्धांत, अभ्यास और अनुप्रयोग का सहज एवं सुगम समन्वय प्रस्तुत किया गया है।

मननशील शिक्षण के सैद्धांतिक और नीतिगत आयाम

पुस्तक का प्रथम खंड मननशील शिक्षण के विविध आयामों से परिचित कराता है। इस खंड में दो अध्याय हैं। प्रथम अध्याय में जॉन डीवी और डोनॉल्ड शॉन को मुख्य मननशील शिक्षण के प्रतिनिधि सिद्धांतकार के रूप में प्रस्तुत किया गया है। इस अध्याय का प्रतिपाद्य

**असिस्टेंट प्रोफ़ेसर*, शिक्षा अध्ययनशाला, महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय केंद्रीय विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र 442001
***असिस्टेंट प्रोफ़ेसर*, शिक्षा अध्ययनशाला, महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय केंद्रीय विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र 442001

है कि मनन एक सोद्देश्य गतिविधि होती है जिसके द्वारा शिक्षक अपने अभ्यास में सुधार कर सकता है। कक्षा-शिक्षण में आने वाली चुनौतियों और अनिश्चितताओं का मुकाबला करने के लिए स्वयं को तैयार कर सकता है। यह अध्यापक में समर्थता का बोध विकसित करने वाला अभ्यास है। इसके द्वारा अध्यापक कक्षा-शिक्षण से संबंधित समस्याओं को पहचान कर उनका समाधान कर सकता है। वह अपने समाजीकरण जन्य विश्वासों और पूर्वाग्रहों को संज्ञान में लेते हुए शिक्षण को इनके प्रभावों से मुक्त रखने के लिए प्रयत्न कर सकता है।

इस अध्याय में पाठक इस तथ्य से भी परिचित होंगे कि क्रिया (शिक्षण) के दौरान मनन और क्रिया (शिक्षण) के उपरांत मनन के द्वारा वे स्व-मूल्यांकन कर सकते हैं। यह अभ्यास किसी शिक्षक के शिक्षण को प्रभावी बनाते हैं। एक मननशील अध्यापक शिक्षण के दौरान आने वाली तात्कालिक समस्या को अपने पूर्व के अनुभवों और प्रयोगों के आधार पर संबोधित कर सकता है। शिक्षण के उपरांत मनन द्वारा वह अपने किए गए निर्णयों व कार्यों पर भी मनन करता है। इसके आधार पर उसे भविष्य के लिए भी योजनाओं का निर्माण करने में सहयोग प्राप्त होता है। वस्तुतः मनन के दौरान अध्यापक अपने अनुभवों का पुनरावलोकन करते हुए उसकी सीमाओं को पहचानता है। वह विचार और अभ्यास के बीच अंतर के कारणों से परिचित होता है। यह परिचय ही उसके शिक्षण में सुधार का आरंभ बिंदु बनता है। इस आरंभ बिंदु के आगे की प्रक्रिया के लिए यह अध्याय 'एक्शन स्पाइरल' की चर्चा करता है। इसके अंतर्गत चिह्नित समस्या के समाधान की योजना बनाई जाती है, इस योजना को क्रियान्वित किया जाता है, क्रियान्वयन के दौरान अवलोकन और मनन अनिवार्य घटक होता है। इसके आधार पर योजना का मूल्यांकन किया जाता है। पाठक उक्त चरणों वाले 'एक्शन स्पाइरल' को अपने कक्षा-शिक्षण के संदर्भ में प्रयुक्त कर सकते हैं।

इस अध्याय में पाठक की दृष्टि से महत्वपूर्ण सामग्री मननपूर्ण लेखन के विभिन्न प्रकारों की चर्चा है। इस अध्याय में बताया गया है कि आरंभ में शिक्षक विवरणात्मक लेखन करते हैं जिसमें कक्षा की घटनाओं का सिलसिलेवार ढंग से वर्णन अधिक रहता है, जबकि मनन का घटक अपेक्षाकृत कम होता है। संवाद पूर्ण मनन लेखक विभिन्न घटनाओं के सापेक्ष स्वयं को रखते हुए विचारात्मक प्रश्न खड़े करता है। आलोचनात्मक मनन में लेखक अपने किए निर्णयों को शिक्षा के सामाजिक, ऐतिहासिक और राजनीतिक कारणों के सापेक्ष मूल्यांकित करता है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के आलोक में देखा जाए तो शिक्षक से अपेक्षा है कि वह आलोचनात्मक मननकर्ता हो। इस स्थिति में ही विद्यालयी शिक्षा में बहिष्करण के अदृश्य कारकों, जैसे— जेंडर पूर्वाग्रह, भाषाई चुनौतियाँ, सांस्कृतिक रूढ़ियों आदि के प्रति सचेत रहते हुए इनका उन्मूलन कर सकता है। यह अध्याय भी आलोचनात्मक मनन पर विस्तार से प्रकाश डालते हुए पाठकों में इसके प्रति सकारात्मक अभिवृत्ति के विकास का कार्य करता है।

अध्याय दो में मननशील अध्यापक की विशेषताओं का वर्णन किया गया है। इस अध्याय में सोद्देश्य, इस तथ्य पर बल दिया गया कि अध्यापक को केवल कक्षा में शिक्षण प्रभावी बनाने के लिए

सुझाव न दिए जाएँ बल्कि उसे शिक्षा, समाज और राजनीति के गठजोड़, नागरिकता के विमर्शों, शिक्षा के समाजशास्त्रीय आयामों के प्रति भी सचेत किया जाए। पुस्तक में इन आयामों से संबंधित पर्याप्त सामग्री है। इस अध्याय के अगले खंड में अध्यापकों को स्व-मूल्यांकन की दो तकनीकियों— स्वॉक (SWOC), जो-हैरी (Jo-Hari) विंडो से परिचित कराया गया है। इनका उपयोग करते हुए शिक्षक अपने व्यक्तिगत सामर्थ्य और कमज़ोरियों का आकलन कर सकते हैं। इस अध्याय में इस तथ्य पर बल दिया गया है कि उक्त युक्तियों के आधार पर स्व-मूल्यांकन प्रभावी शिक्षण के लिए पर्याप्त नहीं है। एक शिक्षक को अपने विद्यार्थियों के संदर्भ, विषय की अद्यतन प्रगति, शिक्षणशास्त्र के नवाचार से भी परिचित होना चाहिए। इन आयामों के आधार पर ही एक शिक्षक विद्यार्थियों को अर्थपूर्ण संलग्नता प्रदान करते हुए ज्ञान के सहनिर्माण का परिवेश उपलब्ध कराता है। इसके अतिरिक्त इसमें मननशील शिक्षण के लिए शिक्षकों से यह भी अपेक्षा की है कि वे विद्यालयी शिक्षा की गुणवत्ता से संबंधित बहसों— पहुँच, समता, ज्ञान की राजनीति आदि के प्रति भी सचेत हों।

मननशील शिक्षण— अंतर्वस्तु और प्रक्रिया

प्रथम दो अध्यायों में सिद्धांत और नीति की चर्चा के उपरांत पुस्तक के दूसरे खंड मनन के विविध क्षेत्रों, मननपूर्ण लेखन और आकलन से संबंधित चर्चा की गई है। अध्याय तीन इस पुस्तक का सर्वाधिक प्रयोजनमूलक अध्याय है। इस अध्याय में अध्यापकों को किन आयामों पर मनन करना चाहिए? इसका प्रारूप प्रदान किया गया है। इसके अंतर्गत संस्था के रूप में विद्यालय, अध्यापक के स्वयं के विश्वास, शिक्षा से संबंधित नीतियों, कक्षा प्रबंधन, विद्यार्थी, विषय सामग्री, शिक्षणशास्त्र, अध्यापक-विद्यार्थी संबंध, आकलन और अधिगम निष्पत्ति पर विस्तारपूर्वक चर्चा की गई है। पाठक इस अध्याय के माध्यम से परिचित होंगे कि यदि वे अपने दैनिक अभ्यास में इन आयामों के प्रति सजग रहें तो वे अपनी अपेक्षित भूमिका को निभा सकते हैं। वे एक पेशेवर के रूप में विद्यालय की अधोसंरचना से लेकर दैनिक जीवन की गतिविधियों, जिनमें कक्षा-शिक्षण से लेकर खेल और सांस्कृतिक आयोजन हैं, के संदर्भ में अपनी भूमिका एवं अन्य हितग्राहियों से अपने संबंध का विश्लेषण कर सकते हैं। पाठकों का ध्यानाकर्षण करते हुए इस अध्याय में चर्चा की गई है कि अध्यापकों के सहकर्मी अर्थात साथी-अध्यापक भी ऐसे माध्यम हैं, जो प्रभावी शिक्षण के लिए महत्वपूर्ण प्रतिपुष्टि प्रदान करते हैं। अतः अध्यापकों को अपने साथियों के साथ भी अनुभवों को साझा करना चाहिए। साथी अध्यापकों से संवाद भी मनन का एक महत्वपूर्ण घटक है।

अध्याय तीन में बताए गए क्षेत्रों को ध्यान में रखते हुए अध्याय चार पाठकों के लिए डायरी लेखन द्वारा मननशील शिक्षण में संलग्न करने के प्रयोजनमूलक सूत्र प्रस्तुत करता है। इस अध्याय में बताया गया है कि डायरी लेखन के अभ्यास द्वारा शिक्षक अपने अनुभवों और अवलोकनों पर मनन करते हुए उसे अपने भावी अधिगम की सामग्री की तरह प्रयुक्त कर सकता है। इस अध्याय में सारगर्भित ढंग से प्रशिक्षुओं को चिंतनशील लेखन के तरीकों से परिचित कराया गया है। इसमें बताया गया है कि

आरंभिक दौर में प्रशिक्षु घटना संपन्न विवरण लिखते हैं। निरंतर लेखन द्वारा वे इन घटनाओं के निहितार्थों को विश्लेषित करने लगते हैं। क्रमशः उनका लेखन आख्यान युक्त और संवादपरक होने लगता है। इसके द्वारा वे अपने विचारों को संगठित करते हुए अपने निर्णयों और भावी कार्ययोजनाओं के बारे में निर्णय लेते हैं। इस अध्याय में पाठकों को सुझाव दिया गया है कि उन्हें अपनी डायरी को मित्रों के साथ साझा करना चाहिए। उसके महत्वपूर्ण हिस्सों को प्रकाशित करवाना चाहिए। इसे शिक्षक अपनी पेशेवर प्रगति का आकलन करने के उपकरण के रूप में प्रयोग कर सकते हैं।

अध्याय पाँच में आकलन और मननशील शिक्षण पर चर्चा की गई है। विस्तार की दृष्टि से यह पुस्तक का एक बड़ा अध्याय है। इस अध्याय में संस्तुति की गई है कि आकलन की प्रक्रिया पर चिंतन-मनन के बिना अध्यापक अपने शिक्षण को प्रभावी नहीं बना सकता है। इस दौरान एक अध्यापक हेतु सीखने के लिए आकलन के सिद्धांत का पालन करना आवश्यक है। इस अध्याय के पहले खंड में आकलन की विशेषताओं एवं प्रवृत्तियों पर चर्चा की गई है। यह खंड सतत एवं व्यापक मूल्यांकन, इससे संबंधित अद्यतन प्रवृत्तियों और उपकरणों को व्याख्यायित करता है। अगले खंड में इसके आधार पर अध्यापकों को शिक्षण और आकलन विषयक मननशील अभ्यास के लिए सूत्र सुझाए गए हैं। इनमें स्व-मूल्यांकन और साथियों द्वारा मूल्यांकन जैसी युक्तियों पर सर्वाधिक बल दिया गया है। यह अध्याय पाठक को सचेत करता है कि आकलन की प्रक्रिया केवल परीक्षा तक सीमित नहीं है बल्कि अध्यापक और विद्यार्थी दोनों को आकलन के आधार पर प्रतिपुष्टि प्राप्त होती है। इसे स्वीकार कर अधिगम संस्कृति में सुधार किया जा सकता है। प्रायः आकलन एवं मूल्यांकन से संबंधित पुस्तकों में आकलन की तकनीकियों पर विस्तार से चर्चा की जाती है, लेकिन इस पुस्तक में आकलन पर मनन द्वारा अधिगम संस्कृति में सुधार पर बल दिया गया है। इस दृष्टि से यह अध्याय पाठकों की दृष्टि को विकसित करने में मदद करता है।

कक्षा-शिक्षण और मनन

इस पुस्तक का तृतीय खंड सेवा-पूर्व और सेवारत अध्यापकों के लिए विषय शिक्षण की दृष्टि से महत्वपूर्ण है। इसमें अंग्रेज़ी, पर्यावरण अध्ययन, सामाजिक विज्ञान, विज्ञान और गणित विषयों के कक्षा-शिक्षण के दौरान मनन और इसके परिणामस्वरूप कक्षा-शिक्षण में सुधार की संभावनाओं पर चर्चा की गई है। इस खंड के प्रत्येक अध्याय में सर्वप्रथम विषय की प्रकृति और इसके शिक्षण उद्देश्यों पर चर्चा की गई है। इसके लिए राष्ट्रीय स्तर के दस्तावेज़ों का संदर्भ लिया गया है तथा इसके अनुरूप शिक्षण उद्देश्यों की व्याख्या की गई है। इन दोनों पक्षों को ध्यान में रखते हुए अध्यापक अपने कक्षा-शिक्षण का स्व-मूल्यांकन कैसे करें? इसकी विस्तृत विवेचना प्रत्येक अध्याय में की गई है। इन अध्यायों में विषय की प्रकृति के अनुरूप कक्षा-शिक्षण के उदाहरणों का उल्लेख अध्यापकों को मनन के लिए दिशा प्रदान करता है। इसके माध्यम से पाठकों को यह समझ में आएगा कि उन्हें अपने कक्षा-शिक्षण में सतत सुधार के लिए मनन क्यों आवश्यक है? वे मनन करते समय किन पहलुओं पर ध्यान रखें? इसके लिए प्रस्तुत

अध्याय में यह सुझाव दिया गया है कि शिक्षकों को विद्यार्थियों के साथ अंतर्क्रिया, विषय ज्ञान की प्रस्तुति, आकलन के तरीकों के प्रति मनन करने की आवश्यकता है। शिक्षकों को कक्षा-शिक्षण की तैयारी और शिक्षण के उपरांत स्वयं से प्रश्न पूछना चाहिए कि विद्यार्थियों के सामने विषय को किस ढंग से प्रस्तुत किया गया? विद्यार्थियों को ज्ञान निर्माण की प्रक्रिया में कैसे भागीदार बनाया गया? कक्षा को कैसे समावेशी बनाया गया? कैसे आईसीटी जैसी तकनीकी का सकारात्मक उपयोग किया गया? इस तरह के आयामों के विषय में पाठकों को सचेत करते हुए वास्तविक उदाहरणों का प्रयोग पुस्तक को उपादेय बनाता है। उदाहरण के लिए, अंग्रेज़ी शिक्षण वाले अध्याय में भाषा के कौशलों पर बल है, तो पर्यावरण अध्ययन वाले अध्याय में परंपरागत शिक्षण युक्तियों की सीमाओं के प्रति सचेत किया गया है। इस अध्याय में 'रिफ्लेक्शन एंड एक्शन' पर बल देते हुए मननोपरांत पाठ योजना में सुधार और शिक्षण अनुभव को समग्र बनाने का सुझाव दिया गया है। इस अध्याय में समुदाय के संसाधनों का उपयोग और शाश्वत विकास ध्यान में रखते हुए कैसे विचार करें, के लक्ष्यों पर चर्चा की गई है। सामाजिक विज्ञान शिक्षण पर आधारित अध्याय में आलोचनात्मक चिंतन, कक्षा में लोकतांत्रिक परिवेश और जेंडर संवेदनशीलता के मुद्दों पर बल दिया गया है। विज्ञान एवं गणित के अध्याय अन्वेषण आधारित शिक्षण पद्धतियों के प्रयोग से परिचित कराते हैं।

सेवा-पूर्व अध्यापक शिक्षा के दौरान हर विषय की पाठयोजना में विषय शिक्षण के सामान्य उद्देश्यों का उल्लेख किया जाता है। सेवा-पूर्व अध्यापक प्रायः इसे शाब्दिक अनुष्ठान समझते हैं। खंड तीन के प्रत्येक अध्याय में यह व्याख्या की गई है कि कैसे इन सामान्य उद्देश्यों को मनन का माध्यम बनाया जाए? इस खंड के सभी अध्याय पाठक को यह समझने में सहायता प्रदान करते हैं कि ज्ञान निर्माण की प्रक्रिया में कौन-से कारक सहयोग करते हैं और कौन से कारक बाधक हैं। इन सभी अध्यायों में बल दिया गया है कि शिक्षक को विद्यार्थियों को उनके संदर्भ के सापेक्ष समझने का प्रयत्न करना चाहिए। उनमें निहित क्षमताओं को साकार करने के लिए शिक्षण युक्तियों का विकास करना चाहिए। शिक्षण द्वारा विषय, संदर्भ और शिक्षणशास्त्र की पारस्परिकता को मज़बूत करना चाहिए। शिक्षा के लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए आवश्यक है कि विद्यार्थियों को सक्रियकर्ता मानते हुए उनकी उपस्थिति को कक्षा-विमर्श का हिस्सा बनाया जाए। उनकी सृजनात्मकता, जिज्ञासा और अधिगम चुनौतियों को संबोधित करने के लिए नीति का विकास करते हुए परस्पर समानुभूतिपूर्ण संबंध को विकसित किया जाए। प्रभावी कक्षा-शिक्षण में इन्हें कैसे साकार किया जाए? इसके लिए ये अध्याय पाठकों को व्यावहारिक युक्तियों से परिचित कराते हैं।

निष्कर्ष

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 अध्यापकों को शैक्षिक सुधारों को साकार करने वाला सर्वप्रमुख कर्ता मानती है। यह नीति गुणवत्तापूर्ण विद्यालयी शिक्षा के लिए जिन संस्तुतियों को प्रस्तुत करती है, उनका क्रियान्वयन मननशील शिक्षक ही कर सकता है। इस नीति की अपेक्षा है कि विद्यालयी शिक्षा के क्षेत्र में सूचना एवं प्रौद्योगिकी, कृत्रिम बुद्धि और

प्रोग्रामिंग जैसे अद्यतन क्षेत्र से लेकर भारतीय ज्ञान परंपरा, कला और शिल्प को स्थान मिले। ऐसी वृहद संस्तुतियों के क्रियान्वयक की भूमिका में शिक्षक क्या करें? क्यों करें? और कैसे करें? के सवालों का पैदा होना स्वाभाविक है। इसका उत्तर उन्हें मननशील अभ्यास से प्राप्त होगा। यह अभ्यास उनकी जिज्ञासा और अन्वेषणोन्मुखी प्रवृत्ति का भी पोषण करेगी। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 के आलोक में देखा जाए तो शिक्षकों को स्वयं के पेशेवर विकास के लिए तत्पर तथा जागरूक रहना होगा। उनकी भूमिका कक्षा-शिक्षण के साथ-साथ पाठ्यचर्या विकास, समुदाय से संबंध, सहकर्मियों के साथ संबंधों के आधार पर संस्थागत संस्कृति में सुधार तक विस्तृत है। उन्हें अपने अभ्यास में सतत सुधार द्वारा न केवल विद्यार्थियों के अधिगम को सुगम करना है बल्कि खुद की अभिप्रेरणा को बनाए रखना है। इसके लिए इस पुस्तक के प्रत्येक अध्याय में मननशील चिंतन के लिए जो सूत्र सुझाए गए हैं, वे उपयोगी हैं। इनकी सहायता से जो विद्यार्थी-शिक्षकों, शिक्षकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों एवं शोधार्थियों को अपने प्रतिदिन के अभ्यास पर मनन करने की दिशा प्राप्त होगी। पुस्तक के प्रत्येक अध्याय में शिक्षा से संबंधित प्रमुख नीतियों का उल्लेख इसे अद्यतन बनाता है।

लेखकों के लिए दिशानिर्देश

लेखक अपने मौलिक लेख/शोध पत्र सॉफ़्ट कॉपी (जहाँ तक संभव हो यूनीकोड में) के साथ निम्न पते या ई-मेल journals.ncert.dte@gmail.com पर भेजें –

अकादमिक संपादक
भारतीय आधुनिक शिक्षा
अध्यापक शिक्षा विभाग
राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्
श्री अरविंद मार्ग, नयी दिल्ली 110 016

लेखक ध्यान रखें कि लेख/शोध पत्र —

- सरल एवं व्यावहारिक भाषा में हो, जहाँ तक संभव हो लेख/शोध पत्र में व्यावहारिक चर्चा एवं दैनिक जीवन से जुड़े उदाहरणों का समावेश करें।
- विषय-वस्तु लगभग 2500 से 3000 शब्दों या अधिक में हिंदी फ़ोंट में टंकित हो।
- विषय-वस्तु के साथ ही तालिका एवं ग्राफ़ हो तथा व्याख्या में तालिका में दिए गए तथ्यों एवं ग्राफ़ का उल्लेख हो।
- ग्राफ़ अलग से Excel File में भी भेजें।
- विषय-वस्तु में यदि चित्र हो, तो उनके स्थान पर खाली बॉक्स बनाकर चित्र संख्या लिखें एवं चित्र अलग से JPEG फ़ॉर्मेट में भेजें, जिसका आकार कम-से-कम 300 dots per inch (dpi) हो।
- लेखक/शोधक अपना संक्षिप्त विवरण भी दें।
- संदर्भ वही लिखें जो लेख/शोत्र पत्र में आए हैं अर्थात् जिनका वर्णन लेख/शोध पत्र में किया गया है। संदर्भ लिखने का प्रारूप एन.सी.ई.आर.टी. के अनुसार हो, जैसे—

  पाल, हंसराज. 2006. *प्रगत शिक्षा मनोविज्ञान*. हिंदी माध्यम कार्यान्वयन निदेशालय, दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली.

लेख —

- लेख की वर्तमान परिप्रेक्ष्य पर आधारित सार्थक प्रस्तावना लिखें, जो आपके लेख के शीर्षक से संबंधित हो अर्थात् वर्तमान में शिक्षा एवं शिक्षक शिक्षा पर राष्ट्रीय या राज्य स्तर पर जो नीतिगत परिवर्तन आए हैं, उनका समावेश करने का प्रयास करें।
- निष्कर्ष या समापन विशिष्ट होना चाहिए।

शोध पत्र —

- शोध पत्र की वर्तमान परिप्रेक्ष्य पर आधारित सार्थक प्रस्तावना एवं औचित्य लिखें, जो आपके शोध पत्र के शीर्षक से संबंधित हो अर्थात् वर्तमान में शिक्षा एवं शिक्षक शिक्षा पर राष्ट्रीय या राज्य स्तर पर जो नीतिगत परिवर्तन आए हैं एवं जो शोध कार्य हुए हों, उनका समावेश करने का प्रयास करें।
- न्यादर्श की पूरी जानकारी लिखें अर्थात् न्यादर्श की प्रकृति, न्यादर्श चयन का तरीका आदि।
- प्रदत्त संकलन के लिए उपयोग किए गए उपकरणों की संक्षिप्त जानकारी दें।
- प्रदत्त विश्लेषण में तथ्यों का गुणात्मक आधार बताते हुए विश्लेषण करें।
- उद्देश्यानुसार निष्कर्ष लिखें तथा समापन विशिष्ट होना चाहिए।
- शोध पत्र के शैक्षिक निहितार्थ भी लिखें अर्थात् आपके शोध निष्कर्षों से किन्हें लाभ हो सकता है।

अध्यक्ष, प्रकाशन प्रभाग द्वारा राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, श्री अरविंद मार्ग, नयी दिल्ली 110 016 के द्वारा प्रकाशित तथा चार दिशाएँ प्रिंटर्स प्रा.लि., जी 40 - 41, सैक्टर - 3, नोएडा 201 301 द्वारा मुद्रित।

रजि. नं. 42912/84

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् द्वारा प्रकाशित शैक्षिक पत्रिकाओं के संशोधित मूल्य

Rates of National Council of Educational Research and Training Educational Journals

पत्रिका	प्रति कॉपी शुल्क	वार्षिक सदस्यता शुल्क
School Science (Quarterly) A Journal for Secondary Schools *स्कूल साइंस (त्रैमासिक)* *माध्यमिक विद्यालयों के लिए पत्रिका*	₹ 55.00	₹ 220.00
Indian Educational Review A Half-yearly Research Journal *इंडियन एजुकेशनल रिव्यू (अर्द्ध वार्षिक शोध पत्रिका)*	₹ 50.00	₹ 100.00
Journal of Indian Education (Quarterly) *जर्नल ऑफ इंडियन एजुकेशन (त्रैमासिक)*	₹ 45.00	₹ 180.00
भारतीय आधुनिक शिक्षा (त्रैमासिक) *Bharatiya Aadhunik Shiksha (Quarterly)*	₹ 50.00	₹ 200.00
Primary Teacher (Quarterly) *प्राइमरी टीचर (त्रैमासिक)*	₹ 65.00	₹ 260.00
प्राथमिक शिक्षक (त्रैमासिक) *Prathmik Shikshak (Quarterly)*	₹ 65.00	₹ 260.00

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् की पत्रिकाओं की सदस्यता लेने हेतु शिक्षाविदों, संस्थानों, शोधार्थियों, अध्यापकों और विद्यार्थियों को आमंत्रित किया जाता है।

अधिक जानकारी के लिए नीचे दिए गए पते पर संपर्क करें।

मुख्य प्रबंधक अधिकारी, प्रकाशन विभाग
राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्
श्री अरविंद मार्ग, नई दिल्ली 110 016

ई-मेल – gg_cbm@rediffmail.com, फोन – 011-26562708, फैक्स – 011-26851070

अध्यक्ष, प्रकाशन प्रभाग द्वारा राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, श्री अरविंद मार्ग, नई दिल्ली 110 016 के द्वारा प्रकाशित तथा चार दिशाएँ प्रिंटर्स प्रा.लि., जी 40-41, सैक्टर - 3, नोएडा 201 301 द्वारा मुद्रित।

विद्यया ऽ मृतमश्नुते

एन सी ई आर टी
NCERT

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्
NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING