Volume 10 Number 03 September-December 2015 ISSN 0974-7702

अन्वेषिका: अध्यापक शिक्षा की शोध पत्रिका

राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्
नई दिल्ली - 110002

ANWESHIKA: Journal of Teacher Education

[ISSN 0974-7702]

AIMS AND SCOPE

Anweshika (Hindi Journal) is a peer reviewed National Journal published by the National Council for Teacher Education (NCTE), New Delhi (a statutory body of Government of India) three times a year viz. in January, May and September. It aims at engaging with policy, theory, research and practice in teacher education and their interface at different levels of education. It also intends to create a forum for academic discussions, debates and other forms of exchange of ideas in teacher education among different stakeholders. It encourages multi-disciplinary, comparative and praxis based analysis in the domain of teacher education regionally and globally.

To realize these aims, the journal invites reflective articles, research papers, critical reviews, philosophical analysis of concepts and theories of education, book reviews and commentaries on both historical and contemporary issues and concerns in a variety of areas involving professional development of teachers and teacher educators, experiential accounts of educational practitioners, and ethical and quality concerns in teacher education. (All contributions to *Anweshika* shall be in Hindi.). Views expressed by authors belong to them, and not to NCTE.

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Dinesh Amin, Lakulish Yoga University, Ahmedabad
Swami Atmapriyananda, Ramakrishna Mission Vivekananda University, Kolkata
Bharati Baweja, CIE, University of Delhi, Delhi
C.P.S. Chauhan, Aligarh Muslim University, Aligarh
Gayatri Goswami, Gauhai University, Guwahati
B.P. Khandelwal, former Director, NUEPA, New Delhi
R.G. Kothari, M.S. University, Vadodara
C.L. Kundu, former VC, H.P. University, Shimla
Kamla Menon, Mirambika, New Delhi
Sudesh Mukhopadhyay, Rehabilitation Council of India, Delhi
B.K. Passi, former Vice-Chairperson, NCTE, Delhi
H.C.S. Rathore, South Bihar Central University, Bodh Gaya
P.K. Sahoo, Allahabad University, Allahabad
C.B. Sharma, National Institute of Open Schooling, Noida
Mohd. Akhtar Siddiqui, former Chairperson, NCTE, New Delhi
Jatin Soni, Swarnim Gujarat Sports University, Gandhi Nagar, Gujarat
B.K. Tripathi, NCERT, New Delhi
R.P. Vadhera, Mizoram Central University, Aizawl
U.C. Vashishtha, Lucknow University, Lucknow
Santosh Panda, Chairperson, NCTE *(Chair of the Board)*

EDITORS

B.S. Dagar, (Retd.), Maharishi Dayanand University, Rohtak
K.K. Vashishtha, (Retd.), NCERT, New Delhi

ASSOCIATE EDITORS

Vertika Chaudhary, Miranda House, University of Delhi
Ashish Ranjan, CIE, University of Delhi, Delhi

EDITING MANAGER

R.K. Tomar, Under Secretary, NCTE

EDITORIAL CORRESPONDENCE

All papers, book reviews, and subscription should be addressed to: Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), NCTE, Hans Bhawan (Wing II), 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002, India.
(Email: us_cdn@ncte-india.org)
Published by **Shri Juglal Singh**, Member Secretary, NCTE, New Delhi 110 002, India.
Printed at Sagar Printers & Publishers, New Delhi 110003.

SUBSCRIPTION RATES

Institutional: *Indian* 1500 INR; *Foreign* 150 US$ (Rs. 500/$ 50 single copy)
Individual: *Indian* 500 INR; *Foreign* 50 US$ (Rs. 200/$ 25 single copy)

Subscription amount to be sent through a Bank Demand Draft drawn in favour of "National Council for Teacher Education", payable at Syndicate Bank, 124, Players Building, Delhi Secretariat Branch, New Delhi-110002 (or money transfer to Account Number 603010110003240 and IFS code BKID0006030, Bank of India, Hans Bhawan, Bahadur Shah Zafar Marg, Tilak Bridge, New Delhi 110 002) to: Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), Hans Bhawan (Wing II), 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002, India. Tel.: 91+11+23370125; Fax: 91+11+23379980, (Email: us_cdn@ncte-india.org).

COPYRIGHT

©The copyright of the journal remains with the NCTE, New Delhi.

ABSTRACTING/INDEXING

Anweshika is being abstracted and/or indexed in international services.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

The Editorial Board invites articles, research papers, book reviews and commentaries on contemporary issues in a variety of areas including professional development of teachers and teacher educators, education as a discipline and profession, experiential accounts of practitioners, and policy, planning, administration and quality concerns in teacher education. Any local contextualisation must be explained and defined so that an international readership can clearly follow the argument. Please ensure to avoid all stereotypes with regard to class, gender, caste, race, among others.

While submitting the paper, the author is required to give a disclaimer that the same has not been published or sent for publication in any medium (print, electronic or optical) elsewhere. The contribution of paper (Word file by email) should be submitted to the Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), NCTE, Hans Bhawan (Wing II),1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002 (Email: us_cdn@ncte-india.org)

Peer Review: All contributions submitted for publication are subject to peer review. To enable anonymous refereeing, authors are requested to submit their personal details like: name, e-mail ID, institution and address etc. on a separate sheet and certainly not on the text of the paper submitted for publication.

Papers: Research papers, articles/critical reviews should be within 4000 to 6000 words; reviews of books and other educational materials should be 1000-1500 words. It should be neatly typed on one side of A4 size paper with one and the half spacing, Kruti Dev font size 11, for word processing. The general organization of the paper should be: "abstract" of about 100-150 words (in Times New Roman font size 9 in italics with single space); the main paper (Introduction, including research review; Objectives; Hypotheses, if any; Method including i) research method, ii) population and sample, iii) tools and techniques, iv) procedure; Analysis and Results; Discussion; References; Appendix, if any. Conceptual/reflective papers should have at least three sections: i) Background/Introduction; ii) Main section with sub-sections; and iii) Discussions/ Implications (and References). A brief about the author(s) including full address, email, etc. be given on a separate sheet in about 50-100 words each. (In this regard, the Anweshika document template may be obtained and referred to available on the website: www.ncte-india.org).

References: As per APA (latest) style of referencing.

Offprint: A copy of the journal be posted and a .pdf file of the published paper shall be emailed to the author(s).

अन्वेषिका: अध्यापक शिक्षा की शोध पत्रिका

[ISSN 0974-7702]

खंड 10 संख्या 3 सितम्बर–दिसम्बर, 2015

प्रकरण

शोध पत्र

पृष्ठ

शिक्षक की निर्मिति और शिक्षा नीतियाँ 1
चन्दन श्रीवास्तव

विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवम् संचार प्रौद्योगिकी नीति 2012 का समीक्षात्मक विश्लेषण 9
गौरव शर्मा

माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत शिक्षकों की कार्य–सन्तुष्टि का तुलनात्मक अध्ययन 15
निलेश पटेल, भारत जोशी

महाकवि कालिदास की रचनाओं में शैक्षिक तत्त्वों का अनुशीलन 23
आर.पी. पाठक, अमिता पाण्डेय भारद्वाज

जवाहर नवोदय विद्यालय (जे.एन.वी.) के अध्यापकों की सी.सी.ई. प्रशिक्षण के दौरान हुए अनुभव 29
अनामिका

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन (CCE) के प्रभावी क्रियान्वयन में आनेवाली समस्याओं का समीक्षात्मक अध्ययनः छात्रों के विशेष सन्दर्भ में 33
आशा शर्मा, लक्ष्मी खण्डेलवाल

परम्परा एवं आधुनिकता के मध्य खड़ी स्त्री शिक्षाः उन्नीसवीं सदी के विशेष सन्दर्भ में 39
संतोष यादव

पुस्तक समीक्षा

रावत, बीरेद्र सिंह (2014), *सवालों की शिक्षा,* संस्करणः प्रथम, प्रकाशनः यश पब्लिकेशंस, दिल्ली 45
मनोज चाहिल

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 1-8
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

शिक्षक की निर्मिति और शिक्षा नीतियाँ

चन्दन श्रीवास्तव
शोधार्थी, केन्द्रीय शिक्षा संस्थान
शिक्षा विभाग, दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली
chandan.edu@gmail.com

सारांश: *शिक्षक की निर्मिति में शिक्षा नीतियों की सशक्त भूमिका है। लेकिन, शिक्षक–शिक्षा कार्यक्रमों में शिक्षा नीतियों की समझ पर कोई विशेष ध्यान नहीं दिया जाता है, जिसके कारण यह विषय शैक्षिक विमर्श में हाशिए पर पड़ा है और स्वयं शिक्षक भी इसके प्रति उदासीन हैं। प्रस्तुत आलेख में यह मन्तव्य प्रस्तुत किया गया है कि शिक्षकों के लिए शिक्षा नीतियों की विश्लेषणात्मक समझ अपरिहार्य है क्योंकि उनके अस्मिता निर्माण में शिक्षा नीतियों का प्रभावी हस्तक्षेप है, जिसके प्रति संवेदित हुए बिना वे अपने कार्य को सम्पूर्णता में नहीं समझ सकते हैं। इसे स्पष्ट करने के लिए, स्वतंत्र भारत के तीन आयोगों की रिपोर्टों को आधार सामग्री के तौर पर लिया गया है। ये तीन आयोग हैं– 'शिक्षा आयोग 1964–66', 'राष्ट्रीय शिक्षक आयोग 1983–85' और 'जस्टिस वर्मा आयोग 2012'। साथ ही, आलेख में शिक्षा नीतियों के परम्परागत विश्लेषण के स्थान पर बहुपक्षीय विश्लेषण को किए जाने की वकालत की गई है, जिससे शिक्षक की निर्मिति और शिक्षा नीतियों के अंतर्सम्बंध को गहराई से समझा जा सके।*

भूमिका

शिक्षक–शिक्षा कार्यक्रमों में शिक्षा नीतियों को ऐसे शुष्क अंदाज़ में पढ़ाने का चलन रहा है, जिससे शायद ही कोई शिक्षक या शिक्षिका इस बारे में सम्वेदित हो सके कि स्वयं उसपर उन नीतियों का कितना गहरा प्रभाव है। ऐसा इसलिए भी है क्योंकि शिक्षक–शिक्षा की अवधारणा पर जहाँ पिछली सदी में मनोविज्ञान विषय का वर्चस्व रहा, वहीं इक्कीसवीं सदी में उसपर समाजशास्त्र का अतिक्रमण है, जिसने शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रमों में शिक्षा नीति से सम्बंधित विषय की एक संदर्भरहित–सिद्धांतविहीन–नीरस छवि को गढ़ने का काम किया और शिक्षक की अस्मिता निर्माण के विमर्श में इस विषय को हाशिए पर ढकेल दिया। इसका उदाहरण समकालीन शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रमों के स्वरूप में देखा जा सकता है जिसमें प्रशिक्षु–शिक्षकों को यह परोक्ष तौर पर एहसास कराया जाता है कि उनके वृत्ति की निर्मिति में शिक्षा नीतियों की बहुत ही सीमित भूमिका है। इसके उलट, यदि शिक्षक के जीवनचर्या का विश्लेषण करें तो यह पाते हैं कि उसपर शिक्षा नीतियों का कड़ा नियंत्रण है, जिसने यहाँ तक कि शिक्षक पर चिरकाल से बने हुए सामाजिक नियंत्रण को भी विस्थापित कर दिया है। शिक्षक की योग्यता, नियुक्ति, प्रशिक्षण, पदोन्नति, स्थानांतरण, वेतन, विद्यार्थी–शिक्षक अनुपात, इत्यादि मुद्दों से सम्बंधित नीतियों ने विद्यालय में शिक्षक की भूमिका को गहराई से प्रभावित किया है। लेकिन, इन मुद्दों के प्रति शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रमों में अक्सर ऐसी सतही सी धारणा प्रस्तुत की जाती है जिसमें शिक्षा नीतियों का विश्लेषण शायद ही हो पाता है, और अगर होता भी है तो वह सिर्फ उनकी अनुशंसाओं के बखान तक ही सीमित रहता है। प्रस्तुत आलेख में यह दलील प्रस्तुत की जा रही है कि शिक्षक की समकालीन अस्मिता को गढ़ने में शिक्षा नीतियों की बुनियादी भूमिका रही है, जिनके संदर्भों एवं सैद्धांतिक दृष्टिकोण को समझने का पर्याप्त अवसर किसी भी शिक्षक–शिक्षा कार्यक्रम में अनिवार्य तौर पर होना चाहिए। साथ ही, इस बात पर भी जोर दिया गया है कि शिक्षा नीतियों के अंतर्सम्बंधों का बहुपक्षीय विश्लेषण करते हुए विभिन्न कालखण्डों में शिक्षक की निर्मिति से सम्बंधित बिन्दुओं को उभारा जाए। इस संदर्भ में यह बात आरम्भ में ही स्पष्ट करना जरूरी है कि भारत में शिक्षक की निर्मिति का अपना देशज और फिर औपनिवेशिक इतिहास रहा है, जिसकी चर्चा इस आलेख में नहीं की गयी है। यह आलेख मूलतः स्वतंत्र भारत के कुछ चुनिन्दा शिक्षा नीतियों के विश्लेषण पर आधारित है।

यदि देश की आजादी से लेकर अब तक के कालखण्ड को देखें तो इस दौरान तीन ऐसे शैक्षिक आयोग रहे हैं जिन्होंने शिक्षक से संबंधित मुद्दों को अपने अध्ययन का केन्द्रीय विषय बनाया। ये तीन आयोग हैं : शिक्षा आयोग 1964–66, राष्ट्रीय शिक्षक आयोग 1983–85 और जस्टिस वर्मा आयोग 2012। इनमें से अंतिम दो आयोग तो पूर्णतः शिक्षक पर ही केन्द्रित हैं। कालानुक्रम के हिसाब से देखें तो जहाँ पहले और दूसरे आयोग के बीच में लगभग बीस वर्षों का फ़ासला है, वहीं दूसरे आयोग के लगभग तीस साल बाद तीसरा आयोग आया। साथ ही, यह बात भी महत्त्वपूर्ण है कि इन आयोगों का अपना–अपना राजनैतिक एवं ऐतिहासिक संदर्भ भी रहा है। इस आलेख में उपरोक्त तीन आयोगों की रिपोर्टों को आधार सामग्री के तौर पर लिया गया है जिनमें से शिक्षक से संबंधित कुछ चयनित मुद्दों के संदर्भों, सैद्धांतिक दर्शन तथा प्रभावों का विश्लेषण आगे किया जा रहा है। लेकिन,

शिक्षक से संबंधित मुद्दों पर आयोगों की नीतिगत धारणाओं का विश्लेषण करने से पहले इसकी एक समझ जरूर होनी चाहिए कि जो आयोग इस आलेख का प्रस्थान बिन्दु है उसके समय में शिक्षकों की देशव्यापी स्थिति क्या थी। आगे दी गई सारणी 1 में कुछ ऐसे आँकड़ों को प्रस्तुत किया गया है जिसके आधार पर शिक्षा आयोग 1964–66 के समय में शिक्षको की देशव्यापी स्थिति का कुछ अनुमान लगाया जा सकता है।

सारणी 1: *1964 में शिक्षकों की स्थिति से संबंधित कुछ आँकड़े*

विद्यालयी स्तर	शिक्षकों की लगभग संख्या (लाख में)[अ]				संख्या (लगभग)[ब]		विद्यार्थी शिक्षक अनुपात (लगभग)
	प्रकार	पुरूष	महिला	कुल	समग्र कुल	विद्यालय	विद्यार्थी	
उच्च/माध्यमिक उच्च विद्यालय	प्रशिक्षित	1.96	0.64	2.60	8.45 लाख	0.77 लाख	2.25 करोड़	27:1
	अप्रशिक्षित	1.11	0.23	1.34				
माध्यमिक विद्यालय	प्रशिक्षित	2.36	0.89	3.25				
	अप्रशिक्षित	0.99	0.27	1.26				
प्राथमिक विद्यालय	प्रशिक्षित	4.66	1.10	5.76	8.68 लाख	3.68 लाख	3.98 करोड़	46:1
	अप्रशिक्षित	2.45	0.47	2.92				

स्रोतः [अ]शिक्षा मंत्रालय, भारत सरकार का सांख्यिकी रिपोर्ट 1965, [ब]भारत 1965, सूचना मंत्रालय

(स्टेटस ऑफ टीचर्स इन इन्डिया, वर्ल्ड कॉनफेडरेशन ऑफ ऑर्गनाइजेशन्स ऑफ द टीचिंग प्रोफेशन, 1967 से संदर्भित)

सारणी 1 के विश्लेषण से यह पता चलता है कि 1964 के समय में कुल शिक्षकों की लगभग आधी आबादी अप्रशिक्षित थी। यह स्थिति विद्यालय के हर स्तर पर थी, जो शिक्षक–शिक्षा संस्थानों की कमी की ओर इशारा करती है। विश्लेषण से यह भी देखने को मिलता है कि उस समय शिक्षक–संवर्ग में पुरूषों और महिलाओं की संख्या के बीच भारी अंतर था। इस पेशे में लगे कुल लोगों में से केवल बीस प्रतिशत ही महिलाएँ थी। लेकिन यदि प्रशिक्षण योग्यता की बात करें तो प्रशिक्षित शिक्षिकाओं की प्रतिशतता, प्रशिक्षित शिक्षकों की प्रतिशतता से अधिक थी। प्राथमिक एवं उच्च/माध्यमिक विद्यालयों की संख्या में बहुत बड़ा अंतर था, जबकि दोनो स्तरों पर शिक्षकों की कुल संख्या लगभग समान थी। आज के कसौटी के आधार पर तुलना करें तो उस समय विद्यार्थी–शिक्षक अनुपात संतोषजनक स्थिति में था। ऐसा होने का एक प्रमुख कारण यह भी था कि उस समय इस देश के सभी बच्चे विद्यालयों में नहीं थे। बच्चों की एक बहुत बड़ी आबादी विद्यालयों से बाहर थी। ये आँकड़े चूंकि समग्र हैं अतः राज्य, क्षेत्र या विद्यालय के स्तर पर क्या स्थिति थी, इस बारे में इनसे कुछ खास अनुमान नहीं लगाया जा सकता। फिर भी, उस समय देश में शिक्षकों की स्थिति की मोटी–मोटी समझ इनसे जरूर मिलती है।

विश्लेषण की कड़ी में पहला आयोग है– शिक्षा आयोग 1964–66, जो प्रोफ़ेसर डी.एस.कोठारी की अध्यक्षता में गठित हुआ था। स्वतंत्र भारत का यह पहला आयोग था जिसने शिक्षा व्यवस्था को सम्पूर्णता में समझने का प्रयास किया तथा शिक्षातंत्र के हर स्तर का अध्ययन किया। ज़ाहिर है, इसमें हर स्तर के शिक्षकों की स्थिति का अध्ययन भी शामिल था। इस आयोग ने अपनी रिपोर्ट को नाम दिया– 'शिक्षा और राष्ट्रीय विकास' तथा इसके एक पूरे अध्याय का शीर्षक है–'अध्यापक की प्रतिष्ठा'। अपनी रिपोर्ट में शिक्षक की अस्मिता निर्माण के प्रति आयोग ने इस विचार पर जोर दिया कि *"शिक्षा के स्तर और राष्ट्रीय विकास में शिक्षा के योगदान को जितनी भी बातें प्रभावित करती हैं उनमें शिक्षकों के गुण, क्षमता और चरित्र सबसे अधिक महत्त्वपूर्ण हैं। अध्यापन व्यवसाय में पर्याप्त संख्या में योग्य अध्यापकों की नियुक्ति, उनके लिए सर्वोत्तम व्यावसायिक साधनों की उपलब्धि और पूर्ण प्रभावी ढंग से काम कर सकने के लिए संतोषप्रद स्थितियाँ पैदा करने से अधिक महत्त्वपूर्ण बात दूसरी नहीं है"* (भाग–3.01, शिक्षा आयोग रिपोर्ट, 1964–66)। इस तरह, शिक्षा की दशा सुधारने के लिए शिक्षक के गुण, क्षमता और चरित्र को आयोग ने सबसे प्रभावी कारक माना। शिक्षकों के कार्य स्थिति में भी परिवर्तन लाने की जरूरत को आयोग ने उल्लेखित किया और आगामी तीन पंचवर्षीय योजनाओं में इसपर अविलम्ब ध्यान देनी की बात कही। आयोग ने सभी राज्यों और केन्द्र प्रशासित प्रदेशों के शिक्षकों को मिलने वाले वेतन का अध्ययन किया और दो प्रमुख दोषों

को चिन्हित किया। पहला 'अंतर्राज्जीय भिन्नता' अर्थात अलग–अलग राज्यों के शिक्षकों को मिलने वाले पारिश्रमिक में, विशेषकर स्कूल आधार पर, उल्लेखनीय अन्तर था और दूसरा 'राज्जीय भिन्नता' यानि एक ही राज्य के समान स्तरीय शिक्षकों को मिलने वाले पारिश्रमिक में भी भिन्नताएँ थीं (भाग–3.06, शिक्षा आयोग रिपोर्ट, 1964–66)। आयोग की रिपोर्ट में इन अंतरों को समाप्त करने की बहुत सबल मांग की गई। इसके लिए सुझाव दिया गया कि प्रथम प्रकार की भिन्नता को समाप्त करने या उसे कम से कम करने के लिए राष्ट्रीय वेतनमानों को स्वीकार कर लिया जाए और निर्वाह खर्च में अनिवार्य स्थानीय अन्तरों को दृष्टि में रखते हुए भत्ते दिये जाएँ। इससे यह निष्कर्ष निकाला जा सकता है कि इस आयोग ने नीतिगत तौर पर शिक्षक से सम्बंधित आर्थिक पहलुओं को उसके वजूद का अहम भाग माना और शिक्षक के निर्माण में उसके मानवीय एवं वृत्तिक, दोनों विशेषताओं के सम्वर्धन पर जोर दिया। ऐतिहासिक परिप्रेक्ष्य में देखें तो इस आयोग ने अपनी सिफ़ारिशों के माध्यम से शिक्षकों में फैल रही उस बौद्धिक उदासीनता को खत्म करने की कोशिश की जो औपनिवेशिक शासन के दौरान जानबूझ कर बनाई गई थी। शिक्षक के उत्साहविहीन छवि की पृष्ठभूमि में 1962 के भारत–चीन युद्ध का संदर्भ भी एक प्रमुख कारण बना, जिसने देश की शिक्षा व्यवस्था में आधुनिक ज्ञान–विज्ञान की कमी को उजागर किया और परोक्ष तौर पर, उस समय के शिक्षकों की क्षमता पर सवाल खड़ा किया। राष्ट्रीय विकास हेतु शिक्षा में नवप्रयोगों की जरूरत थी जो उत्साही शिक्षक के बिना सम्भव नहीं था, जिसके लिए आयोग ने शिक्षा नीतियों में शिक्षक के मान–सम्मान के विषय को प्रमुखता से सम्बोधित किया।

आयोग के नीतिगत विमर्श में शिक्षक–वृत्ति से सम्बंधित एक विशेष मुद्दा शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रम की अवधि–विस्तार को लेकर था। इस मसले को आदर्शात्मक और व्यावहारिक, दोनों प्रकार से सम्बोधित किया गया। आदर्शात्मक तौर पर आयोग का मत रहा कि *"प्राथमिक स्तर पर दो वर्षों की न्यूनतम अवधि आवश्यक है और जिन क्षेत्रों में आज केवल एक वर्ष की पाठ्यावधि है वहाँ भी सर्वत्र दो वर्ष की अवधि कर दी जाए तो विषय–वस्तु के आवश्यक पाठ्यक्रमों की व्यवस्था करने में कोई कठिनाई नहीं आयेगी। माध्यमिक स्तर पर, जहाँ पाठ्यक्रम की अवधि केवल एक वर्ष है, यह सुझाव दिया जाता है कि अवधि बढ़ाकर दो वर्ष कर दी जाए, क्योंकि तभी विद्यमान बड़े–बड़े पाठ्यक्रमों के साथ न्याय हो सकेगा और तभी प्रस्तावित विषयवस्तु का समावेश हो सकेगा"* (भाग–4.15, शिक्षा आयोग रिपोर्ट, 1964–66)। लेकिन आयोग ने जमीनी हकीकत को समझते हुए उपरोक्त मत के स्थान पर व्यावहारिक सुझाव प्रस्तुत करते हुए कहा कि *"वित्तीय और व्यावसायिक दृष्टि से यह बात सहज साध्य प्रतीत नहीं होती। फिर भी इतना तो संभव है ही कि संप्रति निर्धारित अवधि में ही शिक्षावर्ष के कार्यदिनों की संख्या 180–190 से बढ़ाकर 230 तक की जाए और इस प्रकार इस अवधि का पूरा लाभ उठाया जाए"* (भाग–4.15, शिक्षा आयोग रिपोर्ट, 1964–66)। फिर भी, शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रम की अवधि को बढ़ाकर बेहतर शिक्षक तैयार करने के विमर्श को शुरूआती तौर पर नीतिगत आधार इसी आयोग से मिला।

आयोग ने अपने रिपोर्ट में शिक्षकों से संबंधित एक और महत्त्वपूर्ण विषय पर अपने सुझाव रखें, वह था–शिक्षकों की वृत्तिक–शिक्षा की पाठ्यचर्या। आयोग के रिपोर्ट में तात्कालीन शिक्षक–शिक्षा पाठ्यचर्या को विश्लेषित करते हुए कहा कि *"इस समय यह पाठ्यचर्या दो भागों में विभक्त है। सैद्धान्तिक खंड में शिक्षण के सिद्धांत, बाल–विकास या बाल मनोविज्ञान, अध्यापन विधियाँ, स्कूल संगठन और स्वास्थ्य शिक्षा जैसे विषय होते हैं। व्यावहारिक काम में हस्तकला, अभ्यासार्थ अध्यापन, और सामुदायिक जीवन के क्रियाकलाप सम्मिलित होते हैं। विषयों के इस वर्गीकरण में तो हमें कोई दोष नहीं दिखता। परंतु फिर भी हमारा मत है कि सिद्धांत विषयक अध्ययन के विविध विषयों में पढ़ाई जाने वाली सामग्री का उस काम के साथ सीधा संबंध होना चाहिए जो स्कूल में पढ़ाते समय करना है। साथ ही विविध विषयों में परस्पर संबंध समझा जाना चाहिए और उनका अध्यापन भी समन्वित रूप से होना चाहिए। हम पहले ही इस बात पर जोर दे चुके हैं कि विषय–वस्तु का यथेष्ट ज्ञान कराया जाना चाहिए और उसका अध्यापन की विधियों और सामग्रियों से संबंध भी जोड़ा जाना चाहिए"* (भाग–4.28, शिक्षा आयोग रिपोर्ट, 1964–66)। आयोग द्वारा किए गए उपरोक्त विश्लेषण में कुछ ऐसी चिन्ताओं को उजागर किया गया है जो आज की शिक्षक–शिक्षा पाठ्यक्रमों के लिए भी प्रासंगिक हैं। साथ ही, पाठ्यक्रमों के विभिन्न भागों को जिस पृथकता के साथ क्रियांवित किया जाता है, उसमें सुधार करने की ओर भी आयोग ने की है। अध्यापक शिक्षा के पाठ्यक्रमों के अंतर्निहित विषयों में आपसी तालमेल की कमी, सिद्धांत और व्यवहार के बीच का अंतर, तथा स्कूली शिक्षा के उद्देश्यहीन दिशा की ओर भी आयोग ने ध्यानाकर्षण किया और इन सबके समाधान के लिए शिक्षक की सार्थक तैयारी पर बल दिया। नाईक (1998) के अनुसार, आयोग का एक और महत्त्वपूर्ण मत था कि विद्यार्थियों को शिक्षण के कार्य से जोड़ना चाहिए तथा शिक्षकों और विद्यार्थियों के बीच जो कड़ा पृथक्करण है, उसे समाप्त किया जाना चाहिए। शिक्षकों को वरिष्ठ विद्यार्थियों के रूप में तथा विद्यार्थियों को अवर शिक्षकों के रूप में देखा जाना चाहिए। ऐसी स्थिति आज भी किसी संस्थान में बिरले ही देखने को मिलेंगे।

उपरोक्त मुद्दों के अलावा भी, इस आयोग में शिक्षकों से संबंधित कई अन्य विषयों पर विस्तृत टिप्पणी की गई है तथा अनुशंसाओं को प्रस्तुत किया गया है जिनपर इस आलेख में चर्चा कर पाना संभव नहीं है। अब यदि आयोग की अनुशंसाओं पर कितना अमल हुआ, इसका विश्लेषण करें तो हमें आयोग के उस काल खण्ड की राजनैतिक, शैक्षिक व आर्थिक परिस्थितियों की समझ बनानी होगी। बहुत हद तक यह कहा जा सकता है कि किसी भी आयोग की अनुशंसाओं का परिणाम उन अनुशंसाओं के मूलभूत गुणों पर उतना निर्भर नहीं करता जितना कि इस बात पर कि जब उन अनुसंशाओं के प्रस्ताव पर सक्रिय विचार–विमर्श हो रहा था, उस समय ऐतिहासिक संयोग से क्या हुआ और क्या नहीं। दुर्भाग्य से, इस उत्साहपूर्ण आयोग के रिपोर्ट के आने के बाद की परिस्थितियाँ विपरीत रहीं। सन 1966 से लेकर 1984 तक के काल में ऐसे राजनैतिक संयोग बने कि इस रिपोर्ट की अनुशंसाओं का प्रभावी कियांवयन न हो सका जिसमें शिक्षकों से संबंधित भी कई अनुशसाएं थी। यहाँ तक कि तात्कालीन शिक्षा मंत्री डॉ0 त्रिगुण सेन जो स्वयं इस आयोग के सदस्य रह चुके थे, अपने समर्पण और प्रतिबद्धता के बावजूद इसकी अनुशंसाओं को सम्पूर्णता में लागू नहीं करा पाए, जिसके कई कारण थें। उनका विवरण दे पाना यहा संभव नहीं है।

शिक्षा आयोग 1964–66 के लगभग बीस साल बाद एक और आयोग का गठन हुआ जो सिर्फ शिक्षक से संबंधित मुद्दों पर ही केन्द्रित था। आयोग का नाम था– राष्ट्रीय शिक्षक आयोग 1983–85। इस आयोग के दो भाग थे। राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 को विद्यालयी स्तर के शिक्षकों से संबंधित समस्याओं पर विचार करने का जिम्मा दिया गया, जिसके अध्यक्ष थे, प्रोफ़ेसर डी. पी. चट्टोपाध्याय। इस आयोग ने अपने रिपोर्ट का शीर्षक रखा– 'शिक्षक और समाज'। राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–2 को उच्च शिक्षा स्तर (तकनीकी शिक्षा सहित) के शिक्षकों सें संबंधित समस्याओं पर विचार करने को कहा गया। इस आलेख में केवल राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 से संबंधित मुद्दों को ही लिया गया है। लेकिन, राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 की रिपोर्ट पर चर्चा करने से पहले यह आवश्यक है कि उस समय शिक्षकों की क्या स्थिति थी, इसकी एक समझ बना ली जाए। इस संदर्भ में कुछ आँकड़ों को आगे प्रस्तुत किया जा रहा है।

सारणी 2

1983 में शिक्षकों की संख्या (लगभग)			1964 में स्थिति		1950 में स्थिति
विद्यालय स्तर	संख्या	प्रशिक्षित %	संख्या	प्रशिक्षित %	प्रशिक्षित %
माध्यमिक	9.41 लाख	86.0	3.94 लाख	65.98	58.32
मिडिल	8.56 लाख	89.5	4.51 लाख	72.06	52.60
प्राथमिक	13.90 लाख	89.3	8.68 लाख	66.35	53.59

स्रोतः राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 की रिपोर्ट, 1983–85, (पृष्ठ सं0 36) तथा इस आलेख में पूर्वोल्लेखित सारणी–1 के कुछ आँकड़ों का समन्वय।

सारणी 2 में दिए आँकड़ों के तुलनात्मक विश्लेषण से यह निष्कर्ष निकाला जा सकता है कि आजादी के बाद से लेकर 1983 तक के काल में प्रशिक्षित शिक्षकों की प्रतिशतता में प्रतिदशक औसतन दस प्रतिशत की उत्तरोत्तर वृद्धि हुई। कुल मिलाकर, 1983 के समय में लगभग 85–90 प्रतिशत शिक्षक प्रशिक्षित थे, जिस संदर्भ में शिक्षक आयोग की यह टिप्पणी थी कि *"प्रारंभिक और माध्यमिक शिक्षक प्रशिक्षण संस्थाओं की समग्र प्रशिक्षण क्षमता पर्याप्त है और इनमें अतिरिक्त शिक्षकों की आवश्यकता को और साथ ही साथ प्रारंभिक शिक्षा के पश्चात् की शिक्षा की बढ़ती हुई मांग को पूरा करने की सन्निहित पर्याप्त नम्यता है* (6.01 राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 की रिपोर्ट, 1983–85)। सत्तर और अस्सी के दशक में शिक्षकों की संख्या में द्रुतगति से इज़ाफा हुआ। लेकिन, उस तादाद में किस प्रकार के वृत्तिक सोच को लिये हुए शिक्षकों का आधिक्य था, इस संदर्भ में आयोग ने शिक्षक–वृत्ति से अपेक्षाओं को लेकर गम्भीर चिन्ताओं को व्यक्त किया। इसके अनुसार, *"औसत शिक्षक को अपनी भूमिका और उत्तरदायित्व का ज्ञान बहुत सीमित है और वह अपने तात्कालिक कार्यों से अधिक सरोकार रखता है जैसे लिखना, पढ़ाना और गणित सिखाना और बाद में परीक्षाओं के लिए पाठ्यक्रम पूरा कराना। जरूरी है कि शिक्षक सक्रिय*

रूप से और मन से एक उत्तरदायी सहभागी के रूप में राष्ट्र के महान कार्यों में लग जाए। यदि हमें राष्ट्रीय लक्ष्यों को वस्तुतः प्रेरक बल और ऐसा आदर्श बनाना है जिसे हमारे देश का हर पुरूष, महिला, बच्चा सम्मान दे तो शिक्षक को अपनी भूमिका बहुत तन्मयता से निभानी होगी। उसका प्रमुख कार्य चरित्र निर्माण का होगा, एक ऐसा चरित्र निर्माण जिससे राष्ट्रीय लक्ष्य पूरा हो। निःसंदेह वह परीक्षा के लिए विद्यार्थियों को तैयार करेगा और उन्हें ज्ञान के संसार में ले जाएगा। परन्तु इनका महत्व तब तक कुछ नहीं है जब तक वह उन्हें चरित्रवान न बनाए'' (भाग–2.21, राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 रिपोर्ट, 1983–85)। इन पंक्तियों में आयोग ने शिक्षक के वजूद से सम्बंधित कई सवालों को खड़ा किया और अपने विश्लेषण में इस हकीकत को साफ तौर पर उजागर किया कि समाज में शिक्षक की साख लगातार गिर रही है। ऊपर दिए गए अंश में, आयोग ने शिक्षकों से संबंधित एक बहुत बड़े खतरे की ओर इशारा किया है। वह खतरा था–अपने कार्य व शक्ति का न्यूनीकरण। अर्थात, शिक्षकों ने अपना मूल कार्य छोड़कर, सिर्फ सतही उद्देश्य वाले शिक्षण कार्य को अपना लिया और अपनी सामाजिक भूमिका को सीमित बना लिया। इस परिस्थिति ने शिक्षक की प्रतिष्ठा के नए कसौटियों को बनाने का काम किया। अब, शिक्षक की प्रतिष्ठा मात्र सामाजिक संकल्पना न होकर एक नीतिगत संकल्पना के रूप में परिपक्व हो रही थी अर्थात किसी शिक्षक को कितनी प्रतिष्ठा मिलनी चाहिए इसके निर्धारण में शिक्षा नीतियों की भूमिका प्रमुख हो गई।

इसके साथ ही, आयोग ने उस दौर में शिक्षक की निर्मिति से सम्बंधित कुछ ऐसे चुनौतियों को उजागर किया जिससे शिक्षा जगत और शिक्षक–संवर्ग संक्रमित हो रहे थे। शिक्षक के ज्ञान–पुंज या श्रेष्ठ–ज्ञान के धारक की जो पम्परागत सामाजिक छवि बनी हुई थी, उसको नीतिगत स्तर पर इस आयोग ने नकारते हुए कहा कि *''शिक्षक प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले व्यक्तियों की अकादमिक पृष्ठभूमि सामान्यतः साधारण होती है''* (6.01, राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 रिपोर्ट, 1983–85)। शिक्षक के विषय में यह ऐसी टिप्पणी थी, जिससे शिक्षक और समाज, दोनो अनभिज्ञ बने रहना चाहते थे। इसी दौरान शिक्षाजगत में 'अनौपचारिक शिक्षा' की नीति का औपचारिक पदार्पण हुआ, जिसने शिक्षक के साधारण अकादमिक पृष्ठभूमि वाले ज्ञान स्तर की छवि को और भी नीचे गिरा दिया। आयोग ने शिक्षक के 'गुरू' वाले चरित्र से जुड़ी एक अन्य गलत धारणा के प्रति भी महत्त्वपूर्ण बात कही है। आयोग के शब्दों में *''एक अन्य गलत धारणा प्राचीन काल के 'गुरू' से जुड़ी हुई है। यह सच है कि सामाजिक रूप से गुरू की बहुत अधिक प्रतिष्ठा थी और वह सादे जीवन और उच्च ज्ञान वाला व्यक्ति होता था। यह भी सच है कि उसकी आर्थिक अभिप्रेरणाएं सुस्पष्ट नहीं थीं। इससे कभी–कभी यह गलत अर्थ लगा लिया जाता है कि उसको कोई आर्थिक चिन्ता नहीं थी और आज भी यह सोचा जाता है कि एक अच्छे शिक्षक को अपने व्यवसाय के आर्थिक पक्ष की ओर अधिक ध्यान नहीं देना चाहिए। जो लोग प्राचीन भारत में शिक्षा इतिहास से परिचित हैं, वे इस बात कि पुष्टि करेंगे कि भारत के गुरू अपने नए शिष्य से यह पूछने से नहीं कतराता था ''क्या वह शिक्षा प्राप्त करने के लिए सोना लाया है या वह इसके बदले सेवा करेगा?''* (भाग–5.07, राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 रिपोर्ट, 1983–85)। आयोग की यह टिप्पणी भी शिक्षक के उस परम्परागत सामाजिक चरित्र के उलट थी जिसका प्रचार–प्रसार समाज में अक्सर किया जाता है। विश्लेषण करें तो शिक्षक आयोग द्वारा दी गई उपरोक्त दोनो टिप्पणियाँ (6.01 व 5.07) शिक्षक और समाज का एक–दूसरे से मोहभंग को दर्शाती हैं। एक तरफ, शिक्षक की आदर्शवादी सामाजिक छवि टूट रही थी तो दूसरी तरफ यह भरोसा भी खतम हो रहा था कि समाज को शिक्षक के आवश्यकताओं की कोई संवेदित चिन्ता है।

आगे की नीतियों ने इस मोहभंग को और पुख्ता करते हुए शिक्षक के वजूद को निर्वैयक्तिक बनाने का कार्य किया अर्थात अब 'शिक्षक' नहीं बल्कि 'शिक्षण' पर फोकस बढ़ा। स्थिति इस स्तर तक पहुंच गई कि कोई भी व्यक्ति जो कामचलाऊ तौर पर यदि शिक्षण कार्य को कर सकता था तो उसे शिक्षक स्वीकार करने में शिक्षा नीतियों को कोई हिचक न थी। इस तर्ज़ पर, नब्बे के बाद कई राज्यों में पैरा–शिक्षकों या अनुबंधित शिक्षकों की भारी बहाली हुई। कुल मिलाकर, अब शिक्षकों के ऐसी पीढ़ी का उदय हुआ जो कार्य से शिक्षक हैं, लेकिन व्यक्तित्व से नहीं, जिन्हें 'प्रोफेशनल' कहा गया। अतः, यह कहने में कोई अतिशयोक्ति नहीं है कि पिछली सदी के पचासवें दशक से नब्बे के दशक तक पहुँचते–पहुँचते शिक्षा नीतियों ने शिक्षक की अवधारणा में बहुत बड़ा बदलाव कर दिया था, जिसमें राजनैतिक एवं आर्थिक परिस्थितियों की प्रभावी भूमिका थी। इक्कीसवीं सदी के पहले दशक में इस परिवर्तन से होनेवाले कुप्रभावों के प्रति *'अध्यापक शिक्षा के लिए राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा–2010'* (एन.सी.एफ.टी.ई) ने गम्भीर चिन्ता व्यक्त की और 'प्रोफेशनल' के साथ–साथ 'मानवीय' (ह्यूमेन) शिक्षक को तैयार करने पर जोर दिया।

एक प्रकार से देखें तो पिछली सदी में नौंवे दशक के बाद, शिक्षक की अवधारणा के साथ–साथ इससे सम्बंधित संस्थाओं की प्रकृति में भी व्यापक बदलाव आया। विश्वविद्यालयों के शिक्षा संकाय और शिक्षा महाविद्यालयों के बीच दूरी बढ़ती गई। यह अंतर आज इतना बड़ा हो गया है कि विश्वविद्यालयों और इनके बाहर के शिक्षक–शिक्षा

संस्थानों के मध्य संवाद की बहुत सीमित गुंजाईश ही बची है। यदि गौर करें तो मूलतः यह एक संरचनात्मक समस्या ही है। इसके साथ ही, शिक्षक–शिक्षा संस्थानों और विद्यालयों के बीच का संबंध भी बहुत कमजोर हो गया है। ऐसा प्रतीत होता है कि शिक्षक की तैयारी में दोनों की केवल यांत्रिक भूमिका ही देखी जा सकती है, स्वाभाविक भूमिका नहीं। इस ओर शिक्षक आयोग ने भी अपने समय में ध्यानाकर्षण किया था और अध्यापक शिक्षा में बदलाव के साथ–साथ विद्यालयों को इसके अनुरूप तैयार करने की बात कही थी। दुर्भाग्य से, विद्यालयों और शिक्षक शिक्षा संस्थानों के बीच की दूरी और बढ़ती गई है। आज, ऐसी स्थिति पैदा हो गई है कि विद्यालयों को अच्छे शिक्षक तो चाहिए लेकिन अच्छे शिक्षक की तैयारी के लिए शिक्षक–शिक्षा संस्थानों से आनेवाले प्रशिक्षुओं को इंटर्नशिप का अवसर देने से स्कूल मना कर देते हैं। यह प्राईवेट और सरकारी, दोनों प्रकार के विद्यालयों द्वारा किया जाता है। शिक्षक की तैयारी में सामुदायिक सहभागिता तो लगभग समाप्त ही हो गई है, जिसके बीज को औपनिवेशिक काल में बोया गया है।

राष्ट्रीय शिक्षा आयोग 1983–85 के लगभग तीस साल बाद जस्टिस वर्मा आयोग का 2012 में गठन हुआ है। इस तीस साल के दौरान, शिक्षक–शिक्षा के क्षेत्र में कई महत्त्वपूर्ण विकास हुए, जिनका विश्लेषण इस आलेख के दायरे में कर पाना मुश्किल है। इसमें, एक महत्त्वपूर्ण विकास 'राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्' (एन.सी.टी.ई.) को 1995 में सांविधिक निकाय के रूप में पुनर्गठित करना था जिसने इसके नीतिगत प्राधिकारों को सशक्त बनाया। इसके साथ ही, शिक्षा का अधिकार अधिनियम–2009 के आने से शिक्षक पेशे के पुनरूत्थान की आशा बंधी। इस संदर्भ में राज्य ने अच्छी शिक्षा की बात तो कही, लेकिन विद्यालयों में अच्छे शिक्षकों को लाने के प्रति यह बहुत उत्साहित प्रतीत नहीं हुई। एक प्रकार से, विद्यालयों की बहुस्तरीय व्यवस्था अब इतनी स्थापित हो चुकी है कि राज्य ने भी विद्यालयों में फर्क करना सीख लिया है। किन विद्यालयों में अच्छे शिक्षकों को भेजना है और किनके प्रति उदासीन रहना है, इसकी अच्छी समझ राज्य को हो गई है। इसी दौरान, शिक्षक–शिक्षा का निजीकरण भी व्यापक स्तर पर हुआ। इक्कीसवीं सदी के दूसरे दशक की बात करें तो इस समय शिक्षक की निर्मिति करनेवाले लगभग नब्बे फ़ीसदी शिक्षक–प्रशिक्षण संस्थान निजी क्षेत्र से हैं। उदारीकरण के दौर में, शिक्षकों की तैयारी का जिम्मा निजी संस्थानों ने ले लिया और इसका व्यापक व्यवसायीकरण हो गया जिसके कारण शिक्षक की तैयारी का स्तर लगातार नीचे गिरता गया।

शिक्षक पेशे की गुणवत्ता में आ रही ऐसी गिरावट की सुध लेते हुए 2011 में सर्वोच्च न्यायालय में एक आयोग के गठन का आदेश दिया, जिसे शिक्षक शिक्षा के वर्तमान स्थिति का गहन अध्ययन करके सुझाव प्रस्तुत करने थे। इस आदेश के आलोक में, मानव संसाधन विकास मंत्रालय द्वारा जस्टिस जगदीश शरण वर्मा की अध्यक्षता में एक उच्चस्तरीय आयोग का गठन किया गया। इस आयोग की पृष्ठभूमि को बनाने में 'अध्यापक शिक्षा के लिए राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा–2010' (एन.सी.एफ.टी.ई. 2010) और 'निःशुल्क एवं अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिनियम–2009' की भी विशेष भूमिका रही है। इन दो नीतिगत दस्तावेजों के प्रावधानों को ध्यान में रखते इस आयोग को अपनी सिफारिशे देनी थीं जो एक रिपोर्ट के रूप में 2012 में प्रकाशित हुई। यदि जस्टिस वर्मा आयोग के सिफारिशों का विश्लेषण करें तो पाएंगे कि उन सबका गहरा असर शिक्षकों की निर्मिति पर पड़ने वाला है। जैसे एक महत्त्वपूर्ण परिवर्तन यह है कि शिक्षक बिना नियमित प्रशिक्षण के विद्यालय में नहीं पढ़ा पायेंगे, अर्थात शिक्षक की पहली तैयारी के लिए नियमित प्रशिक्षण कार्यक्रम करना अनिवार्य होगा। दूरस्थ शिक्षा से सिर्फ सेवाकालीन संवर्द्धन कार्यक्रमों को ही किया जा सकेगा। आयोग ने शिक्षक–शिक्षा कार्यक्रम की अवधि को भी बढ़ाने की सिफारिश की (पृष्ठ 95–97, अध्याय–7, भाग–1, जस्टिस वर्मा आयोग, 2012)। इसके परिणामस्वरूप 2015 सत्र से बी.एड. और एम.एड. कार्यक्रमों को दो साल का कर दिया गया है जिसके पीछे यह वैचारिक तर्क है कि प्रशिक्षण–अवधि को बढ़ाकर उन तमाम स्थितियों को बनाया जा सकता है जिससे बेहतर शिक्षक की निर्मिति होगी। इस आयोग द्वारा सुझाए गए शिक्षा नीतियों का शिक्षक निर्मिति पर किस प्रकार का वास्तविक प्रभाव पड़ रहा है, इसका पूर्ण विश्लेषण करना, अभी जल्दबाजी होगा। लेकिन, यह स्पष्ट है कि शिक्षक की निर्मिति से सम्बंधित नीतिगत बहस को इसने जागृत कर दिया है।

राजनैतिक काल–स्थिति के हिसाब से जस्टिस वर्मा आयोग की अपनी एक विशेष स्थिति है। जब इस आयोग का गठन हुआ तथा इसकी सिफ़ारिशें पर काम होना शुरू हुआ तब राजनैतिक स्थिति अलग थी, लेकिन 2014 के बाद परिस्थितियाँ बदल चुकी है नए सिरे से शिक्षा नीति के निर्माण का कार्य शुरू किया गया है। आगे, शिक्षक की निर्मिति और शिक्षा नीतियों के मध्य कैसा संयोग बनेगा, यह भविष्य के गर्भ में है। लेकिन, यह बात स्पष्ट है कि शिक्षक की निर्मिति के विमर्श में शिक्षा नीतियों की भूमिका उत्तरोत्तर सशक्त होती जाएगी। इसलिए शिक्षक–शिक्षा कार्यक्रमों में शिक्षा नीतियों की समझ से सम्बंधित विषयवस्तु को प्रमुखता से शामिल किए जाने की आवश्यकता है

और केवल अनुशंसाओं के वाचन तक सीमित न रहकर उनके संदर्भगत एवं सर्जनात्मक पक्षों को उभारने की जरूरत है।

सन्दर्भ

भारत सरकार, (1964–66). शिक्षा और राष्ट्रीय विकास (शिक्षा आयोग की रिपोर्ट). नई दिल्लीः शिक्षा मंत्रालय।

भारत सरकार, (1983–85). शिक्षक और समाज (राष्ट्रीय शिक्षक आयोग की रिपोर्ट). नई दिल्लीः शिक्षा मंत्रालय।

भारत सरकार, (2012). जस्टिस वर्मा आयोग रिपोर्टः विज़न ऑफ टीचर एजुकेशन इन इण्डिया–क्वालिटी एण्ड रेग्युलेटरी पर्सपेक्टिव. नई दिल्ली : मानव संसाधन विकास मंत्रालय।

डब्लू.सी.ओ.टी.पी. (1967). स्टेटस ऑफ टीचर्स इन इण्डिया. नई दिल्लीः वर्ल्ड कॉनफेडरेशन ऑफ ऑर्गनाइजेशन्स ऑफ द टीचिंग प्रोफेशन।

नाईक, जे.पी. (1998). शिक्षा आयोग और उसके बाद. बीकानेरः वाग्देवी प्रकाशन।

नोट :

- इस आलेख में शिक्षक और शिक्षिका, दोनों के लिए 'शिक्षक' शब्द का प्रयोग किया गया है। इससे जेण्डर के आधार पर विभेद करने का आशय नहीं निकाला जाना चाहिए।
- आलेख में जगह–जगह पर 'शिक्षक–प्रशिक्षण' शब्द का प्रयोग किया गया है जो आयोगों के मूलपाठ में उल्लेखित हैं। आज के संदर्भ में हम शिक्षक–प्रशिक्षण के स्थान पर 'शिक्षक–शिक्षा' शब्द का प्रयोग करते हैं।

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 9-14
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवम् संचार प्रौद्योगिकी नीति 2012 का समीक्षात्मक विश्लेषण

गौरव शर्मा
शोधार्थी, जामिया मिलिया इस्लामिया,
नई दिल्ली
sharmagaurav1984@gmail.com

सारांश: *इस शोध पत्र में विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवम् संचार प्रौद्योगिकी नीति 2012 का ऐतिहासिक एवम समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण किया गया है। प्रस्तुत शोध पत्र में फुको तथा फेयरक्लो के विमर्श विश्लेषण पद्धति से कुछ सिद्धान्तों को लिया गया है और उन्हीं के अनुसार अनुसंधान प्रविधि तैयार की गयी है। इस पद्धति द्वारा हमें नीतिगत दस्तावेजों के पाठभाग और उसके ऐतिहासिक एवम् सामाजिक संदर्भ को समझने में मदद मिलती है।*

प्रस्तावना

राष्ट्रीय पाठ्यचर्चा की रूपरेखा 2005 के अनुसार *सूचना एवम संचार प्रौद्योगिकी में तकनीकी विस्फोट एक दुधारी तलवार की तरह है। एक ओर यह लोगों को आपसी संपर्क स्थापित करने तथा अपने विचारों के आदान प्रदान की सुविधा देकर बहुत आसानी से सामान रुचि तथा सामान लक्ष्यों के आधार पर समुदायों का निर्माण कर रही है। वहीँ दूसरी और यह ग्लोबल कारपोरेशन के लिए एक झटके में अरबो डॉलर व्यय करने की एक सामान्य सी प्रक्रिया बना देती है। इन ग्लोबल घरानों के लिए मुनाफे का उद्देश्य उतना ही सर्वोपरि है वे व्यक्ति को केवल एक उपभोक्ता के रूप में देखते है।*

उपयुक्त कथन से अंदाजा लगाया जा सकता हैं कि शिक्षा में सूचना एवम संचार प्रौद्योगिकी को दो अलग अलग दृष्टिकोणों से देखा जा सकता है। एक दृष्टिकोण जहाँ सूचना एवम संचार प्रोद्योगिकी को सीखने के एक सामुदायिक हथियार के तौर पर देखता है, वहीं दूसरा दृष्टिकोण इसे बाजारवाद कि दृष्टि से उपभोग की एक वस्तु के रूप में देखता है। यह शोध पत्र विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवम् संचार प्रौद्योगिकी नीति प्रारूप 2012 (National Policy on Information and Communication Technology in School Education 2012 or NPICTSE Draft 2012) के निर्माण में हुए इन दोनों दृष्टिकोणों के बीच संघर्ष के विश्लेषण का एक प्रयास है।

शिक्षा सम्बन्धी नीति को असम्बद्ध अभ्यास के रूप में समझा जा सकता है। नीति विमर्श में निश्चित ही कुछ विशेष हितों एवम मूल्यों को वरीयता दी जाती है (Codd,1988)। गेल (1999) के अनुसार नीतिगत दस्तावेज की निर्माण प्रक्रिया में एक विशेष प्रकार का सन्दर्भ निहित होता है जो की वर्चस्व की रानीति से प्रेरित होता है।

प्रविधि

इस शोध पत्र में NPICTSE Draft 2012 का ऐतिहासिक एवम समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण किया गया है।

टेलर (2004) के अनुसार, "राष्ट्रीय नीतिगत दस्तावेज अपने पाठकों को प्रभावित करने के लिये अलंकृत और लाक्षणिक शब्दों का प्रयोग करते हैं। नीतियों का निर्माण एक शब्दों के अर्थ बनाने और समझने की एक संघर्षपूर्ण प्रक्रिया है जिसमें शब्द/पाठ्भाग एक महत्त्वपूर्ण स्थान रखता है (Yeatman & others, 1990)। नीति के विश्लेषण के लिये पिछले कुछ दशकों में कई पद्धतियाँ 'विमर्श विश्लेषण' (discourse analysis) दृष्टिकोण का प्रयोग करती दिखायी पड़ती है जिनमें फेयरक्लो की समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण (Critical Discourse Analysis CDA) विधि एक महत्त्वपूर्ण स्थान रखती हैं। फूकों (1976) अपने विमर्श विश्लेषण में पाठ की ऐतिहासिक एवम् सामाजिक विश्लेषण की बात करते हैं जिसमें मूलपाठ विषयक विश्लेषण की जगह सामाजिक विश्लेषण को अधिक महत्त्वता दी जाती है। फेयर क्लो और वुडेक (1997) के अनुसार समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण के मुख्य तत्व निम्न हैः–

- विमर्श विश्लेषण किसी सामाजिक समस्या को सम्बोधित करता है।
- विमर्श ऐतिहासिक होता है।
- विमर्श विश्लेषण व्याख्यात्मक (interpretative) तथा अर्थकारी (explanatory) होता है।
- विमर्श समाज एवम् संस्कृति का निर्माण करने में महत्वपूर्ण भूमिका अदा करता है।
- विमर्श एक प्रकार की सामाजिक प्रक्रिया है।

फेयरक्लो (2001) के अनुसार किसी भी 'पाठ' (Text) के सामाजिक विश्लेषण के लिये पाठ (Text) के 'बाहर' जाकर उसके सामाजिक एवम् ऐतिहासिक (Socio-historic) संदर्भ को समझना अति आवश्यक है।

CDA द्वारा समाज की उन असमानताओं और विषमताओं पर प्रकाश डालने का प्रयास किआ जा सकता हैं जो उपरी तौर पर असंबंधित प्रतीत होती हैं। CDA कुछ विशेषाधिकृत तबकों द्वारा इस्तमाल भाषा व उसमे निहित अर्थों पर प्रकाश डालने में मदद्गार होती हैं जो समाज की विषमताओं को बनाए रखने की कोशिश करते है। इसीलिए कुछ आलोचक CDA को सामाजिक शोध और राजनितिक विवाद की दहलीज पर रखते हैं (वोदक, 1996)। नीति विश्लेषण के दौरान, उसके की समीक्षा, किस प्रकार समाज की असमानताओं एवम विषमताओं पर भविष्य काल में प्रभाव डालेंगी यह समझना CDA का एक महतवपूर्ण अंग है।

प्रस्तुत शोध पत्र में फुको तथा फेयरक्लो के विमर्श विश्लेषण पद्धति से कुछ सिद्धान्तों को लिया गया है और उन्हीं के अनुसार अनुसंधान प्रविधि तैयार की गयी है। इस पद्धति द्वारा हमें नीतिगत दस्तावेजों के पाठभाग और उसके ऐतिहासिक एवम् सामाजिक संदर्भ को समझने में मदद मिलती है।

समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण पाठभाग/शब्द में उपयुक्त की गई 'भाषा' को एक जरूरी एवम् महत्त्वपूर्ण वस्तु समझता है। इस शोध कार्य के प्रविधि की रूपरेखा में निम्न बिन्दुओं को शामिल किया गया है

- सामाजिक वृत्तांत
  - ✓ दस्तावेज किन सामाजिक प्रयासों का परिणाम हैं
  - ✓ किन सामाजिक प्रथाओ के अन्तर्गत आप अपने दस्तावेजों का विश्लेषण कर सकते हैं।
- परिपेक्ष्य के अन्तर्गत आने वाले अंतर
  - ✓ वैचारिक मतभेद या खुलापन
  - ✓ अन्तरद्वंद
- दूसरों दस्तावेजों/शब्दों/आवाजों/वाच्यों/वाणी/भाषण इत्यादी से संबंध (Intertextuality)
  - ✓ किन–किन लोगो की आवाजों का समावेशन किया गया?
  - ✓ आवाजों को प्रत्यक्ष या अप्रत्यक्ष तौर पर लिखा गया?
  - ✓ किन–किन आवाजों को नजरअंदाज किया गया?
- पूर्व धारणायें
- सामाजिक वृत्तांतो का समावेशन
  - ✓ कौन–कौन से सामजिक अभिनेताओ का जिक्र किया गया है?
  - ✓ कौन–कौन से सामाजिक वृत्तांतो को जोड़ा या ' छोड़ा' गया है?
  - ✓ समय और स्थान के सम्बंध को दशार्या गया है?
- मूल्य
  - ✓ किन–किन मूल्यों पर जोर दिया गया है तथा किन–किन मूल्यों को 'नजरअंदाज' किया गया है।

ऐतिहासिक विश्लेषण

भारत में पिछले दशक (2005–2015) में शिक्षा सम्बंधी नीतिगत दस्तावेजों में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी को 'विशेष स्थान' मिला है। 2001 के बाद आये कुछ शैक्षणिक दस्तावेज जैसे राष्ट्रीय ज्ञान आयोग द्वारा प्रायोजित रपटे जिनमें 'टूवर्डस नॉलेज सोसायटी', 'रिपोर्ट ऑन ईनोवेशन', 'रिपोर्ट टू दी नेशन' प्रमुख हैं तथा कैब (Central Advisory Board of Education (CABE)) सब–कमेटी की विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी की रपटें इत्यादि उस 'विशेष स्थान' की नींव को और मजबूत करते हैं।

यदि हम इतिहास में झाँकने की कोशिश करें तो हम पायेगें की भारत में विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी का औपचारिक आरंभ 1984 ई. में क्लास प्रोजेक्ट (Class Project) नामक पायलट प्रोजेक्ट (Pilot Project) से हुआ। इस प्रोजेक्ट के माध्यम से पहली बार भारतीय स्कूलों में बी.बी.सी. माइक्रो संगणको को विद्यालयों में समावेशित किया गया। इसके बाद सातवीं, आठवीं, व नवमी पंचवर्षीय योजनाओं के माध्यम से स्कूली शिक्षा में सूचना प्रौद्योगिकी के उपयोग को वरीयता दी गयी।

NPICTSE के ऐतिहासिक विश्लेषण के लिये हम 22 दिसम्बर 2008 के इंडियन एक्सप्रेस नामक समाचार पत्र में छपी एक खबर का संदर्भ ले सकते हैं जिसके अनुसार

> "मानव संसाधन विकास मंत्री ने विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी नीति के प्रारूप के लिये नयी समिति बनाने का आदेश दिया है... मंत्रालय द्वारा यह भी आदेश दिये गये कि भविष्य में कभी भी नीति निर्माण को किसी बाहरी स्रोत को ठेके पर नहीं दिया जायेगा... नयी समिति पुरानी समिति द्वारा तैयार किये गये प्रारूप को मानने के लिए बाध्य नहीं होगी..." (Indian Express, 22/12/2008)

NPICTSE का सबसे पहला प्रारूप जनवरी 2008 में आया। परन्तु इस प्रारूप के निर्माण प्रक्रिया के दौरान ही इसे संदेह की दृष्टि से देखा जाने लगा (आई.टी. फॉर चेंज 2012)। आई.टी. फॉर चेंज के अनुसार प्रारंभिक समिति ने प्रारूप का निर्माण करते हुए कुछ 'बड़े व्यापार' को तवज्जो दी और उसी के अनुसार प्रारूप तैयार किया गया।

NPICTSE का पहला प्रारूप भारत सरकार के मानव संसाधन विकास मंत्रालय के स्कूल शिक्षा और साक्षरता विभाग ने वैश्विक विद्यालयों एवम् सामुदायिक पहल (Global e-Schools and Communities Initiative GeSCI) नामक संस्था के साथ मिलकर किया था। इस संस्था का निर्माण 2003 ई. में, संयुक्त राष्ट्र सूचना प्रौद्योगिकी कार्यबल के द्वारा हुआ था तथा यह संस्था सूचना एवम् प्रौद्योगिकी को सीखने, कौशल विकास तथा शिक्षण में समाकलन का प्रयास करती है। पहले प्रारूप के आने के बाद कुछ बुद्धिजीवियों द्वारा इस प्रारूप का विश्लेषण किया गया जिसमें कई बिन्दुओं पर तल्ख टिप्पणियाँ की गई। काशीनाथ लिखते हैं कि प्रारूप बनाते हुए सहयोगपूर्ण (Collaborative) तथा सहभागिता (Participatory) सिद्धांत (Principal) का ध्यान नहीं रखा गया। उनके अनुसार प्रारूप के निर्माण में पाँच निजी समूह की कम्पनियों के लोग होने की वजह से तैयार प्रारूप 'हितों के टकराव' की स्थिति उत्पन्न करता है। काशीनाथ के अनुसार सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी द्वारा तैयार किये गये स्रोत 'खुले तथा मुक्त न होकर 'मालिकाना हक' वाले ज्यादा थे जो कुछ विशेष समूह तक ही सीमित थे। उनके अनुसार यदि हम "राष्ट्रीय पाठ्यर्चा की रूपरेखा 2005" को ध्यान रखकर उसके अनुसार इस प्रारूप का विश्लेषण करें तो पाते हैं कि इस प्रारूप द्वारा NCF 2005 के कुछ सिद्धांतों/बातों को नजरअंदाज किया गया है।

प्रथम प्रारूप के आने के बाद उठने वाले कुछ विरोधों की वजह से इसके तीन प्रारूप और आये जिनमें अन्तिम प्रारूप मार्च 2012 को आया।

पहले (2008) तथा अंतिम (2012) प्रारूप का तुलनात्मक विश्लेषण

प्रस्तावना के आधार पर

पहले प्रारूप NPICTSE Draft 2008 की प्रस्तावना में कुछ कथन अंतिरंजित है जिन्हे और विस्तारपूर्वक एवं उदाहरण सहित समझाने की आवश्यकता है। प्रस्तावना में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी को शिक्षा के व्यापक उद्देश्यों से नहीं जोड़ा गया है। पहला प्रारूप काफी बाद में जाकर शिक्षा में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी के क्रमिक विकास की बात करता है।

NPICTSE Draft 2012 में प्रस्तावना की शुरूआत सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी को 1986 की राष्ट्रीय शिक्षा नीति से जोड़कर की गयी है। प्रस्तावना में शिक्षा में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी के क्रमिक विकास को भी दशार्या गया है इसके अलावा कुछ और महत्वपूर्ण दस्तावेजों का भी उल्लेख किया गया है। परन्तु यहां भी सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी को शिक्षा के व्यापक उद्देश्यों से जोडकर देखने की कोशिश नहीं की गयी है

उद्देश्य के आधार पर

पहला प्रारूप भारतीय पीढी को ICT द्वारा समर्थ बनाने तथा ज्ञान आधारित अर्थव्यवस्था में रचनात्मक भागीदार बनने हेतु प्रेरित करने की बात करता है।

अन्तिम प्रारूप किशोरों को ज्ञान आधारित समाज के निर्माण, जीविका एवम् विकास में सृजनात्मक तौर पर भागीदार बनाने हेतु तैयार करने की बात करता है। साथ ही साथ इस भागीदारी को वह राष्ट्र के चहुँमुखी विकास तथा वैश्विक प्रतियोगिता से भी सीधे–सीधे जोड़ता है।

हम देख सकते है अन्तिम प्रारूप पहले प्रारूप की तुलना में थोड़ा समग्र है परन्तु अन्तिम प्रारूप भी शिक्षा के व्यापक उद्देश्यों जैसे ज्ञान और चरित्र निर्माण का बात नहीं करता है।

दोनो प्रारूपों में 'ज्ञान आधारित' अर्थव्यवस्था और समाज की बात की गयी है परन्तु 'ज्ञान आधारित समाज' का विमर्श इतना व्यापक है उसकी चर्चा करना अत्यन्त जरूरी है। अलग–अलग समाज की अलग–अलग ज्ञान आधारित संकल्पना होती है परन्तु जब हम उसे वैश्विक पटल पर लाकर एक समान रूप से देखने की कोशिश करते है तो कहीं ना कहीं सामाजिक न्याय जैसे व्यापक मूल्यों की अनदेखी की गुन्जाईश बढ़ जाती है।

ध्येय के आधार पर

प्रथम प्रारूप विद्यालयी शिक्षा को उन्नत बनाने हेतु उसमें ICT के समाकलन तथा उत्तोलन की बात करता है। प्रारूप विद्यालयी शिक्षा प्रशासन तथा 'राष्ट्रीय सामर्थ्य निर्माण' को महत्व देता है जिससे 'वैश्विक ज्ञान आधारित अर्थव्यवस्था के लिये एक निपुण जनबल तैयार हो सके।

अन्तिम प्रारूप विद्यालयी तंत्र में अभिगमन, उत्कृष्टता निपुणता हेतु ICT आधारित कार्यकलापों तथा कार्यविधियों के निर्माण, उत्प्रेरण तथा विकास की बात करता है।

पहले प्रारूप में हम देख पाते है कि वह प्रारूप फिर से ज्ञान आधारित अर्थव्यवस्था की बात कर रहा है। समाज शब्द का प्रयोग नहीं हुआ है। साथ ही साथ यह प्रारूप 'सामर्थ्य निर्माण' की बात करता है जिसे कुछ बुद्धिजीवी नवउदारवाद से जोड़कर देखते है। दूसरा प्रारूप विद्यालय में अभिगमन, तथा उत्कृष्टता की बात तो करता है परन्तु शिक्षा के मूलभूत उद्देश्य जैसे चरित्र, निर्माण, सामाजिक न्याय तथा सामाजिक समता की बात नहीं करता है। दोनों ही प्रारूप शिक्षा के सीमित उद्देश्यों को अपना ध्येय मानकर आगे बढ़ते है।

पहले प्रारूप का अनुभाग 3.1 न्यायसंगतता की बात तो करता है परन्तु सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी द्वारा उस न्यायसंगतता/बराबरी को कैसे सम्पादित करेगी यह एक सोचनीय विषय है तथा जिसके बारे में बात नहीं की गयी है। अनुभाग 10 सीधे तौर पर सरकारी एवम् निजी भागीदारी की बात करता है। IT for change के अनुसार

अगर हम अनुभाग 10, 12 तथा 13 को जोड़कर पढ़े तो हम समझ सकते है किस प्रकार यह पहला प्रारूप 'हितो की टकराव' की स्थिति उत्पन्न करता है।

अन्तिम प्रारूप का समीक्षात्मक विमर्श विश्लेषण

हमने पिछले भाग में देखा की NPICTSE का वर्तमान प्रारूप किन सामाजिक प्रयासों का परिणाम है। एक ओर जहाँ आरम्भ में कुछ निजी समूह अपने निजी उद्देश्यओं की पूर्ती हेतु, नीति निर्माण से जुड़े और फलस्वरूप एक संकुचित नीतिगत दस्तावेज़ तैयार हुआ। वहीं दूसरी ओर हम बाज़ार के वर्चस्व के विरोध को भी देख पाते है, जिसके तहत कुछ सामाजिक समूहों ने पुराने प्रारूप का विश्लेषणात्मक विरोध किया। परिणामस्वरूप हम वर्तमान प्रारूप तक, जो की चौथा और अंतिम प्रारूप था, पहुँच पाये।

जब हम पहले प्रारूप को अन्य शिक्षा सम्भंधी दस्तावेजों, जैसे राष्ट्रीय पाठ्यचर्चा की रुपरेखा 2005 राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा पाठ्यचर्चा की रुपरेखा 2009 तथा राष्ट्रीय ज्ञान आयोग की रपटों से जोड़कर समझने की कोशिश करतें हैं तो हम पाते है कि पहले प्रारूप के उद्देश्य, एवम अवधारणाए बाकी सभी दस्तावेजों से मेल नहीं खातीं एवम इनमें समग्रता की भी कमी दिखाई पड़ती है।

प्रारूप को अन्य दस्तावेजों के साथ विश्लेषण करने पर हम' तकनीकी नियतिवाद और सामाजिक संरचनावाद' के बीच के द्वन्द को समझ सकते है (बीजकेर, हूज तथा पिंच, 1987)। प्रारूप के अनुभाग में हम जब सक्षम शिक्षण एवं सीखने की प्रक्रियाओं की बात करतें हैं तो यह कहीं न कहीं तकनीकी नियतिवाद की पूर्वधारना से ग्रसित लगता है, वहीं दूसरी ओर हम जब राष्ट्रीय पाठ्यचर्चा की रुपरेखा 2005 को पढ़ते है तो हम अपने आप को तकनीक के सामाजिक संरचनावाद के निकट पाते है जिसमे समुदायों की सहभागिता को प्रमुखता से जोड़ा गया है।

प्रारूप में कुछ शब्दों का अधिकाधिक प्रयोग हुआ है जैसे, कैपेसिटी बिल्डिंग (capacity building) अर्थात क्षमता निर्माण शब्द का इस्तेमाल 19 पृष्ठों के दस्तावेज में 18 बार हुआ है। परन्तु कहीं भी पूरे दस्तावेज में इस शब्द को विस्तारपूर्वक नहीं बताया गया है । इसके साथ ज्ञान आधारित समाज शब्द का भी उपयोग किआ गया है परन्तु उस ज्ञान आधारित समाज की व्याख्या नहीं की गई है । इन दोनों बातों को अगर जोड़कर देखा तो ये दोनों बातें कहीं न कहीं बाजार से जोड़कर देखीं जा सकती हैं।

अंत में हम कह सकते हैं की शिक्षा में नीति निर्माण एक संघर्ष पूर्ण प्रक्रीया हैं जिसके ऐतहासिक सन्दर्भ में एक लंबा तर्क वितर्क का दौर निहित होता है। नीतिगत विश्लेषण करते हुए हमने समझा कि अगर नीति के निर्माण में सहभागिता का ध्यान नहीं रखा जाए तो नीति कुछ विशेष हितों की पूर्ती का संवैधानिक साधन बन कर रह जाती है। नीति के उद्देश्य निश्चित ही बाज़ार से प्रभावित होते हैं परन्तु यदि हम शिक्षा के व्यापक उद्देश्यों जैसे सामाजिक समता , न्याय ओर लोकतंत्र इत्यादी को ध्यान में रख कर नीति का निर्माण करें तो राज्य की अपने नागरिकों के प्रति जवाबदेही अधिक होगी।

संदर्भ

बीजकेर, डब्लू.ई., हूज, टी.पी. तथा पिंच, टी.ज. (संपादक) (1987). दा सोशल कंस्ट्रकशन ऑफ टेक्नोलॉजिकल सिस्टम्स कैंब्रिज: एम आई टी।

कॉड, जे. (1988). दा कंस्ट्रक्शन एंड डीकंस्ट्रक्शन एजुकेशनल पालिसी. जर्नल ऑफ एजुकेशनल पालिसी, 3(3) 235–247।

फेयरक्लो, अन. (1992). डिस्कोर्स एंड सोशल चेंज. कैंब्रिज: पोलिटी प्रेस।

फेयरक्लो, अन. (1995). क्रिटिकल डिस्कोर्स एनालिसिस: दा क्रिटिकल स्टडी ऑफ लैंग्वेज – लन्दन: लोंग्मन।

फेयरक्लो, एन. तथा वोदक, आर. (1997). क्रिटिकल डिस्कोर्स एनालिसिस. इन टुन अ. वें दिज्क (सम्पादक), डिस्कोर्स एज सोशल इंटरएक्शन (258–284). लन्दन सेज।

फूको, एम. (1976). पॉलिटिक्स एंड दा स्टडी ऑफ डिस्कोर्स. आइडियोलॉजी एंड कांशसनेस, 3: 7–26।

गेल, टी. (1999). पालिसी ट्रांजेक्ट्रीजः ट्रेडिंग दा डिस्कर्सिव पाथ ऑफ पालिसी एनालिसिस, डिस्कोर्स: स्टडीज इन दा कल्चरल पॉलिटिक्स ऑफ एजुकेशन, वॉल्यूम 20, नंबर 3, पेज 393–407।

गुरुमूर्ति, काशीनाथ (2009). आईसीटी इन स्कूल एजुकेशन अ फ्लॉड पालिसी मेकिंग प्रोसेस रिट्रीविड फ्रॉम http://infochangeindia.org/technology/analysis/ict-in-school-education-a-flawed-policymaking-process.html 22/10/2015

आई टी फॉर चेंज (2008–12). एडवोकेसी कम्पैगन्स फॉर अ नेशनल पालिसी ओन आईसीटी इन स्कूल एजुकेशन रेट्रिविद फ्रॉम http://www.itforchange.net/edu-ict/74-edu-and-icts/281-npise.html 22/11/2015

राष्ट्रीय पाठयचर्चा की रूपरेखा (2005). नई दिल्लीः एनसीइआरटी।

विद्यालयी शिक्षा में सूचना एवम् संचार प्रौद्योगिकी नीति (2012). नई दिल्लीः एमएचआरडी।

राष्ट्रीय ज्ञान आयोग (2008). टूवार्ड्स अ नोलेज सोसाइटी भारत सरकारः नई दिल्ली।

टेलर, एस.सी. (2004). रिसेअर्चइंग एजुकेशनल पालिसी एंड चेंज इन न्यू टाइम्स युसिंग क्रिटिकल डिस्कोर्स एनालिसिस. जर्नल ऑफ एजुकेशनल पालिसी, 19(4), पेज 433–451।

इंडियन एक्सप्रेस समाचार पत्र दिनाक 22–12–2008।

वोदक, आर. (1996). डिसऑर्डर ऑफ दिस्कोरसे. लन्दनः लोंग्मन।

येअत्मन, अ., कॉर्बेट, डी. तथा मोनाश यूनिवर्सिटी (1990). गेत्तिंग एक्ट्स तोग्थेर इंटर गवर्नमेंटल पालिसी कोओरडी नेशन इन एम्प्लॉयमेंट, एजुकेशन एंड ट्रेनिंग। क्लाय्तों, विक पब्लिक सेक्टर मैनेजमेंट इंस्टिट्यूट, फैकल्टी ऑफ इकोनॉमिक्स एंड पॉलिटिक्स, मोनाश यूनिवर्सिटी।

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 15-22
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत शिक्षकों की कार्य–सन्तुष्टि का तुलनात्मक अध्ययन

निलेश पटेल
प्राचार्य
विद्यासागर कॉलेज,
बिचोली मर्दाना इन्दौर (म.प्र.)
nkp_74@rediff.com

भारत जोशी
व्याख्याता
विद्यासागर कॉलेज,
बिचोली मर्दाना इन्दौर (म.प्र.)
bj26172@yahoo.com

सारांश: *शिक्षा प्रदान करना, एक अत्यंत सम्मानजनक व्यवसाय है, नाममात्र की आय व सुविधाओं के बावजूद भी शिक्षकों को शिक्षा प्रदान करने पर गहन आत्म संतोष प्राप्त होता है तथा बच्चों का भविष्य सँवार कर देश की तरक्की को नयी दिशा में ले जाने की बागडोर शिक्षक के ही हाथों में होती है। यदि शिक्षक अपने पेशे से सन्तुष्ट होंगे तो और अधिक तन्मयता के साथ तन, मन और धन से राष्ट्र सेवा के पावन कार्य में अपना सर्वस्व लगाते रहेंगे किंतु यदि उनको अपने पेशे से कार्य संतुष्टि ना मिली तो उनका भी मानसिक सन्तुलन बिगड़ सकता है– जिसके फलस्वरूप उनका शिक्षण कार्य प्रभावित हो सकता है – अतः शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि राष्ट्र के लिए एक अहम् मुद्दा है, जिस पर सभी को राष्ट्र–हित में विचार अवश्य ही करना चाहिए ताकि देश के नौनिहालों का भविष्य सँवारने वाले शिक्षकों को भी कुछ हद तक न्याय मिल सके। ऐसा जानकर शोधकर्ता ने वर्तमान नित बदलते हालातों में शिक्षक कार्य सन्तुष्टि पर शोध कार्य करके उनकी कार्य सन्तुष्टि तथा समस्याओं को जानने का प्रयास किया।*

प्रस्तावना

> ''शिक्षक को मनुष्य का निर्माणकर्ता माना जाता है। शिक्षक वह धुरी है, जिसके चारों ओर पूर्ण शैक्षणिक व्यवस्था घूमती है।''
>
> **–जॉन एडम्स**

मनुष्य अपने जीवन को सुंदर रूप में देखना चाहता है, इसके लिए वह अनेक साधन अपनाता है। इन साधनों में शिक्षा सर्वोत्तम साधन है।

शिक्षा के अभाव में मनुष्य न तो अपनी उन्नति कर सकता है और न ही राष्ट्र की। बिना शिक्षा के मानव–जीवन व्यर्थ–सा प्रतीत होता है। संसार के जितने भी राष्ट्र है, उन्होंने शिक्षा के दम पर ही उन्नति की तथा शिक्षा के माध्यम से ही अपनी प्रगति को इतना तेज किया कि वे पूर्ण विकसित राष्ट्र की श्रेणी में आ खड़े हुए।

वर्तमान समय में शिक्षा की समस्या हमारे सामने सुरसा की तरह मुँह खोले है जो देश की उन्नति के लिए बनने वाली हर योजना को निगल जाने के लिए तैयार हैं। शिक्षा एक त्रिमुखी प्रक्रिया है – शिक्षक शिक्षा और शिक्षार्थी। इस प्रक्रिया में शिक्षक मुख्य होता है– शिक्षक का कार्य मात्र शिक्षण संस्था की चार–दीवारी में ही सीमित नहीं होता बल्कि वह नये समाज का निर्माता और सृजनकर्ता भी होता है।

वर्तमान समय की उन्नत ज्ञान–विज्ञान की अवस्था में जहाँ भूमंडलीकरण के कारण संपूर्ण विश्व एक बाजार में बदल गया है– ऐसे में शिक्षकों की जिम्मेदारियाँ और भी अधिक बढ़ती जा रही है। यदि शिक्षक उत्कृष्ट होंगे तो वे भावी पीढ़ी को उत्कृष्ट बना सकेंगे। उन्हें नई दिशा–निर्देश प्रदान कर सकेंगे।

विश्व की नवीनतम व्यवस्था की ताल से ताल मिलाकर चल सकने की योग्यता अपने शिष्यों में विकसित कर सकेगे।

शिक्षण के पावन कार्य में अध्यापक का व्यक्तित्व और उसका विद्यार्थी पर प्रभाव बहुत महत्व रखते हैं।

हरबर्ट के अनुसार, ''चरित्र–निर्माण शिक्षा का मुख्य उद्देश्य है और इस उद्देश्य की पूर्ति के लिए अध्यापक अपने व्यक्तित्व का प्रयोग करता है।'' अगर अध्यापकों में अपने पेशे के प्रति 'कार्य सन्तुष्टि' की भावना होगी तो वे पूर्ण समर्पण व निष्ठा से अपना अध्यापन कार्य कर सकेंगे। और यदि अध्यापकों में शिक्षण से कार्य संतुष्टि की भावना

नहीं होगी तो वे राह से भटक कर अन्य पेशे की ओर आकर्षित होकर शिक्षण छोड़ देते हैं अथवा पूर्ण लगन व निष्ठा से शिक्षण कार्य नहीं कर पाते हैं, जिससे विद्यार्थियों के भविष्य बिगड़ जाने का भय बना रहता है।

देश के विकास की योजना बनाने वाले सूत्रधारों को इस बात की और विशेष ध्यान देना चाहिए की वे शिक्षकों को यथासंभव कार्य संतुष्टि की अवस्था प्रदान करने का प्रयास करें क्योंकि जब शिक्षकों के मन से आर्थिक विषमता–भविष्य की चिन्ता व नित बढ़ती महँगाई से जूझने का डर समाप्त नहीं हो जाता, उसका शिक्षण कार्य प्रभावित हो जाता है और मन से व्यथित और विचलित शिक्षक अपने शिक्षार्थियों के साथ उचित न्याय नहीं कर पाते हैं क्योंकि शिक्षक ही देश के लिए भावी इंजीनियर, डॉक्टरों व वकीलों, नेताओं व कर्मियों को तैयार करता है अतः इस बात की और विशेष ध्यान दिया जाना चाहिए की शिक्षक अधिक से अधिक अपने पेशे से सन्तुष्ट होना चाहिए।

''कार्य–सन्तुष्टि'' कई तत्वों से निर्धारित होती है, जिनमें आर्थिक सुरक्षा भविष्य की निश्चितता, समाज व परिवार में पर्याप्त आदर व सम्मान तथा संस्था में सौहार्द्रपूर्ण वातावरण तथा अपने पेशे के प्रति गर्व की भावना होना।

शोध के औचित्य का स्पष्टीकरण

आज के समय में हम देखते है कि शिक्षण बहुत लाचार व दयनीय हालत में पहुँच गया है, इसका प्रमुख कारण कार्य सन्तुष्टि की भावना ही है। दूसरे पेशों की तरह शिक्षण में आर्थिक चकाचौंध नहीं के बराबर है। साथ ही आवास सुविधा, वाहन–सुविधा, फोन–सुविधा व बोनस, भत्ता, चिकित्सा आदि की सुविधाएँ अन्य पेशों से अपेक्षाकृत नाममात्र की सुविधाएँ ही मिल रही है जबकि डॉक्टर, इंजीनियर, वकील, कर–सलाहकार व नेता, पार्षद, पंच–सरपंच सभी आर्थिक व सामाजिक रूप से शिक्षकों की अपेक्षा अधिक संतुष्ट व सुखी जीवन व्यतीत करते नजर आते हैं।

शिक्षा के आधार पर शिक्षक छात्र, समाज व राष्ट्र के मार्गदर्शन का कार्य करता है – यह शोध समाज के सभी वर्गों के लिये प्रकाश प्रदान करेगा। प्रशासनिक स्तर पर शिक्षा अधिकारी व शिक्षा से जुड़े अन्य अधिकारीगण शिक्षकों की समस्या को जानकर उन्हें हल करने का प्रयास कर सकेंगे। विभिन्न शिक्षण संस्थानों के प्रबंधक भी शिक्षकों की समस्याओं से परिचित होंगे व समाधान हेतु प्रेरित होंगे। शिक्षकों को भी अपने व्यवहार को नियंत्रित रखने की प्रेरणा मिलेगी ताकि अधिगम की प्रक्रिया में बाधा न हो अंततः सभी विद्यार्थियों जो भविष्य में शिक्षक बनना चाहते हैं, उन्हें कार्य सन्तुष्टि के बारे में जानकारी मिल सकेगी।

उद्देश्य

शोधकर्ता ने शोध के लिए अधोलिखित दो उद्देश्य निर्धारित किए –

- शासकीय तथा अशासकीय शिक्षकों की कार्य संतुष्टि का मापन करके तुलनात्मक अध्ययन करना।
- पुरूष शिक्षक एवं महिला शिक्षिकाओं की कार्य संतुष्टि का मापन करके तुलनात्मक अध्ययन करना।

परिकल्पनाएँ

शोधकर्ता ने शोध के लिए अधोलिखित दो शून्य परिकल्पनाओं का निर्माण किया –

- शासकीय तथा अशासकीय शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के फलांकों के मध्यमानों में सार्थक अंतर नहीं है।
- पुरूष शिक्षक एवं महिला शिक्षिकाओं की कार्य संतुष्टि के फलांकों के मध्यमानों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

न्यादर्श

शोधकर्ता ने अपने अध्ययन को पूर्ण करने के लिए आठ शासकीय माध्यमिक विद्यालय तथा पांच अशासकीय माध्यमिक विद्यालय के शिक्षक व शिक्षिकाओं का यादृच्छिक चयन किया है।

सारणी 1

शिक्षक	शासकीय शिक्षक/शिक्षिका	अशासकीय शिक्षक/शिक्षिका	कुल
	30	30	60

सारणी 2

शिक्षक	पुरूष शिक्षक	स्त्री शिक्षिकाएँ	कुल
	36	24	60

उपकरण

शोध अध्ययन में संबंधित सूचनाओं को एकत्रित करने के लिए शोध विषय के अनुरूप एक उपकरण– 'माध्यमिक शिक्षकों की कार्य संतुष्टि प्रमापनी' का निर्माण व उपयोग किया गया है जो लिंकर्ट के पंच बिन्दु प्रमापनी पर आधारित है।

माध्यमिक शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि प्रमापनी– यह माध्यमिक शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि जानने के लिए प्रमापनी का निर्माण किया गया। निर्मित उपकरण की विश्वसनीयता परीक्षण पुनःपरीक्षण विधि द्वारा 0.75 पायी गई। उपकरण में कुल 27 पद है।

लिकर्टकी इस प्रमापनी में विभिन्न प्रकार के पक्ष एवं विपक्ष के कथन एकत्रित किए जाते हैं और यह पूर्ण सन्तुष्टि से लेकर पूर्ण असन्तुष्टि को व्यक्त करते हैं। इन सभी कथनों में से प्रत्येक को श्रेणीबद्ध वैकल्पिक उत्तरों सहित रखा जाता है। प्रत्येक व्यक्ति का कुल प्राप्तांक उसके द्वारा चिन्हित सभी कथनों के मूल्यों का कुल योग होता है।

पंच बिन्दु प्रमापनी में पैमाना बनाकर प्रत्येक तथ्यों को पाँच बिन्दुओं में विभाजित किया गया है तथा उसमें नम्बर (1) बिन्दु सबसे कम तथा नम्बर (5) बिन्दु सबसे अधिक निर्धारित किया गया– जिसके अंकों का मापन क्रमशः 1, 2, 3, 4, 5 रखा गया है।

सारणी 3

तथ्य क्रम संख्या	पूर्णतः सहमत	सहमत	अनिश्चित	असहमत	पूर्णतः असहमत
	1	2	3	4	5

अंकन प्रणाली का चयन करने हेतु न्यादर्ष अध्यापक व अध्यापिकाओं को प्रतिदर्ष विषय पर सहमति या असहमति पर अपनी सन्तुष्टि या असन्तुष्टि के आधार पर चिन्ह लगाने को कहा गया।

इन्हीं चिन्हों के आधार पर पहले उसमें धनात्मक एवं ऋणात्मक कथनों का भिन्न–भिन्न प्रकार से अंक देकर एक मूल्य पर लाया गया।

इन दोनों प्रकार के कथनों को लिकर्ट पद्धति के आधार पर निम्न ढंग से अंक दिए गए हैं:–

लिकर्ट पद्धति के आधार पर यदि कोई शिक्षक–शिक्षिका धनात्मक कथन से पूर्णतः सन्तुष्ट है तो उसे 5 अंक मिलेंगे और यदि ऋणात्मक कथन से पूर्णतः सहमत है तो इसके विपरीत उसे 1 अंक दिया जाता है – इस प्रकार सहमति पूर्णतया सहमति अनिश्चित असहमत तथा पूर्णतः असहमति के आधार पर आये अंकों का योग किया जायेगा जो इन शिक्षक–शिक्षिकाओं की कार्य सन्तुष्टि का मान होगा।

प्रदत्तों के संकलन की प्रक्रिया

शोधकर्ता ने स्वयं स्कूलों में जाकर वहाँ के प्राचार्य–प्रधान अध्यापक व प्रधान अध्यापिका से संपर्क किया तथा उन्हें अपने शोध कार्य के बारे में जानकारी देकर शिक्षक–शिक्षिकओं की एक सभा आयोजित की, जिसमें सभी शिक्षक–शिक्षिकाओं को अपने शोधकार्य के बारे में बताकर उनसे अनुसूची भरकर देने का निवेदन किया 60 प्रतिषत शिक्षक–शिक्षिकाओं ने उसी समय अनुसूची भरकर दे दी किंतु शेष शिक्षक–शिक्षिकाओं ने अगले दिन तक का समय मांगा। इस प्रकार शोधकर्ता ने पांच दिनों में उपकरण का प्रशासन कर प्रदत्तों का संग्रह किया।

प्रदत्तों का सांख्यिकीय विश्लेषण

प्रदत्तों का सर्वप्रथम वर्गीकरण एवं सारणीयन किया गया जिससे शोध कार्य सुचारू ढंग से संपन्न हो सके। इसके लिए इंदौर जिले के माध्यमिक विद्यालय के 60 शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि को मापने के लिए एक कार्य सन्तुष्टि मापनी का निर्माण किया गया, उससे प्राप्त प्राप्तांकों विष्लेषण स्वतंत्र t परीक्षण द्वारा किया गया।

शोधकर्ता द्वारा प्रदत्तों के विष्लेषण से प्राप्त परिणामों का उल्लेख एवं उनकी विवेचना उद्देश्यानुसार की गई है –

1. **शासकीय एवं अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत षिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के मध्यमान मानक विचलन एवं t मूल्य –**

सारणी 3

विद्यालय का प्रकार	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	t मान	स्वतंत्रता की कोटि (d.f.)	सार्थकता स्तर
शासकीय	30	85.46	6.70	8.08	58	.05
अशासकीय	30	71.63	7.02			

गणना के पश्चात् t का मान स्वतंत्रता की कोटि 8.08 प्राप्त हुआ जो स्वतंत्रता की कोटि 58 के लिए 0.05 सार्थकता के स्तर पर t के तालिका मान 2.00 से अधिक है।

अर्थात् t का मान स्वतंत्रता की कोटि 58 के लिए सार्थकता के स्तर 0.05 पर सार्थक है – अतः 0.05 सार्थकता के स्तर पर शून्य परिकल्पना निरस्त होती है।

अभिप्रायः यह है कि 0.05 सार्थकता के स्तर पर शासकीय व अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के मध्यमानों में सार्थक अन्तर है।

अतः शून्य परिकल्पना शासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों तथा अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के फलांकों में सार्थक अन्तर नहीं है – निरस्त होती है।

शासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि का स्तर अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के स्तर से अधिक प्राप्त हुआ।

2. पुरूष माध्यमिक शिक्षकों एवं महिला माध्यमिक शिक्षिकाओं की कार्य सन्तुष्टि का तुलनात्मक अध्ययन :–

सारणी 5

शिक्षक (लिंग)	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	t मान	स्वतंत्रता की कोटि (d.f.)	सार्थकता स्तर
पुरूष	36	84.46	5.95	0.99	58	0.05
महिला	24	83.13	4.78			

गणना के पश्चात् t का मान स्वतंत्रता की कोटि .99 प्राप्त हुआ जो स्वतंत्रता की कोटि 58 के लिए 0.05 स्तर पर t के तालिका मान से 2.00 से कम है, अर्थात् tका मान स्वतंत्रता की कोटि 58 के लिए सार्थकता के स्तर 0.05 पर सार्थक नहीं है अतः 0.05 सार्थकता के स्तर पर शोध की द्वितीय शून्य परिकल्पना निरस्त नहीं होती है।

अभिप्रायः यह है कि 0.05 सार्थकता के स्तर पर शोध की द्वितीय शून्य परिकल्पना स्वीकृत होती है। माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षक व शिक्षिकाओं के कार्य सन्तुष्टि के मध्यमानों में सार्थक अन्तर प्रतीत नहीं होता।

परिणामों की विवेचना

लघु शोध की प्रथम परिकल्पना शासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि व अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के फलांकों में सार्थक अंतर नहीं है निरस्त हुई– अर्थात् शासकीय माध्यमिक शिक्षकों का कार्य सन्तुष्टि स्तर अशासकीय माध्यमिक शिक्षकों के कार्य संतुष्टि स्तर से अधिक पाया गया ऐसा होने के निम्न कारण हो सकते हैं –

शासकीय माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षकों को वेतन, महंगाई भत्ते व चिकित्सा भत्ते आदि तथा पेंषन की सुविधाएं, प्रॉविडेन्ट फण्ड आदि की सुविधाओं केमिलने से वे भविष्य के प्रति निश्चित रहते हैं तथा नौकरी में स्थायित्व एक सुरक्षित भविष्य की निश्चितता के समान होता है।

शासकीय माध्यमिक विद्यालयों में पर्याप्त प्रशिक्षित शिक्षकों के होने से कामकाज का बंटवारा सुचारू रूप से हो जाता है तथा शासकीय मशीनरी के उपयोग की सुविधा भी उन्हें प्राप्त होती है – इसके विपरीत अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों व शिक्षिकाओं को वेतन, भत्ते आदि सुविधाएं अपेक्षाकृत कम ही मिलती है तथा नौकरी में कोई स्थायित्व नहीं होता, पेंशन की सुविधा भी नहीं मिलती है तथा कार्य भार कभी–कभार अत्यधिक बढ़ जाता है अतः अशासकीय माध्यमिक शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि का स्तर शासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की अपेक्षा कम प्राप्त हुआ।

लघु शोध की द्वितीय परिकल्पना इंदौर शहर के माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् पुरूष एवं महिला शिक्षक की कार्य सन्तुष्टि के फलांकों के मध्यमानों में कोई सार्थक अंतर नहीं है – स्वतंत्रता के सार्थकता स्तर 0.05 पर स्वीकृत हुई अर्थात् पुरूष माध्यमिक शिक्षक एवं महिला माध्यमिक शिक्षिकाओं के कार्य सन्तुष्टि स्तर में सार्थक अंतर नहीं पाया गया, ऐसा होने के निम्न कारण संभावित हो सकते हैं –

वर्तमान में महिलाओं की शिक्षा में भागीदारी बढ़ गयी है। विभिन्न शिक्षक पदो के लिये उन्हें पर्याप्त आरक्षण सरकार द्वारा प्रदान किया गया है तथा वेतन, भत्ते व अन्य सभी भत्तों में उन्हें पुरूष षिक्षकों की भांति ही वेतन, भत्ते प्राप्त हो रहे हैं। पेंशन लाभ, ग्रेच्यूटी, प्रॉविडेन्ट फण्ड आदि सुविधाओं का भी पुरूष शिक्षक व महिला शिक्षिकाओं को समान रूप से लाभ मिल रहा है तथा सामाजिक मान–प्रतिष्ठा में वृद्धि भी होती है तथा स्वावलम्बन की भावना में वृद्धि होने के फलस्वरूप ही माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् पुरूष व महिला शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के स्तर में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया गया है।

निष्कर्ष

शासकीय माध्यमिक शिक्षकों का कार्य सन्तुष्टि स्तर अशासकीय माध्यमिक शिक्षकों को कार्य सन्तुष्टि स्तर से अधिक होता है। पुरूष माध्यमिक शिक्षक एवं महिला माध्यमिक शिक्षिकाओं के कार्य सन्तुष्टि स्तर में कोई सार्थक अंतर नहीं होता है।

शैक्षिक निहितार्थ

शोध प्रबंध में शोध कर्ता ने शिक्षकों की कार्य सन्तुष्टि के बारे में जानकारियाँ प्रदान की है, जिनका अधोलिखित रूप से शैक्षिक निहितार्थ निकलता है–

विभिन्न अशासकीय माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत् शिक्षकों की भविष्य की चिन्ता, महंगाई तथा पेंशन सुविधा प्रॉविडेन्ट फण्ड आदि के बारे में प्रबंधकों को सार्थक रूप से प्रयास करना चाहिए ताकि शिक्षक सन्तुष्ट होकर तन्मयता के साथ अपने पेशे में पूर्ण लगन व निष्ठा से कार्य कर सके।

विभिन्न प्रबंधकों को शिक्षकों के साथ तानाशाही रवैया न अपनाकर मित्रवत् व्यवहार ही अपनाना चाहिए ताकि शिक्षक तथा उसके पद की गरिमा बनी रहे।

विभिन्न संस्थाओं में प्रबंधकों को कार्य–विभाजन उचित रूप से सोच–समझकर ही करना चाहिए ताकि सभी को समान रूप से आगे बढ़ने का अवसर भी मिले और सभी को कार्य बोझ ज्यादा या तनावपूर्ण ना महसूस हो।

शिक्षक–शिक्षिकाओं को भी अपने स्तर को नित नई ऊँचाईयाँ देने का प्रयास करना चाहिए, उन्हें मनोवैज्ञानिक ढंग से अपने आपको विद्यालय के माहौल में सु–समायोजित होना आना चाहिए। उन्हें विद्यालय की हर गतिविधियों में बढ़–चढ़कर भाग लेना चाहिए तथा बच्चों को भी अधिक से अधिक प्रोत्साहित करना चाहिए।

References

Abdullah, M.M. and Parasuraman, B. (2009). "Job Satisfaction among Secondary School Teachers," *Journal Kemaunusiaan*, Vol.13(1), pp 10-17.

Abeid A. Amri (2007). "Job Stress among Teachers", *Journal of King Saud University*, Vol. 16(2), pp.16-29.

Alam, S. Shah (2009). "A Study of Job Stress on Job Satisfaction among University Staff in Malaysia,'' *European Journal of Social Sciences*, Vol.8(1), pp.105-128.

Al-obaid, H. (2002). An assessment of Saudi female teachers' job satisfaction in the city of Riyadh, in the Kingdom of Saudi Arabia. Dissertation (Masters). University of Wales.

Alzaidi, A. (2008). Secondary school head teachers' job satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed-methods approach. International Conference on Education 26-29 May, 2008. Athens, Greece.

Anjaneyulu, B.S.R. (1971). "Teaching Profession and Job Satisfaction'', Educational India, Vol.37(10), pp.340-342.

Bernard, N. and Kulandaivel, K. (1976). "A Study of Job Satisfaction among Graduate Teachers in Coimbatore," *Journal of Educational Research and Extension*, Vol.13(2), pp.120-124.

Bertoch, M.R. (1988). "Reducing Teacher Stress,'' *The Journal of Experimental Education*, Vol. 57(1), pp.117-128.

Bindhu, C.M. and Sudheesh, P.K. (2006). "Job satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers,'' ERIC Document Reproduction Service No. ED 492585.

Borg, M.G. and Falzon, J.M. (1989). "Stress and Job satisfaction among Primary School Teachers in Malta," Educational Review, Vol. 41(8), pp.271-279.

Carter, V. Good (1959). "Dictionary of Education'', McGraw Hill Book Co.

Chen, W.S. (1977). "The Job Satisfaction of School Teachers in the Republicof China as Related to Personal and Organizational Characteristics'', Dissertation Abstracts International, Vol.38(6), 3167-A.

Cheryle, J.T. and Cary, L.C. (1993). "Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress among UK Teachers", Work and Stress, Vol. 7(3), pp. 203-219.

Chopra, R.K. (1986). "Institutional Climate and Teacher Job Satisfaction," Indian Educational Review, Vol.21(2), pp.33-45.

Crossman, A. and Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. Educational Management Administration & Leadership. 34(1): 29-46.

Crow, L.D. and Crow, A. (1956). "Educational Psychology," Eurasia Publishing House, New Delhi.

Dixit, M. (1986). "A Comparative Study of Job Satisfaction among Primary and Secondary School Teachers, Buch, M.B. (1991) Ed., Fourth Survey of Research in Education, Vol. 2, NCERT, New Delhi, p.932.

Ernest, W.B. (1999). "Job Satisfaction among Industrial and Technical Teacher Educators," New Directions for Higher Education, Vol. 26(4), pp. 45-59.

Gobel, J.W. (1977). ''Relationship between Job Satisfaction, Demographic Factors, Absenteeism and Turnover of workers," Dissertation Abstracts International, Vol.38(4), 1820-A.

Hean, S. and Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. Compare. 31(3): 363-379.

Holdaway, E. (1978). Facets and overall satisfaction of teachers. Educational Administration. 14(1): 30-47.

Hurren, B.L. (2006). The effects of principals' humour on teachers' job satisfaction. Educational studies. 32(4): 373-385.

Koustelios, A.D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greekteachers. *The International Journal of Educational Management*. 15(7): 354-358.

Miller, G.V. and Travers, C.J. (2005). Ethnicity and the experience of work: job stress and satisfaction of minority ethnic teachers in the UK. International Review of Psychiatry. 17(5): 317-327.

Zembyla, M. and Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare. 36(2): 229-247.

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 23-28
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

महाकवि कालिदास की रचनाओं में शैक्षिक तत्त्वों का अनुशीलन

आर.पी. पाठक एवं अमिता पाण्डेय भारद्वाज
शिक्षाशास्त्र विभाग,
श्री लाल बहादुर शास्त्री राष्ट्रीय संस्कृत विद्यापीठ
नई दिल्ली–110016
pathakoham@gmail.com
Amitakshi06@rediffmail.com

सारांश: *महाकवि कालिदास राष्ट्रिय कवि के रूप में भारतीय संस्कृति के प्रतीक थे। भारतीय सभ्यता और संस्कृति उनकी वाणी में मुखरित होती है। भारत में ही नहीं विश्व में भारतीय संस्कृति के उच्चादर्श को इन्होंने अपनी रचनाओं से दर्शाया है। राष्ट्रीय भावना में विश्व कल्याण की भावना झलकती है तथा पग–पग पर मानव मात्रा को सदा प्रेरणा और शिक्षा प्रदान करती रहती है।*

रघुवंशम्, कुमारसंभवम्, मेघदूतम्, ऋतुसंहारम्, अभिज्ञानशाकुन्तलम्, विक्रमोर्वशीयम्, मालविकाग्निमित्राम् आदि महाकवि कालिदास की चमकती लेखनी के अमृत निस्यन्द है। उनके काव्य में द्राक्षा की माधुरी, ज्योत्सना की स्निग्धता तथा कुन्द की मादक सुरभि की उमड़ती त्रिवेणी का पावन संगम है। रघुवंश, अभिज्ञानशाकुन्तल, तथा मेघदूत की प्रतिभा के अनुपम अखण्ड पफल है। इनके प्रत्येक काव्य वह सीढ़ी है, जिस पर चढ़कर कालिदास विश्व महाकवि परिषद् के सर्वोच्च सिंहासन पर विराजमान हुए थे।

कालिदास का शास्त्रीय ज्ञान

कालिदास के ग्रन्थों के अवलोकन से ज्ञात होता है कि उनका शास्त्रीय ज्ञान अगाध था। उन्होंने वेद, दर्शन, उपनिषद्, रामायण, महाभारत, गीता, धर्मशास्त्रा, अर्थ, काम, राजनीति, व्याकरण, काव्य, छन्द, ज्योतिष, और शिक्षाशास्त्रा आदि का गम्भीर अध्ययन किया था। इनके ग्रन्थों में जनार्दन रूपी जनता की आराधना दृष्टिगत होती है। जिसका सजीव रूप इनके नाटकों में दृष्टिगत होता है–

शिष्य के गुण

शिष्य के गुणों की चर्चा करते हुए बताया गया है कि कुशल शिष्य गुरु से प्राप्त शिक्षा को अवश्य प्रसारित करता है अर्थात् उसकी शिक्षा फलीभूत होती है।

अवन्धय यत्रश्च वभूवुरत्र क्रिया हि वस्तुपहिता प्रसीदति।[1]

इस आधर पर शिष्य को विद्या ग्रहण करते समय गुणग्राही होना चाहिए तथा सजग होना चाहिए। इससे गुरुओं का संपूर्ण परिश्रम सफल हो जाता है।

कालिदास ने पूर्व प्रारंभिक शिक्षा से पूर्व की शिक्षा गर्भाधन के पूर्व की शिक्षा का उल्लेख किया है। यदि माँ गर्भधरण के पूर्व ही संस्कारित शिक्षा की दीक्षा प्राप्त कर ले तो वह अच्छी तरह से संतान का लालन–पालन कर सकती है यही बात महर्षि बाल्मीकि जी सीता जी से कह रहे हैं–

स्तनंधय प्रीति मवाप्स्यानि त्वम्।[2]
(बच्चा होने से पूर्व ही तुम सीख जाओगी कि बच्चों से कैसे प्रेम करना चाहिए)

बाल विकास में मां की भूमिका

बाल शिक्षा और माँ की शिक्षा का यह उत्कृष्ट उदाहरण है। बालक को संस्कारित बनाने के पूर्व गर्भधारण करने वाली माँ को अच्छे संस्कार से युक्त करने की आवश्यकता होती है। जिससे गर्भ में ही बालक संस्कारित बन सके। बालक प्यार के भूखे होते है। माँ की ममता और स्नेह से युक्त शिक्षिका अच्छी तरह से बच्चे को पढ़ा सकती है। इसीलिए शिशु शिक्षा में शिक्षिकाओं को ही प्रमुखता दी जाती है।

विद्यार्थी को कैसा होना चाहिए? इस प्रश्न के उत्तर में उन्होंने कहा कि अच्छा विद्यार्थी लगनशील होता है। उसमें दूसरों की सेवा करने का भाव रहता है। वह अपने सुखों को त्याग देता है। इसी तथ्य को वशिष्ट जी राजा दिलीप से कामधेनु की पुत्री नन्दिनी गौ की सेवा करने के लिए कहते है–

वन्यवृतिरिमां शाश्वदात्मानुगमनेन गाम् विद्यामभ्यसनेनेव प्रसादयितुमर्हसि।[3]

(जैसे विद्यार्थी सब सुखों को छोड़कर लगन से परिश्रम से विद्या प्राप्त कर लेता है वैसे ही यदि तुम भी सब भोगों को छोड़कर कन्द–मूल फल खाते हुए सदा इस गौ की सेवा करोगे तो यह तुम पर प्रसन्न होगी और तुम्हारी इच्छा पूरी करेगी)

राजा दशरथ के चारों पुत्र राम, लक्ष्मण, भरत, एवं शत्रुघ्न के शिक्षा प्राप्त करने पर उनमें स्वाभाविक नम्रता आ गई। शिक्षा व्यक्ति को विनम्र बनाती है पवित्रता प्रदान करती है और सुयोग्य बनाती है। शिक्षा व्यक्ति को संस्कारित करती है। इसी तथ्य को कालिदास ने रघुवंश में बताया है–

स्वाभाविकं विनितत्वं तेषां विनयकर्मणा
मूमूर्च्छ सहजं तेजो हविषेव हविर्भुजाम्।[4]

(जैसे घी आदि पड़ने से हवन की अग्नि का स्वाभाविक तेज बढ़ जाता है वैसे ही शिक्षा पाने से उन चारों राजकुमारों की स्वाभविक नम्रता और भी अध्कि बढ़ गई।)

मनोविज्ञान के विशेषज्ञ के रूप में

शिक्षा व्यक्ति की अज्ञानता को दूर कर ज्ञान का प्रकाश देती है। शिक्षा ही व्यक्ति को और सभ्य समाज को बनाती है। कालिदास नारी मनोविज्ञान के विशेषज्ञ थे। नारी का मनोविज्ञान क्या होता है? उनके स्वाभाव और बुद्धि में जाँचने–परखने की चतुरता पुरुषों की अपेक्षा अध्कि होती है। इसी तथ्य को राजा दुष्यन्त के माध्यम से कहलवाया गया है–

स्त्रीणाम् शिक्षितपटुत्व ममानुषीषु
संदृश्यते किमुत याः प्रतिबोधवत्यः।
प्रगान्तरिक्षगमनात् स्वमपत्य जात्
मन्यैर्दिजेः परभृता खलु पोषयति[5]**।।**

(मानव जाति से भिन्न जाति की स्त्रियों में शिक्षा के बिना ही चतुरता देखी जाती है, ज्ञान रखने वाली समझदार स्त्रियों का तो क्या कहना? कोयल आकाश में उड़ने से पूर्व अपने बच्चों को दूसरे पक्षियों से पालन–पोषण करवाती है।)

इस संसार में बुद्धिमान, ज्ञानी और सर्जनशील सभी तरह के व्यक्ति पाये जाते है बुद्धि और सर्जनात्मकता जन्म से प्राप्त होती है जबकि ज्ञान अर्जित किया जाता है। बुद्धिमान लोगों की बुद्धिलब्धि अधिक होने से अमूर्त घटनाओं को वे लोग शीघ्रता से जान लेते है तथा समस्या समाधन की योग्यता होने के कारण उनके लिए कोई भी कार्य कठिन नहीं होता है।

न खलु धीमतां कश्चिद विषयो नाम।[6]
(बुद्धिमान के लिए कुछ भी अज्ञात नहीं होता है।)

बुद्धि के वर्गीकरण के आधार पर कुशाग्र, प्रतिभाशाली, सामान्य, निर्बल, औसत, मूर्ख, मूढ़ और जड़बुद्धि वाले होते है। मूढ़ व्यक्ति मूर्ख से नीचे की सीढ़ी पर होता है जिनकी बुद्धिलब्धि मूर्ख से भी कम होती है। ऐसे लोग सदा दूसरों के सहारे जीते है उनमें स्वयं निर्णय लेने की योग्यता नहीं होती है।

मूढ़ परप्रत्ययनेयबुद्धिः।[7]
(मूढ़ लोग दूसरों की बुद्धि से चलते है।)

मानव विकास में संगति का विशेष योगदान होता है। किसी के साथ रहने पर उसके व्यक्तित्व और मनोभाव, आदतों से दूसरा व्यक्ति प्रभावित होता है इसीलिए कहा गया है कि अच्छी संगति मिलने पर अच्छाईयाँ मिलती है और बुरी संगति से दोष प्राप्त होते है। विद्वान लोगों की संगति होने पर व्यक्ति के व्यक्तित्व और बुद्धि में निखार आ जाता है–

मन्दोऽप्यमन्दतामेति संसर्गेण विपश्चितः।[8]

(विद्वान के संसर्ग में रहने से मन्द बुद्धि वाला मनुष्य भी तीक्ष्ण बुद्धि वाला हो जाता है।)

विद्या और शिक्षा किसे दी जानी चाहिए? क्या विद्या प्राप्त करने के सभी अधिकारी हो सकते है इस संदर्भ में कालिदास का मत है कि विद्या केवल सुपात्र को ही दी जानी चाहिए मूर्ख को नहीं।

सुशिष्य परिदत्ता विद्येव।[9]

दूसरी ओर ऐसे गुरुओं को सावधन किया है जो बिना सोचे–समझे किसी निकम्मे शिष्य को अपनी विद्या प्रदान करने के लिए चुन लेते है। इसी तथ्य को राजा अग्निमित्रा मालविका को कहते हैं–

राजा–देवी! एवमापढ्यते। विनेतुरद्रव्य परिग्रहोऽपि बुद्धि लाघवं प्रकाश यतीति।[10]

(राजा–देवी हमने कहीं पढ़ा है कि यदि गुरु अपनी विद्या देने के लिए निकम्मा शिष्य चुने तो समझ लेना चाहिए कि गुरु को भी कुछ आता–जाता नहीं।)

गुरु की महानता का वर्णन

गुरु की हमेशा यही अभिलाषा रहती है कि उसका ज्ञान कौशल, कला उसके विद्यार्थियों में समा जाए। गुरु का गुरूत्व शिष्य में आ जाए। ज्ञानवान, कलाकार और बुद्धिमान बनकर अपने ज्ञान के प्रकाश से जगत की अज्ञानता को दूर कर सके। इसी तथ्य को गणदास वकुलावालिका परिचारिका से कहता है–

पाल विशेषे न्यस्तं गुणान्तरं ब्रजति शिल्पमाधतुः
जलमिव समुद्रशुक्तौ मुक्ता पफलता पयोदस्यः।।[11]

(गुरु की कला विशिष्ट शिष्य में पड़कर और सुन्दर हो जाती है जैसे मेघ का जल सागर की सीपी में पहुँचकर मोती बन जाता है।)

मानव चित्त को स्पष्ट करते हुए किस तरह से मनुष्य विश्वास और अविश्वास के द्वन्द्व में रहता है। इसमें शिक्षित और अशिक्षित सभी लोग होते है। इसी बात को कालिदास ने अविश्वास के मनोविज्ञान को बताया है–

बलवदपि शिक्षितानामात्मन्यप्रत्ययं चेतः।[12]

(अत्यधिक शिक्षित जनों का भी चित्त अपने उपर अविश्वास युक्त है।)

मनुष्य के स्वाभाव में स्नेह, प्रेम, ईर्ष्या, द्वेष, आदि अनेक गुण होते हैं। लेकिन एक समान विद्या वाले प्रायः दूसरे के यश और उन्नति के प्रति मन को ईर्ष्यालु बनाये रखते है। दूसरे शब्दों में व्यक्ति दूसरे की उन्नति नहीं देख सकता है। इसी बात को राजा ने परिव्रजिका से कहा है–

अलमन्यथा गृहीत्वा न खलु मनस्विनि मया प्रयुक्तमिदम्
प्रायः समान विद्याः परस्पर वशः पुरोभोगः।[13]

(देखो मानिनी, अन्यथा न मानों, वस्तुतः यह मेरा किया नहीं है, समान विद्यावाले जन एक–दूसरे के यश के प्रति ईर्ष्यालु प्रायः होते ही है।)

अध्यापक के रूप में

महाकवि कालिदास ने ऐसे अध्यापकों को आगाह किया है जो अपने ज्ञान को बेचते रहते है उनकी स्थिति उस बनिए की तरह होती है जो अपने समान को दुकान में बैठकर बेचता है। कालिदास के अनुसार ज्ञान बेचने की वस्तु नहीं है अपितु दान देने की वस्तु है। इसलिए इसे एक दान कहा गया है।

कालिदास की इस शिक्षा को हमारे भावी शिक्षक हृदयंगम कर ले तो देश से अज्ञानता और निरक्षरता का अंधकार मिटाया जा सकता है और सभी को ज्ञानवान और शिक्षित किया जा सकता है, देश समाज में व्याप्त विषमता को कम किया जा सकता है। इसी तथ्य को कालिदास ने गणदास के द्वारा देवी परिव्रजिका को कहलवाया है–

लब्धस्पदोऽस्मीति विवाद भीरो तितिक्षमाणस्य परेणनिन्दाम्।
यस्यागमः केवल–जीविकायै तं ज्ञानपण्यं वणिजं वदन्ति।।[14]

(जो अध्यापक विवाद से डरता है शत्रु द्वारा की गई निन्दा धीरतापूर्वक सहता है जिसका ज्ञान केवल जीविका के लिए है, उसे ज्ञान बेचने वाला वणिक कहते है।)

यहाँ पर कालिदास ने अच्छे अध्यापक के गुण बताये हैं। उसे निडर होना चाहिए। शत्रु अथवा अपने विरोधियों की निन्दा नहीं सहन करनी चाहिए। अपना ज्ञान नहीं बेचना चाहिए अर्थात् उसे ट्यूशन और कोचिंग सेन्टर से दूर रहना चाहिए। उसे अपनी शिक्षा–विद्या बेचनी नहीं चाहिए। भारत जैसे विकासशील देश की उन्नति के लिए ऐसे ही अध्यापकों की जरूरत है जो निडर एवं साहसी हो और अपने छात्रों में इन गुणों को विकसित कर राष्ट्रोत्थान के लिए तैयार करें।

इस प्रकार से कालिदास के ग्रन्थों में 'शिक्षा' से संबंधित अनेक सम्प्रत्यय मोतियों की तरह यत्र–तत्र बिखरे पड़े है। गुरु के गुण, शिष्य की पात्रता, अध्यापक का दायित्व, शिक्षा के प्रकार, शिक्षार्थी के प्रकार, बाल मनोविज्ञान, स्त्री मनोविज्ञान आदि के आधार पर कहा जा सकता है कि महाकवि कालिदास महान शिक्षाशास्त्री और मनोवैज्ञानिक भी थे।

शिक्षा विषयक् अवधारणा

कालिदास की शिक्षा विषयक् अवधारणा को उनकी सर्वश्रेष्ठ रचना अभिज्ञान शाकुन्तल के अन्तिम श्लोक में एक पद्य के रूप में प्रकट किया जा सकता है–

प्रर्वततां प्रकृति हिताय पार्थिवः सरस्वती श्रुतिमहती महीयताम्।
ममापि च क्षपयतु नील लोहितः पुनर्भवं परिगत शक्तिरात्मभूः।।[15]

अर्थात् राजा प्रजा के हित साधना में लगे, शास्त्रा के अध्ययन से महत्वशाली विद्वानों की वाणी सर्वत्र पूजित हो, शक्ति–सम्पन्न भगवान् शंकर समग्र जीवों का पुनर्जन्म दूर कर दें। इससे अच्छी शिक्षा और क्या हो सकती है? राजा का प्रधान कार्य प्रजा का अनुरंजन है। राजा के बिना समाज बिखर जाता है लेकिन राजा का प्रधान कर्त्तव्य होना चाहिए समाज की रक्षा। राष्ट्र को उन्नति तथा अभ्युदय के मार्ग पर ले जाने वाले उसके विद्वज्जन ही होते हैं। राजा बल के प्रतीक हैं तथा विद्वज्जन ब्रह्म तेज के प्रतिनिधि हैं। इन दोनों के परस्पर सहयोग से ही देश का कल्याण हो सकता है।

आज समर ज्वाला में दग्ध होने वाले विश्व के लिए कालिदास की शिक्षा विशेष रूप से उपादेय है। विश्व–मानवों को चाहिए कि उनकी शिक्षा से प्रेरणा ग्रहण कर अपने जीवन को ध्न्य करें। सम्राट विक्रम की सभा के रत्न महाकवि कालिदास की शिक्षा इस संसार के प्रत्येक प्राणी के हृदय को सदा ओर प्रेरित करे, यही हमारी अभिलाषा हैं।

संदर्भ

1. नारायण, आदित्य (अनु.) रघुवंशम् (1965) वाराणसी, चौखम्बा सुरभारती प्रकाशन, 3.29
2. नारायण, आदित्य (अनु.)रघुवंशम् (1965) वाराणसी, चौखम्बा सुरभारती प्रकाशन, 14.78
3. नारायण, आदित्य (अनु.)रघुवंशम् (1965) वाराणसी, चौखम्बा सुरभारती प्रकाशन, 1.88
4. नारायण, आदित्य (अनु.)रघुवंशम् (1965) वाराणसी, चौखम्बा सुरभारती प्रकाशन, 10.79
5. द्विवेदी, विश्वनाथ (सम्पा.) अभिज्ञानशाकुन्तलम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 5.33
6. द्विवेदी, विश्वनाथ (सम्पा.) अभिज्ञानशाकुन्तलम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.10
7. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.2
8. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 2.7
9. द्विवेदी, विश्वनाथ (सम्पा.) अभिज्ञानशाकुन्तलम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 4.38
10. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.16
11. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 5.6
12. द्विवेदी, विश्वनाथ (सम्पा.) अभिज्ञानशाकुन्तलम् (1970) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.2
13. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1980) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.20
14. शुक्ल, पासरनाथ (सम्पा.) मालविकाग्निमित्रम् (1980) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 1.17
15. द्विवेदी, विश्वनाथ (सम्पा.) अभिज्ञानशाकुन्तलम् (1980) नई दिल्ली, मोतीलाल बनारसीदास, 7.35

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 29-32
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

जवाहर नवोदय विद्यालय (जे.एन.वी.) के अध्यापकों की सी.सी.ई. प्रशिक्षण के दौरान हुए अनुभव

अनामिका
केन्द्रिय शिक्षण संस्थान (सी.आई.ई.)
दिल्ली विश्वविद्यालय,
दिल्ली
anamika.n.h@gmail.com

सारांश: *इस निबंध में मैंने अपने सी.सी.ई. के दौरान हुए अध्यापकों के साथ हुए अनुभवों को कागज पर उतारने का प्रयास किया है। इसका उद्देश्य अध्यापकों की सी.सी.ई. के संदर्भ में नई भूमिका पर प्रकाश डालना और उनमें सी.सी.ई. से सम्बन्धित संदेहों का उजागर करना है। मेरा अनुभव जे.एन.वी. के एक सौ पचास अध्यापकों के साथ रहा। इन अनुभवों को सामान्यीकरण करना उचित नहीं होगा परंतु यह अनुभव निस्संदेह एक हवाले के रुप में देखे जा सकते हैं जो कि भविष्य में जे.एन.वी. और अन्य विद्यालय के अध्यापकों को उनके विद्यालय के संदर्भ में बेहतर तरीके से समझने में सहायता करेगा।*

प्रस्तावना

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या रुपरेखा 2005 (एन.सी.एफ. 2005) ने इक्कीसवीं शताब्दी के विद्यार्थी की शैक्षिक जरुरतों को ध्यान में रखते हुए, पाठ्यचर्या और मूल्यांकन के आमान में स्थानांतरण लाने का प्रयास किया है। राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद (एन.सी.ई.आर.टी.) ने पाठ्यचर्या में नवाचार लाने का बीड़ा उठाया और केन्द्रिय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड (सी.बी.एस.ई.) को नए पाठ्यचर्या के अनुरुप मूल्यांकन की प्रविधियों की शुरुआत का दायित्व दिया गया।

आदर्श रुप से तो पाठ्यचर्या एवं मूल्यांकन में नवाचार एक साथ शुरु होना चाहिए था परंतु सतत् एवं समग्र मूल्यांकन (सी.सी.ई.) में कुछ वर्षों का समय अन्तराल रहा। इसी कारण 2009 के बाद ज्यादातर विद्यालयों ने सी. सी.ई. क्रियान्वयन साथ जूझना शुरु किया। जवाहर नवोदय विद्यालय समिति ने फैसला लिया कि प्रत्येक क्षेत्रीय मंडल से कुछ अध्यापकों को सी.आई.ई में प्रशिक्षण दिया जाऐगा। 'टीचरसिटी' नामक संस्थान जोकि उस समय सी.सी.ई. में प्रशिक्षण प्रदान कर रहा था उसे जे.एन.वी. के अध्यापकों को सी.आई.ई में प्रशिक्षण देने की जिम्मेदारी सौंपी गई में 2011–12 में टीचर सिटी' के साथ सहायक फैक्लटी के रुप में जुड़ी और इस प्रकार मेरी जे.एन.वी. अध्यापक प्रशिक्षण में भागीदारी शुरु हुई।

मैंने करीबन एक सौ पचास अध्यापकों के साथ सी.सी.ई. प्रशिक्षण सन्दर्भ में कार्य किया। यहाँ मैं उस अनुभव को लिखित रुप में प्रस्तुत कर रही हूँ। यह अनुभव गाज़ियाबाद, विदिशा एवं गोवा के जवाहर नवोदय विद्यालय एवं केन्द्रों पर हुआ। यह प्रशिक्षण तीन दिनों के वर्कशॉप्स में किया गया जहाँ मैं अध्यापकों के साथ तीन दिनों तक सुबह से शाम औपचारिक रुप से और देर रात तक अनौपचारिक रुप से संवाद में संलग्न रही।

प्रशिक्षण प्रोग्राम का स्वरुप

इस तीन दिवसिय प्रशिक्षण प्रोग्राम के उद्देश्य निम्नलिखित थे

1) अध्यापक सतत् एवं समग्र मूल्यांकन की आवश्यकता को समझ सकेंगे
2) प्रमाण आधारित मूल्यांकन की आवश्यकता को समझ सकेंगे।
3) पाठ्यचर्या एवं मूल्यांकन के बीच परस्पर सम्बन्ध को समझ सकेंगे।
4) मूल्यांकन की विभिन्न विधियों एवं तकनीक को अकादमिक एवं सह–अकादमिक क्षेत्रों में प्रयोग करने की संपूर्ण प्रक्रिया को समझ सकेंगे।
5) विद्यार्थियों की प्रगति एवं उपलब्धियों से सम्बंधित प्रमाणों को एकत्र करना, रिकार्ड करना, विवेचित करना और उसे रिपोर्ट करने की संपूर्ण प्रक्रिया को समझ सकेंगे।
6) रचनात्मक फीडबैक के महत्त्व को समझ सकेंगे।

प्रशिक्षण प्रोग्राम के दौरान यह प्रयास किया गया कि अध्यापक सहभागियों को भी अपने विचार और अनुभव व्यक्त करने का पूरा अवसर प्राप्त हो।

इस प्रशिक्षण प्रोग्राम को तैयार करने से पहले यह जानना जरुरी था कि इन अध्यापकों की सी.आई.ई की समझ क्या है? उससे संबंधित अवधारणाएँ क्या हैं और सबसे महत्त्वपूर्ण इन अध्यापकों का सी.सी.ई. के तरफ रुख कैसा है?

इन प्रश्नों के उत्तर खोजने के लिए एक ऑनलाइन प्री–प्रोग्राम बनाया गया जिसमें सहभागी अध्यापकों को सी.सी. ई. से संबंधित संक्षिप्त कक्षायी परिस्थितियाँ दी गईं जिस पर उन्होंने विचार किया और अपनी राय दी। उदाहरण के तौर पर एक कक्षायी परिस्थिति थीः हिन्दी की अध्यापिका चिंतित होकर कहती है, इस देश का क्या होगा? ये तो बच्चों के भविष्य से खिलवाड़ कर रहे हैं।"

प्र.1 आपको क्या लगता है कि अध्यापिका इस निष्कर्ष पर क्यों पहुँची।
प्र.2 सी.सी.ई. आपकी कक्षा में शिक्षण–अधिगम प्रक्रियाओं के कैसे प्रभावित करेगा/करेगा भी या नहीं?

इसी प्रकार के और भी प्रश्न पूछे गए और उन प्रश्नों के उत्तरों के विश्लेषण से यह सामने आया कि नब्बे प्रतिशत अध्यापकों का सी.सी.ई. के प्रति–नकारात्मक रुख था। वे सी.सी.ई. के पक्ष में बिल्कुल भी नहीं थे।

इस नकारात्मक दृष्टिकोण के साथ जे.एन.वी. अध्यापक इस प्रशिक्षण प्रोग्राम में आए और पहले दिन भरसक प्रयास किया कि इस मंच का प्रयोग अपनी भड़ास निकालने के लिए कर सकें।

इस पृष्ठभूमि में मैं अपना अनुभव संदर्भित करना चाहूँगी।

जे.एन.वी. अध्यापकों की सी.सी.ई. के प्रति दृष्टिकोण

सामान्यतः यह माना जाता है कि अध्यापकों का दृष्टिकोण बदलना आसान नहीं होता क्योंकि वह अपने अनुभवों के आधार पर कोई दृष्टिकोण विकसित करते हैं और उस पर प्रश्न चिन्ह लगाना आसान नहीं होता। परन्तु मेरी यह समझ थोड़ी परिवर्तित हुए, विशेषतः इस प्रशिक्षण के दौरान, जब अध्यापक अपने अनुभवों के आधार पर दावा कर रहे थे कि सी.सी.ई. जे.एन.वी. की परिस्थिति में काम कर ही नहीं सकता।

अध्यापक एक चिंतक भी होता है तथा उसे ऐसी समय समय पर प्रविधियाँ बताई जाती है जिनके प्रयोग से सी.सी. ई. को कार्यान्वयन आसान हो सकता है। अध्यापकों का कहना था प्रोजेक्ट के आने से उनका और विद्यार्थियों का काम बढ. गया है और अधिगम के स्तर पर कुछ ज्यादा हासिल नहीं हो रहा है। जब उन्होंने सहयोगी प्रोजेक्ट की अवधारणा सुनी तो उन्होंने स्वयं एक समूह, जिसमें विभिन्न विषयों भाषा, सामाजिक विज्ञान, गणित, विज्ञान के अध्यापकों को मिलकर एक प्रोजेक्ट बनाया और मूल्यांकन किया। तो उन्हें आभास हुआ कि जरा से काम करने के तरीके में यदि परिवर्तन लाया जाए तो काम आसान ही नहीं बल्कि रोचक एवं प्रभावी भी हो जाता है।

इस प्रशिक्षण प्रोग्राम में अंत में लगभग सत्तर प्रतिशत अध्यापक ऐसे थे जो मानसिक रुप से सी.सी.ई. को कार्यान्वित करने के लिए तैयार थे।कभी–कभी ऐसा भी होता है कि अध्यापक अपनी परिस्थितियों को अपने ऊपर हावी होने देता है और अपनी प्रत्येक परेशानी के लिए परिस्थितियों को जिम्मेदार ठहराता है। वह अपने हालातों से इतर होकर सोच ही नहीं पाता। इस प्रशिक्षण प्रोग्राम ने हम प्रशिक्षण कर्त्ताओं और सहभागी अध्यापकों को एक अवसर दिया कि हम अपने हालातों पर एक वस्तुनिष्ठ नज़र डालें और सोंचे कि क्या वाकई हमारे हालात ही हमारी असमर्थता के लिए दोषी हैं। इस विषय पर गहनता से चर्चा करने पर हम सभी ने यह पाया कि हमारे हालात महत्त्वपूर्ण होते हैं हमारी असमर्थता को समझने पर परंतु यह एक बड़ी ही सतही समझ है। अध्यापकों के बार–बार यह कहने पर कि जे. एन. वि. निवासिए विद्यालय है और उनका सारा दिन विद्यार्थियों की देखभाल में ही जाता है, उस पर सी.सी.ई. का बोझ बड़ा ही "अमानवीय" प्रतीत होता कदम प्रतीत होता है।

जब चर्चा आगे बढ़ी और उनके सामने यह परिप्रेक्ष्य रखा गया कि किस प्रकार जे.एन.वि. आदर्श धरातल है, सी.सी. ई. की सफलता के लिए सभी अध्यापक विस्मय से भरे नज़र आ रहे थे। उन्हें यह बताया गया कि यह नवीन पाठ्यक्रम और मूल्यांकन सतत एवं सम्रग रुप में न केवल देखे जाते हैं बल्कि कार्यान्वित भी किए जाते हैं और आप सभी एक लम्बे समय तक अपने विद्यार्थियों के साथ न केवल निरंतर संवाद में रहते हैं बल्कि उन्हें

अभिभावकों से भी ज्यादा विकसित होते हुए देखते हैं। दिन एवं रात के प्रत्येक पहर में देखते हैं उन्हें अकादमिक और सह–अकादमिक क्रियाओं में संलग्न होते हुए देखते हैं और उनका यह विशिष्ट प्रेक्षण स्थिति उन्हें अन्य विद्यालयों में अध्यापकों की तुलना में बेहतर तरीके से सी.सी.ई. के कार्यान्वयन में मदद करता है। दरअसल उनकी स्थिति ऐसी है कि वह सी.सी.ई. से सम्बधित सभी क्रियाकलापों में संलग्न है हमें यह भी ज्ञात हुआ कि 'प्रोजेक्ट' जोकि सी.सी.ई. की आत्मा कहा जा सकता है, जे.एन.वी. में इसके प्रारब्ध से ही पाठ्यक्रम का एक अभिन्न अंग है, फ़र्क सिर्फ़ कार्यान्वयन एवं मूल्यांकन के तरीके का है।

जे.एन.वी अध्यापकों की एस संवाद पर प्रतिक्रिया बड़ी ही सकारात्मक थी और वह गर्वान्वित महसूस कर रहे थे जब उन्हें यह बताया गया कि वे पूरे देश के अध्यापकों के लिए एक पथप्रर्दशक बन सकते हैं जहाँ तक सी.सी.ई. की उसके अर्थपूर्ण कार्यान्वयन और सफलता का प्रश्न है।

जे.एन.वी. अध्यापक का छात्रों के प्रति दृष्टिकोण

जे.एन.वी. अध्यापकों के साथ हुए संवाद में गुरुकुल शिक्षा प्रणाली की एक झलक नवोदय में नज़र आई। इन विद्यालयों में आने वाले छात्र एक विशिष्ट सामाजिक एवं आर्थिक पृष्ठभूमि से आते है जैसाकि सभी को ज्ञात है कि नवोदय विद्यालय ग्रामीण क्षेत्र के प्रतिभाशाली विद्यार्थियों के लिए शुरु किऐ गए थे। 1986 की शिक्षा नीति में स्पष्ट तौर पर ग्रामीण अंचल के प्रतिभाशाली विद्यार्थियों को गुणवत्ता भरी शिक्षा प्रदान करने के लिए विशिष्ट निवासिय विद्यालयों की स्थापना के लिए प्रावधान रखा गया।इन अध्यापकों का कहना था कि नवोदय विद्यालय में अपने वाले छात्र ग्रामीण इलाकों के होने की वजह से ज्यादा शालीन, शांत और अनुशासित होते हैं और इसीलिए नवोदय विद्यालयों में गुरु शिष्य परंपरा नज़र आती है।

इस प्रशिक्षण के दौरान मुझे एक नवोदय विद्यालय में प्रशिक्षण का अवसर मिला यहाँ गुरु–शिष्य परंपरा को साक्षात देखते का अवसर प्राप्त हुआ जहाँ हमने पाँच दिन व्यतीत किए और विद्यालय में होने वाली सभी गतिविधियों एवं अंतः क्रियाओं को निकट से देखा।उन पाँच दिनों में आभास हुआ कि विद्यालय में सब कुछ आयोजित किया हुआ लग रहा था। सभी छात्र एवं अध्यापक अपनी दिनचर्या का पालन कर रहे थे। अनुशासन की दृष्टि से यह नियोजन काफी प्रभावी लग रहा था। यह इतना आदर्श वातावरण था कि सच्चाई से कोसों परे लग रहा था।विद्यालयी जीवन के तारों में से विस्मय का तार गायब था। अध्यापकों और विद्यार्थियों के मध्य एक अनुबंध जैसा था कि हर चीज एक लय में ही रहेगी। और वह लय किसी भी तरह से बाधित नहीं की जाऐगी।इस पूरे विद्यालयी वातारण ने एक बड़ा प्रश्न खड़ा किया कि क्या गुरु–शिष्य संबंध की जो परम्परागत समझ है वह आज के समय में भी वैध है। क्या गुरु–शिष्य परंपरा का अर्थ प्रश्नों की अनुपस्थिति से है?

एन.सी.एफ. (2005) की "क्रिटिकल चिंतन" के लिए पुरजोर अनुशंसा की कहीं यह अवहेलना तो नहीं है। जहाँ विस्मय और प्रश्न के एवज़ में अनुशासन को बनाए रखा जाता है। विस्मय और प्रश्न ऐसे दो स्तम्भ हैं जिनमें बीच में ही अधिगम की शुरुआत हो पाती है। मैक्सीन ग्रीन का कहना है कि यदि अध्यापक और विद्यार्थी इन दो स्तम्भों से इतर रहेंगे तो क्या अपनी भूमिकाओं को न्यायसंगत ठहरा पाऐंगे। कुछ इसी प्रकार का सम्बन्ध अध्यापकों एवं प्रधानाचार्य के बीच भी नज़र आ रहा था यह अनुभव जे.एन.वी. के एक विद्यालय में ही हुआ है जिसका सामान्यीकरण करना उचित नहीं होगा परन्तु एक सौ पचास अध्यापकों से बात करने पर उनका विद्यार्थियों के प्रति रुख ज्यादातर गुरु–शिष्य परम्परा की तरफ था जहाँ एक सुनिश्चित ढाँचा है जिसे दोनों गुरु और शिष्य, को छेड़ने का अधिकार नहीं था।

अध्यापक एक शिक्षार्थी के रुप में

कैसे सुनिश्चित किया जाए कि एक अध्यापक शिक्षार्थी भी है। यदि वह पाठ्यपुस्तक पढ़ता/पढ़ती है तो क्या वह शिक्षार्थी कहाँ जा सकता है? यदि वह रोज़ाना अखबार पढ़ती/पढ़ता है तो उसे शिक्षार्थीकहा जा सकता है। सामान्यतः अध्यापक की लर्नर की भूमिका को उसे विषय के चारों तरफ सीमित कर दिया जाता है।

एन.सी.एफ. 2005 में बार–बार इस बात पर जोर दिया गया है कि विभिन्न विषयों को अलग–अलग करके न देखा जाए और एक समग्र दृष्टिकोंण का प्रयोग करके विषयों कीएक समझ बनाई जाए। इसका मतलब यह हुआ कि एक विज्ञान के अध्यापक को सामाजिक–विज्ञान एवं भाषा की ज्ञान मीमांसा की एक सामान्य समझ होनी चाहिए। यही बात समाजिक–विज्ञान एवं भाषा के अध्यापक पर भी समान–रुप से लागू होती है।

(सहयोगी परियोजना) की अवधारणा ने उन्हें उनमें सम्पूर्ण कार्यकाल में पहला अकादमिक अवसर प्रदान किया, जहाँ भाषा, विज्ञान, सामाजिक–विज्ञान, गणित एवं कला के अध्यापकों ने मिलकर एक प्रोजेक्ट बनाया। इसी प्रक्रिया में उन्होंने एक दूसरे के विषय को "समन्वित पद्धति" से समझने की कोशिश भी की और यह भी जाना कि कहाँ विभिन्न विषय एक दूसरे पर निर्भर होते हैं और किस बिन्दु पर आकर स्वतंत्र हो जाते हैं है। जब तक अध्यापक इसका प्रयोग करना नहीं सीखेंगे, तब तक छात्र भी विषयों की द्वैधता में विश्वास करते रहेंगे और विषयों के मध्य बनाई गई यह कृत्रिम खाई भी बनी रहेगी।

जे.एन.वी. अध्यापक और टेक्नॉलाजी

टेक्नॉलाजी एक ऐसा मुद्दा है जिस पर चर्चा करना महत्त्वपूर्ण है। मेरा अनुभव जे.एन.वी. अध्यापकों के साथ टेक्नॉलाजी के संदर्भ में बड़ा ही रोचक और विस्मित करने वाला रहा। जे.एन.वी. क्षेत्रीय केन्द्रों और उन सभी विद्यालयों में जहाँ प्रशिक्षण दिया गया, तकनीकी उपकरण न केवल उपलब्ध थे बल्कि कार्य भी कर रहे थे। इस प्रशिक्षण के दौरान मैंने तीन प्रकार के अध्यापक टेक्नॉलाजी के संदर्भ में देखे। पहले वह जोकि टेकनॉलाजी के क्षेत्र में निपुण थे। ज्यादातर नवयुवती और नवयुवक इस श्रेणी में थे। इस श्रेणी में आने वाले अध्यापकों की संख्या लगभग 15 प्रतिशत थी। ये लोग बढ़ चढ़कर टेक्नॉलाजी का प्रयोग कर रहे थे, और अपने कौशल को लेकर बहुत ही उत्तेजित भी थे

दूसरी श्रेणी में वह अध्यापक आते हैं जो टेकनॉलाजी से थोड़ा परिचित हैं और उत्सुक हैं जानने और प्रयोग करने के लिए। इस श्रेणी के अध्यापकों के साथ काम करके जो प्रेरणादायी अनुभव हुआ वह अत्यंत सुन्दर है। इस श्रेणी के कई अध्यापकों की आयु लगभग पचास वर्ष थी परन्तु सीखने की ललक किसी युवा से कतई कम नहीं। इस श्रेणी ने सिद्ध कर दिया कि सीखने की वाकई कोई उम्र नहीं होती।

तीसरी श्रेणी के अध्यापक वे थे जोकि संख्या में ज्यादा नहीं थे और टेक्नॉलाजी के न केवल प्रयोग में खिलाफ थे बल्कि दूसरों को भी हत्तोत्साहित कर रहे थे। इन अध्यापकों के साथ लम्बे–लम्बे संवादों से यह बताया गया एवं उन्हें विश्वास दिलाने का प्रयास किया गया कि वह टेक्नॉलाजी का प्रयोग हर वक्त करते हैं बिना जाने हुए। टेक्नॉलाजी की जब सॉफटवेयर परिभाषा पर उनके साथ जब चर्चा की गई और उन्हें जब यह पता चला की वह कक्षा में श्यामपट पर चॉक का प्रयोग किस प्रकार करते हैं तथा वह भी टेक्नॉलाजी का भाग है तो वे अचम्भे में पड़ गए। इस चर्चा के बाद उन्होंने दूसरे अध्यापकों को हतोत्साहित करना बंद कर दिया। क्या उन्होंने टेकनॉलाजी की हार्डवेयर परिभाषा को अपनाया? इस मुद्दे को यदि अनुमान के लिए छोड़ दिया जाए तो बेहतर होगा।

परन्तु टेकनॉलाजी के इस अनुभव ने इतना जरुर सिखा दिया की संवाद बहुत महत्त्वपूर्ण है किसी भी व्यवसायिक रिश्ते के कार्यान्वयन में। संवाद ही वह माध्यम है जोकि 'आइस ब्रेकर' का काम करता है। संवाद ही विविध मुद्दों पर एक साझी समझ बनाने में सहायता करता है और बहुत बार ऐसे उपाय भी सुझाता है जो प्रत्येक को स्वीकार्य होता है।

निष्कर्ष

एक प्रशिक्षणकर्त्ता के रुप में जे.एन.वी. अध्यापकों के साथ इस अंतक्रिया ने इस विचार को पुनर्बलित किया कि व्यक्ति विशेष अपने अनुभव विभिन्न विषयों और मुद्दों के संदर्भ में लेकर आते हैं जोकि कुछ भागीदारों के लिए किसी प्रयोग के नहीं होते वहीं दूसरी और यही अनुभव कुछ लोगों को न केवल एक दृष्टिकोण प्रदान करते हैं। जिसमें फ्रेमवर्क में बहुत सी घटनाओं एवं परिघटनाओं को समझा या विश्लेषित किया जा सकता है बल्कि यह एक ज्ञान का साझा 'भंडार' भी निर्मित करता है जिसे हम आने वाले भविष्य को एक मार्गदर्शन देने में प्रभावी रुप से प्रयोग कर सकते हैं।

अध्यापकों का अस्तित्व उनके विद्यार्थियों से है जब अध्यापक विद्यार्थियों से इतर चीजों के बारे में सोचना शुरु कर देते है तो एक तरह से अपने अस्तित्व के बारे में सोचना बंद कर देते हैं। बड़ा प्रश्न यह है कि क्या आज का अध्यापक अपने अस्तित्व के बारे में न सोचना वहन कर सकता है?

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 33-38
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन (CCE) के प्रभावी क्रियान्वयन में आने वाली समस्याओं का समीक्षात्मक अध्ययनः छात्रों के विशेष सन्दर्भ में

आशा शर्मा
प्राचार्या
अकलंक कॉलेज ऑफ एजुकेशन,
कोटा विश्वविद्यालय
sharmaasha602@gmail.com

लक्ष्मी खण्डेलवाल
व्याख्याता
अकलंक कॉलेज ऑफ एजुकेशन,
कोटा विश्वविद्यालय
laxmikhandelwal1969@gmail.com
vishnudattgupta68@gmail.com

सारांशः *सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली को राष्ट्रीय स्तर पर लागू करने की घोषणा अक्टूबर 2009 में की गई थी। इस मूल्यांकन प्रणाली का सर्वप्रमुख उद्देश्य छात्रों पर कार्य का दबाव कम करना, मूल्यांकन की प्रक्रिया को सतत् बनाना व विभिन्न कौशलों और क्षमताओं के आकलन को सुधारना था। नीति निर्धारकों का यह मानना था कि इससे छात्रों की परीक्षा से सम्बन्धित दबाव व तनाव कम होगा और यह मानना भी था कि इससे अपव्यय व अवरोधन की समस्या पर भी सकारात्मक प्रभाव पड़ेगा। इसको लागू करने का उद्देश्य विद्यार्थियों को करके सीखने पर जोर देना तथा किताबी ज्ञान की प्राचीन प्रणाली को कम करना था। यह प्रणाली छात्रों को स्वयं सीखने के लिए प्रेरित करेगी जिससे अधिगम प्रभावी होगा तथा विद्यार्थी सुखद वातावरण में सीख सकेंगे। ऐसा नीति निर्धारकों का मन्तव्य था।*

प्रणाली के प्रभावी क्रियान्वयन हेतु आवश्यक था कि सर्वप्रथम विद्यार्थियों व अभिभावकों को इस प्रणाली के उद्देश्यों व इसकी उपादेयता से अवगत कराया जाता। साथ ही शिक्षकों को भी विभिन्न प्रशिक्षण कार्यक्रमों द्वारा इन क्रियाओं के सम्पादन में पारंगत किया जाता। जिससे इन पाठ्य तथा पाठ्य सहगामी क्रियाओं का मूल्यांकन प्रभावी ढंग से हो पाता।किन्तु यह नीति अपने व्यावहारिक पक्ष में सफल होती प्रतीत नहीं हुई। समय–समय पर विभिन्न जन माध्यमों द्वारा इस नीति के प्रति असन्तोष भी परिलक्षित किया गया। प्रस्तुत शोध पत्र इसी दिशा में एक समाधान ढूँढने का प्रयास है।

प्रस्तावना

शिक्षण अधिगम प्रक्रिया में मूल्यांकन का अहम स्थान है। मूल्यांकन के द्वारा न केवल छात्रों की शैक्षिक उपलब्धियों का ही आकलन किया जाता है अपितु छात्रों की बुद्धि उनकी रूचि, अभिक्षमता, अभिवृत्ति और उनके व्यक्तित्व आदि अनेक चरों का भी स्तरीकरण किया जाता है। मूल्यांकन का प्रत्यय कोई नवीन नहीं है। यह प्राचीन काल से चला आ रहा है। प्राचीन मूल्यांकन प्रणाली एक लिखित परीक्षा थी। चूँकि लिखित परीक्षा के द्वारा विद्यार्थी के व्यक्तित्व के सभी स्तरों का मूल्यांकन करना सम्भव नहीं था।अतः आज के सूचना प्रौद्योगिकी युग में इस प्रकार के मूल्यांकन की आवश्यकता है जो विद्यार्थियों के अर्जित ज्ञान, कौशल व क्रिया का सतत् मूल्यांकन में समर्थ हो सके, विद्यार्थियों के व्यक्तित्व के तीनों पक्षों–ज्ञानात्मक, भावात्मक, कौशलात्मक विकास पर बल दे सकें एवं विद्यार्थियों को बोर्ड परीक्षा का तनाव कम कर सकें। सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन इसी दिशा में सोचा गया एक महत्वपूर्ण कदम है।

विभिन्न आयोगों द्वारा बाह्य परीक्षाओं पर दिये जाने वाले जोर को घटाने व सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन से आन्तरिक मूल्यांकन को प्रोत्साहन देने के बारे में सिफारिशें दी गयी थी। राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986 द्वारा भी सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन में शैक्षिक और गैरशैक्षिक दोनों पहलुओं शामिल करने का सुझाव दिया गया था। सर्वप्रथम सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन की सिफारिश राष्ट्रीय पाठ्यचर्या ढ़ाचा 2005 में शिक्षा एवं परीक्षा प्रणाली के सुधार के रूप में की गयी थी। शिक्षा के अधिकार अधिनियम 2009 के अन्तर्गत तत्कालीन केन्द्रीय सरकार के मानव संसाधन विकास मंत्रालय ने सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली को राष्ट्रीय स्तर पर लागू करने की घोषणा कीएवं 2011 से केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड द्वारा दसवीं कक्षा की बोर्ड परीक्षा को वैकल्पिक परीक्षा बनाया जाए इसकी घोषणा की गई।

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली के उद्देश्य एवं वर्तमान स्थिति

वर्तमान में केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड दिल्ली के अन्तर्गत संचालित सभी विद्यालयों की नौंवी व दसवीं कक्षा में इस नवीन मूल्यांकन प्रणाली को अपनाया जा रहा है।

इस मूल्यांकन प्रणाली का उद्देश्य यह है कि छात्रों पर काम के दबाव को कम किया जाय और छात्रों को सिर्फ वर्ष में दो या तीन बार मूल्यांकन न करके मूल्यांकन की प्रक्रिया को सतत् बनाया जाय और उनकेकौशल और क्षमताओं व अन्य गतिविधि के आकलन को सुधारा जाये। उनकी अनुभव क्षमता, सृजनात्मकता, सामूहिक कार्य करने की क्षमता, सम्प्रेषण कला, व्यवहार आदि के आधार पर उन्हें ग्रेड प्रदान किये जायें। जिससे छात्रों का सर्वांगीण विकास हो सके।

मूल्यांकन में पाठ्यचर्यात्मक व सह–पाठ्यचर्यात्मक दोनों पहलुओं को सम्मिलित किया गया था। शैक्षिक मूल्यांकन विभिन्न विषयों के पाठ्यक्रम से तथा सह–पाठ्यचर्यात्मक मूल्यांकन विभिन्न पाठ्यसहगामी क्रियाओं से सम्बन्धित है।

पाठ्य सहगामी क्रियाओं का चयन, नियोजन एवं संचालन विवेकपूर्ण विधि से किया जाए ताकि विद्यालय के समस्त विद्यार्थियों को उनकी रूचि के अनुकूल किसी न किसी क्रिया में सक्रिय भाग लेने का उपयुक्त अवसर प्राप्त हो सके।

वर्तमान परिप्रेक्ष्य में यदि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन को समीक्षात्मक दृष्टि से देखा जाए कि किस स्तर तक मूल्यांकन पद्धति अपने उद्देश्यों को पूरा कर पाई है तो परिणाम संतोषजनक प्रतीत नहीं होते जबकि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन को क्रियान्वित करते समय नीति निर्धारकों द्वारा यह प्रत्याशा की गई थी कि इसके द्वारा विद्यार्थी विभिन्न कौशलों को विकसित कर सकेंगे, नवीन ज्ञान को अर्जित कर सकेंगे व मानवीय आदर्शों व जीवन के सभी मूल्यों को अपना सकेंगे। लेकिन ऐसा प्रतीत होता है कि सतत एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली उद्देश्यों को प्राप्त करने में सफल नहीं हो पाई है क्योंकि चहूँ ओर इस पद्धति को लेकर संशय एवं असंतोष दृष्टिगोचर होता है।

विभिन्न समाचार पत्रों, पत्रिकाओं में प्रकाशित लेखों तथा पढ़ने वाले विद्यार्थियों तथा उनसे की गई बातचीतों के आधार पर यह सामने आया है कि इसके सफल क्रियान्वयन में बहुत सी समस्याएँ आ रही है।

अध्ययन की प्रासंगिकता

शोधार्थी ने इसी उद्देश्य को ध्यान रखकर एक सर्वेक्षण किया जिसका उद्देश्य सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के क्रियान्वयन में आने वाली समस्याओं का अध्ययन करना था। चूंकि छात्र शिक्षक अधिगम प्रक्रिया का अभिन्न अंग होते हैं अतः न्यादर्श के रूप में विभिन्न केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड द्वारा संचालित विद्यालयों के 100 विद्यार्थियों को लिया गया।

समस्याओं का संकलन

प्रस्तुत अध्ययन के लिये छात्रों के सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन में आने वाली समस्याओं का संकलन शोधार्थी ने समाचार पत्रों में प्रकाशित लेखों, छात्र व उनके अभिभावकों के अनुभव, शिक्षकों के अनुभव एवं शोधार्थी के स्वयं के अनुभव के आधार पर किया है। शोधार्थी ने केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड द्वारा मान्यता प्राप्त विद्यालयो में अध्ययनरत 100 छात्रों से अपने शिक्षकों के व्यवहार, परीक्षा प्रणाली, पाठ्यसहगामी क्रियाऐं, मूल्यांकन प्रणाली से सम्बंधित प्रमुख चार–चार समस्याओं का उल्लेख सादे कागज पर करने को कहा। तत्पश्चात् उन लिखित समस्याओं का मिलान किया गया। अन्ततः 14 समस्याऐं शोधार्थी के द्वारा महत्वपूर्ण पायी गयी। इन समस्याओं को एक मापनी के रूप में तीन बिन्दु पैमाने सहमत, असहमत, अनिश्चित पर छपवाया गया तथा छात्रों के अभिमतों को प्राप्त किया गया। जिनका विवरण नीचे दिया गया है।

समस्याओं का विश्लेषण

छात्रों को अपने अध्ययन काल में आने वाली समस्याओं का विश्लेषण छात्रों के अभिमतों के आधार पर किया गया

है। जिसमें प्रत्येक समस्या पर छात्रों के अभिमतों की आवृत्तियाँ एवं प्रतिशत संख्या ज्ञात की गई है जिसका विवरण तालिका में दिया गया है।

सतत व व्यापक मूल्यांकन से सम्बन्धित समस्याओं के प्रति छात्रों के अभिमतों की समस्यानुसार बारंबारता एवं प्रतिशत दर्शाने वाली तालिका

क्रम सं.	छात्रों की समस्याएँ	स्हमत		असहमत		अनिश्चित	
		आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत
1.	सतत एवं व्यापक मूल्यांकन में प्रोजेक्ट एवं गतिविधि की वजह से छात्रों में तनाव व दबाव का होना।	50	50	44	44	6	6
2.	सतत एवं व्यापक मूल्यांकन में प्रोजेक्ट एवं गतिविधि के अधिक होने की वजह से जो बच्चे पढ़ाई के साथ अन्य प्रतियोगी परीक्षाओं की तैयारी कर रहे होते हैं, उन्हें स्व–अध्ययन का पूरा समय नहीं मिल पाना।	80	80	14	14	6	6
3.	सालभर परीक्षाओं की अधिकता रहने से विद्यार्थी सतत एवं व्यापक मूल्यांकन में परीक्षा को उस मनोबल से नहीं देते जो मनोबल एकल परीक्षा के लिये होता था।	63	63	26	26	11	11
4.	छात्रों पर होमवर्क व एसाइनमेन्ट का दबाव होना।	72	72	20	20	8	8
5.	आन्तरिक बोर्ड का होने की वजह से विद्यार्थियों के मूल्यांकन में पक्षपात का होना।	70	70	17	17	13	13
6.	छात्रों में स्व अध्ययन एवं कठिन परिश्रम का कम होना।	65	65	29	29	6	6
7.	विद्यार्थियों के मध्य प्रतिस्पर्धा का अभाव होना और भविष्य में शिक्षा का स्तर निम्न होना।	79	79	2	2	19	19
8.	धन का अधिक व्यय होना।	90	90	6	6	4	4
9.	प्रशिक्षित शिक्षकों का न होने से गतिविधि का संचालन ठीक प्रकार से नहीं होना।	64	64	24	24	12	12
10.	भौतिक संसाधनों का मजबूत न होना।	40	40	15	15	45	45
11.	ग्रेडिंग सिस्टम की वजह से विद्यार्थियों का अपने वास्तविक मूल्यांकन का पता नहीं लगना।	88	88	10	10	2	2
12.	पूरे वर्ष परीक्षा की वजह से बच्चों का सालभर व्यस्त रहना।	74	74	26	26	0	0
13.	सतत एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली होशियार विद्यार्थियों के लिए बुरा तरीका है।	73	73	17	17	10	10
14.	सतत एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली कमजोर विद्यार्थियों के लिए अच्छा तरीका है।	65	65	30	30	5	5

विवेचना

प्रमुख समस्याओं की विवेचना निम्न प्रकार है।

1) सतत एवं व्यापक मूल्यांकन में प्रोजेक्ट एवं गतिविधि की वजह से छात्रों में तनाव व दबाव का होना – इस समस्या पर 50 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 44 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अर्थात् लगभग आधे छात्र इस समस्या को कठिन मानते हैं। अतः स्पष्ट है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन में होने वाले प्रोजेक्ट व गतिविध की वजह से छात्रों पर पढ़ाई के अतिरिक्त तनाव व दबाव बढ़ जाता है।

2) सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली में प्रोजेक्ट व गतिविधि से अधिक होने की वजह से जो बच्चे पढ़ाई के साथ अन्य प्रतियोगी परीक्षाओं की तैयारी कर रहे हैं उन्हें स्वयं पढ़ने का पूरा समय नहीं मिल पाना – इस समस्या पर 80 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 14 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अतः स्पष्ट है कि छात्रों की उक्त समस्या के कारण भी अधिकांश विद्यार्थी विभिन्न विषयों में स्वाध्याय हेतु समय न मिल पाने के कारण कठिनाई महसूस करते हैं।

3) सालभर परीक्षाओं की अधिकता के रहने से विद्यार्थी सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन में परीक्षा को उस मनोबल से नहीं देते जो मनोबल एकल परीक्षा के लिए होता था – इस समस्या पर अधिकांश 63 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 26 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। स्पष्ट है कि उक्त समस्या को भी अधिकांश छात्र कठिन मानते हैं। छात्र सालभर ही परीक्षाओं के रहने से परेशान हो जाता है और उनकी परीक्षा देने की रूचि कम हो जाती है।

4) छात्रों पर होमवर्क व एसाइनमेन्ट्स का दबाव होना – इस समस्या पर 72 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 20 प्रतिशत छात्र असहमति व्यक्त करते हैं। छात्रों के बार–बार परीक्षा होने की वजह से उन पर होमवर्क व एसाइनमेन्ट्स का दबाव ज्यादा रहता है।

5) आन्तरिक बोर्ड के होने की वजह से विद्यार्थियों के मूल्यांकन में पक्षपात का होना – इस समस्या पर अधिकांश 70 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं जबकि 17 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अर्थात् आधे से भी अधिक विद्यार्थी इस समस्या को कठिन मानते हैं। अतः स्पष्ट है कि आन्तरिक बोर्ड होने की वजह से विद्यार्थियों के मूल्यांकन में कहीं न कहीं पक्षपात होता है।

6) छात्रों में स्व–अध्ययन एवं कठिन परिश्रम का कम होना – इस समस्या पर अधिकांश 65 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 29 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अतः छात्र इस समस्या को भी कठिन मानते हैं।

7) विद्यार्थियों के मध्य प्रतिस्पर्धा का अभाव होना और भविष्य में शिक्षा का स्तर निम्न होना – इस समस्या पर अधिकांश 79 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। जबकि 2 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं और 19 प्रतिशत छात्र अनिश्चितता व्यक्त करते हैं। अर्थात् अधिकांश छात्रों का मानना है कि बच्चों में ग्रेडिंग सिस्टम की वजह से प्रतिस्पर्धा का अभाव रहता है। क्योंकि 90 प्रतिशत लाने वाले सभी बच्चों को ए ग्रेड ही मिलता है। 80 प्रतिशत लाने वाले सभी बच्चों को बी ग्रेड ही मिलता है। इस वजह से प्रतिस्पर्धा खत्म हो जाती है, साथ ही बच्चों को पढ़ने का स्तर भी निम्न हो जाता है।

8) धन का अधिक व्यय होना – इस समस्या पर अधिकांश 90 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं तथा मात्र 6 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अतः स्पष्ट है कि अधिकांश छात्र उक्त समस्या को गम्भीर मानते है कि स्कूलों में सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन की वजह से छात्रों को धन का अधिक व्यय करना पड़ता है जिसके कारण विद्यार्थियों को अधिक परेशानी का सामना करना पड़ता है।

9) प्रशिक्षित शिक्षकों के न होने से गतिविधि का संचालन ठीक प्रकार से नहीं होना – इस समस्या पर 64 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अतः स्पष्ट है कि सहमति वाले छात्रों की संख्या असहमति वाले छात्रों की संख्या से ज्यादा है। अर्थात् अधिकांश छात्र इस समस्या को कठिन मानते हैं कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के प्रभावी क्रियान्वयन के लिए शिक्षकों को इस प्रणाली से प्रशिक्षित होने की आवश्यकता है, जिससे इसका संचालन सही हो सके।

10) भौतिक संसाधनों का मजबूत नहीं होना – इस समस्या पर 40 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं, जबकि 15 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। अतः सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन पद्धति को सुचारू रूप से प्रभावी क्रियान्वयन के लिए भौतिक संसाधनों का मजबूत होना जरूरी है।

11) ग्रेडिंग सिस्टम की वजह से विद्यार्थियों का अपने वास्तविक मूल्यांकन का पता नहीं लगना – इस समस्या पर 88 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं जबकि 10 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं। सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन में ग्रेड़िंग सिस्टम की वजह से विद्यार्थियों को अपने वास्तविक प्रतिशत अंकों का पता नहीं लग पाता। साथ ही पक्षपात की भी संभावना रहती है। फलतः विद्यार्थी मानसिक तनाव में रहते हैं।

12) पूरे वर्ष परीक्षा की वजह से बच्चों का सालभर व्यस्त रहना – इस समस्या पर 74 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं जबकि 26 प्रतिशत छात्र अपनी असमति व्यक्त करते हैं। अतः स्पष्ट है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली से बच्चा पूरे साल व्यस्त रहता है।

13) सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली होशियार विद्यार्थियों के लिये बुरी प्रणाली है – इस समस्या पर 73 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं, जबकि 17 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं और समस्या को कठिन मानते हैं।

14) सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली कमजोर विद्यार्थियों के लिए अच्छा तरीका है – इस समस्या पर 65 प्रतिशत छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं जबकि 30 प्रतिशत छात्र अपनी असहमति व्यक्त करते हैं, अर्थात् यह समस्या कठिन है। अर्थात् अधिकांश छात्र यह मानते हैं कि यह प्रणाली कमजोर छात्रों को अच्छे नम्बर दिलवाने में सहायक होती है।

प्रभावी क्रियान्वयन में बाधक तत्व

विभिन्न स्त्रोतों से प्राप्त समस्याओं पर विद्यार्थियों के अभिमत लेने व उनका विवेचन करने पर निम्न बाधक तत्व प्रकाश में आए –

1. मूल्यांकन प्रक्रिया में संलग्न उत्तरदायी व्यक्तियों को प्रणाली के बारे में पर्याप्त एवं सम्यक् ज्ञान का अभाव होना।
2. समय व मूलभूत सुविधाओं का अभाव होना।
3. प्रोजेक्ट वर्क की अधिकता एवं इसके निहितार्थ का छात्र एवं अभिभावकों के मध्य उचित सम्प्रेषण का अभाव।
4. सहयोग व समन्वय की कमी।
5. विभिन्न क्रियाओं के सम्पादन के उद्देश्यों की अस्पष्टता।
6. मूल्यांकन में स्तर या ग्रेड प्रदान करने का पैमाना सुपरिभाषित नहीं होना, फलस्वरूप शिक्षकों का व्यक्तिगत दृष्टिकोण प्रभावी होना।

प्रभावी क्रियान्वयन हेतु सुझाव

1. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली के प्रभावी क्रियान्वयन के लिये छात्रों को दिये जाने वाले प्रोजेक्ट वर्क में बदलाव करना चाहिये। जिससे छात्रों के इससे हो रहे धन का भी कम खर्च हो व प्रोजेक्ट वर्क के कारण छात्रों में तनाव व दबाव भी कम हो। साथ ही छात्रों व अभिभावकों को इन क्रियाओं के सम्पादन के अन्तर्गत निहित उद्देश्यों से अवगत कराया जाना चाहिये। उद्देश्यों व परिणामों से अवगत होने पर छात्रों एवं अभिभावकों का इस प्रणाली को प्रभावी बनाने में अधिक सक्रिय सहयोग मिल सकेगा।
2. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली में ग्रेडिंग सिस्टम से हो रहे मूल्यांकन की संतुष्टि के लिये छात्रों व अभिभावकों के लिये उपाय सोचा जाना चाहिए। ग्रेडिंग प्रणाली का अंकीकरण सरल तथा व्यावहारिक होना चाहये तथा इसमें ग्रेड प्रदान करने का आधार बहुत ही सुपरिभाषित होना चाहिए ताकि शिक्षकों का व्यक्तिगत पूर्वग्रह प्रभावी न हो सके एवं छात्र का मूल्यांकन लगभग त्रुटिरहित एवं निष्पक्ष हो सके। जिससे यदि अभिभावक छात्र का वास्तविक प्रतिशत का पता लगाना चाहे तो ज्ञात कर सके।
3. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के प्रभावी क्रियान्वयन के लिये स्कूलों में शिक्षक–छात्र अनुपात कम रखना चाहिये। जिससे शिक्षक प्रत्येक छात्र पर व्यक्तिगत ध्यान दे सके एवं उनके द्वारा महसूस की जा रही समस्या का त्वरित समाधान हो सके।
4. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली के प्रभावी क्रियान्वयन के लिये सभी स्कूलों के भौतिक संसाधनों को मजबूत करना चाहये ताकि विद्यार्थी विद्यालयावधि में ही समस्त प्रोजेक्ट कार्य को पूरा कर सके एवं शिक्षक विद्यार्थी के वास्तविक रूझान को ज्ञात कर उसके व्यक्तित्व विकास में सहयोग प्रदान कर सके।

5. केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड की तरफ से वेबसाइट के द्वारा समय–समय पर किये गये नवाचारों का प्रदर्शन हो। जिससे छात्र व अभिभावक इन नवाचारों को सुगमता से समाहित कर सके।
6. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के प्रभावी क्रियान्वयन के लिये कक्षा 10वीं का आन्तरिक बोर्ड नहीं रखकर बोर्ड परीक्षा को रखना चाहिये। मूल्यांकन की निरंतरता हेतु त्रिमाही तथा द्विमाही परीक्षा का प्रावधान होना चाहिये तथा इन परीक्षाओं के प्रतिशत को वार्षिक मूल्यांकन में समाहित किया जाना चाहये।
7. सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के प्रभावी क्रियान्वयन के लिये पूरे सत्र अध्यापन कार्य के दिवसों का सही प्रबन्धन होना चाहये।
8. नवीन प्रणाली के प्रति सकारात्मकता जाग्रत करने के लिए समय–समय पर विभिन्न कार्यशालाओं आदि का आयोजन किया जाए, जिसमें छात्रों के साथ–साथ उनके अभिभावकों को भी सम्मिलित किया जाए।
9. सरकार यह सुनिश्चित करे कि प्रत्येक विद्यालय में विस्तृत क्रीड़ांगन हो एवं प्रतिदिन निश्चित अवधि के लिए छात्र अपने रूचि अनुसार खेलकूद में भाग लें।
10. प्रत्येक माह के अन्तिम शनिवार को शिक्षक–अभिभावक मीटिंग का सम्पन्न होना अनिवार्य किया जाये जिसमें अभिभावकों को अपने विचार एवं सुझावों को रखने की स्वतन्त्रता दी जाये एवं उनके द्वारा दिये गये सुझावों को उच्च स्तर तक पहुँचाने की व्यवस्था सुनिश्चित की जाये।

निष्कर्ष

प्रस्तुत अध्ययन के परिणामों के आधार पर यह निष्कर्ष निकलता है कि छात्रों को सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली से सम्बन्धित बहुत सी समस्याओं का सामना करना पड़ता है। इसमें कुछ समस्याओं को छोड़कर अधिकांश समस्याएँ ऐसी हैं जिन पर अधिकांश छात्र अपनी सहमति व्यक्त करते हैं। ये समस्यायें छात्रों के शैक्षिक स्तर व व्यक्तित्व के चहुँमुखी विकास को प्रभावित करती है। अतः इन समस्याओं का समाधान करके ही हम सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली का प्रभावी क्रियान्वयन कर प्रतिभाशाली छात्र तैयार कर सकते हैं।

संदर्भ

अग्रवाल, जे.सी. (2012). ''शैक्षिक तकनीकी, प्रबन्ध एवं मूल्यांकन'', अग्रवाल पब्लिकेशन, आगरा, पृष्ठ सं. 314–317।
बुच एम.बी. (2000). ट सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, नई दिल्ली, एन.सी.ई.आर.टी.।
भटनागर (2005). शैक्षिक एवं मानसिक मापन, मेरठ, आर लाल बुक डिपो।
दास, डॉ. शंकर, रिसर्च मेथेडोलॉजी इन एजुकेशन, जयपुर, शर्मा पब्लिशिंग हाउस।
पुरोहित, जगदीश; नारायण, व्यास; हरिश्चन्द्र, शर्मा और डॉ. मुरली मनोहर (2011). ''भावी शिक्षकों के लिए आधारभूत कार्यक्रम, जयपुर, राजस्थान हिन्दी ग्रन्थ अकादमी, पृष्ठ 306–318।
तिवारी, डॉ. चन्दा (2007). ''मापन मूल्यांकन एवं प्रश्न पत्र संरचना, जयपुर, जैन प्रकाशन मन्दिर, पृष्ठ 26–29।
कुमार, डॉ. विनोद और चन्द्र, श्री सतीश (दिस.–2014). सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन प्रणाली (CCE) के प्रभाव की समीक्षा, भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, वर्ष–33, अंक–2, जुलाई–दिसम्बर 2014, पृष्ठ 68–73।
www.cbse.nic.in
www.ncert.nic.in
www.mhrd.gov.in
www.education.nic.in
www.google.com

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 39-44
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

परम्परा एवं आधुनिकता के मध्य खड़ी स्त्री शिक्षाः उन्नीसवीं सदी के विशेष संदर्भ में

संतोष यादव
शोधार्थी,
केन्द्रीय शिक्षा संस्थान,
दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली–110007
santoshyadavmdd@gmail.com

सारांशः इतिहास विषय की छात्रा होने के नाते मैंने लंबे समय से यह अनुभव किया है कि वर्तमान समय की कई समस्याएँ, जो लड़कियों की शिक्षा से जुड़ी हैं उनकी पृष्ठभूमि अतीत में देखी जा सकती है। इस प्रकार इस लेख में यह देखने की कोशिश की गई है कि लड़कियों की शिक्षा के लिए जरूरत किस भाषा, किस तर्क या किस बोली में अभिव्यक्त की गई। क्या केवल *'आदर्श पत्नी', 'आदर्श माँ'* या *'आधुनिक शिक्षित महिला जो परंपरा को भी ना छोड़े'* की छवि गढ़ने का ही उद्देश्य रखा गया या उन्हें बौद्धिक तौर पर स्वतंत्र होने का भी अवसर दिया गया?

जो स्त्रियाँ पढ़ लिख रहीं थी उनके प्रति समाज डरा हुआ क्यों था, क्यों बंगाल में इस समय को (19वीं सदी) 'कलियुग' कहा गया? क्यों इस समय बाज़ार ऐसी व्यंग्य चित्रावलियों, अखबारों, पत्रिकाओं और कालीघाट पेंटिंग्स से भर गए जिनमें शिक्षित स्त्रियों के प्रति एक पितृसत्तात्मक समाज की चिंता साफ दिखाई देती है कि यदि वे शिक्षा प्राप्त कर लेगी तो किसी के बस में नहीं रहेंगी। पुरुषों को अपने मालिक की तरह स्वीकार नहीं करेंगी। समाज के मानक पूरी तरह उलट जाएंगे। पत्नियां स्कूल, कॉलेज और ऑफिस जाएंगी और पति घर पर रहकर अपनी पत्नियों का ख्याल रखेंगे। महिलाओं और पुरुषों की सामाजिक भूमिकाएं हमेशा के लिए बदल जाएंगी। इसलिए उन पर नियंत्रण भी बनाए रखने के लिए *'मिरातुल उरुस'* व *'वामा शिक्षक'* जैसे *'कंडक्ट नॉवेल'* भी लिखे गए जिसमें एक पढ़ी लिखी लड़की को भी कैसा होना चाहिए, बताया गया।

ऐतिहासिक संदर्भ

विभिन्न भारतीय बुद्धिजीवियों, सुधारकों और मध्यम वर्गीय संस्थाओं ने सुधार के लिए तथा भारतीय समाज के पुनरूत्थान के लिए अपने–अपने तरीके से काम किया और *'स्वर्णिम अतीत'* (GOLDEN AGE) जैसी भाषा का प्रयोग किया गया। उन्होंने *'परम्परा'* या *'आधुनिकता'* जिसके भी द्वारा खुद को व्यक्त किया मुख्य मुद्दा 'परम्परा' ही रहा। ये सभी विचार *'औपनिवेशिक आधुनिकता'* (COLONIAL MODERNITY) से लिए जा रहे थे। आर्य समाज, सनातनधर्मी, दिओबंदी आदि जिस परम्परा की बात कर रहे थे कि क्या परम्परा है क्या नहीं, ये सब औपनिवेशिक आधुनिकता की ही देन था।

प्रिंट, शिक्षा, तकनीक आदि के द्वारा एक पूरा नया संदर्भ बन रहा था। हर समुदाय के लोग अपने–अपने समुदाय को *'नैतिक समुदाय'* सिद्ध करने में लगे हुए थे। इस समय अतीत या परम्परा की ओर वापसी की प्रक्रिया एक आधुनिक राजनीतिक परिघटना थी। परम्परा शब्द का इस्तेमाल विभिन्न समुदायों ने खुद को परिभाषित करने के लिए किया।

इसे ही बरनार्ड कोहन (1996) ने *'संस्कृति का वस्तुनिष्ठिकरण'* (Objectification of Culture) कहा है अर्थात् अतीत का इस्तेमाल करके *'हम क्या हैं'* ये खुद परिभाषित कर सकते हैं और ये अवसर पहली बार मिल रहा था।

समप्रत्यात्मक विश्लेषण

सुधारवादी / आरंभिक राष्ट्रवादी दौर में यह संदर्भ था जिसके तहत स्त्री शिक्षा की बात की गई। यहाँ ये देखना जरूरी है कि स्त्री शिक्षा के लिए जरूरत किस भाषा, किस तर्क या किस बोली में अभिव्यक्त की गई। बेहतर पत्नी और माँ बेहतर के निर्माण में सहायता करने के लिए स्त्री शिक्षा एक मध्यम वर्गीय हिन्दू पहचान और सभ्यता निर्मित करने वाले एक नैतिक कर्म के रूप में सामने आई। स्त्री शिक्षा एक राष्ट्रीय निवेश था, जिसका मकसद उन्हें एक अच्छी गृहिणी और अपने विवाहिता जीवन में एक उत्तम और ज्ञानवान सहचरी बनाना था। जैसा कि

पार्थ चटर्जी (2002) बताते हैं कि राष्ट्रवाद ने संस्कृति का दो क्षेत्रों में अर्थात् भौतिक और आध्यात्मिक (Spritual) संस्कृति में विभाजन कर दिया। प्रथम क्षेत्र में भारतीय पश्चिम के सामने पराजित हो चुके थे लेकिन दूसरे क्षेत्र में उनके पास मौका था कि खुद को पश्चिम की तुलना में श्रेष्ठ दिखा सकें। इसी क्षेत्र के तहत स्त्रियां आती थीं, जिन्हें भारतीयों द्वारा अपनी श्रेष्ठता सिद्ध करने का माध्यम बनाया गया। भारतीय महिला प्रतिक्रिया देने के लिए इस्तेमाल किया जाने वाला प्रतीक बन गयी। सुधारवादियों एवं पुनरूत्थानवादियों द्वारा कहा गया कि ब्रिटिश हमारी स्त्रियों की, पश्चिमी स्त्रियों से भिन्नता को नहीं समझ पाये। भारतीय स्त्री के लिए 'त्याग', 'बलिदान', 'पति' और 'परिवार की सेवा' ही मूल्य है।

इस प्रकार इस समय 'आधुनिक महिला' कौन है, उसे कैसा होना चाहिए, इस पर विमर्श शुरु हुआ।

वास्तव में स्त्री शिक्षा की शुरुआत तब हुई जब ब्रिटिशों के द्वारा भारतीयों पर पिछड़े होने का और अपनी स्त्रियों को दबाकर रखने जैसे आरोप लगाये गए। ईसाई मिशनरियों द्वारा लड़कियों एवं विधवाओं की शिक्षा के लिए जो प्रयास किये जा रहे थे उनसे भारतीय पुरुषों में ये डर था कि कहीं वे धर्मांतरण न कर लें। प्रतिक्रियास्वरूप भारतीयों ने भी अपनी लड़कियों के लिए विद्यालय खोले जबकि उन्नीसवीं सदी की शुरुआत में जैसा कि *नीता कुमार* (1996) बताती हैं कि पूरे उत्तर प्रदेश में शायद ही कोई विद्यालय था। स्त्रियों को आमतौर परघर पर ही अनौपचारिक ढंग से शिक्षा दी जाती थी, जिसे वरिष्ठ परिजन या कई बार कुछ पढ़ी–लिखी पर गैर पेशेवर, पंडिताइनें संचालित करती थीं। *मधु किश्वर* (1986) ने इस संदर्भ में घटना विशेष का उल्लेख करते हुए बताया है कि एक दिन लाला मुंशीराम की बेटी वेदकुमारी जो मिशन स्कूल में पढ़ती थी घर लौटकर ये पंक्तियां सुनाने लगती है जिन्हें उसने स्कूल में सुना था – *''एक बार ईसा बोल, तेरा क्या लगेगा मोल? ईसा मेरा राम रमैया, ईसा मेरा कृष्ण कन्हैया।''* मुंशीराम इस बात से भयभीत हो गए और उन्होंने निर्णय लिया कि यदि हिन्दू संस्कृति को सुरक्षित करना है और ईसाईयत के प्रभाव से बचाना है तो हिंदुओं को अब स्त्री शिक्षा को प्राथमिकता देनी होगी। इसके बाद लाला देवराज ने जालंधर में आर्य कन्या महाविद्यालय स्थापित किया। यहाँ ऐसी शिक्षा दी जाती थी जो बुद्धिमान पत्नी साथ–साथ उपदेशिकाओं को तैयार करे जो धार्मिक सुधार में मदद कर सके।

पंजाब में भी शिक्षा ने दोधारी औजार के रूप में भूमिका निभाई और शिक्षा समाजीकरण का साधन बनी जिसके द्वारा आदर्श महिला का निर्माण किया जा सकता था। इतिहासकार *अंशु मल्होत्रा*(2002) लड़कियों की शिक्षा के लिए खोले गए विद्यालयों का अध्ययन कर कई उदाहरणों द्वारा यह तस्वीर स्पष्ट करती हैं कि कैसे पतिव्रता की छवि गढ़ी जा रही थी। इनमें से एक उदाहरण है – एक कवि द्वारा पुत्रियों की तरफ से लिखी कविता *'पुत्री दी अपील'* की पंक्तियां:–

> *''हमें दूजे घर जाना है, जहाँ सकल कुटुंब बेगाना है, सबने हमको आजमाना है, वहाँ बेगुनरों का मान नहीं, विद्या सम्पन्न है जो नारी वे ही कांत की आज्ञाकारी लगती है, सबको बहू प्यारी, विरुद्ध देवर, जेठ, नीनान नहीं।''*

इस प्रकार के लेखन द्वारा कुँवारी लड़कियों को अपने ससुराल में कैसा व्यवहार करना चाहिए। आदर्श पत्नी या बहू बनने के लिए उसे पढ़ी–लिखी होने के साथ–साथ कई और गुण भी सीखने होंगे। इस तरह के सन्देश देकर उनका समाजीकरण किया जा रहा था ताकि पढ़ने–लिखने के बावजूद उन पर नियंत्रण रहे और वे अपनी निर्धारित भूमिका का निर्वाहन करती रहे।

मध्यवर्गीय हिन्दू अस्मिता और सभ्यता के लिए स्त्री शिक्षा एक नैतिक अनिवार्यता बनती जा रही थी। स्त्रियों का विवाह संबंधों में एक अनुकूल और प्रबुद्ध संगिनी की भूमिका निभाने पर जोर रहा था जिसके लिए थोड़ी शिक्षा अनिवार्य मानी गई। राष्ट्रीय आंदोलन में भी उनकी और अधिक सक्रिय भूमिका के लिए स्त्री शिक्षा जरूरी थी। यह कोशिश की गई कि स्त्री शिक्षा की एक ऐसी प्रणाली विकसित की जाए जिसमें पूर्वी और पश्चिमी संस्कृतियों का सहज मिश्रण हो। यह कोशिश थी कि आदर्श, पारंपरिक और आर्य स्त्रियों को आधुनिकता, सभ्यता और पश्चिमी ज्ञान से भी कुछ हद तक लैस किया जाए लेकिन जैसा कि *नीता कुमार* (1996) कहती हैं कि इस प्रकार के तर्कों में एक महत्त्वपूर्ण अंतर्विरोध छिपा हुआ था। एक छोर पर था, भारतीय स्त्रीत्व का पारम्परिक आदर्श और दूसरे छोर पर था शिक्षा का आधुनिक आदर्श और इनका समन्वय कर पाना सुधारकों के लिए कठिन था।

सुधारकों ने पुरुष शिक्षण से अलग एक नई शिक्षण प्रणाली विकसित करने का प्रयास किया जो पश्चिमी शैक्षणिक प्रतिमान का अनुसरण नहीं करती थी। यह कहा गया कि यहाँ की जरूरतें भिन्न हैं और साथ ही पश्चिमी शिक्षा के दोषों को भी उजागर किया गया।

अपने देश ब्रिटेन के स्त्री आंदोलनों से भयभीत अनेक अंग्रेज अधिकारी सुधारकों के इस दृष्टिकोण के प्रति सहानुभूति तथा स्वीकृति का नजरिया रखते थे और उनके विचारों में यह रूढ़िवादिता स्पष्ट तौर पर दिखती भी थी। उत्तर प्रदेश के तत्कालीन शिक्षा निदेशक एच.बी.बटलर का मानना था कि लड़कियों की शिक्षा को लड़कों की शिक्षा का अंधानुकरण नहीं करना चाहिए, और न ही इनमें परीक्षाओं की भरमार होनी चाहिए। इस प्रकार ब्रिटिश भी नहीं चाहते थे कि भारत में ब्रिटेन जैसी स्थिति पैदा हो इसलिए सुधारकों का समर्थन किया।

इस समय कई राज्य सरकारों द्वारा लड़कियों की शिक्षा के लिए उपयोगी पुस्तकों के लेखन पर पुरस्कार रखे गए। सन् 1869 में *डिप्टी नज़ीर अहमद* ने *'मिरातुल उरूस' (स्त्री दर्पण या मिरर ऑफ़ ए ब्राइड)* नामक पुस्तक लिखी। इसे मुस्लिम लड़कियों को शिक्षित करने के लिए लिखा गया था जिस पर एक हजार रुपये का इनाम भी मिला। इसी की तर्ज़ पर *मुंशी ईश्वरी प्रसाद और मुंशी कल्याण राय* ने *'वामा शिक्षक'* (पत्नी शिक्षक) नामक उपन्यास 1872 लिखा। इसकी भूमिका में लेखक लिखते हैं कि इस पुस्तक से हिन्दुओं की लड़कियों को रीति–भाँति के अनुसार लाभ पहुँचे, वे सुशील हों। इस प्रकार उपन्यासों में स्त्रियों के 'कंडक्ट' सुधारने की बात कही गई है।

इन दोनों ही पुस्तकों में अक्सर ही दो विपरीत स्वभाव वाले स्त्री चरित्र जैसे– अकबरी–अज़गरी, गंगा–राधा, किशोरी–पार्वती लिए गए हैं जिनके माध्यम से शिक्षित व अशिक्षित स्त्री के भेद को दर्शाया गया है। हिंदी प्रदेश में स्त्री शिक्षा के विषय में जो द्वन्द्व की स्थिति थी वे 'वामा शिक्षक' के इन दो उद्धरणों में देखी जा सकती है–

> *"जो लड़कियाँ पढ़–लिख जाएंगी बड़ी होकर अपने सासरे जाएंगी तो किसी के बस में ना रहेंगी।"*
>
> *"पढ़ने–लिखने से जी की सब बुराइयाँ निकल जाती हैं अच्छे विचार जी में आते हैं... फिर क्यों लड़कियाँ बस में नहीं रहेंगी। अभी तो स्त्रियाँ डर से अधीन हैं और पढ़–लिख कर तो जी से अधीन रहेंगी।"*

इस प्रकार यह प्रवृत्ति दिखती है कि स्त्रियों को शिक्षित किए जाने की जरूरत तो है लेकिन उतना ही जितने में वे स्वच्छंद और उच्शृंखल न हो, घर और परिवार की जिम्मेदारी को भली–भाँति निभाएँ, पुरुषों से कभी विवाद न करें। इसीलिए उनकी स्कूली पढ़ाई में विषयों के तौर पर गृह विज्ञान, साफ़–सफाई के नियम, घर की देखभाल, खाद्य–पदार्थों का महत्त्व, घरेलु प्रबंधन, बुनियादी अकाउंट की जानकारी, स्वच्छता, रसोई, सिलाई–बुनाई आदि को रखा जाता था।

बारबरा डी.मेटकॉफ (1990), मौलाना अशरफ थानवी द्वारा लिखित ***'बिहिश्ती जेवर'*** **(Bihishti Zewar) का भी उदाहरण देती है जिसमें उत्तर भारत में किस तरह 'एक आदर्श मुस्लिम महिला' की छवि गढ़ने का प्रयास किया गया, पता चलता है। इसके द्वारा महिलाओं को दार्शनिक ज्ञान नहीं बल्कि कैसे एक 'मूल्यवान व्यवहार' रखा जाए यह बताया गया है। इसमें प्राचीन इस्लाम की परम्पराओं पर चलने की शिक्षा दी गई थी। यह पुस्तक औपनिवेशिक आधुनिकता के साथ एक अन्तःक्रिया करती है। इसमें लड़कियों को बताया गया था कि कैसे उन्हें बहीखाता रखना, टेलीग्राफ उपयोग करना, कैसे सार्वजनिक यातायात के साधनों और डाकघरों का उपयोग करना आना चाहिए ताकि उन्हें आधुनिक बनाया जा सके।**

डॉ. चारु गुप्ता (2012) बताती हैं कि किस प्रकार हिन्दू सुधारकों को यह भय रहता था कि शिक्षा के प्रभाव से भारतीय स्त्रियाँ 'मेम' न बन जाएँ। इस भय की अभिव्यक्ति गीतों, अखबारों व तरह–तरह की चित्रावलियों में दिखाई देती हैं। उदाहरण के लिए अब यहाँ एक गीत संकलन को देखते हैं:

> *"मैं अंग्रेजी पढ़ गई, नहीं पर्दे में रहने की।।...*
> *गेंद खेलने जाऊंगी, मर्दों में जी बहलाऊंगी।।...*
> *पति अंग्रेजीदां जवान हो, क्रिस्तान या मुसलमान हो।"*

इस प्रकार आधुनिक, अंग्रेजी और पश्चिमी शिक्षा को कई बुराइयों का द्योतक माना गया, विशेषकर महिलाओं के संदर्भ में।

सुधारवादियों को यह खतरा लगता रहता था कि अधिक शिक्षा पाने पर महिलाएँ अपने घर के चैन, पति के सुख ओर बच्चों को तिलांजलि दे देंगी, इसलिए अनेक स्तरों पर जैसे कथा–कहानियों, निबंधों और उपदेशात्मक आख्यानों में शिक्षित स्त्री पर आदर्शवादी हिन्दू पत्नी और पश्चिमी चाल–ढाल में ढली अंग्रेजी पढ़ी हुई स्त्री पर धार्मिक शिक्षा पाई स्त्री विजयी बनकर उभरी थी।

डॉ. चारु गुप्ता (2012) बीसवीं शताब्दी के इलाहाबाद में भी उन्नीसवीं शताब्दी की सोच से प्रभावित व्यंग्य चित्रावलियों का उदाहरण लेकर दिखाती है कि किस तरह पढ़ी–लिखी स्त्री की रूढ़िवादी छवि अभी भी बनी हुई थी, जिनमें पढ़ी–लिखी स्त्री की छवि इस प्रकार दिखाई जा रही थी कि–

1. *"देवी जी के लिए पति–देवता स्वयं चाय बनाकर लाए हैं, देवी जी का आज मिंटो पार्क में 'गृहस्थ सुख'; पर एक महत्त्वपूर्ण व्याख्यान होने वाला था। चाय की देरी के कारण पाँच मिनट की देरी हो गई – पति देवता पर बहुत बिगड़ रही है।"*
2. *देवी जी स्त्रियों की वर्तमान दशा पर एक जबरदस्त नोट लिख रही हैं और पति–देवता बाहर बच्चा खिला रहे हैं। जो यह स्वाभाविक दृश्य देखकर हँसे, खुदा करे उसको भी ऐसी फुलझड़ी जैसी बीवी मिले। (व्यंग्य चित्रावली, इलाहाबाद, 1930)*

इस प्रकार का डर स्त्रियों की शिक्षा के प्रति कलकत्ता में भी देखने को मिलता है। सुमित सरकार (2001) बताते हैं कि कैसे कलकत्ता में लोगों द्वारा इस समय को कलियुग का आगमन माना जा रहा था उनका कहना था कि–

> *'धर्म का पतन हो गया है वैदिक क्रियाओं और रीति–रिवाजों का लोप हो गया है, स्त्री और पुरुष एक हो गए हैं... शूद्र ब्राह्मण के मस्तक पर पांव रखेगा, पुत्र, पिता का कहना नहीं मानेगा, सास अपनी बहू की नौकर होगी... इतनी बातें है कि उन्हें लिखना असंभव है, कलि इतना शक्तिशाली है उसके आदेश इतने कठोर हैं। उनमें कोई नहीं बच सकता...'*

सरकार का कहना है कि ऐसे विचारों के पीछे यह डर दिखता है कि स्त्रियां यौनिक और बौद्धिक तौर पर स्वतंत्र हो रही हैं। इसलिए पश्चिमी शिक्षा न देकर धार्मिक या पारम्परिक शिक्षा की बात की गई, इससे उन पर नियंत्रण बना रह सकता था।

उन्नीसवीं सदी के बंगाल में कलियगु की दृढ़ता और उतार–चढ़ाव का एक ओर प्रमुख साक्ष्य भी है। यह साक्ष्य कुछ–कुछ भिन्न, कम प्रसिद्ध संग्रहों, बड़ी मात्रा में सस्ती पुस्तिकाओं, कहानियों, नाटकों और स्वांगों में प्रदर्शित होता है। बाजार में की गई चित्रकला में भी इसी प्रकार की विषयवस्तु का चित्रण किया गया। इन चित्रों में कल्पना का पुट भी जुड़ा होता था। इन्हें कलकत्ता में कालीघाट में मंदिरों के बाहर बेचा जाता था। इस प्रकार कालीघाट पेंटिंग्स भी स्त्रियों की शिक्षा से जुड़े डरों को समझने का महत्त्वपूर्ण स्रोत है जिसमें पितृसत्तात्मक समाज की चिंता स्पष्ट दिखती है।

बंगाल में महिलाओं को शिक्षा का अधिकार उन्नीसवीं सदी में मिला। इससे ज्यादातर पुरुष भयभीत, तनावपूर्ण और नाखुश थे। इसको हतोत्साहित करने के लिए अखबारों, पत्रिकाओं आदि द्वारा कटाक्ष एवं व्यंग्य करते हुए कई कार्टून छापे जाने लगे। महिलाओं की शिक्षा से सभी डर रहे थे कि यदि वे शिक्षा प्राप्त कर लेंगी तो किसी के बस में नहीं रहेंगी। पुरुषों को अपने मालिक की तरह स्वीकार नहीं करेंगी। समाज के मानक पूरी तरह बदल जाएंगे। अभी तक पति अपनी पत्नी को पीटता था लेकिन अब पत्नी पति को पीटना शुरु कर देंगी। पत्नियां स्कूल, कॉलेज और ऑफिस जाएंगी और पति अपने घर पर रहकर अपनी पत्नियों का ख्याल रखेंगे। महिलाओं और पुरुषों की सामाजिक भूमिकाएं हमेशा के लिए बदल जाएंगी। इसी पूरी तरह उलटे हुए संसार की कल्पना का चित्रण कालीघाट पेंटिग्स में झलकता है।

इस प्रकार एक तरफ तो ये चिंता थी कि यदि ब्रिटिशों के समक्ष खुद को श्रेष्ठ सिद्ध नहीं किया तो आध्यात्मिक क्षेत्र में भी हार हो जाएगी, वहीं दूसरी तरफ इस क्षेत्र में महिलाओं को विजय का प्रतीक बनाने की प्रक्रिया में कहीं

उनकी भूमिकाएँ ना बदल जाएँ, कहीं वे अधिकारों की माँग न करने लगें, यह चिंता भी उनमें दिखती थी, परन्तु स्त्रियों की शिक्षा अब कई कारणों से जरूरी हो गई थी। इसलिए शिक्षा तो देनी पड़ी परन्तु उस पर नियंत्रण के पूरे प्रयास भी किए गए जो कई बार टूटे भी। जैसा की चारु गुप्ता (2012) कहती है कि – एक बार शिक्षित होती हुई महिला के लिए वे क्या पढ़ेंगी, क्या नहीं पढ़ेंगी का बंधन लगाए रखना और वह पढ़कर अपने ज्ञान का किस तरह इस्तेमाल करेंगी, इसे तय करना बेहद मुश्किल था। इसी का उदाहरण *तनिका सरकार* द्वारा 2001 *राश सुंदरी देवी* के रूप में दिया जाता है। तनिका 19वीं सदी की इस महिला के रूप में सामने आ रहे अपवादों को देखती हैं। राश सुंदरी देवी एक उच्च जातीय महिला थी, जिन्होंने अपने घरेलू कामकाज तथा बारह बच्चों के पालन पोषण की जिम्मेदारियों को संभालते हुए किसी तरह समय चुरा कर पढ़ना शुरु किया। बाद में उन्होंने अपनी आत्मकथा *'अमार जीबन* लिखी। इसमें उन्होंने एक हिन्दू महिलाके जीवन पर कई कुठाराघात किये हैं। ऐसी ही एक अपवाद *रख्माबाई* थी, जिन्होंने शिक्षा प्राप्त की और 22 वर्ष की इस युवती ने असाधारण विद्रोह करते हुए उस विवाह को मानने से इंकार कर दिया जिसमें उसे मात्र 11 वर्ष की उम्र में झोंक दिया गया था। इसके लिए उन्हें कोर्ट तक जाना पड़ा, मुकदमा हारने के बावजूद वे उस विवाह में नहीं लौटीं और जेल भी गईं।

निष्कर्ष

उन्नीसवीं सदी में भले ही शिक्षा का उद्देश्य महिलाओं को किन्हीं निर्धारित भूमिकाओं में ढालना रहा परन्तु उन्होंने इन निर्धारित भूमिकाओं से परे जाने के लिए भी विकल्प इसी माहौल में तलाशने शुरु किए। भूमिकाओं के ये द्वन्द्व आज भी स्त्री शिक्षा के विमर्श को घेरे हुए हैं और स्त्रियां इनमें अपने नए विकल्प तलाश रही हैं। सवाल ये हैं कि कब तक परंपरा और आधुनिकता के संघर्ष स्त्री शिक्षा के उद्देश्यों को प्रभावित करते रहेंगे? हमें सोचने की जरूरत है कि स्त्री शिक्षा के विकास में हम कहां तक पहुँचे हैं और क्या हम स्त्री शिक्षा से जुड़े मुद्दों को व्यापक सामाजिक स्तर पर सुलझा पाए हैं या नहीं? यदि नहीं, तो क्यों उन्नीसवीं सदी की निरंतरता आज इक्कीसवीं सदी में भी बनी हुई है?

संदर्भ

कुमार, नीता (1996). रिलीजन एंड रिचुअल इन इंडियन स्कूल्सः बनारस फ्रोम द 1880 टू द 1940, नाइजल क्रूक द्वारा संपादित पुस्तक 'द ट्रांसमिशन ऑफ नॉलेज' में प्रकाशित लेख। ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, दिल्ली।

कोहन, बर्नार्ड (1996). दि सेन्सेस, सोशल स्ट्रक्चर एंड ऑब्जेक्टिफिकेशन इन साऊथ एशिया, इन एन एन्थ्रोपोलोजिस्ट अमंग दि हिस्टोरियंस एंड अदर ऐस्सेज़, रूतलेज, न्यूयॉर्क।

किश्वर, मधु (1986). आर्य समाजएंड वुमेन्स एजूकेशनः कन्या महाविद्यालय, जालंधर, इकोनॉमिक एंड पॉलिटिकल वीकली, वॉल्यूम 21, नं.17, अप्रैल 26।

गुप्ता, चारु (2012). स्त्रीत्व से हिंदुत्व तकः औपनिवेशिक भारत में यौनिकता और साम्प्रदायिकता, राजकमल प्रकाशन, नई दिल्ली।

चटर्जी, पार्थ (2002). राष्ट्र और उसकी महिलाएं, शाहिद अमीन और ज्ञानेन्द्र पाण्डेय द्वारा संपादित, निम्नवर्गीय प्रसंग, भाग 2, दिल्ली।

चन्द्र, सुधीर (2012). रख्माबाईः स्त्री अधिकार और कानून, अनुवाद–युगांक धीर, राजकमल प्रकाशन, नई दिल्ली।

डॉ. गरिमा श्रीवास्तव द्वारा संपादित, वामा शिक्षक, नेशनल बुक ट्रस्ट, इंडिया, 2009।

बरबरा, डी.मेटकॉफ (अनुवादित) (1990). परफेक्टिंग वुमन, मौलाना अशरफ अली थाणवी द्वारा लिखित *बिहश्ती जेवर*, बर्कले, यूनिवर्सिटी ऑफ कैलिफोर्निया प्रेस।

मल्होत्रा, अंशु (2002). जेंडर कास्ट एंड रिलिजियस आइंडेंटिटीः रिस्ट्रक्चरिंग क्लास इन कोलोनियल पंजाब, ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, नई दिल्ली।

सरकार, तनिका (2001). अ बुक ऑफ हर ओन, अ लाइफ ऑफ हर ओनः दि ऑटोबायोग्राफी ऑफ अ नाइनटींथ सेन्चुरी वुमन, इन हिन्दू वाइफ, हिन्दू नेशनः कम्यूनिटी, रिलीजन एंड कल्चरल नैशनलिज्स, दिल्ली, पृ.95–134।

सरकार, सुमित (2001). नवजागरण और कलियुगः औपनिवेशिक बंगाल के समय मिथक और इतिहास, सामाजिक इतिहास लेखन की चुनौती में प्रकाशित लेख।

अन्वेषिका, अध्यापक शिक्षा की पत्रिका, खंड 10(3), सितम्बर, 2015, 45-46
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

पुस्तक समीक्षा

रावत, बीरेद्र सिंह (2014) *सवालों की शिक्षा,* संस्करणः प्रथम, प्रकाशनः यश पब्लिकेशंस, दिल्ली

मनोज चाहिल
समीक्षक, शोधार्थी
शिक्षा विभाग
दिल्ली विश्वविद्यालय

शिक्षा का उद्देश्य क्या है यह हमेशा ही एक विचारणीय मुद्दा रहा है। मोटे तौर पर हम इसे दो छोरों पर रखकर देख सकते हैं। एक समझ के अनुसार शिक्षा का उद्देश्य अधिक से अधिक सूचनाओं को प्राप्त करना है वहीं दूसरी के अनुसार देखकर, सुनकर, महसूस कर, पढ़कर तथा अन्य इन्द्रिय अनुभवों से प्राप्त की गई इन सूचनाओं को एक विचार के रूप में ढालना है। इन दोनों उद्देश्यों को प्राप्त करने में प्रश्नों की एक महत्वपूर्ण भूमिका होती है। प्रश्न आपके सोचने के दायरे को फैला या सिकोड़ सकते हैं। विवेच्य पुस्तक के लेखक के शब्दों में "एक शिक्षण शास्त्रीय उपकरण के रूप में प्रश्न विद्यार्थियों की आंतरिक स्थितियों को संस्कारित करते हैं। इस पुस्तक में अनुभवजन्य यह विश्वास निहित है कि प्रश्नों का रूप बदलने से विद्यार्थी की आंतरिक स्थितियां परिवर्तित होती हैं।" अर्थात अलग–अलग सवाल हमें चिंतन के अलग–अलग आयामों को समझने में सहायता प्रदान करते हैं तथा विभिन्न सूचनाओं को अलग–अलग तरीके से उपयोग में लाने की दिशा में प्रेरित करते हैं। इस बात को और अधिक समझने के लिए पुस्तक में दिये इन प्रश्नों को देखते हैं– हरियाणा राज्य की 7वीं कक्षा की पुस्तक के पाठ 'पंचपरमेश्वर' का एक प्रश्न है: अलगू चौधरी के मित्र का पूरा नाम क्या था? इसी पाठ का एक और प्रश्न है– अलगू चौधरी और जुम्मन शेख में से किसको अच्छा समझते हो और क्यों? स्पष्ट है कि ये दोनों सवाल विद्यार्थियों को इनके उत्तर खोजने के लिए स्रोतों तथा चिंतन के अलग–अलग स्तरों पर ले जायेंगे।

इस पुस्तक में विश्लेषण के लिए उत्तर भारत के 5 राज्यों तथा एन.सी.ई.आर.टी. द्वारा प्रारम्भिक कक्षाओं में हिन्दी को प्रथम भाषा के रूप में पढ़ने–पढ़ाने के लिए तैयार की गई पाठ्य पुस्तकों का उपयोग किया गया है। इस कार्य हेतु कुल मिलाकर 64 पाठ्यपुस्तकों की रचनाओं में दर्ज प्रश्नों की मीमांसा की गई है। पुस्तक को छः अध्यायों में बांटा गया है। 'परिचय' नामक प्रथम अध्याय में लेखक ने प्रश्नों के विश्लेषण के लिए साक्षरता, मतारोपण तथा शिक्षा की संकल्पना का चित्रण किया है। लेखक के अनुसार ऐसी अन्तर्क्रिया जो शब्दों के अलावा परिस्थिति का बोध कराती है, शिक्षा बन जाती है। वहीं दूसरी ओर शिक्षा जब जीवन और समाज से कट जाती है तो साक्षरता बनकर रह जाती है। दूसरे अध्याय 'तरीका' में लेखक ने पहली से आठवीं तक की हिन्दी की पाठ्यपुस्तकों के प्रश्नों की पांच कोटियां बनाई हैं। पाठ्यपुस्तकों में दिये गये प्रश्नों के अध्ययन तथा शिक्षणशास्त्र, भाषा एवं ज्ञान मीमांसा की सैद्धान्तिक रूपरेखा के आधार पर 'तकनीकी', 'अनुभवपरक', 'चिंतनपरक' तथा 'व्याकरणिक' प्रश्नों की चार कोटियां बनाई गई हैं। इस कड़ी में 'आलोचनात्मक' नामक एक और कोटि को भी लेखक ने शामिल किया है।

तीसरा अध्याय 'हिन्दी भाषा का शिक्षण शास्त्र' में लेखक ने हिन्दी में शुद्धिकरण की बहस पर विस्तृत चर्चा की है। लेखक हिन्दी शिक्षण के उद्देश्यों पर चर्चा करते हुए इतिहास से इस तथ्य को रेखांकित करते हैं कि 20वीं शताब्दी के शुरूआती दशकों में हिन्दी की पाठ्यपुस्तकों को सोचने–समझने की प्रक्रिया से जोड़ने की बजाय एक सम्प्रदाय विशेष की मान्यताओं और मिथकों को विद्यार्थियों तक पहुंचाने के रूप में उपयोग में लाया गया। दूसरी ओर, वर्तमान में हिन्दी शिक्षण से संबद्ध पुस्तकें कौशल विकास पर केन्द्रित हैं। इन पुस्तकों के अनुसार हिन्दी शिक्षण का अर्थ है हिन्दी के व्याकरण की शिक्षा देना। परन्तु लेखक हिन्दी शिक्षण के बारे में ऐसी किसी भी अवधारणा पर सवाल खड़े करता है।

अध्याय चार 'रखने और छोड़ने की समझ के आधार' में लेखक भाषा, शिक्षणशास्त्र और ज्ञानमीमांसा की अवधारणाओं पर विचार करते हुए भाषा के शिक्षण के लिए जरूरी तत्वों को रेखांकित करते हैं। ये तत्वभाषा के शिक्षण के संदर्भ में जरूरी पक्षों को चुनने या न चुनने के आधार उपलब्ध करवाते हैं।

अध्याय पांच 'क्या कहते हैं सवाल' में तकनीकी, अनुभव परक, चिंतनपरक और व्याकरणिक प्रश्नों के अनेक उदाहरणों के आधार पर प्रश्नों के शिक्षण शास्त्रीय महत्व को समझाया गया है। इस अध्याय में न केवल उदाहरण लिये गये हैं बल्कि शिक्षणशास्त्र की व्यापक समझ के आधार पर उनका विश्लेषण भी किया गया है।

अध्याय छः 'सही रास्ता' में शिक्षा की लोकतांत्रिक जरूरतों के मद्देनजर सवालों की भूमिका को रेखांकित करते हुए ऐसे अनेक संकेत दिए हैं जो भाषा के शिक्षण के द्वारा शिक्षा के लोकतांत्रिक चरित्र को एक आकार प्रदान कर सकते हैं। इस अध्याय में आलोचनात्मक प्रश्नों की जरूरत पर अलग से प्रकाश डाला गया है। हालांकि प्रश्नों की यह कोटि पाठ्यपुस्तकों में दिये गये प्रश्नों में उपलब्ध नहीं है लेकिन पिछले एक दशक में भारतीय शिक्षा का विमर्श जिस दिशा में बढ़ा है उस दिशा में कदम बढ़ाने के लिए इस प्रकार के प्रश्न एक जरूरत हैं।

यह पुस्तक न सिर्फ भाषा के क्षेत्र में शोधरत व्यक्तियों, शिक्षा के विद्यार्थियों, शिक्षक–प्रशिक्षकों के लिए उपयोगी है वरन् यह स्कूली शिक्षकों के लिए भी महत्वपूर्ण है। पाठ्यचर्या निर्माण में लगे लोगों के लिए भी यह एक महत्पूर्ण संदर्भ–पुस्तक है। हालांकि इस पुस्तक में हिन्दी विषय की पाठ्यपुस्तकों का ही विश्लेषण किया गया है परन्तु अन्य विषयों की पाठ्यपुस्तकें भी इस प्रकार के विश्लेषण की मांग करती हैं। इसकी शुरूआत इस पुस्तक को अन्य भाषाओं में अनुवाद करके की जा सकती है। वर्तमान समय में इस पुस्तक का महत्व इसलिए भी बढ़ जाता है कि यह हमें संवेदनशील, विवादास्पद तथा मिथक जैसी रचनाओं को समझने के लिए भी तैयार करने का एक औजार उपलब्ध कराती है। दुराग्रहपूर्ण तथा संकीर्ण से संकीर्ण विषयवस्तु को भी उपयुक्त सवालों के जरिये आलोचनात्मक शिक्षा के उद्देश्यों की पूर्ति के लिए इस्तेमाल किया जा सकता है।