ISSN 0972-5636

भारतीय आधुनिक शिक्षा

वर्ष 35 अंक 2 अक्तूबर 2014

'भारतीय आधुनिक शिक्षा' राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् की एक त्रैमासिक पत्रिका है। इस पत्रिका का मुख्य उद्देश्य है शिक्षकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों, शैक्षिक प्रशासकों तथा शोध कर्ताओं को एक मंच प्रदान करना, शिक्षा के विभिन्न आयामों जैसे—शिक्षादर्शन, शिक्षा मनोविज्ञान, शिक्षा की समकालीन समस्याएँ, पाठ्यक्रम एवं प्रविधि संबंधी नवीन विकास, अंतर्राष्ट्रीय स्तर पर शिक्षा का स्वरूप, विभिन्न राज्यों में शिक्षा की स्थिति आदि पर मौलिक तथा आलोचनात्मक चिंतन को प्रोत्साहित करना और शिक्षा के सुधार और विकास को बढ़ावा देना। लेखकों द्वारा व्यक्त किए गए विचार उनके अपने हैं। अतः ये किसी भी प्रकार से परिषद् की नीतियों को प्रस्तुत नहीं करते इसलिए इस संबंध में परिषद् का कोई उत्तरदायित्व नहीं है।

अकादमिक संपादक

राजरानी

अकादमिक संपादकीय समिति

रंजना अरोड़ा — मधूलिका एस.पटेल

उषा शर्मा — अलका (जे.पी.एफ.)

प्रकाशन प्रभाग के सदस्य

प्रभागाध्यक्ष	एन. के. गुप्ता
मुख्य संपादक	श्वेता उप्पल
मुख्य व्यापार प्रबंधक	गौतम गांगुली
मुख्य उत्पादन अधिकारी (प्रभारी)	अरुण चितकारा
संपादक	रेखा अग्रवाल
उत्पादन सहायक	प्रकाश वीर सिंह

आवरण

अमित कुमार

एन.सी.ई.आर.टी. के प्रकाशन प्रभाग के कार्यालय

एन.सी.ई.आर.टी. कैंपस
श्री अरविंद मार्ग
नयी दिल्ली 110 016 फ़ोन : 011-26562708

108, 100 फीट रोड
होस्केरे हल्ली एक्सटेंशन
बनाशंकरी III स्टेज
बेंगलुरु 560 085 फ़ोन : 080-26725740

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

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

सी.डब्ल्यू.सी. कॉम्प्लैक्स
मालीगाँव
गुवाहाटी 781021 फ़ोन : 0361-2674869

मूल्य

एक प्रति : ₹ 50 वार्षिक : ₹ 200

ISSN 0972-5636

विद्यया ऽमृतमश्नुते

एन सी ई आर टी
NCERT

भारतीय आधुनिक शिक्षा

वर्ष 35 अंक 2 अक्तूबर 2014

इस अंक में

संपादकीय		3
क्या शिक्षा में समानता बीता सरोकार बन चुका है?	– साधना सक्सेना	5
समावेशी शिक्षा	– अरूण कुमार वर्मा	24
राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान बिहार राज्य के परिप्रेक्ष्य में – एक अध्ययन	– आदित्य सिन्हा और पारस रत्न	30
शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम (SWSHE) का विद्यालयी वातावरण एवं विद्यार्थियों की स्वच्छता संबंधी आदतों पर प्रभाव	– जे. डी. सिंह	38
पाठ्य पुस्तकें एवं विद्यार्थी–एक विश्लेषण	– शालिनी नागर	49
वेंडी डोनीज़र का हिंदू इतिहास	– शंकर शरण	56
बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि पर उनके पारिवारिक परिवेश, माताओं की शिक्षा तथा शैक्षिक जागरुकता का प्रभाव	– रमेश धर द्विवेदी	67
बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण की व्यवहारिक समस्याएँ एवं समाधान	– तारकेश्वर गुप्ता	85

Ch_1 to 3.indd 2 6/17/2015 10:46:02 AM

संपादकीय

आज़ादी के बाद शिक्षा के क्षेत्र में हमने एक लंबा सफ़र तय किया है। चुनिंदा लोगों की पहुँच से निकल कर शिक्षा आज हर नागरिक तक पहुँच चुकी है। परंतु हमारे समाज में जेंडर, जाति, भाषा, संस्कृति, धर्म या अक्षमता से जनित असमानताएँ आज भी मौजूद हैं, जो हमारी शिक्षा व्यवस्था को भी प्रभावित करती हैं। शैक्षिक पाठ्यचर्या में समय-समय पर बदलाव लाकर इन असमानताओं को संबोधित करने के प्रयास निरंतर जारी हैं ताकि सभी को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा मिल सके। पर क्या वास्तव में सभी को समान रूप से शिक्षा की सुविधाएँ मिल रहीं हैं? क्या हमारी कक्षाओं में सभी बच्चों को भागीदारी के समान अवसर मिल पाते हैं? क्या शैक्षिक प्रक्रिया में जेंडर भेद समाप्त हो चुका है? क्या हमारे विद्यालय व शिक्षक नि:शक्त बच्चों को सीखने के पर्याप्त अवसर देने में सक्षम हैं? ये कुछ ऐसे प्रश्न हैं, जिनका उत्तर हम पूरे आत्म विश्वास से हाँ में दे सकने की स्थिति में शायद आज भी नहीं हैं। भारतीय आधुनिक शिक्षा के इस अंक में शामिल लेखों के माध्यम से इनमें से कुछ प्रश्नों पर चर्चा की गई है।

साधना 'सक्सेना' का लेख 'शिक्षा में समानता के सरोकार' के संदर्भ में बालिकाओं के लिए विशेष आवासीय विद्यालय – योजना की पड़ताल करता है। इस लेख को पुन: प्रकाशित किया जा रहा है। अरूण कुमार 'वर्मा' ने भारतीय संदर्भ में 'समावेशी शिक्षा' की आवश्यकता पर चर्चा करते हुए अपने लेख में, विद्यालयों में सभी बच्चों के समावेशन के लिए शिक्षक की तैयारी पर विशेष ज़ोर दिया है।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986 के पश्चात् शैक्षिक और सामाजिक दृष्टि से पिछड़े राज्यों में अनेक कार्यक्रम चलाये गये। बिहार भी ऐसे राज्यों में शामिल है। आदित्य 'सिन्हा' और पारस 'रत्न' ने अपने लेख के माध्यम से बिहार राज्य में 'राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान' के क्रियान्वयन पर प्रकाश डाला है।

विद्यार्थियों के शारीरिक और मानसिक विकास के लिए विद्यालय का वातावरण स्वच्छ होना ज़रूरी है, साथ ही प्राथमिक स्तर से ही बच्चों में स्वस्थ आदतों का विकास किया जाना चाहिए। जे.डी. 'सिंह' ने अपने शोधपरक लेख में इसी संदर्भ में राजस्थान के प्राथमिक विद्यालयों में चलाये जा रहे 'शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम' का विवरण प्रस्तुत किया है।

कंप्यूटर, इंटरनेट व अन्य संचार माध्यमों के बावजूद पुस्तकें आज भी विद्यार्थियों के लिए बहुत महत्वपूर्ण हैं। कहीं-कहीं तो आज भी विद्यार्थियों के पास केवल पाठ्य पुस्तकें ही ऐसा साधन होती हैं, जिनके माध्यम से वे ज्ञान प्राप्त करते हैं। शालिनी 'नागर' ने विद्यार्थियों की दृष्टि

Ch_1 to 3.indd 3 6/17/2015 10:46:02 AM

से *एन.सी.ई.आर.टी* द्वारा प्रकाशित उच्च प्राथमिक स्तर की पाठ्य पुस्तकों का विश्लेषण किया है। इस अंक में वेंडी 'डोनीज़र' की विवादित पुस्तक 'हिन्दूज़- एन आल्टरनेटिव हिस्ट्री' (2009) की आलोचनात्मक टिप्पणी शामिल है, जिसे शंकर 'शरण' ने लिखा है।

अनुभव बताते हैं कि माताओं की शिक्षा बच्चों की शिक्षा और विकास को प्रभावित करती है। पढ़ी-लिखी माताएँ बालिकाओं को शिक्षित करने संबंधी निर्णय लेने में सक्रिय भूमिका निभाती हैं। रमेश धर 'द्विवेदी' के शोधपरक लेख से भी इस तथ्य की पुष्टि होती है कि शिक्षित माताएँ अपनी बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि को सकारात्मक रूप से प्रभावित करती हैं, अतः यदि हम शिक्षित माताएँ चाहते हैं, तो आज बालिकाओं को शिक्षित करना बेहद ज़रूरी है।

यद्यपि *हिंदी हमारी राष्ट्रभाषा* है परंतु अच्छे हिंदी शिक्षकों का अभाव है, इसके लिए शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रम भी ज़िम्मेदार हैं। तारकेश्वर 'गुप्ता' का शोध – आधारित लेख 'बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों को हिंदी अभ्यास शिक्षण' के दौरान आने वाली समस्याओं का विश्लेषण करते हुए उनके समाधान भी सुझाता है।

अभी हाल ही में हमने शिक्षक दिवस मनाया और प्रतिभाशाली शिक्षकों को *राष्ट्रपति* द्वारा पुरस्कार भी दिये गये। आपके आस-पास भी ऐसे शिक्षक होंगे जो प्रतिभाशाली हैं और जिन्होंने अपने स्तर पर *नवाचार* भी किये हैं परंतु कहीं उन नवाचारों को बाँटा नहीं है। ऐसे नवाचार हम सभी के लिए लाभदायक हो सकते हैं। ऐसे नवाचारी शिक्षकों के कार्यों संबंधी लेखों का हम हृदय से स्वागत करेंगे।

अकादमिक संपादकीय समिति

क्या शिक्षा में समानता बीता सरोकार बन चुका है?*

साधना सक्सेना

केंद्र सरकार द्वारा शैक्षिक रूप से पिछड़े प्रखंडों में स्कूल छोड़ देने वाली बालिकाओं के लिए कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के नाम से आवासीय स्कूल स्थापित करने की नीति की शिक्षाविदों ने प्रशंसा की है। यह आलेख समता व न्याय के परिप्रेक्ष्य से इस योजना व उसके क्रियान्वयन की विवेचना करता है और सवाल करता है कि क्या इस तरह की विशेष स्कूली व्यवस्थाएं समानता के सिद्धांत को चोट नहीं पहुँचातीं?

आज़ादी के बाद के युग में *राष्ट्रीय शिक्षा नीति, 1986* द्वारा बालिकाओं और स्त्रियों की शिक्षा पर काफ़ी ध्यान दिया गया, जो जरूरी भी था (पुनाचा तथा गोपाल 2004; राष्ट्रीय फ़ोकस समूह 2007 बी)। स्कूलों में लगातार नज़र आने वाली बालिकाओं की असमान भागीदारी, भारत में बढ़ती नारीवादी चेतना तथा आंदोलनों का दबाव और अंतर्राष्ट्रीय बाध्यताओं व कटिबद्धताओं ने राष्ट्रीय तथा राज्य सरकारों को ऐसी पूरक योजनाएँ बनाने पर बाध्य किया जिनसे शिक्षा में लड़कियों की भागीदारी बढ़े। इनमें से कुछ योजनाएँ तो सभी बालिकाओं के लिए बनीं, तो कुछ केवल उन बालिकाओं के लिए जो वंचित समुदायों से हैं। ऐसी योजनाएँ समान शैक्षिक अवसर तथा योग्यता के उन सिद्धांतों के विपरीत लग सकती हैं जिनकी पुष्टि *1966 के कोठारी आयोग तथा 1986 की राष्ट्रीय शिक्षा नीति* ने की थी। परंतु क्योंकि "सामाजिक वर्ग बाज़ार में समान हैसियत से प्रवेश नहीं करते" (हैल्से व अन्य 1997: 257), "यहाँ महज़ समान शैक्षिक अवसर समानता सुनिश्चित नहीं करते। इसलिए यह ज़रूरी लगता है कि समता व न्याय सुनिश्चित करना हो तो पूरक नीतिगत निर्णय भी लिए जाएँ। ऐसे निर्णय उन गहरे पैठी असमानताओं तथा अन्यायों की चेतना में स्थित होते हैं व जो दमन के इतिहास से उपजे हों" (वेलास्कर, 2010: 63)। यह बात सामान्यत: स्वीकारी जाती है कि भारत जैसे समाज में, जो पितृसत्तात्मक होने के साथ जाति, वर्ग, धर्म तथा नृजातीय आधार पर बंटा हो, बालिकाओं को, खासतौर से अधीनस्थ समूहों की बालिकाओं को, अगर औपचारिक शिक्षा में शामिल करना हो तो पूरक उपायों की ज़रूरत होगी ही।

फ़िलहाल जो पूरक योजनाएँ हैं उनमें प्रारंभिक स्तर तक की सभी बालिकाओं को नि:शुल्क गणवेश तथा पाठ्यपुस्तकें बाँटना, सैकेंडरी तथा

* शिक्षा विमर्श, मार्च-अप्रैल, 2013 से साभार

सीनियर सैकेंडरी स्तर तक की छात्राओं को योग्यता के आधार पर छात्रवृत्ति देना और अनुसूचित जाति व जनजाति की बलिकाओं को विशेष छात्रवृत्ति देना शामिल है। इसके अतिरिक्त प्रारंभिक स्तर तक के सभी बच्चों के लिए मध्याह्न भोजन व निःशुल्क शिक्षा की योजनाएँ भी हैं। मध्यप्रदेश तथा बिहार में अनुसूचित जाति तथा जनजाति की बालिकाओं को साइकिलें भी दी जा रहीं हैं, जिन्हें आगे की पढ़ाई के लिए दूर तक जाना पड़ता है।

दिल्ली सरकार ने गरीबी रेखा के नीचे आने वाले परिवारों की लड़कियों के लिए 'लाडली योजना' नाम से एक सशर्त 'कैश ट्रांसफर' योजना भी प्रारंभ की है। इसके तहत बालिका के बैंक खाते में एक तयशुदा राशि प्रति वर्ष जमा कर दी जाती है। यह योजना बालिकाओं को उच्च शिक्षा की दिशा में प्रेरित करने के लिए बनाई गई है। योजना के अनुसार के अनुसार बैंक में जमा राशि बलिका को पढ़ाई पूरी करने और 18 वर्ष की हो जाने पर मिलेगी। इन योजनाओं के अलावा राज्य सरकारें अनुसूचि जाति तथा जनजाति की बालिकाओं तथा बालकों के लिए छात्रवास भी चलाती हैं।

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय शैक्षिक रूप से पिछड़े प्रखंडों में रहने वाली अनुसूचित जाति, जनजाति, अन्य पिछड़े वर्गों, अल्पसंख्यकों तथा गरीबी रेखा के नीचे स्थित समुदायों की बालिकाओं को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा उपलब्ध करवाने के मकसद से स्थापित किए गए हैं। यह केंद्र सरकार की एक महत्वपूर्ण योजना है तथा शिक्षाविदों ने अमूमन इसकी प्रशंसा की है। योजना 2004 में प्रारंभ की गई और अब तक 3,000 से भी अधिक प्रखंडों में लागू की जा चुकी है। ऐसी योजना की आवश्यकता का औचित्य उपरोक्त समुदायों की बालिकाओं की शिक्षा में भागीदारी का अभाव बताया जाता है, जो महिला साक्षरता की राष्ट्रीय औसत से कम दर, स्कूल छोड़ने की ऊँची दर तथा स्त्री व पुरुष साक्षरता दर में भारी अंतर में परिलक्षित होता है। परंतु यह योजना केवल शैक्षिक रूप से पिछड़े प्रखंडों तथा वहाँ भी प्रति ब्लॉक केवल 100 बालिकाओं तक सीमित है। इससे कई सरोकार उभरते हैं। ये सरोकार राष्ट्रीय स्तर पर शैक्षिक रूप से पिछड़े प्रखंडों में बालिकाओं की कम भागीदारी के व्यापक मुद्दे इस योजना के प्रभाव से संबंधित हैं।

नीति का गठन तथा उसका रूपांतरण

उपरोक्त सरकारी नीतियों का विश्लेषण दो दृष्टिकोणों से किया जा सकता है – क्रियान्वयन के दृष्टिकोण से, जो ज़मीनी स्तर पर नीति को लागू करने से जुड़ा है। दूसरा, व्यापक संदर्भ में स्वयं नीति को ही जाँचना। नीति के गठन और ज़मीनी स्तर पर उसके वास्तविक रूपांतरण में जो अंतर है, उसे बॉल (मेनड्स तथा मार्कोन्डेस, 2009) "शब्द" से "कर्म" या व्यवहार में उतारने के रूप में वर्णित करते हैं। यह नीति विश्लेषण का एक दूसरा ही स्तर है। इसके विपरीत वेलास्कर (2010) नीतिगत शोध के क्षेत्र की कमियों को रेखांकित करती हैं, जो अमूमन नीति के क्रियान्वयन की जाँच तथा नीति निर्माताओं व वित्त-दाताओं द्वारा या कहें सरकार द्वारा, निर्धारित उद्देश्यों तथा लक्ष्यों पर नीति के प्रभावों को मापने तक सीमित रहता है। भारत में नीति-संबंधी परंपरागत शोध बिरले ही नीति में की गई समस्या

की व्याख्या, राज्य की प्रकृति, राजनैतिक संदर्भ और नीतिगत ढाँचों से जूझते हैं। वेलास्कर तर्क करती हैं कि नीति संबंधी विमर्श तथा प्रक्रियाएँ गहन रूप से राजनीतिक परिघटनाएँ होती हैं। ''अत: नीति का उत्पादन विशिष्ट ऐतिहासिक संदर्भों के सामाजिक ढाँचे के सत्ता संबंधों की गत्यात्मकता में स्थित होना चाहिए'' (ऑल्सन व अन्य, 2004), जिन्हें वेलास्कर ने 2010:60 में उद्धृत किया है)। यह आलेख कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना की, जो एक महत्वपूर्ण पूरक नीतिगत हस्तक्षेप है, उपरोक्त दोनों ही परिप्रेक्ष्यों से समीक्षा करता है। ये परिप्रेक्ष्य हैं- नीति का रूपांतरण तथा व्यापक शैक्षिक संदर्भ में नीति स्वयं का आलोचनात्मक विवेचन।

आलेख का पहला भाग नीति के रूपांतरण के विषय में अंतरदृष्टि देता है जो भारत सरकार द्वारा प्रायोजित राष्ट्रीय मूल्यांकन रिपोर्ट (सर्व शिक्षा अभियान, 2007, 2008 बी), राज्य स्तर पर यूनिसेफ़ द्वारा किया गया अध्ययन (2010), कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के प्रत्यक्ष अवलोकनों तथा इस विषय पर उपलब्ध अन्य लेखन पर आधारित है। इसमें आधारभूत संरचना व मानवीय संसाधन जैसी अन्य सुविधाओं, छात्राओं के चयन की प्रक्रिया, उनके सकारात्मक अनुभवों, अलगावों तथा मध्यमवर्गीय कार्यकर्ताओं व बालिकाओं के निजी जीवन के अंतरों के कारण विश्वदृष्टि संबंधी टकरावों, सिखाने तथा सीखने की गुणवत्ता, आवासीय शिक्षकों की कार्य स्थितियों, उनकी स्वायत्तता संबंधी मुद्दों तथा स्थानीय अधिकारियों से उनके संबंधों आदि की समीक्षा शामिल है। योजना में गुणवत्ता पर दिए जाने वाले बल के संदर्भ में यह समीक्षा कक्षा में अपनाए गए तौर-तरीकों की गहन समझ की आवश्यकता, शिक्षकों की अकादमिक तैयारी तथा शिक्षण परिणामों को गहराई से समझने की ज़रूरत को भी रेखांकित करती है।

आलेख का दूसरा भाग समान शैक्षिक अवसरों तथा वास्तविक समानता की बहसों के संदर्भ में इस नीति की समीक्षा करता है। यह भाग शिक्षा तथा सामाजिक बदलाव के बीच के द्वंद्वात्मक संबंध पर मौजूदा बहसों का संक्षेप में उल्लेख करता है और तर्क करता है कि ऐसी विशिष्ट योजनाएँ समान शैक्षिक अवसर के सिद्धांत के त्यागे जाने की पुष्टि करती हैं और इस प्रकार उनके न्याय संबंधी उद्देश्यों को कमज़ोर बनाती हैं। इस हिस्से में निम्नलिखित प्रश्नों पर चिंतन की चेष्टा भी की गई है – विगत पाँच-छ: दशकों में नीतिगत बदलावों की प्रकृति क्या रही है?

समान शैक्षिक अवसर के नीतिगत सिद्धांत से तथा पूरक उपायों से हटकर कुछ के लिए विशेष योजनाओं तक? कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय जैसी न्यूनतम नीतिगत हस्तक्षेपों पर यह बहस क्यों नहीं उभरी है कि क्या सरकार सभी बच्चों को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा मुहैया करवाने के अपने घोषित तथा बहु-प्रचारित लक्ष्य से कन्नी काट रही है? सभी राजकीय विद्यालयों में, जहाँ अधिकांश बालिकाएँ पढ़ती हैं, नवोदय विद्यालयों, मॉडल स्कूलों या कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों जैसे संसाधन और सुविधाएँ क्यों नहीं हैं? सबसे महत्वपूर्ण प्रश्न यह है कि ऐसी विशेष योजनाओं पर ध्यान केंद्रित करना और उनकी दृश्यता क्या अधिकांश सरकारी स्कूलों की भयानक स्थिति पर पर्दा नहीं डालती?

1. नीति का क्रियान्वयन

दूरस्थ इलाकों में रहने वाले ग्रामीण विद्यार्थियों की शिक्षा तक असमान पहुँच की समस्या का समाधान हमेशा से आवासीय स्कूल तथा छात्रावास खोलने की नीति को माना जाता रहा है। राज्य आदिवासी तथा समाज कल्याण (अब सामाजिक न्याय) विभाग अनुसूचित जाति तथा जनजाति के बच्चों के लिए आश्रम शालाएँ (आवासीय स्कूल) तथा छात्रावास चलाते रहे हैं। इन शालाओं तथा छात्रावासों की स्थितियों और क्रियाकलापों के विषय में विभिन्न अनुसूचित जाति व जनजाति आयोग, समिति रिपोर्ट और शोध अध्ययन आवश्यक अन्तर्दृष्टि उपलब्ध करवाते रहे हैं। आश्रम शालाओं के विस्तृत अवलोकन वहाँ की भयावह जीवन परिस्थितियों, घटिया प्रबंधन, अकुशलता, भाई-भतीजावाद, भ्रष्टाचार तथा घटिया शैक्षिक स्तरों को स्पष्ट करते हैं। छात्रावासों में भी स्थितियाँ ऐसी ही हैं। साथ ही वहाँ भीड़भाड़, अस्वच्छता, घटिया भोजन, रोग तथा कुपोषण की व्यापकता तथा चिकित्सकीय सुविधाओं के अभाव जैसी समस्याएँ भी हैं (राष्ट्रीय फ़ोकस समूह 2007ए)।

यूनिसेफ़ (2010) की संक्षिप्त रिपोर्ट जो मध्य प्रदेश बालिका शिक्षा की स्थिति के अध्ययन पर आधारित है, यादृच्छिक रूप से चुने गए सात अनुसूचित जाति व जनजाति बालिका छात्रावासों में रहने की सम्माननीय व्यवस्था तक के अभाव को दर्ज करती है। उपरोक्त अध्ययन की विस्तृत रिपोर्ट में सक्सेना व अन्य (2009) यह स्पष्ट करते हैं कि अध्ययन में शामिल किए गए सातों छात्रावासों में भीड़-भाड़, टूटी-फूटी इमारतों, साफ़-सफ़ाई का पूर्ण अभाव, सुरक्षा और चिकित्सीय देखभाल के अभाव की गंभीर समस्याएँ थीं। खाना पकाने की समुचित सुविधाएँ नहीं थीं और खाने की गुणवत्ता घटिया तथा उसकी मात्रा दयनीय रूप से अपर्याप्त थी। छात्रावासों के कार्मिकों को बेहद कम वेतन मिलता था और वे खाद्य सामग्री की चोरी करते थे, जिसके चलते भोजन की गुणवत्ता तथा अन्य सुविधाओं में और भी गिरावट आती थी। लगभग सभी सातों छात्रावासों में एक या दो कमरों में 50 से 100 बालिकाएँ रहती थीं। उनकी छतें टपकती थीं, उनमें केवल दो या तीन स्नानघर और शौचालय थे, जिनमें न पानी था न बिजली। उदाहरण के बतौर, एक छात्रावास के विषय में अध्ययन में कहा गया (सक्सेना व अन्य 2009:158) –

"भवन की छत चूती है और बरसात में लड़कियों के बचने के लिए केवल टारपोलीन है। बरसाती पानी को इकट्ठा करने के लिए जगह-जगह बालटियाँ रखी हुई थीं। 100 लड़कियों के लिए केवल एक स्नानघर है। छात्रावास की कोई बाहरी दीवार नहीं है, इसलिए अक्सर नशे में धुत पुरुष छात्रावास में घुसकर लड़कियों को उत्पीड़ित करते हैं और पैसों की मांग करते हैं।"

एक दूसरे छात्रावास में (सक्सेना व अन्य 2009:158) –

"77 लड़कियों के लिए केवल एक कमरा था। कमरा अंधेरा और गंदा था, जिसमें लड़कियों का सामान, गद्दे, तकिए और चादर बिखरी थीं। कमरे में एक बल्ब और एक पंखा था... ये बालिकाएँ 7 गाँवों से थीं जो 3 से 7 किमी. दूरी पर स्थित थे। सभी गरीबी रेखा के नीचे स्थित परिवारों से थीं, जो अनुसूचित जाति व जनजाति तथा अन्य

पिछड़े वर्ग की श्रेणियों की थीं... वहाँ केवल दो शौचालय काम करते थे और दो स्नानघर थे...''

विडंबना यह है कि कई रिपोर्टों तथा अध्ययनों ने यह भी दर्ज किया है कि इन स्कूलों की कमी और दूरी के कारण छात्रावासों की माँग काफ़ी है। परंतु छात्रावासों की भयावह परिस्थितियां सीखने के वातावरण के प्रतिकूल हैं, अतः वे उनके उद्देश्य को ही विफ़ल कर डालती हैं।

इस पृष्ठभूमि में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय, जो भारत सरकार की योजना है, संभवतः एक ताज़ी और स्वागत योग्य योजना है। हालाँकि यह योजना 2004 में प्रारंभ हुई थी, 2007 में इसे सर्व शिक्षा अभियान में एक पृथक अंग की तरह शामिल कर लिया गया। यह योजना वंचित पृष्ठभूमि से आने वाली ग्रामीण बालिकाओं को मुख्य धारा से जुड़ने का दूसरा मौका उपलब्ध करवाने का दावा करती है। खासकर उन बालिकाओं को जो पाँचवीं से आगे नहीं पढ़ पाई और जिन्हें औपचारिक शिक्षा में वापस लौटने के लिए अतिरिक्त अकादमिक मदद की ज़रूरत है। इस योजना के तहत बालिकाओं को छठी कक्षा में नामांकित किया जाता है और उस कक्षा की अकादमिक आवश्यकता तक पहुँचने के लिए 'सेतु पाठ्यक्रम' (ब्रिज कोर्सेज़) उपलब्ध करवाए जाते हैं। केंद्र सरकार कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की स्थापना करने व उन्हें चलाने के सभी खर्चे वहन करती है, जिसमें आठवीं कक्षा तक की छात्राओं का आवासीय व शैक्षणिक व्यय शामिल है।

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के तीन मॉडल हैं – 100 बालिकाओं के लिए छात्रावास तथा स्कूल (मॉडल 1), 50 बालिकाओं के लिए छात्रावास व स्कूल (मॉडल 2) तथा 50 बालिकाओं के लिए छात्रावास जहाँ पास की माध्यमिक शाला में पढ़ाई की व्यवस्था हो (मॉडल 3। इस योजना में प्रत्येक प्रखंड के लिए एक-एक कस्तूरबा गांधी शाला का प्रावधान है। प्रखंडों का चयन शैक्षिक सूचकांकों के आधार पर होता है, जैसे महिला साक्षरता दर का राष्ट्रीय महिला साक्षरता दर से कम होना तथा बालिकाओं के स्कूल छोड़ने की दर का प्रतिकूल होना।

इस योजना में भवन निर्माण व अन्य मूलभूत संरचनाओं, कक्षाओं के लिए फर्नीचर, कार्यालय, पुस्तकालय, रिहायशी कमरों का सामान जिसमें तकिए, गद्दे, चादरें, कंबल, रसोई के बर्तन आदि, भंडारण के बर्तन, सभी आवासियों के लिए कपड़े, स्टेशनरी तथा पुस्तकों आदि के लिए सरकार, धन का प्रावधान करती है। सामान्य सरकारी स्कूलों तथा अनुसूचित जाति व जनजाति के छात्रावासों की तुलना में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय कहीं बेहतर हैं। हालाँकि वे नवोदय विद्यालयों के समान नहीं हैं। कुमार तथा गुप्ता (2008) नवोदय विद्यालयों की तुलना में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों को, कम बजट के प्रावधान की आलोचना करते हैं। साथ ही पाठ्यचर्या, विषयवस्तु, शिक्षण पद्धति तथा इन शालाओं में नियुक्त शिक्षकों के दर्जे के बारे में भी चिंता अभिव्यक्त करते हैं।

आधारभूत संरचना व अन्य संसाधन

मानव संसाधन विकास मंत्रालय ने कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना का मूल्यांकन करवाया (सर्व शिक्षा अभियान 2007, 2008 बी)। यह मूल्यांकन रिपोर्ट 12 राज्यों में किए गए दौरों

पर आधारित है और काफ़ी जानकारी देती है। यह मूल्यांकन रिपोर्ट 12 राज्यों में किए गए दौरों पर आधारित है और काफ़ी जानकारी देती है। हालाँकि ये प्रतिवेदन प्रशंसक प्रतीत होते हैं और नीति पर विचार किए बिना केवल क्रियान्वयन पक्ष पर ही टिप्पणी करते हैं। फिर भी वे इन संस्थाओं के कार्यात्मक पक्ष पर प्रकाश डालते हैं और ज़मीनी स्तर पर उनमें मौजूद असमानता को रेखांकित भी करते हैं। इन रिपोर्टों में संसाधनों, सुविधाओं तथा संरचनाओं संबंधी मुद्दे अर्थात् जीवन स्थितियाँ, सीखने के माहौल पर भी जानकारी दर्ज हैं, जो बेहतर से लेकर भयावह तक हैं। उदाहरण के लिए, ऐसे भी कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय हैं जहाँ सोने, खाना पकाने, पढ़ाने के लिए अपर्याप्त स्थान है। अध्ययन यह दर्ज करता है कि कई बार एक ही कमरे में तीन कक्षाएँ चलाई जाती हैं। लड़कियाँ फ़र्श पर सोती हैं क्योंकि या तो पलंग नहीं हैं या उन्हें रख पाने के स्थान का अभाव है। स्नानघर, शौचालय तथा पानी का अभाव, पंजाब के सिवाय लगभग सभी कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में पाया गया।

इन प्रतिवेदनों में बालिकाओं के मन में अलगाव का भाव, घर की याद सताना, मानसिक टूटन, मनोविक्षिप्तता तथा एकाकीपन का भी उल्लेख है। स्वास्थ्य के मसले पर भी ये प्रतिवेदन चिंता पैदा करते हैं। दौरों के दौरान कई बालिकाओं में खाज जैसे चर्म रोग, पेट व अंतड़ियों के रोग पाए गए, जो स्थान व पानी के अभाव, अस्वच्छ परिस्थितियाँ तथा पोषक भोजन की कमी से होते हैं। स्थिति इसलिए और भी विकट बनती है क्योंकि अधिकतर कस्तूरबा विद्यालयों की चिकित्सकीय व सुरक्षा सुविधाओं की पहुँच ही नहीं है।

इन्हीं प्रतिवेदनों में वार्डन के पास स्वायत्ता न होने, रुटीन शिक्षण पद्धतियों के उपयोग करने, अप्रशिक्षित या अपर्याप्त रूप से प्रशिक्षित शिक्षकों के होने तथा सिलाई-कढ़ाई, अचार डालने जैसी पाठ्येतर गतिविधियों द्वारा जेंडर रूढ़ छवियों को पुख्ता करने का उल्लेख भी मिलता है। कुछ प्रतिवेदनों में ऐसे प्रमाणों को भी दर्ज किया गया है कि कुछ विद्यालयों में जेंडर या रूढ़ी छवियों तथा भोजन के पहले मंत्रोचार द्वारा हिंदुत्ववादी विचारों को पुख्ता करते हैं।

मध्यप्रदेश यूनिसेफ़ रिपोर्ट (सक्सेना व अन्य 2009) यादृच्छिक रूप से पाँच जिलों से चुने गए पाँच कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के अनुभवों को अर्ज़ करती है। राज्य सरकार के संचालन निर्देश 2007-08[1] में मध्य प्रदेश में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की स्थापना की पूर्व शर्तों का उल्लेख है। इनमें चिकित्सा सुविधा की निकट पहुँच, सभी आवासियों के लिए बिजली के आवास की पर्याप्त सुविधाएँ तथा छात्रावास कार्मिकों के लिए पृथक सुविधाओं, बालिकाओं के लिए कम से कम चार स्नानघर तथा चार शौचालय, पानी भंडारण की टंकी, पानी उठाने के लिए पंप, पुस्तकालय, फ़ोन, कंप्यूटरों, इंटरनेट की सुविधा, प्रयोगशाला व खेलकूद सामग्री तथा प्रत्येक बालिका के लिए पलंग, गद्दा, चादर, कंबल, कपड़े, ऊनी कपड़े, तौलिये, अंदरूनी कपड़े, चप्पल, कंघी, स्कूली बस्ता, किताबें, कॉपी-पेंसिल इत्यादि उपलब्ध करवाने का निर्देश है।

इसके बावजूद, जो बात सदमा पहुँचाती है वह यह है कि कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में रहने और सीखने-सिखाने का वातावरण राज्य सरकार द्वारा संचालित अनुसूचित जाति व जनजाति के छात्रावासों से अधिक भिन्न नहीं था। कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय या तो पंचायत भवनों में या टूटे दरवाज़े, टपकती छत वाले किसी टूटे-फूटे स्कूल भवन में या किसी किराये पर लिए गए गंदे-अंधेरे कमरों में स्थित थे। इन सभी भवनों में हवा-रोशनी का, समुचित साफ़-सफ़ाई तथा सुरक्षा कर्मियों का अभाव था। दिशा-निर्देशों के विपरीत किसी में पानी व बिजली की सुविधा नहीं थी; न ही चिकित्सा सुविधा तक पहुँच थी। पानी, शौचालय, स्नानघर जैसी बुनियादी सुविधाओं के अभाव के चलते बालिकाएँ केवल कभी-कभार नहा पाती थीं। या फिर चार-पाँच बालिकाएँ एक साथ नहाने पर बाध्य होती थीं। कहीं-कहीं शौच के लिए उन्हें खुले नाले का उपयोग करना पड़ता था।

सभी कस्तूरबा विद्यालयों में 50 से 100 लड़कियाँ दो या तीन छोटे-मोटे कमरों में रह रहीं थीं। उनके सामान व पढ़ाई-लिखाई की चीज़ों को रखने की कोई व्यवस्था नहीं थी। सामग्री या तो इधर-उधर बिखरी थी या फिर एक ही मेज़ पर ढेरियों में रखी मिली। स्थानाभाव के कारण सभी विद्यालयों में वे ही कमरे खाने, पढ़ने और सोने के लिए काम में लाए जा रहे थे। पलंगों की संख्या या तो कम थी, जिसके चलते दो-तीन लड़कियाँ एक पर सोने को बाध्य थीं या फिर पलंग थे ही नहीं, इस लिए बालिकाएँ फ़र्श पर सोने को बाध्य थीं। दो कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के विषय में लिखी गई रिपोर्ट का निम्न उद्‌धृत अंश शायद सभी आवासिनों की नियति को स्पष्ट करता है (सक्सेना व अन्य, 2009 : 154)–"88 बालिकाओं के लिए केवल दो शौचालय थे जो स्नानघर से सटे थे। दरवाज़े टूटे हुए थे और निजता के लिए उन पर टाट बंधी हुई थी। कोई सफ़ाई कार्मिक नहीं था और शौचालयों में कभी सफ़ाई नहीं की जाती थी। स्नानघर और दो स्नानघरों के बीच की जगह का उपयोग मूत्रालयों के रूप में होता था... कपड़े और बर्तन धोने के लिए बालिकाएँ खुली जगह का उपयोग करती थीं और क्योंकि पानी की निकासी की व्यवस्था नहीं थी तो गंदा पानी वहाँ जमा हो जाता था... रसोई पकाने के लिए खुले में जुगाड़ बैठाया गया था...पानी की सख्त कमी के चलते पानी खरीदना पड़ता था, फलस्वरूप बालिकाएँ भरी गर्मियों में भी सप्ताह में केवल दो बार नहा पाती थीं।"

एक अन्य कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के प्रतिवेदन में बताया गया (सक्सेना व अन्य 2009 : 154)–"बिजली नहीं थी। केवल चार स्नानघर और शौचालय थे पर उनमें नल नहीं थे। पलंग और गद्दे नहीं थे और बालिकाओं को बरसात के समय भी टपकती छत के नीचे फ़र्श पर सोना पड़ता था। खेल के मैदान में पानी जमा था जहाँ बिच्छू पाए गए। एक बच्ची को बिच्छू ने काटा और वार्डन ने झाड़-फूँक के लिए ओझा को बुलाया।''

रोचक तथ्य यह है कि सरकारी दिशा-निर्देशों के आधार पर सातों कस्तूरबा विद्यालयों के लिए बेहतर भवनों का निर्माण कराया गया था। परंतु सार्वजनिक निर्माण विभाग तथा शिक्षा विभाग के आपसी झगड़े के कारण वे हस्तांतरित नहीं किए

गए। इस बीच इनमें से कुछ भवन इतने टूट-फूट चुके हैं कि उनकी मरम्मत तक संभव नहीं है।

इसके विपरीत राजस्थान के दोनों ही कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की आधारभूत संरचना उम्दा थी। उनके सुंदर परिसर थे और आवासीय भवन, कक्षाएँ, पुस्तकालय, रसोई घर, भोजन कक्ष, वार्डन तथा अन्य कार्मिकों के आवास आदि पृथक-पृथक थे। हालाँकि इस सबसे शिक्षण की गुणवत्ता सुनिश्चित नहीं की जा सकी थी। चयन प्रक्रिया में गंभीर समस्याएँ थीं। इस मुद्दे तथा अन्य संबंधित मुद्दों पर आलेख के अगले भाग में चर्चा की गई है।

शिक्षकों तथा अन्य कार्मिकों के वेतन

बावजूद कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के प्रशंसनीय उद्देश्य के जो ''समाज के वंचित समूहों की बालिकाओं की शिक्षा तक पहुँच व गुणवत्ता को सुनिश्चित करना'' है (सर्व शिक्षा अभियान, 2008ए : 1), राष्ट्रीय मूल्यांकन प्रतिवेदनों (सर्व शिक्षा अभियान, 2007, 2008 बी), सक्सेना व अन्य (2009) तथा सक्सेना (2011), से स्पष्ट है कि सभी राज्यों में कस्तूरबा विद्यालयों के शिक्षकों तथा अन्य कार्मिकों को उनकी सेवाओं के लिए बेहद कम वेतन दिया जाता है। इतना कम कि इससे न्यूनतम मज़दूरी नियम तक का उल्लंघन होता है। साथ ही यह स्वाल्प वेतन–मानदेय भी समय पर नहीं दिया जाता है, जैसा कि राष्ट्रीय मूल्यांकन रिपोर्ट तथा मध्य प्रदेश के अध्ययन से स्पष्ट है। कुछ कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में शिक्षकों और अन्य कार्मिकों को कई महीनों तक का भुगतान नहीं हुआ था।

उपरोक्त सभी दस्तावेज़, कुमार व गुप्ता (2008) और पंद्रहवां संयुक्त समीक्षा मिशन (जेआरएम) प्रतिवेदन 2012, शिक्षकों के स्वाल्प वेतनों को लेकर गंभीर सरोकार व्यक्त करते हैं (सर्व शिक्षा अभियान–2012)। फिर भी जो बात जिज्ञासा जगाती है वह यह है कि कस्तूरबा विद्यालयों के शिक्षकों के मसले पर विभिन्न राज्यों में बदलती शिक्षक नियुक्ति नीतियों के संदर्भ में कभी चर्चा नहीं की गई है। सच तो यह है कि विगत दो दशकों में नव-उदारवादी परिस्थितियों के चलते, भारत के कई राज्य व्यापक स्तर पर स्थाई पदों के लिए भी अनुबंधित शिक्षकों को ही ले रहे हैं।

विश्व बैंक द्वारा वर्णित परिस्थितियों के व्यापक संदर्भ में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के शिक्षकों के दर्जे को स्थित नहीं किया गया है (वैलमॉन्ड 2002)–न ही निजीकरण के बढ़ते दबाव और शिक्षकों पर आरोप थोपने की वृत्ति और उनके संभावित विरोध के भय से उनके संघों को तोड़ने के प्रयासों के संदर्भ में इस समस्या को रखा गया है (आयर्स तथा आयर्स 2011) और साथ ही संदर्भित अंतर्राष्ट्रीय विमर्श को अनदेखा किया गया है (ब्राउन व अन्य; 1997; विहटि 1997)। इस सबसे शिक्षक के पेशे को भारी नुकसान पहुँचा है।

हाल में छत्तीसगढ़ में अनुबंधित शिक्षकों ने व्यापक स्तर पर विरोध किया और उन पर लाठीचार्ज हुआ (इस घटना को ई. टीवी छत्तीसगढ़, चैनल 5 ने 5 नवंबर को पेश किया था)। इसी प्रकार पंजाब में भी अनुबंधित शिक्षकों ने विरोध जताया (जिसे 5 दिसंबर, 2011 को एनडी टीवी ने पेश किया)[2]। ये घटनाएँ विभिन्न राज्यों में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के शिक्षकों की सेवा परिस्थितियों की वास्तविकता को रेखांकित

करती हैं। विगत दो दशकों में इस क्षेत्र में जो उखाड़-पछाड़ होती रही है उसके पर्याप्त सबूत सामने आते रहे हैं। परंतु उन पर बिरले ही उतना ध्यान जाता है, जितना असल में दिया जाना चाहिए (सक्सेना व महेंद्रू, 2004)।

इस नीति के अनुरूप कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों वार्डन, जो चौबीसों घंटे काम पर तैनात रहती हैं और जिनका पद माध्यमिक शाला के प्राचार्य के समकक्ष है, वे अनुबंध के तहत मात्र रु. 4000 या 5000 प्रतिमाह पर गुज़ारा चला रहीं हैं। राजस्थान के दोनों ही कस्तूरबा विद्यालयों के वार्डनों को इससे कहीं अधिक वेतन रु. 9000 प्रतिमाह दिया जा रहा था, पर यह राशि भी नियमित वेतन से कहीं कम थी। इन दोनों ही वार्डनों का कहना था कि उनके अनुबंध जारी रहें यह ज़रूरी नहीं है और उन्हें जल्दी ही जाना पड़ सकता है। यह तब जबकि उन्होंने अपने परिवारों की उपेक्षा कर, मेहनत से इन संस्थाओं को स्थापित किया है। वे पूछ रहीं थीं कि अगर नौकरी सुरक्षित न हो और उनमें निरंतरता सुनिश्चित न हो तो संस्थाओं को स्थापित करने में इतनी ऊर्जा का निवेश करने का क्या औचित्य है?

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में वार्डन ही सबसे अधिक वेतन पाती है। रसोइयों और चौकीदारों को मात्र 1500 से 2500 रु. प्रतिमाह दिया जाता है। वंचित समूहों की बालिकाओं को अवसर उपलब्ध करवाने के नाम पर इन पेशेवर लोगों को निकृष्टतम असमानता का सामना करना पड़ रहा है।

शिक्षण की गुणवत्ता

पर इससे भी महत्वपूर्ण यह है कि इस बात का भी कोई प्रमाण नहीं मिलता कि कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय दरअसल गुणवत्तापूर्ण शिक्षा उपलब्ध करवा रहे हैं। नीति के स्तर भी अकादमिक पक्ष पर–बल की कमी इस तथ्य से ही जाहिर हो जाती है कि शिक्षकों के पेशेवर विकास को प्राथमिकता कम या बिलकुल नहीं दी गई है। उनके समक्ष जो विविध अकादमिक चुनौतियाँ हैं उनसे कैसे निपटा जाए, इसमें उन्हें कोई मदद नहीं दी जाती। सबसे भारी चुनौती तो यही है कि जिन बालिकाओं ने कुछ साल पहले स्कूल छोड़ दिया था उन्हें **'ब्रिज कोर्स'** की मदद से छठी कक्षा के स्तर तक लाना। कई बार तो जो लड़कियाँ कस्तूरबा विद्यालयों में आतीं हैं वे बुनियादी साक्षरता कौशल तक को भूल चुकी होती हैं, जैसा कि राष्ट्रीय मूल्यांकन रिपोर्ट से स्पष्ट होता है।

ये प्रतिवेदन तथा अन्य दस्तावेज़, जिन्हें देखा गया, पाठ्यचर्या, पुस्तकों तथा कक्षाओं में अपनाई जाने वाली परंपरागत शिक्षण विधियों के विषय में गंभीर सरोकार जताते हैं। राजस्थान के कस्तूरबा विद्यालयों में उम्दा आधारभूत संरचना तथा समर्पित शिक्षक व वार्डन भी बेहतर शिक्षण सुनिश्चित नहीं कर सके हैं। राजस्थान के दोनों कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के कक्षा अवलोकनों ने यह साफ़ दर्शाया कि शिक्षकों में अकादमिक कुशलता का अभाव है। वे आठवीं कक्षा के सामाजिक विज्ञान, विज्ञान तथा गणित के विषय पढ़ाने में अक्षम थे। जो बालिकाएँ बुनियादी साक्षरता कौशल तक भूल चुकी हों, उन्हें कैसे पढ़ाया जाए इसको लेकर भी वे बिलकुल अस्पष्ट थीं। ये प्रारंभिक अवलोकन साफ़-साफ़ रेखांकित करते हैं कि कस्तूरबा कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों सिखाने और सीखने की प्रक्रियाओं की विधिवत् समीक्षा बेहद ज़रूरी है।

नव-उदारवाद संदर्भ, पितृसत्ता तथा अलगाव

इस योजना ने ऐसे प्रयासों पर भी एक बहस को जन्म दिया है, जो अधीनस्थ समूहों की बालिकाओं पर सरकारी निगरानी के समान है। बालिकाओं के नामांकन और उनके स्कूली शिक्षण पर बढ़े हुए ध्यान का नव-उदारवादी आर्थिक नीतियों तथा भूमि व आजीविका संबंधी मुद्दों पर उनके प्रभाव के बीच के संबंधों पर जो सवाल उठाए जाने चाहिएं, उस पर चुप्पी है। इन बालिकाओं के समुदाय जिस 'दमनकारी सामाजिक तथा आर्थिक अनुक्रम में स्थित हैं, (बालगोपालन 2010 : 297), इस पर भी चुप्पी ही है। अपने समुदायों से इन बालिकाओं का कटाव, उनके निजी मूल्यों को थोपना, उदार शिक्षा के बदले जेंडर के अनुरूप जीवन कौशलों पर दिया जाने वाला ध्यान जैसे मुद्दों ने भी कुछ शिक्षाविदों में गंभीर सरोकार जगाए हैं।' कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना पर टिप्पणी करते समय बालगोपालन (2010) इस तथ्य की भी आलोचना करती हैं कि सरकार इन बालिकाओं को उनके परिवारों तथा समुदायों को गरीबी से आसानी से पृथक किए जा सकने वाला मानती है और स्कूल न जा पाने का दोष उनके परिवारों तथा समुदायों की परंपराओं पर डाल देती है और इस प्रकार ''अपने प्रयासों की प्रगतिशील प्रकृति'' को दर्शाती है।

ज़ाहिर है कि सरकार को इस प्रकार बचने की अनुमति नहीं दी जा सकती। फिर भी पितृसत्तात्मक मूल्यों को कायम रखने में, जो बालिकाओं की शिक्षा को बाधित करते हैं, परिवार तथा समुदाय की भूमिका को अनदेखा नहीं किया जा सकता। बालिकाओं को छात्रावास में रहना इसलिए पसंद आता है क्योंकि यह उन्हें दमनकारी पारिवारिक व सामुदायिक पितृसत्ता से बचने का मौका देता है। पर इसके साथ-साथ वे स्वयं को कटा हुआ भी महसूस करती हैं और उन्हें घर की याद भी सताती है। कई सरकारी तथा गैर-सरकारी प्रतिवेदन यह दावा भी करते हैं कि शिक्षा तक पहुँच विवाह की आयु को बढ़ाती है। फिर भी बाल विवाह के न होने मात्र से ये बालिकाएँ इतनी सशक्त नहीं हो पातीं कि वे असमानता की ताकत और उसके ढाँचे को चुनौती दे सकें। साथ ही छात्रावासों में ये बालिकाएँ जिन नयी "पितृसत्ताओं" का सामना करती हैं, उनके बारे में खास जानकारी भी नहीं है। संभावना यही है कि एक प्रकार की सत्ता की जगह सत्ता के नए स्वरूप उठ खड़े होते हों। अतः अलगाव, एकाकीपन, आज़ादी और पितृसत्तात्मक नियंत्रण के नए स्वरूप छात्रावासों में रहने वाली बालिकाओं की जटिल वास्तविकताओं को रचते हैं। जेंडर-असमानता कायम करने के लिए सत्ता के जो ढाँचे ज़िम्मेदार हैं, क्या उन्हें चुनौती देने या कम से कम पहचानने तक में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की संस्थागत प्रक्रियाएँ सक्षम हैं? यही वह यक्ष प्रश्न है, जो आलोचनात्मक छानबीन की माँग करता है।

चयन के मानदंड या उनका अभाव

इस कस्तूरबा विद्यालय की आवासीय तथा अन्य सुविधाओं को देख (जिसमें शिक्षण की गुणवत्ता भी शामिल हो, यह कतई जरूरी नहीं) कई बालिकाओं कि माता-पिता ने कहा कि वे भी अपनी बेटियों को यहाँ भेजना चाहेंगे। पर उन्हें यह पता नहीं था कि विद्यालय में किसका और कैसे चयन होता है (सक्सेना 2011)[3]

मध्य प्रदेश के कस्तूरबा गांधी विद्यालयों के छात्रावासों में नामांकित 9,245 बालिकाओं में केवल 57 मुस्लिम समुदाय की थीं। यह स्थिति इस समुदाय के प्रति पूर्वाग्रह के कारण है (यूनिसेफ़ 2010 : 58)।

राष्टीय मूल्यांकन प्रतिवेदन भी चयन प्रक्रिया में नज़र आने वाले पूवाग्रह के विषय में गंभीर सरोकार जताते हैं। प्रतिवेदन यह दर्ज करते हैं कि जिन जिलों में ज़मीनी सूचनाएँ एकत्रित की गई, उनमें से अधिकांश में स्कूल न जाने वाली लड़कियों तक पहुँचने के कोई उपाय नज़र नहीं आए। साथ ही दलित, अल्पसंख्यक व गरीबी रेखा से नीचे जी रहे परिवारों की बालिकाओं को शामिल करने का विशेष प्रयास भी नहीं दिखा। कई कस्तूरबा विद्यालयों में बालिकाएँ या तो उसी गाँव की थीं या आस-पास के गाँवों की। कई ने तो स्कूल छोड़ा भी नहीं था, बल्कि नियमित छात्राएँ थीं।

सबसे महत्वपूर्ण तथ्य यह था कि कई कस्तूरबा विद्यालयों में अल्पसंख्यक व गरीबी रेखा से नीचे जाने वाली छात्राओं की संख्या बेहद कम थी, कुछ अनुसूचित जाति व जनजाति की छात्राएँ थीं। पर सामान्य आबादी में उनके प्रतिशत के हिसाब से इन श्रेणियों की छात्राओं की संख्या भी बेहद कम थी। उदाहरण के लिए, एक प्रखंड में जहाँ कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय को एक ईसाई गैर-सरकारी संस्था चला रही है, वहाँ केवल ईसाई छात्राएँ ही थीं। इसी प्रकार राजस्थान के दोनों कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में केवल अनुसूचित जाति की ही छात्राएँ थीं। जबकि दोनों ही प्रखंडों में अनुसूचित जाति तथा अल्पसंख्यकों की आबादी भी थी। दोनों विद्यालयों की वॉर्डनों ने चयन प्रक्रिया संबंधी प्रश्नों पर टालमटोल की और काफ़ी खोदने पर कहा कि बालिकाओं का चयन जागृति अभियानों के माध्यम से होता है। यह पूछने पर कि ये अभियान कैसे और किसके द्वारा आयोजित किए जाते हैं और दूरस्थ आदिवासी इलाकों के लोगों को इनकी सूचना किस तरह मिली, वार्डनों ने कोई सीधा जवाब नहीं दिया। फिर भी उन्होंने यह संकेत दिया कि उनको किसी प्रकार की स्वायत्तता नहीं है और प्रखंड शिक्षा अधिकारी ही बालिकाओं के चयन के समेत प्रत्येक निर्णय को पूरी तरह नियंत्रित करते हैं। इन दोनों ही कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में भी चंद अपवादों के अलावा शेष सभी छात्राएं आस-पास के गाँवों की ही थीं। जब नीति ही ऐसी हो जिसमें हर प्रखंड की केवल कुछ बालिकाओं को सुविधा देने, उनके लिए ही नियोजित करने का प्रावधान हो और ठीक वैसी ही परिस्थितियों में रहने वाली बहुसंख्यक बालिकाओं का समावेशन ही न हो, तो चयन प्रक्रिया भी पारदर्शी नहीं हो सकती।

गैर सरकारी संस्था बनाम सरकार

संयुक्त समीक्षा मिशन 2012 (सर्वशिक्षा अभियान 2012: ए 119) के अनुसार देशभर में तकरीबन 3,435 कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय चल रहे हैं और उनमें कुल नामांकन 3.18 लाख है। संयुक्त समीक्षा मिशन 2012 का प्रतिवेदन कुछ राज्यों में केयर तथा महिला समाख्या द्वारा कस्तूरबा विद्यालयों के संचालन प्रयासों की प्रशंसा भी करता है। यूनिसेफ़ (2010) प्रतिवेदन मध्य प्रदेश में यादृच्छिक रूप से चुने गए पाँच कस्तूरबा विद्यालयों की दयनीय रिहायशी स्थितियों की

चर्चा करता है। ये सभी कस्तूरबा विद्यालय मध्य प्रदेश शिक्षा विभाग द्वारा सर्व शिक्षा अभियान के तहत चलाए जा रहे हैं। सक्सेना (2011) अपने प्रतिवेदन में राजस्थान में गैर–सरकारी संस्थाओं द्वारा संचालित दो प्रखंडों के कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की बेहतरीन भौतिक संरचनाओं व अन्य सुविधाओं की चर्चा करती हैं। राष्ट्रीय मूल्यांकन रिपोर्ट भी यह संकेत देती है कि जो कस्तूरबा विद्यालय गैर–सरकारी संस्थाओं द्वारा संचालित हैं, उनकी आधारभूत संरचनाएँ बेहतर हैं।

संभव है कि उपरोक्त प्रमाण इस सामान्यीकरण तक पहुँचने के लिए प्रर्याप्त न हों कि गैर–सरकारी संगठनों द्वारा संचालित कस्तूरबा विद्यालयों का प्रबंधन बेहतर है, फिर भी इसके पर्याप्त संकेत तो मिलते ही हैं। क्या इसका अर्थ यह है कि सरकारी महकमा ऐसी संस्थाओं के संचालन में अक्षम है? कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के दिशा–निर्देशों (सर्व शिक्षा अभियान 2008 ए : 2) के अनुसार कॉर्पोरेट समूह भी इन आवासीय शालाओं को गोद ले सकते हैं। इसके लिए पृथक शिक्षा–निर्देश जारी किए जाने हैं। क्योंकि ऐसी पहलों की सरकारी स्कूली व्यवस्था पर गंभीर निहितार्थ होंगे, इस मुद्दे पर व्यवस्थित परिचर्चा भी ज़रूरी है। पर यह विषय मौजूदा आलेख के दायरे से बाहर है।

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय तथा असमानताएँ

इस भाग में दो मुद्दों को देखा गया है। समानता के एजेंडा पर कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना का संभावित निहितार्थ पहला मुद्दा है जिसकी चर्चा स्कूली शिक्षा तथा सामाजिक रूपांतरण के द्वंद्वात्मक संबंधों के नज़रिए से की गई है। दूसरा मुद्दा विगत पाँच दशकों के शिक्षा के इतिहास की रूपरेखा तथा इस दौरान नीतियों में आए विचलनों के तहत, कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय जैसी योजना के आर्विभाव को जाँचना। इस संदर्भ में दिशा–निर्देश कस्तूरबा विद्यालयों के जिन लक्ष्यों को परिलक्षित करते हैं, उनका विश्लेषण भी किया गया है।

शिक्षा तथा सामाजिक रूपांतरण

शिक्षा तक पहुँच की समानता–विस्तार, समान अवसर और सकारात्मक भेदभाव के माध्यम से संभव है तथा शिक्षा के माध्यम से सामाजिक समानता हासिल करने की संभावना, बीसवीं शताब्दी के मध्य से ही समाजशास्त्रियों के लिए महत्वपूर्ण मुद्दे रहे हैं (कैराबेल तथा हैल्सी, 1977; शुक्ल तथा कुमार, 1985; वेलास्कर 2010)। इस संदर्भ में एक बुनियादी मुद्दे पर सघन वाद–विवाद भी होता रहा है। बुनियादी मुद्दा यह है कि क्या शिक्षा दरअसल ऐसा कारगर औज़ार है जो असमानताओं को पुनरुत्पादित और सुदृढ़ करती है। हैल्सी (1985:82) के अनुसार "समान लोगों के समाज को आर्थिक तथा समाजिक सुधार द्वारा रचना पड़ता है और शिक्षा की भूमिका मुख्यत: तब उस समाज को बनाए रखने की होनी चाहिए, जब एक बार उसे हासिल कर लिया जाए।"

परंतु क्या इसका अर्थ यह है कि आधुनिक युग में समानता के संघर्षों में स्कूलों की उपेक्षा की जा सकती है? कैराबेल तथा हैल्सी (1977) में 1972 की क्रिस्टोफ़र जेंक्स की असमानता (इनइक्वैलिटी) रिपोर्ट पर चर्चा मिलती है। वे जेंक्स से इस बात पर सहमत थे कि आर्थिक क्षेत्र ही इस संघर्ष के अखाड़े की कुंजी है। पर उन्होंने

साथ ही इस बात पर भी बल दिया कि–

"स्कूल 'निवेशों' (इनपुट) को 'उत्पादों' (आउटपुट) में नहीं बदलते, बल्कि उनसे गुज़रने वालों के व्यक्तित्वों को आकार देते हैं; अत: यह रिपोर्ट स्कूलों को हाशिए पर धकेलने के कारण 'द्वंद्वात्मक होने की बजाए मशीनी है' (1977 : 26)।''

उपरोक्त रिपोर्ट पर टिप्पणी करते हुए उन्होंने आगे जोड़ा–

"इस रिपोर्ट ने शानदार तरीके से उस खास अमरीकी मिथक को नष्ट किया कि स्कूली सुधार अधिक बुनियादी सामाजिक बदलाव का स्थान ले सकता है। परंतु दुर्भाग्य से संभव यह है कि असमानता रिपोर्ट ने उसके स्थान पर एक दूसरे ही, पर उतने ही विनाशकारी मिथक को स्थापित कर दिया है–कि सामाजिक समानता की एक कारगर रणनीति स्कूलों की उपेक्षा कर सकती है" (तत्रैव)।

विवेचनात्मक तथा संघर्ष सिद्धांत (कॉन्फ़्लिक्ट थ्योरी) जो शिक्षा की महज़ पुनरुत्पादित की भूमिका को चुनौती देते हैं, उन्होंने शिक्षा तथा सामाजिक बदलाव के जटिल परंतु महत्वपूर्ण संबंध पर और अधिक बल दिया है।

फिर भी शिक्षा के माध्यम से सामाजिक बदलाव की जो भी संभावना है वह तब पूरी तरह से नष्ट हो सकती है अगर एक समान शैक्षिक अवसर और उसके साथ किये जाने वाले पूरक उपायों को नीतियों में त्याग दिया जाए। ऐसी स्थिति में सबके लिए गुणवत्ता की सार्विक माँग का स्थान क्रमश: विशेष स्कूलों में दाखिले की स्पर्धा ले सकती है। इस प्रकार कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय एक ओर वंचित और अधीनस्थ समूहों के बच्चों को कस्तूरबा विद्यालय वाले तथा गैर-कस्तूरबा विद्यालय वाले समूहों में बांट देते हैं। पर साथ ही यह योजना एक दूसरे स्तर पर भी अपारदर्शिता को जोड़ती है। यह अपारदर्शिता चयन प्रक्रिया को निर्मूल करने से आती है, जिसकी चर्चा हम आलेख के क्रियान्वयन भाग में कर चुके हैं। सभी बच्चों को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा मुहैया करवाने के सरोकार को संबोधित करने के बदले अगर हम स्पर्धा तथा विभाजन को घुसाते हैं तो शिक्षा और न्याय के लिए संघर्ष के बीच की कड़ी को गंभीर खतरा पहुँच सकता है।

समान शैक्षिक अवसर का विस्थापन

स्वतंत्र भारत के संविधान की जड़ें उदारवादी विचारधारा में हैं और हमारा संविधान स्वतंत्रता, न्याय तथा समानता के मूल्यों के प्रति कटिबद्ध है। शिक्षा के संदर्भ में इसका अर्थ था 'सबके लिए समान शैक्षिक अवसर तथा उन समुदायों के लिए पूरक उपाय जो ऐतिहासिक रूप से वंचित तथा शोषित रहे हैं।' जैसा प्रारंभ में ही कहा गया था, ऐसे सरकारी उपक्रम का आधार इन समुदायों द्वारा पीढ़ियों से झेले गए अन्यायों और असमानताओं में था, जिसके कारण वे शिक्षा व्यवस्था में अनेकानेक असमानताओं व प्रतिकूलताओं के साथ दाखिल होते हैं।

स्वतंत्र भारत के निर्देशों के बावजूद 14 वर्ष तक के सभी बच्चों के लिए शिक्षा तथा कमज़ोर तबकों के बच्चों की विशेष देखरेख तब तक उपेक्षित ही रही, जब तक कि 1964 में शिक्षा आयोग का गठन न कर दिया गया। शिक्षा के समान अवसर को हासिल करने के लिए दो-मुखी रणनीति सुझाई गई–एक तो सरकार

द्वारा संचालित निम्न तथा उच्च प्राथमिक शालाओं की संख्या में भारी विस्तार तथा दूसरे एक समान स्कूली शिक्षण व्यवस्था की स्थापना।

रोचक तथ्य यह है कि हालाँकि प्रकट रूप से इसका समर्थन किया गया, परंतु शिक्षा आयोग के इस सपने को दरअसल साकार करने के प्रयासों का कड़ा विरोध हुआ। खासतौर से उच्च जाति तथा वर्ग के नेतृत्व द्वारा। समान शैक्षिक अवसर का एकमात्र स्वरूप जो उन्हें स्वीकार्य था, वह था सरकार द्वारा संचालित निःशुल्क आरंभिक शिक्षा तथा उसका विस्तार। इस प्रकार शिक्षा की द्विस्तरीय व्यवस्था और पुख्ता हुई, जिसमें एक स्तर पर अधीनस्थ लोगों के लिए निःशुल्क सरकारी शालाएँ थीं और ताकतवर तबके के लिए कुलीनवादी निजी शिक्षा व्यवस्था। क्योंकि आरंभिक शिक्षा के लिए पर्याप्त संसाधन आबंटित नहीं किए गए, संख्या तथा गुणवत्ता की दृष्टि से इसका विस्तार पर्याप्त रहा। भारत जैसे विशाल और असमान रूप से विकासशील देश में सीमित तथा लगातार घटते जाते बजट के चलते, सरकार द्वारा संचालित निःशुल्क स्कूली शिक्षण व्यवस्था ने काफ़ी अलग-अलग रास्ते पकड़े। इसका नतीजा था असमानता, असंतुलन तथा अपर्याप्त विस्तार (वेलास्कर, 2010)।

शिक्षा के क्षेत्र में उदारीकरण की शुरुआत भारतीय अर्थव्यवस्था के खुलने के, संदर्भ में, *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986* के साथ हुई। इस नीति ने बाहरी निर्भरता की पृष्ठभूमि तैयार की। इसका रुझान निजीकरण, विस्तार के लिए अपर्याप्त आबंटन तथा ग्रामीण कुलीनों के लिए नवोदय विद्यालयों की स्थापना की दिशा में था। नतीजतन सरकारी शिक्षा व्यवस्था का स्तरीकरण और भी मज़बूत हुआ। वह पहले से अधिक असमान तथा बहुस्तरीय बनी। आदिवासियों, दलितों तथा खानाबदोश आबादी तथा ग्रामीण बच्चों के लिए असमान तथा समान्तर व्यवस्था बनाई गई। इसमें वैकल्पिक शालाएँ तथा पहले ही काफ़ी बदनाम हो चुके अनौपचारिक शिक्षा केंद्रों की स्थापना को विस्तार की रणनीति में शामिल किया गया। इससे असमानता और पैनी हुई। वेलास्कर का तर्क है कि *1986 की राष्ट्रीय शिक्षा नीति*, दरअसल समान शैक्षिक अवसर की उस नीति के परित्याग की शुरुआत थी, जो शिक्षा के माध्यम से समता व न्याय हासिल करने की मुख्य रणनीति थी। साथही ग्रामीण वंचित बच्चों की प्रतिभा को उभारने के लिए आदर्श जिला स्तरीय स्कूलों जैसी योजनाओं की स्थापना का अर्थ यह भी था कि "सबके लिए गुणवत्ता" को त्याग "कुछ के लिए गुणवत्ता" को स्वीकारना। यह ग्रामीण अभिजात वर्ग की मांगों के अनुरूप था (कुमार, 1985)।

1990 के दशक में कल्याणकारी राज्य के विचार न्यूनीकरण तथा बाज़ार पर ध्यान केंद्रित करने के साथ भारत सरकार ने अंतर्राष्ट्रीय दानदाता संस्थाओं के साथ सहयोग किया, जिन्होंने शिक्षा की रानीतिक अर्थव्यवस्था को ही बदल डाला। सरकार द्वारा लागू की गई शर्तों का अनुपालन करने लगे। इस दशक में विश्व बैंक द्वारा अनुपालन करने लगे। इस दशक में विश्व बैंक द्वारा अनुदानित आरंभिक शिक्षा कार्यक्रम प्रारंभ हुआ, जो जिला प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम (डीपीईपी) के नाम से था इससे समान अवसर का एजेंडा अपने उद्देश्यों की दृष्टि से और भी हाशिये पर धकेल दिया गया। भारत सरकार के सावधानी से लिखे गए एक प्रकाशन में डीपीईपी

के दिशा-निर्देश साफ़-साफ़ कहते हैं कि यह कार्यक्रम "राष्ट्रीय अनुभव" के आधार पर "1986 की राष्ट्रीय शिक्षा नीति का कार्यान्वयन है"। यह कार्यक्रम एक समयबद्ध (पाँच वर्षीय) विशिष्ट हस्तक्षेप कार्यक्रम था। इसका लक्ष्य था स्कूल छोड़ने वाले बच्चों की दर को कम करना तथा उपलब्धि व नामांकन में जो जेंडर असमानता है उसे दूर करना। परंतु यह कार्यक्रम समान शैक्षिक अवसर रचने के प्रति कटिबद्ध नहीं था, न ही इसका लक्ष्य शिक्षा को सार्विक शिक्षा को सार्विक बनाना (कुमार तथा अन्य 2001)।

डीपीईपी के बाद असमान स्कूली शिक्षण व्यवस्था और भी स्तरीकृत बनी है। स्कूलों के तमाम और स्तर रचे गए हैं, जिसमें शिक्षा गारंटी स्कूलों, बजट स्कूलों तथा गुणवत्ता के नाम कुछ लोगों के लिए जिला स्तरीय आदर्श विद्यालयों व कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों की स्थापना की गई है। यह सभी बच्चों के लिए गुणवत्तापूर्ण सरकारी शालाओं के स्थान पर किया गया है। इसके अलावा विकल्प उपलब्ध करवाने के नाम पर नीतिगत स्तर पर सार्वजनिक-निजी भागीदारी तथा वाउचर व्यवस्था के माध्यम से भी निजीकरण को प्रोत्साहित किया जा रहा है (सक्सेना, 2010)। इन घटनाओं पर टिप्पणी करते हुए वेलास्कर (2010) लिखती हैं कि घटिया स्कूलों की संख्या में बढ़ोतरी से शिक्षा तक पहुँच संभवत: बढ़ी होगी परंतु वंचित लोगों के लिए सार्थक रूप से सीखने के अनुभव कम हुए हैं।

यह स्पष्ट है कि विगत छह दशकों में समान शैक्षिक अवसर का सिद्धांत तथा हाशिए पर जी रहे समुदायों के लिए पूरक उपायों का स्थान एक बहुस्तरीय, असमान, स्कूली व्यवस्था ने ले लिया है। संसाधनहीन सरकारी स्कूलों की संख्या बढ़ी है और साथ ही ऐसी विशेष योजनाएँ लागू की गई हैं, जो अधिकतर बच्चों के असमावेशन पर आधारित हैं। इस सबसे संविधान में समानता तथा न्याय के प्रति जो कटिबद्धता थी उसका स्पष्ट उच्छेदन हुआ है। कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय नीतिगत स्तर पर हुए इस उच्छेदन को ढांपने का उपाय है जो ज़ाहिर तौर पर बालिकाओं की शिक्षा और गुणवत्ता के शब्दाडम्बर के प्रति सरोकार जताता है।

अधिक महत्वपूर्ण बात यह है कि यह योजना इसलिए भी एक मृग-मरीचिका है क्योंकि कुछ लोगों पर दिए जा रहे विशेष ध्यान को यह गुणवत्ता की सामान्य समस्या तथा सभी बालिकाओं की भागीदारी संबंधी वक्तव्यों से ढाँपता है। और तो और ये प्रयास भी न्यूनतम हैं। योजना का क्रियान्वयन साफ़ दर्शाता है कि "शब्द" और "कर्म" में ज़मीन-आसमान का अंतर है।

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के दिशा-निर्देश

कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय के दिशा-निर्देश दरअसल दो समस्याओं की स्वीकारोक्ति हैं। अव्वल तो यह कि ऐसे कई इलाके हैं जहाँ बड़ी संख्या में बालिकाएँ स्कूल से बाहर हैं–"आरंभिक स्तर पर; खासतौर से उच्च प्राथमिक स्तरों पर, लड़कों की तुलना में बालिकाओं के नामांकन में काफ़ी अंतर है" (सर्व शिक्षा अभियान 2008 ए:1)। दूसरे, "ग्रामीण तथा वंचित समुदायों में जेंडर विसंगतियाँ अभी तक कायम हैं" (सर्व शिक्षा अभियान 2008 ए:1)। दिशा-निर्देश यह भी रेखांकित करते हैं कि कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों

का उद्देश्य 'आरंभिक स्तर पर आवासीय शालाएँ तथा छात्रावास सुविधाओं की स्थापना द्वारा समाज के वंचित समूहों की बालिकाओं के लिए शिक्षा की पहुँच तथा गुणवत्तापूर्ण शिक्षा सुनिश्चित करना है'।

यह उद्देश्य शैक्षिक रूप से पिछड़े प्रखंडों की सभी बालिकाओं के लिए चिंता व्यक्त करता प्रतीत होता है, न कि चुनिंदा बालिकाओं के लिए। हालाँकि कुछ चयनित प्रखंडों में प्रति प्रखंड केवल 50 से 100 बालिकाओं के लिए कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय खोलने की नीति इस उम्मीद को तोड़ती है। स्कूल से बाहर रह गई हज़ारों बालिकाओं में से कुछ चुनिंदा बालिकाओं को लाभान्वित करने की योजना के पीछे कोई भी विश्वसनीय आधार या तर्क नज़र नहीं आता। उदाहरण के लिए, राजस्थान के झाड़ोल प्रखंड के प्रखंड शिक्षा अधिकारी के प्रतिवेदन अनुसार वर्ष 2009–10 में प्रारंभिक स्तर पर स्कूल छोड़ देने वाली बालिकाओं की संख्या 6,336 थी। इस प्रखंड में केवल एक बेहद साधन संपन्न कस्तूरबा विद्यालय है (सक्सेना, 2011)।

इसी प्रकार विस्तृत राज्य-स्तरीय मूल्यांकन प्रतिवेदन, जिन पर राष्ट्रीय मूल्यांकन प्रतिवेदन (2007, 2008) आधारित है, यह बताता है कि पश्चिम बंगाल के बांकुड़ा जिले में 13 प्रखंड हैं। अगर वहाँ प्रखंड में भी मॉडल 1 प्रकार का कस्तूरबा विद्यालय खोला गया हो तो भी वहाँ 1300 से अधिक बालिकाओं का नामांकन नहीं को सकता। इस जिले में वर्ष 2006–07 में स्कूल न जाने वाली बालिकाओं की संख्या 19,693 थी। पुरूलिया जिले में, जिसमें 20 प्रखंड हैं, स्कूल न जाने वाली बालिकाओं की संख्या 39711 थी। आसाम के आठ जिलों के शैक्षिक रूप से पिछड़े 15 प्रखंडों में 2006–07 में स्कूल छोड़ चुकी बालिकाओं की संख्या 11,162 थी। आसाम ने मॉडल 2 प्रकार के कस्तूरबा विद्यालय चुने थे। अतः वहाँ श्रेष्ठतम परिस्थितियों में भी कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों में 750 से अधिक बालिकाएँ हो ही नहीं सकती थीं।

अतः स्कूल न जाने वाली बालिकाओं की इस भारी संख्या और अति-सीमित स्थानों के चलते कस्तूरबा गांधी विद्यालय की चयन प्रक्रिया निश्चित रूप से अपारदर्शी ही होगी जिससे समानता हासिल करने की दिशा में और भी विकार आ जुड़ेंगे। वास्तविकता में, कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना सरकारी व्यवस्था को अधिक बराबरी वाली और जवाब देह व्यवस्था बनाने वाली योजना नहीं है। कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय योजना जिन समुदायों को लाभान्वित करने का दावा करती है, उनकी ही अधिकांश बालिकाओं की अवहेलना कर केवल कुछ के लिए बनाई गई है। क्या असमावेशन और असमानता साथ-साथ चल सकते हैं? क्या यह नीति स्वयं ही वंचितों के बीच गैर-बराबरी को अधिक पैना नहीं बनाती? क्या ऐसी योजनाएँ शिक्षा में बराबरी की बहस को सिर के बल औंधा खड़ा कर इन समुदायों में गैर-बराबरी, स्पर्धा और असमावेशन को प्रोत्साहित नहीं करतीं?

नवोदय विद्यालयों के विपरीत यहाँ लाभान्वित करने का आधार ''योग्यता'' भी नहीं है, जो स्वयं भी एक समस्यात्मक मानदंड है। अतः संभव यही है कि यहाँ लाभ पहुँचाने का आधार

प्रश्रय है। यह योजना स्कूली शिक्षा से बाहर कुल बालिकाओं में से स्वाल्प अंश को छात्रावास, साफ़-सुथरे वातावरण और "गुणवत्तापूर्ण शिक्षा" तक पहुँच उपलब्ध करवाती है। इस योजना की दृश्यता, उसकी मोहकता अधिकांश बालिकाओं को अदृश्य बना समान शैक्षिक अवसरों के मुद्दे को धुँधला बना डालती है। वह समय आ चुका है जब शिक्षाविद् ऐसी तमाम योजनाओं के मोहक रूप के परे भी देखें, जो वंचितों की स्वाल्प आबादी को लाभान्वित करती हों और विस्तार की तथा सभी सरकारी स्कूलों में बेहतर सुविधाओं और गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की मांग करें।

जैसा कि पहले चर्चा की जा चुकी है कि शिक्षा तथा सामाजिक न्याय अथवा सार्थक समता के बीच एक और द्वंद्वात्मक संबंध होता है। अत: यह समझना महत्वपूर्ण है कि अपर्याप्त शैक्षणिक अवसर, समानता तथा न्याय की संभावना को किस प्रकार और भी नष्ट करते हैं।

निष्कर्ष

जब कोई नीति चुनिंदा लोगों की शिक्षा तक पहुँच तथा गुणवत्ता के सरोकारों को संबोधित करती है और अधिकांश को बहिष्कृत करती है, तो उसमें विकृतियाँ निश्चित रूप से आएंगी। स्कूलों की गुणवत्ता सुधारने के लिए हम चयनात्मक मानदंडों पर निर्भर नहीं कर सकते। क्योंकि वे सामान्य परिस्थिति से ध्यान भटका देते हैं। क्या इसका मतलब यह है कि सरकार को सिद्धांतत: "आदर्श स्कूलों" की स्थापना की योजना बनानी ही नहीं चाहिए? दूरगामी लक्ष्यों के अनुसार इस प्रश्न का उत्तर "हाँ" और "न" दोनों ही हैं। अगर ऐसे स्कूल किसी नवाचार के साथ प्रयोग करने के उद्देश्य से चलाए जाते हैं, ताकि उनके अनुभव के आधार पर अन नवाचारों को मुख्यधारा में शामिल किया जा सके, तो शायद हाँ। परंतु अगर उद्देश्य असमावेशन के सिद्धांत पर आधारित चुनिंदा गुणवत्तापूर्ण स्कूलों की स्थापना है, जो व्यापक यथार्थ को छितरा दें, तो उत्तर न है।

इसके अतिरिक्त ऐसे गुणवत्तापूर्ण सरकारी स्कूल जिनमें सबके लिए माकूल मूलभूत संरचना और योग्य शिक्षक हों, की माँग के संघर्ष को अनवरत होना होगा। जबकि कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय जैसी चमकदार नीतियाँ व योजनाएँ ध्यानकेंद्र को धुँधला बना डालती हैं। अन्यथा यह खतरा बना रहेगा कि अधिकारों के विमर्श पर कम से कम कुछ बच्चों की बेहतर सुविधाओं तक पहुँच तो बन रही है, का आख्यान हावी हो जाए।

भाषान्तर – पूर्वा याज्ञिक कुशवाहा

टिप्पणियाँ

1. देखें, कस्तूरबा गांधी संचालन निर्देश वर्ष 2007-08, राज्य शिक्षा केंद्र भोपाल।
2. मुख्तसर जिले में अनुबंधित शिक्षकों द्वारा अपनी नौकरी को नियमित बनाने के जुलूस के दौरान भटिण्डा जिले की शिक्षिका बरिन्दर पाल कौर को उस समय शासन कर रहे अकाली दल के एक पुरुष सरपंच ने थप्पड़ जमाया।
3. सक्सेना (2011), सितंबर, 2011 में राजस्थान के दो कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालयों के अध्ययन का अप्रकाशित प्रतिवेदन है। इसमें उदयपुर स्थित स्वैच्छिक संस्था सेवा-मंदिर मददगार रही थी।

संदर्भ

AYERS, BILL AND RICK AYERS. 2011. "Education under Fire: Introduction". *Monthly Review*. 63(3). accessed on 11 November 2011: http://monthlyreview.org/2011/07/01/education-under-fire-introduction.

BALAGOPALAN, SARADA. 2010. "Rationalising Seclusion: A Preliminary Analysis of a Residential Schooling Scheme for Poor Girls in India". *Feminist Theory*. 11(13): 295-308.

BROWN, PHILLIP, A H HALSEY, HUGH LAUDER AND AMY STUART WELLS. 1997. "The Transformation of Education and Society: An Introducation" in A H Halsey, Phillip Brown, Hugh Lauder and Amy Stuart Wells (ed.), Education: Culture, Economy, and Society. New York: Oxford University Press. 1-44.

HALSEY, A H. 1985. "Sociology and the Equality Debate" in Sureshchandra Shukla and Krishna Kumar (ed.), Sociological Perspectives in Education. New Delhi: Chanakya Publications. 80-101.

____. HUGH LANDER, PHILIP BROWN AND AMY STUART WELLS. 1997. Education: Culture, Economy, and Society. New York: Oxford University Press.

KARABEL, JEROME AND A H HALSEY. 1997. Power ad Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

KOTHARI COMMISSION. 1996. "Report of the Education Commission 1964-66: Education and National Development". Ministry of Education, New Delhi.

KUMAR, KRISHNA. 1985. "Quality over Access: Responding to the Demand of the Elite". *Economic & Political Weekly*. 20(22): 948-949.

____, AND LATIKA GUPTA. 2008. "What Is Missing in Girls' Empowerment?". *Economic & Political Weekly*. 43(26-27): 19-24.

____, MANISHA PRIYAM AND SADHNA SAXENA. 2001. "Looking behind the Smokescreen: DPEP and Primary Education in India". *Economic & Political Weekly*. 36(7): 560-68.

MAINARDES, JEFFERSON AND MARIA INES MARCONDES. 2009. "Interview Stephen J Ball: A Dialogue about Social Justice, Research and Education Policy". *Educacao and Sociedade*. 30(106): accessed online on 8 October 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100015&script=sci_arttext&tlng=en

NATIONAL FOCUS GROUP. 2007a. "Problems of Scheduled Caste and Scheduled Tribe Children". Position Paper 3.1. National Council of Educational Research and Training (NCERT), New Delhi. – (2007b): "Gender Issues in Education". Position Paper 3.2. NCERT, New Delhi.

OLSSEN, M, J CODD AND A O'NEIL. 2004. Education Policy: Globalisation, Citizenship, Democracy (London: Sage Publications).

POONACHA, VEENA AND MEENA GOPAL. 2004. Women and Science: An Examination of Women's Access to and Retention in Scientific Career (Mumbai: Research Centre for Women's Studies).

SAXENA, SADHNA AND KAMAL MAHENDROO. 2004. "Changing Profiles of School Teachers". presented at National Seminar on Strategies and Dynamics of Change in Indian Education, jointly organized by CARE India and the Institute of Applied Manpower Research. 25-27: November, New Delhi.

____, Ramkant Agnihotri, Budhaditya Das and Shashi Saxena. 2009. "Status of Girls' Education in Madhya Pradesh", unpublished report, UNICEF, Bhopal.

____. 2010. "Para Teachers, Education Guarantee Scheme, and PPP: Road to Dismantling the Public Education System" in Manoranjan Mohanty (ed.), India Social Development Report 2010: The Land Question and the Marginalised (New Delhi: Oxford University Press), 88-100. – (2011): "Report on Field Visit to Two KGBVs in Rajasthan", Seva Mandir, Udaipur.

SSA. 2007. "National Evaluation Report on Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya". MHRD, New Delhi.

_____ 2008a. "Revised Guiedlines for Implementation of Kasturba Gandhi Vidyalaya (KGBVs)". Department of School Education and Literacy. MHRD, New Delhi, retrieved 25 October 2012: http://ssa.nic.in/girls-education/6_FCEED7DF.pdf/view.

_____ 2008b. "National Evaluation Report on Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya". MHRD, New Delhi.

_____ 2012. "Fifteenth Joint Review Mission, 16th-30th January 2012: Aide Memoire". retrieved 25 October 2012: http://ssa.nic.in/monitoring/jointreview-mission-ssa-1/joint-review-mission-ssa

Shukla, Sureshchandra and Krishna Kumar, ed. 1985. Sociological Perspective in Education: A Reader. New Delhi: Sage.

UNICEF. 2010. Girls Education: *A Sociological Perspective*. Bhopal: UNICEF.

Valeskar, Padma. 2010. "Quality and Inequality in Indian Education: Some Critical Policy Concerns". *Contemporary Education Dialogues*. 7(1): 58-93.

Welmond, Michel. 2002. "Globalisation Viewed from the Periphery: The Dynamic of Teacher Identity in the Republic of Benin". Comparative Education Review. 46(1): 37-65.

Whitty, Geoffrey. 1997. "Marketisation, State and the Re-formation of the Teaching Profession" in A H Halsey, Phillip Brown, Hugh Lauder and Amy Stuart Wells (ed.), Education: Culture, Economy, and Society. New York: Oxford University Press. 299-310.

समावेशी शिक्षा

अरूण कुमार वर्मा*

शिक्षा के क्षेत्र में समावेशी का अर्थ है, विशिष्ट बालकों को सामान्य बालकों के साथ जहाँ तक संभव हो, सामान्य कक्षा में ही पढ़ाना। उनको सामान्य बालकों के साथ विशेष सेवाएँ प्रदान करना, विद्यालय की गतिविधियों में शामिल करने का प्रयास करना, जिससे असमर्थ बालक को यह अहसास हो सके कि वह भी इसी विद्यालय का हिस्सा है। भारत के संदर्भ में समावेशी शिक्षा व्यापक समावेशन की माँग करती है, जहाँ समाज के सभी वर्गों, अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक रूप से पिछड़े, अल्पसंख्यकों, महिलाओं, अभिवंचितों, दलितों एवं भौगोलिक, क्षेत्रीय एवं जेंडर विषमताओं की खाई को पाटते हुए विशिष्ट बालकों को सामान्य विद्यालयों की कक्षा में समावेशित कर शिक्षा के समान अवसर सुनिश्चित करने से है। इसमें विद्यालयों से अपेक्षा की जाती है कि यथासंभव शिक्षा को समावेशी बनाने का प्रयास करें। असमर्थ बालकों के सामान्य विद्यालय में शिक्षा ग्रहण करने से उनमें आत्मनिर्भरता का विकास होता है और उन्हें संस्कृति, समाज एवं देश की मुख्यधारा से जुड़ने का अवसर प्राप्त होता है। इस शिक्षा व्यवस्था से सामाजिक समानता के साथ-साथ हर बालक को उसकी अपनी क्षमता विकसित करने में मदद मिलेगी। समावेशी शिक्षा में सभी बच्चों का सर्वांगीण विकास ही शिक्षक की व्यवसायिक सफ़लता का मापदंड है। प्रस्तुत लेख समावेशी शिक्षा के स्वरूप, भारत में इसकी आवश्यकता और शिक्षकों के इसके प्रति उत्तरदायित्व को दर्शाने का एक प्रयास है।

शिक्षा में मनोविज्ञान का समावेश नवीनता के संदर्भ में हुआ है। विषय-केंद्रित शिक्षा का स्वरूप बालकेंद्रित हुआ, जिससे विद्यालय में हर बच्चे की निजी विशेषताओं की ओर ध्यान देना शुरू हुआ। प्रत्येक बच्चे की अपनी विशेषता है और उसी विशेषता के साथ वह सीखता है। प्रत्येक बच्चे के मानसिक स्तर को ध्यान में रखकर उसके अंदर छिपी योग्यता को उभारना शिक्षा का उद्देश्य है। हर बच्चे को संवैधनिक शिक्षा का अधिकार प्राप्त है। *छियालिसवें संविधान संशोधन-1976* में यह प्रावधान किया गया है कि शिक्षा बच्चे का नैसर्गिक अधिकार है, जिसे उसे मिलना चाहिए। संविधान

*शिक्षक, जवाहर नवोदय विद्यालय, सिरमौर, रीवा (म.प्र.) -486448

निर्माताओं ने शैक्षिक असमानता एवं शैक्षिक पिछड़ेपन को दूर करते हुए कानूनी व्यवस्थाओं का प्रावधान किया है। मनोवैज्ञानिक सोच और प्रजातांत्रिक पहल ने समावेशी शिक्षा के स्वरूप को प्रकाश में लाया। असमर्थ बालकों के लिए 'विशेष विद्यालयों' की स्थापना की शुरुआत अठारहवीं शताब्दी के मध्य से शुरू हुई। शिक्षा मनोवैज्ञानिकों ने महसूस किया कि सामाजिक, आर्थिक व शिक्षा की दृष्टि से विशिष्ट बालकों को अलग करना उचित नहीं है। **क्रुकशंक (Cruikshank)** के अनुसार–'विशिष्ट बालकों की शिक्षा सम्पूर्ण शिक्षा का हिस्सा है।' उन्होंने *माना कि विशेष कक्षाओं को हतोत्साहित किया जाये।* विशेष कक्षाएँ तभी लगनी चाहिए जब कोई दूसरा रास्ता न हो। इस आंदोलन ने गति पकड़ी, 1975 ई. में अमेरिकी कांग्रेस ने प्रत्येक अक्षम बच्चे को 'शिक्षा का कानून' पारित किया जिसका उद्देश्य अक्षम बालकों को देश की मुख्यधारा से जोड़ना था। यह 'समावेशी शिक्षा' की दिशा में एक महत्वपूर्ण कदम था।

समावेशी का सामान्य अर्थ होता है–'विकास की धारा में सबको शामिल करना।' शिक्षा के क्षेत्र में समावेशी का अर्थ विशिष्ट बालकों को सामान्य बालकों के साथ, जहाँ तक संभव हो सामान्य कक्षा में ही पढ़ाना। उनको सामान्य बालकों के साथ विशेष सेवाएँ प्रदान करना, विद्यालय की गतिविधियों जैसे म्यूज़िक, कला, भ्रमण, व्यायाम, खेल, पुस्तकालय आदि में शामिल करने का प्रयास करना, जिससे असमर्थ बालक को यह अहसास हो सके कि वह भी इसी समाज का हिस्सा है। प्रत्येक नागरिक को समान रूप से जीने और अपनी योग्यता का विकास करने की स्वतंत्रता प्राप्त है। असमर्थ बालकों को सामान्य बालकों के साथ लाने से उनमें चुनौतियों का सामना करने की क्षमता विकसित होगी साथ ही प्रजातांत्रिक मूल्यों को प्राप्त किया जा सकेगा। पहले यह माना जाता था कि असमर्थ बालकों को अलग से विशिष्ट शिक्षा प्रदान करनी चाहिए। उनकी आवश्यकताएँ सामान्य बालकों से अलग हैं। दोनों को सामान्य कक्षा में शिक्षा देना संभव नहीं है।

समावेशी शिक्षा ने इस धारणा का खंडन करते हुए यह सिद्ध किया है कि सभी बच्चों की सामान्य कक्षाओं से शिक्षा की गुणवत्ता में कोई असर नहीं पड़ता और सभी बच्चे अपनी क्षमता और रुचि के अनुसार शिक्षा ग्रहण करते हैं। सिर्फ़ प्रतिभावान बालकों को ही शिक्षा देना सामाजिक न्याय नहीं है। समावेशी शिक्षा यह कहती है कि प्रतिभावन बच्चों के साथ-साथ सामान्य या जो सामान्य से कम हैं उनकी तरफ़ भी ध्यान दिया जाये, जिससे वे भी अपनी प्रतिभा का विकास कर देश की उन्नति में योगदान दे सकें।

भारत के संदर्भ में समावेशी शिक्षा व्यापक समावेशन की माँग करती है, जहाँ समाज के सभी वर्गों तथा अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक रूप से पिछड़े, अल्पसंख्यकों, महिलाओं, अभिवंचितों, दलितों एवं भौगोलिक, क्षेत्रीय एवं जेंडर विषमताओं की खाई को पाटते हुए विशिष्ट बालकों को समेकित शिक्षा प्रणाली द्वारा सामान्य विद्यालयों की कक्षा में समावेशित कर शिक्षा के समान अवसर सुनिश्चित करने से है। इसमें विद्यालयों से अपेक्षा की जाती है कि यथासंभव शिक्षा को समावेशी बनाने का प्रयास करें।

समावेशन की नीति

समावेशन की नीति को हर स्कूल और सारी शिक्षा व्यवस्था में व्यापक रूप से लागू किए जाने की ज़रूरत है। बच्चे के जीवन के हर क्षेत्र में वह चाहे स्कूल में हो या बाहर, सभी बच्चों की भागीदारी सुनिश्चित किए जाने की ज़रूरत है। स्कूलों को ऐसे केंद्र बनाए जाने की आवश्यकता है जहाँ बच्चों को जीवन की तैयारी कराई जाए और यह सुनिश्चित किया जाए कि सभी बच्चों, खासकर शारीरिक या मानसिक रूप से असमर्थ बच्चों, समाज के हाशिए पर जीने वाले बच्चों और कठिन परिस्थितियों में जीने वाले बच्चों को शिक्षा के इस महत्वपूर्ण क्षेत्र के सबसे ज़्यादा फ़ायदे मिलें। अपनी प्रतिभा का प्रदर्शन करने के मौके और सहपाठियों के साथ बांटने के मौके देना बच्चों में प्रोत्साहन और जुड़ाव को पोषण देने के शक्तिशाली तरीके हैं।

स्कूलों में अक्सर हम कुछ गिने-चुने बच्चों को ही बार-बार चुनते रहते हैं। इस छोटे समूह को तो ऐसे अवसरों से फ़ायदा होता है, उनका आत्मविश्वास बढ़ता है और वे स्कूल में लोकप्रिय हो जाते हैं। लेकिन दूसरे बच्चे बार-बार उपेक्षित महसूस करते हैं और स्कूल में पहचाने जाने और स्वीकृति की इच्छा उनके मन में लगातार बनी रहती है। तारीफ़ करने के लिए हम श्रेष्ठता और योग्यता को आधार बना सकते हैं लेकिन अवसर तो सभी बच्चों को मिलने चाहिए और सभी बच्चों की विशिष्ट क्षमताओं को भी पहचाना जाना चाहिए और उनकी तारीफ़ होनी चाहिए।

इसमें विशेष ज़रूरतों वाले बच्चे भी शामिल हैं, जिन्हें दिए गए काम को पूरा करने में ज़्यादा समय या मदद की ज़रूरत होती है। ज़्यादा अच्छा होगा अगर शिक्षक ऐसी गतिविधियों की योजना बनाते समय कक्षा में बच्चों से चर्चा करें और यह सुनिश्चत कर लें कि प्रत्येक बच्चा अपना योगदान दे पाए। इसीलिए योजना बनाते समय, शिक्षकों को सभी की भागीदारी पर विशेष ध्यान दिए जाने की ज़रूरत है। यह उनके **प्रभावी शिक्षक** होने का सूचक बनेगा (एनसीईआरटी, राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा, 2005, पृ. 96)

समावेशी के संदर्भ में विशिष्ट बालक को समझना आवश्यक है। वर्तमान शिक्षा प्रणाली यह मानती है कि प्रत्येक बालक की अपनी निजी विशेषता है और हर बालक एक दूसरे से भिन्न है। ऐसे में विद्यालय की ज़िम्मेदारी बढ़ जाती है कि वह शिक्षा में सभी बच्चे को शामिल करते हुए शिक्षा को प्रत्येक बच्चे के स्तर का बनाए। विशिष्ट बालक को परिभाषित करते हुए क्रुकशंक (Cruikshank) लिखते हैं "एक विशिष्ट बालक वह है जो शारीरिक, बौद्धिक, संवेगात्मक एवं सामाजिक रूप से सामान्य बुद्धि एवं विकास से इतना विचलित होता है कि नियमित कक्षा कार्यक्रमों से लाभान्वित नहीं हो सकता तथा जिसे विद्यालय में विशिष्ट देखरेख की ज़रूरत होती है।"[1]

समावेशी शिक्षा में बालकों की प्रवृत्ति या निजी विशेषताओं को जानना आवश्यक है जिससे सभी को समायोजित करने में आसानी होगी। विशिष्ट बालक जिनकी विशेषताएँ सामान्य से अलग हैं उनमें प्रतिभा संपन्न बालक, सृजनात्मक बालक, पिछड़े बालक, समस्यात्मक बालक, कुसमायोजित बालक, अपवंचित बालक, विकलांग बालक, मादक द्रव्य व्यसनी बालक आदि। समावेशी शिक्षा का मुख्य फ़ोकस असमर्थ और अपवंचित बालकों

पर है परंतु सब को समायोजित कर उनकी ज़रूरत के अनुसार शिक्षा देना विद्यालय का उत्तरदायित्व है।

शिक्षा को समावेशी क्यों बनाया जाए इसको लेकर प्रारंभ में शिक्षाविदों में मतभेद था परंतु बालकेंद्रित शिक्षा ने बालकों को स्वतंत्रता प्रदान की और यह सिद्ध किया कि शिक्षा में बालक महत्वपूर्ण है। हम प्रत्येक बच्चे को ध्यान में रखकर शिक्षा के कार्यक्रम बनाकर ही सार्थकता को प्राप्त कर सकते हैं। विशिष्ट स्कूलों में असमर्थ बच्चा पढ़ तो लेता है परंतु उसकी बहुमुखी प्रतिभा का विकास नहीं हो पाता है। असमर्थ बालक अपने आप को समाज से कटा महसूस करने लगता है और उसमें हीन भावना विकसित होने लगती है। असमर्थ बालकों के सामान्य विद्यालय में शिक्षा ग्रहण करने से उनमें आत्मनिर्भरता का विकास होता है और उन्हें संस्कृति, समाज एवं देश की मुख्यधारा से जुड़ने का अवसर प्राप्त होता है।

सामान्य और असमर्थ बालक दोनों एक दूसरे के नज़दीक आते हैं जिससे असमर्थ बालक में जीवन के प्रति चुनौती और सामान्य बालकों में उसके प्रति सहानुभूति का भाव विकसित होता है। समानता की दृष्टि से भी भारतीय संविधान प्रत्येक बालक को बिना किसी भेदभाव के समान शिक्षा के प्रति प्रतिबद्ध है। समानता की दृष्टि से भी समावेशी शिक्षा महत्वपूर्ण है। सामान्य विद्यालय सभी बच्चों को एक साथ प्राकृतिक और शैक्षिक वातावरण मुहैया कराता है, जिससे सभी बच्चों को आदर्श 'ग्रुप लर्निंग' का अवसर उपलब्ध होता है। एक बालक शिक्षक की अपेक्षा ग्रुप में ज़्यादा सीखता है। सामान्य विद्यालय का ग्रुप असमर्थ बच्चों के विशिष्ट विद्यालय की अपेक्षा ज़्यादा व्यापक होता है जिससे उनका मानसिक विकास विशिष्ट स्कूलों से अधिक हो सकता है। सामान्य विद्यालय सभी का प्रतिनिधित्व करता है, जिससे असमर्थ बालकों में सामाजीकरण की भावना का विकास विशिष्ट विद्यालय की अपेक्षा ज़्यादा होता है और उनमें सामाजिक मूल्यों जैसे – प्यार, दयालुता, समायोजन, सहायता, भाईचारा आदि का विकास होता है। भारत जैसे विकासशील देश में आर्थिक दृष्टि से भी सामान्य विद्यालय कम खर्चे में सभी को गुणवत्तापूर्ण शिक्षा उपलब्ध कराने में सफ़ल हो रहे हैं। सभी बच्चों को समान और प्रेरणादायी वातावरण उपलब्ध कराने में भी समावेशी शिक्षा की महत्वपूर्ण भूमिका है। उदाहरण स्वरूप कोई भी बड़ा पद बड़ी प्रतियोगिता की माँग करता है और दूर की कौड़ी लगता है, लेकिन जब कोई अपने बीच का उस पद पर चयनित होता है तब यह पद हमारी प्रतियोगिता के दायरे में आ जाता है। इसलिए जब सभी बच्चे एक वातावरण में रहते हैं तब असमर्थ बच्चे में भी हीनभावना के स्थान पर प्रतियोगी विचार जन्म लेते हैं।

भारत के संदर्भ में समावेशी शिक्षा की आवश्यकता सिद्ध हो जाने के उपरांत कैसे इसे सफ़ल बनाया जाये यह महत्वपूर्ण प्रश्न है। इस दिशा में *राष्ट्रीय शिक्षा नीति, सरकारी योजनाएँ और शैक्षिक प्रयास* सार्थक भूमिका निभा रहे हैं। **कोठारी आयोग** ने समान विद्यालय की अवधारणा पर अपनी राय जारी की थी। **राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986** में अपंग बच्चों की शिक्षा का प्रावधाान किया गया है। 'इसमें सब के लिए शिक्षा के राष्ट्रीय परिप्रेक्ष्य में हमारे भौतिक और आध्यात्मिक विकास के लिए बुनियादी मुद्दा माना

गया है।' *जनार्दन समिति 1992* की सिफ़ाशिों का सारांश इस प्रकार है "सहभागी शिक्षा आदेश की अवधारणा शैक्षिक संस्थाओं को शामिल करने तक ही सीमित नहीं रहनी चाहिए बल्कि समूचे समाज को इसमें शामिल किया जाना चाहिए।"[2] **दिसंबर 1993** में 'सभी के लिए शिक्षा' का घोषण पत्र आया। समावेशी शिक्षा को प्रभावी बनाने के संदर्भ में **'सर्वशिक्षा अभियान' 2002** अत्यन्त महत्वपूर्ण है। इसका उद्‌देश्य प्राथमिक शिक्षा को जन–जन तक पहुँचाने के संवैधानिक लक्ष्य को प्राप्त करना है। 'निःशुल्क और अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम' 2009 – समावेशी प्राथमिक शिक्षा की अनिवार्यता पर बल देता है "प्रस्तावित विधान को इस विश्वास के आधार पर तैयार किया गया है कि समता, सामाजिक न्याय, और लोकतांत्रिक मूल्य तथा एक न्याय संगत और मानवीय समाज का सृजन केवल सभी व्यक्तियों के लिए समावेशी प्राथमिक शिक्षा के उपबंध के माध्यम से ही संभव है।"[3]

समावेशी शिक्षा के संवैधानिक एवं सरकारी संरक्षण एवं प्रयास के साथ–साथ विद्यालय और शिक्षक की भूमिका महत्वपूर्ण है। शिक्षा को कार्य रूप देने का स्थान विद्यालय और प्रमुख कर्ता शिक्षक होता है। समान विद्यालय की अवधारणा में शिक्षक का संवेदनशील होना अति आवश्यक है। वर्तमान शिक्षा पद्धति बच्चों को लेकर उदार है। अनुत्तीर्ण होने का भय समाप्त कर दिया गया है। बच्चा किसी भी तरह की प्रताड़ना से सुरक्षित है। पाठ्यक्रम एवं मूल्यांकन पद्धति उदार हुई है। ऐसे में बच्चों के साथ खासकर असमर्थ बालकों के साथ विद्यालय और शिक्षक को संवेदनशील होने की आवश्यकता है। आज शिक्षक को विषय ज्ञान के साथ–साथ बालमनोविज्ञान को जानना आवश्यक है। कक्षा शिक्षण में समस्त बच्चों की सहभागिता को ध्यान में रखना शिक्षक की प्रमुख ज़िम्मेदारी है। कक्षा में सभी बच्चों की सहभागिता के लिए उनके मानसिक, सामाजिक स्तर और रुचि को जानना आवश्यक है। विशिष्ट बच्चों की पहचान और उनकी अलग–अलग समस्याओं को ध्यान में रखते हुए शिक्षण को यथासंभव समस्त कक्षा के लिए बनाना आवश्यक है। समान विद्यालय में 'ग्रुप लर्निंग' विधि सबसे कारगर है। सभी छात्र ग्रुप में अपनी सहभागिता आसानी से दे लेते हैं। जो बात वह सार्वजनिक रूप से नहीं कर पाता है वह ग्रुप में कर लेता है, परंतु ग्रुप बनाते समय शिक्षक को ध्यान देना चाहिए कि वह समावेशी हो। समावेशन के संदर्भ में *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005* में उल्लेख किया गया है ''ज़्यादा अच्छा होगा अगर शिक्षक ऐसी गतिविधियों की योजना बनाते समय कक्षा के बच्चों से चर्चा करें और यह सुनिश्चित कर लें कि प्रत्येक बच्चा अपना योगदान दे पाए। इसलिए योजना बनाते समय शिक्षकों को सभी की भागीदारी पर विशेष ध्यान देना ज़रूरी है। यह उनके प्रभावी शिक्षक बनने का सूचक बनेगा।''[4]

समावेशी शिक्षा के लिए शिक्षक को लोकतांत्रिक मूल्यों में विश्वास करना चाहिए। व्यक्तिगत जीवन में वह कैसा भी हो परंतु विद्यालय के संदर्भ में उसे लोकतांत्रिक मूल्यों को अपनाते हुए सभी बच्चों के साथ समान व्यवहार करना चाहिए। समानता ही समावेशी शिक्षा की पहली सीढ़ी है और लोकतंत्र की भी। हमारे मन में यह धारणा घर कर गई है कि बच्चों की प्रकृति की विविधता से अधिगम

की गुणवत्ता प्रभावित होती है। विशिष्ट बच्चों को विशेष कक्षा की आवश्यकता पड़ती है। *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005* में इसका समाधान किया गया है "स्कूल प्रशासकों एवं शिक्षकों को यह समझना चाहिए कि जब भिन्न सामाजिक-आर्थिक और सांस्कृतिक पृष्ठभूमि और भिन्न क्षमता स्तर वाले लड़के-लड़कियाँ एक साथ पढ़ते हैं तो कक्षा का वातावरण और भी समृद्ध तथा प्रेरक हो जाता है।"[5]

समावेशी कक्षा शिक्षण में शिक्षक का रवैया महत्वपूर्ण होता है। शिक्षक को विशिष्ट आवश्यकता वाले बच्चों के प्रति सकारात्मक रवैया रखते हुए संपूर्ण कक्षा शिक्षण को बढ़ावा देना चाहिए। सामान्य तौर पर शिक्षण प्रतिभावान बालकों तक सीमित रह जाता है परंतु समान कक्षा में शिक्षक को प्रत्येक छात्र के हितों को ध्यान में रखना आवश्यक है। शिक्षक को सभी बच्चों से समान उत्तर की अपेक्षा न करते हुए उसकी क्षमता को ध्यान में रखते हुए इंतज़ार करना चाहिए या उसे अधिक समय देना चाहिए। नयी तकनीक, शिक्षण के क्षेत्र में नये आयाम सृजित कर रही है जो समावेशी शिक्षा के क्षेत्र में काफ़ी कारगर सिद्ध होंगे। शिक्षक को नयी तकनीकी से जुड़कर नवाचार को बढ़ावा देना चाहिए। आज ऐसे बहुत-से सॉफ्टवेयर बन गए हैं जिनका उपयोग करके दृष्टि बाधित व मूक-बधिर बालकों को कक्षा में सहभागिता के अधिक अवसर दिये जा सकते हैं। शिक्षक को इन सॉफ्टवेयरों की जानकारी व उपयोग करना आना चाहिए। *शिक्षक सिर्फ़ शिक्षक या निर्देशक न होकर बच्चों का मित्र, सहायक और मार्गदर्शक भी है।* उसे बच्चों के साथ सौहार्द और सहानुभूति रखते हुए न्याय संगत होना चाहिए। समावेशी शिक्षा में एक संवेदनशील शिक्षक ही सभी बच्चों के साथ न्याय कर पाएगा।

निष्कर्षत: समावेशी शिक्षा सामाजिक समानता के साथ-साथ हर बालक को उसकी अपनी क्षमता विकसित करने में मदद करती है। इससे असमर्थ बालक अपने को जीवन की चुनौतियों का सामना कर सकने के योग्य बनता है। वह अपने को समाज और देश का हिस्सा स्वीकार करते हुए उसके विकास में योग देता है। समावेशी शिक्षा में शिक्षक की ज़िम्मेदारियाँ एवं उत्तरदायित्व और बढ़ जाता है। सभी बच्चों का सर्वांगीण विकास ही उसकी व्यवसायिक सफलता का मापदंड है। निश्चित ही शिक्षक खुद प्रकाशित होकर समावेशी शिक्षा की सफ़लता में अपना योगदान देता रहेगा।

संदर्भ एवं टिप्पणियाँ

[1] बाजपेयी एल.बी. 200. *विशिष्ट बालक.* भारत बुक सेंटर, लखनऊ. पृ. 3.

[2] अग्रवाल जे.सी. 2006. *राष्ट्रीय शिक्षा नीति.* प्रभात प्रकाशन, दिल्ली. पृ. 7.

[3] भारत सरकार. 2009. *निशुल्क और अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम – 2009.*

[4] एन.सी.ई.आर.टी. 2006. *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005.* नयी दिल्ली. पृ. 96.

[5] ______. नयी दिल्ली. पृ. 98

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान
बिहार राज्य के परिप्रेक्ष्य में – एक अध्ययन

आदित्य सिन्हा*
पारस रत्न**

प्रस्तुत लेख बिहार में केंद्र द्वारा पोषित योजना – राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान की वर्तमान स्थिति के बारे में एक परिदृश्य प्रस्तुत करता है। बिहार राज्य में जो कि शिक्षा के समस्त सूचकांकों में पिछड़ा हुआ है, इस योजना के तहत माध्यमिक शिक्षा के क्षेत्र में किए जा रहे प्रयास किस प्रकार क्रियान्वित हो रहे हैं, देखने का एक प्रयास है।

प्रस्तावना

प्रसिद्ध इतिहास वेत्ता रोमिला थापर ने रेखांकित किया है कि 'हिंदुस्तान का स्वर्णिम इतिहास, बिहार राज्य का इतिहास है।' जो राज्य कभी चन्द्रगुप्त मौर्य से लेकर सम्राट अशोक तक के शासन का केंद्र बिंदु रहा हो, वह राज्य जिसने दुनिया को बौद्ध व जैन धर्मों से अवगत करवाया वह राज्य जिसकी उर्वरा भूमि में सबसे पहले लोकतंत्र के बीज बोए गए, वह राज्य जिसने विश्व को नालंदा व विक्रमशिला जैसे आदि व अग्रगामी विश्वविद्यालय प्रदान किए, वह राज्य जिसकी धरा पर विदेशी विद्वान अध्ययन के लिए लगातार आते रहे... शायद इसलिए ही अलबशम ने अपनी पुस्तक ''वंडर देट वाज़ इण्डिया'' में बिहार को बौद्धिक विलक्षण से भरा हुआ बताया है।

यह सब जानने के बाद आज यकीन नहीं होता कि भारत के स्वर्णिम इतिहास का धनी यह राज्य वर्तमान में बीमार राज्यों की सूची में प्रथम स्थान रखता है। 94,164 वर्ग किलोमीटर के क्षेत्रफल व 10 करोड़ की आबादी वाला यह राज्य आज मानव के विकास के तमाम सूचकांकों पर फ़िसड्डी नज़र आता है। ऐसा प्रतीत होता है कि आज के आंकड़े बिहार के गौरवशाली इतिहास पर व्यंग्य कस रहे हों।

कमोबेश बिहार राज्य की यह हालत शिक्षा और युवाओं को लेकर है। चूँकि शिक्षा, युवाओं के भविष्य का आधार होती है। प्रस्तुत अध्ययन उक्त पृष्ठभूमि में बिहार राज्य में राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान-2009 (रा.मा.शि.अ.) की राज्य के सभी जिलों के 22 लाख किशोरों की शिक्षा, उसकी गुणवत्ता, उपलब्धियों एवं खामियों को

* *पूर्व स्नातक छात्र* (सामाजिक विज्ञान विभाग), टाटा इन्सटीट्यूट ऑफ़ सोशल साइंसेज़, हैदराबाद (आन्ध्र प्रदेश)
** *पूर्व स्नातक छात्र* (सामाजिक विज्ञान विभाग), टाटा इन्सटीट्यूट ऑफ़ सोशल साइंसेज़, हैदराबाद (आन्ध्र प्रदेश)

जानने की एक पड़ताल है, जिससे यह पता लग सकेगा कि गौरवशाली इतिहास के धनी इस राज्य में, आज इतना अंधियारा क्यों है...?

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान – परिचयात्मक दृष्टिकोण

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान रूपी महत्वाकांक्षी योजना का लक्ष्य राष्ट्र के किशोरों को उनकी पहुँच के स्तर पर गुणवत्तापरक शिक्षा उपलब्ध कराना है। इस निमित्त सरकार ने हर पाँच किलोमीटर के दायरे में एक माध्यमिक स्कूल खोलने की परियोजना बनाई है। *सर्वशिक्षा अभियान* की सफ़लता के बाद माध्यमिक स्तर की शिक्षा के रिसावों को रोकने के लिए सरकार ने 2009 में रा.मा.शि.अ. की आधार शिला रखी। इसके दायरे में आर्थिक रूप से पिछड़े बालक, ग्रामीण व दुर्गम क्षेत्रों के बालक-बालिकाएँ, ड्राप आउट बालक-बालिकाओं के साथ-साथ किसी भी प्रकार से 10वीं तक की शिक्षा से विलग बालक आते हैं।

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान की दृष्टि

रा.मा.शि.अ. का लक्ष्य भारतवर्ष के किशोरों को सुलभ, सस्ती एवं गुणवत्तापरक शिक्षा उपलब्ध कराना है। इस दृष्टि से रा.मा.शि.अ. ने अग्रगामी कदम तय किए हैं–

1. किशोरों की शिक्षा तक पहुँच के लिए हर पाँच किलोमीटर के दायरे में एक माध्यमिक विद्यालय खोलना। उच्च माध्यमिक स्तर के लिए यह दायरा 7 से 10 किलोमीटर तक का है।
2. 2017 तक नामांकन दर 100 गुणा करना।
3. 2020 तक सभी विद्यार्थियों का 100 गुना ठहराव बनाए रखना।
4. समाज के आर्थिक रूप से कमज़ोर तबके के किशोर, विशेषकर लड़कियों, ग्रामीण व सुदूर स्थानों पर रहने वाले विद्यार्थी, अनुसूचित जाति व जनजाति तथा पिछड़े वर्ग के किशोरों के साथ-साथ अल्पसंख्यकों को माध्यमिक शिक्षा पूर्ण रूप से उपलब्ध करना।
5. विद्यालयों में पर्याप्त मात्रा में प्रशिक्षित शिक्षक उपलब्ध कराना एवं विद्यालय संचालन की ज़िम्मेदारी विद्यालय प्रबंधन को सौंपना।

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान के उद्देश्य एवं व्यय पोषण

रा.मा.शि.अ. 2009 के उद्देश्यों में राष्ट्रीय स्तर पर माध्यमिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण की चुनौतियों का सामना करने की दृष्टि से उसका नवोदित स्वरूप में गठन के साथ-साथ पहुँच, पाठ्यक्रम-विकास, ढाँचागत पहलू एवं समानता के साथ प्रासंगिक माध्यमिक शिक्षा को दिशा दी जाएगी। समान विद्यालयों की परिकल्पना को पोषित कर, प्रबंधन में ऐसे मूल्य स्थापित किए जाएँगे, जिनसे निजी विद्यालय भी इस महायज्ञ में साझेदारी कर सकेंगे। उपर्युक्त उद्देश्यों की पूर्ति हेतु व्यय पोषण की योजना अग्रगामी स्वरूप में होगी–

1. ग्यारहवीं पंचवर्षीय योजना के दौरान उत्तर-पूर्व एवं विशेष दर्जा प्राप्त राज्यों को छोड़कर शेष सभी राज्यों एवं केंद्र शासित प्रदेशों में इस योजना को लागू करने में आने वाले कुल खर्च का 75: केंद्र व 25: राज्य सरकारों को वहन करना होगा।
2. उत्तरपूर्व राज्यों एवं विशेष दर्जा प्राप्त राज्यों के लिए यह अनुपात 90:10 का होगा।

रा.मा.शि.अ. के तहत राज्य, जिला एवं विद्यालय स्तर पर, सार्वजनिक बैंकों में अलग-अलग खाते खोले जाएँगे। जिले स्तर पर खाताधारक जिला समन्वयक होंगे तथा विद्यालय स्तर पर प्रधानाचार्य एवं उपप्रधानाचार्य का संयुक्त खाता होगा।

4. 12वी पंचवर्षीय योजना में इस योजना का खर्च अनुपात केंद्र व राज्य के मध्य 75:25 के स्थान पर 50:50 हो जाएगा, लेकिन उत्तर पूर्व एवं विशेष दर्जा प्राप्त राज्यों में यह अनुपात पूर्व की भाँति 90:10 का ही रहेगा।

पर दिख रहा है। रा.मा.शि.अ. के चलते विगत सत्र 2013-14 में माध्यमिक विद्यालयों की संख्या 3817 (UDISE 2013-14) हो गई है, साथ ही उससे लाभान्वित होने वाले विद्यार्थियों की संख्या 2189448 (UDISE 2013-14) हो गयी है। आंकड़ों का यह इज़ाफ़ा बिहार में रा.मा.शि.अ. के महत्व को दर्शाता है।

बिहार राज्य में रा.मा.शि.अ. की क्रियान्विती की ज़िम्मेदारी राज्य की माध्यमिक शिक्षा परिषद् की है, जिसका गठन राज्य में गुणवत्तापरक माध्यमिक शिक्षा उपलब्ध कराने की दृष्टि से 9 अगस्त 2009 को सोसाइटी रजिस्ट्रेशन एक्ट 1960 के तहत् किया गया। यह परिषद् बिहार राज्य में इस दिशा की योजनाओं को लागू करने के लिहाज से नोडल एजेंसी के रूप में कार्य कर रही है। माध्यमिक शिक्षा परिषद बिहार द्वारा इस योजना को "जड़ स्तर तक की पहुँच अवधारणा" के रूप में लागू किया जा रहा है। इस कारण आज बिहार में विशेष फ़ोकस समूह के लड़के-लड़कियाँ, विकलांग, अनुसूचित जाति, जनजाति आदि वर्गों के बच्चों

तालिका 1

आबंटित राशि			
वर्ष	*अनुमानित बजट*	*संशोधित बजट*	*दिया गया वास्तविक व्यय*
2009-10	1353.98	550.00	549.00
2010-11	1700.00	1500.00	1482.00
2011-12	2423.90	2512.85	2500.00
2012-13	3124.00	3172.00	3171.00
2013-14	3983.00	--	3045.88
कुल	12584.00	7734.85	10747.88

बिहार में राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान का परिचयात्मक दृष्टिकोण

63.82 (जनगणना 2011) फ़ीसदी साक्षरता दर के साथ बिहार साक्षरता के मामले में राष्ट्रीय साक्षरता औसत (74.08) से काफ़ी पीछे और बीमारू है। बिहार के शैक्षिक पिछड़ेपन के आलम को देखते हुए हम रा.मा.शि.अ. को वहाँ की माध्यमिक शिक्षा की दृष्टि से रामबाण औषधि के रूप में देख सकते हैं। इसका असर भी बिहार

को नये परिप्रेक्ष्य में देखा और समझा जा रहा है, साथ ही रा.मा.शि.अ. के चलते बिहार में शैक्षिक शोधों व प्रशिक्षण से माध्यमिक शिक्षा की गुणवत्ता में विशेष सुधार को दिशा भी मिली है। सार के तौर पर हम कह सकते हैं कि रा.मा.शि.अ. के योगदान व शिक्षकों, अभिभावकों, जनप्रतिनिधियों एवं एन.जी.ओ के अंशदान से बिहार में भी शिक्षा के सार्वभौमीकरण के लक्ष्यों को प्राप्त किया जा सकता है, सिर्फ़ ताल ठोकने की देर है...

बिहार में राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान की उपलब्धियाँ

बिहार के शैक्षिक संदर्भों का कतिपय कारणों से पिछड़ने के बाद रमसा जैसी महत्वाकांक्षी योजना ने इस दिशा के उन्नयन में कुछ पहल की, जिसके चलते आज बिहार में अग्रगामी शैक्षिक-प्राप्तियाँ प्राप्त हुई हैं–

1. रा.मा.शि.अ. के तत्वाधान में बिहार के शिक्षा विभाग में ''गोइंग टू स्कूल'' नामक गैर-सरकारी संगठन के सहयोग से 9 जिलों, 835 विद्यालयों के 2205 विद्यार्थियों को प्रशिक्षण प्रदान किया है।
2. रा.मा.शि.अ. के तहत् प्रत्येक 5 किलोमीटर के दायरे में माध्यमिक विद्यालय गठित करना प्रमुख प्रावधान है। जन घनत्व को देखते हुए बिहार सरकार ने इसी दायरे में माध्यमिक विद्यालयों के गठन का सुझाव दिया है।
3. वित्तीय वर्ष 2009-10, 2010-11, 2011-12 में 344, 443 और 165 उच्च प्राथमिक विद्यालयों को क्रमश: माध्यमिक विद्यालयों में क्रमोन्नत किया गया।
4. वित्तीय वर्ष 2013-14 में बिहार सरकार के 318 विद्यालयों के स्तर उन्नयन के प्रस्ताव में केंद्र सरकार ने 201 विद्यालयों के संबंध में स्वीकृति प्रदान कर दी है, इसके अलावा 1153 उच्च प्राथमिक विद्यालयों को क्रमोन्नत करने की स्वीकृति भी दी गई है।
5. वित्तीय वर्ष 2009-10 से 2011-12 तक बिहार को रमसा के तहत 56143 लाख रु. आबंटित हुए, जिसमें से 12410 लाख रु. ही खर्च किये गये।
6. रा.मा.शि.अ. के तहत राज्य के प्रत्येक जिले में जनवरी 2014 में विज्ञान प्रदशर्नियों का आयोजन किया गया, साथ ही हर जिले में 2 दिवसीय पुस्तक मेले भी लगाए गए।
7. वैश्वीकरण चुनौतियों का सामना करने के लिहाज से बिहार माध्यमिक शिक्षा परिषद् ने रा.मा.शि.अ. के तहत् ब्रिटिश काउंसिल के सहयोग से राज्य के 636 शिक्षकों को अंग्रेज़ी भाषा विषय का गहन प्रशिक्षण प्रदान किया।
8. शिक्षा अधिकार अधिनियम के तहत् शिक्षक-छात्र अनुपात 1:30 रखा गया है, साथ ही शिक्षकों की कुशलता-निर्माण पर भी ज़ोर दिया जा रहा है।
9. रा.मा.शि.अ. के चलते नवीं कक्षा में पढ़ने वाले छात्रों की संख्या 2009-10 में 869210 (SEMIS 2009-10) थी, जो वर्ष 2013-14 में बढ़कर 1165174 (UDISE-2013-14) हो गयी। इसी प्रकार कक्षा दसवीं में छात्रों की संख्या 746511 (SEMIS 2009-10) से बढ़कर 1024274 (UDISE-2013-14) हो गयी।

10. बिहार में सकल नामांकन दर की स्थिति निराशाजनक बनी हुई है, परंतु रा.मा.शि.अ. के लागू होने के बाद उसमें 14.45 फीसदी का सुधार दर्ज किया गया। वर्ष 2013–14 में सकल नामांकन दर 49.45 फीसदी है, जिसे 2017 तक 65 प्रतिशत करने का लक्ष्य रखा गया है।
11. वर्ष 2013–14 में केंद्रीय योजना के अंतर्गत सूबे के शैक्षणिक उपखंडों में 530 आदर्श विद्यालय खोलने की योजना है।
12. रा.मा.शि.अ. के लागू होने पर जेंडर विषमता सूचकांक में काफ़ी इज़ाफ़ा हुआ है। जेंडर विषमता सूचकांक 2009–10 में 0.83 था, जो 2013 में बढ़कर 1.02 हो गया है। यह आंकड़े रा.मा.शि.अ. के चलते जेंडर भेद को कम होता दर्शा रहे हैं, जिसे अग्र तालिका व रेखाचित्र से स्पष्ट किया जा रहा है–

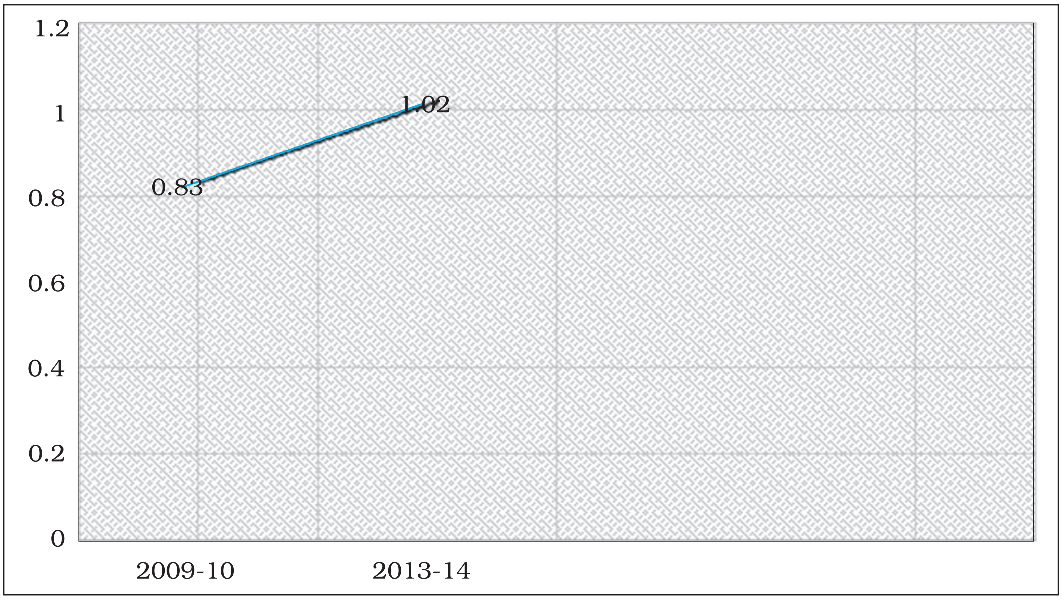
जेंडर पैरिटी इंडैक्स (Gender parity index): ix-x

तालिका–2

जिले	*2009.10*	*2013.14*
पश्चिमी चंपारन	0.77	1.01
पश्चिमी चंपारन	0.78	1.12
शिवहर	0.92	1.11
सीतामढ़ी	0.89	1.05
मधुबनी	0.71	1.01
सुपौल	0.53	0.89
अररिया	0.64	0.94
किशनगंज	0.71	1.19
पूर्णिया	0.75	1.03
कटिहार	0.76	0.88
मधेपुरा	0.6	0.89
सहरसा	0.55	0.80
दरभंगा	0.72	0.94
मुज़फ्फरपुर	0.97	1.09
गोपालगंज	0.92	1.13
सिवान	0.82	1.13
सारन	0.89	1.01
वैशाली	1.03	1.14
समस्तीपुर	0.93	1.05
बेगुसराय	0.99	1.11
खगरिया	0.83	0.98
भागलपुर	0.89	1.03
बंका	0.78	0.95
मुंगेर	0.92	0.92
लखीसराय	0.79	0.79
शेखपुरा	0.79	1.01
नालंदा	0.8	0.92
पटना	0.94	1.21
भोजपुर	0.76	1.02
बक्सर	0.79	1.08
कैमुर	0.9	0.99
रोहतास	0.82	1.08
जेहानाबाद	0.75	0.87
औरंगाबाद	0.84	0.98
गया	0.84	1.07
नवादा	0.71	1.00
जमुई	0.64	0.80

अरवल	0.68	0.85
बिहार	0.83	1.02

स्रोत– UDISE 2013-14 SEMIS 2011-12



स्रोत– UDISE 2013-14 SEMIS 2011-12

13. रा.मा.शि.अ. के माध्यम से राज्य में आदर्श विद्यालय एवं छात्रावास का निर्माण किया जा रहा है।
14. रा.मा.शि.अ. के माध्यम से किशोरों के सर्वांगीण विकास हेतु पाठ्य सहगामी क्रियाओं का सुदृढ़ ढाँचा बनाने का लक्ष्य रखा गया है।

राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान के क्रियान्वयन की चुनौतियाँ–बिहार राज्य के परिप्रेक्ष्य में

बिहार में रा.मा.शि.अ. के माध्यम से जो माध्यमिक शिक्षा के विकास की अलख जगी है, तो वहीं दूसरी ओर इस दिशा में कुछ रिसाव व बाधाएँ भी प्रचलन में हैं, जो राज्य में इस दिशा की चुनौती हैं, जिनका विवरण निम्न प्रकार है–

1. वर्ष दो हज़ार 11–12 में केंद्र सरकार ने 165 विद्यालयों के उन्नयन की स्वीकृति दी थी, परंतु इसे लागू करने की दिशा में राज्य सरकार ने कोई ठोस व मज़बूत कदम नहीं उठाए। इसी क्रम में सत्र 2013–14 में भी 201 विद्यालयों के उन्नयन कार्य भी लटका हुआ है, जो इस दिशा की लापरवाही को दर्शाता है।
2. वर्ष 2011–12 में एम.एच.आर.डी. भारत सरकार ने राज्य को विद्यालय निर्माण के लिए 9822.28 लाख रु. आबंटित किये गये,

जिसका 31.12.2013 तक किसी भी रूप में उपयोग नहीं किया गया।

3. वित्तीय वर्ष 2009-10 से 2011-12 तक 56143.92 लाख रु. आबंटित हुए, जिसमें से मात्र 12410 रु. ही इस्तेमाल हो पाए।
4. बिहार राज्य का 17.06 हिस्सा नक्सल प्रभावित है, उस क्षेत्र में भवन निर्माण के कार्य में नक्सली बाधाएँ डाल रहे हैं।
5. बिहार राज्य की भौगोलिक सूचना प्रणाली का कार्य अभी तक पूर्ण नहीं हो पाया है, इस कारण 5 किलोमीटर के दायरे में माध्यमिक विद्यालय खोलने में कठिनाई हो रही है, जिसका खामियाज़ा दुर्गम क्षेत्रों के लोगों को भुगतना पड़ रहा है।
6. लाख प्रयासों के बावजूद बिहार में शिक्षा अधिकार विधेयक के मानक 1:30 के शिक्षक-छात्र के अनुपात को प्राप्त नहीं कर पाए हैं, वर्तमान में यह अनुपात 1:85 है, जिसे 2016 तक 1:40 तक करने के प्रयास जारी हैं।

निष्कर्षात्मक टिप्पणी – बिहार राज्य की समृद्ध विरासत और वर्तमान की शैक्षिक दशाओं की स्थिति में स्पष्ट विरोधाभास दिखाई पड़ रहा है। तमाम आंकड़े वहाँ के शैक्षिक पिछड़ेपन की स्पष्ट कहानी कह रहे हैं, ऐसे में ''राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान'' से राज्य में माध्यमिक शिक्षा की दिशा में सुधारवादी दृष्टिकोणों का आगाज़ हुआ है। रा.मा.शि.अ. के बिहार में लागू होने के बाद माध्यमिक शिक्षा की आधारभूत संरचना, नामांकन, शिक्षक-प्रशिक्षण, शिक्षक-छात्र अनुपात एवं जेंडर विषमताओं की दृष्टि से काफ़ी विकास हुआ है, यद्यपि पूर्ण लक्ष्यों की प्राप्ति अभी दूर है, लेकिन इस प्रकार के प्रयास अनवरत् जारी रहे, तो बिहार में उत्कर्ष व गुणवत्तापरक स्कूली शिक्षा का लक्ष्य अब हमसे ज़्यादा दूर नहीं रह सकेगा। इस दष्टि से बिहार राज्य में रा.मा.शि.अ एक महत्वपूर्ण व आवश्यकता पर आधारित उपागम है।

बिहार राज्य में राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान के सफ़ल क्रियान्वयन हेतु सुझावात्मक विवेचना

बिहार के शैक्षिक पिछड़ेपन के अनेक कारण हैं, जिसमें भ्रष्टाचार, लालफ़ीताशाही, जागरुकता का अभाव, सार्वजनिक कार्यों की उपेक्षा आदि प्रमुख कारक हैं यदि कड़ी निगरानी, सतत् मॉनीटरिंग एवं जवाबदेयता के स्तर को बढ़ाया जाए, तो इस दिशा में भी काफ़ी सुधार की आशा की जा सकती है। शिक्षा के दृष्टिकोण से बिहार में रा.मा.शि.अ एक आवश्यक कदम है, जिसके सफ़ल क्रियान्वयन की दृष्टि से अग्रकदम उठाए जाएँ, तो राज्य के शैक्षिक विकास की दृष्टि से बेहतर होगा-

1. रा.मा.शि.अ की योजनाओं के माध्यम से बिहार के शिक्षकों की दक्षता निर्माण व उनके पेशेवर विकास पर अधिकाधिक निवेश करना चाहिए।
2. मौजूदा शिक्षा-व्यवस्था को नवाचारी कदमों के साथ पुन: गढ़कर इस दिशा की नयी परिकल्पनाओं को जन्म दिया जाए, जिसके परिणामस्वरूप शिक्षा में नयी रणनीतियों व अनुभूतियों को प्रोत्साहित किया जा सके।
3. फिनलैण्ड की भांति बिहार राज्य के शिक्षक 4 घंटे अध्ययन करवाएँ तथा 2 घंटे अपनी

Ch_1 to 3.indd 36 6/17/2015 10:46:05 AM

पेशेवर दक्षताओं को बढ़ाने में लगाएँ, तो अच्छा रहेगा।

4. शैक्षिक बजट का स्तर व उनके आबंटन में सुधार की आवश्यकता है। इस दिशा में बजट की मात्रा, जो वर्तमान में जी.डी.पी. का 3.1 है, को और बढ़ाया जाए तथा समय पर उसका आबंटन हो।
5. बजट की वित्तीय वैधानिकता का समय वर्तमान में 1 वर्ष का है, जो कम है, इसे परिस्थितियों को देखते हुए खर्च करने के लिहाज़ से और बढ़ाया जाए तो लाभदायक होगा।
6. मॉस परियोजनाओं के आयोजन व क्रियान्वयन में राज्य की अलग-अलग परिस्थितियों को ध्यान में अवश्य रखना चाहिए, क्योंकि सभी राज्यों की आवश्यकता में विविधता व भिन्नता पाई जाती है।

उपर्युक्त सुझावों के समावेशन से रा.मा.शि.अ जैसी महत्वकांक्षी योजना बिहार ही क्या, सभी राज्यों के लिए फलदायी प्रक्रम साबित होगी।

संदर्भ

mhrd.gov.in/rashtriya_madhyamik_shiksha_abhiyan

www.bmsprmsa.in/rmsa.htm

planningcommission.gov.in/plans/planrel/12thplan/pdf/12fyp_vol3.pdf

शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम (SWSHE) का विद्यालयी वातावरण एवं विद्यार्थियों की स्वच्छता संबंधी आदतों पर प्रभाव

जे. डी. सिंह*

स्वच्छ परिवेश प्रत्येक मुनष्य की मूलभूत आवश्यकता होती है। मानसिक व शारीरिक रूप से स्वस्थ रहने के लिए आम लोगों में स्वयं स्वच्छ रहने एवं अपने परिवेश को स्वच्छ रखने की आदतों का विकास ज़रूरी है। स्वच्छ रहने की आदतों का विकास यदि बचपन से ही किया जाए, तो उसका सामुदायिक स्वास्थ्य पर सदैव सकारात्मक प्रभाव दृष्टिगोचर होता है। इस हेतु समय-समय पर सरकार द्वारा स्वच्छता कार्यक्रम चलाए गए हैं। ग्रामीण समुदाय के लोगों की स्वच्छता के स्तर में सुधार लाने एवं महिलाओं को शौचालय सुविधाएँ प्रदान करने हेतु 1986 में केंद्रीय ग्रामीण स्वच्छता कार्यक्रम और 1999 में संपूर्ण स्वच्छता अभियान के अंतर्गत देश के कुछ चयनित जिलों में प्रायोगिक स्तर पर "शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम" की शुरुआत की गई, जिसे 2004 में राजस्थान के सभी प्रारंभिक विद्यालयों (Elementary Schools) में पूर्ण सक्रियता से लागू किया गया। इस कार्यक्रम का मुख्य उद्देश्य राज्य में सभी विद्यालयों में पेयजल और स्वच्छता सुविधाओं की समुचित व्यवस्था करना, छात्र-छात्राओं में स्वच्छ रहने की आदतों का विकास कर ठहराव में वृद्धि करना और शैक्षिक उपलब्धियों में गुणात्मक सुधार करना था। उक्त कार्यक्रम से स्वच्छ एवं स्वस्थ विद्यालय वातावरण निर्माण तथा विद्यार्थियों में स्वच्छ आदतों की स्थिति जानने के लिए यह शोध अध्ययन किया गया है।

पृष्ठभूमि

बच्चे हमारे देश के भावी नागरिक हैं, जिन पर राष्ट्र के भविष्य का दायित्त्व है। इन्हें मानसिक व शारीरिक रूप से स्वस्थ रखकर ही स्वस्थ राष्ट्र की कल्पना की जा सकती है। स्वस्थ रहने के लिए स्वयं स्वच्छ रहना एवं अपने परिवेश को स्वच्छ

* *प्रवक्ता,* ग्रामोत्थान विद्यापीठ शिक्षा महाविद्यालय (सीटीई), संगरिया- 335063, जिला–हनुमानगढ़ (राज.)

रखना ज़रूरी है। स्वच्छ परिवेश प्रत्येक मुनष्य की मूलभूत आवश्यकता है। इस हेतु जन सामान्य में स्वच्छता की आदतों का होना अत्यन्त महत्वपूर्ण है। ग्रामीण समुदाय के लोगों की स्वच्छता के स्तर में सुधार लाने एवं महिलाओं को शौचालय सुविधाएँ प्रदान करने हेतु केंद्रीय ग्रामीण स्वच्छता कार्यक्रम वर्ष 1986 में लागू किया गया था। **स्वच्छ रहने की आदत** का विकास यदि बचपन से ही किया जाए तो उसके सामुदायिक स्वास्थ्य पर सदैव सकारात्मक प्रभाव दृष्टिगोचर होता है।

स्वच्छता की आदतों का विकास करने में विद्यालयों की अहम् भूमिका को ध्यान में रखकर ही भारत सरकार ने 1999 में संपूर्ण स्वच्छता अभियान के अंतर्गत देश के कुछ चयनित जिलों में प्रायोगिक स्तर पर *शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम (School Water Sanitation and Health Education– SWSHE)* की शुरुआत की। राजस्थान के चार जिलों यथा– **टोंक**, **अलवर**, **धौलपुर** और **झालावाड़** में प्रारम्भ किया गया। इस कार्यक्रम के क्रियान्वयन से बच्चों व समुदाय में स्वच्छता एवं स्वास्थ्य से संबंधित आए परिवर्तनों के अध्ययन में काफी सकारात्मक पहलू उभर कर सामने आए। अत: भारत सरकार ने बच्चों में स्वच्छता व स्वास्थ की सही अवधारणा एवं आदतों का विकास करने के उद्देश्य से ''शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम'' को 2004 से राजस्थान के समस्त विद्यालयों में पूर्ण सक्रियता से लागू करने का निर्णय किया। विद्यालय जल, स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम यूनिसेफ, भारत सरकार, राज्य सरकार और समुदाय के सहयोग से राजस्थान के सभी 33 जिलों में चलाया जा रहा है। कार्यक्रम का मुख्य उद्देश्य विद्यालय में पढ़ने वाले बच्चों में स्वच्छता और सफ़ाई की आदत विकसित करना और सभी विद्यालयों में पेयजल और स्वच्छता (Drinking Water and Sanitation) सुविधाओं की समुचित व्यवस्था करना है।

स्वच्छता के विभिन्न घटकों को ध्यान में रखते हुए शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम के अंतर्गत कुछ आसान गतिविधियों में समस्त विद्यालयों के शिक्षकों एवं छात्र–छात्राओं को स्वच्छता एवं स्वास्थ्यप्रद आदतों की जानकारी देने के लिए प्रशिक्षण की भी व्यवस्था की गई है। विद्यालय के प्रधानाध्यापकों हेतु एक दिवसीय प्रशिक्षण, शिक्षकों हेतु तीन दिवसीय प्रशिक्षण एवं छात्र–छात्राओं हेतु दो दिवसीय प्रशिक्षण की व्यवस्था की गई है। स्वच्छता एवं स्वास्थ्यप्रद आदतों की जानकारी देने के लिए सात घटक निम्न प्रकार हैं–

1. शुद्ध पेयजल एवं पेयजल स्रोतों का रखरखाव
2. गंदे पानी का निस्तारण
3. व्यक्तिगत स्वच्छता
4. घर व भोजन की स्वच्छता
5. मानव मल का निस्तारण
6. कचरे व गोबर का निस्तारण
7. गाँव की स्वच्छता

सामुदायिक अवधारणाओं के परिवर्तन में बच्चों की अहम् भूमिका होती है। सर्व शिक्षा अभियान का लक्ष्य 6 से 14 आयु वर्ग के समस्त बालक–बालिकाओं का सर्वांगीण विकास करने के लिए गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करना है, जो बच्चों के बेहतर भविष्य और देश की प्रगति का अहम लक्ष्य माना गया है।

शोध का औचित्य

इस शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य कार्यक्रम को 2004 में शुरू करने के बाद सन् 2012 में 8 वर्ष से अधिक समय हो चुका है। इस कार्यक्रम का मुख्य उद्देश्य विद्यालयी वातावरण को स्वच्छ व शुद्ध करना, छात्र-छात्राओं में स्वच्छतापूर्वक रहने की आदतों का विकास कर विद्यार्थियों के ठहराव में वृद्धि करना और शैक्षिक उपलब्धियों में गुणात्मक सुधार करना था। अतः अब यह उचित समय है, जब इस तथ्य का आकलन किया जाए कि उक्त कार्यक्रम से स्वच्छ एवं स्वस्थ विद्यालय वातावरण निर्माण का लक्ष्य किस स्तर तक प्राप्त किया जा सका है एवं विद्यार्थियों में स्वच्छतापूर्ण आदतों का स्वतः स्फूर्त विकास हुआ है या नहीं।

भारत के सबसे बड़े राज्य राजस्थान में (जिसका क्षेत्रफल देश का 10.4 प्रतिशत) देश की 5.50 प्रतिशत आबादी निवास करती है, परंतु जल की उपलब्धता केवल 1 प्रतिशत है। **जल जीवन है** तथा स्वच्छ जीवन जीने का तरीका। स्वस्थ एवं स्वच्छ जीवन जीने के लिए आधारभूत स्वच्छता आधारित सुविधाओं का होना आवश्यक है। विकासशील देशों में लगभग 100 करोड़ बच्चे स्वच्छतापूर्ण सुविधाओं के अभाव से संक्रमण, कुपोषण व मंद मानसिक और शारीरिक विकास से ग्रस्त हैं, जिनका सीधा प्रभाव उनकी शैक्षिक उपलब्धि व सामाजिक-आर्थिक स्तर पर पड़ता है। अच्छे स्वास्थ्य से बच्चों की सीखने-समझने की क्षमता का विकास होगा और वे बेहतर जीवन जीने योग्य बन सकेंगे। अतः इस शोध अध्ययन का औचित्य निम्न प्रकार से तर्क संगत होगा–

- राजस्थान के हनुमानगढ़ जिले के विद्यार्थियों में स्वास्थ्य संबंधी आदतों के बारे में अध्ययन करना रोचक व नवीन है। शिक्षा की गुणवत्ता की वृद्धि के लिए ऐसे शोध कार्य की महत्ता हैं, क्योंकि राज्य सरकार व अन्य अभिकरण स्कूल योजना निर्माण में शोध कार्य की उपलब्धि से लाभान्वित हो सकेंगे। प्राथमिक स्तर, विद्यार्थियों के जीवन में उसी तरह महत्त्वपूर्ण है, जिस तरह एक मकान के लिए उसकी नींव। अतः इस आयु में अच्छी स्वस्थ आदतों को विकसित किया जाएगा तो राष्ट्र के लिए अच्छे नागरिकों का निर्माण होगा।
- शोधकर्त्ता के विचार में वर्तमान पर्यावरण प्रदूषण व इससे संबंधित बीमारियों का प्रमुख कारण स्वच्छता एवं स्वास्थ्य के प्रति जागरुकता और जानकारी का अभाव है। यदि शिक्षा की प्रारंभिक अवस्था को सही दिग्दर्शित नहीं किया गया, तो निःसन्देह विद्यार्थियों के व्यक्तित्व व स्वास्थ्य की नींव कमज़ोर होगी। प्राथमिक स्तर पर स्कूलों में स्वास्थ्य व स्वच्छता संबंधी मूल्यों का विकास कितना हुआ है व इसके लिए क्या और प्रयास स्कूल, समुदाय व सरकार की ओर से किए जाने चाहिए यह जानना नितांत आवश्यक समझा गया है। यदि यह विकास अपेक्षित नहीं है तो इसके कारण क्या हैं? अतः इस शोध कार्य द्वारा व्यक्तिगत स्वच्छता व स्वास्थ्य के प्रति रुचि तथा जानकारी उपलब्ध कराने का प्रयास किया गया है।

इन्हीं उपर्युक्त बिंदुओं तथा प्रश्नों के बारे में जानने में गहन उत्सुकता होने के कारण शोधकर्त्ता ने प्रस्तुत समस्या **'शाला जल स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम का विद्यालय वातावरण एवं विद्यार्थियों की स्वच्छता**

सम्बन्धी आदतों पर प्रभाव' का चयन किया है, जिससे प्राथमिक विद्यालयों के विद्यार्थियों के स्वच्छता आदत निर्माण के संबंध में ठोस कदम उठाये जा सकें।

शोध के उद्देश्य

इस शोध अध्ययन में निम्नांकित उद्देश्यों की पूर्ति को लक्षित किया गया-

1. स्वेश (SWSHE) कार्यक्रम का बालक-बालिकाओं की स्वच्छ आदतों पर होने वाले प्रभाव को जानना।
2. राजकीय प्रा./उच्च प्रा. विद्यालयों में पेयजल सुविधा/शौचालयों/मूत्रालयों की वस्तुस्थिति का पता लगाना।
3. स्वेश कार्यक्रम का विद्यालय के नामांकन एवं ठहराव से संबंध का पता लगाना।
4. स्वच्छ एवं स्वास्थ्यवर्द्धक वातावरण निर्माण में बाधक तत्वों का पता लगाना।
5. शाला स्वच्छता वातावरण में अतिरिक्त सुधार एवं स्वच्छता अभिवृद्धि हेतु सुझाव देना।

शोध विधि

इस शोध कार्य में उद्देश्यों की प्रकृति के अनुरूप प्राथमिक विद्यालयों के विद्यार्थियों की स्वच्छ आदतों का अध्ययन करने के लिए सर्वेक्षण विधि का उपयोग किया गया। प्रस्तुत शोध अध्ययन में शोध उपकरणों के द्वारा संग्रहित दत्तों के विश्लेषण में विवरणात्मक सांख्यिकी (Descriptive statistics) प्रयुक्त की गई।

शोध उपकरण

शोधकर्ता द्वारा शोध कार्य की विशिष्टता को ध्यान में रखते हुए निम्नांकित स्वः निर्मित उपकरण प्रयुक्त किए गए–

1. दत्त अनुसूची (नामांकन/ठहराव/भौतिक सुविधाओं की स्थिति जानने हेतु)
2. प्रश्नावली (शिक्षकों, अभिभावकों व विद्यार्थियों हेतु)
3. साक्षात्कार (एसएमसी सदस्यों व शिक्षकों हेतु)
4. अवलोकन अनुसूची (विद्यालय वातावरण जानने हेतु)

न्यादर्श

इस शोध हेतु हनुमानगढ़ जिले के प्राथमिक विद्यालयों से संबंधित विद्यार्थी, समाज व विद्यालयी तंत्र को जनसंख्या के रूप मे निर्धारित किया गया है। शोध संबंधी समंकों के एकत्रीकरण एवं संग्रहण हेतु न्यादर्श का चयन अग्रांकित प्रकार से किया गया–

क्र.सं.	*तहसील का नाम*	*न्यादर्श प्रा. वि./उ. प्रा. वि.*		*अभिभावक*	*अध्यापक/ प्रधानाध्यापक प्रा.वि.*	*स्थानीय प्रशासन एवं अन्य*
		विद्यालय	*विद्यार्थी*			
1	हनुमानगढ़	10	100	20	20	
2	पीलीबंगा	10	100	20	20	
3	संगरिया	10	100	20	20	

4-Chapter.indd 41 6/17/2015 10:46:33 AM

4	टिब्बी	10	100	20	20	25
5	रावतसर	10	100	20	20	
6	नोहर	10	100	20	20	
7	भादरा	10	100	20	20	
योग		70	700	140	140	

शोध परिसीमन

इस शोध कार्य को अधिक वैध और विश्वसनीय बनाने के लिए क्षेत्र तथा न्यादर्श संबंधी परिसीमन निम्न प्रकार किया गया–

1. इस शोध कार्य हेतु राजस्थान के हनुमानगढ़ जिले के प्राथमिक व उच्च प्राथमिक स्तर के विद्यालयों को लिया गया।
2. इस शोध अध्ययन हेतु न्यादर्श का चुनाव यादृच्छिक प्रतिचयन विधि (Random Sampling Method) द्वारा किया गया।

मुख्य निष्कर्ष

विद्यार्थियों, शिक्षकों एवं अभिभावकों द्वारा दिए गए मतों के आधार पर उद्देश्यानुसार प्राप्त मुख्य शोध निष्कर्ष अग्रलिखित हैं–

(अ) विद्यार्थियों के मतानुसार निष्कर्ष-

1. करीब 87 प्रतिशत विद्यार्थियों ने बताया है कि ‘वे प्रतिदिन उठते ही कुल्ला करते हैं।’
2. 74.00 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि ‘वे सुबह उठकर स्वच्छ पानी से आँखों को धोते हैं।’
3. करीब 97 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि ‘वे अपने निवास-कक्ष को स्वच्छ रखते हैं।’
4. 74.00 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि ‘अपने घर में शौचालय को साफ़ सुथरा रखा जाता है।’
5. करीब 51 प्रतिशत बच्चों ने बताया है कि ‘वे मटके से पानी निकालने के लिए डंडे वाले लोटे का उपयोग करते हैं।’
6. 94.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि ‘वे पीने का पानी ढक कर रखते हैं।’
7. 68.85 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि ‘वे अपने घर में खाना-खाने से पहले साबुन से हाथ धोते हैं।’
8. 92.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि वे बाज़ार से खाद्य वस्तुएँ खरीदने में स्वच्छता का ध्यान रखते हैं।
9. 76.85 प्रतिशत छात्र-छात्राओं ने बताया है कि ‘वे विद्यालय में भोजन लेने से पहले साबुन से हाथ धोते हैं।’
10. 95.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि ‘वे कोई संक्रामक रोग फैलने पर रोकथाम निर्देशों की अनुपालना करते हैं।’
11. करीब 69 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि ‘वे अपने विद्यालय में अस्वच्छ बैंच को स्वयं साफ़ करके बैठते हैं।’
12. 95.85 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि ‘वे स्वच्छ स्रोत से ही पानी पीते हैं।’

4-Chapter.indd 42 6/17/2015 10:46:33 AM

13. 93.15 प्रतिशत छात्र-छात्राओं ने बताया है कि 'वे विद्यालय में स्वच्छ वेशभूषा पहनकर जाते हैं।'
14. 85.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'वे मोज़े व जूते साफ़ सुथरे रखते हैं।'
15. 53.57 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि 'वे स्वयं अल्पाहार लेने से पहले साबुन से हाथ धोते हैं।'
16. 56.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'उनको विद्यालय में अध्यापक स्वच्छता संबधी निर्देश नियमित रूप से देते हैं।'
17. 88.42 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि 'वे अध्यापक के निर्देशानुसार नाखून काटकर विद्यालय में जाते हैं।'
18. 77.15 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'विद्यालय में शौचालयों को साफ़ सुथरा रखा जाता है।'
19. 83.58 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि 'वे अपने विद्यालय में शौच आदि के लिए शौचालय का ही उपयोग करते हैं।'
20. 82.85 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'शौचालय उपयोग के बाद हाथ साबुन से धोते हैं।'
21. 85.85 प्रतिशत छात्र-छात्राओं ने बताया है कि 'वे शौचालय स्वच्छता संबधी निर्देशों की अनुपालना करते हैं।'
22. 30.42 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'विद्यालय में पीने का पानी कई दिनों के लिए संग्रहित करके रखा जाता है।'
23. 98.58 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'वे भोजन साफ़-सुथरी जगह पर करते हैं।'
24. 92.15 प्रतिशत बालक-बालिकाओं ने बताया है कि 'वे विद्यालय में स्वच्छता संबंधित निर्देशों का नियमित रूप से पालन करते हैं।'
25. 29.72 प्रतिशत छात्र-छात्राओं ने बताया है कि 'उनको स्वच्छता रखने हेतु दो दिवसीय प्रशिक्षण दिया गया।'
26. 90.14 प्रतिशत विद्यार्थियों ने कहा है कि 'वे विद्यालय से बाहर भी स्वच्छता संबधी निर्देशों की अनुपालना करते हैं।'
27. 93.28 प्रतिशत छात्र-छात्राओं ने बताया है कि 'वे सार्वजनिक स्थल पर खेलते समय स्वच्छता का पूरा ध्यान रखते हैं।'

(ब) अध्यापकों के मतानुसार निष्कर्ष-

1. 62.15 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'विद्यार्थी प्रतिदिन स्नान करके विद्यालय आते हैं।'
2. 86.42 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'छात्र-छात्राएँ नियमित रूप से कंघी करते हैं।'
3. करीब 81.42 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'विद्यार्थी विद्यालय में स्वच्छ वेशभूषा पहनकर आते हैं।'
4. 86.42 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यार्थी मोज़े व जूते साफ़ रखते हैं।'
5. 63.57 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'विद्यार्थी कक्षा में स्कूल बैग को व्यवस्थित रखते हैं।'
6. 65.00 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'संक्रामक बीमारी फ़ैलने पर रोकथाम के लिए दिए गए निर्देशों का विद्यार्थी पालन करते हैं।'

7. 96.42 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'चिकित्सक द्वारा छात्र-छात्राओं के स्वास्थ्य की नियमित जाँच कराई जाती है।'
8. 93.57 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यार्थी स्वास्थ्य जाँच शिविरों में स्वच्छता संबधी निर्देशों की अनुपालना करते हैं।'
9. शत-प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'छात्र-छात्राओं को खान-पान संबंधी अच्छी आदतों को अपनी दिनचर्या में सम्मिलित करना चाहिए।'
10. 87.14 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'अपने विद्यालयों में शौचालयों की स्वच्छ व समुचित व्यवस्था है।'
11. 97.85 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यालय में विद्यार्थी शौच आदि के लिए शौचालय का उपयोग करते हैं।'
12. 90.72 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'शौचालय के उपयोग के बाद विद्यार्थी साबुन से हाथ धोते हैं।'
13. शत-प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'विद्यार्थी स्वच्छ स्त्रोत से पानी पीते हैं।'
14. 3.58 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यालय में पीने का पानी कई दिनों के लिए संग्रहित करके रखा जाता है।'
15. 87.85 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'अपने विद्यालय में पर्याप्त व शुद्ध पेयजल की सुविधा है।'
16. 91.43 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यार्थी साफ़-सुथरी जगह पर बैठकर भोजन करते हैं।'
17. 91.43 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'पोषाहार लेने से पहले विद्यार्थी साबुन से हाथ धोते हैं।'
18. 92.15 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'विद्यार्थी पोषाहार ग्रहण करने हेतु स्वच्छ बरतन का उपयोग करते हैं।'
19. 92.15 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'विद्यालय में पोषाहार लेने के तुरन्त बाद बरतनों को साफ़ किया जाता हैं।'
20. 86.43 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'विद्यालय में स्वच्छता आदत विकसित करने के लिए भाषण प्रतियोगिता व प्रशिक्षण आदि का आयोजन होता है।'
21. 74.29 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'विद्यार्थियों को सेनिटेशन किट का उपयोग करना बताया गया।'
22. 55.00 प्रतिशत अध्यापकों के मतानुसार 'अध्यापकों को स्वच्छता रखने हेतु तीन दिवसीय प्रशिक्षण दिया गया।'
22. 8.58 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'खेलते-खेलते ज़्यादा प्यास लगने पर विद्यार्थी किसी भी जल-स्त्रोत से पानी-पी लेते हैं।'
23. 64.28 प्रतिशत अध्यापकों ने कहा है कि 'खेल-मैदान में अल्पाहार लेने से पहले साबुन से हाथ धोते हैं।'
24. 94.28 प्रतिशत अध्यापकों ने बताया है कि 'अल्पाहार, केले आदि के छिलके कचरा-पात्र में डालते हैं।'

(स) अभिभावकों के मतानुसार निष्कर्ष-

1. 79.28 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया है कि हमारे बच्चे प्रतिदिन उठते ही कुल्ला करते हैं।

2. 64.28 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'हमारे बच्चे सुबह उठकर स्वच्छ पानी से आँखें धोते हैं।'
3. 55.71 प्रतिशत अभिभावकों के मतानुसार 'प्रतिदिन सूर्योदय से पहले हमारे बच्चे उठ जाते हैं।'
4. 65.72 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'हमारे बच्चे अपने अध्ययन-कक्ष को व्यवस्थित रखते हैं।'
5. करीब 85 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया है कि 'हमारे बच्चों के अध्ययन-कक्ष का वातावरण दमघोटू नहीं है।'
6. 65.00 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'हमारे बच्चे विद्यालय में नियमित स्नान करके जाते हैं।'
7. करीब 97.00 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया है कि 'हमारे बच्चे विद्यालय में स्वच्छ वेशभूषा पहनकर जाते हैं।'
8. 72.15 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'हमारे बच्चे मोज़े व जूते साफ़ रखते हैं।'
9. 85.15 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया कि 'बच्चे अपने निवास-कक्ष को स्वच्छ रखते हैं।'
10. 91.44 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'हमारे घर में शौचालय को साफ़-सुथरा रखा जाता है।'
11. 67 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया कि 'शौच आदि के लिए हमारे बच्चे शौचालय का ही उपयोग करते हैं।'
12. 67 प्रतिशत अभिभावकों के मतानुसार 'शौचालय के उपयोग के बाद बच्चे साबुन से हाथ धोते हैं।'
13. 62.86 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया कि 'बच्चे शौचालय स्वच्छता संबधी निर्देशों की अनुपालना करते हैं।'
14. 85.71 प्रतिशत अभिभावकों ने कहा है कि 'बच्चे मटके को अर्थात् पीने के पानी हमेशा ढक कर रखते हैं।'
15. 39.28 प्रतिशत अभिभावकों के मतानुसार 'घर में पीने का पानी कई दिनों के लिए संग्रहित रखा जाता है।'
16. 56.42 प्रतिशत अभिभावकों ने बताया कि 'सामाजिक उत्सवों में भी हमारे बच्चे स्वच्छता के प्रति जागरुक रहते हैं।'

(द) भौतिक सुविधाओं की वस्तुस्थिति

1. भादरा, रावतसर और टिब्बी क्षेत्र में 20 प्रतिशत कक्षा-कक्षों की कमी पाई गयी। प्राप्त आंकड़ों के अनुसार संपूर्ण जिले में करीब 15 प्रतिशत कक्षा-कक्षों की कमी पाई गयी।
2. कुछ जगहों को छोड़कर पूरे जिले में पीने के पानी की सुविधा पर्याप्त पाई गयी।
3. पूरे जिले में केवल 6 प्रतिशत विद्यालयों में शौचालयों/मूत्रालयों की सुविधा पर्याप्त नहीं पाई गयी।
4. 12 प्रतिशत विद्यालयों में साबुन, तेल, नेल कटर आदि की सुविधा पर्याप्त नहीं पाई गयी।
5. प्राप्त आंकड़ों के अनुसार संपूर्ण जिले में करीब 55 प्रतिशत राजकीय प्रा./उच्च प्राथमिक विद्यालयों में खेल मैदान की सुविधा नहीं पाई गयी। जिसकी कमी बच्चों के सर्वांगीण विकास में

प्रमुख बाधक तत्व के रूप में सामने आई है।

(य) स्वेश कार्यक्रम के बाद विद्यालय में विद्यार्थियों का ठहराव –

सभी तहसीलों की ठहराव की स्थिति को देखने के बाद पता चलता है कि सत्र 2003–04 में बालकों का कुल ठहराव 50.51 प्रतिशत व बालिकाओं का ठहराव 70.58 प्रतिशत प्राप्त हुआ है और बालक–बालिकाओं का औसत ठहराव 60.34 प्रतिशत प्राप्त हुआ है। इसी प्रकार सत्र 2009–10 में पूरे जिलें में बालकों का ठहराव 45.36 प्रतिशत और बालिकाओं का ठहराव 51.00 प्रतिशत प्राप्त हुआ है। और बालक–बालिकाओं का औसत ठहराव 48.18 प्रतिशत प्राप्त हुआ है। अतः इन आंकड़ों को देखने से ज्ञात होता है कि शाला जल–स्वच्छता शिक्षा कार्यक्रम के बाद जिले में बालक–बालिकाओं के ठहराव में 12.16 प्रतिशत की कमी पाई गयी, जो सोच–विचारने का विषय है।

(र) स्वच्छ एवं स्वास्थ्यवर्धक वातावरण निर्माण में बाधक तत्व–

बच्चों के स्वच्छ एवं स्वास्थ्यवर्धक वातावरण निर्माण में निम्नांकित तत्व बाधक पाए गए–

1. बच्चों व अभिभावकों में घर की स्वच्छता के प्रति उदासीन होना।
2. स्वच्छता संबंधी आदतों के प्रति जागरुकता का अभाव होना।
3. स्वेश कार्यक्रम का प्रचार–प्रसार कम होना।

(ल) शाला वातावरण में अतिरिक्त सुधार व स्वच्छता अभिवृद्धि हेतु सुझाव –

विद्यालय वातावरण में अतिरिक्त सुधार एवं स्वच्छता अभिवृद्धि हेतु निम्नांकित मुख्य बिंदुओं को ध्यान में रखना चाहिए–

1. बच्चों के माध्यम से अभिभावकों व समुदाय तक स्वच्छता के संदेश के प्रसारण को प्रोत्साहित करना।
2. स्वच्छता संबंधी आदतों के प्रति जागरुकता पैदा करना एवं स्वेश कार्यक्रम की लोकप्रियता में अभिवृद्धि का प्रयास करना।

शोध अध्ययन का प्रभाव

इस अध्ययन का विशेषतः बालक–बालिकाओं, अध्यापकों, प्रशासकों, अभिभावकों, स्वास्थ्य विभाग व अन्य स्वयं सेवी संस्थाओं के कर्मचारियों पर अग्रांकित प्रभाव हो सकेगा–

(अ) विद्यार्थी वर्ग पर प्रभाव

इस अध्ययन के माध्यम से प्रारंभिक विद्यालयी विद्यार्थियों में व्यक्तिगत तथा सामुदायिक स्वच्छता की आदत व भावना का विकास हो सकेगा। इसके अतिरिक्त अध्ययन से उन तथ्यों की पहचान हुई है, जो बच्चों में अच्छी स्वच्छता संबंधित आदतों के निर्माण को बाधित कर रहे हैं। अतः उन्हें दूर किया जा सकेगा।

(ब) अध्यापक वर्ग पर प्रभाव

इस अधययन से अध्यापक वर्ग को स्वयं में भी स्वच्छता संबंधी आदतों के निर्माण की जानकारी हो सकेगी और स्वच्छता कार्यक्रम के प्रति अध्यापकों का दृष्टिकोण व्यापक हो सकेगा। विद्यार्थियों में प्रारंभ से ही अच्छी आदतों के निर्माण से संकीर्ण विचारधारा का अंत हो सकेगा और अध्यापक जान सकेंगे कि औपचारिक शिक्षा के साथ–साथ अच्छी स्वच्छता संबंधी आदतें भी व्यक्तित्व निर्माण का एक अहम हिस्सा है।

(स) शिक्षा प्रशासकों पर प्रभाव

इस शोधकार्य द्वारा शिक्षा प्रशासकों का ध्यान भी स्वच्छता संबंधी आदतों के निर्माण की उपयोगिता की ओर आकर्षित किया जा सकेगा। शोध के परिणाम से राजकीय विद्यालयों में शाला जल-स्वच्छता एवं स्वास्थ्य कार्यक्रम के प्रभावी क्रियान्वयन हेतु कार्य शैली में उपयोगी सुधार के सुझाव दिए जा सकेंगे एवं उन बाधक तत्वों की पहचान कर उनके निराकरण के उपाय सुझाए जा सकेंगे।

(द) अभिभावकों पर प्रभाव

घर बालक की प्रथम पाठशाला है, जहाँ बच्चे अधिकांश आदतें अनुकरण के द्वारा सीखते हैं। यह शोधकार्य स्वयं अभिभावकों में तथा अपने बच्चों में अच्छी आदतें विकसित करने के संबंध में सकारात्मक दृष्टिकोण उत्पन्न करने में सहायक हो सकेगा।

(य) स्वास्थ्य विभाग के कर्मचारियों पर प्रभाव

इस शोधकार्य के द्वारा स्वास्थ्य विभाग व अन्य स्वयंसेवी संस्थाओं के कर्मचारी स्वच्छता के अभाव में होने वाली बीमारियों की रोकथाम के लिए जागरुक हो सकेंगे और वे लक्षित उद्देश्यों की अधिकतम प्राप्ति सुनिश्चित कर सकेंगे।

जीवन को सरल व अधिक खुशहाल बनाने के लिए आवश्यक है कि बच्चों में शुरू से ही अच्छी आदतों का बीजारोपण किया जाए। इसके लिए ही स्वास्थ्य संबंधी अच्छी आदतों का बाल्यावस्था से ही विकास किए जाने के उद्देश्य से ही शाला जल, स्वच्छता एवं स्वास्थ्य शिक्षा कार्यक्रम को संपूर्ण देश में लागू किया गया। अत: विद्यालयों से प्रारम्भ होने वाली अच्छी आदतें कालांतर में सामाजिक उन्नयन का आधार बनेंगी और सामुदायिक स्वास्थ्य को बेहतर बनाने में सहायक हो सकेंगी।

संदर्भ

गोपालन, सी. 1989. *स्टडी ऑफ़ द करंट स्टेटस एंड रेलीवेंस ऑफ़ कम्युनिटी न्युट्रीशन्स एंड हेल्थ प्रोग्राम्स थ्रू द हेल्थ केयर सिस्टम.* इन्डीपेन्डेन्ट स्टडी. न्युट्रीशन फाउन्डेशन ऑफ़ इंडिया. नयी दिल्ली.

बुच, एम. बी. (एड.). 1986. *थर्ड सर्वे ऑफ़ रिसर्च इन एजुकेशन,* वॉल्युम 1 एन्ड 2, न्यु दिल्ली.

भारत सरकार. 2003. *टूऑड्र्स टोटल सेनीटेशन एंड हाइजीन – ए चेलेंज फॉर इंडिया,* कन्ट्री पेपर सीरीज़, नयी दिल्ली.

______. (एमएचआरडी). *नेशनल पॉलिसी ऑन एजुकेशन-1986, पीओए-1990,* नयी दिल्ली.

______. स्कूल वॉटर सप्लाई, सेनीटेशन एंड हेल्थ रिलेटेड एजुकेशन – इंडिया, *मिनिस्ट्री ऑफ़ रूरल डवलपमेंट,* डिपार्टमेंट ऑफ़ ड्रिंकिंग वॉटर सप्लाई.

युनीसेफ़. 1998. *ए मैनुअल ऑन स्कूल सेनिटेशन एडं हाईजीन, वाटर, एन्वाइरन्मेंट एंड टेक्नीकल गाईडलाइन सीरीज़-5,* न्यूयॉर्क.

_____. 2001. *रिपॉर्ट ऑन नेशनल वर्कशॉप ऑन स्कूल वॉटर एंड सेनीटेशन टूऑड्र्स हेल्थ एंड हाइजीन,* इंडिया कन्ट्री ऑफ़िस.

राजपूत, जे. एस. 1990. *यूनिवर्सलाइज़ेशन ऑफ़ एलीमेंटरी एजुकेशन–रोल ऑफ़ टीचर एजुकेशन.* विकास पब्लीशिंग हाउस, नयी दिल्ली.

स्कूल वॉटर सेनीटेशन एंड हाइजीन एजुकेशन प्रोग्राम (एस.डब्ल्यु.एस.एच.ई.), डिस्ट्रीक्ट प्लॉन ऑफ़ एक्शन, 2005. *डिस्ट्रीक्ट प्राइमरी एजुकेशन प्रोग्राम एंड सर्व शिक्षा अभियान,* श्रीगंगानगर.

पाठ्य पुस्तकें एवं विद्यार्थी–एक विश्लेषण

शालिनी नागर*

मनुष्य के जीवन के लिए कुछ मूलभूत आवश्यकताएँ होती हैं रोटी, कपड़ा और मकान। आज के संदर्भ में इन मूलभूल आवश्यकताओं के साथ ही शिक्षा भी एक मूलभूत आवश्यकता है। बिना शिक्षा के आज के इस ग्लोबलाइज़ेशन के युग में मनुष्य समाज के साथ कदम से कदम मिलाकर चलने में असमर्थ है। पहले की तुलना में आज शिक्षा को लेकर समाज में जागरुकता उत्पन्न हुई हैं, और इस जागरुकता को बढ़ाने के लिए सरकार द्वारा किए जाने वाले कार्यक्रम, योजनाएँ, प्राइवेट सैक्टरों के माध्यम से शिक्षा के महत्त्व का प्रचार-प्रसार महत्त्वपूर्ण है। इस लेख के अन्तर्गत राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् (एन.सी.ई.आर.टी.) की पाठ्य पुस्तकों के माध्यम से शिक्षा के स्तर को बढ़ाने और अनुसंधान बच्चों में पाठ्य पुस्तकों के प्रति रुझान को व्यक्त किया गया है। इस लेख में कक्षा छः से कक्षा आठ तक की पुस्तकों को आधार रूप में लिया गया है।

पुस्तकें ज्ञान का अक्षय भंडार होती हैं। बच्चों के प्रथम शिक्षक उसके माता–पिता होते हैं, उसके पश्चात् वह विद्यालय जाता है और पुस्तकों के संपर्क में आता है। विद्यालय में पुस्तकें ही बच्चे की सबसे अच्छी दोस्त होती हैं। इस संदर्भ में एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तकों के आमुख में भी लिखा है कि *"ज्ञान के अनेक नए साधन बाज़ार में आ जाने पर भी पुस्तक ने अपनी उपयोगिता खोई नहीं है। बल्कि, आज भी विद्यार्थी के लिए अध्यापक के बाद यदि कोई वस्तु सर्वाधिक महत्त्व रखती है, तो वह पुस्तक ही है।"* बच्चे प्रारंभ से ही पुस्तकों के संपर्क में आ जाते हैं। दो–चार साल की अवस्था तक आते–आते ही शिशु रंग–बिरंगी पुस्तकों की ओर आकर्षित होता है, तत्पश्चात् वह विद्यालय जाता है और पाठ्य पुस्तकों के संपर्क में आता है। ऐसी स्थिति में यदि पुस्तकें उसके स्तर की न हो तो वह विद्यार्थी को सहज प्रतीत होने की जगह बोझिल लगती हैं, और विद्यार्थी उनसे दूरी बनाने लगने लगते हैं। अत: यह आवश्यक है कि बच्चों के मानसिक विकास के लिए पुस्तकों का स्तर कैसा होना चाहिए? पाठ्य पुस्तकों को किस प्रकार रुचिकर और आकर्षित

*_शोध छात्रा (पी.एच.डी.)_ हिंदी विभाग, डी.एस.बी. परिसर, कुमाऊं विश्वविद्यालय, नैनीताल (उ.ख.)

बनाया जाए, जिनसे बच्चों को उनका अध्ययन करने में बच्चों को उबाऊपन न लगे और पढ़ने में उत्सुकता उत्पन्न हो, ये कुछ महत्त्वपूर्ण प्रश्न हैं जिनको ध्यान रखना आवश्यक है।

उपर्युक्त प्रश्नों को ध्यान में रखते हुए उनके उत्तर के लिए एन.सी.आर.टी.ई. की पाठ्य पुस्तकें उपर्युक्त हैं। क्योंकि इन पुस्तकों का स्तर प्रत्येक कक्षा के अनुसार और बच्चों के मानसिक विकास तथा उनकी ग्रहण क्षमता के अनुरूप ही रखा गया है। विद्यार्थियों को किस प्रकार पुस्तकों के समीप रखा जाए और प्रश्न–उत्तर के जाल में न फँसाया जाए, जैसे विशेष बिंदुओं पर ध्यान दिया गया है।

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् की *पाठ्य पुस्तकें पाठ्यसामग्री* और पाठ्यक्रम की दृष्टि से काफ़ी समृद्ध पुस्तकें हैं। चाहे विषय 'सामाजिक विज्ञान' हो या 'राजनीतिक विज्ञान', **अंग्रेज़ी** हो या **हिंदी**, **गणित** हो या **पर्यावरण अध्ययन** हो, इन सभी विषयों में ज्ञानवर्द्धक पाठ की योजना की गई है। कक्षा के स्तर के अनुरूप उनके अन्तर्गत अध्यायों को रखा गया है, अर्थात् छठी कक्षा की पुस्तकों में बच्चों के स्तर के अनुसार ही पाठयोजना की गई है और उसके बाद सातवीं और आठवीं कक्षा में पाठ का स्तर बढ़ाया गया है।

कक्षा छः में न केवल पाठ के विषय बल्कि उनके अन्तर्गत क्रियाकलाप भी विद्यार्थी के स्तर के अनुसार ही बनाए गए हैं। सामाजिक और राजनीतिक जीवन और पृथ्वी हमारा आवास के अन्तर्गत विषय की प्रथम सीढ़ी को बताया गया है। जैसे सरकार क्या है? पंचायती राज, ग्रामीण क्षेत्र में आजीविका आदि पाठों को रखा गया है, जिससे विद्यार्थी को पहले आधारभूत ज्ञान प्राप्त हो। पृथ्वी हमारा आवास में सौरमंडल में पृथ्वी, पृथ्वी की गतियाँ, मानचित्र आदि पाठ रखे गए हैं। **हिंदी** विषय में 'बाल रामकथा' को रखा गया हैं जिसके अन्तर्गत **रामायण** के प्रमुख अंगों एवं अंशों को सरल व सहज रूप में प्रस्तुत किया गया है। साथ ही प्रसिद्ध व मुख्य कवियों एवं लेखकों की **कविताएँ**, **कहानी** तथा अन्य **गद्य** विधाओं की रचनाएँ रखी गई हैं। जिनके माध्यम से विद्यार्थी प्रमुख लेखकों एवं कवियों की लेखनी से अवगत होंगे साथ ही **विधाओं** के बारे में जानकारी प्राप्त करेंगे। गणित में **बेसिक गणित** को उदाहरण सहित व्याख्यायित किया गया है। विद्यार्थियों को रोचक तथ्यों के माध्यम से खेल–खेल में गणित समझाया गया है। **अंग्रेज़ी** में ज्ञानप्रद पाठों को रखा गया है, जो कोई न कोई शिक्षा, विद्यार्थी को प्रदान करते हैं। **विज्ञान** के अंतर्गत भी आधारभूत जानकारियों को प्रदान किया गया है जिसमें भोजन, कपड़ा, गति, परिवर्तन आदि के बारे में **जानकारियाँ** व महत्त्वपूर्ण तथ्यों को बताया गया है।

कक्षा छः में पाठ्यक्रमों के भीतर 'आओ कुछ करके देखें', 'क्या आप जानते हैं?' जैसी अभ्यास पद्धति का प्रयोग किया गया है। 'आओ कुछ करके देखें' के अन्तर्गत विद्यार्थियों द्वारा कुछ गतिविधियों को कराने का प्रयोजन होता है, जिससे विद्यार्थी क्रियाशील बनें। यथा–"पर्वत बनाना–

1. आपको बहुत मात्रा में कागज़ चाहिए।
2. कागज़ों को मेज़ पर रखिए।
3. कागज़ों को अपने हाथों से दोनों तरफ़ से दबाइए।
4. कागज़ में मोड़ पड़ जाएँगें तथा वे एक चोटी की तरह ऊपर की ओर उठ जाएँगे।

5. इस प्रकार आपने एक पर्वत बना लिया।"[1]

सामाजिक विज्ञान के पाठों को **कहानी** के माध्यम से प्रस्तुत किया गया है। जिससे विद्यार्थियों को पाठ समझने में आसानी हो। **विज्ञान** में क्रियाकलापों के माध्यम से विषयों को सरल बनाया है। **गणित** में पाठ के अंत में दिए गए 'हल करो' के अतिरिक्त पाठ के बीच में 'यह करें' के माध्यम से अन्य प्रश्नों को भी दिया गया है जिससे विद्यार्थी को अभ्यास करने के लिए अतिरिक्त प्रश्न मिल जाते हैं।

कक्षा छः में विद्यार्थियों को *खेल-खेल* में जिस प्रकार शिक्षण देने की योजना की गई है वह एक दृष्टि से तो उपयोगी है किंतु वहीं किन्हीं परिवेशों में हानिप्रद भी हो सकती है क्योंकि शिक्षक यदि वह कार्यकलाप सही दिशा में न कराए, तो विद्यार्थियों को हानि पहुँच सकती है। अतः तात्पर्य यह है कि विद्यार्थी स्वतंत्रता का अधिक फ़ायदा उठा सकते हैं पढ़ाई पर अधिक ध्यान न देकर अन्य कार्य में ही व्यस्त रहकर समय बर्बाद कर सकते हैं, तो शिक्षक को इसका ध्यान रखना आवश्यक है।

कक्षा सात की पाठ्य पुस्तकों में शिक्षा का स्तर और बढ़ जाता है। कक्षा छः में विषयों की आधारभूत जानकारी दी जाती है, वहीं कक्षा सात में विषयों की थोड़ी विस्तृत जानकारी दी गई है। साथ ही पाठ्यक्रम का स्तर भी ऊँचा किया गया है। **इतिहास** की दृष्टि से भी विद्यार्थियों को महत्त्वपूर्ण तथ्यों को सर्वप्रथम बताया गया है और विद्यार्थियों को पूरा ज्ञान प्राप्त हो इसका पूरा ध्यान दिया गया है। **पर्यावरण** के विषय में संतुलित रूप से विद्यार्थियों को जानकारियाँ प्रदान की गईं हैं। **सामाजिक एवं राजनीतिक जीवन-2** में आरंभ में ही पुस्तक का संपूर्ण संक्षिप्त सार दिया गया है कि कक्षा सात में किन मुद्दों को उठाया गया है।

एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तक में न केवल विद्यार्थी के लिए बल्कि शिक्षक के लिए समझ को आधार बनाकर आवश्यक सूचना दी जाती है कि किस प्रकार शिक्षक पाठ्यक्रम को विद्यार्थी के समक्ष प्रस्तुत करें। शिक्षकों के लिए एक भूमिका लिखी गई है जिसमें शिक्षकों की कक्षा में भूमिका का भी और साथ ही उनसे अपेक्षित भूमिका को बताया गया है। जैसे "कक्षा में अध्यायों को पढ़ाने की महत्त्वपूर्ण क्रिया के अलावा यह **विषय** शिक्षकों से और कौन-सी ज़रूरी भूमिका निभाने की उम्मीद रखता है?'[2] इस प्रकार शिक्षकों के लिए एक रूप से संदेश लिखा जाता है। पाठ्यक्रम में समानता, जेंडर बोध, बाज़ार जैसे पाठों को रखा गया है। हिंदी में बाल **महाभारत** की एक पुस्तक पाठ्यक्रम में लगायी गई है। जिस प्रकार कक्षा छः में बाल रामकथा लगायी गई थी उसी प्रकार कक्षा सात में बाल महाभारत कथा को रखा गया है। जिसके माध्यम से विद्यार्थी को भरतीय संस्कृति की जानकारी प्राप्त हो। वसंत भाग-2 में विद्यार्थियों को साहित्य से परिचित कराया जाता है। जिसमें कहानी, निबंध, कविता, नाटक, जीवनी, संस्मरण आदि विधाओं में रचनाकारों की प्रसिद्ध रचनाओं को विद्यार्थियों को पढ़ाने का प्रबंध किया गया है। इस प्रकार इन सभी विधाओं को पाठ्यक्रम में

[1] राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् (संस्करण 2012), *पृथ्वी हमारा आवास,* पृष्ठ सं. 42

[2] _____, *सामाजिक और राजनीतिक जीवन 2,* पृष्ठ सं. 79

रखने का उद्देश्य यही है कि विद्यार्थी, विद्यालयी जीवन में ही सभी विधाओं से परिचित हो जाए और एक ही विधा पढ़ने से पाठक में ऊब उत्पन्न न हो।

कक्षा सात में भी पाठ्यक्रम में 'क्रियाकलाप', 'क्या आप जानते हैं?', 'आओ करें', 'शब्द उत्पत्ति', 'शब्दावली', 'बीज शब्द', 'अन्यत्र', 'चित्रकथा पत्र' जैसे प्रयोगों के माध्यम से जानकारियों को एकत्रित रूप में प्रस्तुत किया गया है। क्रियाकलाप में विद्यार्थियों को क्रियाशील बनाने का प्रयास किया गया है। विज्ञान की भाँति विद्यार्थी अन्य विषयों जैसे– पर्यावरण अध्ययन के अंतर्गत भी प्रयोगात्मक विधि का प्रयोग कर विषय को और अधिक रुचिकर बना सकता है। शब्दावली के अन्तर्गत विशिष्ट शब्दों का अर्थ बताया गया है। यथा– "सहायक नदियाँ – ये छोटी नदियाँ होती हैं, जो मुख्य नदी में मिलती हैं। मुख्य नदी अपनी सहायक नदियों के साथ जिस क्षेत्र के पानी को बहाकर ले जाती है वह उसका बेसिन अथवा जलसंग्रहण क्षेत्र कहा जाता है। **अमेजन बेसिन** विश्व का सबसे बड़ा नदी बेसिन है।"[3] इसी प्रकार पाठ के दायीं या बायीं ओर शब्द उत्पत्ति नाम से विशिष्ट शब्दों की उत्पत्ति को बताया गया है। जैसे– 'प्रेअरी' शब्द की उत्पत्ति लैटिन भाषा के शब्द प्रिएटा से हुई है जिसका अर्थ शाद्वल है।"[4] बीज शब्द पाठ के अंत में अभ्यास के एक ओर दिए जाते हैं जिसमें पाठ संबंधित मुख्य शब्दों को एक के नीचे एक दिया जाता है। जैसे– "सूबेदारी, दल खालसा, मिस्ल, फ़ौजदारी, इजारादारी, चौथ, सरदेशमुखी।"[5] चित्रकथा पत्र के माध्यम से विषय से संबंधित एक छोटी सी "चित्रकथा"[6] बनाकर प्रस्तुत की जाती है। जिससे विद्यार्थी विषय को मनोरंजन के माध्यम से आसानी से समझ जाता है। इस प्रकार कक्षा सात की पुस्तकों का स्तर और बढ़ जाता है।

कक्षा आठ की सामाजिक और राजनीतिक जीवन की पुस्तक में प्रारंभ में 'शिक्षकों के आरंभिक टिप्पणी' नामक सूचना दी गई है और साथ ही प्रत्येक इकाई से पूर्व उस इकाई से संबंधित जानकारियों की चर्चा की गई है, साथ ही यह भी बताया गया है कि शिक्षक इन जानकारियों को विद्यार्थी के सामने प्रस्तुत करें और अपने वर्तमान ज्ञान के साथ उसकी साम्यता स्थापित करें। "आपको यह सुनिश्चित करने के लिए इन चर्चाओं में अहम भूमिका निभानी है कि कोई भी बच्चों का समूह भेदभाव का शिकार महसूस न करे, किसी को मज़ाक का पात्र बनने या चर्चाओं में अप्रासंगिक हो जाने का बोध न हो।"[7]

पाठ को रुचिकर बनाए रखने के लिए पाठ्य पुस्तकों में कहानियों के माध्यम से विषय को समझाया गया है, जैसे कक्षा आठ की पुस्तक 'संसाधन एवं विकास' में प्रत्येक अध्याय को एक कहानी में बाँधकर प्रस्तुत किया गया है, जिससे वह अध्याय केवल जानकारियों की पोथी न होकर रुचिकर अध्याय बन गये हैं। इसी प्रकार विषयों की विस्तृत जानकारी के लिए चित्रकथा-पत्र

[3] *हमारा पर्यावरण,* पृष्ठ सं. 56, एन.सी.ई.आर.टी., संस्करण 2012
[4] *हमारा पर्यावरण,* पृष्ठ सं. 65, एन.सी.ई.आर.टी., संस्करण 2012
[5] *हमारे अतीत 2,* पृष्ठ सं. 153, एन.सी.ई.आर.टी., संस्करण 2012
[6] *सामाजिक और राजनीतिक जीवन 87,* पृष्ठ सं. 79, एन.सी.ई.आर.टी., संस्करण 2012
[7] एन.सी.ई.आर.टी., (संस्करण 2012) *सामाजिक और राजनीतिक जीवन 3,* पृष्ठ सं. 79

का प्रयोग किया गया है जो कि विद्यार्थियों को पढ़ने में सहज और मनोरंजक लगता है और यह चित्रकथा-पत्र्र किसी विषय को समझाने में सफ़ल प्रयास है, क्योंकि इससे माध्यम से विषय को केवल पढ़ा नहीं जाता बल्कि विद्यार्थी एक नाटक के रूप में पढ़ता है जिससे उससे संबंधित पूर्ण जानकारी प्राप्त हो जाती है।

पुस्तकों के अध्यायों में महत्त्वपूर्ण बिंदुओं से संबंधित तथ्यों, जानकारियों को पृष्ठ के दायीं और बायीं ओर 'आओ कुछ करके सीखें', 'क्या आप जानते हैं?', 'स्त्रोत व गतिविधि', 'रोचक तथ्य', 'अन्यत्र, जैसी विशेष पद्धति के माध्यम से उजागर किया गया है। इन पद्धतियों का उद्देश्य विद्यार्थियों को कम समय में अधिक जानकारी प्रदान करना है। ऐसा भी नहीं है कि अधिक जानकारी देने के कारण पाठ में कोई कठिनाई उत्पन्न हुई हो। सभी जानकारियों और पाठ को इस प्रकार व्यवस्थित किया गया है कि वह सहज और आकर्षित लगता है। आओ कुछ सीखें का उदाहरण इस प्रकार है- "अपने घर और कक्षा में उपयोग किए जाने वाले किन्हीं पाँच संसाधनों की सूची बनाओ।"[8] इसी प्रकार 'क्या आप जानते हैं' में भी वर्तमान जानकारी के साथ ही नयी जानकारियाँ भी दी गई हैं—यथा, "अपने घर की छत पर वर्षा जल एकत्र करके, इस जल का संग्रहण करना एवं विभिन्न उत्पादक उपयोगों में लाना वर्षा जल संग्रहण कहलाता है। औसतन दो घंटे की वर्षा का एक दौर 8000 लीटर पानी जल बचाने के लिए काफ़ी है।"[9] इस प्रकार जल संरक्षण जैसी और भी कई जानकारियाँ यदि विद्यार्थियों को दी जाती हैं और यह सराहनीय है क्योंकि इससे न केवल मानव जीवन संरक्षित होगा वरन् प्राकृतिक संसाधनों का उपयोग कर हम अपनी पृथ्वी को भी सुरक्षित करेंगे। स्त्रोत व गतिविधि के अन्तर्गत किसी महत्त्वपूर्ण तथ्य को स्त्रोत संख्या के साथ संबंधित विषय की जानकारी प्रस्तुत की जाती हैं और साथ में ही एक ओर गतिविधि का बॉक्स बनाकर उससे संबंधित प्रश्न किये जाते हैं। रोचक तथ्य का उद्देश्य भी नई जानकारियों को प्रदान करना है, जैसे कॉफ़ी की खोज किसने की? जैविक कृषि के बारे में संक्षिप्त एवं पूर्ण जानकारी देना। अन्यत्र के अन्तर्गत किसी समस्या या तथ्य से संबंधित जानकारी को थोड़ा और विस्तृत रूप से बताया गया है, जो पाठ के अंत में रंगीन बॉक्स में लिखी जाती है।

केवल यही नहीं और भी कई प्रकार से विषयों से संबंधित जानकारियों को स्पष्ट किया गया है। प्रत्येक अध्याय में 'शब्दावली' को स्पष्ट किया गया है, जिसमें कठिन शब्दों का सरल अर्थ दिया है। जैसे- "उत्कीर्ण चित्र- लकड़ी या धातु के छापे से कागज़ पर बनाई गई तस्वीर।"[10] हिंदी की पुस्तक में पाठ के अंत में वर्णित 'शब्दार्थ'[11] भी पाठ को समझने में सहायक होते हैं।

विद्यार्थी स्तर पर बच्चों के मानसिक विकास की योजना भी इन पाठ्य पुस्तकों का उद्देश्य

[8] _____, *संसाधन एवं विकास,* पृष्ठ सं.1,
[9] _____, *संसाधन एवं विकास,* पृष्ठ सं.17
[10] _____, *हमारे अतीत भाग 2,* पृष्ठ सं.1,
[11] _____, *वसंत भाग 3,* पृष्ठ सं. 50,

है। अध्यायों के अन्तर्गत विद्यार्थियों के लिए 'क्रियाकलाप', 'आइए कल्पना करें' जैसे कार्य दिए गए हैं जिनके करने पर विद्यार्थी का स्वत: ज्ञान स्थायी होगा। यथा– "कपास के खेत से अपने घर तक अपनी कमीज़ की यात्रा का पता कीजिए।"[12] इसी प्रकार आइए कल्पना करें का स्तर और भी ऊँचा हैं क्योंकि वह पूर्ण रूप से बच्चों के मानसिक विकास के लिए हैं इसके माध्यम से बच्चा जितनी चाहे कल्पना की उड़ान भर सकता है। जैसे– "मान लीजिए कि आप भारतीय राष्ट्रीय आंदोलन में सक्रिय हैं। इस अध्याय को पढ़ने के बाद संक्षेप में बताइए कि आप संघर्ष के लिए कौन से तरीके अपनाते और किस तरह का स्वतंत्र भारत चलाते?"[13]

एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तकों में संबंधित विषयों के चित्र, तालिका, मानचित्र, रंग–बिरंगें कालम के भीतर महत्त्वपूर्ण जानकारियाँ दी गई हैं, जो पाठ को आकर्षक और रुचिकर बनाते हैं। साथ ही विद्यार्थियों को समृद्ध जानकारी प्रदान करने में सहायक सिद्ध होते हैं। चित्रों के माध्यम से जानकारी को प्रामाणिक किया गया है और मूर्त रूप प्रदान किया गया है जिससे पाठक वर्ग जल्दी ही पाठ के साथ अपना तारतम्य स्थापित कर पाता है। विषय संबंधित चित्रों के अतिरिक्त भी क्या आप जानते हैं? आओ कुछ सीखें आदि को आकर्षक बनाने के लिए कुछ कार्टून वाले चित्रों का प्रयोग किया गया है जो विद्यार्थी को एक नज़र में अपनी ओर देखने के लिए बाध्य कर देते हैं। नदी, पहाड़, खेती, राज्य, शासन आदि से संबंधित जानकारी मानचित्रों के माध्यम से प्रस्तुत की गई है। इसी प्रकार तालिकाओं का प्रयोग किया गया है। रंगों का भरपूर प्रयोग किया गया है। प्रमुख जानकारियों, जितनी विशिष्ट पद्धतियों का जैसे शब्दावली, आओ कुछ सीखें आदि को रंगीन शब्दों में उकेरा गया है। विशिष्ट जानकारियों को पाठ के बीच में रंगीन बेस पर उभारा गया है जो विद्यार्थी को अलग से दिखाई पड़ता है और पढ़ने के लिए आकर्षित करता है। पुस्तकों के अंत के पृष्ठ पर अधिक जानकारी के लिए इंटरनेट के कुछ महत्त्वपूर्ण स्त्रोत वेबसाइट, संदर्भ, भूकंप की स्थिति में विद्यार्थियों के लिए दिशा–निर्देश आदि भी दिए गए है।

एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तकों के अभ्यास वाले भाग में मात्र प्रश्न उत्तर की पद्धति का प्रयोग नहीं किया गया बल्कि उसमें भी नए–नए प्रयोग किए गए हैं, जिनके माध्यम से विद्यार्थियों को ज़्यादा से ज़्यादा मानसिक रूप से परिपक्व बनाने का प्रयास किया है और साथ ही पाठ की पुनरावृति, अभ्यास कराने का प्रयास किया गया है। अभ्यास के भीतर 'आओ विचार करें', 'आओ खेलें', जिसमें जासूस बनिए, पहेली बुझाइए आदि खेलों के माध्यम से विद्यार्थियों को सक्रिय बनाया जाता है। 'कहानी से आगे', 'कुछ करने को', 'भाषा की बात', 'अनुमान और कल्पना', 'रिपोर्ट' , आदि जैसे क्रियाकलाप की योजना कर विद्यार्थियों के लिए शिक्षा को और अधिक रुचिकर बनाया गया है।

इस लेख के माध्यम से एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तकों में समाहित ज्ञान पर चर्चा करने के साथ ही कुछ सुझाव देना चाहती हूँ कि द्वारा

[12] ____, *संसाधान एवं विकास,* पृष्ठ सं.50

[13] ____, (संस्करण 2012) *हमारे अतीत भाग 2,* पृष्ठ सं. 159

सभी विषयों के ज्ञान के साथ मानवीय मूल्यों को पाठ्यक्रम में शामिल करना हितकर होगा, क्योंकि आज के समाज में ज्यों-ज्यों पीढ़ी विकास कर रही है वह कहीं न कहीं अपने मूल्यों से मुँह मोड़ती जा रही है। रेत की तरह फ़िसलते इस समय में मानवीय मूल्यों का ह्रास दिन–प्रति–दिन हो रहा है। अतः समय की माँग को ध्यान में रखते हुए पाठ्यक्रम के माध्यम से यदि युवा वर्ग में नैतिक मूल्यों के पाठ को शामिल किया जाएगा तो एक स्वस्थ समाज के निर्माण की परिकल्पना की जा सकती है। दूसरा सुझाव यह है कि पुस्तकों में तस्वीरों का साफ़ रूप दिया जाए क्योंकि किसी–किसी तस्वीर को पहचानने में असुविधा होती है, जो विद्यार्थी के पठन में अवश्य ही बाधा उत्पन्न करती है। पुस्तकों में जिन रंगों का प्रयोग किया गया है वह आकर्षक होने चाहिएं, जिससे जिन तस्वीरों और चित्रों को दर्शाया गया है वह विद्यार्थियों को स्पष्ट हो जाएँ और पढ़ने के प्रति उत्सुकता उत्पन्न करें। पुस्तकों में अक्षरों की लिखावट स्पष्ट व उभार के साथ होनी चाहिए। पुस्तकों के अंत में कुछ प्रश्न–पत्रों को जोड़ दिया जाए जो विद्यार्थियों को अभ्यास करने में भी लाभदायक होगा।

इस प्रकार एन.सी.ई.आर.टी. की पाठ्य पुस्तकें विद्यार्थियों को रुचिकर तरीके से शिक्षा के क्षेत्र से जोड़े रखती हैं। ये पुस्तकें अथाह ज्ञान का भंडार बनकर विद्यार्थियों के लिए विशेष रूप से महत्त्वपूर्ण हैं। यदि विद्यार्थी इन पुस्तकों को पूर्ण रूप से लगन के साथ पढ़ें तो वह अनेक विशेष एवं महत्त्वपूर्ण जानकारियों को कम समय में प्राप्त कर पाएँगे। एन.सी.ई.आर.टी. का उद्देश्य ही ज्ञान का विस्तार करना हैं। प्रत्येक पुस्तक पर इनका उद्देश्य सर्व शिक्षा अभियान 'सब पढ़ें सब बढ़े' प्रथम पृष्ठ पर अंकित रहता है। इस प्रकार यह प्रामाणित भी होता है कि पुस्तकें विद्यार्थियों के स्थायी ज्ञान की सहचरी होती हैं।

वेंडी डोनीज़र का हिंदू इतिहास

शंकर शरण*

वेंडी डोनीज़र शिकागो विश्वविद्यालय में धार्मिक अध्ययन विभाग (डिवीनिटी स्कूल) की प्रोफ़ेसर हैं। उनकी प्रसिद्धि भारतविद् (इंडोलॉजिस्ट) के रूप में है। पश्चिम में हिंदू धर्म और प्राचीन भारतीय संस्कृत ग्रंथों पर उन्होंने सबसे अधिक संख्या में पी.एच.डी. करवाई है। वेंडी हिंदू धर्म के अध्ययन की इतनी बड़ी हस्ती हैं कि उन्हें 'क्वीन ऑफ़ हिन्दुइज़्म' कहा जाता है। किंतु इधर उनकी पुस्तक 'द हिंदूज़–एन अल्टरनेटिव हिस्ट्री' (2009) को इस के प्रकाशक पेंग्विन-वाइकिंग ने बार से वापस ले लिया। इस पुस्तक पर भारत में कुछ हिंदू संगठनों ने यह कहते हुए मुकदमा किया था कि इसमें गलत तथ्य और हिंदू धर्म तथा देवी-देवताओं के बारे में दुराग्रही, अपमानजनक बातें हैं। मुकदमें के दौरान अंततः दोनों पक्षों ने आपसी समझौता कर लिया। इसके अंतर्गत प्रकाशक ने पुस्तक की छपी प्रतियों को वापस कर लिया। निस्संदेह, अकादमिक, वैचारिक पुस्तकों को प्रतिबंधित करने जैसी माँगें गलत हैं। जिन पुस्तकों से असहमति हो, उसके उत्तर में प्रतिवादी पुस्तकें प्रकाशित की जानी चाहिए। ताकि स्वस्थ विचार-विमर्श के साथ ज्ञान का विकास हो। इस लेख में वेंडी डोनीज़र की इस पुस्तक और उनके लेखन की एक संक्षिप्त समालोचना प्रस्तुत की जा रही है।

वेंडी डोनीज़र लंबे समय से हिंदू धर्म, हिंदू रीति-रिवाज़, पर्व-त्यौहार, देवी-देवताओं की एक काम-केंद्रित व्याख्या करती रहीं हैं। उनके अपने शब्दों में, 'अडल्स हक्सले' ने एक बार कहा था कि "बुद्धिजीवि वह होता है जिसने सेक्स से भी अधिक रुचिकर कोई चीज़ खोज ली हो। भारत संबंधी अध्ययन में ऐसा कोई विकल्प ही नहीं है..."

(भारत में) सेक्स ईश्वर का दूसरा नाम है? या कि ईश्वर सेक्स का दूसरा नाम है? या कि दोनों ही बात हैं।[1] अर्थात् भारतीय धर्म संस्कृति, शास्त्रों का अध्ययन करना और काम-क्रिया या कल्पना का सुख उठाना एक जैसा कार्य है! यह निश्चित् रूप से एक विचित्र दृष्टिकोण है, पर यह वेंडी डोनीज़र की भारत संबंधी विद्वता का बुनियादी दर्शन, उनका **सिग्नेचर-ट्यून** है।

* *प्रोफ़ेसर,* डिपार्टमेंट ऑफ़ पोलिटिकल साइंस फेकल्टी ऑफ़ आर्ट्स, दि एम एस यूनिवर्सिटी ऑफ़ बड़ौदा, वडोदरा-390 002, गुजरात

उदाहरण के लिए, वेंडी हिंदू धर्म के अध्ययन के मूल स्त्रोतों की चर्चा कैसे करतीं हैं, यह उनकी छब्बीस वर्ष परानी पुस्तक 'टेक्सचुअल सोर्सेज़ फ़ॉर द स्टडी ऑफ़ हिन्दुइज़्म' (1988) में भी देख सकते हैं। पुस्तक में वेदों और बुनियादी हिंदू ग्रन्थों की जानकारी दी गई है। इसमें विभिन्न अध्यायों के अंतर्गत उप-खंडों के शीर्षक इस प्रकार हैं- ''कुत्तों को मारना'', ''स्त्रियों का मज़ाक उड़ाना'', राजा जनता के साथ मैथुन करता है'', ''किस तरह की स्त्री के साथ संभोग न करना'', ''किस तरह की स्त्री के साथ संभोग करना'', ''वैसी विवाहिता स्त्री जो तुम्हारे साथ संभोग करेगी'', ''वैसी विवाहिता जो तुम्हारे साथ संभोग नहीं करेगी'', आदि।[2] ऐसे शीर्षकों के अंतर्गत वेंडी डोनीज़र ने हिन्दुइज़्म के अध्ययन का मार्गदर्शन किया है।

इसलिए, स्वाभाविक है कि देश-विदेश में अनेक भारतीय विद्वान और अवलोकनकर्ता वेंडी की आलोचना भी करते रहे हैं कि उन्होंने हिंदू धर्म को विकृत करके प्रस्तुत किया। इस प्रकार, अमेरिका, यूरोप के अनजान युवाओं और नीति-निर्माताओं को भ्रमित किया। इससे भारत के प्रति पश्चिमी देशों, वहाँ की प्रभावशाली अकादमिक संस्थाओं का नज़रिया भी दुष्प्रभावित हुआ। अत: जिस तरह वेंडी डोनीज़र के लेखन को स्वतंत्रता मिलनी चाहिए, उसी तरह उनके आलोचकों की बातों को भी स्थान मिलना चाहिए। विशेषकर जब वह तथ्यों, तर्कों के आधार पर की जाए।

वेंडी की सबसे अधिक आलोचना इसी बात के लिए होती है कि वे हिंदू धर्म, हिंदू इतिहास में सब कुछ सेक्स के दृष्टिकोण से ही देखने, खोजने की कोशिश करती हैं। जैसे, जब उनकी पुस्तक 'द हिंदूज–एन अल्टरनेटिव हिस्ट्री' (2009) पहले पहल छपी, तो भारत में अंग्रेजी साप्ताहिक 'आउटलुक' (26 अक्तूबर, 2009 अंक) ने उनका साक्षात्कार लिया था। उस साक्षात्कार में भी 'रामायण' संबंधी सारी चर्चा सेक्स केंद्रित है। मानो पूरी रामायण में राम-सीता, सीता-लक्ष्मण, सीता-रावण तथा केकयी-दशरथ के सेक्स-संबंध या सेक्स-भावनाएँ ही केंद्रीय बातें हों। वेंडी के अनुसार दशरथ 'सेक्स-एडिक्ट' थे, राम भी वैसे ही 'सेक्स-एडिक्ट' होने के कगार पर थे, जब उन्होंने सीता को निकाल बाहर कर दिया। साक्षात्कार में वेंडी की केंद्रीय बात सुर्खियों में इन शब्दों में रखी गई थी, "राम सीता के साथ बड़े खुश थे... हर तरह के मज़े किए. ..और फिर उन्होंने उसे बाहर निकाल फेंका।" (राम वाज़ हैप्पी विद् सीता...इन्डल्जिंग इन एवरी वे...एंड देन ही थ्रू हर आउट।[3]

इस तरह की बातें 'वाल्मीकि' 'रामायण' में नहीं हैं। पर वेंडी कहती हैं कि 'वाल्मीकि' 'रामायण' में भी वैसे प्रसंग 'रहे होंगे', जिन्हें बाद में 'ब्राह्मणों ने हटा दिया होगा'। पर यह वे केवल अनुमान से कहती हैं, इसका कोई प्रमाण नहीं देती। इसी तरह, 'संभवत:' कहकर वे बड़े-बड़े दावे करती रही हैं। उनके शिष्यों के शोध प्रकाशनों में भी इसी तरह प्राचीन हिंदू ग्रंथों की मनमानी व्याख्या मिलती है। गंभीरता से परखने पर दिखता है कि वैसे दावे करते हुए कुछ पक्के प्रमाण देने या ढूँढ़ने की चिंता तक नहीं की गई है। बल्कि कई बार दूसरों के शब्दों में अपने मनमाने अर्थ देने और घाल-मेल की प्रवृत्ति झलकती है। उदाहरण के लिए, वेंडी के अनुसार–

"वाल्मीकि रामायण में एक अध्याय है जहाँ राम सीता के साथ बहुत खुश हैं, साथ-साथ शराब पीते हैं ('ड्रैंक वाइन टुगेदर'), दोनों अकेले हैं, केवल सेक्स क्रिया ही नहीं, बल्कि हर तरह से मज़े कर रहे हैं और बस अगले ही अध्याय में राम कहते हैं मैं तुम्हें निकाल बाहर करूँगा। तो मेरा कहना है कि इन दोनों चीज़ों में क्या संबंध है? और इसका क्या मतलब है कि राम जानते हैं कि दशरथ, उनके पिता ने अपने को सार्वजनिक रूप से गिरा लिया है (डिसग्रेस्ड हिमसेल्फ), क्योंकि अपनी जवान और खूबसूरत बीवी से उनका लगाव है। तो मैं रामायण के जहाँ-तहाँ पड़े टुकड़ों को इकट्ठा कर रही हूँ और बता रही हूँ कि यह सब असंबद्ध नहीं है।''[4]

इस कथन को ध्यान से पढ़ें तो वेंडी डोनीज़र की वैचारिक गड़बड़ियाँ एक साथ दिखती हैं। पहली बात, वे 'वाल्मीकि' के वज़न के सहारे ही अपनी उल्टी-सीधी भी चलाना चाहती हैं। क्योंकि 'वैकल्पिक' इतिहास लिखने का दावा करने के बावजूद किसी अन्य स्त्रोत का उन्हें आधार नहीं मिलता। अन्यथा वे 'वाल्मीकि' के अलावा किसी के द्वारा लिखी कथा के 'टुकड़े' बतातीं। लेकिन ऐसा न करके, वे वाल्मीकि के ही लेखन का अपना सेक्सी, विकृत पाठ करती हैं। फिर स्वयं विकृत किए गए पाठ को 'सुसंबद्ध' करने का नाम देती हैं। जबकि किसी ठोस सामग्री का वेंडी के पास इतना अभाव है कि राम-कथा के संदर्भ में ईसा पूर्व अवधि की चर्चा करने के बाद सीधी भक्ति-काल पर चली आती हैं। अर्थात् बीच के पंद्रह-सत्रह सौ वर्षों के बारे में उनके पास कोई स्त्रोत प्रमाण नहीं कि भारत में रामकथा क्या थी, कैसी थी। उसी तरह, भक्ति-काल के बाद भी वे सीधे बीसवीं सदी के यूरोपीय लेखकों या रोमिला थापर, ए.के. रामानुजन आदि वर्तमान कालीन लेखकों के ही हवाले से ही अपनी मनपसंद व्याख्याएँ प्रस्तुत करती हैं। इससे साफ झलकता है कि वेंडी ने अपने पूर्व-निर्धारित निष्कर्षों के अनुरूप जहाँ-तहाँ से कैसी भी सामग्री जुटाने की विधि अपनाई है।

'रामायण' संबंधित ऊपर उद्धृत वेंडी के वक्तव्य में अकादमिक दृष्टि से हल्कापन है। उसमें बिना प्रमाण के नव-प्रस्तुति का खोखला दावा झलकता है। वहाँ और भी दावे हैं, जिनमें बिना प्रमाण घोषणाएँ मिलती हैं। जैसे, 'दसवीं सदी में राम के मंदिर बनने लगे, जब रामायण में मिलावट या काट-छाँट होने लगी। ये दोनों प्रवृत्तियाँ एक साथ उभरीं।' इस दावे के पक्ष में वेंडी ने कोई प्रमाण नहीं दिया है। आज का श्रीलंका वह लंका नहीं है, जिसका वर्णन रामायण में है, यह कहने के लिए वेंडी रोमिला थापर का सहारा लेती हैं। पुस्तक में भी कई दावों के लिए वेंडी ऐसे ही किसी आज के पश्चिमी लेखकों के हवाले से सब कुछ इस तरह रखती हैं, जैसे उनमें संदेह की गुंजाइश कहाँ!

उसी साक्षात्कार में वेंडी कहती हैं, ''कुछ लोग कहते हैं कि वास्तव में लक्ष्मण को सीता से प्रेम हो गया था, जो तुलसीदास तो नहीं कहते, न वाल्मीकि कहते हैं। फिर कुछ कहानियों में सीता को रावण की बेटी बताया गया है। बिलकुल हाल तक ऐसा था कि किसी का यह दावा नहीं था कि रामायण को केवल एक ही तरीके से कहा जाना है।... भारत में हर कोई जानता है कि कहानियाँ कई तरह से कही जाती हैं।"[5] यहाँ भी वेंडी अपनी पसंद की विचित्र कथाओं का स्त्रोत नहीं बतातीं।

जबकि वे जानती हैं कि स्त्रोत का वज़न होता है। मगर 'वाल्मीकि', 'तुलसी' आदि के नाम खूब लेने के बावजूद वे अपनी रंग-बिरंगी, कामुक, विकृत या 'वैकल्पिक' कहानियों के लेखक, वाचक, कथा-स्त्रोत आदि का कोई नाम नहीं लेतीं। यह तो बौद्धिक दुर्बलता या मनमानी ही है कि अपनी पसंद की मनतरानियों या काम-विकृत फंतासियों को 'लोग कहते हैं' जैसे गोल-मटोल आधार पर इतिहास के नाम पर प्रस्तुत करें। बिना बताए, कि वे कौन से लोग हैं?

बौद्धिक मनमानी का एक अंदाज़ यह भी हो सकता है कि चूँकि 'वाल्मीकि', 'तुलसी', कम्बन आदि लेखकों के रूप में रामकथा के कई पाठ हैं। तो एक पाठ मेरा भी रहे! यानि यदि मुझे व्याभिचार, बलात्कार, विपरीत मैथुन या अप्राकृतिक मैथुन आदि रूपों में ही रामायण, महाभारत और हिंदू देवी-देवताओं की व्याख्याएँ देने, समझाने का मन हो, तो इसे भी मानो कि यह भी एक पाठ है। क्योंकि 'लोग कहते हैं'। यहाँ मनमानी यह है कि इसे अपनी मानस-कल्पना न कहकर भारतीय परंपरा का ही कोई वैकल्पिक पाठ बताया जाता है। इसलिए 'लोग कहते हैं' जैसे गोल-मटोल जुमले उपयोग किए गए हैं।

अन्यथा वेंडी कह सकती थीं कि अमुक स्थान पर, अमुक काल में अमुक पुस्तक या लोक-कथा में सीता को लक्ष्मण से प्रेम करता दिखाया गया है आदि। या गणेश के मुँह पर सूँढ़ को शिथिल शिश्न (लिंप फैलस) का प्रतीक बताया गया है।[6] मगर वेंडी और उनके निर्देशित शिष्यों ने जग-ज़ाहिर हिंदू विविधता की आड़ में हिंदू इतिहास में अपनी सेक्स-फंतासी डालकर उसे 'वैकल्पिक इतिहास' बनाने की कोशिश की है।

वेंडी की बातों और प्रस्तुति में अंतर्विरोध भी है। एक ओर, वे 'वाल्मीकि' के हवाले से ही तरह-तरह की बातें कहती हैं। लेकिन फिर यह भी कहती हैं कि कोई 'वाल्मीकि' हुआ भी था या नहीं। उनके ही शब्दों में, 'वाल्मीकि' के हुए होने का 'कोई पक्का पता नहीं।' उसी तरह, एक ओर राम, सीता, दशरथ, रावण आदि के चित्र-विचित्र संबंधों का मनमाना आख्यान करके, दूसरी ओर यह भी कहती हैं कि राम समेत पूरी रामायण एक गल्प है। कोई इतिहास नहीं। अर्थात् हिंदू धर्म-समाज, पूर्वजों को सेक्स-विकृत या केंद्रित कहने में 'रामायण', 'महाभारत', आदि सब प्रमाणिक स्त्रोत हो जाता है, मगर उन्हीं से यदि कोई सांस्कृतिक, दार्शनिक गौरव का निष्कर्ष निकालना चाहे, तब वही रचनाएँ कोरा गल्प बताई जाती हैं! यह तो अकादमिक सुसंगति नहीं है।

अकादमिक कसौटी पर वेंडी डोनीज़र के लेखन में और भी कमज़ोरियाँ हैं। सबसे पहले तो, हिंदू धर्म पश्चिमी 'रिलीजन' की तरह का धर्म-मत या मतवाद नहीं है जिसे केवल पुस्तक को केंद्र में रखकर जान-समझ लिया जाए। सिद्धांतत: वेंडी डोनीज़र यह मानती भी हैं कि हिंदू धर्म वैसा 'रिलीजन' नहीं है। अपनी 'टेक्सचुअल सोर्सेज फॉर द स्टडी ऑफ हिन्दुइज़्म' (1988) के आमुख में उन्होंने यह लिखा भी है कि हिंदू धर्म किताबी सिद्धांतों की शुद्धता (आर्थोडॅक्स) की बजाए आचरण, व्यवहार की शुद्धता (ऑर्थोप्रैक्स) पर आधारित है।[7] फ़िर भी, हिंदू धर्म-संस्कृति-इतिहास पर वेंडी का संपूर्ण लेखन हिंदू जनता के सदियों के व्यवहार को दरकिनार कर, केवल पुस्तकों पर आधारित है। वह भी पसंदीदा निष्कर्षों वाली, बाहरी, यानी

गैर-बुनियादी, यहाँ तक कि जैसी-तैसी हल्की पुस्तकों पर भी।

हिंदू धर्म-संस्कृति पर वेंडी के लेखन की तीसरी बड़ी गड़बड़ी है कि उन्होंने द्वितीयक, तृतीयक और नितांत अप्रमाणिक स्त्रोतों को समान महत्व देते हुए अपने निष्कर्ष रखे हैं। बल्कि उनके लेखन की अधिकांश आधार-सामग्री भारत से बाहर की, अर्थात् शोध की भाषा में कहें तो दूसरे, तीसरे दर्जे की सामग्री पर आधारित है।

उदाहरण के लिए, 'द हिंदूज़ – एन अल्टरनेटिव हिस्ट्री (2009) के अंत में दी गई लगभग दो हज़ार पुस्तकों, लेखों की सूची या बिब्लियोग्राफी में लगभग 90 सामग्री विदेशी है।[8] केवल यही तथ्य यह दिखाने के लिए काफी है कि पुस्तक मूल-स्त्रोतों पर नहीं, दूसरों, तीसरों, चौथों के विचारों पर आधारित होकर लिखी गई है। उन विचारों पर, जिनकी प्रमाणिकता जानने, पहचानने की भी विशेष फिक्र नहीं की गई। न उन्हें परखने, जाँचने का कोई उपाय पाठक के पास है। ऐसा लेखन लापरवाह, अहंकारी मानसिकता का संकेत करता है। जो पाठक से माँग करता है कि लेखिका की बातों, चुनावों, निष्कर्षों को स्वयं-सिद्ध मानकर चले। वेंडी में यह अहंकार और लापरवाही औपनिवेशिक, नस्ली, विचारधारात्मक है या/और लंबे समय से 'क्वीन ऑफ़ हिंदुइज़्म' की पद्वी से उपजी है, यह कहना कठिन है। किंतु उनमें यह लापरवाही और अहंकार है अवश्य।

अनेक स्थलों पर द्वितीयक स्त्रोतों के मूल स्त्रोत का उल्लेख न करना भी एक गंभीर अकादमिक कमज़ोरी है। इससे पाठक को पता नहीं चलता कि उस द्वितीयक स्त्रोत ने भी किसी प्रमाणिक सामग्री पर अपने को आधारित किया, या इसी तरह किसी और, किसी और द्वितीयक, तृतीयक स्त्रोत का ही सुविधाजनक सहारा लिया है। यह अकादमिक शोध नियमों की, बल्कि स्वयं शिकागो विश्वविद्यालय द्वारा स्वीकृत मानक शोध दिशा-निर्देशों की भी अवहेलना करता है। किसी महत्वपूर्ण उद्धरण को उद्धृत करने में मूल स्त्रोत के संदर्भ या प्रसंग का उल्लेख तथा उस उद्धृत लेख का कोई परिचय देना भी अनिवार्य-सा होता है। ताकि पता रहे वह कोई विषय का विद्वान है, या नेता, या अखबारी पत्रकार। ऐसा न करने से पाठक को सुनी-सुनाई और प्रमाणिक के बीच अंतर करने का मौका नहीं बचता, इस तरह वह चकमा खाता है। गंभीर विद्वानों से ऐसी आशा नहीं की जाती।

यह कुछ वैसी ही बात हुई, जैसे (कल्पना करें) कोई इतिहासकार अपनी पुस्तक में उद्धरण-चिह्न के अंतर्गत लिखे कि "एक बार गाँधीजी ने कस्तूरबा को जूते से पीटा था।" मगर, जब पाठक इस उद्धरण का स्त्रोत देखना चाहे, तो उसे मात्र इतना मिले – 'जॉन स्मिथ, ए बायोग्राफ़ी ऑफ गांधी, पेज 56.' बस। अब इससे कुछ पता नहीं चलता कि उस दूसरे लेखक, जॉन स्मिथ को वह जानकारी कहाँ से मिली? यदि उसे गांधीजी के किसी पुत्र या सहयोगी ने अपनी प्रत्यक्षदर्शी घटना बताया हो तो एक बात होगी। किंतु यदि स्मिथ ने भी वह किसी अब्राहम के लेख से, और उस अब्राहम ने भी किसी विलियम के उपन्यास जैसी पुस्तक या किसी नेता के भाषण या अखबारी टिप्पणी से ली हो... और इस तरह पूरी बात बिना किसी ठोस आधार के दिखे। तब मामला कुछ और हो जाएगा। किसी के मनगढ़ंत

अनुमान या नशेड़ी की गप्प जैसी उक्तियों को भी इतिहास की अकादमिक पुस्तक में दे देना विद्वेषपूर्ण लेखन ही माना जाएगा।

वेंडी और उनके अनुयायी लेखकों ने राम-सीता, काली, गणेश, शिव, पार्वती आदि को तथा पुराण, महाभारत के प्रसंगों अथवा हिंदू पर्व-त्यौहारों को सेक्स-क्रियाओं, विकृतियों, हिंसा और विचित्रताओं से आरोपित करने में अनेक स्थानों पर इसी तरह के स्त्रोत, संदर्भ दिए हैं। एक उदाहरण देखें, अपनी पुस्तक 'द हिंदूज़ – एन अल्टरनेटिव हिस्ट्री' के चौबीसवें अध्याय में वेंडी एक लंबा उद्धरण देती हैं –

"एक रात जब सीता और राम साथ-साथ लेटे हुए थे, सीता ने बड़े लगाव की चर्चा की। उसने कहाँ, 'वहाँ वह अकेला सो रहा है। कौन सी चीज़ उसे औरत से अलग रखती है? वह शादी क्यों नहीं करना चाहता?' इस बात से राम के माथे में संदेह पैदा हुआ। सीता मज़े से सो गई, मगर राम पूरी रात इस मामले पर तरह-तरह की कल्पना करता हुआ जगा रह गया। सुबह सवेरे उसने लक्ष्मण को उसके एकांत महल से बुलवा भेजा और एकाएक पूछा, 'क्या तुम सीता से मुहब्बत करते हो?' लक्ष्मण को ऐसे सवाल की उम्मीद नहीं थी और वह अपने भाई की ओर आँख भी नहीं उठा सका। वह बड़ी देर तक धरती पर नज़र गड़ाए शर्म से डूबा रहा। लक्ष्मण ने लकड़ियाँ इकट्ठा कर बड़ी सी आग जलाई और चिल्लाया, 'इन लकड़ियों में आग लगा दो और अगर मैं बेदाग और बेकसूर हूँ तो मैं नहीं जलूँगा।' वह अपनी बाँह में एक चीखते हुए बच्चे को लेकर आग पर चढ़ गया। दोनों में से किसी को आँच नहीं लगी। फिर उसने राम और सीता को वहीं छोड़ दिया और नहीं लौटा, हालाँकि सीता उसे फुसलाकर वापस करने की कोशिश करती रही।[9]

इतना लंबा उद्धरण वेंडी ने इसी तरह अपने टेक्सट् में अलग करके, प्रमुखता से रखा है। चूँकि उद्धरण है, यानी किसी और के लेखन से लिया है, अतः इसका स्त्रोत भी बनता था। तो अध्याय के एंडनोट में, वेंडी ने इस उद्धरण का स्त्रोत-संदर्भ देते हुए यह दिया है, 'एल्विन, मिथ्स ऑफ़ मिड्ल इंडिया, 65-67'। बस, केवल इतना। अब पाठक सोचता रहे कि कौन है एल्विन और कहाँ से दिया उसने वह विवरण? इस तरह के संदर्भ संदिग्ध होते हैं, क्योंकि उनकी प्रमाणिकता देखने-परखने का पाठक के पास शायद ही कोई उपाय रहता है। वह मजबूर किया जाता है कि वेंडी के चयन, प्रस्तुति और निष्कर्ष को चुपचाप मान कर चले। बल्कि कई जगहों पर तो वेंडी ने किसी संदर्भ के बिना भी चित्र-विचित्र व्याख्या या निष्कर्ष थोपने की कोशिशें की हैं।

इतिहास और राजनीति जैसे विषय में ऐसा लेखन अहंकारी के साथ-साथ प्रोपेगंडा मानसिकता दर्शाता है। यानी, तथ्यों या गल्पों का मनमाना चयन और कोरी घोषणाएँ। जैसे, वेंडी डोनीज़र के अनुसार भारत में 'होली' के त्यौहार पर एक-दूसरे पर रंग डालना खून का संकेत है, जिसका उपयोग लगभग पिछली सदियों में किया जाता रहा होगा।'[10] या, स्त्रियों के माथे पर कुमकुम-बिंदी लगाना भी 'रजस्त्राव वाले रक्त' का प्रतीक है या, महाकाली की उग्र मुद्रा 'शिश्न वाली देवी' (गॉडेस विद् ए पीनिस)[11] की झलक है। अथवा, श्रीकृष्ण की त्रिभंगी मुद्रा 'समलैंगिक आकर्षण' का आवाहन है। शिव अनुष्ठान-पूर्वक

बलात्कार का (रिचुअल रेप) का देवता या, गणपति का मोदक-प्रेम उनके मुख-मैथुन प्रेमी होने और उनकी सूँढ़ 'शिथिल शिश्न' का प्रतीक है। या, रामकृष्ण परमहंस काम-विकृति से ग्रस्त थे और उनका विवेकानन्द के प्रति समलैंगिक सेक्स-प्रेम था, आदि आदि।

वेंडी डोनीज़र की एक सहयोगी प्रोफ़ेसर सेरा काल्डवेल के एक लेख का शीर्षक ही इस तरह की विचित्र विद्वता की पर्याप्त झलक देता है – "ब्लडथर्स्टी टंग एंड द सेल्फ-फीडिंग ब्रेस्ट – होमोसेक्सुअल फेलासिया फैंटेसी इन ए साउथ इडियन रिचुअल ट्रेडिशन।" यह देवी काली पर अकादमिक लेखन का शीर्षक है, जिसमें हिंसा, रक्त, रज, शिश्न, वीर्य, स्तन का दूध, मख-मैथुन, गर्भ और गर्भवती पेट आदि सबको मिला-जुलाकर कैसा कुत्सित मिश्रण बनाया है – यह बिना पढ़े अविश्वसनीय लगेगा कि कोई ऐसी कल्पनाएँ कर सकता है![12]

ऐसी विचित्र व्याख्या रखने की ज़िद में वेंडी और उनके पट्ट-शिष्यों ने कई प्रसंगों में संस्कृत शब्दों का भी मनमाना अर्थ किया है। ऐसे मनमाने अर्थ किए जाने को कई पश्चिमी संस्कृतज्ञों ने भी सरासर गलत माना है। हार्वर्ड विश्वविद्यालय के प्रसिद्ध संस्कृत-वेत्ता माइकेल वित्जेल ने 18 श्लोकों वाले केवल एक संस्कृत गान के वेंडी द्वारा किए गए अंग्रेज़ी अनुवाद में 43 गलतियाँ बताई हैं।[13] यह सदैव अज्ञानवश ही नहीं, जान-बूझकर की गई विकृति भी लगती है। वित्जेल ने वेंडी डोनीज़र द्वारा किए गए ऋग्वेद के अनुवाद (पेंग्विन, 1981) को भी 'पाराफ्रेज़िंग', यानी अपने अर्थ में प्रस्तुत किया गया बताया है, जो एक बड़ा गंभीर आरोप है। साथ ही, वेंडी के लेखन में क्रमवार वाक्यों में अर्थ-असंबद्धता भी है।[14] इन सब से दिखता है कि वेंडी में हिंदू ग्रंथों में लिखी बातों को अपना मनमाना अर्थ देने की प्रवृत्ति बड़ी विकट और पुरानी है।

वेंडी के लेखन की सबसे बड़ी कमज़ोरी है अपने तयशुदा निष्कर्ष के अनुरूप सामग्री ढूँढना, न कि सामग्री, लेखक, शोधकर्ता आदि की प्रमाणिकता के आधार पर। उदाहरण के लिए, वेदों पर तीस साल से लिखते हुए भी, वेंडी की इस पुस्तक के अंत में दी आधार सामग्री सूची (बिब्लियोग्राफी) की सैकड़ों पुस्तकों, लेखों में श्री अरविंद के क्लासिक ग्रंथ 'वेद रहस्य' (सीक्रेट ऑफ़ वेदा) का नाम नहीं। न ही स्वामी विवेकानन्द की किसी रचना का। स्वामी दयानन्द सरस्वती का तो किसी रूप में उल्लेख तक नहीं है। जबकि शशि थरूर, कुमकुम राय, जैसे लेखकों की पुस्तकें उनकी सूची में हैं। यह साफ़-साफ़ दिखाता है कि वेंडी डोनीज़र का लेखन सामान्य किस्म के वर्तमान टिप्पणीकारों पर अधिक आधारित है। वह कोई मौलिक शोध नहीं है।

हर हाल में, वेंडी द्वारा स्वामी दयानन्द, विवेकानन्द, श्री अरविंद, जैसे महान समकालीन हिंदू मनीषियों को गोल कर किया जाना बड़ा महत्वपूर्ण तथ्य है। इसके दो ही अर्थ हो सकते हैं। एक, वेंडी को *श्री अरविंद* जैसे दुर्धर्ष आधुनिक मनीषी के महत्तम ग्रंथों की जानकरी नहीं। अथवा उन्होंने अपने पूर्व-निर्धारित, पसंदीदा निष्कर्षों के अनुरूप मामूली लेखों, छिछोरी टिप्पणियों, वामपंथी प्रोपेगंडा, अखबारी कतरनों और मनतरानियाँ तक को अधिक उपयोगी समझा। इसलिए *दयानन्द, विवेकानन्द, श्री अरविन्द, रविन्द्रनाथ टैगोर, रायकृष्ण दास, रामस्वरूप,*

गोविन्दचन्द्र पाण्डेय, जैसे अनेकानेक महान हिंदू मनीषियों की टीकाओं, व्याख्याओं को नोटिस के लायक भी नहीं समझा। उसे पढ़ना-समझना तो दूर रहा। हिंदू धर्म, संस्कृति और समाज का वृहत इतिहास लिखते हुए दयानन्द, विवेकानन्द, श्री अरविन्द जैसे दार्शनिकों की खुली उपेक्षा करने में यह घमंड भी है कि 'हम तुम्हारे धर्म के बारे में तुमसे ज़्यादा और सही जानते हैं।'

इन बातों, प्रवृत्तियों का अकादमिक अर्थ में अंतिम अर्थ यही निकलता है, कि वेंडी डोनीज़र हिंदू धर्म संस्कृति की वैसी प्रमाणिक विद्वान नहीं, जैसा माना जाता रहा है। इस की पुष्टि इस से भी होती है कि अपने लेखन की हर आलोचना को वे भारत के एक राजनीतिक दल के बट्टे-खाते में डालकर, मामले का राजनीतिकरण करके बच निकलती हैं। वे अपने आलोचकों को थोक-भाव में सड़क-छाप भीड़ ('दिस क्राउड', 'हिंदुत्वा टाइप्स') जैसे नीच समझने के सिवा और कुछ नहीं मानतीं।[15] यह हू-ब-हू भारत के मार्क्सवादी लेखकों, प्रचारकों वाली शैली है जिस में प्रतिष्ठित विद्वानों को भी 'सस्ती शोशेबाजी करने वाला पत्रकार' और 'कोई दुकानदार' जैसे अपमानजनक विशेषणों से डिसमिस किया जाता था। मानो, ऐसे तुच्छ, अनुपयुक्त लोगों की बात का जवाब क्या देना। उसी अंदाज़ में वेंडी भी संजीदा भारतीय आलोचकों को 'दिस क्राउड' या 'हिंदुत्वा टाइप्स' जैसे अपमानजनक संकेत से देखती हैं। यानी, आलोचकों की बातों का जवाब देने के बजाए उन्हें ऐरे-गैरे बताकर नोटिस लायक ही न समझने का अंदाज़ रखना।

इस से यही प्रतीत होता है कि वेंडी डोनीजर के पास अपनी आलोचनाओं का कोई बौद्धिक उत्तर नहीं। इसीलिए, वे लांछन-तकनीक तथा अकादमिक पदों के अहंकार का बार-बार उपयोग करती हैं। अन्यथा प्रो. एस. ए. बालगंगाधार, कोएनराड एल्स्ट, राजीव मल्होत्रा, अदिति बनर्जी, आदि जैसे विद्वानों, लेखकों को किसी राजनीतिक दल का एजेंट जैसा समझने का संकेत शोभनीय नहीं कहा जा सकता। मतभेद रखने वाले विद्वानों को लांछित करना बौद्धिक दुर्बलता ही दिखाता है।

वेंडी डोनीजर के लेखन की एक अन्य बुनियादी दुर्बलता यह है कि उन की मुख्य प्रेरणा अकादमिक, बौद्धिक नहीं बल्कि राजनीतिक प्रतीत होती है। यह स्वयं उनके ही शब्दों में कई स्थलों पर, कई प्रसंगों में स्पष्ट दिखता है। उदाहरण के लिए, '*द हिंदूज़- एन अल्टरनेटिव हिस्टरी*' के प्रकाशन के समय अंग्रेज़ी साप्ताहिक *आउटलुक* (26 अक्तूबर 2009) वाले साक्षात्कार में प्रश्नकर्ता शीला रेड्डी ने उन से पूछा, "आप अपनी पुस्तक को 'एन अल्टरनेटिव हिस्टरी' क्यों कहती हैं?" इस के उत्तर में वेंडी का उत्तर था, "मैं भाजपा वाले इतिहास पाठ की तुलना में एक वैकल्पिक इतिहास का पाठ भी दिखाना चाहती थी– वह पाठ जिसमें कहा जाता है कि बाबर वाली मस्जिद किसी राम मंदिर जैसी चीज़ के ऊपर बनी थी या बंदरों ने श्रीलंका तक पुल बनाया था।"[16]

यह उसी मानसिकता का दुहराव है जो यहाँ मार्क्सवादी इतिहासकारों में रहा है वे भी अपने नए इतिहासलेखन का सारा दावा 'शोषितों की दृष्टि से सारा इतिहास लिखने' तथा 'हिंदू सांप्रदायिकता वाले पाठ' के विपरीत कोई 'सेक्यूलर, प्रगतिशील' पाठ लिखने का दावा करते थे। चाहे वास्तव में उन्होंने भी पहले से जाने हुए

तथ्यों की तोड़-मरोड़ करने के सिवा शायद ही कुछ नयी जानकारी पाने का प्रयत्न किया। उनमें भी राजनीति प्रधान थी, वेंडी में भी है। सत्य, तथ्य, प्रमाण की चिंता या दावा भी, मार्क्सवादी भी नहीं करते थे। 'इर्रेस्पेक्टिव ऑफ़ एविडेंस', उन्हें अयोध्या विवाद पर एक पक्षपाती, राजनीतिक प्रचार करना ही था। वेंडी भी उसी तरह ब्राह्मणों और भाजपा के विपरीत 'वैकल्पिक' इतिहास लिखने का ध्येय रखती रही हैं।

किंतु समस्या यह है कि भारतीय दृष्टि से लिखे सारे इतिहास को, जो वेंडी को पसंद नहीं, उस सबको 'भाजपा वाला इतिहास पाठ' कहना न केवल निराधार, बल्कि क्षुद्र गाली-गलौज है। यह भी मार्क्सवादी तकनीक से मिलती है, जिसमें मत-वैमन्य रखने वाले हरेक लेखक को सदैव 'अमेरिकी एजेंट' या 'पूँजीपतियों का दलाल' कहा जाता था। कोई स्वतंत्र लेखक, इतिहासकार, विचारक भी होता है, इसे मार्क्सवादी सिरे से ठुकराते हैं। उनके लिए सभी नापसंद इतिहास लेखक केवल 'हिंदू सांप्रदायिक' होता है, उसी तरह वेंडी के लिए हिंदुओं का वह सारा इतिहास जो सहज भारतीय दृष्टि से लिखा गया है, वह 'भाजपा वाला इतिहास पाठ' है। मानो सुग्रीव की वानरी-सेना ने लंका तक पुल बनाया, ऐसा लिखते हुए 'वाल्मीकि', 'तुलसीदास' और 'कम्बन' वस्तुतः भाजपा के लिए लिख रहे थे! यदि वेंडी का मतलब यह नहीं, तो क्या भाजपा ने कोई हिंदुओं के इतिहास की पुस्तक प्रकाशित की है जिसका वैकल्पिक पाठ करना वेंडी को ज़रूरी लगा!

अकादमिक, बौद्धिकता की बजाए राजनीतिक अधीरता वेंडी के वक्तव्यों में ही नहीं, लेखन में भी जहाँ-तहाँ स्वतः दिखती रहती है। वे बार-बार, अकारण और प्रसंगहीन छीछालेदर पर उतरती रहती हैं। चाहे घोषित विषय, अध्याय या शीर्षक कुछ भी हो। यह मानसिकता कुछ भी लिखते हुए किसी बिंदु-विशेष की व्याख्या, अथवा कोई नया तथ्य या पहलू रखने की बजाए सदैव किसी प्रत्यक्ष या अदृश्य राजनीतिक निशाने को साधती रहती है। यह प्रवृत्ति भी वामपंथी लेखकों से मिलती-जुलती है। किसी भी विषय, बिंदु पर लिखते, बोलते उनकी मानसिकता में बुर्जुआधअमेरिका पर लांछन और कम्युनिज़्म व सोवियत संघ की प्रशंसा करने की प्रवृत्ति अनायास छलकती, झलकती रहती है। उसी तरह की छलक, झलक वेंडी डोनीज़र के लेखन में भी है। उनका लेखन हिंदू धर्म, संस्कृति और समाज को हीन, धूर्त और गया-गुज़रा दिखाने की प्रेरणा से सराबोर लगता है।

वेंडी के लेखन को उनके विचारों से मिलाकर जितना भी पढ़ें, यह किसी न किसी रूप में बार-बार दिखता है। उनमें विद्वत से अधिक राजनीतिक प्रेरणा है। इसलिए वे खिल्ली उड़ाते अंदाज़ में हिंदू शास्त्रों, ग्रंथों का जबरन फ्रायडीयन पाठ करती हैं, जहाँ हर चीज़ के मूल में सेक्स-इच्छा, सेक्स-विकृति या ऐसी फंतासी है।

अंततः एक और बिंदु विचारणीय है। वेंडी डोनीज़र हिंदू धर्म, इतिहास और देवी-देवताओं पर अपने लेखन को मनोविश्लेषण (साइको-अनालिटिकल) बताती हैं। पर *पहले* तो उन्होंने मनोविश्लेषण का कोई व्यवस्थित प्रशिक्षण नहीं लिया है। यह उन्होंने राजीव मल्होत्रा द्वारा पूछने पर स्वीकार भी किया है। *दूसरे*, दिवंगत व्यक्तियों (जैसे-रामकृष्ण, विवेकानन्द) के मनोविश्लेषण नहीं किए जा सकते, यह स्वयं मनोविश्लेषक

कहते हैं। *तीसरे,* देवी-देवताओं और प्राचीन शास्त्रों, ग्रंथों का भी 'मनोविश्लेषण' नहीं होता। वैसा करने का दावा ही बचकाना, हास्यास्पद है। *चौथे,* इसी तरह का कथित मनोविश्लेषण वेंडी डोनीज़र और उनके शिष्यों ने ईसाइयत और इस्लम के ग्रंथों, विभूतयों का कभी नहीं किया है। जबकि वे 'धर्म-अध्ययन विभाग' से जुड़े हैं, यानी जिसमें सभी धर्मों पर शोध, अध्ययन आदि होता है। *पाँचवे,* जब स्वयं वेंडी और उनके सहयोगियों की उसी तर्ज़ पर 'मनोविश्लेषणात्मक' समीक्षाएँ की गईं, तो इसे उन्होंने अनुचित और शरारतपूर्ण कहकर बुरा माना। जैसे, यह समीक्षा कि ऐसे लेखकों के अपने अल्पज्ञान, जीवन-अनुभवों, कॉम्पलेक्सों और फैंटसियों का प्रभाव उनके द्वारा लिखी गई पुस्तकों में है। जबकि वैज्ञानिक मनोविश्लेषण के आवश्यक पूर्वाधारों की कसौटी पर यह समीक्षा अधिक खरी उतरती है। क्योंकि लेखक, लेखिकाएँ प्रत्यक्ष मौजद हैं। किंतु दूसरों का, दिवंगत महापुरुषों, यहाँ तक कि शिव, काली, गणेश, पार्वती, कृष्ण जैसे देवी-देवताओं का 'मनोविश्लेषण' कर देने का अहंकार रखने वाले स्वयं अपने मनोविश्लेषण पर नाराज़ होने लगते हैं। यह तो स्पष्ट अंतर्विरोधों और हल्कापन दोनों ही है।

इसीलिए, वेंडी डोनीज़र द्वारा लिखा हुआ हिंदू इतिहास तथा हिंदू धर्म, दर्शन, परंपरा आदि पर उनकी विशाल सामग्री की मूल्यवत्ता संदिग्ध है। केवल प्रसिद्धि और बड़ी संस्थाओं, पदों के बल पर उन्हें प्रमाणिक मानना भूल होगी। हमारे सामने 'सोवियत अकादमी ऑफ सोशल साइंसेज़' के सैकड़ों सर्वोच्च एकेडमीशनों का उदाहरण है, जिन्हें उसी बल पर दशकों तक बड़ा विद्वान माना जाता रहा था। जबकि वे मुख्यतः बने-बनाए निष्कर्ष दुहराने वाले पार्टी-प्रचारक मात्र ही थे। वेंडी डोनीज़र के वक्तव्य हमें उन्हीं विद्वानों की याद दिलाते हैं।

संदर्भ एवं टिप्पणियाँ

[1]वेंडी, डोनीज़र. *ह्वेन ए लिंगम इज़ जस्ट ए गुड सिगार,* जेफ्री कृपाल एवं टी.जी. वैद्यनाथन (सं.), विष्णु ऑन फ्रायड्स डेस्क (नयी दिल्ली – ऑक्सफ़ोर्ड प्रैस, 1999), पृ. 279, कृष्णन रामास्वामी एवं अन्य (सं.) *इनवेडिंग द सेक्रेड* (नयी दिल्ली – रूपा एंड कं., 2007) में उद्धृत, पृ. 485.

[2]____. *ओ' फ्लाहार्टी,* सं. और अनुवादित, *टेक्सचुअल सोर्सेज़ फॉर द स्टडी ऑफ़ हिंदुइज़्म* (मैनचेस्टर – मैन्चेस्टर यूनिवर्सिटी प्रेस, 1988), पृ. 15-17, 103-06.

[3]शीला, रेड्डी द्वारा वेंडी डोनीज़र का इंटरव्यू, आउटलुक (अंग्रेज़ी साप्ताहिक), नयी दिल्ली, 26 अक्तूबर, 2009

[4]वही.

[5]वही.

[6]यह वेंडी के निर्देशन में पी.एच.डी., प्राप्त पॉल कोर्टराइट की पुस्तक *गणेशा – लार्ड ऑब्सटेकल्स, लॉर्ड ऑफ़ बिगिनिंग्स* (न्यूयॉर्क – ऑक्सफ़ोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, 1985), पृ. 121. कृष्णन रामास्वामी एवं अन्य (सं.) *इनवेंडिंग द सीक्रेट* (नयी दिल्ली – रूपा एंड कं., 2007) में उद्धृत, पृ. 53. कोर्टराइट की यह प्रसिद्ध, पुरस्कृत पुस्तक गणेश को समलैंगिक, हिजड़ा, मुख-मैथुन प्रेमी और मातृ-आसक्ति समेत विविध काम-विकृतियों से ग्रस्त बताती है.

[7]वेंडी, डोनीज़र. *ओ'फ्लाहार्टी*, सं. और अनुवादित, *टेक्सचुअल सोर्सेज़ फ़ॉर द स्टडी ऑफ़ हिंदुइज़्म* (मैनचेस्टर – मैन्चेस्टर यूनिवर्सिटी प्रेस, 1988), पृ. गप.

[8]*वेंडी, डोनीज़र.* द *हिंदूज – एन अल्टरनेटिव हिस्ट्री* (नयी दिल्ली – पेंग्विन वाइकिंग, 2009), पृ 929–79.

[9]वही, पृ. 669–70.

[10]माइक्रोसॉफ़्ट एनकार्टा पर *'हिंदुइज़्म'* पर वेंडी डोनीज़र की प्रस्तुति से। अदिति बैनर्जी, द्वारा *ओह, बट यू डू गेट इट रॉंग!*, आउटलुक (अंग्रेज़ी साप्ताहिक), नयी दिल्ली, 28 अक्तूबर 2009, इंटरनेट संस्करण.

[11]सेरा, काल्डवेल. द *ब्लडथर्स्टी टंग एंड* द *सेल्फ़-फ़ीडिंग ब्रेस्ट – होमोसेक्सुअल फेलासियो फैंटेसी इन ए साउथ इंडियन रिचुअल ट्रेडीशन*, जेफ्री कृपाल एवं टी.जी. वैद्यनाथन (सं), विष्णु ऑन फ्रायड्स डेस्क (नयी दिल्ली – ऑक्सफॉर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस, 1999), पृ. 343. कृष्णन रामास्वामी एवं अन्य (सं) इनवेंडिंग द सीक्रेट (नयी दिल्ली – रूपा एंड कं., 2007) में उद्धृत, पृ. 42–43.

[12]यह सब शिकागो विश्वविद्यालय के विश्व-प्रसिद्ध धर्म-अध्ययन विभाग में पढ़ाया जाता है। जिनके आधार पर अमेरिका में बच्चों, युवाओं के लिए टेक्स्ट-बुक लिखी जाती हैं। जिससे अबोध अमेरिकी और युवा, हिंदू धर्म और भारत के बारे में अपनी धारणाएँ बनाते हैं। वही लोग आगे अमेरिका नीति-निर्माता बनते हैं। जो अमेरिका-भारत संबंध तय करने में भी भागीदारी निभाते हैं। वेंडी डोनीज़र और उनके विद्ववत् संप्रदाय की ऐसी इंडोलॉजी का भारत और विश्व के लिए भी कितना महत्व है, इस बिंदु को भी प्रस्तुत प्रसंग में समझने की कोशिश करनी चाहिए.

[13]*चैलेंज टु वेंडी डोनीज़र्स संस्कृत*, कृष्णन रामास्वामी एवं अन्य (सं) *इनवेंडिंग* द *सेक्रेड* (नयी दिल्ली – रूपा एंड कं., 2007) में उद्धृत, पृ. 67.

[14]वही.

[15]शीला, रेड्डी द्वारा वेंडी डोनीज़र का इंटरव्यू, आउटलुक (अंग्रेज़ी साप्ताहिक), नयी दिल्ली, 26 अक्तूबर, 2009.

[16]वही.

बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि पर उनके पारिवारिक परिवेश, माताओं की शिक्षा तथा शैक्षिक जागरुकता का प्रभाव

रमेश धर द्विवेदी*

प्रस्तुत अध्ययन बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि पर पारिवारिक परिवेश, माताआों की शिक्षा तथा अभिभावक जागरुकता के प्रभाव का अध्ययन करता है। इसमें पारिवारिक परिवेश के अनेक घटकों (नियंत्रण, दंड, पुरस्कार, वंचन, स्वीकृति, पालन-पोषण आदि) के विभिन्न स्तर वाली छात्राओं की उपलब्धि पर इन घटकों के प्रभाव को देखने का प्रयास किया गया है। इसके साथ ही माताओं की शिक्षा (अशिक्षित, शिक्षित तथा उच्च शिक्षित) तथा अभिभावक जागरूकता के विभिन्न स्तरों वाले परिवार की बालिकाओं की उपलब्धि का अध्ययन भी प्रस्तुत शोध में किया गया है। विभिन्न सामाजिक आर्थिक परिवेश की 300 छात्राओं पर किये गये अध्ययन से यह निष्कर्ष प्राप्त हुआ है कि नियंत्रण, संरक्षण, दंड, सामाजिक अलगाव, पुरस्कार, वंचन, अस्वीकृति आदि का बालिकाओं की उपलब्धि पर सार्थक प्रभाव पड़ता है जबकि सहमति, पोषण एवं वर्जनाहीनता का उपलब्धि पर सार्थक प्रभाव नहीं है। माताओं की शिक्षा तथा अभिभावक जागरूकता भी उपलब्धि को सार्थक रूप से प्रभावित करती है।

किसी भी समाज में महिलाओं की स्थिति से उस समाज की भौतिक और आध्यात्मिक स्थिति का पता लगाया जा सकता है। ऐसा माना जाता है कि यदि महिला शिक्षित है, तो वह अपनी संतानों को अच्छी शिक्षा और आचार-विचार दे सकती है। विश्व विद्यालय आयोग ने भी इस बात को कहा है कि –"पढ़ी लिखी महिला के बिना पुरुष भी पढ़ा लिखा नहीं हो सकता है। यदि शिक्षा को महिला और पुरुष में से किसी एक को ही देने की बात की जाय, तो निश्चित ही यह सौभाग्य महिलाओं को दिया जाना चाहिए। ऐसा करने से स्वत: ही शिक्षा का प्रसार दूसरी पीढ़ी तक हो जाता है। महिलाओं को घर बनाने वाली भी कहा जाता है। एक महिला से ही घर का वातावरण

**रीडर, शिक्षा विभाग, उदय प्रताप कॉलेज, वाराणसी (उ.प्र.)*

खुश और समृद्ध बनता है। और ऐसा वातावरण बालकों की शैक्षिक उपलब्धि को बढ़ाने वाला होता है। गांधी जी ने भी कहा है कि 'बच्चों के विकास को तब तक हम सही रूप में नही पा सकते जब तक की माताओं की शिक्षा का समाधान नहीं कर लेते। माताएँ सही रूप में अध्यापिक होती हैं और उन्हें शिक्षित करने के लिए स्कूली शिक्षा देना अनिवार्य है। उनके पास घर को सही रूप में संवारने का विशेष ज्ञान होता है, और वे बच्चों को सही शिक्षा भी दे सकती हैं।' नेहरू जी नें भी इस सत्य को स्वीकार करते हुए कहा है कि 'मैं हमेशा से इस दृढ़ मत का रहा हूँ कि पुरुषों की शिक्षा को नकारा जा सकता है पर महिलाओं की शिक्षा की अनदेखी नहीं की जा सकती है। इसके पीछे स्पष्ट कारण भी है कि यदि आप एक महिला को शिक्षित करते हैं, तो पुरुष तो प्रभावित होता ही है, बच्चे सबसे अधिक प्रभावित होते हैं।

छात्रों का बहु आयामी विकास विद्यालय परिवार और समाज से संबंधित विभिन्न कारकों पर निर्भर करता है। विद्यालय और परिवार का वातावरण तथा अभिभावकों का अपने बच्चों के प्रति दृष्टिकोण किशोरवय बालक/बालिकाओं की उपलब्धि में सार्थक रूप से प्रभावित करता है। पारिवारिक वातावरण परिवार में बालकों/बालिकाओं को उपलब्ध सुविधाओं और अवरोधों से मिलकर बनता है। बालक/बालिकाओं के अच्छे व्यवहार की निन्दा तथा रोक और दंड का मिश्रण होता है। परिवार का वातावरण बालक के व्यक्तित्व विकास में सहायक है। माता-पिता के लालन-पालन के ढ़ंग का किशोरावस्था में, विद्यालयी उपलब्धि पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता हैं (स्टीनबर्ग, एलीमन एवं माउन्ट, 1989)। पारिवारिक संबंधियों में भी जब माता-पिता एवं पिता के अलग-2 प्रभावों को देखा गया, तो यह पाया गया कि सिर्फ़ माता द्वारा प्रदान की गयी देखभाल बालकों और बालिकाओं की विद्यालयी और विकासात्मक उपलब्धियों के लिए अत्यन्त प्रभावकारी थी (गिलिगन, 1982; गिलिगन, लायन्स हैमर 1990; हस्टन 1983 (हस्टन और अल्वरेज़, 1990)।

अभिभावकों की शैक्षिक जागरूकता पर हाल के वर्षो में काफ़ी काम हुआ है। समसामयिक परिप्रेक्ष्य में अभिभावक, अध्यापक के साथ एक पूरक शिक्षक के रूप में अपनी भूमिका निभा रहा है। अभिभावक विद्यार्थियों का अधिगम स्तर सुधारने में अध्यापक के सहयोगी के रूप में एक महत्वपूर्ण मंच प्रदान करते हैं। अभिभावकीय सहयोग चाहे वह किसी रूप में क्यों न हो, अधिगम को बढ़ाने वाला होता है (डिक्सन, 1992)। **अभिभावकीय सहयोग** मुख्यत: दो बातों से मिलकर बना है। एक है सहयोग में *प्रतिबद्धता* का स्तर तथा दूसरा है – *अभिभावकों की सक्रियता और सहयोग का स्तर*। पहले रूप में अभिभावक की सहानुभूति, समझ और विश्वास है तथा दूसरे रूप में प्रत्यक्ष व्यवहार है (वान्डर ग्रिफ़्ट एवं ग्रीन 1992)।

उपरोक्त सभी बातों को देखते हुए हम कह सकते हैं कि महिलाओं की शिक्षा की महती आवश्यकता है, जिससे कि घर का वातावरण सही बना रहे। इससे एक बात और साफ़ होती है कि यदि महिला शिक्षित है, तो वह अपने बच्चों की पढ़ाई में सहयोगी माहौल बनाती है। और पढ़ाई के दौरान बच्चों की दुश्चिंताओं को भी दूर करती है। महिलाएँ बच्चों की देखभाल करते हुए,

उन्हें अच्छे घर का माहौल देती हैं, बच्चों को भावात्मक लगाव देती हैं और पढ़ाई तथा उनकी उपलब्धि में सहायक होती हैं। इन सभी बातों को देखते हुए कहा जा सकता है कि 'घर' बच्चों के समग्र विकास के लिए आवश्यक जगह है और 'माँ' इस जगह की प्रबंधक होती है। माँ ही बच्चे की पहली गुरु होती है और वह उसे भावात्मक लगाव देती है। उस कारण बच्चे माँ से प्रत्यक्ष तथा अप्रत्यक्ष रूप से बहुत कुछ सीखते हैं। इस प्रकार से सीखना बच्चे के सर्वांगीण विकास में बहुत सहायक है।

किसी बच्चे के विकास में उसके परिवार का और खासतौर से उसकी माता का एक महत्वपूर्ण स्थान होता है। यह आश्चर्यजनक है कि आज माँ-बालक के इस संबंध को कम महत्व देकर यह सोचा जाने लगा है कि अगर हमारे पास पैसा है तो हम अपने बालक में अच्छे गुणों का विकास करवा सकते हैं। दुर्भाग्य से हमारे सनातनी परिवारों में भी कुछ इसी तरह की सोच पनपती जा रही है जबकि इस दिशा में संपूर्ण विश्व में हो रहे शोध इससे अलग विचार प्रस्तुत कर रहे हैं।

विगत दो दशकों से अधिक समय से बालकों के लालन-पालन और उनकी उपलब्धि पर विश्वव्यापी शोध हो रहे हैं। चौथे विश्व महिला सम्मेलन, जो बीजिंग (1995) में हुआ था, ने महिलाओं की शिक्षा के संबंध में किए जा रहे भेदभाव को रेखांकित किया है। डेलर्स कमीशन (1996) के प्रतिवेदन में भी महिलाओं और बालिकाओं के लिए ऐसी शिक्षा की व्यवस्था करने की बात कही गयी है, जो उन्हें पुरुषों के बराबर समझती है तथा कार्यस्थल और समाज में उचित अवसर प्रदान करती है।

उक्त वक्तव्य के आलोक में यह स्पष्ट है कि हमारे भविष्य के लिए नारी शिक्षा अत्यन्त आवश्यक है। पारिवारिक स्वास्थ्य, बच्चों की शिक्षा तथा सामाजिक जीवन, सभी के लिए सफ़लता हमें तभी मिल सकती है जब हम महिलाओं की स्थिति सुधारें तथा उन्हें शिक्षित बनाएँ। प्रस्तुत अध्ययन बालिकाओं की उपलब्धि पर उनके पारिवारिक परिवेश, माताओं की शिक्षा तथा अभिभावक जागरुकता के प्रभाव का विवेचन करता है।

अध्ययन में प्रयुक्त चरों की परिभाषा

1. पारिवारिक परिवेश

पारिवारिक परिवेश यह बताता है कि घर में बच्चे को कितना और किस मात्रा में सामाजिक, संवेदनात्मक और ज्ञानात्मक सहयोग प्रदान किया जाता है। इसमें इन बातों को मापा जाएगा तथा इनकी विशेषताओं को बताया जाएगा। इनके मुख्य तत्व निम्नलिखित हैं-

- **नियंत्रण**- निरंकुश वातावरण में, जो रोकटोक नियंत्रण बनाने के लिए माता-पिता द्वारा की जाती है।
- **संरक्षण**- माता-पिता द्वारा बच्चे के व्यवहार या क्रिया कलाप में सहयोग करना या समर्थन प्रदान करना।
- **दंड**- इसका आशय है शारीरिक या प्रभावकारी दंड, जो बच्चे के अनचाहे व्यवहार को रोक सके।
- **अनुरूपता**- यह दर्शाता है कि माता-पिता का निर्देश, आज्ञा, जो बच्चे से यह अपेक्षा करता है कि कार्य द्वारा उसे पूरा करे। यहाँ पर माता-पिता के इच्छानुसार कार्य करने का आशय है।

- **सामाजिक विलगाव** – इसका आशय है कि बच्चे को, जो प्यार परिवार में मिलना चाहिए उसका न मिलना तथा परिवार के सदस्यों का बच्चे के प्रति नकारात्मक सोच रखना।
- **पुरस्कार** – इसका आशय है माता-पिता द्वारा बच्चें के मनचाहे व्यवहार को, उनमें उत्पन्न करने के लिए किया जाने वाला व्यवहार।
- **वंचन** – इसका आशय बच्चे के गलत व्यवहार को माता-पिता द्वारा प्यार आदर बच्चे की देखभाल के अधिकार से वंचित किया जाना है।
- **पालन-पोषण** – इससे तात्पर्य है कि माता-पिता बच्चे के साथ किस रूप में भौतिक तथा संवेदनात्मक स्तर से जुड़ाव महसूस करते हैं। इसमें माता-पिता बच्चे के साथ बहुत ज़्यादा प्यार करते हैं।
- **नकारना** – इसका तात्पर्य माता-पिता के ऐसे व्यवहार से है जिसमें बच्चे को मिलने वाला प्यार-दुलार नहीं मिलता है तथा उनके किसी क्रिया कलाप को मान्यता नहीं मिलती है। उनका किसी भी स्तर पर स्वामित्व वाला हिसाब नहीं हो पाता है।
- **अनुमति** – ऐसी देखभाल से तात्पर्य है कि बच्चे को स्वंतत्रता मिलना, जिससे वे अपने कार्यो को ठीक से संपादित कर सकें। वो अपनी इच्छानुसार बिना किसी टोका-टोकी के सभी कार्यो को करने का अधिकार प्राप्त करने का वातावरण मिलना।

2. माता की शिक्षा

इस शोध में माता को निम्नलिखित वर्गों में बाँटा गया है।

1. **अनपढ़** – इस श्रेणी में उन माताओं को रखा गया है जिनको औपचारिक रूप से शिक्षा न मिली हो।
2. **शिक्षित** – इस श्रेणी में उन माताओं को रखा गया है जिन्होंने इन्टरमीडिएट तक की शिक्षा प्राप्त की हो।
3. **उच्च शिक्षित** – इस श्रेणी में उन माताओं को रखा गया जिनकी शिक्षा बी. ए. या एम. ए. तक हुई हो या इसके समकक्ष कोई डिग्री हासिल की हो।

3. अभिभावक जागरुकता

अभिभावक जागरुकता बालिका द्वारा महसूस किया गया माता-पिता का वह व्यवहार है, जो अभिभावक अपने बच्चों और उनकी समस्याओं के संदर्भ में प्रदर्शित करते हैं।

4. शैक्षिक उपलब्धि

इस शोध में उपलब्धि का तात्पर्य बालिकाओं द्वारा अपने प्रयास से प्राप्त शैक्षिक परिणाम तथा अनुदेशात्मक उद्देश्यों की प्राप्ति, ज़रूरी कौशलों का ज्ञान प्राप्त करना तथा किसी विषय विशेष में विशेषज्ञता हासिल करने से है। इस शोध में हमने बालिकाओं के हाई स्कूल परीक्षा के प्राप्तांक तथा हिंदी विषय की उपलब्धि को चुना है।

अध्ययन के उद्देश्य

- पारिवारिक परिवेश के विभिन्न घटकों पर अलग-अलग परिवेश वाली बालिकाओं के संपूर्ण प्राप्तांकों तथा हिंदी विषय के प्राप्तांकों की तुलना करना।
- अभिभावकों की जागरुकता के आधार पर विभिन्न जागरूकता स्तर वाले अभिभावकों

के बालिकाओं के संपूर्ण प्राप्तांक तथा हिंदी विषय के प्राप्तांकों की तुलना करना।

- विभिन्न स्तर की शिक्षा वाली माताओं की बालिकाओं के सम्पूर्ण प्राप्तांक तथा हिंदी विषय के प्राप्तांकों की तुलना करना।

परिकल्पना

H_1: पारिवारिक परिवेश के विभिन्न घटकों (नियंत्रण, संरक्षण, दंड, अनुरूपता, सामाजिक विलगाव, पुरस्कार, वंचन, पालन-पोषण, नकारना तथा अनुमति) के विभिन्न स्तर वाली बालिकाओं के हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक में सार्थक अंतर नहीं है।

H_2: पारिवारिक परिवेश के विभिन्न घटकों (नियंत्रण, संरक्षण, दंड, अनुरूपता, सामाजिक विलगाव, पुरस्कार, वंचन, पालन-पोषण, नकारना तथा अनुमति) के विभिन्न स्तर वाली बालिकाओं के हिंदी विषय की उपलब्धि में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

H_3: विभिन्न जागरुकता स्तर वाले अभिभावकों की बालिकाओं के हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

H_4: विभिन्न जागरुकतास्तर वाले अभिभावकों की बालिकाओं के हिंदी विषय की उपलब्धि में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

H_5: माताओं की शिक्षा के आधार पर विभिन्न श्रेणियो में वर्गीकृत बालिकाओं के हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांकों में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

H_6: माताओं की शिक्षा के आधार पर विभिन्न श्रेणियों में वगीकृत बालिकाओं के हिंदी विषय की उपलब्धि में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

शोध का सीमांकन

यह अध्ययन पूर्वी उत्तर प्रदेश के ग्रामीण तथा शहरी क्षेत्रों की उन छात्राओं पर किया गया है जो कक्षा-10 में अध्ययनरत हैं। ऐसा इसलिए किया गया है कि माध्यमिक स्तर शिक्षा का एक महत्वूर्ण स्तर है जिसका आगे के स्तरों एवं जीवन चर्या के साथ काफ़ी सकारात्मक संबंध है। इस स्तर के परिणामों की व्यापक उपादेयता होती है। यह अध्ययन मात्र पूर्वी उत्तर प्रदेश की छात्राओं पर किया गया है। उत्तर प्रदेश का यह हिस्सा प्रदेश के अन्य हिस्सों के मुकाबले सामाजिक आर्थिक परिवेश तथा अन्य सुविधाओं में काफ़ी पिछड़ा है। यह घनी आबादी तथा कम आय वर्ग के लोगों का क्षेत्र है जहां स्कूली सुविधाएँ भी काफ़ी कम हैं।

15-17 वर्ष आयु वर्ग की बालिकाएँ अपने जीवन के एक कठिन दौर से गुज़र रही होती हैं। एक तरफ़ उनका शारीरिक और संवेगात्मक परिवर्तन हो रहा होता है, तो दूसरी तरफ़ उनके समक्ष सामाजिक और शैक्षिक चुनौतियाँ होती हैं। ऐसी परिस्थिति में अगर उन्हें अपने आस-पास अपना सबसे बड़ा हित चिंतक दिखता है, तो वो उनकी माँ होती है। इसीलिए इस अध्ययन में बालिकाओं की उपलब्धि पर उनकी माताओं की शिक्षा तथा उनके द्वारा दी जाने वाली शैक्षिक मदद के प्रभाव का अध्ययन किया गया है।

शोध प्रारूप

किसी शोध के प्रारूप में परिस्थितियों का व्यवस्थापन इस प्रकार से किया जाता है कि

आँकडों का संग्रहण और विश्लेषण शोध के उद्देश्य और प्रक्रियाओं की सहजता के साथ किया जा सके। प्रस्तुत शोध विवरणात्मक शोध की श्रेणी में आता है, जो कार्य–कारण तथा तुलनात्मक सर्वे प्रकृति के शोध की सारी विशेषताओं को समाहित किए हुए है।

(i) समष्टि और न्यादर्श –

प्रस्तुत शोध का उद्देश्य हाईस्कूल स्तर पर पढ़ने वाली छात्राओं के शैक्षिक उपलब्धि पर पारिवारिक परिवेश, अभिभावकों की जागरुकता तथा माताओं की शिक्षा के प्रभाव का अध्ययन करना था अत: उ.प्र. माध्यमिक शिक्षा परिषद् द्वारा संचालित विद्यालयों की कक्षा 10 में पढ़ने वाली छात्राओं को समष्टि के रूप में रखा गया।

इस अध्ययन के न्यादर्श के रूप में पूर्वी उत्तर प्रदेश के गोरखपुर एवं महराजगंज जनपद में पढ़ने वाली 300 छात्राओं का चयन किया गया है। इन दोनों जनपदों का चयन इसलिए किया गया कि इनमें शहरी, ग्रामीण तथा पिछड़े सभी तरह के लोगों का उचित प्रतिनिधित्व उपलब्ध था। इन दोनों जनपदों में से प्रत्येक से चार विद्यालयों का चयन किया गया जिनमें दो विद्यालय शहरी क्षेत्र के तथा दो विद्यालय ग्रामीण क्षेत्र के थे।

(ii) शोध के चर –

1. स्वतंत्र चर–
   (i) पारिवारिक परिवेश
   (ii) अभिभावक जागरुकता
   (iii) माताओं की शिक्षा
2. आश्रित चर–
   (i) हाईस्कूल परीक्षा में बालिकाओं के प्राप्तांकों का योग
   (ii) हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक
3. मध्यवर्ती चर–
   (i) बुद्धि

(iii) उपकरण –

प्रस्तुत शोध में दो प्रकार के मापन उपकरणों का प्रयोग किया गया है–

1. शोधकर्ता द्वारा निर्मित उपकरण
   (i) अभिभावक जागरूकता मापनी
   (ii) हिंदी विषय में उपलब्धिा परीक्षण
2. अन्य विद्वानों द्वारा निर्मित उपकरण–
   (i) पारिवारिक परिवेश मापनी - डॉ. करूणा शंकर मिश्र
   (ii) सामान्य मानसिक योग्यता (बुद्धि) परीक्षा - प्रो. एम. सी. जोशी

निष्कर्ष एवं व्याख्या

पारिवारिक परिवेश मापनी के प्रत्येक घटक, अभिभावक जागरुकता एवं माताओं की शिक्षा के आधार पर पूरे समूह को तीन भागों- कम, सामान्य एवं अधिक में विभक्त किया गया। घटकों को तीन भागों में बाँटने के लिए प्रत्येक घटक के मध्यमान, मानक, विचलन और N के आधार पर तैयार किए गये सम वितरण वक्र की सहायता ली गयी। किसी भी घटक पर मध्यमान मानक विचलन से नीचे के प्राप्तांक को कम, मध्यमान मानक विचलन से मध्यमान मानक विचलन के बीच में पड़ने वाले प्राप्तांकों को सामान्य एवं मध्यमान मानक विचलन के उपर वाले प्राप्तांकों को अधिक की श्रेणी में रखा गया। वर्ष 2012 की हाईस्कूल परीक्षा में छात्राओं के प्राप्तांक तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण में उनके निष्पादन को उपलब्धि के मापक के रूप में प्रयोग किया

गया। आँकड़ों के विश्लेषण से प्राप्त परिणामों को विभिन्न सारणियों में प्रस्तुत किया गया है।

(i) पारिवारिक परिवेश का उपलब्धि पर प्रभाव

प्रस्तुत शोध का पहला और दूसरा उद्देश्य पारिवारिक परिवेश के प्रत्येक घटक (नियंत्रण, संरक्षण, दंड, सहमति, सामाजिक अलगाव, पुरस्कार, सुविधाओं का वंचन, पोषण, अस्वीकृति तथा वर्जनाहीनता) का छात्रों की हाईस्कूल परीक्षा में कुल उपलब्धि और हिंदी उपलब्धि परीक्षण में उनके निष्पादन पर प्रभाव देखना था। अग्रांकित पंक्तियों में घटक वार परिणामों की विवेचना की गयी है।

(ii) नियंत्रण का उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में विभिन्न मात्रा में नियंत्रण का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव प्रदर्शित करने वाले परिणाम तालिका 1 में प्रदर्शित हैं। परिणामों से स्पष्ट है कि नियंत्रण के स्तर का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव पड़ता है। नियंत्रण के तीनों समूहों कम, सामान्य एवं अधिक वाली बालिकाओं के कुल उपलब्धि की तुलना में यह स्पष्ट रूप से दृष्टिगोचर है कि कम और सामान्य तथा कम और अधिक वर्ग की छात्राओं की कुल उपलब्धि में 0.01 स्तर पर सार्थक अंतर है। सामान्य और अधिक समूह के लिए भी कुल उपलब्धि में सार्थक अंतर है परंतु यह अंतर 0.05 सार्थकता स्तर पर है। स्पष्ट है कि जो बालिकाएँ एक निश्चित सीमा से कम नियंत्रण वाले परिवेश में रहती हैं उनका परिणाम ऋणात्मक रूप से प्रभावित होता है। यह परिणाम पाण्डेय (2002) के परिणाम द्वारा भी पुष्ट होता है। यद्यपि इस संबंध में Horlacsu (1994) का परिणाम इससे उल्टा था। उन्होंने पाया था कि नियंत्रण उपलब्धि को ऋणात्मक रूप से प्रभावित करता है।

विभिन्न स्तर के नियंत्रण वाले परिवेश में रहने वाली बालिकाओं की हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांकों की तुलना करने पर यह पाया गया कि कम और अधिक नियंत्रण वाली छात्रओं की उपलब्धि सामान्य नियंत्रण वाली छात्राओं की उपलब्धि से ज़्यादा थी। स्पष्ट है कि सामान्य नियंत्रण में रहने वाली छात्राएँ हिंदी विषय को महत्वपूर्ण न मानते हुए अपना ज़्यादा ध्यान विज्ञान एवं अन्य कठिन विषयों की ओर लगाती हैं।

तालिका 1

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=44	381.4	57.72	कम-सामान्य	2.54	35.32	6.16	कम-सामान्य	2.77
सामान्य N=212	357.6	55.35	कम-अधिक	3.86	32.28	6.72	कम-अधिक	.318
अधिक N=44	332.12	62.17	सामान्य-अधिक	2.76	38.44	6.72	सामान्य-अधिक	5.57

परिवार में भी यह सामान्य धारणा होती है कि विज्ञान, गणित जैसे कठिन विषयों पर ज़्यादा समय देना चाहिए। इसके विपरीत कम नियंत्रण वाली बालिकाएँ हिंदी विषय को आसान समझकर उस पर ज़्यादा समय देती हैं तथा अधिक नियंत्रण वाली छात्राओं के अभिभावक सारे विषयों हेतु एक निश्चित समय की पढ़ाई पर ज़ोर देते हैं, अतः इन बालिकाओं की हाईस्कूल परीक्षा के अंक और हिंदी उपलब्धि परीक्षण के अंक दोनों ही ज़्यादा हैं।

संरक्षण का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में विभिन्न स्तरों के संरक्षण वाली छात्राओं के हाईस्कूल परीक्षा के अंक एवं हिंदी उपलब्धि परीक्षण के अंकों से संबंधित परिणाम तालिका 2 में दिये गए हैं। अध्ययन के फलस्वरूप यह पाया गया कि जो बालिकाएँ पारिवारिक परिवेश में कम नियंत्रण में रहती हैं उनकी हाईस्कूल परीक्षा और हिंदी उपलब्धि परीक्षण दोनों में प्राप्तांक अपने उन साथियों से ज़्यादा होता है, जो सामान्य या अधिक संरक्षण में रहती हैं। यह साबित करता है कि स्वतंत्र व्यवहार को रोकने और बाल्यावस्था जैसी देखभाल छात्राओं की उपलब्धि को बाधित करती है।

इसके विपरीत यदि इस आयु वर्ग (15–17 वर्ष) की बालिकाओं को स्वतंत्र रूप से कार्य करने और अपनी देखभाल करने की छूट दी जाती है तो वे विभिन्न विषयों में काफ़ी अच्छा प्रदर्शन करती हैं। यह उनके हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक और हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांको से भी परिलक्षित हो रहा है। इससे यह निष्कर्ष निकाला जा सकता है कि पारिवारिक परिवेश में स्वतंत्रता तथा अपने अनुसार जीने की छूट बालिकाओं को आत्मनिर्भर और विश्वासी बनाती है। यह आत्मविश्वास ही बालिकाओं को विभिन्न विषयों में अच्छा निष्पादन करने के लिए प्रेरित करता है। दूसरे शब्दों में कह सकते हैं कि तानाशाही का वातावरण, जिसमें बच्चों पर माता–पिता द्वारा तरह–तरह की रोक–टोक लगाई जाती है, बच्चों की उपलब्धि में बाधक बनती है।

दंड का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

दंड का उपलब्धि पर प्रभाव प्रदर्शित करने वाले

तालिका 2

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=43	315.76	55.46	कम–सामान्य	3.97	35.18	7.16	कम–सामान्य	2.41
सामान्य N=210	355.12	60.03	कम–अधिक	3.77	32.41	6.82	कम–अधिक	3.16
अधिक N=47	364.87	66.92	सामान्य–अधिक	0.98	30.22	7.66	सामान्य–अधिक	1.94

परिणाम तालिका 3 में दिये गये हैं। परिणामों से यह स्पष्ट है कि पारिवारिक परिवेश में सामान्य स्तर पर दंड वाले परिवारों की बालिकाएँ अच्छा निष्पादन करती हैं। इसका अर्थ है कि सामान्य स्तर का शारीरिक या भावनात्मक दंड, जो अवांछित व्यवहारों को रोकने के लिए परिवार में दिया जाता है, छात्राओं के निष्पादन स्तर को बढ़ाता है। इसके विपरीत कम या ज़्यादा स्तर का दंड उपलब्धि को ऋणात्मक रूप से प्रभावित करता है। इसका यह संभावित कारण है कि अभिभावको के स्तर पर पूरी स्वतंत्रता छात्राओं की अध्ययन संबंधी आदतों में ढीलेपन का कारण बन जाती है और छात्राएँ अपने अध्ययन को ठीक से संपादित नहीं करती हैं, जो उनकी कम उपलब्धि का कारण बन जाता है।

इसी प्रकार परिवार में कठोर दंड पाने वाले बच्चे भी अध्ययन से अपनी रुचि कम कर लेते हैं और इनका निष्पादन स्तर भी कम हो जाता है। भारतीय किशोरी बालिकाएँ इतनी परिपक्व नहीं होती हैं कि वे आत्मविकास के संदर्भ में स्वयं निर्णय ले सकें। सामान्य स्तर के दंड वाली छात्राओं की अधिक उपलब्धि संभवत: इसी कारण से है। पाण्डेय (1985, 2002) के परिणाम भी इस तथ्य की पुष्टि करते हैं।

सहमति का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में विभिन्न स्तरों की सहमति (conformity) वाली छात्राओं की हाई स्कूल परीक्षा के प्राप्तांक और हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक से संबंधित परिणाम तालिका 4 में प्रदर्शित किया गया है। परिणाम से स्पष्ट है कि सहमति का उपलब्धि पर बहुत ज़्यादा प्रभाव नहीं पड़ता है। हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांकों में कम तथा अधिक सहमति वाली बालिकाओं के प्राप्तांकों में 0.05 स्तर पर सार्थक अंतर पाया जाता है जबकि कम-सामान्य तथा सामान्य-अधिक वर्ग की तुलना में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया गया है। इसी प्रकार हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांकों में भी कम-अधिक सहमति वाले समूह के मध्य 0.01 स्तर पर सार्थक अंतर पाया गया है जबकि कम-सामान्य तथा सामान्य-अधिक तुलना समूह के मध्य सार्थक अंतर नहीं पाया गया है। स्पष्ट है कि सहमति उपलब्धि को प्रभावित करती

तालिका 3

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=39	345.18	64.12	कम-सामान्य	2.59	32.38	6.06	कम-सामान्य	2.04
सामान्य N=215	374.27	64.72	कम-अधिक	0.80	34.88	7.21	कम-अधिक	1.36
अधिक N=46	355.27	57.25	सामान्य-अधिक	1.799	30.46	6.84	सामान्य-अधिक	3.81

तालिका 4

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मा. विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=44	342.2	61.12	कम-सामान्य	1.43	30.62	7.32	कम-सामान्य	1.88
सामान्य N=208	356.78	61.76	कम-अधिक	2.13	32.59	6.09	कम-अधिक	2.62
अधिक N=48	371.25	68.82	सामान्य-अधिक	1.43	34.16	6.22	सामान्य-अधिक	1.60

दिख रही है परंतु यह अंतर इतना कम है कि विश्वास के साथ यह कह पाना संभव नहीं है कि उपलब्धि का यह अंतर सहमति के कारण ही है या अन्य कारक इस अंतर को प्रभावित कर रहे हैं।

सामाजिक अलगाव का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

सामाजिक अलगाव का छात्राओं की उपलब्धि पर पड़ने वाले प्रभाव से संबंधित परिणाम तालिका 5 में प्रदर्शित किया गया है। तालिका से स्पष्ट है कि सामान्य स्तर का सामाजिक अलगाव जिन परिवारों में प्रदर्शित किया जाता है उन छात्राओं की उपलब्धि कम या ज़्यादा सामाजिक अलगाव वाली छात्राओं की उपलब्धि से ज़्यादा होती है। कम-सामान्य समूह के मध्यमानों का अंतर हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक के संदर्भ में 0.05 स्तर पर सार्थक है जबकि हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक कम-सामान्य समूह हेतु 0.01 स्तर पर तथा सामान्य-अधिक समूह के संदर्भ में 0.05 स्तर पर सार्थक है। कम-अधिक समूह की उपलब्धि में हाईस्कूल परीक्षा तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांकों में सार्थक अंतर नहीं पाया गया है। सामाजिक अलगाव एक तरह से ऋणात्मक पुनर्वलक की तरह से काम करता है, जिसकी कमी और अधिकता दोनों ही उपलब्धि को कम करते हैं। सामान्य स्तर का सामाजिक अलगाव बच्चों को अच्छा करने के लिए प्रेरित करता है, जिससे उनके अलगाव की मात्रा कम हो सके जबकि कम स्तर के अलगाव का कोई उल्लेखनीय प्रभाव नहीं पड़ता है। उच्च स्तर का सामाजिक अलगाव भी बालिकाओं को अच्छा करने के लिए प्रेरित नहीं कर पाता है क्योंकि इससे उनमें अपने अभिभावकों के प्रति एक प्रकार का असंतोष उत्पन्न हो जाता है, जो उनकी उपलब्धि को ऋणात्मक रूप से प्रभावित करता है।

पुरस्कार का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पुरस्कार का हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक एवं हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक पर प्रभाव

तालिका 5

स्तर	हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक				हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक			
	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'
कम N=41	342.18	63.12	कम-सामान्य	2.18	29.56	6.72	कम-सामान्य	3.52
सामान्य N=194	356.78	61.76	कम-अधिक	1.13	33.28	6.02	कम-अधिक	1.58
अधिक N=65	371.25	68.82	सामान्य-अधिक	1.09	31.44	5.44	सामान्य-अधिक	2.18

प्रदर्शित करने वाले परिणाम तालिका 6 में प्रदर्शित किया गए हैं। हालाँकि यह भी पाया गया है कि पुरस्कार की मात्रा एक निश्चित सीमा से ज़्यादा कर देने पर उपलब्धि पर उतना ज़्यादा प्रभाव नहीं पड़ता। स्पष्ट है कि बड़े पुरस्कार की तुलना में सामान्य पुरस्कार यथा शाब्दिक पुनर्वलक, अभिभावक की मुस्कुराहट या पीठ थपथपाना उपलब्धि को ज़्यादा सार्थक रूप से प्रभावित करता है। समाज में लड़कियों को लड़कों के मुकाबले कम महत्व देने की पुरानी प्रवृत्ति कहीं न कहीं आज भी प्रचलन में है और संभवत: इसी कारण से लड़कियाँ कम पुरस्कार में अच्छा करने को प्रेरित रहती हैं। संपन्न परिवारों में जहाँ लड़के लड़कियों के बीच भेद कम है तथा पुरस्कारों में भी असमानता नहीं है, वहाँ पर उपलब्धि को प्रभावित करने में पुरस्कार की भूमिका गौण हो जाती है।

सुविधाओं के वंचन का उपलब्धि पर प्रभाव

सुविधाओं के अभाव या वंचन का उपलब्धि पर प्रभाव संबंधी परिणाम तालिका 7 में प्रदर्शित

तालिका 6

स्तर	हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक				हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक			
	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'
कम N=32	315.27	58.76	कम-सामान्य	3.69	38.61	6.18	कम-सामान्य	4.38
सामान्य N=224	360.8	66.12	कम-अधिक	5.03	34.12	6.72	कम-अधिक	6.09
अधिक N=44	388.71	65.52	सामान्य-अधिक	2.56	37.58	6.46	सामान्य-अधिक	3.14

तालिका 7

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=54	308.8	58.22	कम–सामान्य	4.72	28.4	6.14	कम–सामान्य	4.09
सामान्य N=196	349.2	60.18	कम–अधिक	8.13	31.12	6.86	कम–अधिक	7.17
अधिक N=50	378.5	66.72	सामान्य–अधिक	5.77	37.8	6.16	सामान्य–अधिक	5.47

किया गया है। परिणाम से स्पष्ट है कि वंचन के विभिन्न स्तरों में अधिक वंचन वाली बालिकाओं के प्राप्तांक सामान्य तथा कम वंचन वाली बालिकाओं के प्राप्तांक से कम था। इससे यह स्पष्ट है कि वंचन उपलब्धि को ऋणात्मक रूप से प्रभावित करता है। बालिकाओं के व्यवहार को माता–पिता द्वारा उनके प्यार और लालन–पालन किये जाने के अधिकार से वंचित किया जाना उनके समस्त प्राप्तांक और हिंदी परीक्षण के प्राप्तांक को प्रभावित करता है।

पोषण का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में विभिन्न स्तरों के पोषण वाली छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव से संबंधित परिणाम तालिका 8 में प्रदर्शित किया गया है। परिणाम से स्पष्ट है कि विभिन्न स्तरों के पोषण का छात्राओं की उपलब्धि पर कोई सकारात्मक प्रभाव नहीं पड़ता है। शायद बालिकाओं के पालन पोषण में रूढ़िवादी परिवारों द्वारा बहुत ध्यान न दिये जाने के कारण उनका समायोजन कुछ इस प्रकार हो जाता है कि वे लालन पालन का

तालिका 8

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=48	342.3	65.3	कम–सामान्य	1.63	30.67	5.81	कम–सामान्य	1.42
सामान्य N=185	353.4	60.1	कम–अधिक	2.21	32.16	6.66	कम–अधिक	2.34
अधिक N=67	369.6	65.6	सामान्य–अधिक	1.27	34.82	6.18	सामान्य–अधिक	1.46

स्तर बढ़ने-घटने की अभ्यस्त हो जाती हैं तथा लड़कियाँ इन बातों पर ध्यान देना कम कर देती हैं। शायद यही कारण है कि बालिकाओं की उपलब्धि इन बातों से अप्रभावित रहती है।

अस्वीकृति का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में अस्वीकृति, का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव प्रदर्शित करने वाले परिणामों को तालिका संख्या 9 में प्रदर्शित किया गया है। परिणाम से स्पष्ट है कि कम अस्वीकार्यता वाले बच्चों की उपलब्धि, हाई स्कूल परीक्षा के प्राप्तांक तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक दोनों में, अधिक या सामान्य अस्वीकार्यता वाले बच्चों के मुकाबले ज़्यादा पायी गयी है। अस्वीकार्यता अर्थात् शर्तों के साथ प्यार, लड़कियों को एक व्यक्ति के रूप में कम अधिकार देना, अपनी भावनाओं को पूरी तरह से व्यक्त न करने देना तथा एक स्वतंत्र नागरिक के रूप में विकसित न होने देना बालिकाओं की उपलब्धि को प्रभावित करता है। आज के दौर में शिक्षा व्यवस्था में स्वतंत्र चिन्तन, तर्कशक्ति, अवलोकन तथा तत्काल निर्णय लेने जैसे कार्य करने पड़ते हैं, ऐसे में अस्वीकृति उनकी उपलब्धि को निश्चित रूप से प्रभावित करेगी। इसी प्रकार के परिणाम नियंत्रण एवं संरक्षण जैसे पारिवारिक परिवेश वाले परिवार की बालिकाओं के संदर्भ में भी प्राप्त हुए हैं। संभवतः यही कारण है कि अधिक अस्वीकार्यता वाली बालिकाओं ने अच्छी उपलब्धि नहीं प्रदर्शित की जबकि कम अस्वीकार्यता वाली बालिकाओं ने अच्छी उपलब्धि प्रदर्शित की।

वर्जनाहीनता का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव

पारिवारिक परिवेश में वर्जनाहीनता का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव प्रदर्शित करने वाला परिणाम तालिका 10 में दिया गया है। परिणाम से स्पष्ट है कि हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक पर वर्जना हीनता का कोई सार्थक प्रभाव नहीं दिखायी देता है। सिर्फ़ हिंदी परीक्षा में सामान्य वर्जनाहीनता वाली छात्राओं की उपलब्धि कम या अधिक वर्जनाहीनता वाली छात्राओं से ज़्यादा पायी गयी। इसी प्रकार का परिणाम पोषण के संदर्भ में भी प्राप्त हुआ है।

तालिका 9

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=32	388.25	68.31	कम-सामान्य	2.63	36.14	5.45	कम-सामान्य	5.15
सामान्य N=210	355.12	66.12	कम-अधिक	3.34	30.10	6.28	कम-अधिक	7.91
अधिक N=58	342.78	60.27	सामान्य-अधिक	1.39	25.28	6.64	सामान्य-अधिक	5.11

तालिका 10

स्तर	हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक				हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक			
	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'
कम N=42	345.12	61.2	कम-सामान्य	0.89	32.96	4.72	कम-सामान्य	0.61
सामान्य N=210	355.3	68.3	कम-अधिक	1.84	33.54	5.76	कम-अधिक	1.59
अधिक N=48	370.3	67.5	सामान्य-अधिक	1.37	31.28	5.22	सामान्य-अधिक	2.49

अभिभावक जागरूकता का उपलब्धि पर प्रभाव

इस अध्ययन का एक प्रमुख उद्देश्य अभिभावक जागरुकता का छात्राओं की उपलब्धि पर प्रभाव देखना था। अभिभावक जागरुकता की उपलब्धि पर पड़ने वाले प्रभाव से संबंधित परिणाम तालिका 11 में दिए गये हैं। परिणाम से स्पष्ट है कि अधिक जागरुक अभिभावकों की बालिकाओं की उपलब्धि सामान्य तथा कम जागरूक अभिभावकों की बालिकाओं की उपलब्धि के मुकाबले सार्थक रूप से ज़्यादा है। ज़ाहिर है कि अभिभावक **जागरुकता** उपलब्धि का एक महत्वपूर्ण घटक है। उच्च जागरूकता वाले अभिभावकों के बच्चे ज़्यादा से ज़्यादा उपलब्धि हासिल करके अपने अभिभावकों से ज़्यादा से ज़्यादा अनुमोदन प्राप्त करना चाहते हैं। अभिभावकों और मित्रों के अनुमोदन का प्रमुख आधार छात्रों की उपलब्धि ही होती है। कम जागरूक अभिभावकों की बालिकाएँ अपने अभिभावकों और मित्रों के अनुमोदन पर बहुत ध्यान नहीं देती हैं और उनको अपनी

तालिका 11

स्तर	हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक				हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक			
	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'	मध्यमान M	मानक विचलन S.D.	तुलना समूह	't'
कम N=42	378.36	66.12	कम-सामान्य	3.178	28.52	5.27	कम-सामान्य	4.29
सामान्य N=210	345.2	64.2	कम-अधिक	4.8348	32.37	5.68	कम-अधिक	7.14
अधिक N=48	312.4	65.4	सामान्य-अधिक	3.1237	37.12	6.32	सामान्य-अधिक	4.98

उपलब्धि की बहुत चिन्ता नहीं होती है अतः उनकी उपलब्धि का स्तर खराब होता है। विभिन्न तुलना समूहों- कम-सामान्य, कम-अधिक एवं सामान्य-अधिक तीनों की उपलब्धियों में 0.01 स्तर पर सार्थक अंतर है। यह अंतर हाई स्कूल परीक्षा के प्राप्तांक तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक दोनों के लिए सार्थक है।

उक्त परिणाम की पुष्टि अन्य अध्ययनों के निष्कर्षों द्वारा भी पुष्ट होती है। डिक्सन (1992) ने अपने अध्ययन में पाया है कि अभिभावक जागरुकता विद्यार्थी की तैयारी में सहायक होती है। किसी भी स्वरूप में अभिभावक द्वारा दिया गया सहयोग उपलब्धि में मापनीय वृद्धि प्रदर्शित करता है। वान्डरग्रिफ़्ट और ग्रीन (1992) ने भी पाया है कि विद्यालय और विद्यार्थी के साथ अभिभावक का सहयोग महत्वपूर्ण है और यह सभी के लिए महत्वपूर्ण परिणाम प्रदर्शित करता है। इन बातों की पुष्टि रामवर्गर (1995), स्विक एवं डफ़ (1978) तथा पाण्डेय (2006) के अध्ययन के परिणाम से भी होती है।

(iii) माताओं की शिक्षा का उपलब्धि पर प्रभाव

इस अध्ययन का एक अन्य महत्वपूर्ण उद्देश्य यह देखना था कि क्या माताओं की शिक्षा का छात्राओं की उपलब्धि पर कोई प्रभाव पड़ता है? इससे संबंधित परिणाम तालिका 12 में दिए गए हैं। परिणामों को देखने से यह स्पष्ट है कि अशिक्षित माताओं की तुलना में शिक्षित माताओं की बालिकाएँ तथा शिक्षित माताओं की तुलना में उच्च शिक्षित माताओं की बालिकाओं ने हाईस्कूल परीक्षा तथा हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांकों में बेहतर उपलब्धि प्राप्त की। इससे स्पष्ट है कि किशोरी बालिकाओं की उपलब्धि को उनकी माताओं की शिक्षा प्रभावित करती है। यह परिणाम चौधरी (1975) के परिणाम द्वारा भी समर्थित है, जिसमें उन्होंने पाया है कि उच्च उपलब्धि वाले छात्राओं की माताएँ कम उपलब्धि वाले छात्राओं की माताओं के मुकाबले ज़्यादा शिक्षित थीं। यह पहले से ही स्वीकार किया जा चुका है कि अगर माता शिक्षित है, तो वह अपने पूरे परिवार को शिक्षित कर सकती है तथा

तालिका 12

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=40	312.7	65.3	कम-सामान्य	3.27	28.52	5.27	कम-सामान्य	4.29
सामान्य N=136	350.7	64.3	कम-अधिक	4.67	32.37	5.68	कम-अधिक	7.14
अधिक N=124	368.4	35.7	सामान्य-अधिक	2.19	37.12	6.32	सामान्य-अधिक	4.98

खास-तौर से बालिकाओं को जीवन के प्रत्येक क्षेत्र में शिक्षा के महत्व से परिचित करा सकती है। शिक्षित माताएँ अपनी बालिकाओं का उत्साहवर्धन कर सकती हैं, उनको बेहतर उपलब्धि के लिए प्रेरित कर सकती हैं तथा उचित निर्देशन भी दे सकती हैं। संभवतः यही कारण है कि माताओं की शिक्षा का बालिकाओं की उपलब्धि पर बहुत ही सकारात्मक प्रभाव पड़ता है।

अध्ययन के शैक्षिक निहितार्थ

इस अध्ययन के परिणामों से यह स्पष्ट है कि यदि बालिकाओं को अनुशासित करने के लिए लिए प्रेरित किया जाता हो, तो यह वातावरण छात्राओं की उपलब्धि में वृद्धि करने वाला होता है।

आजकल व्यवसाय के क्षेत्र में भी एक अलग प्रकार की प्रवृत्ति देखी जा रही है, जहाँ बालिकाएँ विज्ञान, तकनीकी, प्रबंध, संचार, व्यापार आदि क्षेत्रों में अपने को साबित करने का प्रयास कर रही हैं। बालिकाओं को इस प्रकार की नौकरियों के लिए तैयारी करने हेतु शुरू से ही उन्हें इस प्रकार का वातावरण दिए जाने की आवश्यकता है, जहाँ वे विज्ञान, गणित आदि विषयों में अच्छा

तालिका 12

स्तर	*हाईस्कूल परीक्षा के प्राप्तांक*				*हिंदी उपलब्धि परीक्षण के प्राप्तांक*			
	मध्यमान M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'	*मध्यमान* M	*मानक विचलन* S.D.	*तुलना समूह*	't'
कम N=40	312.7	65.3	कम-सामान्य	3.27	28.52	5.27	कम-सामान्य	4.29
सामान्य N=136	350.7	64.3	कम-अधिक	4.67	32.37	5.68	कम-अधिक	7.14
अधिक N=124	368.4	35.7	सामान्य-अधिक	2.19	37.12	6.32	सामान्य-अधिक	4.98

थोड़ा नियंत्रित किया गया, उन्हें स्वतंत्र चिन्तन के लिए एक वातावरण प्रदान किया गया अथवा उन्हें सामान्य स्तर का पुरस्कार प्रदान किया गया तो छात्राओं की उपलब्धि सकारात्मक रूप से प्रभावित होती है। यह परिणाम माता-पिता और अभिभावकों के लिए विशेषरूप से लाभकारी हो सकता है। यदि माता-पिता अपने बच्चों को परिवार में एक ऐसा अधिकारपूर्ण वातावरण प्रदान कर सकें जहाँ बालिकाओं के स्वतंत्र चिन्तन के प्रदर्शन कर सकें, जो अधिक तन्मयता, स्वतंत्र चिन्तन तथा पढ़ाई का एक अनुशासित कार्यक्रम खोजते हैं। इस अध्ययन के परिणाम, अभिभावकों को इस दिशा में एक मार्गदर्शन प्रदान कर सकते हैं कि किस प्रकार वे अपने परिवेश विशेषकर पारिवारिक परिवेश को किशोरवय बालिकाओं की उपलब्धि में सहयोगी बना सकते हैं।

इस अध्ययन का एक अन्य महत्वपूर्ण परिणाम अभिभावक जागरुकता का छात्राओं की उपलब्धि

पर प्रभाव है। इस परिणाम की भी अभिभावकों और अध्यापकों दोनों के लिए उपादेयता है। जो अभिभावक अपने पाल्य की शिक्षा और प्रगति को लेकर जागरुक हैं उनके पाल्यों की उपलब्धि सार्थक रूप से सकारात्मक पाई गयी। अभिभावक स्वयं बच्चों से बात करके तथा उनके अध्यापकों से मिलकर बच्चों की उपलब्धि की जानकारी प्राप्त कर सकते हैं तथा इस आधार पर छात्रों की आवश्यक मदद भी कर सकते हैं। विद्यालयों में होने वाली अध्यापक-अभिभावक बैठकें इस दिशा में महत्वपूर्ण भूमिका निभा सकती हैं, बशर्ते इन बैठकों का स्वरूप थोड़ा बदल दिया जाए। इन बैठकों में छात्रों की शिकायत करने के स्थान पर अध्यापक और अभिभावक दोनों मिलकर किस प्रकार से छात्र की बेहतरी हो और इसमें अध्यापक और अभिभावक की क्या भूमिका हो, इस पर मंथन करें तो ज़्यादा सकारात्मक परिणाम हासिल हो सकते हैं।

इस अध्ययन का एक अन्य महत्वपूर्ण परिणाम माताओं की शिक्षा का बालिकाओं की उपलब्धि पर सकारात्मक प्रभाव है। शिक्षित और उच्च शिक्षित दोनों प्रकार की माताओं ने बालिकाओं को सकारात्मक रूप से प्रभावित किया है। यह परिणाम उन कथनों की परोक्ष या अपरोक्ष रूप से पुष्टि करता है कि माताएँ यदि शिक्षित हैं, तो वे पूरे परिवार की शिक्षा में सहयोग करती हैं। यह सहयोग शान्त, तनावमुक्त, प्यार और भावनाओं से युक्त पारिवारिक वातावरण के निर्माण द्वारा होता है। यह सहयोग विशेष रूप से बालिकाओं के लिए लाभकारी होता है क्योंकि पढ़ी-लिखी माता बालक-बालिका में भेद नहीं करती हैं तथा खासतौर से बालिकाओं की समस्याओं पर ज़्यादा ध्यान दे पाती हैं। यह भी पाया गया कि अगर माताएँ अशिक्षित हैं, तो उनकी बालिकाएँ अध्ययन के दौरान अनेक कठिनाइयों का सामना करती हैं। अशिक्षित माताएँ बालिकाओं पर अनावश्यक नियंत्रण भी करती हैं, जिसका उपलब्धि पर ऋणात्मक प्रभाव पड़ता है।

उक्त विवरण से स्पष्ट है कि बालिकाओं की शिक्षा के लिए पारिवारिक परिवेश, माताओं की शिक्षा तथा अभिभावक जागरुकता एक महत्वपूर्ण भूमिका अदा करती है तथा उपलब्धि को प्रभावित करती है। यदि बालिकाओं को एक बेहतर परिवेश प्रदान किया जाएगा और माताएँ शिक्षित होंगी तो उपलब्धि बेहतर रहेगी। इस अध्ययन का परिणाम माता-पुत्री के संवेदनशील संबंध को भी स्पर्श करता है और दिखलाता है कि माता का थोड़ा-सा ध्यान, प्यार एवं अकादमिक मदद बालिका की शिक्षा को एक बेहतरी के रास्ते पर ले जा सकती है।

संदर्भ

गिलिगन, सी. 1982. *इन ए डिफ़्रेन्ट वायस – साइकोलॉजिकल थ्योरी एंड विमेन'स् डेवेलपमेंट*, कैम्ब्रिज, एम.ए.- हार्वर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

____, लायन्स, एन. एंड हैमर, जे. (एडि.). 1990. *मेकिंग कनेक्शन्स् – द रिलेज़नल वर्ल्ड आफ़ एडोलेसेन्ट गर्ल्स एट एम्मा विलार्ड स्कूल*, कैम्ब्रिज, एम. ए. – हार्वर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

जेक्वस डेलोर्स एट. आल. 1996. *लर्निंग – द ट्रेज़र विदिन*, पेरिस, यूनेस्को

डिक्सन, ए. 1992. *पैरेंट्स – फुल पार्टनर्स इन द डिसीज़न मेकिंग प्रोसेस.* एन.ए.एस.एस.पी. बुलेटिन 76 (543), 15-18

पाण्डेय, के. 1982. रिलेशनशिप बिटविन होम एन्वायर्नमेंट एंड अचीवमेंट एमंग डिप्राइव्ड एंड नान डिप्राइव्ड प्री एडोलेसेन्ट, *जर्नल आफ़ द इन्स्टीट्यूट आफ़ एजुकेशनल रिसर्च*, 9(2) पेज 10-13

_______. 2002. *मदर्स केयर एंड गर्ल्स अचीवमेंट*, मिश्रा ट्रेडिंग कंपनी, वाराणसी।

मिश्रा. के.एस. 1982. *इफ़ेक्ट ऑफ़ चिल्ड्रेंस परसेप्शन ऑफ़ स्कूल एंड होम इनवायर्नमेंट ऑन देयर साइन्टिफ़िक क्रियेटिविटी*, पी-एच.डी. एजूकेशन, राजस्थान यूनिवर्सिटी

_______. 1986. *इफ़ेक्ट ऑफ़ होम एंड स्कूल एन्वायर्नमेंट ऑन साइन्टिफ़िक क्रियेटिविटी*, संज्ञानालय, कानपुर

वान्डर ग्रिफ़्ट, जे. (एंड ग्रीन, ए. 1992. रीथिन्किंग पैरेन्ट इनवॉल्वमेन्ट, एजूकेशनल लीडरशिप, 50(1), 57-59

स्टीनबर्ग, एल. (एल्मेन जे.डी. एंड माउन्ट्स, एन.एस. 1989. अथॉरिटेटिव पैरेन्टिंग, साइकोलॉजिकल मैच्यूरिटी एंड एकेडमिक सक्सेस एमांग एडोलेसेन्ट्स. *चाइल्ड डेवेलपमेन्ट*, 60, 1424-36.

ह्यूस्टन, ए.सी. 1983. सेक्स टाइपिंग, इन हैंडबुक ऑफ़ चाइल्ड साइकोलॉजी – सोशलाइज़ेशन, *पर्सनॅलिटी एवं सोशल डेवेलपमेन्ट*, (सं.) इ.एम. हेथेरिन्गटन, वाल्यूम 4, न्यूयार्क – वाइले, 388-467

_______. एंड अल्वारेज, एम.एम. 1990. द *सोशलाइज़ेशन कान्टेक्स्ट ऑफ़ जेंडर रोल डेवेलपमेंट इन अर्ली एडोलेसेन्स – ए ट्रान्जिसनल पीरियड*, न्यूवरी पार्क, सीए, सेज

हर्टाक्सू, एन. एंड उनेर, एच. 1994. फ़ैमिली बैकग्राउंड, सोशियोमेट्रिक पीयर नामिनेशन्स एंड परसीव्ड कन्ट्रोल एंड प्रेडिक्टर्स ऑफ़ एकेडमिक अचीवमेन्ट, जर्नल ऑफ़ जेनेटिक साइकोलॉजी, वाल्यूम 154, पृष्ठ 435-431

बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण की व्यवहारिक समस्याएँ एवं समाधान

तारकेश्वर गुप्ता*

वर्तमान अध्ययन में बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों, जिन्होनें हिंदी विषय में स्नातक या स्नात्कोत्तर की उपाधि ली है, उन्हीं विद्यार्थियों को चयनित किया गया है। प्रतिदर्श के रूप में 13 विद्यार्थियों को लिया गया है, जो एक कॉलेज के बी.एड. पाठ्यक्रम में सम्मिलित 25 विद्यार्थियों में से यादृच्छिक प्रतिदर्श चयन विधि (Random Sampling Method) द्वारा चयनित हैं। अध्ययन हेतु सर्वेक्षण विधि (Survey Method) का प्रयोग किया गया है। आँकड़ों के संकलन हेतु अर्द्धसंरचित साक्षात्कार अनुसूची (Semi-Structured Interview Schedule) का सहयोग लिया गया है, साथ ही अभ्यास शिक्षण के समय प्रेक्षण (Observation) द्वारा भी आँकड़ों को संकलित किया गया है। आँकड़ों के सांख्यिकीय परीक्षण हेतु *काई-वर्ग* (X^2) परीक्षण का उपयोग किया गया है। परिणाम में पाया गया कि पाठ-योजना का निर्माण करने, प्रस्तावना प्रश्न बनाने, आत्मविश्वास के साथ शिक्षण करने तथा शिक्षण सहायक सामग्री का निर्माण एवं प्रयोग करने जैसे बिंदुओं पर प्रशिक्षणार्थियों को समस्या उत्पन्न हुई, जबकि व्याख्या लिखने व करने तथा कक्षा में अनुशासन की समस्या नहीं हुई।

प्रस्तावना– 'सा विद्‌याविमुक्तये' अर्थात् विद्या वह है, जो मुक्ति प्रदान करती है। मनुष्य जीवन की समस्याओं से मुक्ति प्राप्त करने के लिए कई प्रकार की विद्याओं का ज्ञान प्राप्त करना आवश्यक हो जाता है। यद्यपि विद्या जीवन रूपी बंधनों से मुक्ति का साधन है तथापि इस भौतिकतावादी युग में जीवन का बंधन बहुत पीछे छूट जाता है और समस्याओं का बंधन अग्रिम पंक्ति में माना जाने लगा है। इन समस्याओं के समाधान के लिए शिक्षण कार्य एक सम्मानजनक पेशा है। समाज के बहुत-से ऐसे युवा जो अध्यापन कार्य में रुचि रखते हैं वे बी.एड. का प्रशिक्षण लेकर शिक्षण के कौशलों का ज्ञान प्राप्त करते हैं, साथ ही व्यवहार कुशलता एवं आत्मविश्वास में भी वृद्धि करते हैं।

व्यक्ति, समाज और राष्ट्र की उन्नति का आधार राष्ट्रभाषा हिंदी के शिक्षण की उन्नति

*असिस्टेंट प्रोफेसर (बी.एड. विभाग) हेमवतीनन्दन बहुगुणा राजकीय स्नातकोत्तर महाविद्यालय खटीमा, उधमसिंह नगर, उत्तराखंड

है, इस तथ्य को भारत के शिक्षक तथा छात्र जितनी द्रुत गति से पहचान लें उतना ही अच्छा है। क्योंकि राष्ट्रभाषा के विकास एवं व्यवहार के अभाव में सामाजिक विकास का उज्ज्वल पक्ष अधूरा रह जायेगा। भारत का अधिकांश प्रशासक वर्ग, उच्चपदस्थ कर्मचारी वर्ग, दिग्भ्रमित नेतृत्व वर्ग हिंदी की अवमानना में अपनी शान समझता है। अनेक कठिनाईयों एवं बाधाओं को पार करती हुई हिंदी प्रगति पथ पर अग्रसर है। जो भारतीय नागरिक इसके अनुसार चलेंगे, वे भारतीय समाज में सामन्जस्य स्थापित कर सकेंगे, शेष इससे कट जायेंगे।

हिंदी भारतीय समाज के उल्लास और सौन्दर्य की भाषा है, चिन्तन–मनन और भावधारा की भाषा है, साथ ही अन्तर्द्वन्द्व, संघर्ष, उपेक्षा, ग्लानि और पश्चाताप की भी भाषा है। काल्पनिक और जीवन–संग्राम की भाषा में अंतर हो जाता है। भाषा कभी क्लिष्ट होती, कभी सरल, कभी कोमल तो कभी कठोर और कभी भावात्मक तो कभी वैज्ञानिक। हिंदी ने सभी परिस्थितियों में अपनी क्षमता को सिद्ध किया है। परंतु आजकल छात्रों में हिंदी के प्रति रुचि का ह्रास दिखायी पड़ता है। विश्वविद्यालयों और महाविद्यालयों तथा पाठशालाओं में हिंदी के पठन–पाठन की ओर कुछ अन्यमनस्कता, कुछ उपेक्षा, कुछ प्रमाद का भाव दिखाई पड़ता है।

हमारा वर्तमान समाज व राष्ट्र परिवर्तन एवं विकास नाज़ुक परंतु अत्यन्त महत्वपूर्ण दौर से गुज़र रहा है। ऐसी परिस्थिति में अध्यापक का दायित्व और बढ़ जाता है। अध्यापक ही देश के भावी नागरिकों अर्थात् युवा वर्ग के छात्र–छात्राओं के वास्तविक संपर्क में आता है तथा उन्हें अपने आचार–विचार तथा ज्ञान के अवबोध से प्रभावित करता है। अध्यापकों के ऊपर ही राष्ट्र के भावी निर्माताओं को तैयार करने का दायित्व होता है। समाज की आवश्यकताओं, अपेक्षाओं, आकांक्षाओं, आदर्शों, मूल्यों आदि को वास्तविक रूप देने की ज़िम्मेदारी भी अध्यापकों को ही वहन करनी होती है।

डॉ. सर्वपल्ली राधाकृष्णन "समाज में अध्यापक का स्थान अत्यन्त महत्वपूर्ण है। वह एक पीढ़ी से दूसरी पीढ़ी को बौद्धिक परंपराओं व तकनीकी कौशलों के हस्तानान्तरण के साधन के रूप में तथा सभ्यता की ज्योति को प्रज्जवलित रखने में सहायता प्रदान करता है।"

हिंदी को समूचे राष्ट्र की वाणी बनने का गौरव प्राप्त है। हिंदी हमारी राष्ट्रीयता का मापदण्ड है। अनेक वर्षों से हिंदी–प्रेम, स्वदेश–प्रेम का अभिन्न अंग माना जाता रहा है और राष्ट्रीयता के रचनात्मक कार्यों में हिंदी प्रचार को प्रमुख स्थान दिया गया था। हिंदी की सेवा राष्ट्र की सेवा है और लोकतंत्र की सेवा है। हिंदी के माध्यम से ही भारतीयता का साक्षात् दर्शन संभव है। भारतीय संविधान ने हिंदी की राष्ट्रव्यापी स्थिति को स्वीकार करके लोकतंत्र में अपनी आस्था व्यक्त की है। हिंदी को कामकाज की भाषा बनाने का दायित्व केवल संविधान का नहीं है। यह तो सम्पूर्ण जनता का कार्य है और इसका सर्वाधिक दायित्व शिक्षित समाज पर है।

छात्रों को हिंदी पर अधिकार हो सके और वे भाषीय कौशलों में दक्षता प्राप्त कर सकें, अध्यापक को इस बात का प्रयत्न करना है कि छात्र शुद्ध उच्चारण कर सकें, शुद्ध वर्तनी लिख सकें, धारा प्रवाह भाषण कर सकें, प्रभावी लेख

लिख सकें, साहित्य की विविध विधाओं से परिचय प्राप्त कर सकें और हिंदी के प्रति अभिष्ट दृष्टिकोण का विकास कर सकें। इसके लिए उसे स्वयं अपने ज्ञान का विकास करना है।

अभ्यास शिक्षण बी.एड. शिक्षण-क्रम का प्रयोगात्मक पहलू है, जिसमें प्रशिक्षणार्थी शिक्षण कला को सीखने का अभ्यास करता है। प्रशिक्षणार्थियों को अभ्यास-शिक्षण से पूर्व सूक्ष्म-शिक्षण (Micro Teaching) का अभ्यास कराया जाता है, जिसमें उन्हें शिक्षण कौशलों (Teaching Skills) को एक-एक करके बताने के पश्चात् उन्हें खुद प्रस्तुत करने का अवसर दिया जाता है। जिसमें प्रशिक्षणार्थी रूचि लेना प्रारंभ करता है और धीरे-धीरे उसका आत्मविश्वास बढ़ता जाता है। सूक्ष्म शिक्षण अभ्यास के दौरान प्रशिक्षार्णी शिक्षण कला की बारीकियों से अवगत होता है, जो उसे अभ्यास-शिक्षण में सहायता प्रदान करते हैं।

प्रशिक्षणार्थियों को अभ्यास हेतु माध्यमिक स्तर के विद्यालयों में ले जाया जाता है, जहाँ उन्हें शिक्षण कार्य की स्वतंत्रता प्रदान की जाती है और पर्यवेक्षक द्वारा उसके शिक्षण कार्य का आलोचनात्मक मूल्यांकन किया जाता है। प्रायः प्रेक्षण (Observation) के दौरान यह देखा गया है कि जो प्रशिक्षणार्थी विषय-वस्तु (Content) को तैयार करके कक्षा में पढ़ाता है, उसमें आत्मविश्वास स्पष्ट दिखता है और पर्यवेक्षक (Supervisor) की उपस्थिति में आत्मविश्वास बना रहता है। किन्तु कुछ ऐसे भी प्रशिक्षणार्थी होते हैं कि वे विषय-वस्तु (Content) से हटकर पढ़ाते हैं और पर्यवेक्षक के आते ही उनका आत्मविश्वास का स्तर बिलकुल न्यून हो जाता है। वे घबरा जाते हैं और शिक्षण बाधित हो जाता है। कुछ प्रशिक्षणाार्थी ऐसे भी होते हैं जो पहले से किसी विद्यालय में शिक्षण कार्य किये रहते हैं और वे कक्षाओं में पाठ-योजना से हटकर अच्छा पढ़ा लेते हैं किन्तु जब पाठ-योजना के आधार पर पढ़ाने की बात आती है तो उनका भी आत्मविश्वास डगमगा जाता है।

अभ्यास शिक्षण एक ऐसा कार्य है जिसके माध्यम से प्रशिक्षणार्थी शिक्षण के मूलभूत तथ्यों को सीखता है और शिक्षण कौशल का विकास करता है। अभ्यास शिक्षण के समय प्रशिक्षणार्थियों के समक्ष अनेक व्यवहारगत समस्याएँ आतीं हैं, जिनका सामना करना उनके लिए कठिन होता है, फिर भी वे उन समस्याओं से निपटते हैं। अभ्यास शिक्षण के समय प्रशिक्षणार्थियों के समक्ष किन-किन बिन्दुओं पर व्यवहारगत समस्या आती है तथा उन समस्याओं का कारण क्या है एवं उनका समाधान क्या हो सकता है। प्रस्तुत अध्ययन कुछ इसी प्रकार के बिंदुओं पर केंद्रित है।

साहित्य सर्वेक्षण- भार्गव, ए. (2009). ने "टीचिंग प्रेक्टिस फार स्टूडेन्ट-टीचर ऑफ़ बी. एड. प्रोग्राम – इश्यूज़, प्रेडिकमेन्टेस् एंड सजे़शन्स" शीर्षक के अंतर्गत अपने शोध परिणाम में पाया कि भावी अध्यापक बहुआयामी समस्याओं का सामना करते हैं। जिससे शिक्षण कार्य में आवश्यक अनुभव, कौशल और आत्मविश्वास में कमी आ जाती है। पर्यवेक्षकों ने बताया कि जब वे प्रेक्षण का कार्य प्रारम्भ करते तब वे सक्रिय हो जाते थे। भावी अध्यापकों ने यह स्वीकार किया कि जब पर्यवेक्षक कक्षा में प्रेक्षण हेतु बैठते थे तब वे शिक्षण-पाठ्यवस्तु भूल जाते थे और असहज महसूस करते थे।

अहमद, ए. व अन्य (2010). ने ''टीचिंग प्रेक्टिस – प्राब्लम्स एंड इश्यूज़ इन पाकिस्तान'' शीर्षक के अन्तर्गत अपने शोध परिणाम में पाया कि भावी अध्यापकों को अभ्यास शिक्षण हेतु विद्यालयों में जाने से पूर्व नियमों और अधिनियमों की निर्देशिका उपलब्ध नहीं करायी जाती। पर्यवेक्षकों द्वारा भी पाठ-योजना की पूर्ण तैयारी नहीं करायी जाती थी तथा उनकी प्रभावी भूमिका, आत्मविश्वास में वृद्धि, दृष्टिकोण तथा दक्षता से संबंधित प्रतिपुष्टि भी नहीं दी जाती थी, जिससे उनका अभ्यास शिक्षण कार्य प्रभावित होता था।

रंजन, आर (2013). ने "ए स्टडी ऑफ़ प्रेक्टिस टीचिंग प्रोग्राम – ए ट्रांसलेशन फेज़ फार स्टूडेन्ट टीचर्स" शीर्षक के अन्तर्गत अपने शोध परिणाम में पाया कि भावी अध्यापकों का जो अभ्यास शिक्षण होता है वह अपर्याप्त है। विशेषतया तब जब उनकी तैयारी विद्यालयों में होने वाली परीक्षा से पहले कराई जाती है। उस समय विद्यालयों के अध्यापक अपने विद्यार्थियों को लेकर अत्यधिक संकटग्रस्त रहते हैं। अत: इसी कारण वे अपनी कक्षाओं को छोड़ने के प्रति अनिच्छुक होते हैं, उस दशा में भावी शिक्षकों के अभ्यास शिक्षण का उद्देश्य प्रभावित होता है। भावी शिक्षक सामान्यतया सेवारत् सदस्यों द्वारा असम्मान का भाव महसूस करतें हैं तथा जब उनको विद्यालयों की विभिन्न गतिविधियों में सम्मिलित होने से मना किया जाता है तो उनका उत्साह भंग हो जाता है।

अध्ययन के उद्देश्य – बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय उत्पन्न व्यावहारिक समस्याओं का निम्न संदर्भों में अध्ययन करना–

1. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय पाठ-योजना निर्माण में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।
2. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय प्रस्तावना प्रश्न बनाने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।
3. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय व्याख्या लिखने और व्याख्या करने में उत्पन्न समस्या का अधययन करना।
4. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।
5. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।
6. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण-सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

शोध परिकल्पना

1. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में पाठ-योजना निर्माण के समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध है।
2. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में व्याख्या लिखते एवं व्याख्या करते समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध है।
3. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध है।

8-Chapter.indd 88 6/17/2015 10:41:07 AM

4. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में कक्षा में शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध है।
5. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में शिक्षण सहायक सामग्री बनाने एवं प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों एवं समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध है।

शून्य परिकल्पना

1. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में पाठ-योजना निर्माण के समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।
2. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में व्याख्या लिखते एवं व्याख्या करते समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।
3. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।
4. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में कक्षा में शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।
5. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में शिक्षण सहायक सामग्री बनाने एवं प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों एवं समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

विधि *(Method)*–प्रस्तुत अध्ययन का प्रारूप सर्वेक्षण *(Survey Method)* पर आधारित है।

प्रतिदर्श *(Sample)*–प्रतिदर्श के रूप में बी.एड. में प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले हिंदी विषय के 13 विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया है।

अध्ययन के उपकरण (Tool of study)- प्रस्तुत अध्ययन हेतु स्वनिर्मित अर्द्धसंरचित साक्षात्कार अनुसूची तथा प्रेक्षण तकनीकी का प्रयोग किया गया है।

आँकड़ों का संकलन - आँकड़ों का संकलन सन् 2013-14 में प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे बी.एड. के हिंदी विषय के 13 प्रशिक्षणार्थियों को सम्मिलित किया गया है। जिनसे अर्द्धसंरचित साक्षात्कार अनुसूची द्वारा आँकड़ा संकलित किया गया है।

साँख्यिकी विश्लेषण – आँकड़ों के विश्लेषण हेतु आवृत्तियों के मध्य अंतर की सार्थकता के परीक्षण हेतु काई वर्ग-परीक्षण (2-test) का उपयोग किया गया है। आवृत्तियों के मध्य अंतर की सार्थकता को 0.05 विश्वसनीयता स्तर पर परीक्षित किया गया है। साथ ही आँकड़ों को प्रतिशत में भी प्रदर्शित किया गया है।

उद्देश्य 1– बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय पाठ-योजना निर्माण में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

उपरोक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु निम्नलिखित शून्य परिकल्पना निर्मित की गयी है-

$H0_1$ बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में पाठ-योजना निर्माण के समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

उक्त शून्य परिकल्पना का सांख्यिकीय विश्लेषण करके संबंध ज्ञात करने हेतु *काई-वर्ग* (χ^2) परीक्षण किया गया है। प्राप्त आँकड़ों का परिणाम सारणी-1 में प्रस्तुत है।

सारणी 1

	पाठ-योजना निर्माण में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थी	*पाठ-योजना निर्माण में समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थी*	
fo	11	2	
fe	6.5	6.5	
Fo-fe	4.50	– 4.50	χ^2= 6.24*
$(fo\text{-}fe)^2$	20.25	20.25	
$\frac{(fo\text{-}fe)^2}{fe}$	3.12	3.12	

*0.05 स्तर पर सार्थक

व्याख्या– सारणी 1 से यह ज्ञात हुआ कि गणना द्वारा प्राप्त काई-वर्ग परीक्षण का मान (6.24) है जो कि सारणी मान (3.841) से अधिक है। अतः शून्य परिकल्पना अस्वीकृत की गयी। अतएव इसके आधार पर यह कहा जा सकता है कि बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में पाठ-योजना निर्माण में व्यावहारिक समस्या उत्पन्न होने और व्यावहारिक समस्या उत्पन्न न होने के मध्य संबंध है। इसके पीछे निम्न कारण हो सकते हैं। हिंदी विषय के शुद्ध ज्ञान का अभाव, मात्रात्मक त्रुटि की समस्या एवं व्याकरण की समस्या, वर्तनी उच्चारण एवं लेखन की समस्या। पद्य पाठ-योजना में सौन्दर्यानुभूति एवं भावानुभूति प्रकार के प्रश्नों को बनाने की समझ का अभाव एवं तुलनात्मक प्रश्न के निर्धारण की समस्या। साथ ही कठिन्य निवारण में तथा कविता के सस्वर वाचन में भी समस्या हो सकती हैं। ये सभी ऐसे कारण हैं जिनसे पाठ-योजना निर्माण में समस्या का उत्पन्न होना स्वाभाविक है। अभ्यास शिक्षण से पूर्व विषय-शिक्षण का न पढ़ाया जाना भी सबसे बड़ा कारण हो सकता है। साथ ही जिन प्रशिक्षणार्थियों को यह समस्या नहीं आई उनका हिंदी विषय का ज्ञान ठीक हो सकता है।

उद्देश्य 2 – बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय प्रस्तावना प्रश्न बनाने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय प्रस्तावना प्रश्न बनाने में शत-प्रतिशत् प्रशिक्षणार्थियों के समक्ष व्यवहारगत समस्या उत्पन्न हुई। इसका कारण प्रशिक्षणार्थियों में प्रस्तावना प्रश्न से संबंधित पूर्वज्ञान का न होना, एक अध्याय से दो-तीन पाठ योजनाओं का निर्माण करना हो सकता है। यह भी हो सकता है कि सूक्ष्म शिक्षण अभ्यास के समय इसे ठीक से समझ ही न पाए हों।

8-Chapter.indd 90 6/17/2015 10:41:08 AM

उद्देश्य 3 – बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय व्याख्या लिखने और व्याख्या करने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

उपरोक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु निम्नलिखित शून्य परिकल्पकना निर्मित की गयी है –

$H0_2$ बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों में हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय व्याख्या लिखते और व्याख्या करते समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

उक्त शून्य परिकल्पना का सांख्यिकीय विश्लेषण करके संबंध ज्ञात करने हेतु काई–वर्ग (χ^2) परीक्षण किया गया है। प्राप्त आँकड़ों का परिणाम सारणी–2 में प्रस्तुत है –

आधार पर यह कहा जा सकता है कि बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों में व्याख्या लिखते एवं व्याख्या करते समय व्यावहारिक समस्या उत्पन्न होने और समस्या उत्पन्न न होने के मध्य संबंध नहीं है। इसका कारण प्रशिक्षणार्थियों द्वारा पूर्व में प्राइवेट विद्यालयों में शिक्षण कार्य करना हो सकता है। क्योंकि कई प्रशिक्षणार्थी ऐसे थे जिन्होंने शिक्षण कार्य करना स्वीकार किया। साथ ही वर्तमान की उच्च स्तर की कक्षाओं में व्याख्यान विधि (Lecture Method) द्वारा शिक्षण कार्य का होना भी हो सकता है।

उद्देश्य 4 – बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय कक्षा में अनुशासन बनाए रखने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

सारणी 2

	व्याख्या लिखते और व्याख्या करते समय समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थी	*व्याख्या लिखते और व्याख्या करते समय समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थी*	
fo	9	4	χ^2= 1.92*
fe	6.5	6.5	
Fo-fe	2.50	– 2.50	
$(fo-fe)^2$	6.25	6.25	
$\frac{(fo-fe)^2}{fe}$	.96	.96	

*0.05 स्तर पर सार्थक नहीं

व्याख्या– सारणी 2 से यह ज्ञात हुआ कि गणना द्वारा प्राप्त काई–वर्ग परीक्षण का मान (1.92) है जो कि सारणी मान (3.841) से कम है। अत: शून्य परिकल्पना स्वीकृत की गयी। अतएव इसके

उपरोक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु निम्नलिखित शून्य परिकल्पना निर्मित की गयी है।

$H0_3$ बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों में हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय कक्षा में अनुशासन बनाए रखने

में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

उक्त शून्य परिकल्पना का सांख्यिकीय विश्लेषण करके संबंध ज्ञात करने हेतु काई-वर्ग (χ^2) परीक्षण किया गया है। प्राप्त आँकड़ों का परिणाम सारणी-3 में प्रस्तुत है –

शिक्षण कार्य करना हो सकता है। साथ ही सेवारत् शिक्षकों द्वारा पाठ्य-वस्तु (Syllabus) कम पढ़ाना भी हो सकता है, क्योंकि जिन सरकारी विद्यालयों पर प्रशिक्षण का कार्य कराया गया वहाँ अध्यापक-छात्र अनुपात में काफी अंतर था। साथ ही छोटी कक्षा होना भी इसका कारण हो सकता है।

सारणी 3

	कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थी	*कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थी*	
fo	7	6	χ^2= 0.08*
fe	6.5	6.5	
Fo-fe	.50	– .50	
$(fo\text{-}fe)^2$	.25	.25	
$\frac{(fo\text{-}fe)^2}{fe}$	.04	.04	

*0.05 स्तर पर सार्थक नहीं

व्याख्या – सारणी संख्या 3 से यह ज्ञात हुआ कि गणना द्वारा प्राप्त काई-वर्ग परीक्षण का मान (00.08) है जो कि सारणी मान (3.841) से कम है। अतः शून्य परिकल्पना स्वीकृत की गयी। अतएव इसके आधार पर यह कहा जा सकता है कि बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में कक्षा में अनुशासन बनाने और अनुशासन न बनाने के मध्य संबंध नहीं है। इसका कारण प्रशिक्षणार्थियों द्वारा पाठ्यचर्या (Course of study) को रुचिकर बनाकर व्याख्या करना तथा शिक्षण सहायक सामग्री के सहयोग से

उद्देश्य 5 – बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

उपरोक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु निम्नलिखित शून्य परिकल्पना निर्मित की गयी है।

HO_4 बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण के समय शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

उक्त शून्य परिकल्पना का सांख्यिकीय विश्लेषण करके संबंध ज्ञात करने हेतु काई–वर्ग (χ^2) परीक्षण किया गया है। प्राप्त आँकड़ों का परिणाम सारणी–4 में प्रस्तुत है–

पकड़ तथा शिक्षण सहायक सामग्री के साथ पढ़ाना हो सकता है। प्रशिक्षणार्थियों ने स्वीकार किया कि शिक्षण कार्यक्रम संपन्न होते–होते उनके आत्मविश्वास में सकारात्मक वृद्धि हुई।

सारणी 4

	शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थी	*शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थी*	
fo	10	3	χ^2= 3.78*
fe	6.5	6.5	
Fo-fe	3.50	– 3.50	
$(fo-fe)^2$	12.25	12.25	
$\frac{(fo-fe)^2}{fe}$	1.89	1.89	

*0.05 स्तर पर सार्थक नहीं

व्याख्या– सारणी 4 से यह ज्ञात हुआ कि गणना द्वारा प्राप्त काई–वर्ग परीक्षण का मान (3.78) है जो कि सारणी मान (3.841) से कम है। अतः शून्य परिकल्पना स्वीकृत की गयी। अतएव इसके आधार पर यह कहा जा सकता है कि बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है। यद्यपि 76.92% प्रशिक्षणार्थियों ने समस्या होने की बात स्वीकार की है तथापि उनका आत्मविश्वास स्तर जल्दी ही नियंत्रण में हो गया होगा। इसका कारण प्रशिक्षणार्थियों द्वारा पूर्व में शिक्षण कार्य किया जाना तथा छोटी स्तर की कक्षा का होना, साथ ही विषय–वस्तु पर

उद्देश्य 6 – बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में उत्पन्न समस्या का अध्ययन करना।

उपरोक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु निम्नलिखित शून्य परिकल्पना निर्मित की गयी है।

$H0_5$ बी. एड. प्रशिक्षणार्थियों में हिंदी अभ्यास शिक्षण के समय शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों में और समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है।

उक्त शून्य परिकल्पना का सांख्यिकीय विश्लेषण करके संबंध ज्ञात करने हेतु काई–वर्ग

(χ^2) परीक्षण किया गया है। प्राप्त आँकड़ों का परिणाम सारणी–5 में प्रस्तुत है –

सारणी 5

	शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थी	*शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थी*	
fo	10	3	χ^2= 3.78*
fe	6.5	6.5	
Fo-fe	3.50	– 3.50	
$(fo\text{-}fe)^2$	12.25	12.25	
$\frac{(fo\text{-}fe)^2}{fe}$	1.89	1.89	

*0.05 स्तर पर सार्थक नहीं

व्याख्या– सारणी 5 से यह ज्ञात हुआ कि गणना द्वारा प्राप्त काई–वर्ग परीक्षण का मान (3.78) है जो कि सारणी मान (3.841) से कम है। अतः शून्य परिकल्पना स्वीकृत की गयी। अतएव इसके आधार पर यह कहा जा सकता है कि बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों में शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों तथा शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों के मध्य संबंध नहीं है। यद्यपि केवल 23.08% प्रशिक्षणार्थियों ने समस्या न होने की बात स्वीकार की है तथापि शेष प्रशिक्षणार्थियों ने यथा शीघ्र शिक्षण सहायक सामग्री के निर्माण पर विशेष ध्यान दिया और उनकी समस्या हल हो गयी हो, ऐसा हो सकता है। इसका अन्य कारण प्रशिक्षणार्थियों को निर्देश था कि पाठ्यचर्या को अधिगमयुक्त बनाने के लिए शिक्षण सहायक सामग्री अवश्य लाएँ, और इस निर्देश का पालन प्रशिक्षणार्थियों ने किया भी। जिसका परिणाम हुआ कि उनकी कक्षाएँ प्रभावपूर्ण होने लगीं और उनके आत्मविश्वास में वृद्धि हुई।

सारणी–6 में प्रशिक्षणार्थियों की समस्याओं का विवरण प्रतिशतवार प्रस्तुत किया गया है –

8-Chapter.indd 94 6/17/2015 10:41:08 AM

सारणी-6

	पाठ-योजना निर्माण में समस्या	*प्रस्तावना प्रश्न बनाते समय समस्या*	*व्याख्या लिखते और व्याख्या करते समय समस्या*	*कक्षा में अनुशासन बनाए रखने में समस्या*	*शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में समस्या*	*शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या*
समस्या उत्पन्न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों का प्रतिशत	84.62%	100%	69.23%	53.85%	76.92%	76.92%
समस्या उत्पन्न न होने वाले प्रशिक्षणार्थियों का प्रतिशत	15.38%	00.00%	30.77%	46.15%	23.08%	23.08%

परिणाम- अध्ययन के निम्नलिखित परिणाम प्राप्त हुए हैं।

उपरोक्त सारणी के अवलोकन के पश्चात् यह कहा जा सकता है कि-

1. पाठ-योजना निर्माण में 84.62% प्रशिक्षणार्थियों को समस्या उत्पन्न हुई जबकि 15.38% प्रशिक्षणार्थियों को समस्या उत्पन्न नहीं हुई।
2. शत-प्रतिशत प्रशिक्षणार्थियों को प्रस्तावना प्रश्न बनाते समय समस्या उत्पन्न हुई।
3. व्याख्या लिखते और व्याख्या करते समय 69.23% प्रशिक्षणार्थियों को समस्या का सामना करना पड़ा।
4. कक्षा में अनुशासन बनाये रखने में लगभग आधे से ज़्यादा प्रशिक्षणार्थियों को समस्या हुई।
5. शिक्षण कार्य में आत्मविश्वास होने में कमी की समस्या केवल 23.08% प्रशिक्षणार्थियों को ही हुई।
6. 76.92 प्रतिशत प्रशिक्षुओं को शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में समस्या आयीं।

काई-वर्ग (χ^2) परीक्षण द्वारा जहाँ केवल पाठ-योजना का निर्माण में सार्थक संबंध प्राप्त हुए हैं वहीं आत्मविश्वास के साथ शिक्षण करने तथा शिक्षण सहायक सामग्री बनाने एवं प्रयोग करने में, व्याख्या लिखने एवं व्याख्या करने तथा कक्षा में अनुशासन बनाये रखने की समस्या में सार्थक संबंध नहीं पाया गया है। प्रस्तावना प्रश्न बनाने में सभी प्रशिक्षणार्थियों को समस्या का सामना करना पड़ा।

निष्कर्ष- प्राप्त परिणामों के आधार पर निष्कर्ष रूप में यह कहा जा सकता है कि हिंदी विषय के अभ्यास शिक्षण के समय अधिकांश प्रशिक्षणार्थियों को समस्या आयी। यह भी कहा जा सकता है कि पाठ-योजना पूर्ण रूप से तैयार करने में प्रस्तावना प्रश्न बनाते समय उन्हें सर्वाधिक समस्या का

सामना करना पड़ा। प्रशिक्षणार्थियों ने इस बात को स्वीकार किया है कि अभ्यास शिक्षण के सम्पन्न होते-होते उनके आत्मविश्वास में सकारात्मक वृद्धि हुई। प्रस्तुत अध्ययन में व्याख्या करने और कक्षा में अनुशासन बनाने, आत्मविश्वास के साथ शिक्षण करने तथा शिक्षण सहायक सामग्री बनाने और उनका प्रयोग करने में सार्थक संबंध नहीं पाया गया। अधिकांश प्रशिक्षणार्थियों ने प्राइवेट विद्यालयों एवं कोचिंग संस्थानों में शिक्षण कार्य करना स्वीकार किया है जो इसके सापेक्ष है।

देश में प्राथमिक विद्यालयों में देखने में आसान लगने वाली हिंदी में सीखने के लिए अपेक्षाकृत अधिक परिश्रम की आवश्यकता है। यह सुधार तो प्राथमिक स्तर से ही होना चाहिए। प्रशिक्षणार्थियों के समक्ष जो समस्याएँ आ रहीं हैं उनमें तो कुछ संस्थागत हैं, यथा-संस्थान में शैक्षिक वातावरण का अभाव, आधारभूत सुविधाओं का अभाव आदि। अध्यापकों में कार्य संतुष्टि (Job Satisfaction) नहीं है। योग्य और कर्मठ प्रशिक्षकों की कमी होती जा रही है। प्रशिक्षणार्थियों में भी रूचि का अभाव पाया जाता है। ऐसे वातावरण में आदर्श एवं योग्य अध्यापक तैयार करना अत्यन्त दुष्कर कार्य है।

अतः निष्कर्ष रूप में यह कह सकते हैं कि प्रशिक्षण से पूर्व विषय शिक्षण की कक्षाएँ नियमित एवं पूर्ण रूप से संचालित करना, साथ ही सूक्ष्म-शिक्षण का विधिवत् अभ्यास कराना, तत्पश्चात् पर्याप्त अभ्यास शिक्षण, पूर्व सेवा शिक्षक की गुणवत्ता वृद्धि का स्रोत बन सकता है। अभ्यास शिक्षण राष्ट्रीय प्रभाव बढ़ाने के लिए आवश्यक है, यह व्यक्तित्व, व्यावसायिक कौशलों, ज्ञान और प्रशिक्षण का समन्वय है तथा अन्तहीन यात्रा के लिए ईंधन है। शिक्षा शास्त्रियों एवं अभ्यास प्रशिक्षकों का यह उत्तरदायित्व है कि वे इस अंतहीन ईंधन को तैयार करते रहें।

समाधान– बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों के हिंदी अभ्यास शिक्षण से संबंधित व्यवहारगत समस्याओं के संभावित समाधान निम्नवत् हैं।

1. बी.एड. प्रशिक्षणार्थियों को हिंदी भाषा की सामान्य जानकारी विषय शिक्षण से पहले प्रदान की जाए।
2. शिक्षण उपागम (Approach) निश्चित किये जाएँ।
3. विश्वविद्यालयों एवं महाविद्यालयों में शिक्षण कौशलों की संख्या निर्धारण तथा अभ्यास की समुचित व्यवस्था सुनिश्चित की जाए।
4. प्रशिक्षण संस्थानों में आधारभूत सुविधाएँ उपलब्ध करायीं जाएँ।
5. प्रशिक्षण संस्थानों में योग्य सहायक आचार्यों की नियमित नियुक्ति की जाए।
6. शिक्षक-प्रशिक्षकों के समक्ष ऐसे मानदंड प्रस्तुत किए जाएँ जिससे वे प्रशिक्षण कार्य को अपनी नैतिक ज़िम्मेदारी समझें।
7. बी.एड. प्रशिक्षुओं की उपस्थिति कम से कम 80% निश्चित की जाए।
8. शिक्षक-प्रशिक्षक संस्थानों की निश्चित अवधि में योग्य एवं ईमानदार निरीक्षकों से निरीक्षण कराया जाए।
9. देश में शिक्षा की समान पद्धति अपनायी जाए।
10. विद्यालय प्रशासन भी भावी अध्यापकों का सहयोग करे।
11. भावी अध्यापकों द्वारा किये गये अभ्यास की प्रतिपुष्टि दी जाये जिससे वे अगली कक्षा में अच्छा प्रदर्शन कर सकें।

शैक्षिक निहितार्थ – प्रस्तुत अध्ययन से यह स्पष्ट है कि यदि हिंदी विषय के विद्यार्थियों को सर्वप्रथम विशेष उपचारात्मक शिक्षण की वयवस्था की जाए तो वर्तनी और वाचन की समस्या स्वत: ही समाप्त हो जाएगी। उसके बाद विषय शिक्षण एवं सूक्ष्म शिक्षण कराया जाए। साथ ही सभी कौशलों की समुचित तैयारी कराकर ही अभ्यास शिक्षण हेतु भेजा जाए तथा सही तरीके से मूल्यांकन किया जाए तो एक बेहतर भविष्य की नींव रखी जा सकती है।

परिसीमन – प्रस्तुत अध्ययन में हेमवतीनन्दन बहुगुणा राजकीय स्नातकोत्तर महाविद्यालय खटीमा, उधमसिंह नगर, उत्तराखंड (बी.एड. विभाग) के हिंदी विषय के छात्राध्यापकों को ही सम्मिलित किया गया है।

संदर्भ

गुप्ता, एस.पी. 2007. *व्यवहारपरक विज्ञानों में सांख्यिकीय विधियाँ.* इलाहाबाद, शारदा पुस्तक भवन.

———. 2008. *आधुनिक मापन एवं मूल्यांकन.* इलाहाबाद, शारदा पुस्तक भवन.

पाण्डेय, आर.एस. 2010. *हिंदी शिक्षण.* अग्रवाल पब्लिकेशन्स्, आगरा.

रस्तोगी, गोपाल कृष्ण व अन्य. 1998. *मातृभाषा हिंदी शिक्षण.* राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, नयी दिल्ली.

राय, अनिरुद्ध (संपादक). 1996. *हिंदी शिक्षण पाठ योजनाएँ.* राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, नयी दिल्ली.

सिंह, ए.के. 2005. *मनोविज्ञान, समाजशास्त्र तथा शिक्षा में शोध विधियाँ.* पटना, भारती भवन, पब्लिशर्स एवं डिस्ट्रीब्यूटर्स.

सिंह, एस. 2007. हिंदी शिक्षण. इन्टरनेशनल पब्लिशिंग हाऊस मेरठ.

Bharagava, A. 2009. Teaching practice for student-teachers of B.Ed. programme: Issues, predicaments and suggestions. *Turkish.*

Kerlinger, F.N. 2000. *Foundations of behavioral research.* New Delhi: Surjeet Publication.

http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_319.pdf

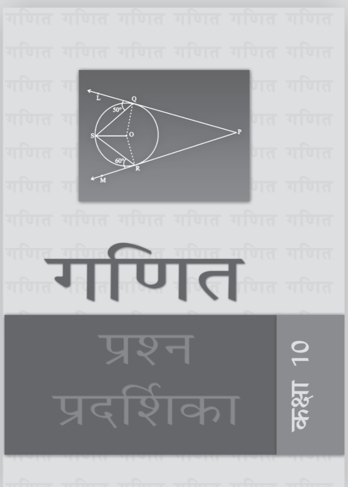
http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/download/2663/2631

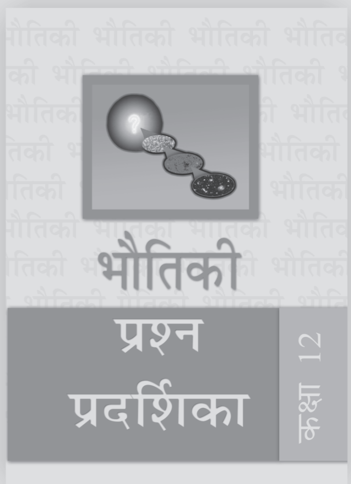
http://www.voiceofresearch.org/doc/mar-2013/mar-2013_5.pdf

Online Journal of Distance Education. 10(2):1—7.

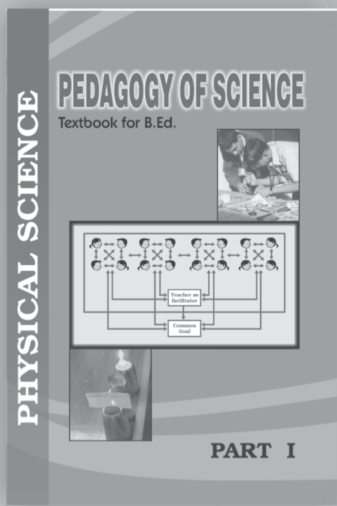
एन.सी.ई.आर.टी. द्वारा प्रकाशित अन्य प्रश्न प्रदर्शिकाएँ

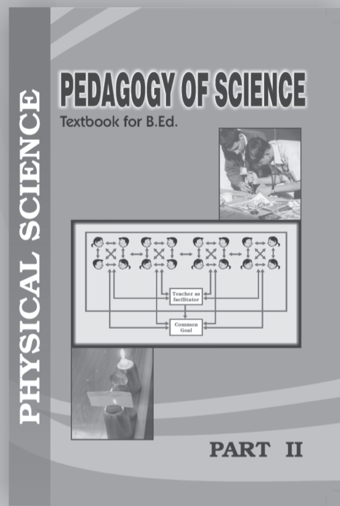
- गणित प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 9
- गणित प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 10
- भौतिकी प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 11
- जीव विज्ञान प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 11
- रसायन प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 11
- गणित प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 11
- गणित प्रश्न प्रदर्शिका, कक्षा 12

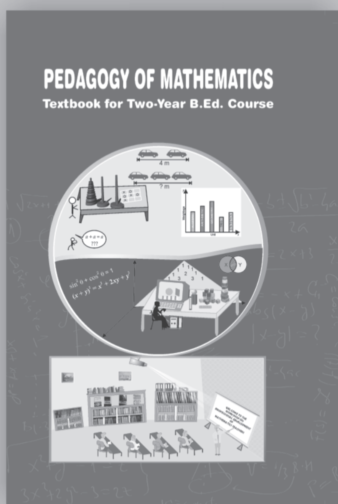


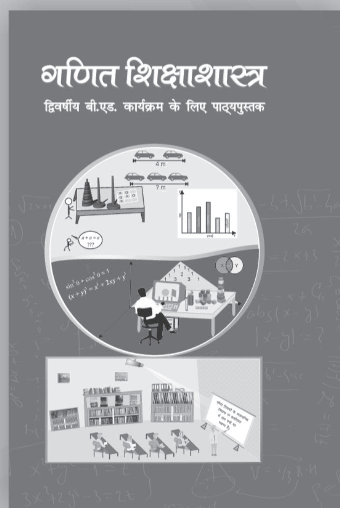


अधिक जानकारी के लिए कृपया www.ncert.nic.in देखिए अथवा कॉपीराइट पृष्ठ पर दिए गए पतों पर व्यापार प्रबंधक से संपर्क करें।





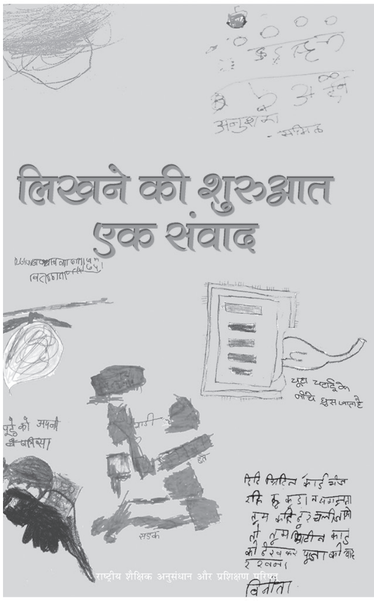




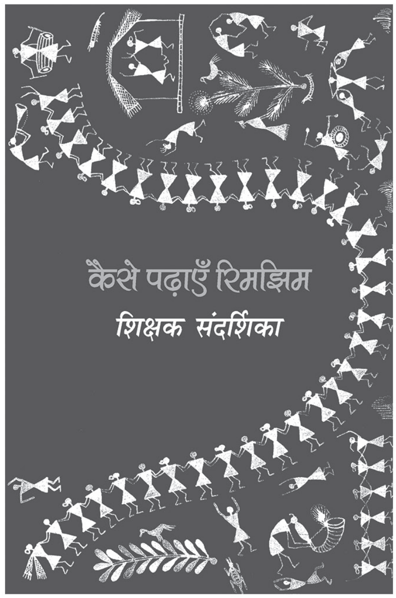
अधिक जानकारी के लिए कृपया www.ncert.nic.in देखिए अथवा कॉपीराइट पृष्ठ पर दिए गए पतों पर व्यापार प्रबंधक से संपर्क करें।

8-Chapter.indd 99 6/17/2015 10:41:11 AM

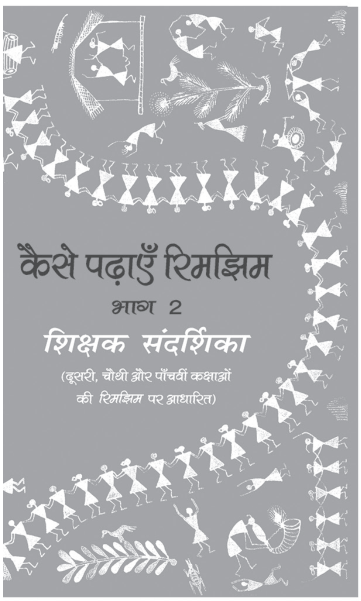
कुछ अन्य एन.सी.ई.आर.टी. प्रकाशन



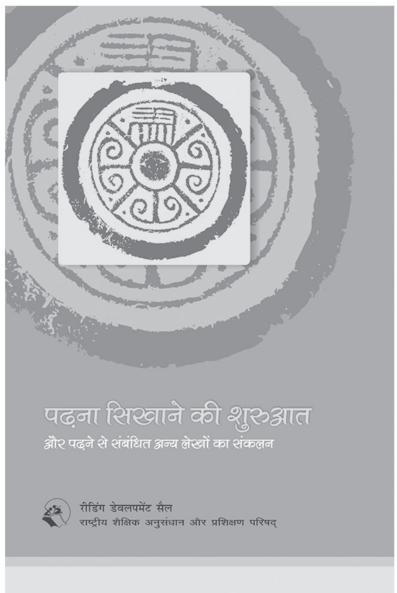
₹ 165.00/pp130



₹ 30.00/pp 58



₹ 55.00/pp 73



₹ 55.00/pp 68

अधिक जानकारी के लिए कृपया www.ncert.nic.in देखिए अथवा कॉपीराइट पृष्ठ पर दिए गए पतों पर व्यापार प्रबंधक से संपर्क करें।

परिषद् की 'भारतीय आधुनिक शिक्षा' एवं 'प्राथमिक शिक्षक' त्रैमासिक पत्रिकाओं के ग्राहकों, पाठकों तथा लेखकों से निवेदन

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद् की उपरोक्त दो त्रैमासिक पत्रिकाएँ शिक्षा जगत में राष्ट्रीय स्तर तथा राज्य स्तर पर हो रहे अनेक प्रयोगों, अनुसंधानों, कार्यक्रमों व गतिविधियों को पाठकों तक पहुँचाने के सुगम माध्यम हैं। इन पत्रिकाओं का प्रकाशन विशेष रूप से विद्यालयी शिक्षा के क्षेत्र में कार्यरत शिक्षाविदों, शिक्षकों, शिक्षक-प्रशिक्षकों तथा पाठ्यक्रम निर्माताओं को समर्पित है। इनके प्रत्येक संस्करण में ऐसे नवीनतम लेखों के प्रकाशन को प्राथमिकता दी जाती है जो शैक्षिक नीतियों से संबंधित हों, गुणात्मक सुधार की दिशा में उल्लेखनीय प्रयोग हों, अधिगम को सुरुचिपूर्ण तथा ग्राह्य बनाने की दिशा में निजी अनुभव अथवा शोध कार्य हों, विभिन्न शैक्षिक कार्यक्रमों के विवरण हों, शिक्षण-प्रशिक्षण संबंधी प्रभावी सामग्री हो। शैक्षिक उपयोगिता से ये पत्रिकाएँ अत्यंत महत्वपूर्ण हैं तथा परिषद् इन्हें मूल लागत से भी बहुत कम कीमत पर पाठकों को उपलब्ध कराती है।

इन पत्रिकाओं के लिए उत्कृष्ट स्तर के शिक्षाप्रद प्रभावी लेख सहर्ष स्वीकार किए जाते हैं तथा उनके प्रकाशन के उपरांत समुचित मानदेय देने की भी व्यवस्था है। लेख की विषयवस्तु 2500 से 3000 शब्दों में या अधिक टंकित रूप में होना वांछनीय है। यदि लेखक अपने लेखों के साथ सीडी और स्वयं का ई. मेल का पता भेज सकें तो सुविधा होगी। कृपया अपने लेख निम्न पते पर भेजें –

विभागाध्यक्ष (पत्रिका प्रकोष्ठ), प्रकाशन प्रभाग
राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्
श्री अरविन्द मार्ग, नयी दिल्ली 110 016

अध्यक्ष, प्रकाशन प्रभाग द्वारा राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्, श्री अरविन्द मार्ग, नयी दिल्ली 110 016 के लिए प्रकाशित तथा श्री वृंदावन ग्राफ़िक्स प्रा. लि., ई-34, सैक्टर-7, नोएडा 201301 (उ. प्र.) द्वारा मुद्रित।

रजि. नं. 42912/84

विद्ययाऽमृतमश्नुते

एन सी ई आर टी
NCERT

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