

कक्षा से लक्ष्यों तक :

पाठ्यचर्या के क्षेत्र का मानचित्रण

रोहित धनकर

इस लेख में, मैं पाठ्यचर्या की रूपरेखा, पाठ्यचर्या, पाठ्यक्रम जैसे शब्दों और उनके अन्तर-सम्बन्धों को समझने की कोशिश करना चाहूँगा। हालाँकि, इससे पहले कि मैं मुख्य मुद्दों पर आऊँ, कुछ प्रारम्भिक प्राथमिकताएँ पूर्व-क्रम में हैं। यहाँ, पाठ्यचर्या के बारे में विचार करने के लिए मैं आवश्यक रूप से एक विद्यालय शिक्षक का दृष्टिकोण ले रहा हूँ। मैं ऐसा सोचता हूँ; परन्तु मैं आश्वस्त नहीं हूँ; कि वह दृष्टि किसी शिक्षक के पूर्वाग्रह को नहीं दर्शाती है; कि कोई पाठ्यचर्या शिक्षकों के लिए है। यह जो कुछ भी है; चाहे कोई दस्तावेज, दस्तावेजों का संग्रह, कोई योजना या कोई तरतीब; यह मुख्य रूप से शिक्षकों के फायदे के लिए है। यह उनके लिए निर्णय लेने में और कक्षा की क्रियाओं में सहायक है। बाकी सभी, चाहे वे सरकारी संस्थान हों, अध्यापक शिक्षक हों, या कोई अन्य, पाठ्यचर्या के लिए केवल इसलिए चिन्ताशील है क्योंकि मानक रूप से इससे शिक्षकों का उनके दिन-प्रतिदिन कक्षाओं में शिक्षण के कार्य में निर्देशन एवं मार्गदर्शन होना चाहिए। जो शिक्षक नहीं हैं, वे पाठ्यचर्या में इसलिए रुचि रखते हैं क्योंकि या तो वे कक्षाओं में शिक्षकों के फैसलों का मार्गदर्शन और नियंत्रण करना चाहते हैं अथवा वे वहाँ शिक्षकों के कार्य को समर्थन देना करना और सुगम बनाना चाहते हैं।

दूसरी प्रारम्भिक प्राथमिकता— मैं पाठ्यचर्या के बारे में सोचने के लिए काफी हद तक एक पारम्परिक-सा रास्ता अपनाऊँगा। मेरा विचार है कि केवल वे नए सूत्रीकरण जो सम्भाषण (discourse) को पहले के सूत्रीकरणों से बेहतर अलंकृत करते हैं या कुछ अन्य मूल्य जोड़ते हैं, जैसे— सादगी, सौन्दर्य, विचार योग्य हैं। केवल पुराना होना किसी विचार के लिए कोई अवगुण नहीं है, जब तक कि वह किसी महत्वपूर्ण रूप से त्रुटिपूर्ण या अपर्याप्त सिद्ध न हो जाए।

तीसरी और अन्तिम प्रारम्भिक प्राथमिकता— यह शोध-पत्र मुख्य रूप से मुद्दों और प्रश्नों से सम्बन्धित है। मेरे पास इन सवालों के सीधे जवाब हैं, परन्तु यहाँ मैं उन्हें किसी भी तरह के समाधान के रूप में प्रस्तुत करने से परहेज करूँगा।

समस्याओं का पिटारा

भारत में एक बच्चे के लिए विद्यालय 6 साल से अधिक की आयु में प्रारम्भ होता है और 18 साल से अधिक की आयु के आसपास तक जारी रहता है, जब तक कि वह उच्चतर माध्यमिक परीक्षा उत्तीर्ण नहीं कर लेती है। जब कोई बच्चा विद्यालय में प्रवेश करता है, तो उसके पास अनेकों क्षमताएँ, कौशल, ज्ञान, जानकारी, समझ, और वृत्तियाँ एवं मूल्य होते हैं। और बच्चे के माता-पिता,

उसके शिक्षक और आमतौर पर समाज में, उसके विद्यालय छोड़ने के समय की एक छवि है; उस छवि में इन क्षमताओं, कौशल, ज्ञान, जानकारी, समझ, वृत्तियों और मूल्यों का निश्चित दिशाओं और एक निश्चित स्तर तक का विकास शामिल है। विद्यालय का कार्य बच्चे के विद्यालय में प्रवेश करने से प्रारम्भ कर मानसिक और शारीरिक विकास की उस वांछित स्थिति तक की प्रगति में मदद करना है। इस विकास का एक बड़ा हिस्सा विद्यालय के किसी हस्तक्षेप के बिना ही घटित होगा। उदाहरण के लिए : घर की भाषा सीखना, समाज में पारस्परिक क्रिया के तरीके, प्रचलित सामाजिक रवैए, वह ज्ञान जो बच्चे के समुदाय में आम प्रचलन में है, और लगभग पूर्ण शारीरिक विकास; बच्चे के विकास के इस भाग के लिए विद्यालय को बहुत कम या कोई भी श्रेय नहीं मिल सकता है। हालाँकि विद्यालय को विकास के इस हिस्से के लिए श्रेय नहीं मिलता, इसका मतलब यह नहीं है कि इसका विद्यालय की पाठ्यचर्या से कोई लेना-देना नहीं है; क्योंकि बिना बच्चे के विकास पर पर्याप्त निर्भरता और उससे निर्देशित हुए, जो कि परिपक्वता की प्राकृतिक प्रक्रियाओं और सामाजिक जीवन द्वारा होता है, विद्यालय की पाठ्यचर्या अपने स्वयं के पैरों पर खड़ी नहीं हो सकती है।

(मैं उपरोक्त पैराग्राफ में 'बच्चे' का उपयोग कर रहा हूँ, और इस पूरे लेख में इसी अभिव्यक्ति का उपयोग जारी रखूँगा; परन्तु यह बताना चाहूँगा कि वास्तविक सच्चाई में कोई मानक 'बच्चा' नहीं है। सभी बच्चे अपने विकास के सभी चरणों में, किसी-न-किसी अर्थ में अद्वितीय हैं और उनमें व्यक्तिगत विशेषताएँ हैं, जो महत्वपूर्ण हैं। कोई भी पाठ्यचर्या जो इन व्यक्तिगत विभिन्नताओं को समायोजित नहीं कर सकती वह वास्तविक व्यवहार में व्यर्थ होगी। परन्तु जब हम 'बच्चे' शब्द का प्रयोग करते हुए पाठ्यचर्या के सामान्य स्वरूपों पर चर्चा कर रहे हैं तो इसका अर्थ यह है कि उठाया गया प्रश्न सभी बच्चों के लिए महत्वपूर्ण है और उस प्रश्न के अच्छे या बुरे उत्तरों के आकलन के लिए मानदण्ड सामान्य तौर पर तैयार किए जा सकते हैं, हालाँकि, उत्तर का वास्तविक तत्त्व, प्रश्नगत विशेष बच्चे और उसके सन्दर्भ के आधार पर अवश्य ही भिन्न होगा।)

विद्यालय पाठ्यचर्या की मुख्य चिन्ता क्षमताओं (कौशल, ज्ञान, सूचना, और अन्य) और वृत्तियों (प्रवृत्तियाँ, मूल्य, और अन्य) का विकास है जो कि हालाँकि अत्यधिक वांछनीय होने के बावजूद इच्छित स्तर तक न पहुँचने या वांछित दिशा ना लेने के अर्थ में कम ही रह जाता है; यदि उनका विकास विद्यालय द्वारा सुगम नहीं बनाया जाता।

पहली समस्या जिसका सामना विद्यालय को इस नियत कार्य को बुद्धिमानीपूर्वक करने में करना पड़ता है, उन क्षमताओं और वृत्तियों का चुनाव है, जिनका वह विकास करना चाहता है। विकास और सीखने की अनेकों सम्भावनाओं से लैस होकर बच्चा विद्यालय आता है। छह साल की उम्र में शेखावटी में रहने वाला एक राजस्थानी बच्चा, तेलुगु सीखने में पूरी तरह से सक्षम है, परन्तु उस क्षेत्र का कोई भी विद्यालय तेलुगु नहीं सिखाता है, वे सभी अंग्रेजी और हिन्दी का अनुसरण करते हैं। कालीन बुनाई उद्योग के मालिकों ने अपने अन्धाधुंध लालच में यह पर्याप्त रूप से साबित कर दिया है कि एक छह साल का बच्चा कालीन बुनाई सीख सकता है, परन्तु विद्यालय इसे नहीं सिखाते हैं, वे कागज मोड़ना, चिकनी मिट्टी और चित्रकारी के कौशलों को तरजीह करते हैं। छह साल की बच्ची अभिवादन करने वाले लोगों के लिए अप्रिय होने में पूरी तरह से सक्षम है, परन्तु विद्यालय उसे शिष्टाचार सिखाता है। साफतौर से, कौशल, ज्ञान और मूल्य के सभी क्षेत्रों में, विद्यालय ही चुनाव

कर रहे हैं। इस प्रकार, विद्यालय कुछ चीजों के सीखने को हतोत्साहित करते हैं और कुछ चुनी हुई चीजों को सीखने के लिए प्रोत्साहित करते हैं। इस चुनाव का मार्गदर्शन कौन करता है? यह चुनाव करने के लिए उनके पास क्या मानदण्ड हैं? यदि विद्यालय समझदारी से चलाए जाते हैं तो उनके पास इन विकल्पों के लिए कुछ तो आधार होना चाहिए। ड्यूई (Dewey) तर्क करते हैं कि यह चुनाव केवल तभी सम्भव है यदि विद्यालय के शिक्षकों के दृष्टिकोण में कुछ उद्देश्य हैं। वह कहते हैं, “लक्ष्य एक पूर्वदृष्ट के रूप में, गतिविधि को दिशा देता है; यह किसी दर्शक मात्र का कोई निष्क्रिय दृष्टिकोण नहीं है, अपितु वह लक्ष्य तक पहुँचने के लिए उठाए गए कदमों को प्रभावित करता है। दूरदर्शिता तीन तरह से कार्य करती है। पहले स्थान पर, इसमें दी गई परिस्थितियों का सावधानीपूर्वक अवलोकन करके यह देखना शामिल है कि लक्ष्य तक पहुँचने के लिए क्या साधन उपलब्ध हैं, और रास्ते में आने वाली बाधाएँ कौन-सी हैं।” एक विद्यालय के मामले में इसका अर्थ है कि 6 वर्ष की उम्र के बच्चे क्या करने में सक्षम हैं, और वहाँ की सामाजिक-सांस्कृतिक परिस्थितियाँ कैसी हैं, इसका सावधानीपूर्वक अवलोकन। “दूसरे स्थान पर” ड्यूई (Dewey) कहते हैं, “यह साधनों के उपयोग में एक उचित क्रम या अनुक्रम के बारे में बताता है। यह एक किफायती चुनाव और व्यवस्था को सुगम बनाता है।” विद्यालयों के लिए, इसका मतलब है यह निर्णय लेना कि क्या पढ़ाया जाए और किस अनुक्रम में। “तीसरे स्थान पर, यह विकल्पों का चुनाव सम्भव बनाता है। यदि हम किसी एक अथवा दूसरे तरीके से किए गए कार्य के परिणाम की भविष्यवाणी कर सकते हैं, तो हम कार्य के इन दो तरीकों के मूल्यों की तुलना कर सकते हैं; हम उनकी तुलनात्मक वांछनीयता पर निर्णय दे सकते हैं।” यह हमें चुनाव के लिए मानदण्ड देगा। इस सम्बन्ध में ड्यूई (Dewey) घोषणा करते हैं, “शुद्ध निष्कर्ष यह है कि किसी उद्देश्य के साथ कार्य करना और बुद्धिमत्ता से कार्य करना एक ही है।” (जॉन ड्यूई [John Dewey], डेमोक्रेसी एंड एजुकेशन, चैप्टर 8, सेक्शन 1, “द नेचर ऑफ एन एम” [Democracy and Education, Chapter 8, Section 1, “The nature of an aim”])

चुनाव की समस्या, जिसके साथ हमने शुरुआत की थी, शायद अब अधिक उचित रूप से ‘**लक्ष्यों की समस्या**’ कही जा सकती है। शिक्षा को एक बुद्धिमान गतिविधि बनाने के लिए हमने सचेत उद्देश्यों की आवश्यकताओं को देखा है। परन्तु ड्यूई (Dewey) हमें यह भी याद दिलाते हैं कि “निर्धारित किया गया लक्ष्य मौजूदा परिस्थितियों का परिणाम होना चाहिए। यह इस विचार पर ही आधारित होना चाहिए कि पहले से ही क्या चल रहा है; और संसाधनों और कठिनाइयों की परिस्थिति पर। हमारी गतिविधियों के उचित अन्त के बारे में सिद्धान्त—शैक्षिक और नैतिक सिद्धान्त—अकसर इस नियम का उल्लंघन करते हैं।” इस समस्या की पूर्ण महत्ता को महसूस करने के लिए हमें यह ध्यान देना होगा कि शैक्षिक उद्देश्य बच्चे की वर्तमान स्थिति के साथ-साथ शैक्षिक प्रक्रिया के एक वांछनीय अन्तिम परिणाम से भी सम्बद्ध हों। यह समस्या, तब, लक्ष्यों की उस एक अभिव्यक्ति की माँग करती है जो इन दोनों चीजों के साथ न्याय करती हो और शिक्षा की संपूर्ण प्रक्रिया का संचालन करने में सक्षम हो।

ड्यूई (Dewey) से संकेत लेते हुए, मैं सुझाव दूँगा कि दूसरी समस्या ‘**चरण विशिष्ट उद्देश्यों की समस्या**’ है। चरण विशिष्ट उद्देश्यों की समस्या से मेरा क्या मतलब है, यह समझाने के लिए मैं एक उदाहरण लेता हूँ। समुचित विचार के बाद कहें तो (किस विषय में? हम उसपर कुछ समय बाद आएँगे) हम *तार्किक स्वायत्तता* के विकास को शिक्षा के एक सार्थक शैक्षिक लक्ष्य के रूप में स्वीकार

करते हैं। डियरडिन (Dearden) के अनुसार, तर्क पर आधारित स्वायत्तता के दो पहलू हैं, “जिसमें पहला नकारात्मक है। यह सत्ताओं की स्वतंत्रता है, उनकी जो मुझे आदेश दें या निर्धारित करें कि मैं क्या विश्वास करूँ और वे जो मुझे मनमाने ढंग से निर्देश देंगे कि मैं क्या करूँ। इसका पूरक सकारात्मक पहलू यह है कि सबसे पहले स्वयं के लिए चीजों की सत्यता का परीक्षण करना, चाहे वह अपने अनुभव से हो या अन्य व्यक्तियों की गवाही के किसी आलोचनात्मक परीक्षण से हो, और दूसरी बात यह कि सोच-विचार कर इरादे गढ़ना और मूल्यों के एक पैमाने के अनुसार यह चुनना कि मुझे क्या करना चाहिए जिसकी मैं खुद सराहना कर सकूँ। परन्तु दोनों, समझ और चुनाव, या विचार और कार्यवाही, को किसी अन्य सत्ता से स्वतंत्र होना चाहिए और तर्क पर आधारित होना चाहिए।” (आर.एफ. डियरडिन [R.F. Dearden], फिलॉसफी ऑफ प्राइमरी एजुकेशन [Philosophy of Primary Education], राउटलेज और कीगन पॉल, लंदन, 1967? [Routledge and Kegan Paul, London, 1967?]) (हमें यहाँ शिक्षा के इस उद्देश्य की वकालत करने की आवश्यकता नहीं है, न ही हमें डियरडिन [Dearden] द्वारा दी गई ‘तर्क के आधार पर व्यक्तिगत स्वायत्तता’ की परिभाषा का पक्ष लेने की आवश्यकता है। हम केवल इस लक्ष्य और इस परिभाषा का उपयोग कर रहे हैं ताकि चरण विशिष्ट उद्देश्यों की समस्या को समझा जा सके; इसलिए, हम इसे केवल तर्क के लिए मान सकते हैं, भले ही हम वास्तव में इससे असहमत हों।)

क्या शेखावटी के किसी विद्यालय में छह साल की उम्र का कोई बच्चा डियरडिन (Dearden) की समझ के अनुसार स्वायत्त हो सकता है? इस लक्ष्य का अर्थ उस शिक्षक के लिए क्या हो सकता है जो ऐसे किसी बच्चे को उस विद्यालय में पढ़ाता है? हमने ऊपर ड्यूई (Dewey) को हमें यह चेतावनी देते हुए उद्धृत किया है कि “निर्धारित किया गया लक्ष्य मौजूदा स्थितियों का एक परिणाम होना चाहिए। यह इस विचार पर आधारित होना चाहिए कि पहले से क्या चल रहा है; और संसाधनों और कठिनाइयों की परिस्थिति पर।” छह साल की उम्र में उस विद्यालय में कोई बच्चा क्या करता है, जानता है, समझता है और किसमें रुचि ले सकता है, यदि हम उसे उचित रूप से दीक्षित करें जो ‘तर्क पर आधारित व्यक्तिगत स्वायत्तता’ के हमारे चुने हुए उद्देश्य में ‘विकसित’ हो जाए? विकास और सीखने की ‘पहले से ही चली आ रही’ कौन-सी प्रक्रियाएँ, ऐसे किसी उद्देश्य में पल्लवित हो सकती हैं? ड्यूई (Dewey) की इस शर्त कि लक्ष्य मौजूदा स्थितियों का एक परिणाम होना चाहिए और हमारे स्वायत्तता के लक्ष्य के सन्दर्भ में यदि हम बच्चे के वर्तमान विकास चरण को लेकर गम्भीर हैं, तो हमें एक सम्बन्ध खोजना होगा। परन्तु उस सम्बन्ध का पता लगाना हमारी यह विवेचना करने की क्षमता पर निर्भर हो सकता है कि 6 साल के एक बच्चे के लिए स्वायत्तता का क्या अर्थ होगा। शायद स्वायत्तता ऐसी कोई चीज नहीं है जो कि पूर्ण रूप से एक ही बार में आती है, जैसे कि उदाहरण के लिए, किसी क्षण x में यह नहीं है और किसी क्षण $x + \delta$ में यह अचानक प्रकट हो जाती है। शायद यह धीरे-धीरे विकसित होती है। शायद यहाँ ऐसा कोई चरण नहीं है जिसमें शून्य स्वायत्तता हो और ना ही ऐसा चरण जिसे ‘पूर्ण स्वायत्तता’ के रूप में वर्णित किया जा सकता हो, यह पूरा सापेक्ष स्वायत्तता का एक मुद्दा हो सकता है। उस स्थिति में, छह साल के बच्चे में शायद स्वायत्तता के कुछ तन्तु हो सकते हैं जिन्हें हमारे द्वारा वांछित सीमा तक विकसित किया जा सकता है। यदि ऐसा है, तो क्या यह विकास एक सुगम शान्त निरन्तरता है या इसके अलग-अलग चरण हैं? क्या चरण बनाने का कोई अर्थ है, जैसे— चरण 1, 6 से 10 साल की उम्र तक, चरण 2,

11 से 14, और चरण 3, 14 से 17 साल तक? हम उस उम्र को कैसे तय करें जिसमें इन चरणों में एक संक्रमण होता है? किस चरण में कितनी उम्मीद करनी है? क्या यह केवल इन चरणों में शामिल स्वायत्तता के स्तर का मामला है, या वैकल्पिक रूप से, यह स्वायत्तता के 'प्रकार' का मामला भी है? हम निश्चित रूप से, कम-से-कम तीन पहलुओं को अलग कर सकते हैं : स्तर, क्षेत्र, और प्रकार। स्तर में कितनी स्वायत्तता शामिल होगी, उदाहरण के लिए : गाँव का एक बच्चा अकेला विद्यालय जा सकता है, परन्तु पास के शहर नहीं। स्वायत्तता का क्षेत्र इस प्रकार देखा जा सकता है कि स्वायत्तता यह तय करने की है कि क्या खेलना है परन्तु पैसे सँभालने की नहीं। स्वायत्तता के प्रकार से यहाँ मेरा मतलब उस सिद्धान्त से है जो 'सीधी-सादी सामाजिक प्रथाओं के मामलों में स्वायत्तता' और 'सामाजिक प्रथाओं की पड़ताल करने और पुनः परिभाषित करने में स्वायत्तता' के बीच अन्तर करता है। इस प्रकार, यदि हम बच्चे को स्वायत्तता का एक उच्च स्तर प्राप्त करने में मदद करना चाहते हैं, तो हमें चरण अनुसार उद्देश्यों के प्रश्न से निपटना होगा। इन उद्देश्यों का अर्थ होगा कि 'सम्बन्धित आयु वर्ग के लिए व्याख्यायित शिक्षा के लक्ष्य' और बिना इनकी एक स्पष्ट और उचित अभिव्यक्ति के कोई पाठ्यचर्या विद्यालय स्तर पर उपयोग करने योग्य नहीं होगी।

शिक्षा में वांछित क्षमताओं के विकास की परिकल्पना सीखने और केवल सीखने के माध्यम से की गई है। इसलिए, जब हमारे पास पाठ्यक्रम की पहली दो समस्याओं के लिए अस्थाई समाधान हैं; नामतः, लक्ष्यों की समस्या और चरण विशिष्ट उद्देश्यों की समस्या; हम **चुनाव तथा विषय-वस्तु के आयोजन** की समस्या के रू-ब-रू होते हैं। इस समस्या को अधिक सटीक तरीके से समझने के लिए, हम अपने उस छोटे शेखावटी गाँव में रहने वाले बच्चे का उदाहरण जारी रखते हैं। मान लें कि हमें इस बच्चे के ज्ञान और कौशल के आधार का एक सन्तोषजनक अनुमान है, और उसकी सीखने की क्षमताओं से हम काफी परिचित हैं। हमने पहले ही मान लिया था कि शिक्षा के माध्यम से आगे बढ़ने के लिए हमने जो उद्देश्य चुने हैं उनमें से एक 'तर्क आधारित व्यक्तिगत स्वायत्तता' है। हम यह भी मान चुके हैं कि स्वायत्तता का विकास, जहाँ बच्चा है, वहाँ से वांछित मनःस्थिति और क्षमताओं के स्तर की ओर क्रमिक रूप से जाने का एक विषय है। हमारे शिक्षण के उद्यम को सही रास्ते पर रखने के लिए हमें इस विकास के कुछ उपयुक्त चरणों को परिभाषित करना होगा। मान लो, हम तय करते हैं कि ग्यारह साल की उम्र के अन्त में हमारे छात्र को पर्याप्त रूप से निम्न के लिए स्वावलम्बी हो जाना चाहिए :

(i) अपनी पोशाक का चयन, कपड़े, रंग, वर्तमान फैशन और मूल्य के सन्दर्भ में;

(ii) अपने आनन्द हेतु पढ़ने के लिए पुस्तकों का चुनाव।

हालाँकि, हम उससे निम्न में स्वायत्त होने की उम्मीद नहीं करते हैं :

(iii) अपनी शिक्षा के मार्ग का निर्णय लेने में;

(iv) किससे विवाह करना है का चुनाव करने के लिए; और

(v) अगले पाँच वर्षों तक भारत पर किसका शासन होना चाहिए, यह तय करने में भागीदार बनने में।

यह शायद हमें एक झलक प्रदान करता है कि किन क्षेत्रों में इस तरह की स्वायत्तता की हम इस बच्चे से उम्मीद करते हैं और किस स्तर तक।

समस्या यह उठती है : हमें इस बच्चे को क्या सिखाना चाहिए ताकि परिणामस्वरूप वह आत्मविश्वास से अपने कपड़े और किताबें चुन सके, उन मानदण्डों के आधार पर जिन्हें वह समझती है और जरूरत पड़ने पर जिनकी वकालत करने के साथ-साथ वह दूसरों को समझा सकती है? कौन-सा अधिगम उस विकास को सम्भावित करता है? कौन-से अनुभव और अधिगम, यदि कोई हैं, उसे 'अविवेकी रूप' से प्रभावित करेंगे; यानी उसे या तो सत्ता की या अविचारशील प्रभाव की दया पर डाल देंगे, जिसका उपयोग उसकी पसन्द को निर्देशित कर किसी अन्य व्यक्ति के लाभ के लिए किया जा सकता है? एक शिक्षक यह तय कर सकता है कि : कपड़े की गुणवत्ता के बारे में सीखना— मजबूती, विभिन्न मौसमी स्थितियों में उपयुक्तता, रंगों के सांस्कृतिक प्रतिमानों और स्थानीय सौन्दर्य संवेदनाओं और उस कपड़े को बनाने / उत्पन्न करने वाले लोगों की स्थिति का अनुभव बच्चे को संसूचित चुनाव करने में सहायक होगा। साथ ही, रेशम और रोवां (fur) कैसे उपलब्ध होते हैं— हजारों रेशम के कीड़ों को उबालकर और जानवरों की हत्या कर— इसका ज्ञान उसे अपनी पसन्द के लिए आधार प्रदान करेगा। दूसरी ओर, कपड़ों के विज्ञापनों की अत्यधिक अनावृत्ति, जो अनुचित रूप से पोशाक और कपड़े के चुनाव को या तो मानव की सहज प्रवृत्तियों या अधूरी इच्छाओं से जोड़ती है, बच्चे की स्वायत्तता के स्वस्थ विकास को बाधित करेगी।

उपरोक्त चिन्तन विषय-वस्तु के चयन और व्यवस्था की समस्या को इंगित करता है। चूँकि एक बच्चा जो कुछ भी सीखता है उसे एक बार में नहीं सीखा जा सकता है, यह संवर्द्धित होता है, और हमेशा सम्बन्धों का एक समृद्ध तंत्र होता है; जिसे सीखने की आवश्यकता है उसका संगठन भी उतना ही महत्वपूर्ण है। क्या पढ़ाया जाए और उसका व्यवस्थापन किस प्रकार किया जाए, यह चुनाव अनेक पहलुओं जैसे— बच्चे की रुचि और पूर्व-ज्ञान, स्थानीय ज्ञान और समझ, संकल्पनात्मक सम्बन्धों, और अधिगम मनोविज्ञान द्वारा प्रदत्त मानदण्डों के आधार पर किया जाना चाहिए।

उपरोक्त विवरण एक पाठ्यपुस्तक की अन्तर्वस्तु के चुनाव और व्यवस्थापन की समस्या का एक स्पष्ट किया हुआ संस्करण है। अपने पूर्ण विकसित रूप में पाठ्यक्रम नियोजकों को ज्ञान, कौशल, सामान्य सिद्धान्तों, खोजी पद्धतियों और प्रमाणीकरण प्रक्रियाओं के बीच अन्तर करने के सवाल से निपटना पड़ता है; और अलग-अलग चरणों में इन सभी को दिए जाने वाले सापेक्ष महत्व को तय करना पड़ता है। एकीकृत बनाम विषय-वार पाठ्यचर्या, कौशल आधारित बनाम सूचना आधारित बनाम क्षमता आधारित पाठ्यचर्या, आदि के मुद्दों से यहाँ निपटा जाना चाहिए। कोई भी पाठ्यचर्या जिसको कक्षा क्रियाओं के माध्यम से अपनाया जा सके, उसके मूल सिद्धान्तों को स्पष्ट करना होगा जिनका उपयोग पाठ्यक्रम सामग्री और उसके व्यवस्थापन के बारे में संसूचित चुनाव करने में किया जा सके। इस तरह के सिद्धान्तों की अभिव्यक्ति के बिना, कोई भी व्यक्ति पाठ्यचर्या और पाठ्यक्रम के बीच स्पष्ट सम्बन्ध सुनिश्चित नहीं कर सकता है; और विषय-वस्तु पर बहस अबोधगम्य हो जाती है।

यद्यपि हमने शिक्षा के उद्देश्यों के साथ बच्चे की वर्तमान क्षमताओं को जोड़ने के लिए, या दूसरे शब्दों में कहें तो, किसी छह साल के बच्चे के लिए शिक्षा के लक्ष्यों की व्याख्या करने के लिए

पर्याप्त कार्य किया है, परन्तु अभी भी चिन्तनशील शिक्षण के लिए संकल्पनात्मक उपकरण अधूरा है। जैसे ही हमारे पास सामग्री के चयन और व्यवस्थापन के लिए खुद के मानदण्ड होंगे (केवल अस्थाई रूप से, क्योंकि अगले तीन चरण उसमें लगातार पुनः समायोजन की माँग करेंगे), अगली समस्या जो पैदा होती है, वह है— **शिक्षण विधियों** की समस्या। यानी, हमें कैसे सिखाना चाहिए? यह केवल बच्चे को चयनित सामग्री, जैसे कि— विभिन्न प्रकार के कपड़ों की उत्पत्ति और विशेषताएँ सिखाने में दक्षता भर का मामला नहीं है। हमें ध्यान में रखना होगा कि बच्चे को इन चीजों को सिखाने का उद्देश्य, उसके चुनाव में उसे स्वायत्त बनाने में सहयोग करना है। इसलिए उन तरीकों के साथ-साथ, जो उसे समझने, याद रखने और ज्ञान का निर्माण करने में मदद कर सकते हैं, शिक्षक को दीर्घकालिक लक्ष्य अर्थात्— स्वायत्तता को बढ़ाने के दृष्टिकोण से अपने पढ़ाने के तरीकों के चुनाव में भी सावधान रहना होगा। यह हो सकता है कि कपड़ों की विशेषताओं की सतर्क और जबरन पुनरावृत्ति याद रहने के रूप में प्रभावशाली परिणाम दे। यहाँ हमें यह भी सोचना होगा : क्या ऐसा हो सकता है कि बच्चे को घण्टों तक चुप रखना और उससे इन तथ्यों को रटने को कहा जाना, स्वायत्तता के वांछित विकास में बाधा पैदा करता है? क्या ऐसा हो सकता है कि बच्चे को छह साल की उम्र में अपने विचारों, भावनाओं और असहमतियों को व्यक्त करने के लिए प्रोत्साहित करना स्वायत्तता के विकास का आधार तैयार करता है? क्या हमारे लक्ष्य, उद्देश्य और पाठ्यक्रम कुछ विशिष्ट विधियों की ओर इशारा करते हैं? क्या उन्हें कुछ अन्य विधियों से आपत्ति है? हम किन मानदण्डों का उपयोग कर यह तय करते हैं कि विधि A, विधि B से बेहतर है? बच्चे के वर्तमान झुकावों, योग्यताओं और वांछित क्षमताओं, मनोवृत्तियों के बीच एक सेतु के निर्माण के लिए मानदण्डों की एक अभिव्यक्ति की आवश्यकता है, जो स्वीकार्य और अस्वीकार्य शिक्षण विधियों और स्वीकार्य विधियों में बेहतर और बदतर के बीच अन्तर कर पाए। यद्यपि विषय-वस्तु के चयन के सिद्धान्त और उसके व्यवस्थापन के साथ पाठ्यचर्या नियोजक यहाँ भी कक्षाओं में इस्तेमाल किए जाने वाले वास्तविक तरीकों के विवरण में नहीं जाने का चुनाव सकते हैं, यहाँ उस आधार को स्पष्ट करना पर्याप्त होगा, जिस आधार पर यह निर्णय लेना है।

बच्चों को पढ़ाने का अनुभव बताता है कि उनके अधिगम को बढ़ाने के लिए विभिन्न प्रकार की सामग्री का इस्तेमाल बहुत लाभदायक हो सकता है। इसमें पाठ्यपुस्तक सबसे आम और सबसे अधिक महत्वपूर्ण शिक्षण साधन माना जाता है। यह बच्चे और शिक्षक दोनों की मदद करता है, क्योंकि इसे आमतौर पर पढ़ाई जाने वाली संगठित विषय-वस्तु के आधार पर रचा जाता है। शिक्षण विधियों में वाद-विवाद— बाल केन्द्रित, गतिविधि आधारित, सत्तावादी, रट कर याद करना, आदि; की तरह ही पाठ्यपुस्तकों और शिक्षण अधिगम सामग्री के सम्बन्ध में भी इस विषय पर एक बहस है कि बेहतर पाठ्यपुस्तकों और बेहतर शिक्षण अधिगम सामग्री कैसे तैयार की जाए। हमारे वर्तमान सम्भाषण में, हम इसे **अच्छी शिक्षण अधिगम सामग्री** की समस्या कह सकते हैं। शिक्षण अधिगम सामग्री— पाठ्यपुस्तकों सहित— हमारे द्वारा चयनित सामग्री को हमारे द्वारा उपयोग करने हेतु चयनित शिक्षण विधियों से संरेखित होना चाहिए। अक्सर सामग्री की उपलब्धता भी हमारी विधि के चयन और किसी विशेष चरण में हम सिखाने के लिए क्या-क्या कर सकते हैं, को प्रभावित कर सकती है। परन्तु यह उलटा प्रभाव सीमित है और हमेशा इन विकल्पों में स्वीकार किए गए अधिक सामान्य सिद्धान्तों द्वारा निर्देशित होता है। पुनः, अच्छी शिक्षण अधिगम सामग्री के लिए

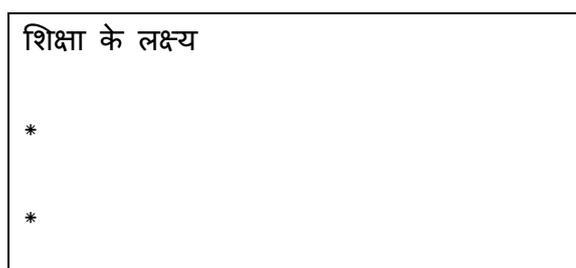
दिशानिर्देश या मानदण्ड, शिक्षक के कक्षा में काम करने के लिए महत्वपूर्ण संकल्पनात्मक उपकरण का एक आवश्यक हिस्सा होगा।

महत्वपूर्ण सवालों का एक और समूह जिसका हमें सामना करने की आवश्यकता है, वह मूल्यांकन से सम्बन्धित है। जैसे ही हमारे पास हमारे लक्ष्य, उद्देश्य, विषय-वस्तु, तरीके और सामग्री उपलब्ध होंगे, हम निश्चित ही शिक्षण शुरू कर सकते हैं। परन्तु देर-सवेर, एक शिक्षिका का इस सवाल का सामना होगा ही कि क्या वह अपने शिक्षण में सफल हो रही है। हम कैसे जानते हैं कि हमारे बच्चे वही सीख रहे हैं, जो हम उन्हें पढ़ाने का प्रयास कर रहे हैं? हम कैसे जानते हैं कि हम जो सिखा रहे हैं, भले ही वह सफलतापूर्वक सीखा भी जा रहा हो, उसके परिणामस्वरूप स्पष्ट पाठ्यचर्या उद्देश्यों की और शिक्षा के दीर्घकालिक उद्देश्यों की प्राप्ति होगी? इसलिए, हमें मूल्यांकन की एक ऐसी योजना की आवश्यकता है, जो प्रत्येक बच्चे के अधिगम के साथ-साथ हमारी कुल योजना की प्रभावकारिता को भी ध्यान में रखे : जैसे- उद्देश्य, विधियाँ, सामग्री और सब कुछ। पूर्व शैली में जारी रखने के लिए, इसे **मूल्यांकन** की समस्या भी कहा जा सकता है।

मूल्यांकन के परिणाम हमें सूचित कर सकते हैं कि क्या हमें शिक्षण के बेहतर तरीके खोजने की आवश्यकता है, और चरण विशिष्ट उद्देश्यों तक ठीक तरह से चीजों की योजना को प्रभावित कर सकते हैं; हालाँकि, तत्काल प्रभाव, सामग्री और विधियों पर अधिक होगा। मूल्यांकन की एक अच्छी योजना को चिन्तन के साधन प्रदान करने चाहिए, जो किसी पाठ्यचर्या को सही मायने में बच्चे की सामाजिक-आर्थिक वास्तविकता और शिक्षा के सामान्य आदर्शों के बीच एक गतिशील समझौते का स्थान बनाने में मदद कर सकता है। यहाँ यह कहना पर्याप्त होना चाहिए कि मूल्यांकन के सिद्धान्तों को किसी पाठ्यचर्या में स्पष्ट रूप से व्यक्त किया जाना चाहिए।

इस प्रकार, हम कह सकते हैं कि बच्चे के विद्यालय में प्रवेश से लेकर मानसिक और शारीरिक विकास की एक वांछित स्थिति तक प्रगति में मदद करने के लिए, हमें निर्णय लेने के स्तर पर कई समस्याओं का सामना करना पड़ता है। इन समस्याओं के जवाब में अनेक सैद्धान्तिक पदों का सूत्रीकरण किया गया है। अक्सर वे अनकहे होते हैं, और इसीलिए, बिना बहस के रह जाते हैं। परन्तु यह सभी सूत्र उन लोगों के मन-मस्तिष्क में रहते हैं, जो यह निर्णय लेते हैं, या वैकल्पिक रूप से कहें तो, उनके निर्णय लेने का कोई तार्किक आधार नहीं होता।

इस शोध-पत्र में अभी तक जो चर्चा की गई है, उसे नीचे चित्रात्मक रूप में रखा जा सकता है :



<p>चरण विशिष्ट उद्देश्य</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>विषय-वस्तु चयन और व्यवस्थापन के सिद्धान्त</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>बेहतर विधियों के लिए मानदण्ड</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>बेहतर सामग्री के लिए मानदण्ड</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>मूल्यांकन के सिद्धान्त</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग</p>

यहाँ दिखाए गए छह बक्से, विकल्पों के छह व्यापक क्षेत्र हैं, उनके नामों को दर्शाया गया है परन्तु उनकी 'विषय-वस्तु' को सूचित नहीं किया गया है। बक्सों में दिखाए गए चिन्ह (*) का मतलब है कि वहाँ कुछ लिखा जाना है। हमने 'तर्क आधारित स्वायत्तता' के विकास को शिक्षा के सामान्य उद्देश्य के एक उदाहरण के रूप में लिया है। यह किसी एक चिह्न के आगे लिखा जा सकता है। उसी प्रकार जब हम अलग-अलग बाक्स में जो लिखते हैं, उसके बीच सम्बन्ध और निरन्तरता को ध्यान में रखते हुए, उचित रूप से सभी बक्सों को भर देंगे, तब हमारे पास पाठ्यचर्या का एक उदाहरण होगा।

जैसा कि यहाँ समझा गया है, पाठ्यचर्या न तो एक दस्तावेज है और न ही अनुभवों का एक क्रम है, जैसे कि कई लोग इसके होने का तर्क देंगे। यह बच्चे के सीखने को सुगम बनाने की एक योजना है। यह योजना वहीं से शुरू होती है जहाँ बच्चा होता है, सीखने के सभी पहलुओं और आयामों जिनको आवश्यक माना जाता है, की गणना करती है, कारण बताती है कि क्यों इस तरह के सीखने को आवश्यक माना जाता है, और यह कौन-से शैक्षिक उद्देश्य पाने की कोशिश कर रही है। यह योजना चरण विशिष्ट उद्देश्यों को भी परिभाषित करती है, क्या विषय-वस्तु सिखानी है और कैसे इसे व्यवस्थित करना है। यह शिक्षण विधियों और मूल्यांकन के सामान्य सिद्धान्तों और अच्छी शिक्षण अधिगम सामग्री के मानदण्डों की भी संस्तुति करती है। इस तरह की कोई योजना, निश्चित रूप से, लगभग हमेशा ही एक दस्तावेज या दस्तावेजों के एक समूह में स्थापित की जाती है, और शिक्षकों के मार्गदर्शन में बच्चों के लिए संगठित अनुभवों के माध्यम से कार्यान्वित की जाती है; परन्तु यदि हम अपने ध्यान को योजना पर केन्द्रित रख पाते हैं; और दस्तावेज को एक आकस्मिक वास्तविकता और अनुभवों की कार्यप्रणाली को एक योजना के कार्यान्वयन के रूप में समझें; तो यह विचार-विमर्श में मदद करता है।

[पाठ्यचर्या, निश्चित रूप से, अलग-अलग लोगों द्वारा अलग-अलग तरीके से समझी जाती है; परन्तु यहाँ अहम शैक्षिक सम्भाषण में पाठ्यचर्या शब्द के उपयोग का पर्याप्त प्रमाण है जो कि ऊपर लिखित चर्चा के साथ घनिष्ठ सहमति में है। उदाहरण के तौर पर :

क्रिस्टोफर विंच (Christopher Winch) कहते हैं, “शिक्षा के उद्देश्यों के साथ ऐसे आवश्यक सम्बन्ध को मानते हुए पाठ्यचर्या को, शायद, नियोजित गतिविधियों के समूह के रूप में सबसे बेहतर देखा गया है, जो एक विशेष शैक्षिक लक्ष्य को लागू करने के लिए बनाए गए हैं— ऐसे लक्ष्यों का समूह— विषय-वस्तु के सन्दर्भ में क्या पढ़ाया जाना है और किन ज्ञान, कौशलों और प्रवृत्तियों को जानबूझकर बढ़ावा देना है।” (की कॉन्सेप्ट्स इन फिलॉसफी ऑफ एजुकेशन, राउटलेज [Key concepts in philosophy of education, Routledge].) (पीटर्स एंड हर्स्ट, फीनिक्स, श्वाब, स्टेनहाउस [Peters and Hirst, Phenix, Schwab, Stenhouse])

यहाँ ऐसे भी, शैक्षिक लेख हैं, जो पाठ्यचर्या की अधिक व्यापक रूप से व्याख्या करते हैं (मुदालियार आयोग रिपोर्ट 1953 [Mudaliar Commission Report 1953],)

हमें जो ध्यान रखना है, वह यह है : ये सभी शब्द ऐतिहासिक रूप से विकसित होते हैं और एक सम्भाषण में कुछ उद्देश्यों की पूर्ति करते हैं। वे क्रियाओं पर चिन्तन करने और धीरे-धीरे इसे परिष्कृत करने के लिए बेहतर संकल्पनात्मक साधनों के विकास में हमारे प्रयासों का हिस्सा हैं। इसलिए, ऐसी बेकार संकल्पनाओं और परिभाषाओं का निर्माण सम्भव है जो सम्भाषण को प्रबुद्ध करने के बजाय धुँधला करती हैं। मुझे लगता है कि किसी भी संकल्पना के साथ हमारा कोई झगड़ा नहीं होना चाहिए, जिसे हमें देखना चाहिए वह, एक तरफ, इसकी उपयुक्तता और हमारे उद्देश्य के साथ सुसंगतता है, और दूसरी तरफ, शिक्षा के सामान्य सम्भाषण में स्वीकार्यता है।

मामले को इस प्रकार समझना, यानी आवश्यक प्रश्नों की इस सूची को बनाना, फिर उन्हें एक प्रारूप में रखना कई लोगों को बहुत अवास्तविक और बाधक लग सकता है, क्योंकि एक बड़ी संख्या में अच्छे शिक्षकों का पढ़ाना और कई बहुत अच्छे विद्यालयों का आरम्भ ऐसे विवरणों में जाए बगैर होता है। जैसे ही मैं सभी संरचनाओं और प्रारूपों को पेश कर लूँगा, मैं इस सवाल को उठाऊँगा।

कार्यान्वयन के लिए विवरण

पाठ्यचर्या, या कहें 'पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग', जैसा कि यहाँ परिभाषित किया गया है, अधिकांश रूप से कक्षा में क्या किया जाना चाहिए के विवरण के बजाय निर्णय लेने की एक संकल्पनात्मक संरचना है। उपरोक्त सुझाई गई संरचना के अधिकांश दरारों में व्यवहार्य सिद्धान्तों और मानदण्डों की आवश्यकता है ना कि विस्तृत विवरण या सूचियों की। उदाहरण के लिए : यह इस आधार पर 'सिद्धान्तों' की माँग करता है जिसपर विषय-वस्तु को छात्रों के लिए चुना और व्यवस्थित किया जा सकता हो; इसे सिखाई जाने वाली 'चयनित और संगठित विषय-वस्तु' की आवश्यकता नहीं है। परन्तु किसी कक्षा में काम करने के लिए, सर्वाधिक निश्चित रूप से, चयनित और व्यवस्थित विषय-वस्तु की आवश्यकता होती है; बच्चों के साथ बातचीत और कक्षा व्यवस्थापन के विस्तृत तरीके; वास्तविक शिक्षण अधिगम सामग्री की आवश्यकता होती है, और इसके साथ ही उन मानदण्डों की भी जिन पर इसे विकसित किया या चुना जा सकता है। इसका अर्थ है कि पाठ्यचर्या की तस्वीर को पूरा करने के लिए 'पाठ्यचर्या के अन्तर्भाग' के आधार पर और विस्तृत विवरण की आवश्यकता होगी।

'चरण विशिष्ट उद्देश्य' और 'विषय-वस्तु चयन और व्यवस्थापन के सिद्धान्तों' के आधार पर, सुसम्बद्ध अवधारणाओं, जानकारी, ज्ञान निर्माण के सिद्धान्तों, पुष्टि के मानदण्डों, कौशल, आदि का एक चयन किया जा सकता है और इन्हें विशेष चरण के लिए उपयुक्त ज्ञान का एक व्यवस्थित निकाय बनाया जा सकता है। इस प्रकार हमारे पास उस चरण के लिए **पाठ्यक्रम** होगा। यह स्पष्ट है कि पाठ्यक्रम में क्या शामिल करना है और क्या शामिल नहीं करना है, यह हमारे द्वारा उपयोग किए जा रहे शिक्षण के तरीकों से भी सूचित होगा। परन्तु तब ऐसे अवसर भी आएँगे जब हमें यह निश्चित रूप से लगेगा कि एक विशेष विषय को पढ़ाया जाना चाहिए और फिर हमें उसे पढ़ाने के उचित तरीकों की तलाश करना होगी। अगर एक ऐसी स्थिति है जहाँ हमें लगता है कि विषय X को निश्चित रूप से चरण Y में पढ़ाया जाना चाहिए, परन्तु बच्चों के उस आयु वर्ग को इससे परिचय कराने के लिए हमारे पास कोई उपयुक्त विधि नहीं है; तो X को पढ़ाने के निर्णय को शायद तब तक स्थगित कर देना चाहिए जब तक हम एक उपयुक्त विधि नहीं पाते हैं।

इसी तरह से, वास्तविक अध्यापन को विधि के विवरण, अधिकाधिक शिक्षण अधिगम सामग्री और मूल्यांकन प्रणाली की आवश्यकता होगी। नई तस्वीर कुछ नीचे दिए गए आरेख जैसी होगी :

पाठ्यक्रम का विवरण

*

* *
सुझाई गई कक्षा क्रियाएँ * *
पाठ्यपुस्तकें और शिक्षण अधिगम सामग्री (TLM) * *
मूल्यांकन योजना * *
पाठ्यचर्या विवरण

शिक्षा के लक्ष्य * *
चरण विशिष्ट उद्देश्य * *
विषय-वस्तु के चयन और व्यवस्थापन के

सिद्धान्त
* *
बेहतर विधियों के लिए मानदण्ड
* *
बेहतर सामग्री के लिए मानदण्ड
* *
मूल्यांकन के सिद्धान्त
* *
पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग

पाठ्यचर्या का विवरण शिक्षक को कक्षा क्रियाओं के वास्तविक साधन प्रदान करता है, जबकि पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग उन क्रियाओं को एक निश्चित सीमा तक अपनाने के लिए औचित्य प्रदान करता है। इस प्रकार से कक्षा क्रियाओं को शिक्षा के बड़े लक्ष्यों से जोड़ा जा सकता है। हम कह सकते हैं कि यह संकल्पनात्मक संरचना, शिक्षक को सिद्धान्त और क्रियाओं एवं शैक्षिक आदर्शों और शैक्षिक क्रियाओं के बीच एक गतिशील 'सम्भाषण' का निर्माण करने में सक्षम बनाती है।

मैंने अब तक जो किया है वह यह है : जब हम कक्षाओं में बच्चों के साथ काम करना शुरू करते हैं तब हमारे पास कुछ 'विषय-वस्तु' होती है, जो हम उन्हें सिखाना चाहते हैं, और उनसे सीखने की उम्मीद करते हैं। हमारे पास, कम-से-कम हमारे दिमाग में, शिक्षण की कुछ 'विधियाँ' होती हैं। हम कुछ सामग्री, न्यूनतम या विस्तृत; का उपयोग करते हैं, और हमें इसका अनुमान होता है कि 'कुछ सीखने' का क्या मतलब होगा और उस अधिगम के उपयुक्त संकेतक क्या होंगे। दूसरे शब्दों में, हमारे पास है : एक पाठ्यक्रम, एक शिक्षणशास्त्र, शिक्षण अधिगम सामग्री का एक समुच्चय, और

मूल्यांकन की एक प्रणाली। यह शिक्षण के लिए, शैक्षणिक तैयारी के रूप में न्यूनतम है। हालाँकि, इसका मतलब यह नहीं है कि कक्षा क्रियाओं का प्रत्येक घटक शिक्षकों के दिमाग में अच्छी तरह से परिभाषित और स्पष्ट है। बहुत बार, एक शिक्षक के पास एकमात्र चीज जो होती है वह है एक पाठ्यपुस्तक। पाठ्यपुस्तक, पाठ्यक्रम का एक मूर्त रूप बन जाती है— इसमें जो कुछ भी होता है, पढ़ाना ही होता है; यह एक शिक्षणशास्त्रीय मार्गदर्शक बन जाती है— जिसे पढ़ना और सारभूत हिस्से को बार-बार पढ़ने के माध्यम से याद किया जाना होता है; यह मूल्यांकन प्रणाली बन जाती है— प्रत्येक अध्याय के अन्त में सवालों के मौखिक और लिखित रूप में जवाब देने होते हैं, जो कि पाठ को किताब से ही पुनः प्रस्तुत करता है। यहाँ पाठ्यपुस्तक कक्षा क्रियाओं के सभी पहलुओं का एक मूर्त रूप है।

परन्तु पाठ्यपुस्तक और शिक्षण को देखने का यह अनसुलझा तरीका पूरी तरह से अचिन्तनशील है। यह बहुत ही बाध्यकारी, नियमित और नीरस गतिविधि बन जाती है, जिसका विकास, पढ़ाए गए बच्चों की समझ, और अन्य क्षमताओं से बहुत कम लेना-देना होता है। चूँकि यहाँ का संकल्पनात्मक प्रतिरूप जो शिक्षकों की क्रियाओं का मार्गदर्शन करता है वह बच्चे को अपने अनुभवों द्वारा सिखाने में मदद करने में असमर्थ है, उसकी शिक्षण की गतिविधि को मानव जीवन से जोड़ने में असमर्थ है; बच्चों के अनुभवों पर विचार करने में असमर्थ है। उसकी गतिविधियों की प्रकृति और उद्देश्य को समझना, शिक्षक के लिए एक आवश्यक (केवल आवश्यक, ना कि पर्याप्त) शर्त है, ताकि वह खुद को और अपने शिक्षकों को पाठ्यपुस्तकों के दमनकारी अत्याचार से मुक्त कर सके; तभी वह कक्षा में एक गतिशील निर्णय निर्माता बन सकती है और पाठ्यपुस्तक के साथ नहीं, बल्कि बच्चों के मन के साथ संलग्न होने में सक्षम हो सकती है। यदि एक शिक्षक यह समझ जाए कि पाठ्यपुस्तक केवल एक साधन है, एक सुविधाजनक, व्यवस्थित तंत्र है, जो बच्चों से क्या सीखने की अपेक्षा की जाती है, को एक जगह पर एकत्र करता है, और वह शिक्षक पाठ्यक्रम और पाठ्यपुस्तक के बीच के संकल्पनात्मक अन्तर से अवगत हो जाता है; यह संकल्पनात्मक भेद पाठ्यपुस्तक के परे देखने और अन्य अनुभवों की खोज और सीखने के स्रोत पता करने में सक्षम होने के लिए एक आवश्यक शैक्षिक (या कहें सैद्धान्तिक?) शर्त है। बदले में, पाठ्यपुस्तक और अन्य अनुभवों / संसाधनों के बीच चुनाव की यह सम्भावना ही उसके द्वारा किए गए चुनाव पर चिन्तन को प्रोत्साहित करते हैं और अन्ततः एक बेहतर पाठ्यपुस्तक की सम्भावना पर भी। इसी तरह के तर्क, शिक्षण विधियों, मूल्यांकन, और पाठ्यपुस्तक और अन्य सामग्री के बीच के संकल्पनात्मक भेद पर दिए जा सकते हैं।

जो बात मैं कहने की कोशिश कर रहा हूँ, वह यह है : स्वयं के अनुभव से सीखने के लिए चिन्तनशील शिक्षण क्रियाओं का विकास एक आवश्यक शर्त है। चिन्तनशील क्रियाओं को अनुभव को साझा करने योग्य ज्ञान में व्यवस्थित करने के लिए सैद्धान्तिक प्रतिरूपों की आवश्यकता होती है, जिनकी सार्वजनिक रूप से जाँच की जा सके और इनका उन स्थितियों के अलावा, जिनमें यह ज्ञान उत्पन्न होता है, अन्य स्थितियों में उपयोग किया जा सके। मैं यह तर्क भी दूँगा कि ऐसा कोई शिक्षक नहीं है जिसके पास पाठ्यक्रम, शिक्षाशास्त्र, सामग्री और मूल्यांकन का ज्ञान नहीं है। परन्तु ऐसे बहुत कम शिक्षक हैं जिन्होंने उन्हें अच्छी तरह से व्यक्त करना, पूर्णतः जाँचना, और बेहतर सामान्य सिद्धान्तों और मान्यता के आधार पर यथोचित रूप से सत्यापित किया हो। इसके अलावा ऐसे भी बहुत कम शिक्षक हैं जिन्होंने अपने विचारों के कक्षा क्रियाओं के लिए निहितार्थ पर गहनता

से काम किया है। विभिन्न प्रकार के सैद्धान्तिक प्रतिरूपों का परिचय शिक्षक की चिन्तनशील क्रियाओं और स्वायत्तता को बढ़ावा देने का एक प्रबल तरीका है। सवाल यह नहीं कि कौन-सा विशेष प्रतिरूप हमारे पास है, सवाल यह है कि एक शिक्षक के पास एक ऐसा प्रतिरूप होना ही चाहिए जिसे दूसरों के साथ साझा किया जा सके और उसपर बहस की जा सके।

हालाँकि, कक्षा क्रियाओं को पाठ्यक्रम, शैक्षणिक विकल्पों, विभिन्न प्रकार की शिक्षण अधिगम सामग्री और मूल्यांकन प्रणाली के साथ जोड़ना चिन्तनशील क्रियाओं की तरफ सिर्फ पहला कदम है। क्या सिखाया जा रहा है, कैसे, किस सामग्री के साथ और कैसे इस अधिगम का मूल्यांकन होना चाहिए, को पाठ्यक्रम आदि के सन्दर्भ में, समझा और समझाया जा सकता है। परन्तु वह क्या है जो पाठ्यक्रम, शैक्षणिक निर्णयों, पाठ्यपुस्तकों आदि के लिए आधार बनाता है? हमने देखा है कि जिसे हमने पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग कहा है, उसे इन विकल्पों के कारणों का विस्तार करना चाहिए। परन्तु उन कारणों को भी स्वीकार करने के लिए और स्पष्टीकरणों और आधारों की आवश्यकता हो सकती है। अत्यधिक दोहराने के बजाय, इस मुद्दे को समझने के लिए एक उदाहरण लेते हैं।

मान लीजिए, हम चाहते हैं कि उच्च प्राथमिक स्तर के बच्चे, उनके सामाजिक विज्ञान के पाठ्यक्रम के हिस्से के रूप में, अपने गाँव में लड़कियों और लड़कों से हो रहे बर्ताव के अन्तर पर गौर करें। और हम चाहते हैं कि बच्चे इसे माता-पिता की उनके बच्चों के साथ बातचीत का अवलोकन कर और बच्चों का साक्षात्कार कर एक सक्रिय संलग्नता से 'सीखें'। मान लीजिए कि कोई शिक्षक से पूछता है, "आप क्यों चाहते हैं कि बच्चे इस अन्तर पर गौर करें और फिर इस जानकारी को ध्यान में रखें?"

संवाद A

उत्तर : क्योंकि यह पाठ्यक्रम में लिखा गया है, और परीक्षा का हिस्सा बनेगा।

प्रश्न : यह पाठ्यक्रम का हिस्सा होना ही क्यों चाहिए?

उत्तर : ताकि बच्चे उन नुकसानों को समझ सकें जिसका सामना लड़कियों को अपनी होने वाली परवरिश और सामाजिक जीवन में करना पड़ता है।

प्रश्न : शिक्षकों के रूप में हम यह जानने के इच्छुक क्यों हैं कि लड़कियों को किन नुकसानों का सामना करना पड़ता है?

उत्तर : क्योंकि आगे यह सामाजिक न्याय, समानता और उनके सामाजिक-आर्थिक कारणों के मुद्दों पर बच्चों की समझ का आधार बनेंगे।

प्रश्न : हम इस ज्ञान और समझ को दिलचस्पी का विषय क्यों मानें?

उत्तर : क्योंकि यह सामाजिक न्याय के मुद्दों के प्रति संवेदनशीलता, समानता के प्रति प्रतिबद्धता और सन्तुलन को ठीक करने की क्षमता विकसित करने के लिए एक उचित और प्रभावी तरीका लगता है।

निश्चित रूप से, आगे के संवाद को यह पूछते हुए बढ़ाया जा सकता है : हमें सामाजिक न्याय के प्रति संवेदनशील, समानता के प्रति प्रतिबद्धता और इन मूल्यों के पक्ष में कार्य करने की क्षमता क्यों होनी चाहिए? परन्तु जो बात में यहाँ कहना चाहता हूँ उसके लिए सवाल और जवाबों की यह संक्षिप्त श्रृंखला पर्याप्त है। वे बातें हैं : पहली, पाठ्यक्रम में विषय-वस्तु के एक छोटे हिस्से को सही ठहराने के लिए हमें व्यापक सिद्धान्तों और मूल्यों का उल्लेख करना होगा। ये सिद्धान्त और मूल्य उस ओर इशारा करते हैं जिस तरह के समाज को हम वांछनीय मानते हैं और जैसे हम सोचते हैं कि एक मनुष्य को जीना चाहिए। दूसरी तरफ से देखा जाए तो यदि शिक्षा समाज में इन मूल्यों की प्राप्ति के लिए योगदान करना चाहती है तो पाठ्यक्रम की रूपरेखा को उन सम्बन्धों को ध्यान में रखते हुए विषय-वस्तु का चयन करना होगा। दूसरी, एक शिक्षक जो इन सम्बन्धों से परिचित है वह यह चयन करने में बेहतर सक्षम होगा कि उनके विकास के लिए किस मार्ग का चुनाव करे।

हम एक इसी प्रकार के संवाद का निर्माण कर सकते हैं कि हमने लड़के और लड़कियों के बीच विभिन्न बर्ताव के इस सरल तथ्य को सिखाने के लिए अवलोकन और साक्षात्कार के रास्ते को क्यों चुना? हम यह सीधा उनकी पाठ्यपुस्तक में लिख क्यों नहीं देते? हम खुद को मानव अधिगम से सम्बन्धित मान्यताओं / सिद्धान्तों का उल्लेख कर इस विकल्प का बचाव करते हुए पाएँगे। यह एक उचित निष्कर्ष लगता है कि विषय-वस्तु चयन के सिद्धान्त, अच्छी विधियों के मानदण्ड, सामग्री और मूल्यांकन, जो हम अपने पाठ्यचर्या के अन्तर्भाग में तैयार कर रहे हैं वे मान्यताओं की एक बड़ी संख्या पर आधारित हैं, त्वरित सन्दर्भ के लिए उन्हें मूलभूत मान्यताएँ भी कहा जा सकता है। मैं यह सुझाव दूँगा कि हम जितना इन अन्तर्निहित मान्यताओं के बारे में जागरूक रहेंगे, उतना बेहतर रूप से हम पाठ्यचर्या, पाठ्यक्रम, सामग्री, मूल्यांकन और कक्षा क्रियाओं के द्वारा व्यवस्था को सुसंगत रख पाएँगे। इसके अलावा, हम अपनी क्रियाओं पर चिन्तन करने के लिए हम पहले से ज्यादा तैयार रहेंगे, और इसलिए, विश्वसनीय पेशेवर ज्ञान उत्पन्न करने के लिए ज्यादा सुसज्जित रहेंगे। लचीलेपन की अनुशंसा करने में हमें कम हिचकिचाहट होनी चाहिए और हमें ज्यादा सुसज्जित रूप से उपलब्ध लचीलेपन का उपयोग आना चाहिए। संक्षेप में, मैं इसे शिक्षक की स्वायत्तता के लिए एक आवश्यक शर्त; और बच्चे के साथ संवेदनशील जुड़ाव की गारण्टी के रूप में देखता हूँ।

एक पाठ्यचर्या ढाँचे द्वारा उपयोग किए गए मूलभूत मान्यताओं के समूह को आन्तरिक रूप से सुसंगत और जितना मुमकिन हो सके उतना स्पष्ट रूप से अभिव्यक्त और सभी हितधारकों के लिए स्वीकार्य होने की आवश्यकता है। पाठ्यचर्या की रूपरेखा के इस हिस्से के साथ, मेरे हिसाब से, बिलकुल भी खिलवाड़ नहीं किया जा सकता। एक बार जब हम इस समूह पर सहमत होते हैं तो यह विषय-वस्तु, कार्यप्रणाली, आदि के बारे में संसूचित बहस और विवादों के समाधान के लिए एक ठोस आधार प्रदान करता है। परन्तु समस्या यह है कि इन सभी मान्यताओं की पूर्ण और सुसंगत अभिव्यक्ति में सफलता, हमेशा सीमित रहती है। इस क्षेत्र में यथोचित रूप से अच्छा काम करने का

एक तरीका इन मूलभूत मान्यताओं की प्रकृति और सम्बन्धों की सावधानीपूर्वक जाँच करना है। (एक व्युत्पन्न सिद्धान्त या गैर-बुनियादी मान्यता के खिलाफ एक बुनियादी मान्यता की परिभाषा की समस्या को लेने की आवश्यकता है)। मेरा सुझाव है कि इस परीक्षण के आधार पर; प्रकृति और सम्बन्धों के; मूलभूत मान्यताओं को चार थोड़े अधिव्यापी समूह में डाला जा सकता है, जिसे अस्थाई रूप से 'मानव और समाज से सम्बन्धित मान्यताएँ, ज्ञानमीमांसा सम्बन्धित मान्यताएँ, अधिगम सम्बन्धित मान्यताएँ और बच्चे एवं उसके सन्दर्भ से सम्बन्धित मान्यताएँ' शीर्षक दिया जा सकता है।

मानव और समाज सम्बन्धित मान्यताएँ

जिन मूल्यों को हम शिक्षा के माध्यम से बढ़ावा देना चाहते हैं, और जो हमारे सभी पाठ्यक्रम प्रयासों का मार्गदर्शन करते हैं, वह मानव और वांछनीय समाज की हमारी मान्यताओं से ही निकलते हैं। इस क्षेत्र में एक प्रारूपी मूलभूत कथन हो सकता है : 'हम एक बहुलवादी लोकतांत्रिक समाज चाहते हैं जो कि न्याय, समता और स्वतंत्रता पर आधारित हो।' या एक करीबी सम्बन्धित सामाजिक कल्पना यह भी हो सकती है : 'स्वायत्त मानवों के स्वायत्त संगठन से आपसी प्रशंसा और ज्ञान में एक दूसरे के साथ जुड़ाव।' ये तो सिर्फ उदाहरण हैं। हम इस क्षेत्र में यहाँ बताई गई कुछ चीजों की तुलना में कई अन्य चीजों को मान लेते हैं। परन्तु चरित्र में वे सभी एक समान रहते हैं : राजनीतिक-नैतिक। जो इस बारे में बात करते हैं कि मानव जीवन में क्या मूल्यवान है और कैसे साथ रहना है।

मान्यताओं का यह समूह शायद सबसे महत्वपूर्ण है और इसे सभी हितधारकों के बीच स्पष्टतर समझौते की आवश्यकता है। साथ ही, मान्यताओं का यह समूह, हालाँकि व्यक्तिगत प्राथमिकताओं के आधार पर विभिन्न अभिव्यक्ति की एक बड़ी श्रृंखला के लिए अनुमति देता है, सहमति से अपनाए सिद्धान्तों के उल्लंघन के लिए बहुत ही कम सहनशील है। यदि हम एक प्रयोग करने योग्य पाठ्यचर्या रूपरेखा चाहते हैं जिसपर सार्थक रूप से बहस की जा सके और जिससे लोग जुड़ाव महसूस कर सकें, तो हमें इस क्षेत्र में अपनी बुनियादी मान्यताओं / सिद्धान्तों को स्पष्ट रूप से बताने की आवश्यकता है। हालाँकि पूरी तरह से नहीं, परन्तु ज्यादातर लक्ष्य और उद्देश्य इन मान्यताओं के आधार पर व्युत्पन्न हुए हैं।

ज्ञानमीमांसा की मान्यताएँ

शिक्षा में, हमारे द्वारा सँजोए गए मूल्यों और सपनों को साकार करने के लिए जो एकमात्र मार्ग अनुमेय है, वह सीखने का मार्ग है। यदि हम एक बहुलवादी समाज चाहते हैं, तो एकमात्र सहायता जो शिक्षा प्रदान कर सकती है, वह समझ के विकास, जानकारी उपलब्ध करवाकर और समालोचनात्मक विचार-मूल्यांकन के शिक्षण के माध्यम से है। इस प्रकार, सभी शैक्षिक प्रयासों का आधार अपने व्यापक अर्थ में ज्ञान है— जिसमें समझ और सोचने के तरीके शामिल हैं। हमें यह मानना होगा कि बोध से मान्यता और कर्म प्रभावित होते हैं। यदि हम इस मान्यता को नकारते हैं, तो शैक्षिक प्रयासों की बुनियाद ही गिर जाएगी। मान्यताओं का समूह जो पाठ्यचर्या की रूपरेखा को ज्ञान की प्रकृति

और इसके निर्माण और पुष्टि के तरीकों पर सूचित करता है, वह पाठ्यचर्या की **ज्ञानमीमांसा** का गठन करता है।

शिक्षण के लिए ज्ञान के चयन, इसके अनुक्रम, एकीकृत बनाम विषयवार पाठ्यचर्या, जानकारी बनाम ज्ञान बनाम क्षमताओं की बहस, आदि के मुद्दे, इन बहसों में अलग-अलग प्रतिभागियों की ज्ञानमीमांसा सम्बन्धित मान्यताओं पर बहुत अधिक निर्भर करते हैं। एक बहुत महत्वपूर्ण कारण, कि हम इन बहसों का समाधान करने में ज्यादा प्रगति नहीं करते हैं, यह है कि हम कभी भी मौलिक मान्यताओं पर चर्चा नहीं करते हैं, हम बस एक ही स्थिति को बार-बार दोहराते रहते हैं। पाठ्यक्रम की विषय-वस्तु का चयन और व्यवस्थापन मान्यताओं के इस समूह के साथ ही अगले समूह पर बहुत अधिक निर्भर करता है।

अधिगम की मान्यताएँ

पिछले कुछ दस वर्षों के दौरान, डीपीईपी (DPEP) और कई अन्य बड़े स्तर के कार्यक्रमों के कारण, कक्षा की क्रियाओं और व्यवस्थापन पर तेजी से ध्यान केन्द्रित हुआ है। सभी सकारात्मक रूप की व्याख्या से भरी हुई उक्तियाँ जैसे कि— 'गतिविधि आधारित शिक्षण', 'बाल केन्द्रित शिक्षण', 'हर्षपूर्ण अध्ययन' आदि, बच्चे कैसे सीखते हैं से सम्बन्धित मान्यताओं के समूह का प्रयोग करती हैं। दरअसल, वांछनीय समाज और ज्ञानमीमांसा सम्बन्धी विचारों को पूर्णतया दरकिनार करके पिछले दशक में यह शैक्षिक वाद-विवादों का केन्द्र रहा है। बच्चे और मानव की सीखने से सम्बन्धित मान्यताओं की एक स्पष्ट अभिव्यक्ति सामान्य रूप से कक्षा क्रियाओं को बेहतर ढंग से सूचित करने और एकमात्र मनोविज्ञान के पाठ्यचर्या की नींव के रूप में होने की सीमाओं को दिखाने के लिए भी सक्षम हैं।

बच्चे और उसके सन्दर्भ सम्बन्धी मान्यताएँ

अन्ततः सभी पाठ्यचर्या सामग्री, जैसा कि इस लेख की शुरुआत में बताया गया है, शिक्षक को बच्चे के दिमाग के साथ सार्थक रूप से संलग्न करने में सक्षम होने के लिए है। यह बच्चे के दुनिया को देखने की समझ के जानने को आवश्यक बनाता है। बदले में, बच्चे का वैश्विक नजरिया, उसके पास मौजूद जीवन के अनुभवों और तात्कालिक सामाजिक-सांस्कृतिक और भौतिक वातावरण पर निर्भर करता है। इस क्षेत्र में बच्चे के स्वभाव (यहाँ अधिगम की मान्यताओं के साथ एक मामूली-सा अतिव्यापन है) और उसके सामाजिक सन्दर्भ से सम्बन्धित कुछ मान्यताएँ शामिल हैं। सामाजिक सन्दर्भ का वांछनीय समाज और मनुष्यों को कैसे समझा जाता है पर अपना प्रभाव है। इस प्रकार मान्यताओं के इस समूह का मानव और समाज से जुड़ी मान्यताओं से एक और महत्वपूर्ण अतिव्यापन है। इस प्रकार इसका मुख्य महत्व है, सामाजिक-सांस्कृतिक पहलू को शामिल करना, दूसरे शब्दों में वांछनीय समाज और अधिगम के मनोविज्ञान से सम्बन्धित मान्यताओं की सन्दर्भनिष्ठता।

यदि हम इस अन्तिम चर्चा को ध्यान में रखते हैं तो चित्रात्मक निरूपण इस प्रकार बनता है :

पाठ्यचर्या की रूपरेखा

मनुष्यों और समाज से सम्बन्धित मान्यताएँ * *
ज्ञानमीमाँसा की मान्यताएँ * *
सीखने की मान्यताएँ * *
बच्चे और उसके प्रसंग सम्बन्धी मान्यताएँ * *
पाठ्यचर्या की नींव
शिक्षा के लक्ष्य *

*
चरण विशिष्ट उद्देश्य
*
*
विषय-वस्तु चयन और व्यवस्थापन के सिद्धान्त
*
*
बेहतर विधियों के लिए मानदण्ड
*
*
बेहतर सामग्री के लिए मानदण्ड
*
*
मूल्यांकन के सिद्धान्त
*
*
पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग

<p>पाठ्यक्रम का विवरण</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>सुझाई गई कक्षा क्रियाएँ</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>पाठ्यपुस्तकें और शिक्षण अधिगम सामग्री (TLM)</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>मूल्यांकन योजना</p> <p>*</p> <p>*</p>
<p>पाठ्यचर्या विवरण</p>

यह हमें 'पाठ्यचर्या की रूपरेखा', 'पाठ्यचर्या', 'पाठ्यक्रम', पाठ्यपुस्तकें और अन्य शिक्षण अधिगम सामग्री, एवं कक्षा क्रियाओं को एक संयोजित तरीके से समझने में सहायता देता है। यह हमें इन मान्यताओं के एक दूसरे पर प्रभाव को समझने में भी सहायता करता है; और इसलिए, पाठ्यचर्या,

पाठ्यपुस्तकों की बहुलता और विकेन्द्रीकरण में लचीलेपन की बहस को एक सैद्धान्तिक पृष्ठभूमि प्रदान करता है।

इस चरण पर यह पुनरावृत्ति करना कि क्या कहा गया है और विभिन्न उभरती हुई परिभाषाओं और सम्बन्धों को देखना उपयोगी होगा। यह माना गया है कि पाठ्यचर्या, जिस एक केन्द्रीय समस्या को सम्बोधित करती है वह बच्चे की वर्तमान समझ और क्षमताओं के स्तर को इन क्षेत्रों के वांछित स्तर तक प्रगति करने में मदद करना है, जो कि बच्चे के समाज में स्वीकृत शिक्षा के उद्देश्यों के साथ सुसंगत है। दूसरे शब्दों में, कोई पाठ्यचर्या, शिक्षा के उद्देश्यों और बच्चे की क्षमताओं के बीच एक नियोजित / अनुमानित बातचीत है; और इसलिए इसमें : एक बेहतर तार्किक दिशा, प्रगति के विश्वसनीय मार्ग और बच्चे की प्रगति और रुचियों द्वारा ग्रहण की गई अप्रत्याशित दिशाओं को समायोजित करने के लिए पर्याप्त लचीलापन होना चाहिए; और तब भी वह अपनी दिशा और मोटेटौर पर नियोजित मार्गों को बनाए रखे।

इस उद्यम से उत्पन्न समस्याओं की चर्चा और इन समस्याओं का समाधान खोजने के प्रयास से हमने विचारों और संकल्पनाओं के एक ढाँचे का विकास किया जो तीन स्तरों पर अभिव्यक्त और औचित्यपूर्ण है। इस ढाँचे / रूपरेखा के चित्रात्मक निरूपण में सबसे बाईं ओर वाले ब्लॉक में जिसमें मनुष्यों, समाज, ज्ञान, सीखने, बच्चे और उसके सन्दर्भ से सम्बन्धित मान्यताएँ हैं उसे 'पाठ्यचर्या की नींव' कहा जा सकता है। बीच के ब्लॉक को, जिसमें शिक्षा के लक्ष्य, पाठ्यक्रम के उद्देश्य, चयन के सिद्धान्त और विषय-वस्तु का व्यवस्थापन, विधियों, सामग्री और मूल्यांकन के लिए मानदण्ड हैं, 'पाठ्यचर्या का अन्तर्भाग' (यह अन्तर्भाग पाठ्यचर्या के समान नहीं है, जैसा कि कई नीति दस्तावेजों में उल्लेख किया गया है) कहा जा सकता है। और, सबसे दाईं ओर का ब्लॉक जिसमें विस्तृत पाठ्यक्रम, विधियों के विवरण, पाठ्यपुस्तकों और सामग्री, और मूल्यांकन प्रणाली है, उसे 'पाठ्यचर्या विवरण' कहा जा सकता है।

पाठ्यचर्या की रूपरेखा : एक ऐसी योजना जो शैक्षिक उद्देश्यों की व्याख्या, व्यक्ति और समाज दोनों को ध्यान में रखते हुए करती है, ताकि यह समझ बनाई जा सके कि विद्यालयों को बच्चों के लिए किस प्रकार के सीखने के अनुभवों को प्रदान करना होगा। (संचालन समिति [Steering Committee] में प्रसारित एक छोटे दस्तावेज से लिया गया, जिसका शीर्षक है 'रिव्यूइंग द कैरिकुलम 2004 : सम नोट्स फॉर कन्सिडरेशन' [Reviewing the Curriculum 2004: Some notes for consideration].) इस योजना में मूलभूत मान्यताओं और अनुभवों के लिए चुनाव का आधार शामिल होना चाहिए।

पाठ्यचर्या : जैसा कि इस लेख में पहले उल्लेख किया गया है, "पाठ्यचर्या को शायद उन नियोजित गतिविधियों के उस समूह के रूप में सबसे बेहतर सोचा जा सकता है जिनकी रचना एक विशिष्ट शैक्षिक लक्ष्य- लक्ष्यों के ऐसे समूह- को लागू करने के लिए हुई है, इस सन्दर्भ में कि क्या पढ़ाया जाना है और वह ज्ञान, कौशल और अभिवृत्तियाँ जिनको सोच-विचार कर प्रोत्साहित करना है" (विंच [Winch]) विषय-वस्तु के चयन के लिए मानदण्ड और विधियों, सामग्रियों और मूल्यांकन में चुनाव

के कथनों के साथ। ऊपर दिए गए ढाँचे के सन्दर्भ में इसका मतलब होगा 'पाठ्यचर्या के अन्तर्भाग' और 'पाठ्यक्रम' को एक साथ रखना।

पाठ्यक्रम : यह सन्दर्भित करता है कि क्या पढ़ाया जाना है और वह ज्ञान, कौशल और अभिवृत्तियाँ जिन्हें सोच-समझ कर प्रोत्साहित करना है; चरण विशिष्ट उद्देश्यों और उसकी सामग्री के चयन और व्यवस्थापन के लिए मानदण्डों के साथ।

पाठ्यपुस्तक, शिक्षण अधिगम सामग्री और कक्षा क्रियाओं को यहाँ शायद किसी परिभाषा की आवश्यकता नहीं है।

इस प्रकार के ढाँचों के बारे में कुछ स्पष्टीकरण, मुद्दे और चिन्ताएँ

किसी देश की शिक्षा में, न्याय, समता, लोकतंत्र, आदि जैसे व्यापक सिद्धान्तों के अलावा बहुत ही कम चीजों पर पूर्ण रूप से निर्णय किया जा सकता है। इसलिए, पाठ्यचर्या की रूपरेखा, पाठ्यचर्या और पाठ्यक्रम का एक मैदानी नक्शा केवल, विभिन्न मुद्दों के महत्व को उजागर कर सकता है, विभिन्न घटकों के बीच सम्बन्ध स्थापित कर सकता है, उठाए गए सवालों के महत्व को उजागर कर सकता है और किस प्रकार के उत्तर अधिक विशिष्ट हो सकते हैं इस बारे में संकेत प्रदान करता है। संक्षेप में, एक संकल्पनात्मक ढाँचा, केवल जाँच और सुसंगत बहस मात्र के लिए एक सैद्धान्तिक साधन प्रदान कर सकता है।

सुझाए गए संकल्पनात्मक ढाँचे का अंग जिसे यहाँ 'पाठ्यचर्या का आधार' कहा जाता है, अपने मूल रूप से हमेशा एक विवादास्पद क्षेत्र है। मनुष्य क्या है? हम कैसा समाज चाहते हैं? हम यह कैसे निर्धारित करें कि हमने वांछित दिशा में कितनी प्रगति की है? वांछित दिशा में आगे बढ़ने के लिए क्या मदद करता या बाधा डालता है? यह सभी और इसी तरह के प्रश्नों के कोई अन्तिम उत्तर नहीं हैं। इसी तरह, ज्ञानमीमांसा और सीखने के मनोविज्ञान, और सान्दर्भिक भिन्नता और बच्चों की समझ की विभिन्न व्याख्याओं के सिद्धान्तों में विवाद है। इसलिए, मूलभूत मान्यताओं को बहुत सावधानी और पर्याप्त व्यापकता के साथ व्यक्त किया जाना चाहिए जिससे कि सभी वैध विविधताओं के लिए स्थान रहे। यह क्षेत्र निरन्तर बहस, अध्ययन और सम्भाषण का एक मुद्दा है। यहाँ मान्यताओं का वर्णन करना वाद-विवाद को एक सामान्य दिशा प्रदान करता है और राष्ट्रीय सम्भाषण को सुसंगत और बोधगम्य बना सकता है।

मध्य क्षेत्र, पाठ्यचर्या अन्तर्भाग में, थोड़ा अधिक विशिष्ट हुआ जा सकता है। यहाँ मानवीय मूल्यों की सामान्य मान्यताएँ, मूलभूत क्षेत्र में बताई गई मान्यताएँ (विवादास्पद होने के बावजूद), भारतीय संविधान, मानव अधिकार घोषणा-पत्र, आदि लक्ष्यों और सामान्य चिन्ताओं को व्यक्त करने के लिए मजबूत आधार प्रदान करते हैं। जिस ज्ञानमीमांसा और मनोविज्ञान का चुनाव हम करते हैं, विषय-वस्तु के चयन और विधियों, आदि के सामान्य सिद्धान्तों की स्थापना को मुमकिन करता है; इसलिए, इस क्षेत्र में केन्द्र और राज्य स्तरों पर कुछ सामान्य सिद्धान्तों की अभिव्यक्ति करना सम्भव हो जाता है, जिसमें जिला स्तर पर अनुवृद्धि और व्याख्याओं के लिए स्थान भी होता है।

तीसरे घटक, पाठ्यचर्या विवरण को, जैसा कि नाम से ही दर्शित होता है, ठोस रूप में और विस्तृत विवरण के साथ तैयार करना किया जाना था। इस ब्लॉक में पाठ्यक्रम को, जिला और विद्यालय स्तर पर पुनर्गठन के प्रावधानों के साथ सम्भवतः राज्य स्तर पर तैयार किया जा सकता था। दिए गए मानदण्डों में, विधियाँ, सामग्री और मूल्यांकन का चुनाव विद्यालय स्तर पर ही किया जाना चाहिए।

जनवरी, 05

रोहित धनकर, दिगन्तर, टोड़ी रामजनीपुरा, जगतपुरा, जयपुर-302025

फोन : 0141 2750310; ई-मेल : rdhankar@sancharnet.in