4[*1]

पाठ्यचर्या

परिचय

पिछले दो अध्यायों में उन दो तार्किक आवश्यकताओं की चर्चा की गई है जिनका सामना सभी सुनियोजित शैक्षणिक अभ्यास को करना चाहिए। पहला अपरिहार्य मुद्दा यह है कि किसी भी प्रकार से उपक्रम के लक्ष्यों, साध्यों या उद्देश्यों को निर्धारित किया जाए। दूसरा महत्त्वपूर्ण बिन्दु यह है कि अगर हम प्रगतिवादियों द्वारा चाहे गए केन्द्रीय उद्देश्यों के चरित्र को सावधानी से परखें, तो यह पाते हैं कि ये परम्परावादियों द्वारा चाहे गए उद्देश्यों की तरह ही आवश्यक रूप से कुछ बुनियादी स्वरूपों की प्राप्ति से ही सम्बन्धित हैं, जिन्हें हम आमतौर पर अनुभव, समझ और ज्ञान के सार्वजनिक तरीके कहते हैं।

जैसा कि पहले ही संकेत दिया जा चुका है कि इस पुस्तक का उद्देश्य इनमें से पहली आवश्यकता को आगे बढ़ाना नहीं है। यह एक दार्शनिक बिन्दु है कि शिक्षा इस तरह के निर्णयों को जरूरी कर देती है। केवल दार्शनिक विचारों का ध्यान रखते हुए वास्तविक निर्णय उचित रूप से नहीं लिए जा सकते। मनोवैज्ञानिक, सामाजिक, आर्थिक और अन्य कारक भी उतने ही महत्त्वपूर्ण हैं। फिर भी प्रासंगिक, दार्शनिक विचार स्पष्ट रूप से हमारा सरोकार हैं और दूसरी माँग जो सामने आई है, वह इसी प्रकार की है। इसलिए इस अध्याय में पाठ्यचर्या नियोजन के अधिक विशिष्ट सन्दर्भ में दार्शनिक विचारों के महत्त्व पर चर्चा की जाएगी।

1 पाठ्यचर्या के उद्देश्य

(अ) उद्देश्यों की आवश्यकता : हम 'पाठ्यचर्या' शब्द को एक कार्यक्रम के लेबल या गतिविधियों की क्रियाविधि के रूप में लेंगे जिसे स्पष्ट रूप से उन साधनों के रूप में व्यवस्थित किया जाता है, जिनसे विद्यार्थी वांछित उद्देश्य प्राप्त कर सकते हैं, चाहे वे जो भी हों। पहले

[*1] From *The Logic of Education*, Hirst and Peters.

तर्क को ध्यान में रखते हुए किसी पाठ्यचर्या या उसके किसी भाग के नियोजन को यहाँ तब तक एक तार्किक अर्थहीनता के रूप में देखा जाता है, जब तक कि साधे गए उद्देश्यों को स्पष्ट नहीं कर दिया जाता। इस स्तर पर लक्ष्यों के सामान्य कथनों को विशिष्ट उद्देश्यों के कथनों में अनुवादित करना होगा जिनसे पाठ्यचर्या की गतिविधियों को स्पष्ट रूप से निर्देशित किया जा सके। ऐसा विशिष्टीकरण करना कठिन है और अभी तक इसे लागू करने हेतु सार्वभौमिक श्रेणियों पर भी कोई सहमति नहीं बनी है। बी. एस. ब्लूम और उनके सहयोगियों द्वारा प्रतिष्ठित *टेक्सोनोमी ऑफ़ एजुकेशनल ऑब्जेक्टिव्स* (Taxonomy of Educational Objectives), जिसके अब तक दो संस्करण आ चुके हैं, ऐसी किसी व्यापक योजना का पहला महत्त्वपूर्ण प्रयास है। यह सम्पूर्ण क्षेत्र को विस्तृत उद्देश्यों के वर्गों को सूचीबद्ध करने का प्रयास करते हुए संज्ञानात्मक, भावात्मक और मनोगत्यात्मक क्षेत्रों (domains) में विभाजित करता है, जिन्हें प्रत्येक में प्राप्त किया जा सके। उदाहरण के लिए, संज्ञानात्मक क्षेत्र में श्रेणीबद्धकरण सूचनाओं के, शब्दावलियों के, प्रथाओं के, वर्गीकरणों के तथा सामान्यीकरणों के विशिष्ट पदों के ज्ञान को सूचीबद्ध करता है। विभिन्न प्रकार की बौद्धिक क्षमताओं और कौशलों में विभेद किया जाता है। उदाहरण के लिए, भावनात्मक पक्ष में प्रतिक्रिया की प्रवृत्तियों के विभिन्न प्रकारों के वर्ग और मूल्य निर्धारण के घटकों के वर्ग हैं, जो केवल मौन स्वीकृति से लेकर आनन्द तक विस्तृत हैं। हालाँकि कुछ मामलों में यह प्रयास कितना ही मूल्यवान हो, यह विभिन्न प्रकार के विभेदित किए जा सकने वाले उद्देश्यों के बीच मूलभत, आवश्यक सम्बन्धों की कोई जागरूकता प्रदर्शित नहीं करता। पदों के अर्थ के ज्ञान को निश्चित तौर पर अनुभवजन्य तथ्यों के कोई ज्ञान या व्यवहार के किसी नियम की स्वीकृति से एक अलग श्रेणी के रूप में सोचा जा सकता है। लेकिन स्पष्ट रूप से, किसी भी मामले में, इनमें से किसी एक श्रेणी में कोई उपलब्धि, आवश्यक रूप से अन्य श्रेणियों में उपलब्धियों के साथ भी अन्तःसम्बन्धित हो सकती है। तथ्यों का बहुत कुछ ज्ञान, जैसे– मौसम के लिए उपयुक्त पदों (शब्दों) के अर्थ के ज्ञान की आवश्यकता है; और ऐसे तथ्यों के आधार पर ही व्यवहार के कुछ नियमों का स्वीकारा जाना उचित ठहराया जा सकता है। इस प्रकार जब उन पाठ्यचर्या उद्देश्यों को तय करने की बात आती है, जिन्हें हम प्राप्त करना चाहते हैं, तो हम ऐसा व्यवहार नहीं कर सकते हैं कि यह स्वतंत्र तत्त्व हैं जिन्हें एक दूसरे से अलग प्राप्त करना तो ठीक, विशेषित भी किया जा सकता है। यानी दूसरे स्वरूप में, अध्याय 3 में मन की उन वांछित अवस्थाओं की प्रकृति, जिनसे शिक्षा अपने विशिष्ट अर्थ में केन्द्रीय रूप से सम्बन्धित है, के बारे में दिए गए तर्क, कि इन सभी के मूल में अनुभव और ज्ञान के वह

विशिष्ट, सार्वजनिक तरीके हैं, जिन्हें मनुष्य ने अब प्राप्त कर लिया है। सन्तोषजनक पाठ्यचर्या नियोजन के लिए हमें जिसकी आवश्यकता है, वह उन उद्देश्यों के बीच सम्बन्धों की संरचना या पैटर्न की समझ है, जिनमें हमारी रुचि है। इस तरह उद्देश्यों का मानचित्रण एक अत्यन्त जटिल दार्शनिक कार्य है जो मन के दर्शन और ज्ञान मीमांसा में अधिक विस्तृत विश्लेषणात्मक कार्य की माँग करता है। अब तक इसमें से बहुत कम किया गया है। फिर भी जो काम हुआ है, उनमें से इस संरचना के बारे में एक या दो अस्थाई सामान्य निष्कर्ष प्राप्त किए जा सकते हैं जो पाठ्यचर्या निर्णयों के लिए स्पष्ट रूप से बहुत महत्त्व के हैं।

यह तर्क दिया गया है कि सभी अधिक जटिल उद्देश्यों जैसे– स्वायत्तता, सृजनात्मकता और आलोचनात्मक चिन्तन में वस्तुनिष्ठ अनुभव, ज्ञान और समझ की उपलब्धियाँ आवश्यक रूप से अन्तर्निहित होनी चाहिए। यदि ऐसा है तो यह ये बताता है कि तार्किक रूप से सभी उद्देश्यों में से सबसे बुनियादी उद्देश्य एक संज्ञानात्मक प्रकार के हैं, जिसके आधार पर, जिससे या जिसके सम्बन्ध में अन्य सभी उद्देश्यों को विकसित किया जाना चाहिए। उदाहरण के लिए, आणविक भौतिकी में एक व्यक्ति केवल वही तक सृजनात्मक या आलोचनात्मक हो सकता है, जहाँ तक उसके पास प्रासंगिक ज्ञान और तार्किकता के स्वरूप हों। केवल जब तक कोई व्यक्ति दूसरे लोगों को समझता है, वह उनकी परवाह कर सकता है और उनका भला चाह सकता है। कला का आनन्द लेना और मूल्यांकन उन अवधारणाओं के बिना असम्भव है, जो सौन्दर्यात्मक अनुभव प्रदान करती हैं। इसलिए उद्देश्यों की बुनियादी संरचना, वस्तुनिष्ठ ज्ञान और अनुभव के क्षेत्रों में अन्तर्निहित दिखाई देती है। यहाँ अगर हम उपलब्धियों के सम्बन्धों का पता लगा सकें तो उम्मीद है कि हम अन्ततः इनपर बने तत्त्वों के अधिक जटिल पैटर्न्स को समझने में आगे बढ़ सकेंगे। तब वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान के लिए कौन-सी बुनियादी उपलब्धियाँ होंगी और इस क्षेत्र के भीतर कौन-सी संरचना होगी?

ब. ज्ञान और अनुभव के साधन : हम इसपर ध्यान देकर शुरुआत करते हैं कि प्रासंगिक अवधारणाओं को ग्रहण किए बिना कोई अनुभव या ज्ञान नहीं हो सकता। इसके अलावा जिन उपलब्धियों के लिए हम चिन्तित हैं, वह तभी सम्भव है, जब किसी प्रकार की अवधारणाओं का आवश्यक रूप से प्रयोग करने वाला अनुभव व विचार / चिन्तन एक आम दुनिया में साझा किए जाने वाले अनुभव और विचार को भी शामिल करें। साझी अवधारणाओं के बिना तथ्य और

कल्पना, सत्य और त्रुटि के बीच की तरह के विभेद नहीं हो सकते। हम केवल वहीं वस्तुनिष्ठता की उम्मीद कर सकते हैं जहाँ अनुभव और विचार / चिन्तन के वर्गीकरण और श्रेणीबद्धकरण के बारे में आम सहमति हो। पर केवल साझी अवधारणाएँ वस्तुनिष्ठता से हमारी समझ के बारे में काफी नहीं हैं। इन अवधारणाओं के साथ वे वस्तुनिष्ठ परीक्षण भी सम्बन्धित होने चाहिए, जिनके लिए यह दावा किया जा सके कि उन्हें अनुभव कर लिया गया है, जाना या समझा जा सका है। विज्ञान में अवलोकन के परीक्षण इस तरह के परीक्षण के शायद सबसे अच्छे उदाहरण हैं, हालाँकि विज्ञान को एकमात्र वस्तुनिष्ठ प्रयास मानने के अच्छे कारण दिखाई नहीं देते। महत्त्वपूर्ण बिन्दु यह है कि हालाँकि सहमत अवधारणाओं के किसी निकाय के बिना वस्तुनिष्ठ निर्णय सम्भव नहीं हैं, निर्णय स्वयं आगे की सहमति में मायने नहीं रखते। केवल प्रयुक्त शब्दों के अर्थों पर हमारी सहमति के कारण ही हम इस दावे को समझ सकते हैं कि पाँच मिलियन से ज्यादा लोग ग्रेटर लंदन क्षेत्र में रहते हैं। परन्तु यह दावा सच है या नहीं, यह आगे की सहमति का कोई मामला न होकर वस्तुनिष्ठ परीक्षण का मामला है। इस दावे के बारे में हमारे बीच किसी तरह की सहमति का होना हमारे द्वारा ऐसा तय कर लिए जाने भर की बात नहीं है, बल्कि यह इस बात से बहुत प्रभावित है कि आखिर मामला क्या है। और चाहे हम दुनिया, ईश्वर, किसी नैतिक क्रिया या एक कलाकार्य के विषय से सम्बन्धित हों, यह सच है। इसलिए केवल सम्बन्धित वस्तुनिष्ठ परीक्षणों के साथ, आम अवधारणाओं के किसी निकाय की महारत से ही वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान को प्राप्त किया जा सकता है। और अगर ऐसा है, तो उद्देश्यों की जिस बुनियादी संरचना के पीछे हम हैं, वह मनुष्य द्वारा अब तक विकसित किए गए अवधारणाओं के निकाय और सम्बन्धित परीक्षणों में अन्तर्निहित होनी चाहिए।

इस संरचना की तलाश में, यहाँ विशिष्ट अवधारणाओं के बीच उन सम्बन्धों के विस्तार की चर्चा करना उचित नहीं होगा, जिन्हें हम पढ़ाना चाहेंगे; क्योंकि हम केवल इन सम्बन्धों की अधिक सामान्य विशेषताओं के बारे में चिन्तित हैं, जो सम्पूर्ण पाठ्यचर्या नियोजन के लिए महत्त्वपूर्ण हैं। उदाहरण के लिए, इस सामान्य स्तर पर वास्तव में हम जो जानना चाहते हैं वह यह है कि क्या वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान के क्षेत्र में अन्तर्सम्बन्धित अवधारणाओं का कोई जटिल निकाय है या किसी प्रकार की कोई एकता या प्रत्येक क्षेत्र में अवधारणाओं के बीच समानान्तर सम्बन्धों के साथ ज्ञान और अनुभव के कई समान स्वरूप हैं अथवा इसका कुछ अन्य अन्तर्निहित संगठन है। इस प्रश्न का उत्तर देने के लिए हमारी सार्वजनिक अभिव्यक्ति के कई

स्वरूपों में निहित अवधारणात्मक सम्बन्धों और इनसे सम्बन्धित वस्तुनिष्ठ परीक्षणों के गम्भीर दावों को परखना जरूरी हो जाता है। इस क्षेत्र का कोई परीक्षण यहाँ नहीं किया जा सकता; इसके लिए हमें पाठक को अन्यत्र सन्दर्भित करना चाहिए। इस क्षेत्र में बहुत कुछ कार्य विवादास्पद हैं, फिर भी यह हमें बुनियादी रूप से अलग चरित्र के अनुभव और ज्ञान के तरीकों के विभेदीकरण का संकेत देता दिखता है।

विस्तृत अध्ययन बताते हैं कि कुछ सात क्षेत्रों को पहचाना जा सकता है, जिनमें से प्रत्येक आवश्यक रूप से किसी विशेष प्रकार की अवधारणाओं के उपयोग और इसके वस्तुनिष्ठ दावों के लिए एक विशिष्ट प्रकार के परीक्षण को सम्मिलित करता है। औपचारिक तर्क और गणित के सत्य ऐसी अवधारणाओं को शामिल करते हैं, जो सामान्य अमूर्त प्रकार के सम्बन्धों को उठाती हैं, जहाँ एक स्वयंसिद्ध प्रणाली के भीतर अनुमान लगाना (निगम्यता – deductibility) सत्य के लिए विशिष्ट परीक्षण है। दूसरी तरफ, भौतिक विज्ञान उन सच्चाइयों से सम्बन्धित है, जो अन्तिम विश्लेषण में इन्द्रियों द्वारा अवलोकन के परीक्षणों द्वारा स्थिर या अस्थिर रहती हैं। हालाँकि उनके द्वारा प्रयोग की जाने वाली सैद्धान्तिक अवधारणाएँ अमूर्त हो सकती हैं, विज्ञान आवश्यक रूप से उन अवधारणाओं का प्रयोग करता है, जिन्हें देखा, सुना, महसूस किया, छुआ या सूँघा जा सकता है; क्योंकि यह संवेदी विश्व के ज्ञान व समझ के साथ है, जिनसे वे सम्बन्धित हैं। भौतिक जगत के ज्ञान और अनुभव से स्पष्ट रूप से विभेदीकृत होने के लिए हमारी जागरूकता और हमारे स्वयं व अन्य लोगों के मन की समझ है। 'विश्वास करना', 'निर्णय करना', 'इरादा रखना', 'चाहना', 'अभिनय', 'उम्मीद रखना' और 'आनन्द लेना' जैसी अवधारणाएँ जो अन्तर्वैयक्तिक अनुभव तथा ज्ञान के लिए आवश्यक हैं, स्पष्ट रूप से इन्द्रियों द्वारा देखे जाने का चुनाव नहीं करतीं। 'अवलोकन बिना ज्ञान' वाक्यांश को वास्तव में इसी बिन्दु के लिए गढ़ा गया है। इस क्षेत्र में हमारे वस्तुनिष्ठ निर्णयों के आधारों की सटीक प्रकृति को अभी तक पर्याप्त रूप से नहीं समझा जा सका है, हालाँकि अन्य प्रकार के परीक्षण के लिए उनकी अपरिवर्तनीयता हमारे स्वयं के मन की अवस्थाओं के निर्णयों में सबसे आसानी से देखी जा सकती है। नैतिक निर्णय और जागरूकता, परिणामस्वरूप, अवधारणाओं के अन्य वर्ग जैसे– 'चाहिए', 'गलत' और 'कर्तव्य' को आवश्यक कर देते हैं। जब तक ऐसे शब्दों / पदों के रूप में क्रियाओं और अवस्थाओं को समझा नहीं जाता, यह उनका नैतिक चरित्र नहीं है जिसके बारे में हम जानते हैं। नैतिक निर्णयों के मामले में वस्तुनिष्ठता का दावा लम्बे समय से चले आ रहे

विवाद का विषय है, लेकिन नैतिकता की वस्तुनिष्ठता को प्रदर्शित करने के जो भी निरन्तर प्रयास हुए हैं तथा इसकी ज्ञान के अन्य स्वरूपों के प्रति अपरिवर्तनीयता, इस क्षेत्र को ऐसा क्षेत्र बनाते हैं जिसे स्वतंत्र अस्तित्व के गम्भीर दावों के रूप में मान्यता दी जानी चाहिए। इसी प्रकार भाषाई तौर पर सीमित नहीं रहने वाले, प्रतीकात्मक अभिव्यक्ति के स्वरूपों का उपयोग करने वाले वस्तुनिष्ठ सौन्दर्यात्मक अनुभव के विशिष्ट तरीकों के दावे को गम्भीरता से लिया जाना चाहिए, हालाँकि यहाँ बहुत कुछ दार्शनिक कार्य किया जाना बाकी है। अपने परम्परागत स्वरूपों में धार्मिक दावे उन अवधारणाओं का प्रयोग करते हैं, जिन्हें अब अपरिवर्तनीय प्रकृति का बना दिया गया है। जिसपर जोर दिया गया है, उसके लिए वस्तुनिष्ठ आधार हैं अथवा नहीं, यह फिर से एक ऐसा मामला है, जिसपर अभी बहुत कुछ कहा जाना बाकी है। यह एक ऐसा मामला दिखाई देता है जिसे बस खारिज नहीं किया जा सकता है। जैसा कि अध्याय 1 में इंगित किया गया है दार्शनिक समझ अद्‌वितीय दूसरे क्रम की अवधारणाओं और वस्तुनिष्ठ परीक्षण के स्वरूपों को सम्मिलित करती है, जो किसी भी पहले क्रम के प्रकार के लिए अपरिवर्तनीय हैं।

इन सात क्षेत्रों का विभेदीकरण इस दावे पर आधारित है कि पिछले विश्लेषण में, हमारी सभी अवधारणाएँ, यदि सम्बन्धित भी हों तो कई सुस्पष्ट श्रेणियों में से एक श्रेणी की हैं, जिन्हें दार्शनिक विश्लेषण स्पष्ट करना चाहता है। प्रत्येक मामले में ये श्रेणियाँ सबसे सामान्य प्रकार की कुछ बुनियादी, अन्तिम अथवा श्रेणीबद्‌ध अवधारणाओं द्‌वारा चिह्नित की जाती हैं, जिन्हें श्रेणी में अन्य अवधारणाओं ने निर्धारित किया है। यह याद रखा जाएगा कि अध्याय 3 में दिए गए अनुभव के 'स्वरूप' और 'विषयवस्तु' के बीच का अन्तर अनुभव के तरीकों के विकास का विवरण प्रदान करने के लिए अत्यन्त महत्त्वपूर्ण है। यह श्रेणीबद्‌ध अवधारणाएँ हैं, जो विभिन्न रूपों में अनुभव का स्वरूप प्रदान करती हैं। उदाहरण के लिए, भौतिक दुनिया की हमारी समझ 'स्थान', 'समय' और 'कारण' जैसी श्रेणीबद्‌ध अवधारणाओं को शामिल करती है। 'अम्ल', 'इलेक्ट्रॉन' और 'वेग' जैसी सभी अवधारणाएँ इन श्रेणीबद्‌ध धारणाओं को निर्धारित करती हैं। धार्मिक क्षेत्र में, 'ईश्वर' या 'सर्वोत्कृष्ट' (transcendent) की अवधारणा सम्भवतः श्रेणीबद्‌ध है जबकि 'प्रार्थना' की अवधारणा एक निम्नतर स्तर पर संचालित होती है। नैतिक क्षेत्र में शब्द 'चाहिए' श्रेणीबद्‌ध स्थिति की अवधारणा को चिह्नित करता है जैसे कि शब्द 'इरादा' जो कि व्यक्तियों की हमारी समझ में दिखाई देता है। प्रत्येक क्षेत्र के लिए आवश्यक विशिष्ट प्रकार का वस्तुनिष्ठ परीक्षण इन श्रेणीबद्‌ध शब्दों के अर्थ के साथ स्पष्ट रूप से जुड़ा हुआ है, हालाँकि

परीक्षणों के विशिष्ट रूप निम्न स्तर की प्रयुक्त अवधारणाओं पर निर्भर हो सकते हैं। यह विशेष रूप से विभिन्न विज्ञानों में देखा जा सकता है, अलग-अलग परीक्षण सभी समान श्रेणी के विचार प्रस्तुत करते हैं।

यहाँ इस प्रकार सुझाया गया ज्ञान और अनुभव के तरीकों का विभाजन एक बुनियादी श्रेणीबद्ध विभाजन है जो वर्तमान में हमारे पास इस प्रकार की अतार्किक श्रेणियों की रेंज पर आधारित है। यह किसी भी अर्थ में पूर्वाग्रहित नहीं है कि अन्य क्षेत्र नियत समय पर विशिष्टीकृत हो सकते हैं; क्योंकि मानव चेतना का इतिहास प्रगतिशील विभेदीकरण का प्रतीत होगा। वर्तमान में सुझाए जा रहे श्रेणीबद्धकरण वास्तव में विस्तार में गलत हो सकते हैं। इसे ऐसा ही रहने दें। हम जो सुझाव दे रहे हैं, वह यह है कि वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान के क्षेत्र के भीतर इस तरह के आमूल विभिन्नताओं के प्रकार हैं कि एक स्वरूप का अनुभव और ज्ञान अन्य दूसरे स्वरूप के साथ न तो न्यायसंगत है, न ही कम करने योग्य। प्रत्येक मामले में केवल समुचित अवधारणाओं (समान) और परीक्षणों की समझ के जरिए ही उस प्रकार का अनुभव और ज्ञान व्यक्ति को उपलब्ध हो सकता है। एक क्षेत्र में उपलब्धि को किसी अन्य से आमूल रूप में भिन्न के रूप में पहचाना जाना चाहिए। यही नहीं, किसी भी क्षेत्र में प्रयुक्त अवधारणाएँ और किए गए दावे, सम्बन्धों का एक निश्चित नेटवर्क बनाते हैं। कुछ मामलों में अवधारणाएँ आवश्यक निर्भरता के किसी पैटर्न में मजबूती से जुड़ी रहती हैं। दूसरों में सम्बन्ध अधिक जटिल होते हैं और उन्हें विशेषित करना कठिन होता है। इसी तरह औचित्य के स्वरूप भिन्न होते हैं। इस प्रकार एक क्षेत्र की अवधारणाओं और दावों को केवल एक दूसरे से उनके विभिन्न सम्बन्धों में समझा जा सकता है।

पर जो आमूल स्वतंत्रता इनमें से प्रत्येक प्रणाली की दूसरों के सम्बन्ध में है, वह स्थिति का केवल एक पक्ष है। जो महत्वपूर्ण है, वह इनके बीच के अन्तर्सम्बन्धों का पैटर्न है। एक क्षण के चिन्तन से तुरन्त यह देखा जा सकता है कि विज्ञान का क्षेत्र चाहे कितना ही स्वतंत्र क्यों न हो, भौतिक दुनिया की हमारी समझ दृढ़ता से हमारे गणितीय ज्ञान पर निर्भर है। यह भी एक आम बात है कि वैज्ञानिक खोजें हमें नई नैतिक दुविधाओं में शामिल करती हैं। वैसे ही कुछ धार्मिक दावे ऐतिहासिक सत्य को मानते हैं, जबकि अन्य नैतिक समझ की माँग करते हैं। फिर भी इन अन्तर्सम्बन्धों को किसी भी तरह से ऊपर किए गए स्वतंत्रता के दावे को कमजोर करने के लिए

नहीं सोचा जाना चाहिए। यह कि एक क्षेत्र में अनुभव या ज्ञान दूसरे के लिए *आवश्यक* है, किसी भी तरह से यह सूचित नहीं करता कि यह *पर्याप्त* है। अपने-आप में कोई भी गणितीय ज्ञान किसी वैज्ञानिक समस्या को हल करने के लिए पर्याप्त नहीं है, न ही विज्ञान अकेले नैतिक समझ प्रदान करने में सक्षम है। हमें यह समझना ही चाहिए कि एक क्षेत्र में ज्ञान और अनुभव का विकास किसी अन्य से समझ और जागरूकता के तत्त्वों के प्रयोग के बिना असम्भव हो सकता है। लेकिन दूसरे क्षेत्र में शामिल होने पर भी यह तत्त्व अपना स्वयं का अद्‌वितीय चरित्र और वैधता बनाए रखते हैं। किसी घटना की दृश्यमान विशेषताएँ ऐसी ही रहती हैं, चाहे उसकी जो भी धार्मिक व्याख्या प्रस्तुत की जाए। इसका अर्थ, कि एक नैतिक सिद्‌धान्त को उचित ठहराने के लिए कुछ अनुभवजन्य तथ्यों का आग्रह आवश्यक है, यह है कि इस मामले में नैतिक समझ के लिए एक वैज्ञानिकता पूर्वापेक्षा है। पर इस पूर्वापेक्षा को समुचित वैज्ञानिक कसौटियों द्‌वारा आँका जाना चाहिए और इसकी स्थापना विचाराधीन नैतिक सिद्‌धान्त से स्वतंत्र है। और वैज्ञानिक सत्य को स्वीकृत करते हुए, नैतिक सिद्‌धान्त के लिए इसके महत्त्व को केवल नैतिक कसौटियों द्‌वारा आँका जाना चाहिए। इस बिन्दु पर वैज्ञानिक कसौटियाँ अब अप्रासंगिक हो जाती हैं। इस प्रकार लगता है कि ज्ञान और अनुभव के स्वतंत्र क्षेत्रों के बीच अन्तर्सम्बन्ध के स्वरूप को पहले उनके बीच बुनियादी अन्तर को पहचान कर, और उसके बाद यह देखकर ठीक प्रकार से समझा जा सकता है कि जब एक क्षेत्र दूसरे के तत्त्वों का प्रयोग बिना प्रत्येक के स्वतंत्र चरित्र को खोए हुए करता है तो वे किस प्रकार आपस में गुँथे हुए हैं।

स. उद्‌देश्यों का चयन : बुनियादी संरचनात्मक सम्बन्धों, जिन्हें संक्षिप्त रूप से बताया गया है, के किसी पाठ्‌यचर्या द्‌वारा पूरे किए जाने वाले शैक्षिक उद्‌देश्यों के चयन के कई निहितार्थ हैं। इनमें से सबसे महत्त्वपूर्ण तत्त्व यह है कि, यदि शिक्षा को मन की वांछनीय अवस्थाओं के विकास के रूप में समझा जाए, जिसकी विशेषता ज्ञान और समझ है, तो हमें यह निर्णय लेना होगा कि कई बुनियादी विभिन्न प्रकार के ज्ञान और समझ में से हम किसके लिए चिन्तित हैं। एक व्यक्ति को इनमें से केवल कुछ में महत्त्वपूर्ण रूप से शिक्षित करना उसके विकास के स्वरूपों को सीमित करना है, जिसका अनुसरण करने के लिए हम व्यवस्थित रूप से तैयार हैं। यदि ठीक प्रकार से इसका सामना किया जाए तो संकीर्ण विशेषज्ञता के विपरीत शिक्षा में व्यापकता का मुद्‌दा निश्चित तौर पर यह मुद्‌दा है कि किसी व्यक्ति को बुनियादी रूप से विभिन्न प्रकार के वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान, जो मनुष्य के लिए खुले हैं, से आवश्यक

परिचय कराया जा रहा है अथवा नहीं। विद्यार्थियों को कुछ क्षेत्रों से परिचित नहीं कराया जाना या प्रक्रिया के कठिन होने पर तो बहुत जल्दी हथियार डाल देना, यह स्वीकारना है कि इन क्षेत्रों में व्यक्ति, जहाँ तक विद्यालय का सम्बन्ध है, आगे विकसित नहीं होगा। यह स्वीकार करना होगा कि किसी क्षेत्र में क्या प्राप्त किया जा सकता है, यह केवल एक डिग्री की बात है। फिर भी अनुभव यह सुझाव देगा कि, किसी भी क्षेत्र के लिए विशेष प्रासंगिक अवधारणाओं, तर्क के स्वरूप और निर्णय के परीक्षणों पर निरन्तर ध्यान द्वारा ही, चिन्तन के ये तत्त्व स्पष्ट और सुसंगत तरीके से स्वतः कार्य करेंगे। इसलिए इस बात का दृढ़ आग्रह आश्चर्यजनक नहीं है कि सम्पूर्ण माध्यमिक विद्यालय अवस्था में, सभी के लिए सामान्य शिक्षा को बनाए रखा जाए।

सामान्य शिक्षा का पर्याप्त विकास, न केवल इस बारे में स्पष्टता की कमी का सामना कर रहा है कि उसे समझ और ज्ञान की किस श्रेणी को प्राप्त करना चाहिए। यह ज्ञान और अनुभव के एक ही क्षेत्र में सामान्य शिक्षा और विशेष शिक्षा के सटीक उद्देश्यों के बीच अन्तर करने की विफलता से भी ग्रस्त है। एक नवोदित विशेषज्ञ को सत्य के लिए सभी प्रासंगिक अवधारणाओं, कौशलों और परीक्षणों के विस्तृत ज्ञान की आवश्यकता होती है, जो उसे उत्तरोत्तर किसी दिए हुए क्षेत्र के भीतर एक व्यापक समझ प्रदान करेगा। इस क्षेत्र में उसका ज्ञान और अनुभव आखिरकार रोजमर्रा के सन्दर्भों की सीमाओं से परे दूर तक फैल जाएगा। हालाँकि सामान्य शिक्षा का इस तरह की व्यापक महारत का कोई उद्देश्य नहीं है। इसका सरोकार यह है कि यदि विद्यार्थी को इन्हें प्राप्त करने का समय और रुचि हो तो वे समझ के प्रत्येक रूप में इसके चरित्र की सराहना करने, रोजमर्रा के जीवन के सन्दर्भों के भीतर उपयोग वाले इसके प्रमुख तत्त्वों का प्रयोग करने, और प्रत्येक क्षेत्र में भावी सम्भावनाओं के प्रति जागरूक होने में पर्याप्त रूप से तल्लीन हो सकेंगे। स्पष्ट रूप से किसी भी क्षेत्र में पाठ्यक्रम के अनन्त प्रकार हो सकते हैं, जिसकी चिन्ता का विषय इन दोनों का सम्मिश्रण है। हालाँकि हमें जो चाहिए, वह निस्सन्देह पाठ्यचर्या के विस्तृत उद्देश्यों को तैयार करना है, उदाहरण के लिए अँग्रेजी साहित्य के अध्ययन में जो उद्देश्य एक ओर औसत क्षमता के सोलह वर्षीय स्कूल छोड़ने वाले के लिए उपयुक्त हो, तो दूसरी तरफ सोलह वर्षीय 'ओ' स्तर के उम्मीदवार के लिए भी जो आगे इस क्षेत्र में विशेषज्ञता प्राप्त करे या न करे। एक पॉलिटेक्निक में अभियांत्रिकी के अध्ययन में प्रवेश लेने वाले अठारह वर्षीय प्रवेशी के लिए तथा विश्वविद्यालय में अँग्रेजी साहित्य में प्रवेश लेने वाले अठारह वर्षीय प्रवेश अध्येता के लिए हमें समान रूप से उसकी आवश्यकता है।

दार्शनिक आधारों पर, हम विद्यार्थी के विकास में दूसरों की अपेक्षा कुछ शैक्षिक उद्देश्यों के चुनने के महत्त्व पर जोर देने के लिए प्रयासरत हैं। उद्देश्यों के हमारे चयन के आधार पर हम यह तय कर रहे हैं कि उसका वैज्ञानिक, सौन्दर्यात्मक अथवा धार्मिक विकास किस हद तक महत्त्वपूर्ण है अथवा नहीं। हालाँकि जैसा कि शुरू में उल्लेख किया गया था, चयन करते समय यह नहीं भूला जाना चाहिए कि विशिष्ट उद्देश्यों के लिए वैध सामाजिक माँगें हैं जिन्हें बुद्धिमत्तापूर्ण नियोजन को अनदेखा नहीं करना चाहिए। कुछ सीमित क्षेत्र में विशिष्ट ज्ञान और कौशल का कोई स्तर हम सभी के लिए, सम्पूर्ण समुदाय की भलाई के लिए, और हमारे स्वयं की भलाई के लिए आवश्यक हो सकता है। वर्तमान में, हमारे अपने समाज में विशेषज्ञता प्रशिक्षण के स्वरूपों का सन्तुलन एक कल्पना का विषय है। हमारे चयन में हमारे पास मानवीय क्षमताओं के प्रासंगिक मनोवैज्ञानिक ज्ञान और सीखने की प्रेरणा को भी ध्यान में रखना चाहिए। शिक्षण विधियों और परवरिश के हमारे वर्तमान तरीकों से हम एक व्यक्ति के विकास के स्वरूप को निर्धारित कर सकने में अभी कितनी दूर हैं, यह एक विवादास्पद प्रश्न है। निश्चित रूप से वर्तमान में हम कितना ही अच्छा प्रयास क्यों न कर लें, सभी को न्यूटन या आइंस्टीन नहीं बनाया जा सकता। समर्थनीय उद्देश्यों तक पहुँचने के लिए तर्कसंगत रूप से समर्थनीय पाठ्यचर्या को नियोजित किया जाना चाहिए और यह केवल दार्शनिक दृष्टिकोण से न हो। यह बताते हुए कि सुसंगत चयन के लिए क्या आवश्यक है दर्शन उद्देश्यों की प्रकृति और अन्तर्सम्बन्धों को रेखांकित कर सकता है। यह मानव विकास में कुछ विकल्पों के महत्त्व को भी चिह्नित कर सकता है। यह अकेले आगे नहीं जा सकता।

2. पाठ्यचर्या संगठन :

(अ) साधन-साध्य मॉडल : एक बार उन वांछित उद्देश्यों के समूह को तय कर दिया जाए जो उनके चरित्र में विविध और अन्तर्सम्बन्धों में जटिल हैं, तो पाठ्यचर्या नियोजन का उपक्रम इन साध्यों को प्राप्त करने के साधनों का नियोजन करने का सबसे अच्छा साधन हो सकता है। हालाँकि इस तरह से अभिव्यक्ति में स्थिति को गलत समझा जा सकता है क्योंकि, हालाँकि साधन-साध्य मॉडल स्पष्ट रूप से यह बताता है कि तार्किक रूप से, और सबसे पहले उद्देश्यों को निर्धारित किया जाना चाहिए, इसका अर्थ अकसर यह लिया जाता है कि कथित साध्यों तक

पहुँचने के लिए कोई विशेष साधन तार्किक रूप से आवश्यक नहीं हैं, और यह कि साध्य और साधन को एक दूसरे से पूर्ण स्वतंत्रता में विशेषित किया जा सकता है। एक फ़ाउन्टेन पेन वह साधन हो सकता है, जिससे किसी कागज के टुकड़े पर एक निश्चित आकार बनाया जा सकता है, पर स्पष्ट रूप से काफी अन्य साधनों का उपयोग किया जा सकता है, और बनाई गई आकृति का प्रयोग किए गए फ़ाउन्टेन पेन की प्रकृति के साथ एक तार्किक प्रकार का कोई महत्त्वपूर्ण सम्बन्ध नहीं है। पर एक दृष्टि से देखा जाए तो, पाठ्यचर्या के मामले में प्रयुक्त साधन, अकसर साध्यों के साथ घनिष्ठ रूप से अन्तर्सम्बन्धित होते हैं। अगर कोई यह समझता है कि कैसे कुछ प्रकार के बीजीय समीकरणों को हल किया जाए, तो ही न्यूटोनियन यांत्रिकी द्वारा ग्रहों की गति (planetary motion) की समस्याओं को हल किया जा सकता है। बीजीय तकनीकों को सीखना इसलिए हानिरहित रूप से ग्रहों की गति को समझने में एक साधन नहीं है, जिनमें से सबसे अच्छे को अनुभवजन्य जाँच द्वारा निश्चित किया जा सकता है। न्यूटोनियन यांत्रिकी की समझ तार्किक रूप से इन समीकरणों की समझ को आवश्यक बना देती है। साधन और साध्य यहाँ अविभाज्य रूप से सम्बन्धित हैं, जिससे पूर्व के आग्रह के बिना उत्तरार्ध भी विशेषित नहीं है। दरअसल, कई मामलों में कुछ अन्तिम उद्देश्यों के साधनों को अधीनस्थ किन्तु आवश्यक उद्देश्यों की शृंखला की प्राप्ति में विभाजित किया जा सकता है, जो स्वयं में और यहाँ तक कि अन्तिम उद्देश्यों की प्राप्ति के लिए तार्किक आवश्यकता के रूप में भी मूल्यवान उद्देश्य हो सकते हैं। उद्देश्यों के बीच के अन्तर्सम्बन्ध एक बिन्दु तक पाठ्यचर्या के भीतर एक निश्चित अनुक्रम को आवश्यक बनाते हैं।

दूसरे दृष्टिकोण से देखा जाए तो, पाठ्यचर्या के उद्देश्यों के साधन वांछित विकास के स्वरूपों को प्राप्त करने के लिए विशिष्ट रूप से चयनित और संगठित गतिविधियों के एक कार्यक्रम को सम्मिलित करते हैं। इन शैक्षिक गतिविधियों के विशिष्ट चरित्र की चर्चा अगले अध्याय में की जाएगी। पर इस समय उद्देश्यों की संरचना के साथ इनके घनिष्ठ सम्बन्ध के कारण हमारे द्वारा रेखांकित इकाइयों के प्रकार, जिन्हें पाठ्यचर्या नियोजन सम्मिलित कर सकते हैं, दिलचस्प हो सकते हैं।

(ब) स्कूल 'विषयों' की प्रकृति : स्पष्ट रूप से आधुनिक शिक्षा में अपनाए गए विविध और जटिल उद्देश्यों को प्राप्त करने के किसी भी यथार्थवादी प्रयास को अनल औचित्यता पर

आधारित सीमित कार्यों में विभाजित करना चाहिए। परम्परागत रूप से यह पाठ्यचर्या को तथाकथित विद्यालय 'विषयों' जैसे– अंकगणित, इतिहास, अँग्रेजी, धार्मिक शिक्षा (religious education) और काष्ठकला में आयोजित करके किया गया है। इन विषयों में से प्रत्येक के अन्तर्गत अन्य सभी उद्देश्यों की अनदेखी करते हुए सीमित उद्देश्यों को हासिल किया जाता है, और प्रत्येक इकाई के अन्तर्गत इन साध्यों के लिए विशेष रूप से उपयुक्त गतिविधियों को नियोजित किया जाता है। प्रत्येक विषय में उद्देश्यों से सम्बन्धित महत्त्व के अनुसार इन गतिविधियों को आमतौर पर निश्चित समय के कालांश आवण्टित किए जाते हैं। पर यह इकाइयाँ किस सिद्धान्त पर निर्मित की जा रही हैं? क्या यह सोचने का कोई कारण है कि यह सीखने का एकमात्र या सर्वोत्तम तरीका है? इस संगठन का पक्ष इस आधार पर लेना प्रलोभक है कि यह और केवल यह अकेला, वस्तुनिष्ठ अनुभव और ज्ञान के पृथक स्वतंत्र तरीकों के बीच जिस मौलिक अन्तर को हम प्राप्त करने के लिए चिन्तित हैं, उसपर आधारित है। हालाँकि विषयों की प्रारूपिक सूची को परखने पर यह स्पष्ट है कि वे सभी ऐसे किसी तरीके के भीतर उद्देश्यों के समूह को किसी भी प्रकार से प्राप्त करना नहीं चाहते हैं। अँग्रेजी, अथवा भूगोल अथवा धार्मिक शिक्षा के अन्तर्गत कई प्रकार की समझ एक बार में प्राप्त की जा सकती है। और यह सरल तथ्य इस महत्त्वपूर्ण बिन्दु को सामने लाता है कि पाठ्यचर्या इकाइयों को चाहे उनका चरित्र जो भी हो, विषय, शीर्षक, प्रयोजना या कुछ और ऐसी इकाइयों के रूप में देखा जाना चाहिए जिन्हें महज शैक्षिक उद्देश्यों के लिए निर्मित किया गया है। इस सन्दर्भ के बाहर उनका कोई शाश्वत मूल्य नहीं है। क्योंकि हमारा अनुभव और ज्ञान कई अलग-अलग रूपों में विभेदित होता है, यह इसका पालन बिलकुल भी नहीं करता है कि ऐसे ज्ञान और अनुभव को विकसित करने का सबसे अच्छा तरीका पाठ्यचर्या को इन स्वरूपों में व्यवस्थित करना है। सीखने और प्रेरणा के बारे में कई मनोवैज्ञानिक कारक हो सकते हैं, जो इस तरह के एक स्वरूप के खिलाफ बहस करेंगे। पाठ्यचर्या पर सामाजिक माँगें विभिन्न तरीकों से ज्ञान और समझ को एक साथ लाना वांछनीय बना देती हैं। अकेले दार्शनिक आधारों पर विषयों से बनी कोई पाठ्यचर्या, प्रत्येक एक प्रकार के तरीके में उद्देश्यों से संरचित, पहले से इंगित तरीकों के बीच जटिल अन्तर्सम्बन्धों के साथ कम न्याय कर सकेगी। एक व्यक्ति के ज्ञान और अनुभव को विकसित करना, आवश्यक रूप से इनका विभिन्न तरीकों में विकसित करने को सम्मिलित करता है, पर इसका यह मतलब नहीं है कि हमें इनमें से प्रत्येक के लिए, एक दूसरे से अलग-अलग चिन्तित होना चाहिए। नैतिक समस्याओं की पूरी समझ को, सौन्दर्यात्मक सराहना के

लिए किसी सरोकार से वंचित सन्दर्भ में, सिर्फ इसलिए कि, दोनों तरीके मूल रूप से विभिन्न प्रकार के हैं, आगे नहीं बढ़ाया जाना चाहिए। दोनों का विकास वास्तव में, कम-से-कम अंश में, अँग्रेजी साहित्य के कुछ कार्यों के उपयोग द्वारा किया जा सकता है।

अलग-अलग स्वरूपों के विभिन्न फिर भी अन्तर्सम्बन्धित अनुभव और समझ को विकसित करने की प्रक्रिया की तुलना एक पहेली (jigsaw) बनाने के साथ की जा सकती है। पहेली के साथ एक प्रक्रिया रंगों के विभिन्न भागों पर ध्यान देकर उद्यम को संरचित करना हो सकती है; जिससे कि व्यक्ति एक पाठ्यचर्या के भीतर अनुभव के विशिष्ट स्वतंत्र तरीकों में शामिल हो सकता है। लेकिन यहाँ ऐसा करने की कोई जरूरत नहीं है। चाहे जो भी रंग शामिल किए गए हों, सतह पर खींची गई विभिन्न वस्तुओं और पात्रों की रूपरेखा पर ध्यान देकर भी कोई उसी तरह से पहेली का निर्माण कर सकता है। इसके बजाय, कम-से-कम प्रारम्भिक चरणों में, कोई उन भागों को रखकर, जो बाहरी किनारे बनाते हैं, शुरुआत कर सकता है। वास्तव में एक पहेली निर्माण की कई विभिन्न व्यवस्थित प्रक्रियाएँ हैं, हालाँकि सभी समान गुँथी हुई और संरचित उपलब्धि में परिणत होती हैं। पाठ्यक्रम के साथ भी यह सच है। बिलकुल विभिन्न प्रकार की पाठ्यचर्या इकाई का प्रयोग किया जा सकता है, किन्तु यदि वे प्रभावी हैं, तो वे सभी आवश्यक रूप से वांछित उद्देश्यों के संरचित समुच्चय की प्रगतिशील उपलब्धि में परिणत होंगी। किसी भी प्रभावी प्रक्रिया में जिस तरह पहेली में आवश्यक रूप से रंगीन खण्ड (patches) बनाए जाने चाहिए, उसी तरह पाठ्यचर्या में आवश्यक गुँथे हुए तत्त्वों से समझ और अनुभव के स्वतंत्र तरीकों को बनाया जाना चाहिए। इसलिए ऐसा लगता है कि, हालाँकि जिन उद्देश्यों में हम रुचि रखते हैं, उन्हें अनुभव और ज्ञान के स्वतंत्र तरीकों की एक संरचना में एक दूसरे से सम्बन्धित देखा जाना चाहिए, विभिन्न पाठ्यचर्या इकाइयों में इन साध्यों को प्राप्त करना सम्भव है। कुछ इकाइयाँ एक तरीके के उद्देश्यों को समर्पित हो सकती हैं, जैसे, उदाहरण के लिए, अंकगणित के अध्ययन में। अन्य कई विभिन्न तरीकों से लिए गए उद्देश्यों से सम्बन्धित हो सकती हैं जैसा कि भूगोल, या किसी प्रायोजना में, उदाहरण के लिए स्थानीय उद्योग, जैसे विषयों के मामले में हो सकता है।

फिर भी, जो मायने रखता है वह यह है कि वांछित उद्देश्यों को उनकी अन्तर्सम्बन्धित संरचना में प्राप्त किया जा सकता है, हालाँकि इन्हें प्राप्त करने का कोई एक सार्वभौमिक तरीका नहीं हो

सकता है, यह सम्भावना दिखाई देगी कि प्रभावी पाठ्यचर्या इकाइयों की डिजाइन पर कुछ प्रतिबन्ध हैं, जो उस संरचना की प्रकृति से उत्पन्न होंगे जिसे निर्मित किया जाना है। आखिरकार, यह पूरी तरह से सम्भव है कि ऐसी किसी पहेली तक पहुँचने के व्यवस्थित तरीकों के बारे में सोचा जाए जो वास्तव में कभी भी एक साथ फ़िट करने में कभी भी सफल नहीं होंगे। उदाहरण के लिए, हो सकता है कोई पहले एक वर्ग इंच के क्षेत्रफल वाले सभी भागों को रखने की कोशिश करे, फिर 1-2 वर्ग इंच के क्षेत्र के साथ उनपर जाए और इसी तरह आगे प्रयास करता जाए। पाठ्यचर्या नियोजन में भी कोई उन तरीकों से उद्देश्यों को एक साथ समूहीकृत करके इकाइयों को निर्मित करने का प्रयास कर सकता है, जो अन्य उद्देश्यों पर कोई ध्यान नहीं देते जिनके साथ वे आवश्यक रूप से अन्तर्सम्बन्धित हैं। एक ही तरीके के अनुभव और ज्ञान को समर्पित इकाइयों का सामर्थ्य यह है कि वे उन उद्देश्यों के चरित्र को मौलिक रूप से सीमित करते हुए, जिनके साथ वे सम्बन्धित हैं, घनिष्ठ रूप से अन्तर्सम्बन्धित अवधारणाओं, तार्किकता के पैटर्न और मन के गुणों की प्रगतिशील दक्षता की स्वीकृति प्रदान करते हैं। हालाँकि ऐसे 'विषयों' के भीतर, अन्य तरीके के तत्त्वों का प्रयोग किया जा सकता है, इनकी दक्षता को कहीं अन्यत्र सम्बोधित कर लिया जाना मान लिया गया है। निश्चित रूप से ऐसी इकाइयाँ विभिन्न तरीकों की स्वतंत्रता पर जोर देती हैं।

(स) पाठ्यचर्या एकीकरण : अधिक सुस्थापित विषयों जो एक से अधिक प्रकार के उद्देश्यों से सम्बन्धित हैं, जैसे– भूगोल और अँग्रेजी, असामान्य रूप से अपेक्षाकृत प्रतिबन्धित प्रकारों की श्रेणी में शामिल किए जाते हैं। हालाँकि, हाल के वर्षों में, उनपर उनके हितों को अधिक व्यापक रूप से विस्तृत करने का दबाव रहा है। उदाहरण के लिए, अँग्रेजी के लेबल के अन्तर्गत, अब अन्य व्यक्तियों की और नैतिक विषयों की समझ के लिए सरोकार खोज पाना अब उतना असाधारण नहीं है, जितने सौन्दर्यात्मक और भाषिक तत्त्व। ऐसे विषय विभिन्न स्वतंत्र क्षेत्रों के बीच उपस्थित सम्बन्धों पर जोर देने में महत्त्वपूर्ण हो गए हैं। व्यक्तिगत रूप से इनपर निरन्तर और व्यवस्थित ध्यान दिए बिना, कई अलग-अलग प्रकार के सम्बन्धित अनुभव और ज्ञान के अन्तर्गत तत्त्वों की क्षमता को पर्याप्त रूप से विकसित कर पाने की समस्या इनके साथ हमेशा रही है। इस बात में कोई आश्चर्य नहीं है कि जब प्रभावी तरीके से इन्हें बढ़ाया गया, तो वह विभिन्न सम्मिलित तरीकों से सम्बन्धित विभिन्न पक्षों के विशिष्ट अध्ययन में बार-बार विभाजित कर दिए गए हैं। विषय या प्रायोजना प्रकार की पाठ्यचर्या इकाई के साथ, जहाँ कई

तरीकों से उद्देश्यों को साथ में लाया जाता है, यह समस्या अजेय न भी हो, तो भी विकट हो जाती है। जहाँ इन माध्यमों से उद्देश्यों तक प्रभावी रूप से पहुँचा जा सकता है, और जहाँ इनके बीच का अन्तर्सम्बन्ध, जिन्हें विषय या प्रायोजना प्राप्त करना चाहता है, वास्तविक है, कृत्रिम नहीं, ऐसी इकाइयों का एक महत्त्वपूर्ण कार्य है।

फिर भी, सफल होने के लिए ऐसा कार्य शामिल शिक्षकों की ज्ञान और क्षमता पर आवश्यक रूप से विस्तृत माँग करता है। कम सक्षम हाथों में विषय और प्रायोजना कार्य केवल बहुत आसानी से उन प्राप्तियों में विघटित हो जाएगा, जो चाहे रोचक हों, उनका बहुत कम अथवा नहीं के बराबर शैक्षणिक मूल्य होगा। यदि विभिन्न क्षेत्रों से उद्देश्य इनमें से प्रत्येक के भीतर संरचनाओं से पर्याप्त रूप से सम्बन्धित नहीं हैं तो बहुत कम प्राप्त होने की सम्भावना है। यदि एक साथ समूहीकृत किए गए उद्देश्यों में एक दूसरे के साथ महत्त्वपूर्ण सम्बन्ध नहीं है, तो इस कवायद का कोई मतलब नहीं रह जाता, जो केवल विभिन्न तरीकों के अन्दर आवश्यक रूप से पाए जाने वाले आवश्यक अन्तर्सम्बन्धों से ध्यान को दूर ले जाने का कार्य करती है। आश्चर्य की बात है कि शरीर क्रिया विज्ञान से सम्बन्धित लोगों पर कोई परियोजना, औद्योगिक श्रमिकों के रोजगार की दशा और श्रमिकों को रोजगार से हटा देने के धार्मिक महत्त्व के अध्ययन से क्या हासिल होगा। और सबके ऊपर हमेशा रहने वाला खतरा यह है कि पाठ्यचर्या आयोजन के इस स्वरूप को यह निर्धारित करने की अनुमति दी जाए कि यह कौन-से शैक्षणिक उद्देश्यों की पूर्ति करेगा। कई साधनों में एक के अन्तर्गत सीखने के तत्त्वों में एक श्रेष्ठ तरीका प्रदान करने वाले किसी विषय या प्रायोजना का कोई व्यापक शैक्षिक महत्त्व नहीं है, अगर अन्य साधनों के केवल वे तत्त्व जिनसे वह महत्त्वपूर्ण रूप से सम्बन्धित है या तो पहले से ज्ञात हैं, या कम शैक्षणिक महत्त्व के हैं, या इस स्तर पर विद्यार्थियों के लिए अनुपयुक्त हैं। शिक्षा के किसी भी उस स्वरूप में, जिसमें साधनों का संगठन उन साध्यों से अधिक महत्त्वपूर्ण हो जाता है, जिन्हें वे प्राप्त करना चाहते हैं तो कुछ गम्भीर रूप से गलत लगता है।

फिर भी एकीकृत पाठ्यक्रम इकाइयों पर कोई पण्डिताऊ बल गम्भीर रूप से विशैक्षिक हो सकता है, ऐसा लगता है कि ऐसी इकाइयाँ वास्तव में पर्याप्त पाठ्यचर्या नियोजन में एक महत्त्वपूर्ण स्थान रखती हैं। पारम्परिक विषय पाठ्यचर्या ने, जटिल विषयों जैसे– भूगोल और सामान्य विज्ञान, तथा अन्तर्सम्बन्धित विषयों जैसे– गणित और भौतिक विज्ञान के साथ कदम मिलाते

हुए, दोनों ही में, कई बार कुछ हद तक कुछ क्षेत्रों के कृत्रिम विभाजन को रोका है। हालाँकि जो यह अब तक उतनी सफलतापूर्वक नहीं कर पाया है, वह पर्याप्त रूप से उन शैक्षिक उद्देश्यों के लिए योजना बनाना है, जो उनकी तार्किक प्रकृति के कारण एकीकृत दृष्टिकोण की माँग करता है। यह सबसे विशिष्ट रूप में वह मामला है अगर हम व्यवहारिक और विशेष रूप से नैतिक निर्णय लेने का निर्माण करने वाली पर्याप्त शिक्षा की माँग के बारे में सोचते हैं। व्यक्तिगत और सामाजिक मामलों में क्या किया जाना चाहिए ऐसे निर्णय उचित रूप से बहुत अधिक मात्रा में ज्ञान के आधार पर लिए जा सकते हैं जो भौतिक विश्व, समाज, अन्य लोगों की रुचियों और भावनाओं तथा उन सिद्धान्तों के बारे में है जिनपर वस्तुनिष्ठ नैतिक निर्णय स्थापित किए जा सकें। यहाँ तक कि रोजमर्रा के जीवन के साथ ही साथ तकनीकी स्थितियों में दक्षता निर्णय कई अलग-अलग कारकों पर ध्यान देने की माँग कर सकते हैं। इस क्षेत्र में समुचित शिक्षा को इस प्रकार कम-से-कम इन मामलों में, बहुत विविध विचार की प्रासंगिकता को पहचानने की क्षमता और उन्हें एक जिम्मेदार व्यवहारिक निर्णय में एक साथ लाने की क्षमता विकसित करने की आवश्यकता है। इन्हें विकसित करना स्पष्ट रूप से आसान नहीं है, पर इस सन्दर्भ में जो महत्त्वपूर्ण है, वह यह है कि ऐसी शिक्षा आवश्यक रूप से कई विभिन्न क्षेत्रों से ज्ञान और समझ के एकीकरण की माँग करती है। ऐसा होने पर, यह देखना कठिन है कि विषयों और प्रायोजनाओं के उपयोग से सम्भवतः कैसे यहाँ बचा जा सकता है। यदि, निर्णय लेने के अलावा, निर्णय लेने के लिए सम्बन्धित व्यवहारिक कलाओं और कौशलों को भी उद्देश्यों के रूप में स्वीकार कर लिया जाता है, तो पाठ्यक्रम में विषयों और प्रायोजनाओं दोनों के होने का तर्क निर्णायक प्रतीत होगा।

यह मुद्दा कि कोई पाठ्यक्रम केवल स्वतंत्र विषयों या अन्य एकीकृत इकाइयों से बना होना चाहिए या नहीं, इस प्रकार उन क्षेत्रों में शिक्षण और सीखने के सबसे प्रभावी और कुशल साधनों में से एक नहीं है, जहाँ दोनों दृष्टिकोण सम्भव हैं। स्पष्ट रूप से एकीकृत इकाइयाँ, मात्र उनकी जटिलता के आधार पर, कई विभिन्न प्रकारों के बहुत मूल्यवान सीखने के साधन हो सकती हैं और एक प्रेरक दृष्टिकोण से उनकी अनुशंसा करने के लिए उनमें बहुत कुछ हो सकता है। फिर भी चर्चा के इस स्तर के पीछे साधे गए उद्देश्यों की प्रकृति के विचार निहित हैं। जिस प्रकार यह देखना कठिन है कि कैसे तार्किक रूप से अलग-अलग ज्ञान और अनुभव के तरीकों की विशिष्ट प्रकृति को उनपर अलग से कुछ व्यवस्थित ध्यान दिए बिना सम्भवतः समझा जा

सकता है, उसी प्रकार यह देखना मुश्किल है कि कैसे समुचित रूप से डिज़ाइन की गई एकीकृत इकाइयों के प्रयोग के बिना, क्षेत्रों के जटिल अन्तर्सम्बन्धों को पर्याप्त रूप से सराहा जा सकता है। पाठ्यचर्या विवाद के दुर्भाग्यपूर्ण ध्रुवीकरण को यहाँ, जैसे कि और कहीं भी विषयों के 'पारम्परिक' भक्तों और एकीकरण के 'प्रगतिशील' भक्तों के बीच विरोध के रूप में कम-से-कम कुछ अंश तक, दोनों पक्षों में दार्शनिक गलतफहमियों पर आधारित देखा जा सकता है। शैक्षिक उद्देश्यों की प्रकृति यह माँग करती है कि अनुभव और ज्ञान की विद्यार्थियों की समझ के उन तरीकों को व्यवस्थित रूप से विकसित करने पर पर्याप्त ध्यान दिया जाए जो स्वतंत्र हों, और फिर भी घनिष्ठ रूप से अन्तर्सम्बन्धित हों। पूर्णतया अनदेखा कर अथवा ज्ञान के एकीकरण के किसी चेतना-शून्य सिद्धान्त के नाम पर इनमें से किसी भी पहलू पर ध्यान देने में विफल होना, सम्पूर्ण उद्यम को विकृत करना है।

पाठ्यचर्या के संगठन पर चर्चा करने में हमने स्वयं को उन इकाइयों की प्रकृति में सीमित कर लिया है जो उद्देश्यों को समूहीकृत कर निर्मित की जाती हैं। सभी पाठ्यचर्या नियोजनों में ऐसी इकाइयाँ, एक व्यवहारिक आवश्यकता प्रतीत होंगी। हालाँकि इसपर विचार नहीं किया गया है कि ऐसी इकाइयों को कैसे प्रयुक्त किया जा सकता है। परम्परागत रूप से विभिन्न विषयों को 40-45 मिनट के कालांश आवण्टित किए गए हैं। फिर भी, कभी-कभी स्पष्ट रूप से इस तरह की व्यवस्था से मुक्त होकर, समय के विस्तृत आवण्टन को व्यक्तिगत शिक्षकों या व्यक्तिगत विद्यार्थियों पर छोड़ना सम्भव है। किसी 'एकीकृत दिन' में प्रयुक्त पाठ्यचर्या इकाइयाँ वास्तव में ऐसे विषय के रूप में संरचित हो सकती हैं जैसे कि सबसे पारम्परिक व्याकरण-स्कूल पाठ्यचर्या में हैं। पाठ्यचर्या में परिवर्तन हमेशा बिलकुल वही नहीं होते जो वे पहली नजर में दिखाई देते हैं। यह दूसरे मामले में भी उतना ही सच है; क्योंकि पाठ्यचर्या में एकीकरण के स्वरों को अकसर नई प्रकार की सीखने और शिक्षण गतिविधि की शुरुआत के स्वरों में भ्रमित नहीं किया जाता। दरअसल इसे समझने के लिए यह महत्त्वपूर्ण है कि कई बार हमें काफी अनावश्यक एकमुश्त सौदे (package deal) को स्वीकार करने के लिए कहा जाता है, जो पाठ्यचर्या के संगठन को नई शिक्षण विधियों के साथ जोड़ता है। पर चाहे पाठ्यचर्या इकाइयाँ अनुभव और ज्ञान के स्वतंत्र तरीकों पर आधारित विषय हैं, या ऐसे कई तरीकों से सम्बन्धित विषय हैं, या कुछ प्रकार के शीर्षक हैं, या इन सभी के संयोजन हैं, आधुनिक तरीकों की व्यापकतम विविधता का उपयोग करना समान रूप से सम्भव है। दल-शिक्षण, व्यक्तिगत और समूह चर्चा कार्य,

शिक्षण मशीनों, फ़िल्मों, यात्राओं और चॉक एंड टॉक (chalk and talk) का प्रयोग, यह और अन्य सभी का उपयोग एक विषय संरचित पाठ्यचर्या में समान रूप से उसी प्रकार किया जा सकता है जैसे कि किसी अन्य के साथ। तार्किक पाठ्यचर्या नियोजन में पाठ्यचर्या की संरचना के सवालों को स्पष्ट रूप से उपयोग की जाने वाली सर्वोत्तम गतिविधियों और विधियों के सवालों से अलग रखा जाना चाहिए। दूसरे के बारे में हमने अब तक कुछ नहीं कहा है। हमें अपना ध्यान अब शैक्षिक गतिविधियों की विशिष्ट प्रकृति की तरफ मोड़ना चाहिए।

●●