शिक्षा में 'गुणवत्ता' : 'स्वरूप व सार' की समझ

राजेश कुमार

मौजूदा शिक्षा प्रक्रियाओं के प्रति बढ़ते असंतोष ने शैक्षिक विमर्श में कुछ नए शब्दों को जन्म दिया है। इसी का एक परिणाम 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा', 'शिक्षा में गुणवत्ता', 'शिक्षा की गुणवत्ता' और 'अच्छी गुणात्मक शिक्षा' आदि जैसे जुमलों के प्रचलन के रूप में देखा जा सकता है। यह लेख 'शिक्षा में गुणवत्ता' के मायनों की पड़ताल करते हुए बताता है कि अभी तक इस संदर्भ में स्पष्ट समझ का अभाव है और साथ ही कहता है कि, इन शब्दों का चलन बहुत से राष्ट्रीय एवं अन्तर्राष्ट्रीय दबावों के चलते शैक्षिक जगत में हुआ है। इसके साथ ही इसके मायने अलग-अलग उन्मुखीकरण के चलते, इस बहस से जुड़े विभिन्न घटकों की प्राथमिकताओं के कारण अलग-अलग हो जाते हैं। यह लेख विभिन्न विचारधाराओं के ढांचों में इस अवधारणा के अर्थ की खोज करता है।

आमतौर पर 'शिक्षा' से हम जो अर्थ लेते हैं, उसमें ज्यादा वजन पैदा करने के लिए शिक्षा-संबंधी साहित्य व व्यवहार में 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की शब्दावली का इस्तेमाल बढ़ता जा रहा है। मेरे विचार से, इस शब्दावली का बढ़ता इस्तेमाल अपने-आप में 'शिक्षा' शब्द का ही अवमूल्यन करता नजर आता है। इस संदर्भ में 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' के 'स्वरूप व सार' की खोजबीन करना और इस अवधारणा को समझना एक प्रासंगिक व बहसतलब मुद्दा हो जाता है। शिक्षा की 'गुणवत्ता' को समझने की कोशिशें, शिक्षा की धारणा के साथ अंतर्गुथित 'चारित्रिक गुण' पर आधारित होने के बजाए शिक्षा के उन 'उपकरणवादी लक्षणों' पर ज्यादा केन्द्रित रही हैं, जिन्हें मापा जा सकता है। यह शोधपरक आलेख शिक्षा की 'गुणवत्ता' की समझ व परिभाषाओं को देखने की कोशिश करता है और दलील देता है कि इस मुद्दे पर किसी तरह की समग्र समझ मौजूद नहीं है और इसकी कुछ वजहों को भी रेखांकित करता है।

परिचय

यह आलेख शिक्षा संबंधी साहित्य में बड़े पैमाने पर इस्तेमाल की जाने वाली 'शिक्षा की गुणवत्ता' की धारणा की समझ की समालोचनात्मक जांच करता है। ऐसा करने के लिए 'गुणवत्ता' शब्द की विभिन्न व्याख्याओं को ध्यान में रखते हुए, मैं शिक्षा में 'गुणवत्ता' के विचार पर सरसरी तौर पर निगाह डालूंगा। समकालीन शैक्षिक बहसों/विमर्शों में शिक्षा की 'गुणवत्ता' के प्रति सरोकार का दबदबा है। यह फौरी जरूरत शिक्षा के अंतर्राष्ट्रीय विमर्शों और उनके असर से पैदा हुई है जो कि 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' से संबंधित बहसों की कार्यसूची (एजेण्डे) को तय कर रहा है। कई दूसरे अन्तर्राष्ट्रीय संस्थानों के बनिस्बत विश्व बैंक, यूनेस्को, यूनीसेफ और अन्य संयुक्त राष्ट्र के संस्थानों जैसे 'अंतर्राष्ट्रीय उपकरणों' का दबदबा सबसे ज्यादा है, जो कि दुनिया के देशों की शैक्षिक कार्यसूचियों पर असर डाल रहा है। इस संदर्भ में इन संस्थानों तथा कुछ दूसरे प्रासंगिक संस्थान/व्यक्ति जैसे सेव द चिल्ड्रन एलायन्स; डेविड स्टीफन्स व हॅव्स, 1990; रॉबिन एलेक्जेन्डर, 2008

लेखक परिचय

इलाहबाद विश्वविद्यालय से पढ़ाई खत्म करने के बाद जयपुर स्थित स्वयंसेवी संगठन 'बोध शिक्षा समिति' एवं सवाई माधोपुर स्थित 'ग्रामीण शिक्षा केन्द्र' में विभिन्न स्तरों पर करीब 6 वर्ष तक कार्य किया।

वर्तमान में, फोर्ड फाउन्डेशन फैलोशिप कार्यक्रम के तहत वर्ष 2008-09 के लिए 'इन्टरनेशनल एज्युकेशन एण्ड डवलपमेन्ट' विषय में एम.ए. के लिए स्कॉलरशिप मिलने के बाद ससेक्स युनिवर्सिटी में अध्ययनरत।

संपर्क : kumar.razesh@gmail.com

आदि के द्वारा शिक्षा की 'गुणवत्ता' को परिभाषित करने के क्रम में प्रयुक्त अवधारणात्मक ढांचों और तरीकों का विश्लेषण किया जाएगा ताकि शिक्षा की 'गुणवत्ता' के 'स्वरूप व सार' को बेहतर तरीके से उजागर किया जा सके। 'गुणवत्ता' के पहलुओं को परिभाषित करने वाले अवधारणात्मक ढांचों, परंपराओं व तरीकों-जैसे नीतिगत ढांचा, कक्षा-संस्कृतिगत ढांचा, शिक्षा का 'अर्थशास्त्रीय' दृष्टिकोण, प्रगतिशील/मानवतावादी परंपरा, गुणवत्ता का पहिया और बुनियादी हक आधारित शिक्षा के तुलनात्मक महत्त्व एवं कमजोरियों को विश्लेषित किया जाएगा। फिर, यह दलील दी जाएगी कि कि शिक्षा में 'गुणवत्ता' को परिभाषित करने वाले कई तरीके हकीकत में, स्वभावतः 'सरलीकरण' करने वाले हो सकते हैं, क्योंकि वे गुणवत्ता के मापनीय पहलुओं को शिक्षा में अंतर्निहित चारित्रिक गुणों के अपेक्षाकृत ज्यादा महत्त्व देते हैं।

यह आलेख 'शिक्षा' या 'शिक्षा के मकसद' की अवधारणा पर पुनर्विचार करने की जरूरत पर जोर देते हुए तथा कुछ प्रासंगिक सवालों को उठाते हुए खत्म होता है।

'गुणवत्ता' शब्द का मतलब और 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की धारणा

शिक्षा में 'गुणवत्ता' के विचार में कम से कम दो मतलब शामिल हैं। पहला, 'खास या जरूरी लक्षण और अंतर्निहित गुण या खासियत' जिससे हम शायद शिक्षा की व्याख्या कर सकते हैं; और दूसरा, शिक्षा की 'श्रेष्ठता या श्रेणी' (कुमार व सारंगपाणी 2004:1)। कुमार और सारंगपाणी (2004) ने पाया है कि 'गुणवत्ता' की शब्दावली 1960 के बाद ज्यादा अहम हो गई थी, फिर भी यह शब्द 1990 तक शिक्षा के किसी भी शब्दकोश या विश्वकोश में नहीं पाया जाता था। यह सुझाता है कि शिक्षा के संदर्भों में 'गुणवत्ता' की शब्दावली का इस्तेमाल, शिक्षा व विकास के साहित्य में हाल-फिलहाल की ही बात है।

एलेक्जेंडर (2008) 'गुणवत्ता' शब्द के इस्तेमाल में बुनियादी उलझन का सुराग देते हैं जो कि इसके अर्थविज्ञान में बदलाव से पैदा होता है। वे बताते हैं कि, 'गुणवत्ता' शब्द संज्ञा व विशेषण दोनों ही रूपों में इस्तेमाल होता है। जब इस शब्द को शिक्षा के संदर्भ में संज्ञा के तौर पर इस्तेमाल किया जाता है तब इसका मतलब कोई गुण, मात्रा या खासियत या फिर इसका मतलब उत्कृष्टता की अवस्था हो सकता है जो कि ऊंचे दर्जे के साथ-साथ बेशक नीचे दर्जे की गुणवत्ता भी हो सकती है।' लेकिन इन शब्दावलियों जैसे 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' या 'अनिवार्य गुणवत्ता' में 'गुणवत्ता' को एक विशेषण के तौर पर इस्तेमाल किया गया है जिसमें एक खास मानक या दर्जा निहित है (एलेक्जेंडर, 2008)। एलेक्जेंडर (2008) बताते हैं कि गुणवत्ता के विशेषणात्मक इस्तेमाल के साथ मुश्किल यह है कि वांछित मानक के प्रस्तावित सूचकांकों को पेश करते वक्त शिक्षा की खासियत बताने वाले गुणों या लक्षणों का ध्यान नहीं रखा जाता। यह सिर्फ इस शब्द का उद्भव एवं शब्दार्थ के ऐतिहासिक विकास का अध्ययन-विश्लेषण न होकर इस शब्द के अलग-अलग इस्तेमाल एवं विभिन्न अर्थों से पैदा हुई उलझन को समझने की कोशिश है। उदाहरणार्थ, आमतौर पर इस्तेमाल किए जाने वाले पद जैसे 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा', 'शिक्षा की गुणवत्ता', 'शिक्षा में गुणवत्ता', 'शिक्षा के गुणात्मक पहलू' एवं 'अच्छी गुणात्मक शिक्षा' एक ही मतलब बताते हैं या अलग-अलग मतलबों को दर्शाते हैं। कब और कैसे इन पदों के इस्तेमाल को आपस में अदला-बदला जा सकता है ? अगर शिक्षा संबंधी साहित्य में इनका बेहतर इस्तेमाल करना है तो इन पदों के बारीक फर्कों (अगर कोई हैं) को ठीक से समझा जाना चाहिए।

गुणवत्तापूर्ण शिक्षा

अब हम 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की धारणा पर आते हैं। यहां पर यह बात काबिले जिक्र है कि 'शिक्षा' के विशेषण के रूप में 'गुणवत्ता' शब्द के ईजाद की जरूरत ही आखिर क्यों पड़ी ? अगर यह दलील दी जाए कि शिक्षा और विकास संबंधी साहित्य में 'गुणवत्तापूर्ण' शब्द का बढ़ता इस्तेमाल और इसकी स्वीकार्यता 'शिक्षा' शब्द का ही अवमूल्यन करती जान पड़ रही है तो हम यहां पर क्या कहना चाहेंगे ? 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की शब्दावली का इस्तेमाल अक्सर 'सार्थक शिक्षा', 'अच्छी शिक्षा', 'स्वीकार्य शिक्षा' या 'प्रासंगिक शिक्षा' के लिए किया जाता है। तब 'शिक्षा' का मतलब क्या है ? 'क्या गुणवत्ता से रहित शिक्षा' को 'शिक्षा' कहा भी जा सकता है (कुमार, 2007)? क्या 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' और 'शिक्षा' दोनों शब्दों का मतलब एकदम अलग-अलग है ? यह कहा जा सकता है कि पारंपरिक तौर पर शिक्षा एक 'सकारात्मक' शब्द है जिसके साथ 'सकारात्मक' अर्थ जुड़ा हुआ है। यह दलील भी दी जा सकती है कि 'शिक्षा' शब्द अपने-आप में उस मतलब को व्यक्त करता है जो कि 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' में निहित है। तब, हमारे सरोकार का मुद्दा यह हो जाता है कि 'शिक्षा' को उसके साथ जुड़ी जरूरी खासियतों के साथ समझने की जगह पर, उसे छोड़कर हम संभवतया वैसा ही मतलब दर्शाने वाली शब्दावली 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' का अक्सर इस्तेमाल करने के आदी क्यों हो जाते हैं। लेकिन यह अचरज की बात है कि यह मुद्दा 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की समकालीन बहस में अपनी कोई खास जगह नहीं बना सका, और इसलिए हमारे पास इस मुद्दे पर कोई बहुत सारी व्याख्याएं उपलब्ध नहीं हैं।

शिक्षा व विकास के दायरों में 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' लोकप्रिय जुमला बन चुका है। शिक्षा व शिक्षा संस्थानों/तंत्रों की दयनीय हालातों, खासतौर पर वांछित नतीजे न देने के मामलों में, ने शिक्षा में 'गुणवत्ता' के सरोकारों को पैदा किया है। 'शिक्षा की गुणवत्ता' में पहली बार दिलचस्पी अंतर्राष्ट्रीय स्तर पर जॉमेतियेन वर्ल्ड डिक्लेरेशन ऑन एज्युकेशन फॉर ऑल (ई.एफ.ए.) में 1990 (यूनेस्को, 2005) में जाहिर की गई। 1960 व 1970 के दशकों के शैक्षिक विस्तार कार्यक्रमों की नाकामियों को ध्यान में रखते हुए, इस घोषणा में बुनियादी शिक्षा तक पहुंच के सार्वभौमीकरण का मतलब, शिक्षा तक पहुंच के विचार को 'गुणवत्ता' से जोड़ते हुए और सीखने तक पहुंच का सार्वभौमीकरण करना माना गया (बैरेट व अन्य, 2006)। एक दशक के बाद, सन् 2000 में डकार फ्रेमवर्क फॉर एक्शन में, शिक्षा के गुणात्मक पहलुओं पर फिर से जोर दिया गया। खासतौर पर, डकार फ्रेमवर्क के दूसरे लक्ष्य ने 'शिक्षा की गुणवत्ता' की पहचान, शिक्षा तक पहुंच के सार्वभौमीकरण के लिए पूर्व शर्त के तौर पर की और छठे लक्ष्य में- 'शिक्षा की गुणवत्ता के सभी पहलुओं को सुधारना और उत्कृष्टता को सुनिश्चित करना ताकि सभी पहचाने व मापे जाने लायक, खासतौर पर साक्षरता, गणनापरक ज्ञान और जरूरी जीवन कौशल सीखने के नतीजों को हासिल कर सकने' (यूनेस्को, 2005)- के प्रति प्रतिबद्धता दर्शाई गई। डकार फ्रेमवर्क ने दावा किया कि 'गुणवत्ता' शिक्षा का 'दिल-गुर्दा' है और इसके द्वारा विस्तारित की गई गुणवत्ता की परिभाषा ने शिक्षा की 'गुणवत्ता' के लिए शिक्षार्थियों, प्रक्रियाओं, विषयवस्तु और तंत्र के लक्षणों की पहचान की (यूनेस्को, 2005)। डकार फ्रेमवर्क ने अतीत में किसी भी दूसरी अंतर्राष्ट्रीय स्तर पर समर्थित नीति की तुलना में, पहुंच व उपलब्धि के दोनों ही मामलों में, समता व समावेशीकरण को शामिल करने को जरूरी बताकर, 'शिक्षा की गुणवत्ता' के मुख्य सूचकांकों के तौर सीखने के नतीजों पर ज्यादा जोर दिया। इस हकीकत से कोई इंकार नहीं कर सकता कि इसने 'अच्छी गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की अंतर्राष्ट्रीय स्तर पर पर कार्यसूची को तय कर दिया, लेकिन यह 'अच्छी गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की संपूर्ण व व्यावहारिक समझ बनाने में नाकाम रही। 'अच्छी गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' वाली शब्दावली अक्सर ई.एफ.ए. की ग्लोबल मॉनिटरिंग रिपोर्ट, 2005 में नजर आती है। यहां पर इस बात को दर्ज किया जाना चाहिए कि 'शिक्षा' शब्द को दो विशेषण 'अच्छा' व 'गुणवत्ता' मिल गए हैं, जो कि यह सुझाते हैं कि पहले इस्तेमाल की जाने वाली शब्दावली 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' वांछित मतलब को दर्शाने के लिए शायद काफी नहीं थी।

शिक्षा की 'गुणवत्ता' को परिभाषित करना : परंपराएं, तरीके और अवधारणात्मक ढांचे

शिक्षा की गुणवत्ता की ऐसी कोई परिभाषा मौजूद नहीं है जिस पर आम सहमति हो (यूनेस्को, 2005)। यह हकीकत, शिक्षा की अवधारणा में मौजूद धुंधलेपन और पेचीदगियों की ओर इशारा करती है। लेकिन यह भी दावा किया जाता है कि ज्यादातर लोग जब इसका जिक्र करते हैं तब वे खुद के अंतर्ज्ञान से इस बात को समझते हैं कि इस अवधारणा से उनका मतलब क्या है।

स्टीफन्स (2003) ने पाया कि इस अवधारणा को परिभाषित करना 'मातृत्व' को परिभाषित करने जैसा है- आपको पूरा यकीन होता है कि यह 'अच्छी चीज' है, लेकिन यह परिभाषा उस व्यक्ति पर निर्भर करती है जो कि उसे गढ़ रहा है, अतः ऐसी परिभाषाओं की प्रकृति भ्रामक होती है।

गुणवत्ता का सीधा ताल्लुक, असली कक्षा प्रक्रियाओं (कक्षा में क्या होता है) और विद्यालय व्यवस्था के व्यापक संदर्भों और उन सामाजिक संदर्भों में होता है, जिनमें विद्यालय बसा है। सीखने की गुणवत्ता सीधे-सीधे शिक्षण की गुणवत्ता से जुड़ी होती है। शिक्षा की विभिन्न परंपराओं में, इस बात (कक्षा की प्रक्रियाएं और सामाजिक संदर्भ) पर काफी हद तक सहमति है और यह शिक्षा की गुणवत्ता की समझ के लिए एक बुनियाद मुहैया करवाता है।

1990 के दिनों में, ह्यू हॅव्स के साथ काम करते हुए डेविड स्टीफन्स ने शिक्षा की 'गुणवत्ता' की एक परिभाषा दी थी जो कि मुख्यतः कक्षा प्रक्रियाओं पर केन्द्रित थी। हॅव्स व स्टीफन्स (1990) ने गुणवत्ता को इस तरह परिभाषित किया :

- संदर्भ, जरूरतों ('अभी की जरूरतों' और 'बाद की जरूरतों', दोनों) व मानवता के लिए *प्रासंगिकता*।
- मानकों को तय करने में, तयशुदा मानकों को हासिल करने में व मानकों के संशोधन में *असरकारकता*।
- और कुछ खास... जो कि विद्यालय से की जाने वाली आम उम्मीदों से परे जाता हो।

हम देख सकते हैं कि इस कार्यकारी परिभाषा के बीचों-बीच विद्यालय और कक्षा के साथ ही इसमें विद्यालय व्यवस्था के व्यापक संदर्भ का भी ख्याल रखा गया है। 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा कुछ खास की तरह' एक धुंधला-सा विचार लगता है जो कि परिभाषा के लचीलेपन की सीमाओं को और लम्बा खींच देता है। यद्यपि, 'कुछ खास' की व्याख्या इस तरह की गई है कि 'विद्यालयों व शिक्षकों में पाए जाने वाले, लेकिन बेहद मुश्किल से पाए जाने वाले खोजपरकता, प्रोत्साहन,

उत्तेजना, दूसरों के प्रति सरोकार या खुशी जैसे अतिरिक्त गुण' (हॅव्स व स्टीफन्स, 1990:17)। इस परिभाषा को सुधारते हुए स्टीफन्स (2003) ने चौथे बिंदु 'समावेशीकरण के तौर पर गुणवत्ता' को शामिल करने का प्रस्ताव रखा। 'समावेशीकरण' का आयाम जोड़ने का मतलब हर एक बच्चे को नस्ल, लिंग, शारीरिक अक्षमता या सामाजिक वर्ग के आधार पर बगैर किसी भेदभाव के प्रासंगिक, असरकारक और खास शिक्षा मुहैया करवाना था।

स्टीफन्स के मुताबिक, 'अच्छी शिक्षा' उसे माना जाएगा जो कि,

- व्यक्ति व समुदाय की 'अभी' व 'बाद' की जरूरतों को पूरा करे
- तमाम जिंदगी चलने वाली सीखने की प्रक्रिया की बुनियाद रखे और जिसमें विद्यालयीकरण की प्रक्रियाओं में 'बदलाव के लिए सीखना' शामिल हो
- ऐसे शैक्षिक अनुभव मुहैया करवाना जिनकी जड़ें सीधे-सीधे अनुभवों में हों
- कक्षा में सिखाने के ऐसे तरीके इस्तेमाल करना जिससे कि भविष्य में जरूरत पड़ने पर उन तरीकों की नई क्षमताओं व दक्षताओं के सीखने में भी मदद ली जा सके
- इस बात का ख्याल रखना कि विद्यालय में बच्चों को इस बात का हक है कि वे चुनने के हक (निर्णय लेना) का इस्तेमाल करें और अपने काम का दूसरे नागरिकों की ही तरह आनंद उठाएं। (स्टीफन्स, 1990:144)

हर्स्ट व पीटर्स द्वारा दी गई एक व्यापक परिभाषा है (बैरेट व अन्य में उद्धृत, 2006:2) : 'व्यक्तियों में वांछित गुणों का विकास करना'। यहां पर यह बात साफतौर पर देखी जा सकती है कि वे वांछित गुण क्या होंगे, किन लक्ष्यों की प्राप्ति के लिए होंगे, इसका कोई सुराग इसमें मौजूद नहीं है। लेकिन यहां जो बात कही गई है वह यह है कि शिक्षा की 'गुणवत्ता' को परिभाषित करने में गहरा उतरने से पहले शिक्षा के 'मकसदों' को स्थापित करना जरूरी है। पिछले अनुच्छेद में जिक्र किए गए बिंदुओं को स्टीफन्स के मुताबिक शिक्षा के 'मकसद' माना जा सकता है। यद्यपि मकसदों की व्यापकता अभी भी बहस के दायरे में है लेकिन, 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की गतिशीलता का एक प्रभुत्वशाली कारण यहां पर उजागर किया जा सकता है। हम 'शिक्षा' या 'शिक्षा के मकसदों' को कैसे देखते हैं इससे हमारी 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की समझ तय होती है। शिक्षा के अलग-अलग हिस्सेदार मकसद को अलग-अलग तरह से देखते हैं और इसलिए वे 'गुणवत्ता' को एक-दूसरे से अलग तरह से समझते हैं। यह बात तो आसानी से समझी जा सकती है कि बच्चों के लिए 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की समझ शिक्षक की समझ से अलग होगी; नीति-निर्माताओं की समझ अभिभावकों से अलग होगी; और यही 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की इतनी सारी अलग-अलग धारणाएं मौजूद होने का कारण है। इसी वजह से कई तरह की शैक्षिक परंपराओं जैसे, व्यवहारवाद, आलोचनात्मक सिद्धान्त, शिक्षा का अर्थशास्त्रीय नजरिया और मानवतावाद में शिक्षा की धारणा एक-दूसरे से अलग हैं। यद्यपि यह तर्क दिया जा सकता है कि इन परंपराओं में मौजूद शिक्षा के मकसद को लेकर कुछ समान विचार शायद मकसदों के कुछ तत्वों को सार्वभौमिक करार दे पाएं, लेकिन विभिन्न परंपराओं की प्राथमिकताओं का मुख्य केन्द्र अलग हो सकता है। अब हम अलग-अलग परंपराओं, अवधारणात्मक ढांचों व तरीकों द्वारा पोषित गुणवत्ता की अलग-अलग धारणाओं तक आ पहुंचे हैं।

गुणवत्ता का पहिया- शिक्षा की प्रगतिशील/मानवतावादी परंपरा

अच्छी शिक्षा या शिक्षा के मकसद के बारे में स्टीफन्स की समझ ने उनके 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' के मॉडल को विकसित करने में क्या भूमिका अदा की, इसे समझने के लिए अब हम डेविड स्टीफन्स (स्टीफन्स, 1990) द्वारा विकसित किए गए 'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' के अवधारणात्मक ढांचे की जांच करते हैं जिसे 'गुणवत्ता का पहिया' कहा गया था। उनका अवधारणात्मक मॉडल एक ढांचा पेश करता है जो गुणवत्ता को तय करने वाले कारकों की 'अंतर्निर्भरता और आपसी संबंधों' की ओर इशारा करता है। वे समझाने के लिए पहिये का उदाहरण लेते हैं जिसमें एक केन्द्र व दो संक्रेन्द्रित वृत्त या छल्ले होते हैं, जहां केन्द्र में अभ्यास के वे लक्ष्य और बुनियादी नियम मौजूद होते हैं, जो प्रासंगिकता और असरकारकता को तय करते हैं जैसे; *प्रासंगिक शिक्षा एवं असरकारक शिक्षा* (स्टीफन्स, 1990)। यहां पर प्रासंगिकता को स्टीफन्स की 'अच्छी शिक्षा' के तौर पर समझा गया है (इसका जिक्र पिछले अनुच्छेदों में किया जा चुका है) और असरकारकता का मतलब है 'शिक्षार्थी आधारित, सीधे अनुभवों में जड़ित, क्रमिक और स्रोतों पर आधारित (स्टीफन्स, 1990)। इसे सफलतापूर्वक लागू करने के लिए- *पर्याप्त जानकारी और उसका संप्रेषण, प्रासंगिकता व वांछितता का साझा लक्ष्य, सभी स्तरों पर भागीदारी, उम्मीदों व काम के मामले में यथार्थवादी, विषयवस्तु के मामले में लचीलापन, लागू करने के तरीके व वक्त-* जरूरी शर्तें अंदरूनी पहिये पर रखी गई हैं। लागू करने वाले अभिकर्ता (विषय वस्तु चुनने वाले, लोगों को प्रशिक्षित करने वाले, प्रशासक व पर्यवेक्षक, समुदाय व उसके नेता और मूल्यांकनकर्ता व जांचकर्ता) बाहरी परिधि पर रखे गए हैं (स्टीफन्स, 1990)। यह मॉडल इस बात की मांग करता है कि मददगार वातावरण स्थापित किया जाए जिसमें बदलाव के कारक (बाहरी परिधि) आपस में मेलजोल रखें, जिससे

जरूरी हालात (अंदरूनी पहिया) पैदा हो सकें, जिसके तहत वांछित लक्ष्य व व्यवहार व अभ्यास तय किए जा सकें (केन्द्रीय हिस्सा)। यहां पर यह देखा जा सकता है कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा के लिए अहम निवेश 'समृद्धिकारक संदर्भ' व 'बदलाव के अभिकर्ता' होते हैं।

ऐसा लगता है कि इस मॉडल का अवधारणात्मक ढांचा शिक्षा की प्रगतिशील/मानवतावादी परंपरा पर जोर देता है। प्रगतिशील/मानवतावादी परंपरा कक्षा-कक्षीय प्रक्रियाओं पर जोर देती है (बैरेट व अन्य, 2006)। लॉक से लेकर रूसो तक उदार मानवतावादी दार्शनिकों द्वारा आगे बढ़ाया गया मानवतावाद मानता है कि 'मतलब निकालने/समझने के केन्द्र में शिक्षार्थी है' (यूनेस्को, 2005)। प्राथमिक तौर पर कक्षा की प्रक्रियाओं से गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की समझ को उकेरना कक्षा संस्कृतिवादियों, निर्माणवादियों, सापेक्षतावादियों का उपक्रम रहा है (यूनेस्को, 2005; बैरेट व अन्य 2006)।

नीतिगत ढांचा और कक्षा संस्कृतिगत परंपरा

स्टीफन्स (2003) दर्ज करते हैं कि नीतिगत तरीका और कक्षा संस्कृति वाला तरीका विद्यालयों की असरकारकता व गुणवत्ता का अध्ययन करने के लिए 1960 के दशक से एक अहम ढांचे के तौर पर विकसित हुआ। कक्षा संस्कृतिवादियों ने खास देश व संस्थानिक संस्कृति के संदर्भ में गुणवत्ता व असरकारकता को परिभाषित करने पर जोर दिया जबकि नीतिगत तरीके वालों ने असरकारक विद्यालयों के सार्वभौमिक निर्धारकों पर जोर दिया। इसलिए नीतिगत तरीके वालों के लिए विश्लेषण की इकाई 'राष्ट्रीय शिक्षा व्यवस्था' है और कक्षा संस्कृतिवादियों के लिए विश्लेषण की इकाई 'विद्यालय व कक्षाएं' हैं। यहां दूसरा वाला तरीका संस्कृति व संदर्भों को भी विस्तार से अध्ययन करता है क्योंकि विद्यालय व कक्षाएं वे जगहें हैं जहां पर संस्कृति व संदर्भ को गहराई से महसूस किया जाता है (स्टीफन्स, 2003)। असरकारकता की ज्यादा तकनीकी-मशीनी परिभाषा अपनाने वाला नीतिगत तरीका, खास कारकों या सूचकांकों को कुछ इस तरह पहचानता है-

> 'तकनीकी क्षमता' की ओर उन्मुखीकरण बुनियादी विद्यालयी निवेश (खासतौर पर शिक्षक, शिक्षण सामग्री और सीखने का वक्त) मुहैया करवाने, अकादमिक उपलब्धि पर उसका असर देखने और निवेश की भावी प्राथमिकताओं पर ध्यान केन्द्रित करता है। इस उन्मुखीकरण की खासियत प्रत्यक्षवादी मान्यताएं और बड़े पैमाने पर किए जाने वाले सर्वे के जरिए निवेश के नतीजों को मापना है
> (स्टीफन्स, 2003:7)

यहां पर गुणवत्ता को उसके 'स्थान या संदर्भ' में देखने के बजाए 'तुलना किए जाने लायक अलग-अलग चरों' के तौर पर देखा जा रहा है। इसलिए, यह कहा जा सकता है कि नीतिगत तरीके का ध्यान विद्यालयीकरण के संज्ञानात्मक नतीजों पर केन्द्रित है और यह विद्यालयीकरण की प्रक्रियाओं के भावात्मक व सामाजिक नतीजों को नजरअंदाज करता है। यही बात इस तरीके को 'समस्याजनक' बना देती है। विद्यालयीकरण के भावात्मक व सामाजिक नतीजे विभिन्न सांस्कृतिक संदर्भों में सीखने के साथ जुड़े कारकों में पाए जाने वाले फर्कों का ध्यान रखते हैं।

विश्लेषण की इकाई के तौर पर 'सीखने के माहौल या कक्षा' पर जोर देने का कक्षा संस्कृति का तरीका, गुणवत्ता को विद्यालय के स्तर पर एक शैक्षिक प्रक्रिया के तौर पर और खासतौर पर कक्षा स्तर पर समझने की कोशिश करता है। विद्यालयी असरकारकता और विद्यालय को सुधारने के तरीकों के बीच गुणवत्ता के मुद्दों पर आपसी संबंध, कुछ हद तक तकनीकी क्षमता वाले तरीके से ज्यादा सांस्कृतिक नजरिए की ओर ध्यान-केन्द्रण का खिसकना दर्शाता है जिसमें विद्यालय व वैयक्तिक कक्षा पर ज्यादा ध्यान दिया जाता है (स्टीफन्स, 2003)।

शिक्षा का 'अर्थशास्त्रीय' दृष्टिकोण

'गुणवत्तापूर्ण शिक्षा' की अवधारणा को गढ़ने के पीछे एक अहम सरोकार यह मान्यता है कि शिक्षा राष्ट्र की आर्थिक समृद्धि और वैयक्तिक आर्थिक समृद्धि में महत्त्वपूर्ण भूमिका अदा करती है। सोचने के इस तरीके को शिक्षा के 'अर्थशास्त्रीय' नजरिए में शामिल किया जाता है। शिक्षा के 'अर्थशास्त्रीय' नजरिए की जड़ें 1960 में शुल्ज द्वारा पेश किए गए 'मानव पूंजी के सिद्धांत' में हैं, जो कि इस बात पर जोर देता है कि गरीबों के लिए शिक्षा की भूमिका गरीबी से लड़ने का हथियार है (कुमार, 2004)। अतः शिक्षा को एक निवेश के तौर पर देखा गया जिसका काम आर्थिक विकास को बढ़ावा देना था। यह बात शिक्षा और आर्थिक समृद्धि के बीच कार्य-कारण के संबंध की ओर भी इशारा करती है। ऐसे बहुत से शोध आधारित सबूत मौजूद हैं जो कि इस बात को साबित करते हैं कि शिक्षा की गुणवत्ता का 'आर्थिक समृद्धि पर टिकाऊ व तगड़ा असर' (विश्व बैंक, 2007) होता है। इस बात को भी साबित किया जा चुका है कि इस स्तर पर *सामाजिक मुनाफे की* दर बहुत ज्यादा है, इस वजह से बढ़ते निवेश को प्रोत्साहन मिला है। शिक्षा के बारे में विश्व बैंक के सोचने और काम करने के तरीकों पर अर्थशास्त्रीय नजरिए हावी हैं और विश्व बैंक 'अपने ऋणों (निवेशों) को सार्वजनिक वित्तीय मुनाफे के तौर पर वाजिब ठहराता है' (बैरेट व अन्य; 2006)। लेविन (2007) का मानना है कि जॉमेतियेन सम्मेलन 1990 के पीछे काम कर रही बुनियादी ताकत ये विचार था कि मानव पूंजी में

निवेश के जरिए विकास को गति दी जा सकती है और बुनियादी शिक्षा के स्तर पर आमतौर पर सामाजिक मुनाफे की दर काफी सकारात्मक है।

मुनाफे के दर का विश्लेषण सकारोपोलस की अगुवाई में विश्व-बैंक द्वारा किया गया। इस विश्लेषण ने यह स्थापित किया कि शिक्षा और ऊंची आय का संबंध है। साथ ही साथ विश्व बैंक द्वारा किए गए दूसरे शोधों ने इस बात को स्थापित करने के लिए प्रमाण जुटाए कि इसे कृषि क्षेत्र की उत्पादकता की बढ़ोतरी से भी जोड़ा जाना चाहिए (बैरेट व अन्य 2009)। उन अध्ययनों का भी संदर्भ लिया गया जो प्रजनन क्षमता के स्तरों, बच्चों के बेहतर स्वास्थ्य व पोषण तथा आधुनिकतावादी रवैए को प्राथमिक शिक्षा से जोड़ने की बात को अक्सर यह दलील देने के काम लेते हैं कि प्राथमिक विद्यालय सामाजिक विकास में मददगार होता है (बैरेट व अन्य, 2006)। शोधकर्ता जैसे एपलटन व बलिहुता, 1996; डेसस, 2001; वर्नर, 2004; शेनेल-अंजोला व अन्य, 2005 इसी दलील को प्राथमिक शिक्षा में निवेश को सही साबित करने के लिए प्रयोग करते हैं (बैरेट व अन्य में उद्धृत, 2006)।

निवेश से ज्यादा से ज्यादा नतीजे हासिल करने के लिए शैक्षिक उपलब्धियों में सुधार के लिए किफायती मॉडलों को स्थापित करने का दौर शुरू हुआ। निवेश की कीमत के बरक्स नतीजों की गणना करने के सरोकारों ने सटीक मापकों व सूचकांकों की जरूरत पैदा की। विश्व बैंक के विमर्श में 'गुणवत्ता' को धकिया कर 'सुधार' ने उसकी जगह हथिया ली और विश्व बैंक ने शिक्षा के लक्ष्यों को मापने लायक शैक्षिक उपलब्धियों की बुनियाद पर टिका दिया। लॉकहीड व वर्सपूर ने पाया है कि शैक्षिक उपलब्धियों का मापन, शिक्षा व्यवस्था का विकेन्द्रीकरण और बाल विकास व स्वास्थ्य में शुरुआती हस्तेक्षप, विश्व बैंक की कुछ नीतिगत प्राथमिकताएं हैं (बैरेट व अन्य में संदर्भित, 2006)। फिर भी, इंडडिपेन्डेन्ट इवेल्यूशन ग्रुप 2006 द्वारा किए गए ताजातरीन स्वतंत्र मूल्यांकन में विश्व बैंक की 'कार्यक्रमों की गुणवत्ता को निवेश (ढांचा, पाठ्यपुस्तकें आदि) और नतीजों (प्रशिक्षित शिक्षकों की संख्या) की शब्दावली में मापने और शैक्षिक नतीजों (शिक्षार्थियों के संज्ञानात्मक विकास में मापने लायक सुधार (बैरेट व अन्य में उद्धृत, 2006)) पर पर्याप्त जोर नहीं देने की आलोचना की गई है।

शिक्षा के अर्थशास्त्रीय नजरिया, मानकीकृत परीक्षण के आंकड़ों में दर्शाई गई शैक्षिक गुणवत्ता और शैक्षिक खर्चों में सीधा-सीधा संबंध मानता है और शिक्षा पर किए गए खर्चों को शिक्षा की गुणवत्ता के अहमतरीन एवजी मापक मानता है।

लेकिन एक बार फिर, शैक्षिक गुणवत्ता व शिक्षा पर किए जाने वाले खर्च में सीधा-सीधा संबंध देखने वाले इस मान्यता की वैधता को चुनौती दी जा सकती है। आगे कुछ उदाहरणों की मदद से इसे दर्शाने की कोशिश की जाएगी। गलाबॉवा व अल्फोन्से में उद्धृत संयुक्त राज्य अमेरिका का उदाहरण बहुत रोचक है। शिक्षक-छात्र अनुपात बढ़ाने के बहाने, दशकों तक अमेरिकी करदाता ज्यादा कर चुकाते रहे और तीन दशकों से भी ज्यादा वक्त के बाद, शिक्षक-छात्र अनुपात 1960 के 25.8 से सुधरकर 1995 में 17.3 हो गया। लेकिन यह सुधार शिक्षा की गुणवत्ता को ऊपर उठाने के लिहाज से सार्थक नहीं पाया गया, जैसा कि एरिक हॉनसेक बताते हैं- 'छात्रों की कुल उपलब्धि नहीं सुधरी और न ही अमेरिकन छात्रों ने अंतर्राष्ट्रीय उपलब्धि परीक्षणों में किसी तरह का सुधार दर्शाया।' दूसरा उदाहरण अफ्रीका के सब-सहारा क्षेत्र का उद्धृत किया जा सकता है, जो कि कम आय वाले देशों में से एक है। ओवियावे व डेम्बेले (2007) इस हकीकत का जिक्र करते हैं कि अफ्रीका के सब-सहारा क्षेत्रों में प्राथमिक शिक्षा को आवंटित वित्तीय संसाधनों का 25 प्रतिशत हिस्सा उसी कक्षा में दोबारा पढ़ने और विद्यालय से बाहर हो चुके बच्चों को लाने में खर्च हो जाते हैं। ये दो उदाहरण हमें शिक्षा की गुणवत्ता का आकलन करने के लिए शिक्षा पर खर्च जैसे एवजी मापक पर दोबारा विचार करने के लिए मजबूर करते हैं। दूसरा उदाहरण दर्शाता है कि शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार, उसी कक्षा में दोबारा पढ़ने और विद्यालय से बाहर हो जाने वाले बच्चों से बचा सकता है और नतीजन बहुत सारा धन बच सकता है। एक अहम अंतर्दृष्टि भी यहां पर हासिल की जा सकती है कि अगर गुणवत्ता सुधार पर काम करने के लिए प्राथमिकताओं के सही क्षेत्र तय किए जाएं; तो ऐसे सुधार कार्यक्रम ज्यादा किफायती हो सकते हैं। जीविर्टज (2000) भी इस हकीकत पर शोक प्रकट करती हैं कि गुणवत्ता के कार्यालयी तर्जुमों की खासियत, उसका *संकरा अर्थवादी* होना है।

अधिकार आधारित शिक्षा और मानवतावादी नजरिया-यूनेस्को, यूनीसेफ और सेव द चिल्ड्रेन

अंतर्राष्ट्रीय उपकरणों जैसे, मानव अधिकार सम्मेलन और बाल अधिकार सम्मेलन ने प्रभावशाली दर्शन से निकलने वाले हक आधारित शिक्षा के विचार को यूनेस्को ने शिक्षा की गुणवत्ता की अवधारणात्मक बुनियाद के तौर पर कबूल किया (यूनस्को, 2005)। इंसानी हक के तौर पर शिक्षा के तीन पहलू हैं :

- ऊंची गुणवत्ता की शिक्षा में भागीदारी करना अपने आप में महत्त्वपूर्ण है;
- शिक्षा में इंसानी हकों को अभ्यास करना; और

- शिक्षा एक ऐसा अधिकार है जिसकी प्राप्ति, दूसरे अधिकारों को हासिल करने में मददगार साबित हो सकती है। (पिगोजी, 2004 : 42)

वैसे तो ये कई बार दोहराए जा चुके मूल्य हैं, लेकिन इंसानी हकों के इन तीनों पहलुओं को शिक्षा में गूंथ पाना एक कठिन काम है। यद्यपि इंसानी हकों के इन तीनों पहलुओं की पैरवी की जा रही है और शिक्षा के गुणवत्ता के विचार में इन्हें शामिल करने पर जोर दिया जा रहा है।

गुणवत्तापूर्ण शिक्षा के बारे में यूनस्को के नजरिए को चार खंभों के जरिए बताया जा सकता है :

- **जानना सीखना**- इसका ताल्लुक पर्याप्त तौर पर व्यापक आम जानकारी हासिल करने और ज्ञान व समझ के औजारों पर महारत हासिल करने से है।

  ज्यादातर पारंपरिक ज्ञान की बुनियाद के अलावा, पहले खंभे में 'सीखने को सीखना' भी शामिल है। इस नजरिए से ज्ञान साधन व साध्य, दोनों ही काम करता है। साधन के तौर पर ज्ञान लोगों को इस लायक बनाता है कि उनमें व्यावसायिक, आलोचनात्मक चिंतन व संप्रेषण के कौशलों का विकास हो; वे अपने आसपास के माहौल को समझें और अपनी जिंदगी गरिमा के साथ जी पाएं। साध्य के तौर पर यह बौद्धिक जिज्ञासा को संतुष्ट करता है।

- **करना सीखना**- अलग-अलग हालातों का सामना करने और दल/टीम में काम करने की काबिलियत विकसित करना। यह खंभा व्यावसायिक प्रशिक्षण के साथ करीब से जुड़ा हुआ है और यह तकनीकी या व्यावसायिक कौशलों के प्रमाणित कौशलों से थोड़ा हटकर है।

  इसे तरुणों/किशोरों के मामले में लागू करें तो करना सीखने में औपचारिक व अनौपचारिक तौर पर उन्हें सामाजिक कामों में शामिल करना होता है।

- **साथ जीना सीखना**- परिवार व समुदाय के साथ-साथ वैश्विक संदर्भों में। इसमें खुद को और दूसरों को समझने के कौशल शामिल हैं; समाज में योगदान करने और भागीदारी की जिम्मेदारी उठाने; सभी के भले के लिए मिलकर काम करना और झगड़ों को सुलझाना सीखना।

- **सीखना कि क्या बनूं**- इसके मायने वैयक्तिक संभावनाओं/क्षमताओं को विकसित करना है। शिक्षा को व्यक्ति की तमाम संभावनाओं के सभी पहलुओं जैसे याददाश्त, तार्किक क्षमता, सौंदर्यबोध, शारीरिक क्षमताएं और संप्रेषण कौशलों आदि का ख्याल रखना चाहिए। इस खंभे का ताल्लुक छुपी प्रतिभा को उजागर करने में है- 'खुद के अंदर छिपा खजाना' (बैरेट व अन्य द्वारा उद्धृत, 2006:6)।

यह दावा किया जाता है कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की उपरोक्त अवधारणा सीखने का एक व्यापक और समग्र नजरिया तथा सीखने के नजरिए से गुणवत्तापूर्ण शिक्षण के घटकों को पेश करती है (यूनेस्को, 2005)। यूनेस्को (2004:28) के मुताबिक गुणवत्तापूर्ण शिक्षा शिक्षार्थियों की 'सृजनात्मक और भावनात्मक तौर पर विकसित करना और जिम्मेदार, सक्रिय व उत्पादक नागरिकता के लिए जरूरी ज्ञान, कौशलों, मूल्यों व रवैयों को हासिल करने' में मदद करता है। कोईशिरो मात्सुरा, यूनेस्को के डायेरक्टर जनरल ने ई.एफ.ए. ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट, 2005 के प्राक्कथन में कहा था, जो कि काफी भरोसेमंद लगता है-

> गुणवत्ता को इस रोशनी में देखना चाहिए कि समाज शिक्षा के मकसद को कैसे परिभाषित करते हैं। ज्यादातर दो अहम मकसद दांव पर लगे होते हैं : पहला, शिक्षार्थियों के संज्ञानात्मक विकास को सुनिश्चित करना। और दूसरा, शिक्षार्थियों के सृजनात्मक व भावनात्मक विकास को पोषण देने में शिक्षा के भूमिका पर जोर देना और जिम्मेदार नागरिक के लिए रवैए और मूल्य हासिल करने में उनकी मदद करना। आखिर में, गुणवत्ता को समता का इम्तिहान पास करना चाहिए : कोई भी शिक्षा व्यवस्था जो किसी भी खास समूह के प्रति भेदभाव का बरताव करती हो वह अपने मकसद को पाने में कामयाब नहीं मानी जा सकती। यूनेस्को (2005)

मानवतावादी नजरिए से गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की समझ का एक दूसरा उदाहरण यूनीसेफ का है। गुणवत्ता के पांच आयामों की पहचान कुछ इस तरह की गई है :

- शिक्षार्थी स्वस्थ, सुपोषित और सीखने व भागीदारी के लिए तैयार हों, और उन्हें सीखने में परिवार व समुदाय से मदद मिलती हो;
- माहौल स्वास्थ्यकर, सुरक्षित और लैंगिक तौर पर संवेदनशील, पर्याप्त संसाधनों व सुविधाओं से भरा पूरा हो।
- विषयवस्तु बुनियादी कौशलों को हासिल करने के लिए प्रांसगिक शिक्षाक्रम और सामग्री में झलके, खासतौर पर साक्षरता, गणनापरक ज्ञान और जीवन कौशल, लैंगिकता, स्वास्थ्य, पोषण, एचआईवी/एड्स की रोकथाम व शांति जैसे क्षेत्रों का ज्ञान।
- प्रक्रियाएं जिनके द्वारा प्रशिक्षित शिक्षक सुप्रबंधित कक्षाओं

और विद्यालयों में बाल-केन्द्रित शिक्षण के तरीकों का इस्तेमाल कर सकें तथा सावचेततापूर्वक किए गए मूल्यांकन का भी प्रयोग कर सकें जो कि सीखने को बढ़ावा दे और विषमताओं को कम करे।

- नतीजे जिसमें ज्ञान, कौशल और रवैए शामिल हों और जो समाज में सकारात्मक भागीदारी व राष्ट्रीय लक्ष्यों से जुड़े हों। (यूनीसेफ, 2000: 4)

यह परिभाषा वैश्विक और अंतर्राष्ट्रीय प्रभावों को ध्यान में रखती है जो कि 'गुणवत्ता' के शैक्षिक विमर्श को आगे बढ़ाते हैं (मोटाला, 2000; पिफो, 2000; यूनीसेफ, 2000 में उद्धृत)। संदर्भों के साथ गुणवत्ता की समझ को स्थापित करने का मतलब उसमें प्रासंगिक दावेदारों को शामिल करना है। मोटाला, 2000; बेनोलाइल, ओ'गारा व मिस्के, 1999 दावा करते हैं कि अहम दावेदार शैक्षिक गुणवत्ता का मतलब और नजरिया अक्सर अलग-अलग रखते हैं (यूनीसेफ में उद्धृत, 2000: 5)

बच्चों के लिए काम करने वाला सबसे बड़ा स्वतंत्र संगठन, अंतर्राष्ट्रीय सेव द चिल्ड्रन एलायन्स शिक्षा की गुणवत्ता की खासियतें कुछ इस तरह की मानता है, 'प्रासंगिकता; भागीदारी; लचीलापन; उपयुक्तता; और समावेशीकरण' और इसमें 'समावेशीकरण' शिक्षा की गुणवत्ता को बढ़ाने के लिए केन्द्रीय लक्ष्य है (सेव द चिल्ड्रन एलायन्स, 1998)। इसकी बुनियाद पर सेव द चिल्ड्रन नार्वे द्वारा आयोजित गुणवत्तापूर्ण शिक्षा पर एक अंतर्राष्ट्रीय सम्मेलन में एक रोचक परिभाषा पेश की गई :

> गुणवत्तापूर्ण शिक्षा ऐसी शैक्षिक परिस्थिति है जो सकारात्मक ऊर्जा से तरंगित होती रहती है और जहां सीखने वाला और सीखा हुआ दोनों ही उत्सुकतापूर्वक समझने में डूबे रहते हैं व ज्ञान निर्माण की प्रक्रिया के जरिए संप्रेषण करते हैं। सीखने वाले पर ज्यादा जोर दिया जाता है।
> (नेजेल, 2003:1)

सारे मामले में सीखने वाले पर ज्यादा जोर दिया जाता है- इस विचार पर लगातार खोजबीन जारी है और यदि हम कामयाबी के साथ शिक्षा के ऐसे किसी मॉडल को पेश कर पाएं जिसमें असल में 'जोर' सीखने वाले पर हो तो, 'गुणवत्ता' के मामले में फैली आधी धुंध तो अपने आप ही छंट जाएगी। रोहित धनकर (2009, एक ईमेल पर निजी बातचीत में) कहते हैं- 'कोई भी शिक्षा की गुणवत्ता को 'शिक्षा की गुणवत्ता', 'विद्यालय की गुणवत्ता' और 'शिक्षा व्यवस्था की गुणवत्ता' की गुत्थी को सुलझाए बगैर नहीं समझ सकता।' अतः यह मान लेना ही सुरक्षित होगा कि शिक्षार्थी केन्द्रित व्यवस्था को गढ़ने के लिए गुणवत्ता के किसी भी काम को इन तीनों ही स्तरों में दखल देना पड़ेगा।

चर्चाएं और नतीजे

ऊपरले हिस्से में हमने शिक्षा की 'गुणवत्ता' को समझने और उसे परिभाषित करने के विविध तरीकों और उनमें पाई जाने वाली पेचीदगियों को देखा। यद्यपि इस आलेख के सीमित दायरे की वजह से, इसमें सभी प्रभुत्वशाली सिद्धान्तों एवं तरीकों को शामिल नहीं किया जा सका। व्यवहारवाद, आलोचनात्मक सिद्धान्त और वयस्क शिक्षा के सिद्धान्त; के शैक्षिक तरीके भी शिक्षा के बारे में महत्त्वपूर्ण सिद्धान्त सुझाते हैं, जो इस आलेख में छोड़ दिए गए।

हमने पाया कि तरीकों के अलग-अलग उन्मुखीकरण से उनकी प्राथमिकताएं अलग-अलग हो जाती हैं। लेकिन शिक्षा व विकास के प्रभुत्वशाली विमर्श में, मानवतावादी नजरिए से गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की समझ, 'गुणवत्ता' के घटकों का करीब-करीब समग्र चित्र दिखा देती है। अतएव यह कहा जा सकता है कि गुणवत्ता को समझने का बुनियादी हक आधारित तरीका शायद गुणवत्ता से संबंधित प्रासंगिक मुद्दों जैसे, अवसरों और सीखने में समावेशीकरण एवं 'सभ्यता' को बेहतर ढंग से संबोधित कर पाए। ज्यादातर तरीकों में पाई जाने वाले कारकों जैसे कुशलता, प्रभाविकता, प्रासंगिकता, संदर्भ, संस्कृति और शिक्षार्थी केन्द्रिकता का इस्तेमाल गुणवत्तापूर्ण शिक्षा का समग्र ढांचा बनाने में किया जा सकता है।

यह भी देखा गया है कि मॉडल गुणवत्ता को परिभाषित करने के साथ-साथ, उसका मूल्यांकन करने की भी कोशिश करते हैं। गुणवत्ता का मूल्यांकन करने के लिए मानकीकृत मापकों और सूचकांकों को इस्तेमाल करने के अर्थशास्त्रीय नजरिए को इस दलील के साथ चुनौती दी जा सकती है कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा के सभी आयामों को मापा नहीं जा सकता। शिक्षा की गुणवत्ता पर होने वाली बहसें, इन दिनों शिक्षा को मापने लायक चीज के तौर पर लेती है, बजाए इसके कि वह असल में है क्या ? इस असंगति की वजह, शिक्षा की प्रक्रिया और अभ्यास/व्यवहार से जुड़े व्यक्तियों/संस्थाओं के बजाए नीति-निर्माताओं, जिम्मेदारियों के रखवालों व दानदाताओं का असर/प्रभाव है।

उदाहरण के लिए, लोकप्रिय उपलब्धि परीक्षण सिर्फ शैक्षिक दायरे में छात्र की क्षमता को मापते हैं, इसलिए किसी भी राष्ट्रीय शिक्षा व्यवस्था पर गुणवत्ता के मामले में टिप्पणी करने के लिए इन पर भरोसा नहीं किया जा सकता। अक्सर ये मानकीकृत उपलब्धि परीक्षण सीखने के कुछ खास तरीकों को प्रोत्साहित करते हैं और बाकी को हाशिए पर डाल देते हैं।

दो बड़े बदलावों की जरूरत है। पहला, समाज के खास संदर्भों में शिक्षा के मकसद को पुनर्परिभाषित करना और गुणवत्ता के 'गैर-मापनीय' पहलुओं, जैसे शिक्षक-छात्र संबंध, सृजनात्मक विकास, आत्म-विश्वास, जिज्ञासा पहल, भावनात्मक विकास, सामुदायिक जुड़ाव और शिक्षार्थियों के लिए डर रहित माहौल को उसमें शामिल करना।

सवाल यह भी उठाया जा सकता है कि क्या गुणवत्ता के 'घटकों' के बारे में संपूर्ण ज्ञान की गैर-मौजूदगी में, गुणवत्ता का मापन और उसके आधार पर निर्णय लेना ठीक है ? क्या यह ठीक नहीं रहेगा (और कम तकलीफदेह भी) कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की सार्वभौमिक परिभाषा की खोज के विचार को हतोत्साहित किया जाए। इसे दिए गए वक्त व जगह के मुताबिक दोबारा परिभाषाओं को, शिक्षा की चुनौतियों की प्रकृति की नई समझ, बदलते संदर्भों, जानकारियों के आधार पर विकसित होने व बदलने के लिए छोड़ दिया जाए। बेशक, हरेक व्यक्ति शिक्षा या शिक्षा-व्यवस्था की गुणवत्ता को बच्चे, समुदाय व देश के लिए तय किए गए अंतिम लक्ष्यों के बरक्स आंकना चाहेगा। ◆

संदर्भ

एलेक्जेन्डर, आर. (2008) *एजुकेशन फॉर आल, द क्वालिटी इम्पेरेटिव एंड द प्राब्लम ऑफ पेडागॉगी*, क्रियेट (CREATE) पाथवेज टू एक्सेस, ब्राइटन : ससेक्स विश्वविद्यालय

बेरेट, ए., चावला दुग्गन, आर., लॉव, जे., निकेल, जे., व उकपो, ई. (2006) *रिव्यू ऑफ द 'इटरनेशनल' लिटरेचर ऑन द कॉन्सेप्ट ऑव क्वालिटी इन एजुकेशन*, एडक्यूॲल, ब्रिस्टल : ब्रिस्टल विश्वविद्यालय

डेम्बेल, एम. व ओवियावे, जे. (2007) इन्ट्रोडक्शन : क्वालिटी एजुकेशन इन अफ्रीका-इंटरनेशनल कमिटमेन्ट्स, लोकल चैलेन्जस एंड रिस्पोन्सेस. *इंटरनेशनल रिव्यू ऑव एजुकेशन,* भाग 53 (5-6) पृ. 476-483

गलाबावा, जे. सी. जे. जे. व अल्फोन्से, एन. एन. (2003) रिसर्च ऑन क्वेश्ट फॉर एजुकेशन क्वालिटि इंडिकेटर्स : इश्यूज, डिस्कोर्स एंड मॅथडोलॉजी, एडक्यूॲल, ब्रिस्टल : ब्रिस्टल विश्वविद्यालय

हॅव्स, एच. व स्टीफन्स, डी. (1990) *क्वेश्चन्स ऑव क्वालिटि : प्राइमरी एजुकेशन एंड डेव्लपमेन्ट,* लंदन : लांगमैन

कुमार, के. (2007) *ई. एफ. ए. एंड द क्वालिटि डिबेट : पर्सपेक्टिव्स फ्रॉम इंडियॉज नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क, 2005*, क्रियेट (CREATE), ब्राइटन : ससेक्स विश्वविद्यालय

कुमार, के. व सारंगपाणी, पी. एम. (2004) *हिस्ट्री ऑव द क्वालिटि डिबेट : पेपर कमीशन्ड फॉर ई.एफ.ए. ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट 2005, द क्वालिटि इम्पेरेटिव,* पेरिस : यूनेस्को

लेविन, के. एम. (2007) *व्हाई सम एजुकेशन फॉर ऑल एंड मिलेनियम डेव्लेपमेन्ट गोल्स विल नॉट मेट : डिफिकल्टीज विथ गोल्स एंड टारगेट्स,* क्रियेट (CREATE), ब्राइटन : ससेक्स विश्वविद्यालय

नेगल, टी. (2003) *व्हाट इज क्वालिटि एजुकेशन एंड व्हाई इज इट इम्पोर्टेन्ट फॉर डेव्लेपमेन्ट* ? कीनोट एड्रेस. सेव द चिल्ड्रन - नार्वे इंटरनेशनल कॉन्फरेन्स ऑन क्वालिटि इन एजुकेशन, 11-13 जून 2003. ओस्लो, नार्वे

पिग्गोजी, एम. जे. (2004) व्हाट इज द 'क्वालिटि ऑव एजुकेशन'? (ए यूनेस्को पर्सपेक्टिव) . इन : रॉस, के. एन. व जेनेवाइज, आई. एल. (संपादकगण) *क्रॉस नेशनल स्टडीज ऑव द क्वालिटि ऑव एजुकेशन : प्लानिंग देयर डिजाइन एंड मैनेजिंग देयर इम्पैक्ट,* पेरिस : यूनेस्को, पृ. 39-50

सेव द चिल्ड्रन एलायन्स (1998) *एग्रीड एलायन्स प्रिन्सीपल्स ऑन बेसिक एजुकेशन - द इंटरनेशनल सेव द चिल्ड्रन एलायन्स*, लंदन : सेव द चिल्ड्रन एलायन्स

स्टीफन्स. डी.(1990) क्वालिटेटिव फैक्टर्स इन एजुकेशन, रिसर्च एंड डेवलेपमेन्ट : ए पॉजीशन पेपर, *इंटरनेशनल जर्नल ऑव एजुकेशन डेवलपमेन्ट,* भाग 10(2/3), पृ. 143-149

स्टीफन्स. डी. (2003) क्वालिटि ऑव बेसिक एजुकेशन : पेपर कमीशन्ड फॉर द ई एफ ए ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट 2003/4, द लीप टू इक्वलिटि, पेरिस : यूनेस्को

द वर्ल्ड बैंक (2007) *द रोल ऑव एजुकेशन क्वालिटि फॉर इकॉनामिक ग्रोथ : पॉलिसी रिसर्च वर्किंग पेपर* 4122, द वर्ल्ड बैंक

यूनीसेफ (2000) डिफाइनिंग क्वालिटी इन एजुकेशन : वर्किंग एजुकेशन पेपर सीरिज एजुकेशन सेक्शन, न्यूयॉर्क : यूनीसेफ

यूनेस्को (2005) *ई.एफ.ए. ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट, एजुकेशन फॉर ऑल : द क्वालिटि इम्पेरेटिव*, पेरिस : यूनेस्को

विलियम्स, जे. आर. ए. (2003), चिल्ड्रन्स पार्टिसिपेशन इन एजुकेशन - कॉन्ट्रीब्यूटिंग ऑन क्वालिटि 11-13 जून, 2003 में आयोजित 'क्वालिटी इन एज्युकेशन' की नार्वे में हुए इन्टरनेशनल एज्युकेशन कॉन्फ्रेन्स में पढ़ा पर्चा।