‘सामाजिक और राजनीतिक जीवन’ शिक्षण में अधिगमकर्ता के सामाजिक ज्ञान कोश की भूमिका – एक विश्लेषणात्मक अध्ययन

ऋषभ कुमार मिश्र*

प्रस्तुत लेख दिल्ली के एक शासकीय विद्यालय में किए गए शोध कार्य पर आधारित है। इस कार्य का उद्देश्य सामाजिक और राजनीतिक जीवन विषय के शिक्षण के लिए अधिगमकर्ता के सामाजिक ज्ञान कोश (मोल व अन्य, 1992) का उपयोग करना था। ‘सामाजिक ज्ञान कोश’ को अधिगमकर्ता के समग्र जीवनानुभवों के रूप में समझा गया है। इस कार्य के अंतर्गत अधिगम के सामाजिक निर्माणवादी उपागम के अंतर्गत ‘सामाजिक और राजनीतिक जीवन’ विषय के शिक्षण के लिए शिक्षाशास्त्रीय परिवेश का आयोजन किया गया। इस कार्य में यह पाया गया कि इस प्रकार का शिक्षाशास्त्रीय परिवेश कक्षा की सत्ता को अध्यापक-केंद्रित रखने के बजाय लोकतांत्रिक बनाने में, अधिगमकर्ता को अपने अनुभवों पर पुनः आलोचनात्मक दृष्टिपात करने और उसके आलोक में ज्ञान निर्माण करने, सामाजिक यथार्थ के प्रति आलोचनात्मक दृष्टिकोण के विकास में उल्लेखनीय भूमिका निभाता है। यह भी देखा गया कि कक्षागत प्रक्रियाओं को अधिगमकर्ताओं के सामाजिक ज्ञान कोश पर आधारित करने पर कक्षा में ऐसी अधिगम संस्कृति का निर्माण होता है जहाँ किसी भी अवधारणा की केवल सूचनात्मक जानकारी को वरीयता न देकर बल्कि उसके प्रति आलोचनात्मक दृष्टिकोण अपनाया जाता है।

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005 के सुझाव के अनुरूप उच्च प्राथमिक कक्षाओं में ‘सामाजिक और राजनीतिक जीवन’ शीर्षक से सामाजिक विज्ञान को एक नए कलेवर में प्रस्तुत किया गया। एक प्रदत्त शोधकार्य के दौरान मैंने उन सभी सामाजिक विज्ञान शिक्षकों का साक्षात्कार लिया जो इस पुस्तक का अध्यापन कार्य कर रहे थे। इस साक्षात्कार के सहभागी शिक्षकों का

* *शोध छात्र*, शिक्षा संकाय, दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली

यह मानना था कि यह पुस्तक अधिगमकर्ता की क्षमताओं को अतिरंजित करके देखती है। उच्च प्राथमिक कक्षा के छात्र विविधता, विभेद, जेंडर और जाति जैसी अवधारणाओं को समझने में सक्षम नहीं है। शिक्षकों के ये विचार उस विश्वास तंत्र को प्रतिबिंबित करते हैं जो अधिगमकर्ता के प्रति 'हीनता प्रतिरूप' के अनुगामी हैं। 'हीनता प्रतिरूप' शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रियाओं में अधिगमकर्ता की असफलता को उनके सामाजिक– सांस्कृतिक परिवेश से जोड़कर देखता है और शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रियाओं को विश्लेषण के दायरे से बाहर रखता है। शिक्षकों की इस प्रकार की मान्यता की व्याख्या जब शिक्षा के नवसमाजशास्त्रीय दृष्टिकोण से करते हैं, तो स्पष्ट होता है कि जब कक्षागत अभ्यास में अधिगमकर्ता के अनुभवों और विचारों को स्थान नहीं मिलता तब कक्षागत प्रक्रिया एकदिशी, एकरस और अधिनायकवादी बन जाती है। यही स्थिति आगे चलकर शिक्षकों के इस विश्वास को मज़बूत करती है कि 'गरीब' और निम्न तबके से आने वाले बच्चे अधिगम के लिए आवश्यक तथाकथित पूँजी से हीन होते हैं। इस शोध कार्य का उद्देश्य शिक्षकों की इस प्रकार की मान्यता के विपरीत, सामाजिक विज्ञान की शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रियाओं में अधिगमकर्त्ता के 'सामाजिक ज्ञान कोश' संज्ञान में लेते हुए शिक्षाशास्त्रीय परिवेश का निर्माण करना था। प्रस्तुत कार्य अधिगम के निर्माणवादी उपागम के प्रचलित दृष्टिकोण– 'अधिगमकर्ता को एकल व सामूहिक गतिविधियों में संलग्न करना', का विस्तार करते हुए इसे 'अधिगमकर्ता के अनुभवों को कक्षागत प्रक्रियाओं का अंग बनाने के माध्यम और जीवंत अनुभवों को अधिगम स्रोत बनाने' के रूप में स्थापित करता है।

सामाजिक ज्ञान कोश

सामाजिक ज्ञान कोश किसी भी व्यक्ति के उस समग्र ज्ञान और कौशल का द्योतक है जिसे उसने सामाजिक सांस्कृतिक परिवेश के सक्रिय सदस्य के रूप में सतत् अंतर्क्रिया के परिणामस्वरूप ऐतिहासिक और सांस्कृतिक दृष्टि से अर्जित किया है। मोल व अन्य (1992) ने इसे परिभाषित करते हुए लिखा है–

'ऐतिहासिक दृष्टि से एकत्रित और सांस्कृतिक दृष्टि से विकसित वह ज्ञान और कौशल जिसका उपयोग व्यक्ति अपने घरेलू और दैनिक कार्यों में अंतर्क्रिया के लिए करता है।' (मोल व अन्य 1992, पृ.–134)

इसके अंतर्गत सामाजिक प्रक्रियाओं और घटनाओं के ज्ञान, आर्थिक गतिविधियों और सांस्कृतिक अभ्यासों आदि के ज्ञान को सम्मिलित करते हैं। शोधकार्यों में यह पाया गया है कि बच्चों का सामाजिक ज्ञान कोश समृद्ध और विविध होता है। अपने परिवेश के विभिन्न कर्ताओं से सक्रिय अंतर्क्रिया द्वारा वे इसका अंतःकरण करते रहते हैं। परिवेश की विशिष्टता और विविधता सामाजिक ज्ञान कोश में प्रतिबिंबित होती है (वेलेजइबानेज, 1995 मोल व अन्य, 1992)। रायोजास कोरटेज (2001) ने इस अवधारणा का विस्तार करते हुए इसमें परिवार के द्वारा बोली जाने वाली भाषा, मूल्यों और विश्वासों को भी स्थान दिया। रोगोफ़ (1998) ने पाया कि बच्चे सहसमूह में अंतर्क्रिया के द्वारा एक दूसरे पर अपना प्रभाव छोड़ने में सामाजिक ज्ञान कोश का उपयोग करते हैं। शोध कार्यों में यह भी पाया गया है कि 'सामाजिक ज्ञान कोश' पर आधारित शिक्षाशास्त्र, सामाजिक और आर्थिक दृष्टि से नीचे के तबके

से आने वाले बच्चों और उनके परिवारों के प्रति शिक्षकों के विश्वासतंत्र में बदलाव लाता है (ह्यूग्स और पोलार्ड, 2006) यह भी सुझाया गया है कि सामाजिक ज्ञान कोश अधिगमकर्ता की 'हीनता' के बजाय 'संसाधन संपन्नता' के प्रतिरूप को समर्थन देता है (गोंजालेज और अमानाती 1992)। स्पष्ट है कि परिवेश के दैनिक अनुभव जनित ज्ञान, ज्ञान के अन्य वैध स्रोतों जैसी ही एक सांस्कृतिक पूँजी है, जिसका उपयोग शिक्षण अधिगम प्रक्रिया में किया जाना चाहिए।

सामाजिक और राजनीतिक जीवन शिक्षण और सामाजिक ज्ञान कोश

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005 शिक्षण अधिगम प्रक्रिया को सीखने वाले के दैनिक अनुभवों और विद्यालयी परिवेश में निर्मित ज्ञान के अंत:क्षेपण के रूप में देखती है और सुझाती है कि कक्षा-कक्ष में निर्मित ज्ञान को बाह्य परिवेश से जोड़ा जाए। *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005* यह भी प्रस्तावित करता है कि सामाजिक विज्ञान के शिक्षण द्वारा अधिगमकर्ता में सामाजिक मुद्दों के प्रति आलोचनात्मक चिंतन को विकसित करने की क्षमता का विकास किया जाएगा। सामाजिक विज्ञान की विषयवस्तु के 'समाज' से जुड़े होने के कारण सामाजिक विज्ञान की कक्षा एक उपयुक्त स्थल है, जहाँ प्रचलित मान्यताओं, परंपराओं और प्रक्रियाओं को प्रश्नवाचक दृष्टि से देखा जा सकता है (विनेबर्ग और मार्टिन, 2004)। सामाजिक विज्ञान के शिक्षाशास्त्र के द्वारा अधिगमकर्ता को समग्रता के साथ प्रासंगिक विषयों के विविध पक्षों के प्रति सचेत और संलग्न करना चाहिए (ओगले क्लैम्प और मैकब्रिडे, 2007)। डीवी (1916) का भी मानना है कि स्कूल को, जीवन जीने के लोकतांत्रिक तरीकों को सिखाने के लिए नाना प्रकार के अवसर प्रदान करने चाहिए। स्पष्ट है कि हमारे लिए यह महत्वपूर्ण हो जाता है कि सामाजिक विज्ञान कक्षा में छात्र/छात्राओं को न केवल आदर्श स्थिति के विषय में बताया जाए बल्कि उन्हें यथार्थ परिस्थितियों से भी अवगत कराया जाए। वे सामाजिक यथार्थ के वास्तविक रूप का विश्लेषण करते हुए आदर्श की ओर अग्रसर हों। इस सैद्धांतिक परिप्रेक्ष्य के आलोक में 'सामाजिक निर्माणवादी' अधिगम उपागम को अपनाते हुए अधिगमकर्ता के 'सामाजिक ज्ञान कोश' को शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रिया के अभिन्न अंग के रूप में देखा गया। अधिगम का सामाजिक निर्माणवादी उपागम अधिगम और ज्ञान निर्माण को एक सामाजिक-सांस्कृतिक प्रक्रिया मानता है जो एक विशिष्ट परिवेश में स्थापित होती है और परिवेश, उसके सदस्यों तथा उपकरणों में वितरित होती है (वॉयगास्की, 1987, लेव और वेन्जर, 1991)। इस उपागम की आधारभूत विशेषताएँ निम्नलिखित हैं-

- अधिगमकर्ता सामाजिक-सांस्कृतिक गतिविधियों में सक्रिय सहभागिता द्वारा सांस्कृतिक उपकरणों का अंत:करण करते हुए ज्ञान का निर्माण करता है।
- वह सक्रिय और प्रतिलोचक है जो अपने जीवंत अनुभवों पर विचार और प्रतिलोचन करता है।
- सामाजिक अंत:क्रिया, सहभागिता और संवाद की प्रक्रिया ज्ञान निर्माण में मुख्य भूमिका निभाते हैं।

स्पष्ट है कि यह उपागम ज्ञान को अधिगमकर्ता के परिवेश से परे सूचनाओं के संग्रहण के रूप में न देखकर परिवेश द्वारा अर्थ निर्माण और व्याख्या के रूप में देखता है। इस प्रकार यह हमें अवसर देता है कि हम शिक्षण–अधिगम प्रक्रिया को अवधारणाओं के संचयन के रूप में न देखकर अधिगमकर्ताओं के समूह की संलग्नता द्वारा ज्ञान निर्माण की सतत प्रक्रिया के रूप में समझें।

शोध की प्रक्रिया और विधि

उपर्युक्त सैद्धांतिक परिप्रेक्ष्य के अंतर्गत कक्षा 6 में सामाजिक और राजनीतिक जीवन की चयनित अवधारणाओं को मेरे द्वारा पढ़ाया गया। पढ़ाई गई इकाइयाँ थीं– विविधता और विभेद, ग्राम पंचायत तथा ग्रामीण अर्थव्यवस्था। कक्षा–चर्चा का ऑडियो रिकॉर्ड किया गया। इसके अनुलेखन को समंक के रूप में विश्लेषित किया गया। शिक्षण का कार्य 24 भिन्न कार्य दिवसों में पूरा किया गया। यह शोध कार्य दिल्ली के सरोजिनी नगर क्षेत्र में स्थित एक शासकीय उच्चतर माध्यमिक विद्यालय में किया गया है। समंक के रूप में कक्षा 6 के 35 विद्यार्थियों को चुना गया। जिनमें 26 लड़के और 9 लड़कियाँ थीं। अधिकांश विद्यार्थियों का परिवार उत्तर प्रदेश, मध्य प्रदेश, झारखण्ड, बिहार और राजस्थान आदि राज्यों से प्रवसन करके दिल्ली आया है। इन विद्यार्थियों के अभिभावक दैनिक श्रमिक, चतुर्थ श्रेणी कर्मचारी, रेहड़ी आदि लगाने वाले हैं। इन बच्चों की माताएँ या तो कुटीर उद्योग में संलग्न हैं या दूसरों के घरों में घरेलू कार्य करती हैं। सभी विद्यार्थी सरोजिनी नगर के आसपास की सघन बस्तियों से पढ़ने आते हैं।

सामाजिक और राजनीतिक जीवन विषय से चुनी गई अवधारणाओं के शिक्षण के लिए गतिविधियों का निर्माण करते समय यह ध्यान रखा गया कि अधिगमकर्ता सामाजिक विषयों के प्रति जो समझ लेकर विद्यालय आते हैं, वह शिक्षण प्रक्रिया के दौरान प्रतिबिंबित हों। शिक्षक की भूमिका को एक निर्देशक और प्रेरक के रूप में माना गया जिसका कार्य ऐसी अधिगम परिस्थिति का आयोजन करना था, जो कक्षा में विद्यार्थी–विद्यार्थी, विद्यार्थी–शिक्षक के बीच संवाद के लिए हर संभव अवसर प्रदान करें। इन गतिविधियों में अधिगमकर्ता को सहभागिता (Participation), अंत:क्रिया (Interaction) और निगोशिएशन (Negotiation) के अवसर उपलब्ध कराए गए जिससे उनके सामाजिक ज्ञान कोश को प्रकाश में लाया जा सके।

विश्लेषण–इस भाग में प्रत्येक चुनी गई अवधारणा की शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रिया की एक रूपरेखा प्रस्तुत की गई है। तदोपरांत विस्तृत विश्लेषण दिया गया है।

विविधता और विभेद

विद्यार्थियों के सामाजिक–सांस्कृतिक परिवेश पर आधारित सूचनाओं के आधार पर समूह चर्चा करवाने के उपरांत विद्यार्थियों ने ही विविधता के निम्न रूप पहचाने– बाह्य रूपाकार में विविधता (रंग, लंबाई, मुखाकृति आदि), धर्म, जाति, बुद्धि, सामाजिक वर्ग, जेंडर, भोजन, भाषा और वेषभूषा। जब विद्यार्थियों को यह कहा गया कि क्या ये आधार हमारे साथ रहने की भावना को बढ़ावा देते हैं या बाधा पैदा करते हैं? तो विद्यार्थियों ने इन्हीं आधारों को दो वर्गों में रखा। पहले वर्ग में क्षेत्र, भाषा, भोजन और वेशभूषा को रखा। प्रस्तुतीकरण और चर्चा के दौरान विद्यार्थियों ने बताया कि ये विविधता उनके अनुभवों को आनन्दायी बनाती

इस इकाई का उद्देश्य विविधता और विभेद की अवधारणाओं पर चर्चा करना था। इसके लिए करवाई की गई गतिविधि की रूपरेखा निम्नलिखित है–

- कक्षा में एक प्रपत्र का वितरण किया गया। दिए गए प्रपत्र में विद्यार्थियों को नाम, राज्य, भाषा, भोजन, त्योहार, वेषभूषा और घर की महत्वपूर्ण सांस्कृतिक गतिविधियों का उल्लेख करने को कहा गया। कुछ रिक्त क्षेत्र भी छोड़ा गया था जहाँ वे अपने विषय में महत्वपूर्ण सूचना देने को स्वतंत्र थे।
- जब इस प्रपत्र को विद्यार्थियों ने पूरा कर लिया तो उन्हें अपने पड़ोसी से इन सूचनाओं को साझा करने और उस पर चर्चा करने को कहा गया।
- इसके बाद उन्हें पाँच के समूहों में विभाजित करके भरी गई सूचनाओं में समानता और असमानता खोजने को कहा गया।
- प्रत्येक समूह ने चर्चा के बाद प्रस्तुतीकरण किया। उनके विचारों को श्यामपट्ट पर लिखा गया।
- इन विचारों के आधार पर ही कक्षा चर्चा करवाई गई।

है। यह भी उभरकर सामने आया कि नाम, बाह्य वेष-भूषा, खान-पान की आदतों और भाषा के द्वारा वे अन्य राज्य, धर्म और जाति के लोगों को पहचानते हैं। यद्यपि सभी समूहों ने कहा कि यह विविधता उनकी अंत:क्रिया को प्रभावित नहीं करती लेकिन कक्षा चर्चा के दौरान ही विद्यार्थियों के बहुत से पूर्वाग्रह भी सामने आए–

'बिहारी चावल खाते हैं।'

इस प्रकार के पूर्वाग्रह को कक्षा चर्चा का हिस्सा बनाया गया। यह उल्लेखनीय है कि यदि कक्षा चर्चा को अधिगमकर्ता के 'सामाजिक ज्ञान कोश' पर आधारित न किया जाता तो इस प्रकार के विषय जो सामाजिक समेकन के लिए चुनौती हैं, कक्षा चर्चा का हिस्सा न बन पाते। कक्षा चर्चा में इन विषयों का आना और उन पर गहन चर्चा इन पक्षपातपूर्ण विश्वास के प्रति पुनर्चिंतन का अवसर प्रदान करती है–

छात्र– सर वह बिहारी है।

शिक्षक– इसका मतलब कि वह बिहार राज्य का रहने वाला है।

छात्र–(हँसता है) हाँ सर, वह बिहारी बोलता है, और चावल खाता है।

शिक्षक–लेकिन वह तुम्हारा दोस्त है, चावल खाने और बिहारी बोलने से क्या वह तुम्हारा दोस्त नहीं रह पाएगा?

छात्र–नहीं सर, (ज़ोर से) वह मेरा दोस्त है। मैं तो ऐसे ही बता रहा था।

शिक्षक–जब वह तुम्हारा दोस्त है तो क्या तुम्हें उसके राज्य या भाषा को बीच में लाना चाहिए?

दूसरे वर्ग में विद्यार्थियों ने धर्म, वर्ग, जाति और बुद्धि को रखा। इन आधारों को दूसरे वर्ग में रखने का कारण विद्यार्थियों ने यह दिया कि ये आधार हमें एक दूसरे से अलग करते हैं। विद्यार्थियों का कहना था –

'एक धर्म के लोग दूसरे धर्म के लोगों के साथ नहीं रहते, धनी गरीब से नफरत करते हैं।'

'जाति से हम अलग तो होते हैं लेकिन यह विविधता नहीं है क्योंकि यह हमें साथ नहीं रहने देता'

कक्षा चर्चा में यह उभरकर सामने आया कि ये आधार हमें अलग करते हैं इसलिए विविधता

नहीं हैं। विद्यार्थियों के विचार से स्पष्ट हुआ कि उनके लिए विविधता ऐसी भिन्नता है जो उनके जीवनानुभवों को संवृद्ध करती है, जबकि विभेद के रूप, उन्हें एक दूसरे से अलग करते हैं। प्रपत्र में जो रिक्त स्थान दिया गया था, उसमें ज़्यादातर विद्यार्थियों ने अपनी जाति और वर्ग का उल्लेख किया। इससे स्पष्ट होता है कि ये दोनों पक्ष उनके पहचान के मुख्य अवयव हैं। कक्षा की लड़कियों ने रिक्त स्थान में अपने जेंडर का उल्लेख किया लेकिन लड़कों के प्रपत्र में इसका उल्लेख नहीं था। यह इस बात का द्योतक है कि जेंडर के रूप में पहचान लड़कियों के लिए एक महत्वपूर्ण आयाम है।

इस गतिविधि के द्वारा जब अधिगमकर्त्ता के सामाजिक ज्ञान कोष को साभार कक्षा चर्चा का हिस्सा बनाया गया तो उन छात्रों ने, जो इस प्रकार की अवधारणाओं को समझने में सक्षम नहीं थे (जैसा कि अधिकतर शिक्षकों ने साक्षात्कार में कहा था) विविधता और विभेद की अवधारणाओं की यथार्थमूलक समझ प्रकट की। चर्चा के दौरान यह भी प्रकट हुआ कि वे सामाजिक यथार्थ की व्याख्या अपने दृष्टिकोण से करते हैं। इसके साथ-साथ उन्हें, इस प्रकार के शिक्षाशास्त्रीय उपागम के द्वारा उनके पूर्वाग्रहों के प्रति भी सचेत किया जा सका।

ग्रामीण अर्थव्यवस्था

समूह में कार्य करते समय विद्यार्थियों ने अपने व्यक्तिगत विचार व्यक्त किए, इसके साथ-साथ उन्होंने समूह में भी विमर्श किया। योजना का निर्माण, उसके औचित्य निर्धारण, उसकी प्रासंगिकता आदि सभी पक्षों पर विचार करने का अवसर प्रदान किया गया। इस अवसर का उपयोग करते हुए विद्यार्थियों ने रोचक योजनाएँ बताईं। किसी ने गाँव में मेला लगवाने का सुझाव दिया, किसी ने अचार का कारखाना लगाने का सुझाव दिया, एक समूह ने सड़क बनवाने की योजना बताई। एक समूह ने गाँव में फसल कटने के बाद अनाज रखने के लिए गोदाम बनवाने की योजना बताई। ये सभी सुझाव अधिगमकर्ता के परिवेश से तादात्म्य रखते हैं। उनके सुझाए गए समाधान

गतिविधि की रूपरेखा

विद्यार्थियों को चार के समूह में विभाजित करके उनके सम्मुख निम्नलिखित काल्पनिक समस्या प्रस्तुत की गई और उन्हें इस समस्या के समाधान की योजना बनाने के लिए कहा गया–

किसानों ने गेहूँ की बुवाई-सिंचाई आदि कर दी है। अब वे फ़सल पकने का इंतजार कर रहे हैं। वे सभी इस समय कार्य करना चाहते हैं लेकिन गाँव में उन्हें रोज़गार नहीं मिल पा रहा है। वे अपने समूह में कार्य करते हुए इन गाँव वालों को रोज़गार प्रदान करने हेतु आर्थिक गतिविधि की योजना बनाएँ। इस योजना को बनाते हुए उन्हें निम्नलिखित तथ्यों का ध्यान रखना है–

- इस कार्य से ग्रामवासियों को आर्थिक लाभ होना चाहिए।
- वे सभी गाँव वाले जो कार्य करने योग्य हैं और कार्य करना चाहते हैं, उन्हें कार्य मिले।
- इन कार्यों से सामाजिक कल्याण का उद्देश्य भी पूरा होना चाहिए। गाँव के विकास और लोगों के बीच सहयोग और सहकारिता को बढ़ावा दें।

इस प्रकार की समस्या के प्रति उनकी अंतर्दृष्टि को व्यक्त करते हैं। उनकी योजनाएँ पुस्तकीय उदाहरणों से कहीं आगे यथार्थ के समीप हैं। जब विद्यार्थियों के 'सामाजिक ज्ञान कोश' को शिक्षाशास्त्र का अंग बनाया गया तो वे स्वाभाविक रूप से दी गई सूचनाओं से परे जाकर मौलिक और आलोचनात्मक चिंतन करने में सक्षम हुए। अवलोकन में यह भी पाया गया कि समूह में कार्य करने के दौरान विद्यार्थियों में एक दूसरे को सुनने, विचार करने, विचार को अग्रगामी बनाने, योजना के सूक्ष्म पक्षों पर ध्यान देने जैसे गुणों के अंकुरण और अभ्यास को भी बल मिला। यहाँ ध्यान देने योग्य है कि विद्यार्थियों ने कार्य का वितरण करते हुए ग्रामवासियों के जेंडर, शैक्षिक पृष्ठभूमि और सामाजिक स्तर आदि का ध्यान रखा। यह स्पष्ट करता है कि छात्र व्यावसायिक भूमिका के प्रति सामाजिक मान्यताओं की रूढ़ियों के प्रति सचेत हैं और उन्होंने इन रूढ़ियों को स्वीकारोक्ति भी दे रखी है।

इस प्रचलित धारणा के पार वे विकल्पों के विषय में सोच सकें, इसके लिए उनके सम्मुख इस प्रकार के प्रश्न भी रखे गए– महिलाएँ ही खिलौने क्यों बनाए? धनिक या सेठ के अतिरिक्त व्यवसाय के लिए पूँजी का इंतज़ाम और कैसे हो सकता है? क्या पढ़े-लिखे लोग शारीरिक श्रम वाले कार्य नहीं कर सकते? यह पाया गया कि ऐसे प्रश्न विद्यार्थियों को प्रचलित सामाजिक मान्यताओं और प्रक्रियाओं के प्रति सोचने के लिए एक नयी दृष्टि प्रदान करते हैं। वे 'सामान्य' प्रतीत होने वाले तथ्य की 'असामान्यता' को समझ सकते हैं।

ग्राम पंचायत

कक्षा चर्चा से यह स्पष्ट हुआ कि बिना किसी औपचारिक प्रयास के विद्यार्थी पंचायत के विषय में जानते हैं। अधिकतर विद्यार्थी ग्रामीण परिवेश से प्रवसन करके आए हुए थे। पंचायत के संदर्भ में उनके प्रासंगिक विचार इस बात के प्रमाण हैं कि वे अपने परिवेश के सचेत अवलोकनकर्ता हैं। उन्हें मालूम था कि गाँव में सड़क और प्रकाश की व्यवस्था का दायित्व पंचायत का है। उन्हें यह भी मालूम था कि गाँव वालों के आपसी विवाद और संपत्ति के विवाद के निपटारे में भी पंचायत की भूमिका होती है।

जब उनसे कहा गया कि पंचायत की किसी गतिविधि, जिसका उन्होंने अवलोकन किया हो, की विवेचना करें तो एक छात्र ने अपने अनुभवों को निम्नलिखित रूप में व्यक्त किया–

'पिछले साल मैं गाँव गया था। मेरे पापा और मेरे चाचा में झगड़ा हुआ और उसके बाद वे अलग हो गए। घर की ज़ायदाद के बँटवारे के लिए पापा सरपंच के पास गए। फिर सरपंच

- कक्षा के प्रारंभ पर कक्षा को एक केस विगनेट (case vignette) पढ़ने के लिए दिया गया।
- पढ़ने के उपरांत उन्हें निम्नलिखित प्रश्नों पर विचार करने को कहा गया–
  - पंचायत की बैठक में चर्चा के मुख्य विषय क्या थे?
  - पंचायत किस प्रकार निर्णय लेती है?
  - पंचायत की बैठक में चर्चा के अन्य संभावित विषय क्या हो सकते थे?

इन प्रश्नों के आधार पर ही कक्षा चर्चा का आयोजन किया गया।

और गाँव के कुछ लोग आए और हमारे घर का बँटवारा कर दिया'

जब यह छात्र अपने इस अनुभव की विवेचना कर रहा था तो वह केवल एक घटना नहीं विवेचित कर रहा था बल्कि वह अपने निजी अनुभवों को साझा कर रहा था। इस प्रकार के अनुभव प्रमाण हैं कि किस प्रकार से परिवार के विभाजन द्वारा 'अपनों' के 'अन्य' बनने का यथार्थ अधिगमकर्ता के मनस को प्रभावित करता है।

यह भी चर्चा का हिस्सा बना कि पंचायत आम सहमति के आधार पर निर्णय लेती है। इस बिंदु को आगे बढ़ाते हुए कहा गया कि अपने-अपने समूह में वे चर्चा करें कि 'समूह' में निर्णय किस प्रकार लिया जाता है? समूह चर्चा के बाद कक्षा ने 'सामूहिक निर्णय प्रक्रिया' को इस प्रकार से विवेचित किया–

'सभी व्यक्ति अपनी राय व्यक्त करते हैं। जब कोई राय व्यक्त करता है तो दूसरे उसकी बात सुनते हैं। दोनों पक्षों में चर्चा होती है। इस प्रकार समूह विचार करता है और निर्णय लेता है। सभी के विचार महत्वपूर्ण होते हैं, और सबका महत्त्व होता है। सबकी भलाई का ध्यान रखा जाता है।'

उपर्युक्त विवेचन से स्पष्ट है कि समूह में कार्य करते हुए विद्यार्थियों ने समूह की निर्णय प्रक्रिया का सम्प्रत्ययीकरण किया लेकिन इस आदर्श स्थिति के विपरीत एक दशा, जहाँ निर्णय सहमति के बजाय बलाधिकार से होता है, वह भी चर्चा के अंतर्गत आई। एक विद्यार्थी ने कहा कि–

'लेकिन पंचायत की बैठक में 'सब लोग' नहीं जाते हैं, केवल 'साख' वाले लोग हैं जो बैठक में जाते हैं।'

जब चर्चा को आगे बढ़ाया गया तो 'साख' वाले विशेषण के सूचक के रूप में धनी, भूस्वामी, ऊँची जाति के लोग और बाहुबली जैसे वर्णन प्रकट हुए। यह सारे विवेचन और उदाहरण अधिगमकर्ता के सामाजिक ज्ञान कोश के रूप में सामाजिक यथार्थ के प्रतिबिंबन के प्रमाण हैं।

इन गतिविधियों से यह स्पष्ट पता चलता है कि अधिगमकर्ता समाज में होने वाली घटनाओं और परिस्थितियों से पूरी तरह से परिचित हैं। वे, क्या हो रहा है और क्या होना चाहिए के अंतराल को भी समझते हैं। उनमें सकारात्मक अभिवृत्ति के लक्षण भी देखे गए, जहाँ कि वे अपनी मान्यताओं और विश्वास पर पुनर्चिंतन को तैयार हैं। यह महत्वपूर्ण है कि इस समस्त शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रिया में शिक्षक की भूमिका कमतर दिखती है लेकिन इस प्रकार के अधिगम परिवेश के निर्माता, उत्प्रेरक और निर्देशक के रूप में महत्वपूर्ण दायित्व शिक्षक का ही है।

निष्कर्ष

उपर्युक्त विश्लेषण से स्पष्ट है कि जब शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रियाओं को अधिगमकर्ता के 'सामाजिक ज्ञान कोश' पर आधारित किया गया तो अधिगमकर्ता की समाज के प्रति समझ ने अधिगम प्रक्रिया को दिशा दी। इस समझ को आधार बनाकर उन्हें आलोचनात्मक चिंतन करने, अपने विश्वास और मान्यताओं पर पुनरावलोकन करने के अवसर प्रदान किए गए। विद्यार्थियों ने समस्या का समाधान करने के साथ-साथ स्वयं को 'समस्या-प्रस्तावक' की भूमिका में भी देखा। शिक्षाशास्त्रीय प्रक्रियाओं में अधिगमकर्ता की संलग्नता, शिक्षक-छात्र, छात्र-छात्र के बीच सतत् संवाद और इस प्रकार

से 'कल्चर ऑफ इन्क्वायरी' के पोषण को कक्षा में करवाई गई गतिविधियों के मूल में देखा जा सकता है। शिक्षक की 'अक्षत सत्ता' को स्वीकार करने के बजाय विद्यार्थियों ने सत्ता में भागीदारी भी की। अपने विचारों को कक्षा के सम्मुख रखना, उसके वाद-प्रतिवाद को स्वीकार करने जैसे अभ्यासों में यह संलग्नता दिखाई दी। 'सामाजिक ज्ञान कोश' के द्वारा 'संज्ञान के योग' का भी अवसर प्राप्त हुआ। केवल अपनी विचार प्रक्रिया तक सीमित न रहकर अधिगमकर्ताओं ने समूह के अन्य सदस्यों के अनुभवों और विचारों को अपने अनुभव जगत का हिस्सा बनाया। कक्षा में सभी के विचारों को महत्त्व दिया गया। ऐसा किए जाने से अंतर्वैयक्तिक तनाव को संबोधित करते हुए उसे अधिगम अवसर के रूप में देखा गया। कक्षा की सामाजिक संरचना में शिक्षक के अधिनायकत्व के बदले लोकतांत्रिक प्रक्रिया के लक्षण देखने को मिले। कक्षा की यह लोकतांत्रिक संरचना शिक्षक-विद्यार्थी, विद्यार्थी-विद्यार्थी और विद्यार्थी-अधिगम सामग्री के बीच एकदिशी और सत्ता आधारित संबंध को बदलने का सामर्थ्य रखती है। यह पाया गया कि अधिगमकर्ताओं ने स्वयं को निर्णयकर्ता, समस्या प्रस्तावक और लोकतांत्रिक विमर्श के सहभागी के रुप में देखा जहाँ उनके विचारों और प्रतिक्रियाओं को पूरा सम्मान मिला। प्रस्तुत शोधकार्य ने सामाजिक विज्ञान शिक्षणशास्त्र के संबंध में कुछ महत्वपूर्ण प्रश्न भी उठाए-

- कौन तय करता है कि 'वर्थ टीचिंग' (worth teaching) क्या है?
- किस प्रकार से शिक्षक की मान्यताएँ और विश्वास जो उसके समाजीकरण के उत्पाद हैं, शिक्षण अधिगम प्रक्रिया में प्रतिबिंबित होते हैं?
- किस प्रकार से क्रियान्वित पाठ्यक्रम, लक्षित पाठ्यक्रम से भिन्न होता है?
- अधिगमकर्ता के समाजीकरण के प्रत्यक्ष और अप्रत्यक्ष तंतु की शिक्षण अधिगम प्रक्रिया से अंत:क्रिया को किस प्रकार से समझा जाए?

इस कार्य के द्वारा सामाजिक विज्ञान शिक्षकों की प्रचलित मान्यता के रूप में व्याप्त 'हीनता प्रतिरूप' के विपरीत यह पाया गया कि-

- कक्षा 6 के विद्यार्थीयों अपने 'सामाजिक ज्ञान कोश' को प्रभावशाली ढंग से अभिव्यक्त कर सकते हैं।
- वे जटिल और अमूर्त विषयों जैसे विभेद और जाति आदि का संज्ञान रखते हैं।
- सामाजिक निर्माणवादी शिक्षाशास्त्रीय ढाँचे के अंतर्गत शिक्षण अधिगम प्रक्रिया का आयोजन करने पर वे निष्क्रिय प्राप्तकर्ता के बजाय सक्रिय ज्ञान निर्माता की भूमिका में शिक्षक, अधिगम सामग्री और स्व से निगोशिएशन करते हैं।

अंतत: कह सकते हैं कि जाति, जेंडर, गरीबी और स्थानीय सरकार जैसी अवधारणाओं पर आधारित सामाजिक प्रक्रियाओं को कक्षा चर्चा का हिस्सा बनाया जाना चाहिए। एक सामाजिक विज्ञान शिक्षक जो अधिगमकर्ता के 'सामाजिक ज्ञान कोश' को शिक्षक अधिगम प्रक्रिया का हिस्सा बनाता है, वह कक्षा को ऐसे विमर्श स्थल के रूप में रूपांतरित करता है जहाँ बहुरूपदर्शी और बहुआयामी सामाजिक यथार्थ 'स्वीकृति' के बजाय 'विमर्श' का विषय होता है। विमर्श की यह प्रक्रिया अधिगमकर्ता की आलोचनात्मक साक्षरता को संवृद्ध करती है।

संदर्भ

एन.सी.ई.आर.टी. 2005. *नेशनल करीकुलम फ्रे़मवर्क.* एन.सी.ई.आर.टी., नयी दिल्ली

ओगले, डी., आर. क्लैम्प व बी. मैकब्रिडे. 2007. *बिल्डिंग लिट्रेसीज इन सोशल स्टडीज़,* अलेक्जेड्रिया, वी.ए., एसोसिएशन फ़ॉर सुपरविज़न एण्ड करीकुलम डेवलपमेंट

डीवी , जे. 1916. *डेमोक्रेसी एंड एजुकेशन.* द फ्री़ प्रेस न्यूयार्क

ब्रोफी, जे. (संपा.). 2002. *सोशल कन्सट्रक्टीविस्ट टीचिंग, अफोर्डेंसेस एण्ड कन्सट्रेन्स.* बोस्टन, एल्सवेअर

मोल, एल. सी., अनामाती, सी. नेफ़. डी. व गोन्जालेंज, एन. 1992. ''फ़ंड्स ऑफ़ नॉलेज फ़ॉर टीचिंग, यूज़िंग ए क्वालीटेटिव अप्रोच टू कनेक्ट होम एंड क्लासरूम'', *थिएरी इन प्रैक्टिस* 31(2), पृ. 132–141

रेस, जे. 1997. माइंड इन एक्शन, न्यूयार्क, ऑक्सफ़ोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस

लेव, जे. व वेन्जर, ई. 1991. *सिचुएटेड लर्निंग, लेजीटीमेट पेरीफ़ेरल पार्टीशिपेशन.* कैम्ब्रिज यूनिवर्सिटी प्रेस न्यूयार्क

वॉयगॉस्की, एल. 1987. *माइंड इन सोसाइटी,* कैम्ब्रिज , हारवर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस

विनेबर्ग, एस. व मार्टिन, डी. 2004. ''रीडिंग एंड राइटिंग हिस्ट्री'', *एजुकेशनल लीडरशिप* (1), पृ. 42–45

वेलेज़– इबानेज़, सी. व जे. ग्रीनबर्ग. 1992. ''फॉरमेशन एंड ट्रांसफ़ॉरमेशन ऑफ़ फ़ंड्स ऑफ़ नॉलेज एमंग यू. एस. मैक्सिकन हॉउसहोल्ड्स''. एन्थ्रोपॉलजी एंड एजुकेशन क्वाटरली 23(4), पृ. 313–335

ह्यूग्स, एम. व ए. पोलार्ड. 2002. ''होम स्कूल नॉलेज एक्सचेंज इन कॉन्टेक्स्ट'', *एजुकेशन रिव्यू* 58(4), पृ. 385–395