फिट होने की कोशिश – अल्पसंख्यक स्कूल में एक बच्चे की कहानी

दीप्ति श्रीवास्तव*

वंचित बच्चों के अनुभवों पर केन्द्रित शोध यह दर्शाते हैं कि स्कूल किस तरह से स्तरीकृत सामाजिक व्यवस्था को पुनरुत्पादित करता है जो स्वयं अलगाववादी होती है। ऐसी स्कूली व्यवस्था में कुछ बच्चे शिक्षा के हाशिये पर रहने को मजबूर हो जाते हैं। इसी भेदभावपूर्ण प्रक्रिया के कारण उन्हें न केवल स्कूल में पहुँच से वंचित रखा जाता है बल्कि कक्षा के भीतर भी उनकी भागीदारी असमान ही रहती है जिसके मूल में उनको अलग बैठाने की व्यवस्था और पाठ्यक्रम सहगामी गतिविधियों से बहिष्कार हैं। अक्सर देखा गया है कि कक्षा के भीतर उनके ज्ञान और अनुभवों को नकार कर उन्हें चुप करा दिया जाता है। (नम्बीसन 2009; झा और झिंगरन 2002)। इस प्रपत्र में इस बहिष्करण की प्रक्रिया को बच्चों की दृष्टि से समझने के प्रयास किए गए हैं। साथ ही यह भी समझने की कोशिश की गई है कि बहिष्करण और भेदभाव के बावजूद भी ये बच्चे अपनी रोज़मर्रा की स्कूली ज़िन्दगी में पढ़ने के लिए कैसे संघर्षरत रहते हैं। बच्चों के इन संघर्षों से यह ज्ञात होता है कि इन बच्चों के शैक्षिक अनुभवों को सार्थकता प्रदान करने के लिए उनकी विशिष्ट सांस्कृतिक विभिन्नताओं से सम्बन्धित वर्चस्वतापूर्ण एवं आलोचनात्मक स्टीरियोटाइप्स को समस्याक्रित किया जाना आवश्यक है।

सांस्कृतिक विभिन्नताएँ और शिक्षा

माना जाता है कि समूहों के बीच में सांस्कृतिक विभिन्नताएँ सामूहिक पहचानों का विशिष्ट सीमांकन करती हैं जबकि ऐसा कम ही होता है (बैंक्स, 2009)। सीमांकन की इस प्रक्रिया को सामूहिक अस्मिता के विशिष्टीकरण द्वारा पोषित किया जाता है जिसका मुख्य कारण विभिन्न सांस्कृतिक समूहों के सत्तात्मक आयाम होते हैं जिन्हें बहुलता की राजनीति में गढ़ा जाता है। डल कहते हैं कि समूहों के बीच इन

* *यूनिवर्सिटी टीचर असिस्टेंट*, शिक्षा विभाग, केंद्रीय शिक्षा संस्थान, दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली 110007

असमान शक्ति संबंधों को पहचानना महत्वपूर्ण है क्योंकि इनको नकारने का मतलब है कि "(we are) flattening out the difference because collective memberships are socially and politically defined and have varying degrees of advantage or stigma attached to them" (2009, p.43). इन असमान शक्ति संबंधों का निर्माण सांस्कृतिक रूप लेकर विशेष ऐतिहासिक परिस्थितियों में व्यक्तियों एवं समूहों द्वारा किया जाता है जो कि विभिन्न मानकों जैसे कि, जाति, वर्ग, प्रजाति, लिंग, जातीयता, धर्म इत्यादि पर आधारित होते हैं (बेटल, 1980)। यही वजह है कि हम शिक्षा के आलोचनात्मक सिद्धांत में स्तरीकरण के विभिन्न आयाम–वर्ग, प्रजाति और लिंग की बात करते हैं जो कि पहुँच और उपलब्धि को समझने के लिए आवश्यक है। वर्तमान संदर्भ को भी इसी ढाँचे में रेखांकित किया गया है। इसमें सांस्कृतिक विभिन्नता को समझने के लिए वर्ग को केंद्र बिंदु माना गया है जिसमें लिंग, जाति और धर्म के आयामों का भी महत्वपूर्ण स्थान है।

वर्ग विभिन्नता के आयाम को स्कूली स्तर पर स्पष्ट रूप में देखा जा सकता है जहाँ मध्यम वर्ग के बच्चों के सीखने संबंधी परिणाम निम्न वर्ग के बच्चों से ज्यादा अच्छे होते हैं क्योंकि वे उस सांस्कृतिक विरासत से युक्त होते हैं जिसे स्कूल प्राथमिकता देता है (बोर्डी एवं पासेरॉन, 1990)। यद्यपि यह पूर्णतः स्कूल संस्कृति के अनुरूप नहीं होते तथापि यह स्कूल शिक्षा में अर्थ की उत्पत्ति को वैधता प्रदान करने के लिए महत्वपूर्ण संरचनात्मक निर्धारक के रूप में कार्य करते हैं। जैसे कि, भौतिक स्तर पर, ये वैधता किताबों से और उपलब्धियों से दी जाती है (एप्पल, 2004)। संरचनात्मक स्तर पर ये प्रमुख सांस्कृतिक और आर्थिक समूहों के बीच संबंधों से निर्धारित होती है (एप्पल, 1982)। हालांकि यह अर्थ निर्माण की प्रक्रिया न तो स्वायत्त होती है और ना ही पूर्व निर्धारित। यह तो विभिन्न समूहों की आवश्यकताओं के परिभाषण और वास्तविकीकरण से सहमति (accord) का रूप लेती है जहाँ विभिन्न समूह समानता के आधार पर अर्थ की प्रक्रिया को साझा संस्कृति (common culture) के रूप में निरूपित करते हैं। यह साझा संस्कृति स्कूली संस्कृति, आधिकारिक ज्ञान (official knowledge) और अप्रत्यक्ष पाठ्यक्रम (hidden curriculum) के रूप में कक्षा में विचार-विमर्श के लिए उपलब्ध करायी जाती है (एप्पल, 2000)। इस प्रकार मध्य-वर्ग के छात्रों के व्यक्तिनिष्ठ अनुभवों के आधार पर शैक्षिक मापदण्डों और योग्यता को गढ़ा जाता है (बोर्डी एवं पासेरॉन, 1990; एप्पल, 1990; गिरॉक्स, 1983) और वांछित सांस्कृतिक विरासतों से बच्चों की भाषा और रहन-सहन को अनुचित बताकर उनसे सुधार की अपेक्षा की जाती है।

इस प्रपत्र में उपरोक्त सैद्धांतिक रूपरेखा का प्रयोग करके यह समझा जा रहा है कि शिक्षक वंचित बच्चों के बारे में किस तरह की धारणाएँ बनाते हैं? स्कूल प्रशासन और शिक्षक कक्षागत गतिविधियों में इन्हें कैसे सम्मिलित करते हैं (क्योंकि इन्होंने जुलाई में स्कूल जाना शुरू किया था)? इनके मध्य बच्चों के अनुभव और दृष्टिकोण क्या हैं और उनकी छात्र-पहचान कैसे गढ़ी जा रही है?

यह समझना इसलिए महत्वपूर्ण है क्योंकि सांस्कृतिक विभिन्नताओं को महत्व न देने से

सामाजिक स्तरीकरण को पुनरुत्पादित करने वाली छात्र पहचानों को ही गढ़ा जा सकता है जिससे शिक्षक बच्चे की वास्तविक संस्कृति, भाषा, समझ और कल्पना को अपनी सोच का हिस्सा नहीं बना पाते (कमिंस, 2003)। ये स्टीरियोटाइप शिक्षण प्रक्रिया में बाधक होते हैं क्योंकि ये ना केवल कक्षा के आन्तरिक अंतर्विरोधों को संबोधित करने में बाधित होते हैं अपितु शिक्षण अधिगम प्रक्रिया के सटीक मार्गदर्शन में भी अवरोध उत्पन्न करते हैं (मा.सं.वि.मं., 2012)।

व्याख्यानों (Voices) द्वारा बच्चों की आवाजों की समझ

इन अंतर्विरोधों को बच्चों के व्याख्यानों द्वारा समझने की कोशिश की गयी है ताकि उनकी आवाजों और अनुभवों को महत्व दिया जा सके जो कि शिक्षा के वर्चस्वशाली व्याख्यानों का वंचित बच्चों के प्रतिरोधी व्याख्यानों के संघर्ष को प्रस्तुत करने का ही एक प्रयास है (एप्पल, 2000)।

ये व्याख्यान प्रत्यक्ष रूप में 'भाषा परावर्तन' द्वारा (reflexivity of language) व्यक्त और निर्मित होते हैं (जी, 1988) अर्थात् जहाँ बच्चों के बोलने से सन्दर्भ परिभाषित होता है वहीं सन्दर्भ से बच्चों के व्याख्यान परिभाषित होते हैं। इस समझ को ध्यान में रखते हुए ही ये व्याख्यान सुने और रिकॉर्ड किये गए हैं। इसमें भाषा और विचार प्रक्रिया को सुसंगत रूप में देखा गया है (पॉल्किंगहोर्न, 1988)।

इन वर्णात्मक व्याख्यानों के द्वारा कक्षा और 'होम' के अवलोकन में बच्चों के कथनों और क्रिया को समझने में मदद मिली क्योंकि यह माना गया कि "(in the) interpretation of a story as there is no notion of distance between the movements of the body and the person as agent; there is no need to account for something that pushes or pulls the body to make it move- instead, a unified being expresses itself directly in bodily movement." (ibid., p.142).

व्याख्यानों एवं अवलोकन से स्कूल प्रक्रिया में स्ट्रीट-चिल्ड्रन की क्रियाओं की वास्तविताएँ दृष्टिगत हुईं।

सहमति और अवसर

यह शोध एक अल्पसंख्यक स्कूल में किया गया था। इस स्कूल के प्रधान की 'होम' के डायरेक्टर के साथ जान-पहचान थी। स्कूल में बच्चों का प्रवेश शिक्षा का अधिकार अधिनियम (2009) के तहत जुलाई के महीने में हुआ था। तब तक स्कूल का डेढ़ महीने का सत्र बीत चुका था। क्योंकि मैं इस साझेदारी के पहले ही साल में स्कूल में गयी इसलिए मुझे संरचनात्मक परिवर्तन और अनुकूलन की प्रक्रिया को और गहनता से देखने और जांचने का मौका मिला। छात्रों की सांस्कृतिक पहचानों की सृजनता एवं निरंतरता स्कूली प्रक्रियाओं से बाध्य थीं (विल्लिस, 1977; जी, 1999) जो कि स्कूल सत्र के दौरान निरंतर गढ़ी गयीं।

व्याख्यान

फ़िरोज़ शोध में सम्मिलित होने वाले बच्चों में से एक था। उसके जीवन में घटित वृत्तांत एक स्ट्रीट-चाइल्ड के बचपन की गहनता को दर्शाते हैं और उसकी स्कूली प्रक्रियाओं के विवरण

स्कूली व्यवस्था को गूढ़ अंतर्दृष्टि देते हैं। इसके साथ-साथ अनुपूरक अवलोकन से यह समझने में मदद मिलती है कि स्कूल स्ट्रीट-चिल्ड्रन के सांस्कृतिक ज्ञान की मध्यस्थता किस प्रकार करता है और कैसे स्कूली ज्ञान बच्चों और स्कूल संस्कृति के आकस्मिक संघर्ष का उत्पाद है।

इन व्याख्यानों में से कुछ प्रसंग इस द्वंद्व को दर्शाते हैं। जैसे कि–

बचपन

Story 6: पैदाइश

R: तुम पैदा कहाँ हुए और घर पर कौन-कौन हैं?

Sub-story 1

मुंचल बस्ती में पैदा हुआ था...

Sub-story 3: मेरी माँ के दोस्त

...मेरे तो पापा रहते थे,
मगर मेरी मम्मी के एक और भी दोस्त थे.
वो मेरे लिए कुछ-कुछ लाते थे...

Sub-story 4: मुझे बचाया गया

एक बार ना, क्या हुआ था ना,
मुझे toilet आयी थी।
तो मैं गया था, नदी के सामने।
नदी नहीं दीदी, क्या बोलते हैं, नाला।
हाँ। नाले के सामने।
तो ना वहाँ पे मेरा पैर फिसल गया था।
तो ना मैं डूब रहा था...
कुछ लोग ने मुझे वहाँ से निकाला।
तो मुझे फिर बुखार हो गया।
कुछ दिन मुझे कहीं भेज दिया।
तो मेरी मम्मी ने बोला, "क्यों भेज दिया?..."

Sub-story 7: हमारा घर खाली कराया

फिर कुछ दिन के बाद वहाँ लोग आए।
बोले कि, "यहाँ से जगह खाली कराओ।"
हमने माना नहीं कि जगह खाली करें...
तो खाली नहीं किया, तो जला दिया था, वो जगह।
वो बिल्डिंग सा, वो तोड़ दिया था।
तो आग लग गयी थी, मेरे घर में...

यह अंश एक 14 मिनट लम्बे व्याख्यान से लिया गया है जिसे फ़िरोज़ ने प्राथमिकता के हिसाब से एक घटनाक्रम में बाँधा। उसने अपने बचपन की कहानी 14 मिनट में बिना रुके बयाँ की। यहाँ वह अक्सर अपनी झुग्गी के सामुदायिक जीवन की ओर इशारा करता नज़र आता है। वह अपनी माँ के एक दोस्त को याद करता है जो उसे छुटपन में उपहार देता था वह अपने उस रिश्तेदार के बारे में बताता है जिसने उसे नाले में डूबने से बचाया था। हर ऐसे किस्से के बाद, जहाँ उसकी जान को खतरा होता था, वह अपनी माँ का ज़िक्र करता है और कहता है कि वह उसकी जान बचाने के लिए उसे कहीं दूर भेज देती थी। यह विवरण उस भेद्य परिवेश का वृतांत देता है जिसमें वो पला-बढ़ा। वो अपनी झुग्गी के पास एक नाले की बात करता है जो उसका शौचालय था, एक निर्माण स्थल जो उसका बाथरूम था; ऐसे भौतिक परिवेश, जिन में दैनिक जीवन का संरक्षण ही कष्टप्रद था। ये असह्यता अत्यंत दयनीय थी जब उसकी झुग्गी को आग लगा दी गयी और उसकी माँ उसे और उसके भाई बहनों को पास की एक फैक्ट्री में, कागज़ों के ढेर पर दो दिन के लिए, बिना रोटी-पानी के छोड़ आयी।

इसी कारण उसके एवं उसके घर वालों के लिए 'होम' एक ऐसा विकल्प था जहाँ उसे सुरक्षा, खाना और शिक्षा निरंतर रूप से मिल सकती थी। ये बुनियादी ज़रूरतें जो मध्यम वर्ग

के लिए आम होती हैं वो स्ट्रीट चिल्ड्रन के लिए दुर्लभ थीं। इसी कारण मध्यम वर्ग के बच्चे इनके जीवनयापन की समस्याओं की कल्पना भी नहीं कर सकते थे। यह वास्तविकताएं फ़िरोज़ के स्कूल आते ही घुलने लगीं क्योंकि यहाँ वह एक 'NGO के बच्चे' के नाम से पुकारा जाने लगा।

अजीब बात ये है कि उन्हें इस तरह परिभाषित करने से उनकी पहचान छिप गयी थी और अब ये उन पर निर्धारित था कि वे अपनी पहचान किसे और किस हद तक व्यक्त करें। स्पोर्ट्स शिक्षक और अन्य बच्चे उन्हें एक साथ बुलाने के लिए इस तरह संबोधित करते थे। स्पोर्ट्स शिक्षक तो उन्हें बिना माँ–बाप के बच्चे भी कहते थे हालाँकि उन्हें इस बात का पता था कि वे अपने माँ–बाप से दूर इस होम में रह रहे थे (26 सितंबर 2013. 4:00pm)। कक्षा के बाकी बच्चों को भी उनसे इसीलिए सहानुभूति थी क्योंकि उनके माँ–बाप नहीं थे (26 सितंबर 2013. 5:00pm)। उन पर एक अनाथ, गरीब की पहचान को थोप कर सभी सोचते कि उन्हें मदद की सख्त ज़रूरत है।

दूसरी ओर बच्चों ने इस पहचान को दृढ़ता से अस्वीकृत किया और होम की बाल सभा (जो JJ Act Rules 2007 वे तहत निर्मित हुई थी) में प्रबंधकों से इस बारे में असंतोष प्रकट किया। उन्होंने उन्हें स्कूल के शिक्षकों से बात करने के लिए आग्रह किया और यह कहने को कहा कि वे उन्हें इस नाम से ना बुलाएं क्योंकि इससे वे गरीब–अनाथ पहचाने जाते थे। अध्ययन यह दर्शाते हैं कि इस प्रकार की पहचान से बच्चों के स्कूली प्रदर्शन पर असर पड़ता है जैसे कि उत्तर प्रदेश के 340 गावों में ऊंची जाति और निम्न जाति से सम्बन्धित पहचानों पर आधारित शोध में देखा गया। यहाँ जब उनकी जातीय पहचान को स्पष्ट करने को कहा गया तो दोनों समूहों के प्रदर्शन में महत्वपूर्ण अंतर था। इसके विपरीत जब इनकी पहचान को गुप्त रखा गया तो ये महत्वपूर्ण अंतर नहीं था जिससे ये माना गया कि बच्चों की पहचानों को बहिर्गत रखने से उन्हें अनुकूल न्याय नहीं मिलेगा। इस अविश्वास के कारण ही बच्चों को प्रेरित करना जटिल हो गया जो कि उनके प्रदर्शन के लिए नकारात्मक सिद्ध हुआ (हॉफ एवं पाण्डे, 2005)।

होम और स्कूल में सीखने की प्रक्रिया

विद्यालय की अपेक्षा 'होम' में शिक्षण अधिगम प्रक्रिया का रूप अनौपचारिक था और यहाँ बच्चे शिक्षक के साथ रिश्ते गढ़ सकते थे क्योंकि बात करने के लिए उन्हें समय से पाबंद नहीं किया गया था। स्कूल में इससे विपरीत था। यहाँ शिक्षक समय से बाध्य थे। समय सारणी की संरचना में कक्षा की अवधि घण्टे की थी। उस पर शिक्षक उन शिक्षण रणनीतियों का प्रयोग करते थे जो पाठ्यक्रम को पूर्व–निर्धारित अवधि में पूर्ण कर सकें। फ़िरोज़ को इस तीव्रता का आभास स्कूल के पहले ही दिन हुआ जहाँ शिक्षक एक के बाद एक विषय पढ़ाने आते गए और उसे पलक झपकने का मौका भी नहीं मिल सका। वह अपने व्याख्यान 'स्कूल का पहला दिन' में कहता है,

Story 17: स्कूल का पहला दिन

Sub-story 1: स्कूल

...तो हमने भी देखा कुछ बच्चे खेल रहे।
कुछ बच्चे पढ़ाई कर रहे..

Sub-sub-story 1: पीरियड्स का सिलसिला

फ़िर लाइन से सब लोग क्लास में गए।

फ़िर पहला मैथ का काम हुआ।
हिंदी का पहले, हिंदी का काम हुआ।
तो ma'am ने पढ़ाया, तो समझ नहीं आया।
Ma'am ने बोला, "तुम्हारा अलग से क्लास लेंगे।
क्योंकि तुम्हें समझ नहीं आया।"
ऐसा ही चलता रहा।
फ़िर छठे पीरियड में हुआ था ना,
उस टाइम English का पीरियड था।
English समझने की कोशिश कर रहा था।
पर मुझे समझ नहीं आया।
तो फ़िर ना ma'am ने मुझे बुला के समझाया।
लेकिन मुझे समझ नहीं आया...
उसके बाद पढ़ाई किया,
छठे पीरियड में।
छठा पीरियड EVS का होता है।
EVS का पढ़ा।
मज़ा तो आया। समझ गया मैं, थोड़ा-थोड़ा।

Sub-sub story 2: कक्षा में सोना

उसके बाद ऐसे करते-करते थक गया था,
तो मैं सो गया था।
गलती से।
तो ma'am ने बोला,
"स्कूल में सोते नहीं हैं।"
मगर मुझे पता नहीं था।
उसी के लिए मैं सो गया था।
Ma'am ने मुझे बोला,
"स्कूल में सोते नहीं हैं।"
तो मैं सोता नहीं स्कूल में।
एक दिन नींद आ गयी थी।

Sub-sub story 3: कुछ और पीरियड्स का सिलसिला

उसके बाद आठवां पीरियड हुआ...
फ़िर नौवां पीरियड उर्दू का था।
तो ma'am उसमें लिख रही थीं।
तो हमें समझ नहीं आ रहा था,
क्या लिख रही हैं।
तो हमने ma'am से बोला,
"Ma'am हमें समझ नहीं आ रहा।
और हमने पढ़ा भी नहीं है।"
तो ma'am ने कहा, "तुम्हें बता देंगे. बाद में"...
तो फिर छुट्टी हुई...

स्कूल 'होम' से लगभग एक घंटे की दूरी पर स्थित है। फ़िरोज़ स्कूल और उसके आस-पास के वातावरण की प्रशंसा करता है। वो स्कूल के उस बाग के बारे में विवरण देता है जहाँ बच्चे अक्सर खेलते थे। वह बताता है कि उन में से कुछ बच्चे उसी विद्यालय के सुबह की पाली में पढ़ते थे। घंटी बजते ही खेलना छोड़कर सभी बच्चे प्रार्थना सभा के लिए भागते थे। वह बताता है कि सभा ख़त्म होने के बाद सभी बच्चे अपनी-अपनी लाइनों में कक्षा में जाते थे जबकि 'होम' में ब्रिज कोर्स के दौरान ऐसा नहीं होता था। इस तरह वो स्कूल संस्कृति में अनुशासन के तत्व की समझ विकसित करता है जो की होम की व्यवस्था में नहीं थी। वहाँ रुचिकर गतिविधियों एवं कहानियों के माध्यम से ही बच्चों को कक्षाओं में संलगित रखा जा सकता था। 'होम' की व्यवस्था में छात्रों के पास ये अधिकार था कि वह छात्र शिक्षक अंत:क्रिया के दौरान शिक्षक की गलतियों (अक्सर ये गलतियाँ जान-बूझकर की जाती थीं) को टोक सकें। वह ना केवल शिक्षकों से स्पष्टीकरण मांग सकते थे बल्कि उन्हें कुछ निश्चित गतिविधियों में सम्मिलित करने के लिए बाध्य भी कर सकते थे। इसके विपरीत स्कूल में शिक्षिकाएँ समय एवं

पाठ्यक्रम से बाध्य होती थीं जिसमें शिक्षक-छात्र अंतक्रिया में संवाद के लिए अपेक्षित स्थान नहीं था। इसी कारण फ़िरोज़ के लिए ये शिक्षण अर्थहीन था। इस प्रकार की निरर्थक शिक्षण अधिगम प्रक्रिया के फलस्वरूप वह न केवल अंग्रेज़ी अपितु हिंदी के पाठ भी समझने में अपने को अक्षम महसूस करता था।

उसने पर्यावरण शिक्षा के पीरियड को रोमांचक बताया है क्योंकि वह उसमें कुछ समझ पाया था। अगले पीरियड में वह विषयों की निरर्थकता एवं अथाह गहनता (intensification) (एप्पल, 1982) को महसूस करते हुए इतना थक गया है कि वह क्लास में ही सो गया। हालांकि उसके ये बताने पर कि उसे उर्दू भाषा का कोई पूर्वज्ञान नहीं है शिक्षिका ने उसे मदद का आश्वासन दिया।

फ़िरोज़ स्कूल की सांस्कृतिक अनिरंतरता (culturally discontinuous) को रेखांकित करते हुए यह उल्लेखित करता है (ऑग्बू, 1982) कि किस प्रकार शुरुआती दिनों में स्कूल के नियमों एवं नियमितताओं को सीखने तक सीमित है। पूर्व प्रारंभिक शिक्षा पर किये गए शोध यह दर्शाते हैं कि जो बच्चे अपेक्षित आयु में स्कूल जाना शुरू कर देते हैं वह इन नियमों को ना केवल जल्दी सीख जाते हैं बल्कि तत्परता से इनका पालन भी करते हैं क्योंकि इस समय उनका ध्यान सीखने से अधिक शिक्षक की अपेक्षाओं पर होता है। यह दृष्टिकोण समाजीकरण की प्रक्रिया को पुनरुत्पादित करने का प्रयास करता है जिसमें मानकों एवं सामाजिक अंतर्क्रिया की परिभाषाओं को सीखने पर फोकस किया जाता है। यह अंतर्क्रिया का वह अहम पक्ष है जिसमें परस्पर सम्बन्ध, सत्ता की प्रकृति, सहज मंतव्यों और कक्षा जीवन के दूसरे पहलू स्कूल संस्कृति में बच्चों की भूमिका संबंधी जागरूकता को निर्धारित करने के लिए प्रयुक्त किये जाते हैं। स्कूल के शुरुआती हफ़्तों में इस प्रक्रिया को शिक्षक की सत्ता के द्वारा अधिक गहनता से क्रियान्वित किया जाता है।

स्कूल द्वारा इन बच्चों को व्यवस्था में सम्मिलित करने के उद्देश्य से नियुक्त की गयी काउंसलर (जो समाज कार्य में स्नातक थीं) से बातचीत में पता चलता है कि किस प्रकार शिक्षक 'होम' से आये इन सांस्कृतिक रूप से विभिन्न बच्चों की व्यक्तिगत समझ को नियंत्रित करते हैं। समाज कार्य शिक्षा में प्रशिक्षित एवं स्लम के बच्चों के साथ कार्य अनुभव के आधार पर उन्होंने बच्चों के लिए पाँच दिन की कार्यशाला का आयोजन किया ताकि विभिन्न विषयों के शिक्षक इन छात्रों को कक्षा की प्रक्रियाओं में सम्मिलित करने के लिए पूर्व योजनाओं एवं रणनितियों का निर्माण कर सकें। इस कार्यशाला के दो सेशन 'जीवन कौशल' पर आधारित थे जो नियम अनुपालन की एक मृदु-सामाजिकरण तकनीक (soft-socialisation technique) (जीरॉक्स, 1981) थी।

काउंसलर कहती हैं, "यहाँ पे जो करेंगे। Language, proper language— उसे करेंगे। टाइम पे आयेंगे। किताबें पूरी लानी चाहिए। कॉपी पेंसिल पूरी होनी चाहिए। ये नहीं कि पेंसिल नहीं ले के आ गए और आधी-आधी कर के उसे इस्तेमाल कर रहे हैं। जब देखो तो दूसरे का सामान प्रयोग कर रहे हैं। ये भी नहीं कि जब कोई दूसरा नहीं लाता तो उसे नहीं देना, उसे share कीजिये। कई बार ऐसा हो जाता है तो दे

दीजिये। कई बार अगर regular feature बन जाता है तो मना कर दीजिये कि नहीं तुम अपनी लाया करो... कैसे भी जूते पहन के आ रहे हैं। ये सारी चीज़ें। उनके लेवल का ये सारी चीज़ें" (I.15 जुलाई 2013.4:00pm)।

इस प्रकार जीवन कौशल के पाठ्यक्रम को निर्धारित करके काउंसलर बच्चों के सांस्कृतिक ज्ञान को विशेष प्रकार से संरचित करती है। इस प्रकार की संस्कृति की भाषा ना तो नियमित है, ना ही इसमें अनुशासन है, ना व्यवस्था है, ना ही पहनावा ही व्यवस्थित है और सहयोग की अवधारणा भी सम्मिलित नहीं है। इसी वजह से वो जीवन कौशल के पाठ्यक्रम की व्यवस्था करती है। इस प्रकार का पाठ्यक्रम "(focuses on) character development, on teaching them a clear sense of right and wrong, skills of individual achievement which translate into the virtues of hard-work, self discipline, perseverance, industry, respect for family, for learning and for country... (and) smoothes over conflict" (Girouux, 2005, p.19). इसी कारण बच्चों में निहित जीवन कौशलों पर चुप्पी साधते हुए एवं उन्हें नकारते हुए विभिन्नता को हीनता के रूप में व्यक्त किया जाता है।

स्कूल के बच्चों एवं शिक्षकों द्वारा थोपी गयी पहचान एक 'NGO के बच्चे' की है जो कि NGO से पूर्व एक स्ट्रीट-चाइल्ड था। इस कारण उसके बारे में कुछ अवधारणाएं थीं जो समाज कार्य की दृष्टि से प्रकृतिकृत की जाती थीं जिसकी वजह से फ़िरोज़ के लिए स्कूल में negotiation की प्रक्रिया उत्पीड़क थी।

इन पहचानों को इस आधार पर गढ़ा जाता है कि इन छात्रों को इंग्लिश और उर्दू का कोई पूर्व ज्ञान नहीं है क्योंकि इनके शिक्षण का माध्यम हिंदी भाषा रही है जिसके आधार पर शिक्षक ये तर्क प्रस्तुत करते हैं कि इनकी इस हीनता के कारण वह कक्षा के स्तर पर पहुँचने में अक्षम हैं। स्तर संबंधी इस सामान्य धारणा में अच्छे और बुरे दोनों ही तत्व हैं। इसका नकारात्मक पक्ष ये है कि बच्चों को उत्तरदायी ठहरा कर शिक्षक स्वयं के सांस्कृतिक पूर्वाग्रहों और आलोचनात्मक संवाद के उत्तरदायित्व से मुक्त हो जाते हैं। दूसरी ओर इस धारणा का सकारात्मक पक्ष ये है कि शिक्षक स्वयं स्कूल के समय से एक घंटा पूर्व आकर छात्रों के 'स्तर' में अभिवृद्धि के लिए प्रयास करते हैं हालांकि इसके लिए उपचारी शिक्षा विधि का ही प्रयोग किया जाता है। इस विधि में यह मान्यता निहित है कि वंचित समूह को ऐसी रणनीति द्वारा शिक्षित किया जाना चाहिए जिस से कि वे मध्यम वर्ग के अन्य छात्रों से समान स्तर पर प्रतिस्पर्धा कर सकें। हालाँकि सतही स्तर पर यह सहमति योग्य तो लगता है पर वैचारिक दृष्टि से यह समस्याकृत अवधारणा है क्योंकि यह असमान प्रतिस्पर्धा में भी संज्ञानात्मक स्तर पर इन छात्रों को मध्यम वर्ग के छात्रों की अपेक्षा हीन दर्शाती हैं। यह अवधारणा "(is a) conservative value position which is quite functional to the ongoing maintenance of already reified patterns of interaction in schools" (Apple 1972, p.74). अमूर्त धारणा के रूप में बच्चों की क्षमता का स्तर ये निर्धारित करता है कि बच्चे कक्षा में कितना सीख सकते हैं यद्यपि शिक्षक के सकारात्मक सहयोग से उसकी क्षमताओं को निखारा जा सकता है। कक्षा के शुरुआती सत्र में ही उपचारी कक्षाओं के लिए बच्चों के स्तर को सन्दर्भ-बिंदु के रूप

में प्रयुक्त करते हुए उनका श्रेणीकरण कर दिया जाता है।

काउंसलर के हिसाब से शुरुआत में ही उन बच्चों के 'पूर्व-ज्ञान' की जांच एवं उनके सामाजिक, भावनात्मक एवं मनोवैज्ञानिक विकास के निर्धारण के आधार पर स्तरीकृत कर के उनकी मदद हो सकती थी (19 सितंबर 2011.2:00pm)। इस प्रकार वह बच्चों के लिए एक वस्तुनिष्ठ समाधान प्रस्तुत करती है। इस तरह की वस्तुनिष्ठ समझ बच्चों से सम्बन्धित जटिल वास्तविकताओं को समस्याकृत करने की बजाय शिक्षकों के ज्ञान संबंधी पूर्वाग्रहों को थोपने का प्रयास करती है (एप्पल, 1990)। बच्चों का इस तरह का श्रेणीकरण संस्थागत सन्दर्भो पर प्रश्न खड़ा करने की बजाय बच्चों को ही उत्तरदायी ठहराता है।

निष्कर्ष

इन प्रक्रियाओं ने फ़िरोज़ को ये सोचने पर मजबूर कर दिया कि वो स्कूल की उम्मीदों पर खरा नहीं उतर पायेगा। वह क्लास की पढ़ाई को समझ ही नहीं पा रहा था और इसी कारण उसे परीक्षा में नकल मार कर पास होना पड़ा। इसलिए उसने इस स्कूल का बहिष्कार करके स्वयं का नामांकन एक सरकारी स्कूल में करवाने का निर्णय लिया। वह कहता है कि, "दीदी मुझे स्कूल से नाम काटने का कर दो। एक दीदी को भी बताया। बोला नहीं कटेगा। नहीं कटेगा। बोल रहे थे, जो हमारे रूम के इंचार्ज हैं ना, उनको भी बोला। बोले, "हाँ परीक्षा दे तू। तेरा कुछ होगा।" परीक्षा होने वाली है एक तारीख को। दीदी जो मैं पढ़ता हूँ, वापिस भूल जाता हूँ। बस एक वो ही याद रहा-application. बाकि grammar तो बहुत मुश्किल है। और दीदी, चौथी तो मैंने चीटिंग कर के ही पार की थी। हाँ, English, यह सब। तो दीदी, कब तक चीटिंग करते रहूँगा ना? दीदी, इसलिए मुझे सरकारी में जाना है। दूसरे स्कूल में। दीदी, IIT गेट में तीसरी में था ना, first लाया था।"

एक समझदार और निष्ठावान विद्यार्थी होने के कारण होम के शिक्षकों और प्रबंधकों ने उसके स्कूल बदलने के निर्णय को पलटने के लिए काफ़ी प्रयास किये। होम के सदस्यों के विचारों के विपरीत स्कूल के शिक्षकों का मानना था कि यद्यपि वह एक निष्ठावान विद्यार्थी है लेकिन वह एक ऐसा अनाथ बालक है जिसे सीखने का अवसर तो मिला है पर उससे कक्षा के अन्य विद्यार्थियों के मुकाबले बेहतर प्रदर्शन की उम्मीद नहीं की जा सकती। शिक्षकों को इस बात का आभास ही नहीं था कि उसे सीखने का अवसर तो मिला किन्तु यह अवसर समानता आधारित नहीं था क्योंकि क्लास में पढ़ने वाले बहुत सारे बच्चों ने अपेक्षित आयु से ही स्कूली शिक्षा प्रारंभ कर दी थी। उनके लिए दूसरी भाषा के रूप में अंग्रेज़ी (English as a Second Language) को सीखना अपेक्षतया सरल था क्योंकि स्कूल एवं घर में भी निरंतर अर्थपूर्ण संवाद के माध्यम से उन्हें इस भाषा का प्रत्यक्षण करवाया जाता था। इस तरह वह संवाद एवं सामाजिक अंतर्क्रिया की प्रक्रिया द्वारा अंग्रेज़ी भाषा की विद्या-विषयक समझ का निर्माण करते हैं जबकि फ़िरोज़ जैसे छात्रों के पास ऐसे अवसर उपलब्ध नहीं होते। इसलिए यह एक महत्वपूर्ण प्रश्न है कि क्या स्कूली शिक्षा वास्तव में उन्हें

अंग्रेज़ी को विद्या-विषयक एवं दूसरी भाषा के रूप में सीखने के समान अवसर उपलब्ध कराती है?

शिक्षक छात्रों का स्तरीकरण कर के न केवल इनके भावनात्मक निस्पंदन (affective filter) को बढ़ाता है बल्कि उनके भाषा एवं सीखने संबंधी अन्य क्षमताओं को भी अवरोधित करता है (करशेन, 1981)। यही कारण है कि वह 'होम' की शिक्षिकाओं से बच्चों की विशेषज्ञताओं एवं सीखने संबंधी रणनीतियों को जानने की बजाय बच्चों के अपेक्षित प्रदर्शन न करने के लिए उनकी सीखने में अनासक्ति एवं अरुचिता को उत्तरदायी ठहराती हैं।

शिक्षक उन्हें उनकी सामाजिक, आर्थिक एवं राजनीतिक रूपरेखा में स्थित वंचित स्थिति के विपरीत अभाव आधारित दृष्टिकोण के आधार पर प्रस्तुत करते हैं (ग्लॉसर, 1977)। वे उनके सहभागिता एवं अस्मिता संघर्ष से संबंधी कौशलों को स्वीकृत नहीं करते। होम के समन्वयक ने इस समस्या को महसूस किया और स्कूल प्रशासन एवं शिक्षकों को होम में आमंत्रित किया पर ऐसा संभव नहीं हो पाया। यद्यपि ऐसा होता तो शिक्षक अपने संवाद को बच्चों की सामाजिक, वर्गीय एवं सांस्कृतिक विविधताओं के आधार पर पुनरीक्षित कर पाते जो वास्तव में असमान सत्ता वितरण की विभिन्न धाराएं हैं जिसके आधार पर बच्चों को संज्ञानात्मक दृष्टि से विभाजित किया जाता है (डैल्पिट, 2006)।

संदर्भ

ऑगबू, जे.यू. 1982. *कल्चरल डिसकन्टिन्यूटीज़ एण्ड स्कूलिंग, एंथ्रोपॉलॉजी एण्ड एजुकेशन क्वारटर्ली,* वॉल्यूम-XIII, नं. 4, पृ.290-307.

एप्पल, एम.डबल्यू. ऑटम. 1972. *रेमिडियल करिक्यूला* : ए क्रिटीक. करिक्यूलम थिअरी नेटवर्क, 10, पृ. 74-77.

______ 1982. *एजुकेशन एण्ड पावर. बॉस्टन* : रूटलेज एण्ड केगन पॉल.

______ 1990. *आइडियोलॉजी एण्ड करिक्यूलम.* न्यूयॉर्क : रूटलेज.

______ 2000. (2सरा एडिशन). *ऑफिशियल नॉलेज* : डेमॉक्रेटिक एजुकेशन इन ए कनज़रवेटिव एज. न्यूयॉर्क : रूटलेज.

कमिन्स, जे. 2003. *चैलेन्जिंग द कन्सट्रक्शन ऑफ डिफ्रेंस एज़ डेफिसिट : व्हेयर आर आइडैन्टिटी, इन्टलैक्ट, इमैजिनेशन, एण्ड पावर इन द न्यू रेजीम ऑफ ट्रूथ? इन पेडागोजीज़ ऑफ डिफ्रैन्स* : रीथिंकिंग एजुकेशन फॉर सोशल चेन्ज. न्यूयॉर्क : रूटलेज. फाल्मर. पृ. 39-58.

क्रेशन, एस. 1982. *प्रिंसिपल्स एण्ड प्रेक्टिस इन सैकेन्ड लैंगुएज एकुइज़िशन,* परगामॉन प्रेस इन्क.

ग्लॉज़र, बी. 1997. स्ट्रीट चिल्ड्रन : डीकन्सट्रक्टिंग ए कन्सट्रक्ट. इन ए. जेम्ज़ एण्ड प्राऊट, ए. (एडज़). कन्स्ट्रक्टिंग एण्ड रीकन्सट्रक्टिंग चाइल्डहुड : *कन्टेम्परेरी इशूज़ इन सोश्योलॉजिकल स्टडी ऑफ चाइल्डहुड.*

जीरू, एच.ए. 1981. *आइडियोलॉजी, कल्चर एण्ड द प्रोसेस ऑफ स्कूलिंग.* लंदन : द फाल्मर प्रेस.

______ 1983. *थिअरी, रेज़िसटेन्स एण्ड एजुकेशन. लंदन* : हीनेमेन एजुकेशनल बुक्स.

______ 2005. (अपडेटेड एडिशन). *स्कूलिंग एण्ड द स्ट्रगल फॉर पब्लिक लाइफ : डेमॉक्रेसीज़ प्रोमिस एण्ड एजुकेशन्स चैलेन्ज.* बोल्डर : पैराडाइम पब्लिशर्स.

झा. जे. एण्ड झिंगरन, डी. 2002. एलिमेन्ट्री एजुकेशन फॉर द पूअरेस्ट एण्ड अदर डिप्राइव्ड ग्रुप्ज़, नयी दिल्ली : सेन्टर फॉर पॉलिसी रिसर्च.

डैल्पिट, एल. 2006. *अदर पीपल्ज़ चिल्ड्रन : कल्चरल कॉन्फलिक्ट इन द क्लासरूम.* न्यूयॉर्क : द न्यू प्रेस.

गी, जे.पी. 1999. *एन इन्ट्रोडक्शन टू डिसकोर्स अनैलिसिस.* लंदन : रूटलेज.

पॉलकिंगहोर्न, डी.ई. 1988. *नैरेटिव नोइंग एण्ड द ह्यूमन साइंसेज़,* एब्बेनी : स्टेट यूनिवर्सिटी ऑफ न्यूयॉर्क प्रेस.

बेते, ए. 1980. द *आइडिया ऑफ नैचुरल इनइक्वालिटी.* लंदन : लंदन स्कूल ऑफ इकोनॉमिक्स एण्ड पॉलिटिकल साइन्स.

बोर्डी, पी. एण्ड पासेरॉन, जे.सी. 1977. *रीप्रोडक्शन इन एजुकेशन, सोसाइटी एण्ड कल्चर.* नयी दिल्ली : सेज पब्लिकेशन्स इण्डिया, प्रा.लि.

बैंक्स, जे.ए. (एड.). 2009. द *रूटलेज इंटरनैशनल कम्पैनियन टू मल्टीकल्चरल एजुकेशन.* न्यूयॉर्क : रूटलेज.

भारत सरकार. 2007. द *जूविनाइल जस्टिस* (केअर एण्ड प्रोटेक्शन ऑफ चिल्ड्रन) रूल्ज़, 2007. नयी दिल्ली.

_____ 2009. *शिक्षा का अधिकार अधिनियम,* 2009.

भारत सरकार, शिक्षा मंत्रालय. 2012. *गाइडलाइन्स अंडर सेक्शन 35(1) ऑफ द राइट ऑफ चिल्ड्रन टू फ्री एण्ड कम्पलसरी एजुकेशन एक्ट,* 2009. नयी दिल्ली.

नंबीसन, गी.ब. 2009. *एक्सक्लूज़न एण्ड डिसक्रिमिनेशन इन स्कूल्स : एक्सपीरिएंसेज़ ऑफ दलित चिल्ड्रन.* वर्किंग पेपर सिरीज़ वोल्यूम 1(1). भारत : आई.आई.डी.एस. एण्ड यूनिसेफ.

विल्लिस, पी. 1977. *लर्निंग टू लेबर : हाऊ वर्किंग क्लास किडज़ गेट वर्किंग क्लास जॉब्स्* फॉर्नबर, हैन्टज़ : सैक्शन हाऊस.

हॉफ़, के. एण्ड पाण्डे, पी. 2005. *अपॉरचूयूनिटी इज़ नॉट एवरीथिंग : हाऊ बिलीफ़ सिस्टम्स् एण्ड मिस्ट्रस्ट शेप रिसपॉन्सेज़ टू इकोनॉमिक इनसेन्टिव्ज़. इकोनॉमिक्स ऑफ ट्रांज़िशन,* 13(3), पृ. 445-472.