ए. एस. एम. हीली

अध्यापक और प्रौढ़-शिक्षा

374
HEL

भारतीय प्रौढ़ शिक्षा संघ

डा० मेहता एक किसान को सा[illegible]रता का पहला पाठ देते हुए

पाठशाला अध्यापक

तथा

प्रौढ़ शिक्षा

ए० एस० एम० हिली

"School Teachers
and Education of Adults"
का हिन्दी अनुवाद

यह पुस्तक यूनेस्को द्वारा प्रकाशित की गई थी। हम यूनेस्को की सौजन्यता के कारण ही यह हिन्दी अनुवाद प्रकाशित करने में समर्थ हुए हैं।

भारतीय प्रौढ़ शिक्षा संघ
१७-बी, इन्द्रप्रस्थ मार्ग,
नई दिल्ली

374
HEL

प्रकाशक
अखिल भारतीय प्रौढ़ शिक्षा संघ
१७ बी, इन्द्रप्रस्थ मार्ग,
नई दिल्ली

© UNESCO 1966

प्रथम संस्करण 1971

शृङ्खला संख्या 86

मूल्य : चार रुपये

मुद्रक
नया हिन्दुस्तान प्रेस,
चाँदनी चौक, दिल्ली-6

दो शब्द

प्रौढ़-शिक्षा क्षेत्र में समय-समय पर अनेक बाधाएं आती रहती हैं। उन बाधाओं में से एक बाधा है—कार्यकर्ताओं का अभाव। इस अभाव की पूर्ति करने के लिए प्रौढ़-शिक्षा शास्त्रियों ने पाठशाला शिक्षकों को ही प्रौढ़-शिक्षा कार्य सौंपने का सुझाव दिया। परन्तु अनेक अनुभवी क्षेत्रों ने इसका कस कर विरोध किया। कुछ ने पाठशाला शिक्षकों को प्रौढ़-शिक्षा के लिए अयोग्य ठहराया, कुछ ने पाठशाला शिक्षकों पर अधिक कार्य भार थोपने का दोष लगाया, तो कुछ ने उन्हें दिये जाने वाले पारिश्रमिक को अत्यधिक अल्प बताया। इस विचार-रज्जू की खींचा-तानी को देखते हुए श्री ए. एस. एम. हिली ने अंग्रेजी में पुस्तक लिखी "पाठशाला अध्यापक तथा प्रौढ़-शिक्षा"। इस पुस्तक में उन्होंने प्रौढ़-शिक्षा क्षेत्र में पाठशाला शिक्षक की नियुक्ति के पक्ष और विपक्ष में अनेक तर्क प्रस्तुत किये। साथ ही उन्होंने अनेक देशों में किये गए प्रयोगों के आंकड़े तथा उनकी सफलताओं का उल्लेख भी किया। समय की मांग को देखते हुए भारतीय प्रौढ़ शिक्षा संघ आपके समक्ष इस पुस्तक का हिन्दी अनुवाद प्रस्तुत कर रहा है।

यूनेस्को तथा इंडियन नेशनल कमीशन फॉर कोओपरेशन विद यूनेस्को द्वारा प्रदत्त उक्त पुस्तक के अनुवाद और प्रकाशन की अनुमति तथा आर्थिक सहायता के लिए भारतीय प्रौढ़ शिक्षा संघ उनका आभारी है।

शिवचन्द्र दत्ता
अवैतनिक महासचिव

जुलाई १९७१

यह अध्ययन निरक्षरता उन्मूलन पर शिक्षा मन्त्रियों के विश्व-सम्मेलन (तेहरान, ८-१९ सितम्बर, १९६५) के फौरन बाद ही निकाला गया था।

दो वर्ष पूर्व एडीलेड विश्वविद्यालय, आस्ट्रेलिया के प्रौढ़ शिक्षा विभाग के निर्देशक प्रो० आरनोल्ड एस० एम० हिली को यह कार्य सौंपा गया था, क्योंकि उनको बहुत से देशों में साक्षरता कार्यक्रम को आयोजित करने का अनुभव प्राप्त था।

लेखक ने इस विचार का विस्तार किया है कि शिक्षक प्राथमिक पाठशाला में बच्चों को पढ़ाने के मुख्य कार्य के अलावा प्रौढ़ों को साक्षर बनाने का अतिरिक्त काम भी कर सकता है।

उसने शिक्षकों को इस नये कार्य के योग्य बनाने के लिए प्रशिक्षण देने की आवश्यकता पर बल दिया है।

यह आवश्यक नहीं है कि प्रोफेसर हिली द्वारा इस पुस्तक में जो विचार व्यक्त किये गये हैं वे यूनेस्को के भी विचार हों।

यह आशा की जाती है कि यह अध्ययन प्रौढ़-शिक्षा पर सफल विचार-विनिमय को प्रोत्साहित करेगा, अतः सचिवालय प्रोफेसर हिली को निरक्षरता उन्मूलन जैसे कठिन कार्य में इस योगदान के लिए धन्यवाद देता है।

विषय-सूची

१. प्रस्तावना

२. पाठशाला के अध्यापक तथा प्रौढ़ों की शिक्षा १

३. प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों तथा सामुदायिक शिक्षा के लिए पाठशाला के अध्यापकों का प्रशिक्षण ९

४. रोज़गार कार्य-प्रणाली ३५

५. परिणाम ७४

प्रस्तावना

मोनट्रियाल में हुए दूसरे विश्व प्रौढ़ शिक्षा सम्मेलन के तीसरे आयोग ने यह विशेष रूप से कहा कि आधुनिक विश्व में प्रौढ़-शिक्षा के एक जोरदार कार्यक्रम की आवश्यकता है जिसमें समस्त समुदाय संयुक्त रूप से हिस्सा ले। आयोग ने ऐसे कार्यक्रमों में पाठशालाओं तथा उनके अध्यापकों के विशेष योग की ओर ध्यान आकर्षित कराते हुए कहा, "प्रौढ़-शिक्षा में पाठशालाएं तथा समूचा अध्यापक वर्ग जो कार्य निभा सकता है उस पर ज़ोर डालने की आवश्यकता है। बच्चे की सम्पूर्ण शिक्षा को हमने अध्यापकों को सौंप रखा है। अध्यापक प्रौढ़ों के साथ काम करते हैं। प्रौढ़-शिक्षा के प्रशिक्षण के पश्चात् वे अच्छे ढंग से पढ़ा सकेंगे तथा अधिक अध्यापकों को इस कार्यक्रम में लगाया जा सकेगा। पाठशालाओं में जो साधन उपलब्ध हैं वे प्रौढ़ों तथा बच्चों दोनों के लिए प्रयोग में लाने चाहिएं।"

साक्षरता विशेषज्ञों, जो १९६२ में पेरिस में विश्वव्यापी साक्षरता के सम्भावित अभियान की योजना को तैयार करने के लिए मिले थे, ने इस बात पर ध्यान दिलाते हुए कि

पाठशालाओं के अध्यापकों पर राष्ट्रीय साक्षरता कार्यक्रम के मुख्य कार्यों का भार डाला जा सकता है, ज़ोर दिया कि इस कार्यक्रम में विविध प्रकार के शिक्षकों का उपयोग करने की ज़रूरत है। उन लोगों की रिपोर्ट ने ध्यान दिलाया कि पूर्णकालीन वेतनभोगी प्रौढ़-साक्षरता अध्यापकों से लेकर अंशकालीन स्वयंसेवकों तक विविध प्रकार के अध्यापकों का उपयोग किया जा सकता है। इन सब वर्गों में स्त्री अध्यापक तथा पुरुष अध्यापक दोनों की आवश्यकता है। ऐसे क्षेत्रों में, जहां कि निरक्षरता की दर बहुत अधिक है, सब पढ़े-लिखे व्यक्तियों की, जो प्रौढ़-शिक्षण में प्रशिक्षण लेने को तैयार हैं, आवश्यकता पड़ सकती है।

१—पाठशाला के अध्यापक तथा प्रौढ़ों की शिक्षा

पक्ष में

शिक्षा विभाग, पाठशालाओं तथा अध्यापकों को प्रौढ़-साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रमों में शामिल करने के दो कारण हैं। वे हैं—

(१) प्रौढ़-शिक्षा को आम शिक्षा व्यवस्था के साथ मिला देने की आवश्यकता, (२) कुछ क्षेत्रों में स्थानीय पाठशाला का अध्यापक ही एक ऐसा व्यक्ति होता है जिसको पढ़ाने का किसी भी प्रकार का अनुभव होता है।

पाठशाला के शिक्षक समुदाय के उस छोटे से वर्ग का प्रतिनिधित्व करते हैं जिन्हें पढ़ाने का अनुभव होता है। अधिकतर इनको शिक्षण मनोविज्ञान तथा शिक्षण-कौशल में किसी न किसी प्रकार का प्रशिक्षण मिला होता है इसके अतिरिक्त अध्यापक प्रायः उसी समुदाय में रहता है जिसमें वह पढ़ाता है। वह क्षेत्रीय बोली को जानता है तथा स्थानीय

लोगों के मनोविज्ञान को समझता है। हर हालत में, अपने शिक्षण कर्तव्यों को अच्छी तरह से निभाने के लिए उसको छात्रों की उस सामाजिक तथा आर्थिक व्यवस्था को समझना चाहिए जिसके वे सदस्य हैं और सदा सदस्य रहेंगे। वह समुदाय के स्वभाव तथा आवश्यकताओं को समझने के लिये अच्छी तरह से लैस है तथा थोड़े से प्रशिक्षण तथा मार्गदर्शन से वह स्थानीय-साक्षरता-कार्यक्रम, निरन्तर-शिक्षा-पाठ्यक्रम या सामुदायिक-विकास-योजनाओं को आरम्भ करने के लिये आवश्यक सूचनाएं प्राप्त कर सकता है।

बच्चों को पढ़ाने की वजह से, अध्यापक अभिभावकों के घनिष्ट सम्पर्क में आ जाता है। यह सम्पर्क या तो अनौपचारिक ढंग से अथवा पाठशाला-समितियों तथा अभिभावक-अध्यापक-संघ की वजह से होता है। अध्यापक बच्चों के अभिभावकों को पाठशाला के कार्यकलापों के निकट सम्पर्क में लाने तथा उनसे पाठशाला के पाठ्यक्रमों के स्वरूप तथा उद्देश्य के बारे में चर्चा करने के लिये अपने को मजबूर पाता है। यह विशेषरूप से वहां पर और भी ठीक है जहां पाठशाला का भवन तथा उसकी सामग्री व उपकरण का उत्तरदायित्व वहाँ के स्थानीय समुदाय पर होता है। अभिभावकों की ओर से स्कूल की सराहना तथा उसका समर्थन पाठशाला के शिक्षक के प्रतिदिन के कर्तव्यों को ठीक तरह से निभाने के लिए बहुत आवश्यक है। बातचीत के जरिये उसे धीरे-धीरे यह पता लग जाता है प्रौढ़ों के साथ शिक्षा का कौन सा ढंग चल सकता है। यद्यपि अधिकांश अभिभावक-शिक्षक-संघ पाठ-

शाला की सहायता करने के लिये बनाये जाते हैं तथापि वे बहुत जल्द ही अभिभावकों को शिक्षा-नीति, सिद्धान्त तथा पद्धति, बाल-मनोविज्ञान तथा बाल-पोषण के बारे में शिक्षा देने की एक संस्था का रूप धारण कर लेते हैं। बहुत से देशों में, जहां शिक्षक पर वैधानिक रूप से प्रौढ़-शिक्षा के कार्यक्रमों को चलाने का उत्तरदायित्व नहीं होता, वहां अभिभावक-शिक्षक-संघ या दूसरी ऐसी ही संस्थाएं सामुदायिक-शिक्षा के लिए सबसे सक्रिय संस्थाएं मानी जाती हैं।

बहुत से क्षेत्रों में जहां प्रौढ़-निरक्षरता बहुत व्यापक रूप से फैली है वहां शिक्षकों को प्रतीत होता है कि बच्चों को पढ़ाने में सफल होने के लिए प्रौढ़-शिक्षा का कार्य अनिवार्य है। शिक्षा के महत्व को ठीक तरह से समझे बिना निरक्षर अभिभावक बच्चे के कक्षा में उपस्थित होने या न होने के बारे में उदासीन हो सकते हैं, या किसी मामूली से बहाने पर बच्चे को स्कूल से हटा सकते हैं, या बच्चे को व्यावहारिक साक्षर बनाये बिना ही पाठशाला से हटा सकते हैं।

इन सब कारणों से, पाठशाला-शिक्षक स्वयं ही कुछ हद तक समुदाय के प्रौढ़-शिक्षण कार्यों में लग जाता है, यद्यपि इसमें काफी काम अनौपचारिक रूप से होता है।

सामुदायिक शिक्षा के विकास के साथ, जिसमें पाठशाला के पाठ्यक्रम का, बच्चे के वातावरण का तथा उसके पाठशाला के छोड़ने के पश्चात् जिन कठिनाइयों का उसे सामना

करना पड़ेगा उनका एक बहुत गहरा सम्पर्क होने के कारण, अध्यापक अभिभावक के साथ और अधिक सम्पर्क करने के लिए मजबूर होता है ।

विपक्ष में

लोग पाठशालाओं के शिक्षकों को प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रमों में प्रयोग करने पर जो विरोध करते हैं, उसके दो कारण हैं । कुछ लोगों का विचार है कि यदि अध्यापक प्रौढ़-शिक्षण कार्य हाथ में ले लें तो अध्यापक बच्चों की पढ़ाई की पूरी देखरेख नहीं कर सकते । ये लोग न तो पाठशाला शिक्षकों का प्रौढ़-शिक्षा कार्य करने की योग्यता का प्रश्न करते हैं और न ही वे इस पर प्रश्न उठाते हैं कि पाठशाला-शिक्षक प्रौढ़-शिक्षा में कितना योग दे सकते हैं । कुछ आलोचकों का मत है कि अधिकतर पाठशाला-शिक्षक अपने प्रशिक्षण तथा अनुभव के कारण प्रौढ़-शिक्षण कार्य के लिये अयोग्य हैं ।

पहली श्रेणी के समालोचकों का कहना है कि पाठशाला-शिक्षण एक पूर्ण कालीन व्यवसाय है । इसलिए यदि सन्तोषजनक परिणामों की इच्छा है तो अध्यापक को अपनी पूर्ण शक्ति, बुद्धि तथा समय उन बच्चों पर लगाना चाहिए जो उनकी संरक्षता में रखे गये हैं । इसका अर्थ यह नहीं कि अध्यापक को अपने निजी कार्यों के लिए समय न मिले । न ही यह अध्यापक को अवकाश के समय में सामुदायिक कार्यों तथा प्रौढ़-शिक्षण कार्यों को करने से रोकता है । समुदाय के नागरिक होने के कारण यह उसका अधिकार है ।

असल में समालोचक पाठशाला शिक्षक से अधिक आशा रखने के बारे में चेतावनी देते हैं। प्राथमिक पाठशालाओं तथा उसके अध्यापकों को साक्षरता अभियान के संगठन का उत्तर-दायित्व देने का अर्थ है उन पर ऐसे कार्य का बोझ डालना जो कि उनके साधनों से बाहर की बात है तथा जो कार्य तभी सफल हो सकता है जब वे बच्चों की पढ़ाई के प्राथमिक कार्य की उपेक्षा करें।

दूसरे वर्ग, जिसे प्रौढ़ों की आवश्यकताओं का ध्यान है, को इस बात पर शक है कि पाठशाला-शिक्षक प्रौढ़ों को पढ़ाने के लिये सर्वोत्तम व्यक्ति है। वे इस बात पर ध्यान आकर्षित कराते हैं कि पाठशालाओं के शिक्षक बच्चों को पढ़ाने के लिये प्रशिक्षित किये गये हैं तथा बच्चों के लिए जो पढ़ाने की कला तथा विधि ठीक है वह प्रौढ़ों के लिए ठीक नहीं है। बच्चे कानून के कारण अपने अभिभावकों के कहने पर पाठशाला जाते हैं। इसके अतिरिक्त अध्यापक बच्चे को पढ़ाने के लिये अनुशासन का इस्तेमाल कर सकता है तथा बच्चे को अधिक परिश्रम से पढ़ने को प्रेरित करने के लिए दण्ड दे सकता है। लेकिन प्रौढ़ अधिकतर स्वेच्छा से पाठ-शाला आते हैं तथा अध्यापक उन पर किसी प्रकार का अनु-शासन लागू नहीं कर सकता।

पाठशाला-शिक्षक कितना भी दूरदर्शी व्यक्ति हो, पाठ-शाला का पाठ्यक्रम अपने रंग-ढंग में कुछ हद तक कड़ा बन ही जायेगा। साधारणतया एक अध्यापक का कार्य केवल उपदेश देना है तथा छोटे-छोटे छात्रों का कार्य अध्यापक की

बात को बिना किसी शंका के याद करना और सीखना है। जो व्यक्ति अपना अधिकतर समय ऐसे अविकसित मस्तिष्कों के बीच गुजारता हो जो उसके ज्ञान पर कोई शंका नहीं करते, उसके लिये प्रौढ़-शिक्षा के लिये एकदम अलग आवश्यकताओं के अनुरूप बनना कठिन है। प्रौढ़ विद्यार्थी अनपढ़ तथा निरक्षर हो सकता है लेकिन अपने जीवन के अनुभवों, जो कुछ क्षेत्रों में अध्यापक से भी अधिक हों, के कारण वह मानसिक रूप से विकसित तथा समझदार होता है। ऐसी स्थितियों में, शंका रहित आज्ञापालन न तो उचित व वांछनीय है और न ही सम्भव। प्रश्न करना तथा संशय प्रकट करना प्रौढ़ के सीखने के बुनियादी अंग हैं। इसके अतिरिक्त प्रौढ़ विद्यार्थी शिक्षक की डींगों तथा नीचा दिखाने की भावना को जल्द पकड़ लेते हैं तथा उसका विरोध करते हैं। लगातार छोटे तथा अपरिपक्व बच्चों के साथ रहने के कारण अच्छा अध्यापक भी अनजाने ही एक विशेष विधि को ग्रहण कर लेता है।

परिणाम

पाठशाला शिक्षकों द्वारा प्रौढ़ों की कक्षा लेने के बारे में संशय प्रकट करने वाले लोगों द्वारा जो कठिनाइयां पेश की गई हैं वे शायद अध्यापकों के रहने तथा काम करने की अवस्थाओं की वजह से पैदा हुई हैं। ये व्यावसायिक कठिनाइयां कही जा सकती हैं। परन्तु पाठशाला के अध्यापक बहुत भिन्न-भिन्न प्रकार के होते हैं। कुछ अध्यापकों में प्रौढ़ों को पढ़ाने का स्वाभाविक गुण होता है तथा वे प्रौढ़ छात्रों

की आवश्यकताओं तथा प्रतिक्रियाओं के बारे में अत्यधिक चेतन होते हैं। कुछ लोग अधिक अनुभवी व्यक्तियों द्वारा प्रशिक्षित किए जाने पर अपने आपको बहुत शीघ्र ही प्रौढ़-शिक्षण की आवश्यकताओं के अनुरूप बना लेते हैं।

प्रौढ़-शिक्षा के विश्व अध्ययन से ज्ञात होता है कि पाठशालाओं के शिक्षक प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रमों में अग्रसर रहे हैं और रहेंगे। जैसा कि इटली में निरक्षरता-उन्मूलन के लिए राष्ट्र-संघ द्वारा नियुक्त लोकप्रिय-संस्कृति-केन्द्र (१९६२-६३) में ७५ निर्देशकों में से ७४ निर्देशक पाठशालाओं के शिक्षक थे। प्राथमिक पाठशालाओं के अध्यापकों अथवा प्राध्यापकों ने प्रौढ़ साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों में जो भाग लिया था उसके आधार पर उन्हें केन्द्रों के निर्देशक चुना गया था। इन्होंने अपने खाली समय में स्वेच्छा से यह कार्य किया था। यद्यपि सरकार ने बहुत-से व्यक्तियों को पूर्णकालीन शिक्षक के रूप में प्रौढ़-शिक्षा कार्य करने के लिए रखा, लेकिन बहुत-से अपने खाली समय में ही केन्द्रों का निर्देशन करते रहे। ये लोग दिन में प्राथमिक पाठशालाओं में पढ़ाते थे तथा शाम को और सप्ताह के अन्त में प्रौढ़-शिक्षा कार्य को देखते थे। उनका समुदाय की कठिनाइयों को समझना, प्रौढ़ों की आवश्यकताओं तथा प्रवृत्तियों को बढ़ावा देना, प्रौढ़ों की शिक्षण-पद्धति के बारे में दूरदर्शी होना, उनकी शक्ति, संवेदन तथा उत्साह, यह दर्शाते हैं कि प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक शिक्षा में पाठशालाओं के शिक्षकों का योग लिया जा सकता है। यह केवल उदाहरण है, परन्तु

जहां भी प्रौढ़ों की आवश्यकताएं एक प्रतिभाशाली व्यक्ति से निष्ठा तथा त्याग की मांग करती हैं वहां पर यह पाठशालाओं के अध्यापकों द्वारा किये गए कार्यों का उचित विवरण देता है ।

फिर भी, हमारा कार्य यह पता लगाना नहीं है कि कुछ प्रतिभाशाली तथा हितैषी व्यक्तियों द्वारा प्रौढ़-शिक्षा में क्या भाग लिया जा सकता है, परन्तु यह पता लगाना है कि प्रौढ़ साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा के राष्ट्रीय कार्यक्रमों में समूचा अध्यापक वर्ग क्या भाग ले सकता है । इसलिए हमें राष्ट्रीय योजना के आकार-प्रकार तथा विशिष्टताओं की जांच करनी चाहिए, जिनकी सफलता कुछ अंश तक पाठशालाओं तथा अध्यापकों का उचित उपयोग करने पर निर्भर करती है । अध्यापकों को प्रौढ़-शिक्षण का तथा पाठशाला छोड़ देने वाले युवकों को पढ़ाने का जो प्रशिक्षण मिलता है उसकी हमें जांच करनी चाहिए। हमें उन स्थितियों की जिनमें पाठशालाओं के शिक्षक साक्षरता अथवा सामुदायिक-शिक्षा-कार्यक्रमों में कार्य करते हैं तथा वे जो पाठ्यक्रम आयोजित करते हैं और पढ़ाते हैं उसकी भी जांच करनी चाहिए । इस प्रकार के अध्ययन से यह ज्ञात होगा कि प्रौढ़-साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा-कार्यक्रमों के उत्तर-कार्यकलापों में कुछ विशेष प्रकार का प्रशिक्षण तथा नियुक्ति-विधियां कैसे अध्यापकों के कौशल तथा योग्यता का उत्तम उपयोग कर सकती हैं ।

२—प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों तथा सामुदायिक शिक्षा के लिये पाठशालाओं के अध्यापकों का प्रशिक्षण

निरक्षरता-उन्मूलन तथा समस्त जनता की निरन्तर-शिक्षा के लिए स्थायी संस्था बनाने की राष्ट्रीय योजना को, शीघ्र ही इन कार्यक्रमों के प्रबन्धकों तथा शिक्षकों को प्रशिक्षण देने के बारे में सोचना पड़ेगा। अभियान की योजना इस बात का सबूत है कि कार्य को अब ऐच्छिक-संस्थाओं तथा निष्ठावान व्यक्तियों द्वारा किये गए अल्प रूप से समन्वित प्रयासों पर नहीं छोड़ा जा सकता।

निरक्षरता को हटाने के लिए जो लोग प्रबन्धकों तथा अध्यापकों का कार्य कर रहें हैं उनमें से अधिकांश अभी भी केवल अपना अतिरिक्त समय ही प्रौढ़ों को साक्षर बनाने में लगायेंगे। प्रौढ़-शिक्षा का कोई भी बड़ा कार्यक्रम ठीक ढंग से आगे नहीं बढ़ सकता, यदि उसे केवल उन व्यक्तियों पर छोड़ दिया जाये जो अपने व्यस्त जीवन में से केवल कुछ घण्टे ही प्रौढ़-साक्षरता के लिए निकाल सकते हैं। चाहे वे कितने ही

प्रतिभाशाली तथा निष्ठावान क्यों न हों, परन्तु प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों या सामुदायिक शिक्षा कार्यों में उनकी रुचि व्यावसायिक तौर पर नहीं, ऐच्छिक तौर पर ही रहेगी। इनमें से बहुत से लोगों को अनपढ़ प्रौढ़ों के प्रयोजन तथा आवश्यकताओं या प्रौढ़ छात्रों को पढ़ाने के ढंग और कौशल का बहुत कम ज्ञान होगा। प्रौढ़-शिक्षा क्षेत्र के लिए प्रशिक्षित तथा योग्य पूर्णकालीन कार्यकर्ता आवश्यक हैं। इन्हीं व्यक्तियों को साक्षरता-कार्यक्रमों को सफल बनाने के लिए नियुक्त किए गए अंशकालीन कार्यकर्त्ताओं के दल का पथ-निर्देशन व नेतृत्व करना चाहिए।

साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा के कार्यों में लगे पूर्णकालीन तथा अंशकालीन दोनों प्रकार के कार्यकर्ताओं को उनके उत्तरदायित्व के अनुरूप बनाने के लिए समुचित प्रशिक्षण की आवश्यकता है। प्रौढ़-शिक्षा में कौशल तथा समझदारी की आवश्यकता है जो कि अन्तर्ज्ञान या सहज ज्ञान से नहीं आ सकती। बार-बार कोशिश तथा अनुभव करने से तेज व्यक्ति ये सब सीख सकते हैं लेकिन यह ढंग बहुत लम्बा और बेढंगा है। अब प्रौढ़-शिक्षा सम्बन्धी अच्छे ज्ञान का भण्डार उपलब्ध है। इसमें बुनियादी-साक्षरता प्रसार के लिए सही ढंग, सामुदायिक-विकास-योजनाओं में उन्नत नेतृत्व, तकनीक और व्यावसायिक कौशल के प्रशिक्षण शामिल हैं। सावधानी से बनाए गये प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम की सहायता से ज्ञान का यह भंडार उन लोगों को मिल सकता है जिन्हें प्रौढ़-साक्षरता तथा सामुदायिक-शिक्षा का उत्तरदायित्व लेना है।

बहुत सी राष्ट्रीय योजनाओं के आरम्भ में, शिक्षा पद्धतियों में प्रशिक्षित तथा अनुभवी होने की वजह से पाठशाला के शिक्षक बच्चों को पढ़ाने वाली रीतियों तथा पद्धतियों को प्रौढ़ों में प्रयोग करते थे और अधिकतर लोग सफल भी हो जाते थे। फिर भी इस सबका यह निष्कर्ष निकला कि प्रौढ़ों के लिए जो तकनीक तथा ढंग ठीक है वो बच्चों के लिए उपयुक्त ढंग से अलग है। अध्यापकों को सामुदायिक शिक्षा तथा प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रमों में सफल होने के लिए मार्ग-दर्शन तथा प्रशिक्षण की आवश्यकता पड़ती है।

जिन देशों में प्रौढ़-निरक्षरता के विरुद्ध राष्ट्रीय अभियान चल रहे हैं, वहां प्रशिक्षण कार्यक्रमों के निरीक्षण से ज्ञात होता है कि उपलब्ध प्रशिक्षण ढांचे धीरे-धीरे समानता की ओर अग्रसर हैं, यद्यपि एक देश से दूसरे देश के प्रशिक्षण कार्यक्रमों की उन्नति में अत्यधिक अन्तर है। प्रौढ़-साक्षरता कक्षाओं को चलाने के लिए या सामुदायिक शिक्षा कार्यों में भाग लेने के लिए आवश्यक प्रशिक्षण का निरीक्षण करते समय हम कार्यक्रम को नीचे दिये गए विभागों में बांट सकते हैं :—

(क) अध्यापक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रम के अनुसार प्रशिक्षण, (ख) राष्ट्रीय या जिला स्तर पर प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम, (ग) निरीक्षकों द्वारा नौकरी करते हुए प्रशिक्षण लेना, (घ) अन्तर्विभागीय सम्मेलन तथा विचार-गोष्ठी, (ङ) विश्वविद्यालय में स्नातक तथा स्नातकोत्तर पाठ्यक्रम। (च) अन्तर्देशीय सम्मेलन तथा प्रशिक्षण गोष्ठियों

में उपस्थिति तथा (छ) प्रशिक्षण के लिए साहित्य तथा पुस्तिकाएं।

प्रशिक्षण-महाविद्यालयों का पाठ्यक्रम

शिक्षक-प्रशिक्षण-संस्थाओं में छात्रों को प्रौढ़-शिक्षा का जो प्रशिक्षण मिलता है उसका अध्ययन करके विश्लेषण किया जा सकता है। कुछ हद तक यह अधिक तर्कसंगत भी है। बहुत से देशों में, शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़-शिक्षा, औपचारिक प्रशिक्षण-कार्यक्रमों का समावेश उनके विस्तृत प्रशिक्षण कार्यक्रमों की उन्नति के अन्तिम चरण का प्रतिनिधित्व करता है। प्रथम आवश्यकता, उन अध्यापकों को प्रौढ़ों को पढ़ाने के ढंगों का प्रशिक्षण देना है, जो कि पहले ही गांवों की पाठशालाओं में पढ़ाते हैं तथा जिन्हें प्रौढ़-साक्षरता का जिम्मा लेने के लिए कहा गया है। प्रौढ़-साक्षरता की कठिनाइयों को समझने तथा उनको दूर करने का आवश्यक तकनीक जानने के लिए अध्यापकों तथा प्रशासकों के लिए बहुत से छोटे-छोटे नवीकरण पाठ्यक्रमों को चलाने की व्यवस्था की जा सकती है। बाद में, शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़-शिक्षण पद्धतियों को सम्मिलित करके प्रशिक्षण-कार्यक्रम को पूरा किया जा सकता है।

नई योजनाओं में युवा अध्यापकों को प्रशिक्षिण देने के वाली संस्थाओं के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़-शिक्षा के छोटे-छोटे विभागों का समावेश एक रोचक मोड़ है। प्रौढ़ साक्षरता

कार्यों में संलग्न अध्यापक वर्ग के प्रशिक्षण के लिए यह पहला कदम होगा। यह पद्धति उन देशों में अधिक देखी गई है जहां प्रौढ़ों तथा पाठशाला में न पढ़ने वाले नवयुवकों की पढ़ाई के साथ-साथ पाठशाला में पढ़ रहे बच्चों की शिक्षा के लिए सामुदायिक-पाठशाला का सिद्धान्त तथा प्रौढ़-निरक्षरता के विरुद्ध अभियान साथ-साथ आरम्भ होते हैं।

चाहे प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा के औपचारिक पाठ्यक्रम को शामिल न किया जाए, तो भी इसका अर्थ यह नहीं कि पाठशाला में पढ़ाने या स्नातक होने से पहले प्रशिक्षित अध्यापकों को सामुदायिक शिक्षा के सिद्धान्तों को समझने का मौका नहीं मिला। ऐसे मौके पाठ्यक्रम के अतिरिक्त कार्य-कलापों के जरिये अक्सर मिलते रहते हैं। उदाहरणस्वरूप अरब में, प्रशिक्षण-महाविद्यालय अपने चारों ओर की बस्ती के लिए सामुदायिक-केन्द्र का कार्य करता है। प्रशिक्षण-महाविद्यालय के बड़े छात्र स्वयं अपनी इच्छा से क्षेत्र के लोगों की प्रौढ़-साक्षरता की कक्षा लेते हैं। महिला छात्राएं प्रौढ़ कक्षाओं में गृह-विज्ञान विषय, जैसे खाना पकाना, पोषण, कपड़े बनाना तथा कढ़ाई आदि की कक्षाएं लेती हैं। प्रशिक्षण महाविद्यालय द्वारा प्रदत्त खेल-कूद तथा पढ़ाई-लिखाई दोनों प्रकार की सुविधाओं का समुदाय प्रयोग कर सकता है।

जोर्डन के हशेमाईट राज्य में साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा की एक रोचक योजना प्रयोग में लाई गई है। इस योजना के अनुसार प्रशिक्षण पाठ्यक्रम, सामुदायिक शिक्षा के

सैद्धान्तिक तथा प्रायोगिक प्रशिक्षण के साथ शुरू हुआ था। यह इस बात का सूचक है कि साक्षरता कार्यक्रमों तथा ग्राम की उन्नति के लिए शिक्षा के मार्गदर्शन हेतु बुनियादी-शिक्षा वाले दल की अपेक्षा स्थानीय अध्यापक पर अधिक विश्वास किया जा रहा है। वर्तमान ग्रामीण शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय अक्तूबर १९५५ में हवारे-इरबिड में खोला गया। यह उस बुनियादी शिक्षा के छोटे-से दल का लाभ उठाने के लिए खोला गया था जो कि मिस्र के सिरस-अल-लायन में स्थित यूनेस्को के बुनियादी केन्द्र में प्रशिक्षण लेकर जोर्डन वापिस आया था।

पाठ्यक्रम में बुनियादी शिक्षा तकनीक तथा गांव के प्राथमिक-पाठशाला के अध्यापक के लिए आवश्यक कौशल का प्रशिक्षण शामिल है। ऐसा महसूस हुआ कि अध्यापक को (क) गांव के प्राथमिक पाठशालाओं में बच्चों को पढ़ाने के लिए, (ख) ऐसी शिक्षा को उस वातावरण के साथ सम्बन्धित करने के लिए जिसमें बच्चा पाठशाला छोड़ने के पश्चात् रहेगा तथा काम करेगा और (ग) गांव की उन्नति तथा प्रौढ़-साक्षरता-कार्यों में मार्गदर्शन करने के लिए उचित प्रशिक्षण देना चाहिए।

बेट हनीना तथा हावरे—इरबिड के ग्रामीण शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों के तीन विशेष विभाग हैं: (क) सामान्य-शिक्षा, (ख) व्यावसायिक-शिक्षा, तथा (ग) ग्रामीण-शिक्षा। सामान्य शिक्षा पाठ्यक्रम में इस्लाम धर्म, अरबी, अंग्रेजी, तथा सामाजिक-ज्ञान, विज्ञान, शारीरिक

प्रशिक्षण तथा बही-खाता रखना शामिल है। यह ग्रामीण पाठशाला के प्राध्यापक के दृष्टिकोण को विस्तृत करने तथा उसे शिक्षक के रूप में अपने भावी कर्तव्य के लिए अच्छे ज्ञान से लैस करने के लिए बनाया गया है। व्यावसायिक-शिक्षा विभाग में बाल-मनोविज्ञान, शिक्षा-मनोविज्ञान, पढ़ाने के विशेष ढंग, व्यावहारिक-शिक्षण, श्रव्य-दृश्य साधनों का उत्पादन तथा पाठशाला का प्रशासन आदि विषय सम्मिलित हैं।

तीसरा विभाग, जो कि ग्रामीण शिक्षा का है, वह इस अध्ययन से सबसे अधिक सम्बन्धित है। इसमें ग्रामीण-समाज-विज्ञान, ग्रामीण-सहकारिता, व्यावहारिक तथा सैद्धान्तिक कृषि, कृषि-विस्तार, स्वास्थ्य तथा स्वच्छता के ज्ञान का विस्तार, बुनियादी-शिक्षा, प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक योजनाओं तथा ग्रामीण पाठशालाओं में पढ़ाने का व्यावहारिक ज्ञान आदि शामिल हैं। इस पाठ्यक्रम की अवधि दो वर्ष है। जो लोग यहां पर दाखिल हुए हैं उन्होंने उच्चतर माध्यमिक शिक्षा ग्रहण की हुई है तथा विश्वविद्यालय में दाखिल होने के लिए आवश्यक मानक प्राप्त कर लिया है। सप्ताह में दो घंटे ग्रामीण शिक्षा तथा साक्षरता कार्यों में लगाये जाते हैं। दूसरे साल में, विद्यार्थी पास के चुने हुए गांवों में बुनियादी शिक्षा का व्यावहारिक कार्य करते हैं। प्रौढ़-साक्षरता वाले विभाग में (क) भाषा पढ़ना तथा लिखना, (ख) प्रौढ़ों के पढ़ने के लिए उपयुक्त वर्णमाला की पुस्तक का चुनाव करना, (ग) निरक्षरता मिटाने के लिए उसकी व्याख्या, कारण तथा

सिद्धान्त को समझना, (घ) निरक्षरता अभियान कैसे शुरू किया जाये तथा (ङ) प्रौढ़ में सीखने की कितनी शक्ति है इत्यादि विषय शामिल हैं ।

अपने क्षेत्रीय कार्यों में प्रशिक्षार्थी निम्नलिखित चरणों से गुजरते हैं :—

नवीनीकरण : क्षेत्रीय प्रशिक्षक के मार्गदर्शन से छात्र को गांव के नक्शे, स्थानीय नेताओं, परिवार के मुखियाओं तथा अन्य दूसरे लोगों से परिचय करना पड़ता है ।

अध्ययन तथा अनुसंधान : प्रशिक्षार्थी गांव के पृथक पहलुओं जैसे सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक तथा स्वच्छता का अध्ययन करता है । इस प्रकार का अध्ययन वह देखकर, भेंट करके तथा प्रश्नावली के जरिये करता है ।

योजना तथा क्रियान्वयन : चालू वर्ष के लिए विद्यार्थी अपने अध्ययन तथा अनुसंधान पर आधारित अभियान की एक योजना बनाते हैं । क्योंकि बहुत से अभियान पिछले वर्ष के छात्रों द्वारा शुरू किये गये होंगे । इस कारणवश छात्रों पर दो प्रकार का उत्तरदायित्व आ जाता है—एक तो पिछले वर्ष शुरू किये गए अभियानों को पूर्ण करना, दूसरे नये अभियानों को शुरू करना जिन्हें आगामी वर्ष के छात्र समाप्त करेंगे ।

मूल्यांकन : प्रशिक्षार्थी को स्वयं ही अपने कार्यों का मूल्यांकन करना पड़ता है कि कोई सफलता मिली है कि

नहीं और यदि हां तो कितनी । साल के अन्त में उसे अभियान का वृत्तान्त देना पड़ता है जिसमें कौन-सा अभियान चलाया गया, कौन-सा पूरा किया गया तथा कितनी उन्नति मिली, आदि लिखना पड़ता है ।

बैट हनीना तथा हवोर ईरविड के ग्रामीण अध्यापक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के छात्रों द्वारा जो योजनाएं शुरू की गई हैं उनमें प्रौढ़ों के लिए साक्षरता-कक्षा, बच्चों के स्वास्थ्य की देख-रेख, स्त्रियों के लिए स्वास्थ्य तथा पोषण के पाठ्यक्रम, सड़कें बनाना तथा उन्हें चौड़ी करना, पानी की उपलब्धि तथा कृषि के ढंगों में सुधार, परिवहन, बेकरी तथा कृषि में सहकारी समितियों का बनाना शामिल है ।

यह कार्यक्रम उन विकासशील देशों में बहुत देखा गया है जहां कि शिक्षा-पद्धति सामुदायिक-पाठशाला की ओर अग्रसर होती स्पष्ट दिखाई दे रही है । कुछ अंश तक यह परिणाम प्राथमिक तथा सामुदायिक शिक्षा में अंतर्राष्ट्रीय सहायता के कारण है, परन्तु इसका मुख्य कारण यूनेस्को का अनुभव तथा सहयोग है । जोर्डन में, सिरस-इल-लायन स्थित यूनेस्को-अरब-राज्य-बुनियादी-शिक्षा-प्रशिक्षण-केन्द्र के स्नातकों के कौशल तथा योग्यता का प्रयोग करने के लिए हवोर ईरबिड में बुनियादी शिक्षा केन्द्र को खोलना इस दिशा में पहला कदम था । जब नया केन्द्र खोला गया तो फौरन ही एक ग्रामीण-अध्यापक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय में बदल दिया गया जिसका उद्देश्य ग्रामीण-शिक्षकों को आधारभूत शिक्षा पद्धति के बारे में समझाना था । पाठ्यक्रम में कुछ संशोधन

करने के बाद, इसे बेट-हनीना स्थित पुराने ग्रामीण शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय में भी अपना लिया गया तथा अंत में, जोर्डन के शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों ने सामुदायिक शिक्षा से सम्बन्धित अंश अपने पाठ्यक्रम में शामिल कर लिया।

दूसरे देशों में भी इसी प्रकार की प्रवृत्ति पाई जाती है। थाईलैंड ने प्रारम्भ में, ग्रामों में दलों में काम करने वाले आधारभूत शिक्षा विशेषज्ञों को, प्रशिक्षण देने के लिए थाई-लैण्ड-यूनेस्को-बुनियादी-शिक्षा केन्द्र की स्थापना की। १९५६ में, थाईलैण्ड के ग्रामीण क्षेत्रों के लिए शिक्षकों को प्रशिक्षण देने के लिए थाईलैण्ड-यूनेस्को-ग्राम-शिक्षक-प्रशिक्षण-योजना के नाम से एक नई योजना शुरू की गई। यूनेस्को तथा थाई-शिक्षा मंत्रालय के बीच हुए समझौतों के शब्दों में, 'ग्राम-शिक्षक-प्रशिक्षण-योजना का लक्ष्य एक मार्ग-दर्शक-केन्द्र खोलना है जिसमें ग्राम-पाठशाला-अध्यापकों को प्रशिक्षण दिया जाएगा जो कि शिक्षा तथा सामुदायिक नेताओं का दोहरा कार्य करेंगे। प्रशिक्षण में बुनियादी-शिक्षा-कला तथा बच्चों को पढ़ाने की विधि दोनों में प्रशिक्षण दिया जायेगा, जिससे कि छात्र-अध्यापक पाठशाला की शिक्षा को अलग-अलग आयु के बच्चों की आवश्यकताओं तथा उनकी रुचि के अनुसार बदल सकें। इसके अतिरिक्त वे (छात्र-अध्यापक) उन प्रौढ़ों तथा नवयुवकों को, जिन्होंने पाठशाला जाना बन्द कर दिया है, समुदाय तथा अपने रहने के स्तर (स्वास्थ्य, नागरिकता, घर बनाना, कमाना इत्यादि) को अच्छा बनाने के लिए मार्ग दर्शन कर सकने का कौशल पा सकेंगे। इस प्रकार ग्राम-

पाठशाला तथा छात्र-शिक्षक के मार्ग दर्शन में चल रही पाठ-शालायें शिक्षण-केन्द्र तथा सामुदायिक-केन्द्र दोनों का कार्य करेंगी।'

उपर्युक्त प्रशिक्षण-विधियों को थाईलैण्ड के २६ प्रशिक्षण-महाविद्यालयों में से २५ ने ग्रहण किया है। शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों में सामुदायिक-शिक्षा तथा सामुदायिक-विकास के विभाग को आरम्भ करने के लिए शिक्षा बजट में लगभग १,१०,००० बाट (थाई रुपया) रखा गया। ये २५ महाविद्यालय उन १५० ग्राम पाठशालाओं के साथ कार्य करते हैं जो कि प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के निकट स्थित हैं। प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों का सामुदायिक-शिक्षा-विभाग, जोर्डन के शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के पाठ्यक्रमों के ग्रामीण-शिक्षा विभाग जैसा ही है। इसमें समुदाय का किस तरह निरीक्षण किया जाए, स्थानीय नेताओं को कैसे पहचानें और उनका प्रयोग कैसे किया जाए, स्थानीय प्राकृतिक साधनों को सामुदायिक विकास में कैसे प्रयोग करें, तथा ग्राम-विकास कार्यक्रमों में संलग्न दूसरे अन्य सरकारी तथा स्वैच्छिक संस्थाओं के साथ कैसे कार्य करें, विभाग इत्यादि सम्मिलित हैं।

अपने प्रशिक्षण के दूसरे साल में छात्र-अध्यापक अपना एक सत्र क्षेत्रीय कार्यों में बिताता है। इसलिए हर सत्र में, द्वितीय वर्ष के कम से कम एक तिहाई छात्र क्षेत्रों में कार्य कर रहे होते हैं। इन छात्रों को ४ या ८ के दलों में बांट कर चुनी हुई ग्रामीण पाठशालाओं में भेजा जाता है। ३ महीने

के क्षेत्रीय कार्य के समय ये छात्र ग्राम-पाठशाला में बच्चों को पढ़ाने तथा सामुदायिक-विकास-योजना के कार्यों में परस्पर अपनी अदला-बदली करते रहते हैं। किसी भी समय में छात्रों का आधा दल पाठशाला में पढ़ा रहा होगा तथा बाकी सदस्य ग्रामवासियों के साथ कार्य कर रहे होंगे। दल के दोनों भाग नियत समय पर अपना कार्य बदलते हैं और जो पढ़ा रहे होते हैं वे गांव में कार्य करने लगते हैं, जबकि गांव में काम करने वाले लौट कर पाठशाला में पढ़ाने लगते हैं।

राष्ट्रीय, क्षेत्रीय तथा जिला प्रशिक्षण पाठ्यक्रम

प्रौढ़-साक्षरता-कार्यक्रमों तथा सामुदायिक-शिक्षा में काम कर रहे पाठशाला-शिक्षकों के लिए जो अंशकालीन नवीकरण-प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम अलग-अलग देशों में शुरू किये गये हैं उनमें कुछ समानता पाई जाती है। उदाहरण के तौर पर, पूर्ण कालीन प्रौढ़-शिक्षा कार्य करने वाले शिक्षा-अधिकारियों के लिए राष्ट्रीय स्तर पर पाठ्यक्रम है, विशेष तौर पर चुने हुए शिक्षकों के लिए, जिन्होंने प्रौढ़-शिक्षा में विशेष रुचि तथा दूरदर्शिता दिखाई है, राष्ट्रीय स्तर पर पाठ्यक्रम, पाठशालाओं के ऐसे प्रधानाचार्यों के लिए पाठ्यक्रम जो शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय में नहीं गये तथा जो शिक्षक-प्रशिक्षण महाविद्यालय के पाठ्यक्रम के ग्रामीण-शिक्षा या सामुदायिक विकास-शिक्षा विभागों से परिचित नहीं हैं। अन्त में उन अध्यापकों के लिए, जो कि साक्षरता-कक्षा तथा समुदायिक-

शिक्षा-कार्यक्रमों में भाग लेंगे, जिला तथा प्रान्तीय स्तर पर पाठ्यक्रम हैं।

उदाहरण के तौर पर, थाईलैण्ड में एक या दो सप्ताह के लिए, सामुदायिक शिक्षा अधिकारियों तथा पुस्तकालयों के अध्यक्षों के लिए राष्ट्रीय स्तर पर एक वार्षिक प्रशिक्षण पाठ्यक्रम है। यह पाठ्यक्रम प्रौढ़-शिक्षा-विभाग के उन पूर्ण-कालीन कर्मचारियों, जो या तो जन-शिक्षा या पुस्तकालय विभाग में काम करते हैं, के लिए नौकरी के दौरान उनकी योग्यता बढ़ाने के लिए प्रशिक्रण कार्यक्रम हैं (थाईलैण्ड में पुस्तकालय शिक्षा-मन्त्रालय का एक विभाग है तथा प्रौढ़-साक्षरता-कार्यक्रमों का अनुगामी कार्य समझा जाता है)। इस पाठ्यक्रम में, सरकारी नीति तथा नियम, प्रौढ़-मनोविज्ञान, सीखने की आदतें तथा आवश्यकताएं, प्रौढ़-शिक्षा-पद्धति, प्रौढ़ तथा जन-शिक्षा का सामुदायिक विकास तथा दूसरी सामाजिक विकास संस्थाओं के साथ सम्बन्ध, श्रव्य-दृश्य साधनों का प्रयोग, सामाजिक विज्ञान, विशेष तौर से ग्रामीण-अवस्था तथा थाई गांवों के मार्ग-दर्शकों से सम्बन्धित समाज-शास्त्र तथा पुस्तकालयों के विशेष विभाग शामिल हैं।

दो साल में एक बार प्रौढ़-शिक्षा कार्यकर्ताओं के लिए राष्ट्रीय-प्रशिक्षण-कार्यक्रम आयोजित किया जाता है, इस प्रशिक्षण कक्षा में अधिकांश प्रशिक्षार्थी प्रौढ़-साक्षरता तथा निरन्तर-शिक्षा के शिक्षक होते हैं। इन राष्ट्रीय प्रशिक्षण पाठ्यक्रमों में भाग लेने वालों की संख्या साधारणतया सीमित ही रहती है। प्रत्येक पाठ्यक्रम में लगभग ४० विद्यार्थी ही

दाखिल किए जाते हैं। इन विद्यार्थियों को साक्षरता-कार्यक्रमों में विशेष रुचि दिखाने तथा प्रौढ़ों के साथ कार्य करते समय विशेष नेतृत्व-प्रतिभा प्रदर्शन के आधार पर चुना जाता है। पाठ्यक्रम पूर्ण कालीन जन-शिक्षा-कार्यकर्ताओं के पाठ्यक्रम जैसा ही है किन्तु इसमें शिक्षण-विधि तथा मार्ग-दर्शन प्रणाली पर विशेष बल दिया जाता है।

थाईलैण्ड में प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों के लिए प्रान्तीय स्तर पर, दो दिन का नवीकरण-पाठ्यक्रम का प्रबंध किया जाता है, इसमें एक दिन पाठशाला-शिक्षण के बारे में किए गए प्रश्नों पर लगाया जाता है तथा दूसरा प्रौढ़-शिक्षा के कार्यों के बारे में। इटली में भी हमें ऐसा ही उदाहरण मिलता है जहां अध्यापकों के लिए प्राथमिक पाठशाला के शिक्षण के स्तर को ऊंचा उठाने के लिए तथा प्रौढ़ों को पढ़ाने के लिए आवश्यक कौशल तथा सूझ-बूझ की जानकारी के लिए छोटे नवीकरण पाठ्यक्रमों का प्रबन्ध किया जाता है। थाईलैण्ड-यूनेस्को-बुनियादी-शिक्षा-केन्द्र, जो पहले बुनियादी शिक्षकों को प्रशिक्षित करता था, अब उन ग्रामीण-प्राथमिक-विद्यालयों के प्रधानाचार्यों को नवीकरण-पाठ्यक्रम में प्रशिक्षण देता है, जो कभी भी शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय में नहीं गये बल्कि माध्यमिक पाठशाला की शिक्षा समाप्त करके पढ़ाने लगे। यद्यपि यह पाठ्यक्रम ऊपर बताए गए नवीकरण-पाठ्यक्रमों से अधिक लम्बे तथा गहन हैं, लेकिन उनका उद्देश्य लगभग वही है कि ग्रामीण-प्राथमिक-पाठशालाओं के सामान्य शिक्षण स्तर को ऊंचा उठाना तथा प्रौढ़-साक्षरता-कार्यक्रमों

तथा सामुदायिक-शिक्षा में आवश्यक कौशल के बारे में पाठ-शाला के शिक्षकों (प्रधानाध्यापकों) को प्रशिक्षण देना।

वियतनाम में भी क्षेत्रीय निरीक्षकों व पाठशालाओं के प्रधानाध्यापकों के लिए इसी प्रकार के नवीकरण पाठ्यक्रमों का प्रचलन किया गया है। इसका लक्ष्य है प्राथमिक शिक्षा के स्तर को ऊंचा करना, गांवों में ही ग्रामीण शिक्षा के नेताओं को प्राथमिक-शिक्षा के नये उत्तरदायित्व से परिचित कराना तथा उन्हें सामुदायिक-पाठशाला के विचारों तथा वर्तमान प्राथमिक पाठशाला के पाठ्यक्रमों पर इसके प्रभाव आदि से परिचित कराना। नवीकरण-पाठ्यक्रमों को शुरू करने के लिए १९६१ में सेगांव नार्मल स्कूल के प्रांगण में प्राथमिक-पाठ-शाला के शिक्षकों के लिए एक प्रशिक्षण-केन्द्र खोला गया जहां कि वे अपनी नौकरी के दौरान प्रशिक्षण प्राप्त करते थे। १९६१ और १९६३ के बीच तीन नवीकरण-पाठ्यक्रमों को आरम्भ किया गया जिनमें २२० लोगों ने भाग लिया। यह एक राष्ट्रीय-प्रशिक्षण-केन्द्र है जो शिक्षा क्षेत्र के मार्ग-दर्शकों तथा प्रशासकों की योग्यता को ऊंचा उठाने के लिए खोला गया है। ये लोग अपने प्रान्त या जिले में वापस जाने पर प्राथमिक-पाठशालाओं के शिक्षकों के लिए स्थानीय नवी-करण पाठ्यक्रम आरम्भ करेंगे। अतएव यह ज्ञात होता है कि पहले तीन पाठ्यक्रमों में भाग लेने वालों में से ३८ प्रांतीय-शिक्षा-प्रमुख, ४८ निरीक्षक तथा १३२ पाठशालाओं के प्रधानाध्यापक थे।

पाठ्यक्रमों के अध्ययन क्रम में :

(क) प्राथमिक पाठशाला में पाठ्यक्रम की समस्याएं,

(ख) समय-सारिणी में प्रत्येक विषय के प्रति सप्ताह में कितने घण्टे हुए इसकी समस्या,

(ग) बच्चों के लिए पाठ्यक्रम पुस्तकें,

(घ) चुने हुए गांवों में शिक्षा,

(ङ) चुने हुए गांवों के लिए अल्पकालीन पाठ्यक्रमों की व्यवस्था,

(च) सामुदायिक शिक्षा,

(छ) साधारण प्राथमिक-पाठशालाओं को सामुदायिक-पाठशालाओं में बदलने की योजना,

(ज) जिला निरीक्षकों के प्रशिक्षण-कार्यक्रम,

(झ) शिक्षण प्रणाली,

(न) शिक्षा-मनोविज्ञान, तथा

(ल) श्रव्य-दृश्य साधन का प्रयोग सीखना, शिक्षण-साधनों को बनाना तथा प्राथमिक स्तर पर विज्ञान के सरल प्रयोगों को दिखाने की शिक्षा पर वार्ताएं एवं विद्यार्थियों की चर्चा आदि शामिल हैं।

इसमें से (च) तथा (छ) अर्थात् सामुदायिक-शिक्षा तथा प्राथमिक-पाठशालाओं को सामुदायिक-पाठशालाओं में बदलने की योजना हमारे अध्ययन के विषय हैं। दो-दो घंटे की भाषण मालाओं का विषय सामुदायिक-शिक्षा था। इन भाषण मालाओं में (१) वियतनाम में प्राथमिक-सामुदायिक

पाठशालायें, (२) सामुदायिक-शिक्षा के लिए पाठशालाओं को चलाना, (३) सामुदायिक-शिक्षा के लिए पाठशालाओं को खोलना, (४) सामुदायिक-शिक्षा-पद्धतियां, (५) प्रौढ़-शिक्षा, (६) वियतनाम में साधारण प्राथमिक-पाठशालाओं को सामुदायिक-पाठशालाओं में बदलने की योजना इत्यादि विषय शामिल थे।

इक्वेडर में १९६२ से पुनर्नियोजन-साक्षरता-कार्यक्रम, अपनी योजनाओं में लगे हुए अध्यापकों-निरीक्षकों तथा सरकारी कर्मचारियों के प्रशिक्षण पर बल देता है। १९६२ के दिसम्बर में, इक्वेडर के केन्द्रीय-प्रौढ़-शिक्षा-विभाग ने केवल क्षेत्रीय-शिक्षा-निर्देशकों तथा पाठशालाओं के निरीक्षकों के लिए साक्षरता-शिक्षण-प्रशिक्षण पर छोटे-छोटे बुनियादी पाठ्यक्रमों को शुरू किया। प्रशिक्षार्थियों को प्रौढ़-शिक्षा की सामान्य विधियों, विशेषतः प्रौढ़-साक्षरता-शिक्षण-विधियों में प्रशिक्षित किया गया। इसके पश्चात् पाठशाला-निरीक्षकों द्वारा अपने जिलों में चुने गये योग्य तथा कर्मठ अध्यापकों को साक्षरता कक्षाओं को चलाने, उसका प्रचार तथा भरती करने, प्रौढ़-छात्रों को प्रथम वर्णमाला पढ़ाने आदि में एक छोटा किन्तु गहन प्रशिक्षण दिया गया।

इक्वेडर में प्रौढ़-शिक्षा विभाग के क्षेत्रीय निरीक्षकों, जो कि पूर्ण कालीन कर्मचारी हैं, ने प्रान्तीय व्यवस्थापकों, प्रशासकों तथा अध्यापकों को नूतन साक्षरता-शिक्षण के तकनीक तथा नई योजना व कार्यक्रम के सामान्य प्रशासन का परिचय देने के लिए छोटे-छोटे नवीकर पाठ्यक्रम चलाये।

नये साक्षरता कार्यक्रमों में समन्वय करने वाले निरीक्षकों के लिए १५ दिन का प्रशिक्षण कार्यक्रम शुरू किया गया। प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम में निम्नलिखित विषय शामिल हैं :—

(१) सामान्य नवयुवक तथा प्रौढ़-शिक्षा-योजना :

(क) इक्वेडर में प्रौढ़ तथा नवयुवक शिक्षा के विशिष्ट लक्षण,

(ख) सामान्य योजना के लक्ष्य,

(ग) पद : प्रत्येक की अवधि तथा विषय,

(घ) योजना,

(ङ) केन्द्रीय, प्रादेशिक तथा स्थानीय संस्था,

(च) सामुदायिक विकास के लिए शिक्षा।

(२) बुनियादी-साक्षरता-शिक्षण :

(क) विश्व में साक्षरता की समस्या,

(ख) निरक्षरता तथा सामान्य सामाजिक तथा आर्थिक विकास,

(ग) इक्वेडर में निरक्षरता की समस्या का विश्लेषण,

(घ) उपयोगी-साक्षरता-शिक्षण का बुनियादी सिद्धान्त,

(ङ) निरक्षर प्रौढ़ों के मनोवैज्ञानिक लक्षण,

(च) निरक्षरता की गणना।

(३) अंक-गणित-प्रशिक्षण :

प्रौढ़ों को प्रारम्भिक पाठ्यक्रम में-अंक-गणित पढ़ाने की विधि ।

(४) प्रौढ़-शिक्षा :

(क) प्रौढ़-शिक्षा-दर्शन
(ख) इक्वेडर में प्रौढ़-शिक्षा-कार्य क्रमों की सम्भावनायें तथा सीमायें,
(ग) प्रौढ़ों को पढ़ाने की सर्वोत्तम विधियां ।

(५) प्रथम वर्णमाला 'इक्वेडर'

(क) भाषाई सिद्धान्त,
(ख) अध्यापक सम्बन्धी पहलू,
(ग) ढांचा,
(घ) वर्णमाला को देख सुनकर तथा शिक्षा द्वारा प्रयोग करने के प्रायोगिक प्रदर्शन,
(ङ) वर्णमाला का मूल्यांकन ।

(६) श्रव्य-दृश्य-साधनों का प्रयोग ।

(७) साक्षरता केन्द्रों को चलाने के सामान्य सिद्धान्त ।

प्रशिक्षण कार्यक्रमों में वे वर्णमाला तथा पुस्तकें प्रयोग में लाई गई हैं जो अध्यापक बाद में अपनी प्रौढ़-कक्षाओं में प्रयोग करेंगे । अब तक, इक्वेडर के प्रशिक्षण कार्यक्रमों में

साक्षरता शिक्षण की ओर ही ध्यान दिया गया है, किन्तु ऐसे कार्यक्रमों की योजनाएं बनाई जा रहीं हैं जो कि पाठशाला के शिक्षकों को प्रौढ़-शिक्षा की विस्तृत धारणा से परिचित करायेगा। इस समय शिक्षक-प्रशिक्षण-संस्थाओं में प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा का कोई स्थान नहीं है, किन्तु वहां पर भी, शिक्षण-प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम के अन्तिम-वर्ष में प्रौढ़-शिक्षा के लिए विशेष विभाग खोलने की योजना है।

निरीक्षकों द्वारा कार्यकाल के समय प्रशिक्षण

लगभग हर एक राष्ट्रीय योजना में एक अंश ऐसा पाया जाता है जो कि निरीक्षकों के लिए विशेष रूप से बनाये गये प्रशिक्षण-कार्यक्रमों से सम्बन्धित होता है। ये लोग कार्यक्रम के क्रियान्वयन, आयोजन, प्रशासन तथा निरीक्षण करने के लिए प्रत्यक्ष रूप से उत्तरदायी होंगे।

इक्वेडर में, प्रथम राष्ट्रीय प्रशिक्षण कार्यक्रम केवल प्रादेशिक निर्देशकों तथा पाठशाला के निरीक्षकों के लिए आयोजित किये गए थे। इसी प्रकार संयुक्त अरब गण राज्य में साक्षरता अभियान के लिए उत्तरदायी लोगों के लिए जो प्रथम प्रशिक्षण कार्यक्रम आरम्भ किये गए थे वे निरीक्षकों (निरीक्षक तथा उप-निरीक्षक) के लिए आयोजित किये गये थे।

ऐसा होना काफी स्वाभाविक है क्योंकि ये लोग ही वास्तव में प्रौढ़-साक्षरता-कक्षा लेने वाले अंशकालीन अध्या-

पकों के प्रशिक्षण के लिए उत्तरदायी होंगे। इक्वेडर में पाठ-शाला-निरीक्षक अपने प्रशिक्षण-पाठ्यक्रम समाप्त करने के पश्चात् अपने जिले में वापस जाते हैं, वहां वे योग्य साक्षरता-शिक्षकों को चुनते हैं तथा उन्हें लघुनवीकर प्रशिक्षण देते हैं जिसमें साक्षरता अभियान का स्वरूप व सम्भावनाएं तथा प्रौढ़-साक्षरता कक्षाओं में प्रयोग की जाने वाली पद्धति सिखाई जाती है। साक्षरता कक्षाओं के लिए अंशकालीन अध्यापकों के प्रशिक्षण का अधिकतर उत्तरदायित्व इन पाठशालाओं के निरीक्षकों पर पड़ता है। उनके द्वारा दिये गये सारे प्रशिक्षण छोटे आवासीय अथवा गैर-आवासीय नवीकर पाठ्यकमों का रूप नहीं लेते। निरीक्षक दैनिक काम के दौरान निरीक्षण के द्वारा, निरंतर एवं कम औपचारिक प्रशिक्षण देते हैं। साक्षरता कक्षाओं का दौरा करते हुए, वे नवयुवकों, अध्यापकों को शिक्षण-विधियों पर चुपचाप परामर्श दे सकते हैं तथा शिक्षकों के सामने कक्षा में जो कठिनाइयां आई हैं उनके ऊपर स्पष्ट चर्चा करके उनकी सहायता कर सकते हैं। कुछ किस्सों में निर्धारित क्षेत्र के अध्यापकों को महीने में एक बार (या साल में ३-४ बार) सरकारी योजनाओं, विभागीय नियम कानूनों तथा प्रौढ़-शिक्षा कार्यों से सम्बन्धित कठिनाइयों पर एक आम चर्चा करने के लिए इकट्ठा बुलाया जाता है। निरीक्षकों तथा प्रौढ़-साक्षरता-कक्षा लेने वाले अध्यापकों के सम्पर्क के कारण, नवयुवक धीरे-धीरे प्रौढ़-शिक्षा का विशेष प्रशिक्षण पा जाता है तथा प्रौढ़ों को पढ़ाने की विधियों तथा प्रणालियों के बारे में जान जाता है।

अन्तर्विभागीय सम्मेलन तथा कार्य-शालाएं

आधुनिक समय में प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक-विकास का कार्य करने वाली बहुत सी संस्थाओं के बीच निकट सम्पर्क तथा सहयोग की अधिक आवश्यकता है तथा हर एक विभाग सामुदायिक-विकास तथा शिक्षा के क्षेत्र में जो अलग-अलग कार्य कर रहा है उसके बारे में अधिक जानकारी की आवश्यकता है। इस आवश्यकता के कारण बीच-बीच में अन्तर्विभागीय-प्रशिक्षण-सम्मेलन तथा कार्य-शालाएं शुरू की गई हैं। इस प्रकार के सम्मेलन द्वारा अनुभवों का संग्रह होता है और शिक्षण-विधियों तथा पद्धतियों की एकता में सहायता मिलती है।

पाठशाला के शिक्षक या उनके प्रतिनिधि, इन अन्तर्विभागीय सम्मेलनों में भाग लेते हैं, क्योंकि अन्त में अधिकतर पाठशाला-शिक्षक को ही ग्रामीण स्तर पर विशिष्ट संस्थाओं के लिए सम्पर्क कार्यकर्ता का काम करने के लिए बुलाया जाता है।

विश्वविद्यालय में स्नातक तथा उत्तर स्नातक पाठ्यक्रम

जैसा कि हमने देखा है, अध्यापकों तथा दूसरों को, जो कि किसी-न-किसी ढंग से प्रौढ़-साक्षरता-अभियान या प्रौढ़ तथा सामुदायिक कार्यों में लगे हैं, जो प्रशिक्षण दिया जाता है वह अधिकतर लघु गहन नवीकर पाठ्यक्रम होता है, जो

कि उन्हें विशेष रूप से प्रौढ़-शिक्षा-क्षेत्र में हुई नूतन उन्नतियों से परिचित कराने के लिए होता है। पाठशाला के कुछ शिक्षकों को इसके अलावा शिक्षक-प्रशिक्षण-पाठशालाओं में विद्यार्थी रूप में किसी प्रकार के प्रशिक्षण पाने का सौभाग्य प्राप्त हो सकता है। विश्वविद्यालयों या उच्च शिक्षा संस्थाओं के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा के कार्यक्रमों को शामिल करना एक नवीन सुझाव है। विश्व-विद्यालयों के इन पाठ्यक्रमों में यह कार्यक्रम या तो स्नातक पाठ्यक्रम का विशेष विभाग हो सकता है अथवा प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा की उच्च उपाधि के लिए उत्तर-स्नातक पाठ्यक्रमों में हो सकता है। फिलिपीन्स में विश्वविद्यालय में शिक्षा की आम उपाधि में प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक विकास का विशेष विभाग सम्मिलित कर लिया है। यह विकास अभी तक पूर्ण रूप से प्रशिक्षण कार्यक्रमों का विशेष अंग नहीं बन पाया है।

अन्तर्राष्ट्रीय सम्मेलन तथा प्रशिक्षण कार्यक्रम

प्रौढ़-शिक्षा के अन्तर्राष्ट्रीय सम्मेलनों में उपस्थित होना या अन्तर्राष्ट्रीय प्रशिक्षण पाठ्यक्रमों में भाग लेना, आज के प्रौढ़-शिक्षा नेताओं के प्रशिक्षण में एक महत्वपूर्ण अंग है। यहां पर हमारी रुचि प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों, जो कि अपने अवकाश में निरक्षर प्रौढ़ों को लिखना-पढ़ना सिखा सकते हैं, से अधिक प्रशासकों तथा निरीक्षकों के प्रशिक्षण में हैं जो कि पूर्ण रूप से प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा के लिए कार्य कर रहे हैं और जिनका धन्धा भी यही है। इसमें कोई

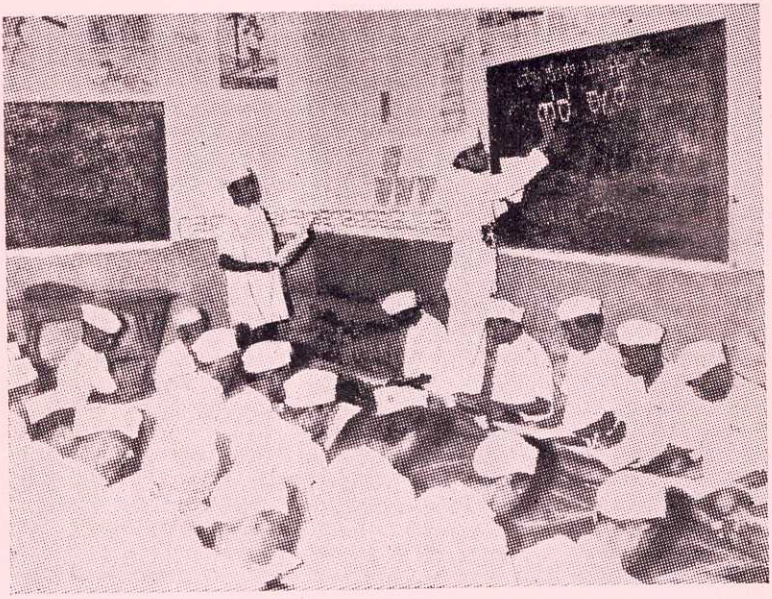
सन्देह नहीं कि यद्यपि अन्तर्राष्ट्रीय सम्मेलनों में प्रौढ़-शिक्षा नेता बहुत अल्प संख्या में ही भाग ले पाए तथापि यह भाग हर स्तर पर नये विचारों, पद्धतियों तथा विधियों को काम में लाने में विशेष रूप से सहायक रहा। ये सम्मेलन अपना प्रशिक्षण अनुभव विश्व भर में प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा के तत्व ज्ञान, कार्यक्रमों तथा कार्यविधियों में समानता लाने में सहायक रहे हैं। इस विकास में चन्द सालों से प्रौढ़-शिक्षा मार्गदर्शकों के लिए अधिक विदेशी-छात्र-वृत्तियों की प्राप्ति के कारण और भी अधिक वृद्धि हो गई है। ये छात्र-वृत्तियां उन्हें दूसरे देशों में जाकर वहां के साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रम तथा प्रयोग में लाई जाने वाली पद्धतियों तथा विधियों के अध्ययन के लिए दी जाती हैं।

हाल में, अन्तर्राष्ट्रीय आदान-प्रदान की वृद्धि हो रही है। उदार कार्यक्रमों द्वारा विदेशी अध्यापकों के लिए, चुने हुए देशों में, राष्ट्रीय प्रशिक्षण पाठ्यक्रम से फायदा उठाना सम्भव हो गया है। उदाहरणतः थाईलैण्ड तथा फिलिपीन्स के प्रायोगिक ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय जो कि केवल अपने देश के लोगों को ही नहीं, बल्कि आस-पास के राष्ट्र के लोगों को भी सामुदायिक-शिक्षण-प्रशिक्षण देते हैं। इसके अतिरिक्त कई क्षेत्रीय प्रशिक्षण केन्द्र भी हैं, जैसे लेटिन अमेरिका के क्रिफ्रल तथा अरब राष्ट्रों के लिए एस्फेक जो कि अपने क्षेत्र के कई राष्ट्रों के लोगों के लिए प्रशिक्षण कार्यक्रमों की व्यवस्था करते हैं। उदाहरण के लिए, जोर्डन ने ६० से भी अधिक अधिकारियों को सिरस—'इल-लायन'

बम्बई में महिलाओं की प्रौढ़-शिक्षा कक्षा

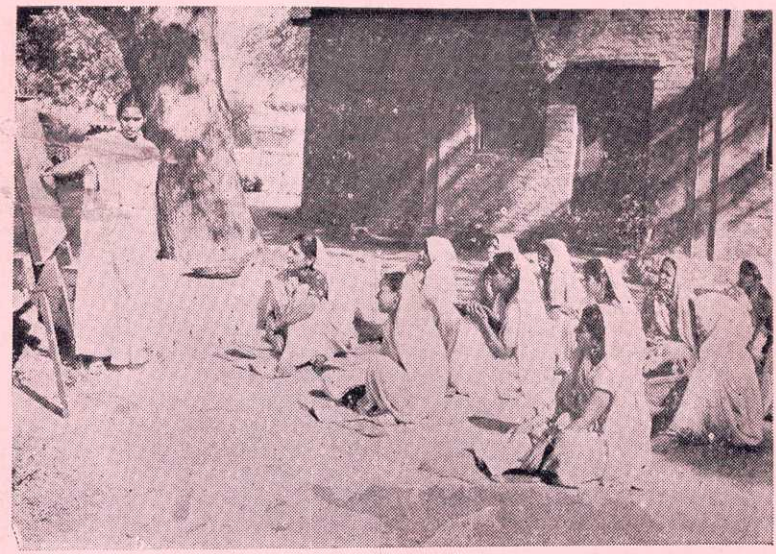
उदयपुर में किसानों की साक्षरता कक्षा

मैसूर में आयोजित प्रौढ़-शिक्षा कक्षा

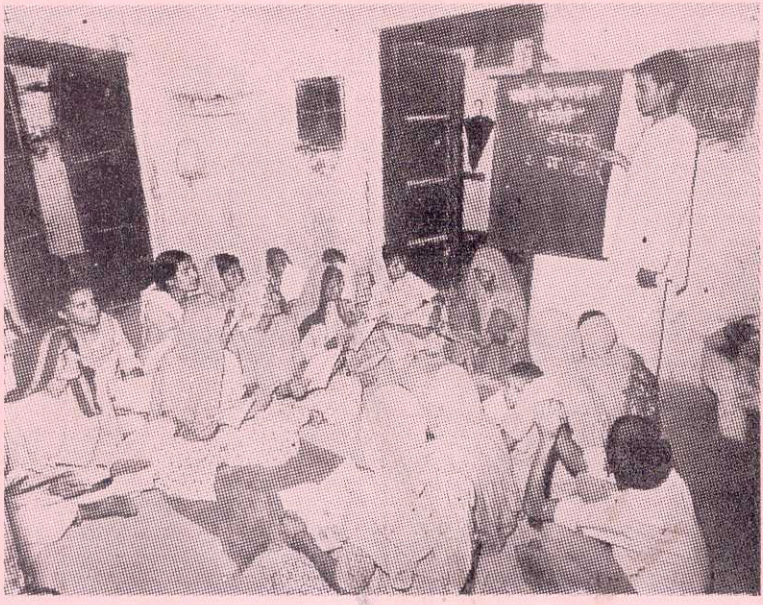


मैसूर में आयोजित साक्षरता शिक्षा कक्षा

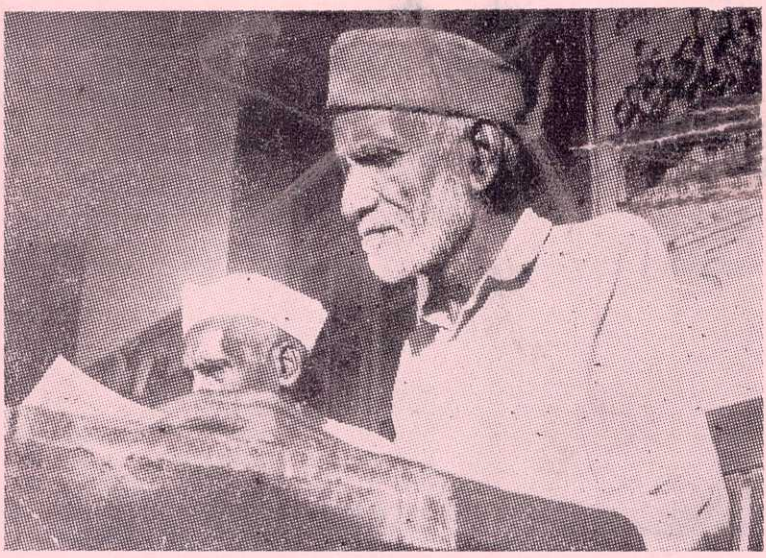
लखनऊ में पुरुषों की एक साक्षरता कक्षा



लखनऊ में महिलाओं की साक्षरता कक्षा



मेरठ में स्त्रियों के लिए आयोजित एक प्रौढ़-शिक्षा कक्षा



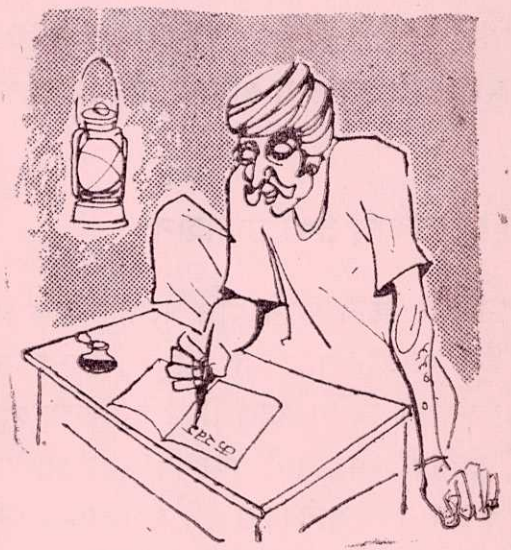
दिल्ली में एक साक्षरता शिक्षा कक्षा

में प्रशिक्षण पाठ्क्रमों में भाग लेने के लिए भेजा है, तथा १९६५-६६ के कार्यक्रम के अन्तर्गत जोर्डन में पुरुषों के लिए ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय के कर्मचारियों को सामान्य प्रौढ़-शिक्षा तथा श्रव्य-दृश्य साधनों के लिए यूनेस्को छात्र वृत्तियां दी जा चुकी हैं। तीन छात्र-वृत्तियां महिलाओं के लिए खोले गये नये ग्रामीण शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय में नियुक्त अध्यापकों को दी जा चुकी हैं। ये छात्र-वृत्तियां शिक्षा, मनोविज्ञान, सामान्य-विज्ञान तथा गृह-विज्ञान के क्षेत्र में दी गई हैं। स्त्रियों के शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों के कर्मचारी भी, पुरुषों के लिए चालू ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों की तरह, ऐसी अध्यापिकाओं को प्रशिक्षण देंगे जो सिर्फ बच्चों को पढ़ाने का ही नहीं बल्कि जोर्डन के गांवों में प्रौढ़-साक्षरता तथा सामान्य प्रौढ़-शिक्षा का भी काम करेंगी।

प्रशिक्षण पुस्तिकाएं तथा प्रकाशन

प्रौढ़-शिक्षा कार्य करने वाले अध्यापकों के प्रशिक्षण में सहायता देने, या प्रौढ़-साक्षरता क्षेत्र में अथवा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों के विशेष पहलुओं के नवीनतम प्रयोग, उनके परिणाम, नीतियों, पद्धतियों तथा विधियों आदि से अधिक परिचित कराने तथा जानकारी देने के लिए सरल प्रशिक्षण पुस्तिका-माला एक बहुत ही प्रचलित ढंग है। जिन अधिकांश देशों में अध्ययन किया गया है, वहां प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक शिक्षा कार्य करने वाले मुख्याध्यापकों तथा विद्यालयों के अध्यापकों के लिए उत्तरदायी विभागों ने सूचना-पत्र तथा

परिपत्र चालू किये हुए हैं, तथा कुछ ने तो प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक-शिक्षा-कार्यक्रम के विभिन्न पक्षों पर पुस्तिकाओं की एक विस्तृत क्रम माला निकाली है। यद्यपि ये पत्र, परि-पत्र, रिपोर्ट्स, निर्देशन तथा प्रशिक्षण पुस्तिकाएं प्रशिक्षण देने के लिए परिपूर्ण न हों, तब भी ये दूसरे कार्यक्रमों की उत्तर गतिविधियों के लिए तथा इस क्षेत्र में हुए नवीनतम विकास के बारे में अध्यापकों को जानकारी देने के लिए सर्वोत्तम उपाय हैं।



३—रोज़गार कार्य प्रणाली

निरक्षरता-उन्मूलन या प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रम की व्यवस्था करने की जो अलग-अलग राष्ट्रीय योजनाएं हैं, उनकी भिन्नता इस बात पर आधारित है कि योजनाओं को क्रियान्वित करने के लिए पाठशाला-शिक्षकों से कितनी सहायता ली जाती है और उनको किन शर्तों पर कार्यक्रम में लगाया जाता है। निरपेक्ष कुछ भी नहीं है। इन योजनाओं में, जहां कि शिक्षकों के बारे में कोई विशेष प्रसंग नहीं है, वहां पर भी राष्ट्रीय साक्षरता कार्यक्रमों में उनका भाग लेना उल्लेखनीय है।

प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों में रोजगार कार्य प्रणाली से यह पता चलता है कि प्राथमिक-पाठशाला-शिक्षकों तथा समुदाय के अन्य सदस्यों में कोई खास भेद नहीं समझा जाता। दोनों दलों के लिए एक-सी ही स्थितियां हैं। कुछ स्थानों में, प्रशिक्षित शिक्षकों तथा समुदाय के अन्य सदस्यों में कुछ अन्तर समझा जाता है। उदाहरण के तौर पर संयुक्त अरब गण राज्य में प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेने वाले पाठशाला-शिक्षकों को आदर सूचक भत्ते के रूप में दो या तीन मिस्त्री पौंड

मिलते हैं, जबकि आवश्यक शिक्षण योग्यता वाले अन्य नागरिकों, जो कि अंशकालीन अध्यापक के रूप में प्रौढ़-साक्षरता कक्षा चलाते हैं, से आशा की जाती है कि वे अवैतनिक रूप से प्रौढ़-साक्षरता चलाएं।

पाठशाला-शिक्षकों की नौकरी की शर्तें निरक्षरता-उन्मूलन तथा प्रौढ़-शिक्षा की राष्ट्रीय योजनाओं द्वारा निर्धारित की जाती हैं और इसलिए वे अलग-अलग देशों में अलग-अलग होती हैं। इन असमानताओं को कुछ हद तक इस तरह से वर्गीकृत किया जा सकता है :

(१) अध्यापकों से आशा की जाती है कि वे प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों में अवैतनिक कार्य करें।

(२) अध्यापक निःशुल्क शिक्षा प्राप्त करते हैं, किन्तु उन्हें अवित्तीय ढंग का पुरस्कार तथा प्रशंसा मिलती है।

(३) प्रौढ़-कक्षाओं में पढ़ाने के लिए अध्यापकों को कोई अतिरिक्त शुल्क नहीं मिलता, किन्तु प्रौढ़-साक्षरता कक्षाओं में अतिरिक्त कार्य करने के लिए उन्हें आम पाठशाला कार्य में से कुछ समय के लिए छुट्टी दे दी जाती है या फिर प्रौढ़-शिक्षा कार्य नियमित पाठशाला कार्य के रूप में पाठशाला के समय ही किया जाता है।

(४) प्रौढ़-शिक्षा के लिए, अध्यापक को एक संकेतिक शुल्क दे दिया जाता है जो कि उसका भोजन तथा

यात्रा शुल्क माना जाता है न कि शिक्षण के लिए आदर सूचक भत्ता ।

(५) घण्टे या महीने के हिसाब से, अध्यापक को एक निर्धारित शुल्क दिया जाता है, जो कि उसे पाठ-शाला के अतिरिक्त समय में प्रौढ़-शिक्षा के लिए दिया जाता है ।

स्वैच्छिक सहयोग

बहुत से विकासशील देशों में सामुदायिक-निरक्षरता इतनी विकट समस्या है तथा उपलब्ध वित्तीय साधन इतने सीमित हैं कि शीघ्र सफलता की आशा दिलाने वाली योजना वहीं दीखती है जिसमें निरक्षरता जल्दी से जल्दी समाप्त करने की स्वैच्छिक कोशिश में समस्त शिक्षण साधनों का उपयोग किया जाता है । राष्ट्रीय स्वतन्त्रता प्राप्ति के बाद, अपने को आधुनिक बनाने वाले विकासशील देशों ने निर-क्षरता को राष्ट्रीय चुनौती के रूप में मान लिया है ।

निरक्षरता-उन्मूलन-अभियान में शिक्षित नागरिकों की स्वैच्छिक सहायता लेने तथा मांगने में सरकार अपने को न्याय संगत समझती है । राष्ट्रीय प्रयत्न तथा क्रांतिकारी परिवर्तन के समय में यह कार्य किसी राष्ट्रीय कर्तव्य से कम नहीं समझा जाता, और प्रत्येक शिक्षित नागरिक का अपने साथियों की ओर यह उत्तरदायित्व भी है ।

अध्यापक राष्ट्र के प्रति अपने कर्तव्यों को उसी प्रकार निभाते हैं जिस प्रकार देश के अन्य सामाजिक तथा व्यावसा-यिक दल निभाते हैं । बहुत से विकासशील देशों में, विशेषतया

एशिया में, शिक्षक परम्परा से ही आदर की दृष्टि से देखा गया है, कारण कि वह सामुदायिक कार्यों में हिस्सा लेता रहा है। पाठशाला के नियमित कार्यों के अतिरिक्त भी सामुदायिक कठिनाइयों पर उससे परामर्श लिया गया है। शिक्षक केवल पाठशाला में सीमित नहीं रहता था। उसका जीवन सामुदायिक जीवन के साथ रल-मिल गया था। वह एक प्रकार का परामर्शदाता था जिसके विचार राजनैतिक, सांस्कृतिक, न्यायिक तथा वित्तीय सभी क्षेत्रों में माने जाते थे। गांवों में, जब भी नहर खोदने, बाजार बनाने, प्रमुख चुनने या बच्चों का विवाह करना होता था तो शिक्षक की सलाह मांगी जाती थी। अपने शिक्षण कार्य के अतिरिक्त, शिक्षक एक चिकित्सक, ज्योतिषी, विद्वान तथा न्यायाधीश भी था। ग्रामीणों के लिए वह विद्वता का प्रतीक था। इसके अतिरिक्त वह शिष्यों को विद्वान तथा योग्य बनाता था ताकि वे जनता के प्रति अपने उत्तरदायित्व को ठीक समझें और उसे अच्छी तरह निभाएं।

पिछले कुछ वर्षों में शिक्षा का महत्व बढ़ गया है। विकासशील देशों की सरकारों ने राष्ट्रीय पुनर्निर्माण कार्यक्रमों में शिक्षा को ऊंचा स्थान दिया है तथा पूर्ण विकास के लिए मानवीय साधनों में राशि लगाना आवश्यक समझा है। लेकिन साथ ही साथ शिक्षकों का महत्व अन्य व्यावसायिक दलों की अपेक्षा में घट गया लगता है। इसका कारण कुछ हद तक यह है कि कुछ ऐसे व्यवसाय, जिनको पहले अधिक महत्व नहीं दिया जाता था, का भी अब महत्व बढ़ गया है जैसे इंजीनियर, कृषि-वैज्ञानिक, रसायन-शास्त्री, अर्थ-शास्त्री,

वकील या डाक्टर। जो राज्य पहले उपनिवेश थे उनमें इन व्यवसायों का महत्व बढ़ना स्वाभाविक था। अक्सर ये विशेषज्ञ राष्ट्रीय तथा क्षेत्रीय स्तर पर सलाह तथा मार्गदर्शन करते थे तथा स्वेच्छा से सामुदायिक कार्यों में हिस्सा लेते थे। दूसरी ओर, राष्ट्र की नवीन आवश्यकताओं के लिए अध्यापक अब पूर्णतया लैस मालूम नहीं देता। बहुत से शिक्षकों ने औद्योगिक रूप से विकसित उपनिवेश-शासनों के लिए उचित शिक्षा विचार-धारा या विधियों में प्रशिक्षण पाया है, न कि कृषि प्रधान देशों के लिए जिन्हें नई-नई स्वतन्त्रता प्राप्त हुई है। शिक्षा अब पहले से अधिक महत्वपूर्ण है किन्तु लोगों को उचित शिक्षा मिल रही है या नहीं इसमें सन्देह है।

अध्यापकों को पाठशाला की शिक्षा-प्रणाली को समुदाय, जिसमें उनके शिष्य रहते हैं तथा काम करते हैं, की आवश्यकतानुसार बदलना पड़ेगा। इसके अतिरिक्त उनका महत्व कुछ हद तक इस बात पर निर्भर करता है कि वे पाठशाला के भीतर तथा बाहर शिक्षा क्षेत्र में कहां तक पथ-प्रदर्शन करते हैं। एशिया, अफ्रीका तथा लैटिन अमेरिका के शिक्षा व्यवसाय के बहुत से नेता, सामुदायिक-शिक्षा तथा सामुदायिक विकास में शिक्षकों का स्वेच्छा से भाग लेने का इस कारण से पक्ष लेते हैं कि इससे अध्यापकों का उच्च वर्ग में फिर से महत्व बन जायेगा।

१९६३ में, दिल्ली में, अध्यापकों की सामाजिक स्थिति पर डब्ल्यू. सी. टी. पी. (अध्यापकों की अन्तर्राष्ट्रीय संस्था)

सम्मेलन में, वियतनाम के अध्यापक संघ के महासचिव डा० न्यूचेन हू चिन ने कहा, "इन दिनों में हम अपने कार्यों को पाठशाला की चारदीवारी तक ही सीमित रखना चाहते हैं। इस प्रकार का दृष्टिकोण प्रशंसनीय अवश्य है, किन्तु क्रांति में से गुजरने वाले अविकसित राष्ट्रों, जैसे एशिया के अधिकतर राष्ट्र, के लिए क्या यह काफी है ?"

"आजकल, हमारे देश इतिहास के एक महत्वपूर्ण समय से गुजर रहे हैं। हमें बहुत से महत्वपूर्ण कार्य करने हैं जैसे राजनैतिक स्वतन्त्रता की रक्षा, राष्ट्रीय पुनर्निर्माण, भुखमरी के विरुद्ध संघर्ष, दुःख तथा अज्ञान, देश की स्थिति के अनुसार प्रजातन्त्र की स्थापना, विध्वंसकों के विरुद्ध कार्य करना इत्यादि। ऐसे कार्यों के लिए नागरिकों को विशेष कर्मठता तथा बलिदान की आवश्यकता है। इस स्थिति में अध्यापक के कार्य को केवल इसी कार्य के लिए छोड़ना कहां तक उचित है ?"

"यदि अध्यापक बाकी दुनिया से अलग रह कर केवल अपनी कक्षा की देखभाल करता है, तो समुदाय के व्यक्ति उसे इतना महत्व नहीं देंगे जितना उनको जो समुदाय के ऊपर प्रत्यक्ष तथा तत्काल असर डालते हैं।"

सम्मेलन में भाग लेने वाले सदस्यों द्वारा की गई सिफारिशों में से एक सिफारिश नगून-ऊ चिन्ह के विचारों का समर्थन करती थी। सिफारिश में कहा गया था 'राष्ट्रीय स्तर पर शिक्षा-व्यवसाय की प्रतिष्ठा को ऊंचा रखने के

लिए, अध्यापकों को समुदाय, राज्य तथा राष्ट्र के लिए आवश्यक कार्यों में भाग लेना तथा पथ प्रदर्शन करना चाहिए।'

बहुत से देशों में प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों से स्वेच्छा से प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेने की आशा की जाती है। वियतनाम के १९५१ से १९५६ के बीच के साक्षरता अभियान में शिक्षकों से कोई खास नहीं कहा गया था। कोई भी पढ़ा-लिखा व्यक्ति प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेने के लिए अंशकालीन अध्यापक का कार्य ले सकता था तथा एक शिक्षा-परीक्षा के बाद अध्यापक के रूप में पंजीकृत हो सकता था। नियुक्ति तथा शुल्क-श्रेणियां (अस्थाई, अल्पकालिक, दैनिक) कुछ जटिल थीं, किन्तु बाद में यह ढंग बदल दिया गया था। राज्य द्वारा नियुक्त किये गये शिक्षकों के लिए बनाए गए अधिनियम के अनुसार, सभी नियुक्तियों को अस्थाई अध्यापकों की नियुक्ति तथा प्रशासन करने वाले विनियम के अन्तर्गत लाया गया। १९५६ तक, वास्तव में प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेने वाले अंशकालीन अध्यापकों को उनके कार्य के लिए शुल्क दिया जाता था।

१९५६ में, वियतनाम के निरक्षरता उन्मूलन अभियान को पुनर्गठित किया गया तथा नये नियमों के अनुसार प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों को स्वेच्छा से बिना किसी शुल्क के निरक्षरता के विरुद्ध अभियान में अपनी सेवाएं देने के लिए कहा गया, हालांकि कानूनी तौर पर वे निःशुल्क कार्य करने के लिए बाध्य नहीं थे। उनको साक्षरता कार्यक्रमों में विशेष ढंग से लैस दलों के रूप में पथ-प्रदर्शन करने के लिए

कहा गया किन्तु निःशुल्क कार्य न करने पर कोई दंड नहीं मिलता था। वास्तव में, हमने यह पाया कि बहुत कम अध्यापकों ने इसमें हिस्सा लिया। १९६१-६२ में, वियतनाम में पब्लिक पाठशालाओं में २०,०१२ अध्यापक तथा गैर-सरकारी पाठशालाओं में ८,३३५ तथा कुल २८,३५० अध्यापक थे। इनमें से लगभग १८०० या लगभग ६ प्रतिशत अध्यापकों ने साक्षरता कक्षा के लिए स्वेच्छा से कार्य करने के लिए गैर-सरकारी, प्रौढ़ तथा प्रचलित शिक्षा विभाग में अपने को पंजीकृत कराया।

ये आंकड़े शिक्षकों पर सामाजिक दल के रूप में दबाव की कमी का प्रमाण हैं न कि देश भक्ति की कमी का। यह भी हो सकता है कि ये इस बात को सिद्ध करते हों कि शिक्षकों को समुदाय के अन्य कार्य को स्वेच्छा से करने होते हों। इसके अतिरिक्त यद्यपि बिना शुल्क के साक्षरता कार्य के लिए स्वेच्छा से काम करने वाले अध्यापकों की संख्या बहुत छोटी है, तथापि हमें यह ध्यान रखना चाहिए कि इस वर्ष प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों में भाग लेने वाले स्वयंसेवकों में से दो-तिहाई शिक्षक थे।

प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेने वाले अध्यापकों को मान-सूचक भत्ता देने के मद को समाप्त करने में वित्तीय कठिनाइयों के कारण अधिक तथा सैद्धान्तिक कम थे। यदि साक्षरता कक्षा लेने वाले अंशकालीन अध्यापकों को शुल्क दिया जाता तो वियतनाम की साक्षरता योजना का विस्तार चालू नहीं हो सकता था। साधारणतया स्वयंसेवक-अध्यापकों को शुल्क

नहीं दिया जाता किन्तु विशेष स्थितियों में सरकार अभी भी कार्य शुल्क देने की आवश्यकता को समझती है। उदाहरण के तौर पर, पृथक् पहाड़ी इलाकों में जहां अल्पसंख्यक जातियां रहती हैं तथा निरक्षरता राष्ट्रीय औसत से अधिक है, सफल साक्षरता अभियान को शुरू करना बहुत ही जटिल कार्य है। साधारणतया ये दल ऐसी बोली बोलते हैं जिनकी अभी तक कोई लिखित वर्णमाला नहीं है। वियतनामी भाषा में उन्हें पढ़ाने के लिए स्थानीय बोली तथा विशेष कौशल की आवश्यकता है। ऐसे दूरस्थ क्षेत्रों में प्रौढ़ों को ग़ैर-वियतनामी भाषा क्षेत्रों में साक्षरता कक्षा लेने के लिए, अध्यापकों को अभी भी प्रति माह ५०० वियतनामी डालरों का मानसूचक भत्ता दिया जाता है।

अवित्तीय पुरस्कार

यदि साक्षरता कक्षा लेने वालों को पैसे के रूप में कोई कार्य शुल्क नहीं मिलता तो इसका यह अर्थ नहीं कि इस मेहनत के लिए शिक्षकों को कोई इनाम नहीं मिलता। अपने कार्यों के लिए प्रौढ़ शिष्यों तथा ग्रामीण समुदाय द्वारा आदर-सत्कार किये जाने के अतिरिक्त, राष्ट्रीय योजनाओं में किसी प्रकार का वस्तु-पुरस्कार देने का मद हो सकता है। पदोन्नति तथा वेतन वृद्धि करते समय यह ध्यान में रखा जाता है कि अध्यापक ने प्रौढ़-साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा में कितना कार्य किया है तथा कितनी सफलता मिली है। कुछ स्थितियों में, साक्ष रता कक्षा लेने वाले अध्यापकों को सांकेतिक शुल्क, दिया जा सकता है, जैसे फिलिपीन्स में, किन्तु

इस शुल्क का महत्व इस आशा के कारण कम हो गया है कि साक्षरता कार्यों तथा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों में सक्रिय भाग लेने से तरक्की, वेतन वृद्धि तथा शिक्षक व्यवसाय में अधिक उत्तरदायित्व वाली नौकरी मिल सकती है। वियतनाम जैसे कुछ देशों में नौकरी में तरक्की देने तथा वेतन वृद्धि के समय, शिक्षक के पाठशाला के अतिरिक्त शिक्षण कार्य को मान्यता देने के अलावा समुदाय की सेवा करने के लिए विभाग की ओर से तग़मा तथा पुरस्कार देने का रिवाज शुरू किया गया है।

इटली में, प्रौढ़-साक्षरता कक्षा में पढ़ाने के लिए वेतन मिलता है, किन्तु जहां मासिक वेतन प्राथमिक पाठशालाओं के अवर-शिक्षकों के वेतन से कम है वहां नौजवान प्रौढ़ अध्यापक, शायद प्रौढ़-शिक्षा कक्षा लेने से जो व्यावसायिक लाभ होता उस लाभ को, पढ़ाने के वास्तविक मान-सूचक भत्ते से अधिक महत्व देता है। १९५३ में शुओला पोप्पूलेर एक्ट की पांचवीं धारा के अनुसार, जब भी कोई नवयुवक बेरोजगार अध्यापक प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेता है तो उसके पढ़ाने के अनुभव को एक साल तक प्राथमिक कक्षा पढ़ाने के अनुभव के बराबर माना जाएगा। अनुभव के मापने के इस ढंग से जवान अध्यापक को शिक्षा व्यवसाय में पक्की नौकरी मिलना अधिक सम्भव हो जाता है, अतः इस प्रकार का परोक्ष पुरस्कार उसके लिए वास्तविक वेतन से भी अधिक महत्वपूर्ण हो सकता है।

नियमित पाठशाला कार्य से छुट्टी

जहां शिक्षकों को कानूनी तौर पर प्रौढ़-साक्षरता कार्यक्रमों अथवा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों में भाग लेना पड़ता है वहां पर यह आशा की जा सकती है कि दिन में अध्यापक को निर्धारित समय के लिए अपने नियमित कार्य से छुट्टी दिया जाना, सीधा, व्यावहारिक तथा न्याय संगत ढंग होगा। इस प्रकार की छुट्टी उसे प्रौढ़ कक्षा में पढ़ाने के लिए समय देगी, या फिर प्राथमिक पाठशाला में जितना कार्य करता है उसे कम करने से, वह बचे हुए समय में प्रौढ़-साक्षरता कक्षा के अतिरिक्त कार्यभार को पूरा करने में समर्थ हो सकेगा। वास्तव में रोजगार का यह ढंग बहुत ही कम प्रयोग किया गया है। कुछ मामलों में, जहां इसे राष्ट्रीय स्तर पर प्रयोग किया गया वहां पर कुछ समय पश्चात् इसे छोड़ दिया गया है।

जिन देशों में, प्रौढ़-निरक्षरता एक प्रमुख समस्या है, वहां प्रौढ़ों तथा पाठशाला न जाने वाले युवकों के लिए साक्षरता पाठ्यक्रमों के साथ-साथ बच्चों के लिए प्राथमिक पाठशालाओं के विस्तार की आवश्यकता भी बहुत तेजी से बढ़ गई है। प्रशिक्षित अध्यापकों की कमी है, कक्षाएं बड़ी-बड़ी हैं तथा पाठशाला के कर्मचारियों पर पढ़ाने का भार बहुत बढ़ गया है। यदि कुछ अध्यापकों को शाम को प्रौढ़-कक्षा में पढ़ाने के लिए पाठशाला का काम दिया जाता है तो बाकी अध्यापकों को और भी अधिक काम करना पड़ेगा। स्वाभाविक है कि बाकी शिक्षक इसका बुरा मानें अथवा यह

सोचें कि प्रौढ़-कक्षा लेने वाले उसके साथी इस नौकरी का सबसे ज्यादा लाभ उठा रहे हैं। पाठशाला में मुख्याध्यापक का उत्तरदायित्व भी बुनियादी तौर पर पाठशाला में बच्चों की शिक्षा का है। वे किसी भी ऐसे काम को उचित नहीं मानेंगे जो कि अध्यापकों की शक्ति तथा ध्यान को पाठशाला से दूर हटाते हों, जब तक कि प्रौढ़-साक्षरता कार्यों में पाठ-शाला के उत्तरदायित्व की साफ-साफ परिभाषा न की गई हो तथा उसे मान्यता न दी गई हो।

प्रौढ़ों को पढ़ाने के लिए वेतन न मिलना, अतिरिक्त शिक्षक कार्य भार ढोने वाले साथियों द्वारा बदनाम होना तथा मुख्याध्यापक द्वारा गुस्सा करना, क्योंकि उसके विचार से शिक्षक प्रौढ़ों को पढ़ाने के कारण अपने वास्तविक उत्तर-दायित्व को भूल गया है आदि नाना कारणों से नौजवान शिक्षक को डर लगता है कि प्रौढ़-साक्षरता कार्यों तथा सामुदायिक शिक्षा में अधिक भाग लेने से उसका भविष्य खतरे में पड़ सकता है। इसके अतिरिक्त बहुत से मुख्याध्यापकों में यह प्रवृत्ति हो सकती है कि पाठशाला के संचालन की त्रुटियों का कारण शिक्षकों का प्रौढ़-शिक्षा कार्यों में भाग लेना बतायें। इन सब स्थितियों को देखते हुए यह जानना कठिन नहीं कि अध्यक्षों, निरीक्षकों या स्वयं अध्यापकों ने शिक्षकों का पाठशाला कार्य को कम करके प्रौढ़-शिक्षा कार्य करना ठीक क्यों नहीं माना।

उदाहरण के तौर पर, जोर्डन में, प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक विकास कार्य करने के बदले में ग्रामीण शिक्षकों को पाठशाला कार्य के समय में से कुछ समय के लिए छुट्टी दे

दी जाती थी। ६ से १४ साल के बच्चों की अनिवार्य शिक्षा के लिए आवश्यक शिक्षकों की जरूरत पूरी हो जाय, तो शिक्षकों को पाठशाला के कुछ कार्यों से छुट्टी देने का रिवाज भी शुरू किया जा सकता है। इस दौरान में, अध्यापकों को पाठशाला में पूरा कार्य करना चाहिए तथा खाली समय में सामुदायिक शिक्षा कार्य। जोर्डन के समाज कल्याण विभाग ने ग्रामों में सहकारी समितियों की स्थापना करने के लिए, कुछ शिक्षकों को पाठशाला के समय में से कुछ समय के लिए छुट्टी देने को कहा था, लेकिन यह सहायता इसलिए नहीं दी जा सकी क्योंकि पाठशाला में प्रवेश पाने के लिए तैयार ५०,००० बच्चों के कारण प्राथमिक पाठशालाओं के शिक्षकों के कार्य में कमी करना सम्भव न था।

बहुत से देशों में पाठशाला में दाखिला लेने वाले बच्चों की संख्या के बोझ के साथ पाठशाला-भवनों की कमी के कारण पाठशालाओं में पारी की व्यवस्था प्रचलित हो गयी है। कभी-कभी ३ पारियां चलाई जाती हैं, प्रत्येक पारी के अपने-अपने अध्यापक होते हैं। एक दिन में कई-कई पारियों के लगने के कारण, हरेक पारी का समय कम कर दिया गया है। इसका अर्थ यह हुआ कि बहुत से शिक्षक अब पाठशाला में बच्चों को पढ़ाने के लिए एक पारी की पाठशाला के समय से कम समय देते हैं। सरकार यह आशा कर सकती है कि जिन शिक्षकों को कार्यभार से थोड़ी-थोड़ी मुक्ति मिली है वे अपना यह समय बिना किसी अतिरिक्त शुल्क के प्रौढ़ों को पढ़ाने में लगाएं।

कुछ ऐसे उदाहरण भी हैं जहां सप्ताह में कुछ समय के लिए शिक्षक को पाठशाला के कार्य से छुट्टी मिल जाती है, यह या तो प्रौढ़-कक्षा में पढ़ाने की तैयारियों को करने के लिए अथवा शाम को प्रौढ़-साक्षरता-कार्यक्रमों में भाग लेने के बदले में पाठशाला के कार्यभार को हल्का करने के लिए मिलती है। और भी बहुत से उदाहरण हैं जहां अध्यापक, विशेषतया विशिष्ट अध्यापक पाठशाला के नियमित समय में प्रौढ़-साक्षरता कक्षा लेते है। फिलीपीन्स में विशिष्ट अध्यापिकाएं प्रायः अपने नियमित कार्य के दौरान गृह विज्ञान जैसे विषयों में अवसर के अनुरूप कक्षाएं लेती हैं। ऐसी अध्यापिकाओं के कार्यक्रम में सवेरे ९ से शाम ४ बजे के दौरान का काम कक्षाओं में पढ़ाना तथा इसके पश्चात् प्रौढ़ों अथवा नवयुवकों को एक घण्टा प्रति दिन पढ़ाना शामिल होगा।

सोमवार—४ से ५ बजे तक कपड़े सीना।

मंगलवार—४ से ५ बजे तक संचार कौशल।

बुधवार—४ से ५ बजे तक कपड़े सीना।

बृहस्पतिवार—४ से ५ बजे तक नागरिकता।

शुक्रवार—४ से ५ बजे तक कपड़े सीना।

ऊपर दिया गया समय स्थिर नहीं है। उसे अध्यापकों के खाली समय के अनुसार बदला भी जा सकता है।

अवसर-कक्षा पर लिखे गए एक वृत्त लेख में उल्लेखनीय बात यह है कि ऊपर दी गई योजना के मुख्य लाभों में

से एक लाभ यह है कि अध्यापिका के ऊपर अतिरिक्त कार्य भार नहीं पड़ता है क्योंकि उसका प्रौढ़-शिक्षा का समय उसके नियमित कार्य समय में ही पड़ता है।

कुछ ही स्थितियों में शिक्षकों को प्रौढ़-साक्षरता या सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों में पूर्ण कालीन कर्मचारी रखा जाता है। फिर से फिलीपीन्स का उदाहरण देते हुए, हमें यह ज्ञात होता है कि डागु-पान शहर की नगर पालिका ने पाठशाला की शिक्षिका को 'अवसर कक्षा' की अध्यापिका बना दिया है। यह शिक्षिका (गृह विज्ञान) प्रतिदिन एक भिन्न पाठशाला में जाकर नवयुवकों की तथा प्रौढ़ों की 'अवसर कक्षा' लेती है। उसका पाठशाला में प्रतिदिन का कार्यक्रम नीचे दिया गया है।

सुबह ८ से ११ बजे तक—सिलाई, कटाई
दोपहर २ से ३ बजे तक—संचार कौशल
शाम ३ से ४ बजे तक—नागरिकता

इटली में भी बहुत से शिक्षकों को प्राथमिक-पाठशाला कार्यों से हटा कर पूर्ण कालीन प्रौढ़-शिक्षा कार्यों में लगाया गया है। बहुत से शिक्षकों को, जिन्होंने संस्थाओं में मुख्य कार्य किया है, ऐच्छिक आधारों पर संस्थाओं में स्थानान्तरित किया जा सकता है (यदि स्थानीय केन्द्र द्वारा लिए गए प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा कार्य में विस्तार होने के कारण उसकी आवश्यकता न्यायोचित हो)। ऐसी स्थितियों में, शिक्षक स्वेच्छिक संस्था के लिए काम करता है किन्तु उसे वेतन सरकार ही देती रहती है। उसके वेतन तथा अवकाश-

कालीन भत्ते (पेन्शन) की स्थितियों को जन-शिक्षा मन्त्रालय ही निश्चित करता है तथा वह किसी भी समय प्राथमिक पाठशाला के काम पर लौट सकता है। उससे उसके वेतन या वार्षिक वेतन-वृद्धि या उन्नति के अधिकारों में कोई अन्तर नहीं आता।

प्रौढ़-शिक्षा कार्य के लिए अतिरिक्त शुल्क

पाठशाला-शिक्षकों को स्वेच्छा से बिना परिश्रम के अपने खाली समय में प्रौढ़-साक्षरता कार्य तथा सामुदायिक शिक्षा कार्य को करना चाहिए या नहीं, इस सवाल के दो उत्तर हो सकते हैं। पहला उत्तर यह है कि प्रौढ़-निरक्षरता एक राष्ट्रीय समस्या है, शिक्षित नागरिकों से ऐसी आशा करना कि वे अपने से कम शिक्षा प्राप्त साथी नागरिकों के शिक्षा-स्तर को ऊंचा करने के अभियान में सहायता देना देश भक्ति या सामाजिक कर्तव्य समझें, या आवश्यकता पड़ने पर ऐसा चाहना राज्य का अधिकार है तथा शिक्षक अपनी शिक्षा, प्रशिक्षण तथा अनुभव के कारण एक ऐसे सामाजिक तथा व्यावसायिक दल का प्रतिनिधित्व करता है जिस पर इस विषय में समुदाय के अन्य शिक्षित वर्गों से अधिक उत्तर-दायित्व होता है।

दूसरे दृष्टिकोण के अनुसार, शिक्षकों से प्रौढ़-साक्षरता तथा साक्षरोत्तर कार्यों की आशा करना उन पर अतिरिक्त भार है और यदि स्थितियां अनुकूल हैं तो नियमित पाठ-शाला के कार्य के बाद अपने अतिरिक्त समय में प्रौढ़-साक्ष-

रता तथा साक्षरोत्तर कार्य करने वाले शिक्षकों को उचित शुल्क मिलना चाहिए। जन-निरक्षरता की समस्या काफी बड़ी दिखती है तथा आज की निरक्षरता को दूर करने के लिए आयोजित की जाने वाली समस्त कक्षाओं के शिक्षकों को शुल्क देने के लिए वित्तीय साधन नहीं के बराबर हैं। इन सब कारणों से वियतनाम जैसे देशों में प्रौढ़-साक्षरता कार्यों के लिए पारिश्रमिक समाप्त कर दिया गया है तथा पाठशाला के शिक्षकों एवं सभी शिक्षित लोगों को स्वेच्छा से समुदाय की जन-सेवा करने के लिए कहा गया है। इसी प्रकार हम देखते हैं कि फिलीपीन्स यद्यपि आदेश नहीं देता तथापि शिक्षक वर्ग से आशा करता है कि वे प्रौढ़ साक्षरता कार्य करते रहेंगे यद्यपि उन्हें पहले की तरह भत्ता न दिया जा सकेगा।

यह हो सकता है कि इन दो विचारधाराओं में उतनी असमानता न हो जितनी प्रतीत होती है। दोनों ही एक सुझाव देते हैं कि शिक्षकों को प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा कार्यों का अतिरिक्त कार्य भार उठाने के लिए यदि कुछ भत्ता दिया जाये तो अधिक न्यायसंगत तथा प्रभावकारी होगा। दोनों ही यह भी कहते हैं कि उपलब्ध वित्तीय साधनों से यह सम्भव नहीं है। अतएव इन परिस्थितियों में शिक्षकों द्वारा स्वेच्छा से कार्य किये जाने की आशा करना राज्य के लिए न्यायोचित है।

मदगास्कर में, जहां शिक्षकों से ऐच्छिक आधार पर साक्षरता कार्य करने की आशा की जाती है, वहां वास्तव में

अलग-अलग प्रदेशों में अलग-अलग ढंग प्रयोग में लाये जाते हैं तथा कुछ प्रदेशों में प्रौढ़-शिक्षा कार्यों के लिए शिक्षकों को शुल्क दिया जाता है जो कि प्रत्येक प्रादेशिक सरकार के वित्तीय साधनों के अनुसार बदलता रहता है। इसमें कोई शक नहीं कि जब भी राष्ट्रीय साक्षरता अभियान के लिए सरकार को उचित धन उपलब्ध होता है, शिक्षकों को पाठशाला के अतिरिक्त समय में प्रौढ़-साक्षरता कक्षाएं लेने के लिए भत्ता देने के सिद्धान्त को स्वीकार कर लिया जाता है, यद्यपि बहुत सी स्थितियों में भत्ता केवल सांकेतिक ही होता है।

संयुक्त अरब गणराज्य तथा इटली दोनों में प्रौढ़-शिक्षा कक्षाएं लेने पर शिक्षकों को निरन्तर एक निश्चित शुल्क नियमित रूप से दिया जाता है। थाईलैंड में भी शिक्षकों को साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा कक्षाएं लेने पर वेतन दिया जाता है। इस ढंग में तथा संयुक्त अरब गणराज्य वाले ढंग में कुछ समानता है। जिला अधिकारी, जो कि प्रादेशिक स्तर पर प्राथमिक शिक्षा अधिकारी के नीचे काम करता है, प्रौढ़-शिक्षा कक्षाएं चलवाता है। प्रौढ़-साक्षरता या निरन्तर प्रौढ़-शिक्षा कक्षाओं के लिए शिक्षकों को योग्य तथा अनुभवी प्राथमिक पाठशाला-शिक्षकों में से छांटा जाता है, यद्यपि ग़ैर-शिक्षक भी सामान्य जन-शिक्षा कार्यक्रमों में भाषण दे सकते हैं। यदि गांव में एक साक्षरता कक्षा शुरू की जाये तो चुना गया शिक्षक कक्षा को पढ़ाने तथा उसकी देख-रेख दोनों के लिए उत्तरदायी होता है। यदि दो कक्षाएं शुरू की जायें तो एक शिक्षक कार्यक्रम की देख-रेख तथा एक कक्षा

भी लेता है तथा दूसरा अध्यापक दूसरी कक्षा लेता है। यदि तीन या अधिक कक्षाएं शुरू की जाएं तो चुना गया एक अध्यापक तो मुख्याध्यक तथा कार्यक्रम का प्रशासक बनता है तथा पढ़ाने का सारा काम अन्य शिक्षक करते हैं। प्रशासक तथा शिक्षक दोनों को ही अतिरिक्त कार्य के लिए शुल्क दिया जायेगा। प्रौढ़-शिक्षा कक्षाएं लेने के लिए गांव तथा शहर में भिन्न-भिन्न शुल्क दिया जायेगा। ग्रामीण जिलों में, जहां रहन-सहन का खर्चा कम है वहां प्रौढ़-शिक्षा कार्य के लिए साक्षरता तथा साक्षरोत्तर कक्षाएं लेने वाले अध्यापकों को हर महीने १२० भाट (६ डालर) मिलते हैं। शहर में वेतन दुगुने से भी अधिक है, हर महीने २५० भाट (१२.५० डालर)।

बेनिजुएला में, राष्ट्रीय, क्षेत्रीय तथा स्थानीय सरकारी बजट में साक्षरता अभियान के लिए जो राशि निर्धारित है उसमें से प्रौढ़-साक्षरता कक्षाएं लेने वाले अध्यापकों (पाठशाला शिक्षक) को भत्ता दिया जाता है। सारी आवश्यकताओं को पूरा करने के लिए यह धन पर्याप्त नहीं है। पाठशाला के शिक्षक तथा अन्य सभी व्यक्ति, जिन्होंने प्रौढ़ों को पढ़ना-लिखाना सिखाने का प्रशिक्षण प्राप्त किया है, साक्षरता अभियान में स्वेच्छा से सहायता करेंगे। मान्यता प्राप्त सामुदायिक साक्षरता केन्द्रों पर शिक्षक का काम करने वाले अध्यापकों को, चाहे वे प्रशिक्षण प्राप्त हों या नहीं, ४५ डालर का मासिक मान-सूचक भत्ता मिलता है। कोई भी व्यक्ति साधारण प्रशिक्षण के बाद बेनेजुएला के साक्षरता

कार्यक्रमों में शिक्षक का काम कर सकता है, लेकिन समूचे देश में प्रौढ़-शिक्षा के लिए खोले गये सांस्कृतिक विस्तार केन्द्रों, जन-प्रिय संस्कृति केन्द्रों या स्त्री-प्रशिक्षण केन्द्रों में साक्षरोत्तर के उच्च कार्यों के लिए केवल पाठशाला के योग्य शिक्षकों तथा विशेषज्ञों को ही रखा जाता है।

इक्वेडर में, साक्षरता कार्यक्रम प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों की सहायता से चलाया जाता है जो कि पाठशाला के समय के बाद शाम को कक्षा लेते हैं। स्वयंसेवकों द्वारा साक्षरता शिक्षकों का काम किए जाने का अनुभव निराशा-जनक रहा है। परिणामस्वरूप १९६३ में शुरू की गई १० वर्षीय योजना के अन्तर्गत, अब प्रत्येक अध्यापक को प्रति माह लगभग १० डालर दिया जाता है।

जहां पर भी प्रौढ़-साक्षरता कक्षाओं में अंशकालीन शिक्षण के लिए शुल्क दिये जाने का सिद्धान्त स्वीकार कर लिया गया है, वहां प्रत्येक शिक्षा-काल या प्रति मास एक नियमित धनराशि दिये जाने की पद्धति है। कुछ स्थितियों में, प्रौढ़-शिष्यों के साथ ठीक तरह से कार्य करने के लिए प्रेरणा देने का सिद्धांत प्रयोग किया जाता है। सफलतापूर्वक अध्ययन समाप्त करने वाले प्रौढ़ों की संख्या के अनुसार शुल्क में परिवर्तन कर दिया जाता है। कभी-कभी शुल्क का कुछ अंश शिक्षण कार्य के लिए प्रति मास व्यवस्थित वेतन के रूप में दिया जाता है तथा अन्तिम परीक्षा सफलतापूर्वक समाप्त करने वाले विद्यार्थियों की संख्या के अनुसार अन्त में अति-रिक्त धन दिया जाता है। कायरो में यह ढंग प्रयोग किया

जाता है, जहां साक्षरता कक्षा लेने वाले पाठशाला के शिक्षकों को प्रतिमास २ या ३ पौण्ड दिए जाते हैं तथा प्रत्येक सफल विद्यार्थी पर एक पौण्ड अतिरिक्त दिया जाता है ।

पेरू में परिणाम के अनुसार ही वेतन देने का ढंग है । उदाहरण के तौर पर १९६३ में, पेरू में ५००० साक्षरता केन्द्र शिक्षकों के अन्तर्गत कार्य करते थे, इन शिक्षकों को केन्द्र में प्रत्येक प्रौढ़ विद्यार्थी के छः महीने के अन्दर-अन्दर पढ़ना-लिखना सीखने पर १०० पेरू के सिक्के दिये जाते थे । शिक्षकों को वेतन दो भागों में दिया जाता था । साल भर में आंके गये धन का ४० प्रतिशत जुलाई में दिया जाता था तथा बाकी पैसा अन्तिम परिणाम निकलने के पश्चात् साल के अन्त में दिया जाता था ।

कार्य का प्रकार तथा समय

प्रौढ़-साक्षरता कक्षा को पढ़ाने में अतिरिक्त समय लगाने के लिए, पाठशाला शिक्षकों का वेतन फरक फरक देश में फरक फरक होता है, यद्यपि बहुत उदार स्थितियों में भी, कार्य शुल्क सांकेतिक पुरस्कार से थोड़ा ही अधिक होता है । फिर भी, शुल्क का सवाल नियुक्ति की स्थितियों के केवल एक ही पक्ष का प्रतिनिधित्व करता है । शिक्षक से कितने कार्य की आशा की जाए तथा उन्हें सफलतापूर्वक करने के लिए आवश्यक तैयारी के लिए कितना समय दिया जाए ये दोनों प्रश्न भी उतने ही महत्वपूर्ण हैं ।

जिस तरह से वेतन में असमानता थी उसी तरह इसमें भी देश देश के साथ असमानता आती है। पेरू में साक्षरता पाठ्यक्रम छः महीने का होता है। छः महीने तक सप्ताह में ५ दिन तथा प्रतिदिन २ घंटे का पाठ्यक्रम होता है। साक्षरोत्तर कार्यों तथा सामान्य प्रौढ़-शिक्षा कार्यों के लिए पेरू में प्रौढ़-साक्षरता के लिए ६ अध्यापकों के अन्तर्गत नागरिक केन्द्र खोले जा रहे हैं। प्रत्येक अध्यापक किसी एक विषय का विशेषज्ञ होगा जैसे गृह-विज्ञान, हस्तकला, मनोरंजन, साधारण शिक्षा आदि। इन केन्द्रों में, प्रत्येक अध्यापक केवल २ घण्टे के लिए कार्य भार उठायेगा यद्यपि केन्द्र सप्ताह में ६ रातों के लिए खुलता है।

बेनिजुएला में भी स्थिति यही है, यहां डेढ़-डेढ़ घण्टे की कक्षा पर आधारित ६ महीने के साक्षरता पाठ्यक्रम में २४० घण्टे का काम होता है। जब कार्यक्रम स्वयंसेवकों द्वारा संचालित होता है तो अधिक परिवर्तनशीलता आ सकती है। साधारणतया सप्ताह में केवल १० घण्टे साक्षरता कक्षा ली जाती है किन्तु फौज और निजी संस्थाओं में साक्षरता शिक्षण पर प्रति दिन चार घण्टे आसानी से लग सकते हैं तथा अध्ययन क्रम छः महीनों से भी कम समय में समाप्त हो जाता है। इन स्थितियों में शिक्षण अंशकालीन शिक्षकों द्वारा होता है।

कुछ देशों में, प्रौढ़-साक्षरता अभियान तीन चरणों में होता है : जन-निरक्षरता-उन्मूलन पाठ्यक्रम, प्रथम साक्षरता-पाठ्यक्रम तथा निरन्तर-साक्षरता-पाठ्यक्रम। प्रथम चरण,

जैसा कि नाम से स्पष्ट है, एक लघु तथा गहन जन-शिक्षा अभियान है जो कि अनपढ़ व्यक्ति का कौतुक बढ़ाने तथा बुनियादी तौर पर पढ़ने-लिखने की शब्दावली सिखाने के लिए है। समुदाय के प्रत्येक शिक्षित व्यक्ति को, बच्चों को मिला कर, साक्षरता कार्यक्रम के प्रथम चरण में भाग लेने के लिए प्रोत्साहित किया जाता है, विशेषतया कुछ स्थितियों में पाठशाला के शिक्षक स्वयं शिक्षण का कार्य नहीं करते परन्तु स्वयंसेवकों को अनपढ़ों को पढ़ाने का प्रशिक्षण देते हैं।

यह कहना आवश्यक है कि शिक्षक न केवल प्रौढ़ों को पढ़ाते हैं बल्कि नवसाक्षरों के साथ सांस्कृतिक कार्यों में भी भाग लेते हैं जैसे अध्ययन समूह जहां वे अधिक अनौपचारिक वातावरण में पढ़ाई तथा अध्ययन क्रम जारी रखते हैं। यहां पर भी अध्ययन समूह का नेता प्रायः स्थानीय पाठशाला का शिक्षक होता है। इस ढंग के अनौपचारिक शिक्षा कार्यों में शिक्षक कितना समय तथा ताकत लगाता है यह आंकना बहुत कठिन है, किन्तु यह सत्य है कि अनेक स्थितियों में यह कार्यक्रम समय खर्च कराने वाला तथा दुसह दोनों ही होता है। हां, इन सेवाओं के लिए साधारणतया कोई शुल्क नहीं मिलता। यह समुदाय के प्रति शिक्षक की देन है।

मेदागास्कर में, प्राथमिक पाठशाला के शिक्षकों द्वारा स्वेच्छा से लिये जाने वाले प्रथम साक्षरता पाठ्यक्रम में एक एक घण्टे के १७ पाठ थे। प्रत्येक कक्षा को प्रति सप्ताह एक पाठ दिया जाता था, किन्तु स्वयंसेवक अध्यापक साधारणतया प्रति सप्ताह दो कक्षायें लेते हैं, दूसरी कक्षा पहली से कुछ

अधिक उन्नत होती थी। ग्रामीण क्षेत्रों में, प्रौढ़-शिक्षा सेवाओं तथा ग्रामीण विकास कार्यों का पुनर्गठन करने से साक्षरता को ही लक्ष्य बनाने की अपेक्षा दैनिक व्यवहार के विषयों पर अधिक ज़ोर दिया जाने लगा जैसे कि पशुपालन, नई फसलों का समावेश, स्वच्छता तथा जंगल लगाना आदि। अब पढ़ने तथा लिखने की औपचारिक शिक्षा को काफी नहीं समझा जाता, इसलिए सामान्य विषयों पर भी समय लगाया जाता है, जैसे पारिवारिक जीवन तथा नागरिक संस्था। परिणाम-स्वरूप पाठ्यक्रम का समय लम्बा करना पड़ा। शिक्षण का काफी काम कक्षा की शिक्षा का ढंग नहीं लेता तथा कम औपचारिक ढंग से होता है।

थाईलैण्ड में, प्रौढ़-साक्षरता तथा निरंतर शिक्षा कक्षाओं का मुख्य उत्तरदायित्व प्राथमिक पाठशाला शिक्षकों पर होता है, किन्तु अतिरिक्त शिक्षण के लिए उसे धन दिया जाता है। साक्षरता कक्षा योजनाओं को साल के छः महीने के समय में ६ दिन प्रति सप्ताह तथा २ घण्टे प्रति दिन के हिसाब से फैलाया जाता है। निरन्तर शिक्षा पाठ्यक्रमों में, जो कि साक्षरोत्तर स्तर के हैं, शिक्षक को सप्ताह में दस घण्टे पढ़ाना पड़ता है, लेकिन इसे ६ महीने के बदले एक साल में समाप्त किया जाता है। साक्षरता पाठ्यक्रम में पढ़ना, लिखना, नागरिकता तथा सरल व्यावसायिक या दस्तकारी शिक्षा शामिल है, यह अन्तिम विषय पाठ्यक्रम का कम से कम ३० प्रतिशत होता है।

वियतनाम में, साक्षरता कार्यक्रम में दो मुख्य पाठ्यक्रम

हैं । पहला साक्षरता पाठ्यक्रम है जिसमें पढ़ना, लिखना, अंक गणित तथा सामान्य शिक्षा शामिल है । यह ६ महीने तक चलता है तथा सप्ताह में ५ से ६ रातों को, दो घंटे प्रति रात्रि का प्रशिक्षण दिया जाता है । दूसरे पाठ्यक्रम को निरन्तर शिक्षा कक्षा कहा जाता है तथा यह एक साक्षरोत्तर पाठ्यक्रम है जिसमें पढ़ना, लिखना, अंक गणित, नागरिकता तथा सामान्य शिक्षा का उन्नत पाठ्यक्रम शामिल है । इस पाठ्यक्रम में ९ महीने लगते हैं । इक्वेडर में, साक्षरता कक्षा का समय प्रति रात्रि डेढ़ घण्टा होता है । यह समय-सारणी परिवर्तनशील है और सामाजिक वर्ग के जीवन ढांचे के अनुसार इसे बदला जा सकता है । कृषक क्षेत्रों में, खेती के दिनों में, कक्षाओं को कुछ समय के लिए स्थगित कर दिया जाता है । प्रत्येक प्रादेशिक-निरीक्षक अपने प्रदेश के लिए एक समय-सारणी प्रस्तुत करता है, लेकिन समय में स्थानीय परिवर्तन कुछ भी हो, प्रत्येक कार्यक्रम में, साल में कम से कम २०० दिन कक्षाओं के लगाने की व्यवस्था होती है । इसलिए पाठ्यक्रम में ३०० घण्टों से कम का शिक्षण समय नहीं होता ।

दूसरे प्रकार की नियुक्ति

ऊपर दिये हुए उदाहरणों में बताया गया है कि पाठशाला-शिक्षक साक्षरता तथा साक्षरोत्तर पाठ्यक्रमों की किन स्थितियों में नियुक्ति की जाती है, यदि कोई वेतन मिलता है तो कितना तथा उनसे कितने घण्टे काम करने की आशा की जाती है । यह मान लेना चाहिए कि ये उदाहरण पाठ-

शाला-शिक्षकों द्वारा प्रौढ़-शिक्षा में दिये गये योगदान का केवल एक अंश है। प्रौढ़ों के साथ सामुदायिक शिक्षा का अधिकतर काम साक्षरता तथा साक्षरोत्तर कक्षाओं से कम औपचारिक ढंग का होता है। शिक्षक पुस्तकालयों, अध्ययन समूह, संवाद-गोष्ठियों, आकाशवाणी, दूरदर्शन तथा अभिभावक-शिक्षक-संघ से सम्बन्धित काम करता है। अभिभावकों के साथ मिलकर बच्चे जो गृह-योजना लेते हैं शिक्षक उनका निरीक्षण करता है, ग्राम-सभाओं तथा समीप के क्षेत्रों के कार्यों में भाग लेता है, कृषि तथा स्वास्थ्य विभाग जैसे सामुदायिक विकास से सम्बन्धित सरकारी विभाग के विशेषज्ञों के साथ संबंध बढ़ाने तथा सहकारिता का उत्तरदायित्व निभाता है, उच्च प्रौढ़-शिक्षा कक्षाओं को पढ़ाने का काम करता है, जिसमें नागरिकता तथा प्रौढ़ों के लिए उदार या व्यावसायिक शिक्षा दी जाती है। इनमें से कुछ विविध अनौपचारिक गतिविधियों के उदाहरणों का बाद में विश्लेषण किया जायेगा।

बहुत से देशों में, नवसाक्षरों के लिए साक्षरोत्तर कार्यक्रमों का प्रबन्ध अध्ययन-समूहों, पुस्तकालयों तथा शिक्षा केन्द्रों में केन्द्रित है। इन समूहों को इकट्ठा पढ़ने तथा परस्पर चर्चा करने के लिए किसी नेता या निर्देशक की आवश्यकता है जो कार्यों का निरीक्षण व आयोजन कर सके। इटली में, प्राथमिक पाठशाला के उच्च शिक्षकों को अध्ययन केन्द्रों का निर्देशन सौंपा गया है जो कि अब पाठशाला से बाहर के युवकों तथा प्रौढ़ शिक्षा कार्य के लिए काफी उत्तम सामु-

दायिक केन्द्र बनने के चिन्ह दिखा रहे हैं। ये केन्द्र कम से कम सप्ताह में ३ रातों के लिए खुलते हैं तथा निर्देशक को केन्द्र का कार्य भार संभालने के लिए प्रति माह उचित भत्ता दिया जाता है।

अधिकतर काम स्वेच्छा से किया जाता है। इसमें से कुछ काम पाठशाला के दैनिक नियमित कार्य का भाग बना कर किया जा सकता है और पाठशाला के समय के बाद अतिरिक्त काम करना आवश्यक नहीं है। कुछ कार्य के लिए धन भी दिया जाता है, यद्यपि शुल्क का ढंग अलग-अलग देशों में अलग-अलग होगा तथा किये गये काम के अनुसार होगा। अन्त में, प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा में शिक्षकों की सेवाएं अनेक प्रकार की होती हैं तथा वे श्रमसाध्य भी हैं।

गैर-शिक्षकों का योगदान

जहां पर भी पाठशाला-शिक्षकों पर निर्भर करने की प्रथा सरकारी नीति का एक अंग है, वहां यह नहीं माना जा सकता कि शिक्षकगण से आशा की जाए कि वे निरक्षरता-उन्मूलन या प्रौढ़ों की सामान्य शिक्षा का पूर्ण उत्तरदायित्व ले लें। लगभग सभी स्थितियों में, समाज के अन्य साक्षर तथा पढ़े-लिखे व्यक्तियों से योजना में भाग लेने के लिए कहा जाता है। वास्तव में किसी भी देश के लिए, केवल पाठ-शाला शिक्षकों की अंशकालीन मेहनत से जन-निरक्षरता की समस्या को सुलझाना असम्भव है।

मेदागास्कर द्वारा आयोजित, निरक्षरता-उन्मूलन के नये अभियान में, पढ़ाने का अधिकतर कार्य सब ग्रामीण समुदाय के शिक्षित वर्ग से, जो आवश्यक नहीं कि शिक्षण व्यवसाय से ही वास्ता रखता हो, कराया जाता है। योजना के अन्तर्गत प्रौढ़ शिक्षकों को प्रौढ़-शिक्षा विधियों तथा कौशल में प्रशिक्षित किया जाता है ताकि वे प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा में मार्ग-दर्शन कर सकें। प्रशिक्षण-कार्यक्रम का लक्ष्य है कि ग्राम-पाठशालाओं के लिए दस साल में १०,००० प्रशिक्षकों को प्रशिक्षित किया जाये। इसलिए, साक्षरता अभियान का आधार है 'ज्ञान पर कर'।

यह आशा की जाती है, कि सभी शिक्षित लोग अभियान में शिक्षकों की तरह भाग लेंगे, तथा इस प्रकार अपने कम शिक्षित साथी नागरिकों के साथ शिक्षा सुविधा में साझा करेंगे। जो पाठशाला शिक्षक अभियान में स्वेच्छा से भाग ले रहे हैं वे ऐसा शिक्षित वर्ग के सदस्य होने के कारण कर रहे हैं न कि शिक्षक व्यवसाय के सदस्य होने के कारण। समस्त शिक्षित व्यक्तियों द्वारा राष्ट्रीय प्रौढ़ साक्षरता अभियानों में सहायता किए जाने की आवश्यकता केवल उन्हीं राष्ट्रों तक ही सीमित नहीं है जहां साक्षरता अभियान की योजना बनाने तथा उसे क्रियान्वित करने का उत्तर-दायित्व शिक्षा मन्त्रालय की जगह किसी और मन्त्रालय पर है। साक्षरता अभियान को चलाने का उत्तरदायित्व अधिक-तर शिक्षा मन्त्रालय के किसी विशेष विभाग पर होता है। पूर्णतः पाठशाला शिक्षकों पर निर्भर कार्यक्रमों में भी समुदाय

के शिक्षित सदस्यों की सेवाएं लेना बहुत आम रिवाज है ।

बेनीज्यूला में, जहां प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा की सम्पूर्ण योजना शिक्षा मन्त्रालय से सम्बन्धित है, वहां १९५८ तथा १९६३ के बीच, पाठशाला के शिक्षकों के अतिरिक्त लगभग २००,००० स्वयंसेवकों ने साक्षरता अभियान में भाग लिया है । साक्षरता कार्यक्रम के प्रारम्भिक चरण में, इनकी सहायता के बगैर निरक्षरता को १९५८ की ३८.४ प्रतिशत की दर से आज की १३ प्रतिशत की दर से भी कम पर लाना नामुमकिन था। १९६३ में, पेरू में, शिक्षा मंत्रालय ने सभी सामाजिक संस्थाओं तथा व्यक्तियों से अपील की कि वे साल में कम से कम एक व्यक्ति को पढ़ने-लिखने लायक बना कर साक्षरता अभियान में सहायता करें । उसी साल, पेरू में मंत्रालय ने व्यावसायिक पाठशाला शिक्षकों द्वारा संचालित ५,००० साक्षरता केन्द्र चलाये हुए थे । इन केंद्रों में शिक्षक ६ महीने तक, ५ रात प्रति सप्ताह तथा दो घंटा प्रति रात पढ़ाते थे । इसके अतिरिक्त कई छोटे केन्द्र चलाये जा रहे थे। व्यावसायिक पाठशाला शिक्षकों को साक्षरता केन्द्रों का निर्देशक बनाया जाता है तथा उन्हें समुदाय के उन शिक्षित लोगों से सहायता मिलती है जो कि अपने दैनिक जीवन में अध्यापक नहीं हैं ।

आधुनिक रुझान

इक्वेडर की प्रौढ़-निरक्षरता को समाप्त करने वाली राष्ट्रीय योजना को भी इसी प्रकार की प्रवृत्तियों का प्रति-

निधि माना जा सकता है। वर्तमान राष्ट्रीय योजना का कार्य नया है तथा विशेष ध्यान देने योग्य है क्योंकि इसकी धाराएं अनुभव तथा प्रायोगिकता के समन्वय का प्रतिनिधित्व करती हैं।

इक्वेडर की योजना की मुख्य बातें नीचे दी गई हैं :—

(१) प्रौढ़-साक्षरता तथा सामुदायिक-शिक्षा को देश की सामान्य शिक्षा के साथ मिलाना होगा। योजना का उत्तरदायित्व शिक्षा मन्त्रालय पर है तथा मन्त्रालय में प्रौढ़-शिक्षा का विशेष विभाग कार्यक्रम के क्रियान्वयन का उत्तरदायी है।

(२) साक्षरता अभियान का कार्यक्रम दस साल का है, किन्तु साक्षरता का प्रबन्ध अलग से नहीं किया गया है। प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा के विस्तृत कार्यक्रम का यह केवल प्रथम चरण समझा जाता है। कार्यक्रम की योजना तीन चरणों में बनाई गई है :

(क) साक्षरता तथा उसके फौरन बाद ही साक्षरोत्तर शिक्षा।

(ख) प्रौढ़ों की आवश्यकताओं के अनुसार संशोधित प्राथमिक शिक्षा तथा

(ग) व्यावसायिक शिक्षा, संशोधित उच्चतर पाठशाला शिक्षा, अपने को वातावरण के अनुकूल

ढालने में असमर्थ नवयुवकों के साथ कार्य तथा विस्तार शिक्षा ।

(३) किसी भी साक्षरता अभियान की सफलता के लिए प्रौढ़-शिक्षा कार्यों का प्रशिक्षण आवश्यक है ऐसा माना गया है । जो भी साक्षरता कक्षाओं तथा संशोधित प्राथमिक शिक्षा के लिए अध्यापक छांटे गए हैं उन्हें ऐसे लघु गहन प्रशिक्षण पाठ्यक्रम लेने होंगे जिसमें :

(क) प्रौढ़-शिक्षा केन्द्रों की व्यवस्था

(ख) प्रचार तथा प्रवेशार्थियों का पंजीकरण

(ग) अधिकृत अध्यापकों के लिए अधिकारियों द्वारा मान्य पुस्तक में दी गई वर्णमालाओं का कक्षा में प्रयोग,

(घ) प्रौढ़ों का मनोविज्ञान तथा सीखने की आदतें

तथा (ङ) शिक्षण के उचित ढंग शामिल होते हैं । अध्यापकों को चुनने, प्रशिक्षण देने तथा कार्यक्रम के निरीक्षण में समन्वय कराने के उत्तरदायी पाठशाला-निरीक्षकों तथा प्रौढ़-शिक्षा-निरीक्षकों के लिए और अधिक विस्तृत प्रशिक्षण-पाठ्यक्रमों की व्यवस्था है । इस समय शिक्षक-प्रशिक्षण-संस्थाओं के अध्ययन-क्रम में प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा की कोई

व्यवस्था नहीं है, किन्तु शिक्षक-प्रशिक्षण-पाठशालाओं की स्नातक कक्षाओं में प्रौढ़-शिक्षा पर विशेष कार्यक्रम को परिचित कराने के लिए योजनाएं बनाई जा रही हैं।

(४) प्राथमिक पाठशाला शिक्षकों की अशंकालीन सेवाओं पर निर्भर करने का निश्चय कर लिया गया है। इस निर्णय करने के कारण सरल हैं। यह कहा जाता है कि पाठशालाओं के शिक्षकों को प्रौढ़ों के साथ काम करने के लिए कम-से-कम समय में प्रशिक्षण दिया जा सकता है तथा ये देश के हर गांव में मिलते हैं। इनके अतिरिक्त अध्यापकों को वेतन मिलता है जो कि कम होने पर भी काफी है तथा साक्षरता कार्य के लिए केवल अतिरिक्त शुल्क देने की आवश्यकता है। अगर प्रौढ़-साक्षरता तथा सामुदायिक-शिक्षा कार्यक्रमों को पूर्णकालीन कार्यकर्त्ता चलाएं तो पूर्ण वेतन देना पड़ेगा।

(५) साक्षरता-पाठ्यक्रम या साक्षरोत्तर-पाठ्यक्रमों में पढ़ाने के अतिरिक्त कार्य भार के लिए पाठशाला शिक्षकों को प्रतिमास लगभग १० डालर दिया जायेगा। अतिरिक्त कार्य में ३६ या ४० घण्टे प्रतिमास पढ़ाना होगा। इसका अर्थ यह नहीं कि स्वयंसेवक अध्यापकों को प्रोत्साहन नहीं दिया

जायेगा किन्तु सिर्फ इतना है कि योग्य पाठशाला शिक्षकों के व्यवस्थित कार्यों के बाद ही स्वयं सेवकों का कार्य होगा ।

(६) पाठशाला-शिक्षक शिक्षा तथा साक्षरता केन्द्रों के निर्देशक तथा शिक्षक दोनों ही रूपों में साक्षरता-कार्यक्रमों तथा प्रौढ़-शिक्षा-पाठ्यक्रमों में संलग्न हैं । यह पाठशाला के समय के पश्चात् होता है तथा यह आवश्यक नहीं है कि पाठशाला में बच्चों को दी गई शिक्षा से संबंधित हो । फिर भी पाठशालाएं तथा पाठशाला-शिक्षक, अभिभावक-शिक्षक-संघों तथा अन्य सरकारी और अन्तर्राष्ट्रीय संस्थाओं की सहायता से चलाई गई बहुत सी सामुदायिक योजनाओं से सम्बन्धित हैं । साक्षरता तथा सामुदायिक विकास कार्यक्रम अभी तक घनिष्टता से सम्बन्धित नहीं हैं, किन्तु यह तथ्य कि पाठशाला अपने अध्यापकों के माध्यम से प्रौढ़-साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा के लिए दिन पर दिन अधिक उत्तरदायी होती जा रही है तथा सामुदायिक विकास के कुछ पक्षों से भी सम्बन्धित है, शायद धीरे-धीरे सामुदायिक-पाठशाला की धारणा की ओर प्रवृत्ति दिखाए ।

राष्ट्रीय योजनाओं का स्वरूप तथा कार्य क्षेत्र

यद्यपि प्रत्येक योजना स्थानीय स्थितियों तथा अनुभवों के अनुसार कार्य क्षेत्र तथा उद्देश्य में भिन्न होती है, तथापि

अधिकृत योजनाओं या अध्यादेशों में दिखाई गई अथवा कई सालों के अनुभवों के कारण योजना के संशोधन अथवा विस्तार के कारण स्पष्ट सामान्य प्रवृत्तियों का ज्ञान होता है। इन प्रवृत्तियों का नीचे दिये गये शीर्षकों द्वारा सारांश में वर्णन कर सकते हैं :

(क) सरल व सीधे साक्षरता अभियान से हटाकर प्रौढ़ तथा सामुदायिक शिक्षा के स्थाई ढांचे की स्थापना की प्रवृत्ति,

(ख) प्रौढ़-शिक्षा को राष्ट्रीय शिक्षा पद्धति तथा समग्र राष्ट्रीय शिक्षा योजना के आकार में मिलाने की प्रवृत्ति,

(ग) योजना को कार्यरूप देने के लिए पाठशाला शिक्षकों पर अधिक निर्भर होने की प्रवृत्ति,

(घ) सामुदायिक पाठशाला की धारणा की आवश्यकता,

(ङ) प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा को सामुदायिक-विकास तथा राष्ट्रीय सामाजिक तथा विकास योजनाओं के साथ और अधिक घनिष्टता से सम्बन्धित करने तथा अनपढ़-प्रौढ़ों के प्रोत्साहन में परिवर्तन करने की आवश्यकता।

साक्षरता अभियान से सामुदायिक विकास तक

प्रौढ़-शिक्षा से सम्बन्धित किसी भी राष्ट्रीय योजना, जो कि पिछले २० सालों से चल रही है (बहुत से देशों में

प्रौढ़ों के लिए साक्षरता कार्यक्रम १९४० या उससे भी पहले से चल रहे हैं), का निरीक्षण करने से एक परिणाम यह निकलेगा कि लगभग सभी ने इस विचार को स्वीकार किया है कि प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा को देश की शिक्षा पद्धति का स्थायी अंग होना चाहिए तथा सभी स्तरों पर प्रौढ़ों के लिए निरंतर-शिक्षा की संगठित व्यवस्था जल्द से जल्द शुरू करनी चाहिए। संयुक्त अरब गणराज्य के नये साक्षरता कार्यक्रम से उस दरार का पता चलता है जो १९४० में प्रौढ़-शिक्षा के बारे में विचारधारा तथा २० साल के अनुसन्धान तथा पुनर्विचार पर आधारित वर्तमान प्रवृत्तियों के बीच है। १९६० तक मेडागास्कर के साक्षरता अभियान का लक्ष्य केवल प्रौढ़ों को पढ़ना लिखना सिखाना था। १९६२ से, कार्यक्रम का विस्तार करके इसमें पारिवारिक जीवन की शिक्षा, नागरिकता, सहकारिता, स्वास्थ्य तथा प्रायोगिक कृषि विषयों को शामिल किया गया। यह निरंतर अधिकाधिक माना जा रहा है कि यदि प्रौढ़-निरक्षरता की समस्या हल हो जाए तब भी प्रौढ़ों के लिए सभी स्तरों पर शिक्षा कार्यक्रम को चालू करना चाहिए तथा जैसे जैसे वित्तीय साधन उपलब्ध होते जाएं, वैसे वैसे कार्यक्रमों को समाप्त करने की बजाए उनका विस्तार करना चाहिए। इसी प्रकार, इक्वेडर के नए कार्यक्रम में इस बात पर फिर जोर डाला गया है कि साक्षरता-अभियान स्वयं में ही एक लक्ष्य नहीं है किन्तु प्रौढ़-शिक्षा के विस्तृत स्थायी कार्यक्रम को स्थापित करने का प्रथम चरण है।

एकता

प्रौढ़ों की शिक्षा की आवश्यकता पढ़ने तथा लिखने की मामूली शिक्षा तक ही सीमित नहीं है। साक्षरता प्रौढ़ों की शिक्षा का अभिन्न अंग है—यह केवल शुरूआत है कभी-कभी मौखिक शिक्षा के बाद का आवश्यक अंग है। योजनाओं में प्रौढ़ों की निरंतर-शिक्षा की आवश्यकता पर जोर डाला जाना चाहिए, इसलिए प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा को राष्ट्रीय शिक्षा पद्धति का एक स्थायी तथा अभिन्न विभाग बना देना चाहिए।

पाठशाला-शिक्षकों पर निर्भरता

यदि हम कई वर्षों से चल रहे राष्ट्रीय साक्षरता कार्यक्रमों का निरीक्षण करें तो साक्षरता अभियानों तथा सामुदायिक शिक्षा कार्यक्रमों को क्रियान्वित करने के लिए पाठशाला शिक्षकों पर अधिक निर्भर होने की प्रवृति पाई जायेगी। वियतनाम कार्यक्रम वास्तव में शिक्षा निर्देशक द्वारा संगठित साक्षरता अभियान पर आधारित था। मूल योजना में पाठशाला के शिक्षकों के बारे में कोई विशेष चर्चा नहीं की गई थी। फिर पाठशाला-शिक्षकों को नियुक्त किया गया, वे समुदाय के शिक्षित दल के सदस्य होने के नाते रखे गये न कि शिक्षण कार्य करने के कारण। वियतनामी कार्यक्रम में हाल ही में जो विकास हुआ वह सामुदायिक-पाठशाला-पद्धति की उन्नति है जिसे क्रियान्वित करने के लिए पाठशालाओं के शिक्षकों पर निर्भर रहना पड़ेगा। यह विकास शिक्षा निर्देशक

के कार्य का स्थान नहीं ले सकता और न हो वह उन साक्षर तथा शिक्षित व्यक्तियों, जो कि व्यवसायिक रूप से शिक्षक नहीं हैं, द्वारा किये गये योगदान का स्थान ले सकता है। वियतनाम में सामुदायिक-पाठशाला की बढ़ती हुई आवश्यकता तथा प्रौढ़-साक्षरता व सामान्य सामुदायिक-शिक्षा कार्यक्रमों में शिक्षकों की सहायता से पता चलता है कि राज्य पाठ-शाला शिक्षकों की सहायता पर निरन्तर अधिकाधिक निर्भर होती जा रही है।

थाईलैण्ड में, जैसा कि अन्य अनेक देशों में हुआ, १९५४ से १९६१ या १९६२ तक, बुनियादी-शिक्षा के पूर्णकालीन कर्मचारियों पर अत्यधिक निर्भर किया जाता था। थाइलैण्ड-यूनेस्को-बुनियादी-शिक्षा-केन्द्र १९५४ में खोला गया था। यह सोचा गया था कि बुनियादी शिक्षा कार्यकर्ताओं के दल साक्षरता कार्यक्रम में भाग लेंगे जो काफी विस्तृत तथा जो सामुदायिक विकास योजनाओं से काफी घनिष्ठता से सम्ब-न्धित होगा। इससे पहले, सरल साक्षरता अभियान पाठ-शाला-शिक्षकों द्वारा चलाया गया था। १९६३ तक, सामु-दायिक शिक्षा दलों के प्रयोग की योजना को बदल दिया गया, तथा थाईलैण्ड-यूनेस्को-ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-योजना की स्थापना हो जाने पर, थाईलैण्ड में साक्षरता तथा सामुदायिक शिक्षा-कार्यक्रम ग्रामीण-पाठशाला-शिक्षकों की सहायता पर पहले से भी अधिक निर्भर हो गये हैं। इसी प्रकार की व्यवस्था जोर्डन तथा इक्वेडर, वेनिजुएला तथा पेरू में भी है।

सामुदायिक पाठशाला के माध्यम से सामुदायिक-शिक्षा

सामुदायिक-पाठशाला के सिद्धान्त की आवश्यकता का अध्ययन इस क्षेत्र में वियतनाम तथा जोर्डन में हुए प्रयोगों को ध्यान में रखते हुए पहले ही किया जा चुका है। फिली-पीन्स का अनुभव प्रौढ़-साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा के क्षेत्र में सामुदायिक-पाठशाला की संभावनाओं तथा सीमाओं पर सबसे अधिक प्रकाश डालता है। सामुदायिक-पाठशाला के विभिन्न पक्षों से यह ज्ञात होता है कि ग्रामीण स्तर पर प्रौढ़ तथा सामुदायिक-शिक्षा कार्यक्रमों की योजना बनाना तथा कार्य रूप देने का उत्तरदायित्व सीधे पाठशाला-शिक्षकों पर पड़ता है। यद्यपि हम उन प्रवृत्तियों से सम्बन्धित हैं जिन्हें राष्ट्रीय योजनाओं में दिखाया गया है। तथापि इस बात पर ध्यान दिलाना काफी है कि बहुत से देश, जिनका अध्ययन किया गया है, प्रौढ़-साक्षरता तथा सामुदायिक-शिक्षा में पन्द्रह से बीस या अधिक सालों से प्रयोग कर रहे हैं, जबकि सामु-दायिक-पाठशाला पद्धति के बारे में प्रयोग हाल ही में किये गये हैं। हालांकि वियतनाम के तान-एन-बुनियादी-शिक्षा-केन्द्र ने, १९५७ में, ग्रामीण पाठशाला शिक्षकों को सामु-दायिक-पाठशाला-पद्धति में प्रशिक्षण देना शुरू किया था, तब भी प्रत्येक वियतनामी-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों ने इस प्रकार के प्रशिक्षण कार्यक्रम को १९६२-६३ तक ग्रहण नहीं किया था। थाईलैण्ड में भी इसी प्रकार का बहुत लम्बा समय गुजर जाने के पश्चात्, १९५६ में, थाईलैण्ड-यूनेस्को-ग्रामीण

शिक्षक प्रशिक्षण-योजना स्थापित की गई। शिक्षक-प्रशिक्षण संस्थाओं में शिक्षकों को सामुदायिक-शिक्षा के लिए प्रशिक्षण देने के कार्यक्रम केवल १९६३ में शुरू किये गये। जोर्डन में हवारा-ईबीड़-ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय १९५५ में स्थापित किया गया था। इसकी प्रणाली द्वितीय ग्रामीण-शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालय ने १९५६ या १९५७ में ग्रहण की तथा जोर्डन के सभी शिक्षक-प्रशिक्षण-महाविद्यालयों ने १९६२-६३ में इसे अपनाया।

बहुत से देशों में, विशेषतया उन क्षेत्रों में, जहां कि अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा का प्रचलन है, कार्यक्रमों में समुदाय द्वारा भाग लेना तथा सहायता करना अत्यधिक महत्वपूर्ण हो जाता है। इसी कारण से सामुदायिक शिक्षा पाठ्यक्रमों को चलाने के लिए अध्यापकों का अधिकाधिक प्रयोग किया जाता है। पाठशाला के मुख्याध्यापक अवैतनिक सामुदायिक शिक्षा सलाहकार के रूप में कार्य करते हैं। पाठशाला सामुदायिक केन्द्रों के रूप में प्रयोग की जाती है। पाठशाला के पाठ्यक्रम तथा पाठ्येतर गतिविधियों को सामुदायिक विकास के अनुरूप बदला जाता है तथा शिक्षक-प्रशिक्षण-संस्थाओं के पाठ्यक्रमों में प्रौढ़-शिक्षा तथा सामुदायिक-विकास के तरीकों का पढ़ाना अधिकाधिक बढ़ता जा रहा है।

५—परिणाम

इस अध्याय में, कई राष्ट्रों, जिन्होंने हाल ही में प्रौढ़-साक्षरता कार्यों तथा सामुदायिक-शिक्षा के लिये पाठशाला-शिक्षकों की नियुक्ति तथा प्रशिक्षण सम्बन्धी बहुत से परीक्षण किये हैं, के विविध तरीकों तथा अनुभवों का विश्लेषण करने का प्रयत्न किया गया है। इस प्रकार के विश्लेषण को राष्ट्रों द्वारा व्यवहार में लाई गई अलग अलग नीतियों तथा पद्धतियों एवं उनके असर पर प्रकाश डालना चाहिए।

साधारणतया, प्रौढ़-शिक्षा तथा साक्षरता के लिये शिक्षकों की उपलब्धि की कठिनाइयों का हल दो विरोधी तरीकों से निकाला गया है। पहले में, विद्यमान अध्यापकों तथा अन्य विशेषज्ञों का स्वैच्छिक, अंशकालीन, अथवा व्यावसायिक आधार पर इस्तेमाल करना शामिल है तथा दूसरे में अध्यापन व्यवसाय के विशिष्ठ वर्ग के प्रौढ़-शिक्षा शास्त्रियों तथा साक्षरता-विशेषज्ञों को प्रशिक्षण देना है।

इससे यह प्रश्न उठता है कि क्या प्रौढ़-शिक्षक जैसा भी कोई व्यवसाय है अथवा प्रौढ़-शिक्षा, साक्षरता तथा निरन्तर-

शिक्षा वास्तव में कई प्रकार के विशेषज्ञों जैसे भाषा विशेषज्ञों, भाषा शिक्षकों, प्राथमिक शिक्षकों, समाजशास्त्रियों, अर्थ-शास्त्रियों, शिल्पकला शास्त्रियों, डाक्टरों, राजनीतिक शास्त्रियों, मनोवैज्ञानिकों आदि का क्षेत्र है। कई देशों के एकत्रित अनुभवों से यह ज्ञात होता है कि इन दो अन्तिम सीमाओं (छोर) के मध्य बहुत सी अन्य स्थितियां हैं।

प्रौढ़-शिक्षा की नई विश्वव्यापी विधि की वर्तमान आवश्यकता से स्पष्ट होता है कि निरन्तर-शिक्षा, प्रौढ़ों के व्यावसायिक-प्रशिक्षण, उपयोगी-साक्षरता आदि के लिये आवश्यक कर्मचारियों की उपलब्धि के नए तरीके होने चाहिएं।

ये भिन्न-भिन्न ढंग ऐसे योग्य व्यक्तियों की संख्या बढ़ाने की आवश्यकता की ओर संकेत करते हैं जो कि साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा-कार्यक्रमों में अधिक निपुणता से भाग लेने में समर्थ हों। इसलिए बुद्धिमान लोगों को प्रवृत्त करना तथा प्रौढ़-शिक्षा एवं साक्षरता-कार्यक्रमों के लिए व्यक्तियों को प्रशिक्षण देना आवश्यक है।

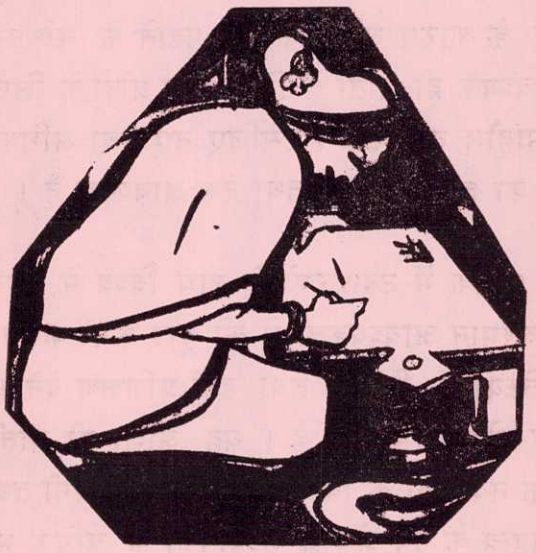
यद्यपि सबसे अधिक आवश्यक काम बड़ी संख्या में लोगों को प्रवृत्त करना है, फिर भी पाठशाला-शिक्षकों के कार्य को कभी भी कम नहीं आंकना चाहिए, उनमें बहुत से बहुमूल्य गुण विद्यमान होते हैं। उसके पास शिक्षा है तथा उसे अध्या-पन विद्या के बुनियादी सिद्धान्त में प्रशिक्षण प्राप्त है तथा सबसे अधिक महत्वपूर्ण बात यह है कि उसे मालूम है कि

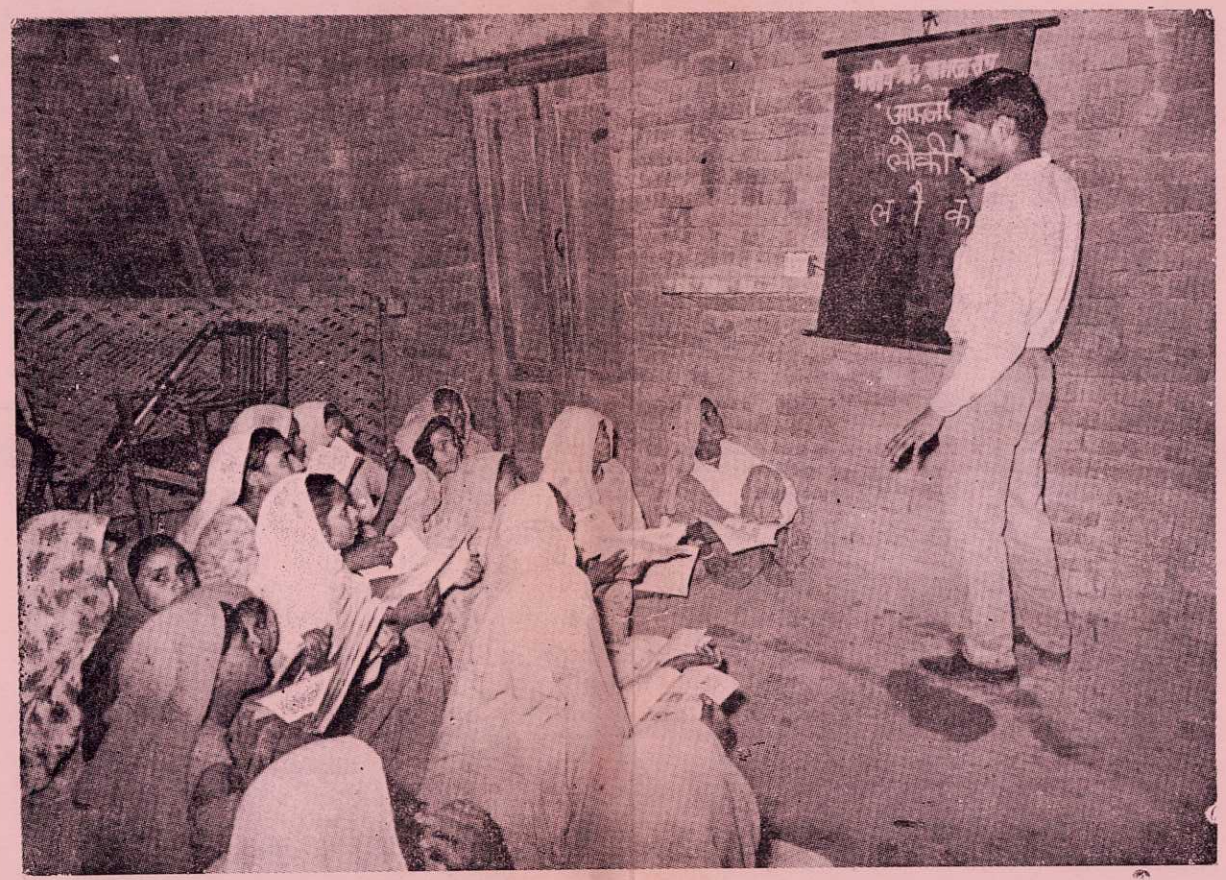
सामुदायिक तथा राष्ट्र के भविष्य में उसका क्या कार्य है। बहुत से देशों में अध्यापन विद्या में प्रशिक्षण प्राप्त लोगों की कम संख्या को ध्यान में रखते हुए माना जा सकता है कि पाठशाला शिक्षकों को महत्वपूर्ण भूमिका निभाने के लिए बुलाया जायेगा हालांकि उनसे सभी आवश्यकताओं को पूरा करने अथवा हर एक क्षेत्र में भाग लेने की आशा नहीं की जा सकती। शिक्षक बच्चों को पढ़ाते हैं इसलिए अभिभावकों तक उनकी पहुंच विशेषरूप से बहुत आसान है। अशिक्षित अभिभावकों से चर्चा करने पर अध्यापक को निरक्षर प्रौढ़ों की कठिनाइयों का पता चल जाता है तथा प्रौढ़ों की आवश्यकता के अनुरूप विशिष्ट शिक्षण विधियों का विस्तार करने का आधार मिल जाता है। इसके अतिरिक्त प्रौढ़ों के साथ इस प्रकार के सम्पर्क में आने से बच्चों को पढ़ाना आसान हो जाता है क्योंकि इससे बच्चों तथा अभिभावकों को शिक्षा के महत्व का पता चलता है। पाठशाला-शिक्षकगण समुदाय की आवश्यकताओं को अच्छी तरह जानते हैं तथा वे केवल शिक्षा सम्बन्धी कठिनाइयों का हल निकालने के लिए ही नहीं बल्कि उनके क्षेत्र की वित्तीय, मानवीय तथा सामाजिक कठिनाइयों का हल निकालने के लिए भी उत्सुक होते हैं।

जो लोग साक्षरता तथा प्रौढ़-शिक्षा कार्यों में भाग लेते हैं उनमें से अधिकांश के लिए उचित प्रशिक्षण आवश्यक है। पाठशाला-शिक्षक उन व्यक्तियों से अधिक उपयुक्त हैं जिन्होंने कभी नहीं पढ़ाया क्योंकि शिक्षकों को अध्यापन कला का

प्रशिक्षण तथा कक्षा का अनुभव है। इस प्रकार के प्रशिक्षण तथा अनुभव का योग प्रौढ़-शिक्षण की आवश्यकताओं के अनुरूप सफलतापूर्वक बनाया जा सकता है। दूसरी तरफ जो लोग बच्चों को पढ़ाने के आदी हैं तथा जो प्रौढ़-साक्षरता कार्य करने का कोई प्रशिक्षण नहीं पाते या जो कि प्रौढ़ों को पढ़ाने के लिए अपने ढंग को नहीं बदलते, नुकसान में रहते हैं। प्रौढ़ अपने मनोविज्ञान, अनुभव के स्तर, पढ़ने की प्रवृत्ति तथा उत्तरदायित्व के कारण बच्चों से भिन्न होते हैं। इन भिन्नताओं के कारण अध्यापक को पढ़ाने के नये ढंग ग्रहण करना आवश्यक हो जाता है जिससे वह प्रौढ़ों के लिए शिक्षा का एक माहौल बना सके। इसलिए नए तथा अधिक निपुण अध्यापन का ज्ञान, कौशल तथा ढंग आवश्यक है।

इस पुस्तक में उदाहरणों के साथ विश्व में, प्रौढ़-शिक्षा क्षेत्र में, वर्तमान आवश्यकताओं को पूरा करने के लिए आवश्यक व्यक्तियों की नियुक्ति तथा उन्हें प्रशिक्षण देने के तरीके बताने की कोशिश की गई है। यह आशा की जाती है कि यह पुस्तक नये हलों के विस्तार में सहायक होगी तथा ऐतिहासिक महत्व के नये क्षेत्र में अध्यापकों के अधिक भाग लेने में सहायक होगी।





एक प्रौढ़-शिक्षा कार्यकर्त्ता महिलाओं को साक्षरता का पाठ देते हुए