बच्चे और पर्यावरण – पर्यावरण शिक्षा के समाजशास्त्रीय आयाम

ऋषभ कुमार मिश्र*

पर्यावरण निम्नीकरण और उससे उपजी समस्याएँ सार्वजनिक विमर्श का विषय बन चुके हैं। इस विमर्श को दिशा देने और बच्चों को इसमें सहभागी बनाने का कार्य स्कूलों के द्वारा भी किया जा रहा है। इसी परिप्रेक्ष्य में इस शोधकार्य में उच्च प्राथमिक कक्षाओं में पढ़ने वाले बच्चों की 'पर्यावरण' की अवधारणा का व्याख्यात्मक अध्ययन किया गया है। शोधकार्य में यह उभरकर आया कि सहभागी छात्र और छात्राओं की पर्यावरण की समझ एकाकी न होकर बहुविध है। यद्यपि छात्र/छात्राएँ, पर्यावरण को प्रकृति प्रधान पर्यावरण से लेकर, मानवीय गतिविधि के प्रभाव से क्षयित पर्यावरण के आयाम में समझते हैं, लेकिन पर्यावरण को प्रकृति के समतुल्य समझने की प्रवृत्ति की प्रबलता है। वे मनुष्य को एक ऐसे सक्रिय अभिकर्ता के रूप में देख रहे हैं जो पर्यावरण में बदलाव कर रहा है लेकिन मानव को वे पर्यावरण से इतर और समरूप समूह मान रहे हैं। इन्हीं प्रवृत्तियों को ध्यान में रखते हुए पर्यावरण शिक्षा के लिए शिक्षाशास्त्रीय आयामों को भी सुझाया गया है।

आजकल पर्यावरण विषयक मुद्दे हमारे दैनिक संज्ञान का अंग बन चुके हैं। मीडिया द्वारा *'गो ग्रीन'* के नारे का प्रचार हो या पर्यावरण की संपोषणीयता और सुरक्षा के लिए सरकारी योजनाओं की प्रचुरता, या स्कूलों की दीवारों पर पर्यावरण की चुनौतियों को दिखाते पोस्टर हों; ये सभी प्रतीक पर्यावरण के प्रति बढ़ती सचेतता को दर्शाते हैं। जीवन की गुणवत्ता को पर्यावरण की स्थिति से जोड़कर देखा जाने लगा है (डनलप व अन्य, 1992)। इसी कड़ी में शिक्षा को इस चेतना के प्रसार का एक मुख्य अभिकरण माना गया है (यूनेस्को, 1992), यूनेस्को (1995), आई.यू.सी.एन. (1991)। पर्यावरण विषयक मुद्दों को स्कूल से लेकर उच्च शिक्षा तक के पाठ्यक्रम का अंग बनाया गया। स्कूल स्तर पर विज्ञान, पर्यावरण अध्ययन और सामाजिक विज्ञान के

* *शोध छात्र,* सी.आई.ई., दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली–110007

अंतर्गत भूगोल में पर्यावरण विषयक मुद्दों का आच्छादन देखा जा सकता है। *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा–2005* में 'आवास और सीखना', फोकस पत्र में 'पर्यावरण शिक्षा' को मुख्य स्थान दिया गया है। यह दस्तावेज पर्यावरण-क्षरण की अप्रत्याशित गति को चिंतनीय मानता है और पर्यावरण शिक्षा में प्राकृतिक आवास को समझने और उसकी देखभाल करने के लिए प्रेरित करने के माध्यम के रूप में देखता है। इसमें यह भी सुझाया गया है कि पर्यावरण अध्ययन को विभिन्न विषयों से जोड़ा जाए और इस पर आधारित प्रासंगिक गतिविधियों को पाठ्यचर्या का अंग बनाया जाए। इस फोकस पत्र में पर्यावरण शिक्षा के तीन उपागमों की चर्चा की गई है–

- *पर्यावरण के विषय में शिक्षा*–चतुर्दिक फैले पर्यावरण के प्राकृतिक और मानवीय घटकों के प्रति अधिगमकर्ता को सचेत करना।
- *पर्यावरण के द्वारा शिक्षा*–पर्यावरण को सीखने के संसाधन के रूप में अधिगम अनुभव से जोड़ना।
- *पर्यावरण के लिए शिक्षा*–पर्यावरणीय निम्नीकरण की स्थिति, कारण और प्रभाव के प्रति व्यापक और आलोचनात्मक दृष्टिकोण का विकास।

इन समस्त प्रयासों के आलोक में प्रश्न उठता है कि पर्यावरण और उससे जुड़े मुद्दों के प्रति बच्चों की समझ की प्रकृति क्या है? विगत वर्षों में किए गए अध्ययनों को देखा जाए तो पता चलता है कि पर्यावरण से जुड़ी समस्याएँ जैसे- प्रदूषण, वैश्विक उष्णन, जलवायु परिवर्तन आदि के प्रति बच्चों की समझ शोध कार्य का हिस्सा रहे हैं (रिकिंसन, 2006)। केवल कुछ कार्यों में 'पर्यावरण' की समझ को देखा गया है। लॉगलैंड व अन्य (2002) ने अपने अध्ययन में पाया कि माध्यमिक कक्षाओं के बच्चे पर्यावरण को निम्नलिखित 6 प्रकारों से समझते हैं- पर्यावरण एक स्थान के रूप में, पर्यावरण एक ऐसे स्थान के रूप में जहाँ जीवित वस्तुएँ हैं, पर्यावरण एक ऐसे स्थान के रूप में जहाँ जीवित वस्तुएँ हैं और मनुष्य रहता है, पर्यावरण मानव के लिए कुछ करता है, मानव ने पर्यावरण बनाया है, मानव और पर्यावरण परस्पर संबंधित हैं। लिटिलडाइक (2004) ने यू.के. में शहर में रहने वाले बच्चों पर अध्ययन किया और पाया कि बच्चे पर्यावरण को प्रकृति से जोड़ते हैं और ऐसा स्थान मानते हैं जहाँ जानवर रहते हैं। अल्बी (2000) ने स्वीडन के बच्चों की पर्यावरण की समझ का अध्ययन किया और पाया कि वे पर्यावरण को मानव हस्तक्षेप से अप्रभावित स्थान के रूप में देख रहे हैं। मेयर्स व अन्य (2000) के शोधकार्य में यह देखने को मिला कि स्कूली छात्र/छात्राएँ मानव की गतिविधियों को प्रदूषण का कारक मानते हैं। इसी प्रकार शीपर्डसन (2007) ने पर्यावरण के प्रति बच्चों के 'मनस् प्रतिरूपों (Mental Models)' का अध्ययन किया और पाया कि आयु और कक्षा के स्तर और पर्यावरण के प्रति बच्चों की समझ में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है। इस शोध कार्य में पश्चगामी कदम उठाते हुए पर्यावरणीय अध्ययन के केंद्रीय विषय 'पर्यावरण' के प्रति छात्रों की समझ का विश्लेषण किया गया है। इस अध्ययन में यह देखने का प्रयास किया गया है कि उच्च प्राथमिक कक्षा के छात्र/छात्राएँ पर्यावरण एवं उसके घटकों को किस रूप में संप्रत्ययीकृत कर रहे हैं? इस अध्ययन का उद्देश्य उनके ज्ञान के स्तर को परखना न होकर उनकी समझ के विभिन्न पक्षों की पड़ताल करना है।

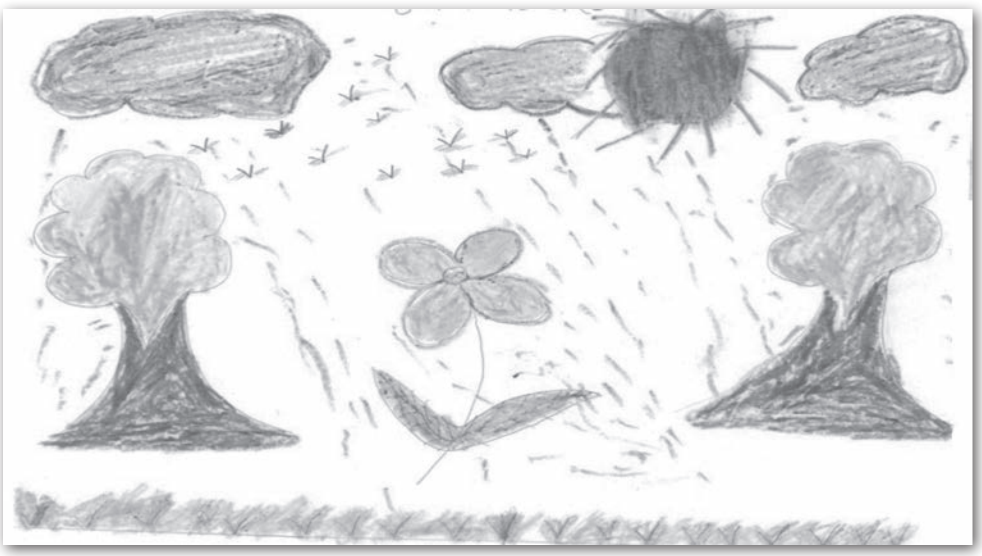
शोध का विधितंत्रीय परिप्रेक्ष्य

इस शोध कार्य के लिए समंक संकलन (data collection) का कार्य दिल्ली के तीन सरकारी उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों में किया गया। प्रत्येक विद्यालय के कक्षा 7 के छात्र/छात्राओं को सहभागी बनाया गया। कुल 122 छात्र/छात्राओं ने इस अध्ययन में सहभागिता की। सभी सहभागी छात्र/छात्राएँ निम्न सामाजिक आर्थिक परिवारों से संबंधित थे। समंक संकलन का कार्य सत्र 2012–2013 के अक्तूबर–नवंबर माह में किया गया।

स्कूल	*छात्र/छात्राएँ*		
	छात्र	*छात्राएँ*	*कुल*
अ	28	15	43
ब	26	16	42
स	24	13	37

समंक संकलन के लिए छात्र/छात्राओं से 'हमारा पर्यावरण' विषय पर चित्र बनवाया गया। चित्र बनाने के बाद छात्र/छात्राओं को बनाए गए चित्र के विवेचन के लिए निर्देशित किया गया।

प्रत्येक चित्र और उसके विवेचन को विश्लेषण की इकाई माना गया है। छात्रों द्वारा बनाए गए चित्र और विचारों को समेकित रूप में देखा गया है। विश्लेषण के दौरान 8 छात्रों के चित्र और विवेचन अपूर्ण थे। इन्हें विश्लेषण–इकाई से अलग कर दिया गया। अंततः 114 छात्र/छात्राओं के चित्रों और उसके विवेचन को विश्लेषण का आधार बनाया गया। विषय वस्तुगत विश्लेषण करते हुए प्रत्येक चित्र और उसके विवेचन में गुणात्मक समानता व असमानता, पैटर्न और पर्यावरण के घटक अवयवों की प्रकृति को ध्यान में रखा गया है और इसी आधार पर समस्त चित्रों और विवेचनों को अलग–अलग शीर्षकों (थीम) में रखा गया।



चित्र 1 – पूर्णतया प्राकृतिक

चित्र– 2 पूर्णतया प्राकृतिक

विश्लेषण व चर्चा

समंक का विश्लेषण करने पर पर्यावरण के प्रति छात्र/छात्राओं की समझ के निम्न प्रतिरूप उभरकर सामने आए–

पूर्णतया प्राकृतिक

इस प्रतिरूप के अंतर्गत 18 छात्र/छात्राओं के चित्र और विवेचन आते हैं। इन चित्रों में केवल प्राकृतिक दृश्य दिखाए गए हैं। पहाड़, बादल, सूरज, नदी पेड़ प्रत्येक चित्र में मौजूद है। इस वर्ग के चित्रों में मानव गतिविधि या हस्तक्षेप के चिह्न और प्रतीकों को नहीं दिखाया गया है। इन चित्रों की विवेचना इन रूपों में की गई है–

> *'हमारे पर्यावरण में बहुत खूबसूरती है। पेड़, फूल, तितली, पक्षी हमारे पर्यावरण को खूबसूरत बनाते हैं। पेड़ों के कारण हम मनुष्य जीवित हैं।'*
>
> *'हमने पेड़, सूरज, बादल बनाया है, हमारा पर्यावरण ऐसा होना चाहिए'*
>
> *'यह हमारा पर्यावरण है। पेड़ से हमें ऑक्सीजन मिलती है और यह पर्यावरण को हरा-भरा रखता है। बादल हमें बारिश देता है। चिड़ियाँ चहचहा के इसे सुंदर बनाती हैं'*
>
> *'मैंने मैदान और घास दिखाया है। ये पर्यावरण को सुंदर बनाते हैं।'*

स्पष्ट है कि इन छात्रों ने पर्यावरण को प्रकृति का समानार्थी माना और 'अक्षत पर्यावरण' को चित्रित किया है। इनके लिए पर्यावरण ऐसा स्थान है जिसमें पशु-पक्षी और पेड़-पौधे आते हैं, जो अजैव तत्वों जैसे-पहाड़, बादल, सूरज, नदी आदि से मिलकर बना है। तदनुरूप ही 'सुंदरता' को पर्यावरण के एक मुख्य पक्ष के रूप में विवेचित किया है। ये पर्यावरण को मानव आवश्यकताओं की पूर्ति के स्रोत के रूप में देख

रहे हैं, लेकिन मानव को पर्यावरण में सम्मिलित नहीं किया है।

प्रकृति की प्रधानता, मानव मौजूदगी के चिह्न

इस प्रतिरूप के अंतर्गत 24 छात्र/छात्राओं के चित्र और विवेचन आते हैं। इस प्रकार के चित्रों में पहाड़, सूरज, नदी, बादल और घास के साथ-साथ घर को भी दिखाया गया है। उल्लेखनीय है कि घर को मानव रहित दिखाया गया है। पशुओं में केवल जलीय जीव जैसे बत्तख और मछली दिखाए गए हैं। इन चित्रों की विवेचना में इस प्रकार की टिप्पणियाँ हैं–

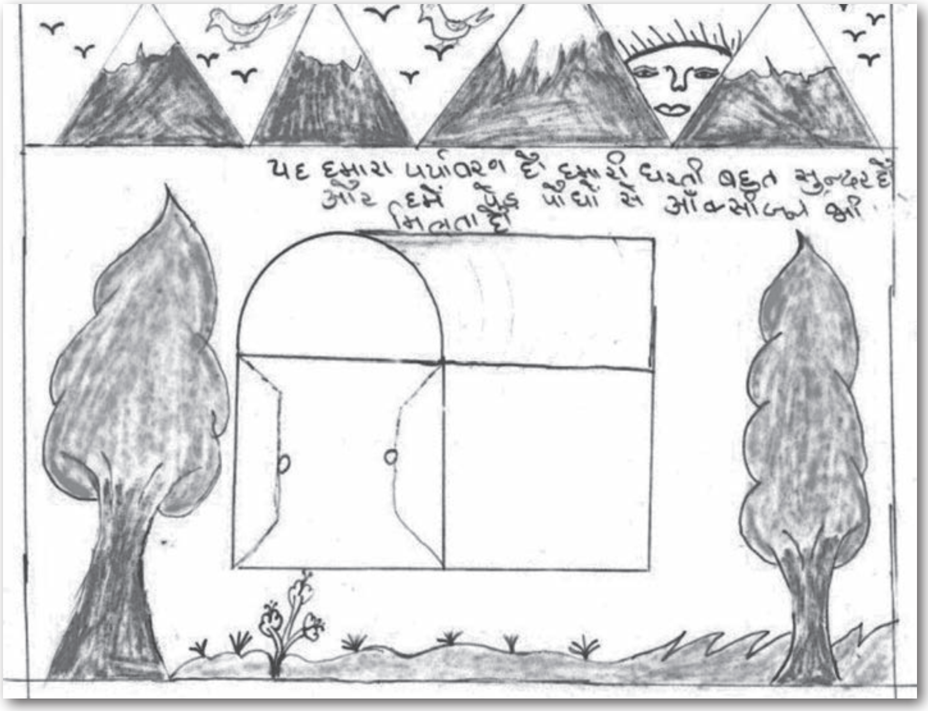
'हमने पर्यावरण में उन चीज़ों को दिखाया है जिनसे हमें कुछ मिलता है। सूरज से रोशनी, बादल से पानी और पहाड़ से घर बनाने के लिए पत्थर मिलता है।'

'मैंने घर बनाया है क्योंकि घर से रहने की शुरुआत होती है और उन चीज़ों को दिखाया है जो जीने के लिए चाहिए'

'हमें रहने के लिए हवा, जल और घर चाहिए। ये जहाँ से मिलते हैं वो पर्यावरण है।'

'पर्यावरण में दो तरह की चीज़ें होती हैं- प्राकृतिक और मानव-निर्मित। मैंने प्रकृति में नदी, पेड़-पौधे दिखाए हैं और मानव-निर्मित घर।'

चित्र 3– प्रकृति की प्रधानता, मानव मौजूदगी के चिह्न



चित्र 4 – प्रकृति की प्रधानता, मानव मौजूदगी के चिह्न

पर्यावरण को संसाधनों के स्रोत के रूप में देख रहे हैं। मानव को उपभोक्ता माना गया है। इसके साथ-साथ मानव के हस्तक्षेप को 'ज़रूरत पूरा करना' के रूप में देखा है। इनके अनुसार 'ज़रूरत', वायु, जल, और घर की आवश्यकता की पूर्ति है।

मानव निर्मित, प्राथमिक गतिविधि प्रधान

इस प्रतिरूप के अंतर्गत 40 छात्र/छात्राओं के चित्र और विवेचन आते हैं। इनके चित्रों और विवेचन में प्राकृतिक तत्त्वों के साथ, पालतू पशुओं को दिखाया है। सक्रिय अभिकर्ता के रूप में मानव मौजूद है, जो घरेलू गतिविधियों और खेती के काम में संलग्न है। प्राय: एक घर और उसमें रहने वाले एक परिवार के सदस्यों को दिखाया है। सांस्कृतिक दृश्यभूमि के रूप में गाँव को दिखाया है। अधिकतर चित्रों में खेत और सड़क भी चित्रित हैं। पुरुषों और महिलाओं को ग्रामीण वेषभूषा में दिखाया है। जल के स्रोत के रूप में नदी के अलावा कुएँ और हैंडपंप दिखाए गए हैं।

Bhartiya Adhunik Shiksha - January 2014.indd 26 09-04-2015 AM 11:08:14

चित्र 5 – मानव-निर्मित, प्राथमिक गतिविधि प्रधान

'मैंने पहाड़, नदी और खेत बनाया है। यह सब पर्यावरण है। पर्यावरण में रहने के लिए घर बनाया है।'

'मैंने गाँव का पर्यावरण बनाया है जहाँ लोग खेती करते हैं।'

'पर्यावरण का मतलब है कि पेड़-पौधे हों, गाँव हो, जानवर हों, नदी हो।'

इस वर्ग के छात्रों के अनुसार पर्यावरण, एक प्राकृतिक स्थान होने के साथ निर्मित स्थान भी है। यह एक ऐसा स्थान है जो मानव के निवास का स्थान है, जिसे मानव अपनी गतिविधियों से परिवर्तित कर रहा है। मानव की गतिविधि में पशुपालन, कृषि और घरेलू कार्य दिखाए गए हैं। इन गतिविधियों से कृत परिवर्तन केवल जीने की ज़रूरतों को पूरा करने तक सीमित है। इन छात्रों ने अजैविक तत्त्वों को अपेक्षाकृत कम महत्त्व दिया है।

चित्र 6 – मानव-निर्मित, प्राथमिक गतिविधि प्रधान

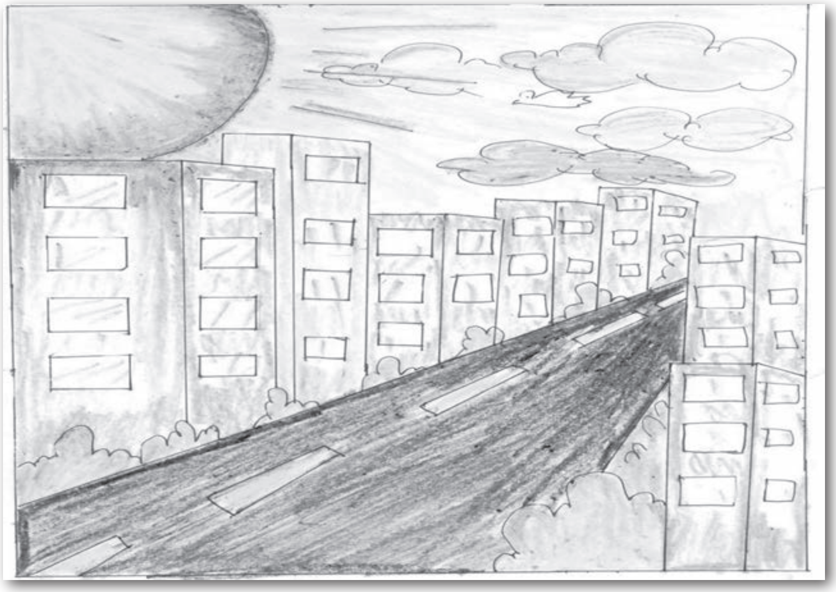
मानव गतिविधि प्रधान, नगरीकृत

इस प्रतिरूप के अंतर्गत 18 छात्र/छात्राओं के चित्र और विवेचन आते हैं। इन चित्रों में मानव निर्मित पर्यावरण को दिखाया गया है। इनमें एक से अधिक भवन (जिन्हें घर और स्कूल की संज्ञा दी गई है।), मैदान और खेत के बजाय पार्क और झूले, सड़क और उस पर एक से अधिक गाड़ियों को दौड़ते हुए दिखाया गया है। पुरुषों को पेंट-शर्ट-टाई पहने चित्रित किया है। अधिकांश छात्रों ने चित्र में बहुमंजिली इमारतों के विपरीत दिशा में वृक्ष दिखाए हैं।

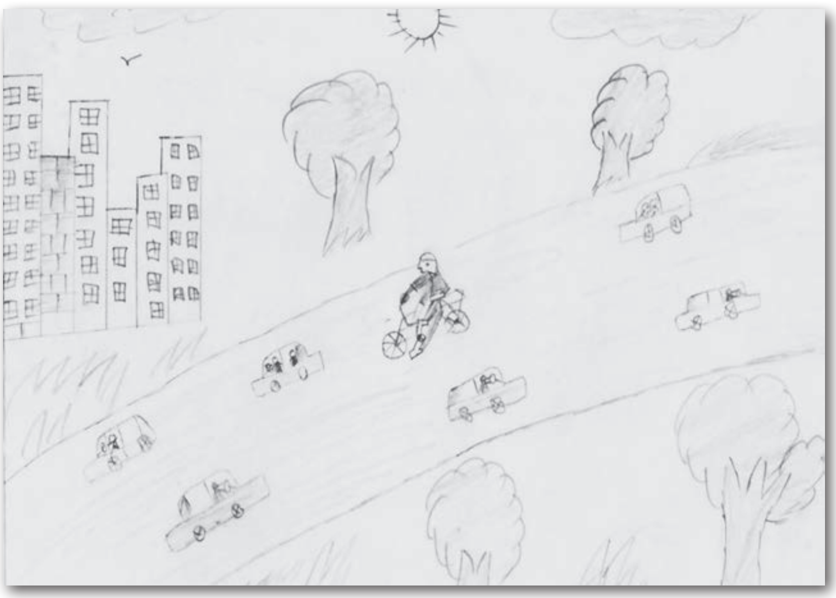
इस वर्ग के चित्रों में जीव-जंतु न के बराबर हैं। इन बच्चों ने अपने चित्रों की व्याख्या इस प्रकार की है-

> *'मैंने पर्यावरण को ऐसा इसलिए बनाया है क्योंकि आज का पर्यावरण ऐसा ही है। पहले हर जगह पेड़-पौधे दिखते थे लेकिन अब पेड़-पौधों की जगह बिल्डिंगों ने ले ली है।'*
>
> *'हमारे पर्यावरण में सड़क है, जिस पर गाड़ियाँ चल रही हैं। बिल्डिंग हैं, जहाँ लोग काम करने जाते हैं और पार्क है जहाँ बच्चे खेलते हैं।'*

Bhartiya Adhunik Shiksha - January 2014.indd 28 09-04-2015 AM 11:08:15



चित्र 7 – मानव गतिविधि प्रधान, नगरीकृत



चित्र 8 – मानव गतिविधि प्रधान, नगरीकृत

'यह बदला हुआ पर्यावरण है। इसे आदमी ने बनाया है, अपने रहने के लिए। पहले छोटे घर थे अब बड़े घर हैं क्योंकि जनसंख्या बढ़ गई है'

स्पष्ट है कि इन छात्रों ने पर्यावरण में आए बदलाव को स्वीकार किया है। ये मानव को बदलाव का अभिकर्ता मानते हैं और पर्यावरण की व्याख्या मानवकृत घटकों के संदर्भ में करते हैं। बिल्डिंग और सड़क आदि दृश्यभूमि को परिवर्तन और विकास के संकेतक के रूप में इंगित किया है।

निम्नीकृत पर्यावरण

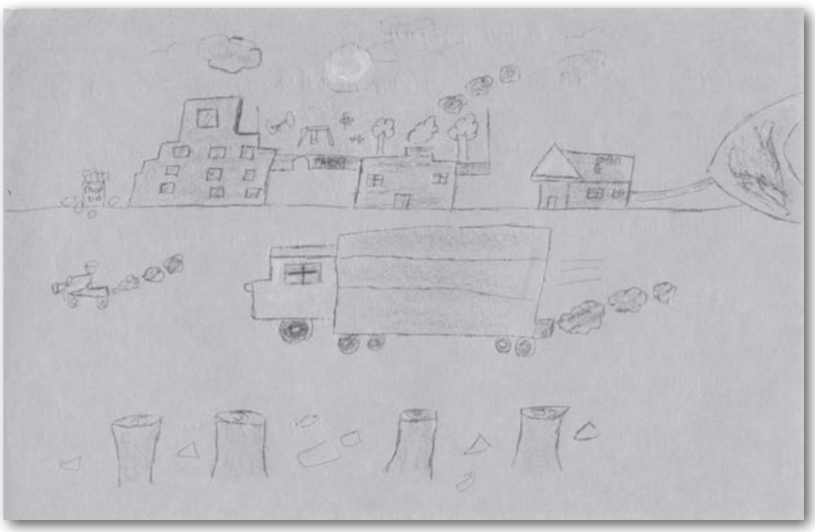
इस प्रतिरूप के अंतर्गत 14 छात्र/छात्राओं के चित्र और विवेचन आते हैं। इस वर्ग के चित्रों में चिमनी से निकलता धुआँ, जंगलों की कटाई, नदी में कचरे का विसर्जन, नदी में गंदे नाले का पानी गिरना, गाड़ी से निकलता धुआँ, गंदे नाले आदि को दिखाया गया है। इनकी पृष्ठभूमि में प्राकृतिक दृश्यों के बजाय बिल्डिंगों को दिखाया गया है। मानव को पर्यावरण निम्नीकरण में योगदान करते हुए दिखाया गया है। बीमार चिड़िया, नाक पर रूमाल रखे मानव का चित्र जैसे बिंब भी हैं। चित्रों की विवेचना में कुछ इस प्रकार की बातें कही गई हैं–

'पेड़ कट कर कारखाने बनाए जा रहे हैं। इससे तरह-तरह की बीमारियाँ फैल रही हैं। कारखानों की वजह से पानी की कमी है और वायु प्रदूषण फैल रहा है।'

'पर्यावरण के पेड़ कट रहे हैं। अगर पेड़ नहीं रहे तो हम साँस कैसे लेंगे?'

'मैंने एक पेड़ को काटता हुआ आदमी बनाया है। यह पर्यावरण को नुकसान पहुँचा रहा है।'

'नदी का पानी गंदा होता जा रहा है। मनुष्य पानी गंदा कर रहा है जिससे पर्यावरण को हानि हो रही है।'



चित्र 9 – निम्नीकृत पर्यावरण

चित्र 10 – निम्नीकृत पर्यावरण

स्पष्ट है कि जिन छात्रों ने पर्यावरण को इस रूप में देखा है वे पर्यावरण निम्नीकरण को पर्यावरण का सर्वाधिक महत्वपूर्ण पक्ष मानते हैं। वे प्रदूषण से प्रभावित अवयव के रूप में पर्यावरण को देख रहे हैं। पानी और वायु जैसे प्राकृतिक घटकों के अवनयन को प्रदूषण के रूप में देखते हैं और मानव की गतिविधि को इसके लिए ज़िम्मेदार मानते हैं। पर्यावरण निम्नीकरण के दुष्प्रभाव को सीधे-सीधे मानव स्वास्थ्य से जोड़कर देखा है।

प्राकृतिक दृश्य या संप्रत्यय का परावर्तन

छात्र/छात्राओं के इन चित्रों को विभिन्न पुस्तकों में दिखाए गए प्राकृतिक दृश्यों के चित्रों के परावर्तन के रूप में देखा जा सकता है। पुस्तकों के चित्रों के समान प्रकृति का मानवीकरण भी किया गया है। इसकी दो संभव व्याख्याएँ हो सकती हैं- प्रथम, यह चित्रण के कार्य की सीमा हो सकती है कि उन्होंने परिचित प्राकृतिक दृश्यों को पर्यावरण का प्रतिरूप माना। यदि इस व्याख्या को माने तो चित्र और विवेचन में भिन्नता होनी चाहिए थी। विश्लेषण के दौरान ऐसी भिन्नता नहीं पायी गयी। अभिप्राय यह है कि चित्र में पर्यावरण के जिस प्रतिरूप को दिखाया है, विवेचन में पर्यावरण की उसी समझ को लिखित रूप में व्यक्त किया है। दूसरी व्याख्या यह हो सकती है पुस्तकों में दिखाए गए प्राकृतिक दृश्यों ने छात्र/छात्राओं की समझ को दिशा देने का कार्य किया है। इस प्रकार के कारकों के प्रभाव में बच्चों की समझ का विकास हुआ है। इस व्याख्या का समर्थन रिकिंसन (2001), अल्बी (2000), बोनेट और विलियम्स (1998) के शोध परिणाम भी करते हैं। इन सभी शोधकर्ताओं ने अपने-अपने कार्यों में पाया कि पाठ्यपुस्तकें, प्रिंट मीडिया और इलेक्ट्रॉनिक मीडिया, बच्चों की पर्यावरण की समझ और अभिवृत्ति को प्रभावित करते हैं।

प्रकृति व समाज की द्वैधता (Dualism)

छात्र/छात्राओं की अवधारणा प्रकृति केंद्रित है। वे पर्यावरण के प्राकृतिक घटक को संपूर्ण पर्यावरण के रूप में संप्रत्ययीकृत कर रहे हैं। उनके लिए पर्यावरण के घटक सूरज, नदी, वृक्ष आदि ही हैं। सामाजिक घटक को वे संज्ञान में ले तो रहे हैं लेकिन वह उनके लिए पर्यावरण नहीं है, बल्कि पर्यावरण का बदला हुआ रूप है, जो पर्यावरण में मौजूद है। उदाहरण के लिए–

'हमारे घर और स्कूल पर्यावरण में स्थित हैं।'

'मेरे पर्यावरण में गाँव है।'

पर्यावरण के घटकों के संबंध को वे यांत्रिक तरीके से समझ रहे हैं। उल्लेखनीय है कि वे इन घटकों के अंतःसंबंध को नहीं देख रहे हैं। इस प्रकार से वे प्रकृति और समाज को ध्रुवीय स्थितियों में देख रहे हैं। छात्र/छात्राओं के विचारों में बार–बार उल्लेखित है कि पर्यावरण से हमें ऑक्सीजन और जल मिलता है। ये विचार 'विज्ञान की भाषा' में दिए गए तथाकथित वैज्ञानिक ज्ञान का प्रत्यावर्तन हैं, लेकिन इसकी अपनी सीमाएँ हैं। यह ज्ञान, पर्यावरण के दोहन और प्रकारांतर से क्षरण को (विशेष रूप से इनके सामाजिक–आर्थिक पक्ष को) संज्ञान के दायरे से बाहर कर देता है। इस पक्ष को संज्ञान में न लेने के कारण ही छात्र/छात्राओं के लिए पर्यावरण क्षरण, प्रदूषण का पर्याय बन जाता है और फिर वे कहते हैं–

'वृक्ष कटने से प्रदूषण होता है, जिससे बीमारी फैलती हैं।'

इस प्रकार वृक्षों के कटने और इस जैसी अन्य गतिविधियों के प्रभाव को सामाजिक–आर्थिक दृष्टि से देखना स्वतः ही गैर–महत्वपूर्ण हो जाता है। सामाजिक पर्यावरण के प्रति सीमित दृष्टि के कारण वे मानव को समांग समूह मानते हैं। समांगता की यह मान्यता, पर्यावरण–मानव के संबंधों और इसके प्रभावों को समान रूप से वितरित मानती है, जबकि यथार्थ में पर्यावरण के उपभोग और प्रभावों को तय करने में सामाजिक–आर्थिक स्थिति की भी भूमिका होती है। इसी क्रम में अगर छात्र/छात्राओं के इन कथनों को देखें–

'पर्यावरण उसे कहते हैं जिसमें सभी जीव जंतु रहते हैं तथा उनसे अपना भोजन प्राप्त करते हैं।'

'दुनिया को पर्यावरण चारों तरफ से घेरे हुए है।'

'पर्यावरण ने हमें चारों ओर से ढका है।'

'पर्यावरण पृथ्वी के चारों ओर फैला है।'

ये सभी कथन पर्यावरण–मानव संबंध के उस प्रतिरूप के द्योतक हैं, जिसमें पर्यावरण और मानव दो अलग निकाय हैं। 'घेरने' का रूपक पर्यावरण की व्यापकता को तो दर्शाता है लेकिन मानव की स्थिति को लेकर भ्रम पैदा करता है। वे मानव को पर्यावरण के निर्माता के रूप में देख रहे हैं लेकिन वह स्वयं भी इसका अंग है, इसका संज्ञान नहीं कर पा रहे हैं। यह कथन इसी स्थिति को व्यक्त करता है–

'मानव, पर्यावरण में है लेकिन पर्यावरण नहीं है।'

मानव–पर्यावरण संबंध में, पर्यावरण को स्रोत के रूप में देखा है। यह 'स्रोत' मानव की हवा, पानी, आवास और भोजन की ज़रूरत को पूरा करता है। अतः कह सकते हैं कि सहभागी छात्र/छात्राएँ, मानव और पर्यावरण संबंध को **स्थैतिक** दृष्टि से देखते हैं।

पूर्व में हुए शोध कार्यों में यह पाया गया था कि बच्चे पर्यावरण को आरामगाह और मनोरंजन स्थल के रूप में भी मानते हैं। प्रस्तुत शोध कार्य में इस प्रकार के संकेत नहीं मिले। इसका एक कारण प्रस्तुत शोध कार्य और पूर्वोक्त शोध कार्य के सहभागियों के सांस्कृतिक परिवेश में अंतर हो सकता है। प्रस्तुत शोध कार्य के सहभागी निम्न सामाजिक आर्थिक वर्ग से संबंधित थे। ऐसे सांस्कृतिक अभ्यासों की आवृत्ति ऐसे परिवारों में कम होती है। यह भी एक संभावित कारण हो सकता है। छात्र और छात्राएँ दोनों ही इस अध्ययन में सहभागी थे। पर्यावरण के घटकों के निरूपण और विवेचन की दृष्टि से दोनों ही समूहों में कोई महत्वपूर्ण अंतर अवलोकित नहीं हुआ। उल्लेखनीय है कि छात्राओं के चित्र में 'स्त्री' का निरूपण अवश्य है।

बच्चों की 'पर्यावरण' की समझ और शिक्षाशास्त्रीय आयाम

इस शोध कार्य से स्पष्ट है कि सहभागी छात्र और छात्राओं की पर्यावरण की समझ एकाकी न होकर बहुविध है। यद्यपि छात्र/छात्राएँ, पर्यावरण को प्रकृति प्रधान पर्यावरण से लेकर, मानवीय गतिविधि के प्रभाव से क्षयित पर्यावरण के आयाम में समझते हैं लेकिन पर्यावरण को प्रकृति के समतुल्य समझने की प्रवृत्ति की प्रबलता है। वे मनुष्य को एक ऐसे सक्रिय अभिकर्ता के रूप में देख रहे हैं जो पर्यावरण में बदलाव कर रहा है लेकिन मानव को वह पर्यावरण से इतर और समरूप समूह मान रहे हैं।

पर्यावरण विषयक मुद्दों को पढ़ाते हुए प्रायः शिक्षक पर्यावरण की अवधारणा को पूर्वज्ञान और दैनिक संज्ञान का हिस्सा मानते हैं और शिक्षण के केंद्र में पर्यावरणीय समस्याओं और चुनौतियों को रखते हैं। इस शोध कार्य के परिणाम उद्घाटित करते हैं कि जिन अवधारणों को हम 'टेकेन फॉर ग्रांटेड' ले लेते हैं, उनकी समझ की विविधता और सूक्ष्मता चिंतन पर दूरगामी प्रभाव डालती है। अतः पर्यावरण विषयक मुद्दों को पढ़ाते समय बच्चों की पर्यावरण की समझ को प्रारंभ बिन्दु मानना चाहिए जिससे उनकी 'वैकल्पिक अवधारणाओं (Alternative Conceptions) को संबोधित किया जा सके। पर्यावरण की अवधारणा के सम्यक् पक्ष जैसे कि स्थानीय से लेकर वृहद् पैमाने के उदाहरण देना, प्राकृतिक और सामाजिक पर्यावरण की द्वैधता को तोड़ना, मानव-पर्यावरण संबध को स्थैतिक और यांत्रिक रूप के बजाय प्रावैगिक (Dynamic) और ग्रंथित को अधिगम अनुभव से जोड़ना चाहिए। ऐसा करने पर ही हम 'पर्यावरण अध्ययन' के उपागम से निकलकर पर्यावरण शिक्षा के उपागम को अपना सकते हैं। *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005* भी इसी के पक्ष में बात करती है। 'पर्यावरण अध्ययन' का उपागम उदारवादी और प्रगतिशील विचारधारा के अनुरूप 'प्रकृति अध्ययन', 'प्रकृति भ्रमण', पर्यावरण के अवयवों की विविधता का आनंद जैसे शिक्षाशास्त्रीय नीतियों को अपनाता है। इस उपागम में पाठ्यसहगामी क्रियाएँ सीखने के अनुभव का स्रोत होती हैं। जबकि पर्यावरण शिक्षा का उपागम केवल 'पर्यावरण के खतरे और उसकी सुरक्षा की तैयारी' को केंद्र में नहीं रखता बल्कि पर्यावरण व विकास के अंतःसंबंध, स्थानीय स्तर से वैश्विक स्तर तक के उसके प्रभाव, प्रभाव के सामाजिक-आर्थिक-राजनीतिक परिणामों को

भी सम्मिलित करता है। इस प्रकार यह उपागम दैनिक अनुभवों को पर्यावरण संपोषणीयता की दृष्टि से देखने की समझ देता है। छात्र/छात्राओं को केवल ज्ञान का स्थानांतरण करने के बजाय उनके विचारों को जानने, तद्नुरूप उन्हें चर्चा में संलग्न करने, उनके विचारों को चुनौती देने, इस प्रकार से उन्हें विमर्श में संलग्न करने की नीति को अपनाना होगा। इस प्रकार से उनकी आलोचनात्मक समझ का विकास होगा।

एक ओर सामाजिक दायरे में पर्यावरण से जुड़े मुद्दों के प्रति बेचैनी बढ़ रही है, दूसरी ओर इन मुद्दों की अपूर्ण और एकांगी व्याख्या स्थिति को और भी विरूपित कर रही है। ऐसी स्थिति में हमें एक ऐसे शिक्षाशास्त्रीय विकल्प की आवश्यकता है जिसके द्वारा मानव-पर्यावरण के पारस्परिक, अन्योन्य और गत्यात्मक संबंध को केंद्र में रखकर उसके विविध पक्षों पर संवाद किया जा सके। इस प्रकार का संवाद स्वतः ही मानव-पर्यावरण संबंध, उसके विविध पक्षों के प्रति व्यापक और गहन अंतर्दृष्टि के विकास को दिशा देगा।

संदर्भ

अल्र्बी, ई. 2000. ''ए वे ऑफ़ विजुलाइजिंग चिल्ड्रन एंड यंग पीपुल्स थॉट्स अबाउट द एनवायरनमेंट.'' *एनवायरनमेंटल एजुकेशन रिसर्च* 6, 205-222.

आई.यू.सी.एन. .1991. *केयरिंग फ़ॉर द अर्थ– ए स्ट्रेटेजी फ़ॉर सस्टेनेबल लिविंग.* ग्लैंड– आई.यू.सी.एन.

एन.सी.ई.आर.टी. 2006. *पोजीशन पेपर-नेशनल फ़ोकस ग्रुप ऑन हैबिटेट एंड लर्निंग.* नयी दिल्ली– एन.सी.ई.आर.टी.

डनलप, आर., गैलप, जी. व गैलप, ए. 1992. द *हेल्थ ऑफ़ द प्लानेट सर्वे,* प्रिंसटन– जी.एच. गैलप इंटरनेशनल इंस्टीट्यूट.

बोनेट, एम. व विलियम्स, जे. 1998. एनवायरनमेंटल एजुकेशन एंड प्राइमरी चिल्ड्रेन्स् एटीट्यूड टूवर्ड्स नेचर एंड एनवायरनमेंट, *केम्ब्रिज जनरल ऑफ़ एजुकेशन, 28, 159-174.*

मेयर्स, जी., ब्वायज, ई. और स्टेनस्ट्रीट, एम. 2000. ''अरबन एंड रूरल एअर पोल्यूशन– ए क्रॉस स्टडी ऑफ़ स्टूडेंट आइडियाज़,'' *एनवायरनमेंटल एजुकेशन एंड इंफोर्मेशन, 19, 263-274.*

यूनेस्को. 1992. *यू.एन. कॉन्फ्रेस ऑन एनवायरनमेंट एंड डेवलपमेंट– एजेंडा 21.* स्विटजरलैंड– यू.एन.

_____ 1995. *री-ओरिएटिंग एनवायरनमेंटल एजुकेशन फ़ॉर सस्टेनेबल डेवलपमेंट, फाइनल रिपोर्ट. इंटर-रीजनल वर्कशॉप.* एथेन्स– यू.एन.

रिकिंसन. 2001. ''लर्नर्स एंड लर्निंग इन एनवायरनमेंटल एजुकेशन– ए क्रिटिकल रिव्यू ऑफ़ द एवीडेंस,'' *एनवायरनमेंटल एजुकेशन रिसर्च* 7, 239-252.

लॉगलैंड, टी., रीड, ए. और पेटकॉज, पी. 2002. ''यंग पीपुल कन्शेप्सन ऑफ़ एनवायरनमेंट, *एनवायरनमेंटल एजुकेशन रिसर्च* 8, 187-197.

लिटिलडाइक, एम. 2004. ''प्राइमरी चिल्ड्रन्स व्यूज़ ऑन एनवायरनमेंटल इशूज़,'' *एनवायरनमेंटल एजुकेशन रिसर्च* 10, 217-235.

शीपर्डसन, डी. 2007. ''स्टूडेंट्स् मेंटल मॉडल्स् ऑफ़ द एनवायरनमेंट,'' *जरनल ऑफ़ रिसर्च इन साइंस टीचिंग,* 44(2), 327-348.