सामाजिक विज्ञान के शिक्षण-अधिगम में आनुभविक अधिगम

ऋषभ कुमार मिश्र*

सामाजिक विज्ञान की कक्षा में सूचना केंद्रिकता के स्थान पर संवादपरकता बढ़ाने के लिए आनुभविक अधिगम परिवेश आवश्यक होता है। इसके लिए कक्षा-चर्चा में विद्यार्थियों के दैनिक अनुभवों, विचारों और मतों आदि को सम्मिलित करने का सुझाव दिया जाता है। इस तरह के सुझावों से परिचित होने के बाद भी मुख्य समस्या यह है कि हम विद्यार्थियों के किन अनुभवों को कक्षा में सम्मिलित करें? इनका पाठ के साथ कैसे एकीकरण हो? कौन-सी शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ इस कार्य में अध्यापक का सहयोग करती हैं? प्रस्तुत शोध पत्र इन्हीं प्रश्नों की पड़ताल पर आधारित है। इस शोध पत्र में सर्वप्रथम आनुभविक अधिगम के प्रति सामाजिक विज्ञान अध्यापकों के दृष्टिकोण की विवेचना की गई है। तदुपरांत उच्च प्राथमिक कक्षाओं में सामाजिक विज्ञान की कक्षाओं के अवलोकनों को आधार बनाकर आनुभविक अधिगम की संभावनाओं और समस्याओं को प्रस्तुत किया गया है। इसके आधार पर यह व्याख्या की गई है कि सामाजिक विज्ञान अध्यापक विद्यार्थियों के किन अनुभवों को और कैसे सामाजिक विज्ञान की कक्षा में सम्मिलित कर सकते हैं? वे अपनी कक्षा में संवादपरक अधिगम संस्कृति बनाने के लिए किन शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों का प्रयोग कर सकते हैं?

अध्यापकों के एक समूह के साथ *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* की संस्तुतियों पर चर्चा हो रही थी। इस चर्चा के दौरान उभरकर आया कि यह नीति विद्यालय स्तर पर आनुभविक अधिगम पर बल देती है। इस विषय पर जब चर्चा आगे बढ़ी तो सहभागी अध्यापकों की सहमति थी कि कक्षा शिक्षण के दौरान विद्यार्थियों के अनुभवों को स्थान मिलना चाहिए। इसके लिए अध्यापकों द्वारा निर्माणवाद, बाल-केंद्रित शिक्षण और खेल-आधारित शिक्षण जैसी संज्ञाओं का प्रयोग किया गया। इन अध्यापकों ने जॉन डीवी, कोल्ब, वायगोत्स्की जैसे निर्माणवादी विचारकों, गांधी और टैगोर जैसे भारतीय शिक्षाविदों को आनुभविक अधिगम का समर्थक बताया। अध्यापकों ने इस तथ्य का भी संदर्भ दिया कि पाठ्यचर्या एवं शिक्षणशास्त्र से संबंधित नीतिगत दस्तावेज़ भी आनुभविक अधिगम का समर्थन करते हैं। इसके लिए समूह ने *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005* का उदाहरण भी दिया। इस समूह चर्चा में यह भी सहमति बनी कि विद्यार्थियों के अनुभव का तात्पर्य केवल सूचनाओं द्वारा विषय की शब्दावली एवं सिद्धांतों से परिचित होना नहीं है, बल्कि वास्तविक जीवन की परिस्थितियों एवं

**असिस्टेंट प्रोफ़ेसर*, शिक्षा अध्ययनशाला, महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र 442 001

घटनाओं से जोड़ते हुए उनकी व्याख्या, मनन एवं विश्लेषण की प्रक्रिया है। आनुभविक अधिगम दैनिक जीवन के अनुभवों एवं ज्ञान, देशज ज्ञान और विद्यालयी ज्ञान की पारस्परिकता को केंद्र में रखता है। आनुभविक अधिगम सीखने के दौरान विद्यार्थियों की जिज्ञासा को पोषित करता है। परिणामस्वरूप, विद्यालयी शिक्षा बोझ न बनकर आनंद बन जाती है। कक्षा में विषय को जीवनानुभवों से जोड़कर सीखने के परिणामस्वरूप विद्यार्थियों की चिंतन एवं विचार दृष्टि में बदलाव होता है। इस सैद्धांतिक सहमति के साथ दो समस्याएँ भी पैदा हुईं कि कक्षा में विद्यार्थियों के किन अनुभवों को शामिल किया जाए? और विद्यार्थियों के अनुभवों को कैसे शामिल किया जाए? यह लेख सामाजिक विज्ञान शिक्षण का संदर्भ लेते हुए इन्हीं दो प्रश्नों की व्याख्या करने का प्रयास करता है।

कक्षा में विद्यार्थियों के अनुभव— संभावित संसाधन एवं शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ

पिछले कुछ वर्षों में सीखने की प्रक्रिया को समझने की सैद्धांतिक दृष्टियों एवं तद्नुरूप अभ्यासों में महत्वपूर्ण बदलाव हुए हैं। इन बदलावों के फलस्वरूप कक्षा में विद्यार्थियों की सहभागिता, अध्यापक द्वारा ज्ञान की रचना को सुगम बनाने और किताबी अवधारणाओं को विद्यार्थियों के वास्तविक जीवन से जोड़ने के सिद्धांतों को स्वीकृति मिली है। इन सिद्धांतों को हमारे नीतिगत दस्तावेज़ों, जैसे— *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005* में स्थान दिया गया है। *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020* के विद्यालयी शिक्षा से संबंधित पाठ्यचर्यात्मक सुधारों में इन सिद्धांतों पर सहमति व्यक्त की गई है। यदि शोध कार्यों को देखा जाए तो वे भी विद्यार्थियों के अनुभवों के संभाव्य स्रोतों एवं शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों पर प्रकाश डालते हैं।

मोल और अन्य (1992) ने अपने शोध कार्य में पाया कि यदि अध्यापक विद्यार्थियों की पारिवारिक पृष्ठभूमि, उनके द्वारा की जाने वाली गतिविधियों और अभ्यास से परिचित होते हैं और उसका कक्षा में उपयोग करते हैं तो वंचित वर्ग के विद्यार्थी आरंभिक साक्षरता के क्षेत्र में महत्वपूर्ण प्रगति करते हैं। ली (2006) ने विज्ञान की कक्षा में प्रयोगों के आधार पर बताया कि विद्यार्थियों की दैनिक जीवन की गतिविधियों पर बात करने और मनन करने से उन्हें विज्ञान की जटिल अवधारणाओं को सरलतापूर्वक समझाया जा सकता है। इसका विद्यार्थियों की उपलब्धि पर भी सकारात्मक प्रभाव पड़ता है। डोब्रिन (2006) का मानना है कि आनुभविक शिक्षण के कारण विद्यार्थी विद्यालय के बाहर की घटनाओं के प्रति भी सजग होते हैं और उनके ज्ञान के अनुप्रयोग का स्तर बढ़ जाता है। मोजे और अन्य (2004) ने इसी शोध कार्य को आधार बनाकर विज्ञान शिक्षण के संदर्भ में बताया कि परिवार, समुदाय, हमउम्र साथी और जनसंचार के लोकप्रिय माध्यमों से अर्जित अनुभवों का प्रयोग करने से आनुभविक अधिगम पुष्ट होता है।

मिश्रा (2017) के शोध कार्य में भी पाया गया कि सामाजिक विज्ञान की कक्षा में विद्यार्थियों के समुदाय और परिवार की वास्तविक समस्याओं एवं अनुभवों का प्रयोग कर कक्षा को आनुभविक बनाया जा सकता है। सिलसेथ और अर्सटाड (2018) ने अपने शोध कार्य में पाया कि अध्यापक कक्षा को विद्यार्थियों के संदर्भानुकूल बनाने के लिए विद्यार्थियों के स्थानीय समुदाय की विशेषताओं, उनके निजी

अनुभवों, उनकी यात्राओं और मूर्त वस्तुओं के साथ अंतःक्रियाओं के अनुभवों का प्रयोग कर सकते हैं। बंसल (2018) ने भारत के विद्यालयों में विज्ञान की कक्षाओं का अवलोकन किया। इसके आधार पर बताया कि कक्षा में अध्यापकों द्वारा आनुभविक अधिगम को प्रोत्साहित करने के लिए विषय-वस्तु के साथ सहभागिता को बढ़ाने वाली शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों के प्रयोग पर बल देना चाहिए। कक्षा में समस्या-समाधान और अन्वेषण आधारित उपागमों का प्रयोग करना चाहिए।

कक्षा में होने वाली बातचीत से जुड़े शोध कार्यों की समीक्षा करते हुए सोयसल (2019) ने आनुभविक अधिगम एवं ज्ञान के निर्माण में योगदान करने वाली कक्षा-चर्चा के कुछ प्रारूपों और विशेषताओं को पहचाना है—

- **खोजपूर्ण वार्ता**— बार्नेस (1976) और नील मर्सर (1995) ने अपने शोध कार्यों में ज्ञान के निर्माण और आनुभविक अधिगम में सहायता प्रदान करने के लिए कक्षा में होने वाले संवाद को खोजपूर्ण वार्ता की संज्ञा दी है। इस तरह की बातचीत की प्रमुख विशेषता है कि समूह के प्रत्येक सदस्य को चर्चा में सहभागिता के लिए आमंत्रित किया जाता है। कक्षा चर्चा में उनके योगदान की सराहना की जाती है। उनके द्वारा व्यक्त विचारों, अनुभवों और मतों के लिए कारण पूछे जाते हैं। विचाराभिव्यक्ति के बाद पूछे जाने वाले प्रश्नों पर विचार एवं मनन के लिए सहभागी तैयार रहता है। यहाँ पर वक्ता से प्रश्न पूछने का उद्देश्य उसकी आलोचना करना एवं हतोत्साहित करना नहीं होता, बल्कि चर्चा को सार्थक दिशा में आगे बढ़ाना होता है। इसके आधार पर ही समूह विषय से संबंधित निष्कर्षों की ओर बढ़ता है। खोजपूर्ण वार्ता के साथ-साथ मर्सर (1995) ने दो अन्य वार्ताओं का उल्लेख किया है— विवादास्पद वार्ता, जिसमें वक्ता के विचारों की आलोचना करना हमारा उद्देश्य होता है। इस तरह की चर्चा के दौरान कक्षा विचारों के स्वागत एवं सराहना के स्थान पर वक्ताओं को हतोत्साहित करने की ओर बढ़ती है। संचयात्मक वार्ता, जिसमें वक्ता द्वारा कही गई बात को ज्यों का त्यों स्वीकार लिया जाता है। उन्हें दोहराया जाता है। उनका समर्थन किया जाता है, लेकिन उन पर प्रश्न नहीं उठाए जाते हैं। इस तरह की वार्ता में विचारों का स्वागत होता है, लेकिन वे असंबंधित रह जाते हैं। विद्यार्थी अध्यापक द्वारा 'अंतिम निष्कर्ष' बताए जाने की प्रतीक्षा करते हैं।
- **सहयोगात्मक तर्क (कोलैबोरेटिव रीज़निंग)**— एंडरसन और अन्य (1998) ने अपने शोध कार्य में आनुभविक अधिगम के लिए कक्षा अंत: क्रिया के प्रारूप को सहयोगात्मक तर्क (कोलैबोरेटिव रीज़निंग) कहा है। इसमें कक्षा एक निर्धारित पाठ्यसामग्री का पठन करती है। इसके बाद इस पाठ्यसामग्री से जुड़े प्रश्नों पर चर्चा की जाती है। इसके अंतर्गत अध्यापक के पास पहले से ही तैयार कुछ प्रश्न होते हैं जिनके आधार पर वह कक्षा की चर्चा को विषय-केंद्रित रखता है। इन प्रश्नों के आधार पर विद्यार्थी अपने विचारों को व्यक्त करते हैं। विद्यार्थी अपने साथियों के विचारों को सुनते हैं और कक्षा में तर्क-वितर्क करते हैं। कक्षा के तर्क-वितर्क का उद्देश्य किसी को सही या गलत सिद्ध करने के बजाय आपसी बातचीत के आधार पर प्रश्नों के उत्तरों की खोज करना होता है।

- **उत्तरदायी वार्ता**— मिशेल्स, ओकूनर और रेसनिक (2008) ने कक्षा की चर्चा में उत्तरदायी वार्ता प्रारूप की चर्चा की है। इसके अंतर्गत विद्यार्थियों को अपने विचारों को व्यक्त करने और उसके पक्ष में तर्क देने को कहा जाता है। यह वार्ता विद्यार्थी को अपने विचारों के प्रति सचेत रहने, अनुभवों के प्रति संज्ञानात्मक क्रियाओं में जोड़ने का कार्य करती है। इसके अंतर्गत विद्यार्थी तर्क का समर्थन और खंडन करना सीखते हैं।
- **सामूहिक तर्क-वितर्क (कलेक्टिव आर्ग्युमेंटेशन)**— ब्राउल और रेनशा (2002) के अनुसार, इस प्रारूप में विद्यार्थी एक-दूसरे को लक्षित कर अपने विचार व्यक्त नहीं करते हैं, बल्कि वे अध्यापक को केंद्र में रखकर अपनी बातों को कहते हैं। इसमें विद्यार्थी पहले छोटे समूह में दी गई समस्या पर विचार-विमर्श करते हैं। समस्या के समाधान को खोजने का प्रयास करते हैं। तदुपरांत वे कक्षा के सम्मुख प्रस्तुति देते हैं। प्रत्येक विद्यार्थी को वैयक्तिक अनुभवों के साथ समूह में भागीदारी करने और समूह के सदस्य के रूप में खोजे गए समाधान पर विचार-विमर्श करने का अवसर मिलता है।
- **संवादपरक वार्ता**— इसका प्रतिपादन एलेक्ज़ेंडर (2006) ने किया था। इसमें अध्यापक स्वयं संवाद के संचालक की भूमिका में होता है। कक्षा के संचालक की भूमिका में अध्यापक द्वारा आरंभ की गई चर्चा में विद्यार्थी दूसरे के विचारों को सुनते हैं। उन पर बहस करते हैं। उनका परीक्षण करते हैं। वैकल्पिक विचारों को खोजते हैं। अध्यापक कक्षा के मार्गदर्शन के लिए विचारोत्तेजक प्रश्न पूछता है।

कक्षा वार्ता के उपर्युक्त प्रारूपों की समीक्षा की जाए तो कक्षा में आनुभविक अधिगम के लिए कुछ सूत्र पहचाने जा सकते हैं। कक्षा में होने वाली चर्चा में स्पष्टता और बोधगम्यता होनी चाहिए। कक्षा में जब अधिकांश सदस्यों की भागीदारी होती है तो उस समय एक चुनौती यह प्रतीत होती है कि क्या विद्यार्थियों और अध्यापक के विचार कक्षा के सभी सदस्यों तक संप्रेषित हो रहे हैं? और क्या कक्षा के सहभागियों की अभिव्यक्ति में वैचारिक स्पष्टता है? इसके लिए अध्यापक विद्यार्थियों के साथ मिलकर कक्षा में बातचीत के कुछ नियम बनाते हैं। इन नियमों का उद्देश्य अनुशासित करने के बजाय कक्षा में विचारों के प्रवाह को सुगम बनाना होता है। कक्षा मानकों का निर्माण इस प्रकार से होता है कि प्रत्येक विद्यार्थी बिना झिझक के कक्षा चर्चा में सहभागिता करे और उसके विचार अन्य विद्यार्थियों तक स्पष्टता से संप्रेषित हों। इस प्रक्रिया में जहाँ-जहाँ अस्पष्टता की संभावनाएँ बनती हैं वहाँ अध्यापक चर्चा के समन्वय की भूमिका में आता है।

कक्षा चर्चा में केवल विचाराभिव्यक्ति ही पर्याप्त नहीं है। विचारों पर मनन एवं संवाद ज्ञान के निर्माण का आधार होता है। अध्यापक को कक्षा में विवादास्पद वार्ता और संचयात्मक वार्ता के स्थान पर विद्यार्थियों के साथ ऐसी कक्षा संस्कृति बनानी होती है, जहाँ वे विद्यार्थियों के साथ एक-दूसरे के विचारों को सुनने, उन्हें तर्कों के आधार पर स्वीकार करने और निरस्त करने का अभ्यास कर सकें। तीसरा लक्ष्य होता है कि कक्षा में समुदाय बोध को विकसित किया जा सके। उनमें सहमति हो कि वे कक्षा रूपी समुदाय के सक्रिय सहभागी हैं और वे अपने सीखने के लिए भी ज़िम्मेदार हैं। जैसे ही अध्यापक विद्यार्थियों के

विचारों को स्वीकार करना और सुनना आरंभ करता है वैसे ही कक्षा में यह आत्मविश्वास पैदा होता है कि कक्षा उनकी है। विद्यार्थियों को यह भी संप्रेषित करना होता है कि वे केवल बोलने या सुनने वाले नहीं हैं, बोलने या सुनने के बीच जो संवाद की अन्य प्रक्रियाएँ हैं—पूछना, तर्क करना, प्रमाण माँगना आदि भी कक्षा में स्वागत किए जाएँगे। इन युक्तियों के द्वारा कक्षा में आ रहे विभिन्न विचारों के बीच मत-भिन्नता या आलोचना के स्थान पर मनन द्वारा संवाद एवं समझौते के प्रारूप को अपनाना चाहिए। इस तरह से कक्षा में अध्यापक की भूमिका ज्ञान देने वाले की न होकर ज्ञान के निर्माण में सुगमकर्ता की बन जाती है।

विधि

यह शोध कार्य वर्धा ज़िले के एक सरकारी उच्च प्राथमिक विद्यालय में किया गया। इस शोध अध्ययन में उक्त विद्यालय के सामाजिक विज्ञान अध्यापक की कक्षाओं का अवलोकन किया गया। इस कार्य के लिए पंचायत, संसाधन एवं नगरीकरण इकाइयों के शिक्षण से संबंधित 14 कक्षाओं का अवलोकन किया गया। प्रत्येक कक्षा की अवधि 35 मिनट थी। कक्षा अवलोकनों की ऑडियो रिकॉर्डिंग की गई। तदुपरांत इन कक्षा अवलोकनों का लिप्यांतरण किया गया। इस लिप्यांतरण का दो स्तरों पर विश्लेषण किया गया। सबसे पहले उन प्रकरणों की पहचान की गई जिसमें विद्यार्थियों के विद्यालयेत्तर अनुभवों पर चर्चा की गई थी। पंचायत, नगरीकरण और संसाधन इन तीनों इकाइयों में कुल 108 प्रकरण पहचाने गए। इन्हें तालिका 1 में प्रस्तुत किया गया है।

द्वितीय स्तर पर अध्यापक द्वारा प्रयुक्त उन शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों को पहचाना गया जिसके द्वारा विद्यार्थियों के विद्यालयेत्तर अनुभवों का कक्षा में समावेश किया गया था। इसके लिए कक्षा में विद्यार्थियों के किन अनुभवों का प्रयोग किया गया? इन युक्तियों को तालिका 2 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका 1— सामाजिक विज्ञान की कक्षा में विद्यार्थियों के विद्यालयेत्तर अनुभवों की प्रकृति

घटक	इकाईवार प्रकरणों की संख्या			कुल
	पंचायत	*नगरीकरण*	*संसाधन*	
स्थानीय समुदाय की विशेषताएँ	9	7	5	21
पारिवारिक अनुभव	3	7	6	16
विद्यार्थियों द्वारा की जाने वाली गतिविधियाँ	4	5	7	16
जनसंचार के माध्यमों का संदर्भ	7	12	10	29
समुदाय की आर्थिक एवं सांस्कृतिक गतिविधियाँ	11	9	6	26

तालिका 2— आनुभविक अधिगम के लिए अध्यापक द्वारा प्रयुक्त शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ

वृहद् घटक	शिक्षणशास्त्रीय युक्ति	पंचायत	नगरीकरण	संसाधन	कुल
स्पष्टता एवं बोधगम्यता	विचारों के स्पष्टीकरण के लिए अनुरोध या प्रश्न पूछना	8	9	12	29
	विचारों के विस्तार के लिए प्रश्न	10	9	7	26
	विचार-विस्तार के लिए अन्य विद्यार्थियों को आमंत्रित करना	9	7	11	27
	भाषिक अभिव्यक्ति में परिमार्जन	11	7	13	31
मनन एवं संवर्धन	विचारोद्दीपक प्रश्न पूछना	16	14	12	42
	विचारों से असहमति व्यक्त करना	7	5	7	19
	परिकल्पनात्मक स्थितियों पर विचार	4	3	6	13
कक्षा में सामूहिकता का बोध	विद्यार्थियों के अनुभवों की व्याख्या	14	15	12	41
	विद्यार्थियों के अनुभवों की शृंखला बनाना	6	12	6	24
	समतुल्य उदाहरणों को साझा करना	9	9	11	29
	एकाधिक एवं वैकल्पिक अनुभवों का समावेश	7	6	10	23

सामाजिक विज्ञान की कक्षा में विद्यार्थियों का अनुभव

स्थानीय समुदाय की विशेषताओं का उपयोग

कक्षा अवलोकन में पाया गया कि अध्यापक द्वारा चयनित प्रकरणों से परिचित कराने के लिए शिक्षण के दौरान स्थानीय समुदायों की विशेषताओं का संदर्भ लिया गया। प्रायः अध्यापक ने कक्षा में विद्यार्थियों को अपने परिवेश के अवलोकनों को साझा करने के लिए कहा। उदाहरण के लिए, पंचायत प्रकरण पर चर्चा के दौरान अध्यापक ने विद्यार्थियों से पूछा कि उनके गाँव की सड़कों का निर्माण किसने कराया? गाँव में बने तालाब को कैसे तैयार किया गया? पंचायत चुनाव के दौरान विद्यार्थियों ने क्या-क्या देखा? ऐसे ही अध्यापक ने नगरीकरण के प्रकरण के दौरान कहा कि विद्यार्थी नगर और गाँव की सीमा पर बन रही इमारतों की विशेषता के बारे में बताएँ। इसके अलावा अध्यापक ने विद्यार्थियों को स्थानीय घरों और बन रही बहुमंज़िला इमारतों की तुलना करने का कार्य भी दिया। संसाधन प्रकरण के शिक्षण के दौरान गाँव में उपलब्ध प्राकृतिक संसाधनों की सूची बनाने का कार्य दिया। कक्षा अवलोकन में यह पाया गया कि स्थानीय समुदाय की विशेषताओं का उपयोग विषय या अवधारणाओं का परिचय देने, उनसे जुड़े उदाहरणों को बताने के लिए किया गया। विद्यार्थियों ने भी अपने आस-पड़ोस में जिन घटनाओं को देखा था उनके उदाहरणों को साझा किया। विद्यार्थियों के उत्तर अपेक्षाकृत छोटे-छोटे वाक्यांशों या शब्दों में थे। अध्यापक ने कई बार उसमें स्वयं के अनुभव जोड़े। उदाहरण के लिए, नगरीकरण के प्रकरण पर चर्चा के दौरान अध्यापक ने दूधवालों, सब्जीवालों

और दैनिक मज़दूरों के शहर आवागमन का उदाहरण साझा किया।

पारिवारिक अनुभव

कक्षा चर्चा के दौरान विद्यार्थियों के अनेक पारिवारिक अनुभव भी प्रकट हुए। यह उल्लेखनीय है कि अध्यापक द्वारा दिए गए निर्देश और पूछे गए प्रश्नों में जब विद्यार्थियों के परिवारों का उल्लेख हुआ तो विद्यार्थियों ने विस्तार से अपने अनुभवों को साझा किया। इस दौरान उनकी प्रस्तुति में प्रवाह रहता था। उदाहरण के लिए, पंचायत प्रकरण के शिक्षण के दौरान कुछ विद्यार्थियों ने बताया कि कैसे उनके अभिभावकों ने पंचायत सदस्यों के सहयोग से सरकारी दस्तावेज़ों को बनवाया। इस चर्चा के दौरान विद्यार्थियों ने राशन कार्ड, जन्म प्रमाण-पत्र और जाति प्रमाण-पत्र बनवाने का उदाहरण दिया। विद्यार्थियों ने अपने साथियों के विचारों एवं अनुभवों पर सहमति व्यक्त की। उसमें अपने अनुभव भी जोड़े। इसी तरह नगरीकरण प्रकरण के दौरान एक विद्यार्थी ने अपने चाचा जी के परिवार के प्रवसन से संबंधित अनुभव को साझा किया। इस विद्यार्थी ने अपने परिवार और चाचा के परिवार में संसाधनों की उपलब्धता की तुलना भी की। संसाधन प्रकरण के संदर्भ में एक विद्यार्थी ने अपने दादाजी द्वारा बताए गए आख्यान को साझा किया। इस विद्यार्थी ने कक्षा को बताया कि कैसे गाँव का एक बड़ा जलाशय वर्तमान में सूख गया है। पारिवारिक अनुभवों को साझा करने के इस क्रम में अनेक विद्यार्थियों ने परिवार के वयस्कों द्वारा गाँव में हुए बदलावों के अनुभवों को बताया।

विद्यार्थियों द्वारा स्वयं की जाने वाली विभिन्न गतिविधियाँ

यह पाया गया कि अध्यापक ने विद्यार्थियों से उनके द्वारा की जाने वाली गतिविधियों से जुड़े कम प्रश्न पूछे। इसका एक संभावित कारण यह हो सकता है कि कक्षाओं में इस तरह के प्रकरणों की संख्या अपेक्षाकृत कम रही हो। अध्यापक द्वारा पूछे गए प्रश्न पाठ्यपुस्तक में दिए अभ्यास कार्यों से जुड़े थे। उदाहरण के लिए, अध्यापक ने विद्यार्थियों से उनके द्वारा विद्यालय में संसाधन संरक्षण के लिए किए गए प्रयासों का उल्लेख किया। इसके उत्तर में विद्यार्थियों ने अध्यापक के मार्गदर्शन में की गई गतिविधियों, जैसे— सौर ऊर्जा से जुड़े मॉडल का निर्माण, विद्युत उपकरणों को प्रयोग न होने की दशा में बंद करने की पहल आदि का उल्लेख किया। कुछ प्रकरणों में पाया गया कि विद्यार्थियों ने स्वयं ही अपने अनुभवों को साझा करने के दौरान विद्यालय के बाहर की जाने वाली गतिविधियों का उल्लेख किया। विद्यार्थियों ने घर में की जाने वाली गतिविधियों का उल्लेख, जैसे— पानी भरना, सफ़ाई करना, बाज़ार में बेचे जाने से पूर्व सब्ज़ी की साफ़-सफ़ाई के कार्य में साझेदारी, छोटे भाई-बहनों को पढ़ाने में सहयोग देना आदि का उल्लेख किया। इसी तरह विद्यार्थियों ने बाज़ार, समुदाय और दोस्तों के साथ की जाने वाली गतिविधियों का भी संदर्भ लिया। विद्यार्थियों ने विद्यालय द्वारा आयोजित गतिविधियों में अपनी सहभागिता के उदाहरण भी दिए।

जनसंचार माध्यमों का संदर्भ

कक्षा में विद्यार्थियों और अध्यापक दोनों द्वारा जनसंचार माध्यमों का संदर्भ लिया गया। अध्यापक प्रायः समाचार-पत्रों में समाचारों का संदर्भ देते थे। उदाहरण के लिए, कैसे वन विभाग के कर्मचारियों ने पास के गाँव में एक तेंदुए को पकड़ा। स्थानीय मंत्री द्वारा विकास के कार्यक्रमों से जुड़े समाचारों का

संदर्भ भी दिया गया आदि। अध्यापक विद्यार्थियों को समाचार-पत्र पढ़ने और समाचार सुनने जैसी 'अच्छी' आदतों के बारे में सचेत भी करते हैं। लेकिन अध्यापक ने किसी भी कक्षा में विद्यार्थियों से जनसंचार माध्यमों से हुए अनुभव को साझा करने को नहीं कहा। विद्यार्थियों ने स्वयं अपने विचारों में जनसंचार के माध्यमों का संदर्भ लिया। एक विद्यार्थी ने पंचायत चुनाव विषय पर चर्चा के दौरान नायक फ़िल्म का उदाहरण दिया। उसके इस विचार का संदर्भ लेते हुए कुछ विद्यार्थियों ने सोशल मीडिया पर राजनीतिक दलों एवं प्रत्याशियों के प्रचार देखने का अनुभव साझा किया। कुछ विद्यार्थियों ने फ़ोन कॉल पर होने वाले प्रचार का उदाहरण दिया। ऐसे ही नगरीकरण की अवधारणा पर चर्चा के दौरान नगर की विशेषताओं को बताते हुए एक विद्यार्थी ने कहा 'बड़े-बड़े महानगरों को टी.वी. पर देखा है।' इस चर्चा में महानगर की जिन विशेषताओं का उल्लेख विद्यार्थियों द्वारा किया गया, उसका संदर्भ जनसंचार के माध्यम ही थे।

समुदाय की आर्थिक एवं सांस्कृतिक गतिविधियों का संदर्भ

कक्षा चर्चा में सहभागिता के दौरान विद्यार्थियों द्वारा व्यक्त किए गए विचारों में अपने गाँव और आसपास होने वाली आर्थिक एवं सांस्कृतिक गतिविधियों का अनुभव साझा किया गया। विद्यार्थियों द्वारा तथा पंचायत अधिकारियों द्वारा जन-जागरूकता के लिए किए गए कार्यक्रमों का उदाहरण दिया गया। उन्होंने संसाधनों के वर्गीकरण के संदर्भ में मानव निर्मित संसाधनों की संकल्पना के लिए गाँव के कुटीर उद्योग विशेष रूप से तेलघानी (मूँगफली के दानों से तेल निकालने की प्रक्रिया) का उदाहरण दिया।

आनुभविक अधिगम के लिए शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ

कक्षा संवाद में विद्यार्थियों के अनुभवों का समावेशन, उन पर मनन एवं विचार-विमर्श ही ज्ञान के निर्माण का आधार होता है। इस संदर्भ में विचारणीय है कि अध्यापक कक्षा चर्चा में किन शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों द्वारा विद्यार्थियों के आनुभविक ज्ञान का उपयोग करता है। इसे ध्यान में रखते हुए जब हम इस शोध कार्य के लिए संकलित कक्षा अवलोकनों का विश्लेषण करते हैं तो ज्ञात होता है कि संबंधित कक्षाओं में विद्यार्थियों को समूह में कार्य करने और प्रस्तुति के अवसर नहीं दिए गए। ये कक्षा शिक्षण संपूर्ण कक्षा अनुदेशन (होल क्लासरूम इंस्ट्रक्शन) के प्रारूप में थे जहाँ अध्यापक एक साथ पूरी कक्षा को संबोधित करता है। यद्यपि इस विधि को परंपरागत माना जाता है फिर भी, कक्षा अवलोकनों में पाया गया कि अध्यापक द्वारा विद्यार्थियों के अनुभवों, उदाहरणों एवं विचारों को कक्षा चर्चा में सम्मिलित किया गया। यह भी देखा गया कि कक्षा में विद्यार्थी केवल अध्यापक से संवाद कर रहे थे। अध्यापक के माध्यम से ही विद्यार्थियों के बीच परस्पर विचारों का आदान-प्रदान हो रहा था। पाठ में संगतता बनाए रखने के लिए अध्यापक ने प्रत्येक कक्षा की चर्चा को पूर्व में पढ़ाए प्रकरणों से जोड़ा। किसी भी अन्य परंपरागत कक्षा की तरह अध्यापक ने कक्षा प्रबंधन के लिए बार-बार कक्षा चर्चा के मानकों को याद दिलाया। कक्षा अवलोकन में पाया गया कि अध्यापक द्वारा इस तरह के निर्देश दिए गए—'जिससे पूछा जाए वही बताए', 'जिसे अपनी बात कहनी है वे हाथ उठाए', और 'कोई और उदाहरण देना चाहेगा?' आदि। इस

तरह की परंपरागत युक्तियों के साथ-साथ अध्यापक ने कक्षा में आनुभविक अधिगम के अवसरों को निर्मित किया। इन अवसरों को तालिका 2 में प्रस्तुत किया गया है।

स्पष्टता और बोधगम्यता

कक्षा में होने वाली बातचीत का स्पष्ट और बोधगम्य होना अति आवश्यक है। जब अध्यापक द्वारा आनुभविक अधिगम के अंतर्गत विद्यार्थियों के विचारों को आमंत्रित किया जाता है तो उसका लक्ष्य होता है कि सहभागियों की संख्या अधिक होने पर भी कक्षा में होने वाली बातचीत की सामग्री और दिशा से सभी विद्यार्थी भली-भाँति परिचित हों। इस कार्य में पाया गया कि जहाँ-जहाँ विद्यार्थियों के विचारों में अस्पष्टता होती थी, अध्यापक वहाँ-वहाँ विद्यार्थियों को उनके विचारों के संप्रेषण में सहायता प्रदान करते थे, जैसे— जब पंचायत प्रकरण के दौरान एक विद्यार्थी ने कहा कि हम पंचायत कार्यालय कई कागज़ बनवाने जाते हैं तो अध्यापक ने उसके इस विचार की स्पष्टता के लिए पूछा कि कौन-से कागज़ बनवाने जाते हैं? कौन जाता है? विद्यार्थी ने बताया कि राशन कार्ड, जन्म प्रमाण-पत्र आदि बनवाने के लिए अभिभावक जाते हैं। अध्यापक ने कक्षा को संबोधित करते हुए कहा कि क्या ये कागज़ हैं या सरकार द्वारा दिए गए प्रमाण-पत्र और दस्तावेज़। अध्यापक के उक्त हस्तक्षेप से न केवल वक्ता विद्यार्थी ने अपने विचारों को स्पष्ट किया, बल्कि कक्षा ने भी उसके विचारों के सार को समझा।

स्पष्टता एवं बोधगम्यता के लिए अध्यापक ने विद्यार्थियों को कही गई बात के विस्तार के लिए भी आमंत्रित किया। ऐसा देखा गया कि कई बार विद्यार्थी विषय अथवा प्रश्न से संबंधित उत्तर को संक्षिप्त वाक्य या वाक्यांश द्वारा प्रकट करते थे। उनकी इस तरह की संक्षिप्त प्रस्तुति कक्षा चर्चा को आगे बढ़ाने में मदद करे, इसके लिए उसकी विस्तृत व्याख्या की आवश्यकता होती थी। इसके लिए अध्यापक

तालिका 3— आनुभविक अधिगम के लिए अध्यापक द्वारा प्रयुक्त शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ

घटक	शिक्षणशास्त्रीय युक्तियाँ
स्पष्टता एवं बोधगम्यता	• विचारों के स्पष्टीकरण के लिए अनुरोध • विचारों के विस्तार के लिए प्रश्न पूछना • विचारों के विस्तार के लिए अन्य विद्यार्थियों को आमंत्रित करना • विचारों की भाषिक अभिव्यक्ति में परिमार्जन
मनन एवं संवर्धन	• विचारोद्दीपक प्रश्न पूछना • विद्यार्थियों के विचारों से असहमति व्यक्त करना • परिकल्पनात्मक स्थितियों के लिए विचार करने का अवसर
कक्षा में सामूहिकता का बोध	• विद्यार्थियों के अनुभवों को जोड़ते हुए व्याख्या करना • किसी विचार विशेष पर विद्यार्थियों को एक-दूसरे के विचारों से जोड़ते हुए राय व्यक्त करना • समतुल्य उदाहरणों को साझा करना • वक्ता को संप्रेषित करना की उसे ध्यानपूर्वक सुना जा रहा है • संचयात्मक संवाद द्वारा एकाधिक अनुभवों का समावेश

ने विद्यार्थियों को ही आमंत्रित किया। उदाहरण के लिए, संसाधन प्रकरण के दौरान जब विद्यार्थियों ने कहा प्लास्टिक की पॉलिथीन से प्रदूषण होता है, तो अध्यापक ने इस विषय की गहनता को समझाने के लिए पूछा कि हमारे परिवार और समुदाय में इसका उपयोग किन कार्यों में बढ़ रहा है? लोग उपयोग के बाद इनका निस्तारण कैसे करते हैं? इस तरह के प्रश्नों के माध्यम से केवल एक तथ्य के स्थान पर चर्चा में वास्तविक परिस्थितियों के उदाहरण सामने आए। ये उदाहरण अन्य विद्यार्थियों द्वारा भी पुष्ट किए गए। इस चर्चा से निस्तारण की प्रक्रिया एवं अर्थ का निर्माण हुआ।

यह देखा गया कि विद्यार्थी जब अपनी बातों को कहते हैं तो कई बार वे कुछ शब्दों और अवधारणाओं का प्रयोग करते समय कमज़ोर आत्मविश्वास दर्शाते हैं। उन्हें अपने अनुभवों को अपनी भाषा में अभिव्यक्त करने की समस्या आती है। इस स्थिति में अध्यापक उन्हें उनके अनुभव को अभिव्यक्त करने के लिए भाषिक सहयोग प्रदान करते हैं। जिस विद्यालय में यह कार्य किया गया वहाँ यह समस्या कक्षा चर्चा को सर्वाधिक बाधित कर रही थी। जब अध्यापक द्वारा विद्यार्थियों को उनके विचारों की अभिव्यक्ति के लिए सहयोग किया गया या विद्यार्थियों की अभिव्यक्ति की भाषा को परिमार्जित कर प्रस्तुत किया गया तो वे विचार कक्षा चर्चा के लिए उपयोगी बन गए और उन्होंने चर्चा को नई दिशा दी, जैसे— नगरीकरण प्रकरण के दौरान जब एक विद्यार्थी ने कहा कि उसके चाचा रोज़ घर से बाज़ार जाते हैं और शाम को आते हैं, तब अध्यापक ने उसकी इस अभिव्यक्ति को परिमार्जित करते हुए इस रूप में व्यक्त किया कि, 'चाचा रोज़गार के लिए गांव से शहर प्रतिदिन आते-जाते हैं, लेकिन वे रहते गाँव में ही हैं।' इतना कहने के बाद अध्यापक ने अपनी इस समझ के लिए विद्यार्थी की सहमति पूछी। विद्यार्थी विशेष सहित पूरी कक्षा ने अपनी सहमति दी। स्पष्ट है कि विद्यार्थियों के अनुभवों को परिष्कृत रूप में कक्षा में शामिल करने के लिए अध्यापक द्वारा प्रयत्न किया गया। इस प्रयत्न के कारण अनुभव केवल एक आख्यान नहीं रहे, बल्कि कक्षा संवाद के अभिन्न अंग बन गए।

मनन एवं संवर्धन

इस शोध कार्य के अधिकांश प्रकरणों में पाया गया कि अध्यापक विद्यार्थियों के जवाब को सही या गलत के संक्षिप्त उत्तर के साथ स्वीकार या निरस्त करता था। कक्षा में इस तरह की बातचीत विद्यार्थियों की सहभागिता को दर्शाती है। लेकिन उनके विचारों का कक्षा चर्चा में योगदान नगण्य होता है। आनुभविक अधिगम के लिए आवश्यक है कि विद्यार्थियों के योगदान को कक्षा-संवाद में स्थान देते हुए उस पर विचार-विमर्श किया जाए। कक्षा के कुछ प्रकरणों में पाया गया कि अध्यापक ने विद्यार्थियों से विचारोद्दीपक प्रश्न पूछकर उन्हें अपने द्वारा कहे गए विचारों पर मनन करने का अवसर प्रदान किया। जब विद्यार्थियों ने खेत के 'प्लॉट' में बदलकर मूल्यवान बन जाने का उदाहरण दिया तो अध्यापक ने प्रश्न किए कि कृषि और उससे संबंधित रोज़गार का क्या होगा? ग्रामीण पारिस्थितिकी में क्या बदलाव होंगे? ऐसे ही अध्यापक ने विद्यार्थियों के विचारों को चुनौती देने का भी कार्य किया। अध्यापक ने विद्यार्थियों के विचारों से असहमति व्यक्त की और उन्हें अपने मत के समर्थन में तर्क प्रस्तुत करने के

लिए आमंत्रित किया। उदाहरण के लिए, नगरीकरण प्रकरण के दौरान अध्यापक ने कक्षा के अधिकांश विद्यार्थियों द्वारा नगरों में कार्यालयी नौकरी के अवसर से असहमति व्यक्त करते हुए प्रश्न पूछा कि, क्या शहर में जाने वाले सभी लोग ऑफ़िस में नौकरी करते हैं? अध्यापक के इस सवाल से चर्चा संवर्धित हुई। इस प्रश्न के कारण कई विद्यार्थियों ने अपने व्यक्तिगत अनुभवों के आधार पर शहर में असंगठित क्षेत्र के रोज़गारों का उल्लेख किया। उल्लेखनीय है कि अध्यापक कक्षा के अन्य विद्यार्थियों को भी प्रश्न पूछने के लिए प्रोत्साहित कर सकता था। इससे कक्षा में विद्यार्थियों को एक नई भूमिका मिलती। इसके अलावा अध्यापक द्वारा विद्यार्थियों के विचारों में परस्पर तुलना के अवसर का भी उपयोग किया जा सकता था। इससे विद्यार्थी एक-दूसरे के विचारों के सापेक्ष प्रमाण, तर्क और व्याख्याओं को समझने में समर्थ होते। अध्यापक ने कक्षा में विद्यार्थियों को परिकल्पनात्मक स्थितियों के लिए विचार करने का अवसर प्रदान किया। उदाहरण के लिए, चयनित प्रकरणों के अध्यापन के दौरान अध्यापक ने इस तरह की परिकल्पनात्मक परिस्थितियाँ विद्यार्थियों के सम्मुख रखीं—

‘यदि तुम्हें ऑर्गेनिक खेती करनी हो, तो कैसे करोगे?’

‘यदि शहर न होते तो क्या होता?’

‘पंचायत में भी राजनीतिक दलों के प्रतिनिधि के रूप में चुनाव हो, तो क्या होगा?’

इन प्रश्नों पर विद्यार्थियों को विचार करने का समय दिया। इन प्रश्नों पर बच्चों के उत्तरों का अध्यापक ने संवर्धन भी किया। उदाहरण के लिए, यदि शहर न होते? के उत्तर में जब विद्यार्थियों ने नगर के संसाधन आधार-उद्योग, परिवहन, चिकित्सा एवं शिक्षा आदि का उल्लेख किया तो अध्यापक ने इन आयामों की व्याख्या की। यदि ये कार्य समूह में दिए गए होते तो शायद वे मनन एवं विचार संवर्धन के लिए अधिक अवसर प्रदान कर सकते थे।

कक्षा में सामूहिकता का बोध

यद्यपि विद्यार्थी अध्यापक को संबोधित करते हुए अपने विचारों को प्रस्तुत कर रहे थे। उन्हें समूह में कार्य करने का भी अपेक्षाकृत कम अवसर दिया गया। फिर भी, कक्षा अवलोकनों में देखा गया कि अध्यापक द्वारा विद्यार्थियों को एक-दूसरे के अनुभवों से जुड़ने, उसे विस्तारित करने और उस पर मत व्यक्त करने का अवसर दिया गया। चयनित प्रकरणों के अवलोकनों में पाया गया कि जैसे ही कोई विद्यार्थी अपने परिवार या स्वयं का कोई व्यक्तिगत अनुभव साझा करता था, वैसे ही कक्षा के उसके साथी उसके अनुभव को अपने उदाहरण द्वारा विस्तारित करना चाहते थे। नगरीकरण प्रकरण के दौरान जब एक विद्यार्थी द्वारा उच्च शिक्षा के लिए अपने बड़े भाई के नागपुर प्रवास का उदाहरण दिया गया। तब कक्षा के कई विद्यार्थियों ने इसके समतुल्य अन्य उदाहरणों को साझा किया। कक्षा अवलोकनों में यह भी पाया गया कि जब कोई विद्यार्थी अपने विचारों को साझा करता था तो अध्यापक सहित अन्य विद्यार्थी उसके विचारों को ध्यानपूर्वक सुनते थे। इसी कारण प्रश्नोत्तर के दौरान या किसी वक्ता द्वारा अपनी बात को समाप्त करने के बाद कक्षा में कई अन्य वक्ता अपने विचारों को प्रस्तुत करने के लिए उद्यत रहते थे। कक्षा की इस समूह भावना ने एक-दूसरे के अनुभवों से संचयात्मक संवाद द्वारा सीखने को पोषित किया। अवलोकन में

पाया गया कि कक्षा में साथियों से प्रश्न पूछने और विचारों को स्पष्ट करने जैसी प्रवृत्ति का अभाव था।

निष्कर्ष

प्रस्तुत शोध कार्य से स्पष्ट है कि सामाजिक विज्ञान की कक्षा में अर्जित ज्ञान सामाजिक सच्चाइयों के आलोचनात्मक मूल्यांकन में सहायक हो, इसके लिए कक्षा में आनुभविक अधिगम युक्तियों का प्रयोग करना चाहिए। यह विद्यार्थियों और अध्यापकों, दोनों के लिए उपयोगी होता है। इससे हम केवल काल्पनिक उदाहरणों तक सीमित नहीं रहते, बल्कि वास्तविक सामाजिक परिस्थितियाँ हमारी कक्षा में अनुभवों के माध्यम से प्रकट होती हैं। ये विद्यालय और विद्यालय के बाहर की दुनिया के बीच संवाद का रास्ता खोलती हैं। प्रायः हम आनुभविक अध्ययन के अंतर्गत कक्षा के बाहर समुदाय और परिवेश के साथ की जाने वाली गतिविधियों को प्राथमिकता देते हैं। लेकिन यह कार्य बताता है कि कक्षा-संवाद के माध्यम से दैनिक चर्चाओं को भी विद्यार्थियों के अनुभव जगत से जोड़ा जा सकता है। उन्हें अपनी दुनिया को देखने के 'सैद्धांतिक उपकरण' दिए जा सकते हैं। सामाजिक विज्ञान की प्रकृति के अनुसार अंतर अनुशासनात्मकता को बढ़ावा दिया जा सकता है। इसके माध्यम से विद्यार्थियों की अवलोकन एवं मननशीलता को पुष्ट कर सकते हैं। इससे वे सूचना को ग्रहण करने वाले विद्यार्थी के स्थान पर प्रश्न पूछने वाले विद्यार्थी की भूमिका में आगे आते हैं। वे खुद से प्रमाण खोजने, तर्क करने, फ़ैसला लेने के लिए अभिप्रेरित होते हैं।

इस कार्य के आधार पर कह सकते हैं कि सामाजिक विज्ञान की कक्षा में विद्यार्थियों के विद्यालयेत्तर अनुभवों को स्थान देने के लिए आवश्यक है कि अध्यापक विद्यार्थियों के बारे में केवल तथ्यात्मक सूचना न रखें, बल्कि वे उनके पारिवारिक एवं सामुदायिक जीवन से घनिष्ठता से परिचित हों। विद्यालय के बाहर विद्यार्थी जिन समूहों और गतिविधियों के भागीदार होते हैं, उनकी विशेषताओं को जानने का प्रयास करें और कक्षा शिक्षण की योजना बनाते समय उन्हें संभाव्य संसाधन के रूप में कक्षा में सम्मिलित करें। पाठ योजना बनाते समय हमें यह विचार करना चाहिए कि सामाजिक विज्ञान की कक्षा में विद्यार्थियों के अनुभवों का प्रवेश केवल पाठ परिचय के स्तर तक सीमित न हो, बल्कि कक्षा में बहस और पाठ के विकास में उसका योगदान हो। इसके लिए हमें विद्यार्थियों के अनुभवों को सूचनाओं के खंड में न देखकर सामाजिक वास्तविकताओं के आख्यान के रूप में देखना होगा। इन आख्यानों को कक्षा चर्चा का हिस्सा बनाना होगा। इस पर मनन करना होगा। इन्हें सीधे और सतही तौर पर स्वीकार करने के स्थान पर प्रश्नांकित करना होगा। यह पूरी प्रक्रिया आकस्मिक न होकर नियोजित होनी चाहिए। इससे विषय और अनुभव की पारस्परिकता ज्ञान के सहनिर्माण में सहयोग करती है। सामाजिक विज्ञान की कक्षा में आनुभविक अधिगम के लिए आवश्यक है कि विद्यार्थियों से बातचीत कर कक्षा में इस तरह का परिवेश बनाया जाए कि विद्यार्थी अपने विचारों एवं अनुभवों को साझा करने में झिझक महसूस ना करें। विद्यार्थियों को उनकी बोली के शब्दों के प्रयोग की अनुमति दी जाए। उनकी भागीदारी की सराहना की जाए। विद्यार्थियों को समूह कार्यों के

द्वारा आपस में बातचीत करने का मौका दिया जाए। अध्यापक द्वारा आनुभविक अधिगम परिवेश का निर्माण करने के लिए विद्यार्थियों के विद्यालयेत्तर अनुभवों का उपयुक्त शिक्षणशास्त्रीय युक्तियों के माध्यम से प्रयोग करना चाहिए। इस तरह के प्रयत्न करने पर सामाजिक विज्ञान की कक्षा ऐसे विमर्श स्थल के रूप में परिवर्तित हो जाएगी जहाँ सामाजिक सच्चाइयों की गहन पड़ताल हो सकेगी।

संदर्भ

अलेक्ज़ेंडर, आर. जे. 2006. *टुवर्ड्स डायलॉग टीचिंग— रीथिंकिंग क्लासरूम टॉक*. एन.वाई. डायलॉग्स, न्यूयॉर्क.

एंडरसन, आर .सी., सी. चिन, एम. वैगनर और के. गुयेन. 1998. इंटलेक्चुअल स्टिम्युलेटिंग डिस्कशन. संपादन में जे.ओ. एफ़. लेहर (संपादक). *लिट्रेसी फ़ॉर ऑल— इशूज़ इन टीचिंग एंड लर्निंग*. पृष्ठ संख्या 170–186. गिलफोर्ड, न्यूयॉर्क.

डोब्रिन, जे.ई. 2006. द फ़ैमिली स्टोरिस प्रोजेक्ट— यूज़िग फ़ंड्स ऑफ़ नॉलेज फ़ॉर राइटिंग. द *रीडिंग टीचर*. 59 (6), पृष्ठ संख्या 510–520.

बंसल, जी. 2018. टीचर डिस्कर्सिव मूव्स— कॉन्सेप्टूलाइज़िंग ए स्कीमा ऑफ़ डायलॉगिक डिसकोर्स इन साइंस क्लासरूम्स. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ साइंस एजुकेशन*. 40 (15), पृष्ठ संख्या 1891–1912.

बार्नेस, डी. 1976. *फ़्रॉम कम्युनिकेशन टू करिकुलम*. पेंगुइन, हामोंड्सवर्थ.

ब्राउन, आर. और पी.डी. रेनशॉ. 2000. क्लेक्टिव आर्गुमेंटेशन— ए सोशिओक्ल्चरल एप्रोच टू रिफ़्रेमिंग क्लासरूम टीचिंग एंड लर्निंग. संपादन में एच. कोवी और जी. *वैन देअर आल्स्वोर्ट सोशल इंटरेक्शन इन लर्निंग एंड इंस्ट्रक्शन— द मीनिंग ऑफ़ डिस्कोर्स फ़ॉर द कंस्ट्रक्शन ऑफ़ नॉलेज*. पृष्ठ संख्या 52–66. पेर्गमोन, ऑक्सफोर्ड.

मर्सर, एन. 1995. द गाइडेड कंस्ट्रक्शन ऑफ़ नॉलेज— टॉक अमंगस्ट टीचर्स एंड लर्नर्स. *मल्टीलिंगुअल मैटर्स*. क्लीवेडन.

मिशेल्स, एस., सी. ओ कॉनर और एल. रेसनिक. 2008. डेलिबरेटिव डिस्कोर्स आइडियलाइज़्ड एंड रियालाइज़्ड— अकाउंटएबल टॉक इन द क्लासरूम एंड इन सिविक लाइफ़. *स्टडीज़ इन फ़िलोसॉफ़ी एंड एजुकेशन*. 27 (4), पृष्ठ संख्या 283–297.

मिश्रा, आर. के. 2017. *चिल्ड्रंस अंडरसटेंडिंग ऑफ़ सोशियल साइंस*. अनपब्लिशड डॉक्टरल डिज़रटेशन, यूनिवर्सिटी ऑफ़ दिल्ली.

मोजे, ई. बी., के. एम., सीचेनोव्स्की, के. क्रेमर, एल. एलिस, आर. कैरिलो और टी. कोलाज़ो. 2004. वर्किंग टूवर्ड थर्ड स्पेस इन कॉन्टेंट एरिया लिटरेसी— एन एग्ज़ामिनेशन ऑफ़ एवरीडे फ़ंड्स ऑफ़ नॉलेज एंड डिसकोर्स. *रीडिंग रिसर्च क्वार्टरली*. 39 (1), पृष्ठ संख्या 38–70.

मोल, एल. सी., सी. अमंती, डी. नेफ और एन. गोंजालेज. 1992. फंड्स ऑफ़ नॉलेज फ़ॉर टीचिंग— यूज़िंग ए क्वालिटेटिव एप्रोच टू कनेक्ट होम्स एंड क्लासरूम्स. *क्लासरूम्स इंटू प्रैक्टिस*. 31 (2), पृष्ठ संख्या 132–141.

ली, सी. डी. 2006. 'एव्री गुड-बाय एंट गॉन'— एनालाइज़िंग द कल्चरल अंडरपिनिंग्स ऑफ़ क्लासरूम टॉक. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ क्वालिटेटिव स्टडीज़ इन एजुकेशन*. 19 (3), पृष्ठ संख्या 305–327.

सिलसेथ, के. और ओ. अर्सटाड. 2018. कनेक्टिंग टू द आउटसाइड— कल्चरल रिसोर्सेज टीचर्स यूज़ व्हेन कॉन्टेक्सटुअलाइज़िंग इंस्ट्रक्शन. *लर्निंग, कल्चर एंड सोशियल इंटरेक्शन*. 17, पृष्ठ संख्या 56–68.

सोयसल, वाई. 2019. इंडिकेटर्स ऑफ़ प्रोडक्टिव क्लासरूम टॉक एंड सपोर्टिंग डिसकोर्स मूव्स— ए सिस्टेमेटिक रिव्यू फ़ॉर इफ़ेक्टिव साइंस टीचिंग. *एकेडमिक जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल साइंसेस*. 3 (2), पृष्ठ संख्या 114–137.