



## आधुनिक विचार और शिक्षा



# आधुनिक विचार और शिक्षा

नन्दकिशोर आचार्य

© नन्दकिशोर आचार्य

मूल्य - साठ रुपये / प्रथम सह  
तेल्लोवाडा, बीकानेर / मुद्रक : व

Adhunik Vichar Aur Shiksh.

भाई अनिल सोनिया के लिए



## अनुक्रम

### खंड 1 : दृष्टि : आधारभूमि

1. आधुनिक दार्शनिकता की आधारभूमि	9
2. नये दर्शन का प्रारम्भ : देकार्त	14
3. अनुभव पर आप्रहः लॉर	18
4. निश्चयात्मकता बनाम सशयः बर्केले और ह्यूम	23
5. प्रबुद्धता का युग - मानवीय स्वतन्त्रता की प्रतिष्ठा	27
6. व्यक्तित्व की अभिव्यक्ति : रूसो	31
7. आलोचनात्मक दर्शन का विभाग : पाट	36
8. आदर्शवाद की द्वन्द्वात्मक व्याख्या : हेगेल	40
9. इतिहास की आधिक व्याख्या : कार्न मासने	44
10. सूत्रात्मक विकासवादः बर्गसा	48
11. सत्य की आत्मपरपता का आप्रहः किर्गेगार्ड	52
12. परिवेश पर नियंत्रण का आप्रहः जेम्स और ड्यूर्द	56
13. सौन्दर्य की कलाशः प्रोचे	60
14. प्रामाणिक जीवन का आप्रहः मार्ने	64
15. पूर्वाग्रहों से मुक्तिः बट्टेण्ड रगेल	72
16. स्वर्णम भविष्य से विश्वासः श्री अरविन्द	76
17. इतिचः सेनिन नहीं, टालस्टाय	80
18. वैज्ञानिक मानकवादः मिशा की भूमिका	86
19. अस्तित्ववादी मिशा-दर्शनः माटिन यूपरस के मन्दर्म से	91
20. होने का क्षानन्दः त्रिदू कृष्णमूर्ति	96
21. अहिंसा का आप्रहः महात्मा गांधी	101



## खंड 2: प्रक्रिया और स्वरूप

22. प्रौढ शिक्षा : सार्थकता की तलाश	105
23. शिक्षा का बुनियादी प्रयोजन	109
24. विद्रोह: शिक्षा की सार्थकता	112
25. सामाजिक आचरण और शिक्षा	115
26. आधुनिक विचार—प्रवृत्ति और पाठ्यक्रम	118
27. आधुनिक मूल्य और शिक्षा	123
28. मानव अधिकार : शिक्षाशास्त्रीय सन्दर्भ	128





## आधुनिक दार्शनिकता की आधार-भूमि

आधुनिक दर्शन क्या है—बल्कि दर्शन में आधुनिक होने के क्या मानी हो सकते हैं ? सामान्य अर्थों में दर्शन वास्तविकता (रिएलिटी) का तार्त्विक विश्लेषण है। इसमें आधुनिक और अनाधुनिक क्या हो सकता है ? 'आधुनिक' कोई मूल्यवाची शब्द नहीं है। लेकिन वह कालवाची भी नहीं है। यदि आधुनिक का अर्थ केवल वर्तमान काल से ही सम्बद्ध होता तब तो इस काल के हर चिन्तक को आधुनिक मान लिया जाना चाहिए। लेकिन हम ऐसा नहीं मानने और उन चिन्तकों को परम्परावादी ही कहते हैं जो पारम्परिक दर्शन और तक प्रणाली में आज भी विद्यमान करते हैं। तब क्या आधुनिक दर्शन का मतलब परम्परा से अलग होना है ? कहा जाना है कि विचारों की दुनिया में कुछ भी पूर्णतः नया नहीं होता। यही कारण है कि आधुनिक दर्शन-प्रणाली के बीज प्राचीनतम दर्शन-परम्परा में मिल जाते हैं। साम्यवाद और अस्तित्ववाद दोनों के बीज प्लेटो के विचारों में तलाश जाते हैं—बल्कि ह्यूम्टड के इन कथनों का स्मरण करना अधिक उपयुगी होगा कि यूरोपीय दर्शन के पश्चिम से पूर्व प्लेटो के दर्शन की पाद-टिप्पणियों के अतिरिक्त कुछ नहीं है। सवाल उठना चाहिए कि फिर दर्शन में आधुनिक होने का वास्तविक तात्पर्य क्या है ? आधुनिक दर्शन कोई एक विचार नहीं है। कई तरह की ऐसी दर्शन-भरणीया विकसित हुई हैं जो अपने कई निष्कर्षों और व्याप्तियों में न केवल एक-दूसरे में भिन्न बल्कि परस्पर विरोधी भी हैं और वे सभी आधुनिक होने का दावा करती हैं। स्पष्ट है कि आधुनिक दर्शन—बल्कि आधुनिक दार्शनिकता कहना ज्यादा सही होगा—कोई विशिष्ट दर्शन-सरणि नहीं है। यह एक दार्शनिक प्रवृत्ति (फिनलामॉफिकल एट्टीट्यूड) है जो मध्यकालीन दार्शनिकता से अलग है। यह कोई ऐतिहासिक कालक्रम से जुड़ी हुई नहीं है लेकिन एक दार्शनिक प्रवृत्ति की मुख्य धारा के रूप में इसका विकास यूरोप में पुनर्जागरण से शुरू होता है। आधुनिक दार्शनिकता को किसी भौगोलिक सीमा में नहीं बाधा जा सकता लेकिन यूरोप ही इसका मुख्य केन्द्र रहा क्योंकि पुनर्जागरण के बाद यौद्धिक विकास की प्रक्रिया सर्वाधिक तीव्र गति में वही प्रभावी रही।

तर्कप्रधानता और मानववाद प्राचीन यूनानी मानस की विशिष्ट प्रवृत्तियाँ थी, जिनका असर रोम पर भी रहा। लेकिन ईसाई धर्म की प्रतिष्ठापना के बाद तर्कप्रधानता का स्थान शास्त्रनिष्ठा और मानववाद का स्थान धार्मिक रहस्यात्मकता ने ले लिया। इसका नतीजा यह हुआ कि मध्यकालीन दार्शनिकता में मानवीय विवेक और अनुभव की वजाय 'शब्द प्रमाण' महत्त्वपूर्ण हो गया। यही कारण रहा कि धार्मिक मामलों में ईसाई धर्मप्रथ और अन्य मामलों में अरिस्टॉटल को अन्तिम शब्द माना जाता रहा। मध्यकालीन चिन्तन को इसीलिए आधुनिक दार्शनिक आलोचना मुख्यतः अतिलौकिक चिन्तन (मेटाफिजिकल थिंकिंग) अधिक मानती है और दार्शनिक विश्लेषण कम। पुनर्जागरण का सबसे गहरा प्रभाव यही पड़ा कि इसमें मानववाद और तर्कप्रधानता को दार्शनिकता में पुनः प्रतिष्ठापित किया। प्रारम्भ में यह प्राचीन यूनान के प्रति आकर्षण के कारण ही था लेकिन शनैः शनैः दोनों ही प्रवृत्तियों ने अपना स्वतन्त्र अस्तित्व बना लिया। पुनर्जागरण के बाद जितने भी प्रकार की दर्शन-सरणिषा विकसित हुईं उन पर मानववाद और तर्कप्रधान मानसिकता का गहरा प्रभाव दिखाई देता है—चाहे उनके निष्कर्ष अलग-अलग या परस्पर-विरोधी ही क्यों न हों।

दर्शन के क्षेत्र में इन प्रवृत्तियों की प्रतिष्ठापना का तात्पर्य यह था कि अब वास्तविकता (रिएलिटी) के ज्ञान और विश्लेषण के लिए मानवीय अनुभव और विवेक प्रमुख आधार हो गए। भौतिक जगत मानवीय अनुभव और विवेक से एक मथार्थ इयत्ता था। अतः उसके विश्लेषण या ज्ञान के बिना चरम सत्ता का ज्ञान अधूरा और एकांगी और इसलिए असत्य ही माना जाता। अतः स्वाभाविक था कि एक ओर अनुभव और विवेक के केन्द्र मानवीय 'मन' को जानने की जिज्ञासा प्रबल हुई तो दूसरी ओर सम्पूर्ण भौतिक जगत को जानना भी नितान्त आवश्यक हो गया। इसी जिज्ञासा ने—जिसमें तत्कालीन ऐतिहासिक परिस्थितियों का भी योगदान रहा—प्राकृतिक विज्ञानों और मनोविज्ञान के क्षेत्र में नित नयी शोध को प्रोत्साहित किया। आज तक विज्ञान और मनोविज्ञान का विकास इन्हीं प्रवृत्तियों की प्रेरणा का मुफल है। स्वाभाविक था कि इन नयी खोजों की प्रक्रिया और निष्कर्षों का असर दार्शनिक ज्ञान की प्रक्रिया 'ज्ञानमीमासा' पर भी पड़ता। तर्क की यह नयी प्रणाली शुद्ध तर्क की वजाय प्रत्यक्ष अनुभवों और प्राकृतिक विज्ञानों में हुई शोधों पर अधिक आश्रित होने लगी और इसी को वैज्ञानिक तर्क-प्रणाली कहा जाने लगा। दूसरे शब्दों में, मानवीय तर्क की वजाय प्राकृतिक विज्ञानों की प्रक्रिया पर आश्रित तर्क ज्ञान का प्रमुख माध्यम हो गया। यह तर्कप्रणाली मानवीय अनुभवों के नाम पर प्रत्यक्ष ऐंग्रिक अनुभवों को ही प्रामाणिक मानती थी, अतः वैज्ञानिकता का आग्रह अधिक बढ़ता गया और धीरे-धीरे यह स्थिति पैदा हो गई कि प्राकृतिक विज्ञान में सम्बन्धित नयी खोजों ने दर्शन के क्षेत्र में नयी प्रणानियों के

विकास की प्रेरणा दी और उगरे लिए अनुभवान्मय और तर्कनात्मक पृष्ठभूमि के रूप में स्वयं को प्रस्तुत किया। आधुनिक दार्शनिकता पर दृग्य वैज्ञानिकतामूलक तर्कणा का प्रभाव इतना अधिक गहरा और व्यापक पड़ा कि पुराने और मध्य-कालीन रहस्यवादी दर्शन-परिधानों या प्रवृत्तियों के आधुनिक समक्ष अपने अतिवैज्ञानिक या भ्रान्तीय चिन्तन और विश्वासों को भी विज्ञानमन्मत प्रमाणित करने के प्रयत्न करने लगे। अब दर्शन विज्ञान का प्रमाण नहीं बल्कि विज्ञान दर्शन का प्रमाण बन गया।

उन्नीसवीं शताब्दी तक प्राकृतिक विज्ञानों के विकास में विधिशासित दृष्टान्त, प्रकृति के कार्य-व्यापार की दृष्टान्तक प्रक्रिया और मूर्ष्टि के विकासवादी सिद्धान्त के गिनतिले में हुए मोड़ों का महत्त्वपूर्ण स्थान है। इन मोड़ों ने दार्शनिक चिन्तन में भी परिवर्तन किया। इसी का मतीजा यह रहा कि इस शताब्दी तक के चिन्ता पर दृष्टान्तकता, मनुष्य को एक विवेकशील प्राणी मानने के सिद्धान्त और विकास की अवधारणा का गहरा प्रभाव है। हेगेल और मार्क्स दो भिन्न दिशाओं की ओर ले जाने वाले दार्शनिक रहे लेकिन दोनों ने दृष्टान्तकता, विकास की अवधारणा और विवेकी मानव की अवधारणा के आधार पर अपनी-अपनी दर्शन प्रणाली का विकास किया। तार्किक प्रत्यक्षवादी अभी भी यह मानते हैं कि वास्तविकता वही है जिसे प्रत्यक्ष ऐन्द्रिक आधार पर प्रमाणित किया जा सके। बीसवीं सदी में शकण्टम भौतिकी, आइंस्टाइन के सापेक्षतावाद और हाइड्रनवर्ग की अपूर्वानुमेयता तथा माध्यम के कारण 'रिऐलिटी' के ग्रहण पर पड़ने वाले प्रभाव की अवधारणाओं के कारण स्वयं वैज्ञानिक मोड़ों ने ही यह प्रमाणित कर दिया कि केवल विज्ञान के आधार पर वास्तविकता का सही ज्ञान नहीं हो सकता और मनुष्य अनिवार्यतः विवेकी नहीं है। इन्हीं आधारों पर अस्तित्ववाद की विभिन्न किस्मों का विकास सम्भव हुआ।

वैज्ञानिकतामूलक तर्कणा को ज्ञान प्रक्रिया का प्रमुख आधार बना लेने का एक अनिवार्य मतीजा यह भी हुआ कि अब कोई भी शास्त्र या सिद्धान्त अन्तिम प्रमाण के रूप में स्वीकृत नहीं किया जा सकता। इसी का एक सह-परिणाम यह भी होता है कि अब कोई भी दर्शन-प्रणाली सत्य को सम्पूर्ण और अन्तिम रूप से जानने का दावा नहीं कर सकती। वह अधिक से अधिक अभी तक ज्ञात वैज्ञानिक निष्कर्षों के आधार पर अपने को प्रामाणिक समझे जाने का आग्रह कर सकती है। लेकिन दर्शन का आधुनिक इतिहास हमें बताता है कि विज्ञान के एक ही निष्कर्ष की दार्शनिक व्याप्तियाँ भिन्न दिशाओं में भी जा सकती हैं। दृष्टान्तकता और विकासवाद भौतिकवादी दार्शनिक प्रणाली के आधार का भी काम कर सकते हैं और हेगेल तथा श्री अरविन्द की आदर्शवादी दर्शन प्रणालियों के आधार का भी।

प्राकृतिक विज्ञानों के अलावा मनोविज्ञान एवं अन्य समाज विज्ञानों के क्षेत्र में हुई खोजों ने भी ज्ञान की प्रक्रिया के ज्ञान पर गहरा प्रभाव डाला है और यह तय करना मुश्किल हो गया है कि ज्ञान पूर्णतया विषयगत है या विषयीगत—ऑब्जेक्टिव है या सब्जेक्टिव ? 'रिएलिटी' केवल भौतिक है या उसका कोई मनोवैज्ञानिक स्तर भी है ? मनोविज्ञान के क्षेत्र में अभी पर्याप्त जानकारी नहीं मिल सकी है, लेकिन यदि मनोविज्ञान किसी भी स्तर पर भौतिकी से सम्बद्ध है तो यह तो स्वीकार करना ही होगा कि मानवीय आचरण में भी अपूर्वानुमेयता और ज्ञान की मानवीय प्रक्रिया में विषयीपरकता को पूर्णतया नहीं टाला जा सकता। इन परिस्थितियों में मयार्थ या वास्तविकता के स्वरूप का कोई भी एक विश्लेषण फिलहाल अपर्याप्त लगता है और इसी कारण मानवीय अस्तित्व के किसी भी प्रश्न का कोई निश्चित दार्शनिक उत्तर देना सम्भव नहीं रहा। बल्कि निश्चित उत्तर का आप्रह इन परिस्थितियों में हठ धर्मिता या मतान्धता दिखाई देने लगा। प्रत्येक उत्तर पर प्रशंसाचक चिह्न की प्रवृत्ति विकसित होने लगी जिसने दर्शन के क्षेत्र में सशयवादी मानसिकता को प्रथम दिया।

इस प्रकार स्पष्ट हो जाता है कि आधुनिक दर्शन का तात्पर्य किसी एक निश्चित दार्शनिक प्रणाली से नहीं बल्कि उस दार्शनिक मानसिकता से है जो मानव-वादी और तर्कणाप्रधान है और किसी भी शास्त्र या वैज्ञानिक शोध को अन्तिम प्रमाण के रूप में स्वीकार नहीं करती। यह प्राकृतिक विज्ञानों के विकास पर काफी हद तक आधारित होने के बावजूद भौतिकवाद को अस्वीकार कर सकती है तो दूसरी ओर आदर्शवादी निष्कर्षों को भी भौतिकी या प्राकृतिक विज्ञानों के नियमों के आधार पर समझना चाहती है। मध्यकालीन मानसिकता से यह इस बात में अलग है कि यह किसी भी प्रकार की श्रद्धा और निश्चयात्मक धार्मिक रहस्यवाद के बजाय मानवीय बुद्धि और अनुभव को ही अपना आधार स्वीकार करती है। प्राचीन मानववाद और तर्कवाद से प्रेरित होते हुए भी यह वैज्ञानिकतामूलक तर्कणा और अनुभववाद को अपना आधार बनाने की ओर उन्मुख है और इसी कारण इसमें किसी भी प्रकार की निश्चयात्मकता का पूर्वाग्रह नहीं है।

यही कारण है कि आधुनिक दर्शन प्रणालियों के विकास में जहाँ एक ओर मानवीय विवेक और अनुभव को केन्द्र में रखा गया, वहीं प्राकृतिक विज्ञानों, मनोविज्ञान तथा समाजविज्ञानों के आधुनिकतम निष्कर्षों के आधार पर इस विवेक और अनुभव के विश्लेषण के प्रयत्न भी किए गए। विभिन्न आधुनिक दार्शनिक प्रणालियाँ इसी प्रवृत्ति की परिणाम हैं। इनमें से किसी को अन्तिम और सम्पूर्ण सत्य की वाहक नहीं कहा जा सकता, लेकिन आधुनिक मानवीय विकास पर इन विभिन्न दार्शनिक प्रणालियों के प्रभाव की भी अनदेखी नहीं की जा सकती और इसी दृष्टि से इनका अध्ययन सचिकर और उपयोगी निम्न हो सकता है।

मनोवैज्ञानिक दृष्टि से यह बिलकुल सम्भव है कि इस निरन्तर अनिश्चयात्मकता से उकताकर या घबराकर कुछ मन प्राचीन, मध्यकालीन या किसी प्रकार की नयी निश्चयात्मकता की ओर उन्मुख हो। विज्ञान के अधूरेपन की आलोचना करते हुए कुछ लोग उसी आधार पर फिर किमी न किस प्रकार की भौतिकवादी या रहस्यवादी निश्चयात्मकता में अपना आश्रय तलाश करने लग सकते हैं तो कुछ लोग किसी न किसी दार्शनिक प्रणाली को अन्तिम मानकर उसी के आधार पर विज्ञान की नवीनतम शोध और उसके निष्कर्षों की व्याख्या करना चाह सकते हैं। लेकिन यदि मानव और प्रकृति के बारे में, ज्ञान की प्रक्रिया के बारे में हमारा ज्ञान अभी अधूरा है तो यह स्वीकार कर लेना अधिक तर्कसंगत है कि इस अधूरे ज्ञान पर आधारित दर्शन भी अधूरा ही हो सकता है। हम वापस लौट जाने के लिए भी स्वतंत्र हैं और अभी यह भी निश्चयपूर्वक नहीं कहा जा सकता कि यह लौट जाना सही होगा या गलत किन्तु इस निश्चय ही आधुनिक दार्शनिकता नहीं कहा जा सकता, कम से कम अभी तक तो नहीं। आधुनिक दार्शनिकता का रास्ता मानववाद और वैज्ञानिकता से होकर गुजरता है और इसलिए सभी आधुनिक दर्शनों में इन दोनों प्रवृत्तियों का प्रभाव बराबर महसूस होता है—चाहे उनके निष्कर्षों की दिशाएँ भिन्न ही क्यों न हों। इस दार्शनिक मानसिकता का सामाजिक प्रतिफलन भी बहुत स्पष्ट है। अनिश्चयात्मक मानसिकता का सामाजिक प्रतिफलन सदैव मानवीय स्वतन्त्रता और लोकतान्त्रिक प्रवृत्ति के विकास की ओर ले जाता दीखता है जबकि निश्चयात्मक स्वरूप ग्रहण कर रही दार्शनिक प्रणालियों का सामाजिक प्रतिफलन परोक्ष या प्रत्यक्ष स्तर पर किसी न किसी प्रकार के सर्वसत्तावाद की ओर उन्मुख होता दीखता है। दूसरे शब्दों में, सर्वसत्तावाद मानसिक तौर पर एक पुरातन या मध्यकालीन विज्ञान निरपेक्ष प्रवृत्ति है जबकि लोकतन्त्र की प्रवृत्ति अधुनातन वैज्ञानिक मानसिकता द्वारा पुष्ट होती दिखाई पड़ती है।



## नये दर्शन का प्रारम्भ : देकार्त

'नया दर्शन सब कुछ पर मदेह करता है,

आग बुझा दी गई है,

सूर्य खो गया है, और पृथ्वी भी,

और कोई नहीं जानता

कि इन्हे कहा तलाशा जा सकता है !'

जॉन डेन को ये पकितया उस माणिकता को अभिव्यक्त करती है जो पुनर्जागरण के बाद विकसित हुए वैज्ञानिकतावाद (साइंटिज्म) और सशयवाद का परिणाम थी। पुनर्जागरण के फलस्वरूप मानवीय विवेक को सत्य को जानने का आधार माना जाने लगा। लेकिन इस मानवीय विवेक की विवेचन प्रक्रिया का आधार क्या हो? क्यों इसके निष्कर्षों को प्रामाणिक स्वीकार किया जाये? इस प्रश्न का उत्तर भौतिकी और गणित के नये गिद्धान्तो ने दिया। इस दृष्टि से कोपरनिकस, गैलिलियो और ब्रूनो का—और हा, वेबन व कुछ अन्य ममानधर्मा विचारको का भी—महत्त्व असदिग्ध है। इन लोगो ने सृष्टि की प्रक्रिया की परम्परागत धारणाओ को चुनौती दी और धार्मिक प्रयोग, अरस्तू और मध्यकालीन विश्वासों की अपर्याप्तता और अघविश्वासो को जाहिर किया। इसका यह परिणाम स्वाभाविक था कि 'नया दर्शन' सब कुछ को सशय की दृष्टि से देखने लगा। सोलहवीं शताब्दी के अन्त तक उपर्युक्त वैज्ञानिको के विचारो से दार्शनिक भलो भाति परिचित हो चुके थे, अभी तक धर्मसम्मत समझो जाने वाली धारणाओ पर प्रश्नचिह्न लग चुका था। यद्यपि धार्मिकता की भावना समाप्त नहीं हुई थी, विज्ञान एक नयी दुनिया को सम्भावनाए खोलने की ओर प्रवृत्त था जिससे मनुष्य के मन में आशा का संचार होना स्वाभाविक था लेकिन फिर भी पुरानी दुनिया से मनुष्य का मोह कमजोर नहीं हुआ था। दुनिया और चिन्तन दोगो पुरातन और आधुनिक के बीच की सीमा-रेखा पर थे।

सत्रहवीं शताब्दी की इस प्रारम्भिक मानसिकता और द्वन्द्व का दर्शन के क्षेत्र में प्रतिफलन देकार्त में दिखाई देता है जिन्हे दर्शनशास्त्र के इतिहासकारो द्वारा

आधुनिक दर्शन का पिता कहा गया है। देकार्त का महत्त्व इसी बात से प्रकट है कि आने वाली शताब्दियों के चिन्तन पर आदर्शवादी और भौतिकवादी—दोनों ही प्रकारों पर उनकी अवधारणाओं का गहरा प्रभाव पड़ा। यह कहा जाता है कि अस्तित्ववाद ने देकार्त की मूल सकल्पना—‘मैं विचार करता हूँ, इसलिए मैं हूँ’—को विलकुल ही उलट दिया लेकिन उसे भी—सातों तक को—देकार्त के प्रभाव से पूर्ण मुक्त नहीं माना जा सकता।

देवार्त की बुनियादी सकल्पना है मैं विचार करता हूँ, इसलिए मैं हूँ (आई थिंक, देअरफॉर आई एम)। यह सकल्पना देखने में जितनी सरल लगती है उतनी ही नहीं, क्योंकि यह सम्पूर्ण सृष्टि को—सत्ता मात्र को—और मनुष्य को भी, एक विचार में बदल देती है। देकार्त की मान्यता थी कि जिस वस्तु को विचार से स्पष्ट और यथातथ्य नहीं समझा जा सकता उसकी वास्तविक सत्ता नहीं है। इस आधार पर सभी ऐन्द्रिक संवेदनाएँ—रंग, ध्वनि और चाक्षुष दृश्य आदि—केवल भ्रम हो जाती हैं क्योंकि उन्हें विचार से नहीं, ऐन्द्रिक संवेदना से ही जाना जा सकता है। य सब चीजें वस्तुओं के गुण नहीं हैं; देवार्त इमीलिए जानने की प्रक्रिया में सर्वाधिक महत्त्व गणित को दते हैं क्योंकि वह विचार की स्पष्टता और परिशुद्धता का सर्वोत्तम नमूना है। इस तरह की स्पष्टता और परिशुद्धता के बिना जो कुछ जाना जाता है वह ‘सत्’ नहीं है बल्कि विषयीगत आभास मात्र है। देकार्त की यह अवधारणा उस वैज्ञानिकतावाद का ही प्रभाव है, जो यह मानता है कि ऐन्द्रिक अनुभवों में जाना गया संसार एक भ्रमपूर्ण आभास मात्र है। इसीलिए देकार्त की ज्ञानभीमासा में—जानने की प्रक्रिया में—‘संशय’ का बड़ा महत्त्वपूर्ण स्थान है। वे मानते हैं कि संशय से विचार का परिष्कार होता है और तब तक ‘संशय’ करते रहना चाहिए, जब तक कि विचार सुस्पष्ट और परिशुद्ध नहीं हो जाता। इस प्रकार ‘संशय’ विचार प्रक्रिया का एक अनिवार्य अंग हो जाता है—इस अवधारणा का प्रभाव आगे विषमिक्त चिन्तन-प्रणालियों पर स्पष्ट देखा जा सकता है। यह पूछा जा सकता है कि तब मनुष्य के अपने अस्तित्व की ही क्या प्रामाणिकता है? देवार्त का उत्तर है कि मैं अपने अस्तित्व पर संदेह करता हूँ, यह अपने आप में ही मेरे अस्तित्व का प्रमाण है क्योंकि संदेह करना विचार करना है और स्पष्ट है कि यदि मैं विचार करता हूँ तो मैं हूँ।

देकार्त की इस अवधारणा का एक परिणाम होता है मनुष्य का अपनी चेतना के कोष्ठ में बद्ध हो जाना। उसका अस्तित्व अपनी चेतना पर, अपने विचार करने की सामर्थ्य पर निर्भर है जिसके लिए बाह्य जगत की कोई आवश्यकता नहीं है। यह धारणा मनुष्य को बाहरी जगत से, भौतिक तत्त्व से अलग कर देती है। इसलिए यह अस्वभाविक नहीं है कि देवार्त चेतना (माइंड) और भौतिक जगत (मैटर) को एक-दूसरे से विलकुल अलग मानते हैं और उसी की स्वाभाविक निष्पत्ति

है आत्मा और देह में एक अनिवाय द्वैत। चेतना विचार है इसलिए उसकी भौतिक मत्ता नहीं है जबकि देह और बाह्य जगत भौतिक है जिनके नियमों को तो विचार में स्पष्ट और यथातथ्य समझा जा सकता है लेकिन धुंद उनको केवल आभास ही माना जा सकता है। इसलिए बाह्य जगत नियमों में बद्ध है लेकिन चेतना स्वतंत्र और सक्रिय है। दकात के अनुसार इन दोनों में पारस्परिक क्रिया हो सकती है लेकिन दोनों के गुण या सार—एसेस—अनिवायत अलग रहते हैं और यही कारण है कि आत्मा को भौतिक व्याख्या के द्वारा नहीं जाना जा सकता। यही कारण है कि देह का भौतिक नियमों के अंतर्गत हास और विनाश हो सकता है लेकिन आत्मा अनश्वर है।

स्पष्ट लगता है कि दकात वैज्ञानिकतावाद और धार्मिकता के बीच एक सामंजस्य स्थापित करने की चप्टा करत हुए दोनों की सीमाओं को निश्चित करने का प्रयास कर रहे हैं। वे दूनो की तरह इतने आधुनिक नहीं हो जाते कि मध्यकालीन आस्थाओं का पूण अतिक्रमण कर दें। दकात की यह मानसिकता तब और स्पष्ट हो जाती है जब वे ईश्वर के सम्बन्ध में विचार करत गत हैं। वैज्ञानिकतावाद के आधार पर ईश्वर के अस्तित्व को प्रामाणिक नहीं माना जा सकता था। लेकिन दकात ईश्वर के अस्तित्व में उसकी पूणता में पूरी आस्था रखते हैं यद्यपि उस आस्था को एक ताकिक आधार देने का प्रयत्न वे नि सदेह करते हैं। वे कहते हैं कि ईश्वर के बारे में सुस्पष्ट विचार किया जा सकता है जो अपन आप में उसके अस्तित्व का प्रमाण है। ईश्वर पूण है इसलिए वह शुभाकाशी है और मनुष्य से छल नहीं कर सकता। उसकी यह शुभाकाशा ही भौतिक जगत के अस्तित्व का और उसके सुस्पष्ट नियमों का आधार और प्रमाण है। मनुष्य इन नियमों को जान सकता है इसलिए वह भौतिक जगत के साथ एक सकारात्मक सम्बन्ध भी विकसित कर सकता है।

इस प्रकार दकात तीन सार रूपों की कल्पना करते हैं ईश्वर चेतना और भौतिक तत्त्व। भौतिक तत्त्व की गति और विस्तार का प्ररक ईश्वर है। लेकिन ईश्वर के साथ चेतना का सम्बन्ध भिन्न प्रकार का है। चेतना अपने का अधूरा अनुभव करती है और ईश्वर को पूण समझती है। इसलिए पूणता के लिए उसका हर प्रयत्न ईश्वर की ओर बढ़ना है। दकात का मानना है कि सारे मानवीय आचरण और नीतिशास्त्र की प्ररणा ईश्वर की ओर बढ़ने की चेतना की यह प्रवृत्ति ही हो सकती है। इसका सीधा मतलब होता है कि हम अपनी आत्मा को प्रवृत्ति ही हो सकती है। इसका सीधा मतलब होता है कि हम अपनी आत्मा को भौतिक बंधनों और अनिवायताओं से जितना मुक्त कर सकें, उतना ही ईश्वर के अधिक के भ्रम से जितना बच सकें, जितना स्वतंत्र हो सक, उतना ही ईश्वर के अधिक निकट हो सकेंगे। दकात इस प्रकार अपन आध्यात्मिक उद्देश्य और प्रक्रिया में भारतीय ज्ञान मार्ग के कुछ करीब जान पड़ते हैं—यद्यपि उन्हें ठीक भारतीय अर्थों में

ज्ञानमार्गों नहीं कहा जा सकता। स्पष्ट है कि मानवीय आचरण और समस्याओं की विकास-प्रक्रिया का देवताय आधार वास्तु जगत् में सम्बन्धित एघणाओं से चेतना की स्वतन्त्रता ही हो सकता है।

इसमें कोई सन्देह नहीं कि देवातं का सशयवाद और वैज्ञानिकतावादी आप्रहृ उन्हे मध्यकालीन और आधुनिक चिन्तन की सन्धि पर स्थित एक महत्त्वपूर्ण दार्शनिक बनाना है लेकिन उनकी चिन्तन-प्रक्रिया मध्यकालीन आप्रहृ में पूर्ण मुक्त नहीं है। ईश्वर के सम्बन्ध में उनकी धारणा तो टॉमस एक्विनांस जैसे उदारवादी मध्यकालीन विचारकों से भी अधिक पुरानी लगती है। लेकिन इसमें कोई सन्देह नहीं कि देवातं के प्रभावस्वरूप मानवीय चेतना में एक विश्वास विकसित हुआ—साथ ही यह धारणा भी बलवती हुई कि सृष्टि एक व्यवस्था के अन्तर्गत चल रही है। अगे चलकर न्यूटन ने वैज्ञानिक आधारों पर इस धारणा को पुष्ट किया। लेकिन देवातं के अपने दर्शन में जो अन्तर्विरोध दिखाई देते हैं वे सत्रहवीं शताब्दी की मानसिकता के अन्तर्विरोध हैं। जॉनडन की पवित्रता में जहाँ वैज्ञानिकतावाद और सशयवाद के कारण आस्था के लुप्त हो जाने की घटना प्रति-विम्बित होती है, वही देवातं का दर्शन वैज्ञानिकतावाद की अवहेलना किये बिना उस आस्था को पुनः आविष्कृत करने का प्रयत्न लगता है बल्कि देवानं का ईश्वर भी किसी रहस्यवादी सत् का नहीं, किसी बौद्धिक या ईश्वर ही अधिक लगता है। दूसरी ओर, आत्मा और उसकी स्वतन्त्रता का मिद्वान्त वैज्ञानिकता के आप्रहृ से नहीं बल्कि ईसाई निष्ठाओं में उपजा हुआ दिखाई देता है। इस प्रकार वैज्ञानिकता और धर्म का द्वन्द्व—जो आगामी तीन शताब्दियों में सभी विचारकों को परेशान करता रहा—देवातं के चिन्तन में भी आश्वस्तप्रद तरीके से नहीं मूलज पाता। इसी तरह देवातं के विचारों पर काट की यह आलोचना भी मंगत लगती है कि सार (एसेंस) की परिभाषा के आधार पर अस्तित्व (एग्जिस्टेंस) को नहीं समझा जा सकता है। उनका यह कहना भी सही लगता है कि अस्तित्व किसी तर्कसम्मत आवश्यकता से बाध्य नहीं है। देवातं का द्वन्द्व, दरअसल, उग पश्चिमी मानस का द्वन्द्व है जो चेतना और भौतिक सत्त्व या आध्यात्मिक और भौतिक के बीच कोई सगति नहीं देख पाता। ईसाई धारणा के अनुसार परमसत्ता वाकी सब कुछ से अलग है, इसलिए सृष्टि से बिलकुल अलग एक ईश्वर या परमसत्ता की कल्पना देवातं के सकारों में रही, जिससे वे मुक्त नहीं हो सके।

## अनुभव पर आग्रह : लॉक

देवानं का दर्शन माननीय धेतना को तो वे-द्र में रगता है लेकिन वहाँ धेतना का केवल एक पहलू तर्कणा, युक्ति या बुद्धि ही प्रधान है। मनुष्य केवल बुद्धि या तर्कणाशील ही नहीं है, यह अनुभवशील भी है। धेतना का तात्पर्य केवल तर्कणा ही नहीं, अनुभवप्रवणता भी है। इसलिए देवानं का बुद्धिवादी या तर्कणावादी दर्शन अनुभूति पक्ष को पूरी तरह नहीं समझता। पाश्चान्, स्पिनोजा और साइबनित्ज जैसे बुद्धिवादी दार्शनिक कुछ मामलों में अपने अलग विचार रखे हुए भी मूलतः देवानं की बुद्धिवादी परम्परा में ही गिने जा सकते हैं।

आधुनिक दार्शनिक चिन्तन के क्षेत्र में अनुभव को उगवा प्राप्त दिग्दाने का प्रारम्भिक श्रेय ब्रिटिश दार्शनिक जॉन लॉक (1632-1704) को जाता है। जॉन लॉक की दार्शनिक प्रणाली यस्तुतः देवानं द्वारा प्रवर्तित प्रणाली का निषेध नहीं बल्कि उसकी पूरक मानी जानी चाहिए। मानवीय 'अनुभव' को ज्ञान का स्रोत मानने के कारण इसे अनुभववाद भी कहा जाता है। लॉक की मान्यता थी कि कोई भी विचार प्रत्यय गहजान (Innate) नहीं है इसलिए ऐसा कोई भी ज्ञान नहीं हो सकता जो सर्वस्वतन्त्र, सार्वभौमिक एव सार्वकालिक हो—इसका सीधा तात्पर्य यह हुआ कि कोई भी सत्य सार्वभौम या सार्वकालिक सत्य नहीं हो सकता। इस अनुभववाद के कुछ धीत्र हमें वेबन और हॉव्स में भी मिल जाते हैं। कहा जा सकता है कि विज्ञान के प्रत्यक्ष ज्ञान का आग्रह ही अनुभववाद के रूप में एक दार्शनिक चिन्तन-प्रणाली बनकर विकसित हुआ। विज्ञान जैसे किसी सत्य को अन्तिम सत्य के रूप में नहीं स्वीकार कर सकता, उसी प्रकार अनुभववाद भी किसी ज्ञान या सत्य को अन्तिम नहीं मान सकता।

जॉन लॉक का अपने समय के वैज्ञानिकों से घनिष्ठ सम्पर्क था जिसका असर उनकी चिन्तन-पद्धति पर भी पड़ा। इस प्रभाव का ही परिणाम था कि लॉक ने कोरे बुद्धिवाद या तर्कणावाद की बजाय विश्लेषणात्मक अवलोकन पर अधिक बल दिया और यह माना कि इस प्रकार के अवलोकन से प्राप्त ज्ञान अन्तरिम ही मूला सकता है। इस प्रकार केवल अनुभववाद ही नहीं बल्कि सशयवाद के

प्रारम्भिक बीज भी लॉक के विचारों में मिल जाते हैं। अपने इन विचारों के कारण ही लॉक ने किसी भी प्रकार की निश्चयात्मकता, सामाज्यीकरण की प्रवृत्ति और भावुकता तथा अति उत्साह को विज्ञान और दर्शन के विकास में बाधक माना।

अनुभववादी होने के कारण यह स्वाभाविक ही था कि लॉक ने ऐन्द्रिक संवेदनाओं पर अधिक जोर दिया और उन्हें ही ज्ञान का प्रारम्भिक स्रोत माना। लेकिन यह कहना गलत होगा कि चिन्तन या विचार उनके दर्शन में कम महत्वपूर्ण हैं। 'अनुभव' की धारणा को व्यापक आधार देते हुए लॉक ने संवेदनशील प्रत्यय के साथ-साथ चिन्तनजन्य प्रत्यय को भी 'अनुभव' की परिधि में ही शामिल किया और इस प्रकार ज्ञान की प्रक्रिया को वस्तुजगत के साथ-साथ विचार-जगत या मानसिक-जगत पर भी बराबर आधारित स्वीकार किया गया। लॉक यह मानते थे कि इस ब्रह्मांड में दो प्रकार के सार द्रव्य हैं—भौतिक और आत्मिक। इसका सीधा तात्पर्य यह हुआ कि पूर्ण ज्ञान तभी सम्भव है जब इन दोनों सार द्रव्यों का सम्पूर्ण ज्ञान उपलब्ध हो—किसी एक द्रव्य पर आधारित ज्ञान इसलिए अधूरा ही माना जायेगा। मनुष्य की चेतना इन दोनों प्रकार के द्रव्यों का अनुभव कर सकती है इसलिए लॉक के दर्शन में संवेदनजन्य प्रत्यय की ही तरह चिन्तनजन्य प्रत्यय भी एक वास्तविकता है। लेकिन वस्तुजगत और विचार के बीच एक फाक मदैव बनी रहती है क्योंकि जानने की प्रक्रिया में हम वास्तविकता को विचार में परिणत कर रहे होते हैं। इसलिए लॉक मानते थे कि हम भौतिक या आध्यात्मिक सत्ता के वास्तविक सार को पूरी तरह कभी नहीं समझ सकते। इसलिए ज्ञान एक संभावना है, वह अन्तिम सत्य नहीं है। यही कारण रहा कि लॉक ने अरिस्टॉटल के निगमनात्मक हेतुनुमान (Syllogism) का विरोध किया क्योंकि यह पद्धति एक आधार वाक्य अर्थात् आशिक मत्य को आधार बनाकर उसका साधारणीकरण कर व्यापक और निश्चित निष्कर्ष निकालती है। सच तो यह है कि लॉक इस प्रकार केवल अरिस्टॉटल का ही विरोध नहीं करते बल्कि वे सभी प्रकार की निश्चयात्मकवादी विचार-प्रवृत्तियों का विरोध करते हैं क्योंकि इन प्रवृत्तियों में ज्ञान और सत्य को सार्वकालिक, सार्वभौमिक और अन्तिम मानने का आप्रह रहता है, जिसका तात्पर्य है मानवीय चेतना के भावी विकास की संभावनाओं को अस्वीकार करना।

यदि तत्त्व-चिन्तन के क्षेत्र में कुछ भी अन्तिम और निश्चित नहीं हो सकता तो स्पष्ट है कि मूल्यों, नीति और व्यवहार के क्षेत्र में भी किसी मान्यता को अंतिम या शाश्वत नहीं माना जा सकता। तो क्या नीति और धर्म के आचरण का कोई आधार नहीं है? अनुभववाद इसका क्या उत्तर देता है? लॉक का विचार था कि यदि मानवीय अनुभव में नीति का आधार योजना हो तो वह सुख और दुःख की अनुभूतियों में ही हो सकता है। जिम कार्य से सुख या अनुभव हो, वह अच्छा है और जिससे दुःख का अनुभव हो, वह बुरा है। मनुष्य के लिए करणीय क्या है, इसका

## 20 आधुनिक विचार और शिक्षा

निर्णय इसी आधार पर हो सकता है कि किसी कार्य को करते हुए वह सुख का अनुभव करता है या दुःख का। लॉक सुख का अर्थ सुविधा नहीं करते बल्कि मानवीय अनुभव के विश्लेषण के ही आधार पर बतलाते हैं कि वास्तविक सुख स्वाम्य, प्रतिष्ठा ज्ञान, सद्कार्य और एक शाश्वत तथा अनिर्वचनीय सुख-शान्ति की आकांक्षा में है। इस प्रकार लॉक की वास्तविक सुख की धारणा में भौतिक और आध्यात्मिक दोनों ही प्रवृत्तियों का समावेश हो जाता है। लेकिन इन आधारों पर किन्हीं सार्वकालिक, सार्वभौमिक नैतिक नियमों का निर्माण नहीं किया जा सकता। व्यक्ति अपने वातावरण के अनुभव और विश्लेषणपरमक अवलोकन के माध्यम से अपने में उन्हें ग्रहण करता और उनके अनुकूल आचरण करने की ओर अभिमुख होता है।

मानवीय अनुभव को ज्ञान का स्रोत और ज्ञान को अर्थात् सत्य को एक सम्भावना की तरह स्वीकार करने का राजनैतिक-आर्थिक प्रतिफलन सभी मनुष्यों की समानता और लोकतन्त्र के सिद्धांत में ही हो सकता है। निश्चयात्मकता का विरोध करने का कारण लॉक किसी भी प्रकार के सर्व-सत्तावाद के धार विरोधी थे और ऐसी राजनैतिक व्यवस्था को वरिष्ठ मानते थे जो मानवीय स्वातन्त्र्य का सम्मान करती हो। इसीलिए उन्होंने राज्य की उत्पत्ति से संबंधित सामाजिक समझौते के सिद्धांत की व्याख्या इस प्रकार की कि उसमें समाज और व्यक्ति के अधिकार सुरक्षित रहें। उनसे पहले हॉब्स का विचार था कि यद्यपि राज्य जनता और शासक के बीच एक समझौते का परिमाण है लेकिन एक बार समझौता होने के बाद जनता शासक को हटा नहीं सकती, क्योंकि समझौते में उसने अपने अधिकार सुरक्षित कर लिए हैं। लॉक का मत था कि यदि शासक उस समझौते के सिद्धांत की व्याख्या लोकतन्त्र के पक्ष में की जबकि हॉब्स ने सामाजिक समझौते के सिद्धांत की व्याख्या लोकतन्त्र के पक्ष में की जबकि हॉब्स उसका इन्तेमाल शासन की निरवृत्तता को समर्थन देने के लिए कर रहे थे। आर्थिक क्षेत्र में भी लॉक इसी कारण जहां एक ओर श्रेष्ठ धर्म करने वाले व्यक्ति को अधिक लाभ का समर्थन कर पूजावादी विचारों की ओर उन्मुख होते हैं वहीं यह भी स्वीकार करते हैं कि भूमि जैसी प्राकृतिक संपदा के शोषण या उसे नष्ट करने का अधिकार किसी एक व्यक्ति को नहीं दिया जा सकता, इसलिए प्रत्येक व्यक्ति उतनी ही भूमि वा स्वामी हो सकता है, जितनी पर वह स्वयं खेती कर सके। स्पष्ट है कि यह विचार अपने में एक समाजवादी प्रवृत्ति लिये हुए हैं और यदि इस सारी प्राकृतिक संपदा के उपयोग पर लागू कर दिया जाय तो पूजावाद का आधार ही समाप्त हो जाता है।

लॉक उन दार्शनिकों में हैं जिन्होंने शिक्षा पर अलग से विस्तृत विचार किया।

अपने निबन्ध 'सम थॉट्स कन्सर्निंग एजुकेशन' में उन्होंने बताया कि शिक्षा का उद्देश्य बालक के व्यक्तित्व का सम्मान करते हुए उसके विकास में अपनी भूमिका निभाना होना चाहिए। निश्चयात्मकता के विरोधी होने के कारण यह स्वाभाविक ही था कि लॉक शिक्षा के औपचारिक नियमों को बालक पर थोपने का विरोध करते। उनकी धारणा थी कि उपदेश स नहीं, उदाहरण और मर्तति से ही बालक में सद्गुणों का विकास सम्भव है। इसलिए शाला, परिवार और समाज में उचित वातावरण का विकास एक शैक्षणिक आवश्यकता है। इसी प्रकार पाठ्यक्रम में तर्कशास्त्र और प्राचीन दर्शनों की बजाय लॉक ने प्राकृतिक विज्ञानों के अध्ययन का आप्रह किया जो एक अनुभववादी के लिए स्वाभाविक भी था। बल-प्रयोग दूसरे के व्यक्तित्व की अवमानना है जबकि शिक्षा में दूसरे के व्यक्तित्व के सम्मान का भाव अन्तर्निहित है, इसलिए लॉक ने शिक्षण-प्रक्रिया में बल-प्रयोग को अनुचित ठहराया और अनुशासन के विकास के लिए भी बल प्रयोग की बजाय सामाजिक प्रतिष्ठा और प्रशंसा की प्रेरणा पर जोर दिया। यह आश्चर्यजनक है कि भाषा-शिक्षण के बारे में लॉक के विचार बहुत आधुनिक थे। उनकी धारणा थी कि भाषा का सही और सहज ज्ञान उसके प्रयोग के वातावरण में ही सम्भव है। लॉक इस तर्क के द्वारा लेटिन को अनिवार्य तौर पर पढ़ाये जाने का विरोध कर रहे थे। वे किसी भी विदेशी भाषा को अनिवार्यतः थोपे जाने के विरोधी और पाठ्यक्रम में व्याकरण के नियमों की शिक्षा को कम से कम कर देने के समर्थक थे। लॉक के शिक्षा-दर्शन पर टिप्पणी करते हुए एक लेखक ने कहा है कि उसका मुख्य उद्देश्य एक उदार वैशिव्यता की भावना का विकास तथा सभी प्रकार के पूर्वाग्रहों, सक्तीयताओं और क्षेत्रीयताओं की अवमानना करना है।

लॉक के दर्शन में बहुत-सी कमियां बताई जा सकती हैं। अनुभववादी होते हुए और यह मानते हुए कि अनुभव का स्रोत वस्तु-जगत से प्राप्त संवेदन है, वह ईश्वर के अस्तित्व में विश्वास करते रहे। यदि ईश्वर है तो कोई न कोई सत्य सार्वकालिक और सार्वभौमिक भी होना चाहिए। इसी प्रकार लॉक की इस अवधारणा को भी चुनौती दी गई कि वस्तुओं में प्राथमिक और द्वितीय दो प्रकार के गुण होते हैं। इसी प्रकार काट जैसे दार्शनिकों ने लॉक की इस धारणा को चुनौती दी कि दिक् और काल भी अनुभव से पूर्ण नहीं हैं।

लेकिन लॉक के दार्शनिक विचारों की महत्ता और प्रभाव से इनकार नहीं किया जा सकता। बुद्धिवाद के एकांगी स्वरूप के सम्मुख अनुभववाद को रखकर लॉक ने उसकी कमियों को पूरा करने का प्रयत्न किया। आने वाले समय में जिन दार्शनिक प्रवृत्तियों का विकास हुआ उन पर भी लॉक के विचारों की स्पष्ट छाप दिखाई देती है। बर्कले और ह्यूम व सिद्धान्तों पर तो उसकी स्पष्ट छाप है ही, साथ ही आधुनिक व्यवहारवादी, यथार्थवादी और प्रत्यक्षवादी प्रणालियां भी



## 22 आधुनिक विचार और शिक्षा

अपना इतिहास अनुभववाद में ही खोजती है। दार्शनिक प्रणालियों के अतिरिक्त राशनीति में प्रतिनिधि सत्तात्मक लोकतन्त्र तथा राज्य की शक्तियों के पृथक्करण के सिद्धान्त, आर्थिक क्षेत्र में फ्रांसीसी फिजियोक्रैट्स और एडम स्मिथ के विचारों तथा शिक्षा के क्षेत्र में रूसो की धारणाओं में गॉट के विचारों का विकास देखा जा सकता है।

## निश्चयात्मकता बनाम संशय : वर्कले और ह्यूम

देवानं और लॉक की अवधारणाओं में बहुत-सी भिन्नताओं के बावजूद एक समानता यह दिखती है कि दोनों ही पदार्थ और चेतना का अलग अस्तित्व स्वीकार करते हैं। पदार्थ का स्वतन्त्र अस्तित्व स्वीकार कर लेने का आवश्यक परिणाम होगा चेतना को उमसे बद्ध मानना। लॉक का अनुभववाद पदार्थ में कुछ गुणों का अस्तित्व स्वीकार करता है जिन्हें चेतना ग्रहण करती है। चेतना और पदार्थ का यह द्वैत देकार्त में भी है और लॉक में भी। शायद यही कारण रहा कि न तो देकार्त को विचार पर पूरा भरोसा हो सका और न लॉक को अनुभव पर, और इसलिए भिन्न दार्शनिक प्रणालियों के समर्थक होते हुए भी दोनों ने ही दार्शनिक क्षेत्र में सन्देहवादी या सशयवादी प्रवृत्ति को पुष्ट किया।

प्राकृतिक विज्ञानों और अनुभववाद के बढ़ते हुए प्रभाव के बावजूद प्रत्ययवादी अवधारणाओं और ईश्वरीय अस्तित्व में विश्वास को समाप्त किया जाना सम्भव था और यही कारण है कि दोनों ही दार्शनिकों में ईश्वर और धर्म के प्रति आस्था का भाव मिलता है यद्यपि दोनों के कारण अलग हैं। लेकिन दार्शनिक स्तर पर सन्देहवाद की प्रवृत्ति का ईश्वरीय अस्तित्व में भी सन्देह करना स्वाभाविक है, अतः प्रत्ययवादी दार्शनिकों के लिए यह आवश्यक था कि अनुभववाद विज्ञानसम्मत कही जाने वाली ज्ञान-मीमांसा और सर्क-प्रणाली को स्वीकार करते हुए भी परम चेतना के निःसंशय अस्तित्व को प्रमाणित करें।

यह बड़ा ही कठिन काम था जिसे पूरा करने का प्रयास किया जाज वर्कले (1685-1753 ई०) ने। वर्कले अपनी युवावस्था में लॉक की अवधारणाओं से काफी प्रभावित रहे लेकिन वे न तो सन्देहवाद से सन्तुष्ट थे और न पदार्थवाद या भौतिकवाद से। कुछ लोगों को यह एक विरोधाभास लग सकता है कि लॉक के अनुभववाद से प्रभावित होते हुए भी उन्होंने पदार्थवाद या पदार्थ की स्वतन्त्र सत्ता की अवधारणा को अप्रामाणिक ठहराया। वर्कले का कहना था कि किसी भी वस्तु का अस्तित्व उसके अनुभव किये जाने या ग्रहण किये जाने में है। उनका प्रसिद्ध वाक्य है कि अनुभव किया जाना ही होना है—'टू बी इज टू बी परमीट्ट'

—क्योंकि उमके अनुभव विषे जाने के अतिरिक्त उमके होने का कोई और प्रमाण नहीं है। इसका स्पष्ट तात्पर्य यह होता है कि वस्तु से पहले उमे अनुभव करने जाने का स्वतन्त्र अस्तित्व है। इसी से जुड़ी हुई बात यह भी है कि पदार्थ जड़ और निष्क्रिय है अतः वह विचार या भाव पैदा नहीं कर सकता—ये तो अनुभव करने वाली चेतना की ही उपज है। क्या यह अवधारणा उम भारतीय विचार के करीब नहीं पहुँच जाती कि ज्ञान का अपने को जानना ही ज्ञान है। बर्नेने भी यह स्वीकार करते हैं कि द्रष्टा का होना ही दृश्य के होने का प्रमाण है। इसी आधार पर ईश्वर के निःसंशय अस्तित्व को स्वीकार करते हुए उनका तर्क है कि यदि यह विश्व है तो स्पष्ट है कि यह एक माप बिंदी के द्वारा देखा और मद्गुण किया जा रहा है और निश्चय ही यह अनुभव करने वाली चेतना ईश्वर ही हो सकती है। इसी तर्क के आधार पर बर्नेने ब्रह्माण्ड के नियमों का आधार भी ईश्वर के गोजते हैं। इसीलिए अविज्ञान चेतना और पदार्थ दोनों ही ईश्वर के अस्तित्व पर आधारित हैं। वही परम सत्ता है। बर्नेने के गिज्ञास्तो और भारतीय वेदान्त-दर्शन से कुछ रुचिकर समानताएँ गोजी जा सकती हैं।

लेकिन बर्नेने का यह प्रत्ययवाद या आदर्शवाद उन लोगों को सन्तुष्ट नहीं कर सकता था जो मानवीय चेतना की क्षमता की सीमाओं का समझते थे। यह तर्क अपनी जगह ठीक हो सकता है कि मानवीय चेतना की अपनी सीमाएँ हैं अतः उमके द्वारा गृहीत ज्ञान भी परम नहीं है। मरता या यदि कुछ 'परम' है तो वह मानवीय चेतना की परिधि में नहीं समा सकता। लेकिन इन तर्कों को स्वीकार करने का तात्पर्य है ईश्वर को या परम चेतना को अनुभव की तरह नहीं बल्कि मुक्तिमत्त की तरह स्वीकार करना। लेकिन प्राकृतिक विज्ञानों के बढ़ते हुए प्रभाव के कारण अनुभव या प्रत्यक्ष ऐन्द्रिय मवेदन पर आग्रह अधिक प्रबल था। यह मानसिकता सर्वाधिक स्पष्ट अभिव्यक्ति पाती है डेविड ह्यूम (1711-1776 ई०) में। ह्यूम यह तो स्वीकार करते हैं कि ज्ञान का आधार अनुभव ही है और यह भी कि तब हम जो कुछ जान पाते हैं वह वास्तव में हमारे अपने विचार ही हैं लेकिन साथ ही वे यह भी मानते हैं कि इन विचारों की सत्यता या अन्तिमता की कोई और बसोटी नहीं है मिथ्या हमारे अपने अनुभव के। चेतना की सीमा के कारण अनुभव की अपनी सीमा है अतः विचार या ज्ञान की भी सीमा है। इसका सीधा तात्पर्य यह हुआ कि हमारा ज्ञान, 'रिऐलिटी' के बारे में हमारा अनुभव और हमारे विचार अन्तिम सत्य नहीं हो सकते। यदि ह्यूम का यह मन्तव्य सही है तो दर्शन के क्षेत्र में इसकी परिणति एक सन्देहवादी प्रवृत्ति के विकास की तरफ होती है क्योंकि हम जो कुछ भी जान पाते हैं उससे अछूता और इसलिए असत्य होने की सम्भावना बराबर बनी रहती है और साथ ही यह भी कि तब हम परम सत्ता को निश्चयपूर्वक कभी भी नहीं जान सकते। इस प्रकार तर्क के ही अनुभववाद का

एक विकास जहाँ वर्कले के प्रत्ययवाद में होता दिखाई देना है वही दूसरी शाखा ह्यम की विचार-प्रणाली में होती है जो एक माथ ही अनुभववादी तथा प्रत्यक्षवादी भी है और सशयवादी व अज्ञेयवादी भी। लेकिन लॉक, वर्कले और ह्यम तीनों— और हा, देवार्त भी—मानवीय अनुभव और मानवीय धिवेक को ज्ञान के आधार के रूप में स्वीकार करते हैं, अतः इन सभी में एक अन्तर्निहित मानववादी प्रवृत्ति बराबर उपस्थित रहती है—वर्कले ह्यम तो यही मानते हैं कि मानवीय मन का जगत ही ज्ञान की खोज का वास्तविक क्षेत्र कहा जा सकता है।

ह्यम के इस विचार को—कि कोई भी सत्य अन्तिम और परम रूप नहीं जाना जा सकता, अतः उस पर हम हठ नहीं करना चाहिए—यदि सामाजिक-राजनैतिक क्षेत्र में लागू किया जाय तो उसका सीधा परिणाम लोकतान्त्रिक प्रवृत्तियों का समर्थन होना चाहिए। लेकिन यह बहुत विस्मयजनक है कि ह्यम लोकतन्त्र की बजाय राजतन्त्र को बरीयता देते हैं। उनका अनुभववाद उन्हें व्यवहारवाद की ओर ले जाता है और इसलिए इतिहास के अनुभवों से जनता के व्यवहार के बारे में उनका निष्कर्ष यही है कि पुरानी परम्पराओं और सत्ता के द्वारा ही लोगों पर शासन किया जा सकता है। लॉक जहाँ राज्य की उत्पत्ति के सामाजिक समझौते के सिद्धान्त के प्रमुख प्रतिपादकों में हैं वही उनकी दार्शनिक प्रणाली से प्रभावित होते हुए भी ह्यम शक्ति सिद्धान्त का समर्थन करते दिखते हैं। वे सफलता को ही माथ मानते दिखते हैं और इसी कारण राजनीति में किसी प्रकार की नैतिकता को अनिवार्य नहीं मानते। इस प्रकार ह्यम का अनुभववाद सिद्धान्तिक रूप में सन्देहवाद, उदारवाद और मानववाद को महत्व देते हुए भी व्यवहार में अनुदारवाद को समर्थन देता है और माधना की पवित्रता के लोकतान्त्रिक सिद्धान्त की अवहेलना करता है।

यही पर स्कॉटलैण्ड के 'कॉमन सेंस स्कूल'—सामान्य बुद्धि सम्प्रदाय की चर्चा कर लेना उपयुक्त होगा। वर्कले का प्रत्ययवाद और ह्यम का सन्देहवाद दोनों ही सामान्य बुद्धि की अवहेलना करते हैं क्योंकि दोनों ही उस सत्य को स्वीकार नहीं करते जो सामान्य मानवीय बुद्धि को ग्राह्य है। इस विचार-प्रणाली का नेतृत्व टॉमस रीड ने किया। उनकी मान्यता थी कि हम जो कुछ भी अनुभव करते हैं, वह स्वयंसिद्ध है अतः उस पर सन्देह करने की आवश्यकता नहीं है। हम सत्य के रूप में कुछ नियमों का ज्ञान भी कर सकते हैं क्योंकि वे भी उतने ही गत्य हैं जितना हमारे होने के बारे में, हमारे परिवेश के बारे में हमारा ऐन्द्रिक संवेदन पर आधारित अनुभव। यह कहा जा सकता है कि इस प्रकार के अनुभव में भ्रम या गलती हो सकती है लेकिन स्वाभाविक मानवीय योग्यता पर हम भरोसा करना चाहिए कि वह सही और गलत में भेद कर सकती है। इस प्रकार सामान्य बुद्धि सम्प्रदाय के दार्शनिकों का प्रयत्न यह रहा कि ज्ञान भीमाना को अनुभव पर तो

## 26 आधुनिक विचार और शिक्षा

आधारित रखा जाय लेकिन वे अनुभव हमारे सामान्य दैनन्दिन अनुभव हों—  
ऐसा न हो कि अनुभव ही इतना सूक्ष्म हो जाय कि वह अनुभव की बजाय एक  
जटिल विचार लगने लगे। लेकिन कहना न होगा कि सामान्य लोगों को आकर्षित  
करने की क्षमता के बावजूद सामान्य बुद्धि सम्प्रदाय दार्शनिक क्षेत्र में अधिक  
प्रतिष्ठा अर्जित नहीं कर सका क्योंकि ऐन्द्रिक संवेदनो के आधार पर जब हम  
मानवीय सत्य के क्षेत्र में प्रवेश करते हैं तो मानवीय मन की बनावट और उसकी  
प्रवृत्ति तथा सीमाओं पर विचार करना आवश्यक हो जाता है और उन पर  
विचार करते ही अनुभव की अपनी प्रामाणिकता को लेकर युक्तिया-प्रतियुक्तिया  
आवश्यक हो जाती हैं।

## प्रवृद्धता का युग : मानवीय स्वतन्त्रता की प्रतिष्ठा

विचारो के इतिहास में अठारहवीं शताब्दी को प्रवृद्धता का युग अथवा ज्ञानोदय काल—एज ऑफ एनलाइटनमेन्ट—के नाम से जाना जाता है। जिस प्रकार सत्रहवीं शताब्दी के नये दर्शन पर गैलीलियो और उसके समानधर्मा वैज्ञानिकों की खोजों का प्रभाव दिखाई देता है उसी तरह—बल्कि कुछ हद तक उससे भी ज्यादा—प्रभाव अठारहवीं सदी की इस प्रवृद्धता की प्रवृत्ति पर न्यूटन और उसके समकालीन वैज्ञानिकों का देखा जा सकता है। न्यूटन का उल्लेख इसलिए और भी अधिक महत्वपूर्ण है कि उसके विचारों का असर बीसवीं सदी से पहले के कई महत्वपूर्ण दार्शनिकों पर किसी न किमी रूप में लक्षित किया जा सकता है। न्यूटन के प्राकृतिक दर्शन की मूल मान्यता यही थी कि यह ब्रह्मांड एक विधिशासित इकाई है और यह विधि गुरुत्वाकर्षण का नियम है जिसके अनुसार पृथ्वी और अन्य सभी ग्रह एक सूर्य की परिधि में घूमेंगे हैं। इस प्रकार इस नियम ने कोपर्निकस की मान्यताओं को भी पुष्ट किया। दार्शनिक विचारों के क्षेत्र में न्यूटन की इस खोज का सीधा प्रभाव इसी रूप में दिखाई देता है कि इसके बाद दर्शन की हर शाखा—चाहे वह ईश्वर जैसी किमी परम सत्ता के अस्तित्व को मानती हो या न मानती हो—का प्रमुख उद्देश्य इस ब्रह्मांड का एक अग होने के नाते मनुष्य के आचरण और आकांक्षाओं में उस नियम की खोज हो गया जिससे वह निर्देशित होता है। यही कारण है कि इसके बाद विज्ञान की खोजों का दर्शन पर सीधा प्रभाव दिखाई देने लगता है क्योंकि यह माना जाने लगा कि प्रकृति का एक अंश होने के नाते मनुष्य—और इसलिए उसकी सामाजिक संस्थाएँ और व्यवहार भी—प्राकृतिक विज्ञान के नियमों के ही आधार पर संचालित होते हैं।

इसलिए 'प्रवृद्धता के युग' की वैचारिक प्रवृत्तियों का विश्लेषण करने पर जो विशेषताएँ हमारा ध्यान आकर्षित करती हैं उनमें सर्वाधिक महत्वपूर्ण बात तो यही होगी कि अब अतिप्राकृतिक की जगह प्राकृतिक ने ले ली, जिसका तात्पर्य यही है कि धर्म-शास्त्र की जगह विज्ञान केन्द्र में हो गया और यह स्वीकार करने की प्रवृत्ति बन गई कि जड़ और चेतन सभी प्राकृतिक विधि द्वारा संचालित हैं।

इस प्रवृत्ति का एक सीधा परिणाम था मानवीय तर्कणा पर एकाग्र्य। यह माना गया कि सही आचरण वही है जो प्राकृतिक विधि के अनुकूल है और मनुष्य उसका अनुकरण करता हुआ निरन्तर चरम पूर्णता की स्थिति की ओर विकसित हो सकता है। यह मान लिया गया कि यह विश्व एक जगह है, अतः यह भी समझ में आने लगा कि पूरी मनुष्यता की नियति एक है।

अतः स्वाभाविक था कि इन अवधारणाओं का आधार पर सभी सामाजिक संस्थाओं और आचरण को परखने के प्रयत्न किये जाते। यही कारण है कि अठारहवीं शताब्दी के करीब-करीब हर प्रमुख विचारक ने अपने समय की संस्थाओं के प्रति आलोचनात्मक रवैया अपनायी। ऐसे लोगो में सर्वाधिक उल्लेखनीय नाम वात्सेयर (1694-1778 ई०) का है जिन्हें विचारों के इतिहासकारों द्वारा प्रबुद्धता का युग की आत्मा कहा गया है। प्रबुद्धता के युग में वात्सेयर वैचारिक और साहित्यिक स्तर पर उसी तरह केन्द्र में आसीन हैं जिस तरह मानववाद के युग में इरास्मस। वात्सेयर और उनके समानधर्मी विचारकों की सबसे बड़ी गूबी यह थी कि उन्होंने हर तरह का अधविश्वास का जबरदस्त विरोध किया। स्पष्ट है कि इस विरोध में चर्च—चाहे वह वैज्ञानिक चर्च हो या प्रोटेस्टेंट—का विरोध होता क्योंकि वही सब अन्धविश्वासों को जड़ माना गया। वात्सेयर की धारणा यह थी कि धार्मिकता की भावना के लिए किसी भी तरह का धार्मिक संगठन अनावश्यक बल्कि बाधक है क्योंकि वह ऐसी औपचारिकताओं और रस्मों पर टिका होता है जो न केवल गैरजरूरी हैं बल्कि अन्धविश्वास पैदा करती हैं। यही कारण था कि वात्सेयर ने ईसा के व्यक्तित्व के साथ जुड़ी हुई सभी सामंजस्यपूर्ण घटनाओं को मानने से इनकार करते हुए कहा कि वे देहाती लोगों के मुकराते हैं। वात्सेयर की मान्यता थी कि ब्रह्माण्ड का अस्तित्व अपने आप में ईश्वर के अस्तित्व का प्रमाण तो है लेकिन यह ब्रह्माण्ड विधिशासित है अतः यह ईश्वर मानवीय जीवन में भी किसी तरह का हस्तक्षेप नहीं करता। दर्शन की भाषा में इस विचार को 'तटस्थ-ईश्वरवाद'—डीइज्म—कहा गया जिसका अर्थ यह होता है कि मनुष्य अपने आचरण से ही अपने जीवन को बेहतर बना सकता है इसके लिए ईश्वर की कृपा जैसी कोई वस्तु काम नहीं देगी और इसलिए ईश्वर के प्रति भक्ति या प्रार्थना का भी कोई अर्थ नहीं है। हम कह सकते हैं कि इस विचार में कुछ हद तक भारतीय नमंवाद के लक्षण दिखाई देते हैं लेकिन इस ठीक-ठीक वही नहीं कहा जा सकता। स्पष्ट है कि इस अवधारणा से चर्च और धर्म की पारस्परिक स्थिति को घबका लगा क्योंकि तब धर्म का तात्पर्य किसी ईश्वर के प्रति भक्ति या किसी धार्मिक संगठन के प्रति निष्ठा की अभिव्यक्ति नहीं रहा। प्राकृतिक विधि को समझते हुए मानवीय बेहतरी के लिए प्रयत्न करना ही वांछनीय समझा गया। इतिहासकारों का कहना है कि यह 'तटस्थ ईश्वरवाद'

प्रबुद्धता के युग का प्रमुख विश्वास हो गया और तत्कालीन बौद्धिकों, कलाकारों और पत्रे लिखे वर्ग पर इस अवधारणा का स्पष्ट प्रभाव देखा जा सकता है—पोप की कविता, गिबन का इतिहास ग्रन्थ और दिदरो का विश्वकोश इस निष्कर्ष के समर्थन में उद्धृत किए जा सकते हैं।

दरअगल वाल्टेयर के विचारों पर लॉक का प्रभाव स्पष्ट देखा जा सकता है और उनके समय के वैज्ञानिक निष्कर्षों ने उसे और पुष्ट किया। यही कारण है कि मानवीय अनुभव की कमीटी को स्वीकार करते हुए वाल्टेयर ने भी उसी आधार पर सामाजिक-राजनैतिक सन्ध्याओं का विश्लेषण किया। अतः स्वाभाविक था कि उन्होंने बौद्धिक, धार्मिक, राजनैतिक और सामाजिक स्वतन्त्रता का समर्थन करते हुए उम हूर तरीके से प्रति अपना विरोध प्रकट किया जिगत मानवीय स्वतन्त्रता किसी भी तरह यादृच्छित या कृत्रिम होती हो। वाल्टेयर का यह कथन कि भी मानववादी व्यवस्था के लिए एक आदर्श वाक्य है 'हो सकता है मैं तुम्हारे विचारों से महंगत न हो सकूँ, फिर भी मैं तुम्हारे विचार प्रकट करने के अधिकार की रक्षा करूँगा।' लेकिन उनके इन विचारों की सीमा बौद्धिक वर्ग या अधिक से अधिक युजुआ कहे जाने वाले वर्ग तक ही सीमित थी—निम्न वर्ग को इसमें सम्मिलित नहीं किया गया। फिर भी अठारहवीं शताब्दी की परिस्थितियों को देखते हुए वाल्टेयर के विचारों ने अन्धविश्वासों को दूर करने और लोकतन्त्र की प्रतिष्ठा में महत्वपूर्ण भूमिका का निर्वाह किया है।

वाल्टेयर को दार्शनिक स्तर पर तो भौतिकवादी नहीं कहा जा सकता लेकिन ईश्वर का तटस्थ मान लेने और प्राकृतिक विधि को बरीयता देने के कारण व्यावहारिक स्तर पर वे कुछ मामला में भौतिकवादियों के कुछ बरीय आ जाते हैं। इन भौतिकवादियों और अनीश्वरवादियों के उल्लेख के बिना प्रबुद्धता के युग की दार्शनिक मानसिकता को ठीक-ठीक नहीं समझा जा सकता। ऐसे दार्शनिकों में होल्बाख, द ला मेत्तरी और दिदरो के नाम विशेष रूप से उल्लेखनीय कह जा सकते हैं। होल्बाख की मान्यता थी कि पशुओं की तरह मनुष्य भी एक-अंगी है और अन्य जीवों की तरह ही उस पर भी प्रकृति के नियम पुर लागू होते हैं। यही कारण है कि मरने पर आत्मा जैसी कोई चीज अलग से नहीं बचती। होल्बाख मानते थे कि मृत्यु के साथ ही जीवन समाप्त हो जाता है अतः हम जीवन का पूरा उपभोग करना चाहिए। उनका विचार था कि ईश्वर—यहाँ तक कि तटस्थ ईश्वर—का कोई अस्तित्व नहीं है और यह ग्रहण केवल स्वघातित प्रक्रिया में रत पदार्थ है। मनुष्य के जीवन के नैतिक नियमन के लिए ईश्वर और धर्म की नहीं बल्कि सही शिक्षा की आवश्यकता है। स्वाभाविक है कि होल्बाख के विचार तत्कालीन समाज में काफी विवादास्पद बन रहे और ईश्वरवाद के पूर्ण अस्वीकार के कारण न केवल चर्च बल्कि प्रबुद्ध शासकों और वाल्टेयर तक ने उनका खंडन किया।



लेकिन होल्बाख की मान्यता थी कि विज्ञान के युग के लिए पारम्परिक पूर्वाग्रहों से पूर्ण मुक्ति आवश्यक है।

दत्ता मेत्सरी ने भी होल्बाख की तरह मनुष्य को उन्हीं नियमों के अधीन माना जिनसे शेष जीवन निर्देशित होता है— बल्कि उन्होंने तो मनुष्य की समानता पशुओं के ही नहीं, वनस्पति जगत के साथ तक देखी और इस प्रकार विकासवाद के लिए पृष्ठभूमि तैयार की। उन्होंने आत्मा की अमरता जैसे किसी भी विचार को एक भ्रम बताया और जीवन और जगत की केवल भौतिकवादी यथार्थता को ही सच माना। उन्होंने इस धारणा को भी ध्रान्त बताया कि भौतिकवाद मनुष्य को नैतिक बनने की प्रेरणा नहीं देता। मेत्सरी की मान्यता थी कि भौतिकवाद मनुष्य को सब प्रकार की ध्रान्तियों और पूर्वाग्रहों से मुक्त करता है और तभी वह अपने अस्तित्व और अपने विकास की सम्भावनाओं को सही परिप्रेक्ष्य में पहचान सकता है। हम वनस्पति जगत या पशु जगत के एक हिस्से हैं, यह धारणा भी क्या हम इस बात का ज्ञान नहीं करा देती कि हमने किस सीमा तक विकास किया है और हमारा भविष्य कितना आशापूर्ण है ?

होल्बाख और मेत्सरी की भाँति दिदरो भी भौतिकवादी और अनीश्वरवादी थे जिनका उद्देश्य मनुष्य जाति को हर प्रकार के अन्धविश्वासवाद से मुक्त करना था। दिदरो ने भी इस ब्रह्माण्ड को एक विधिशासित यन्त्र के रूप में देखा जो स्वतः प्रेरित है और जिसके लिए किसी संचालक की कोई जरूरत नहीं है। दिदरो की विज्ञान में बड़ी आस्था थी और वे समझते थे कि इस मनुष्य जाति का विकास बहुत उज्ज्वल है। दिदरो केवल दार्शनिक ही नहीं थे, उन्होंने नाटक, उपन्यास और साहित्यिक आलोचना के क्षेत्र में भी सत्रियता प्रदर्शित की। इस क्षेत्र में उन्होंने प्रकृति के सूक्ष्म पर्यवेक्षण की सलाह दी, कृत्रिमता का विरोध किया और इसी कारण कुछ इतिहासकार उन्हें स्वच्छन्दतावाद—रोमांटिसिज्म—के प्रारम्भिक कल्पक मानते हैं।

इस विवेचन से स्पष्ट है कि प्रबुद्धता का दर्शन कोई दार्शनिक सिद्धान्त नहीं बल्कि एक प्रवृत्ति या जो वे अपने पूर्ववर्ती दार्शनिकों—देकार्त और लॉक—के विचारों के साथ-साथ नयी वैज्ञानिक शोधों से भी प्रभावित था और जिसका केन्द्रीय मन्तव्य अन्धविश्वासों, धार्मिक सगठना और आरोपित अनुशासन की वजाय वैज्ञानिकता और मानवीय स्वतन्त्रता की प्रतिष्ठा था।

## व्यक्तित्व की अभिव्यंजना : रूसो

पुनर्जागरण-काल से ही मानवीय स्वतन्त्रता की धारणा सभी प्रमुख विचारकों के चिन्तन में अन्तर्निहित रही लेकिन इस धारणा को सर्वाधिक सशक्त और प्रभावी अभिव्यक्त रूसो (1712-1778 ई०) में मिली। रूसो देकातं या वाद में काट आदि की तरह शुद्ध दार्शनिक नहीं माने जाते क्योंकि उन्होंने औपचारिक दार्शनिक प्रणालियों का अनुकरण करने की बजाय मनुष्य की वास्तविक परिस्थितियों के विश्लेषण द्वारा उसके व्यक्तित्व के विकास की बाधाओं को समझने और उन्हें दूर कर मनुष्य के सहज व्यक्तित्व को प्रतिष्ठा देने की कोशिश की। इसलिए उन्हें एक ऐसा सामाजिक दार्शनिक कहा जा सकता है जो ज्ञान-मीमासा और तत्त्व-मीमासा की बजाय मनुष्य की स्वतन्त्रता और समानता के विचारों में अधिक रुचिशील था।

रूसो के चिन्तन का सार है: 'प्रकृति की ओर'। उन्होंने अपनी पुस्तक 'मनुष्यों में असमानता की उत्पत्ति पर एक प्रबन्ध' में इस सुस्थापित विचार को चुनौती दी कि सभ्यता—कला और विज्ञान—का विकास मनुष्य के व्यक्तित्व के विकास को पूर्णता की ओर ले जाता है। उनकी मान्यता थी कि सभ्यता ने मनुष्य में स्वार्थ-वृत्ति, असमानता, अन्याय, शोषण और दमन की सस्थाओं और प्रवृत्तियों को पैदा किया है। अपनी इस धारणा की पुष्टि में सभ्यता की दृष्टि से कम विकसित समाजों का हवाला देते हुए उन्होंने कहा कि मनुष्य ऐसे समाजों में अधिक सुखी है। सभ्यता के विकास के साथ-साथ उसके सहज व्यक्तित्व पर बन्धन हावी होते जाते हैं जिससे कुंठाएँ पैदा होती हैं जो अन्य कई प्रकार की विकृतियों के रूप में अभिव्यक्त होती हैं। रूसो के इन विचारों की छाया बाद में कुछ हद तक फ्रायड आदि मनोविश्लेषकों की मान्यताओं पर भी देखी जा सकती है। इसीलिए रूसो ने मनुष्य की प्राकृतिक स्थिति को बरेप्य मानते हुए 'प्रकृति की ओर' के विचार का प्रवर्तन किया।

यहा इस बात को समझ लेना जरूरी है कि 'प्रकृति की ओर' से रूसो का तात्पर्य समाज की आदिम स्थितियों की ओर लौटना नहीं था और वे यह भी जानते

ये कि ऐसा करना सम्भव भी नहीं होगा। मनुष्य की प्राकृतिक स्थिति में उनका तात्पर्य यही था कि मनुष्य की सहज भावनाओं और आवेगों का सम्भ्यता के नाम पर दमन न किया जाय। रूसो की मान्यताओं के आधार पर परिभाषित किया जाय तो मनुष्य एक भावनाशील प्राणी है जो अपने अन्तःकरण द्वारा निर्देशित होता है और वह स्वभाव से नैक और दूरियों के प्रति सहानुभूति रखने वाला है। उसकी स्वायत्तवृत्ति सम्भ्यता के विकास की प्रक्रिया में उसकी सहज व्यक्तित्व की स्वतन्त्र अभिव्यक्ति के दमन के कारण पैदा होनी है। इसीलिए रूसो मनुष्य के सहज आवेगों की अदमित अभिव्यक्ति में विश्वास करते थे। उनकी मान्यता थी कि मनुष्य स्वतन्त्र पैदा होता है लेकिन पैदा होते ही उसे सब ओर से जजीरो से जकड़ दिया जाता है। इसका भी तात्पर्य यह नहीं समझा जाना चाहिए कि रूसो किसी सत्स्था-विहीन समाज की धारणा का प्रचार कर रहे थे। सम्भ्यता का विकास सत्स्थाओं के विकास पर निर्भर करता है जबकि उसकी परछाई मनुष्य के—व्यक्ति मनुष्य के—विकास से ही हो सकती है। लेकिन होता यह है कि सत्स्थाएँ अपने आप में मूल उद्देश्य बन जाती हैं और व्यक्ति-मात्र का शोषण एवं दमन करने लगती हैं। सत्स्थापरक सम्भ्यता की आलोचना क माध्यम से रूसो जो कुछ प्रतिपादित करना चाहते थे वह वास्तव में यही था कि व्यक्ति मनुष्य—मनुष्य मात्र—ही सम्भ्यता का उद्देश्य और परछाई है इसलिए सामाजिक सत्स्थाओं का विकास इसी दृष्टिकोण के आधार पर किया जाना चाहिए।

यही कारण रहा कि रूसो ने न केवल राज्य की उत्पत्ति के सामाजिक समझोते के सिद्धान्त की लोचतन्त्रनिष्ठ व्याख्या करते हुए प्रतिनिधि सत्तात्मक लोकतन्त्र की राज्याय प्रत्यक्ष लोकतन्त्र को बरीयता दी बल्कि लॉक से दस बरस आगे बढ़ते हुए उन्होंने इस प्रक्रिया में कुत्तीन बर्गों और मध्यम बर्गों के साथ-साथ सामान्य भूमिहीन किसानों और मजदूरों को भी शामिल करने और इन उद्देश्यों की पूर्ति के लिए क्रान्ति का आग्रह भी किया। रूसो के इन विचारों का फ्रांस की राज्य-क्रान्ति पर गहरा प्रभाव देखा जा सकता है। क्रान्ति के अवसर पर स्वीकृत एवं बहुप्रचारित 'मानव एवं नागरिक अधिकारों का घोषणापत्र' इस प्रभाव की स्पष्ट स्वीकारोक्ति है। यह सवाल उठाया जा सकता है कि सभी मनुष्यों की अबाधित स्वतन्त्रता समाज में अराजकता और अव्यवस्था पैदा कर देगी। लेकिन रूसो की मान्यता थी कि मनुष्य स्वभावतः नैक और सहयोगी स्वभाव का है अतः यदि उस किसी तरह के सामाजिक शोषण और दमन का शिकार न होना पड़े तो उसके इन स्वाभाविक गुणों का विकास और भी अधिक होगा। उसकी स्वतन्त्रता और 'शुभ' सभी व्यक्तियों की, पूरे समाज की स्वतन्त्रता और 'शुभ' से अलग नहीं बल्कि वह इस 'सामान्य शुभ'—जिनसे बिल—में ही अपनी स्वतन्त्रता की सच्ची अनुभूति कर पाता है। जिन नियमों या कानूनों का निर्माण व्यक्ति अपनी स्वतन्त्र भागीदारी

और इच्छा से करता है उनके पालन को उसकी स्वतन्त्रता का दमन नहीं उसकी वास्तविक अभिव्यक्ति और बोध माना जाता चाहिए। इसीलिए रूसो की मान्यता थी कि वास्तविक नैतिकता अन्तःकरण के प्रति ईमानदारी से विकसित होती है, आरोपित सस्याओ और नियमों से नहीं।

मनुष्य के व्यक्तित्व के इस सहज विकास के लिए रूसो ने शिक्षा की भूमिका पर जोर देते हुए उसके स्वरूप और प्रणालियों में क्रान्तिकारी परिवर्तन के सुझाव दिये। रूसो के युग में—और जो कुछ हद तक आज भी है—शिक्षा अध्यापक केन्द्रित रही। शिक्षार्थी के आन्तरिक गुणों और व्यक्तित्व के विकास की बजाय अध्यापक द्वारा कुछ विषयों का पढ़ाया जाना और शिक्षार्थियों द्वारा उन विषयों से सम्बन्धित सूचनाओं को रट लेना ही शिक्षा की पूरी प्रक्रिया थी। छान की अपनी आवश्यकता और मौलिकता का इस पूरी प्रक्रिया में कोई स्थान नहीं था। सामाजिक सस्याओं में व्याप्त जड़ता में शिक्षा भी कोई अपवाद नहीं हो सकती। अपनी 'एमिली' नामक कृति में रूसो ने शिक्षा के प्रति एक बिलकुल भिन्न और मौलिक विचार प्रतिपादित करते हुए बालक के स्वाभाविक आवेगों और वृत्तियों के अदमन का आग्रह किया। रूसो का विचार था कि बारह वर्ष की अवस्था तक बालक को बिलकुल मुक्त छोड़ देना चाहिए—इस काल तक उसे निर्देशित करने की आवश्यकता नहीं है। रूसो का विचार था कि इस अवधि में उसके चरित्र का स्वाभाविक विकास हो सकेगा और उसकी स्पष्ट दिशा निर्धारित हो सकेगी। इसके बाद उसकी रुचियों और क्षमता के अनुकूल शिक्षा की व्यवस्था की जा सकती है। रूसो की मान्यता थी कि शिक्षा प्रक्रिया के माध्यम से हम अपने पूर्वग्रह बालक पर आरोपित कर देते हैं, अतः उस पर अपने विचारों को उपदेशात्मक शैली में लादने की बजाय उसे स्वयं अपने अनुभव से सीखने की स्वतन्त्रता मिलनी चाहिए। रूसो मनुष्य को मूलतः एक भावनाप्रधान और संवेदनशील प्राणी मानते थे, अतः उसके बौद्धिक विकास की बजाय भावात्मक विकास पर उनका आग्रह अधिक रहा। बालक की स्वतन्त्रता और सीखने की प्रक्रिया की सहजता पर आग्रह के कारण ही रूसो बालक पर किसी भी तरह का नियेधात्मक अनुशासन आरोपित करने, यास तौर से शारीरिक दण्ड के खिलाफ थे।

रूसो के इन विचारों ने तत्कालीन शिक्षा-दर्शन के क्षेत्र में क्रान्तिकारी परिवर्तन किया जिसकी तुलना कुछ इतिहासकार खगोल विज्ञान में कोपरनिकस द्वारा की गई क्रान्ति से करते हैं। इस समय तक शिक्षा विषय प्रधान और अध्यापक केन्द्रित थी लेकिन अब बालक की अपनी आवश्यकताओं, उसके स्वतन्त्र व्यक्तित्व और मौलिकता के विकास की ओर ध्यान दिया जाने लगा। लेकिन फिर भी यह स्वीकार नहीं किया जा सका कि बालक को पूर्णतः अनिर्देशित छोड़ दिया जाय। रूसो का तर्क यह था कि बालक पर माता पिता और अध्यापक का बुप्रभाव

पढ सकता है लेकिन यह बात भी इतनी ही विचारणीय है कि सामाजिक वातावरण भी बिल्कुल निर्दोष नहीं है और अध्यापक या माता-पिता की देख-रेख के बिना उसके दोषों और विकृतियों से बालक को बचाया नहीं जा सकेगा । लेकिन इसमें कोई सन्देह नहीं कि रूसो के बाद बालक को शिक्षा के केन्द्र में रखकर देखने की प्रवृत्ति विकसित हुई और उसकी समस्याओं पर सहानुभूतिपूर्ण तरीके से विचार किया जाने लगा । अध्यापक सत्ता का—ज्ञान-सत्ता और दण्ड-सत्ता का—प्रतीक न रहकर बालक के स्वतन्त्र व्यक्तित्व के विकास में एक सहायक समझा जाने लगा जबकि पारम्परिक शिक्षा-व्यवस्था में वह एक ऐसा कुम्हार था जिससे बालक रूपी मिट्टी को अपनी कल्पना और साचे के अनुसार गढ़ने की अपेक्षा की जाती थी । वास्तव में रूसो को बाल-शिक्षा मनोविज्ञान की पृष्ठभूमि तैयार करने वाले विचारकों में अग्रणी कहा जा सकता है ।

व्यक्ति-स्वातन्त्र्य और व्यक्तित्व का अबाधित भावात्मक विकास उनके विचारों के मूल उद्देश्य थे, अतः उन्हें 'रोमांटिसिज्म' का मुष्टक प्रवर्तक माना जा सकता है । यह 'रोमांटिसिज्म' सामाजिक-राजनैतिक विचारों में ही नहीं, धार्मिक-नैतिक मान्यताओं में भी दिखाई देता है । रूसो के अनुसार ईश्वर को भी ताकियता और बुद्धिवादिता से नहीं, भावना से ही पामा जा सकता है, इसलिए भावात्मक विश्वास ही धार्मिक बोध का साधन है । रूसो का धर्म इसीलिए प्राकृतिक धर्म था और राज्य से भी इसी धर्म के विकास में सहायता करने की अपेक्षा की गई जिसमें ईश्वर और मनुष्य के बीच किसी भी तरह की सत्ता, पुजारी या धार्मिक पुस्तक की आवश्यकता नहीं थी । लेकिन यह त्रिदम्बनापूर्ण अन्तर्विरोध था कि रूसो ने राज्य से उन लोगों को निष्कासित करने या मृत्युदण्ड देने का आग्रह किया जो धर्म की इस धारणा से असहमत होते । धर्म और नैतिक बोध यदि मनुष्य के अन्तःकरण पर आधारित हैं तो किसी भी मनुष्य को उसके विश्वासों के लिए दंडित नहीं किया जाना चाहिए ।

रूसो के विचारों का प्रभाव बहुत व्यापक पड़ा । राजनीति के क्षेत्र में जन अधिकारों और अत्याचारों की विचारधारा को बत मिला । फ्रेंच राज्यक्रान्ति और मानव अधिकारों के घोषणापत्र पर उनके विचारों की छाप स्पष्ट है । साहित्य और कला में 'रोमांटिसिज्म' एक प्रमुख प्रवृत्ति के रूप में उभरा और समूचे यूरोपीय साहित्य और कला के माध्यम से उसका प्रभाव विश्व-सम्पत्ति पर महसूस किया गया । साहित्य-कला मात्र को व्यक्तित्व की अभिव्यक्तता मानने की धारणा मीन्दर्यशास्त्र की एक प्रमुख धारणा बन गई जिसके प्रभाव आधुनिक काल के रचनाकारों पर भी देखे जा सकते हैं । लेमर्तीन, हागो, ग्योये, श्रौत, वायरन आदि न जाने कितने रचनाकारों के नाम गिनाये जा सकते हैं जिन पर रूसो के रोमांटिसिज्म का प्रभाव स्पष्ट है । काठ, हंडेर, शिलर आदि

दार्शनिकों पर भी उसका ऋण स्वीकार किया जा सकता है। सर्वाधिक महत्वपूर्ण बात यह है कि मानवीय भावनाओं, स्वतन्त्रता और समानता को उनका उचित स्थान मिलना सम्भव हो सका।

पढ़ सकता है लेकिन यह बात भी इतनी ही विचारणीय है कि सामाजिक यातावरण भी बिलकुल निर्दोष नहीं है और अध्यापक या माता-पिता की देह रेध के बिना उसके दोषों और विवृत्तियों से बालक को बचाया नहीं जा सकेगा । लेकिन इसमें कोई सन्देह नहीं कि रूसो के बाद बालक को शिक्षा के केन्द्र में रखकर देखने की प्रवृत्ति विवसित हुई और उसकी समस्याओं पर सहानुभूतिपूर्ण तरीके से विचार किया जाने लगा । अध्यापक सत्ता का—ज्ञान-सत्ता और दण्ड-सत्ता का—प्रतीक न रहकर बालक के स्वतन्त्र व्यक्तित्व के विवास में एक सहायक समझा जाने लगा जबकि पारम्परिक शिक्षा-व्ययम्या में वह एक ऐसा कुम्हार था जिससे बातक रूपी मिट्टी का अपनी कल्पना और साधे के अनुसार गड़ने की अपेक्षा की जाती थी । वास्तव में रूसो को बाल शिक्षा मनोविज्ञान की पृष्ठभूमि तैयार करने वाले विचारकों में अग्रणी कहा जा सकता है ।

व्यक्ति-स्वातन्त्र्य और व्यक्तित्व का अबाधित भावात्मक विकास उनके विचारों के मूल उद्देश्य, अतः उन्हें 'रोमांटिसिज्म' का मुख्य प्रवर्तक माना जा सकता है । यह 'रोमांटिसिज्म' सामाजिक-राजनैतिक विचारों में ही नहीं, धार्मिक-नैतिक मान्यताओं में भी दिखाई देता है । रूसो के अनुसार ईश्वर को भी ताबितता और बुद्धिवादिता से नहीं, भावना से ही पाया जा सकता है । इसलिए भावात्मक विश्वास ही धार्मिक बाध का साधन है । रूसो का धर्म इंगीलिए प्राकृतिक धर्म था और राज्य से भी इसी धर्म के विकास में सहायता करने की अपेक्षा की गई जिसे ईश्वर और मनुष्य के बीच किसी भी तरह की सम्बन्ध, पुजारी या धार्मिक पुस्तक की आवश्यकता नहीं थी । लेकिन यह विदम्बनापूर्ण अन्तविरोध था कि रूसो ने राज्य से उन सभी लोगों को निष्वासित करने या मृत्युदण्ड देने का आग्रह किया जो धर्म की इस धारणा में अमहमत होत । धर्म और नैतिक बोध यदि मनुष्य के अन्तःकरण पर आधारित है तो किसी भी मनुष्य को उसके विश्वासों के लिए दंडित नहीं किया जाना चाहिए ।

रूसो के विचारों का प्रभाव बहुत व्यापक पड़ा । राजनीति के क्षेत्र में जनताधिकारों और अत्याचारों के खिलाफ क्रान्ति की विचारधारा को बल मिला । फ्रेंच राज्यक्रान्ति और मानव अधिकारों के घोषणापत्र पर उनके विचारों की छाप स्पष्ट है । साहित्य और कला में 'रोमांटिसिज्म' एक प्रमुख प्रवृत्ति के रूप में उभरा और समूह यूरोपीय साहित्य और कला के माध्यम से उसका प्रभाव विश्व संस्कृति पर महसूस किया गया । साहित्य कला मान को व्यक्तित्व की अभिव्यक्ति मानने की धारणा सौन्दर्यशास्त्र की एक प्रमुख धारणा बन गई जिसके प्रभाव आधुनिक काल के रचनाकारों पर भी दृष्टे जा सकते हैं । सेमर्त्सन, हागो, ग्योथे, शैल, बायरन आदि न जाने कितने रचनाकारों के नाम गिनाये जा सकते हैं जिन पर रूसो के रोमांटिसिज्म का प्रभाव स्पष्ट है । वाट, हर्डर, शिलर आदि

दार्शनिकों पर भी उसका ऋण स्वीकार किया जा सकता है। सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण बात यह है कि मानवीय भावनाओं, स्वतन्त्रता और समानता को उनका उचित स्थान मिलना सम्भव हो सका।



## आलोचनात्मक दर्शन का विकास : कांट

विज्ञान का दर्शन पर एक प्रभाव यह रहा—और पुनर्जागरण काल के बाद हुए दार्शनिक चिन्तन ने विषय में इसे और भी साफ़ तौर पर देखा जा सकता है कि प्राकृतिक विज्ञानों के निष्कर्षों और कभी-कभी उसकी प्रक्रिया को आधार बनाकर मानवीय चिन्तन-प्रक्रिया को समझने और दार्शनिक निष्कर्षों को हासिल करने की कोशिश की गई। इसी कारण विज्ञान के साथ-साथ दर्शन में भी यन्त्रवादियों और अनुभववादियों का प्रभाव बढ़ता गया। अपने समकालीन दार्शनिकों में इमेनुअल कांट (1724-1804 ई०) इसीलिए बिलकुल अलग दिखाई देते हैं क्योंकि उनकी ज्ञान-मीमांसा ऐन्द्रिक जगत के अर्थात् प्राकृतिक विज्ञानों के निष्कर्षों को स्वीकार करते हुए भी उनमें ऊपर उठकर बुद्धि की स्वायत्तता को स्थापित करने का प्रयत्न करती है। सामान्यतया दार्शनिकों द्वारा दर्शन की अपनी पद्धति या ज्ञान-मीमांसा का विकास करने की बजाय वैज्ञानिक पद्धति को ही स्वीकार कर लिया जाता रहा लेकिन ऐसा करने की बजाय कांट ने ज्ञान-मीमांसा या ज्ञान तब पहुँचने की अपनी स्वायत्त पद्धति का निर्माण किया और उसके बाद ही दार्शनिकों के लिए यह लगभग आवश्यक-सा हो गया कि वे अपनी ज्ञान-मीमांसा का विकास भी करें।

अनुभववादियों की मान्यता थी कि सारा ज्ञान अनुभव-प्रसूत है। कांट ने इसे अस्वीकार किया। उनकी मान्यता थी कि यह तो ठीक है कि अनुभव के साथ ही बोध का प्रारम्भ होता है लेकिन इससे स्वतः ही यह निष्कर्ष नहीं निकलता कि ज्ञान की उत्पत्ति भी अनुभव से ही है। कांट यह मानते थे कि भौतिक जगत के नियमों का स्रोत हमारी बुद्धि ही है, यद्यपि उनका अनुभव हमें भौतिक जगत के माध्यम से ही होता है। दूसरे शब्दों में, इसका अर्थ यह हुआ कि ज्ञान का अस्तित्व भौतिक जगत में परे हमारी चेतना में है। भौतिक जगत वास्तव में विद्यमान है, इसमें व्यवस्था और समग्रता का अनुभव मानवीय चेतना के कारण ही सम्भव होता है। इसका तात्पर्य यह हुआ कि व्यवस्था और समग्रता का अस्तित्व मानवीय चेतना में है जिन्हें वह भौतिक जगत की वस्तुओं में देखती है। यदि मानवीय चेतना में यह गुण नहीं होते तो भौतिक जगत में इन्हें तनाश करना सम्भव नहीं हो पाता। एक

दर्शनशास्त्री के शब्दों में, "काट का सबसे बड़ा अन्वेषण यही था कि मानव-बुद्धि के लिए भौतिक-जगत सम्बन्धी सार्वभौम और आवश्यक तथ्यों का अनुसन्धान करना तभी सम्भव है जब प्राकृतिक नियमों का स्रोत हमारी बुद्धि हो और प्रकृति के निर्माण में उसका हाथ हो।" इस प्रकार काट की दृष्टि में ज्ञान अनुभवपूर्ण है, जिसका स्रोत मानव-बुद्धि है जबकि अनुभववाद और विज्ञान ज्ञान को अनुभवाश्रित मानते हैं। इसमें कोई सन्देह नहीं कि ज्ञान के लिए ऐन्द्रिक संवेदन और दिक् काल की भी आवश्यकता होती है क्योंकि दिक् काल में ही हम किसी वस्तु का अनुभव कर सकते हैं लेकिन ऐसी स्थिति में ज्ञान सदा विषयपरक ही होगा—वह सार्वभौम और विषयपरक तभी हो सकता है जब मानवीय चेतना में विषयपरकता का गुण पहले से विद्यमान हो।

काट की ज्ञान सीमा का विश्लेषण अपने आप में एक स्वतन्त्र और विस्तृत विषय है लेकिन हमारे लिए फिलहाल इतना ही स्मरण रखना काफी है कि वह प्राकृतिक नियमों का ही नहीं सारे ज्ञान का स्रोत मनुष्य की बुद्धि में मानते हैं। इसी कारण काट का ज्ञान अनुभवाश्रित नहीं बल्कि विचाराश्रित है और ये विचार भी पूर्णतः तार्किक पद्धति के आधार पर विकसित नहीं कहना सकत क्योंकि तर्क को भी संवेदनसिद्ध प्रमाणों की आवश्यकता होती है जबकि संवेदन की अपनी सीमाएँ हैं। इसी कारण काट मानते थे कि ईश्वर के अस्तित्व को तर्कसम्मत ढंग से नहीं सिद्ध किया जा सकता। हमारे ज्ञान की सीमाएँ ऐन्द्रिक जगत तक ही हैं और यदि हम इस जगत के सिद्धान्तों को इसके क्षेत्र के बाहर व्यवहार में लाने की चेष्टा करेंगे—तो उसमें भ्रम ही पैदा होगा।

प्राकृतिक जगत और मानव-बुद्धि के बीच इस द्वैत को दखने का एक स्वाभाविक परिणाम यह हो गया कि काट ने मनुष्य के सामाजिक जीवन और नैतिक आदर्शों को ऐन्द्रिक नियमों से बद्ध नहीं माना। इसी कारण उन्होंने 'सुख की धारणा' (principle of pleasure) को अधिक् महत्त्व नहीं दिया और इस बात का विरोध किया कि नैतिकता का आधार सुख की अनुभूति है। उनके अनुसार नैतिकता स्वयंसिद्ध है, क्योंकि उसका विरोधी आचरण यदि सार्वभौम स्तर पर स्वीकार कर लिया जाय तो पूरी मानव जाति और दुनिया नष्ट हो जाएगी। इसलिए नैतिकता का पालन करने के लिए यदि कष्ट भी उठाना पड़े तो वह श्रेयस्करो है। काट के अनुसार नैतिकता का अर्थ ऐस व्यक्तिगत आचरण है जिसको सार्वभौमिक मान लिये जाने पर समाज का विकास होता रहे। इसलिए नैतिक आचरण प्रत्येक व्यक्ति का उत्तरदायित्व है और इससे बचने के लिए वह किसी भी बहाने का इस्तेमाल नहीं कर सकता। काट ने इसीलिए धर्म को भी नैतिकता की आधार-भूमि पर स्थापित किया। सभी धर्मशास्त्रों और धार्मिक आचरण की सहिताओं का मूल्यांकन इसी आधार पर किया जा सकता है कि वे किस सीमा

तक मनुष्य का नैतिक उत्थान करती हैं। काट मानते थे कि मनुष्य में बुराई और अच्छाई दोनों का वास है और इसलिए मनुष्य को निरन्तर अच्छे के लिए प्रयत्नशील रहना होगा। धार्मिक प्रार्थना आदि से भौतिक जगत को समझने या बदलने में हमें कोई मदद नहीं मिलती लकिन इनके माध्यम से हम अपने नैतिक स्वरूप का विकास कर सकते हैं।

यह बहुत विचित्र लगता है कि ज्ञान को अनुभवार्थित न मानते हुए भी काट ने जिन सामाजिक-राजनैतिक आदर्शों की सराहना की, उन सभी का स्रोत मानवीय अनुभव ही रहा है। मानवीय अनुभव के नजरिय से नैतिक-सामाजिक मान्यताओं और सस्थाओं के मूल्यांकन का आधार मानवीय विकास में उनकी भूमिका है—और यही आधार काट ने भी स्वीकार किया। इसीलिए काट के सामाजिक-राजनैतिक निष्कर्ष आश्चर्यजनक रूप से मानवपरक और आधुनिक हैं। अपने दार्शनिक सिद्धान्तों के विश्लेषण के लिए काट ने 'क्रिटीक ऑफ प्योर रीजन', 'क्रिटीक ऑफ जजमेंट' और 'क्रिटीक ऑफ प्रैक्टिकल रीजन' जैसे ग्रन्थ लिखे। अन्तिम ग्रन्थ में ही नैतिकता के सवाल पर भी विचार किया है। लेकिन अपने जीवन के अन्तिम वर्षों में धर्म और सामाजिक-राजनैतिक व्यवस्था पर विचार करते हुए उन्होंने 'रिलीजन विद दन दो लिमिट्स ऑफ प्योर रीजन' और 'एटर्नल पीस' की रचना की। इसमें यह भी जाहिर होता है कि धीरे-धीरे उनका झुकाव शुद्ध दार्शनिक प्रश्न और पद्धति की बजाय सामाजिक दर्शन की ओर अधिक होता जा रहा था।

अपने 'एटर्नल पीस' नामक निबन्ध में काट का झुकाव अन्तर्राष्ट्रीय शान्ति और लोकतान्त्रिक व्यवस्था की ओर स्पष्ट दिखाई देता है। काट न केवल मुझ से घृणा करते थे बल्कि उनका स्पष्ट मत था, मुझ राजनैतिक या सैद्धान्तिक उद्देश्यों के लिए नहीं बल्कि मुख्यतः आर्थिक स्वार्थों के लिए लड़े जाते हैं। साम्राज्यवाद को वह किसी भी रूप में सहन नहीं करता चाहते थे क्योंकि यह दमन का आश्रय लेता है और साम्राज्यवादी देशों को भी लोभ और घृणा के जाल में फसाकर अनैतिक आचरण करने को प्रेरित करता है। यह आश्चर्यजनक है कि जिस समय सारे यूरोप के देश औद्योगिक क्रान्ति के कारण नये-नये प्रदेशों को हृदय रहे थे और अधिकांश बुद्धिजीवी और लेखकों के मन में इस वृत्ति को लेकर विरोध तो दूर, कोई ग्लानि तक नहीं थी—बल्कि बाद में काले मार्क्स जैसे विचारकों ने भी एशिया के पिछड़े मुल्कों पर यूरोपीय आधिपत्य के औचित्य को स्वीकार किया था—तब काट ने यह स्पष्ट अनुभव किया था कि यूरोपीय देश अपने को ईसाई मानते हैं लेकिन आर्थिक विकास के नाम पर वे न केवल अपने नागरिकों का शोषण करते हैं बल्कि पूर्वी देशों में असभ्य ढंगों का आचरण का नमूना पेश कर रहे हैं। काट की मान्यता थी कि राज्य को नागरिक के साथ धर्म, वयं या अन्य किसी भी आधार पर भेदभाव नहीं करना चाहिए। इसके लिए वे राजनैतिक जगह गणतान्त्रिक व्यवस्था को उत्तम मानते

थे और यहाँ तक प्रस्ताव करते थे कि युद्ध का निर्णय भी चंद राजनीतिज्ञों द्वारा नहीं, बल्कि जनमत-संग्रह द्वारा किया जाना चाहिए।

काट का विचार था कि विज्ञान के विकास के साथ साथ शिक्षा और नैतिक प्रशिक्षण के द्वारा मनुष्य में अच्छी भावनाओं को जागृत किया जा सकता है एवं उसे ऐसे आचरण के लिए प्रेरित किया जा सकता है जो केवल उसके ही नहीं, सभी के शुभ के लिए ही। स्वयं कष्ट सहन कर नैतिक आचरण का पालन ही मनुष्य को श्रेष्ठ बनाता है। मनुष्य में इन श्रेष्ठता की संभावना भी है और वह इससे विपरीत आचरण भी कर सकता है। शिक्षा का उद्देश्य मनुष्य में अच्छाई की इस संभावना को उजागर करना है और काट का विश्वास था कि शिक्षा द्वारा ऐसा किया जाना सम्भव है।

काट के दार्शनिक सिद्धान्तों के अन्तर्विरोधों और अधूरेपन की ओर बाद के बहुत से दार्शनिकों द्वारा ध्यान आकृष्ट किया गया। यह कहा गया कि काट मानव-बुद्धि और प्राकृतिक जगत् में द्वैत देखते हैं। वे न अनुभववाद को पूर्ण मान्यता देते हैं और न आदर्शवाद को ही पूरा स्वीकार कर पाते हैं। ईश्वर की उनकी धारणा न तो तर्कसम्मत है और न विज्ञानसम्मत। लेकिन इसमें सन्देह नहीं कि काट ने एक दार्शनिक पद्धति का विकास किया और उनके बाद प्रत्येक महत्त्वपूर्ण दार्शनिक के लिए आवश्यक हो गया कि वह अपनी स्वतन्त्र पद्धति का निर्माण करे। उन्होंने तर्क और सहज ज्ञान दोनों को उनका प्राप्य दिया। यद्यपि उनके बाद बहुत से दार्शनिकों ने यह नहीं माना कि वस्तुओं के स्वरूप और प्रकृति का विषयपरक पूर्व-ज्ञान सम्भव नहीं है। लेकिन आधुनिकतम चिन्तन की दिशा फिर इसी ओर उन्मुख दिशा देती है। इस सन्देहवाद और अनिश्चयतात्मकता के कारण ही काट ने भी विचारों और निर्णयों की स्वतन्त्रता को महत्त्व दिया जो आधुनिक नैतिक आचरण का मानवीय आधार है। उन्होंने प्राकृतिक विज्ञानों की पद्धति की बजाय मानवीय बुद्धि पर अधिक बल दिया, इसी कारण उन्हें वैज्ञानिक दार्शनिक की बजाय आलोचक दार्शनिक कहना अधिक सगत लगता है।

तक मनुष्य का नैतिक उत्थान करती हैं। काट मानते थे कि मनुष्य में बुराई और अच्छाई दोनों का वास है और इसलिए मनुष्य को निरन्तर अच्छे के लिए प्रयत्नशील रहना होगा। धार्मिक प्रार्थना आदि से भौतिक जगत को समझने या बदलने में हमें कोई मदद नहीं मिलती लेकिन इनके माध्यम से हम अपने नैतिक स्वरूप का विकास कर सकते हैं।

यह बहुत विचित्र लगता है कि ज्ञान को अनुभवाश्रित न मानते हुए भी काट ने जिन सामाजिक-राजनैतिक आदर्शों की सराहना की, उन सभी का स्रोत मानवीय अनुभव ही रहा है। मानवीय अनुभव के नजरिय से नैतिक सामाजिक मान्यताओं और सभ्यताओं के मूल्यांकन का आधार मानवीय विकास में उनकी भूमिका है— और यही आधार काट ने भी स्वीकार किया। इसीलिए काट के सामाजिक-राजनैतिक निष्कर्ष आश्चर्यजनक रूप से मानवपरक और आधुनिक है। अपने दार्शनिक मिश्रण-तंत्रों के विश्लेषण के लिए काट ने 'क्रिटीक ऑफ प्योर रीजन', 'क्रिटीक ऑफ जजमेन्ट' और 'क्रिटीक ऑफ प्रैक्टिकल रीजन' जैसे ग्रन्थ लिखे। अन्तिम ग्रन्थ में ही नैतिकता के सवाल पर भी विचार किया है। लेकिन अपना जीवन के अन्तिम वर्षों में धर्म और सामाजिक राजनैतिक व्यवस्था पर विचार करते हुए उन्होंने 'रिलीजन विदइन् दी लिमिटेड ऑफ प्योर रीजन और 'एटर्नल पीस' की रचना की। इससे यह भी जाहिर होता है कि धीरे-धीरे उनका झुकाव शुद्ध दार्शनिक प्रश्न और पद्धति की वजाय सामाजिक दर्शन की ओर अधिक होता जा रहा था।

अपने 'एटर्नल पीस' नामक निबंध में काट का झुकाव अन्तर्राष्ट्रीय शान्ति और लोकतान्त्रिक व्यवस्था की ओर स्पष्ट दिखाई देता है। काट न केवल युद्ध सघृणा करते थे बल्कि उनका स्पष्ट मत था, युद्ध राजनैतिक या सैद्धान्तिक उद्देश्यों के लिए नहीं बल्कि मुख्यतः आर्थिक स्वार्थों के लिए लड़े जाते हैं। साम्राज्यवाद को वह किसी भी रूप में सहन नहीं करना चाहते थे क्योंकि वह दमन का आश्रय लेता है और साम्राज्यवादी देशों को भी लोभ और घृणा के जाल में फसाकर नैतिक आचरण करने को प्रेरित करता है। यह आश्चर्यजनक है कि जिस समय सारे यूरोप के देश औद्योगिक क्रान्ति के कारण नये-नये प्रदेशों को हडप रहे थे और अधिकांश बुद्धिजीवी और लेखकों के मन में इस वृत्ति को लेकर विरोध तो दूर, कोई ग्लानि तक नहीं थी—बल्कि बाद में कार्ल मार्क्स जैसे विचारकों ने भी एशिया के पिछड़े मुल्कों पर यूरोपीय आधिपत्य व औचित्य को स्वीकार किया था—तब काट ने यह स्पष्ट अनुभव किया था कि यूरोपीय देश अपने को ईसाई मानते हैं लेकिन आर्थिक विकास के नाम पर वे न केवल अपन नागरिकों का शोषण करते हैं बल्कि पूर्वी देशों में असह्य बर्बर आचरण का नमूना पेश कर रहे हैं। काट की मान्यता थी कि राज्य को नागरिक के साथ धर्म, वर्ग या अन्य किसी भी आधार पर भेदभाव नहीं करना चाहिए। इसके लिए वे राजतन्त्र की जगह गणतान्त्रिक व्यवस्था को उत्तम मानने

थे और यहाँ तक प्रस्ताव करते थे कि युद्ध का निर्णय भी चंद्र राजनीतिज्ञों द्वारा नहीं, बल्कि जनमत-संग्रह द्वारा किया जाना चाहिए।

वाट का विचार था कि विज्ञान के विकास के साथ साथ शिक्षा और नैतिक प्रशिक्षण क हाग मनुष्य में अच्छी भावनाओं को जागृत किया जा सकता है एवं उस ऐसे आचरण के लिए प्रेरित किया जा सकता है जो केवल उसके ही नहीं, सभी के शुभ के लिए हो। स्वयं कष्ट सहन कर नैतिक आचरण का पालन ही मनुष्य को श्रेष्ठ बनाता है। मनुष्य में इस श्रेष्ठता की सम्भावना भी है और वह इससे विपरीत आचरण भी कर सकता है। शिक्षा का उद्देश्य मनुष्य में अच्छाई की इस सम्भावना को उजागर करना है और वाट का विश्वास था कि शिक्षा द्वारा ऐसा किया जाना सम्भव है।

वाट के दार्शनिक सिद्धान्तों के अन्तर्विरोधों और अधूरेपन की ओर बाद के बहुत से दार्शनिकों द्वारा ध्यान आकृष्ट किया गया। यह कहा गया कि वाट मानव-बुद्धि और प्राकृतिक जगत् में द्वैत देखते हैं। वे न अनुभववाद को पूर्ण मान्यता देते हैं और न आदर्शवाद को ही पूरा स्वीकार कर पाते हैं। ईश्वर की उनकी धारणा न तो तर्कसम्मत है और न विज्ञानसम्मत। लेकिन इसमें सन्देह नहीं कि वाट ने एक दार्शनिक पद्धति का विकास किया और उनके बाद प्रत्येक महत्त्वपूर्ण दार्शनिक के लिए आवश्यक हो गया कि वह अपनी स्वतन्त्र पद्धति का निर्माण करे। उन्होंने तर्क और सहज ज्ञान दोनों को उनका प्राप्य दिया। यद्यपि उनके बाद दृष्टान्त दार्शनिकों ने यह नहीं माना कि वस्तुओं के स्वरूप और प्रकृति का विषयगुरु ज्ञान सम्भव नहीं है। लेकिन आधुनिकतम चिन्तन की दिशा फिर उसी ओर इन्तरे दिखाई देती है। इस सन्देहवाद और अनिश्चयात्मकता के कारण ही वाट के विचारों और निर्णयों की स्वतन्त्रता को महत्त्व दिया जो आधुनिक दर्शन का मानवीय आधार है। उन्होंने प्राकृतिक विज्ञानों की पद्धतियों की बुद्धि पर अधिक बल दिया, इसी कारण उन्हें वैज्ञानिक दर्शन के अन्तर्गत आलोचक दार्शनिक कहना अधिक सगत लगता है।

## आदर्शवाद की द्वन्द्वात्मक व्याख्या : हेगेल

आधुनिक दर्शन के इतिहास में हेगेल (1770-1831 ई०) का महत्त्व इस बात में है कि उन्होंने आदर्शवाद या प्रत्ययवाद (आइडियलिज्म) का समर्थन करते हुए भी 'परम प्रत्यय' (एम्सोल्सूट आइडिया) को रहस्यमय या अज्ञेय नहीं माना। सामान्यतया यह देखा गया है कि आदर्शवादी विचारक अन्तिम सत्य को अज्ञेय या बुद्धि और अनुभव की पकड़ में परे मानते हैं। लेकिन हेगेल ने न केवल उस परम तत्त्व को बुद्धि द्वारा ज्ञेय माना बल्कि उसके स्वभाव की व्याख्या के माध्यम से ही समूची विश्व-प्रक्रिया की सागोपाग व्याख्या का विस्तृत प्रयत्न किया।

यह विचित्र लगता है कि विज्ञान और अनुभववाद से असहमति रखने— बल्कि प्राकृतिक विज्ञान की खोजों के प्रति तिरस्कारपूर्ण रुख अपनाने के बावजूद हेगेल की वैचारिक प्रक्रिया और तत्त्वानीन वैज्ञानिक विचारों में काफी समानताएँ देखी जा सकती हैं। हेगेल की पद्धति में द्वन्द्वात्मक विचारों प्रक्रिया अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हैं और य विचार अठारहवीं और उन्नीसवीं शताब्दी के वैज्ञानिक निष्कर्षों में सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण हैं जिनका असर बीसवीं शताब्दी के दर्शन तक पर भी दिखाई देता है। लेकिन फ्रेंच इतना ही है कि विज्ञान का सारा आग्रह जहाँ पदार्थ पर रखा और उसके विश्लेषण द्वारा प्राप्त इन निष्कर्षों को मानवीय चेतना में भी प्रति-फलित होत हुए देखा—और इसीलिए बाद के पदार्थवादियों ने पदार्थ के इन्हीं गुणों के आधार पर समूची ब्रह्मांड प्रक्रिया और मानवीय इतिहास की व्याख्या की कोशिश की—वही हेगेल ने द्वन्द्वात्मकता और विकासवाद को परम प्रत्यय या विश्वव्यापी वृद्धितत्त्व के स्वभाव के रूप में देखते हुए सारी विश्व-प्रक्रिया और मानवीय इतिहास में इन्हीं का प्रतिफलन देखा क्योंकि ये भी उसी 'परम प्रत्यय' की विकास-प्रक्रिया का माध्यम ही हैं।

लेकिन ऐसा लगता है कि द्वन्द्वात्मकता और विकासवाद की ओर हेगेल का आकर्षण उनके विज्ञानसम्मत होने की वजह से नहीं, बल्कि ग्रीक दर्शन और ईसाइयत के प्रति उनके प्रारम्भिक आकर्षण की वजह से हुआ। वैसे तो सुकरात की सवाद-प्रक्रिया में भी द्वन्द्वात्मकता के बीज मिल जाते हैं पर ग्रीक दर्शन में प्लेटो

को तो निश्चय ही द्वन्द्वात्मक तर्क-प्रणाली का अन्वेषक कहा जा सकता है। दूसरी ओर, विकासवाद का वैज्ञानिक आधार चाहे अठारहवीं सदी के उत्तरार्द्ध में स्पष्ट होने लगा हो जिसे पूर्ण स्वीकृति चार्ल्स डार्विन के प्रयत्नों से उन्नीसवीं सदी के उत्तरार्द्ध में ही मिली पर ईसाइयत में ऐतिहासिक विकास की अवधारणा स्पष्टतया समाहित है। समूची मानवजाति एक निश्चित प्रयोजन की उपलब्धि के लिए गतिमान है और इस प्रक्रिया के पूरा होने पर एक दिन आदम का बेटा पुनः स्वर्ग प्राप्त कर लेगा। ईसाई दृष्टिकोण के अनुसार यह स्वर्ग-प्राप्ति ही वह उद्देश्य है जिसकी ओर समूची मानवजाति उन्मुख है। केवल ईसाइयत ही नहीं, समूची यहूदी परम्परा में और इसलिए उस परम्परा से निकले सभी धर्मो-विश्वासों में यह कल्पना किसी न किसी रूप में मिल जाती है।

हेगेल का दर्शन इसी विश्वास की ग्रीक पद्धति से व्याख्या का दार्शनिक प्रयत्न है। दार्शनिक दृष्टि से किसी वैयक्तिक या साकार ईश्वर को सिद्ध करना व्यर्थ मानकर हेगेल ने सृष्टि का मूल 'परम प्रत्यय' या 'परम चेतना' को माना जिसकी तुलना कुछ हद तक भारतीय अद्वैत वेदान्त के ब्रह्म से की जा सकती है। हेगेल ने भी यही माना कि वह 'परम चेतना' ही पूरी विश्व प्रक्रिया और मानवीय चेतना में अभिव्यक्त होती है। इसी कारण हेगेल को आदर्शवादी या प्रत्ययवादी दार्शनिक कहा जाता है। लेकिन हेगेल यह मानते थे कि इस परम चेतना की अभिव्यक्ति में एक क्रमिक विकास है और उनके चरम बिन्दु पर पहुँचने पर वह अपने को पूर्ण रूप से अभिव्यक्त कर सकेगी जो उसका परम जानन्द होगा। इसी कारण इस आदर्शवाद को 'ऐतिहासिक आदर्शवाद' कहा जा सकता है क्योंकि सारा इतिहास और इस इतिहास-क्रम में विकसित सभी संस्थाएँ इस विकास-प्रक्रिया का ही हिस्सा हैं। हेगेल इस विज्ञान-प्रक्रिया का भी विश्लेषण करते हैं और इसका आधार द्वन्द्वात्मक पद्धति को बताते हैं। उनके अनुसार प्रत्येक वस्तु अन्तर्विरोधयुक्त है और इन अन्तर्विरोधों के समन्वय से ही मूल्य को जाना जा सकता है। उन्होंने बताया कि बुद्धि की प्रक्रिया द्वन्द्वात्मक है क्योंकि वह प्रत्येक धारणा के बरकम एक प्रति-धारणा बनाती है और उनकी टकराहट या संवाद में से 'संघारण' या 'सम्यक् धारणा' प्राप्त करती है। दृग्गी को धीसिस (वाद), एण्टी-धीसिस (प्रतियोग) और सिन्थेसिस (युक्तिवाद) कहा गया है। यह बुद्धि विरवध्यापी तत्त्व है इसलिए समूची प्रकृति और इतिहास-प्रक्रिया में यही क्रम देखा जा सकता है। हेगेल की इस मान्यता के कारण ही उन्हें 'द्वन्द्वात्मक आदर्शवादी' कहा जाता है।

दार्शनिक दृष्टि से इतिहास की व्याख्या को एक महत्त्वपूर्ण कोशिश होते हुए भी हेगेल का व्यावहारिक विश्लेषण न केवल पूर्वाग्रहपूर्ण लगता है बल्कि वह इतिहास के विकास को भी अपने समय के आगे नहीं देख पाता। हेगेल की यह मान्यता भी कि भौगोलिक दृष्टि से सम्पत्ता का परिवर्तन-क्षेत्र होते जाना इसी



द्वैतात्मकता का चरम विकास है। यदि पूरी मानव-सभ्यता को एक इकाई की तरह देखा जाए तो हेगेल व अनुमार भागत और चीन जैसी पूर्वी सभ्यताओं के अन्तर्विरोध से मध्य एशिया की सभ्यताओं में गुणात्मक विकास हुआ और उनके अन्तर्विरोधों ने यूनान की महान् सभ्यता का जन्म दिया। लेकिन इसके अपने अन्तर्विरोधों के जिनका 'एष्टीथीमिग' रामन सभ्यता में था।

लेकिन समय के साथ निरंकुशता के विकास के कारण इस सभ्यता का विघटन हो गया जिसमें अन्धकारपूर्ण मध्ययुग का जन्म हुआ। इस अन्धकार का एष्टीथीमिग जर्मन धर्म-सुधार और प्रबुद्धता के युग में दफा जा सकता है जिसमें आधुनिक मनुष्य का आध्यात्मिक व्यक्तिवाद सम्भव हो सका है। इसलिए यह भी आवश्यक जगह नहीं लगता कि धार्मिक विकास की दृष्टि से प्राचीन पूर्वी धर्मों की धारणा और ग्रीक धर्म की प्रतिधारणा के रूप में देखे हुए ईसाई धर्म को धार्मिक विकास की चरम स्थिति के रूप में स्थापित किया गया। स्वयं ईसाई धर्म में भी 'पिता पुत्र और पवित्र आत्मा' (ट्रिनिटी) की कल्पना में पिता धारणा, पुत्र प्रति-धारणा और पवित्र आत्मा सधारणा रहे जा सकते हैं।

राजनैतिक संस्थाओं की विकास प्रक्रिया में भी हेगेल ने 'राष्ट्रीय राज्य' (नेशन स्टेट) में परम प्रत्यय की चरम अभिव्यक्ति मानी और इसलिए स्वतन्त्रता को नये सिरे से परिभाषित करके हुए उन्होंने उसे कानून के सादर पालन में निहित किया। स्वाभाविक था कि न केवल प्रशासक राजा ने उन्हें सम्मानित किया बल्कि फिक्टे और हेगेल को जर्मन राष्ट्रवाद के दार्शनिक माना गया और हिटलर जैसे तानाशाहों ने भी हेगेल के इन विचारों की प्रशंसा की जिनके अनुसार 'परम प्रत्यय' की चरम अभिव्यक्ति 'राष्ट्र-राज्य' में है और इसलिए प्रत्येक नागरिक को उसके आदेशों का पालन करने और उसके लिए स्वयं को उत्सर्ग करने को तैयार रहना चाहिए। क्या यह इसी कारण है कि सभी प्रकार के राष्ट्रवादी (यहां तात्पर्य एक राजनैतिक दर्शन के रूप में है) राष्ट्र को पिता या माता और देवतुल्य मानते हैं?

सभ्यता की पूरी प्रक्रिया के बारे में विचार करने के कारण स्वाभाविक ही हेगेल ने कलाओं के विकास का भी विश्लेषण किया। कलाओं का उच्चावच क्रम तय करते हुए उसने स्थापत्य को सबसे निचले स्तर पर रखा क्योंकि यह सर्वाधिक कम विषयीपरक है। मूर्तिकला और चित्रकला में अपेक्षाकृत विषयीपरकता अधिक होती है, अतः उन्हें दूसरे स्तर पर रखा गया है। हेगेल के अनुसार संगीत और काव्य उच्च स्तर पर हैं लेकिन उनमें भी काव्य उच्चतम स्तर पर है क्योंकि संगीत बुद्धितत्व की वजह से ऐन्द्रिक अनुभव पर आधारित है। काव्य में इसलिए 'परम प्रत्यय' की अभिव्यक्ति अधिक प्रभावी हो सकती है। कलाओं के विकास का विश्लेषण करते हुए हेगेल का निष्कर्ष था कि पूर्वी कलाएँ प्रतीकान्मक और रहस्य-मूलक रही जिसकी प्रतिधारणा ग्रीक कला में मिलती है जिसमें यथार्थवादिता का

प्राधान्य रहा जबकि हेगेल के अपने युग में विवक्षित 'रोमांटिक' कला में इन दोनों का समन्वय होकर 'मिथेसिस' या 'संघारणा' प्राप्त होती है।

स्पष्ट है कि हेगेल के विचार राष्ट्रवाद, जातीय पूर्वाग्रहों और कुछ हद तक सम्प्रदायवाद से ग्रसित हैं। उनके चिन्तन की एक सीमा यह भी है कि वह इतिहास की प्रक्रिया को अपने समय से आगे नहीं देख पाते और शायद इसका कारण यह है कि वह आध्यात्मिक विकास के इतिहास की याई मूल्यगत व्याख्या नहीं करते जिसे प्रचार माकर्म ऐतिहासिक भौतिकवाद की विकास प्रक्रिया को आर्थिक आधारों पर व्याख्यायित करने का प्रयत्न करते हैं। स्वतन्त्रता की अवधारणा हेगेल के दर्शन में निश्चय ही महत्त्वपूर्ण है लेकिन उसकी प्रक्रिया को स्पष्ट न कर पाने और स्वतन्त्रता को 'नेशन स्टेट' के अधीन कर देने तथा राजनीति में लोकतन्त्र से अमहमत होने के कारण हेगेल के तत्सम्बन्धी विचार स्वयं अन्तर्विरोधों से ग्रस्त हो जाते हैं। धर्म, कला और राजनीति आदि सभी क्षेत्रों में पश्चिमी और पश्चिम में भी अन्ततः जर्मन दृष्टिकोण का समर्थन हेगेल के व्यावहारिक विश्लेषण की सीमा है। दर्शन-पद्धति में किसी भी मागाजिक-राजनैतिक प्रणाली को समर्थन मिल सकता सम्भव है लेकिन इस उद्देश्य के लिए उसका इस्तेमाल दुर्भाग्यपूर्ण है। हेगेल चाहें सचेत स्तर पर यह इस्तेमाल न भी करते हो पर अपने समय और सांस्कृतिक-राजनैतिक परिवेश से आगे न देख पाना उनकी कमजोरी है।

लेकिन इससे दार्शनिक पद्धति निर्माण के क्षेत्र में हेगेल का महत्त्व कम नहीं होता। उनकी पद्धति जैसा कि एक दर्शनशास्त्री का कहना है, विश्व प्रक्रिया की पूर्ण या विस्तृत व्याख्या करने का सम्भवतः सबसे बड़ा प्रयत्न है। यह पद्धति विश्व के किसी अंग का अछूना नहीं छोड़ती, प्रकृति जगत के अतिरिक्त वह जीव-जगत एवं चेतन मनुष्य के नैतिक और बौद्धिक, शारीरिक और मानसिक, वैयक्तिक और सामाजिक, राजनैतिक, दार्शनिक, साहित्यिक और धार्मिक इतिहास को समग्रता में समझाने की कोशिश करती है। हेगेल अनुभव या अन्य किसी भी प्रणाली पर 'रीजन' या बुद्धितत्त्व का वरीयता देते हैं। द्वन्द्वात्मक विकास-प्रक्रिया से सम्बन्धित उनके विचारों का प्रभाव उनके सबसे बड़े विरोधी दार्शनिक कार्ल मार्क्स तक पर दिखाई देता है। उनके बाद प्रत्येक दार्शनिक के लिए यह आवश्यक-सा हो गया कि वह केषल अस्तित्व के बारे में नहीं, इतिहास प्रक्रिया के बारे में भी अपने सिद्धान्तों को स्पष्ट करे। वैसे तो हेगेल को एकेडेमिक दार्शनिक कहा जाता है लेकिन सम्भवतः यह उनका प्रभाव ही है कि उनके बाद दार्शनिकों में सांस्कृतिक-राजनैतिक समस्याओं पर—बल्कि कला और साहित्य की समस्याओं पर भी—केन्द्रित चिन्तन एक आदम बन गया।

## इतिहास की आर्थिक व्याख्या : कार्ल मार्क्स

वैज्ञानिक निष्कर्षों के आधार पर एक सम्पूर्ण दर्शन के विकास का श्रेय कार्ल मार्क्स (Karl Marx) को दिया जाता रहा है। द्वन्द्वात्मकता प्रकृति का नियम है और पूरी सृष्टि—और दर्शन का मानवीय इतिहास—इस प्रक्रिया में से गुजरते हुए विकास की विभिन्न अवस्थाएँ प्राप्त करते हैं। इस आधार पर द्वन्द्वात्मक विवादात्मकता की धारणा हेतु न ही पूरी तरह विवक्षित हो चुकी थी। मार्क्स का मुख्य वैचारिक अवदान यह रहा कि उन्होंने इस प्रक्रिया की भौतिकवादी व्याख्या की। इसी-लिए कहा जाता रहा है कि मार्क्स ने हेगेल के दर्शन को सीपमन्त की स्थिति में स्थापित कर दिया। हेगेल अद्या गवादी के और समतते थे कि द्वन्द्वात्मक विकास की प्रक्रिया से गुजरते हुए इतिहास एक 'परम' प्रत्यय या विचार की क्रमशः पूर्णता की ओर अग्रसर प्रक्रिया है। मार्क्स ने भी यह तो माना कि इतिहास पूर्णता की ओर अग्रसर है पर यह पूर्णता किसी परम चेतना की अभिव्यक्ति नहीं, बल्कि मानव-समाज की वर्गहीन अवस्था है।

मार्क्स से पूर्व के भौतिकवादी विचारकों की मुख्य कमजोरी यह थी कि वे सृष्टि के विकास और मानवीय सस्कृति के इतिहास की कोई सगत व्याख्या प्रस्तुत नहीं कर पाये थे। मार्क्स ने पूरे मानवीय इतिहास की भौतिकवादी व्याख्या की। उनके अनुसार मानवीय जीवन के लिए उत्पादन एक मूलभूत भौतिक आवश्यकता है, इसलिए मानवीय इतिहास की प्रक्रिया को उत्पादन के तरीकों में हुए परिवर्तन और विकास के आधार पर ही समझा जा सकता है। इसी को कार्ल मार्क्स द्वारा विवक्षित 'इतिहास की आर्थिक व्याख्या' का सिद्धान्त कहा जाता है। आदिम युग से लेकर आज तक के इतिहास को उत्पादन के साधनों में हुए परिवर्तन के आधार पर चार बड़े युगों में विभाजित करते हुए मार्क्स ने बताया कि आदिम कम्पून युग, दासता का युग, सामन्तवाद का युग और बुर्जुआ युग इसी द्वन्द्वात्मक प्रक्रिया के कारण क्रमशः विकसित होते गए हैं। विकास का कारण प्रत्येक युग की उत्पादन-प्रणाली के अपने अन्तर्विरोध हैं। मीसिस, एण्टी-मीसिस और सिपेसिस की द्वन्द्वात्मक प्रक्रिया के कारण इन अन्तर्विरोधों से एक नयी पद्धति का विकास होता

है। मनुष्य का जीवन मूलतः उत्पादन पर आधारित है अतः उत्पादन-प्रणाली व प्रक्रिया में परिवर्तन के साथ ही सामाजिक सम्बन्धों, संस्थाओं और विचारों-संवेदनाओं में भी परिवर्तन आना अवश्यम्भावी है। इसी कारण सामाजिक ढांचों में भी (जो मार्क्सवाद के अनुसार एक 'सुपर स्ट्रक्चर' है) उत्पादन-प्रणाली के परिवर्तन के साथ साथ परिवर्तन होते रहना आवश्यक है। सामाजिक ढांचे के अन्तर्विरोध उत्पादन के साधनों पर स्वामित्व के आधार पर सामाजिक वर्गों के रूप में अभिव्यक्त होते हैं। इतिहास के प्रत्येक युग में उत्पादन के साधनों में परिवर्तन के साथ वर्ग-स्वामित्व में भी परिवर्तन होता रहा है और एक दर्जा नीचे का वर्ग स्वामित्व प्राप्त करता रहा है। दागता के युग से बुर्जुआ स्वामित्व के युग तक क्रमशः यही स्वामी वर्ग राज्य और समाज की नियन्त्रक शक्तियाँ रहे हैं और उनके विचार—जो उनके अपने वर्गीय स्वार्थों से अनिवार्यतः जुड़े रहते हैं—सामाजिक-राजनैतिक संस्थाओं, धर्म, कला साहित्य आदि को प्रभावित करते रहे हैं। इस प्रकार शासक और शासित वर्गों के बीच का यह संघर्ष इतिहास का बुनियादी संघर्ष है। आधुनिक युग में बुर्जुआ वर्ग के अलावा अब केवल निम्नतम सर्वहारा वर्ग ही बचा रह गया है अतः इन दोनों के बीच संघर्ष का नतीजा उत्पादन के साधनों और 'सुपर स्ट्रक्चर' पर सर्वहारा वर्ग का स्वामित्व होगा। बुर्जुआ वर्ग के नष्ट हो जाने पर केवल सर्वहारा वर्ग ही बचा रहेगा, अतः इस प्रक्रिया में एक वर्गविहीन समाज की स्थापना होगी। वर्गीय भेद न रहने के कारण सभी समान होंगे अतः 'सुपर स्ट्रक्चर' में भी समानता का सिद्धान्त प्रतिफलित होगा जिसका तात्पर्य एक राज्यविहीन समाज की स्थापना होगा। राज्य वर्गीय स्वार्थों का पोषण करने वाली संस्था है अतः जब वर्गीय स्वार्थ नहीं रह जायेंगे तो राज्य भी नहीं रह पायेगा। मार्क्स के अनुसार प्रत्येक व्यक्ति और समाज के लिए यह आवश्यक है कि वह इतिहास की इस प्रक्रिया को पहचाने और उसके विकास के साथ अपने को जोड़ दे। यही उसकी नैतिकता है। इस विकास की गति को तीव्र करने के लिए किन्हीं भी तरीकों को काम में लिया जा सकता है क्योंकि साध्य का औचित्य साधनों को भी उचित करार दे सकता है। इस पूरी प्रक्रिया को मार्क्स ने 'ऐतिहासिक भौतिकवाद' नाम दिया।

ज्ञान मीमांसा के क्षेत्र में भी कार्ल मार्क्स ने इसी द्वन्द्वात्मक भौतिकवाद की प्रक्रिया का प्रतिफल देखा। उसके अनुसार विचारों का विकास सामाजिक-भौतिक व्यापार के अनुसार ही निर्धारित होता है। प्रत्येक नया विचार अपने समय की सामाजिक भौतिक परिस्थितियों की उपज होता है। सामाजिक-भौतिक अन्तर्विरोध नये विचारों का विकास सम्भव करता है और उन दोनों की टकराहट में नया सामाजिक भौतिक परिस्थितियों के साथ नया ज्ञान भी विकसित होता है। मार्क्सवाद इसलिए किसी भी ज्ञान को अन्तिम मूल्य के रूप में स्वीकार नहीं करता

क्योंकि नयी सामाजिक-भौतिक परिस्थितियाँ और नये वैज्ञानिक अन्वेषण के कारण किसी नये ज्ञान का विकास भी हो सकता है। लेकिन इस आधार पर किसी युग में विकसित ज्ञान झूठा नहीं होता—बल्कि वह ज्ञान के विकास की एक स्थिति विशेष होगा जिससे आगे का ज्ञानात्मक विकास निकलता है।

सृष्टि और ज्ञान के विकास की इस भौतिकवादी व्याख्या को स्वीकार करने के कारण मार्क्स ने ज्ञान का आधार-स्रोत वैज्ञानिक अन्वेषण को माना। प्राकृतिक विज्ञानों के क्षेत्र में बढ़ रही जानकारी के साथ-साथ मनुष्य और उसके जीवन की विकास-प्रक्रिया के बारे में हमारा ज्ञान बढ़ता जाता है। इस कारण मार्क्सवादी शिक्षा-दर्शन में सर्वाधिक आग्रह विज्ञान की शिक्षा पर रखा है। इससे न केवल छात्र को अपने जीवन की वास्तविक प्रक्रिया समझ में आयगी और वह प्रकृति के साथ उपयोगी रिश्ता कायम कर सकेगा बल्कि विज्ञान प्रक्रिया का शिक्षण उसकी चिन्तन-प्रक्रिया को भी वैज्ञानिक स्वरूप देगा जिससे वह अपनी सामाजिक-भौतिक परिस्थितियों का वैज्ञानिक विश्लेषण कर सकेगा और अपने को इतिहास की विकासशील प्रवृत्तियों के साथ जोड़ सकेगा। विज्ञान का आधार भौतिक जगत होने के कारण यह अभौतिकवादी मान्यताओं में उत्पन्न सारे अंधविश्वासों को भी समझ सकेगा। इसीलिए मार्क्सवादी ज्ञान में धर्म-अध्यात्म आदि प्रवृत्तियों और आत्मा स्वर्ग पुनर्जन्म आदि अवधारणाओं को अंधविश्वास समझा जाता है जिनका प्रयोग शासक वर्ग अपने वर्ग-स्वार्थों की रक्षा के लिए करता रहा है।

भौतिक जगत और उसको समझने की वैज्ञानिक प्रणाली को आधार के रूप में स्वीकार करने के कारण ही मार्क्सवाद को वैज्ञानिक दर्शन और उसके आधार पर एक वर्गविहीन समाज स्थापित करने के आन्दोलन को 'वैज्ञानिक समाजवाद' कहा गया। इसमें कोई सन्देह नहीं कि बीसवीं शताब्दी के विचारकों और सामाजिक कार्यकर्ताओं को मार्क्सवाद की 'वैज्ञानिकता' और वर्गविहीन तथा शोषणमुक्त समाज की कल्पना ने बहुत अधिक प्रभावित किया। वोल्टेजिक क्रान्ति के बाद इस दर्शन की ओर लोगों का ध्यान और अधिक गया और आज यह पूरी दुनिया को प्रभावित करने वाले विचार के रूप में स्वीकार किया जाता है। वास्तव में एक दार्शनिक के रूप में मार्क्स का महत्वपूर्ण अवदान 'इतिहास की आर्थिक व्याख्या' का सिद्धान्त है। द्वन्द्वात्मकता, भौतिकवाद और विनासवाद का सिद्धान्त तो मार्क्स से पहले भी प्रतिष्ठित थे—पर मार्क्सवाद ने अपनी आर्थिक व्याख्या में इन सभी को समेटकर एक नया सिद्धान्त रचा जो सामाजिक दर्शन के रूप में पर्याप्त प्रतिष्ठा प्राप्त कर सका। लेकिन वाद के आलोचकों को मार्क्स के दर्शन में बहुत से अन्तर्विरोध नजर आये। यह कहा गया कि मनुष्य के व्यक्तिगत और सामाजिक जीवन का आधार केवल आर्थिक नहीं हो सकता। मनुष्य आर्थिक आवश्यकताओं से ऊपर उठकर दूसरों के लिए त्याग करता और कष्ट उठाता है।

इस तरह के मानवीय मूल्य किसी आर्थिक आवश्यकता से उत्पन्न नहीं है। मनुष्य में प्राकृतिक एवं मानवीय सौन्दर्य के प्रति आकर्षण, कला-साहित्य आदि की जो प्रवृत्तियाँ हैं उन्हें आर्थिक आधारों पर नहीं समझा जा सकता। वैज्ञानिक आविष्कार भी कई दफा पुराने ज्ञान के अन्तर्विरोध के आधार पर नहीं बल्कि एक संयोग की तरह घटित हुए हैं अतः मनुष्य की चेतना के विकास को केवल आर्थिक आधारों पर नहीं समझा जा सकता। यह भी कहा गया कि प्राकृतिक विज्ञानों के निष्कर्षों को मनुष्य पर ठीक उसी तरह लागू नहीं किया जा सकता जिन तरह प्रकृति पर। मनुष्य में चेतना है—चाहे वह पदार्थ में से ही कई गुणात्मक परिवर्तनों के बाद विकसित हुई हो—और इस कारण वह अपनी चेतना का उपयोग प्रकृति के नियमों को अपने अनुकूल इस्तेमाल करने के लिए कर सकता है जो प्रकृति नहीं कर सकती। बुद्धि की अपनी प्रक्रिया है और वह अनिवार्यतः वर्ग-स्वार्थों के आधार पर ही मूल्य-मीमांसा का विकास नहीं करती यद्यपि यह हो सकता है कि स्वतन्त्र रूप से विकसित किसी विचार का इस्तेमाल कुछ लोग वर्गीय स्वार्थों के लिए भी कर लें जैसा कि विभिन्न दश वैज्ञानिक आविष्कारों के साथ करते भी हैं।

इसी प्रकार यह भी स्पष्ट नहीं होता कि वर्गविहीन समाज की स्थापना हो जाने पर द्वन्द्वात्मकता की प्रक्रिया का सामाजिक स्वरूप क्या होगा? क्या यह द्वन्द्वात्मक प्रक्रिया रुक जायेगी? पर यह प्रक्रिया तो 'लॉ ऑफ नेचर' है? तो क्या नये वर्ग पैदा होंगे जिनमें फिर वर्ग-सघर्ष होगा? तब 'समानता' और 'वैज्ञानिक समाजवाद' का क्या होगा? यदि प्रत्येक दर्शन अपने समय की सामाजिक-भौतिक परिस्थितियों से निरूपित होता है तो क्या मार्क्सवाद को भी 19वीं शताब्दी के यूरोप की परिस्थितियों से उत्पन्न माना जाय और उसे एक स्थायी जीवन-दर्शन के रूप में स्वीकार नहीं किया जाय? बल्कि सबसे बड़ा आक्षेप तो यही लगाया जाता है कि प्रकृति के चेतना में विकसित होने की प्रक्रिया को कैसे समझा जाय? गुणात्मक परिवर्तन तभी सम्भव है जब उसके तत्त्व पहले में पूर्वरूप में विद्यमान हों। तो क्या प्रकृति में चेतना तत्त्व रूप में पहले में विद्यमान है? यदि ऐसा है तो चेतना को पदार्थ से उत्पन्न माना जाय या वह माना जाय कि वह पदार्थ के माध्यम से अभिव्यक्त होती है।

कुछ लोग मार्क्सवाद में इसलिए भी अग्रहमति प्रकट करते हैं कि वह सर्वहारा के अधिनायकत्व के आधार पर व्यक्ति स्वतन्त्रता का दमन करता है। लेकिन यहाँ यह स्पष्ट समझ लेना जरूरी है कि मार्क्स 'प्रत्येक व्यक्ति की स्वतन्त्रता को सबकी स्वतन्त्रता की अनिवार्य शर्त' मानते थे। मार्क्सवादी राज्यों में स्वतन्त्रता का दमन उन राज्यों पर बाबिज राजनीतिक दलों का अपना आविष्कार है जो उन्होंने अपने शासन की सुविधा के लिए अपनाया है। इस दमन को मार्क्सवादी दर्शन की अनिवार्य उपज नहीं माना जा सकता।

## सृजनात्मक विकासवाद : वर्गसा

उन्नीसवीं शताब्दी के दार्शनिक चिन्तन पर विकासवाद के सिद्धान्त का सर्वाधिक प्रभाव दिखाई दे रहा है। हेगेन और मार्क्स के इतिहास-दर्शन पर भी उसका प्रभाव है ही, लेकिन स्पेन्सर और हेबेल की मूटि-मीमासा तो सीधे चार्ल्स डार्विन के विकासवाद के सिद्धान्त से ही प्रेरित रही, यद्यपि दोनों की चिन्तन-पद्धतियों में मौलिक भेद है। स्पेन्सर विश्व-प्रक्रिया के पीछे निम्नी अज्ञेय तत्त्व के व्यक्तित्व को स्वीकार करते थे जबकि हेबेल पूर्णतः पदार्थवादी थे लेकिन दोनों यह मानते थे कि विश्व-प्रक्रिया एक स्वायत्त प्रक्रिया है जिसमें कोई बाहरी हस्तक्षेप नहीं है। दर्शनशास्त्र के कुछ विद्वानों ने यह दिखाने का प्रयत्न भी किया है कि भारतीय साहित्यदर्शन में मूटि की विकास प्रक्रिया को करीब-करीब उसी तरह समझने की कोशिश की गयी है जिस तरह स्पेन्सर की पद्धति में। स्पेन्सर और हेबेल दोनों मानते हैं कि प्रारम्भ में पदार्थ एकरम था और उमगे मश्नष्टता तथा जटिलता नहीं थी लेकिन उन्नीसवीं सदी के जीवन का विकास हुआ और माप ही मश्नष्टता और जटिलता बढ़ती गयी। यही सिद्धान्त सामाजिक, आर्थिक, राजनीतिक सस्थाओं पर भी लागू होता है। दरअसल यह एक प्रकार का यान्त्रिक विकासवाद है क्योंकि इसमें प्रत्येक घटना का कारण उसके अतीत में छिया होता है—बल्कि यह भी कह सकते हैं कि एक बार एक स्थिति को ठीक से समझ लेने पर सारे भविष्य का ठीक-ठीक पूर्वानुमान लगाया जा सकता है क्योंकि वह भविष्य उसी स्थिति से निम्त होता है। दूसरे शब्दों में, इस चिन्तन-पद्धति के अनुसार विश्व-प्रक्रिया में यद्यपि कोई बाहरी हस्तक्षेप नहीं हो सकता लेकिन साथ ही स्वतन्त्र मानवीय चेतना के अपूर्वानुमेय व्यवहार की भी कोई गुजाइश नहीं रहती। मानवीय चेतना का व्यवहार भी स्वतन्त्र और सर्जनात्मक न रहकर यान्त्रिक हो जाता है।

आधुनिक दर्शन के इतिहास में हेनरी वर्गसाँ (1859-1941) का महत्त्व इस बात में है कि वह विश्व को एक सतत विकासमान प्रक्रिया के रूप में तो देखते हैं लेकिन उसे किसी प्रकार की यान्त्रिकता या प्रयोजनमूलाकता से संचालित नहीं मानते। वह न तो स्पेन्सर-हेबेल को स्वीकार करते हैं, न ही हेगेल-मार्क्स को,

क्योंकि विश्व को विकसित-प्रक्रिया और प्रयोजनवादी दोनों ही प्रकार की व्याख्याएँ मानवीय सर्जनात्मकता के लिए कोई अवकाश नहीं छोड़ती। एक दार्शनिक के शब्दों में, 'यन्त्रवाद और प्रयोजनवाद दोनों ही काल-मक्रमण को एक मिथ्या प्रतिभास बना देते हैं, दोनों के अनुसार विश्व-प्रक्रिया का क्रम पहले से निश्चित है। स्पष्ट है कि इस निश्चित क्रम में मानवीय चेतना और आचरण की कोई निर्णायक भूमिका नहीं रहती।

बर्गसों की विशेषता यह है कि वे ज्ञान-मीमासा और सृष्टि मीमासा दोनों ही क्षेत्रों में यूरोपीय चिन्तन में एक नयी प्रवृत्ति का मूत्रपात करते हैं। यूरोपीय दार्शनिक अपनी ज्ञान-मीमासा में या तो तर्कणावादी (रेशनलिस्ट) रहे या अनुभववादी (एम्पीरिसिस्ट)। बर्गसों दोनों ही पद्धतियों के अधूरेपन को दर्शाते हुए कहते हैं कि जहाँ तर्कणा या बुद्धि किसी भी वस्तु को उसकी समग्रता में नहीं बल्कि खण्डों में ही समझ सकती है और यह कभी नहीं समझ सकती कि उन खण्डों के अतिरिक्त भी किसी वस्तु में कोई अन्य गुण हो सकता है, वही अनुभववाद किसी वस्तु के गुणों का विश्लेषण नहीं कर सकता। इसलिए इन दोनों पद्धतियों की उपयोगिता होती हुए भी ये अधूरी हैं। बर्गसों ज्ञान को दो प्रकारों में बाँटकर देखते हैं। पहला सापेक्ष और प्रतीकात्मक है जिसका सम्बन्ध वास्तविकता के बाह्य और औपचारिक स्वरूप से है। बुद्धि और ऐन्द्रिक संवेदनों द्वारा हम ज्ञान के इस पक्ष तक ही पहुँच सकते हैं। ऐसा नहीं है कि इस ज्ञान का कोई महत्त्व नहीं है।

व्यावहारिक भौतिक जीवन में निश्चय ही इस ज्ञान के बिना काम नहीं चल सकता। लेकिन यह ज्ञान वास्तविकता को यथावत् न जानकर उसे कुछ धारणाओं में जानने-समझने की कोशिश करता है जिसका तात्पर्य यह हुआ कि हम वास्तविकता को न जानकर उसके बारे में कुछ धारणाओं को जानते और अभिव्यक्त करते हैं। वह भी ज्ञान का एक प्रकार है लेकिन इसमें वास्तविकता के बाह्य रूप को या उसके नियमों को जानते हुए भी उमंग सीधा साक्षात्कार नहीं होता। बर्गसों इस सीधे साक्षात्कार या अपरोक्ष ज्ञान को ही वास्तविक ज्ञान मानते हैं। भारतीय वेदान्त दर्शन में भी इसी प्रकार व्यावहारिक ज्ञान और पारमार्थिक ज्ञान में भेद किया गया है। भारतीय वेदान्त की ही तरह बर्गसों भी अपरोक्षानुभव को वरीयता देते हैं और मानते हैं कि यह अपरोक्षानुभव सहज या प्रातिम अनुभव— इटुइशन—द्वारा ही उपलब्ध हो सकता है। यह प्रातिम अनुभव एक प्रकार से पदार्थ के अन्दर प्रवेश कर जाना है और उसका उसके सारे गुणों सहित समग्र रूप में अनुभव करना है जो बौद्धिक विश्लेषण के द्वारा किसी भाँति सम्भव नहीं हो सकता। अपरोक्ष या प्रत्यक्ष ज्ञान पर यह आप्रह भारतीय दर्शन में सदैव रहा है लेकिन यूरोपीय चिन्तन में यह एक नयी प्रवृत्ति है जो बाद में मेनाग, जार्ज सन्तायना आदि में भी दिखायी देती है। भारतीय और पश्चिमी ज्ञान-मीमासा की



तुलनात्मक समीक्षा करते हुए एक दर्शनशास्त्री ने लिखा है कि "ज्ञान के स्वरूप पर विचार करते हुए भारतीय विचारकों की दृष्टि प्रधान रूप से प्रत्यक्ष ज्ञान पर रहती है, इसके विपरीत यूरोपीय विचारकों का ध्यान मुख्यतः बौद्धिक ज्ञान पर रहता है। इससे परिणामस्वरूप जहाँ बदान्त ज्ञानत्व और अपरोक्षत्व को एक घोषित करता है वहाँ यूरोपीय विचारक प्रायः ज्ञान को प्रत्ययात्मक या धारणात्मक बताते हैं।" बर्गसाँ कहते हैं कि विज्ञान या तर्कशास्त्र ज्ञान को केवल धारणाओं के रूप में समझ सकती है इसलिए अधूरी है जबकि प्रातिम ज्ञान या 'इंस्टिंक्शन' अपरोक्षानुभूति पर आधारित होने के कारण सम्पूर्ण है।

यह प्रातिम ज्ञान या 'इंस्टिंक्शन' वस्तुतः विश्लेषणात्मक नहीं बल्कि सर्जनारम्भक ज्ञान है और इसकी सगति बर्गसाँ की सृष्टि-मीमांसा से भी बैठ जाती है। बर्गसाँ ने सृष्टि की विकास-प्रक्रिया को अपने ग्रन्थ 'सृजनात्मक विकास' (The Creative Evolution) में स्पष्ट किया है जो केवल गम्भीर अध्ययताओं के लिए ही नहीं, सामान्य पाठकों के लिए भी राक्षक और सुगम है। बर्गसाँ मानव विकास की अवधारणा को अस्वीकार करने के कारण किसी निश्चित कार्य-कारण परम्परा को विनाश का हेतु नहीं मानते और न सृष्टि का कोई अन्तिम प्रयोजन ही मानते हैं जिसकी ओर सारा विकास उन्मुख हो। बर्गसाँ की मान्यता है कि जीवनशक्ति या प्राणशक्ति अपने स्वभाव से सर्जनशील है और उसकी यह सर्जनशीलता ही काल में गति करती हुई विकास-प्रक्रिया को मंचालित करती रहती है। सर्जनशीलता में स्वतन्त्रता और अपूर्वानुमयता अन्तर्हित हैं, इसलिए यह न तो किसी यादृच्छिक कार्य-कारण परम्परा में बंधी है और न किसी पूर्व निर्धारित लक्ष्य या प्रयोजन से। कार्य-कारण से बंधने पर इसकी स्वतन्त्रता नहीं रहती और किसी पूर्व-निर्धारित लक्ष्य या प्रयोजन में निर्देशित होने पर इसकी दिशा में क्रम निश्चित हो जाते हैं अर्थात् दोनों ही स्थितियों में सर्जनात्मकता का सहज प्रवाह बाधित होता है। इसीलिए बर्गसाँ मानते हैं कि जीवन के विनाश की गति भिन्न भिन्न दिशाओं में है। वनस्पति-जगत, जन्तु-जगत और मानव-जगत में जीवन को अभिव्यक्ति इसीलिए अलग-अलग ढंग और स्तर पर होनी है। जिन हम जब जगत कहते हैं वह भी वास्तव में प्राणशक्ति की गति का अवहल्ल हो जाना है। इस प्रकार बर्गसाँ एकरेखीय विकास की अवधारणा को अस्वीकार करते हुए उसे त्रिदिशात्मक मानते हैं। वनस्पति-जगत में यह प्राणशक्ति उदासीनता में बद्ध हो जाती है, पशु जगत में आवेगों के रूप में अभिव्यक्त होनी है और मानव जगत में चिन्तन-प्रतिभा के रूप में। आवेगमूलक होने के कारण पशु व्यवहार का पूर्व निर्धारण हो सकता है जबकि चिन्तन प्रतिभा के कारण मनुष्य स्वतन्त्रता प्राप्त कर सकता है और इसीलिए उसे यादृच्छिक व्याख्याओं के आधार पर नहीं समझा जा सकता।

जीवन की सर्जनशक्ति पर केन्द्रीय आग्रह या बल देने के कारण स्वाभाविक

हो था कि वर्गसों ऐसी सामाजिक-आर्थिक व्यवस्था की आलोचना करत जो मनुष्य की स्वतन्त्रता, गरिमा और सर्जनात्मकता को बाधित, दमित या नियन्त्रित करती हो। इसलिए वर्गसों ने मनुष्य को गुनाम बनाने वाली या उसका अवमूल्यन करने वाली सभी शक्तियों की मर्सना की। “उन्होंने पूजीवाद की बुराइयों की ओर ध्यान आकर्षित किया लेकिन हिमात्मक वर्गसघर्ष की बजाय एक ऐसे सर्जनात्मक प्रेम की कल्पना की जो सभी वर्गों के बीच समन्वय स्थापित कर सभी के विकास के अवसर दे सके।”

वर्गसों मानते थे कि व्यक्ति गतिशील है जबकि सस्थाएँ स्थिरता की ओर उन्मुख रहती हैं। ऐसी स्थिति में दोनों में सघर्ष स्वाभाविक है। अतः सस्थाओं को इतना लचीला होना चाहिए कि वे व्यक्ति की गतिशीलता का दमन न करें तथा उसकी मर्जनात्मकता के नये विस्फोट में स्वयं को जीवन्त बनाए रख सकें। हृदियों से जकड़ा हुआ समाज आततायी हो जाता है लेकिन वह सर्जनात्मकता का नष्ट नहीं कर सकता बल्कि इस प्रक्रिया में स्वयं ही विघटित हो जाता है। सृजनशील प्राणशक्ति को विश्व-प्रक्रिया की प्रेरणा मानने के कारण वर्गसों का दर्शन मानवीय भविष्य में अदम्य आस्था पैदा करता है और सकट में साहजपूर्ण सघर्ष की प्रेरणा देता है।

लेकिन वर्गसों का दर्शन भी सम्पूर्णतः निर्दोष नहीं कहा जा सकता। सृष्टि की त्रिशायामीय विकास-प्रक्रिया का कोई दार्शनिक आधार स्पष्ट नहीं होता। वनस्पति जगत में सर्जनशीलता निष्क्रिय क्यों हो गयी? पशु जगत में आवेग को प्राणशक्ति तो मान सकते हैं पर वह मर्जनशील क्यों नहीं है? वर्गसों की ज्ञान-मीमांसा भी यह स्पष्ट नहीं करती कि बाह्य जगत या वस्तुओं का प्रातिभ ज्ञान या वस्तुओं में प्रवेश करना कैसे सम्भव है। आत्मा की अपरोक्षानुभूति तो हो सकती है पर वस्तुओं की अपरोक्षानुभूति कैसे सम्भव है, क्योंकि ऐन्द्रिक ज्ञान को अनिवार्यतः तर्कवाद या अनुभववाद की आग ही ल जाएगा। वर्गसों यह भी स्पष्ट नहीं करत कि विकास-क्रम में नवीनताओं की उत्पत्ति कैसे हाती है क्योंकि वेदल प्राण-तत्त्व का स्वभाव कह देने से उनकी दार्शनिक व्याख्या सम्भव नहीं है। फिर भी इसमें कोई सन्देह नहीं कि वर्गसों ने विकासवादी दर्शन-मदति को एक नया आयाम दिया और उनके चिन्तन ने मानवीय सर्जनशीलता का केन्द्रीय महत्त्व समझने की ओर समकालीन विश्व का ध्यान आकर्षित किया। जिसे विकासवाद का उपयोग मनुष्य के अवमूल्यन में किया जा रहा था, वर्गसों ने उसी के माध्यम से मानवीय स्वतन्त्रता, गरिमा और सर्जनशीलता को पुनः स्थापित किया।

## सत्य की आत्मपरकता का आग्रह : किर्केगार्ड

वैज्ञानिकतावाद यन्त्रवाद और ऐतिहासिक प्रयोजनवाद उन्नीसवीं शताब्दी के दशक की मुख्य आग्रह भित्तियाँ थीं। हेगल आत्मवादी थे और मार्क्स भौतिकवादी—रकिन दानां हा विचारका न विश्व इतिहास की प्रक्रिया पर अधिक जोड़ दिया और व्यक्ति को उस प्रक्रिया के एक अंगत्वात् अंग के रूप में देखा। लेकिन उन्नीसवीं शती में ही एक क्षण धारा उस दशक की भी बड़ी जिसने न केवल हेगल और मार्क्स के समष्टिवाद और इतिहासवाद का विरोध किया बल्कि बीसवीं शताब्दी में अस्तित्ववाद के रूप में दशक की एक मुख्य धारा बन गया। सोरेन किर्केगार्ड (1813-1855 ई०) हेगल के घनिष्ठ ढंग समवासीन थे और उनके पाठित्य का सम्मान करते हुए भी उनका वैद्रीय विचार को मानवीय सद्म में अप्रासंगिक मानते थे।

यह माना जाता है कि सोरेन किर्केगार्ड के अपत जीवन की कुछ घटनाओं ने उनकी विचार पद्धति को बहुत प्रभावित किया। लेकिन किर्केगार्ड उनका विस्तार में जाने की आवश्यकता नहीं है। हा इतना जरूर कहा जा सकता है कि उन्होंने पूरा जीवन यही कोशिश की कि उनका विचारों और जीवन में ग्राई न रहे अर्थात् वह एक प्रामाणिक जीवन जी सकें। किर्केगार्ड की बुनियादी मान्यता यह थी कि जीवन एक जीवित वास्तविकता है जिस निरपेक्ष बौद्धिक धारणाओं और परिभाषाओं में नहीं बांधा जा सकता। विचार के माध्यम से मनुष्य अपने को नहीं समझ सकता वह अपनी भावनाओं और अनुभूति में ही अपना ज्ञान कर सकता है। हेगल और उनकी परम्परा के दार्शनिकों की असंगति यह रही कि उन्होंने मनुष्य के मूल अस्तित्व की बजाय निरपेक्ष चेतना और निरपेक्ष सत्य पर अधिक जोर दिया। किर्केगार्ड मानते हैं कि वास्तविक ज्ञान हमारा अस्तित्व में निहित है इसलिए वह व्यक्ति सापेक्ष (Subjective) है क्योंकि अस्तित्व और उसकी अनुभूति व्यक्तिगत है। निरपेक्ष सत्य न केवल व्यक्ति की सत्ता को गौण कर देता है बल्कि उस ऐतिहासिक प्रक्रिया या समष्टि के हिस्से के रूप में दृष्ट पाता है और इसलिए उसकी स्वतंत्रता को भी आपात पहुँचाता है। जिस हम वस्तुपरक

(Objective) चिन्तन कहते हैं उसका नतीजा एक वस्तुपरक सत्य के रूप में ही हमारे सामने आता है जिसमें वास्तविक मानवीय अस्तित्व की अवहेलना होती है और इस कारण मनुष्य का वास्तविक ज्ञान वहाँ सम्भव नहीं है।

विक्रेंगदं की मान्यता के अनुसार सत्य या वास्तविक ज्ञान सदैव आत्मपरक है। 'अपन को जानना' ही वास्तविक ज्ञान है। उसका अलावा सारा ज्ञान भौतिक जीवन के द्वार में चाहे उपयोगी हो वह मनुष्य की अन्तरात्मा के द्वारे में कोई जानकारी नहीं देता जबकि आत्मिक जीवन ही वास्तविक जीवन है। इसी बात को स्थापित करने के लिए विक्रेंगदं ने मनुष्य के जीवन को तीन प्रकारों में बाटा भोग्य (Aesthetic) नैतिक (Ethical) और धार्मिक (Religious)। भोग्य जीवन केवल वस्तुओं के स्तर पर रहता है क्योंकि वस्तुओं में ही परम सुख की कल्पना करता है। विक्रेंगदं की मान्यता है कि वस्तुपरक सत्य की तलाश करने वाले बौद्धिक को भी इसी स्तर में मानना चाहिए क्योंकि वह भी सत्य को वस्तुओं की निस्संगता की तरह देखता है। उस तरह का जीवन केवल भौतिक स्तर पर रहता है और इसलिए शीघ्र ही उब और निराशा पैदा हो जाती है। इससे बचने के लिए उस तरह का व्यक्ति एक वस्तु से दूसरी वस्तु की ओर, एक सम्बन्ध से दूसरे सम्बन्ध की ओर तथा एक विषय से दूसरे विषय की ओर जाता रहता है लेकिन वही भी उस वास्तविक ज्ञान की प्राप्ति नहीं हो सकती क्योंकि वास्तविक ज्ञान अनिर्वायत अस्तित्वगत है इसलिए आत्मपरक है। भोग्य स्तर का अतिक्रमण किए बिना प्रामाणिक आत्मपरक जीवन सम्भव नहीं है।

विक्रेंगदं के अनुसार मनुष्य के जीवन का दूसरा स्तर नैतिक है। नैतिकता की भी विक्रेंगदं नहीं और मौलिक व्याख्या करते हैं। नैतिकता किसी समाज के प्रचलन, रीति रिवाजों या किसी शास्त्र के अनुकूल जीवन बिताने में नहीं है। नीतिशास्त्र भी अपनी धारणाओं का वस्तुपरक सत्य की तरह रखता है, अतः उसमें भी जीवन और धारणाओं के बीच यह दरार आ जाती है जो बुद्धिवादी दार्शनिकों में पायी जाती है। नैतिक जीवन का तात्पर्य इसीलिए मनुष्य की आत्मिक स्वतन्त्रता के अनुभव में है। दूसरे शब्दों में, यह मनुष्य के काम की स्वतन्त्रता है। इस स्वतन्त्रता की ओर में उदासीन व्यक्ति वास्तविक अर्थों में नैतिक नहीं हो सकता। नैतिक होने का अर्थ स्वतन्त्र होना है और इस स्वतन्त्रता को अनुभव करने में जो बाधा सहा करनी पड़ती है वह नैतिक स्तर का जीवन जीने के लिए किया गया बलिदान है क्योंकि इस बलिदान में ही याम्बिक स्वतन्त्रता है। मैं क्या करण करता हूँ, यह जगत् महत्त्वपूर्ण नहीं है जिनका यह करण मैंने किया है और इस करण की वेदना और जगत् परिणामों को मैं महत्त्व करता हूँ। यह स्तर निश्चय ही भोग्य स्तर में बहुत श्रेष्ठ है लेकिन अन्तिम स्तर नहीं है क्योंकि इसमें भी धीरे-धीरे कुछ धारणाएँ और व्याख्या पैदा हो जाती हैं जो पुनः वस्तुपरकता

की ओर ने जा सकती हैं। धर्मों के आधार पर विवक्षित नीतिशास्त्र इसका उदाहरण है।

इसलिए तीसरा और पूरा प्रामाणिक स्तर धार्मिक स्तर है जिसमें हम चाहते हैं कि आध्यात्मिक स्तर भी वह सबकुछ है क्योंकि यद्यपि किर्कोगोद ने धर्म के रूप में ईसाइयत का जिक्र किया है लेकिन वहाँ भी उनका तात्पर्य चर्च या संगठित धर्म से नहीं बल्कि ईश्वर के प्रति समर्पण से है। किर्कोगोद मानते हैं कि ईश्वर के प्रति श्रद्धा का वरण ही वास्तविक वरण है यद्यपि व्यक्ति इस वरण के प्रति कभी अन्याय नहीं कर सकता। अतः एक दुःखिता (Anxiety) उसमें सदैव बनी रहती है। भोग्य और नैतिक स्तरों का दबाव धार्मिक स्तर पर भी लगातार मनुष्य पर बना रहता है। धार्मिक होने का तात्पर्य ईश्वर को एक धारणा की तरह नहीं एक सजीव उपस्थिति की तरह अपने अंदर महसूस करना है। इसलिए इस स्तर पर मनुष्य को अपने को आन्तरिकता में रख कर देना होता है। यही वास्तविक या सार रूप नाम है।

यह ज्ञान केवल व्यक्तिगत स्तर पर ही प्राप्त हो सकता है और इसका लिए विचार नहीं अनुभूति महत्वपूर्ण है अतः स्वाभाविक ही है कि किर्कोगोद किसी भी तरह के समूहवाद का विरोध करते हैं और अकल्पित के जीवन को धर्म मानते हैं। हम अक्सर समूह के नियमों में बंधे होते हैं और उसके ही अनुसार नियम लेते हैं। किर्कोगोद के मतानुसार इस तरह हम वास्तविक वरण में दूर हो जाते हैं जिसका तात्पर्य है अपने वास्तविक आत्म से विच्छिन्न या अलग हो जाना। यह अत्याव मूल पाप है और इसीलिए ईश्वर के प्रति पूरा श्रद्धायुक्त समर्पण ही एकमात्र रास्ता बचता है क्योंकि वहाँ से उस कृपा मानी वास्तविक प्रेम और सौहार्द मिल सकता है—नकि इस पाप के कारण मनुष्य की आत्मा ईश्वर के समक्ष निरंतर कापती रहती है।

किर्कोगोद पहले एक आधुनिक विचारक थे जिन्होंने मनुष्य के अकेलेपन की अनिवायता का रखाकित किया और उसकी वरण का स्वतंत्रता में ही उसके प्रामाणिक जीवन का पहचाना। इसीलिए उनके अनुसार प्रत्येक व्यक्ति मौलिक और निराशा है क्योंकि वह किसी भी तरह के पूर्वनिर्धारित प्रतिमानों की अनुपस्थिति में वरण करता है। आसदायक और मशीनी समूह-जीवन के कारण किर्कोगोद के विचारों ने शर्म शर्म बीसवीं शताब्दी के बहुत से दार्शनिकों को प्रभावित किया तथा हेडगर और भाषा जादि ने तो उसे एक व्यवस्थित दशन के रूप में विवक्षित कर दिया। व्यक्ति के प्रामाणिक जीवन पर आग्रह किर्कोगोद के दशन का बौद्धिक स्तर है और व्यक्ति की पूरा उपक्षा के माहौल में इस बात का प्रबल आग्रह इनकी मौलिकता और बौद्धिक साहस का प्रमाण है। मनुष्य की मूल पीला की पहचान उ नीतियों वाली व किसी भी दार्शनिक में इस स्तर पर नहीं

मिलती। लेकिन सामाजिक जीवन की पूर्ण उपेक्षा किर्कोगार्द की एक असंगति लगती है। प्रत्येक व्यक्ति अपने निर्णय स्वयं लेता है लेकिन कई मामलों में— भावना जगन में भी—वह दूसरे व्यक्तियों में समान है, अतः यह नहीं कहा जा सकता कि अनिवार्य मानव प्रकृति जैसी कोई चीज नहीं है—और यदि अनिवार्य मानव प्रकृति जैसी कोई चीज है तो मानवीय वरण उससे पूर्ण मुक्त नहीं रह सकता। किर्कोगार्द के विचारों में दूसरा अन्तर्विरोध तब दीखता है जब वह ईश्वर के प्रति श्रद्धायुक्त पूर्ण समर्पण की वकालत करते हैं। यह तो ठीक है कि वह इसे व्यक्ति के स्वतन्त्र वरण से उपजता हुआ देखना चाहते हैं लेकिन ईश्वर के अस्तित्व का स्वीकार ही क्या मानवीय आचरण और वरण की दिशा निर्धारित नहीं कर देता? यदि ईश्वर है तो उसके प्रति समर्पण के अतिरिक्त प्रामाणिक जीवन क्या हो सकता है? मनुष्य की मारी सर्जनात्मकता की दिशा किसी अमूर्त चेतना की ओर नहीं, एक सजीव ईश्वर की ओर उन्मुख हो जाती है। इससे धार्मिक जीवन का चाहे गुणात्मक उत्कर्ष होता हो, मनुष्य की वरण की स्वतन्त्रता की स्थिति तो आहत होती ही है। फिर भी इसमें कोई सन्देह नहीं कि किर्कोगार्द ने मनुष्य के व्यक्तिगत जीवन की उपेक्षा के विरुद्ध सघर्ष किया और किसी भी युक्तिगत्य के वरअक्स मूर्त मनुष्य की भावनाओं और अनुभूतियों को स्थापित करते हुए उसकी स्वतन्त्रता को रेखांकित किया।

## परिवेश पर नियंत्रण का आग्रह ! जेम्स और ड्युई

“तर्क और उपदेश सभी आश्वस्त नहीं करते,  
 रात की सीलन मेरी आत्मा में गहरी उतरती जाती है”  
 अब मैं पुनरीक्षण करता हूँ सभी दर्शकों और घरों का।  
 वे सब अच्छे लगते हैं भाषण-वक्ता में  
 लेकिन विद्यालयों की दीवारों के बीच  
 और खुली जमीन और बहते प्रवाहों के साथ  
 अपने को सिद्ध नहीं कर पाते।”

अमरीकी कवि वारट ह्यूटमैन की इन पंक्तियों में ज्ञान-मीमासा और तत्त्व-मीमासा की उन सारी नयी पद्धतियों के प्रति असन्तोष मुखरित हुआ है जो पुनर्जागरण के बाद वैज्ञानिक शोध के परिणामस्वरूप विकसित हुई थीं। औद्योगिक क्रान्ति के बाद आर्थिक विकास की अपनी प्रक्रिया घटित हो रही थी और उससे मनुष्य के सम्मुख नयी सामाजिक राजनैतिक चुनौतियाँ प्रस्तुत हो रही थीं और कुछ विचारकों के अनुसार उनका व्यावहारिक समाधान सैद्धांतिक मीमासा से अधिक प्राथमिक और जरूरी था—विशेष तौर पर इसलिए कि नयी मीमासा इन चुनौतियों का सामना करने में मदद नहीं कर रही थी। विचारकों के इस वर्ग में विलियम जेम्स (1842-1910 ई०) अग्रणी थे। उनकी मान्यता थी कि हमारी आवश्यकताएँ तर्कों से निर्धारित नहीं होती बल्कि उनके आधार पर ही हम तर्क-पद्धति स्वीकार या अस्वीकार करते हैं। इसलिए दर्शन का काम ज्ञान-मीमासा या तत्त्व मीमासा नहीं बल्कि व्यावहारिक जीवन में मनुष्य के सम्मुख चुनौतियों का सामना करने में उसे सक्षम बनाना है। मनुष्य के तर्क उनकी मानसिक प्रवृत्ति और आवश्यकताओं के द्वारा निर्धारित होते हैं। अतः विभिन्न मनुष्यों और वर्गों की तर्क-प्रणालियों और उनके आधार पर विकसित होने वाली दर्शन-पद्धतियों में भेद आवश्यकत्वावी है। इसलिए किसी भी दर्शन प्रणाली को पूर्णतया निरपेक्ष नहीं कहा जा सकता। लेकिन इसका तात्पर्य यह नहीं है कि निरपेक्ष न होने के कारण सभी दर्शन झूठे हैं। वे आंशिक तौर पर ही सच या झूठे हो सकते हैं। इसलिए किसी भी दर्शन की

सच्चाई उसकी तर्क-पद्धति के सुसंगत होने या उसके सैद्धान्तिक निष्कर्षों के सदाशयी होने से नहीं आकी जा सकती। उसका व्यावहारिक रूप ही मनुष्य और समाज के लिए उसके वरेण्य का आधार बन सकता है। सभी दार्शनिक वस्तु-तत्त्व की प्रकृति और उसके मूल को जानना चाहते हैं जबकि विलियम जेम्स जैसे दार्शनिकों की रुचि उत्पत्ति या प्रकृति में नहीं बल्कि परिणामों में है। विलियम जेम्स की इस मान्यता को व्यावहारिकतावाद—प्रेगमेटिज्म—कहा गया। स्वाभाविक या किसी एक तर्क-पद्धति और उसके निष्कर्षों को सम्पूर्ण जीवन पर लागू करने की बजाय व्यावहारिकतावाद का आग्रह सभी दर्शनों से उन बातों को स्वीकार कर लेने का है, जो व्यावहारिक जीवन में मनुष्य की मदद करती है। स्पष्ट है कि सामाजिक, राजनैतिक प्रतिफलन के रूप में किसी एक विचारधारा और कार्यक्रम को सार्वभौमिक मान लेने की बजाय यह प्रेगमेटिज्म देश-काल के अनुसार उपाय अपनाने पर बल देता है। इसीलिए प्रेगमेटिज्म और बहुलवाद दार्शनिक स्तर पर जुड़वा भाई माने जा सकते हैं।

जिन दार्शनिकों को विलियम जेम्स के साथ रखकर समझा जाना चाहिए उनमें जॉन ड्युई (1859-1952 ई०) का नाम प्रमुख है। ड्युई को प्रकृतवादी कहा जा सकता है। लेकिन उनकी भी दर्शन से यही मांग है कि उसे भीमासा होने की बजाय मनुष्य के व्यावहारिक जीवन में उसका सहायक होना चाहिए। ड्युई डार्विन के विचारों से बहुत अधिक प्रभावित रहे। उनकी मान्यता थी कि मनुष्य अपने परिवेश के साथ निरन्तर सघर्षरत है और इस सघर्ष में वह तभी सफल हो सकता है, जब वह परिवेश पर नियन्त्रण की क्षमता रखता हो। ड्युई के अनुसार मनुष्य का दिमाग दुनिया का जानने का नहीं, बल्कि उसके व्यवहार का मन्त्र है। विचार के द्वारा मनुष्य अपने को पुनः रूपान्तरित करता है ताकि वह परिवेश पर अपना नियन्त्रण कायम रख सके। इसलिए दर्शन ज्ञान के आधार पर मनुष्य के विचारों और व्यवहार का इस दृष्टि से रूपान्तरण करता है कि उनकी आकांक्षाओं की पूर्ति हो सके।

ड्युई के इन विचारों पर डार्विन के विकासवाद का स्पष्ट प्रभाव देखा जा सकता है। उनके अनुसार मनुष्य की देह की ही तरह उसका मस्तिष्क भी अस्तित्व के लिए सघर्ष की प्रक्रिया में विकसित होता गया है। इसलिए मनुष्य के विचारों और व्यवहार के औचित्य को उसके परिवेश के सन्दर्भ में ही परखा जा सकता है। ड्युई ने इसीलिए अतिप्राकृतिक या भूतातीत व्याख्याओं को धर्मशास्त्र के अन्तर्गत मानते हुए उन्हें दर्शन का दर्जा देना स्वीकार नहीं किया। वस्तुगत व्याख्या परिवेश में किसी चीज के मुकाम और व्यवहार से तय होती है।

विकासवाद को स्वीकार करने का एक नतीजा यह भी हुआ कि ड्युई के



लिए किसी भी मूल्य को अन्तिम स्वीकार करना सम्भव नहीं रह गया। सामाजिक-राजनीतिक क्षेत्र में भी सभी मूल्य और संस्थाएँ 'अस्तित्व के लिए संघर्ष' की अनवरत प्रक्रिया में एक विशेष स्थिति के सम्मुख विकसित होते हैं और उसमें परिवर्तन के साथ ही मूल्यों और उन्हें स्थापित करने के लिए विकसित संस्थाओं के स्वरूप में भी नदनुसार परिवर्तन जरूरी हो जाता है। इसीलिए अन्तिम 'सत्य' कुछ भी नहीं है, जिसके आधार पर मनुष्य के व्यवहार की सार्वकालिक और सार्वभौमिक कसौटी का निर्धारण किया जा सके।

और शायद यही कारण है कि ड्युई का राजनैतिक रज्जान लोकतन्त्र की ओर है क्योंकि वेबल लोकतान्त्रिक व्यवस्था में ही किसी भी मान्यता को अन्तिम स्वीकार नहीं किया जा सकता और इसलिए सभी को अपनी मान्यताओं का अभिव्यक्त करने और उनके अनुसार अहितक आचरण करने की छूट रहती है। तानाशाही या राजतन्त्र हिंसा पर आधारित है और हिंसा असहिष्णुता में पैदा होती है और उस बढ़ावा देती है। असहिष्णुता वही होती है जहाँ अपनी मान्यता या स्वार्थ को अन्तिम मानकर सभी से अनिवार्यतः उसके अनुसार आचरण करने की आकांक्षा बनती होती है। डार्विन के सिद्धान्तों को स्वीकार करते हुए भी ड्युई का लोकतन्त्र की ओर रज्जान कुछ अजीब लग सकता है, क्योंकि 'योग्यतम के अस्तित्व' के सिद्धान्त के आधार पर डार्विन के विचारों का राजनैतिक प्रतिफलन अधिकांश तानाशाही, सैनिकवाद, अंधराष्ट्रवाद और साम्राज्यवाद के रूप में ही सामने आया है। लेकिन विकास तम में किसी भी स्थिति को अन्तिम नहीं माना जा सकता, क्योंकि विकास एक निरन्तर प्रक्रिया है, साथ ही विज्ञान का विकास भी किसी निष्कर्ष और मान्यता को अन्तिम समझने के खतरे के प्रति लगातार सावधान करता है। अतः स्वाभाविक है कि मानवीय आचरण और संस्थाओं में भी विकास के इस सिद्धान्त को समझते हुए किसी भी विचार, कानून या मूल्य को अन्तिम में माना जाए। इसीलिए ड्युई राजतन्त्र या एकतन्त्र की बजाय लोकतन्त्र को और सत्ता के राज्य में केन्द्रीकरण की बजाय बहुलवादी व्यवस्था को धरिपता देते हैं। उनके मतानुसार मनुष्य का राजनैतिक विकास सभी सम्भव है।

एक शिक्षा-दार्शनिक के रूप में भी ड्युई का योगदान महत्त्वपूर्ण माना जाता है। विक्रमवाद को स्वीकार करने का तात्पर्य है मनुष्य को परिवेश के साथ निरन्तर संघर्षरत मानना। इसलिए हम संघर्ष में सफल हो सक्ते के लिए मनुष्य को तैयार करना ही शिक्षा का प्रमुख उद्देश्य ही सकता है। लेकिन परिवेश और उसके साथ मनुष्य का सम्बन्ध अनवरत और गतिशील है, अतः शिक्षा भी एक अनवरत और गतिशील प्रक्रिया हानी चाहिए—तभी वह परिवेश का नियन्त्रित कर सकने में मनुष्य का निरन्तर योग्य बनाये रख सकती है। इस

लिए शिकागो के शिक्षा स्कूल में ड्युई ने निरन्तर प्रयोग किए और उनके आधार पर बाद में 'डेमोक्रेसी एण्ड एजुकेशन' नामक पुस्तक भी लिखी। ड्युई की मान्यता है कि आज जिस बच्चे का शिक्षा दी जाती है, उसे कल के परिवेश की नयी चुनौतियों का सामना करना पड़ेगा—क्योंकि परिवेश निरन्तर विकासशील है—और इन चुनौतियों का सघर्ष के माध्यम से ही मनुष्य का नया विकास संभव है। इसलिए यह आवश्यक है कि बालक की शिक्षा के लक्ष्यों और प्रक्रिया का निर्धारण कल के परिवेश की सम्भावित चुनौतियों के सन्दर्भ में किया जाना चाहिए। इन चुनौतियों का स्वरूप और प्रक्रिया अलग-अलग समाजों में अलग-अलग होना स्वाभाविक है, अतः शिक्षा का कोई सार्वभौमिक और सार्वकालिक मॉडेल भी तैयार नहीं किया जा सकता—उसमें प्रयोगशीलता और परिवर्तन की गुंजाइश बराबर बनी रहनी चाहिए। शिक्षा के क्षेत्र में ये विचार क्रांतिकारी महत्त्व रखते हैं क्योंकि उनसे पहले शिक्षा की प्रक्रिया किसी भी समाज की रूढ़िबद्ध धारणाओं और अधिक से अधिक तात्कालिक आवश्यकताओं के आधार पर तय होती थी, इस अर्थ में ड्युई क्रांतिकारी शिक्षा-शास्त्री थे, जिन्होंने न केवल कल की चुनौतियों के सन्दर्भ में शिक्षा को तय करने पर बल दिया बल्कि यह माना कि स्कूल छोड़ने का तात्पर्य शिक्षा की प्रक्रिया का पूर्ण हो जाना नहीं है। शिक्षा एक अनवरत प्रक्रिया है क्योंकि विकास एक अनवरत प्रक्रिया है।

इसलिए यह भी स्वाभाविक लगता है कि ड्युई न केवल शास्त्रीय या सैद्धांतिक या किताबी शिक्षा की बजाय व्यवहारपरक शिक्षा पर अधिक जोर दिया क्योंकि तभी शिक्षार्थी परिवेश की चुनौतियों का सामना करने में अधिक समर्थ हो सकता है। इसीलिए उन्होंने विज्ञान की शिक्षा को तो प्राथमिकता दी ही पर उसका भी किताबी या सैद्धांतिक ज्ञान पर व्यवहारमूलक ज्ञान को बरीयता दी। साफ है कि स्कूल को एक छोटे-मोटे वर्कशॉप की तरह काम करना चाहिए, ताकि समाज की आवश्यकताओं और प्रक्रिया में शिक्षार्थी का प्रशिक्षण हो सके और स्कूल छोड़ने के बाद वह अपनी जानकारी और अनुभवों को बढ़ाता रह सके।

विलियम जेम्स और जॉन ड्युई दोनों की विशेषता यह है कि उन्होंने अपने परिवेश की व्यावहारिक समझ और उसके नियन्त्रण की आवश्यकता की ओर दार्शनिकों का ध्यान आकर्षित किया। लेकिन ज्ञान की प्रक्रिया, तत्त्व मीमांसा और मूल्य मीमांसा की ओर उनकी उपेक्षा के कारण मनुष्य के अस्तित्व से सम्बन्धित गहरी जिज्ञासाओं का कोई उत्तर उन्होंने नहीं दिया। इसका नतीजा यह हुआ कि ये विचार-दर्शन के बुनियादी सवालियों से जूझने और मनुष्य के मन की गहराइयों, उलझनों और आकांक्षाओं को समझने की बजाय उसकी स्थूल आवश्यकताओं तक ही सीमित रहे। इसलिए उनकी उपयोगिता जितनी स्पष्ट है, उनकी सीमाएँ भी उतनी ही उजागर हैं।

## सौन्दर्य की तलाश : क्रोचे

सुन्दर ही सत्य है और सत्य सुन्दर  
मही वृत्त जानना है  
और इतना जान लेना ही काफी है  
इस धरती पर ।

फीट्स की इन पत्रितियों को एक रोमांटिक कवि का भावोज्ज्वास मान बहुर नही टाना जा सकता । मानवीय चेतना केवल तर्काधित विचार नहीं है, वह अनुभूति भी है । पुनर्जागरण में सम्पूर्ण मनुष्य पर आग्रह था—केवल उसकी तर्कबुद्धि पर ही नहीं । लेकिन विज्ञान के विकास के कारण दर्शन का अधिकाधिक रक्षण तर्क की ओर ही होता चला गया और तर्क से यह अपेक्षा की जाने लगी कि वह अधिकाधिक विज्ञान सम्मत हो । इस प्रक्रिया में मनुष्य की सहज अनुभूति या तो उपेक्षित हुई या उसे तर्क की प्राथमिकता की स्वीकार करना पडा । इसका नतीजा यह हुआ कि ज्ञान-मीमांसा की एक पद्धति के रूप में अनुभूति का स्थान न केवल गौण हो गया बल्कि उसकी प्रामाणिकता सन्दिग्ध हो गई । देवातं से लेकर मानस तक विकसित सभी दार्शनिक धाराओं में तर्क की यह प्रधानता देखी जा सकती है ।

सम्भवतः इस अत्यधिक तर्काश्रय और वैज्ञानिकता के दबाव की यह एक प्रतिक्रिया ही थी कि उन्नीसवीं शती के अन्तिम दिनों में ही सहज मानवीय अनुभूति का आग्रह प्रबल होने लगा और बहुत से दार्शनिकों ने तर्क की बजाय अनुभूति पर ही अपनी ज्ञान-मीमांसा में केन्द्रीय महत्त्व देना प्रारम्भ कर दिया । कीर्कगार्द और बर्गसा दोनों में इसी अनुभूति-पक्ष पर अधिक आग्रह है, यद्यपि दोनों के दृष्टिकोण बिल्कुल अलग हैं ।

अपनी ज्ञान-मीमांसा में अनुभूति को केन्द्रीय महत्त्व देने वाले आधुनिक दार्शनिकों में इटली के वेनेदेतो क्रोचे (1866-1952) का योगदान सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण है । क्रोचे की मान्यता है कि ज्ञान की प्रक्रिया में तर्क या विचार न केवल अनुभूति के बाद है, बल्कि उसके माध्यम से प्राप्त ज्ञान सत्य का अपरोक्ष

अनुभूति की तरह नहीं, बल्कि युक्ति-सत्य की तरह प्रस्तुत करता है। ज्ञान का मुख्य स्रोत विशुद्ध सवेदन—इस्थेटिस—की रचनात्मक प्रक्रिया है। सवेदन-तन्त्र के माध्यम से हमारा मन जो कुछ ग्रहण करता है उसकी ग्रहण-प्रक्रिया में ही वह ग्राह्य को बिम्ब के रूप में रूपान्तरित कर देता है। दूसरे शब्दों में, सवेदन-तन्त्र के माध्यम से ज्ञान अनिवार्यतः बिम्बात्मक होता है और यह बिम्ब-रचना मन की सहज प्रवृत्ति है, जो सवेदना पर पड़ने वाले प्रभावों के साथ-साथ चलती है। श्रोचे के अनुसार इस प्रकार बिम्ब-रचना ज्ञान-मीमांसा की प्रक्रिया में प्राथमिक महत्त्व प्राप्त कर लेती है। इस बिम्ब-रचना की अनुभूति ही वास्तविक अनुभूति है, जिसे श्रोचे 'सौन्दर्यानुभूति' कहते हैं क्योंकि इसमें रचनात्मकता का भाव बराबर मौजूद रहता है। इसीलिए श्रोचे की राय में सामान्य व्यक्ति की अनुभूति और कलाकार या रचनाकार की अनुभूति में कोई तात्त्विक या गुणात्मक अन्तर नहीं है—यह अन्तर सिर्फ तीव्रता और स्पष्टता का यानी मात्रात्मक है। अपने सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण ग्रंथ 'इस्थेटिक' में श्रोचे ने इस विचार की विशद व्याख्या की है। दर्शन के एक इतिहासकार का कहना है कि श्रोचे के इस विचार में काट और वामगाटॉन के सौन्दर्य-तत्त्व सम्बन्धी विचारों का सायंक समन्वय प्राप्त होता है। काट ने 'इस्थेटिक' या 'सौन्दर्यानुभूति' पद का प्रयोग ज्ञान-मीमांसा के क्षेत्र में सवेदनात्मक प्रक्रिया के अर्थ में किया था, जबकि वामगाटॉन ने इस पद का प्रयोग 'सौन्दर्य के दार्शनिक सिद्धान्त' के अर्थ में किया। हम देखते हैं कि श्रोचे इन दोनों अर्थों को न केवल इसी एक पद के माध्यम से व्यक्त करते हैं, बल्कि इस तरह इनका समन्वय कर देते हैं कि वे अविभाज्य लगें।

इसीलिए श्रोचे के दर्शन को अभिव्यजनावाद—इक्सप्रेसनिज्म—कहा जाता है। 'अभिव्यजना' या 'इक्सप्रेसन' शब्द पर आधारित होने के कारण श्रोचे के मूल मन्तव्य को समझे बिना ही अधिकांश जन यह मान लेते हैं कि कला-रचना के क्षेत्र में श्रोचे का आग्रह अनुभूति की वजाय अभिव्यक्ति पक्ष—इक्सप्रेसन पर अधिक है। इसलिए श्रोचे के मन्तव्य को ठीक तरह से समझना आवश्यक है।

पहली बात तो यह कि श्रोचे अभिव्यजना और रचना में फर्क नहीं करते। जैसा कि पहले भी कहा गया है कि ज्ञान-प्रक्रिया में बिम्ब-रचना अत्यन्त अनिवार्य है और इस बिम्ब-रचना के माध्यम से ही ज्ञान अपनी अभिव्यजना करता है। इसीलिए वास्तविक ज्ञान अनिवार्यतः अनुभूतिपरक और रचनात्मक है और इसलिए सौन्दर्यानुभूति—रचनात्मक अनुभूति—ही वास्तविक ज्ञान है। श्रोचे के अभिव्यजना सिद्धान्त में इसलिए अनुभूति और अभिव्यक्ति में फर्क नहीं किया गया है क्योंकि अभिव्यजना और रचना की प्रक्रिया एक है और रचना की प्रक्रिया ही अनुभूति की प्रक्रिया है। इस रचना की प्रक्रिया का वाणी या रंगों आदि के माध्यम से प्रकट होना तो केवल इसका बाह्यीकरण है—अभिव्यजना की प्रक्रिया

तो मन में पूरी हो चुकी होती है। इस सम्बन्ध में प्रसिद्ध कलाकार माइकेल एंजेलो का कथन स्मरणीय है: 'चित्र-रचना हाथों से नहीं बल्कि मन में होती है।' इसी लिए श्रोत्रे मानते हैं कि सामान्य व्यक्ति और कलाकार में सवेदनात्मक तीव्रता और स्पष्टता का ही फर्क है—शब्द या रंग आदि का ज्ञान वह तकनीक है, जिससे यह स्पष्टता प्राप्त होती है। दूसरे शब्दों में, प्रत्येक व्यक्ति में एक कलाकार छुपा बँठा है, जो उपयुक्त प्रशिक्षण के माध्यम में प्रकट हो सकता है। इसीलिए श्रोत्रे का अभिव्यजनावाद केवल कला-रचना का सिद्धान्त नहीं, अपने-आप में एक ज्ञान मीमासा है।

इस अभिव्यजनावादी आग्रह के कारण ही श्रोत्रे ज्ञान की सार्वभौमिकता—क्योंकि वह युक्तिमय है—की बजाय उसके वैयक्तिकीकरण पर बल देते हैं। तर्क का स्थान द्वितीय स्तर पर है, जिसका तात्पर्य यही है कि 'तर्क' के माध्यम से हम विचार या चीजों के आपसी रिश्तों के नियमों का तो ज्ञान प्राप्त कर सकते हैं लेकिन किसी भी चीज का अनुभव या प्रत्यक्ष ज्ञान नहीं प्राप्त कर सकते। किसी भी चीज का वास्तविक ज्ञान हमारी चेतना में उसका बिम्बात्मक अनुभव है और यह तर्क से नहीं सहज-प्रज्ञा (इन्स्टिचुइशन) और कल्पना (इमेजिनेशन) के माध्यम से ही सम्भव है।

श्रोत्रे अपनी ज्ञान-मीमासा में तर्क को स्थान तो देते हैं, लेकिन एक नयी परिभाषा के साथ। वह अमूर्तता का विरोध करते हुए तर्क की तीन विशेषताएँ निर्धारित करते हैं। सार्वभौमिकता, अभिव्यजना और मूर्तता। तर्क से विचार उत्पन्न होता है लेकिन यह विचार उसी प्रकार मन की तर्क-प्रक्रिया की अभिव्यजना है, जिस प्रकार बिम्ब मन की सवेदन-प्रक्रिया की अभिव्यजना होता है। यह विचार अमूर्त नहीं है क्योंकि यह मूर्त अनुभव का सघटक है। लेकिन विज्ञान श्रोत्रे के अनुसार, तर्क-प्रक्रिया को अमूर्तता की ओर ले जाता है और इसीलिए उसकी प्रक्रिया से प्राप्त ज्ञान की प्रामाणिकता सापेक्ष ही रहती है, सार्वदेश-कालिक नहीं।

इसलिए यह स्वाभाविक है कि शिक्षा के क्षेत्र में भी श्रोत्रे का आग्रह विज्ञान की बजाय कला (साहित्य को सम्मिलित करते हुए) पर अधिक होता। शिक्षा ज्ञान-प्रक्रिया की दीक्षा है, अतः इस प्रक्रिया में भी कला को सर्वाधिक महत्त्व दिया जाना ज़रूरी है, क्योंकि चाम्पविज्ञान के अनुभूतिमूलक होने के कारण शिक्षा के माध्यम से उस तक पहुँचने का सर्वाधिक प्रभावी रास्ता कला का रास्ता ही हो सकता है। विज्ञान की शिक्षा के क्षेत्र में भी अमूर्त सिद्धान्तों के ज्ञान की बजाय व्यावहारिक प्रशिक्षण पर ही अधिक आग्रह होना चाहिए क्योंकि वह मूर्त और अनुभूतिपरक हो सकता है। इतिहास के बारे में भी श्रोत्रे इसीलिए अलग ढंग से विचार करते थे। उनकी मान्यता के अनुसार इतिहास मूल अतीत का यथातथ्य

वर्णन नहीं है—उसका यथातथ्य होना सम्भव भी नहीं है—बल्कि वह वर्तमान रचनात्मक प्रक्रिया का ऐतिहासिक बोध है। दूसरे शब्दों में, इतिहास को वर्तमान के सन्दर्भ में ही समझा जा सकता है, उसके पीछे किसी सावैभौम योजना की तलाश व्यर्थ है। इस दृष्टि से देखा जाय तो इतिहास भी एक मूर्त अनुभव हो जाता है, किसी अमूर्त सिद्धान्त की व्याख्या या उदाहरण नहीं।

श्रोचे का अभिव्यजना सिद्धांत कला की ही नहीं, मनुष्य के व्यवहार-जगत की भी व्याख्या करता है। मन के व्यावहारिक पक्ष के दो एकमेक पहलू हैं : इच्छा और कर्म। प्रत्येक कर्म किसी इच्छा की अभिव्यजना है क्योंकि जिस कर्म के पीछे इच्छा नहीं है वह केवल यांत्रिक है, वास्तविक कर्म नहीं। लेकिन इच्छा स्वयं ज्ञान की अभिव्यजना है। इस प्रकार ज्ञान, इच्छा और कर्म—तीनों को अभिव्यजना सिद्धांत के आधार पर समझा जा सकता है।

श्रोचे के इस अभिव्यजना सिद्धांत में उद्भावना और व्याख्या की मौलिकता को स्वीकार करते हुए भी उस पर पर्याप्त आपत्तियां की जा सकती हैं। वह ज्ञान-मीमासा में गणितीय या अमूर्त सिद्धान्तों की उपेक्षा करता है, जिसका सीधा तात्पर्य यह है कि वह सृष्टि की प्रक्रिया और उसके विभिन्न अंगों के बीच के रिश्ते निर्धारित करने वाले नियमों की पहचान नहीं कर सकता। मूर्त ज्ञान वा अपना महत्त्व है, लेकिन इससे अमूर्त ज्ञान झूठा नहीं हो जाता। इस पूर्वाग्रह के कारण आइन्स्टाइन जैसे वैज्ञानिक के गणितीय सिद्धान्त भी श्रोचे की नजर में महत्त्वपूर्ण नहीं रह जाते, जबकि उन अमूर्त सिद्धान्तों के आधार पर समूची दुनिया के मूर्त दृश्य में परिवर्तन किया जा सकता है। कला के क्षेत्र में भी सामान्य व्यक्ति और कलाकार के बीच गुणात्मक अन्तर न कर पाने के कारण यह समझना मुश्किल हो जाता है कि माध्यम वा कला-रचना पर क्या गुणात्मक प्रभाव पड़ता है।

फिर भी श्रोचे का महत्त्व इस बात में है कि उन्होंने ज्ञान-मीमासा में अनुभूति के महत्त्व को न केवल पुनः रेखांकित किया, बल्कि अनुभूति और अभिव्यक्ति की प्रक्रिया की एकात्मता को उजागर किया। अभिव्यजना ही रचना है, यह सिद्धांत बिम्बानुभूति की प्रक्रिया में ही रचना को, ज्ञान को निहित मानता है। पॉल वैंलेरी का कथन इस सम्बन्ध में द्रष्टव्य है कि किसी कलाकार का दर्शन "सोच के विषय में नहीं, बल्कि स्वयं सोच की प्रक्रिया और उसके व्यवहार में निहित होता है।" श्रोचे का महत्त्व एक ऐसे दार्शनिक के रूप में है, जिसने तत्त्व-चिन्तन में सौन्दर्य दृष्टि को केन्द्रीय महत्त्व दिया, जबकि अधिकांश दार्शनिक तत्त्व-मीमासा के आधार पर सौन्दर्य-बोध की व्याख्या करते हैं। इसलिए यह अकारण नहीं है कि कला-जगत पर—और कला भी ज्ञान की एक स्वायत्त प्रक्रिया है—श्रोचे के सिद्धान्तों का उल्लेखनीय असर पड़ा।

## प्रामाणिक जीवन का आग्रह : सार्त्रे

बीसवी शताब्दी में जो दार्शनिक घोटिका बहसों के केन्द्र में रहे हैं उनमें ज्या पास सार्त्रे (1905-1980 ई०) सर्वाधिक उल्लेखनीय हैं। अस्तित्ववाद का प्रवर्तक वीकेंगाट्टे को माना जाता है तथा हुसरल और मार्टिन हीडेगर को यह श्रेय दिया जाता है कि उन्होंने उसकी ज्ञानमीमांसा तथा तत्त्व-मीमांसा का आधार प्रस्तुत किया, लेकिन दर्शन के सामान्य अध्ययता के लिए तो सार्त्रे और अस्तित्ववाद पर्यायवाची-जैसे हो गये हैं। अस्तित्ववाद में कई शाखाएँ हैं जिनमें आस्तिक या ईसाई अस्तित्ववाद तथा वैज्ञानिक अस्तित्ववाद सार्त्रे के नास्तिक अस्तित्ववाद से बिलकुल भिन्न दिशाओं की ओर उन्मुख हैं लेकिन जब भी एक दार्शनिक प्रणाली के रूप में अस्तित्ववाद की बात होती है तो उसके प्रतिनिधि विचारक के रूप में सार्त्रे को ही स्वीकार किया जाता है।

दर्शन के सभी सम्प्रदायों को अमूमन पर्यायवाद या भौतिकवाद और प्रत्ययवाद के अन्तर्गत वर्गीकृत कर देखा जा सकता है, लेकिन अस्तित्ववाद इन दोनों छावनों में फिट नहीं बैठता। भौतिकवाद चेतना को पदार्थ द्वारा निर्धारित मानता है तो प्रत्ययवाद (आइडियलिज्म) चेतना को पदार्थनिरपेक्ष स्वीकार करता है। सार्त्रे अपने ग्रन्थ 'बीट्टेन एण्ड नैपिंगनेस' में हुसरल की मान्यताओं को विवक्षित करते हुए अपनी मौलिक अवधारणा का प्रतिपादन करते हैं। सार्त्रे एक ओर पदार्थ का स्वतन्त्र अस्तित्व स्वीकार करते हुए भी चेतना की स्वतन्त्रता को मानते हैं तो दूसरी ओर ईश्वर या ऐसी ही किसी परम चेतना का निषेध भी करते हैं। भौतिकवादी और प्रत्ययवादी दोनों ही दार्शनिक सम्प्रदायों द्वारा मनुष्य को परिभाषित करने की कोशिश की गई है, लेकिन अस्तित्ववाद मनुष्य की परिभाषा नहीं करता, केवल उसकी स्थिति का विश्लेषण करता है। इसी कारण दर्शन के अधिकांश इतिहासकार अस्तित्ववाद को 'अध्यात्मवाद तथा भौतिकवाद दोनों के विरुद्ध व्यक्ति के महत्त्व की घोषणा' मानते हैं।

हुसरल की 'पिनांमिनात्तों' का आधार के रूप में स्वीकार करते हुए सार्त्रे भी यह मानते हैं कि 'चेतना सदैव किसी-न किसी की चेतना होती है—

किसी व्यक्ति की या किसी वस्तु की, यानी किसी ऐसे अस्तित्व की जो पहले से है और चेतना जिसके सम्पर्क में आती है। इसी कारण सार्त्र मानते हैं कि जब चेतना का विषय कोई व्यक्ति होता है तो वह व्यक्ति अपने आप में 'विषयी' होते हुए भी दूसरे की चेतना का विषय हो जाता है और इस प्रकार उसकी स्वतन्त्रता बाधित होती है। इसी कारण सार्त्र का अस्तित्ववाद 'अन्य नरक है', की घोषणा करता है क्योंकि यह 'अन्य' हमेशा हमारी स्वतन्त्रता को बाधित करता है।

लेकिन किसी 'वस्तु या व्यक्ति की चेतना' होना चेतना का एक स्तर ही है जिसे सार्त्र ने 'सत्ता अपने में' कहा है। चेतना का दूसरा स्तर है 'सत्ता अपने लिए', जिसका तात्पर्य है अपनी चेतना के प्रति सचेत होना। दूसरे शब्दों में 'सत्ता अपने में' (En-Soi) के स्तर पर चेतना तो है पर वह अपने स्वतन्त्र अस्तित्व से अनभिज्ञ किसी विषय की चेतना ही है। 'चेतना अपने लिए' (Por-Soi) के स्तर पर विषय की चेतना होते हुए भी यह भाव विकसित हो जाता है कि वह विषय तो भिन्न है। 'मैं वृक्ष को देखता हूँ' में विषय की चेतना है तो मैं जानता हूँ कि 'मैं वृक्ष को देख रहा हूँ' में चेतना में विषय के ज्ञान के साथ-साथ चेतना के स्वतन्त्र अस्तित्व का भी अनुभव है। सार्त्र इस आत्म-चेतना को ही प्रामाणिक मानते हैं। लेकिन इस आत्म-चेतना की सीमा यह है कि यह भिन्न होते हुए भी वस्तु या विषय से निरन्तर बाधित रहती है। यह विषय से अलग है पर विषय पर आधारित भी।

लेकिन यदि हम यह मान लेते हैं कि चेतना एक स्वतन्त्र अस्तित्व है तो साथ ही यह भी मानना होगा कि इसकी स्वतन्त्रता अपने को उस तरह विकसित करने में है जिस तरह वह स्वयं चाहती है। दूसरे शब्दों में हम किसी पूर्ण आदर्श, सिद्धान्त या परिभाषा को उस पर आरोपित नहीं कर सकते। इसीलिए सार्त्र का प्रतिष्ठ वाक्य है—'अस्तित्व सार तत्त्व में पहले है'—'एक्जिस्टेंस प्रीसीड्स इसेंस।' इसी कारण इस दार्शनिक सम्प्रदाय को 'एक्जिस्टेंशियलिज्म' या 'अस्तित्ववाद' कहा जाता है। दूसरे शब्दों में, इसका अर्थ यह हुआ कि कोई भी पूर्ण सत्ता (परम चेतना, ईश्वर आदि) या 'पूर्व विचार' (कोई भी आदर्श या सिद्धान्त या मूल प्रकृति) मनुष्य के आचरण की बसोटी नहीं हो सकती। मनुष्य वही है जो वह अपने को बनाता है।

इस विचार को गलत समझ लेने के ही कारण कई लोग अस्तित्ववाद को मूल्यहीनता का दर्शन मान बैठते हैं। उनका तर्क यही होता है कि जब किसी भी पूर्व-निर्धारित मूल्य या आदर्श की बसोटी पर मनुष्य के आचरण को नहीं मापा जा सकता तो निश्चय ही वह मूल्यहीनता की ओर ही उन्मुख होता है। लेकिन सार्त्र पूर्व-निर्धारित मूल्यों का विरोध करता है, मूल्यों का नहीं। जब



वह मानता है कि मनुष्य अपने को स्वयं बनाता है तो उमका भ्रम यही है कि वह अपने लिए स्वयं मूल्यों का मंत्रण करता है। किमी भी सार-तन्त्र या बगोटी को अस्वीकार करने का तात्पर्य है कि वह प्रत्येक अवसर पर अपने लिए चुनाव करना है क्योंकि कोई ऐसी पूर्व निर्धारित बगोटी नहीं है जो उसके लिए चुनाव कर दे। कारण या चुनाव मनुष्य की विषयता है—'मनुष्य चरण करने के लिए अभिगम्य है।' लेकिन मार्ग के अनुसार जब मनुष्य बहुत से विकल्पों में से अपने लिए एक विकल्प को चुनता है तो यह वास्तव में मनन लिए किमी न किसी मूल्य का चुनाव कर रहा होता है। वह अपने चुनाव के लिए उत्तरदायी होता है, इसीलिए उसका सम्भावित बुरे परिणामों में भागने की वास्तविक अप्रामाणिक होगी। उसे अपने चुनाव के परिणामों की तत्कालीन भोगनी होगी। इस तत्कालीन में ही इस बात का प्रमाण है कि यह चुनाव के लिए स्वतन्त्र है। स्पष्ट है कि पूर्व निर्धारित आदर्शों के अभाव में चरण की यह स्वतन्त्रता कोई मुविद्या नहीं बल्कि एक गुन्तर दायित्व है क्योंकि वह अपने चुनाव की जिम्मेदारी किमी सामाजिक रीति रिवाज, परम्परा या सांस्कृतिक मान्यता पर दानकर भरण नहीं हो सकता।

जाहिर है कि यह चुनाव कोई सारत नाम नहीं है। इसलिए कई दगा ऐसी भी परिस्थितियों आती हैं जब हम चुनाव का बचना चाहते हैं या उसे टालते जाते हैं। लेकिन बचना या टालना अपने में एक विकल्प का चुनाव है, अतः कभी न कभी उसके परिणाम भी हम भुगन्ते होने हैं और उमकी जिम्मेदारी भी हमारी होनी है। चुनाव की प्रक्रिया इसीलिए यत्नसादायक है क्योंकि उमका कोई पूर्व मापदण्ड हमारा पास नहीं होता जिसके अधार में हम उस लेकर निरन्तर एक अन्तर्द्वन्द्व या लघयं भ रहने हैं। इसी का सारत में परिणाम—एंग्रिश बहा है। चुनाव से इनकार करना या बचना चाहना आनी स्वतन्त्रता से इनकार करना और अपने को वस्तुमात्र—'सत्ता-अपने में' या 'बीइंग इन इटसेल्फ' (En-Soi) बना देना है। इस सारत में 'अपघट्टा'—'बीइ फेय' बहा है। इस प्रकार सारत की मान्यता के अनुसार अपनी स्वतन्त्रता का निरन्तर प्रयोग ही हमारे जीवन की प्रामाणिक बनाता है। इस निरन्तर प्रयोग में हम प्रतिक्षण अपने होने का प्रामाणिक अनुभव करते हैं। हम प्रतिक्षण 'हो रहे' होते हैं जिस अस्तित्ववादी शब्दावली में 'विकर्मि' कहा गया है। चुनाव की इस प्रक्रिया में यदि हम 'अन्य' को 'सत्ता-अपने में' अर्थात् विषय मानकर चलने हैं तो हमसे पूणा की भावना का अनुभव करते हैं और यदि हम उस भी 'सत्ता अपने लिए' अर्थात् विषयी की तरह अनुभव करते हैं तो हमसे प्रेम का उद्भव होता है। हमसे शब्दों में, दूसरे की स्वतन्त्रता का सम्मान प्रेम की ओर से जाता है जबकि उसे केवल विषय या वस्तुमात्र मानना पूणा की ओर।

इस व्याख्या के अनुसार न तो ब्रह्मांड का कोई पूर्व-निर्धारित प्रयोजन है न ही मनुष्य के जीवन का। मनुष्य स्वतन्त्र है और अपनी स्वतन्त्रता के उपयोग द्वारा वह अपनी इच्छानुसार अपने भविष्य का निर्माण करता है। अपनी स्वतन्त्रता में ही वह अपने प्रयोजन की सृष्टि करता है। यह सवाल उठ सकता है कि यदि कोई पूर्व-निर्धारित मूल्य नहीं है तो वरण का आधार क्या है? क्यों कई विकल्पों में से हम किसी एक विकल्प को वरेष्य मानते हैं? चेतना में यह क्या तत्त्व है जो हमें किसी एक विकल्प के चुनाव के लिए प्रेरित करता है? सार्त्र की मान्यता के अनुसार यह चुनाव सहजबोध या 'इनटुइशन' के आधार पर होता है।

सार्त्र की इन मान्यताओं के आधार पर एक शिक्षा-दर्शन विकसित करने की कोशिश की जा सकती है। लेकिन तब शिक्षा का उद्देश्य यही हो सकता है कि वह किन्हीं विशेष मूल्यों को आरंभिक को प्रवृत्त करने की बजाय उसमें स्वतन्त्र व्यक्तित्व की भावना का विकास करे ताकि वह अपथ्यता से बचता हुआ अपने वरण-स्वातन्त्र्य में अपने 'हा रहे हों' का प्रामाणिक अनुभव कर सके।

इसमें कोई सन्देह नहीं कि सार्त्र के इन विचारों ने समूची दुनिया के बौद्धिक वर्ग को आकर्षित किया और मनुष्य की स्वतन्त्रता को एक ऐसे युग में पुनः प्रतिष्ठित किया जब उसे राज्य, यन्त्र और भौंड से कुचला जा रहा है। लेकिन सार्त्र की दार्शनिक पद्धति में कुछ ऐसे अन्तर्विरोध भी हैं जो उसकी मान्यताओं पर प्रश्नवाचक चिह्न लगाते हैं। यदि हम स्वातन्त्र्य को मानवीय आचरण की कसौटी मान लेते हैं और उससे बचना चाहने को 'बैंड फेथ' कहते हैं तो जाहिर है कि हम एक मूल्य मनुष्य पर चम्पा कर देते हैं। 'मनुष्य वरण करने को अभिशप्त है'—यहां तक तो फिर भी ठीक है लेकिन जब हम कहते हैं कि उसे अपने 'वरण' के परिणामों से बचने की कोशिश नहीं करनी चाहिए तो प्रकारान्तर से हम उसमें एक ऐसे नैतिक आचरण को देखना चाहते हैं जिसकी अपेक्षा हमें मनुष्य मात्र से है। इसी प्रकार जब हम मान लेते हैं कि 'वरण' की कोई पूर्व-निर्धारित कसौटी नहीं है और उसका आधार 'इनटुइशन' है तो उसके परिणामों के लिए व्यक्ति को उत्तरदायी मानना कहा तक न्यायसंगत है? 'व्यक्ति' वही है जो अपने को बनाता है, इस सिद्धान्त-वा तात्पर्य यही है कि सचेत रूप से ऐसा करता है। लेकिन यदि इसका आधार केवल 'इनटुइशन' है तो उसकी जिम्मेदारी सम्पूर्ण रूप से व्यक्ति पर नहीं डाली जा सकती। हा, वरण के लिए कोई मार्गदर्शन न होने के बावजूद 'मनुष्य वरण करने के लिए अभिशप्त' है, यह उसमें तीव्र परिताप का कारण है और मनुष्य की इस परिस्थिति का अत्यन्त सूक्ष्म विश्लेषण जहां सार्त्र के दार्शनिक ग्रन्थों में

प्राप्त होता है वही इसकी बसाल्मक एक प्रभावी प्रस्तुति उनकी साहित्यिक रचनाओं में प्राप्त होती है।

यह द्रष्टव्य है कि अपने जीवन के उत्तरार्द्ध में सार्त्र का झुकाव बाफ़ी हृद तक मार्क्सवाद की ओर हो गया था और वे उसमें मानवीय स्वतन्त्रता की सम्भावनाएँ देखने लगे थे किन्तु मार्क्स के ऐतिहासिक भौतिकवाद की प्रशिया एवं अन्य बहुत-सी मान्यताओं से उनकी असहमति रही और इसी कारण औपचारिक मार्क्सवादियों ने उनके विचारों को स्वीकार नहीं किया।

## II

महायुद्धात्तर काल में विषय भर के लेखकों, बौद्धिकों में सर्वाधिक विवादास्पद और साय ही साय प्रभावशाली व्यक्तित्व की तलाश करनी हो ता सभी निगाहें जहाँ पाल सात्र पर ही जा अटकने के लिए विवश हो जाती हैं। समकालीन लेखकों विचारकों के लिए ही नहीं आलाचनात्मक रज्जान वाले सश्रिय श्रान्ति-धर्मी राजनैतिक कार्यकर्त्ताओं के लिए भी सार्त्र दुनिवार आकर्षण का केन्द्र रहे हैं। इसका सर्वप्रमुख कारण यही गजर आता है कि केवल एक रुख विचारक की रूप में भी मनुष्य की मुक्ति की जद्दोजहद में अपन को शरीक करते हैं। उनका यह जुटाव केवल सहानुभूतिजन्य नहीं है—सहानुभूतिजन्य जुटाव में छोखले दम्भ का खतरा हमेशा बना रहता है—बल्कि मानवीय अस्तित्व और इतिहास की उनकी समझ में फूटती हुई एक ऐसी स्वाभाविक प्रशिया है जिसके घटित होने में ही सार्त्र दर्शन के अनुसार व्यक्ति मनुष्य क—और इसलिए सार्त्र के भी—जीवन की सार्थकता है। सार्त्र की दृष्टि में मानव मुक्ति का यह सपर्यं वैयक्तिक भी है और सामूहिक भी। इसी दृष्टिकोण के कारण सार्त्र कई बार अन्तर्विरोधपूर्ण लगते हैं। दर्शन की विभिन्न सरणियाँ आध्यात्मिक नैतिक स्तर से लेकर आधिक-राजनैतिक स्तर तक या तो व्यक्ति को केन्द्र में रखती हैं या समूह को। सार्त्र इन दोनों का एक साथ केन्द्र में रखना चाहते हैं, इसी कारण अन्त-विरोधपूर्ण व विवादास्पद लगने लग जाते हैं क्योंकि 'व्यक्ति बनाम समाज' की दृष्टि वाली अतिवादी पश्चिमी समझ इस दृष्टि की तात्त्विक परिणति की सगति को नहीं देख पाती। मुझे लगता है कि नास्तिक होते हुए भी सार्त्र की यह एप्रोच गहरे मनाबैज्ञानिक स्तरों पर ईसाई धर्म की दम बुनियादी सबल्पना से प्रभावित है कि मुक्ति के लिए वैयक्तिक प्रयासों की गारी चाँछनीयता व बावजूद मुक्ति समूह के साथ ही सम्भव है, अकेले में नहीं। लगता है कि महायान बौद्धधर्म से प्रभावित देसों में साम्यवादी विचारों के प्रति आकर्षण में भी यही कारण कहीं न

वही उत्तरदायी है क्योंकि महायानी दृष्टि भी समूह की मुक्ति के लिए स्वयं बुद्ध की पूर्ण मुक्ति को अन्तिम छलाग पर रोक देती है।

महायुद्धोत्तर काल के आसपास एक विचारक के रूप में सार्त्रे का प्रमुख लगाव व्यक्ति-मनुष्य की मुक्ति रहा। पश्चिमी समाज पर युद्ध की आशंका और बाद में युद्ध के विनाशकारी परिणाम तथा सामूहिक संस्थाओं के छोखलेपन से व्याप्त निराशा के वातावरण में वैयक्तिक मुक्ति का आग्रह अस्वाभाविक नहीं था—और जैसा कि संवेदनशील युवा विचारकों के साथ स्वाभाविक है, यह आग्रह सार्त्रे के साथ भी अतिवादी रहा। अपने इसी लगाव और अतिवादी आग्रह के कारण सार्त्रे अस्तित्ववाद की ओर उन्मुख हुए। अस्तित्ववाद एक ऐसी चिन्तन-धारा है, जो मनुष्य पर किसी तरह की पूर्वनिर्धारित परिभाषा धोपने की वजाय उसे पूर्ण स्वतन्त्र छोड़ देती है। यह विचारधारा एक ठोस यथार्थ के रूप में मनुष्य के अस्तित्व की अनुभूति को प्राथमिकता देती है। 'अस्तित्व सार या विचार से पहले है' का वास्तविक अर्थ यही है। इस धारणा में सार्त्रे को मनुष्य की मुक्ति की बड़ी सम्भावनाएँ नजर आईं तो इसका कारण यही रहा कि उन्हें लगा कि यह विचारधारा मनुष्य की मुक्ति के नाम पर उस किसी नये पूर्वनिर्धारित रास्ते पर नहीं झलती, बल्कि उसकी स्वतन्त्रता का पूर्ण सम्मान करती है। कुछ लोगों ने इस अस्तित्ववादी धारणा को सुविधा समझा, जब कि स्वयं सार्त्रे ने बार-बार इस विचार को दोहराया कि मनुष्य की यह स्वतन्त्रता—जिस अस्तित्ववादी पारिभाषिक शब्दावली में 'वरण की स्वतन्त्रता' कहा गया—सुविधा नहीं, एक गम्भीर नैतिक उत्तरदायित्व है और इसीलिए वरण के अधिकार के प्रयोग का साध्य वह कष्ट है, जो उसके परिणामों की वजह से भोगना है। इस कष्ट से बचने की कोशिश करते हुए वरण की स्वतन्त्रता का उपभोग करने की कोशिश करना सुविधावादी अवसरवाद है, जिसका दार्शनिक स्तर पर अस्तित्ववाद से कोई जुड़ाव नहीं हो सकता। कष्टसहन वरण-स्वातन्त्र्य की कसौटी है। न जाने क्यों मुझे फिर इस स्थल पर ईसा की याद आ जाती है।

प्रारम्भिक सार्त्रे में व्यक्तिवादिता का यह आग्रह कुछ अतिवादी है और यही कारण है कि 'स्व' के अतिरिक्त सारा अस्तित्व उन्हें स्वतन्त्रता का बाधक लगने लगता है। इसी प्रवृत्ति की वजह से 'अन्य नरक है'—The other is hell—की धारणा विकसित होती नजर आती है। लेकिन अधकचरे और फैशनपरस्त लेखकों पर सर्वाधिक प्रभाव डालते हुए भी यह धारणा स्वयं सार्त्रे के चिन्तन में अधिक समय तक केन्द्रीय स्थान पर आसीन नहीं रहती। सार्त्रे की मूल चिन्ता अस्तित्व की प्रामाणिक अनुभूति है। अपने विश्व प्रसिद्ध किन्तु वास्तव में अल्प-पठित—विचारों में अधिक भाषा की क्लिष्टता के कारण—ग्रंथ 'बीइंग एण्ड नॉथिंगनेस' की सारी प्रस्थापनाएँ 'न कुछ' के सम्मुख मनुष्य के अस्तित्व की

प्रामाणिकता को सिद्ध कर सकने के दार्शनिक प्रयास हैं। अपने उपन्यासों और नाटकों में अनुभूत्यात्मक स्तर इसी 'न कुछ' के आतंक के सम्मुख अस्तित्व की छटपटाहट और इसी सतलज का सजीव वर्णन मात्रं नें किया है। "मनुष्य अपनी सभी स्थितियों के लिए स्वयं ही उत्तरदायी है, इसलिए अस्तित्व का मुख्य अर्थ है स्वतन्त्रता। "मैं मरने के लिए स्वतन्त्र नहीं हूँ, बल्कि एक स्वतंत्र व्यक्ति हूँ, जो मरता है।"

यह दुर्भाग्यपूर्ण और अस्वाभाविक होता यदि स्वतन्त्रता का निजी उपभोग मात्र ही सार्थ-जैमे विचारक की सीमा बन जाता। यदि अस्तित्व का अर्थ ही स्वतन्त्रता है तो इसका विस्तार 'स्व' की सीमाओं से बाहर भी होना होगा। यदि स्वतन्त्रता निजी सुविधा नहीं, मानवीय अस्तित्व को सार्थक कर रखने वाला गभीर नैतिक उत्तरदायित्व है, तो अपने से दूर में भी स्वतन्त्रता की इसी धारणा की प्रतिष्ठा करना ही स्वाभाविक रास्ता हो सकता है। स्वतन्त्रता की अनुभूति की सिद्धि तब सिर्फ व्यक्तिगत स्तर पर ही नहीं, बल्कि सामूहिक—और महा समूह का अर्थ है मानवता—स्तर पर होनी अनिवार्य है, जिसमें इस ओर भी निरन्तर सचेत रहना जरूरी होगा कि इस प्रक्रिया में स्वतन्त्रता की वैयक्तिक अनुभूति का सहार न होने पाये। सम्भवतः यही कारण रहा कि मार्क्सवादी विचारधारा के उद्देश्यों से सहमत होते हुए तथा समाजवादी जन-आन्दोलनों को अपना पूर्ण समर्थन देते हुए भी सार्थक कम्युनिस्ट पार्टियाँ या किसी समाजवादी देश के साथ पूर्णतया प्रतिबद्ध नहीं रह सके। सोवियत हम की समाजवादी ज्ञान के समर्थक होते हुए भी सार्थक नें हगरी या चेकोस्लोवाकिया की घटनाओं को सोवियत रूस का हस्तक्षेप मानते हुए उसका विरोध किया तथा '६८ में फ्रांस में हुए छात्र-विद्रोह के अवसर पर फ्रेंच कम्युनिस्ट पार्टियाँ आन्दोलन के औचित्य पर सन्देह प्रकट करती रही, लेकिन सार्थक ने आगे बढ़कर छात्रों को अपना समर्थन दिया। सार्थक की निष्ठा में विश्वास रखने वाले लोगों ने इसमें अन्तर्विरोध देखे, तो राजनैतिक आरोपों का घन्टा करने वालों का सार्थक में अवसरवादिता की गंध आयी। लेकिन ये दोनों ही प्रकार के आलोचक यह नहीं समझ पाये कि सार्थक का बुनियादी सरोकार स्वतन्त्रता है, अतः उस पर किये जाने वाले हर आघात का विरोध ही उनके लिए स्वाभाविक और सगत है।

सार्थक ने मार्क्सवाद को एक जीवन दर्शन के रूप में मान्यता इसीलिए दी कि उन्हें इसमें मनुष्य की सामूहिक स्वतन्त्रता की सिद्धि की सम्भावनाएँ दिखायी दीं। उनकी पुस्तक 'ए क्रिटिक ऑफ डायलेक्टिक रीजन' में उनकी मुख्य चिन्ता मार्क्सवादी मकल्पनाओं के साथ अपनी अस्तित्ववादी प्रवृत्ति का सामंजस्य बिठाने की है। शायद यही कारण है कि सार्थक इतिहास की प्रेरक शक्ति और प्रक्रिया के रूप में वर्ग-संघर्ष को अपेक्षाकृत गौण महत्त्व देते हैं। उनकी दृष्टि में इतिहास में व्याप्त

सघर्ष मूलतः 'अभाव' के विरुद्ध है और 'अभाव' को मिटाने के लिए कामचलाऊ तौर पर वर्ग-सघर्ष का उपयोग करने का औचित्य मानते हुए भी वे पारस्परिक मानवीय सहयोग को अधिक महत्त्व देने हैं। यह सहयोग कभी पारस्परिक शपथ-बद्धता के कारण घटित होता है, तो कभी सामूहिक भय के कारण। इस प्रक्रिया में कभी वगबद्ध शोषण भी सम्भव है और उसके निराकरण के लिए वर्ग-सघर्ष भी, लेकिन इससे वह अभाव को मिटाने के प्रयासों का एक हिस्सा-भर होता है, इतिहास की केन्द्रीय प्रेरक शक्ति नहीं। लेकिन सार्त्र के चिन्तन में सहयोग की यह धारणा एकाग्रता है और ऐसा लगता है कि 'अदर इज हेल' की धारणा कहीं न कहीं प्रकारान्तर से 'सहयोग' की इस संकल्पना को ग्रस रही है। यही कारण है कि सार्त्र 'सहयोग' को 'भय' की भावना से उद्भूत मानते हैं, 'स्व' को अतिशक्तिपूर्वक समग्र अस्तित्व के साथ भेंटने की सलब उनके लिए सिर्फ छाया है लेकिन सार्त्र की यह धारणा कहीं-न-कहीं उनकी स्वतंत्रता की धारणा को भी खण्डित कर देती है—क्योंकि जहाँ भय है वहाँ स्वतंत्रता कहीं नहीं। भयोत्पन्न सहयोग की अन्तिम परिणति सामूहिक स्वतंत्रता की सिद्धि हो ही नहीं सकती। लेकिन यह कभी शायद अकेले सार्त्र के विचारों की नहीं, बल्कि सारी भौतिकवादी चिन्तनशैली की कमी है, जिसके पास समग्र अस्तित्व की घुनियादी एकता का कोई दार्शनिक आधार नहीं है।

## पूर्वाग्रहों से मुक्ति : बर्ट्रेंड रसेल

सभी दार्शनिक प्रयासों का एक उद्देश्य शैक्षिक व्यवस्था के पीछे काम करने वाली शक्ति का अनुसन्धान रहा है और यह उद्देश्य इस प्रतिज्ञा पर आधारित है कि पूरा विश्व एक इकाई है, जो निश्चित नियमों के अनुसार आपस में सम्बद्ध है। कुछ दार्शनिकों ने इन नियमों के नियन्त्रण के रूप में किसी वैयक्तिक ईश्वर या निर्वैयक्तिक चेतना की कल्पना की, तो कुछ ने इसे केवल स्वायत्त प्राकृतिक नियमों से संचालित माना। लेकिन बीसवीं सदी में एक ऐसी दार्शनिक धारा का विकास हुआ, जिसने इस विश्व को स्वायत्त और यथार्थ मानते हुए भी इसमें किसी निश्चित योजना के अस्तित्व में इनकार किया। यह एक तरह का नव यथार्थवाद था, जिसे आगे चलकर 'तर्कनिष्ठ अनुवाद' का नाम दिया गया और इसी में से 'तर्कनिष्ठ भाववाद' का विकास सम्भव हो सका। जी० ई० मूर और बाद में विट्गेंस्टाइन, ए० जे० एयर और वानेप आदि विचारकों द्वारा विकसित इस दार्शनिक प्रवृत्ति का प्रारम्भिक व्यवस्थित रूप ह्यु ब्रिटिश दार्शनिक बर्ट्रेंड रसेल में प्राप्त होता है—यद्यपि 'तर्कनिष्ठ अनुवाद' का दर्शन प्रतिपादित करने वाले 1918 ई० में लन्दन में दिए गए अपने आठ व्याख्यानो में रसेल ने यह स्वीकार किया था कि इन विचारों का स्रोत अपने शिष्य विट्गेंस्टाइन के साथ उनका विचार-विमर्श रहा है। विट्गेंस्टाइन का बहुचर्चित ग्रन्थ 'डिक्टास लॉजिको-फिलॉसॉफिकस' इन्हीं विचारों को कुछ बारीक मतभेदों के साथ प्रस्तुत करता है। इस ग्रन्थ की भूमिका स्वयं बर्ट्रेंड रसेल ने लिखी। विट्गेंस्टाइन के विचारों की समझने के लिए यह भूमिका बहुत उपयोगी है। यहां यह ध्यातव्य है कि विट्गेंस्टाइन के अपने विचारों में आगे जाकर बहुत परिवर्तन हुआ और उन्होंने 'फिलॉसॉफिकल इन्वेस्टिगेशन्स' नामक एक और ग्रन्थ लिखा, जिसके आधार पर 'तर्कनिष्ठ भाववाद' का विकास हुआ।

रसेल की बुनियादी मान्यता यह थी कि विश्व में तथ्यों का स्वतंत्र अस्तित्व है और वे आपस में एक-दूसरे से सम्बन्धित नहीं हैं। दूसरे शब्दों में, विभिन्न घटनाएँ या यह विश्व एक इकाई नहीं है और हम अपने स्वभाव और संस्कारों

की वजह से उन्हें एक इबाई या सम्बन्धाश्रित व्यवस्था के रूप में देखते हैं। स्वयं बर्ट्रेंड रसेल के शब्दों में, 'पारमैनाइटीज के जमाने से लेकर आज तक विद्वान् दार्शनिक लोग यह विश्वास करते रहे कि सत्ता एक है। मेरे बौद्धिक विश्वासों में मेरे सर्वाधिक आधारभूत विश्वास यह है कि यह मान्यता थोड़ी और अर्थहीन है, मेरे विचार से यह विश्व विभ्रष्ट है, इसमें कोई एकता नहीं है, कोई निरन्तरता नहीं है, कोई सम्बद्धता और व्यवस्था अथवा ऐसा कोई अन्य गुण नहीं है, जिसे अध्यापिकाएँ बहुत पसन्द करती हैं। सच तो यह है कि पूर्वाग्रह और आदत को छोड़कर और शायद कुछ भी ऐसा नहीं है, जो इस दृष्टिकोण के पक्ष में प्रस्तुत किया जा सके कि सत्ता नाम की कोई चीज है भी।' व्यवस्था, एकता और निरन्तरता तो मनुष्य के आविष्कार हैं, ठीक वैसे ही, जैसे सूचीपत्र और विश्व-कोश मनुष्य के आविष्कार हैं। किन्तु मानव-आविष्कार कुछ निश्चित सीमाओं के भीतर मानव-सत्ता में प्रचलित और प्रभावी बनाए जा सकते हैं, और अपने दैनिक जीवन के संचालन में हम नितान्त अव्यवस्थापूर्ण अंधेरी रात की कालिमा को भूल सकते हैं, जो शायद चारों ओर में हम घेरे हुए है और इसमें हमें लाभ ही होगा।'

स्पष्ट है कि रसेल की मान्यता के अनुसार यह विश्व असम्बद्ध होते हुए भी यथार्थ है—इसमें सम्बद्धता मानव चेतना की आदत और पूर्वाग्रह की वजह से है। इसलिए यथार्थ केवल वस्तुगत नहीं है, वह मनोवैज्ञानिक भी है। वस्तुओं के सम्बन्धों और विशेषताओं को हम किसी प्राकृतिक विज्ञान में नहीं, बल्कि अपने तर्काश्रित विश्लेषण के द्वारा जानते हैं और हमारा विश्लेषण हमारी आदतों या पूर्वाग्रह के अनुसार होता है, इसलिए वस्तुओं के सम्बन्धों के बारे में हमारा ज्ञान हमारी 'मन स्थिति के आधार पर निर्मित तर्कमूलक रचना' है। इसी कारण यथार्थ वस्तुगत भी है और मनोगत भी।

लेकिन यदि यह मान लिया जाए कि विश्व असम्बद्ध और अव्यवस्थित है और उसमें सारी व्यवस्था हमारा पूर्वाग्रह है तो ईश्वर, परमचेतना या वैश्विक व्यवस्था में किसी योजना की उपस्थिति आदि बातें भी हमारी आदत या पूर्वाग्रह हो जाती हैं—महात्मा तब कि हमारे आचरण के नियम भी। तब मानवीय व्यवहार का आदर्श क्या हो? क्या ऐसे कोई मूल्य नहीं हैं, जिन्हें हम अपने आचरण की कसौटी के रूप में स्वीकार कर सकें? महायुद्ध से पूर्व बर्ट्रेंड रसेल ने भी इन सवालों पर गौर नहीं किया और अपना ध्यान के शब्द दार्शनिक जिज्ञासाओं पर ही केन्द्रित किये रहे और दर्शन का काम किन्हीं जीवन मूल्यों की खोज नहीं करने का विश्लेषण मात्र मानकर एक ऐसी आदर्श भाषा के निर्माण पर जोर देते रहे, जो हमें विश्व के सम्बन्ध में भ्रान्तिमुक्त कर सके, क्योंकि भाषिक व्यवहार हमारी प्रमुख आदत या पूर्वाग्रह है, जिसमें हम कई भ्रान्तियों के शिकार हो जाते



हैं। लेकिन महायुद्ध ने रसेल पर जबरदस्त प्रभाव डाला और उसके बाद उनका सारा ध्यान हमारी उन आदतों को गुठारने की ओर गया, जिनके कारण हम अपनी भ्रान्तियों को सत्य की तरह स्वीकार कर उनका विरोध करने बातों को नष्ट करने में भी नहीं हिचकिचाते। लेकिन एक गुठारण के रूप में भी रसेल अपनी बुनियादी मान्यताओं से नहीं हटे, जिसका परिणाम यह हुआ कि कोई नयी सामाजिक व्यवस्था को अन्तिम सत्य की तरह प्रस्तुत करने की बजाय उनका ध्यान हमें अपनी सामाजिक-नैतिक आदतों या पूर्वाग्रहों से मुक्त कर मानवीय सहिष्णुता के विकास की ओर अधिक केन्द्रित रहा।

रसेल का विचार था कि बहुत-सी सामाजिक संस्थाएँ या नैतिक मानदण्ड हमारे पूर्वाग्रहों और आदतों का ही परिणाम हैं और उनमें वस्तुतः ऐसा कुछ नहीं है, जिसे हम पवित्र मान सकें। इसी कारण रसेल मानवीय स्वातन्त्र्य के जबरदस्त समर्थक थे। यदि हम किसी भी बात को अन्तिम और एवमात्र सत्य की तरह प्रस्तुत नहीं कर सकें, तो मनुष्य के लिए प्रयोगों और गलतियों के माध्यम से निरन्तर सीखना और विकसित होने रहना ही एकमात्र रास्ता है। यह रास्ता स्वतन्त्र विचारों और बहुसंख्ये के बिना बन्द हो जाता है। इसलिए पहली आवश्यकता व्यक्तियों, परिवारों और सामाजिक-राजनीतिक व्यवस्था में स्वतन्त्र बहुसंख्ये की प्रोत्साहन देना है। घृणा और युद्ध विचारों की जड़ता से पैदा होते हैं। रसेल इसीलिए उन सारी धार्मिक-सामाजिक-राजनीतिक-आर्थिक व्यवस्थाओं का विरोध करते हैं, जो स्वतन्त्र विचार-विमर्श और लोकतांत्रिक अधिकारों का दमन करती हैं। शायद यही कारण रहा कि रसेल ने एक और भाष्यवाद की राजनीतिक प्रक्रिया को स्वीकार नहीं किया, तो दूसरी ओर ईसाइयत में भी उन्हें नैतिक नियमों के अतिरिक्त कुछ भी स्वीकार्य नहीं हुआ। साम्यवादी राजनीति का विरोध करने के कारण कुछ लोग रसेल को पूंजीवाद का समर्थक मान सकते हैं। लेकिन सम्पत्ति के सम्बन्ध में रसेल के विचार बहुत प्रातिविकारी थे। उनकी मान्यता थी कि सम्पत्ति का उत्स हिसा और खोरी में है। जिस आर्थिक कार्य-व्यापार का उद्देश्य समुदाय का हित नहीं है और जो व्यक्तिगत मुनाफाखोरी पर आधारित है, वह हिसा और लूट है। इस तरह की लूट से प्राप्त व्यक्तिगत सम्पत्ति को यदि राज्य सुरक्षा प्रदान करता है और लूट को विधिसम्पन्न बना देता है, तो वह राज्य एक महान बुराई है। इसलिए इस तरह के राज्य की शक्ति को कमजोर करने के लिए अधिकांश आर्थिक कार्य-व्यापार सहकारिता के आधार पर किये जाने चाहिए। रसेल के सामाजिक नैतिकता सम्बन्धी विचार भी विवाद और आलोचना के केन्द्र बने। रसेल का मानना था कि विवाह संस्था में पवित्रता जैसी कोई बात नहीं है और एक सामाजिक आदत के रूप में ही हम इसके अभ्यस्त हो गए हैं। वह विवाह किए बिना भी स्वी-मुरुष के साथ रहने के समर्थक थे—यद्यपि इस

तरह के सम्बन्धों में वह सन्तानोत्पत्ति की अनुमति नहीं देते। इसी तरह यदा-वदा विवाहेतर यौन-सम्बन्धों में भी रसेल को कोई आपत्ति नहीं थी।

रसेल क्यों मानवीय आदतों और पूर्वाग्रहों को सभी सस्याओं का आधार मानते थे, अतः स्वाभाविक था कि सामाजिक सस्याओं में परिवर्तन करने या उन्हें गतिशील बनाने के लिए वे आदतों और पूर्वाग्रहों से मुक्त होना पर जोर देते। यह काम शिक्षा के माध्यम से ही सम्भव है। कारण रसेल शिक्षा का प्रमुख उद्देश्य शिक्षार्थी में वैज्ञानिक चिन्तन का विकास मानते थे, जिसे वह अपने पूर्वाग्रहों से मुक्त होकर स्वतन्त्र चिन्तन कर सकें। साम्यवादी व्यवस्था के आर्थिक उद्देश्यों से सहमत होत हुए भी रसेल इसी कारण उसकी प्रक्रिया से सहमत नहीं हो पाये कि उमम स्वतन्त्र चिन्तन और विचार-विमर्श का दमन दिया जाता है। रसेल का विचार था कि यदि मानव-जाति को हिंसा और लोभ से मुक्त करना है—क्योंकि यही दो अधिकांश बुराटियों के मूल में हैं—तो हम अपने विनाश शिक्षा-सम्पान—स्कूलों और विश्वविद्यालयों—के ढांचे और शिक्षा प्रक्रिया में बुनियादी परिवर्तन करने होंगे। शान्ति किसी हिंसक प्रक्रिया या कागजी कानूनों के जरिये नहीं लायी जा सकती। उसके लिए हमारी आदतों और पूर्वाग्रहों से मुक्ति आवश्यक है और उसका सर्वाधिक श्रेष्ठ माध्यम शिक्षा ही हो सकती है, वरत कि हम शिक्षा को केवल औपचारिक और सूचनात्मक ही न बना दें। जिस तरह मनुष्य ने दूमरों को नियन्त्रित करना सीखा है, उसी तरह वह अपने को नियन्त्रित करना सीख जाए तो दुनिया की अधिकांश सामाजिक-आर्थिक समस्याओं को मुलजाया जा सकता है। यह कार्य शिक्षा में ही सकता है, लकिन तभी, जब हम केवल पाठ्यक्रम में ही नहीं, अपन पारिवारिक और सामाजिक वातावरण में भी इस सफलता का बरीयता दें।

रसेल के विचारों की सद्भावना को स्वीकार करते हुए भी यह स्पष्ट है कि मनुष्य के नैतिक आचरण को वह कोई दार्शनिक आधार नहीं देते। समूचे विश्व में सम्बद्धता का अभाव देखने के कारण मनुष्य और मनुष्य की सम्बद्धता भी आवश्यकतापरक ही रहती है, वह कोई तार्त्विक आधार नहीं ग्रहण करती। अगर पूरा विश्व एक नहीं है और उसमें कोई निरन्तरता नहीं है, तो कोई भी मनुष्य क्यों अपने को उसके साथ जुड़ा महसूस करे और उसके कल्याण के लिए दत्तचित्त हो? फिर भी इसमें सन्देह नहीं कि रसेल इस शताब्दी के उन चिन्तकों में हैं, जिन्होंने मानवीय स्वातन्त्र्य को गरिमा दी और किसी भी प्रकार की असहिष्णुता, हिंसा, शोषण और दमन के बरबक्स प्रेम, शान्ति, सहिष्णुता और वास्तविक लोकतंत्र को प्रतिष्ठित करने में अविस्मरणीय भूमिका निभाई।

## स्वर्णिम भविष्य मे विश्वास : श्री अरविन्द

आधुनिक दार्शनिक प्रणालियों के मिलमिल से अधिकतर पश्चात् य पद्धतियों पर ही विचार किया जाता है मानो आधुनिकता पश्चात्त्य चिन्ता का ही पर्याय हो— बल्कि दर्शन परम्परा पर विचार करते हुए भी शंकराचार्य और रामानुजाचार्य जैसे दार्शनिकों का उल्लेख तक नहीं मिलता। दिल्दूरा की स्टोरी ऑफ किन्टोसोफि'म एक भी पौराणिक दार्शनिक पर विचार नहीं किया गया और जब उस पर अपूर्णता का आरोप लगा तो उसका कारण यही था कि उसमें बहुत-से पश्चात्त्य दार्शनिकों को सम्मिलित नहीं किया गया था उनके किसी आलोचक का ध्यान नहीं गया कि उन्होंने नागार्जुन, शंकराचार्य, रामानुजाचार्य, लाओत्स और कनफ्यूशियस—जैसे दार्शनिकों की अवहेलना की है। आधुनिक दर्शन पर विचार करते हुए ता बीमबी शर्मा के भारतीय दार्शनिकों को बिलकुल ही भुला दिया जाता है जबकि कम-से कम एक भारतीय दार्शनिक ऐसा है जिन्होंने न केवल अपनी दार्शनिक परम्परा को वेदान्त से अलग किया बल्कि आधुनिक विज्ञान और चिन्तन का समावेश करते हुए एक अछण्ड दर्शन-पद्धति का निर्माण किया।

श्री अरविन्द (1872-1950) का अभिनन्दन करते हुए रवि ठाकुर न लिखा था “आग्नेय सन्देशवाहक जो दिव्य प्रदीप लेकर आया है। मुन आशा के अमर वैभव में प्रतिध्वनित आत्मा का महान् और उत्साहपूर्ण गीत सुनायी पडा।” आधुनिक चिन्तकों से कालं मार्क्स और श्री अरविन्द दो ही ऐसे दार्शनिक हैं जो एक स्वर्णिम भविष्य की कल्पना करते और अपनी कल्पना को एक तर्कमय सुदृढ़ आधार भी प्रदान करते हैं। फर्क यही है—और यह चुनियादी फर्क है—कि कालं मार्क्स पदार्थ को ही निम्न एक मूल स्रोत मानते हैं जबकि श्री अरविन्द पदार्थ से अन्तर्निहित चेतना और उसकी प्रक्रिया का केन्द्र में रखकर एक ऐसी पद्धति का निर्माण करते हैं जिसमें जीवन के किसी पक्ष की अवहेलना नहीं होती। इसीलिए श्री अरविन्द का दर्शन टैगोर की तरह समन्वयवादी नहीं बल्कि अखण्ड—इटीप्रल—माना जाता है।

श्री अरविन्द भी हेगेल, मार्क्स और बर्गसा की तरह विवासवादी आधार

पर अपने दशन वा निर्माण करते हैं लेकिन उनके मतानुसार विकास प्रक्रिया एकरेखीय नहीं है। वह त्रिआयामी है। विकास की प्रक्रिया में विस्तार, ऊर्ध्वोन्मुखता और समग्रोन्मुखता की प्रवृत्तियाँ एक साथ काम करती हैं। इसीलिए भौतिक तत्त्व में चेतना का विकास होने पर भौतिक तत्त्व नष्ट नहीं हो जाता—बल्कि नया विकास पुरानी स्थिति को भी अपने में समाविष्ट करता चलता है। श्री अरविन्द यह मानते प्रतीत होते हैं कि किसी भी पदार्थ में से वही चीज विकसित हो सकती है जिसकी सम्भावना उसमें पहले से मौजूद हो। इसका मतलब यह हुआ कि चेतना पदार्थ में पहले से मौजूद है और जिसे हम विकास कहते हैं वह केवल भौतिक या जैविक विकास नहीं है—वह चेतना का विकास भी है। यदि चेतना पदार्थ में पहले से किसी भी रूप में मौजूद है तो पदार्थ चेतना का मूल स्रोत और नियन्त्रक तत्त्व नहीं हो सकता। चेतना के पदार्थ में निम्नतम स्तर पर प्रवेश और फिर उसके विकास की प्रक्रिया को श्री अरविन्द चेतना का 'अवरोहण' और 'आरोहण' कहते हैं। आरोहण की इस प्रक्रिया में चेतना अन्न (यानस्पतिक जीवन), प्राण (जीव-जगत), मन (मानव जीवन) तक पहुँच कर ही नहीं सकती—क्योंकि इसका कोई कारण नजर नहीं आता कि विकास की प्रक्रिया मानव अस्तित्व तक पहुँचकर रुक जायेगी—बल्कि अतिमन और अतिमानव की स्थितियों में स गुजरत हुए चिरन्तन चैतन्य का अपना मूल रूप पुन ग्रहण करती है। इसीलिए कहा जाता है कि श्री अरविन्द विकासवादी सिद्धान्त की आध्यात्मिक व्याख्या करते हैं। लेकिन यह आध्यात्मिकता मग्यासी की आध्यात्मिकता नहीं है। इसमें जीवन अपनी समग्रता में निरन्तर मौजूद है—यह जीवन मात्र का आध्यात्मिकरण है। श्री अरविन्द का श्रय 'दि लाइफ डिवाइन्' उनको इन संकल्पनाओं की विशद व्याख्या करता है।

श्री अरविन्द चेतना के अवरोहण आरोहण की प्रक्रिया और उसके विभिन्न स्तरों का ही विवेचन कर नहीं रह जाते। अपने एक अन्य श्रय 'दि ह्यूमन साइकिन्' में उन्होंने मानवीय इतिहास की प्रक्रिया का भी विवेचन किया है। अभी तक के मानवीय इतिहास को तीन चरणों में विभाजित करते हुए वे उन्हें क्रमशः प्रतीकात्मक अवस्था, प्ररूपात्मक अवस्था और व्यक्तिवादपरक अवस्था कहते हैं। प्रतीकात्मक अवस्था मूलतः धार्मिक अन्त प्रज्ञा पर आधारित है जिसमें तर्कणा का स्थान महत्त्वपूर्ण नहीं है। तर्कणा की इस उपेक्षा के कारण ही इस अवस्था के अन्तर्विरोध समन्वित नहीं हो पाते और उससे एक नयी अवस्था का उदय होता है जो समाज को सस्याबद्ध करती है। लेकिन इस अवस्था में भी सस्या के सम्मुख व्यक्ति और उसका विवेक गौण हो जाता है। इस कारण सस्याएँ जड़ हो जाती हैं। इस जड़ता के खिलाफ व्यक्ति का विद्रोह तीसरी अवस्था को जन्म देता है। श्री अरविन्द की मान्यता है कि इस व्यक्तिवादपरक

अवस्था ने ही विज्ञान का विकास सम्भव किया है क्योंकि व्यक्ति अपने इन्द्रिय-ज्ञान पर आधारित तर्कणा को ही मृत्यु की कमीटी के रूप में स्वीकार करता है। लेकिन श्री अरविन्द की मान्यता के अनुसार इन्द्रिय ज्ञान और उस पर आधारित तर्कणा चेतना के मानव-स्तर तक ही उपभोगी है। चेतना के विकास की प्रक्रिया अभी जारी है और उसका अगला लक्ष्य अतिमन या अतिमानव है। स्पष्ट है कि इस अतिमन या अतिमानव को ज्ञान-मीमांसा में ऐन्द्रिय-संवेदन पर आधारित चेतना की बजाय अन्तःप्रज्ञा या अन्तर्बोध को केन्द्रीय महत्त्व प्राप्त होगा। इसलिए केवल तर्कणा पर आश्रित रहने से काम नहीं चलगा—तर्कणा में गुजर कर उस अन्तःप्रज्ञा तक पहुँचना होगा जिसमें तर्कणा की उपलब्धियाँ भी शामिल होंगी। इसे तुलना करना न माना जाय तो कह सकते हैं कि जैस कार्ल मार्क्स के आदिम कम्प्यून और सर्वहारा अधिनायकत्व के बाद के वर्गहीन समाज के कम्प्यून में फर्क है, कुछ घेस ही श्री अरविन्द की आदिम धार्मिक अन्तःप्रज्ञा और अतिमन की अन्तःप्रज्ञा में भी फर्क है। इतिहास की पूरी प्रक्रिया दोनों का रूपांतरण कर देती है। इसीलिए श्री अरविन्द की आध्यात्मिकता में पाथिवता का अस्वीकार नहीं है। उनकी इतिहास की व्याख्या साख्य दर्शन की त्रिगुणात्मक प्रकृति—तमस् रजस् और सत्त्व—पर आधारित प्रतीत होती है।

श्री अरविन्द की इस व्यवस्था के अनुसार आज सबसे बड़ी आवश्यकता अन्तःप्रज्ञा के विकास के लिए काम करने की है। इतिहास का अगला चरण वही है, इसलिए सभी मानवीय प्रयत्नों की दिशा वही होनी चाहिए। यही कारण था कि स्वयं श्री अरविन्द न आजादी के संघर्ष में स्वयं को प्रत्यक्षतन अलग कर अपना सम्पूर्ण कर्म को इसी दिशा की ओर मोड़ दिया। उनकी मान्यता है कि अन्तःप्रज्ञा के माध्यम से ही हम सम्पूर्ण अस्तित्व की एकता और समग्रता का बोध कर सकते हैं और यह बोध ही वर्तमान सभी अन्तर्विरोधों, अन्तर्राष्ट्रीय तनावों और शोषण को मिटा सकता है। इसके बिना हम एक से दूसरी बधूरी और इसलिए अन्तर्विरोधपूर्ण व्यवस्थाओं में फसते रहेंगे।

इस प्रकार श्री अरविन्द की मूल्यमीमांसा सम्पूर्ण समाज द्वारा 'अध्यात्म ब्रह्म' के बोध को चरम मूल्य मानती है और उनकी ज्ञान-मीमांसा अन्तःप्रज्ञा को ज्ञान का प्रामाणिक स्रोत। इसीलिए श्री अरविन्द ऐसी समाज-व्यवस्था को श्रेष्ठ मानते हैं जो व्यक्ति की स्वतन्त्रता का सम्मान करत हुए उसमें सामूहिक जीवन का एक अभिन्न अंग हान का बोध विकसित करे। कला, साहित्य और समाजशास्त्रीय चिन्तन की दिशा भी यही होनी चाहिए। इसीलिए श्री अरविन्द के शिक्षा दर्शन में भी बालक में उन सुप्त गुणों के विकास का ध्यान है जो उसमें स्वैच्छिक सामुदायिक जीवन प्रवृत्ति का विकास करते हैं। कुछ विषयों का ज्ञान देना शिक्षा नहीं है। शिक्षा बालक के सर्वांगीण विकास की वह

प्रक्रिया है जो उसमें सुप्त सर्जनात्मक चेतना और प्राणशक्ति का सम्पूर्ण विकास करती है। इसलिए शिक्षा को बालक के व्यक्तित्व में कर्म, तर्कणा और अनुभूति का समन्वित विकास करना चाहिए। स्वैच्छिक श्रम उसमें कर्म की प्रवृत्ति का विकास करता है, विज्ञान और मानविकी की विभिन्न शाखाओं का ज्ञान अपने परिवेश की समझ और तर्कशक्ति का विकास करता है तथा योग उसमें अन्तःप्रज्ञा का विकास सम्भव करता है। इस अन्तःप्रज्ञा का विकास ही मनुष्य के लिए ईश्वरीय जीवन की प्राप्ति सम्भव है। श्री अरविन्द की मान्यता है कि विकास की गति इसी दिशा में है पर हम अपने प्रयत्नों द्वारा उसे और तेज कर सकते हैं।

निश्चय ही श्री अरविन्द के दर्शन में पार्थिव और आध्यात्मिक दोनों का स्वीकार है पर अन्ततः वह चेतना को इन्द्रियातीत मानते हैं। लेकिन यह स्पष्ट नहीं होता कि अतिमन भी मानवीय देह में निवास करने के कारण ऐन्द्रिक आधार से पूर्णतः मुक्त कैसे हो सकेगा? यदि देह के बिना अतिमन का अस्तित्व सम्भव है तो पार्थिव जीवन का क्या होगा? पार्थिव का आध्यात्मिकरण और उसके अस्तित्व में फर्क है। इसी प्रकार योग का आधार पर अतिमन का विकास श्री अरविन्द को रहस्यवादियों की श्रेणी में प्रतिष्ठित कर देता है जिसकी परख तर्क और ऐन्द्रिक प्रमाणों के आधार पर नहीं हो सकती। श्री अरविन्द के अपने जीवन और दर्शन में बहुत सी परालौकिक या तान्त्रिक प्रवृत्तियों की भी स्वीकृति है जिनका कोई वैज्ञानिक आधार अभी तक स्पष्ट नहीं है।

लेकिन परालौकिक या तान्त्रिक को छोड़ दान पर भी श्री अरविन्द के दर्शन में बहुत कुछ ऐसा है जो मनुष्य के स्वर्णिम भविष्य के प्रति विश्वास पैदा करता है। बीसवीं शती के अधिकांश दार्शनिकों के स्वर जब शका और दुविधा से ग्रस्त हैं तब श्री अरविन्द ने केवल मानवीय भविष्य में अदम्य आस्था प्रकट करते हैं वल्कि अपनी आस्था को एक ऐसा सुदृढ़ तर्कसम्मत आधार भी प्रदान करते हैं जिसकी पूर्ण अवहेलना संभव नहीं है।

## इलिच : लेनिन नहीं, टालस्टॉय

इवान इलिच उन श्रान्तिकारी विचारकों में अग्रणीय हैं जो यह मानते हैं कि आधुनिक सामाजिक-राजनैतिक संस्थाएँ, चाहे भिन्न राजनैतिक विचारधारा से प्रेरित समाजों में उनके घोषित उद्देश्य और औपचारिक संगठन एवं दूसरे से विलुप्त भिन्न और कभी-कभी विरोधी भी लगते हों, व्यक्ति के विकास की बजाय उसका विमानवीकरण करती जा रही हैं, और अब उनमें सुधार की कोई सम्भावना नहीं बची है इसलिए उन्हें जड़ से नष्ट कर देना ही व्यक्ति के स्वतन्त्र विकास की और इसलिए समाज के विकास की भी, एक मात्र गारण्टी हो सकती है। इसलिए इलिच जब वर्तमान शिक्षा व्यवस्था पर आक्रमण करते हैं तो वह आक्रमण पूरी समाज-व्यवस्था पर होता है, क्योंकि शिक्षा न केवल उसका एक अनिवार्य अंग है बल्कि उसी के माध्यम से वर्तमान समाज-व्यवस्था अपने को बनाये रखने की साजिश करती है। इस प्रकार शिक्षा व्यक्ति और समाज के विकास का नहीं बल्कि यथास्थितिवाद का माध्यम हो जाती है। अपनी बहुचर्चित पुस्तक 'डिस्कूलिंग सोसाइटी' के बाद इलिच ने आधुनिक चिकित्सा और उद्योग-व्यवस्था पर भी तेज आक्रमण किया है। इलिच का आक्रमण अधिकांशतः बंध लगता है यद्यपि उनके पास कोई स्पष्ट विकल्प नहीं है—शायद उनका विश्वास है कि वर्तमान व्यवस्था के ढाँचे के टूट जाने पर स्वतः ही कोई-न-कोई विकल्प विकसित हो सकेगा। अतः सबसे पहली आवश्यकता है उन संस्थाओं को नष्ट करना जो यथास्थिति की पोषक और समर्थक हैं—अपनी इस धारणा में इलिच उन्नीसवीं शताब्दी के रूसी शून्यवादियों के आस-पास पहुँच जाते हैं। शिक्षा उनके आनमन का पहला निशाना होती है तो इसीलिए कि उसके माध्यम से समाज के भावी स्वरूप को भी वर्तमान से जकड़ दिया जाता है। 'डिस्कूलिंग सोसाइटी' की इस बात के लिए तो प्रशंसा की गई कि उसमें वर्तमान शिक्षा-व्यवस्था के दोषों को बड़ी स्पष्टता से उजागर किया गया है लेकिन साथ ही यह भी कहा गया है कि इलिच कोई ठोस विकल्प प्रस्तुत नहीं करते। अतः इलिच न एक लम्बा निबन्ध लिखा . 'आपटर डिस्कूलिंग व्हाट ?' जिसमें उन्होंने शिक्षा की स्कूली प्रक्रिया को

समाप्त कर उसके वैयक्तिकीकरण पर बल दिया और इसकी व्यवस्था के लिए भी कुछ सकेत दिए। इस निबन्ध पर बहुत से प्रसिद्ध शिक्षा-शास्त्रियों ने अपनी प्रतिक्रियाएँ व्यक्ति की और उनसे भी यही लगा कि शिक्षा जगत इलिच की आलोचना दृष्टि से तो सहमत है पर उनके सुझावों को स्वीकार्य नहीं मानता।

इलिच की मान्यता है कि अन्य सस्याओं की तरह आधुनिक स्कूली शिक्षा-व्यवस्था भी औद्योगिक समाज का ही एक प्रतिफलन है। उद्योगीकरण की प्रक्रिया ने जिस प्रकार प्रत्येक वस्तु को एक उद्योग बना दिया है उसी प्रकार शिक्षा को भी, और इसलिए ज्ञान भी एक 'जिस'—एक कमोडिटी—हो गया है। ज्ञान के आदान प्रदान की प्रणाली बिल्कुल यान्त्रिक है और उसका परिणाम बिल्कुल औद्योगिक। सीखना एक मानवीय और वैयक्तिक कर्म न रहकर एक यान्त्रिक प्रक्रिया हो गया है। इसलिए अधिकांशतः यह समझा जाता है कि कुछ नयी और अधिक कुशल मस्यारों बनाकर ज्ञानरूपी 'जिस' के उत्पादन और खपत को अधिक व्यापक बनाया जा सकता है। उदात्त जिस प्रकार उत्पादन के साथ साथ उपभोक्ताओं की वृद्धि पर निर्भर करता है उसी प्रकार शिक्षा भी एक 'जिस' हो जाने पर अन्त उपभोक्ताओं की संख्या पर निर्भर करती है, इस पर नहीं कि वह क्या द रही है—विना इस पर विचार किए कि वह जा द रही है उससे कहीं उपभोक्ताओं की सीखन की सहजवृत्ति ही लो दमित नहीं हो जा रही। इसमें कोई सन्देह नहीं कि स्कूलों प्रक्रिया—यदि हम अनिवार्य उपस्थिति और प्रमाण-पत्र वितरण को उमम से निबाल दें तब भी—इस बात की कतई चिन्ता नहीं करती कि शिक्षार्थी क्या और कंस सीखना चाहता है। शिक्षार्थी की अपनी आवश्यकताओं के लिए कोई सबदना उत्तम नहीं है। इसी से स्पष्ट है कि शिक्षा का लक्ष्य शिक्षार्थी के स्वभाव और व्यक्तित्व के अनुकूल उसका विकास में सहायक होना नहीं बल्कि उसे एक विशाल औद्योगिक समाज-तन्त्र का एक पुर्जा बना देना हो गया है। इतिहास का कहना है कि इसी कारण ज्ञान का भी इतना अधिक जटिल बना दिया गया है कि वह धीरे धीरे एक विशिष्ट वर्ग की सम्पत्ति होता जा रहा है। सामान्य व्यक्ति इन जटिलता और विशेषज्ञता तथा उसकी समर्थक व्यवस्था के सम्मुख स्वयं को तुच्छ और असहाय महसूस करने लगता है और विदम्बना यह है कि इस प्रक्रिया में से गुजरने पर वह उन सब बातों को मानन के लिए विवश होता जाता है जिन्हें वह ठीक से ता क्या सतही स्तर पर भी नहीं समझ पाता। यदि शिक्षार्थी में किसी चीज को विना समये ही मान लेने की प्रवृत्ति विकसित होने लगे तो इस शिक्षा की सार्यकता कहा जाय या असफलता ?

इस अबोद्धिक प्रवृत्ति के विकसित होने का दोष किसी तरह के पाठ्यक्रम का नहीं है—इसलिए पाठ्यक्रम को गुधार या बदलकर शिक्षा में कोई दुनियादी परिवर्तन नहीं लाया जा सकता और शायद इसी कारण साम्यवादी और



दोष को उनके पुरे व्यापक परिणामों के साथ उजागर करती है, ये शिक्षाशास्त्री उमके द्वारा सुझाये गये हल और विचल्य को स्वीकार करने के लिए तैयार नहीं हो सके। उनकी राय में विस्कूलोकरण कोई आदर्श हल प्रस्तुत नहीं करता। उनकी भाषितियों संद्वान्तिव भी हैं और कुछ व्यावहारिक भी।

इतिव की दृष्टि मूलतः निषेधात्मक दृष्टि है क्योंकि वह सामाजिक मस्याओं के—और इसलिए स्तूत के भी—उस स्वरूप को तो देखती है जो व्यक्ति और शिक्षार्थी की स्वतन्त्रता को कुण्ठित करने लगा है लेकिन मस्याओं के उस स्वरूप की ओर उमका ध्यान नहीं जाता जिसके कारण समाज एक इकाई बना और रह सका है। समय और परिस्थिति के अनुरूप मस्याओं के स्वरूप और प्रक्रिया में परिवर्तन की आवश्यकता पड़ती है लेकिन उनको विलुप्त नष्ट कर देना समाज को पुनः जगल की ओर लौटा ल जाना होगा—बल्कि ऐतिहासिक विकास की प्रक्रिया में यह शायद सम्भव ही नहीं है। इतिव यह मान लेते हैं कि आधुनिक औद्योगिक समाजों की समस्याएँ मूलतः मस्यापरक हैं और उनका हल सामाजिक बीजकोष में है। लेकिन जैसा कि हरबर्ट जिटिस कहते हैं, वे यह भूल जाते हैं कि स्वयं औद्योगीकरण और उससे उत्पन्न मस्याओं का बीजकोष आर्थिक है और अपने विश्लेषण को उस पर आधारित किए बिना कोई वास्तविक हल नहीं निकाला जा सकता। लेकिन वह हल विस्कूलोकरण नहीं होगा क्योंकि किसी-न-किसी प्रकार का मस्यागत स्वरूप बना रहना लाजिमी होगा। यदि विस्कूलोकरण ही सही हल होता तो श्रान्तिपूर्व चीन और क्यूबा के समाज, जो मूलतः स्कूलो समाज नहीं थे, आदर्श समाज होते। लेकिन हम जानते हैं कि ऐसा नहीं था। इतिव जिस प्रकार की स्वतन्त्र शिक्षा की बात करते हैं उसमें वे ही खतरे हो सकते हैं जो मुक्त अर्थतन्त्र में होते हैं। यदि हम स्कूल बन्द कर दें तो दमन और बढ़ जायेगा क्योंकि सम्पन्न और महत्वाकांक्षी लोग शिक्षा की सत्ता को भी अधिक से-अधिक अपने में केन्द्रित कर लेंगे और कम भाग्यशाली या सामाजिक दृष्टि से पिछड़े लोगों का दोहन करते रहेंगे। ज्ञान भी सत्ता का एक प्रकार हो सकता है और उस बटवारे को पूर्णतया निजी क्षेत्र में छोड़ देना एक ऐसे वर्ग को जन्म दे सकता है जो ज्ञान को भी पैतृक सम्पत्ति बना दे और कुछ विशेष प्रकार के ज्ञान को कुछ विशेष प्रकार के लोगों के लिए ही आरक्षित कर अन्य का बहिष्कार कर दे—क्या कभी वेद का ज्ञान शूद्रों और स्त्रियों के लिए निषिद्ध नहीं कर दिया गया था ? आयरलैंड का यह कहना सही लगता है कि सार्वभौमिक शिक्षा अत्यन्त आवश्यक है और उसको मगडित किया जाना चाहिए क्योंकि मनुष्य के अस्तित्व के खतरे भी सार्वभौम हैं। आज हम जिन मानव अधिकारों को सम्माननीय और रक्षणीय समझते हैं उनकी रक्षा एक मस्यागत ढाँचे में ही हो सकती है—आदिम समाजों में वैयक्तिक और मानवीय अधिकारों की कोई धारणा तक भी नहीं थी।

इसके अतिरिक्त इस बात पर भी गौर किया जाना चाहिए कि मनुष्य स्वतन्त्रता से भी कई स्तरो पर और कई रूपों में पलायन करता है। ऐरिक फ्राम के अनुसार स्वतन्त्रता और आज के अत्यन्त सत्य पीटादायक सत्य हैं अतः मनुष्य उनसे बचने की हर सम्भव कोशिश करता है। उसे यह अधिकार तो है कि वह उनसे प्रभावित हो या नहीं, लेकिन वे हैं इसकी जानकारी के बिना उसका काम नहीं चल सकता। ऐसी जानकारी देने के लिए भी किसी न-किसी प्रकार की अनिवार्यता की आवश्यकता होगी। साथ ही यह भी देखना होगा कि वे अधिकांश लोग, जिनकी इलिच चिन्ता करते हैं, विस्कूलीकरण से सहमत हैं या नहीं। अधिकांश गरीब और अशिक्षित लोग स्कूल चाहते हैं—एक ऐसा स्कूल जो उनके निपन्त्रण में हो। इलिच कह सकते हैं कि उन्हें यह समझ नहीं कि वे क्या कर रहे हैं—लेकिन ऐसा कहना इलिच की बुनियादी मान्यता का ही विरोध करना होगा क्योंकि इलिच ही तो सबको यह अधिकार देना चाहते हैं कि सब अपने-तरीके से अपनी पसन्द की शिक्षा ग्रहण कर सकें। लेकिन इलिच के विचार फिर भी अत्यधिक महत्त्वपूर्ण हैं। उनकी आलोचना को दृष्टि के सम्मुख रखने पर हमें एक ऐसा पैमाना मिल जाता है जिसके आधार पर हम नयी शिक्षा के विषयों को परख सकें और उसे मानवीय बना सकें। नील पोस्टमैन के शब्दों में "इलिच हमारे टॉलस्टॉय हो सकते हैं, लेनिन नहीं।" उन पर हम विचार कर सकते हैं पर उसी तरह जिस तरह हम एक मौलिक कवि पर विचार करते हैं—वैसे नहीं जैसे एक राजनीतिक श्रान्तिकारी पर किया जाता है।

(पेरिनियल पुस्तकमाला के अन्तर्गत प्रकाशित,  
'आपटर डिस्कूलिंग व्हाट?' पर आधारित।)

## वैज्ञानिक मानववाद : शिक्षा की भूमिका

जीव विज्ञान में डार्विन और मनोविज्ञान में फ्रायड के निष्कर्षों के परिणाम-स्वरूप मानव की छवि एक ऐसे जीव के रूप में विकसित होने लगी जो बुनियादी रूप से 'पशु' है जिसके अस्तित्व का प्रयोजन मात्र 'जैविक' आवश्यकताओं और आवेगों की पूर्ति ही है और यह समझा जाने लगा कि मानवीय जीवन की सारी समस्याएँ और उनका समाधान इन्हीं आवश्यकताओं और आवेगों की सतुष्टि के तरीकों और मात्रा पर निर्भर करती है। इस चिन्तन ने मृष्टि की प्रक्रिया में मानव के महत्त्व को गौण कर दिया क्योंकि उगकी मानवीय प्रवृत्तियों को उसकी अपनी विशिष्ट पहचान नहीं बल्कि उसके प्राथमिक आवेगों के आधार पर विकसित माना गया। डार्विन के विकासवाद ने 'योग्यतम के जीवित रहने के सिद्धान्त' के आधार पर मानव को पशुओं में योग्यतम घोषित किया तो फ्रायड ने इस 'जैविक भौतिकीय' (Bio-physical) प्राणी के सभी क्रियावलापों को उन दलित आवेगों के माध्यम से देखा जो मनुष्य और पशु में समान रूप से पाये जाते हैं। इस दर्शन ने वैज्ञानिक आधार का दावा अवश्य किया पर इसे सही अर्थों में मानववादी नहीं कहा जा सकता था क्योंकि इसने मानव को मूल्यगत स्तर पर श्रेष्ठ या अलग नहीं माना और मृष्टि की प्रक्रिया में उसका स्थान केन्द्रीय नहीं रहा बल्कि प्रक्रिया उससे अधिक महत्त्वपूर्ण हो गयी।

लेकिन नवफ्रायडवादी बड़े जाने वाले एरिक फ्रॉम, हार्नी और सल्लिवन जैसे मनोविश्लेषण शास्त्रियों ने मानव जीवन में जैविक आवश्यकताओं और आवेगों का, जिनमें फ्रायड ने लिबिडो को सर्व प्रमुख समझा, महत्त्व स्वीकार करते हुए भी उन्हें मानवीय आचरण को प्रभावित करने वाली सर्वाधिक प्रबल वृत्ति नहीं माना। फ्रॉम के अनुसार यौनवृत्ति और उसके अन्य रूप प्रभावी होने हुए भी सर्व प्रबल नहीं है और केवल उनका कुठित होना ही मानसिक असंतुलन या विकृति का कारण नहीं है, मानवीय आचरण को प्रभावित करने वाले सबसे प्रबल तत्त्व उसके अस्तित्व की स्थितियों में अर्थात् उसने मानव होने की स्थिति में ही निहित होते हैं। 'मानव स्थिति' से फ्रॉम का तात्पर्य उस

ऐतिहासिक-सामाजिक स्थिति से है जिसमें मनुष्य आज है। मनोविश्लेषण के क्षेत्र में अपने अनुभवों और अध्ययन के आधार पर फ्रॉम ने निष्कर्ष स्थापित किया कि मनुष्य केवल जैविक आवेगों द्वारा निर्मित नहीं है बल्कि ऐतिहासिक विकास की प्रक्रिया में जिन मानवीय प्रवृत्तियों—यथा स्वतन्त्रता, प्रेम, सामाजिकता आदि का उसमें विकास हुआ है, वही उसकी जीवनशैली और आचरण को प्रभावित करने वाली प्रेरक शक्तियाँ हैं—उन्हें किसी भी तरह जैविक आवेगों की अपेक्षा दूबारे दर्ज की प्रवृत्तियाँ नहीं स्वीकार किया जा सकता। इस प्रकार इस विचार ने मानव के विकास को सांस्कृतिक पृष्ठभूमि में समझना चाहा। मनोविश्लेषण के क्षेत्र में इस चिन्तन को 'नवफ्रायडवाद' और समाज विज्ञान के क्षेत्र में 'वैज्ञानिक मानववाद' कहा गया। इस चिन्तन-परम्परा में व्यक्ति मानव की स्वतन्त्रता और सामाजिकता पर आप्रह होने के कारण कुछ लोगों द्वारा इसे समाजवादी मानववादी भी कहा गया—वर्तक आधिपत्य अभावों को मिटाने के सन्दर्भ में स्वयं फ्रॉम ने एक हद तक मार्क्सवादी विचारों की प्रसंगिकता को स्वीकार किया। इन मनोविश्लेषणशास्त्रियों में जहाँ अन्य लोग अधिकांशतः मनोविज्ञान के क्षेत्र तक ही बद्ध रहे, वहाँ फ्रॉम ने मनोविश्लेषण के अपने अनुभवों के आधार पर मानवीय जीवन का एक आदर्श चित्र प्रस्तुत करने की चेष्टा भी की और इसलिए वे केवल मनोवैज्ञानिक ही नहीं सामाजिक चिन्तक भी बहलाए।

एरिक फ्रॉम मानविक विकास की ऐतिहासिक प्रक्रिया में मनुष्य को एक सामाजिक प्राणी के रूप में विकसित हुआ मानते हैं, अतः सामाजिकता की भावना मनुष्य स्वभाव की सहज वृत्ति है। इसी तरह स्वतन्त्रता भी मानव के रूप में उसकी मूलवृत्ति है। स्वतन्त्रता इस सामाजिकता की भावना से युक्त मानव प्राणी की 'स्वचेतना' की अनुभूति है और समाज में रहते हुए इस 'स्वचेतना' की सन्तुलितसिद्धि न हो पाने के कारण ही वैयक्तिक और सामूहिक स्तर पर मानसिक असन्तुलन पैदा होता है जो मनोविशेषण का मूल कारण बन जाता है। इस प्रकार एरिक फ्रॉम स्वतन्त्रता और सामाजिकता को, जो सामाजिक चिन्तन में मूल्य का दर्जा रखते हैं, मनोविज्ञान के क्षेत्र में मानवस्वभाव की सहज वृत्ति बना देते हैं। लेकिन इस सहज स्वभाव के अनुसार सहज आचरण इतना सहज नहीं है क्योंकि ऐतिहासिक प्रक्रिया निरन्तर गतिशील और परिवर्तनशील है अतः उसके बदलते हुए रूपों के साथ सही सम्बन्ध बनाए रखने में व्यक्ति और समाज को निरन्तर गतिमान रहना पड़ेगा। ऐसा न हो सके पर व्यक्ति मानवों और समाज में एक मानसिक विशोषण और असन्तुलन विकसित हो सकता है।

स्वतन्त्रता का अनुभव वास्तव में मानव अस्तित्व का सहजान अनुभव है।

मानव के रूप में अस्तित्व में आने के साथ ही मनुष्य अपने से इतर जगत से स्वयं को स्वतन्त्र और अलग अनुभव करने लगता है और बाह्य जगत भी उससे लिए अपने से अलग एक अन्य इयत्ता है। लेकिन स्वतन्त्रता का यह अनुभव उसके लिए असहनीयता की हद तक बष्टप्रद होता है क्योंकि वह स्वतन्त्र और अलग होने में खुद को इस विशाल जगत के सम्मुख अकेला और असहाय पाता है। इस कष्टप्रद अकेलेपन और असमर्थता की भावना से उग्ररने के दो ही रास्ते हो सकते हैं। पहला है अपनी स्वतन्त्रता के इस बोझ और तनाव से बच निकलने के उपायों की खोज यानी प्रत्यक्ष-परोक्ष तरीकों से किसी अन्य के सम्मुख अपनी स्वतन्त्रता के समर्पण के माध्यम से जगत् के साथ अलगवच की गमना करने का प्रयास। लेकिन यह प्रयास कभी भी मानव को उस तरह जगत के साथ एक नहीं कर सकता जिस तरह यह एक 'व्यक्ति मानव' के रूप में विकसित होने से पहले था क्योंकि उनके अलग हो जाने के तथ्य को उलटा नहीं जा सकता। इस कारण यह प्रयास किसी स्वस्थ और सुखी जीवन की ओर नहीं ले जाता बल्कि मनुष्य निरन्तर दुश्चिन्ताओं और तनावों के जाल में फसता चला जाता है और इस प्रकार उसका अपना अस्तित्व भी उसके लिए अमहनीय हो जा सकता है।

आधुनिक सामाजिक, राजनैतिक जीवन के बहुते से तनावों के मूल में यही बात है। एरिक फ्रॉम की मान्यता है कि इसलिए दूररा रास्ता, जिसे वह विधापी या 'धनात्मक स्वतन्त्रता' कहते हैं, ही काम्य है जिसमें वह अपनी स्वतन्त्रता को बनाए रखत हुए प्रेम, काम और अपनी भावात्मक, ऐन्द्रिक तथा बौद्धिक धायताओं की अभिव्यक्ति के माध्यम से अपने को जगत् के साथ सहजनापूर्वक घनात्मक रूप से जाड़ सकता है और इस प्रकार अपनी स्वतन्त्रता और व्यक्ति 'स्व' को खडित किए बिना मनुष्य मात्र, प्रकृति और अपने आप के साथ ऐक्य अनुभव कर सकता है। फ्रॉम का निष्कर्ष है कि अकेलेपन और असहायता की अत्यन्त बष्टप्रद अनुभूति से उबरने का निषेधात्मक रास्ता मनोवैज्ञानिक स्तर पर परपीडन-आत्मपीडन और अपने से इतर किसी सत्ता के सम्मुख समर्पण के विविध रूपों की ओर ले जाता है जिससे अधिपायकवाद, सर्वसत्तावाद और विनाशात्मकता जैसी विवृति या समाज में विकसित हो जाती हैं। सामाजिक जीवन में रुढिगत आचरण, जाति, सम्प्रदाय, वर्ग, दल, राज्य आदि पर निर्णय छोड़ देना तथा जनमन, कॉमनसेंस, यहाँ तक कि वैज्ञानिकता और हर बात पर आयाससिद्ध अन्तःकरण आदि भी सहज स्वतन्त्रता से पलायन के विभिन्न मनोवैज्ञानिक उपाय हैं। अपनी पुस्तकों में फ्रॉम ने इस विवृति की मानसिक और सामाजिक-राजनैतिक अभिव्यक्तियों का विषद विश्लेषण प्रस्तुत किया है। लेकिन दूररा रास्ता स्वतन्त्रता, प्रेम और रचनाशीलता जैसी सहज वृत्तियों में से होकर गुजरता है जिसकी सामाजिक राजनैतिक अभिव्यक्ति लोकतन्त्र,

सभ्यतावाद और बन्धुत्व में होती है—मनोविश्लेषण के अपने अनुभवों के आधार पर फ्रॉम यही सामाजिक चिन्तन के क्षेत्र में प्रवेश कर जाते हैं। वे मानते हैं कि व्यक्ति मानव के सामाजिक चरित्र के विकास के आधार पर ही समाज का भावी विकास निर्भर करता है—यद्यपि वे आश्वस्त भी रहते हैं कि स्वतन्त्रता और प्रेम जैसी भावनाएँ किसी भी तरह पूर्णतया और सदैव के लिए समाप्त नहीं की जा सकती क्योंकि वे ऐतिहासिक-सांस्कृतिक विकास प्रक्रिया का मनुष्य में परिणाम हैं। यहाँ यह ध्यान कर लेना जरूरी है कि मनोविज्ञान की भाषा में चरित्र से तात्पर्य उन प्रवृत्तियों से है जो मानवीय आचरण का संचालन करती हैं। इस चरित्र के विकास के सन्दर्भ में फ्रॉम शिक्षा की भूमिका पर भी विचार करते हैं।

एरिक फ्रॉम शिक्षा की उस अवधारणा से सहमत हैं जिसके अनुसार शिक्षण का प्रयोजन मनुष्य की अन्तर्निहित सभावनाओं की अभिव्यक्ति माना गया है। यह अभिव्यक्ति एक समाज में, एक परिवेश में होती है, अतः इस समाज और परिवेश के साथ एक मृजनात्मक सम्बन्ध का विकास करना अपने आप ही शिक्षा का एक प्रयोजन हो जाता है। लेकिन शिक्षा द्वारा ऐसा तभी हो सकता है जब समाज भी ऐसा ही चाहता हो। शिक्षा का सामाजिक कार्य व्यक्ति को उस भूमिका के लिए तैयार करना है जो उसे भाग चलकर समाज में निभानी है अर्थात् उसके सामाजिक चरित्र को इस तरह विकसित करना है कि उसकी इच्छाओं और सामाजिक भूमिका में सहज समीप बना रहे—किसी भी समाज की शैक्षणिक व्यवस्था का निर्धारण इसी उद्देश्य से होता है। एरिक फ्रॉम कहते हैं कि इसीलिए हम शैक्षणिक प्रक्रिया के द्वारा किसी समाज की व्याख्या नहीं कर सकते बल्कि किसी समाज की सामाजिक-आर्थिक संरचना की आवश्यकताओं के सन्दर्भ में शिक्षा-पद्धति को समझना होगा। शिक्षा की विभिन्न पद्धतियों के माध्यम से हम सामाजिक आवश्यकताओं का वैयक्तिक गुणों में रूपान्तरण करते हैं।

आधुनिक मानव ने अपनी स्वतन्त्रता के उत्तरदायित्व के अनुभव के असहनीय बोझ और अकेलेपन और असमर्थता के अहसास से उबरने के लिए कई निवेद्यात्मक रास्त खोजे हैं और ऐसी शिक्षा-पद्धति विकसित की है जो स्वतन्त्रता के भय को और गहरा और उमंगे पलायन में रास्ते को और मुगम कर देती है। पुस्तकीय शिक्षा प्रणाली जगत को एक जीवन्त यथार्थ नहीं बल्कि एक अवधारणा कर देती है। पुस्तक के माध्यम से जगत से सम्बन्ध स्थापित होने के कारण उसके साथ प्रत्यक्ष सम्बन्ध कायम होने में बाधा पैदा होती है और वस्तु-जगत या प्राणी-जगत के साथ सम्पर्क में सहजता का अभाव रहता है। इसी तरह वर्तमान शिक्षा-प्रणाली में सूचनापरकता पर अधिक आप्रह्म शिक्षार्थी मानव

की आलोचनात्मक-रचनात्मक विचारशीलता को कुठित करता है। इस प्रकार शिक्षार्थी इस प्रक्रिया में निष्क्रिय ग्रहीता मात्र होने लगता है। दूसरे शिक्षा-प्रक्रिया में पुस्तकीय जानकारी पर अधिक आग्रह मानवीय श्रम और सन्नियता को कुठित करता है। इसी प्रकार विशेषज्ञता पर आवश्यकता से अधिक बल देना केवल व्यक्ति के अपने अनुभव और निर्णयक्षमता की वजह से किसी अन्य के निर्णय पर निर्भर कर देता है और इस पूर्वग्रह की भी पुष्टि करता है कि सामान्य व्यक्ति में जटिल और गम्भीर बातों को समझने की क्षमता नहीं होती अतः यह प्रकारान्तर से मानव में अन्तर्निहित सम्भावनाओं पर आघात करता है। धीरे-धीरे इस विशेषज्ञता का भी विस्तार होता चला जा रहा है और केवल वैज्ञानिक या यांत्रिक मामलों में ही नहीं, दैनन्दिन कामकाज की बातों में भी विशेषज्ञता का आग्रह व्यक्ति की स्वतन्त्रता को बाधित करने लगा है।

एरिक फ्रॉम की राय में यह सब तब होता है जब हम अपनी स्वतन्त्रता का धातमक विकास करने की वजह से एक बोल मानकर उसके उत्तरदायित्व में बचने की कोशिश करते हैं। लेकिन ऐसा करने में हम और दुखी, और तनावपूर्ण तथा और विशोभपूर्ण होते जाते हैं जिसका विस्फोट कभी भी तानाशाही, हिंसा, विनाश या ऐंम ही किसी अन्य रूप में हो सकता है। इस खतरे से बचाव एक ऐसे स्वस्थ और सुखी समाज की रचना में है जिसमें स्वतन्त्रता, सृजनशीलता, प्रेम और बर्म आदि प्रवृत्तियों का सहज विकास हो। इस प्रयोजन की पूर्ति वह शिक्षा ही कर सकेगी जिसकी पद्धति और प्रक्रिया इन उद्देश्यों द्वारा ही निर्दिष्ट हो और शिक्षा की यह प्रक्रिया सिर्फ औपचारिक शाला तक ही सीमित नहीं रहेगी बल्कि परिवार और सारे समाज तक उसका विस्तार होगा क्योंकि हर स्तर पर निरन्तर सीखते चलने की प्रवृत्ति भी उन बुनियादी मानवीय प्रवृत्तियों में एक है जो इतिहास की गति को अर्थवत्ता देती है।

## अस्तित्ववादी शिक्षा-दर्शन : मार्टिन बूबर के सन्दर्भ में

शिक्षा के बारे में विचार करते हुए इस धारणा को पूर्वमान्य समझकर चला जाता रहा है कि उसका मुख्य उद्देश्य शिक्षार्थी बालक में सृजनशील सम्भावनाओं का विषाण करना है। शिक्षा पर किया जाने वाला अधिवाश विचार-विमर्श इसी धारणा के इर्द-गिर्द घूमता रहा है। पशु और मनुष्य में प्रमुख बृत्तियाँ अन्तर यही हैं कि मनुष्य एक सृजनशील चेतन प्राणी है, अतः शिक्षा का स्वाभाविक उद्देश्य यही होना चाहिए कि वह बालक में मुक्त इस सृजनात्मकता के प्रस्फुटन की प्रक्रिया बने। मार्टिन बूबर इस सृजनात्मकता को अस्तित्व में छिपे जीवन को साकार करने के लिए, एक दैवी पुकार कहते हैं। यह पुकार प्रत्येक बालक में है। यह प्रवृत्ति एक ऐसी सहज स्वामत्त प्रवृत्ति है, जो अन्य किसी वस्तु पर आधारित नहीं है। बालक कुछ सृजन करना चाहता है। वह प्रत्येक वस्तु में 'होने' और 'हो रहे, होने' में अपनी महभागिता चाहता है। इसलिए शिक्षा का प्रमुख कार्य यह हो जाता है कि वह बालक को इस प्रवृत्ति की सन्निय अभिव्यक्ति के योग्य बनाने में अपनी सही भूमिका निभाये।

बूबर ने सृजनशीलता की इस प्रवृत्ति को 'ओरिजिनेशन इम्पिक्ट' नाम दिया है, जिसे हम चाहें तो शिक्षा कह सकते हैं। इस शिक्षा के महत्त्व को स्वीकार करते हुए भी बूबर इसे अपने शिक्षा दर्शन का केन्द्रीय आधार नहीं बनाना चाहते, इसने दो प्रमुख कारण हैं। पहला तो यही कि इस सृजनशीलता के चरितार्थ होने में उस परिवेश की भूमिका अधिक निर्णायक है जिसमें बालक को रहना होता है। दूसरी यह कि सृजनात्मकता व्यक्त निरन्तर अकेला होता चला जाता है, क्योंकि सृजन की पीढा अकेले की पीढा है। इस बात से अधिक अन्तर नहीं पड़ता कि उसकी उपलब्धियों को अधिवाश लोगो द्वारा सराहना मिलती है या नहीं। बूबर की राय में इस सृजनात्मकता के लिए इस सराहना में भी अधिक जरूरी है कि कोई मित्र, साथी या प्रेमी के रूप में उसका हाथ पाम ले। ऐसा न हो सके पर उसका अकेलापन निरन्तर बढ़ता चला जाता है, जो निश्चय ही अत्यन्त पीडादायक है। अतः बूबर की यह दलील मुक्ति-संगत लगती है कि यदि शिक्षा-प्रक्रिया की



केन्द्रीय पीठिका के रूप में केवल इस सृजनशीलता को ही रखा जाय तो मानवता को एक ऐसे अकेलेपन से ग्रस्त होना होगा, जो बहुत मन्त्रणादायक होगा। वूबर कहते हैं कि सच्चे मानवीय जीवन के लिए दो बातें और अनिवार्य हैं। किसी भी कार्य में सहभागिता और पारस्परिकता की अनुभूति। सिसृधा स्वयमेव इन दोनों बातों की ओर न तो बालक को प्रवृत्त करती है और न कर ही सकती है। अतः केवल सिसृधा पर आधारित शिक्षा-प्रक्रिया बालक को जीवन की सम्पूर्ण वास्तविकता का साक्षात्कार करने योग्य नहीं बना सकेगी।

लोकतंत्र और व्यक्तिवाद की धारणाओं के लोकप्रिय होने के साथ-साथ शिक्षा के क्षेत्र में भी 'स्वतंत्रता' की धारणा अधिक प्रभावी होती गई है। वूबर भी इस धारणा का महत्त्व तो स्वीकार करते हैं लेकिन उनका विचार है कि इसे सही संदर्भ में नहीं समझा गया है। यह ठीक है कि 'स्वतंत्रता' के बिना बालक में किसी भी प्रकार का विकास सम्भव नहीं है। इसके लिए वे चित्रकला की बंधा का उदाहरण देते हैं। चित्रकला की किसी प्रारम्भिक बंधा में यदि पूर्वनिश्चित रूपाकारों के आधार पर शिक्षा दी जाय तो उससे रूपाकारों के प्रति विरक्ति और विद्रोह पैदा होता है, जबकि महज प्रवृत्ति के आधार पर बालक द्वारा यदि चित्र बनाये जाए, तो धीरे-धीरे न केवल उस रूपाकारों की समझ आ जाती है, बल्कि उनके प्रति उसके मन में सम्मान की भावना जाग जाती है।

शायद इसीलिए शिक्षा में बालक में अन्तर्निहित शक्तियों के सहज एवं मुक्त प्रवाह को अधिक महत्त्व दिया जाता रहा है। वूबर भी इस मुक्त प्रवाह, जिसे वे 'स्वतंत्रता' कहते हैं, के महत्त्व को तो स्वीकार करते हैं लेकिन इस स्वतंत्रता को 'बाध्यता' (कम्पल्सन्) के विकल्प के रूप में स्वीकार नहीं करते। सामान्यतया 'मुक्ति' या 'स्वतंत्रता' को 'बाध्यता' के विपरीत ध्रुव के रूप में समझा जाता रहा है, लेकिन वूबर की यह मान्यता उनकी अन्तर्दृष्टि का प्रमाण है कि स्वतंत्रता सच्चे मानवीय जीवन की निर्मिति के लिए भूमि का तो काम करती है लेकिन नींव का नहीं। प्रकृति, समाज या नियति से मुक्ति जैसी कोई चीज नहीं हो सकती, क्योंकि कोई भी मनुष्य परिवेश के बिना नहीं रह सकता। जो सदैव है वह है और उसे अनहुआ नहीं किया जा सकता। अधिक-से-अधिक उसके साथ एक सहभागिता या घनिष्ठ सवादात्मकता का सम्बन्ध कायम किया जा सकता है। वूबर इस सम्बन्ध को 'कम्युनियन' कहते हैं। अतः सामाजिक सम्बन्ध में 'बाध्यता' का विपरीत 'सहभागिता' या 'सवादात्मकता' में है, स्वतंत्रता विना मुक्ति में नहीं। यह निर्विवाद है कि इस 'सहभागिता' के लिए भी स्वतंत्रता आवश्यक है। पर यहाँ स्वतंत्रता गन्तव्य नहीं बल्कि वह पुल हो जाती है, जो हमें 'सहभागिता' या 'सवादात्मकता' की ओर ले जाती है। 'शक्तियों के मुक्त प्रवाह' का मिद्वान्त दम प्रकार शिक्षा प्रक्रिया की पूर्व भूमिका ही हो सकता है,

यद्यपि वास्तविक शिक्षा यह बोध होने पर ही सम्भव है कि इस सहज उत्साही प्रवाह को इतनी छूट दी जानी चाहिए कि वह अपनी राय दे सके। केवल स्वतंत्रता में जिया जा रहा जीवन एक ऐसी मानवीय नियति है, जिसे प्रत्येक व्यक्ति को क्रॉस की भाँति अकेले ही डोना होता है। इस प्रकार जीवन या तो एक नितान्त व्यक्तिगत जिम्मेदारी हो जाती है या एक दुर्भाग्यपूर्ण विडम्बना।

अस्तित्ववादी विचार दर्शन में यह अकेलापन—यह नितान्त व्यक्तिगत जिम्मेदारी—मानव-जाति की यन्त्रणा का मूल स्रोत है। लेकिन बूबर जैसे धार्मिक अस्तित्ववादी इस अकेलेपन को अनुत्लघनीय नहीं मानते। यह ठीक है कि व्यक्ति अकेला है, लेकिन 'सहभागिता' या 'सवादात्मकता' के क्षणों में उसके अकेलेपन को सम्पन्नता मिलती है। इन्हीं क्षणों को बूबर 'मैं तू' (I-Thou) की सहभागिता या 'कम्युनियन' के क्षण मानते हैं। यह 'मैं-तू' अन्योन्याधित है। सारांश जैसे अस्तित्ववादियों की तरह बूबर 'मैं' का 'अन्य' के साथ अनिवार्यतया विरोध या तनाव नहीं मानते, बल्कि 'तू' के माध्यम से 'मैं' को सत्य की अनुभूति सम्भव हाती है। यह 'तू' व्यक्ति भी है, प्रकृति भी और परम आध्यात्मिक सत्ता भी। अतः शिक्षा प्रक्रिया का सन्दर्भ में समग्र परिवेश ही 'तू' की धारणा के अन्तर्गत आ जाता है।

यदि जीवन सम्बन्धों के इस विश्लेषण की पृष्ठभूमि में विचार किया जाये, तो शिक्षा एक ऐसा बुनियादी सम्बन्ध हो जाती है, जिसे शैक्षणिक प्रक्रिया में चरितार्थ किया जाना है, क्योंकि तभी बालक के जीवन में भी वही बुनियादी सम्बन्ध घटित हो सकता है, जो उसे 'अन्य' के साथ सवादात्मकता या सहभागिता की ओर ले जाये—बूबर के दर्शन के अनुसार भी यही तो 'मैं' यानी प्रत्येक व्यक्ति के जीवन की एकमात्र साधकता है। इस प्रकार प्रकारान्तर से बूबर का शिक्षा-दर्शन 'मैं' और उसके पूरे परिवेश के साथ एक सवाद और सहभागिता विकसित करने का दर्शन है।

बूबर के अनुसार सहभागिता का यह बुनियादी सम्बन्ध शिक्षा प्रक्रिया में भी घटित होता है। शैक्षणिक प्रक्रिया शिक्षक और शिक्षार्थी बालक के बीच एक 'सवादात्मक सम्बन्ध विधान' है। बूबर ने इस सम्बन्ध में विधान के तीन स्तर माने हैं—पहला स्तर शिक्षक और शिक्षार्थी के बीच एक अमूर्त पारस्परिक अन्तर्भावन का है, लेकिन इस सम्बन्ध विधान में व्यक्ति मूलतः एक आध्यात्मिक सत्ता है, अतः उसके अस्तित्व के दूसरे पहलू इसमें बाहर ही रह जाते हैं, जिन्हें बूबर ने अलग से व्याख्यायित किया है।

इन दो में से प्रथम शैक्षणिक सम्बन्ध एक ठोस किन्तु एकपक्षीय अन्तर्भावन पर आधारित है। यदि शिक्षा का अर्थ यह है कि 'सत्य' एक व्यक्ति के माध्यम से दूसरे व्यक्ति तक सन्प्रेषित किया जाय तो बूबर के अनुसार यह एक अजीब

विरोधाभासी स्थिति है। इसमें इस बात का खतरा निरन्तर बना रहता है कि माध्यम अर्थात् शिक्षक अथवा उस शिक्षक को नियुक्त करने वाली व्यवस्था का दृष्टिकोण हावी हो जाये। अतः इसमें यह सम्भावना भी निरन्तर बनी रहती है कि शिक्षा देने की इच्छा कभी भी स्वेच्छाचारिता में बदल जाय। इस सम्बन्ध-विधान में शिक्षक तो यह महसूस करता रह सकता है कि बालक शिक्षित हो रहा है, जबकि बालक को यह महसूस न हो कि शिक्षक भी शिक्षा ग्रहण करता चल रहा है। इसी कारण यह सम्बन्ध विधान एक-पक्षीय हो जाता है। शिक्षक इस प्रकार इस सम्बन्ध विधान के दोनों छोरों पर खड़ा रह सकता है जबकि बालक एक ही छोर पर।

लेकिन एक स्तर एसा आ सकता है—और यदि प्रक्रिया ठीक तरह से चल रही है तो आता भी है—जब शिक्षार्थी भी अपने को इस सम्बन्ध-विधान के दूसरे छोर तक पहुँचाने में सफल हो जाता है। बूबर ने इस अपने 'मवादात्मक सम्बन्ध-विधान' में 'मैत्री' का स्तर माना है। इस प्रकार अब यह इकतरफा नहीं रहता बल्कि पारस्परिक हो जाता है। यह 'मैत्री' शिक्षक और बालक, बालक और परिवेश तथा 'मै-तू' के बीच अन्तर्भावन के एक मूर्त और पारस्परिक अनुभव पर आधारित है। इस मैत्री सम्बन्ध में शिक्षक को—और प्रकारान्तर से प्रत्येक 'मै' को—दो बातें एक साथ अनुभव होती हैं। पहली तो यह कि वह किसी 'अन्य' के द्वारा सीमित है लेकिन साथ ही यह भी कि इस 'अन्य' के साथ सहभागिता में ही उसकी सापेक्षता है। इस प्रकार शैक्षणिक प्रक्रिया में 'अप' के माध्यम से शिक्षक का आत्मशिक्षण भी होता है और बूबर की मान्यता के अनुसार आत्मशिक्षण कबल 'स्व' पर केन्द्रित रहने से सम्भव नहीं होता, यह अनिवार्यतः अपने से बाहर के साथ जुड़ने पर ही घटित हो सकता है।

लेकिन इस विश्लेषण में ही हम शिक्षा के किसी ऐसे निश्चित सिद्धान्त तक नहीं पहुँच सकते जिसमें बालक का गन्तव्य पूर्वनिर्धारित हो। हम अधिक से अधिक यही समझ सकते हैं कि वास्तविक शिक्षा कहाँ प्रारम्भ होती है। बूबर की मता भी यही है क्योंकि उनके अनुसार शिक्षा में कुछ भी पूर्वनिश्चित आप्त-वाक्य नहीं हो सकता। शिक्षा के द्वारा आज तक जो कुछ सम्प्रेषित करने के प्रयत्न किए जाते रहे हैं वह वास्तव में उस व्यवस्था, समाज, संस्कृति या धर्म का सत्य है जिसके उद्देश्यों का पूरा करने का दायित्व शिक्षा पर डाला गया था। जिस युग में पूर्वनिश्चित आदेश ही उसमें शिक्षा एक स्वायत्त प्रक्रिया नहीं हो सकती। रुढ़िगत बन्धनों के विघटित होने के समय विकसित शिक्षा प्रक्रिया द्वारा ही ऐसी निजी जिम्मेदारी पैदा की जा सकती है जो अपने निष्पत्तियों के लिए समाज, धर्म, संस्कृति आदि किसी बाह्य सत्ता पर आधारित न हो बल्कि जो निरन्तर वर्तमान अस्तित्व के सम्मुख अपने को अर्पित करे और जिम्मेदार महसूस करे।

सामान्यतया शिक्षा के बारे में 'क्या' और 'किधर' के सवाल उठाये जाते रहे हैं। बूबर की राय में इन प्रश्नों के निश्चित उत्तर नहीं दिए जा सकते। इन प्रश्नों के निश्चित उत्तर उन्ही युगों में दिए जा सकते थे जो किन्हीं निश्चित आदर्शों की मान्यता वाले युग थे तथा जिनके आधार पर सस्कृति का निर्माण होता था। लेकिन एक ऐसे युग में जब सभी आदर्श ध्वस्त हो रहे हों और मानवीय वस्तु को कोई रूपाकार न मिल पा रहा हो तब जो एक मात्र रूप बच रहता है, वह ईश्वर का है। बूबर के अनुसार केवल ईश्वर ही स्रष्टा हो सकता है लेकिन मनुष्य यह कर सकता है कि वह अपने को और दूसरों को उस परम-स्रष्टा के सम्मुख खोल दे कि मनुष्य में उसका बिम्ब परिपूर्ण हो सके।

## होने का आनन्द : जिद्दू कृष्णमूर्ति

“हम बासी लाग हैं। जो कुछ हम बताया गया है उसी के अनुसार हम जिये हैं— या तो अपने हजानो, प्रवृत्तियो से निर्देशित अथवा परिस्थितियो और परिवेश से विवश। हम सभी प्रकार के प्रभावा का परिणाम हैं और हममें कुछ भी नया नहीं है—कुछ भी तो नहीं जा हममें स्वयं अपन लिए तलाश किया हो, कुछ नहीं जो मौलिक, आदिम, स्पष्ट हो।”

जिद्दू कृष्णमूर्ति की असल चिन्ता यही है कि मनुष्य अपन वास्तविक 'स्व' की पहचान और सिद्धि कैसे करे क्योंकि आज वह केवल आदतो और पूर्वाग्रहो का एक बण्डल है—मानसिक और सामाजिक, निजी और सस्थागत आदतो—पूर्वाग्रहो का बण्डल। इसीलिए कृष्णमूर्ति कहते हैं कि हम बासी लोग हैं—'बी आर सेवेण्डहैंड पीपुल'। दुनिया की सारी समस्याएँ हिंसा, अममानता, शोषण के सभी प्रकार इसी एक स्थिति के परिणाम हैं। अपने वास्तविक 'स्व' को पहचाने बिना हम लोग अपने को अमुरदाति अनुभव करते हैं और अमुरक्षा का यह बोध हम भौतिक साधनो, सामाजिक-राजनीतिक सस्याओ और साम्प्रदायिक समूहो के प्रति समर्पण में ही सुरक्षा का आभास करवाता है। अपने आप न हो सकने की कुण्ठा हममें तनाव, आत्रामकता और घृणा पैदा करती है जो आज की दुनिया की मुख्य समस्याएँ हैं। इसलिए कृष्णमूर्ति के लिए सभी समस्याओ का मूल कारण है व्यक्ति का अपने वास्तविक 'स्व' को न पहचान पाना।

लेकिन यह वास्तविक 'स्व' है क्या? अनादि काल से दर्शन इसी सवाल का उत्तर तलाशता रहा है। कृष्णमूर्ति इसका कोई उत्तर नहीं देते क्योंकि इसकी कोई निश्चित परिभाषा नहीं हो सकती। प्रत्येक परिभाषा अन्ततः एक बौद्धिक पूर्वाग्रह हो जाती है जो धीरे धीरे हमारे सस्वारो में घुलकर एक आदत बन जाती है। कृष्णमूर्ति तो उन चिन्तको म हैं जो प्रत्येक बौद्धिक निष्कर्ष और आदत को 'स्व' की वास्तविक पहचान में सबसे बड़ी बाधा मानते हैं क्योंकि कोई भी पूर्व-निर्धारित बौद्धिक धारणा या आदत हम मौलिक नहीं होन देती। वह हमारी मूल पहचान पर पडा एक पर्दा हो जाती है। चाहे कितना ही क्षीना सही, पर्दे का होना

‘स्व’ की पहचान का घुघला करता ही है। इसलिए कृष्णमूर्ति ‘स्व’ की कोई परिभाषा नहीं करते। होने का वास्तविक बोध ही ‘स्व’ का बोध है जिसके लिए सभी बौद्धिक, भावनात्मक और सामाजिक आदतों—पूर्वाग्रहों से परे होना होता है। यहाँ आधुनिक अस्तित्ववादियों और कृष्णमूर्ति के बीच एक समानता देखी जा सकती है। अस्तित्ववाद भी मनुष्य की कोई परिभाषा नहीं करता, उसके अनुसार भी मनुष्य का होना प्राथमिक है, कोई पूर्वनिर्धारित परिभाषा उस पर नहीं घोषी जा सकती। लेकिन यह समानता भ्रामक है। अस्तित्ववाद भी मनुष्य के होने के अनुभव पर बल देता है लेकिन यहाँ होने का प्रमाण है निजता की, निजत्व की अनुभूति। इसीलिए विभिन्न निजताओं के बीच सघर्ष वहाँ अवश्यम्भावी है। स्वतन्त्रता इसीलिए यहाँ आनन्द का नहीं, तनाव का, परिताप (एग्विश) का वारण बनती है। लेकिन कृष्णमूर्ति तो निजता या निजत्व के आग्रह को भी व्यक्ति के वास्तविक ‘स्व’ पर, वास्तविक हान पर पड़ा एक पर्दा ही मानते हैं जिसके हटाने पर ही होने का प्रामाणिक बोध सम्भव है। कृष्णमूर्ति का मनुष्य एक व्यक्ति है, उसका हाना ही उसका व्यक्तित्व है, इसलिए हाने के बाध के अतिरिक्त सभी आग्रह आदत या पूर्वनिर्धारित घटनाएँ हैं—निजता की धारणा भी और इसी कारण विभिन्न व्यक्तियों के बीच कोई तनाव या सघर्ष नहीं है क्योंकि होने के साथ निजत्व का आग्रह कहीं जुड़ा नहीं है। सत्ता, अधिकार, ईर्ष्या और घृणा—सब निजता के इस आग्रह से ही तो उत्पन्न होते हैं।

कृष्णमूर्ति होने के बोध का प्रभाव तनाव और परिताप में नहीं बल्कि आनन्द और प्रेम के अनुभव में मानते हैं। हाने का वास्तविक बोध एक आनन्द का अनुभव करवाता है। वहाँ परिताप नहीं है क्योंकि किसी का भी होना अपने आप में एक आनन्द है, वह किसी अन्य के लिए बाधक नहीं बल्कि सहजीवी है और इस आनन्द से फूटती है प्रेम की अनुभूति क्योंकि आनन्द तभी आनन्द है जब दूसरे का हाना उसने अनुभव में वृद्धि करे—अथवा वह लिप्साजन्य सुख है और लिप्सा केवल होने में नहीं, अधिकार भाव में पोषित होती है। इसीलिए कृष्णमूर्ति का आग्रह प्रेम के अनुभव पर है—किसी व्यक्ति विशेष के प्रति प्रेम के अनुभव पर नहीं बल्कि होने मात्र के सृष्टि भाव के प्रति प्रेम के अनुभव पर जो निश्चल, निष्कलुष आनन्द को और उज्ज्वल करता है उस और सजनात्मक बनाता है।

स्वतन्त्रता पर कृष्णमूर्ति का आग्रह इसीलिए है कि परतन्त्र व्यक्ति न अपने हान का वास्तविक बोध कर सकता है और न आनन्द और प्रेम का अनुभव—और यहाँ यह स्मरणीय है कि हमारे सभी बौद्धिक नैतिक पूर्वाग्रह और सामाजिक संस्थाएँ—आदतें आदि हम किसी-न किसी सीमा तक परतन्त्र करते हैं क्योंकि वे हमसे पूर्वनिर्धारित स्वीकारोक्ति चाहते हैं। इसीलिए स्वतन्त्रता कृष्णमूर्ति के

लिए कोई आदर्श नहीं है—आदर्श भी अन्ततः एक पूर्वाग्रह ही है—बल्कि वह एक अनिवायें परिस्थिति है जिसके बिना मनुष्य होने का वास्तविक बोध नहीं कर सकता। इसीलिए कृष्णमूर्ति कहते हैं कि स्वतन्त्रता कोई लक्ष्य नहीं है। स्वतन्त्रता तो प्रारम्भ में ही है, अन्त में नहीं, वह कोई सुदूर स्थित आदर्श में प्राप्य नहीं है। स्वतन्त्रता एक प्रारम्भिक परिस्थिति है जिसके बिना होने की सम्भ्रता का बोध सम्भव नहीं है और इस बोध का अभाव ही दुनिया की सभी समस्याओं के मूल में है। इसलिए कृष्णमूर्ति के अनुसार शिक्षा भी 'स्व' की पहचान ही है क्योंकि 'हम में से प्रत्येक में समग्र सत्ता एकत्रित है।' कृष्णमूर्ति वर्तमान शिक्षा-पद्धति को इस पहचान की सबसे बड़ी बाधा मानते हैं क्योंकि शिक्षा का अर्थ आज किताबों या अन्य ज्ञान-भण्डारों से सूचना और ज्ञान प्राप्त करना है जो प्रत्येक गमलदार व्यक्ति कर सकता है। यह शिक्षा-प्रणाली हमें अपने वास्तविक होने से दूर ले जाती है और इस कारण सभी व्यक्तियों, समस्याओं और वस्तुओं के साथ हम शुरू से ही सम्बन्धों के एक जाल में फँस जाते हैं। कृष्णमूर्ति अपने लेख 'शिक्षा का सही रूप' में कहते हैं कि आज की शिक्षा पूर्णतः असफल है क्योंकि यह तकनीकी पर अनिरीक्षित बस देती है। तकनीकी ज्ञान हमारी विशेष प्रकार की कुछ समस्याओं को सुलझाता है लेकिन उस पर अतिरिक्त बल देना मनुष्य को नष्ट कर देना है। जीवन की समग्रता और उसकी प्रक्रिया के बोध के बिना तकनीकी कौशल और निपुणता हमें और अधिक अनुरक्षित और दुर्धी करती है। अपने हृदय में प्रेम के बिना अणु-विखंडन का कौशल जानने वाला व्यक्ति अतिक्रूर देखे जा सकता है।

इसलिए वास्तविक शिक्षा वह है जो तकनीकी कौशल देने के साथ-साथ जीवन की समग्रता को समझने में मनुष्य की सहायता करे। वही कारण हम शिक्षा को बच्चा के मन में हमारे आदर्शों को रोपने का एक माध्यम बना लेते हैं—और यह अधिकांशतः शुभाशंका के साथ किया जा सकता है। लेकिन कृष्णमूर्ति मानते हैं कि जब हम आदर्शों का आग्रह करते हैं तो हमारा सम्बन्ध जीवित और प्रत्यक्ष सत्ता से हटकर उम विचार से हो जाता है जिस, हमारे अनुसार सभी को स्वीकार कर लेना चाहिए। 'है' से अधिक महत्वपूर्ण 'होना चाहिए' हो जाता है। इसलिए शिक्षक और शिक्षा की प्रक्रिया को इस बात के प्रति सावधानी बरतनी होगी कि बहो शिक्षा के नाम पर हम अपने पूर्वाग्रहों और अवधारणाओं का बच्चे के मन में रोप कर उसकी स्वतन्त्रता को नष्ट न कर दें। यदि हमारी शिक्षा अपनी प्रक्रिया में स्वतन्त्रता के अनुभव को खंडित करने वाली होगी तो उसमें स्वतन्त्र व्यक्ति का विकास सम्भव नहीं हो सकता। इसलिए यह नतम तकनीकी प्रशिक्षण और अध्यापन की वैज्ञानिक विधियों से अधिक आवश्यक है शिक्षण-प्रक्रिया में उस स्वातंत्र्य के बोध का समावेश जो प्रत्येक व्यक्ति और

जीवन की समग्रता के बोध की अनिवार्य परिस्थिति है ।

लेकिन ऐसा तभी सम्भव है जब हम में दूसरे के प्रति प्रेम और वास्तविक आदर का भाव हो क्योंकि प्रेम के बिना अपने स इतर की वास्तविक समझ सम्भव नहीं है । प्रेम हमें इस योग्य बनाता है कि हम दूसरे को समझ सकें और उसकी अपनी पहचान में सहायक हो सकें । इसलिए शिक्षा-प्रक्रिया में प्रेम के बोध का समावेश भी एक अनिवार्यता है । प्रेम—व्यक्ति विशेष के प्रति निजी प्रेम नहीं बल्कि सार्वभौम प्रेम—हमें दूसरे के होने का, उसके स्वतन्त्र व्यक्तित्व का सम्मान करना सिखाता है क्योंकि उसके बिना अपने होने की स्वतन्त्रता का अनुभव भी प्रामाणिक नहीं रहता । जब तक हमारा होना दूसरे के हमारे अनुकूल होने की धारणा पर आधारित है, तब तक वह होना भी प्रामाणिक नहीं है ।

हमारी शिक्षा-व्यवस्था की एक बड़ी कमजोरी यह है कि वह हमें एक समग्र मनुष्य नहीं बनाती । यह हमें मूलतः एक व्यवसायी बनाती है—एक डॉक्टर, इंजीनियर, वैज्ञानिक, प्रबन्धक या अन्य कोई विशेषज्ञ । सारी शैक्षिक प्रक्रिया और प्रशिक्षण इसी ओर उन्मुख है । इसका नतीजा होता है कि जीवन के साथ हमारा एकपक्षीय और तर्काश्रित सम्बन्ध रहता है । जीवन की हमारे लिए एक सम्मत युक्तिसत्य या तर्कसंगत अवधारणा तो चाहे रहे पर उसके साथ हमारा जीवन और प्रत्यक्ष सम्बन्ध स्थापित नहीं हो पाता । जीवन केवल व्यवसाय नहीं है । जीवन इतना विशाल और अनन्त आयामी है कि उस कितनी अवधारणा में नहीं बाधा जा सकता, इसलिए अवधारणापरक ज्ञान पर आधारित शिक्षा चाहे वह विशिष्ट क्षेत्र में कितना ही तकनीकी कौशल प्रदान करती हो, हमें कभी वास्तविक ज्ञान नहीं दे पाती जिसके अभाव में हमारा ज्ञान या तो किन्हीं पूर्वग्रहों द्वारा इस्तेमाल होने लगता है या पगु बन जाता है । कृष्णमूर्ति के शब्दों में, 'शिक्षा का सबसे बड़ा कार्य एक ऐसे समग्र व्यक्ति का विकास है जो जीवन की समग्रता को पहचान सके । आदर्शवादी और विशेषज्ञ दोनों ही समग्र से नहीं, खड से जुड़े होते हैं । जब तक हम किसी एक ही प्रकार की कार्य-प्रणाली या दिशागतिकता का आग्रह नहीं छोड़ते तब तक समग्रता का बोध सम्भव नहीं है ।'

स्वतन्त्रता के बोध को प्राथमिक महत्त्व देने के कारण स्वाभाविक है कि कृष्णमूर्ति अनुशासन की समस्या पर भी विस्तृत करते हैं । शिक्षा को अनुशासन की एक प्रक्रिया माना जाता है और अनुशासन से सामान्यतया हमारा तात्पर्य होता है वर्तमान व्यवस्था और नियम-कायदों का आदर । कृष्णमूर्ति इससे सहमत नहीं हैं । वह इस प्रकार के अनुशासन को शिक्षा के बुनियादी उद्देश्य के ही विपरीत मानते हैं । उनके अनुसार बालक में शास्त्रों, वर्तमान सामाजिक मूल्यों, परम्पराओं, राज्यतन्त्रों, धार्मिक विश्वासों आदि पर प्रश्नचिह्न लगाने की



प्रवृत्ति को उत्साहित किया जाना चाहिए। सम्भव है कि बालक में कुछ असन्तोष पैदा हो लेकिन इस असन्तोष से डरने का कोई कारण नहीं है क्योंकि यह असन्तोष आत्म-ज्ञान की ओर ले जाएगा और उससे एक नयी व्यवस्था स्वतः विकसित होगी। अन्ततः स्वतन्त्रता का माध्यम है, लेकिन यह असन्तोष शुद्ध जिज्ञासामूलक होना चाहिए, किसी तरह का भावुकतापूर्ण आप्रह्व नहीं जो अन्ततः किसी-न किसी व्यक्ति या संगठन की शरण में ले जाता है और इस प्रकार स्वतन्त्रता का दमन कर देता है।

इसलिए कृष्णमूर्ति शिक्षा का प्रथम वाक्य यह मानत हैं कि वह प्रत्येक व्यक्ति को अपनी मानसिक प्रक्रिया को समझने में मदद करे। कैसे उसकी विचारों, प्रवृत्तियों और आचरण पर पारिवारिक या सामाजिक-साम्प्रदायिक पूर्वाग्रहों का प्रभाव पड़ता है तथा बात उसकी संवेदना, विचार और आचरण का किस प्रकार प्रभावित करती है, आदि प्रक्रियाओं की अर्थात् अपने मन की बनावट और उसकी प्रक्रिया की सम्पू्ण जानकारी उस होनी चाहिए। और यह तभी सम्भव है जब शिक्षा हम अपने मन का देखना सिखाय। पर आज दूर-दूर तक शिक्षा का यह उद्देश्य नहीं दिखता—बल्कि भरसक वह हम अपने मन से इतना बाहर ले जाती है कि अपने मन में आंकड़ों की प्रवृत्ति ही नहीं बचन पाती। सामाजिक वातावरण भी इसमें शिक्षा की मदद ही करता है—बल्कि शायद उसी के कारण शिक्षा में भी आत्मान्धेपण का अपने क्राय-क्षेत्र से निकाल बाहर किया है। कृष्णमूर्ति के शब्दों में, 'शिक्षा का उद्देश्य है सही रिश्तों की स्थापना, कसल व्यक्तियों के बीच ही नहीं बल्कि व्यक्ति और समाज के बीच भी, और इसीलिए यह आवश्यक है कि शिक्षा सबसे पहले अपनी मनोवैज्ञानिक प्रक्रिया को समझने में व्यक्ति की सहायक हो।'

लेकिन कृष्णमूर्ति भी मानते हैं कि केवल शिक्षा ही नहीं बल्कि हमारा सामाजिक संगठन भी व्यक्ति को स्वतन्त्रता और समग्रता के बोध की ओर नहीं ले जाता। इसलिए न केवल अध्यापक का, और स्कूल अध्यापक को बदलना है बल्कि माता पिता का भी यह समझना होगा कि उन्हें भी अपने घर और स्कूल को सही शिक्षा के उद्देश्य से बदलने के लिए तत्पर होना है। मैं यह भी जोड़ दूँ कि गैर-सरकारी और सरकारी मीडिया को भी इस ओर अपने उत्तरदायित्व से अनदेखी नहीं करनी चाहिए क्योंकि वह अपने मन इतना ताकतवर माध्यम है कि घर और स्कूल दोनों को पराजित कर सकता है।

## महात्मा गांधी : अहिंसा का आग्रह

आधुनिक विचारको के साथ एक ऐसे व्यक्ति को श्रेणीबद्ध करना बहुत-से लोगों को एक अन्तर्विरोध लग सकता है जिसने आधुनिकता की दावत पूछे जाने पर एक व्यंग्यपूर्ण मुस्कराहट के साथ कहा हो कि यह एक दिलचस्प विचार है— 'इट इज एन इटरेस्टिंग आइडिया'। डॉ० राधाकृष्णन् की पुस्तक 'एन आइडियलिस्ट व्यू ऑफ लार्क' के प्रकाशित होने पर सी० ई० एम० जोड न उसे पश्चिम पर पूर्व का प्रत्याक्रमण कहा था। महात्मा गांधी (1869-1948) के चिन्तन को भी हम इसी तर्ज पर 'आधुनिकता पर सनातनता का प्रत्याक्रमण' कह सकते हैं—बल्कि 'प्रत्याक्रमण' शब्द में ध्वनित हिंसा-भाव से बचने और गांधीजी के विचारों की आत्मा को ठीक तरह से व्याख्यायित करने की दृष्टि से इसे 'आधुनिकता के सम्मुख सनातनता का सत्याग्रह' कहना अधिक सगत होगा।

'सत्य का आग्रह'—गांधीजी के सम्पूर्ण चिन्तन और कर्म की केन्द्रीय विषयवस्तु है और यह 'सत्य' कोई जटिल दार्शनिक अवधारणा नहीं है—क्योंकि गांधीजी शास्त्रीय दार्शनिक पद्धतियों की अधिक चिन्ता नहीं करते थे—बल्कि एक सीधी-सादी व्यावहारिक बात है। जब गांधीजी 'ईश्वर सत्य है' की बजाय 'सत्य ईश्वर है' कहते हैं तब भी वह किसी दार्शनिक बहस में उलझने की बजाय एक आध्यात्मिक ईश्वरानुभूति के व्यावहारिक रूप पर ही, उसके कर्मपक्ष पर ही जोर देना चाहते हैं क्योंकि उनके लिए कर्म या व्यवहार ही चिन्तन और अनुभूति का उत्स भी है और कसौटी या परख भी। इसी कारण जब महात्मा गांधी अपने जीवन को 'सत्य के साथ मेरे प्रयोग' कहते हैं, तब वह प्रकारान्तर से ईश्वर-प्राप्ति के लिए उनकी अनवरत साधना हा जाती है क्योंकि उन्हीं के शब्दों में—'ईश्वर की अमल्य परिभाषाएँ हैं, क्योंकि उसने रूप भी असह्य हैं। वे मुझे विस्मय और भय से विह्वल कर देते हैं और पल भर के लिए मैं स्तम्भित हो जाता हूँ। पर मैं सत्य के रूप में ही ईश्वर की पूजा करता हूँ। मैं अभी तक उसे पा नहीं सका हूँ, अभी भी मुझे उसकी तलाश है।' लेकिन साथ ही वह यह भी जोड़ देते हैं, "सत्य का पूर्णतः प्राप्त कर लेना अपने-आप

को और अपनी नियति को उपलब्ध कर लेना है, अर्थात् सर्वसम्पूर्ण हो जाना है। मैं तो अपनी-अपनी अपूर्णताओं को जानता हूँ और इसी में मेरी मारी शक्ति निहित है।”

दार्शनिक जटिलताओं की बजाय ईश्वरत्व की अवधारणा अर्थात् सत्य की संकल्पना के व्यावहारिक पहलू पर आग्रह की ही वजह से गांधीजी कहते हैं कि—‘मैंने लिए ईश्वर सत्य और प्रेम है, ईश्वर नीति और नैतिकता है, ईश्वर निर्भयता है, ईश्वर जीवन और आलोक का स्रोत है’ ईश्वर अन्तरात्मा है।’ और इस ईश्वर को पाने का एक ही उपाय है कि—‘उसे उसकी सृष्टि में देखा और उसके साथ एकाकार हुआ जाए।’

गांधीजी के मत्स्य-चिन्तन का व्यावहारिक पहलू इसीलिए अहिंसा के रूप में अभिव्यक्ति पाता है क्योंकि सम्पूर्ण सृष्टि के साथ अहिंसात्मक मनोवृत्ति और आचरण ही हमें उसके साथ अर्थात् ईश्वर के साथ एक करता है। वह स्वयं कहते हैं—“जब आप सत्य को ईश्वर-रूप में पाना चाहते हैं, तो एकमात्र अनिवार्य साधन प्रेम, अर्थात् अहिंसा है। और क्योंकि मैं मानता हूँ कि साधन और साध्य पर्यायवाची हैं, अतः मुझे यह कहने में कोई हिचक नहीं है कि ईश्वर प्रेम है।”

गांधीजी की ये दार्शनिक प्रस्थापनाएँ ही उनके सामाजिक चिन्तन का विन्यास करती हैं। सत्य अहिंसा के रूप में अभिव्यक्त होता है, अतः एक आदर्श समाज व्यवस्था और उसके प्रत्येक व्यक्ति सदस्य के आचरण की कसौटी भी अहिंसा ही हो सकती है—स्थूल और नकारात्मक अर्थों में नहीं बल्कि सूक्ष्म और सकारात्मक अर्थों में। इसीलिए गांधीजी किसी भी प्रकार की पराधीनता को—चाहे उसका रूप राजनीतिक, सामाजिक, आर्थिक या मनोवैज्ञानिक कुछ भी हो—अनुचित और अन्वेषणपूर्ण मानते हैं क्योंकि वह किसी-न-किसी प्रकार की हिंसा पर टिकी होती है और हिंसक मनोवृत्ति को बढ़ावा देती है। किसी भी प्रकार का राजनीतिक दमन, सामाजिक उत्पीड़न और आर्थिक शोषण—चाहे वह मनुष्य का हो या प्रकृति का—गांधीजी के अनुसार हिंसा के ही विभिन्न रूप हैं और इसीलिए वह उनके खिलाफ मर्यादाएँ अर्थात् अहिंसा का आग्रह करते हैं। इसी कारण एक ओर गांधीजी केन्द्रीकृत आर्थिक व्यवस्था और आधुनिक प्रौद्योगिकी को हिंसक मानकर त्यागने का आग्रह करते हैं क्योंकि वह अनिवार्यतया मनुष्य और प्रकृति के अन्वेषणपूर्ण दोहन पर आधारित है तो दूसरी ओर केन्द्रीकृत राजनीतिक व्यवस्था को भी हिंसक मानते हैं क्योंकि वह अनिवार्यतया नागरिक को राजतन्त्र के सम्मुख असहाय बनाती और उसकी स्वतन्त्रता का दमन करती है।

इसलिए यह स्वाभाविक है कि गांधीजी एक ऐसी समाज-व्यवस्था की

कल्पना करते हैं जिसमें सत्ता के किसी भी रूप का केन्द्रीकरण न हो क्योंकि केन्द्रीकरण अनिवार्यतः हिंसा की मनोवृत्ति को बढ़ाता है। इसीलिए गांधीजी की समाज-व्यवस्था की आदर्श इकाई आत्म-निर्भर गांव है—इसी को राजनीति और अर्थशास्त्र की भाषा में राजनीतिक और आर्थिक विकेन्द्रीकरण कहा जाता है। आत्म निर्भर या स्वावलम्बी गांव ही एक आत्मनिर्भर और अहिंसक राष्ट्र का आधार हो सकता है क्योंकि हिंसा की जरूरत भी तभी पड़ती है जब हम किसी अन्य पर अनिवार्यतया आश्रित हों। लेकिन जाहिर है कि एक अहिंसक समाज और आत्मनिर्भर गांव के लिए हमें अहिंसक आचरण वाले आत्मनिर्भर या स्वावलम्बी व्यक्ति की आवश्यकता होगी।

एक अहिंसक समाज के लिए अहिंसक स्वावलम्बी व्यक्ति का निर्माण—गांधीजी का सम्पूर्ण शिक्षा-दर्शन इसी उद्देश्य को विन्यस्त करता है। जिसे हम 'बुनियादी शिक्षा' या 'नयी तालीम' के नाम से जानते हैं, उसका प्रमुख उद्देश्य चिन्तन, अनुभूति और कर्म में एक अहिंसक व्यक्ति का निर्माण करना है। सामान्यतः बुनियादी शिक्षा को 'लनिंग वाइ डूइंग' या 'करके सीखो' तक सीमित कर उसे कुछ दस्तकारियों आदि की शिक्षा मान लिया जाता है। निश्चय ही वह आजीविका कौशल की भी शिक्षा है जो कि हर शिक्षा-पद्धति को निश्चय ही होना चाहिए—लेकिन उसका वास्तविक उद्देश्य एक ऐसे स्वावलम्बी व्यक्ति का निर्माण करना है जिसका अपने सम्पूर्ण परिवेश के साथ—प्राकृतिक और मानवीय दोनों तरह के परिवेश के साथ—अहिंसात्मक और सर्जनात्मक रिश्ता हो। गांधीजी की शिक्षा-प्रक्रिया का उद्देश्य आत्मनिर्भर व्यक्ति का विकास है, अतः यह जरूरी है कि उसकी प्रक्रिया भी आत्मनिर्भर हो अर्थात् शिक्षार्थी की शिक्षा का ध्येय-भार वह स्वयं उठा सके। माधन और साध्य यदि एक हैं तो आत्मनिर्भर व्यक्ति और समाज का साध्य निश्चित करने वाली शिक्षा को अपनी प्रक्रिया में भी अहिंसक और आत्मनिर्भर होना होगा।

गांधीजी के शिक्षा चिन्तन को आजकल आधुनिक प्रौद्योगिकी और जटिल विज्ञान से आवर्षित समाजशास्त्रियों, अर्थशास्त्रियों और शिक्षा शास्त्रियों द्वारा एक छन्न की तरह ही लिया जाता है। बुनियादी शिक्षा के प्रयोग को व्यापक समाज के लिए असफल मान लिया गया है और अब केवल कुछ गांधीवादी सस्थाओं द्वारा ही उसे एक कर्मकाण्ड की तरह किया जा रहा है—समाज में प्रचलित और स्वीकृत शिक्षा-संस्थाएँ सामान्य तौर पर उससे अपने को अलग ही रखे हुए हैं। लेकिन यहाँ यह विचारणीय है कि कोई भी शिक्षा-पद्धति तभी सफल हो सकती है जब हम उसकी पृष्ठभूमि में काम कर रहे तत्त्व-दर्शन और मूल्य-दर्शन के अनुरूप समाज-रचना करना चाहें। दुर्भाग्य में हम स्वतन्त्रता प्राप्त

करने के बाद जिस सामाजिक ढांचे की ओर आकर्षित होते गए हैं, वह एक हिंसक मनोवृत्ति वाले समाज का ढांचा है जो राज्यसत्ता और अर्थसत्ता के केन्द्रीकरण पर टिका है तथा आधुनिक प्रौद्योगिकी पर आश्रित होने की वजह से प्रकृति और परिवेश के साथ मूलतः हिंसक मनोवृत्ति रखता तथा मनुष्य का असहाय बनाता और उसकी स्वनिर्भरता का दमन करता है। गांधीजी के शिक्षा-चिन्तन की सार्थकता तभी समझ में आ सकती है जब हम एक अहिंसक और आत्मनिर्भर समाज और व्यक्ति के विकास का लक्ष्य सामने रखकर चर्चें और केवल शिक्षा-प्रक्रिया को ही नहीं, अपनी राजनीतिक आर्थिक संस्थाओं और व्यवहार को भी तदनुसार रूपान्तरित करने का 'सत्याग्रह' करें। इस सम्बन्ध में प्रसिद्ध अर्थशास्त्री शुभाकर का यह कथन विचारणीय है कि 'हम दरअमल एक तत्त्वमीमासीय रोग के शिकार हैं, इसलिए इसका इलाज भी तत्त्वमीमासीय होना चाहिए।' गांधीजी का चिन्तन हमारे इस रोग का सही निदान और इलाज बताता है और यह कहना शायद अब जरूरी नहीं है कि रोग के कारणों को मिटाये बिना कोई उपचार सफल नहीं हो सकता।





## प्रौढ शिक्षा ! सार्थकता की तलाश

प्रौढ शिक्षा कार्यक्रम के महत्त्व और निरक्षरता उन्मूलन की सार्थकता को अब तो इस तरह स्वयंसिद्ध मानकर चला जा रहा है कि सिबके के दूसरे पहलू की ओर ध्यान देना भी सम्भव नहीं रहता। पिछले कुछ वर्षों में अधिक-से-अधिक विचार यही किया गया है कि इस कार्यक्रम को विकास योजनाओं और कार्यक्रमों के साथ कैसे जोड़ा जाय। यह मान लिया गया है कि यदि प्रौढ शिक्षा या साक्षरता कार्यक्रम को किसी वाम-घड़े और विकास प्रक्रिया के साथ जोड़ने में सफलता प्राप्त हो जाती है तो उससे अधिक श्रेयस्कर कुछ नहीं हो सकता। साक्षरता कार्यक्रम को क्रियात्मक बनाया जाय, उसे विकास की प्रक्रिया के साथ जोड़ा जाय, इसमें कोई आपत्ति नहीं हो सकती लेकिन इस दृष्टि पर आवश्यकता से अधिक बल देना और इसके साथ जुड़े अन्य खतरों की अवहेलना करना कुछ ऐसी नयी समस्याएँ पैदा कर सकता है जिनसे उबर पाना और भी अधिक मुश्किल होगा। अतः जरूरी है कि प्रौढ शिक्षा कार्यक्रमों को लागू करने से पहले उन सभी बातों पर ठीक तरह से विचार कर लिया जाय।

हमारे यहाँ शिक्षा के महत्त्व को बढ़ा-चढ़ा कर आंकने में इस बात की पूर्ण अनदेखी की जानी रही है कि सामाजिक भेदभाव, शोषण, दमन और भ्रष्टाचार को पनपाने वाला वर्ग 'मुह्यत' शिक्षित वर्ग है। शिक्षा के साथ यदि मूल्यबोध और सामाजिकता की भावना का विकास न हो तो वह शिक्षा व्यक्ति को अकेला, स्वार्थी और धीरे-धीरे सहानुभूतिहीन करने लगती है। कहा जा सकता है कि इसकी वजह शायद वर्तमान शिक्षा-व्यवस्था का मूलतः सामतवादी-पूजावादी सामाजिक-आर्थिक प्रक्रिया के साथ जुड़े होना है। लेकिन इससे भी यही बात सिद्ध होती है कि केवल साक्षर या कथित शिक्षित हो जाना न तो व्यक्ति को नैतिक और विवेकशील बनाता है और न समाज को ही। प्रौढ शिक्षा कार्यक्रम के लिए योजना-परियोजना बनाते समय इस तथ्य की अनदेखी नहीं की जानी चाहिए।

प्रौढ शिक्षा की जटिल किम वर्ग को है ? उसकी सामाजिक, आर्थिक और



सांस्कृतिक परिस्थितियाँ क्या हैं ? क्या अभी तक यही नहीं होता रहा है कि अधिकांशतः इन बातों पर विचार किये बिना ही बातनुकूलित कमरों में बैठकर प्रौढ़ शिक्षा कार्यक्रम तैयार किये जाते रहे हैं और इसीलिए उनकी सामाजिक प्रासंगिकता भी सही परिप्रेक्ष्य में नहीं उभर पायी है। हमारे समाज में निरक्षर समुदाय वह वर्ग है जो सदियों से शोषण, दमन और उत्पीड़न का शिकार रहा है। यदि साक्षरता कार्यक्रम के स्वरूप और क्रियान्वयन के लिए पहले से ही इस ओर ध्यान न दिया जाय तो बड़ी आसानी से इस कार्यक्रम को शोषण का एक नया मूढम उपकरण बनाया जा सकता है। प्रौढ़ साक्षरता पर किये गये अध्ययन में यह बात पता चली है कि एक निरक्षर और एक साक्षर मजदूर की कार्यकुशलता और उत्पादन-क्षमता में काफी अन्तर होता है। आधुनिक शोध कार्यों की उपयोगिता से परिचित बारखानेदार इसके महत्त्व को समझते हुए अपने मजदूरों में साक्षरता के प्रसार में रचि लेने लगे हैं ताकि उनकी उत्पादन-क्षमता को बढ़ाया जा सके। यह कोई बुरा उद्देश्य नहीं है लेकिन यदि इससे होने वाले लाभ का उचित अंश मजदूर को नहीं मिलता है—जो कि वास्तव में नहीं मिलता है—तो यह उत्पादन-वृद्धि मालिक को ही लाभ पहुंचायेगी, उस मजदूर का नहीं जिसके साक्षर होने की वजह से यह वृद्धि सम्भव हो सकी है। इसी तरह यह भी देखा गया है कि नव साक्षर हो जाने वाला वर्ग अपनी साक्षरता का उपयोग अधिकांशतः सेक्स और अपराध-कथाओं को पढ़ने में करता रहा है। समाज में साक्षरता के प्रसार के साथ-साथ अफवाहों और अच्छी पुस्तकों के प्रसार की बजाय अश्लील और अपराध कथाओं वाली पत्र-पत्रिकाओं के प्रसार में आशातीत वृद्धि हो रही है—यहां तक कि केवल शहरी इलाकों में ही नहीं, ग्रामीण इलाकों के बस अड्डे आदि पर बिकने वाली किताबों और पत्र-पत्रिकाओं में भी यही प्रवृत्ति दिख रही है। दूसरे शब्दों में नवसाक्षर होने वाला वर्ग चाहे वह औपचारिक शिक्षा का साक्षर हो या अतीपचारिक शिक्षा का, इस तरह एक ओर अपने पारम्परिक लोक-साहित्य से विमुख होता जा रहा है तो दूसरी ओर पूजावादी व्यवस्था की विकृत बाजार प्रवृत्तियों का शिकार होता जा रहा है। स्पष्ट है कि साक्षरता कार्यक्रमों को भी इस मामले में पूरी तरह दोषमुक्त नहीं समझा जा सकता। इस तरह के कई उदाहरण अन्य सामाजिक व्यवहार से भी दिये जा सकते हैं। इसलिए भारतीय सन्दर्भ में प्रौढ़ शिक्षा या साक्षरता कार्यक्रम की सार्थकता यही हो सकती है कि वह सदियों से दलित, शोषित और उत्पीड़ित व्यक्ति और समाज की मुक्ति की प्रक्रिया बने। विकास का भी सही तात्पर्य यही है। इस सम्बन्ध में हमारे समय के क्रांतिकारी प्रौढ़ शिक्षाविद् जुलियस न्येरेरे (तंजानिया के राष्ट्रपति) के विचार स्पष्ट और प्रासंगिक हैं 'विकास का उद्देश्य है मनुष्य की मुक्ति। तीसरी दुनिया में हम

लोग आर्थिक विकास के सदमं मे वस्तुओं और गुविधाओं की सध्या और उसके उत्पादन के विस्तार की बहुत बात करते हैं । लेकिन वस्तुओं की जरूरत मनुष्य के लिए है • सदैव हमे मनुष्य की ओर लौटना है—मुक्त मनुष्य तक...लेकिन मनुष्य स्वय ही अपने को मुक्त या विकसित कर सकता है । वह किसी दूसरे के द्वारा मुक्त या विकसित नहीं किया जा सकता क्योंकि वह स्वय ही अपना निर्माण करता है । एक स्वनिर्णीत उद्देश्य के लिए विचारपूर्वक कार्य कर सकने की क्षमता ही उसे अन्य प्राणियों से विलग करती है । अतः विकास का अन्तिम तात्पर्य उसकी चेतना का विस्तार है । इसलिए विकास मनुष्य के लिए मनुष्य द्वारा और मनुष्य का है । यही बात शिक्षा के बारे मे सच है । शिक्षा को मनुष्य की भौतिक और मानसिक स्वतन्त्रता मे वृद्धि करनी होती है । इसलिए शिक्षा द्वारा प्रदत्त या प्रेरित विचार मुक्तिदायक विचार होने चाहिए अन्य कुछ भी शिक्षा नहीं कहा जा सकता । गुनाम मानसिकता या नपुंसकता ने भाव को उत्पन्न करने वाला शिक्षण किसी भी तरह शिक्षा नहीं कहा जा सकता । वह मनुष्यों के मन-मस्तिष्क पर आक्रमण है ।' इससे स्पष्ट है कि प्रौढ शिक्षा और विकास को यदि जोड़ना है तो दोनों के बारे मे मानवीय सदमं मे विचार करना होगा—और यह कार्यक्रम हमारे समाज मे चलाया जाना है, इसलिए इस मानवीय सदमं को देश-कालगत परिप्रेक्ष्य मे देखना समझना होगा । इसलिए प्रौढ शिक्षा कार्यक्रम को बाजारू सस्कृति के सामाजिक मनोवैज्ञानिक परिणामों और हर प्रकार के शोषण, दमन और उत्पीडन के विरुद्ध तक प्रत्याक्रमण की भूमिका अदा करनी होगी—शिक्षा के मोर्चे पर एक प्रत्याक्रमण की भूमिका । यदि प्रौढ शिक्षा ऐसा कर सकती तो हमारे जंमे समाज मे उसकी कोई आत्यंतिक सार्यकता नहीं हो सकती । पश्चिमी समाज मे फेरे और हमारे अपने यहां गांधी ने कुछ हद तक इस दिशा मे प्रयत्न किये भी हैं ।

लेकिन इस प्रक्रिया मे एक जोखिम और निहित है और यह जोखिम जितना सूक्ष्म है उतना ही खतरनाक भी । यह बहुत सम्भव है और ऐसा होता भी आया है—कि मनुष्य को मुक्ति के नाम पर किसी नयी भौतिक या मानसिक अस्वतन्त्रता मे डाल दिया जाय । प्रौढ शिक्षा का कार्य करने वाली सरकारी, गैर-सरकारी संस्थाओं और कार्यकर्ताओं की अपनी राजनैतिक विचारधारा और उद्देश्य हो सकते हैं, होते हैं । यह तय है—यदि हम उनकी नीयत पर सन्देह न करें तो भी—कि मनुष्य की मुक्ति की उनकी एक अपनी परिकल्पना होगी और प्रौढ शिक्षा के माध्यम से वे अपनी उस परिकल्पना को ही अपने शिक्षार्थी समुदाय तक प्रेषित करेंगे—न केवल इतना ही बल्कि यह भी सम्भव है कि अन्य दूसरे विचारों से या तो उस शिक्षार्थी समुदाय को परिचित ही न करवाया जाय अथवा उसके बारे मे भी प्रौढ शिक्षा कार्यकर्ता द्वारा अपने दृष्टिकोण से ही हर चीज को देखने पर बल

दिया जाय । यह प्रकारान्तर से शिक्षार्थी समुदाय का अपने दृष्टिकोण और कार्य-प्रणाली से मानसिक अनुकूलन है । कहा जा सकता है कि इसमें शिक्षार्थी को यह स्वतन्त्रता है—और यही प्रौढ़ शिक्षा का उद्देश्य भी है—कि वह अपने स्वतन्त्र विवेक के आधार पर अपने लिए सही विचारधारा और कार्यप्रणाली का निर्णय करे । लेकिन उसमें अपने परिवेश की पूर्ण समझ और अन्य सब विचारों और कार्य प्रणालियों से पूर्ण परिचिति के विकास के पूर्व ही यदि प्रौढ़ शिक्षा कार्यक्रम के नियन्ताओं का दृष्टिकोण उस पर इस तरह थोप दिया जाय कि वह उसे अपना ही निर्णय समझने लगे—और यह करना अब कोई मुश्किल काम नहीं रह गया है—तो यह न केवल अलोकतान्त्रिक होगा बल्कि शिक्षा की उस मूल धारणा और भावना के ही खिलाफ होगा जिसकी चर्चा हम पहले कर आये हैं । ऐसी परिस्थिति में प्रौढ़ शिक्षा कार्यक्रमों का काम यही हो सकता है कि वह तथ्यों की प्रामाणिकता को बनाये रखे और निर्णय कर सकने की बौद्धिक प्रक्रिया का विकास करने की चेष्टा ही करे । शिक्षार्थी समुदाय पर अपनी विचारधारा और कार्य प्रणाली थोपने की प्रक्रिया से बच पाना निश्चय ही उसके लिए कष्टकर तो है पर वाछनीय यही है ।

इस प्रकार प्रौढ़ शिक्षा के आत्यंतिक प्रयोजन उसके कार्य क्षेत्र के पूरे विस्तार और उसकी प्रक्रिया में निहित जोखिम आदि का पूरा ध्यान रखते हुए कार्यक्रम बनाये और सत्परता से लागू किये जाए तभी इसकी सार्थकता उजागर हो सकती है ।

## शिक्षा का बुनियादी प्रयोजन

शिक्षा की जितनी भी परिभाषाएँ दी जाती रही हैं उन सभी में तत्त्वतः एक बात समान है और वह यह कि उन सभी में शिक्षा को संस्कृति के साथ जोड़कर देखा गया है। शिक्षा की प्रक्रिया मूलतः एक सांस्कृतिक प्रक्रिया है क्योंकि उसका उद्देश्य संस्कृति का नैरन्तर्य और उसका परिष्करण एवं परिवर्द्धन है। 'एन साइक्लॉपीडिया ऑफ सोशल साइंसज' में शिक्षा की परिभाषा करते हुए 'उम बालक' के संस्कृति में प्रवेश की प्रक्रिया कहा गया है। इसलिए शिक्षा के उद्देश्य और उसकी पूर्ति के लिए उचित प्रक्रिया का निर्धारण करते समय यह ध्यान रखना जरूरी होगा कि उसका अन्तर्सूत्र सांस्कृतिक विकास की प्रक्रिया से जुड़े।

संस्कृति मानवीय चेतना और व्यवहार का गुणात्मक उत्कर्ष है। अलग-अलग युगों या समाजों में उसकी अभिव्यक्ति के रूप और बलाघात भिन्न भिन्न हो सकते हैं लेकिन बुनियादी तौर पर वह मानवीय चेतना की सृजनशीलता का गुणात्मक विकास है। इसलिए शिक्षा की वही प्रक्रिया सही और सार्थक मानी जा सकती है जो मानवीय सृजनात्मकता के विकास में सहायक हो। सामान्यतः जब मानवीय सृजनशीलता की बात की जाती है तो उसका तात्पर्य कलित कलाओं या साहित्य-रचना की प्रतिभा और कभी-कभी विज्ञान की आविष्कारक प्रतिभा से ही लिया जाता है। लेकिन मानवीय सृजनशीलता तो इससे कहीं अधिक व्यापक प्रकृति है। कला, साहित्य या विज्ञान निश्चय ही इस सृजनात्मक प्रकृति की विशिष्ट अभिव्यक्ति हैं लेकिन इस प्रकार की विशिष्ट अभिव्यक्ति या अभिरूचि न होने पर उसे सृजनशीलता का अभाव मानना एक भूल होगी।

मनुष्य यदि एक सृजनशील प्राणी है—जो कि वह है—तो उसकी इस सृजनशीलता की हर स्तर पर अभिव्यक्ति स्वाभाविक है। यदि कोई व्यक्ति कलाकार, लेखक या वैज्ञानिक आदि नहीं है तो भी वह सृजनशील हो सकता है। न केवल यह कि उनका प्रत्येक कर्म सृजन और प्रत्येक सामाजिक रिश्ता—

प्रेम, मैत्री रक्त एव भावनात्मक सम्बन्ध आदि—एक सृजनात्मक रिश्ता हो सकता है बल्कि अपने परिवेश—प्राकृतिक एव सामाजिक दोनों—के साथ भी उसका रिश्ता अनिवायत एक मृजनात्मक रिश्ता होना चाहिए। किसी भी व्यक्ति, जाति या समाज के सुसस्कृत होने की एक प्रमुख पहचान यही है कि उसके सभी रिश्तों और व्यवहार में इस सृजनात्मकता का कितना उत्कृष्ट रूप होता है।

अधिकांशतः शिक्षा को एक ऐसी प्रक्रिया माना गया है जिसके द्वारा व्यक्ति को परिवेश के अनुकूल होने या उस पर नियंत्रण करने के लिए तैयार किया जाता है। उससे आशा की जाती है कि वह सामाजिक परिवेश के अनुकूल हो और प्राकृतिक परिवेश पर नियंत्रण रख सके। समाज शिक्षा-व्यवस्था से यही अपेक्षा करता है कि वह व्यक्ति को इन दोनों उद्देश्यों की पूर्ति के लिए आवश्यक योग्यता प्रदान करे। इसी प्रयोजन से शिक्षा की प्रक्रिया व्यावहारिक ज्ञान—अपनी विशिष्ट शाखाओं सहित—और मूल्य चेतना दोनों को अपने में समोने की कोशिश करती है।

सामान्य दृष्टि से देखने पर इसमें कोई आपत्ति नहीं दिखाई देती और इसी कारण प्रारम्भ से ही शिक्षा के दो उपयुक्त प्रयोजन रहे हैं। प्राचीन युगों में शिक्षा को लेकर अधिक परेशानी नहीं थी तो इसका कारण यह था कि शिक्षा प्रक्रिया में निरन्तर परिवर्तन की आवश्यकता नहीं थी क्योंकि सामाजिक परिवेश में बदलाव की गति बहुत धीमी और इसलिए अधिकांशतः अलक्षित रहती थी तथा प्राकृतिक परिवेश की जानकारी सीमित थी और इसलिए उस पर नियंत्रण के उपाय और उन्में अपने लिए इस्तेमाल कर सकने के तरीके भी बहुत सीमित थे। लेकिन आधुनिक समाजों में न केवल सामाजिक परिवर्तन की गति काफी तेज और तुरंत पहचान में आ सकने वाली है बल्कि प्राकृतिक परिवेश की जानकारी और उसे नियंत्रित करने में इस्तेमाल कर सकने के उपायों के ज्ञान में भी निरन्तर वृद्धि हो रही है। इन सब कारणों से उत्पन्न गतिशीलता के सम्मुख हमारी शिक्षा प्रक्रिया अधिकांशतः पिछड़ जाती है और इस कारण शिक्षा और मानवीय विकास की प्रक्रियाओं में कोई सामंजस्य नहीं बैठता दीखता।

लेकिन समस्या को इतना ही देखना अधूरा देखना है। पहले के जमाने की तुलना में ज्ञान के प्रचार प्रसार के माध्यम भी बढ़ते जा रहे हैं और अब सीखने के लिए किसी के पास निरन्तर जाते रहना अनिवाय नहीं रह गया है। प्रसार और संचार के आधुनिकतम साधनों के द्वारा किसी भी प्रकार की जानकारी और विचार ग्रहण करने की गति भी पहले की अपेक्षा अधिक बढ़ी है और सामान्य जीवन पर इसके प्रत्यक्ष असर के कई स्पष्ट प्रमाण दिये जा सकते हैं। समय समय पर अल्पकालिक शिक्षण द्वारा भी जानकारी का निरन्तर बढ़ाते रहा जा सकता है।

इसलिए शिक्षा की बुनियादी समस्या यह है कि वह व्यक्ति को अपने परिवेश—उसके प्राकृतिक और सामाजिक दोनों ही रूपों—के प्रति किस तरह का रिश्ता विकसित करने की प्रेरणा देती और उसके लिए आवश्यक मानसिक भूमि तैयार करती है। अनुकूलन और नियन्त्रण दोनों ही किसी-न किसी स्तर पर अलोकतान्त्रिक और इसीलिए इस सीमा तक मानव विरोधी प्रवृत्तियाँ हैं। किसी सीमा तक अनुकूलन या नियन्त्रण यदि आवश्यक हो—यद्यपि इसके सीमा-निर्धारण का सवाल बहुत टेढ़ा है—तो भी यह देखते रहना जरूरी होगा कि इनके पीछे कौन सी प्रवृत्ति काम कर रही है। यदि शिक्षा व्यक्ति में एक प्रवृत्ति के रूप में अनुकूलन और नियन्त्रण की भावना का विकास करती है तो निश्चय ही सारे आधुनिक ज्ञान-विज्ञान को देने वाली होन पर भी उसे मानवीय सृजनशीलता के विकास को कुठित करने वाली ही मानना होगा। यदि सामाजिक मान्यताओं और स्थापित रीतियों के प्रति व्यक्ति का अनुकूलन हर परिस्थिति में सही ही होता तब तो मानवीय चेतना का कोई विकास सम्भव ही नहीं हुआ होता और किसी तरह के मौलिक अनुसन्धान की प्रेरणा ही समाप्त हो गई होती। इसी प्रकार प्राकृतिक परिवेश को अपना विरोधी मानकर या उस अपने इस्तेमाल की एक चीज समझकर उस पर नियन्त्रण स्थापित करने की कोशिश एक प्रकार की आत्म केन्द्रित और हिंसक प्रवृत्ति है क्योंकि यह पूरे जीवन का, जीवन के स्रोत की अवमानना और दमन है।

इसलिए शिक्षा प्रक्रिया का बुनियादी प्रयोजन यही हो सकता है कि वह व्यक्ति को—शिक्षार्थी की—अन्तर्निहित सृजनशीलता को अभिव्यक्त हान की प्रेरणा दे और इसके लिए आवश्यक गुणों का व्यक्ति में मानसिक और व्यावहारिक स्तर पर विकास करे। आधुनिक समाजों की एक बड़ी कमजोरी यह है कि प्रत्येक क्षेत्र में कुछ विशिष्ट सृजनशील प्रतिभावों के बावजूद सामान्य-जीवन में से सृजनात्मक मुख का यह भाव मिटता जा रहा है। धर्म सृजन नहीं, तनाव का स्रोत होता जा रहा है। समाज व्यक्ति के सृजनात्मक सन्तोष का अनिवार्य माध्यम नहीं, एक विवशता माना जाने लगा है और प्रकृति को मनुष्य अपनी सहचरी नहीं, दासी बनाना चाहने लगा है। शिक्षा यदि सामान्य मनुष्य की इस सृजनात्मकता की भावना को नहीं बचाती है तो वह मनुष्य को भी नहीं बचा पायेगी।

## विद्रोह : शिक्षा की सार्थकता

सभी आधुनिक समाजों में इस बात पर जोर दिया जाता है कि शिक्षा ऐसी होनी चाहिए जो व्यक्ति को—शिक्षार्थी को—बिम्बी-न-किसी रोजगार के लिए तैयार कर सके। इसीलिए शिक्षा की योजना या पाठ्यक्रम बनाने समय उसे रोजगारपरक बनाना आवश्यक समझा जाने लगा है। यह धारणा बढ़ती जा रही है कि जिस शिक्षा के आधार पर कोई निश्चित व्यवसाय प्राप्त न किया जा सके, वह व्यर्थ है। इसीलिए शिक्षा के क्षेत्र में मानविकी से सम्बन्धित विषयों को अधिकांशतः बेकार समझा जाता है क्योंकि अधिकांशतः भविष्य के व्यावसायिक जीवन में उनकी विशेष उपयोगिता प्रमाणित नहीं होती। शिक्षार्थियों में बहुत कम लोग ऐसे होते हैं जिनका व्यावसायिक मानविकी के क्षेत्र के विषयों से संबंधित हो। इसीलिए कुछ शिक्षाशास्त्री यह आवश्यक मानने लगे हैं कि प्रारम्भिक और माध्यमिक स्तर की शिक्षा योजना में ही कुछ व्यवसायो वा व्यावहारिक प्रशिक्षण शामिल कर लिया जाना चाहिए। वर्तमान शिक्षा-प्रणाली में इसलिए विशेष प्रकार की व्यावसायिक और तकनीकी दक्षता विकसित करने वाली शिक्षा का विशेष महत्त्व स्वीकार किया जाता है। विज्ञान, तकनीकी, अभियान्त्रिकी और चिकित्सा आदि की शिक्षा समाज में विशेष महत्त्व प्राप्त करती जा रही है।

इसमें कोई सन्देह नहीं कि उपर्युक्त सारी शिक्षा का सामाजिक उपयोगिता की दृष्टि से भी अपना महत्त्व है और शिक्षार्थी के भावी आर्थिक जीवन की सुरक्षा भी इसमें है लेकिन साथ ही यह सवाल भी उठ खड़ा होता है कि क्या वास्तविक और व्यापक अर्थों में इसे शिक्षा कहा जा सकता है? क्या शिक्षा का प्रयोजन किसी विषय की जानकारी दे देना या किसी तकनीक अथवा व्यवसाय में दक्षता पैदा करने तक ही सीमित है? शिक्षा यदि सस्कृति में प्रवेश की—व्यक्ति के सस्कृतिकरण की—प्रक्रिया है, तो उसका क्षेत्र सिर्फ उपयोगी जानकारी देने तक ही सीमित नहीं समझा जा सकता। सस्कृति ज्ञान के स्तर पर मूल्यबोध और आचरण के स्तर पर मूल्यनिधि की सहज प्रक्रिया है। जीवन में मूल्यबोध और मूल्यनिष्ठा की यह सहजता विकसित करना ही शिक्षा का प्राथमिक

प्रयोजन होना चाहिए। जीवन जी सक्ने के लिए आवश्यक साधन जुटाने की क्षमता के साथ-साथ यह भी आवश्यक है कि वह जीवन जीने के योग्य भी हो। मूल्यबोध से रहित जीवन पशुस्तर का जीवन है, अतः शिक्षा—जो एक मानवीय प्रक्रिया है—अपना वास्तविक उद्देश्य तभी पूरा कर सकती है जब वह शिक्षार्थी को मानवीय मूल्यों और सवेदना से अनुप्राणित कर सके।

स्पष्ट है कि केवल जानकारों या तकनीकी अथवा व्यावसायिक दक्षता इस प्रयोजन की सिद्धि नहीं कर सकती। जानकारी और दक्षता भी जीवन के लिए उपयोगी चीजें हैं लेकिन उनका उपयोग समाज के हित में किया जाता है अथवा उसके अहित में, यह भी उपयोग करने वाले व्यक्ति या संस्था की मूल्य दृष्टि पर निर्भर करता है। जानकारी या दक्षता संस्कृति का सृजन नहीं करती यद्यपि उसके विकास में वह सहायक उपकरण जरूर हो सकती है। इसका सीधा तात्पर्य यही है कि केवल जानकारी या दक्षता देना शिक्षा के वास्तविक प्रयोजन की अवहेलना करना है।

लेकिन मूल्य बोध या मूल्य दृष्टि का सवाल बहुत उलझा हुआ सवाल है। वास्तविक मानवीय मूल्य क्या है? उनको सही अभिव्यक्ति किस प्रकार है? ये तथा इनस जुड़ सभी सवाल बड़े पेचीदा सवाल हैं। यह सर्वमान्य है कि शिक्षा की प्रक्रिया और उसके माध्यम से सम्प्रेषित हान वाले मूल्यों का निर्धारण सम्बन्धित जाति, वर्ग, समाज या राष्ट्र के अपने हितों या प्रवृत्तियों के अनुकूल होता है। इसलिए इस बात का बहुत खतरा रहता है कि मूल्यबोध के नाम पर शिक्षा के माध्यम से कोई व्यक्ति, संस्था, वर्ग या राष्ट्र शिक्षार्थी का अनुकूलन करने लगे। इसलिए शिक्षा की सही प्रक्रिया वही हो सकती है जो शिक्षार्थी तक किन्हीं मूल्यों को सम्प्रेषित करने की बजाय उसे इस योग्य बना दे कि वह स्वयं मूल्यों की परख और तदनुकूल उनका अपने लिए चरण कर सके।

अधिकांश शिक्षाशास्त्रियों द्वारा अनुशासन का शिक्षा का एक प्रमुख लक्ष्य माना गया है। अनुशासन का वास्तविक अर्थ तो व्यक्ति के विचार और मूल्यों का अनुशासन ही है लेकिन सामान्य व्यावहारिक जीवन में इसका तात्पर्य किसी-न-किसी सत्ता और उसके द्वारा निर्धारित मर्यादा का अनुशासन होकर रह जाता है। यह देखा गया है कि सत्ता और व्यवस्था का प्रत्यक्ष रूप किमी-न-किसी स्तर पर उन्हीं मूल्यों की अवहेलना करना है जिनकी पुष्टि ही उसने अस्तित्व की घोषित साधकता हाती है और इस 'गुप्त उद्देश्य' की पूर्ति में शिक्षा की प्रक्रिया को सदैव अपने अनुकूल बनाने की कोशिश की जाती है। इसीलिए शिक्षा-व्यवस्था में शिक्षार्थी की स्वतन्त्रता तो बहुत दूर की बात है, शिक्षा की स्वतन्त्रता का भी अधिकाधिक सीमित करन के कई प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष उपाय किए जाते हैं। वर्तमान शिक्षा प्रणाली में इसीलिए शिक्षार्थी मोक्ष के लिए स्वतन्त्र



नहीं होता, वह सीखने के लिए मजबूर होता है, वह सब कुछ सीखने के लिए जो उसे सम्बन्धित व्यवस्था सिखाना चाहती है। इसीलिए, मेरी राय में, शिक्षा की सायकता की एक बसौटी यह भी होनी चाहिए—खास तौर पर आधुनिक समाजों में—कि वह किस हद तक शिक्षार्थी को अनुशासित होने के साथ साथ विद्रोही भी बनाती है। यदि कोई वैज्ञानिक अपने ज्ञान का उपयोग ज्ञान के अपन विकास और पूरी मानवता के कल्याण के लिए करने की बजाय किसी एक वर्ग, राष्ट्र या व्यवस्था के लिए दूसरों को नष्ट करने या उन्हें श्राघात पहुंचाने के उद्देश्य से करता है अथवा अपने ज्ञान को गुप्त रखता है और ज्ञान के विकास में सरकारी आदेश के कारण असहयोग करता है तो यही मानना होगा कि विज्ञान की शिक्षा में वही-न कहीं कोई कमी है। अन्य विषयों या क्षेत्रों की शिक्षण प्रक्रिया के बारे में भी यही कहा जा सकता है। इसलिए शिक्षा की वास्तविक सायकता इसमें है कि वह न केवल शिक्षार्थी के मूल्यबोध और उसके अनुकूल आचरण करने की प्रवृत्ति को पुष्ट करे बल्कि अन्याय और असत्य के विरुद्ध असहयोग और सघर्ष की प्रवृत्ति का विकास भी करे। अन्याय और असत्य से सक्रिय असहयोग और उनके विरुद्ध सघर्ष ही व्यक्ति के मूलगत आचरण की वास्तविक कसौटी है। अतः यदि शिक्षा प्रक्रिया इस आचरण को पुष्ट नहीं करती है तो वह अपने वास्तविक उद्देश्य में असफल ही कही जाएगी।

लेकिन इस उद्देश्य की पूर्ति के लिए शिक्षा-प्रक्रिया का ही नहीं, शिक्षा व्यवस्था का भी स्वायत्त होना आवश्यक है। जहाँ यह आवश्यक है कि शिक्षार्थी की सीखने की स्वतन्त्रता का सम्मान किया जाए, वही यह भी उतना ही आवश्यक है कि इस प्रक्रिया और इसकी प्रबन्धक व्यवस्था को राज्य, पूँजी सम्प्रदाय आदि सत्ता के विभिन्न प्रकारों से भी अलग रखा जाये। निश्चय ही वर्तमान परिस्थितियों में यह एक मुश्किल—बल्कि कुछ लोगों की राय में तो असम्भव कार्य है लेकिन जिस सीमा तक हम शिक्षा प्रक्रिया को शिक्षार्थी केन्द्रित और शिक्षा व्यवस्था को सत्ता से स्वतन्त्र रख पायेंगे, उसी हद तक शिक्षा भी अपने वास्तविक उद्देश्य की पूर्ति की ओर अग्रसर हो सकेगी।

## सामाजिक आचरण और शिक्षा

शिक्षा के प्रयोजन और प्रक्रिया को लेकर विद्वानों में निरन्तर विवाद होता रहा है और अन्य मामलों की तरह यहाँ भी किसी सर्वमान्य निष्कर्ष तक पहुँचना संभव नहीं हो सका है। लेकिन यह विवाद मूलतः शिक्षा के प्रयोजन के नाम पर जीवन के प्रयोजन के बारे में होता रहा है और उसी कारण शिक्षा की प्रक्रिया को लेकर भी कोई निश्चित पद्धति विकसित नहीं की जा सकी है। शिक्षा के माध्यम से हम अधिकांशतः अपने पूर्वग्रहों और मान्यताओं को नयी पीढ़ी तक सम्प्रेषित करना चाहते रहे हैं और यही आग्रह शिक्षा के प्रयोजन के प्रश्न पर मर्तक्य नहीं होने देता, क्योंकि कई मामलों में हमारी मान्यताएँ एक-दूसरे से मेल नहीं खाती और कई दफा तो वे बिल्कुल विपरीत ध्रुवों पर स्थित होती हैं। भौतिकवादी और आध्यात्मिक या आदर्शवादी दृष्टिकोण दो परस्पर विरोधी ध्रुव हैं—इसलिए इनसे प्रेरित शिक्षा की अवधारणा, प्रयोजन और प्रक्रिया का भी एक दूसरे से उतना ही भिन्न होना स्वाभाविक है।

दिव्यत यह होती है कि शिक्षा पर विचार करते समय दोनों ही दृष्टियों के समर्थक जीवन की समग्रता पर विचार करने की बजाय अपनी-अपनी दृष्टि के औचित्य को सिद्ध करने पर अधिक बल देते हैं और शिक्षा को जीवन के समग्र विकास के उपकरण की तरह ग्रहण करने की बजाय अपनी दृष्टि को समाज पर आरोपित करने का उपकरण बनाना चाहने लगते हैं। दूसरों पर अपने आग्रहों को आरोपित करने की प्रवृत्ति—चाहे उसके लिए बल का प्रयोग किया जाए या बारीक मनोबैज्ञानिक पद्धतियों का—सूक्ष्म स्तर पर एक अधिनायकवादी प्रवृत्ति है। अतः यह अस्तोक्तान्त्रिक ही नहीं, अर्बन्धानिक भी है क्योंकि यह मानवीय चेतना के विकास की दिशा और विस्तार को अपने अछूरे ज्ञान की सीमाओं में बंद कर देना चाहती है। ज्ञान का कोई भी स्तर चेतना के समग्र और सम्पूर्ण विकास की सम्भावनाओं के सम्मुख अछूरा और ओछा ही माना जाना चाहिए। इसीलिए यदि ज्ञान को दिशा सही है तो वह विनय की प्रवृत्ति का विकास करती है। विनय मूलतः एक बौद्धिक और सांस्कृतिक प्रवृत्ति है क्योंकि यह अन्य पर

अपनी धारणाओं को आरोपित करने से बचती है और उसमें अपनी ही मायताओं के प्रति अघ-आग्रह और दूसरे की धारणाओं के प्रति उपेक्षा या अवमानना की भावना नहीं होती—बल्कि सदा दूसरे की राय के सम्मान की प्रवृत्ति होती है। इसलिए शिक्षा को लेकर किसी भी तरह का दुराग्रह अन्ततः एक अनौकतात्मिक और इसलिए मानवविरोधी दृष्टिकोण को स्थापित करने का ही प्रयत्न सिद्ध होता है। बहुत से शिक्षा शास्त्री और सांस्कृतिक विचारक यदि शिक्षा और सांस्कृतिक का किसी एक ही सस्या पर—चाहे वह राजा हो या धर्म या बाजार—निभर कर देने को अनुचित मानते हैं तो इसका एक प्रमुख कारण यही होता है कि वे इनका किसी एक दृष्टिकोण या ढंग के आग्रह का माध्यम नहीं बनने देना चाहते क्योंकि वे मानवीय चेतना के विकास की सम्भावनाओं के रूपायन पर किसी तरह का एकांगी दबाव डालकर उसे विवृत नहीं करना चाहते।

शिक्षा को महत्त्व को रेखांकित करते हुए अक्सर यह कहा जाता है कि शिक्षा समाज का निर्माण करती है शिक्षक राष्ट्र निर्माता होता है और शिक्षा पद्धति में परिवर्तन के द्वारा ही समाज में परिवर्तन लाया जा सकता है। ये सभी बातें गलत नहीं हैं लेकिन ये पूर्ण सत्य नहीं हैं—बल्कि आशिक सत्य के रूप में भी ये प्रभावहीन हैं। जिस शिक्षा से हम समाज के पुनः निर्माण की कामना करते हैं और बसाने के सपने पर उसे दोषी ठहराते हैं उसके प्रयोजन और प्रक्रिया का निर्धारण स्वयं समाज या उसकी किसी प्रतिनिधि सस्या द्वारा किया जाता है। अतः यह कहना ज्यादा सही होगा कि शिक्षा समाज का वैसा ही निर्माण करती है जैसा समाज शिक्षा का निर्माण करता है—दूसरे शब्दों में समाज जैसा बीज बोता है वैसा ही फल उस प्राप्य होता है।

यह भी गौर करने की बात है कि शिक्षा की चर्चा करने के समय हमारे मन में अधिकांशतः स्कूली या विश्वविद्यालयीय शिक्षा अर्थात् शिक्षा का एक औपचारिक स्वरूप ही रहता है। साथ ही शिक्षा की परिधि को भी हम बानव या विश्वविद्यालयीय नवयुवक तक ही सीमित रखते हैं। कुछ शिक्षाशास्त्री थोड़ा आगे बढ़कर परिवार को भी शिक्षा-सस्या का एक प्रकार मान लेते हैं। यह सही है लेकिन यह भी उतना ही सही है कि शिक्षा प्रक्रिया में अब इन स्कूल या परिवार जैसी सस्याओं का केन्द्रीय महत्त्व नहीं रह गया है और वे जिस सीमा तक समाज को प्रभावित करती हैं उससे कहीं अधिक स्वयं राजनैतिक सामाजिक वानावरण से प्रभावित हो रही होती हैं। मुद्रण एवं प्रसार माध्यमों के विस्तार और प्रभाव में परिवार या स्कूल का शिक्षा के क्षेत्र में वास्तविक अर्थों में निवेशक या नियंत्रक इकाई नहीं रहने दिया है। स्कूल अधिक से अधिक कुछ मामलों में कुछ वनियान्ती सूचनाएँ देने का माध्यम होना जा रहे हैं और परिवार भी धीरे धीरे भावनात्मक और सांस्कृतिक आवश्यकता की सस्या में रहकर वही तक

अपने अस्तित्व को बचा पाने में सफल हो रहे हैं जहां तक वे एक आर्थिक आवश्यकता बने रह पाते हैं। पत्र-पत्रिकाओं, पुस्तकों, रेडियो, दूरदर्शन और फिल्मों के माध्यम से सभी प्रकार की प्रवृत्तियाँ बिना किसी वरण-प्रक्रिया के परिवार या स्कूल में भी सीधे प्रवेश करती हैं और पारिवारिक प्रवृत्तियों या स्कूल के वातावरण पर अधिक प्रभावी होती हैं। दूसरे शब्दों में, आधुनिक समाजों में शिक्षा शिक्षक या सरक्षक से कहीं अधिक उन अमूर्त शक्तियों पर निर्भर करती है जिनकी प्रक्रिया किन्हीं मानवीय भावनाओं से अनुप्रेरित होने की बजाय पूर्णतया यान्त्रिक है। मुद्रण और प्रसार माध्यम अधिक व्ययसाध्य होने के कारण व्यावसायिक दृष्टिकोण से निर्देशित एवं नियन्त्रित होते हैं। उनका उद्देश्य शिक्षापरक नहीं होता, इसलिए उनमें मानवीय उत्तरदायित्व की भावना का अभाव होता है—यद्यपि ये माध्यम अन्य किसी भी माध्यम की अपेक्षा शैक्षिक दृष्टि में भी पूरे समाज को सर्वाधिक प्रभावित करते हैं।

यह भी गौरनल्य है कि इन माध्यमों में प्रत्यक्ष मानवीय सम्पर्क का अभाव रहना है क्योंकि इनका सम्प्रेषण मूलतः यान्त्रिक सम्प्रेषण है—अतः इनसे प्रभावित हो रहे व्यक्ति की चिन्तन-प्रणाली पर भी इस यान्त्रिकता का मनोवैज्ञानिक प्रभाव पड़ना स्वाभाविक है। बड़ी-से बड़ी भयकर दुर्घटनाओं की खबर को नाश्ते की मेज पर हसी-मजाक के बीच जिस तरह सुना या पढ़ा जाता है, वह संवेदन प्रक्रिया पर इस यान्त्रिकता के प्रभाव का स्पष्ट प्रमाण है। दूसरी ओर बिना किसी प्रत्यक्ष खतरे के प्रसार माध्यमों द्वारा प्रचारित खबरों से निर्मित एवं आतंक, साम्प्रदायिकता या बढ़ते हुए अपराधों का वातावरण किसी भी व्यक्ति को एक निरन्तर तनाव में जीने के लिए बाध्य कर देता है। परिवार या स्कूल का सुरक्षित समझा जाना वातावरण इन प्रवृत्तियों से सुरक्षित नहीं रह सकता। इस प्रकार सामाजिक वातावरण ही अध्यापक और सरक्षक या स्कूल और परिवार की तुलना में शिक्षा का कहीं अधिक वास्तविक माध्यम हो जाता है। बट्टेड रमेल ने कहीं कहा है कि अधिकांश बच्चे अनजाने ही अपने माता-पिता और अध्यापकों के असली विचारों को ग्रहण कर लेते हैं, लेकिन आम तौर पर वे उनकी उन धारणाओं को ग्रहण नहीं करते जिनका वे प्रचार तो करते हैं पर वास्तव में जो उनकी सच्ची धारणाएँ नहीं होतीं। माता-पिता और अध्यापक का स्थान सामाजिक वातावरण लेता जा रहा है, अतः यह स्पष्ट है कि समाज द्वारा औपचारिक रूप से घोषित विचारों की बजाय समाज का वास्तविक आचरण शिक्षा की प्रक्रिया में केन्द्रीय महत्त्व प्राप्त कर लेता है।

अपनी धारणाओं को आरोपित करने से बचती है और उसमें अपनी ही मायताओं के प्रति अघ-आग्रह और दूसरे की धारणाओं के प्रति उपेक्षा या अवमानना की भावना नहीं होती—बल्कि सदा दूसरे की राय के सम्मान की प्रवृत्ति होती है। इसलिए शिक्षा को लेकर किसी भी तरह का दुराग्रह अतत एव अलोकतान्त्रिक और इसलिए मानवविरोधी दृष्टिकोण को स्थापित करने का ही प्रयत्न सिद्ध होता है। बहुत से शिक्षा शास्त्री और सांस्कृतिक विचारक यदि शिक्षा और सांस्कृतिक को किसी एक ही सस्था पर—चाहे वह रागा हो या धर्म या बाजार—निभर कर देने को अनुचित मानते हैं तो इसका एक प्रमुख कारण यही होता है कि वे इनको किसी एक दृष्टिकोण या ढंग के आग्रहों का माध्यम नहीं बनने देना चाहते क्योंकि वे मानवीय चेतना के विकास की सम्भावनाओं के स्थापन पर किसी तरह का एकांगी दबाव डालकर उसे विकृत नहीं करना चाहते।

शिक्षा के महत्त्व को रेखांकित करते हुए अवसर यह कहा जाता है कि शिक्षा समाज का निर्माण करती है शिक्षक राष्ट्र निर्माता होता है और शिक्षा पद्धति में परिवर्तन के द्वारा ही समाज में परिवर्तन लाया जा सकता है। ये सभी बातें गलत नहीं हैं लेकिन ये पूर्ण सत्य नहीं हैं—बल्कि आशिव सत्य के रूप में भी ये प्रभावहीन हैं। जिस शिक्षा से हम समाज के पुनर्निर्माण की कामना करते हैं और वैसा न कर सकने पर उसे दोषी ठहराते हैं उसके प्रयोजन और प्रक्रिया का निर्धारण स्वयं समाज या उसकी किसी प्रतिनिधि सस्था द्वारा किया जाता है। अतः यह कहना ज्यादा सही होगा कि शिक्षा समाज का वैसा ही निर्माण करती है जैसा समाज शिक्षा का निर्माण करता है—दूसरे शब्दों में समाज जैसा बीज बोता है वैसा ही फल उस प्राप्ति होता है।

यह भी गौर करने की बात है कि शिक्षा की चर्चा करते समय हमारे मन में अधिकांशतः स्कूली या विश्वविद्यालयीय शिक्षा अर्थात् शिक्षा का एक औपचारिक स्वरूप ही रहता है। साथ ही शिक्षा की परिधि को भी हम बालक या विश्वविद्यालयीय नवयुवक तक ही सीमित रखते हैं। कुछ शिक्षाशास्त्री थोड़ा आगे बढ़कर परिवार को भी शिक्षा सस्था का एक प्रकार मान लेते हैं। यह सही है लेकिन यह भी उतना ही सही है कि शिक्षा प्रक्रिया में अब इन स्कूल या परिवार जैसी सस्थाओं का केन्द्रीय महत्त्व नहीं रह गया है और वे जिस सीमा तक समाज को प्रभावित करती हैं उससे कहीं अधिक स्वयं राजनैतिक सामाजिक वातावरण से प्रभावित हो रही होती हैं। मुद्रण एवं प्रसार माध्यमों के विस्तार और प्रभाव न परिवार या स्कूल को शिक्षा के क्षेत्र में वास्तविक अर्थों में निर्देशक या नियंत्रक इकाई नहीं रहने दिया है। स्कूल अधिक से अधिक कुछ मामलों में कुछ बुनियादी सूचनाएँ देने का माध्यम होते जा रहे हैं और परिवार भी धीरे धीरे भावनात्मक और सांस्कृतिक आवश्यकता की सस्था न रहकर वही तक

अपने अस्तित्व को बचा पाने में सफल हो रहे हैं जहाँ तब वे एक अधिक आवश्यकता बने रह पाते हैं। पत्र-पत्रिकाओं, पुस्तकों, रेडियो, दूरदर्शन और फिल्मों के माध्यम से सभी प्रकार की प्रवृत्तियाँ बिना किसी बरण-प्रक्रिया के परिवार या स्कूल में भी सीधे प्रवेश करती हैं और पारिवारिक प्रवृत्तियों या स्कूल के वातावरण पर अधिक प्रभावी होती हैं। दूसरे शब्दों में, आधुनिक समाजों में शिक्षा शिक्षक या सरक्षक से कहीं अधिक उन अमूल्य शक्तियों पर निर्भर करती है जिनकी प्रक्रिया बिनाही मानवीय भावनाओं से अनुप्रेरित होने की बजाय पूर्णतया यान्त्रिक है। मुद्रण और प्रसार माध्यम अधिक व्ययसाध्य होने के कारण व्यावसायिक दृष्टिकोण से निर्देशित एवं नियन्त्रित होते हैं। उनका उद्देश्य शिक्षापरक नहीं होता, इसलिए उनमें मानवीय उत्तरदायित्व की भावना का अभाव होता है—यद्यपि ये माध्यम अन्य किसी भी माध्यम की अपेक्षा अधिक दृष्टि में भी पूरे समाज को सर्वाधिक प्रभावित करते हैं।

यह भी गौरवलय है कि इन माध्यमों में प्रत्यक्ष मानवीय सम्पर्क का अभाव रहता है क्योंकि इनका सम्प्रेषण मूलतः यान्त्रिक सम्प्रेषण है—अतः इनसे प्रभावित हो रहे व्यक्ति की चिन्तन-प्रणाली पर भी इस यान्त्रिकता का मनोवैज्ञानिक प्रभाव पड़ना स्वाभाविक है। बड़ों-में बड़ी भयकर दुर्घटनाओं की खबर को नाश्ते की मेज पर हमी-मजाब के बीच जिस तरह सुना या पढ़ा जाता है, वह सचेदन प्रक्रिया पर इस यान्त्रिकता के प्रभाव का स्पष्ट प्रमाण है। दूसरी ओर बिना किसी प्रत्यक्ष खतरे के प्रसार माध्यमों द्वारा प्रचारित खबरों से निर्मित एक आतंक, साम्प्रदायिकता या बढ़ते हुए अपराधों का वातावरण किसी भी व्यक्ति को एक निरन्तर तनाव में जीवन के लिए बाध्य कर देता है। परिवार या स्कूल का सुरक्षित समझा जाने वाला वातावरण इन प्रवृत्तियों से सुरक्षित नहीं रह सकता। इस प्रकार सामाजिक वातावरण ही अध्यापक और सरक्षक या स्कूल और परिवार की तुलना में शिक्षा का कहीं अधिक वास्तविक माध्यम है। बर्ट्रेण्ड रसेल ने कहीं कहा है कि अधिकांश बच्चे अनजाने ही अपने माता-पिता और अध्यापकों के असली विचारों को ग्रहण कर लेते हैं, लेकिन आम तौर पर वे उनकी उन धारणाओं को ग्रहण नहीं करते जिनका वे प्रचार तो करते हैं पर वास्तव में जो उनकी सच्ची धारणाएँ नहीं होती। माता-पिता और अध्यापक का स्थान सामाजिक वातावरण लेता जा रहा है, अतः यह स्पष्ट है कि समाज द्वारा औपचारिक रूप से घोषित विचारों की बजाय समाज का वास्तविक आचरण शिक्षा की प्रक्रिया में केन्द्रीय महत्त्व प्राप्त कर लेता है।

## आधुनिक विचार-प्रवृत्ति और पाठ्यक्रम

भारतीय समाज आधुनिक होने की प्रक्रिया में है। समाजशास्त्रियों का एक वग यह मानता रहा है कि जीवन के आधुनिक समझे जाने वाले उपकरणों और सुविधाओं का प्रयोग स्वतः ही आधुनिक मानसिकता की ओर ले जाने वाला है, लेकिन सामाजिक विकास का अनुभव इस बात की शत प्रतिशत प्रमाणित नहीं करता। यह तो माना जा सकता है कि इन उपकरणों का प्रयोग नयी प्रकार की समस्याएँ पैदा करता है लेकिन उनका हल अनिवार्यतया आधुनिकता की दिशा में ही होना आवश्यक नहीं है। पश्चिम और मध्य एशिया के बहुत से देशों में जीवन के आधुनिकतम उपकरण प्रयोग में लाये जाने लगे हैं लेकिन वहाँ की मानसिकता अभी तक न केवल आधुनिक नहीं है बल्कि पिछले कुछ अर्थों में मध्यकालीन मानसिक प्रवृत्तियाँ और अधिक जोर पकड़न लगी हैं। पश्चिमी जातियों की रणभेद की मानसिकता, बढ़त हुए अपराध और स्त्री के जिस्म का ध्यापार क्या यह स्पष्ट नहीं कर देता कि आधुनिक मानसिकता का विकास वहाँ भी निर्दोष नहीं है। भारतीय समाज में बढ़ती हुई साम्प्रदायिकता, जाति भेद और सामाजिक हिंसा को क्या आधुनिक मानसिकता के विकास का पर्याय माना जा सकता है? यदि नहीं तो क्या यह प्रमाणित नहीं हो जाता कि जीवन के आधुनिक उपकरणों का प्रयोग स्वतः ही किसी समाज को आधुनिक नहीं कर देता?

मनुष्य का सामाजिक विकास कोई स्वतः प्रेरित और यन्त्रचालित प्रक्रिया नहीं है। उसके अपने स्वतन्त्र निष्पत्ति की भी उसमें बुनियादी भूमिका है। शिक्षा का सामाजिक महत्त्व इसी बात में है कि उसके माध्यम से कोई समाज अपने विकास की दिशा निर्धारित कर सकता है। यदि हम यह स्वीकार करते हैं कि शिक्षा का असर समाज पर पड़ता है तो भारतीय सन्दर्भ में यह पड़तान करना उपयोगी होगा कि हमारी शिक्षा प्रक्रिया किस हद तक आधुनिक मानसिकता को प्रतिबिम्बित करती है। लेकिन तब यह सवाल भी उठाया जा सकता है कि हम आधुनिक मानसिकता कितने कहेंगे?

आधुनिक कही जाने वाली विभिन्न विचार-प्रवृत्तियाँ एक-दूसरे से कई बार इतनी अलग हो जाती हैं कि उनके आधार पर आधुनिक मानसिकता का कोई स्पष्ट और निर्विवाद स्वरूप विकसित करना सम्भव नहीं दिखाई देता। लेकिन सभी आधुनिक विचारधाराएँ मनुष्य के बारे में कुछ बातों को सामान्यतः स्वीकार करती हैं। अतः दार्शनिक गुणधर्मों में उलझे बिना भी उन कुछ बातों के आधार पर आधुनिक मानसिकता की एक दिशा की तो स्पष्ट कल्पना की ही जा सकती है। ऐतिहासिक दृष्टि से आधुनिकता की प्रक्रिया का प्रारम्भ पुनर्जागरण काल से माना जा सकता है जिसका तात्पर्य है कि मनुष्य के विवेक और अनुभव को ही अन्तिम प्रमाण के रूप में स्वीकार करना। विज्ञान का सारा विकास मनुष्य के विवेक को पुष्ट करने का ही इतिहास है—वैज्ञानिक दृष्टि से सामाजिक विज्ञानों और मानविकी विद्याओं का अध्ययन विश्लेषण मानवीय अनुभव को इस विज्ञानसम्मत विवेक के आधार पर जाचने परखने की प्रवृत्ति का ही प्रतिफलन है। यही यह भी स्पष्ट कर देना सगन होगा कि विज्ञान टेक्नॉलोजी नहीं है—वह उन नियमों की खोज है जिसके आधार पर टेक्नॉलोजी विकसित की जा सकती है। टेक्नॉलोजी का स्वरूप कैसा हो, यह विज्ञान पर नहीं मानवीय अनुभव पर, उसकी मानसिकता पर निर्भर करता है। मनुष्य इस बात के लिए स्वतन्त्र है कि वह कौसी टेक्नॉलोजी चुने। दूसरे शब्दों में, टेक्नॉलोजी का चुनाव स्वयं विज्ञान पर नहीं, उस मूल्यबोध पर आधारित है जिसका स्रोत मानवीय अनुभव है। यदि हम ऐसी टेक्नॉलोजी चुनते हैं जो मनुष्य को गौण बना देती हो तो यह हमारी उस मानसिकता का ही प्रतिफलन है जिसमें मनुष्य को, अपने म इतर सब कुछ को गौण स्वीकार किया गया है।

यदि आधुनिक दृष्टि मनुष्य के विवेक और अनुभव को केन्द्र में रखती है तो प्रकारान्तर से वह मनुष्य मात्र की—न कि किसी विशेष मनुष्य की—गरिमा, स्वतन्त्रता और समानता को बुनियादी सामाजिक मूल्यों के रूप में स्वीकार कर रही होती है। इन मूल्यों का सामाजिक-राजनैतिक प्रतिफलन लोकतन्त्र, आर्थिक सामाजिक बराबरी और अहिंसा के व्यवहार में होता है। इसलिए यदि समाज में मनुष्य का शापण, दमन या अवमानना होती है और उसे लेकर कोई सार्वजनिक उद्विग्नता नहीं दिखाई देती तो मानना होगा कि वह समाज सही अर्थों में आधुनिक नहीं है—बल्कि ज्यादा सही होगा यह कहना कि आधुनिक कहे जाने वाले उपकरणों का प्रयोग वह आधुनिक और मानवविरोधी दृष्टि से कर रहा है।

क्या आधुनिक मानसिकता की इन प्रवृत्तियों का, इस तरह के आधुनिक विचारों का प्रतिफलन हमारे पाठ्यक्रम और शिक्षण-प्रक्रिया में दिखाई देता है? क्या हमारी शिक्षा मनुष्य की स्वतन्त्र विवेक-शक्ति को पुष्ट करती, सामाजिक



बराबरी को—जिसमें स्त्री-पुरुषों की बराबरी भी शामिल है—प्रोत्साहन देती और अहिंसा की मानसिकता का विकास करती है? हमारे पाठ्यक्रम में मनुष्य को मनुष्य की तरह देखा जाता है या हिन्दू, मुस्लिम, ईसाई अथवा भारतीय, रूसी, पाकिस्तानी, चीनी, अमरीकी या गोरे-काले के रूप में? क्या पाठ्यक्रम और शिक्षणविधि विद्यार्थी के अपन विवेक को महत्त्व देते हैं या उस पर अन्यत्र किये गये निर्णयों को थोप देते हैं? अनुशासन को स्वतन्त्र चेतना की आन्तरिक सहज प्रवृत्ति के रूप में स्वीकार किया जाता है या किसी-न-किसी प्रकार की सत्ता के प्रति असशय आत्मसमर्पण में ही उसे देखा जाता है? और सबसे महत्त्वपूर्ण यह कि प्रत्येक मनुष्य की गरिमा को, उसकी अद्वितीयता और विशिष्ट व्यक्तित्व को डॉ० छगन मेहता के शब्द उधार लेकर वही तो उसके 'निरालेपन' को—हमारे पाठ्यक्रम और शिक्षा-व्यवस्था में केन्द्रीय स्थान प्राप्त है या नहीं?

दरअसल, यह अन्तिम बात ही वह कसौटी है जिसके आधार पर हम आधुनिक मानसिकता की सही परख कर सकते हैं। यदि हम मनुष्य को स्वतन्त्र और अद्वितीय नहीं मानते तो हम उसे वास्तविक समता से भी वंचित कर देते हैं क्योंकि यदि मनुष्य की चेतना की स्वतन्त्रता नहीं है तो उसकी समता भी पशु समाज की समता की तरह है—स्वतन्त्र और निर्णय लेने की क्षमता से युक्त तब वही हो पाता है जिसने सत्ता को, ताकत को अपने में केन्द्रित कर लिया है।

यदि प्रत्येक मनुष्य अद्वितीय और विशिष्ट है तो शिक्षा का उद्देश्य इस अद्वितीयता और विशिष्टता को—अन्य अद्वितीयताओं के साथ सन्तुलन बनाये रखते हुए—उजागर और पुष्ट करना हो जाता है। तब बुनियादी सवाल यह उठता है कि क्या यह विशिष्टता और अद्वितीयता पूरे देश या प्रदेश के सभी विद्यार्थियों के लिए एक सामान्य पाठ्यक्रम बनाकर उजागर की जा सकती है। यह बहुत सम्भव है कि एक विद्यार्थी संगीत या चित्रकला में विशिष्ट प्रतिभा-सम्पन्न हो लेकिन बीजगणित या विज्ञान की ओर उसकी प्रतिभा अधिक विकसित न हो। यह तो ठीक है कि गणित या विज्ञान में भी उसकी रुचि विकसित करने की चेष्टा की जाय, लेकिन वैसा न हो सक्ने पर उसे संगीत या चित्रकला या ऐसे ही किसी अन्य विषय के शिक्षण से भी वंचित कर देना विवेक-सम्मत नहीं कहा जा सकता। लेकिन हमारी वर्तमान शिक्षा प्रत्येक विद्यार्थी पर बिना उसकी मानसिकता और विशिष्ट गुणों को पहचाने एक अनिवार्य सामान्य पाठ्यक्रम थोप देती है। यदि शिक्षा को वास्तविक अर्थों में आधुनिक होना है तो उसकी पहली शर्त विद्यार्थी की रुचि और प्रवृत्तियों के अनुकूल पाठ्यक्रम का उसी के सक्रिय सहयोग से विकास किया जाना है। सभी वह अपनी सही मजिल पर पहुँच सकता है—सारा मानसिक तनाव और हिंसा उस सही मजिल तक न पहुँच पाने और उसके विशिष्ट गुणों के विकसित न हो पाने के कारण उत्पन्न

असतोप, खीझ और अमफलताबोध की ही अभिव्यक्ति है। एक हिन्दू, मुस्लिम, बंगाली, पंजाबी के रूप में अपनी विशिष्टता पर अतिवादी आग्रह दरअसल एक मनुष्य के रूप में अपनी विशिष्टता के विकसित न हो पाने की मनोवैज्ञानिक क्षति-पूर्ति का परिणाम है। जब तब हम एक मनुष्य के रूप में अपनी अद्वितीयता को सही नहीं पहचान पाते तब तब दूसरे की अद्वितीयता का अहसास और उसके प्रति सम्मान की भावना का भी वास्तविक विकास सम्भव नहीं है—और इस अहसास के बिना न तो लोकतन्त्र ही सम्भव है और न शापणमुक्ति ही। दूसरे शब्दों में, हम अहसास के बिना एक सही आधुनिक समाज का विकास सम्भव नहीं है।

यह दुर्भाग्यपूर्ण है कि हमारे पाठ्यक्रम सामान्यीकरण की प्रक्रिया हैं। उनमें शिक्षार्थी की अपनी विशिष्टता की तराश नहीं है। समता और सामान्यीकरण दो भिन्न बातें हैं इसको समझ लेना अत्यन्त आवश्यक है। जब तब हम विशिष्टता पर आधारित समता की बजाय सामान्यीकरण की प्रवृत्ति पर जोर देते रहेगे तब तब हम शिक्षार्थी आधारित आधुनिक पाठ्यक्रम का विकास नहीं कर सकेंगे। ऐसा नहीं है कि हमारे वर्तमान पाठ्यक्रमों में रंगभेद, जातिभेद, साम्प्रदायिकता या मनुष्य के शोषण और दमन के प्रति विरोध के स्वर नहीं हैं। महापुरुषों की जीवनीया हम अच्छा आदमी बनाने के लिए प्रस्तुत की जाती हैं तो देशभक्ति और अनुशासन को कहानिया इसलिए रखी जाती है कि हमारे अन्दर अच्छे नागरिक के गुण विकसित हो। लेकिन यदि इस तरह के पाठ्यक्रम अधिकांशतः अपने उद्देश्यों का पूरा करन में असफल सिद्ध होते हैं तो उसका महत्त्वपूर्ण कारण यही है कि वह एक मूल्य व्यवस्था को ऊपर से थोपने का प्रयत्न करते हैं—शिक्षार्थी के अपने अनुभव सत्तार और विवेक से उनका निस्सरण नहीं होने देते। पाठ्यक्रम में कुछ बातों को कभी भी जोड़ा या कम किया जा सकता है लेकिन इससे सामान्यीकरण की बुनियादी प्रवृत्ति में कोई फर्क नहीं पड़ता और इसलिए इस तरह का कोई भी पाठ्यक्रम वास्तविक आधुनिक मानसिकता का विकास करने में अन्ततः असफल ही रहेगा। इसी का नतीजा यह होगा कि हम सैद्धान्तिक स्तर पर लोकतन्त्र के महत्त्व को स्वीकार करते हुए भी दूसरों की राय और व्यक्तित्व के प्रति असहिष्णु और हिंसक बने रहेगे तथा मानवीय गरिमा के विचार को स्वीकार करते हुए भी मनुष्य को एक उपकरण की तरह व्यवहार में लाते और उसका शोषण करते रहेगे। विचार और व्यवहार के इस अन्तर्विरोध के विकाम में हमारी शिक्षा प्रक्रिया का दोष यही है कि वह लोकतन्त्र का विचार तो देती है लेकिन मनुष्य की अद्वितीयता और गरिमा को हमारी अनुभव प्रक्रिया में समाहित करने की ओर सचेष्ट नहीं होती। ऐसा होना तभी सम्भव है जब हमारा पाठ्यक्रम ही नहीं पूरी शिक्षा प्रक्रिया शिक्षार्थी को अपनी अद्वितीयता और विशिष्टता का अनुभव करवाते हुए उसी के माध्यम से

दूसरो की विशिष्टता और अद्वितीयता का बोध करवाये । अद्वितीय व्यक्तियों की समता ही वास्तविक लोकतन्त्र और शोषणविहीन समाज का आधार हो सकती है—और इसके लिए शैक्षणिक प्रक्रिया तैयार करने की पहली आवश्यकता है कि हमारे पाठ्यक्रम का उद्देश्य सामान्य व्यक्ति नहीं एक अद्वितीय व्यक्ति तैयार करना हो । आधुनिक उपकरणों और सस्थाओं की जानकारी दे देना आधुनिक शिक्षा नहीं है । शिक्षा का तात्पर्य यदि मानसिकता का विकास है तो यह ध्यान रखना होगा कि मनुष्य की अद्वितीयता और स्वतन्त्रता को स्वीकार किये बिना कोई शिक्षा प्रक्रिया सही अर्थों में मानवपरक नहीं हो सकती जबकि आधुनिकता मानवपरकता का ही पर्याय है । आधुनिकता देश-काल में—परिवेश में—अपनी विशिष्ट भूमिका की पहचान है, हमारे वर्तमान पाठ्यक्रम देशकाल की, परिवेश की जानकारी देने की ओर तो फिर भी उन्मुख हैं लेकिन शिक्षार्थी के अपने वैशिष्ट्य की पहचान नहीं करवा पाते जिसके बिना शिक्षार्थी का भी अपनी भूमिका का निर्वाह ठीक तरह से न कर पाना अस्वाभाविक नहीं कहा जायेगा ।

## आधुनिक मूल्य और शिक्षा

शिक्षा के माध्यम से विद्यार्थियों में आधुनिक मूल्यों की चेतना और उनके प्रति आचरणगत निष्ठा कैसे विकसित की जा सकती है? इस सवाल पर विचार करने से पहले अधिकांश शिक्षक और शिक्षाशास्त्री 'आधुनिक' और 'मूल्य' पदों की व्याख्या की मांग करेंगे। मूल्य क्या है? क्या वे कालगत होते हैं? आधुनिकता कोई एक नया दृष्टिकोण है या कोई कालगत अवधारणा? और फिर मूल्य तो मानवीय आचरण के सनातन आदर्श होते हैं, अतः उनके 'आधुनिक' या 'अनाधुनिक' होने के क्या अर्थ हैं? जाहिर है कि हम एक अनन्त बहस में उलझ जायेंगे और निश्चय ही वह भी उपयोगी तो होगी, पर तब यह सवाल भी अनन्त काल तक टालना होगा कि शिक्षा के माध्यम से आधुनिक मूल्यों के प्रति निष्ठा कैसे विकसित की जा सकती है।

इसलिए 'आधुनिक' और 'मूल्य' शब्दों की तात्त्विक मीमांसा में जाये बिना ही यह तय करना होगा कि वे मूल्य कौन-से हैं, जिन्हें आज का समाज अपने घोषित आदर्शों के रूप में स्वीकार करता है। हो सकता है कि समाज के अपने आचरण में कुछ ऐसे अन्तर्विरोध हों, जो उन मूल्यों को पुष्ट न करते हों या उनका विरोध भी करत हों। लेकिन इस सन्दर्भ में एक इतिहासकार का यह मत ध्यातव्य है, "सभी ऐतिहासिक सभ्यताओं में आदर्श और यथार्थ की अविस्रब्ध साझेदारी मिलती है। बल्कि यह कहना चाहिए कि उनमें एक आवश्यक अन्तर्द्वन्द्व रहता है, इसलिए किसी भी सभ्यता का आदर्शपरक निरूपण उसके आधारभूत ऐतिहासिक समाज के यथार्थ का अविकल निरूपण नहीं हो सकता। दूसरी ओर आदर्श और यथार्थ को जोड़ने की नीति सभी सभ्यताओं का आवश्यक अंग होती है। इस दृष्टि में यथार्थ का सामान्य विवेचन भी उनके आदर्श में अन्तर्भूत होता है।" इसलिए आधुनिक मूल्यों के रूप में हमें उन बातों को 'आधुनिक मूल्य' स्वीकार करना होगा, जिनमें आज का समाज अपनी निष्ठा घोषित करता है—चाहे उसका यथार्थ आचरण कुछ हद तक अपनी घोषित निष्ठा के विरुद्ध हो जाता हो—और देखना होगा कि हमारी शिक्षा अपनी प्रक्रिया में उन मूल्यों को कहा तक पुष्ट करती और

विद्यार्थी में उनके प्रति आचरणगत निष्ठा विकसित करती है।

इसलिए 'आधुनिक मूल्य' की स्पष्ट व्याख्या करने के लिए तार्त्विक या दार्शनिक विवेचन की बजाय ऐतिहासिक विश्लेषण अधिक प्रसंगानुकूल, उपयुक्त एवं सुविधाजनक रहेगा। ऐतिहासिक दृष्टि से देखने पर फ्रेंच राज्यक्रान्ति को हम आधुनिक युग के प्रस्थान-विन्दु के रूप में स्वीकार कर सकते हैं। यह नहीं है कि फ्रेंच राज्यक्रान्ति में घोषित आदर्श अचानक आकाश में टपके थे, निश्चय ही पहले के इतिहास में भी और विशेषतया पुनर्जागरणकाल से उनका विकास दिखाई देता है, लेकिन फ्रेंच राज्यक्रान्ति ने पहली बार पुरानी समाज व्यवस्था को अमान्य करते हुए स्पष्टतया उन मूल्यों की घोषणा की, जो आज तक हमारा आदर्श बने हुए हैं। 'स्वतन्त्रता, समता और बंधुत्व' फ्रेंच राज्यक्रान्ति के ये तीन आदर्श आज भी हमारी समाज-व्यवस्था के और इसलिए हमारे सामाजिक आचरण के आदर्श बने हुए हैं और शायद ही कोई आधुनिक समाज या व्यक्ति होगा, जो इन आदर्शों में विश्वास करने में इनकार करता हो। हमारे युग की सभी समस्याएँ—चाहे उनका स्वरूप और स्तर कुछ भी हो—कहीं-कहीं फ्रेंच राज्यक्रान्ति में घोषित इन तीन आदर्शों में से किसी-न-किसी की उपेक्षा करने या अपने सर्वांग स्वार्थों के कारण उनके विरुद्ध आचरण करने से उत्पन्न होती है और उनका कोई स्थायी समाधान तब तक नहीं हो सकता जब तक हमारा व्यवितगत और सामाजिक राजनीतिक आचरण इन आदर्शों के अधिकाधिक अनुकूल न हो जाये।

यदि आधुनिक दृष्टि मनुष्य को केन्द्र में रखती है तो प्रकारान्तर से वह मनुष्य मात्र की गरिमा, स्वतन्त्रता और समानता को उन बुनियादी सामाजिक मूल्यों के रूप में स्वीकार कर रही होती है, जिन्हे फ्रेंच राज्यक्रान्ति के समय से ही नयी समाज-रचना के बुनियादी आधारों के रूप में स्वीकार किया जाता रहा है। इन मूल्यों का सामाजिक-राजनीतिक प्रतिफलन लोकतन्त्र, आर्थिक-सामाजिक बराबरी और अहिंसा व भाई-चारे के व्यवहार में होता है। इसलिए स्वाभाविक ही यह सवाल विचारणीय हो जाता है कि शिक्षा के माध्यम से मनुष्य में इन आधुनिक मूल्यों के प्रति संवेदनागत, विश्वासगत एवं आचरणगत निष्ठा कैसे विकसित की जा सकती है और क्या हमारी वर्तमान शिक्षा ऐसा कर पा रही है, क्योंकि शिक्षा वह प्रक्रिया है, जिसके द्वारा 'बयस्क होता हुआ व्यक्ति समूह के जीवन और संस्कृति में प्रवेश करता है।' इसलिए यह देखना होगा कि क्या इन आधुनिक मूल्यों का प्रतिफलन हमारी शिक्षण प्रक्रिया में दिखायी देता है। क्या हमारी शिक्षा मनुष्य की स्वतन्त्र विवेकशक्ति को पुष्ट करती है, सामाजिक बराबरी को—जिसमें स्त्री-पुरुषों की बराबरी भी शामिल है—प्रोत्साहन देती और अहिंसा व भाई चारे से प्रेरित सहयोग की मानसिकता का विकास करती है? कहीं शिक्षा गैर-बराबरी और अस्वस्थ प्रतिस्पर्धा को बढ़ावा तो नहीं दे रही? पाठ्यक्रम

और शिक्षण-विधि विद्यार्थी के अपने विवेक और उसमें अन्तर्निहित सम्भावनाओं को महत्व देते हैं या अन्यत्र किये गये निर्णयों को उस पर थोप देते हैं? अनुशासन को स्वतन्त्र चेतना की आन्तरिक सहज प्रवृत्ति के रूप में देखा जाता है या किसी न किसी प्रकार की सत्ता के सम्मुख असशय आत्मसमर्पण में ही उसे देखा जाता है? और सबसे महत्वपूर्ण यह कि प्रत्येक मनुष्य की गरिमा को, उसकी अद्वितीयता और विशिष्ट व्यक्तित्व को—डॉ० छगन मोहता के शब्द उधार लेकर कहें तो उसके 'निरालेपन' को हमारे पाठ्यक्रम और शिक्षण प्रक्रिया में केन्द्रीय स्थान प्राप्त है या नहीं? दरअसल यह अन्तिम बात ही वह कसौटी है, जिसके आधार पर हम आधुनिक मूल्यों में शिक्षा की निष्ठा की सही परख कर सकते हैं। यदि हम मनुष्य को स्वतन्त्र और अद्वितीय नहीं मानते तो हम उसे वास्तविक समता और मानवीय गरिमा से भी वंचित कर देते हैं क्योंकि यदि चेतना की स्वतन्त्रता नहीं है, तो मनुष्य की समता भी पशु समाज की समता की तरह है—स्वतन्त्र और निर्णय लेने की क्षमता संयुक्त तब वही हो पाता है, जिमने सत्ता को, ताकत का अपने में केन्द्रित कर लिया है।

हमारी वर्तमान शिक्षा-प्रणाली पाठ्यक्रम तय करने, कक्षा में उसका शिक्षण करने और अन्त में एक परीक्षा के माध्यम से उस शिक्षण की सूचनात्मक जांच करने के तीन चरणों में विभाजित है और पाठ्यक्रम तय करने वाले, शिक्षण करने वाले और परीक्षा करने वाले लोग अधिकांशतः न केवल भिन्न होते हैं, बल्कि उनमें कोई तालमेल भी नहीं होता। और यह तो स्पष्ट ही है कि इस सारी प्रक्रिया में विद्यार्थी की रुचि, प्रतिभा, परिस्थिति और आवश्यकता का कोई विचार और उनकी सहभागिता नहीं होती। और इस सबमें अलग एक प्रशासक या नौकरशाह वर्ग होता है, जो इन सारी गतिविधियों को निर्देशित व संचालित करता है। यह ध्यातव्य है कि यह प्रशासक वर्ग राज्य का प्रतिनिधि होता है।

यदि प्रत्येक मनुष्य अद्वितीय और विशिष्ट है तो शिक्षा का उद्देश्य इस अद्वितीयता और विशिष्टता को—अन्य अद्वितीयताओं के साथ सन्तुलित बनाये रखते हुए—उजागर और पुष्ट करना ही जाता है। तब बुनियादी सवाल यह उठता है कि क्या यह विशिष्टता और अद्वितीयता पूरे देश या प्रदेश के सभी विद्यार्थियों के लिए एक सामान्य पाठ्यक्रम और एक सामान्य शिक्षण-प्रक्रिया और परीक्षा प्रणाली अपना कर उजागर की जा सकती है? यह बहुत सम्भव है कि एक विद्यार्थी साहित्य या किसी कला में विशिष्ट प्रतिभासम्पन्न हो, लेकिन गणित वाणिज्य या विज्ञान की ओर उसकी प्रतिभा पर्याप्त विवसित न हो। यह तो ठीक है कि इन क्षेत्रों में भी उसकी रुचि विवसित करने की चेष्टा की जाय, लेकिन यहाँ न हाँ गवन पर उग अपनी रुचि के विषय में आगे के शिक्षण से वंचित कर देना विवेकसम्पन्न नहीं कहा जा सकता। सच तो यह है कि सभी

विद्यार्थियों के लिए एक सामान्य पाठ्यक्रम और शिक्षण-विधि अपनाता और उसकी परिधि में न अट सकने वाले विद्यार्थी को शिक्षा से ही वंचित कर देना न केवल उस विद्यार्थी के प्रति अन्याय है बल्कि स्वयं शिक्षा-प्रक्रिया के ही माध्यम से मानवीय स्वतन्त्रता और गरिमा के विपरीत आचरण है।

आधुनिक मूल्यों और शिक्षा के सम्बन्ध को विभागीय शिक्षाशास्त्रियों द्वारा बहुत सतही स्तर पर टालने के प्रयास अक्सर किये जाते रहे हैं। ये प्रयास देखने में बड़े मासूम लगते हैं, इसलिए इन्हें अधिक गहराई से समझने की आवश्यकता है। सामान्यतः यह समझ लिया जाता है कि वर्तमान शिक्षा-प्रक्रिया और व्यवस्था को यथावत् रखते हुए या उसी में कोई सतही सुधार करते हुए पाठ्यक्रम और पाठ्य-पुस्तकों में आधुनिक मूल्यों से सम्बन्धित जानकारी का समावेश करे तथा उनके सम्बन्ध में कुछ प्रेरणादायक बातें कहकर या उदाहरण रखकर विद्यार्थियों में मूल्य-निष्ठा पैदा की जा सकती है। इसलिए जब भी शिक्षा के माध्यम से मूल्य-बोध के विकास की बात होती है, तो अधिकांशतः पाठ्यक्रम में तदनुकूल परिवर्तन कर देने पर ही आकर तान टूटती है। यह ठीक है कि पाठ्यक्रम या पाठ्यपुस्तकों का अपना महत्त्व है और उन्हें आधुनिक मूल्य-दृष्टि से अनुप्राणित होना चाहिए, लेकिन यह न केवल अधूरा समाधान है बल्कि यदि शिक्षण प्रक्रिया की संरचना अपने स्वरूप और व्यवहार में आधुनिक मूल्य दृष्टि की विपरीत दिशा की ओर जा रही हो—जैसा कि वर्तमान शिक्षा कर रही है—तो विद्यार्थी में मूल्य निष्ठा की बजाय पाखण्ड और छद्म आचरण विकसित होने लगता है, क्योंकि पाठ्यक्रम में घोषित आदर्शों के विरुद्ध आचरण करती हुई शिक्षा-प्रक्रिया विद्यार्थी को भी वैसा ही आचरण करने के लिए उकसाती है। मार्शल मैक्लुहन की प्रसिद्ध उक्ति है, 'माध्यम ही संदेश है।' वह उक्ति संचार-साधनों के सन्दर्भ में जितनी सच है उससे कहीं ज्यादा इसकी सार्थकता शिक्षा-प्रक्रिया के सन्दर्भ में है।

इवान इलिच सरीखे शिक्षाशास्त्री इसलिए यह मानते हैं कि पाठ्यक्रम को सुधारने या बदलने से शिक्षा में कोई बुनियादी परिवर्तन नहीं लाया जा सकता है। हमें पूरी शिक्षा प्रक्रिया को, जो आज भी मुख्यतः स्कूली-प्रक्रिया है, बदलना होगा जो अपने ही आचरण में आधुनिक मूल्य-बोध को अवहेलना और विरोध करती है, इलिच ने शिक्षा-प्रक्रिया को 'गुप्त पाठ्यक्रम' कहा है, जो घोषित पाठ्यक्रम की तुलना में विद्यार्थी के आचरण को अधिक प्रभावित करता है। बर्ट्रेंड रसेल ने शिक्षा की प्रक्रिया के बारे में विचार प्रकट करते हुए लिखा है कि अधिकांश बच्चे अनजाने ही अपने माता पिता और अपने अध्यापकों के असली विचारों को ग्रहण कर लेते हैं, लेकिन आमतौर पर वे उनकी उन धारणाओं को ग्रहण नहीं करते, जिनका वे प्रचार तो करते हैं, पर वास्तव में जो उनकी सच्ची धारणाएँ नहीं होती। यह बात समूची शिक्षा-प्रक्रिया के बारे में भी उतनी ही सच है। जो

शिक्षा-प्रक्रिया अपने स्वरूप और व्यवहार में मानवीय स्वतन्त्रता का दमन करती, गैर बराबरी को बढ़ावा देती, सार्यकता की जगह सफलता को महत्त्व और तज्जन्य अस्वस्थ प्रतिस्पर्धा को उकसाती, परिवेश के साथ जीवन्त रिश्ते की बजाय किताबी सूचना को वरीयता देती तथा मनुष्य को एक निर्जीव अक या आकड़ा मानती हो, उससे यह उम्मीद करना बेमानी होगा कि वह विद्यार्थियों में आधुनिक मूल्यों के प्रति वास्तविक एवं आचरणगत निष्ठा का विकास कर सकेगी। आज की हमारी शिक्षा-प्रक्रिया और व्यवस्था और उसके विविध पहलू अपनी संरचना और प्रकृति में उपर्युक्त सब विकृतियों से कितने ग्रस्त हैं, इसका अलग से विवेचन करने की जरूरत शायद आज नहीं रह गई है, क्योंकि बीसवीं शती के अनेक पश्चिमी और भारतीय शिक्षा-शास्त्री बार-बार इस शिक्षा-व्यवस्था के दोषों को उजागर कर चुके हैं।

जाहिर है कि आधुनिक मूल्य-दृष्टि की प्रतिष्ठा के लिए समग्र शिक्षा-प्रक्रिया में बुनियादी परिवर्तन की आवश्यकता है। यह तभी सम्भव है, जब पाठ्यक्रम और शिक्षण-प्रक्रिया के चुनाव में न केवल विद्यार्थी की परिस्थिति और रुझान को केन्द्रीय महत्त्व मिले, बल्कि उसमें उसकी सक्रिय सहभागिता भी हो। शिक्षा को अपनी प्रक्रिया और मूल्यांकन में सफलता और प्रतिस्पर्धा की बजाय सह-भागिता, सार्यकता और आत्मावलोकन को महत्त्व देना होगा और यह तभी हो सकेगा, जबकि ज्ञान की प्रतिष्ठा उपयोगिता के कारण नहीं, बल्कि आनन्द का स्रोत होने की वजह से हो। हमें ऐसे तरीकों की खोज करनी होगी, जिससे शिक्षा शिक्षक-विद्यार्थी के बीच ही नहीं बल्कि विद्यार्थियों के बीच भी एक सहयोगी प्रयास बन सके। शिक्षा की अपनी प्रक्रिया ही गैर-बराबरी, हीनभाव और दमन का पोषण न करने लगे, इसके लिए सम्पन्न और सुविधाहीन वर्गों के लिए स्कूलों के भेद को मिटाने, साथ-साथ प्रार्थना से लेकर परीक्षा तक हर स्तर पर विद्यार्थी में असमर्थता और पर-निर्भरता के अहसास का निराकरण करना होगा। जब तक शिक्षा की प्रक्रिया को अनौपचारिकता, खुलेपन, समानता और सहयोग की भावना के आधार पर नहीं विकसित किया जाता, तब तक उससे यह उम्मीद करना बेमानी होगा कि वह आधुनिक मूल्य-दृष्टि की वास्तविक अर्थों में पोषक हो सकेगी।



## मानव अधिकार : शिक्षाशास्त्रीय सन्दर्भ

मानव अधिकार किसी भी सम्य और मुससृत समाज की परख की एक सर्वमान्य कसौटी है। जिस समाज म जिग सीमा तक मानव अधिकारो की वास्तविक आचरणगत प्रतिष्ठा हा, उस सीमा तक ही उन वास्तविक अर्को म सम्य समाज कहा जा सकता है। दूगरी ओर, शिक्षा ससृति के विकास और नैरन्तर्य की एक बुनियादी प्रक्रिया है। शिक्षा की परिभाषा करते हुए 'एनसाइक्लापीडिया ऑफ साशल साइसज' (भाग पाच, पृष्ठ 403) म कहा गया है कि शिक्षा वह प्रक्रिया है जिसके द्वारा कयस्क हाना हुआ व्यक्ति समूह के 'जीवन और ससृति' म प्रवेश करता है। इसलिये स्वाभाविक ही शिक्षा का अधिकार एक बुनियादी मानव अधिकार हो जाता है। लेकिन सम्भवत इस सहज और घनिष्ठ सम्बन्ध के कारण ही मानव अधिकारो पर विचार करते हुए अधिकांशत हम अभिव्यक्ति की स्वतन्त्रता जैसे राजनैतिक अधिकार—यद्यपि उसका एक शिक्षाशास्त्रीय पहलू भी है जिस पर हम आगे बात करेंगे—और रग भेद या जाति भेद के रूप मे सामाजिक अधिकारो की अवहेलना पर ही विचार करने रह जाते हैं और ससृति तथा शिक्षा को अपेक्षित महत्व नहीं मिल पाता। सामाजिक राजनैतिक अधिकारो पर आप्रह अत्यावश्यक है, उनकी उपेक्षा कर्तई नहीं की जानी चाहिए, लेकिन साथ ही यह भी देखना होगा कि आधुनिक समाज की सामाजिक राजनैतिक विकृतियों का एक प्रमुख कारण कहीं मानवीय भावनाओं स अनुप्राणित शिक्षा पद्धति एवं प्रक्रिया का अभाव ही तो नहीं है।

यह आश्चयजनक है कि पढे लिखे समाज मे भी बहुत कम व्यक्ति इस बात स परिचित है कि मानव अधिकारो के सार्वभौमिक घापणा पत्र मे शिक्षा का अधिकार (Right to Education) एक बुनियादी मानव अधिकार माना गया है। आपकी सुविधा के लिए मैं शिक्षाधिकार सम्बन्धी छब्बीसवें अनुच्छेद को पूरा उद्धृत कर देता हू—

(1) प्रत्येक व्यक्ति को शिक्षा प्राप्त करन का अधिकार है। शिक्षा कम स-कम प्रारम्भिक और बुनियादी स्तरा तक, नि शुल्क होगी। प्रारम्भिक शिक्षा

अनिवार्य होगी। तकनीकी और व्यावसायिक शिक्षा सामान्यतः सभी को उपलब्ध करवाई जाएगी और उच्च शिक्षा योग्यता के आधार पर सभी के लिए समान रूप से उपलब्ध होगी।

(2) शिक्षा का लक्ष्य मानवीय व्यक्तित्व का समग्र विकास और मानव अधिकारों तथा बुनियादी स्वतन्त्रताओं की प्रतिष्ठा को सुदृढ़ करना होगा। यह सभी राष्ट्रों, जातियों और धार्मिक समूहों में, पारम्परिक समझ, सहिष्णुता और सौहार्द के विकास का आधार होगा तथा यह शान्ति के लिए सयुक्त राष्ट्र सघ के कार्यों को आगे बढ़ाएगा।

(3) अपने बच्चों के लिए शिक्षा प्रक्रिया के चयन में माता-पिता के अधिकार को प्राथमिकता मिलेगी। आर्थिक, सामाजिक और सांस्कृतिक अधिकारों के अन्तर्राष्ट्रीय प्रतिज्ञापत्र (Covenant) में भी इसी से मिलती-जुलती शब्दावली में (अनुच्छेद-13) शिक्षा प्राप्त करने के अधिकार को एक बुनियादी अधिकार माना गया है।

लेकिन इन घोषणा-पत्रों को पढ़ने से मुझे लगता है कि इन घोषणा-पत्रों का मतविदा तैयार करने वालों के मन में भी शिक्षा को लेकर विशेष चिन्ता नहीं थी। इन घोषणा-पत्रों में यह अन्तर्विरोध स्पष्ट उभर कर आता है कि शिक्षा का लक्ष्य मानव-व्यक्तित्व का समग्र एवं पूर्ण विकास मानते हुए भी केवल प्रारम्भिक शिक्षा को ही निःशुल्क एवं अनिवार्य घोषित किया गया है। यदि शिक्षा मानव-व्यक्तित्व के पूर्ण विकास की प्रक्रिया है तो उसे उच्च स्तर तक भी निःशुल्क एवं अनिवार्य घोषित किया जाना चाहिए था। यह ध्यातव्य है कि यदि कोई व्यक्ति आर्थिक कारणों से अपनी शिक्षा अधूरी छोड़ने के लिए विवश होता है तो यह न केवल उसके शिक्षा प्राप्त करने के अधिकार की अवज्ञा है, बल्कि उसके आर्थिक-सामाजिक-राजनैतिक और सांस्कृतिक अधिकारों पर भी आघात है।

यदि हम फिलहाल अपने का प्राथमिक शिक्षा तक ही सीमित रखें तो भी यह एक विविध विरोधाभास लगता है कि उन साम्यवादी देशों में तो प्राथमिक शिक्षा को अनिवार्य माना गया है जिन्हें हम अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य के दमन की सर्वाधिक शिकायत करते हैं, लेकिन भारत-जैसे लोकतान्त्रिक कहे जाने वाले देशों में न केवल शिक्षा प्राप्त करने के अधिकार को बुनियादी अधिकारों में शामिल नहीं किया गया बल्कि प्राथमिक स्तर तक की शिक्षा को भी अभी तक अनिवार्य घोषित नहीं किया गया है। अभिव्यक्ति की स्वतन्त्रता की चर्चा करते हुए अक्सर हम भूल जाते हैं कि अपनी राय बनाने और उस व्यक्त कर सकने के लिए भी कुछ जरूरी सूचनाओं और उनका विश्लेषण कर कुछ निष्कर्षों तक पहुँच पाने की योग्यता की आवश्यकता होती है—ये सूचनाएँ और विश्लेषण

सामर्थ्य भी शिक्षा से ही प्राप्त हो सकती है। अतः जिस समाज में शिक्षा का अधिकार अनिवार्य और निशुल्क न हो, उस समाज में अभिव्यक्ति की स्वतन्त्रता स्वयमेव ही बाधित हो जाती है। अभिव्यक्ति का अधिकार एक सकारात्मक धारणा है, अतः उसके लिए केवल निपेधात्मक परिस्थितियों का अभाव ही पर्याप्त नहीं है, उसके लिए सकारात्मक परिस्थितियों की सक्रिय उपस्थिति भी उतनी ही आवश्यक है और शिक्षा की अनिवार्यता और सागोपागता एक ऐसी ही बुनियादी परिस्थिति है।

जब अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य की चर्चा हो रही है तो उसके एक ओर शिक्षा-शास्त्रीय पक्ष पर विचार कर लेना उचित होगा। सामान्यतः इस पक्ष पर शिक्षाशास्त्रीय दृष्टि से बहुत कम विचार हो सका है। मानव अधिकारों के घोषणा पत्र के अनुच्छेद 19 में अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य के अधिकार के अन्तर्गत बिना किसी बाधा के सूचनाएँ प्राप्त करने और देने तथा किसी भी प्रसार-यन्त्र के माध्यम से अपने विचारों का अबाधित प्रचार करने के अधिकार को मान्यता दी गई है। मैं इस अधिकार के राजनैतिक महत्त्व को स्वीकार करते हुए उसके एक और शैक्षणिक पहलू की ओर ध्यान आकर्षित करना चाहता हूँ। अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य के महत्त्व को स्वीकार करने के कारण ही प्रसार माध्यमों पर किसी भी प्रकार के सेंसर या नियन्त्रण का विरोध किया जाता है। लेकिन मैं समझता हूँ कि हम इस सम्बन्ध में अपने मत की अभिव्यक्ति और तथ्यात्मक जानकारी के प्रस्तुतीकरण के बीच भेद करना होगा। सरकारी और गैर-सरकारी दोनों ही प्रकार के प्रसार माध्यमों और सामाजिक विज्ञानों से सम्बन्धित प्रश्नों तक मैं कई बार तथ्यों को विकृत करने, या उन्हें अधूरूप में प्रस्तुत करने के कई उदाहरण प्राप्त होते हैं। सामान्यतः किसी भी प्रकार की राय हम तभी गहराई से प्रभावित करती है जब वह तथ्यों पर आधारित हो लेकिन तथ्यों को अधूरे या विकृत रूप में प्रस्तुत करने पर हमारी शिक्षा प्रक्रिया भी दूषित होती है जिससे शिक्षा का वास्तविक उद्देश्य, मानव व्यक्तित्व का पूर्ण विकास निर्दोष नहीं रह पाता। लेकिन साथ ही इन माध्यमों पर किसी तरह की रोक लगाने के खतरे भी बहुत स्पष्ट हैं—यह भी स्पष्ट है कि अपने व्यावसायिक, साम्प्रदायिक या राजनैतिक पूर्वाग्रहों के कारण इन माध्यमों में किसी भी तरह की स्वनिर्मित मर्यादाओं का पालन करने की प्रवृत्ति भी बहुत कम दिखाई देती है। इस समस्या को रेखांकित करने और आपसे उस पर विचार करने के आग्रह के अतिरिक्त मैं भी फिलहाल इसका कोई निर्दोष विकल्प प्रस्तुत करने की स्थिति में नहीं हूँ।

शिक्षा का एक बुनियादी मानव अधिकार मान लेना पर यह देखना भी आवश्यक हो जाता है कि हमारी शिक्षा की वर्तमान पद्धति किस सीमा तक

मानव अधिकारों की भावना से अनुप्राणित एव उन्हें पुष्ट करने वाली है। भारत ही नहीं, दुनिया के सभी देशों में स्कूली प्रणाली ही शिक्षा की स्वीकृत प्रणाली है। ऐसा नहीं कि स्कूल से बाहर के जरियों से शिक्षा प्राप्त करने पर कोई प्रतिबन्ध है, लेकिन इस प्रकार से प्राप्त शिक्षा को कानूनी मान्यता प्राप्त नहीं होती। व्यवसाय, विशेष तौर पर नौकरियाँ और तकनीकी व्यवसाय अधिकांशतः स्कूली प्रमाण-पत्र पर निर्भर करते हैं, अतः गैरस्कूली शिक्षा केवल एक व्यक्तिगत प्रयत्न होकर रह जाती है जिसे कोई वास्तविक सामाजिक स्वीकृति प्राप्त नहीं होती। प्रमाण-पत्र को ही विशेषज्ञता मान लिया जाता है जिसका नतीजा सिर्फ यही नहीं होता कि बहुत से लोग शिक्षा प्राप्त करने से वंचित रह जाते हैं—बल्कि यह भी कि मानव समाज बहुत से वास्तविक अर्थों में योग्य शिक्षकों एवं अन्य विशेषज्ञों के योगदान से भी वंचित रह जाता है। स्कूली शिक्षा तो बहुत-सी औपचारिकताएँ पूरी करने पर ही—जिनमें से अधिकांश अनावश्यक हैं—किसी को शिक्षा का अधिकार देती है। एक निश्चित प्रणाली और पाठ्यक्रम को अस्वीकार कर देना का तात्पर्य शिक्षा का अधिकार से ही वंचित हो जाना है। यदि शिक्षा एक बुनियादी मानव अधिकार है तो प्रत्येक व्यक्ति को यह हक होना चाहिए कि वह अपनी आवश्यकता और प्रवृत्ति के अनुकूल शिक्षा-प्रक्रिया का चुनाव या विकास कर सके, यानी उसे अपनी आवश्यकता के अनुकूल शिक्षा-संस्था या विषय ही नहीं, अपना पाठ्यक्रम चुनने का भी अधिकार होना चाहिए। किसी एक अरुचिकर पाठ्य-मुस्तक या शिक्षण शैली में रुचि विकसित न कर पाने के दण्ड के रूप में शिक्षा प्राप्त करने के अधिकार की समाप्ति कर देना बुनियादी मानव अधिकारों पर कठोर आघात ही समझा जाएगा।

यह भी द्रष्टव्य है कि इस स्कूली शिक्षा प्रणाली का कारण शिक्षण-प्रक्रिया कुछ पेशेवर शिक्षकों तक सीमित होकर रह गई है। किसी भी विषय का सही शिक्षक उस विषय के व्यावहारिक क्षेत्र में सक्रिय व्यक्ति ही हो सकता है। लेकिन वर्तमान शिक्षा-प्रणाली में सम्बन्धित विषय के व्यावहारिक अनुभव और उसके विकास में सक्रिय रूप से रत व्यक्तियों की वजाय उन लोगों का महत्त्व अधिक है जो किसी समय प्राप्त एक प्रमाण-पत्र के आधार पर उस विषय के पेशेवर शिक्षक मान लिए गए थे। इस तरह के पेशेवर शिक्षकों के लिए तत्सम्बन्धी अधुनातन शोध की जानकारी होना न केवल आवश्यक नहीं होता—जब तक कि वह पाठ्यक्रम का हिस्सा न बन जाए—बल्कि व्यावहारिक अनुभव यही बताता है कि इस ओर उनकी रुचि भी निरन्तर कम ही होनी जाती है। यदि संझान्तिव स्तर पर हम ऐसे पेशेवर शिक्षकों की रुचि एवं नीयत पर सन्देह न भी करें तो भी यह तय है कि अधिकांशतः सम्बन्धित विषय के वास्तविक

सामर्थ्य भी शिक्षा से ही प्राप्त हो सकती है। अतः जिस समाज में शिक्षा का अधिकार अनिवार्य और निशुल्क न हो, उस समाज में अभिव्यक्ति की स्वतन्त्रता स्वयमेव ही बाधित हो जाती है। अभिव्यक्ति का अधिकार एक सकारात्मक धारणा है, अतः उसके लिए केवल निषेधात्मक परिस्थितियों का अभाव ही पर्याप्त नहीं है, उसके लिए सकारात्मक परिस्थितियों की सक्रिय उपस्थिति भी उतनी ही आवश्यक है और शिक्षा की अनिवार्यता और सागोपागता एक ऐसी ही बुनियादी परिस्थिति है।

जब अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य की चर्चा हो रही है तो उसके एक और शिक्षा-शास्त्रीय पक्ष पर विचार कर लेना उचित होगा। सामान्यतः इस पक्ष पर शिक्षाशास्त्रीय दृष्टि से बहुत कम विचार हो सना है। मानव अधिकारों के घोषणा-पत्र के अनुच्छेद 19 में अभिव्यक्ति-स्वातन्त्र्य के अधिकार के अन्तर्गत बिना किसी बाधा के सूचनाएँ प्राप्त करने और देने तथा किसी भी प्रसार-यन्त्र के माध्यम से अपने विचारों का अबाधित प्रचार करने के अधिकार को मान्यता दी गई है। मैं इस अधिकार के राजनैतिक महत्त्व को स्वीकार करते हुए उसके एक और शैक्षणिक पहलू की ओर ध्यान आकर्षित करना चाहता हूँ। अभिव्यक्ति स्वातन्त्र्य के महत्त्व को स्वीकार करने के कारण ही प्रसार माध्यमों पर किसी भी प्रकार के सेंसर या नियन्त्रण का विरोध किया जाता है। लेकिन मैं समझता हूँ कि हमें इस सम्बन्ध में अपने मत की अभिव्यक्ति और तथ्यात्मक जानकारी के प्रस्तुतीकरण के बीच भेद करना होगा। सरकारी और गैर-सरकारी दोनों ही प्रकार के प्रसार माध्यमों और सामाजिक विज्ञानों से सम्बन्धित ग्रन्थों तक में कई बार तथ्यों को विकृत करने, या उन्हें अधूरे रूप में प्रस्तुत करने के कई उदाहरण प्राप्त होते हैं। सामान्यतः किसी भी प्रकार की राय हमें तभी गहराई से प्रभावित करती है जब वह तथ्यों पर आधारित हो लेकिन तथ्यों को अधूरे या विकृत रूप में प्रस्तुत करने पर हमारी शिक्षा-प्रक्रिया भी दूषित होती है जिससे शिक्षा का वास्तविक उद्देश्य, मानव व्यक्तित्व का पूर्ण विकास निर्दोष नहीं रह पाता। लेकिन साथ ही इन माध्यमों पर किसी तरह की रोक लगाने में खतरे भी बहुत स्पष्ट हैं—यह भी स्पष्ट है कि अपने व्यावसायिक, साम्प्रदायिक या राजनैतिक पूर्वाग्रहों के कारण इन माध्यमों में किसी भी तरह की स्व-निर्मित मर्यादाओं का पालन करने की प्रवृत्ति भी बहुत कम दिखाई देती है। इस समस्या को रेखांकित करने और आपसे उस पर विचार करने के आग्रह के अतिरिक्त मैं भी फिलहाल इसका कोई निर्दोष विकल्प प्रस्तुत करने की स्थिति में नहीं हूँ।

शिक्षा का एक बुनियादी मानव अधिकार मान लेने पर यह देखना भी आवश्यक हो जाता है कि हमारी शिक्षा की वर्तमान पद्धति किस सीमा तक

मानव अधिकारों की भावना से अनुप्राणित एव उन्हें पुष्ट करने वाली है। भारत ही नहीं, दुनिया के सभी देशों में स्कूली प्रणाली ही शिक्षा की स्वीकृत प्रणाली है। ऐसा नहीं कि स्कूल से बाहर के जरियों से शिक्षा प्राप्त करने पर कोई प्रतिबन्ध है, लेकिन इस प्रकार से प्राप्त शिक्षा को कानूनी मान्यता प्राप्त नहीं होती। व्यवसाय, विशेष तौर पर नौकरियाँ और तकनीकी व्यवसाय अधिकांशतः स्कूली प्रमाण पत्र पर निर्भर करते हैं, अतः गैरस्कूली शिक्षा कवल एक व्यक्तिगत प्रयत्न होकर रह जाती है जिसे कोई वास्तविक सामाजिक स्वीकृति प्राप्त नहीं होती। प्रमाण पत्र को ही विशेषज्ञता मान लिया जाता है जिसका नतीजा सिर्फ यही नहीं होता कि बहुत से लोग शिक्षा प्राप्त करने से वंचित रह जाते हैं—बल्कि यह भी कि मानव समाज बहुत से वास्तविक अर्थों में योग्य शिक्षकों एव अन्य विशेषज्ञों के योगदान से भी वंचित रह जाता है। स्कूली शिक्षा तो बहुत-सी औपचारिकताएँ पूरी करने पर ही—जिनमें से अधिकांश अनावश्यक हैं—किसी को शिक्षा का अधिकार देती है। एक निश्चित प्रणाली और पाठ्यक्रम को अस्वीकार कर देने का तात्पर्य शिक्षा के अधिकार से ही वंचित हो जाना है। यदि शिक्षा एक बुनियादी मानव अधिकार है तो प्रत्येक व्यक्ति को यह हक होना चाहिए कि वह अपनी आवश्यकता और प्रवृत्ति के अनुकूल शिक्षा प्रणाली का चुनाव या विकास कर सके, मानी उसे अपनी आवश्यकता के अनुकूल शिक्षा-संस्था या विषय ही नहीं, अपना पाठ्यक्रम चुनने का भी अधिकार होना चाहिए। किसी एक अरुचिकर पाठ्य-पुस्तक या शिक्षण शैली में रुचि विकसित न कर पाने के दण्ड के रूप में शिक्षा प्राप्त करने के अधिकार की समाप्ति कर देना बुनियादी मानव अधिकारों पर कठोर आघात ही समझा जाएगा।

यह भी द्रष्टव्य है कि इस स्कूली शिक्षा प्रणाली के कारण शिक्षण प्रक्रिया कुछ पेशेवर शिक्षकों तक सीमित होकर रह गई है। किसी भी विषय का सही शिक्षक उस विषय के व्यावहारिक क्षेत्र में सक्रिय व्यक्ति ही हो सकता है। लेकिन वर्तमान शिक्षा प्रणाली में सम्बन्धित विषय के व्यावहारिक अनुभव और उसके विकास में सक्रिय रूप से रत व्यक्तियों की बजाय उन लोगों का महत्त्व अधिक है जो किसी समय प्राप्त एक प्रमाण पत्र के आधार पर उस विषय के पेशेवर शिक्षक मान लिए गए थे। इस तरह के पेशेवर शिक्षकों के लिए तत्सम्बन्धी अधुनातन शोध की जानकारी होना न केवल आवश्यक नहीं होना—जब तक कि वह पाठ्यक्रम का हिस्सा न बन जाए—बल्कि व्यावहारिक अनुभव यही बताता है कि इस ओर उनकी रुचि भी निरन्तर कम ही होती जाती है। यदि सैद्धान्तिक स्तर पर हम इस पेशेवर शिक्षकों की रुचि एव नीयत पर सन्देह न भी करें तो भी यह तय है कि अधिकांशतः सम्बन्धित विषय के वास्तविक

विशेषज्ञ वे ही होते हैं जो उसमें व्यावहारिक स्तर पर सक्रिय हो। लेकिन वर्तमान प्रणाली में शिक्षा का अधिकार इस प्रकार के विशेषज्ञों की बजाय पेशेवर शिक्षकों पर ही अधिक निर्भर करता है। यदि कोई शिक्षार्थी इस तरह के किसी विशेषज्ञ से सीधे शिक्षा प्राप्त करना ही चाहे, तो उसे कोई कानूनी मान्यता प्राप्त नहीं होती और इस तरह प्राप्त शिक्षा के आधार पर उसे किसी उत्तरदायित्वपूर्ण व्यवसाय में प्रवेश नहीं मिल सकता। यह आश्चर्यजनक है कि केवल समाज-विज्ञानों के क्षेत्र में ही नहीं, तकनीकी और व्यावसायिक मामलों में भी शिक्षा का उत्तरदायित्व व्यावहारिक अनुभव रखने वाले लोगों की बजाय पेशेवर शिक्षकों को अधिक सौंपा जाता है। प्रकारान्तर से यह ज्ञान देने एवं ज्ञान प्राप्त करने के अधिकार को बाधित करना है।

आधुनिक समाजों में शिक्षा व्यवस्था किसी-न-किसी प्रकार राजसत्ता अथवा अर्थसत्ता के ही किसी-न-किसी रूप पर आश्रित रहती है। इसका एक नतीजा यह हो सकता है—जा अक्सर देखा भी जाता है—कि यदि सामान्य परिस्थितियों में न भी सही तो विशेष परिस्थितियों में तो शिक्षा की स्वायत्तता एक मछील बनकर रह जाती है। शिक्षा एक स्वायत्त प्रक्रिया होने की बजाय राज्य अथवा पूंजी के सस्थानों के हितों की रक्षक हो जाती है। शिक्षा समाज में परिवर्तन लाने का जितना कारगर उपाय है उससे भी कहीं अधिक वह मथास्थिति को बनाए रखने में सहायक हो सकती है। जिन सत्ता-सस्थानों पर शिक्षा-व्यवस्था आश्रित होती है, उनके हितों की अप्रत्यक्ष रक्षक हुए बिना उसका अस्तित्व बना रहना मुश्किल होना है। इतिहास में इस बात के कई प्रमाण हैं कि जब कभी भी किसी सम्प्रदाय या राज्य जैसे सस्थान ने सर्वसत्तावादी नीति अख्तियार की है तो उसका पहला शिकार शिक्षा सस्थान ही हुए हैं। साथ ही, क्रान्तिकारी नेतृत्व ने भी जिम व्यवस्था को बदलना चाहा, उसने उस व्यवस्था पर आश्रित शिक्षा-प्रणाली और सस्थाओं को छोड़ देने का आग्रह किया है। पाठ्यक्रमों के माध्यम से ही नहीं, अपनी पूरी कार्य प्रणाली से, जिसे इलिच ने 'मुक्त पाठ्यक्रम' कहा है, वर्तमान शिक्षण सस्था यथास्थितिवादी प्रवृत्तियों की ही पोषक होती है। राज्य या कोई बर्ग विशेष अथवा अपनी स्थिति का लाभ उठाकर कोई शिक्षक भी बालकों पर अपनी राय थोप सकता है और उनका अपने या अपने प्रिय सिद्धान्तों के पक्ष में अनुकूलन कर सकता है। इस तरह के प्रयत्न विभिन्न राजनैतिक दलों, सम्प्रदायों और दूषित सांस्कृतिक सगठनों द्वारा होत रहते हैं। निश्चय ही इस तरह की शिक्षा-प्रणाली और प्रक्रिया को मानव अधिकारों की विरोधी ही कहना होगा—चाहे सम्बन्धित तत्वों को उसकी छूट मानव अधिकारों और बुनियादी स्वतन्त्रताओं के नाम पर ही क्यों न मिली हो। इसलिए मानव अधिकारों की दृष्टि से शिक्षा-प्रक्रिया का स्वायत्त होना अत्यन्त आवश्यक है।

शिक्षा ज्ञान के प्रसार की प्रक्रिया है, इसलिए ज्ञान को गुप्त रखने और उसे जटिल बनाने के प्रयत्नों को भी शिक्षा प्राप्त करने के बुनियादी अधिकार का विरोध करना ही कहा जाएगा। ज्ञान समग्र मानवीय चेतना की सम्पत्ति है, अतः उसे कोई भी व्यक्ति, वर्ग या राष्ट्र भी निजी सम्पत्ति की तरह सिर्फ अपने तक ही सीमित नहीं रख सकता। आधुनिक काल में कई बार कई देशों में कुछ जानकारियों—विशेषकर वैज्ञानिक जानकारियों—को गुप्त रखने की प्रवृत्ति पायी जाती है। यह न केवल मानवीय चेतना के विकास के प्रतिकूल है बल्कि आर्थिक, सामाजिक और सांस्कृतिक अधिकारों के अन्तर्राष्ट्रीय प्रतिज्ञा-पत्र की मूल भावना के भी प्रतिकूल है। इस प्रतिज्ञा-पत्र के अनुच्छेद—19 में इस तरह की गोपनीयता को पूर्णतया अनुचित मानते हुए इस क्षेत्र में अन्तर्राष्ट्रीय स्तर पर सहयोग की आवश्यकता पर बल दिया गया है। यहाँ यह गौरवलेख है कि इस अधिकार की व्याप्ति केवल आर्थिक क्षेत्र तक ही नहीं, शिक्षा के क्षेत्र तक भी है।

लेकिन अन्त में, मैं यह स्पष्ट कर देना चाहूँगा कि आधुनिक समाजों की वास्तविक शिक्षा-प्रक्रिया में—जिसका लक्ष्य मानव-व्यक्तित्व का पूर्ण विकास है—किसी भी स्कूल, विश्वविद्यालय, शिक्षक या परिवार को भी अपेक्षा समग्र सामाजिक वातावरण की अधिक भूमिका रहती है। आधुनिक समाज में परिवार या स्कूल बाहरी समाज की विकृतियों से सुरक्षित ऐसी सस्थाएँ नहीं रही हैं जो शिक्षार्थी को विशेष संरक्षण प्रदान कर सकें। अखबारों, पत्रिकाओं, फिल्मों, रेडियो और दूरदर्शन जैसे माध्यमों से पूरा समाज अपनी सारी अच्छाईयों-बुराईयों सहित इन पारम्परिक रूप से सुरक्षित सस्थाओं में भी पूरी तरह झुकने लगा है। इन माध्यमों का असर किसी भी शिक्षक या पाठ्य-पुस्तक की तुलना में अधिक है। इसलिए अब शिक्षा-प्रक्रिया पर सोचते समय केवल स्कूल या परिवार के बारे में ही नहीं, पूरे सामाजिक वातावरण के बारे में सोचना आवश्यक हो गया है। बर्ट्रैंड रसेल ने शिक्षा की प्रक्रिया के बारे में विचार प्रकट करते हुए लिखा है कि अधिकांश बच्चे अनजाने ही अपने माता-पिता और अपने अध्यापकों के असली विचारों को ग्रहण कर लेते हैं, लेकिन आम तौर पर वे उनकी उन धारणाओं को ग्रहण नहीं करते जिनका वे प्रचार तो करते हैं, पर वास्तव में जो उनकी सच्ची धारणाएँ नहीं होती। अब सामाजिक वातावरण माता-पिता या अध्यापक से अधिक महत्वपूर्ण होता जा रहा है, इसलिए यह देखना होगा कि समाज मानव अधिकारों की प्रतिष्ठा के लिए वास्तव में कितना चिन्तित है। यदि विभिन्न सरकारें और सामाजिक संस्थान मानव अधिकार की धारणाओं का प्रचार करने में तो रुचि लेते हैं लेकिन वास्तव में वे उनकी सच्ची धारणाएँ नहीं हैं तो शिक्षा से यह उम्मीद करना बेमानी होगा कि उसकी प्रक्रिया और व्यवस्था



मानव अधिकारों की वास्तविक अर्थों में पोषक हो सकेगी।

अन्त में मैं प्रसिद्ध मानववादी अर्थशास्त्री शुभाकर के इस मन्तव्य के साथ अपनी बात को आपके विचारार्थ रखना चाहूंगा कि शिक्षा की समस्याएँ हमारे युग की गम्भीरतम समस्याओं का प्रतिबिम्ब मात्र हैं। इन्हें सगठन, प्रशासन या अधिक रपया खर्च करके नहीं सुलझाया जा सकता, हालांकि इन सबका अपना महत्त्व है। हम दरअसल एक तत्त्वमीमासीय रोग के शिकार हैं, इसलिए इसका इलाज भी तत्त्वमीमासीय होना चाहिए। जो शिक्षा हमारी मुख्य धारणाओं को सुस्पष्ट नहीं करती, वह केवल प्रशिक्षण है या मान एक व्यसन है। सच बात यह है कि हमारी मुख्य धारणाएँ ही गड़बड़ा गई हैं और जब तक आज का तत्त्वमीमासा विरोधी धातावरण बना रहेगा, अव्यवस्था और बढ़ती जाएगी। ऐसी हालत में शिक्षा मनुष्य का सबसे बड़ा ससाधन बनने के बजाय विनाश का माध्यम ही बनेगी।

□ □

